

# 低学年カリキュラムの内容に関する教授学的研究(Ⅱ)

——デューイにおける「遊び」と「仕事」の統一——

山 本 順 彦

はじめに

小学校低学年に生活科が新設されるに至って、これまで以上に幼稚園教育と小学校教育の接続が問題にされ、活発に議論されるようになってきている。今日に至るまで、学校教育は、確かに、幼稚園と小学校とでは教育の目的、内容において基本的な相違点が存在してきたと言える。幼稚園における教育は、家庭生活では十分に経験されなかった集団生活に親しんだり、「遊び」や初歩的な音楽表現、絵画制作といった構成的、創造的活動に総合的に取り組むことをとおして心身の全体的な発達を促すことに主眼が置かれてきた。それに対して、小学校における教育は、子どもの学力と人格の統一的発達を促すことをその究極的な目的とするしながらも、人類の文化遺産としての科学、技術、芸術の体系に基礎を置く、各教科別の知識、技能およびそれらをとおして形成される、より分化した諸能力の獲得を主として目指す学習活動が組織されてきている。すなわち、幼稚園は、「遊び」や「生活」を主たる教育内容・方法として総合的な活動が組織、展開されるのに対して、小学校は、分化した各教科の知識、技能、能力が習得される場として構成されているのである。幼稚園と小学校とでは、それぞれが目指すものは、基本的に相違していると言

って誤りではないであろう。結局、このような、幼稚園と小学校との教育目的・内容の相違が、両者の相互的な接近や連携をはかることをこれまで困難なものとしてきたと言えるのである。

しかし、この度、小学校低学年に生活科が新設された意図の一つとして、低学年の子どもが思考と活動の未分化な状態に置かれているという発達特性を考慮するならば、社会科や理科のような机上の学習を中心とする言葉主義的な性格の強い教科を排して、子どものより具体的な活動や体験に着目して教育内容を構成すべきであるという主張が存在しているのとみて誤りではないであろう。そして、そのようなカリキュラムの改善を推進するさいには、幼稚園教育の内容・方法から小学校低学年のカリキュラム構成は、多くのものを学び、取り入れることをとおして、幼稚園、小学校両者の系統的な連携をより一層強めるべきであるという見解もまた、生活科新設の動機の一つとなっていると言つて過言ではない。何故なら、今般の幼稚園から高等学校に至るまでの学習指導要領の改訂においては、中等教育段階においては「専門・分化」というカリキュラム編成原理が徹底されているのに対して、幼児・初等教育段階においては「連続・統合」の原理が支配的になっていると言えるからである。したがって、生活科は、まさに、「幼・小教育の連続発展と合科・総合的な指導をとおして『自立への基礎づくり』をめざす、いわば、人間教育の教科として誕生した<sup>(1)</sup>」のであり、子どもの成長を長期的視野にたつて捉えながら、カリキュラムの再編に着手しようとする動きのあらわれであると言つてよいであろう。

したがって、生活科においては、「教科書を中心に頭だけで学ぶ学校ではなく、具体的な活動や体験を重視して全体で学ぶ学校を求めている<sup>(2)</sup>」として、「体験を重視することとその教科構成の基本的な指針のひとつとして打ち出してくることになる。しかも、幼稚園教育とのより強力な連携、あるいは接続的關係を築くという観点からは、幼稚園教育において教育内容の中心を占める「遊び」に着目して、それを体験重視の教育の内容のひとつとして生活科のカリキュラムのなかに取り入れようとするのである。「体で学ぶ」ということは、具体的には、例えば、見る、調べ

る、作る、探す、育てる、遊ぶなどの学習活動である。また、見たり、調べたり、育てたりした学習対象の様子や自分の考えを、言葉、絵、動作、劇作などで表現する学習活動である。」さらに「これらの学習活動の中で、遊びも学習として認めたことの意義は大きい。我が国の学校教育にあっては、伝統的に遊びは学習として認めてこなかった。それは、『よく学び、よく遊べ』という言葉の中に明らかである。遊びの教育的意義を見直すとともに、遊びのできない今日の子供たちの実態を考慮して、遊びを学習として認めたことは、画期的<sup>(3)</sup>といつてよい。」といった見解からも窺えるように、「遊び」という活動を、他の自発的かつ主体的な体験的活動のひとつとして位置づけることによって、遊びを生活科における学習活動の基本的要素のひとつとして積極的に認めていこうとする姿勢がはっきりと窺えるのである。

行動と思考の未分化という低学年児童の発達特性や、あるいは、近年、しきりに指摘されるようになってきた「現代っ子は遊べない」という今日の子どもの発達上の問題的状况を考慮すれば、生活科が、その教育内容および方法として「遊び」を導入し、学習の「遊び化」を進めることには一定の教育的意義が存在すると言つてよいであろう。しかし、そのことは、決して「学習≠遊び」といった単純化された図式で学習の概念や内実を捉えることで十分であるということではないはずである。確かに、遊びは遊びとして追求されるところにその本来の意味があるのであって、それ以外のなものかをそこに期待しようとするのは誤ったことなのかも知れない。ましてや、遊びは、「学習」などでは決していないということは間違いのない事実である。しかし、例えそうであるとしても、教育的意図をもって学習のなかに導入される「遊び」のなかには、子どもの知性ならびに感性の発達を促す要素が含まれていなければならないということをはっきりと留意しておく必要があると思われる。遊びなのだから、子どもの自由に任せ、やりたい放題にさせておけば、それで子どもの発達は、自発的に促され、十分な効果が期待できるというような放任主義的で、しかも「遊び」の知的形成的意義を無視するような態度では、教育的効果が全く望めないどころか、子どもた

ちに無意味で無駄な活動を強いることになって、子どもの発達に対して、かえって悪影響を及ぼすことにもなりかねないのである。したがって、生活科の内容、方法として「遊び」を導入するさいには、それが、子どもの知的発達ならびに道徳的発達に対してどのような意義を持つものであるのかを明確に把握しておく必要があると思われる。

前稿<sup>(4)</sup>においては、デューイ「カリキュラム」理論に学びながら、低学年カリキュラムの基本的な在り方について全体的な視点から検討を加えた。本論文では、視点をいまま少し限定して、カリキュラムにおける「遊び」の位置づけに関するデューイの見解を検討することをとおして、低学年カリキュラムにおいて「遊び」をどう位置づけるべきなのかという問題について、論究を試みたいと考える。生活科カリキュラムの内容・方法として導入されている「遊び」は、戦後新教育において実施されたコア・カリキュラムの「ごっこ学習」あるいは「ごっこ遊び」に学んだ点が多いと判断されるが、この「ごっこ学習」、「ごっこ遊び」実践は、デューイのカリキュラム理論を基礎として、組織、編成され、実践化されたものでもあった。<sup>(5)</sup>ところで、デューイは、自らのカリキュラム理論のなかで、教育課程に位置づけて組織される「遊び」は、知的、社会的な意義を有するかたちで組織、編成されるべきであることを強調している。結論を先取りして述べると、デューイは、「遊び」と「仕事」(デューイの経験主義教育論においては、「学習」は、「仕事」として捉えられている。)とが、個々別々のものではなく、それぞれが、それぞれの性格を併せ持つものだと捉えている。したがって、「遊び」には、当然、知的性格が含まれてくると、デューイは、考えるのである。ところが、実際に実践化された「ごっこ学習」、「ごっこ遊び」は、デューイ理論のこうした趣旨を十分に汲み取るものではなく、子どもの興味を喚起して彼らを活動的にはするものの、知的「学習」としての機能を十分に発揮し得ないものであるとして厳しい批判を浴びて衰退の一途を辿ることになった。そうした、知的性格を欠く「ごっこ学習」、「ごっこ遊び」をそのままの形で生活科が導入しても、かつて為されたと同じ愚を再び犯すことにもなりかねないのである。したがって、その原点としての理論であるデューイ理論に立ち戻って、低学年カリキュラムへの「遊び」導

入の本来の意義や在り方について考えておくことは、生活科における「遊び」を教育的意義を何ら持たない「はまわる」活動に逆戻りさせてしまわぬためにも意味のあることだと言えよう。

## 一、デューイにおける小学校教育への活動的手仕事の導入

### 1、幼稚園の教育内容・方法の小学校への導入

デューイは、自らが構築し、主唱する経験主義教育の理論を机上の空論として終わらせぬために、「実験室」を設けて実践的・実験的に理論を検証する必要を感じていた。そこで、彼は、一八九六年一月に自らが奉職するシカゴ大学の付属施設として、「実験学校」(Laboratory school)、すなわち、「シカゴ大学付属小学校」(一般には、デューイ・スクールとして知られている。)を創設する。彼は、開設後三年間の教育実践の成果に基づいて、この実験学校を支配する教育経営の特質や基本的な教育原理を『学校と社会』(The School and Society)という書名の一冊の著作にまとめあげ、公刊する。その著作のなかで、彼は、この実験学校の教育過程組織の基本的形態のあり方を象徴的に伝える、次のようなエピソードを紹介している。

設立のはじめごろ幼稚園を見たいとやって来たある参観者の話がある。この小学校(シカゴ大学付属小学校・引用户)にはまだ幼稚園の施設はないということを知りかされて、その婦人は、それではこの学校では唱歌とか図画とか手工とか遊びとか劇とか、あるいはまた子どもたちの社会生活の訓練というようなものはないのかと尋ねた。そういうものならありますと答えたところが、婦人はそれみたことかと言わぬばかり、いとも苦々しげに、自分の理解するところではそれが幼稚園というものであって、当校に幼稚園がないと言われるのはどういふつもりのお言葉

かほとんど合点がいきかねる、と言つてのけたものである。<sup>(6)</sup>

この笑話めいた挿話は、デューイ・スクールが幼稚園の教育内容や方法を取り入れた「小学校」であるということ  
を明確に示すエピソードである。実際に、デューイの実験学校は、ドイツの体系的な幼児教育理論の構築者であると  
同時に幼稚園の創始者でもあるフレーベル (Friedrich Fröbel, 1782~1852) の教育原理をその教育指針として批判  
的に継承しつつ発展させたものである、とデューイ自身が述べている。彼は、フレーベルの余りにも抽象化された象  
徴主義的な幼児の活動についての概念に対しては、子どもの活力の浪費と減退をもたらすものとして否定的な目を向  
けている。<sup>(7)</sup>しかし、だからといって、フレーベルの幼児教育論を、全く過去の遺物として葬り去ってしまうことは誤  
りであり、遺産として受け継ぐことのできる部分については積極的な評価を加え、新しい幼児教育実践の指針として  
継承・発展させていく必要があることを強調する。デューイは、デューイ実験学校が、次の三点で、フレーベルの幼  
児教育原理を継承・発展させるものであると明言している。<sup>(8)</sup>

- ① 協同的・相互援助的な生活様式を訓練することによって、子どもたちの内部に相互協力・援助の意識および活  
動方法を体得させる。
- ② 子どもの本能・衝動から発する自発的活動、すなわち、遊び、ゲーム、模倣、さらには教育的には一見無意味  
なものに見える動作といったものを教育的に有効なものとして捉え、教育的方法の基礎として位置づける。
- ③ そのような、子どもの自発的活動を社会の典型的な活動(営み、仕事)として再構成し、その活動を遂行・成  
就するなかで様々な教科的な側面の知識・技能の獲得を目指す。

デューイは、このような、フレールベルによって提唱された幼児教育の基本原理に基づいて実験学校を構想し、運営しようとしたのである。とりわけ、デューイ実験学校においては、旧来の学校教育の顕著な特徴のひとつであった、書物の機械的かつ注入的理解・記憶を中心とする言葉主義的で、しかも受容的な教育を排して、子どもの主体的かつ自発的な自己活動を組織することによって教育過程を組織するという方針を取った。したがって、そこでは、当然、「遊び」、「ゲーム」といった、元来、幼稚園の教育内容と見做されてきた内容・方法の持つ教育的価値を積極的に承認し、導入しようと努めたのである。このような意味において、デューイ・スクールは、幼稚園の教育内容・方法を積極的に取り入れ、活かすことによって、幼稚園教育と小学校教育を連携的に統一しようとするものであったと言えるよう。したがって、デューイ・スクールの教育実践の土台となったデューイのカリキュラムについての見解も当然のことながら、幼稚園教育の諸要素を小学校の教育内容・方法に導入しようとする理論であったと言える。

## 2、活動的手仕事としての「遊び」と「仕事」

それでは、デューイが、幼稚園の教育の内容・方法から学んで、彼の構想・開設した新しい実験学校の教育の内容・方法として採用したのはどのような内容・方法であったのだろうか。それは、「活動的手仕事」(active occupation)<sup>(9)</sup>と彼自身が呼ぶところのものである。デューイは、自らの教育理論を展開していくなかで、子どもの生活経験を主軸とする学習理論あるいは学習方法論を一貫して提唱し続けている。その学習方法論の鍵概念とも言われる重要な概念<sup>(10)</sup>が、この「活動的手仕事」である。それは、デューイ教育学の体系的著作である『民主主義と教育』(Democracy and Education)のなかの教育課程の諸問題について論じられた一節において、次のようなものとしての確かつ簡潔に説明されている。

すでに学校に導入されているいろいろな活動の名を列挙した目録を見ただけでも、いかに豊かな領域がわれわれの前に開けているかがわかる。紙、ボール紙、木、皮、布、糸、粘土と砂、金属に加工する仕事があり、道具を使うものもあれば、使わないものもある。使われる加工法にも、折り重ねたり、切ったり、刺したり、測ったり、捏ね上げたり、型取ったり、模型を造ったり、熱したり、冷やしたりすることや、槌や鋸や鑿などのような道具を扱う独特な操作がある。数えきれないほど、多種多様な遊びやゲームに加えて、社会的目標をもつ活動的な仕事としての（将来に備えて技能を修得するためのたんなる練習としてではなく）、野外の遠足、園芸、料理、裁縫、印刷、製本、機織り、彩色、素描、唱歌、劇化、物語、読み、書き、これらも、いくらかの仕事の様式を示している。<sup>(11)</sup>

このような「活動的手仕事」は、子どもが家庭や近隣の生活のなかで日常的に経験している社会的活動を、より単純化され、典型化されたものとして教育的な観点から再構成した活動である。このような活動に取り組むことをとおして、子どもたちは、日常の生活経験と同様、嬉々とした感情を表出しながら、湧出する興味・関心に支えられて、全身全霊を打ち込んで、道具や材料を扱って、物を作ったり、創造したり、表現したり、探究したりする活動を展開することが可能になるのである。そのことによって、教室の机の前に一日中おとなしく正座させられて、自らの直接の興味・関心の対象ではない書物の内容を機械的に理解し、記憶する学習が中心を占めた旧教育においてみられた、学校の内と外の生活の不自然な隔たりを脱して、子どもたちは、学校に通うことを喜ばしいものと感じ、学習は、容易なものとなり、目ざましい効果が期待できるものとなるのである、とデューイは考えた。

ところで、このような社会的活動を含めた種々様々な「活動的手仕事」を分類的に整理して捉えると、単なる「身体的活動」(physical activity)、「遊ぶ」(play)、「ゲーム」(game)、「仕事」(work)といった各種の活動に分類して



捉えることが可能である。<sup>(12)</sup>ただし、デューイによれば、「身体的活動」については他の活動とは多少、性格を異にするものである。「身体的活動」は、人間の発達の初期に特徴的に現れる活動ではあるが、しかし、例え初歩的な形ではあっても、他の活動と同様に対象への知的な関わりが存在する活動ではある。しかし、この活動は、一切の道具を活動対象との間に介在させることなく行われる、ある種、非常に単純化された素朴な活動であり、発達初期の子どもの場合に特に教育的意味や効果を有するものと捉えられている。したがって、「身体的活動」は、その他の「活動的仕事」とは一線を画するものであり、小学校教育の内容として教育的価値を十分に有するものとしては捉え難い。そこで、以下においては、身体的活動については検討の対象から除外して、デューイが、幼稚園の教育内容から導入した小学校教育の内容として想定している「遊び」と「仕事」の二つの活動に絞って（「ゲーム」は、「遊び」のなかに含まれる。集団化された「遊び」をデューイは、「ゲーム」として捉えているからである。）、それぞれの教育的意味ならびに両者の関係といったことについて、デューイの見解をみながら、とりわけ、「遊び」が、小学校の低学年カリキュラムにどのように位置づけられるべきなのかを探っていくことにしたい。

## 二、デューイにおける「遊び」と「仕事」の統一

### 1、「遊び」の教育的意味

まず最初に、以下において、子どもの「遊び」のもつ基本的性質について、デューイがどのように捉えているかを考察していくことにしたい。

デューイによれば、前述したごとく、発達初期における子どもの基本的な活動は、「身体的活動」であって、多少の知的性格を有するものであるとは言え、おおよそ単純な「刺激—反応」的な肉体的力の氾濫としての機械的な活動

であるにすぎない。したがって、その時期になされる「遊び」も、結局のところ、やみくもなエネルギーの溢出にすぎない、とデュローイは捉える。しかし、「事物が、記号となる時、事物が他の事物を意味するものとしての象徴的能力を獲得する時、遊びは、単なる肉体力の溢出から精神的要素を含む活動へと転換する。」<sup>(13)</sup>と云う。すなわち、発達が進み、事物を記号化し、意味的存在としてとらえることが可能になる段階における子どもの遊びには、すぐれて知的な要素が存在するようになるというのである。例えば、「人形を壊した少女に、その人形の足を持って風呂へ入れたり、寝床へ寝かせたり、愛撫したりといった、その人形が壊れていない時に行い慣れていたあらゆる働きかけを行うのが見られた。部分が全体を表したのである。」<sup>(14)</sup>とデュローイは言う。この場合の少女は、対象の発する刺激にたいして、単に感覚的、機械的に反応しているのではないのである。その感覚対象が暗に示す意味、すなわち、切り離された人形の足に関わるることによって、壊されて傷つく以前の人形全体を想定して、それにたいして反応しているのである。デュローイによれば、このような場合と同様に子どもは、石をテーブルに、葉を皿に、どんぐりの実をカップに見立てて遊ぶ。すなわち、「子どもたちは、そのような事物を取り扱うときに、具体的な事物そのものとともに生きているのではなく、そうした事物が触発する自然的、社会的な広範な意味的存在の世界を生きている」<sup>(15)</sup>のである。したがって、子どもが、「お馬ごっこ」や「お店ごっこ」や「ままごと遊び」をするときには、彼らは具体的な物事を観念的に表象化して捉え、取り扱っているのである。このようにして、「あらゆる知的学力 (intellectual achievement) のまなこに基礎となる意味的世界 (world of meaning)、<sup>(16)</sup> 概念の蓄積が、規定され、確立されていく」ことになるのであって、遊びは、極めて知的な要素を内包していると言いうことができるのである。

さらに、デュローイによれば、このような遊びは、子どもたちのなかに、個々別々に意味的存在の世界を發展させていくばかりではなく、それらは、組織的に結合されたり、集団的にまとめられ、發展させられていくことによって、より知的要素を高めていくことになる。<sup>(17)</sup> 例えば、組織的な結合ということ言えば、遊びと物語とが結合し、發展し

て、より複雑化した意味的世界が築き上げられていくことになる。また、個々の遊びは、やがて「ゲーム」というかたちで集団化されていくこともある。その場合には、その内部に、ゲームを遂行するに必要な秩序、ルールが形成されていくことになる。それらを形成し、駆使するようになるという意味で、ゲーム化された遊びは、社会的な相互性を加えつつ、さらに知的要素を深め、発展させられていくことになるのである。

このような意味において、デュローイは、「プラトンによってなされた発見、最近ではフレールベルによってなされた再発見、すなわち遊びが、幼時期後半の主要な、ほとんど唯一の教育様式であるという見解には、すこしも神秘的で不可解なものはない。」<sup>(18)</sup>として遊びの持つ教育的意味を強く強調している。

しかし、遊びは、そのまま遊びとして進行していくとすれば、子どもは、人為的かつ虚構化された世界を生き続けることになり、「嬉戲的態度」(playful attitude)から脱却することがなく、現実的な世界に触れることのないままに過ごすことになる。それは、子どもの成長・発達のうえで問題である。したがって、次第に、「嬉戲的態度」は、「仕事の態度」(work attitude)へと移行され、発展させられなければならない、とデュローイは言う。

## 2、「仕事」の教育的意味

デュローイによれば、成長・発達が進むにつれて、子どもは、遊びの持っている、とりとめのなさ、皮相さに満足ができなくなってくる。「虚構化された事態は、あまりにも安易な気晴らしであり、満足を与えるに至らず、まして十分な精神的反応を喚起するに足る刺激を与えることはできない」<sup>(19)</sup>ようになるのである。ある時期に達すると、「事物が暗示する諸観念は、その事物に対して、適当か不適当かについての考慮がなされたうえで適用される」<sup>(20)</sup>ようになってくるのである。すなわち、事物そのものの持つ意味に即して反応するようになってくるのである。したがって、木片を自動車と見立てて遊ぶことよりも、自動車の模型を使って遊ぶことのほうが、より子どもの精神的要求に応える

ようになってくるのである。このような時期においては、「意味は、具体化をもとめる、あるいは、少なくとも現実の事物のなかに表現を見出す、といった性格を帯びるようになる。」<sup>(21)</sup>のである。これは、まさしく、虚構化された遊びから現実的な性格を帯びた「仕事」(work)への移行を表していると言える。

それでは、仕事とは、いったいどのようなものなのか。それは、例えば、園芸において、種を蒔き、水をやり、発芽させ、肥やしをやり、周りの草をとったりするなど、懇切に、親身になって面倒を見て、成長させ、花咲かせ、実らせる、といった活動、あるいは、製品を製造するために、設計し、予算を立て、必要な技術や知識を習得し、制作し、完成品を吟味し点検するといった活動、一般社会において日々刻々になされている仕事を、教育的な観点から典型化し、再構成したものの、それが、デュローイの言う「仕事」である。したがって、デュローイによれば、仕事は、「適切な資料および装置の使用をとおして、客観的形式のなかに、一定の意味(暗示、目的、目標)を適宜、具体化する」ことに関心をもつことを意味する<sup>(22)</sup>ものである。しかも、教育的な意味を持つものとしての「仕事」は、「他人の指示に従いながら、口頭あるいは文書化された指示、または決まりきった青写真にしたがって機械的に作業しながら何物かを製造したり、行為する」<sup>(23)</sup>というような、単に外面的かつ皮相な行動としての機械的で決まりきったルーティン・ワークとしての活動を遂行し、成就することを意味しているのではない。そのような活動は、教育的な意義を何ら持つことはない。真に教育的に意義を持つ仕事は、「目的によって指導される活動を意味する。その目的は、思考によって仕事に取り組む者の前に成就されるべきものとし置かれる。そのとき、仕事は、適切な手段を選択し、企画を立案するさいの創意と工夫とを意味し、また予想および観念が現実の成果によって検証されることを意味する。」<sup>(24)</sup>のである。すなわち、仕事が、真に教育的である場合には、創造的で、しかも、「仕事は、絶えず意味的存在を樹立しながら、その意味的存在を現実の諸条件への適用によって検証する」<sup>(25)</sup>という、「手段—結果関係」(means-consequence relation)に着目する反省的な思考作用 (reflective thinking) を伴う活動であると言えるのである。

### 3. 「遊び」と「仕事」の関係

以上、「遊び」と「仕事」のそれぞれの教育的意味についてのデューイの見解を明らかにしてきたが、両者の意味が明らかにされたところで、次には、この両者の関係、すなわち、相違点、共通点についてデューイがどのように捉えているかを考察することをおして、彼が「遊び」と「仕事」を対立的な関係としてではなく、両者を統一的な関係として把握しようとしていることを明らかにしていこうと考える。

まず、「遊び」と「仕事」の相違点についてであるが、デューイは、両者は、次の点で性格を異にする、と言っている。「仕事」が、「完成を目ざし、成果を目ざすものとしての活動、したがって、その活動の諸段階を縫い合わせる連継の糸を持つものとしての活動である」<sup>(26)</sup>のたいして、「遊び」は、「各瞬間を無方向に流れるままに進む活動」<sup>(27)</sup>

「幾分、偶然的であり、その場の事情や気まぐれやまたは他人の指示に左右される」<sup>(28)</sup>活動である。したがって、「遊び」は自由であり、柔軟である<sup>(29)</sup>のである。「仕事」のように、「ある決まった外的な結果が要求されている場合には、ある程度粘り強くその目的に固執しなければならぬのであり、その粘り強さは、もくろまれた結果が複雑になり、相当に長い一連の中間的適応が必要になるにつれて増加する」<sup>(30)</sup>ことになる。それによつて、「遊び」の場合には、

「それほど遠くまで、前途を見通す必要はなく、しかも容易に頻繁にそれを変更することが可能なものになる」<sup>(31)</sup>のである。例えば、「ある子どもが、おもちゃの船を作っているとすれば、その子どもは、単一の目的に固執し、そのただ一つの観念によつて、相当多数の行動を方向づけなければならぬ」<sup>(32)</sup>のである。つまり、おもちゃの船を「作る」という活動は、一般的な仕事としての傾向や要素を強く帯びることになって、作品を完成するという目的に作成の過程は相当に規制されることになるのである。それによつて、「彼が、ただ『お船ごっこ』をしているだけならば、彼は、船として役立つ材料をほとんど意のままに変えることができ、空想が新たな要素を暗示すれば、それを取り入れることができるであろう。椅子でも、積木でも、木の葉でも、木屑でも、それらが活動を進行させるといふ目

的に役立つならば、想像力は、それから、何でも自分が作りたいと思うものを作り出す<sup>(33)</sup>のである。このような場合には、活動は、まさに遊び的な要素が強いのであり、遊びをより楽しくするために、自由に想像力を駆使しながら、イメージの豊かな遊びを展開していくことができるのである。すなわち、遊びは、「こうしななければならぬ」、「こうするべきである」といった、活動目的による規制から解放された活動であると言えるのである。

デューイによれば、「遊び」と「仕事」には、とりわけ、「活動の目的」による規制という点にかかわって、以上に述べたような相違点が存在している。しかも、一般的には、「遊び」と「仕事」は、全く相いれることのない正反対の性質を持つものと考えられているのである。しかし、デューイによれば、「遊び」と「仕事」の間には、このような相違点が存在するにもかかわらず、両者はともに、前述したように、「活動的手仕事」のなかに含まれる活動であり、その両者は、決して全く相反する性格を有するものではないのである。彼によれば、「両者〔遊び〕と〔仕事〕は、ともに意識的に心を抱かれている目的と、追求されているその目的を実現するためにもくろまれた材料と方法の選択と適用を含むものである<sup>(34)</sup>」のである。すなわち、「仕事」に限らず、「遊び」もまた、設定された目的の実現を目指すという合目的性を有し、しかも、その目的の実現のための方法や、素材を探究するという、極めて「問題探究的」な知的活動として捉えることが可能なのである。しかし、「遊び」は、「仕事」とは異なって、「興味はより直接的である——これは、遊びにおいては、活動は、将来の結果を持つのではなく、それ自体が目的である<sup>(35)</sup>」という指摘がなされると言う。しかし、デューイは、なるほど、遊びは直接的な性格の強い活動であり、まさに、「それ自体が目的である」とする見解は、確かに正しい考え方であるとしながらも、「遊びの活動は、瞬間的なものであり、前途の見通しを少しも含まず、いかなる追求行動も含まない、ということの意味すると考えれば、それは間違った解釈である<sup>(36)</sup>」として、遊びが単にそれ自体を目的とする瞬間的な活動なのではなくて、「仕事」の場合と同様に、ある程度の持続性を持ち、追求的な性質を帯びた「知的活動」として捉えることが可能であることを言明している。例えば、

「狩猟は、大人の最も一般的な『遊び』のひとつであるが、将来への見通しが存在し、待ち構えているものによって現在の活動が方向づけられていることは、明らかである」<sup>(37)</sup>のである。もし、「その瞬間の行動がそれ自体として完結しているという意味で、ある活動がそれ自体が目的であるならば、その活動は全く肉体的なものであって、意味も持たない」<sup>(38)</sup>活動となってしまうのであり、それは、デューイによれば、単純かつ機械的な身体的運動以外の何物でもないのである。要するに、「遊び」は、「相継ぐ一連の行動に目当てを与える指導観念という意味での目的を持っていく」ということである。遊んでいる人間は、ただ何ごとかを行っている（純然たる肉体的運動）だけではなくて、何ごとかを行おうと、あるいは、何ごとかをもたらそうと努めているのであって、それは、彼らを現在の反応に駆り立てる予想的見込みを含む態度なので<sup>(39)</sup>あり、「仕事」と同様、極めて、知的な作用の展開される活動であると言えるのである。

したがって、子どもの発達過程において、「遊び的活動だけの時期と仕事の活動だけの時期という区別はないのであって、強調の違いがあるだけなのである」<sup>(40)</sup>、とデューイは言う。例えば、子どもは、遊びを行うなかで、おもちゃや道具を組立てたりすることを好む。すなわち、遊びのなかで、ある明確な結果を求め、実現しようとする仕事の活動に取り組むのである。したがって、遊び的活動と仕事の活動は、遊びが主たる活動となる時期においても混在して存在していると言えるのである。すなわち、「遊び」の活動のなかには、イメージを自由に且つ豊かに広げ、発展させながら楽しく活動するということが同時に、元来、「仕事」の基本的な性格である、目的追求的にその実現のための方法や素材を探究する知的活動が行われているのである。また、逆に、「仕事」は、単に、その結果にのみ過程が規制されて、無味乾燥な「苦行」として展開されるものではなくて、想像力豊かに活動を展開するという「遊びの要素」をその内に含み持ちつつ繰り返り広げられる活動であると言えるのである。したがって、「遊び」と「仕事」は、決して、対立的な活動として存在しているのではなくて、両者ともに、両者が統一的に統合されたものとして捉えられ

るべきものなのである。これが、デュローイの、「遊び」と「仕事」両者の関係把握の基本的な特徴であると言える。ただし、子どもは、「だんだんと成長するにしたがって、手で触れ、目で見ることのできる業績という結果を与え返さない活動には、興味が失われる」<sup>(41)</sup> ようになっていくのである。その時に、遊びは、仕事へと転化していくのである。すなわち、子どもの取り組む活動は、「一定の性質を持つ、かなり遠い未来の結果が予見され、それらを成し遂げるために粘り強い努力がなされる」<sup>(42)</sup> ようになっていくのである。<sup>(43)</sup> すなわち、遊びは、仕事の要素を内包しつつ、次第に完成された仕事へと「連続的」に発展していく、とデュローイは考えるのである。

### 三、生活科における「遊び」の在り方

——デュローイの見解から学ぶ——

以上、教育課程に位置づけられた「遊び」に関するデュローイの見解について、とくにそれとの対比的な関係にあるものとして彼が問題にする「仕事」との関連から明らかにしてきた。それでは、生活科が、遊びをその教育の内容・方法として採用し、真に教育的意味のある教科として自らを構成していくときに、このような、「遊び」に関するデュローイの見解から学びう得る点はいったい何か。以下の二点において、生活科の学び得る点は存在する。

第一には、デュローイが、「遊び」を「仕事」との統一的な観点から知的性格を有するものとして捉えている点である。遊びと言うと、一般的には、快樂追求的な自由な活動として捉えられていることが多い。したがって、教育のなかへ「遊び」を導入する場合にも、そういった通俗的な一般的理解をそのまま適用しつつ「教育的作為」への偏見に満ちた抵抗として、しばしば、遊び、自由に交わり、その快樂的欲求を満たすことこそが、あたかも遊びの教育的意義でもあるかのように主張されたりすることがある。それは、時として、学校教育の知的形成にかかわる意識的な



「教育的」作用にたいする独断的曲解に立脚した荒唐無稽な反駁としてなされることもある。しかし、デューイは言う。「学校の『正規』の課業の退屈さや緊張を軽減することが強調され、遊びやゲームや構成的作業がしばしば利用されるだろう。しかし、単に愉快な気晴らしとして、それらを利用することには何も理由がないのである。」<sup>(44)</sup>先にもみたように、デューイにおいては、「遊び」は、教育的な観点から捉えた場合、極めて知的な性格を有するものとして把握されているのである。すなわち、「遊び」において、子どもは、具体的な事物を観念的に表象化して取り扱ったり、しかも単にそれだけに止まることなく、一般には、「仕事」のなかに含まれると考えられている、目的追求的にその実現のための方法・素材の選択・適用を行いながら活動を遂行するという知的な作用を發揮しつつ、活動に取り組むというのが、デューイの基本的見解であった。「遊びや活動的な仕事に教育課程の中の明確な位置を与える根拠は、知的で、社会的な問題なのであって、一時的な便宜や束の間<sup>(45)</sup>の快適さの問題ではない」のである。「遊びや仕事は、……認識の最初の段階の諸特徴とひとつひとつ正確に符号しているもの」<sup>(46)</sup>なのである。すなわち、「遊び」であると言っても、そこには「認識」過程の初歩が内包されているのである。確かに、この場合の「認識」過程は、通常の言語操作をとおしての認識とは多少性格を異にする。しかし、その発達段階に即したかたちでの「認識」作用に違いはないのであり、極めて知的な性格を有すると言って誤りではない。「遊びは、周囲の大人の生活の美点だけではなく、その粗野な点をも再現し、確保しがちである。だから、望ましい知的および道徳的成長を促進するような方向で遊びや仕事が行われるような環境を設定することが学校の任務となるのである。単に遊びやゲームや手仕事を導入するだけでは十分ではない。万事は、それらがどんなやり方で使われるかによって決まる」<sup>(47)</sup>のである。すなわち、「遊び」が教育的な効果を發揮するかどうかは、子どもたちの知性的な活動を喚起し、發展させるように組織するか否かにかかっていると言えるのである。

しかし、生活科が「遊び」を、そのカリキュラムに導入するさいの主張のなかには、「遊び」を学習のひとつとし

て認めたことが、生活科の特徴であることをことわったうえで、「遊びをはじめ、作る、育てるなどの体全体で学ぶ活動にあっては、その過程において、いろいろなトラブルが起こる。言い争いになったり、つかみ合いになったりする。体で学ぶ体験重視の学習にあっては、当然のことなのである。そのトラブルをとおして子供は学ぶのである。それは、単なる知識の学習ではなく、生きて働く知恵を身に付けるのである。」<sup>(48)</sup>として、「遊び」が、元来、有する知的形成的意義を平然と否定し去ったうえで、さらに、知的形成の観点を欠落させるだけにとどまるどころか、知性の教育からは全く程遠く真反対の「しつけ」科的教科として生活科を構成するための内容・方法として「遊び」を位置づけようとするのである。このような誤りに陥らないようにするためにも、教育課程における「遊び」の本質についてのデューイの洞察から学ぶ必要は大きいと言えるようである。

デューイの見解から学ぶべき第二の点は、彼の見解が、「遊び」から「仕事」への連続的な発展の過程を見通している点である。上にも述べたように、デューイによれば、「遊び」は、初歩的な「認識」の過程を内包し、極めて知的性格を有する活動である。しかし、そこにおいては、先述したように、「知的学力のまさに基礎となる意味的世界、概念」が形成されるという意味において知的性格を有するのであって、「遊び」の次の段階である「仕事」において活発な知的活動を展開していくための基礎的な段階の活動なのである。したがって、「遊び」は、次第に、いっそう科学的な探究活動としての性格の強い持続的な問題探究的活動が展開される「仕事」へと発展していくことが、デューイにおいては、見通されているのである。デューイにおいては、人間の成長・発達<sup>(49)</sup>の過程や学習活動としての生活経験的活動の発展は、常に連続的な発展の過程として捉えられているのである。前稿<sup>(49)</sup>においても紹介したことであるが、デューイは、人間が興味をもって取り組む活動は、人間の成長・発達とともに連続的に変化し、発展していく。すなわち、身体的活動に始まって、構成的活動、科学的な知的探究活動へと連続的に発展していくと捉えているのである。<sup>(50)</sup>同様に、「遊び」もまた、成長・発達が進むにつれて、より科学的かつ知的な探究活動としての度合いを強め

つつ「仕事」へと発展していくのである。生活科が、デューイの見解から学ぶべき第二の点はこのことである。

生活科は、「遊び」をそれ自体のなかに、知的活動を内包する活動として組織、構成されることは勿論のこと、やがては、科学的かつ知的な「学習」活動へと発展することを見通して組織、構成されていくことが重要になるのである。「独楽回しが円の中心を発見させ、鉄砲遊びが空気や水の性質に気づかせ、『ごっこ遊び』が『もうひとりの自分』を意識させる。このように、従来遊びの分野でとらえられていたものやことがらを教科のねらいに位置づけるのである。……従来の教科の体系を伝達し『おろす』のではなくて、ある事実を典型として取り上げ、それを教科の本質へと位置づける試みである。このことはまた、遊びや総合的活動から出発して、それを分化させることと結びつく。たとえば遊びには遊びの発展がある。それは、活動目的の設定であったり、ルールの改変であったりする。従来の教科の枠組みでは分析しきれない複合的な遊びないし総合的な活動から、あえて、分化を際立たせる視点を明らかにすることである。<sup>(51)</sup>「遊び」が「遊び」として自己完結してしまっただけでは、そのなかに、発展的な教育的意味を見出すことは不可能になるのである。そのなかに、「独楽回しが円の中心を発見させ、鉄砲遊びが空気や水の性質に気づかせ」るような、科学的な探究活動へと子どもを誘う知的要素が内包されていなければならないのである。その部分を正しく見出し、取り出して、発展させていくことが求められねばならないのである。総合的な活動としての「遊び」から、より分化した科学の探究としての知的「学習」への発展の過程を構想することは、現代の小学校教育、とりわけ低学年児童にたいする知的陶冶の基本的な課題とするところであると言えるのである。まさに、「就学前の子どもをとりまいていた楽しい、のびのびとした遊びの生活が、学校の扉によって完全にシャット・アウトされてしまっただけではない。子どもを以前と同じように楽しませ、満足させながら、しかしそのなかで、新しい学校生活の規律や、文字の読み書き、数の計算など、さまざまな教科の学習の仕方が確実に身につく、子どもにとって新しい世界がつつきと開かれていくようにしなければならない<sup>(52)</sup>」のである。

〔注〕

- (1) 吉本均「『生活科』構想をめぐる『知のあり方』—二十一世紀へのキーワードを求めて—」『低学年カリキュラムの「分化と統合」に関する研究』日本教育方法学会（文部省科学研究費補助金 総合研究A）、一九九一年、四四頁。
- (2) 中野重人『生活科教育の理論と方法』東洋館出版社、一九九〇年、三四頁。
- (3) 同書、三五頁。
- (4) 拙稿「低学年カリキュラムの内容に関する教授学的研究—デュイ『カリキュラム』論に学ぶ—」『児童教育学研究 第十号』親和女子大学児童教育学会、一九九一年、一〇二—一〇三頁。
- (5) 例えば、第二次世界大戦後間もない昭和二十三年に、わが国において結成された民間教育研究団体であるコア・カリキュラム連盟（昭和二十八年に日本生活教育連盟に改称された）の中心的リーダーのひとりであった梅根悟は、デュイの経験主義教育理論に多くを学びながら、その理論に基づいて、自らのコア・カリキュラム理論を展開している。それらは、『梅根悟教育著作集第六巻』（明治図書刊）に詳しいので、それを参照にされたい。
- (6) J. Dewey: *The School and Society*, The University of Chicago Press, 1974, p. 116-117.
- (7) *Ibid.*, pp. 121-125.
- (8) *Ibid.*, pp. 117-118.
- (9) J. Dewey: *Democracy and Education*, The Free Press, 1966, p. 202.
- (10) デュイは、自らの思考理論である「反省的思考」(reflective thinking)の理論を適用した「問題法」(problem method)と呼ばれる生活経験学習理論を提唱したが、その問題法による子どもたちの生活経験としての学習活動は、具体的には、この社会的オキニペーションを教育的な観点から典型化し、再構成した「活動的仕事」として構成されるのである。
- (11) J. Dewey: *Democracy and Education*, The Free Press, 1966, p. 196.
- (12) J. Dewey: *How We Think*; in "John Dewey The Later Works 1925-1953 Vol. 8 1933", The Board of Trustees, Southern Illinois University Press, 1986, p. 282-289.
- (13) *Ibid.*, p. 284.
- (14) *Ibid.*, p. 284.
- (15) *Ibid.*, pp. 284-285.

- (16) Ibid., p. 285.
- (17) Ibid., p. 285.
- (18) Ibid., p. 285.
- (19) Ibid., pp. 285-286.
- (20) Ibid., p. 286.
- (21) Ibid., p. 286.
- (22) Ibid., p. 286.
- (23) Ibid., p. 286.
- (24) Ibid., p. 286.
- (25) Ibid., p. 287.
- (26) Ibid., p. 287.
- (27) Ibid., p. 287.
- (28) Ibid., p. 287.
- (29) J. Dewey: *Democracy and Education*, The Free Press, 1966, p. 203.
- (30) Ibid., p. 203.
- (31) Ibid., p. 203.
- (32) Ibid., p. 203.
- (33) Ibid., p. 203.
- (34) Ibid., p. 202.
- (35) Ibid., p. 202.
- (36) Ibid., p. 202.
- (37) Ibid., p. 202.
- (38) Ibid., p. 202.
- (39) Ibid., p. 203.

- (40) Ibid., p. 203.
- (41) Ibid., p. 203.
- (42) Ibid., p. 204.
- (43) デューイによれば、「遊びと同様、仕事も目的を有する活動を意味するのであるが、仕事は、活動が外的な結果のために行われているという点においてではなく、一層長い活動の過程が結果についての観念によって惹起されているという点において、遊びと異なっているのである。絶え間無い注意が一層必要であり、手段の選択と決定に一層多くの知力が示されなければならぬのである。」(J. Dewey: *Democracy and Education*, The Free Press 1966, p. 204.) すなわち、「仕事」においては、活動の達成に向けての着実で粘り強い活動を要求されることになるのである。このことは、デューイの反省的思考(「仕事」の活動過程は、まさに「反省的思考」の過程として進行していく。)が、活動の中で生じる困難や障害を克服する過程として捉えられることから考えても、「仕事」にある程度の粘り強い努力が必要とされることが理解されるであろう。
- (44) J. Dewey: *Democracy and Education*, The Free Press, 1966, p. 194.
- (45) Ibid., p. 195.
- (46) Ibid., p. 195.
- (47) Ibid., p. 196.
- (48) 中野重人『生活科教育の理論と方法』東洋館出版社、一九九〇年、四二頁。
- (49) 拙稿「低学年カリキュラムの内容に関する教授学的研究—デューイ『カリキュラム』論に学ぶ—」『児童教育学研究 第十号』親和女子大学教育学会、一九九一年、一八〜一九頁を参照のこと。
- (50) J. Dewey: *Interest and Effort in Education*; "John Dewey The Middle Works 1899-1924 Vol. 7 1912-1914", Southern Illinois University Press, 1985, pp. 184-192.
- (51) 上野ひろ美「二元論から『関わり合う』関係論へ—戦後授業研究運動小史—」『現代教育科学』誌(一九九一年八月号、明治図書刊)、二五頁。
- (52) 柴田義松「低学年カリキュラムの構成原理について」『教育方法20 学校文化の創造と教育技術の課題』明治図書、一九九一年、一一一頁。