

第四節 文献研究

本節では、「プレイワークの歴史」を概観した後、プレイワークに関わる大人の専門性に関わる5つのキーワードを設定し、それぞれが先行研究によってどのように捉えられてきたのかを順にみていく。

第一項 プレイワークの歴史

1830～1940年

ヒューズは、プレイワークが生まれてきた背景として、「人間社会全般を見ると、子どもの遊びに特定の場所をつくる必要性を大人が感じるようになったのは、比較的最近のことでしかありません」と語っている（プレイ・ウェールズとヒューズ2002=2009：11）。「教育の道具」として遊び場が作られるようになったのは、イギリスでは1839年のことであった（クラウンウェル：ブラウン編2003：37 嶋村訳）。そして、1850～1900年にかけては市が主導して、子どものレクリエーションのために公園や遊び場の整備が始まっている。そして、「1860年になると、住宅計画の中に初めて子どもの遊び場が含まれるようになった」（同:37）。その後、1867年に「子どもの遊びを見守るため、初めて遊びの監督者が置かれることになった」（同：37）。

また、放課後の学校の敷地を使った子どもの遊び活動は、「1889年に学校運営者が“チルドレンズ・ハッピー・イブニング協会”を立ち上げ」たことで始まっている。そこでは、「ボードゲームや歌、ダンス、ボクシング、かけっこ、なわとびなどがプログラムとして挙げられている」（同：36）。

当時、イギリスで有名な著作家であった「メアリー・ワードは1904年に“イブニング・プレイセンター委員会”を立ち上げ、週5日、5:30～7:30までの間、ゲームや運動、地元職人による工作教室などを開いた」（同:39）。「こうしたプレイセンターは1904年から1914年の間に8か所から20か所に増え、1912年には40か所の遊び場がロンドン市内の学校にはあったとされている」（同：40）。

ところが1912年には、「教育の枠組みの中で子どもの遊び活動を進展させるのは難しいという判断が下されていた。それは、学校が“家庭外の場で子どもの福祉に責任を持つ場”であり、プレイセンターの“予防的な”仕事の重要性が損なわれる」（同:42）としたためだった。また、ロンドン以外では市当局がプレイセンター事業に携わるのは難しく、「教会がセツルメントの仕事」（同:41）とされていた。

こうした子どもの遊びに関わる大人のトレーニングについては、優先価値が低く、主に活動が不定期か学校の長期休みに限られたため、ボランティアもしくはパートタイムの職員として「教職を目指す学生に支えられる」ことがほとんどだった（同：42）。こうした傾向が続き、新しい動きが生まれ始めたのは、1940年代に廃材遊び場が登場してからだった。

1940～1970年

1943年に誕生したデンマークでの廃材遊び場は、大人による子どもの遊びへの関わり方に大きな影響を及ぼした。当時の「エンドラップ廃材遊び場」でのプレイリーダーであったベルテルセンはベンジャミンへの書簡の中で、

「遊び場は、大人が子どもを教育する場所にしてはならない。そして、廃材遊びや樽の上でのバランス取り、車の分解、ダム作り、オリジナルのゴーカート作りと同様に、小屋作りや穴掘り、家事や料理などをして遊べるような場にしなければならない」と語り、教育とは別の関わり方について述べている（ベンジャミン1973：9 嶋村訳）。

また、こうした遊び場を起草した都市計画家ソーレンセンは、元々、「大人がいない場所」としての廃材遊び場を考えていたが、その考え方を受けつつも、ベルテルセンは、

「遊び場を引っ張っていくということは、子どもの遊びや時間の使い方を引っ張っていくこととは違う。

主人公は子どもであって、やりたいことは子どもから生まれてこなければならない。リーダーの仕事は、提案することであって、子どもに要求するべきではない。リーダーは、子どもが必要としたり、要求してきた道具や材料は用意するが、子どもが新しいことを始めた時には、必ずそちらを優先しなければならない。プログラムを組むということは、子どもの想像力や『やってみたい気持ち』を殺してしまうことになり、興味や関心が常にどこからか噴き出そうとしているのを止めてしまうことになる」（同：9）と語っている。

このような廃材遊び場は、その後「冒険遊び場」と名を変え、イギリス、ドイツ、スイス、北欧、カナダ、日本へと広がっている。デンマーク遊び場協会の事務局長であったブランマーは、こうした冒険遊び場について、「そのような施設を維持するためにはリーダーは訓練を受けた人間であることが必要であり、「教員の訓練を受け、子供たちに積極的な姿勢をもたなければならない」（ブランマー：ベンソン編1972=1974：98）と1974年当時にすでに語っている。

ただ、この時点でのプレイリーダーの仕事について、ヒューズは「プレイリーダーの実践は勘や常識、業務表に頼って、何をどのようにするのが決められていた」（ヒューズ2001：序章16 嶋村訳）と述べている。

また、当時のプレイリーダーの状態として、「トレーニングを受けたわけでもなく、経験もなく、虚しいくらいの低賃金で働き、すべての年齢とタイプの子どもの幅広いニーズを理解し、見守り、場を作り、親や社会福祉の機関とも友好的な関係を取り、産業界のことを知りつつ連絡を取ることができ、芸術的な傾向と専門的な技術を持ち、さらに出版に堪えるだけの報告書を記録し、作成し、提示できることまでもが望まれていた」（ベンジャミン前掲書：93 嶋村訳）とベンジャミンは指摘している。

自身がプレイワーカーでもあり、プレイワークを専門分野として立ち上げた内の1人でもあるヒューズは、子どもの遊びに関わる大人について、

「1960年代までは、大人が付いている遊びの場での大人は『プレイリーダー』と呼ばれていた。そうした動きはイギリス各地で見られるようになっていく。ところが、1970年代になり、ただ単に子どもを監督し、企画を立て、子どもと関わるだけの仕事に満足しなかった人々は、自らをプレイワーカーと呼び、自らの実践の大切さを強調する研究論文に目を向け始めるようになった」（ヒューズ2001：序章16 嶋村訳）と述べている。「プレイワーク」という言葉が使われるようになったのはこの頃だったが、当時は「1970年、全国運動場協会が出資して、プレイリーダーシップのための1年コースがサロック技術短大で開講された」（ベンジャミン1973：93 嶋村訳）に見られるように、「プレイワーク」ではなく、「プレイリーダーシップ」という言葉が用いられていた。

ただ、「プレイリーダーシップを青少年育成、コミュニティワーク、ソーシャルワークのどの分野とも切り離して考え続けようとしてきた」という経緯もあり、プレイリーダー自身も、「どの専門職とも違う」という見方を望んできたという考え方があった。その一方で、この「プレイリーダーシップ」は、「コミュニティワークの一環」という捉え方もされ始めていた（同：94）。

また、ヒューズは、イギリスでのプレイワークの考え方を振り返り、プレイワークという概念が整理され始める前までの様子を次のように整理している。

「1975年までの、初期のプレイワークの考え方は、私が覚えている限り、共通の直感的な信念に基づいていた。それを挙げると、以下のようになる。

＜核となった初期の価値観－プレイワークが子どもに与えていたもの＞

- 1.愛と安心
- 2.新しい経験
- 3.ほめることと、認めること
- 4.責任
- 5.自己意識
- 6.考えた上で自分が選ぶこと
- 7.過去・現在・未来のつながり

（ヒューズ2001：214 嶋村訳）

1980年～

本格的に「プレイワーク」という言葉が用いられるようになるのは、1980年に入ってからとなった。1980年以降、プレイワークについての学問的な研究も始まると、その考え方の整理の方向性として、社会学的な分析のモデルが使われるようになったが、そのことによる利点と欠点について、次のように述べている。

「1980年初期までには、多くのプレイワーカーが誕生した。そこで、こうした信念は、発展途上の社会学的な分析を経て、『遊びとは何か?』、ひいては『プレイワークとは何か?』についての価値観の核となるものが整理されていくことになった。このモデルの多くの側面は、今現在でも共通の価値観として信じられているものである」（ヒューズ2001：214 嶋村訳）。

また、こうした「社会学的な分析」から得られるプレイワークの成果として挙げられたのは、「市民意識が生まれる」、「人間性の豊かさ」、「社会に適応できる」、「我慢強さ」、「民主主義」、「楽しさ・楽しみを自分で見つける」、「明確な文化的アイデンティティを得る」、「高い自尊感情」といったものだった。

このモデルについて、ヒューズは「こうしたモデルの弱点は、大人の社会的課題から価値観を持ってきている、またはそれに頼っているように見えることによるものだろう。そして、このモデルは、我慢強さや子どもを中心に置くこと、エンパワーメントなどを強調してはいるのだが、その実践は大人がかなりの度合いで介入したり、行動を管理したりすることや、大人がすでに予測したモラルやリスクに基づいている（ヒューズ2001：214 嶋村訳）」と述べている。

こうした「社会学的モデル」に対して提示されたのは、「生物学的・進化論的モデル」だった。このモデルの中で提示された成果は、「進化」、「適応」、「柔軟性」、「バランス」、「知的マッピング技術」「生きる力」などだった。そして、こうした成果を獲得するための実践として、「多様性」を用意し、「遊びが“大人化”されない」ように気を配り、「子ども自身が環境を変化させられるようにする」ことが重視され、子ども自身が「選択肢を持ち」、「様々なタイプの遊びに没頭」でき、「言葉を超えたサインに反応できるようにする」ことが提示されている。

ただ、ヒューズは、「このモデルの弱点は、現代社会の社会政策のニーズには合っていないと判断される」と指摘し、「資金や政治的理解を得るのは難しい」と述べている。具体的な弱点としては、

「実理的でない（自己と子どもに関する考え方の大転換が必要とされる）」

「現実的でない（知識の内容と出し方の大転換が必要とされる）」

「政治的に脆弱（訴訟社会では受け入れられ難い）」

「データのつながりが乏しい（心理療法隠語の感が否めない）」

「還元主義的（非人間的）」としている（ヒューズ2001：216 嶋村訳）。

ヒューズは、「1980年代と1990年代初期には、どちらのアプローチも着実な発展を見せている」としながらも、「多くのプレイワーカーには、社会学的モデルの方が好まれていた」と述べている。その理由として、「それは、彼らの実践の文脈や資金調達という点から見て、意味があったところだろう。そして、このモデルによって、職業は資格化され、ある程度の声を持つことができるようになったが、エビデンスに基づいていないことや大人の課題が優先していたこと、行動に介入主義的であり、外からの搾取に弱かった点などは弱点として残ることになった」（同：216）としている。

「社会学的モデル」については、先述した弱点にも関わらず、「政治的な考え方」、「特別支援」、「機会均等」、「子どもの権利条約第31条」、「子どもの参画」などの重要な課題を表面化させ、議題に載せることには大きく影響を与えることになったが、特にNVQ（国家職業資格）などの「分野の質的信頼性」という点においては、危機的状況にある、とヒューズは指摘する。

しかしながら、「生物学的モデル」については、多くのプレイワーカーは理論的モデルが複雑すぎて、自分の中で意味を消化することを困難に感じていたが、そこでの言語や考え方は1990年代後半になって、ようやくトレーニングや実践の分野にも浸透するようになり始めている。

以上のようなプレイワークをめぐるモデルの問題を概観して、ヒューズは「社会学的分析は今も大多数のプレイワーカーが心地よく思う考え方の宝庫と見なされているが、そうした状況も急速に変化している。

子どもが環境を変化させられるようにするということや、生物学的・進化的視点の考えに基づいた理論モデルが、この分野の中に広がり始めているからだ。多くのプレイワーカーはこの現代的な発展について、快く思っていないかもしれない。それと同時に、私たちはプレイワークの意義を保護者や政治家に示すことができる強固なエビデンスに基づいた分析を求めている。プレイワークは、また、子どもの神経学的な発達における役割についての探求を始めている。そして、診断や治療といった面からの発展も視野に入れている」（ヒューズ2001：216 嶋村訳）としている。

その一方で、プレイワークの発展には、懸念することも挙げられている。それは、「遊びは、何をどのようにして遊ぶのかについて、子ども自身が決めるのが一番であるにも関わらず、保護者や資金提供者はその領域までプレイワーカーが子どもに介入することを求め始めている」と、ヒューズは指摘している（プレイ・ウェールズとヒューズ2002=2009：7）。

このことについてヒューズは、「過去10年以上に渡って、多くの放課後クラブや遊び場、遊びの事業などでは、「安全」という理由から「よい市民の育成」という理由に至るまで、様々な理由で子どもが自然に表現していた特定の遊びのタイプに徹底的な攻撃が加えられることになった。私が心配しているのは、こうした「経験的検閲」によって不可能となった、受け容れられ難いこうした遊びのタイプの経験の不足によって、子どもたちが影響を受けてしまわないか、ということだ（ヒューズ2001：236 嶋村訳）」と指摘している。

その結果として、「そこで得られたはずの能力が失われるということは、積極的な進化の重要性が損なわれることにつながり、脳のプロセスにも組み込まれなくなる」とヒューズは指摘する。

そこでヒューズは、「プレイワークとは何のためにあるのか?」ということを投げかける。プレイワークがあるのは、『『生きる力』や『発達』、究極的には『人間の進化』を育むためだろうか。それとも、子どもを『社会化』し、『困り込み』、特定の遊びを許容できる／できないに振り分けることだろうか?』という問題提起をしている。

イングランドやスコットランドと並び、イギリス連合王国のひとつであるウェールズで子どもの遊びに関する全国規模の中間支援を行い、自身も長年プレイワークに携わってきたグリーンウェイは、

「プレイワークが他の分野と一線を画しているのは、『何をするのか』ではなく、『どのようにするのか』を大切にすると信じてきた」とし、プレイワーカーは「さらに大切な“何をしないのか”“なぜそうしないのか”を表現した考え方や共通の言葉を持たないために苦しんできた」と述べている。

「プレイワークの分野では、いまだに、実践に特化した基準が位置づけられていません。（その点は望ましいことですが、）今使われているほとんどの概念や考え方は現在も成熟の過程にあります（プレイ・ウェールズとヒューズ2002=2009：33）」としながらも、イギリス・ウェールズ議会政府は2006年に世界では政府として初めて、子どもの遊びに関する総合政策と行動計画を発表し、その中で、

「議会政府は、自由に選ばれた遊びをすべての子どもに対して促進するため、そのあり方を理解するように専門的なトレーニングを受けたワーカーが配置される遊びの施策が実現されることを望みます。議会政府は、プレイワークの専門性の概念を支援します。議会政府は、子どもの遊びの質が妥協で扱われることが確実にないようにする一方で、保育、ユースワーク、遊びの分野での雇用が魅力的かつ維持されるべきものであるように、柔軟な資格の付与を支援します。（ウェールズ議会政府2006：13 嶋村訳）」

という内容を示している。これは、プレイワークの発展が社会的にも認められているようになった一端として理解してもよいだろう。

また、プレイワークに関する高等教育については、「1970年、全国運動場協会が出資して、プレイリーダーシップのための1年コースがサロック技術短大で開講された（ベンジャミン1973：93）」のを始めに、現在のイギリスでは大学・大学院でプレイワークの学科が設置されている。

最後に、イギリスのプレイワークにおいて、職業倫理と専門性の基礎として公的に認められている<プレイワークの原則>を紹介しておきたい。

<プレイワークの原則>

この原則は、プレイワークの専門性と倫理的な枠組みの基礎となるものであり、全体をひとつとして考えます。原則は、何が遊びおよびプレイワーク特有のものであるかを示し、子どもと若者のいる場でのプレイワークの考え方を示します。この原則は、「最大限に幅広い環境と遊びの機会が与えられたならば、子どもと若者の能力は積極的に成長する」という認識を前提としています。

1. すべての子どもと若者には遊びが必要です。遊びの衝動は、自分の内から生まれるものです。遊びは、生物的、心理的、社会的にも必要なものであり、個人の福祉と健康的な成長およびコミュニティにとってきわめて重要なものです。
2. 遊びとは、自由に遊び、自ら方向付け、自らの動機に基づくプロセスです。つまり、子どもと若者は、自分たちの直感やアイデア、興味に合わせて、自分たちのために、自分たちの方法で遊びの内容と方向性を決定し、コントロールすることができます。
3. プレイワークは、遊びのプロセスを支援し、広げることを最も大切な視点と要素として考えます。これによって、遊びの指針、遊び政策、トレーニングおよび教育は特徴付けられます。
4. プレイワーカーは、遊びのプロセスを優先します。遊びのプロセスが大人の導いた予定にとらわれているとき、プレイワーカーは遊びの代弁者として行動します。
5. プレイワーカーの役割は、遊ぶことができる場づくりをすることで、すべての子どもと若者を助けることです。
6. 遊んでいる子どもと若者へのプレイワーカーの反応は、遊びのプロセスについての状況に合った知識と自分を振り返る実践を基本とします。
7. プレイワーカーは、自分自身が遊びの場に影響を与えることを認めます。また、プレイワーカーは、子どもと若者の遊びがプレイワーカー自身にも影響を与えることを認めます。
8. プレイワーカーは、子どもと若者の遊びが広がるようにするために、介入することを選ぶことがあります。プレイワーカーが介入するすべての場面では、「危険」と「子どもの成長のための利益と福祉」の間でバランスを取る必要があります。(プレイワークの原則検討委員会2005：嶋村訳)

第二項 プレイワーカーの資質

次に本項では、プレイワーカーの資質について先行研究ではどのように語られてきたのかをみていく。そこでは、「子ども」や「遊び」、ひいては「人が生きていくということ」「共に生きる」といったことに対する考え方や価値観が大きく作用していることがわかる。

子どもの遊びに関わるプレイワーカーの資質を考える上では、最初期の冒険遊び場のプレイリーダーの取り組みから学ぶことが大きい。アレン・オブ・ハートウッド卿夫人は、非常に成功しているリーダーは、「俳優、大工、鉛管敷設工、夜警、身障児や情緒不安定児を扱った経験者などがあり」、「ユースリーダーや学校の教師の中には、そんな変わった状況でうまくやれる人はきわめてまれである」ことから、リーダーに必要な「人間性」を身につけるためには必ずしも子どもにかかわる職業に就くために行われてきた訓練が有効とは限らず、むしろ「学んできたこと」を「忘れる」必要がある(アレン・オブ・ハートウッド1968=1973：56)と述べている。

西ベルリン市議会教育センターは、「権威的なものを持たずに子供たちと接触し、結果的に尊敬を得る

きわ立った才能を持っている」(西ベルリン市議会教育センター：ベンソン編1972=1974：80)と才能ともいえる資質を備えていることに注目している。ここで注目された「権威的ではない」姿勢とそのことが子どもとの関係を築くことがいかに重要かについては、冒険遊び場を広める先駆者となったアレン・オブ・ハートウッド卿夫人も次のように言う。

「理解に満ちた、心のあたたかい人が必要である。(中略) そのうえ、概して、なじみやすい寛大な人でなければならない。ときには、きびしくしかって、彼が人間であることを示すとしても。子供たちは、信頼している人に、いろんな人間性を見出すことを喜ぶので、リーダーが不機嫌になっても、必ずしも失望しないものである」、「冒険遊び場で成功しているリーダーは、子供独自のやり方で物を創造する積極性や、みんなと楽しむ能力を信頼している」(アレン・オブ・ハートウッド前掲書：56)。

こうしたリーダーの資質として、国内外の文献では次のように、大人自身の創造性や遊び心、好奇心、ユーモアの重要性を指摘している。

子どもは、現実には不可能だということを体験して理解するまで、空を飛ぶことも、神になることも、透明人間になることも可能です。プレイワークの役割は、子どもが遊び心をもって、単純に様々な事柄を探求できるようにすることにあります。(中略) 私たちは、スタロック(Sturrock 2000)が協調しているように、子どもは遊びの中で洗練されていき、大人は原始に回帰していくということをプレイワーカーとしてつねに思い返すことが必要ではないでしょうか。(プレイ・ウェールズとヒューズ2002=2009:51)

こどもの傍らにあるおとなの在り方として、人間味がこどもに影響をもつ。まじめさとかユーモア感、あるいは強さや優しさとうような、保育者個々人の持ち味という話題の領域は、科学的な研究の問題ではないため、研究意義は薄いと見なされがちだ。しかし、実際の現場ではそのような持ち味がこどもをひきつけ、人間モデルとしての存在理由が大きく重いものとなる。(大場2009：105)

子どもはどんな時でも遊びを展開させていくということだ。その姿は、私たちと変わることがない。子どもは、自分のやりたいと思うことを選び、そして気持ちを変化させていく。プレーリーダー、親、教師、ソーシャルワーカーは、いや、どんな大人であろうと、この子どものふるまいの原動力を知ることができなければ、子どもに手を貸す資格はない。(ベンジャミン1973：98 嶋村訳)

真面目でそつなく、いい人なのだけどおもしろみがない人より、ときどきずっこけたり、いつも気の利いたジョークや洒落が飛び交い、楽しく明るい人が好かれるのはなぜ? 律儀よりも付き合いがいい人に人気が集まるのはなぜ? この違いは、明らかにコミュニケーションや表現能力の差に由来するものです。(立柳2006：194)

宮里は、「遊びのいいかげんさが子どもの心を育てると思う。例えば、「だるまさんころんだ」などでは、ほとんど動いたかどうかは、声の大きさでできるところがある」として、「相手に対して心をよせるという体験」が重要だとした(宮里・北島1986：210)。

その中でも、大場は「現場は、こどもの日常であり、こどもの生き様であり、子どもの育ちのプロセスである。そこに出会いがあり、かかわりがあり、取り組み(働き)がある。現場としての力が必要になる」(大場2007：195)とし、大人の力量の重要性を述べている。

また、アレン・オブ・ハートウッド卿夫人は、リーダーの存在と資格について触れ、「普通、リーダーには経験以外の資格はない。よいリーダーはこの上なく貴重な存在である」(アレン・オブ・ハートウッ

ド1968=1973：56)のように本人の人生経験を重視する。

グリーナウェイは、「プレイヤーカーは、(理想的には)『子どもを評価しない』という立場で関わっています。プレイヤーカーは、親でも、親戚でも、教師でもありません。『単に』子どもの環境にいる大人なのです。もし、その実践が効果的であれば、そこには遠慮のない、独特な関係が生まれるようになります」(プレイ・ウェールズ&ポプ・ヒューズ2002=2009：7)と述べている。

小川は、プレイリーダーの子どもとの独特な関係に着目し、それを教師と子どもの関係と比較し、「教師が子どもの『遊び』にかかわろうとする場合、少なくとも教授というかわりでの「遊び」にかかわることはきわめて困難であることは明らかである」としている。これについて小川は、「遊び」のあり方が関係しているとし、「『遊び』の定義が参加者の心理状態を示すことばでなされているので、そこからは教授(指導)の具体的な方法は出てこないのである。教授(指導)が問題にされる場合には、技能や知識がとりあげられなければならない。心理状態を示すことばは、『遊び』活動の結果でしかなく、教授(指導)の具体的基準にはなりえない。なぜなら、『よろこび』『たのしみ』『緊張』は教える(指導する)ものではないからである」(小川1991：182)とした。

また、小笠原は、プレイヤーカーとレク・リーダーとの違いについて、次のように述べた。

「プレイヤーカーが優先させるのはやはり人間関係であろう。プレイヤーカーは、子どものやりたいことや気持ちをよく察知せねばならない。「子どもに何をさせたいか」ではなく、「子どもの興味や関心をうまく解き放つ」ことがその勤めである。一方、自然教室のリーダーなどは、山や川などの自然環境のなかへ子どもたちを案内し、そこで楽しく遊べるように導く。彼らは環境を糸口に遊びを計画する。また、レク・リーダーの場合は、いろいろな集いのためのプログラムを準備しそれをガイドするのが役割だから、プログラムが遊びの前提となる。その役割により素養として求められるものも自ずから異なってくる」(小笠原2006：134)。

そして、教師との違いについて、教師は子どもとの関係を「指導的關係」⇒「刺激的關係」⇒「共犯的關係」⇒「遊戯的關係」と進めていくのに対し、プレイヤーカーは「遊戯的關係」から「指導的關係」へと逆の方向をたどると述べている(小笠原2006:127)。

このように、プレイヤーカーは一般的に見られる子どもと大人との関係とは違う独特な関係を結ぶことを通して、子どもの傍らに在って、遊ぶことを支援する。そして、プレイヤーカーは柔軟な人間性と暖かい人間味を通して、多様に変化する子どもの様子を感じ取るが必要であり、その時々求められる最善と思われる姿勢を選ぶことが欠かせない資質であることがわかる。プレイヤーカーは、単純な役割論ではなく、その人にしかできない表現かつ、その人だからこそ子どもに受け容れられる在り方を以って、その役割が語られることになる。

こうした専門性の発展について、ヒューズは、「プレイヤーカーは、長年、直感で動いていれば十分というわけではない。今では、子どもと関わるすべての人は、多少なりのレベルで、『なぜ』『どのように』行動したのかを言葉で説明できるようになっている必要がある。さらに重要なのは、『なぜ、その方法を取って』、『なぜ、別の方法でなかったのか』ということでもある。私たちの存在意義は、未熟ではあるかもしれない。けれども、無意識の領域の中で長い間、隠されてきたが、意識のレベルに持ってくる必要があるといえる」(ヒューズ2001：236)としている。

これは、安部が「子ども参加の支援者には、あっという間に子どもを惹きつけ、心を掴み、適度な距離を保ちつつも、子どもから信頼される存在となれる者がいる。そうした子ども参加支援者たちにその実践の技について尋ねても、『なぜだかわからないんですよ』『なんとなく』と答えるばかりで、自分のもつわざを明確に説明できるものはまずいない」(阿部2010：87)と指摘する点にも共通する。

また、桜井は「子ども参加支援者に対する社会的なニーズと力量形成」に関して「現状では、ファシリテーターは職人的な個人の能力としてしか認識されていない」として「現状の職人的存在をより一般化し

ていく工夫が求められる」(桜井2006：19)と指摘している。

その一方で、尾崎は、「援助の技術は職人技や芸術と似ている」としながらも、そのことを肯定的に了解している。

援助の技術は経験によって身につけるとい側面をもっており、身体で覚える職人技や芸術と似ている部分がある。援助の技術が「アート」と言われる所以がここにある。つまり、援助の技術にしる、職人技や芸術にせよ、それは技をもち、技術を磨こうとする人の個性や偶然性を孕んで完成されるものである。したがって、その技術は普遍化しにくい側面をもっている。さらに、これらの技術はいずれも可変的である。ある場面、ある場合によって、どのような技術をいかに用いるべきかが異なるからである。つまり、これらの技術はいずれも個性、可変性に対応できる臨機応変なしなやかさを必要とする。(尾崎1999:297)

そして、援助の技術にしなやかさを持たせるのは、「ゆらぐことができる力」と、尾崎は述べている。また、同じソーシャルワークの分野からの記述になるが、須藤も文脈依存的な柔軟さを否定せず、そのことがこの専門職の積極的な特徴であるとして、次のように述べている。

「ソーシャルワークの実践は、常識的な知識をもとに自然な言語を通じて、状況に応じて態度や振る舞いを選択していく。ソーシャルワークをアートと言うとき、この文脈依存的な柔軟さを、ほかのどんな言葉よりも的確に表すことができる。ソーシャルワーク実践のなかの曖昧さは、私たちの生活世界のなかで共有し、維持しあっている生きるうえでの技(アート)の「合理的性質」である。それがもっと掘り下げられなければならない。」(須藤：尾崎編：1999：281)

NPO法人日本冒険遊び場づくり協会は、現在の子どもの状況を捉えて、プレーリーダーに最も必要な資質として次のように書いている。

「最も必要な資質は「情動の安定性」であり、自分に対する本質的な信頼(=自己受容)が重要となってきます。プレーリーダーには、遊び場にやってくる多様な子どもを受け入れることが求められます。したがって、プレーリーダー自身の情動が揺らいでしまつては、子どもを受け入れることは難しい状況になってしまいます。それ以外にもプレーリーダーに求められる重要な資質として、好奇心が強いこと、臨機応変に対応できること、精神的にタフであること、ポジティブに考えられること、人間関係に適切な距離をはかれること等があげられます。(NPO法人日本冒険遊び場づくり協会2005)

また、同協会はこの資質について、「特に近年では、精神的に内向した子ども(大人も)、つまり問題を表面化させず抱え込むような子どもが増えてきている」ことを挙げ、今まで以上にこのような資質を持つことが必要としている(「プレーリーダーの役割」NPO法人日本冒険遊び場づくり協会2005)。

英国の大学で長年、プレイワーク学科の教鞭をとるブラウンも同様に、プレイヤーカーの資質について、次のような指摘をしている。

遊びに関する活動を提供する際に効果的であるためには、運営の責任を担うものは「意識」「理解」「共感」「経験」「必要な専門性」を適切に兼ね備えていることが不可欠である。次に、必要とされる主要な要素について挙げる。責任者は、「意識」と「理解」については計測することが難しいが、子どもや若者の状況に対する把握と、必要とされるものを提供することができなければならない。(ブラウンとテイラー2008：207 嶋村訳)

第三項 子どもの自主性/自発性と「大人化」について

1990年代後半に入り、プレイワークに携わる者の専門性を示すキーワードとして、「大人化（adulteration）」という用語が用いられ始めるようになってきている。これは、「プレイワーカーは自分の関わりによって子どもの遊びをコントロールし、大人化してしまう可能性がある」（ヒューズ2002=2009：48）というもので、子どもが豊かに遊べるようにするには、「子どもがやろうとしていることをさえぎったり、コントロールしたり、プログラムしたり、何らかの方法で大人が優位に立つこと」は、「正当な理由がないかぎり、最低限に抑えられるべき」（同:48）としている。

このこと自体は、1940年代の冒険遊び場での実践からの知恵として、先述のベンソンらによっても語られているが、その考え方を端的に表現する言葉が作り出されたことは、プレイワークの意義を簡潔に示すためにも重要な進展だったと思われる。そして、この、子どもの遊びが「大人化される」状態が続くと、子どもの発達に悪影響が及ぶと、ヒューズは述べている。

また、「大人化」という言葉が生まれる前の段階では、子どもの自主性とそこでの大人の関わりについて、前述のベルテルセンは、「私の仕事は遊びの中の創造的要素を活用する能力を育てる指導者という仕事である。この抑圧的な現代社会の中ですべての子供に緊急に必要な精神的な安全弁として作用しながら、子供の成長を助けることである」（ベルテルセン：ベンソン編1972=1974：18）とし、次のように述べている。

「私は子供たちの計画を実現させるためのあらゆる機会をつくる立場にいるのである。私が最も重要だと考えていることは、リーダーがあまりかしく見えなようにすべきで、子供たちと同じ実験段階にとどまっているべきだということである。こうして主導権はおおいに子供ら自身にまかされ、そうすることで彼らの幻想的な世界にしかつめしい押しつけをしないようにできるのである」（同：20）。

また、西ベルリン市議会教育センターは、冒険遊び場のプレイリーダーについて、「彼は、子供たちが強制されず自分の殻から出ることを学べるよう子供たちには干渉しない。身体的な危険や子供の特性をおかす危険のあるときしか干渉しない。概して、静かな言葉で十分である」（西ベルリン市議会教育センター：ベンソン編前掲書：80）と述べている。

そして、子どもに関わる時の意識として、アンデルセンは「プレイリーダーの日常業務はで最も大切な仕事は、子供の創造したい衝動をいつも力づけ、自分の衝動を抑えることである。リーダーがあまり自分の考えをさしはさまないで、2枚の板を釘づけしようとしている子供たちを手伝うことは、たいへん難しいことがわかる」（アンデルセン：ベンソン編前掲書:87）。

アンデルセンは、そうした子どもの自主性を尊重できなかつた失敗例として、小屋づくりを例に次のように述べている。

「「ほら穴小屋」からつぎの段階の一戸建住宅に進むというように、ひとつの方向に向けられる傾向があった。そして遊び場にいる子供たちは、みんな次々とはやりごとの後を追う流行の奴隷だった」（アンデルセン：ベンソン編1972=1974：86）。

「遊び場の活動を継続させるために、リーダーが建設協議などを計画するといった間違いをおかしたこともある。不幸にも、これは、自分でものごとを成しとげることの喜びや興味を競争心に変え、受賞したものをみんなに容認される標準にするのに役立つに過ぎない。遊びという観点からみれば、これは冒険遊び場の価値を全く無駄にしているように見える」（同：86）。

こうした考え方は、子どもの遊びに関わる大人の姿勢として、現在につながっている。ここで、先ほど紹介した「大人化」という考え方について、具体的な解説がいくつかの文献で詳しく述べられているので、多少長くなるがここに引用したい。

プレイワークの専門性の最も基本的な土台は、自分が活動する場の中で子どもの遊びが、大人が持ちこむ都合で大人化されないようにすることです。プレイワーカーは、子どもが遊ぶ空間や時間の中で、子どもに対して教育やトレーニングを施そうとしたり、手なづけようとしたり、治療の対象として子どもを扱ったりすることはありません。つまり、プレイワーカーは、スポーツのコーチをしたり、美術や演劇、ダンス、サーカス技術を教えるためにいるわけではないということです。プレイワーカーは、“活動”を提供しないのです。

プレイワーカーが「これだけはしない」と考えていることは、「今日の午後は、みんなでフェイスペインティングをして、トランプをするよ！それから、30分くらい運動して、体にいいおやつを食べよう」などと言ってスケジュールを組むことです。こんな風にしてしまうと、遊びの意義は失われ、子どもが経験できる「自由に選び、自由に方向づけ、自由な動機から生まれる遊び」が奪われてしまうのです（ウィルソン2009：嶋村訳）。

ヒューズは、「大人化」についての自己評価指標として、次のものを挙げている。

「遊びには、誘われるまで待つことができる」
「大人からさえぎられずに、子どもが遊び始めることができる」
「子どもが遊びの価値を自分で探ることができる」
「自分でうまくなることが子どもに任されている」
「遊びの内容や意図が子どもに任されている」
「なぜ遊ぶのかが子どもに任されている」
「大人が企画するのは、子どもが必要とするときだけ」

そして、このようにプレイワーカーの自己評価として「大人化」について、いくつもの指標を出すことで、その重要性を示している（ヒューズ2002=2009：65）。

こうした指標の解説としてヒューズは、

「大人は、子どもの遊びを独占し、操作する傾向を持っています。つまり、子どもから遊びに誘われているときでも、大人はこのことに敏感であり、断ることができるようにしておく必要があります」（ヒューズ2002=2009:59）「プレイワーカーは、子どもを喜ばせたり、必要とされたいと願う気持ちが自分の中にあることに敏感であることが必要です」（ヒューズ2002=2009:62）といった、プレイワーカーの大人としての無意識の行動の「落とし穴」についても注意を喚起している。そして、ヒューズは同時に、「どのように、いつ、子どもに介入するのか？」という問いについては、明確な答えは出しようがない。というのは、単純に言って、可変要素が無限に存在するからだ」（ヒューズ2001：230 嶋村訳）として、介入の難しさを指摘し、介入は最低限であるべき、と述べている。

尾崎は、この問題について、ソーシャルワークの視点から、次のように述べている。

「どのような助言をいかに伝えるか、いかなるサービスをどのように提供するかは、育ちつつある関わりの中かで初めて答えを見出すことができるものである。判断も、深まりつつある関わりの中かで初めてクライアントに伝え、議論することができる。」（尾崎1999：293）

プレイリーダーの役割論の研究を進める小川は、子どもの遊びに関わるプレイリーダーの資質として、子どもの自主性の尊重について、次のように述べる。

「子どもと遊びを共感しつつ、遊びは子どもの主体的意志で展開されるものであることを認識し、遊びの展開の中での自己の役割を認知し、参加者となる場合と観察者となって遊び全体を俯瞰できる立場を区別し、ふさわしい役割行動がとれなければならない(18)。その点でプレイヤーは、遊びに共感でき(ノリを合わせられる)、かつ、遊びを第三者的に認識把握できなければならない」(小川2008:16)。

そして、ヒューズの「介入しない」「大人化しない」という考え方に通じるものとして、小川の研究では「俯瞰するまなざし」「黒子になる」という表現が示されている。

遊び空間(保育室全体)を俯瞰する(見渡す)まなざしの確立は、遊び状況の診断には欠かせない。参加者である保育者が観察する者になるということは、状況から一歩身を引くことであり、まなざしをロングショットに切り替えることであり、保育者自身が遊び場面から自分をフェイドアウトすることであり、言い方を変えれば、保育室に保育者はいるのに存在としてそこにいない状態、つまり黒子になるということである(小川2010:139)。

保育者はときには幼児と共にある(「気を合やす」)こと、ときにはモデルとしての役割を果たす(モノと関わることに「気を入れて」、幼児の「気を引く」)ことなどによって、幼児のさまざまな遊びや集団にそのつど、判断をして遊びに参加したり、抜けたりしなければならない。それは、援助の仕方を状況に合わせてチェンジ・オブ・ペースで対応しなければならないということである(小川2010:252)。

また小川は、こうした子どもの自主性が発揮されるための考え方を一歩進め、「やりたい」という気持ちを起こさせる「あこがれ」の重要性に着目し、それを生み出す役割としての「人の存在」について示唆している。

これまで遊びは、自由で、自発的な活動であるとされてきた。たしかに、強制される場所では遊びは成立しない。しかし、自発的で自由な活動といっても、遊びを具体的には語っていない。自由な状態のなかで具体的に何かをしようとしなければ、遊びにならない。何かをしようというめあてを幼児自身が見つけなければ、遊びにならない。言い換えれば、～をしたいというめあてを見つけ、それをやりたいという気持ち(あこがれ)が起こることが必要なのである。そのめあてとなるものは、具体的にいえば、モノではなく、モノを扱う人間の行為である。ここで子どもがあこがれる対象を取り巻く状況を環境と呼ぶならば、幼児が遊びたいと思う気持ちが生ずる環境というのは、一見、関心を持つものがモノのように見えたとしても、結局、そのモノを扱う人間にあこがれているのである(小川2010:79)。

プレイヤーの大きな役割のひとつがここにあるとは言えないだろうか。

NPO法人日本冒険遊び場づくり協会が提示する「プレーリーダーの20の役割」の中でも、次のような役割が提示されている。

「表情、しぐさ、声掛け、行動など、自らの動きすべてにより、「やってみよう!」「おもしろそう!」など、子どもの遊び心をさまざまな角度から刺激する。(NPO法人日本冒険遊び場づくり協会2005)

立柳は、児童館の職員の資質として、「子どもと共感できる感性と付き合う体力」を挙げ、子どもとのコミュニケーションを深めるために40歳以降も第一線で働き続けようとする人の必要性を指摘している。

「体力的に子どもたちと付き合い切れなくなった児童厚生員や放課後児童指導員が、もっぱら室内遊びや手遊び、読み聞かせなどに子どもたちを誘導するといった例も…。こうなると元気いっぱいの子供たちはたまりません。とりわけ、体力が上り調子で行動範囲も広がり、新たな流行に敏感な中学生・高校生たちが逃げ出すのは当然です(立柳2006:196)」。

安部は、「子どものエンパワー」という視点から、「待つ」ということを重要と考える。

「待たれた経験は、子どもの自己勘定の根っことなる。やがてひとりで世界を歩いていく日のための、自分の中の確かな軸となる。支援者の待ちは、まさに、子どもをエンパワーする源であるといえよう」(安部2010:118)。

その一方で、大人が子どもの遊びに関わることのジレンマについて、たとえ子どもの自主性を守ると言いつつも、小笠原は次のように問題を投げかけている。

「遊びの活動は、大人が子どもの遊びに関わるというまさにそのことじたいにおいて、その意図がなくても、それは教育的たらざるをえない。大人が関わる以上、当然、より「好ましい」と思われる遊びが対象とされるからである。それは必ずしも子ども本来の遊びとはいいきれない。子どもたちは遊びで悪戯や悪さもよくする。大人の間わる遊びの運動や活動は、広い視野から見れば、やはり教育的活動といわざるをえないだろう。だから昨今では、遊びの活動を率直に教育として位置付ける人も増えている。その好ましい遊びとしては、「むかし懐かしい」遊びが多くとりあげられた。地域活動でも、伝承遊び、自然遊び、冒険遊び、路地遊びなどと称されるかつてあった文化としての遊びを、いまの子どもたちに伝えようとする努力が盛んになされた(その文化伝達という志向そのものが基本的に教育的であった)。しかし、地道な努力にもかかわらず、伝達はあまり実を結んでいないようだ。(中略)かつての子どもの遊びの世界は、そもそも「子ども社会」を基盤としていたのであり、その子ども社会が解体したとなれば、遊びだけを採り上げて復活させることは難しいにちがいない。子ども社会の成り立ちそのものから考え直さなければならぬだろう」(小笠原2006:74)。

第四項 子どもの遊びを理解する

子どもの遊びについての研究は、ホイジンガ、カイヨワ、多田道太郎、西村清和、本田和子などをはじめ、様々な議論がある。本研究では、プレイワークのあり方に関わるものとして、まず、子どもの遊びについての理解として、政府として世界で初めて「遊びに関する政策と行動計画」を発表したイギリス・ウェールズ議会政府の政策前文を引用しておきたい。

「遊びは、人間が発達するために依拠してきた基本となる学習過程です。子どもは、行動的に避けることのできない、本能的な遊びの欲求を示します。遊びは、人類が種として進化し、発達上において生きる力を持つために重要な貢献をするものです。子どもは、自然環境の中で遊び、他者とともに生きている世界について学びます。そのようにして、遊びを通して学んだことすべ

てが、子どもの利益となります。

遊びは、自らが自由に選び、方向づけ、自らの動機に基づく子どもの行動を含みます。遊びは、外から決められたゴールや報酬のために行われるものではありません。そして、遊びは、子ども個人にとってだけでなく、彼らが住む社会にとっても、健康的な成長の基本であり、欠かせない一部分です。

遊びは、身体的、社会的、情緒的発達および創造的技能の発達という点ですべての子どもにとって決定的に重要な意味を持ちます。そのため、社会はあらゆる機会を通して遊びを支援し、遊びを促進するための環境づくりをすることが必要となります。政府のすべてのレベルにおいて決定がなされる際には、その決定が子どもの遊ぶ機会に与える影響を考慮する必要があります。

遊びは、一番初めに行われる、そして何よりも大切な、子ども自身による、自らによって方向づける学びです。そのようにして、遊びはすべての年齢の子どもにとって有効な過程となります。遊びはこのようにして子どもの生の重要な要素であるため、幅広い環境および遊びの機会に自由に触れることができなければ、子どもの前向きな成長のための力が抑制され、圧迫されることとなります」(ウェールズ議会政府2006:2 嶋村訳)。

ラッセルは、「プレイワークの実践は、その原則を理解することよりもはるかに難しい」。「子どもの遊びを支援することは、単純な仕事ではない」(ラッセル2006:6)とする。

それはスカーレットが指摘するように、「最近では、私たちは遊びを理想化する傾向にあるが、これは遊びの“悪”の部分(やじ、悪ふざけ、儀式、いじめ、人種差別、仲間外し、猥談、ひやかし歌、力試し、大人への反抗など)を忘れさせてしまうことを意味してしまう。こうしたすべての遊びのレパートリーは、大人からは受け入れられないか、挑戦的と見られてしまう。それは、教科書などでは、“悪い遊び”と表現されてしまう」(スカーレットら2005:17 嶋村訳)という大人の理解の仕方にも影響されている。

また、ヒューズは「遊ぶ」ということについて、「恐れや怒り、不快感を生み出すだけでなく、「楽しい」という言葉では収まりきらない、激しく、心地よい感情を含んでいるもの(プレイ・ウェールズ&ヒューズ2002=2009:51)」とし、そうであるがゆえに、ラッセルは、次のように述べている。

「子どもの遊びは、様々な理由で力強い感情が露わになるため、その遊びの表現は大人を不愉快な気持ちや不安な気持ちにさせることがある。これによって、プレイワーカーは仕事上、いくつもの緊張の場面や子どもとぶつかる場面に遭遇することになる。それは特に、事業の成果(たとえば、挑戦的態様の減少など)が求められている場合には顕著となる」(ラッセル2006:6 嶋村訳)。

ただし、ラッセルはプレイワーカーの特徴として、普通の大人にとって「逸脱行為」と見られる子どもの行為を「遊びの一種」として捉え、「プロファイリング」を通して、「子どもがどのように遊ぶのか」「どのようなタイプの遊びに最も惹かれるのか」をプレイワーカーが把握できるようになる」とする。

ここでラッセルは、「遊びを通して子どもを支援するならば、その子どもがどのように遊ぶのかを知らなければ支援することなどできない」とし、「いったん子どもがどのように遊ぶのかが理解されれば、プレイワーカーは子どもの挑戦的な態度を修正するのではなく、遊びを支援することに意識を集中させることができる。グループでのミーティングでは、遊びを支援するために可能なアプローチ、つまり、「遊びの枠づくり」の手助けや、「遊びに入ってくる時のサイン」に返すことを話し合うことができる。そうすることで、目的に向かって建設的な意識を作りだすことができ、「問題」ととらわれずに、より俯瞰的な視点を持つことが可能になる」(ラッセル2006:24 嶋村訳)とした。

このように、大人が用意した企画やプログラムを「遊び」と称して不特定多数の子どもに提供するのではなく、「それぞれの子どものための遊び」の理解がよりよい子ども支援につながる、という点が最先

端のプレイワークの核心とも言えるだろう。「遊びのプロファイリング」については、長くなるが、以下に引用する。

「遊びのプロファイリング」は、プレイワーカーが子どもたちを見る視野を広げ、より全体をつかめるようにし、「どのように逸脱しているか」ではなく、「どのように遊んでいるか」という視点で目の前の子どもを理解することができるようにするために作られた。遊びのプロファイリングをするには、子どもが挑戦的な態度を取っている時(またはそうでない時)に子どもがどのように遊んでいるかを見ていく。これによって、「子どもがどのように遊ぶのか」「どのようなタイプの遊びに最も惹かれるのか」をプレイワーカーが把握できるようになる。つまり、挑戦的な態度を更生させようとするのではなく、どのようにその子どもの遊びを支援することができるかを話し合う関係がプレイワーカーの間に生まれるのである」(ラッセル2006:12 嶋村訳)。

また、ラッセルは、「遊びのプロファイリング」と同時に、「遊びの枠」という考え方を提示する。「遊びの枠」というのは、大人が用意して設定するものではなく、遊んでいる子ども同士の間で了解されるものとし、遊びを理解する上で重要となるとしている。

「『遊びの枠』は、たいていは心理的なもので、遊びに入っている者にとっては、その境界線がどこにあるのかを理解することが欠かせない。それゆえ、遊びの枠はルールや決まったやり方、話の筋などによって変化する。この枠があることで、どこまでが『遊び』で、どこからが『遊びでなくなる』かが分けられることになる」(ラッセル 2006:17 嶋村訳)。

また、西ベルリン市議会教育センターは、遊びの中での破壊行為について、次のように書いている。

「冒険遊び場の教育的な内容を評価するときの決定的な視点について考慮しておく必要がある。6歳から12歳までの子供は、大人に強い抑圧や圧迫によって、情緒的なストレスがかかり、このようなやり方のなかで成長すると、圧力が反発力を生むという原理どおり、攻撃性を助長させることになるといわれる。田舎で成長する子供たちには、その攻撃性を害のない穏やかな形で発散させるはけ口がある。都会の子供たちにはそんな機会がほとんどない。(中略) 適当な監督のいる冒険遊び場では子供たちが抑圧されずに独立心を発達させ、自立することを学べる場がある。これは、子供たちの精神的な幸せばかりではなく、身体の健全さにも役立つのである」(西ベルリン市議会教育センター:ベンソン編1972=1974:78)。

ベンジャミンは、遊びを通して、大人から逸脱行為に見えるものについて、次のような側面を指摘している。

「アウシュビッツの子どもが「ガス室行きごっこ」をし、イスラエルの子どもが「アイヒマン裁判ごっこ」をして8歳の友達の首を吊りそうになり、イギリスの子どもが核兵器廃絶運動のデモで「列車強盗ごっこ(警察がいつも負ける)」をし、他にも、子どもたちは「アイルランド人と軍人」と呼ばれる撃ち合いや儀式的な処刑をして遊び、「結婚」と呼ばれる遊びでは牧師の祈祷書と聖歌隊の白衣を着て教会に侵入する。私は、こうした遊びをやめさせるべきか、またはやめさせることが可能かを問いたいわけではない。けれども、子どもたちが観察や真似をしながら、社会的な態度を遊びに取り込んでいる時、私たちはそれを無視することはできないのではないだろうか。

私たちは、単に口先だけでモラル上の理解を示す以上のことをしなければならぬ。子どもは、

私たちが作り出した見本をなぞってみたいと考えている。私たちは彼らを罰したり注意をしたりするのではなく（そういう立場にもないのだが）、理解するということを始めなければならない」（ベンジャミン1973：87 嶋村訳）。

また、大人が不愉快または不安になるような「逸脱行為」ばかりではなく、次のような子どもの行為も、大人の目に留まることなく見落とされがちになると、大場は指摘する。これを次に引用する。

「おとなの命名する“こどもの時間”自体がすでに、おとな好みの色眼鏡によって、可愛げに、健気に、生産活動のひな形のような見える結果を出してはじめて、それがこどもの時間として評価されているのではないだろうか。（中略）“冗長さ”の意味深さは、むしろ周囲にいるおとなの、状況判断つまり読みの問題でもある」（大場2009：39）。

「こどもの遊びに付き合うことは、その日常の冗長さに付き合うことだと思われがちである。日頃子どもと接することを仕事とする保育者でも、遊びを丁寧に追って見ることに同じ繰り返しが発展の見込みがないかのように、迷わず見限っている。しかし、そのときこどもの遊びが冗長なものに思えるか否かは、こちら側の関心の持ち方次第だった」（大場2009：39）。

その一方で、プレイワーカーがこうした俯瞰的な子どもへの理解に達するまでには、難しさも含んでいる。それは、大人の課題と子どもの遊びのニーズとがずれてしまうことに見られる。そのことについての小川の指摘を引用する。

「浮遊する幼児たちの中で、もっとも保育者を悩ますのは、徒党を組んで走りまわり、どのコーナーにも所属せず走りまわる用事である。あげくの果ては、コーナーの遊びの邪魔に入り、この遊びを壊したり、やがて部屋から出て行って遊戯室で走りまわっていたり、園庭に出ていってしまう」（小川2007：129）。

「こういう幼児に対し、保育者としては最初はやさしく接していうことを聞かせようとするのが普通である。しかし繰り返し同じような行動をとられると、保育者の中に被害者意識が芽生えてくる。あの子は自分を嫌っているのではないだろうか。そう思いつつも権威を保たねばならないと思う。さもないと、あの子の逸脱行動で、私のいうことを聞いてくれる幼児も、あの子に引きずられて逸脱されると、私の保育もくずされてしまうという不安にかられる。こうした葛藤が続くと、逸脱は結局あの子の性格のなせるわざだと、その資質に問題があるので、あれがなおらないと、あの子の行動は変わらないと考え、その子の資質のせいにして働きかけても無駄だと思うようになる」（同：129）。

さらに小川は、こうしたことへの難しさとして、保育者の役割と遊びの関係について、次のように述べている。

「遊び中心の保育に対する保育者の役割も、自然主義的伝統の中にあっただのである。すなわち、口では子どもの自発性への進行を建前にしながら、しかし結果的には、無自覚な母性主義的干渉をしてしまう（もちろん、母性そのものを全面的に否定はできないけれども）。つまり、幼児の自主性・自発性を尊重するという建前に立ちながら、結果的には無自覚に介入するという姿である」（小川2010：247）。

「主として保育者の役割は、原則的には子どもの自由は保障するが、問題行動を起こす子どもに対しては、そのつど対応しなければならない。また積極的に遊ばない子や教師に要求する子どもには対処しなければならない。結果として教師の子どもへのかかわりは特定の個に向かうか、個からの要求に答えるか、トラブルを処理するかという点に焦点が寄せられる」（小川2010：248）。

また、小笠原はこうした、いわゆる逸脱行為に対して、次のように述べる。

「子どもたちは、スタッフの計画したことが嫌というだけでなく、その内容がどうあろうと、「ただスタッフに逆らってみただけ」とか「ただ逃避するのがおもしろいだけ」でエスケープを試みるから厄介である（それも子どもの遊び）。大人や社会の押しつけから逃れることは、子どもにとって大きな快感であり、また、それは自立の徴でもあるから、スタッフとしてはやはり大目に見るしかないのかもしれない」（小笠原2006:131）。

また、ヒューズは、目の前の状況について「困難に直面し、その状況に恐れを感じている」プレイワーカーについて言及し、「確実に「3回やったらアウト」的な介入方針を取る方が、管理しやすいだろう。そうして、プレイワーカーは、暴力に対処する方法としてはかなり古臭い手法に後戻りしてしまい、子どもを傷つけてしまう」（ヒューズ2001：230 嶋村訳）としている。

大場も、子どもの傍らに在ることの意味として、「子どもを抑えつけること」でうまく場をコントロールできるようになることに対して疑問を投げかけている。

「『抑えつけたー我慢できた』という構図を描けたから、このように抑えつける方法がよいと言えるわけではない。高圧的な保育者の姿勢に子どもが勝てなかったという結果になり、子どもは負けた感覚を味わうことになる。（中略）そういう方向へのかかわり、おとなの在り方を避けて、表出されるこどもの拘りを許容し付き合うことを前提にして、こどもの傍らに在ることを、子どもたちは求めている」（大場2007：196）。

その一方で、大場は、孤立する実践者の現状やそこで生まれてしまう状況についての研究も重要だと指摘する。

「優れた実践を研究モデルにする限り、このような情景の現場は、はじめから研究者の視野に入らない。研究対象にもならないだろう。敢えてこのような例を取り上げることに、どれほどの意味があるのかと問われる識者に私は応える必要がある。それは、そこもこどものたちの育ちの場である、ということである。“そこに”生きる子どもたちの育ちの現実を認めるところから、発達支援の担い方は決まっていく。多様な文化を理解するように、こどもの生きる現場の在りようと付き合う決意も保育者に求められる」（大場2007：172）。

ヒューズも、プレイワークを取り巻く事情について次のように語る。

「プレイワークの実践は難しいものです。そして、資源に乏しく、時には危険な仕事でもあります。また、多くの場合、プレイワーカーは、制約が多く、荒れた土地で、子どもが遊ぶ現実から見れば、完全に不向きな場所での実践を求められることもよくあります」（プレイ・ウェルズとヒューズ2002=2009：45）。

こうした事情から困難に直面してしまうプレイワーカーを少なくするため、子どもの遊びの具体的な全

体像を理解するためのモデルづくりへの研究が進むのは英国だろう。ラッセルは、こうしたタイプの行動傾向を「説教的・教えたがり」と分類し、気をつけるべき実践として次のように述べている。

＜説教的・教えたがり＞

「このアプローチからのプレイワークでは、プレイワーカーは子どもが何か特定のことを学べるように介入するべきと信じている。たとえばサッカーは、子どもの身体能力を発達させ、このアプローチをとるとき、プレイワーカーは子どもの振る舞いのリスクが高い、もしくは受け入れがたいと感じる状況に介入することで、どうすべきかを子どもに教えることを期待している。これは、“成果”アプローチと呼ばれるもので、特定の働きかけ（プレイワーカー側からの活動の導入や指導、ガイダンス）をすることで、特定の成果（技術の向上や理解、態度の向上など）が引き出されるというものである。時としてこうしたアプローチが適切な場合もあるが、これが支配的になってはならない」（ラッセル2006：37）。

また、ラッセルは「説教的・教えたがり」という反応と対極にある感情表現も避けられるべきとして次のように述べている。

「この感情表現では、プレイワーカーは子どものニーズではなく、自分自身のニーズに焦点を当てている。そのため、子どもに対する強い感情表現があり、その反応は感情的で予測が立たない。こうしたプレイワーカーは、目の前の「遊びの枠」に巻き込まれているため、自分自身のニーズが支配的になってしまう」（ラッセル2006：37 嶋村訳）。

第五項 環境作りについて

子どもが遊ぶ場の環境づくりは、豊かな遊び体験を保障するためにも、重要な仕事となる。これをヒューズは、『「環境構成」と呼ばれるプロセスをとおして、子どもが遊ぶためには、どのような素材や自然の要素を提供するのが必要なかを考える』としている。

こうした豊かな環境の必要性として、イギリス・ウェールズ議会政府やプレイ・ウェールズは次のような見解を示している。

「イギリス・ウェールズで子どもの遊びに関する全国的な中間支援を行う『プレイ・ウェールズ』では、子どもが遊ぶことへの大人の関わりとして、次のような環境を提示している。

豊かな遊び環境とは、子どもと若者が幅広い選択をすることができる環境を意味します。そこには、たくさんの可能性があるため、子どもと若者が自分の遊びを作り出し、その遊びを広げることができます。

多様な遊び心を引き出し、興味を引く物理的環境があることで、人と人とのつながりや、創造性、素材の豊富さ、挑戦心などを最大限に引き出すことができます」（プレイ・ウェールズ 嶋村訳）。

「議会政府は、子どもを単に閉じ込めるだけの保育支援に関心を持ちません。質の高い放課後ケアには、子どもが自由に選ぶことができる遊びの機会を提供することが必要です。そうした質の高い放課後ケアは、この実行計画に重要な貢献をすることになります」（ウェールズ議会政府 2006：5 嶋村訳）。

ヒューズは、預かりの場である「学童保育」などでは特にその質が重要だとした。

（とくに、保育に預けられている）多くの子どもにとって、遊ぶ体験は、多くのことを吸収し、表現するための機会となります。つまり、プレイワーカーの実践には、かなりの責任がともなうこととなります（プレイ・ウェールズとヒューズ2002=2009:49）。

また、こうした環境作りが重要となる背景について、イギリス・ウェールズ議会政府は次のように政策の中で述べている。

遊びの総合政策実施委員会は、屋外での自由な遊びの機会が減少していることについて指摘をしています。ウェールズに居住する子どもと若者は、彼らの発達につながる遊びの必要性を支える可能性を持つ環境から隔離されるようになってきています。多くは学校や余暇活動に仕向けられ、遊んでいるときにも監視され、制約のある監督なしに遊びの自由を経験することがありません。その結果、子どもと若者が彼らの住む世界を探検し、友達を選び、自立を学び、そのコミュニティ独自の性格についての知識を得る機会は少なくなっています（ウェールズ議会政府2006：14 嶋村訳）。

そして、プレイ・ウェールズおよびヒューズは、プレイワークの質を阻害する要素として、環境的な面で以下のものを挙げ、質の向上に関してプレイワーカー個人ではコントロールできない要素があることを指摘している。

- ・活動場所の地域性に問題がある
- ・研修の質が限定されている
- ・場所の広さに問題がある
- ・場所のタイプに問題がある
- ・スタッフの数に問題がある
- ・活動の場が他と共同であることに問題がある

＜子どもが安心できる雰囲気＞

遊びの場が子どもにとって安心できるものとなっているかどうかは、場づくりに関わるプレイワーカーにとっても欠かせない課題となる。そのことは、本研究の出発点となった「子育て支援者コンピテンシー研究会」でも指摘されている。「環境を設定する」という項目では、「居心地のよい場所をつくる」「安心感のある場をつくる」「親しみやすい雰囲気をもつ」「対等な関係をもつ」「公平に接する」などの項目が挙げられている。

他にも、保育や冒険遊び場、海外の文献などにも、そのような記述が見られる。

「園生活の中心軸は、こどもたちの日常の復権に置かれるべきである。（中略）主眼はこどもたちの、こどもたちによる、こどもたちのための日常を保障する実践、それが保育者に課せられた使命であると思う。（中略）こどもの日常というと、まず描き出せるのは、気の休まる場であって、気を遣う人もいないくつろいだ暮らしの場である。身構えている必要はないだけに、ぐずぐずしたりでれでれとしたり、およそ自分が“外”では見せないような仕草や恰好が許される場であり、間柄である」（大場2007：31）。

「遊びを構成するということは、遊びの楽しさという状況性を産出することを意味する。そのために必要なことは、（イ）プレイリーダーが遊びの楽しさを共感する体験をしてプレイリーダーの役割論の構築に向けているということである。筆者と共同研究の機会をもつ岩田遵子の使う、

「遊び」の「ノリ」(リズムと共通の概念であるが、リズムよりもっと広い文化的内容を持つ概念、クラゲスの「リズム」概念に近い)を共有していなければならない」(小川2008:15)。

「よい遊びの空間というのは、つねに何らかの「バカらしさ」を持っているものです。(中略)プレイワーカーというのは、バカらしく見ることができ、自分自身の遊び心を表現することができるので、子どもの中にひそむ遊び心を解放することができるのです」(ウィルソン2009:嶋村訳)。

<素材や要素を準備する>

「冒険遊び場を継続させる方法は遊びの可能性をいつも豊かに保つことである」(アンデルセン:ベンソン編1972=1974:86)。

「プレイヤーは、たとえば、火がどう使われるかといったことには関わらないが、火の確かな魅力を認めて、子供たちが集まってほしいと思える場所にたき火の炉を置くのである。クライミング装置の建設も同じようなことに基づいている」(アンデルセン:ベンソン編1972=1974:87)。

「私たちは、子どもの好きな道端やたまり場を、今のように否定的に見るのを止めなければならない。こうした場所には、子どもが自由に遊ぶ機会を提供する以上の意味があると思われる。こうした場所は、子どもが自動車やエンジン、交通事情、商店、船舶などについて学び、バスの運転手や工場労働者、建築関係者、芸術家、電話工事技師、店員、警察官、看護師といった人たちの暮らしを知るための場所となる」(ベンジャミン1973:88 嶋村訳)。

「質の高い遊び場では、すべての子どもと若者が次のようなものに自由に関わり、経験する機会を提供します。

- ・他の子どもや若者一人だけで遊ぶことも、他の子どもと遊ぶことも選ぶことができ、その中で誰かと交渉したり、協力したり、けんかをしたり、争いを解決したりします。
- ・自然の世界-天気、季節、茂み、樹木、植物、昆虫、動物、泥など。
- ・自由になる素材-自然の素材や人工の素材を自由に使ったり、移動させたり、何かに合わせてみたり、作ったり、壊したりすることができます。
- ・自然の要素-土、空気、火、水
- ・挑戦することと危険を冒すこと-体を使うレベルと気持ちのレベルの両面において
- ・なりきる遊び-ごっこ遊び、仮装
- ・動けること-走る、飛ぶ、登る、バランスを取る、転がる
- ・たたかい-たたかい遊び
- ・感覚-音、味、手触り、におい、風景
- ・感じること-痛いと感じること、楽しいと感じること、自信をもつこと、怖いと思うこと、怒ること、満足すること、退屈すること、魅力を感じることを、幸せに感じることを、つらいと思うこと、いやだと思うこと、いいよと思うこと、悲しいと思うこと、自慢に思うこと、ストレスを感じることを」

(プレイ・ウェールズ・ホームページ 嶋村訳)。

また、ヒューズは「プレイワークの基礎評価」として、環境構成について次の要素を挙げている。

- ・火 ・水 ・空気 ・土 ・自分という存在 ・抽象概念 ・感覚 ・さまざまな地形
 - ・様々な素材や物 ・建築 ・場を変化させる ・目新しいもの ・選択肢
 - ・家庭や地域でふだんできない体験 ・道具・工具 ・自由になる素材 ・危険
- (プレイ・ウェールズとヒューズ2002=2009:64)

<安全と危険のバランスの確保>

子どもは、危険に挑戦するプロセスを進歩させていながら、のちの必要となる実践的な生きる力を育てていきます。そのためには、プレイワーカーが、それぞれの子どもの行動や特性に合わせて、どのようにすれば目的に沿った段階や方法を用意できるのかを判断しなければなりません(プレイ・ウェールズ&ヒューズ2002=2009:30)。

私たちの出発点は、子どもが遊ぶことを何よりも中心に置くことです。そこでの安全の確保には、厳格で協力的な仕組みを持ち込むのではなく、その場で危険を評価し、付加的に、状況に応じた対処をするという形をとります。このような新しいアプローチを進めるためには、次のようなプレイワーカーの知識と経験を土台にすることが必要です。

- ・特定の場面で見られる子どもの行動について
 - ・遊び環境とその環境が機能しているコミュニティについて
 - ・異なる成長発達段階にある子どもの行動について
 - ・遊具、環境、様々なタイプの活動に関連した事故歴や事故の経験について
 - ・危険に直面した時の子どもの能力を理解するプレイワーカーの力量について
- (プレイ・ウェールズ&ヒューズ2002=2009:30)。

<保護者や近隣との関係>

リーダーが作り出したすばらしい人間関係は両親にも伝わり、両親たちはメーラー氏を信頼し、彼のところにやってきて自分たちの問題や疑問に対してアドバイスをうけるほどである。(中略)彼は、新しい家族をほかの家族に仲間入りさせるのに大きな役割を果たし、新しい家族が住みやすくしている。(西ベルリン市議会:ベンソン編1974:80)

冒険遊び場の教育的な価値は、従来のタイプの遊び場よりも高いものである。そして、子供たちにとって意義あるばかりでなく、住民の間に確立される社会的連帯という点でも注目すべきである。これは優れたコミュニティ活動の土台である。(西ベルリン市議会:ベンソン編1974:81)

近隣の文句や編集者への手紙や、遊び場に反対する新聞記事があらわれるのが常である。それは、リーダーの実際的な手腕が最も厳しく問われる時期でもある。(中略)良いリーダーを養成することが今日のスカンジナビアでは最も緊急なことである。(西ベルリン市議会:ベンソン編1974:83)

遊びの機会を作り上げていく機会を持つことで、コミュニティはひとつにつながる可能性を持っています。コミュニティが世代を超えて遊びの計画に積極的に関わることで、社会のつながりや積極性、すべての人を含んだ自発性の醸成など、より広い利益を得られることが考えられます。遊びの機会、ウェールズの多くの場所で、さらなるコミュニティの発展、関わり、参画のき

っかけを担ってきています。このことは、より幅広くコミュニティが帰属意識を生む最も効果的な方法であることが考えられます。その結果として、より多くの人々が遊び場に関心を持つのです。

トレーニングを受けたプレイワーカーとプレイレンジャーの付いた事業は、子どもが遊ぶ機会を支援し、促進することで、環境をより安全なものにしていく助けとなります。(ウェールズ議会政府2006：11嶋村訳)

地域はもちろん、学校、行政、関係諸機関も含め、顔の見える関係を重層的につなぎ合わせていく。(日本冒険遊び場づくり協会：2005)

公共施設が多くの人によって支えられるものだとすれば、人を誘い、継続的に参加を即す能力は必須のものではないだろうか。(協働→参加のまちづくり市民研究会2007:28)

第六項 プレイワーカーの成長について

<振り返り>

プレイ・ウェールズとヒューズは、自己評価のための振り返りとして、次のように指摘する。

これは単に、プレイワークのあり方を評価するだけではなく、私たちがプレイワーカーとしてどこから来たのかを評価するものになっています。つまり、私たちが効果的な実践をめざすには、実践だけを見るのではなく、その実践がどこからきたものかを見ていく必要があるからです(プレイ・ウェールズ&ヒューズ2002=2009：8)。

また、職業の性格として、振り返りの必要性についての記述は多い。そして、その中で「ゆらぐ」ことへの記述が興味深い。

「環境条件を整え、子どもたちの力で克服できないことがあれば、当然、関与することが奨励されている。にもかかわらず、その関与が子どもの自発性や自主性を守り、自己の行為を自己制御せよというプレイリーダーへの要請は、プレイリーダーが自らの職務に一生懸命であればあるほどプレイリーダーの態度決定を困難にする可能性は大きい。この要請に答えるためには、遊びを理解し、かつそこでの自己の役割への自己省察が明晰であることが要請される。その点でプレイリーダーという職能は高度な自己理解が求められるという点で専門職 (profession) であらざるをえない。まして遊びへの「ノリ」はおもしろさの追求であれば、高度な共感性を伴ってしまう。しかしその一方で、自らの役割への省察と自己抑制を求められるのである。単なる経験則で身につけることは困難である」(小川2008：16)。

「分析的に実践を振り返ることは、プレイワーカーであるために必要不可欠な要素です。こうした振り返りは、プレイワーカーの働くスタイルに関係しています。プレイワーカーは、子どもが遊んでいる姿をつねに観察しているものです。そして、場がどのように使われているのか、遊びの要素で欠けているものはないかを見ています」。

「子どもの遊びと大人の実践の裏側に在る過程や動機などについて、新しく、大切なものごとの本質が見えてくるようになってきます」(ウィルソン2009：22 嶋村訳)。

「託される責任の重さだけ、悩む。揺らぐことは、実践者の避けることのできない立場の在りようを示していると言えるだろう。揺るぎのない取り組みを決意するからこそ、その実践にかか

わる現場の当事者として、少なからず揺らぐのである。揺るぎのない決意と、気持ちの揺らぎは実践者の避けられないジレンマであると考えられる。揺らいではならないのではなく、揺らぐことを実践者の実践の現実として、甘んじて受け容れるところから、実践を組み立てていくことが必要となる」(大場2007：51)。

また、「ゆらぎ」について、尾崎は支援者がしなやかさを保持するための基礎として、次のように述べている。

「『ゆらぎ』に向き合うとは、援助者が『何を言おう』『どう対処しよう』と考えることではない。少なくとも、『ゆらぎ』を否認したり、『ゆらぎ』から逃避しないことである。あるいは、『ゆらぐ』自分を『援助者失格』などと、いたずらに否定しないことである。つまり、関わりを育てるためには、相手に敬意を払い、相手に多面的な関心をもとうとすると同時に、自分に対してもできるかぎり否認や逃避、無理やごまかしを少なくする。援助者が自らの『ゆらぎ』をごまかさず、向きあおうとする姿は、程度の差はあれ、クライアントに伝わる。そして、クライアントが自らの人生や課題に向きあうモデルとなり、彼らが現実直面する機会を豊かにする。(中略)『ゆらぎ』の援助への活用の第一は、援助者の<ゆらぎ>を表現することで、相手に<ゆらぎ>を表現してよんだという保障を与えることにある」(尾崎1999：294)。

省察については、実践記録のつけ方や分析、実践検討会といったものが欠かせないが、住野と中山は、学童保育指導員の省察の実践を高めるための実践記録について述べている。

「実践記録には書かれていないことを読み解いていくことも重要です。実践記録を書くときには、意識していなかったこと、重要なこととは思わずに書かなかったことなどを改めて省察するのは。子どもと指導員の言動に関しては、重要な場面で『そのとき他にも言ったことやしたことがあったのではないか?』を振り返ります。指導員の意識に関しては、『そのときもっと感じたことがあったはず』『もっといろいろ考えたことがあったはず』『そのような言動をしたかった理由や意図があったはず』と<行動の中での省察>を振り返ります」(住野と中山2009:43)。

その他、振り返りについての記述を抜粋する。

「子ども参加支援者に必要な専門性とは、日々子どもと向き合う実践の中から生まれてくる実践知と、実践知を意識化する省察、そして省察のよりどころとなる参照枠としての理論に基づくものである」(安部2010：91)。

「悩みやジレンマを抱えて現場にいるという在りようを、保育者は己の専門性の特質として受け取るような視点を持ち合わせていないことが多い。常に自分の悩みは実践者自身としての問題性として捉えがちである。反省や省察ということが、そのような問題性への姿勢として求められる。悩んではいけないのであり、ジレンマは未熟の証であるかのように、府の因子として排他的になる。しかし、保育者という専門職に在る限り、悩むこと葛藤することは実践者の現場がいかにかしてつねに検討課題を抱える場であることかを示している」(大場2007：123)。

「われわれのものを見る見方は、自分では気づきにくいのだが、固有の傾向をもつ。個々人のこだわりといえるほどに堅固なものになっていることさえある。そういう個々人が単独で自らの実践を反省しつつ、再び実践へその成果を還元するという姿勢は、保育者の求められる資質論に

おいてしばしば指摘される要件である」(大場2007:154)。

「『立場』は自分の面目や立つ瀬、だから自分の利害損得に対する感性が質的に問われる。(中略)『立ち位置』は、文字通り、己が立つ位置を知ることである」(同196)。

「徹底してこどもの傍らに在るという決意もまた、保育者たる存在の仕方に対する1つの意思表示である。そのような指向性は無自覚な中からや、日頃の実践の最中に、模索の中から立ち上げてくる意思表示として重要である。但し、そのことは到達点として終わるべきではない。こどもの動きや保育者の動きを丁寧に、そして継続的に検討する過程で見えてくる在りようを踏まえて、常に吟味することが必要となる。そのためにも、こどもが傍らにいてほしいと望むおとなの在り方は、問い続けなければならないと思うのである」(同199)。

「私たち自身の姿勢を理解(または管理)するには、自身の子ども時代の経験や現在の価値観、信条というところから生まれる「子どもの遊びに対する感情的な反応」を意識する必要がある」(ラッセル2006:37 嶋村訳)。

また、『省察的实践とは何か プロフェッショナルの行為と思考』の著者であるショーンの「プロフェッショナル」であることと「省察」との関係についての知見は非常に興味深い。そのことを要約して、安部は次のように述べている。

「通常、プロフェッショナルはみずからの専門的な熟達を秘匿し、神秘的ままにしておくことを期待されるのに対し、省察的な契約では、自分自身の『実践の中の知』を公開して省察し、クライアントと向き合うことのできる存在に身を置くことが期待される」(ショーン1983=2007:316)。このように、ショーンは、実践の中で得られる実践知を意識化していない者をプロフェッショナルとして評価していない」(安部2010:88)。

「すぐれたプロフェッショナルとは、自らの実践知を意識化し、他者に語り、世界に開くことができる者である。ショーンは、『行為の中で省察するとき、そのひとは実践の文脈における研究者となる。すでに確立している理論や技術のカテゴリーに頼るのではなく、行為の中の省察を通して、独自の事例についての新しい理論を構築するのである』(ショーン,1983=2007:70)として、既成のノウハウに頼るのではなく、暗黙知として状況に埋め込まれていた知を自らの実践を通して掘り起こし、そこから新しい理論を構築していく可能性を示唆した」(同:88)。

ヒューズは、プレイワーカー自身の振り返りによる自己評価をすることの大切さを提唱しつつも、気をつけるべき点についても述べている。

「職業上の事情から、特定の子どもとその家族について詳しいことを知っている場合、プレイワーカーは「感情移入」と呼ばれる状態に極度に陥りやすくなります」(プレイ・ウェールズとヒューズ2002=2009:46)。

「このような場合、プレイワーカーは、少なくとも罪悪感にとらわれやすくなったり、その経験が長期にわたる場合には、トラウマが残ったり、攻撃的になったりすることが考えられます。

当然ながら、このような感情移入にとらわれている場合、またはとらわれた経験がある場合、そして、そのことによって傷ついている場合には、この自己評価に取り組むのは中断した方がよいでしょう」(同:46)。

また、ヒューズは、実践の質を向上させるために「振り返る・省察する」ということに対して、プレイワーカー自身が反感を抱く可能性があるとして、いくつかの点を指摘する。

「反感は、あなたができると感じていることと、あなたが求められていることとの不一致が原因になっているのかもしれませんが。それが現実ならば、このプロセスを修正していくことが必要になるでしょう。その一方で、このような反感は、あなた自身が変化することを拒んでいることの表れかもしれません。そのときには、あなた自身がそのことに向き合う必要があります」(プレイ・ウェールズとヒューズ2002=2009:45)。

「この反感は、高度に個人的で、私的に感じられるものを分析していくことの面倒さにつながっていると考えられます。これは、『<私の遊び観>を理解できるわけがない』『楽しさや安全だけを強調すればよいのに、なぜ、そこまで深く遊びのことを知る必要があるの?』といった反感です」(プレイ・ウェールズとヒューズ2002=2009:46)。

<同僚性>

日本では、財団法人児童健全育成推進財団が、児童館に向けたテキストとして「チーム力アップに役立つ20のヒント」(2010)などを出しており、同僚との関係づくりや相互理解の必要性が述べられている。そうした記述は保育や他の分野でも以下のように見られる。

「人」と「人」の関係は、いつの時代も難しいものです。児童館職員の仕事は、まさに人間関係がすべての前提となっています。たとえば、利用する子どもたちとの関係に思い悩むことも少なくありません。こんがらがった関係を丁寧に解いていくと、実は職員間の意思疎通に起因する課題や組織的な風通しの問題であったということもあるのではないのでしょうか。

本書は、児童館を「チーム」と捉え直すことを提案しています。“よりよいチームはよりよい成果を上げる”とすれば、“よりよい職員関係がよりよい児童館活動を可能とする”はずです。(財団法人児童健全育成推進財団:1)

「担当保育者は、自分の話したいことを可能な限り受け止めてくれる聴き手を求めている。口述が愚痴の様相を呈したとしても、その求めは変わらない。必ずしも、“回答者”を必要としない。部外者には愚痴のレベルに付き合うことが低次元の人間関係に映る。しかし、ソーシャル・サポート研究から示唆されるように、“不安定な状況のサインとしての愚痴”を受け止める役割を、一体誰が引き受けられるのか、あるいは引き受けてくれるのかという問題は、実践の現場においては、きわめて重要な意味を持つ」(大場2007:152)。

「私は、長年にわたって、ある種のプレイワーカーにいらだちを感じてきました。そうしたプレイワーカーは、一日のあいだに見た子どもの遊んでいる姿を思い出すところまで至らないくらい、自分の実践を振り返り、磨いていくことができない人たちでした。

私たちは、こうした語り合いのプロセスを通して、以前には「大人の立場」を代表していた時よりも、『子どもが遊ぶ』ということに近づくことができたように思います。この点では、私たちはとても優れたチームとなり、お互いの実践を共有することができるようになったのです」

(ウィルソン2009)。

<トレーニング・プログラム>

「現代社会においては、身体技能を伴う子どもの遊びは、それが成立する場や人間関係を理論的に構成しなければ成立しない。理論的構成をすることは遊びを教授－学習的に教授することではない、教授－学習スタイルは大人の望ましい価値を一方的に教えることであるがゆえに、遊ぶ技術を教えられても、遊びたいという動機を育て、遊ぶおもしろさを伝えるという保障はない」(小川2008：15)。

「保育現場は共に生きる場であるという前提を考えると、他者、この場合こどもたちだけでなく、同僚の存在あるいはあとを受け継ぐ者に対して、強烈な自己主張以外の何ものでもない営為ということになる。本人にとって共に生きるということが何を意味することなのか、答えに窮するだろう。いや、我関せずという対人態度を取り、省察すること自体が欠落しかねない。実践者の陥る陥穽は、こどもに向かう熱意さえあれば、すべてよしとするものの見方である。小さな職場でもある保育現場は、保育者相互の支え合いを前提にする。自分流をどこかで他流と照合するだけの姿勢を、従来以上に求められる」(大場2009：108)。

「子どもはどんな時でも遊びを展開させていくということだ。その姿は、私たちと変わることがない。子どもは、自分のやりたいと思うことを選び、そして気持ちを変化させていく。プレーリーダー、親、教師、ソーシャルワーカーは、いや、どんな大人であろうと、この子どものふるまいの原動力を知ることができなければ、子どもに手を貸す資格はない。

プレーリーダーが子どもに手を貸すのは、子どもが自分自身で学び、社会そのものを知っているとする時だけだ。すべてのトレーニングや教育コースも、そうした方向性を持っている必要がある。遊びのレシピを元にして作り上げられるコースほど悪いものはない」(ベンジャミン1973：98 嶋村訳)。

「チームのメンバー個人やグループが、自分たちの可能性や能力の理解もしていなければ、実感もしていなかったのです。ここで記しておくべきなのは、このチームは、過去に最高のプレイワーカーの理論家や実践者、プレイワーカーから高度なトレーニングを受け、学ぶための資料も研究集會に参加した経験も日常的にあり、よい給与や勤務条件の中で働いていたということです。

その昔、プレイワーカーは、自分たち自身ですべてを何とかしようとしていました。チームは、遊びの場に起きる問題や理論とまさに格闘していたのです。そして、その中で突破口が開けたと感じた時には、全員がその「そうか!」という瞬間を共有していました。今、私たちは、プレイワーカーに対して、どのように実践するのか、現在の理論は何を語っているのかということについて多くを語っています。けれども、彼らは昔のプレイワーカーが自分たちの手作りで勝ち取ったような、心の情熱や震えを手にしていないのです。

もちろん、私は、理論や精神や原則やトレーニングや資格などが何もなかった暗黒時代に戻った方がよいと言っているわけではありません。それら自体は、よいものなのです。けれども、私たちは、子どもに対して育ちの環境を用意するのと同じように、プレイワーカーに対しても育ちの環境を用意する必要があるのではないのでしょうか。つまり、私たちはプレイワーカーのチームに対して、「自分たちの力で育っていく力を信じなければならない」のではないのでしょうか。そのためには、上の立場にある人はプレイワーカーが子どもに対してそうするように、スマートで適切な援助を部下に心がけるのがよいでしょう。そして、子どもの遊びとそのプロセスについて整

理された情報やトレーニングに加えて、サポートの付いた集中的な実践の振り返りを行うのです」(ウィルソン・タワーハムレット子どもの遊び協会2008 嶋村訳)。

「幅広いトレーニングが、2つの段階で必要となってくるだろう。まず初めに、職業間の狭い専門分野の壁を壊し、現場で実践に携わる人たちが子どもを全体ととらえ、受け止めることができる機会を作ることだ。そして次に、誰が接触を持っても、子どもがありのままの自分を出せるような機会を作ることだ。そして、職員がひとつの分野から別の分野へ移動するということは確実に起こる。そのためにも、ソーシャルワークや教育といった中心的な分野だけでなく、周辺的な分野にも関連するトレーニングが役立つということは考えておく必要があるだろう」(ベンジャミン1973：93 嶋村訳)。

また、そうしたトレーニングの重要性が、学校での教員その他のスタッフについても語られている。

「学校外での自由な外遊びの力が子どもに失われているということは、子どもが「自由に選び、自ら方向づけ、自らの動機に基づく」遊びを視野に入れた学校での遊びの時間の重要性が増していることを意味します。そのため、教員および教員以外のスタッフが共に、遊びの理念と実践を理解することが重要となります。これは、遊びのタイプ、遊びの行動、遊びのニーズおよび適切な関わりのスタイルについての知識を含みます」(ウェールズ議会政府2006:9 嶋村訳)。

<表現すること・語ること>

「現場には、日々の経験を保育の文脈において解釈し続ける力がある。こどもの傍らに在るといふ保育者の存在の仕方が、こどものストーリーについて語る力の源でもある」(大場2007：195)。

「子どもが遊ぶ姿をとらえた物語は、もっと広く伝えられるべきなのです。障がいを持った子どもやその同年齢の子どもの遊ぶ姿は、たいていの場合、誤解されていたり、人の目に触れることがありません。けれども、私たちが彼らの遊ぶ姿を語ることで、人々は私たちが言わんとすることをはっきりと理解してくれるようになります。物語は、私たちが共有している経験を通して、まるで唄の歌詞のように広がっていきます」(ウィルソン2009：26 嶋村訳)。

第七項 文献研究のまとめ

国内外を問わず、子どもの遊びに関する研究や文献は数多く見られるが、子どもの遊びに関わる大人に関する文献の数は多くはない。日本国内のものについては、それが顕著であった。また、「遊びに関わる」と言っても、遊び方の紹介や導入の仕方などの方法論を紹介するもの、施設やプロジェクトなどのケーススタディの紹介、個人の実践から得た遊び観が中心となって語られるエッセイ、基本原則や目指すべき到達点のみが抽象的に語られているだけのものなどが多く見られ、実践の向上などに特に特化したものはわずかである。その意味において、イギリスなどではプレイワークの発達とともに、分析を伴った研究文献が充実してきていると言える。

しかしながら、日本でも保育やソーシャルワーク、子ども支援学などの分野では、プレイワークの視点から見ても示唆に富む文献が多く、今後、日本のプレイワーク研究やプレイワーカーの役割論の構築に影響を与えられると思われる。同時に、学童保育の分野では、省察の実践力を高めるためのワークブックなども出版されるようになりはじめ、プレイワークの実践向上に向けては、今後の発展が期待できるだろう。

また、遊びが子どもに与える影響について書かれた文献は、生物学や脳神経学、哲学、心理学などの分野に多く見られたが、海外では著名であっても日本語に翻訳されておらず、入手も難しいものが少なからずあった。そうしたものについては、今回は詳しく触れることができなかった。

日本ではこの先もプレイワークに関する研究や文献が充実するまでには長い期間を要すると思われるが、この分野について、今後、多くの人が研究に関心を持つことを期待したい。



第四章 分析

第一節 分析のプロセス

これまでも述べてきたように、研究会では子どもの遊びに直接関わる大人の専門性の「要素」を抽出するために、ヒアリングおよびワークショップ、子どもアンケート結果、文献研究から抽出したキーワード・キーセンテンスを研究会メンバーの討議によって分類し、分析してきた。本章では、まず第一項で、分析がどのような討議によってなされてきたのか、討議内容の概要を記すことで、分析のプロセスを示す。次いで第二項で、分析結果として、抽出した「要素」を11の大項目に分類したリストを提示する。

研究会では、ヒアリング、ワークショップ、子どもアンケート、文献研究終了後、それぞれの分析結果を受け、最終的な本研究全体の分析のために、主にワークショップ形式による議論を2回実施した。以下に実施回ごとの概要を分析のプロセスとして記す。

(1) 第1回

日時：2010年12月26日

時間：午後1時～午後8時

場所：島嶼会館会議室（東京都港区）

第1回の会合では、①ヒアリング結果から抽出したキーワード・キーセンテンスの解釈と分類について、②ワークショップで作成した事例検討のプロセスと結果を示す模造紙の記載内容の解釈と分類について、③子どもアンケートの分析結果の解釈について、結果の共有と解釈の再検討を行い、④主にこの3点からみられる「要素」を議論によって集約し、考察しながら再分類、分析を行った。

ここでの議論は、おもにキーワード・センテンスの解釈をもとに、研究会メンバーで意見を付け加えるかたちで進めた。以下、議論内容の概要を箇条書きで記す。

○ヒアリング結果から

- ・複数の協力者から、出ているキーセンテンスとして、「子どもの正面に立たない」がある。これは他の協力者の言葉で言うと「遊びは子どもが子どもに伝えるもの」「大人がするのは遊びのきっかけづくり」などが同じことを言い表していると言える。
- ・子ども同士の関係を大切にする姿勢がうかがえる。大人がいることで成立しなくなる、子ども同士で伝達することや、教えあうことがあることが分かる。それを大人が知っているかどうかのポイントとして見えてくる。
- ・子どもに直接的に関わるときの大人の態度や、子どもと大人の関係の持ち方への指摘が見られる。例えば、「安心」できる関係とはどういうことか、など。「子どもの隣に座ってその子と話す」力もほぼ同様と解釈できる。
- ・子どもが育つ環境（空間）についての意見や実践活動が表わされている。学校ではなく、家でもない、子どもが自分で拵げているいわゆる「ごちゃごちゃ」した場所づくり。「遊びこむ」ことができる空間づくり。
- ・大人が子どもから学ぶことがあるのだ、と知っているかどうか。実践活動を通して、実感としても分かるし、共感できる。いわゆる「子ども目線」を大人が知っているかどうか。「子どもの世界」というものがあるのだという実感。
- ・評価と共感の違いに関する指摘がいくつかある。評価目線は子どもを萎縮させる。「うまいね」より「おもしろいね」。

- ・子どもの遊びへの集中や没頭をそこまでのプロセスを含めて知っているかどうかで共感できるかどうかは違ってくる。プロセスと共感。プロセスは一人ひとり違う。

○ワークショップから

- ・公園の水を使ってペットボトルを飛ばす遊びの事例から。そこにいる大人が問われているのは、「状況判断」。つまり、「その子は何がしたかったのか」の判断。そのために周り（地域社会、反対者）とどう調整し、ルールをつくるかという力。異論がでることをおもしろいと捉え、ともに悩んでいくような状況をつくる力。危険を予測し、それを回避する手段を複数イメージする力。
- ・指定管理者制度導入のプラス面とマイナス面、両方が指摘されている。指定管理者制度によって、より「自由に」できるというケースと、逆に評価が気になって自己統制してしまうケースがでてきていることがみえた。
- ・子どもの遊びに大人がどう関わるか。例えば「ごっこ遊び」のケース。意見は大きく分かれていた。一方は「ごっこ遊びは壊れやすいので、入るのはいけない。見てもいけない」といい、他方では「入ることで関係を作りたい」という。「壊さないで入れるプレイワーカーになりたい」という意見もあった。「関わらない」という「関わり」という捉え方。ではここでいう「関わり」とは何か？それは「入る・入らない」とは異なる位相でないのか。
- ・子どもの遊びに「大人」という軸として関わるのは避けたい、との意見があった。具体的には、「入れて」「貸して」に応える存在としてそこにいることは避けたい。
- ・子どもの遊びに大人がいることの意味をめぐって。場を「おもしろくする」ことを考える点は共通。ここで課題となるのは「おもしろい」とはどういうことか、ということ。子ども一人ひとりが、「おもしろく」しようとする力をつけてほしいし、どこで「おもしろい」と感じるかは、子どもと話すしかない。
- ・事故や怪我の処置をめぐって。ワークショップでは、複数の職員で対応し、怪我の状態を確かめて、その処置を優先。次いでその場に居合わせた子どもたちへ対応する、などある程度の指針づくりと日ごろからの職員間のコミュニケーションの重要性などが指摘された。これは、一般的にはどれくらい「できて」いることなのだろうか。重要であるが、例えば不特定多数の子がくる場所と登録した固定メンバー中心の場所では指針の徹底の仕方も違っているのではないか。
- ・事故などで「加害」と思われる子どもがいる場合の対応について。行動の背景に何かがあると考えて、「やってしまった」子どものケアは重要。
- ・遊びは「きれいごと」ばかりではないことの理解は大切。おとなが「眉をひそめる」ような遊びで、子どもが心に抱える課題を表出していることがある。そこに気づいて、好きなように発散する機会をつくる、あるいは「問題」に気づき、適切なケアにむすびつけることが必要なこともある。

○子どもアンケートから

- ・アンケート結果では、高学年ほど「遊び場に大人がいること」を求めなくなるという結果が得られた。
- ・一方、子どもの遊び場にかかわる実感としては、小学5～6年生では、大人に「言葉での接触」を求めてくるようになるとの実感がある。彼ら／彼女らにとっては、それも「遊び」の1つととらえていると解釈できる。
- ・アンケートの設問の「遊び」「大人」を子どもがどう解釈したかという課題はあるかもしれない。高学年の子どもが「遊び」に求める「大人」は、横つながりの大人、ということがここからみえてくるのではないか。

(2) 第2回

日時：2011年1月6日
時間：午後1時～午後8時
場所：武蔵大学（東京都練馬区）

第2回会合では、これまでのすべての結果を踏まえ、それらを「コンピテンシー」としてどう書き表していくかを議論した。議論のなかで、抽出された要素を分類する手がかりとして、子どもの遊び場での様子を「年間計画」あるいは「一日の様子」をイメージし、その流れにそって分類し、分析を加えていった。具体的には、「迎える」、「判断する」、「行動する」、「遊ぶ」、「調整する」、「場を作る」、「振り返る」場面を想定した。

議論をすすめる際には、コンピテンシーは、「身につけることができる行動」である点、「している/していない」であって「できる/できない」ではない点、および「人間性はコンピテンシーにはなれない」点をあらためてメンバーで確認した。そして、臨床心理学の分野でロジャースらのいう「無条件の肯定的関心」のように、「相手のことに興味関心を持つ」「なぜそれをするのかについて考える」「自分の中の善悪の基準を外す」等に留意して分類と議論を繰り返した。

その結果を次節のように、11の大項目で提示する。各々の項目には、その根拠となるキーワード・キーセンテンスをあわせて記載している。また、以下のページをより有効に活用できるように、各項目ごとに空欄を設けた。これは、読み手が感想や自分の状況を書きこめるような工夫をしたたものである（各項目のより具体的な論拠となる「要素」は、本報告書の「資料」部分を参照のこと）。



第二節 コンピテンシー項目の作成

2回の分析のための会合を経てまとめられたプレイワーカーのコンピテンシー11項目を、その根拠となったキーワードやキーセンテンス及び解説とともに第二節に掲載する。この11項目は、今後、現場の実践家に提示し、ワークショップ形式で解説を実践に即した形で検討してもらい、より現場で使いやすいものに改変していくことを前提に作成された。

また、コンピテンシー11項目については、上記のワークショップ=プレイワーカーなどの研修、に用いられることを意図して別途、抜きずりの形で小冊子も作成し、活用を図る予定である。

11項目は、必ずしも、現在子どもの遊びに関わる大人に認識されていると思われる「子どもに関わる大人像」、つまり、子どもたちを庇護し、見守り、安全を確保し、指導・教育する存在、とはならなかった。したがって、11項目の内容を読み込み理解することはたとえ現在子どもたちと共に活動している大人たちにとってさえ、必ずしも容易ではなく、抵抗感を生じる場合すらあることが予測される。

そこで、これらの項目を読む際には、それを鵜呑みにし知識として頭に入れなければならないようなアプローチではなく、自分や自分の活動する場の実践を思い起こしながら、比較検討しながら、条件の違いを明確化していきながら、批判的かつ創造的に読んでいくことを推奨したいと考えている。同時に、独りよがりの解釈に陥らないように、仲間とともに読み合わせをし、意見交換しながら読み進めることが大切であると思われる。

したがって、冊子には「この冊子の使い方」というページを設け、どのようにコンピテンシー項目を読み込むかについて例示した。また、根拠を示すキーワードとキーセンテンスを冊子では省略した。

なお、プレイワークという概念を普及させ、プレイワーカーを専門性の高い職業として成立させることは本研究の将来的な目的の一つである。そこで、プレイワーク研究会のクレジットを各ページに記載した上で冊子はコピーフリーとした。

子どもを心から迎える

子どもが、「ここは自分がいてもいい場所」であると安心できること。全てはまずそこから始まる。

そのために「初対面」の印象は、大変重要だ。人の目（評価）を大変気にしがちである子どもは、まず自分が「拒否されていないか」どうかを瞬時にキャッチする。それが大丈夫だと感じると、次はどのように受け入れられるのかの「質」のお試しが始まっていく。子どもによっては、初対面のその日にすでに一気に距離を詰めてくることもある。また、子どもの側からは決して距離を縮めようとはしないこともある。このいずれにも「大丈夫」だと感じられたとき、子どもは安心を感じることができる。初対面のこのときの印象は、再びそこに行きたいと思うかどうかの意欲を大きく左右する。

その日その日のファーストコンタクトも当然重要である。すでに知り合っているがゆえに、プレイワーカーが自分をどう見ているか子どもは感じとっており、ことにトラブルなどを起こした後のプレイワーカーの態度がどのようなものかを、子どもは緊張して見守っている。自分は邪魔にされていないか、歓迎されているか。プレイワーカーは自分を見ているか、笑顔だろうか。子どもはそういったことを、この1日のファーストコンタクトから瞬間に感じ取っていく。

初対面にしても、その日のファーストコンタクトにしても、子どもは自分に対しての対応だけを気にしているわけではない。ほかの子に対しての態度も、子どもは感じ取っている。みんなに平等に歓迎の意思を表しているか、子どもによる差別はないか。もし他の子どもに対する差別を感じてしまった場合、たとえその子は自分が歓迎的に受け入れられたとしても、いつ自分も差別的な対応をされるかわからないといった不安を残す。

対応の仕方には、プレイワーカーの気質や性格も出る。子どもがそのプレイワーカーを「気分屋」だと感じていたら、子どもはまず「今日の気分はどうだろう」と考え、少しびくびくしつつ声をかけてくるかもしれない。気質や性格は持ち味なので、それが短所としてではなく長所として生かされるよう、自分がどんな印象を与えているかを知る必要がある。子どもの表情に「安心」があるかどうか。プレイワーカーは、それを基準に子どもの受け入れ方を見つめなおすことが求められる。

《キーワード、キーセンテンス》

- ・大丈夫っていつくれるおじさん
- ・来た子にこちらから声をかける
- ・声をかけてきた子にすぐに応答する
- ・関係をつくる
- ・元気、笑い、笑顔で迎える
- ・相手が誰でも対等に接する
- ・平等の精神
- ・自由な雰囲気
- ・声の大きさを気遣う
- ・「大丈夫」「いいよ」と言える

子どもの存在を丸ごと尊重する

私たちが相手にしているのは、かけがえのないこの世でたった一つのいのちである。そのことに対する畏怖と敬意が根本にあることが、まず求められる。しかし、そのいのちは、さまざまな事情から傷つきひずみが生じている場合もある。

遊びは、「やってみたい」というその子の欲求に動機付けられた行為である。社会的規範意識はその行為の「善」「悪」に実行の基準を求めるが、この「やってみたい」という欲求の実行基準は、それが自分にとって「快」か「不快」かにある。教育が前者である「価値」観の涵養を目指すものであるならば、遊びは後者の「情動」の世界にこそ根ざしているといえる。

愛され自己の存在が尊重されて生まれた子どもは、その情動が基本的な安心に支えられている。そのため、「やってみたい」欲求も相手の尊厳を傷つける形では表現されず、また万一そういう出来事があった場合でも本人の中に贖罪感が生まれ、事態改善に向けての次の一步を踏み出すことができるものである。しかし、情動そのものが未発達で不安定な子どもは、概していのちを傷つけられ尊厳を踏みにじられる体験の中で育っており、時に人や物を傷つけ、それに対して楽しみすら感じる場合がある。自分が扱われているように相手を扱うことである種の自己浄化を行なっている可能性が高く、遊びにはこうした側面が深く関わっていることを知る必要がある。

子どもの発達に関する知識から、目の前の子どもの発達に疑問を持つこともある。それは、発達障害や心因性障害の発見と専門機関との橋渡しを求められる場合、必要な知見でもある。

しかし、いずれの場合でも、目の前にいる子どもをまず丸ごと受け止めること。教育や治療の対象としてではなく、さまざまなことを抱えたひとつのいのちであることを受け容れることが求められる。

プレイワーカーの持つ規範意識で「いい子」「悪い子」を分けることなく、また「いい遊び」「悪い遊び」を判断することなく、まず根本的に受け容れていくこと。その子どもとのコミュニケーションは、そこから始まるのが欠かせない。悪い子にもいい面がある、ということではなく、悪い面にも意味があるということを知ることである。

《キーワード、キーセンテンス》

- ・自分の基準でいい子悪い子を分けない
- ・相手に対する敬意を感じている
- ・子どもの遊びに関して自分自身が深さや幅を持っていておもしろいと思っている
- ・子どもがそれをする気持ちに共感する
- ・異論や葛藤を含めておもしろいと思える
- ・その子の隣に座ってその子と話せる
- ・同じことをして遊ばない子にも居づらさを感じさせない
- ・子どもの隣に座って話を聴くことができる

子どもの主体性を尊重する

子どもには、自ら遊ぶ力、育とうとする力が備わっている。何度転んで痛い思いをしても決してあきらめず歩くことを自分で身に付けてしまうように、子どもには自ら学び育とうとする力が生まれながらに備わっている。自ら「やってみたい」と始める遊びは、そうした子どもの育とうとする行為の現われなのである。従って、遊びをストップしコントロールしようとする大人の手出し口出しは、こうした子どもの育とうとする意志への深い干渉につながっていることを知らなくてはならない。

遊びは、大人による「評価」というバイアスがかかる場合を除き、うまくやることそれ自体を目的にはしていない。遊びは、何かをやろうとしてもその途中でまったく形を変えて展開することがよくあるし、飽きてやめてしまうこともある。うまくやること、正しい方法、これらが万一ある場合でも、それは自らが発見者であり達成者である必要が遊びにはある。

ある子どもがそれを「やってみたい」と感じることを、それを他人が「予定」することはほとんど不可能である。子どもの「やってみたい」はその子の内側からあふれ出るもので、それはその子の育成環境、気質、性格、そのときの感情、周りにいる人との関係、これらすべてが響きあって生まれてくる。こうしたところから生まれる「やってみたい」思いの具現化は、その子そのものの世界を表現しているともいえる。それは他人から見たら、時には理解不能だったり、驚くべき発見だったりする。このように、遊びは自分の世界を自在に表現し発展させることができる環境が保障されている必要がある。

一方で、仲間と行なうから楽しみが倍増する遊びもたくさんある。この楽しみを根本的に保障するのは、そのルールの設定者が自分たちであることにある。子ども同士の遠慮のない人間関係は、コミュニケーション能力を高める上で不可欠な体験である。「うまくやる」ための大人の助言は、多くの場合子どもたちから主体性を奪うことにつながる。

けがも人間関係の傷つきも、自分が主体で行なわれれば次への糧として乗り越えられるものである。プレイワーカーはそのことをよく知り、誰よりもその主体を尊重しなくてはならない存在なのである。

《キーワード、キーセンテンス》

- ・一人ひとりの子どもが遊びを自発的に発展させられるよう計らう
- ・何より子どもの自発性を大切にできる
- ・隣人によって遊びが加速または減速するものであるということに自覚的である
- ・子ども同士の遊びを見守る
- ・遊びを教えたり手を出したりしない
- ・子どもが自分の遊びを見つけることを支援する
- ・引き際が分かっている
- ・子どもの遊びを邪魔しない
- ・言いたいことがあっても我慢できる
- ・自分の意志を前面に出さない
- ・子どもによって遊びへの様々な入り方があることを受けとめられる
- ・表現することの本人にとっての意義の大きさを理解している
- ・子どもが自ら生活サイクルを組み立てる自由を保障する
- ・子どもの話をしっかりと聴く
- ・遊び場を常に自由であり民主的な場であらうと心がけている
- ・遊びの主人公は子ども自身
- ・遊びは子どもから子どもに伝える
- ・子どもの力を信じることができる
- ・元気に友達同士で遊ぶことが好きな子、一人で空想の世界で遊ぶのが好きな子、など子どもたちはさまざまなタイプがいることを理解している
- ・子どもがやりたいことをして遊んでよいと理解している

子どものすることに関心を持ち、何故それをするかを考える

子どもがすることは、その子の中の必然が何がしかある。身の回りで起きていることを客観的につかんだり、心の状況を表す言葉のボキャブラリーを持たない子どもは、それを行動であらわす。遊びの中においてもそれは顕著で、その様子から子どもの心の状態を推察できることも多い。ただし、それを受け止めることができるのは、子どものすることを否定することなく、関心を持ち、なぜそのような行動をとるのかを考えることができる場合のみ限られてくる。

これはその子の心がさびしかったり悲しかったり、ねたみや憎悪で猛りくるっている場合も同様である。このような時、往々にして子どもは人を傷つけ物を壊し、わざと大人を挑発する。大人がこれを問題行動としてしか捉えられなければ、子どもの心を受け止めることができなればかりかはねつけることになりかねない。行動の問題はそれとして押さえ、なぜそれをするのかを考えること、そこからでなければ思い至れない子どもの気持ちがある。

子どもの行動は、本人の意識によらないで起きていることが多い。言葉ではこう言っているのに行動が全く伴っていない、などはその典型である。だから、プレイワーカーは子どものすることをよく観察し、子どもの話をしっかり聞き、なぜそういう動きをするのか想像し、そこからさまざまな可能性を読み取っていく。

無言でいる場合も、その視点がどこに結ばれているか。そのときの表情はどういうものか。身体から発せられている雰囲気も含め、全身から感じ取る気持ちを忘れてはいけない。一見ボーっとしているように見えても空想の中で集中して遊んでいる場合もあるし、仲間と楽しげにいても疎外感を感じている場合もある。

子ども自身が自分のすることを意識化することができるようになれば、その気持ちを言葉にも託せるようになっていく。プレイワーカーが子どもと対話をするとき、なぜこの子はそれをしたのか、そういう問いかけを交えて子どもに聴いていく。そうした姿勢は、子どもが自分の行動の意味を考えるとつながっていく。

《キーワード、キーセンテンス》

- ・子どもの遊びの特徴、意味を知っている
- ・一人ひとりの子どもにとって遊びになっているのかどうか見極める
- ・遊びには心の闇が表現されることがありそれが重要な意味を持っていると受け止める事ができる
- ・何がやりたくてやれないでいるのか、何に困っているのかを見立てる能力
- ・言葉にできず積み重ねられ、深まった闇を意識化できるように働きかける
- ・子どものすることに興味関心を持つ
- ・子どもが何故それをするのか考える
- ・子どもの話をしっかりと聴く
- ・想像力・空想力・イメージ力
- ・遊びの重要性を理解する
- ・子どものことをわかっていくことができる
- ・子どもが遊び場をどう使っているかを観察して把握する
- ・子どもが遊具をどう使っているかを観察して把握する
- ・子どものやることを面白がる

子どもから自由のための責任を奪わない

子どもが遊ぶ上で、その環境に保障されていなければならないのは「自由」である。自由が保障されるから、子どもは安心して遊ぶことができ、また自分自身の世界を心おきなく表現することができるようになる。プレイワーカーは、その自由を何よりも保障しようとする立場をとる。

自由を保障するためには、プレイワーカーの思い切った決意が必要となる。子どもを自由にすることでさまざまに予想されるリスクと、それに伴う責任問題である。

「責任」には、大別すると2つのタイプがあるといえる。

ひとつは、自分の外から問われる責任。刑事や民事などのように司法または社会通念によって判断される社会的責任は、その代表である。この外から問われる責任は、一般に、誰がどのように「取る」のかが問題となる。

子ども本人にこの社会的責任を取らせようとしても、これはほとんど不可能だ。子どもがしたことの責任は、保護者（あるいは教師・監督者・プレイワーカー等）が取るのが一般的なことだろう。だから、子どもはその責任者のいうことを聞きなさいということに多くの場合なっている。これは、逆説的には「子どもは責任の主体者になれない」ということを言っていることになる。

一方、それとはタイプが異なる責任がある。それが、自分の内に問い自ら痛感する「負う」責任である。子どもでも、この「負う」責任の主体者なのである。

「負う」責任を本人が最もストレートに実感するのは、自分がやりたいと思ってやったことについてである。誰に指示されたわけでもなく、自分がやりたくてやった。この事実が、その子に自分の責任を痛感させていく。このとき、子どもは「負う」責任の重みを実感する。そして、この負う責任の実感は、人の自立の問題と深くつながっている。

「負う」責任は、その子が自由に遊ぶための権利である。何かがあったとき、この「負う」責任を、プレイワーカーは常に子どもに返しながらか対話しなければならない。子どもがその責任を自覚し自らのものとして負った時、その子は大きく成長することをプレイワーカーは信じて関わるのが不可欠なのである。

子どもが自由に遊べる環境を創る

子どもが自由に遊ぶことができる環境を整えるためには、子ども自身でつくり替えができる空間を心がける必要がある。それは、言い換えれば子ども自身の手で壊すことができる環境でもある。

何かを創造しようとするれば、それ以前の状態は必ず壊されていく。折り紙を「折る」「切る」「ちぎる」、いずれも硬いプラスチック板では不可能なことだ。硬いプラスチック板で遊ぶなら、さらにそれを壊す（加工する）ことができるカッター、のこぎり等の道具が必要となる。

アスファルトの地面に「落とし穴を掘ろう」と発想するものがないように、壊せないものは「創る」という発想そのものを子どもから奪っていく。完成された商品は壊せないものがほとんどで、それは与えられ、使い方を指示され、子どもに知らず知らず受身であることを強いている。その点、土の地面や砂場、枝、葉っぱなどの自然は、子どもが壊してつくり変えることができる素材としてはとても多様性に富んでいるといえる。

こうした、子どもが自ら遊びを生み出し、もっとやってみたいという欲求をかき立てる素材や道具を見立て、それを遊ぶ環境の中に適切に配置することは、プレイワーカーの重要な能力だ。

あまりにきれいに整頓された空間は、子どもの遊ぼうとする意欲に火をつけない。空間自体が多少乱雑であること。ここはいじくりまわしていいのだ、という雰囲気をかもし出していることが大事な要素となる。

子どもが何に興味を持ち、どんな空間が子どものダイナミックな遊びを引き出すかを子どもの動きから読み取り、それを環境に効果的に配置する。さまざまなことへのチャレンジができ、また一方で静かに絵を描いたり本を読むこともできる。そうした「動」と「静」の視点も欠かせない。

配置したものが、どのように子どもに使われているか。空間の子どもの動線はどうなっているか。それらを意識的に観察し、場をその構造の状態からコントロールする必要がある。場をどのようにデザインするかは、子どもの遊び心に大きく影響するばかりではなく、事故の起きやすさにも大きく関係することを知る必要がある。

- 《キーワード、キーセンテンス》
- ・子どもの動きを把握し場づくりに反映する
 - ・失敗することの意義を知っている
 - ・子どもが興味を持ちそうなもの（道具、素材等）を準備する
 - ・子どもが居心地がいいと感じる空間をつくる
 - ・「本物」を示す
 - ・子どもが安心して心地よく集中できる状態を保障する
 - ・一人で遊びこむ空間が保障できる
 - ・遊びが個人ごとに発展していかれる道を保っている
 - ・子ども自身でつくり変えていかれる素材、環境を保障する
 - ・子どもが「壊す」ことができるものを数多く配置する
 - ・ごちゃごちゃとした空間を保持する
 - ・人や物事に関心を持ち続ける力
 - ・状況をよく知っている者として場をコントロールする
 - ・チャレンジできる場
 - ・遊びの時間、環境、安心を保証する
 - ・遊びは体感するものだとして理解している
 - ・うまい下手という力の差を気にしないで遊べる雰囲気を作る
 - ・下手だっていいじゃんという雰囲気
 - ・子どもが遊び場をどう使っているかを観察して把握する
 - ・子どもが道具をどう使っているかを観察して把握する

- 《キーワード、キーセンテンス》
- ・子どもから「責任」を奪わない対応を心がけている
 - ・子どもに通じる言葉を持っている
 - ・子どもの心に傷を残さないという意識を持って子どもと関われる
 - ・アサーティブカ（自己尊重、他己尊重）
 - ・子どもとのコミュニケーション力
 - ・子どもの成長に気付く
 - ・しょいきれない責任を負わせない

社会環境を調整する

子どもが自由に遊ぶことができるためには、ことに街中においては、それが波及する周りへの影響を常に意識することが求められる。

例えば子どもが遊びに熱中すればするほど、それを「うるさい」と感じる人がいるものである。プレイワーカーは、こうした声と向き合い、調整を図らなければならない。

プレイワーカーは子どもにとっての遊びの重要性を肌感覚で知っているものだが、それだけではこの調整はうまくできない。自分がそれをどう感じどう考えるかではなく、相手がどう感じどう考えているかをまず知ることである。そのためには、相手の言い分を十分に聴き、その「真意」を汲み取りうとすることが欠かせない。

例えば苦情が入った場合、その内容で伝えられることが相手の真意ではない場合が少なからずある。日ごろからプレイワーカーが周囲の人とコミュニケーションをとろうと心がけていない、以前の苦情が全く活かされていないなどの不信感がベースになっている場合もあれば、家族に病気のものや受験生を抱え、もう少しだけ何とかならないかといった切実な状況の場合もある。しかし、苦情を言う時は相手も気持ちが高ぶっている場合が多いので、こうした真意まではきちんと説明できないことが多いのだ。

苦情が入るまでは大丈夫、という感覚も戒める必要がある。周囲の人はどういう思いで暮らしているか、それを想像するためには、世間的な常識を知っていることも大切なことだ。

周囲の反応を気にするばかりで子どもに一方的に我慢を強いることは、プレイワーカーとしてはあってはならない姿勢である。そういう状況を作らないために、プレイワーカー自身がいかに周囲の人とのコミュニケーションを図るかが問われている。子どもにとっての遊びの意味をわかりやすく伝えられるか、周囲の人とのルールが必要であれば、子どもとともにいかに納得できるものとするができるか。苦情を言いに来た人と、それをきっかけにして関係をつくってしまう、それくらいの意識が求められる。

《キーワード、キーセンテンス》

- ・自分がいる環境と周りの環境とにギャップができないようきちんと説明する
- ・周りとの調整、ルールづくり
- ・その子の課題を捉え必要な社会資源と繋がりをつけられる
- ・近所の人に笑顔で普段から関係をつくっておく
- ・子どもの遊びを阻害する要素を知り排除することに気を配る
- ・苦情というピンチをチャンスに変える
- ・子どもの育ちと社会通念との対立に敏感である
- ・バランス感覚、調和
- ・トラブルを放置しない
- ・世間的な常識、コンプライアンスを持っている
- ・子どもの遊びの保障と他の価値との間で葛藤できる
- ・遊びの自由と実際行動の緊張とのバランスを取る事ができる大人であること
- ・地域の物語をつくる
- ・子どもにとって遊ぶとはどういうことかを伝えられる
- ・常識的に良いことと悪いことを知っている
- ・継続させるための力
- ・子どもが遊ぶ姿を捉えた物語はもっと広く伝えられるべき
- ・遊びの意味を大人に説明できる力
- ・協調性

危機管理をする

子どもは自分の限界に挑戦し、世界を広め、能力を高めようとする存在である。限界に挑戦する以上、それが危険と紙一重であることは間違いがない。従って、子どもが遊ぶということには、常に危険が内包されていることをまず肝に銘じなくてはならない。

一口に危険といっても、危険にはリスクとハザードの2種がある。リスクは予見可能つまり学習が可能なもので、ハザードは予見不可能つまり学習ができない危険をさす。ハザードはあってはならない危険であり、考えうるあらゆる手を打ち排除する必要がある。しかし、リスクは冒険や挑戦には欠かせない遊びの重要な要素であり、極力残さなければならない。

リスクは、自己防衛能力、危険察知能力といった、自分や他人を守る力を育てるために不可欠であることをプレイワーカーが認識し、そのことを親や保護者に伝え、過保護や過干渉から子どもを守るようにしなければならない。そうでなければ、転んでも手さえつけない子どもになってしまう。自分の限界に挑戦する遊びを繰り返すことで、子どもは自分の限界をわきまえるようになっていく。また、いざ何かが起こっても、それに瞬時に対応する身体が出来上がる。こうした危険を察知し自分を守る力こそ本当の安全対策であることを、子どもの保護者や社会にはっきりと伝えなくてはならない。

リスクは必要ではあるが、明らかに自分や他人に危害を及ぼすような行動については、毅然とした態度で禁止する必要がある。それが一定の緊張感を場に与え、事故の予防にもつながっていく。

いざ何かが起きたときの対処法は、マニュアル化し誰もが対応できるようにしておく。日ごろから応急手当の方法を習得しておくことはもちろんだが、病院やその休診日、眼科や歯科などの専門医などはリスト化しておく。また、なぜそれが起きたのかの事故記録は確実に残し、リスクを奪わないことに気を配りながら改善できる点があれば改良に努める。

事故は、起きた後の対応でその後の保護者や当事者との関係が決まってくる。誠意ある対応は当然であるが、危機管理に対してどのような姿勢を持って臨んでいるか、それを伝える態度が事故の後でも信頼を生むことにつながっていくのである。

《キーワード、キーセンテンス》

- ・怪我をすることの意味の大きさを伝える
- ・危険の予測とそれを回避する多面的具体的イメージを持っている
- ・危機管理に気を配っている
- ・発達や経験によった危険がある
- ・事故を事件にしない

子どもの遊びを触発する

子どもは、遊びに関して、自分で「してもいい」ラインの線引きをしている可能性がある。日常の、例えば服を汚してはいけない、時間を守らなくてはいけないなどの制約の中で、楽しむ気持ちより規律ある行動を課している可能性である。これらがいけないとは言わないが、われを忘れて思い切り遊ぶということは、こういった制約からも自由になることを意味する。プレイワーカーは、そうした遊びのダイナミズムをこそ子どもに体験させられることに力を注ぐ必要がある。

そのためには、プレイワーカー自らがその遊びの体現者であることが求められる。プレイワーカー自身が面白いと思うことに興じていたり、例えば泥遊びなども、子どもに「してもいいよ」と言うよりプレイワーカー自身が誰よりも泥で汚れていたりすることで、子どもは「ここまでやってもいいんだ」ということをより明快にキャッチする。

子どもは、大人がすることに興味しんしんである。そこからたくさん刺激を受け、自分もやってみたいと思う。大人の工夫は子どもの遊び心をかきたて、知恵を授け、より独創的にそれを実現したいとさまざまな工夫を生み出すことに繋がる。

何かを作るプロセスを見せることは、子どもに、その構造を教えることにつながる。大人が示した通りに子どもがするかどうかは、たいした問題ではない。方法の多様性とその構造を子どもが知ること、それ自体が重要なのである。その積み重ねから、失敗もその因果関係が考えられるようになるし、失敗そのものから多くのことが学べるようになるのである。

遊びなれない子の中には、遊びのきっかけがなかなかつかめない子もいる。そう見受けられる子に、言葉で誘うのではなく何がしかの動きを見せて刺激し、その子自身から動き出せるように働きかけることが肝要である。遊びは、自分から始めることで主役の座につけるからである。

プレイワーカーは、きちんとした指導者のようにいるより、旺盛な好奇心を丸出しにして時には子どもから大笑いされることが重要だ。それは場を和ませ、子どもの好奇心も大いに掻き立てることに繋がっていく。

- 《キーワード、キーセンテンス》
- ・子どもが興味を引きそうな動きを見せる
 - ・子ども社会の参考書となる大人社会を見せる
 - ・子どものしうることを真似する
 - ・子ども同士の関わりを深める
 - ・子どもも大人も巻き込みながら変化をつくる
 - ・大人の視点でおもしろくなる提案ができる
 - ・「やってみよう」という気持ちを引き出すタイミングをつかめる
 - ・言葉ではなくさりげない行動で示す
 - ・おもしろいことは何かを常に考えている
 - ・（ことによって）子どものしていることから目をそらす（場を離れる）
 - ・モノをつくるプロセスを意識して見せる
 - ・子どもの遊びに関して自分自身が深さや幅を持っていておもしろいと思っている
 - ・遊びを広げる
 - ・好奇心が旺盛
 - ・物事には多様な側面が存在することを考える。例えば医者には「医学」、教師が「教育」という専門性から子どもを見るように、プレイワーカーは「遊び」という専門性から子どもを見ること
 - ・場をおもしろくしようと常に挑戦している
 - ・邪魔をせずに、子どもの世界にお邪魔させてもらうことができる
 - ・大人の視点で面白くなる提案ができる
 - ・面白いことは何かを常に考えている
 - ・子どもの変わり目を引き出すことができる

自分の実践を振り返る

振り返りは、プレイワーカーが資質を磨き能力を伸ばすためには欠かすことができない作業である。自分がなぜそれをしたのか、しなかったのか。その言葉を子どもに伝えた時の感情はどういうものだったのか。大丈夫と言いながら、とげとげしくはなかったか。何でも聴くよと言いながら、忙しがつてはいなかったか。例えば同じ「分ったよ」という言葉であっても、投げやりな気持ちが背後にある時としっかり相手を理解した時では伝わるものが違う。それを知ることである。自分と子どもとのやりとりを振り返り、自分の言動に関する自分自身の振り返りが日々求められる。

プレイワーカーは、個々の子どもの問題に触れこの子のために何ができるのかと考えたり、そこに集まる人の毒気に当てられたり、近隣とのトラブルに追われたりなどさまざまな場面に出会う。そんな時は気持ちがざわつき、穏やかでいれなくなり、大きく揺らぐことがある。自分の感覚を信じる一方で、自分の言動はこれでいいのかと常に問いを立てる。揺らぎは、そういうところから生じる。振り返りは、揺らぐことを恐れていてはできない作業なのである。揺らぐことのできる力が大切なのだ。

チームの場合、チームとしての振り返りも欠かせない。あの時自分はどのようなつもりで何をしていたか、メンバーはそのときどう動いていたか。一人ひとりの動きが互いに意識され、補い合い、一人ではできない力を発揮するよう感じあう必要がある。子どもに対し同じ対応を求めるのではなく、自分とその子の関係だからつむげるものを互いに尊重しあえるためには、チームとしての信頼を培わなくてはならない。そのために必要なのは、自分の思いを語る言語であり、相手の思いを聴き取る謙虚さである。言葉は、使う人によってその背景や込められたものが少しずつ違うものである。それを前提に、いかに相手に分りやすく伝え、相手の言うことを汲み取ろうとするかが双方に問われる。日々のミーティングは、それを意識して行われる必要がある。

子どもの力になることに必要な知識、ネットワーク、瞬発力、粘り強さ……これで自分は十分なのかと常に振り返り、常に自己研鑽することが欠かせない。

- 《キーワード、キーセンテンス》
- ・ことが起こったときの対処をチームで共有できる
 - ・子どもから学ぶ
 - ・子ども世界への気付きがある
 - ・自分の価値観を崩し変えていける柔軟性と強さがある
 - ・自分の感情をコントロールできる
 - ・「自分にとっての遊び」について自覚的
 - ・自分の立場をわかまえる
 - ・自分の感情を認識する
 - ・子どもの行動の背後を探るための知識を常に得ようとしている
 - ・分析的に実践を振り返る
 - ・自分の判断に常に疑いをかけて検証する
 - ・子ども同士が許しあう関係であるかどうかから大人の関わりを検証する
 - ・振り返りを共有するための言葉を持っている
 - ・自分の感情を認識し大事にできる
 - ・瞬発力（すぐやってみようとする力）
 - ・知識欲（いろいろなことを知りたいと思う心）
 - ・「ゆらぐ」ことができる力
 - ・「ゆらぎ」に向き合う。「ゆらぎ」を否認し逃避しない