

子どもの遊び論の戦後の展開の特色

—子どもの遊び論の観念性を生み出した要因をめぐって—

小川 博久

第1章 はじめに

本稿における筆者の主張は次の点である。

戦後の教育学における遊び論の展開は遊びの擁護ないしは意義論(価値論)と遊びの実態論(遊びの事実の実証的研究)の二つに大別されるが、この二つは論理的に関係づけられることなく展開されてきた。それゆえ、遊びの意義論が実態論と結びついて教育実践論への方向性が提案されることもなく、教育論として構想され、実践なき観念論に終始したといわざるを得ないことを明らかにする。そして遊びの意義論と実態論の乖離がなぜ関連づけられなかったかをそれぞれの理論の成立や特色を明らかにすることで解き明かしたい。

第2章 「遊び」概念の多義性と「遊び」研究の

多様なアプローチによる混迷

教育学における「遊び」の意義論はルソー等によって展開されてきたとされる近代教育思想の流れの中で表明され、位置づけられてきたといつてよいと思われる⁽¹⁾。子どもにとっての「遊び」の意義は子どもがより自立し、自己の主体性を確立する過程において振舞う自由な試行錯誤の過程に「遊び」の形成的価値があるといった主張である。したがって子どもの「遊び」は子ども期⁽²⁾の特色そのものであり、「遊び」は大人にとっての労働に対比させられるべきものであって、真剣にして真面目に取り組む仕事なのである。「遊び」こそ子どもにとっての生活そ

れ自体であり、真面目なものであり、「遊び」を通して子どもは様々なものを学ぶのであるとされる。そして子どもは「遊び」を経験し、やがて大人への労働へと参加していくものであるとされる。それゆえ、「遊び」は子ども期に特有の学びの姿であるとされるのである。⁽²⁾

このようにして「遊び」は子ども期の発達の特性として位置づけられる。この考え方は発達心理学における子ども期の特有の「心性」と結びつけられ、「遊び」を通して幼児期、児童期の子どもの「発達」のある時期の特性として「遊び」の心理学機能を語るといって研究を生み出すことになるのである。⁽³⁾この心理学的「遊び」概念は、現実に現れる「遊び」の心理的機能を意味し、子ども期に特有な特性として普遍化されることになる。このような教育学的意義論とそれに伴う心理学的「遊び」の心性への説明は、近代的「子ども」像の抽象的実態のイメージを形成するのに有力な役割を果たしたといえよう。

「遊び」価値論に関するもう一つの流れは教育学的意義論とは別に、「遊び」が人間の文化や社会の形成に重要な役割を果たしてきたという価値論である。それはホイジンガ⁽⁴⁾、カイヨワ⁽⁵⁾、J・アンリオ⁽⁶⁾、O・フイソク⁽⁷⁾、西村、等の「遊び」論である。前者の教育学の「遊び」

論を子ども期に特有な現象として「遊び」を考え、将来、シリアスな「労働」につらなる活動を「遊び」ととらえたのに対し、そうした形成的価値づけに関係なく、人間生活の総体にとっての「遊び」の特色や意義づけを考えたのが上述の論者達である。たとえばホイジンガは「遊び」を人間全ての文化活動を産み出す起源的活動としてとらえ⁽⁸⁾、そこから諸文化が生まれるに至ったことを述べている。また、カイヨワは「遊び」の定義において「アゴーン(競争)」「アレア(賭け)」「ミミックリ(模倣)」「イリソックス(眩暈)」の四つの機能を抽出し、「遊び」の特色を明らかにしようとしたが⁽⁹⁾、この四つの要素を含んだ活動を、「遊び」と「非遊び」を区別する明確なカテゴリーとすることに成功したとはいえず、したがって「遊び」が何であるか、また文化や文明にとっての「遊び」の位置づけはどこかということの解明に成功したとはいえない。

また最近では西村清和は『遊びの現象学』の中でこれまでの「遊び」の定義や意義づけを問い直し、「遊び」という現象の固有性を例えば、ブランコ遊びにおける緊張と弛緩の遊離における宙つり状況を「遊び」に特有のあり方だとし、他の文化活動において共通性を見ようとし

た先行の研究を一つ一つ反論することにおいて「遊び」の特色を明らかにしようと試みている¹⁰⁾。こうした遊ば論は教育学の立場からすれば、「遊び」の価値や意義づけに関して、多義性を導入する結果となり、教育学の意義づけを益々あいまいにする結果を招いている。逆の言い方をすれば、前述の教育学的「遊び」の意義論は「遊び」の意義についての限定的見方でしかなかったことを反証することにもなったのである。

「遊び」論に関するもう一つの系譜は一つに「遊び」の歴史学的、民俗学的、あるいは文化人類学的研究である。これらの研究からは、「遊び」を厳密に定義することが困難である事態が解決されぬ一方で、様々な「遊び」の「事実」が発掘されつづけていた。例えばイギリスのオビ夫妻のよるストリートプレイの「遊び」の事例集¹¹⁾、サットン・スミスの文化人類学的・民族学的「遊び」の事例集¹²⁾、柳田国男による「伝承遊び」の研究¹³⁾、青柳まち子の「遊び」の文化人類学¹⁴⁾、半沢敏郎の童遊文化史¹⁵⁾などもこれまで、特定の地域や時代に現象としてみられた「遊び」を出来る限り忠実に発掘し、記録化しようとする努力である。

この系譜はやがて現代における子どもたちの遊びの実

態についてのアンケート調査やフィールド調査へと連結していくのである。そしてこうした「遊び」の実態に関するデータの比較によって明らかにされることは、過去の歴史的事例にみる「遊び」の豊かさが年と共に種類や内容において衰退へと向かっているという事実であった¹⁶⁾。そしてその要因は子どもの生活における時間、空間、子どもの集団の消滅という点にあるという共通の理解が得られた。しかしこの「子ども遊び」の消滅という社会的事実と、子ども遊びの教育的意義論とそこから導き出された「子ども期の心性としての遊び」という二つの「事実」はまさに葛藤する問題であることはこれまでほとんど認識されてこなかったのである。つまり価値論と実態論は全く交わりあうことなく、並列的に論じられてきたのである。しかし後者の「事実」は子ども期において「遊ばない」子どもが生まれるということを意味しているのであり、この事実と「子ども期の心性」としての「遊び」や子どもの「遊び」の教育的意義という考え方を並列させて承認することはできないのである。

上述のような「遊び」の価値観、本質論と遊びの実体論の決定的乖離からは、子どもの遊びに対する実践的関与の視点を提出することは不可能になるのである。なぜ

ならその二つの論からは一定の実践への構えを構想することは不可能だからである。

しかし、本来的にいえば「遊びの本質」論も「遊びの実態」論もそれ自体、実践を志向する契機を持っていない論であることは明らかである。子ども期における遊びの意義づけの論が「子ども期における本質的心性としての「遊び」としてとらえられると、それは無条件的に遊びが成立するのが「子ども期」なのだということになり、「遊び」が喪失する過程にあるという事実も、教育実践としての教師の役割が考慮される余地もないのである。

なぜなら「遊びの実体論」は「子どもの遊びの実態」を実証的な事実として扱うことで子どもが遊ばなくなつたという事実を示し、それは我々大人が関与することの限界を超えた事実としてとらえられてきたのであり、まさに子どもの遊びの消滅は宿命的なものでしかないと思われてきたからである。

上述のような「遊び」の価値論と実体論の分離と各々の論の観念性は、結果として「遊び」の実体論の不毛な対立を作り出してきた。その一つとしての遊びの価値論は近代学校制度の中で、特に幼児教育の分野で「遊び」を保育実践に導入すべきであるという要請として現れて

きた。そしてその際「遊び」にどうかかわるかには保育者の直面する重要な課題であった。しかしそこに発生したのは放置したままでは子どもは遊ばないという事実である。したがって教えることで上述の「遊び」を生起させる必要があるという立場が生まれるのである。この二つの態度の間の不毛な果てしなき対立は現代において、実態調査のデータにもある通り、「遊び」は教師によつて教えられなければ、子どもの遊びは豊かに展開しないし成立しないという議論が一方にあると共に、教えなければ「遊ばない」といった実態は本来の「遊び」の姿ではないという「遊び」の本質論から来る反論が生まれるのである。この議論はエンドレスであり続けるのである。まず「遊び」の価値論から来る教えることの拒否は、本質としての遊びの発生を信ずることであり、これは、子ども期の存在を信ずることであり、大人と子どもという分割の必然性を認めることであり、自分の大人としてのアイデンティティが保障されることであり、それを失うことは、子どもとか大人とかという区別を成り立たせている自己形成の世界観をゆるがせることであるからである。もしこの区分が失われるということは、この区別の上にある子どもの発達観や教育制度を揺るがすことにな

り、われわれ自身のコモンセンスそのものを疑うこととなるのである。

一方、教えなくては、遊びは展開しないということは、「遊び」を学校教育一般の教授内容との区別をしないということであり、子どもの「遊び」において、何をもつとも大切にすべきかについての考察をないがしろにするこゝとである。なぜならそれは、遊びの自主性、遊びの自由ということと本来矛盾するからである。一方、子どもに「遊び」を教えなければ「遊び」は伝わらないという強迫観念は、学校教育制度の中で「遊び」にかかわらずざるを得ない保育者が多い。園庭に子どもたちを放置したままであれば子どもたちは何もしないことも多いからである。まさに遊べない子の出現である。同じ態度は児童館など学校教育の外で遊びにかかわらずざるを得ない仕事の人々の間にも見られる。

そこで筆者は、われわれ大人は子どもの「遊び」にどうにかかわりを得るのかという視点から子どもの「遊び」への関与のあり方を模索してきた。幼稚園や保育所の保育についての筆者の著書『保育援助論』は、その模索に対する一つの答えである⁵⁰。しかしこのことに言及する前に教育学の課題として、これまでに教育学は実践のレ

ベルで子どもの「遊び」にどうかかわってきたのかを検討してみたい。それはまさに前述まで検討してきた二つの対立の解決を考えることである。すなわち、一つは「遊び」は本来、教えられるべきものではないとする立場である。もう一つは、「遊び」は教えられるべきだという立場である。そして前者は主として近代教育思想史の中でとらえられてきた立場であり、後者は主として近代教育制度の中で、あるいは近代教育制度の外で展開された生涯学習においても、スポーツを中心とする実践的技能習得が要請される分野である。

以上のような「遊び」論をめぐる不毛な対立は「遊び」と教育実践との関係においてどのような結果をもたらしたかについて次に検討しよう。

第3章 近代学校制度の中での遊び

1 幼児教育と遊び

近代教育思想の中で「遊び」が強調されたことは、「遊び」の意義が教育活動の導入につながり、教育実践として具体化する動機として成立していたということができらる。歴史的にみても、「遊び」を教育活動として具体化し

た例をあげることができる。フレーベルが創作した恩物は「遊ぶ」ための遊具であつた。また、勞作教育運動やデューイの実験学校はその一つのさきがけであつた。しかし、それらの試みは、近代学校の本質的な構造を目前にしたとき、最終的には失敗し、システムの中で「遊び」が教科内容として持続的にとりあげられた歴史を見ることはできなかったといふべきであらう。たとえば、フレーベルの恩物は、子どもがそれを操作することで、様々な認識をその操作自体から生みだされるという期待のもとに作られた遊具であつたが、結果的にはアメリカの幼稚園教育運動の中で、子どもの自主的な動きを阻害するメソッドとして攻撃の対象にされ、子どもの立場に立ちもどるべきだとする child study の運動を生みだす要因になつたといふ¹³¹ことは誠に皮肉なことであらう。なぜなら、幼児の遊ぶ手段として構築された遊具が、子どもの自発性や自由を拘束する教条的メソッドとして攻撃されたからである。こうした結果は、フレーベル遊具そのものの観念性にも要因はあるけれども、近代学校が教授—学習という一方向的学習スタイルをとつてきたという歴史を考えれば、当然の帰結であらう。

とはいへ、幼児の教育に関しては、遊びの教育的意義

を強調し実現しようとする根強い動きは継続的に展開されてきたといつてよいだらう。戦前では倉橋惣造の保育理論において遊びの重要性が強調されている¹³²。しかも、自由保育の名のもとに、幼稚園教育に遊びを導入しようとする実践も、戦前、戦後を通じて展開されてきた。その大きな理由としては、幼児期の教育が近代教育思想の歴史的系譜に最もストレートに直結するシステムでありえたからである。いいかえれば、近代学校に課された個別化し、能力的差異化し、序列化するという課題、つまり教授課題から比較的的自由であつたことである。また、ヨーロッパの伝統において、多くの意図的教育の開始を七才位から考える人が多かつたこと（例、エラスムス）それゆえ、幼児期が義務教育的強制から開放されている世代であつたこと、またこの背景としては幼児期が家庭教育における私事性の領域として国家による国民教育のターゲットからはずれたことなどが考えられる。さらに心理学の発達観は七才未満の時期を遊びの時期として規定した¹³³ことなどがあげられる。

その結果、戦後の歴史においても、幼児教育の政策的な面で、遊びの重視が強調されてきたのである。戦後21年、アメリカ教育使節団のH・ヘフアナンによる保育要

領には、遊びの重視がうたわれている²¹⁾。しかし、その後、昭和38年に幼稚園教育要領においては²²⁾、小学校の教科的影響が強い「領域」という枠組を導入した。それは「教科」とは異なったカテゴリーである。教科のようには、その教科でしか扱わない教科内容や教科活動が導き出されてくるものではなく、子どもの活動を読み解き、ねらいの方向へと導く目安であると言う建て前で「領域」が出現したが、保育者にとつては、扱いくく、結果的に教科的扱いになることが多かった。そして「領域」の発想はまちがいでなく、遊びの保育とは、対立するものであり、子どもたちの多様な遊び活動の中に教師によって「主活動」と称される活動が導入されることになり、教師の主導の「主活動」は、幼児達の遊びの活動に保育目標（ねらい）の視点からみて偏りがあり、子どもの健全な発達の視点からみて、バイアスがみられるときはそのバイアスを修正し、バランスのとれたものになるように、不足とされた活動を教師が導入するのである。子どもたちは、自分たちが好きに遊んでいても、強制ではないけれども教師主導の主活動に参加することが望ましいとされたのである。

ここには、遊びとは対極的な教師の教授を重視する発

想が導入されている。しかし、それにもかかわらず、その後も一貫して、遊びが幼児教育における基本的活動であるという建て前は持続されるのである。そして平成元年(1989年)の幼稚園教育要領を経て、平成10年の幼稚園教育要領においては²³⁾、幼児の遊びは子どもの「生きる力」を育てる上で基本となるものであり、それを基礎として小学校における「生活科」や総合的学習が構成されるという展望でその重要性が追認され、強化されている。

では、幼稚園教育や保育所保育の現実はどうか。公私立を問わず、遊びを中心とする保育を展開する幼稚園は少ない。多くの幼稚園や保育所は一斉活動を中心に展開されている。そして遊び保育をやっている幼稚園や保育所に対する不信感は、小学校教育側を中心として父母層にも多い。1980年代、90年代にかけて小学校における「学級崩壊」という言葉が流行しはじめたとき、その要因を幼稚園や保育所の「自由保育」遊びを中心とする保育」に求める声が多かったのは、何よりの証拠である²⁴⁾。この背景には幼稚園教育要領や保育所保育指針は、小学校や中学校のように、義務教育ではないということから、小学校の学習指導要領のように、法的拘束力がないということがある。しかしこのことは、保育の実践において、

遊びがいかに定着しにくく、逆に小学校における教授—学習スタイルが幼児教育においても優勢であることを証明している。つまり、保育における教育活動は、時間の設定や空間の設定、教材（遊具や素材）の選択は、すべて教師のイニシアティブではじめられ、教師の言語的指示や模範的行動の表示によって展開されるのである。結城の研究にあるように¹⁰⁾、教師の指定したフォーマルグループの編成によるグループ活動の運営が教師の学級経営の力量になるのである。幼児たちの自主性は、教師が設定した様々な枠組の中でしか保障されない。保育者の子どもたちへのまなざしは20〜30人前後の幼児たちを目の前にして、特に問題を生ずるとか、父母との面談のとき以外は、個に注目するというより、「みんな」という発言の多用に象徴されるように、クラス集団ないし、フォーマルグループに向けられる。こうした方法を多用する保育の伝統は、現職の保育者の指導層（園長、主任）さらに教員養成機関の指導者、さらには、教師の現職教育の指導を担当する教育行政者（保育の担当者も小学校や中学校出身者が圧倒的に多い）の中に再生産されている。これに対し、自由保育、遊び中心の保育は本当に、「遊び」を育て、尊重しえているのであろうか。大正期の自

由教育運動などに支えられてきた「遊び」重視の保育は、たしかに、近代教育思想の強い影響を受けた私立幼稚園が遊びを重視する伝統を保持している。「遊び」を重視する要因はきわめてイデオロギー的性格が強い。また、それは、日本の幼児教育がお茶の水女子大学の前身であった女子師範学校をルーツに持つという点で、現在は法人化されている旧国立大学付属幼稚園も、自由保育や「遊び保育」の伝統を保持している。しかし、現実には、前述に述べたような理論的矛盾をかかえ込んでいる。すなわち、「遊び」の教育的意義を強調することは、子どものも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。かつての伝承遊びのように、地域の空間の中から発生するはずのものであるという「遊び観」は、学校教育における教授システムとは本質的に対立するはずである。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」を教えることの原則的拒否と教えざるを得ない現実とはさまに保育者を立たせることになる。したがって原理的には、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は、その処理にいつも目を光らしている状態なのである。主として保育者の役割は、原則的に子どもの自由を保障するが、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ぬ。また少し積極的に遊べない子や教師に要求する子どもには対処しなければならぬ。結果として教師の子どもへのかわりは、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。そしてこの指導は、個々の子どもへの言語的働きかけになることが多い。素材や空間設定の援助は、幼児の要求に応じてなされる。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とのかわりは、過保護と放任の状況である。一クラス20、30人が平均的なクラスで、遊び保育が展開される場合、子どもたちは遊びの時間、保育室や園庭のあちこちに分散している。「いつもお外で、元氣よく遊びましょう」といったコモン・センスを持つ保育者は、子どもたちを園庭や室内の好きな所に解き放ち、子どもたちがどこで何をしているか、果たして自主的で自立的活動が展開されているかどうかを見守ることは、保育者の責務であるにもかかわらず

らず、この段階で子どもたちの見取りは放棄せざるを得ない。なぜなら同時進行で、それぞれ多様な活動をする子どもも集団や子どもの実態を把握することは不可能だからである。その結果ここでは子どもは放っておいても、自分たちで遊んでいるという信念が事後的に成立することになる。様々な場面でトラブルに遭遇し、その問題状況に対処したとしても、それは教えたのではなく、共感したのであり、理解したのであると思いたいのである。なぜなら、教えることは原則的に拒否されているからである。したがって、遊びが突然、終わってしまったら、そのグループが理由もなく解散してしまうのは、子どもたちの遊びはそれだけの命脈でしかなかったのだからと落ち着いていくのである。そこに教師が工夫すべき余地はないという結論が導き出される。結果として遊びの援助に対する反省は導き出されず、放任と過保護状態がはたることなく続くことになる。ここには遊びの援助に対する方略の欠如と場当たりの対応が存続することになる。つまり、近代学校に連続して成立した幼稚園教育は、遊びを中心とする教育において、教授するという近代学校の唯一の手段を放棄したとたん、遊びを育てるという方

法論を欠落してしまうのである。それゆえ、遊びの重視を幼稚園教育要領でくり返し強調したとしても、現場においては成功しえないのである。その点では一斉教授のスタイルを幼児期に適用し、具体化する方が保育者にも父母にもわかりやすいのである。しかしそれも子どもの自主、自立をめざすというねらいを除外して考えればである。

2、公教育の中での遊び

幼稚園や保育所における遊びの扱いが上述のようなものであったということは、小学校以上の教育における遊びの扱いはおよそ推測できるものである。つまり、教壇―学習の様式がより確定している小学校以上の教育において遊びの扱いは一つは教授活動の内容として取り入れるか、二つは、学校における余暇時間に遊ぶことの承認のいずれかにすぎない。前者の場合は体育という教科において具体化をみることができ、体育科で学ぶサッカーや野球などゲームとよばれる教科内容はその前身として遊びを考へることができる。ドロケイや開戦ドンなどの鬼遊びが集団遊びの形をとり、グループ同士の助け鬼の性格をもち、全員つかまえたなら、ゲームオーバーとい

う形は、得点化して勝負を競う、ドッジボールなどといった初歩的なゲームに近い。ただ、こうした活動を展開するにあたって、発意者がだれて、遊び内容の選択、グループ編成の決定、鬼決め、時間的展開の決定が授業としてやる場合、ほとんど教師の教授によって決定されるので、それは遊びから離れてかぎりなく教科内容に近くなっていく。テニスとか野球というスポーツの場合、ルールはあらかじめ決定されている限り、教師が子どもの無知を認識するかぎり、教師が教授することは、教え方の良しあしはあるとしても、正当化される。スポーツを教える教師は同じ姿勢を遊びにおいてとらうとする。それはもはや教育内容であって、遊びではない。保育を重視する幼稚園教育に導入される体育科教師の指導法をみれば、その方法は明解である。なによりも子どもの自発性が無視されているのである。

これに対し、学校の余暇時間における子どもの遊びを容認することは、厳密にいえば、学校の教育活動の一つとしての位置づけでないがゆえに、学校教育における遊びの位置づけの問題とはなりえない。ただ現代社会において学校の休み時間に校庭で遊ぶ子どもの実態は学校と子どもとの関係を読み解く一つの事実とはなりえよう。

3、福祉施設や社会教育活動における遊び

学校と異なり、児童館やその他の社会的な施設における子どもの遊びについての大人の役割は、上述のようなディレンマをもっていないのであろうか。結論からいえば、このような施設においても、実態は基本的に変わらないといえよう。学校教育において、遊びが教科内容として導入されたのは、体育科であったことは既に指摘したところである。そして、学校教育的な教育活動が学校教育外の社会教育的活動へと拡張される部分が最も大きいのも、体育やスポーツの分野であることは自明のことである。運動会などの演目などを見ても、学校と地域が結びつく分野は体育的なものが圧倒的に多い。特に近代スポーツは、学校内教育内容であることを越えて、エクストラカリキュラムとして、オリンピックなどに象徴されるように、健全な国民の意識や体力養成の目的で、学校教育と社会教育の双方に跨って展開されてきた。国民意識形成のための国民体育大会、高校総体、中学総体というイベントは、集団意識形成や体力、身体技能養成の目的で、体育関係の指導者が、訓練型の教育、教授的な指導なしには、十分な成果は得られないという信念で体育指導員として力を発揮してきた。ここでは、体力や体

育技能の習熟が目的であるため、教授的訓練のスタイルは子どもとの関係において常套化されている。

そうした伝統の中で、戦後、民主主義社会におけるスポーツの大衆化によって、大衆が楽しむものとしてのレクリエーション・スポーツの考え方が台頭してきて、体育的技術の高い人だけでなく、一般の人々が専門のスポーツ選手の技を観覧するだけでなく、自らスポーツを楽しむという運動を生みだしてきた。体育学部の中にも「レクリエーション・スポーツ」といった講座が創設されるようになった。こうした影響を通して、キャンプやハイキング、低い山岳や野山を散策するトレッキング等のように、高い技術を競うというより、身体を動かし、健康維持しエンジョイメントを求めるといった活動も多様化し、それと共に、学校教育や地域の人々のキャンプとか、かち歩きといった活動として、その教育的意義が確信されるにいたった。そしてそうした場面で、様々なイベントに子どもたちを参加させる内容として、伝承遊びを取りあげ、子どもたちに教え、やらせるといった例もしばしばみられることである。しかしそうした伝承遊びが子どもたちの間で伝承されることはほとんどない。こうした体育会系の遊びの導入は、子どもの遊びに関するレクレ-

シヨン、スポーツ事典などにみられるように、小学校における体育授業の遊びの延長にあるものということができる。

これに対し、福祉施設などにおける子どもの遊びの扱いはどうであろうか、児童館や冒険子ども遊び場の例を考えてみよう。²⁶⁾たとえば、高橋健介は、冒険遊び場における子どもやブレイリーダーの役割を観察し、分析した結果、この遊び場に参加する子どもにも関わって、かつての地域の子どものように、異年齢集団が恒常的に同じようなメンバー構成で集まるということはない。逆に同一年齢で、しかも少数で、この遊び場に通う回数も、通う頻度も比較的に多いとはいうものの、毎日というわけでもない集団が多い。そこでそこに来て遊ぶという場合、遊びの技能水準はきわめて低く、一つの遊びに集中する姿もあまりみられなかった。同一年齢の子どもの遊びの場合、メンバー間に遊び技能のレベルの差があまりないので、子どもたちの遊びが行き詰り、それを克服するための行動(学習)モデルを探しても見つからず、遊びが流れてしまうというケースもしばしば見出されるのである。これに対し、ブレイリーダーはどうかといえ、やはりここでもブレイリーダーは子どもたちの行動

に干渉しないという姿勢であるため、教え込むという教授的かわりは回避される代わりに、ブレイリーダーが、子どもたちの学習モデルとなって、子どもたちの自発的行動の行き詰りの克服や発展をうながす環境要因にはなっていない姿がみられた。これは、自由遊びを採用している幼稚園における放牧状態と共通するものであったのである。

このスタイルは児童館の職員にも共通するものといえるのである。しかし、例外的な実践もある。それは、北島高志や宮里和則が編著となったファンタジーで遊ぶ²⁷⁾1、2、3、「マカ不思議国探検隊」「忍者、街を走る」「秘密基地のつくり方」いかだ社1989年に見られる実践である。²⁸⁾ここでは、学童保育所の職員は、各々、子どもたちのブレイリーダーとして、子どもたちと職員が一体になって、ファンタジー遊びのイメージ世界を構築する姿が描かれている。分析的な実践記録ではなく、当事者の記述であるため、ブレイリーダーの役割と子どもたちの関係の詳細を知ることができない。しかし、児童館や学童保育所においては、地域環境(街)を舞台空間に仕立てて、それに必要な舞台装置を子どもたちと共に、あるいは相互に引き出し合い、子どもたちと共に職員自

身も遊びの世界に集中することを楽しんでる姿を読み取ることができる。これを読むと、職員自身がこの市井の演劇的空間に参加し、その仕掛けを考え、楽しんでる姿がうかがわれるのである。もしそうだとすれば、職員が子どもたちを擁護し、子どもたちの安全を保障するという大人の役割と共に、大人が自ら幼少期に体験したごっこ遊びなどのイメージ空間での思い出が、今喪失していることを思い起こし、それを子どもたちと共犯関係を結ぶことで、ほとんど大人の日常生活感覚のままに構成されている日常生活空間をファンタジー空間に創設する企みに参加し、ワクワク、ドキドキ感覚の再生を子どもと共に味わっている大人がここに居るといえるかもしれない。しかし、このような大人が全体としては、少なくなっている現実の方が大きいのである。総体的にみれば、ここでも、子ども遊びの自発性、主体性を尊重するという大人の建て前が、総論としては尊重されることで干渉は回避されるとしても、具体的場面では、教授せざるを得ないという立場と、逆に積極的に教授し、教科内容化しようという引き裂かれた立場を見ることができ

第4章 市井における遊びの衰退とそれへの対応

前述のように、遊びの価値論が学校内実践において豊かに展開する見通しを持たない状況の中で、大人と子どもとの関係性において、「子ども」という存在に、大人に従属する存在ではない独自性を見出し出したいとする論者達は市井における子ども遊びこそ、子ども期や子どももの独自性、云いかえれば、子どもの主体性を表現する現象としてとらえようとする立場をとっていた。アメリカの教育使節団の新教育の理念は、民主主義教育を標榜していた、その中で「児童中心主義」的イデオロギーは、戦前における少国民練成の教育、またその残滓としての封建的階層意識や差別を批判する重要な思想基盤として歓迎されたのである。こうした風潮の中で、アメリカ社会学の実証主義的調査手法を学んだ教育社会学者らによる遊び調査は、子どもたちが市井で遊ぶ姿についての科学的事実（確かな事実）をとらえたと信じたし、この遊びの実態は子どもたちの事実の姿だと信じたとしても不思議ではない。そしてこの段階では、教育学的に遊びの価値を擁護する遊びの価値論と、それとは論理的に無関係

な遊びの調査によって明らかにされる子どもたちの遊びの実態とは、まさしく平行する事実であり、かつ、それは相互に符号する事柄であると思われるのであり、暗黙の前提であるがゆえにこの二つの事柄を結びつける議論は存在しなかったのである。しかも、日本の伝承遊びについての柳田国男が述べた事柄とその当時の子どもたちの現実の姿とは符合していると一般に信じられていたと思われる。なぜなら、過去における伝承遊びと遊び調査における子どもの実態との歴史の変遷やその決定的相違を語る論者を見つけることはできないからである。

しかし、近年、子どもと大人の分割以後の大人と子どもとの関係における遊びと柳田が考察の対象にした近代以前の子どもの遊びとは大きな変化があることを柳田自身が明確にしていることを柄谷が指摘している²⁸。近代以前の伝承遊びは、大人と子どもとの区別以前の「小供」たちが大人の共同体から相対的に区別する意味で自分たちの遊び集団を形成したのである。そこには遊びの伝承を可能にする異年齢を中心とする長幼の序列が厳然としてあり、そのタテの人間関係を通じて遊び集団が形成されてきたという事実があったのである。しかしこの相対的に大人社会から区別された集団は、地域社会の中で、

労働や祭儀など村の共同社会の枠組の中に従属し、その点で連続していたのである²⁹。しかしそうした伝統は、少なくとも、昭和30年以前の地域の遊び集団には残っていたのである。例えば、昭和26年の事例では約90人位で野球をしていたとあり、両チームの18人以外は補欠、つまりみそっかすだったわけである。それゆえ、戦後民主主義による社会変化を経験した大人たちは、戦後の市井の風景にみられる遊び姿をみて、「子どもの世界」は古きよき時代からいささかも変更されることのないものとして映ったとしても不思議はないのである。

しかし、歴史的経緯をつぶさに見れば、近代社会システムとしての学校の出現により、未成熟世代は半ば強制的に長時間、学校という空間にとじ込められ、字を知らないがゆえに無知な存在として、個別化され、差異化され、序列化される存在とされ、ここに大人と子どもという区別が現前化したのである。教育制度の確立以前は、未成熟世代は各家庭の人的構成のメンバーとして、地縁、血縁的絆や労働や祭儀において、大人たちの日常と連続的關係のうちにあつたといえる。そうした一つの表現が近隣の子どもによる遊び集団の形成であつた。それゆえ、近代社会となり、近代学校制度成立後は、子どもたちの

生活も、次第に変化を遂げてきたのである。近代以前の社会にあった子ども組や娘組といった組織への参加者の中で、旧制中学や女学校に行くエリートの子弟は組織から離れていくことにより、徐々に若者たちの古い組織は崩壊過程へと向かっていった。また近所の子どもたちの遊び集団も、近代学校における同一年齢による学級の成立と共に、異年齢集団の遊びから、同一年齢集団の遊びへ、地域の空き地や田んぼでの遊びから、学校の休み時間や放課後の校庭への遊びへ、遊びの種類も伝承遊びの世界に、自転車や野球、ドッチボール、サッカーなど、近代スポーツの前身ともいえるべき遊び、たとえば、キャッチボール、三角ベースボール、鉄棒といった遊びへと変化を遂げるのは必然であった⁹¹。

しかし、それにもかかわらず、大人たちの子どもへの遊びへの対応は不変であった。つまり、子ども期において子どもは本来遊ぶものであり、子ども期があるかぎり、遊びは失われることなく、子ども期に発生するものと信じられていた。しかし、現実に社会学者やその他の研究者が実証研究によって明らかにするデータは子どもの世界の遊びの実態の著しい変化であった。近代学校教育制度の存在やそれが持っている抑圧的性格に気づき、

子ども本来の姿の復権をそうした学校空間の外に求めた本田和子が、子ども本来の姿は、遊びにあることを強調した時期（1973年）においては⁹²、子どもの遊びは衰退の一途を遂げていく過程にあったのである。そして同じ時期に、遊びに関心を寄せた研究者に藤本浩之輔がいる⁹³。藤本は、子ども遊びを一つの子ども集団文化にとらえ、その成立が歴史的、地理的、文化的な様々な条件によって形成されてきた系譜を柳田らの遊び研究を参照しつつ考察している。そしてそれが児童期におけるおとなによる規制や監督を受けない社会集団であることが子どもの人間形成に大きな意味をもっているとしている。そしてこの子ども集団を通して「伝達・継承されている文化型(culture pattern)」として遊びがあると考えている⁹⁴。この遊びの文化はしたがって集団と密接な関係にあり、仲間集団の結合を媒介し、子どもたちの社会的発達に大きな役割を果たしてきたとしている。そこで遊びが集団の間はどう伝達されるかを「かごめかごめ」と現代の遊びである「[E]対ガードマン」の遊びを例にあげて分析している。前者は柳田にならって、大人の宗教行事の反映として、また後者はテレビの人気番組「アンタツチャブル」の真似からはじまったこととして、(一)共

通の知識と共感、(2) 帰宅後の遊び集団、(3) 伝承文化の既存のパターン、(4) 季節、(5) 地理的環境などをあげている³⁴⁾。

しかし、この「FBI対ガードマン」の遊びは「学級の枠を越えて他に拡大することはなかったし、ひと冬の間の流行に終わった。」したがって、「FBI対ガードマン」遊びは、正確な意味では、私のいう遊び、あるいは子ども文化にはならなかった。伝承されていくパターンとして子どもたちの世界に残るものとならなかった³⁵⁾という。藤本は子どもの文化である遊びをこう定義する。「子ども文化」とは、「子どもたちによって習得されたり、創り出されたりした子どもたち固有の生活様式(行動と行動の諸結果)であって、子どもたちの間に分有され、伝承されるものである」とする。

しかし、こうした子ども文化の定義とやらはらに、この時、子どもの遊びは衰退の一途をたどりつつあったのである。藤本もそれを認めてこういう。

ところが現在、大人達がテレビやラジオの番組、レコード、家内ゲーム、まんが、おもちゃ、遊具、スポーツ用具など、大量の遊びを与えるようになった。子どもた

ちは与えられるままに一応楽しんでるのだがそれによって永年子どもの世界に伝承されてきた遊び(子ども文化)が数多く崩壊、消滅していることは確かである。文化を喪失した子ども達は一層受身にならざるを得ないし、創造的な活力も弱体化せざるを得ない。³⁶⁾

そしてそうした遊びの衰退の要因として塾やマスコミなどの発達が子どもの戸外遊びの時間を奪い、少子化をもたらし、特に地域の「縦のつながりをもった異年齢集団の崩壊をうながし、子どもの世界に伝承されてきたさまざまな遊びを消滅させる方向にはたらいだのである」と述べる。しかし、それに増して、子ども自身の文化としての遊びが衰退した要因として藤本があげるのは、学校教育である。「文化の蓄積量が増大し、質的に高度化すればする程、子ども達に対する意図的文化伝達や制度的な教育は必要度を増してくるであろう。しかし教育には被教育者を統制し、自由な可能性を奪い去る側面があることも忘れてはなるまい。」教育が画一化し、ある方向づけが強制的になればなる程、負の側面は強くなる。現在の子どもの文化の崩壊・消滅の背景には、現代文明の全体状況があるのだが、まちがいなく教育も大きく加担して

いる」⁸⁸⁾と述べる。ではこうした事態に対し、どのような提言をしたのであろうか。

前述のように、能力主義、能率主義的教育が一層拍車がかかるなかで、現在よりも、強制的教育制度が考え出されて来ると予想される。「したがって、教育の目が離されたときに子ども文化は生き生きと活性化することを認めなければならぬ」とし、複眼的児童観を提唱することと終わっている。

「子どもの文化としての遊び」という藤本の言説は、いかにその人間形成機能を強調しようとも、遊び自体の消滅の事実の前にはなすすべを失っている。これに対し、筆者も子どもの遊びについての研究において、藤本と同時期に筆者は、遊びに関するいくつかの論文を発表した⁸⁹⁾。そこで奇しくも、遊びのとらえ方について一致した点がある。一つは、子どもの遊びは、子どもの遊び集団の問題と不可分であること、二つは、遊びの文化を支えているのは、遊びの伝承であること、三つは、遊びの伝承は、大人の生活と子どもとの間で、また、子ども同士の間で行われ、それは様々な局面で行われること、そのさい筆者は遊びの伝承を次のように定義した。「遊び」は「自らの発意で学ばれる活動、つまり観察学習（みてまね

る）でなければならない。あるいは、子ども集団の外の大人が教授するのではなく、集団内の子ども同士の間で生ずる機会教授でなければならない」とした。そこで「子どもの遊びとは、子ども集団の中で伝承された知識・技能によって展開された活動のことである」とした。そしてこうした遊びが成立する条件として、伝承が成立するような長期的生活環境として、集団が生まれることが必要であるとされた。そして1958年(昭和34年)に行った遊びのフィールド調査において子ども遊びが大きく変貌している事実を確認した。1、遊び集団の平均が約3人で、遊び集団の年齢構成が同一学年で、3年生以上の遊びは戸外で見ることが少なく、幼児の場合母親同伴が多く、遊び空間も、袋小路の道路が多く、自然の遊びの衰退がみられ、伝承が成立するシステム(集団)が成立していなかったのである⁹⁰⁾。そして1960年「遊びの伝承と実態」という論文を発表し、この中で、現代社会の中で子どもの遊びが失われていく必然性を明確に指摘した。遊びの伝承が世代間で可能になるには異年齢集団による長期的な生活集団が成立しなければならないとした。そしてこの学習システムは、徒弟制度のシステムと酷似していることを論証した⁹¹⁾。現代日本の戦後の歴史過程において、

市井の遊びが失われる必然性は、学習過程の主流が近代学校による教授—学習になっていったことにあり、市井一般における生活行為も機械化し、自動化し、情報化することで、みてまねるといふ観察学習が激減したことの反映であり、長期的にみてまねるといふ共同生活が減少していったことと無関係ではない。

このように考えれば、子どもの伝承遊びは、現代において、失われるべく運命であるといわざるを得ない。藤本が指摘するように、「FB」対ガードマン」も結局は流行に終わってしまったのである。筆者が論じたように、同世代にある現象に対する関心が一気に高揚したとしても（例えば、ピンクレディ・ブーム）それは、その現象に対する関心の高さが幼稚園児から大学生やOLまでピンクレディのものまね遊び（踊り）をやるとしても世代間に長期的に伝わらないかぎり、伝承とはならず、伝播に終わってしまうのである¹⁴¹。

では今や、遊びの伝承は不可能なことなのであろうか。幼稚園や学校、その他の福祉施設における遊びの扱いが、遊びの重要性を強調しつつ、教授という形で具体化され、遊びの伝承に失敗してきていることは既に指摘してきた。そして筆者は伝承遊びは集団組織において徒弟制と類似

している事実を指摘し、近代学校の教授学習過程と徒弟組織における学習過程の相違を指摘したことがある¹⁴³。とすれば、現代社会において遊びをとりあげること自体、時代錯誤で徒労とも云うべきことであるといわなければならぬのであろうか。

第5章 おわりに

筆者は以前に子どもの伝承遊びは徒弟のシステムと類似していることを明らかにした。とすれば、伝承遊び集団が近代社会において次第に失われていく必然性は明らかである。小学校における遊びの時代変化を見てみても、昭和30年代までは、地域の異年齢遊びの伝統は、学校空間にも反映し、学級集団の形成や休み時間や放課後の校庭の遊びをも活性化していたという記録があるが、次第にその勢いを喪失し、今や休み時間でも校庭に出ない子も多いようである¹⁴⁶。

しかし、だからといって、子どもの遊びの教育的意義を喪失させてもいいのか。近代教育システムである学校教育における教授—学習システムは学校空間を超えて、塾やおけいこという形で社会生活にまで進出し

ている。そこで問題とすべきは、近代学校の特質である一望監視型の人間形成の論理が未成熟世代の教育の唯一のものとして成立してしまっているのかということである。遊びにおける仲間との同調や応答の体験、試行錯誤過程に含まれる宙吊り感覚がより成功率の高い方向に収斂していくときの「心地よさの感覚」を集団のメンバーと共有したり、個人で味わったりすることは人間として必要なことであろう。

1960年、J・レイブとウエンガーが「状況に埋め込まれた学習」⁴⁷⁾を発表し、正統的周辺参加論という名で有名になった理論は新参者が古参者のいる実践共同体に参加しつつ、周辺から次第にその共同体のもつ技能や知識、アイデンティティなどを獲得していくプロセスを述べたものであり、徒弟制などの学習システムにも新たな光をあてる理論とみなされた。しかし、徒弟的学習集団のシステムは現代社会の主流である学校における教授—学習システムの中で成立させることは困難である。

そこで筆者はこれまで、小学校や幼稚園などの場で行われてきた遊びは教えられるべきものではない、でも教えざるを得ないといった矛盾に充ちた態度から生まれる過保護放任という結果を生む実践、あるいは、遊びは教

えざるを得ないという教授型実践を批判し、新たな視点で遊びを構想することを考えてきた。現代において伝承遊び成立の条件である前近代的な徒弟システムを再現することは不可能であるとしたら、異年齢的伝承システムはいかなる形で現代に再生可能か、いいかえれば、正統的周辺参加が可能になるような実践共同体はいかにして成立可能かという問いを設定することである。つまり、実践者（教師であれ、ブレイリダーであれ）はいかにして、遊びという実践共同体を構築できるかということである。そしてその際の最初の問いは、われわれ大人は子どもの遊びにどうかかわりうるかという問いの設定である⁴⁸⁾。子どもの遊びを生み出す援助者としての保育者であれば、保育者が演ずべき役割はまず第一に幼児たちとの相互関係性の自覚である。（まばたきの共有、えがきの共有、まなざしの共有体験の自覚である。）しかも、すべての生徒や児童との間にある。第二に保育者が子どもまなざしの対象となっているがゆえに、演じなければならぬことの自覚である。イ、自らの安定感を生む体制への自覚。ロ、自らの行為が子どもたちのモデルになる可能性の大きさの自覚。ハ、子ども世界の自発性の発生と共に保育者が後景へとしりぞき、第三者の視点か

らこれを見守る立場に立つ必要性の自覚。第三に、子どもたちは、他者（保育者を含め）と同調し、その同調の中から他者の行為にあこがれ、みてまねるといふ行為を成立させている事実の把握を保育者が認知すること、第四に、そうした関係性が子ども相互に成立するような時空間を設定すること、子どもの群が安定していくような慣習性の成立する場（コーナー）を設定すること、そしてその中で幼児のインフォーマルグループのメンバー相互に同調し、応答する関係が成立するような遊具や素材を用意すること。（砂場であれば砂、水、シャベル、容器など）第五にこうした各コーナーが相互にみるみられる関係をつくること、第六に保育者がそうしたインフォーマルグループの遊びの発展を把握できる場、全体を俯瞰できる位置を確保すること（製作コーナーでつくりながら俯瞰する）第七に、各々の場の診断に基づき必要とあらば各場に参加する方略を構想すること（場の状況性を共有する身体的関与を考え、参加という侵入が歓迎されたら、子どもたちと状況を共有するために、同じ姿勢、同じ道具、同じ素材、同じ空間の共有）を経て、相互的言語コミュニケーションにたどりつくのであるが、その

出発は子どもの発話のリフレインから入る。第八に、子

どものインフォーマルグループのフリーリングが整ってきた状況をとらえて、そのフリーリングの自主的継続を確認し、その場を離脱する際の方略をとること。この大人の態度は、教授的なものと異なり、子どもたちの自立的な遊び空間を持続させるための大人の方略である。こうした遊びを構成する戦略によつてのみ、教授型の「遊び」や遊びの建て前論と方便としての教授のデレンマは克服されるのである。詳しくは「保育援助論」（生活ジャーナル 2000年）を参照されたい。

注

- (1) 高橋勝「近代における『遊び』と『作業』の意味づけ」近代教育思想史研究会「近代教育フォーラム」1992 41頁参照
- (2) 柴谷久雄「遊びによる人間形成へ保育の哲学」黎明書房 1973 72～99頁
- (3) 高橋たまき「遊びと発達」平田宗宏他編著『子ども百科』中央法規 1993 0530～0541頁
- (4) J・ホイジンガ 高橋英夫訳「ホモルーダンス」中央公論者 1966

- (5) ロジェ・カイヨワ 清水幾太郎、霧生和夫訳「遊びと人間」岩波書店 1970
- (6) ジャック・アンリオ 佐藤信夫訳「遊び」白水社 1986
- (7) オイゲン・フインク 石原達二訳「遊戯の存在論」せりか書房 1976
- (8) J・ホイジンガ 前掲載17頁
- (9) ロジェ・カイヨワ 前掲載19／55頁
- (10) 西村清和「遊びの現象学」けい草書房 1989
- (11) I and p. Opie *Children's Games in street and playground* Oxford paperbacks 1969
- (12) Sutton Smith, *The folkgames of children* Univ. of Texas Press 1972
- (13) 柳田国男「子ども風土記」『定本柳田国男集』第21巻所収 筑摩書房 1962 61頁
- (14) 青柳まち子「遊びの文化人類学」講談社現代新書 1987
- (15) 半沢敏郎『童遊文化史』全五巻 東京書籍 1980
- (16) 小川博久他「子どもの遊びと環境の関連について」家庭教育研究所編『家庭教育研究所紀要』3号 1／35頁参照
- (17) 拙稿『保育援助論』生活ジャーナル 2000
- (18) キルパトリック 阿部真美子他訳『1850年代から70年代の幼稚園教育運動に果たしたドイツ人移民の果たした役割』『アメリカの幼稚園教育運動』明治図書 1988 17頁
- (19) 倉橋惣三『倉橋惣三選集』第一巻 フレーベル館 1986 23／47頁参照
- (20) 梅根悟『世界教育史』光文社 169／173頁
- (21) 酒井玲子「第三節、戦後の幼児教育の政策と運動」岩崎次男編『近代幼児教育史』明治図書 1979 321／322頁
- (22) 森上史朗「幼稚園教育要領」岡田正章、森上史朗『保育基本用語辞典』第一法規 1980 40／41頁
- (23) 野角計宏他編「幼稚園教育要領の解説」ぎょうせい 1990
- (24) 文部省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館 1999 拙稿『学級崩壊』の要因について』神奈川私立幼稚園連合会会報 1999年7月号
- (25) 結城恵「幼稚園で子どもはどうか育つか」集団教育のエスノグラフィ」有信堂 光文社 1998
- (26) 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—大人は子どもの遊びにどうかかわりうるか—』生活ジャーナル 2001 80-103頁
- (27) 宮里和利、北島高志編著『マカ不思議国探検隊』「忍者町を走る」『秘密基地のつくり方』いかだ社 1988
- (28) 柄谷行人『日本近代文学の起源』講談社 1988 165頁
- (29) 拙稿「子ども社会の動向と課題」森上史朗他編『子ども学研究』建帛社 1987
- (30) 小川博久「遊びの伝承と実態」無藤隆『新・児童心理学講座第11巻子どもの遊びと生活』金子書房 1991 182-184
- (31) 本田和子『児童文化』光生館 1973
- (32) 藤本浩之輔「子ども文化論序説—遊びの文化論的研究—」京都大学教育学部紀要31巻 1/31頁
- (33) 藤本浩之輔「遊び文化の成立過程について」大阪市立大学文学部紀要「人文研究」第20巻第4分冊 1976 50頁
- (34) 同上 50頁
- (35) 同上 63頁
- (36) 同上「子ども文化論序説」23頁
- (37) 同上 21頁
- (38) 同上 27頁
- (39) 拙稿「子ども『遊び』についての教育学的考察—大人は子どもの『遊び』にどうかかわりうるか—」教育大学協会幼稚園部門会編『現代の幼児教育の諸問題』川島書店 1981 46-77頁
- (40) 同上 72頁
- (41) 同上 71頁
- (42) 小川博久、菊池龍三郎他「子どもの遊びと環境の関連について」家庭教育研究所編『家庭教育研究所紀要』第3号 1983年6月
- (43) 小川博久「遊びの伝承と実態」前出 無藤隆『新児童心理学講座11』「子どもの遊びと生活」金子書房 1991 183頁
- (44) 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—』教育方法研究会編『教育方法学研究』第6号 1982
- (45) 小川博久『「流行型遊び」の「非伝承性」と非現実性—インベーダーゲームを一例として—』お茶の水女子

大学家政学部児童学科児童文化研究会編『舞々』2号
1979 38～60頁

(46) 小川博久「学校の余暇時間における校庭での遊び―
児童の居場所を求めて―」平成14～16年度科研費補助
金、基礎研究(B)(1)研究成果報告書(研究代表者小
川博久)

(47) J・レイブ、ウエンガー佐伯胖訳「状況に埋め込ま
れた学習―正統的周辺参加―」産業図書 1993

(48) 拙稿『保育援助論』生活ジャーナル 2000