

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 プレイ・エートスの束縛と遊びの定義の矛盾

これまでに多数の研究者 (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」でしかなかった。例えば、ホイジンガー (1938: 高橋訳 1973) は、「遊びの面白さ」を「遊びの本質」と見なしていますが、ヴィゴツキーは、遊びよりも快感をもたらす活動は多数あるので、遊びを楽しさと定義するは正しくないと述べ、遊びとは『実現しない願望の空想、幻想による実現』 (Vygotsky, 1933) であり、それによって遊びの中では、子どもたちは、「頭一つ飛び出た」、最近接領域での行動が出現するのだと主張しました。一方、ピアジェ (1932、英訳 1962) は、このよう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「活動の快」だと定義しました。つまり、遊びとは、努力を要する客観的思考ではなく、気ままな活動が優勢である状況だということです。

2 遊び基準に見る幻想

「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も成されてきた。その代表的なものは、「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)」などである。それらは、一見、至極、妥当なものであり、遊びをこのような中核的な行動特徴を基準として定義をすることは、成功しているように思われる。ところが、これらの基準は“アーム・チェア”の思弁的な理論的考察に由来し、実際にその妥当性が検証されてはいないのである(Smith, 1988)。

スミスとヴォルステット(Smith & Vollstedt, 1985)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)」の五つの基準を取り上げ、その有効性を検証したところ、「目的より手段」は評定者間の信頼性が最も低く、判断が難しいこと、「内発的動機」は、遊び判定と関係がないことが見出された。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、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が、この研究結果は、従来の「常識」に反するものといえる。

しかし、「目的より手段」については、構成遊びや運動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、現実には、全くの無目的で行動することはないのである。したがって、「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にすぎないのである。「内発的な動機」もまた、遊びや遊戯的とはいえ内発的な行動は無数にあり、逆に、内発的ではない(相手に誘発された)が、遊びもありえる。したがって、遊びの自由とは、それ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に基づくプレイ・エートスにほかならないように思われる

3 理想論化と進歩のレトリック

3-1 プレイ・エートス

スミス(1988)は、遊びを理想論化する西洋社会の価値観を「プレイ・エートス play ethos」とよびました。彼によれば、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強力な、科学的根拠のない、無条件の肯定』(Smith, 2010)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。この研究では、3~5歳児が、1)課題解決材料で遊ぶ、2)大人の解決行動を観察、3)統制群に分けられました。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、遊び群だけが解決への試みに漸次的改善を示しました。ところが、その後、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が指摘されました。そこで、サイモンとスミス (1983)はブラインド手順を用いて、再検討したところ、上述のような群差はなくなり、それが実験者効果に基づくものであること明らかになりました。さらに、遊び経験の問題解決効果を扱った当時の約 40 研究を見直したところ (Smith ら, 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ませんでした。遊びの有用性を示そうとする遊びの理想化に基づく動機が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。

3-2 遊びの理想化

このことは、遊びは常に科学的研究の対象であるよりも“理想化”というイデオロギーの対象とされ、歪曲されてきたことを示しています。たとえば、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・エートスが背景にあったことを示唆しています。それによって、路上少年は、“倫理的に遊ばなくてはならなくなった”のです。このプレイ・エートス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ったそうです。遊びの理解には「遊びでしている」と、「子どもにもたらす悪影響」との違いを知ることが重要だと論じています。

3-3 進歩のレトリック

サットン・スミス (1997)は、過去百年間の数百の遊び研究を七つのカテゴリに分け、「レトリック rhetoric」と呼びました。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。発達心理学者、幼児教育者の遊び論は、このレトリックに含まれません。しかし、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。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。サットン・スミスは2015年に他界しましたが、最後の著作は『Play for Life人生のための遊び』でした。

4 遊びと教育:ガイドプレイ

2000年頃、遊び研究数はじり貧でした。しかし、この10年の間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に掲載された57遊び論文を分析したところ、4割が発達、6割が教育だったそうです。

このように、最近は、「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。Singer et al. (2006) は「遊び=学習」という著書の中で、最近のアメリカの子どもは、遊びは時間の浪費として見られて休憩時間が短縮または廃止され、「事実」の暗記に忙しく、正解を学ばされ、多くの学校はし、子どもたちにせていると嘆いています。これに対してシンガーらは、遊びは学習を促進すること、遊び=学習という事実に注意を向けることが重要だと反論をしています。遊びは、学習と発達のための強力な母体として認知発達と、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。

それに加えて、学力指導か非構造化自由遊びかの誤った二分法も克服する必要があると指摘して「ガイドプレイ(guided play)」の導入を提案しています。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)。

しかし、このガイドプレイへの注目によって、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が問われるようになりました。そこで、フィッシャーら(Fisher et al. 2013)は4~5歳児を対象に、形の分類課題をガイドプレイ、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。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。ガイドプレイは、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したが、自由遊び群は、課題とは無関係なことをして遊んでいたことが違いを生んだといえます。同様の結果は、Toub et al. (2018) によっても報告されています。これらの結末は皮肉なものといえます。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の限界を示しています。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。

5 遊びの情動理論

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なぜでしょう。多分、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。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ません。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「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。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。したがって、私たちは、「遊びとは何か」を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にきていないのでしょうか。