

子どもの遊び

E・A・A・フェルメール

浜口順子訳

(*)フェルメール女史はオランダ・ユトレヒト大学で一九五五年、遊びとその教育学的意義に関する論文^(訳註*)で博士号(心理学)を取得され、以後約二十年間同教育学部臨床教育学科において教鞭をとられた方である。オランダの著名な教育学者ランゲフェルトの共同研究者であり、情緒的な問題をもつ子供との豊富な教育臨床経験を基礎に、現象学的な視点からユニークな遊戯理論を展開されている。今号から数回に分けて御紹介することの「子供の遊び」^(*)は、教育関係者や学生向けの入門的テキストシリーズの一冊で、フェルメール遊戯論のエッセンスを知る手がかりとなるものである。

はじめに

このテキストはテーマを多面的に扱っているので、他の文献にもあたりながら内容理解を深める必要があるだろう。「遊び」にいろいろな視点から光を当てて見ていくこともできるが、「遊び」とは驚嘆すべき豊かな世界として自らを出現させてくるものでもある。なぜなら子供は遊びながら、普通の日常の世界とは別の、ある世界を喚起しているからだ。

私の前著「遊びと遊び教育学的問題」^{①原性}は、遊び研究やプレイセラピーなどの特殊な分野を扱ったが、そこで分類されている遊びの諸々の位相については本テキストでまたふれるので、今回あらためて前著をひきだすことは控えた。これは別段、不審がられるようなことでもない。「遊び」とは遊び相手もしくはは遊具と意味を与え合う関係である、という理解は前者と変わらず本テキストにも一貫しているし、次のような一連の事実にも考慮し続けてきている。つまり、普通の日常の世界（私たちが

共有している一般的現実）を子供は親の援助をうけて知るようになるということ、子供の世界は親が子供に指し示す意味から出来ている領野であること、それでもなおかつ子供は自らも探索を開始し、自分の世界を自分の目で見ようとする事、つまり子供は世界に自分から意味を与えようとする事だ。プレイセラピーの状況であれ、普通の遊びであれ、子供は「遊び」の中で積極的な意味付与を行う。子供がモノ（事物）と遊ぶ時、このモノは遊びに影響を及ぼすが、子供はモノからうける印象をただ受身的に体験するのではなく、自分から働きかけてアクティヴに意味付けをしている。

遊び世界やプレイセラピーなどの特殊な場合でなくても、遊び教育学的問題に考慮しながら子供の遊びの意味を問わねばならない。子供が自由時間を活用して、遊びの独自のテリトリーを開拓していくことができるような条件を用意する責任が、親にはある。^②子供が自ら自由に世界に意味を与えることができるようにするのも、親の責任である。問題はこの自由がおかされた時に生じる。

大人が課題として、子供の遊ぶ自由に心がけようとする
と、そのような配慮の下に、遊びは変わっていく。「遊
ぶ自由」を真に理解するためには、遊びの本質的な特徴
とそうでないものを区別しなければならぬ。私たちの
プレイセラピー状況から得た経験は、たしかにこの点で
貢献してきたのだが、逆に、遊びの本質の特徴の何らか
を把握するためには、遊びの意味をもっと一般的に問う
べきであったとも言える。とはいえ私たちは、理論的思
考の中で道を見失わないように、一般的な問いにおいて
も、遊んでいる子供から常に目を離さないできた。もし
て遊びは、繰り返し変化する様々な位相を呈して出現し
てくることが明らかになった。

第一章では遊びというテリトリーを探ってみよう。遊
びと現実の間には差違があるものの、遊びがまず現実か
ら出発し、現実の中で実現されていくことがわかる。し
たがって、遊びがファンタジーという非現実の中に終始
し、行為に表出されないと矛盾をきたしてしまふ。ファ
ンタジー的な遊びは行為に置きかえられてはじめて遊び

として問題になり得るのだ。遊びとはいつても行為を外に
出すこと、(acting out)である。また運動性によって特
徴づけられる、遊びのある位相についても第一章で明ら
かにされよう。

第二章は二つの部分に分かれているが、遊び理論の叙
述をもとに、遊びが子供の発達において固有の位置を占
めるという結論にいたる。子供が自然的本性から文化的
世界の適応に到達するまでを、一本の直線上に並べてし
まおうというのではない。遊びとは自然と文化の間に位
置する一つの自立した領域であって、隣接する領域双方
の影響をひたすら受けている。この章で遊びにおける身
体性と衝動性の意味について研究するために、精神分析
的視点を導入する。本章後半では、子供が自分で遊び続
けねばならない反面、大人は子供が時間をうまく活用し
て遊べるように調整して遊ぶ機会を与えるという、子供
と大人の間にある教育関係に注目する。「遊ぶ自由」そ
のものを一方的に組織してやることはできないのだ。遊
びの多様な位相についても第二章で述べる。形態的創造

性にいたる能力の発達と関連して、子供の年齢にも言及する。

最後の章では、子供が自分の想像したものにイメージ像（ゲシュタルト）を与える遊びについて叙述する。これは遊びの一つの位相にあたり、発達初期に現れる。したがって子供は自分で意味を与える自由を、早くから発見していると言えそうだ。この想像的遊びは児童期の終わりには消失してしまう。これは遊びの他の位相では見られない特徴であり、発達する人格にとって想像的遊びがいかに意義深いものであるかを示唆している。この意義に親たちは多大な関心を寄せるべきであろう。しかし子供が成長するにつれて、想像的遊びの教育学的影響は減少していく。

第一章 大人の世界における

子供の遊びとその位置

(一) 「遊び世界」に踏み込む

子供の遊びの意味を探求したい人ならば、遊びにおいて本当に理解しなければならぬことを知りたいと願うのであって、遊びの本質的な特徴と関係ないような行動は記述しないで済みたいだろう。遊びというテリトリーを探る際、遊びとは何かについて前もって無意識に抱いている概念が、最初の指針になり得る。遊びはもっと根源的な行動へと還元できる、というような先入観はここでは排除すべきである。^④ そのかわりに私たちは、自分たちも遊んだことがあるという事実から出発していくことにしよう。自分自身の思い出という領域に向かっていくのである。その結果、思い出の中で特徴的に見えるものを、現在遊びとして知覚・観察される子供の行動の上

で調べることができる。しかし私たちはこれに批判的な態度でのぞまなければならない。というのは一般的に、「遊び」と「子供らしい行動」とは見かけが似ているので、子供らしい行動はすぐ「遊び」と見なされやすいからだ。遊びの動きも、子供らしい動きも、直線的・目的指向的なダイナミクスを示すものではない。むしろ子供の初々しい、頓着のない存在様式に並存している、未決定的・無目的な形態を呈している^⑤。

私たちが今記憶に喚び覚まそうとしている遊びを他の行動から区別することができるのは、子供の時すでに自分たちで、協同的・現実的世界と遊びとの間に一線を画していたからである。遊びの中では、人やモノとの普通の関係は狭められ、魔法のおまじないをすれば、日常の現実には背後に押しやられてしまうものだった。遊びながら私たちは普段とは別のあり方をしていた。「遊びましょ。」というのは、ある違う世界を喚起するための約束を示す信号で、つまり私たちが一緒に遊ぼうとする人やモノとの、ある新しい関係にすすんでいくためのサイ

ンだった。空想的・想像的遊びを思い出すと一番わかりやすい^⑥。子供の頃、友達が「どろぼう」になったり、「おまわりさん」になったりした。ままごと遊びでは、

道に面した玄関先に「家」という意味を与えた。私たちのイメージ化は、日常的なモノが示す直観的性質と関わりながら、現実を見失うこともなく、周囲に別の意味を描き出した。その過程で遊び世界は「のような」という二重の意味を獲得し、だからこそ私たちはいつも「遊んでいる」ということを自覚していたのだった。

「のような」という遊び世界が、第三者に踏み込まれて壊れてしまった思い出もある。「もう遊ぶのやめなさい。」という言葉は、共同的現実の外部に企てられた、遊び世界に生きる自由を侵害してくるものとして体験された。

遊びの他の位相においても、つまり想像的遊びに限らず、遊びと現実とが二つの異なった世界であることははっきりしていた。人が用意しておいてくれた遊び場は、かならずしも私たちがその気にさせてくれるような遊び

空間ではなかった。ボール遊びが隣家の庭にまで及んでいけば、いつ禁止されても仕方のないことだった。庭先の枝折戸をブランコがわりにぎっこんぱったんと揺らしていても、それは同じことだった。モノが普通の日常の現実においてある意味をもっており、その意味に向かつて決定づけられていることは、子供の私たちにもわかっていたのだ。しかし私たちが遊び相手としたのは、現実的なモノではなく、モノから直観される何かであった。

つまり枝折戸が「ぎっこんぱったん」揺れたり、ボールが不思議に動いたりするのに魅かれて遊んでいたのだ。モノの直観される性質に魅かれては遊び、情感やイメージが湧き出されていった。イメージ化とは空想を思い浮かべることばかりではない。身体を動かしながらモノと関わっていく過程でも、イメージ化は起こるのである。遊び友達であれ遊具であれ、遊び相手との関係や対話は、受感的な特徴を帯びていたのだ。

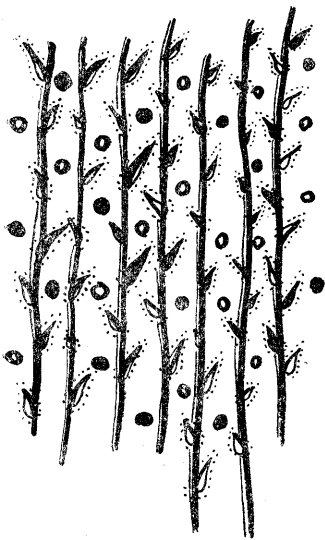
私たちの遊びを規定していたのは、きまり事や一般的価値などの、共同的現実の生みだす約束ばかりではな

かった。モノにもそれ自身の性質と、その性質に特有の法則性があるのだった。だからボールは坂を転がり落ちて水の中にはまっては、遊び相手の役を果たしてくれなくなったのだし、庭の枝折戸には把っ手がついていたのだ。共同的現実の中で、すでにこういう特質には気づくことができた。それでも遊びの中となると、モノの直観的で魅惑的な性質によって、こういうリアリティがいっぱんに吹きとんでしまうのだった。どうやって池にはまったボールを取り返せたのだろうか。大きな石を投げつけて、慎重に後方へ押しやったのだろうか。それまで信頼性と既知性を背景にして続けられていた私たちの遊びは、ここに至って未知性・新奇性によって中断されてしまったのである。

しかしながら既知の、信頼できる現実だけが私たちの遊びを満足させてくれたわけでもないことは確かだった。私たちは驚きと期待の交錯によって、まさに魅惑のとりこになっていたのだ。驚きはかりが続くと、遊ぶ気は薄れてしまう。ボールは捕えられては投げ返さなくて

はならないが、いつもちゃんと投げられていると、かえって遊びは続かなくなった。行ったり来たりの運動が繰り返されながらも、新しい局面的状況には緊張感が生じてくるように、驚きによる方向転換が必要なのだ。これは遊ぶ動機をフィードバックする働きをする。期待通りにすすむ遊びというのは退屈だ。鬼ごっこで鬼と逃げる側とが交替しなければならぬのも、そのためである。ところで鬼になった子供というのは、他の子供たちに

とって「鬼ごっこの鬼」以上の何か怖い存在ではなかっただろうか。笑い声や叫び声をあげながら、その「子供」から逃げまわったが、私たちのイメージの中では、それは執拗に恐怖を喚びさます像（ゲシュタルト）に他ならなかった。この恐怖を、私たちは自分たちでお互いに喚起し合っているのだった。そしてこれは仲間の誰かが、緊張の増大に耐えきれなくなってやめようとするまで続いていく。もはやその時点では、不安と楽しさの両



義性が著しく均衡をくずし、非兩義的不安に化しているからだ。怖がる子供のいることがよくわかっていても、必ずしもそれを表沙汰にしようとはしなかった。恐怖を伴なうこういう遊びが、共同的現実から遠く離れれば離れるほど（たとえば自然の表現力が文化的世界を圧倒してしまいそうな、日のとっぶり暮れた郊外などで）日常的世界はきまりや制限などで私たちの遊ぶ自由を束縛しているだけでなく、遊ぶ自由の支え・出発点として不可欠の原動力でもあることを実感したものだ。情緒は遊びにおけるイメージを育み完成させるものだが、時として（不安や恐怖などによって）イメージ化を破壊することもできたのである。

子供が遊び、遊び相手を選択する場である直観的世界は、きまりと法則性という世界によって制限されつつ支えられているが、また直観の世界固有の力動性と包容力にあふれたエネルギーをも有しており、このエネルギーが圧倒的に強くなることがある。その結果イメージ化が次第に情動的になり、遊びが子供の手に負えないほど増

長してしまうことすらある。たとえばモノが人相を帯びて見えてきて、それで遊べなくなってしまうというのがそうだ。現実に踏み込む方で、遊びは子供の固有のイメージを保有しており、このイメージ像は子供の内面から現れてくるものでなければならない。

（続く）

《原注・参考文献（抄）》

- ① E. A. A. Vermeer, *Spel en spelpaedagogische problemen*, Utrecht 1955. フォルメール「遊びと遊び教育学的問題」
- ② この点で遊びは人間学的視点のもとに位置づけられている。子供の遊びはこの視点のもとに、子供の存在から理解されねばならぬ。M. J. Langefeld, *Studien zur Anthropologie des Kindes*, Tübingen 1964. ランゲンフェルト「子供の人間学研究」参照。
- ③ 遊びはここでは分解不能な現象としてとらえられている。そのためにまず遊びとして直接体験されることを現象学的に記述する必要があり、その結果多様な遊び像から、

分解可能なものと不可能なものを分けることができるようになる。この記述は、子供の志向性とそれにとまらぬ世界との意味付与的關係を十分に保つたためのものだ。だからここでは、何度も起こる特徴を分類するのではなく、まず世界が遊び世界として解釈されるような等価の意味構造を追求しようとする。

④ 註③参考

⑤ F. J. J. Buytendijk, *Spel van mens en dier*, Amsterdam 1932. ボイテンディック「人間と動物の遊び」Buytendijk, *Algemene theorie van de menselijke houding en beweging*, Utrecht 1948. ボイテンディック、「人間の行動と運動の一般理論」

ランゲフェルト(註②著所収「子どもの世界の中のモノ」)
* 『幼児の教育』七十八巻第二号掲載)の示す『非拘束的意味付与』も参照されたい。

⑥ 究想・想像的遊びはここで最も開花した状態の遊びとして把握されており、遊びの一位相として区分される(註①)。第三章で詳述されよう。この部分では、日常的世界および子供が意味付与する生活世界と、遊び世界を分けるため、この位相を例にあげた。想像的世界の中では意味

が、明確にテーマとして意識されて与えられつつ、ある世界が喚起される。第一章の終わりで「遊びの循環運動」というもう一つの遊びの位相に言及する。ここでは遊びの意味が明白でなく、遊びのダイナミクスの内部に暗示されている。その運動像だけが表出されている。

⑦ モノの直観的特徴は、子供が世界に感覺的・情緒的に関係する際に影響する。印象は情緒的な意味の表現でもあるイメージやセンス(これは表現的運動にも暗示される)を形成する。

⑧ 遊びは子供の受感的(nachisch) 関係や態度を必要とする。(ボイテンディック、「人間と動物の遊び」E. Straus ヌトラウスは著書 *Vom Sinn der Sinne* において、直観的印象への開示としての「受感的」と、合目的・計画的統制としての「知的(гносисич)」という概念を区別している。受感的態度は、情動性に強く働きかけられ、直観的エネルギーに子供が刺激される場合特に、直観的印象の前に受動的に開かれる。こういう受身的な態度は、遊びにおいて本質的なものではない。遊びはアクティブに応答する行為を求める。子供はそこでイメージや意味を形成することで、創造的な行為とすることもできる。

《訳註》

(* 1) 原註①

(* 2) E. A. A. Vermeer, *Het spel van het kind*, Groningen 1974.

(* 3) 「遊び研究」という語が和漢混合訳としてこなれていない感があるが、遊び（オランダ語で *speel*）を「遊戯」と訳すと、自由な遊びからルールのある教材的遊戯にまでニュアンスが広がる上、遊戯研究一般を指す語と混同されるおそれがあるので、敢えて慣習的用法に背く訳出を試みる

た。この他「遊び世界」、「遊び究問」、「遊び状況」等の言葉も後から見られるが、フェルメールには *speel* を冠したこのような複合語が多く、その度に意味されているのは各々、現象としての遊びが生じる世界、空間、状況である。

(* 4) この「私たちの」という複数表現は、フェルメールおよびランゲフェルトを中心に、一九五〇年代から共同研究されてきた、ユトレヒト大学臨床教育学科の現象学的な遊び研究の業績一般を、フェルメール個人に帰さない態度として解される。

（お茶の水女子大学大学院）