

幼児教育における遊びと自発性の一考察

——ピアジェの理論を軸にして——

猪田裕子

はじめに

幼児教育における中心は遊びであり、それは自発的活動を拠とする子どもの生活そのものである。それゆえ、多くの保育現場では自発性を尊重し、それに伴う活動や創造性豊かな経験などが保育カリキュラムに反映される。しかし、カリキュラム通りに保育を進めるということは非常に困難であり、現場の保育者が最も混乱に陥るところである。なぜなら、保育において子どもの自発性や主体性を求めるのであれば、立てられた計画を指針としながらも、「今」の子どもの姿や状態がそれに加味され、臨機応変で柔軟性の伴うものを必要とするからである。言い換えると、カリキュラムに固執した保育が物理的に進められるだけならば、それは教師中心の保育、所謂、コントロールされた遊び場の提供のみに陥る危険性をも含むということである。そこでは、保育者と子どもの関係において、権威的なそれ以外のものを見出すことは困難であろう。教育において計画を立てることは、先の見通しを持つことにおいて重要且つ必要である。しかし、子どもの「今」の状態を適確に把握し加味することができなければ、総合的見地からの教育を必要とする幼児教育では、現場での混乱などをはじめ様々な困難が生じることは必然である。

上述のことは、幼児教育に携わる者においては周知のことである。しかし、それを実践する難しさが現場には存在する。さらに、それは保育者自身も気づかないところに在ると考える。この盲点ともいえる問題を明確にすることは、

今後の幼児教育において重要な視点である。そのためには「なぜ今の子どもの姿が大切であり、自発性や主体性を重視した保育が展開されなければならないのか、そこには如何なる教育的意義が在るのか」などを曖昧に判断せず、保育者自身が己の保育理念を絶えず反芻し啓発してゆくことが必要となる。そこで、本稿ではピアジェ (Piaget, Jean. 1896–1980) の理論を軸に、自発性の伴う遊びの教育的意義を考察することで、幼児教育における曖昧さを少しでも明確に示唆してゆく所存である。

子どもの概念と自発性

i. 子どもの実在性の概念と自発性

ピアジェは「子どもというのは、私どもが信じるように実在世界において信じているのであろうか、そしてその信仰 (**croissance**) を遊びや想像のいろいろな架空から区別するものであろうか、どの程度まで外的世界 (**monde extérieur**) というものと内的世界 (**monde interne**) あるいは主観的世界 (**monde subjectif**) というものとを区別するのであろうか。」⁽¹⁾と述べ、子どもの思考内容に多大なる関心を示している。このように、独自の形で展開される子どもの思考内容やそれに付随する遊びなどを理解しようとするならば、まず注意深い観察が必要となる。なぜなら、大人の思考や意識するものと子どものそれとは全く違うため「見透しを得る唯一の方法は、子どもの行動なり子どもの言葉なりを注意深く観察すること」⁽²⁾であり、それは子どもの独自性をより深く洞察するためである。また、彼はその研究から「子どもは自分の思考の内容については、私ども大人の場合のように意識されないということである。……子どもの『直観 (**intuition**)』というものにほかならない。」⁽³⁾と結論づけており、就学前の子どもの思考の多くは直観の域にあるという。例えば、太陽と月の事例を用いると、子どもは太陽や月は必ず自分についてくるものだと信じ (信仰) 考える。これは、彼らの直観が真の知識ではなく、事実的に感じることのできる知覚であることを示す。さらに、それは内的世界にあるものを外的世界に持

ち込むことができ、その逆もあるというのだ。これら双方の混同により、この時期特有の子どもの信じ（信仰）を基盤とした実在性の概念が存在する。このように、大人の理解を超える範疇であるからこそ、深い洞察を伴う観察が行われなければ、子どもの遊びを真に理解することは難しいのである。

また、子どもの実在性が内外的世界の混同にあるならば、そこに自発性が存在すると考える。なぜなら、直観とは与えられるものではなく自らが観ずるものであり、それを信じることで子どもの実在性が存在する。それゆえ、そこに自発性が伴うと考えることは必然である。言い換えると、自発性の伴う独自の実在性があるから、双方世界の混同がおこるのである。しかし、ここでの自発性とは、就学前という子どもの年齢から、脱中心化（*décentrations*）されていない自己中心的なものであるといえる。「子どもはその思考においてリアリストであり、またその進歩はそれ自体をこの基本的な実在性からのがれるところに存するものである。事実において、原始的段階では、子どもは彼の主観性に自覚がないものであるから、その実在は、外界のデータと内界のデータとの間の混同の理由によって、一つの不変型（*un plan unique*）のものであるように見えるのである。実在は自我にしみ込まされ、思考は物質的なものの範疇に属しているものと考えられる。……自我の願望や命令は絶対的のものだと感じられる。それは主体自身の見地が唯一の可能として認められるからである。自我意識の欠如を通して完全な自己中心性（*égocentrisme*）がある。」⁽⁴⁾との考察からも、その存在を確認できる。

この自己中心性が実在性と分離されるや否や、子どもの独自の実在性は姿を消し始め、同時に自我意識が次第に芽生えてくる。「自我意識というものは如何に実在から分離することから結果するもので、そして原始的直観ではないものであるかを明らかに示している。そしてまたこの分離がどの程度まで社会的要素、即ち子どもが自分自身の見地と他の見地との間につくる区別によるものであるかをも示すものである。」⁽⁵⁾つまり、自己中心性と自我意識との相対する関係が可逆性の芽生えを示し、子どもを社会化へと導くのである。上述のプロセスを再認識し、それを加味した上で子どもの独自の実在性を捉えると、保育に

におけるその関わりはいつそう柔軟なものになるであろう。

このように、子ども自らが信じ思考する経験は、たとえそれが自己中心的であっても、その後の自発的活動に大きく影響を及ぼすといえる。それゆえ、この確信に満ちた子どもの信じ（信仰）の気持ちに対し、教育者（大人）は真の理解と深い洞察を持って関わらなければならない。これにより、自ずと保育における自発性尊重の意義を見出すことができるであろう。さらに、子どもの信じ（信仰）の気持ちは、人間形成という視点からも、その基盤になり得ると考える。子ども独自の思考内容は、自らの信じ（信仰）において存在し、その時期の精神発達を助ける。つまり、子どもの成長発達の一環として存在する実在性の概念の根底には、信じ（信仰）の気持ちがあり、それが人間としての形成を育てゆく。乳幼児期においては、その多くは遊びにあるといえる。「若し子どもが自分自身の見地からすべてのものを見るならば、それは彼が全世界を自分自身のように考えるように信ずるからである。……この結果は、遊びとか、かこつけとか証明なしに信ずる傾向とか、演繹的推理の欠如とかに見られる。」⁽⁶⁾とピアジェも述べ、子どもの遊びと実在性、自発性との関連を示している。

これらの観点から幼児教育としての遊びを考察するならば、成長過程に存在する子どもの実在性の概念を遊びの中に見出し育むことと、自発性の尊重とは同意であると考ええる。

ii. 子どもの汎心性の概念と自発性

「子どもというものは心的世界と物的世界とを区別しないものであり、また、極めて幼少な時期には、自我と外界とに殆どはつきりと見極めをつけないものであるから、私ども大人には生命のない多数の事物をも、これを生きているものだ、意識あるものだともみなすだろうということは予期される場所である。これを『汎心性』(animisme)と記述したい。」⁽⁷⁾と、ピアジェは明記している。この「汎心性」とは、子どもの年齢により各段階に分類され、それは乳幼児期の成長発達において頻繁に見られるものである。ところで、生命のないも

のに生きているという子どもの姿に対し、教育者（大人）の対応は如何なるものであろうか。多くの幼児教育者は、保育現場において子どものそれを訂正することなく、思いをそのまま受け止め共感するであろう。では「なぜ、そうするのか」という問いである。教育的意義を確信した上での行動であるのか、ただなんとなくという範疇であるのか。このように多くの曖昧さを残すところではあるが、ここで汎心性と自発性との関係を考察することは、幼児教育における自発的活動の根本的意義を見出すことに繋がると考える。

そこで、ピアジェ自身が収集した観察記録をもとに、その研究結果として提示した汎心性の発達段階を考察する。「第一段階では、いずれにしても活動的であるものはすべてに意識的である。たとえそれが静止していてもである。第二段階では、意識は動くことのできる物のみに賦与される。太陽と自転車は意識的である、テーブルと意思は意識的ではない。第三段階では、物そのものによる運動と、外部のものによって導かれる運動との間に、本質的区別がなされる。身体は太陽や風と同じようにひとりだけで動くことができるが、これらはそれで単独に意識的たり得る、けれど自分らの運動を外部から受けるもの、例えば自転車というようなものは意識のないものである。最後に、第四段階では、意識は動物界に局限される。」⁽⁸⁾と、述べている。

第一段階では、活動と意識的努力（自発的活動）との分離ができておらず、全てのものは意識的であり、なんらかの運動と結合する。しかし、如何なる事物が意識的であり得るかは何も識別されていない。例えば、ボタンや糸、壁や石にも意識があると信じている子どもの状態がそれである。このような段階は、6、7歳ころまで続く。つまり、日本における幼稚園、保育所と呼ばれる時期のものである。

第二段階では、意識はその後、動くものだけに限定される。子どもは事物に対し、あたかも自らの努力によって運動していると考え、意識を動くものだけに限定する。例えば、壁や石は動かないが、雲や風、太陽や月、自転車など、動くものに対しては自らの努力で運動すると信じることである。それが自発的な運動であるのか、外部からの運動によるのかは、全く考えに及ばないのであ

る。この段階は平均的に6, 7歳から8, 9歳であり、幼稚園、保育所から小学校低学年へと進んでいく時期に相当する。

さらに、第三段階では、運動するものに対する意識の賦与が、自主的であるかどうかにある。つまり、意識というものは自分で動くことができるものだけに限定されるのである。第二段階と第三段階との違いは、子ども自身が事物に対し、それが自発的に動いているかそうでないかを発見するところにある。これは、平均的に8, 9歳から11, 12歳ころであり、小学校高学年に達する時期である。

最後に、第四段階であるが、この時期には意識は動物だけに賦与される。つまり、物に対する概念は、生命のない事物であると認識されるのである。これは汎心性の退行を意味する。しかし、この段階においても、なお太陽と月だけには意識が賦与されるという。「殆どつねにであるが、太陽と月は生きていると考えられる期間の最も長いものだということを知ることは、興味あることである。事実において太陽と月はその運動が動物の運動のように自発的であるように見える、限られた事実なのである。」⁽⁹⁾と、彼自身も関心を示している。

子どもにおいて知識を得る意味での「知る」と、直感により「感じる」との言葉には、我々大人が考える以上にその違いがあるといえる。子どもは「知る」よりも「感じる」ことから様々な事物に意識を賦与していく。また、この時期が長く続くことも認識しなければならない。つまり、教えられることで知識を得る「知る」という世界以前に、自らが「感じる」ことで信じる世界が長期に亘り存在するということである。これらの発達は段階を追って連続的に成長するが、その一方で発達に伴う汎心性の退行が見られる。これら双方の連続的成長の中で「感じる」ことから知識を得る意味での「知る」へと移行してゆくのである。それゆえ、幼児期において自らが「感じること」「信じること」⁽¹⁰⁾を尊重しなければならないのであり、これが子どもの自発性である。

このように、汎心性における発達段階には、自発的運動の視点が中心となっている。その初めは、運動する事象全てに生命があると考えられ、それは次第に自主的に動くものだけに限定される。しかし、太陽や月だけは最後まで意識

を賦与するという。この概念の根底には自発的に思考する子どもの姿があり、確信に満ちた信じ（信仰）の気持ちが存在する。それは、子ども自身の内にある「何か偉大なる者」への信じ（信仰）の気持ちがあると受け止めることができるのではないか。

iii. 子どもの生命の概念と自発性

汎心性の概念と非常に似た過程で成長発達するのが、この時期特有の生命の概念である。これを段階別に分類することで、ピアジェはさらに子ども独自の思考内容と自発性との関係を明らかにした。「第一段階では、全てのものは活動とか機能とかあるいは何らかの用途をもって生きるものと認められる。第二段階では、生命は運動によって定義され、すべての運動はある程度に自発的なものと認められる。第3段階では、子どもの自発的運動と外部の何かによって強いられた運動とを区別する。生命は自発的運動と同一のものとされる。最後に第四段階では、生命は動物のみか、あるいは動物と植物にのみ局限される。」⁽¹¹⁾

これら概念の発達に関して彼は「生命の概念の拡張は、活動と目的と自由力の継続の、子どもの世界にあることを指示するようになる。……生命の概念は一つの中継的なつながりを形成する。すべての物は目的に向かって導かれる、そしてこの目的はそれを達成する手段として自由活動を想像するという考えから生まれて、生命の概念は、漸次的に、力の概念、あるいは自発的運動の原因であるという概念に変わってゆくのである。」⁽¹²⁾と述べている。このように、子どもの生命概念の発達は、自発的運動が核となり示され、その発達段階の最後は、動物あるいは植物だけに限定されるのである。一方、汎心性の概念はそれを動物だけに限定している。しかし、発達の仕方において自発性がその中心となっていることは、両概念に共通するところである。つまり『生命』と『意識』の概念が進化するそれぞれの過程の間の並行性（*parallelisme*）⁽¹³⁾が重要であり、「並行性は子どもの思考が、その大人環境による影響や私どもの質問の不器用にもかかわらず、如何に不変的（*constant*）にそして自発的（*spont-*

tanée)であるかを示すもの」⁽¹⁴⁾なのである。結局、両概念の酷似する発達過程（内容ではなく、そのあり方）は、子どもの思考においては普遍的なものであり自発的なものである。このように、連続的な成長発達でありながら、全くの自発性を伴い、確信に満ちた信じ（信仰）の気持ちを根幹に重要な概念は形成されるのである。

さらに、子どもは如何なる時にも生を意識しており、特に太陽や月など、自然界において繰返される様子からそれを意識するとピアジェはいう。このように、生きることを望む子どもの姿は、善き人間形成及び全人教育への指針であるといえる。つまり「すべての物は目的に向かって導かれる」⁽¹²⁾これが善へと向かう子どもの姿であり、その意思なのである。「子どもというのは自然の一樣性を説明するのに、自然法則によってやるよりも、道徳法則によってやるのだということを結論づけておきたい。……即ち、人間の善 (*bien des hommes*) を目的とする意思なのである。」⁽¹⁵⁾これまで述べてきた諸概念の発達は、道徳性ひいては人間の善にまでに及ぶものであり、且つ、日本における乳幼児教育の時期と深く交差する。それゆえ、自発性を尊重し人間形成を基盤とする幼児教育のあり方に、深い洞察と理解とを示さなければならないのである。

子どもの遊びと自発性

i. 自由活動と子どもの自発性

「健全なる精神は健全なる身体に宿る」と古より伝わるように、幼児期における健全な身体の育成は重要である。幼稚園、保育所においても、それは必ずねらいとして含まれる。「知育、徳育、体育」でいうならば、「体育」の領域である。同様に、この時期における思考内容の発達も非常に重要である。なぜなら、様々な概念が子どもの内に構築され、螺旋のように進退をくり返しつつ大人の思考内容へと成長するからである。これら思考内容の発達は、保育現場においてしばしば「知育」の領域として見なされる傾向がある。しかし、ピアジ

エが述べるところの諸概念の発達とは、心の成長を目指すものであり、それは「徳育」の領域である。決して子どもの知識の成長のみを目指すのではなく、社会生活における道徳心の成長をも包含しているのである。

子どもの実在性とは、真の知識ではなく事実に感じる心の知覚である。そこは何の証拠も理論も必要とせず、自らの信じ（信仰）の気持ちのみである。また、事物の自発的運動は、汎心性として子どもの心を捉える。それは、自発的なものと外部からの力との違いを認識することはできなくとも、事実を「知る」ことでなく「感じる」ことで「それは生きている」と心から信ずるのである。この概念は成長と共に退行していくものであるが、一時的なものであれ、全幅の信頼を持ち自らを委ね信ずる心を持つことのできる子どもの姿は偉大である。なぜなら、大人がここまで自らを信頼し信じ（信仰）の気持ちを保つという事は、かなりの困難が伴うと考えるからである。さらに、生命の概念においては、活動と目的と自由力の継続が子どもの世界にあるとピアジェはいう。ここでも自発的な運動が子どもの心を捉えているが、その根底には普遍的で主体的なものが在る。普遍的なものとは「善」へと向かう思考であり、生命の概念の目的でもある。「かくて山は『登ること』であり、あるいは『さえぎること』である。田舎は『旅行すること』であり、太陽は『私たちを暖めること』あるいは『私たちに光を与えること』であるとする。この決定的原因の概念は、決定的目的のためにすべてのものをつくった創造者（un fabricant）を意味する。」⁽¹⁶⁾これは決して受身では育むことのできない自発的な概念構築である。

上述した諸概念に共通することは、その基本に子どもの信じ（信仰）の気持ちが存在するということである。信じるという心が子どもの思考内容を発達させ、それは、自らの自発性により存在する。さらに、そこでは子どもが自由に感じ、自由に信じ、自由に活動できる時間と場所とが必要となる。近年、幼稚園、保育所ではさかんに自由保育の重視、自由活動の尊重といわれているが、「自由と放任」の問題は未だ存在している。保育の中で育まれる自由活動とは、個々の発達にあわせた教育を目指すものであり、決して強制や義務、知育重視

ではない。それは子ども独自の思考の発達を目指すものであり、人間として成長するために必要な道徳心の成長を意味する。そして、この時期の真の教育が知識習得の面においても自発的な意欲を育て、後の学校教育へと続くのである。

思考内容の発達が活発な時期である乳幼児において、その保育、教育の内容は重要な役割を果たす。それゆえ、子どもが全幅の信頼を持ち、自由に自発的に活動できる場の提供が必要となるのである。それが子どもの遊びであり、自由活動といわれるところのものである。そこでの教育者（大人）の役割とは、権威者としての関係ではなく、人間形成への道筋を示し助長できる者としての関係でなければならない。

ii. 人間形成としての遊び

これまで、思考内容の発達を「徳育」として捉え、それは幼児教育において欠くことのできない視点であることを述べてきた。また、現場の教育者はこの視点を周知しながらも、しばしば混乱に陥る事実も初めに述べた。その原因として、現代社会における教育事情の姿を挙げることができる。それは、受験という社会システムに呑み込まれた大人が準備する早期教育、所謂、知識注入のみの教育である。このような社会の中で、幼児期における本来の教育の姿や人間形成としてのそれを再考することは重要であろう。

現代社会において、視覚的にその成長を確認し易い知識習得面のみの「知育」と、安易には確認し難い内なる面での「徳育」との溝は深い。特に幼児教育において、先の成長のみに偏りがちになる親と、後者のそれを中心に教育の業に励もうとする教育者との中道を模索することは至難の業である。それゆえ、しばしば現場の教育者は混乱に陥るのである。しかし、子どもの信じ（信仰）の気持ちを尊重し、自由に自発的に活動できる場を確保することは、これまでのピアジェの理論と照射しても、思考内容の発達において多大なる影響を及ぼすことは歴然である。つまり、人間形成という視点から「知育、徳育、体育」は共に重要であり、それは乳幼児期においては遊びという自発性の伴う活

動の中でバランスよく培われるのである。

上述のことを含め、保育の現場においては、まず健全な身体と善き心とが育くまれるようカリキュラムが立てられる。勿論、知識面での教育も必要である。しかし、この時期の子どもの多くは脱中心化されておらず自己中心的で混同された思考の状態にあるゆえ、先の健全な身体と精神を重視するのである。善き判断ができる時期には、混沌とした子ども独自の思考は解消され、「感じる」ことから「知る」ことへと興味は自然に移りゆく。つまり、知識面に関して、自ら学びたいという意欲が促されるのである。結局、人間形成の基盤となる乳幼児期に尊重される諸概念の発達は、人間を善へと導く心の発達時期であり、全てを信じるという信じ（信仰）の気持ちを豊かに育む時なのである。

このように、子どもは根拠も理論も証明も何もなしに信じることで、己の諸概念を育み成長させる。そこでは、権威の関係や強制、義務といったものはなく、自らの信じ（信仰）の気持ちを基盤に自由に自発的に活動できる「遊び」が存在する。幼児教育がここから出発するならば、人間形成を基盤とする教育は可能となる。

iii. 教育者と子どもの自発性

「思考は言語を創造する、そしてそれからその向こうへいく、然し言語は思考に向かう、そしてそれを拘束しようと求める。」⁽¹⁷⁾ここでの思考と言語との関係は、幼児期における知識重視の教育に対する危険性を暗示している。言い換えると、豊かな思考内容の発達を育み促すならば、言語とその関係は全てが創造され、社会化へと向かうが、言語や知識のみが優先されそれに偏るならば、思考内容の発達はそれらによって拘束される危険性を含むことになる。つまり、この時期における子どもの自発的な思考内容及び諸概念の発達は、人間形成において重要であり、その後の基盤となり得るのである。

教育に携わる者は、上述のことを踏まえ、日々子どもに善き教育をと願い励んでいる。学校では「ゆとりの教育」が導入され、総合的な学習の取り組みも行われている。また、学力低下への配慮として「ゆとり」に加え「発展的な学

習」を盛り込むなど、教育全体が変わろうと動き出していることは希望である。これが善き方向へと自然淘汰され、真の人間教育としてその存在を明示できるなら、心の面を御座なりにして知識注入のみに走った社会は影を落とすであろう。幼い子どもを養育する親や幼児教育に携わる教育者は、子どもの信じ（信仰）の気持ちによって支えられている自発性を尊重し、その活動に対し意義を見出していかなければならない。なぜなら、ここで育まれた精神は、後に自ら知識を得ようとする真の意欲にも繋がるからである。

その最初の教育であり、全ての根底を担っているのが幼児教育である。それゆえ、何を尊重し育くむべきかを的確に把握し理解したうえで教育に従事しなければならない。「彼は彼のいうことをきいていると信じているのである。これが彼の欲している全てなのである。」⁽¹⁸⁾ 幼児期の子どもは自己中心的ではあるが、この確信に満ちた信じ（信仰）の気持ちの上に全ての生活がある。それゆえ、集団の統制のみが目的ではなく、個の尊重をそれとする柔軟な保育カリキュラムを検討し、それが物理的なことのみには捕われることなく「今の子どもの姿は如何にあるのか」を加味した教育の業に従事しなければならない。これが教育者としての責任と使命であり、ピアジェが最も主張するところである。

お わ り に

今回は子どもの遊びを、自発性と信じ（信仰）の気持ちの視点から考察した。また、柔軟に対処できる保育カリキュラムの必要性と、それを現場で行うことの難しさも指摘した。「子どもが幼ければ幼いほど、事態の成り行きをまげするような強制が加えられない限り、遊びと仕事との差異はぼやける。」⁽¹⁹⁾ とピアジェも述べるように、特に乳幼児期には、大人の権威を振りかざすことなく、またカリキュラムに極端な強制が加えられることなく、子どもの遊びを尊重しなければならない。そこでは「知育、徳育、体育」が分離するのではなく、総合的視点からのそれが子どもの遊びを育むのである。また、教師との関係は権威的なものでなく、尊敬と愛情のそれをもって保育の雰囲気を作らなけ

ればならない。

ピアジェは多くの臨床実験により、子どもの諸概念の発達や認識のあり方を明らかにし、それに伴う自発性を重視してきた。言い換えると、強制ではない子どもの自発的な活動（遊び）が諸発達の根底にあるというのだ。また、子どもの信じ（信仰）の気持ちとは自発的なものであり、決して受身で育つものではないとの視点から、その精神にも注目している。今後は、この確信に満ちた子どもの信じ（信仰）の気持ちと自発性とを基盤に、幼児教育における遊びとそれを取り巻く保育、教育環境についても探究してゆく所存である。

註

- (1) **Piaget, Jean., *La représentation du monde chez l'enfant*, puf, 1947, p. 5.**（大伴茂訳『児童の世界観』同文書院，1956年，1頁。）

- (2) ***Ibid.*, p. 178.**（邦訳，365頁。）

この時期における子どもの概念は、どこまでが真実で、どの程度まで言葉の事柄のみに過ぎないのかを知ることが必要であるという。しかし、これに関して子どもに質問をすることは不可能であるゆえ、慎重な観察しかないのである。

- (3) ***Ibid.*, p. 108.**（邦訳，235頁。）

Piaget, Jean., *Le jugement et raisonnement chez l'enfant*. 第四章（1）において、子どもの内省が非常に粗雑であるとの研究がまとめられている。それゆえ、自らの心的過程（理論的、感情的推理）を知らなくても、事実的に事物を感じることができるのであり、それが直観（**intuition**）であるという。

- (4) ***Ibid.*, p. 141.**（邦訳，286頁。）

彼はこの研究の初めから、子どもにおける思考と外界との区別は、生得するものではなく、漸次的に進化し、緩慢な過程によって作り上げられていくものであると結果を示している。それは因果性（**causalité**）の研究において、根本的に重要なものであるという。

- (5) ***Ibid.*, p. 121.**（邦訳，242頁。）

- (6) ***Ibid.*, pp. 141–142.**（邦訳，287頁。）

- (7) ***Ibid.*, p. 143.**（邦訳，289頁。）

Animisme を訳者の大伴茂は「汎心性」としている。他に汎心論、活物論、万有精神論とも訳されるが、あえてこのように訳したと記している。

- (8) ***Ibid.*, p. 147.**（邦訳，294頁。）

ここでの段階は合理的に区別されているだけであり、大まかに4つの継続的段階

であるとしている。

(9) *Ibid.*, p. 158. (邦訳, 325 頁。)

(10) *Ibid.* (邦訳, 同上。)

なぜ太陽は昇る? (*Pourquoi il se lève le soleil?*) という質問に対して—*Pour faire du soleil* と答えている。訳者の大伴茂は「それで太陽は輝く」と訳しているが, *faire* という言葉からも, それは自発的にしているという意味合いが含まれているといえる。

(11) *Ibid.*, p. 164. (邦訳, 333 頁。)

(12) *Ibid.*, pp. 173–174. (邦訳, 360 頁。)

生命の概念における運動の説明は, 子どもの思考において非常に重要であるといひ, それは自然界における因果関係 (*causalité physique*) の研究にも深く関わっている。

(13) *Ibid.*, p. 165. (邦訳, 334 頁。)

(14) *Ibid.* (邦訳, 同上。)

(15) *Ibid.*, p. 192. (邦訳, 403 頁。)

子どもによって与えられる事物への意思は, *volonté* であり, 事物そのものの意志, 意欲である。つまり, 子どもは必然的に自発性が備わっていると見なすのである。

(16) *Ibid.*, p. 167. (邦訳, 340 頁。)

(17) *Ibid.*, p. 210. (邦訳, 429 頁。)

(18) Piaget, Jean, *le langage et la pensée chez l'enfant*, DELACHAUX & NIESTLÉ S. A. 1923, p. 16. (大伴 茂訳『児童の自己中心性』同文書院, 1974 年, 10 頁。)

(19) Piaget, Jean, *le langage et la pensée chez l'enfant*, DELACHAUX & NIESTLÉ., 1989, p. 66. (大伴 茂訳『児童の自己中心性』同文書院, 1974 年, 97 頁。)

参考文献

Piaget, Jean, *le langage et la pensée chez l'enfant*, DELACHAUX&NIESTLÉ S. A. 1923.

Piaget, Jean, *le langage et la pensée chez l'enfant*, DELACHAUX&NIESTLÉ. 1989.

大伴 茂訳『児童の自己中心性』同文書院, 1974 年。

Piaget, Jean., *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, delachaux et niestlé, 1924.

滝沢武久訳『判断と推理の発達心理学』国土社, 1971 年。

Piaget, Jean., *La formation du symbole chez l'enfant*, delachaux et niestlé, 1946.

大伴 茂訳『遊びの心理学』黎明書房, 1967年。

大伴 茂訳『模倣の心理学』黎明書房, 1973年。

大伴 茂訳『表象の心理学』黎明書房, 1988年。

Piaget, Jean., *La représentation du monde chez l'enfant*, puf, 1947

大伴 茂訳『児童の世界観』同文書院, 1956年。

Piaget, Jean., *Où va l'éducation*, folio/essays, 1972.

秋枝茂夫訳『教育の未来』法政大学出版局, 1982年。

——大学院文学研究科博士課程後期課程——