

原著＜論文＞

遊びと教育のリズム論  
—有機体の哲学の観点から見た遊びの哲学—

村田 康常\*1

**父** 生きることの目的は、「生きるゲーム」のルールを発見することにある。いつでも変わっていて、決してとらえることのできないルールをね。

**娘** そういうのもゲームって言うの？

**父** パパはそういうのもゲームって呼ぶんだ。少なくとも「プレイ」という言葉は使うね。

(グレゴリー・ペイトソン「ゲームすること、マジメであること」)

1. 序論

遊びとは何か——この問いは、この論文の主題となる「遊びの哲学」を主導する問いである。「遊びの哲学」とは、遊びとは何かという問いを徹底して問うことである。

後白河法皇が編纂した『梁塵秘抄』の今様歌謡に、「遊びをせんとや生まれけむ、戯れせんとや生まれけん、遊ぶ子供の声きけば、我が身さへこそ動<sup>ゆる</sup>がるれ」という有名な一首がある<sup>1)</sup>。遊びとは何か、という問いへの答えは、すでに、ここにはっきりと示されている。人は遊ぶために生まれてきたのであり、遊ぶことは、生きることなのだ。人間の生の本質が遊ぶことにあるという洞察は、ドイツ古典主義の泰斗フリードリヒ・フォン・シラーにも見られる。シラーは次のように言っている。「要するに、これを率直に一言でいってしまえば、人間はまったく文字どおり人間であるときだけ遊んでいるので、彼が遊んでいるところでだけ彼は真の人間なのです。」<sup>2)</sup> 遊びを通じて、私たちは生命のアクチュアリティに触れ、生きる世界のアクチュアリティに触れることができる。矢野智司は、「遊びはアクチュアリティに触れる優れた技法の一つだ」<sup>3)</sup>と述べている。生命のアクチュアリティを開示するものとしての遊び、あるいは、生命のアクチュアリティそのものとしての遊び、という理解が、「遊びの哲学」の基本的な洞察である。

この論文は、このすでに与えられている答えに向かって、生きるということと遊びとの

---

\*1 名古屋柳城短期大学

結びつきを改めて問い直していく試みである。子どもと遊びを主題とする教育哲学に対してこの論文が何らかの貢献するところがあるとすれば、それは、「遊びの哲学」の問いの発端から答えに至るまでの論究の道筋において、ヨハン・ホイジンガやオイゲン・フィンク、グレゴリー・ベイトソンらの遊びを徹底して問うた古典的な著作とともに、20 世紀の哲学者アルフレッド・ノース・ホワイトヘッドの教育哲学と生命哲学のうちに遊びと生命との結びつきに関して鍵となる洞察を読み取ろうとした点にある。

この論文では、遊びを論究するための出発点として、第 2 章において、この世界の創造活動そのものが遊びであり、遊びの世界のなかでこそ文化が生まれるという洞察をホイジンガ、フィンク、ベイトソンなどの思索を通して検討する。その際、人間の生と遊びの根源的な結びつきを論究して美は遊びを通して実現され享受されるとしたフリードリヒ・フォン・シラーの美的教育論や、世界のさまざまな営みの全体を遊びという観点から捉えたフィンクの現象学的な観点の源泉となっているフリードリヒ・W. ニーチェの「遊戯としての世界」という洞察は大いに参考になるだろう<sup>4)</sup>。続く第 3 章では、ホワイトヘッドの「教育のリズム論」を概観し、彼の有機体の哲学の観点から遊びと想像力について考察する。管見のかぎりでは、有機体の哲学の立場から遊びを論じた試みはこれまでなかった。この論文は、シラーの美学から始まってホイジンガやフィンクやカイヨワらによって展開された「遊びの哲学」に、有機体の哲学あるいはプロセス哲学と呼ばれるホワイトヘッド哲学の観点からアプローチする試みである。

## 2. 遊びと真面目の対立

### 2. 1. 対立において語られる遊び

これまで多くの優れた研究によってさまざまな遊びが採集・分類され、その文化的・心理的・生態学的・人類学的・美的・教育的な意義が論究されてきた。しかし、すぐれた研究はいずれも、遊びとは何かということは語り尽くすことができないということを認めている。「遊び」という言葉は、日常的な会話のなかでは自明だが、学的な論究を進めるとその意味も用法も不分明になっていく語であり、それゆえどの研究領域においてもこの言葉が厳密には何を意味するのかについてはいわば無記のままだった。そこで、本論文では、遊びとは何かということを問うために、まず、遊びとは何ではないのか、というところから見ていくことにしよう。

遊びと境を接するものを挙げて、それと対比することによって、語ることの困難な遊び

の輪郭を浮かび上がらせるという手法は、遊び研究の古典中の古典であるホイジンガやフ  
ィンクの著作の冒頭でも採られている。ホイジンガは、これまでの遊びの定義は遊びをそ  
れ以外の何かに還元することによって説明しようとしているため不十分だとして、まず、  
遊びを「真面目」と対比させることで、その輪郭を描き出そうとしている。

「遊びは、我々の意識にとっては真面目さに対立する。この対立は一応遊びの概念それ  
自体と同じく、他の概念に置きかえられないものと考えられる。」<sup>5)</sup>

遊びを、それとは対立するものによって指し示そうとするとき、「真面目」との対比は  
包括的な出発点を与えてくれる<sup>6)</sup>。ホイジンガによれば、遊びと「真面目」の対比は、プ  
ラトンにまで遡る<sup>7)</sup>。この対比をベースにして、遊びと隣接する他の領域、たとえば「笑  
い」や「滑稽」や「冗談」や「愚痴」などが、それぞれ「真面目」と対立しながら、しか  
も遊びとは異なった領域として列挙され、それらとの対比を通して遊びが何ではないかが  
示されていく。しかし、このような対比による描写もやはり不十分である。ホイジンガは  
すぐに語を継いで「しかしより仔細に見るならば、遊びと真面目の対置はまだまだ本当に  
釣り合ったものでも確定したものでもないことは明らかだ」と言う<sup>8)</sup>。「真面目」が遊びの  
説明原理としては不十分だとすれば、遊びのはっきりとした輪郭は、どのようにしたら描  
き出せるのだろうか。

遊びの現象学を展開したフィンクは、次のように述べている。

「人間的生の重要なかつ大きなアクセントは、遊びの内に、気楽な快活な気晴らしの内  
にはなく、われわれの生存の真面目な遂行の内に、労働の労苦の内に、闘争の厳しさの  
内に、道德制度の堅固さの内に、試練の苦闘の内に、義務の衝突の内に、犠牲心と祈り  
の内にある。苦しみや困窮や窮乏がわれわれを襲うや否や、またわれわれが仕事の過酷  
な世界の中で自由な活動やわれわれの自由の自己実現に移行するや否や、遊びの夢の織  
り成す世界は飛散するのではなからうか。」<sup>9)</sup>

ホイジンガと同様にフィンクは、遊びと「真面目」とを対置し、遊びにとって他なるも  
の、遊びの世界が外接するものを「生存の真面目な遂行」、「労働の労苦」、「闘争の厳しさ」、  
「道德制度の堅固さ」、「試練の苦闘」、「義務の衝突」、「犠牲の心と祈り」等々と列挙する。

フィンクは、遊びの領域がそこで終わるような境界線を世界の中に引いているわけではない。むしろ、遊びの故郷であるこの世界全体のなかに、「苦しみや困窮や窮乏」や「仕事の過酷さ」によって区切られた人間の生の真面目で厳しく試練に満ちた過酷な労働と闘争と義務という領域が生じるとしている。遊びの輪郭を描くことが困難なのは、それが、世界のなかで他から判然と区別される領域を形成しているわけではなく、むしろ世界全体の創造と破壊、生成と消滅の興趣に満ちた活動の様子を指す概念だからである。

ホイジンガにとって遊びが文化の核心であったように、フィンクにとって遊びは世界全体のあり方そのものである。ホイジンガは「ここで明らかにしようとすることは、文化は遊びの形式のなかで発生し、はじめのうち、文化は遊ばれた、ということだ」<sup>10)</sup>と述べている。ホイジンガの考察の核心は、文化は「遊びの『中で』始まった」<sup>11)</sup>ということである。一方、フィンクは「世界全体は遊ぶ」<sup>12)</sup>ということ、しかも「世界の遊びは誰の遊びでもない」<sup>13)</sup>ということを語るために「遊びの宇宙論」と呼んでよいような現象学的考察を展開する。上述のフィンクの考えを敷衍すれば、人間的生とは世界全体の広大な遊びのなかに労働や義務のような真面目で過酷な領域が生じて、それらが重大なアクセントとして他を圧倒していくような特殊な出来事だといえる。真面目で深刻な世界のなかに遊びの閉ざされた領域が生じるのではなく、広大な世界の遊び戯れのなかで私たち人間の文化が生まれ、遊びの世界のなかで文明社会が次第に真面目さと生死の熾烈さや深刻さを強調しながら発展してきたのだ。ホイジンガもフィンクも「真面目」と遊びを対比することで、遊びの根源的な「文化創造機能」<sup>14)</sup>と「遊びの世界性」<sup>15)</sup>を示そうとしている。

遊びの広大な世界のなかに厳格で過酷な領域が形成されて、その真面目さの領域が人間の住む日常の世界となることによって、逆に遊びがこの狭い領域のなかにときおり現れる事象となってしまう、時間も場所も参加する人間も限定された閉じた営みとなってしまう。そして、閉じた営みとしての人間の遊びも、真面目な日常の熾烈な労働や闘争や義務に触れると、「夢」となって飛散してしまう。原初的には世界の遊びのなかで生まれたにもかかわらず、遊びを瑣末な余剰物として排除し圧殺してしまうのが、文明化された社会の日常生活の真面目さという頑固な事実である。しかし、ホイジンガもフィンクも、それでも遊びが原初的で根源的なものとしてこの日常生活全体を包摂しているとする。ホイジンガは『ホモ・ルーデンス』の末尾で次のように述べている。

「人間的思考が精神のあらゆる価値を見渡し、自らの能力の輝かしさをためしてみると、

必ずや常に、真面目な判断の底になお問題が残されているのを見いだす。どんなに決定的判断を述べても、自分の意識の底では完全に結論づけられはしないことがわかっている。この判断の揺らぎ出す限界点において、絶対的真面目さの信念は敗れ去る。古くからの『すべては空なり』に代わって、おそらく少し積極的な響きをもつ『すべては遊びなり』がのし上がろうと構えている。」<sup>16)</sup>

普段は意識の底に隠れているが、日常生活を支える真面目な理性的判断が揺らぎ出す限界点があつて、ふとしたときに私たちはそこに達することがある。ふとしたとき、というのは、たとえば遊ぶ子どもの声を聞いたときである。そのとき、我が身さえも動き出すと『梁塵秘抄』に収められた今様の無名の歌人が歌ったように、その限界点において私たちは生命の力強いアクチュアリティに触れる。フィンクが「世界全体が遊ぶ」と言ったように、この躍動する生命の世界のアクチュアリティ全体が、遊びなのだ。真面目さが支配する文明社会の日常生活においても、その根底には、「すべては遊びなり」という根源的な遊びの世界が開けているのである。

『梁塵秘抄』から前述の「遊びをせんとや生まれけむ」の歌を引いて、北原白秋は次のように言っている。

「子供は遊ぶ。遊んで遊んで遊び惚れる。子供が遊ぶ時には身も魂も遊びにうちこんでしまふ。それが鬼ごつこにせよ。かくれんぼにせよ。心から遊び惚れてゐる子供を見ると、そこにはたゞ遊びそのものばかりしか見えない。そこには遊ぶ子供のいのちばかりが光物のやうに燃えあがるのみである。遊びの形なぞは目に入らない。全く見てゐる人の心までがうちゆらいでくる。

さうなると遊びも尊い。三昧とはこの遊びの妙境に澄み入ることである。

私心を去るがよい、真に童のやうになつてほればれとあそびほれたがよい。畢竟するに芸術は遊びである。この童の遊びを更に深く更に高くしたものである。」<sup>17)</sup>

私心を去るとは、真面目な大人の理知的な思考と道徳的な価値観を離れるということであろう。そうやって真面目さの呪縛と世間的な価値観のしがらみから離れて「遊ぶ子どもの命ばかりが光物のやうに燃え上がる」という世界に見入っていると、見ている私たちの心までうち揺らいで、万物が「ほればれと遊び惚れる」ような遊戯の世界に「澄み入る」

心境になっていく。そのとき、私たちは、真面目な理性的判断の世界の底に広がっている生命の世界のアクチュアリティに触れているのだ。白秋は「三昧」と言っているが、禅書『無門関』の第一則に出てくる「遊戯三昧<sup>ゆげさんまい</sup>」という言葉は、白秋が言うように、真に子どもものようになって、何のしがらみも思惑もなく、ほれぼれと遊び惚れるような「妙境」を指しているのだろう<sup>18)</sup>。

## 2. 2. 遊びを中心とした幼児教育とそれに後続する「真面目」な学習過程

この論文では、遊びとは何かということを論究するために、ホイジンガやフィンクを手がかりにして遊びを「真面目」との対立構図のなかで理解することから出発した。この対立構図は一定の有効性をもっていたが、論究のなかで次第に示されてきたのは、「真面目」の根底に広がっている「遊び」の根源性、あるいは、それ自身と対立するような「真面目」をもそれ自身のうちに包摂してしまうような「遊び」ののびやかさとしなやかさである。本論文の最終的な到達目標はこのような、対立物をも包摂してしまうような根源的で融通無碍の包括性こそが遊びの本来の特徴であるということを示すことである。しかし、このことを論究する前に、遊びを「真面目」と対立するものとして理解することから生じる、教育の問題に触れておくことにしたい。

まず確認しておきたいのは、2017年3月に改訂されて2018年4月から施行されている「幼稚園教育要領」の「第1章 総則」にある「第1 幼稚園教育の基本」でも、幼児期における教育が「環境を通して」行われ、「遊びを通しての指導」を中心とするということが明記されているということである。遊びは、幼児教育の基本であり、「遊びを通しての指導」は幼児教育の中心である。ホイジンガは、遊びの世界のなかで文化が生まれたという文化創造の歴史を語るが、これは、遊びの世界のなかで成長し、やがて知的に成熟した固有の人格を形成していくという子どもの成長過程と類比的である。子どもの成長は遊びのなかでなされる。しかし、成長する過程で子どもは遊びの世界からいきなり過度に真面目で深刻な労働と闘争と義務の世界に放り出されるわけではない。現代社会においては、子どもは、そうした過酷な試練に満ちた世界で生きていくための規律正しい学習の時期を一定期間過ごす。

遊びないしは「遊びを通しての指導」を中心とする幼児教育に続く子どもの教育課程は、そうした過酷な試練に満ちた世界で生きていくための成長と真面目な学習のさらなるプロセスである。そして、これこそ遊びを中心とする幼児教育が外接する領域である。この「外」

なる領域の中心となるものとして制度化されているのは「知識の習得に基づく主体的学習」である。のちに詳しく見るが（第3章）、知識の取得を中心とするこの学習の課程をホワイトヘッドは「訓練(discipline: 規律)」と呼んでいる<sup>19)</sup>。規律正しい「学習」あるいは訓練的な側面を含む「学習」は、その指導が学童期児童の教育を通じて行われるという意味で幼児教育に後続するとともに、遊びが中心ないしは焦点ではなくなるという意味では幼児教育とは異質な「外」なる領域と位置づけることができる。「遊びを通しての指導」を中心とする幼児教育と、「学習指導」を中心とする小学校教育との根本的な違いがここにある。

しかし、幼児教育と保育を「遊びを通しての指導」を中心とするものと規定し、小学校以上の学校教育を「知識の習得に基づく学習指導」を中心とするものと規定する、という単純な二分法は、現代日本の教育には二重の意味であてはまらないだろう。第一に、このような単純化された二分法を打破して、学習課程に遊びがもつ自発性や自由、あるいは試みと失敗を許容する探求心などの要素を積極的に取り入れる方途を現代日本の教育は模索している。ただ真面目な規律的訓練だけでなく、遊びの精神をうまく取り入れた学習課程を実現しようとするさまざまな議論と取り組みと制度的試みが繰り返されているということのうちに、日本の教育の希望があるといえる。第二の意味は、これとは逆の方向である。遊びを中心とするはずの幼児教育と保育の現場に、知識の習得を目指す学習指導が蔓延しつつある。幼児教育における早期教育の弊害についてはさまざまに指摘されているが、就学前の幼児に対して、それもできるだけ早期に、できるだけ早い進度で、学習指導を進めようとする傾向には有効な歯止めがかけられていない。

そこで、今求められているのは、小学校以降の義務教育課程への連続性を確保しつつ、遊びを通しての指導を中心とした幼児教育と保育のなかに、単なる知識の習得ではない仕方  
で幼児の興味関心を引き出しつつ遊びに真面目に取り組むような、遊びを中心としつつもそれを真面目と融合させていく方法を幼児教育と保育のなかで探求することである。驚きと喜びをもって現実の世界、想像の世界、観念の世界を楽しみ、つくりだし表現する面白さと難しさを経験し、真面目に遊びながら、やがてはじまる精確な知識と専門的な技術の規律正しい体系的な習得の課程の基礎となるような価値の実現と享受についての原体験を重ねることが、幼児教育と保育の核となる。保育者や教師は、子どもの世界そのものとしての遊びから規律正しい訓練の真面目な学習へ、そしてより大きな遊びとしての文化創造へ、とダイナミックに進んでいく教育課程全体を見通しながら、幼児教育と保育のあり方を見直すことが重要である。そのために、まず求められるのは、就学前の子どもの生活

と幼児教育・保育の核を求めて遊びとは何かを徹底して問い、遊びの根源的な包括性を考察することである。

## 2. 3. 創造的秩序としての遊び

根源的な「遊びの世界性」、あるいは世界全体が根源的には遊びであるということは、どのようなことなのか。端的に言って、世界は決して真面目さだけによって限定されてはいないような自由な創造活動のプロセスだということである。西田幾多郎は、現実の世界を「我々が之に於て生れ之に於て働き之に於て死にゆく世界」だと述べている<sup>20)</sup>。この現実の世界は、ある観点からは、過酷な労働によって営まれ、熾烈な闘争に満ち、有無を言わせない義務の課せられた生死の世界と映るかもしれない。しかし、ニーチェやフランクが示したのは、こうした過酷で熾烈な世界は、そのまま興味と情感に満ちた遊戯の世界であり、遊びの自由さと笑いを欠いた厳格な真面目さは、この広大な宇宙のなかのごく限定された領域、人類の文明化とともに強調されてきた領域に過ぎないということである。文明社会の日々の過酷な労働や義務や闘争だけに拘束されないような開放的な視座から見たとき、私たちがそこに生まれ、そこに働き、そこに死にゆくこの現実の世界は、真面目さとともに自由な創造の遊戯にも満ちた世界である。

しかし、厳格な真面目さによって束縛されていない自由な創造性ということは、乱雑な無秩序あるいは混沌とした流動ということではない。遊びの創造性と秩序について、ホイジンガは次のように述べている。

「遊びの場の中では独自の、絶対的秩序が支配する。ここに遊びについての新しい、より積極的な特徴が見られる。つまり、遊びは秩序を創造する。遊びイコール秩序である。不完全な世界と雑然とした生活の中で遊びは一時的で条件付きの完全さを実現する。」

21)

遊びは、創造的な活動であるとともに、秩序をもっている。遊びの場では、真面目で規律訓練的な要素はせいぜい従属的なものにすぎないが、しかし遊びは雑然とした混沌ではなく、創造的な秩序あるいは秩序ある創造性が主導的なものとなる。そこに現実世界(actual world)のアクチュアリティがある。

こうして、次第に遊びの輪郭が浮かび上がってきた。考察の出発点として、まず、遊び



は真面目と対置されるものとしてさしあたって理解された。ここから、遊びは知育的な学習の課程に外接していく領域と捉えられた。しかし、さらに考察を進めて、世界全体の根源的なあり方を遊びと見るような「遊びの哲学」の包括的な観点に立てば、逆に、真面目な労働や義務からなる日常生活の世界が、広大な遊びの世界のなかで形成された限定的な領域だということが見えてくる。遊びの根源性という観点に立てば、遊びとは、そのなかで文化が生まれるような興味にあふれた自由で自発的な創造的活動だということと言える。そして、創造的活動としての遊びは、自由でありながら一定の秩序をもっているとともに、新たな秩序を創造する活動であり、ここから、自由と秩序という遊びの相反する特徴が明らかになる。端的に言って、遊びとは、秩序との結びつきのなかで展開される自由な創造的活動であり、真面目とは対置されて、喜びをもって享受され興味や面白さをもって展開されるものである。

### 3. 遊びと真面目の統合としてのリズム

#### 3. 1. 遊びと真面目の二者一体化

「真面目さ」との対比は、遊びとは何かということを考える際の出発点を提供してくれるが、しかし、教育においては、遊びと「真面目」とを、分離対立において考えるだけでなく、むしろ両者の連続性や結びつきを考えるような視点が必要である。教育、特に幼児教育においては、文化がそのなかで生まれ活動してきたとされる遊びが、その対立物とされる「真面目」をもそれ自身のうちに取り込むような統合的な作用について、改めて考える必要がある。ホイジンガが文化と遊びの「二者一体化」について用いた表現をそのまま借りれば、「真面目」もまた、遊びとの結びつきのなかで生まれてくるのである。

そこで、次の考察に移る前に、遊びを理解するためにまずそれを真面目と対立させてみる、というホイジンガやフィンクの論究の出発点に対して、むしろ両者を統合して考えるような、より自由で闊達な視座があることを示しておきたい。それは、たとえばグレゴリー・ベイトソンが、娘のメアリー・キャサリー・ベイトソンと交わした数多くの会話の記録のなかの1つに見出される。

「父 ……まずパパは、今とってもマジメだよ。マジメに、おまえと問題を考えている。

—考えるとはどういうことなんだろう、新しい考えはどうやって出てくるんだろう、とね。そして、それを考えながら、パパは思考のコマというのかな、ひとつひ

とつのアイデアをいろいろ組み合わせながら“プレイ”している。“プレイ”だからって、マジメでないことにはならない。子どもの積木遊びだって、そうだろう？ 積木をやっているときの子どもは、すごくマジメだよ、たいていの場合。

娘 ふうん。マジメでもプレイなのか……。パパはどうなの？ マジメに話している、やっぱりあたしとプレイしているの？

父 ただし、おまえと対戦しているわけじゃない。むしろパパとおまえが一緒になって積木と対戦している、というかな。つまり「アイデア」とね。」<sup>22)</sup>

遊びと「真面目」との対立は、遊びとは何かということを論究する際の最初の出発点として、多くの示唆を含むものだった。しかし、魅力的で謎と発見に満ちたいくつもの対話を娘と交わしていたベイトソンは、まさに対話の「遊び(play)」を楽しみながら、真面目と遊び(「マジメ(serious)」と「プレイ(play)」)を対立としてではなく 1 つに重ね合わせてみせる。対立する 2 つのものを、その対立矛盾にとらわれずに重ね合わせる自由さこそ、遊びの特徴である。そして、遊びは、それと対立していたはずの「真面目」をも、それ自身のうちに含みこみ重ね合わせていく。これを「遊びの弁証法」と呼んでもよいが、遊びは、対立するものを対立するままにしておきながら、絶えず一方から他方へと揺れ動きつつ両者を重ね合わせる運動である。そのため、多くの論者は、2 つ、あるいはそれ以上の対立する極の間をひるがえるように動きながらそれらを重ね合わす遊びの運動を「リズム」と呼ぶことを好んでいるように見える。たとえば、ホイジンガは、遊びと創造的秩序の結びつきが遊びの美的本性を示していると述べ、遊びのうちに森羅万象がもつ特性である「リズムと調和」を見出している。

「この遊びと秩序の内的結合こそ、我々がすでにことのついでに見たように、遊びがその大半を美的領域の中にとどめていると目される理由であることは疑いない。遊びは言うなれば、美しくあろうとする傾向を秘めている。遊びがどんな形のものであれ、それを貫いて流れる、秩序立った形式を創造しようとする衝動はおそらく美的要素と同じものである。……そこ〔遊び〕には人間が森羅万象の中に認めえて、しかも自分で表現する最も崇高な特性の 2 つが豊かに備わっている。それはリズムと調和だ。」<sup>23)</sup>

ホイジンガが遊びは「美」と結びつくと言ったとき、おそらくシラーの美的教育論にお

ける遊びの意義づけが意識されていたのは間違いないだろう<sup>24)</sup>。18世紀の詩人・劇作家フリードリヒ・フォン・シラーは、カントの『判断力批判』と並ぶドイツ語の古典的な美学テキストである『人間の美的教育について』において、遊びと美を結びつけて、「人間は美といっしょにただ遊んでいけばよい、ただ美とだけ遊んでいけばよい」<sup>25)</sup>と述べている。このとき、遊びの根源にある「遊戯衝動」をシラーは、変化を求め、時間が一つの内容をもつことを欲するような「感性的衝動」と、時間が廃棄されることを求め、変化がないことを欲する「形式的衝動」という2つの対立する衝動とが、1つに組み合わせられて作用している状態と定義している<sup>26)</sup>。この遊戯衝動には、人間にとって価値が実現される際の2つの希求がある。一方では人間は、ある瞬間に実現された価値が過ぎ去ることを惜しみ、その価値が恒常的に留まることを希求するが（形式的衝動）、他方では、ある価値の実現形態が変化せず恒常的に続くことに耐えられず、変化を希求し新たな価値が実現されることを切望する（感性的衝動）。遊戯衝動は、この2つの希求、つまり変化を求める「感性的衝動」と変化しないことを求める「形式的衝動」とが1つに組み合わせられた作用だとされる。すなわち、「ただ遊戯だけが人間を完全なものにし、そしてその二重の天性を一度に発展させる」<sup>27)</sup>ということが、遊びの特徴であり、遊びが美と結びつく理由なのである。なぜなら、美は、常に新しい価値として実現されるとともに、過ぎ去ってほしくない価値として実現されるからである。

価値の1つの実現形態に固執することは真剣で真面目な精神の作用だが、しかし、変化か恒常性かどちらか1つの形態に固執しているだけでは、価値は実現も享受もできない。シラーは、善なるものや完全なるものは人間にとって「ただ真剣なもの」だが、「しかし美とは遊んでいられます」<sup>28)</sup>と語っている。美を実現し享受するということは、過ぎ去ってほしくない価値が常に新たに生成変化し消滅していくということであり、価値の実現と享受とそのかけがえのない瞬間が過ぎ去っていくという一連の出来事からなる遊び戯れである。つまり生命の本質である価値の実現と享受は、「美と遊ぶ」ということなのである。

それゆえ、シラーからニーチェやフランクに至るまで、ドイツの思索の伝統のなかでは、永遠に存続してほしい比類のない価値がはかなく過ぎ去り、新しい価値がまた新たに実現し享受されるというこの世界の営み全体が美的なものとなされ、それが「遊び」や「遊戯」といったメタファーで捉えられるのである。遊びが美と結びつくのは、遊びが、恒常性と変化という価値実現の2つの相反する形態を1つに統合する作用だからである。対立するものを1つに統合するという遊びの特徴をホイジンガは秩序の自由な創造としての「調和

とリズム」という言葉で表現した。リズムとは、まさに、2 つ以上の対照的な極の間を揺れ動きながら進んでいくような生命のあり方である。

シラーやホイジンガと同様に、自由な創造性と秩序のリズミックな結びつきによって現実の世界の美的なあり方を解明したのが A. N. ホワイトヘッドの有機体の哲学である。プロセス哲学とも呼ばれる彼の哲学は、自己自身を含む現実の世界全体を享受(enjoyment)しながら興趣(zest)をもって創造的な活動を行う「現実的存在(actual entity)」の生成(becoming)と価値の実現(realisation)のプロセスを論究する。「今、ここ」での私も、現実的存在であり、私たち人間の生涯はそのつど生成しては消滅していく現実的存在の連なり(ネクサス)である。現実世界は、こうした現実的存在の生成の営みに満ちており、それら1つひとつの現実的存在の生成のプロセスを通して世界全体が新たなものへと創造的に前進している。新たなものを創造する動的な秩序と、創造性を圧殺してしまう静的な秩序とを対比させながら、前者がいかにして可能なのかを追求するのが、ホワイトヘッドの有機体の哲学の主題である<sup>29)</sup>。

### 3. 2. 機械的教育法に対するホワイトヘッドの批判

ホワイトヘッドは、現実世界に生起する一切をリズミックに躍動する生命の営みと捉えた独自の教育哲学を、彼の哲学形成の比較的早い時期に確立している。

1916年の講演「教育の目的」のなかで、ホワイトヘッドは、児童、生徒、学生を「生きている有機体(living organism)」として遇し、彼ら／彼女たちの成長しようとする生命の「衝動(impulse)」を現実の環境のなかでの価値実現へと導くような「生命のアート(art of life)」を目的とする教育の重要性を訴えている(AE 38-39)。

学童期以前の幼児教育と保育においては、成長しようとする創造的衝動を圧殺することなく伸ばしていくことが特に重要になる。そこでは、学習課程で求められる「真面目さ」だけでなく、リズミックに躍動する「成長しようとする創造的衝動」(AE38-39)に貫かれた「生命のアート」が生き生きと開花することが重要である。幼児期に必要なこの「生命のアート」を一言で言えば、すなわち自由で創造的な遊びである。生命の特質は、「リズムと調和」ないしは「リズムと秩序」だとした点で、ホワイトヘッドの生命観はホイジンガの遊戯観に通じる。また、生命の営みを価値を実現し享受する営みと理解し、価値の実現と享受には「新しさ」を希求する「変化の精神」と、実現された価値が恒常的であることを希求する「保守の精神」の対立があるとした点で、ホワイトヘッドの有機体の哲学は、

シラーの美学的な遊戯論と通じ合うところがある(SMW 201)<sup>30)</sup>。2つの対立する価値実現の形態を統合する生命のリズムと、そのリズムに躍動するプロセスのなかで保持され発展していく調和的な秩序とが、創造的な遊びの本質なのだ。

幼児教育は、個々人の生き生きとした生命の衝動を圧殺する機械的なものであってはならない。また、生命の衝動が無軌道で破壊的な暴走に堕すことなく、現実の環境との相互作用のなかでそのつど新しい調和を実現する創造活動となるよう方向づけるものでなければならぬ。ただ生きるのではなく、よく生きる、よりよく生きるということをめざす「生命のアート」は、単なる知識ではない。ホワイトヘッドはそれを「叡智(wisdom)」と呼ぶ。より高い価値を実現しようとして自ら成長していく有機体の「生命のアート」が「叡智」であり、「生きる力」の核となるものである。

教育においては「生気のない観念(inert ideas)」(AE 1)あるいは「生気のない知識(inert knowledge)」(AE 32)の機械的な詰め込みが、成長しようとする衝動に満ちた生命を疲弊させ圧殺するという批判が、ホワイトヘッド教育哲学の通奏低音である。この批判は、後のホワイトヘッドの科学哲学・自然哲学を貫く主題となった、近代自然科学に対する批判、すなわち、近代自然科学の機械論的自然観が生命に満ちた自然の多様で流動的なあり方を見落としてしまう「具体性を置き違える誤謬」(SMW. 51, 58; PR. 7, 18, 93-94)に陥っているという批判に通じる。教育と教育課程にある子どもたちの生活に生き生きとしたアクチュアリティを取り戻すために、「生気のない観念」の機械的な詰め込みに代わって、創造的な価値実現の喜びと感動と驚異に満ちた価値享受の楽しさを中心として「成長しようとする創造的衝動」を伸ばしていくべきというホワイトヘッドの批判は、特に、幼児教育と保育において基本に据えられるべき洞察を含んでいる。

### 3. 3. 教育の目的としての生命のアート

ホワイトヘッドが教育の目的として掲げるのは、頭のなかに詰め込まれただけの生気のない大量の知識ではなく、現実の環境のなかで「よりよく生きる」ための「生命のアート」の習得である。言い換えると、教育の目的とは、真面目な詰め込み学習によって精確な知識を大量に身につけることではなく、よりよい価値を実現し享受するという「生命のアート」を身に付けていくことである。人格形成の基礎を培う幼児期の教育と保育において重要なのは、この「生命のアート」の根幹部分となる「成長しようとする創造的衝動」が現実の環境のなかで圧殺されたり周囲に対して破壊的に作用したりすることなく、この成長

と創造への意欲が環境との調和のなかで実現されることである。ホワイトヘッドによれば、  
「私の言う生命のアートとは、あの生きた被造物〔引用者注——人間、特に成長しつつある児童、生徒、学生〕が現実の環境に直面して潜在性を発揮し、さまざまな行動を最も完全に達成することである。」(AE 39)

どの子どもも、どの人間も、ひいてはどの生命も蔵している、成長し自己を実現しようとする「創造的衝動」を、周囲の環境との相互作用のなかでよりよく発揮して、自己自身を実現しつつ周囲の環境にもより高い価値を実現させるように導き調整することが、「生命のアート」である。それは、より高い価値の実現と享受をめざす衝動である。シラーが生と美とを結びつけたように、ホワイトヘッドも生きようとする衝動の実現には、「ある芸術的センス」、「諸価値のセンス」(AE 39)が含まれているとする。この価値のセンスによって、生きようとする衝動は、より高い価値の実現をめざして既存の自己を超え出る「実存の冒険」(AE 39)となる。「生命のアートとは、この冒険を導くことだ」(AE 39)とホワイトヘッドは言う。

ホワイトヘッドは、生きることが価値の実現と享受だとして、生きることと美との結びつきを示して、この結びつきを「生命のアート」という言葉で表現した。一方、シラーからホイジンガを経てフィンクやベイトソンに至るまでの「遊びの哲学」の系譜のなかで繰り返し提示されてきたのは、美と生とが結びつくのは「真面目さ」によってではなく、「真面目」をも内包した融通無碍の「遊び」を通してだ、ということである。ここで、「遊びの哲学」のこの洞察と、ホワイトヘッドの教育哲学の洞察とを重ね合わせてみよう。そこに浮かんでくるのは、「生命のアート」としての「遊び」、という主題である。

ホワイトヘッドの初期の教育哲学では、「生命のアート」を実現するための「教育のリズム」の3つの段階「(1)ロマンスの段階(the stage of romance) ——(2)精緻化の段階(the stage of precision) ——(3)一般化の段階(the stage of generalisation)」が論じられたが、後期の著作の1つ『理性の機能』では、「生命のアート」が、理性の機能の高まりを示す「生命のリズム」の3つの段階と関連づけられて論じられる。ホワイトヘッドは、「大切にしなければならないのは、ただ生きるということではなくて、よく生きるということ」<sup>31)</sup> だというソクラテスの言葉を踏まえて、「実際、生命のアートとは、第一に、生きているということであり、第二に、満足のいく仕方で生きているということであり、第三に、満足をいっそう高めていくということである」(FR 8)と述べる。

ホワイトヘッドはこうして生命の衝動を3段階に区分する。筆者はかつて、ホワイトヘ

ッドが論究したこの生命のリズムの3段階を次のようにまとめた。

「ここでは、生命の衝動が3段階に区分されている。すなわち、生命の衝動とは、

(1)環境との格闘のなかで、それ自身の生命リズムを保持しようとすることであり  
(生きること(to live))、

(2)それ自身の生命リズムの拍動を通じて、満足のいく価値を実現し享受しようとする  
ことであり (よく生きること(to live will))、

(3)実現する価値をより高め、それ自身の置かれた環境をも価値あるものたらしめ  
ようとするのである (よりよく生きること(to live better))。

要するに、生きている有機体は、与えられた現実の環境との相互作用のなかで、単  
に自己の生存を保持したり自己が実現した価値に自己満足したりすることを超えて、  
より広大で内的強度の高い価値をその環境のうちで実現しようとする創造的衝動によ  
って自己を発展させていく。」<sup>32)</sup>

この生命の3段階のリズム「(1)生きること——(2)よく生きること——(3)よりよく生きる  
こと」に応じて、教育も3段階のリズム「(1)ロマンスの段階——(2)精緻化の段階——(3)一  
般化の段階」でなされる、というのがホワイトヘッドの教育リズム論の基本的な主張であ  
る。

生命には、よりよく生きようとする価値実現と価値享受の創造的衝動がある。特に、人  
間は優れて価値志向的であり、新たな価値を実現し、実現された価値を享受することに生  
きがいを感じる。単に生存するだけでなく、人間にとって大切なのは、価値を実現し享受  
しつつ生きることである。ことに子どもの生命は、「成長しようとする創造的衝動」(AE 39)  
に満ちている。もちろん、その衝動が子どもの生命のなかでとるかたちや方向は多様であ  
り、それぞれのかたちが現れる時期もさまざまである。しかし、注意深く観察すると、そ  
こには一定のリズムが見出される。「生命とは本質的に周期的(periodic)である」(AE 17)  
とホワイトヘッドはいう。この気づきが、教育にとって重要である。特に幼児教育と保育  
に求められているのは、子どもたち1人ひとりのそのつどの多様な価値への志向性を理解  
し尊重しながら、子どもの成長のリズムに応じて、周囲の世界との相互作用のなかで子ど  
もの好奇心や興味関心を開花させ、よりよい価値を実現し享受するさまざまな方途を示す  
ことである。子ども期のこの経験の豊かな積み重ねが、現実の環境のなかで最善のものを

実現し享受するための「生命のアート」の修得につながっていく。求められているのは、生気のない単なる知識をただ真面目に詰め込むことではなく、周囲の世界への驚きと喜びに満ちた好奇心や興味関心を開かせることであり、そのような開花のプロセスを導く活動は、遊びである。遊びを中心とする教育とは、生命の野放図な創造的衝動に自由と規律のリズムによる成長の組織だったプロセスを与える教育課程である。

### 3. 4. 自由と訓練のリズム

ホワイトヘッド教育論のこの3段階のリズムについては別の稿で詳しく論じたことがあるので<sup>33)</sup>、以下では、この「ロマンス——精緻化——一般化」の3段階をホワイトヘッド自身が「自由——訓練——自由」の3段階と捉えなおして、「自由と訓練」のコントラストをなす2つの要素からなる3段階のリズムとした議論を取り上げることにする。

まず、ホワイトヘッドは、この世界で生きていくためには際限なく「知識」を習得する必要があるが、単に大量の知識を習得するだけでは、人間が生きるためには十分でないとする。「私が諸君に銘記していただきたいのは」とホワイトヘッドは言う。「知識は確かに知性的な教育の主要な目的だが、知識より漠然としてはいるがより偉大で、その重要性においてはより優勢なもう1つの要素があるということだ。」(AE 30)ホワイトヘッドはこの漠然とした偉大なもう1つの要素を、古代ギリシア哲学において希求された知(Σοφία)、つまり「叡知(wisdom)」と呼んでいる。「叡知」とは、価値を実現し享受しながら生きていく人間にとって必要不可欠な価値実現と価値享受の技法であり、端的に言って、よく生き、よりよく生きることを導く「生命のアート」である。「叡智とかけ離れた単なる知識」(AE 32)は、生きていくなかで新しい価値を実現することにも、それを享受することにも、それが過ぎ去っていくのを哀れむことにも結びつかない「不毛な知識(barren knowledge)」(AE 32)にすぎない。「叡知」を習得し、それをさらに深めていくことができれば、知識は必要最低限でもよい、というのがホワイトヘッドの教育哲学の基本的な主張なのである。

ホワイトヘッドは、「叡知へのただ1つの道は、自由(freedom)によって敷かれている」とし、また、「知識への道は、秩序立てられた事実を習得するための訓練(discipline)によって敷かれている」として(AE 30)、「わたしの主な立場は、教育の最も優勢な基調は、その始まりとその終わりにおいては自由であるが、自由を従属的とする訓練の中間段階もあるとするものである」(AE 31)と言っている。

この3段階のサイクルは、教育課程全体にわたってただ1回ずつ経過していくのではな



く、「すべての精神的な発達が、こうした諸サイクルで構成されており、またこうした諸サイクルによって構成された諸サイクルによって構成されている」のであり、そのつどの小さなリズムからなる小サイクルを含んだ大きなリズムの大サイクルが、さらに大きなリズムのサイクルを構成する、という仕方で、1つのリズムがその内に幾重にもリズムを含むとともに、その外にも幾重にも広がるリズムに含まれている、という重層構造からなる発達段階のリズムをホワイトヘッドは考えている。

したがって、自由と訓練からなる教育のリズムは、精神発達の生きたリズムのなかでは、互いが互いを要素として含みながら、同心円状に重層化して現れる。先に、遊びと「真面目」とを対立するものと理解することが、遊びを排除した知識偏重の学習という問題を惹き起こすことを指摘したが（第2章第2節）、「自由と訓練の間の対立は、教育の場合、その用語の意味に関する論理分析から私たちが想像するほど鋭いものではない」（AE 30）と明言したホワイトヘッドは、両者を鋭く対立させる教育理念が深刻な問題を惹き起こすことをすでに予見していたと思われる。

彼の教育リズム論は、好奇心に基づく探求の楽しさを基調とする自由と、規律に則った真面目な訓練、という2要素を両立不可能なものとして分離するものではないし、一方をたとえば幼児に、他方を義務教育課程以降の学童に、と2分法的に割り振るようなことも決してしない。逆に、ホワイトヘッドは、生命のリズムに即した教育のリズムを、ロマンスの自由と、精緻化の訓練と、一般化のロマンスと、というリズムックに揺れ動く3つの段階という考えによって描きだしている。そして、このことによって、自由と訓練とを絶対的な対立物としないで、一方が常に他方を含みつつ、ロマンスにおいては好奇心の自由な飛翔が優勢となり、精緻化においては規律正しい訓練が重要となり、一般化においては諸観念を自由に結合し異なる領域にも越境的に適用していくような想像力の自由な飛翔が優勢となると主張している。つまり、後続する段階が、それに先立つ段階を含んで、同心円状に広がっていく、というイメージである。たとえばホワイトヘッドは次のように述べている。

「教育のいかなる部分でも、諸君は訓練なしで済ませることもできないし、自由なしで済ませることもできない。しかしロマンスの段階では、子どもがただ見るために見て行動するために行動するようにさせておくために、常に自由が強調されなければならない」（AE 33）。

このように、ホワイトヘッドは教育における「自由と訓練のリズム」の重要性を語るが、本論文の文脈に当てはめると、このリズムは自由な遊びと、規律正しく秩序立った真面目な訓練というコントラストをなす 2 極の間の律動である。ホワイトヘッドがこの 2 極間を律動するリズムを教育の本質だとしたことは、幼児教育・保育においてもっと評価されるべきであろう。ホイジンガが対立するものとして分離的・対比的に描き、ベイトソンが融通無碍に結びつく運動として捉えた「遊び」と「真面目さ」(「プレイ(play)」と「マジメ(serious)」)について、ホワイトヘッドはこの対立する 2 つの極の間で律動するリズムに注目して、両極の間を自由闊達にひらりひらりと揺れ動きながら、ロマンスとしての自由から、精緻化としての訓練を経て、一般化の自由へと開けていくリズムをプロセス論的な立場から論究している。対立するものを、ただ対立したままにせず、ロマンス—精緻化—一般化という具体的な相のなかでは互いが互いを含みながらどちらかが優勢になり他方が従属的になるといったコントラストをなすものとして統合的に理解するような視点、すなわち対立するもののコントラストにおける共存調和(contrasted opposites)が、ホワイトヘッドのプロセス論的な立場の特徴である。

自由と規律、ないしは遊びと真面目、といったコントラストをなす 2 要素が交替することで現れる 2 極間のリズムは、生命がどちらの極も必要としつつ、どちらにも偏することなくひらりひらりと身を翻しながら躍動するという根源的な生命のリズムを反映している。

ホイジンガの指摘によれば、プラトン以来、遊びは「真面目」と対比され、遊びとは「真面目ではない」と解されてきたが、ホワイトヘッドは「自由」な遊びと規律正しい「真面目」とのリズムこそが教育のプロセスをなすと指摘している。対立する 2 つのものを対立矛盾するままにせず、といって一つに融合させるわけでもなく、コントラストをなす両極として 2 つのものを保ったまま、両者の間をリズムックにしなやかに揺れ動いてそのつどかけがえのない価値を紡ぎ出し享受するというホワイトヘッドの「生命のアート」は、ベイトソンの遊び理解に通じる。ベイトソンは「プレイ(play)」と「マジメ(serious)」が 1 つに重なり合ったコミュニケーションの成立を論じた。この節の終りにあたって、相反する 2 つのメッセージから遊びを理解したベイトソンの洞察を、ホワイトヘッドのリズム論に結び付けながら概観しよう。

ベイトソンの遊び理解は、2 つの相反するメタ・メッセージの交錯として遊びを捉える理解につながる。彼は、サンフランシスコの動物園でサルを観察したときのことを省みて、

子ザル同士のじゃれ合いのような遊びは、「これは遊びだ」というメッセージが交換され続けてはじめて成立するとしている。ベイトソンはこのメッセージを分析して、「今やっているこれらの行為は、それが表わす（代わりをしている）行為が表わすところのものを表わしはしない」<sup>34)</sup>というメタ・メッセージになるとしている。

たとえば、『咬みつきっこ』は、『噛みつき』を表わす（代わりをしている）が、『噛みつき』が表わすところのものは表わさない<sup>35)</sup>、つまり、相手にダメージを与えない、いわゆる「あま噛み」は、じゃれ合いのような遊びのなかでは本気の「噛みつき」を表わす（「噛みつき」の代わりをしている）が、その本気の「噛みつき」が表わしているものは表わさない（「あま噛み」は、「噛みつき」が表わすような敵意とか攻撃とか捕食などは表わしていない。そこには、「本気で遊ぼう」と「その遊びが表わしているものを本気でやるな」という相反するメタ・メッセージが1つに重なり合っている。『これは遊びだ』というメッセージが、パラドックスの発生を促す種類のフレームを設定する」<sup>36)</sup>のである。言い換えると、遊びは、「真面目にやろう」と「真面目になるな」という相反するメタ・メッセージがコントラストをなして交錯するコミュニケーションだ、とベイトソンは理解したのだ。

真面目に遊ぶことは可能であるだけでなく、真面目に取り組むことを遊び自体が要求することもしばしばであるが、ベイトソンはまた、その同じ遊びが「真面目になって本気を出してはいけない」というメタ・メッセージを常に発していることにも注意を向けたのである。ちなみに、グレゴリー・ベイトソンの父で遺伝学者だったウィリアム・ベイトソンは、ちょうどグレゴリーが生まれた頃に、ケンブリッジ大学時代のホワイトヘッドと夫婦ぐるみで親しい交流をもっていた。

ベイトソンは、遊びがもつ2つの相反する要求を示して、これを「ダブル・バインド」概念へと彫琢していく方向で統合的かつ対立的な情況と捉える視点を提供した。ホワイトヘッドもまた、対立する2極の間で、あるときには一方が優勢になり、あるときには他方が優勢になりながらコントラストをなしてそのつどの相を構成していくことで全体としてリズムが生まれ、このリズムが重層的に展開されていくことで次第に精神的な発達と認識の深まりが導かれるという教育のリズム論を展開している。これらの論者は手法も論じる力点も異なるが、生きるということ、生命の成長、あるいは生きるというゲームや文化によって規定された社会的な生活を、2つの極の間で揺れ動きながら重層化していくリズムミックスな躍動と理解するような視座を提供している<sup>37)</sup>。このようなリズムに乗ってそれ自身を実現し展開させていく生命の躍動こそ、遊びの本質だとするのが、この論文で示そうと

している「遊びの哲学」の基本的な見解である。

### 3. 5. 遊びとホワイトヘッドの教育リズム論

ホワイトヘッドの教育リズム論は、生命と教育のリズムを論じながら、生きることと遊ぶこととの結びつきを考察するための観点、すなわち「遊びの哲学」の基礎となりうる観点を提示している。彼によれば、教育は、創造的衝動とともに生命のうちに溢れる豊かな情緒、すなわち、驚きをもって世界の諸事象を見つめ、好奇心をもってそれらを探求する「ロマンス」の自由な情緒的躍動から始まる。そして、「ロマンス」において見出したものを理知的に説明するような一般的な観念を学び、それらの観念に磨きをかけつつ習熟する「精緻化」の段階にいたる。さらに、こうして理解を深めた一般的な諸観念を体系的・組織的に結びつけ、ときに越境的・領域横断的に他領域に接続させながら、世界全体を展望し目的を見定めて実践するための総合的な知の枠組みを作っていく「一般化」の段階に至って、教育のリズムの1サイクルが完結するのである。

「ロマンス」とは、新鮮な驚きをもって世界の諸事象を見つめる直接的な経験であり、自由な好奇心をもってそれらの本性を探求する冒険である。驚きと好奇心という情緒の躍動こそ、心的活動の源泉である。ホワイトヘッドはこれを言葉の最も深い意味で「楽しさ(enjoyment: 享受)」と呼んでいる。すなわち、「まさに、生きている有機体(living organisms)が、適切な自己発達を目ざして発奮するような自然な方法なら、それは楽しさ(enjoyment)と言えるだろう」(AE 31)。キーワードとなっている enjoyment は、後のホワイトヘッド有機体の哲学において、価値の実現(realisation)あるいは自己実現という概念とならぶ中心概念になり、価値を享受し生を享受する生きた有機体のアクチュアリティを示すものとされる。直接経験する諸事実を生き生きとした感動をもって享受するような価値経験がロマンスの特徴である。

ホワイトヘッドは、生命の源泉は豊かな情緒の躍動としての「喜び」だとして、次のように述べている。「喜び(joy)こそ、『生命の飛躍(*élan vital*)』のための、正常で健全な刺激なのだ。」(AE 31)周知のように、「生命の飛躍」は、ベルクソン<sup>エラン・ヴィタール</sup>のいわゆる「生命の哲学」の中心概念である。ホワイトヘッドは、その教育リズム論あるいはその基礎となった生命リズム論を論究する際、ベルクソン哲学を手がかりの1つとしていたと考えられる。教育のリズムが、躍動する生命のリズムに即したものであることを示すために、ホワイトヘッドは、ベルクソンの「生命の飛躍」という言葉をキーワードにして、一切が共に生成し価

値を実現するとともに、実現された価値を喜びとともに享受するような生命の生き生きと躍動する情緒に満ちた「ロマンス」を語るのである。成長しようとする生命が躍動する「喜び(joy)」と、それを通じて実現された価値を「享受(enjoyment)」することが、教育のリズムにおける「ロマンス」の段階である。これは、まさに幼児教育と保育のあり方を示すものと言えるだろう。

付言すると、ホワイトヘッドの価値理論には、生命が現実世界において新たな価値を実現し、実現される価値を享受する、という2つのリズムに加えて、実現された価値が過ぎ去るという哀感(pathos)、あるいは実現された価値のかたちを保持しようとしてそれを反復し続けた結果、価値が低下し崩壊するという頹廢(decadence)もまた語られている<sup>38)</sup>。私たちの生きる世界のアクチュアリティは、価値実現、価値享受、そして価値の実現形態が過ぎ去り、崩壊していくという悲哀と頹廢をも孕んでいるのだ。ホワイトヘッドの有機体の哲学は、新しさへの創造的前進を求める「変化の精神」と、実現された価値のかたちが恒常的に存続することを希求する「保守の精神」との対立葛藤と、これら両者の間をリズムに揺れ動く生命の躍動のうちに現実世界のアクチュアリティを見てとる。この点で、変化を求める「感性的衝動」と変化しないことを求める「形式的衝動」との重なり合いとして「遊戯衝動」を論じたシラーの美的教育論と、ホワイトヘッドの有機体の哲学は、基本的な美的洞察を共有しあっているといえる。

次の「精緻化」の段階は、精確な知識を習得し、それを組織化・体系化するという知の段階である。この段階は心性の理知的な側面が訓練される段階であるが、情緒を抑え込んで知識の機械的な詰め込みをするわけではない。上で詳述したように、規律的な訓練が優勢となる精緻化の段階においても自由はベースになっており、「精緻化」において「ロマンス」が排除されるわけではない。「精緻化」の規律正しい学習においても、好奇心に導かれて学ぶ楽しさが通奏低音のように響いていることが大事である。ここでは、必要な知識に習熟するための集中と、知識を体系化していく粘り強い意欲が求められるが、この真面目さは、そのなかに精確な知識を秩序立てて体系的に学習することの面白さや、雑多に見える諸事象に規則性を発見する楽しさ、あるいは合理的な法則や体系や形式に習熟してそれらを使いこなすスキルを上達させる喜びを内包しているのであって、規律的な訓練がそのまま遊びを排除するということはない。規律的な訓練をいかにして自由な遊びと結びつけるかということが、教育の最大の問題であり、両者がリズムに結びつくとした点が、ホワイトヘッドの教育リズム論の特徴である。遊びの哲学の意義はここにある。ホワイト

ヘッドの教育論の立場では、遊びと真面目、自由と規律、遊びと労働は、互いに排他的で両立不可能な要素ではなく、コントラストをなすこの両極のあいだをリズムに揺れ動くことが、教育のプロセスの最大の特徴とされる。つまり、真面目さの段階は、それに先立つより広大でより根源的な遊びのアクチュアリティをそれ自身のなかに含んでいることが不可欠とされるのである。

したがって、このように遊びの「ロマンス」を内包しながら真面目さをもって知識や技術の「精緻化」に励むような学習段階は、遊びを中心とする幼児教育や保育に後続する真面目さの段階としての学童期の学習の特徴である。しかし、学童期の教育は、自由な遊びを中心とする「ロマンス」と、規律的な真面目さを特徴とする「精緻化」との2つを焦点とする。つまり、「精緻化」は決して「ロマンス」を排するものでもそこから離れるものでもない。むしろ、その原初的な遊びの世界を含みながらも、2つの焦点をもつ楕円のように、「ロマンス」のもつ楽しめと、「精緻化」のもつ真面目さを2つの焦点として展開するのが、「精緻化」の段階の教育のあり方である。

前の「ロマンス」の段階では、「広大な一般性のなかで、ぼんやりとではあってもすでに子どもに理解されていた諸事実の存在」(AE 18)が次々と眼前に開けていくが、この「精緻化」の段階では、「ひとつの系統だった秩序」(AE 19)のもとで「事実と理論の土台に関する一般的な知識」(AE 33)によって諸事実の結びつきや活動が論理的な整合性と一般性をもって見通せるようになっていく。そのためにも、幼児教育や保育の段階で、この世界のさまざまなものに触れて驚くという体験、世界の面白さや不思議を享受し楽しむという生き生きとした経験が、のちの段階に進展していく成長のプロセスにとって不可欠になってくる。

「精緻化の段階」について、ホワイトヘッドは、「この段階だけが、学校でも大学でも、伝統的な教育体系で学習される、唯一の段階である」(AE 34)と言っている。しかし、「真面目さ」を特徴とするような知識の精緻化だけを行う教育は機械的な詰め込みに堕してしまふ。幼児教育や保育から接続していく小学校以降の教育課程においては、この真面目な「精緻化」の段階が主流となるが、その「精緻化」は、楽しみと喜びを核とする「ロマンス」と、より広大で多様な経験の領域へと自己の視界を開いていく「一般化」とのあいだに正しく位置づけられなければならない。そして、知識を修得する訓練的な学習のなかでも、「ロマンス」の喜びと楽しみが通奏低音となり、やがて習得した知識をより広い経験の領域へと適用していくような「一般化」の冒険に向かって子どもたちのなかで自由が再び

優勢になっていくよう、教育課程を導くことが重要である。

このようにして、続く「一般化」の段階は、「精緻化」された知識を、その本来の領域における本来の位置づけや関連性を超えて、他の学問領域へ、他の経験の領域へ、そして経験の未知の領域へと適用させていく冒険的な試みである。この冒険のために、特殊な経験領域や特殊な研究領域に根ざしていた知識は、より一般的で適用可能な形式を採る必要がある。「一般化」の段階とは、こうした広大な領域へと開かれた適用可能性を求めて、有限の知識を開いた形式にしていくという積極的な知の冒険段階である。そこでは、既知の知識を結びつけて、「想像的一般化(imaginative generalization)」(PR 5)を通して未知の領域に適用可能な一般的な観念の体系的な図式を探究する知の冒険的な営みがなされる。要するに、「一般化」は、新しい「ロマンス」の段階となる。たとえば、ホワイトヘッドは次のように言っている。

「これ〔一般化の段階〕はロマンティズムへの回帰だが、そこには組織的に分類された諸観念と的確な技術という進歩が加わっている。それは精確な学習訓練が目指してきた実りの時である。」(AE 19)

教育のリズムの最終段階である一般化は、次のロマンスの段階をもたらし、そのようにして、「教育は、こうしたサイクルの連続的な繰り返しを保つべきだ」(AE 19)と言われるのである。

#### 4. 結論

序論で述べたように、私たち人間は遊びを通じて生命のアクチュアリティに触れることができる。遊ぶということから人間の生を理解しようとするのが「遊びの哲学」である。ホイジンガはこのような人間理解を端的に「ホモ・ルーデンス」という言葉で示した。

ホワイトヘッドが教育リズム論で示したのは、「ロマンス」から始まり、「精緻化」を経て、「一般化」にいたる教育のリズムは、自由な遊びと規律正しい真面目さのコントラストのなかを揺れ動くダイナミックな調和の実現だということである。彼によれば、教育の目的は、遊びのロマンスに満ちた楽しさと精緻さを求める真面目さとのリズムによって、どちらかの極だけに偏らないバランスのとれた創造的で調和的な人格を実現することである。

しかし、現在の日本の教育現場には、これとは反対に、自由な遊びと規律的な真面目さ

とを分離し対立させて、教育において真面目な規律的訓練を偏重する傾向がまた復活しつつあるようにも見える。ホワイトヘッド教育論から遊びの哲学を再考するという試みは、そのような趨勢が生じつつあるように思える時代に、特に意味があると考えられる。今日、あらためて必要とされるのは、遊びのなかで好奇心に導かれ楽しみながら出会った世界についての様々な観念を、規律正しい訓練のなかで正確で限定された秩序だった知識として習得し、それらの知識を将来出会うさまざまな経験の領域に自由に想像豊かに適用しながら新しい世界を開いていくような冒険的で調和的な精神を、それ自身の内面からの創造的衝動を伸ばしていく方向で育てていくことであろう。

そして、遊びのなかで生まれ、精緻化された知識を未知のものの探求のなかで適用させていく冒険的で調和のとれた精神の涵養こそが、ホワイトヘッドの教育哲学に基づいて示された遊びと生との結びつき、すなわち遊ぶ人間としての生き方だといえるだろう。

---

## 凡例

この論文では、ホワイトヘッド(Alfred North Whitehead)の著作は、引用に際して以下のように略記し、該当するページ数を付記する。なお、引用文中の傍点は原文でイタリックで表記された箇所を、〈 〉は原文で大文字で表記された箇所を、……は著者による省略を、[ ] は著者による注記を示す。

SMW: *Science and the Modern World*. 1925. New York: Free Press, 1967.

S: *Symbolism: Its Meaning and Effect*. 1927. Fordham University Press, 1985.

PR: *Process and Reality*. 1929. Corrected Edition. New York: Free Press, 1978.

FR: *The Function of Reason*. 1929. Boston: Beacon Press, 1958.

AE: *The Aims of Education and Other Essays*. 1929. New York: Free Press, 1967.

AI: *Adventures of Ideas*. 1933. New York: Free Press, 1967.

## 注

- 1) 『新訂 梁塵秘抄』佐佐木信綱校訂、岩波文庫、1933年(1941年改版)、66ページ。
- 2) フリードリヒ・フォン・シラー、『人間の美的教育について』小栗孝則訳、法政大学出版局、2003年(1972年)、99ページ。Schiller, Friedrich von, 1795, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen: In einer Reihe von Briefen*.
- 3) 矢野智司、「遊びと超越——祝福される子どもたち——」麻生武、綿巻徹編『遊びという謎』シリーズ／発達と障害を探る(第2巻)、ミネルヴァ書房、1998年、209ページ。なお、この論文を発展させて子どもの遊びとアクチュアリティの開示に関する考察を深めたテキストとして次も参照。矢野智司『意味が躍動する生とは何か——遊ぶ子どもの人間学』世織書房、2006年、3-4ページ。
- 4) ニーチェの「遊戯としての世界」は、たとえば『ツァラトゥストラかく語りき』第一部「三段の変化」の章に見られる精神の三段の変化の第三段階において見いだされる。この章を信太正三は次のように要約している。「すなわち精神が駱駝から獅子へ、獅子から小児へと変る、という転身がそれである。駱



駝としての精神とは、畏敬に満ちて一切を学び求め、あらゆる重い荷を身に負うて耐えぬき、やがて「自己の沙漠」へと急ぐ精神である。〈汝なすべし〉の立場として、キリスト教的・カント的モラリズムの境地をなお脱しきれない天才主義文化主義的な立場といてよい。第二の獅子としての精神とは、寂寥たる自己の沙漠の中で〈汝なすべし〉という巨大な竜と闘い、自己の自由を奪いかえして一切の主人となろうとする精神、神とも呼ばれるところの聖なる最高価値の何ものに対しても〈否〉と言ひ、新しい創造への自由をわがものとする精神である。これは〈われ欲す〉の立場として、無神論的で懐疑的な自由精神の立場にほかならない。最後の小児としての精神とは、無心に諸価値の新しい創造の戯れにふけり、再びおのれのものとして勝ち得た世界に聖なる肯定を与えうる精神である。これは存在する一切のただなかに遊戯自在なる実存の究極的立場、創造の遊戯そのものであるところの真に自由無碍な立場にほかならない。」（信太正三、『永遠回帰と遊戯の哲学——ニーチェにおける無限革命の論理——』勁草書房、1969年、13-14ページ）

『ツァラトゥストラかく語りき』第一部「三段の変化」では、ニーチェは次のように述べている。

「しかし、わが兄弟たちよ、答えてごらん。獅子でさえできないことが、どうして幼な子にできるのだろうか？ どうして奪取する獅子が、さらに幼な子にならなければならないのだろうか？

幼な子は無垢である。忘却である。そしてひとつの新しいはじまりである。ひとつの遊戯である。ひとつの自力で回転する車輪。ひとつの第一運動。ひとつの聖なる肯定である。

そうだ、創造の遊戯のためには、わが兄弟たちよ、聖なる肯定が必要なのだ。ここに精神は自分の意志を意志する。世界を失っていた者は自分の世界を獲得する。」（ニーチェ、『ツァラトゥストラはこう言った』第一部「三段の変化」氷上英廣訳、岩波文庫（上）、1967年、40ページ）

- 5) ホイジンガ、『ホモ・ルーデンス』里見元一郎訳、講談社学術文庫、2018年、23ページ。Huizinga, Johan, 1938, *Homo ludens: Proeve eener bepaling van het spel-elemnt der cultuur*.
- 6) 遊びと「真面目さ」が常に対立するわけではないことは、ホイジンガも指摘している。ニーチェは、「子どものころ遊戯の際に示したあの真面目さ」に言及している（ニーチェ『善悪の彼岸』94）。
- 7) プラトン、『法律』第7巻803。ホイジンガ、『ホモ・ルーデンス』46-47ページ、361ページ。
- 8) ホイジンガ、『ホモ・ルーデンス』25ページ。
- 9) オイゲン・フィンク、『遊び——世界の象徴として』千田義光訳、せりか書房、1985年、21ページ。Fink, Eugen, 1960, *Spiel als Weltsymbol*, Eugen Fink Gesamtausgabe, Bd.7, Freiburg und München; Verlag Karl Alber, 2010.
- 10) ホイジンガ、『ホモ・ルーデンス』92ページ。
- 11) ホイジンガ、『ホモ・ルーデンス』138ページ。
- 12) フィンク、『遊び——世界の象徴として』320ページ。ここでフィンクは次のように言っている。「世界は遊ぶ。が、人格としてでも、「仮象」や「非現実性」や空想的舞台を勝ち得るというように遊ぶのでもない。われわれが世界の遊びを語ろうとするなら、われわれは人間の遊びの遊び構造を決定的に改め考えねばならず、しかもこの遊びが世界の支配から派生したものである場合の諸特徴において改め考えねばならない。」（同書、320ページ）そして、「世界の遊びを思弁哲学的思惟の主題とすることはまだ問われていない課題であって、遊びに敵対的な、遊びを隠蔽する形而上学的伝統が除去されたとき、恐らく初めて企てられるであろう。」（同書、321-322ページ）このように語ったのち、フィンクは、「ディチュラムボス的思想家「ツァラトゥストラ」の言葉で結論としよう」と言って、ニーチェの『ツァラトゥストラかく語りき』第三部最終章「七つの封印」第7節（最終節）の言葉を引用している。
- 13) フィンク、『遊び——世界の象徴として』321ページ。
- 14) ホイジンガ、『ホモ・ルーデンス』92ページ以下。

- 15) フィンク、『遊び——世界の象徴として』272 ページ以下。
- 16) ホイジンガ、『ホモ・ルーデンス』361 ページ。
- 17) 北原白秋、『洗心雑話』「その四」、『白秋全集 15. 詩文評論 1』岩波書店、1985 年、504 ページ。
- 18) 「遊戯三昧」の言葉が見えるのは次の一文である。「関將軍の大刀を奪い得て手に入るが如く、仏に逢うては仏を殺し、祖に逢うては祖を殺し、生死岸頭に於いて大自在を得、六道四生の中に向かって遊戯三昧ならん。」(西村恵信訳注、『無門関』第一則「趙州狗子」、岩波文庫、1994 年、22-23 ページ。)
- 19) 「訓練」あるいは「規律」あるいは「規律訓練」(discipline; Disziplin)は、今日では、命令に対して自発的に服従する習性ないしはこの習性を人に植え付ける調教を意味し、特にミシェル・フーコーの『監獄の誕生』以来、西欧の近代社会における権力行使の方法として注目されている。ミシェル・フーコー、『監獄の誕生——監視と処罰』田村俣訳、新潮社、1977 年、特に「第三部 規律・訓練(Discipline)」(Foucault, Michel, 1975, *Surveiller et punir: Naissance de la Prison*, Gallimard, 1975)を参照。また、マックス・ウェーバーも、一定の内容をもつ命令に特定の人々が服従する可能性としての「支配(Herrschaft)」とともに、人々が批判も抵抗もしないほど命令内容に自らを順化した状態としての「規律(Disziplin)」を論じている。ウェーバーは未完の大著『経済と社会』のなかの一卷『支配の社会学』(1922)において、「規律」を次のように定義する。「さて、規律とは、内容的には、受けた命令を徹底的に合理化されたかたちで——すなわち計画的に訓練された・精確な・一切の自己の批判を無条件に排除するとき仕方——遂行することと、もっぱらこの目的のみに内面的志向をたゆまず集中すること、以外の何ものでもない。この標識に、さらに、命ぜられた行為の画一性という〔規律の〕第二の標識がつけ加わる。」(マックス・ウェーバー、『支配の社会学 II』経済と社会 第 2 部第 9 章 5 節-7 節、世良晃志郎訳、創文社、1962 年、503 ページ。〔 〕内は訳者) 一方、ホワイトヘッドは、彼らの議論とは独立に、命じられた課題や教示された知識を児童・生徒・学生が合理的で秩序立った精確な方法で遂行ないしは習得するという理知的な学習ないしは学習指導として訓練(discipline)を論じている。フーコーとウェーバーの「訓練」と近代社会の知のあり方の問題については、姜尚中『オリエンタリズムの彼方へ——近代文化批判』岩波現代文庫、岩波書店、2004 年(1996 年)も参照。
- 20) 論文「現実の世界の論理的構造」(1934 年)の冒頭で、西田幾多郎は次のように述べている。「現実の世界とは如何なるものであるか。現実の世界とは単に我々に対して立つのみならず、我々が之に於て生れ之に於て働き之に於て死にゆく世界でなければならない。」(『西田幾多郎全集』第 3 刷、第 7 巻、1978-1980 年、217 ページ)
- 21) ホイジンガ、『ホモ・ルーデンス』31 ページ。
- 22) グレゴリー・ベイトソン、「ゲームすること、マジメであること」、『精神の生態学』改訂第 2 版、佐藤良明訳、新思索社、57 ページ。Bateson, Gregory, 1972, *Steps to an Ecology of Mind*, Chandler Publishing Company, republished 2000 with foreword by Mary Catherine Bateson by University of Chicago Press.
- 23) ホイジンガ、『ホモ・ルーデンス』、31-32 ページ。
- 24) カイヨワは、自身の著書『人間と遊び』について、同書の「日本版への序文」で、「シラーの預言者の直観とホイジンガ『ホモ・ルーデンス』のみごとな分析のあとを受けつぐものである」と述べている。ロジェ・カイヨワ、『遊びと人間』多田道太郎、塚崎幹夫訳、講談社学術文庫、1990 年(1971 年)、3 ページ。Roger Caillois, *Les Jeux et les Hommes (Le masque et le vertige)*, Galliard, 1967.
- 25) シラー、『人間の美的教育について』99 ページ。
- 26) シラー、『人間の美的教育について』91-92 ページ。
- 27) シラー、『人間の美的教育について』98 ページ。

- 28) シラー、『人間の美的教育について』98 ページ。
- 29) 次の拙稿を参照。村田康常「逆説としての世界の善性——ホワイトヘッド宇宙論と文明論の接点——」立教大学キリスト教学会『キリスト教学』46号、2004年、69-85 ページ。
- 30) ホワイトヘッドは次のように述べている。「事物の本質そのものに内在する2つの原理があつて、われわれがいかなる領域を探索するとしても、いつもこれが特殊なものに具体化されて現れている。すなわち、変化の精神と保守の精神である。この両者がなければ、なにものも実在しえない。」(SMW 201) この「変化の精神と保守の精神」の対立と和解というホワイトヘッド有機体の哲学の主題については、次の拙稿を参照。村田康常、前掲、「逆説としての世界の善性——ホワイトヘッド宇宙論と文明論の接点——」
- 31) プラトン、『クリトン』48B。訳文は田中美知太郎、池田美恵訳『ソクラテースの弁明・クリトン・パイドーン』(新潮文庫、1968年、84 ページ) に依った。また、藤沢令夫『プラトンの哲学』(岩波新書、1998年、52 ページ)、ならびに、久保勉訳『ソクラテースの弁明・クリトン』(岩波文庫、1964年改版(1927年初版)、74 ページ) の訳文も参照した。
- 32) 村田康常、「ホワイトヘッドにおける教育のリズム論——生命、自然、人間、教育の連続性——」、『名古屋柳城短期大学研究紀要』第33号、2011年、82 ページ。
- 33) 村田康常、前掲、「ホワイトヘッドにおける教育のリズム論——生命、自然、人間、教育の連続性——」、79-95 ページ。および、村田康常、前掲、「教育の創造的プロセスと民主主義——有機体の哲学の観点から——」、『名古屋柳城短期大学研究紀要』第36号、2014年、109-122 ページ。
- 34) ベイトソン、『精神の生態学』261, 262 ページ。
- 35) ベイトソン、『精神の生態学』262 ページ。
- 36) ベイトソン、『精神の生態学』273 ページ。
- 37) 遊びのリズム論、ないしは対立するもののリズムミックスな重なり合いという洞察を示したホイジンガやホワイトヘッド、グレゴリー・ベイトソンなどの論客の列に、ベイトソンのパートナーだったことのあるマーガレット・ミードを加えてもいいかもしれない。彼女の文化人類学研究が示した「労働とあそびのリズム」も2つの対照的な活動の間を揺れ動くリズムに焦点を当てている。ミードは、「ある社会を存続させるのに、解決しなければならない問題」として「活動と休息のリズムをどのように組み立てるか」という問題があるとし、「このリズムは、ほとんどの社会において、労働——意図をもった、活動そのものの外にある目的に向かって方向づけられている活動——と、あそび——そのもの自体にむくいのある活動——との組み合わせ方にもまた形をかえている」(マーガレット・ミード、「労働と遊びのリズム」、『男性と女性——移りゆく世界における両性の研究』(上) 第二部 8、田中寿美子、加藤秀俊訳、創元新社、1961年、212 ページ) と述べている。
- 38) たとえば『象徴作用』においてホワイトヘッドは、「ほとんどすべての哀感(pathos)は、時間の経過(lapse of time)というものへの関連を含んでいる」(S 47)と述べている。また、『観念の冒険』において、「〈前進〉か〈頹廢〉か(Advance or Decadence)が、人類に与えられた唯一の選択である。純粋に保守的なものは、宇宙の本質にさからっている。」(AI 274)と述べている。「哀感」については、次の拙論を参照。村田康常、「ホワイトヘッドの直接経験と逆説的論理」実存思想協会『実存思想論集 XXIV 実存と教育』第二期第十六号、理想社、2009年、155-172 ページ。

要旨

Play and the Rhythm of Education:  
An Introduction to the Philosophy of Play

Yasuto MURATA

In this paper, we attempt to introduce the “philosophy of play,” which extensively examines the question of what play is. In previous noteworthy studies, it has been shown that people were born to play, and that to play is to live. This paper is an attempt to approach this idea from the viewpoint of A. N. Whitehead’s educational philosophy. In Chapter 2, as a starting point for discussing play, we will examine the classical “philosophy of play” through the philosophies of Schiller, Huizinga, Fink, Bateson, and others who believed that the very act of the creation of this world was play and that culture is born in the world of play. In Chapter 3, we discuss the “rhythm of education” in Whitehead’s philosophy of education from the viewpoint of the connection between life and play, and examine the rhythm of education from the perspective of Whitehead’s philosophy of organism. To the best of our knowledge, there have been no previous attempts to approach the philosophy of play from the standpoint of the philosophy of organism. This paper is an attempt to consider the philosophy of play, which originated from Schiller’s aesthetics and was developed by Huizinga, Fink, Caillois, and others from the viewpoint of Whitehead’s philosophy of organism or process philosophy.

キーワード： 子どもの哲学 遊びの哲学 教育のリズム ホワイトヘッド