

伝承遊び研究考(3)

——「遊び」という語について——

大 森 隆 子*

A Study of Traditional Games (3)

—The Meaning of “the Game”—

Takako ŌMORI

はじめに

筆者は、幼稚園や保育所の保育教材という面から「伝承遊び」に関心を持ち、具体的な遊び(「かごめ」、「はないちもんめ」、「通りゃんせ」他)の一つひとつに焦点を当て、文献面の検証を行ってきた。そこから抽出されたそれぞれの遊びの魅力や特徴、意味などを保育の場への提言という形で報告した。こうした事例研究の過程で、「伝承遊び」という用語を明確化するの必要を感じ、遊び例の検討作業と並行して、用語の概念を明らかにすることとした。

第1稿¹⁾では、「伝承遊び」という用語について、その成立時期と社会的背景、概念等を小川清実の論考を基に、小川が特に注目した3氏(小川博久、半澤敏郎、藤本浩之輔)の論考を踏まえて解明した。その結果、成立時期は比較的近年といえる昭和60年代半ばであること、また、その背景には高度経済成長期に入って生じた我が国の急激な環境変化の中で、それまで長く伝えられてきた子どもの遊びが急速に消滅していく現実を、「危惧する大人の意識を伴って使われだしたもの²⁾」ということが分かった。そうした検証を踏まえて、小川が規定したこの用語の概念、すなわち、

第1に、これまでさまざまな文献に登場する遊び、もはや実際に子どもには遊ばれなくなってしまったかもしれない、大人の思い出になっているような遊び(かつて伝承されていた遊び)、第2に、昔の子どもも遊んでいて、現在の子どものも遊んでいる遊び(現在も伝承されている遊び)、第3に、これまでは見られなかった遊びであるが、まさに現在、子どもが遊んでいる遊び、そしてこれから遊ばれ続けていくかもしれない遊び(新しく起り、これから伝承されていく可能性の高い遊び)、これらをすべて「伝承遊び」と呼んでいきたいと考えます³⁾。

を、筆者は「歴史的・時間軸に沿って3区分(過去・現在・未来)したそれぞれの場面で、子どもが遊び続けていた、もしくは遊び続けている、あるいは遊び続けるであろうすべて

* 教育学部 子ども発達学科

の遊び⁴⁾」とまとめた。それは、小川が「伝承遊び」の本質を遊びが展開される時空間や伝達方法に拘泥せず、「子どもたちが遊び続ける」という遊びの寿命の長さに着目して定義したものと解釈したためである。

第2稿⁵⁾では、このように定義された「伝承遊び」という用語について、小川の論に依りつつ、小川が着目した上述の3氏の論考を踏まえ、「伝承」という語に重点を置いて考察を試みた。その結果、4者間には見解の相違が見られたものの他方で共通点も確認できた。それは、「いずれも『伝承』行為の中に、子どもたちの主体性、自由性、生活、社会的集団といったキーワードを深く位置づけて捉えていたことである。そして親や保育者、教師などの関与について、その排除も含めて『伝承』のための思案が巡らされていたことである⁶⁾」と報告を行った。

第3稿となる本稿では、「伝承遊び」という用語について、「遊び」という語に重点を置いて考察を試みたい。作業としては、小川清実が論拠とした3者について、それぞれが「遊び」という語をどのように解釈していたかを整理することとする。第一に小川博久の見解(1)を、第二に半澤敏郎の見解(2)を、第三に藤本浩之輔の見解(3)を取り上げる。その上で小川清実の見解(4)を紹介し、全体のまとめと今後の課題(まとめに代えて)を報告したい。

1 小川博久の「遊び」考

小川は、前稿で述べたように「伝承遊び」の定義に際して、「遊び」ではなく「伝承」という語の方に比重をおいて推考した。それは、小川の「伝承遊び」論、延いては「遊び」論に起因するものである。ここでは、「遊び」について氏が展開した論を時系列に沿って押さえたい。「遊び」についての論説としては、守屋光雄が著した『遊びの保育⁷⁾』に収録されている小川による「北須磨保育センターについてのメモ」をまず取り上げることとする。これは、守屋が『子どもと遊び⁸⁾』の冒頭論文「遊びとは」の中で、種々の遊び論を19例紹介した内の18番目に小川博久の論説として引用・記述しているものである。まずは小川のメモ(1970年代前半)に即して検証したい。

そもそもこのメモは、守屋が開設した幼児教育施設(北須磨保育センター)を訪問した後、私信として守屋のもとに届けられたそうだ。その経緯について守屋は、「小川博久氏(東京学芸大学助教授)は早朝より薄暮に至るまで保育センターの保育を見学し、散歩に参加し、私どもと熱っぽい討論をしたが、後日、『北須磨保育センターについてのメモ』と題して次のような論説を寄稿された⁹⁾」と述べている。そこには、当時の小川の「遊び」についての考え(今日に続く「遊び」論のベースとも言える)が率直に語られている。少々長くなるが、該当する箇所を原文から引用すると、

結論からいえば、先生をはじめとして現在の教育心理学者の見解では、あの北須磨の実践の中にあられる子どもの遊びの豊かさを捉えられないということである。守屋先生は、「教育心理学研究」(第五巻第三号一九七三)における「遊びの発達」の論文の中で、「遊び」の発達を「遊び」から「仕事」へというコンテキストで把握している。これは「遊び」観の最も基本的で伝統的パターンではある。しかし私にいわせれば、この伝統的な「遊び」観が子どもの「遊び」の発展性を妨げることになる可能性

があるということなのである。子どもの「遊び」から「仕事」へというルートを考えるなら、「遊び」から「遊び」へというルートも考えなければならない。むしろ正確にいうのであれば、未分化な活動から「遊び」と「労働」の分化へ、あるいは、遊びと仕事との不分離な活動から遊びと仕事の分離の意識へというようにとらえるべきではないか、つまり、「遊びらしきもの」から「労働（仕事）」ないし、「遊び」へである。なぜこのような主張をするかという点、「発達」が目的規定的概念であり、教育という概念に制約されるものであるとすれば、「仕事」へと収斂されるような形で子どもの「遊び」を解釈することは、幼稚園から小学校、小学校から中学校へと進むにつれて「遊び」は否定されていくことになり、「遊び」が「仕事」「勉強」「役に立つこと」に奉仕する形でしか「遊び」をとらえることができなくなるのではないだろうか。ここから「わるい遊び」「よい遊び」を区別する考え方が生まれてくる。たしかに「悪い遊び」もあるかも知れないが、そういう善悪の基準や役立つ遊びという考え方が接することによって、「遊び」そのものが、子どもの自己活動にたいしてつけられた名前であり、管理したり、指示したりする形ではなく、大人が、自己の生き方をかけて、無意図的に指示する自己自身というモデルによってしか、子どもの活動にかかわれない活動、そういう意味での「遊び」が歪曲されていきはしないか、学校における「学習」概念や、大人の仕事（シリアス・ワーク）といったものに制約された形でしか子どもの自己活動をとらえられないとしたら、これは一種の管理ではないか¹⁰⁾。

とある。

すなわち小川は、子どもの遊びとは、子どもの自己活動に対して付与された名前であること、したがって外的な目的（「仕事」「勉強」「役に立つこと」）の達成を企図して大人や教師によって導かれる遊びは、遊びとは言えないという。それゆえ、遊びの発達を「遊び」から「仕事」へという直線的な文脈で把握する通常のパターンは、遊び本来の発展を阻害するものであって、仮にそうしたルートが認められるとするなら、もう一つ別に「遊び」から「遊び（内容的に豊かさを増した）」へというルートがあって然るべきではないかと提案する。そして、その考えの源泉を北須磨保育センターの遊びの実践に見出したとしている。それは、

北須磨では、大人のそうした子どもの「活動」への解釈である「遊び」概念に左右されることなく、子ども自身の選択の可能性を許容された遊具が用意され、子ども自身の目標選択にあわせて、素材が駆使されていく。ここには、意図的教育機関の中で、子ども自身の目標選択の自由とそれを駆使する権利を最大限に確保しようとする姿勢があると思われる。いいかえれば、大人が子どもの活動についての「教育的解釈」を一義的にはめ込むことをしない柔軟さがある。子どもたちは、この活動を通じて、小学校のどの学習につながるといった解釈では捉えられない多様な活動をおこなう。とはいえ、ここに何らかの基準や解釈がないというのではない。子どもたちは、ガラクタという客観的な「もの」が自分の能力でコントロールできるかどうかを知ることによってリアルな世界と想像の世界との区別を学んでいくはずである。そしてそうしたものが十分に発達したとき、「遊びらしきもの」（ピアジェの自己中心的思惟）は「遊び」と「仕事」の区別を学んでいく、芸術や科学というものの中に、想像的世界と現実世界の区別と統合を学んでいく¹¹⁾。

というものである。

このように、実践場面を通して、子どもの遊びが自己活動を通して発展していく過程と、さらにその先に「遊び」と「仕事」の分化が進んでいく道筋を明らかにしている。そして、それらの進展の鍵を、活動の目標選択の自由とそれを行使する権限のすべてが子どもたちに保証されることにみているのである。

また、そうした「遊び」論構築に資する遊び理解の方法に関しては、

子どもの活動を心理学のパターンにはめこむのではなく、あの保母さんが子どもとドロコ遊びをしていたときのように、ともに生きる、ともに遊びを生きることによってではないか。サルトルのいう「原理的共犯性」こそ、われわれが子どもの「遊びらしきもの」に接近する道ではないか。子どもの「遊びらしきもの」を解決したり、教育的に指導したりする以前に、大人は環境として、自分自身が状況として子どもの前で「遊んでいなければならない」のではないか。こうした過程で、子どもと出会うことこそが、子どもの自己活動を大切にすることである。そのとき、たしかに子どもは「遊んでいる」のである¹²⁾。

と述べているように、あくまで大人目線・教師目線ではなく、子どもの遊びの地平で大人たちが子どもたちと出会うことに尽きるとする。そうした条件下では、子どもは自己活動することが保障されており、それゆえ確かに遊んでいると言うことができる。したがって、真の子どもの「遊び」と接することができ、「遊び」理解ができるというのである。

小川は、自身の「遊び」論構想の一環として「伝承遊び」に着目していった1980年代には、「遊び」について次のように論じている。

「あそび」の重要性が幼児教育で指摘されて久しい。こうした指摘は多くの人々を「あそび」に注目させた功績をもつ。しかし、一方では「あそび」へのかかわり方をゆがめ、結果として子どもの「遊び」の発展を阻害する危険性をはらんできた。普通、教育関係者が「あそび」を問題とするとき、つねに持たざるをえない発想は、教師として、おとなとして「あそび」にどうかかわるかということである。もちろんこの発想自体否定されるべきことではない。しかし、子どもの「あそび」に対し、早急に教育的勧告をひきだそうとすることが、結果として、教えるための「あそび」内容を考え、「あそび」技術を語ることになってきた。こうした態度は「あそび」が子どもたちの自主的活動であること、そしてそれだからこそ、子どもたちの自己形成力につながるのだという最も基本的な「あそび」把握が欠落してきたのである¹³⁾。

子どもの「遊び」に注目が集まり、教師として「遊び」にどのようにかかわるべきかというテーマが広く問われ始めた時期に、改めて小川は、子どもの自主的活動こそが子どもの遊びの本分であり、自己形成力を養うことに資する源であると説いている。加えてそうした考えの確信を得るべく、小川は遊びの継承という視点から独自の「遊び」論を探求していく。それは、次のような表現に表われている。

筆者はこれまで子どもの「あそび」は子ども集団による自主的活動を意味するものだという前提で「あそび」を研究してきた。そしてそこから大人のそれへのかかわり方を考えてきた。それはいいかえれば、教授論的な視野で「あそび」をとらえるのではなく、むしろ、世代間の無意図的な形成過程の場として「あそび」をとらえることであった。そしてそうした世代間伝承の過程にひそんでいる様々な学習上の「しかけ」

を明らかにする研究をおこなってきた¹⁴⁾。

ここからは、初期の「遊び」論には格別触れられていなかった“子ども集団”についての視座が明確に認識されていることが分かる。子どもの自己活動を尊重し、大人たちが「遊び」の教授をしないとすれば、子どもの「遊び」はどのようにして伝えられるかという疑問への答えである。つまり、小川は個々の子どもの遊びから子ども集団の遊びへと視点を移動させることによって解決を試みたといえる。

小川清実も指摘するように、氏は1990年代の初め、「遊び」に関する一般的な定義として、ホイジンガとカイヨワの説を踏襲した論を展開している。ホイジンガの「遊び」論については、その著書『ホモ・ルーデンス¹⁵⁾』から以下を「遊び」の規定として引用している。

それは〈本気でそうしている〉のでないもの、日常生活の外にあると感じられているものだが、それにもかかわらず、遊戯者を心の底まですっかり捉えてしまうことも可能な一つの自由な活動である、と呼ぶことができる。この行為はどんな物質的利害関係とも結びつかず、それからは、何の利得も齎されることはない。それは規定された時間と空間の中で決められた規則に従い、秩序正しく進行する。またそれは、秘密に取り囲まれていることを好み、ややもすると日常世界とは異なるものである点を、変装の手段でことさら強調したりする社会集団を生み出すのである¹⁶⁾。

この内容を項目化すれば、1は非日常の活動、2は自由な活動、3は非生産的活動、4は規定内の時間・空間・ルール下におかれる活動となろうか。

次に、そのホイジンガの定義を批判して立てたカイヨワの「遊び」論については、「遊び」の規定として6項目を紹介している¹⁷⁾。1は自由な活動(遊ぶ人の)、2は分離した活動(時間・空間の限定)、3は不確定な活動(成り行き・結果)、4は非生産的活動(現実的富・利益)、5はルールのある活動(その遊びに限定した決まり事)、6は虚構的活動(現実的生活と対立する第二の現実)である。

それらを踏まえた上で小川は、「遊びの伝承との関係を考えていく場合」との断わり付きで、以下が「遊び」の定義として重要であるとしている。その1は自由な活動であって強制されるものでないこと、その2はそれ自身が魅力的で楽しいと思う活動であること、その3は非生産的、気晴しであるにもかかわらず、緊張(真剣さ)を伴う活動であることという3点である。特に1に挙げた「自由」とは、

おとなの主導権による生活の展開から、相対的に独立した活動、いいかえれば、活動が展開する時間・空間がおとなの主導権による生活時間、空間との間にずれがあること、またたとえ、同一時間、同一空間で展開されるにしても、活動の主導権が子どもの側にあること、そこで活動に対する子どもの主導権を問題にする以上、多かれ少なかれ、この子どもの主導権は子どもの集団によって担われることを予想する必要がある¹⁸⁾。

と述べているように、「遊び」においては、何より大人からの自由が保障されること、子どもたちの間で活動が主体的に展開されるものという従来の氏の考えを、これらの「遊び」論をもって補強している。遊びの継承に子どもたち集団の存在を必然化した小川は、「子どもの『遊び』とは、子ども集団の中で伝承された知識・技能によって展開された活動のことである¹⁹⁾」と「遊び」を定義するに至る。

2 半澤敏郎の「遊び」考

半澤は、前稿でも述べたように光現象に基づく考証的研究の立場から、子どもの遊び研究を『童遊文化史²⁰⁾』全5巻にまとめて出版した。その第1巻の序説に「遊びについての一提言」と題して「遊びの位置づけ」、「遊びに対する偏見」、「人間の行為と遊び」などのテーマで、諸外国の例えばラッセル、カント、デューイなどの哲学者や教育学者等の多様な論説を引用しつつ、自身の「遊び」論を展開している。これを基に本稿では、半澤の子どもの「遊び」論を押さえてみたい。

半澤は、「人間生活の存するところ必ずや遊びが存在する。遊びは人間にとって、本性的な行為として欠かせない生の特殊現象にほかならない。したがって、だれもが遊びの経験者といっても決して過言ではない。『生とは、環境に働きかける行動をもって自己を更新する過程である』と、J・Dewey が述べているように、生活行動を通じての自己更新の過程であり、人間はこの更新の道をたどることによって人間的に成長する²¹⁾」と述べている。ここから、半澤はプラグマチズムの考え方に立ち、遊びは人間にとって生（生活）の一現象であること、その生とは自己更新しつつ人間的に成長する過程をいうことと理解していたことが分かる。しかしながら我が国においては、「遊び」は対比的言葉として「労働」、「勤勉」、「真面目」などと並べられ偏見を持って見られてきたという。その経緯、

わが国における遊びに対する辺遠現象の偏見は、明治以降顕著となった。(中略)

初等教育のモットーの一つに、「よく学び、よく遊べ」がある。(中略)教育という人間の育成と形成の作動の中で、「学ぶこと」と「遊ぶこと」との調和を強調した、教育的に重要な意義深い、しかも理にかなった言葉であり、そして、そうあるべきであった。(中略)現実的には、「よく遊べ」は「よく学べ」に振り替えられ、「よく学び、よく遊べ」となり、「遊ぶ」のほうは、まさしく「学び」のための添え言葉として、まるで刺身のつまのごとく、形式的かつ架空の言葉に過ぎなかった。そのため、「遊び」を「学ぶ」ための補足的辺遠現象とする偏見がおのずと生じてきた²²⁾。

と述べ、これは大人には「働け、働け」と勤勉であることが求められる世の風潮と相俟って近年まで定着してきたとする。

特に子どもの「遊び」については、

B・Russell が、「遊びが好きだということは、人間の場合にしろ、あるいは動物の場合にしろ、幼い動物のもっている最も明確な特徴である。人間の子供にあっては、この遊び好きということにさらに真似をする（ごっこの遊び）ことの言いしれぬ喜びが伴っている。この遊びと、ごっこは幼年期の心からの要求である」と、述べているように、人間、とりわけ子供はよく遊ぶということである。それは遊ばずにはいられないから遊ぶのであって、本性的・基本的要求に基づく生の一現象として遊ぶ。これが遊びの行為であり、彼らの生活のすべてである²³⁾。

とラッセルの発言を引用して、生の表現そのものであること、すなわち、大人が強いる目的的な行為でないことを強調している。「子供にとって遊びは生活のすべてであり、この遊びの世界における生活を通じ、人間的に成長するための生活学習にほかならない。換言するなら、人間の育成と形成のための無形式の広義の自己教育である。したがって、子供は遊ぶべき、そして遊ばねばならない生命体である²⁴⁾」とも付け加え、遊びを欠くべからざ

る自己教育という教育要件として位置づけている。

上述の「遊び」論を認めつつ、他方で考現学の視点から子どもの状況について、「終戦後においては、かつての中央集権に基づく、国家第一主義的富国強兵策の明治教育思潮からは一応開放され、子供たちは新たな世界で、もっともっと自由に、のびのびと生活ができるはずであった²⁵⁾」のに、事実は相反する方向に進展していったと指摘する。受験戦争の激化や社会環境の変化により、

まさに現代は、新旧交替の過渡期である。したがって、伝承遊びも継承の途を絶たれ、下降の一途をたどっている。中には姿を消しつつあるもの、すでに遊事生命さえ失ったものもある。このままでは、童遊びを中心に創造されてきた、これまでの伝承児童文化は、失われるのではないかと危ぶまれてならない。そこで、これを契機に、子供の世界における、彼らの生活のすべてである遊びに焦点を合わせ、児童文化研究のため、童遊びの世界に向けて旅することにする²⁶⁾。

と、子どもが自ら創造的に作り出し、伝えてきた「伝承遊び」の個々の例を文化のレベルで押さえ、研究対象として捉えている。

3 藤本浩之輔の「遊び」考

藤本は、教育人類学の立場から子どもの生活と文化にかかわる理論・実践・調査をベースに研究を進め、子ども自身が創造する文化としての遊び論を構築した。藤本の「遊び」論は、思惟的・哲学的な視点から分析するのではなく、実際に展開されている遊びの様相を現象学的・社会学的な視点を持って観察し、遊びを分析しているのが特徴である。一方で、日本のみならず諸外国にも目を遣り、広く遊びを収集したり、過去に遡って遊びの記録を集める中で、遊びのグローバル性や伝播・伝承に関しても考察を進め、氏の遊び論の肉付けを図った。

遊びの機能面からの考察では、第1に子どもの遊びは〈学習〉であり、第2に〈経験の拡充〉であると指摘している。この場合の〈学習〉とは、世間でイメージするような学校の勉強や成績ではなく、「人間が生きていく上で基礎になる能力、すなわち、社会的能力、創造力、運動能力や体力を獲得し、発達させていく²⁷⁾」ことを言う。例えば遊びが育てる社会的能力とは、仲間との遊びを通して身に付ける他者との付き合い方、人間関係の保ち方と、遊びが持つルールの厳守・役割意識・責任感などを指す。しかしだからといって「子どもたちはそういったことを意識して遊んでいるわけではない。ひたすら楽しさを求めて遊んでいるのである。そして、遊びの活動自体を目的として、自発的に、自由におこなわれるところに遊びの本質がある²⁸⁾」と述べているように、楽しさという内的目的性や子どもたちの自発性・自由性に遊びの根源を見出している。

第2に挙げている〈経験の拡充〉とは、

昼間、かなりの余暇時間をもっている子どもたちは、ひとりひとりのこともあるが、数人とつれだって界隈をうろろうと徘徊している。その遊びを通じて、無意識のうちにはあるが、きわめて実感的に、そして具体的に、世の中というものについての経験をつみ重ねていくのである。(中略)

つまり、子どもたちが遊びのうちに徘徊する界隈は、社会の成り立ちやしくみ、人

間の生き方、動物や自然とのつき合い方を、理屈ではなく、感覚として、体験として学習する場であるといえる²⁹⁾。

と述べているように、遊びの持つ実社会との関係性（自然を含む）に目を遣ったものである。

藤本は、遊びの種類にも視点を当てて大きく2種に分類している。その1は長く継承されてきた遊びで、その2はその場限りの偶発的遊びである。幼児を中心とする後者の遊びに対して、年長の児童が好む前者の遊びは、「伝承の遊びは長い年月の中で、面白みが工夫され、洗練されたりしているの、熱中することが出来るし、長時間継続してもあきることがない³⁰⁾」と特徴づけ、そうした遊びを多く知っていれば、「大人によって指導されたりしなくても、自主的に遊び、自治的に仲間関係を継続していくことができる³¹⁾」と考察している。

加えて、「これらの遊びは、いつ頃、どこでつくり出されたのかははっきりわからないものが多いが、子どもたちは大人のやっていることをよく見ていて、模倣したり、一部分を切りとったり、つなぎ合わせたりして、自発的にかつ創造的に作り出してきた。(中略)その伝承過程で、さまざまな要素が付加されて複雑化されたり、単純化されたりもしたのである³²⁾」。「伝承の遊びは新しい遊び創造の土台となることもある³³⁾」といった指摘は、遊びの創出や変化のメカニズムに切り込んだ「遊び」論と言える。「伝承とか伝統という言葉には、とかく、古くさい、保守的、拘束的というイメージがつきまとっているが、そうではない。文化とは伝承によって成立するのであり、前にもふれたように伝承は創造の基盤である³⁴⁾」と述べ、このようにして作られ、継承されている子どもの定型化された遊びの型を子どもたちの文化と考えている。氏の「遊び」論は、「伝承の遊び」と「新しい遊び」、「保存」と「創造」の関係性を構造的・内容的に捉え、氏独自の発想で、「遊び」を「文化」のレベルに止揚させたことにあると思われる。

4 小川清実の「遊び」考

小川清実『子どもに伝えたい伝承遊び』という著書の中で、「伝承遊び」という用語の検証を行った。ここでは、明らかに「遊び」より「伝承」という語の方に重点を置いているように見える。それは、それぞれの語を取り上げる順序において、また考察の度合いにおいて察せられる。「遊び」という語に関しては、「伝承遊びは当然『遊び』です。この場合の『遊び』とは、大人から強制されるものではなく、子ども自身が本当にやりたくて始める、本来の『遊び』のことです³⁵⁾」という表現で、「伝承遊び」と「遊び」の関係性並びに「遊び」の特徴を押さえている。「遊び」の定義については、「これまでいろいろの人が述べていますが、私はホイジンガなどの説を基に、小川博久が示した概念を取り上げようと思います³⁶⁾」と前置きして、「遊び」とは、1に遊び手が自主的に取り組む活動であること、2に遊ぶこと自体に目的があること、3に活動の主眼は楽しさ・喜びにあること、4に子ども自らが参加する活動であることの4点を挙げている。

しかしながら筆者は、小川清実の「遊び」論の特徴は、「かごめかごめ」を対象とした氏の論文³⁷⁾に尽くされていると考える。それは、伝承遊びの一例を研究対象として取り上げたもので、その遊びの具象的姿に密着して「遊び」の本質に迫ったものである。その一節

に、形状（円）と運動型（回転）といった表現的要素を抽出して検証した箇所がある。自身の原体験から出発し、諸論を合せて検討した結果、それらに「人間の原型」をイメージしたものである。氏の言葉を引用すると、

人間の原型とは、人間の意識に昇る前の、まるで無意識のなせる業とでもいうような、人間を捕らえて離さないものであり、確かに存在しているものです。だからこそ丸くなったり、回転する動きのある子どもの「遊び」は消滅することはないのではないだろうか考えたのです。（中略）

何歳になっても、自分が子どものときに遊んだ体験を思い出すことができるということは、その体験に確かな意味があるからであると考えられます。（中略）

このような思いがあるからこそ、大人が「伝承遊び」を大事にしたいと考えるのかもしれない。子どもは、ただ、おもしろいから、楽しいから遊ぶ存在にほかなりません。「伝承遊び」そのものを選ぶのは、子ども時代ですが、「伝承遊び」のもっている魅力は一人の人間の一生にかかわって存在し続けていくと言えるのではないでしょうか³⁸⁾

とある。すなわち、人間の原型を表現しているがゆえに、「遊び」の魅力は薄れないという「遊び」論である。遊びの外形から遊びを構成する要素を取り出し、その形を辿り、意味を思索し、隠された本質を解明し、そこから「遊び」の本質（魅力）に至るという現象的「遊び」論の一つといえる。

したがって結論を言えば、小川は「伝承遊び」について、「伝承」の方ではなく、「遊び」そのものに関心を向けて考察を行い、独自の「遊び（伝承遊び）」論を提示したということができよう。

まとめに代えて

「伝承遊び」という用語の「遊び」という語に視点を当てて、4者の論考を検証した。その結果、各論者の見解が明らかになった。小川博久は教育心理学を出身領域とするが、その領域からの通常の「遊び」論に囚われず、教育方法的視点を支柱に独自の「遊び」論を提示した。自身の論を裏付ける学説として、心理学はもとより、「遊び」論の古典と言われるホイジンガやカイヨワの説も視界に納めた。それらから、「遊び」の性格としては自己活動や子どもの自主性・自由性を一番に置いた。そうした認識の下での「遊び」の発展・継承の究明過程で、子ども集団の存在と集団内での継承のしかけが不可欠であることを導き出した。すなわち、個々の子どもに依拠する「遊び」論から、子ども集団に依拠する「伝承遊び」論への独自の展開といえようか。

半澤は諸外国の哲学者や教育学者等多岐多彩な論説を踏まえ、「遊び」論を総合化した上で、遊びは人間にとって本性的な機能であること、また生の過程そのものであることを確認した。子どもにとっては、自発的な生の表現そのものであると同時に、人間として育つ自己教育でもあると押さえている。他方で、結果として創出された個々の定型的な遊びに文化的価値を見出し、収集したことにより、「伝承遊び」の記録に貢献した。

藤本は教育人類学や社会学の立場から、多くの実際の遊び例を基に「遊び」論を構築した。遊びは子どもが自発的・自由に行われるところに本質があるとの前提から出発してい

る。その上で、遊びは学習であると共に経験の拡充であり、それらは人間としての基礎力の形成であるとした。ミクロな視点から遊びの創出や変遷過程のメカニズムを解明する一方、マクロな視点から「遊び」と社会や歴史との関係性についても思索している。

小川清実は小川博久の「遊び」論（子どもの自己活動、自主性・自由性を第一に尊重する）をベースに置きつつ、具体的な遊び考察に独自の方法を提示した。すなわち、実際に展開されている伝承遊び（「かごめかごめ」）の姿形に人間の原型であろう動きや形を見出して、遊びの普遍的魅力の解明を図ったのである。

以上、4者間には「遊び」論において基本的に重なり合う部分と若干の差異を見せる部分が明らかになった。共通事項としては、いずれも「遊び」の本質に自己活動、自由性や自発性を認めていたことである。差異としては、遊びの伝承や創造の過程に関心を持つ者、伝承された遊びに文化的価値を認める者、遊びに内在する本性を追及する者など、「遊び」論を巡って微妙な視点の違いが浮き彫りになった。今後の課題としては、一に、ここで明らかになった違いについて考察を進めること、二に、広く「遊び」論を整理・総合することである。それらの作業を通して、「伝承遊び」の用語理解を一層深めることとしたい。

注

- 1) 大森隆子「伝承遊び研究考(1)——「伝承遊び」の定義について——」（『椋山女学園大学研究論集』第39号 人文科学篇, 2008年, pp. 105～113）。
- 2) 小川清実『子どもに伝えたい伝承遊び』萌文書林, 2001年, p. 8。
- 3) 同上, p. 11。
- 4) 前掲「伝承遊び考(1)——「伝承遊び」の定義について——」p. 111。
- 5) 大森隆子「伝承遊び研究考(2)——「伝承」という語について——」（『椋山女学園大学研究論集』第40号 人文科学篇, 2009年, pp. 53～63）。
- 6) 同上, p. 61。
- 7) 守屋光雄『遊びの保育』新読書社, 1975年。
- 8) 上出弘之・伊藤隆二編『子どもと遊び』福村出版, 1980年, pp. 18～19。
- 9) 前掲『遊びの保育』p. 198。
- 10) 同上, pp. 205～206。
- 11) 同上, p. 206～207。
- 12) 同上, pp. 207～208。
- 13) 『日本保育学会第38回大会研究論文集』1985年, p. 686。
- 14) 同上。
- 15) ホイジंगा 高橋秀夫訳『ホモ・ルーデンス』中央公論社, 1973年。
- 16) 無藤隆責任編集『新・児童心理学講座 第11巻 子どもと遊び』金子書房, 1991年, p. 180。
- 17) 同上, p. 181。
- 18) 同上, p. 183。
- 19) 同上。
- 20) 半澤敏郎『童遊文化史』東京書籍, 1955年。
- 21) 同上, 第1巻, p. 5。
- 22) 同上, p. 9。

伝承遊び研究考(3)

- 23) 同上, p. 11。
- 24) 同上, p. 13。
- 25) 同上, 〈まえがき〉 p. 5。
- 26) 同上。
- 27) 藤本浩之輔 『子どもの遊び空間』 日本放送出版協会, 1984年, p. 12。
- 28) 同上, p. 15。
- 29) 同上, pp. 16 ~ 17。
- 30) 藤本浩之輔 『子どものコスモロジー』 人文書院, 1996年, p. 36。
- 31) 同上, p. 37。
- 32) 藤本浩之輔 『遊び分化の探求』 久山社, 2001年, p. 12。
- 33) 前掲 『子どものコスモロジー』 p. 37。
- 34) 同上, p. 39。
- 35) 前掲 『子どもに伝えたい伝承遊び』 p. 12。
- 36) 同上。
- 37) 角能清美 「人間の普遍性と文化的特性に関する一考察——「かごめかごめ」をめぐって——」
(本田和子・津守真共編 『保育現象の文化論的展開』 光生館, 1977年, pp. 127 ~ 163 に所収)。
- 38) 前掲 『子どもに伝えたい伝承遊び』 pp. 13 ~ 14。