

子どもの遊び場における「プレイリーダー」の役割についての理論形成の必要性

小川 博久

1. はじめに

筆者は近年、子どもの遊びについての二つの論考を発表した。そしてその中で、現在の遊びについて、次のように総括した。

1. 近年、子どもの遊びが戸外の生活から姿を消しているということは多くの識者の認めるところである⁽¹⁾。
2. その要因としては、子どもの生活時間がTV視聴やファミコンなどのメディアとの接触、おけいこや塾などの時間に費やされ、外遊びの時間がないこと、空き地などの自由に遊べる空間がないこと、兄弟数がなく、近隣との接触もなく、少子化が進行している中で、子どもたちの自主的な集団が形成されないことなどがあげられる⁽²⁾。
3. そのために、子どもの遊びは子ども期の発達にとって重要な体験であるという指摘は残ってはいるものの、幼児期、児童期にかけて、あるいは青年期において遊びをどう扱うべきかについては、教育学的な配慮が優先されることになる。つまり、遊びをどう子どもたちに教えるかという観点が優先することになる⁽³⁾。

しかし、ここに大きな難題が立ちだかるのである。それは、次の点である。それは筆者がかつて明らかにしたように、伝承遊びは、みてまねるという観察学習が遊びを伝承させてきたのであり、この機制が遊びの楽しさを持続させてきたのである。そしてこの機制は前近代的な異年齢による徒弟的な階層性を土台にして成立していたのである。年功序列的な文化のもとで、年少児が年長児の統率する集団において生活することによって年長児を中心に展開される遊びの中で、年長児の技を見てあこがれることで、遊びの伝承が成立したのである⁽⁴⁾。

しかし、近代社会になった今、こうした学習の機制が自然に成立する基盤は、社会の日常的状況の中には、最早ない。したがって子ども期に遊びの重要性を説き、遊びを子どもに再生させようとするれば、学校やそれに類する大人の

教育的意図で、子どもに教授するしかないのである。近年、遊びの重要性を説く人々が遊びを教えることに腐心するのは、そのためである。筆者が難題といったのは、まさにこの点である。大人が子どもに遊びを教えるという行為は、近代学校が近代において獲得した学習スタイルである。この大人から子どもへと向かう一方向的コミュニケーションは効率的に多くの情報を伝える強力な装置ではある。しかもそれは言語伝達が中心であり、言語的情報の伝達により高い効率を発揮する。問題は、遊びのおもしろさ、楽しさを教授によって伝えることは可能であろうかという点である。遊びは身体技法であり、それを表現することへのモチベーションを遊び手が内在しえていないと、たとえ、教え方を言語的教授しえても、学習した方は、それを表現しようとはしない。伝承遊びにおける「伝承」のシステムは、みてまねるということにあり、学ぶ側は身体を介してそれをやってみようとするのである。つまりみてまねるという遊びの伝承の機制は、その学習スタイルそのものが、それを再生しようとする動機そのものを内在させることで成立するのである⁽⁵⁾。それに対し、遊びを教えるという機制は、身体技法を再現することを必然的に伴うものではない。遊びを教えるということは、遊びを教育内容として学校文化の内容に変容させたことなのである。

現代の社会状況において、遊びを知らず遊んだ経験に乏しい子どもに対し、遊びを必要な経験として、われわれ大人が子どもにプレゼントしなければならない使命を持つとすれば、上述のジレンマはどう乗り越えることができるのか、それが本稿の課題である。最近、子どもの遊び場づくりがIPAを中心に発展し、それにつけてそうした遊び場におけるプレイリーダーの役割が問題になっている。とはいえ、プレイリーダーの役割については経験的にしか語られていない。そこでプレイリーダー論をなぜ今、それを語らねばならないかを論ずることにする⁽⁶⁾。

2. 共有していないものの確認と共有しているものの確認の必要性

“追っ払いしかの山、小鮒釣りしかの川”という老齡の日本人の大好きな歌がある。老人たちはこの歌をうたうとき、日本人としてこの国土に生まれてよかったという共通の情緒に引き込まれるらしい。

筆者自身も老齡と言われる年になり、兎を山で追い立てた経験はないし、鮒釣りといった繊細な感覚を求められる釣をした経験もない。しかし、少年期、海釣の経験はあるし、山に山鳥を仕留める罟を掛けたことはあるので、海や川や山野をかけめぐったという体験があり、この歌の心情に浸ることはできる。

しかし、都市空間に住み、少年期を野球とかサッカーで過ごした人間にこの歌の情緒は伝わるだろうか。山野の姿は昔のままだとしても耕耘機やトラクターで農作業をし、自家用車で町に出ていく農山村の人に、この歌のイメージはびんとくるだろうか、農村でも遊んだ場所は保育所や幼稚園、小学校の校庭や児童館や学童クラブでしかない。現代の子どもにとって、野山はあの歌のように決して生き生きとしたイメージとはいえないだろう。

遊びも共通である。遊びの楽しさを体験し、遊びの仕方をいろいろ知っている大人が遊びを教えたとしよう。そのとき、大人の教授の行為の背景には、遊びの楽しさの体験は内在していたであろう。したがって教えられた子どもが教えられた遊びを通じて、その楽しさを想定することは、ある程度は伝わるだろう。だから、子どもも、やってみてもよいという気持ちにはなるかもしれない。しかし、問題はどうしてもその遊びを再現して見たいと思うまでには、遊びへのモチベーションのレベルに格差があるのではないだろうか、その証左として教えられてゲームをやった後、楽しかったともらしながら、繰り返し「やりたい」と要求する子どもの姿をあまり見たことがないからである。身体技法を実現するなかで、もう一度やりたいと思うまでには、その繰り返し、遊び込むことが必要なのである。いいかえれば、遊びを通して、楽しさの繰り返し「楽しさ」への強い欲求を身体的に蓄積し、同調性を高め、子どもの中に、集会的記憶となることが必要なのである。

しかし、近代社会において、学校教育が普及し、学習することは、教えられることであるという通念が一般化した現在、遊びの必要性が大人に認識され、かつ次世代がそうした文化を欠落していると想定されたとき、大人がとる基本的姿勢は、啓蒙であり、具体的には教授という型をとることが通例であり、このことへの反省的思考は介在しにくい。特に遊びのように身体技法にかかわるもので、なおか

つ遊びという活動が生活の必要上、生起するものではなく、自らの動機によって、あるいは集団の集会的記憶の中で、自然発生的に活動への欲求が成立するものは、再生することが困難である。昔から「唱歌校門を出ず」というのはこのことをさしている。つまり、遊びは教えることによって、遊びへの動機は教えることとで伝えられることは困難で、ゆえに自動的には伝承しないのである。

3. 遊びを教授することへの心情的忌避は正しいか

では、幼稚園の自由遊びの援助や市井の遊びグループの指導員と称する大人達にみられる遊びを教えるということへの躊躇は正しいだろうか。そのことの価値を云々する前にこうした態度がいかん成立するかその背景を考えてみよう。既に筆者が他の論文で指摘したように、近代において子どもの遊びが注目されたのは、近代教育思想の展開の中で、子どもの遊びは、子どもの自由で主体的生き方を助長するがゆえであった。したがって近代教育思想は「子どもの主体性」とか子どもの学習や活動における「自由」とかを主張しつづけてきた。そしてそこでは、子どもの「遊び」は近代教育思想が擁護すべき主張であり活動であった。しかし近代学校教育は教授—学習という一方向的コミュニケーションを基本的な枠組としていた。それゆえ、遊びは近代学校制度の中では、学習過程のある段階で部分的に承認されるべきものでしかなかった⁽⁷⁾。それはやがて年齢段階の変化と共に真面目な仕事へと変化すべきものとしてしか承認されなかった。

それゆえ、子ども期の独自性や子どもの自発的行為としての遊びは、学校で教えられるべきものでなく、学校外の活動としてこそ、その存在が輝くものとしてとらえられるようになってきたのである⁽⁸⁾。そしてそうした学校外活動として戸外活動として遊びを評価し、その存在を評価しようとする人々は、できるかぎり、子どもの自由を保障するために、子どもへ遊びを教授すること、つまり一方向的教授スタイルをとることへの躊躇を示すことになる。たしかにこの態度は主観的には、理由のあることなのである。

とはいえ、この態度は、現実的には、持続しないのである。なぜなら、実際には、子どもは遊ばない(積極的に喜んで動いてくれない)ことの方が多いからである。遊びを知らず、遊んだ経験もない子どもたちは、一定の時空間に放置されたとき、なすすべがないことも多いのである。また逆に与えられた環境の中に興味のあるモノや場を見つけたとしても、そしてそれに関心をもって特定のモノに手を出したとしよう。そこに不特定多数の子どもが存在した場

合、関心を持つ場や対象は、それまでの環境の中での既知情報で多くの子どもに知られた場であったり、モノであることが多く、興味の対象が風聞の知といえども、ポピュラーなものがターゲットになることが多い。それゆえ、その対象が複数の子どもの欲しいものとして取り合いになることも少なくない。結果的に放置すれば、争いを惹き起こし、無秩序状態を招来する。大人にとってその状態は教育上望ましくない状況とされ、大人の介入を余儀なくされる。かくて、遊びへの教授的関与の回避は、結果的に大人の主観的な消極的干渉となり、戦略性を欠いた場当たりの干渉に終始することもしばしばである⁽⁹⁾。そのことを冒険遊び場にかかわる一人のプレイリーダーの関与のあり方への批判的検討の事例を通して、子どもの遊びへの大人のかかわりの問題点を明らかにしてみよう。

4. あるプレイリーダーの役割行動の検討から

この事例は冒険遊び場における異年令集団の人間関係と遊びとの関係、さらにこの集団に対するプレイリーダーの行動について分析したものである。まず、子どもの遊びの姿からみてみよう。

事例1⁽¹⁰⁾

工作コーナーで、三年生のカズキとヨシトが十字の剣を製作している。一年生のタケシとショウタ、工作コーナーにいき、カズキとヨシトの様子を見る①。カズキ、ノコギリを使って木で作った剣の先を尖らせようとしている②。タケシ金づちを持ち、ショウタに「二人で一緒に作ろうぜ」と言い、資材の入った箱をのぞき、木材を探しはじめる。時々振り返りカズキとショウタの様子を見る③。タケシ「細いのがいい」と言いながら、資材箱を手探りで探す。ショウタも資材箱の中を探し始める④。ヨシト、近づいてきて二人に「ここに一杯あるよ」と言い、木材を指さす。タケシ、板を見つけ、四枚取り出し台の上に持ってくる。ショウタに「どういうのを作る」とたずねる。タケシ、二枚の板を合わせ、釘を打ち始める⑤。二枚の板が釘でつながる。カズキ、できあがった十字の剣を持ち、振り回して遊んでいる。タケシ、立ち上がってカズキの様子を見ている。資材箱から、二本の棒を持ってくる。木の棒を十字に合わせて釘を打ち剣ができる。「おーできた」と剣を持ち上げ見ている⑥。(中略)次にタケシ、ノコギリを持ち、剣の先を尖らせるために切り始める⑦。剣が固定されず、上手く切れない、ノコギリを置き切るのを止める。

事例2⁽¹¹⁾

一年生のタケシ、ユウタ、アツオ、トモキ、遊び場内をしばらく歩き回った後、工作コーナーへ行く、工作コーナーではプレイリーダーが竹を使った弓矢の作り方を教えている。タケシ、資材箱から木の棒を取り出す⑧。ユウタも二本の棒を取り出す。一年生のマサトが机の上で弓矢を作っている。タケシ、マサトの様子をじっと見た後で、長い木の棒を資材箱に返しに行く、資材箱をのぞき、竹を見つけて取る。竹を資材箱に返し、のぞきながら手であさる。(中略)ユウタ、釘を打って剣を作り始めている⑨。タケシ、ユウタの様子を見ている。二本の棒資材箱に返す。木の板を見つけ、作業台に持ってくる。ノコギリで板を切り始めるが、板が動いてうまく切れない、すぐ止めてしまう。板を持って歩き出し、トモキに見せ、「この板ちょうどいいでしょう」という。タケシ、板に釘を打ち始める。十本ほど、適当に釘を打つ、金づちを置き、板を持って歩き回る。板をかばんの上に置き、遊び場内を歩き回る。

この事例を見るかぎり、子どもはたしかに遊びにやってくる。しかし、子どもが遊びに熱中しているようにはみられないのである。カイヨワ(Roger Caillois 1913-1978)流に云えば、それはパイディアとしての遊びであり、一種のひまつぶしでしかない⁽¹²⁾。もちろん、カイヨワのいうルードス、子どもが我を忘れて熱中する、あるいは静かに集中するという感じではないからといって、これは遊びではないと主張するつもりはない。将来、真面目な労働や学習につながらないという理由でこれを批判するつもりはない。ただ、遊びといえども、子どもがおもしろくて仕方がない、楽しんで集中している姿は、遊びの伝承には欠かせないと思うのである。そこに繰り返しその行為に集中する姿はみられないのである。たとえ、思いつきで始めても、気がつくと繰り返し同じことを重ねていたといった姿がみられず、その活動がうまくいかないと数分のうちに関心が変わっていくのである。事例2はそのことを物語っている。上の二つの事例の中で、事例1は、一応、自分のやりたい遊びに途中まで成功した例であり、事例2は逆に遊びの中でやろうと意図したことに失敗した事例である。この二つの事例に関して、高橋は次のように分析している。少し長いが引用する。

事例1において一年生のタケシは三年生のカズキやヨシトの行動を注視する(傍線部①)が、その後実際に始めた活動は、剣を製作することではなかった。実際には、資材置き場から二枚の板を取り出し、それを合わせて釘

を打つという作業を始めたのである(⑤)。ここでタケシが模倣するための学習モデルになったのは、カズキらの剣製作全般ではなく、剣製作の過程で行っていた釘打ちなのである。(中略)ここでタケシは、観察学習によって釘を打ち、この段階での「具体的学習目標」(筆者注、あれをやってみたいーあれをやろう)に到達する。さらにこの製作活動を発展させるために、(中略)剣の製作を始める。実際タケシはカズキやヨシトが製作していた十字の剣と同じものを製作する(⑥)、つまり十字に木の棒を合わせ、その接点に釘を打つという行動がこの時点での「具体的学習目標」になったのである。さらにタケシはこの剣の完成による達成感から動機づけられ、剣の先をノコギリで切って尖らせようとする。ここでもタケシは、先に注視したカズキのノコギリで剣の先を尖らせようとする。実際にはうまく切れずあきらめてしまう。ここでもタケシは、先に注視したカズキのノコギリで剣の先を切っていた行動(②)を次段階の「具体的学習目標」として遊びを展開しようとしたのである。タケシは釘打ち→剣の製作→剣の改良というようにカズキらの行動によって段階的に観察学習したのである。事例1でタケシが遊びを発展させていけたのは、「象徴的学習目標」(筆者注、あこがれの対象となる観察学習のターゲット)となる学習モデルが提示され(筆者注、タケシがそのターゲットにひきつけられ)、実際に模倣するための「具体的学習目標」となる学習モデルを、学習段階に応じてカズキやヨシトの行動からタケシ自身が見出すことができた⁽¹³⁾のである。

事例2において、タケシは材料を選択するが剣の製作をすぐ止めてしまう。タケシは剣を製作していくという動機を持続できなかったのである。(中略)タケシは過去に剣を製作しているので、剣を作ることにあこがれる気持ちは薄い。つまり、この時点では最終到達目標の「象徴的学習目標」を喪失しているのである。(中略)実際には、この場に存在していた行動として、同学年のコウタが剣の製作を行っている(⑨)。コウタの行動モデルは、タケシの製作活動における技能より優るものとは認識されなかった。よってその行動から学習動機は形成されていない。剣の製作をやめた後、タケシは、ノコギリ、金づち、釘を使って遊び始める。(中略)しかし、ここで作業を継続することができなかった。(中略)つまり「象徴的学習目標」(筆者注、憧れの対象)となる行動のイメージを持つことができなかったのである⁽¹⁴⁾。

さらに、高橋は「一般論でいえば、遊びをさらに発展さ

せる行動モデル(象徴的学習目標)を見つけられるかどうかは、学習者側の問題ではなく、学習モデルの質の問題でもある」⁽¹⁵⁾、この点にプレイリーダーの質の問題があるとしている。

高橋は上述のような遊びの分析から、プレイリーダーの必要性を次のように述べる。「現在の自然発生的な子どもの遊び集団は、同年齢の子どもたちによって構成されたものがほとんどである。よって遊び集団には、観察学習の対象となる学習モデルが、継続的に提示されることも少なく、子どもが主体的に学習することが難しい。現在の子どもの集団には、遊びへと誘う動機形成の要因、いいかえれば、行動モデルが不在のため、子どもだけの状況では遊びを展開していくことが難しいのである、このような状況を考えると子どもの遊びにかかわるプレイリーダーの役割が必要だろう。」⁽¹⁶⁾

高橋は国分寺プレイ・ステーションにおけるプレイリーダーと学童保育指導員の行動を観察し、その結果を分析している。高橋はプレイリーダーと学童保育指導員の行為を分類し、それと遊びに参加した子どもの行動との関係を次のカテゴリーに従って明らかにしようとしている。

- ①対話(t)、②ケアをする(c)、③説明(s)、④支持(d)、⑤作業(w)、⑥応答(r)、⑦呼びかけ(ca)、⑧接近(a)、⑨手渡し行為(g)、⑩質問(q)、⑪探究(e)、⑫凝視(i)、⑬表出(ex)、⑭教授(j)、⑮誘導(ie)、⑯共同(co)⁽¹⁷⁾

以上のリーダーの行動と遊びとの詳細な関係は、紙幅の限界から割愛せざるをえないが、結論的にいえば、「子ども側からその行動にモデル性を感じ自発的にそこに関与していった行動としては、単発的には1、2事例みられるが、わずかでしかなかった。明確にみられたのが子どもの安全性についての許認可の責任と指示、怪我をした子どもへのケアであった。遊びに関しては子どもからの要請や自ら必要があると感じたところでの援助は見られた。」⁽¹⁸⁾

こうした結果について高橋はこう分析する。

小学校や中学校の教師が教授－学習活動を行うような積極的関与をできるだけ避けることで、より消極的な役割に徹しようとしていた。しかし、教授－学習活動が啓蒙的関係であるという認識から、この関係を根本的に組み替えるという視点で、自分の行動を省みることはない。したがって子どもの自由な活動をできるだけ、干渉しない形でかかわろうとしながらも、安全とか、規則遵守というところでは、決定権を発揮しようとしていたことが伺うことができる。(中略)小川は伝承遊びの研究から遊びは大人の文化と不可分である。いいかえると、大人の

労働における作業行為はしばしば、子どもの憧れであった。この憧れが、遊び活動を創出する動機を生み出したのである。すなわち大人がモデルの役割をしたのだという。筆者はこの見解に着目し、プレイリーダーにもその役割を期待した、しかし結果は、そうした面でのプレイリーダーの自覚的動きは見られなかった。子どもの遊びの再生と伝承における大人の役割は、自然発生的遊びが消滅した現在、新たな実践によって創造されなければならない。⁽¹⁹⁾

5. おわりにープレイリーダー養成の欧米のシステムについての評価をめぐって

6年前、IPA日本支部冒険遊び場情報室プレイリーダー養成プログラム開発研究会が『ヨーロッパのプレイリーダー養成を支える仕組みー』という冊子を発行した。子どもの遊び研究者として知られる門脇厚司氏ら7人のメンバーが、平成11年度文部省「生涯学習活動の促進に関する研究開発」委嘱事業として、デンマーク、ドイツ、イギリスの現地を視察した報告書である⁽²⁰⁾。この中で、冒険遊び場運動として発足した動きが、そこで遊ぶ子どもたちを支援する専門職として高等教育機関がプレイリーダー養成コースを開設している内容が紹介されている。このことはプレイリーダーの役割が専門性として認知されていない日本から見ればまさに垂涎の的というべきであろう。しかし、「プレイリーダーに期待される資質」ということについてのインタビューの次のような答えを見ると、「プレイリーダー」の役割についての理論的不備を痛感せざるを得ない。それは次のようである。

「遊ぶことが好き」「明るい」「子どもが話したくなる人である」「フレキシブルであること」「状況の変化に対応できる(臨機応変であること)」「創造的であること」「想像的であること」「人に共感できること」「全ての子どもに対して良い悪いの判断をしない(評価を与えない)」「まず子どもに対し正直で、公平であることが前提である」「子どもの視線に立てること」「困難に立ち向かう勇気のあること」「自己責任についての認識がしっかりしている」「『プレイリーダー』として何を大切にしているか、何のために『プレイリーダー』をやっているのか常に忘れない(考えつづけている)」⁽²¹⁾

この内容を見る限り、この条件はプレイリーダーにのみ求められる資質とはいえない、きわめて抽象的、観念的、

主観的内容なのである。にもかかわらず、一方、養成機関のカリキュラムは、教師養成カリキュラムと共通する心理学や教育学の基礎科目から構成されている。いずれの養成機関も、芸術関係の学科目が多く含まれていたり、コミュニケーション論、カウンセリング論、実技系科目、が重視され、実践経験の重視がみられ、遊び論を含む、遊びを重視するカリキュラム構成は伺われる⁽²²⁾。しかし、子どもにとって遊びとは何かが問われていないことは問題である。ゆえに、プレイリーダーの役割についての理論把握が欠落しているのである。今こそ遊びの充実に向けて、大人の役割の明確な理論形成が待たれるのである。さもないとプレイリーダーの専門職養成のカリキュラムが教師養成のカリキュラムとの共通性も多いがゆえに、教授ー学習のパターンを踏襲する可能性も大きいからである。結果として、「プレイリーダー」の専門性は教師一般と区別がつかなくなり遊びの援助者としての本質が形骸化してしまうであろう。

注

- (1) 藤本浩之輔「子どもの文化論序説ー遊びの文化論的研究ー」京都大学教育学部紀要31巻pp. 1~31
- (2) 拙稿「遊びの伝承と実態」無藤隆『新児童心理学講座11ー子どもの遊びと生活』pp. 182~190 1991年
- (3) 拙稿「子どもの遊び論の戦後の展開の特色ー子どもの遊び論の観念性を生み出した要因をめぐってー」教育方法研究会「教育方法研究」第15集 pp. 28~31 平成18年
- (4) 拙稿、前出「遊びの伝承と実態」p. 180
- (5) 同上、pp. 182~184
- (6) 高橋健介「冒険遊び場における遊びの学習と大人の役割」小川博久編著『『遊び』の探究ー大人は子どもの遊びにどうかかわりうるかー』生活ジャーナル、2000、pp. 80~102
- (7) 拙稿 注(3)pp. 27~31
- (8) 同上p. 33
- (9) 同上p. 27
- (10) 高橋健介 注(6)pp. 86~87
- (11) 同上 p. 87
- (12) ロジェ・カイヨワ著 清水幾太郎、生和夫訳、「遊びと人間」岩波書店、1972、pp. 40~54
- (13) 高橋健介 注(6)pp. 88~89
- (14) 同上 p. 89
- (15) 同上 p. 89
- (16) 同上 p. 90
- (17) 同上 p. 99
- (18) 同上 p. 99
- (19) 同上 p. 100
- (20) IPA日本支部冒険遊び場情報室内プレイリーダー養成プログラム開発研究会編「ヨーロッパのプレイリーダー養成を支える仕組みー」平成11年度文部省「生涯学習活動の促進に関する研究開発」委嘱事業
- (21) 同書 p. 36
- (22) 同上 pp. 8~30

参考文献

- (1) 渋谷区土木部公園課, 渋谷の遊びを考える会 渋谷はるのおがわプレーパーク「2004年度渋谷はるのおがわプレーパーク活動記録」
- (2) ドイツ, 日本, 子どもの参画実行委員会in東京&千葉 遊びに学ぶまち, ドイツ日本, 子どもの参画交流会 講演

資料 2006年6月11日

- (3) 清水肇, 山本隆, 小野尋子, 具志堅なつき, 安里直美, 「沖縄におけるプレーパークづくりの初動期の展開」『子ども環境学研究』2005, vol.1 no.2 pp. 62-69

(2007年1月10日受理)