

学童保育における遊びとその指導に関する実践研究 (1) －保育記録の分析を通して－

代田 盛一郎*

要約

今日、多様な社会状況を背景とした、学齢期の子どもの遊びの変化が問題となっている。

子どもは、遊びの面白さや楽しい体験の共有を通じてその関係を作り深めるが、遊びが成立しない、遊びを通じた子ども同士の関係が希薄である、また遊びそのものが子ども同士の関係を崩してしまうといった姿が見られるのである。こうした状況は個人の資質や育て方の問題なのではなく、発達上における困難を抱えている場合や、社会全般に競争主義が蔓延することによって、勝ち負けを楽しめなくなっていることがその大きな要因となっていると考えられる。

本研究ではこうした問題意識に基づき学齢期の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。今回は、ごっこ遊びに代表される「イメージの遊び」を対象としたが、他者による評価を意識した際、緊張が高くなり、消極的になる児童は、こうした「イメージの遊び」においても同様の姿が見られた。この児童はその言動や生育の背景から、十分に自尊感情が形成されていないことが推論できる。この児童は直接的な遊びへの誘いかけに対しては消極的であったが、イメージを共有する虚構性を伴う誘いかけによって遊びに参加し、継続して遊ぶ姿が見られた。

キーワード：学童保育、遊びの指導、遊び、ごっこ遊び、イメージの遊び

2009年10月2日受理 (実践研究)

はじめに

今日、多様な社会状況を背景とした学齢期の子どもの遊びの変化が問題となっている。遊びは人間がその社会性を獲得しようとする時期にある子どもにとって重要な役割を持ち、その面白さや楽しい体験の共有を通じてその関係を構築し深めていくものである。しかしながら、本来そのような活動であるはずの遊びにおいて、成立そのものが困難、遊びを通じた子ども同士の関係が希薄、あるいは遊びそのものが子ども同士の関係を崩してしまう、などの姿が見られ保育や学童保育の現場における問題として注目されている。こうした状況は個人の資質や育て方の問題なのではなく、発達上における困難を抱えている場合や、社会全般に競

争主義が蔓延することによって、勝ち負けを楽しめなくなっていることがその大きな要因であるとして指摘されているが、保育や学童保育の現場では、そうした理解の過程において明らかになった課題を保育の課題として構成しさらに実践として展開させていくことが必要である。すなわち問題の背景を理解しつつ乗り越えていく実践が求められているのである。

本研究では以上のような問題意識から、学齢期の子どもの遊びとその指導について、学童保育の保育記録の分析によって考察する。学童保育に通う子どもたちは主として1～3年生であるが高学年もその対象となる。つまり学童保育は幼児期後半の特質を色濃く残す年齢から、高い同質性をその特徴とするギャングエイ

*大阪健康福祉短期大学
連絡先：代田盛一郎
〒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

ジ（徒党時代）¹を経て思春期へと掛かる幅広い年齢層の子どもたちをその対象としており、その遊びについてもその年齢区分に応じて様々なあらわれ方をするであろうことは想像に難くない。

本稿における学齢期の子どもの遊びとその指導についての考察では、幼児期に固有の遊びとしてあらわれるごっこ遊びに代表される「イメージの遊び」をその対象とする。乳児期（infancy）を経て、幼児期（early childhood）から学齢期（児童期：childhood）²へとかかる年齢区分の子どもにあらわれるこの遊びについて、保育記録に記されている子どもの姿とその働きかけの分析を手がかりに推論を重ねていくことを試みたい。

本稿の構成として、第1章では、学齢期の子どもの発達と遊びについて今日的な問題の諸様相とあわせて概観を行う。第2章では、学童保育における保育記録にあらわれるごっこ遊びについて、その具体的な記述からの分析を行う。第3章では、前章を踏まえた学齢期の子どもの遊びとその指導についての考察を行う。

第1章 学齢期の子どもの発達と遊び

第1節 子どもの遊びをめぐる諸問題の様相

学齢期の子どもをめぐるのは、「学級崩壊」「新しい荒れ」「いじめ」「虐待」などをキーワードとした「子どもの危機」ともいえるべき急激な状況の変化が警告されている³。さらにこうした状況における子どもの病理の拡大と生活世界の変貌を象徴するかのよう、「少年期」の発達課題（知的関心の高まり、規則やルールを理解し自己生成できる、仲間と遊び交友を拡大する）から導き出される少年期の子ども像（知的関心が高く、学習にも遊びにも夢中になり、好きな仲間と我を忘れてひたすら打ち込む少年の姿）と子どもの実態（子どもの心と身体の危機的状況の一般化、いじめ・不登校、弱いものどうしによる「水平的暴力」など）との乖離がみられ、ゆえに子どもを取り巻く諸関係に着目し、「少年期」を再構築する必要性が指摘される⁴ところである。

子どもの遊びをめぐる状況もこうした変化と無関係ではなく、遊びの魅力のひとつでもあり子どもの発達において重要となる「人間的交わりの基盤」が量的にも質的にも低下している状況にあると指摘されている⁵。ルール遊びなどで勝ち負けを「遊び」と捉えることができず、負けとわかると、自分を否定されたよう

な気持ちになってムキになって怒り出したり、急にやる気をなくしたりするという、必要以上に勝ち負けに敏感な「勝ち負けを楽しめない子ども」の増加はこうした変化を顕著にあらわしているといえる⁶。こうした状況の背景となっているのは個人の資質や育て方の問題ではなく、「現代の競争社会全体が、勝ち負けを『遊び』と捉えることを難しくさせていること」にあるとの指摘⁷からは、社会状況の急激な変化が子どもの遊びや発達に大きな歪みをもたらしていることがわかる。また、学童保育の現場においては、表面的な楽しさを追うだけで友だちとの関係を豊かに発展させることのない遊びの実態に対する新たな実践の試みが見られる。「遊びや文化は与えられるもので、飽きればチャンネルのように変えればいいので、深まらない」「遊びや集団をみんなで共同して創り上げるという志向性が弱い」子どもたちに、「明けてもくれても（略）熱中し、布団の上で夜ごと練習を重ね（略）そして『今日は勝つぞ』』と意気込みたくなるような遊びとそうした体験を共有しあう仲間集団の構築を目指した保育実践からは、遊びをめぐる諸問題に対し、困難を伴いながらも、遊びの指導を通じてアプローチしていこうとする指導員の問題意識と実践の方向性が明瞭に示されているといえる⁸。

一方、集団活動において、自分の思い通りにならないときや他児とのトラブルといった場面で、強い「こだわり」を見せ、パニックを起こしやすいといった行動面の問題や困難を抱えた子どもの理解とその支援が保育や教育、社会福祉の現場における新たな課題となっている。保育等の集団活動において「泣き喚き、とびはね、叫び、大人が少々宥めても、気持ちを切り替えることができない」姿⁹を見せる子どもたちは、その年齢に比して、感情の調整ができず「衝動的」で「幼い」のが特徴¹⁰であり、その行動に対して保育者や援助者が対応しているうちに、当該の子どもを含んだ子ども集団の取り組みが崩れ、まわりの子どもたちが簡単に巻き込まれてしまう、あるいは、対人関係がづくりにくく、つい叩いたり乱暴したりするので遊びがぶつ切れになる¹¹等の共通性を示す。これらの状況の背景として、脳機能の障害としての「軽度」発達障害¹²が疑われる場合や生活に課題がある可能性も示唆されているところであるが¹³、こうした子どもたちを含んだ遊びにおける困難さや課題についても、子どもと遊びをめぐる今日的な様相のひとつとしてとらえる必要

があらう。

前述の「勝ち負けを楽しめない子ども」に対する「自分がオニになるとすぐやめちゃうんだよ。途中で急にルールを変える子もいるし。それで、いつの間にか、皆やめちゃうの」という小学1年生の女兒のつぶやきに象徴されるように、本来、その面白さを追求する過程における対立やルール上での対立関係を内包しつつも、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、という矛盾構造にこれらの問題の根深さがうかがえる。

第2節 学齢期の子どもの発達と遊び

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¹⁴」、さらに学齢期においては「学齢期になると、遊びは死滅するのではなく、現実に対する関係のなかに浸透していく。遊びは学齢期の教授-学習と労働（ルールを伴う義務的活動）のなかに内的に継承される¹⁵」と述べ、子どもの発達の各時期において遊びの主たる形態と発達への意味が異なっていることを指摘した。また、三歳未満児の子どもの遊びは、外界の知覚や具体的経験を伴うことばの豊かな獲得などにおいて大きな役割をはたすとはいえ、発達全体に対して規定的であるとは言いがたく、遊びが発達に規定的意味をもつ年齢期は幼児期後期であることや、就学後つまり学齢期においても遊びは完全に学習活動の代わりをすることはできないことから鑑みて¹⁶、子どもの発達に対し重要な意味を有する遊びとは、主として、幼児期固有のごっこ遊びに代表される「イメージの遊び」ならびに「ルールの遊び」、そしてルールを伴う義務的活動を内包した「とりくみや行事」の3つから構成されると考えられる。子どもの発達区分による遊びの主たる形態を考えた際、幼児期後半の特質を色濃く残す年齢から高い同質性をその特徴とするギャングエイジ（徒党時代）を経て思春期の前段階へと掛かる幅広い年齢層の子どもたちを包括した学齢期においては、これら3つの遊び全てがその発達の意味を有してあらわれるのだと考えられる。

こうして学齢期にあらわれる遊びは、その主たる形

態と発達への意味を子どもの発達の各時期により違えるが、「イメージの遊び」と「ルールの遊び」とは単に段階的なものではなく、「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ている¹⁷」ものであり、虚構場面とルールとがそれぞれ伏在化/顕在化するという連続性を有しているともいえる。つまり「イメージの遊び」は想像的場面と役という虚構場面が前面に出ているが、同時にその場面設定や役割にふさわしい振る舞いを行なわなければならないというルールが伏在化している遊びであり、「ルールの遊び」とは現実の行動を規定するルールが顕在化しているが、そのルールはあくまで遊びという状況の中だけで適用されるという虚構性が伏在化しているのである。またルールを伴う義務的活動を内包した「とりくみや行事」とは、「ルール遊び」において顕在化したルールをさらに定型化させたスポーツ活動に、また虚構場面における物語性や役の側面が展開されて劇活動へとそれぞれ転化したもの、さらに学習活動や労働活動（仕事）、あるいは遊びにおいては身体とことばによって具現化されていた想像が、絵画・造形などの表現活動として具体化したものなどが含まれる¹⁸。

第3節 研究の対象と方法

本研究では学齢期における遊びについて、先に述べた3つの遊びをその対象とする。本稿では「イメージの遊び」を取り上げるが、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、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し、結果、学齢期における遊びとその指導について考察することを試みる。また、基本的に保育記録を分析の対象とするが、必要だと考えられる場合については指導員による集団的なケース検討や、詳細なヒアリングの結果についても補足的にその対象とした。

本稿で分析の対象とした保育記録は、A学童保育における日常的な記録としての保育日誌を基に、指導員がその問題意識と考察を加えた実践記録としての側面を有するものである（児童氏名等、一部筆者が加筆修正を行なった）。したがって、「イメージの遊び」において指導員が問題意識をもって意図的に働きかけた

児童（以下、「A 児」という）を中心に焦点化されており、また、他の児童との関わりや A 児の保護者との関わりについても論述したものとなっている。

第1章 学童保育における保育記録の分析

第1節 対象の概要

本稿でその研究の対象とする保育記録においてその記述の中心となっている学童保育ならびに児童について、その概要を整理しておく。A 学童保育は、自治体からの助成を受けた保護者による共同運営で事業実施されており、その対象児童は1～6年生までである。記録時には15名程度の在籍があり（年度途中での入所・退所によって変動がある）、公立小学校3校と私立小学校1校にそれぞれ通う児童が在籍していた。職員の体制は常勤の専任指導員1名にアルバイト1名で他にボランティア（不定期）が1～2名程度と専任指導員の休暇保障時には代替指導員が配置される。一方、その記述の中心となっているのは小学1年生男児の A 児である。家族は母親と二人で構成されており、母親の就労のため A 学童保育に入所した。A 児は、緊張の高くなる場面（人前での発表や行事など）において、参加しない、泣く、その場からいなくなる、全く違う行動をとる、などの姿が多く見られていた。小学校の運動会では「全く違う方向へ走り出し、みんなから離れていってしまう」、授業参観日においては、「（こま回しの発表の際）教室から裸足で飛び出す」などの姿が見られたが、いずれも人前での発表という A 児にとって緊張が高くなる場面に伴っての行動であったと理解できる。学童保育では、特に同級生（1年生）同士のごっこ遊びや工作が好きでそのような遊びの場面では楽しそうに遊ぶ姿が見られたが、一方で上級生を含む異年齢集団での「ルールの遊び」や練習を必要とする遊び（なわとび、けん玉など）には積極的に参加することは少なく、他児や指導員に誘われて参加してもしばらくするとそこから離れて見ている、できないと言って泣く、といった姿が見られている。また、話し合いを伴う場面や意見・感想を求められた際には、「A 児ちゃん、わからないもーん。」と回避する言動が多く見られたが、意見や感想がないのではなく、それを表明することに対して消極的になっているのであろうと考えられる。指導員はこうした A 児の姿から、「やらされるのではなく『楽しいな』『やってみたいな』というやりたい気持ちを持ってとりくむことができる

ように配慮し、一緒に楽しめる仲間意識を育むこと」を保育課題として設定し、遊びやその他の活動においてもその課題を軸として実践を展開するように配慮している。

次項より、学童保育におけるごっこ遊びの場面を中心に A 児と他児・指導員の関わりに焦点化して保育記録の分析を行う。

第2節 保育記録にあらわれる「ごっこ遊び」とその指導についての保育記録分析

A 学童保育では小学校からの下校後に宿題を終えた子どもたちはおやつまでの時間を自由に過ごし、その後は自由に過ごしたり様々なとりくみを設定したりする時間に充てられている。以下の保育記録はこうしたおやつ後の時間における遊びの場面について記述されたものである。

【保育記録より①（2008/2/9）】

学童で A 児を含む3人の子ども（以下、A 児以外の子どもについて、「他児」という。）が歌を歌って遊んでいた。だんだんテンション¹⁹が高くなり、指導員も子どもたちに誘われてその輪に加わるようになった。

他児①「せんせい、音楽かけて〜。」

他児②「みんなで演奏しようや〜。」

指導員「（歌手のような話し方で）オッケイ！オレ、ボーカルするからみんなでギターとドラム、何でもええからたのむわあ。」

子どもたちの求めに応じて CD をかけると、さっそく他児①、他児②がそこらで飛びはねながら歌うライブが展開され、指導員が提案したマイクを持つ身ぶりやおもちゃのギターを抱えて演奏する真似をして遊びが再開され、指導員も加わる。

他児②「A 児ちゃんもやろうや。」「さっきみたいにうたっていいねんで。」

A 児「…。」テンションの高さについていけない A 児。みんなの顔をチラチラ見ている。

他児①「さっきみたいにうたったらええねん。A 児。」
「はやくー、A 児。」

A 児「…。」

A 児の「本番での緊張」や性格などもあって、遊びでふざけてやるのならばハチャメチャな A 児がいるのだが、「いざ、やるで！！」「本番な！！」という言葉に躊躇する A 児の姿がある。

指導員「A 児、はずかしいんやろー、オレもはずかしいねんでー、でもおもしろいでー。」「イヤッホー、A 児！」

A 児「A 児ちゃん、はずかしいねん(首を横にふる)。」
「(演奏するのは) いややねん。」

指導員「そっかそっか。(歌手のような話し方で) じゃあオレたちのライブ演奏の応援頼むでー。」

A 児「うん！わかった！」

演奏をする役の指導員が、(イメージの中の) 客席にまで降りていき、観客役の A 児の手をもってガンガンに躍る。まんざらではなさそうなので二人でセッション²⁰を続ける。かれこれ30分くらい続き、疲れた子どもたちから「ちょっと休けいしよつか。」という声があがった。「ハアハア」と汗だくになっている指導員、他児①、他児②。横で微笑んでいる A 児。この微笑みは、「楽しかったな」という満足の笑みにも思える。(以下、略)

以上のような保育記録における記述は、学童保育における遊びとしては日常的に見られるような一場面である。子どもや指導員の発話や行動から一般化²¹するならば、①他児らの「要求」に対し、指導員は「受容」「応答」し新たな「提案」「勧誘」を行った。②指導員からの「提案」や他児らや指導員からの「勧誘」を A 児が「拒否」した。③再度、指導員が A 児の「拒否」を「受容」しつつ新たな「提案」を行い、A 児がその「提案」を「受容」し再度「参加」したのであるが、これら3つのモメントそれぞれに A 児の発達上の課題のあらわれとその課題を踏まえた指導員による「イメージの遊び」の指導が包含されており、その考察抜きにこれらの状況を理解することは困難である。すなわち、①において、すでに先行して遊んでいた A 児を含んだ子どもたちがその遊びをさらに発展させるべく指導員の参加と CD による音楽の演奏を「要求」し、その実際の演奏と「演奏しよう」という働きかけが、②における A 児の「拒否」の直接的な要因となっている。しかしながら、なぜ①「提案」「勧誘」を② A 児が「拒否」したのかについては、A 児の発達上の課題への理解が必要となる。また、②において「拒否」した A 児が、③において再度「参加」したことについても、②指導員の A 児の「拒否」を「受容」しつつ行った新たな「提案」の内容についての考察抜きに理解することは困難である。こうした、A 児の「拒否」ならびに指導員の「提

案」に対する再度の「参加」という2点について、次章においてその考察を行うこととする。

このようなごっこ遊びはその後も多く見られ、ほぼ毎日のように遊んでいる中で、先の記録にあらわれていた、「マイクを持つ身ぶり」や「おもちゃのギターを抱えて演奏する真似」といった遊びにおける役割や内容が徐々に子どもたちに定着し、子どもたちだけで遊ぶ姿があらわれてきているのが以下のような記述からうかがえる。

【保育記録より② (2008/2/26)】

「A 児、他児①、他児②の3人で歌い踊り遊んでいる。他児①が踊り、他児②が歌い、そして A 児はおもちゃのギターを抱えて演奏するまねをして楽しそう。知っている歌を次々と歌い、踊り、長い間遊んでいる (下線は筆者による)。」

第3節 保護者との関係

A 児のこうした姿について、保護者はどのように捉え、また指導員はどのように伝えてきたのであろうか。保育記録において直接的な記述はないが、A 児の母親は前述のような様子(運動会、授業参観日での様子)について、指導員に対し「私には(受け入れることは)無理。」「みんなができることを、なぜやらないのだろうか。」と述べていたという。また、母親と A 児によって構成されている家族関係においては、母親の期待やプレッシャーが常に A 児には与えられていたのではないかと指導員は分析している。指導員はこのような母親の A 児への評価に対して、直接的に「そのように捉えるべきではない」と修正を迫るのではなく、母親の不安や苦悩を共感的に受容しつつ、毎日の学童保育へのお迎えの機会を中心に、具体的な育ちを感じさせる姿や肯定的な姿(できるようになったこと、楽しそうに遊んでいた様子、等)を伝え、積極的に A 児のことを話題にすることを心がける方針を設定した。このことによって母親の意識は「迷惑かけてなくてよかった」という安堵から「わが子の育ちに対する喜び」へと徐々にではあるが変化してきたと指導員は実感しているという。

第3章 学齢期の子どもの遊びとその指導についての考察

第1節 保育記録に見られるA児の育ちと保育課題

学童保育における遊びとその指導に関する考察に先立ち、保育記録に見られるA児の姿からその発達および行動の背景となっているものについて整理を行ないたい。

A児の行動について、保護者である母親や指導員が問題意識をもってとらえているのは、「(運動会において)全く違う方向へ走り出す」「(こま回しの発表の際)教室から裸足で飛び出す」「(他者から見られていることを意識すると)遊びに参加しない」など、常に他者からの評価のまなざしが伴った場面における行動であることが保育記録での記述から読み取ることができる。さらにA児自身の行動については、「A児は、はずかしい(と遊びに参加しない。」「(卒業生への送辞は)はずかしいから無理。」「わからないー(と泣く。」「できないー(と泣く。))といった消極的な姿や「(上級生が不在の場面で)歌を歌って、だんだんテンションが高くなる。」「遊びやふざけてやるのならばハチャメチャな行動もできる。」「(遊びに誘われると)みんなの顔をチラチラ見ている。」などの記述から、A児の行動が「できる／できない」という二元的価値観に根ざしたものであることが推測できる。こうしたA児の過剰な反応は、できない(かもしれない・であろう)自分に対する不寛容のあらわれであり、その背景には自尊感情の未形成という発達上の課題の存在を推察することができる。以下、その未形成が課題となっている自尊感情の形成について整理を行いたい。

自尊感情は乳児期における主たる養育者との愛着関係によって形成される「基本的安全感」ともいうべき自己の存在に対する安心感と自信の形成を土台としており、さらに幼児期に基本的な生活習慣の自立や様々な探索活動や遊びをなどに挑戦し、「重要な他者(important others)」あるいは「意味のある他者(significant others)」(主として保護者や保育者など)からその成功経験を共感的に肯定されることによってもたらされる、いわば万能感的な「何でもできるという自信」をその特徴とする²²。A児については、母親による「私には(受け入れることは)無理。」「みんなができることを、なぜやらないのだろうか。」という言葉からは、母親のA児に対する受容やその理解に

困難さがあり、その愛着関係の形成や成功経験の共感的な肯定不十分さがあったことが推測できる。

また、幼児期後期から学齢期にかけて他者(多くは仲間である場合が多い)との比較が可能となり、その結果、自分を相対的に位置づけた「等身大の自信」を形成していくのだが、一方で、他者とりわけ「自分よりも優れた他者」との比較が保護者や保育者・教師によって頻繁に行なわれることによって子どもの自信が急激に低下していく危機を抱えた時期であるともいえる。この時期の子どもの自己肯定は、自ら自信のある面を見出す個人内評価と、対人関係とりわけ仲間から認められることの2つによってもたらされることをその特徴とするが²³、保育記録に見られるA児の姿からは、自らは自信のある面を見出すことができず、「他者よりも劣った自分」という個人内評価にとらわれている一方で、仲間によって認められたいという欲求の萌芽がうかがえる。

こうしたA児の発達上の課題に関する理解と設定について、保育記録に直接的な記述は見られないが、「やらされるのではなく『楽しいな』『やってみたいな』というやりたい気持ちを持ってとりくむことができるように配慮し、一緒に楽しめる仲間意識を育むこと」を保育課題として設定していることや、その後の保育実践の展開からは、指導員はこうしたA児の他者からの視線や評価を感じた場面において高い緊張を示し消極的になってしまう姿の背景を自尊感情の未形成という発達課題として理解していることがうかがえる。つまり、発達課題の設定は、日常場面や母親との会話、もしくはA児との関わりや指導に並行した省察を通じて「行為の中の知」²⁴として行われたのであり、保育課題や実践展開の方向性とあわせて、常に検討と再構築を繰り返しながら形成されたことがわかる。

第2節 「イメージの遊び」とその実践的展開

本稿でとりあげる「イメージの遊び」とは、幼児期に固有の、ごっこ遊びに代表されるような虚構場面²⁵をとともなう「遊びのなかに想像的場面と役が発生²⁶」した遊びであり、保育記録にあらわれるA児たちが歌手やバンドメンバーになりきって演奏する遊びはまさにこの「イメージの遊び」である。幼児期とは一般的に直立歩行や話し言葉が獲得される1歳代から就学する6歳ごろまでの時期をさす区分²⁷であるが、第1章で述べたように、小学校就学後の児童であってもそ

の接続的な意味合いを色濃く有する低学年の段階で、こうした幼児期固有といわれる「イメージの遊び」があらわれることはむしろ自然であるといえる。また、先に遊びにおける虚構場面とルールの伏在化／顕在化に関する整理を行ったが、保育記録にあらわれる遊びにおける想像的場面と役割とは演奏する歌手あるいはバンドメンバーであり、A児や他児・指導員はそうした顕在化した虚構場面を遊びつつ、同時にそこにふさわしい振る舞いを行なわなければならないという伏在化した見えざるルールに従っているのだといえる。こうしたことから前章における①A児の「拒否」と②指導員の「提案」に対する再度の「参加」について以下、考察を行う。

当初、歌手やバンドメンバーになりきって演奏していたA児は、他児の要望によって指導員がCD演奏を開始させた途端に遊びを中断する。つまり「だんだんテンションがあがり汗びっしょりになって歌う」歌手あるいはバンドメンバーとしての役割、すなわち伏在化した見えざるルールの遵守を「拒否」したのである。この中断の契機となったのはCD演奏の開始であったが、さらに遊びが「CD演奏に合わせた本番」という「他者からの視線や評価」を伴う発表へとその意味合いを変化させたことによってA児にとってこの遊びはルールが顕在化した遊びへと「発達」したのであるといえよう。前項で整理を行ったとおり、A児には自尊感情の未形成という発達上の課題があり、他者からの視線や評価を感じた場面において高い緊張を示し消極的になってしまう姿があらわれる。つまり、A児の「拒否」による遊びの中断は、発表へと遊びの意味合いが変化したという外的な要因と、自尊感情の未形成というA児の発達課題という内的な要因との相互作用によって生じた状況であるといえる。

続いて他児や指導員からの「遊びへの参加を促す直接的な誘いかけ」が行われたが、A児は「はずかしいねん」の一点張りで「拒否」し続けた。先に述べたようにこの「拒否」とは遊びの「発達」という外的要因と自尊感情の未形成という内的要因との相互作用によるものでありその状況に変化がない以上、A児が「拒否」し続けるのは当然のことといえる。この状況に変化を与えたのは、指導員の「A児、はずかしいんやろー、オレもはずかしいねんでー」とA児に共感しつつおこなった「じゃあオレたちのライブ演奏の応援頼むでー。」という「提案」と「勧誘」を合わせ持った誘い

かけではないかと考えられる。先の「勧誘」が遊びへの直接的な参加を誘いかけていたことに対し、この誘いかけは、一旦ルールを顕在化して「発達」した遊びに、再度、演奏者と観客という新たな想像場面と役割を付与することによって、演奏者という他者の評価の対象ではない観客という役割をA児に提案することによってその内的要因に働きかけると同時に、虚構場面をさらに顕在化させるという外的要因の組み替えを行ったのである。「遊びは発達の最近接領域を創造する。遊びのなかで子どもは絶えず、その平均的年齢期よりも上位にあり、その普通の日常的行動よりも上位」にあり、「子どもは現実生活の中では直接的衝動の抑制は困難であるのに、遊びのなかではそれができるといふ具合に、意志的発達において遊びは生活の一步先をすすんでいる」という指摘²⁸に拠るならば、A児はより現実生活に近いルールが顕在化した遊びに対しては高い緊張を示し消極的になるという直接的衝動を抑制することが困難であったが、指導員の新たな「提案」と「勧誘」によりさらに虚構場面が顕在化した「イメージの遊び」においては、そうした直接的衝動を抑制し伏在化した見えざるルール（この場合は、観客としての役割にふさわしい振る舞いを行なわなければならないというルール）に従うことができたのであるといえる。こうした過程を経てA児は「イメージの遊び」に再度「参加」したのだが、この遊びへの「参加」を通じてA児の発達課題である自尊感情の未形成のあらわれである「他者よりも劣った自分」という個人的評価にとらわれることなく遊びにおける楽しい体験の共有が行われたといえる。さらにこうした体験の蓄積によって、対人関係とりわけ仲間との安定した関係形成の基盤として、自尊感情の形成をもたらすものとなりうると考えられよう。

【傍証「衝動的行動性を示す子どもとの類似性」】

筆者が「虚構性の遊びは衝動的行動性を一定抑制する²⁹」との仮説の元、保育現場において関与観察、保育記録の分析および遊びモデルによる実験を行った際、高い衝動的行動性を示す年長児（5歳児）が「ごっこ遊び」においては積極的に参加する姿を見せるのだが、子ども相互の「見せ合いっこ」や「発表」へとその場面の意味合いが移行することに伴い自信のなさを表出するような言動が頻発し、大声で近くの児童を怒鳴りつける、保育室を飛び出す、などの高い衝動的

行動性を示す姿が見られた。この児童についても、家庭における養育状況から鑑みて自尊感情の未形成がその発達上の課題として推察されたが、遊びが他者の評価のまなざしを伴うものとしてその意味合いを変化させるという外的要因と、自尊感情の未形成という内的要因の相互作用の結果、問題視される状況があらわれる点において本稿における A 児の事例との類似性を示している。

第3節 ごっこ遊びの指導を支えるもの

本稿では、学齢期の子どもの遊びとその指導について、ごっこ遊びに代表される「イメージの遊び」をその対象として考察を行ってきた。その養育の環境や過程の状況によって自尊感情の未形成を発達上の課題として有する児童がごっこ遊びにおいて高い緊張を示し消極的な姿を見せる状況は、その遊びの意味合いが変化（ルールが顕在化した）並びに、児童の発達上の課題という内的要因と遊びの変化という外的要因との相互作用に拠るものであることが推察できた。また、こうした児童を含むごっこ遊びの指導においては、直接的に遊びへの参加を誘いかけるだけではなく、虚構場面を顕在化させること働きかけによるイメージの共有がその成立と継続へとつながっていくことが確認された。本項では、こうしたごっこ遊びの指導を支える要素について、保育記録の分析と考察の過程において明らかになった2つの視座から以下に触れておく。

ひとつは、実践過程において子どもの発達課題をとらえる専門性である。冒頭にも述べたように保育や学童保育の現場では子どもを取り巻く状況の変化やその背景に対する理解と同時に、そうした状況を乗り越えていく実践の展開が求められる。その実践の方向性を規定する上においても子どもの発達課題をとらえる視点は重要であるが、その発達課題の把握や理解は単独で先行するのではなく、実践とそれに伴う省察における「行為の中の知」として形作られていくのである。いわば発達課題の設定は実践の方向性を規定しつつその実践課程における省察によって常に検証され続ける必要があるといえる。そして発達課題の把握や理解は実践と結合してこそ、その重要性を有するのであり、さらに発達課題の達成は実践によって導かれるといえる。

もうひとつは、子どもにとっての「重要な他者 (important others)」あるいは「意味のある他者

(significant others)」である保護者への支援を含んだ働きかけである。遊びの指導といういわば直接的な働きかけを通して子どもの発達課題の達成を目指しつつ、同時にその育ちを支えるためには、その体験を共感的に肯定する保護者の存在が不可欠であるためである。「子どもの危機」は同時に大人社会の危機の反映であることから鑑みても、子ども育ちを共感的に肯定しあう関係性を保護者と構築することが子どもの育ちを間接的に支えることであるといえよう。

おわりに

本稿では、「イメージの遊び」とその指導についての考察を行ったが、その過程において、子どもの遊びをめぐる諸問題の根深さは子どもの発達に対する危機そのものに起因することが何度となく浮き彫りとなった。本研究では今後「ルールの遊び」、ルールを伴う義務的活動を内包した「とりくみや行事」をその対象としていくが、子どもの遊びを通して子どもの発達の問題そのものに向き合うこととなることは想像に難くない。本研究が学齢期の子どもの遊びとその指導および子どもの発達保障において一助となれば幸いである。

引用文献

- 麻生奈央子、2009、「勝ち負けを遊べない子ども」、『AERA』、2009年3月9日号、p p.52-53、朝日新聞出版
- 尾木直樹、2000、『岩波新書 子どもの危機をどう見るか』、p p.2-p.78、岩波書店
- 佐藤公治、1994、「発達2043 幼児の対人関係ルールの獲得と社会的適応課程の縦断的研究 (1)：共同遊びの成立と発展過程における社会的相互作用」、『日本教育心理学会総会発表論文集』、第52号、日本教育心理学会
- 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、p p.30-41、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』、p.107、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』、pp.124-126、三学出版
- 桜井茂男、2002、『児童心理』、第768号、p p.10-16、か

もがわ出版

清水耕一、2001、「独自な子ども社会を求めて」、『学童保育研究』、第1号、pp.87-101、かもがわ出版

代田盛一郎、2008、「軽度発達障害児を含む遊び活動への支援に関する考察にむけて」、『大阪健康福祉短期大学紀要創発』、第7号、pp.165-174、大阪健康福祉短期大学

船越勝、2001、「子どもの人間的自立をつくり出す学童保育実践」、『学童保育研究』、第1号、pp.102-108、かもがわ出版

松浦善満、2008、「『少年期』は不在か」、『学童保育研究』、第9号、pp.97-100、かもがわ出版

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

丸山美和子・野村朋、2008、「保育現場に生かす『気になる子ども』の保育・保護者支援」、pp.12-44、かもがわ出版

渡辺弘純、2001、「遊びの発達の役割」、『学童保育研究』、第2号、pp.18-29、かもがわ出版

渡邊保博、2003、「実践交流研究会（仮称）の経過」『子どもの「変化」と保育実践 「荒れる」「キレル」をのりこえる』、保育研究所編、草土文化

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

ドナルド・ショーン著、佐藤学、秋田喜代美訳、2001、『専門家の知恵 - 反省的实践家は行為しながら考える』、pp.76-130、ゆみる出版

1 「小学校中学年の遊びを通じて形成される閉鎖性、排他性の強い集団を形成する時期。」齋藤政子『保育小事典』保育小事典編集委員会編、大槻書店、2006による。

2 いずれも『心理学辞典』（Andrew M.Colman 他、丸善、2004）Dictionary of Psychology(Oxford University Press,2001)による。

3 尾木、2000

4 松浦、2008

5 渡辺、2001

6 麻生、2008

7 同上

8 清水・船越、2001

9 丸山、1998

10 渡邊、2003

11 同上

12 LD・ADHD・高機能自閉症等の障害について「全般的知的発達に遅れが無いという点に限定された意味の『軽度』と位置づけ（丸山、2008）」、従来の重度あるいは中度の心身障害との区別から「軽度」発達障害という表現を用いる。

13 野村・丸山、2008

14 ヴィゴツキー／神谷、1989

15 同上

16 神谷、2001

17 ヴィゴツキー／神谷、1989

18 神谷、2007

19 筆者註：緊張（tension）ではなく、むしろ高揚感でもいべきものであろう。

20 筆者註：演奏者と観客との間で行われる、コールアンドレスポンスや掛け合いで行われる即興的な演奏であると考えられる。

21 佐藤（1994）は共同遊びの中でみられた子ども達の発話と行動についてのカテゴリーを「参加、勧誘、質問、提案、説明、指示、受容、応答、解釈、感想、抗議、拒否、無視、遊びの終了宣言、退出」に分類している。

22 丸山、2008並びに桜井、2002

23 桜井、2002

24 ショーン、2001

25 ヴィゴツキー／神谷、1989

26 スラヴィナ／神谷、1989

27 1に同じ

28 神谷、2003

29 代田、2008

A Study of Play and Guidance for Children in After-school Center (1)

Seiichiro Daita*

Abstract

This study examined the play and guidance for school-aged children by analyzing the records of child care and education in an after-school center.

Today, traditional childhood plays are gradually forgotten under the influence of rapid social changes. Though a child makes and deepens relationship with friends through sharing fun of play, children do not like to join the company and play with others in these days.

It is guessed that the maximum cause of such a situation is not the problem of an individual, but that children cannot enjoy win and loss in their play under the influence of the whole society exhausted with keen competition.

In this paper “an image play” , a pretend play for an example, is examined, in order to prove that the children who get tense whenever they feel others’ evaluation, become passive in this kind of play. This shows these children have not developed their self-esteem yet.

Keywords: after-school care for children, guidance for playing, play, a pretend play, an image play

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