

幼年期における経験内容論

—— S. アイザックスの教育論を中心に ——

大塚 忠 剛

(幼児教育学研究室)

(平成3年10月11日受理)

はじめに

幼稚園と小学校はともに初等教育に位置づけられており、制度上からも子どもの発達段階の上からも特別な連続性があるが、校種を違えた学校としてそれぞれの独自性をもっている。両方の教育実習を経験した学生の記録の中で大きな相違として示されるものに教育課程がある。週案や日案を含めた指導計画や環境構成上の相違がある。教科書があるかないかが、どんなに実習を左右するかが述べられる。この独自性、あるいは相違点は、小学校で教職歴を積んだ後幼稚園の教育実践を担当する教師が一樣に直面し指摘する困難点でもある。「教科書を」ではなく「教科書で」教えるといっても、その教科書があるのとないのとはたいへんな違いがある。幼稚園の教育の内容、あるいは保育内容はどうかとらえられているのだろうか。その指導にはどんな特色があるのだろうか。

幼稚園教育要領では、幼稚園教育は、幼児期の特性を踏まえ環境を通して行うものであることが基本とされ、遊びを通しての指導を中心として、「ねらい」を総合的に達成することが規定されている。すなわち、幼児の教育期間や生活経験や発達の過程などを考慮して具体的な「ねらい」と「内容」を組織しなければならない、というのである。この「ねらい」と「内容」はどんなものであろうか。幼稚園教育要領に示される「ねらい」とは幼稚園修了までに育つことが期待される心情、意欲、態度などであり、健康、人間関係、環境、言葉、表現の五領域のなかで各領域とも3項目、「明るく伸び伸びと行動し充実感を味わう」とか、「進んで身近な人とかわり、愛情や信頼感をもつ」、あるいは「身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ」など15項目があげられている。こうしたねらいを達成するために教師が指導し幼児が自分のなかに経験として身につけていくことが望まれるものが「内容」として各領域に8ないし10規定されている。「先生や友達と触れ合い、安定感をもって行動する」、「友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う」、「身近な物を使って考えたり試したりするなどして遊ぶ」など全部で47の事項がこれである。これらの内容は「指導の方向性が示された」⁽¹⁾子どもの経験内容として、「他の幼児とのかかわりの中で」、「直接的な体験の中で」、「遊びを通して」、「主体的に楽しく」経験される経験内容を意味している。教師は、これらの内容を子どもに経験させる具体の活動を通して、心情・意欲・態度などのねらいの達成を図るということになる。その際、特定の領域であげられたねらいの達成には、その領域でとりあげられる内容をその領域内の活動に限定して行うだけでは不十分なのである。というの

は、ねらいは幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら次第に達成に向かうものであり、内容は幼児が環境とかかわって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるよう留意すべきものとされているからである。

どんな「ねらい」を環境にこめてどんな経験内容を子どもに主体的に展開させていくか、その指導が個々の幼稚園や教師に実際には日々任されている、といえよう。このような状況のなかで保育内容をつくっていくためには様々なアプローチが考えられる。遊び論から環境構成を、子どもの発達論から活動の組織化を、あるいは人間関係論からグループ活動を工夫する営みなどである。L. G. カッツらによると、幼児教育の際立つ側面として親や教師の見解の幅広さがあるという。子どものニーズとその満足の時期や仕方については様々なとらえかたがある⁽²⁾、というのである。そこで、本論では過去に示された優れた実践から経験内容とその指導について学ぶことにしたい。今日の子ども中心の教育の源流をつくった一人とされるS. アイザックスをとりあげ、その実験的な教育実践をふまえた教育論を考察して今日に生かすべきところをとりだしてみたい、と思う。

第1節 子どもの本来的なニーズと活動の実際

子どもに本来的な必須不可欠のニーズとしてアイザックスは人間関係と活動の二つをあげている。安定した人間関係を基盤にして望ましい発達がつくられていくことは理論的にも実践的にも今日一般に認められるところであるし、子どもの発達環境としては物的なそれよりも対人的・社会的な環境がより重要であるというのはいまや基本的な研究上の知見の一つともなっている。こうした人間関係についてアイザックスは、大人-子ども関係における揺るぎのない信頼と愛情、物的な危険・不自由からの安全、おだやかなコントロール、子ども-子ども関係における相互交渉のもたらす社会的情動的な発達とその教育的意義を強調している。それは対人関係を倫理的に築くおとなの方法を子どもの世界に持ち込むのではなく、子どもが自分自身の情動表現を学ぶことを通して社会的存在へと発達していく。その過程を援助する教育論であった。これについてはすでに論じている⁽³⁾ので、ここでは子どもの活動や経験を中心に考察することにする。

アイザックスは子どもの活動を次の三つ、すなわち1. 家庭生活の自然な活動、2. 刺激力をもつ素材とその自由な使用、3. 家庭外の世界とのふれあいに区分しているが、こうした活動を通して子どもが知的にも社会的にも両者不可分の関係を保ちながら発達していくと説く⁽⁴⁾。

1. 家族-家庭生活の自然な活動：子どもの「よさ」には能力の限界内で自立するとか手伝うなどの積極面と話し合いや清潔な食事などにかかわる物静かさとか柔順などの消極面との二面がある。積極面の「よさ」を生かして営まれる家族-家庭の生活、自発的な手伝いをふくむ家事や社交活動への子どもの参加が身体的にも情動的にもすぐれた適応発達を促すというのである。

2. 刺激力をもつ素材とその自由な使用：いかなる環境においても豊かな材料によって子どもの活動に配慮することは必須不可欠の事柄であるが、処方どりのプログラムに従ってフォーマルな作業をすることは幼児にとって価値が低いものである。このことは実証的な研究が示す通りであって、日用品でも玩具でも発達に相応したものを活動のなかで操作して遊ぶ経験こそ

重視すべきものだという。

3. 外部世界とのふれあい：家族の外でより大きな世界と出会っていく必要についてはいうまでもない。街頭での生活のエンジョイも大切であるし経済的な節約した金銭の使用を見る必要もある。興味深い出来事に出会って心の興奮を経験することは意義深いことであるし、子どもがいま以上に理解しようとするような言葉や知識を刺激されることは意欲や情意の発達にとって大事な経験だというのである。

家庭の実際的な生活に参加する機会、操作や表現創造のスキルや工夫を開発する機会、より大きな世界での学習に積極的にかかわる機会があれば、子どもは徐々に他者から受け取ると同じように他者に与え役立つことができるようになるかと確信する。子どもは、その存在と与えることから所属があり人として尊重されていると感じる必要がある、とアイザックスは考えるのである。このようにとらえられる子どもが実際の集団保育場面で見せる活動にはどんなものがあつたのであろうか。モルティン・ハウス実験学校での観察に基づきアイザックスは、活動内容の概要を12の項目に分けて示している⁽⁵⁾。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. 庭作業、飼育動物の世話 11. 身近な事実への興味と科学的な実験 12. 遠足 こうした活動が子どもの心の中では区別されないこと、実際に多くの点で相互に重なり合い、混ざり合うことを確認している。例えば、初めの4項目の活動は常に混合し合うし、手工の事例の中には身近な事実への興味と科学的な実験の項目に当てはまる事柄もあるが、ごっここといった方がいっそう適切な場合も多い、などである。これは、この時期の子どもの精神生活に著しい特徴の一つとして、あるタイプの活動から別のタイプへの移行がとてたやすいことからくるものであろう。ごっこ遊びは、いつでも正真の探究へとすべり込むし、技能向上の豊かな機会を与えもする。反対に、事実の追求や新たな身体技能獲得の努力は、いつでもファンタジーや劇化表現にとって代わられるのであつた。こう述べるアイザックスは、飛び散りやすい子どもの興味・関心をどうつなぎ展開したのであろうか。各項目別にこの問題に入るのではなく主要な自発活動を取りだしそれらを中心に子どもの活動や経験の指導について考察を続けることにしたい。

アイザックスはこうした活動の実際やその区分をふまえながらも、自由に好きなことをしている時の子どもの自発活動には次の三つの大まかなタイプが認められるという⁽⁶⁾。

(a) あらゆる身体的な技能の完成をめざす活動と、動き及び動きのコントロールそのものを楽しむこと。走り回るとか音楽に合わせて動く、平衡ゲーム、跳躍、縄飛び、鬼ごっこ、球技、穴掘り、砂場遊びなど。

(b) ごっこ遊び。性別、年齢、最近の経験、手持ちの材料などにより形態はいくらか変化する。女兒は頻りに父親、母親、赤ちゃんの登場するあまり手のこまないお家ごっこをする。男児の大半はこのお家ごっこにも積極的に参加するが、一般に見られるようにだいたいいくらか勇壮な活動をする。日常の家庭生活を離れて、警察官、兵士、機関士、バスの運転士、「仕事をしている父親」などになる。年齢とともに実際の体験の広がりや反映するし表現の迫真性がましていく。最近の旅行、家族との外出先での出来事、新しい遊具や道具が活動の内容や役割を決めていく。

(c) 物理的な事物・事象、動植物そのものに対する直接的な関心、そして「なぜ」「なんのために」という疑問にたいする直接の探究。子どもたちが程度の差はあるけれども生き生きと

した興味をいだいた対象は、給配水管の連結やホースの水の水圧、給湯管上で溶けた蝸と様々な素材の融解や燃焼、水中の棒のみかけの屈折、トースト・ココア・果物等の調理、航空写真や地図作り、板や布の作られ方、天秤の使用法や自転車の構造などであった。開校直後の学校にはありふれた手工材料や庭の備品は揃えてあったが、とりたてて現象生起の調査や実験用の道具だてはしていなかった。こうした興味を追求する素材や器具を徐々に与えるようになった契機は、子どもの行動そのものと調理法や焚き火、給湯管や遊具などに向けられた熱心な問いかけだった、という。

アイザックスにとっては、幼年期は社会的発達の方が知的発達よりも重要な意味をもつ段階であるが、両者は相互促進的関係にあるととらえ、この発達を担う子どもの活動を機能の観点から(1)身体的技能の活動、(2)想像遊び、(3)外的世界の探究の三つに区分したのである。これらの活動を優れた教育的活動に向かわせるにはどうすればよいか、なにが必要なのか。これが教師の指導に委ねられる。考えようとする努力と集中とは子どもが自分自身の問題に向かった時にものみ喚起されるのであるから、子ども自身にとっての問題こそ教育の出発点とすべきであるとし、まず子どもの自己活動、個別活動が重視される。こうした興味や集中は、子どもの環境や教師の反応によって保持され追求されたり放棄されたりする。したがって、教師は想像遊びや言葉による表現、運動、探究などの幅広い機会を提供するとともに、子どもの興味が現れたときそれを支え子どもと活動をともにすることによって、現実世界へと向かう子どもの興味を活用する必要がある。即ち、教師には子どもの「協同探究者」となることが求められている。子どもとともに想像遊びや製作などのあらゆる「自己表現」活動を行いながら、一步先んじてそれを「探究」へと導くこと、「探究」をともにしながら子どもに理解し得る形で外界の諸事実を経験させるよう環境や教材を整えることを教師の役割としたのである。それは、言葉によって事物や事象を覚えさせるのではなく、外界に関する子どもの認識を確かなものにするための援助指導を探究活動の形で展開するものだ、といってもよい。そこでは、子どもは偏見にとらわれず、おとなの俗説や独断的な考えを教えこまれず、自由に科学的な探究活動を営むことができたという。事実、アイザックスのモールティング・ハウス校を見学した J. ピアジェは、子どもたちが豊かな教育的環境のなかで夢中になって試み、観察し、観察しながら考えるという学習活動を確実に行っていった、と述べている⁽⁷⁾。又この子どもたちの観察記録には、遊びや生活の自然な状態で子どもが観察し思考するときには、臨床場面の場合とは違って、おとなとあまり変わらない優れた論理的思考が示されている。(アイザックスは、こうした事実を踏まえてピアジェの臨床法を批判的に考察し、発達の成層的構造が存在しないこと、発達の異段階の機能が共存することを指摘する⁽⁸⁾) アイザックスは子どもの興味や活動の指導方法に関して積極的な刺激と消極的な活動の制限・抑制に二分して説明するが、前者は活動の環境構成と介入援助の技術にかかわり後者は日常生活上のルールの設定と子どもの言動の受容や変容にかかわるものである。前者について一般的に考察し、その後で指導の実際を検討してみよう。

第2節 環境の構成と活動の支援

オープンな環境 子どもの活動に対する主要な刺激は環境それ自体にあると述べるアイザックスのねらいは、学級や園庭に事物を準備し子どもの積極的建設的な追求を挑発することであった。このねらいから、物品は子どもの目と手のとどく保育室のまわり、低い棚に道具でも素

材でもバラエティにとむものが並べられ、新入児は2・3日こうした環境を全般的に探索した後で、グループ活動にひきつけられるほどであった、という。又園庭と一つのホール四つの保育室は、年長年少別に「静的な」活動に割りあてられた部屋以外、年齢別というよりも目的・活動別に準備されていた。環境構成のあり方として、活動内容の選択が保障され、子どもは用意された物品から選んでも子ども自身のファンタジーの世界から選んでもよかった。時間割や固定した計画はなく、動的静的な活動区分とリトミックの教師の訪問時間が決まっていたほかは、子どもは自由に分かれて思うままに活動することができた。こうした自由な活動の選択とその展開の援助指導が教育の基本となっていた。ここにオープン・エデュケーションの源流をみることができよう。教師は子どもの興味と活動を共有し、その製作や描画、実験や発見、ごっこ遊びに参加した。教師と子どもはいっしょになって外的世界を探究し、又ファンタジーの内的世界表現の方法をも工夫していったのである。例えば、記録のなかでは、動くことや走ることへの刺激としてのピアノ演奏という働きかけが、やがてそのグランド・ピアノの仕組み探究の関心によってその観察をすることになる。あるいは、動物の死をきっかけに、その解剖に興味をもつ、さらには死について考える話しあいや実験的探究がなされる、などの指導が生き生きと描写されている。

相互交渉 一般的にいう活動の手がかりは子どもからとりだされていた。即ち、新しい活動を教師が導入するのは、その活動にむかう質問・疑問を子どもがだしたことから、その活動がすでにもたれていた興味の直接的な又前進的な展開である場合であった。例えば、子どもが偶然にワックスが熱い管の上で融けることを発見する。この興奮と興味の糸をつないで、この管の上で他のチョークや木などが融けるかどうか試し確かめる。この経験が話し合いをすすめ、園庭の焚き火の中でどうなるかを試し、さらにはブンゼン・バーナーをとり入れる実験活動に、また冬の季節とともに雪や氷を融かすことの興味へとつながれていった。あるいは木や板は何からつくられるかの質問から製材所を見学する。こうした校外保育も営まれる。そして、訪問した場所、例えばプールでのシーンの粘土模型作りをする。その製作中に飛行機が飛ぶ。全員が見上げて「おおい、降りて来い、降りて来い」と叫ぶ。子どもたちの話し合いが、「私たちの声は聞こえないでしょう」、「私たちが見えるだろうか」、「飛行機に乗っている人には何が見えるのかしら、私たちはどんなに見えるのかしら」と展開する。そこで教師アイザックスが提案する。「飛行機の人に見えるように多分庭の模型を作ることができるでしょうよ」と。この提案を子どもたちは喜び、ある者は梯子でできるだけ高く登って見下ろしてみる。4才半の男児は、私たちの頭のとっぺんだけが見えるだろうとあって、模型のなかの路上に平らな卵型を小さくいくつも描いてみる。子どもたちは庭や樹木、芝生や建物などの相対的な大きさを話し合い、それらを比べ何回も走りてみる。しばらくしてアイザックスは田園風景の空中写真を子どもたちに示す。子どもたちは熱心にこれについて語り、「飛行機の人に見えるように」ケンプリッジの模型を作ろうと提案する。そこでアイザックスがケンプリッジの略地図を与え、長い間話し合ったあとで、子どもたちの知っている川や街路を描くことを始める。アイザックスがまず川の流れを示し、子どもたちが一番よく知っている路を描く。鉄道、駅、自分たちの家、学校といった具合に描いていったのである。

これらの事例からアイザックスが子どもとともに活動しながらそれを探究へと展開する姿勢をよみとることができる。どんな問題でも疑問でもそれを子どもたちが熱心に生き生きと追求している。これがこの学校集団の大きな特徴の一つである。その指導には、観察や話し合い、

実験や製作といった活動を強制するとか教師主導型の活動展開の過程に子どもをひき入れる姿勢は見られない。子どもがそれぞれの活動に心身まると直面していけるような物的環境と社会的雰囲気がつくられている。教師は子どもの主体的な活動が促進されるように自由な生活や遊びのなかから活動の手がかりをとらえてひきだし、それらをよりすぐれた活動や経験へと方向づけている。それらについて知識の断片を与えるのではなかった。

この指導法を支えるアイザックスの教育理論には同時代に生きた J. デューイの影響が見られるとともに M. モンテッソーリへの批判をよみとることができる⁽⁹⁾。アイザックスは実際生活のための練習活動においてはモンテッソーリのヒューマニティが学校の慣習を破ったことを評価するが、その多くが知識のためというよりも実際的な必要のためにあてられた点を批判する。そして、「実際的な練習活動は知性の分野というよりもモラルの分野であるように思われる。・・・子どもが身近の世界の具体的な過程に直接興味を抱くことはそれ自体としても又教育の手段としても学級の伝統的な「教科」の知識以上に大きな意義をもつように思われる」と述べる。これは子どもの現実・実際の生活から遊離して技能の開発をねらった点の批判であり、教具それ自体のなかに完全な論理的統一性を含ませ子どもの思考力を組織化するためにそれらを使用させることへの批判である、といえよう。デューイは「真の自由は、約言すれば知的である。それは訓練された思考力に存し…」とか「永続的な重要性をもつ自由とは知性の自由、即ちそれ自体価値のある目的のために行使される観察と判断の自由である」と述べ、個々の子どもの知的な自由が体験される機会の意義を強調する。眼や耳や手を使って客観的な諸条件を観察すること、過去に生じたことを想い出すこと、そしてこの観察と記憶を結合すること、ここに内省的思考あるいは探究の核心がある、とみている。不確定で不確実な状況から環境の安定した状況へと、変化させ統御することを、探究と考えているのである。実験校における探究の実際をもう少し詳しくみることにしよう。

第3節 探究活動——疑問や問題の追求と新たな世界の発見——

自由な話し合い モールディング・ハウス校の子どもたちの集団生活のもう一つの特徴は自由で活発な話し合いにあった⁽¹⁰⁾。どんな時でも子どもの発言は禁じられることがなく学校には一日中おとなや仲間を相手にした子どもの話し声が満ちていたのである。発達段階に応じた対応の違いはあっても、意見や見解の表明・討議に対してはいかなる年齢の子どもにもけっして制限も禁止も加えないようにその展開が支えられた。教師が背景にしりぞいた状況で子どもたちが相互に刺激的に興味深く話したりそれにジョークを加えるなどもあって、一日中教師と子ども、子どもと子どもの間で活発な語らいが続けられた、という。事例を引用しながらこうした話し合いの目指すところを見ることにしよう。

子どもたちの何人かが「もの始まり」にたいへん興味をもつようになっていた。その日彼らは昼食をとりながら「世界の始まり」について話し合った。ダン(6才1ヵ月)は、たとえ何が「始め」とされようとも、必ず「それ以前の何か」があったに違いないといって譲らない。「いいかい。君はもしかして一番初めに石がひとつあってなにもかもそこから生まれたって言うかもしれない。だけど、(大いに強調して)その石は一体どこからきたの」と言った。このテーマに関して二、三の異論がだされたその後でジェイン(11才)が他の子どもたちよりも豊富な知識を援用して、「あら、私の読んだ本には、地球は太陽の一片から、月は地球の一片か

らできたって書いてあったわ」と言った。ダンは勢いこんで「ええ、じゃあ、太陽はどこからきたのかな」とその誤りをついた。このやりとりを聞いていたトミィ（5才4ヵ月）がそこでにっこり笑って口をはさんだ。「ぼく、太陽がどこからきたか知ってるよ」他の子どもたちは、おもしろがって「ほんと、トミィ。どこからの。ねえ、教えて」と聞くと、トミィはさらににっこりして言った。「絶対に言わないよ」これはおおいに受けた。皆なこの冗談を心から楽しんだのだった。あるいは「昼食時、フランク（5才8ヵ月）がダン（4才1ヵ月）に話しかけた。「ダン、ぼくね、きのうあんまりガス水（ソーダ水）を飲んだものだから、もう少しで空へ舞い上がるころだったよ」すかさずダンが応じた。「ぼくはね、フランク。きのうあんまりジャガイモを食べたものだから、もう少しで地面にころがりおちるところだったよ」

興味と活動の方向づけ 教師はこうした話し合いでは話を向けられたときだけ返事をするなどつねに控えめであった、という。意図されたのは、子どもに自分の意見を明確に系統だてて述べさせることであって、教師の意見を与えることではなかった。教師が子どもから頼られた場合の最初の応答は、ルソーのエミールの教師の場合と同様に、「あなたはどう思いますか」とか、「それはどのようになっていると思われますか」で、子ども自身に疑問を返すものであった。子どもが考えても努力しても得られない情報については教師がそれを与えたが、可能な場合には子どもの求める事実の探究に向わせる言葉かけを行った。例えば、「そうかもしれないし、そうでないかもしれないね」とか「こんなに思えるけど、いっしょに調べてみましょう」などレディ・メードの解答を避け積極的な外的世界の探究を挑発しその結果を明確にすることをねらうものであった。

論争になった時には、各々の経験を比較しあい差異と類似をはっきりさせるようにしむけた。子どもたちは時々競争心をむきだしにして、「だれが一番背が高いか」を熱心に話し合った。そんな場面に教師が引き込まれた時には、当然「さあて、計ってみましょうか」と提案して、測定させるのが常であった。理解力は直接経験を通してこそ最も伸びるからである。この見解に基づいて設定された重量測定の導入もある。秤とした使えるシーソーの設置。その板の裏側には中央から種々の間隔でかぎフックを取り付け、かけはずし自在の重りがかかるようにされていた。初めは子どもは普通のシーソーとして使っていたし、秤として使えると分かった後でも無論そうしていた。が、子ども間で誰が「どのくらいの体重か」という議論がある程度なされたところで、教師がまず重りに子どもの目を向けさせた。すると彼らは自分の体重が「どれだけあるのか」を調べ始めた。当初の方法は個々の重りの大きさ・重量に無関係に「いくつ」重りが必要か、といったざっとしたものであった。教師が重りそのものを相互に釣り合わせて見せると、それをヒントに重りの等級化された大きさに気づき始めた。重りに刻まれた記号を読み、はるかに正確に自分たちの体重を量るようになり、やがては結果を「何ポンド」と組織的に述べるようになった。子どもたちはその過程で実験を繰り返した。重りは中央からの異なるさまざまな位置にかけられるが、その重りに釣り合う反対側の重りは距離に応じて変化することを発見するなど、一月くらいの間には彼らは度量衡だけでなく力学についても経験を積んでいったのである。最後はいつでもドグマを退け、事実を訴えた。その方法は、「本当はこうなのよ」というのではなく、「調べたの。一緒に見てみましょう。やってみましょうか。」と提案するものであった。

こうした事実による教育は、校庭の一人ひとりが専有する区画のなかの植物や飼育するものも含めた動物を対象にしても行われている⁽¹¹⁾。植物については四季ごとの変化、緑の芽がふ

き花が開くこと、贈り物や飾りに使うことからくる感動や喜びが、水やりなどの規則的に世話をする努力へとつながる。その過程での様々な成功や失敗、試行錯誤を経て理解が深まる。こうした園芸的な活動の教育的価値を低く見てはならないことはいうまでもない。が、植物は動物と比べて生命のテンポが遅いし動きがない。ここに植物に関しては問題が残る。これに対して動物の生存には、生理の過程や生死を含めて動きがあり反応がある。その大きさや習性から子どものコントロールできるものとできないものがあり、共感や憧れ、驚きや恐怖さえもひきおこすであろう。しかもこれらすべてが子どもの直接的な観察と記憶力の範囲の事柄なのである。動物に関するこうした特質を踏まえた適切な指導によって、子どもの動物への興味・関心が積極的継続的に発展できる。アイザックスは子どもと動物のすぐれて教育的なかわりを強調しているが、その詳細は記録⁽¹²⁾に譲ることにしたい。

アイザックスはこうした探究の中でのみ知的活動を見いだしたのではない。アイザックスは子どもの生活と発達をとりまくコミュニティの重要性を強調した。このコミュニティをつくっていくコミュニケーションや行動規範は自発活動としての表現や探究を支え、子どもが内的にも外的にも自立する過程を重視するものであった。それは外的世界探究の場合でも内的なファンタジーの表現の場合でも、共有の問題解決態度を育て自発的な行動や鋭い知覚、カタルシスを可能にするものであった、といってもよい。発見や推理や思考は自発活動のどのタイプからでも、すなわち(1)運動、(2)ごっこ、(3)動植物や事物・事象に対する関心や疑問、などにかかるとどんな状況からでも生じる。けっして第3番目の活動・経験からのみ新しい知識や真の思考の発達が導かれるわけではない⁽¹³⁾。こう考えるアイザックスは、探究という知的な過程と表現という想像や技能の過程の両者を尊重しそれぞれの機能する場をみだしていったのである。

第4節 表現活動——ファンタジーの表現と新たな自分の育成——

想像遊び モールディング・ハウス校は、すでに述べたように物理的環境として教室の四角の壁や園庭の中にとぎされていないだけでなく、社会的環境としてもオープンであり、学習へのプレッシャーは通常よりはるかに低く子どもたちは自由に想像遊びや劇化遊びによってファンタジーの表現を楽しむことができた。教師はこうした遊び表現を許容したばかりでなく、製作とともに音楽や、劇化遊びや、リズムの動きやダンス、あるいは詩や物語のなかに想像的な表現をみつけるように援助していった。想像遊びの実際⁽¹⁴⁾をいくつかとりだしてみよう。

想像上の状況を生き生きと創りだし、状況そのものを楽しむ：

ジェイムズ(5才1ヵ月)が長い棒を発見。肉屋ごっこが始まる。I先生が「肉」を求めると、彼が肉を棒からはずして下ろすといった具合である。小さな肉の塊を売る段になって「これでよろしいでしょうか——お子さんは何人で」と聞いた。「14人よ」と答えると笑って即座に言った。「それじゃあ、足りませんよ」

フィニアス(4才)はS先生の提案で他の年少児と音楽に合わせて劇化表現をしていた。先生のピアノに合わせて子どもたちはバスケットに花を摘み入れるふりをした。ある曲では地面から摘み、別の曲では背伸びして灌木から花を摘むことになっていた。しばらく続けた後でフィニアスが言った。「バスケットはどこ。ぼく本物が欲しいの」。そしてラフィアを少しもってくとひねってバスケットに仕立てた。その間他の子は花摘みを続けており、曲がとても静か

なものになると、彼はバスケットから顔を挙げてこう語った。「この花は皆蓄なんだよ。ほらね」。

現実的な発見と判断や推理の言語化：

「家」を何軒も建てる。そこで盛大なパーティを開くという一連のごっこ遊びが発展し、そこから本物の滑車の調査へと進む。(教室の電灯は滑車に取り付けられたものである) フランク(5才11ヵ月)が「ライトの上の白いもの」(滑車の陶製の重り)を指さして、「何のためについているの」と尋ねた。彼の届く位置までI先生が電灯を下ろすと、みんなに「ねえ、きてみて」と叫びながら、たいそうおもしろがってそれを上下させた。それから子どもたちはI先生に6個の電灯を全部下ろすように頼み、それぞれの明かりの下に家をつくった。全員が電球に触れて「どんなに暖かいかを感じる」こともした。お家ごっこという頻繁な遊びに電灯を上下させたこの体験から、滑車についての質問がでてきて、教師はアルミ製の滑車を数台購入して子どもたちによく見える位置に固定することになる。子どもたちはその後の遊びに滑車を使うことを通して滑車の仕組みや実用的な値打ちを理解した。同じようにして、お家ごっこから調理活動が派生したり、庭の焚き火からはよく機関車や「火事になった家」の遊びに変わっていった。今度はそこから消防車やホースや梯子についてのふんだんな話し合いが生まれ、やがて消防署の見学も実施された。

過去の想起と未来の構想：

フィニアス(3才10ヵ月)はある日、他の子といっしょに教室の机と椅子を並べて「船」を作った。そこでの彼はどちらかといえば受け身の役回りであった。船上の乗客の一人にすぎず、船旅をしながらテーブルでカンバス地の袋を縫うという自分の仕事をしてきたからである。D先生も彼といっしょに「船上」におり、二人のまわりでは船員や船長が任務についていた。やがて糸が足りなくなったので先生はフィニアスに「引き出しから新しいのを取って来てちょうだい」と頼んだ。すると「船が動いているうちは降りられないじゃない」と返事をしてから、大声を張り上げて「船長」と言った。「船を止めてくれたまえ。降りたいんだ」。多少異論があったが、船は栈橋に横付けされ、フィニアスは降りて糸を確保すると再び乗船し、「もう船を走らせも結構」と言った。

ごっこや劇化の遊びは架空の状況を創造する機会をつくり、子どもがこの状況に生き生きと入っていくとき子どもの知性を働かせる機能をもつ。アイザックスはここに過去の経験を想起活用させ、また生起し得るものの予想ないし未来について仮説をたてるもっともすぐれた手段がある、とみるのである。ごっこの世界で子どもは意味を具体的状況の「ここといま」という制約から解放する第一歩を踏み出す。現在の情動的・知的な欲求を具現するために過去の状況の構成要素を選択的に再創造し建設的な仮説のなかで想像上の状況を構想する。これが仮説を立て「もし」意識をもつことを可能にするのである。

自我と現実感の発達——主観と客観とのかけはし——：

子どもの不安が影響して客観世界との取り組みができない場合がある。次の事例がこれである。クリストファー(5才9ヵ月)はダンの家で遊んでいてハンマーでダンの指をけがさせてしまった。その後の二日間というもの彼は全く退屈しきって何事にも身がいらなかった。これまで二年間にこんな状態は一日もなく、いつもはゲームであれ探究であれ、やることすべてにたいへん熱心であった。この時は何事にも夢中になれずどうしようもなく「ねえ、I先生、ぼく何したらいいかな。何かすることない」と尋ねた。

3才になったばかりのアリスは日頃は自立した快活なおもしろい子で庭にも遊具にも興味を示すのであるが、家に双子が生まれてからこの方、顕著な赤ちゃん返りを起こし、ちょっとのことで泣き叫び、すぐ疲れやいらだちをみせ一人ではなにもできなくなった。生気を失い、いつもなら気を魅かれる遊具や動植物にも全く関心がなかった。この所在のなさは一週間続いた。この後で「双子がうまれたの」と話し始め、やがて友人や玩具に活発な興味を示しだした。

ファンタジーの表現と社会的適応：想像遊びの機能の一つは子どもが直接の内面の願望や空想や恐怖を身近な物的世界を利用して外面へ演じだすことにある⁽¹⁵⁾。精神分析の示すところによると、子どもにとって物理的な世界がもつ最初の価値は、個人的な願望や不安を投射するキャンバスとしての価値であり、またその世界に対する興味の最初の表現様式は劇化による表出である。さまざまな事物・事象、例えば機関車、火、水、泥、動物などが子どものファンタジーに根差したたいへん重要な象徴的な意味をもっている。子どもの自由な劇化遊びは子どもの内面の葛藤を外界へと表出させ、それによって葛藤の抑圧を減じ罪責感と不安を軽減する。また、ごっこ遊びは恐怖の対象に外的な形式を付与し不安をしずめる機会を提供するとみられる。劇化表出による内面の緊張の緩和は子どもの現実の行動のコントロールと現実の世界の課す制限の受容を容易にするというのである。子どもの精神的健康は子どもが内面的な葛藤を客観的な世界の中でどの程度対処できるかによる。うまく対処できれば、子どもの外的現実把握が強化され究極的には子どもは事物自体に対する興味へと導かれることになる。想像遊びが橋となって、子どもは事物のシンボリックな価値から事物を実際に構成したり機能させたりする積極的な探究へと移っていくのである。子どもの思考は特に家庭に帰因する不安や恐怖に影響されており、こうした内的緊張や葛藤の軽減によって精神的な鋭さや活発さをもたらされるとすれば、教師の課題の一つは、子どもの演じだす緊張を中和・低減することであり、その方法は可能なたびごとに現実世界を遊びにもちこむこと、客観的な現実・物理的社会的な事実に対する興味や活動にアピールすること、そして子どもの側の判断を刺激することにある。こうした指導のなかで、子どもは攻撃性や敵意、情動面のトラブルなどの表出を許容されながらそれらを実際の外部世界に適応させるように学習することができるのである。モールティング・ハウス校では、一年の間に一人の例外を除いて子どもたちの攻撃性がたいへん低減し、協同活動の喜び及び単純なルールの適用が大いに強調されるようになった⁽¹⁶⁾という。一般的な社会的適応を個人としていわば外側から身につけさせることを先行させるのではなくて、教師と子ども、子どもと子ども、の関係のなかで、それぞれに内面を解放し交渉しあいながら自己の情動がわかり社会的適応を身につける。こういった体験が重視されている、といえよう。

アイザックスは、子どもが内的世界を外的世界と交流させながら社会的・知的な発達をすすめる過程を慎重にとらえている。H. リードもアイザックスのこうした研究を参照しながら、次のように述べている⁽¹⁷⁾。幼年期の遊びの教育的意義は、それが外的世界を発見する手段であるばかりでなくすぐれて内的世界の均衡をもたらすものであり、又内的生活の異なる傾向をすべて表出し機能させてある程度の調和に至らしめるところにある。子どもは遊びを通して精神的な気楽さを見出し、又内面の願望や恐怖やファンタジーに働きかけることができ、それらを生きたパーソナリティへと統合するのである、と。さらに、リードは力動的な精神過程と考えられる表現の目的に論及する。即ち、子どもはなぜ知覚ないし感情の外面化を望むのであろうか、内面的にあるいは想像上で対象や感情を再現することで満足しないのであろうかと問う。子どもが表現に個として人格的意味を付与する点を指摘して、子どもの表現がコミュニケーション

ョンないしはコミュニケーションへの企てである、という。したがって、子どもの表現に関しては子どもがなぜコミュニケーションを望むのかを問わねばならなくなる。子どもは表現によって社会的な交わりをもとめ社会的適応をもとめているのである。こうして、子どもの表現はすぐれて手段的であるとともにすぐれて目的的人間的なコミュニケーションの活動ととらえることになる。アイザックスは、子どもが経験を重ねるにしたがって、感情とファンタジーの母体から関係的思考（合理的思考）が次第に現れてくるという。ファンタジー自身がその中に現実を取り込んでくる。こうして、ごっこの世界は半ばファンタジー半ば思考なのであり、ごっこがファンタジーから思考へのかけ橋となっている、ととらえるのである⁽¹⁸⁾。想像遊びはこうして情動的側面と知的側面を混在させながら子どもの発達を促していくことになる。

第5節 まとめにかえて

表現と探究による発達 発達とは「新たな自己」と自己に相関した可能的経験の地平である「新たな世界」とを「発見する」ことである。世界を探検し意味を付与していくことであると述べられる⁽¹⁹⁾。そうだとすれば、発達を援助する教育は子どもの内的世界の多面的な表現と外的世界の多角的な探究こそ刺激し展開していかなければならない。これまで紹介してきたように、モルティン・ハウス校には自由な想像・表現のコミュニケーションと積極的な探究とがあった。子どもは喜びや楽しみの遊びの中で内面的にも外面的にも首尾一貫したまとまりのある「世界づくり」を営んでいる。様々な活動の中で出会う事物・事象についての経験を素材にしてそれぞれに自己像を育てそれぞれに世界像をつくっている、といえよう。子どもは自分を知りたい。自分で意味づけを行いたいのである。「想像遊び」こそはこのような世界づくりの典型であるといわれる⁽²⁰⁾。この想像遊びや探究活動のなかで、アイザックスは子どもを理解しその発達を支援していったのである。研究者として子どもの活動を見るだけでなく子どもとともにその表現と探究を通して教育的経験をつくっていった、といってもよい。

しかし、こうしたアイザックスの実践や教育論に対して批判がないわけではない。例えば、言語の役割の過大視、想像力のとらえ方、方法的組織化などである⁽²¹⁾。若干の考察を試みておきたい。アイザックスは幼少期に沈黙を求め児童期に雄弁の弁を求めるのは実りのないことで、幼少期の教育で価値あることは母国語の使用を活発にすることだ、という。率直な話し合いや討議こそが確かな理解や発達を保障すると考えている。しかしそれはいわゆる「言語主義」とか「概念主義」に傾いた方法の実践などではなく、「身をもって考える」経験を重視するものであった。例えば、子どもの興奮のあまり活動がカオスとか悪ふざけの状況に墮しそうな場合などには、言葉によってではなく子どもの教師との同一視を活用し教師が製作などの範例的活動を示すことによって、子どもに新たな興味を導入したり、建設的な努力を回復させている。言葉による規制などは通常は見られない。子どもの活動への介入は、すでに例示されたようにまず子どもの興味の糸をつなぐように、例えば質問や疑問への応答を通じ、活動展開のキューを子どもからとりだすことでなされた。その応答はレディ・メードの解答を避け積極的な外的世界の探究を挑発しその結果を明確にすることをねらうものであった。アイザックスは次のように明確に述べる⁽²²⁾。「定式化を子どもに迫ったことは一度もなかった。その点を思い起こして欲しい。私たちは子どもの経験を言葉で要約しなかったし、子どもがその必要を感じない限りは、言語化せずにおいた。だからこそ、彼らの表明した明晰な考え方には、いっそう

驚かされるのである」。「推理の言語化や判断の定式化は幼児の思考の波頭に過ぎない」のであって、「幼児にとっては実際の事物と行為の裏打ちがないならば言葉は全く価値がない。が、言葉には経験を援助するものとして、また経験に関して明確に思考する手段としての固有の役割がある。現実の事物・事象に従属させて言葉を用いてきた子どもはそうでない子どもに比べてはるかに豊かな言語表現力を示す。…できあいの説明は慎重に避けられた。子どものなかにバーバリズムを養いたくなかったし、そればかりでなくおとなが権威者として子ども自身が行うべき事実の発見や検証を代行したくなかったのである。…大切なのは子どもが理解することであって、おとなの説明してやる喜びではない。だから、討論と説明は、事実による教育に锚でしっかりつなぎ留め置かれた」という。言葉の発達に恵まれた幼児たちを保育の対象にしているのであるから、記録には豊かな言葉の活用が見られる。それは言語の役割の過大視や想像力の軽視などではなくて、子どもが言葉に内容を付与できるだけの内面的・外面的な直接経験の拡大深化をはかった指導である、といったほうが適切ではないだろうか。

モルティン・ハウス校の子どもは外的世界に対して関係する分野全体にわたり自学自習の方法をとっているのである。そこでの教育実験は、従来明らかに暗々裡に子どもたちに言ってきた仮定、即ち「あなたたちに教えねばならぬことをまず学びなさい、そうすれば独力でいろいろな事を行うことができるでしょう」を逆転している。アイザックスはたしかにピアジェの初期の理論、とくにその臨床法を批判して自己の発達論を構成している。しかし、子どもの外的世界との具体的なふれあいの経験を重視することはピアジェと同様である。例えば、数概念形成などを発達と関連づけてとらえている。「私たちは後の段階で、例えば比較的高等な数学を教えることはできる。が、子ども自身の自然の成熟や直接の発見が最初にある、教授される能力は後であられる」と述べている。「私たちは初期の発達に対して豊かな機会を準備する以上のことはできない。その理由は初期に子どもの精神内に生起することを知らず後年に比べるとはるかに分かっていないし、教授の主要な部分となる言語はこの時期には知識や経験の伝達に適していないからである。」こうしてアイザックスとピアジェ（派）とは、認識論において相対立するよう見えるが、カリキュラムにおいては多くの共通点が見いだされることになる。両者のカリキュラムは共に子ども中心主義の教育内容で構成されており、子どもの自発的で能動的な活動が重視されているからであろう⁽²³⁾。

子ども中心の教育 教育観・指導観は歴史的社会的に構成されてくるものである。歴史的社会的な構成概念としてのカリキュラム論及び指導観という視点から見れば、アイザックスのそれもピアジェ派のデブリーズやカミイらのそれとともに時代は異なるが、子ども中心主義という共通点をもっている。すなわち、それは伝統的な教育方法とは違った総合的な活動、主体的な表現や探究といった学習経験を重視する。モルティン・ハウス校が運営された1920年代の二つの主要な知性的系譜には表現主義と精神分析があるという⁽²⁴⁾。それらを踏まえた教育は子どもの深層のエネルギーの表現によって個性を解放し、その活動過程で社会的な自我を形成しようとする。アイザックスは学校が子どもとその生きた興味との間のスクリーンになっていることを批判し、教育の二側面として、教えるということよりも子ども自身の積極的な探究を刺激すること、子どもの興味の向かうどの範囲の事実をも子どもの直接経験にもちこむことの意義を強調する。子どもはまわりに生起する事象に直接的積極的な興味をもち、これらを見ることを喜び、好奇心を抱く。これが聡明な2歳以上の子どもの精神の顕著な特徴であり、子どもの自発活動のなかで物語や歌や踊り、その他の自己表現に対する喜びと同様の位置を占め

るものである。ところが、実際には子どもの探究や発見の喜び、外的世界への直接的な興味は、ありきたりの表現技能、読み書きなどの間接的な経験の手段の強調によって多く無視されてきた。その理由として一つには「なすことによって学ぶ」方法は人的物的に負担が大きいこと、二つには学校のあり方が聡明というよりも平均的な子どものニーズに支配される傾向をもつことを指摘する。アイザックスにとっては、ファンタジーによる想像遊びとならんで現実世界に関する探究発見を喜ぶ子どもを視界に入れることが幼年期における教育の必須不可欠の部分なのである。このような見解から、学校の機能として従来のものとは違った次の二つをとりだしてくる。即ち、一つは子ども自身の表現に関する身体的社会的な技能や手段の発達をうながすことであり、二つは子どもが理解把握できるような仕方でも子どもに対して外的世界(学校の「教科」とは違う真の外的世界)のもつ諸事実をオープンにしてやることである⁽²⁵⁾。

こうしてモルティン・ハウス校では教育内容である活動や経験が可能な限り子どもの選択に任せられた。直接経験の豊富化、問題の発見と解決の過程における子どもの経験の充実発展がねらわれた。しかし、そこには固定した計画や時間割はなくリトミックなど一部の活動の固定された時間への関心はあったが、教育内容全体を体系化する努力は多く見られない。子どもの選択された活動さえあればよいのではない。学習環境やカリキュラムの構造化があってはじめて意義ある学習経験が成立するのである。学習経験の方法的組織化にウイークポイントがあるといえよう。ピアジェによるアイザックスの実践批判はこの点にあったといえよう⁽²⁶⁾。また、一般的に子ども中心主義を徹底させると教育のもつ社会的視点が遠のき、いわゆる教科学習のもつ知的性格を希薄にすると見なされがちである。社会的な視点はもとより大切であり、情報化社会において「有能な教師」による教科的な学習の「効率のあがる学校」の存在意義は大きい。しかし、カリキュラムの作成主体を学校の外部に譲って、例えば「与えられた教育内容を」「与えられた方法で」教えるのに止まるとすれば、それはいわば「外的な系統性」としての知識や技能の伝達・蓄積に墮するかもしれない。最初に示した教育要領のねらいである情意的な教育目標、生きて働くコンピテンスを育てることにならないであろう。今日の幼年期教育において自己と身近な環境との直接的なかわりやその過程における表現や探究活動が強調されている。それには、時代背景からくる諸問題、マスコミ文化に取り巻かれる子どもの表現の画一性とか自由空間を極小化された子どもの探究の貧困化という問題意識がある。子どもが遊ぶことも世界についての多角的な探究もできないという事態は重視されねばならない。こじんまりした「よい子主義の適応」をはたした子どもには子ども自身による個性的な「自己表現」と積極的な身近な「世界の探究」が不足している。子どもにとって、主体的な表現や探究の活動経験は受け身の注入式の学習経験に比べてはるかに力強い学習経験であり、「内的系統性」をともなった発達をもたらすものである。この「内的系統性」の育成こそが教科書によらない経験主義の教育の優先するものではないだろうか。こう考えてくると、身体的発達、情動的発達、知的発達の三つの側面を個性的に統合しようとしたアイザックスの教育実践が示唆するのはなお今日に生かされるであろう。心身ともの健康安全に対するおとなの適切なコントロールの必要を強調するにもかかわらずアイザックスが依然として進歩的な力を維持しているのは、ほかでもないこの子ども中心の考え方があるからである。身近な世界における想像と創造の表現、知性的な探究の実践、共同探究者としての教師—子どもの関係、教師と親の共同などは、なお有効であり、子ども中心主義に対する批判にも応えうるものであろう。

主要参考引用文献

- (1) 秋山 和夫 『遊びの学習化をめざす指導』 東京書籍 1991 55-56頁
- (2) P. Gammage 'Primary School Practice Beyond Plowden' in W. A. C. Blyth (Ed.) *Informal Primary Education Today* 1988 p. 26
- (3) 拙論 「幼年期における人間関係論」 愛媛大学教育実践研究指導センター紀要 第9号 1991参照
- (4) S. Isaacs *The Essential Needs of Children* 1946
- (5) S. Isaacs *Intellectual Growth in Young Children* 1930 Chap. 8
- (6) *Ibid.* p. 98
- (7) 拙論 「幼年期における表現と探究活動の育成」愛媛大学教育実践研究指導センター紀要 第7号 1989参照
- (8) 拙論 「S. アイザックスの研究方法的考察」愛媛大学教育学部紀要第37巻 1991参照
- (9) S. Isaacs *op. cit.* pp. 33-48
拙論 「幼年期における環境教育論」愛媛大学教育学部紀要第36巻 1990参照
J. Dewy *How We Think* 1910 p. 66
J. Dewy *Experience and Education* 1938 p. 69
田浦 武雄 『デューイとその時代』 玉川大学出版部 1984
- (10) S. Isaacs *op. cit.* pp. 38-43
- (11) *Ibid.* pp. 158-170
- (12) *Ibid.* Chapt. 6
- (13) *Ibid.* pp. 98-99
- (14) *Ibid.* pp. 99-107
- (15) S. Isaacs *Social Development in Young Children* 1933 pp. 209-211
- (16) S. Isaacs *op. cit.* pp. 21-22
- (17) 前掲拙論 「幼年期における人間関係論」参照
H. Read *Education Through Art* 1945 p. 159
- (18) S. Isaacs *Intellectual Growth in Young Children* p. 107
- (19) 和田 修二 『子どもの人間学』 第一法規出版 1982 123頁, 148頁
- (20) 藤永 保監修
内田 伸子著 『想像力の発達』 サイエンス社 1990 60-61頁
- (21) Rheta DeVries *Programs of Early Education* 1987 p. 36
L. Kohlberg
K. Egan *Primary Understanding* 1991 pp. 22-23
大伴 栄子 「ピアジェ・スクールⅧ」日本保育学会第44回大会研究論文集 1991 338-339頁
- (22) S. Isaacs *Intellectual Growth in Young Children* p. 81, p. 164, pp. 40-41
- (23) 前掲拙論 「幼年期における表現と探究活動の育成」参照
大伴 栄子 前掲論文参照
- (24) 佐藤 学 『米国カリキュラム改造史研究』 東京大学出版会 1990 第6章, 補章参照
- (25) 前掲拙論 「幼年期における表現と探究活動の育成」参照
- (26) Rheta DeVries
L. Kohlberg *op. cit.* pp. 36-37
- (註) J. ピアジェが1927年3月にS. アイザックスの英国版デューイ・スクール、モールティン・ハウス校を訪問した際に観察したことは次のようであった。この学校では教師が介入指導を実際に慎み、子どもたちが操作や実験に強い興味をもって取り組みながら観察し推理することを学習していた。しかしながら、ピアジェは、おとながなんらかの形式の(子どもの経験の)組織化を適用してもおそらく子どもに対して有害であるとは限らないだろうにと思った。こう引用した後で、デブリーズとコールバーグは、ピアジェが教師の役割として強調する「素材と場面の組織化、有用な問題を与えるための介入指導」を紹介している。