

# 研究紀要

collection vol.53



1. 子どもの運動指導における動きの質的評価に関する一考察  
～スポーツ運動学を拠り所として～

島田 貴広 1

2. J. デューイにおける幼児教育方法の検討  
～フレール受容とフレール主義批判に注目して～

佐久間正弘 13

3. ペスタロッチの教育思想についての一考察  
～社会的弱者に対する学習権の権利擁護の観点から～

関本 仁 23

SUMMARY STUDY REPORTS 2017

福島学院大学  
大学院・福祉学部・短期大学部

## 筆 者 紹 介

島 田 貴 広	講 師	福祉学部こども学科
佐久間 正 弘	講 師	短期大学部保育学科
関 本 仁	講 師	短期大学部保育学科

# 子どもの運動指導における動きの質的評価に関する一考察 ～スポーツ運動学を拠り所として～

Eine morphologische Betrachtung über die Bewertungsmethode  
der Bewegung des Kindes

島田 貴広  
TAKAHIRO SHIMADA

## 目次

- はじめに
- 1. 本研究の拠点
  - (1) 考察の拠点
  - (2) 考察対象の選定
- 2. 評価内容の検討
  - (1) 評価の観点について
  - (2) 評価内容検討の手続き
- 3. 試論
  - (1) 基本動作における評価観点の具体化
  - (2) 幼児の基本動作における評価の実践例
- おわりに

### はじめに

文部科学省によって取りまとめられ、2013年3月に公表された幼児期運動指針<sup>(1)</sup>には、幼児期に必要な身体活動量や獲得すべき多様な動き、発達の特性に応じた遊びの内容などが指針として示されている。今後、幼児の運動指導や保育現場での普及と活用により、子どもたちの体力向上や運動離れなどさまざまな問題の解消につながることを期待されている。

しかし、現場においてこの指針を有効に活用するためには、ただひたすら運動を実践すれば良いわけではない。実践した効果について分析と評価を行い、必要であれば改善を加える作業を行わなければならない。

この評価という問題に着目してみると、体力面についてはテストの方法が具体的に示されており、比較的簡単に実施が可能である。また、測定結果を過去のデータと比較し、変化を把握することも可能である。し

かしその一方で、動きの獲得や洗練化といった点については現場レベルで分析し評価することには困難が多い。このことは、以下に示した過去の研究における動作の評価方法からも理解できる。

幼児期運動指針が策定される根拠となった主な研究資料は、文部科学省「体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究」<sup>(2)</sup>である。調査内容として「幼児の運動能力調査」「活動量の調査」「基本的な動作の調査」があり、特筆すべきはこれまで実施されていた体力テストや運動習慣の統計調査だけでなく、「動作」に関する内容が加えられ、比較的大規模に実施されたことである。

その「基本的な動作の調査」の実施項目は、表1のとおりである。この調査における基本動作の評価方法は、設定された5段階の典型的な動作発達パターンに、VTRで撮影された対象児の動作をあてはめて得点化す



たら良いのかという課題に出会った時、指導者や運動実施者が何を頼りに課題を克服して行くか考えてみる。

上手な人の動きを真似しながら、「こんなふうに、こんな感じかな？」と動いてみる。指導者は「今みたいな感じで良い。」とか、「もう少しここは力を抜いてこんな感じで…」といったやりとりが行われる。

このように「私」が速く走るためにはどうしたら良いかと考えてみれば、体のどこをどんな風にして、どんな時にどんな感じで…とたくさんの動きの課題と向き合うことになる。客観的分析は無意味ではないが、分析できるものは運動全体ではなく、実はその一部に過ぎないのである。

これは、人間の動きをかたち作っているものが、動きの角度や速度、見かけの姿かたちの変化など外的な構造変化だけではなく、力の強弱の変化やリズムの変化など人間のからだ知っている感覚的なもの、意識されるものなど内的に知覚されるものが含まれているからである。

オランダのボイテンダイク（1887～1974）は、「メロディーは音楽のわからない人には、ひとつのゲシュタルトであるが、音楽のわかる人はそのゲシュタルトの他に、さらに何かある本質的なもの、メロディーそれ自体のなかに潜んでいるもの、つまりその意味をとらえる」<sup>(6)</sup>と述べ、これと同じように人間の運動も単なる物理的ゲシュタルトではなく、その中に意味を含んだ分節的全体（まとまり）としてとらえられると表現している。

この私たちが身を置く時間および空間的な変化の中で、まとまりを持った運動の全体像は運動ゲシュタルト、あるいは運動形態と表現され、これを捉えようとする試みを運動形態学、運動モルフォロジーと呼んでいる。マイネル（1960）はその著書「Bewegungslehre」の中で、運動モルフォロジーは運動を研究していくに際して、まず取りかからなければならない第一の段階と述べ、「モルフォロジー的考察法でとらえようとするのは、たとえば、空時・力動構造、運動の流動、運動の弾性など、一般に分析的研究が避けてしまう運動の徴表や固有性である」<sup>(6)</sup>と説明している。また、モルフォロジー的考察法の即実践性<sup>(7)</sup>に触れ、人間によってモルフォロジー的に把握されたものこそが、その成果を直接実践に生かすことを可能すると主張している。

本研究においては、人間が分析を行い実践に直接的に還元することをねらいとし、このモルフォロジー的

考察法を拠り所として、幼児の運動をとらえ、その評価方法についての検討を進めていくこととした。

## ②運動観察の方法 —印象分析—

さて、このモルフォロジー的考察法において、他者の運動を観察する際には、マイネルの言う印象分析<sup>(8)</sup>という方法がとられる。印象分析とは Eindrucksanalyse の訳語であり、他者観察の不可決な前提となる分析法で、これによって運動現象の中に表れている諸徴表をとらえ、さらに精密な分析研究のための仮説を導き出す重要な手段である。

マイネルは、「印象分析の信頼性は多くの要因、すなわち運動観察や運動共感に習熟していることやそれらの経験、ならびに観察のスピードと多面性に左右される」<sup>(9)</sup>と述べている。すなわち、印象分析を行う場合、運動指導者あるいは研究者など、観察を行う者は観察対象である運動を外から見ただけでなく、自己の運動経験や知識を動員しながら、中からも知覚することが前提であるとされている。

また、マイネルもいっているように、人間による観察には客観的、主観的不完全さが付きまとうものである。そこでもし、分析を不完全であるとするならば、映画分析や必要であれば、計測された数値のように客観的なものによって証明することで補えばよい<sup>(10)</sup>。そこで本研究においては、研究者による印象分析結果の記述と、VTR から適宜連続写真を抽出して根拠の資料とすることにした。

## （2）考察対象の選定

本研究で課題としている幼児期の運動について、どのような前提条件のもと、考察を進めるべきか、以下のように検討を行った。

### ①対象年齢

幼児期についての捉え方であるが、一般的には乳児期を終える1歳から、小学校入学前（6歳）までの期間を指す。しかしながら、走る、跳ぶ、投げる…などの、より高度な運動の習熟が顕著に見られるのは2歳半～3歳<sup>(11)</sup>と言われていることや、示された運動課題を理解できる発達段階といったことを考慮し、幼児期運動指針同様、3歳から小学校就学前の6歳までを対象とすることにした。

## ②対象とする動作

本研究で対象とする動きは、鉄棒の逆上がりとか、跳び箱の開脚跳びなどのように、学習によって習得される特定の運動技術ではなく、幼児期に獲得されるといわれるもの、あるいは洗練されて完成に近づいていく基本的な動作について焦点を絞ることとした。

幼児期運動指針では、幼児の日常生活や遊びにおいて出現する基本的な動きをもとに、立つ、座る、寝ころぶ、起きる、回る、転がる、渡る、ぶら下がるなど「体のバランスをとる動き」や、歩く、走る、はねる、跳ぶ、登る、下りる、はう、よける、滑るなど「体を移動する動き」、持つ、運ぶ、投げる、捕る、転がす、蹴る、積む、こぐ、掘る、押す、引くなどの「用具などを操作する動き」を基本的な動作としている。

また、先に述べた平成17～19（2005～2007）年度日本体育協会スポーツ医・科学研究報告「幼少年期に身につけておくべき基本運動（基礎的動き）に関する研究」では、①日本人として身につけるべき基礎的な動き、②日常生活、スポーツ、危機の場をモデル化する、③組み合わせなども可能なものとする、といった観点から基本的動きを分類し、リストアップしている。検討の結果、日常生活に着目した動き12種、生存・危機の場に着目して10種、スポーツに着目して7種の計29種の動きを設定した。ただし、幼児期だけでなく少年期も含めての基本運動であるため、年齢幅や習熟レベルの範囲はかなり広いものであった。

さらに中村ほかの研究<sup>(12)</sup>では、幼児の日常生活や運動遊びにおいて出現する基本的動作として、移動系動作から「疾走動作」「跳躍動作」、操作系動作から「投球動作」「捕球動作」「まりつき動作」、平衡系動作から「前転動作」「平均台移動動作」の7種類を対象に観測的評価を行っている。

そして、マイネルについては、幼児期のスポーツ運動系における運動発達の基本形態として、歩くこと、這い登り下りすること、登り下りすること、走ること、跳ぶこと、投げること、捕ることを例にその基本形態の分析を行っている。さらに運動組合わせとして、走と跳、走と投、走とキック、捕と投、投と捕、それぞれの発達を観察対象として取り扱っている。この場合も1～5歳の子どもにできるものを前提としている<sup>(13)</sup>。

本研究においては、こうした先行研究において共通して設定されている基本動作の中から、いくつかの動きを代表例として選択し、スポーツ運動学的な評価方法およびその観点についての検討を進めていく。

## 2. 評価内容の検討

### (1) 評価の観点について

運動に対する評価を行うには、よく観察することによって、動きの諸徴表をとらえ、動きが洗練化しているかどうか、多様化しているかどうか、そしてその発達の度合はどうか、などの分析を行うことになる。

その際には印象分析を行うことになるが、ここでは何をどう分析するかという評価の観点を具体的に検討しなければならない。

印象分析については先にも述べたように、運動を目で見るだけでなく、前述したように運動の全体、すなわち運動ゲシュタルトをとらえるということになる。

マイネルはこの運動質をとらえるための徴表、すなわち運動ができていないか、できていないかを評価する観点といえるものをいくつか示している。運動の目的付け所という意味において、これらをよく観察することで、動きの欠点はどこにあるか、できるようになるための課題がどこにあるかを探ることが可能になる。

この質的徴表については表2に示したとおりで、この8つの観察内容が、運動を見抜くための重要な手がかりとなる。それぞれの質的徴表について、以下にマイネルの記述を要約しながら説明を加えた。なお、詳細については本文を参照願いたい。

表2. 運動の質的徴表（マイネル1960）

①運動の局面構造	⑤運動の弾性
②運動リズム	⑥運動の先取り
③運動伝導	⑦運動の正確さ
④運動流動	⑧運動の調和

### ①運動の局面構造（空間・時間的分節）<sup>(14)</sup>

運動の局面構造とは、ボイテンデイクの言う運動メロディーにおける分節を意味する。例えば、ボール投げのような非循環運動については、勢いをつけるためのテイクバックの動き（準備局面）、ボールに力を伝えるための動き（主要局面）、その動きを妨げることをないようにするための動きであるフォロースルー（終末局面）という3分節で動きを把握することができる。

また、走ったり、ボートを漕いだりするような循環運動については、主要局面に対して準備局面と終末局面が融合し、中間局面として把握される。その結果、循環運動は主要局面と中間局面の2分節となる。

動きのまとまりを分節化して、その動きに合目的性があるかを検討することになる。

## ②運動リズム（力動・時間的分節）<sup>(15)</sup>

運動リズムとはある運動の力動的構造であり、ひとつの運動の根底に横たわっている緊張と解緊の周期的交替と、マイネルは説明している。また、もっとも良い力動的分節というのは緊張局面と解緊局面の間の流れるような移行であると述べている。

音楽のメロディーに時間的な音の変化と強弱があるように、運動にも時間的な動きの変化と力の強弱、すなわち力動性が存在し、どの動きのタイミングでどのくらいの力を発揮するかということが、上手にできるかできないかを左右する要因となる。リズムの強弱は落差が大きいほど、力強さを表し、落差が無ければ、流れるような様子が認められる。

## ③運動伝導<sup>(16)</sup>

運動には、上手に力を伝えるための順序性が存在する。つまり、体幹で生み出す大きな力を手先や足先に伝えるには、力が伝わる流れが必要である。また、その逆に四肢の動きから胴体へ伝わってゆく形態も存在する。

例えば、野球のバッティング動作で言えば、下肢の踏み込みの力が体幹の捻れによって増強され、体幹の回転力は肩から肘の関節、最終的には手首の返して、ムチのような作用で力をボールに伝える。こうした動きのどこかで順番が狂ってしまえば、力強いバッティングはできなくなる。投球の動きも同様である。

また、四肢から体幹へ向けた運動伝道では、跳躍運動や鉄棒運動が挙げられ、跳躍時の腕の振り上げや、鉄棒の振り上げ脚の動きは、胴体へ向けて伝わっていく。

## ④運動流動<sup>(17)</sup>

運動流動とは、その分節において、動きが途切れることがなく、動きの流れが見て取れるかということである。

例えば、水泳という運動は、水中をかいいたり蹴ったりする動きだけでなく、スタートの飛び込みから、ターン、ゴールに至るまで、全ての運動が連続的に、且つ滑らかに行われなければ、水の抵抗に遭って、失速してしまう。

また、走って行って投げるとか、助走からジャンプといった、動きと動きの組み合わせにおいては、運動の言わば結び目にある動きが新たに生まれる。その場合には結び目の動きが流れるように行わなければ、ま

とまりのある運動にはならず、上手にできない。

上手にできる人の動きの美しさや、滑らかさというものも流動というかたちとして現れるということである。

## ⑤運動の弾性<sup>(18)</sup>

体操器械からの下り技のとき、支持跳躍のとき、その他の跳躍運動のときにも、その印象分析をしてみると、からだの動きでどの程度弾力的に、はずむように受け止められるかがすぐに前景に浮き立ってくる。このように、高いところから飛び降りた時の衝撃を弾力的にやわらかく受け止めて、元の直立姿勢に戻すようなときに弾性は認められる。この時、弾性がなければしゃがみ込んでしまったり、衝撃によって飛ばされ、バランスを崩したりすることになる。

また、歩いたり、走ったり、ぴよんぴよんはねたり、大きくジャンプしたりするような移動運動系のすべての動きのなかに、多少の差はあってもはっきりと現れてくる。特にスキップであるとか、縄跳びの跳躍、走動作では弾性が顕著に徴表として観察できる。

## ⑥運動の先取り<sup>(19)</sup>

人間の生命ある運動は、「いまここ」において動くことであるが、動く根拠は動いているその時間的な過去にある。つまり、こう動くという意志は動いている私のそれ以前に存在し、逆を言えば次の瞬間にどう動くかは、常に先取りされているということである。

体操やダンスで音楽に合わせて、次にどう動くかを意識しながら行くと、動きはスムーズになるが、先生のお手本を見ながら真似しようとすると、ギクシャクした動きになるのはその例といえる。

さらに高度な先取りは、野球選手の捕球から投動作に移る時の動きによく例えられる。打球が放たれた瞬間に野手は、どこへ投げるかという目標を先取りし、捕球の動作を投動作にスムーズにつなげられるよう動きを変えていく。しかし、初心者ではボールを追いかけることや、キャッチするのが精一杯でそれどころでなく、動きの違いが明らかに見て取れる。こうした運動組み合わせの際に、運動目的によって動きを合目的に変化させることを、マイネルは運動投企の先取りと表現している。

「こんなふうにこんな感じでしょう」という動きの全体像をどれだけ把握していて、次の運動が意識されているか、あるいは意識しなくてもできるかという

ころで先取りの質が決まってくる。

この先取りという現象がない限り、動きはメロディーを失い、途切れてしまうことになる。

#### ⑦運動の正確さ<sup>(20)</sup>

ある動きができる背景には、動きのコツとして、あるいは身体知としての運動記憶が成立している必要がある。そのコツというものは発生と消失を繰り返しながら、やがて定着し、最終的にはいつでも同じような運動ができるようになっていくということになる。それは、運動経過の定常性、すなわち空間的経過の定常性、時間的経過の定常性、力動構造の定常性、さらに達成の定常性ということである。

例えば バスケットボール選手はコート内を動きながらドリブルをするが、熟練者では特に手元を見なくても敵方プレイヤーをかわしたり、パスする味方の位置を確認したりできるようになっている。ドリブルという運動が熟練し、定着しているからということになる。

また動きの正確さは、運動の結果の正確さにもつながっていく。つまり、ボールを的に当てる正確さのようなもの、ゴルフやテニス、あるいは野球のピッチャーのコントロールという課題にも現れてくる。

フィギアスケートや器械運動のように、動きのできばえを課題とするものは、失敗しないだけでなく、動きのかたちが洗練された美しいものとして定着しているようすということになる。

マイネルは運動の正確さは能力達成の基準として、運動協調の完全さの基準として有効と述べている。それは局面構造と目的に即応した運動リズムの正確な仕上がりであり、流れるような運動伝導のマスターであり、さらに常にタイミングのよい運動の先取りであると説明している。

#### ⑧運動の調和<sup>(21)</sup>

ここで言う運動の調和とは、運動全体の均整がとれ、まとまりをもち、同調していることを意味する。

マイネルは、体操やダンス、フィギアスケートだけでなく、体操競技や陸上競技においても、うまくいった運動ないしは連続運動の調和というのは、すばらしいメロディーのように魅力的に美しく思われるものと表現している。さらに、音楽のメロディーや和音を例に、慣れ親しんだメロディーの中ではどんなに小さな乱れでも不協和音のように感じるとも述べている。

私たちも、フィギアスケートでまったくミスのない芸術的なスケートに直面したときに感動を覚えるし、体操競技で難度の高い演技の成功を見たときは爽快な気分を味わうことができる。言わば、運動の諸徴表のすべてが、合目的に同調されているような状態であるといえる。逆を言えば、たどたどしいとか、躓いたり、転んだりした場合には、運動経過の調和に乱れが生じたということになる。

#### (2) 評価内容検討の手続き

幼児の基本的運動形態を分析するにあたり、それぞれの運動すべてに8つの質的徴表すべてが顕著に表れるわけではないため、第一段階としてどの動きにどのような質的徴表が顕著に表れるかを検討する必要がある。

例えば、走るという運動は循環運動なので局面構造というのは徴表として顕著にはみられない。一方、べたべた走る年少児の走りとは、軽やかに走る年長児の動きには運動の弾性という徴表の差異が明らかに表れる。

また、走って行って跳び越すといった組み合わせ運動については、助走の勢いを損なわないための局面融合や運動流動などの徴表が観察できるし、跳び越すための目標物に対して自らの助走や踏み切りの動きを合わせる運動の先取りも観察できる。

さらに、第二段階として、その動きそれぞれにおける質的徴表の意味を示し、評価観点として設定する必要がある。例えば、平均台を「渡る」動きにおける弾性は、バランスを崩さないような柔らかな弾力であるが、「跳ぶ」における弾性は、反動動作や着地時の跳ね返すような力強い弾性を示している。その観察された徴表に合目的性があるかを検討することになる。

このような手続きを経て、試論では幼児期に発達する動きの中でも代表的なものを取り上げ、評価項目を示すと同時に、妥当性についての検討を行うこととした。

### 3. 試論

前段で述べたように、幼児期に獲得すべき動きや、洗練されていく動きというものは数えれば数えるほど多くなるし、さらに組み合わせ運動も加えれば相当な数になってくる。そこで、動きをいくつかの属性によって分類し、その中で代表的なものを取り上げていくことにした。

本研究においては、先行研究に共通する基本動作の

表3. 基本動作とそれに特徴的な質的徴表の例

特に際立って観察される質的徴表：◎、一般的にみられる質的徴表：○

動作の分類	質的徴表 基本動作	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
		運動の 局面構造	運 動 リズム	運 動 伝 導	運 動 流 動	運動の 弾 性	運動の 先取り	運動の 正確さ	運動の 調 和
体のバランスをとる動き	転がる		○		○			○	
	渡る				○	○		○	
体を移動する動き	走る		○	○		◎			○
	跳ぶ	○	○	○		◎			○
用具を操作する動き	投げる	○	○	◎				○	○
	蹴る	○	○	◎				○	
組み合わせ運動	助走して跳ぶ	◎	○		◎		○		◎
	助走して蹴る	◎	○	◎			○		◎

(幼児期運動指針における動作の分類とマイネルの質的徴表に基づいて筆者が作成)

分類で、幼児期運動指針にも示されている「体のバランスをとる動き」「体を移動する動き」「用具などを操作する動き」に従い、それぞれ代表的な基本動作を表3のとおり選定した。また、動きの多様化を評価する意味で「組み合わせ運動」についてもその項目に加えることとした。

#### (1) 基本動作における評価観点の具体化

##### ・「転がる」における評価観点：

[運動リズム・運動流動・運動の正確さ]

マットに手をつき、両腕で支持しながらタイミングよく両脚で床を蹴ることができるか、立ち上がりの際には上体を起こすと同時に膝を曲げ、スムーズに立ち上がれるか。力と時間が同調し、一連の運動経過が途切れることなく滑らかであるかは運動リズムの問題となる。

丸めた背中が後頭部から上背部一臀部に至るまで順次接地しながらスムーズに回れているか。ここでは支持する面を流れるように移動させているかが重要である(運動流動)。

背中を丸めた姿勢を維持しながら回転し、足が接地したタイミングで立ち上がりの動作に入れるかどうか。また、起き上がる際には体を前傾しバランスを取りながら立ち上がれるか。支持面が体の中心を通り、まっすぐ転がるかどうか。それぞれの運動経過の再現性であるとか、意識しなくてもできるかということが運動の正確さを示す。

##### ・「渡る」における評価観点：

[運動の弾性・運動の正確さ・運動流動]

狭い支持面において両脚支持から片脚支持の局面へ移る際には、変化する重みを柔らかく受け止める弾性と、安定した姿勢を維持する正確さがあるかどうかの問題となる。また、力動性の面では強弱が少ないことや、時間的な面では速度が変化せず一定であること、空間的な面では左右の揺れが小さいことなどが、運動の流動性を左右する。この流動性を持った動きの定常性は運動の正確さを示す。

##### ・「走る」における評価観点：

[運動伝導・運動リズム・運動の弾性・運動の調和]

腕の振りは腕から体幹への運動伝道を示し、上体の安定と進行方向への推進力を保つことに貢献している。脚の動きとのリズムが乱れると上体の遅れや、上体の回転など不経済な動きが生じる。

走動作の場合、両脚が接地していない局面が存在するため、足が接地する際には弾性が認められるが、緩衝の動作は僅かで、バネのように跳ね返るような経過が観察される。

運動の調和というのは局面構造と運動リズムの調和であり運動の流動、弾性、合目的な運動の伝導などの諸条件が整った状態であり、いわゆる不経済な動きや合目的でない動きが見当たらない動きの状態と言える。

##### ・「跳ぶ」における評価観点：

[運動の局面構造・運動リズム・運動の調和・運動の弾性・運動伝導]

跳ぶ（立ち幅跳び）における準備局面は後方への腕の振り上げと沈み込みの動作、主要局面は上体の引き起こし、脚の伸展動作、腕の振り上げ動作に分節化される。それぞれの局面における空間（動き）・時間（タイミング）・力動性（力の発揮状態）の同調という運動リズムと、一連の運動経過の調和が重要な観点となる。

また、沈み込みから跳ね返すような脚の伸展と、着地の時の緩衝動作に運動の弾性が観察される。

運動伝導は体幹（引き起こし動作）から脚（伸展動作）へ、腕（振り上げ動作）から体幹へと動きの順序性が認められるかどうかである。

・「投げる」における評価観点：

[運動の局面構造・運動リズム・運動伝導・運動の調和・運動の正確さ]

投げる（ボール投げ）において、準備局面は勢いを付けるための動きであるいわゆるテイクバックや、足を踏み込むために腿を引き上げる動作があり、主要局面では足の踏み込みや上体の捻り、肩の屈曲、肘の伸展、手首の返しなどの動作がある。終末局面では腕のフォロースルーや緩衝動作としての足の踏み込みなどが見られる。それぞれの局面における力の入れ方と抜き方がいわゆる運動リズムということになる。

運動伝導はボールに力を伝える動きで観察される。下肢の動きから体幹へ、体幹の捻りから肩、肘、手首へと動きと力は伝わっていく。

比較的複雑な一連の動きについての同調（調和）が必要であり、動きの再現性、定常性が運動の正確さを示すが、運動の目的が飛距離や速度である場合、あるいは的に当てるようなコントロールの正確さである場合で動きに差異が表れる。

・「蹴る」における評価観点：

[運動の局面構造・運動リズム・運動伝導・運動の正確さ]

蹴る（サッカーボールを蹴る）運動については、支持足を前方に踏み込みながら、蹴り足を後方へ引き上げる動きが準備局面となり、足を振り下ろしてボールにヒットする動きが主要局面、勢いを維持しながら足を振り上げる動きが終末局面ということになる。

運動伝導は足を踏み込んだ後に生じる上体の捻りから、股関節の屈曲、膝の伸展へとという動きの中で力が伝わっていくようすである。

ボールコントロールの正確さや、飛距離などの目的

に応じて、動きは変わるが、そこにおいて運動の正確さが重要である。

・「助走して跳ぶ」における評価観点：

[運動の局面構造・運動の先取り・運動流動・運動リズム・運動の調和]

走って跳ぶという組み合わせ運動では、二つの運動をスムーズに結びつけるための動き（局面融合）が意識的に行われる必要がある。助走から、跳躍の動きを先取りした場合に踏み切り直前の助走の動きは、跳躍の導入動作へと変化し、決められた位置からの跳躍を可能とする。

また、助走スピードが跳躍に生かされているかということが運動課題となるため、助走を中断せずに踏切の手前で調整し、跳躍から着地を成功させるまでに一連の流れるような経過が認められるかどうかの問題とされる（運動流動）。それぞれの局面の動きと力動性（運動リズム）、タイミングなどの諸徴表がまとまった一つの運動として合目的性を持った時に運動の調和が認められる。

・「助走して蹴る」における評価観点：

[運動の局面構造・運動の先取り・運動リズム・運動伝導・運動の調和]

助走から、蹴るという動きを先取りした場合に助走後半の動きは蹴るための準備動作へ変化（局面融合）し、ボールを蹴るための最適な位置からキックが可能となる。助走の勢いがキックに生かされるように力動性（運動リズム）の調整が重要である。調整を誤ると、勢い余って目的の位置に踏み込めずにミスキックになるか、キックの前に失速して助走が生かせないということになる。

また、助走から得られる力は、大きく踏み込んだ軸足でブレーキをかけることによって体幹の回転、そして蹴り足へと伝えられる（運動伝導）。

助走からキックの導入局面、主要局面、終末局面までの動きが一つのまとまりを持ち、合目的性を持った時、運動の調和が認められる。

(2) 幼児の基本動作における評価の実践例

表3の基本動作について幼児Aの印象分析を実施し、3-(1)で示した観点に従い評価の実践例を以下に記述した。また、基本動作を記録した動画から、編集ソフトを用いて作成したモーションフォトを参考資料と

図1. 転がる (前転)



して掲載した。

なお、ここで注意したいのは印象分析による記述は、モーションフォトの分析をしたのではなく、あくまで実際の動きを観察し、さらに動画で再度分析を行った結果ということである。

1) 幼児A (5歳) の「転がる」(前転) で観察された動きの評価 (図1)

①運動リズムに関する評価：

この幼児の場合、腕支持から床を蹴る動作、回転後半で上体を起こす動作、立ち上がり動作、それぞれの力の入れ方とタイミングにずれがあり、力動的なリズムが途切れ、ぎくしゃくした印象を受ける。

②運動流動に関する評価：

回転がややスムーズでなく、立ち上がり動作の時に流れが中断気味だった。回転中の姿勢と立ち上がり動作の分節に流れを途切れさせてしまう課題がある。もっと顎を引いて背中を丸めた姿勢を維持することで、回転運動がスムーズになり、起き上がりも滑らかにできる。

③運動の正確さに関する評価：

バランスを取ってまっすぐ転がることや、立ち上がる動きについてはほぼ正確にできている。

この時は膝を曲げるタイミングが遅れたため、スムーズに起き上がることができなくなっている。体を起こすのと同時に膝を曲げるタイミングを正確に身につけることで立ち上がりまでの動きに流れが生まれ、運動全体にリズムも生まれる。

2) 幼児A (5歳) の「跳ぶ」(立ち幅跳び) で観察された動きの評価 (図2)

①運動の局面構造に関する評価：

図2. 跳ぶ (立ち幅跳び)



準備局面での腕の振り上げ、膝を曲げた沈み込みの動き、主要局面での膝の伸展と腕の振り上げ、終末局面での着地時の緩衝動作など、それぞれの局面において概ね目的な動きが観察されているが、準備局面と終末局面での沈み込みが小さい印象を受けた。また、主要局面での腕の振り上げも不十分で全体的に動きのダイナミックさに欠ける印象を受けた。

②運動リズムに関する評価：

腕の振りや跳躍、着地に至る時間的な経過における力の入れ具合(リズム)の落差が小さく、力強さが感じられない。また、腕を振る時に肩や腕に力みが感じられ、十分に腕が上がらない原因になっている。

③運動伝導に関する評価：

脚から上体へ、腕から体幹への伝導が問題になるが、腕の振り上げが不十分で、体幹の動き(上体を起こすあるいは体を反らす動き)に導くことができていない。

④運動の弾性に関する評価：

膝を曲げた沈み込みの動きが少なく、はね返すような力強い膝の伸展動作にはなっていなかった。また、着地の緩衝動作も同様に沈み込みが小さく弾性に欠けていた。

⑤運動の調和に関する評価：

腕や脚、体幹などそれぞれの動きが小さかったこともあり、動きにぎこちなさがあり、調和しているとは言えない。大きな動きの中で力動性とタイミングが協調することが、跳躍動作の調和を生み出すことから、この場合には調和を検討する以前の問題とも言える。

図3. 助走して蹴る（サッカーボールをキック）



### 3) 幼児A（5歳）の「助走して蹴る」（サッカーボールをキック）で観察された動きの評価（図3）

#### ①運動の局面構造に関する評価：

助走からキックに入る際に大きく踏み込み、助走をキックの導入動作へと変化（局面融合）させている。大きな踏み込みにより、軸足でブレーキをかけることによって蹴り脚が加速され、主要局面での強いキックが可能となっている。それぞれの局面における動きもある程度洗練されていると言える。

#### ②運動リズムに関する評価：

無駄な力や動きもなく、速い助走からスムーズに力強いキックへとつながっている。力動性とタイミングの協調と合目的性が確認できる。

#### ③運動伝導に関する評価：

助走の勢いを維持しながら、軸足の強い踏み込みによって体幹から蹴り足へとスムーズに動きが伝わっていくようすが観察できた。

#### ④運動の先取りに関する評価：

ボールの位置に対する踏み込みの正確さや、助走からキックへつなげる動きがみられることから、その動きがよく先取りされていることは明らかであった。

#### ⑤運動の調和に関する評価：

助走から踏み込み、キック動作までが途切れることなく、ひとまとまりの運動としての経過が認められた。空間一時的分節（局面構造）と、力動一時的分節（運動リズム）が同調していると言える。

### おわりに

本研究ではモルフォロギー的考察法を頼りに幼児の運動の評価について検討を進めてきた。これは人間の感覚的印象により得られた観察内容をもとに分析及び評価をすることで、それを幼児教育や保育現場における運動の指導実践へ直接的に還元することを意図したものである。今回はあくまで、幼児の基本動作における質の評価の方法について概要を示し、試論を通じて分析方法の妥当性を確認するに留めているが、検討した結果について今後の課題を含め以下にまとめた。

- (1) 検討した評価観点をもちに、実際の幼児の基本動作について印象分析を試みたところ、比較的容易に動きの構造的把握が可能であった。動きの欠点を浮き彫りにし、同時によくできた根拠がどこにあるのかを評価することができ、実践の中で活用できる可能性を見出すことができた。
- (2) 評価を実践するにあたって現時点での方法では、ある程度の運動経験や運動知識あるいは運動観察力のスキルが求められるため、運動指導の現場で活用するにはもう少し改善と工夫が必要である。
- (3) 先行研究からも窺える通り、「運動質」の理解、解釈については研究領域によっても、一般的にも差異があるようだ。スポーツ運動学における意味での運動質について、今後さらに理解を広められるよう努めていく必要がある。
- (4) 成長・発達の段階に応じた動きの達成課題を導くには、より多くの観察事例を収集していかなければならない。しかし、観察対象が幼児であるが故に、保護者や保育者など多くの協力者を得ることが前提となるため、個人研究では困難な作業である。

## 【注 記】

- 1) 文部科学省：「幼児期運動指針ガイドブック」(株) サンライフ企画, 2013.
- 2) 文部科学省：「体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究」2007-2009, 文部科学省ホームページ. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/youjiki/](http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/youjiki/) (最終検索日 2019. 7. 1)
- 3) 阿江通良他：平成19年度日本体育協会スポーツ医・科学研究報告「幼少年期にみにつけておくべき基本運動(基礎的動き)に関する研究—第3報—」, 公益財団法人日本体育協会, 2007.
- 4) 辻野昭・後藤幸弘：「幼児・児童期における走運動 pattern の加令的変遷」, 大阪教育大学紀要 Vol. 24 第V部門 第3号：253-259, 1975.
- 5) F. j. j. Buytendijk：Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung, 1956, Springer Verlag.
- 6) Meinel, K：BEWEGUNGSLEHRE—Versuche einer Theorie der sportlichen Bewegung unter pädagogischem Aspekt 1960 1. Auflage. (金子明友訳『スポーツ運動学』, 大修館書店, 1981,) 邦訳 p. 107.
- 7) 同上, p. 108.
- 8) 同上, p. 452.
- 9) 同上, p. 127.
- 10) 同上, p. 128.
- 11) 同上, p. 307.
- 12) 中村和彦他：「観察的評価法による幼児の基本的動作様式の発達」, 発育発達研究第51号：1-18, 2011.
- 13) 前掲, 註(6), p299.
- 14) 同上, pp. 156-166, 運動の局面構造(空間・時間的分節)についての詳細は本文参照。
- 15) 同上, pp. 166-190, 運動リズム(力動・時間的分節)についての詳細は本文参照。
- 16) 同上, pp. 190-212, 運動伝導についての詳細は本文参照。
- 17) 同上, pp. 213-221, 運動流動についての詳細は本文参照。
- 18) 同上, pp. 221-228, 運動の弾性についての詳細は本文参照。
- 19) 同上, pp. 228-236, 運動の先取りについての詳細は本文参照。
- 20) 同上, pp. 236-248, 運動の正確さについての詳細は本文参照。
- 21) 同上, pp. 248-252, 運動の調和についての詳細は本文参照。

## 【参考文献】

- E エリッヒ・バイヤー編・朝岡正雄監訳：「スポーツ科学辞典」, 1993.
- 金子明友・朝岡正雄編著：「運動学講義」大修館書店, 1990.
- 金子明友：「身体知の形成(上)」, 明和出版, 2005.
- 金子明友：「身体知の形成(下)」, 明和出版, 2005.
- 金子明友：「スポーツ運動学」, 明和出版, 2009.
- 日本陸上競技連盟編：「陸上競技指導教本」, 大修館書店, 1993.

## 【謝 辞】

真夏の暑い中、長時間にわたる実験に協力してくれた我が子たちにあらためて感謝の意を表します。



## J. デューイにおける幼児教育方法の検討 ーフレーベル受容とフレーベル主義批判に注目してー

A Study of Early Childhood Educational Method in J. Dewey  
: Focusing on Judgment about Fröebel and Froebelians

佐久間正弘  
Masahiro SAKUMA

### 目次

- はじめに
- 1 デューイのフレーベル理解
- 2 デューイの幼児教育
- 3 デューイの教育観
- おわりに

#### はじめに

本稿の目的は、デューイ (J. Dewey) がフレーベル (Friedrich Fröebel) をどのように受容し、またどのように批判して、どのような幼児教育の方法を目指したのかを明かにすることである。

デューイは、アメリカの(教育)哲学者でプラグマティズムの代表的思想家であり、フレーベルはドイツの教育学者で、世界で初めての幼稚園を創設したとされることは周知のとおりである。フレーベルの生年・没年は1782年-1852年で、デューイのそれは1859年-1952年であるからフレーベルの死去から7年後にデューイが誕生したことになる。

デューイの代表的著書の一つである『学校と社会』に収められた「フレーベルの教育原理」は、デューイが幼児教育にのみ焦点を当てて教育方法論を展開する稀なものであることから、はじめに「フレーベルの教育原理」を手がかりとして検討していく。

デューイの教育思想と方法を理解するのはなかなか容易なことではない。それはデューイがあまりに偉大な思想家であったからというだけではなく、デューイが多くの著作を著し、それらが互いに関連しているからである。したがって、可能な限りそれらも参照しながら

検討していくものとする。

これまでデューイの幼児教育については多くの研究がなされてきた。

安部貴洋は、デューイの「フレーベルの教育原理」を検討し、デューイのフレーベル解釈では、形而上学的背景を排除し、さらにフレーベルの教育思想の持つ「生の合一」をも排除したことによって、フレーベルの可能性を狭めた<sup>(1)</sup>と評価する。

平野良明は、デューイの幼児教育はフレーベルの批判的継承であるにとらえている<sup>(2)</sup>。また、荘司雅子は、デューイについて「フレーベルが自国ドイツにおいてなすべくして、しかもなしえなかったものをアメリカにおいて実践化して具体化した一人の偉大なフレーベルの使徒である」<sup>(3)</sup>とデューイの幼児教育がフレーベルを継承しているという評価をしている。

デューイ自身も、自らが運営するシカゴ大学附属小学校が「フレーベルの教育哲学の説明者」<sup>(4)</sup>であるといながらも一方では、フレーベルの原理を4歳から12歳までの子どもたちの教育に適用しようとするには無理があり修正が必要であるという。つまり、シカゴ大学附属小学校の実践は、フレーベルの精神に誠実に対応するものなのだが、フレーベルの原理に基づい

て幼児教育をそのまま展開することはできないというのだ。

筆者は拙稿<sup>5)</sup>において、デューイと倉橋惣三の幼児教育の方法を検討し、両者ともにフレーベルの幼児教育方法を受容しながらも象徴主義、そしてフレーベル主義の幼児教育の方法を批判していたことを概観した。そして、デューイの幼児教育では子どもの内面から生じる欲求や衝動、そして自発性を重視するあまりに教師の指導性の積極的な評価が不足している点を指摘した。しかし、デューイが幼児教育の方法として述べる「教材」、「模倣」と「暗示」については詳しく検討することができなかった。

本稿では、デューイがフレーベルを受容しながらもフレーベル主義の教育を批判しながら幼稚園の教育方法論を展開したという見地に立ち、幼児教育方法としての「遊戯」、「教材」、「模倣」と「暗示」についても検討していく。そして、これらの事柄の基底となるデューイの教育観についても概観していく。

現代の幼児教育においては、集団生活をとおして社会性を育成するとともに、体験をとおして様々な力を身に着けさせることが求められており、そこにはデューイの思想が影響していると考えられる。だとすれば、今、デューイがシカゴ大学付属小学校で実践してきた幼児教育方法としての「フレーベルの教育原理」<sup>6)</sup>を中心に据えて、もう一度検討することは意義があることだろう。

## 1 デューイのフレーベル理解

はじめに、デューイがフレーベルの幼児教育をどのように理解し、いかなる解釈をしているかということを見てみよう。

デューイは「フレーベルの教育原理」において、シカゴ大学付属小学校ではフレーベルの教育哲学をすでに実践しているという。そういうのは次にあげる3点を実践しているからである。

第一に、学校の仕事は子どもたちが共同で相互扶助しながら生活できるような相互依存の意識を育成し、それを実行させることだ、と学校の機能を社会的観点からとらえる。第二は、子どもの本能的・衝動的な態度及び活動を重要視すること、つまり子どもの内から生じる活動に基礎をおくことだと述べる。これは児童中心主義の観点からとらえたものということができよう。

最後は、個人的な性質や傾向を利用して、一段と大

きな社会、つまり実際の社会での行為、仕事を再現するということである。また、これらの活動をとおして価値ある知識を獲得するということでもある。これは、第1、第2の視点を統合して広く適用しようとしている。

デューイは、ここにあげた3点が「フレーベルの教育哲学を間違いなく表しているとすれば、当シカゴ大学附属小学校は、フレーベルの教育哲学の説明者であるとみなされて然るべきである」<sup>7)</sup>と、すでにフレーベルの教育原理を実践していることを強調している。

デューイがこのように述べていることについては、すでに多くの研究で取り上げられている<sup>8)</sup>。ここでは、デューイがこれらの3点についてどのように主張をしてきたのかを「フレーベルの教育原理」を中心して、

『学校と社会』における他の章、『民主主義と教育』で述べられていることを参照しながら見てみよう。

そもそも、デューイの幼児教育に対する考え方も突然非連続的に生じたものではなく、彼の連続した教育思想の中から生まれ出たことを忘れてはならない。

はじめに第一の社会的な観点について考えてみよう。そもそもデューイは、教育の改革は変化しつつある社会の必要にこたえようとするものであり、社会的観点をとることがとりわけ重要なことであると考えていた。デューイが特に念頭に置く社会的変化は農業化社会から工業化社会への産業上の変化であり、その教育的背後には家庭及び近隣集団制度があることを重要視して、『学校と社会』では家庭が教育の中心をなしていた時代に言及する<sup>9)</sup>。

それまでは産業上の典型的な仕事は家庭で行われていて、家族の構成員が実際に作業の過程で仕事を分担していた。家庭には「家族の成員一人ひとりが自分の役割を誠実に、かつ他者と協力して果さなければならぬような現実の必要性が絶えず存在していた」<sup>10)</sup>であり、そこには共同して相互扶助する生活があって、相互依存の意識が育成されていたのだ。しかし、工業化された当時の社会では、産業の集中化および分業化が進み家庭や近隣社会でのこうした仕事がなくなってしまい、それまでのような教育がなされなくなってしまった。

したがって、デューイはそれまで大切なこととして家庭で教育されてきたことが学校において教育されなければならないと考えるのである。そこには「自分自身の行為の結果を他の人々が行っていることとの関連のあるものと見なし、しかも彼らの行動が彼自身に及

ばす結果をも考慮するならば、そこには共同の精神が存在する」<sup>(11)</sup>と述べているように、デューイは他者との相互行為に注目し、そこに共同の精神が涵養され相互依存の意識が育成されると考えていた。

つぎに、第2の視点について、デューイが徹底した児童中心主義であったことに注目しながら考えてみよう。

デューイは「旧教育は、重力の中心が子どもの外部にある」つまり「子ども自身の直接の本能と活動以外のところにある」<sup>(12)</sup>といい、子どもが中心となるべきだと主張していた。デューイの考える教育では、子どもの外部からの強制や単なる知識の注入ではなく子どもの自発的な活動が必要であり、かつ本能的・衝動的な活動が重要なのである。「子どもは特有の能力を持っているのである。この事実を無視すると、子どもの成長が依存している諸器官の発育を妨げたり、それをねじ曲げたりする」<sup>(13)</sup>ことになることから、「本人自身の認識を犠牲にして自動的な熟練を達成するような練習やその他の方策」<sup>(14)</sup>を厳しく批判する。

「すべての教育活動の第一の根源は、子どもの本能的・衝動的な態度および活動にある」<sup>(15)</sup>という児童を中心にする考えは、子どもの本能や衝動を刺激して子どもがほしいままに活動させることではない。また、子どもの機嫌をとって子どもに合わせることもない。もしも「子どもを無制限に放任することによって、子どもの興味をほしいままにさせておくならば、そこにたとえ成長が見られたとしても、それはせいぜい偶発的なものが見られたにすぎないのである」<sup>(16)</sup>。

デューイがいうところの本能・衝動を基にする教育は、子どもの本能や内面からの衝動を出発点として教育に関わる設備と材料を組織化して、活動を指導し、それを一定の進路に沿って働かせることなのである。それは目標にまで導くことで完結してしまうものではない。

三番目の視点、つまりより大きな社会での行為・仕事を再現するという点についてデューイはどのように考えたのであろう。デューイは『学校と社会』において

学校はこれまで生活の日常的な条件や動機からはなだしく切り離され、孤立させられているので、子どもたちが訓練を受けるために通わされている当の場所が、経験—その名に値するあらゆる訓練の母である経験を、この世の中で獲得するのが最も困難

な場所になってしまっている<sup>(17)</sup>

と学校が現実の社会から乖離していることに対して危機感を表し、学校が生活と密接に結び付き「小型の共同社会、胎芽的な社会」<sup>(18)</sup>となるべきだと考えていた。そうしたことから「いちだんと大きな成熟した社会での典型的な行為および仕事を、子どもの段階で再現すること」を、学校がすべきこととしてあげられている。

このように見ると、これまで報告されているように、「フレーベルの教育哲学」としてデューイがあげている3点により、フレーベルにおける幼児教育の原理をシカゴ大学附属小学校の実践に取り入れて継承していることになる。これらの3点はデューイの教育哲学とフレーベルのそれが一致するものだったということである。

しかし、デューイはフレーベルの幼児教育を墨守しようとはしない。というより、当時のアメリカにおける幼稚園教育が恩物などフレーベルの象徴主義を盲目的に実践していることを批判していた。その実践はフレーベルの真意を解せずには表面的に模倣するものであり、デューイはそのような当時のフレーベル主義から解放しようとしたのである。社会の変化に応じて幼稚園教育を発展させることをフレーベル自身が期待していたはずだとデューイは理解する。

それは、フレーベルが唱え実践してきた幼稚園教育がさらに発展すること、これがフレーベルの願いであり真意だったにもかかわらずフレーベルの残した伝統をそのまま機械的に行っているのが当時のフレーベル主義だったからである。

## 2 デューイの幼児教育

### (1) 幼稚園と小学校との連続

デューイは、幼稚園と小学校との間の垣根を取り除こうとする、いわゆる「幼小連携」を図ろうとしたのである。付属小学校での実践について次のように述べている。

ここでは、4歳の子どもたちに対するのと同様な信念と誠実さをもって、この原理を12歳の子どもたちに適用し、この原理に従って教育を実践しているという試みがなされている<sup>(19)</sup>

幼稚園と小学校の第一学年との課業の連続性を確保するためには再調整が必要であり、その調整は後者の

側から行うことは不可能なのだという<sup>(20)</sup>。デューイにとっては、幼稚園における教育のあるべき姿は、幼児教育にとどまるものではなく学校教育全体に通じる基本的な原理なのであろう。

小柳正司は「デューイの実験学校の場合、既存の幼稚園教育を小学校教育につなげるという発想ではなく、新たに初等教育を幼児教育段階にまで下に拡大するという発想である」<sup>(21)</sup>ととらえている。

デューイは、「学校教育における浪費(waste)が組織上の問題から生じるのであり、それは事物が孤立していることに起因する」<sup>(22)</sup>と、学校が社会から孤立していることが問題だと考える。また、それだけではなく各学校種間の孤立をも問題とする。教育の目的や方法に一貫性が欠如していて幼稚園と小学校には連続性がなく、それぞれが孤立していることを問題視した。

キンダーガルテンを創設したフレーベルが幼稚園の創設者とされていることは周知のことであるが、デューイは幼稚園の創設過程を

幼稚園というものは、今世紀(19世紀のこと…筆者)と共に起こったものであるが、育児室とシェリングの哲学とが合体してできたものであった。母親がその子どもたちと一緒にやった遊戯やゲームが、シェリングのきわめてロマンチックな、象徴的な哲学と結びつけられたものであった<sup>(23)</sup>

と述べ、シェリングの哲学的要素が幼稚園と他の学校制度との間の障害物になっていると指摘する。なぜなら、教育に生気をもたらす力は子どもの実際的な生活の研究、すなわち育児室から生まれるものでなければならず、シェリングの象徴的な哲学から生じるものであってはならないからだという<sup>(24)</sup>。

それにしても、デューイのめざす幼児教育は壁のない自由な相互作用なのであり、かつ小学校との連続なのである。そのためには、フレーベルの教育原理に修正を加えなければならないとして、遊戯、教材、方法について言及している。次に、これらについて述べていく。

## (2) 遊戯

デューイは「フレーベルの教育原理」において、まず遊戯について言及する。

遊戯は子どもたちに自然におこるものであり、また当然おこるものだ。だから遊戯を意図的に学校教育に

取り入れようとする教育論者はそれまでいなかった。それを行ったのがフレーベルであり、フレーベルだけが例外中の例外であるとフレーベルの功績をデューイは評価する<sup>(25)</sup>。

デューイもフレーベルも、遊戯が幼児教育において重要な働きをすると考える。遊戯は子どもの内面からの欲求や衝動を根源とする活動であり、人間の総合的な活動であるからにはほかならない。デューイは「遊戯というものはむしろ、子どもの精神的態度を全体的に統一的に示しているものである」<sup>(26)</sup>という。フレーベルも同様に幼児の発達において「最高の段階」であると考えていた。引用が少し長くなるが遊戯についてのフレーベルが述べている記述をみてみよう。

遊ぶことないし遊戯は、幼児の発達つまりこの時期の人間の発達の最高の段階である。というのは、遊びとは、すでにその言葉自身も示していることだが、内なるものの自由な表現、すなわち内なるものそのものの必要と要求に基づくところの、内なるものの表現にほかならないからである。(略)あらゆる善の源泉は、遊びのなかにあるし、また遊びから生じてくる。(略)この時期の子どもの生命の最も美しい現れは、遊びのなかの子どもではなからうか<sup>(27)</sup>

フレーベルは、遊びは内なる活動衝動や作業衝動などの内部から生じるものだとする。デューイもこれに異議を唱えるものではない。むしろ同様の考え方をしている。

しかし、デューイは遊戯について次のように述べる。

「遊戯」とは、子どもの外面的なパフォーマンスを意味するのではなく、子どもの心理的な態度をさすものであるというこの事実は恩物とか遊戯とか仕事とかいったものについて、なんらかの一定の、あるいはあらかじめ規定されているシステムや順序性に従わなければならないという必要性から完全に開放されていくことを意味しているのである<sup>(28)</sup>。

遊戯は「外面的におこなう事柄」ではないのである。ここでいう「外面的におこなう事柄」とは、外から観察できる子どもたちの活動のことではない。勿論、自らを外部に表現する活動ということでもない。そうではなくて、外から与えられる事柄のことなのであろう。つまり大人が準備して与えるような遊戯のことであっ

て、そのようなものであってはならない。遊戯は子どもの心理的な態度であって、あらかじめ大人によって決められた順序にしたがって活動することでもない。ゆえに、フレーベル主義の教員が墨守している恩物から解放されなければならないとデューイは考える。

フレーベルが「内的なものが外部に自らを表現したり、精神的なものが外界に自らを表現したりするには何らかの材料が必要だ」<sup>(29)</sup>として創造した遊具が恩物である。では、デューイは恩物の何を批判したのであろうか。フレーベルが一定の定まった発達の法則があるのだから具体的な子どもを研究することに重要な意味はなく、既定の方式にしたがって外部の材料を提示し、それを操作させることが適正な発達を確保する方法だと考えていたことをデューイは指摘する<sup>(30)</sup>。

ここで、恩物とよばれる遊具がどのように使われたのかを再確認しておこう。『保育用語辞典 第7版』（ミネルヴァ書房）によれば、恩物による保育は、「縦横に線の引かれた『恩物机』に幼児を座わせ、保育者の指示にしたがって机の線に合わせて積み木を組み立てさせる」のである。このように教師の指示によって子どもが順序よく作業するように用いられたのだとすれば、デューイには恩物を用いた遊戯は「外面的なパフォーマンス」でしかない。これを批判したのは当然であらう。

子どもたちは年長者たちの仕事を模倣した遊び（例えば、ままごとやお医者さんごっこなど）をするのであり、その遊びをするように暗示されている玩具をあたえられなくてもその遊びをするのである。遊戯の楽しみは、子どもたちが必要なものを見つけたり、作ったりすることから生まれる、とデューイは考える。特に模倣的遊戯において、子どもたちは注意深く生活全体の様子を見るようになる。そして、子どもたちは遊戯を通して、社会の仕事が社会を維持するために必要とされることに気付くようになる。そうした点でも遊戯は教育的価値を持つものである。

いわゆる「ごっこ遊び」について、デューイは、子どもたちの遊びは自分が目のあたりにする生活を表現するものであって、家庭生活の代わりをするという意味で象徴的であるが、それは現実の活動と関連しているものであって、子どもにとっては現実的なものであるということを強調している。

### （3）教材と方法（「模倣」「暗示」）

次に教材と幼児教育の方法について見てみよう。

デューイは教材について象徴的になりすぎることには注意を促す。教材の範囲を広げすぎると課業が象徴的になるという。子どもが直接的、現実的にかかわり、自然に創造的な再現をしたくなるようなものがよいと考えていたのである。デューイは、フレーベルが教室内の仕事と社会との連続性を考えていないので抽象的な象徴を考えざるを得なかったと批判する。

デューイは、前述のように「フレーベルの教育原理」で、学校の仕事は子どもたちが共同で相互扶助しながら生活できるような相互依存の意識を育成し、それを実行させることだという社会学的視点から学校の機能を述べた。さらに「わたしの教育学的心情」<sup>(31)</sup>の中では、学校は一つの社会制度であって、子どもたちの力を社会の目的のために効果的に使用させるようにあらゆる作用を集中した共同社会生活の形式であることを述べている。特に幼児の教育は家庭生活と密接に関連したものでなければならない。

家庭生活には、子どもに直接的・現実的にかかわって、子どもが想像的な形で再現したくなるような教材がある。子どもは想像の世界に住んでいるのであり、「ごっこ遊び」をするにすぎないのだが、子どもたちが日常生活をしている家庭にあるものは市民生活や産業生活との密接な接点を持つものであって、多様性が与えられるような取り合わせがみられる、とデューイは考える。そして教材をあまりに広い範囲から選択した場合の問題点をあげている。その一つは、あまりに抽象的になりすぎることである。抽象的な教材は子どもの経験と能力を超えたものとなり、やがて子どもは直接的体験の対象となる事物を切望する力を減退させてしまうことになる。もう一つは、子どもが一つのトピックから他のトピックへ次から次へと飛び移る心性的習慣を誘発してしまい、統一性を失ってしまうということである。

ところが、家庭生活からもたらされる教材では、主題とされている事柄のまとまりが破られることなく導入され、物事に注意する能力と知的成長の基礎となる感覚を育成することができる。この感覚をデューイは「連続性の感覚」<sup>(32)</sup>という。つまり、子どもの注意は、一つの仕事から他の仕事へ、一つの家具から他の家具へと移行するのだが、家庭生活に基づく教材は相互に密接に関連しているのであって、家庭生活という一つの統一性のあるものの内部で活動することになる。

これまで見てきたようにデューイの主張では、子どもたちの活動は子どもの内面から生じる自然な衝動や

本能からのものでなければならぬのであり、知覚や判断の能力をより一層高次のものに発展させるものでなければならぬ。このようなものでなければ子どもたちの活動は単なる娯楽となってしまう、教育的成長を促すものとはなりえない。

最もふさわしいと考える活動は、構成的作業あるいは構築的作業なのである。その活動をとおして、子どもたちに多種多様な材料に触れさせることができるだけでなく、現実的な方法でそれらを利用することにより、子どもたちは感覚を鋭敏に働かせ観察力を養うことができる。さらに、これらの作業では目的をイメージし、そこに至る計画を練り、創意工夫することなどが必要とされる。また、自己の行動を振り返り判断し、判断基準を改善するなどの自己評価の能力や責任感なども必要とされる。だからこそ教育的価値が存在するのである。

シカゴ大学付属小学校では、道具を使って木材を加工する工作室の作業、調理や裁縫、そして織物作業によって代表される仕事 (occupation) が行われていた。たとえ、これに類した作業がなされたとしても、物を製作することが目的とされてしまうと、子どもたちが自ら思考し、自分自身によるモデルや計画を考え出す機会も、自分自身の作業を振り返る機会も与えられず、そこには成長を期待できないことになってしまう。仕事というものは、経験の知的側面と実践的側面の両面が備わったものなのであり、またそうでなければならぬ。だから、単に作業するだけではなく、作業をとおして何を成長させるのかということが重要であり、それは社会生活から暗示される価値なのであろう。デューイは、その過程に含まれる精神的・道徳的な状態および成長を期待する。

こうして市民社会、産業社会との関係を密接にしなからず子どもにとって身近な家庭生活という最小単位の社会から教材を見出して、創造的な作業をとおして幼児教育をしようとした。

子どもたちは模倣的 (imaginative) であって暗示 (suggestion) を受けやすいのである。そこでデューイは模倣 (imagination) と暗示を幼児教育に活用しようとするのだが、安易にそれらを使うことは望ましいことではないともいう。また、模倣と暗示を「子ども自身の願望や観念が達成させてくれるのを助ける道具としてのみもたらされるもの」<sup>(33)</sup>と述べ、道具としてとらえる。

デューイは教育方法として、それぞれ2種類の「模

倣」と「暗示」を考える<sup>(34)</sup>。その一つが外部からの「模倣」や「暗示」であり、もう一つは、子どもたちの活動と有機的な関連のもとで正当化される「模倣」や「暗示」である。この二つを明確に区別することが必要だといひ、「模倣」について次のように述べる。

一般的な原則としては、いかなる活動も、模倣によって生み出されるべきものではない。活動の発端は、子どもから開かれなければならない。模範または手本というものは、子どもが真に欲しているものはなんであるかを、より明確に描き出しつまり子どもを意識的なものへと導くよう、子ども自身がやり遂げるのを援助してやるために供給されるべきものである<sup>(35)</sup>

デューイが何度も繰り返し述べるように、子どもの活動は内面から生じる活動でなければならず、「模倣」も単に子どもが模写すべき模範や手本であってはならない。もしも、模範や手本からはなれて自分自身のイメージにしたがって行動することができないのであれば、子どもたちは模範や手本に隷属されてしまうことになる。したがってデューイは「模倣は、子どもを支援し援助するため」のものでなければならぬと考える。

また、「暗示」の方法も子どもの成長を促進するものとして働かなければならず、「暗示」が正常な成長を妨げるような外部的で、教師の恣意的な押し付けであってはならないのである。ましてや、指図して形式的に子どもをコントロールすることであってはならない。「暗示」は自然かつ必然的に生じるものである。デューイは次のように述べる。

子どもが何かを暗示してほしいという欲求を意識的に表明するまでは、教師は子どもに対してどのような暗示をしてもならない、などと主張してよいような根拠はどこにもない。子どもと共感できる教師であれば、子ども自身の本能がどんなものであるか、またそれが何を意味しているかを、当の子ども自身よりも明確にわかっているということは大にありうることである<sup>(36)</sup>

教師自身が子どもをよく理解し、子どもの態度をしっかりと見つけるならば、おのずとその暗示の必要性を見極めることができるのである。

そうした上でデューイは、教師がやるべき事柄をあ

げる。第一に、子どもの発達上のある一定の時期に発現しようとする力はどのような力なのかを知ることである。二つ目は、その力を有益に助長するかたちにするのは、どのような活動であるかを知ることである。そして、最後に発達上のその時期にふさわしい刺激や必要な材料を与えることである<sup>(37)</sup>

### 3 デューイの教育観

デューイは、教師が自らの教育を見直す視点として2点を指摘する<sup>(38)</sup>。一つは、遊戯が子どもの内面から発現し子どもの諸能力を成熟させるものであるかどうかということであり、もう一つは、子どもを一段と高い意識と活動へ導くものであるかどうかということである。この2点は、フレーベルを盲目的に実践するフレーベル主義の幼稚園教師達への警鐘の一つだったのであろう。また、この2点は、遊戯は内なる欲求や衝動から発する行為であるべきだという児童中心主義の主張でもあり、その活動をとおしてさらに高い水準へ彼らを導くような衝動を生じさせるべきだ、という継続性の主張でもある。ここにデューイの教育観の一端を見ることができよう。

デューイにとって、教育には常にさらに高い水準に向かう衝動を生じさせなければならないのだ。つまり、一定の方向に進んで、そこに到達すれば完結してしまうような成就・完成すべき目標は存在しない。デューイは『民主主義と教育』において「成長しつつあることが成長であり、発達しつつあることが発達である」<sup>(39)</sup>と述べ、成長、発達についてその連続性を考える。子どもは、停まることなく成長、発達し続けることが必要なのである。このことはフレーベルの考えとは異なるものだとデューイは考える。「成長しつつあることが成長であり、発達しつつあることが発達だ」ということをフレーベルは考えてはいなかったので、教育過程ではなく教育結果に重点を置いている。このことを「彼（フレーベル）は成長の停止を意味する目標を設定し、抽象的で象徴的な定式への翻訳による以外は、諸能力の直接的指導には応用することのできないような基準を設定した」（括弧内は筆者）<sup>(40)</sup>とフレーベルを批判する。

デューイは、「わたしの教育学的な心情」でも次のように述べている。

その目標や基準をあたえるものとして、教育以外になにか目的をかかげることは、教育的過程の意味

を多大にうばうものであり、また児童をとりあつかうのに虚偽な、かつ外面的な刺激に信頼せしめることになりやすい<sup>(41)</sup>

教育を経験の継続的な改造としてとらえ、教育の過程と目的は別のものでなく同じものでなければならぬと述べる。

子どもが未成熟の状態にいることは自明のことである。その未成熟であることは成長するための第一の条件であって、未成熟であるということは成長力を意味するのであって積極的なものを意味している。

『民主主義と教育』においてデューイはいう。

成長の第一条件は未成熟である。（中略）未成熟 immaturity という語の接頭辞「未 im」は単なる空虚ないし欠如を意味するのではなく、何か積極的なものを意味しているのである。「可能力 capacity」および「潜在力 potentiality」という語が二重の意味を持っていて、一方の意味が消極的であり、他方の意味が積極的である、ということは注目に値する<sup>(42)</sup>

子どもは未成熟であって、彼らには成長、発達の可能性が秘められている。そして、それはどこかで停まるものではなく、どこまでも続かなければならないというように、子どもたちが持つ無限の可能性と引き出すことが教育なのだ。したがって過去から現在までに先人たちが創造してきた知識や技術を外から教え込むだけでは不十分であり、子どもが自らの経験をとおして新たな知識や技術を創造していく力を身に付けさせることが重要なのだ。そもそも知識とは、過去の経験から身に着けた静的なものではなく、未来において経験を再構成し、新たな経験を創造する動的な道具なのである。だからこそ大人が設定した目標に到達させることに重きを置くのではなく、発達し続けるその過程を重視すべきなのである。

このように成長の過程を重視するデューイの考えは、教育は子どもの自然的能力に基礎をおくべきであり、この自然的能力がどのようなものであるかを発見するために児童を研究する必要がある<sup>(43)</sup>という自然的発達としての教育観にその根源がある。

デューイは、「現在の教育方法の全体が残酷なものである。というのは、それがとおくはなれた不確実な未来のために現在を犠牲にすることにかかっている」というルソーを引用しながら、子どもの将来のために教

育をするのではないことを述べ、「成長の結果をあまりにも気にしすぎて、かえっていま成長しつつある過程を顧みないこと」<sup>(44)</sup>はあまりにも悲しい誤りであると、「今、ここでの成長」を重要視して、児童期という時期の真の意味を「成長しつつある時期」、すなわち「成長の時期」ととらえている。この時期に大人の論理でこの自然の成長を無視して強制することは有害であった、子どもの成長、発達に即した教育が必要なのだ。

### おわりに

デューイが児童中心主義、経験主義、道具主義の境地から幼児教育をとらえたこと、また、幼児教育の方法を用いて学校教育を改善しようとしたことは、これまで見てきたように明らかである。デューイの考えの根底にあるものは、フレーベルが「人間の生命の革命は外からではなくて、内からでなければならない」<sup>(45)</sup>と考えたのと同様に、子どもの内からの欲求や衝動に活動の根源があるという事である<sup>(46)</sup>。フレーベルもいわば児童を中心に据えた幼児教育をしており、デューイはこれを継承したということもできよう。

「教材」は、子どもが現実の生活の中で直接かつ密接にかかわるものが良いとする。そうでないものは象徴的であまりにも抽象的になってしまい、それは、想像的な世界に住んでいる子どもたちが実際に再現したくなるような教材とはなりえない。

指導の方法として「模倣」と「暗示」について述べている。その「暗示」と「模倣」も単なる外面的に与えられるものではなく、子どもの内面から生じる活動でなければならない。このように、幼児教育の全般にわたって子どもの欲求や衝動、自発性を重視し、それに依拠した教育を展開しようとしたことによって、子どもたちに対する積極的な教師の指導を評価していないことはこれまでも検討してきた通り明らかである。

デューイは幼稚園教育を、当時盛んにおこなわれていたフレーベル主義から修正して、その幼稚園教育の方法をそれに続く小学校の教育にも適用しようとした。つまり幼稚園から小学校へ連続した教育の展開が必要であると考えていたのだ。それは学校種間でそれぞれが孤立していることを問題とし、それらが連続することが必要だと考えていたからである。これは現在問われている幼稚園と小学校との接続の課題にも通ずるものである。さらにこのデューイの考えは、幼稚園と小学校の接続ばかりではなく、現在行われようとしている小学校と中学校、そして中学校と高等学校の連携、

一貫校という考え方の端緒ということができよう。そうした時に、これらの連続を貫くものが、学習者の内面から生ずる欲求であり衝動、すなわち知的好奇心であるということはいまでもない。近年注目されているアクティブラーニングという学習方法、これこそが知的好奇心を学習の基底とする以外の何ものでもない。

ところで、非科学性、非合理性を含むフレーベルの超自然観を排斥したデューイは、人間生活に根を持つ理想的教育を構想したのである。そして、フレーベル主義に立って幼稚園教育を展開していた教師たちの恩物主義・象徴主義を批判し、安部<sup>(47)</sup>が言うようにフレーベルの最も特徴的なところであるといわれる形而上学的側面を排除したということになる。

ここまで述べてきたようなデューイにおける幼児教育は子どもの経験から出発する社会との相互行為であったことがわかるが、本稿では、幼児の周辺的人的・物的環境との間で営まれる相互行為について具体的に注意深く目を向けることはしなかった。環境との相互行為によって人間は変容し、そして成長するものである。実際、デューイも社会との密接な関係の中での教育を主張する。現在においても、環境をとおしての幼児教育が重視されていることから、次に、デューイの幼児教育では、いかに相互行為がなされるのかを詳しく検討していく価値があるだろうし、また、その必要があるだろう。

### 〔注 記〕

- (1) 安部貴洋 デューイのフレーベル解釈—「フレーベルの教育原理」にみるデューイの幼児教育、八戸学院短期大学研究紀要 第37号、2013、1-10頁
- (2) 平野良明 資料1、山本和美編著 保育方法論、樹村房、2002、167-176頁
- (3) 荘司雅子 デューイとフレーベル、日本デューイ学会紀要23、1982、87-92頁
- (4) J. Dewey *THE SCHOOL AND SOCIETY and THE CHILD AND THE CURRICULUM*, Introduction by Philip W. Jackson The University of Chicago Press, 1990 (=市村尚久 学校と社会 子どもとカリキュラム、講談社学術文庫、1998) 186頁
- (5) 佐久間正弘 J. デューイと倉橋惣三における幼稚園教育、豊岡短期大学論集13、2016、89-98頁
- (6) J. Dewey 前掲 1990=1998: 184-204頁

- (7) J. Dewey 前掲 1990=1998:185-186頁
- (8) たとえば、(丸尾 護 アメリカにおけるフレール主主義の受容と展開—フレール主主義幼稚園の克服と新生一、広島女子大学家政学部紀要19、1983、155-164頁)や(中野真志 清水聖 デューイ実験学校における幼稚園の実践についての研究、愛知教育大学教育実践センター紀要第8号、2005、1-8頁)(安部貴洋 デューイのフレール解釈—「フレールの教育原理」にみるデューイの幼児教育、八戸学院短期大学研究紀要第37号、2013、1-10頁)などがある。
- (9) J. Dewey 前掲 1990=1998:66-68頁
- (10) J. Dewey 前掲 1990=1998:67頁
- (11) J. Dewey *Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of education* 1916(=松野安男訳 民主主義と教育(上)、岩波文庫、1975、57-58頁)
- (12) J. Dewey 前掲 1990=1998:96頁
- (13) J. Dewey 前掲 1916=1975:上巻87頁
- (14) J. Dewey 前掲 1916=1975:上巻88頁
- (15) J. Dewey 前掲 1990=1998:185頁
- (16) J. Dewey 前掲 1990=1998:104頁
- (17) J. Dewey 前掲 1916=1975:上巻76頁
- (18) J. Dewey 前掲 1916=1975:上巻77頁
- (19) J. Dewey 前掲 1990=1998:186頁
- (20) J. Dewey 前掲 1990=1998:204頁
- (21) 小柳正司 デューイによるフレール主主義幼稚園教育批判と前期初等教育の構想—デューイ実験学校の主知主義的性格を理解するために一、日本デューイ学会紀要56、2015、51-61頁
- (22) J. Dewey 前掲 1990=1998:125-128頁
- (23) J. Dewey 前掲 1990=1998:128頁
- (24) 小笠原道雄によれば、フレールがイエナ大学で学んでいた当時、シェリングは哲学者として講義していたが、フレールは自然科学の講義を受けておりシェリングの講義を受講していなかった。その後若い哲学者ライベルとの議論を通じてシェリング哲学から影響を受けることになった。
- (25) J. Dewey *School of To-Morrow*, New York E. P. Dutton and Company, 1915 (=杉浦宏 明日の学校教育、明治図書、1978)
- (26) J. Dewey 前掲 1990=1998:186頁
- (27) F. Froebel *Die Menschenerziehung, die zziehungs=,Unterrichts=,undLehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erichungsantalt zu Keilau* 1826 (=新井武訳 人間の教育(上)、岩波文庫、1964) 71頁
- (28) J. Dewey 前掲 1990=1998:186頁
- (29) 荘司雅子 フレールの障害と思想 玉川大学出版部、1975、193頁
- (30) J. Dewey 前掲 1915
- (31) J. Dewey, “My pedadogic creed”, *Education Today*, New York, E. L. Kellogg Company 1897 (=杉浦宏 石田理訳 わたしの教育学的心情、今日の教育、明治図書、1974、18-33頁)
- (32) J. Dewey 前掲1990=1998:198頁
- (33) J. Dewey 前掲1990=1998:203頁
- (34) J. Dewey 前掲1990=1998
- (35) J. Dewey 前掲1990=1998:201頁
- (36) J. Dewey 前掲1990=1998:203頁
- (37) J. Dewey 前掲1990=1998:202頁
- (38) J. Dewey 前掲1990=1998:188-189頁
- (39) J. Dewey 前掲1916=1975:上巻99頁
- (40) J. Dewey 前掲1990=1998:99頁
- (41) J. Dewey 前掲1897=1974:27頁
- (42) J. Dewey 前掲1916=1975:上巻74頁
- (43) J. Dewey *School of To-Morrow*, 1915 (=杉浦宏訳 明日の学校、明治図書、1980)
- (44) J. Dewey 前掲1915=1980:13頁
- (45) 荘司雅子 フレールの障害と思想、玉川大学出版部、1975、39頁
- (46) ただし、フレールは、生命にも内なるものと外的なものとの統一者がいて、それが神であると考える。この点ではデューイとフレールとは決定的に異なる。
- (47) 安部貴洋 前掲



# ペスタロッチの教育思想についての一考察 —社会的弱者に対する学習権の権利擁護の観点から—

A study of educational thought of Pestalozzi  
—from the viewpoint of advocacy of learners for the socially disadvantaged people—

関本 仁  
Hitoshi Sekimoto

## 目次

はじめに

### 1. ペスタロッチの教育理論

#### 1) ペスタロッチの教育実践

#### 2) ナトルプによるペスタロッチの思想的枠組み

- ①自発性の原理
- ②方法の原理
- ③直観の原理
- ④能力均衡の原理
- ⑤共同体の原理

### 2. ペスタロッチの教育学における貧困

#### 1) ペスタロッチの貧困者に対する教育理念

#### 2) ペスタロッチにおける貧困対策と現代的課題

#### 3) 学ぶことに対する行政の役割・教育と福祉

おわりに

はじめに

本稿の目的は、孤児院の運営や、貧民救済の教育の実践など、社会的弱者に対する教育実践を率先しておこない、後の教育思想全体にわたり多大な影響をもたらしているペスタロッチ (Johann. Heinrich. Pestalozzi : 1746-1827) について、その思想を「貧困」に関わる表現に注意しながら整理することにより、今なお日本の子どもたちに関わる貧困の問題についての示唆を導くことである。そのために、これまで膨大に蓄積されてきた、長田新 (1887-1961) やナトルプ (P.G. Natorp : 1854-1924) などを始めとする、国内外における様々なペスタロッチに関する先行研究について、論点整理をおこなう。

その上でペスタロッチ自身の著作、特に『隠者の夕暮』(Die Abendstunde eines Einsiedlers. 1780) や、『ゲルトルート教育法 (ゲルトルートはいかにその子らを教えるか)』(Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. 1801) などから、その教育的特質について改めて検討をおこなっていくとともに、貧民教育についての言説など、現代日本における喫緊の教育課題となっている「子どもの貧困」や社会的弱者に対する社会的排除の問題、およびそれをとりまく社会的背景にもつながる言説を取り出し、分析を試みる。また、幼児教育の側面から『幼児教育の書簡』(Letters on Early Education, addressed to J. P. Graves, ESQ. 1827) における言説についても合わせて分析・考察をおこなっていく。

そして、本稿において考察していくなかで浮かび上がってきた問題点をより今日の問題へと焦点化させるために、「子どもの権利条約」並びに「学習権宣言」を合わせて参照しつつ、幼児教育をはじめとした日本における生涯学習体系の中で、学習権の権利擁護など、現行の教育行政制度としても十分に機能しているとはいえず、重大な課題となっている問題の所在を明確化し、その課題解決のための方策について考察をおこなう。

なお、人名である「ペスタロッチ」の表記について、引用元では「ペスタロッチー」としているものがあるが、引用しているものを除き、本稿では「ペスタロッチ」に統一するものとする。

## 1. ペスタロッチの教育理論

### 1) ペスタロッチの教育実践

ペスタロッチは、チューリヒに生まれた、スイスの教育実践家・思想家である。牧師を志しカロリナ大学へ入学、社会改良や政治改革などを始めは志望していたが、その後、弁護士や農業経営者へと志望変更を経た後に教育実践へと入っていくことになる。ノイホーフ、シュタンツ、ブルクドルフ、ミュンヘンブッフゼー、イベルトンなど各地で新教育を実践していった。

これまで日本においても、ペスタロッチ研究は盛んにおこなわれてきたが、なかでも長田新がおこなった研究はとりわけ日本におけるペスタロッチ研究に果たした役割は計り知れないものがある。長田の著述のなかで、ペスタロッチの教育学について次のように述べている箇所がある。

彼の教育学は第一、周知のごとく彼の生涯の糸のまにまに紡ぎ出された体験の記録であり、人格の結晶である。このように彼自身の独自の人格の体験の所産たるに彼の教育学がある。彼の教育学は言葉の真の意味における「体験の教育学」である。第二、彼の教育学はなによりもまず社会の虐げられた貧しき者の救済という、彼が類稀なる汎愛の精神から出て来た「救世済民の教育学」であり、「社会改革の教育学」である。第三、しかるに貧民の救済も社会の改革も結局人間そのものの内界の純化と確立とを基礎とするから、神の賜える人間性の覚醒と陶冶とを目的とするいわゆる「人間学校」の建設こそ急務であるとペスタロッチーは考

えた。かくて彼の教育学はまた「人間性の教育学」でもある。第四、その「人間学校」建設の企図は、彼によればまずその礎石を幼きものの魂の純化と確立とに置く基礎教育でなくてはならない。真の魂の教育は却つてわれわれの各自の児童期に企図される。<sup>1</sup>

ここで述べられているように、長田のペスタロッチ理解としては、体験の記録、救世済民の教育学、人間性の教育学、児童期の基礎教育と、大きく4つの特徴が挙げられている。そのなかでも強調すべき点を上げるとするならば、まず、体験の記録という、ペスタロッチ自身が子どもたちに対する教育実践のなかで得られた知見に基づいていることであり、決してその実践が成功裏におこなわれていたわけではないからこそ得ることができたのであろう教訓の数々といえるのである。そして、長田は以下のように言及している。

ルソーに目覚めた新教育の他の開祖ペスタロッチーのシュタンツの孤児院をみると、固定した教案その他外部的の秩序や組織はすべて捨てられ、児童を学級に分かつことさえしなかった。彼は児童と共にいて、ちょうど若木を育てる園丁が静かに芽生とその生長をとを保持するように、児童の精神が内から芽生えて生長するのをじっと見守っていた。(中略) 飽くまでも形式を斥け、児童の自由な内的自己発展を重んじようとしたのである。<sup>2</sup>

ここで、もうひとつ挙げておかなければならない点は、ペスタロッチの実践の多くが救世済民の教育学である、ということである。彼の代表的著作の一つである『シュタンツだより』(Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz, 1799) はシュタンツの孤児院での実践について友人へ宛てた手紙の体裁で記されている。阿部彩『子どもの貧困』(2008)の出版を契機として、日本国内の子どもの貧困に焦点が当てられるようになってから早10年近くが経過しているが、未だOECD平均よりも高い貧困率を示している。教育と貧困の問題が今なお残された状態にある。ペスタロッチの貧民救済の教育実践から、改めてその教育に対する考え方・位置づけについて考えてみたいが、貧しい人たちの現状を打破するための手段としての教育のあり方については、本論文の後半にて詳述していく。そ

<sup>1</sup> ペスタロッチ——著、長田新訳『隠者の夕暮・シュタンツだより』岩波書店、1993年、141ページ。

<sup>2</sup> 長田新『改訂新版 教育学』岩波書店、1955年、203ページ。

して先に挙げた長田の記述にもみられるように、子どもたちに対して管理主義的なかわり方ではなく、一人ひとりが持っている能力を自らが発揮させるような態度であったことが示されている。こうしたペスタロッチの教育の考え方については、次節でナトルプが分類した思想的枠組みに基づき、その内容について整理をおこなっていく。

## 2) ナトルプによるペスタロッチの思想的枠組み

ナトルプは新カント派のドイツの哲学者である。教育思想の展開としてはペスタロッチを重視し、個人教育と同時に集団生活における教育の重要性を主張し、『社会的教育学』(Sozialpädagogik, 1899)のあり方を示した人物である。そしてペスタロッチの教育思想について体系的にまとめた著作である、『ペスタロッチ——その生涯と理念』(Pestalozzi: Sein Leben und Seine Ideen, 1909)が存在しており、これをもとにペスタロッチの教育思想について、私見を交えながら整理をおこなっていききたい。

まず、貧困にあるものたちに対するペスタロッチの立脚点について、少々長くなるがナトルプの著作から引用する。後に触れることになるが、ペスタロッチの教育のなかでは、単に学習をする、というだけではなく、「労働」あるいは「労作」という側面が関わってくる。

その中心思想として明確に現れているのは、貧者は自分の状況のために教育されなければならないということである。貧者の教育の場はできる限り彼の将来の居間と同じでなければならないのであるが、ところが公的な機関はほとんどその点でまさに正反対を指示している。一方で決定的な問題は、(一) 貧者の子どもたちの労働がそれほど高い収益がもたらされるであろうか、それによってそうした施設がそれ自身で維持することができるか、(二) 貧者の教育を産業の精神に従わせることは得策であるか、ということである。産業と教育を結びつけることは、そのように教育された貧者たちの後の家庭状態と彼らの道徳や彼らの身体的な強さと農業に、どのような影響を持ち得るのであるだろうか。ペスタロッチは、この二つの問いに彼の不完全であった試みに基づいて、きっと好ましい解答ができると信じているのである。とくに、彼は産業労働のための教

育を不可避で必要なものと認識しているのである。本質的な前提は、利益が産業の唯一の最終的な目的ではなく、教育の真の最終目的のための手段であるということだけなのである。(中略) 同じ方向の試みに費やしたペスタロッチの施設での授業では、彼のすべての目的に適合した手作業が広く前面に出されていた。つまり、読み、書き、計算もまた追加されて、しかも彼はそこでの指導を少なくとも九歳まで延長して差し支えないと思っていた。(中略) 報告を読んで感動的であるのは、ペスタロッチがいかに保護する者の一人ひとりの個性を取り上げているか、彼が最も零落し、最も悲惨な能力の無い者から愚かな者にまでたゆまざる用意周到さをいかに注いでいるか、また彼が僅かな進歩の跡に気づく時、どれほど幸福であるかということである。<sup>3</sup>

この当時子どもたちは労働力の担い手としての側面が未だ色濃く残る時代であり、それゆえ十分な教育を受けられるよりも、経済の中へと組み込まれていったのである。様々なことを学ぶことによって知識や技能、いわゆる手に職をつけることが貧困の状態から脱することができる大きな契機となることは、先の引用のなかにも現れており、実は現代社会においても大いにあてはまることである。この事については2で詳述することとするが、ここで強調しておきたいことは、ここでは農業を含めた産業、つまり労働と教育とを結びつけたことである。それは、子どもたちが労働によって生きる糧を子どもたちが得られるようになること、教育と労働の両立が成り立ちうることであった。ここで示されているのは、ノイホーフ貧民学校運営時に「労働と教育の結合が貧民教育の基本的な考え方」であるとされたものであり、この試みが成功すれば、同様の施設を拡大していこうと考えていたようである。しかしながら、ナトルプが「不完全であった試み」と指摘しているように、この貧民学校の経営は失敗することになる。

次にペスタロッチの教育思想について、その枠組みを概観していくこととする。ナトルプはペスタロッチの教育学の原理を大きく分けて①自発性の原理、②方法の原理、③直観の原理、④能力均衡の原理、⑤共同体の原理と五つの原理に整理しているの、それぞれの原理を確認していく。

<sup>3</sup> パウル・ナトルプ著、乙訓稔訳『ペスタロッチ ——その生涯と理念』東信堂、2000年、14ページ。

## ①自発性の原理

まず第一の原理は、自発性の原理である。これについてナトルブは簡潔に次のように述べている。

この第一の原理を簡潔に言えば、人間のあらゆる陶冶は、事物や他の人であれ、人間を陶冶するものである外からの或る種の形式の伝達や刻印ではなく、最終的には人間の諸能力の自己発展であるということである。<sup>4</sup>

「外から」与えられるのではなく、自身の内より発展させることのできるような謂わば「内発的」ともいうことができるような原理であるということもできる。また、『隠者の夕暮』や『リーンハルトとゲルトルート』（Lienhard und Gertrud, 1781-87）を引き合いに出して、この原理についてさらに解説をおこなっている。

自発性の原理は、『リーンハルトとゲルトルート』において幾分か背後に留まっている。つまり、それどころかそこではあたかも「普遍的な」人間陶冶が、労働や職業の陶冶に全く押し戻されているような見方が生じたからである。しかし、仔細にみればその見方は消える。「環境が人間をつくる」、しかしまた他方で人間は環境をつくるのである。ペスタロッチにとって「自然」という言葉がいかに多くの意味があるかははっきりと分かる。先ず第一に、「自然人」は、しばしばルソーにおけるような、みずからを野生のままの成長に身を委ねた剥き出しの衝動的な存在（「自然の第一の衝動」）を意味する。他の場合は（我々が『夕暮』において同様な表現と見た）本性の「内奥」に係わる問題で、それはまさに感性的なものに対立するが、しかしそれゆえに人間固有の本質以下のものではなく、はるかに人間固有の本質以上のものである人間に理性的で道徳的な本性を意味する。それは、結局は瞬間的に根拠なく与えられ、「識別し、選び、方向づける」、またそのような「瞬間の期間が設けられている」人間の単純な違いなのである。<sup>5</sup>

人間の内奥にある自発性について、ここではルソーのいう「自然」との対比において語られているが、人間固有の本質以上のものである、理性的で道徳的な本

性に関わる原理であることを示している。

## ②方法の原理

2番目に示されているのは、「方法の原理」である。この原理は第一の自発性の原理と密接に関わるものであるという。なぜそうであるかについては、以下の引用に示されている。

実際、一つの法則がすべての場合において変化する環境のもとで不可避免的に行なわれると言えるのである。したがって、普遍性と必然性がその基準なのである。それゆえ、人間陶冶の法則は、陶冶される精神の内的根源から湧き上がってくる常に同じ様式を、すなわち常に同じ過程を、人間陶冶の方法であると言ひ表されなければならないのである。さらに、そこからその常に同じ手順の規則が結果として生まれるし、その過程で指導者として、つまり教師や教育者として、人間の本質に基づいた自発的陶冶を監督することや、健全な道を保持するための課題を持つのである。したがって、必然的に自発性の原理は、第二の原理を導く。我々は、当然それを方法の原理と称せるのである。<sup>6</sup>

人間の本質に基づいた第一の原理である自発性は、必然的に誤りのない同じプロセス・手順を辿るよう確認をしていくことになる。それ故にその監督・確認がなされていくことが、方法の原理となるのである。加えて、ナトルブは次のようにも述べている。

すなわち、方法の原理は自発性から溢れ出なければならなかったのである。彼は、すべての認識に、人間のすべての知識から表れるすべてに、（絶えず）それらに基づく「基礎の確定」を求めているのである。ペスタロッチは、以上のことをそのように「基礎陶冶」のもとで理解している。彼は、道徳の基礎陶冶と学習の基礎陶冶と労作の基礎陶冶とを区別している。彼は、そのどの領域においても、言語における基本の音のような「簡潔な根本的基礎」を、さらに言語における簡潔な音の結合のような「根本的な定め」を求めている。<sup>7</sup>

<sup>4</sup> 同前、60ページ。

<sup>5</sup> 同前62-63ページ。

<sup>6</sup> 同前74ページ。

方法の原理と自発性の原理との密接な関わりによって、人間の知識に対する基礎が形づくられることになると指摘している。加えて、道徳（心）、学習（頭）、労作（手）というそれぞれの基礎が独立して「根本的な定め」としての方法を求めていることを示している。

### ③直観の原理

第3に挙げられているのは、ペスタロッチの教育思想のなかでも広く知られている「直観」について、ナトルプは第一の自発性の原理及び第二の方法の原理との関係性についても含めて、以下のように指摘している。

直観の原理は、ペスタロッチの根本原理の最も具体的な表現である。「自発性」は、人間のあらゆる陶冶が「人間自身から始まる」ということのみを一般的に言っているのであって、「方法」はすでに一定の過程を——しかし少なくともただ精神の自己陶冶の過程の一般原則を示している、第一に「直観」がその自己陶冶の完全な行為の性格を表しているのである。また、そのなかには自発性と方法が働いているので、先ず完全に生きている。したがって、両者は論理的な前提としてそのうちに含まれ、事実ではただ抽象的に両者が分離することになるが、両者は生き生きとした効果のうちのみ存在しているのである。なぜなら、「行為が初めにあった」からなのである。<sup>8</sup>

これまで人間の陶冶の出発点としての自発性と、自己陶冶がおこなわれる際のプロセスの一般的な原則を示している方法の原理については、その関わりが密接であることが示されていた。さらに「直観」という自己陶冶の行為が為されている際には、やはりその論理的な前提として自発性と方法が機能しているということがここで指摘されている。したがって、自発的、方法、そして直観という3つの要素が密接に関わることになるのである。そして、その直観とは、どのような行為であるのかについて、ナトルプは次のように述べている。

「直観」(Anschauung) は、先ず「Intuition」(直観)の言い換えである。この言葉は、全く受動的な

(心の内部にのみ移動する) 知覚としてではなく、しばしば十分なほど、否それどころか圧倒的に静止的な見ることに基づくものとして、つまり内的な明示と同様の単なる受容と考えられた精神の内観を表していた。<sup>9</sup>

ここで示されているように、「見る」など、事物に対する感覚的な知覚であるが、単なる受動的な行為ではなく、「精神の内観」をも表す表現である。更にいうと、実際にある事物を直接に観ること、すなわち自分の感覚器官を通して受けとめるという行為をすることによって認識・理解をしていくことで、子どもたち一人ひとりが認識を發展させていくことになるのである。ここで重要なのは、抽象的な事柄の理解を先行させるのではなく、実際にあるもの、実物を子どもたちに見せることによって、感覚器官を通じて知識を深めていき、それが理性の教育へとつながるという方法論を採用していることである。この実物を用いた教育のあり方は、日本においても明治の初期の段階から教育の現場において採用されていくことになるのである。

また、自発、方法、直観の関係性について、ナトルプは「子どもは自分自身で行い、自分で見つけなくてはならず、日常の行為・行動によって彼の諸概念を形成しなければならない。さらに、あるときは見るに対し「直観する」がまた偶然のように存在する」としており、子どもたち自身が能動的に活動していくことによってこそ、認識を發展させていくことができるのだ、ということも指摘しているのである。

### ④能力均衡の原理

上述の3つの原理は互いに関連し合っていることはすでに述べたとおりであるが、単に関連しているだけではなく、それぞれが互いにバランスを保ち、發展させていくことが大切であるとしている。そして、方法の原理で挙げた「道徳（心）、学習（頭）、労作（手）」という基礎をそれぞれ發展させていくことについても、均衡を保ち、發展させていくことの重要性を指摘しているのが以下の部分である。

ペスタロッチは早くからそれら三つを規則正しく精神的陶冶、道徳的陶冶、身体的陶冶と呼び、また最

<sup>7</sup> 同前77ページ。

<sup>8</sup> 同前83ページ。

<sup>9</sup> 同前。

後のものを労作・技術の陶冶と呼んでいる。しかし、陶冶の「合自然性」はこの三つの根本力がすべて釣り合いが取れてそれぞれの緊密な結びつきのうちに存在し、決して硬直的な区分において「調和的な」のではなく（すなわち単に対立がないだけでなく、むしろ相互的な助長を意味し）、あるいは完全な「均衡」のうちに発展するのである。<sup>10</sup>

精神的陶冶は学習（頭）の側面、道徳的陶冶についてはそのままであり（心）の側面である。そして身体的陶冶については実際に身体を動かすという意味で象徴的に表されている（手）の側面である。これら3つの要素が緊密に結びつき、均衡を保ちながら発展させていくことが重要であることを指摘しているのである。

#### ⑤ 共同体の原理

上記の4つの原理は互いに緊密に関連し合っていた要素であったが、それは子どもたち一人ひとりの陶冶についての言及であった。そのことについて、ナトルプは以下のように指摘している。

説明してきた四つの原理は、教育活動の理論的確立に必要なものをすべてすでに包括していると思われる。それは、先の論議や一般的な方法の事実のうちに存在し、そしてその完全な実現によって、同時にまた本質的な構成や他方でまた統一によって基礎づけられるが、しかしそれは先ずただ個人の自己陶冶の範囲内にある。<sup>11</sup>

したがって、すべての陶冶が個人の事柄であるように、また他方ではすべての陶冶は共同体の事柄であることが同様に認められるのである。すなわち、個々の教師や生徒の共同体はおのずから全く別の共同体として問題になることはないであろう。また、これまで教育学はこの要素を全く度外視することはなかったし、その限りでは他方ですべての教育学は「社会的教育学」なのである。<sup>12</sup>

子どもたち一人ひとりの陶冶が十分になされることはなによりも大切なことではあるが、同時に人は他者

と関わっていく社会的存在であり、いずれかの共同体のなかに身を置きながら生きていく存在である。そうであるならば、個人の陶冶という段階で留まっているのは社会的な生活をしていくうえでは不十分であるといえる。ここで「社会的教育学」という言葉が用いられている。これはペスタロッチの思想というよりもむしろナトルプ自身の思想が強くでていているといえるが、しかし、ペスタロッチは元々貧民救済と政治変革・社会変革を掲げていた人物であり、その観点からしても社会・共同体という視点は必須であるといえることができるだろう。更にいえば、この「共同体の原理」という視点から、次章で触れていくことになる子どもの貧困問題について考えていくことにする。

そして、社会にたいしてのペスタロッチのとらえ方について、ルソーとの対比のなかで次のようにナトルプは述べている。

ペスタロッチをルソーから区別するところのものは、ただ彼がそのような理想的な要求に留まったままであるということではなく、全く誠実に行為することであり、それゆえまさしくまた民衆の力からあふれ出るその健全な現実主義のうちに存在する社会の教育の要因を、その全き価値によって考慮しているということなのである。<sup>13</sup>

現実と間近にあるものを見る、という「直観」を重視し、子どもたちの貧困の様子を目の当たりにしながら孤児院経営等実践に携わっていったペスタロッチは、ルソーよりもはるかに現実主義の立場であったといえることができるだろう。

## 2. ペスタロッチの教育学における貧困

### 1) ペスタロッチの貧困者に対する教育理念

ペスタロッチが貧困のなかにある人々に対してどのような考えをもち、教育の実践をしていこうと考えていたのか、ということについて考えていく。

ペスタロッチは、『シュタンツだより』のなかで自身が述べているように、「貧民に学校教育を施す計画は『リーンハルトとゲルトルート』の第三部と第四部（第一版）とに詳しく述べ<sup>14</sup>」られている。ここでは、貧困

<sup>10</sup> 同前96ページ。

<sup>11</sup> 同前102ページ。

<sup>12</sup> 同前。

<sup>13</sup> 同前104ページ。

者あるいは孤児を救済するための教育理念について、その後のペスタロッチ研究でなされた論考をふまえて考察を試みる。

光田尚美は『『リーन्हルトとゲルトルート』に見る社会的貧困 —ペスタロッチ教育思想の前提—』において、ペスタロッチ自身がおかれていた状況を「父親の天逝により、生家の家計は苦しかった。成人後も、夫人の実家に借金をして始めたノイホーフの事業が失敗し、資産も信用も失われた。こうした幾度の苦難のなかで、彼自身もまた「貧困」が何であるのか、身をもって知っていた<sup>15)</sup>と指摘している。つまり、裕福な慈善家として貧困にあえぐ孤児たちに対して施しを与えるなどという立場ではなく、貧困の状況を実感として認識できていたからこそ寄り添う形での関わり・教育実践に繋がっていったのではないかと考える。さて、『リーन्हルトとゲルトルート』は小説の体裁を取った民衆に対する教育書である。このなかで、人間本性の脆弱さと貧困との関係性を通してペスタロッチの人間観が示されている。たとえば、光田が指摘しているように、「リーन्हルトやヒューベルルディは思慮に欠け、家族の危機に絶望するしかなかった。マルクスは高慢によって、自らを無力化してしまっていた。無思慮や高慢は、「貧困」という危機的状況を浮かび上がらせた。人間本性の脆弱さでもある。ペスタロッチはここに、「貧困」という時代の課題を、「人間とはなにか」、「いかにあるべきか」との問題へと収斂している<sup>16)</sup>。つまり、無思慮や高慢といういわば道徳性の欠如が貧困という状態を深刻化させてしまう、ということである。そしてその深刻化した状況は子どもたちへと影響が及ぶこととなり、「親たちの「貧困」はそのまま、子どもたちの苦しみである。草を食み、堆肥のなかの腐ったジャガイモで命をつながなければならぬ彼らは、親たちもそうであるように、「物乞い (Bettler)」をし、時には盗み、生活に絶望する<sup>17)</sup> ことにも繋がってしまうのである。光田のいうように、「ペスタロッチの思索と活動は、人びとが自らの本性の脆弱さと向き合い、

いかにそれを克服するのか、という問いから開始され<sup>18)</sup>、道徳性ということが教育的な関心事として焦点化されていくことになる。そして、「貧しい人々、貧児や孤児たちを救うのは、彼らのうちから「新しい人間」を生み出すこと、それは『リーन्हルトとゲルトルート』にも示されたように、家庭や学校によるところが大きい。しかし子どもたちの生活には、政や立法、宗教、経済活動・仕事 (職業) もまた絡み合っている。これらの営為と教育との連関を明らかにすること、あるいは、これらの営為を教育へと統合することによって、ペスタロッチは先の課題に答えようとした<sup>19)</sup>、と光田は指摘している。これは教育によって貧困という苦しい状況から救われる「新たな人間」となることであり、教育のもつ役割の大きさを示しているということができる。

また、ペスタロッチは労働という側面も重視しており、鈴木由美子は『ペスタロッチ教育学の研究』において次のように指摘している。「まず第一に、子どもはかなり年少のうちから、労働によって自分の生計が立てられること、さらに朝早くから夜遅くまでの労働も、環境が整っていれば、けっして子どもの成長や発育を妨げないこと。第二に、教育という目標と生業とは子どもが年少のときから兼ね合わせられること、である。こうしてペスタロッチは、労働と教育の結合を、貧民教育の原理として抽出する。これがノイホーフ貧民学校の教育原理である。<sup>20)</sup> 当時の子どもたちは依然として庇護されるべき存在というよりは貴重な労働力の担い手としてみなされていた。そうした状況のなか、鈴木が指摘しているように、「貧民の子どもに労働技術を与えることは、子どもを貧民である状況から救い出すとともに、資本主義的競争力を工場にもたらず<sup>21)</sup>とペスタロッチも考え、教育と労働の結合を貧困者の教育の原理を携え、貧民学校の運営にあたったのではないだろうか。

そしてもうひとつ、ペスタロッチは『シュタンツだより』において次のように述べている。

<sup>14)</sup> 前掲書『隠者の夕暮・シュタンツだより』47ページ。

<sup>15)</sup> 光田尚美『『リーन्हルトとゲルトルート』に見る社会的貧困 —ペスタロッチ教育思想の前提—』関西福祉大学社会福祉学部研究紀要 Vol. 15- 1、2001. 9、82ページ。

<sup>16)</sup> 同前83ページ。

<sup>17)</sup> 同前84ページ。

<sup>18)</sup> 同前。

<sup>19)</sup> 同前85ページ。

<sup>20)</sup> 鈴木由美子『ペスタロッチ教育学の研究』玉川大学出版部、1992年、131ページ。

<sup>21)</sup> 同前、132ページ。

すなわち国内の最も貧困な児童が、教育を受けるために彼らの階級から遠ざけられないどころか、かえってそのためにますますしっかり彼らの階級に結合されるなら、多数の人々を完全に教育することによって国民教育の最大の効果を得られるだろう。<sup>22</sup>

つまり貧困という状況と対峙する際には、今ある社会階層のなかから飛躍を遂げる、という社会移動を志向するのではなく、その状況のなかにあり続けることが重要であるとする。これは鈴木が指摘しているように、「貧民教育施設の目的の一つである貧民を貧困に耐えうるまでに教育するという原則」に通じることである。社会体制の根本的な改革という志向ではなく、堅実に現状と対峙していくという志向を示しているという点において、現実的な方策をとっているといえることができるだろう。

今節では貧困に対する教育と労働とのつながりについてふれることとなったが、次節では特に幼児教育の場においてペスタロッチが強調している家庭と教育について考えていくこととする。

## 2) ペスタロッチにおける貧困対策と現代的課題

これまで見てきたように、「下層民衆の子どもたちの生きるための基礎学力の向上に努め、教育的格差・貧困・偏見に挑み、民衆救済の願いと夢を、地球社会的な規模で実現しようと努力し続けた生涯であった<sup>23</sup>」ペスタロッチはその実践で多くの失敗をも重ねてきていたなかでも、やはり貧困にある子どもたちに対する教育に力を注いだ人物であり、その実践を通して得られた知見は、後世の教育現場や教育理論へ脈々と息づいているといえることができる。

ペスタロッチは『ゲルトルート教育法』のなかで次のように述べている。

しかし私がこれまで望んできたし、今も望んでいるのは、あらゆる技術や学問の出発点の習得を民衆一般のためにやさしいものにしてやることであり、また地方にすむ貧しい人々や無力な人々の放任され、荒廃に委ねられた能力のために、人間らしさへの入り口である技術の門戸を開いてやることです。そし

てできることなら、ヨーロッパの下層民衆を、すべて真正な技術の基礎である自律的な能力の点で、南方や北方の未開人のはるか背後に後退させた、あの逆茂木に火を放ってやることです。なぜならこの逆茂木は、今日もてはやされる万民啓蒙という大宣伝のただなかでさえ、十中八九の人々を社会的な人間の権利から、教育を受ける権利から、あるいは少なくともこの権利を行使できる可能性から、閉めだしているからです。<sup>24</sup>

多くの貧しい人たちは教育を受ける権利・機会から排除され、そうであるからこそ十分な生活や職を得ることができず、貧しい子どもたちはやがて貧しい大人／親となり、その子どもはやはり貧しいままである、という貧困の再生産を生むことになるのである。しかもこれはペスタロッチが生きた18、19世紀ヨーロッパだけの状況ではない。21世紀に入り30年近く経過したなか、高度経済成長期には「一億総中流社会」などいわれたこの日本社会は、実は子どもの貧困の状況が深刻な状態である。当然のことながら、ペスタロッチが実践していた当時の社会状況とは大きな違いがあるけれども、子どもの貧困の問題を解決していくために考えておくべきことはなにか、ここで考えてみたい。

長田新はペスタロッチの貧困問題と社会変革についての立場について、次のように述べている。

汎愛主義者として社会の変革と貧民の救済とを畢生の事業としたペスタロッチは、一方貧民の真の幸福が以下にして得られるかを明らかにしつつ、他方貧民を貧苦に沈淪させる原因でさえある墮落した世の上流階級ないし牧民官に説き教えて、国を治め天下を平らかにする道を明らかにしようとする。そこにペスタロッチの政治道徳の論がある。『隠者の夕暮』にのかなりの多くの頁がその政治道徳の論であるのを見ても、いかに彼が貧民の救済に対して有つ政治の意義を重く見たかが解るであろう。<sup>25</sup>

これまでで紹介したとおり、教育実践に関わっていく以前より、ペスタロッチは社会・政治に関心を持っており、教育によって貧民の救済をしていくことで社会を良い方向へと変えていく、ということは構想して

<sup>22</sup> 前掲書『隠者の夕暮・シュタンツだより』46ページ。

<sup>23</sup> 黒澤英典『ペスタロッチに還れ ——教育的格差・貧困・偏見に挑む——』学文社、2015年、14ページ。

<sup>24</sup> ペスタロッチ著、前原寿、石橋哲哉訳『ゲルトルート教育法・シュタンツだより』玉川大学出版部、1987年、220ページ。

<sup>25</sup> 前掲書、『隠者の夕暮・シュタンツだより』、173ページ。

いたであろう。

そして、ペスタロッチはまた、幼児教育については子どもたち自身についての関心は勿論のことではあるが、子どもたちの親、特に母親に対して注目をしている。ペスタロッチの著作の一つである『幼児教育の書簡』のなかで、貧困のなかにある母親たちがわが子に対しておこなうべきこと、心構えを示している。

貧しくて全く無知で、しかも若くて経験の乏しい母親にはわが子の知的発達を援助する手段が全くない、というわけではないのです。経験の蓄えがいかに少なくとも、能力がいかに月並みであっても、かの女は、自分の幼児がまだ知らないいわば日常生活に生起する無限に多数の事実を、自分が知っているということを自覚しているに違いありません。かの女は、それらの事実の一部——たとえばすぐに会おうと予想される事柄についての事実——に幼児が早くから通じていることが有益であるということを自覚しているに違いありません。かの女は、ものを子どもの前に持ってきて、その名を発音しかれに反復させるだけでわが子に物の名を多数教えられる、と思っているに違いありません。かの女は、物——たとえば果実の各部分を、ある程度まで、普通の順序に従って次々に子どもに示すことができると自覚しているに違いありません。そんなことは取るに足らないと、人に見くびらせないでください。誰にも、物の名一つさえ知らない時期があったのです。さらに、私たちにそんな些細なことを教えてくれた恩人があるのです。<sup>26</sup>

貧困の状況にあっても、教師のように教えることができるだけの知識や技能を持ち合わせていないとしても、自分の子どもたちに対してできることがある、ということを示している。身のまわりにある「無限に多数の事実」を「直観」を通じて理解していくことは、子どもたちにとって大きな糧となることである。これを現代に当てはめてみれば、貧困率が5割を超えている日本のひとり親家庭、特に非正規労働で収入が少ないなかで子育てをしている母子家庭の母親にとっては、大いに参考となる言葉ではないだろうか。例えば、身のまわりにある無数の事物は勿論のこと、公共図書館を利用するなどして様々な絵やお話し、言葉という音に親しませることによって、様々な感覚を刺激させる

のである。このことがその子どもの発達、特に知能の面での発達に大きな影響を及ぼすことができるだろう。子どもにとっては、置かれた状況がその後の発達に大きな影響を及ぼすことになるため、やはり身近にいる存在である親と保育者の果たすことのでき役割は大きい。

### 3) 学ぶことに対する行政の役割・教育と福祉

貧困の状況が打開できないなかにあっても取り組むべきこと、その考え方をペスタロッチの記述によって得ることができたが、その根本的解決に向けては行政との関わりという視点を外すわけにはいかない。次に、行政制度の視点、更にいえば、人びとが「持っているはず」である権利の擁護、という観点から考えていく。先にも記したが、近年貧困問題が注目を集めることとなり、その状況を打開するべく、2013年制定の「子どもの貧困対策の推進に関する法律」（通称子どもの貧困対策法）や2014年に閣議決定された「子供の貧困対策に関する大綱について」等法整備が進められてきており、最新の調査結果によれば、若干の改善がみられるものの、依然としてOECD加盟国中でも平均より高い貧困率の状態が続いており、なかでも先に示したとおり、ひとり親家庭においては貧困率が50%を超えるという事態である。そもそもこの10年の間でようやく貧困に関する実態調査がなされるようになったところであるが、1965年を最後に「厚生行政基礎調査」のなかで低消費水準世帯の推計を打ち切って以来、日本では貧困の実態調査がなされてこなかったのが実状である。現在は「国民生活基礎調査」のなかで「子供の貧困」の項目が盛り込まれ、過去に遡るかたちで分析が進められるようにはなったのであるが、「一億総中流社会」というフレーズのもと、あたかも高度経済成長を機に日本国内では貧困が無くなったかのように捉えられていた面があったのである。

現在の貧困を取り巻く状況については上述の通りであるが、過去に遡ってみるとどのようなことがいえてくるだろうか。竹内常一は次のようにまとめている。

1920年代後半から30年代前半にかけて「生活教育」「生活訓練」「生活綴方」「生活指導」などの教育運動が展開された。これらは多少の違いがあったが、「生活」ということばを冠する教育並びに指導は、いずれも地域ならびに子どもの生活の貧困化に抗し

<sup>26</sup> ペスタロッチ、田口仁久訳『ペスタロッチ 幼児教育の書簡』玉川大学出版部、1983年、140-141ページ。

て地域と子どもの生活と福祉の向上を掲げ、それに応える教育を創造しようとするものであった。しかも、それらは世界大恐慌による貧困の広がりや世界戦争の日常化に抵抗する国際的な「新教育運動」と志を同じくするものであった。

このような戦前の「生活教育運動」をひきつぐ戦後憲法の「権利・義務教育」は、一人ひとりの子どもが「生命、自由及び幸福追求に対する権利」（一三条「個人の尊重・幸福追求権」）の主体として発達し、「ひとしく恐怖と欠乏から免かれ、平和のうちに生存する権利」（憲法前文）に立つ世界を協同してつくりあげていくことを目的とするものであった。<sup>27</sup>

戦前（昭和初期）の日本社会は引用したなかでも触れられているが、世界大恐慌から端を発した昭和恐慌の影響は、特に東北地方の農村部への大打撃を与えることになってしまっていたが、そのようななかでも生活と福祉の向上に応えることができる新たな教育が考案され、実践されていたのである。そしてその流れは太平洋戦争の前後で断絶することも無く、新たに制定された日本国憲法に引き継がれていったことができるのである。

しかし、その後について順風満帆に経済が発展し、高度経済成長を迎え、皆が不足なく幸福に生活していくことができているのかという訳ではなかった。竹内は次のように指摘している。

（前略）敗戦直後の経済的困窮とは異なる「現代的貧困」が、子ども・若者のなかにひろがっていったことを確認しておく必要がある。敗戦直後は「貧乏」であったが希望があったのにたいして、高度成長期に子ども・若者のなかにひろがっていったのは、希望を剥奪されて絶望へと追いやられる「貧困」であった。<sup>28</sup>

この記述をみると、あたかも現在の若者、特に「ワーキングプア」と呼ばれるような非正規労働者のことについて述べられているようにみえるが、順風満帆と思われていた高度経済成長期においても先行き不透明な、貧困のなかにあった子ども・若者の存在があった。そしてその将来への先行き不透明感は現在においてむ

しろさらに色の濃い状態となっているのではないだろうか。

こうしたなかでその事態を打開するために必要なのは、やはり教育なのではないか。これまでベスタロッチの教育実践をみてきたわけであるが、これらのなかには、現代日本社会へも援用しうることは数多くある。具体的な試みとして、まず挙げるとするならば、やはりまずはひとり親家庭、特に母子家庭の母親に対する、子どもへの教育法を含めた働きかけである。

そしてもうひとつ、貧困という課題を解決するために必要なことは、本来一人ひとりが持っているはずの権利が十分に保障されている状態にしていくことである。それは例えば憲法で示されている一三条の個人の尊重（尊厳）、幸福追求権及び公共の福祉や、二五条の「生存権」、二六条の「教育への権利」、などである。また、「子どもの権利条約」の観点からは、六条の2にある、「締約国は、児童の生存及び発達を可能な最大限の範囲において確保する」という視点は、子どもの教育や福祉に携わる者にとっては、常に念頭に置いて実践をしていくことが大切である。

そして、その保障された権利が行使できるように行動を起こしていくことができなければ、教育の権利保障が成されているとはいえないのである。

## まとめ

ベスタロッチの教育実践の一端を確認したうえで、ナトルブがおこなったベスタロッチ教育学の分類に基づいてその内容を整理・確認した。5つの原理のなかで、貧困の解決へつなげる原理として、「共同体の原理」に注目した。それは子どもたち一人ひとりの陶冶が十分になされることはなによりも大切なことではあるが、同時に人は他者と関わっていく社会的存在であり、いずれかの共同体のなかに身を置きながら生きていく存在だからである。そして貧しいひとり親家庭の母親に対しては、貧困の状況にあっても、教師のように教えることができるだけの知識や技能を持ち合わせていないとしても、自分の子どもたちに対してできることがある、ということベスタロッチは示しており、まさに現代のなかにあっても十分に活かす取り組み・考え方であった。それは、これまで見てきたように、身のまわりにある「無限に多数の事実」を「直観」を

<sup>27</sup> 竹内常一、佐藤洋作編『教育と福祉の出会うところ ——子ども・若者としあわせをひらく』

山吹書店、2012年、232ページ。

<sup>28</sup> 同前、240ページ。

通じて理解していくことは、子どもたちにとって大きな糧となることである。そして、子どもたちが知りたい・学びたいことが学べるという環境を整えていくには、知る・学ぶという行為の権利を保障し、発揮できる環境を整備することが必要なのである。繰り返しになるが、貧困を脱することのできる大きな術は「学ぶこと」なのである。ユネスコの「学習権宣言」でも言及されているように、「人間の生存に不可欠な手段」あり、「未来のためにとっておかれる文化的ぜいたく品ではない」のである。



# 福島学院大学 研究紀要

collection vol.53

平成29年11月8日 発行

編集・発行 福島学院大学  
〒960-0181 福島市宮代乳児池1-1  
TEL 024-553-3221(代)

制作 株式会社山川印刷所  
〒960-2153 福島市庄野字清水尻1-10  
TEL 024-593-2221(代)

collection vol.53

Fukushima College

FUKUSHIMA CITY, JAPAN

1. Eine morphologische Betrachtung über die Bewertungsmethode der Bewegung des Kindes

TAKAHIRO SHIMADA 1

2. A Study of Early Childhood Educational Method in J.Dewey : Focusing on Judgment about Fr?ebel and Froebelians

Masahiro SAKUMA 13

3. A study of educational thought of Pestalozzi  
–from the viewpoint of advocacy of learners for the socially disadvantaged people–

Hitoshi Sekimoto 23