

「遊び」の「伝承」における教育機能と近代学校における

教育機能（教授—学習過程）の異質性

—伝統芸能の内弟子制度における意図的「伝承」との比較を通して—

小川 博 久

一、はじめに

本稿の目的は、「遊び」の「伝承」における教育機能と、近代学校における教育機能とは、本来、異質なものであって、学校生活の中でその両者を同時にかつ意図的に達成しようとするのは原理的に不可能であることを論証することにある。また、このことを別の角度からいえば、伝統芸能の意図的「伝承」の方が「遊び」の「伝承」との共通点が多く、連続性が保障されるということである。したがってもし、その双方の教育機能が学校生活の中で成立する余地があるとすれば、それは、歴史的諸条件の中で、その双方の教育機能が偶発的に成立する余地が生まれたと考えなければならぬ。この論証に

よって、「遊び」の教育的意義を強調するがゆえに、学校教育の中に「遊び」を教育の方法として安易に導入しようとする試みを批判し、それとともに、近代学校における教授—学習過程の限界を考えてみたい。

考察の順序としては、「遊び」の「伝承」における教育機能の特色をこれまでの拙稿から要約して紹介し、それとの関連において（延長線上に）日本の伝統芸能の意図的「伝承」における教育機能の特色を明らかにする。そして前者との対比において近代学校における教授—学習過程がいかに異ったものであるかを明確にし、「遊び」と教授—学習過程とが教育機能のあり方においていかに異質であるかを論証する。次に、ではなぜ、戦前、戦後において「遊び」の「伝承」が学校生活の中でも可能で

あったのかを歴史的条件下の中で考えてみる。最後に、「遊び」を学校教育にとり入れるといった論議の誤りを指摘したい。

二、「遊び」の「伝承」における教育機能の特色

「遊び」とはなにかについて筆者は既にいくつかの論文を執筆した。それゆえ、ここでそれらの諸論とは異なる新たな展開を披瀝することはできない。しかし、第三章へのつなぎとして「遊び」の「伝承」の意味について必要な事項を既出の論文を整理してのべる。

一、「遊び」が自由で自らの楽しみのために行われる自主的活動であるとすれば、子どもの「遊び」は、おとな主導による生活空間から相対的にはあるが独立した活動であって、時間・空間・そこでの活動等の決定に関して子どもの主導権が承認された活動であった⁽¹⁾。

一、「遊び」が成立するために必要な、「遊び」の知識・技能への動機づけや学習が学習者の自発性に基づくものであるとするならば、そこで成立する学習は基本的に観察学習ないしは機会教授（偶発的に教えるという行為が成立する）である。以上のことから、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」とした。そしてここでいう「伝承」とは長期的生活過程の中で展開される観察学習の過程と随時に展開される機会教授を意味している⁽²⁾。では、そのような学習が成立する集団はどんな集団か、それについてこうのべた。（以下この定義の意味での「遊び」と「伝承」の用語は括弧をはずして使う）

まず、第一にあげられることは、年長者、特にガキ大将といわれるようなリーダーは、生活集団の責任者として、その生活集団の成員の面倒をみるということである。それは、「みそっかす」に相当する弟や妹の子守りの役を与えられていることから明らかである。大家族が多く、家父長的な組織や長幼の序の中で育ってきた年長者は年少者の面倒をみるかわりにいばる。時には年下をいじめることもあった。しかしよそ者に対しては年下をかわぶるのである。それが年長者やリーダーの權威の示し方だからである。要するに年長者は年少者の、面倒をみるという形で、年少者の集団への帰属意識を助けたのである。親が面倒をみず子どもにみさせたことも、年少者の集団への帰属意識を高めたといえる。

しかし、一方で、この年長者が遊び集団をつくって遊ぶときは、(前述のように)いつも連れ歩いていては年少者を面倒をみているからという理由で参加させることはなかった。ここでは純粹に技量中心主義、つまり遊び能力のある人間でなければ、仲間に入れないという原則がたらぬかれた。だからこそ、“みそっかす”が生まれ、彼らは遊びを見ているしか仕方がなかったのである。とはいえ、未熟者は常に仲間に入れてもらえないというわけではなかった。場合によって、野球試合の補欠選手のように、遊びに参加できることもあった。ただその場合も、遊びの進行が乱れたりして遊ぶ楽しさが失なわれないと判断された範囲でのことであった。

こうした遊び集団における二つの関係性こそ、遊びの伝承を可能にする動機づけを生み出したと思われるのである。すなわち、年長者が生活集団の中で未熟者の面倒をみるという形での集団への求心的作用と、生活集団の中で、年長者を中心に遊び集団を組織し、未熟者を排除して“みそっかす”の地位に立たせるといふ遠心的作用が、二つの関係性である。

この二つの作用は、未熟者をして、年長者の遊びを観察学習しなければならぬ立場に立たせるとともに、技

量の高い年長者の遊びへの“あこがれ”をつくり出し、自分と技量の近い、年上の子どもを見て真似ようとする動機をつくり出すのである。“みそっかす”にとっては、自分と年齢が近く、遊びの技量も真似しやすいモデルとしての子どもは、具体的学習目標である。一方、自分にとって簡単に真似できない年長者の遊びの技量は、モデルとして具体的学習目標にならないが、“みそっかす”にとっては、あこがれであり、将来の到達点を示唆するという意味で、象徴的意味をもつ、つまり“みそっかす”にとっては、最終的学習目的になるのである。この具体的学習目標と象徴的学習目的が存在することが、「遊び集団」の成員自体がモデルとなる伝承のカリキュラムの特色である。

さらに、上述の二つの作用は、伝承過程における機会教授の効果を倍加する働きをもつ。機会教授は年長者の勝手で突然おこなわれる。遊びのメンバーが足りず、遊びが成立しなかつたりするとき、“みそっかす”を“わかに養成して遊びのメンバーに仕立てようとするときに行なわれやすい。日頃、“みそっかす”の地位におかれている者にとって、“あこがれ”の対象であって、一緒に遊べない年長者が、手をとって教えてくれるというこ

とは、よくあることではないがゆえに、喜ばしい機会となる。

以上のような集団の特色が遊びの伝承を可能にし、遊び仲間という子ども社会をつくってきたのである⁽³⁾。

こうした遊びの伝承における集団と教育機能との関係は、次章の伝統芸能の意図的伝承にも深いかわりをもっている。

三、伝統芸能の内弟子制度における意図的伝承の教育機能の特色

(一) 儀礼伝承の特色

伝承の概念について論じた平山氏は、伝承は遊びといたつた分野ばかりではなく、歌舞伎、浄瑠璃、能、狂言、琴、三味線、尺八、茶道、華道、日本舞踊といった古典芸能にも機能していると述べている⁽⁴⁾。筆者は伝承を遊びの場合のように、地域共同社会における無意図的な文化の伝達、意図性はあってもきわめて希薄な伝達としてとらえ、それは、むしろ学習者が先輩達の遊びのパフォーマンスをみてまねること(観察学習)を中心とす

る伝達だと考えた⁽⁵⁾。

では、平山氏の右のような伝承はどのように位置づければよいのだろうか。なぜなら内弟子制度に代表される集団組織の中での伝承はきわめて意図的であり、計画的であると考えられるからである。そしてその点では近代学校の教授—学習過程と共通であるからである。ではここでの意図的・計画的伝承なるものは、近代学校における教授—学習過程と同じではないのか、違うとすれば、どこが違うのか、それが本章で問われるべき問題なのである。

伝承の過程が意図的・計画的であるという点からすれば、伝統芸能の伝承は、遊びの伝承よりも通過儀礼における儀式の伝承に近い。なぜなら、未成熟者の伝承過程への参加が成熟者(大人)の意志で強制的におこなわれることが多いからである。通過儀礼などへの未成熟者の参加は肉体的苦痛や精神的不安を伴うものも多く、それを克服することが未成熟者に要求される。それを充たすことで、大人へのパスポートを未成熟者は手に入れることができる。

こうしたイニシエーション体験は日常体験というより、非日常的であり、それゆえにこそ、一時的苦痛や不安を

越えることで未成熟から成熟への変身（メタモルフォーセス）を体験できるのである。もちろんその際の未成熟者の意識は日常的な意識ではありえない。多くの場合、この儀式に積極的に参加し、苦痛をくぐりぬけるための自己暗示力が求められる。その力を生みだすための仕掛としてその儀式を成立させている社会集団の信仰体系がある。それは具体的には、儀式の中に使用される呪文や舞踊などの身体表現としてあらわされる。そうした表現によって未成熟者のみならず、集団全員が憑依状況（トランス状態）に導き入れる。その結果未成熟者の苦痛や不安が克服される。

儀礼伝承の原型がこのようなのだとすれば、未成熟者を強制的にこの伝承過程に参入させる点は内弟子制度における伝承と共通だったとしても、伝承のプロセス自体はまったく異っている。まず、伝統芸能の伝承過程は、きわめて日常的過程として展開される。そしてそこでは、「わざ」の習得が学習者の学習課題となる。

（二）伝統芸能における「わざ」の「伝承」の特色

生田久美子は『「わざ」から知る』という著書の中で、意図的な技能伝承の特徵についてこうのべている。一、模倣から習熟へのプロセスをとる。この過程では繰り返し返

しが必然的なこととされている。二、とはいえ、このプロセスに進歩の指標となる明確な段階はない。学習者にも自分の学習進度が自覚できるようなステップはない。むしろそのことで自分で目標や学習過程を自立的に設定させるように働く、三、学習過程についての評価が非透明であること、例えば師匠から、自分のパフォーマンスについて評価されるとき、ただ「ダメ」とか、「そうじゃない」といわれるだけで、どこがいいのか、わるいのかさっぱり教えてもらえないという⁽⁶⁾。こうした「わざ」の伝承は右の特色をみるかぎり、「教えない教育」といった表現でまとめられるものである。いいかえると、それは、観察学習が基本となっているのいえる。とすれば、この「わざ」の習得も遊びの伝承過程と基本的には変っていない。つまり、学習者の自主的態度がこの学習を成立させているのである。

そこで問題は、こうした学習者の自主的態度がいかにして成立するかである。遊びは子どもが自らの興味でそれを展開する。しかし内弟子制度の場合、未成熟者にはじめからその自主性が用意されているわけではない。なぜなら、未熟な学習者は、大人の意図によって自分の意志に関係なく、「わざ」の学習をさせられるからである。

いいたい、大人のこの意図性は、どのような形で、学習者の学習動機を創出するのであるうか。

先に遊びの伝承について述べた中で、みそっかすが遊びを学ぶ動機として、遊び集団のリーダー達の遊びへのあこがれと、身近な観察学習のモデルとしての自分より少しレベルの高い子どもの遊びをあげておいた。内弟子制度においても、観察学習が成立するためには、こうした「あこがれ」のモデルの存在が必要になる。でなければ、何ら正当な理由もなく、模倣という行為は成立しない。生田はこれを「威光模倣」とよびここのべる⁽⁷⁾。

『個々の模倣者に対して秩序立ち、権威ある、証明された行為をなす者の威光』を当の模倣者が認識「することだという。いいかえれば、師匠の行為を権威あるもの、それを「善き」ものとして認め、そこへ主体的に関与しようとする積極的態度を示すことである。こうした模倣がくり返されるうちにその模倣が無意識的なものとなり、やがて師匠の行為に対し、外側からみていた「善き」の基準が、模倣者自身の中に内在化されていくというわけである。

このように「わざ」の学習と遊びの学習はレベルの高さの相違はあっても、基本的性格は変らない。それゆえ、

大人の教育的意図やそれを表現するための強制は、この学習過程（観察学習）に対し加えられるものではない内弟子制度における教育的意図性は、学習者の学習過程を条件づけている生活に学習者を参入させるという点に強制力を発揮するのである。「わざ」を学ぶものは弟子入りという形で師匠の生活と同じ生活に強制的にしばらくつけられる。新入りは、師匠から稽古をつけてもらうことはまずない。来る日も来る日も師匠の身の廻りの世話とか、師匠の家の掃除とかを強制的にさせられる。それは師匠の生活スタイルに従うということであって、厳密には、学習過程ではない。いいかえれば、師匠は、弟子を自分の生活スタイルに参加させても、学習の時間を設定してあげるといふことはしない。その生活スタイルを自己の学習過程に転化するかどうかは、学習者の自主性にまかされている。それが観察学習における自主性なのである。

前述のように、弟子が師匠の生活スタイルに従うということは、確かに厳密には学習過程とは特定できない。しかし、それが学習者にとって一概に無関係とはいえない。その生活スタイルが広い意味で学習過程になる可能性も大いにありうる。

「わざ」の習得という身体的習熟が要求される学習においては、師匠の芸能におけるモデルとしての役割は、芸の表現にのみ発揮されるわけではない。「わざ」の高い水準に達している師匠の「わざ」は日常の生活行動や振舞にさえも現われていると考えなければならぬ。内弟子となつて、一日中、師匠の身辺で身のまわりの世話をすること自体、師匠の行動について観察学習をする機会を提供されているといつても過言ではない。

観察学習の機会はもちろん師匠だけではない。師匠と共に生活をする人々の生活の行動やリズム等、多かれ少なかれ、芸の世界を生き、「わざ」の習熟を目指す人々の姿である。そこで生活を共にする事が、常に観察学習の潜在的モデルとともにいることを意味するのである。

生田もそのことを次のようにのべる。

「わざ」の習得における掃除、洗濯、炊事といった「わざ」には直接関係しない事柄をこなすことの教育的意義は、「わざ」の世界全体を流れる空気を自ら肌で感じ、師匠の生活リズム（呼吸のリズム）を、そしてさらには、当の「わざ」に個有の「間」を自分の呼吸のリズムとしていくことができるようになること、認識の観点

からいい換えるならば、「形」の習得以外の事柄を「なくてはならないもの」として身体を通して認識し、「形」と「形」との関係、さらには、「形」とそれ以外の事柄との間の意味関連を身体全体で整合的に作りあげ、そうした状況全体の意味関連の中で自らの動きの意味を実感として捉えていくことができるという点に集約できよう。すなわち、「形」の模倣に専心している学習者の視点を、第三者的な視点に向けることと云い換えるならば、師匠の雑事をしながら、師匠の第一人称的世界が何かを探っていく、その世界に自ら入り込んでいくことを容易にする働きをしているのである。⁽⁸⁾

伝統芸能の内弟子制度に強制的に参入させられた学習者が師匠にあこがれを抱き、主体的に観察学習をするようになるための条件は、学習者がその師匠を中心とする人々の生活スタイルに従うことを強制させられるその過程そのものにあることが明らかになった。つまり、意図的伝承における教育的意図性、計画性はその生活スタイルに参入させ、そのスタイルに従わせる点にあるのである。いわばこれは一種の生活体験学習なのである。そして生活スタイルを遵守させようとする強制力の強さは、

その生活スタイルを逸脱することが許されないという点に表われる。もし、その生活秩序を乱す場合、弟子は追放される（破門）の可能性が大きい。そしてそれとの関連において、モデルとしての師匠のパフォーマンスは絶対的であり、批判や否定の対象にはなりえないし、また師匠の弟子たちに対する評価も絶対的で、その根拠についての説明を求めるとなど許されることではない。弟子がこの師匠との生活を共にした時点から、弟子はこの師匠の芸と生活を貫く生き方を肯定的に受けとめざるをえない。そこに外的な強制によって生活に参入した弟子が、その中で観察学習の動機を内在的に創出していくプロセスがあるのである。以上のように、意図的文化伝承においては、伝承過程そのものを成立させる生活条件を強制的に設定し、そこに学習者を参入させることで、伝承を可能にしていくのである。これは伝統芸能に限らず徒弟制度に共通する性格である。

以上のことから、遊びの伝承と伝統芸能における意図的伝承との相違は明かであろう。後者の場合、伝承が成立するための生活条件への参入が大人によって意図的に試みられ、その生活スタイルを遵守することが大人によって統制されているという点に特色があるが、前者の

遊びにはそれが無いということである。とはいえ、遊び集団やそれをとりまく生活集団においてみそっかすは自由に行動できたかといえはそうではない。遊びの伝承において、年長児がリーダーシップをとる生活集団においてみそっかすの行動の自由はそれほど大きくはない。みそっかすにとって年長者が面倒をみてくれる生活集団から逸脱する自由はない。かりにあったとしても一人ぼっちになってしまおうし、面白くない。この集団についていくしかない。さらにこの集団に属してはいても、自由に遊びに参加することは許されない。先輩の遊ぶ姿を見守ることしかない。

こう考えると、伝統芸能における伝承と狩猟民族や遊びにおける伝承は前者が意図的で後者が無意図的と著しい相違があるかのように思われるが、観察学習が成立するような生活集団が生まれ、その集団条件に拘束されて行動する点においては、大きな質的相違はないのである。両者の相違は、伝承が成立する生活スタイルを設定し、そこに所属する人間を人為的にその生活に従わせるのに対し、遊びの場合、地域社会の生活スタイルが必然的に子どものある生活集団を形成せしめ、大人の意志を越えたところで遊びの伝承が成立するような条件を作り出

している。以上のことから、遊びの伝承と伝統芸能の伝承における教育機能のあり方に質的相違はないということが出来る。

筆者は他の論文で、遊び集団の特色と徒弟制との共通性について次のように述べた。

遊び集団の重層性に基づく遊びの伝承性の成立は、徒弟制における教育の成立と深い関連性がある。以下その共通点を列挙すると、(1)成熟者(親方、兄弟子)と未成熟者が同じ生活空間で生活を共有する。新弟子は親方の家に住み込んで生活を共にする。(2)成熟者(親方、兄弟子)で生産能力・生活能力のあるものは仕事に参加するが、未成熟者は参加が許されない。ただし、仕事場の環境整備や仕事に参加するための準備作業の手伝いの仕事をする(掃除、片付けや成熟者の身のまわりの世話)ことによって、成熟者の仕事ぶりを観察することが可能になる(みそっかすの役割)。(3)成熟者が偶然的に未熟者に教授することもある(機会教授の成立)。(4)親方を頂点として新弟子に至るまで、身近に学習すべきモデルが、同一空間に存在している。(5)新弟子は親方の家で共同生活をしながら(4)のモデル系列をカリキュラ

ムとして何年かを経過することで仕事への参加の機会が用意される。(6)未熟者は、親方の家に住み込んで、集団生活の規範から学習し、さらに仕事遂行の規範や知識・技能を学習していく。我が国では徒弟関係に入ることを行儀見習に行くといった言い方がされたのは、こうした学習のシークエンスがあったからである。(7)親方のもとでの生活集団を通じての技能学習はただ単に、仕事のための規範や知識・技能を学ぶだけではない。そこでは、生活集団の一員としての集団規範を学ぶのである。そしてこの集団規範は、それより大きな社会の諸規範とも共通性があるので、この規範の習得は一仕事人としてではなく、社会人としての人間形成の過程ともいえる。⁽⁹⁾

遊びの伝承と徒弟制度との、またその一形態である伝統芸能の内弟子制度にみられる伝承との共通性からすれば、近代学校成立以前の子どもたちが、地域における遊び体験を経て、このような意図的伝承の過程に参加することは、きわめて連続的な教育過程と考えてよいであろう。

(三)意図的伝承における言語の役割

伝統芸能における意図的伝承がその意図性にもかかわ

らず遊びにおける伝承と教育機能の面で共通性があることが明らかとなった。とはいえ、伝統芸能における伝承においても、言葉で教える、望ましい姿を言葉で伝える、つまり師匠自ら稽古をつけるという場合もあるはずである。ではそうした行為は近代学校で教師が望ましい教育内容を言葉で伝える教授活動と同じであろうか。もしその両者が同一のものであるとすれば、意図的伝承と教授活動とを区別する根拠はない。そこで、伝統芸能の学習過程を詳細にみていき、そこでの言語的教示の役割を検討する必要がある。

平山は意図的伝承において強調されるべきものとして「型」を上げる。⁽¹⁰⁾この「型」は生活文化においても、伝統芸能においても、基本的なもので、そこに伝統芸能の精神史をみることでできるとのべている。

生田もまた、この型の模倣が伝統芸能において重要な課題だという。そして生田は師匠のパフォーマンスの外型（視覚的にとらえられ、最初の模倣の対象とするもの）を「形」とよび、その模倣を通じて最終的に習得されていくもの（現実感をもった人間として生存する基準）、いいかえれば、それは芸の精神とか、心とか真髓とかいうコトバで云い表わされるもの）を「型」とよんで

区別し、この「形」から「型」への移行過程を「わざ」の習得過程とした。⁽¹¹⁾

ではどのようにして「形」から「精神」とか「心」とか「真髓」を含んだものとしての「型」への移行が可能なのか。最初は「形」を模倣することから始まることは既に明らかにした。それは「自分と一緒に他の者によってなされる行為から、その構成する一連の動作を借り受ける」ことから出発する。そして模倣がくり返されるうちに、この模倣が無意識のものとなり、やがて師匠の行為に対し、外側から見えていた「善さ」の基準が模倣者自身の中に内在化されていくという。この過程には師匠の行為を解釈する努力が働いていて、ここで働く知恵は、生田に云わせれば、マイケル・ポランニーのいう暗黙知であるという。⁽¹²⁾

暗黙知とはつぎのようなことをいう、「探り杖を用いるとき、だれでもはじめ、杖から指や手のひらに衝撃を感じるであろう。しかし、我々が探り杖を使うことになれてくるにつれて、あるいは歩行用の杖を使うことになれてくるにつれて、杖が手に与える衝撃についての我々のもつ感知は、我々がつついている物体が杖と接する点についての感覚へと次第に変化していく。これがまさに

意味をもたぬ感覚が解釈の努力によって意味のある感覚へと変化する過程であり、また意味のある感覚が、もとの感覚から離れたところに定位される過程である。⁽¹³⁾この過程が言語を介さないで展開するところに暗黙知の特色がある。そしてこの暗黙知は「身体全体でその『形』の意味について納得を得たい、積極的に探りたいといった人間にとつてのより開かれた解釈の努力」によって得られるとしている。

生田は、「形」から「型」への学習過程をこの解釈の努力によって得られる暗黙知の働きとしてこう説明している。

（学習者は）、「形」の模倣、繰り返しを繰り返すうち、ここでの目標を自ら生成的により豊かにしていき、そうした目標を要素的活動と照し合わせながら、「形」の意味を身体全体で積極的に納得していかうとする努力を始める。そして、やがて全体的活動の意味は何かという、より上位のより開かれた目標へと自らの注目を移動させていくにつれ、細々目、すなわち要素的活動については意識を向けなくなり、やがてほとんど意識を介在させない自然な動作としていくのである。⁽¹⁴⁾

生田はこのような過程は、師匠の動きに「似せよう」とする段階から、「似せよう」という気持がなくなった状態への移行ともいえるという、いわば「彼らは肉体でその技法の法則を、またその法則の持つ構成のすばらしさを知り、肉体全体でその調和、ハーモニーを味わうことのできる状態であるといえる。」これを「間」が体得できた状態ともいいかえている。⁽¹⁵⁾

右のような叙述は、学習者の内側の変化として論じられているといふ点で学習者の論理といえよう。しかるば、この論理に対し、師の側はただモデルとしての役割をはたしているだけのだろうか。これに対し、生田はマルセル・モースの「ハビトス」という概念を用いて、「型」の説明をする。『「ハビトス」は無意識な動作の連続としての『習慣』と異なり、学習者の社会的かつ理性的働きを前提とした『身体作法』を意味し、社会的文化的状況に影響される』としている。⁽¹⁶⁾したがってもし、このハビトスに影響を与えられるような社会的文化的状況を入為的に設定しうるならば、「型」の形成に寄与しうるはずである。そしてその寄与において言語的教示のもつ意味は大きいのであろうか。この問いを考えることは、近

代学校おける教授活動との相違を考えていく上で重要である。

一般に「わざ」の学習のように、身体で習熟する学習においては、「比喩的表現」が有効だということが認められている。たとえば、バスケットボールでは、ボールを扱うときに「ボールをねばらせる」などという。日本舞踊では、「腰にためが必要だ」などという。これらはすべて比喩表現である。筆者は別の論文でこのべたことがある。

それは行為のもっている体感（ボディ・イメージ）や自分の動きについての視覚的イメージを喚起し、鮮明なものにする。それに触発されて身体の動きをつくることは、一般にイメージ・トレーニングとよばれ、水泳のダイビング、体操競技などでは定石となっている。イメージ喚起性の強い比喩語が運動技能を達成する可能性が大きいのは、そうしたイメージが運動を創出する大筋運動を方向づける効果があるということが一般に承認されているからである。⁽¹⁷⁾

生田も比喩言語の役割について、師匠から教示された

言葉としてこう考察している。

受信者は予想されない表現によって、まず小さな驚きを味わわれるのである。しかし、彼は発信者（師匠）が何故その言葉を提示したのか、その意図を探っていくとする。産み出す側の「つもり」的世界、あるいは産み出す「原因」の探索に誘われていくのである。何故に発信者は平常表現から逸脱した表現を用いるのか、その意図は何なのかを比喩によって喚起されたイメージを頼りに内側から探っていくとするのである。——中略——

（学習者がその比喩的言語から得たイメージ）と、自分が今まで身体全体で貯えてきた舞踊の知識とを比較しながらそのプロセスで、舞踊には不適切な部分を次々に捨てていく。そして最後に、学習者は（比喩語のイメージ）属性が自分の学ぶべき「形」の類似性であることを知る。⁽¹⁸⁾

右にのべたように他者（師匠）からの言語的教示が比喩的表現という形をとって、学習者に重要な影響を与えうることはたしかである。しかし、その教示が学習者の目覚めの契機として重要だとしても、その目覚めのきつ

かけは自然発生的に生まれるものではない。その言葉を学習のための有効な教示となせるかどうかは学習者の努力にかかっている。いいかえれば、学習者の「わざ」の内的習熟に依存している。したがって師匠の言語教示がいつの時点で学習者の覚醒につながるかは学習者側の問題である。

このように、言語的教示の有効性は学習者に依存するという意味でその役割は学習活動において直接的ではない。以上のように伝統芸能における伝承はたとえ、それが意図的・計画的であったとしても、その計画性はタイム・スケジュールの点では厳密に設計されるものではなく、言語的教示の役割はきわめて補足的であって、基本は、長期的な生活体験の中での観察学習であることは明らかである。その点でこの伝統芸能の意図的伝承は近代学校において言語的教示が系統的支配的な教授—学習過程と質的に異なるものである。

近代学校において果す言語の役割と伝統芸能における意図的伝承における言語の役割の決定的な差は言語的教示の質の相違である。近代学校の授業において支配的な言語は先のような比喩的言語ではない。学習者の認識や思考を触発し、それに基いて一定の行動を起すために有

効な言語である。この中には、石、木、水といった外延の明確な言葉、ボイルの法則とか、数といった科学的概念、科学法則定立のための仮言命題（もしくならば、くである）、因果律に基づく理由づけの論理などが含まれる。

勿論、教授活動それ自体、口語的伝達を媒介としており、そこには、有効な説得のためのレトリックを含んでおり、そこには、比喩表現が多く含まれる。特に体育の授業のように「わざ」の習得にあたっては、先の伝統芸能の伝承にみられる比喩的表現も多用される場合も少なくない。ただ、決定的相違は、近代学校の教授活動の主なねらいが、命題の学習 (know that) にあるということである。その点は伝統芸能の学習のねらいが「わざ」(know how) にあるのととの相違である¹⁹⁾。後者は既に述べたように、集団生活という状況文脈の中で観察学習される。しかし命題の学習は、そうした具体的状況を離れて、命題の蓄積されたものとしての文字言語の文脈の中で学習される。この点についてブルーナーはこういっている。

言語は、(具体的環境から—引用者注) ますます脱文

脈化された形式で、人間にとって知識を伝達する媒体になった。そして書き言葉の出現がこの傾向をさらに増大させることになったことは、もちろんである。知識伝達のこの様式が確立されるようになると、教授が成立する場としての学校が発明される条件が整ったのである。学校は進化史においてごく最近の発達であり、歴史的意味においてさえもそうである。⁽²⁰⁾

こうした一般化に対して体育などの授業の場合、「わざ」の習得が中心になるのではないか、だから右のような二分法はできないのではないという反論が考えられる。たしかに、「わざ」を比喩的言語を媒介にして獲得するという学習の側面が体育学習にも含まれている。しかし、体育の授業と伝統芸能の伝承とでは、以下の点で異っている。体育における運動上の「わざ」の学習の場合、運動力学的な立場からの自己の状態についての分析と診断が認知的学習課題として学習者に課される⁽²¹⁾。つまり、自分の運動のパフォーマンスがなぜうまくいったのか、どこがうまくいかなかったのかについての考察を伴うのである。だからその必然的な結果として、学習目標の達成に關しても、客観的に評価されることになる。それは、体

操競技とか、フィギュア・スケートのようにその演技が客観的に評価しにくいものに対しても、多くの人間による相対評価によって、達成水準を標準化するのである。以上のことから、近代学校における教授学習過程と、伝統芸能における意図的伝承とは質的に異なる教育機能をもつことはほぼ明らかになった。後者は基本的に遊びの伝承における教育機能、つまり観察学習を中心とする生活体験学習と同質のものといえよう。

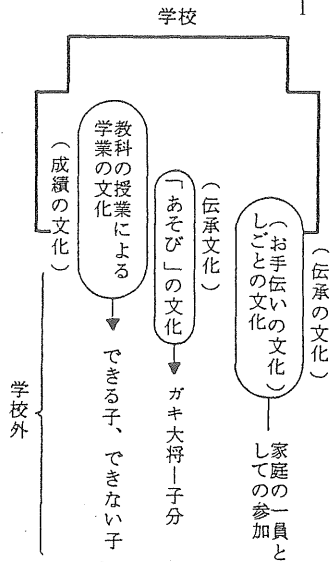
四、学校生活における学業文化と「遊び」文化はなぜ併存しえたか

学校の本来の機能は教授学習過程を通じて、大人社会に文字言語として蓄積された文化内容を選択的に子どもに媒介することである。それなしに子どもの人間形成とか情緒性の形成といったことを考えることはできない。とすれば、遊びの伝承による教育機能は学校教育において意図した部分でもなければ、計画したものでもない。したがって、学校生活の中に遊びの伝承による教育機能が存在する余地はないはずである。運動場もなく、休み時間もほとんどなく、昼食さえも家庭に帰って食べると

というような形態の学校であれば、学校に「遊び」文化が生まれる可能性はまずない。

もしその可能性があるとすれば、それは、日本の学校制度の成立の史的条件のなかに、そうした異質な要素を学校生活が許容する余地が生じたと考えられる以外にはないのである。事実問題として昭和三十五年以前の我が国の小学校には、図1のような遊びの文化が学校内に存在する余地があった⁽²²⁾。とはいえ、これは学校で生まれたものではない。それは地域社会の中で展開されていた遊びの伝承が学校空間にまでもち込まれたと解釈すべきものである。その理由としては、遊び仲間の多くが近所の子であったからである。もちろんクラス・メイトと遊ぶという関係もやがて生まれてくるが、これは、我が国の教授活動が学級集団を背景にし、学級経営を基礎にして展開してきたという歴史があるからである。そして、学級経営にあたっては、地域における子ども集団の組織性を利用して成果をあげた実践もあったのである⁽²³⁾。

図1



したがって地域におけるそうした遊び集団が姿を消していけば、学校に展開される遊びも伝承性の希薄な、学校で教えられた活動、テレビでみた活動になるのは必然なのである。

五、おわりに、

現在、子どもたちの生活集団に基づく遊び集団は消え、子どもたちのインフォーマルな集団は持続性も連帯性も希薄になりつつある。したがって、遊びの伝承性も失われつつある。そして子どもの「遊び」として登場してきたのは、ファミコンのような集団性の希薄な、したがって伝承性のない、むしろマスコミにより伝播していく

「遊び」、TV視聴のように、他から(大人から送り込まれる)情報や快感を受容するような消費型、受容型の「遊び」が支配しつつある。その典型はディズニードで「遊ぶ」といった「遊び」である。²⁴⁾

こうした状況の中で、教育関係者は、昔からある「伝承遊び」や、スポーツに発展していくような活動を教育内容として学校に導入しようとしている。特に低学年では、指導要領でも「遊び」が強調され、昔、やっていた遊びを導入(教授)しようとしている。このこと自体は特別非難すべきことでもない。しかし、それはかつての遊びの伝承がもっていた教育機能とは似て否なるものであることを認識する必要がある。遊びの伝承がもっていた教育機能において、子どもの自主性や主体性が育つとしても、鬼遊びを教授することによって同じ機能が果されることを考えることは大きな誤りであろう。

注

- (1) 拙稿「子どもの『遊び』についての教育学的考察―子どもの遊びに大人はどうかかわりうるか―」日本教育大学協会幼児教育部門会事務局編『現代の幼児教育の諸問題』川島書店一九八一年七一頁〜七三頁参照
- (2) 拙稿「子ども社会の課題と動向」森上史朗他編「子ども学研究(1)」建帛社、一九八七年二二八頁
- (3) 拙稿「遊びの伝承と実態」『新児童心理学講座』、十一卷、無藤隆責任編集『子どもの遊びと生活、第IV章』金子書房、一九九一年、一六頁〜一八七頁
- (4) 平山和彦「伝承の構造と機能」『福岡教育大学紀要』第三十六号』第二分冊 一九八六年 九八頁参照
- (5) 拙稿(1)七二頁参照
- (6) 生田久美子『「わざ」から知る』(認知科学選書十一)東京大学出版会、一九八七年九頁〜二十一頁参照、学校教育におけるカリキュラムといったものと比較すれば、生田の云う通りだが、「遊び」の「伝承」の成立する集団条件、つまり師匠から新弟子に至る集団構成のヒエラルキーが、未熟者の学習モデル系列だとすれば、それが即カリキュラムを暗示することになり、学習段階が暗示的には示されているといえる。
- (7) 前掲書二十七頁で生田は、師匠への「あこがれ」を「威光模倣」とよび、師匠のパーソナリティの内に存在することが前提にされているが、強制的に内弟子に入らされた者にはじめは「威光模倣」が成立しないことも考えられる。それより

- も筆者のように、集団内の頂点に立つ者と新入者との集団内ダイナミックスとしてその「威光模倣」は成立すると考えるべきであろう。
- (8) 前掲書七十四頁
- (9) 拙稿「伝承遊びにおける集団構造の特色―構造の重層性―」第四十回日本保育学会論文集』一九八七年 五六六頁～五四七頁
- (10) 平山和彦、前掲書
- (11) 生田久美子、前掲書、二十三～四十三頁また、源了園著『型』創文社 一九八九年 一頁でも同じような議論している。
- (12) 生田久美子前掲書 三十～三十一頁参照
- (13) マイケル・ポランニー著 佐藤敬三訳『暗黙知の次元』紀伊国屋書店 一九八〇年 二十七～二十八頁
- (14) 生田久美子前掲書、三十七頁
- (15) 同 四十九頁参照
- (16) 同 二十六頁参照
- (17) 拙稿「授業論における意味論的議論の必要性―向山洋一氏の『指導法』への宇佐美寛氏の語用論的観点からの擁護を批判する」小川博久執筆代表、教育実践研究会編『へ子ども不在』の教育論批判』大和書房、一九九〇年 一五七～一五九頁
- (18) 生田久美子前掲書、一〇〇～一〇一頁
- (19) 拙稿「J.S.ブルーナー『発達』観の教育学的意義―『未成熟期の性格とその利用』の論構成の検討を通して―(二)」教育方法学研究会編『教育方法学研究』第七集、一九八六年、二二八頁参照
- (20) J. S. Bruner, *Nature and Uses of Immaturity* American Psychologist 1972 cf. p.41
- (21) 前掲書(17)の拙稿参照 一五七頁～一五八頁
- (22) 拙稿『特別活動』の必要性を改めて問い直そう(連続講座現代の子どもと特別活動)』『特別活動』日本文化科学社十四巻百一号、一九八一年 四十六頁参照
- (23) 拙稿「小西健二郎『学級革命』を読み直す」『現代教育科学』第三二二号 明治図書、一九八二年十一月号 四十一頁参照
- (24) 拙稿「表現主体としての自己を回復する手だてとしての遊びとはなにか―ディズニランドの分析を手がかりに―」教育方法研究会編『教育方法学研究』第九集、一九九〇年、九三～一四四頁参照