

# 「子どもの人間学」の系譜（1）

ランゲフェルト教育学の周辺と背景 — E. A. A. フェルメール —

竹内 順子

（お茶の水女子大学）

## 1. 研究目的

前々回の本学会では、オランダの教育学者ランゲフェルト(1905-89)の「子どもの人間学」における「幼児」の概念について考察した。ランゲフェルトは人間的、ときには現象学的教育学者として日本についに紹介されているが、その理論的背景や継承のあり方についてはまだ十分に検討されているとはいえない。本論ではランゲフェルトの周辺にあって影響を及ぼした研究者の業績に目をむけながら、ランゲフェルトの「子どもの人間学」をより多角的・立体的に浮き上がらせ、その意味を再検討することとしたい。今回はその第一段階として、ランゲフェルトの共同研究者でもあり、教育学的に「遊び」理論を展開した E. E. A. フェルメール(1908-)を取り上げる。

## 2. 「ユトレヒト学派」

第2次大戦後から50年代にかけてオランダ・ユトレヒト大学心理学科を中心に、人間行動を現象学的に記述する研究が多数の研究者から発表され、「ユトレヒト学派」とよばれる研究運動が形成された。『女性』、『人間と動物』などの訳書で日本でも知られているポイテンダイク（当時ユトレヒト大学心理学研究所所長）を中心に、ランゲフェルト、ファン・レネッ（犯罪・産業心理学）、ファン・デン・ベルク（精神医学）などがこれに参加していた。ランゲフェルトが1946年に創立した教育学研究所での共同研究者フェルメールも、このグループのひとりともなされ、治療教育実践をもとにした現象学的方法による「遊び」研究で高い評価を受けている。

## 3. フェルメールとランゲフェルト

— 臨床教育学への貢献 —

ユトレヒトの教育学研究所はランゲフェルトの強い指導力の下で、教育の基本的な事実から出発した実践性の高い教育学理論の構築をめざして、1947年教育学科としては先駆的に遊戯室を設置したが、この直接の発案者はフェルメールであった。しかし遊びの観察の必要性に理論的な契機を与えたのは『人間と動物の遊び』を著したポイテンダイクであったという。

ここでは主に情緒的な問題を抱えた子どもの遊戯治

療が始められ、学生たちの実習の場ともなった。遊戯観察はすでにユトレヒト大学附属病院の精神科でも行われていたが、医学的な見地からは、遊びは子どもの異常な点を発見するための診断上の手段としてみなされていた。これに対して教育学研究所のフェルメールらのグループでは、遊び自体の意味、遊びを創造する状況と子どもの精神発達との関係、そして遊びをとおして子どもの十全な発達を可能にするために大人はどのような援助ができるのか — など、あくまでも教育学的な視点からの「遊び」研究に観察の眼目があった。フェルメールは博士論文『遊びと遊び教育学的問題』を1955年ランゲフェルトのもとで著した。その理論はおもにオランダ、ドイツに広がりを見せている。

イメージコミュニケーションを基盤におく彼女の遊戯治療理論は、ランゲフェルトの教育学のコンテキストに合致しながらも、後継の遊戯治療の実践の場により直接的な影響を与えている側面も否めない。

ランゲフェルト、フェルメールらが治療的遊びの一手法として考案した『コロブス』テストは、一種の投影法のテキストとして広く普及したが（蘭・英・仏・独版がある）、そのなかの数枚の絵はフェルメール自身の手によるものである。

## 4. 遊びの教育学的研究

— 『子どもの遊び』より —

今回はフェルメールの「遊び」理論について論じるために、教育関係者や学生にむけてつくられたテキスト『子どもの遊び』（1974, Utrecht）を主ながかりとする（「幼児の教育」フレイベル館1986年4, 6, 7, 8, 9, 10, 11月号、1987年1月号に拙訳あり）。

### ①「遊び」についての基本的理解

〔世界に意味を与えること〕

『「遊び」とは遊び相手もしくは遊具と意味を与え合う関係である。（中略）普通の日常的世界（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でき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、つまり子供は世界に自分から意味を与えようとするということだ。』（傍線

筆者)

人格の発達には自己という「内」の世界と「外」の世界(すでに大人たちによって意味付けされている世界)とを徐々に分化させて認識していく過程に生じるが、子どもは自分の個人的なものの見方・感じ方(私的意味付与)が大人たちの見方・感じ方(共同の意味付与)とくいちがうのをくりかえし体験し、その軋轢をどのように最小限にとどめようかと模索している。そして子どもはそのとき私的意味付与を犠牲にして公共の意味付与に身を投ずるのではなく、2つの意味の世界のあいだに独立したもうひとつの世界を呼び起こして、二重の意味付与を主体的に体験し、アクティヴに共同の意味を受け入れる(再編する)。これが「遊び」という世界である。

〔子どもの「自由」 — 大人の「責任」〕

『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ときに生じる。大人が課題として、子供の遊ぶ自由を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。』(傍線筆者)

子どもの発達(アクティヴな意味付与)をめぐる教育学的にはどのような問題が提起されるのか。ここでランゲフェルトは「自由」、「責任」という、西洋個人主義の良心を代表する概念を掲げ、フェルメールもその論脈に沿って教育学的「遊び」論を展開する。教育の一端をになう大人の「責任」には、ランゲフェルトによると「権威」という教育学的概念が裏打ちされているのだが、フェルメールはこの語を使っていない。

「遊び」世界はテリトリーとしては、自然と文化のあいだに固有の位置を占めているという。つまり子どもはその欲動性や衝動(自然)から距離をとり(自由になり)、大人が提示する文化的なタブーなどからも一定の解放を許されて、はじめてアクティヴな活動に取り組めるのだ。恐怖や不安や興奮などの欲動性が強すぎると子どもは「遊ぶ」ことができなくなるし、逆に大人が遊びをコントロールしすぎると子どもの自我は存否の危機にさらされることになる。したがって

「自由」とは自然と文化を媒介するテリトリーを保証する条件なのであり、そのための「責任」をになうのが「大人」という存在なのである。

## ②遊びの諸位相

フェルメールによると、『遊びとはある「なにか」との対話の中で自己証明をおこなう』ものである。ここでいう「対話」とは自然もしくは文化を相手として

交わされるもので、どちらかに巻き込まれたり融合したりしてしまわない、距離のある「自由」な関係である。その対話は、現実的な世界に触発されながら、子どもの私的な意味付与に契機づけられた、独自のイメージ化に色どられている。たとえばいたり来たりや反復的な運動性に特徴づけられる遊びは、動きながら生きられる空間に向かってイメージ像を与える「遊び」だ。また水や砂の遊びに代表される感覚受感的遊びでは、イメージ化が感覚的印象という自然欲動性にひきづられすぎると遊びの自由が阻害されてしまうという。その他ルールのある遊び、競走遊び、造形的遊びなども論及されているのだが、幼児期の発達においてとくに教育学的意味をもつのは「イリュージョン的(空想的)遊び」である。一才半くらいになると子どもは「のような」という二重の意味をもつ世界と遊ぶ。公共的な意味も知りながら『シンボリックな所作を通して自分の印象をも認知するという、人間学的な自由をも見出すのである』。これは「遊び」のなかでも「人間の子ども」特有の行動であり、『子どもの人格を形成すると同時に未来へと投企させる、挑戦的な場になっている』。この遊びは児童期には「秘密」の世界を招来し、やがては子ども期の終了と同時に消滅するという。この「子ども期」とは何才まで、というような発達区分ではなく、教育という関係を介して大人の援助(遊ぶ自由の保証)を必要とする遊びをおこなう時期と考えるのが妥当であると思われる。

## 5. フェルメールの「子どもの人間学」

彼女の「遊び」論は、『驚嘆すべき豊かな世界として自らを出現させる』ものとしてまず「遊び」の世界に踏み込むところから出発する。「遊びとは何かについて前意識的に抱いている概念」を起点として、「自分たちも遊んだことがある」という事実、つまり子どもの生活世界の探究、という意味で現象学的方法をとる。したがって「遊び」をより根源的な行動へと還元しようとする従来の「遊び」論の多くを一時棚上げする立場となる。彼女の場合、その豊富なプレイセラピーの体験から、子どもたちが真にアクティヴな意味付与をおこなえるようになる過程で情緒的問題から解放されるということ(自由の獲得)が確認されるかたちとなる。「遊び」は「治療」という目的に仕えるものではなく、子どもも大人もその人間としての存在様式全体をかけて取り組むものとして、広義の「教育」学的課題として問題を投げかけるものである。