

## 冒険学校は「冒険」なのか（後編）

火と水にとける子どもたち

宮坂朋彦（みややん・自然文化誌研究会 運営委員）

日常生活では分節化されている自己と世界の境界線が溶け合うような、体験そのものと自分自身が一体になってしまうような「遊び」。矢野智司は、こうした「溶解体験」を通じて生じる教育を、現在を未来のための手段として用いるような「有用性」を尺度とする「発達としての教育」と対比して、「生成としての教育」と呼んだ。

今回は、アウトドア・サバイバルとしての冒険・探検よりも広い意味で、つまり、「溶解体験」への没入およびそこからの帰還として「冒険」を捉えた上で、「冒険学校」においてそれがいかに看取されるか、実践を踏まえて考えてみたい。

### 5. 火と水にとける子どもたち

#### 【1】川遊びの難しさ

冒険学校が始まった当初、東京都五日市で行われていた時代から、一番人気のプログラムは「川遊び」だったそうだ。現在の冒険学校でも、子どもたちは呆れるほど長く川に入っている。水をかけ合ったり、魚を探したり、岩から飛び込んだり、あるいはただ流れに身を任せていたり。小菅川の水は冷たく、河原は山陰になっていて日中もあまり暑くはならないので、たまに、流石に寒くなって上がってくるが、しばらく焚き火にあたるとすぐに川へと戻っていく。



専門知識をさほど要さない川遊びには、多くのスタッフが参加したことがあるだろう。しかし、大人にとっても子どもにとっても充実した「川遊び」ができるスタッフはそれほど多くない（自分はニガテ）。もちろん体が冷えるという体力的なものもあるが、根本的には「川遊び」が極めて純粋な「溶解体験」であること、それにもかかわらず、生命に関わる危険も孕んだプログラムであることが関係している。

例えば、同じ川で取り組むプログラムでも、「カジカ突き」や「魚捕り」「カエル探し」「沢登り」などは、一定の目的があるため、ある種の「有用性」の尺度を持ち込むことができる。そのため、成否をはじめ何らかの「終わり」を見通すことができる。他方、「川遊び」には、子どもが瞬間的に小さな目標を立てることはあっても、本質的な「ゴール」は存在しない。そこでは、川で「遊ぶ」ということそのもの、自然と一体となって体験する過程そのものが、極めて純粋に味わわれている。彼らは「何かのため」に遊んでいるのではない。だからこそ、あえて危ないことをやろうとしたり、大人から見れば「同じこと」を何度も繰り返したりする。

ここで重要であるのは、複数の事象を「同じこと」として判断できるのは、それらの事象と距離をとって、すなわち自己と切り離して、客観的に比較しているから、ということだ。つまり、大人の客観的な目から見れば「同じ」でも、自己と世界が溶け合うような「遊び」のなかにいる子どもにとって、これらの体験は一つ一つ新鮮なのである。繰り返し続けていくと、なかには徐々に「遊び」から距離をとりはじめ、客観視するようになっていく子もいる。そのとき、大人が適切な手助けをすることができれば、子どもの関心を阻害することなくスムーズに高度なプログラムへと移行するケースもある。しかし、あくまで「遊び」の瞬間においては、子どもたちはこうした移行を目指しているわけではなく、純粋に「遊び」そのものを楽しんでいるのだ。

子どもたちの安全確保という客観的視点が常に求められるスタッフは、子どもたちと全く同じ目線で「川遊び」に没入するわけにはいかない。一方で、「遊び」から完全に距離をとってしまえばそれはそれで、「見ていだけ」という最低限の関わり方しかできない。ともに川遊びを味わいつつ、安全には気を配り、ときに「遊び」から別の活動への発展を支援するためには、「遊び」との絶妙な距離の測り方を求められる。これを個人で行うのは極めて難しいため、複数の、経験値の異なるスタッフが協力しあうことが鍵になっている。

## 【2】予測不能性の象徴としての焚き火

「川遊び」と並んで、キャンプ場で多くの子どもが行うプログラムの一つに「焚き火」があるが、こちらにもまた繰り返しと、有用性からの解放が見てとれる。子どもたちは、必ずしも何かを焼いたり、温めたりするために火を焚くわけではない。火を焚くことそのものが楽しいのだ。

この楽しさを支えているのは、近年リアル化が進むコンピュータゲームはもちろん、メモリや「弱火」「中火」といった指標でコントロールされた家庭のコンロの火では到底感じることのできない、自然が織りなす多様で動的なリズムだろう。焚き火は視覚（炎の色）、触覚（熱さや空気のゆれ）、聴覚（パチパチという音）、嗅覚（木が燃える匂い）など、五感のさまざまな部分を同時に刺激しながら、ひとときとして同じ姿をせず変化し続ける。自然の風向き、燃えた木と新しい木の配置、地面や木の湿り具合、焚き火にあたる人の位置など、実に多様なファクターが、子どもによる操作と動的に絡み合うことで、炎は予想外の動きをすることがある。熟練してくると徐々にコントロールすることができるようになるものの、どの条件がどのように作用して、火が今の状態になっているのかを完全に把握することはほとんど不可能である。だからこそ、子どもは焚き火に夢中になる。



こうした「遊び」を「冒険」と呼ぶのは、いささか大袈裟に感じるかもしれない。しかし、ここで思い出してほしいのが、「行きて帰りし物語」の構造である。これらの「遊び」において、焚き火の炎や川の水と、子どもたち自身との境界線は曖昧になっている。それは日常の生活世界から出て、「遊び」の世界へ踏み込むことであり、放っておけば、物理的なものを含む過剰な一体化へ、すなわち火傷や水難事故へとつながりかねない危うさを孕んでいる。だからこそ、そこには「帰還」が、すなわち「溶解体験」から日常の世界へと戻っていく回路が不可欠であり、それをもって子どもの「遊び」のなかに「冒険」を見出すことができるのである。こうした「冒険」の姿は、本格的なアウトドア・サバイバルでなければ「冒険」と呼べない、という固定的な見方はもちろん、「子どもにとっては全部が冒険だ！」などという乱暴なくくり方であっても、適切に看取することはできない。

## おわりに：「冒険」の言語化をめぐる

さて、三回にわたって「冒険学校」における「冒険」の諸相を論じてきた。最後に、こうした「溶解体験」としての「遊び」＝「冒険」に対し、大人がどう向き合うべきかについて、私の考えを一つ示しておきたい。

それは、体験の言語化をめぐる問題である。

現代の学校教育では、何らかの体験をした後にはかならずと言って良いほど、「振り返り」として、口頭発表や作文といった言語化が求められる。活動がどのように成長へと寄与したのか、まさに有用性の原理に基づく成果が求められる学校教育において、評価の対象としての言語化が避け難いのは事実であろう。

しかし、「溶解体験」としての「遊び」が、こうした言語化による理性化・客体化と、本質的には相反するものであることを、大人は自覚しておく必要がある。基本的に、「言葉にする」ということは、対象と距離をとり、他者に伝わるよう語句を選択して再提示する行為である。対して、「溶解体験」としての「遊び」において子どもたちが感じているのは、むしろこうした「対象と距離をとる」ということの不可能さからもたらされる「言葉にできないなにか」である。こうした「なにか」を言語化するというのは、詩人や作家の創作活動と通じる高度な営みであって、適切に行えば「なにか」を他者と共有する回路となりうるし、それはそれで面白いのだが、下手に行えば体験を既存の言葉に当てはめ、わかったような気にさせて、豊かさを削ぎ落としてしまうことになりかねない。

冒険学校でも、子どもに感想の言語化を求めるシーンは皆無ではない。近年（特にコロナ禍以降）感じるのは、そこで子どもたちの口から出てくるものの多くが、整えられ、一般的に「よい」とされるワードで固められた「発表用」の文言であることだ。それは学校教育の精度の高さと、子どもたちの“優秀さ”を物語るものであり、一概に否定すべきものではない。だが、冒険学校のような実践において大人が最も耳を傾けるべきは、それらの耳ざわりのよい文言などではなく、むしろ、それを捻り出すときに、彼らが削ぎ落としている「なにか」だと、（自戒をこめつつ）私は思う。

それは、あとになってふさわしい表現と出会うことこそあっても、そのときには適切に言葉にできないことの方が圧倒的に多い。だからこそ、強引な、あるいは不用意な「言語化」によって、あたかもそれをなかったことにしたり、別のナニカにしまったりしてはならない。大人が「言い換え」てしまうなどもってのほかである。無理に言葉にしなくてもいい。よくわからないままでいい。その「冒険」は、自分だけのもので構わないのだ。

（次号へ続く）

