

デューイによる「遊び」の捉え方について

飯塚 順子

はじめに

幼児教育において遊びは重要であるといわれている。

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」を理論化するにあたり、どのように整理をしているのかに關しては、「遊び」における思考という視点から十分に考察されているとはいえない。そこで、本稿では、デューイがどのように「遊び」を捉えているのかを考えてみたい。本稿は、筆者がすすめている一連の playfulness 概念研究のひとつに位置づくものである。¹⁾

1. 「遊び」の意義—身体的な遊びから

精神的な「遊び」へ

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)²⁾に見られるような道徳的な意義があるとされている³⁾。その一方で、デューイの論述には、「遊び」の身体的意義や社会的意義が十分ではないとの指摘もある⁴⁾。確かに、彼の「遊び論」には、身体的意義や社会的意義に關する論述が不十分かもしれない。しかしそれは、デューイがそのような意義よりも「遊び」の知的な意義を重視したからであると筆者は考える。

ここでは、デューイの著作から「遊び」の意義をすべて抽出し整理するのではなく、筆者のすすめている playfulness 概念との關係に着目し、「遊び」の知的な側

面、とりわけ思考のプロセスに焦点を当てて考察することにする。この課題を解決するために、「いかに我々は思考するのか」(1910・1933)⁽⁵⁾を考察の対象とする。なぜならば、デューイは様々な著作において「遊び」に関して論述をしてはいるが、ロジックの世界を念頭におき具体的な「遊び」の事例をあげ詳細に叙述しているのは、前記の「いかに我々は思考するのか」のみだからである。⁽⁶⁾

そこで、「いかに我々は思考するのか」第14章「活動と思考の訓練」における「遊び」に関するデューイの叙述を見ていくことにする。デューイは次のように述べる。

「事物がサインとなるとき、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横溢 (physical exuberance) から精神的要素 (a mental factor) を含んだ活動へと変化する」⁽⁷⁾。

この引用によれば、デューイは「遊び」を「単なる身体的な横溢」から「精神的な要素」を含んだ活動へと質が変化することを指摘している。ここでデューイの述べ

る「身体的な横溢」、「精神的な要素を含んだ活動」とはいかなることなのであろうか。そして、それらが「変化」とは、いったいかなることなのであろうか。この抽象的な記述を解き明かすために、先の引用に続く人形遊びの事例をみてみることにしよう。デューイは次のように述べる。

「人形を壊した一人の小さな少女が、その人形の足で、洗ったりベッドに寝かせたり、人形がこわれる前へ完全な人形の姿$\langle \rangle$に行っていたようなかわいがりかたをするのが見られた。その一部分$\langle \rangle$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」⁽⁸⁾。

この叙述からまず、「身体的な横溢」をみてみることにしよう。デューイによれば、「身体的な横溢」とは、身体的活動が豊富であることを意味している。しかもそこにおける身体的活動の豊かさは、「現在の刺激に対して反応」しているだけの刺激―反応という構図であらわされる活動といえる。このようにデューイが「遊び」を刺激

「反応」という視点から説明する場合、本能的、あるいは動物的な遊びをその前提としている。デュユーイは後述するように子どものはじめて行う遊びと動物の遊びを同じようなものであると力説しているのである。

前記のような刺激—反応のみの「身体的な横溢」の遊びについて、デュユーイは決して良し悪しの判断をしているのではなく、「事物がサイン」になり、「事物が他のものをあらわす表象能力」を獲得すると、「遊び」が「身体的」な「遊び」から「精神的」な「遊び」へと変化することを指摘しているのである。

次に「精神的な要素を含んだ活動」についてみてみることにする。デュユーイによれば、「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。それでは、「事物がサインとなる」とはいかなることなのであろうか。さらには、「事物が他の事物をあらわす表象能力を獲得する」とはいかなることなのであろうか。ここで、前記の人形遊びの事例をみてみると、そこに明確な回答を得ることができ。すなわち、前記引用によれば、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、少女のかわいがつ

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。いにかえるならば、足が人形全体のサインとなったのである。

また、この事例にはデュユーイの反駁した事物と人間という二元論的構図の解消も読み取れるところでもある。壊れた人形の足は少女と何のかかわりあいもなく目の前に静かに存在しているのではなく、少女が足から人形全体を思い描くとき、足と少女との間には事物と人間との断絶が解消され相互作用が起こっていると解することができる。それは、前記引用におけるデュユーイの事物と対象との使い方からも窺えることである。つまり、主体と何のかかわりかいてもないものに関して、デュユーイは「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。

「事物が他の事物をあらわす表象能力を獲得する」についてみてみることにする。前述の人形遊びの引用に引き続き、デュユーイは次のように述べる。

「それゆえ、子ども達は、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へ見たてる。また、子ども達は、人形や汽車やブロックやおもちゃを

使う。これらを扱う場合へ上述の石、木の葉、どんぐりの例へ、子ども達は、物理的な物と一緒に生活しているのではなく、これらの事物によつて触発される自然のかつ社会的な、広大な意味の世界に生活しているのである。それゆえ、子ども達がお馬さんごっこ、お店屋さんごっこ、おままごと、電話ごっこをする際、彼らは物理的に現実に存在するものを観念的に意味するものに従属させている。このようにして、意味の世界が、すなわち、概念の蓄積（あらゆる知的な行為において根本的なもの）が定義され確立される」¹⁴⁾。

この引用箇所は、子どもの「表象能力」についてのデューイの考えが明瞭にあらわれている記述である。子どもが石をテーブルに見立て使うとき、たぶん子どもは形が似ているということからテーブルに見立てるのである。また、木の葉やどんぐりの場合も同様に違いない。そして、このような表象において、子ども達の目の前にあるものとそれらの指し示されたものは物理的には一致してはいないが、意味的には一致しているのである。筆者は、デューイの叙述からこのように解するが、さらに、もう少しこの問題に立ち入って解釈してみたい。子ども

は眼前の木の葉と今ここには存在しない皿を一致させたわけであるが、子どもが木の葉を皿に見立てたとき、すでに子どもは皿という概念を有していたことになる。そうでなければ、木の葉と皿を一致させることはできないはずだからである。

前述のような「概念の蓄積」はその後どのように使用されるのであろうか。デューイによれば、「概念の蓄積」は「遊び」の中で組織化され関係づけられ一貫性をもつていくのである。そしてこうした「概念の組織化」や関係づけに関して、デューイは次のように述べている。

「その上、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、首尾一貫性をもたられる。一つの遊びと、一つの物語がお互いに、徐々に一体となる。子ども達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」¹⁵⁾。

このように、デューイによれば「遊び」において「蓄

積された概念」は、さらに、「遊び」の中で意味が「組織化」され「集団的に配列」され、「関連づけ」られ、「首尾一貫性」がもたらされるといふ。「遊び」に「組織化」と「配列」、そして「関連づけ」と「首尾一貫性」があるとは、つまり、デューイによる「遊び」とは、人形遊びや見立て遊びの事例でみたように、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。

ここで再びデューイによる精神的な要素の含まれた「遊び」について整理してみようならば、それは、人形の足が人形全体をあらわすというように「事物がサイン」となるときや、子どもが石をテーブル等にみだるといふ「表象能力」を獲得するとき、子どもは「物理的に現実に存在するものを観念的に意味するものに従属」させるようになる。いいかえるならば、「精神的な要素」を含む活動とは、現実に存在するものをもって、観念上、すなわち、思考の操作（意味の連結）を行っている活動ととら

えることができる。

2. 「遊び」の目的—無目的な遊びと

目的を有する「遊び」

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ものである。そこにおける「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、当然教育目標や教育目的と無関係に語られているわけではない。結論からいえば、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。

「心理的に (psychologically)、遊びの概念に関する定義的な特徴は、娛樂性 (amusement) でもなければ、無目的 (aimlessness) でもなく」¹⁰⁾

この引用にみられるようにデューイは「遊びの概念に関する定義的な特徴は、娯楽性でもなければ、無目的でもない」という。逆をいえば、デューイによれば娯楽として行われるものではなく目的があるものが「遊び」と捉えられている。

ここにおける「遊び」の概念定義において、「心理的」とことわっているところに、再びデューイによる「遊び」の捉え方の特徴を際立たせている。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、内側から捉えていたことをこの用語によりあらわしている。

前記でみたように、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デューイは説明している。デューイによる目的のある「遊び」と目的のない遊びを明瞭にするために、仔猫の「遊び」に関する彼の叙述を取り上げてみよう。

「仔猫は糸巻きや毬と戯れる (play)。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。……(引用者・中略)その対象たる糸巻きは楽しい自由な活動を促す刺激物であり、誘因であり、言わば口実であるが、皮相な見方をしない限り、それは活動の内容とはいえない」¹⁰⁾。

仔猫は「糸巻き」や「毬」と「戯れる」。ここでデューイは仔猫が「糸巻き」や「毬」と遊ぶ姿を *play* によって表現しているが、この *play* は日本語では「遊ぶ」よりも「戯れる」と訳する方が目的のない仔猫の遊びをよくあらわしている。

前記引用によれば、仔猫が戯れている「糸巻き」や「毬」は、「気ままな活動」を促す「刺激物」であり、「誘因」であり、それ以上のものではない。そして、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、先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。これに関して、デューイは「子どもが初めて行う遊びは子猫が戯れるのとあまり違い

がない」と述べるのである。仔猫の遊びの特質を考慮に
いれて、デューイによる子どもの遊びを考えるならば、
子どもが初めて行う遊びは次のようになる。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。先の引
用に引き続き、デューイは次のように述べる。

「しかしながら、経験が深められるにつれて、活動は
目指す目標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、目標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」¹⁹⁾。

デューイによれば、目的のない遊びも「目指す目標」
により「統制」されるようになる。ただし、彼によれば
これには前提となる条件があるのである。それは子ども

の「経験が深められるにつれて」ということが前提として
存在しなければならぬ。仔猫のように反射的に怒と戯
れているだけ、あるいはじゃれているだけのような遊び
でも、子どもの経験が深まるとその対象物との関係に変
化があらわれる。目的と対象物との関係について、デ
ューイは次のように述べる。

「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。
構成される塔や城砦は遂行される活動のアレンジと選
択を規制するばかりではなく、経験の価値をも表現す
る。出来事としての遊びはなお直接的なものに過ぎな
い。しかし、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」²⁰⁾。

すなわち、デューイによる「遊び」は、「活動」と「素

材」を秩序づけるのである。もちろん、ここでは、過去の「経験」から引き出された「観念」が用いられ、今現にここに存在する「素材」を調整するのである。

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、未来という時間へとも連続していくことは容易に想像できるのである。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のである。

ところで、「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)」へと変化をする。「遊び」と「仕事」との関係については後述することにするので、ここでは「遊び」は「仕事」へと変化をするという記述にとどめておくことにする。

3. 「遊び」と「愚行 (fooling)」の区別

人間の「遊び」にはさまざまな「遊び」が存在する。遊びをその形態や種類からみた場合、その数は枚挙にいとまがないであろう。当然、デューイの生きた時代にも、

さまざまな遊びの形態や種類が存在したに相違ない。しかし、そのような日常的に行われていた遊びとデューイにより「知的な問題」として学校教育へ導入され、教育課程に明確な位置づけをされた「遊び」とは、どこがどのように異なるのであろうか。デューイによる「遊び」とは、前述したように、教育効果の期待された知的で道徳的な意義のあるものであった。

しかしながら、子ども達の行う遊びは、一見して、デューイの目指す「遊び」とそうでないものの区別は難しいように思われる。デューイは、両者の区別を「遊び (play)」と「愚行 (fooling)」という用語によって整理している。デューイは、「愚行」について、次のように述べている。

「愚行」という言葉に関して、我々は気まぐれ (whim) や偶然の出来事 (accident) に基づいたエネルギーのまとまりのない一時的な流出であると理解している。遊びを成立させている一連の観念や行動から、結果に對する全ての関係が削除される時、その一連の各要素はばらばらにされ、空想的な (fantastic)、気まぐれな (arbitrary)、目的のないもの (aimless) となる。すな

わち、単なる愚行となる。子どもには、動物と同様に、愚行を行う常習的な傾向が多少はある。しかし、この傾向は必ずしも全て悪いとはいえない。なぜなら、それはマンネリ化をさけるからである。夢見ること(dreaming)や幻想(fancies)にふけることでさえも、精神に新しい方向を与えるかもしれない。しかし、こうしたことが過度になりすぎると、エネルギーの浪費や精神的な分裂が起こる。このような結果を避ける唯一の方法は、子ども達が先を見て、彼らの活動の目的や、生み出しそうな効果がある程度予見するように計らうことである」⁴⁵⁾。

この叙述によれば、デューイは、「愚行」とは、「気まぐれ」や「偶然の出来事」に基づいた「エネルギー」の「一時的な流出」であると規定している。そして、そこにおける活動は、「空想的」で、「気まぐれ」で、「目的のない」ものとなる。つまり、こうした活動は、デューイの捉え方から見れば、遊びではないもの、すなわち、「愚行」ということになる。ここにおける「愚行」は、動物だけのものであるのかといえ、そうではない。子どもたちにも動物と同様こうした「愚行」を行う「常習的傾

向」がある、とデューイはいう。デューイによりしばしば引用される動物の「遊び」に、先述した仔猫の遊びの例がある。すなわち、糸巻きや毬の刺激に反応し、それをもてあそぶ遊びである。

デューイはこうした遊びを完全に悪いとは述べてはいない。なぜならば、「夢みること」や「幻想」でも、「精神に新しい方向」を与える可能性があるからである。このように可能性を認めながらも、デューイは再び、「夢みること」と「幻想」にふけることの危険性に関して「エネルギーの浪費」であり「精神的な分裂」を引き起こすと力説するのである。

このようにデューイは、彼の目指す「遊び」とそうでないものを、「遊び」と「愚行」とに整理したわけであるが、それでは「遊び」が「エネルギーの浪費」や「精神的な分裂」を引き起こすような「愚行」に陥るのはどのようなときなのであろうか。これに関して、デューイは『民主主義と教育』(1916) 第15章「教育課程における遊びと仕事」において、「遊び」から「愚行」への移行を次のように述べている。

「子どもは成長するにつれて、手で触れることがで

き、眼で見えることのできる業績という結果をもたらさない活動には興味を失う。そうすると遊びは愚行に変わり、習慣的にいつもそれに耽っていると子どもは「墮落する」¹⁶⁾。

ここに「遊び」と「愚行」に関するデュエーイの重要な指摘をみることができ。すなわち、「手で触れ」、「目で見える」ことのできる「業績」という結果をもたらさない活動には「興味」を失うということである。つまり、子どもには子ども自身が直接触ったり見たりという五感で味わうことができる結果をもたらす活動が大切ということになる。前記引用にあるように、「成長するにつれて」、子どもには「ごっこ遊びがごっこ遊びにすぎない」とが認識されると、単に空想の中だけでもものを作るという方法は、あまりにも易しすぎて緊張した行動を引き起こすような刺激とならない¹⁷⁾のである。

このように、デュエーイは「空想の中」だけの創作は「緊張」した行動とはならないことを指摘する。デュエーイによれば、「遊び」から「目的」を完全に取り去った、あるいは、「興味」が喪失した、単なる「空想の世界」のみとなつてしまった活動を「愚行」と呼んでいる。そして、

このような活動が「習慣的 (habitual)」になると「墮落」するとまで、デュエーイは述べるのである。

デュエーイの捉え方にしたがえば、「遊び」から「目的」、「興味」が消え、「空想の世界」のみに「習慣的」に耽っている、その活動は「愚行」になり「墮落」するのである。

「遊び」と「愚行」についての関係を以上のようにみてきたわけであるが、ここで、「遊び」との関わり合いから「仕事」に関するデュエーイの規定も見ておく必要があるであろう。なぜならば、デュエーイによれば、「遊び」と「仕事」は対立したものではなく、精神的な視点から統一にとらえられているものだからである。先述したように「遊び」と「愚行」という捉え方があるということは、「仕事」にもそのような捉え方が想定されていると思われるからである。次に「遊び」と「仕事」の捉え方もみておくことにしよう。

4. 「遊び」と「仕事」との関係

デュエーイによる「遊び」は、先述したように精神的なものから捉えるものである。こうしたデュエーイによる活

動の捉え方は、「遊び」のみならず、「仕事 (work)」や「オキユベーション」にもあてはまるものである。仕事に關して、デュイイは次のように述べる。

「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。…(引用者・中略)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於ける意味(暗示、目的、目標)の適切な具現化にする興味を意味する」⁶⁸⁾。

ここにおける引用は「いかに我々は思考するのか」(1933)「仕事の必要性」における叙述であるが、これはデュイイによる「仕事」の捉え方の特質をよくあらわしているものである。前記引用からもわかるように、デュイイは何度も「外的遂行」ではないと自らの「仕事」の捉え方を力説している。デュイイによる「仕事」とは「外的遂行」を意味するものではなく、精神的な側面から捉えられるものであり、それは「意味(暗示、目的、目標)」の具現化に対する「興味を意味する」のである。つまり、「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。

「オキユベーション」に關して、『学校と社会』(1899)⁶⁹⁾第6章オキユベーションの心理」において、デュイイは次のように述べる。

「オキユベーションは、何らかの種類の『見せかけの「仕事」(busy work)』つまり、子どもが机に座っているとき、悪ふざけしたり無為に過ごさないようにするために、子どもに与えられる何らかの種類の課業を意味しているのではない。オキユベ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ことである」⁷⁰⁾。

デュイイによる「オキユベーション」は、「見せかけの仕事」ではないという。それは子どもが「悪ふざけ」をしたり「無為」に過ごさないように与えられたものではない。こうした意味において、デュイイの使用する busy work は彼の批判する対象を明瞭に表現しているといえるよう。

また、前記引用は伝統的な学校教育に対するデューイの次のような批判的な見方を彷彿とさせるものである。すなわち、子どもたちは椅子に座っているが彼らの身体と精神は家に忘れてきているという見方である。

ところで、デューイは活動を「遊び」、「仕事」、「オキユベーション」という用語で表現しているが、これには明確な区別があるのであるか。藤によれば、「本によって仕事と「オキユベーション」という用語を使いわけている」²⁰という。すなわち、「いかに我々は思考するのか」においては、「仕事」を用い、「民主主義と教育」においては、オキユベーションを多く用いているという。確かにこうした区別も認められるといえるが、次のこともデューイは考慮にいれていたであろうと筆者は考える。活動における精神のプロセスを重視して説明し、あるいはプロセスを明瞭に説明する必要があるときには「遊び」と「仕事」というとらえ方であり、「遊び」と「仕事」を教育課程におけるひとつのまとまりのあるトータルな活動として説明するときには「オキユベーション」という捉え方をしているように思われる。したがって、本稿は、デューイによる「遊び」における思考のプロセスに焦点をあてて考察しているため、「遊び」と「仕事」という2

つの用語によりデューイの活動を論じることが多くなる。ここでデューイによる「仕事」の捉え方をみてみることにしよう。デューイは次のように述べる。

「ひとつの結果のみへの絶対的な (exclusive) 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は、結果に対する興味が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」²¹。

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こともひとつと付言しておこう。デューイによれば、「労働」とは「経済的用語」²²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」²³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。

また、デューイは「仕事」と「労働」との区別を違った側面から次のようにも述べている。

先述したように「遊び」においては、「興味」が喪失すると「愚行」に変わるといふ図式であったが、ここではたとえ「興味」があつてもその「興味」が「ひとつの結果」の結果のみへの絶対的な興味であつては、「仕事」を「苦役」にするのである。といふことは、「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ふことであり、「絶対的」でない自由が必要と解釈することができる。

こうしたことを背景として、さらに、「遊び」は次第に「仕事」へと移行するとデューイはいう。「遊び」から「仕事」へと移行するのであるが、「遊び」に對立するものとして「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ふ。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。その逆もまた真実であるといふ

ことは、たぶん愚行が愚かさに非常に近いという事実の中に十分に示されている。Dewey²³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」²³。

「仕事」から「遊び」の分離が起こると、それは「知的な弊害」が生じるという。このような「知的な弊害」についてデューイは諺を例にあげ明瞭に表現している。すなわち、「勉強へ仕事」ばかりして遊ばないと子ども「愚か者になる」のである。「仕事」だけ、「遊び」だけというどちらか一方に偏ると子どもを「愚か者」にしてしまう。そこで必要とされるのが、「play」であり「真面目」といふ精神的なバランスなのである。デューイはこのような精神を「理想的な精神」と称する。それでは、このような「理想的な精神」は、どのような活動において見られるものなのか。デューイは、「精神の自由な遊び」において、可能なことを強調するのである。

一連のデューイによる「遊び」と「愚行」の関係と「仕事」と「苦役」の関係を見てくると、ここに、ひとつの論理的な捉え方を見いだすことができそうである。すなわち、デューイは「遊び論」を論じる上で、「遊び」と

そうでないもの、「仕事」と「仕事」でないものを明確に整理している。つまり、「遊び」から「目的」、「興味」が喪失すると「愚行」になり、「仕事」が「ひとつの結果への絶対的な興味」のみになると「苦役」になる。そして、活動がこのような捉え方に陥るのを防ぐのが「精神的態度」となるのである。

5. 「精神的態度」に基づく「精神的な遊び」

これまでの考察において、デューイによれば、「遊び」から「目的」や「興味」が完全に取り去られてしまうと「愚行」に陥ることを指摘した。一方、「仕事」が結果への「ひとつの結果への絶対的な興味」のみになってしまふと、それは「苦役」になる。そこで、こうした「遊び」と「愚行」、「仕事」と「苦役」、さらには「遊び」と「仕事」にバランスをもたせざるものが重要となってくる。デューイはこのバランスをもたせざるものを「精神的態度」と称する。デューイによる「精神的態度」とはどのようなことなのであろうか。「遊び」と「仕事」との関係において、すでに引用したように、デューイによれば、勉強ばかり、あるいは遊びだけという極端な状況は、

「知的な弊害を」もたらすという。それではどのようにすれば「知的な弊害」は回避されるのだろうか。デューイは次のように述べている。

「playful」であり同時に真面目であることは可能である。それは理想的な精神の状態を示すものである。独断や偏見を持たず、知的好奇心と柔軟性があるということは、ある課題に対しての精神的な自由な遊びのあかしである。精神にこの自由な遊びを与えるということは、題材をもてあそぶことではなく、事前に抱いている信念や習慣的目的に従属することから離れて、それ自身における課題の発展に興味を持つということである」⁵⁰。

デューイによれば、「精神的自由な遊び」は「理想的な精神」の状態であり、「遊び」と「仕事」の断絶もなく、そこには「playful」と真面目さ⁵¹がともに含まれているのである。

既述したように、デューイは「遊び」と「仕事」の「精神的態度」のバランスを述べる中で、「playful」であり、同時に真面目なことが「理想的な精神状態」を示

すという。そして、このような「理想的な精神」状態は、「独断や偏見」をもたない「知的好奇心」と「柔軟性」をその特徴とする。さらにこうした「理想的な精神」は、「精神的な遊び」においてあらわれるものであるとデュユーは強調するのである。デュユーは精神的な「遊び」について、次のように述べる。

「精神的な遊びは、『開かれた心構え』であり、すなわち、外的支えや独断的制限 (arbitrary restrictions) なしにそれ自身の全体性 (integrity) を維持するための思考力における信頼である。したがって、自由な精神的遊びは真面目さ (seriousness) と、題材 (subject matter) の発展に従事する熱心さ (earnest) を含む」³⁰。

ここで、デュユーは、「精神的な遊び」が「開かれた心構え」にあり、しかも「自由な精神的遊び」となると、それは真面目さと熱心さの両方を含むと指摘している。デュユーは「遊び」か「仕事」という二元論的断絶を否定し、しかも「遊び」から完全に目的が奪われ、興味を喪失してしまうような活動を「愚行」と指摘した。

デュユーにより望ましくない活動とみなされたものの

対極にあるものが、「精神的な遊び」なのである。デュユーは「精神的な遊び」を「理想的な精神」の状態とまで称する。つまり、何事かをなすにあたり、外見的な活動、すなわち、ただ身体だけ反射的に反応するような活動ではなく、心から真面目に、しかも熱心に活動するということをデュユーは述べていると解することができる。

前述した「開かれた心構え」とはどのようなことなのであろうか。「開かれた心構え」に関して、デュユーは、『いかに我々は思考するか』初版 (1910) と改訂版 (1933)、そして、『民主主義と教育』 (1916) において、次のように論じている。

『いかに我々は思考するか』初版 (1910) 第2章「思考訓練における生来の資源」の「好奇心」において、子ども時代に顕著なものとして「開かれた心構え」や「素直な驚き」が指摘されている³¹。ここでは、子どもには「開かれ心構え」や「素直な驚き」が顕著であるという指摘のみにとどまり、「開かれた心構え」の具体的な内容に関して詳細に述べていない。ところが、この本の改訂版 (1933) 第2章「なぜ、反省的思考はひとつの教育目標とならなければならないのか」の「態度に関する重要性」の項目において、「開かれた心構え」については新た

な論究がなされている。そこでは、初版における open-minded が open-mindedness と名詞化され、イタリック文字で小見出しとなっている。このことは、改訂版において、デューイが「態度」としての「開かれた心構え」を強調しているものと考えることができる。ここにおける「開かれた心構え」とは、デューイによれば次のようになる。

「偏見、党派根性、あるいは、心を閉ざして、新しい問題を考察することや新しい考えを抱くことを喜ばないような様々な習慣から自由 (freedom) になることとして定義される」⁸²。

一方、時期的には、「いかに我々は思考するか」初版と改訂版の中間に位置する『民主主義と教育』(6)(9)⁸³ 第13章「教授法の本質」において、「開かれた心構え」は、次のように述べられている。すなわち、「開かれた心構え」とは、

「明確にしなければならぬ状況に解決の光をあてることや、あれこれの方法で活動した結果を決定するこ

とを助けるあらゆる考慮を受け入れる精神の状態を意味する」⁸⁴。

明確にしなければならぬ状況を解決するために、「あれ」、「これ」と様々な方法を試みるという精神の状態を説明している。ここにおける様々な側面からの試みについて、デューイは、「開かれた心構えとは、子どものような態度の保持を意味」⁸⁵し、「閉ざされた心とは早熟な知的年寄りを意味する」⁸⁶と述べ、いかに、子ども時代の精神的な柔軟性が重要であるかについて重ねて強調している。

このように、デューイにおける「精神的な遊び」における「開かれた心構え」を見てくると、そこで述べられているさまざまな側面から物事をみることや解決へのあらゆる方法を駆使してみるというのは、人間の思考と関係の深い、知的な活動における「精神的態度」であるということが出来る。こうしたことは、デューイにおける子どもの「遊び」が、幼稚なものや外部からおしつけられることに無批判的に従うのではなく、自ら考え行動する知的な人間としての子どもを想定しているからである。

おわりに

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」が重要となる。本稿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。

註

- (1) 筆者は次の一連の論文において playfulness 概念研究を進めている。「デューイの『自由な遊び』における『精神的態度』について」『保育学研究』第41巻第1号 pp. 29-35. 2003 デューイにおける「探究の態度」に関する一考察『教育学研究収録』第28集 pp. 29-36. 2004.

- (2) John, Dewey (1922.). Human Nature and Conduct, MW14, pp. 1-249.

本稿の1と2に関しては、イマジネーションとの関係から第48回日本デューイ学会で発表した拙稿(2004)「幼児期の『遊び』におけるイマジネーションについて」とかなりの部分で重なる。

- (3) 山田敏(1994)『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、pp. 361-382.

- (4) 山田 前掲書、p. 468.

- (5) John, Dewey. (1910). How We Think, MW6, pp. 178-357. John, Dewey. (1933). How We Think, LW8, pp. 105-353.

- (6) 佐々木によれば、『いかに我々は思考するのか』は、『論理学―探究の理論』(1938)と並び一連のロジックを論じた著作と同じ性格のものであると位置づけられている。佐々木俊介(1998)「How We Thinkを考へる」、教育方法研究会発表(水戸)

- (7) 本稿におけるデューイの引用は全て Jo Ann Boydston 編集によるデューイ全集からのものである。以下では、Early Works (1882-1898) と EW、Middle Works

- (1899-1924) ㊦ MW7 Later Works (1925-1953) ㊦ LW の語「養教の面のみや記す。 MW6, p. 308.
- (8) MW6, p. 308.
- (9) Ibid., p. 308. テューイの引用文における「」は筆者の加筆であるが、「」はテューイによるものである。
- (10) Ibid., p. 308.
- (11) MW9, pp. 213-214.
- (12) LW10, p. 282.
- (13) Ibid., p. 282.
- (14) Ibid., p. 282.
- (15) MW6, p. 351.
- (16) MW9, pp. 211-212.
- (17) Ibid., p. 212.
- (18) LW8, p. 285.
- (19) John, Dewey. (1899.). The School and Society, MW1, pp. 1-109.
- (20) MW1, p. 92.
- (21) 藤武 (1973)「『テューイにおける遊びと学習』」『日本テューイ学会 紀要』第14号、pp. 64-72.
- (22) MW6, p. 351.

- (23) MW7, p. 189.
- (24) Ibid., p. 189.
- (25) MW6, p. 351.
- (26) Ibid., p. 308.
- (27) テューイによれば、「mind は有機体の活動(身体)に方向や目当てを与えるもの」と捉えられるものであり、また「mind もまた、とくにそれ自身、知的である」という事実を暗示する用語として使用される。すなわち、テューイによる mind とは有機体の活動に方向や目当てをあてる知的なものと解することができる。したがって、日本語が有しているおもいやりや気持ちというような情緒的で感情的な意味合いあいを含んだ心よりも、洗練された知的な意味合いの「精神」を用いることにする。テューイによる「態度」とは、心構えを意味するものである。テューイは、次のように述べる。すなわち、「更に心に留めておかねばならない」とは、『態度』という言葉もまた、素質の何らかの特別な場合を意味しているということであり、いわば、扉が開いたらすぐにでも飛びだそうとまちかめている性向だということである」。
- コンンにおいて、「態度」とは、まだ外面的には顕在化

されてはいないが、「今にも飛びだそうとまぢかまえて
 いる」心の構えということになる。デューイにおいて、
 心構えというメンタルセットの意味合いの attitude の
 原義にしたがうのであれば、an attitude of mind の日
 本語訳は「精神の精神的構え」と精神が二重にかさな
 ることになる。精神という用語が二重にかさなるこ
 ろにこそ、筆者の進めているデューイ思想を貫く問題
 が含まれている。すなわち、「有機体の活動に方向や目
 当てを与えるもの」である「精神」が、拙稿「デュー
 イの『探究』における『態度』に関する一考察」で指
 摘したように誤謬に陥る悪い信念や空想に陥る危険性
 があるという問題が含まれている。それゆえに、デュー
 イは知的な精神の働きをなされる態度がいかに重要
 であるかを an attitude of mind で強調したのである。

- (28) MW6, p. 351.
- (29) Ibid., p. 351.
- (30) LW8, 347.
- (31) MW6, p. 203.
- (32) Ibid., p. 136.
- (33) John, Dewey. (1916). Democracy and Education,
 MW9, pp. 1-382.

- (34) MW9, p. 182.
- (35) Ibid., p. 182.
- (36) Ibid., p. 182.