

# プレイリーダーの役割論の構築に向けて

小川 博久

## 1. はじめに

前回の論考で、プレイリーダーの養成カリキュラムが教師養成カリキュラムと類似している点について疑義を呈しておいた<sup>(1)</sup>。それは遊び場の現場でプレイリーダーの役割について次のような問題があるからである。小笠原はこう云う<sup>(2)</sup>。

改めて子どもの遊びを考える時、その遊びが大人の教育的な配慮によって強く方向付けられることがあるとしたら、それは本来の子どもの遊びからほど遠いものになってしまう可能性もあります。遊びの教育的意義はあくまで結果としてあるのであって、それは目的として追求さるべきものではないでしょう。とすれば遊び場はあくまでも遊び場であって、教育的色彩をいたずらに強めてはならないと思われます。プレイリーダーは基本的に教育者や指導者ではないということなのかもしれません。ここには言葉の矛盾があります。しかし大人がこれほどに子どもの遊びにつきあわなくてはならないところに、実はより深い社会的矛盾があり、その矛盾を背負ったのがプレイリーダーということができそうです。しかし教育的な意図から全く解放されて大人が果たして子どもの遊びに関わることが可能でしょうか。(傍線引用者)

小笠原の云うプレイリーダーの条件はまず遊びの理解者であり、かつよき遊び手であること、その上でかつ教育的であることの2つである。この2つの矛盾した役割を果たすということなど、果たして可能なのだろうか。学校教育を担当する教師の場合、教育活動においては、望ましい教育的価値を達成するために、それにふさわしい目的をめざして教育活動を展開する。教育活動は教育的価値を達成する活動であるから、教師は子どもの価値上昇過程を見守り育てることになる。対照的にプレイリーダーは、教師と同じ形では、子どもの遊びにかかわることはできない。遊び

は楽しむことを目的とする活動である。楽しさを求める活動は必ずしも価値上昇過程ではない。いったいプレイリーダーはいかなる役割を果たすことが求められているのか。以下、プレイリーダーには、この矛盾を解決する可能性はあるのか、論ずることにしよう。

## 2. 遊びの参加者であることとプレイリーダーの役割は一致するのか

西村清和は『遊びの現象学』の中で、ブランコの例をあげて、遊びには緊張と弛緩の宙づり構造があると述べた<sup>(3)</sup>。この宙づりによって遊びのおもしろさを味わうのである。もしプレイリーダーなる存在がその意義を持つとすれば、1つは、この遊びのおもしろさに自ら参加することであろう。よくいわれるように、プレイリーダーは子どもの「ガキ大将」なんだというというのは、子どもとともに遊びを共有することを含んだ表現であろう<sup>(4)</sup>。しかし「ガキ大将」という言い方は単に大人が子どもと遊ぶという意味以上を含んでいる。子どもと共に大人が遊ぶことで遊びを活性化し、多くの子どもたちの遊びへの牽引力になるという意味が含まれている。しかし、いったいどうすれば、プレイリーダーは遊びの牽引力になるのかは明らかではない。また、それはプレイリーダーが教育的指導力を発揮するということと同じではないだろう。

一方、では、プレイリーダーの教育的役割とはいかなる特色を持つのであろうか。上述のように、学校教育の教師のように、直接、子どもの活動に関与するという形で、遊びの教育力を引き出すことはできない。さしあたり、子どもの楽しさを求める活動に対しては、遊びに参加するという役割以外の活動はとりえないからである。とすれば、プレイリーダーの教育的役割は、間接的にならざるを得ない。その1つは、子どもの遊びが展開されるように環境条件を整えること、2つは、子どもの遊び活動の安全を保障することなどが考えられる。しかし、教師のように教育的意図

を具体的に表現する形で子どもに働きかけることはできない。なぜなら、それは、子どもの主体性に抵触し、遊びの本質に反する可能性も大きいからである。プレイリーダーが子どもの遊びに具体的にどうかかわるかについては、教育的配慮があるゆえに、単純に、子どもと一緒に楽しく過ごせばよいというわけにはいかないということになる。また逆に、教育的意志を直接に子どもにつきつけるわけにもいかないということである。そこでプレイリーダーの役割について、著書を著わした小笠原浩方のプレイリーダー論を紹介し、その内容を分析してみよう。

### 3. 小笠原浩方の「プレイリーダー」論

小笠原は「プレイリーダー」が北欧を中心として成立した「冒険遊び場」によって生まれたことを述べる中でこう云う<sup>(5)</sup>。

そこには(冒険遊び場のこと一筆者注)何らかのかたちでリーダーがおかれていて、そのリーダーがどういう人かが遊び場が成功するかどうかの鍵になったようです。リーダーは子どもたちの自主性をあくまで尊重すべきで、干渉しすぎてはいけません。子どもたちの自発的な活動の背景を準備するのがリーダーの役割といえます。「冒険遊び場」で成功しているリーダーは子どもの独自のやり方で創造する積極性やみんなと親しむ能力を信頼している。リーダーは子どもの身体的発達、ゲームや共同作業のためのチーム編成、遊び方を教えることなどあまり関係しないのである<sup>(イ)</sup>。事態が手にあまるほど危険なときか、一時的困難を子どもたちの力で解決できないときに、彼はレフリーとして行動する<sup>(ロ)</sup>。しかしその先の見通しをもち、次の企画にふさわしい材料や道具を予測し、その時に必要と思われるあらゆる活動について積極的に討論し、準備しておかなければならない<sup>(ハ)</sup>。子どものグループやひとりひとりの喜びとなるような努力なら何でも心からほめてやり、ことが途中で投げ出され完成されないようなときでも、落胆したようなようすを見せてはいけないのである<sup>(ニ)</sup>。(傍線 引用者)

このプレイリーダーの役割についての規定を教育者一般の役割と比較しながら、その特色を浮き彫りにしてみよう。傍線の文末の記号の(イ)の文は、一般に学校教師の教授と教育機能を比較してみると、それは学校教師の役割であり、プレイリーダーはそこには踏み込まないといっているのである。しかしプレイリーダーに与えられた教育的役割があるとすれば、それは(ロ)の部分であるが、実際にアイデアを出し、解決への行動をとるのは子どもであって、プレ

イリーダーではないというのであり、プレイリーダーは子どもの考えや選択する行動のレフリーを務めるだけだと云っている。このレフリーの具体的姿は不明であるが、ここでもプレイリーダーの教育的役割に制約が設けられている。しかし、(ハ)では子どもたちの活動(遊び)を理解し、その活動の展開の方向を予測し、その遊び活動に必要な材料などの環境条件について用意をしなければならないといっている。(ニ)では、遊び活動に参加する子どもの心情に共感することに努めるけれども、遊びが成功成就するように働きかけることには制約を加えている。

この文言から浮び上がってくるプレイリーダーの役割についての小笠原の論述には次の考え方がある<sup>(6)</sup>。子どもの遊びは本来、子どもたち自身で遊ぶものであった。しかし、時代と共に、環境が変化し、子どもは、遊ぶ空間や時間を失い、遊び仲間を失って、消滅しつつある。今や子どもだけでは遊べなくなり、遊ばなくなった。しかし、遊びの教育的意義はなくなる。小笠原によれば、藤本浩之輔が云うように、「子どもにとって、遊びとは、学習であり、成長である。地域における遊び空間は成長空間であり、人間形成空間である。」したがって、遊びが子どもによって展開されるよう援助する大人の存在が欠かせない。これを小笠原は「代理ガキ大将」とよんでいる<sup>(8)</sup>。プレイリーダーの存在は遊びという人間形成空間を成功させる教育運動の担い手であり、その意味では教育的役割を担っているのである。云いかえれば、プレイリーダーは遊び場における遊びの展開において欠くことのできない存在なのである。

しかし、それにもかかわらず、冒頭に引用した文にあるように教育的意義はあくまで結果であって目的として追求されるべきではないというわけである。そこで再度、小笠原のプレイリーダーの条件を整理すると次のようになる。

- (1)子どもの自主性、自発性を尊重し、子どもの遊びに直接干渉がましいことはしないこと
- (2)子どもの力で解決できないような緊急の場面ではレフリーとして行動する
- (3)遊びが展開するための環境条件はプレイリーダーが用意する必要がある
- (4)子どもの遊びが発展するためには、遊びの展開についての予測や熟慮が大切である

以後小笠原のプレイリーダーについての論述は上の4つの枠組みをこえるものではない。次の例はヨーロッパにおける、コミュニティ・プレイグラウンドのプレイリーダーの職務内容項である。項目の中でコミュニティプレイグラウンドの特性にふさわしい項目はあるが、上の4つの枠組みは維持されている。

(I)子どもの安全を守り、設備に対する適切な準備をすること。

(II)アパートに住む母親やここに住む多くのいわゆる<鍵っ子たち>のために、監督者のついた保育グループを準備すること。

(III)学童が変化に富んだ設備をすること。例えば、竹馬、ブロック、テーブル・ゲーム、テント小屋、簡単な道具、絵の具、粘土、着付けする衣装など。

(IV)うまく遊べない子どもを他の子どもたちにとけ込ませ、普通に遊べるように元気にとけ込ませ、普通に遊べるように元気づけ、助けること。(傍線 引用者)

(V)両親と親しくし、彼らの助言と協力を歓迎し、うけ入れられること。

(VI)遊び場はコミュニティに属するものとみなすこと、したがって遊び場を保護し、世話をするのはコミュニティである。

以上、6項目の中で、(I)、(V)、(VI)はコミュニティに特有の配慮項目であり、(III)と(IV)がプレイリーダーとしての共通の内容である。(III)の環境的条件整備をさらに条件づける与件が(I)(V)(VI)だといえよう。そして、この(IV)は先にあげた筆者が整理した(2)の「子どもの力で解決できないような緊急な場面ではレフリーとして行動する」という項目に属するものといえる。

しかし、このように整理したからといってプレイリーダーの役割が明確になったとはいえない。なぜなら、小笠原のプレイリーダーにおいては、子どもの遊びに直接干渉することは許されず、子どもの遊びを発展させるための環境を提供するだけである。遊びに参加できないプレイリーダーがいかにして、子どもの「ガキ大将」になれるのかいささかも明らかではない。遊びに参加せずして、子どもの遊びの発展を予測することができるのか、遊びの理解の重要性を小笠原は主張するが、いかにして遊びの理解が可能なのかそれも不明である。

また、プレイリーダーは原則として子どもの自発性を尊重するがゆえに、遊びに干渉がましいことはすべきではないというけれど、事態が手に余るほど危険なとき、一時的困難を子どもの力で解決できないときには、介入せざるを得ないという、いったいそうした判断の正しさをプレイリーダーはどのようにして学ぶのであろうか。教育的配慮は遊びの結果として考えるのであって、遊びの行為そのものへの関与をさけることで、遊びの展開を予測した材料や道具の準備が可能なのであろうか等、疑問点はつきない。理論的に考えれば、多くの問題点にぶつからざるをえない。

この点は遊びの援助者として幼児教育の教師(保育者)がぶつかってきた悩みと共通しているのである。私はこのことを次のように述べた。

遊びの教育的意義を強調することは、子どもの自主性や自発性を尊重することであり、そしてその「遊び」は、子どもの発達特性であるがゆえに、子どもの本来の姿である。子どもたちが存在すれば、「遊び」は子どもたちの中から当然のごとく発生するものである。—中略—こうした発想から成立する自由保育の理念は、前述のように「遊び」を教えることの本質的拒否と、教えざるを得ない(やむを得ないときに介入せざるを得ない—筆者注)現実とのほごまに保育者を立たせることになる。したがって原則的には、みんな好きな所で好きなように遊んでいいよというようにである。しかし現実には、トラブルあり、逸脱行為ありで保育者(プレイリーダーと置き換えてもよい—筆者注)はその処理にいつも目を光らしている状態なのである。問題行動を起こす幼児に対しては、その都度対応しなければならない。—中略—結果として教師の子どもへのかかわりは、特定の個に向かうか、個からの要求に答えるか。トラブルを処理するかという点に焦点が寄せられる。—中略—そうした遊び場面を観察したときに、目に入る子どもたちの活動と保育者のかかわりは、過保護と放任の状態である<sup>(9)</sup>。

こうした状況は、多かれ少なかれ、子どものプレイグラウンドにおける子どものプレイリーダーの存在に通底することは、本誌の前回の論文で指摘した通りである。

(このプレイリーダーは)小学校や中学校の教師が授業—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。—中略—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、規則遵守ということでは、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<sup>(10)</sup>。

小笠原の見解は、プレイリーダーの経験に基づく言説であって、理論的に考えれば、多くの矛盾に逢着し、少なくともプレイリーダーの養成にあたってその役割を考える立場からすれば乗り越えるべき問題を多くかかえているといわざるを得ない。

#### 4. 遊びはどのような「学び」であるか

プレイリーダーの役割を考えるのに、遊びとはそもそも何であるかを考えておかねばならない。筆者は以前、子どもの遊びについて次のように考えた。子どもの遊びは子どもにとって学びだといわれてきた。ではどのような学びなのであろうか。近代社会は、学校という制度の中で「学び」を考えてきた。それは教授—学習というスタイルであった。教師が大人の文化を次の世代に言葉を使って教えるという形式が教授であった。現在、何かを学ぶとき、必ず本を読むとか、だれかに教えられることを考える。つまり、学ぶことは教えられることや他者から文字や言葉の情報を獲得することで成立すると考えてきた。では「遊び」はそうした「学び」ではない。それは見てまねるという「学び」なのである。そしてその遊びにおける「学習」の特色は伝承遊びといった言葉に示されているように、「伝承」という用語にみるることができる。伝承遊びにおける「伝承」とは「長期的生活過程の中で展開される観察学習と随時に展開される機会教授を意味している<sup>(11)</sup>。」と筆者は定義した。それは伝承遊びが次の特色を持つからである。

1. 「遊び」が自由で自らの楽しみのために行われる自主的活動であるとすれば、子どもの「遊び」は、大人主導による生活空間から相対的にはあるが独立した活動であって、時間・空間、そこでの活動等の決定に関して、子どもの主導権が承認された活動であった<sup>(12)</sup>。
2. 「遊び」が成立するために必要な、「遊び」の知識・技能への動機づけや学習が学習者の自発性に基づくものであるとするならば、そこで成立する学習は基本的に観察学習ないしは機会教授である<sup>(13)</sup>。

そして以上のような伝承が成立する集団の特色について次のように述べた。

まず、第一にあげられることは、年長者、特にガキ大将と云われるようなリーダーは、生活集団の責任者として、その生活集団の成員の面倒をみるということである。それは“みそっかす”に相当する弟や妹の子守りの役を与えられていることから明らかである。大家族が多く、家父長的な組織や長幼の序の中で育ってきた年長者は年少者の面倒を見るかわりにいばる、時には年少者をいじめることもあった。しかしよそ者に対しては年少をかばうのである。それが年長者のリーダーとしての権威の示し方だからである。要するに年長者は年少者の面倒を見るという形で、年少者の集団への帰属意識を助けた

のである。親が面倒をみず、子どもに見させたのも、年少者の集団への帰属意識を高めたといえる。

しかし、一方で、この年長者が遊び集団をつくって遊ぶときは、(前述のように)いつも連れ歩いている年少者を面倒みているという理由で、参加させることはなかった。ここでは純粋に技量中心主義、つまり、遊び能力のある人間でなければ、仲間に入れないという原則がたぬかれた。だからこそ“みそっかす”が生まれ、彼らは遊びを見ているしか仕方なかったのである。とはいえ、未熟者は常に仲間に入れてもらえないというわけではなかった。場合によっては遊びに参加できることもあった。野球の補欠選手のように遊びに参加できることもあった。ただ、その場合も、遊びの進行が乱れたりして遊ぶ楽しさが失われないと判断された範囲のことであった。

こうした遊び集団における二つの関係性こそ、遊びの伝承を可能にする動機づけを生み出したと思われるのである。すなわち、年長者が生活集団の中で未熟者(年少者—筆者注)の面倒を見るという形での集団への求心的作用と、生活集団の中で、年長者を中心に遊び集団を組織し、未熟者を排除して“みそっかす”の地位に立たせるという遠心的作用が二つの関係性である。

この二つの作用は、未熟者をして年長者の遊びを観察学習しなければならない立場に立たせるとともに、技量の高い年長者の遊びへの“あこがれ”を作り出し、自分(みそっかす—筆者注)と技量が近い、年上の子(遊びに周辺参加している—筆者注)を見て真似ようとする動機をつくり出すのである。“みそっかす”にとっては、自分と年齢が近く、遊びの技量も真似しやすいモデルとしての子どもは、具体的学習目標である。一方、自分にとって簡単に真似できない年長者の遊びの技量は—中略—“みそっかす”にとっては、あこがれであり、将来の到達点を示すという意味で象徴的意味をもつ、つまり、“みそっかす”にとって最終的学習目的になるのである。この具体的学習目標と象徴的学習目的が存在することが、「遊び集団」の成員自体がモデルとなる伝承の、文字にかかれぬカリキュラムの特色である。

さらに、上述の二つの作用は伝承過程における機会教授の効果を増加する働きをもつ。機会教授は年長者の勝手に突然おこなわれる。遊びのメンバーが足りず、遊びが成立しなかったとき、“みそっかす”をにわか(養成して遊びのメンバーに仕立てようとするとき)に行われやすい。日頃“みそっかす”の地位におかれている者にとって、“あこがれ”の対象であって、一緒に遊べない年長者が、手をとって教えてくれるということは、よくあることで

はないがゆえに、喜ばしい機会となる。以上のような集団の特色が遊びの伝承を可能にし、遊び仲間という子どもが社会をつくってきたのである<sup>(14)</sup>。

伝承遊びにおける学びのこのような特色は伝統芸能の内弟子制度における意図的伝承との共通性を持つ。それについて次のように述べた。

意図的文化伝承においては、伝承過程そのものを成立させる生活条件を強制的に設定し、そこに学習を参入させることで、伝承を可能にしていくのである。これは、伝統芸能に限らず徒弟制度に共通する性格である<sup>(15)</sup>。

そしてこの「伝承遊び」が徒弟制度と共通の構造を持つということは、それが前近代的な「遊び」のスタイルであるということの意味している。それゆえ、近代学校システムの普及と共に、「伝承遊び」が消滅していくとしても、それは歴史的必然といわざるをえない。そして伝承遊びは消滅した理由はいろいろあるが、最大の要因は、近代学校の普及により、世代間の知識の内容とその伝達が近代以前では身体的技能を中心とした技(know how)であったのに対し、近代社会においては、科学的知識・技術であり、それは主として文字・数字によって記号体系として蓄積されており、命題知(know that)として伝達されるものである。したがって近代学校の教授－学習スタイルが最も効率的に学習されるのである。こうした学校における学習スタイルは、益々拡大し、情報化社会である現代では、マスメディアによる情報伝達が中心的役割になり、多くの未熟世代はテレビやパソコンを通して学ぶようになっている。

これに伴い、近代学校における同一の発達年齢の集団に教授－学習スタイルを実施するという制度の導入は、見てまねるという伝承スタイルを成立させるための異年齢による集団、そしてそれを制度化した徒弟制度を崩壊させる要因となったのである。

とはいえ、現代人といえども、日常生活を行い、現代社会で行動を展開するにあたり、身体を行使しないで生きることはできない。発達上の過程をみても、身体技法はヒトが人間として生きるための基本的な能力である。二本足歩行と、言葉を使ってコミュニケーションを交わす能力は、教授－学習で習得されるわけではない。それは、みようみまね(観察学習)によるのである。このみようみまねという学習スタイルは、動物が学習することを覚えて以来、人間の基本的学習スタイルであり、近代社会の中心の学習スタイルである教授－学習もこの基礎なしには成立しないので

ある。その意味で遊びにおける学びは、人間社会で生活し、行動するための基本とも云うべき、身体技法を身につける方法であり、特に人としての社会性を集団の中で学習する機会であることには変わりはない。

とはいえ、近年、学校教育の普及と共に、多くの大人を含め、若年世代も、教授－学習型の学びやマスメディアによる情報伝達を学習のすべてだとする態度が普及しており、若い母親の中にも言語的教示によって幼児の行動を性急に制御しようとする傾向が著しくなっている。

## 5. 現代における「遊び」のとらえなおしと、それへの対応

前節の遊びの学習論的特質から考えれば、現代社会において、特に近代学校における支配的学習形態である教授－学習が支配する状況の中では、子どもの遊びが自然発生的に成立するという仮説は再考を必要とするであろう。とはいえ、近代学校が支配する状況においても身体技法に関する学びはみてまねる(観察学習)が主要な学びの形態であるとするれば、そうした学びの機会として「冒険遊び場」といった遊びの場が用意される必要はあると思われる。しかし、空間や時間だけが保障されても、子どもは遊ぶことはないであろう。なぜなら、子どもの観察学習(みてまねる)という学習は、伝承遊びの事例で紹介したように、みてまねる動機が形成されるような、いかえればよく遊ぶ年長者へのあこがれが成立するような未熟者と習熟者との間の関係性が必要だからである。とはいえ、そうした異年齢集団が成立する余地は、ほとんど現代社会にはありえない。また、内弟子制度のような技能の伝承が可能な強制的な生活集団を閉鎖的な形でつくることも、現代では望むこともできないだろう。残された可能性としては、遊びが伝承するような関係性を構築するしかないのである。それはとりもなおさずプレイリーダーの役割を理論的に構築することである。そこで、プレイリーダーの役割を考えるにあたって、次の点を確認することである。

(1)現代社会においては、身体技能を伴う子どもの遊びは、それが成立する場や人間関係を理論的に構成しなければ成立しない。理論的構成をするということは遊びを教授－学習的に教授することではない、教授－学習スタイルは大人の望ましい価値を一方向的に教えることであるがゆえに、遊ぶ技術を教えられても、遊びたいという動機を育て、遊ぶおもしろさを伝えることという保障はない。

(2)遊びを構成するということは、遊びの楽しさという状況性を産出することを意味する。そのために必要なことは、(イ)プレイリーダーが遊びの楽しさを共感する体験をして

いるということである。筆者と共同研究の機会をもつ岩田 遵子の使う、「遊び」の「ノリ」(リズムと共通の概念であるが、リズムよりもっと広い文化的内容を持つ概念、クラークスの「リズム」概念に近い)を共有していなければならない<sup>(16)</sup>。ジャック・アンリオが指摘するように、それは遊び手にのみわかる遊びの楽しさである<sup>(17)</sup>。

(3)遊びの楽しさが成立するための遊びの構造(ルールや仕組み)ならびにそれを成立させる空間的・時間的条件、遊びに使われる素材についての認知的知識をもてること、これは第三者的観点を持つことである。

(4)プレイリーダーは、子どもと遊びを共感しつつ、遊びは子どもの主体的意志で展開されるものであることを認識し、遊びの展開の中での自己の役割を認知し、参加者となる場合と観察者となって遊び全体を俯瞰できる立場を区別し、ふさわしい役割行動がとれなければならない<sup>(18)</sup>。その点でプレイリーダーは、遊びに共感でき(ノリを合わせられる)、かつ、遊びを第三者的に認識把握できなければならない。小笠原が云うようにプレイリーダーの役割の中で「ガキ大将」の役割をとる必要があるという場合、それは、先に述べた伝承遊びの年長者の役割である。すなわち生活集団の中では、年少者のおもい役であるが、一度、遊び集団を作ると、主要な遊び手になる、そして遊ぶ力のない子を「みそっかす」として排除するという二面性を演ずることである。つまり、「ガキ大将」は遊びを牽引するモデルでもあるのである。それゆえ、もし、小笠原が云うように、プレイリーダーが「ガキ大将」の代理であるとするならば、プレイリーダーの役割として、見てまねるという学習が成立する「あこがれ」の対象となる必要がある。これをモデル的役割というのである。プレイリーダーがモデル的機能をもつということは、プレイリーダーが子どもの遊びに対し、遊びの参加であり、時には、第三者として観察者としての遊び理解者(認識する人)でありかつ、遊びの隣界線上に立つ存在でもあるということである。子どもの文化を発生論的にみれば、ひなまつりが大人の行事に起源をもつものであるように、子どもの遊びは、たとえば、冒険遊び場における子どもが造る小屋などは、大人の家づくりがモデルになっていることは、明らかである。身近な存在であるプレイリーダーが、大人として子どもの同調者であるだけでなく、第三者として子どもの遊びの理解者であること、さらに子どもの遊びのモデルともいべき大人の文化の体現者として、子どもの身近に、しかし、遊びと一線を画して存在すること(例えば、子どもが粘土で遊ぶのに対し、プレイリーダーは素焼きの陶器を作る大人として粘土をこねる)という形がモデルとしての姿である。

小笠原は日本における冒険遊び場の先駆となった羽根木 プレイパークにおけるプレイリーダーの役割を紹介している<sup>(19)</sup>。

(イ)大人の価値観から子どもの遊びをまもる「防波堤」としての役割。子どもの「代弁者」として大人社会に発言していくという役割

(ロ)不測の事態がおきたときの「相談相手」として子どもたちにタイミングよくアドバイスのできる「『しゃべる看板』」の役割

(ハ)「子どもの遊びの物質的な環境を整備するという役割」

(ニ)子どもの遊び心を刺激する要素としては、①秘密めいたもの ②冒険心をくすぐるもの ③挑戦心をそそるもの ④不完全なもの ⑤愛しいもの、これらの項目、(イ)(ロ)(ハ)は遊びの理解者としての役割であり、(ニ)の中味は、きわめて心情的なものであり、遊びに共感し、遊びに参加することなしには発見できないものである。とすれば、こうした役割を行使するためには、前述したような、前述の四つの役割、①遊びに参加し、「ノリ」を共有すること、②遊びを第三者として観察し、理解すること、③遊びに対し、モデルの役割を講ずること、④①と②の経験から、環境条件を整えること、こうした役割が適時的に行使されることが必要となる。以上の条件が達成されなければ、小笠原が取り上げた(2)子どもの力で解決できないような緊急の場面では、レフリーとして行動するとか、(IV)うまく遊べない子どもをほかの子どもたちにとけ込ませ、普通に遊べるように元気づけ、助けることということが、適切に行うことは困難なはずである。この適時性はタイミングという瞬時の判断であるように見えながら、ここには、「遊び」の「ノリ」を共有しながらも、第三者の立場からの十全な遊び理解が求められるのである。さもないと、小笠原が心配する遊びへの干渉(おせっかい)になってしまう可能性も大きいからである<sup>(20)</sup>。

## 6. おわりに

プレイリーダーの役割についての理論を構成する理由として、小笠原の経験論では、一定の限界があるといわざると得ないのである。経験論的言明は、本人以外に適切に言語情報が伝わるという保障はないのである。プレイリーダーは、子どもたちが遊び場でよく遊んでほしいという願いともっている。いいかえれば、子どもたちの自主的、自発的活動である遊びが盛り上がってほしいという願いをもっている。そしてここまでの教育的配慮はプレイリーダーの許容範囲である。そしてそのために環境条件を整え、子どもたちの力で克服できないことがあれば、当然、関与する

ことが奨励されている。にもかかわらず、その関与が子どもの自発性や自主性を守り、自己の行為を自己制御せよというプレイリーダーへの要請は、プレイリーダーが自らの職務に一生懸命であればあるほどプレイリーダーの態度決定を困難にする可能性は大きい。この要請に答えるためには、遊びを理解し、かつそこでの自己の役割への自己省察が明晰であることが要請される。その点でプレイリーダーという職能は高度な自己理解が求められるという点で専門職(profession)であらざるをえない。まして遊びへの「ノリ」はおもしろさの追求であれば、高度な共感性を伴ってしまう。しかしその一方で、自らの役割への省察と自己抑制を求められるのである。単なる経験則で身につけることは困難である。それが、プレイリーダー論を理論的に構築する必要性の根拠である。今後のさらなる具体的展開に関しては、今回詳述する余地を残している。ただ、保育者の遊び保育の援助に通底するところがあるので、その点については拙著「保育援助論」(生活ジャーナル, 2000年)を参照されたい。

注

- (1) 小川博久「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」聖徳大学生涯学習研究所 聖徳大学生涯学習研究所紀要－生涯学習研究－5 2007年3月 pp. 85-90
- (2) 小笠原浩方編著「君もプレイリーダー」－光社 1988年 p. 18
- (3) 西村清和著「遊びの現象学」勁草書房 1989年 pp. 20-47 参照
- (4) 小笠原浩方編著「君もプレイリーダー」－光社 1988年 p. 17
- (5) 小笠原浩方編著「君もプレイリーダー」－光社 1988年 p. 20
- (6) 小笠原浩方編著「君もプレイリーダー」－光社 1988年 pp. 12-16
- (7) 小笠原浩方編著「君もプレイリーダー」－光社 1988年 p. 16
- (8) 小笠原浩方編著「君もプレイリーダー」－光社 1988年 p. 17
- (9) 小川博久「子どもの遊び論の戦後の展開の特色－子どもの遊び論の概念性を生み出した要因をめぐって」筑波大学教育方法研究会 第15集 2006年 p. 27
- (10) 小川博久「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」聖徳大学生涯学習研究所 聖徳大学生涯学習研究所紀要－生涯学習研究－5 2007年3月 p. 90
- (11) 小川博久「遊びの伝承と実態」心児童心理学講座11巻 無藤隆責任編集『子どもの遊びと生活』第四章 1991年 pp. 116-186
- (12) 小川博久「子どもの『遊び』についての教育学的考察－子どもの遊びに大人はどうかかわりうるか」日本教育大学協会 幼児教育部門会事務局編『現代の幼児教育の諸問題』川島書店 1981年 pp. 71-73参照
- (13) 小川博久「子ども社会の課題と動向」森上史朗他編『子ども学研究(上)』建邦社 1991年 pp. 116-127参照
- (14) 小川博久「遊びの伝承と実態」心児童心理学講座11巻 無藤隆責任編集『子どもの遊びと生活』第四章 1991年 pp. 185-187
- (15) 小川博久「『遊び』の伝承における教育機能と近代学校における教育機能(教授－学習過程)の異質性－伝統芸能の内弟子制度における意図的伝承との比較を通して」教育方法研究会「教育方法学研究」第10集 1991年 p. 22
- (16) 岩田遵子「現代社会における『子ども文化』成立の可能性－ノリを媒介とするコミュニケーションを通して」風間書房 2001年 pp. 113-114
- (17) 小川博久「『遊び』についての教育学的考察－「子どもの遊び」の諸見解における『遊び』概念の検討」東京学芸大学編 紀要第一部門教育科学第26号 1975年 p. 12
- (18) こうした役割認識について、プロ野球界の野村監督(楽天)が講演の中で話した内容は大変示唆に富んでいる。野球選手の中でキャッチャーの役割はプレーヤーの中で一番重要であるという。なぜならダイヤモンドにおいて唯一キャッチャーだけがダイヤモンドの外に自分の位置がある。その他のプレイヤーは原則として内側でプレイをする。それゆえ、キャッチャーは、内側でプレイしつつ、外側からプレイ全体の状況を俯瞰できる(全体把握)が可能になるというのである。
- (19) 小笠原浩方編著「君もプレイリーダー」－光社 1988年 p. 23
- (20) 小笠原浩方編著「君もプレイリーダー」－光社 1988年 p. 18