

子どもの発達とその教育的課題

——デューイの発達観と教育理論に関連して——

栗 原 敦 子

The Development Theory And The Educational Tasks About A Child

——Concerning With John Dewey's Theory About Child's Development And Education——

Atsuko Kurihara

はじめに

現代のように、科学技術が進化を遂げ、便利になりすぎてしまった社会で、人間は、心理的に精神的に、あらゆる影響をうけながら生活している。その影響は、人間にとって、良いこともあれば、もちろん悪いこともある。とりわけ成長、発達の途中にある子どもや青年は、大きな影響をうけやすいと考えられる。現代社会において、子どもたちの学校内、家庭内における暴力、非行、自殺などの多くの問題が起こりつつある。そして、こういった問題の背景には、さまざまな原因や要因がからんでいると言えるだろう。

このような複雑な社会においては、ともすれば“人間”を、そして“自己自身”をみうしないがちになる。根本にたちかえって、“人間とは何か”“人間的発達とは何か”“人間的教育とは何か”を考えていく必要性を私はここに見いだすのである。そうすることで、複雑な現代社会で、より自分らしく生きてゆくことを考えていかなければならないと私は考えるのである。

教師になることをめざしている私にとって、“人間の発達”について考えていくことは、大きな意味をもつことである。教育学者、心理学者の“発達”に関する見解を研究することを通して、教育について、発達について、そして、人間について考えていくことを目的とした。

第Ⅰ章では、著名な教育哲学者である、デューイ(J. Dewey)、ワロン(Henri Wallon)、ブルナー(J. S. Brunner)の発達に対する見解を中心に、人間の発達の概念を明らかにしようとしていった。

第Ⅱ章では、第Ⅰ章での発達概念の理解をもとに、教育と発達のかかわりについて発達段階を中心に述べた。

第Ⅲ章では、教育や発達の中心に子どもをおき、子どもを目標とした教育理論をうちたてたデューイについて、研究を重ねていった。

I 人間の発達

——発達概念と発達理論の諸相——

1) 発達と経験

デューイ(J. Dewey)の理論から

古くから“経験”については、経験論として

多くの哲学者たちによって、議論されてきた。その経験論を教育との関連により、新しい見地からうちたてたのは、デューイ(J.Dewey)であると言えよう。

“経験”という言葉の現代的な用法から考えてもわかるように、それは、個人の過去及び、社会的な過去からの蓄積された認識をさしている。“経験”とは、かなり信頼できる知識であり、実際の効用や行為においてたよることができる知識と言える。しかし、否定的にみればそれは、出来事の原因や理由についてのいかなる洞察も含んでいない。また、洞察にもとづくものでもないのである。さらに“経験”は正しいときもあるけれど、なぜ正しいのかという洞察がない以上、あくまでもそれは、偶然正しいのにすぎないのである。このようなことから考えると経験は、知識に相対する言葉のように考えられる。この知識と相対する経験を、デューイはどのようなところから教育と結びつけていったのだろうか。

デューイは、伝統的教科の教授を重視するエッセンシャルイズムに対比されるプラグマティズムの立場から“新しい経験論”を唱えたのである。

デューイのいう“経験”は、単に蓄積された知識をさすのではない。蓄積された知識を未来の行為へと役立てていくことに意味がある。そのために“経験”は人間と、その環境に密接につながるものである。さらに、人間の思考とは相補的、一体的であるという考え方である。先に述べたように“経験”を知識と相対する言葉と考えるのではなく、人間の知識と密接に結びついているとしているのである。

デューイが述べるように、「経験が知識と結びついた真の意味での経験となりうるためには、条件が必要^{註1}」である。経験はすべての生物と、その生物が生きている世界との相互作用の結果成立することができる。そして、行為において自己と対象とのあいだに、相互のはたらきかけがあり、適応が生じなければならないのである。

さらにくわしく考えてみるならば、「経験は、はたらきかける作用とはたらきをうける作用の交互のくり返しというだけではなく、両者の関連から成り立つからである」^{註2}。このように、自己と対象との間の相互作用がなければ、経験とはなり得ないのである。さらに、「経験をするためには、行為とその結果が認識のなかで結合されなければならない」^{註3}のである。「この結合が主体にとって、意味を与えるのであり、その意味を自己のなかで把握することが、あらゆる知性の目標となる」^{註4}のである。

デューイは、教育を“経験の絶えざる再構成”と定義づけた。先に述べたように、経験が経験となりうるためには、人間と、対象との間の相互作用が必要である。そして、「経験は、人間がなたらきかけ、かつ、はたらきかけられる仕方なのである。人間が自ずから為し、受け、思考する仕方、つまり、経験をする過程」^{註5}そのものなのである。経験は一次的なものではない。そこから出発して、より高次の、複雑な経験を導いてゆくデューイは述べている。つまり、ある経験が、「あらたに問題を設定し、はじめの経験を基に、より高次の、意味のある経験の対象を連続的に構成するということ」^{註6}である。これがデューイのいう経験の再構成なのである。

経験で得られた結果は、より高次の経験へと導かれる時、もはや「ばらばらな項目であることをやめ、たがいに関連し合った諸対象からなる一つの全体的な体系のなかでの意味を獲得する」^{註7}のである。このように、デューイのとらえた経験というものは、きわめて、積極的、能動的なものだったのである。

デューイは、主体を支える内的条件と環境における外的条件の相互作用によって、生ずる場を“状況”といっている。したがって、経験はある具体的な状況から、しだいに、より高次の状況へと連続してゆく過程であり、それをつないでゆくのが“反省的思考”なのである。

デューイによれば、思考とは、人間が為すことと、生ずる結果との間の特定の関連を発見し

て、両者が連続的になるようにする意図的な努力なのである。この過程を局面に分けてとらえたのが、反省的思考なのである。この反省的思考を経て、高められた経験が“反省的经验”である。反省的思考の過程とは、①問題の感得、②諸条件の観察、③暗示的結論の形成、④その合理的精査、⑤積極的な実験の検証、である。これらの過程を経て、経験が連続的に高められてゆくのである。

こういった立場から、教育について、デューイは、次のように述べている。教育の本質は、固定した知識の教え込みにあるのではなく、経験の改造にあり、子どもや学習者に内在する欲求や関心を軸として、反省的思考の力を発達させ、問題解決の能力を高めることにある。

子どもは、最初から、自分の衝動や関心をもって、さまざまに活動する存在であり、教師は子どもから、何かを“引きだし”たり、“発展させたり”する必要はない。教育するものの仕事は、子どもたちの活動を確かめたくて関連づけ、それらの活動に適切な機会と条件を与えてやることに他ならないのである。

学習においては、問題状況の解決ということが重視されるべきである。教師は、これまで述べてきたように、子どもが自分に関心のある具体的な問題状況にかかわるように、配慮しなければならない。つまり、子どもが自分の考えを実験的なやり方の中で吟味し、そこで、経験したものから何かを得るようにしてやらなければならないのである。教育は“連続的な経験の改造”であるから、子どもの進歩をはかる尺度は身につけた知識の量よりも、新しい問題に面したときに、それを解決してゆく能力があるかどうかということである。自己と環境との、相互作用として、能動的な経験によって、環境の積極的な変革をめざすべきである。

デューイが発達について、どのような立場をとったかは、デューイの児童観と大きな関連があると考えられる。デューイは、これまで述べてきたような経験を中核とした教育を実践する

目的で、実験学校を計画した。この実験学校のなかに見られる児童観をぬき出してみたい。

この実験学校においての教育とは「子どもの心身が成長し、自然環境と社会関係を扱う能力が増すということ」¹⁸を意味する。そして、何よりも、子どもの人格を尊重したと言える。子どもは「小さなおとな」¹⁹ではない。「子どもの第1の仕事は、成長、発達すること」¹⁰なのである。そのためには、「人や事物、そして、生活の中にいきづいているものとの接触を多くもち」

¹¹先に述べたような経験を重ねることが重視されなければならない。そうすることが「人生の基礎を築くことにつながる」¹²のである。子どもの直接的経験が重要であり、その「直接的経験にひそむ可能性を伸ばすこと」¹³を中心に教育は進められなければならないと述べている。

「生活のなかの事実を子どもが理解するということは、その事象を、生きた動きのなかで見つけ、成長発達と関連づけることであり、発達を導く基礎を得ることである」¹¹「子どもの発達は、それ自身、法則を持つ一定の移行過程なのである。」¹⁵そして、それは、「適切な条件がなければ、遂げられないもの」¹⁶であるとしている。

発達をひきおこすための条件として、2点があげられている。

まず、「衣食住のような、人間にとって、基本的な欲求を満たすといった、生活に密着した題材」¹⁷が与えられなければならない。そして、もう1つは、「単純で、子どもが自ら興味をもつ題材がある」¹⁸ということである。

このように、デューイは、子どもの発達を自然発生的なものとしてとらえている。しかし、それは、決して、受動的なものであると言っているのではない。発達は、子どもの内部からのはたらきかけと、子どもをとりまく環境との相互作用により、はじめておこなわれることなのである。そして、子どもをとりまく環境や自然も、ただ漠然と存在するのではない。そこには教育的な配慮がほどこされ、それに助けられ、見守られながら、発達が生ずると考えられてい

るのである。

2) 発達と社会

ワロン(Henri Wallon)の理論から

人間の発達には、生物学的なものであるという考えに、社会的条件を取り入れて、その相互作用から、人間の発達の問題を研究したのがワロン(Henri Wallon)である。

ワロンの考えでは、発達は、連続的なものではない。「突然の非連続的」^{注19}な質的变化こそ発達である。これまでおこなわれてきた古い活動と新しく成立した活動とのあいだには、対立があり、「葛藤があり、危機が存在する」^{注20}とワロンはとらえている。そして、これらを克服してゆくことが発達そのものである。したがって、新しい段階を出現させる原動力となるのはこの対立であり、葛藤であり、危機なのである。

子どもの発達においては、精神機能と子どもの周囲の環境とが大きな要因となる。つまり、「精神機能の成熟がなくては、成立した機能や活動を使うことができない」^{注21}ということである。また、いっぽうで、「成熟に達した精神機能も環境条件がめぐまれば、その機能が弱まったり、消えたりする」^{注22}ということなのである。環境との相互作用なしには、発達について語れないのである。その時期、その時期の特有な可能性の実現が発達である。そして、それは、「外部の環境に特有な条件に応じて、分化を重ねてゆく」^{注23}というところに発達という現象の特色性があるということである。

人間の発達における社会的な要素は、ともすれば、成長、発達をくり返すうちに、外側から加えられたものと考えられがちである。しかし、社会的な要素は、子どもの内側から必要とされて、形成されてゆくものであるとしたところにワロンの発達観の特徴がみられるのである。ワロンによれば、子どもは、最初から社会的なものと、個人的なものとの混合だとしている。それは、どのようなところから言えるのだろうか。

まず、子どもは、まったく無力の状態であられる。非常に弱い立場で誕生する。この弱さゆ

えに保護する人間が絶対的に必要なのである。全面的に助けをうけなければならない。依存である。したがって、子どものすべての活動というものは、その環境、社会にゆだねられているとも言えるのである。この新生児期の弱さこそ社会的存在だとされる理由のひとつにあげられるだろう。

この無力で弱い新生児も、1か月程たつと、かなりの変化を示す。「快、不快を情動として表現するようになるのである」^{注24}「この情動が、周囲の人、特に、母親によって意味づけされることにより、子どもの欲求をあらわす手だて、伝達手段となってゆく」^{注25}このことについて、ワロンは、「子どもの社会生活の積極的な徴候だという見方」^{注26}をしているのである。

情動が表出すると、次第に、それが洗練され繊細なものへととなってゆくのである。そして、そこに新しい条件が出現し、発達を促すのである。新しい条件の出現には、外受容的感覚系統（視覚、聴覚などの外部のものを知覚する神経系）と、運動機能系統の成熟及び、この二つの系統の共応能力の成立が必要である。

これまで述べてきたように、情動があらわれることにより、子どもの行動は、人間へと向かっている。それが、外受容的感覚系統と、運動機能系統の成熟により、探索活動が加わることになる。これまで自己内部にすべてが向けられていた子どもの感受性が、外部へと方向づけられてゆくのである。そして、この時期に言語や歩行がおこなわれるようになる。このように、子ども自身の感覚と運動との結びつきが、生活のなかで意味をもつようになってゆく。そうなることによって、子どもの空間概念は、拡大されてゆくのである。

言語について、ワロンは次のように述べている。言語を媒介として、「子どもと環境との関係が、時間的、空間的に広がっていく」^{注27}のは、確かなことである。しかし、「人間の精神発達の原因が言語だけであるとするのは、まちがっている」^{注28}子どもの発達にとって、言語は不可欠

ではあるが、「言語そのものは、無から出現するのではなく、それは、子どもの精神発達の果実なのである」^{注29}と。

このように、情動を表出し、言語を使うことによって、子どもの発達は、促がされてゆく。次第に、いちじるしい執着心と熱心さをもって自己と事物を区別し、その関係を発見する。それと同時に、自分と他人の未分化な状態からはじまり、個人的な要素と社会的な要素が区別されることによって、個性がいつそう浮き出てくると考えられる。個人的なものは、社会的なものがあるゆえに、いつそう個性化されてゆくということをワロンは言っていると考えられる。

ワロンは、このように発達をとらえた。そして、個人の発達を考えたとき、「影響をあたえる要因は、環境だけではないのである」^{注30}「自我と環境との相互作用、交代作用こそがたいせつである」^{注31}と述べている。

発達は、ワロンによれば、質的変化の過程である。しかし、新しい活動がおこる背景において、古い活動が消えてしまうというわけではない。古い活動は修正され、再体制化され、新しい活動に統合されてゆくと考えられる。この機能的“結合の法則”こそが発達において重要だと考える。古い活動が新しい活動に統合されることによって、それぞれの活動段階のあいだには、密接な結びつきが存在する。それゆえに、発達は統一性があると言えるのである。そこには、先にも述べたように、対立があり、困乱があり、危機もある。これらによって、ひきこさされる葛藤と矛盾こそが発達をとげるための原動力となってゆくのである。

3) 発達と構造

ブルーナー (J.S.Brunner) の理論から

子どもの知的発達について、あらゆる教科の構造と関連させて、個体の内的要因や環境との相互作用を重視したのがブルーナー (J.S. Brunner) の発達における見解である。

ブルーナーは、知識の構造を重視した。ブル

ーナーによれば、知識とは、経験をもとに、成立した諸規則に、意味と構造を与えるために、人間が自ら構成する一つのモデルであるとしている。ばらばらな経験や観察の集まりを相互に関連づけ、秩序づけるためには、知識の構造が必要となるのである。このことは、教育の重点となるべきである。つまり、子どもの学習過程と、知識の構造とを関連づけていくことが重要なのである。

ブルーナーは、その著書「教育の過程」(The Process of Education)のなかで、次のような仮説をたてている。「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達のどの段階のどの子どもにも効果的に教えることができる」^{注32}という仮説である。このような仮説をたてた背景には、子どもの知的発達について、学習についてブルーナー独自のとらえかたがあると考えられる。

ブルーナーは、子どもの知的発達について、どのように考えていたのだろうか。「ある教科を教えるということは、その子どもがものを観察する方法と結びつけて、その教科の構造を示すこと」^{注33}だと述べている。知的発達の段階をふまえ、その観念を子どもの発達段階にあわせて翻案し、「子どもの思考形態の中にとどめることができる」^{注34}ということなのである。さらに、高度だと思われる観念を“翻案”により教えることだけで終わらず、その観念を「くり返す」^{注35}ことが前提とされている。そうすることによって、この学習は、容易に、のちになって、もっと強力に正確に育んでいくことができるということなのである。

子どもにおいて、「知的作業は、その経験と行動に密接に結びついている。経験と行動との関係をうちたてるところからはじまると考えられる」^{注36}

子どもは、言語やその他の記号を自ら操作することにより、「外的世界をどのようにあらわすかという学習がなされる」^{注37}しかし、初期の段階では、ただばく然としたものとして存在するにすぎない。つまり、操作というより、“行動す

ること”が中心となるのである。

次に、学校に通うようになる段階では、操作ということに重点がおかれる。前の段階では、直接的に事物に対して行動することが中心であった。それが、「心のなかで事物や関係を再現すること」^{注38}ができるようになるのである。実際の世界における情報をとり入れ、問題を解決するために、そのなかから選択し、活用できるように変えていくことができるようになるのである。自分の頭のなかで試行錯誤をおこなっていくのである。

ブルーナーは、子どもの知的発達について、次のように述べている。

「子どもの知的発達は、順次的に起こるものごとの連続ではあり得ない。環境、とくに学校環境からの影響は大きいのである。したがって、科学的な観念などを教える場合、子どもの認知力の自然的な発達に盲従することはない」^{注39}のである。「科学的な観念は、子どもをはげまし、発達へと促していくとも考えられる」^{注40}すなわち、多くの「機会を提供すること」^{注41}が重要であるとしている。そして、子どもたちの思考形式に翻案することである。しかし、子どもたちに理解できるよう翻案することは決して、簡単なことではない。その観念をより深く研究し、精通していなければできないことなのである。

教育は、子どもが知的な発達へと向かうよう導くことをひとつの目的とすると言えるだろう。知的な発達へと促すよう導くためには、教師と教科書の課すべき役割は大きい。教師や教科書は、子どもの内部に、その観念について、「手ごたえがあり、媒介となるような問を与えなければならない」^{注42}そのためには、さまざまな観念について、あるいは、それをまとめた教科というものについて、より多くの研究が必要であるとブルーナーは言っているのである。

子どもが子どもをとりまく広い範囲にわたって、学習するということは、学習のしかたを身につけ、自分のものにすることにつながっていくであろう。

ブルーナーは、学習において「三つの同時的な過程」^{注43}を示している。ひとつは、「情報の獲得」^{注44}であり、ひとつは、「変形」^{注45}であり、もうひとつは、「評価」^{注46}といえるものである。

新しい情報は、いろいろな形態で示されるものである。それまで、「それとなく知っていたものであったり、はっきり知っていたことと反対のことであったり、また、置きかえられたものであったり」^{注47}それを、あらためて、情報としてとり入れる作業がまず、おこなわれる。とり入れた情報は、「それまでの知識を操作することによって、新しい課題として、適合されるようになる」^{注48}これが、変形とよばれるシステムである。つまり、「情報を整理するために、他の情報を加えたりして、別の形に操作し、変えてゆく過程」^{注49}である。この時点で、その情報に対して、分析という操作もおこなわれる。そして、「情報を操作した方法が適切であったかどうか照合すること」^{注50}が評価なのである。

子どもは、このような三つの過程を経て、学習を成立させてゆくと考えられる。

ブルーナーは、このような、教科の研究、学習の研究をもとに、冒頭で述べた仮説をうちたてた。

難しいと思われる観念を、子どもたちの思考形式に翻案し、知的発達を促すよう、積極的にはたらきかける。そして、そのはたらきかけは一度で終わるものではない。くり返すことが重要なのである。はじめの時の子どもの「反応のうえに、その後のはたらきかけがきずかれ」^{注51}その観念に対する、より明確な理解をつくりだすことにつながっていくということなのである。その度ごとに、「子どもの思考形式にあわせてくり返しその観念についてとりあつかうことが必要」^{注52}なのである。これが、ブルーナーの「ラセン形教育課程」^{注53}なのである。

II 教育と発達

1) 教育と発達とのかかわり

第I章 人間の発達でみてきたように、発達については、多くの教育学者、心理学者たちが研究を重ねてきた。それは、それぞれに独自であり、特徴をもっていると言えるだろう。そして、実際に子どもと接し、教育をほどこしている教師に、さまざまな影響をあたえ、また役立ってきたと考えられるのである。

これらのさまざまな発達概念を、教育の現場に生かしていくためには、教育に関するあらゆる場面とこれら発達概念を結びつけていく必要がある。このように結びつけていくことによって、より有効なかたちで、人間の発達が生かされ、また、明らかにされていくと考えられる。

教育は、教授と学習によって構成されていると考えられる。教授は大きな意味で、人間がこれまで創造してきた文化の伝承と考えられるだろう。そして、学習は、このような文化をうけとめ、それぞれ個人の内部で理解し、新たな文化として独自につくりあげていくことなのである。この教授、学習が、より効果的におこなわれるためには、発達の問題が大きくからなくてはならないのである。

人間の発達と教育について、考えていこうとすると、そこには、さまざまな要素が含まれる。

教育をうける人間は“個”人である。したがって、より適切なはたらきかけができるよう望むなら、ひとりひとりの状況や興味、発達などをより正確につかまなければならない。ここに有効なめやすとして、発達段階が存在する。発達段階は、発達課題をうみ、教育に合理性をあたえると言える。しかし、発達段階を絶対的なもの、完全なものとしてとらえ、それにたよりすぎるのは、まちがいである。先に述べたように、人間は“個”人なのである。素質や能力に個人差があって当然と言えるだろう。また、発

達段階や発達課題は、時代や環境、状況によって変化していくとも言えるだろう。そのことをふまえて、この章では、発達段階について、何人かの教育学者、心理学者の考えについて、とりあげてゆきたいと考える。

2) 発達の段階

発達については、教育学者、心理学者らによって、さまざまな方向から研究が重ねられてきた。そして、発達について、より明らかにするために独自に発達の段階を示している。このことによって、人間の発達にめやすを与え、発達の本質をとらえようと試みたと考えられる。そのいくつかをここにとりあげてみることにする。

まず、ピアジェ (J.Piaget) は、発達について知的な側面から追求していると言える。そして感覚運動的な活動と関連させて、次のような発達段階を設定している。

1. 感覚運動的知能の段階 (2歳頃まで)

- 生得的反射の時期 (0～1か月頃)
- 第1次循環反応の時期 (1～4か月頃)
- 第2次循環反応の時期 (4～8か月頃)
- 手段目的関係成立の時期 (8～12か月頃)
- 第3次循環反応の時期 (12～18か月頃)
- 内面的共応の時期 (18～24か月頃)

2. 表象的思考 (前操作的思考) の段階

(2～6, 7歳頃)

- 前概念的思考の時期 (2～4歳頃)
- 直観的思考の時期 (4～6, 7歳頃)

3. 操作的思考の段階 (6, 7歳以上)

- 具体的操作の時期 (6, 7歳～11, 12歳)
- 形式的操作の時期 (11, 12歳以降)

2歳ごろまでの感覚運動的知能の段階とは、具体的にどのような特徴があらわれるのだろうか。

まず感覚運動的知能とは、感覚器官と、運動器官をはたらかせて、外界の事物を認識し、適応させる活動である。ピアジェの考えによれば子どもは、独自の活動様式である“シェマ”をもっている。新しくおこった外界の事物をとり

入れるはたらきが“同化”である。また、その時点でもっているシエマではうまくおこなうことができないために、シエマを修正するはたらきが“調節”である。この同化と調節とを相互に補い合いながら、同化できる範囲を広げ、シエマを豊かにしていくことが、発達にはかならないというのがピアジェの見解である。この同化、調節は、生まれたばかりの新生児から、すでに見られることなのである。子どもがある運動をおこなうと、それによる感覚が生じる。そして、その感覚が興味あるものであれば、再びその運動をくり返すようになる。つまり、感覚器官と運動器官とが結びつき、反復活動をおこなうのである。この反復活動は、循環反応とよばれる。そして、この反応が、自分の身体だけに関係しているものを第1次循環反応、外部の事物が関係しているものを第2次循環反応という。これらは習慣の形成へとつながり、指しゃぶりなどが例としてあげられる。このように、感覚のシエマと運動のシエマが結びつくことにより、発達ははじまると考えられる。この場合の結びつきは、単純である。しかし、それが複雑になってくると、シエマに目的と手段があらわれてくるのである。

目的と手段があらわれることによって、子どもは、同じことのくり返しでは満足しなくなる。次第に、自分の活動を変化させることによって事物がどのように変わるかということに興味をもちはじめ。このような、意図をもって調節をおこなうことによる循環反応を第3次循環反応という。子どもは、この時点ですでに試行錯誤をはじめ、手段を発見するという活動をおこなっていることになるのである。

感覚運動的知能の段階が終わると、子どもは言語の獲得をはじめ。言語によって、イメージが発生し、象調による思考が可能となってゆく。つまり、ある事物を別の事物、あるいは、言語、イメージなどにおきかえて、表わすことができるようになる。しかし、それはまだ、自ら操作するところまでは到達していないので、

この時期を前操作的思考の段階ともよぶのである。

2歳から4歳ころまでの子どもは概念をもっていない。つまり、自分がみる事物は、外観が同じであればどれも同一であり、また、新しい着物を着た人物は、それまでの人物と別人だと考えるのである。この時期を前概念的思考の時期という。

4歳から6歳になると、この前概念的思考は消えはじめるが、完全ではない。したがって、ものの外観などに大きく左右され、直観によって判断をくだしてしまうことがしばしばである。この時期は、直観的思考の時期と呼ばれる。

ものごとの基本的な概念を獲得しはじめ、組織づけることができるようになるのは、6、7歳ごろだと考えられる。こうなれば、外観に左右されることなく、論理的なものごとを考えるという操作が可能となる。

しかし、それは、11、12歳ごろまで、実際問題や具体的な場面での事物に限られてしまうのである。それが具体的操作の時期である。

この時期には、概念が成立し、操作が可能になる。例えば、それは、空間であり、時間や速さなどにまで広がってゆくのである。この意味で具体的操作の時期、つまり、小学校の時期は子どもの知的発達にとって、重要な意味をもつと考えられる。

11、12歳ころになると、さらに高度に論述にしたがって、子どもの操作的思考がおこなわれるようになる。すなわち、仮説をたてて、その仮説が現実と合うかどうか検証していくということが可能になる。この時期を形式的操作の時期という。この段階では、可能性ということがポイントとなっていく。ある現象に対するすべての可能性を考慮しながら推論をすすめていくのである。この形式的操作の段階は、知的な思考の発達全体からみて、安定と均衡化が特徴であり、不可欠だと言えるだろう。

ピアジェは、このような発達段階をうちたてるにあたって、次のような基準で定義している。

①各段階は、発展の時期と完成の時期とを含んでいる。完成の時期に思考構造が次第に組織化されていくのである。

②各段階における思考構造は、その段階の到達点であると同時に、次の段階の出発点でもある。

③各段階の出現の順序は、一定だがそれらの段階に達する年齢は、動機づけや練習や文化環境などの要因に応じて、ある範囲内で変わりうる。

④初期の段階からの次の段階への移行は、統合過程の法則に従っていて、以前の思考構造は、のちの思考構造の一部となる。

この4つの基準が、ピアジェの発達段階の根本になっていると考えられる。そして、この4つの基準からも考えられるように、以前の思考と新たに出現した思考との間には、依存的な関係と、独立した関係の両面がみられるのである。

このように、ピアジェは、知的な思考の発達を、発達段階を示すことによって、わかりやすく、人間の発達をとらえようと試みたと考えられるのである。

ワロン (Henri Wallon) は、子どもの発達を環境との関係を中心に、次のように述べている。

古い型の活動と新しく出現した活動とのあいだには、対立、葛藤が生じ、これらを克服しようとする弁証法的過程が、新しい段階を出現させる原動力となるということである。ワロンはこの弁証法的観点から、発達を区分したと言える。特に各段階特有の行動は、その時期に支配的な精神機能に特徴づけられるという考えから次の諸段階をとり出しているのである。

1. 衝動的段階 (生後1か月頃まで)
2. 情動的段階 (1か月～8か月頃)
3. 感覚運動的段階 (8か月～1歳半頃)
4. 投影的段階 (1歳半～2歳半頃)
5. 人格的表現の段階 (2歳半～6歳頃)
 - 反抗期 (2歳半～3歳半頃)
 - 優美期 (3歳半～4歳半頃)
 - 模倣期 (4歳半～6歳半頃)

6. 分化の段階 (6歳～11歳頃)

7. 形而上学的段階 (12歳以降)

生後1か月頃までは、外界に対して、順応的にはたらきかけることはできない。この時期を衝動的段階としている。自分からはたらきかけることができないということは、まわりの環境にゆだねられていると言える。そして、子どもは他人を必要とし、保護を必要とする。このことからワロンは、社会的な要素が絶対に必要とされているわけで、本質的に社会的存在だと述べているのである。

生後1か月をすぎると、神経系の成熟に伴ない、情動を表わしはじめる。初期の段階では、情動は、子どもの欲求を表わす手段としてあらわれ、それを周囲の人々が意味づけていくのである。この段階を情動的段階という。このように、環境や周囲の人々を媒介とすることにより情動表現は、次第に洗練された繊細なものへと変化していくのである。

情動的段階においては、子どもの行動の対象は、人間であった。それが、生後8か月をすぎるところから、対象が外部へと向けられるようになる。したがって、事物に対する探索活動が旺盛となる。この時期を感覚運動的段階とよんだ。ここで特に大きなできごとは、言語と歩行である。言語の発達も、歩行も、感覚と運動の結びつきが大きな影響をあたえている。

生後1年を過ぎるところから、子どもは、動作を用いて、場面を再生し、復活させるという行動をおこす。不在のものを存在させたり、あるいは、他の事物におきかえたりすることによって、以前におこったことを再体験するのである。この時期、子どもの内部では、次のような変化がおこっていると考えられる。自分のもつ表象を具体的な動作のなかへ投影させようとするようになるのである。この時期が投影的段階である。子どもはこの時期に、事物を模倣したり、また、表象へと発展させると同時に、自我の意識化へと向かう。自分と事物を区別し、相互の関係をつかもうとするのである。

3歳ころになると、子どもは、まわりの環境に対して、自分の個性を意識しはじめる。これが人格的表現の段階である。自分の個性としての自我を新たに意識して、周囲に対する反抗によって、自分を主張するようになる。これが反抗期である。また、自分の行動のすばらしさをみせびらかす優美期、他人の長所を模倣したりする模倣期などがあらわれてくる。このようにこの時期では、他人との関係のなかでの自分の人格に対する関心がきわめて強くなる時期と考えられる。

子どもが小学校に入学するようになると、環境の変化や、周囲の人間が変わることにより、いろいろな影響があらわれる。

子どもはさまざまな集団とかかわるようになる。そして、それぞれの集団ごとに、他人との関係のなかで、自分自身を、あるいは、自分自身の位置を探求することになる。この時期が分化の段階である。知的分化がおこなわれることにより、客観的な認識へと向かっていくと考えられる。そして、さらに、統一的、発展的な認識ができる方向へと、進化していくのである。

学童期を経て、青年へと成長すると、さまざまな葛藤が生まれる。性機能の変化に対する驚きや、現実と理想とのギャップを強く感じはじめる。ワロンは、この時期を形而上学的段階としている。自分というものの存在を自然の法則や、物事の進化を把握することにより、世界的歴史的、運命的にとらえようとしはじめるのである。

このように人間自身と環境との関係を中心に、それらの相互作用、交代作用を重視しながら、ワロンは、発達段階を設定したと考えられる。

教育哲学的な方向から、人間の発達についてとらえたデューイ (J.Dewey) も、発達段階を示している。

デューイは、1896年～1904年に、シカゴ大学において、デューイスクールを開校した。そのデューイスクールのカリキュラムに関連した組

分けは、デューイが考える、子どもの発達段階に基づくものと考えられる。彼の考える発達段階を中心に、デューイが理想とする教育がおこなわれたのであった。

デューイの考える発達段階とは、次のようであった。

第1期 (4～6歳)

過渡期 (7～8歳)

第2期 (9～10歳)

過渡期 (11～12歳)

第3期 (13～15歳)

この発達段階の特徴としては、過渡期が考慮されていることであろう。デューイは、子どもの成長は連続的であり、はっきりと区別できるものではない。そして、互いに重なりがあるとしているのである。この発達段階をもとに計画されたカリキュラムによって、子どもの精神発達が明らかにされたと考えられる。

第1期では、学校生活と、家庭との関係が緊密で、子どもたちに共通の経験をあたえることに重点がおかれる。この時期、子どもたちの興味は直接的で身近な具体的な事物に対する興味が大部分であると言える。

第2期では、単なる行為ではなく、正しい方法や、結果に到達する方法を重視するようになる。

第3期では、応用の時期に入る。それまでに得た知識をもとに、具体的な、問題解決に役立てていくようになる。そして、さらに、自分で新たな問題を探求しようと試みはじめる時期である。

デューイの示した発達段階の内容にふれるにあたっては、デューイスクールのカリキュラムの内容について述べる必要がある。くわしくは第三章、デューイの発達観と教育理論のところでもその内容にふれることとしたい。

ひとりの人間が成長、発達をする過程はさまざまである。しかし、そこに一般的なめやすを与える役割をはたしているのが発達段階であると言えるだろう。そして、発達課題を克服、達

成させることによって、人間的な成長を成しえるのである。そして、発達段階、発達課題によって、より明らかに、具体的に、人間の成長、発達をとらえようとしていったと考えられる。ここに、発達段階、発達課題の大きな意味があると考えるのである。

III デューイの発達観と教育理論

デューイは伝統的な知識の注入にたよる教育に対して、子ども自身の創造的な経験を重視する教育理論をうちたてた。そして、それは、実験学校デューイスクールの設立へと発展していったのである。この章においては、この実験学校の根底にある原理についてみていくことを通して、デューイの教育理論を明らかにしてゆきたいと考えるのである。

1) 発達観についてのデューイ

デューイは、子どもの発達を、それ自体が方向性を持つ、一種の自然発生的なものとしてみていたと考えられる。

まず、デューイは、子どもを独自の存在と考えた。つまり、“小さなおとな”ではなく、子どもには子どもの思考形態があり、それにしたがって行動するとしたのである。子どもは、成長すること、発達することを目的としていて、これからの人生を人間として送るための基礎を築いている最中なのである。

子どもの知的道徳的発達は、「目標を把握し適切な方法を選択して検証をおこない、行為のなかで、検証することによって、統制力を得ること」^{註54}なのである。そのためには、子どもの直接的経験をできる限り提供し、「そこにひそむ可能性を伸ばしていく」^{註55}はたらきかけが必要なのである。経験を重視し、それまでの経験と新しい経験とを結びつけていかなければならないのである。

デューイは、「教育は発達そのものである」^{註56}と述べている。それは、子どもと環境を結ぶ役

割になっているのである。

デューイは子どもの知的発達をひきおこす要因として、次の3つをあげている。それは、「刺激の受容、中枢結合、筋肉反応」^{註57}である。この中でも“中枢結合”すなわち“思考”ということは、特に重要であり、「感覚と反応をつなぎ」^{註58}行為を生じさせると考えるのである。知性が形成されることによって、行為と行為の結びつきができる。その結果「目標を立て、行為を決定していくという知的行為」^{註59}がうまれるのである。

行為のはじまりは、衝動からおこるとされている。その衝動が抵抗をうける場合がある。すると、主体内部には葛藤が生じ、これが知的発達を促すのである。つまり、この「葛藤は活動への知的欲求」^{註60}となっていくと考えられた。

このように発達は、「自発的、自己評価的、自己選択的」^{註61}におこり、「あらゆるレベルにおける生命の特徴」^{註62}ととらえられていた。

「子どもの興味は活動すること」^{註63}である。そのなかから、「思考、観察、経験をくり返し、それらを結合して、知的行動の仕方を学んでゆく」^{註64}のである。

子どもは、小さいうちは、衝動に動かされる。つまり、衝動と行為や考えが直結しているのである。それが、さまざまな経験を重ね「過程を経るごとに、すぐ行動にはうつらなくなる」^{註65}行為について考えるようになるのである。この時点で、目的と手段の関係を把握しはじめることは明らかである。そして、「方法を考え、行動に移していく」^{註66}のである。

このような変化を遂げることとともなって、子どもの興味も変化する。活動そのものがすべてであった幼児期から、活動自体ではなく、大きな目標を把握し、それを達成していくための手段として行為をとらえるようになる。つまり興味の対象は、活動そのものから、手段としての行為に移ってゆくのである。大きな目標を把握し、適切な方法を考えていくことは知的発達のあらわれと言えるだろう。

子どもたちそれぞれのもつ「素質は異なったものである」^{注67}。その上、子どもがそれぞれに属している集団の影響はたえずうける。そして、その素質から集団のなかに、「独自の地位」^{注68}を築いてゆくのである。そこでは、「他人を認めると同時に自己を認識する」^{注69}つまり、相互の関係を把握することが自己の発見になり、社会性の獲得へとすすんでいくのである。

教育は、こういった「子ども自身からの発達のあらわれを信じ、環境を整え、条件をあたえてやることだ」^{注70}とデューイは述べているのである。

2) 経験論についてのデューイ

デューイの理論の根本は、これまでみてきたように経験が中心である。

デューイによれば、経験は、自然に対しておこなわれる。自然のすべてが経験となって、人間にはたらきかけるのである。「人間の経験は自然との相互作用」^{注71}という型でなされるのである。

人が何か、行為をおこなって、その結果、何かを感じる。デューイの理論では、ただそれだけでは、経験とは成り得ない。行為に対して感じたことが、人間の次の行動を決定していくそして、適応がおこなわれていくのである。つまり、両者の相互作用があって、経験が成立するのである。そして、「経験が成立すると、そこには調和が作りだされる」^{注72}のである。

経験をするためには「行為とその結果が人間の認識の中で結びついていくことが必要」^{注73}である。この結びつきがなされなければ、それはただの行為にすぎないのである。

「認識において、行為と結果が結びつき、その結合が意味を与え、その意味を把握していくことが知性の発達へとつながる」^{注74}とデューイは述べている。

こういった相互作用としての経験が、デューイの経験論の特徴だと考えられる。経験の意味を把握することは、簡単なように思えて、実際

には、かなり高度な知性を必要とする難しい問題であることがわかる。

デューイは、「経験は二重構造をなしている」^{注75}と言っている。

経験は、最初の段階では、「主体と客体の区別がなく、それらをすべて含んでいる」^{注76}つまり、未分化であり、「はたらきかける行為とはたらきかけられる素材が区別されない」^{注77}のである。これを「第1次経験」とすると、そこから反省的に分化がおこなわれなければならない。これが「第2次経験」であり、デューイの述べる経験論では、この2種類の構造を経て、経験が経験として成立するのである。

ある観念を受け入れ、合理的で、常識にもあった、確立したものとするとき、観察や実験は重要な意味をもつ。つまり「第1次経験の主題が新たな問題を設定し、反省に基づいて第2次経験の対象を構成していく」^{注78}というのである。それはちょうど、「冶金学者が粗鉦から精練された金属を取り出して、道具を作り、再び他の粗鉦を精製して、利用するのに役立てるようなもの」^{注79}なのである。

「第2次経験を検討し、吟味することは、第1次経験の対象を説明すること」^{注80}なのである。つまり、第1次経験の理解を深め、把握することができるようになることなのである。

このように2種類の構造を経て、たちかえった第1次経験の対象は、その対象の意味が深く理解される。そして、有意義な内容が把握され拡大された力を得ていくのである。この時点で「第1次経験の対象は、ばらばらな観念ではなく、関連し合った対象からなる体系の中での意味を獲得するようになっていくのである」^{注81}

このように、デューイは、経験を自然に到達するための1つの手段、方法として、理論づけていったのである。

デューイは、経験を教育の中心にすえた。「子どもたちの現在の経験の中にひそんでいる性質、発展的な勢力を無視してはならない」^{注82}としているのである。

しかし「経験の価値はそれ自体にふくまれているのではない。重要なのは、その経験における立場、見方、方法など」^{註83}である。つまり、先にも述べたように、どのように未来の経験へと結びつけていくかということなのである。それまでの経験での知識と結びつけ、適切な方法へと導いてゆくことが重要なのである。

「教育においては、諸学科が経験の一部分となるようにはたらきかけなければならない」^{註84}のである。

デューイは教育を“経験の絶えざる再構成”と言っている。その意味は、これまで述べてきたことからわかるように、第1次経験が第2次経験をひきおこし、より高次な段階へと発達がすすんでいくことなのである。「連続的に、経験が経験をひきおこす」^{註85}ということなのである。このように、デューイは、経験を、積極的な側面からとらえ、教育理論の核としていったと考えられる。

3) 実験学校のカリキュラムについて

これまで述べてきたように、デューイは、子どもの発達について、教育哲学の立場から、経験を重んじ、心理学とも関連させながら、独自の理論をうちたてた。これらの理論をもとに、デューイは、1896年～1904年にわたって、シカゴ大学の附属施設として、実験学校デューイスクールを設置した。

このデューイスクールの根本的な考え方について、デューイは次のように述べている。「人間の知性は欲求と活動の結合の中で発達するものだから、学校生活の中心は、いわゆる勉強ではなく、仕事（オキュペーション）におかれることとなった。疑問、情報収集、記憶という形の勉強は、仕事の活動を継続する中から派生する。人間の知性の発達には、協力を必要とする事柄、つまり広い意味での分化であり、創造なのだから、それらを子どもの基本的欲求と関連づけ、協力、分業、不断の知的交流を要求するような仕事、選ばれた。個人と社会の結合は、個人

が自由な経験交流の中で他人と親しく交わることなしには不可能なのだから、学校が小さな協力社会であって初めて教育は、子どもを未来の社会生活に備えさせることができる。だから、望ましい共同の仕事を生ずる根本要因は、学校自体をコミュニティとすることであった」^{註86}「こうした根本原理は、従来の学校の目的、方法、内容からは、大きくかけ離れていた。教育の内容、方法共に既知で、ただそれを拡大し、精密化すればよいという考え方とは全く違ってそれは教育による成長が生ずるための条件を見い出そうという、不断の実験であった。過去の遺産に頼る従来の学校と違って、それは、個人の生活と子どもたちと現代社会の生きた条件に注目した。従来の学校に支配的だった既成の知識、技能の注入と受身の吸収の代りに、仕事と遊びと探求の生き生きした態度を重視した。従来の学校より、はるかに多く、自発性、発見、自由で独立的な交流の機会を設けた」^{註87}このような根本原理にもとづいて、デューイスクールは開校した。

この根本原理にもあるように、従来の学校のような、知識の注入主義とは全くちがった方向から、カリキュラムが作製されたのである。デューイは経験を重んじる。その経験とは、特別にはかつておこなわれる経験ではなく、ごくふつうに一般的基本的な人間の生活の中でおこる経験である。その経験を教育に、子どもの発達に生かしていくことが中心となっていたと考えられる。そこには、当然、子どもの欲求や興味が対応しなければならないとされた。そして、子どもが強制と感ずることなしに、自ら、自分自身の基準を作るようにすることがたいせつだとされていた。つまり、デューイスクールにおける新しい教育の目的は「子どもが自由な言動の表現によってその個性を伸ばし、自由で成熟した人間になるよう助けることであった。そのためには、すべての子どもがその力を発揮できるように、1人1人を理解することが前提となる。発達段階に即して変わってゆく欲求や集団

の中での行動を、ひとりひとりについて見、教材を注意深く選んで、試みと共に必要に応じて変えてゆかねばならない」^{註88} すべて教育の原点は子どもの欲求、興味にもとづいて、そこから出発するということである。欲求、興味は限りなく、衝動となって、学習を促していくと考えられる。

理想的に、単純化された家庭生活をカリキュラムの核として、子どもは行為の方法を学び、子どもをとりまく環境、つまり、家庭や学校、地域での生活をひとつづきの社会生活と見ることができたのである。こうするためには、さまざまな問題があった。デューイの考えでは、先にも述べたように、人間の基本的生活がカリキュラムの核とならなければならない。したがって、子どもはできるだけ家庭と同じ態度や考え方を学校においてもとるようにさせなければならない。日常生活と学校の生活は共通であり、おもしろいこと、たのしいこと、不思議なことが同じようにたくさんあると感じるようにすることである。

また、歴史や科学、芸術を子どもの興味や疑問からひき出し、関連づけ、積極的な意味をもつもの、学ぶ価値のあるものとわからせることも問題となった。

次に、読み、書き、計算を人間の日常の基本的生活から興味をもって導き出すという問題である。何ごとにも、興味を失わず、動機をあたえられるよう生活と結びつけることが重視された。

そして、何よりも重要なことは、子どもの活動を組織的に見守り、ひとりひとりの状態、欲求、興味、能力や発達を十分把握するようこころがけることである。それを授業に生かしてゆくことがたいせつなのである。当然、児童数を少なくし、教師の数は多くしなければならなかったのである。

こういった問題を念頭において、カリキュラムがたてられていったのである。デューイスクールの目標は、「ひとりひとりの子どもが参加し

仕事を分け持っていると感ずるような、自由で形式ばらないコミュニティを作ることである。これは、いわゆる秩序や規律への主な動機となる。子どもが自分の仕事を誇りにし、それを分け持つ他人の権利を認めることこそが、真の秩序、規律であろう。前述のように、スクールが重視するさまざまな実用的構成活動は、子どもの社会感覚と仕事への忠実、忍耐を豊かに育てる」^{註89} ということが中心とされた。

また、子どもの知的発達にとって、知識の学習とその応用との結びつきが重要である。応用抜きで学んだことは、子どもの実生活と結びつかず、また、経験との間に大きなギャップを生じると考えられる。日常ぶつかる問題を通じての学習でなければならない。子どもがもつ疑問興味などをうまくひき出し、知的自律と問題解決力を育ててゆくことが目標とされなければならないのである。

デューイスクールでは、成長は連続性を意味すると考えられていた。したがって、子どもの1日は、こまぎれに、何の関連もなくすめられるのでは意味がないのである。それぞれの教科を連続性をもって、相互に補い合い、強め合う方向へとをもっていくべきであるとした。

デューイは、子どもの成長の段階を把握し、それに基づいて組分けや教育内容、方法、活動技能などが選択されていった。カリキュラムは次のように計画されたのである。

- | | |
|--------------|--------------|
| 1, 2組 (4～5歳) | 家の仕事 |
| 3組 (6歳) | 家に役立つ社会 |
| 4組 (7歳) | 発明と発見による進歩 |
| 5組 (8歳) | 探険と発見による進歩 |
| 6組 (9歳) | 地域の歴史 |
| 7組 (10歳) | 植民の歴史と革命 |
| 8組 (11歳) | 植民者のヨーロッパ的背景 |

- | | |
|--------------|----------|
| 9組 (12歳) | 専門的活動の試み |
| 10組 (13歳) | 専門的活動の試み |
| 11組 (14～15歳) | 専門的活動の試み |

これらのカリキュラムで、どのような活動が

おこなわれていたのだろうか。

1, 2組, 4～5歳児では、家族以外の人と接する機会が多くなる。同年齢の子どもたちの集団に入り、また、教師と接することによって自分を1人の個人としてとらえはじめる。そして、それまで、まわりが決定してしてくれたことを、自分自身の好みや考え、判断によって、行動をおこすようになってくる。デューイスクールでは、手仕事をはじめ、歌、話、マーチ、ゲーム、劇、リズムなどがおこなわれ、おやつの時間には、子どもたち自身が、テーブルを作り、サービス、後片づけ、皿洗いなどを全部おこなった。デューイは、何よりも直接的に手でふれたり、実際におこなってみることを重視したのである。そして、それぞれの活動から、子どもたちの興味や疑問によって、1日の活動が決まり、子どもたち自身が経験や行為をとおして、連続的に学んでいくのであった。

この時期、子どもの行動は、遊びである。自然に生活の中から遊びの材料を選んで、遊びをつづけるのである。子どもたちにとって、遊びは、想像や興味を満足させるものであり、子どもの力、考え、身体運動などのすべての相互作用であるといえる。日常の生活のなかから暗示をうけ、模倣的なかたちとなってあらわれてくる。ここでは、子どもたちに、行為の表現方法と改善を助けるはたらきかけがなされた。そして、子どもたちの活動と日常生活の模倣を関連づけていったのである。

3組, 6歳のクラスになると、家族に対する模倣から、家庭生活を支える人々の模倣へと変化していく。それらを劇によって再現すること話し合い、調査などにより、1日の学習はなりたっていった。そこでは、必要な材料や道具を自分たちでつくるのである。そして、それらに関連して、たえず、文字や計算に対する習得がなされていくのである。

3年間の集団生活の中で、子どもは、社会的な人間関係に気づく。他人といっしょに楽しく遊ぶためには、自分の事ばかり主張せず、他人

への配慮が必要であることがわかってくるのである。教師はいつも、子どもの行動を助け、見守ることが重要であった。しかし、すべての障害を除いてしまうことは、かえって子どもの発達にとって、あだとなってしまう。適度の障害があつてこそ、子どもは刺激され、興味をひきおこしていくのである。このような自発的な学習から、子どもの興味や夢はひろがり、自信が増していくと考えられた。

4組, 7歳のクラスになると、子どもの探求心は、旺盛になる。それまでのように、遊びを遂行することが中心であった段階から、どこからどうきて、どこへ行くのかということに興味をもち、手段、目的が漠然とはあるが自覚されはじめるのである。この時期では、子どもの興味は、目の前に存在するまわりの人々から、環境や年代が自分たちとちがう人間へとうつっていく。このことから学習は、歴史的なものになってゆき、原始社会を再現する活動へひろがる。そして、そこから、派生したさまざまな観念について、実際に、経験が重ねられていった。

子どもたちは、これらの活動のなかから、独自に工夫する意欲をかきたてられた。そして、人間の必要が変化の源泉であり、工夫することが発明への道なのだという結論にまで達することができたのである。このようにして、子どもの発明能力を育てていく学習にも関連されていったのである。

5組, 8歳になると、冒険的精神が強まり、世界への探険の欲求へとひろがっていった。この背景には、前段階の原始社会の学習がふみ台となっていることは、明らかである。5組の学習は、フェニキア文明へと展開されていった。この時期、こういった冒険についての学習から数と文字の結合がなされていった。それは、まったく、子どもたちの必要に応じて、なされていったのであった。このように、学習が子どもの生活と密接に結びついてなされていくのであった。

6組, 9歳児においては、それまで、何より

も活動によっておこなわれた認識が活動からはなれ、抽象的な法則をも学習できるようになっていく。

6組の学習は、5組での学習をふまえて、自分たちの住む地域へと向けられていった。そこから、さらに自分たちの住む州にまで、発展していったのである。これらの学習を通じて、表現手段も学習されていった。この6組からは、子どもの興味があつまった本筋の学習だけでなく、数の勉強のドリルが設けられた。5組までの学習で、子どもは自分のまわりだけでなく、かなり社会的にひろがりをもった世界をとらえることができるようになっていく。この6組では、これまでの学習に基づいて、自然環境と人間との関係を学ぶに至った。自然環境のおよぼす結果と社会的組織について学び、それを知らず知らずのうちに自分たちの生活にかかっていたのである。

7組、10歳。学習はさらに、自分たちの住む国家とその歴史にいたっていた。このころから個人的な研究が増し、自主性が発達していった。ここにきてはじめて、女兒と男児の興味にちがいがあらわれはじめたのである。興味については、個人差がはっきりとあらわれはじめ、お互いを意識し、比較するようになる。

この時期では、科学的な興味があられはじめ、実験の重要性を知るようになる。実験にあたっては、ある結果を予想して、おこなわれるようになるのである。目的をはっきりととらえることができるようになるのである。目的をはっきりととらえることができるようになるので、このようなことが可能となるのである。そして、問題の解決に向かって、自分の行為を統制していくのである。そうなることで、問題も結果も子ども自身のものとなっていったのである。

8組、11歳のグループになると、探険に対する興味は、ヨーロッパ諸国の歴史へと移っていった。8組のカリキュラムはさらに、歴史から初歩の科学へと進み、そこからさまざまな興味が派生していった。物理学では、単位の学習が

らエネルギーの問題にいたり、生理学では、循環や呼吸の問題にまですすんでいったのである。

また、植民地であったアメリカと母国の生活や産業などについて調べることから、紡織が興味の対象にあげられ、使用する機械やその発達などの問題にいたった。

このように本筋の学習をとおして、派生したさまざまな興味を殺すことなく、授業のなかに生かしていくことがなされなければならないのである。ここに来て、目的と手段の関係は、より明確に子どもたちに把握され、結果を予想して行為を選んでいくまでに達したのである。

9組、12歳。この時期からは、それまでの基本的諸概念をもとに、より専門性をました学習がなされるようになった。活動の途中で困難にぶつかると、それを乗り越えるための技能を習得しようとする変化があらわれはじめた。つまり、まわりからの強制ではなく、自らの必要に応じて、知識を身につけたいと願うのである。

これまでの経験によって、子どもたちは、あらゆる題材や素材を自分の考えとして形にできた。目的と手段との関係を認識することは、年齢を経て、経験を重ねるごとに発達してきていた。12歳では、さらに大きく、遠くの目標をめざすようになる。

また、有用なものだけを選び出す判断力も増し、思考は抽象的になったのである。そして、さらに、ここで得た実験や観察は、社会的な立場から見るができるようになる。子どもの思考は、問題をとらえ、伝説を立てて、それを実験によって検証していくという活動をはじめるのである。このように、9組の段階で、子どもたちは、それまでの知識を利用し、探求を重ねて、必要な技能を習得するといった、新しい段階をむかえたと言えるだろう。

10組、13歳。この10組と11組は、これまで学習してきたまとめの段階として設けられた。

まず、内容としては、自分たちの住むアメリカの歴史を植民地時代を中心にまとめていった。それは、各自がそれぞれのテーマを選びそのこ

とについて、これまでの学習をもとに、自分で研究し、考えて、レポートを作製するというかたちでおこなわれた。13歳では、問題を分析し事実を整理して、次の活動へとひろげていくことが成されはじめたのである。

このように仕事、活動の記述や、自己表現の手段として、言語学習が多くおこなわれなければならなかった。活動を重ねるごとにことばはふえ、日常生活のなかの経験の意味の認識を深め、知的概念を育てていった。この言語学習に代表されるように、読み、書き、計算などは、子どもの経験の自然な結果として導入されるのである。したがって、それらは、生き生きとした意味あるものとして、子どもたちに習得されていった。

11組、14～15歳では、10組の延長として、より専門化された知識の学習に至っていった。内容は、地学、生物学、幾可、そして、言語ではフランス語やラテン語、あるいは、弁論など、より専門的な拡がりをみせていった。そして、芸術的な表現においても、生き生きと、洗練されていったのである。

このように、シカゴ大学附属実験学校、デューイスクールのカリキュラムは計画されていた。そこでは、子どもの実際的な経験及び活動が学習を構成し、そこからあらわれてくる子どもの興味を、生かすことに重きがおかれている。自らの必要に応じて、子どもは、発達を遂げていくという考えがあらわれるところに見られるのである。子どもが自ら発達し、手段を考えて、検証していく過程こそ、意味あることだと考えられるのである。

4) 教育理論について

デューイは、これまでみてきたように、知識の注入に重点がおかれるそれまでの教育とちがった新しい独自の教育論をうちたてたと考えられる。デューイの教育理論の根本は、経験であった。経験の相互作用と連続の原理が特にデューイ教育理論の中心にすえられていたのである。

デューイは、真実の教育について、多くの著書で語っている。どの著書からも言えることは子ども自身の力や興味、趣味を中心に考え、それらに対して、たえず配慮することである。それは、子どものもつ能力や素質に刺激をあたえることによって行われ、子どもがその能力を使う力を与えるようになされることである。こういったはたらきかけにより、子どもは、すべての能力を完全に、いつでも使えるように訓練されていくのである。

デューイの著書「学校と社会」(The School and Society)によれば、学校の役割は、子どもの生活経験の場、訓練の場、活動の場としてあたえることであると述べている。そして学校の本質的な教育目標としては、「成長をいつまでも可能にさせるように能力を組織的にし、教育的成長、連続性を確実にすることにある」^{註90}と述べ、「子どもたちにどこまでも断えざる成長の欲望を創り出し、またそれを実際に有効にさせるため、どのような手段を与えるか」^{註91}に価値判断の基準をおいていた。

よりよい教育とは、「個々の子どもの内部的活動と要求に基づいて目的を立てなければならない。そして、子どもがおこなう諸活動を共働する方法でなければならない」^{註92}としている。

デューイは、子どもに対して、あらゆる方向から研究をおこなっている。そして、教育するにあたって、絶対的に把握しなければならないポイントがあるとしている。

子どもは実に活動的である。活動することを本来の目的としていると言っても過言ではない。この活動をおこす原動力について、デューイは“衝動”ということばを使って語っている。デューイは衝動には4つの種類があるとしている。それは、社会的衝動、構成的衝動、探求の衝動、表現的衝動である。

社会的な衝動は、いろいろなコミュニケーションをとおして表われ、この衝動によって興味が拡大される。そして、子どもの知的生活へと導く衝動である。構成的衝動は、子どものあら

ゆる活動をとおして表われてくる。それが次第に洗練され、素材を形にしていくことへと発展するのである。探求的衝動は、社会的衝動と構成的衝動とが結びつき、生じる。そして教育では、これを価値ある方向へと導いていく必要がある。表現衝動とは、芸術的衝動であり、道具や材料をいつでも利用できるようにして、発展を望むべきである。

こういった衝動を核として、子どもの活動がなされ、これから生ずる興味をはたかせることによって、成長へと導くようにさせなければならないのである。

衝動からの興味の問題は、教育をほどこすにあたって重要な問題である。デューイは、興味について次のように述べている。それは主に「教育における興味と努力」において語られている。

デューイによれば「真の興味とは、ある対象や観念と自己とを行為を通して提携させることであって」^{註93} 興味は、児童の発達のための訓練において重要な基礎をなすものとされた。それはなくしてはならないもの、成長しつつある自己にとって、くわだてられた活動それ自身と同一のものだと理解する原理なのである。

興味とは、心理的にはどのようなものなのであろうか。「第一に、活動的、投射的、推進的であり、力動的な性格をもつ。第2に客観的なものであること。第3に、個人的であって、直接の関心を示すものなのである」^{註94} このような性格をもつ興味とは、すなわち、自己表現であると言えるだろう。「人間がある活動の方向と提携した。あるいは、そのことの中に自己自身を見出したことを意味している」^{註95} と考えられるのである。

また、デューイは、教育理論と関連づけて、興味を分類している。

- 真の興味は常に仕事に追求の力の専念によって示されること。
- 活動は能力の成長を含むあらゆる表現を含んでいること。
- 真の教育的興味か活動は、あいまいなもの

とは異なっていること。

- 身体的活動
- 構成的活動
- 社会的活動

このように子どもの興味の理論は、教育方法論と結びついて、教育において重大なはたらきをほどこしていると考えられる。

思考に対するデューイの考え方は「経験」「行為」「自由」「探求」「科学」「実験」の諸概念と結びついて論じられている。

「思考および思考作用は、生活におけるある当惑、混迷、疑問から起こるものであって、その性格は、積極的燃焼の事態であるとか、普遍的原理から起こるものではない。ある困難な問題に会い、そこから脱け出るための方法としての暗示として起こってくるもので、試行的な解決方法として起こってくるものなのである」^{註96}

デューイの思考理論の中心にあるものは、反省的思考である。この反省的思考とは、「思考の起源でもある疑惑、当惑、困難等を含みつつさらにその上に疑問を解明し、当惑を処理していくのに必要な資料を見出すための探索と渉猟探求の作用を含むものなのである」^{註97}

デューイの考える思考とは、このように、子どもの内面からの必要に応じて生ずる自発的なものであったと言えるだろう。そして、思考や探求においての実験や行為のような子どもの直接的な体験を重要視していったのである。

デューイの教育理論はまさに子どもから出発し、子どもを中心として、また、子どもを目標として展開されていった。究極的には、「児童の自己実現」^{註98} こそが、教育、学習の目標とされていったのである。

デューイは、教育を民主主義との関連からも述べている。

デューイにとって民主主義は、「個人の生活のあり方として流動的に把握」^{註99} されていた。そして、教育を社会改造の原動力として位置づけていったのである。

以上のように、児童の本質と結びついた教育

理論が展開されていったのである。

結 び に

本研究において、人間の発達とその理論、発達段階、自己実現、教育論等について、さまざまな観点から考察する機会が得られたことは、私にとって非常に有意義であった。それと同時に、複雑な現代社会における人間のあり方や人間論、人間教育の課題の一端も認識できたように思われる。これらの全体的問題や人間の発達、教育の問題はシリアスな課題である。

本研究を手がかりとしながら、よりいっそう、人間について、発達、教育について関心を持ち、これからの教育的課題について考えていきたい。

本研究を進めるにあたり、いろいろご指導いただきました川瀬八州夫教授にこころからお礼申しあげます。

引用文献

注1. J.Dewey「経験としての芸術」

2. 同1

3. 同1

4. 同1

5. J.Dewey「経験と自然」

6. 同5

7. 同5

8. K.C.Mayhew & A.C.Edwards introduction by J. Dewey「デューイ実験学校」梅根悟、石原静子訳

9. 同8 P.174 明治図書P 174

10. 同8 P.174

11. 同8 P.174

12. 同8 P.174

13. 同8 P.175

14. 同8 P.175

15. 同8 P.175

16. 同8 P.175

17. 同8 P.176

18. 同8 P.176

19. 滝沢武久「ワロン、ピアジェの発達理論」明治図書P. 31

20. 同19 P.31

21. 同19 P.32

注22. 同19 P.32

23. 同19 P.32

24. 同19 P.34

25. 同19 P.34

26. 同19 P.34

27. 同19 P.39

28. 同19 P.39

29. 同19 P.39

30. 同19 P.44

31. 同19 P.45

32. J.S.Brunner「教育の過程」鈴木祥蔵、佐藤三郎訳 岩波書店 P.42

33. 同32 P.42

34. 同32 P.43

35. 同32 P.68

36. 同32 P.43

37. 同32 P.43

38. 同32 P.45

39. 同32 P.50

40. 同32 P.50

41. 同32 P.50

42. 同32 P.51

43. 同32 P.60

44. 同32 P.60

45. 同32 P.61

46. 同32 P.61

47. 同32 P.61

48. 同32 P.61

49. 同32 P.61

50. 同32 P.61

51. 同32 P.68

52. 同32 P.68

53. 同32 P.66

54. 同8 P.174

55. 同8 P.175

56. 同8 P.224

57. 同8 P.224

58. 同8 P.224

59. 同8 P.225

60. 同8 P.225

61. 同8 P.226

62. 同8 P.224

63. 同8 P.226

64. 同8 P.226

注65. 同8 P.227

66. 同8 P.227

67. 同8 P.228

68. 同8 P.228

69. 同8 P.228

70. 同8 P.229

71. 同5

72. 同5

73. 同5

74. 同1

75. 同5

76. 同5

77. 同5

78. 同5

79. 同5

80. 同5

81. 同5

82. 同8

83. 同8

84. 同8

85. 同5

86. 同8 P.27

87. 同8 P.27～P.28

88. 同8 P.36

89. 同8 P.41

90. 川瀬八州夫「近代教育思想史」垣内出版 P.321

91. 同90 P.321

92. 同90 P.323

93. 同90 P.323

94. 同90 P.323

95. 同90 P.324

96. 同90 P.324, P.325

97. 同90 P.325

98. 同90 P.325

99. 同90 P.330

参考文献

- 岩波講座「子どもの発達と教育」1巻～8巻 岩波書店
- K. C. Mayhew & A. C. Edwards introduction by J. Dewey. 「デューイ実験学校」梅根悟, 石原静子 訳 明治図書
- 滝沢武久「ワロン・ピアジェの発達理論」 明治図書
- J. S. Brunner 「教育の過程」鈴木祥蔵・佐藤三郎訳 岩波書店
- 金子光男, 川瀬八州夫「教育学の展開」酒井書店
- 八瀬八州夫「近代教育思想史」垣内出版
- J. Dewey 「学校と社会」岩波書店
- J. Dewey 「教育における興味と努力」杉浦宏訳 明治図書
- 教育学大事典 第1法規
- 新教育心理学事典 金子書房
- Henri Wallon J. Piaget 「ワロン・ピアジェ教育論」 竹内良和訳 明治図書
- J. Dewey 「民主主義と教育」春秋社
- J. Dewey 「児童とカリキュラム」春秋社
- J. Dewey 「自由と文化」法律文化
- J. Dewey 「今日の教育」杉浦宏, 他訳 明治図書
- J. Dewey 「人間の問題」明治図書
- J. S. Brunner 「思考の研究」岸本弘, 他訳 明治図書
- J. Piaget 「遊びと発達の心理学」黎明書房
- 川合章「子どもの発達と教育」 青木書店