

学童保育における遊びとその意図的関わりに関する考察

代田 盛一郎*

要約

本研究では、学童保育における遊びについて、構造を明らかにし、そこでの意図的関わりのありようについて考察を行った。考察に際しては、まず事例モデルを分類し、それらを4つのフェイズ（発生、組織、活動、終結）とそれらを接続し移行させる4つのプロセスによって構成される「学童保育における遊びの状況の構造化」を行った。さらにそれぞれのフェイズとプロセスにおける意図的関わりについて考察を深め、学童保育指導員による意図的関わりが、子どもの自主性・主体性の積極的発揮／消極的発揮と、遊びへの参画レベルの向上／低下に関係していることがわかった。こうした子どもたちが遊びを通して獲得されるものについての総称を「制遊」と名付け、それを可能とする主体的力量を「制遊力」、その行為が保障される根拠を「制遊権」として位置づけた。さらにこうした意図的働きかけの担い手である学童保育指導員に求められる資質として「『異年齢集団における年長者』としての専門家」であることを位置づけた。

キーワード：学童保育、遊び、意図的関わり、社会参画、健全育成

2014年9月30日受理（理論）

1 本研究の概要

放課後とは、文字通り「学習から解放された、自主的・主体的な活動の場」である。しかし、その一方で子どもをとりまくあらゆる社会状況が直接的に浸透する時空間でもある。すなわち、放課後という「窓」を接点として、親の生活や家庭での人間関係あるいは住宅問題や地域社会のあらゆる縮図が子どもたちの生活にダイレクトアタックしてくる時空間であるということであり、また、こうした時空間は玩具から教育産業に至る様々な「商品」が売買される「新たな市場=子ども市場」としての意味を強化しつづけているといえる⁽¹⁾。

このように、放課後は子どもにとっての「自主的・主体的な活動の場」でありつつ、それを取り巻く大人社会の影響を受けることから不可避であるという二重性をもっているといえる。したがって、放課後に関

する今日的課題を考える際にも、大人の介入が不可欠な状況にありつつ、その介入は子どもたちだけの自由な時空間の保障につながらなければならないという二重性が必然的に現れてくる⁽²⁾。

放課後の子どもたちの生活における、「自主的・主体的な活動」の最たるものである遊びについても同様のことがいえるであろう。現在、子どもの遊びが成立するような諸要件の喪失・崩れについては数多くのことが指摘されており、遊びが持つ子どもの成長・発達に対する意義から見ると、その遊び世界の再生が不可欠の課題であることは間違いのないといえる。それでは、大人は子どもたちの「自主的・主体的な活動」に対してどのようなアプローチをして行けばよいのだろうか。例えば子どもたちの「自主的・主体的な活動」をクローズアップしすぎてしまうと大人の介入を排除し、子どもだけの「絶対的」自由な時空間を保障

*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 子ども福祉学科
Email：s.daita@kenko-fukushi.ac.jp

することがその方法として選択することも論理的には成立する。しかし、先に述べたように、子どもたちが望むと望まざるとに関わらず、大人社会の状況は子どもたちの生活に浸透し影響を与えるものである。また子どもたちはその生活の環境を自分たちの意思だけで選択・決定することはできない。つまり、ここで問題とされるべきなのは、子どもたちの「自主的・主体的な活動」を大人社会との関係における「相対的」自由の保障とその権利行使の主体となるような意図的関わりの中で考えていくことなのではないかということである。

このことについて、まず大人社会との関係における「相対的」自由の問題を放課後あるいは学童保育での①後天的学習による獲得、②集団成員による分有、③世代間継承という3つの特徴をもった「行動様式と価値観」すなわち「文化」⁽³⁾の問題として考えたい。これまで学童保育においては様々な実践を通して「放課後文化」や「学童保育文化」ともいべき文化を形成されてきたといえる。こうした文化の形成過程を子どもたちの「自主的・主体的な活動」として展開する場合、そこには同時にそれを取り巻く大人社会との接点となる存在が必要であると考えられる。つまり、大人が全く手を出さない文化圏を作らせるのではなく、子どもの意見表明、選択、決定、自治が尊重される領域を大人社会との相対的な関係の中で創造していく必要があると考えられるのである。このことは子どもの意見表明、選択、決定、自治に対して大人が不可侵条約を結ぶことではない。時に大人は子どもの意見表明や選択・決定に対してさらに意見を表明し、時にそれを抑制することも包含されるものであり、それは決して子どもの諸権利を侵害するものではなく、またそうでない行動様式によって行われるべきである。

本研究では、放課後の子どもたちの生活における、「自主的・主体的な活動」の最たるものである遊びについて、子どもたちの「自主的・主体的な活動」を大人社会との関係における「相対的」自由の保障とその権利行使の主体となるような意図的関わりとの関係において考察を行ったものである。考察に際しては、学童保育実践の記録や学童保育指導員からのヒアリングを元にいくつかの事例モデルを作成し、まずそれらを4つのフェイズに分類した。さらにそれらを接続し移行させていくプロセスを設定し学童保育における遊びの状況の構造化を行った。また各フェイズに分類

された子どもの姿の例から、その「自主性・主体性の発揮」の度合いを積極的／消極的という指標で区分し、さらにその「参画レベル」について高／低という指標で区分を行った。本来この「参画レベル」とは「大人と一緒に何らかのプロジェクトでかつどうする子どもの自発性と共同性の度合い」を示すモデル⁽⁴⁾であるが、本稿では遊びに対する自発的・共同的参画の傾向を示すものとして用いた。つまり、それぞれのフェイズにおいて自主性・主体性が積極的に発揮されている場合には参画レベルは向上し、消極的に発揮された場合には低下するということである。

次にその2つの指標を規定する要因として、各フェイズとプロセス内における意図的関わりが目的とするものを明示しながら、実際の展開について考察を行った。さらにそうした関わりを通して子どもたちに獲得、保障されるべきものについて試験的に「制遊」という概念⁽⁵⁾を用いてその意図的関わりの担い手である学童保育指導員に求められるものについていくつかの視点から考察を行った。

なお本稿で用いる用語について、「学童保育」とは既に法制化されている「放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）」を包括するものとして、「学童保育指導員」とは、2015年4月から用いられる「放課後児童支援員」を包括するものとして、また「意図的関わり」とは指導や援助、支援といったケア的関わり⁽⁶⁾の総称として用いている。これらの厳密な区分や用法についての吟味は別の機会に委ねたい。

2 学童保育における子どもの遊びの状況の構造化

(1) 概要

学童保育における子どもの遊びの状況の構造化に際しては、学童保育実践の記録や学童保育指導員からのヒアリングを元に子どもたちの姿についていくつかの事例モデルを作成し、まずそれらを分類した。その結果、おおよそ①発生、②組織、③活動、④終結の4つのフェイズに区分することができた。それら4つのフェイズを移行させていく学童保育指導員の意図的関わりの4つのプロセスが存在するのではないかという仮説構築に至った。

(図1)

(2) 4つのフェイズ

①発生 (generation)

このフェイズでは子どもが遊びを未だ行っていない

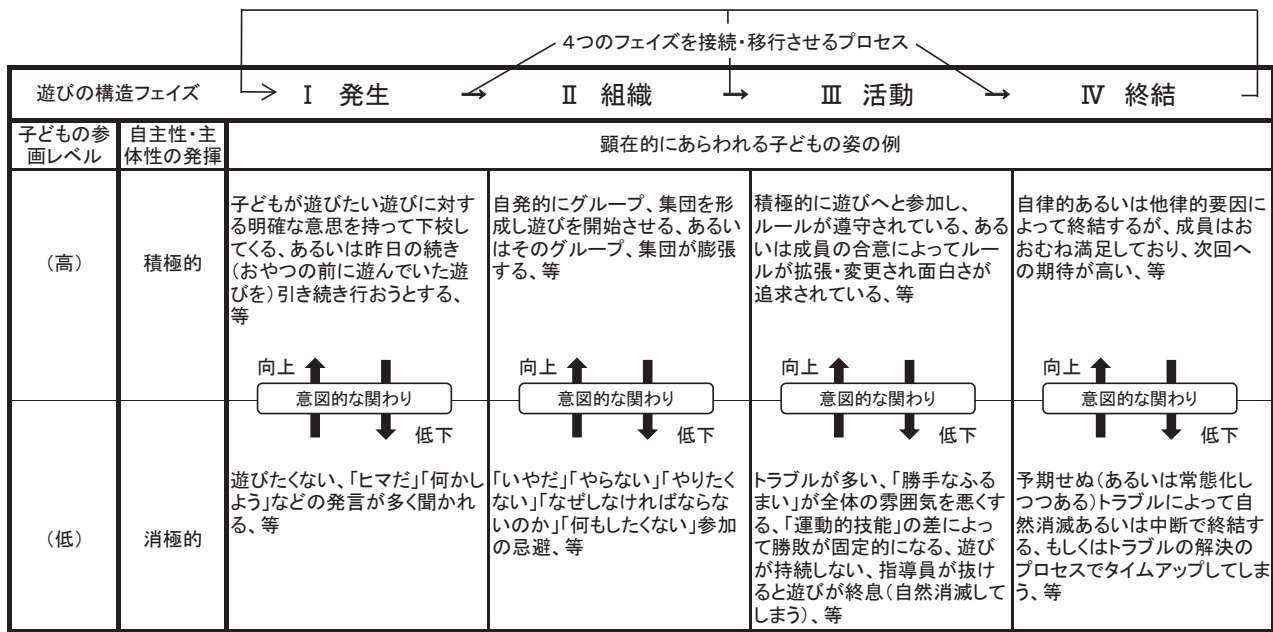


図1 学童保育における遊びの状況の構造

状態から遊び始めるまでの姿が含まれる。遊びに対する意欲がより具体的なイメージを持ってあらわれている子どもたちの姿からは自主性・主体性の積極的な発揮がうかがえ、そのことによって遊びへの参画レベルが向上していると判断した。一方、遊ぶことそのものへの意欲が低く、また具体的な遊びに対するイメージを持ちえていない言動については自主性・主体性の発揮が消極的であり、子どもの参画レベルが低下したと判断した。

②組織 (organization)

このフェイズでは子どもが遊ぼうとした際、一緒に遊ぶ「仲間」をどのように組織するのか、あるいは組織されていくのかという姿が含まれる。子どもたちが自発的に遊び集団を組織し、そのグループの成員が遊び内容や条件によって増加する姿からは、積極的な自主性・主体性の発揮がうかがえ、子どもの参画レベルが向上していると判断した。一方、遊び参加の勧誘に対する拒否や消極的な言動については、また自主性・主体性の消極的な発揮として、子どもの参画レベルが低下していると判断した。

③活動 (activity)

このフェイズは活動としての遊びそのものが含まれており、多くはその運営に関する姿が含まれている。遊びの成員が積極的に参加し、ルールが遵守されている、あるいは成員の合意によってルールが拡張・変更される姿からは自主性・主体性の積極的な発揮がうかがえ、子どもの参画レベルが向上していると判断した。

一方で、トラブルが多く、「勝手なふるまい」や「勝敗を固定化させる」等のルールの無視や合意なき変更、また学童保育指導員が抜けてしまうと遊びが継続しない(自然消滅してしまう)姿は、自主性・主体性の発揮の消極的なあらわれとして、子どもの参画レベルが低下していると判断した。

④終結 (conclusion)

このフェイズは遊びがどのように終結し、その際の子どもたちの満足度に係る事項が含まれている。遊びは自律的あるいは他律的な要因によって終結するが、成員がおおむね満足している場合にはそのどちらの要因で終結していても次回への期待が高い様子がうかがえた。こうした姿からは、自主性・主体性の積極的な発揮がうかがえ、子どもの参画レベルは向上していると判断した。一方で予期せぬ(あるいは常態化した)トラブルによって遊びが自然消滅した、あるいはトラブルの解決のために遊びが中断したまま終結した場合には、その要因が自律的であれ他律的であれ成員の満足度は低く、次回への期待に対しても低いイメージを持つことがある。こういった姿からは自主性・主体性の消極的な発揮がうかがえ、子どもの参画レベルも低下していると考えられる。

(3)4つのプロセス

①発生から組織

このプロセスは子ども自身の意欲を喚起し、具体化していくことに対する意図的な関わり過程である。このプロセスには遊ぶことのできる物理的環境の確保並

びに整備、そして「遊びたい」と感じ、その意見表明ができるような安定した人間関係の構築を土台とした心理的拠点の形成が含まれると考えられる。

②組織から活動

このプロセスは子どもたちの遊び始めからその運営にいたるまでに行われる意図的関わり過程である。このプロセスには遊びの組織、運営（一緒に遊ぶこと、トラブルへの対応等を含む）に対する、積極的介入から見守りに至るまでの様々な様相の意図的関わりが含まれると考えられる。

③活動から終結

このプロセスは子どもたちの遊びが終結に到るまでの意図的関わり過程である。遊びのおわり方やその振り返り、あるいは終結の形態に応じた多様な対応などの意図的関わりが含まれると考えられる。

④終結から発生

このプロセスは前プロセスから連続して展開されることもある、終結した遊びを次回の遊びの発生へと接続していくための過程である。遊びの終結直後、もしくは時間的経過を経てからの意図的関わりが含まれる。

3 各フェイズとプロセスにおける意図的関わりのあるりようと実際に関する考察

(1) 発生から組織のフェイズとプロセス

このフェイズとプロセスにおける目的は子ども自身の遊びへの意欲の喚起とその人間的つながりの確立である。したがってその基盤となりうる遊ぶことのできる「時間」と「空間」の確保並びに遊びへの意欲が感じそれを表明することのできる心理的拠点の確立が並行して行われる必要がある。

子どもたちの生活から「3つの間（時間・空間・仲間）」が失われたと指摘されて久しい。それらは改善するどころか、喪失の度合いは進行しているかに思われる。こうした状況に鑑みて先の3つの課題について考察したい。

まず「時間」の確保について、そのコアタイムである「放課後」は年々縮小される傾向にある。また一定の継続的なまとまった時間の確保は困難となっており、コマ切れの時間を見つけては、子どもたちは遊び、憩い、そしてこうした条件に相応しい（というよりも限定された）遊びの文化様式を獲得させているのだと考えられる。

こうした学齢期の子どもの遊び時間の物理的側面を規定している要因の一つに学校教育の過密化が挙げられる。したがって「時間」の確保にむけたアプローチは、そもそも遊び「時間」に充てるべく「ゆとり」そのものが縮小しているという現状に対する把握と理解からはじまる必要がある。マクロ（大局的）な観点で遊び「時間」を考えるならば、こうした問題に対する発信やソーシャルアクション等についてもこのフェイズとプロセスにおける意図的関わりとして位置づけることができる。

一方、個々の学童保育における遊び「時間」に目を向けるならば、その確保は、当該の学童保育での生活構造と密接に関わりをもっていることがわかる。下校した子どもたちが帰宅するまでの間に行う（あるいは行わないといけない）諸活動の整理と見直しなしに学童保育における遊び「時間」の確保は非常に困難なのではないだろうか。例えば「宿題」へのとりくみについて考えた場合、ある意味では学校教育の「課業」が放課後に存在しているということである。あるいは学童保育における「行事／とりくみ」が子どもの遊び「時間」に設定されることも少なくないのではないだろうか。

本稿では「宿題」や「行事／とりくみ」是非を問うことを主題にしたものではないため、この問題を深めることについては別の機会に譲るが⁽⁷⁾、「適切な遊びの場の保障を目的とした」学童保育であっても、生活のありようによっては遊び「時間」を縮小させている可能性があるということである。こうした「宿題」や「行事／とりくみ」に代表される学童保育における1日の生活については、あらためて再考されるべき問題であることを提起しておきたい。

このように学童保育における遊び時間の確保は、学校教育のカリキュラムに規定される側面を持ちつつ、当該の学童保育指導員・子ども両者の創意工夫（時には「宿題がない」という嘘を子どもがつくことを含め）によって担保されていると考えられる。そういった意味においてはこの問題に対する意図的関わりとは、単に子どもに対しておこなわれるだけでなく、学童保育における遊びの重要性について、この問題の当事者（子ども・学童保育指導員・保護者、学校関係者、等）と共有し協議していくことも含むことができよう。

次に「空間」の確保について、子どもたちの遊び場（空間）の喪失についてはあらためて述べるまでもな

く、今なお多く進行し、学童保育や児童の健全育成が今日的課題となりうる要因の一つとなっている。したがってそういった観点からはまず地域社会に学童保育が存在していることやこうした状況を把握・理解し発信していくことそのものがマクロ（大局的）な視点における遊び場（空間）の確保のアプローチであるといえる。同時に当該の学童保育における遊び空間の確保や社会資源の活用といった課題が存在する。こうした問題は突き詰めれば適性人数、施設の最低基準の問題と必ず抵触するであろう。本稿ではこうした問題を直接的に取り扱うことを目的にしていなかったため別の機会に譲るが、学童保育の拡充とは安心・安全の確保という観点だけでなく、その生活と遊びにおける子どもたちの「自主的・主体的な活動」を通じた成長発達が保障される環境の確保という観点からも考えられる必要があることを指摘しておきたい。

最後に「心理的拠点」の確保について、その基盤は学童保育指導員の子どもに対する受容的共感的関わりを土台とした信頼関係を築いていることである。また保護者との連携を通して個別の子どもの状況を把握・理解していることも不可欠であろう。これは本プロセスのみならず以降のすべてのフェイズとプロセス、また学童保育における全ての意図的関わりの基盤となるものであるといえる。

こうした「心理的拠点」を基盤として子どもたちは遊びという文化的経験と人間関係の構築という社会的経験とを拡大させていくのだが、遊びの発生から組織という本フェイズとプロセスに特化して考えるならば、こうした「心理的拠点」は「遊んでみたい」「この遊びがしたい」「この人と遊びたい」という要求を表明するための前提であり、さらにその遊びを通じた文化的経験と社会的経験が拡大する際に、学童保育指導員の意図的関わりが必要となってくると考えられる。すなわち、遊びという文化的経験に対する意図的関わりには、文化財としての遊びを子どもたちに紹介、創造し、その伝承の担い手になること、あるいはその肯定的な経験（楽しかった経験）の共感者たることも含まれるであろう。また人間関係の構築という社会的経験に対する意図的関わりとは、遊びへの参加というフェイズにおいて、時には参加を呼びかけ、時には参加を呼びかけられる存在たることや、子どもたち同士の交流や、遊びの参加や実行に対する援助・強化を行うリンクワーカー的な役割が求められよう⁽⁸⁾。つまり、

本フェイズとプロセスにおいては、子どもたちの状況に応じて、子どもが参加をする立場、参加を呼びかける立場の両方が成立するような意図的関わりが求められる。遊びが「自主的・主体的な活動」の最たるものであるためには、いつも既存の遊びに参画させるためのアプローチだけではなく、一人ひとりの要求に根差した遊びが発生し、そこに他の子どもたちが参画することも想定したようなアプローチが行われねばならないということである。

(2) 組織から活動のフェイズとプロセス

このフェイズとプロセスにおける目的は開始された遊びを充実させながら、一方でその運営における子どもたちが積極的に自主性・主体性を発揮することによってその参画レベルを向上させることである。

このフェイズとプロセスにおいて、学童保育指導員は非常に多様な役割を担うこととなる。すなわち意図的関わりのありようを子どもたちの状況に応じて変化させていくことが求められるのである。例えば遊びの組織や実行に関する援助を必要とする子どもたちや学童保育指導員との積極的な意図的関わりを求める子どもたちとの関わりにおいては、一定共に遊びながら共感的に遊び意欲を喚起させていく必要があると考えられる。その一方で積極的に自主性・主体性を発揮しはじめている子どもたちの遊びに対しては、一定の見守りという意図的関わりが求められよう。こうした子どもたちの状況に応じた遊び活動における意図的関わりのありようの変化は、また遊び活動の中で発生したトラブルへの対応についても同様の事がいえる。すなわち、トラブルシューターとしての対応が求められる場合、例えばある子どもがルールを守らずトラブルになってしまい遊びが中断・消滅してしまいそうな場面において、学童保育指導員がルールを管理的に運用して当該の子どもを遊びから一旦排除する事例は（その是非は別として）存在する。一方で、こうしたトラブルの場面は、「みんなで楽しく遊ぶ」という共通の要求を実現するために各個人はどのように行為・行動するべきなのかを模索する集団的倫理形成のワークショップになりうる。子どもたちの状況に応じて、子どもたち自身がトラブルを解決あるいは回避できる力を獲得していく方向で子どもの参画レベルを向上させ積極的に自主性・主体性が発揮されるように意図的働きかけは展開されるべきであろう。

また学童保育の子どもたちは、単に要求としての

遊びによって組織された集団ではなく、共に生活をする事が前提の異年齢の集団であり、様々な要求や異なった力量をもった子どもたちで構成されている。つまり同一集団に多様な遊びに関する初心者からベテランまでが存在しており、遊びや日常的な生活を媒介にその関係を形成しているのである。この特徴を活かすことができるならば、多様な遊び文化の伝承（教え／教えられる関係性）が最大限に発揮される機会を得ることができるであろう。また多くの場合、遊びの伝承における役割や順列は経験や年齢によって固定的なものであるが、遊びの内容や展開によっては、その伝承の関係は多様化し、場合によっては年少者から年長者に対する伝承も成立する。このことを突き詰めるならば、学童保育指導員が子どもたちと一緒に遊びに参加しながらも、その関係性の内部においては子どもが優位となり、そこに「大人を巻き込むこと⁽⁹⁾」という子どもの自主性・主体性の積極的な発揮のありようは成立するということである。学童保育指導員は遊びにおいて常に指導的立場にあり続けるだけでなく、時には子どもたちから遊びを伝承され、時には共に競い合うという関係が成立するのであるといえる、このように子どもの遊びに対する学童保育指導員の意図的関わりのあるありようは多様であり、「大人の遊びへの参加は子どもの自主性・主体性の発揮を阻害し、不参加によって子どもの自主性・主体性は発揮される」という単純な形式論で語るべきではなかろう。共同のとりくみは子どもの発達の最近接領域を創造するのである⁽¹⁰⁾。

(3) 活動から終結のフェイズとプロセス

このフェイズとプロセスにおける目的は望ましい終結の提示と望ましくない終結からの気づきを通した子どもたち自身による遊びの望ましい終結である。ここでいう望ましい終結の提示とは、成員のおおむねの満足と次回への期待を伴う終結が提示されることである。また望ましくない終結とはその対義にあたるものであるが、そのいずれにしても子どもたち自身の経験を通した提示がなされる必要がある。すなわち、大きな満足を十分に共感しながら次回への期待を共有する、あるいは不満な感情を共感しながらそこに至るまでのプロセスを共に検証する営みである。それらが単に遊び時間の確保が困難であった場合であっても、あるいは常態化したトラブルによって遊びが中断しタイムアップしたにせよ、なぜこのようなことが起こってしまったのか、そして本来の「みんなで楽しく遊

ぶ」という共通の要求にむけた集団的倫理形成のワークショップ（前述）を展開することは非常に意義深いといえる。遊びが放課後の子どもたちの生活における、「自主的・主体的な活動」の最たるものであることの意義はまさにここに存在する。すなわち「ある感情のうちかつものは、別のより強力な感情だけである」であり、「ルールの遂行は、満足の源泉である。ルールは、もっとも強力な衝動として勝利する⁽¹¹⁾」ことを集団的に体験する営みであるといえる。

(4) 終結から発生のフェイズとプロセス

このフェイズとプロセスは先のプロセスから連続して行われるものであり、その目的はこれまでの経験を踏まえた次回以降の遊びにおける子どもの参画レベルの向上、自主性・主体性の積極的な発揮である。このフェイズとプロセスの中で特に重視されるべき意図的関わりとは、体験の意識化及びその共有であると考えられる。積極的であれ消極的であれ、遊びにおける自主性・主体性の発揮やその体験の多くは強い感情を伴うものとして記憶される。その感情の記憶に加えて、そこで何があったのか、それはどうしてなのか、を意識化することによって、次回以降のフェイズとプロセスにおいてその経験は反映されると考えられる。遊びが終了した直後、あるいはその1日の終わりに、もしくは時間的経過を経て共有されることによって、遊びに対する参画レベルは「もう一度あの遊びがしたい」「より楽しく遊びたい」「次こそは楽しく遊びたい」という自主性・主体性の積極的な発揮によって向上することが想定される。さらにこのフェイズとプロセスは長期的なスパンと子どもたちのバックヤードへの広がりによっても展開されうる。子どもたちにとってのふりかえりの対象は数時間前の自分に限定されない。つまり、去年の自分、あるいは低学年だった頃の自分をふりかえることによって、現在の自分自身を客観視するきっかけが生じる。さらにそのふりかえりが異年齢集団によって行われることは、あこがれと見通しという子どもの遊びにおける伝承成立の要件⁽¹²⁾⁽¹³⁾を強化するであろう。また、こうした言語化された経験はさらに子どもの生活するバックヤード、つまり家庭に対しても発信されることによってよりその意味を強化させる。つまり、こうしたアプローチは学童保育における遊びの重要性に対する理解とその認識を保護者と共有するということである。そしてこのことが、子どもの遊びに関する物理的条件の確保と保障に関しても重

要な意味をもつことは既に述べたとおりである⁽¹⁴⁾。

4 学童保育の遊びを通して獲得されるもの、保障されるべきものとその担い手に関する考察

(1) 「制遊」概念の試行

ここまで学童保育における子どもの遊びの構造について、4つのフェイズとプロセスとして考察を行ってきた。こうした遊びのフェイズとプロセスにおける意図的関わりを通して、達成されるべき目的とは学童保育の子どもたち(児童福祉法においては「放課後児童」)の健全育成であるが、さらに遊びを通して獲得されるものについて、具体的に明示したいと考える。以下、子どもたちが遊びを通して獲得されるものについての仮説の構築とそのフェイズとプロセスにおける意図的関わりの担い手である学童保育指導員に関する考察を行う。

遊びが放課後の子どもたちの生活における「自主的・主体的な活動」の最たるものであるという前提から、その充実を通して図られるものは大人社会との関係における「相対的」自由の保障とその権利行使の主体となるという社会参画レベルの向上に他ならない。こうした観点から、社会参画レベルを向上させようとする遊びにおける諸能力の総称として試験的に「制遊」という概念を用いたいと考える。「制遊」とは文字通り遊びを制御する心理的・身体的行為の総称を意味しており、遊びの発生や組織、遊びの内容やその運営(トラブルの解決、回避を含む)に至るまでの全過程を(時には大人からの援助を求めることを含み、)自分たち自身でコントロールすることであり、それを可能とする主体的力量を「制遊力」、その行為が保障される根拠を「制遊権」と呼びたい。またこの試みには、同時に子どもの遊びに対する「市場」が有するイニシアチブを子どもたち自身の手に取り戻すべきための指標を具象化させる意図も包含されている。こうした文脈からは、学童保育における放課後の遊びを通じた「制遊力」獲得及び「制遊権」保障という観点が生じることになり、そのことに対する意図的関わり(指導・支援・援助)の主たる担い手は学童保育指導員であるということになる。これが本稿における仮説の基本的な考え方である。今後、さらなる検証に励みたい。

(2) 「制遊力」獲得及び「制遊権」保障を支えるもの

先に述べたとおり、子どもの遊びの現状について、4つのフェイズとプロセスに区分し、「参画のレベル」

及び「自主性・主体性の発揮」という概念を用いて構造化を試みた。こうした概念の使用による区分はあくまで理解を進めるための便宜上のものであり、実際の子どもの遊びと、その意図的関わりはこうした区分を越境し、あるいは混在して展開するものである。例えばフェイズ活動というフェイズの内部に発生が内包されていることや、組織した瞬間に終結してしまうことなどは日常的に当たり前のようにはあられるであろう。また、自主性・主体性の発揮についても、その姿はあくまで顕在的なものであり、そこに潜在化している「要求」を把握・理解する必要がある。単に子どもたちの言動のみを取り上げて「積極的/消極的」「参画レベルが高い/低い」と評価するだけでは不十分なのである。すなわち「制遊力」獲得及び「制遊権」保障のとりくみに際しては、子どもたちの状況に応じた適切で多様な意図的関わりが展開されることと、その妥当性が常に検証されながら実践されることが重要であるといえる。具体的に述べるならば、ある意図的な関わりによって顕在化した子どもたちの状況から、そこに潜在化する要求を含めた状況を読み取り、意図的な関わりのありようを時には変化させながら、時には継続して展開していくことが求められるのである。場合によってはそうした意図的な関わりには「積極的に関わらない」という判断も含まれるであろう。

こうした営みにおいては極めて高度な専門性、すなわち放課後の子どもたちの生活における「自主的・主体的な活動」の最たるものである『遊び』であることを壊さずかつ遊びが豊かになっていくことにつながる⁽¹⁵⁾ような意図的関わりが求められるのである。

(3) 学童保育の遊びに対する意図的関わりの担い手に求められるもの

それでは、こうした高度な専門性を有する営み—子どもの遊びに対する意図的関わりの担い手である学童保育指導員に求められるものとはどのようなものなのだろうか。専門的な知識や技能、経験、倫理綱領等、一般的に専門職に求められる要件に加え、筆者は以下の提起を行いたい。すなわち、学童保育指導員には子どもたちと共に生活する「『異年齢集団における年長者』としての専門家」としてのありようが求められると考える。それは単なる「異年齢集団における年長者」ではなく、子どもたちの遊びが「自主的・主体的な活動」として展開することを目指し、「制遊力」を獲得するための意図的関わりを行うことを自身の役割とし

て自覚し、それを行うことができる存在である。

また『異年齢集団における年長者』としての専門家は、遊びに対する意図的関わりだけではなく、子どもたちの生活を取り巻く様々な社会状況からの直接的刺激から時には子どもたちを守り（防衛的対応）、また時には氾濫する情報との付き合い方の行動見本となることであろう。それは学齢期の子どもたちが、氾濫する情報の中で悩み、選択を迫られた際のモデルなのである。時に共に遊び、時に年長者としての知恵や技能を提示する存在である『異年齢集団における年長者』としての専門家は、完成された価値観を子どもたちに対して一方的に教授するのではなく、時に矛盾や葛藤や氾濫する情報の洪水に翻弄されながらも、社会に参画しようとする存在であることこそが子どもたちにとっての最大の行動見本となりうるであろう。

以上、本稿では学童保育における遊びとその指導に関して、遊びを構成するフェイズとプロセスにおける意図的関わりを中心に考察し、子どもたちの遊びが「自主的・主体的な活動」として展開されることは、子どもたちが社会参画の権利行使の主体と成長していくことと密接に関わっており、そのための意図的関わりとその担い手である学童保育指導員のありようについての一定の仮説を構築することができた。今後さらに実証的な研究を通して検証していきたいと考える。

脚注・引用文献

- (1) 高浜介二、2001、「今日の子どもの『構造危機』と放課後空間」、『学童保育研究』、1、p.36、かもがわ出版
- (2) 二宮衆一、2011、「子どもたちの放課後生活を保障するとは」『学童保育研究』、12、pp.8-9 かもがわ出版
- (3) 米山俊直、1991、『文化人類学を学ぶ人のために』、p.7、世界思想社
- (4) ロジャー・ハート著、木下勇、田中治彦、南博文監修、IPA 日本支部訳、2000、『子どもの参画コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際』、p.42、萌文社
- (5) 著者の造語である
- (6) ミルトン・メイヤロフ著、田村真、向野宣之訳、1987、『ケアの本質 生きることの意味』ゆみる出版において、メイヤロフはケアリングについて「見かけ上は異なった種々の活動としてあらわれる、最も深い意味における成長や自己実現をたすける営み」と述べた。
- (7) 代田盛一郎「学童保育における遊びとその指導に関する

実践研究 (3) -遊びが内的に継承された諸活動としての「行事／とりくみ」とその指導-」、『創発』、12・13、p.19、2014において「学童保育における『行事／とりくみ』は（略）子ども自身の自主性／自発性によって展開されることによってその意義を有する活動である」という立場をとっている。

- (8) スコットランドの認知症支援を行う援助者。当事者同士の交流、実行機能に対する援助・強化を行う専門職。NHK、「クローズアップ現代初期認知症と診断されたら…～どうつくる支援体制～（2014年6月9日（月）放送）」http://www.nhk.or.jp/gendai/kiroku/detail02_3510_all.html、2014年9月29日
- (9) ロジャー・ハート著、木下勇、田中治彦、南博文監修、IPA 日本支部訳、2000、『子どもの参画コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際』、p.46、萌文社
- (10) エリ・エス・ヴィゴツキー／柴田義松（訳）、2001、『思考と言語』、pp.297-204、新読書社において、ヴィゴツキーは「自主的に解答する問題によって決定される現下の発達水準と、子どもが非自主的に共同の中で問題を解くばあいに到達する水準とのあいだの相違が、子どもの発達の最近接領域を決定する」と述べた。
- (11) 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』、法政出版において、ヴィゴツキーは、「ある感情にうちかつものは、別のより強力な感情だけである」というスピノザの言葉を引きつつ、「ルールの遂行は、満足の源泉である。ルールは、もっとも強力な衝動として勝利する」と述べている。本稿では、単に遊び内の決まりごとにとどまらず、すべてのフェイズ・プロセスに関わる遊びに関わる諸様式の総称の意味で用いた。
- (12) 小川博久「遊びの伝承についての再考—集合的記憶の視点から—」『「遊び」の探究大人は子どもの遊びにどうかかわりうるか』、2001、pp.12-13、生活ジャーナル
- (13) 小川博久、1991、『新・心理学講座 11 子どもの遊びと生活』、p.184、金子書房
- (14) 中原康博、2007、「学童保育における家族支援」、『学童保育研究』、8、pp.48-58、かもがわ出版ではこうしたとりくみの家族支援としての機能について言及されている。
- (15) 河崎道夫、2011、「学童保育における遊びを豊かにするために—指導・援助論の視点」、『子どもの発達と学童保育子ども理解・遊び・気になる子』、p.89、福村出版

A Study of Play and Purposed Influence (Caring) in After School Care

Seiichiro Daita*

Abstract

Reserch was undertaken to clarify the structure of play in after school care.

From a case model, the "structure of play for school children in after school care" was considered first. This constituted four processes associated with four phases (generation, organization, activity, and conclusion). How the processes interconnect with each other was investigated.

It was revealed that intentional relation is significant for each phase and process, and is related to the improvement/decrease in the participation level of the instructor engaged in the care of school children in after school hours. The intentional relation of the instructor affects the positive/negative exertion displayed in play and has an influence on the independence and autonomy of a child.

This is called "play supremacy", a term describing what can be gained through play.

Furthermore, as the nature for which the care-of-schoolchildren-after-school-hours instructor who is a bearer of a such intentional influence is asked "A specialist as a senior in a different age group".

Keywords: After School Care, Play, Children's Participation, Purposed Influence (Caring), Sound Growth of Children

*Osaka College of Social Health and Welfare
Contact Address : Seiichiro Daita
〒590-0014 2-8 Tadei-cho, Sakai-Ku, Sakai City, Osaka
Osaka College of Social Health and Welfare
Department of Child Care and Education
Email : s.daita@kenko-fukushi.ac.jp

