

教育学における遊戯論

——1950年代以降のドイツにおける議論——

青木美智子

はじめに

本論の課題は、1950年代以降のドイツ教育学における遊戯概念研究の動向を概観することにある。教育学における遊戯研究という領域は、哲学あるいは美学における遊戯概念をめぐる研究とも、また、遊戯という活動あるいは現象そのものが備えている特性を、文化人類学的、歴史社会的あるいは現象学的に解明することを目指した遊戯研究一般ともそもそも異なった、教育学に固有の研究領域である。この教育学における遊戯研究は、教育思想史における遊戯概念の生成過程とその変遷を追うという概念的なアプローチと、そもそも遊戯とは何かという遊戯の本質規定から出発する遊戯研究的アプローチとの二つによって支えられている。前者は歴史的なテキストに遡り、教育的な言説の中に子どもの遊戯に関する提言を探し当て、そこで子どもの遊びをどのような活動と見なしていたかを分析した。後者は子どもの遊戯活動をめぐり、より今日的社会的議論に答えようとする教育学的な試みであるといえ、20世紀以降の教育理論の成果をもとに、あるいは隣接する他研究領域の成果をもとに、子どもの遊戯を捉えるための教育学的観点の確立を目指した。このようなドイツの教育学における遊戯研究は1950年代半ばにH.ショイエールによって、子どもの遊戯を教育的に捉えるということの功罪を自覚的に反省することからはじまり、以後70年代にはA.フリットナーらの教育的遊戯観の可能性と限界を見極めようとする学際的観点からの研究へと引き継がれていった。このような先行研究が導き出してきた教育学的な子どもの遊戯の把握に対抗して、近年人間学的観点から、従来の観点を反省的に見直すことを促すような問題提起がなされるようになった。

以下第一章においてショイエールの遊戯研究を、第二章ではフリットナーのより幅広い学際的観点に立つ遊戯研究をそれぞれ検討し、第三章ではG.ミ

ラー=キップの新しい人間学的遊戯観を取り上げる。

1. 教育理論を分析の対象とした遊戯研究

ショイエールは1954年に『遊戯—その本質および教育学的可能性と限界に関する分析—』¹⁾を(以下『遊戯』と記す)、翌1955年には『遊戯理論のための論文集』を編纂している(以下『遊戯理論』と記す)。前者『遊戯』は改革教育学期の教育理論における遊戯概念の変遷を分析した研究で、1954年に初版が出版された後、改訂を重ねた版が第11版まで出され、これを基にした最新版の第一版が1990年に出版されるという、教育学における遊戯研究のロングセラーとなっている。後者『遊戯理論』は啓蒙主義時代から現代に至るまでの様々な遊戯に関する教育学的テキストを編纂したもので、とりわけ導入部における全体の総括、および各々のテキストの編まれ方に、ショイエールの遊戯研究のスタンスが良く表されている。

二つの研究に共通していることは、子どもの実際の遊戯活動に参加あるいは観察することや、文学あるいは絵画、芸術など学際的な領域の成果から教育学における遊戯論の筋道を立てようとしているのではなく、一貫して教育学的テキストにおいて問題となっている子どもの遊戯だけを分析の対象としている点である。このことは、後に見るフリットナーの研究や、ミラー=キップの人間学的遊戯観の考察の方法とは異なる、ショイエールに特有の方法論であるといえるだろう。

ここではドイツ教育学における遊戯論の概要を大まかに把握するために、出版年の順序とは逆に、後者『遊戯理論』の検討から入り(1-1)、改革教育学期の遊戯理論から教育的遊戯観の輪郭を示した『遊戯』の検討を行うことにする(1-2)。

1-1. 啓蒙主義的教育観からロマン主義的教育観における子どもの遊戯をめぐって

ショイエールは『遊戯理論』の導入部を、「子どもが遊びに向かう時の熱心な様子を、教育的に利用しようとする着想は、教育学それ自体と同じくらい古くからある」〔Scheuerl, 1955 : 6〕という印象的な書き出しで始めている。このような遊戯の教育的利用という着想は、他の多くの先行研究も言及しているように、そもそも西洋哲学思想においてはプラトンにまで遡ることができるのだという〔Scheuerl, 1955. Gebauer, 1997. Bilstein, 2001〕。しかし子どもの教育をめぐると言説の中で、子どもの遊戯に特化した問いが立てられるようになるには、近代を待たねばならず、ロックにその最たる典型が求められる。ショイエールはまずロックを基点にカントまでを啓蒙主義時代における教育学理論として一筋の大きな流れに位置づけ、この時代の教育的言説に通底している遊戯観を分析した。すなわち、子どもの遊戯という活動は当初、学習との対比において捉えられていたというのである。なるほどロックは『教育に関する考察』において次のように述べている。

「多分我々が遊びと呼ぶことでは、子供たちは自由に行動し、強いられることなく努力するものです（その労を子供たちが惜しまないのにお気づきになるでしょう）。子供たちは勉強という段になると、強制されるのです。彼らは呼びつけられ、無理強いされ、勉強に追いやられるのです」〔ロック、2000 : 101〕。

つまり遊戯は自由なもの、自発的行動によるもの、楽しいものの領域に属しており、一方で学習は強制されるもの、退屈や苦痛なもの領域に属している。しかしロックの教育論は、この遊戯と学習の二元論的關係を克服することを目指したのである。すなわち、遊戯と学習、この二つの活動が属する領域を組み替えることによって、学習を強制の側から、自由、自発的、楽しいものの領域へと接続させてしまおうというのである。例えば文字の学習をさせるには、机の前に座らせて、鞭で脅すより、カードゲームを使って遊んでいるうちに正しい綴りを覚えさせてしまうほうが、ずっと効率的である。このロックによる強制と学習、自由と遊びから自由と学習への教育的組み替えの方法はまことに巧みで、ショイエールはその様を「遊戯の中に密かに企てられた訓練のための策略」²⁾と形容している〔Scheuerl, 1955 : 7〕。

ロックはいう。「そうすれば子どもたちは、他の事柄と同様に勉強でも自由にやっているのだと確信して、(…)勉強も他の運動、遊戯と異ならぬものになりましょう」〔ロック、前掲書、102〕。

子どもの遊戯を自由の領域に、学習を強制の領域において把握したのは、カントもまた同様であった。カントは「人間とは教育されなければならない唯一の被造物である」〔Kant, 1968 : 441=2001 : 217〕と述べ、その教育の内容は、自然的教育すなわち養護 (Verpflegung) と実践的教育すなわち訓練 (Disziplin) から成り立つとした〔ibid.〕。自然的教育は赤ん坊にどのような乳を飲ませるべきかにはじまり、どのような衣服を着せるべきか、どのような寝具に寝かせるべきか等々保護養育に関わる営みである。したがって「早期の教育はまさに消極的でなければならないということ、換言すれば、自然の配慮を越えて更にもう一つ別の〔作為的な〕配慮を付け加える必要はなく、自然をただ妨害しないようにすればよいということに留意しなければならない」〔ibid. 459=247〕³⁾。これに対して実践的教育とは第一に学校教育的=機械的人間形成 (scholastisch-mechanische Bildung) から成り立つもので、知識伝達を主な課題としている。第二に伶俐 (Klugheit) すなわち知識を実用に結びつけていく段階があり、最後に道徳に関する人間形成の段階がある。したがってカントの教育論では、自然的教育と実践的教育とが人間形成における不可欠な二本の支柱となっている。

「遊びの中である事柄に従事することになるような場合、それは余暇の趣味的余技と呼ばれるが、それに対して、強制のもとである事柄に従事することになるような場合には、それは労働と呼ばれる。学校教育的人間形成は子どもにとっては労働であり、自由な人間形成は遊びであると言ってよい」〔ibid. 470=266〕。

したがってカントとロック、つまりショイエールが啓蒙主義的教育観というカテゴリーにおいて整理したこの時期、子どもの遊戯は学習との対比において把握されていたということができる。

しかしこのような遊戯の学習への利用という教育学的遊戯観は、「そもそも遊戯とはどのようなものであるべきか」という問いとは結びついていなかった〔Scheuerl, 1955 : 9〕。ショイエールはカントの教育論は未だ啓蒙主義的遊戯理論の範疇に留まっていた

が、カント美学においては遊戯概念の定立によって、遊戯が持つ高次の機能が示されていたというのである。

周知のようにカントは『判断力批判』において美を構想力と悟性の自由な戯れ (Spiele)、崇高を構想力と理性の対抗的な戯れ、と規定した。この認識諸能力の戯れという概念はシラーの『人間の美的教育に関する書簡』において「遊戯衝動」(Spieltrieb)の観念に高められた。遊戯衝動は、形式衝動と素材衝動との一致を可能にする。つまり「現実性と形式との一致、偶然性と必然性との一致、忍従と自由との一致」[Schiller, 1972: 95]であり、これにより「人間性の概念を完成する」[ibid.]。つまり「美は、二つの衝動の共同的な対象、いわゆる遊戯衝動の対象」[ibid. 96]である。したがってシラーは言う。「人間のあらゆる状態の中で、まさに遊戯こそは、ただ遊戯だけが人間を完全なものにする」と[Schiller, 1972: 98]。こうしてシラーにおいて遊戯は、完全な人間を形作る理念にまで高められたのである。ショイエールはこのような哲学的遊戯概念の高まりが背景をなし、教育学における遊戯概念の地位を押し上げることに繋がったと解釈している⁴⁾。

こうしてショイエールの整理によれば、シラー以降フレーベルまで、という、ロマン主義的子どもの遊戯観が形作られる。「ロックとルソーが未だ「不必要」、「有害」そして「克服されるべき」と見なしていた遊戯というものが、今や関心の中心点に引き寄せられているのである」[Scheuerl, 1955: 10]。

ロマン主義思想の中でもとりわけジャン・パウルにとって、子どもの遊戯の豊かな想像力は重要な問題だった。遊戯において堪能される生き生きとした瞬間が、将来の人間の大きな核を作る、と意味づけられたのである。こうして教育学的言説において、子ども時代の遊戯に、後の人間形成に不可欠の要素を形作るような大きな意義が発見された。このような子どもの遊戯への着目は、遊戯という活動を教育活動の「核心」(Kernstück)⁵⁾に据えるという、フレーベルの遊戯教育学へと実を結んだ。フレーベルは恩物 (Spielgabe) という一連の玩具体系を考案し、この玩具における遊びの中で、子どもの認識諸能力を育むことを目指したのである⁶⁾。

以上のシラー以降フレーベルまでのロマン主義では、子どもの遊びにおいて経験されている事柄に人間形成上の意義があるという観点に立っている。し

たがってこのような遊戯観は、啓蒙期における遊戯観のように、遊戯の教育的利用という観点とは対立する関係にあるといえる。このようにショイエールは、啓蒙主義的教育思想対ロマン主義的教育思想という潮流とパラレルに、子どもの遊戯観を位置づけたのであった。

1-2. 改革教育学期における遊戯の理論

上に見たショイエールの『遊戯理論』では近代以降の教育学が子どもの遊戯をどのような活動と見なしてきたのかを描き出していた。啓蒙対ロマン主義という対立の構図が提示され、とりわけロマン主義的子どもの遊戯観では、遊戯において子どもに経験されている事柄そのものに対する着目が起こったことを確認した。教育学的関心は以後、この遊戯において経験される事柄をどのように生起させ、これを如何に育むか、という方向へ向かった。このような遊戯観は、とりわけ改革教育学期の教育理論において顕著であり、ショイエールは『遊戯』においてこの問題に取り組んだ。

『遊戯』はその副題が示すとおり、遊戯の本質とその教育学的可能性と限界を枠付けた教育学における遊戯論の古典と呼ぶに相応しい一書である。第一章前半の分析の対象は改革教育学期のテキストであり、各々の教育理論において子どもの遊戯をどのような活動と見なしていたかを追うことによって、教育学的遊戯観の輪郭を浮き上がらせるのに成功している。そして後半部はこのような教育学的遊戯観の特質をよりの確に把握するために、遊戯研究一般の成果を取り入れながら、遊戯という活動に固有の本質的特性を分析した。これが有名なショイエールの“FUSAGG”で、すなわち、「自由」(Freiheit)、「内的な無限性」(inneren Unendlichkeit)、「仮象」(Scheinhaftigkeit)、「アンビバレント」(Ambivalenz)、「閉鎖性」(Geschlossenheit)そして「現在性」(Gegenwärtigkeit)という六つの要因である⁷⁾。この六つの要因が相互に結びつくことによって遊戯を形成している。

しかしこうして明らかになったのは、教育的な遊戯活動を成り立たせている前提と、遊戯という活動一般を成り立たせている前提とが、必ずしも一致しない、という事実だった。というのも遊戯という活動を成り立たせているのは、第一に「自由」に他ならない。カイヨワの定義を借りれば、「遊びたい人間

だけが、遊びたいと思う場合だけ、遊びたいと思う間だけ遊ぶ」〔カイヨワ、1997：9〕という自由である。しかし改革教育学期の教育学的遊戯が前提している自由というのは、教師に確保されることによって生じる、限定的な条件の下に行われる「自由な」遊戯であった。

「子どもの自由な遊戯は、圧倒的多数の改革教育学者たちによって、子どもの本性の調和のために、授業それ自体の重要な構成要素として、授業の準備や前提として、あるいは余暇やリクリエーションとして奨励された」〔Scheuerl, 1954：196〕。

なぜなら「子どもの自然な本性の調和の為に、子どもたちは一時的に、一子どもが幼ければ幼いほど十分に一彼らの方向性の定まらない衝動を自由にさせる必要がある」〔ibid.〕と考えられたからで、つまり、「自然な衝動本能を落ち着かせる」ために、「自由な表出やリクリエーション」として「自由な」遊戯の余地を確保することが必要だったのである〔ibid.〕。したがってショイエールが結論づけた教育学的遊戯の限界もここにある。つまり遊戯本来の特性にしたがって、自由自発的に、いつでも任意に生成するような方向の定まらない活動としてではなく、教育的な実践の場合、まずは教師のコントロールにしたがって、「遊ばせること」(Spielen-Lassen)から出発しなくてはならない。すなわち、「子どもたちに遊びの余地を認め、その中で好きなようにさせることを承認すること」〔ibid. 195〕である。つまり遊戯が起こる時間・空間は遊び手に委ねられるのではなく、教師によって確保されることから始まらざるを得ない。そしてこうして確保された遊戯の余地に対して教師は、「純粋に観察に満足し、直接的な干渉や間接的なあらゆる働きかけの可能性をすべて放棄」しなければならない。また「彼は子どもたちに完全な自主自発性のままに好きにさせておき、もし遊びの余地の境界が侵されそうになったら、断固としてこれを守」らなくてはならない〔ibid.〕。

したがってショイエールにとって教育学における遊戯論の課題は、次のようなものであった。第一に教育的実践の中に子どもの自由な遊戯が生成するような遊びの余地 (Spielraum) を認めること、そして第二にこの範囲内で起こってくる遊戯活動の自律性を尊重すること。それゆえ教育学の課題は、この遊びの余地はどのような教育的条件の下に確保されるのか、についての理論を構築することであった。

ショイエールの二つの研究によって導き出された教育学的遊戯観の輪郭は、およそこのようなものとして把握される。

2. 学際的観点からの遊戯論の構築

A. フリットナーもまたショイエールに並ぶ重要な教育学的遊戯研究者の一人であるといえ、1972年に出版された『遊ぶこと—学ぶこと —子どもの遊戯の実践と意義—』⁹⁾はショイエールの『遊戯』同様、繰り返し改訂版が版を重ねて読み継がれ、2002年には新訂版が刊行されている。フリットナーの子どもの遊戯へのアプローチは、ショイエールが教育理論のテキストを分析の対象としていたのに対し、現象学的、発達・児童心理学的、社会的観点を考慮したより学際的な方向性を示している。フリットナー自身が最新版の序論で述べているところによれば、この研究に着手したのは、70年代初頭の遊戯教育学の憂慮すべき動向が背景をなしていたという。知育に偏重した早期幼児教育の潮流が社会に広がり始めるという危機的状况に対し、ドイツ語圏の教育学は、フレーベルの伝統的な遊戯教育学と20世紀初頭に起こった改革教育運動の遊戯に関する諸理論を除けば、ほとんどこれに対抗する理論を構築しては来なかったことを露呈した。したがってフリットナーは、「近代的国際的な遊戯研究および遊戯理論を提示することによって、遊戯や遊び道具を「訓練」(“Training”)や「教材」(“Lernzeug”)に転換させようとするのが、どんなに一面的で近視眼的な行いであるかを明示することを試みた」という〔Flitner, 2002：9〕。同書のタイトル『遊ぶこと—学ぶこと』(“Spielen-Lernen”)において、二つの活動がハイフンで結ばれているように、フリットナーの理解では、両者は不可分に結びついて生じる活動である。「遊ぶこと」において「子どもの豊かな遊びの経験」が蓄えられるのだが、この遊びにおいてすでに「潜在的な学習推進力」が含まれているので、遊戯と学習はどちらか一方だけを取り出し、促進させることはできない〔ibid.〕。フリットナーはこのような潜在的な学習と結びついているような活動として子どもの遊戯を捉え、ショイエールとは異なった教育学における遊戯論を展開した。

2-1. 遊戯をめぐる教育思想史

—文化史的アプローチから—

ショイエール同様フリットナーもまた、子どもの遊戯をめぐる教育思想史を展開している。大きな枠組みにおいて、すなわち啓蒙主義的対ロマン主義的という遊戯観の対立構造の把握は共通しているのだが、あくまでも精神史の流れにおいて子どもの遊戯をめぐる教育的言説を捉えようとしたショイエールに対し、フリットナーはより文化史的な側面から同じ問題に取り組もうとしている。ショイエールが教育的遊戯観の起源について、「教育学それ自体と同じくらい古くからある」と書き出したのに対して、フリットナーは、絵画や詩、おもちゃの出土品などの豊富な事例を示しながら、次のようにその起源を求めている。「子どもの遊びというものはあらゆる時代や文化の大変風変わりな現象なので、人々の目を引きつけずにはいられなかったのだ」[ibid. 13]と。とはいえ子どもの遊びにとって良いものは何か、どのような遊びをさせるべきか、に特化した問いが立てられるようになるのは、産業社会以後の近代的教育学においてであった。すなわちエラスムスやコメニウス、そしてロックや汎愛派の教育学者たちが啓蒙思想的観点のもとに構築した学校の理論(Schultheorie)である。この時代のテーマは、「なぜ子どもたちが遊んでいる時の楽しい気分を、学習を楽にしたり、リラックスさせたりすることに利用できないのか」であった[ibid. 14]。しかし、このような遊戯観には「そのような状況で子どもがやらされている活動は、本当に遊びなのだろうか」[ibid.]という、そもそもの根源的な問いが突きつけられることになる。

フリットナーはこのような問いに対する一つの回答を、ルソーの子ども観に求めている。

「子どもの教育の実践や議論について、また教育に関する哲学的省察への影響についても、ルソーの『エミール』がもたらしたほど衝撃的で後々まで影響を与えるような本は、世界文学史上他に類を見ないだろう」[ibid. 15]。

フリットナーはルソーの子ども観にはすでに、人間にはそれぞれの時期において成熟するという必要があり、教育はこの成熟の段階を考慮しなければならないという、発達段階に関する提言がなされているという⁹⁾。したがってルソーにおいてようやく、「近代的な児童研究への道が開かれた」[ibid. 16]。

ルソーは子どもの遊戯を教育の中心的課題とはしなかったが、ルソーによって基礎付けられたロマン主義的子ども観が、後にフレーベルの遊戯教育学へと実を結んだ。フレーベルの恩物の体系は、世界の調和的な秩序を示したもので、大人と子どもが共にこの恩物で遊ぶことによって、美的なものの生起を促したり、世界の秩序を象徴したりする。このような恩物における遊びを通じて、子どもの認識が獲得されていくと考えられたのである。

以上見てきたように、フリットナーとショイエールの遊戯をめぐる教育思想史の整理は、啓蒙主義的遊戯観に対抗するものとしてのロマン主義的遊戯観という構造において一致している。しかし細部においては、ショイエールが啓蒙主義的遊戯観の典型にロックを位置づけているのに対しフリットナーはエラスムスから汎愛派の学校理論までを一つの流れとして把握している点において解釈上の違いが現れている。また続くロマン主義的遊戯観を暴き出すのに前者がシラーからジャン・パウルを経てフレーベルを、後者はルソーとフレーベルをそれぞれ論拠に据えている。ロマン主義的子ども観の源泉を誰のどのようなテキストにおいて見出すかについては、本格的なロマン主義研究に委ねられなければならないであろう。しかしロマン主義的教育観の一つの帰結として両者がフレーベルの恩物を位置づけていることでは一致している¹⁰⁾。

2-2. 教育学的遊戯観の限界をめぐる

フリットナーもまた子どもの「自由な」遊戯をめぐる本質的な問いから出発し、教育学的に子どもの遊戯を語ることの限界地点を掘り起こそうと試みる。ショイエールの導いた帰結同様、遊戯という活動は、自由、自発的、目的を伴わないこと、という根本規定をその核心部分に含んでいる。したがって遊びを学習過程に組み込んだり、遊びそのものをカリキュラム化したりすることは、そもそも矛盾している。結局遊びを学習の一助として利用しようとした時点で、もはやそれは遊びと呼べる活動ではなくなり、本質的には「教授的な方策」(didaktische Maßnahmen)になってしまっている[ibid. 133]。

ショイエールがすでに先駆的な理論を立ち上げたように、その後1960年代から70年代の教育学的遊戯論は、子どもに自己決定させる余地を残すために、「自由な」遊戯の余地を確保することを提唱した。フ

リットナーはしかし、このような遊戯教育学の提言によって、子どもの遊戯の自由な時間と空間が確保されたことは大変意義深いことであったが、一方でこの自由な遊びを基礎づける理論の方は未だ不十分であるという。

「発達の自由、自己決定の自由そして子どもの自律の自由は時代に良く適った要求である。教育学はしかしこれらの自由の意味と限界について十分に吟味し、その限界を詳細に見極めるという義務を負っている」[ibid. 134]。

フリットナーはこの義務を果たすために、「自由」の意味に関する考察を展開する。そもそも子どもの自由な遊戯とは、大人によって時間的、空間的、文化的、そして環境的な要因に囲い込まれた範囲内で確保されることに変わりはない。例えば生活形態、建築物そして町並みなどの時間的空間的要因は、そもそも大人たちによって予め形成されている。その中で遊戯という活動が発生しているのであって、本当に子どもたちだけで自由に活動を始めるというわけではない。したがって子どもを自由にさせておくだけで、子どもの内側からそれぞれが持っている能力が自然に現れ出てくる、というのは全くの幻想であるという。

「子どもたちは与えられた素材に挑戦したり、想像力を育んだり、技能や組み合わせの可能性を探ったりさせ、そのうえ難易度を上げるように刺激されたりするような課題を探している」[ibid. 137]。

フリットナーにとって教育学の遊戯と遊戯活動一般とはショイエールのように前提条件においてそもそも相容れない活動として把握されるのではなく、両者は前提を共有していることになる。ただ教育的遊戯が行われる場合は、子どもの遊戯空間に教育的配慮が付加されるという意味においてのみ、異なっているに過ぎない。

「我々は子どもたちのためにならない、良くないと思われるような悪影響から、子どもたちの空間を守る義務がある」[ibid.]。

ショイエールの遊戯観はそもそも遊戯の本質規定に基づいたもので、遊戯を自由な活動であると捉えることから出発している。これに対して教育的実践では少なくとも時間・空間的に限定された範囲内で子どもの「自由な」遊戯を設定しなければならないというジレンマを抱えている。したがって教育学

的課題は、子どもの遊戯を保証する遊びの余地をどのように形成するか、に設定される。これに対してフリットナーは、そもそも遊戯という活動自体が時間・空間・環境的に規定された範囲内で行われる活動なので、子どもたちだけで本当に自由な遊戯を形成するのではない、と捉える。教育学の課題はしたがって、子どもの遊戯の保証のみあるいは学習環境のみを問題にすることではなく、遊戯そのものが潜在的に持っている教育的な特性により多くの可能性を見出すことであった¹⁴⁾。このようにショイエールとフリットナーのいわば古典的な教育学の遊戯観は、子どもの自由な遊戯という活動を、少なくとも大人から与えられたある時間・空間的限定において行われる活動として解釈した。

以上のような古典的な教育学の遊戯の解釈に対抗して、近年人間学的遊戯観から鋭い批判が加えられる事になった。以下G.ミラー＝キップの問題提起に即して、教育学の遊戯観の問題点を検討する。

3. 遊戯と学習の二元論的關係

ミラー＝キップは「偶然性、自己構成と創造性 — 遊戯の教育化に対抗して遊戯の「自然」に関する試み—」(2005年)において、これまでの教育学の遊戯観は子どもの遊戯を何かしら意味のある活動へと関連づけようとする絶え間ない「教育化」(Pädagogisierung)であると批判し、これに対抗するものとして、人間学的遊戯観に基づいた子どもの「遊戯の自然」(die Natur des Spiels)の復権を目指した。その問題提起によると、「自由と強制」の二元論が、教育的実践においては「遊戯と学習」の二元論に転じている、というのである。ミラー＝キップのこのような主張は、遊戯と学習を相互に重なり合う領域として位置づけてきた従来の教育学の遊戯観に対して、ある種の挑戦的な問いを投げかけていると思われる。

以下遊戯と学習というこの二つの活動を、互いに交わることのない「永遠の二元論」(ewiges Dual)として把握しようとしたミラー＝キップの問題提起に即して、どのような遊戯観が現れてくるのかを検討する。

3-1. 人間学的遊戯観

人間学的遊戯観は遊戯を「人間の生命の活動」と

して、また「生得的な品位ある実践」として把握する〔Miller-Kipp, 2005 : 274〕。しかしこのような遊戯観に不信を突きつけた、「最も影響力がある宣伝者」〔ibid.〕はプラトンであるという¹²⁾。プラトンは遊戯に絶え間ない高次の意義や目的を付与し、遊戯に果てしない教育化の可能性を認めたのだという。このような西洋哲学的な遊戯観の伝統において、これ以後子どもの遊戯という活動は、ショイエールやフリットナーが描き出したように、啓蒙主義的教育観においては学習への利用という観点から問題になった。ショイエールではこのような遊戯観、いわば遊戯の効果的な利用法だけを追求するような観点がロマン主義的な観点へと転換していく大きなポイントに、カントおよびシラーの美的人間形成論を挙げている。しかしミラー＝キップは、このような人間形成上の理念が提示されたからといって、美的人間形成の構想から直ちに子どもの遊戯に関する人間形成的課題が生じてきたとする解釈に対し、「このような教育と遊戯の人文主義的観念 (humanistische Idee) は今日まで誇張されて伝承されている」と批判している〔ibid. 275〕¹³⁾。ミラー＝キップは、思想史的文脈において遊戯観が転換していく基点を、一フリットナーが位置づけたように一ルソーに見出している。自由を自然の領域に、強制を理性の領域に配置したルソーの理念では、遊戯を前者に、つまり「人間の自然」(Natur des Menschen) に位置づけている。「このことによって自由、遊戯そして自然は、互いに関連して生起するものとなる」〔ibid. 275〕。一方理性、社会そして「教育」(Erziehung) がこれに対抗する後者に含まれる概念として現れてくることになる。

ミラー＝キップによれば、このように基礎付けられた遊戯観から展開したのが、ドイツ・ロマン主義における子ども観であった。「ここでは子どもを純粋な一語の経験的な意味においても道徳的な意味においても一自然の本性として形作った」〔ibid. 276〕¹⁴⁾。ロマン主義的子ども観は子どもの遊戯を、子どもという被造物の本質に合った活動として把握した。「しかしこのような理念は教育実践においては成功しなかった」〔ibid.〕。ミラー＝キップはいう。

「子どもから生じた自然な遊戯が、子どもの自然な(創造的な)本性から営まれる遊びが、一真に自由なように見えた遊びが一発達心理学的に、巧みに教育あるいは学習の契機へと捉えられてし

まった。(…)「遊戯」と「学習」という二元論が、「遊びながら学ぶ」(“spielend lernen”)という単一の形に劣化してしまったのである」〔ibid.〕。

したがってミラー＝キップの歴史的遊戯概念の変遷で重要なのは、ロマン主義的遊戯観それ自体は理想的な遊戯に関する理念を提示し得ていたにもかかわらず、この理想が導き出した教育的実践が、子どもの遊戯を教授的な計算のもとに基礎付けることに帰結した点にあった。

3-2. 教育学的遊戯観の問題点

これまでのショイエールやフリットナーに代表されるような古典的な教育学的遊戯観は、子どもの「自由な」遊戯の余地を如何に確保すべきか、という課題を問題にしてきた。ミラー＝キップはこのような議論の枠組みに対して、「ここで議論されていることは、遊びの「方法」(“Wie” des Spiels) についてであって、自由の様式 (Modus von Freiheit) としての遊びについてはではない」と批判している〔ibid.〕。結局はショイエールが帰結したように、「教育学的な条件の下に「自由な遊び」が「承認された」]のである〔ibid.〕。この結果、行為に付属していたものが入れ替わってしまうという事態を招いた。

「すなわち、遊戯が学習の一助となるのではなく、遊ぶことを、あれやこれやの育成の基礎という側面から学び直さなければならなくなったのである。つまり「遊ぶことを学ぶ」(“Spielen lernen”) が今日のスローガンである」〔ibid.〕。

このことによって人間学的遊戯観が価値を見出していた、「遊戯、自然そして自由の理念的実践的統合は根本的に失われてしまった」〔ibid.〕。

ミラー＝キップは遊戯の教育化が起こる背景には、遊戯が持つ本質的な諸特性、それはホイジンガ以降の遊戯研究が認めているような、美的なものへと結びつくような根源的な特性¹⁵⁾こそが、これまでの教育学的実践とそもそも合致しないからだという。

「事実即して考察した場合、教育学的実践の歴史的課題であり社会的業績とは、学習を組織したことである。教育学的実践とは、およそ不安定さ、脆弱さ、そして偶然性が、自由、創造性、想像性、自由自発性、無秩序そして意味のなさに生産的に結びついた場合に起こるような、優雅な美的実践としての活動ではない。教育的実践は計画

的に準備されて習得することであり、何かから自由に作り出すものではない」(ibid. 278)。

したがって遊戯という活動を一つの教育目標に合致させ、カリキュラム化することは困難である。だからこそミラー＝キップは、人間の生命活動としての、創造的潜在能力を含んでいる人間学的遊戯観を提起する。

「自由と強制、自然と文化の間にある、人間の生命活動としての遊戯の規則あるいは遊戯過程の模範が求められてきた。言い換えれば「自由」をいかに遊戯へと組織するかであり、その結果自由を「自由」として、創造的な能力として維持することが、すなわち自由な遊戯がいかに可能となるのかが問われてきたのである」(ibid. 279)。

ミラー＝キップの人間学的課題はしたがって、子どもの遊戯という活動を、自然・自由の領域において捉え直すことにある。この試みは、従来の教育的遊戯観が子どもの遊戯を自然・自由の領域から教化・強制の側への方向付けとして把握してきたことに対抗する、新たな遊戯観を提示しているように思われる。

結びに代えて

本論では1950年代以降のドイツにおける、〈教育学における遊戯論〉の変遷を問題にした。改革教育学期の遊戯理論を分析の対象としたショイエールは、まず遊戯という活動の本質的特性を見定めることから出発し、教育的実践においても子どもの遊戯のための「自由な」領域が尊重されるべきだとする遊戯観を提唱した。したがって教育学の課題は、この余地を如何に確保するかということに設定された。フリットナーは遊戯に「自由」に由来した固有の特性があることを認めはしたが、しかしそもそも遊戯という活動は時間的・空間的・環境的な限定のもとで発生していると捉えた。したがって教育的実践における遊戯に同様の限定がかけられるとしても、遊戯の本質を必ずしも損なうことにはならない。ただし教育の課題は、この遊戯が起こる時間・空間・環境に過度に干渉したり、かといって完全に放任し、子どもに悪影響があるようなものが入り込まないように、配慮することにあるとした。

しかしショイエールとフリットナーの遊戯観は、共に遊戯の本質的特性を考慮していたにもかかわらず、

遊戯を教育実践において統合するような道を目指していた。つまり遊戯という活動に含まれている様々な要素を教育学の観点から考察の対象としていたといえる。

これに対してミラー＝キップは、遊戯活動を人間本性に属する自由な活動として捉える人間学的遊戯観に立脚している。つまり遊戯の創造的な、美的な潜在力を志向しているため、もはや教育学の観点からの統合を最終的な目標に設定していない。このような遊戯観は、美学的な遊戯概念研究や、ホイジンガ以降の遊戯研究一般の成果とも結びつき、これを発展させていくような方向を示している。このことは、従来の教育学の遊戯観がいわば教育学内部に固有の遊戯理論を構築しなければならなかった事とは全く反対にある。というよりもむしろ、ミラー＝キップの試みが究極的に目指しているところは、子どもの遊戯への考察を遊戯が持つ本質的な特性から考え直す事にある。この前提から出発することによって初めて遊戯と教育の関係そのものを同時に再構築する可能性がひらかれるのではないだろうか。

註

- 1) ショイエールの学位論文をもとに出版された。
- 2) “das Motiv der heimlichen *Überlistung zur Übung im Spiel.*” (Scheuerl, 1955 : 7)
- 3) この引用の〔 〕内は訳者による補足。
- 4) ショイエールを含め、カントおよびシラーの美的人間形成の着想を教育学における遊戯論の重要な契機に位置づける研究は多い。しかし果たしてこの哲学的考察の対象だった遊戯概念の構想が、実際の子どもの遊戯をめぐる教育学の諸議論に対してどれだけ影響力をもっていたのかについては未だ検討の余地があるように思われる。
- 5) 「遊戯の理論はフレーベル教育学の「核心」(“Kernstück”)である」はブロックマンによる有名な一説。(Blochmann, 1963 : 3)
- 6) ショイエールはここで第三恩物において育まれる「生活、美、認識」の形式を例に挙げている。恩物における遊びは大人と子どもが定められた方法に則って行うことにより、神によって創造された世界と自己との関係を「予感する」(ahnen) という、真の教育目的が達成される。フレーベルが構想した恩物の理論に関してはBlochmann, E. (Hg.) (1963): *Fröbels Theorie des Spiels. I-III.*

- 7) フリットナーはジョイエールの“FUSAGG”の整理を引用しながら、「アンビバレント」に替えて「多義性」(Vieldeutigkeit) を当てている [Flitner, 2002]。
- 8) “*Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels.*” この書名の“Spielen-Lernen”は「遊ぶこと—学ぶこと」という二つの名詞がつけられているのだが、一方で「遊ぶことを学ぶこと」という解釈も成り立つ。後にミラー=キップは“Spielen lernen”「遊ぶことを学ぶ」という遊戯観を批判したが、おそらく暗にこのニュアンスを込めたと思われる。
- 9) ルソーが子どもの発達段階を考慮に入れた教育の営みを想定していた、という解釈は、フリットナーの自説ではなく Rang, M. (1979): *Jean Jacques Rousseau (1712-1778)*. In: Scheuerl (Hg.), 1979, Bd. I. S. 116-134.
- 10) ジョイエール、フリットナーといったもはや古典的ともいえるような教育学の遊戯研究者たちが、フレーベルにロマン主義的教育学の実績を見る根拠には、おそらくホルノウのフレーベル研究があるだろう [Bollnow, 1952]。しかし子どもの遊戯をめぐる教育学の観点に対して人間学的遊戯観が登場してきた今日の文脈を考慮した場合、フレーベルの遊戯教育学をロマン主義の最終章に位置づける従来の整理もまた再び検討される余地があるだろう。
- 11) 遊戯が持つ人間形成上の意義を認め、教育学的文脈において捉え直そうとするフリットナーのこのような遊戯観は、ドイツの教育人間学的観点に立っていると見える。ドイツの教育人間学の歴史の変遷を明らかにしたヴルフによれば、フリットナーは「ランゲフェルド、ボルノウ、その他の現象学的方向から区別されるものとして、60年代に生まれた、個別諸科学の人間学的研究の教育学への統合を目指すような人間学的アプローチ」という文脈に位置付くという。「こうした努力の目標は、人間諸科学の成果のうち教育学的に意味のあるものを教育科学の中に持ち込み、それを教育科学的な問題設定と結びつけることであった」 [Wulf, 2003.]。
- 12) プラトンが突きつけたという人間学的遊戯観への不信については Bilstein, J. (2001): *Die Bildung des Subjekts*. Weinheim und München. S.43.
- 13) 多くの先行研究が遊戯の人間形成上の意義を説いたものとして、カントの『判断力批判』の考察から始めシラーへと至るのに対して、ミラー=キップはここで第三批判の前提となっている『実践理性批判』から考察を始めている。何故なら第二批判において「自然」(Natur)が「目的の王国」(Reich der Zwecke) へ、「理性」が「自由の

王国」(Reich der Freiheit) へと転換しているからである。そして第三批判において、「遊戯」(Spiel)がその調停をする概念として登場することになる。しかしミラー=キップは遊戯を自然対理性の中間的な領域に設定することを退け、あくまでも「自然・自由・遊戯」という範疇で把握しようと試みる [Miller-Kipp, 2005: 275]。

- 14) ミラー=キップが依拠しているこのようなロマン主義的子ども観に関する詳細は Baader, M.S. (1996): *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit*.
- 15) あらゆる遊戯活動が直ちに美的実践と結びつくわけではないが、ホイジンガは「遊びと秩序の観念の内面的な繋がり」が美学的領域に含まれているのだと述べている。「遊びには美しくあろうとする傾向がある(…)おそらくこの美的因子が、あらゆる種類の遊びを活気づけている、秩序整然とした形式を創造しようとする衝動と、同一のものなのである。われわれが遊びの様々の要素を表現することができる言葉は、ほとんど大部分が美学的な領域に属している」 [ホイジンガ、2002: 36]。

参考文献

- Baader, M.S. (1996): *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit*. Neuwied.
- Bilstein, J. (2001): *Erziehung, Bildung, Spiel*. In: Liebau, E. (Hg.) *Die Bildung des Subjekts*. Weinheim und München. S.15-71.
- Blochmann, E. (Hg.) (1963): *Fröbels Theorie des Spiels. I-III*. Weinheim.
- Bollnow, O.F. (1952): *Die Pädagogik der deutschen Romantik*. Stuttgart.
- Ewers, H.-H. (1989): *Kindheit als poetische Daseinsform*. München, Fink.
- Flitner, A. (2002): *Spielen-Lernen*. (1. Auflage 1972, erweiterte Neuauflage 11. Auflage 1998.) Weinheim und Basel.
- Gebauer, G. (1997): *Spiel*. In: Wulf, Chr. (Hg.) *Vom Menschen*. Weinheim und Basel. S. 1038-1048.
- Heimlich, U. (2001): *Einführung in die Spielpädagogik*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Julius Klinkhardt.
- Jean Paul, F.R. (出版年不明): *Levana*. Philipp Reclam. Leipzig. = 『レヴァーナ』恒吉法海訳、九州大学出版会、1992年

- Kant, I. (2003): *Kritik der reinen Vernunft. Kritik der praktischen Vernunft. Kritik der Urteilskraft*. bearbeitet und ediert von Pegot, J.R. Wiesbaden. = 『実践理性批判』波多野精一他訳、岩波文庫、2006年、『判断力批判』上巻、牧野英二訳、岩波書店、1999年
- Kant, I. (1968): Pädagogik, herausgegeben von Friedrich Theodor Rink. In: *Kants Werke*. Band IX, Logik, Physische Geographie, Pädagogik. Berlin. = 『教育学』加藤泰史訳、『カント全集』17、岩波書店、2001年
- Miller-Kipp, G. (2005): Zufall, Selbstorganisation und Kreativität. In: Bilstein, J. (Hg.) *Anthropologie und Pädagogik des Spiels*. Weinheim und Basel. S.273-291.
- Schiller, F. (1980): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Fricke, G. (Hg.) *Friedrich Schiller sämtliche Werke*. Bd. 5. 6. Auflage. Carl Hanser Verlag, München. S.570-669. = 『人間の美的教育について』小栗孝則訳、法政大学出版局、1972年
- Scheuerl, H. (1954): *Das Spiel*. 9. Auflage 1973. Weinheim und Basel.
- Scheuerl, H. (1955): *Beiträge zur Theorie des Spiels*. 8./9. Auflage 1969. Weinheim und Basel.
- アンリオ、J.H. 『遊び』佐藤信夫訳、白水社、2000年
- エリス、M.J. 『人間はなぜ遊ぶか』森楸 他訳、心理学選書2、黎明書房、2004年
- ヴルフ、Chr. 「歴史的教育人間学への転回」今井康雄訳、『東京大学大学院教育学研究科』教育学研究室研究室紀要、第30号、2004年
- ホイジンガ、J. 『ホモ・ルーテンス』高橋英夫訳、中公文庫、2002年
- カイヨワ、R. 『遊びと人間』清水幾太郎、霧生和夫訳、岩波書店、1997年
- ロック、J. 『教育に関する考察』服部知文訳、岩波文庫、2000年