生成発展カリキュラムにおける想像力の位置づけについての考察：デューイとルソーの想像力概念を通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-01-31 キーワード (Ja): キーワード (En): Emergent curriculum, imagination, Dewey, Rousseau, curriculum management 作成者: 山本, 一成, YAMAMOTO, Issei メールアドレス: 所属:
URL	https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4266

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.

生成発展カリキュラムにおける想像力の位置づけについての考察
―デューイとルソーの想像力概念を通して―

児童学部　児童学科　山本一成

要旨

本研究は、初等教育の領域において注目を集めている「生成発展カリキュラム emergent curriculum」において「想像力」がどのように位置づけられるのかを理論的に検討したものである。近年の教育理論において、想像力を育むことの重要性は頻繁に指摘されるものの、その概念は多義的に用いられている現状がある。本研究では、生成発展カリキュラムに関係の深いデューイの想像力概念について整理しつつ、想像力を批判的に捉えたルソーの概念と対話することによって、具体的な教育実践における想像力の意味と役割について批判的に検討する。結論として、想像力が子どもの生の過程に働き、経験を再構成する役割に加え、負の側面ももつことが明らかになる。また、想像力の方向性の問題が指摘される。生成発展カリキュラムにおいて、想像力は教師と子どもの相互主体的な関係のなかで生み出されるものであり、その内容、強さ、方向性を省察していくことが生成発展カリキュラムにおけるカリキュラム･マネジメントにつながることが論じられる。

キーワード

生成発展カリキュラム、想像力、デューイ、ルソー、カリキュラム・マネジメント

1 生成発展カリキュラムにおける想像力の位置づけ

1990 年代の後半よりレッジョ･エミリアの実践が注目を集めて以来、幼児教育・初等教育においてプロジェクト・アプローチに対する注目が集まっている。2017 年 3 月に告示された新学習指導要領においても、「主体的・対話的で深い学び」の実現が目指されるなど、就学前期・就学期における対話型・探究型のカリキュラムが求められている現状がある。

プロジェクト型のカリキュラムとは、子どもたちや教師が「目標のイメージは共有しているが、そこに至る道筋を共有していない」カリキュラムであり、「活動を開始した段階では、どの道を通って、どこまでいくか明確に計画されているわけではなく」、子どもの興味や関心によっては方向を変更していくこともありえるカリキュラムである[加藤 2007: 68]。このようなカリキュラムは、すべての教育内容が事前に定められたカリキュラム（prescribed curriculum）に対して、「生成発展カリキュラム (emergent curriculum)」と言われている。生成発展カリキュラムは、すべての子どもの興味／利益（interests)に応じることを目標とするなかで生じてくるものであり、教師が子どもの興味や疑問に気づき、それらを広げていく関わりをするなかで生じる学びを含んでいる［Jones 2012: 67]。

加藤繁美は、この生成発展カリキュラムを、幼児期後期の対話的保育カリキュラムの中核部分を構成するものとして位置づけると同時に、その中心的な原動力となる想像力の重要性を指摘している。

> 重要な問題は、この生成発展カリキュラムが、幼児期後期に子どもの中に形成される「創造的想像力」を中心に、それまで形成したすべての知性・感性を総動員しながら展開されていく点にある。現実に存在しないものを想像する力は、言葉の発達とともに子どものなかに形成され、幼児期後期に飛躍的に発展していくが、仲間とともに「未来」を想像し、「未来」に向かって共同していく「未来性」と「共同性」に基づく活動の展開は、まさに集団保育の集団保育らしいカリキュラムとなるはずなのである。
>
> ［加藤　2007:119］

幼児期後期に生成発展カリキュラムを取り入れることは、その時期に形成される想像力、すなわち目

の前にないものをイメージし仲間とそれを共有する力が発揮されることを促す。それは、集団保育を活気づける、協働的創造の経験を促進する方法として評価できるのである。加藤は、ヴィゴツキーの想像力についての議論をひきつつ、幼児が言語を習得したのちに、ごっこ遊びになどに表現される「虚構的知性」を通して、「思考する主体」としての人格を形成していく過程について論じている。このような自我の確立から他者との共同性の実現に至る過程において、想像力は欠かすことのできない役割をもつものとして見なされるのである。

加藤が論じるように、生成発展カリキュラムにおいて、想像力が重要な役割を果たしていることは確かである。実際、レッジョ・エミリアのプロジェクト・アプローチや、学校でのプロジェクト型学習においては、想像力を育むことは重要な教育の目標として位置づけられることが多い。しかし、この想像力という概念は、多義的に捉えられる概念であり、これらの教育実践のなかで、それがどのような「力」としてはたらき、あるいは育まれているのかといった点については、あまり体系的な議論がなされていない印象である（このことは、imagination が、「想像」という、心象あるいは行為を表す概念として訳される一方、「想像力」という力あるいは作用を表す概念としても訳されることにも明らかである）。加藤の論じる生成発展カリキュラムは、主にヴィゴツキーの論じる「想像力」概念に基づいているが、異なる視点から想像力概念を捉え直すことによって、生成発展カリキュラムにおける想像力の役割を批判的・発展的に再構成することができるのではないだろうか。

本研究では、まず、プロジェクト・アプローチの確立に大きな影響を与えたデューイの想像力概念について検討する。デューイは、想像力を諸事物の全体性を感じ取る力とみなし、経験の連続的再構成と成長とを駆動する働きとして位置づけた[Dewey 2005(1934): 278]。デューイは、経験を基礎とした教育論において、想像力がもつ重要性を意識的に論じた代表的な教育学者であると言えるだろう。一方、教育における想像力の働きを批判的に捉えたのがルソーである。ルソーは、想像力が私たちの可能性を拡大する一方で、欲望を増加させ、不幸をも導くことを主張している。デューイとルソーという異なる立場の思想を比較することで、生成発展カリキュラムにおける想像力の位置づけを捉え直す視点が得られると考えられる。

デューイとルソーの思想は、異なる系譜に位置し、その人間観や主張の方向性も異なるものである。そのため、本研究は、思想研究として両者の共通点や相違点について明らかにしようとするものではない。しかし、教育カリキュラムにおける「想像力」の位置付けを考察するという実践的な目的において両者の用いる概念を比較するとき、両者の思想は、教育カリキュラムにおける「想像力」という言葉の意味を批判的に吟味し、カリキュラムのあり方を再構成していく一助になる。本研究における思想間の対話は、そのような実践的な志向のもとでなされるものである。

2 デューイにおける成長の媒介としての想像力

2.1 デューイにおける経験と教育

デューイの教育論の根底には、「教育は成長することと全く一体のものであり、それはそれ自体を越えるいかなる目的ももたない」[Dewey 1916=1975:92]という言葉に言い表されているように、人間が環境との相互作用のなかで経験を再構成することによって成長し続ける存在であるという人間観がある。

> 成長の理想は、結局、教育とは経験を絶え間なく再組織ないし改造することである、という考えに帰着する。それはつねに当面の目的をもっており、しかも、活動が教育的なものである限り、それはその目的―すなわち経験の質を直接変化させること―に到達するのである。経験のどの段階でもその段階において実際に学びとられたものこそがその経験の価値を成すのだという意味で、また、生活することがこのようにして生活過程そのものの中に認知しうる意味をますます豊かにして行くのに貢献するようにすることが、あらゆる時期における生活の主要な仕事なのだという意味で―幼児期も青年期も成人の生活もみな同様の教育適齢段階にあるのである。[Dewey 1916=1975:127（傍点はデューイ）]

幼児であれ成人であれ、人間は生活の過程のなかで環境と相互作用する存在であり、常に変化のなかに置かれている。デューイにとって、教育とは、そのような変化のなかで人間が経験を再組織し、生

活過程のその時点における生をより充実させ、学び続けていくためのコミュニケーションとして捉えられている。

人間は、多様な文化的・社会的な環境のなかで生きると同時に、それらの環境を新たにつくりだしていく存在でもある。教育もまた、制度や習慣といった環境のなかで行われる。制度や慣習は、過去の文化的・社会的経験を保存し、継承していくことを促進するが、それらが日常のなかで固定し、決まりきった行動様式を導くものとなるとき、人間は変化することを失い成長は阻害されていく。教育とは、そのような成長を阻害する要因を退けつつ、社会のなかでの経験を再構成していくものでなければならない。教育は、唯一の教育的価値や普遍の目的を実現するために行われるものではなく、人間の生活のなかでつねにそのかたちを変え続けるコミュニケーションとして行われるのである。

> 社会生活がコミュニケーションと同じことを意味するばかりでなく、あらゆるコミュニケーション（したがって、あらゆる真正の社会生活）は教育的である。コミュニケーションの受け手となることは、拡大され変化させられた経験を得ることである。人は他者が考えたり感じたりしたことを共に考えたり感じたりする。そしてのその限りにおいて、多かれ少なかれ、その人自身の態度は修正される。そしてコミュニケーションの送り手もまたもとのままでいはしない。[Dewey 1916=1975:17（一部改訳）]

人間は多様な他者や事物を含む環境と相互作用することで社会を形成している。自分自身の枠に閉じこもり、自分と異なるものを拒む生活によっては、人間は成長することはできない。他者とのコミュニケーションに開かれ、相互に変化しながら社会生活を作り出していく過程のなかに、教育は位置づけられることとなる。

人間が他者から送られてくるコミュニケーション上の意味を、自分自身の枠からのみとらえるとき、経験の拡大や変化は失われている。一方、他者と真にコミュニケーションが行われるとき、経験の変化は避けることができないものであり、そのようなコミュニケーションのなかでこそ人は成長を続けることができる。このようにデューイは、経験が拡大し変化することと、その変化によってその人自身が成長する過程のなかに教育を見出すのである。

2.2 デューイにおける経験と想像力

デューイは、このような経験の再構成の過程に想像力が重要な役割を果たすと考えていた。特に、見慣れたものが新しい意味を帯びて感じられる際、経験は再構成されることになるが、その過程には過去に経験したものや遠くにあるものを現在へと結び合わせていく想像力が働いている。

> 想像力は、諸事物が統合的な全体性を構成していくのを、見とり、感じとる仕方である。想像力は、心が世界と接触するところで、広くおおらかに、もろもろの興味や関心を融合させる。古く、見慣れたものが、経験において新しいものに変わるとき、そこには想像力がある。新しいものがつくられるとき、遠く、見知らぬものが、この世界でもっとも自然で、必然的なものとなる。心と世界との出会いにはつねにある程度の冒険が伴うが、この冒険がまさに想像力なのである。[Dewey 2005(1934): 278]

一般的には想像力というと、神話やおとぎ話といったような空想上のイメージとしてのみとらえられているが、デューイにとって想像力とは、多かれ少なかれ、すべての経験のなかに働いているものである。

すべての経験は、生物とその環境との相互作用に支えられているが、特に人間の場合、その経験は現在という時点だけで起こっているものではない。人間は過去の経験を保存し、過去の経験の意味が現在の経験のなかに流れこむようなかたちで経験を再構成している。この過去の経験の意味が現在の相互作用に入り込んでいく唯一の道が想像力なのであり、すべての意識的な経験がある程度は想像的な質を備えているのである[Dewey 2005(1934): 283-284]。

人間の成長は、経験を再構成しつづけることによって可能になる。しかし、日常生活のなかで周囲の諸事物への関わりが習慣化され、決まりきった行動様式を導くとき、私たちを取り巻く事物は成長を制限するものとなり、習慣は悪習へと変わる。そのようなとき、世界は見慣れたものとして以上の意味を獲得することはなく、日々ありふれた経験が並べられ、心と世界との接点に新たな意味や関心が生じることはない。人間はそのような傾向にとらわれが

ちであるが、想像力は見慣れたものとの関係のなかに新たな出会いをもたらせる入口となる。

想像力は、経験が成長へ向けられたものとなるか、経験が成長をやめ、固定したものになるかの分岐点に働いている。たとえば、毎日同じ工芸品を作り続けている職人でも、それがルーティーン化され、生気を失った作業になるのか、その作業が日々経験を更新し、成長の過程に働くものになるのかは想像力によって決まるということができる。日々の繰り返しに見える作業のなかに、過去の経験を動員し、新たな冒険を行っていくことで、経験は成長を続けていく。熟練した習慣がその道の探究を支えるように、習慣のなかに知性を使用し、習慣を成長に向けて支配できるとき、習慣は教育的な過程を促進するのである[Dewey 1916=1975:86]。想像力は、心と世界が接触するところで、常に事物の新しさを見出し、過去の経験を活かして未来を生み出していく力となっているのである。

2.3　デューイにおける美的経験とコミュニケーション

想像力は、経験の再構成と成長の過程のなかで重要な役割を持っている。そして、この想像力がもっとも人間の経験を拡げ､変容させる方向に働くのが、美的経験の内である。

> 美的経験においては、イマジナティブな性質が最優先する。なぜなら、今ここで行われる個別の経験に結びついている意味と価値よりもいっそう広くて深い[精神が保有する]意味と価値が、＜表現＞のために実現されているのだから。[Dewey 2005(1934)=2010:341]

美的経験をもたらすもののひとつに芸術作品がある。日常的な経験において石や木材といった素材は、たとえばものをたたいて割ったり、燃やして食べ物を焼くといったような道具的な用途で用いられる。しかし、それらの素材が、ある人の経験から呼び起こされた意味を表現するとき、作り出された対象はそれを観賞する人に対して、想像力を喚起し、経験を再組織化することを求めるような芸術作品となる。作者の想像力によって掘り出された石像や木造を前にして言葉をのむとき、私たちは自分自身の過去の経験をその現在の知覚のなかに動員し、経験を再組織化しつつ「見る」ことを求められる。そのようなとき、素材を日常の有用性の視点から捉える知覚は消失し、むしろ日常の知覚のあり方を変容させるような経験の変容が求められる。

このような過程に位置づけられる美的経験は、「経験が経験として発展することを妨害し、混乱させる力から解放され」[Dewey 2005(1934)=2010:342]ている。美的経験は、人間を構成する諸意味が融合し、相互に浸透する統合的な経験である。それは、その意味を要素として分解して取り出すことができず、習慣や慣習による決まりきった知覚によってはとらえることのできないものである点で、経験を再構成することを求めるのである。

デューイによれば、美的経験の根源は、人間と動物が共有する生命の条件に根差したものであり、有機体の成長のリズムのなかで欠かすことのできない位置を占めるものである。あらゆる生き物は、環境との相互作用のなかで生きているが、その環境との平衡を失い、それをまた取り返すという欠乏と充足の繰り返しのなかで生きている。空腹を食事によって満たし、あるいは疲労を睡眠によって回復するといった動物的なリズムのなかにも、美的経験の根源がある。このような混乱から調和に移行する「生命の瞬間」[Dewey 2005(1934)=2010:17]をもたらすという意味で、美的経験は生命の成長にとって独自の価値をもっている。

しかし、人間は単に食欲を満たすというような種類の美的経験にとどまることはできない。人間は経験を意識する存在であり、生物的な調和をもたらす美的経験をも、社会的活動のなかに位置づけ、集団的観点からそれを意味づけていかなければならない。人間の芸術は、美的経験と意識的・社会的生活というジレンマの間にありながら、統合的で幸福な瞬間をもたらすものとして発展したものなのである。

たとえば、ある部族が彼らの慣習や制度を記念し、伝達する共同社会的技術は、芸術作品の源泉として捉えられる[Dewey 2005(1934)=2010:409]。彼らは、共同社会の道徳的・社会的・教育的な価値を一つに結合して、美的形式をもつ統合された全体へとつくり上げた。それらの芸術は、その共同社会の本質的生命と、目に見えるかたちとを結びつけることによって、美的経験を蓄積し、ある時代、ある場所における集団的個性を保存する作用をもつに至ったのである。

このようにして、様々なかたちの芸術が生まれ、

それは多様な時代と場所における人類の経験を記憶する技術として用いられてきた。そして、デューイは、文明の発展に、これらの芸術が重要な役割を果たしてきたと強調する。ここでデューイの言う文明とは、単に美的な表現形式の発展とか、技術や知識の蓄積といった次元でとらえられるものではない。文明化することとは、個人が様々な芸術を通して想像力を働かせ、生活の諸価値をコミュニケートし、多様な経験を共有することなのである[Dewey 2005(1934)=2010:420]。

デューイは、「多民族の芸術作品は、想像力とその作品が引きおこす感情とをとおして、われわれがわれわれじしんのものとは違った人間関係や社会関与の仕方を知る手段となる」[Dewey 2005(1934)=2010:415] と述べる。たとえば、私たちは古代ギリシアの建築や彫刻を前にして、当時の人々の経験を共有する可能性を持っている。もちろんこのことは、私たちがギリシア人と同一の経験をもつことができると主張するものではない。経験は、その芸術作品と各自の自我との相互作用であり、観賞する人が違えばそれが異なるのは当然のことだからである。しかし、経験が同一でないということは、私たちが美的経験を共有できないということは意味しない。私たちが芸術を鑑賞する際のどのような経験であれ、その内容がその人の経験を完成することに向かって展開する場合には、それは美的経験となりうるからである。

私たちがある芸術作品（work of art）から想像力を引き起こされ経験を再構成していくとき、わたしたちじしんとはことなる経験の表現としての芸術の作用（work of art）は、現在の美的経験のなかにはたらいている。これとは対照的に、他民族の芸術をその目新しさや装飾性のみによって観賞しようとするのは皮相的な見方である。重要なのは、「或る一文明を特徴づける芸術は、はるか遠くにはなれた諸文明に特徴的な芸術の最深部[=態度]に共感し、これに参加する手段を提供する」[Dewey 2005(1934)=2010:415]という点である。同じ芸術作品に接するときでさえ、私たちが受け取る経験はさまざまであるが、私たちが芸術作品をとおしてほんとうのコミュニケーションを行うとき、その作用は物理的世界には存在しない社会的共同との連続性をつくりだすことができるのである[Dewey 2005(1934)=2010:415]。

デューイは、私たちが芸術を通して多民族の生活の根底にある態度や価値を理解するなかで、私たち自身の経験が成長を続けることができるということを主張している。観賞という行為によって、異なる価値に出会うとき、これまでの経験は再構成され、変容せざるを得ない。芸術作品とは、自分自身のものとは異なる生のあり方を表現するものであり、美的経験によって芸術作品を通したほんとうのコミュニケーションが可能になる。目の前の事物に対して、想像力を発揮し、自らの経験を完成させていく過程こそが重要なのである。

このようにデューイは、美的経験の根源を有機体的な生のうちに見出しつつ、人間の美的経験を「われわれじしんの人間環境から生じた価値以外の価値、つまり異文化の価値を一己じしんに吸収し、己じしんの生活態度とすることによって文化の拡大を図る」[Dewey 2005(1934)=2010:419]、制作と観賞のプロセスのうちにも位置づけた。そして、想像力はこのような美的経験において不可欠な役割を担っているのである。

以上のように、デューイは人間の成長も教育も、立場や生活環境の異なる他者と経験を共有し、自分自身にとっての価値以外の価値に触れ、自らの経験を再構成することなしに成り立たないと考えていた。そして、そのような他者にとっての価値に触れ、想像力を通して自らの経験を再構成していくような美的な瞬間に関わることは、特に幼児期の生活過程においても重要な意味を持っている。デューイの想像力概念は、幼児教育において具体的な教育課程を編成し、実践していく上での示唆を与えるものであるということができる。

3 ルソーにおける欲望の媒介としての想像力

一方、ルソーは、「万物をつくる者の手を離れるときすべてはよいものであるが、人間の手に移るとすべてが悪くなる」[Rousseau 1762=1962: 23]と述べるように、自然人として生まれるはずであった人間が、社会制度によって抑圧され堕落していくことを批判する教育論を展開したことで知られている。ルソーは、自然は自己保存に必要な欲望とそれをみたすのに十分な能力だけを人間にあたえており、この欲望と能力の均衡がとれていることで幸福が得られると考えた。しかし、人間の想像力が働くことで、この欲望は増幅される。ルソーは幼児期の欲望と想像力の関係について以下のように述べる。

自然は直接的には自己保存に必要な欲望とそれをみたすのに十分な能力だけを人間にあたえている。そのほかの能力はすべて、予備として人間の心の奥底にとっておき、必要に応じてそれらをのばさせる。この本源的な状態においてのみ、力と欲望の均衡がみいだされ、人間は不幸にならないのだ。潜在的な能力が活動しはじめると、あらゆる能力のなかでもっとも活発な想像力がめざめ、ほかのものに先行することになる。想像力こそ、よいことであれ、悪いことであれ、わたしたちにとって可能なことの限界をひろげ、したがって、欲望を満足させることができるという期待によって欲望を刺激し、大きくしていくのだ。［同書：105］

ルソーにとって、想像力とは人間の可能性を広げ、未来への期待を抱かせるものであるが、それは必ずしも良いものとは限らない。むしろルソーは、想像力が人間の欲望を刺激し大きくしていくという側面に注意を向ける。つまり、幼児期の想像力は、人間に欠かすことのできない能力の萌芽である反面、人間の不幸を生み出す動力が働きだすことも意味するという洞察である。

子どもを不幸にするいちばん確実な方法はなにか、それをあなたがたは知っているだろうか。それはいつでもなんでも手に入れられるようにしてやることだ。［同書：119］

ルソーは想像力が広がった子どもが示す欲望について洞察し、その欲望を批判なく受け入れていくことが、もっとも子どもの不幸を導くことになると警告する。ルソーにとって、想像力は、欲望との関係、より大きな視点でいえば、人間の幸福との関係のなかで、教育の問題として考察されなければならないものである。ルソーは、エミールを通した幼児期の教育論のなかで、想像の世界を小さくすることを提案する。

現実の世界には限界がある。想像の世界は無限だ。前者を大きくすることはできないのだから、後者を小さくすることにしよう。わたしたちをほんとうに不幸にする苦しみはすべて、この二つの世界の大きさのちがいから生まれるからだ。［同書：105］

以上のルソーの主張は、想像力の育成が推奨される現代の教育論の動向から見て、注目すべき言説であるといえる。想像力と教育の関係が論じられる際、その議論の中心となるのは、いかに想像力が子どもの可能性を広げ、学習や表現、行動の選択をポジティブなものに導いていくのかという側面である。しかし、ルソーが述べるように、想像力それ自体は、善にも悪にもなるものであり、むしろ幼児期の自然と教育との関係からそれを考えるとき、想像力の目覚めを促すことは時期尚早のものであると捉えられている。幼児期に想像の世界が広がりすぎてしまうことは、「自然」に反することであり、「人間の本源的な状態」から子どもを引き離すことにつながると考えるのである。

ここで重要なのは、ルソーが想像力を完全に否定的なものとしてとらえているのではなく、幼少期もしくは少年期という時期の生にとって、それがもつ意味について注意深い洞察を行っているという点である。エミールが青年期を迎える時期には、むしろ想像力は人間が不幸を乗り越えていくために働かせるものとして積極的な意味でとらえられるようになる［宮ケ谷　1960］。

十六歳になれば、青年は悩むとはどういうことか知っている。自分で悩んだことがあるからだ。けれども、自分とは別の存在も悩んでいることはまだほとんど知らない。悩んでいるのを見てもそれを感じなければ知ることにはならないし、わたしがすでにくりかえし言ったように、子どもにはほかの者が感じていることは考えられないから、不幸といえば自分の不幸しかわからないのだ。しかし、感覚の範囲が広がってきて、想像の火が点火されると、かれは自分と同じような人間のうちに自分を感じ、かれらの悲しみに心を動かされ、かれらの苦しみに悩みを感じるようになる。そこで、悩める人類のいたましい光景がこれまで味わったことのない感動をはじめてかれの心に呼び起こすことになる。［Rousseau 1762=1963：28］

人間的な生において、想像力は欠かすことができない働きである。だからといってそれは教育において無批判に促進されるべきものではない。特に幼

児期には、幼児期の自然と社会との間で想像力が担っている役割について深く考察したうえで、それが教育においてもつ意味を考える必要がある。ルソーがとらえる想像力概念と現代の教育学理論における想像力概念との関係については、それが直接的な応答関係をもつかどうかも含めて批判的に検討していく必要がある。しかし、少なくとも、ルソーの想像力に関する議論は、保育・教育実践の在り方を考えるうえで、重要な視点をもたらせているということができよう。

4 生成発展カリキュラムにおける想像力概念の批判的再構成

以上の議論を踏まえ、生成発展カリキュラムにおける想像力の役割について捉えなおしてみたい。デューイの議論は、想像力を諸事物をつなぎ合わせる作用として捉え、教育の過程に不可欠なものとして位置づけるものであり、生成発展カリキュラムに対して重要な示唆を与える。デューイにとっての想像力とは､獲得されていく能力としての側面よりも、生命を更新していく力としての側面を強調するものであり、経験全般に息づいている。つまり、想像力を育むこととは、単に子どもの抽象的思考能力や空想的思考能力を高めることではなく、子どもの経験が多様な形で再構成され成長していく過程を方向付けることとして捉えられるのである。想像力をそのような力として捉えるとき､ルソーの想像力概念は、安易な想像力教育への重要な批判として位置づけられることになる。ルソーが想像力を幼児期の自然な生と対極的なものとして措定することについては批判の余地があるが、幼児期における想像力が必ずしも経験を「良い」方向に再構成するものではないという指摘は示唆的である。その意味では、想像力の負の側面についても、保育実践との関連のなかでより活発に議論していく必要があるだろう 1。

生成発展カリキュラムにおいては、子どもたちは「意味を作り出す主体」として位置づけられ、保育計画の立案過程や具体的な実践過程は保育者と子どもたちとの共同作業として位置づけられる［加藤 2007：64］。デューイの観点からすれば、想像力を通して子どもがより成長する方向へ向けて経験を再構成していくためには、教師は、子どもと関わるなかで即興的に自らも想像力を働かせることによって、学びの全体性としてのカリキュラム［佐藤　1996］を方向づけていく必要があるだろう。子どもの興味を捉えつつ、その想像がどのような美的経験に結びついているのか、他者理解に対してどのような広がりをもつものであるのかといった可能性について、自らも想像力を働かせながら認識することで、教育の過程を進めていく手がかりが得られることになるだろう。

一方、ルソーの観点からすれば、想像力の育成は人間形成にとって重要である一方、幼児期に想像力の世界が広がりすぎることは、幼児の自然な現実と乖離した生活を導くことになるとも考えられる。このことから、想像を広げていく教材が幼児期特有の生にとって適切なものであるのかどうかを丁寧に検討する必要があるという示唆が得られるだろう。

さらに、両者の対話から共通して得られるのは、想像力が人間的な生の原動力として備わっているという理解であり、その強度と方向性こそが、教育という問題に深くかかわっているということである。生成発展カリキュラムにおいて、子どもの想像力、教師の想像力は、経験と学びを生み出していくうえで欠かすことのできないものである。それは子どもにとって、自由な表現と成長の可能性を体現するとともに、教師にとっては、教育の現場で子どもとともに生み出していく想像力がどのような種類のものであり、どのような強さで働き、どこへ向かっているのかを省察することを求めるものである。想像力の内容と行方を知ることが、教育課程の生成発展を方向づけていく、カリキュラム・マネジメントにもつながっていくのである。

「想像力を育む」ことが、人間の変容と成長に欠かせないことは、デューイとルソー双方の思想から学ぶことができる。本論では部分的な考察にとどまったものの、さらに深く「想像力」に関する教育思想同士の対話を行うことで、保育・教育に関する原理的な考察を行っていくことが必要であろう。また、多様な角度から「想像力」概念を捉え直していくことによって､「想像力」がカリキュラムのなかでどのような役割を担っているのかをさらに詳細に検討していくことも求められる。より具体的な保育実践の文脈のなかで「想像力」がどのように発揮され、子どもや保育者の経験がどのように変容していくのかを記述的に研究していくことも有効であろう。

想像力を通した教育､想像力を育む教育の研究は、その重要性に比してまだ十分に蓄積されているとは言えない。実践と理論、両面を往復していくかたち

で研究が進められていくことが求められる。

謝辞

本論文を執筆するにあたり、大阪樟蔭女子大学非常勤講師の嵩倉美帆先生に多大なご協力をいただきましたことを感謝申し上げます。また、本研究はＪＳＰＳ科研費（17K14006）の助成を受けています。

註

1 内田伸子は、想像力が虚構や幻想、デマなどをつくりだし、現実を歪めていく負の側面をもつことを論じている。さらに内田は、想像力の負の側面を乗り越えるためにも想像力が必要とされるという立場から、想像力を人間に不可欠なものとして位置付けるが、教育における想像力の位置づけを考察するうえでも、その両面性を認識しておくことが必要である[内田 1994]

文献

Dewey, J. 1916 Democracy and Education, New York: The Macmillan Company.=1975
松野安男訳『民主主義と教育（上)』岩波書店

Dewey, J. 2005(1934) Art as Experience, New York: The Berkley Publishing.=2010
栗田修訳『経験としての芸術』晃洋書房

Jones, E. 2012 The emergence of emergent curriculum, Young Children, 67(2), 66-68.

加藤繁美 2007 『対話的保育カリキュラム（上）―理論と構造』ひとなる書房

Rousseau, J. J. 1762 Émile ou De L'éducation, Classiques Garnier.=1962
今野一雄訳 『エミール（上)』, =1963『エミール（中)』岩波書店

宮ケ谷徳三 1960 「ルソーにおける想像力の問題」『Francia 』4, 27-40 京都大学フランス文学研究室

レッジョ・チルドレン 2012『子どもたちの100の言葉』日東書院本社

佐藤学 1996 『教育方法学』岩波文庫

内田伸子 1994 『想像力―創造の泉をさぐる』講談社

Consideration of the Role of Imagination in Emergent Curricula through the Discussion of John Dewey's and Jean-Jacques Rousseau's Concept of Imagination

Faculty of Child Sciences, Department of Child Sciences
Issei YAMAMOTO

Abstract

This research is a theoretical consideration of the role of imagination in emergent curricula that have attracted attention in the field of elementary education. Recently, cultivating imagination has been regarded as an important educational aim; however, the concept of imagination is ambiguous. This research first clarifies John Dewey's concept of imagination, and then constructs a dialogue between Dewey's theory and Jean-Jacques Rousseau's negative conceptualization of imagination. This leads to the critical consideration of the meaning and roles of imagination in educational practice. In conclusion, I postulate that imagination works in the process of children's lives, and reconstructs their experience, in both positive and negative senses. In addition, the direction of imagination is problematized. In emergent curricula, imagination emerges from the intersubjective relation between teachers and children. Teachers can manage the curricula by reflecting in their lessons the contents, intensity and direction of the imagination.

Keywords: Emergent curriculum, imagination, Dewey, Rousseau, curriculum management