

発達と労働の相互連関について

西 信高*・高橋 憲二**・内田 紀光**

Nobutaka NISHI, Kenji TAKAHASHI and Norimitsu UCHIDA
A Study on the Mutual Relation between Development and Labor

Abstract Nimano-Sato, a home for the mentally handicapped has four viewpoints to guarantee their development, that is, *Life, Education, Labor and Medical service*. But we do not clarify the mutual relation among the four viewpoints. We want to try making clear the construction. In such a trial it is necessary to have common understanding of each definition of these terms. With this intention we study the meaning of labor in relation to play as a first step. They consider play and labor as a coordinate concept in contemporary Japan. School education locate play and studying alternatively according to child's ability. But the materialistic view grasp the meaning of each concept in a common purpose. It is important to adhere to such a standpoint in approaching the question how to guarantee their labor and development.

はじめに

「Mさん……猫車を使つての土運び、穴掘り、くわ打ち、ハウス建設、追肥などが主な作業です。落ち着きはないが、どんな作業でも全力投球で頑張っている。最近では、細かい作業も少しずつできるようになったし、障害の重い人に教えることもできるようになった。園芸班のリーダーのひとりとして、ていねいに教えるようにし、みんなを引っばっていけるようになってほしい。とても勉強熱心なので生かしてあげたい。」¹⁾

精神薄弱者更生施設「仁万の里」の年報「里」第2号で紹介された仲間の一人の姿である。

仁万の里は、労働を里づくりの四つの柱の一つとして位置づけ、そこに生活する仲間の発達を保障するとりくみを追求している。そして、開設以来、ほぼ2年の実践をとおして、発達と労働にかかわって、次のような方向性をみだしている²⁾。

「発達をめざす労働の活動形態を、仲間の発達段階に応じて仕事を保障し、抱えている問題をたべ、変えてゆき、評価しながら、しっかりとした足どりで歩んでゆく方向であります。

2才までの仲間達には、労働の保障と共に、特別時間帯を設定し、作業前の遊びの充実をおこなっていくこ

と。

3才～4才半の仲間達には、生活や労働のそれぞれの経験を豊かに広げてゆくことで、作業意欲を高め、仲間に応じた仕事を創り出し、生活の基盤を築けるようにしてゆくこと。

5～7才ごろの仲間達には、社会と個とのかかわりを調整しきれない問題に対し、自分の力で克服してゆく努力と合わせ、適切な労働と生活の場をそれぞれ保障してゆくこと。こうした取組みを通し、かなりの数の仲間達が地域社会の中で生活をしてゆけると考えます。具体的には、作業所や福祉工場、職親などの就労形態と、通勤寮や共同福祉ホーム、自立ホームなどの生活形態を、地域社会の中に位置づけ、保障してゆくことです。」

発達と労働の密接な相互関係は、仁万の里の実践をとおして経験的にも確かめられてきているが、これをさらに科学化し、仲間にかえし、里づくりに反映させることが、この共同研究の目的である。

われわれがとりくもうとするこの問題は、他の関連諸科学の成果とも結びつくことが要請されるものであり、また、里づくりの発達とともに深化していくべきものである。したがって、一回性の研究に終らず、三者それぞれの立場や問題意識のちがいを有機的に織りなしながら、今後ひきつづいての展開を展望している。

本稿は、その一環であり、文責を西が負って報告する。

* 島根大学教育学部障害児研究室

** 隠岐島町村組合立精神薄弱者更生施設「仁万の里」

「遊び」をととしての「労働」概念の検討

(1) 遊びと労働の対立

仲間と職員の共働・共生の場としての仁万の里は、里づくりのねらいを次のように規定している。

- a. 仲間たちの人間として豊かな生活の実現をめざして、総合的で一貫性のある施設づくり
- b. 労働と生活そして教育と医療を統一的にとらえた施設づくり
- c. 障害程度の重い人を大切に、条件の許すかぎり一層多様な障害を負った人々の願いにこたえる施設づくり
- d. 地域にねぎし、地域にひらかれた施設づくり

b. において、四領域の統一的把握が指摘されている。里の生活の具体的な日課のなかには、これらが盛りこまれている。少なくとも欠落がないというレベルでの統一性は実現されている。しかしながら、さらに一步おしすすめて考えた場合、全人格発達にそれぞれがいかに侵透しているのか、つまり四つの角度からのアプローチと発達との相互連関、そしてまた、四領域相互の連関はどのような構造をもつのか、について、必ずしも明確ではない。例をひくならば、労働と教育の保障、この一つをとってみても、全国の他の多数の更生施設のとりくみに比べて先進性をもつものではある。しかし、そこにおいて、学校教育で実践される労働教育の理念が成人施設にあってはどのような意味をもつのかといったことも、そのような問題の一つである。労働も教育も必要であるといった単なる必要論に終始したのでは、あれもこれも寄木細工に陥いる。両者の並列的保障を扯揚しての構造化がなければ、充実した生活の組織化は進展しない。

そして、構造化をめざす検討にあたっては、労働、教育、等々の諸概念について、一定の定義づけが前提的な手つづきとなる。仁万の里では、すでに重度、軽度といった用語に束縛された発想はないが、同じ「重度」についても受けとる側の印象や理解は多様である。このことが、従来実践の交流に際して少なからず障害となってきたことから、論議に際しての用語の共通認識は軽視できないのである。

そのような意図のもとでの試みとして、以下「労働」をとりあげて考える。そしてこれを、小論ではまず「遊び」をてがかりとして展開する。

義務制実施後、いわゆる重度化の進行が加速されたとの見解に立ち、したがって、教育内容において、彼らに対して教科の前段階とされた養護・訓練の対象にもほ

らないとして、「遊び」が導入される傾向が強まっている。また、遊びから労働へという図式も従来から広く採用されている。このような、いわば段階論を含め、障害児の学校教育における問題の検討は、ちえおくれの成人の労働を豊かにするうえで、また、学校教育とその修了後を結合させ一貫性を築きあげるうえで、意義あるものとする。遊びをてがかりとして労働に迫ろうとするのは、以上の理由によるものである。

日常の常識的観念からすれば、「遊んでいる」状態は好ましくないものとみなされる。障害児教育において尊重される遊びが、健常の学童においては概して歓迎されず、その評価は一変するのである。同じ「遊び」という語であっても、両者に付与される語義に相違がある。この状況を顧みることなく、障害児教育の枠組みのなかにおいてのみ遊びの重要性を標榜するかぎり、科学的「遊び」論の形成は望みえず、したがってその重視された遊びも科学的根拠をもちえない。人間発達（個体発生）の全過程に一貫する「遊び」を定義するにあたっては、人間存在の根本は何かという存在論的アプローチが不可欠である。

唯物論の見解として、一文を次に掲げる³⁾。

労働はまず第一に人間と自然とのあいだの一過程である。この過程で人間は自分と自然との物質代謝を自分自身の行為によって媒介し、規制し、制御するのである。人間は、自然素材に対して彼自身一つの自然力として相対する。彼は自然素材を、彼自身の生活のために使用されうる形態で獲得するために、彼の肉体にそなわる自然力、腕や脚、頭や手を動かす。人間は、この運動によって自分の外の自然に働きかけてそれを変化させ、そうすることによって同時に自分自身の自然（天性）を変化させる。彼は、彼自身の自然のうちに眠っている潜在力を発現させ、その諸力の営みを彼自身の統御に従わせる……（くもとみつばちの例——筆者）……しかし、もともと最悪の建築師でさえ、最良のみつばちにまきっているというのは、建築師は蜜房をろうで築く前にすでに頭のなかで築いているからである。労働過程の終わりには、その始めにすでに労働者の心像のなかには存在していた結果がでてくるのである。……彼は、自然的なものうちに、同時に彼の目的を実現するのである。その目的は彼が知っているものであり、法則として彼の行動の仕方を規定するものであって、彼は自分の意志をこれに従わせなければならないのである。そして、これに従わせるということは、ただそれだけの孤立した行為ではない。労働する諸器官の緊張のほかに、注意力として現われる

合目的な意志が、労働の継続期間全体にわたって必要である。

労働は、人間の生存を保証する手段であると同時に、人間の発達を保障する基本的条件であるとされる。労働なしには生活はありえないし、労働によって人間は自己自身を革新し、発達するのである。結局、労働を生計を得るための活動に矮小化するとき、遊びは忌避すべきものとしてたちあられる。そして、遊びないし余暇 (Leisure) は、労働の対立物となる。そのような労働観は、人類史の一過程としての現代日本の労働観、つまり、労働が人間を疎外する資本主義社会において優勢な労働観である。

この点は、なお補強して論ずべきであるが、ここでの中心的課題ではないので他に譲るとして、一応の規定にとどめるが、いずれにせよ、資本主義社会における労働観を前提にすれば、遊びと労働において積極的相補関係は意識されず、対立観念として両極に位置づけられるのである。そして同じく、資本主義が必然的に要請する教育における能力主義によって、学校教育における学習も、子どもにとって概ね苦役として意識されるのである。学習で獲得したものが、個人の主体的意志とはかかわりなく、商品としての労働力の一要素とならざるを得ないからである。その意味では学習は、基本的には、個人の全面発達を実現する手段とならない。その日常的な典型例は、一生懸命勉強しないとい学校いい会社に入れないよノ云々であり、その際の「学習」は多くの場合、教科の学習と同義語となっている⁴⁾。簡略化して言えば、学習と遊びの関係も、さきの労働と遊びの関係と同様の図式が成り立つのである。そしてそれゆえに、商品としての価値の形成が将来に期待できないとみなされる重い障害者の場合において、はじめて学習と遊びが共存しうるのである。さきにふれたように、学習 (=教科) の理解が困難な子どもに対して、「養護・訓練」を設定して、「重い子は学習の全部が養護・訓練」としたのであるが、さらにそれも困難な場合、学校教育からの放逐は法的歯止めがあって不可能なことにより、結局「遊びも学習」ととらえなおすのである。したがってこの場合の、学習と遊びの結合は、二者択一的な形で問題とされるのであって、しかも遊びは価値的に低位に位置づけられるのである。

また、能力主義を貫徹させる方法論的基礎、たとえば学力テストなどによる評価、がまだ確立しない就学前教育の場合も、同様に遊びが積極的評価を受けることになる。

就学を境に、遊びは一転して有害とみなされ、ただ学習 (成人の場合は労働) を効率的に遂行するための従属的補完物としての役割を担うのである⁵⁾。Leisure の日本語訳である「余暇」は、そのような意味を適切に表現した訳語といえる。ちなみに、仁万の里年報では、「余暇」はさきの四つの領域のうちの「生活」でとりあつかわれており、主な活動は次のようになっている⁶⁾。

①講習会への参加

ちぎり絵, 将棋

②青年学級への参加

③体力づくり教室への参加

④自主的活動

国体のカンナ植え, マラソン大会, ハイキング, 杉の子学園とのソフトボール交流試合, きもだめし, ハサミ将棋大会, 廻り将棋大会, 卓球大会, ひも相撲大会, 散歩, キックベースボール大会

保護機能をもつ施設において、余暇はまた異なる意味をもつと考えられるが、上記の視点による検討も今後の課題である。

いずれにせよ、「労働」あるいは「労働者」が、一般的には必ずしも快い響きをもたず、むしろ蔑視され、誇りたかく尊敬の念をこめて語られることの少ない現状において、そのような状況の起因を詮索せず、無批判的に受容したところでの議論は、科学的たりえない。その意味で、さきの引用を含めての唯物論的理解は、労働を定義づけ、乳幼児期から成人期の発達を保障する活動に展開するうえにおいても、重要なてがかりとなり、基礎となる。

そしてまた、労働を人間存在の基本とする認識は、一部の観念論的教育学によっても支持されている。その一例として挙げるならば、ウシンスキー⁷⁾は、人間を労働に遭わした創造主は労働を肉体的道徳的知的発達の不可欠の条件としたのであり、自分みずから行う労働なしには人間の進歩はないという意味のことを主張している。

遊びと労働、相互の独自性と連関

唯物論にたつ労働観を背景とした遊びの理解はいかなるものか。

ソビエトの教育者マカレンコは次のように述べている⁸⁾。

わたしは、児童組織には遊びが侵透しているべきだと確信しています。それはよく学びよく遊べという考え方からではなくて、子どもたちが、いま遊んでいるように、そのようにかかれらはやがて働くという考え方からで

す。というわけで、わたしは、児童集団の組織全体には遊びが侵透していなければならないし、わたしたち教育者も、この遊びに参加すべきだという意見の支持者です。……ところでみなさん（教師のこと——筆者）は、わたしもみなさんも遊んでなんかいないとお考えでしょうか。遊んでいるのですよ！そのネクタイやネクタイピンやネコやイヌなど、こんなものぜんぶをみてください！これまた遊びなのです。……それなのに、子どもたちの場合にかぎってどうしてそんなにまじめ一本やりで、道徳道徳学習学習とせめてたてるのでしょうか？遊んだらどうでしょうか？

また、ノヴィコフ⁹⁾は、遊びを諸活動を組織する方法として考える。

子どもたちの活動の遊びの形式は、子どもたちの活動の組織の特質である。児童集団の生活には遊びが侵透していなければならないとわれわれがいうとき、それは遊びが子どもたちの時間配分のなかで一定の地位を占める子どもたちの活動の一つの種類であるだけでなく、他の種類の活動を組織する方法の一つでもあることを意味する。

そして、クループスカヤ¹⁰⁾は、総合技術教育を展望して遊びを位置づける。

子どもたちはあそびなくてはならない。あそび——これは環境を認識する方法である。あそびは巨大な意義もっている。もしも子どもたちが遊ばないならまったくよくないことであって、それは子どもたちが病気であるか教育過剰であるかのどちらかである。おとなたちさえ遊んでいないではないか。もう一度いうがあそびではないか。——子どもたちにとっては遊びは労働である。そしてあそびは、総合技術教育にとってこのうえなく重要なものである。……子どもには、かれの心に描かれているがままに家をつくらせておくことが、ずっと大切なのである。そういうばあいに子どもは、あそびの過程で、材料をも、形態をも正しく研究することを学ぶだろう。

遊びおよび労働に付与される意味は、世界観に規定されるのである。

ソビエト教育学においては、乳幼児期¹¹⁾から青年期およびそののちの人格形成の全過程を通じての活動の主導の形態として、遊び、学習、労働、交通＝接触の4つのアスペクトを考え、それらの特殊性、固有性と相互連関の科学化が今日的課題となっている¹²⁾。

一応の図式化を試みれば、図1のようになろう。

遊びが活動のなかに侵透していなければならないとい

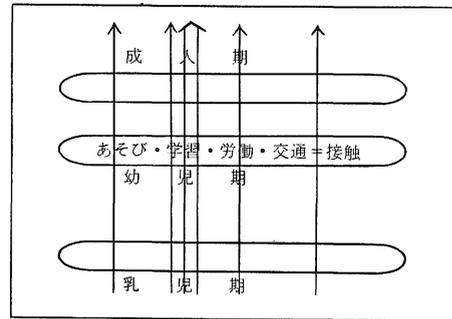


図1

う、さきのマカレンコの指摘は、乳児期から成人期まで一貫して適用されるべき原則である。

しかし、ここに言われる遊びは、遊び一般の奨励を意味するものではない。人間は社会的諸関係の総体であり、遊びにもまた社会の状況が反映される。戦時下においては、「戦争ごっこ」が子ども（この例の場合は男児）の遊びの基調をなすのであり、今日ではテレビ映画や漫画の影響を受けるのである。そしてまた、未開社会と現代日本の遊びもおおのずから相違をみせる¹³⁾。それゆえ、いかなる遊びを提示し設定するか、これによって発達の方向性と可能性が基本的に規定されるのである。まさにマカレンコのいうように遊びには「よい遊び」と「わるい遊び」があり、「男の子や女の子が法違反者とか『アブノーマル』とかになるのは、『法違反者的な』または『アブノーマルな』教育学のしわざであるというところに、問題の核心があるのであります。ノーマルな教育学、積極的な目的志向的な教育学は児童集団を非常にすみやかに完全にノーマルな集団に変えていきます。生まれつきの犯罪者だの、生まれつき問題的性格の者だのは、決しているものではありません。」¹⁴⁾

親から何が要求されるかという形で、マカレンコは遊びの指導において留意すべき2点を挙げている¹⁵⁾。

①あそびが子どもの唯一の願望にならないように、またそれが社会的目的から子どもをまるっきりひきはなしたりしないように注意すること。

②しごとに必要なくべからざる心理的および肉体的習慣があそびを通じて教育されるように注意すること。

またジューフスカヤ¹⁶⁾は、集団主義的精神を教育する手段として創造的遊びをとらえながら、それが現実的に有効的に機能するためには、遊びは三つの要件を備えるべきとする。

①子どもたちに、集団的な体験・願望・興味を形成し、発達させることである。そのためには、情動・志向

する気持・興味・関心などの共通性が必要であり、その共通性は、知的ならびに芸術的発達を土台にしてかちとられるものである。

②子どもたちの遊びに、喜びのもてるような展望を与えることである。このことによって、遊びに対して長時間興味をもてるようにし、玩具をつくる気持を起こさせ、組み立てながら最後の仕上げまでやりぬくことに成功する。

③集団的な遊びが行えるためには、子どもたちが自分の活動を組織立てられるように教えることである。遊びを組織立てたり、その計画を立てたりする場合には、子どもたち自身が、積極的に参加する。集団的な遊びは、他人の権利を尊重する気持や集団のきまりに従う必要性を子どもに養うとともに、個性の尊厳——すぐれた面や能力——を抑圧するものではないだけでなく、反対に、その発達が十分にできるような可能性をもっている。

ところで、このような遊びについての見解は、基本的に労働においても適用されるのであるが、この点について少し長くなるがマカレンコのことばを引用する¹⁷⁾。

あそびとしごと¹⁸⁾との間には、多くのひとが考えているほどの大きな差異がないということです。いいあそびはいいしごとと似ており、わるいあそびはわるいしごとと似ています。それはひじょうによく似ていて、わるいしごとはいいしごとと似ている以上にわるいあそびに似ている、とすらいってもまちがいはありません。

いい遊びは、みな、なによりも働く努力と思考の努力があります。もし親がゼンマイじかけのネズミを子どもに買ってやり、一日中ネズミをまいては動かし、子どもが一日中このネズミをながめてよろこんでいるとしたら、このあそびにはなにひとついいことはないでしょう。このあそびでは、子どもは受身のままでいて、あそびに加わっているといっても、見ているだけです。子どもがそんなあそびだけをやっていると、ひとのやるしごとをながめる癖のついた、創意のない、しごとのなかに新しいものを生みだす習慣も困難にうちかつ習慣も身につけない引込み思案な人間になってしまいます。努力のないあそび、積極的な活動のないあそびはつねにわるいあそびです。ごらんの通り、この点であそびはしごととひじょうによく似ているのです。

あそびは子どもによるこびをあたえます。それは創造のよろこびか、あるいは勝利のよろこびか、または美的なよろこび——質のよろこび——でしょう。いいしごとともそれとおなじよろこびをもたらすものです。この点まったく同じです。

人によっては、しごとがあそびとことなる点は、しご

とには責任があり、あそびにはそれがいいことだ、と考えているものもいます。それはあやまりです。あそびにも、しごととおなじように大きな責任があります。もちろん、よい正しいあそびの場合です(中略)。それにしてもあそびとしごととはどういう点がちがうでしょうか。このちがいはただつぎのひとことです。しごとは社会的生産に、物質的および文化的価値、いいかえれば、社会的価値の創造に人間が参加する¹⁹⁾ことです。あそびはそういう目的を追求するものではなく、社会的目的には直接関係をもっていません。しかしそれと間接的な関係をもっています。つまり、それはしごとに必要かくべからざる肉体的および心理的努力の習慣を人間につけるからです。

つまり、遊びは社会的価値の創造という目的を第一義的に追求するものではないところに、労働との相違点をみだしている。

であるならば、人間の生のなかに、これらをいかに有機的に組織し、発達と関連づけていくかが次に問題となるが、これは今後稿をあらためて論ずる。ただ、遊びにせよ労働にせよ、ここでは基本的な枠ぐみを与えたにすぎず、労働を例に言えば生産労働、社会的有用労働等々なお下位レベルの定義づけを前提の手續としなければならないことを付言しておきたい。

注および参考文献

- 1) 仁万の里年報、第2号、p. 86、1982.
- 2) 同上書、p. 17.
発達段階と生産労働の関係については今後の研究にまつ面も多い。
泰安雄；障害者の発達と労働、ミネルヴァ書房、pp. 197~198、1982.
- 3) マルクス；資本論、大月書店版、p. 234.
- 4) 「学習」についても、使用にあたっては慎重を要すると考えるが、日本での現状は必ずしもそのようではない。1例として、
須藤敏昭；遊びと労働の教育、青木書店、pp. 82~86、1978.
なお、ジューコフスカヤは次のように述べている。
ジューコフスカヤ；遊びによる幼児教育、坂本市郎訳、新読書社、pp. 54~55.
子どもの成長のために、教授=学習を行うことによって、知識や技能の成長が保障されるときに、知能

や興味の発達が促進され、行動の面にも影響が及んでくる。遊び、学習、労働などは、就学前の子どもの各活動形態であって、こういうものを媒介として、子どもは知識・技能・習熟を身につけ、能力を発達させるのである。しかし、これらの活動形態は、たくさんの共通性をもっているけれども、特に学習と遊びについて考えてみると、両者は子どもの知的ならびに道徳的発達の過程においては、それぞれちがった機能をはたしているのである。同時にまた、両者は、お互いに補足しあう関係にあって、子どもの意識の形成を保障し、行動の面にも影響を与えている。最近の(1960年前後—筆者)就学前教育学にあっては、教授=学習ということが重要な位置を占めてきている。とは言うものの、教授=学習が訓育的にどんな意味をもっているのかという問題については、まだあまり研究されていない。

- 5) 週休2日制の広がりとは、遊ばないし余暇に積極的意義を与えてのものでは必ずしもなく、企業の減量経営策の一環としての色彩をも帯びているのである。
- 6) 前掲年報, pp. 36~38.
- 7) ウシンスキー; 労働, その精神的教育的意義, 明治図書版教育学全集6, p. 12.
- 8) マカレンコ; わたしの教育経験からのいくつかの結論, 資料ソビエト教育学, 新読書社, pp. 148~149.
- 9) ヴィコワ; 集団における人格の教育, 同上書, p. 397.
- 10) クループスカヤ; 生徒のあいだでの自殺と自由労働学校, クループスカヤ教育学著作集6, pp. 242~243
- 11) ザルーシスカヤの著作の目次でみると次のようになっている。ザルーシスカヤ; 就学前教育, 坂本市郎訳新読書社版(1973).

第1乳児期(生後第1年目)

1. 教育の目標とこの年齢の特徴
2. 日課時程, 生活の組織化, 看護
3. 眼をさましている時間の組織化と教育
4. 遊び=課業

:

年少前期(生後第3年目)

1. はじめに
2. 組の生活の組織化と教育
3. 遊び
4. 課業
5. 祝祭日とレクリエーション

:

年長(生後第6年目)

1. はじめに
 2. 組の生活の組織化と教育
 3. 労働
 4. 遊び
 5. 課業
 6. 祝祭日とレクリエーション
- 12) 矢川徳光; 増補マルクス主義教育学 試論, 明治図書, p. 85, 1973.
 - 13) 青柳まちこ; 「遊び」の文化人類学, 講談社, pp. 57~79, 1977.
 - 14) マカレンコ; ソビエト学校教育の諸問題, 明治図書版マカレンコ全集VI, p. 120.
 - 15) マカレンコ; 子どもの教育について, 同上書V, p. 336.
 - 16) ジューコフスカヤ; 遊びによる幼児教育, 坂本市郎訳, 新読書社, p. 86.
 - 17) マカレンコ; 子どもの教育について, 同上書V, p. 336.
 - 18) ここでは、「しごと」という訳語がつかわれているが、ロシア語の原語は *занятие* で、これは業務、職業といった、内容面を指す語である。一方、労働 *работа* は動的行為の側面を指し示す。「家事」を例にとると、あなたのお仕事は?に対する回答はふつう家事手伝いです、となるが、別に、家事労働ということばもある。両者のニュアンスの相違と *занятие, работа* は、ほぼ対応する。また、「赤ちゃんは泣くことが仕事」という表現も日常的にみられる。*занятие* は、複数形になると、授業、勉強、学業といった意味にもなる。引用文のおわりに、あそびとしごとの規定があるが、これをみると、ここでは「しごと」よりむしろ「労働」のほうが適訳とも考えられる。
 - 19) 社会的価値の創造に参加するという実践的・変革的立場を、史的唯物論と結合させて堅持しなければ、遊びや労働の検討は観念論に陥る。その例として、大沢正道; 遊戯と労働の弁証法, 紀伊国屋書店, pp. 175~195, 1975.