

子どもの「遊び」に関する教育人間学的考察

伊藤 朋子

教育、特に、幼少年期の教育において「遊び」は重要であるといわれている。

子どもの「遊び」が人間的な生の本質に深くかかわっていることについては、誰も体験的に実感しているであろう。クラゲス (Klages, L.) によれば、体験 (Erlebniss) とは、自己の生を生きる過程を意味する¹⁾。また、フィンク (Fink, E.) によれば、「遊び」について、われわれが体験的に何かの感覚を持ち合せているということは、子ども時代に、そのような「遊び」を通して、「遊び」の中で生きたという事実が、人間の生体験の中にあることに由来している²⁾のである。このように、本来、深く人間の生の様式にかかわっているはずの子どもの「遊び」の質が、現代社会や学校教育において変容してしまったのは何故であろうか。今日、「遊び」と呼ばれる活動はあふれている。しかし、それにとりつかれている多くの人間が、自己充足性、生の充実など、本来の「遊び」にそなわる諸条件を経験しているとはかぎらないのである。このように考えてみれば、「遊び」は、活動の外形的な性質に、その本質があるというよりも、むしろ、遊ぶ主体としての人間に「遊ぶ」という現象をなりたさせる鍵があるのであり、教育人間学的には、遊ぶ主体の「経験」や「生命のリズム」に関連があるように思われる。

その「遊び」を理論化し学校教育へ導入したのは、アメリカの哲学者ジョン・デューイ (John Dewey 1859-1952) である。彼の提唱した「遊び」は、その重要性からさまざまに研究されてきた。しかしながら、デューイが「遊び」を理論化する際にどのように整理をしているのかに関して、遊ぶ主体における思考を伴う「経験」という視点からは、十分に考察されているとはいえない。

そこで、本稿では、第1章において、「遊び」に関する教育人間学的な先行研究の検討をする。さらに、この検討結果を踏まえて、第2章では、デューイがどのように「遊び」を捉えているのかを考え、シカゴ大学附属実験学校 (デューイ・スクール、Dewey's Laboratory School, 1896-1904) における「遊び」の実際を探る。そして、第3章では、「遊び」の教育人間学的意義について、デューイの「経験」の哲学の観点から考察することにする。本稿の目的は、本来、深く人間の生にかかわっているはずの「遊び」の質の変容について、その理由を究明することにある。

キーワード：遊び、遊ぶ主体、経験、生命のリズム、仕事、発達段階、生きる力、コミュニケーション、デューイ・スクール、なすことによって学ぶ (learning by doing)、原初的経験、遊戯性、「遊び」から「仕事」への連続的過程

第1章 「遊び」に関する教育人間学的な先行研究の検討

第1節 「遊び」の非合理性

「遊び」は、生命の中において現象する。生命は、非合理的な存在であり、「遊び」が持つ非合

理な性格は、生命のそれに根ざしている。ホイジンガ (Huizinga, J.) は、次のように述べている。

「遊戯はものを結びつけ、また解き放つのである。それはわれわれを虜にし、また呪縛する。それはわれわれを魅惑する。すなわち遊戯は、人がさまざまな事象の中に認めて言い表わすことのできる性質のうち、最も高貴な二つの性質によって充されている。リズムとハーモニーがそれである。」³⁾

このように、「遊び」が生命と深くかかわるものであることを知ることができる。ホイジンガは、「遊び」の中に見出される「秩序整然とした形式を創造しようとする衝動⁴⁾」の中に美的性質を認めようとしたのであるが、牧文彦によれば、リズムが、もともと形式を与えようとする理性や精神の働きではなく、生の流れそのものであるとするクラークスのような立場に立てば、このことが一そう容易に理解される。クラークスは「リズムの本質」において、リズムとタクトをきびしく区別して、前者を生命の流れの中に、後者を精神の所産としてとらえようとする⁵⁾。

近代に成立した「遊び」の諸理論について、ホイジンガは次のようにのべている。

「心理学と生理学は、動物や子供や大人が遊んでいるところを観察、記述し、それを解釈、説明することに努めている。遊戯の本質と意味をしかと突きとめ、生活の場の中でそれが占める位置を指し示そうとしている。遊戯が生活の中で大きな意味を持っていること、それがあつた必然的な使命を負っていること、少なくとも何か有益な務を果していること、この点はどのような科学研究や考察からも、その出発点として、一般に異議なく受け入れられている事実である。ところが、それにもかかわらず、遊戯のこの生物学的機能を規定しようとする数多くの試みは、まことに多岐にわたっていて統一がない。」⁶⁾

そして、彼は、「遊び」の起源、あるいは動機についての模倣本能説、生活準備説、反復説等を列挙して、以下のことを指摘している。

「これらすべての解釈を通じて、一つだけ共通していることがある。それはこれらの考え方がどれも、遊戯は遊戯以外のあるもののために行なわれるのだ、遊戯とはある生物学的目的に役立つものだ、という前提から出発していることである。なぜ遊戯は行なわれるのか、何のために遊戯をするのか、という原因、目的が問題にされているのである」⁷⁾

そして、それらの答えは様々であるが、彼は、どの解釈に対しても次のように問いかけている。「よろしい、それはそうだろう。だが、いったい遊戯の面白さというのは何だろう。」これに対してホイジンガは、以下のように述べている。

「遊戯の面白さは、どんな分析も、どんな理論的解釈も受けつけない。オランダ語の『面

白さ』aardigheidという言葉が、最もよくその特徴を示している。この言葉のもとになっているaardは、ドイツ語のArtに対応し、あり方とか、本質、天性という意味である。『面白さ』とは本質的なものだ、ということである。つまり、面白さとはそれ以上根元的な觀念に還元させることができないものである。』⁸⁾

「遊戯というものが現にあるということが、宇宙の中でわれわれ人間が占めている位置の超理論的な性格を、絶えず幾度となく証明する理由になっているのであり、しかもこの場合、それが最高の意味での証明でさえある。動物は遊戯をすることができる。だからこそ、動物はもはや単なる機械的なもの以上の存在である。われわれは遊戯もするし、それと同時に、自分が遊戯していることを知ってもいる。だからこそ、われわれは単に理性を行使するだけの存在以上のものである。ということは、結局、遊戯が非合理的なものであるということになる。』⁹⁾

第2節 「遊び」の定義

ホイジンガの関心は、あらゆる文化現象の中に見出される遊戯的性質を解明することにある。そのために、彼は「遊び」を次のように定義している。

「遊戯とはあるはっきり定められた時間、空間の範囲内で行なわれる自発的な行為、もしくは活動である。それは自発的に受け入れた規則に従っている。その規則は一旦受け入れられた以上は絶対的拘束力を持っている。遊戯の目的は行為そのものの中にある。それは緊張と喜びの感情を伴い、またこれは日常生活とは別のものだという意識に裏づけられている。』¹⁰⁾

19世紀における多くの「遊び」についての解釈が、実利的な効用をその根拠におこうとしたのに対して、牧によれば、20世紀に入ってからの、「遊び」についての解釈ないしは定義の多くが、自由な、自発的な活動であり、外的な目的、あるいは実利的効果をねらうことの外にある活動として特徴づけられるが、「遊び」をそのような活動として定義したのは、ホイジンガの功績であると言ってよいであろう¹¹⁾。

しかし、20世紀に入ってからの「遊び」のとらえ方も、必ずしも充分ではないと思われる点が、いくつかある。たとえば、カイヨワ (Caillois, R.) は、ホイジンガの定義について、次のように述べている。

「ルールのない遊びも多い。たとえば人形遊び、兵隊遊び、警官遊び、泥棒遊び、馬遊び、機関車遊び、飛行機遊びなど、一般に自由な即興的発明を前提とする遊びのように、一つの役割を演ずる喜び、あたかも自分が別の人、あるいは別のもの——たとえば一つの機械——であるかのごとく振舞う喜びを、その主な魅力とする遊びにおいては、少なくとも、一定した厳格なルールは存在しない。こう言うと逆説のようになるが、このような遊びの場合、虚構、つまり『あたかも……ごとく』という感情が、ルールに代って、ルールと全

く同じ機能を果たしている。』¹²⁾

20世紀に入ってから「遊び」への関心は、大まかに、次の二つに大別される。牧によれば、その一つは、ホイジンガをはじめ、カイヨワに代表されるような、「遊び」という活動に見出される外形的な特徴をとらえようとする方向であり、もう一つは、それが何のために行なわれるにしろ、またどんな特徴をそなえた活動であるにしろ、「遊び」の結果、遊ぶ主体がどのような意識を持つにしろ、何らかの実利的結果が必然的に伴うものであるとして、その実利的効果の内容を列挙することを目的とする方向である。そしてそのどちらの場合においても、「遊び」とよばれるあの魅力的な、ホイジンガの表現をかりれば魔術的な活動は、色あせてしまう結果となる。

ホイジンガが言うように、近代以後に「遊び」が変容したとすれば、それは近代から現代にかけての人間の主体的なあり方そのものが、「遊び」という人間的な活動を許容し得なくなったというか、「遊び」とは無縁な生き方に方向を変えてしまったと見るべきであろう¹³⁾。

第3節 遊ぶ主体への注目

アンリオは、『遊び——遊ぶ主体の現象学』において、次のように前置きして、「すべては遊びである」と「何ひとつ遊びではない」という見かたについての論及から「遊び」をとり扱おうとしている。

「遊びの存在としての本性についての調査研究はかならず二種類の誘惑にさらされる。その第一は、対象に魅惑されるあまり、つい、すべてのものに、そしていたるところに遊びを見いだしてしまう、という誘惑だ。第二は、あるひとつの方法論的な態度を採用して、その結果どこにも遊びを発見することができなくなってしまう、という誘惑である。』¹⁴⁾

「遊び」は、何よりも、遊ぶ主体の生き方にかかわりがあるように思える¹⁵⁾。では、なぜ、近代人の生き方の中に、「遊び」の質の変容が生じたのであろうか。近代は科学の時代といわれる。科学技術時代の特徴を最も端的に象徴するものが機械である。機械こそ人間の理性的能力、あるいは、クラークス流にいえば人間の精神の産物である。人類の現代史の性格は、したがって機械において集約される。近代から現代にかけて、人類が「遊び」を変容させたとすれば、それは、機械の非遊び的性格と対応するであろう。

機械は、本来、ある外的目的を達成するための手段である。機械は、一定の活動の結果何らかの産物を生じる。それは、機械を作った人間の要求を満たすものであって、機械自体には何のかかわりもない。遊びは活動そのものの中に目的があるといわれる¹⁶⁾。目的の内在性と、外在性という点で第一に機械は非遊び的である。

ところが、「遊び」は不確定な活動である。カイヨワが指摘するように「あらかじめ成行きがわかっていたり、結果が得られたりすることはない」¹⁷⁾のである。何らかの外的結果が生じるような遊びにおいてさえ、成り行きが正確に予測されるような状態では、「遊び」は成立し

ない。結果の不確実性こそが、人々を魅了するのであって、勝負が歴然と見通せるような場合には、「遊び」としての魅力は喪失する。

第二に、時間とエネルギーの能率的消費という点でも機械は非遊び的である。「遊び」は時間を浪費する。もともと時間を過ごすためにあるともいえる。したがって遊び手の「遊び」への要求が充足されて、心理的飽和状態に到達するまで、いいかえれば飽きるまで続けられるものである。能率的に短時間に効果的な「遊び」をするなどということとはあり得ない。エネルギーの消費においても同様である。「遊び」のための素材やエネルギーを節約するなどということも「遊び」と矛盾する。

このような機械の能率性に対する、遊びの非能率性、あるいは反能率性は無駄と呼ばれるものである。無駄を許容する姿勢が「ゆとり」であろう。してみれば、「遊び」は、遊ぶ主体の「ゆとり」から生ずるといえる。

また、機械は完結的存在である。さらに、機械の活動は、一定の目的に到達した段階で終結する。生産機械は、一定の生産行程を終了すれば、一定の産物を生じて活動を完結する。活動が持続される場合でも、一定の単位行程の完全な反復である¹⁸⁾。

一方、「遊び」に見られる反復は、同一者の反復ではない。同じゲームがくりかえし遊ばれる場合でも決して同一のものが再現されるのではない。子どもが、連日、同じ「遊び」をくりかえす場合でさえ、常に何か新しい要素が加わる。ホイジンのように「遊び」には「リズム」がある。「リズム」はクラークスによれば「類似の再帰」であり更新である。近代から現代にかけての人間性喪失状況が、機械に象徴された非遊び的性格と無関係でないとするならば、「遊び」の回復こそ、人間を本来の姿に立ちもどらせる鍵なのかも知れない¹⁹⁾。

第4節 「遊び」が人間に不可欠な理由

「遊び」が、機械とは全く異質のものであり、むしろ対立するものであることを既に見てきた。では、なぜ、「遊び」が人間に不可欠なのであろうか。勿論、「遊び」は人間には不用である、とする考え方もないわけではない。しかし現代の人々は、かつてのどの時代にもまして「遊び」を渴望している²⁰⁾。「遊び」のための機械や場所、設備は、われわれのまわりにあふれている。それにもかかわらず、「遊び」は本来の姿を消し去ろうとしている。機械に強制された生き方が「遊び」の喪失を招くことについては、前節において考察した。牧によれば、「遊び」を成り立たせる鍵は、「遊び」という活動の客観的諸特性にあるというよりも、むしろ「遊び」を「遊ぶ」ところの主体の側にあるのである。

「遊び」を構成する条件としての主体のありかたに着目したのはアンリオである。彼は、次のように述べている。

「最後に問題はめぐりめぐって、遊びをおこなう遊び手にたどりつかないわけにはいかない。遊び手なしには遊びは意味も機能ももちえないはずだし、——遊び手は遊ぶことができるのだから、遊ぶことの正体を理解し得る者は彼だけなのだ。」²¹⁾

「遊ぶためには、実存し (exister) なければならない。Ex-sisterとは、自己から距離をたもって存在することであり、自身が現にあるがままのものとして、また同時に、自身がそうありたいと望んでいるものとして、自己を意識することである。」²²⁾

「遊び」の中には、「ゆとり」が必要である。アンリオの指摘する、「あるがままの自己」と、それを一定の「距離をたもって意識する自己」との間は、「遊び」における「ゆとり」を暗示する。しかし、この場合、「遊ぶ主体」は「活動する自己」と、それをある距離 (ゆとり) をもって「意識する自己」のどちらなのだろうか。遊ぶ態度をなり立たせているものは、この場合、後者であるといえる。「遊び」は、このように、「主体的生の傍観者であること」なのであろうか。むしろ、遊ぶということは、主体的生そのもののあり方であるように思われる。ゲームや演技の観客である場合でさえ、ほんとうにそれを遊ぶためには、競技者や演技者と、観客である自己とを同一化しなければならない。演技やゲームの中に、自己を没入させなければならない。いいかえれば、遊びは、「生の体験の中に現象するもの」である。

「遊び」の中には、必然的に「ゆとり」あるいは無駄が要求されるが、それは生命そのものが、そこにおいて充実するところの「ゆとり」でなければならない。遊戯的態度というものは、「遊び」という、生命の本質的な体験の中に見られる特徴を、精神によって把握した形式に、意識をあてはめることを意味する。したがって、動物は遊ぶことはできるが、遊戯的態度をとることはできない。「遊び」は精神の次元よりも、むしろ生命の次元に属するものであり、意識においてよりも、むしろ体験において成立するものだからである²³⁾。

第2章 デューイにおける「遊び」

前章での先行研究の考察より、子どもの「遊び」と生命の関係について考えてみると、人間は生きることそのものをも学ばねばならない。それは「遊び」という、生存そのものにおいて生命が充足されている状態を、まさに自ら生きてみることで、いいかえれば体験する (erleben) ことを通して学ばれる。それはまた、すべてが生存のための苦役から解放された「ゆとり」につつまれた時期、すなわち幼少年期に、太古から生命をはぐくんで来た自然の中で体験されなければならないように思う。

シラー (J.C.F.Schiller, 1759-1805) は、「完全な意味で人間であるときにのみ遊び、遊ぶときにのみ完全な人間である」と言ったが、そのような「遊び」を体験した人間のみが、自ら生命のリズムの中にしっかりと位置づける意味において、遊ぶことができるのである。

では、デューイは、「遊び」や生命をどのように捉え、如何にして子どもの「遊び」を学校教育のカリキュラムの中に導入しようとしたのであろうか。

第1節 原初的経験

デューイの教育理論は、すべて「経験」から始まって「経験」に帰る過程のなかで成立する。そこで人間の経験を成立させるための基盤についての基本的論究から出発することが必要になる。教育活動の成立と展開を明らかにするには、人間の本性や経験様式のなかに、本原的

な統一体が究明されなければならない。要約的にみると、ペスタロッチ (Pestalozzi, J. H. 1746-1827) は、教育成立の基軸を、直観 (Anschauung) にみだし、フレーベル (F. Froebel) は、その中軸を、心情 (Gemut) にみたといいてもよい。このような人間形成の原初的特性は、精神的存在の未発達な、不確定な全体性を意味するから、その段階では、主観-客観の区別は不明であり、自己意識が確立していないが、自我の成立するときの原始的背景をなすといつてよい。デューイの教育哲学からすると、とくに原初的経験 (primary experience) が、経験の根源として追求される。

人間の経験の成長の初期段階における幼少年期の経験は、あらゆる意味において、第一次的な、未分化的特質をもつものとして「原初的経験」であり、一般に、それが「遊び」(play) としてとらえられている。

デューイは、シカゴの実験学校における実践のなかで、遊び、ゲーム、構成活動等を「作業」(occupations) とよんでいる。さらにデューイは『思考の方法 (How We Think)』のなかで、「遊び」(play) と「仕事」(work) とに一貫する原理として「遊戯性」(playfulness) の原理を重視したが、この考え方は、リーバーマン (J. N. Lieberman) によって実証的に研究されている²⁴⁾。ここでわれわれは、デューイが「遊び」を、いかなる観点から見ていたかを検討してみたい。

子どもの「遊び」は、人間形成論からみても、人類の文化発展の観点からみても、人間にとって原初的、基本的なものとして重要である。デューイによれば、「遊びは、子ども自身の諸々のイメージや興味を、満足した形で具体化するような、子どもの能力・思考・身体的動きのすべての自由活動 (free play) であり、相互作用 (interplay) である」²⁵⁾ のであり、この説明のなかに、デューイの「遊び」理論の基本的なものが含まれている。

また、デューイによる「遊び」は、「概念の蓄積」や蓄積された概念の「組織化」などの知的な意義や『人間性と行為』(1922)²⁶⁾ に見られるような道徳的な意義があるとされている²⁷⁾。デューイは、「事物 (things) がサインとなる時、事物が他の事物をあらわす表象能力 (representative capacity) を獲得するとき、遊びは単なる身体的な豊富さ (physical exuberance) から精神的要素 (a mental factor) を含んだ活動へと変化する」と述べている²⁸⁾。

また、彼は、「人形を壊した一人の小さな少女が、その人形の足を洗ったりベッドに寝かせたり、人形がこわれる前に行っていたようなかわいがり方をするのが見られた。その一部分が全体を意味した。すなわち、彼女は感覚的な現在の刺激に対して反応したのではなく、その対象 (object) によって暗示される意味 (meaning) に反応した」²⁹⁾ と述べている。

デューイによれば、「事物がサインになるとき」、あるいは「事物が他の事物をあらわす表象能力を獲得するとき」に、「遊びは精神的要素を含んだ活動」へと変わる。人形遊びをする少女にとって壊れた足は少女の眼前にあるただの事物ではなく、少女のかわいがっていた完全な形の人形そのものをあらわしているのである。ここで、主体と何のかかわりもないものに関して、デューイは「事物」(things) を使い、主体とかかわりをもつものを「対象」(object) という言葉によってあらわしている。

「子どもたちは、石をテーブルに使い、木の葉を皿に、どんぐりをコップに使う。…子ども

もたちは、物理的な物と一緒に生活しているのではなく、これらの事物によって触発される自然的かつ社会的な、広大な意味の世界に生活しているのである。…このようにして、意味の世界が、すなわち、概念の蓄積が定義され確立される。』³⁰⁾

デューイによれば、「概念の蓄積」は子どもの「遊び」の中で組織化され関係づけられ一貫性をもっていくのである。そしてこうした「概念の組織化」や関係づけに関して、デューイは、「このようにして諸々の意味が熟知される関係になるばかりでなく、それらは組織され、集団的に配列され、関連づけられ、そして、首尾一貫性もたらされる。一つの遊びと、一つの物語がお互いに、徐々に一体となる。子どもたちの最も空想的な遊びさえも、それぞれお互いの適合性と妥当性を失うことはほとんどない。すなわち、最も自由な遊びでさえも、ある程度の首尾一貫性と統一の原則を保っている」³¹⁾と述べている。

つまり、デューイによる「遊び」とは、自分の思考を働かせる知的な操作を遂行していく精神的な活動が含まれたものを意味する。そこでは、「遊び」において蓄積された概念は、その場限りのものではなくその後の思考操作の中でも利用されていくものと思われる。したがって、デューイによる「遊び」は、思考操作という側面からも重要なものとなってくるのである。

第2節 デューイにおける「遊び」の概念

デューイによる「遊び」は、「知的で社会的な問題」として学校教育へ導入されたのである。そこにおける子どもの「遊び」は知的なものとして教育課程に位置づけられており、教育効果を高めることが可能であるとみなされていた。学校教育へ導入するに際して、このような背景を有する「遊び」は、当然、教育目的と無関係に語られているわけではない。飯塚順子によれば、デューイによる「遊び」は無目的な「遊び」ではなく目的を有する活動ととらえることができる。次のような「遊び」の定義はデューイによる「遊び」を特徴的にあらわしているもののひとつといえよう。デューイは、「心理的に (psychologically)、遊びの概念に関する定義的な特徴は、娯楽性 (amusement) でもなければ、無目的 (aimlessness) でもない」と述べている。つまり、デューイは、「遊び」を外見的なものよりも、心理的、すなわち、内側から捉えている³²⁾。これは、20世紀以降の先行研究における「遊ぶ主体への注目」の方向性を含んだものである。

デューイによる「遊び」の定義は目的を有するものであるが、子どもの初めて行う遊びには目的がないことを仔猫の遊びを引き合いに出し、以下のように説明している。

「仔猫は糸巻きや毬と戯れる。仔猫は親猫が獲物を捕らえるときの活動をまねているのだから、その戯れはおそらく意識的な目的によって統制されているわけではないが、仔猫の肉体的構造に支配されているのであるから、全くあてのないでたらめな活動というわけではない。』³³⁾

こうした仔猫の戯れは「意識的な目的によって統制」されているわけではないのである。したがって、前述した人形遊びや葉を皿に見立てるといふ「遊び」とは性格が異なるものといえ

よう。しかしながら、子どもの遊びも最初から目的を有したのではなく、仔猫が糸巻きや毬と戯れるのと差異はないのである。すなわち、子どもの遊びも最初は「意識的な目的」がなく、単に目の前にある対象に刺激され反応しているだけの身体的な活動と解することができる。

ところで、こうした仔猫と同様の刺激-反応のみの身体的、かつ意識的な目的のない遊びが、どのように目的のある「遊び」へと変容していくのであろうか。デューイは、「経験が深められるにつれて、活動は目指す目的により統制されることがますます多くなる。すなわち、目的は連続した活動を貫く糸となり、こうした活動を真に連続したものに転換する。そして明確な発端を持ち、目的に向かって着実に前進する活動過程に転換するのである」³⁴⁾と述べている。

「遊びは目的に向かって諸々の活動を整理するのみでなく、また素材をも配列するよう、徐々に移行する。子どもがブロックで遊ぶとき、子どもは家や塔を作る。子どもは客観的素材に関してそれらにより作られるものの違いによって衝動と活動の意味を意識している。過去の経験はますます作られるものに意味を与える。…遊びの内容は過去の経験から獲得された観念により今現在目の前にある素材を調整することから成り立っている。」³⁵⁾

このようにデューイによる「遊び」は、「経験」を通して、過去と現在という時間が連続したものとなるのである。それは、やがて、未来という時間へも連続していくのである。ここにデューイの「遊び」の目的に含まれる、「経験」の時間的連続性を見出すことができる。そして、「経験」が深まると「現前の素材」を調整しようとするように、「遊び」の内容にも変化が起こる。つまり、「遊び」は、「仕事 (work)」へと変化するのである。

第3節 「遊び」と「仕事」との関係

デューイによる「遊び」は、前述したように、精神的なものから捉えるものである。こうしたデューイによる活動の捉え方は、「遊び」のみならず、飯塚によれば、「仕事 (work)」や「オキュペーション」にもあてはまるものである。「仕事」に関して、デューイは、「外的遂行としての仕事ではなく、精神的態度としての仕事とはいかなるものか。…単なる外的遂行としてではない、精神的態度としての仕事は適切な材料や道具の使用を通して目的を形作ることにおける意味の適切な具現化に対する興味を意味する」と述べている³⁶⁾。

つまり、「仕事」は、「意味」の「具現化」という知的な遂行にかかわる活動なのである。そして、「オキュペーション」に関して、『学校と社会』(1899)³⁷⁾「第6章 オキュペーションの心理」において、デューイは、「オキュペーションという言葉により私が意味するものは、子どもが行う一種の活動であり、それが社会生活において営まれるある形態の仕事 (work) を再現したり、それと対応して行われたりするもののことである」³⁸⁾と述べている。

「ひとつの結果のみへの絶対的な興味は仕事を苦役 (drudgery) に変える。なぜならば、苦役というものによりあらわされるのは、結果に対する興味はその結果に至る過程を満足さ

せないような活動を意味するからである。」³⁹⁾

デューイによれば、「ひとつの結果のみへの絶対的興味」は「仕事」を「苦役」にするという。つまり、「仕事」はつまらない、しかもいやな活動である「苦役」に転落するのである。ここでデューイの述べる「仕事」とは彼によれば「労働 (labor)」とも区別されるものである。デューイによれば、「労働」とは「経済的用語」⁴⁰⁾であり、「完成される直接的な結果が何か他のものに対する変換の手段のみとして価値がある」⁴¹⁾ものを意味する。したがって、学校の中へ導入された活動としての「仕事」は経済的な利潤を追求する「労働」とは区別されることになる。

デューイは、「遊び」においては、「興味」が喪失すると「愚行」に変わると述べ、たとえ「興味」があってもその「興味」が「ひとつの結果のみへの絶対的な興味」であっては、「仕事」を「苦役」にするのであるとしている。つまり、「ひとつの結果」ではなく、結果に対する多数の選択肢が必要ということであり、「絶対的」でない自由が必要であると解釈することができる。

そして、「遊び」から「仕事」へと移行するのであるが、「遊び」に対立するものとして「仕事」が存在するのではなく、デューイによれば、それはあるバランスの下に存在しているという。デューイは、次のように述べている。

「仕事と遊び、すなわち、生産の産物とその過程との分離から起こる知的な弊害は、次の諺によくあらわれている。すなわち、勉強ばかりして遊ばないと子どもは愚か者になる。…遊戯的 (playful) であり同時に真面目であることは可能であり、それは理想的な精神の状態を示すものである」⁴²⁾

第4節 子どもの「遊び」の実際

デューイは、シカゴ大学附属実験学校（以下、デューイ・スクールと称す）において、そのスタッフとともに「一つの社会的な共同体としての学校」という考えを、実践した。彼は、学校外の教育が、社会生活や共同体の生活に参加することを通して生じるのと同じように、学校における教育も、言葉や個人的な触れあい、「仕事」や「遊び」を通して生じるべきだと考えた。そして、彼のカリキュラム理論において、学校の各教科がどのようにして、子どもの活動から発展するのかを示したのである。その活動とは、生活の基本的な活動であった。それらは、単純化された社会的な環境、すなわち学校において行われたのである。

1899年の『学校と社会』(School and Society)において、デューイは、次のように述べている。

「ある意味で、この学校は、すべてのコース—今では4歳から13歳の子どもを含む—を通して、フリーベル (Friedrich Wilhelm August Frobel, 1782-1852) がおそらく初めて意識的に述べようとしていたある諸原理を実行しようと努めている」⁴³⁾

「ある諸原理」とは次のようなものであった。①この学校の第一の仕事は、子どもたちを協同的に相互に助け合いながら生活するよう訓練し、彼らの中に相互依存の意識を育成し、彼ら

がこの精神を明白な行為へと広げるよう適応させる上で実際に援助することである。②子どもたちの無数の自発的な諸活動、遊び、ゲーム、物まね、幼児の明らかに意味のない動作でさえ以前は、つまらないもの、くだらないものと無視されたり、もしくは全く悪いことと非難さえされるようなものであったが、教育的に利用できる。いやそれどころか、教育方法の礎石である。③これらの個人的な性向や諸活動は、協同生活を維持するために利用されることを通して、組織され指導される。子どもが最後にはその中に入っていきより大きな成熟した社会の典型的な行為やオキュペーションを子どもの地平で再現するために、それらが利用される。そして、生産や創造的な利用を通して、価値ある知識が確保され、定着される⁴⁴⁾。

低学年の子どもたちは、目下の活動と関連して神話や物語の形で、書き言葉の美しさを具体的に表現している文学を読み、新しい言葉や文章の読み書きを容易に学んだ。教師から見ると、子どもは自分を表現する衝動にかりたてられ、絵を描き、色を塗り、模型をつくる時に芸術を学んでいた。しかし、子どもは、何かを学んでいるということを意識せずに、線や色や粘土や材木や柔らかい織物で彼の中にあることや、したいことを表現し、結果は粗末でも、あらゆる創造の努力に伴う深い満足感を味わった⁴⁵⁾。

デューイは、幼児教育機関を、家庭や学校教育全体との関連において重視し、さらに、それを包括する、より大きな社会との関連において考えていたことが注目される。フレーベル主義幼稚園がアメリカにおいて鋭く批判された点は、幼小関連の把握の欠如にあったといえる。デューイ・スクールでは、当初から、「幼小一貫の教育」を計画していたのである。

デューイ・スクールの教師たちは、「仕事」と「遊び」の間の独断的な区別はしなかった。そして、最も幼い子どもたちは、学校の「仕事」をしながら、また、演劇的な「遊び」や想像力を使うことにも従事していた。幼稚部の1組と2組の具体的な実践の展開を見ていく⁴⁶⁾ことにする。

1898年の秋、幼稚部は8人の子どもたちでスタートした。翌年1月には20人になり、4歳児(1組)、5歳児(2組)に分けた。男女数はほぼ同数であり、毎日の出席者数は各組とも平均9人であった。やがて、人数は24人に増え、平均出席者数は10人から11人であった。

朝9時からの手仕事の時間は、構成的な仕事、積木を使った遊び、絵を描くこと、色を塗ること、粘土で模型を作ることなどを含んでいた。おやつは毎日あり、テーブル作り、サービス、後かたづけと皿洗いを、子どもたちが全部行った。最初の数週間、1組・2組ともたびたび公園に行き、鳥の巣や虫や動物を観察した。秋には、落ち葉を集めてクレヨンで塗り、各自の興味や才能を表現した。お互いの家庭や家族のこと、家に毎日来る牛乳屋、食料品屋、氷屋、郵便屋、そして時々来る石炭屋などについても話し合われた。この年齢の子どもたちは、すぐに行為へと移す、思いつきがすぐ劇になる。子どもの豊かな想像力には、舞台装置、小道具、衣装などいらない。たたんだ紙きれが、郵便屋さんの手紙となる。すぐに、郵便屋さんの帽子、鞆、郵便受け、紙の馬に引かせた郵便馬車へと発展する。

デューイは、以下のように、子どもが学校でする簡単な掃除、料理、皿洗いは、ゲーム同様実用的ではないと主張した⁴⁷⁾。子どもたちにとって、これらの作業は、大人たちがかかわっているすべてのものに関係のある神秘的な価値についての感覚を十分に担っているのである。

「それゆえ、子どもによって再現された現実には、出来る限り身近で、直接的で、リアルな性質のものであるべきだ。主に、この理由のために、我々の学校の幼稚園において、仕事は、家庭と家族の生活を再現することを中心に置いている。」⁴⁸⁾

子どもたちの活動がリアルでなければならないという考えは、「一つの小型の社会」としての学校というデューイの理想とうまく適合している。イマジネーションは、それがリアルな事物と問題に関係している時に、おそらく最も教育力があるのである。『学校と社会』において、デューイは、「もし、あなた方が小さな子どもたちを観察をするならば、子どもたちが主に人々とかかわりのある事物の世界、つまり、人間の関心事の背景や媒介物としての事物の世界に興味があることを発見するだろう」⁴⁹⁾と述べている。

子どもたちは、どのようにして人々が食べ物や衣服や住居を獲得することを通して生活する世界に関係しているかに興味がある。デューイは、これらが価値ある永続的な興味であり、しかも、子どもたちが重要な概念を学ぶのに役立つ活動に対して手がかりを与えると考えた。それゆえ、デューイ・スクールにおいては、幼い子どもの身近な家庭の基本的な活動から出発した。そして、この学校は家庭から地域の学校組織へと自然につながるよう工夫された。「衣、食、住」という基礎的、継続的な要求を充足するすべての活動が、発展するカリキュラムの核となり、これによって、家、学校、より大きな地域社会の生活のすべてを、一続きに変化する社会生活と見ることができた。幼児、少年、成人が変化しつつも同じ個人であるのと同様に、この学校の共同生活の記録は、成長する有機体の伝記のようなものであったという⁵⁰⁾。

例えば、料理は、初等学校の学年を通してデューイ・スクールのプログラムの一部であった。毎年、子どもたちはタンパク質、脂肪、炭水化物、その他の構成要素の存在について食べ物を調べた。

「彼らはそれを知らなかったが、持続的に、注意深く解釈され、導かれた諸段階によって、彼らの台所が一つの実験室であり、彼らの料理のある局面が食べ物についての化学の学習であるという実感へと到達していた。」⁵¹⁾

今日の学校は、まだ投資されていない資本に投資していないのである。食べ物、衣服、住居に伴う家庭での基本的な活動に対する幼い子どもたちの自然な興味によって与えられる教育の機会を見落としている。これらの興味や活動は、実際、組織された知識が成長する源であるという考えは、残念ながら見落とされてきたのである。

デューイ・スクールにおいて、デューイとそのスタッフは、幼稚園カリキュラムの本質、横断的なカリキュラムの統合、そして子どもたちが発見し、創造する経験ができるための「探究」をいかにして教えるかに関心があった。ゆえに、「遊び」を通じた知的、社会的な発達、カリキュラムの統合は、デューイのプロジェクトとして実践されたのである。

第3章 「遊び」の教育人間学的意義

第1節 「遊戯性」(playfulness)と自我の形成

既にとりあげたように、デューイの理論から示唆されるすぐれた観点は、子どもの「遊び」とイマジネーションとの関係である。子どもが想像世界に住み、ごっこ遊び (make-believe) の活動を好むことも事実である。しかし想像やごっこ遊びは、示唆される活動と関連をもっていなければならない。デューイは、「子どもの精神の想像的遊びは、かれが用いる諸事物のまわりに集まる示唆、回想、予想の束として生じてくる。それらが自然なもので直接的であればあるほど、かれの想像的遊びを実際に表象的にするあらゆる連合の示唆をよびおこし、かつつなぎあわせるための明確な基盤が多くなる」⁵²⁾と述べている。ゆえに、遊びの素材は、現実的であることが重要であり、子ども自身の認識能力の範囲内になければならないのである。

デューイは、デューイ・スクールにおいて、幼児の教育に関心をもって指導していた時期に、イメージに関する論究を多く試みている。藤武によれば、彼の中期以降の著作には、イメージについての直接的論述よりも、イマジネーションの理論に多く言及している。とくに彼は、子どもの「発達段階」に注目し、2歳半から、6、7歳までの時期を、「遊びの時期」(play period)、「イメージ遊びの時期」(image-play period)とよんで、心と遊びの本質的連関を究明している⁵³⁾。

そして、デューイは、幼児期の遊びの素材を、家庭生活、家庭内で営まれる活動に求め、それと子どもとの直接的なリアルな関係を重視する。家庭での生活行為は、子どもが想像的な形式で自然に再現しうるものであり、子どもの生活の本拠となる家庭の家具、道具には、十分な多様性があり、それによって子どもは不断に変化を経験する。しかも子どもは、家庭生活の営みに従事することによって、いつもひとつの統一のなかで活動しているのであり、デューイによれば、遊びの素材に相互に関連があり、こうした共通の素材が、子どもの学習に明確さと弾力性とを与えるのである⁵⁴⁾。

教材について、デューイは、学習者の経験のなかで教材が発展するときの三つの典型的段階があるとす。 (1) 知識は、知性的能力の内容－行為する力－として存在する。この種の教材、あるいは認識された素材は、事物への親しさまたは熟知として表現される。(2) コミュニケートされた知識やインフォメーションによって積み込まれ深められる、(3) 合理的、論理的に組織化された教材に拡大される⁵⁵⁾。教育における第一次的教材は、能動的行為の内容であり、「なすことによって学ぶ (learning by doing) ことを必要とする状況」から出発することである。したがって、デューイがいうように、「教師は、教材そのものではなく、生徒の現在の欲求、能力と、教材との相互作用に気をくばるべき」⁵⁶⁾である。

また、デューイは、「遊戯性」の説明では、「自由 (freedom)」の語によって、その原理を表明している。

「遊戯性 (playfulness) は、遊び (play) よりも、より重要な観点である。前者は、精神の態度である。後者は、この態度が一時的に外部に現われたものである。事物がたんに示唆の道具として取扱われるとき、そこに示唆されたものは、事物をのりこえる。ここからして、遊びに満ちた態度は、自由 (freedom) の態度である。」⁵⁷⁾

ゆえに、モンテッソーリ (Montessori, M.) の教具のように、教具そのもののもつ教授意図に合致しているか否かに従うことではない。子どもが「遊び」において用いる素材には、水、土、粘土などのように、素材そのものの可塑性が高く、子どもの自由な欲求やイメージによって変形自在の性質のものがある。その場合には、子どもの自由構想的活動の範囲は大きい。デューイが指摘するように、子どもの欲求と「遊び」の素材との相互作用のなかで、その諸活動の質が検討されなければならないのである。

たとえば、ボール、球体は、フレーベルの恩物体系のなかで、もっとも基本的なものであって、彼は、ボールを「すべてのものの基本像である」と説明し、幼児期の最初の基本的な遊具として、ボールに深い法則としてのシンボルを見ようとする⁵⁸⁾。ところが、デューイの説明によれば、形を現わす名詞であるballが、実際には、子どもには能動的意味をもっている。「ボールは、丸い物体であると同じく、投げるものである。子どもは、月とボールとを混同するとか、または、それから丸形性を抽象するとは、わたしは考えない。」⁵⁹⁾ デューイは、ボールを子どもの行動との関連で考えているのである。

フォーリスト (I. Forest) が指摘するように、フレーベルとデューイは、子どもの本性や成長過程の特質に関して、対照的な見解を示している。フレーベルにとって、すべての将来の発達の内容は、新しく生まれてきた子どものなかに潜在している。発達の過程は、ただ潜在力の開発であり、その目標は、すでに内から決定されている理想的自我の達成である。一方、デューイにとっては、幼児期は、成長の可能性を意味し、教育の過程は、連続的な再組織化の過程である。ゆえに教育は、自然的な諸々の衝動のなかから、社会的状況に最も適合した衝動を選択することである⁶⁰⁾。

「自我」の形成を、「遊び」やゲームの活動のなかですぐれた分析を試みたものに、ミード (G. H. Mead) がいるが、ミードによれば、自我の発達には、言語習得の過程が絶対に不可欠であり、自我は、社会的経験や活動の過程で生成していくものである。自我生成の背景となるものは、ある種の協同行為を含んだ身振り会話である。そこには、ある有機体の身振りとは、それによる行為の完成や結果を指示する身振りの指示能力に応じて、他の別の有機体によってなされる適応的反応という三者の関係において、コミュニケーションの過程が成立する⁶¹⁾。

このように考えて、ミードは、自我の生成におけるもうひとつの背景的要因の主要なものとして、「遊び」とゲームの活動をとりあげる。ミードは、幼児にみられる「そっくりの生き写し (double)」の観念をとりあげる。多くの子どもは、想像上の友だちを自分の経験のなかに作りだし、それと交渉する。こうした意味での遊びは、なにかの振りをする遊びとして、母親の振りをし、警官や先生の振りをする。すなわち、いろいろの役割をとる。子どもがある役割を覚えるとき、その子どもは、特殊な反応群をよびおこす刺激を自分自身のなかにもつことになる。ゆえに、「この遊びの時期に、子どもは刺激に対する自分の反応を利用し、自我を形成するのに役立つ。このような諸刺激に対して、彼がとる傾向としての反応が、刺激を組織化することになる」⁶²⁾ ののである。

このような想像的遊戯と組織だったゲームの状況とを比較すると、藤によると、そこに主要な相違がみられる。ゲームにおいては、ある特定の役割を受けもつ子どもも、他のすべてのも

の役割をうけもつ準備をすることになる。いいかえれば、ゲームへの参加者各自が、多くの役割を組織化しなければならない。「この組織化が、ゲームの規則という形にまとめられる。子どもたちは、規則に非常な興味を持つ。」⁶³⁾したがって、ミードは、ゲームと「遊び」の根本的な違いは、ゲームにあっては、子どもがそのゲームに加わる他のすべての子どもの態度、考えかたを分けもたねばならないことにあるとみている。ゆえに「個人に自我の統一を与える組織化された共同体、あるいは社会集団を、『一般化された他者』とよんでよい。一般化された他者の態度は、共同体全体の態度である。」すなわち、子どもの「遊び」においては、ひとつの役割から別の役割へという連続はあるが、子どもは、時間の流れる経過とともに別の遊びに変っていく。しかしゲームの活動形態をとるようになると、明確な統合が生じ、子ども自身のなかで組織化された活動が、かれ自身の自我を指導し、統一を与えていくのである⁶⁴⁾。

第2節 「遊び」から「仕事」への連続的過程

デューイの「遊び」理論は、「遊び」から「仕事」への連続的過程のなかでとらえることに特徴がある。

「子どものもっとも空想的遊びでも、さまざまな意味どうしの相互の適切さ、適合性との接触を減多に失わない。『もっとも自由な』遊びも、ある結合力や統一の原理を守っている。それには、始めと中間と終りがある。ゲームにおいては、秩序のルールがさまざまな個々の行為にゆきわたり、それらに関連ある全体に結びつけている。大部分の遊びやゲームに含まれるリズム、競争、協力がまた組織化を導入する。」⁶⁵⁾

このデューイの説明は、藤によると、「遊び」の展開が前述のミードの原理に立っていることを思わせる。そして、「遊び」からゲームおよび「仕事」への自然な移行のプロセスを重視していることが注目される。子どもは、自然な成長過程においては、責任のない、虚構的な遊びを不適切なものと感じ、それに十分な満足感をもたなくなる。

ゆえに、「仕事」は、外的な結果の生産だけの問題としてみられるのではなくして、思考によって達成されなければならないものとして提出される目的に指導された活動を意味する。「仕事」の活動のなかには、あらゆる意味を形成する際のもことになる手段－結果の関係が満ちており、このような知性的行為としての「仕事」は、さまざまな意味を作りだし、具体的条件への適用によって、その価値を試していくゆえに、「教育的」である⁶⁶⁾。

「遊び」と「仕事」との相違について、デューイは、「ほんとうの相違は、活動それ自体への興味と、その活動の外的結果への興味とにあるのではなくして、まさに時間のなかで流れていく活動への興味と、絶頂や成果へ向かう活動、それゆえに継起的諸段階を結び合わせる縫い糸をもった活動とにある。両者は、おなじくそれ自身のための活動への興味を例証している」⁶⁷⁾としている。

ゆえに、デューイ・スクールでは、「活動的な作業」(active occupation)による教育が重視された。デューイは、「作業の心理における基本の要点は、それが経験の知的側面と実践的側面

との均衡を保つことである」⁶⁸⁾といい、また「このように考えられた作業は、感覚訓練と思考訓練の両方のための理想的な機会を提供する」⁶⁹⁾という。

「仕事」は、期待する目的を達成するために媒介的な手段や装置を用いる行為であり、時間的にへだたった目的が一連の諸行為を示唆し規制するのに役立つ。デューイは、「いわゆる赤ん坊の身体的活動の発達や、子ども、青年、おとなの構成的仕事の発達に関するわれわれの論議は、知性が、活動の結果についての明確な知覚や諸手段の探究や適応の形式において、このような諸活動の統合的役割を果たすべきだということを、これまで明らかにしようとしてきた」⁷⁰⁾と述べている。

つまり、デューイが教育課程のなかで、「遊び」や「能動的な仕事」に重要な位置を与える根拠は、知的、社会的な側面なのである。

「遊びと仕事は、認識の最初の段階の特質に正確に対応しているのであり、この認識の最初の段階は、事柄をいかに為すかを学習することや、行為において得られた事物や過程について熟知することにある。」⁷¹⁾

デューイにおいては、「人類の歴史において、科学は有用な社会的作業から徐々に成長してきた」⁷²⁾のであり、かれは、実験科学の発達段階にも、オキュペーションの段階を重視している⁷³⁾。ゆえに、子どもの経験のなかで、期待した結果、目的への興味から、それを達成する諸段階としての手段への興味へと発展するプロセスに知的成長がみられる。

「自分が使っていたボールを見失った赤ん坊が、いま現存しないものの可能性を予想し始め—その回復—、そしてその可能性に向かった段階を予見し始め、…そこにまさに思考は始まっている。児童期の経験のなかにすでにはたらいっている思考要因をできるだけ利用することによってのみ、青年期およびそれ以後にすぐれた反省能力をうみだしてくる約束や保証がある。」⁷⁴⁾

このような意味においては、「遊び」から「仕事」への過程において、探究的思考を意図した「問題解決学習」も、幼少年期の「経験」の発達に即して実践されるべきである。

まとめ —子どもの「遊び」の教育人間学的意義—

「遊び」は、遊びと呼ばれる性質をととのえた、客観的に遊びという形式をとる行為をすることというよりも、「遊ぶという生き方をすることにおいて成立する」といえる。つまり、遊ぶとは、生命のあり方の一つの様相であるといえる。生命が生きつづけるためには、様々な活動が予想されるが、大別すれば生存を支えるための活動と、生存するための諸条件が満たされたにも拘らず、なおその上に生じる活動あるいは生き方とがある。前者を手段的労働と呼ぶならば、後者は必要という強制から解放された活動である。生存のための強制から解放されたところにゆとりが生じる。そして、その「ゆとり」の中では、生きることそのものが意味を持つこ

とになる。遊びはこのような場で成立する。

「遊び」に見られる自由な能動性、「ゆとり」や無駄、非日常性は、すべて生命現象そのものに見られる諸特性と対応する。現代において、教育は外的目的に対して、最も効率的に働く機械に仕立て上げようとする。生命が、「遊び」においてはじめて許容されるような本来の生き方を閉ざされると、非遊び的な日常性の中で、くるいはじめることになる。

動物と人間をふくめて、幼ない生きものが遊ぶのは、生存のための必要条件が、親あるいはおとなによって保証され、したがって生存のための労働から解放されているからである。外的強制あるいは刺激が、何ら存在しないにも拘らず、現実的な効果という尺度では、全く無意味といってもよいような活動、いいかえれば、能率主義の立場では、まさに無駄と呼ぶほかにないような活動を可能にするものは、生命に共通に見られる能動性である。生命が成長の途上であって、その意味では、より旺盛な活力を持つ幼少年期は、すべての生きものにおいて、「遊び」に明け暮れる時期でもある。特に人間においては、このような子どもの「遊び」の中で得られる満足感、充実感をとおして生きることそのものの意味を、体験的に自己の中に浸透させなければならない。人間は生きることそのものさえ、何らかの形で学ばなければならないからである。

本稿では、デューイによる「遊び」の捉え方を検討してきたが、その結果次のようなことがいえる。デューイは「遊び」を「遊び」と遊びでないもの、すなわち、「愚行」といわれるものに整理し、さらに、「仕事」と仕事でないもの、すなわち、「苦役」に整理をしている。こうした「愚行」や「苦役」に陥らないために、デューイによれば、「精神的態度」である「遊戯性」(playfulness)が重要となる。これまで検討してきたようなデューイによる「遊び」の整理の仕方こそ、デューイによる「遊び」の捉え方の特徴といえるであろう。

本稿では、デューイの理論を中心に、子どもの「遊び」と「仕事」を人間形成の「原初的経験」の基本として論究してきたが、ここから幼少年期教育を実践するための帰結をあげてみよう。

- (1) デューイがいうように、子どもはひとつのテーマから他のテーマへすばやく容易に移りゆくが、その経験する諸々の事象は、彼の生活をつなぎとめている個人的、社会的なまとまりによって結びつけられている⁷⁵⁾。このような世界は認識される世界でなく、子どものいる状況のなかで、感じとられる世界である。ゆえにそれは、デューイのいう性質の世界である。われわれが怒っているとき、それは怒りを意識しているのではなく、その直接の独自の性質においてその対象を意識しているのである⁷⁶⁾。
- (2) 子どもの直接的経験が、イメージによって、間接的に事物へと拡大され、また時間的にも、過去および将来へ拡散されるとき、新しい示唆の世界が成立し、想像力が育っていく。
- (3) 「言語は、子どもがすでに所有する経験を解釈し、拡張し、媒介するものとして役立つときにはじめて有益になる。」⁷⁷⁾ 子どもの「経験」は、想像的遊びから、ゲーム、仕事の形態へ発展するが、それは、一方では、「自我」の生成によって他者との関係を理解し、共同体の意識を形成する過程であり、他方では、目的に対する手段の選択と、課題探究的努力の発達を可能にする。そこに「遊び」から「仕事」への教育的意義がある⁷⁸⁾。

今日みられる「遊び」の変容は、本来の「遊び」の進化の過程を逆行しているといえる。つまり、

「遊び」から「仕事」への過程によって、自由な生命の根本リズムに迫る「遊び」の重要な役目が、今日では逆行し、「遊び」が変容し、「遊戯性」を失い、その生命へのはたらきかけができなくなっている。

デューイも「遊ぶ主体」に注目し、その個々の「生命のリズム」を重視した。人間は生きることそのものをも学ばねばならない。それは「遊び」という、生存そのものにおいて生命が充足されている状態を、まさに自ら生きてみることに、いいかえれば、原初的に「経験」することを通して学ばれる。「生きる力」は、この「遊び」から「仕事」への過程を「経験」することを通して育まれるのである。

註

- 1) Klages, L., *Geist und Leben*, Ludwig Klages, Samtliche Werke, Band 3, Bouvier Verlag Herbert Grundmann, Bon, 1974, p.596.
クラークス、千谷七郎編・訳『生命と精神』勁草書房、1968年、119頁。
- 2) Fink, E., *Oase des Glucks* — Gedanken zu einer Ontologie des Spiels, Verlag Karl Alber Freiburg Munchen, 1957.
フィンク、石原達二訳『遊戯の存在論』せりか書房、1971年、9頁。
- 3) Huizinga, J., *Homo ludens*, The Beacon Press, 1955.
ホイジンガ、高橋英夫訳『ホモ・ルーデンス』中央公論社、28頁。
- 4) ホイジンガ、前掲書、27頁。
- 5) Klages, L., *Vom Wesen des Rhythmus*, Samtliche Werke, Bonn, 1974, pp.501-551.
牧文彦「遊びの教育人間学的考察」下程勇吉編『教育人間学研究』法律文化社、1982年、50頁。
- 6) ホイジンガ、前掲書、12-13頁。
- 7) 同書、13頁。
- 8) 同書、14頁。
- 9) 同書、15-16頁。
- 10) 同書、58頁。
- 11) 牧文彦、前掲書、52頁。
- 12) Caillois, R., *Les Jeux et Les Hommes*, Gallimard, Paris, 1958.
カイヨワ、清水幾太郎、霧生和夫訳『遊びと人間』岩波書店、1970年、11頁。
- 13) 牧文彦、前掲書、53頁。
- 14) Henriot, J., *Le Jeu*, Presses Universitaires de France, 1973.
アンリオ、佐藤信夫訳『遊びだ——遊ぶ主体の現象学へ——』白水社、1974年、1329頁。
- 15) アンリオ、同書、137頁。
- 16) ホイジンガ、前掲書、58頁。
フィンク、前掲書、26-28頁。
- 17) カイヨワ、前掲書、13頁。
- 18) クラークス、前掲書、101頁。
- 19) Klages, L., *Vom Wesen des Rhythmus*, op.cit., p.526.
牧文彦、前掲書、56-57頁。

- 20) フィンク、前掲書、3-4頁。
- 21) アンリオ、前掲書、137頁。
- 22) 同書、154頁。
- 23) 牧文彦、前掲書、57-59頁。
- 24) J. Nina Lieberman; *Playfulness, Its Relationship to Imagination and Creativity*, 1977, p.108.
- 25) J.Dewey, *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press. 1915., p.113.
- 26) J.Dewey. *Human Nature and Conduct, The Middle Works, 1899-1924*. Vol.14. Southern Illinois University Press, 1922., pp.1-249.
デューイ全集からの引用は、Early Works (1882-1898) はEWとし、Middle Works (1899-1924) はMWとし、Later Works (1925-1953) はLWと略し、巻数と頁のみを記す。
- 27) 山田敏『遊び論研究－遊びを基盤とする幼児教育方法理論形成のための基礎的研究』風間書房、1994年、381-382頁。
- 28) MW6, p.308.
飯塚順子「デューイによる遊びの捉え方について」『教育方法学研究』15号、東京教育大学教育方法談話会、2006年、200頁。
- 29) Ibid.
- 30) Ibid.
- 31) Ibid.
- 32) MW9, pp.213-214.
飯塚順子、前掲書、203-204頁。
- 33) LW10, p.282.
- 34) Ibid.
- 35) Ibid.
- 36) LW8, p.285.
飯塚順子、前掲書、209頁。
- 37) J. Dewey. *The School and Society*, op. cit., MW1, 1899, pp.1-109.
- 38) MW1, p.92.
- 39) MW6, p.351.
- 40) MW7, p.189.
- 41) Ibid.
- 42) MW6, p.351.
- 43) Jackson, Philip W. (Ed. and Introduction), Dewey, John, *The School and Society and The Child and Curriculum*, Chicago: University of Chicago Press, (A Centennial Publication), 1990, p.117.
- 44) Ibid., pp.117-118.
- 45) Mayhew, Katherine Camp, and Edwards, Anna Camp, *The Dewey School*, New York, London: D. Appleton-Century, 1936, pp.43-44.
- 46) Ibid., pp.63-65.
- 47) Jackson, Philip W. (Ed. and Introduction), Dewey, John, op. cit., p.124.
- 48) Ibid., pp.124-125.
- 49) Ibid., p.48.
- 50) Mayhew, Katherine Camp, and Edwards, Anna Camp, op. cit., pp.23-24.
- 51) Ibid., p.256.

- 52) J. Dewey; *The School and Society*, op. cit., pp.118-119.
- 53) 藤武「人間の原経験としての遊びと仕事」下程勇吉編『教育人間学研究』法律文化社、1982年、69頁。
J. Dewey; *Imagination and Expression*, EW5.
J. Dewey; *Principles of Mental Development as Illustrated in Early Infancy*, MW1.
J. Dewey; *Lectures on Psychological and Political Ethics*: 1898, ed. by D.F. Koch, 1976.
J. Dewey; *Lectures in The Philosophy of Education*: 1899, ed. by R.D. Archambault, 1966.
- 54) J. Dewey; *The School and Society*, op. cit., pp.120-123.
- 55) J. Dewey, *Democracy and Education*. New York: Henry Holt and Company. 1916.; p. pp.216-217.
- 56) *Ibid.*, p.215.
- 57) J. Dewey; *How We Think*, 1933, p.210.
- 58) F. Froebel's *Pedagogics of the Kindergarten*, tr. by Josephine Jarvis, 1895, p.32.
- 59) J. Dewey; *The Psychology of Infant Language*, 1894, *The Early Works*, Vol.4, pp.66-69.
- 60) I. Forest; *Preschool Education, A Historical and Critical Study*, 1927, pp.180-181.
- 61) G. H. Mead; *Mind, Self and Society*, 1934, p.145.
- 62) *Ibid.*, p.150.
- 63) *Ibid.*, p.152.
- 64) *Ibid.*, p.154.
藤武、前掲書、72-73頁。
- 65) J. Dewey; *How We Think*, op. cit., p.210.
- 66) *Ibid.*, p.211.
藤武、前掲書、74頁。
- 67) *Ibid.*, pp.212-213.
- 68) J. Dewey; *The School and Society*, op. cit., p.131.
- 69) *Ibid.*, p.133.
- 70) J. Dewey; *Interest and Effort in Education*, 1913, p.82.
- 71) J. Dewey; *Democracy and Education*, p.229.
- 72) *Ibid.*, p.235.
- 73) J. Dewey; *Essays in Experimental Logic*, 1916, pp.88-89.
- 74) J. Dewey; *How We Think*, op. cit., p.89.
- 75) J. Dewey; *The Child and the Curriculum*, 1902, pp.9-10.
- 76) J. Dewey; *On Experience, Nature, and Freedom*, ed. by R. J. Bernstein, 1960, p.183.
- 77) J. Dewey; *Lectures in the Philosophy of Education*: 1899, ed. by R. D. Archambault, p.56.
- 78) 藤武、前掲書、78頁。