

子どもの遊びを原点とした地域環境教育を推進する 官学民の協働社会に関する研究

木谷 忍 (東北大学大学院農学研究科)
木村 美智子 (茨城大学教育学部)

はじめに

昨年の首都圏にある小学校の調査では、外遊びの頻度と学力達成に正の関連性がみられ、小学校低学年から中学年にその傾向が顕著に現れている。実際、近年の子どもの外遊びの減少が学力低下を生み出す要因の一つとして、教育研究関係者からも指摘されるようになった。

ところが、子どもを襲う凶悪事件が多発する昨今の危険な地域社会環境では、昔のように子どもが自由に、そして気ままに遊ぶことはできない。現在では、屋内でのカードゲームやTVゲームによる遊び、外遊びといえ、野球やサッカーなど、子どもの遊びとは考えにくいスポーツ系の「遊び」が多く見られる。これらはルール、それも予め厳しく定められた規則にしたがって「遊ぶ」ものである。さらに「遊ぶ」道具は、前もって決まっている。こういった「遊び」は、ホイジンガやカイヨワによる先駆的な研究からすれば、人間の遊びではない。遊びには守るべき厳しいルールが必要であるが、それは楽しむためのものであって、楽しくなくなればすぐに改変されていくものである。また、子どもの発見によって大人による「囲い込み」が始まり、子どもの遊びを教育としての「遊び」として捉えられるようになった。遊びは自己目的であるにも関わらず、人間形成にとって大切なものであるとして教育学的観点から分析されるようになったのである。

行政も学校も、そして親たちも、現在の子どもの遊びの変化に気づいており、自由に遊ばせたいという機運も高まっている。たとえば、冒険遊び場づくりという子どもの遊びへの支援活動は、遊び場所が急速に減少している中で、大人たちが遊ぶ環境を工夫しながら作り出し、楽しく自由に遊ぶ機会を与えようとする。一方で、これらを「子どもの遊ぶ権利」などと称して、地域社会に対して子どもに楽しい遊びを与えることが義務であるかのようには鼓舞する動きもある。子どもは楽しいから遊ぶのであるが、苦しく避けられないことも含めて遊びであり、喪失感を味わうこともあるし、それらをひっくるめて子どもの遊びなのである。

もちろん、集団遊びによる社会教育、自然環境に触れる外遊びによる環境教育、異年齢間での遊びから学ぶ道徳教育など、子どもの遊びには多くの教育的効果があることは否定できない事実である。しかしながら、一旦はこういった想定を外して、子どもの遊びそのものを復活させていくべきではないだろうか。遊びの支援に大人の手はいらない。年の違

う子どもたちが揃って遊びを作り出し、それらを伝承させてきた本来の遊びの回復である。大人が子ども遊びに支援するとは、子どもたちを影から支える地域環境づくりと筆者らは考えている。子どもたちの遊びに大人は入り込んではいないと考える。なぜなら、大人の遊びと子どもの遊びは、本質的なところで異なるものであるから。

本研究では、将来の地域を担う人間性豊かな子どもたちの地域教育の一環として、地域環境での子どもの遊びを支援する態度の形成の有無を実験的に確かめる。具体的には、「正しい子どもの教育」という想定をいったん破棄し、子どもの遊びにおいて大人たちが共通理解しうる領域を探っていくことを促す戦略的討論システムを設計し、地域環境教育に積極的に取り組む官学民の参加によるパネル討論を実施する。この実験により、子どもの遊びとその伝承が、人間形成と持続可能な地域づくりにとって欠かせないことを大人たち皆が了解することにより、社会教育が中心に据えられた地域教育・学校教育における学社融合の在りかたに新しい視座を与えることを目的としている。

本研究の手順として、まず、地域、行政、学校といった子どもの遊びを取り巻く環境から子どもの遊びにおける問題を明らかにし、子どもの遊びについて現象学的考察をもとに環境教育における遊びの一つの捉え方を示す。次に、現在の子どもの遊びと親世代の遊びの経験から子どもの遊びの変化を、親子のペア調査によって確認し、現在の子どもの遊びの実態と親が認知している遊びとの間の乖離の大きさを検討することによって、これが子どもの遊びへの支援態度の形成を損ねている可能性を調べる。この調査は、地域環境が大きく異なる地方都市のいくつかの小学校を対象としている。最後に、その子どもの遊びについて大人たちが抑制している子どもの遊びの視点を整理し、本来の子どもの遊びの必要性に気づくための戦略的パネル討論を行う。その必要性を大人たちに了解させることで、子どもの遊びを通した官学民による地域社会教育のあり方を提案することが本研究の目的である。

1 子どもの遊びと地域環境教育

1-1 子どもの発見と遊びの現象学的考察

「圧倒的多数派の道徳的無関心と、教育による教化を推進しようとするエリートの不寛容とは、長期にわたって共存していた。17世紀・18世紀を通じてひとつの妥協が成立し、それが古い態度とは根本的に異なる、遊びに対する近代的な態度をうち立てるのである。」(アリエス(1980),p79)という指摘から、このときに大人と子どもを区別するという意識が成立したとされる。それまではアリエスのいうように、ふるい社会では貴族の遊びと民衆の遊びや大人の遊びと子どもの遊びといった区別はなく、多くの場合これらの共通の遊びが、労働と同様に、ごく普通の世俗生活として営まれ、特別な反省や注目の対象とならなかったのである。そうして、いったん発見され、主題化された遊びは、労働が人生の中で積極的な意味と効用をもつという意識の成立とともに、悪い遊びに分類されたものを子どもに禁止し、よいと認められた遊びを子どもに仕向けて、「子供の道徳性を保ち、また、教育もしようとする、以前には見られなかった配慮」が生まれた。こうして子どもの発見と同時に遊びの発見がされたのである。

遊ぶということとはどういうことか。遊びは20世紀に入り、社会学の対象になった。その領域において遊戯論の基本スタイルを確立したのはホイジンガであり、「遊びは自発的な行為もしくは業務であって、それはあるきちんと決まった時間と場所の限界の中で、自ら進んで受け入れ、かつ絶対的に義務づけられた規則に従って遂行され、そのこと自体に目的をもち、緊張と歓喜の感情に満たされ、しかも「ありきたりの生活」とは「違うものである」という意識を伴っている。」(ホイジンガ(1973)pp.56-57)と定義づけている。

また、子どもが遊ぶということは、チクセントミハイ(1979)のいうフロー経験となる場合が多い。フローとは、全人的に行為に没頭している時に人が感ずる包括的感覚のことであり、遊びは優れてフローをもたらす経験であるとしている。

そして、大人の遊びと子どもの遊びにも違いがある。「一般に、遊びを、日常の生活の課題の束縛から解放された自由で虚構的な活動、外から強制される目的を持たない、自発的にして自己完結的・自己充足的な、したがってそれに従事することによって人が脱世間的・脱我的な生の享樂を経験することができる、精神的・肉体的なカタルシスとレクリエーションの効果を持つレジャーの活動」(和田(1987)p.29)であり、和田は遊びをそのように考えることの根底には、それと対照とされる「労働」に現実世界の特徴を見ようとする大人の世代の生活観と労働観があるとしている。すなわち、大人の遊びとは労働の余暇的なものであり、リフレッシュを図るものであるという性質が大きいのである。それに対し、子どもの遊びとは、自発的な子どもの活動であり、リフレッシュや余暇を意識するというものではない。そして、そのような大人の子どもの遊びとの違いが、大人が子どもの遊び場や遊び時間、遊び相手といったことを管理するという子どもの困り込みを助長させているのである。

1-2 地域社会・学校教育における子どもの遊びと地域環境教育

1997年、ギリシャのテサロニキで環境と社会に関する国際会議が開催され、環境教育は「環境と持続可能性のための教育」と宣言された。このテサロニキ宣言によって、環境教育は、単に直接的に環境問題を解決する手段というだけでなく、持続可能な社会をつくっていく手段として成長したのである。今や地域社会づくりにおいても、人材育成や市民参加は強く意識され、その手段として環境教育は欠かせないものとなっている。

戦後、高度経済成長とともに、都市化が進みムラ社会が崩壊し、地域社会は大きく変化した。地域関係が希薄化し、これまで地域の子どもは地域で育てるということもなくなり地域の教育力が低下していったのである。それだけでなく、地域社会における子どもの遊びや遊び場、遊び集団にも大きな変化が起きた。道路や河川の整備により、身近に自然と触れ合って遊べる場所が少なくなり、子どもが自由に遊ぶには危険な場所が増えたことや、それまでは年長者から低年齢の子まで一緒に遊ぶという異年齢間の遊びが主であったのが、地域における子どもだけの異年齢間の遊びはほとんどなくなってしまったのである。

学校教育においても遊びは行われている。それは仲間のみ々と遊べるようにといったコミュニケーション目的であるとか、いろんな遊びを教えて楽しみを知ってもらおうという大人によって意図された遊びであり、そのような遊びの指導は学校教育において様々な目的のため広く行われている。しかし、そういった学校教育における遊びは、あくまで遊びの学習であり、子どもにとってフロー経験となる楽しい遊びとは程遠いものとなっている。それは次の観察からも明らかである。(伊藤(1987)p.4)

『「キーッ」とか「キャーッ」と歓声を上げながら、子どもたちはその40分ばかりの保育の時間、賑やかに遊んでいた。(中略)やがて終了のベルが鳴った。保育者の顔には、ほっと安堵の色が浮かんだ。(中略)一人の男の子が、つかつかと保育者のもとに近づいて行って尋ねた。「先生、もう本当に遊んでいいのね!』」

遊びには一人遊びと集団遊びがあるが、地域における遊びにおいて大人たちに理解がないのは、主に集団遊びである。大人たちがその集団遊びでも大人の監視のない昔のような子どもたちだけの異年齢遊びは、今の地域社会ではほとんど行われていない。今の地域環境教育は、2章の2節でも述べたように、遊ぶ場所や遊び時間、遊ぶ友達などを管理する阻害された遊びでしかないのである。地域社会における子どもだけの異年齢間の遊びはヨコの間関係の遊びと違い、遊びを年長者から伝承したりすることで多彩にし、異年齢遊びの集団が地域に根付くことで同年齢の集団と違い、子どもの世界において大人の介入することのない遊びの自主性を得ることができるのである。また、そういった異年齢集団は社会の縮図であり、異年齢集団において年上の強い子、年下の弱い子といった違いがあり、自然に社会性を学び、育む練習の場となっているのである。こうした異年齢遊びは必要で

あるとは良く論じられるが、その必要性を実際に大人に気付かせるという試みは行われて
いなく、これからの地域環境教育において異年齢遊びの重要性を気付かせる必要があるの
である。

2 子どもの遊びに対する大人たちの意識と実際の遊び

～地域環境と親の遊びの経験に着目して～

2-1 子どもの遊ぶ環境づくりのための大人たちの支援

筆者らは地域における子どもたちの遊ぶ環境に着目し、これまでに仙台市郊外の小学校4年生とその保護者を対象に、遊びに関する意識調査を実施してきた(木村, 木谷(2007)). この調査を通して、子どもの遊ぶ場所や遊びの種類が変化してきていることを再確認し、子どもたちが地域の自然空間で遊ぶことに対する大人たちの考え・意識の影響を明らかにしてきた。また、子どもたちが自治的で自主的に遊ぶことのできる環境をつくるためには、大人の支援とその仕組みづくりが必要であることを指摘した。本章では、遊び場づくりに必要な大人たちの支援のあり方を探るために、まず、大人たちの子ども時代の遊びの経験、現在の子どもの遊びに対する大人たちの意識、子どもを取り巻くさまざまな環境(自然環境, 生活環境など)が実際の子どもの遊びにどのように影響しているかを明らかにする。その上で、この影響と大人たちの子どもの遊びへの支援態度との間の関連の構図を示すことを目的としている。

2-2 調査の概要と目的

自然環境と生活環境の観点から、多様な地域特性を有する福島県相馬市に着目し、地域特性の異なる5つの小学校を取り上げ、3・4年生の児童(323名回収)とその保護者(302名回収)を対象に意識調査を実施した(2009年11月)。

相馬市は福島県北部の太平洋に面した自然豊かな地方都市であり、調査対象のA小, B小, C小, D小, およびE小周辺は、それぞれ特徴のある地域環境にある。A小は海岸に近く漁村の様相を有しているが、汽水域に生息する希少種動物の保護地区も含まれる。B小は平坦で広々とした田園地帯にあり、近年基盤整備の進んだ地域もある。C小は市中心の商業地区にあり、また歴史的建造物も多い。D小は工業団地に立地しており、唯一、人口増加地域である。E小は丘陵地を含む田園地域であり、都市公園等の整備が遅れている。

この調査の目的は、以前筆者らが実施した仙台市郊外の小学校で実施した親子調査で明らかにした子どもの遊びの世代変化の再確認、さらに地域環境の差異が及ぼす子どもの遊びへの影響、親の子どもの遊びに対する認知の度合いを検討と合わせ、それらと大人たちの遊びに対する考え方や遊び場づくりへの支援態度との関連を明らかにすることである。

主な調査項目は、児童対象では<遊びの種類や遊ぶ場所>、保護者対象では<保護者が子ども時代に遊んだときの経験・自分の子どもの遊びに対する考え方・遊びの支援活動に対する考え方>である。

2-3 調査結果の分析

2-3-1 分析枠組み

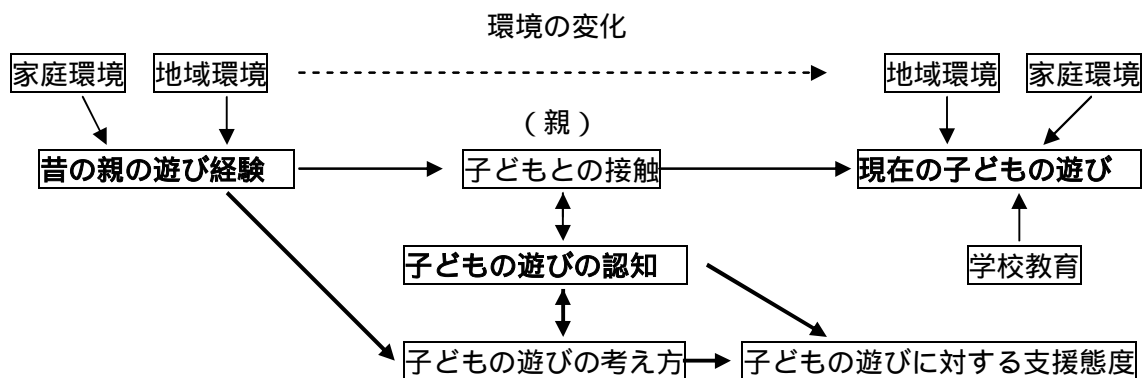


図 2-1 . 子どもの遊びと親の遊び支援態度の決定要因モデル

現在の子どもの遊び，および親の遊びの考え方や支援態度を決めている要因を探るために，図 2-1 のような支援態度を規定するモデルを想定する．このモデルの鍵となる変数の比較により，親の認知する遊びの時代変化（ ），実際の遊びの時代変化（ ），および遊びの認知と現実とのギャップ（ ）が測られるが，子どもの遊びに対する支援態度は，一番目の親の認知する遊びの変化により決定されると考えられる．このとき，実際に現在の子どもの遊びと親の認知との間にギャップがあれば，支援態度に大きく関わることになり，なんらかの子どもの遊びの認知を促すしくみが必要となる．

2-3-2 子どもの遊びに対する考え方や支援態度

最初に，子どもの遊びに対する支援態度（参加や協力意志）の形成過程について検討するために，特に外での遊びに着目し，図 2-1 の下半分について因果モデルを想定した上でパス解析を行なう（図 2-2）．ここでは，親の外遊びの経験と，子どもとの接触を親子での外での遊び（場所選択数）と遊ぶ頻度（平日，休日，遊ばない）を同列において支援態度が形成される基本的要因とし，これらの要因から，子どもの外での遊び場所の認知数，子どもの自由な遊びに対する考え方を通して支援態度が決まるというモデルである．

子どもの遊びに対する大人の支援態度について，調査では，子どもの自由な遊びを支援

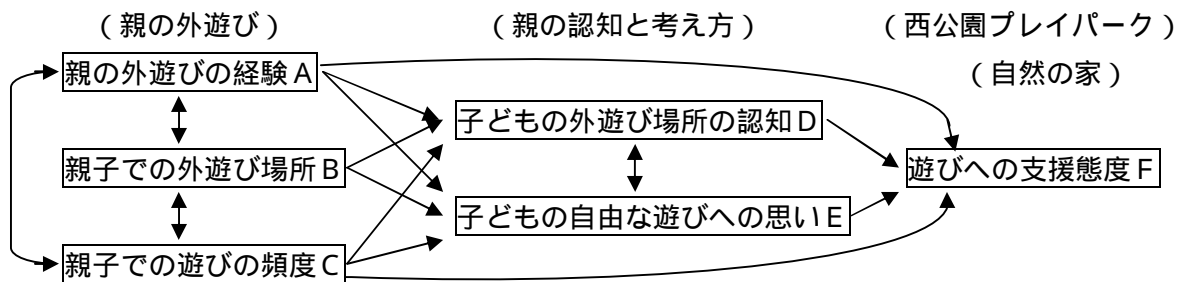


図 2-2 . 子どもの遊びに対する支援態度の形成過程

する「冒険遊び場」と、自然体験学習を支援する「少年自然の家」を取り上げる。前者は、子どもたちが安全に、遊具や遊びプランに縛られること、子どもたちが自由なスタイルで工夫しながら遊び、発見や創造する喜びを味わえるという考えにもとづくもので、その発祥はデンマークの「ガラクタ遊び場」とされる。後者は、政府や地方自治体で設置した青少年のための社会教育施設であるが、この活動の中には、学校教育では困難な自然観察・自然体験が子どもの遊びの中で具現化されているだけでなく、子どもとの遊びの機会を家族連れに提供するプログラムもある。調査では、仙台市の「西公園プレイパーク」をモデルとした冒険遊び場が相馬市内に存在すると想定した場合への支援態度と、相馬市の海浜にある自然の家への支援態度を聞く。具体的には、下記の説明を加えて、活動への参加や協力意志を問う。

[西公園プレイパーク]

仙台市の西公園には、広瀬川に沿った自然豊かな場所があります。この公園では年間300日を目標に、行政と協力しながら子どもの遊びを支援している団体があります。遊びには危険も伴いますが、子どもたちの好奇心や冒険心を満たすために、安全に配慮しながら自由をモットーに遊びの支援をしています。小さな子どもには家族の付き添いもあり、子どもたちを通して、大人のコミュニティも形成されています。

[自然の家]

松川浦には県立の自然教育施設、自然の家があります。子どもの体験教育には、好奇心や冒険心といった遊び心も重要です。この自然の家は、県の教員や行政の方々が、教室では学べない、自然や環境に対する体験教育をイベントという形で提供しています。この施設では、子どもの学びの場として活用されているので、遊びを環境教育に取り入れるためには地域の人達の協力が必要とされています。

以上の2つの活動に対する支援態度についてのパス解析の結果を図2-3に示す(数字の右肩は、*が10%有意、**は5%有意を示し、パス係数が0.05以下の矢印は省いている)。

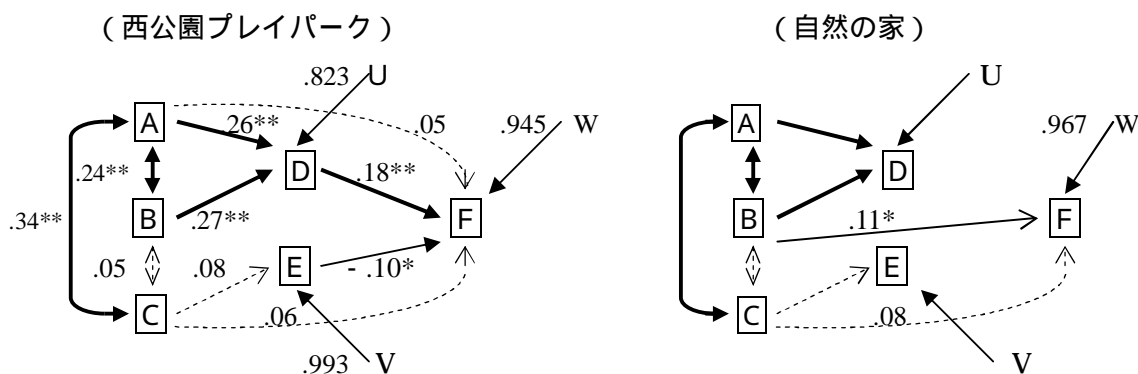


図 2-3 . 支援態度の規程要因を探るパス解析の結果

図 2-3 によれば、西公園プレイパークへの親の支援態度は、彼らの外遊び経験や現在の子どもとの外遊びが、子どもの遊び場所の認知を促しながら形成されていく。また、子どもに自由な遊びをして欲しいという親の考え方も支援態度に影響を与えるが、それが支援態度を低めるといふ、一見逆向きの影響になっているところには注意を要する。すなわち、地方都市である相馬市では、質問紙で想定された西公園プレイパーク（冒険遊び場）が、いわゆる都市の子どもたちにプレイリーダーが付き添って自由な遊びを提供するというように受け取られ、それが自由な遊びとは考えられていない可能性が高い。

次に、自然の家の活動の支援態度について、パス解析モデルで想定している因果関係は弱い。また、親の子どもの遊び場所の認知や対する考え方とは関係せず、むしろ現在の親子での外遊びが直接、支援態度に表れる傾向にある。これは、自然の家が市民によく知られた相馬市内の教育施設であり、子どもの遊びとの関連づけが困難であることが考えられる。

次に、親の遊びの経験、遊びに対する考え方、支援態度との関連について、外遊びに限定せずに詳細に分析してみる。

2-3-3 親の遊びの経験と遊びに対する考え方の関係

図 2-4 は、大人目から届かない範囲（自由）での遊びか目の届く範囲（監視下）での遊びか、安全な場所での遊びか危険な場所での遊びかという視点から、親の昔の遊びの経験と子どもの遊びに対する考え方の関係を示す。監視下で安全な遊びを経験してきた親が危険な遊びに対する許容度が低いことが特徴的であるが、表 2-1 のような対

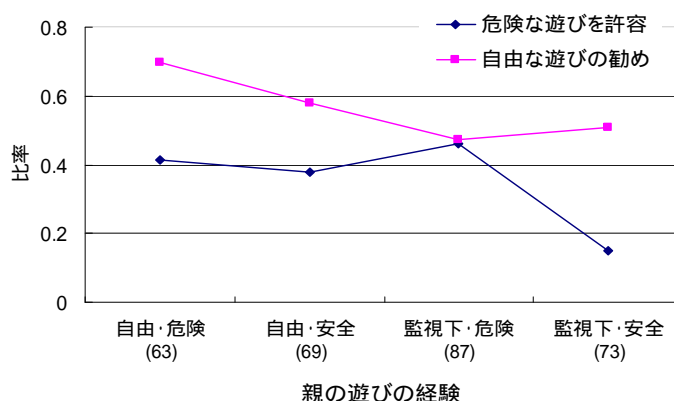


図 2-4 . 親の遊び経験と子どもの遊びの考え方

比による検定結果を見れば、安全な場所で遊んでいた親ほど危険な遊びへの許容度が低いことが言える。また、親の自由な遊びへの勧めについても、彼らの自由な遊び経験との間に正の関連性がみられる。なお、図中の横軸にある () の数字は回答数を示している。

表 2-1 . 対比による t 検定 (安全・危険と自由・監視下)

分散分析	親の遊びの経験				検定統計量 (p 値)	
	自由で危険	自由で安全	監視下で危険	監視下で安全	自由な遊びの勧め	危険な遊びの許容
対比 0	1	1	1	1	$F=2.903 (0.035)$	$F=6.526 (0.000)$
対比 1	1	- 1	1	- 1	$t =0.715 (0.475)$	$t =3.144 (0.002)$
対比 2	1	1	- 1	- 1	$t =2.582 (0.010)$	$t =1.632 (0.104)$

調査では、監視下での遊びは、大人の目が届く範囲での遊び(自由な遊びではない)、危険な遊びは、危険な場所での遊びの経験を聞いている。

また、子どもが遊ぶ相馬市内の遊び場についてどれだけ把握しているかと、遊びの支援活動への協力・参加態度について、正の関連が見られるかどうかを確かめてみよう。遊び場所は相馬市内の場所を15箇所挙げ、この中から思い当たる場所をすべて選択してもらった。図2-5はこの結果であるが、概して右上がり傾向であることが分かる(支援態度レベルは4段階で問うている)。特に、西公園プレイパークへの支援態度は、親の遊び場所の認知の程度とともに上昇する($R=.178$ ($F=9.712$ ($p=.002$))。

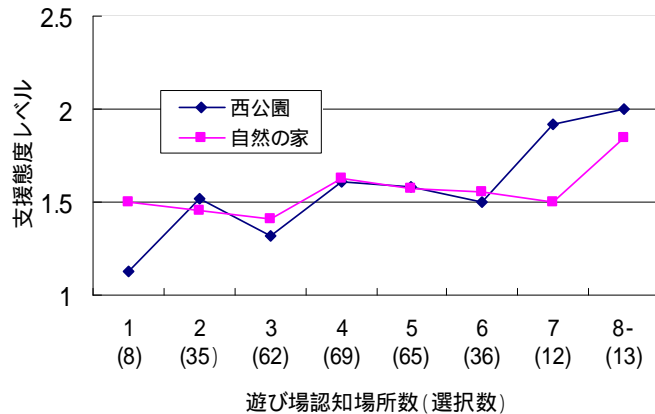


図2-5. 遊びに対する支援態度 (遊び場所の認知)

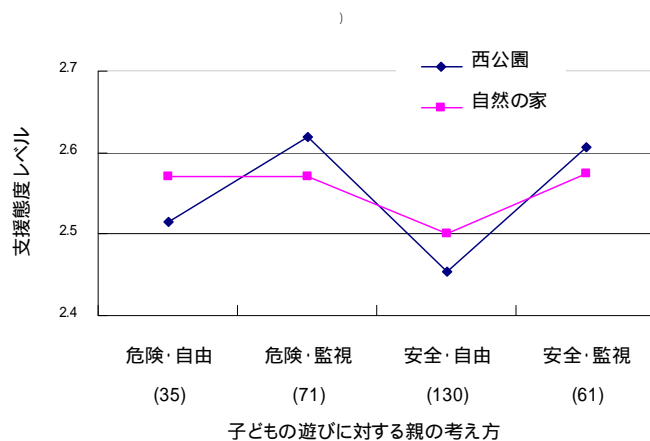


図2-6. 遊びへの支援態度 (親の遊びの考え方)

前節でみたように、親の外遊びの経験と支援態度について、逆向きの傾向が認められたが、遊びに対する考え方と支援態度についても図2-6のように親の目の届く範囲で遊んで欲しいという親が、特に西公園への支援態度が高い傾向にある。

2-3-4 子どもの遊び (場所・種類) の変化と、親の認識とのずれ

これまで、子どもの遊びへの支援態度と現在の子どもの遊びの認知との間の関連をみてきたが、親が認知する子どもの遊びと実際の子どもの遊びとは大きく異なっている可能性がある。もしそうであるならば、現在の親の支援態度にもとづく子どもの支援体制を築く前に、実際の子どもの遊びがどういったものかについて、親に気づかせていくしくみが必要となる。

まず、親の遊び場所の認知と実際の子どもの遊び場所について、質問紙には選択肢を14の場所(「その他」を含むと15場所)を提示した。この14場所は、表2-2のように屋外か屋内か、安全か危険かで分類されている。

表 2-2 . 子どもの遊び場所

	屋外(外)	屋内(内)
安全な場所	家の庭, 校庭, 公園	家の中, 学校の中, 友達の家, 公民館
危険な場所	空き地, 田んぼ, 池, 川, 道路	人の住んでいない古い建物, お店

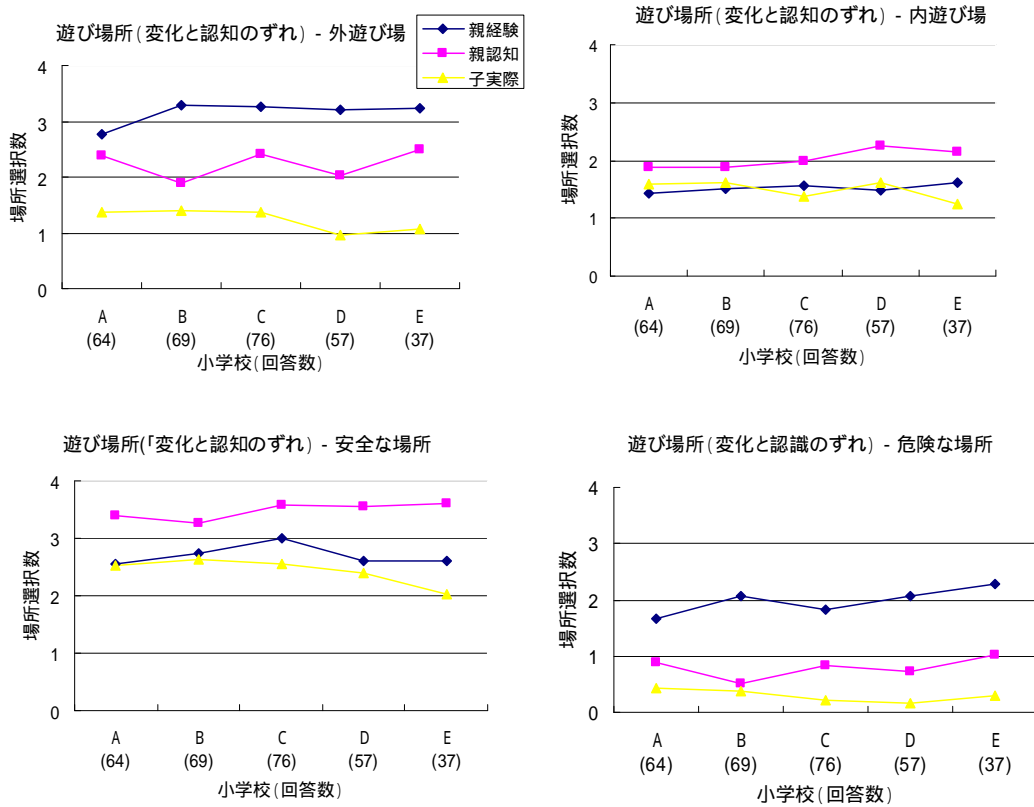


図 2-7 . 遊び場所の変化, 親が認知する遊び場所と実際の場所とのずれ

図 2-7 に示す 4 つの図で確認できる特徴的なことを挙げると,

屋外の子どもの遊び場所は, 親が認知している以上に大幅に減少している .

屋内での子どもの遊び場所は親世代と変化ないが, 親が認知する遊び場所の数はやや多くなっている .

親が認知している安全な遊び場所は, 実際の子どもの遊び場所とはなっていない可能性がある .

危険な遊び場所での子どもの遊びは親世代より減っているが, それは親が認知している以上に大幅なものである .

全体に言えることは, 子どもの遊び場所の多様性は大幅に減少しており, 特に, 屋外での遊びや危険な場所での遊びは, 親が考えている以上に減少している . また, 屋外の危険な遊び場所について, B 小での親の遊び経験の場所数と現在認知している場所数の乖離が

表 2-3 . 子どもの遊びの種類

	屋外（外）	屋内（内）
ルール系	ドッチボール，野球，サッカー	カードゲーム，TVゲーム，トランプ，ボードゲーム
慣習系	カンけり，鬼ごっこ，ちゃんばら，ケンケンパ，ビー玉遊び，こま，ペーゴマ，めんこ，サイクリング，縄跳び，一輪車，木登り，石蹴り，砂遊び，釣り	おはじき，読書，人形遊び，お絵かき，あやとり，お手玉，ままごと，きせかえ遊び

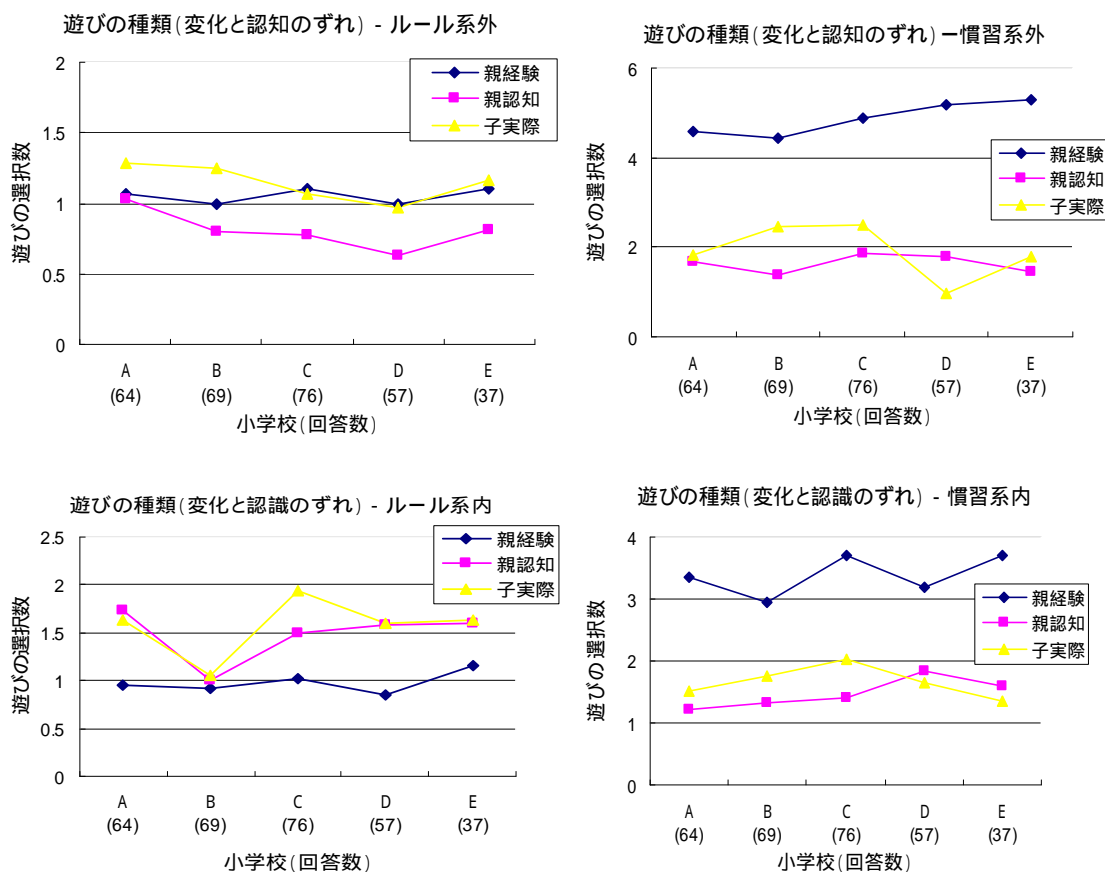


図 2-8 . 遊びの種類の変化と親の認知と実際とのずれ

大きいですが、その一方で実際の子どもの遊び場所との認知する場所との乖離は小さい。さらに屋外の危険な遊び場所について、D小での子どもの遊びが少ない。

次に遊びの種類について、選択肢として30種類を提示した。表 2-3 に示すように、遊びの種類は、ルール系か慣習系か、外での遊びか内での遊びかで分類されている。

図 2-8 に示す 4 つの図で確認できる特徴的なことを挙げると、

屋内のルール系の遊びが親世代より増えている。

慣習系の遊びが親世代と比べ激減している。

屋外のルール系の遊びは、親が考えているより多く、親世代と変化がない。

D小の屋外慣習系の遊びが少ない。(親の認知は他小と同じ)

B小の屋内ルール系の遊びが少ない。(親の認知と一致)

親世代との比較では、慣習系の遊びが大きく減少しているのが分かる。ルール系の遊びでは、外での遊びでは変化はないが、内での遊びは増えているのが見て取れる。次に現在の子どもの遊び方に対する親の認知と実際とのずれについて、外でのルール系遊び(ドッチボール, 野球, サッカー)は親が考えている以上に多い。

地域ごとの特徴としては、工業団地のあるD小で屋外での慣習系遊びが少なく、田園地帯での屋内でのルール系遊びが少ないが、後者は親の認知と一致しているのに対して、前者では親が考えている以上に少なくなっている。一般に、慣習系の遊びは親が考えている以上に多い傾向がある中で、この結果は注目に値する。

2-4 考察

子どもの遊びの現状と親の認知について、親自身の子どもの時代とを比較してみると、子ども世代の特徴は、遊びの種類が限られ(スポーツ系やゲーム系)、室内(自宅)で遊ぶ傾向が強く、外遊びは公園や校庭が多いことであり、この結果は前回調査(木村, 木谷(2007))と同様であった。今回調査では、このような子どもの遊びの現状と、親が考えている(認知する)子どもの遊びとを比較してみたところ、自然空間(山や川)での遊び場所が、現在の親が考えているほど子どもの遊び場にはなっていないこと、一方で遊びの種類においては、特にルール系の遊びは現在の親が考えている以上に多いことが明らかとなった。また、D小のように周辺環境が激変している地域では、子どもの慣習系の遊びが、親の考えている以上に減少している。

子どもの遊びに対する考え方と親自身の経験について、6割の親が子どもたちの遊びの危険性に懸念を抱く一方で、子どもたちを自由に遊ばせたいという意識をもつ親も同様に6割近くいることがわかった。また、親自身の子どもの時代の経験として、危険な遊びを経験していた親は子どもの危険な遊びへの許容度が高いことや、大人の目の届かない自由な場所での遊びを経験していた親は子どもの自由な遊びを勧める傾向が認められた。

子どもの遊びへの支援態度について、子どもの遊びを支援する「冒険遊び場」等の活動に協力したいという態度をもつ親が半数近くおり、子どもたちが外で遊ぶことの重要性を意識していることが窺え、この支援態度には子どもの遊びに対する親の認知や地域特性とも関係しているが、子どもに自由な遊びをして欲しいという親の考え方が必ずしも、このような「冒険遊び場」に対して参加・協力意志を高めているわけではないことには注意を要する。環境教育の一環としての「自然の家」活動も含めて、遊びへの支援態度は、親子での日ごろの外遊びや自身の外遊びの経験に規定されている。言うまでもなく子どもの遊びの支援態度は、今の子どもの遊びに関する親の認知にも大きく影響される。今回の調査で、

実際の子どもの遊びと親の認知する遊びには、遊び場所や遊びの種類において大きな食い違いがあることが確認されている。このことは、地域社会で子どもの遊びへの支援を募っていく場合に、子どもの「遊びの世界」をよく知ってもらうための何らかの試みが必要であることを示している。

3 子どもの遊びの支援のための戦略的パネル討論の設計とその評価

～学官民協働の遊びの支援プログラム策定に向けて～

3-1 本章の目的

持続的な地域社会づくりにおいて子どもの地域づくりへの参画は、地域の自然を学び、地域社会を学んだ後進の育成に欠かせない。しかし、現在、地域において子どもがどこに川や田んぼがあって遊べる場所があるのかといった身近な自然を認識していないということが多い。環境教育における持続的な地域社会づくりにおいて子どもが地域づくりに参画し、子どもが身近な地域の環境を主体的に学び、その環境を意識させるということは非常に大事なことである。そこで本研究では、子どもが地域の環境を主体的に学ぶためにそのあり方の一つとして子どもの遊びに注目する。特に、対象となる子どもは地域で遊び、生活しており、持続的な地域社会づくりとうまくかみ合うような遊びのスタイルとして異年齢遊びに着目する。

ここでは、地域、行政、学校といった子どもの遊びを取り巻く環境から子どもの遊びにおける問題を明らかにし、子どもの遊びの現象学的考察をもとに環境教育における遊びの一つの捉え方を示す。そして、その子どもの遊びについて大人たちが抑制している子どもの遊びの視点を整理し、子どもの遊びにおいて異年齢間の遊びがないことに問題をおき、大人たちが子どもの遊びにおいて、異年齢間の交流を中心とした子ども本来の遊びの必要性に気づくための戦略的パネル討論を行い、その必要性を大人たちに了解させることで子どもの地域社会教育の支援の在り方を提案することが本章の目的である。

3-2 子どもの遊びの支援のための戦略的パネル討論

3-2-1 戦略的パネル討論の目的

子どもは自発的な遊びを通じて、地域の自然などの身近な環境を感じ取り、環境に対する意識を身につけていくが、地域における子どもの遊びは、大人によって遊ぶ場所や遊び時間、遊ぶ友達を制限され阻害されている。こういった問題意識のもとで、筆者らは以前、小学生をもつ地域の大人たちと子どもがペアを組み、子どもが自分たちの遊びに大人たちを引き付けるようなコインゲームを開発し、大人の子どもの遊びへの「気づき」を確かめてきた（木谷他(2006)）。

ここでは、子どもの親たちに限定しないで、学校教員、行政、子どもの遊び支援活動を行っている支援者、教育学関係の学識経験者を対象に、「子どもの遊び」における諸問題、特に異年齢遊びの必要性について、彼らがどうか考え方や価値判断が変化していくかを確かめることを目的とする。これによって、子どもの遊びの支援を地域全体で協働していく社会の実現の可能性が検討できることになる。

3-2-2 戦略的パネル討論のコンセプトと設計方針

大人は、子どもとの接触のなさや子どもの遊びの現実を知らないとか、遊びの知識の偏りのために今の子どもの遊びの抱える問題をうまく把握できず、問題意識が根づかない。そのため、子どもの遊びの現実を知るための装置をつくり、比較的子どもの遊びに近い様々な立場の人たちが遊びについて議論することで、子どもの異年齢間の遊びなどの重要性に気づくことができるとの仮説をおき、子どもの遊びを「知る」のではなく「気づく」ことを促すような戦略性をもつパネル討論の設計を行なう。

3-2-3 子どもの遊びの分類

「子どもの遊び」の視点を以下の4つに分類する。

教育的な遊びか放任的な遊びか

同年齢での遊びか異年齢での遊びか

人工遊具を使う遊びか遊び目的外の道具を使う遊びか

一人での遊びか集団での遊びか

まず、の教育的な遊びとは学校における体育の授業や行政が企画した遊びのように、体力向上や周りのみんなとコミュニケーションをとるためといった目的的な遊びのことである。教育的な遊びでは、大人の介入が必ずあり、子どもたちが本当に楽しんではいない。また、子どもにとっては受身の遊びであり、創造的な遊びを促すものではない。逆にそうでない放任的な遊びは子どもにとって危険であるとか、非行にはしるのではないかといったことから大人の理解がないのが現状である。の異年齢での遊びは、大人の監視のない子どもたちだけの独立した異年齢間の集団遊びのことであり、これまで述べてきたように現在ではほとんど確認できない。子どもが上級生にいじめられるのではないかといったこともあり、大人たちにそうした異年齢間の集団遊びが必要であるという認識があまりないことが問題である。の人工遊具で遊ぶということは、公園などの遊具は大人の視点から造られたものであり、実際には、子どもがその遊具で進んで遊ぶということはあまり期待できず、親が付き添っているときなど、大人の監視がある場合がほとんどである。木の棒や石ころといったそれ自体がもともと遊び目的でないものを使った遊びと違い、人工遊具はそれによって遊び方が決められ、創造的な遊びが制限される可能性がある。の一人での遊びと集団遊びという視点は、一人遊びも遊びであるにもかかわらず、それは遊びではないのではないかという偏見を生み勝ちである。集団遊びでも一人遊びでもどちらも遊びとして認識し許容していかなければならない。

以上の4つの視点から遊び形態おける分類モデルを作成した(図3-1, 図3-2)。図3-1では、縦軸に教育的な遊びか放任的な遊びかという視点を入れ、横軸に一人遊びか、集団遊びかという視点を、そして手前から奥にのびる軸に遊び目的でないものを使った遊びか、

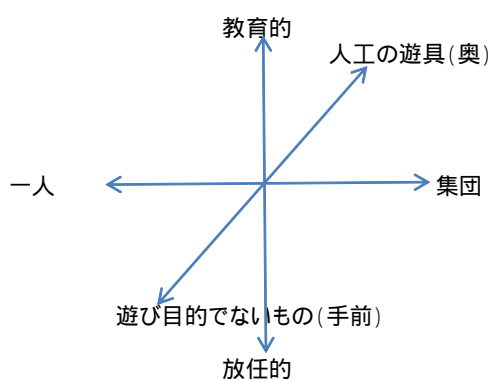


図 3-1 . 子どもの遊びの分類モデル

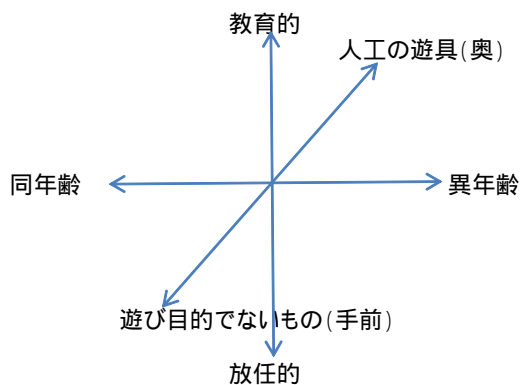


図 3-2. 子どもの集団遊びの分類モデル

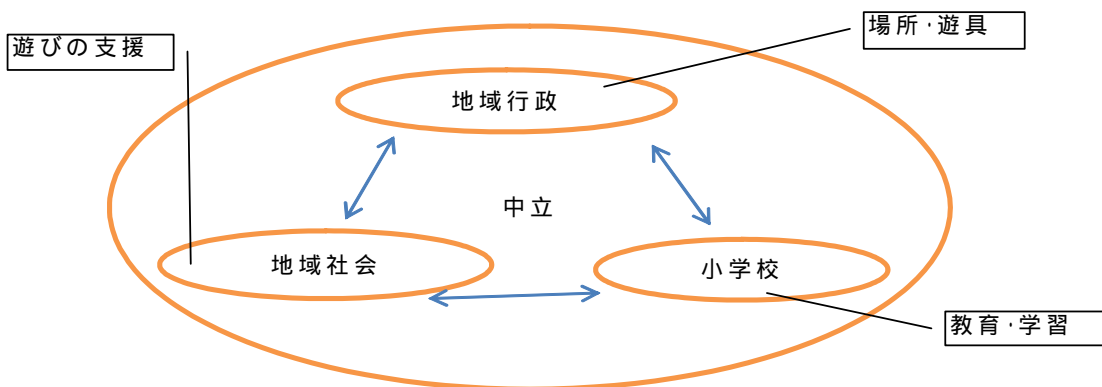


図 3-3 . 子どもの遊びを捉える目

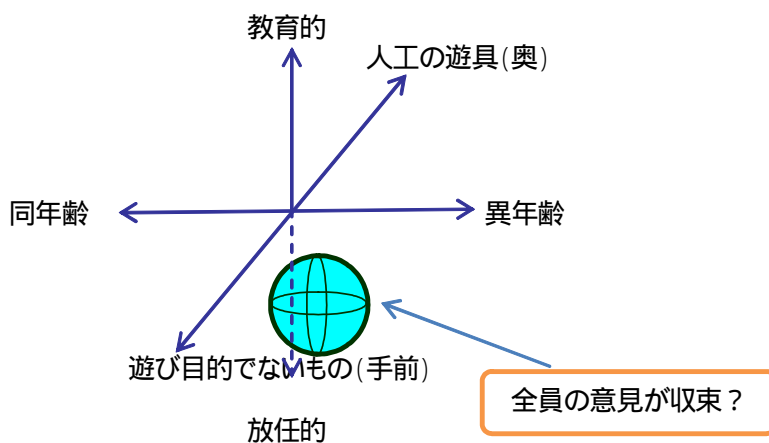


図 3-4 . 戦略的パネル討論で期待されること

人工の遊具を使った遊びかという視点を入れている。戦略的パネル討論では、新たに集団遊びに着目するため、図 3-2 では横軸に同年齢間の遊びか異年齢間の遊びかという視点を入れている。

戦略的パネル討論では、子どもの遊びについて議論してもらおうパネリストの選択にあたって、図 3-3 にあるように子どもの遊びを捉える目をおいた。まず、子どもの親といった一般市民の関係の中に、子どもが遊びそれを支援する地域社会があり、教育と学習を担う小学校、そして子どもの遊ぶ場所や遊具を提供に関わり公園を管理運営する地域行政がある。戦略的パネル討論では、そのそれぞれの立場にある代表者に、上述の子どもの遊びの 5 つの視点を取り入れた子どもの遊びの現状を知りうるシーン（写真）を見てもらい、それについて議論してもらおう。戦略的パネル討論では、図 3-4 にあるように、放任的で遊び目的でないものを使った遊び、異年齢の遊びの必要性といった視点に意見の収束が期待される。というのは、大人の目の届かない子どもたちだけの異年齢間の遊びは、大人からみれば放任的で遊びであり、子どもたちの中で工夫しながら遊び目的でない道具を使った遊びになる傾向があると考えからである。

3-2-4 戦略パネル討論の評価について

戦略的パネル討論の評価として、まず、戦略的パネル討論の事前のインタビューで 4 人のパネリストそれぞれの考えが違うことを確認し、子ども（他者の子）との遊びから得る経験の有無、遊びの知識の有無からその特徴を確認する。次に発語内行為の分類に沿ったプロトコル分析を行い、発語内の価値判断割合を見ることで議論がどのように活発になったかを調べることによって、戦略的パネル討論により意見の変化が起こったことの妥当性を評価する。最後に事後インタビューの結果からどのように変化が起こったのかを見て、プロトコル分析と照らし合わせて戦略的パネル討論で起こった変化の妥当性をパネリスト個別に見る。そして、事前インタビューで確認したパネリストの特徴から原因を探る。尚、プロトコル分析の枠組みは木谷(2008)にもとづいている。本研究においては、発語内行為を P1 を話し手の意思（自分の意思）、P2 を話し手の願望（他者への願望）、P3 を話し手の判断（状況判断）、P4 を話し手の判断（価値判断）と分類し、分析を行なっている。

3-3 戦略的パネル討論の手順と実施

3-3-1 インタビューシートの構成

戦略的パネル討論において議論してもらおうパネリストは 4 人で、彼らの属性は以下のようになっている。

- ・大学の教育系学部の教授で子どもの遊びの研究に詳しい M 氏。中立の立場にある人の代表（仙台市外）。
- ・「冒険遊び場づくり」を運営し活動する団体の副代表の K 氏。仙台市地域社会の代表。
- ・仙台市の前小学校校長で、環境教育も熱心だった T 氏。教育現場に携る代表。
- ・公園の整備を行う部署に所属する仙台市主幹の J 氏。地域行政の代表。

表 3-1 . 戦略的パネル討論事前インタビュー結果

	教育的 放任的	同年齢 異年齢	遊具 遊び目的でない	一人 集団	(安全 危険)
中立M	放任的	中立	遊び目的でないもの	中立	やや安全
地域K	中立	中立	中立	中立	危険
小学校T	やや放任的	中立	中立	中立	安全
行政J	教育的	中立	遊具	やや集団	安全

表は遊びのそれぞれの視点に対してどちらの意見であるか示している。

表 3-2 . パネリストの特徴

	遊びの知識	経験	距離(不特定多数)	距離(知っている)
中立M		×	×	×
地域K			×	
小学校T				×
行政J	×	×		×

子どもの遊びの専門的知識の有無

子ども(他者の子)との遊びから得る経験の有無

子どもとの距離 不特定多数の子どもとの距離の有無

子どもとの距離 知っている(顔のわかる)子どもとの距離の有無

まず、4人のパネリストに戦略的パネル討論の事前インタビューを行った。このインタビューは各々がもつ 3-2-3 節で述べた遊びの視点を明らかにするためのものである。さらに、パネル討論で用いる安全な遊びのシーンと危険な遊びのシーンの質の違う二つのシーンに関連して、安全な遊び、危険な遊びの視点に対する質問も作成し、全 10 問の質問を行った。各質問は、それぞれの視点に対応する遊びの状況説明をし、出来るだけ自由に発言してもらい意見を聞けるように、単にその遊びについてどう思うか、という構成にし、質問の際は教育的など具体的な視点を言わないようにした。また、遊びの状況説明のときには意見の偏りを防ぐため、その遊びのメリットに加えてデメリットも各質問に加えて説明し意見を伺った。なお、安全な遊びの視点の質問に関しては、子どもの遊びに安全な遊びというものはないため、子どもが遊びにおける事故などに対する対策についても質問を行った。これらについて戦略的パネル討論の事前インタビュー、事後インタビューともに全く同じ質問をし、具体的な意見の変化を見られるようにした。

3-3-2 戦略的パネル討論事前インタビュー結果

インタビューの結果は、そのインタビューにおける価値判断の発言と聞き手の感情表現をもとにそれぞれの視点の 2 つの質問から判断する。同年齢での遊びか異年齢での遊びかでは、異年齢の遊びが不可欠であるという価値判断をしたものを異年齢の遊びの視点をもつものと評価し、安全な遊びかという視点では、起きてしまった事故についての対策を聞いており、その対策において事故が必ず起きないように未然に防ぐという意見を安全重視

の意見とし、事故が起こってしまっても大事にならないようにするという意見を危険な遊びに対する許容度が高いという評価をする。また、どちらの視点にも偏らない場合は中立とする。

パネリストの事前インタビュー結果は表 3-1 のとおりである。同年齢の遊びか、異年齢の遊びかという視点では、どちらも肯定するという立場で、特に異年齢での遊びの遊びはなくなっており不可欠であるというはっきりとした価値判断を得ることはなかった。また、行政の J 氏は一人遊びについてやや理解に苦しむ感情表現をした。

インタビュー前に想定していた、パネリストの特徴は、子どもの遊びのことにに関する専門的な知識の有無と子ども（他者の子）との遊びから得る経験の有無であった。しかし、インタビューの結果から、小学校の T 氏や地域の K 氏、行政の J 氏の発言でそれぞれの仕事に関する質問において、自身の仕事における子どもの遊びに対する責任の発言が多く、パネリストの特徴として上述したもの以外に、子どもとの距離があると判明した。そこで子どもとの距離も、不特定の子どもの距離、顔のわかる子どもとの距離として分け、表に示した（表 3-2）。

3-3-3 戦略的パネル討論の構成

戦略的パネル討論の事前インタビューの結果を踏まえ、戦略的パネル討論の設計を行う。戦略的パネル討論の具体的な流れは次のようになる。

遊びのシーン（スライド写真及び、それに対する子どもの反応動画）を見せる。

遊びのシーンに対する印象をパネリストに聞く。

遊びのシーン（スライド写真及び、それに対する子どもの反応動画）を見せる。

遊びのシーンに対する印象をパネリストに聞く。

遊びの視点それぞれに対する意見をパネリストに聞く。インタビューで明かすことのない遊びの視点を出して議論してもらうことにより「子どもの遊び」のもつ問題について具体的に意識してもらう。

フロアの人に意見を聞く。

パネリストに感想を聞く。

戦略的パネル討論において流す遊びのシーンの構成は、以下のとおりである。

[遊びシーン] 安全なシーン+スライド写真+それに対する子ども(小学4年生)の反応動画。教育的、同年齢/異年齢、人工遊具/遊び目的外もの。

(すべて集団遊びのシーン)

[遊びシーン] 危険なシーン+スライド写真+それに対する子ども(小学4年生)の反応動画。放任的、同年齢/異年齢、人工遊具/遊び目的外もの、一人遊び。

(すべて集団遊びのシーン)

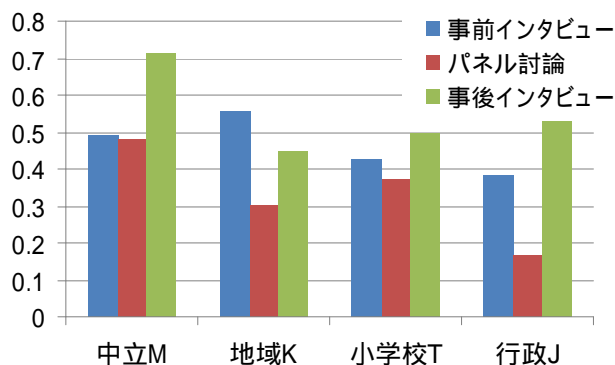


図 3-5 . パネル討論前後の発語での価値判断の割合

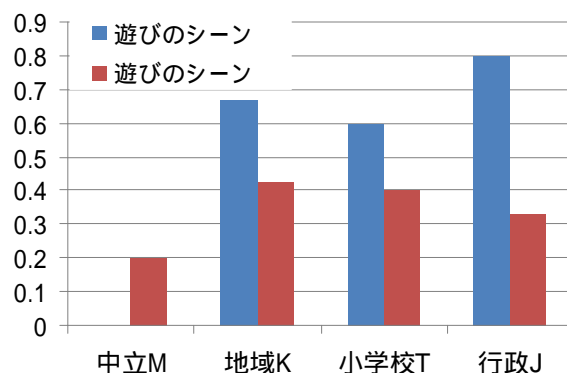


図 3-6 . 遊びのシーンを見た後の発語での価値判断の割合

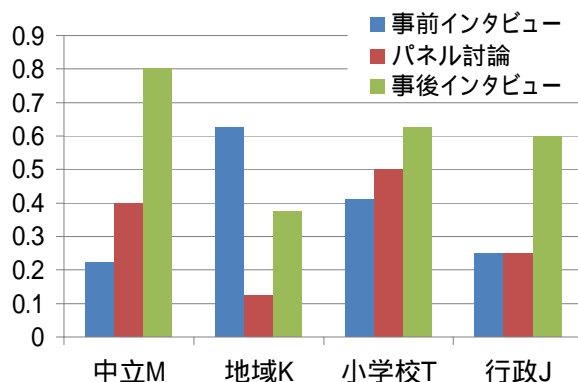


図 3-7 . 危険な遊びか安全な遊びかという視点における発語での価値判断の割合

以上のように、遊びのシーンは、ともそれぞれ一人遊び以外のシーンを集団で遊ぶシーンにして集団遊びと一人遊びの視点を入れている。また、議論を活発にさせる狙いの

ため遊びのシーン は大人が見て安心する安全な遊びのシーンのスライド写真にして、遊びのシーン は危険である遊びのシーンのスライドを使用する。安全な遊びに放任的なシーンはすぐわないので、遊びのシーン では教育的な遊びのシーンだけを流し、同様に遊びのシーン では放任的な遊びのシーンのみを流す。子どもの反応動画において、特に遊びのシーン における反応はとても激しく、「やってみたい」、「楽しそう」といった反応が多く、とても盛り上がったものになっていた。

3-4 戦略的パネル討論の結果とその評価

3-4-1. プロトコル分析による結果

図 3-5 は、事前インタビュー、戦略的パネル討論、事後インタビューの発語内の価値判断の割合を示している。地域の代表である K 氏を除いて事前インタビューと比べ発語内の価値判断の割合が高くなっており、パネル討論を行ったことで発言が活発になったと見てとれる。

図 3-6 は遊びのシーン と を見せた後の、遊びのシーン についての意見を聞いたときの発語内の価値判断の割合を示している。この結果を見てもわかるように遊びのシーン を見せた後では、価値判断の割合も中立の立場代表である M 氏を除いて下がっている。明らかにシーン を見て強い影響を受けたものと見てとれる。

3-4-2 戦略的パネル討論事後インタビュー結果

戦略的パネル討論事後インタビューの結果は表 3-5 のようになった。大きく変わったのが、同年齢間での遊びか異年齢間での遊びかという視点であった。小学校の代表である T 氏と地域の代表である K 氏の二人が異年齢間の遊びは不可欠であるという価値判断をしていた。また教育的な遊びか放任的な遊びかという視点では、小学校の代表の T 氏がやや放任的な意見からやや教育的な意見へと変化し、人工の遊具を使った遊びか遊び目的でないものを使った遊びかという視点では、中立の立場代表である M 氏が遊び目的でないものを使った遊びから中立の意見に変化し、地域の代表の K 氏が中立から遊び目的でないものを使った遊びの視点の意見へと変わった。そして、一人遊びと集団遊びという視点では、行政の代表の J 氏がやや集団的な遊びの意見で、一人遊びは遊びではないのではないかという意見から一人遊びも遊びであり、許容していく必要があるという意見へと変化した。

3-5 考察

図 3-6 の遊びのシーンを見せた後の発語内の価値判断の割合は、遊びのシーン を見せた後で、中立の立場代表の M 氏を除き低くなっている。これは、M 氏が他人の子どもとの距離が遠い、すなわち子どもとの接触がないためであると考えられる。その他の人は、シンポジウムという公の場であるが故に危険な遊びのシーンを見て自らの立場を考慮したためか、価値判断の発言に慎重になった。また、図 3-7 でわかるように、危険な遊びか安全な

遊びかという視点における事前インタビュー，戦略的パネル討論，事後インタビューの発語内の価値判断の割合では，インタビュー結果で唯一事前，事後ともに危険な遊びについて許容していく意見であった地域の代表の K 氏を除いて，安全な遊びの意見を持つ他の 3 人は戦略的パネル討論の事後インタビューにおいて高くなっている．こういった結果からも明らかなように，遊びのシーンが事後インタビュー結果に影響を与えたと考えられる．

また，同年齢間の遊びか，異年齢間の遊びかという視点のプロトコル分析の結果では，他の視点に比べて発語内の価値判断の割合が増えたとは言えなかったが，異年齢の集団遊びが不可欠であるという気づきを得られていた者が確認された．それは，実際に他の子どもとの遊びの経験を持つ人である地域の代表の K 氏と小学校の代表の T 氏である．すなわち，子どもと実際に触れ合い，子どもの遊びの現状を知っており，大人の監視のない子どもだけの異年齢間の遊びというものが必要であると理解していたことが，今回の戦略的パネル討論によって触発され，異年齢間の遊びが不可欠であるという気づきを得られたと考えられる．以上から，大人は子どもとの接触のなさや子どもの遊びの現状を知らないことや，遊びの知識の偏りのために，今の子どもの遊びの抱える問題をうまく把握できず，問題意識が根づかないといえるのではないだろうか．

結 論

親世代の遊びとの今の遊びとの因果関係について、大人の目の届かない自由な場所での遊びを経験していた親は子どもの自由な遊びを勧める傾向が認められる一方で、子どもに自由な遊びをして欲しいという親の考え方が必ずしも、「冒険遊び場」のような自由な遊びへの支援に協力的なわけではない。遊びへの支援態度は、親子での日ごろの外遊びや自身の外遊びの経験に規定されている。しかしながら、実際の子どもの遊びと親の認知する遊びには、遊び場所や遊びの種類において大きな食い違いがあることが確認され、親が感じている現在の子どもの遊びへの理解も適切なものになっていない可能性が高い。こういった背景のもとで、子どもの遊びの実態について戦略的パネル討論による実験を行った。

この実験において、異年齢間の遊びの必要性の気づきを得られたのは、他者の子どもとの遊びから得る経験があり、知識に偏らない生の子どもの現状を知っている者だけであった。実験では、異年齢間の遊びは子どもにとって不可欠であるであるという大人の気づきは得られたわけであるが、その条件として子どもの視点に立って、子どもと実際に接触し、理解を深めていく必要があるということがわかった。大人は、子どもときの昔の経験から子どものことがわかっていると思いがちである。しかし、それは大きな間違いであって大人は子どもとは別なものなのである。子どもとの違いを知識で埋めようとしても限界があり、実際に子どもとの接触だけではなく子どもの遊びを思いやる心性なくして、子どものことは本当に知りえない。知識で子どものことを知っていたとしても、中立の立場代表で遊びに詳しい教育研究者の M 氏のように、子どもの遊びのスライド写真や子どもの反応を見ても、頭では異年齢間の遊びが必要であると知っていても不可欠であるという気づきまでは得ることは難しい可能性が高い。

今回の実験結果では、異年齢間の遊び以外、教育的な遊びか放任的な遊びかという視点や、安全な遊びか危険な遊びかという視点ではあまりよい結果が得られなかった。そして、まだ理想とされる完全に大人の支援なしで子どもだけという地域社会本来の異年齢集団がつくられるというには、気づきこそは得られたが、困難であると感じた。地域社会における子どもの遊びを抑制せず、充実させていくことは地域環境教育においてとても大切なことである。なぜなら、それが地域の自然な形であり、子どもは遊びによって地域の環境や社会といったものを自然と学んでいくからである。これからの地域環境教育において、そういった視点は最も重要であり、大人に特に異年齢遊びを気づかせる仕組みをつくる必要があるとあり、それが地域をつくり、環境問題を解決していく第一歩なのである。

参考文献

- P.アリエス(1980) (杉山光・杉山恵美子訳)『<子供>の誕生』みすず書房
- 伊藤隆二(1987)「遊びについて」,伊藤隆二・坂野登編『子どもと遊び』日本文化科学社 p.1-14
- 木谷忍,長谷部正,天野竜二,木村美智子(2006)「地域の環境教育における子どもの遊びについて—コインゲームによる地域住民の子ども性想起—」「農」とふれあう人間行動に着目した新しい生活空間の形成に関する基礎研究』平成14年度~17年度科学研究費補助金 基盤研究(B)(2) 課題番号:14390008 研究結果報告書 平成18年3月研究代表者 木谷忍(東北大学大学院農学研究科助教授) p.119-136.
- 木村美智子,木谷忍(2007)「地域における子どもたちの「遊ぶ環境」について—子どもの遊ぶ場所に対する親世代の影響—」,環境共生, vol.14, p.50-60
- 木谷忍(2008)「地域づくり合意形成のための戦略的ロールプレイングゲーミングとその評価—都市郊外の農村地域づくりを事例として—」,シミュレーション&ゲーミング, vol.18, no.2, 79-90 頁.
- 指定都市教育研究所連盟(1976)『地域における子どもと生活—幼児・低学年児童の遊びと教育』東洋館出版社刊
- 清水義弘(1980)『地域社会と学校』光生館
- 住田正樹(2001)『地域社会と教育—子どもの発達と地域社会—』九州大学出版会
- 須藤敏昭(1991)『現代っ子の遊びと生活—“遊び”からみた子育て論』青木書店
- M.チクセントミハイ(1979)『楽しみの社会学』(今村浩明訳)思索社
- 西村清和(1989)『遊びの現象学』勁草書房
- J.ホイジンガ(1973) (高橋英夫訳)『ホモ・ルーデンス』中央公論社
- 増山均(1986)『子ども組織の教育学』
- 和田修二(1987)「子どもにとって遊びとは何か」
- 坂野登編『子どもと遊び』日本文化科学社 p.15-38

この論文の一部は、2010年度の日本シミュレーション&ゲーミング学会(大阪)、日本計画行政学会全国大会(札幌)、および日本環境共生学会学術大会(名古屋)で報告する予定である。