

アメリカの幼稚園教育における子どもの自主性と教師の指導性

—— 進歩主義幼稚園にみられる恩物教授法の改革 ——

橋 川 喜美代*

(昭和62年10月26日受理)

要 旨

1855年に始まるアメリカのフレーベル主義幼稚園は、20世紀初頭には、恩物の形式的、機械的教授法の改革を迫られる。フレーベル主義者たちは、恩物に対する教師の認識を高めたり、子どもが自由に恩物を操作できるように改良を加え、その組織的体系を子どもに学び取らせようとした。これに対して、進歩主義者たちは、恩物を子どもの生来的な衝動ないし本能との関係から研究し、子どもが家庭生活において目にする諸活動を再現する手段と見なす。恩物を用いた活動は、子どもの思考能力の形成という教授目的を実現するための手段と考えられるようになった。本研究では、こうした進歩主義幼稚園の恩物教授法の改革から、子どもの自己活動の指導法を分析する。

KEY WORDS

progressive kindergarten
self-activity

進歩主義幼稚園
自己活動

gift
occupation
恩物
作業

はじめに

アメリカの幼児教育は1960年代を境に多様性と柔軟性に富み、常に変革を志向するといった特徴を備えるに至った。こうした傾向を促したのは、ヘッド・スタート計画であったことはいうまでもない。ヘッド・スタート計画が進む中で問題となってきたことは、子どもの自己活動を損ねることなくいかに指導するかという点に集約される。このように子どもの自主性と教師の指導性が問題にされるのは何も新しいことではない。幼稚園教育がドイツから移入され、アメリカにおいて発展し始めた頃からの重要な問題として問われ続けてきた。

1855年に始まるアメリカ幼稚園教育は、20世紀初頭に黄金時代を迎える。その象徴が、1903年から始まる国際幼稚園連盟の19人委員会であり、フレーベル主義幼稚園を代表するブロー(S. Blow, 1843-1916)と進歩主義幼稚園を代表するヒル(P. S. Hill, 1868-1946)の論争が繰り返されたことは、多くの研究者によって明らかにされている¹⁾。

両派の論争は、共にフレーベル主義に基づきながらも、その解釈によって次のような相違点がみられる。まず第1に、教育の出発点たる子どもの生来的な衝動に対する解釈である。第2

* 幼児教育講座

に、子どもの思考能力を組織する手段である。そして第3に、象徴主義に対する考え方である。こうした両派の相違は、当然のこととして恩物教授法の改革に違いをもたらす。

ブローは、恩物の組織的体系を強調し、恩物への教師の認識を高めることによって、改革していこうとする。同じフレーベル主義者でも、19人委員会において中間的立場から両派の仲介を勤めたシカゴ幼稚園教員養成大学のハリソン (E. Harrison, 1849-1927) は、第2恩物の球を改良したものをを用いて、教師が機械的に球の組織的体系を教え込むのではなく、子どもが自ら操作することによって、その原理を学び取らせることの重要性を指摘する²⁾。

これに対し、ヒルら進歩主義者たちは、恩物を子どもの生来的衝動・本能との関連から研究し、子どもが家庭生活において目にする諸活動を再現する手段という基準から取捨選択する。ヒルの考案した大型積木は、論理的統一を学ぶためではなく、単なる積む並べるといった衝動的な活動を、共通の目的のために計画実行する思考・感情・行為へと発展させる手段として用いられている³⁾。

本研究では、フレーベル主義幼稚園と進歩主義幼稚園の相違点を明らかにした上で、進歩主義幼稚園における恩物教授法の改革を跡づけていきたい。なぜなら、そこにフレーベル主義幼稚園では解決されなかった教師の指導性と子どもの自己活動の統一を探る手がかりが明らかにされていると考えるからである。

1. フレーベル主義幼稚園の理論と実際

ブローは、1908年に出版された『幼稚園における教育的問題』(Educational Issues in the Kindergarten)において、フレーベル主義幼稚園を脅かす3つのプログラムが生じてきたという。その3つとは、ヘルバルト派による中心統合主義プログラム、自由遊戯主義プログラム、産業主義プログラムである。ブローはこうした3つのプログラムを批判する中で、フレーベル主義幼稚園の重要性を指摘する⁴⁾。

中心統合主義プログラムの問題点は、ブローの指摘によれば、教師からの知識の詰め込みにあり、子どもが受動的客体とのみ解されていることにある。また、これとは対照的に、自由遊戯主義プログラムの問題点は、子どもの生来的衝動が重視されるあまり、教師は環境整備以外のいかなる干渉も与えてはならないと考えているところだと捉える。フレーベル主義幼稚園はこうした両者の問題点を解決したものに他ならないとブローは考える。ここでは、ブローのこうした批判点から、フレーベル主義幼稚園の理論と実際を明らかにしていきたい。

1.1 子どもの衝動と思考

中心統合主義プログラムの特徴は、すべての課題がある特定のテーマに結びついていることにある。選択されたテーマを基に、恩物・作業・ゲームが利用される。例えば、リンカーンの生涯と人格というテーマが選ばれたなら、その成長にあわせて、生まれた家・貧しさを象徴するような木の葉のベット・平底舟が恩物を用いて製作され、彼が働いていたファイアープレイスは、カードにシャベルを形どって貼る作業活動として行われている。さらに、学校時代の様子や貧しいがやさしい祖母・自信をもって生きている祖父、そして困難な仕事に対するリンカーンの誠実さが語られる⁵⁾。

ブローは、リンカーンの生涯をドラマ化したところで、そうしたものを正確に把握できるものではないと批判する。子どもが本当に想像できるのは、彼らの経験に基づいたもののみであって、そうしたものの以外の知識は、その教育的価値にかかわらず、教師からの詰め込みを強要することになる。それゆえ、リンカーンの誠実さを見習わせようとするのも難しい課題だと指摘する⁶⁾。

子どもの想像力から、蝶・鳥・農夫・大工といったものを想像できるのは、経験に基づいたもののみだ、というブローの指摘は正しい。しかも、子どもの教育は、その衝動と活動から出発すべきであり、組織だった外的知識体系からではないという指摘は注目しておく必要がある。なぜなら、先に述べた国際幼稚園連盟での論争は、フレーベル主義幼稚園が恩物・作業の外的に組織だてられた体系で、子どもの生来的な衝動や活動を損ねている、という指摘に基づいて行われたからである。こうした一見矛盾するような問題点については、次の自由遊戯主義プログラムに対するブローの批判から明らかになるだろう。

自由遊戯主義プログラムでは、恩物・作業以外の多くの材料を子どもたちに与えることによって、自発的な子どもの活動を促すことが、改革の目的であった。そのため、フレーベル主義幼稚園では見られなかった人形・皿・箸・塵取り・洗濯板を与え模倣遊びが取り入れられるとともに、シーソー・ブランコ・登ったり、ジャンプする設備・ボールによる競技が重視された。恩物による手先の活動よりも、身体全体を使った活動による各器官の発達が求められていたのである。こうした傾向は、ブローが自由遊戯主義プログラムの1例とした挙げたバーク (F. Burk) らによるカリフォルニア州サンタバーバラの保育に見られる⁷⁾。

ブローは、サンタバーバラの保育活動のすべてが、現時点での子どもの衝動・興味の遂行にすぎず、より高次の表現へと導く指導が成されていないと批判する⁸⁾。子どもたちは、色の課題において、6色のビーズを通す活動をするが、そうした課題のすべてが、子どもに新しい能力や工夫を求めるものに成っていないのである。ブローは、1人の小さな少年——全く色の概念を習得していない子——以外には、あまりにも容易な課題であると指摘する⁹⁾。しかも、ブローは、恩物・組織だったゲーム以外の伝統的な玩具が加えられたことは「教育的進歩ではなく、後退である¹⁰⁾」と異論を唱える。これは、先の一見矛盾したブローの考えを明らかにする手がかりとなるので、もう少し詳しく見ておこう。

ブローによれば、恩物はフレーベルが伝統的な玩具の中から、最も教育的に価値のあるものを選び出し、組織化したものに他ならない。恩物に含まれる論理的統一は、教師が後述するフレーベルの発生的発達法に基づき、子どもに恩物を意識的に利用させ、興味を惹起することができれば、子どもの自発性を損ねることなく、しかもより高次の理想へと近づけられる、と捉えられている。ブローは、幼稚園の存在価値がフレーベルのこうした恩物・作業の組織化された体系そのものにあるとするほど恩物を絶対視する。こうしたブローの捉え方が、未熟な教師たちを機械的な恩物教授へと追い遣ったことはいうまでもないだろう。

こうしたブローの考えを総合すると、彼女がいう子どもの生来的な衝動とは、すべてのものを含んでいるのではないということである。つまり、ブローが損なってはならないと考える衝動は、あくまでも将来の自然界の統一を学ぶ基礎たる道徳的・数学的・美的衝動に他ならないと思われる。したがって、そうした基礎とは思われないような衝動は、その発達を保障するという必要はないことになる。それゆえ、ブローは、自由遊戯主義プログラムがその発達を求めようとした衝動を価値のないものとして批判するのである。そして、その反対に、中心統合主

義プログラムでのあらゆる子どもの生来的な衝動の軽視は、ブローが重視する道徳的・数学的・美的衝動までも損なうものとして批判するのである。では次に、両プログラムの問題点を解決したものであるというフレーベル主義幼稚園について考察しておこう。

1.2 フレーベル主義幼稚園の問題点

ブローがこの幼稚園の保育法として重視するのは、フレーベルの発生的発達法 (Froebel's genetic developing method) である¹¹⁾。この方法は心理的発達の順序にそうだけでなく、身体的動きという低次の活動を、自由な創造と呼べるより高次の表現活動へと、子どもの発達を導くことに価値があると考えている。この発達の媒介手段となるのが、恩物・作業による象徴的表象・実験的配列に他ならない。ブローによる発生的発達法の具体的例から、その方法を見ておこう。

幼児は、例えば、まずボールをころがしたり、揺すったり、バウンドさせたりして、なすこと (doing) に喜びを感じている。ところが、次第にころがしていたボールが車輪に、揺すっていたボールが鳥を意味するようになる。つまり、立方体・円柱がそれ自体のみならず、形の類似する多数の対象を表現するようになる。積木である第3、第4、第5、第6恩物にみられる幼児の発達は、次の様に捉えられている。第3恩物を与えられた子どもは、8つの立方体を積んだり、並べたりすることに満足している。教師は、ここで木・タワー・電柱・街灯に子どもの注意が向くような言葉かけをしてやらなければならない。というのも、子どもはかつてその経験において見たものであっても、その形態を示してやらなければ配列できないからである。例えば、子どもが積木を2列に並べた時、鉄道を見せることによって、レールに見たてていたものが、汽車となり、さらにレールを伸ばすといった活動へと変化が見られるようになる。子どもの実験的な配列が明確な結果を求める活動へと変化する。

第4、第5、第6恩物は子どもにより多くの材料を提供することによって、今まで1つの対象に限られていた変化が、複雑化し様々な対象へとその注意を向けていく。子どもは、こうした恩物による実験的配列を繰り返す中で、自分の作っているものをいかに改善すべきか意識的に観察するようになる。子どもが自分自身の考えを明確にできるようになった時、遊びから仕事への移行時期が来たのだとブローは考えるのである¹²⁾。

ブローはこのように第1恩物から下位恩物に至る幾何学的形態の発展を重視し、各恩物をバラバラに捉え、子どもに与えることを批判する。下位恩物の中に上位恩物の形態を発見させる、例えば第7恩物に第4恩物との関連を発見させる方法として反対の法則を上げている¹³⁾。教師はまず、顕著に対照的な反対物を子どもに提示し、その類似点を発見するように恩物を用いて訓練することは、自然界の諸事物の一致和合類似を見いだす基礎となりうると思う。ブローは、大人からの強制や不自然な方法により、子どもに論理的知識を詰め込むことと、子どもの自然な論理をイメージの中で引き出し組織化することによって、論理的にすることを混同してはならないと強調する¹⁴⁾。そのために、教師は恩物に対する組織的原理を深く認識すべきだというのである。

では、ブローが指摘するように、教師さえ恩物・作業の組織的原理に則った教授法を行なうなら、フレーベル主義幼稚園に対する批判は無くなるのだろうか。進歩主義者や児童研究家による恩物・作業に関する実験——子どもに自由に恩物・作業を与えた時、どれに興味を示すのか、どのような遊びが展開するのか——結果では、子どもたちは第3、第4恩物を最も好んで

選択するが、指導されないとすぐに飽きてしまうことを明らかにしている。さらに、材料の選択が自由であっても、例えば、美的効果にのみ補われ、切り抜きを紙のどこに貼るのかということだけに時間を浪費している¹⁵⁾。つまり、適当な指導がないかぎり、恩物・作業に含まれる論理的統一の習得はもとより、子ども自らの経験に基づいたイメージの自己表現すらなされないのである。こうした結果を見る限り、ブローの指摘はある面において正しいことになる。ある面と断ったのは、アメリカのフレーベル主義幼稚園の問題点は、そうした教師に対する批判だけで解決されるものではないからである。

アメリカのフレーベル主義幼稚園の問題点を、ブローの指摘から解釈すれば次のようになる。まず、子どもが事物のあるひとつの顕著な面をつかみ、それと同じ特徴を備えた他の事物を同一視する表象的遊びを重視する。表象的遊びでは、自然の有機的統一の原理が予見されるだけでなく、物的類推の中に霊的心理が求められる。例えば、鳥の巣は母親の愛の認識といった子どもの内面で発達しつつある人間としての理想的行為を、子どもの自己活動を損なわずに影響を与えるものとして重視された。つまり、理想の人間性に近づくために象徴主義が強調されたのである。ブローは、フレーベルのこの象徴主義を *gliedganzen* (部分的全体、具体と抽象の両義を意味する)によってさらに強調したところに、彼女特有のフレーベル解釈がある¹⁶⁾。さらに、恩物・作業が子どもの知性を発達させる唯一の手段と考えられたことが第2の問題点である。完全な論理的統一性を含んだ恩物・作業を使わせることが、子どもの思考能力を組織化するための基軸である以上、教師は子どもたちに系統的に恩物を使用させねばならない。しかし、教師はこうした恩物による系統的な教授法が自然界に存在する事物に潜む一致と合類似を、子どもたちが発見していく過程を導くための方法とは捉えていなかったと思われる。したがって、教師は子どもが恩物・作業を弄ぶ間にその中に含まれる顕著な反対物を用いて、各恩物間の関係を発見するよう指導するのではなく、固定化し機械化した恩物教授法によって子どもの自発性を損なう結果をもたらしたのである。そして、第3の問題点は、その教育の出発点が子どものあらゆる衝動・本能におかれていないことにある¹⁷⁾。

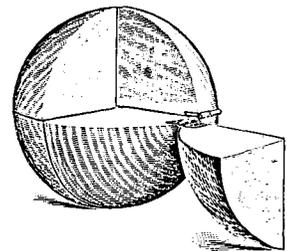
1.3 フレーベル主義中間派による恩物教授法の改革

国際幼稚園連盟の19人委員会では、中間的立場から両派の仲介を勤めたシカゴ幼稚園教員養成大学のハリソンが、フレーベル主義幼稚園の第2の問題点に1つの提言を与えている¹⁸⁾。彼女は、当時の論争の際中、幼稚園の質的変革ではなく、フレーベル主義幼稚園の発展こそが求められると主張するように、あくまでもフレーベル主義の立場からの改革を求めている。彼女の主張から改革点とその限界を見ておきたい。

右図1は、ローソン (F. Lawson) が第2恩物の球にちょうつがいをつけて分解できるようにしたものである。ハリソンは子どもがこれを用いて数回遊んだ後、教師に「りんごの中に種があることは知っていたけど、ボールに角があるのは知らなかった。」といたり、友達に「ボールには、何でも入っていると思うよ。」と話し合っていることに注目する。

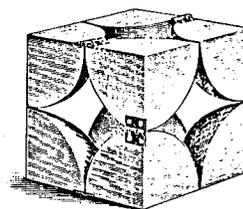
ちょうつがいのついた球は、それを崩すことによって、球の外側に立方体が出来てくることを示したのが、図2である。子どもに言葉で教え込む以上に、子どもが操作しその原理を発見することの必要性

図1.



を強調している。つまり、子どもはこの球を操作することを繰り返すことによって、球と立方体の一致和合類似を自ら学び取って行くのである。子どもを学習する主体と捉え、その自己活動の意義を再確認したことは注目に値するが、子どもの学習内容が恩物の論理的統一にあったところに、ハリソンの限界がある。

図2.



2. 進歩主義幼稚園の理論と実際

デューイ理論に基づく進歩主義幼稚園は、ブローが産業主義プログラムとして批判したように、自己表現を目的とした表象的遊びよりも、人形を用いたごっこ遊びや木・ブリキ・皮などを使った構成的作業を重視する。こうした活動を重視するのは、理想的学校のモデルを理想的な家庭に求めるデューイの理論的根拠に基づいている。

進歩主義幼稚園を代表するシカゴ大学の実験校は、1896年から1904年と短命であった。しかし、それに続くコロンビア大学の幼児教育部による3歳から6歳までの幼児を対象とした実験は1905年に始まり、一時中断されたとはいえ、1915年には再開され、デューイ理論に基づく幼稚園の代表と考えられてきた。また、1925年にはコロラド州デンバー市の改正公立幼稚園カリキュラムが発表されるが、それはデューイが構成的作業に求めた学習経験を問題解決の原理に基づいてキルパトリック (W. Kilpatrick, 1871-1965) が発展させたプロジェクト法を幼児教育に導入したものであった。この章では、デューイの構成的作業における子どもの反省的思考と問題解決の指導に対する考え方を明らかにし、そうしたデューイの考えが先に紹介した幼稚園にいかに関心されたかを見ていきたい。

2.1 反省的思考と問題解決への指導

デューイは『学校と社会』(The School and Society 1908)において、構成的作業が2つの要因、すなわち子どもの衝動を糸口とし、それをより高い段階において終結させるということに他の何よりもいっそう適していると指摘する¹⁹⁾。ここで彼は、恩物と比較しながら、木材・錫・皮・糸といった生の材料を現実的方法で使用することは、縁遠い象徴的な意味以外何の意味もない練習をするのとは異なるのだという。それは、感覚を鋭敏に働かせ、観察を正確にするだけでなく、成し遂げられるべき目的の明瞭な映像を要求し、計画の器用さと発明を要求する。しかも、その結果は具体的な形をとって現れるので、子どもは自分自身の作業を判断し改善へと導かれるのである。

つまり、デューイは構成的作業に子どもの学習の原型を見いだす。子どもが自ら感覚をもって観察をより正確にするといった感覚教育にとどまることなく、目的実現への過程において、生じてくる問題を解決するために、子どもがいかに思考・探究するのかを明らかにし、それを指導することが、デューイのいう教育の問題だと考える。こうした指導の手がかりとして、デューイはレシテーション (recitation) における教師の問いかけによる子どもの探究指導を明らかにする。

デューイは学校で行われるレシテーションは、理想的な家庭に見られる親子の談話をより組織化し、一般化したものだという。彼の言葉を借りよう。「レシテーションがこれまでどのよう

なものであったかは誰でも知っている——それは子どもが教科書から首尾よく覚え込んできたある分量の知識をその場で教師ならびに他の子どもたちに発表してみせることであった。ところが、別の見地から見れば、このレシテーションなるものは大変都合よく一つの社会的集会になりうる。……レシテーションはそこで経験と思考が交換され、批判にゆだねられ、誤った考えが訂正され、そして思考と探究の新たな進路がうちたてられるところの、一種の社会的交換所となりうるものである。²⁰⁾

このように、デューイはレシテーションを従来の想起を目的とした場から、教師が子ども集団における経験と思想の交換を組織化し、子どもたちの思考と探究を引き起こす場として位置づけた。さらに、1933年の『思考の方法』(How We Think)では、子どもの内部から生じてくる探究的な精神をもって推理能力を訓練するには、子どもが自ら提示する推理の合理性に対し責任をもっていなければならないという。子どもがこうした知的責任を果たさずに、教師の指導に追従することは、推理能力の訓練にならないばかりか、教師の意図した答えをできるだけ早く出す力のみを育成しかねないと指摘する²¹⁾。子どもの思考・探究を惹起する活動は、本講義ノートの記述を想起しようと幾度も繰り返し記憶を明解にする過程とは、本質的に異なるのである。

デューイは「教師は生徒に有益なものを彼が求めないうちに気を利かせてあたえてはならない²²⁾」という。教師はまず、子どもたちに新しい知性への関心と呼び覚まし、子どもの中に教師自らの知識や芸術の領域への情熱を植えつけることから出発すべきだと。つまり教師は子どもをまず求めるようにしてから、問いかけを開始するのである。そして、その問いかけとは、次のようなものだと言明する²³⁾。「思考作用は何か新しいものを発見したり、既知のものを異なった光のもとに眺めるためになされる探究、研究、裏返しであり、模索し、没頭することである。要するに、それは問いかけである。²⁴⁾」

つまり、デューイはここで本来の思考とは、自ら見いだした問題を自問自答することによって理解に至りつく精神的作用と捉えている。しかしながら、デューイが考えるあるべきレシテーションはそうした子どもの自問に代わって、教師が教えたり追求させたいと願う目標へと子どもの思考や理論をひきだし、発展させるような問題を提起することによって、子どもに学び取らせる過程である。子どもの中に、「独立的探究の習性を涵養する²⁵⁾」ことなのである。

こうしたデューイの問題解決の原理は、幼児においても研究が進められ、コロンビア大学の実験校であるホールスマン幼稚園において、スミス(M. Smith)が行った実験にも生かされている。以下、コロンビア大学附属幼稚園およびデンバー市の改正公立幼稚園カリキュラムからその影響を見ていきたい。特に、恩物教授法の改革という点から考察する。

2.2 コロンビア大学附属幼稚園における恩物教授法の改革

スミスは、1914年にデューイが『Teachers College Record』誌に発表した「幼児期における推理作用」という論文に基づき、子どもが反省的な思考をするような問題を含んだ活動の研究を行った。デューイはこの論文において、幼児と大人の思考過程は、①到達すべき目的、②目的達成の手段の選択、③新しい発見の可能性、という3つの要素からなっている点において、根本的な相違はないという。大人の目的は、幼児のそれとは比較にならないほどに、組織化され継続される時間も長い。そのため、幼児の思考の質とは大きな差がみられるが、それは思考過程の相違ではなく、心理的光景、つまり経験の質と量における相違なのだと言明する²⁶⁾。

スミスによれば、例えば、転がって手の届かなくなったボールを手に入れようとあれこれ試みている子どもにすら、デューイのいう思考過程が見られるのだと強調する。つまり、大人から見れば、問題とは思われないようなことの解決の中に、反省的思考の萌芽が見られるのである。そして、従来の恩物教授法に基づいた問題は、子どもにとってあまりにも人工的であって、興味を惹起できないのだという²⁷⁾。では、こうしたスミスの研究は1915年から再開されたコロンビア大学附属幼稚園の実践にいかなる影響をもたらしたのであろうか。『コロンビア大学附属幼稚園および1学年級の行為過程』(A Conduct Curriculum for the Kidergarten and First Grade 1923)から考察を試みたい。

この序を書いたヒルは、実験が始まった1905年当初には、フレーベル主義幼稚園の影響が強く、子どもが自分の目的や計画に基づき活動を開始し、それを遂行するといった自学自習の試みは受け入れられず、実験を一時中断せざるをえなかったと述べている²⁸⁾。しかし、1915年にスパイヤースクールからホーレスマン幼稚園に代えて行われた実験では、多くの賛同を持って受け入れられたという。積木による活動をみておこう²⁹⁾。

ここでの活動はすべて、「代表的活動」と「思考・感情および行為の向上」という2つに分けられる。というのも、ヒルの説明によれば1915年以来「習慣目録」(habit inventory)を作成し、子どもの習慣形成の改善と促進のみならず、望ましい思考・感情・行為における変化に対する教授法が求められたからである。積木では、ヒルの大型積木以外にさまざまな積木が使用される。2歳から4歳の第1グループでは、積んだり、横に並べたりして実験的に遊んだり、床の上や傾斜面を滑らせるといった活動が代表的である。そして思考・活動・行為の向上から、共同遊びへの興味、他の子どもからの暗示によって構成への意欲を惹起するよう求めている。4歳から5歳の第2グループでは、共同遊びへの興味が実際に活動となって現れるとともに、各自の構成内容も一定の考えに基づいた汽車・家などの製作へと発展し、それを用いて遊ぶようになる。しかしなお、自分の考えを持ってない子どもには、他の子どもたちの仕事に注意を向けたり、模倣によって考えを引き出してやりながら、実験的に計画する能力が伸びてくるようにすることが求められている。そして、5歳から6歳には、確実な目的をもって、家・病院・店・船・汽車などが構成できるという。そこで、さらにそうした目的を共通のものとし、共に仕事をしたり計画するために、いろいろな考えを交換することや、1つの問題により長く注意を集中することが求められている。

このように、コロンビア大学の附属幼稚園では、積んだり並べたりといった衝動的な活動から、数人の子どもの1つの目的を立案計画し、実行できる能力にまで発展させる過程が明記されている。ところが、この「思考・感情・行為の向上」は、ウェーバー (E. Weber) が指摘するように、子どもの活動を発展させる方向を明らかにする反面、それがカリキュラム計画上の目標とされ、発達を固定的に捉える危険性をもたらしている³⁰⁾。つまり、子どもたちの自己活動の指導を教師と子どもとの対話、デューイの言葉を用いるならレジテーションとの関わりにおいて明らかにしなかったために、子どもの思考・感情・行為の向上という枠組が固定化するのである。

2.3 公立幼稚園カリキュラムにおける恩物教授法の改革

1925年に発表されたコロラド州デンバー市の改正公立幼稚園カリキュラム³¹⁾は、キルパトリックがデューイの問題解決の原理を発展させたプロジェクト法に基づいて考案されたもので

ある。プロジェクト法はキルパトリックによって、前もってもくろまれた「目的ある活動」と捉えられ、①目的確定、②計画、③遂行、④判断、という4段階を辿って展開される学習の過程である³²⁾。こうしたプロジェクト法が導入された理由は、子どもが日常生活の中で見いだす諸問題を解決するための思考能力は、明確な目的を立て、計画実行し、その結果を判断する学習の過程において育成されると考えられたからである³³⁾。しかも、このカリキュラムでは、コロンビア大学附属幼稚園では明らかにされなかった問題、すなわち子どもたちの自己活動の指導がレシテーションとの関わりの中で考察されていることは、注目に値する。

題材は言語、数学、自然、身体教育と衛生、社会の点から考察される。幼稚園で行われる活動は、子どもが習得すべき知識を備え、しかも子どもの興味や学びたいという要求を惹き起こすものである。現在の子どもの要求を満たすだけでなく、思考・感情・行動に望ましい変化をもたらすものでなくてはならないと考えられている。こうして選択された活動は、①初歩的活動、②衛生的活動、③身体的活動、④家庭的活動、⑤社会的活動、⑥操作的活動、という6つの項目の下に分類される。およそ50を越える保育活動は、材料・学習成果・指導方法の3点から細かく計画されている。しかし、その計画は枠にはまった固定したものではなく教師が自由に変えることのできる柔軟なものである。

このカリキュラムでは、積木はごっこ遊びの中に組み入れられている。一例として、身体的活動に含まれる日常的なごっこ遊びの中から、農民遊びについてみておこう³⁴⁾。学習材料として、砂箱・玩具の動物・ブロック・棒・糊・ハサミ・紙・クレヨン・絵などが用意される。学習の成果は、まず自分たちの食生活や衣料の多くが農民の働きによって支えられていることを子どもに認識させる。子どもに身につけさせたい習慣・態度は、食べ物がどこからもたらされているのかを知りたいという願望や、田舎で見る農家の様子を注意深く観察する姿勢である。そして、求められる技能と知識は、農場・牧場での作物や家畜の育て方や、その種類の識別である。

こうした学習成果をもたらす指導方法は、まず子どもに以前田舎に行って見たことを話させ、農場・牧場での農民の生活に興味を起こさせる。作物や家畜の世話に気づかせ、砂箱でブロックや棒、玩具の動物を使って、農場や牧場を作らせる。小麦や豆の栽培をしたり、できるなら近所のノワトリ・牛の飼育場の見学を行う。さらに、農家の生活を絵に描いたり、紙でさまざまなものを折ったり切ったりさせる指導方法が挙げられている。

かかる指導は、子どもの談話（コミュニケーション）、探究（事実・法則の発見）、構成（物の製作）および芸術的表現の興味を働かせ、批評・質問・暗示を通して、それを意識的に実現させていくものと考えられる。つまり、題材に含まれる経験（子どもにとって目標となる新しい経験）に向かって、子どもに学び取らせることの重要性が指摘された。ここにおいて、子どもの興味本位の活動を退けると共に、子どもの興味を惹起することによって、教師が教え込むのではなく、子ども自身が学んでいくための指導方法が明らかにされたのである。レシテーションの機能からいえば、まだ子どもたちの興味をいかなる発言・質問によって惹起するのかといった考察がなされていないという問題点が残る。しかし、子どもたちの農場に対する先行経験を話し合いによって引き出し、より豊かな内包をもった高次の経験へと導くことにレシテーションを用いたことは注目すべきである。

おわりに

20世紀初頭のアメリカ幼稚園教育を、恩物教授法の改革という視点から考察してきた。フレーベル主義幼稚園の問題点は、恩物・作業の論理的統一によって、高度な知識を子どもたちに求めたばかりか、それらを用いた表象的遊びが強調され、子どもの自由な表現が評価されなかったことにある。子どもたちは教師が与えたモデルにしたがって製作するように求められ、その過程を通して、恩物・作業に含まれる自然界の統一性を理解するように求められた。そこでの子どもの活動は、そのすべてが教師に管理されていたといってもいいだろう。本来フレーベルが求めた子どもの自己活動は、恩物・作業の組織的体系とブローの象徴主義の強調によって歪められたといえよう。こうした問題が批判されるに伴ってさまざまなプログラムが開発されてくる。

その1つである中心統合主義プログラムは、1890年代に隆盛を極めたヘルバルト主義に基づいた取り組みである。1つの主要テーマのもとに、他の恩物・作業が取り入れられたが、やはり子どもの自己活動よりも知識の獲得にその重点が置かれた点で、フレーベル主義幼稚園と同じであった。子どもが学習の受動的客体に留められていたのである。

これに対して、自由遊戯主義プログラムでは、子どもの自発的活動を何よりも重視する。恩物・作業以外の遊具が数多く取り入れられ、子どもたちは教材を自由に選択するだけでなく、それを自由に使って、自分の作りたいものを作ることが許された。子どもが学習の主体となったわけだが、そこでの活動は子どもの現在の興味や関心を満たすものではあったが、より高度な思考や発見へと子どもを導くものではなかったのである。いわゆる興味本位の活動の繰り返しとなされていた。

そうした中、デューイ理論に基づく進歩主義幼稚園では、子どもが明確な目的をもって構成物を作製する中で、子どもの思考・探究を指導する試みがなされ始める。1915年から本格的に実験を再開したコロンビア大学附属幼稚園のカリキュラムにおいては、積んだり並べたりといった衝動的な活動しかできなかった子どもたちが、数人のグループによって共通の目的のもとに、計画実行する能力を発展させていく過程が明記されている。しかし、このカリキュラムでは、教師と子どもないし子どもたち同士の対話、つまりレジテーションとの関連において子どもの自己活動の指導法が明らかにされなかったところに限界があった。

1925年に発表されたコロラド州デンバー市の改正公立幼稚園カリキュラムは、キルパトリックのプロジェクト法に基づき、子どもが日常生活において見いだす諸問題を解決するための子どもの思考能力の育成を目的としたものである。子どもの興味をレジテーションにおける話し合いによって惹起し、題材に含まれる経験(子どもにとって目標となる新しい経験)に向かって、子ども自身に学び取らせることの重要性が明らかにされている。ここで行われる活動は、子どもの興味に基づいているとはいえ、自由遊戯主義プログラムのように興味本位の活動ではない。しかも、目標とされる子どもの学習内容は、教師によって教え込まれるのではなく、子ども自身が学び取っていくのである。その点で、ヘルバルト主義に基づいた中心統合主義プログラムとも異なるのである。すなわち、教師の指導性と子どもの自己活動の統一の端緒がここに見い出せるのである。

注

- (1) 藤武『アメリカ幼児教育思想の研究——デューイ理論を基軸として——』第一法規, 昭和60年。拙稿「幼稚園教育における子どもの自発性と教師の指導性——アメリカ進歩主義幼稚園の実践を中心に——」『大阪市立大学生活科学部紀要』第33巻, 昭和60年
- (2) Harrison, E., Some Evolutions in the Kindergarten Work, *Kindergarten Review*, 14, 1903, pp.175-182
- (3) Hill, P.S., Introduction, in A.Burke(et al.), *A Conduct Curriculum for the Kindergarten and First Grade*, Charles Scribner's Sons, 1923
- (4) Blow, S., *Educational Issues in the Kindergarten*, D.Applen and Co., 1908, p.1
- (5) *ibid.*, pp.2-4
- (6) *ibid.*, pp.6-7
- (7) Burk, F. and Burk, C.F., A Study of the Kindergarten Problem, *The Kindergarten and First Grade*, 2, 1917.これは, Burk, F.(et al.), *A Study of the Kindergarten Problem in the Public Kindergartens of Santa Barbara, California, for the year 1898-9*, Whitaker and Ray Co., 1899.をP.S.Hillが編集し直したものである。
- (8) Blow, S., *op.cit.*, p.156
- (9) *ibid.*, p.154
- (10) *ibid.*, p.179
- (11) The International Kindergarten Union, *The Kindergarten-Reports of the Committee of Nineteen on the Theory and Practice of the Kindergarten*, George G.Harrap & Co.1913. フレーベルの発生的発達法は、『人間の教育』に見られる次の言葉に象徴される。「人間は誰でも、幼少時にあつてすら、人間性を備えたかけがえのない本質的な一員として認識され、かつ処遇されるべきである。それゆゑ、両親は保育者として、神や子どもや人間性に対し、責任がある。
同様に、両親は子どもを、人間性発展の現在、過去および未来の必然的な結合や、それとの明白な関係や生きた連関の中で、考察し配慮すべきであるし、また、こうして子どもの形成ないし教育を、人間性および人類発展の現在、過去および未来の要求に結びつけると共に、この要求と子どもの教育との一致や調和を計るべきである。それは、神的、地上的かつ人間的素質を備えたものとしての人間が、神と自然と人間性との関わり、現在・過去・未来と同様、自らの内に統一性(神)、多様性(自然)、個別性(人間性)を備えるものとして、認識されねばならない。」(Froebel, F., *The Education of Man*, Augustus M.Kelley Pub., 1974, pp. 16-17)
- (12) Blow, S., *op.cit.*, pp.263-264
- (13) The International Kindergarten Union, *op.cit.*, pp.131-132
- (14) Blow, S., *op.cit.*, pp.33-34
- (15) Palmer, L.A., Result of Observations in the Speyer School Experimental Play Room, *Kindergarten Review*, 17, 1906, pp.140-147
- (16) The International Kindergarten Union, *op.cit.*, p.141
- (17) Shapiro, M. S., *Child's Garden-The Kindergarten Movement from Froebel to Dewey*, The Pennsylvania State University Press, 1983, pp.55-58
- (18) Harrison, E., *op.cit.*, p.180

- (19) Dewey, J., *The School and Society*, in the Middle Works, 1, Southern Illinois University Press, 1976, p.89
- (20) *ibid.*, pp.33-34
- (21) Dewey, J., *How We Think*, D.C.Heath and Co., 1933, p.263
- (22) *ibid.*, p.264
- (23) *ibid.*, p.263
- (24) *ibid.*, p.265
- (25) *ibid.*, p.266
- (26) Dewey, J., Reasoning in Early Childhood, *Teachers College Record*, 15, 1914, pp.9-15
- (27) Smith, M., The Development of Reasoning in Young Children, *Teachers College Record*, 15, 1914, pp.16-25
- (28) Hill, P.S., *op.cit.*, pp.x-xiii
- (29) *ibid.*, pp.23-24
- (30) Weber, E., *Ideas Influencing Early Childhood Education-A Theoretical Analysis*, Teachers College Press, 1984 pp.69-71
- (31) The Denver Public Schools, The Kindergarten Curriculum, *Kindergarten and First Grade Magazine*, 11, Nos.1-9, 1925-26
- (32) Kilpatrick, W.H., The Project Method, *Teachers College Record*, 19, 1918, pp.319-335
- (33) The Denver Public Schools, *op.cit.*, 11, No.1, pp.7-8
- (34) *ibid.*, No.2, p.28

Children's Autonomy and Teacher Direction
in the Progressive Kindergarten in America
—What Reforms Have Taken Place in the Froebel's "Gifts"
Method of Educating Children—

Kimiyo HASHIKAWA

ABSTRACT

The Froebelian kindergarten system was imported from Germany in the mid-nineteenth century and gradually developed in the United States. Many of the Froebelian kindergartens, however, grew more formalistic and mechanical in their "gifts" teaching method.

The Froebelians have improved the method by leading the teachers to a better understanding of the system of "gifts" and by letting the children manipulate the "gifts" freely. The progressives have, on the other hand, criticized this teacher-centered method and have presented two new assumptions: (1) "gifts" are those instruments of expression through which children reproduce parents' activities in their home; (2) those activities encourage children's thinking and enhance problem solving skills.

I shall discuss the method of teaching children's self-activities, outlining the reforms in the "gifts" method of teaching in the progressive kindergarten.