

S. アイザックスの研究方法論の考察

—— モールディング・ハウス校の実践研究を中心に ——

大塚 忠 剛

(幼児教育研究室)

(平成2年10月11日受理)

はじめに

教育現場を訪ねると、ほとんどの場合かなり継続的な調査研究が行われている。教師自身によるもの、研究者や学生によるもの、あるいは行政機関に関連するものなど、多様な調査研究が行われている実態がある。教師が職務に熱心であるほど研究の結果に関心をもつだけでなく、教師自身による研究をすすめるようとする。教師が研究者としてその実践を研究する運動が、オーストラリア、連合王国だけでなく北米においても、形を変えながら発展している、⁽¹⁾ という。この発展には、一つには教師が自身をエキスパートによる知識や資料の受動的な実践者というよりも実践研究者としてとらえることがある。また一つには、単に教育に関してではなく、教育のためにどう研究するか、を探究する姿勢があると思われる。

教育実践に従事しながら研究することにはいくつもの困難点、例えば客観的な記録がとりにくい、継続した記録が乏しい、統計処理が十分でない、方法論が明確でない、などが指摘されてきた。しかしそうした問題点にもかかわらず、アクション・リサーチやケース・スタディとしての実践研究には他の実験室や臨床場面での研究にはみられない迫真性があり、実践家にも理論家にも共感と次ぎに生かすべき着眼や課題を示唆するものが多い。教師相互の研修の結実こそ期待されているといえよう。こうした問題意識をもちながら、本論においては、独自の理論に基づいた教育実践のなかで観察研究を達成し、英国における児童研究に転期を画すとともに、児童中心主義を根幹におくインフォーマル・エデュケーションの源流をつくったとされるS. アイザックスのとった研究方法の特色について若干の考察を試みたいと思う。

第一節 研究史上における位置

アイザックスはその主著『幼児の知的発達』の序文において、幼児集団の行動を比較的自由な条件において長期間観察した詳細で厳密な記録というのは、今のところほとんどない。個人発達の分野ではさまざまな心理学者の手によって時おり試みられてきた優れた研究が存在するのであるが、集団の分野ではそれに匹敵するものがまだ見られない。しかし、そうした記録こそ適切な社会心理学のみならず知的発達の理解のためにも必要不可欠の資料であり、幼児集団から得られたデータが、実際、精神発達の知的、社会的両側面に光を投げかけるものである、⁽²⁾ と述べている。そして、このデータの整理・分析と考察の成果が、1930年に『幼児の

知的発達』、1933年に『幼児の社会的発達』という英国児童研究史上画期的な業績に結実したのである。アイザックスは、普通日常の生活関連のなかで子どもを観察した。それは人為的な制限で閉ざされた子どもでもなければ、テスト要件によって狭められた場面でもない日常生活場面全体のなかの子どもの観察であった。即ち、普通の恵まれた子どもたちと全く同じように、遊んだり、歌ったり、笑ったり、踊ったり、ものを作ったりした子どもの言動を包括的に観察記録し、この資料を、まず当初の研究関心（『社会的発達』）と子どもの生き生きとした活動の意味（『知的発達』）の視点から、次に理論的な洞察を通してシステムティックに分類しその考察を通して子どもの発達過程を明らかにしようとしたのである。このアイザックスのとした研究法は研究史上ではどのような位置を占めるのであろうか。

幼児期の研究はダーウィンから始まったとされる。彼は *Mind* 誌に「幼児の生物学的スケッチ」(1877)を公表した。これは、厳密に客観的生物学的観点に立った行動観察を基に行動の変容を生起のたびに記録した研究である。この仕事に啓発され、英国の生理学者であったプレイヤーがドイツにわたって、自分の子どもの出生から3年間にわたる克明な観察記録を「児童の精神」(1888年)として発表し、児童心理学に伝統的な観察的手法を確立した、という。1895年にはサリーの「児童期の研究」が公刊されたが、これも子どもが経験によって意味を付与しながら発達する姿をとらえるものであった⁽³⁾。発達の古典的な研究としてこの生物学的、発生的アプローチは、米国のスタンレイ・ホールの児童研究運動の手法ともなり、その影響下に1894年に結成された「英国児童研究協会」に受け継がれる。ホールに学んだ婦人教師を中心とするこのグループは「普通の子どもの経験」を「発生的、発達の」というホールに学んだ観察法や質問紙による一人ひとりの子どもの発達データの蓄積をすすめた。英国においては、他方80年代から90年代にかけ、児童の発達阻害の社会的問題化を背景にして児童集団の組織的調査が開始されている。19世紀後半の国家の発展にともなう国民教育制度の量的拡張が、都市スラム地域の学童のおかれた質的劣悪な諸状況を表面化させ、その調査報告書がだされたのである。こうした調査の継続体制の必要性を認識した医療、心理関係の学者や有識者の間で1896年に「児童期協会」が結成され、英国の学童の心身の発達実態の数量的・統計的把握に大きな足跡を残した。この二つの児童研究団体は1907年に統合されて「児童研究協会」となった。この協会はサリーやボイド、バートといった著名な心理学者もメンバーに迎えて活動を続けたが、そのデータ収集は専門的訓練を欠いた教師や母親の手によるもので、アマチュア的性格が強かった。こうしたアマチュア的性格は、大学心理学科や児童臨床施設の設定に伴う研究主役の交替で、次第に克服されるのであるが、その時期が欧米先進諸国の中では遅く、20年代以降のことで、アイザックスのモールティング・ハウス校での研究活動(1924~1927)がその最初期の取り組みであった、⁽⁴⁾という。(27年末にアイザックスは離任したが、学校が閉鎖されたのは29年春であった)

このアイザックスの児童研究は、その学問性の高さが評価され、例えば、ホイットブレッドは「スーザン・アイザックスが、1924年モールティング・ハウス実験学校において開始した時に、イギリスの児童研究は健全な基礎がおかれた」とか「アイザックスはそのアカデミック・トレーニングによって最新の心理学研究諸成果を彼女の組織的児童観察に関連づけることができ、かくして幼児教育の理論的基礎をマクミランが到達した以上に前進させた」⁽⁵⁾と述べている。アイザックスはその最初の教育学論文「権威と自由」⁽⁶⁾において人間精神の社会関係における形成を論じているが、これは、ホールらとともに人間の精神を一つの過程ととらえ、個人

と環境との相互作用を重視する発達のアプローチをふまえた教育論といえる。こうした教育論を背景に当時まだ未開拓の領域であった集団に着目し、パーソナリティが家族以外の自他の関係の中で——子どもに適した教育の営みの中——で形成されていく発達過程をとらえようとしたのである。その研究の視点は、それまでの児童研究運動の成果を数量的・統計的ではなく発生的・発達のアプローチにおいて継承しつつも、児童研究を質的に転換させた成果として研究史に位置づけることができる⁽⁷⁾。ロンドン大学教授 J. C. フルーゲルは、「最近なされてきた幼児を対象とする新しい研究法はそれ自体厳密に実験的でもなければまた厳密に精神分析的でもなくて、それはいわばこれら両方面の研究から生起してきたものだ。その方法では、子どもの自由な行動の観察が主要な役割を演じる。がしかし、実験的なテクニックが、多少とも厳密な統制条件、慎重な質問回答の直接的使用、正確かつ十分な報告の強調によって示されている。また同時に、精神分析が深い洞察、情動因子の重要性の認識、些細なことの持つ意味への注目などに貢献している」とその特徴を指摘する。そして、「J. ピアジェと S. アイザックスの研究業績こそ新しい研究方法の特徴的な成果だと思われる」⁽⁸⁾と述べている。ピアジェとアイザックスを一つにまとめて説明することには、後で述べるように方法論上の相違など問題があるが、両者がともに30年代以降の幼児の研究法に与えた影響を示すものであろう。こうした位置づけをされるアイザックスの研究の実際はどんなものであったのだろうか。

第二節 モールディング・ハウス校における幼児研究の概要とその特質

研究者アイザックスは1924年10月から1927年末までケンブリッジのモールディング・ハウス校で校長兼教師として幼児集団と生活を共にし幼児教育研究・発達研究に専念した。その主要な方法は研究にふさわしい教育環境の構成と子ども・教師の発話・行動の観察記録であった。そのデータ採集に用いた観察法は次のように整理できる⁽⁹⁾。

1. 観察対象：子どもと教師。(1) 子どもの年齢は年度によって変動があるが、2才から7才半の集団、10才という子どもは例外的であり大半は6、7才以下。女兒はつねに男児の4分の1以下。登場する子どもの総数は31名で年齢区分の点から考察するには小人数にすぎることから、幼児集団とまとめてとらえられた。知能指数は114から166、平均131と高い。出身家庭は上層中産階級。(2) 教師はロンドン大学経済学部出身など訓練を積んだ科学研究者である。教職員は最初の2年は2名、3年目3名、最終学期が5名。
2. 観察条件：(1) 子どもは比較的自由な条件のもとで活動を促すように配慮された環境(1904年以来ケンブリッジのトリニティ・カレッジ学生監住宅であった、大部屋1、小部屋4、クロークルーム1、広い園庭——芝生の庭や樹木もあり動植物の飼育栽培もできる)の中で、(2) 教師の「教育的」働きかけを受け、(3) 集団生活を送る(ほとんどの子どもは9時半から3時半までの長時間保育、2年目からは寄宿する子どももでて3年目には3分の1が学校に住んでいた)。
3. 研究データの内容：(1) 子どもと教師の発話、(2) 子どもと教師の行動、(3) それを観察された状況、(4) 観察対象がおかれた全体的状況。

観察の概要は以上のようなものであるが、その特質はどうとらえられるであろうか。この点について、「比較的自由な条件」の意味内容をアイザックスの述べるところからとりだし、その後で観察記録の実際をみることにしよう。

「比較的自由的な条件」⁽¹⁰⁾の意味——ここでの自由は量的な意味で理解されてはならないもので、ある明確な方向が通常子どもが学校でもつ自由とは違っている一組の特定の質的条件として理解されるべきものである。これは比較的通常条件からある変化が全般的累積的に方向づけられたことを意味する。即ち、(1) 子どもの衝動抑制制度を全面にわたって低減する。この結果として、a) 行動の一大領域である言語的表現のチェックを少なくするという特質が導かれ、子どもに許容される限界は実際上の配慮から明確に定められたが、通常に比べるとはるかに自由に言葉で感情や考えを表現することができた。b) 通常ではチェックされたりその根源で変容されがちな特定の衝動——ある知的衝動や小児性欲のある側面などの解放があった。c) 子どもの社会的想像的また知的生活が全体としてもつ生き生きとした劇化表現の増大などがみられた。(2) 子どもの使用に供された物の数及び多様な衝動に対して教師がとったきめの細かな応答によって子どもは全般的に通常条件に比べてずっと活動的になった。子どもが自ずから生み出し、発展させ、維持する多面的な活動の増大——これは明確な教育目標の部分であったが——によって、子どもは通常状況に比べてためらいも恐れもはるかに少なく、その内面を明かすことになった。それだけではなく、より豊かで変化に富みかつ直接的な社会的物理的な経験をもたらすことになり、また子どもの実際の反応をよび起こし多様化させることにもなったのである。換言すれば、観察対象が多くなりまた観察が平明になったということである。

観察記録の実際——アイザックスが理想的と考えた記録とは解釈を含まない、完全に逐語的な発話と、全く客観的な行為の記述であった。例えば、子どもたちは大いに興味をもったとか、礼儀正しいとか、けんか早いなどの曖昧な評価や要約的表現は避けるのがベターなものであった。1927～8年にはそうした厳密に逐語的、客観的な記録が事実上完全にとられるようになった⁽¹¹⁾という。これは仕事に精通した有能なタイピストが事象の記録に専念することでやっと実現したことだった。この観察記録の実際をサンプル4週間(25年から1週, 26年から2週, 27年から1週抽出)として示されたものの第4週の中から一部とり出してみよう。

第4週1927年2月1日～7日⁽¹²⁾

《2月1日》 子どもたちは兎の餌やり、小屋掃除を手伝った。その後、汽車ごっこを始め、3、4人が大型木製機関車に乗って教室内を回る。

レナとコンラッド、淡水槽を見る。コンラッド、「かたつむりがいるよ。」レナ、「ほんとだ。でもどうして上に沈んでるのかしら。」コンラッド、ひどく軽蔑したように「上に沈めるわけないだろ、(I先生に向かって)ねえ。沈むなら、下にゆく。」レナ、問いたげにI先生を見る。I先生、「そうね、沈むと下に行くわね。」レナ、「上にいたら、どうしてるていばいいの。」コンラッド、「浮いているんだよ。」レナ、うれしそうにちょっと笑って「浮いているんだ。」と言った。

レナとコンラッド、その後庭へ出て、C先生とフィニアスが焚火を始めるまで梯子と砂で遊ぶ。火は数分の間よく燃えたが、兎小屋の湿った藁が多かったため、炎は消えくすぶった。フィニアス、何度も繰り返して「煙が出ている時はまだ消えてないんだよ。」それからC先生に「火はどこへ行ったの。」ときいた。先生が「消えてしまったわ。」と答えると「ママに会いに行ったんだね。」とつけくわえた。そして「もういっぺん火をつけて。」と言った。削りくずが少し見つかったので、C先生はまた火をつけた。その間、ジェシカとコンラッドは三輪車に乗って遊ぶ。...

ジェインは今日は長時間「ワンダー・ブック」を読んで過ごした。他の年長児もこの本に興味をもつ。なかでも海中の潜水夫の写真に魅入られていた。そのことが今日1日何度か話題になった。プリシラが「わたしは潜水夫にはなれないと思うわ。」(明らかに女だからといった調子で)と言うと、ジェインが、「もちろんなれるわよ。女の潜水夫だっていてよ。」と言って、I先生に同意をもとめた。「だけど、兵隊にはなれないぜ。」とダンが言った...

午前中に、猫のジョナサンが庭から雀を一匹、しばらくしてまた一匹くわえてきた。子どもたちは猫が殺したのか、それとも死骸を見つけたただけなのか話し合うが、どちらとも決めかねた。ダンが「埋めようよ。」と言ったが、解剖したいという声があがり、多数をしめたので実行に移された。子どもたち、I先生に口を開けてと頼み、舌を見た。プリシラが「歯はないのかしら、ないわね。どうして。」と尋ねた。子どもたちは足の指を数え自分たちの指にそれからみつぐ具合を観察した...

ジェインは再び「ワンダー・ブック」を読む。プリシラは昨日作り始めた針刺しを縫い始めた。それをI先生に買って欲しいと申し立てている。値段は六ペンスと話しがついている。ダンもやはり一つ製作中で、四シリングだと先生に話したが、その値段では買わないという返事だった。ジェインが「それ、そんな値打はないんじゃないかしら。」と言った。I先生が、多分店では六ペンスほどで買えるだろうとダンに言うと、結局その値段におちついた。この間、ジェシカは粘土製作をしていた。最初はプラスチック粘土をととても細長くして「大事なもの」とI先生に見せたが、次ぎには、なかなか形の良いスプーンを作った。

これらの記録に関し、アイザックスは、研究資料として特定の疑問に答えるために収集したものではないこと、教育者としての目標や好みあるいは一般的慣習への適合などとはかかわりなく、より好ましいものと同様に興味や魅力のない行動側面をも記録し研究する準備ができていたこと⁽⁴³⁾を述べている。こうした研究方法の背景にはどんなものがあるのだろうか。

第三節 研究方法論の背景

1. 行動の質的記録——人類学的背景

名著である『幼児の知的発達』と『幼児の社会的発達』の記述は、主として1924年10月から1927年クリスマスに至る期間、ケンブリッジのモールティン・ハウス校で行われた観察研究の記録に基づいている。子どもを対象とするこの研究活動は実験室内のものではなく、一定の教育観・指導観に基づく豊かな教育環境のなかで遂行された。一つの幼児集団を自由な探究と討議を促すように教育的に設定された条件のなかにいれ、そこで展開される状況及び子どもたちの自発的な行動を中心に観察記録していったのである。「記録そのものは直接的な冷静な観察結果で、条件が許す限り完全に、また評価や解釈を交えずに採られている」⁽⁴⁴⁾とアイザックスはいう。教育現場で観察し記録をとる方法は、エスノグラフィーの方法によって七〇年代から八〇年代をとうしてなされた観察研究⁽⁴⁵⁾が示すとうり、多大の時間と労力を要するものであるが、モールティン・ハウス校での観察事実の多くは、教師自身が指導と同時に記録をとる、というものであった。「教師が常にノートを携帯して、子どもと活動的にかかわりながらわずかの時間をのがさないで書き留めた。私たちは、事柄をその場でできる限り完全にメモするように心がけ、さらにその日のうちに、より完全に近い記録に書き改めた」⁽⁴⁶⁾と述べている。(伊予市立からたち幼稚園における「子どものコミュニケーション能力に関する研究」(1987~1989))

も一期間この方式でやられていることを付言しておきたい。)

こうした観察記録に基づく研究方法をとったアイザックスの学問的背景には当時出発した英国社会人類学があるように思われる。マリノフスキーの『西太平洋の遠洋航海者』は1922年に出版されている。アイザックス自身が1923年からは王立人類学会の会員であった。人類学者の方でも新しい心理学として注目される精神分析への関心は高く、マリノフスキーには1924年に「精神分析と人類学」という論文がある。また、新しい知的発達のための方法として英国で注目をあびていた「モンテッソーリ法」においても人類学・心理学・衛生学・教育学の関連が説かれている。こうして、当時、隣接科学間相互への関心は高く、心理学が課題を研究室よりも教育の実際、実生活上に求める動きがあったことはほぼ間違いなくいえることであろう。

アイザックスは教育の実際を営む中で、子どもの観察を行うことの科学性をマリノフスキーらの人類学の方法論「フィールド・ワーク」に求めたのではないか。アイザックスの教え子でもあれば親しき友でもあったD. E. M. ガードナーが伝える次の文がそれを示唆している。「スーザン・アイザックスがすべての研究のなかでたいへん重要なこととして私たちに何度も注意を促したことは、日常の生活場面で客観的に観察するならば子どもが発達の全側面をどんなに多く表しうるか、このことに配慮することであった。スーザン・アイザックスならばテストや構造化された場面に全面的に頼って子どもに関する知識を求めさせたりはしないであろうし、またそうした方法や場面が子どもを最高のレベルで機能させるようなものだとも主張しないであろう。またスーザン・アイザックスは、特定の項目の下での子どもの観察記録に頼りすぎることに留保を示した。その理由は子どもの活動が相互に緊密に関連していること及び子どものどんな言動に対しても状況全体がインパクトをもっているのであるからであり、さらにはじめに状況全体を記録した後でそれらを分析する方法を支持したが、それはその方が記録は詳細でなくなるかもしれないが証拠記録を歪めることにはならないだろう、と思ったからである」⁽¹⁷⁾と。アイザックスが後進の研究者、学生に強調した観察研究法、即ち、日常生活における、全体状況のなかの、相互に関連した活動の記録という方法は、マリノフスキーの参与観察の方法原理と重なっている。マリノフスキーのフィールド・ワークでは、調査対象である原住民と可能な限り接触し、ある特定の問題の深い考察を、対象社会の生活全体の把握を通じて行う。質問紙や聞き取りよりも直接の観察を主な方法とするものであった。これは、従来の「文化史」的アプローチにみられる特定の文化要素のみをとり出して諸民族の文化を比較するといったものではなくて、行動システムについての社会学的研究、人類学における「機能主義」の方法の強調である。マリノフスキーはこうした方法によって、「原住民のものの考え方、および彼と生活との関係を把握し、彼の世界についての彼の見方を理解すること、... 人間の最も本質的な関心、人間をつかんでいるものを研究しなければならない」⁽¹⁸⁾という。これはこれらの人々が何をよりどころに生きるかを感じとり、その幸福の実質が何であるかを理解することの重要性の指摘である。子どもの真の関心、子どもをつかんでいるものは何であろうか。幼い子どものきわめて主観的な内面世界、ファンタジーにこそ子どもの見方や行動のキイがあるのでなかろうか。この領域はすぐれて精神分析の研究対象である。

2. 人間関係の重視——精神分析論的背景

それまで未開拓な研究領域であった幼児集団における子どもの言動の記録を中心に人類学的方法をふまえた観察研究を進めたのであるが、教師兼研究者としてその参与のあり方は、必ず

しも人類学者のそれと同様ではなかった。アイザックスは次のように言う。「子どもの中に入っている心理学者はその仕事を未開民族のなかの人類学者——観察するのみで生活には加わらない——のそれと心得るべきだと時々提言されてきた。しかし両者の状況がパラレルであることはまず稀である。未開人の間にいる人類学者が熟達したフィールド・ワーカーであるならば、運よく事象の成り行きになんの影響も与えず観察を進めることができるかもしれない。彼の存在がその面前で行動している人々にとって敷居をまたぐほどもない極めて小さな刺激でしかないからである。一つの文化を背景にして、人類学者の観察する強固に組織化されたおとなの社会生活に対しては、観察者は全く取るに足らない存在であろう。しかし、幼児に対しては、おとなならだれであろうと、通常の状態においては、このような最小刺激ではありえない。子どもの心はおとなとしての観察者によりかかりその小さなしぐさでさえ、意味に満ちたものになるのだ。」⁽¹⁹⁾ここにアイザックスの人間関係、とくにおとな—子ども関係を見る精神分析の見解が示されている。彼女の最初の心理学の著作は生物学的な傾向の強いものだといわれているが、それは子どもを本質的に生存欲求をもつ生物有機体とみなしその原初的、防衛的な行動が環境との相互作用によって次第に適切な様式に形成されていく、⁽²⁰⁾と考えるものである。

観察者が子どもと能動的な関係に入りこまないで、コメントも質問もせず、影をできるだけ薄くして子どもの言動を注視した場合（前述のようにモールティン・ハウス校で1927～8年に速記者がこうした研究活動に参加した）に限って純然たる観察者に近い受け身の姿勢を保つことができる。しかし、これも責任をもって子どもとの能動的な関係を受けとめる他のおとなの背後にかくれて初めて可能になることなのである。こうした条件のなかで子どもの反応は焦点化された親のような影響を子ども自身に与えるおとなにむかうことになり、これによって観察と記録に専念する他者から子どもを心理的に引き離せるのである。アイザックスにとっては、だれかおとなが子どもと共にいる場合には、観察対象となるのはおとなとの関係における子どもなのである。その場におとなが居合わせないとしても、子どもの行動全体は幼児的な幻想のなかに結晶化した両親像とおとなというものの過去の経験の影響をやはり色濃く受けている、と述べてもいる。アイザックスは1923年以来英国精神分析学会のメンバーとなって精神分析を研究し、また実践しているが、このことが教育的好みや一般的慣習への適合のいかんにかかわらず子どもの情動的行動の観察及びその解釈において重要な意味をになっていたといえよう。

アイザックスは、ピアジェの実証的な研究の重要性を認め高く評価しながらも、その方法論上の不備を指摘する⁽²¹⁾。その問題点の一つは、子どもの置かれた環境や周囲のおとなの機能を影響要因として正しく考察していないことであった。アイザックスは発達における社会的要因と物理的要因をそれぞれに重視する。先に引用した記録の実際からも一部示されるように、物理的世界（5才11ヵ月児が燃焼や空気もれの現象へ）や機械論的因果関係（5才9ヵ月児が自転車の動く仕組みなどの理解を）そのものに対する興味や理解が、こんなに幼い子どもにも認められたという事例は、そのような興味はみられないというピアジェの否定的例証に対して比較考量されるべき肯定的例証として、疑いもなく重要であるとする。事例は、興味が実際に喚起され保持される度合いが、主として環境と子どもに影響を与えるおとながその興味に対して示す反応という、二つの要因の働きによることを強く示唆している。子どもの興味がおとなの目もひかないとか支持もされないのであれば、それは追求されることも保持されることもないだろう。幼児はおとなやおとなの決める環境にたいへん左右されやすく、外界を確かめようと伸ばした敏感な触角を、いつでも引っ込める身構えができていくのだ。精神分析や教育実践

の経験をもつアイザックスにふさわしく、発達の心理学的事実もまたおとなとの関係の中、教育的な関係の中でとらえられるものだ、と考えているのである。

3. 物的社会的環境の構成—教育学的背景

おとなの影響は必然的に子どもの行動の強力な要因であるし、それに気づいて影響の削減を図ったとしても、対象が子どもであるというその特質そのものから完全な排除は不可能である。モルティン・ハウス校では、「比較的自由な」教育的環境のなかで教師と子ども、子どもと子どもの間に展開した言動を中心に記録がとられることになる。そしてこの記録した行動を心理学的現象として理解するためには実際に適用された教育技術という背景と関連させて読む必要がある、という。そして行動採録のまさしく心理学的設定とは教育技術の機能である⁽²²⁾、と述べる。どんな教育技術が研究方法の一環として実践されたのか。消極的な制限的抑制的条件、コミュニケーション、積極的的刺激に区分して考察してみよう⁽²³⁾。

(a) 消極的な制限と抑制

きまり：「比較的自由な」条件という心理学的設定には自由の制限や抑制が含まれている。実際的ないし教育的あるいはその両方の特質からくる具体的な理由に基づいて行為の是非が明確に示され、その実行が要求されたのである。例えば、決まった時間の登下校とか昼食、衛生上の清潔の習慣の遵守、危険防止、安全対策のための火やガスの使用上の管理、遊具や用具による身体的攻撃威嚇の禁止、新たに道具や教具を手にする前にそれまでに使っていたもの一式を片づける、などは日常生活の実際上の配慮に基づくものであった。と同時にそれらの制限には暮らし、安全、社会的責任や知的側面など明らかに教育的な側面がふくまれていたことはいままでもない。

この他に教育に直接にむすびついた要求もあった。例えば、対等な子どもどうしのけんかに対しては安全上の必要以上の介入はしないで、よい経験になるように解決が委ねられたが、力に差のあるいじめは断固として介入指導がなされた。動物の虐待がまた許されなかった。また食後の皿洗いの責任も要求された。子どもの自由な活動に対する制限あるいは要求の型式は、禁止のための禁止などではなく、また一般的に「服従しなさい」でもなく常に具体的に、「何々をしなさい」「何々をしてはいけません」の型式であった。拒否も要求も特定の明確な根拠のあるものであった。幼いものの安全確保に不可欠ならば、従順の要求は生物としての親の責任に含まれるし、それは人間の子どもの心に深く根ざすものである。が、それはそれだけで目的となるものではなく、ひとつの条件なのである。従順をどの範囲まで要求する権利があるかは全くその利用目的如何なのである。卑屈にも、おとなの権力とか優越への欲求満足にそれを使うのか、それとも賢明に、子どもが自身の無知や無節制と闘うのを支えるために用立てるのか。問題は子どもに従順を求めるといってではなく、どんな具体的な行為を求め何を禁じるかにかかっているとみた。ルール違反や要求の拒否に対しては、要求それ自体及び全体状況次第にもよるが、教師の要求が即座に従わねばならぬ安全上の場合には力づくの実行行使がとられた。が、他の場合には違反にかなった、子ども自身の行為の帰結ができるだけ利用された。コップを洗わない結果の不潔さ、製作物をこわすなど乱暴な行為のあとの不快な気持ちなど身をもって知らず方法である。道具を片づけないなら他の備品を使わせないとか、こぼした水の後始末をしないなら、責任をもって水をふくまで水を使わせないとかの罰は行使された。しかし、実際にどこまで強制するかは、子どもの年齢、要求内容についての事前の理解度とか規則

へのなじみ方などであそばされるのが常であった。例えば、精力的な活動をした日の終わりに子どもがたいへん疲れていれば手助けを教師が普段より多くするといった柔軟な対応をとるなどの配慮である。

(b) コミュニケーション 集団生活の過程を特色づけるものは自由活発な討議であった。「どんな時でも子どもの発話を禁ずることはなかった。そこでは一日中おとなや仲間を相手にした子どもの話し声が生き生きと交わされた。食卓の会話はとびきり楽しく刺激的で興味深いものへ発展することがしばしばであった、という。明確な命令や禁止は最小限に止められた。その数少ない制限のなかでも、できるかぎり子どもの知性と望ましい行動の客観的根拠とに訴えられた。制限や抑制を有効に実現するための教師の言動の特徴は、子どもの理解力と自制力に合わすように、子どもと経験としての反応とを直接出会わせること、即ち子どもの自分自身との出会いをねらうものである。例えば、活動中断の場合には予告を数分前に行うとか、意地をはる場合には無理強いをせず「もうすぐやめるわね。」とだけ言ってしばらく間をおいて喜んで応じるようにする。あるいは「あと三回で終わりよ。」とか「もう少ししたら、別のことをしようね。」などの配慮は子どもたちを機嫌よく同意協力させるのにおおいに役立った。望ましい行動、例えば、礼儀的な作法や仲間への肯定的な配慮、積極的な協調性などは指示を拒むもので、おとなの親切や信頼に対する反応、仲間との楽しい相互関係のなかで育っていくものである。礼儀作法や思いやりなどを「従順」のための論点とすることは作法や思いやりにそぐわない。それらが永続的な価値をもつためには自発的で楽しくこだわりのない親切から生まれたものでなければならず、この親切は子どもに対するおとなの行動を経験することが結実するものなのだ、ととらえられている。相互交渉のなかでルールやモラルをおしつけるのではなく、それらが身につくような内省や自律への経験、そのためのコミュニケーションがねらわれていたといえよう。

コミュニケーションに関するもう一つの重点は、因果と道徳のカテゴリーの混同を避けることによって、事実の過程の理解をくもらせないようにしたことである。例えば、同じ“must”の語の使用で、意志や義務と必然や推論などを無造作に使わない配慮である。物理的及び社会的な世界の両方における変化について言及する時、命令の形式の使用を避け、条件ないし仮定の形式を選んだ。「Aが起これば続いてBが起こる。」「もしXをなせば、その結果はYになろう。」「Aという目的に到達したければBという特定条件を満たさなくてはならぬ。」このような表現によって子どもは物理的事実と人間の意向や気まぐれを区別できるようにするねらいである。

また他方で、社会的現実をファンタジーから区別したものとして把握させる工夫もなされた。避けられない社会的裁定も常に全く限定的なものであった。「もしジョンをシャベルでぶったりするなら、シャベルは取りあげられるよ。」「悪い」「良い」「ひどい」などの一般的なカテゴリーは使わないで、「そんなことをするのは許しません。」「こうしてちょうだいな。」など。換言すれば、子どもが他の人々の意向を不思議な絶対的なものとしてではなく、むしろ日常的事実として了解し対応できるよう援助したいと望んだのである。教育者としての課題の一つは、子どもの心に内在する劇化された緊張を和らげることであり、その唯一の方法は機会あるごとに内面に外的現実世界をもち込むことだ、ととらえられた。ファンタジーの世界から抜け出す道は、客観的な現実、物理的及び社会的事実、またこれらに基づき導かれる興味や活動に対して絶えず訴えることであるとされ、学校では常に客観的事実の世界に訴える側面を重視し、子

どもの側における知的な観察と判断を促すことを一貫してめざしたのである。こうした消極的な制限や抑制としてのきまりやコミュニケーションのあり方は、次ぎに述べる積極的な刺激を有効に生かすためのものであった。

(c) 積極的な刺激

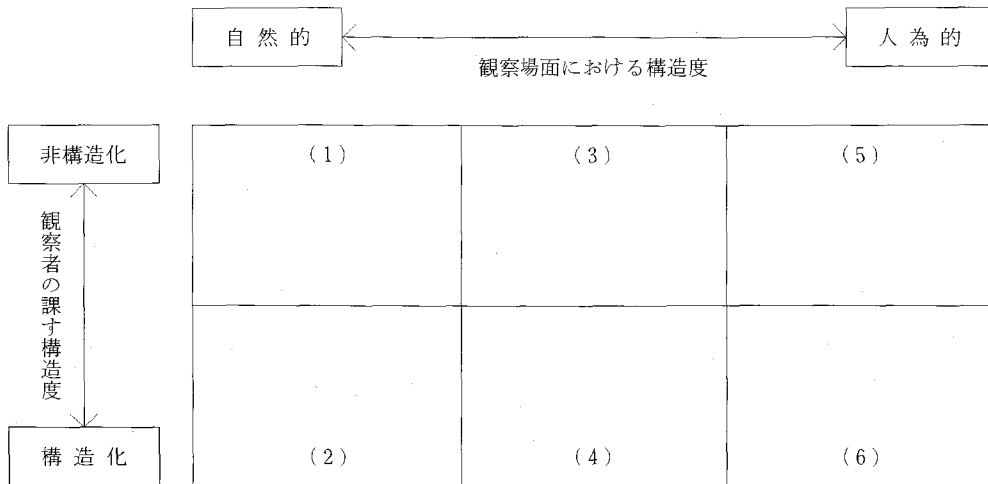
環境：能動的で建設的な活動を喚起するように教室や校庭の物的環境の整備がなされた。準備された教材は、子どもの手が容易にとどくように、またよく目について子どもたちの興味をひくように教室の壁にそってぐるりと低い棚に並べられた。(新入生は2・3日棚から教室内の物品などを全般的にしらべてみるだけで過ごし、その後でグループの活動にひきこまれたものだったという。)多種多様な道具や素材や動植物、例えば滑り台、当時としては珍しいジャングルジム、シーソーなどの遊具はもちろん木工道具、裁縫道具、天秤、滑車、陶土、空き箱からウサギや犬・猫、諸種標本、さらにモンテッソーリ教具や図書や地図などがすぐ子どもの手にして使えるように工夫を凝らして配置されていた。

部屋は子どもに対してではなく、様々な作業に対して割り振られていたが、ただ「静かに過ごす」部屋は例外で、年長児・年少児それぞれに部屋があり適切な教材が備えられていた。研究期間中の第3年目と第4年目には、子どもの年齢幅が広がったので、年長児は午前中のほぼ3分の2を専用の静かな活動の部屋か、手工芸室、木工室のいずれかで過ごすように求められた。こうすることで、年少児のために校庭と活動一般のためのホールを解放することができた。というのは両者、年少児年長児を四六時中いっしょにしておくと、年少児の行動選択がどちらかというとならば年長児の活動にあまりにも受け身的にひきずられることが分かったからである。リトミックなどの出張教師の時間は自ずと固定されたが、その他は子どもたちは心の赴くままに教室や校庭で活動を楽しんだのだった。

介入指導：環境の構成とならんで子どもに刺激を与えるものは教師の言動であるが、その介入のあり方は援助的間接的なものであった。子どもたちの活動の選択は、用意された素材を使おうと各自のファンタジーから出発しようと自由であった。固定した時間割はなく、一つの活動に費やされる時間は場合により子どもによって異なっていた。教師がこれに対して介入することは、例えば健康上の理由から別の活動、静的・動的な活動の交代とか、室内・戸外の活動の交代を勧めるといった特別の理由以外にはまず無かった。あまり興奮するとかいくらか混乱がみられる場合、子どもに活動を示唆するとき一番よく用いた方法は、教師自身がある教材一組をテーブルに持っていき、例えば絵を描いたり粘土製作をしたり、計算具を使う、といったものであった。これによって十中八九は、子どもがすくなくとも数人まずその新しい活動に加わり、やがて全員が引き込まれて、静かにこれに取り組むようになったものだった、という。

子どもに新しい興味を導入したりあるいはなんらかの方向に努力を持続させたい時にとった一つの方法は、子どもとおとなとの同一化やおとなの行為を望ましいと思う子どもの傾向の活用であった。それは教師が一般的に子どもから手がかりを得て興味や追求活動を子どもと共有することの一面でもあった。教師は子どものあらゆる興味を積極的に分かち合い製作や行動に加わった・・・共につれだつて外界を探究し、またつれだつてファンタジーの内面世界を表現する方法や手段を工夫した。教師と子どもというよりは、むしろ共同研究者であり遊びの仲間だったのである。こうした事例は融解燃焼、地図学習、生命の学習、因果関係、数量計算、自由なコミュニケーションと学習など、記録の至るところにみられる。

表1 観察研究の類型



出典 Louis Cohen and Lawrence Manion : Research Method in Education 1980, p. 126

第4節 記録の整理考察と臨床的方法の批判

アイザックスのめざした研究は、実験室や臨床場面においてではなく、当時の新教育運動や自身のアカデミック・トレーニングを背景に設定した物的社会的に豊かな教育的環境——モールディング・ハウス校における観察研究・ケース・スタディとして遂行された。表1のように、観察研究を二つの軸、人為的—自然的と非構造化—構造化によって類型としてモデル区分するとすれば、アイザックスのそれは(3)の類型に、子どもの活動選択と言語を含めた表現の大幅な自由及び項目を特定しない包括的観察という点で構造化の低い場面に、また、長期間子どもと生活と遊びを共にするが比較的自由な心理的条件設定という点で自然的人為的の中間の場面に位置づけられるであろう。こうした場面で採られた記録が集積され研究者に独自の視点から分析考察されるのである。アイザックスの記録呈示はどのようなものであろうか。学校長兼教師として子どもとともに過ごした3年以上にわたる観察記録を分類し、分析的考察を加えて発表したのが前述のとうり『幼児の知的発達』と『幼児の社会的発達』の2冊である。その記録の一部は、第二節でサンプル四週間から示されたとうりであるが、活動内容の視点からは次の12項目に区分され、その概要と3か年の変容についてまとめられている⁽²⁴⁾。

- | | | |
|---------------------|---------------------|--------------|
| 1. 運動、身体技能の訓練 | 2. リズム、音楽、歌 | 3. 劇化表現、物語、詩 |
| 4. 自発的なごっこ遊び | 5. 手工 | 6. 描画、彩画 |
| 7. 読み方、書き方 | 8. 数、図形、その他フォーマルな教材 | |
| 9. 日常生活上の仕事 | 10. 園芸、飼育動物の世話 | |
| 11. 身近な事実への興味と科学的実験 | 12. 遠足 | |

これらの項目が内容において重なり合うことは子どもの活動の総合性という特色からみていうまでもない。こうした整理とともに、さらに以下のように記録が再区分され発達論・教育論の構築にむかった考察がなされている。

「知的発達」⁽²⁵⁾ では、

- I 知識の適用
 - A 形式的, 理論的適用
 - B 実践的洞察と算段
- II 知識の増大
- III 社会的な知識交換
 - A 推理
 - B 討議
- IV その他 に区分されている。

「社会的発達」⁽²⁶⁾ では、

- I 社会関係：愛と憎しみの行為
 - A 原初的自己中心的態度
 - B 敵対心と攻撃心
 - C 親近感と協同
- II 愛憎の根源
 - A 性欲
 - B 罪責感と恥
 - C 一人の子ども に区分されている。

さきに述べたように、資料は着目した項目や変数だけを観察したものではなく、包括的な記録である。「私はそれを自由に組み合わせ、発達上もっとも重要だと思われる形に整理することができた」⁽²⁷⁾ とアイザックスは述べている。こうした資料の洞察による整理区分がその理解に秩序と意味をもたらす発達論・教育論へのステップとなるのである。

ケース・スタディの資料は、「リアリティにおいて強いが組織化するのが困難だ」といわれる。(この指摘はアイザックスにおいても十分に克服されたとはいえないかもしれない、しかし、アイザックス自身が述べるように、後での多様な観点からの再解釈を許容するだけの価値ある資料の集積がなされている。) ケース・スタディはまた、「行為への一步である。それは行為の世界に始まりそれに貢献するものである」といわれる⁽²⁸⁾。アイザックスはこうした記録を全般的に示して多様な解釈への余地を残しながらも、知的・社会的発達に関する J. ピアジェや M. クラインらの知見を参照しつつ、「仮説生成的」なアプローチ⁽²⁹⁾ によって子どもの知的及び社会的発達過程のメカニズムを解明し、その発達を保障するような望ましい教育のあり方を実証的に探っていこうとしたのである。こうした資料の整理・解釈による発達論・教育論の構築について、ここではこれ以上ふれないことにして、最後にアイザックスの自然と人為の半ばする構造化の低い「教育的な場面」での観察研究からみたピアジェの「臨床場面」での観察研究方法の批判的考察にふれ本論のまとめにかえたいと思う。

ピアジェが28年にモールティン・ハウス校を訪問した際の記録と説明を引用してみよう⁽³⁰⁾。博士は次のように自分の意見を述べた。「機械論的因果関係の認知は、通常子どもが7、8才になるまで生じないし、自転車を例にとって言うならば、その年齢以下の子どもはまずペダルの働きを理解していない。自転車の絵を描く時、ペダルは書き入れるだろうが、本体とどう接続するかは書き表さない」と。そしてこの点について本校の児童はどうだろうか、博士は質問した。たまたまダン(5才9ヵ月。知能指数142)が庭で三輪車を後ろ向きにこいでいた。私がダンのところへ行って「前に進んでいないじゃないの。」と言うと、「その通りです。後ろにこいでいるんだから。」と返事をした。「じゃあ、前に進む時にはどうなるの。」と聞くと、「あのね、足がペダルを押すでしょ。そうするとペダルがクランクを回してね、クランクがあれば(歯車を指しながら)を回すんだよ。それがチェーンをくるくる回し、チェーンは、車輪のまん中を回すから、車輪が回るってわけ。わかった！」あるいは、子どもが時折生み出した経験の定式化の例として、アイザックスがあげるものには次のようなものもある⁽³¹⁾。フィニアス(3才11ヵ月、知能指数123)が湿ったラファイアを一束、火にかざしながら、「なんで燃えないんでしょう。」と聞く。C先生、「ほんと、どうしてかしらね。」フィニアス、「ねれてるからだよ。」そのまましばらくすると燃え始めた。すると「今度は燃えてるよ。」と言う。「乾

いたからよ。」C先生「何が乾かしたのかしら。」「炎！」

すでに示した記録の実際について述べたことであるが、物理的世界や因果論的關係に対する興味が幼児に認められたという観察例は、そのような興味はみられないというピアジェの否定的例証に対して比較考量されるべき肯定的例証として重要である。こうした観察例の検討を通して、アイザックスはピアジェの臨床法の問題点を批判的に指摘する⁽³²⁾。即ち、1. 子どもにむけられた質問の内容、2. 質問技法、3. 臨床法の生みだす状況などの批判である。質問内容については、その大半が、例えば、気象に関する事実の知識の問題であること。質問技法については、子どもが以前発した質問であってもおとなが当の質問者や別の子どもにする場合その同じ質問はおとなの威光と無縁ではなくなる。また質問の形式に子どもの心を一定方向へ誘導する傾向があること。状況については、例えば、長時間にわたって進められたおとなと子どもの一対一の対話は、因果説明を求める発問や非生物界の探究を誘発する状況を生むものではない。・・・そうしたものは、むしろ、さまざまな状況下で自由に実際の活動の過程で、また具体的な関心事を共有する仲間やおとなとの遊びの中で生じてくる、と述べる。この点に関して、さらに次のように指摘する。臨床的な方法は、使用者がどれほど熟練していようと、限られたステレオタイプの状況しか生みだせないで、必然的に子どもを知的に不利な条件におく。子どもは間違いなく学校や家庭の日常生活の活動的で変化と協同性に富んだ場面で示すよりも、一段と低いレベルで自分を表すことであろう。子どもを対象にするときには・・・子ども自身にとって意義と魅力のあるリアルな問題を与えなければならない。能力の上限や、どの年齢であれ典型的な子ども像についてなんらかの提言をするのであれば、被験者の最良の遂行も含めて行動測定の方法を発見しなければならない、という。アイザックスは、発達の次の段階に移るまではつねにある段階にとどまるという硬直した考え方を批判し、発達の異段階、あるいは多様なレベルの精神機能がおとなにも子どもにも共存していることを指摘するのである⁽³³⁾。(この批判に関する考察が矢田部達郎著『思考心理学2』にあることを付記しておく)

こうしてアイザックスは、比較的自由的な教育的な場における子どもの行動を観察・研究し、その知的、社会的発達過程の特質を追求し、発達論・教育論の構築をめざした。達成した資料の解釈あるいは「根拠のある」教育学的・心理学的理論がその後の英国幼児教育にもたらした貢献についてははじめにふれたとおりである。

参考・引用文献

- (1) Theory into Practice Vol. XXXX, No. 3, 1990
- (2) S. Isaacs, Intellectual Growth in Young Children, 1930 p.1
- (3) Lydia A. H. Smith, To Understand and To Help, 1985 p.35
ホール著・岸本訳『子どもの心理と教育』, 明治図書 1968, p.196 解説参照
- (4) S. アイザックス・梶瑞稀子『幼児の知的発達』, 明治図書 1989, p.48
梅根 悟監修 幼児教育大系 8『イギリス教育史』, 明治図書 1974 第5章1節 参照
田口 仁久著『イギリス幼児教育史』明治図書 1976 pp.65-69 参照
- (5) N. Whitbread, The Evolution of Nursery Infant School, 1972 pp.68-70
- (6) B. Isaacs, Authority and Freedom, Parents' Review, No.17, 1916
- (7) 梶瑞稀子 前掲書, p.49
- (8) R. Griffiths, A Study of Imagination in Early Childhood, 1935 p. xi
- (9) S. Isaacs, Intellectual Growth in Young Children, Chap.2
- (10) Ibid. p.12

- (11) Ibid. p.1
- (12) Ibid. pp.241-245
- (13) Ibid. p.49
S. Isaacs, *Social Development in Young Children*, 1933 p.19
- (14) S. Isaacs, *Intellectual Growth in Young Children*, p.1
- (15) R. King, *All Things Bright and Beautiful ?* 1978,
The Best of Primary Education ? 1989,
J. Hendry, *Becoming Japanese*, 1986 など参照
- (16) S. Isaacs, *Intellectual Growth in Young Children*. p.1
- (17) D. E. M. Gardner, *Susan Isaacs*, 1969 p.161
- (18) 泉靖一編 世界の名著 71 『マリノフスキー レヴィニストロース』 中央公論社 1980 p.93
- (19) S. Isaacs, *Intellectual Growth in Young Children*. pp.8-9
- (20) Lydia A. H. Smith op. cit. p.88
- (21) S. Isaacs, *Intellectual Growth in Young Children*. pp.82-88
- (22) Ibid. p.13
- (23) Ibid. pp.24-35, B. Isaacs, op. cit.
この考察については拙論「幼年期における表現と探究活動の育成—S. アイザックスの教育理論を中心に—」(愛媛大学教育実践研究指導センター紀要 第7号所収)を参照
- (24) S. Isaacs, *Intellectual Growth in Young Children*. pp.258-290 サンプル四週間と活動の概要が学校の生活背景を十分に伝えるものだ、と述べられる (*Social Development in Young children* p.23)
- (25) S. Isaacs, *Intellectual Growth in Young Children*. p.111(記録は111頁から157頁まで)
- (26) S. Isaacs, *Social Development in Young Children*, p.25(記録は24頁から204頁まで)
- (27) S. Isaacs, *Intellectual Growth in Young Children*, p.49
- (28) Louis Cohen
Lawrence Manion, *Research Method in Education*, 1980 p.150
- (29) B. G. Glaser
A. L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory*, 1967 参照
- (30) S. Isaacs, *Intellectual Growth in Young Children*, p.44
- (31) Ibid. p.82
- (32) Ibid. pp.82-95
- (33) Ibid. p.88