

遊びのポジティブ感情の自己喚起システムに 関する文献展望

人文学部心理学科子ども心理専攻

中野 茂

始めに

幼稚園教育要領には、幼稚園教育は遊びを通して指導されなければならないと明示されている。しかしながら、遊びがどのような機能を持つかの定説はいまだなく(Smith, 2010)、遊び理論の構築が急務である。一方、中野 (2016) は遊びは「肯定的感情の自己喚起」であるという仮説を提起している。実際、大学生を対象とした中野・橋本 (2017) からは、遊び経験が困難を緩和することが見出されている。そこで、本研究では、遊びの感情理論を唱える先行研究及び、感情には自己喚起があり得ることを示唆する研究を展望し、遊びの中核機能を論証する。

1 遊び幻想を乗り越えて「復興(ルネッサンス)」へ

1-1 プレイ・エートスの束縛

1-1-1 遊びの定義の矛盾

心理学の初学者時代に“専門用語”を知るのは、多分、「学習」という言葉との出会いではないでしょうか。なぜなら、心理学でいう「学習」は、学習時間や学習成績、学習塾などの「学習」、すなわち、「勉強」とは全く、違い、「経験によるほぼ永続的な行動変容」だと教えられます。さらに、S-R 理論、条件づけ、強化、オペラントなどの用語も続き、学習心理学へと導かれていきます。つまり、学術世界では「学習は学習ではない」のです。日常世界とは異なるの用語が使われていることを知ることになります。

ところが、このことが「遊び」にも言えるかという点、『NO』と言わざるをえません。「遊び」は、ある水準の動物から人間まで、乳児から大人までに見られるという意味で、生得的な行動形式と考えられます(Burkhardt, 2010)。しかも、遊びは誰もが経験したことのある行動であり、「遊んでいる」と思われる人を見て「遊んでいる」ことは、日常の多くの語がそうであるように、特別な定義をしなくても、誰もが“主観的に”知っています。遊びは、たしかに、実在する現象です。しかし、それがいつ

たん研究・議論の狙上にあがると、そうはいきません。「遊び」という語が意味することが、個々の研究者によって異なってしまうからです。

事実、これまでも多数の研究者(例えば、ホイジンガー、ピアジェ、ヴィゴツキー)が「遊びとは何か」を論じてきましたが、そこで使われた「遊び」という用語や現象、及び、その機能の説明は「その研究者が決めたもの」でしかないものでした。例えば、ホイジンガーは、著名な『ホモ・ルーデンス』(1938:高橋訳 1973)で、遊びとは、遊び手をそれに没頭させる、日常活動から外れた真面目ではない自由な活動だと定義し、さらに、「遊びの面白さ」を「遊びの本質」と見なしています(高橋, 1984)。ところが、ヴィゴツキーは、遊びは楽しさに基づく行動だと定義するは正しくないと主張しています(Vygotsky, 1933)。なぜなら、遊びよりも快感をもたらす活動は多数あり、幼児期の終わりから学童期にかけて盛んになるゲームは、それ自体は快感をもたらさないのだといえます。さらに、遊びは『実現しない願望の空想、幻想による実現』(Vygotsky, 1933)であり、そのために、遊び場面での役割・ルールに従うことが最高の楽しみとなっていくのだと主張しています。その結果、遊びの中では、子どもたちは、「頭一つ飛び出た」、いわば、最近接領域での行動が出現するのだと考えました。一方、ピアジェ(1932、英訳 1962)は、このような適応的な能力の向上としてではなく、遊びを、既存のシエマへの同化が優位な状態にある行為、つまり、既に獲得された行為形態を一定または様々な対象物に「非適応的に」反復して用いる行為だと定義しました。この行為が、「遊び」であるのは、このような反復行為は、自己の行為、環境を自身で統制しているという達成感による「活動の快」と有能感を育むと考えたからです。その結果、新たに獲得された行為は「確立」されていくと論じました。つまり、遊びの自由とは、調節をせずとも済むような状況、すなわち努力を要する客観的思考ではなく、気ままな自我の働きのほうが優勢であること(清水, 2004)だということです。また、彼の認知発達理論の根底には、現実の制約を離れ、純粋な記号を操作できるようになっていくことが基本的な発達の過程と考えられていたので、象徴遊びは、現実の「能記」と「所記」の関係を切り離して新しい関係を自由に生み出す脱文脈化行為なので、その出現は、記号操作の先駆けとして見なされました。

1-1-2 遊び基準に見る幻想

このように、同じ「遊び」という語を使っている、その意味することは、面白いことを楽しむ行為であったり、役割・ルールの実現を可能にすることだったり、既得の行為を様々なことに当てはめることだったり、研究者によって、その意味する

ことは異なっているのが現状です。では、逆に、なぜそのような異なった定義、理論が生まれるのかというと、「遊び」という現象が、本来、多元的な特徴の集合体だからだというのが、一つの考えられる理由です(Smith, 1988; Smith & Pellegrini, 2008)。そこで、「遊び」という概念をいくつかの基準からとらえようとする試みが成されました。まず、代表的な基準として取り上げられたのは(Krasnor & Pepler, 1980)、

- a) ポジティブ感情: 不安、緊張、真剣さのない、楽しさ、ポジティブ感情と結びついた行動
- b) 柔軟性: 子どもから子ども、場面から場面へと自在に変わる行動
- c) ありきたりでなさ: 物事をありのままではなく、ふり、空想(ファンタジー)、想像によって自由に思い描く行動
- d) 内発的動機: 内発的に動機付けられた内発的、自生的な行動

の4つの行動でしたが、これらをルビンら(Rubin, Fein & Vandenberg, 1983)が

- a) 遊びとは、内発的に動機付けられた行動
- b) 遊びとは目的より手段に注意が向けられていることに特徴付けられた行動
- c) 遊びとは、「この対象物は何か、何するものか」の興味に導かれた探索的行動とは区別され、「この対象物で、私は、何ができるか」の興味に導かれた行動
- d) 遊びとは、ありきたりではない、または、偽装(ふり)によって特徴付けられた行動
- e) 遊びとは、ゲームとは対照的に、外的に設定されたルールから自由である活動
- f) 遊びでは、遊び手が積極的に関わる

の6つに補足修正をしている。最近では、グレイ(2013)が、最も受け入れられている5つの遊びの特徴として、以下を挙げている。

- a) 遊びは、自己選択された自己主導の活動である;最も遊びの中核は、しなくてはならないことではなく、したいことをすることである
- b) 遊びは、内発的動機に基づいた活動である: 目標より手段に価値がある
- c) 遊びは、遊び手が考えたルールに導かれた構造がある: しかし、ルールには常に、改善の余地がある
- d) 遊びは、空想による活動である: 遊びは常に想像による現実世界から

の離脱を含んでいる。例えば、けんか遊びは、決してけんか自体ではないように。

- e) 遊びは、積極的で強い関与を示すが、心理的ストレスのない活動である：遊びに緊張が伴わないことはないが、もしもそれがストレスに感じたなら、その活動を止めること、その構造を変えることが可能である。

これらに共通している基準は、「内発的動機」、「目的より手段」、「柔軟性」、「ポジティブな感情」、「ありきたりでなさ(虚構性)」などですが、それらは、至極、妥当なものに思われます。例えば、ちょうど1年前に『発達』という雑誌に、「子どもをはぐくむ主体的な遊び」という特集が組まれていました。実は、このタイトルには「遊び」に興味を持ってきた一学徒として、驚かされました。その理由は後述するとして、ここでは、その特集が組まれたことは、主体的な活動と内発的動機とでは幾分異なるように思われますが、このことは、内発的動機に基づく活動が遊びの基準であることが広く受け入れられていることを示していると言っていいでしょう。また、その特集の中で、中坪(2017)は、「子どもは学ぶために遊んでいるのではない」「子どもにとって、遊びは手段ではなく、目的そのもの(p. 12)」と記していますが、この記述も「目的より手段」という上述の基準に当てはまるのではないのでしょうか。

このように、遊びをその中核的な行動特徴を基準として定義することは、一見、成功をしているように思われます。ところが、これらの基準は、「遊び」が専門用語ではないのと同様に、“アーム・チェア”の思弁的な理論的考察に由来し、遊びの判断基準として実際に有効かその妥当性を検証されたものではないのです(Smith, 1988)。さらに、基準としてあげられた行動がなぜ、「遊び」という行動形式で生み出されるのか、それらの基準間にどのような関係性があるのか、その背後に中核要因があるのかの検討も成されていません。つまり、ここで基準とされた複数の行動特徴は、個々の研究者が遊びを目にした印象から得たものの羅列でしかないのが事実です。

しかしながら、これらの基準が、遊びの判断に実際に有効かについては、スミスとヴォルステット(Smith & Vollstedt, 1985)によって、唯一の検証が成されています。彼らは、「内発的動機(進んでする)」、「目的より手段(結果よりすることに興味)」、「柔軟性(状況に応じて改変する)」、「ポジティブな感情(楽しさ)」、「ありきたりでなさ(あたかも〇〇のような虚構性)」の5つの基準を取り上げ、その有効性について次のような実験手順で検証しました。まず、60名の学部学生と10名の遊び研究者が各10名ずつ7グループに分けられました。参加者は個別に、10人の3～4歳児について幼稚園での三分の活動場面からなる30分のビデオを見せ

られましたが、それらは133のエピソードに分かれ、研究者と学部生グループの一つは、見たビデオ場面が「遊びであるか」について、残りの5学生グループは、5基準のそれぞれが認められるかについてチェックしました。その結果からは、第一に、「目的より手段」は評定者間の信頼性が最も低く、判断が難しい基準であることが示唆されました。第二に、課題の行動が「遊びである」という判定は、研究者と学生で有意に高い相関を示し、遊び現象認知の一般性が示唆されました。また、それらは、各基準とも有意な相関を示しました。しかしながら、第三に、「内発的動機」だけは、二つの遊び判定とも、他の四基準とも全く関係性が認められませんでした。また、内発的な行動であるかないかと、遊び判定との関係性も有意ではありませんでした。つまり、この結果に従えば、内発的な行動は遊びと関係がないことになります。最後に、これらの基準は、相互関係が強ければ、同時に生起し、それによって、遊び判定をより確固としたものとするだろうと考えられます。そこで、スミスとヴォルステットは内発的行動を除く四基準による遊び判定と、「目的より手段」を除外した三基準による判定を比べましたが、「目的より手段」の除外は判定率にほとんど影響が認められませんでした。つまり、「目的より手段」は、他の基準に比べて遊びであるかどうかの判断に有用ではなく、「柔軟性」、「ポジティブな感情」、「ありきたりでなさ」の基準があれば、遊びと非遊びとを根拠を持って区別できるという結論になったのです。

しかし、この結論は二つの遊びへの懐疑的な議論へと私たちを導きます。一つは、読者の皆さんも疑問に思われたと思いますが、前述をした本誌に登場した特集『子どもをはぐくむ主体的な遊び』にも見られるように、また、遊びは幼児の内発的な活動であると幼稚園教育要領に明示されているように、遊びが内発的動機に基づく行動であることは、疑いのない“事実”なのではないかということです。同様に、遊びが「目的より手段」であることもまた、保育所保育指針解説に、遊びはそれ自体が目的となっている活動であると明記されているように、自明のこととされています。つまり、スミスとヴォルステットの研究結果は、従来の「常識」に反するという問題です。この点について、彼らは次のように論じています。まず、「目的より手段」については、スミランスキー(1968)がピアジェの遊びの発達段階に異を唱えて、構成遊びを発達段階に加えたように、「遊び」として判定されたが、「目的より手段」に該当しないと判断された場合にあったためではないかという点です。構成遊びには目に見えるゴールがあり、ふり・虚構が含まれない場合もあります。また、同じことは運動遊びにもいえます。ブランコ乗りでも滑り台の滑走でも必ず目的とゴールを伴います。このように、遊びのタイプによって、該当する基準は変わりえ

るのです。また、現実には、全くの無目的で行動することもないでしょう。「目的より手段」という基準は、いわば、「無心で遊ぶ子ども」を想定した非現実的な虚構であるために、評定者たちは、遊びであるかどうかの判断基準として使えなかったのではないのでしょうか。また、この研究で用いられた5つの基準のうちで、最も協力的なのは「ありきたりではなさ(虚構性)」で、遊びは可變的(柔軟性)で楽しさが見られ、とりわけ、ふりによって演じられていることで特徴付けられるとスミスとヴォルステットは記しているが、このことは、ピアジェ、ヴィゴツキー理論にも見られるように、象徴・空想遊びを遊びの中核として見なす根強い信念がこの研究の参加者の背後にあるのではないかと推察される。

一方、「内発的な動機」についてスミスとヴォルステットは、遊びや遊戯的とはいえない内発的な行動は無数にあり、内発的とチェックされたが、遊びとは知覚されなかった行動、逆に、内発的ではない(相手に誘発された)が、遊びと判定された行動(例:友達をまねて恐竜を演じる)が、この基準を無意味なものにしたと考察をしています。さらに、重要な点として、遊びが内発的な行動であるという言説は、遊びの自由を仕事の制約と対比させ、理想論化する西洋社会の伝統的視点(例えば、古典的遊び論)が背景にあるのではないかと指摘しています。この点が第二の「遊び懐疑論」への誘いです。その詳細は次節で述べることにしますが、ここまでの遊びの定義の論述から見えてきたのは、遊びはつかもうとすると消えてしまう糸遊(カゲロウ)の如しという難しさです。

1-2 遊び幻想:プレイ・エートスと理想論化と進歩のレトリック

1-2-1 プレイ・エートス

上述のスミスとヴォルステットの遊びの判定基準の妥当性の研究からは、行為の内発性、及び、目的・結果よりもそれ自体に熱中するという、これまで教科書等にも遊びの特徴として挙げられてきた行動様式が、目にした子どものある行動が遊びであるか否かを大人が判定する際の手がかりとしては役に立たないことが明らかになりました。この結果を受けて、スミス(1988)は、内発的にそれ自体のために行動するという(子どもの)遊びへの注目、遊びを仕事の制約と対比させ、その自由を理想論化する西洋社会の価値観が背景にあるのではないかと考察し、そのような遊びへの時代精神、価値観、信念を「プレイ・エートス play ethos」(Smith, 1988, 2010)とよびました。エートスとは「ある社会集団に組み込まれているが、本人に自覚されない日常生活態度であり、日常生活行動や生活態度を最奥部で規定し、常に一定方向に向かわせる内的原理(ネット版ブリタニカ国際

大百科事典を参照・加筆)」のことで、したがって、「プレイ・エートス」は歴史の中で時代精神の推移とともに異なる形成され、特定の遊びの概念、価値観が生み出されてきたことを示しています。スミスによれば、現代西洋社会の「プレイ・エートス」は、『遊びは子どもの発達に重要性を持つという強力で、科学的根拠のない、無条件の肯定』(Smith, 2010)であり、それによって、『遊び行動は価値付けられ、(子どもたちは)教育によって、有意義な経験をする』(Smith, 2010)ように方向づけられているだといいます。逆に言えば、私たちの遊び観は、プレイ・エートスによって縛られているといえます。

この好例は、次のような問題解決課題への「遊び訓練効果」を検討した一連の研究に見られます。「“遊び訓練”の問題解決効果」研究は、シルヴァら(1974)が考え出した遊びの実験研究です。この実験では、3～5歳児が、1)課題解決に必要な材料で遊ぶ群、2)大人の解決行動を観察する群、3)課題のミニチュアで解決練習をする群、4)統制群に分けられ、それらの群での経験の違いが課題の解決にどれほど影響するかが比較されました。課題は、与えられた部品を組み立てて道具を作り、手の届かないところにあるターゲットを引き寄せることでした。その結果は、解決者数では遊び群と観察群とは同等に高かったが、遊び群では解決への試み中に漸次的改善が認められたのに、観察群では all/nothing でした。この結果を、Sylva らは、遊びでは、失敗を気にせず、ゴールを自由に設定できるので道具の工夫ができた、と、遊び群に好意的な解釈をしました。この研究結果は、その後、筆者を含めた複数の研究によって追試され、確認されました(中野,1981; Smith & Dutton, 1979; Vandenberg, 1981)。ところが、それらの研究では実験者が遊び効果に期待を持って訓練をする“実験者効果”を統制していないことをチェイニー(1982)によって指摘されました。事実、筆者を含め、どの研究でも同一の実験者が遊びの指導、問題解決の評価の全部を遂行し、実験者が遊び群への期待に沿った行動、評価をしていたかもしれない可能性を排除していませんでした。そこで、サイモンとスミス (Simon & Smith, 1983)は事前経験と問題解決課題で担当する実験者を分けというブラインド手順を用いて、自身の過去の研究を再検討したところ、上述のような群間の差はなくなり、それが実験者効果に基づくものである可能性が認められました。さらに、遊び経験の問題解決効果を扱った当時の約四〇研究を見直したところ(Smith, Simon, & Emberton, 1985)、ブラインド手続きを用いたものでは、遊び経験の有意な効果は認められないという結論に至っています。しかも、ほとんどの実験研究は実験室での十分程度の遊び経験、訓練しかしていないので、それが妥当な研究方法だったのかも疑問です。それにもかかわらず、

なぜこのような研究が多くの研究者に受け入れられたのかというと、これらの研究の背後に、遊びの有用性を示そうとする遊びの理想論化に基づく動機、すなわち、プレイ・エーツが潜んでいたため、無意図的に遊び群に有利なヒントを与えていた(Smith, 2010)のではないかと考えられます。しかし、これらの再検討からは、遊び経験と教示経験に違いがなく、問題解決課題について言えば、遊びの中で学べることは遊び外でも学べるのが事実で、両者は「等結果性」にある(Smith, 2010)と結論付けられました。したがって、それに従えば、子どもたちが「遊びを通して学ぶ」ことは幼児教育・保育の基本とされてきましたが、そうだとすると、それは限定的ではないかと考えられます。

1-2-2 遊びの理想論化

遊び経験が問題解決(認知能力)の促進に有用であるというプレイ・エーツは、遊びを理想化してみる見方ともいえます。サットン・スミスとケリー・ビーン(1984)によれば、遊びは常に科学的研究の対象であるよりも“理想化”というイデオロギ-の対象とされ、歪曲されてきたのだといえます。例えば、遊びが「自由な行為」であるという思い込みは、勤労の倫理観からの解放ということと、子どもの遊びが自由(選択・可能性)に満ちたものだという幻想とが重なりあって出来上がった理想化に過ぎないと述べています。実際、労働からの解放が、必して物事を選択の自由と同義ではないし、子どもの遊びと、労働に拘束されることは全く無関係の事柄です。同様に、仲間遊びやスポーツが社会性や愛他性を育むという信念も、貴族社会のプレイ・エーツに由来していることが示唆されています。19世紀のヨーロッパ社会では、産業の発展とともに都市に集まり、路上でたむろしている不良少年対策が問題となったそうです。そのとき、当時は貴族の特権だったスポーツの機会を彼らに与え、貴族のように“健全な精神”を持つ勤労青年に仕立てようとしたそうです。しかし、ここで重要なことは、路上でたむろしていた若者達が、決して遊んでいなかったわけではなく、むしろ、“遊んで”過ごしていたのではないかということです(中野, 1996)。この路上青少年の遊びを“悪行”と見なし、貴族の遊びを“健全”と見なす見方は、遊びを善悪に二分するプレイ・エーツが背景にあったことを示唆しています。また、このことは、富める者のイデオロギ-の貧しき者への押し付けという力関係によって、路上少年は、“倫理的に遊ばなくてはならなくなった”ことを示しています。この遊びを善悪に二分するプレイ・エーツが現在でも影響力を保っていることは、次の例から読み取れます。ウッド(Wood, 2012)は、教育委員会の幼児教育における遊びのガイドライン作りに参加して、遊び事例集を

作成した際に、自分には典型的なごっこ遊びと思われた海賊ごっこを挙げました。この事例では、3～5歳児が海賊ごっこをしていて、誘拐、戦い、殺し合い、略奪、舟の舳先から突き落としたり、木に縛り付けたりしました。しかし、暴力的で非社会的だとして、この事例は不採用になりました。彼女によれば、教育・保育現場では、一定の道徳的価値観に沿った、規則を守らせるような「教育的な遊び」が子ども達に奨励されているが、遊びの理解には「遊びでしている」と、「遊びが子どもにもたらす影響」との違いを知ることが重要だと論じています。

しかし、子ども達は、そのような「教育的な遊び」に従順に従っているだけではありません。その統制から抜け出して、自分の居場所、行動の意味、自分の仕方にあった遊びを見つけていることも報告されています。小学生に学校内でする遊びについてインタビューをした研究(King, 1982)からは、遊びには3タイプがあることが見出されています。それらは、教師主導でアカデミックなゴールのある「教育的遊び(Instrumental play)」、「子ども主導の内発的活動である本来の遊び(real play)」、そして、冗談を言ったりおどけたり、内緒話しをする、授業中にメモ紙をこっそり渡すなどの「隠れた遊び(illicit play)」です。この「隠れた遊び」を教師は“遊び”とは認めず、むしろ、不道徳な迷惑行為と見なして中断させ、禁止しようとしません。それに対抗して子どもたちは、教師から巧妙に隠れてするようになっていきます。なぜ、子ども達はそれほどまでが「隠れた遊びに」こだわるのでしょうか。一つの解釈として、教師は学校は勉強をするところだからと子どもの遊び動機を教育につなげようと「教育的な遊び」を導入するが、子どもたちにとっては大人の意図に基づく「教育的遊び」は児童主導部分への侵略なのではないでしょうか。つまり、「隠れた遊び」は教室の真面目なルールからの逸脱であり、大人の侵略への抵抗だといえるでしょう。まさに、「遊びの力」です。このように、「遊びは子どもの発達に価値のある行為であり、その子の将来に有用であるという無条件の肯定」(プレイ・エートス)が確立され、その結果、何を遊びとして認めるかは、大人の価値に合った特定の行動に矮小化され、「理想化」(Sutton-Smith & Kelly-Byrne, 1984)されてきた一方で、「隠れた遊び」のように、ささやかながら、それに抵抗する子ども主導のルール破り遊びも存在してきたのではないのでしょうか。この「遊びの力」については、後述することになります。

1-2-3 遊びのレトリック

サットン・スミス(1997)は、学際的視点から過去百年間の数百の遊び研究を展望して、遊びはどのように説明されてきたかを分類し、7のカテゴリに分けました。そ

して、このカテゴリを「レトリックrhetoric」と呼びました。“レトリック”とは、「修辞法」、「論」、「巧みな言い回し」、「一見正当に見えるが、実を伴わない言葉」などが、辞書には載っていますが、ここでは「遊び論」としておきます。レトリックとは、遊びとは一①運(ギャンブル、チャンス・ゲーム)、②力(スポーツ、競技、コンテスト)、③アイデンティティ(地域・部族の祭典・伝統行事、会社の宴会など遊び手に集団所属意識を生むもの)、④不真面目(何らの価値のない愚かなもの、怠け者、不必要なもの、ナンセンスで下品なもの、悪い遊びとされる)、⑤進歩(発達を促し支える教育的遊び)、⑥イメージ(・想像力・創造力)、⑦自己(趣味、至高経験による自己形成)という説明です。これらのうち①～④は、古来から言われてきた遊びのレトリック(説明)で、⑤～⑦は近現代社会でいわれるようになったレトリックです。

しかし、現代のレトリックの代表は、「進歩(発達)としての遊び」レトリックです。発達心理学、幼児教育の発展と直結し、現代の遊びへの信念として、最も強大な影響力を持っています。このレトリックでは、人間、動物の子どもへの適応、発達は“遊び”を通して達成されるので、“遊び”は、子どもの進歩に不可欠であると説明されます。ピアジェ、ヴィゴツキーなどの発達心理学者、フレーベル、モンテッソリなどの幼児教育者の遊び論は、このレトリックに含まれます。しかし、前述した問題解決課題の例で示したように、実際には、それが子どもの遊びに妥当であるかは実証されていないのです。「進歩のレトリック」と呼ばれるのは、科学研究の対象であるより、子どもの遊びに対するイデオロギーとして信じられてきたからです。過去二世紀にわたって、ほとんどの教育者は、遊びは楽しさよりも進歩を生むことに貢献する機能だと見なし、遊びの中での模倣、大人の監視下での社会的遊びを子どもの社会化・道徳、社会的・認知的成長を生み出す教育方法として採り入れてきました。まさに、路上の子どもたちに貴族のスポーツを指導したように、「進歩」という言葉が、大人が子どもの遊びに介入し、それを望ましい範囲に統制することを正当化してきたとサットン・スミス(1995)は指摘しています。「隠れた遊び」に見られるように、また、「悪い」とされる遊びに見られるように、そして、上述の「不真面目なレトリック」が示すように、遊びには、大人の監視下では生じないもの、ナンセンスなもの、愚かなものも含まれています。小笠原(2000)は『悪戯文化論—悪ガキの群像』の中で知秩序を乱すのが悪戯の始まりであり、それは乳児期から見られ、幼児期になると悪戯が悪戯として意識され、先生に「ジジイ」「ババア」と投げかけて喜ぶ冗談も見られるようになる」と記しています。「進歩のレトリック」というのは、このように、子ども本人ではなく、大人の必要性に立った遊びの説明といえます。

この“進歩”への信念は、上述のように、“よい遊び”と“悪い遊び”を区別する働きをしてきました。同時に、子どもの遊びと大人の遊びを区別する働きもしています。ピアジェにしても、ヴィゴツキーにしても、遊びの発達論は子ども時代で終わっています。幼児教育、保育においても「遊びを通して」どうなるのかは描かれていません。遊びは決して“子どもに固有”ではなく大人も楽しむ生涯に亘る現象です。サットン・スミスは2015年に他界しましたが、氏の最後の著作は『Play for Life 人生のための遊び』でした。

1-3 遊び研究の衰退

1-3-1 消えゆく(?)遊び研究と進歩のレトリックの隆盛

さて、遊び研究は、この百年の間に二つの隆盛期を経験してきました(Cheng & Johnson, 2009; Smith, 1988)。最初は、1930年代前後で、ホイジンガー、カイヨワ、ピアジェ、ヴィゴツキー、フレーベル、モンテッソリーなどの現代でもしばしば引用される遊び理論が提唱された時期です。二度目は70~80年代にかけての急速な遊び研究の増加期です。引用が古いことに既にお気づきかも知れませんが、実は、ここまで述べてきたことのほとんどは、この急増期に著された研究を背景とした、いわば、“昔話”です。したがって、問題は、その後、現在まで、遊び研究はどうなったかです。

発達心理学研究の代表的な専門誌、Child Development 誌、Developmental Psychology 誌に1960年~2009年の50年間に掲載された遊び関連論文の統計を取ると、研究数は70年代(64件)~80年代(69件)に大きな増加を示しています(中野, 2016)。しかし、この大発展期の最中、ワイスラーとマッコール(1976)は研究数が十分著されているが、遊びについてはほとんど解明されていないと警鐘を鳴らしました。実際、遊び研究への熱狂は、一時の流行で終わり、九〇(42件)年代以降急速にしぼんでしまいました。とりわけ、2000年以降(26件)は、消えつつあるような状況です。このことは、定期的に改訂される『Handbook of Child Psychology』に明確に読み取れます。1983年に初めて登場し、200余りの文献が引用された「遊び」の章は、その後の五版(1998)、6版(2006)で消失しただけではなく、Playは索引からも消えました(最新の7版(2015)で復活)。しかしながら、1990年代から2005年までの子どもの遊び研究を調べた研究(Oliver & Klugman, 2007)によれば、1990年代では1500件がヒットし、その後、二〇〇五年までの間に年に200件ほどのペースで増加しているそうです。ただし、増加しているのは遊び自体の研究ではなく、「No Child Left Behind(どの子も置き去りにするな)」のよ

うな学校での学習支援に関したものだそうです。同様のことは、1973年～2002年までの30年間に「Young Child」誌に掲載された101の遊び研究のテーマを分析した研究(Kuschner, 2007)からも認められます。それらの主なテーマ、主張はなぜ遊びがカリキュラムに必要であり、いかにして学力を高められるか、また、学校の期待に沿う遊びほど、自然に生じる不真面目な遊びより価値付けられていることを示していました。そこで、著者は、遊び本来の性質を破壊することなく、教育の中に遊びを持ち込むことは可能なのだろうかという疑問を提起しています。さらに、チェンとジョンソン(2009)は2005～2007年の三年間に幼児教育と発達心理学の専門雑誌各三誌に掲載された1000論文の中の遊び関連の57論文を分析して、4割が発達、6割が教育であり、遊び自体をテーマとした19論文では、8割が教育で、発達は2割だけだったそうです。

このように、80年代以降に何が起きたのかというと、不思議なことに、先細りな遊びの追求に代わって、遊びに関連した教育、いわば、「進歩のレトリック」に則した方法論としての遊び研究が盛り上がりつつあるように思われます。早期から如何にして教育可能かが遊びより重視されつつあり、(Roskos & Christie, 2007)、遊びに関連した教育系の論文のほとんどが遊びを他の能力のためのツールとして使っている(Cheng & Johnson, 2009)ことは、遊びについての実証的な追求を、さらに遠ざけつつあるように思われます。

1-3-2「進歩」への幻想と遊び効果の限界への直面

ところで、最近の遊び研究のホットな話題の一つは、「心の理論」と「ふり遊び」との関係性の論争です。心の理論は、他者が思っていることを推察する認知的な力で、「サリー・アン」や「スマーティ」課題などの誤信念課題で測定され、4歳半頃に課題を通過すると言われていています。レズリー(1987)は、ふり遊びと心の理解はどちらも心的表象に依存しているので、誤信念課題の理解とふりの理解は同一の認知構造が背景にあり、ふり遊びは「心の理論」の早熟な形ではないかと考えました。とりわけ、4歳以下では誤信念課題にパスすることが難しい頑強さのあることが知られているので、ふり遊びは、「心の理論」の発達の「最近接領域」ではないかと期待されました。そこで、4歳以前のふり遊びの複雑さやふりの頻度と誤信念課題の成績との相関関係が複数の研究で調べられました。その結果は、ほぼ一貫して、両者の有意な関係を示しました。ユングブレイドとダン(1995)では、50名の幼児が33か月の時、家庭で母親、きょうだいとふり遊びをした頻度、感情についての家族の会話が観察され、その7か月後に子どもたちは誤信念課題と感情的視点

取得課題を受けた。結果は、社会的ふり遊びの頻度と質で個人差が認められ、それらの個人差は7か月後の他者の感情と誤信念の理解の発達と有意な関係にあることを示しました。

しかし、リラードの研究(Lillard, 1993)では、3歳児のふり遊び経験は誤信念課題への効果が認められず、ふり遊びが「心の理論」と直結していない可能性が示されました。彼女は、ふり遊びが最近接領域であるなら、ふり遊び内ではその外より、頭一つ高次の認知レベルでの論理・思考操作活動が可能かもしれないと考えました。そこで、「対象物にありえない名前をつける」課題でふり遊びが進んだ理解を示す領域なのかを観察しました。その結果、3歳児ではふり遊びの中では、課題を通過できたが、その外ではそうではありませんでした。この結果は、ヴィゴツキーの幼児のふりでは、虚構世界と同時に現実世界の制約も受けているという考えと一致していた。さらに誤信念課題は、4歳前では困難なであり、同様に、他者との複雑な調整が必要であるドラマ遊びでも、3歳では他者の内面理解が困難だったという。したがって、リラード(Lillard, 1993)は、ふり遊びは最近接領域であるかもしれないが、4歳頃まではまだ、虚構世界を表象する始まりでしかなく、ふり遊びの効果は、虚構と現実の世界を体験する程度で、他者の心的な現実を理解できるほどではないと結論づけた。ふり自体の理解は0歳後半の乳児が大人の模倣(バイバイ、チョウダイ)ができることが実証されているように、2歳以前から何らかの方法で理解されているといえます。しかし、幼児は相手が「ふり」をしているとき、その「つもり」(心的表象)を理解しているのではなく、「ふり」行為をそのものとして見ているのであって、他者の心的な現実を理解できるほどには至ってはいないかもしれないというのがリラード(1993)の結論です。

このことは、4歳児時点のファンタジー(空想の友達・空想上の人物を演じる)はその後の「心の理論」と関係するが、共同遊び経験自体とは関係がないこと(Taylor & Carlson, 1997)、3~5歳児が友達とふり遊びをする頻度、複雑さは、役割行動、仲間とのやりとりスキルと関連をしたが、認知尺度とは関係が認められなかったこと、また、ふり全体の頻度は心の理論と関係せず、役割演技だけがリンクしている(Harris, 2000)ことが示すように「ふり」の理解と「心の理論」の理解とは異なるメカニズムにある可能性を示唆しています。しかも、2歳以前から出現する「ふり」と遊びと、4歳半までかかる「心の理論」とのギャップの説明がなされていませんが、俳優という真面目にふり・役割の演技をする人々の存在を考えると、そもそも、ふりをする事、役割を演じる事と「ふり遊び」は同じか、つまり、「ふり」と「遊び」のどちらが「心の理論」に関係しているのか疑問に思われる。

このように、ふり遊び経験が「心の理論」と因果関係にある(主因説)のではなく、発達促進効果があるとしても、せいぜい、それに寄与する多くの要因の一つ(等価説)にすぎず、両者が同一の認知構造を背景としている可能性は低いという結論も示されています(Smith, 2010)。同様に、ふり遊びの発達促進効果を調べた認知、言語、社会性、情動調整などのさまざまな領域で調べた154研究の妥当性を詳細に検討したリラードら(2013)の展望研究からも、ほとんどの結果が発達促進効果について一貫せず、相関研究のため因果関係は不明であるなどの方法論の問題があり、主因説を支持する証拠は認められないという結論に至っています。また、ふり遊び自体に発達促進効果があるのではなく、それに含まれている特定の文脈(たとえば、特定のキャラクターの演技)が効果をもつことも示唆されています。

このように、幼児教育関係者からは「進歩のレトリック」を支持する強い動きがあり、一方で、発達研究からは、遊び経験の認知発達促進効果を否定する動きがあり、現代の遊び研究は、分断へと向かっているように思われます。その詳細は後述しますが、「遊びとは何か」への問いかけには、「進歩のレトリック」以外のレトリックが必要に思われます。

2 幻想からルネッサンスへ

2-1 遊び研究の復興へ

遊び研究は、80年代以降、停滞をしてきたことを述べましたが実は、その一方で、新しい動きも認められます。それは、この10年ほどの間にこれまでの諸研究を集大成した大著が相次いでいることです。主なものは、「動物の遊びの起源」(Burghardt, 2005)、「遊びの性質」(Pellegrini & Smith, 2005)、「人間発達における遊びの役割」(Pellegrini, 2009)、「子どもと遊び」(Smith, 2010)、「遊び脳」(Pellis & Pellis, 2009)、「生きるための遊び」(Sutton-smith, 2017)など、文化人類学、動物行動学、脳神経科学、発達心理学など多様な分野での遊び論です。その他にも、ハンドブックとして「オックスフォード」(2011)、「遊び研究」(2015)、「ケンブリッジ」(2019)も出版されました。また、遊び研究の専門学術雑誌(International Journal of Play(IJP:2011刊)とAmerican Journal of Play(AJP:2007刊))も創刊されました。

IJPには「遊びの現状」という欄がありますが、その最新号には、ついに、「遊び：新しいルネッサンス」という論文(Whitebread, 2019)が掲載されました。著者によれば、なぜルネッサンスといえるかという、上述のように、動物から人間、生物学

から文化までの広い分野から多数の出版が相次いでいること、幼児教育では「遊びを通しての学び」への新しい興味が広がりつつあることなどを挙げていますが、実のところ、この急激な遊びへの関心の急増を説明するのは困難だと記しています。理由は分からないが、遊び研究の大きなうねりがあるのが遊び研究の現状のようです。その上で、可能な理由として、第一に、現在世界の半数以上の子どもたちが都市で生活をするようになり、自由な遊びへの制約が強まっていること、第二に、アメリカの教育政策が世界教育改革運動(GERM)の影響で、家庭では以前より親の監視下で時間に縛られ、学校では学習への教師中心の指導がなされ、遊戯的なアプローチは無用とされ、危機に瀕していることへの反発が遊び研究を増やしていると述べています。また、イタリアのレージョエミリアや中国の安吉での実践が注目され、それが遊びを通しての学びへの関心を生んでいるのではないかと記していますが、これらのことと、上記の出版傾向とは無関係に思われます。

一方、新しい研究動向として、家庭での遊びが学校での学習の促進に有用であることを実証した研究が紹介されています。例えば、自由時間が多いほど、目標、評価に関わらず、従来の行動を作り変え、新しい行動を自由に試せるので、六、七歳児の学校での認知的自己統制を促進する(Barker et al., 2014)こと、小学校入学時点での学校レディネスと認知・言語発達に共通な最も強力な因子は、家庭であった楽しいことについて話すこと(Hughesら, 2015)などです。また、親の真面目な関わりより、遊戯的な関わりが、早期の言語発達支援に最も強力な影響力を及ぼす(Christie & Roskos, 2006)そうです。また、ヴィゴツキーが遊びは発達の最近接領域だと論じましたが、バットマンに扮した幼児の方がそうでない幼児より、監視課題の成績が高かった(White, et al., 2017)そうです。著者は、これらを学びにおける遊びの役割だと見なしています(Whitebread, 2019)が、著者が認めているように、遊びが動機を高める働きをしているのは、していることが面白いから、楽しいからではないでしょうか。そのためには、面白さの解明が必要に思われます。例えば、遊びは面白く、楽しいので動機となるという説明は、最も受け入れられています。遊んでいるときには快感を伴い、学習に必要な脳内の領域を活性化することが実証されつつあるそうです(Liu et al., 2017)。つまり、遊ぶというのはドーパミンの分泌を伴う状態であり、注意の制御、可塑的思考、ストレスへの対処、さらに、好奇心や創造性が促進されることが実証されつつあるそうです。

ホワイトブレッド(2019)の現代の変動を遊び研究のルネサンスとみる見方には、願いを込めて、私も賛成しますが、残念ながら、彼の見解は「進歩のレトリック」に縛られた“真面目な研究”であり、かつての研究思想から脱却できていないように

思われます。私の考えでは、多分、最近の急変の最大の原因は、80年代に活躍した巨星が人生の集大成期に入り、それまでの研究の総括として新しい提案をしているのではないのでしょうか。例えば、2015年に他界したサットン・スミスの遊びの情動理論です。また、上記のような脳神経科学からの挑戦も実証的な遊び研究へと導いています。二年前に亡くなったパンクセップの脳内の「遊び回路」仮説は、遊びの生得性を実証する研究として大きな影響力を及ぼしました。第三に、確かに、1-3-1で記した研究数の動向に見られるように、また、上記のホワイトブレッドの記述に見られるように、幼児教育への遊びの取り込みには強い勢いがあるように思われます。しかし、遊びの面白さ研究、自然発生的な遊びとガイドプレイ（guided play）研究との間に分断があるように思われます。さらに、遊びの機能を進歩のレトリックではなく、人生の中で考えることが、今後の重要な課題に思われます。与えられた紙面に余裕がなくなってきましたので、それらのいくつかを、現代の遊び研究動向と課題として取り上げていきます。

2-2 遊びと教育の分断とねじれ

「主体的な遊び」という表現に違和感を覚えたことは、既に述べましたが、同じように感じたのは「遊びこむ」（秋田、2009）と「遊びの質」（保育学会課題研究委員会、2011、2015）です。秋田（2010）によれば、『乳児期の絵本を味わう姿を見ると・・・その姿は絵本に集中して・・・身体でその世界、場に没入して生きているのです。・・・保育や教育における時間を考える時に、「クロノス」と「カイロス」という二種類の時間を考えていくことが大切です。・・・カイロスとは、主観的、体感的に感じる質的に充実した時間のことです。「遊び込む」という言葉で表現できる時間はカイロスの時間です。』（35 ページ）。『「集中」と「没頭」や「遊び込む」とは似ている言葉ですが、そこで混同したり区別なく使う研究者や実践者に対して、私は抵抗感を覚えます。それは「集中」ではなく、「夢中」や「没頭」という遊びの世界であり、何かを対象化するのではなく、身体ごとあたかもそのものと共にある世界に融合する経験こそが、乳幼児期に必要』（37 ページ）だと「遊び込む」ことの意義を述べています。確かに、夢中で遊ぶこと自体は遊びが持つ生き生きとした力として重要であることには異論がありませんが、なぜ、「遊ぶ」ではなく、「遊び込む」ことが必要なのでしょう。チクセントミハイ（1990）は、「全人的に行為に没入しているときに感じる包括的な情動」、つまり体の中を流れるような満たされた感覚を「フロー」と呼んでいますが、自他ものにも思われます。しかし、フローは「没頭してしまう瞬間の感覚」であり、主体が感じる感覚であるのに対して、「遊び込む」は、他者から見て

夢中になっている状態をいっているように思われます。さらに、「遊び込む」に違和感を覚えるのは、それが、「遊び込んでいる」か「いないか」の評価と価値付けにつながる可能性を含んでいるからです。遊びという、本来、外的な制約から自由な活動が「遊び込む」というゴールにどれほど近づけたかが外的に評価される懸念です。

同じことは、「遊びの質」という用語についてもいえます。保育学会課題研究委員会(2011)では、「質の高い遊び」と「質の高くない遊び」の規定条件についての調査結果が報告されています。高いのは、「協働協同協力」で、低いのは、「大人一方的」、「保育者の関わりのまずさ」、「まんねり」などがあげられていますが、なぜ、質の高さが問題となるのでしょうか。また、同委員会報告(2015)では、「遊びの質」とは、集中や没頭といった「様態」や目に見える成果ではなく、遊ぶことによって「有能な学び手」として育つプロセスだという定義しています。しかし、なぜ遊ぶことが「有能な」となるのでしょうか。報告書では、幼児が自らを「学ぶ者」あるいは「学ぶ能力と意欲を持った人間」として意識する「学び手としての自己像の獲得」と説明されています。しかしながら、障害児の遊びの意味について考察したグッデイら(Goody & Runswick-Cole, 2010)は「遊びの開放」という論文の中で、障害児の遊びは、障害の病的状態提示、査定、治療法としてしか見なされず、障害児も好奇心を持って遊ぶことが見落とされていることを指摘しています。この背景には、遊びと発達の間密な同盟関係から、障害は、遊びと発達の両者を困難するという信念が潜んでいると考えられます。質とは評価です。「有能な学び手」、「遊びの質」を問題にすると、障害児の遊びはどう評価されるのでしょうか。このことは、「遊び込む」にもいえます。障害児の遊びは遊び込むことへの障害を示すかも知れないからです。

興味深いのは同じ遊びでも「保育者の視点」が切り替わることで遊びの質の評価、保育者の関わり方が変わる(保育者が「たたかいごっこ」に参戦することで、「たたかいごっこ」が、「質の高くない遊び」ではなくなってしまう)という同委員会(2011)の考察です。遊びの質を規定するものは「遊びそのもの」の質ではなく、「保育者の視点」であることを的確に示しているといえます。同様のことは、既に述べたウッド(Wood, 2012)がごっこ遊びの好例とした海賊ごっこにもいえます。それが有意義か不道徳・無意味かは見ている大人の側の問題です。

このような遊びをあげる見方は、秋田(2017)の幼児教育における学びを「主体的な学び」の実現といいつつ、「主体的な遊び」と言い換えている記述(18 ページ)にも見受けられます。この文脈に従えば、幼児の遊びは「遊び＝学習」と見なされ

ているように思われます。ところで、かつて、カイヨワ(1970)は「聖—俗—遊」の三項関係から遊びをとらえました。〈聖〉の領域は、失敗の許されない厳粛な領域であり、そこに参与する個人にとっては、日常的な実生活以上に拘束の強い不自由な領域である。これに対して「遊び」は、それ自体が目的であるような活動の領域であって、そこでは人は実生活上の配慮〈俗〉を離れ、また〈聖〉なる義務や拘束も離れて、遊びたいときに遊びたいだけ遊び、自由に楽しみを追求する。したがって、〈遊〉は、〈聖〉に比べてはもちろん、〈俗〉に比べても、はるかに気楽で自由な領域である(井上、1977)。このことを遊びと学び(学習・教育)について言うなら、学び(学習・教育)が〈聖〉であることは同意を得られるだろう。しかし、「遊=聖」とするためには、〈聖〉を遊戯化するか、〈遊〉を理想論化してあがめるかになるでしょう。確かに、カイヨワ(1970)は、遊びのなかでは、思い切った冒険や実験が可能であり、ぎりぎりまでその結末が分からない不確定な行為でもあると述べているので、そこから「学ぶ」ことはありえるでしょう。しかし、その結果、みごとに失敗して何を学ばなくても、結局のところたかが遊びであり、実質的に「何が駄目になったわけでもない」(カイヨワ、1970)のが〈遊〉で、〈聖〉には至らないのではないのでしょうか。一方で、堀野(2011)は、観光を「楽しみを目的とする旅行」で、何らかの目的ではなく、それ自体に意味があるという意味で遊びだと定義しています。しかしながら、日本文化では「遊び」を真正面から掲げ、堂々と観光を実行するのではなく、なにか別の「真面目」な名目にかこつけて行われ、真面目と遊び、いわば、〈聖〉と〈遊〉という相反する性格がついてまわってきたそうです。この教養主義的な観光という真面目な〈聖〉の側面は現在でも保たれ、たとえば、グリーンツーリズムでは、疑似的お試し体験で、社会的に成果や、失敗から解放された次元で、労働を遊び、生活を遊んでいるといえます(堀野、2017)。

このように見ると、「遊び=学習」というのは、幼児教育に特有の見方に思われます。しかも、この主張が、この十年間にどんどん、強まっていることは、最近の遊び研究の増加が示しています(Whitebread, 2019)。しかも、それは詳細は後述するように、「子どもの遊びの危機」への抵抗、救済を背景としています。Singer et al. (2006) の「遊び=学習」という著書の中で序章で、Golinkoff et al. (2006) は、最近のアメリカの子どもの生活について、遊び時間はほとんどなく、「事実」の暗記に忙しく、遊びは時間の浪費として見られ、多くの学校は休憩時間を短縮または廃止し、子どもたちに正解を学ばせていると嘆いています。しかも、プレスクールでは、発達的に不適切な「学術的圧力」をかけられ、正しい答えは1つだと教育されているそうです。このような子どもたちは、十分に遊べる環境で育った子どもたち

よりも高不安で、一年生の時の学業成績で何らの進歩が認められず、やる気、可能性への期待、誇りが低く、学習のために大人に依存しやすいそうです。また、園で直接指導(direction instruction)を受けていた子どもたちは小学校三年生の時点で多動性や注意散漫を含む多くのストレスを示したそうです。したがって、著者らは、遊びは学習を促進すること、遊び＝学習という事実に向け注意を向けることが重要だと論じています。このアメリカの幼児の窮状を「幼児教育から遊びが消滅することへの警鐘」(Nicolopoulou, 2010)という論文がより詳細に訴えています。それによると、遊びはアメリカの幼児教育から閉め出されつつあり、それに代わって幼稚園では、識字力と算数が教えられ、標準学力テストが行われているといえます。遊びは直接的指導によって学力向上を図ろうとする強い方向性によって、隅に追いやられています。この幼児教育への指導、学力、内容重視のアプローチによって、子ども中心、遊び基盤の指導は時代遅れだとか無用として無視されているそうです。さらに、「どの子ども置き去りにしない(No Child left Behind: NCLB)法に盛り込まれている説明責任の追求は、全か無かの標準化テストへの依存度を高め、遊びはせいぜい、時間浪費の気晴らし程度に低い優先順位とみなされているそうです。

このような動向に著者は、就学前教育を利用して就学準備を強化することは素晴らしいアイデアですが、幼児が世界を理解する方法は年長の子もたちや大人とは異なる方法: 遊び、探検、そして想像力に大きく依存して学びます。幼児も確かに直接指導から恩恵を受けますが、それがバランスの取れたカリキュラムの一要素であればと、反論をしています。さらに、遊びと学習の分断は常識的に思われるかもしれませんが、多くの研究者が説得力を持って強調しているように、それは全くの考え違いです。幼児の遊びは単なる滑稽なことではありません。それは、学習と発達のための強力な母体として働く、深く学び取る活動であることは、多くの研究が、特に認知発達と、社会的能力の発達を子どもの社会的ふり遊びが促進することを確認してきましたと主張しています(この点については、議論のあることを後述します)。

それに加えて、もう一つの誤った二分法も克服する必要があると指摘しています。それは、学力指導か非構造化自由遊びかの二者択一です。子どもの自由遊びは実際に必要であり、発達的に価値があります。しかし、それは理想的な就学前教育が大人によるいかなる指導や構造化なしに専ら自由な遊びに専念すべきであることを意味するものではなく、また、自由遊び時間と教科指導を交えることが解決策もありません。学びと発達を促進する方法で、遊びを就学前のカリキュ

ラムに体系的に統合することが重要だと述べ、その方法として、自由遊びが持つ子どもたち自身の参与や主体性を妨げることなく、大人の参加によって質の高い教育が促進される「ガイドプレイ(guided play)」の導入を提案しています。

全米幼児教育学会(NAEYC)と児童発達研究学会(SRCD)が研究と実践の隔たりを埋めようとして共同して出版したが「就学前の遊戯的学習指針」(Hirsh-Pasek et al., 2009)というモノグラフには、学力の向上に向けた教育指導が、家庭や学校で幼児の遊び時間が奪っていると記されています。科学的証拠から、子どもたちの生活から遊びをなくすことは、就学前教育を間違った方向に行っていることを示して、幼稚園での教えこみ指導の潮流に対する強い三つの反論をしています。1)子どもたちは、学校レディネスのために、緩やかな大人の指導の下で構造化されていない自由な時間と「遊戯的学習 playful learning」の両方が必要なこと、2)学力と社会性の発達は密接に絡み合っているので、学力指導は社会性の発達への注意を怠るべきではありません。3)学習と遊びは両立しないのではなく、遊戯的学習は子どもの心をとらえ、学力向上を支援し、より良い生涯学習のための戦略を支援する方法であるの三点です。

これに対して、ガイドプレイは遊戯的学習に含まれ、特定の教育的目標を持つ大人が関与し、その目標に役立つ遊び環境と材料を用意します。より伝統的な教室の教授法とは異なり、大人は子どもたちのリードに従います。また、子どもたち自身が自分の学習の主体となることと課題に遊戯的な態度を持ち込むことを勧めます。自由遊びとは、子どもたちの興味を引き出し、探求の足場を築き、意味のある学習経験を見出せるように促す点で違っています(Hirsh-Pasek et al., 2009)。しかも、このガイドプレイへの注目によって、この10年間、アメリカの幼児教育の研究者の関心は、自由遊びとガイドプレイがともに学習を促進するのか、それともどちらかが他のものより有利かになったといえます。つまり、自由遊びとガイドプレイがともに知的および社会的学習を強力にサポートすることは、遊戯的な子ども中心のアプローチを使用する幼稚園は真面目な教師中心のアプローチの園より小学校での子どもたちの読書、言語、書字、および数学のテストの成績がよいことは明らかにされていますが、それはどちらの効果なのか(Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2008)が問われています。Fisher et al. (2013)は幾何学の初歩である「形状(角形)知識」について4~5歳の子どもたちを対象に、ガイドプレイ、自由遊び、直接指導によって事前学習を施し、事後の課題の成績を比べました。ガイドプレイ群では、実験者は子どもに、「すべての形には秘密があるの。その秘密を発見するために手伝ってくれる」と尋ね、3~6角形の「正角形」、「異形」、「不完全な形」からなる

図形を示差特徴で分類することを求めました。直接指導群では、同じ手続きだが、実験者が「探す人」として行動し、子どもは受動的に見聞きしていました。自由遊び群では、子どもたちは、自由に形状カードを調べ、自発的に特徴の比較をしました。結果は、ガイドプレイ学習が正角、異形とも他の群を有意に上回り、また、直接指導は異形で自由遊びより、高い成績を示しました。しかも、この結果は、一週間後でも維持されていました。著者らは、ガイドプレーは、形状特徴を定義する重要な要素に子どもたちの注意を向けさせ、より深い概念処理を促すように思われる一方、自由遊び群は、形を分類したり比較したり示差特徴の概念を発見しようとするのではなく、形を作ったり棒を使って物語を語ったりするなど課題とは無関係なことをしていたことが違いを生んだと考察しています。同様の結果は、Toub et al. (2018) によっても報告されています。この研究では、「自由遊び」、「ガイドプレイ」、「大人主導の遊び」のどのタイプの遊びがどのような結果と関連するかを明らかにしようとして、読書と遊びを結びつけることで、低所得家庭の幼児の語彙力向上を検討しています。手続きは、まず、子どもたちは同条件の数名で組になり、十のターゲット語が含まれている絵本の読み聞かせに参加し、その単語についての特定のリアクションを学びました。次に、子どもたちは、絵本のストーリーに関連したおもちゃ遊びましたが、その際、①自由遊び条件では、子どもたちは好きな方法でおもちゃで遊び、②大人主導条件では、子どもたちは絵本のストーリーを再現するように指示され、③ガイドプレー条件では、子どもたちはストーリーに縛られずに遊びを選択でき、実験者は子どもたちのリードに従い、彼らの遊びに参加し、自然にターゲット語彙を取り入れるようにしました。事後の語彙力テストの結果は、理解・表出言語とも大人が関与した二条件の方が自由遊びより有意に高かった。また、大人関与条件間の違いはなかったそうです。この結果について考えられる理由として、彼女らは、自由遊びでは、大人がターゲット単語を取り上げて強調する「語彙レビュー」が組み込まれていないことを挙げています。もしそうだとするなら、大人の支援による遊びが有効なのは、それ自体が遊びだからではなく、「語彙レビュー」によるのではないのでしょうか。それ故に、この結果が、母親の学歴と関係があったのではないのでしょうか。また、これらの発見は、何も新しいことではなく、母子相互作用研究として大量になされ、親子と一緒に遊びに参加することで、相互に様々な影響を与えることは、既に知られた事実(Rubin et al., 1983)ですが、幼児教育におけるその再現に思われます。さらに、なぜ、すべてのタイプの遊びではなくガイドプレイが効果的なのかは、大人が「状況をその子どもに合うように設定(足場作り)すること(Mise en place)」で説明されると考えられています(Weinsberg et

al., 2014)が、これも親子関係の中で、例えば、想像力が豊かで、遊び上手な母親は子どもをうまく高次の象徴遊びへと押し上げる (Bornstein, 2006)というように言われてきたことではないでしょうか。

これらの自由遊びの学習効果(発達促進効果)を支持しない研究結果は、既に、リラード(Lillard et al., 2013a)が過去 50 年間に出版されたふり遊びの論文、154 編を、ふり遊びは①子どもの健康的な発達に重要である(主因説):②ふり遊びはポジティブな発達への多くのルートの中の 1 つ(等価帰着説)である、③ふり遊びは発達を推進する他の要因の副産物(副産物説)であるに分類してメタ分析の結果と一致している。その結果、①を支持するものは(言語発達だけだが、説明できない)なく、②か③であり、既存の証拠はふりをする 것과発達促進の因果関係を支持していないと結論づけています。一方で彼女は、ふり遊びまたはファンタジーについて否定的に考えていたモンテッソリ教育の支持者であり、ふりが発達にとって重要であるという我々の現在の文化的見解は、特に強固な実証的基盤を持っていないと論じています。子どもたちがモンテッソリ教育のように解決策を見つけることができるように問題が構成されている場合、最もよく学ぶかもしれないこと、また、ガイドプレイがどのように発達に役立つかということに関して言えば、ふり遊びをするのではなく、活動を選択する自由、インタラクティブな実践的なレッスン、そして仲間を巻き込む能力のような遊戯性の他の側面が重要かも知れないことを示唆しています(Lillard et al., 2013b)。さらに、自分の結果は必ずしも教育の場で遊戯的アプローチに代わるものとして成人中心の指導を擁護するのではなく、それらの環境は、「遊戯的な学習」と呼ばれる子ども中心のレτζョエミア、モンテッソリ、心の道具などのアプローチよりも、幼児にとってポジティブではないこと、発達科学は、教師が指導をしている間、机に座っている幼児を支援しませんと書き添えています。

これらの皮肉な結末、遊びを「進歩」のレトリックにこだわって、学習、発達を生む力と見なしてきたことにあるのではないのでしょうか。遊びは学びとは関係がないという視点からの再検討が必要に思われます。

3 遊びの情動理論

3-1 遊びは生存に必要なか

まずは、遊びのない世界を想像してみてください。多分そこでは、すべての規則は厳格であり、すべての活動は目的的で合法的で定型的に規定され、成果が評価されます(Gordon & Esbjörn-Hargens, 2007)。楽しみ、無駄、ファンタジー、ジョー

クはありません。まさに、車のブレーキに“あそび”がなく、踏むとガクンとなるのと同じように、エイプリルフールは真面目な事実となるでしょう。しかし、遊びがなくなれば、全てが消えるわけではありません。むしろ、多くが残るのです。前節で述べた「遊び＝学習」や「主体的な学び」についていえば、遊びが消えた世界でも学習も主体性も消えずに残るに違いありません。「遊びの無い世界」より、「遊びしかない世界」を考えることの方が難しくないでしょうか。そもそも、遊びとは生存のためには優先順位の低い行動にすぎない(Smith, 2010)といわれています。幼体が頻繁に遊ぶといっても遊びの代謝コストは子猫でもわずか4%と小さく、遊び行動から得られる利益は、他の異なる行動でも得られるようなものでしかない(低コスト、低利益)(Martin & Caro, 1985)のです。したがって、例えば、食糧不足時に、その獲得に労力を献げて遊ばないことがあったとしても、そのことで幼体の発達に問題が生じることはないだろう(Smith, 2010)と予想されます。さらに、遊びは、不安なときや、生理的要求が満たされないとき(空腹、睡眠不足、体調不良)には生じなかったり、消えてしまったりする脆弱な行動現象です。実際、新奇なオープンスペースに入れられた動物は、すぐには遊べないし、2, 3歳児は親の姿が見えなくなると遊びを中断してしまいます。つまり、生存に必要な機能は遊びとは無関係に働き続けるのです。

一方で、遊びのない世界で失われるものも当然あります。ゴフマンによれば、遊びの場では、面白さこそが、その場の相互作用秩序を正当化し、もしその遊びが面白くなければ、参加者は文句を言ったり、その場から立ち去ったりすることができるが、それ以外の場では、面白さ、意志にかかわらず、参加者はその場に留まるか、その場のありようを力で変革するかしかない(小原, 2011 参照)のです。つまり、遊び場面では面白さを共有できるかどうかで参加を止める任意性が許されているのです。既に述べたように、授業という遊びの許されない世界では、「隠れた遊び」が楽しめます。「遊ぶ機会を抑制された個体は抑制解除後にリバウンドを示す」ことを、3～5歳児を30分、または、90分間部屋に閉じ込めて身体的な遊びを抑制して調べた研究の結果は、抑制時間の長短にかかわらず、抑制解除後に、子どもたちは高頻度で運動遊びをしました(Smith & Hagen, 1980)。このことは、遊びがないことで失われる何かがあり、その回復への強い欲求、動機があることを示唆しています。また、休みの間に身体的遊びを楽しんだ小学校低学年の子どもたちが教室に戻るときには、休憩を取らなかった子どもたちよりも読書や数学の面で優れていた(Pellegrini, 2005)そうです。これらの結果は、自己制御に關与する脳の発達領域(前頭葉)と関連して生じていることが示唆されています。この考

えは動物モデルから支持されています。ラットのけんか遊びの「感情神経科学」研究(Panksepp, 1998)からは、遊びの衝動は進化の中でほ乳類の脳に組み込まれた「遊び回路」が生み出していることを示唆しています。特に、社会的遊びには、脳内アヘンやドーパミンなどの神経伝達物質システムが関与していることもはっけんされています(Pellis & Pellis, 2010; Trezza et al., 2010)。例えば、チンパンジーが一方のレバーを押せば飼育員とくすぐりごっこ(社会的遊び)ができ、他方のレバーを押せば食べ物がもらえるという条件で空腹時と満腹時とではどちらのレバーを押すかを調べたところ、遊びが選ばれた割合は、満腹の時には70%、空腹の時でも40%となったそうです(Vanderschuren, 2010)。つまり、社会的遊びがチンパンジーにとって高い報酬価値を持つことを示しています。このことは、満一歳前後の乳児は親にものを渡すふりや親を笑わそうと滑稽な仕草をする(からかい)(Reddy, 2015) というように人生早期から親しい他者と面白さを共有しようとするのが知られています。例えば、私の一三か月の孫は、私と対面になるなり、私の顎髭をつかんで引っ張り微笑みます。近くに住む七歳の孫は、早朝に寝ている私の部屋に忍び込んで、いきない布団の上に飛び乗って驚かせます。しかし、次の時には、こちらの間合いを見計らって、一瞬早く『わっ』と飛び起き、お返しをします。こうした驚きを含むやりとりや冒険が快を生むことは以前から知られていますが、その「遊び心」が適応の幅を広げることが示唆されています。

3-2 遊びの力:不安克服効果

ところで、遊びに興じている動物は捕食者から身を守る警戒心をおろそかにしてしまうほど没頭し危険に身をさらすことが少なくありません。人間の場合には、木登りやロッククライミング、ジャンジージャンプなどのような、あえて、危険に身をさらす行為を進んでするのは、それぞれの動物の進化の中で、遊びはそれらの危険を上回る利益(楽しさ)をもたらすように進化をしたのではないかと考えられます(Smith, 2010)。このことを説明する一つの考えとして、「不安の克服効果(anti-phobia effect)」説が提起されています(Sandseter & Kennair, 2011)。それによると、子どもは、対処するのに十分に成熟していない状況から自身を保護するために特定の刺激(例:高さや見知らぬ人)に対する恐れを乳児期を通じて自然に発達させます。危険な遊びは、子どもたちにウキウキする前向きな感情を与え、子どもたち自身をそれまでは恐れていた刺激にさらすように動機付けます。その子の対処能力が向上するにつれて、これらの状況や刺激は習得され、もはや恐れられなくなります。このように、成熟と年齢に関連した自然な抑制によって引き

起こされる恐怖は、子どもが積極的にスリリングでわくわくする感情経験を生み、一方で、年齢にふさわしい挑戦をマスターしていく間に恐怖は減少していきます。したがって、著者は、危険な遊びはこの恐怖克服効果によって進化したのかもしれないと述べてくれます。さらに、もし子どもが十分な危険な遊びに参加することを通して環境による適切な刺激を受けない場合、恐怖は続き、心の問題の増加を招くかもしれない可能性が示唆されています。この説に従えば、遊びは恐怖が生み出すわくわく感、換言すると、恐怖は「一次的(基本的)情動」という生得的で普遍的な情動であるが、それを生活環境に適応的であるようにする調整作用が生み出す「快」と考えられます。

このような遊びの情動性を「遊びの情動理論」としてまとめたのはサットン・スミスです。サットン・スミスは、既に述べたように、これ迄の数百にわたる学際的な文献を七つレトリックに分類しました。この多様性、曖昧さを遊びの特徴と認め、生物進化の多様性と遊びの多様性との類似性を考察しました。そこから、生物進化の過程で遊びが担った適応上の役割は多様性を生み出すことだという結論に至り、遊びの「多様性モデル」を提案しました。それによれば、遊びは、進化の過程で首尾よく適応できたことで、かえって固着した状態に陥り、刻々と変化していく生の状況への対処が困難になるのを打破する新しい挑戦力として備わったのだといえます。この理論に従えば、ほ乳類の中で人間が最もよく遊ぶことは、人間の多様な生活環境、社会文化のどのような形態であっても適応できる多様性と可塑性と遊びは関係があるのではないかと考えられます。そのような遊びの特徴は、社会、道徳的には善し悪しの両方を生み出し、我々の文化の中で価値があるとされているのとは反対の態度や潜在的可能性の広さ、突飛さ、予測困難さなどの「可塑性」を生みだしているといえます。また、自然の中に放された子どもたちが次々と“名もない遊び”をするのも、このような多様性の力かも知れません。

3-3 遊びの相反感情論とストレス緩和効果

このように、遊びの本質は多様性を生み出すことにありますが、サットン・スミスは、遊びには、真面目な中に風変わりな行為(遊戯性)が入り込むという現在の適応の枠組み内から逸脱した多様性を基本構造としていることに気がつきました(Sutton-Smith, 2011)。さらに、この遊びの相反性(antipathies)という基本的形態は、遊びが情動の相反性を含んだ現象であることを示唆しています。そこで彼は一次と二次の情動の分類に注目をしました。一次の(基本)情動は、人間の適応に不可欠な普遍的な情動で、ストレスによって生じ、コントロールが困難である情動

で、悲しみ、ショック、恐怖、怒り、嫌悪、幸福感(サットン・スミスは一次の情動に無気力を加え、幸福感と対照的な位置取りにしました)を指し、二次の情動は、プライド、共感、照れ、罪悪感、恥などです(Damasio, 1994)。一次の情動は、身を守るため逃げるか戦うかの即時的、反射的決定を司り、二次の情動は、反映的思考、回想による再考によってより安全を確保しようとしています。両者の働きの違いは、衝動対見通し、強力な情動反応対統制可能性などで、とりわけ二次の情動の働きは、一次の情動の表出を調節し、ストレスを克服可能な範囲に統制することです。そのために、許容される多様な可能性を試みて、より極端な一次情動をモニターし、緩和します。しかし、一次情動なしでは、人類は次第に弱まり、二次情動なしではコントロールを失ってしまいます。この二つの情動システムを遊びに当てはめると、遊びの特徴である楽しさや幸福感は、一次情動が生み出すストレスフルな情動と相反し、抑制効果となるか、遊びが消えるかです(Sutton-Smith, 2011)。例えば、孤独感は仲間とはしゃぐことで克服されるが、その逆もあるように。

さらに、脳には“あたかも”ある情動状態にあるかのように感じる神経装置があることが示唆されています(Damasio, 1994)が、二次の情動は“〇〇のようなもの”として一次情動を調節すること、衝動と統制のバランスを調整することを目的としていると考えられています。例えば、一次情動は危険事態に反射的に身を守ろうとしますが、それに対して、遊びは遊び手の心の中で起こっている主観性を“〇〇のようなもの”として偽装した様式でそのような主観を表出します(「遊びのパラドックス、Bateson, 1955)。例えば、『イタイの、イタイの、とんでいけ』は、痛みは「事実」として、恐怖、怒りを喚起しますが、痛みが「“〇〇のようなもの”」と置き換えられることで、また、痛みを「我慢する誇り(二次情動)」を持つことで、一次情動は緩和されます。情動経験は現実から離切化され、イメージ化され、主観化されることで遊びが出現することを表しています(Sutton-Smith, 2002,)。つまり、遊びはこの二重性の間にあると仮定されます(Sutton-Smith, 2008)。また、遊びは遊戯的な統制によって、一次の情動の負の力と拮抗した手段を提供し、社会的に公認された統制、情動表出を状況に適切化した儀式、規則、審判 referee、その他の形式の中でなされるように機能しているのだといいます。したがって、「この種の遊びを早期から経験しながら育った子どもたち、自らの奇抜な行動・発想を遊戯的として楽しむような子どもたちは、彼らの成熟した社会生活においてより洗練され、日常での社会的関係においてより対人交渉で熟練しているように思われる(2008, p.121)と述べています。

このように、サットン・スミス(Sutton-Smith, 2011)が「遊びの反対は仕事ではなく

うつである」と主張したように、遊びの働き、意味とは、すべての真面目な行動に対峙して、その行動の情動的バランスをとること、特に、ポジティブな情動を喚起し、ストレスの対抗するレジリエントな働きをしているのではないかと想定されます。実際、筆者は大学生を対象に、質問紙で遊戯性尺度(JPS:中野、2017)、不安尺度、レジリエンス尺度の関係性を調べたところ、遊び経験の豊かさは遊戯性、レジリエンスと強い関係にあり、不安を抑制することが見出されました(中野・橋本、2018)。この結果は、中野(2016)の遊びはポジティブな情動の自己喚起を促進するという仮説を支持するものといえます。

さらに、遊びは、人生全体をより充実させ、一般的に人生を良いものと感じる「生きる力」であり、典型的な遊び手は、あたかもしたいことが何でもできるかを証明するように、自分自身を遊びに没頭させると論じています。遊ぶことは、それ故に、単なるスキルではなく、自身の未来へと生きる力への強い信念である(Sutton-Smith、2008)と主張し、「生きる力としての遊び」と名付けた理論を提出しています。それによると、遊びは単に楽しいことや楽しみではなく、「私たちの毎日の存在感、そして人生には生きる価値があるという私たちの信念をポジティブな情動として保持できる遺伝による贈り物であると結論づけています。

このようにサットン・スミスの遊び理論では、遊びは情動だということが強調されていますが、遊び自体は生存に必要な適応とは何の関係もなく、遊び手に楽しい時間を提供し、通常的生活状況をより幸せにすることが、遊びの基本的な機能であることが強調されています(Sutton-Smith、2005)。つまり、彼の進化論的観点からの遊びとは、必ずしも生存のための適応としてではなく、人生の豊かさのための適応として役立つ人生のシステムなのです。著書「遊びのあいまいさ」の最後の章で、彼はこれを明白にしています。「結論として、多様性が遊びの鍵であり遊びは反応パターンを狭めるのではなく、幅広くします」(Sutton-Smith、1997 p.229)。したがって、私たちは、「遊びとは何か」をプレイ・エートス、レトリックなどのイデオロギーではなく、また、遊びを子どもの現象とせず、人生の問題として広い視野から学際的な視点から考え直さないところにきているのではないのでしょうか。

引用文献

- 秋田喜代美 2010 園のくらしを育む六:園の風景(2):子どものための時間のつくり方. 幼児の教育, 109(9), 34—37
- 秋田喜代美 2017 主体的な遊びを育てることの価値とアポリア 発達 150 号 ミネルヴァ書

- カイヨフ, R. 1967 多田道太郎・塚崎幹夫訳 1990 『遊びと人間』、講談社学術文庫
- チクセントミハイ, M. 1990 今村浩明(訳) 1996 喜びの現象学 世界思想社
- Fisher et al. 2013. Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*, 84(6), 1872–1878.
- Goodley, D., & Runswick-Cole, K. 2010. Emancipating play: Dis/abled children, development and deconstruction. *Disability & society*, 25(4), 499-512. Hirsh-Pasek & Golinkoff 2008
- Hirsh-Pasek et al. 2009 A mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence. Oxford University Press.
- 保育学会課題研究委員会(岡健ほか) 2011 質の高い遊びとは何か? —遊びの質を規定するための条件— 保育学研究 49, 51-60
- 保育学会課題研究委員会(大宮勇雄ほか) 2015 遊びの質をどう捉えるか 保育学研究 52, 105-118
- King, N. R. 1982. Children's Play as a Form of Resistance in the Classroom. *Journal of Education*, 164, 320-329.
- Krasnor, L. R., & Pepler, D. J. (1980). The study of children's play: Some suggested future directions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1980(9), 85-95.
- Lillard, A. S. 2013. Playful learning and Montessori education. *NAMTA Journal*, 38(2) 137-174.
- Lillard et al. 2013 The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34.
- Martin, P., & Caro, T. 1985. On the function of play and its role in behavioural development. *Advances in the study of behaviour*, Vol. 15, 59-103.
- 中野 茂 1981 幼児の問題解決行動に及ぼす遊び経験の効果 教育心理学研究 23、188-198
- 中野 茂 2016 「遊び」 田島信元・岩立志津夫・長崎勤(編) 新発達心理学ハンドブック福村出版 513-524
- 中野 茂・橋本久美 2017 「あっち向いてホイ」遊びのストレス耐性効果、中山隼夫科学技術文化財団レポート2017 56-58
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human development*, 53(1), 1-4.
- 小笠原 浩方 2000 悪戯文化論: 悪ガキの群像 新曜社
- Oliver, S. J., & Klugman, E. (2007). Building a play research agenda: What do we know about

- play? What new questions do we need to ask?. *Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine*, 173, 14-17.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary psychology*, 9 (2), 257-284.
- Singer, et al., eds. 2006 *Play=Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth* New York, NY: Oxford University Press
- Simon, T., & Smith P. K. (1983). The study of play and problem solving in preschool children: Have experimenter effects been responsible for previous results? *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 289-297.
- Smith, P. K. & Dutton, S. 1979. Play training in direct and innovative Problem solving. *Child Development*, 4, 922-229.
- Smith, P. k. & Hagan, T. 1980. Effects of deprivation of exercise play in nursery school children. *Animal Behavior*, 28, 922-928.
- Smith, P. K., & Vollstedt, R. 1985. On defining play. *Child Development*, 56, 1042-1050.
- Smith, P. K. 2010 *Children and play*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Sutton-Smith, B. 1995 Conclusion: The persuasive rhetorics of play. In A. Pellegrini (Ed.) *The future of play*. 275- 295. State University of New York Press.
- Sutton-Smith, B.1997 *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sutton-Smith, B. (2002). Recapitulation Redressed. *Play and Culture Studies* 4, 3-21.
- Sutton-Smith, B. 2008 Play theory: A personal journey and new thoughts. *American Journal of Play* 1(1), 80-123.
- Sutton-Smith, B., 2011 The antipathies of play. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* 110-118. New York: Oxford University Press.
- Sutton-Smith, B., & Kelly-Byrne, D. K. 1984 The idealization of play. In P.K. Smith (Ed.), *Play in animals and humans*, 305-312. Oxford:Basil Blackwell.
- 高橋潤二郎 1984 「ルドゥスの発見」ホモ・ルーデンス論考 三田学会雑誌 77(2) 168-192
- Toub T. S. et al. 2018 The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 1-17.
- Vandenberg , B. (1981). The role of play in the development of insightful tool using strategies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 27, 97-109.
- Vanderschuren, L. J. M. J. (2010). How the brain makes play fun. *American Journal of Play*,

2(3), 315-337.

Wood, E (2012). The state of play: *International Journal of Play*, 1(1), 4-5.

ヴィゴツキー, L. S. 1933 児童心理学講義 (柴田義松・森岡修一訳 1976) 明治図書

Whitebread, D. 2018 Play: The new renaissance. *International Journal of Play*, 7 (3), 237-243.

Wood, E. 2012 The state of play *International Journal of Play*, 1(1) 4-7.