

# 大人と子どもの協働による地域環境教育プログラム構築 のための実験的研究

平成 16 年度 財団法人科学技術融合振興財団 調査研究助成 (No.08)

## 研究成果報告書

平成 19 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)

## まえがき

本報告書は、平成 17 年 2 月から 2 年間に涉って実施した「大人と子どもの協働による地域環境教育プログラム構築のための実験的研究」の研究成果を取りまとめたものである。

本調査研究の目的は、地域の生活者たる市民が環境市民であること、および子どもの教育を通して環境市民になるための条件、子どもとの協働による地域環境教育プログラム構築に寄与するゲーミングの概念設計、小学校教育との連携を視野に入れ、現実場面での調査実験によるゲーミングの評価を試みることであった。

研究の過程で、近代社会における環境市民である大人の世界のもつ精神の習慣、特に労働観の変質が、子どもの遊びを教育論的に捉えてしまう精神を生み、それが地域環境教育を設計論的に捉えているのではないかということに焦点が移っていった。したがって、本調査研究の目玉は、子どもの遊びの本来意味するものへの大人の気づきを促すようなゲーミング設計とその実験的評価であり、環境教育プログラム構築に直接的に寄与できるところまでは到達できなかった。これらは、子どもの遊びに対する哲学的考察や、現在の子どもの遊びの実態および大人たちの意識調査の結果を基にして設計され、実施された。

こういった点では、当初予想されていた研究成果とは多少のずれが生じたことも否めないし、さらなる課題が数多く湧き出てしまった研究でもある。しかし、子どもの地域環境教育に関する手探りの研究ながら、これからの持続可能な地域づくりに関する新しい一つの方向性を示していると自負しており、この報告書が多少なりとも皆様の参考になれば幸いに思う。

末筆になったが、ゲーミングの煩雑な準備や、ゲーミングへの参加、協力していただいた、東北大学、東北文化学園大学の学生、および仙台市立栗生小学校の教職員の皆様、PTAの方々、栗生地区の市民の皆様には心から感謝申し上げたい。

平成 19 年 3 月

研究代表者 木谷 忍

## 研究体制

|       |        |                |                    |
|-------|--------|----------------|--------------------|
| 研究代表者 | 木谷 忍   | 東北大学大学院農学研究科   | 助教授                |
| 共同研究者 | 井門 正美  | 秋田大学教育文化学部     | 教授                 |
| 研究協力者 | 木村 美智子 | 東北文化学園大学科学技術学部 | 助教授                |
|       | 野村 希晶  | 東北大学大学院工学研究科   | 助教授                |
|       | 天野 竜二  | 東北大学大学院農学研究科   | 博士前期課程<br>(現、ホクレン) |

## 研究経費

本調査研究の経費は、財団法人科学技術融合振興財団からの助成（850,000 円）に加え、関連研究である科学研究費補助金基盤研究（B）（平成 14～17 年度）、大学運営費等（約 1,500,000 円）による成果も合わせると、全体で約 2,350,000 円である。

## 目次

|  |       |    |
|--|-------|----|
| まえがき                                       | ----- | 1  |
| 調査研究の背景                                    | ----- | 6  |
| 1章 地域環境の中での子どもの遊びを考える                      | ----- | 11 |
| 2章 地域における子どもたちの「遊ぶ環境」について                  | ----- | 26 |
| 3章 子どもの遊びを基点とした地域づくり<br>大人と子どもの遊び場づくりゲーミング | ----- | 36 |
| 研究のまとめ                                     | ----- | 48 |
| 参考文献等                                      | ----- | 50 |

## 調査研究の背景

### 1. 子どもの遊びを取り巻く環境について

現代社会は、自由を最大善とする共通の精神を基底として成り立っている。しかしこの社会は、西欧特有の一つのローカルな価値観に過ぎないということを、アフガニスタンやイラクを舞台とした戦争から認識させられつつあるようにもみえる。ここでは、自由という意味の感覚には、地域生活で培われた精神の習慣によって既定され、地域に涉って普遍性をもつものではないということ、またそれは、歴史的観点からは、逆に普遍的なものであるということ、こいうった基本的な事柄が忘れ去られてしまっているのではないだろうか。サステナブルな地域環境をつくるということは、自然、社会を含めた地域環境との時間的に普遍的な関係を結ぶことであり、地域世界を歴史上普遍的なものにするということである。しかしながらそれは、一般的に地域横断的な普遍性とは融和的ではない。

こういった一つの価値観の支配がもたらす現象は、何も戦争という究極の人権侵害をもたらす場面にだけ現れるわけではない。先の2つの大きな大戦を挟んで、社会の近代化が人々の労働観にも大きな影響を与えてきた。大まかに言えば、近代以前と近代以降における労働の態様の違いと、それとともにあった労働における価値意識の変容においてである。資本主義的生産体制と近代合理主義が結びついて、労働に対する見方も大きく変わってきたのである。

子どもの遊びをテーマとする本研究課題において、どうしてこういった大人の労働観の変化を論じなければならないのか。それは、近代以前の大人の労働と、子どもの遊びとの間に強い関連性を感じ取るからである。もともと労働は、労働者の生活過程の一部として存在していたものである。そこでは、他者（地域の自然や人々）との繋がりの中で何かをつくりだしていた。それが資本主義のもとで、貨幣を媒介とした薄っぺらで人工的な繋がりを市場経済の中につくりだし、労働は労苦のものとして退け、余暇を増やすことによって人々の福祉（Well-being）を高めようとする、合理的かつ科学的思考が精神の習慣になってしまった。

こういった労働観の変化が、子どもの遊びに対する大人たちの観方に影響を及ぼさないはずはない。すなわち、大人たちが、子どもの遊びを、あたかも彼らの余暇を過ごすような感覚で捉えたり、科学的思想にもとづく合理的な行為として、あるいは発達心理学をベースにおいた教育論的な観点から眺めたりするようになったのではないか。実際に、フランスの社会学者アリエスは、17 - 18世紀のヨーロッパにおいて、労働というものが人生の中で積極的な意味を担うといった意識の成立と合わせ、子どもの発見と囲い込みが始まり、道徳的あるいは教育的な観点から、子どもの遊びの分類が始まるようになったという<sup>1)</sup>。

子どもたちが将来、現代的な自由市場経済社会のもとで、一市民として労働と余暇を手際よく配分し、余暇の中に自由な人生設計を求めていかざるを得ないとしても、こういっ

た状況が自由社会の唯一なカタチではない。自然や人・社会との繋がりの中で、自己の存在や役割を感じ取っていく中にも、別な意味での自由がある。これは個人が自由に人生設計をするという類のものではなく、生活する過程に生き難さがないというものである。またこれは、人々の生活の隅々まで商品が入り込んでいない、そういう精神の習慣から得られる自由な感覚でもある。

この精神の習慣 (habits of the heart) という言葉は、フランスの政治社会学者トクヴィルが、ヨーロッパとアメリカの資本主義社会にある思想の基底の違いについて論じるときに使う。アメリカ的資本主義の中にある精神の習慣は、もともとはローカルなものではあるけれども、容易にはこれを捨て去ることはできない。こういった意味では、利得という適切ではない数量で定義されるけれども、今のアメリカ型の資本主義社会は囚人のジレンマ状態なのかもしれない<sup>2)</sup>。ただし、アメリカ的な精神の習慣に違和感を持ち、地域特有の精神の習慣を生かそうとすることへの「気づき」に加えて、その新たな精神の習慣への「合意」があれば、ひょっとしたら歴史普遍的でサスティナブルな地域づくりが可能になるかもしれない。子どもたちの遊びの中に、元来、こういった精神の習慣を醸成する何かがあると考えれば、地域に根付いた時間普遍的な精神の習慣の発揚を、子どもの遊びに期待するのはごく自然なことである。

一方で、アメリカ的な精神の習慣が根付いた大人たちがみる子どもの遊びは、子どもの外遊びを支援しよう、少々危ない遊びも許容しよう、異年齢同士で遊ぼう、自然を遊具として創造的に遊ばせよう、といった動きである。こういった動き自体は、重く受け止め評価していかなければならないが、何かが足りないし限界を感じざるを得ない。冒険NPOでは、「自分の責任で自由に遊ぶ」がモットーにあげられたり、「自分のしたいことを実現していく」といった文言がどの活動でも冒頭に掲げられる。また、IPAの「子どもの遊ぶ権利宣言」では、子どもの遊びを、健康、教育、余暇、福祉の面からその重要性を訴え、行政機関への行動提起を促すものになっている。しかしこれらは、あまりにも現代の子どもの遊びの現象面だけを見て、責任とか権利とかという言葉が象徴するようなグローバル化した政治経済社会の中にある精神の習慣にもとづいた議論になっているのではないかと、まさにアメリカ的な精神の習慣のもとでの議論だと思ってしまう。単に外遊びをしないとか、危ない遊びをしないとかいうことに、子どもの遊びの本質がある訳ではないのに。

子どもの遊びは、ただ単に楽しいことが基本で、自己完結的なものである。遊びは自由であるというが、そうではない。遊びには逸脱できないルールがある。ただ、楽しくないルールがあれば改変されるだけのことである。冒険遊び場NPOやIPAは、子どもの遊びから得られるであろう副産物を、その主要な産物として掲げ、現代社会の精神の習慣に沿った形で活動している。当然のことながら、こういった活動は否定されるべきではないけれども、現代社会の枠組みの中での限界なのかもしれない。

以上のことから、本研究では、現象面からだけではなく、今の子どもの遊びに何が一番足りないのかを真剣に議論できるようなゲーミングを設計し、大人たち自身が子どもの遊

びにおける自らの精神の習慣に気づき、地域での子どもの遊びに関して、子どもの成長と直接的に重ね合わせない態度の形成を確認することによって、それを評価していこうと考えている。

## 2. 地域資源を生かした環境教育のためのゲーミング

ロールプレイゲーミング (RPG) は、TVゲームの遊びの一つとして注目される以前から、精神医療やビジネス訓練の場で積極的に用いられてきた手法である。前者は、役割理論の概念としてモレノが提起した心理療法としてのロールプレイング、後者では、宅地開発での意思決定支援システムとして、デベロッパー、行政、地主、地域住民などプレイヤーごとに行動選択肢、価値基準 (規範) を与え、与えられたプレイヤーの立場にたつて一定の得点システムのもとで競うゲーミングの例がある (奥原ら (1982))。

本調査研究が着目するのは、地域づくりとの関連で、最近の地域学習を題材とした社会教育の一つのツールとして教育現場でも用いられているものである。井門は役割体験学習の構想の中で、ロールプレイングの中心的枠組みとなる役割体験について、主体と場についてそれが現実か仮想かによって第1類型から第4類型に分類している (井門 (2002))。たとえば、地域環境学習の題材となっているSIMTOWN【井角町】では、演技者 (主体) も演技対象 (場) も仮想である (第4類型)。井門によれば、主体と場において現実 / 仮想の不一致 (第2および第3類型) があるときに倫理的問題が生じるとされ、SIMTOWNではこの問題は生じない。しかし、リアリティ教育の観点からは演技対象 (場) を仮想に限定すべきではない。この場合、演技者が仮想である第2類型のRPGの倫理的問題を考えることになる。まず、演技対象となる現実の主体に生じる違和感としてこの問題が提起されるが、これは演技者の仮想性の置きかたに大きく影響を受けている。つまり、仮想として演技者は、「私」をどこに設定するのかというRPGの根幹を揺るがす困難な問題に突き当たってしまう。しかし、井門の想定する現実 / 仮想の区別には、演技者が「私」を設定する際に、役割演技を「される」主体が現実か仮想かといった視点はない。RPGが演技者の学習目的に限定されるなら、演技者は自然に「私」を見失うことなく演じることができ、倫理的問題は、RPGの実施前に演技対象者への十分な説明で回避できる可能性が高い。しかし、我々の構想にあるCD-RPGではさらに問題は複雑である。それは、演技者と演技される主体が1対1に関連づけ、個人の固有性に踏み込んだ仮想性を演技者に要求するからである。

一般に、経済学や政治哲学 (正義論) では、個々人のからだと選好が分離可能であることを前提とした理論構築がなされる。役割演技とは、おそらく前者の共有であろうが、実際の授業実践では演技者は混同するであろう。モレノは、この点に関して、個人的なある程度の自主性が許容される役割演技 (role-playing) と、個人にかなりの程度の自主性が許容される役割創造 (role-creating) を分けてはいる。しかしここでは、社会学での「役割」と経済学での「選好」との関係が見えてこない。「役割」は行動における外的規範であり、「選好」は行動を促す内的な性向であり、これらは相互に強力な影響を与えているに違いな

い。

このように、本調査研究の構想するゲーミングと井門の役割体験学習構想のもとでのRPGとの間には、目的もデザイン上も大きく異なっている。それは我々のゲーミングが「学習」とか「教育」を支援するためではなく、合意形成支援という視点に立ったデザインであり、地域づくり当事者の価値観をおおきく揺さぶるものでなければならないからである。このゲーミングの評価では、「知る」ということ以上に「気づき」に焦点が当てられる。

それでは、我々のゲーミングの枠組みは地域環境学習の支援には不適切なものなのであるだろうか。そうではない。評価の視点を「気づき」に置くならば、子どもの学習支援は、学習者にだけでなく、教育者への支援にも目を向けるべきであろう。仙田(1992)は環境建築家の眼から、大人たちがつくる子どもたちを取り巻く環境は、彼らから遊びを奪いつつあると嘆いている。今の日本の児童公園や広場には子どもの姿は少ない。池には子どもの安全を確保するために柵がつけられ、子どもの自然な欲求を抑える。ディズニーランドを代表格とする日本の遊園地は人工的な楽しみに満ちた場所ではあるが、子どもの遊びは受動的である。自然の中で自ら遊びを発見し、楽しむことを目的とする自由な空間が大都市には不足している。地方都市周辺にはまだ自然の豊かな空間が多く残っているが、都市のスプロール現象によって子どもの遊ばない人工的な空間だけが残されていくだろう。

子どもの遊ばない空間をつくるのは大人である。大人の視点から子どもの遊びを捉えるからである。子どもの遊びを大人のそれと誤解している。それは子どもの学習と遊び、大人の仕事と余暇という図式から来るものである。子どもの学習と遊びは大人のように分化していない。遊びを取り入れた学習というのは、余暇と仕事の効率的組合せの観点から大人の考えたものに過ぎない。こういった問題は、IPA子どもの遊ぶ権利のための国際協会)の活動をみてもすでに確認されているし、冒険遊び場づくりを実践するNPO活動も活発になってきている。それでもなお、ここで取り上げる理由は三つある。子どもの遊び場づくりの優れた活動は一部の活動家に限られていること、子どもの遊びを理解するためには(大人の用意した)子どもの話を聞く機会を通しては不可能と思われること、さらに地方都市と周辺農村の交流において、子どもの遊びが一つの契機になりうると考えていることである。二番目の理由は、子どもの意見は、概して感覚的、断片的、かつ整合性に欠けるため、子どもの遊びを理解する際に大人の解釈が入り込むからである。大人たちの子どもの遊び論をいったん破棄してもらい、子どもと一緒にある種のゲームに参加して擬似的にでも子どもになれる環境づくりが必要なのではないだろうか。ここに子どもと協働するゲーミングの設計する意図がある。

註

1) アリエス(1980), p.79 を参照。

2) 内山(1997)は労働の精神の改革の必要性に関連して次のように述べる。「労働をつくりだしている構造と、労働に対する精神の習慣とが、お互いを支えるように結びつくこ



とによって、労働は存在している。現実の労働にいろいろな問題があっても、その解決が難しくなっている。なぜなら、現実の労働の問題性をも否定できないようなかたちで、私たちの労働に対する精神の習慣があるのですから。」(p.63)

# 1章 地域環境の中での子どもの遊びを考える

## 1. はじめに

### 1-1 背景

「自然は常に正しい。もし誤るとすればそれは人間が間違えたからである」とはドイツの文豪ゲーテの言葉である。18世紀半ば以降、石炭から石油の利用へと引き継がれたエネルギー革命により人間の生活は大きく変化した。言うまでもなく、これらが有限な化石燃料であることや、経済活動のグローバル化が引き起こす地球規模での環境破壊だけが人類に課された問題ではなく、米国を中心とした少数の先進諸国でこれらの半分以上を消費し、途上国の自然環境破壊、途上国民の労働の搾取、それによってもたらされる貧困という不正義が、近年の環境と社会に関する国際会議では常に重要な課題として取り上げられている。つまり、この本質は石炭や石油に手をつけたこと自体にあるのではなく、全世界的な人間社会のしくみを自由市場経済システムの中に、操作可能な形で位置づけようとする自然主義的誤謬にあるのではないだろうか。環境問題の解決を、科学技術や法・制度による環境負荷の軽減といった対処療法だけであとは自然治癒に委ねるというのではなく、先進各国の政府は地域社会における豊かな人間生活論に立ち返り、人間行動に蔓延る病根を取り除くべく地域づくりの活動を積極的に応援して行かなければならない。

環境問題は未来の地球市民との世代間公正の問題でもあるが、地域づくりの活動では、近未来の市民づくりとして子どもの教育が中心課題としてあげられる。ただし、このような環境問題において、子どもの教育という概念は極めて広範な視点から定義されると考えておきたい。すなわち環境教育には、子どもが自然を学び、地域社会を学ぶといったマニュアル的な教育にとどまらず、子どもの遊び心に根差した豊かな人間形成を基点に、大人たちと協働して地域づくりに参画し、楽しい人間生活を送るよう支援することまで視野に入れるべきではないだろうか。たとえば、子どもの遊びが大人のそれのように気晴らし的なものと捉えるなら、環境教育での子どもの遊びは、環境学習がより効果的に進められるような方法で取り込まれることになるだろう。しかし、現代社会での大人の遊びの多くとは違い、子どもの遊びは気晴らしではなく自己目的的な活動であり、イキイクワクワクしながら楽しむものである<sup>1)</sup>、ということをここで強く意識しておかなければならない。

## 2. 子どもの遊びを労働の近代化にみる

### 2-1 遊びと労働の共通性

子どもの遊びがどんなものであるかを捉えるには、大人の労働という一見逆説にも見える事柄について考察していく必要がある。というのは、遊びと労働の間には共通性が存在しているからである。小浜(1996)によれば、この共通性は2つの点から見て取れる。一つは、身体生理が安定しているというもとでの活動であること、もう一つは、自分の身体を直接対象としない活動(エロスの他者を直接対象としない活動)であることを挙げて

いる (p.270-271)。

つまり、遊びと労働は、他者との繋がりの中で、一方で修業し、他方で貢献しながら他者との共存を通しての心地よさを求める対物的な活動である。3節でみるように、遊びは労働と同じものではないが、こういった共通項は確認しておいたほうがいいだろう。というのは、近代社会の労働観では、遊びと労働は対立軸として考えるという精神に則っているように思えるからである。

## 1-2 近代社会の労働観

内山 (2006) は『戦争という仕事』というショッキングなタイトルの著書を通して、近代社会の労働観がもつ精神の習慣を鋭く論じる。彼によれば、近代社会は、資本主義、国民国家、市民社会という3つのシステムが相互補完的に作用しながら形成されるなかで、人々は「個人」に分断され、それを使いやすい労働力として国民国家が利用し発展してきたという。(p.203) こういった社会の中で、戦争を支えているのは、自分たちは正義を実現しているという意識である。この価値観によって支配を実現するという現代の戦争の構造に私たちは組み込まれている。

「個人」となった人々は、自分と自分をみつめる自分自身というふたりの自分をもっている。いわゆる自己と自己意識の分裂である。そういう中で労働は、自分を自分自身で観察しながら自分を評価しなければ、自分が見えなくなってしまうことを恐れるという精神が生まれる。こういう精神があるからこそ、国民国家は市民を国民として利用できたのである。このことによって労働は、人間にとって(生活から切り離され)生産でしかなくなったし(内山・竹内(1997)p.37)、戦争もひとつの仕事として国民に与えることができたのである。ところが、

人々が自然や共同体的な世界と関係を持ちながら暮らしていたときは、この関係自体が自分の評価を教えてくれた(内山(2006)p.33)。

というように、もともと労働は、他者(自然や人々)との交わりの中で関係性が創造されていくようなものだった。

これと同時に自由における考え方も変わってきた。近代社会では、自由とは、生活時間の中で労働時間と生命維持に必須の時間(睡眠など)を除く、余暇にあたる時間と連動している。すなわち、労働を効率化し労働時間を減らし、余暇時間を増やすことによって、自由を拡大する。その自由の時間を一つの自己実現の資源とする、こういった精神をもっているのが現代社会である。

内山(1998)は権利としての自由と、文化としての自由という、2つの「自由」の考え方を示している。権利としての自由とは、上述の精神に則った自由であり、今日的な政治的課題にのるものである。一方で、文化としての自由について、それは場所性を伴うものであり、地域横断的な普遍性をもつものではない。権利としての自由は、合理的な自由ではあっても深い自由ではなく、文化と結ばれる必要があるという(p.284)。

つまりこういうことである。自由とは、あり余る時間でもなく、またアマルティア・センのいう潜在能力(生き方の幅)といったものでもなく、地域に根ざした文化の中に存在する。分断された個人に時間と潜在能力が与えられても自由はないということである。実

際、この個人は何をすればいいのか路頭に迷う状況に陥るだけであろう。なんらかの地域の文脈という選択基準、自分の役割、貢献する感覚、そういったものが人々の自由を開花させるもととなる。

### 1 - 3 近代社会の子どもの遊び

近年、子どもが外で遊ばなくなったという。家での遊びもテレビゲームとかカード遊びばかりで、昔からある遊びをしない。確かにその傾向は認められるが、こういう傾向のどこがよくないのであろうか。こういう議論はあまりされていない。外遊びはしないというが、競技性のスポーツはむしろ盛んになってるし、テレビゲームやカード遊びも新しい遊びとして考えられないこともない。自然とのふれあいをいうなら、それは環境教育の問題であって、子どもの遊びの問題とは次元を異にするものではないだろうか。

以上の観点から、子どもの教育、特に環境教育とそれを支える学校・地域社会について、子どもたちを取り巻く社会環境を眺め、その上で子どもの遊びについて再考してみよう。

## 2 . 地域社会・学校教育と子どもの学習

### 2 - 1 持続可能な開発のための教育

1997年、環境と社会に関する国際会議において、環境教育を持続可能な開発のための教育として位置づけ(テサロニキ宣言)、2002年のヨハネスブルクでの環境と開発のための国連会議では「持続可能な開発のための教育の10年」が満場一致で採択され、2005年からユネスコを中心として各国政府、国際機関、NGO、企業等、各主体間で連携を図りながら、教育・啓発活動を推進することとなった。ここでは、環境教育を生態系の保全のための教育という狭い枠組の中からはだけでなく、持続可能な地域社会づくりにおいて、地域での市民参加、エンパワーメント、人材育成が強く意識されている。

### 2 - 2 日本の学校教育と地域社会との関わり

戦後の民主化運動に連動して、日本の教育界でも地方分権が進み、地域教育計画が各地で策定されたが、結果的にはムラ社会の崩壊による地域連帯意識の希薄化から旧文部省の権限が強化され、知識中心の系統学習化が進められた。高度経済成長期以降、小学校統廃合反対闘争が発端となって地域の教育力<sup>1)</sup>への関心が高まり、また公害問題や環境破壊に反対する住民運動と重なって地域の教育力の再生が謳われる一方で、旧文部省は青少年非行対策の視点から家庭、学校、地域の協力体制の確立を進めたが実効が上がらなかった。原因は会議中心の形式的組織と単発的行事による(佐藤(2001),p.8)。

### 2 - 3 地域社会と子どもの学び

こういった閉塞状態の中で、子どもたちの居場所を作ろう、遊び場を作ろうという試みが地域の側から始まった。現在進行中のこれらの取り組みは、地域そのものを学校と考えることによって地域の教育力を高めると同時に、子どもの社会力<sup>2)</sup>を育てる場所になるかもしれない。実際、地域社会づくりから子どもの環境学習に取り組む実践的な活動としては、

ロジャー・ハート(2000)の子どもの地域づくりへの参画があげられよう。ハートの「子どもの参画」では、子どもを地域社会の一員として地域環境づくりに参加し、民主主義に自ら関わることで子どもの主体的な学びを促す実践的な試みである。これは子どもたちが地域の課題や環境問題に取り組むことであり、持続可能な開発のための教育としての環境教育に適う活動であることは間違いない。このように市民生活に子どもを参画させるという試みは、1989年の国連子どもの権利条約に基づいている<sup>3)</sup>。この子どもの権利には、遊びやレクリエーション活動への権利も謳われているが、それは文化・芸術的的活動への参画や余暇の権利として記されている。したがって、ハートの「子どもの参画」を含めて、子どもの遊びは、発達心理学的観点からの学習プログラムとみなされる傾向があるし<sup>4)</sup>、穿った見方をすれば、子どもの遊びのもつ意味を常に地域社会づくりにおき、遊びを利用して子どもを地域環境計画に取り込む実践と考えられなくもない。さらに、近年多発する子どもによる傷害事件に反応し、人間への教育としての子ども遊びの必要性も説かれたりもする<sup>5)</sup>。子どもの遊びは、純粹に子どもの持っている性向であり、それを充足させることで何らかの社会的意味を付与するのではなく、子どもが遊ぶとは何であるかについて、今一度立ち返ってみることも必要ではないだろうか。

まず、子どもの学習について考えてみたい。子どもは本当に学びたがっているのだろうか。これは大人が教育する上での都合ではないのか。実際、小浜(1997)は、子供は学びたがっている訳ではなく、また教育は本来子どものためにあるのではないという(pp.36-38)。勿論、これは子どもの教育を否定しているのではなく、大人たちが自分たちの目線で子どもたちを「発展途上の小さな市民」とみてしまうことへの警鐘であり、子どもへの大人の感情移入を正しく促そうとする意見とみるべきである<sup>6)</sup>。しかしながらその手段として、子どもの遊びの権利とか学習する権利というように、大切にすべきとされるものに「権利」を付与し、それを維持しようとする最近の傾向は、急進的な環境保全論者の「自然の権利」概念にも似ている。このような権利概念のもとで、遊びと学習による子どもの成長過程を単なる上昇的発展とみるのは教育学者のロマンティシズムである。実際、本田(1982)はこのようなピアジェに代表される発達の子ども観は破綻していると宣言する(p.18)。子どもの自然に対する感性は大人による教育から得られるものではない。子どもは「自然」であり、子どもは意識的に設計できないものだからである(養老(2003),p.158)。さらに、子どもの感性の移りゆきは、ある地平へ「追いやられる」といった喪失感を伴う経験でもある(小浜(1997),p.65)ことにも留意しておく必要があるだろう。

### 3. 子どもの遊びと教育

#### 3-1 子供の発見と囲い込み

子どもを大人の社会から隔離し、保護と教育の対象とみる心性は、「17-18世紀にヨーロッパにおいて、遊びに対する圧倒的多数の道徳的無関心と少数のエリートたちの不寛容との間にひとつの妥協が成立した」(アリエス(1980),p.79)ときに始まるとされる<sup>7)</sup>。労働が

大人の人生の中で積極的な意味を担うという意識の成立に合わせて、いったん発見され主題化された遊びは、「わる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によって子どもの道徳性を保ちまた教育しようとする配慮」が生まれる(pp.5-6)。和田(1987)は、アリエスらの子どもの発見について、この過程が子どもの正当な保護の始まりであると同時に、大人の子供による不自然な管理、囲い込みの始まりであったことに注意しなければならないと述べるが、実際のところ、「遊ぶ場」「遊ぶ時間」が「遊び場」「遊び時間」に変化し、大人によって構想された、枠組みが決められ管理された空間であり時間となってきた(滝坂(2003), p.75)

### 3 - 2 子どもの遊びと創造性・社会教育

子どもの遊びはその性格上、ある種の目的達成や社会・文化的価値を生み出す特性とされる創造性<sup>8)</sup>とは相反するものである。子どもの遊びは大人になってからの創造的活動につながっていくと考えられてはいるが、松田(1977)は大人の創造性とは質的に異なっており区別して考えるべきだとしている。また一方で、子どもと社会教育の関係に関して、子どもの集団的ゲームにおける遊ぶために構成された規則の体系が、社会倫理上の公正や平等、民主主義の道徳に連続的に繋がるといった社会化理論がある。これについて西村(1989)は、集団的ゲームを動機づける子ども感情について、ピアジェの発達心理学を援用すれば、遊びの遊びたるゆえんは、ルールを遵守して正しく社会生活を営むことに伴う「道徳的快」に還元されるといった奇妙な推論となってしまう。遊びのルールはただ「おもしろい」から作られ、その根拠は遊び自身にあるという(p.279-287)。このように、子どもの創造力や社会性習得のための教育と、子どもの遊びとは、本来的に独立したものと考えの方が自然である。

### 3 - 3 子どもの居場所づくり

都市化現象による子どもの遊び場不足に対する文部省通知『子どもの遊び場の確保』(1978年11月6日)を契機とした学校開放事業は、教師の職住分離や地域連帯意識の希薄化によって、子どもの居場所としての機能は薄かったと言わざるをえない。しかし、近年では、子どもと一緒に地域に遊び場をつくらうとする試みが日本でも増えてきている。例えば、NPO法人「冒険遊び場の会」<sup>9)</sup>では、常駐するスタッフ(プレイリーダー)が子どもたちと対等にやりあって「遊び」や「遊び場」をつくっている(森本(2004), p.74)。プレイリーダーの中には、子どもの参画について、「子どもが真剣に遊んでいること自体を参画というべきではないか」という発言もあることから、この活動は、ハートの子どもの参画よりも、子どもが「楽しんで遊ぶ」ことを重視していることが伺える<sup>10)</sup>。

門脇(1999)は、このような冒険遊び場の存在は、単に子どものためのユニークな遊び空間があるというだけでなく、地域の大人たちに地域をさらによくし、盛り立てていこうとする志向があることを暗示し(p.200)、大人たちの出会いが新しい活動を生み、地域活動の拠

点になることが常であるという（門脇（2001）, p216）. このように門脇は, 子どもの遊び場を社会力の養成としてだけ評価するのではなく, 地域づくりの拠点としての機能をも認めようとする.

## 4. 遊びの現象学的考察と新しい環境教育の視座

### 4 - 1 遊ぶということ

遊びを社会学の俎上にのせ, その基本理論を確立したのはホイジンガ(1973)である. この理論によれば, 遊びの定義は次のようである(p.73).

遊びとは, あるはっきり定められた時間, 空間の範囲内で行われる自発的な行為もしくは活動である. それは自発的に受け入れた規則に従っている. その規則はいったん受け入れられた以上は絶対拘束力をもっている. 遊びの目的は行為そのもののなかにある. それは緊張と歓びの感情を伴い, これはまた『ありきたりの生活』とは, 『別のもの』という意識に裏づけられている.

カイヨワは, この定義がルールのある競技を支配する精神であるとして批判し, 遊びの多様性を分類するため4種の遊びのカテゴリーを示した(p.81). それは, 眩暈(イリンクス), 模擬(ミミクリ), 競争(アゴン), そして偶然(アレア)である<sup>11)</sup>. しかし, これらは「遊びとはなにか」, そして「彼/彼女はいったい遊んでいるのかどうか」との問の答にはなっていない. 西村(1989)はこれに関して現象学的な定義を試みる(p.31). すなわち,

遊びとは, ある特定の活動であるよりも, ひとつの関係であり, この関係にたつものの, ある独特のありかた, 存在様態であり, 存在状況である. それは, ものとわたしのあいだで, いずれが主体とも客体ともわかちがたく, つかずはなれずゆきつもどりつする遊動のパトス的關係である.

さらに西村はカイヨワの分類にそった様々な遊びの行為をこの現象学的解釈によって説明する(7-9章, pp.220-335). このように, 遊びを特定の活動形式ではなく, 遊動を遊ぶ活動様態であると西村はみている<sup>12)</sup>.

### 4 - 2 楽しみとしての遊び

チクセンミントハイ(1979)は, 人間が楽しむということを退屈と不安の境界に位置づけ, それを全人的に行為に没入しているときに人が感ずる包括的感覚と定義づけ, これをフロー経験とよぶ(p.65-85). フロー経験は, 1. 行為と意識の融合, 2. 注意の集中, 3. 自我の喪失, 4. 自分の行為や環境の支配感覚, 5. 行為に対する明瞭なフィードバック, 6. 自己目的的经验, という特徴をもっている. チクセンミントハイは, 遊びは, このようなフロー経験を生む重要な一つの行為としている<sup>13)</sup>. すなわち, 人間が生活していくうえで退屈と不安を解消するためには, 遊ぶという行為は生活時間の中で重要な役割を果たすことにな

る。

表1 子どもと大人の遊ぶ意味

|      | 強制的              | 自発的       |
|------|------------------|-----------|
| 大人   | 労働               | 余暇・レジャー   |
| 子ども  | 学習               | 遊び(フロー経験) |
| (幼児) | 学習・遊びの未分化(フロー経験) |           |

#### 4 - 3 子どもの遊び観における転倒

大人と子どもにおいて、遊びのもつ一般的と思われる見方を表1に示している。ここでは、遊びは自発的な子

どもの活動であり、大人の遊びは労働の合間の余暇やレジャーという形に変質したものである。一方、子どもが発見されて以来、幼児段階から囲い込まれ「楽しい遊び」が学習時間の中に取り込まれていく。増山(1997)は、子どもに余暇(気晴らし)と文化の権利を保障することの重要性を説くが(p.70-72)、これは市場経済社会で疎外された労働に従事する大人たちの余暇(気晴らし)のそれと同じ次元で論じることにはなってしまう。先に述べたように、子どもの遊びは、現代的意味での大人の余暇<sup>14)</sup>であってはならない。

小浜(1996)は、自分の身体を直接対象とせず、またエロスの他者を対象としない活動であるといった点で遊びと労働が同質であるとした上で、子どもの遊びは労働と遊びに分化する以前の対物的活動であるという。子どもの遊びは目的性と意味性が加わって労働に転化するが、子どもへの学習体系が労働の先駆形態として日常生活の大きな部分を占め、これを促進させている。子どもの教育が子どもの現在の活動を実質でないところに疎外させる訓練になってしまうと、マルクスのいう自己確証的性格を持たない「疎外された労働」<sup>14)</sup>が大人社会に蔓延してしまうのも自然な成り行きではないだろうか。小浜はこれに関して次のように述べている(小浜(1996),p.278):

学習を「遊びのように楽しく」とか、「子どもの本当の心にかなうように」といった発想を「真の学び」とか「本当の学問」などと考えて理想主義的な転倒を行ってしまったら、大人になってからの労働が本質的に持っている疎外過程を欺瞞的に糊塗するものでしかなくなってしまふ。

遊びの学習と楽しい学びが子どもにとって違うことは、保育見学での伊藤(1987)の次の観察で明らかであろう(p.4)。

子どもたちはキャーと歓声を上げながら40分ばかりの保育時間を賑やかに遊んでいた。(中略)やがて終了のベルが鳴った。保育者の顔には安堵の色が浮かんだ。一人の男の子が保育士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!」。

#### 4 - 4 子どもの遊びと環境教育

子どもは遊びを必要とする。これは大人が遊びを必要とすることと同じではない。前述のように、大人の遊びは、労働をするための気晴らしの要素が多分に含まれるが、子どもの



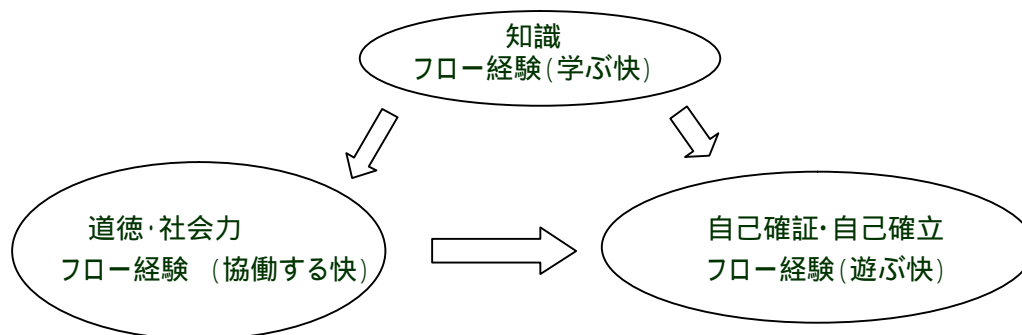


図1 快からみた環境教育

生活は、彼らの学習が一部大人の労働に相当するものの、多くは遊びから未分化状態のためである。本研究ではこれを「子ども性」と呼んでおこう。子ども性は、遊びの中で、遊び手と遊び相手の間の遊動を楽しむ状態（フロー状態）をつくりだす能力でもあるし、大人になっても少なからず必要なものである。地域に子どもの遊び場がなくなるということは、早い段階で子どもの遊びを学習の合間の気晴らしとしての機能に特化させてしまい、楽しむということのできない貧困な大人に成長させていくことになる。教育の目的は、元来、子どもの豊かな人間形成への支援にあり、知識教育は勿論、道徳教育、社会教育といった教育目的は副次的なものである。持続可能な地域社会が豊かな市民づくりの機能をもつ社会であることは明らかであるから、環境教育は子どもの遊びを取り入れた、学社融合による教育概念でなければならない。図1は、本研究での環境教育における子どもの遊びの見方を示したものである。ここでは、子ども時代に遊ぶ楽しさが、幼児期での学習と遊びの未分化状態（表1）から自然に延長されたフロー経験を生む核になるとみて、それが将来、大人での余暇やレジャー、さらに労働においてもフロー経験に繋がる役割をもつと考えている。

#### 4 - 5 学校ピオトープを核とした地域づくり

学校における環境教育として、近年、校庭整備に「学校ピオトープ」という新しい概念が導入されている。これは、旧文部省が各学校で環境教育を実践する際に参考となる指導の実践例を掲載した「環境教育指導資料（事例編）」の発刊（1995年）と、2002年度から完全実施となった「総合的な学習の時間」における活動事例の一つとして環境教育があげられたことが契機となっている。木村(2004)は、ピオトープという概念が学校という教育現場に持ち込まれるようになった経緯について、大きく2つが考えられるという。一つは、地域の生態系復元を目的としたピオトープの導入であり、もう一つは、子供が自然と触れ合うことにより豊かな感性を培うことができるという教育・学習効果を期待して、人の心を育てる場であるという認識の下に導入されたピオトープである。

このような学校ピオトープを核として地域の教育力を高めようとするNPOの一つとし

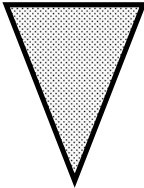
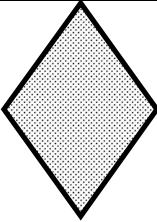
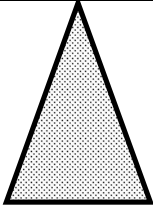
| 方法   | 学校教育  | 地域活動への参画   | 子どもの遊び  |
|--|---|--|---|
| 目的<br>環境保全，環境維持<br>持続可能な地域社会<br>楽しむこと<br>(自己確証，自己確立) |  |  |  |
| 主な学習の場所  | < 教室 >  | < 学校ビオトープ >  | < 地域の自然環境 >   |

図2 広義の環境教育の枠組み

て，埼玉県生態系保護協会「学校ビオトープ」がある<sup>15)</sup>。この組織は，学校ビオトープを利用した教育のコーディネートを通じて，地域市民・学校・行政をつなぐ環境教育力としての地域社会を実践しており，学社融合による子ども教育の一つの試みとみることができる。

以上のように，子どもの教育の観点からの持続可能な開発のための地域づくり活動は，全体的に活発になってきており，知識教育というより，持続可能な地域社会のための社会ルールの学習やパートナーシップといった子どもの社会力の養成に力点がかけられる。一方で，子どもの遊びの現象学的理解に視点を移すと，環境教育はこのような狭い意味では捉え切れない。図2に示すように，本研究では，子どもたちが地域でいかに楽しんで活動できるか，それが自己確証，自己確立に繋がる活動として，子どもの遊びへの支援も一つの重要な環境教育活動と考えていきたい。そこでは教育目標とか学習目標といった外的な目標はなく，楽しむこと自体が目的なのである。子どもの遊びと創造力や社会性の習得は，概念的には独立と考えるべきだと前述したように，地域づくりへの参画によって子どもの社会力を高めるといふ，単純で不自然な因果図式を想定することが困難である以上，子どもの環境教育に社会教育や社会力養成という目的を大上段に掲げるのではなく，楽しむことのできる人間形成に着目し，それが無理なく子どもの地域づくり参画に自然に繋がっていくこともあるだろう，といった「ゆとり」が今必要とされているのではないか。教育改革国民会議の最終報告の提案されているような，「奉仕活動を全員が行うようにする」といったボランティアを強制する教育は，子どもの地域社会づくりへの参画に繋がるとは思えない。持続可能な地域づくりは，子どもたちに遊ぶ場所の提供・維持保全，遊びへの支援から始まるとみる長期的視野が，現在の子どもの環境教育に欠けているように思える。

## 5. 子ども遊びを応援する地域市民ゲーミング

### 5-1 ゲーミングの目的

このゲーミングは，本調査研究の開始前に設計し実施したものであるが，子どもの遊び

における大人の気づきを扱うものとして、本調査研究の基盤となっているため、ここでその概要と実験結果を紹介しておくこととする。詳細については、S.Kitani et al (2004b)を参照してほしい。

子どもは地域で生活し、遊びながら自己と環境とのつながりを確立しようとする、現在進行形の行為者であり学習者である。ここでは、学校ビオトープを中心に子どもの環境教育に熱心な学校（教師）と地域の大人たちが子どもと協働し、また子ども同士の議論を観察してもらうことで、大人たちに「子ども性」の想起を促すゲーミングシミュレータを設計し、その実験的評価から、これが市民自ら環境教育を通した子どもの社会教育や子どもの遊びの重要性に気づかせる機能を持っていることを明らかにする。このゲーミングには子どもに向き合う大人たち（＝観察者）としての日頃の判断をいったん中止し、自己の遊びの経験から想起される自分の子ども性に対して、それを共感的に生き直しながらその意味を浮き上がらせようとするしくみを取り込む。

## 5 2 ゲーミングのコンセプトと設計方針

大人たちに「子ども性」の想起を促すためには、子どもの社会と大人の社会の間の情報環境においてある種のコントロールを必要とする。関連研究として、筆者による地域づくりにおける「地域文脈」の想起を地域の市民に促す、文脈不一致型ロールプレイングゲーミングがある(S.Kitani et al (2003,2004a))。そこでは、当該地域の生活感覚をもたないプレイヤーが市民の指導を受けながら役割演技をし、それを市民が観察することで生じる違和感を利用する。このゲーミングでは、現在の大人社会と子どもたちの間には環境との相互関係性において文脈の不一致があるとみなし、このロールプレイングゲーミングの枠組みを適用する。すなわち、地域の子もたちによる学校ビオトープの利用の仕方や地域の自然の中での遊び方について、同じ地域の大人と相談した後に、子どもたちだけで議論する。それを同じ地域の大人たちに観察させることによって、大人たちの環境教育に対する意識の変化をみようとする。大人たちの生活する環境は、その行動範囲の拡大やマスメディアからの情報により地域環境からグローバルな意味での環境へと意識が広がっている。一方、子どもたちの環境は小さな地域であり、そこで彼らは生活し遊んでいる。大人たちは、彼らの昔の経験（フロー経験）を想起し、子どもたちの議論を観察することによって環境教育の意識や態度に変容があると考えられる。

子どもたちと協働する環境教育活動の多くは、大人の視点から子どもの意識や行動をみる共感的活動であり、大人が主導する教育から脱しきれていない。子どもにとっての地域環境は、「大人への条件」を探る際に極めて重要な位置を占めており、「世界環境モデル」の確立した大人からはすぐには理解困難なものである。このことは、子どもたちの議論を一步引いた形で観察する必要性を示唆する。また同時に、自己確立の途上にある子どもたちは、彼らの選好や行動における無責任性が存在し、大人たちの力添えや保護も必要である。

### 5 3 ゲーミングの手順と分析枠組

最初に、同じ地域で生活する子どもと大人のペアを数組づくり、各組の中で協力してビオトープシートを作成する。このシート上で、学校ビオトープと地域の自然環境において、子どもたちがやりたいこと、大人たちが支援できることを相談しながらコイン枚数で表現するゲームが行われる。上述の方針にしたがって、地域環境教育に関する議論は、子どもグループと大人グループとに明確に分けて行う。すなわち、子どもたちはペアとなった大人と相談しながらビオトープシートを作成した後に子どもたちだけで議論をするが、大人たちはそれを観察するだけで一切口出しできない。

ゲーミングの評価のための材料として、このゲーミングを2回繰り返すことによる、ゲーミング前後での大人の意識や態度を調べる。大人の意識はインタビューで確認し、態度は学校ビオトープと地域自然環境に関するコインゲームの結果で確認する。

### 5 4 学校ビオトープと地域の自然環境の教育機能

ここでの環境教育は、自然や生態に関する知識（知識教育）や社会のルールや社会力の獲得（社会教育）に加えて、これらの教育観とは独立した立場から、子どもの遊びを積極的に教育機能として評価しようとするのが特徴である。これは遊びにおける楽しさを通じて自己確立や自己確証を促すものである。遊びの評価項目は、感性、探検性、競争性の3つであり、カイヨワの遊びの分類に従えば、それぞれ眩暈、偶然、競争・模擬に対応することになる。このように学校ビオトープと地域の自然環境の教育機能を5つの項目（知識教育、社会教育、感性、探検性、競争性）で評価する。

### 5 5 ゲーミング実験の手順

ゲーミング実験は、2003年12月に仙台市郊外にある栗生小学校で実施した。参加者は地域で生活する大人4名（A:栗生小学校教師、B:市中心部に通勤する会社員、C:小学生をもつ地域の主婦、D:30年以上栗生地区に住む無職の地域住民）、子ども8名（小学5、6年生）で2名づつ4組に分ける。栗生小学校は四方を山に囲まれた自然豊かな地域にあり、また学校ビオトープを活用した環境教育を積極的に導入している。

まず、大人1名、子ども2名を1つのチームとして4つのチームづくり、ビオトープシートを作成する。ビオトープシートには、学校ビオトープと地域の自然環境について、それぞれ5つの評価項目ごとに内容説明と事例や写真が張り付けられている。子どもたちは10枚のコインを持ち、各項目（10項目）に選好に応じて最大3コインまで置くことができる（10枚すべて使用）。大人たちは8枚のコインを持ち、各項目に予め指定された必要コイン数を参考に置く。大人たちのコインは選好を表すものではなく、1枚のコインは休日1時間分の余暇を子どもたちとの時間に費やすことを意味している。子供たちの活動には大人の支えが必要であり、またその支えに必要な時間もそれぞれ異なるだろう。例えば、表3にあるように、学校ビオトープの知識教育では1（枚）、地域の自然環境での遊び（探検）

では3（枚）としている。

ゲーミングの進め方は次の通りである。

第1ターム：大人4人，子ども4人が独立に（相互干渉なしに）ピオトープシートを作成する（コインを置く）。

第2ターム：4つのチームに分かれ，各チームごとに子ども2人と大人1人が協力してピオトープを作成する。

第3ターム：子ども8人によるピオトープでの活動に関する議論をする（大人4人は観察のみ）。

第4 / 5ターム：第2，3タームの繰り返し。

第6ターム：大人4人によるピオトープでの子どもの活動支援に関する議論（子ども8人は観察のみ）

## 5 - 6 ゲーミング実験の結果のまとめ

本章での広義の環境教育の枠組みにおいて，子どもの社会教育の観点からの地域の自然の利用について，ゲーミングの早い段階から，地域の生活時間の長い大人2人の支援への態度が現れた。地域の自然での遊びについても同様に支援の意識は高まるが，大人の時間的制約が大きく影響し，大人全員が支援するという状況にはならなかった。子どもの視点から見ると，環境教育における学校ピオトープは，地域の自然に比べて興味が薄いことも注目すべきことであり，大人たちも学校ピオトープでの支援から地域の自然での支援に変わっていく傾向がみられる。

このゲーミングにより，地域の自然環境を通した社会的活動や探検的遊びにおいて，地域の大人たちが子どもたちとともに学びあい遊びあうことを期待する方向に変化することが明らかになった。特に，子ども遊びにおける「子ども性」が大人に想起されたとみることができる。

## 6. まとめ

日本での地域教育を学社融合の観点から見直そうとするとき，地球環境問題への取り組みの中で，持続可能な開発のための教育（環境教育）として，そのあり方を問うことが必須条件となる。子どもの教育において，「子どもの遊び」は創造力の源として，また社会教育の一環として，早くからその重要性が指摘されてきた。一方，子どもは純粋に「遊ぶ」ことが重要で，それを支援していこうという活動も数多くある。たとえばそれは，子どもの「遊ぶ権利」という観念で子どもの遊びを守ろうとする。しかしながら，子どもの遊びを地域教育の中でどう位置づけるか，あるいは「遊び」の意味を真剣に捉えなおし，それを環境教育の中に生かしていこうという試みはなかったといつてよい。

本論では，子どもの遊びを純粋に「楽しむ」と捉えた。ここには，労働や遊びといった人間行動における疎外を促す傾向をもつ現代の市場経済社会の中で，遊ぶという経験が，将

来に亘って自己確証の機会を増やし、生活を楽しむことのできる豊かな人間を創り上げていくという図式を想定している。こういった図式の上で、地域の自然の中で、子どもたちの遊びを支援し参加しながら学校と協力していく地域教育のスタイルを論じるには、子どもの教育といった観点だけでなく、子どもの地域の大人たちに「子ども性」を想起させることが重要である。

大人の子ども性の想起には、子どもと大人相互の話し合いを漠然と実施するだけではその効果は薄いだらう。つまり、大人の世界を気にせず十分に議論できるという子どもたちだけの公的な環境と、大人と子どもが緊密に議論できる私的な環境とを機能的に結びつける仕組みがそこには必要である。本論では、地域の自然を捉える子どもの文脈（遊びの文脈）と、大人の文脈（子どもの教育という文脈）に不一致があることを浮き彫りにするために文脈不一致型ゲーミングを適用し、大人たちの子どもの環境教育における態度の変化を確認した。具体的には、環境教育における学校ビオトープの役割は補完的なものであり、地域の自然を通しての社会教育や遊び行動の支援意識が高まる。しかし大人によっては、子どもの遊びの重要性は理解できても支援できる余裕がないことも明らかになった。このことは、学社融合の進んだ地域教育において、教師と地域住民の垣根を越え、大人の間で時間資源を分かち合っって子どもの遊びを支援していくことの必要を示唆する。

子どもに対する誘拐事件や殺傷事件など、近年の地域の生活環境には安全性の確立が求められている。地域の自然環境とのやりとりの中に環境教育の基底が存在することは確かなことであり、学校ビオトープなどの閉鎖的な人工環境での教育は極めて偏ったものにならないを得ない。今後避けられない超高齢化社会を視野に入れると、広義の環境教育では、地域経験の豊富な高齢者が環境教育（社会教育に関する活動と遊び）を担うキーパーソンになり、教師は教育的観点からそれを評価・応援し、主婦は遊びにおけるリスク管理の一端を担い、そして会社員は休日に子どもと一緒に遊ぼうといった、ごく自然な地域こそが環境教育の理想郷である。

#### 註

- 1) 佐藤(2002)は、地域の教育力の捉え方における共通理解を述べた上で、地域社会の教育機能上の統合・システム化、および住民運動・教育運動による住民自治の発展という立場から論じられる2つの地域教育計画論の紹介している(pp.43-53)。環境教育を持続可能な地域社会の構築という点から捉らえれば後者の考え方が適切であろう。
- 2) 門脇(1999)による造語。社会力とは、社会を作り、作った社会を運営しつつ、その社会を絶えず作り変えていくために必要な資質や能力ことである(p.61)。筆者は、環境教育の目的として社会力をつけることを目的とするよりも、遊び心を生かす(楽しむ)ことを第一義とし、その副次効果として持続可能な地域づくりへと繋がっていくことを期待している。地域社会というのは生活知、慣習、道徳規範などが備った自然と人間、人間と人間との関係総体であって、それは人間が「楽しむ」ことができる器なのである。そう

でなければ、互いに思いやる「社会力」の備ったロボットを、囲い込んだ自然環境に放ち、健全とも見える「地域社会」を達成する、そういったロボットに子どもを仕立てるようになってしまう。

- 3) 参画の権利の内容については、ハート(2000), pp.11-13 を参照。
- 4) 遊びたいという本能があるからこそ人は遊ぶのだが、遊びによる体験を通して、さまざまな高度な能力を身につけていくと考えれば、「遊び」とは、「本能として誰もが備えている学習プログラム」であると言ってもいいだろうと筒井は言うが(筒井(2001), p.111), 遊びは学習と違って、喪失感を伴う「ネガティブ」の意味も持ちうる人間行動であり、本来、進化的な意味合いは持ち合わせていないと筆者は考えている。例えば小浜(1997)は、芥川竜之介の小説『トロッコ』で遊ぶ子どもの例を通して、子どもの発達は、子どもの世界が豊かに広がるという発展的な意味だけではなく、一方である喪失(地平へ「追いやられる」体験)を代償とする両義的な意味をもった変化だとしている(p.65, p.183)。
- 5) 例えば桑原(2004)は、次のように述べる:「人間への教育」とは、かつては家族のなかや遊びのなかで学んだことです。今は学校から帰ると塾に行かねばならず、遊ぶ時間が減っています。意図的にでも、人と遊ぶ時間と空間をつくらねばなりません。(長崎小6女児事件について、人との接し方や気持ちのくみ取り方を学ぶ「人間への教育」を考えることの重要性を説いた上で)
- 6) 池谷(1988)は、子どもの社会化の観点から、大人の論理によって子どもを見ることを止め、子ども固有の論理を認めることの重要性を指摘するが(p.70), 大人と子どもとの意思疎通が行われる実際の環境づくりに関して積極的に論及しなければ、従来の子どもの教育という枠組みに留まってしまわないだろうか。子どもの論理を大人が理解した上で、子どもたちを「立派」な地域市民に仕立て上げようとするのも大人の論理である。結局のところ、大人たちは子どもを彼らの意識の中に取り込んで合理的に設計しようとしているのかもしれない。子どもの論理の多くは理解できないとした上で、今現在の子どもの「真」の意見(地域の自然の中で遊びたい)をどれだけ支持し応援できるかが地域の大人に問われているのではないだろうか。
- 7) アリエスのこの指摘について、西村(1989)は 17-18 世紀が子どもの遊びに対する近代的態度の始まりといい(p.5), 小谷(2003)は、中世以前にいたのは「小さな大人」であると述べている(p.98)。
- 8) 創造性とは、「ある目的達成または新しい場面の問題解決に適したアイデアを生み出し、社会的・文化的(または個人的)に新しい価値を作り出す能力、およびそれを基礎づける人格特性」であるとされる(恩田(1977), p.521)。
- 9) 冒険遊び場は、1943年デンマークの首都コペンハーゲンが発祥である。この遊び場の定義など詳細は加賀谷(2001), p.130 を参照。
- 10) 子どもの楽しみとして遊びを応援する取り組みには、1977年に始まった森田脩三郎氏らの「冒険学校」、菅原道彦氏の「遊びの学校」などがある。これらは、自然との野性的

なつきあいから、遊び心や遊びへの活力を引き出し、たくましく生きる力を身につけさせることを目的としている。特に菅原氏の「遊びの学校」では、「あそぶこともまなぶことも、またはたらくことも、ともにつらくてたのしいことだ」が校訓である(増山(1986), pp. 109-112)。ただし、これらの活動は地域教育ではなく、夏休みを利用して専門の指導員とともにキャンプ生活を送るものである。

- 11) 小川(2001)はこの分類について、その不整合性を指摘するが、それは遊びを行為の一形態とみなすからである。
- 12) アンリオは、カイヨワの分類する遊びの活動すべてについて、リスクと不確実性がその基本的構成要素として現れるとしている。これも一つの遊びの現象学的解釈である(アンリオ(1981), pp. 99-102)。
- 13) フロー経験を生む行為として、遊びのほかに、芸術における創造的活動、宗教儀礼、幻想的行為などが挙げられている。
- 14) 大人の余暇(気晴らし)は、労働力を再生産するための自己の身体を対象とする労働である(小倉(1990), p. 200)。また、尾関(1992)は、大人の余暇は単に労働時間外の時間であって、非労働時間(消費時間)というべきだと指摘する(p. 172)。
- 15) 地域、学校、行政の連携による学校ビオトープの普及事業に取り組むNPOとして埼玉県生態系保護協会「学校ビオトープ」がある。(http://www.ecosys.or.jp/eco-saitama/)



## 2章 地域における子どもたちの「遊ぶ環境」について

### 1. はじめに

#### 1-1 研究の背景

子どもたちが外で自由に遊ぶことは、豊かな人間形成のための貴重な経験であるとともに、地域に残された自然環境と接する機会でもあり、環境教育や地域社会との接点もそこにあると考えられる。一方において、地域社会で発生する事故や事件に子どもが巻き込まれるケースが相次いでおり、子どもたちが外へ出る機会はますます減っているのが現状である。

「遊び」がカイヨワ（1990）のいうように「未確定」で「自由」な活動であればあるほど、予想外のことがない遊び、あるいは危険をとまなわぬ遊びは、遊びではない、とさえいえらる。外で遊ぶことには、危険と魅力の両義的な面があり、そのような意味で、危険を避け、安全だけを追求する人工的な遊び場は魅力が減じるということはあらためて強調されるべきだろう。

本研究では、子どもたちの遊び場づくりに大人はどのような視点を持ち支援したらよいのかを探るために、子どもたちの遊びの内容や遊んでいる場所を把握し、親世代の子ども時代に比べて今の子どもたちの「遊ぶ環境」がどのように変化しているかを明らかにするとともに、子どもの遊びに対する親世代の意識の影響についても検討を行う。

#### 1-2 関連する研究分野における本研究の位置づけ

近年、子どもたちを取り巻く環境は大きく変化している。自然環境に着目しても、都市地域のみならず、農村地域においても自然荒廃や耕作放棄などによってかつての農村風景が失われつつある。このような状況にあって、失われた地域の自然環境の保全・再生を目指したビオトープづくりが注目されるとともに、校庭に学校ビオトープが整備されるケースが増えてきている。これまでに筆者は全国的な学校ビオトープに利活用における動向を調査するとともに（木村，2004）、宮城県内の学校ビオトープを取り上げ、環境学習空間としての意義や必要性の有無について調査分析を行ってきた（木村，2006）。学校ビオトープは、自然環境学習の教材として期待されている反面、学校のカリキュラムに十分に取り入れられてはいないのが実状である。授業に活用しているケースでは、子どもがビオトープで新たなことを発見する喜びや気づきを促す〈調査・観察〉に加え、驚きや楽しみを促す〈探検・遊び〉を積極的に取り入れていることがわかった。すなわち、学校ビオトープは教材としての役割だけでなく、遊びの要素を取り入れた子どもたちにとって楽しめる場・コミュニケーションの場でもあるという視点をもって作ることが必要であることを明らかにしてきた。

本研究では、校庭に作られた人工的な自然環境である学校ビオトープではなく、ビオト

ープ作りのモデルになっている，地域の自然環境の中で子どもたちがどのように遊んでいるかに着目し，遊び場づくりに必要な視点について考察する．

## 2．「子どもの遊び」に関する意識調査の概要

### 2-1 調査対象

仙台市郊外の住宅地に位置する栗生小学校の4年生とその保護者を対象として実施した(2005年10月)．栗生小学校は，1,300m<sup>2</sup>の面積を有する学校ビオトープが2003年に整備されており，また，学校区には，広瀬川，斉勝川や蕃山があるなど，子どもたちが外で遊ぶには適した自然環境が残っている地域に位置している．

子どもたちへの調査は，教室内で調査票を配布し記入してもらった後，その場で回収，123名分の調査票を回収した．保護者への調査は，子どもたちに持ち帰ってもらい，記入後，担任に提出，102名分を回収した．

### 2-2 調査の内容

#### 2-2-1 子どもへの調査

子どもたちの遊んでいる現状を把握するため，放課後に遊ぶ場所(選択肢，複数回答)，遊びの種類(選択肢，複数回答)，親に遊ぶことを禁止されている場所の有無，から調査票は構成されている．また，やについては，調査票以外に，学校区の地図を見てもらい，該当する場所に印をつけてもらった．

#### 2-2-2 保護者への調査

保護者が小学生時代にどのように遊んでいたか，子ども世代との違いを比較するために，保護者の属性(選択肢)，小学生の時の遊びや場所(選択肢，複数回答)，子どもの遊びに対する意識(選択肢)，について調査を行った．保護者の属性は以下のようである．

児童との関係

父親 11名(11%)，母親 90名(88%)，祖母 1名(1%)

年代

20代 2名(2%)，30代 58名(57%)，40代 38名(37%)，50代 4名(4%)

小学生時代に最も長く住んでいた地域

都市 13名(13%)，郊外 47名(46%)，農山漁村 42名(41%)

## 3．遊びの分類

ホイジンガ(1973)やカイヨワ(1990)らによって，「遊び」の定義や分類に関する研究が行われてきたが，本研究では，子ども世代と親世代の「遊ぶ環境」がどのように変化してきたかを明らかにするために，次の3つの観点から遊びを分類した(表1)．

- A) 遊ぶ場所による違い(外なのか，室内なのか)
- B) ルール(規則，約束ごと)に沿った競争の有無
- C) 遊ぶ人数の違い(複数，一人または複数)

表1 遊びの分類

| A) 遊ぶ場所による違い |        | B) ルールに沿った競争の有無 |        | C) 遊ぶ人数の違い |         |        |
|--------------|--------|-----------------|--------|------------|---------|--------|
| 室内           | 外      | 有               | 無      | 複数         | 一人または複数 |        |
| トランプ         | 野球     | 野球              | 釣り     | 野球         | メンコ     | サイクリング |
| ボードゲーム       | サッカー   | サッカー            | チャンバラ  | サッカー       | コマ      | フラフープ  |
| TVゲーム        | ドッジボール | ドッジボール          | ままごと   | ドッジボール     | ベーゴマ    | なわとび   |
| おはじき         | メンコ    | オニごっこ           | 人形遊び   | オニごっこ      | ビー玉     | 一輪車    |
| ままごと         | コマ     | メンコ             | 着せ替え遊び | かんけり       | トランプ    | 砂遊び    |
| 人形遊び         | ベーゴマ   | コマ              | 木登り    | チャンバラ      | ボードゲーム  | お絵かき   |
| 着せ替え遊び       | ビー玉    | ベーゴマ            | サイクリング |            | TVゲーム   | あやとり   |
| お絵かき         | ケンケンパ  | ビー玉             | フラフープ  |            | ケンケンパ   | お手玉    |
| あやとり         | かんけり   | トランプ            | なわとび   |            | 石けり     | 読書     |
| お手玉          | 石けり    | ボードゲーム          | 一輪車    |            | おはじき    |        |
| 読書           | 釣り     | TVゲーム           | 砂遊び    |            | 釣り      |        |
|              | オニごっこ  | ケンケンパ           | お絵かき   |            | ままごと    |        |
|              | チャンバラ  | かんけり            | あやとり   |            | 人形遊び    |        |
|              | 木登り    | 石けり             | お手玉    |            | 着せ替え遊び  |        |
|              | サイクリング | おはじき            | 読書     |            | 木登り     |        |
|              | フラフープ  |                 |        |            |         |        |
|              | なわとび   |                 |        |            |         |        |
|              | 一輪車    |                 |        |            |         |        |
|              | 砂遊び    |                 |        |            |         |        |

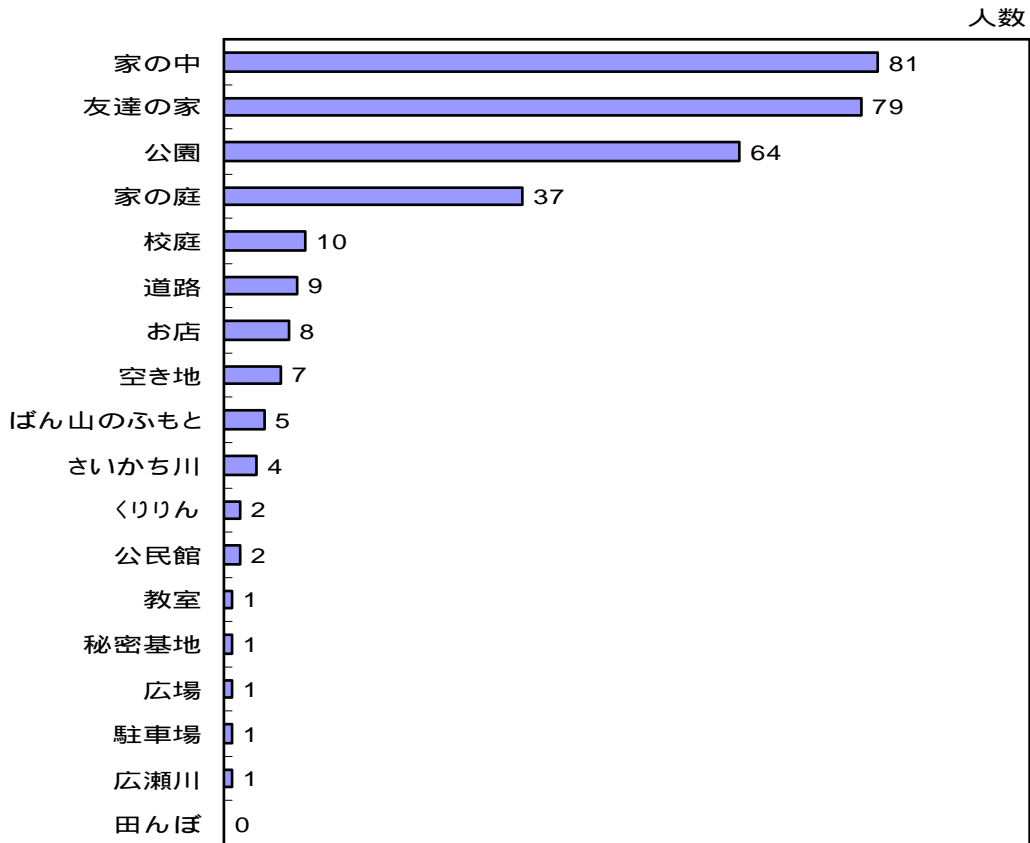


図1 放課後に子どもたちが遊ぶ場所

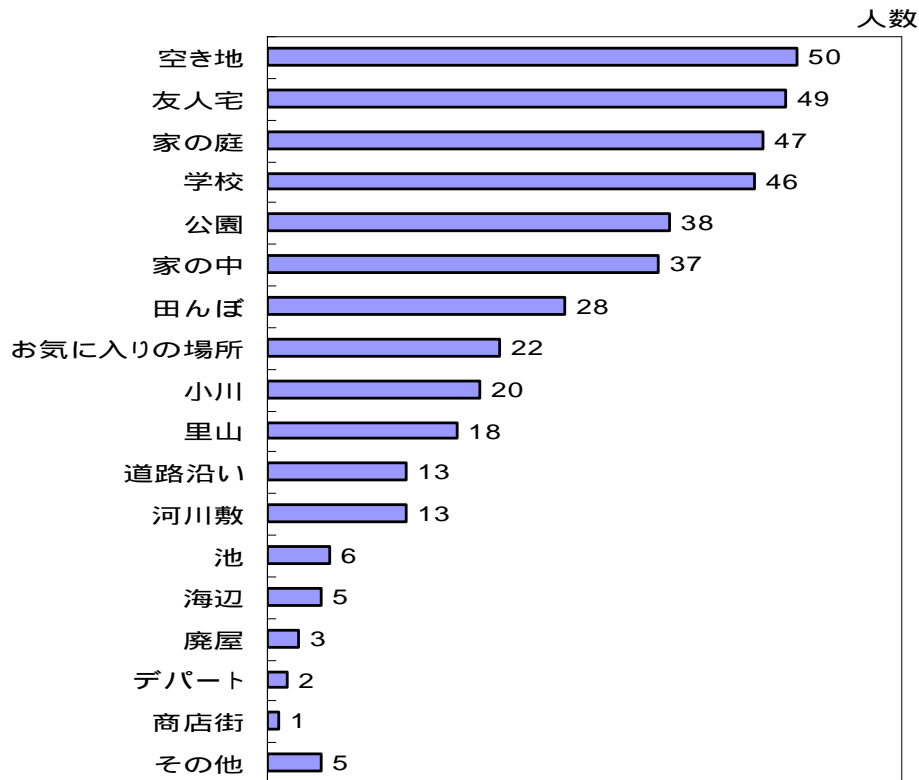


図2 小学生の時によく遊んだ場所<親世代>

Bの場合，ルールには，スポーツでみられるような厳格な公式ルールもあれば，オニごっこやケンケンパのように地域や参加者によってルールが異なる遊びがみられるが，後者の遊びはスポーツと違った緩やかなルールに従うと考えられる．また，TVゲームやトランプのようにゲーム性の強い遊びがある．以上のことから，Bの遊びについては，ルールのもつ性質の違いに着目してさらに3つに分類した．

b-1)公式ルールに沿って行うスポーツ系：3種類

野球・サッカー・ドッジボール

b-2)慣習的ルールに沿って行う遊び：9種類

オニごっこ・メンコ・コマ・ベーゴマ・ビー玉・ケンケンパ・かんけり・石けり・おはじき

b-3)ゲーム系：3種類

TVゲーム・ボードゲーム(将棋,碁,オセロなど)・トランプ

#### 4. 子ども世代と親世代の比較

子どもの遊ぶ環境について，子ども世代と親世代のデータを比較するために，以降の分析は子どもと保護者の両方がそろっている102件を対象とした．

#### 4 - 1 遊ぶ場所について

子どもたちが放課後、どのような場所で遊んでいるかを調べたのが図1である。ほとんどの子どもたちが「家の中」を挙げ、次いで「友達の家」、「公園」の順である。外で遊ぶ場所としては、「公園」や「家の庭」に限られており、「ばん山」や「さいかち川」で遊ぶ子どもは1割に満たないことがわかる。

親世代が小学生の時に、よく遊んでいた場所をまとめたのが図2である。子どもたちの

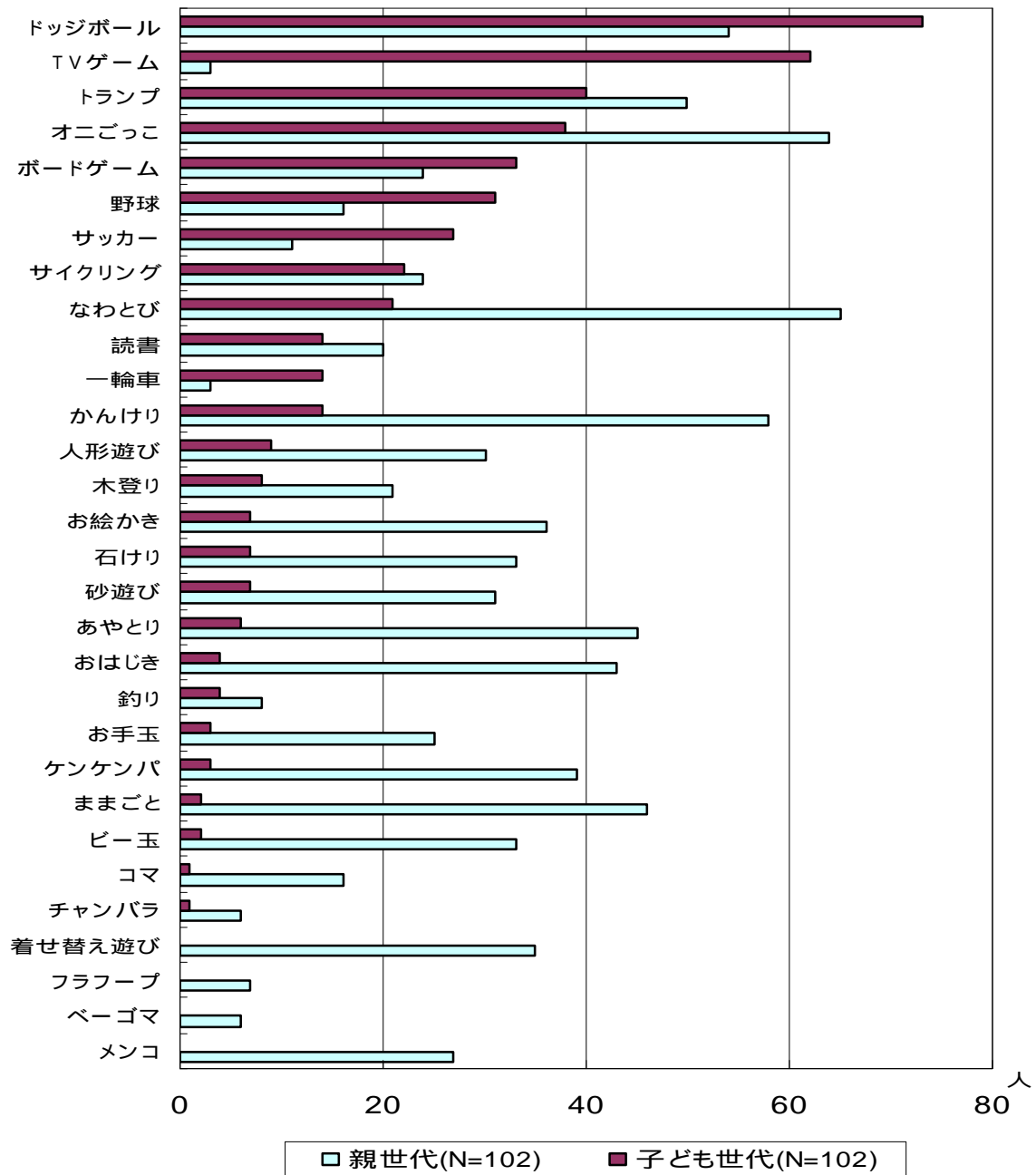


図3 遊びの種類<世代間の比較>

ほとんどが一番良く遊ぶ場所として「家の中」を挙げたのに対して、親世代では1番目が「空き地」、次いで「友人宅」であり、「家の中」は6番目に遊ぶ場所として挙げられている。外で遊ぶ場所は、「空き地」の他「家の庭」、「学校」、「公園」、「田んぼ」、「お気に入りの場所」、「小川」などを挙げている。

親世代が小学生時代に住んでいた地域は、都市13%、郊外住宅地46%、農山漁村41%であり、今の子どもたちが置かれている地域環境とは必ずしも同じではなく、図1、2で見られた違いがそのまま、世代間の違いであるとはいえない。しかし、遊んでいる場所の違いや社会環境の違いは、子どもたちの「遊びの種類や遊び方」に何らかの影響を及ぼしているのではないかと考え、次にその分析を行った。

#### 4-2 遊びの種類について

図3に、世代別に遊びの種類についてまとめた結果を示す。子ども世代では、ドッジボール、TVゲーム、トランプ、オニごっこ、ボードゲームの順に多く、親世代では、なわとび、オニごっこ、かんけり、ドッジボール、トランプの順に多い。ドッジボールやトランプ、オニごっこは世代を超えてよく遊ばれている遊びであることがわかる。

次に、表1に示した遊びの分類にしたがい、世代間の遊びの特徴について検討した。

まず、遊ぶ場所による違い（外なのか、室内なのか）について比較したのが、図4である。「外遊び」において親世代のほうが子ども世代よりも選択する人数が多い傾向が認められる( $p<0.01$ )。

図5に、ルール（規則、約束ごと）に沿った競争の有無という観点から遊びを分類し、世代間を比較した結果を示す。子ども世代では親世代よりも、「ルールに沿った競争の有る遊び」を選択する傾向が高い( $p<0.01$ )。

そこで次に、「ルールに沿った競争の有る遊び」をさらに3つに分類し、世代間での違いをみたのが図6である。図に示されたように、スポーツ系およびゲーム系の遊びを選択する傾向は子ども世代で高く、慣習系の遊びでは親世代が高い( $p<0.01$ )。

図7には、遊ぶ人数の違いに着目し、＜複数で遊ぶ遊び＞、＜一人または複数で遊べる遊び＞にわけ、それぞれのケースについて世代間の違いを調べた結果を示す。横軸の数値は、それぞれの遊びの数であり、その数に相当する遊びを選択した人数を縦軸に表している。

＜複数での遊び＞については、遊びの数で人数が最大を示したのは、子ども世代では1個、親世代では2個である。一方、＜一人または複数での遊び＞では、子ども世代では0～10個まで分布し2個が最大人数となっているのに対し、親世代では、1～22個まで分布し最大となったのは3個、4個、6個に分散している。以上のことから、子ども世代では遊びの種類が限られており、親世代のように遊びに多様性がみられない（幅がせまい）といえるのではないかと考えられる。また、親世代がかつて子どもの時に経験した遊びが子ども世代に十分に伝わっていないことを示しているように思われる。

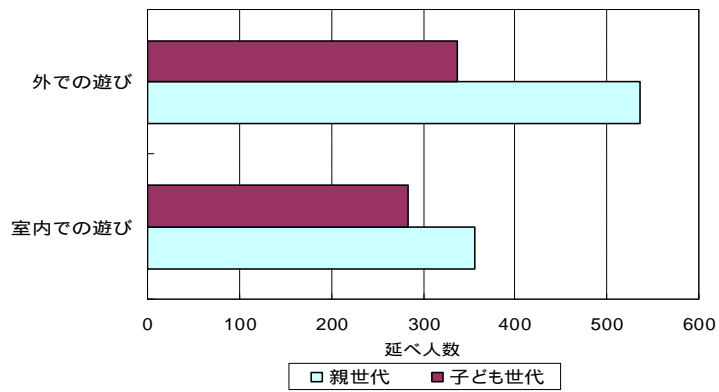


図4 遊ぶ場所による違い<世代間の比較>

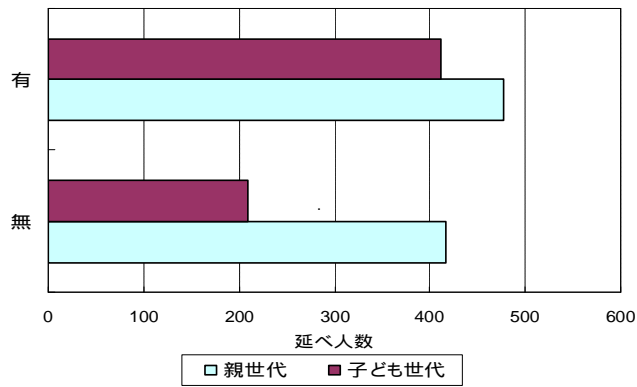


図5 ルールに沿った競争の有無<世代間の比較>

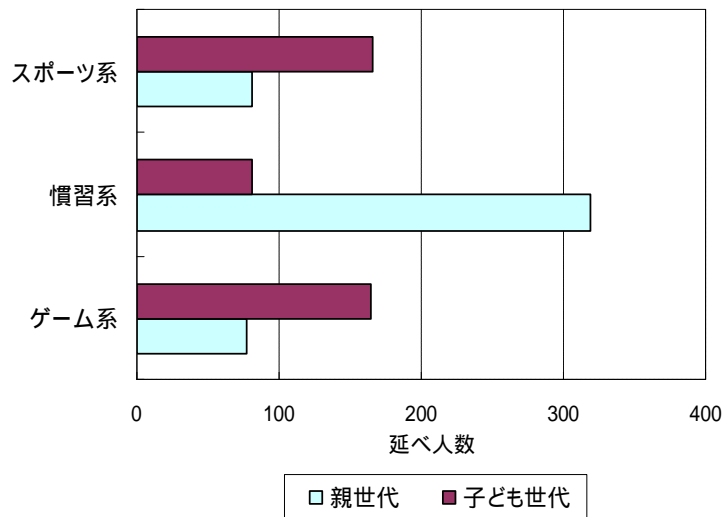


図6 ルールに沿った競争の有る遊び<世代間の比較>

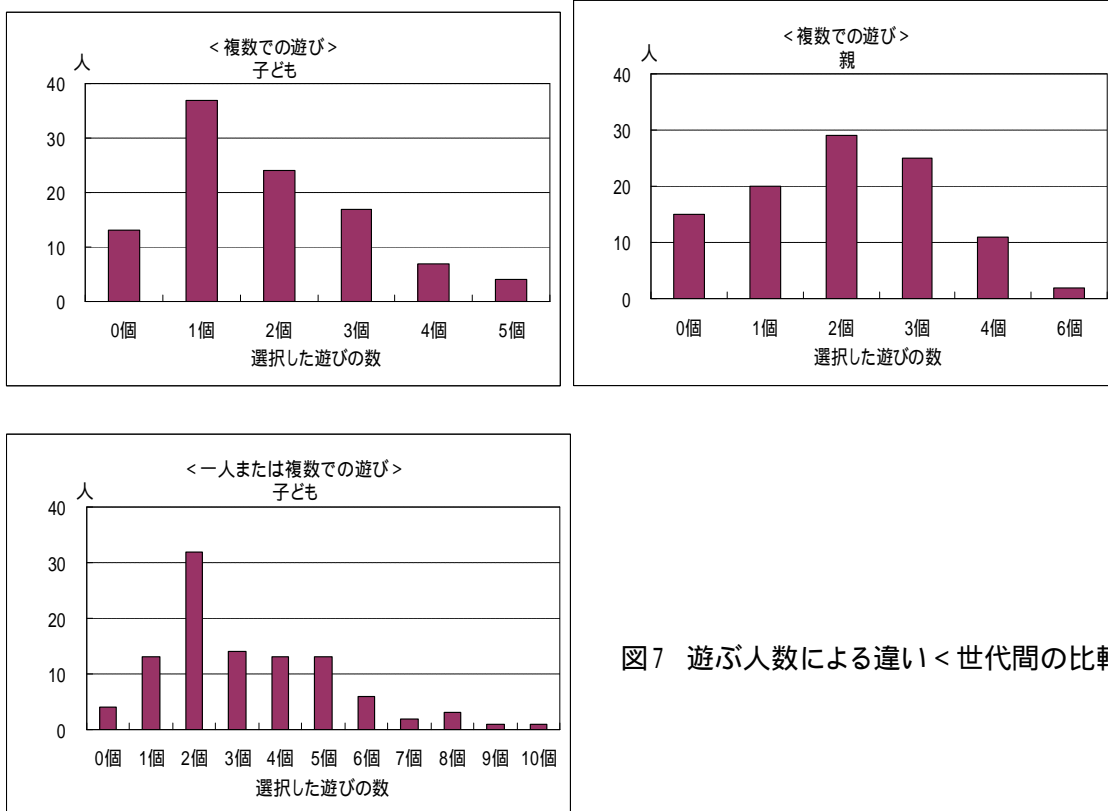


図7 遊ぶ人数による違い<世代間の比較>

## 5. 子どもの遊びに対する親の意識の影響

親世代の子どもの遊びに対する考え方を調べた結果を図8, 9, 10に示す。親世代は子どもたちに対して、7割が「もっと外で遊んでほしい」と考えていること、8割が「自分の子どもが外でどのように遊んでいるかを知っている」こと、また危険を伴う遊びをする場合（川遊びや木登りなど）、地域社会や保護者が見守るならよいとする「肯定派」は7割、できるだけ避けたい・絶対にやってはいけないとする「否定派」は2割であることがわかった。

以上のような親世代の意識の違いが、子どもたちの遊び（種類や遊び方）に影響があるかどうかを調べてみたが、特に影響は認められなかった。例えば、<危険な遊びへの対応>に関して肯定的な考え方をしている親世代の子どもたちはどのような遊びをしているのか。否定派の親世代の子どもに比べて「外での遊び」が多い、あるいは山や川で遊ぶことが多い、というような関連性はみられなかった。

次に、子どもたちにおこなった以下の～の質問事項について考察してみる。

親に行ってはいけないといわれている場所の有無

<はい57名 いいえ45名>

友達同士で、さいかち川やばん山に行くことはあるか



<はい 34名 いいえ 68名>

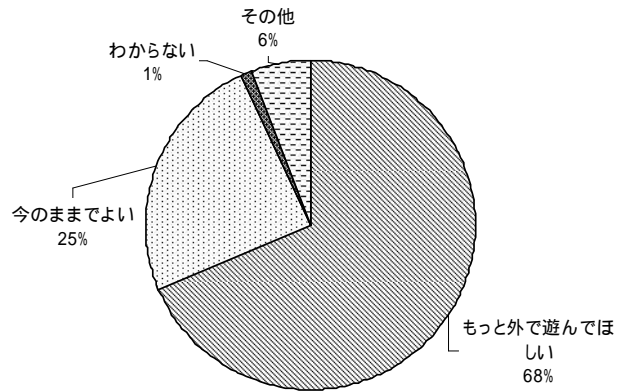


図8 今の子どもの遊びについて

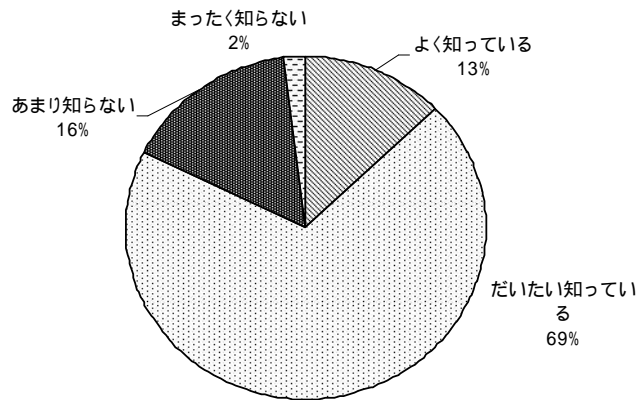


図9 子どもが外で遊んでいる状況の把握

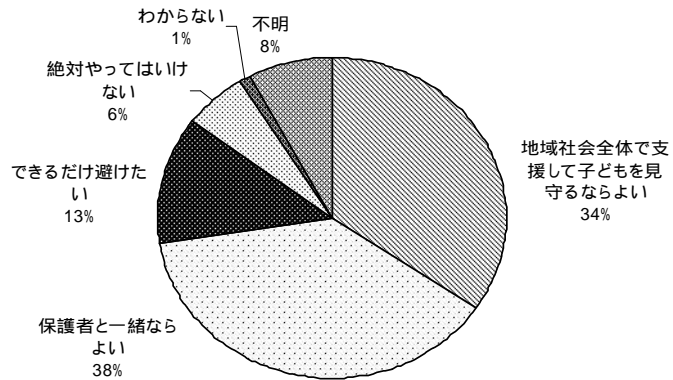


図10 危険を伴う遊びへの考え方

親や大人に「学校以外で遊ばないように」といわれたことがあるか

<はい9名 いいえ93名>

学校の休み時間に「自由に遊んでいいよ」といわれたら外で遊びたいか

<はい83名 いいえ19名>

家で、勉強しなくていい時間に「遊んでいいよ」といわれたら外で遊びたいか

<はい77名 いいえ25名>

～ の質問間に相関が認められたのは以下の通りである。

(負の相関), (正の相関), (正の相関), (正の相関)

この結果からわかることは、親に「行ってはいけない」といわれた場所が「ある」と答えた子どもは、さいかち川やばん山へ遊びに行かない傾向にある、つまり「親の言いつけをよく守っている」子どもである。実際、調査票に示した学校区の地図上に記入してもらった、親に行ってはいけないといわれている場所は「さいかち川・ひろせ川・ばん山」であった。また、学校の休み時間や勉強しなくてもいい時間に「外で遊ぶ」と答えた子どもは、友達とさいかち川やばん山で遊ぶ傾向がみられ、そこでの遊びは、ザリガニ捕りや秘密基地作りなどであることがわかった。

## 6. まとめ

子ども世代の遊びの特徴は、スポーツ系やゲーム系の遊びが多いこと、親世代に比較して室内で遊ぶ傾向が強くみられたことや、外でよく遊ぶ場所は公園だという点である。一方、親世代が子ども時代に遊んだ経験（遊びの種類など）や親世代の意識（子どもの遊びに対する考え方）が必ずしも子ども世代に伝わっていないことが示唆された。

以上の点を踏まえて、地域の中の子どもの「遊ぶ環境」をつくり支える大人の視点として、次の2点を指摘したい。まず一つは、地域に残されている自然空間が子どもたちの遊び場となっており、今後もこの空間を保全し遊び場としての活用を図る必要があるという点である。二つ目は、遊びには常に危険が伴うけれども、子どもが外で遊び続けるには地域社会全体で見守るという親世代の意識を現実のものにするという点である。さらに付け加えるなら、親世代がかつて子ども時代に経験した遊びを子ども世代に伝えていくことも必要なことではないかと考える。

### 3章 子どもの遊びを基点とした地域づくり 大人と子どもの遊び場づくりゲーミング

#### 1. はじめに

子どもの環境教育のあり方について、人と環境とのやりとりがどういった意味をもつのかということ抜きにして論じることができない。教育学者の多くが、ピアジェに代表される発達心理学的な観点から子どもの学習を論じ、教育制度論を語る。こういった側面も否定されるべきではないが、本来的に子どもが、環境とのやりとりを通して「学習していく」、  
「物事をより上位から抽象的に観ることができるようになる」というような発想だけでは、子どもの成長過程を捉えきれないのではないだろうか。ひいては、この偏った捉えかたによる教育システムでは、子どもの成長を歪めてしまう危険さもあるのではないだろうか。

チクセントミハイがいうように、豊かに生きることを意味するには、フロー経験という観点から人の行為を観ることも大切である。人は楽しむことを好み、そういう性向を解放してやることではじめて、豊かな生活を送ることができる。子どもにとっての最初のフロー経験は遊びである。この遊びは、大人の遊びとは全く異質なものである。一方で、子どもの遊びを考える、遊び場づくりを考えるのは大人であり、誤った見方から子どもの遊びを把握してしまうことも多い。事実、公園に作られた子どもの遊び場で、子どもが楽しく遊んでいる例はごく希なことである。たいていは、大人のための場所である。

本章では、子どもの遊びを基点とした遊び場づくり、これを大人がどう応援していくべきかを探るために、まず、大人たちが子どもの遊びがいったい何なのかへの気づき、そして、その後に子どもの遊びが教育としてどのように組み込まれていくべきか、を検討してもらうためのゲーミングを設計し、実験を通じた評価を試みる。

#### 2. 遊び場づくりゲーミングのコンセプトと設計

前章では、環境教育を念頭に、子どもと大人（学校、地域社会）が協力した教育のしくみを、子どもが大人を説得しやすいしくみをゲーミングに表現した。ベースのコンセプトは文脈不一致型ゲーミング（大人の世界と子どもの世界を分け、並行的に議論させる）であったが、同じレベルの論点で、子どもの世界と大人の世界の議論ができないために、子どもの選好は、ペアになっている子どもと大人のやりとりの中で決められることになる。すなわち、大人からみれば、集団としての子ども達同士でのやりとりは観察できなかった。大人が個人として子どもと接し、そしてその大人たちが集まって環境教育を考えるという意味で、子どもの観ている環境や遊びといったことに一定の気づきは期待できる。

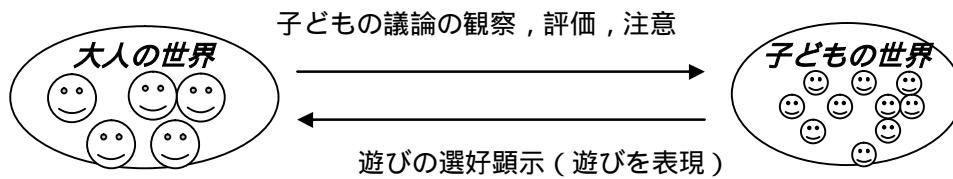


図1 子どもの世界と大人の世界

本章では、子ども同士のやりとり、子どもの世界を大人が観察できるようにすることに主眼をおく。ここでは子どもと大人をペアにはせず、子どもの世界は大人の世界から一定の距離が置かれる。図1はその様子を示したものである。ここで、子ども達は、大人の存在はできるだけ意識しないでいいようにする。大人は子ども達が自由に遊びを構想する場面を観察しながら、そして、途中で注意や評価を子ども達に与える。この過程で、地域での子どもの遊びをどう考えていけばいいのかを観察前後で議論する。

大人たちは、日ごろから子どもたちの遊びを観察することはあっても、大人たちがそれを同時に観察して、それを考える機会は少ない。また、子どもたちの遊びは、大人が取り囲む環境では、違った形になる。子どもの遊びは子どもの世界で生じるものであり、それに与える大人たちの影響を極力少なくし、さらに、大人たちが集まって考える機会を与えるようなしくみが、子どもの遊び場を考える際には必要になってくるのである。

図2に、ゲーミングの流れを示す。子ども達は遊び場づくりを構想するために、事前に、

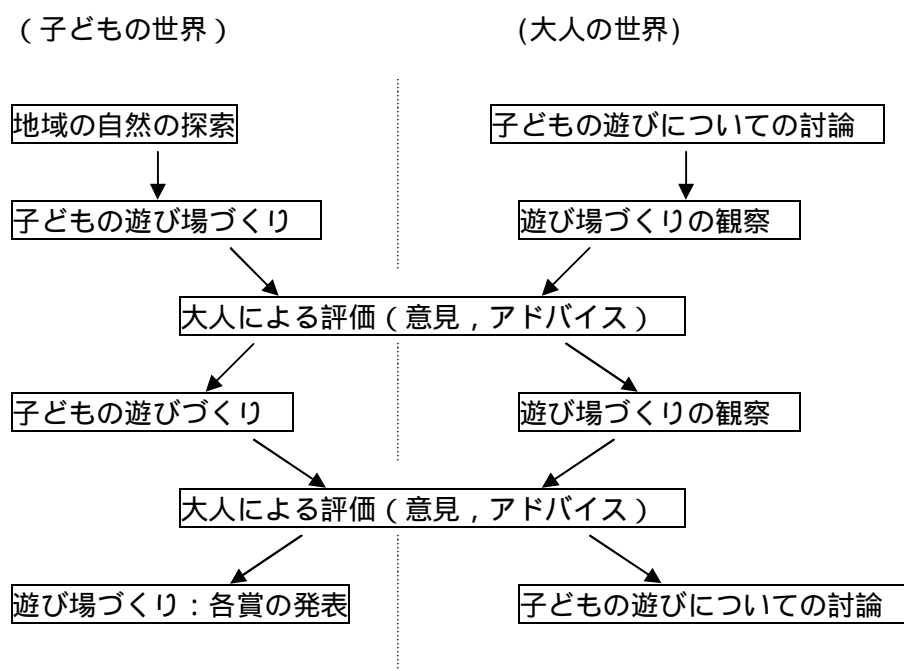


図2 遊び場づくりゲーミングの流れ

地域の自然を探検する。この探検は、子ども達のお気に入りの場所にもとづいていくつかのグループに分かれ、気心の知れた、子どもの遊びを応援できる大人と一緒に実施する。子ども達には、探検した場所を遊び場とし、そこでどんな遊びをするかについて構想するように促しておく。ゲーミングの当日は、大人たちに地域の遊び場や子どもの遊びの様子について考えていることを述べ合ってもらう。参加する大人は、小学校教員、子どもをもつ親、地域の住民などである。

子ども達に自由に遊び場を構想してもらうために、遊び場構想する時間は大人たちは別室で待機し、モニター画面で子供たちの様子を観察する。一定時間経過後に、子供たちが考えた遊びをモニター画面を通して発表し、その後大人たちが、子供たちに直接意見やアドバイスを伝える。

大人たちの意見を聞いた後に、再度、子供たちが遊び場を構想する。同様なことを繰り返す。ただし、最初に構想した子どもたちは、遊び場構想には参加しない。長時間にわたる構想づくりへの負担による嫌気を避けるためである。

最後に、大人たちは2回の観察を通して、再度、子どもたちの遊びについて意見を述べ合ってもらう。

### 3 ゲーミング実験と評価枠組み

#### 3-1 ゲーミングの実施

ゲーミング実験は、2005年11月に仙台市西部の郊外にある栗生小学校で実施した。この地域は、急斜面のハイキングコースのある蕃山、自然の岩肌や河原が残る広瀬川、住宅地を流れる斉勝川やそれに沿うように作られた児童公園など、子どもが外遊びをするには適した自然環境が残っている（付図を参照）。

子ども達は、栗生小学校の4年生で、このゲーミングに参加を希望した11名である。参加を募るに当たっては、遊び場づくりを応援する大学生6名が、ゲーミングを実施する10日ほど前から、昼休みを利用して子供たちと遊ぶ機会を毎日設け、子供たちと打ち解けるようにした。大学生6名は、その後、子ども達の遊び構想づくりを支援する役割を担う。（以降サポーターと呼ぶ）

ゲーミング実験の3日前に、ゲーミング参加する子ども達を連れて、希望する場所に探検に行った。このとき、斉勝川に接した児童公園は全員で行き、その後、蕃山コースと広瀬川コースに分かれて、お気に入りの大学生を引き連れて探検に行った。このように、子ども達は、グループ毎にサポーターが付くことになるが、サポーターには、自身の遊び場づくり観を植え付けることなく、子ども達の考えを引き出す役割であることを強く指示している。

参加する大人は、栗生小学校校長、4年学年主任、子どもをもつ母親、子どもをもつ父親、そしてリタイアした地域住民の5名である。

### 3 - 2 ゲーミングの実施手順

#### (1)遊び道具について

遊びとして企画された内容をもつ遊び道具は外す。

梯子, バケツ, スコップ, 縄(ロープ), 紐, 網, 手袋, シート, のこぎり, 缶,  
手袋, 金槌, 木槌, 虫眼鏡, 接着剤, 小刀, マッチ, ろうそく, 釘  
(自然の中) 木切れ, 竹, 砂, 土, 水, 生き物(小動物), 高木。

#### (2)遊び場所の雰囲気づくり

多目的ホール(子ども達が遊び場づくり構想をする場所)を, 蕃山の麓, 斉勝川(親水公園), 広瀬川, 校庭を广角写真を貼り付けイメージづくりをする。

#### (3)情報環境づくり

和室(大人たちが議論する場所)にモニター設置する。

#### (4)子どものグループ分け

Aグループ6名, Bグループ4名, 仲良し同士はできるだけ同じグループに入れる。  
各グループは各2組からなる。

Aグループ: 4年1組3名(男の子), 4年2組3名(女の子)

Bグループ: 4年1組3名(男の子), 4年2組1名(男の子)

#### (5)仮想的状況の設定

どういう背景のもとでゲームをするのか子どもに遊ぶ場づくりを考えてもらう状況をつくる。具体的には,

学校での授業時間に外でお遊びをすることになりました。

仲間と組んで, 学校の近くの場所で遊ぶ場所をつくります。

どんな風にしようか, どのように遊ぼうか, 皆なで自由に考えましょう。

#### (6)遊びのつくりかた

基本形は以下のとおり。

チームごとに遊ぶ場所と遊ぶ道具を選んで遊びをつくりましょう。

- ・先にAグループの2チームがつくります。時間は15分です。
- ・10分経ったらBグループに見せます。
- ・Bグループの子どもに面白い方の遊びに加わってもらい, 遊びをもっと面白くします。時間は5分です。
- ・最後にチームごとに遊びについて説明します。10分  
(子どもサポーターが, 遊び方について聞き, それに答える形)

#### (7)ゲームの得点

どうすれば遊び場構想づくりに高得点が得られるのか

- ・Bグループ(Aグループ)から人気のあるような遊びを作る。
- ・人には人気がなくとも自分にとってはすごく楽しい遊びを作る。

### 3 - 3 ゲーミングの評価枠組み

このゲーミングの評価は、大人たちの態度変容をどう捉えるかにある。これに関して、子どもたちの遊びづくりの観察前後での議論の分析、および議論直後の質問紙調査を実施する。

前者では、本報告書の地域づくりゲーミングで用いた発語内行為論にもとづく議事録のプロトコル分析を行ない、言葉の変化から態度変容を捉える。ここでは、聞き手としての態度には着目せず、話し手としての発語内行為に着目する。理由は、地域づくりシンポジウムのように、司会が強く議論をコントロールする場面は少なく、その殆どが自発的な意見交換になっているからである。

後者については、子どもの遊びに関する意識調査である。具体的には、以下の項目について調べる。

1. 安全な道具と安全な場所を確保することの重要性
2. 危ない道具や場所で子どもが遊ぶことについての対応
3. 栗生の地域づくりへの子どもが参加することの必要性
4. 学校ビオトープ(くりりん)での子どもの遊びの期待
5. 環境教育に子どもの遊びの関係についての考え
6. 子どもの遊びと社会性習得との関係意識
7. 子どもの遊びで思い浮かぶ遊びの種類

7. 以外の項目については、子どもの遊びに対する、筆者らが想定する大人の好ましい態度に沿って、3段階の選択肢を用意した。すなわち、大人の気づきとは、この好ましい態度への変化として捉えようとする。7. はカイヨワの分類した遊びに沿って、遊びのイメージ変化を捉えるものである。最近の遊びのスポーツ化によって、遊びの内容に関しての大人の気づきの可能性を調べるためである。

## 4. ゲーミングの結果と結論

### 4 - 1 子どもの構想した遊び

子どもたちには当初、与えられた道具を用いて、彼らのお気に入りの場所で、遊びを構想してもらうようにしていた。しかし、筆者らの予想に反し、子どもたちは、実際に道具を用いて、遊びを実現してしまった。斉勝川でザリガニを捕まえる道具を工作したりする子どももいたが、一方で、広瀬川の河原を舞台に、木々を重ねシートを破ってハンモックを作り、うまくできないとなると、勢いよく飛び跳ねて、それらを壊すといった行動に出た。観察していた大人たちも驚くほどの遊び方であった。

表 1 . 大人の討論の論点

| 参加者： 司会 S , 司会 M , 校長 , 主任 , 母親 , 父親 , 住民 |     |      |              |     |      |
|---|-----|------|--------------|-----|------|
| 1 回目                                      | 切出し | やりとり | 2 回目         | 切出し | やりとり |
| 地域の川について                                  |     |      | 遊びから学ぶもの     |     |      |
| 斉勝川付近の公園                                  |     |      | 危険な遊びへの対応    |     |      |
| 広瀬川の自然                                    |     |      | 学年と学区での学校教育  |     |      |
| 蕃山について                                    |     |      | スポーツと遊びの関係   |     |      |
| 斉勝川での川遊び                                  |     |      | 大人が与える遊びと教育  |     |      |
| 山での遊び                                     |     |      | 最近の子供ができないこと |     |      |
| スポーツとしての遊び                                |     |      | 社会性と遊び       |     |      |
| 危険な遊びの必要性                                 |     |      | 地域の連帯        |     |      |
|   |     |      | 遊びとバーチャルな世界  |     |      |

#### 4 - 2 大人のやりとりの分析

子どもの遊びに関する大人同士の討論は、栗生小学校関係者 2 名、子どもをもつ親 2 名、および、地域住民 1 名の計 5 名に、進行役の司会者 2 名を加えた 7 名で行った。テーブルの上には、栗生小学校遊び場マップ（付図）が置かれている。付表には、発語内行為論にもとづいた 1 回目の討論と 2 回目の討論の流れを示している。両討論ともに 30 分の時間制限をおいている。二重線で区切ったところは話題が変わったところである。発言の長さは、言葉として書き下ろしたときに 55 文字分を 1 行とした。

各討論とも大きく 8、9 つの論点から構成されており、それを整理したものが表 1 である。この表によれば、1 回目の討論では、栗生地域の自然の中で子どもがどのように遊んでいるかについてやりとりがあり、司会による議論のコントロールは殆どない。それに対して、2 回目の討論では、子どもの遊びについての参加者の考え方について述べるようになっていることが伺える。また、司会者や校長によって議論が進行している。この 2 つの討論では、前もって論点を定めているわけではなく自由討論である。司会は指名して意見を聞いているわけではなく、単なる参加者の一員であり、必要なときに論点を加えるだけの役割である。

このような 2 つの討論の違いはどこからくるのであろうか。勿論、地域の遊び場マップを確認し、子どもの遊び方や教育論になるのは自然な流れであろう。しかしながら、これほど大きな違いが生じたのは、実際の子どもの遊び方を観察したからと考えるべきであり、このゲーミングの設計の主眼もそこにある。

そこで、議論の内容に着目するのではなく、発語行為として 2 つの討論の違いを分析してみよう。表 2 は、発語に関するデータを整理したものである。この表によれば、1 回目の短い会話で頻繁なやりとりから、2 回目は長い発言によるやりとりに変化している。（1 回あたりの発言量の増加）全体に発言回数は減っているのに対し、校長と母親は発言回



表2 参加者別の発言回数と発言量

|     | 発言回数 (+) |        | 発言量 (数字はLMSの順) |    |    |     |    |    |
|-----|----------|--------|----------------|----|----|-----|----|----|
|     | 1回目      | 2回目    | 1回目            |    |    | 2回目 |    |    |
| 司会S | 11 (4)   | 15 (3) | 2              | 1  | 8  | 5   | 3  | 7  |
| 司会M | 5 (1)    | 2 (-)  | -              | 2  | 3  | 1   | 1  | -  |
| 校長  | 4 (2)    | 12 (1) | -              | -  | 4  | 8   | 4  | -  |
| 主任  | 8 (5)    | 4 (-)  | -              | 3  | 5  | -   | 1  | 3  |
| 父親  | 24 (9)   | 14 (1) | 1              | 12 | 11 | 5   | 5  | 4  |
| 母親  | 1 (3)    | 5 (-)  | -              | -  | 1  | 1   | 2  | 2  |
| 住民  | 15 (6)   | 4 (3)  | -              | 2  | 13 | 1   | 1  | 1  |
| 計   | 68 (30)  | 56 (8) | 3              | 20 | 45 | 21  | 17 | 17 |

+ は相槌など、肯定を意味する極めて短い言葉

表3 発語内行為としての発言の分類 (1回目 / 2回目)

|     | 議論の制御 |     |     |      | 質問  |     | 応答    |       | 意見表明 |     |       |     |
|-----|-------|-----|-----|------|-----|-----|-------|-------|------|-----|-------|-----|
|     | C1    | C2  | C3  | C4   | I1  | I2  | R1    | R2    | P1   | P2  | P3    | P4  |
| 司会S | 1/1   | 2/2 | -/3 | 2/2  | 1/3 | 2/1 | 6/5   | 3/5   | -/-  | -/1 | 1/5   | -/1 |
| 司会M | -/-   | 1/1 | -/- | 3/-  | -/- | -/- | 1/1   | 2/1   | -/-  | -/- | -/1   | -/- |
| 校長  | -/-   | -/3 | -/2 | 2/1  | 1/- | 1/- | 2/1   | 1/5   | -/1  | -/1 | 1/8   | -/4 |
| 主任  | -/-   | 1/1 | -/- | 3/-  | -/- | -/- | 6/1   | 3/3   | -/-  | -/- | 2/2   | 1/- |
| 父親  | -/-   | 3/2 | 2/- | 7/-  | 1/- | 1/- | 11/2  | 9/10  | -/-  | -/2 | 7/8   | 1/3 |
| 母親  | -/-   | -/- | -/- | -/1  | -/1 | -/- | 3/1   | 2/2   | -/-  | -/- | -/3   | -/1 |
| 住民  | -/-   | 1/- | 1/1 | 3/-  | 2/1 | 4/- | 6/3   | 3/3   | -/-  | -/- | 2/2   | 2/- |
| 全体  | 1/1   | 8/9 | 3/6 | 20/4 | 5/5 | 8/1 | 35/14 | 23/29 | -/1  | -/4 | 13/29 | 4/9 |

C : 議論の制御 (C1 : 挨拶, C2 : 切出し, C3 : 転換, C4 : 促し)  
I : 質問 (I1 : 指名, I2 : 指名なし)  
R : 応答 (R1 : 相槌程度, R2 : 内容に言及)  
P : 意見表明 (P1 : 意志, P2 : 願望, P3 : 状況判断, P4 : 価値判断)

数が増えている。

表3は、討論における参加者間の相互依存、影響を調べるために、発言を発語内行為から分類し、分類ごとにその回数を数え上げたものである。これから分かるように、2回目では、1回目と比較して意見表明の形の発言が格段に増えている。1回目の意見表明はその殆どが栗生の遊び場の状況についての判断であり、どういう状況がいいのかや、どうしていけばいいのかといった価値判断や、遊び場づくりへの協力的態度はみられない。

表5 大人のみる子どもの遊びのイメージ

|    | 1回目           | 2回目           |
|----|---------------|---------------|
| 校長 | 模擬，偶然 4 2 1 3 | 3 2 1 4       |
| 主任 | 眩暈，競争 1 4 3 2 | 1 4 3 2       |
| 父親 | 偶然，模擬 3 1 2 4 | 3 1 2 4       |
| 母親 | 眩暈，偶然 1 2 3 4 | 偶然，眩暈 2 1 3 4 |
| 住民 | 眩暈，模擬 1 3 2 4 | 模擬，偶然 3 2 1 4 |

A：眩暈，B：偶然，C：模擬，D：競争における順位

表4 子どもの遊びに関する意識の変化 (1回目 - 2回目)

| 参加者 | 危険な遊びの必要性 | 危険な遊びへの対応 | 地域づくりへの参加 | 学校・ホトでの遊び | 環境教育への遊び導入 | 遊びと社会性習得 |
|-----|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|
| 校長  | 1 < 3     | 3 - 3     | 3 - 3     | 3 - 3     | 3 - 3      | 1 - 1    |
| 主任  | 1 - 1     | 3 - 3     | 3 - 3     | 3 - 3     | 2 - 2      | 1 - 1    |
| 父親  | 2 - 2     | 4 - 4     | 2 - 2     | 2 - 3     | 2 - 2      | 1 - 1    |
| 母親  | 2 - 2     | 3 - 4     | 3 - 3     | 2 - 3     | 2 - 3      | 1 - 1    |
| 住民  | 3 - 3     | 1 - 1     | 3 - 3     | 2 - 2     | 2 - 3      | 1 - 1    |
| 変化  | + 2       | + 1       |           | + 2       | + 1        |          |

#### 4 - 3 子どもの遊びに関する意識の変化

最後に，子どもの遊び場づくりの観察前後での遊びに関する意識について，質問紙調査の結果をみてみよう．質問紙調査は付録に挙げた7項目である．(1)の各質問の選択肢の番号は，子どもの遊びをそれ自体として大切にしていきたいという方向性をもっている．その方向性とは，危険への許容性，学校での遊びの許容，学習と切り離れた遊びという視点をどれだけもっているかというものである．(2)は，大人たちの想定する子どもの遊びの内容が，実際の子どもの遊びとは違うのではないかと調べるために設けた．

表4によれば，子どもの遊びに対する許容性や重要性意識が全体として増していることが分かる．ただし，それは地域づくりや社会性獲得との関連で高まっているわけではない．子どもの地域づくりへの参加期待は大きく，それは社会性習得と子どもの遊びを関連付けている傾向が変わらない．参加主体からみると，主任と住民には意識変化がない．日ごろから子どもの遊ぶ姿を直接的に観察する機会が大きいためだと考えることができる．ここで着目したいことは，校長と母親における子どもの遊びの危険性への意識である．討論の中でも確認されているが，校長や母親はその役割期待は異なるとしても，子どもの生活環境の安全性への意識が高い．しかし両者とも，ゲーミングでの子どもの遊び場づくりを観察した後，危険な遊びも大切であり，それを地域全体で支援していくべきという態度に変わっている．

子どもの遊びのイメージは、競争のイメージが小さい。観察後の変化では、眩暈のイメージが減り、偶然のイメージが増す。地域住民の変化が大きいが、これは子どもとの年齢差による可能性が高い。

## 5. まとめ

本研究では、子どもが地域で実際に遊ぶ場面を、地域の大人たちに観察してもらい、子どもの遊びへの意識・態度の変化を見ることによって、教育の観点からの子どもの遊びへの偏った見方を是正し、地域全体での遊びへの支援意識が想起されるかどうかが焦点であった。自然の山や川が残っている農的空間は、子どもの遊び場づくりの宝庫である。地方都市にとって、この身近な農的空間を子どもの遊び場として解放していくことは、都市と農村の交流の一つの起爆剤になる筈である。

実験の結果として、遊び場づくりゲーミングは、子どもの遊びに対する真剣に考える場を提供していること、子どもによる遊び場づくりの観察によって、子どもの遊びへの許容性と重要性意識が高まること、大人たちに偶然性に分類される子どもの遊びイメージが高まること、などが挙げられる。このように文脈不一致型のゲーミングは、狭義の環境教育の一環として子どもの遊びを捉え、転倒した教育プログラムに取り入れられることを防ぐ可能性を示唆している。子どもの遊ばない公園、遊び場、そして大人だけが満足する地域空間づくり、自然な農的空間を人工的な都市空間に置き換えてはならない。

付表 発語内行為としての大人のやりとりのプロトコル分析

| 参加者：司会 S, 司会 M, 校長, 主任, 母親, 父親, 住民               |    |          |      |    |       |      |    |       |
|--|----|----------|------|----|-------|------|----|-------|
| (発語内行為の分類) C: 議論の制御, I: 情報収集, R: 応答・言及, P: 判断・主張 |    |          |      |    |       |      |    |       |
| (1回目) 長さ: S(1行以内) M(2-3行) L(4行以上)                |    |          |      |    |       |      |    |       |
| 発言者  | 長さ | 発語内行為    | 発言者  | 長さ | 発語内行為 | 発言者  | 長さ | 発語内行為 |
| 司会 S   | L  | C1,C2,C4 | 校長   | S  | I2    | 父親   | S  | C3    |
| 主任   | S  | R2       | 司会 S | S  | R2    | 主任   | S  | C4    |
| 司会 S   | S  | R1       | 校長   | S  | C4    | 司会 M | S  | C4    |
| 父親   | S  | R1       | 司会 S | S  | R1    | 住民   | S  | P3    |
| 司会 M   | S  | C2       | 主任   | S  | C4    | 父親   | M  | C4,P4 |
| 父親   | S  | R2       | 父親   | S  | R2    | 住民   | S  | I2,C4 |
| 司会 M   | S  | R1       | 司会 S | S  | I1    | 父親   | S  | R2    |
| 父親   | S  | C2       | 父親   | S  | R2    | 住民   | M  | R2,P4 |
| 母親   | S  | R1       | 主任   | S  | R1    | 主任   | S  | R1    |
| 父親   | M  | C4,I2    | 父親   | S  | R1    | 司会 S | S  | R1    |
| 住民   | S  | I2       | 住民   | S  | C3,I2 | 住民   | S  | R1    |
| 母親   | S  | R2       | 司会 M | M  | R2    | 父親   | L  | P3    |
| 父親   | S  | R1       | 住民   | S  | R1    | 主任   | S  | R1,P3 |
| 住民   | S  | R2       | 父親   | M  | C2,P3 | 父親   | S  | R1,P3 |
| 父親   | S  | R1       | 住民   | S  | I1    | 司会 M | M  | C4    |
| 住民   | M  | P3       | 父親   | M  | R2    | 住民   | S  | R2    |
| 父親   | M  | R2,P3    | 主任   | M  | C2    | 父親   | M  | C3,P3 |
| 住民   | S  | R1       | 司会 S | S  | R1    | 主任   | S  | R1    |
| 父親   | M  | R2,P3    | 住民   | S  | I1    | 父親   | M  | C4    |
| 司会 M   | S  | R2       | 主任   | S  | R1    | 司会 S | L  | R2,P3 |
| 父親   | S  | R1       | 住民   | S  | R1    | 司会 M | S  | C4    |
| 住民   | S  | I2       | 父親   | S  | C2,I1 | 校長   | S  | R1    |
| 父親   | S  | R1       | 主任   | S  | R2    | 母親   | S  | R1    |
| 住民   | S  | C2       | 住民   | S  | R1    | 主任   | M  | R2,P4 |
| 父親   | M  | R2       | 父親   | S  | C4    | 校長   | S  | C4,P3 |
| 住民   | S  | C4       | 住民   | S  | C4    | 司会 S | S  | I2    |
| 父親   | S  | R1       | 父親   | M  | R2    | 母親   | S  | R2    |
| 住民   | S  | R1,P4    | 司会 S | S  | R1    | 校長   | S  | R2    |
| 司会 S   | S  | C2       | 住民   | S  | R1    | 主任   | S  | R1    |
| 校長   | S  | I1       | 父親   | M  | C4,P3 | 父親   | S  | C4,R1 |
| 司会 S   | S  | R2       | 司会 S | S  | C4    | 母親   | S  | R1    |
| 父親   | L  | R2,P3    | 父親   | M  | C4    | 校長   | S  | R1    |
| 司会 S   | S  | R1       | 主任   | M  | C4,P3 | 父親   | S  | R1    |
| 司会 S   | M  | R2       | 父親   | S  | R1    |      |    |       |

| 参加者：司会 S，司会 M，校長，主任，母親，父親，住民                 |    |          |      |    |             |     |    |       |
|--|----|----------|------|----|-------------|-----|----|-------|
| (発語内行為の分類) C：議論の制御， I：情報収集， R：応答・言及， P：判断・主張 |    |          |      |    |             |     |    |       |
| (2回目) 長さ：S(1行以内) M(2-3行) L(4行以上)             |    |          |      |    |             |     |    |       |
| 発言者  | 長さ | 発語内行為    | 発言者  | 長さ | 発語内行為       | 発言者 | 長さ | 発語内行為 |
| 司会 S   | L  | C1,C2,I1 | 母親   | M  | R2,P3       |     |    |       |
| 母親   | S  | R1,I1    | 父親   | L  | R2,P3       |     |    |       |
| 司会 S   | S  | R2,P3    | 司会 S | S  | R1          |     |    |       |
| 父親   | M  | R2,P3    | 校長   | L  | C3,P3,P4    |     |    |       |
| 司会 S   | S  | I1       | 父親   | S  | R1          |     |    |       |
| 父親   | S  | R2       | 司会 S | S  | C4          |     |    |       |
| 司会 S   | S  | R2       | 校長   | M  | C4,P3       |     |    |       |
| 父親   | L  | R2,P3    | 父親   | L  | R2,P2       |     |    |       |
| 住民   | S  | R1       | 校長   | M  | R2,P3       |     |    |       |
| 司会 S   | S  | C4       | 司会 S | L  | C2          |     |    |       |
| 父親   | S  | R1       | 父親   | L  | C2,P4       |     |    |       |
| 主任   | S  | C2,P3    | 校長   | L  | R2,P3       |     |    |       |
| 司会 S   | S  | R1       | 母親   | M  | C2,P4       |     |    |       |
| 校長   | L  | R2,P3,P4 | 校長   | M  | C2,P4       |     |    |       |
| 父親   | L  | R2,P3,P4 | 司会 S | S  | R1          |     |    |       |
| 住民   | S  | I1       | 母親   | S  | C4,P3       |     |    |       |
| 母親   | L  | R2,P3,P4 | 校長   | M  | R2,P2,P3    |     |    |       |
| 住民   | L  | R2,P3    | 父親   | M  | C2,P2,P3    |     |    |       |
| 父親   | S  | R1       | 司会 M | L  | C2,P3       |     |    |       |
| 司会 S   | M  | C3,I2    | 父親   | M  | R2,P3       |     |    |       |
| 主任   | S  | R2       | 校長   | L  | C2,P3       |     |    |       |
| 住民   | M  | R2       | 父親   | S  | R2,P3       |     |    |       |
| 主任   | M  | R2,P3    | 校長   | L  | C2,P2,P3    |     |    |       |
| 住民   | S  | R1       | 司会 S | L  | R1,C3,P3    |     |    |       |
| 司会 S   | S  | I1       | 校長   | S  | R1          |     |    |       |
| 主任   | S  | R2       | 司会 S | L  | R1,P2,P3,P4 |     |    |       |
| 司会 S   | S  | R2       | 校長   | L  | C3,P1       |     |    |       |
| 住民   | S  | R2,P3    | 司会 S | M  | R2,P3       |     |    |       |
| 校長   | L  | R2,P3    | 校長   | L  | R2          |     |    |       |
| 司会 S   | L  | C3       | 父親   | M  | R2,P4       |     |    |       |
| 住民   | S  | R1       |      |    |             |     |    |       |
| 司会 M   | M  | R2       |      |    |             |     |    |       |
| 司会 S   | M  | R2,P3    |      |    |             |     |    |       |
| 父親   | M  | R2,P3    |      |    |             |     |    |       |

( 1 ) 以下の質問について、最も近い考えの番号に○をつけてください。

1. 安全な道具と安全な場所を確保することが子どもの遊び場づくりの前提となりますか。

子どもの遊び場の安全確保はなによりも大切である。

子どもの生命の安全が大切である。

少々危ない遊び場も必要である。

2. 危ない道具や場所で子どもが遊ぶことについてどう考えますか。

子どもの遊びに危ないものは地域から徹底的に排除する。

危ない道具や場所には近づかないよう厳しく子どもに注意する。

危ない遊びについては保護者が責任を持って支援する。

危ない遊びについては地域全体で支援する。

3. 栗生の地域づくりに子どもが参加すること(遊びを伴う)は必要だと思いますか。

子どもは地域づくりに参加する能力はない。

地域づくりに子どもを参加させてもいい。

積極的に子どもと地域づくりに参加させる。

4. 学校ビオトープ(くりりん)で子どもが遊んでほしいですか。

学校ビオトープは教育の場であって遊びではない。

学校ビオトープに子どもの遊び心を加えても良い。

子どもが遊ぶという前提で学校ビオトープを考えるべき。

5. 環境教育に子どもの遊びの関係についてどのようにお考えですか。

環境教育と子どもの遊びは切り離すべきである。

子どもの遊びに学習要素を取り入れ環境教育に生かすべきである。

子どもの遊び自体を一つの環境教育として考えるべきである。

6. 子どもの遊びは社会性を身につけるのに役立つと思いますか。

子どもの遊びは社会性を身につけるのに大いに役立つ。

遊びよりもっと別の社会性を身につけるための教育が必要である。

結果として役立つようには思うが直接の因果関係はない。

( 2 ) 子どもの遊びといわれて思い浮かぶ遊びはどんな種類ですか、下記のものを順に並べてください。

( ) に順番号を記入してください。

( ) シーソーや滑り台のような眩暈(めまい)を伴う遊び。

( ) 技能やスピードを競う競争的な遊び。

( ) ままごとやごっこ遊びなど模擬的社会を演じる遊び。

( ) じゃんけんやすごろくなど、偶然性を楽しむ遊び。

## 研究のまとめ

子どもの地域環境教育を今後どう考えていくか、それを持続可能な地域づくりに生かしていくことは、現在の私たち大人たちの責任である。経済や開発が優先され、機械のような労働をする、そこからの収入をもとに余暇を使って最大限に遊ぶといった私たち大人が、はたして子どもの遊びの意味を真正面から捉えることができるのであろうか。この研究の背景はこんなところから始まっている。

まず子ども世代の遊びの特徴を確認するために、親と子の間で子ども遊びに関する調査を実施した。スポーツ系やゲーム系の遊びが多いこと、親世代に比較して室内で遊ぶ傾向が強くみられたことや、外でよく遊ぶ場所は公園だという点である。さらに、親世代が子ども時代に遊んだ経験（遊びの種類など）や親世代の意識（子どもの遊びに対する考え方）が必ずしも子ども世代に伝わっていないことも示唆された。ここでは、地域の中の子どもの「遊ぶ環境」をつくり支える大人の視点として、二つの点を指摘しておきたい。一つは、地域に残されている自然空間が子どもたちの遊び場となっており、今後もこの空間を保全し遊び場としての活用を図る必要があるということ、二つ目は、遊びには常に危険が伴うが、子どもが外で遊び続けるには地域社会全体で見守るという親世代の意識を現実のものにするという点である。さらに付け加えるなら、親世代がかつて子ども時代に経験した遊びを子ども世代に伝えていくことも必要なことではないかと考える。

本研究では、子どもの遊びを純粋に「楽しむ」と捉える。ここでは、働くことや遊ぶことといった対物的な人間の活動において、現代の市場経済社会の中でそれが疎外されていく中で、遊ぶという経験が、将来に亘って自己確証の機会を増やし、生活を楽しむことのできる豊かな人間を創り上げていくという図式を想定する。この図式上で、地域の自然の中で、子どもたちの遊びを支援し参加しながら学校と協力していく地域教育を論じるには、子どもの教育といった観点だけでなく、子どもの地域の大人たちに「子ども性」を想起させることがポイントとなる。

大人の子どもの性の想起には、大人の世界を気にせず十分に議論できるという子どもたちだけの公的な環境と、大人と子どもが緊密に議論できる私的な環境とを機能的に結びつける仕組みが必要である。この調査研究の実施前のゲーミングでは、地域の自然を捉える子どもの文脈（遊びの文脈）と、大人の文脈（子どもの教育という文脈）との間の不一致を意識して文脈不一致型ゲーミングを適用し、大人たちの子どもの環境教育における態度の変化を確認した。具体的には、このゲーミングを通して地域の自然を通しての社会教育や遊び行動の支援意識が高まる。しかし大人によっては、子どもの遊びの重要性は理解できても支援できる余裕がないことも明らかになった。

この調査研究で実施したゲーミングでは、子どもが地域で実際に遊ぶ場面を、地域の大

人たちに観察してもらい、子どもの遊びへの意識・態度の変化を見ることによって、教育の観点からの子どもの遊びへの偏った見方を是正し、地域全体での遊びへの支援意識が想起されるかどうかを焦点を当てた。自然の山や川が残っている空間は、子どもの遊び場づくりの宝庫であり、「近代化した個人」になる前段階として、子どもたちにこの空間を提供していくことは、将来の地域環境を危惧する大人たちの義務である。

実験結果として、遊び場づくりゲーミングは、子どもの遊びに対する真剣に考える場を提供している、子どもによる遊び場づくりの観察によって、子どもの遊びへの許容性と重要性意識が高まる、大人たちに偶然性に分類される子どもの遊びイメージが高まる、が挙げられる。このようにこのゲーミングは、狭義の環境教育の一環として子どもの遊びを捉えるような転倒した教育プログラムに取り入れられることを防ぐ可能性を示唆する。



## 参考文献

- P.アリエス(1980)『<子ども>の誕生』, 杉山光信・杉山恵美子共訳, みすず書房.
- J.アンリオ(1981)『遊び 遊ぶ主体の現象学へ』, 佐藤信夫訳, 白水社
- 池谷壽夫(1988)「子ども・発達・教育の見直しを」, 池谷・後藤・竹内他編『競争の教育から共同の教育へ』 青木書店, pp, 49 - 85.
- 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, pp.1-14.
- 井門正美(2002) 社会科における役割体験学習論の構想, NSK出版.
- 内山節(1996)『子どもたちの時間-山村から教育をみる』 岩波書店.
- 内山節・竹内静子(1997)『思想としての労働』 人間選書 201, 農山漁村文化協会.
- 内山節(1998)『自由論 - 自然と人間のゆらぎの中で - 』 岩波書店.
- 内山節, 大熊孝, 鬼頭秀一, 木村茂光, 榛村純一(1998)『ローカルな思想を創る 脱世界思想の方法』 人間選書 220, 農山漁村文化協会.
- 内山節(2006)『農の営みから』 人間選書 254, 農山漁村文化協会.
- 内山節(2006)『地域の作法から』 人間選書 255, 農山漁村文化協会.
- 内山節(2006)『戦争という仕事』 信濃毎日新聞社.
- 奥原英彦, 熊田禎宣(1982) ゲームング・シミュレーションを用いた宅地開発政策体系評価方法の研究, 都市計画論文集, No. 17, pp. 109-114.
- 小倉利丸(1990)『搾取される身体性』, 青弓社.
- 尾関周二(1992)『遊びと生活の哲学』, 大月書店.
- 恩田彰(1977)「創造性」, 依田新監修『新・教育心理学事典』, 金子書房.
- R.カイヨワ, 多田道太郎・塚崎幹夫訳(1990)『遊びと人間』 講談社.
- 門脇厚司(1999)『子どもの社会力』, 岩波書店.
- 門脇厚司(2001)『社会力が危ない』, 学習研究社.
- 加賀谷真由美(2001)『子どもとつくる遊び場とまち』 萌文社.
- S.Kitani, K.Arai, T.Hasebe, N.Nomura, and F.Nakano (2004a): An Evaluation of Role-playing Gaming on Reformation toward Sustainable Rural Society - How to awake a regional context in citizens, *Gaming, Simulations, and Society: Research Scope and Perspective*, Springer-Verlag, Tokyo, pp.179-188.
- S.Kitani, K.Arai, T.Hasebe, N., Nomura, and R.Amano (2004b): Regional environmental education involving children's play and games - A new gaming simulation of local citizens in cooperation with children, W.C.Kriz & T.Eberle (Eds.), *Bridging the GAP: Transforming Knowledge into Action through Gaming and Simulation*, pp.289-298, Ostler Druck, Passau, Germany.
- S.Kitani, K.Arai, and T.Hasebe (2003): A New Role-playing Gaming on Regional Environmental Planning - A Framework and Trial Run, *Studies in Simulation & Gaming*, Vol.13, No.2, pp.149-156.
- 木村美智子(2004)「学校ビオトープの利活用に関する研究 周辺環境の違いに着目して」環境共生, 第9巻, pp.97-106.
- 木村美智子(2006)「学校ビオトープの環境学習空間としての利活用に関する研究 宮城県内の小学校を事例として」環境共生, pp.30-40.

- 木村美智子,木谷忍,長谷部正,天野竜二,中野史泰(2004)「子どもと協働する地域環境教育に関する実験的検討」,日本シミュレーション&ゲーム学会 2004 年度春 季全国大会発表論文抄録集,pp.46-51.
- 桑原知子(2004)「「あいだ」を「つなぐ」教育を」,河北新報 2004.6.21 付
- 小浜逸郎(1996)『方法としての子ども』,ちくま学芸文庫.
- 小浜逸郎(1997)『大人への条件』,ちくま新書.
- 小浜逸郎(1997)『子どもは親が教育しろ』,草思社.
- 小谷敏(2003)「アリエス・本田和子・八〇年代文化」『子ども論を読む』世界思想社,pp.98-119
- 佐藤晴雄(2001)「戦後の学校と家庭・地域の関係史」白石克己・佐藤晴雄・田中雅文編『学校と地域でつくる学びの未来』,ぎょうせい.
- 佐藤一子(2002)『子どもが育つ地域社会』東京大学出版会.
- 仙田満(1992)子どもと遊び,岩波新書
- 竹田青嗣(2004)『現象学は<思考の原理>である』,ちくま新書.
- 滝坂信一(2003)「子どもと社会環境」春木豊・菅野純編著『子どもをとりまく生活環境』,開隆堂出版,pp.48-78.
- M. チクセントミハイ(1979) 今村浩明訳,『楽しみの社会学』思索社.
- 筒井愛知(2001)「子ども・若者の遊びの空間」,田中治彦編著『子ども・若者の居場所の構想 「教育」から「関わりの場」へ』,学陽書房 pp.109-129.
- 西村清和(1989)『遊びの現象学』,勁草書房.
- R・ハート(2002)『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』,IPA 日本支部(訳),萌文社.
- 本田和子(1982)『異文化としての子ども』紀伊国屋書店.
- J.ホイジンガ,高橋英夫訳(1973)『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』,青木書店
- 増山均(1997)『教育と福祉のための子ども観』,ミネルヴァ書店.
- 増山均(2000)『アニメーションが子どもを育てる』,旬報社.
- 松田惺(1987)「子どもの創造性と遊び」,伊藤隆二・坂野登編『子どもと遊び』日本文化科学社, pp.113-136.
- 森本扶(2004)「遊び場づくりと社会つながり・参画」,子どもの参画情報センター編『居場所づくりと社会つながり』,萌文社, pp.73-121.
- 和田修二(1987)「子どもにとって遊びとは何か」,伊藤隆二・坂野登編『子どもと遊び』,日本文化科学社, pp.15-38.
- 養老孟司(2003)『いちばん大事なこと』集英社.
- Roemer,J.E. (1996) *Theories of Distributive Justice*, Harvard University Press (木谷忍, 川本隆史訳 (2001) 分配的正義の理論 - 経済学と倫理学の対話 -,木鐸社)

## 研究発表、受賞等

2005 年

- ・ 子どもの遊びに着目した環境教育のあり方  
遊び場づくりゲーミングによる地域市民の子ども性想起 ，  
日本環境共生学会第 8 回学術大会発表論文集 17-22 頁 （ 姫路市 ）

2006 年

- ・ 地域における子どもたちの「遊ぶ環境」について ，  
日本環境共生学会第 9 回学術大会発表論文集 ， 1-6 頁 （ 長崎市 ）
- ・ 子どもの遊びを基点とした地域づくり  
子どもの遊び場づくりゲーミングの観察を通して ，  
日本環境共生学会第 9 回学術大会発表論文集 ， 13-18 頁 （ 長崎市 ）

日本環境共生学会 発表論文賞 2006 . 9.29