

St. Luke's International University Repository

「遊び」と「遊ぶ」のあいだ:遊びの同定根拠への模索

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2007-12-26 キーワード (Ja): キーワード (En): play, playing, observer, indentifying base, others 作成者: 青木, 純一 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10285/297

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



— 論 説 —

「遊び」と「遊ぶ」のあいだ — 遊びの同定根拠への模索 —

青 木 純 一

要 旨

これまでの遊び論の多くは、遊びを遊び手の視点からではなく観察者の視点から論じてきた。しかし人が遊んでいる姿を見て誰も「遊んでいる」と断定することはできない。なぜなら遊びとは、遊び手が遊びに没頭する意識によって初めて同定できるものだからである。しかもその意識は人によって千差万別である。ところが遊び手が遊びに没頭し、自分が遊んでいるという自覚のないものも厳密に遊びとは言えない。

我々が遊びを同定するためには、遊び手のまさに遊ぶ意識と、今遊んでいるのだと反省する意識の両者を不可欠の要素とする。そして、これらの意識は遊び手の個体内に閉じて論じられるべきものではなく、遊び手と他者との連続的な交流によって、相互補完的な関係から論じられるべきものである。この意識の様態を描き出すことによって初めて遊び論は遊びの実像に近づくことができる。

キーワード

遊び 遊ぶ 観察者 同定根拠 他者

I. はじめに

「教育する」という言葉が、それだけですべて了解可能な言辭としてあるのは、善のアイデアとして、まるで名詞のように使われているためであると指摘したのは関廣野であった。実際はどのように「教育する」とか、何の目的で「教育する」とかが問題であるにもかかわらず、そのことが問われることは少ない¹⁾。

このように日常的な人間相互の関係では「教育する」という言葉のみでも、さほど不自由なく了解できるのは、相互主観的な人間同士の行為の積み重ねの結果、取り立てて問題となるほどのズレを生むことなく現実の認識や理解が形成されているからにほかならない。かりに多少のズレが生じた場合でも、このズレもいずれ了解可能な到達点までの予定された差異として、結局は「教育する」という言葉の内実に決定的な相違を発見することはない。そしてこのことは、「遊ぶ」とか「働く」とかといった言葉の使われ方において

も同様のことが言える。

「教育する」という言葉のある種独特の正当性と同様に、「遊ぶ」という言葉も、いわば子どもという完成可能態への天与のごとく語られ、あらためてその中身を問うことはない。仮に言葉のニュアンスの多少の違いはあるにせよ、結局は最終的な共通理解にいたるわずかばかりの人間の個別的な差異の結果として理解され、突き詰めればこうした差異そのものも予定の範囲内にある。さらに、この「遊ぶ」と「働く」という言葉は、ちょうど世界を真二つに切った二つの領域をそれぞれの言葉のみで表現できるかのような広がりをもっており、こうした意味でコインの裏表として位置づけられている²⁾。

ところが、「教育する」という言葉と同様に「遊ぶ」とか「働く」とかといった言葉から感ずる人間の本性に根差したある種独特の正当性は、それゆえにその個別的な意味や役割を曖昧にする。たとえば教育世界においては「働く＝学ぶ」という読み替えさえすれば、あとはその補完として「遊ぶ」という領域があるのみで、その言葉の意味と、その意味を背負う子ども個々

の内面を吟味したり、検証したりするという作業を棚上げにしたままで、ただ経験的な気分や勘のみで了解されうるものとなる。

逆に言えば、「遊ぶ」も「働く」も人間の行為を自己の経験枠から推し量って「遊び」とか「労働」とか呼ぶことでしかなく、そのときの遊ぶ人や働く人の気分や意識について取り立てて触れる必要はない。こうした構えが生じるのは、一方に他者の意識は結局のところ理解できないのだとする判断があり、他方に自己の経験枠から推し量って、他者の擬態表出からその意識を推察することは可能であるとする確信との、相矛盾する構えのとりあえずの了解点としてあるからだ。繰り返し述べれば、こうした判断は専ら「見る私」と「見られる私」という「自我の二重性」³⁾による。つまり私の省察を通してその意識を他者の行為に投影することによってこうした判断が生まれる。

しかし、あくまで遊びとは遊び手の意識によってのみ同定できるという点にこだわるならば、こうした遊びの第三者的定義は「はたして遊んでいるのか」という問いに対して正しい回答にはならない。にもかかわらず我々は他人の行為を指して「遊んでいる」と断定して吝かではない。

本稿は、こうした遊びを同定する根拠をどこに求めるのか、またその時の遊びはどのような様態で現れるのかを考察することを課題としている。

II. 遊び論のアンチノミー

これまでの遊び論は次の三つのいずれかの視点にこだわって論じられてきた⁴⁾。

第一の視点とは遊びの表象である。まず我々が遊びを論じる際に思い浮かべるのは遊び手の仕草や様子である。どんな種類の遊びをどんな表情や動作をしながら遊んでいるかということを観察し論ずる。

第二の視点は遊びの心象である。我々は次第に遊び手の仕草や様子から膨らんで、そのときの遊び手の気分や感情に思いが及ぶものである。遊ぶ自分を振り返りながら、そのときの気分や感情を思い起こす。

第三の視点は遊びの原因である。我々は第一や第二の視点にこだわりながら、いつしか「人はなぜ遊ぶのか」という素朴な疑問に辿り着く。我々が遊ぶのには原因や目的があるはずだ。だから遊びはそのための手段にすぎない。目的や原因なくして人は遊ぶという行為をすることはありえないということになる。

この三つの視点に従ってこれまでの著名な遊び論を整理すると次のようになる。

遊びが文化史にとって重要であることを指摘したシラーは、感性和理性とが統一される状態にこそ人間の崇高な意味が認められるとして、遊びこそが感性和理

性との統一された存在であると説く。シラーは「遊びとは何か」という問題に触れることなく、ただ「人間は言葉の完全な意味で人間であるところにおいてのみ遊戯し、人間が遊戯するところのみ完全に人間であります」⁵⁾という有名な言葉によって、人間はその理想の極において遊戯的であることを本質とすると断言する。先の区分から言えば明らかに人間存在からア prioriに遊びを見るという意味では第三の視点である。

人間は本来遊ぶところにその本質があるというシラーの言葉に触発されて、文化史的に遊びを説いたホイジンガにしても遊びは同様に扱われる。ホイジンガによれば「遊びの面白さはどんな分析も、どんな論理的解釈も受けつけない」、「遊びの面白さの要素こそが、何としても遊びの本質なのである」として、何よりも人を夢中にさせる面白さの中に遊びの本質を見る。どんな遊びも遊び以外の何らかの目的のためにあるとする生物学的分析によって説明することはできないとして第三の視点にこだわることなく、専らホイジンガの関心は文化の中に溶解する様々な遊びを、その中から析出するところに求められる。その結果ホイジンガが遊びを論じる視点は「遊びの面白さ」に留まることなく一足飛びに第一の視点に向かう。自由、虚構、無利害、時間・空間の特定性、秩序といった言葉を使って遊びの特徴を第一の視点から切開する⁶⁾。

ホイジンガの遊び論は、遊びをあまりに狭義に把握したため、かえって浅薄なものになっていると批判したのはカイヨワであった。カイヨワは遊びの特徴を、自由、時間・空間の特定性、不確定性、非生産的、規則、虚構といった言葉で分類した。さらに有名な競争、偶然、模倣、眩暈(げんうん)という言葉を使って遊びのより根源的な傾向性を追及する。加えて意図的-無意図的という軸からルドウスとパイディアという二極に分けて鳥瞰することで遊びの構造的な把握に努める。遊びに臨むカイヨワの態度は、遊びを分析するという点において確かにホイジンガよりも精緻ではあるが、遊びへの観察者の態度という第一の視点を逸脱するものではない⁷⁾。

こうしたホイジンガやカイヨワの分析に対して、遊び手の認知の内部に立ち入って構造的に解釈することを試みたのがピアジェである。ピアジェの発達論は、端的に言えば人間の行動とは個体の外界への適応として理解され、その個体は認知の構造として「同化」と「調節」という概念の操作によって説明される。ピアジェにとって遊びとはあくまでその種類が重要なのであり、それに従って遊びが遊び手のスキーマの発達段階に配置される。遊びの表象によって遊び手の内部まで明らかになるということは、いわば第一の視点からの

分析の結果、第二や第三の視点が明らかになる。感覚遊びや象徴遊び、ルールのある遊びに夢中になる遊び手の気分や感情は自明視されるか、さもなければ敢えて問題とすべき対象ではない。完成可能態としての人間は、そこまでの表象的な発達の筋道が重視され、遊び手の気分や感情は所詮付随的なものにすぎない⁸⁾。

フロイトにいたっては人の行為は抑圧と解放のメカニズムから説明される。ある幼児が糸巻きを投げる。投げた糸巻きを今度は手繰り寄せる。投げては手繰り寄せ、手繰り寄せてはまた投げるという繰り返しの動作をフロイトは「消滅と再現を現す完全な遊戯」と断定する。その幼児にとって遊びとは、母親が自分のそばから立ち去るといふ不快な行動に対する復讐活動となるのだ。よってフロイトにとって遊びとは「生活のうちにあつて強い印象をあたえたものを、すべて遊戯の中で反復すること、それによって印象の強さをしずめて、いわば、その支配者になる」⁹⁾ ためでしかない。フロイトは遊びを目的ではなく手段とみなしている点で、明らかに第三の視점에立っている。

このように同じ遊びを対象としているにもかかわらず、それを扱う視点や問題意識は多様である。遊びといった広義の言葉だけで、その共通項を特定することは困難であろうし、そもそも遊びを定義する意味があるのかという素朴な疑問も持つ。我々は遊びの定義を意識することなく目の前の行為を遊びと同定し、その上で何かを論じることにはさしたる不便を感じない。単なる個別的で漠然としたイメージによっても不自由なくコミュニケーションできる遊びという概念は、アンリオも強調するように、すべては遊びであるという観念と、何一つ遊びはないという観念との往復運動の中で、唯一遊び手に実在する遊びこそが決め手となるからだ¹⁰⁾。ところが敢えて観察者や分析者の視点から遊びを定義すると、こうした遊び手の中にある限定されない括弧を切り捨てることになる。もとより遊びのイメージは誰とでも共有できるものではない。

たとえば教育的な遊び論への疑義とは、ある人にとっての遊びが誰にとっても間違いなく遊びであるとする独善的な決めつけによって、教育の名のもとに遊びを強制したり、安易に「良い」遊びと「悪い」遊びを分けたりするところにある。その結果、遊びで最も尊重されるべき遊び手の気分や感情を軽視する傾向があった¹¹⁾。

だから「何をもって遊びと判断するか」という遊びの同定根拠に対する答えは、「この行為は遊びである」と意識することであり、そのときの遊びとは「遊びを意識する人」のそばにしかない。よって観察者から見れば遊んでいると思われる行為が必ずしも遊び手の気持ちと親和的であるとはかぎらず、遊びと認める観察

者の勝手な思いでしかない場合もよくあることだ¹²⁾。

なによりも遊びを考察するうえでの難題は、その論者が遊び論を構想する段階で必ずや特定の遊びをイメージしているにもかかわらず、完成した遊び論はあらゆる遊びに対して普遍的な役割を担われるという事実である。遊び論のアンチノミーはここにある。

III. 仮象と現実とのあいだ

ごっこ遊びに代表されるように『本気でそうしている』のではないもの、日常生活の外にあると感じられているものだが、それにもかかわらず遊んでいる人を心の底まですっかり捉えてしまうことも可能な一つの自由な活動である¹³⁾ という遊びにおける仮象と現実のアポリアは、これまでの遊び論の重要なテーマである。こうした仮象と現実という二重の意識の統一の過程を、矢野智司はベイトソンに依拠して次のように説明する。

じゃれて噛み合っている犬を例にあげて「ここでもし、両者の間に『これは遊びだ』、すなわち、噛みあいごっこは噛みあいごっこが表示する噛む行為が表示するはすのものを表示していないばかりか、噛む行為そのものが本物でないという理解がないならば、すぐさま、この噛みあいは、本当の闘いへと転換されてしまうだろう¹⁴⁾ と指摘する。だから噛むという行為の実際の意味と同時に、「この噛むという行為は遊びである」というメタ・メッセージの存在こそ、遊びが成立するための絶対条件となる。お互いの意識の相においてメッセージとメタ・メッセージとのループが結ばれ、さらにそれらが循環することによって遊びといわれる自律的領域がつけられる。こうして成立した遊びを更に三つの相に分けて説明する。

「遊びは三つの相からなっている。第一の相は、パラドックス¹⁵⁾を越えて、より広いメタ領域へと飛躍し、遊びが成立するまでの相である。この相では、日常生活での自他の関わり方、世界の区切り方（認識枠組み）が、パラドックスの中で揺さ振られ、崩される。第二の相では、他のコミュニケーションの領域に対して独自の遊びという自立的領域（メタ領域）が成立している相である。この相においては遊んでいることを意識することなく、また遊びと現実とを取り違えて錯乱に陥ることもない。（子どもが土で作った団子を本当に食べたりはしない。）遊びは、自己を越えた自立的な内部の力に従って、次から次へと新しい相貌を見せ展開していく。第三の相は遊びの領域が再び日常の領域へと解消されていく相である。わたしの理論に従えば、パラドックスを越えて、遊びが自立的な領域として成立したときには、どのような行為も遊びとして受けとめられ、それがたとえ目的意識的な行為であっ

ても、そのことが遊びの性格を破壊することはない¹⁶⁾。(引用文中の注は筆者)しかし、このことで仮象と現実のアポリアが了解されるには幾つかの課題が残る。

まず第一の相において、遊びの成立を「これは遊びだ」とするメタ・メッセージとメッセージとの循環運動としてとらえ、この関係の成立によって遊びの自律的領域が発生するとなるが、こうした予定調和的な循環運動のなかで、明瞭な遊びに対する自覚(メタ・メッセージ)のない状態を、なお遊びであると同定する根拠をどこに求めるのかということがある。遊びに限らず一般に人間は、その行為に臨む最初は何らかの目的意識を持つが、その後その行為が継続される過程においても終始一貫して目的意識が保持されているわけではない。

卑近な例を挙げれば、机に向かう受験生が常に目的意識的に受験勉強をしていないことは容易に推察できる。意識の相から言えば「机に向かって行っている行為は受験勉強である」とするメタ・メッセージによって勉強に打ち込んでいても、その時々今日友達との他愛ない会話を思い出したり、あるいはまた関数計算の魅力的な面白さに酔って、厳密な意味で受験勉強という目的意識の相にないこともある。

このことは遊びにおいても同様である。鬼ごっこをしているときにはいつも鬼や子のスリルや興奮を享受して遊んでいるわけではなく、家に帰った後の宿題のことを気かけたり、青空に描かれた飛行機雲に思わず見とれたりしながら遊んでいる。あるいは鬼ごっこのスリルや興奮が「これは遊びだ」というメタ領域を越えて、まるで凶悪犯に追われているかのような心理的錯覚を遊び手に覚えさせることもある。だからときに遊びが本気の喧嘩になることもある。

錯覚であるかどうかはその後の省察の後に錯覚と特定できるわけで、そのときの恐怖、スリル、興奮といった意識はおそらく凶悪犯のそれとさほど違わない。子供に限らずサッカーや野球観戦の後に興奮した大人のファンが暴走する光景などはその行き過ぎたよい例だろう。すでにそのときのファンの意識はひとりのプレーヤーに近いもので、実際のプレーヤーやその場に感情移入する。そこにはもはや仮象とか虚構とかいった言葉で区別できる意識は存在しない。「遊びとは遊んでいると自覚する人のそばにしかない¹⁷⁾」という主張は、「これは遊びだ」と意識する人こそが遊びを唯一同定できることを意味した。その点で興奮した野球ファンのような場面に遊びを特定することはできない。

しかし、こうした一連の行為はその目的や意味を継続して意識していなくとも、その行為の継続性や同一性、あるいは場が特定されていることにおいて、表示

される遊び以外の行為として読み替えることもない。鬼ごっこは鬼ごっことして、受験勉強は受験勉強として、当事者にも第三者にも明らかなことである。机に向かって受験勉強をしている子どもに「君は遊んでいる」とは言わない。ところがメッセージとメタ・メッセージの循環運動によって遊び手の活動を遊びと同定できるとすれば、鬼ごっこをしているときはいつ、いかなるときでも遊び手は遊んでいることになり、遊びは余りにも単純な表象形式の世界に落ち込む。また、我々の意識や活動はそのときの様態の如何に拘わらず、メタ領域によって統制されることになる。さらに意識の相がメタ領域によって統制されることで遊びの枠組みが揺らいだり崩れたりしない自立的領域を仮説することは、結局人間の意識や活動はメタ領域を核とした遊び手の個体内に閉ざされる。つまり「仮象と現実という対立した二重の意識を持つことのない」「高次の意味の場所¹⁸⁾」に構想されたときから自己完結する。そこに遊び手が目の前の遊びに興味を示さなくなったり他の遊びに心変わりするという、遊び手の意識の転回、転移、回心といった流動性の機制は読み取れない。

「ごっこ遊び」に代表されるように、現実(本物)ではないことの意味において仮象があるとすれば、鬼ごっこやプロレスごっこは遊び手の自己言及も含めた観察者にとっての仮象でしかない。ところが遊び手が鬼ごっこやプロレスごっこに紛れもなく没頭できるのは、遊び手の気持ちを引き付ける確かな現実がそこにあるからだ。観察者の目からは透視できない遊びに実在する遊び手の現実があるからにはほかならない。それは模倣すべき鬼やプロレスラーの現実とは明らかに違う、別のひとつの現実である。言うまでもなく、プロレスごっこにはリングも熱狂的なファンも存在するわけではなく、また裸になってマットに叩きつけられたり、血まみれになることもない。もしプロレスごっこをすることと本物のプロレスをすることが全く同じことであつたら人は模倣したりはしない。つまりプロレスごっこには本物のプロレスとは違う別の現実がある。

アンリオは『遊びの意識』のない『遊びのメカニズム』はもはや遊びではない。遊ぶとは自分が遊んでいることを承知しているということだ¹⁹⁾としながらも、「遊びに実在する遊びこそが遊びである」という第二の視点への強いこだわりがあった。このアンリオのこだわりから次のことがわかる。つまり「仮象と現実のアポリア」とは、そこに「論理階型やぶり」があるわけではなく、観察者から見える仮象としての遊びと、遊び手に実在する現実の遊びとの混同が仮象論では見落とされていたことになる。よってそこにはパラ

ドックスもダブル・バインドも存在しない。あるのは論理階型の相違だけである。だからメッセージとメタ・メッセージを「融合」や「飛翔」といった言葉で高次にまとめ、遊びの自律的領域を措定することはできない²⁰⁾。

IV. 遊ぶ意識の様態

人は遊んでいるとする意識のないところにも遊びの活動を継続できる。遊んでいることを意識しなくとも、あるいは遊び手が目の前の遊びとは別の意識にあっても、大方はその遊びの概念を逸脱することなく遊ぶことができる。遊びに限らずとも一般に人は活動の初めは意識的であっても、その後の活動のひとつひとつの局面において必ずしも意識的であるわけではない。

遊びを遊び手の意識と活動に分けて考えるとき、遊び手の意識は二つの相から成り立っている。ひとつは遊びの中に実在する遊びに遊ぶ主観的、直接的な意識であり、いまひとつは遊び手が反省的に自分が遊んでいることを確認する客観的、対象的な意識である。繁雑な言い回しを避ける意味で前者を「遊ぶ意識」と呼び、後者を「遊びの意識」と呼ぶことにする。

アンリオも言うように、遊びの同定根拠を「遊ぶ意識」に第一義的に位置づけた場合でも「遊びの意識」の存在は不可欠であり、この意識がなければ遊びそのものが成立しない。しかしその場合でも遊び手に共通する「遊びの意識」があるわけではない。だからといって「遊びの意識」の共通項を掬い上げる必要もまたない。必要なのは遊びの定義ではなく、漠然とあれ遊び手が遊んでいると意識すること、それだけである。

「遊びの意識」が遊び手にとって必要なのは、遊びが本来遊んでいる遊び手の意識から離れ観察者や分析者のそばに寄り添い、そこを拠点として遊び論が展開されたことに対する批判による。精緻に遊びを解釈したり分析したりしても、それ以前に遊び手の「遊びの意識」がなければ、それは観察者や分析者の勝手になる。だから遊び手の「遊びの意識」は、観察者や分析者にとって遊び手が遊んでいるかどうか判断する第一の条件となる。

これに対して、人によっては「遊びの意識」が遊び本来の気分や雰囲気を失うのではないかと懸念する²¹⁾。遊びとは本来行きつ戻りつする遊び手の気分の揺れや予測不可能な不安定さにその特徴があるというとき、「遊びの意識」によってストーリーを知り尽くしたドラマを見るように、遊び手の気分の揺れや予測不可能な不安定さが失われ味気ないものとなる。

ところが「遊ぶ意識」と「遊びの意識」とは共存する。遊びだとわかっていても人は遊ぶことができる。

子供のころよく遊んだ「かごめ、かごめ」や「だるまさんがころんだ」も大人の中から見れば単純な動作の繰り返しにも見えるが、遊び手は十分に遊びを堪能する。かつての「インベーダーゲーム」のような文字通り機械的な操作の繰り返しの遊びでも、遊び手は飽き飽きした表情を見せることなく、そこに実在する遊びを発見する。あるいは遊園地のお化け屋敷で、観客はそれが偽物であることが分かったうえでなお叫び声や悲鳴を上げている。「遊びの意識」がかなり表面的でしかも断片的な意識であるのに対して、「遊ぶ意識」は容易に我々の心に入り込み広く深く覆うことができる。遊び手の「遊ぶ意識」とは特定できない意識だが、遊び手は確かに遊ぶしその隙間に「遊びの意識」をもつ。「遊ぶ意識」は遊び手の省察以前の意識であるため、遊び手が対象的に操作することはできないが、遊び手は遊びの場や関係に身を置くことによって比較的容易に「遊ぶ意識」を獲得できる。このことが「遊ぶ意識」と「遊びの意識」との基本的な関係である。

特定する「遊ぶ意識」を期待して意図的に遊びを遂行しても、なお予測不可能な「遊ぶ意識」が遊び手に現れる。「遊ぶ意識」が遊び手の操作範囲にないのは、意図的に遊ぶ行為が特定する「遊ぶ意識」を導き出すのに妥当性を欠くか、さもなければ意図一行為一意識という個体内の一見整合的な手続きに加味すべき別の要因が考えられる。結論から言えば遊び手の環境や対人関係から再考されるべきであると考え、後述したい。

この問題は、いわゆる教育と遊びの二元的解釈による「遊びを教育できるか」という難題にも通ずる。この命題は、遊びが自由で虚構的で無利害であるのに対して、教育が強制的で現実的でかつ生産的な行為であり、この両者が相互排他的な性格を持つことによる。たしかに教育的関係は教える-教えられるという一方的な権力関係をその一面に持つ。そのため教える側の教育意図は指導という名の強制によって、教えられる側の気持ちとは無関係に注入、教化される。昨今の教育心理学が懸命に教えられる側の心理的態度に配慮し、言葉上は注入や教化ではなく同意と共感を据えて取り結ぶ努力をしても、教えることも教えられることも避けて通ることはできない。教育的関係が固定化された役割のもとにあることで、遊びの特徴としてしばしば挙げられる遊び手の自由な意識を期待することができない。このことが「遊びを教育できるか」とする命題の否定的な根拠ともなってきた。

しかし先の議論から言えば、強制的な教育環境や指導方法によっても十分に「遊ぶ意識」は喚起され「遊びの意識」を堪能できる。「遊びを教育する」という教育的関係においても、遊び手としての子どもが十分に

「遊びの意識」をもつことを、教師は日常的な授業のなかの子どもの喜々とした表情や素振りから、あるいは子ども自身の直接の声によって推察できる。ところが遊びと教育とが根本的に違うのは、教育には明瞭な目的や課題が存在しており、遊びにはそれがない²²⁾。

たとえば学校教育は学校目標からはじまる用意周的な意味づけの後に遊びを教育課程に位置づける。障害児の教育に顕著なように、「感覚遊び」をする子どもに対して「友達と楽しくあそぶ環境を設定する」²³⁾ という次の目標を置き、「模倣遊び」をする子どもに対して「集団的なあそびをたくさんやる中で、ごっこ遊びを目指す」という新たな目標を置く。あるいは幼稚園や保育園でごっこ遊びを職員一体となって行うとき、人と人との「役割関係を学ぶ機会とする」とする「ごっこ遊び」に対する明らかな目標がある。

ところが、実際の遊びがこの目標や課題を達成しているとは誰も判断できない。子どもの意識が教師のシナリオにそった演ずるべき役割に集中しておらず、まわりの小道具や遊び相手との会話に向けられていることも多い。あるいはまったくこの場に興味を示さず、気もそぞろにほかの遊びを考えている子どもも推察できる。しかしこうした子どももまた確実に遊んでいる。「遊ぶ意識」を特定することにこだわらなければ、子どもは確実に遊んでいる。

つまり「遊びは教育できるか」という問いに対して次のような答えを用意できる。すなわち遊びを教育するのは、遊びの中に明らかな目標や課題があるからではなく、遊びを通してそこに多様な可能性を見つけ出すためである。「遊ぶ意識」とは、そのための触媒に過ぎない。「遊ぶ意識」を通して遊び手の身体性や関係性の広がりを期待して遊びを教育する。遊びを教育することで遊び手に「遊びの意識」や「遊ぶ意識」を表出させることはできるが、厳密に特定する「遊ぶ意識」を引き出すことはできない。このことを無視して「遊びを教育することができる」といった決めつけや、反対に「遊びを教育する」ことの意義や意味を全く認めようとしない態度は、いずれも的を得ない結論となる。

しかし、この「遊ぶ意識」という正体不明な意識は、その中身を精緻に説き明かすことはできなくとも、確かに遊んでいるという遊び手の「遊びの意識」の根拠となっていることは疑う余地もない。「遊びを教育する」ことの目的が「遊ぶ意識」の中身ではなく「遊ぶ意識」そのものの存在にあるのならば、この「遊ぶ意識」の発生契機や転回、転移、回心の機制についての説明が必要となる。

たとえば「遊ぶ意識」はピアジェのように個体の認知構造に還元して論じることはできない。それは遊び

が遊び手の認知の表出表現であるにしても、その遊びの表象形式から判断して「遊ぶ意識」を特定できないことでもわかる。また同じシエマの子どもにも多様な遊びがあるし、同じ遊びでも子どもの表情や仕草がそれぞれに違うことからわかる。このことから遊びが個体としての遊び手の内部に還元できないのは、遊び手以外の要因が存在していることによる。この遊び手以外の要因の総てを、ここでは「他者」と呼ぶ。

どんな遊びも他者の存在しないところに成立しない。しかし、こうした他者も内的な遊び手の意識の相に有する場合（「内的他者」と呼ぶことにする）と、外的な遊び相手や遊び道具、あるいは広く社会や文化に有する場合（「外的他者」と呼ぶことにする）とがある。ペイトソンの「メタ・メッセージ」²⁴⁾ といった概念は前者に属しており、ワロンの「感情移入」とか「情動」²⁵⁾ とかいった概念は外的他者の存在が成立の根拠となる。外的他者の存在は一義的で直接的であり、内的他者は遊び手と外的他者との交流ののちに成立するという点で副次的で間接的である。

ごっこ遊びや集団遊びに比べて一見外的他者の存在が不明瞭な、感覚遊びのようなひとり遊びも明らかに外的他者が存在する。ひとりで水遊びや砂遊びに興じる子どもは、水や砂の無定形な動きや刺激的な感覚の中に没頭する。手のひらに掬った水や砂が指の間からこぼれ落ちるとき、その微妙な動きに思わず引き寄せられる。水や砂が誘う遊び手の驚きや興奮は、明らかに遊び手の操作対象にあったにもかかわらず、遊び手の予測を越えて能動的に遊び手に働きかけ、そのときに水や砂は他者として遊び手に対座する。あるいは遊び手がプラモデルの飛行機を片手に上昇、旋回させているとき、遊び手の意識はその飛行機のパイロットとしてすでに操縦桿を握っている。自己の全経験や知識をプラモデルに重ね合わせて右に左にと飛びまわる。社会的文化的な他者の広がりのなかで遊びが経験される。

「遊びの意識」と「遊ぶ意識」という二つの意識をより一般に「自我」と「意識」とに言い換えるならば、この自我と意識を通した自己と他者との存立の様態は次のように説明される。

我々が自我と呼ぶ認識の枠組がある。自我は歴史や文化あるいは社会を回収する作業を繰り返しながら形成されてきており、こうした点で他者との相互的な関係の結果としてある。自己とは「実体的存在ではなく、関係的存在であるかぎり、私は私のアイデンティティを維持するために、自己確認のみならず、他者による確認を必要とする」²⁶⁾ のであり、自我そのものはすでに「私」という閉じられた場所にあるわけではない。自分らしさと自分自身という思念そのものが

他者存在との相対の中での自己の発見であり、他者から期待された役まわりを先取りして演じていることにほかならない。

たとえば自他の未分化な乳児や幼児は、自分の泣き声に他の乳児が共鳴して泣いたり（共鳴動作）、あるいは「目が会う」という行為を通して相手の志向性を感じ、私自身も同時に与えているという能動-受動の連続的なやり取りを通して、自我という個性が生まれる。また「私の物」という所有意識でさえ「私」と「物」と「他者」という三項関係のなかで、「私」と「他者」との関係を通して「物」を見ることによって、「私の物」という個性が意識される。このことは自我が他者との関係から成立することを端的に示している²⁷⁾。

さらに我々は意識を持つ。自我を核としながら相互主体的で現在のなかかわりのなかで意識を持つ。我々の現在の意識そのものが必然的に芝居の役のように他者との関係において連続的に影響を受け、また与え続けるという相互主体的な存在の下にある。ところがそのときの意識の有り様を「私」が説明することはできない。こうした意識は「反省する私」があつてのち初めて明らかになり、それまでは言語的な形になりえないし、そもそも対象化できない性質をもつ。つまり意識と自我とが共時的に存在することはありえない。現在の意識からの情報をもとに自我を再調整し形成していくという構造からすれば、意識と自我とは時間的なズレがある。意識が、私が生きるあるいは行為するその瞬間々に発生しているのに対して、自我はその時々意識をその後省察するときに初めて確認できる。自我が意識の影響を受けるのは無論であるが、同時に意識も無自覚的に自我の支配下にある²⁸⁾。

コミュニケーション論は遊びをメッセージとメタ・メッセージとの循環運動から説いたし、精神分析学は自我の存立内部に前意識を加えて精神構造を脈絡あるひとつの体制とし、この支配下に遊びを置くことで説明した²⁹⁾。この議論に従えば、遊び手の意識も自我もともに自己の内部に閉じてあるわけではなく、外的他者と遊び手との相互主体的な行為の結果、意識は遊びという行為の中に直接に溶解し、自我は内的他者として自己の意識を統制することによって遊び手自身のなかに映し出されることになる。いずれにせよ、内的他者にしても外的他者にしてもその存在が遊び手の意識や行為を規定するとすれば、遊び手はそこに他者との関係で特定の役割や行為を要求されている。

人間の行為における他者の意味について、演技論として説明した別役実氏は「対人関係連鎖の中でしか人間は存在していないし行為もしていない。そうすると『個』の独立した、主体的な行為というものはない³⁰⁾」と説く。他者とのシナリオのなかに自己の役割

が無意識の相で規定されてゆき、遊びにかかわる遊び手がこのシナリオを共有することでシナリオに合わせて自己の役割を看取する。この意味ですでに遊び手は決して「個」としては存在せず、必ず「孤」として他者に規定されざるをえない。

演技を決められた場における決められた役柄に準じた行為や活動であるとするならば、確かに遊びは主観的には自由や主体を尊重して行われる行為であり、遊びと演技はその根本において位相の違う議論となる。しかし遊び手の意識がすでに他者に規定され、他者との連鎖の中にあるとすれば、遊びそのものが極めて演技的となる。そしてこうした遊び手の意識や自我が、実は大きなドラマのシナリオの範囲内で他者との相互主体的な関係の結果、微妙に変化し相貌を変えていくことが、遊びの遊びたる所以にほかならない。

しかしまた同時に、我々が遊びと認識するドラマは大枠のシナリオをもって演じられるが、実際の遊びが他者との相互主体的な関係の中で大幅にシナリオを変更して演じられることもまずない。ここに遊びのもうひとつの特徴がある。

遊びは、相互主体的で現在の場としての意識の相と省察する自我との共軌的な働きのなかで成立する。遊びの大きな特徴と言われる揺れやさ迷いとは、あくまで意識の相に発生するからこそシナリオにはない面白さがある。自我は意識に積極的に語りかけることはなく、意識のそばにいて意識がそのシナリオの大枠を逸脱しないように見守る役割を果たしているにすぎない。

V. おわりに

友達と遊ぶことのできない子どもが増えていると言われる。ゲーム機器や漫画、ビデオなどの発達子どもが家の中に引き止め、友達や自然との関係を切断する役割を果たしているという。ところが最近では、こうした現実に対する危機意識によって専ら子どもを屋外に引き出し自然や友達関係に親しませる取り組みもまた活発である。そして意外に子どもはこうした遊びの渦の中を上手に泳ぎ回っている。

これまで述べたように、遊びに「本来の遊び」と呼べるものはないのだからどんな遊びを用意してもよい。遊びに良い悪いという判断を下すことさえ禁忌すれば、あとは遊び手の自覚を待つだけのはずである。ところが大人はこのことができない。

遊びの魅力はそれが純粋に遊び手の自由な意識に委ねられている点にある。そこに強制や拘束は存在しないし、またできない。そのことが分かっているお大人は子どもに口出しをする。遊び論の多くが遊びを鳥瞰する大人の目から語られていたことに当の大人はも

っと謙虚であってよい。大人はかつて自分が子どもであったという理由だけで、十分子どもを理解できると考える。私という一人の自分しか経験していない上に、その経験という記憶さえ多くは断片的にしか存在

せず、ときには取り違えているかもしれないのである。そこにこそ遊び論の最も大きな盲点があると思うのである。

〈注〉

- 1) 関廣野「教育のニヒリズム」『現代思想』13巻12号, 青土社, 1985年。
- 2) 大沢正道『遊戯と労働の弁証法』紀伊國屋書店, 1994年。
しかし、この場合の遊びとは余暇という言葉で言い換えることもでき、遊びはあくまで労働する人間の補佐的役割でしかない。そこには労働こそが自由の現実的な表現であり、労働を対象化するなかでこそ人間は自由に自己を現実化できるとする労働の絶対的優位性が無意識に前提とされているからにはかならない。
- 3) 浜田寿美男『「私」というものなりたち』ミネルヴァ書房, 1992年。
- 4) この三つの区分はすでにアンリオが指摘しているところである。(J. アンリオ, 佐藤信夫訳『遊び』白水社, 1990年, 31-32頁) また、遊びに関する諸論の概説はエリスの労作によるところが大きい。(J. エリス, 森楸(他)訳『人間はなぜ遊ぶか』黎明書房, 1985年)。
- 5) F. シラー, 浜田正秀訳『人間の美的教育について』『美的教育』玉川大学出版, 1984年, 187頁。
- 6) J. ホイジンガ, 高橋英夫訳『ホモ・ルーデンス』中公文庫, 1989年, 16-21頁。
- 7) R. カイヨワ, 清水幾太郎/霧生和夫訳『遊びと人間』岩波書店, 1971年。
- 8) J. ピアジェ, 谷村覚/浜田寿美男訳『知能の誕生』ミネルヴァ書房, 1988年。
- 9) S. フロイト, 井村恒郎/小此木啓伍訳『快感原則の彼岸』『フロイト著作集6』人文書院, 1987年, 155-158頁。
- 10) J. アンリオ, 前掲書, 14-29頁。
- 11) アンリオは遊びを分類するうえで、教育的な視点にたったものを「およそ分析的とは言えない実利主義を越えるものではない」(J. アンリオ, 前掲書, 60頁)として排除している。ところが問題はどんな遊びであろうと、それを教育的関係の俎上に乗せると途端に実利主義的傾向を帯びるということにある。
- 12) 拙稿「遊びはどこにあるか」『響鳴』4号, 公教育研究会, 1993年。
- 13) J. ホイジンガ, 前掲書, 42頁。
- 14) 矢野智司「遊びの論理学」亀山佳明編『スポーツの社会学』世界思想社, 1992年, 170頁。
- 15) ここでのパラドックスとは、例えば鬼ごっこで「わたしは鬼だ」として本物の鬼のようにその役柄に没頭するメッセージと、「これは遊びだ」として、没頭する自己を覚醒させるメタ・メッセージとの共存を意味する。
- 16) 矢野智司「近代教育学における『遊び』と『作業』の意味づけを読む」『近代教育フォーラム』創刊号, 近代教育思想史研究会, 1992年, 64頁。
- 17) 拙稿, 前掲書, 34頁。
- 18) 矢野智司「合理主義と非合理主義の二項対立を超えて」『教育哲学研究』第63号, 1991年。
- 19) J. アンリオ, 前掲書, 107頁。
- 20) この点については西村清和が精緻な批判を展開している。詳しくは、西村清和『遊びの現象学』勁草書房, 1989年, 203-211頁。
- 21) 西村清和, 前掲書, 24-33頁。
- 22) 遊びと教育との根本的な相違を「意味」への志向性といった観点から見いだそうとする論がある。確かに教育的関係とは無縁な空間においては可能かもしれないが、そこに教育的意図が介在すると、被教育者(遊び手)にとってはもはや遊びであれ教育であれ、意味への志向性があるという点では同じとなる。
(鶴野裕介「『人間形成』における<nonsense>の意味に関する試論—遊びを教育すること—」『教育哲学研究』第64号, 1991年)
- 23) 西村章次『実践と発達の診断』ぶどう社, 1979年, 378頁。
- 24) G. ベイトソン, 高橋和久/佐藤良明訳『精神の生態学(上)』思索社, 1986年, 265-284頁。
- 25) H. ワロン, 浜田寿美男訳編『ワロン/身体・自我・社会』ミネルヴァ書房, 1984年, 149-182頁。
- 26) 市川浩『精神としての身体』勁草書房, 1991年, 33頁。
- 27) 浜田寿美男編著『「私」というものなりたち』ミネルヴァ書房, 1992年, 67-102頁。
- 28) 木村敏「時間の間主観性」『現代思想』21巻03号, 1993年。
- 29) フロイト「自我とエス」『フロイト著作集6』人文書院, 263-299頁。
- 30) 別役実『ベケットといじめ』岩波書店, 1988年, 26頁。

Between “Play” and “Playing” —Exploring the Identifying Base of Play—

Junichi Aoki

Up to the present, the majority of theories regarding play were grounded on the perspective of the observer rather than the perspective of the person engaged in play. When viewing the figure of someone playing, however, no one can draw the conclusion that the person “is playing” This is because play can be identified solely by the awareness of the player absorbed in play. Nevertheless, this awareness varies infinitely according to the individual. Moreover, when the player is absorbed in play but is not conscious that s/he is playing, strictly speaking, the activity cannot be defined as play.

To identify play, we regard both the player’s playing awareness itself and the self-awareness of being engaged in play as indispensable elements. Furthermore, these two forms of awareness should be discussed, not by enclosing them within the player’s individual mind, but from the standpoint of a relationship of mutual compensation through continuous interchange between the player and others. The theory of play can approach the real image of play only by extracting the modality of these forms of awareness.

KEY WORDS:

Play, Playing, Observer, Identifying Base, Others