

## 学童保育における遊びとその指導に関する実践研究 (2) —ルールが顕在化した遊びとその指導—

代田 盛一郎\*

### 要約

本研究では学齢期における子どもの遊びとその指導について、学童保育における保育記録の分析によって考察するものであるが、本稿では「ルールの遊び」をその対象とする。本研究における「ルールの遊び」とは、喜びや満足を求めて行為する「最小の抵抗路線」と同時に直接的衝動を抑えてルールに従う「最大の抵抗路線」という遊びの矛盾的性格が顕在化したものとして、とりわけそのルールを集団的に共有する遊びとして位置づけるものとする。「ルールの遊び」とその指導をめぐる実践では、①対立・競争的關係に対する過剰な適応への対応、②ルールの変更と拡張などの場面においてそれぞれに技能的サポートと情緒的なサポートという二つのアプローチがあらわれており、さらにこうした二つのアプローチは個別の子どもと、その周囲の子どもあるいは子ども集団という二つをターゲットとしていることが見られた。こうした意図的働きかけとしての指導が効果的に機能した際、「ルールの遊び」は高い没入体験を伴うものとなり、安定した人間関係の形成にとって重要なものとなると考えられる。

キーワード：学童保育、遊びの指導、遊び、ごっこ遊び、ルールの遊び

2010年9月30日受理(実践研究)

### はじめに

エリ・エス・ヴィゴツキー(Лев Семенович Выготский)は幼児期における遊びについて「顕在的な虚構場面と伏在的なルールから、顕在的なルールと伏在的な虚構場面を持つ遊びへという発達は、二つの極をなし、子どもの遊びの進化を指し示し<sup>1)</sup>しているものであると述べた。このことは単に「ルールの遊び」が「ごっこ遊び」の段階的上位にあるものではなく、遊びの面白さが、「虚構性」と「ルール」のそれぞれの顕在化/伏在化によって構成されており、「ルール」もまた遊びの中においてのみその現実的行動を支配するという「虚構性」をその特徴としていることを示したものとしても理解することができる。一方で、こうした「ルールの遊び」は多くの場合競争的もしくは対立的な関係を伴うものとして展開されるが、

あらゆる生活領域にまで浸透してきた競争原理や能力主義を背景として、何をしてでも絶対に勝ちたい(あるいは負けたくない)子どもたちや、最初から競争的關係への参加を忌避する子どもたちの姿も多く見られている。「さまざまな年齢、さまざまな能力レベルの子ども立ちが、同条件下で争う<sup>2)</sup>」といった意味において、その人間関係の形成を通じた社会的交わりの基盤形成を行う学齢期の「ルールの遊び」の重要性はますます着目されるべきものである。学齢期の子どもにとっての「遊び及び生活の場<sup>3)</sup>」である学童保育において、このような今日的な子どもの様相に対しどのように意図的な働きかけとしての指導を展開させるべきなのか、学童保育における保育実践を通じて考察を試みたいと考える。

\*大阪健康福祉短期大学

連絡先

〒590-0014 堺市堺区田出井町2-8

大阪健康福祉短期大学 事務センター

E-mail: s.daita@kenko-fukushi.ac.jp

## 1 学齢期の子どもの発達と「ルールの遊び」

### 1) 「ルールの遊び」の基本的構造

本研究における「ルールの遊び」とは、「顕在的なルールと伏在的な虚構場面を持つ」遊び、つまり現実の行動を規定するルールが顕在化しているが、そのルールは遊びという状況の中で限定的に適用されるという虚構性を伏在化させているものである。こうした「ルールの遊び」は、喜びや満足を求めて行為する「最小の抵抗路線」と同時に直接的衝動を抑えてルールに従う「最大の抵抗路線」<sup>4</sup>という遊びの矛盾的性格が顕在化したものとして、現実的行為を抑制するルールに従うことに遊びの面白さ（喜びや満足）が規定され、現実的にはその抑制と面白さは複数あるいは集団的に共有されることによってあらわれる。こうした現実的行為の抑制というルールの有する基本的性格から、「ルールの遊び」はその内容において競争的もしくは対立的な関係を伴うことが起こりうるが、ルールは遊びの成立要件を確認するという一般的事項でありつつ、遊びの構成員間に存在する身体的能力やその技能の差を調整し、その結果に予測のつき難い不確定の要素という面白さ（喜びや満足）を付与するための調整的事項としての機能もあわせ持つため、その関係や遊びの結果の固定化を回避しその面白さの源泉となりうるものであると考えられる。

### 2) 「ルールの遊び」をめぐる諸問題

こうした「ルールの遊び」は、知的関心の高まりや規則やルールを理解することによる自己生成、あるいは仲間との遊びを通じた交友の拡大、といったの「少年期」の発達課題から鑑みても重要であり、まさに「人間的交わりの基盤」となりうるものである<sup>5</sup>。しかしながら、今日の子どもをとりまく状況の急激な変化によって、その楽しい活動を通じて豊かな人間関係を育むものであるはずの遊びがむしろ人間関係を崩していく、という矛盾構造を持つという状況があらわれている。とりわけあらゆる生活領域にまで浸透してきた競争原理や能力主義によって、子どもたちはあらゆる場面の競争的關係の中ですぐに結果を求められることによって心身を疲弊させ、本来楽しむべきものであるはずの遊びの中での競争や対立、あるいは失敗を積み重ねて上達していく過程において、「絶対に勝ちたい」「絶対に負けたくない」といった勝敗や優劣に対する二元的価値観に支配された姿を見せることが少なくない。

一方、こうした遊びの中の勝敗や優劣といった要素が感じられたとたんに「やらない」「やりたくない」と消極的な姿を見せる子どもたちも存在している。こうした何をしてでも絶対に勝ちたい（あるいは負けたくない）子どもたちや、はなから競争的關係への参加を忌避する子どもたちは、共にあらゆる生活領域における勝敗や優劣に対する過剰な適応であると理解する必要があるだろう。

さらにこうした状況に対して、競争的要素の排除によってその解消を行なうという方法もありうるが、とりわけ「ルールの遊び」から競争的要素を過剰に排除することは前項に述べた理由から、「ルールの遊び」のダイナミズムを喪失させ、面白さ（喜びや満足）を軽減させることを指摘しておきたい。言い換えるならば、こうした過剰なやり戻しは、大人（保育者）の勝敗や優劣に対する過剰な適応の一つであるといえよう。

### 3) 研究の対象と方法

本稿では、学童保育における保育記録について遊びとその指導に関する記述を中心に、その補足として筆者も参加した集団的なケース検討や実践検討における議論や、詳細なヒアリングの結果及び実際の観察の結果を元にした事例を取り上げる。

事例においては、子どもの実態から発達上の課題を、指導員の考察部分から指導員の問題意識と保育課題を、具体的な働きかけや会話から保育実践としての指導内容をそれぞれ分析することによって学齢期における「ルールの遊び」とその指導について考察を行なう。また、学童保育における保育記録より引用し事例としての再構成を行なったが、児童氏名等については筆者が加筆修正を行なっている。

## 2 学童保育における「ルールの遊び」とその指導の実際

### 1) 事例① 「鬼ごっこ」内の「ごっこ遊び」

A学童保育に通うA児とB児は共に同じ保育園を卒業した1年生女児であり、A児は3年生の姉が学童保育に在籍している。日常的にはごっこ遊びをすることが多く、A児がごっこの役割や状況を設定し、B児や他の1年生がそれに従うという場面が多く見られた。トランプ遊びなどにおいては、A児は負けると機嫌が悪くなり、「もうやめる。」「二度と（トランプを）しない。」など強い口調で言い捨ててその場を去ることがし

ばしば見られ、どちらかというとおとなしい性格のB児は言い返すこともできず困惑した表情で立ち尽くすことが少なくなかった。同じく1年生女兒のC児は、過去に2人の姉が学童保育を卒所しており、現在4年生に兄が在籍している。小学校入学前から学童保育に慣れ親しんでいたこともあり、生活や遊びにもすんなりと入ることができた。

A児たち1年生を含む子どもたちの集団で学童保育に近接する公団住宅の1階ピロティで「鬼ごっこ」をすることになり、鬼に捕まっても鬼を交代するのではなく、「鬼の牢屋」に閉じ込められ、その他の子どもからタッチされることで再度「牢屋」から逃げるができるという「たすけ鬼」のルールで遊びが開始された。これまでも「たすけ鬼」で何度か遊んだことがあったが、A児は鬼に捕まると機嫌が悪くなり、「牢屋」の中に座り込み、他の子どもたちの助けを拒否したり、「もうやめる。」と遊びを抜け、さらにB児やC児に対しても「(一緒に) やめよう。」と声をかける姿が見られていた。C児がその誘いにのらず「やめない。」と答えたところ、A児はさらに怒り出し、B児に対して「C児なんか放っておいて、いっしょに『〇〇ごっこ』しよう。」と声をかけ、半ば無理やりにB児を遊びから連れ出すこともあった。

A児に対しては、周囲の子どもたち(主としてA児の姉を中心とした上級生グループ)から非難の声があがることもあったが、A児は泣きながらその場を走り去り、指導員が声をかけても、うらめしそうな表情のまま遠巻きに遊ぶ他の子どもたちを見ていることが頻繁にあった。B児はA児のいない状況での指導員との会話の中で、「ほんとうは、みんなと遊びたいけれど、A児ちゃんが怒るから…」と発言しており、「がんばってA児ちゃんに『やめたくない』『一緒に(遊びを)続けよう』と言ってみようか。」という指導員の働きかけにも「無理…」と首を横に振るばかりであった。C児はA児と別になることについてはあまり気にしていない様子であったが、その際のA児の言動については「いやだから言うことを聞くこともある。」と発言しており、時に激しい口調でA児と言い争いをすることも時折見られた。

指導員はこうしたA児の姿について自己中心性のあらわれと受け止めつつ、遊びのたびに起こるこうしたトラブルについて、A児への非難や注意だけで解消するのではなく、最後まで楽しく遊ぶ経験を通じて意に

沿わない場面(鬼に捕まる、鬼になる等)であっても「遊びを抜けたくない」と思うようになっていくことを課題として設定し、今回の「たすけ鬼」ではA児の好きな「ごっこ遊び」の要素を含んで取り組むこととした。つまり、A児やB児は「姉妹」あるいは「お姫さま」として「たすけ鬼」に参加し、鬼に捕まらないように「お城」の中を逃げ回り、たとえ鬼に捕まっても「姉(あるいは妹)」もしくは「お姫さま」を助けにいくのだ、という虚構場面と役を意識的に取り入れたのである。指導員はA児やB児と共に鬼から隠れつつ、「お姫さま、大丈夫ですか?」「他の家来たちは残念ながら捕まってしまいました(他の子どもたちは自分たちが『家来』であるという認識はない。)」などと声をかけると、「そうね、ドキドキするけど大丈夫よ。」「ああ!家来たちは大丈夫かしら!」など、イメージを楽しんでいる様子が見られた。遊びの序盤ではできるだけ見つけにくい場所を「隠れ家」として設定し、その中での「ごっこ遊び」にとどまっていたが、中盤(半数以上の子どもたちが鬼に捕まり、その子どもたちから助けが求められはじめた段階)からは、「(助けにいくのは)イヤよ。」「鬼が怖いもの!」と言いつつも、B児が「(助けに)行ってくる。」と「隠れ家」から出ようとする、「じゃあ、私も行ってあげるわ。」と共に助けに向かうことができた。結果、鬼に捕まってしまったのだが、「牢屋」の中でも「ああ、誰か助けにきてくれないかしら。」「(見張り役の鬼に対して)ねえ、逃がしてくれない?」など、「ごっこ遊び」を包含させながら最後まで「たすけ鬼」を遊ぶことができた。

## 2) 事例② 対戦型「ルールの遊び『王様陣とり』におけるルールの拡張

対戦型「ルールの遊び」である「王様陣とり」は、2チームにわかれ、ジャンケンによる判定を中心に競い合うことをルールの基幹とする遊びである。その勝敗判定は、対戦相手の「王様(相手チームに対しては非公表)」をジャンケンによって倒す(勝つ)ことによって行われるが、「王様」以外のメンバーはジャンケンに負けると対戦相手の「陣地」に連れて行かれることにより「捕虜」となり、味方メンバーに救出されない限り「陣地」に拘束され続けるというルールが適用されるものである。

1年生から6年生までをその対象としているA学童保育において、15名程度の異年齢集団でこの「王様陣

取り」を遊ぶこととなりチームの話し合いによって3年生の女兒であるD児が「王様」に選出された。遊びが進行し、D児の所属するチームのD児を除く全メンバーが「捕虜」となり、「自陣」のD児（自陣にいる限りはジャンケンの対戦の対象とはならない）の周囲を相手チームのメンバーが包囲するという展開となった。D児はなかなか「自陣」から出ることができず、周囲の子どもたちから「出てこないとおもしろくない。」「どうせ出るしかないのに、何をしているのか!」といった言葉が出され、D児は泣いてしまった。D児に限らず、最後の一人になった「王様」は同じような状況になることが多く、時には「陣地」を包囲していた子どもたちが相談の上、「自陣」近くにまで引き上げるという譲歩も見られたが、最後の一人という重圧感からか遊びが停滞してしまうことは少なくなかった。指導員はD児が泣いたことをきっかけとして、「こんなこと（王様が最後の一人になること）よくあるけど、どうしようか?」と子どもたちに投げかけた。「王様は『無敵』にしたらいい。」「王様一人になった時点で負け。」「囲まれてから、『10秒カウント』されたら負け。」などの意見が出される中、皆でルールを変更する合意が形成されると指導員は判断し、D児の姿に他の子どもたちが共感していることを前提に、こういった事態を打開する方策としてルールの変更・拡張に関する話し合いを進めた。その意見の集約として「最後の一人になった『王様』は、相手チームとのジャンケンで3回拒否することができる」というルールを適用したところ、遊びが停滞することは減少した。その日の終わりには「『王様』がジャンケンで断れるルールにしたのがよかった」という子どもたちの意見が多く聞かれた。その後、「王様陣とり」開始時にはこうした「ジャンケン拒否」のルールを適用するか否かが確認されることとなった。

### 3 学童保育における「ルールの遊び」とその指導に関する考察

#### 1) 対立・競争的關係に対する過剰な適応への対応

以上、「ルールの遊び」とその指導に関する2つの事例を見てきた。以下、それぞれの事例について考察を行ない、その指導の対象と方法を明らかにすることを試みたいと考える。

事例①における1年生A児の姿について、自分の思いどおりにならない状況においてあらわれる「機嫌が

悪くなる」「その場を去る」といった行動から、その状況における他者である「一緒に遊んでいる友だち」や、「現実世界での行動を規制しうるルールに従う他の子どもたち」の立場に自分自身をおくことができないといった意味において自己中心性(egocentrism)あるいは中心化(centering)のあらわれとして理解できよう。併せて、そうした自己中心性/中心化の姿が「ルールの遊び」における競争的もしくは対立的な関係が伴っている場面において多くあらわれていることに着目した場合、おそらくはその生活全般の中で形成されたであろう勝敗や優劣といった二元的な価値基準に対する過剰な適応<sup>6</sup>の姿としても理解することができる。本来、「ルールの遊び」に伴う競争的もしくは対立的な関係は遊びの面白さを構成するものであるが、本事例におけるA児にとってはむしろその面白さを損ねる要因として作用している。また、こうしたA児の行動はB児やC児といった友だちとの関係においても消極的に作用していることから見ても、その関係性の組み換えを「共に楽しく遊びきる」ことを通じて行なうことを目的とした指導員の方針には妥当性があるといえよう。さらに、その「遊び」についてA児が好きな「ごっこ遊び」に着目し、「たすけ鬼」という「ルールの遊び」の内部に「ごっこ遊び」を配置するという二重の構造で行なうという方法で展開されている。こうした二重の構造については、異なる遊びを同時に行なっているという理解ではなく、「たすけ鬼」における「虚構性」と「ルール」それぞれの顕在化/伏在化として理解する必要がある。つまり、「たすけ鬼」という遊びの面白さには「子どもそれぞれに付与された役割と設定という虚構性」と「現実世界における競争的活動」という2つのモメントが存在し、具体的な遊びの場面や子どもたちの内面においてそれぞれのモメントが顕在化あるいは伏在化することによってその面白さが成立するという理解である<sup>7</sup>。A児にとっての「たすけ鬼」は、「お城の中を鬼から逃げるお姫さま」という虚構性が顕在化し、「タッチされると拘束される」というルールが伏在化されることによって楽しく遊ぶことができるものとなったのである。

こうした遊びの変化によってA児が遊びに参加することができたことについては、A児が楽しく遊びきるることができたという満足感や他の子どもたちとの共感的体験を通じた情緒的安定といった情緒的な側面に対するサポートであると同時に、競争的もしくは対立的

な関係を伴う「ルールの遊び」に参加するための技能的なサポートでもあるというに二層構造を有している。さらにA児を「お城の中を鬼から逃げるお姫さま」として参加させるという直接的な働きかけと、その周囲の子どもたちへの働きかけ（B児、C児との会話や「たすけ鬼」内部で「ごっこ遊び」を共に楽しむこと）という複線的な構造によって展開されていることが理解できる。

## 2) ルールの変更と拡張

事例②においては、対戦型の「ルール遊び」である「王様陣取り」について、遊びの中で発生した出来事を契機としてその既定のルールを集团的に検討し変更と拡張を行なったものである。指導員は「自陣から出られなくなった」D児とその姿に対する周囲の子どもたちに対し、D児の行動ではなく遊びのルールそのものに対する問題としての提起を行なっているが、こうした状況の理解は遊びの停滞という状況（子どもたちにとっての困難な状況）がD児個人の「(自分一人だけになり周囲を包囲されるという)緊張の高い場面で臆してしまう」という要因のみに起因するものではなく、「こうした場面が起こりうるルール」という環境的な要因との複合によって生じているという観点<sup>8</sup>によるものであり、以後そうした理解に基づいた意図的な働きかけとして指導が展開されている。

その導入はD児の状況についての周囲への共感的な問いかけであり、周囲の子どもたちの経験を交流することによってD児個人からの問題の切り離しを行なっていることである。無論、こうした状況下においても臆せず自陣から飛び出すことのできる子どもも存在したものと推測されるが、こうしたD児の「重圧感」に対しては（そのこと自体を楽しめるかどうかは別として）共感しうるものとしての前提を共有したといえる。こうした前提に基づき、次の段階では具体的なルールの変更についての「話し合い」が組織され、指導員は子どもたちから発信される現行ルールの問題点や改善案を調整しながら、全体におけるルール変更への合意形成を指導している。その内容については、こうした状況におけるD児に象徴される「臆してしまう子どもたち」の行動ではなく、D児が自発的に行動しうる（自陣から飛び出すことのできる）状況づくりとしての働きかけとして議論されていることに着目したい。このことは「ルールの遊び」に伴う対立・競争的關係、あ

るいは勝敗について個人の問題として帰結させない話し合いが展開されているといえよう。こうした一連の指導においては、D児が「自陣から飛び出せない」気持ち共感的に受け止めるといった情緒的なサポートと、「どうすれば今回のような状況になった場合も遊びを停滞させずに進行することができるだろうか」という技能的なサポートとが一体化して展開されているといえ、さらにその対象は遊びを停滞させたという意味における当事者であるD児に限定されず、むしろ周囲の子どもに対して意図的な働きかけの対象とされていることが理解できる。結果、合議的に確認されたルールは採用されることとなったが、各個人の技能差に一定規定されながらも、その結果には予測のつき難い不確定の要素をルールとして導入することに成功したといえよう。

## 3) 遊びへの没入と「ルールの遊び」の指導

チクセントミハイ (M. Chikszentmihalyi) は「一つの活動に深く没入しているので他の何ものも問題とならなくなる状態、その経験それ自体が非常に楽しいので、純粋にそれをするための多くの時間や労力を費やすような状態<sup>9</sup>」を没入(フロー)と定義したが、遊びにおけるその面白さとその意義はまさにこの没入の中においてあらわれるものではないかと考えられる。つまりこうした活動自体が有する没入の魅力(面白さ)が喜びや満足を求めて行為する「最小の抵抗路線」として存在することによって、はじめて直接的衝動を抑えてルールに従うという「最大の抵抗路線」が成立するのであり、またこうした観点からは、魅力的な「ルールの遊び」は人間関係の形成を通じて社会的交わりの基盤を形成する学齢期の子どもたちにとって非常に重要な活動であることがわかる。こうした子どもの人間形成をめぐっては、今日「遊びを通じた共通体験」から「ゲームやテレビでの話題、知識にかかわる同調関係」への変化が指摘されている<sup>10</sup>が、笑い声と笑顔を伴った共感関係を「ルールの遊び」によって蓄積させていくことがそうした変化に対しても必要となってきたのではないだろうか。

一方であらゆる生活領域にまで浸透してきた競争原理や能力主義を背景として、何をしてでも絶対に勝ちたい（あるいは負けたくない）という価値観を形成しつつある子どもたちは、それがたとえ遊びであってもその価値観に支配される姿を見せる。そのような子ど

もたちに対して、具体的にその競争・対立関係を決定的な人格的対立から限定的対立関係へと組み替えていく意図的な働きかけとしての指導が必要であろう。つまり「ルールの遊び」においては勝ったり負けたりするという競争・対立関係は、遊びに没入する魅力（面白さ）のひとつであることを経験することが必要であり、また必要に応じてそうした競争・対立的関係が前面に顕在化しない（競争・対立的関係を排除するのではない）遊びの展開を指導上の課題とする必要があると考えられる。本稿における2つの事例からは、「ルールの遊び」における虚構性の顕在化（「ごっこ遊び」との二重性）と「ルールの遊び」の結果を各個人の技能差に帰結させないルールへの変更という2つの指導の特徴が見られたが、いずれもこのような観点にたった指導として位置付けることができよう。

## おわりに

本稿では学童保育における「ルールの遊び」とその指導について事例に基づきその考察をおこなってきたが、その成立そのものの困難さの中であって、やはりその困難さを乗り越えていくものは「ルールの遊び」そのものに内包されていることが見受けられた。それは、「ルールの遊び」の発達の意義の本質が「ルール遵守」にあるのではなく、その面白さの追求のためのルールの自己生成に伴う共感的関係の形成にこそ求められるということであり、その充実を意図した働きかけ（指導）が必要な社会的状況が存在しているということでもある。本研究はこの点に鑑みて継続していきたいと考えるが、今後の課題として明らかになった2点について以下に述べる。一つは、学童保育という「遊び及び生活の場」における「遊び」と「生活」との関係に関する課題である。保育記録や実際に観察された場面では高い同質性をその特徴とするおおむね9～10歳を中心としたギャングエイジ（徒党時代）と呼ばれる子ども集団においては、本来「ルールの遊び」内に限定されたものとしての「ルール」が遊び以外の生活場面においてもその行動や行為を支配するという「遊びと生活の越境」ともいうべき姿が見られた。遊びの中で形成された人間関係や発揮され獲得された力が生活の中でどのようにあらわれるのかと合わせて、その活動内容から読みとく必要性があろうと思われる。もう一つは学童保育の固有性に関する問題である。先の問題意識とも関連するが、子どもの遊びという対象と

活動の一般的理解ではなく、学童保育という子どもの保育を通じての保護者の就労を支える（あるいは子どもの育つ環境としての家族、地域社会を支える）役割を担う場における遊びとその指導の固有性に関して現場から発信される実践の集積とその分析によって明らかにする必要があると考える。

## 追記

本研究では、これまで「学童保育」を“After-school Center”と英文表記してきたが（2009）、日本学童保育学会（Japanese Research Association of After School Care）の設立（2010年6月19日）に鑑み、本稿より“After School Care”とすることとした。このことに伴い、表題の英文表記の一部に変更が生じたことを特記しておく。

## 脚注・引用文献

- 1 エリ・エス・ヴィゴツキー、ア・エヌ・レオンチェフ、デ・ベ・エリコニン他著、神谷栄司訳、1989、『ごっこ遊びの世界-虚構場面の創造と乳幼児の発達』、法政出版
- 2 金森俊朗著、2010、『「子どものために」は正しいか』、学研教育出版
- 3 児童福祉法第6条の2第6項「この法律で、放課後児童健全育成事業とは、小学校に就学しているおおむね10歳未満の児童であって、その保護者が労働等により昼間家庭にいないものに、政令で定める基準に従い、授業の終了後に児童厚生施設等の施設を利用して適切な遊び及び生活の場を与えて、その健全な育成を図る事業をいう。」
- 4 1に同じ。
- 5 松浦善満、2008、「『少年期』は不在か」、『学童保育研究』、第9号、p.97-100、かもがわ出版
- 6 「過剰適応とは、『行き過ぎた適応』を示す。つまり、環境からの要求や期待に個人が完全に近い形で従おうとすることであり、内的な欲求を無理に抑圧してでも、外的な期待や欲求に応える努力を行うことである。」との定義（石津、安保、2008）により、本稿におけるA児の事例は、「勝敗」や「優劣」といった二元的な価値基準に対し「行き過ぎた適応」を示すことで、かえって現実的な人間関係において不適応（トラブルの頻発）につながるというパラドックスとして理解できる。  
石津憲一郎、安保英有、2008、「中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレスに与える影響」、『教育心理学研究』、第56巻第1号p.23-31、日本教育心理学会
- 7 1に同じ。

- 8 気になる（保育が困難な）子どもの理解について、「子どもの要因と環境の要因からなる『気になる状況』がある」とらえるべき」とあるという指摘（浜谷、2004）があることから、子どもの有する何らかの要因と、何らかの環境的な要因との相互作用によって、社会的・集団的な状況内に生じた行動上の問題としてとらえるべきであると筆者は考える。
- 浜谷直人、2004、『フォーラム 21 困難をかかえた子どもを育てる 子どもの発達の支援と保育のあり方』、新読書社
- 9 ミハイ・チクセントミハイ著、今村 浩明訳、1996、『フロー体験 喜びの現象学』、世界思想社
- 10 佐藤慎也、2010、「遊びは子どもに『リーダー性』を育むことができるか—「冒険遊び場」と「まちづくり学習」との比較から考える—」、『児童心理』臨時増刊 No. 918、金子書房

#### 参考文献

- 神谷栄司、2001、「子どもの遊びについて考える」、『学童保育研究』、第2号、かもがわ出版
- 神谷栄司、2003、『幼児の世界と年間保育計画—「ごっこ遊びと保育実践」のヴィゴツキー的分析』、三学出版
- 神谷栄司、2007、『保育のためのヴィゴツキー理論 新しいアプローチの試み』、三学出版
- 丸山美和子、1998、「子どもにどのような発達上の『遅れ』『もつれ』が現れてきているか」、『季刊保育問題研究』、No. 169、全国保育問題研究協議会編集委員会

# A Study of Play and Guidance for Children in After School Care (2) -Play and the guidance that the rule is actualized-

Seiichiro Daita\*

## Abstract

“Play of the rule” is the object of this paper. This study is to examine the child's play and the guidance for the school children in After School Care by analyzing the child-care records in the facilities.

“Play of the rule” in this study reveals the contradiction of play, because children not only need to suppress their immediate impulse and obey the rule as a “maximum resistance route”, but also have to seek the pleasure and satisfaction as “minimum resistance”. The rule is “minimum resistance route” for pleasure and the satisfaction, and contradicted character of play, “maximum resistance route” will be regarded as a play holding the rule in common in the group. Two approaches to the guidance for the play of the rule are taken as the following; ①Let the children refrain from an excessive adjustment to confrontation. ②Let them have a technical and emotional support when the rule is changed or expanded. These two approaches are the strategies that targeted the group of children as well as an individual child. When these approaches work effectively, “the play of the rule” will play an important role in forming a steady relation among children.

Key words: after school care, guidance for playing, play, a pretend play, play of the rule

---

\*Osaka College of Social Health and Welfare  
Contact Address:  
〒590-0014 2-8 Tadei-cho, Sakai-ku, Sakai City, Osaka  
Osaka College of Social Health and Welfare  
E-mail: s.daita@kenko-fukushi.ac.jp