

# 低学年カリキュラムの内容に関する教授学的研究〔Ⅲ〕

——デューイにおける「遊び」「仕事」「知的探究」の連関と連続的發展——

山 本 順 彦

## はじめに

前稿<sup>(1)</sup>においては、小学校低学年カリキュラムの在り方、とりわけ、幼稚園教育と小学校教育の連続的な一貫性の原理にもとづく小学校低学年の教育内容・方法の基本的な在り方について、初等教育におけるカリキュラムの内容として「遊び」(play)と「仕事」(work)とをいかに統一的に把握し、組織するかに関するデューイの原理的見解に即しながら論究した。

すなわち、前稿において考察・検討を加えたデューイの見解を今一度、想起すれば、彼は、自らの経験主義教育理論を実験するために構想した実験学校(デューイ・スクール)のカリキュラムとして、幼稚園教育の内容から多くを摂取して、「身体的活動」(physical activity)「遊び」「ゲーム」(game)「仕事」といった種類に区分して捉えることが可能である「活動的手仕事」(active occupation)を導入することを構想したが、その活動的手仕事は、「遊び」を教育的に価値あるものとして応用し、「遊び」と「仕事」との統一的な把握のもとに展開される教育的に有為の活動である。例えば、そうしたカリキュラムとしての「遊び」の性格特徴については、例え「遊び」であると言っても、それは、決して「単に愉快な気晴らし」<sup>(2)</sup>としての意味しか持たないものではないのであり、もし学校教育の中に「気

「晴らし」としての意味しか持たぬものとして導入されたとしても、それは、全く意味をなさないのである、とデュイは明確に述べている。彼の見解に従えば、「活動の手仕事という用語で表してきたものは、遊びと仕事の両方が含まれる。……しばしば考えられているほど互いに全く相反するものでは決してない」<sup>(3)</sup>のである。「遊び」は、「仕事」とは異なって、しばしば、知的な性格を有するものとしては捉えられないことが多い。しかし、デュイによれば、「遊び」をとおして、通常の言語操作をとおしてなされる認識作用とは幾分、性格を異にはするが、「あらゆる知的学力 (intellectual achievement) のまさに基礎となっている意味的世界、概念の蓄積が、規定され、確立されていく」<sup>(4)</sup>のである。したがって、「遊び」は、「認識の最初の段階の諸特徴とひとつひとつ正確に符合している」<sup>(5)</sup>のである。また、「仕事」だけではなく、「遊び」もまた、「意識的に心にいだかれている目的と、追求されているその目的を實現するためにもくろまれた材料と方法の選択と適用とを含む」<sup>(6)</sup>、すなわち、科学的な探究的思考である「反省的思考」 (reflective thinking) の過程として構成される知的な探究過程として展開されていくことになる、とデュイは考えるのである。したがって、彼によれば、「遊び」は、「仕事」と同様に極めて知的な性格を有し、「仕事」と共通する点を多く有するのである。それ故、「遊び」から「仕事」への変化は、子どもが「遊び」にもの足りなさを感じ取り、より現実的な活動にたいする関心が強まってくれば、連続的な移行、発展がなされていくことになると考えられているのであり、この点は、まさに、小学校低学年のカリキュラム編成の中心原理となる幼小一貫性の原理、すなわち連続性の原理に対して深い示唆を与えているのである。<sup>(7)</sup>

前稿では、このような、初等教育の教育課程における「遊び」の位置づけに関するデュイの見解にもとづいて、小学校低学年の教育内容・方法として「遊び」を導入する際には、「遊び」の持つ知的性格を正しく認識したうえで、しかも、「遊び」から「仕事」(現代学校教育においては「学習」として捉えられているが、デュイは、「学習」を「仕事」として捉えている。)への発展過程を見通しつつ、組織、展開していくことが非常に重要になるということ

が、小学校低学年カリキュラムへ幼稚園教育の内容・方法、とりわけ、「遊び」を導入するさいに踏まえなければならない基本的な原則であるということを確認して稿を閉じた。

本論文以降、執筆を予定している数回の論考においては、継続的に、前稿において考察した、デューイの低学年カリキュラムへの「遊び」導入の基本的な原則の更なる詳細な検討を試みていきたいと考える。というのは、昨年、開催されたデューイ研究の例会において、前稿および前々稿の論述内容をもとに低学年カリキュラムの在り方についてデューイの見解をもとに提案を行ったさいに、ある出席者の方から、デューイの、連続的な成長観にもとづくカリキュラム展開の構想が、わが国の初等教育における「連続・統合」の原理にもとづく教育内容・方法の組織・編成ならびにその実践化に対してどのような示唆を与え得るかを具体的に究明する必要があるのではないか、とのご指摘をいただいた。今後は、このような指摘を視野に入れながら、中・高学年のカリキュラムへの連続的な発展過程を見通す低学年カリキュラムの具体的な構想を試みていきたいと考える。しかし、当面は、そうしたカリキュラムの発達論的基礎を得るために、デューイの「知的発達」の発展過程に関する論究に焦点をあてながら低学年カリキュラムの在り方についての考察を深めることによって、初等教育の教育過程の連続的な展開過程の在り方について考えたい。デューイは、シカゴ大学の付属小学校として、自ら設立したデューイ・スクールにおいて「教育的実験」を試みた時期に幼児の教育に対して深い関心を示し、「発達初期の幼児の例証されるものとしての知的発達の原理」(Principles of Mental Development as Illustrated in Early Infancy)<sup>(10)</sup>「知的発達」(Mental Development)<sup>(11)</sup>といった論文において、乳幼児期から児童期を経て、青年期に至るまでの子どもの知的発達の過程についての詳細な分析的考察を試みている。本論文においては、まず、以上に述べた今後、継続を予定している論究の手始めとして、この二つの論文を中心に手がかりとしながら、そうした子どもの発達過程の中でも発達初期に限定して、乳幼児から幼児期へ、幼児から児童期(childhood)への知的発達の過程を考察することによって、低学年カリキュラム構想のための基礎づけを試みたい

と考える。

## 一、身体的活動としての幼児前期の子どもの知的活動

本論文では、デューイの見解に即して「遊びの時期」(play period)<sup>(12)</sup>の子ども、すなわち、幼児後期の子どもたちの知的活動の特性についての考察を試み、それが、どのように児童期の知的活動へと連続的に発展するかを見ることが考察の中心である。しかし、その考察に入る前に、「遊びの時期」がそれ以前の時期からどのように発展してくるものなのかを知るために、幼児後期の「遊びの時期」に至る前段階の幼児前期の子どもたちの知的活動の特徴について考察したい。

先にあげた、「発達初期の幼児の例証されるものとしての知的発達の原理」において、デューイは、乳幼児の知的発達についての綿密な分析的考察を行っている。この論考のなかで、彼は、当時の児童心理学研究の開拓者であるプレイヤー (Preyer) を批判し、幼児についての「あらゆる場合に記述された素材が、目や耳の働きだけでなく、運動反応や、さらには知的な識別力や同化作用を含んでいるにもかかわらず、感覚 (sensation) の項目の下に取り扱われている」<sup>(13)</sup>ことに不満の意を表明する。そして、「協応の原理と感覚運動的行為の原理が、我々に中心的原理を供給する」<sup>(14)</sup>が故に、幼児の知的発達を捉える作業仮説として、身体的側面と心理的側面との統一的な観点から子どもたちどのような行為の様式が構築されているかということを提示するのである。デューイは、元来、発達の最も初期の子どもたちの特性は、活発になされる身体的活動 (physical activity) であり、しかも、「我々は、しばしば、身体的活動の事実の意味を見過している。身体的活動が学習することにどうしてもかかわりを持つ限りは、その結果としてそれは、単なる身体的なものではなく、質的に精神的かつ知的なものとなってくる。人間の子どもに設定される最初

の問題は、耳、目、触覚などの感覚諸器官や相互に関連し合う筋肉の運動器官を活用することを学ぶことである。もちろん、達成される熟練のいくらかのものは、精神的実験を多く含むものではなく、生理的結合の成熟によるものである。しかし、それにもかかわらず、子どもが、ある種の目の活動がある種の腕の運動や指の把握運動を意味するところを、そして、これが、次には、必然的に、その結果として円滑さの経験の生じるところのある種の、指による探求を伴うということを学ぶときには、純粋に知的な要素が存在するのである。このような場合には、単なる新しい身体的能力の獲得だけではなく、なにもものが発見されたという精神的な意味での学習が存在するのである。<sup>(15)</sup>」として、身体的活動の持つ知的性格を強く強調する立場を取る。このことから考えれば、デューイが、発達初期の子どもの発達特性を知的性格を伴う「身体的活動」として捉えることも自然にうなずけよう。

デューイは、二歳〜二歳半頃までの幼児前期を、その主要な発達特性にもとづいて、以下のように三つの時期に区分して捉えている。すなわち、第一の時期は、身体諸器官に集中する相対的に「独立した」協応体系の同時成長の時期である。第二の時期は、これらの諸器官の機能の働きの適切化にもなって過剰な行為の抑制された整合的な活動の習慣が形成される時期である。第三の時期は、それまでに既に習得されている習慣を新たな経験を獲得するために活用することができるようになる時期である。以上の三つの時期に区分している。以下、デューイの見解に忠実に即しながら、それぞれの特性を詳しくみていくことにしよう。

デューイによれば、第一の時期の本質的な特徴は、「様々な諸器官に集中する相対的に独立した協応体系の同時的成長」<sup>(16)</sup>である。生まれたばかりの子どもは、「あらゆる実践的な目的に対して動物のように彼の大脳半球を剝奪されている。それは、事実上、反射機械である」<sup>(17)</sup>のである。彼らが行うことのできる行為は、「食事を取る、あるいは乳を飲む行為、指の中に差し入れられた物を指でつかむこと、呼吸を冒す発熱状態ゆえに泣き声をあげること」<sup>(18)</sup>といった反射的な行為である。しかも、「触る、見る、聞く、といった感覚運動的頭脳の中核」が発達するときにも、それぞれ

の発達は分離して達成されていくのである。例えば、目の調整の発達をみても、それは、他の諸器官から独立して、「光の制御」「凝視」「光を追視する能力」「まばたき」「距離の調節」といった諸能力が順次、生起してくることになる。<sup>(19)</sup> また、手や腕の運動の発達においても、最も初期の現象は、他の諸器官とは独立的に生起するものである。例えば、「把握、把持は、……反射的である」<sup>(20)</sup> のである。しかし、「三か月の初めには整ってくる親指を使用する能力は、最初の時期から次の時期への移行の時期である」<sup>(21)</sup>、すなわち、「手の運動は、最早、単なる接触によっては刺激されず、目によって決定されるものに関連を持つ」<sup>(22)</sup> のである。このことは、すなわち、手を差し出す、つかむ、引く張ることは、子どもの発達が、第二の時期に移行する兆候である。

第二の時期は、目、耳、手といった諸器官に対応する諸機能のひとつひとつが、「適切な操作のようなものに到達し、習慣になる」<sup>(23)</sup> ために、孤立的な作用を脱して、「二つ以上の習慣が従属的かつ寄与的な要素として入り込んでいくところのより包括的な協応の錬成へと移行する」<sup>(24)</sup> 時期である。「それ自身が目標であるところのものは、他のものとの協応において、より大きな目標を達成するための手段になる。一つの機能が形成されるやいなや、それは、通常は、直ちに更なる使用と適用のための習慣と道具にならなければならない。その孤立した頂点に、それを止めることは、退歩を意味し、完成を意味するのではない」<sup>(25)</sup> のであり、身体諸器官の諸機能の協応体系が構築されてくることになるのである。例えば、「目は、規則的かつ持続的に『光に従うようになる』やいなや、頭と両眼の固定、調整、運動への従属によって、手を伸ばし、握るための刺激を制御するようになる。また、他方、手は、それ自身が伸び、握るとき、目がなすべきなものかを与える」<sup>(26)</sup> のである。すなわち、手は、目が調べようとする物をもたらすために機能するのであり、また、目は、手の機能に助けられながら物を凝視することが可能になるという協応関係が成立することになるのである。デューイによれば、子どもは、この機に及んで、「彼の態度は、探究的で注意深く、非常に自然に、彼は、より知性を増したように見えるようになる」<sup>(27)</sup> のである。この時期に顕著なその他の発達特徴は、「頭

を直立に保つ」「音を捜し求める」「身体の均衡を獲得する（座る）」「移動の初歩（這う、いぎる、転がる）」<sup>(28)</sup>といった行動が見られるようになるということであるが、これらは、例えば、腹部を持ち上げたり、正座したりするのは、手を伸ばし、つかんだり、見たり、聞いたりするための好条件を獲得するためなのであり、「第一の時期」におけるような「でたらめ」で「過剰」な活動が抑制され、「均衡の取れた」「律動的な」行為へと移行していくことになるのである。そして、「聞かれたものが見ることのできるなにかあるものを意味し、見られるものが手を伸ばし、いじるなにかあるものを意味することは、重要なことである。すなわち、経験が指し示すものは、他のものの兆候である。いたるところで見出される知性の本質を構成するのは、このような相互連関（cross-reference）であり、刺激と方向づけのこのような相互性である。」<sup>(29)</sup>というように、子どもの行動は、「相互連関」の性格を強めることで、その知性的意味をより増すことで、既得の一定の習慣を他の新たな経験に活用することのできる時期への移行の萌芽を示しつつ一歩上位の段階へと進んでいくことになる。

第三の時期は、「新たな経験を獲得するために、既に獲得されている習慣を活用する」<sup>(30)</sup>時期である。この時期には、「子どもが、スプーンで皿を数回叩く。彼が空いている手で皿を触ることが、そのうち偶然に生起する。その音は鈍く、子どもは、相違に気づく。彼は、今や、他の手の中にスプーンを取って皿を叩く。再び音を鈍くするなどなど。」<sup>(31)</sup>といった実例から窺えるように、「スプーンで皿を叩く」という既得の習慣を「スプーンと手で叩く場合の音の相違を識別する」という新たな経験獲得のために活用するようになる。また、この時期の子どもが、「這うようになる」という場合、「這うということは、見るということが、子どもの視野に入る物をいじり、操作する行為を示唆することを意味する」<sup>(32)</sup>のであり、「子どもは、視野に入る物の方向に全身を傾け、びくびく動き、ねじ曲げ始める。かれは、均衡を失い転ぶが、徐々に視野の中の欲する物に向かうために、身体の諸部分の運動を調整するというより大きな能力を獲得していく」<sup>(33)</sup>といったように、実験的な調整をとおして、既得の習慣を活用しながら、新たな経験の獲得

へと向かうのである。また、さらに、この時期の子どもは、初步的な認識活動を開始する。すなわち、「母親、乳母、父親、哺乳びん」を「食事の準備のサイン」として認識し始める。<sup>(34)</sup> 要するに、「一つの器官によって獲得された経験は、単に若干の他の行為を刺激し、実行に移すだけでなく、その記号としてみなされる程にその他の行為によって明確に調整されるようになる」<sup>(35)</sup> のであり、「直接存在しているものを越えて経験の領域を拡大するイメージの起源がみられる」<sup>(36)</sup> ようになるのである。このように、期待と予想が認識と結合しはじめ、イメージが形成されるとき、直接的な快楽や苦痛とは区別される認識、期待、情緒が現れる。しかし、子どもは、この時期には自分の周囲の違った音声にも区別して反応するようになるから、言語の感覚の始まりもみられるが、これは、既得の経験よりもはるかに間接的な性質の協応が形成されてきていることを意味する。そこに作用するのは、直接提示の質ではなくて、他の別な経験のイメージを喚起する作用が働いているからである。この時期に至ると、周囲の事物が、さらに興味ある結果を獲得するための魅力的な手段として捉えられるようになる。この段階に達すると、「遊びの時期」への自然な移行が始まるのである。

## 二、「遊びの時期」(play period) とつぎの幼児後期

### 1、「イメージ」と密接に関連する「遊び」の知的性格

デュローイによれば、例えば、「子どもが、ドアノブをその使用をとおして彼が現在いる場所からより望む場所へと立ち去ることを可能にする何かあるものとして認識するようになる」<sup>(37)</sup> ときには、そのドアノブは、「何かより興味ある結果を確保するための道具」になっているのであり、これは、「遊びの時期」へと子どもが発達し始めたことを意味している。二歳〜二歳半から六歳〜七歳に及ぶ「遊びの時期」の子どもの基本的な発達特徴についてデュローイは、



次のように述べている。

子どもの反応が、単一の感覚的刺激に対してではなく、対象全体に対してなされるときには、そして、その反応が、接触あるいは音声、すなわち聴覚をとおして固さのような単一の孤立した性質を獲得することにあるのではなく、その対象を適切に活用するときには、直接的な刺激は、間接的な刺激、すなわち連想 (suggestion) に道を譲り、その反応は、単なる反応であることを止め、関連的、すなわち、真正の反応になる。この時期の子どもにとって、対象の世界は、連想およびそれにもとづいて行為される連想の世界である。<sup>(38)</sup>

すなわち、「遊びの時期」の子どもは、「ドアノブ↓握る」といった「刺激―反応」の関係によって図式化される対象との直接的な関係を脱して、「ドアノブ」を「自らの望む世界へ自らが移動することを可能にする物」といった間接的な刺激物、すなわち連想の対象として捉えるようになってくるのである。このように対象を連想の対象として把握するようになること<sup>(39)</sup>によって、子どもは、「感覚を活動のための秩序づけられた暗示あるいは信号として活用するようになる」<sup>(39)</sup>のである。かくして、「対象が、それ自身の慣習的な活用によってではなく、一定の他の対象との類似の要素によって完全な反応を喚起するときに、すなわち、暗示が遠回りで回り道になるときに、本来の遊びが開始された」<sup>(40)</sup>と言えるのである。例えば、「子どもは、曲線状に垂れ下がっている懐中時計の鎖を見て、それをハンモックと呼び、揺らし始める。彼は、糸や革紐を見つけると、『はいどうどう』と叫びつつ、それを振り始める。彼は、棒を見つけると、それを馬に見立てて跨がる。木片を押して、『シュッポ、シュッポ』と口ずさむ。ドアを見つけると、ソックして中に入り、『はじめまして』<sup>(41)</sup>と言ひ、その一連の動作を数回繰り返す」といった行動は、「あらゆる遊びの中に含まれている精神状態を示している」<sup>(42)</sup>のである。

デュローイは、このような「精神状態」を「イメージ」(image)の発達した状態として捉えている。すなわち、この

ような場合には、「現実」に目の前に存在する物は、連合を介在させることを通してのみ、すなわち、学術的にはイメージの一部分としてのみ作用する。子どもは、実際に、胸に垂らされた懐中時計の鎖を本当のハンモックと混同することはないだろう。特定の対象の現在化は、独立した全体として興味を喚起したり、充足したりすることを止める。それは、更なる意味を有するより大きな経験の部分的な要素に還元され、より豊かで自由な反応のための暗示として役立つ<sup>(43)</sup>のである。子どもは、頭や足の取れた人形を見ても、それが完全な形をした人形であるかのように、それを可愛がる。これは、「肉体的かつ精神的な事物のなかに、それがより広汎な経験の一部分にすぎないかのように、分割された全体を見る能力、想像的に与えられる非認知的な要素を基礎として、それに反応する能力<sup>(44)</sup>」といった「子どものイメージの全体的な本質<sup>(45)</sup>」を如実に説明している。

デュローイによれば、このように、「遊びの時期」の子どもに特徴的な性向は、「イメージへの反応<sup>(46)</sup>」ということである。遊びの中で、現実的な対象である「ボール」、「ブロック」、「人形」が、それぞれ「車遊び」、「家の建築」、「赤ん坊の養育」を暗示、連想させるといったように、「現実的な対象を更に広い範囲の実験を開始し、続行するための補足的な要素、全く目の前に存在することのない多くの要素へと還元する<sup>(47)</sup>」という行為が著しく目立って現れる時期なのである。このような特徴を持つ「遊びの時期」全体を貫いて支配している基本的な原理を、デュローイは、以下に挙げる三つの点に整理している。<sup>(48)</sup>

① イメージと遊びとは、独立した事象ではなく、一つのそして、同一の全体的経験の要素である。それらは、刺激と反応として関連している。自らの行為の捌け口を見出そうとする、すなわち、自らを表現し、実現することは、まさにイメージの本質である。したがって、イメージは、たえず、遊びとしての身体的な運動に結びつき、その運動は、イメージの維持と構築に役立つのである。まさに、「イメージは、それ自身の力動的な表現のなか

でのみ持続する」<sup>(49)</sup>のであり、イメージの維持、構築としての「遊び」は、「身体的成長の手助けだけでなく、自由な知的発達の充足にとって必要不可欠なもの」<sup>(50)</sup>である。

② 子どもを過剰な専門化から保護するのが、遊びの時期である。すなわち、数多くの実験を行い、数多くの知的関係と相互作用を形成する時間と機会とを保障する、すなわち、個人の発達を豊かに深化させることは言うに及ばず、実生活への効用という点で、その時には全く無用のものではあっても、後の時期にとって最も重要な時期なのである。<sup>(51)</sup> 幼い子どもは、遊ぶときに、自由に意味深く人類の典型的な経験を実行し、彼の興味と能力にしたがって全体的に実行する。この遊びのもとで、子どもたちは、数多くの探究的活動とそれに伴う発見とを繰り返して、実践的に有為な習慣の形成の素地を築く。

③ 遊びには、過程と結果との間に、すなわち、現になされていることと達成しようとする意図されていることとの間に、意識的な区別は存在しない。遊びは、遠隔の目的によって統制されないという意味において、仕事や労働からは明確に区別され、自己目的になされる行為として捉えられる。例えば、「それが、家を建てることであれば、能うかぎり高く積み上げることであり、兵隊ごっこであれば、能うかぎりパレードと示威行動とを行う」<sup>(52)</sup>とであり、「遊びにおいては、興味は、もっぱら行為そのもののなかに存在する」<sup>(53)</sup>のである。しかし、遊びが、子どもの全注意を注がせ、存在における唯一の現実であるという点においては、仕事ととの差異は存在しないのである。<sup>(54)</sup>

このように、デューイは、「遊びの時期」全体を貫いて支配している基本原理を指し示しているが、これらの諸点は、教育における遊びの位置づけ、すなわち遊びの持つ教育的意義を考えるうえで、非常に示唆深いものがあると言える。すなわち、まず第一には、「イメージ」の成立、形成と密接に結びついた遊びは、まさに、子どもの知的活動

としての認識活動の基礎を築くものであるということである。遊びをとおして、「あらゆる知的学力 (intellectual achievement) のまぎに基礎となる意味的世界、概念の蓄積が、規定され、確立されていく」<sup>(55)</sup>のであり、「遊びは、認識の最初の段階の諸特徴とひとつひとつ正確に符合している」<sup>(56)</sup>のである。第二に、遊びは、専門的な学科への分化を否定し、統合的な全体的活動として組織され、そうした活動をとおして後の発達段階における知的活動の基礎となる実験的知性、探究的知性ならびに実践的知性の基礎を涵養することに大きく寄与し得るのである。<sup>(57)</sup>第三に、遊びは、自己目的な自由な活動ではあるが、全身全霊を投入する忘我的な活動であり、この意味においても遊びは、子どもの人格形成的な意味において高い教育的価値を有するのである。遊びは、子どもの知的かつ人格的形成の観点から、非常に教育的意味の大きい活動であるということが的確に指摘されていると言える。

## 2、遊びの質の発展に伴う「過程 (process) と結果 (product)」「目的 (aim) と手段 (means)」の関係の変化

デュローイは、「二歳半から七歳にかけての時期全体を遊びの時期と呼ぶことには、その中に含まれている異なった諸段階を特徴づけている非常に大きな相違点を無視し、包み隠すことが意図されているわけではない」<sup>(58)</sup>として、この時期には、イメージの拡大、発展に伴って遊びの質に変化・発展がみられることを明らかにしている。とりわけ、遊びの中で展開される活動の「過程と成果」「手段と目的」にかかわって、年齢段階に即応した質的な発展の過程を跡づけることが可能であると述べている。以下、デュローイの論述に従いながら、その発展の過程をみることにする。

三歳ごろの子どもは、「イメージを拡大しようとする切迫した衝動によって特徴づけられる」<sup>(59)</sup>のである。この年齢の子どもは、「石の下は何か」「地面の下は何か」といった果てしない問いかけを他者に対してなしたり、絵本をみるとき、大人によって語られる物語だけに満足せず、最も詳細な部分にまで綿密かつ注意深い観察力と愛着とをもつようになるが、これらの事実を、「イメージを拡大しようとする子どもの精神の飢えを表し」<sup>(60)</sup>ているのであり、

「現実が生じた経験に対する不満の増大やそれをその連想に関連づけてその意味を十分に補足しようとする意図を意味している。」<sup>(61)</sup>のである。また、同様な意味において、森の中でヘビを見た少女（三歳頃）が、「ヘビを見た」と語るとき、その兄が「首の回りに赤い輪がなかったか」と尋ねると、「確かに赤い輪があったし、鈴が付いていた」と答える。これらのことを見てもわかるように、「この時期の子どもの知的特徴の主たるものは、イメージそのものの現実化を見出すために、あらゆるイメージを求める傾向であるから、よく規定された客観的な現実のための基準は存在しない」<sup>(62)</sup>のである。したがって、「厳格な正直さから様々な程度のごまかしへの安易な移行が存在する」<sup>(63)</sup>のであり、このことは、まさに、この時期の子どものこうした活動が、「目的」や「成果」に規定されたり、制御を受けたりすることのない「自由」な活動であることを意味しているのである。

四歳になると、「内的にイメージのひとつひとつをそれ自身十分に補足し、外的に時間的かつ空間的に関連を加え続けようとする要求にいささか飽きてくるために、様々な種類のイメージをより複雑な全体へと喩えたり、結びつけたりする傾向が出てくる」<sup>(64)</sup>ようになる。子どもは、最早、物語を受け身に聞くだけではなく、それをつくり、語るようになる。他者への語りかけも対話的になり、以前のような自らのイメージを機械的に拡大するただの問いではなく、それを他者の経験に結び付けることを狙いとして共通の話題に関係を持つ現実的な質問がなされるようになり、答える側も正しく説明したり、解釈することが求められるようになる。絵本の絵を見ても、色合いや陰影といった、注意深い比較、対照にもとづく識別が、可能になってくる。また、時間、数、年齢の順序の区別といった経験の諸関連に対する関心の兆候もみられるようになる。

そして更に、六歳頃に近づくにつれて、「イメージは、ますます話題的な性格のものになる。すなわち、それは、諸経験を関連する全体へと組織するといった方法で、イメージの把握の中に存在する多様な経験を内包する。こどもは、次第に多数の人々と遊べるようになり、初期にはよく見られたことだが、自分の考えとの不調和を起すことも

なく、彼らの示唆を即座に取り入れるようになる。また、より大きな遊びに適合させるために、自らの当座の活動を容易に従属させるようになる。さらに、遊びは、今や、主として、全く複雑な社会的活動の物真似的再生産あるいは劇化になる。子どもは、お店ごっこ、母と子ごっこ、学校ごっこをして遊び、その他のまとまりのある社会生活を模倣する<sup>(65)</sup>」といった遊びの活動の更なる発展をみせるようになる。以上のことをみても分かるように、四歳から六歳に向かう時期の子どもは、記憶、認識の能力の高まりとともに、自らのイメージをより複雑な全体へと結合する傾向が出現し、複雑な社会的活動の模倣としての遊びを実行することが可能になってくる。そして、その中において、「より大きな遊びに適合させるために、自らの当座の活動に従属させる」といった、後の段階においてより顕著になる「目的」や「結果」の制御を受ける活動の兆しが現れてくる。

六歳は、「児童期」(childhood)への「本質的な過渡期」である。「子どもは、単なるその場限りの行為と比べて、物を作ったり、一定の外的成果を作り出すことに対してより大きな関心を示すようになる。イメージは、複雑なものになるので、子どもは、彼の遊びの中でさえ、直接には正当な理由を持たない、単に連結、すなわち、より遠い頂点に至るための中間的段階として必要な事物に取り組むようになる<sup>(66)</sup>」のである。例えば、「かくれんぼう」をして遊ぶこの時期の子どもを観察すれば、そのことを如実に窺うことができる。この時期の発達に適合する子どもたちは、「達成目標、すなわち、誰よりも早くゴールにタッチすることに関連づけて自らの活動を調整する。彼らは、苦心して隠れ場所を探す。恰好の機会を窺う。ゴールに至るとき、調整の一定の技術を示す<sup>(67)</sup>」のである。すなわち、子どもは、「単に直接的な表現に対する関心に代わって、結果や成果にもとづいて自らの行為を制御する一定の能力を獲得し始める<sup>(68)</sup>」のであり、「目指す目的として一定の目標を設定し、前途の成果に関連づけて現在の成果を巧みに処理する一定の能力が存在する<sup>(69)</sup>」ようになってきたのである。そして、この時期に達した子どもは、興味ある成果を確保するために必要な手段としての直接、興味のない物事に取り組むといった、仕事の初歩を開始するようになる。そし

て、デューイは、子どもが、この時期に至ると、すなわち、「目標を考慮することができ、その実現に関心を示すことができ、こうした目標にもとづいて、彼の精力の即座の流出を制御し、方向づけることができるようになり始めるとき、彼は、教授の時機の熟した状態なる」、と述べ、子どもの「自然で自発的なイメージが、彼が生活している自然界および社会に関する知識を摂取することをおして拡大され、制御されなければならない。彼の原動力が、社会的生産および相互コミュニケーションの典型的な様式、すなわち、読み、書き、単純な形式の手仕事あるいは手工といったものに関連させられながら、秩序ある習慣と実行へと発展させられなければならない」として、「遊びの時期」を終え、「児童期」に至った子どもたちに対しては、学校教育における体系的に組織される教授をおして、「現在の社会を形成する、活力ある文明を保持するより大きな目標や目的」、すなわち、質的に高い教育的価値を子どもたちに意識化させていくことの重要性を強調している。<sup>(72)</sup>

以上、「遊びの時期」の子どもたちの発達特性、その変化、発展の過程についてのデューイの見解を忠実に跡づけてきた。この考察によって、おおよそ二つのことが明らかにされた。一つは、「遊びの時期」の子どもの活動は、対象の持つイメージを核としながら、自由に展開される遊びが中心的な活動となる時期であるということ、そして、そのイメージの成立、形成は、後の段階での認識活動の基礎となるということである。二つには、子どもの「遊び」は、その中で展開されるイメージの拡大、発展にもなっており、その質を変化させ、より合目的な複雑に組織される活動へと漸次発展して行く、すなわち、知的探究活動としての「仕事」へと発展していくということである。

小学校低学年カリキュラム編成のための発達論的基礎を得るための更なる課題として、この「遊びの時期」から、後の段階である「児童期」における教授をおして組織される「学習」としての「仕事」への展開の過程および「仕事」から、更に一步上位の「知的探究」の段階への発展過程についてのデューイの見解を跡づけることが残された。

この問題については稿を改めて論じたい。<sup>(73)</sup>

〔注〕

- (1) 拙稿「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——」『研究論叢 第二五号』親和女子大学、一九九二年、一四六～一六七ページ。
- (2) J. Dewey: *Democracy and Education*, The Free Press, 1966, p. 194.
- (3) *Ibid.*, p. 202.
- (4) J. Dewey: *How We Think*: in "John Dewey The Later Works 1925～1953 Vol. 8 1933", The Broad of Trustees, Southern Illinois University Press, 1986, p. 285.
- (5) J. Dewey: *Democracy and Education*, The Free Press, 1966, p. 195.
- (6) *Ibid.*, p. 202.
- (7) このような「連続性の原理」という考え方は、小学校低学年カリキュラムの内容・方法の編成原理として、非常に重要な視点であるが、デューイの教育理論を一貫して貫く彼の教育思想を理解するうえで、非常に重要な鍵概念でもある。『経験と教育』(Experience and Education) のなかで、デューイは、「教育は、経験の意味を増し、また後の経験の過程を導く能力を増加するところの経験の改造または再組織である。」(J. Dewey: *Democracy and Education*, The Free Press, 1966, p. 76.) という彼の教育理論の基本命題についての考究を深めているが、経験を支配する原理として「連続性の原理」(principle of continuity) と「相互作用の原理」(principle of interaction) の二つをあげている。連続性の原理について、デューイは、次のように説明している。「あらゆる経験が、後続の経験を生起させる客観的条件に対して、ある程度の影響を与える。例えば、話すことを学習した子どもは、新しい才能を獲得するとともに新しい欲求を持つようになる。しかし、また同時に、次の学習の外的条件を拡大する。読むことを学べば、同様にまた、彼は、新しい環境を開発する。」(J. Dewey: *Experience and Education*, Macmillan Publishing Co., Inc., p. 37.) このような形で、ひとつの経験は、後続の経験の発展への契機を与えつつ連続的に自ら発展していく、とデューイ教育理論においては捉えられているのである。また、『教育的信条』(My Pedagogic Creed) のなかで、より教育課程編成の視点に合わせ、家庭生活と学校における生活の必然的な連続性を論じて、この経験の連続性の原理の重要性を指摘している。「私は確信する。制度としての学校は、現実の社会生活を単純化すべきであり、それを、いわば、萌芽的な形式にすべきである。現実の生活は、非常に複雑なものであるから、子どもは、それと接触すれば混乱したり、当惑する。すなわち、彼は、進行している活動の多様性に圧倒されて、秩序ある反応の力を失ってしまう。ま



た、彼は、このような多様な活動によって刺激され、彼の能力は、早期に活動化され、彼は、特殊化されたり、分裂させられたりする。そのような単純化された社会として、学校は、徐々に家庭生活から発展していくべきである。すなわち、それは、子どもが家庭の中で慣れ親しんでいる活動を取り上げ、継続すべきである。それは、これらの活動を子どもに提示し、それらを子どもが、それらの意味を徐々に学ぼうとし、それらと関連づけて彼自身の役割を演じることができるような方法でそれらを再生すべきである。それは、子どもの成長の連続性を保障する唯一の方法であり、学校で与えられる新しい觀念に過去の経験の背景を与える唯一の方法であるゆえに、このことは、心理学的な必然性がある。家庭は、その中で子どもが養育され、それとの接触において自らを道徳的に訓練してきた社会生活の形式であるがゆえに、それには社会的な必然性もまた存在している。彼の家庭生活に結びつく諸価値についての彼の感覚を深化させ、拡大させることが学校の任務である。」(J. Dewey: My Pedagogic Creed; in "John Dewey The Early Works 1882~1898 Vol. 5 1895~1898", Southern Illinois University Press, 1986, p. 87.)

- (8) 一九九二年六月二十七日に甲南女子大学で開催された日本デューイ学会関西地区研究例会。この研究会において、前稿および前々稿の論述内容をもとに「低学年カリキュラムの在り方——デューイ『カリキュラム』論に学ぶ——」というテーマの提案を行う機会を得たが、提案に対してある出席者の方(京都大学助教授)から次のようなご指摘をたまわった。すなわち、「わが国の新しい低学年カリキュラムの編成の視点としてデューイ『カリキュラム』論に着目し、彼の理論的原則をその視点として浮き彫りにした点は、非常に意味のあることと認めるが、さらに、現実のわが国の低学年カリキュラムの具体的な構想へと論究を進展させる必要がある。しかも、中・高学年への発展を具体的に見通す必要がある。そのためには、デューイの連続的な成長観にもとづくカリキュラムの展開の構想が、わが国の初等教育における『連続・統合』の原理にもとづく教育内容・方法の組織・編成ならびにその実践化に対してどのような示唆を与え得るかを具体的に究明する必要がある。」、とのご指摘をいただいた。

- (9) 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』親和女子大学児童教育学会、一九九一年、一〇二ページ。

- (10) J. Dewey: Principles of Mental Development as Illustrated in Early Infancy: in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1983, p. 175. これは、一八九九年に『イリノイ児童研究学会紀要』に掲載された論文である。この頃、デューイは、シカゴ大学に自らが設置した実験学校において、幼児期の子ど

もの教育に関心をもちながら指導に取り組んでいた。この点については K. C. Mayhew & A. C. Edwards: "The Dewey School — The Laboratory School of the University of Chicago 1896~1903—", D. Appleton-century Company Inc., 1936. (メイヨー、エドワーズ著、梅根悟他訳『デューイ実験学校』明治図書、一九七八年。)に詳しいので参照されたい。

- (11) J. Dewey: Mental Development; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1983, p. 194. これは、一九〇〇年にシカゴ大学から公刊された論文であり、時期としては、前掲の論文と同様、実験学校での教育的実験の時期と重なる。
- (12) J. Dewey: Mental Development; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1983, p. 194.
- (13) J. Dewey: Principles of Mental Development as Illustrated in Early Infancy; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1983, p. 175.
- (14) Ibid., p. 178.
- (15) J. Dewey: Interest and Effort in Education; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 7 1912~1914", Southern Illinois University Press, 1985, p. 184.
- (16) J. Dewey: Principles of Mental Development as Illustrated in Early Infancy; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1983, p. 180.
- (17)(18) Ibid., p. 180.
- (19) Ibid., p. 181.
- (20)(21)(22)(23)(24)(25) Ibid., p. 183.
- (26) Ibid., pp. 182~183.
- (27)(28) Ibid., p. 183.
- (29)(30) Ibid., p. 185.
- (31) Ibid., p. 186.
- (32) Ibid., p. 187.
- (33)(34)(35)(36) Ibid., p. 188.

- (37) J. Dewey: *Mental Development*; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1983, p. 195.
- (38) Ibid., pp. 195~196.
- (39)(40)(41) Ibid., p. 196.
- (42)(43)(44)(45)(46)(47) Ibid., p. 197.
- (48) Ibid., pp. 198~202.
- (49)(50) Ibid., p. 198.
- (51) デューイは、このような「非専門化」の自由な状態を確保することが幼児期の子どもの発達には必要不可欠であることを強調している。しかし、「その剝奪が、両親の経済的境遇が、十分な表現のための条件の確保を不可能にしている故に生じる。公共の保育所、遊び場、幼稚園は、実際に、社会が、子どもに課せられたこのような限界を補充する意図がある。」(J. Dewey: *Mental Development*; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1983, p. 199.)として、幼稚園などの幼児の教育機関が確保することは社会的責務であることを強く主張している。
- (52) J. Dewey: *Mental Development*; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1983, p. 199.
- (53) Ibid., p. 200.
- (54) デューイが、「遊び」と「仕事」には差異が無い、と主張する背景には、彼が「遊び」を非現実的、空想的なものと捉えることに対して反対であるということがある。彼は、次のように言う。「遊びは、子どもに気晴らしを与えるものである、あるいは、遊びは、本気のそして不屈でさえある努力と正反対であると考えることは誤りである。子どもは、しばしば、遊んでいるときに、(彼の最高の精力を発揮するという意味において) 仕事をする。さらに、大人にとって、決まり切った仕事や目的の結びついているが故に、仕事や骨折りになってしまっている多くの物事は、子どもには遊びの楽しみや魅力でいっぱいのものである。例えば、皿を洗い、テーブルをセットすることのように。恐らく、特に、遊びの教育的効用においてはこのような、子どもが夢中になる物事や活動を見落とし、偽りの要素を強調し過ぎる傾向が存在する。……イマジネーションは、単なる幻想的、あるいは非現実的なものと同一化されない。イマジネーションの範囲や迫真性を単純に優美な物語や伝説と、あるいは不可能な組合せを形成する能力と同一化することを心理学的に正当化する理由は何処にも存在しない。元来、そして常識

的には、イマジネーションは、現実化の能力であって、非現実を幻想的に弄ぶ能力ではない。その明確な性格は、それが現実に見られ、経験される事物を数多くの示唆や妥当性とその周囲に集中し、集まるところの基礎として活用するということである。」(J. Dewey: *Mental Development*; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1983, p. 200~201.)

- (55) J. Dewey: *How We Think*; in "John Dewey The Later Works 1925~1953 Vol. 8 1933", The Broad of Trustees, Southern Illinois University Press, 1986, p. 285

- (56) J. Dewey: *Democracy and Education*, The Free Press, 1966, p. 195.

- (57) 幼児の「遊び」が、知的な探究的性格を持つというのが、デューイの「遊び」に関する見解の特徴であり、注目に値する点である。例えば、デューイは、「幼児の推理力」と題する論文の中で、「私が、私のために選定された主題に本気に取り組み始めてみると、幼児の推理力について取り立てて論じることは、何もないということが明らかになった。少年期、青年期、成人の推理力と異なる幼児の推理力というものは存在しない。」(J. Dewey: *Reasoning in Early Childhood*; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 7 1912~1914", Southern Illinois University Press, 1979, p. 369.) と述べ、幼児も成人と同様に「推理力」といった知的操作の能力を所有することを言明している。もちろん、幼児の推理力(思考力)と成人のそれとは、思考の対象、目的、専門的な組織性といった点で相違点が存在する、とされる。成人の場合の方が、より遠隔的に向かう持続的かつ綿密な思考活動が展開されるし、しかも、より専門化された職業的な思考の過程が展開されることになり、とデューイは捉える。(Ibid., p. 370.) しかし、両者の思考の過程は、ともに、「(1)到達されるべき目標、(2)目標に至るための手段の選択、(3)目標に向かって活動する際の新しい発見の可能性」Ibid., p. 370.) といった三つの要素から構成されており、幼児と成人の場合とは、何ら相違するところはない、と考えられる。すなわち、幼児の場合にも、思考過程は、成人の場合と同様、デューイの言う、いわゆる「反省的思考 (reflective thinking)」の過程としての知的探究の過程なのである、と捉えられるのであり、極めて知的な性格を有すると捉えて何ら誤るところはないのであり、「遊び」の中で幼児によって展開される活動も、当然、知的性質を帯びたものとなるのである、と捉えられることになるのである。

- (58) J. Dewey: *Mental Development*; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1983, p. 203.

- (59)(58) Ibid., p. 203.

- (19) Ibid., p. 204.  
(22)(23)(24) Ibid., p. 205.  
(25) Ibid., pp. 205~206.  
(26)(27)(28)(29) Ibid., p. 206.  
(70) Ibid., p. 209.  
(71)(72) Ibid., p. 210.  
(73) 「遊ぶ」から「仕事」「仕事」から「知的探究」への発展の問題については、本論文の検討資料として用いた、前掲の「知的発展」(J. Dewey: *Mental Development*; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1983.)の後半部分に取り扱われている。また、同時期に執筆されているデューイによる数本の小論(J. Dewey: *Group IV. Historical Development of Invention and Occupation*; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1983.)において詳しい。次回の論考で、これらの文献を中心にしながら、検討を加えることにしたい。