

遊びの不透明性

倉橋惣三における「うっかり」概念の検討

杉原 徹

高知学園短期大学紀要 第41号 別刷 (平成23年3月)

Reprinted from Bulletin of Kochi Gakuen College, No. 41 (March, 2011)

原 著

遊びの不透明性

倉橋惣三における「うっかり」概念の検討

杉原 徹^{1*}

要約：本稿は、倉橋惣三の「うっかり」概念を遊び論の知見を通して検討し、解明することを目的とする。本稿で参照するのは矢野智司の遊び論である。従来の遊び論が子どもの発達に対する遊びの役割に関心を寄せる傾向があるのに対し、矢野は、遊んでいる子どもたちの行為のプロセスやダイナミズムに注目する。矢野の考察から読み取れるのは、遊びとは極めて不透明な営みであり、しかしその不透明性が遊びにダイナミズムを生じさせ、子どもに強い印象を与えることが可能になる、ということである。保育者の「うっかり」は、遊びに偶発的で不透明な要素を自ら注入する。保育者の「うっかり」が「教育的に大切なはたらき」をなしているとする倉橋の「うっかり」概念は、遊びの不透明性の観点から読み解くことができる。

キーワード：遊び、不透明性、うっかり、倉橋惣三、矢野智司

はじめに

日本の子ども・保育研究の先駆者である倉橋惣三(1882~1955年)は2010年で没後55年になる。倉橋は、アメリカの幼稚園改造運動の影響を受けながら保育理論研究を進め、輸入理論にとらわれない日本の保育理論を構築したことで知られている。児童中心の自発的な遊びを尊重するその保育理論は全国の幼稚園に影響を与えた。

2010年に創刊109年目を迎え、大正期から戦後にかけては倉橋が編集主幹を務めた日本最古の保育研究誌『幼児の教育』は、2010年1月号より「いま、倉橋と出会う」という特集を組んでいる。倉橋と同時代を生きた津守真、津守房江をはじめとする研究者、鈴木とく等保育者へのインタビューに加え、倉橋のエッセー集『育ての心』(初版は1936

年、刀江書院刊。本稿では倉橋惣三文庫、2008年、フレーベル館に依拠する)から毎月一篇を取り上げ、研究者や保育者が倉橋の言葉を手がかりとして身近な保育実践を振り返り、現代の保育観を問い直す試みを行っている。

筆者は『幼児の教育』2010年7月号に倉橋の『育ての心』の中的一篇「うっかりしている時」に関して「「うっかりしている時」から教わった幼児教育の魅力」(杉原, 2010)という小論を寄せた。倉橋における「うっかり」概念を、本学幼児保育学科の実習生の経験を手がかりとして考察してみたものである。本稿はそこでの考察の延長上に位置づく。遊び論の知見を通して、倉橋における「うっかり」概念を検討してみようという試みである。

^{1*}高知学園短期大学 幼児保育学科 E-mail: sugihara@kochi-gc.ac.jp

1. 倉橋における「うっかり」概念

まずは、倉橋の「うっかりした時」の全文を引用してみる（倉橋，2008）。

その人の味はうっかりしている時に出る。

うっかりしている時に出る味でなくては、真にその人のもち味とはいえない。教育の一番のほんとうのところは、屢々、その人の持ち味によって行われる。まして、相手が、謂わば、最もいい意味で始終うっかりしている幼児たちである場合、我々のうっかりしている時が、如何に教育的に大切なはたらきをなしているかは考えらるる以上であらう。

うっかりという言葉、うっかりする動作、出あいがしらに、うっかり見せる顔。その時出る我々のもち味こそ……

といて、いくらいいもち味の人でも、うっかりばかりしてはなるまい、といてまた、わがもち味をつつもうとして、うっかりしている時の全くないのも、つくろいにすぎよう。それでこそ、幼児教育はむつかしいものと、昔も今もいわれるのである。

400字に満たない短い文章にもかかわらず、何度も何度も立ち止まり考えさせられる言葉に満ちているが、本稿が注目するのは、「我々のうっかりしている時が、如何に教育的に大切なはたらきをなしているか」という箇所である。保育者の「うっかり」が「教育的に大切なはたらき」をなしているとはどういうことか。「うっかり」とは「うっかりミス」に代表されるように日常用語としてはマイナスの意味で解釈・使用される言葉である。しかしながら、倉橋における「うっかり」概念はプラスのイメージを想起させる。

とはいえ、倉橋のこの文章には特定の保育場面は描かれておらず、読者が具体的なイメージを得ることは容易でない。そこで、筆者は本学幼児保育学科のある一人の実習生の力を借りることにした。保育現場での「うっかり」と聞いて、どのような場面を思い浮かべるのか。倉橋の「うっかり」

概念を提示する前に、まずはそこから尋ねてみた。

2. 実習生の「うっかり」理解

「一週間の幼稚園観察実習での出来事です。実習最終日になってもまだクラスの子どもの名前をうる覚えで、ある女の子の名前を他の子と呼び間違えてしまいました。クラス全員がそろっている場だったこともあるのか、えらく機嫌をそこねてしまいました。最終日にそんなことがあって、後味の悪い実習となってしまいました。」

ここでの実習生の「うっかり」理解は日常用語通りのマイナスイメージである。「うっかり」して子どもの名前を呼び間違えた、自分の失敗によって後味の悪い実習となった、という解釈である。では、倉橋が述べるような「うっかり」が「教育的に大切なはたらき」をなしている保育場面はあったらどうか。倉橋の「うっかりしている時」の全文を読ませ、あらためて尋ねてみた。

「四週間の教育実習での出来事です。年長クラスで設定保育を行いました。事前に自分でいろいろな野菜、果物の絵を描いておいて、それらを子どもたちに見せながら名前を答えてもらい、最終的に自分の好きな野菜、果物の絵を自分たちで描いてもらう活動案を計画しました。準備をしっかりと活動に臨みました。実習も三週目に入り、このクラスにも慣れてきていたし、正直自信はありました。実際、当初は自分の計画通りに進みました。子どもたちも集中してくれていたように感じました。ところが、トウモロコシのところ……子どもたちは正しく答えてくれましたが、自分は「そうだね、トウモロコシだね」と言っていました。うっかり言い間違えてしまったのです。ほんの一瞬保育室が静寂に包まれ、その後は子どもたちの大爆笑。集中していたクラスの雰囲気は崩れたというか、すっかり緩んでしまいました。次からはすべて言い間違えてきました。タマネギなら「タネマギ」とか。最後、絵を描くときに、パイナップルを描いている子が、絵の横にわざわざ

ざ「パナップレイ」と書いていました。これではでたらめを楽しむような活動です。もう自分の意図とは関係なく、子どもたちが勝手に活動を進めてしまっているような感じでした。

自分の思い描いていた計画からは大きくそれてしまいましたが、その結果子どもたちは楽しみ、盛り上がっていました。これは倉橋のいう「うっかり」に近いのでしょうか。よくわかりません。」

実習生は自らの「うっかり」のプラスの側面をなんとか見出そうとしている。しかし、どこもなく歯切れが悪い。複雑な思いにかられているような印象がある。しかし、それは無理もないことである。実習生の立場になれば、指導計画通りの実践を心がけるのは当然である。もちろん、計画通りにいかないことも知ってはいるが、その要因は専ら子どもの反応が自分の予想と異なったことにある。それに対し、自分の「うっかり」、すなわち自ら指導計画から逸脱させてしまったとき、その保育活動を肯定的に自己評価することは難しいだろう。

このように実習生にとって納得・理解することが容易ではない倉橋の「うっかり」概念ではあるが、実習生のこのエピソードを通して明らかになってきたことがいくつかある。まず、「うっかり」による「教育的に大切なはたらき」は計画的にねらうものではないということ。ねらった瞬間それはもう「うっかり」ではなくなる。例えば、保育者がわざと「うっかり」したように見せるのは「教育的に大切なはたらき」と倉橋が位置づけるものではない。つまり、幼稚園教育要領や保育所保育指針で示されている「ねらい」と、「ねらい」を実現するための「内容」という枠組みに基づく指導計画には決して表すことはできない。しかし、計画不可能性ゆえの「教育的に大切なはたらき」というものがあるのかもしれない。倉橋が提起しているのはそうした問いであり、この問いを遊び論の知見から考察してみることが本稿の目的となる。

3. 矢野智司の遊び論

倉橋の「うっかり」概念を考察するための手がかりとして、本稿では矢野智司の遊び論を取り上げてみたい。

子どもの代表的な遊びの一つに、泥団子遊びがある。泥を固めて団子を作り、友達や保育者に「さあどうぞ」と差し出す。差し出された泥の団子に対し、友達、保育者は「ありがとう、いただきます」と食べる真似をする。いわゆるごっこ遊びと言われる遊びである。平成20年改定版の保育所保育指針では、就学前の子どもの発達過程が8区分されており、各区分ごとの発達の特徴が述べられている。「おおむね三歳の特徴」として「大人との行動や日常生活において経験したことをごっこ遊びに取り入れたり、象徴機能や観察力を発揮して、遊びの内容に発展性が見られるようになる。」と述べられている。保育所保育指針に従えば、泥団子遊びというごっこ遊びが上手にできている、そうであるならば三歳児としての発達が見られるという把握が可能となる。

矢野（矢野，1996）は泥団子遊びのプロセスにおける子どもたちのコミュニケーション行為に着目する。泥団子遊びでは、「泥だけど団子」「団子だけど泥」あるいは「団子であるが団子ではない」「団子ではないが団子である」といった通常のコミュニケーション行為ではパラドックスとされる事象を子どもたちはやすやすと乗り越えている。子どもたちは泥団子を食べる真似こそすれ、決して口にすることはない。泥団子を渡した子どもは、受け取った子どもが食べる真似さえしてくれれば実際に食べなくても満足する。それどころか、もし実際に口の中に入れたとしたら喜ぶどころか驚くに違いない。

矢野はこのように泥団子遊びを考察している。矢野の考察は、遊びの結果を見て科学的な見地から発達の度合いを測定するような教育・保育の視点ではない。遊びが行われているときの子どもたちの行為のプロセス、ダイナミズムに着目している。矢野の関心は、遊びによって子どもがどう発達したかではなく、遊んでいるときに子どもに何

が起こっているのかにあることが見て取れる。

若井(1998)によれば、遊び論(遊戯論)は教育学におけるひとつの重要なカテゴリーをなしてきたが、従来の遊び論は遊びの発達機能の解明を中心的課題としてきた傾向がある。グロースの生活準備説、スペンサーの余剰エネルギー説、ホルルの系統発生反復説、クラインの浄化説、ワロンの「解放と統制の対立過程説」、ピアジェの「同化説」など様々な遊び論の系譜こそあれ、いずれの説も、遊びは子どもの知的、情緒的、社会的発達の中で大きな役割を担っているという遊び論の常套句へと収斂していく。矢野(矢野, 2005)は発達との関連で遊びを捉える見方を否定するわけではないが、子どもが遊びに夢中になっている姿、喜びにあふれている姿から子どもは遊びたいから遊んでいると理解する。遊びの目的などというのは保育者や研究者が勝手に決めた見方であって、子どもにしてみれば遊びに目的はないという問いを立てるのである。

4. 遊びにおける「経験」と「体験」

目的という視点から離れたとき、先の泥団子遊びの例のように遊びのプロセスにおけるダイナミズムが見えてくる。矢野(矢野, 2006)の遊びにおける「経験」と「体験」の違いに関する議論を手がかりとしてこの点をさらに検討してみよう(ここでの「経験」と「体験」の用語法は矢野独自のものである。矢野の用語法に従う場合、引用文以外では鉤括弧をつけて表現することにする)。

幼児教育の現場で、保育者は自然の生き物との触れ合いを求めて子どもたちを園外へと連れ出す。ここで例えば、図鑑等であらかじめ学んだ生き物を実際に目にし、触れることで知識を深めさせようとするのは「経験」の学習である。「経験」の学習は繰り返していくことで蓄積が可能となり発達を促すことになる。「体験」の学習はこれとは異なる。例えば、図鑑で知っていた甲虫を実際に目にし、手に触れたとき、子どもたちはその黒光りする姿に対し「おお」とか「ああ」とか驚嘆の声をあげる。ここでは、図鑑の知識と照らし合

わせているのではない。では何が生じているというのか。

「体験は、対象をとらえ既知の知識と照らして再認することではない。体験の瞬間では、甲虫は対象ではない。ある事物を対象とするためには、適度な距離を必要とするが、体験では子どもと甲虫との距離がゼロとなり、子どもは甲虫と一体化しているのだ。子どもが甲虫を取り込むのではなく、子どもが甲虫に住み込むのだと言い換えてもよいだろう。つまり、対象化すること自体が不可能になってしまっているのだ。子どもは驚嘆し、大げさな表現と思われるかもしれないが、生命の深さに戦慄しているのである。(矢野 2006: 119)

矢野のこうした議論に従えば、対象化可能としての「経験」の学習、対象化不可能としての「体験」の学習があり、遊びとはその両面の複合体ということになる。しかしながら、両面といってもそう単純ではない。「経験」については、保育者からみて事後的に測定、確認できるとしても、「体験」についてはそのとき子どもに何が起こっているのか、保育者も実はよくわからないのではない。「おお」とか「ああ」という言葉によって、驚嘆していると推測はできるかもしれない。「生命の深さに戦慄しているのである」と矢野は断言しているが、実はそれは単なる推測でしかない。

「体験」は、測定できないため保育者にとっては処理しづらいのである。しかも、測定できないとするならばあらかじめ目的を立て、計画することができない。目的を立て計画できるのならば、その結果(目的の達成度)を測定できなければならないはずだ。さらに、計画ができないのであれば「体験」は、保育者の意図のもとに置くことができず、偶発的要因に委ねられることになる。遊びには「経験」と「体験」の両面があるというのは、結局のところ、計画を立て事後的に測定し保育者が科学的に発達を把握することができる要素と、子どもたちに強い印象を与えているかもしれないが偶発的で測定する術もなく子どもたちの内面では何が起こっているのかよくわからない要素、その両方が混在し、遊びとは不透明な営みであると

ということなのであろう。そして、遊びを不透明たらしめる「体験」こそが、遊びにダイナミズムをもたらす可能性を秘めているということなのだろう。矢野の考察からそのようなことが読み取れる。

5. 倉橋の「うっかり」概念再考

矢野の遊びにおける「経験」と「体験」の議論を手がかりとして遊びの不透明性を確認したところで、ここまでの考察をもとに今一度倉橋の「うっかり」概念について検討してみたい。

実習生があげた事例では、実習生があらかじめ野菜、果物を絵で表現しておき、その物の名前を子どもたちに言い当てさせた。当初子どもたちは正しく答えた。実習生は計画通りに進め、ここで「経験」の学習をさせているといえる。活動の途中で、実習生は物の名前を「うっかり」言い間違えた。計画的にそうしたわけではなく純粋に偶発的な出来事であった。すると子どもたちは大喜びした。言い間違いが面白かったらしい。実習生にはなぜそんなに面白いのかわからないが、子どもたちは次から次へと言い間違い、実習生を置き去りにするかのようにして自分たちの楽しみ方で遊んでいる。保育室は笑いの渦に包まれ、子どもたちには強い印象が残されたようだ。となるとこれは「体験」の学習といえよう。最後の最後までそんな調子で活動は続いた。

この活動でわかるのは、実習生の計画からは逸脱してしまったが、子どもたちは実習生が計画していた、野菜や果物の名前を覚えること、絵を描くことを通して自分で表現すること、そうした目的自体は実は達成されているということではないか。正確に名前を覚えているからこそ何が言い間違いなのか理解できる。言い間違いで遊べるというのは間違いではない言い方を十分に理解していることの証明である。実習生の偶発的な「うっかり」によって、「体験」が挿入され遊びにダイナミズムが生まれ、同時に物の名前を覚え絵で表現するという「経験」の学習が見て取れるのである。しかも、事後的にみればここでの「経験」の学習は、実は実習生の期待以上の成果を得ているとい

えるかもしれないのだ。

矢野の議論を手がかりとし、実習生の事例を通して倉橋の「うっかり」概念をこのように考察したとして、実はまだ課題が残されている。倉橋の文章の中で、「うっかりしている時」として、「うっかりいう言葉、うっかりする動作、出あいがしらに、うっかり見せる顔」があげられていた。この点に着目すれば倉橋の「うっかり」について、言い間違いの側面だけで解釈するのは、倉橋の意図にそうものではないということになるだろう。実習生があげた事例では言い間違いが強調されていたが、言い間違えた言葉とともに、その時の実習生のとっさの動作、表情があったはずである。ただし、実習生自身は慌てていて、その時の自分の動作、表情など思い出すことはできないだろう。その点を説明することができるのは、実習生の保育を見ていた指導保育者ただ一人である。実習生は設定保育を終えた日の夕方、指導保育者と反省会を行っている。そこでの保育者のコメントを実習生から聞いてみた。

保育者のコメント：「あなたは今日の設定保育を失敗したと思っているかもしれないけど、私はそんなことはないと思う。あなたが「トウモロコシ」と言い間違えたとき、どんな顔をしていたか覚えてる？顔をゆがめて「やっちゃった」という表情でしたよ。子どもたちは言い間違いだけではなく、先生のその表情まで含めて面白かったと思う。

先生は、うっかり言い間違えたことによって指導計画からそれてしまったことを後悔しているかもしれないけど、そういうことはあるわよ。私、保育者になって20年以上経つけれど、そういうことはしょっちゅう。しょっちゅうじゃいけないかもしれないけど、でも、信じられないような言い間違いみたいなのうっかりなんて、いつ起こるかかわからないし。防ごうと思っても防げないなら、うっかりを防ごうと意識せず、そのときはそのときで割り切るとにかく楽しんで保育していようと思っているの。保育者のそうした態度がきっと子どもたちにも届いて、「うっかり」をきちんと受

け止めてくれるような気がするの。」

指導保育者は、実習生が言い間違えたとき、顔をゆがめて「やっちゃった」という表情をしていたと述べている。そして、子どもたちはその表情も含めて面白がったのだろうと自分の理解を実習生に伝えている。加えて、「うっかり」によって指導計画から逸脱してしまうのはやむをえないこととしている。うっかり言い間違えるということは保育にはつきものであり、それを防ごうと意識するのではなく、そうした場面が生じたときはそのときであり、保育を楽しむという姿勢を忘れないでいることを心がける。そうすると子どもも「うっかり」を受け止めてくれる。これは、実習生には到達しえないキャリアを積んだ熟達した保育者のある種の決断を伴う倫理的な態度といえよう。

ところで、矢野の遊び論では、子どもが遊びをどう「経験」、「体験」するのかという考察が中心になっているが、実はこんなことも述べていた。「体験は、経験のように蓄積されて発達を促すものではない。能力の向上や技能の熟達といった痕跡を残すとはかぎらない。また、体験は計画的なかわりに関係なく、突然に出現し、消え去っていく。したがって、経験の学習のように計画的にコントロールすることもできず、偶然に左右される。それにもかかわらず、これまで、実際の保育の場面では、保育者は子どもが体験することの大切さを体で知っていた。子どもたちの体験を大切にしてきたように思う。」(矢野, 2006: 123)

矢野はこれ以上のことは述べていないが、先の指導保育者の倫理的な態度と重ね合わせてみると、十分に納得がいく。保育者は、遊びを通した自らの保育実践において、計画を立て実践の透明化を目指す。計画を立てるということはそういうことだ。しかし、いざ遊びが始まると偶発的に不透明な要素が入り込むことがありうることも知っている。不透明性を保育者自らが原因となって招き込む可能性も知っている。しかし、それは否定的な出来事などではなく、遊びにダイナミズムが生まれる瞬間でもある。その際、子どもが発達し

ているかどうかという尺度でなく、子どもたちがどれだけ夢中で楽しんでいるのか、熱中しているのかそこを見れば良い。そして、不透明な「体験」が実は発達を促す「経験」の学習を支えていることもある。このような理論上の解釈を保育者は保育実践を重ねる中で「体」で理解してきたということなのだろう。倉橋の「うっかり」概念についても、熟達した保育者は実践を通して「体」で理解してきたということがいえるだろう。

おわりに

最後に、倉橋における「うっかり」概念の教育学上の位置について考えてみたい。

近代教育学の課題はヘルバルト以来、教育者に実践上の見通しを与えることであった。日本の状況に照らしてみれば、戦後教育学は心理学や教育科学の成果を取り込んで実践的教育学を構想し、1970年代には堀尾輝久を代表として「学習権の保障としての教育」「発達保障としての教育」といった教育観を作りあげ、教師、研究者のみならず政策的にも影響を与えた。(今井, 2004a)

ところが、1970年代後半以降に噴出したいじめ、不登校といった新しいタイプの教育問題は、教育が解決すべきというのではなく、むしろ教育が引き起こしている問題として理解されるようになり、教育者は教育実践上の新たな困難と直面することとなった。その後進行していったのは、教育学内部では戦後教育学批判であった。1980年代以降、フーコー、アリエスなどの議論を参照した戦後教育学批判が盛んに展開された。教育学が変貌を模索している最中、社会的に進行していったのは子ども理解という名もとの「教育の心理主義化」という事態であった。スクールカウンセラーの全国配置、道徳教材『心のノート』の配布といったソフトな介入から、遺伝子操作というハードな介入まで、子どもの内面の透明化を貫徹させようという趨勢であった(今井, 2004b, 2009)。

子ども理解のために子どもの内面を透明化し、そのことを通して教育実践の見通しを得ようとする現代の趨勢にあって、倉橋の「うっかり」概念

が提起し、また現場の熟達した保育者が経験的に理解しているのは、子どもの不透明性、教育・保育実践の不透明性の積極的承認である。彼らには不透明性の承認の先に、不透明性への期待が見て取れる。不透明性が「何か」をもたらしてくれる。「教育的に大切なはたらき」としての「何か」を。

倉橋は『系統的保育案の実際』（東京女子高等師範学校附属幼稚園編，1935）の中で「系統的保育案」について説明している。「系統的保育案」とは、子どもの遊びの中にある主題を保育者が誘導し実現していく「誘導保育案」と、唱歌・遊戯・談話・観察・手技の保育五項目を意識的・計画的に配置した「課程保育案」を総合した保育カリキュラムとして位置づけられる。倉橋のこうした保育理論を検討した塩崎美穂と菊池知子（塩崎・菊池，2010）によれば、ここで倉橋は子どもの能動性と保育の計画性の間で逡巡しているという。子どもの能動性を重視しすぎると単なる自由遊びになってしまう。ただし、計画性を重視しすぎると子どもの能動性を奪ってしまう。倉橋のこの逡巡は、現代もお保育思想のテーマの一つであるが、塩崎と菊池が指摘するのは、倉橋以降に生じた事態は倉橋の逡巡を経由することなく、子どもの能動性すら計画性に組み入れようとするパラダイムの拡大であった。「子どものやる気を引き出す方法」、「子どもが自ら遊びたくなる内容」。我々はメディアを通してこのような文言をたびたび見かけるが、例えばこうしたところにその傾向が見て取れるという。塩崎・菊池の指摘は、先に述べた子ども理解という名のもとの子どもの内面の透明化、教育実践の透明化という主題に見事に合流している。

子どもの能動性が保育の計画性かで揺れる当時の倉橋の逡巡を背景においてみると、「うっかりした時」には倉橋の保育者への温かな眼差しがうかがえる。子どもの能動性が保育の計画性かで直接的に苦しむのは保育者である。苦しんで強ばった保育とならないよう、「うっかり」＝「教育的に大切なはたらき」とずばり言い切ってしまう。400字に満たない短いエッセーだから思い切れた

ともいえるだろうが、その分倉橋の率直な思いが表現されているように思える。そして、先の実習生の指導保育者のコメントを見る限り倉橋の思いは現代にも受け継がれ、保育実践に体现されているようである。倉橋の保育理論が、どのように展開・変遷し、現代に生きているのか。倉橋の「うっかり」概念は、そのような問いを考察する上で格好の視点を我々に投げかけているといえるのである。

引用文献 (References)

- 今井康雄，教育学の暗き側面？－教育実践の不透明性について，*メディアの教育学*，2004a，東京，東京大学出版会，107-128.
- 今井康雄，見失われた公共性を求めて－戦後教育学における議論，*メディアの教育学*，2004b，東京，東京大学出版会，47-70.
- 今井康雄，「教育学の変貌」に関する覚え書－教育学はいかに変貌を生き延びるか，矢野智司・今井康雄・秋田喜代美・佐藤学・広田照幸編，*変貌する教育学*，2009，神奈川，世織書房，3-20.
- 倉橋惣三，うっかりした時，津守真・森上史朗編，*倉橋惣三文庫 3 育ての心*，2008，東京，フレール館，37.
- 塩崎美穂・菊池知子，日常性から離れない保育学にむけて－「系統的保育案」から「対話的保育カリキュラム」へ－，*お茶の水女子大学人文科学研究*，2010，6，81-93.
- 杉原徹，「うっかりした時」から教わった幼児教育の魅力，*幼児の教育*，2010，109(7)，12-17.
- 東京女子高等師範学校附属幼稚園編，*系統的保育案の実際*，1935，東京，日本幼稚園協会.
- 矢野智司，*ソクラテスのダブルバインド－意味生成の教育人間学*，1996，神奈川，世織書房.
- 矢野智司，幼児教育の独自性はどこにあるのか(1)，*幼児の教育*，2005，104(4)，8-13.
- 矢野智司，*意味が躍動する生とは何か－遊ぶ子どもの人間学*，2006，神奈川，世織書房.
- 若井邦夫，*遊び*，*新版教育小辞典*，1998，東京，学陽書房.

Original Paper

Unclearness in Play: Examination the Concept of “UKKARI (Carelessness)” in Souzou Kurahashi

Toru SUGIHARA^{1*}

Abstract: The purpose of this paper is to examine the concept of “UKKARI(carelessness)” in Souzou Kurahashi through knowledge about theory of play and solve it. In this paper, the author consults Satoji Yano’s theory of play. Traditional theory of play usually took interest in the function of play for the child’s development. But Yano’s theory focuses on the process and the dynamism of action of playing children. Yano’s consideration teaches us that play is the extremely unclear activity, but the unclearness causes the dynamism in play, and can give children strong impressions. The nursery teacher’s “UKKARI” brings an accidental and unclear element in play. The concept of “UKKARI” in Kurahashi that the nursery teacher’s “UKKARI” does educationally important working, can be solved from the perspective of unclearness in play.

Key Words: play, unclearness, ukkari (carelessness), Souzou Kurahashi, Satoji Yano

^{1*}Kochi Gakuen College, Department of Early Childhood Education and Care, E-mail: sugihara@kochi-gc.ac.jp