

幼児の認識と自我の超越

古庄 高

「子どもが何かを理解するためには、子どもはそれを自分で構成

(Construct)し、自分で再発明(re-invent)しなければならない」¹——ジ

ヤン・ピアジェは彼の発生的認識論の立場から教育について言及しながら、このように述べている。つまりピアジェにとって認識の発達は、子ども自身による能動的な活動、すなわち子どもの実験や探求活動に基づいているわけであり、何かを理解する行為は、主体の能動性を前提にしているわけである。今日の我が国の学校教育のあり方が暗黙のうちに、子どもを単に知識を蓄える容器と見做している考え方は、際立った対照をなしている。だが次に、では子どもが何かを理解するにあたってそれを構成する時、いかに構成するのだろうか。いかなる手段・方法を用いて構成するのか。本論ではそこに焦点をあてつつ、幼児の経験の組織化について論じてみたい。するとそれは単に幼児期の問題にとどまらず、人間の認識および科学的合理性に基づく近代的自我の問題にも深く関連するように思われる。

ピアジェの発生的認識論では、認識は乳児の感覚運動的スキーマから出

発し、象徴的思考、具体的操作を経て、形式的操作（論理数学的思考）に至る連続的過程である。従って認識が次々に新しい段階に進化するに伴い、身体的活動や具体的操作は、「活動を表象しながら活動を乗り越えることのできる柔軟な概念に変えられ」²、我々の生きる現実生活からの超出が△脱中心化√というかたちで絶えず計られる。そして獲得された論理数学的構造の枠組みのなかに逆に編入され、改めて構成される実在世界は、高度に抽象化されている。そこでの脱中心化は、主体の生活の次元ではなく、実在から非時間的全体へ乗り越えようとする反省的抽象の次元で遂行されるのである。

ところが教育（もしくは人間）の問題はなによりも、時間的な日常生活を基盤にしている。およそいかなる人間社会においても、教育という営み——非制度的教育にせよ制度的教育にせよ³——が見られるのは、教育がよりよい生活のために不可欠の機能を果たすからである。教育はまず第一に、生活することと結びついている。「学習は生活することを通して、また生活することとの関連において行われる」⁴というのは、ジョン・デューイの言葉である。そこにおいては我々の具体的な行為に内在する論理数学的構造ばかりでなく、行為の意図や目的をはじめ、課題に対する展望、課題への主体の関わり方、心的態度までも考慮に入れなければならない。それゆえ、主体の道徳的意識や価値観なども吟味の対象である。知性的認識の進化に対して、人間の存在全体の、すなわち有機的・生物学的な層から道徳的価値の層にまで至る、総体としての人間の進化が問題である。生活や教育の場における脱中心化は、従って、主体の心理的側面、精神的側面をも包括した内容を含んでいる。言い換えられ

ば、無意識的に作用する部分も含めて、主体の生物学的、心理社会的および精神的欲求を全て包括した上での脱中心化を考察しなければならぬ。

ではこの生活や教育の場での、脱中心化の契機となるもの、新しく生活世界を再構成し直すにあたってモデルとなるようなものが、主体自身の内に存在するだろうか。現状についての認識と未来に対して希望を抱けるようなヴィジョン（見通し）が必要なのではないだろうか。知性的認識の進化についてピアジェが論理数学的枠組みをもって説明したのに対して、日常生活における認識の進歩について、E・H・エリクソンは「視覚的モデルの構成 construct visual models」に注目している。視覚的モデルの構成は、エリクソンによれば、幼児が玩具を用いて遊戯構造物を作り出す幼児期の遊びをはじめ、大人の政治や戦争の舞台で、更に科学者の理論構築に至る全領域で、方向づけを与える役割を担っている。例えば高度に専門化した現代の科学において、アインシュタインのような科学者も、厳密な理論・実験を積みあげると同時に、ある種のイメージ、世界像を作るのである。エリクソンがウォルター・リップマンの文章を引用しながら主張するのは、幼児にせよ成人にせよ、また政治家であろうと科学者であろうと、この複雑で変動の激しい現実のなかで行為し判断し理論化するためには、「環境を単純なモデルに再構成する必要がある」⁷ 人間的傾性である。ひとつの世界観あるいは理論体系は、環境を「擬似環境」に、世界を図式的、視覚的モデルに構成する作業を前提として成り立っている。つまり我々が現実の生活で過去を整理し、目の前の現実を理解し、未来像の実現へ向かって希望をもって飛躍する

行為は、世界についての視覚的モデルの構成を媒介にして人間の実存全体が脱中心化するという、絶えず発展する実践的過程を意味している。その限りで我々の生の課題は終結を迎えることはないだろう。我々の科学や理論体系が対象や客観性の極限に向かって無限に接近しようと努めるのと同じく、生活に根を降ろした我々の人間の実存のあり方も、より一層高次のあり方へと一連の変化・発展の過程をたどるのである。

さて、以上の概括的考察のもとに人間の人生周期に目を向けると、視覚的モデルの構成がその活動の主要な部分を占める特異な時期として、幼児期（特に四歳位から六、七歳）が浮かび上がってくるだろう。事実この時期の子どもは彼らの遊びのなかで、積木、ブロック、人形、布切れその他、身近かに在る種々の玩具や事物を用いて、遊戯構築物を作る。また彼ら自身も遊びや生活のなかで、自分の両親や教師を理想の手本として模倣する努力を続け、想像的情景を思い浮かべながら絵本や物語りの主人公を演じるのである。遊戯構築物によって表現されるものは、ある時は現実やメルヘンの世界の再生であり、ある時は過去や現在の出来事の修正であり、またある時は未来の先取りである。そこには子ども自身の自画像や内面的世界が、象徴的なメタモルフォーゼを経て、投射されている。幼児が玩具等を用いて仮構の世界、遊戯構築物を創り出す遊びについて、エリクソンの理論による性格づけは次のようなものである。「幼児期における「演劇的 dramatic」な遊びは、事態の雛型 (model situation) を創り出し、そのなかで過去の諸局面を再体験し、現在を再演し更新し、未来を予測するという、人間の傾向の幼児的形態を提供する」⁸。また彼は別の箇所で「子どもの遊びは、事態の雛型を創

り出すことよって経験を処置し、実験し計画することよって現実を支配する(Master)という人間の能力の、幼児の形態である」と述べている。すなわち自分を取り巻いている複雑で理解困難な現実や経験を目的前にして、途方に暮れてばかりいるのではなく、幼児は幼児なりの仕方でのその雛型を構成し、その活動を通して納得し理解するのである。なぜよく理解できるのかと言えば、最初に引用したピアジェの言うように、事態の雛型を構成する活動は、子ども自身の創造活動によるものだからである。¹¹ここでいう理解は知的理解に限定されない。虚構の世界での遊びでありながら、それは子どもの情緒や思考のあり方に影響を及ぼし、現実に生きようとする子どもの意志の力まで左右する。子どもがなかなか彼の心理的葛藤を遊びのなかで繰り返し表現するのは、それが知的認識と同じく、心の出来事でもあるからである。すなわち幼児は演劇的遊びに、彼の全人格をあげて参与しているのであり、彼の構成する事態の雛型は、多分に変形されているので実在をそのまま再現しているわけではないにしても、子ども自身にとっては真実の世界となっているのである。大人の場合でも心に深い傷を受けたような時には、それを繰り返し繰り返してしゃべったり説明したりする。そうすることよって心理的緊張が解消し、内面が再び落ち着きを取り戻す。言葉とイメージを用いて、苦痛を感じる出来事を何度も構成することで、心の中に収まりをつける。¹²

しかし、ある事態の雛型を再構成して過去を修正したり現在を再生するといっても、幼児は大人の場合とは異なり、それを遊びという現実から切り取られた時空間のなかで、架空の遊戯的情况のなかで行っている

のだ。大人は彼が再構成した事態の雛型を、現実への適用と結びつけて考える。すなわちそれを、仕事上の企画や科学的理論体系や現実の人間関係を処理する上でのモデルとして使用する。現実生活で為される大人の判断や行動の多くは、こうした事態の雛型に基づいているので、それらの判断や行動は自分の過去の再体験や将来のヴィジョンを内に含んでいるのである。幼児は現実の生活から離れて、遊戯空間のなかだけで、傷ついた情緒を回復し、現実には満たされない欲望を発散しようとするので、もしも幼児と現実との関係が適切性を欠いたものになると、幼児は彼にとつては荷の重い現実からの逃避場所として、遊戯の虚構世界を利用する可能性もある。現実の足場を失った想像の世界は、やがて物や人を支配する(Master)という段階に進むことをせず、いつまでも現実から孤立したまま、自分の心的作用だけで生み出す幻想にとどまり続けるだろう。子どもが現実から逃避して幻想にふけるようになると、子どもの抱く視覚的モデルはもはや実存的脱中心化の契機にはなり得ない。もちろん大人が再構成する事態の雛型も、現実の事態にまったく対応していない場合も少なくないと思われるが、その雛型は現実へと志向する限りにおいて現実から逆に吟味を受け修正される。それゆえいかに幼児期が想像的・演劇的遊びの時期だからといっても、幼児がまずは生活している存在であるということ、現実の社会に根を降ろして生活していることを忘れてはならない。視覚的モデル、想像的(遊戯的)情景の構成は、子どもがそこで生きる生活との絶えざる相互交渉を維持発展できる場合のみ、両者共に、より高次の包括的段階へと前進しうるであらう。大人の思考が、実在とのつながりを欠いた抽象的概念により空疎な理論

を打ち立てる危険性をもつと同様、子どもの演劇的・想像的遊びも、自分の所属する文化のなかで模倣するに値する人物や役割への方向づけを欠くならば、妄想と錯覚に満ちた欺瞞的な構成に固着することになる。学習を生活することを通して、また生活との関連で捉えようとするジョン・デューイの教育理論においても、身近かなものや既に行った経験と子どもの想像力とを一緒に働かせることの必要性を強調している。⁴³

デューイの指摘するように、「幼児が想像の世界に住んでいることはもちろん真実である。ある意味では、彼はただ仮構 (make-believe) ができただけである。…… (中略) しかしこの仮構もしくは象徴性は、それによって暗示される現実の諸活動と関連しているのだということをお忘れはならない」¹⁴のである。

だが、子どもが自発的に行う事態の雛型、身近かな人物や役割の演劇的模倣は、もともと現実や経験の再構成を意味しているのであって、それが現実の活動との関連を失っているとすれば、それは子ども自身が現実には不適応を起こしている病理的現象の表われかもしれない。あるいはまた、子どもの演劇的遊びを解釈する大人や教師が、必要以上に神秘的、象徴的な意味を付与するからである。子ども自身が自分の能力の及ぶ範囲で現実の雛型を遊戯的に再構成しようとする試みは、大人が日常生活の反省と考察に基づいて抱く視覚的モデルあるいはヴィジョンと同じように、自分の置かれている状況を踏まえた上で、未来へ向けて自身自身が新しい存在、今よりも有能で価値多い存在になるべく、また新しい状況の実現へ向けて努力するに際して、不可欠の手がかりを得ようとするものである。

では、なぜ幼児の場合には、視覚的モデルの構成が単に心的イメージのかたちではなく、具体的模倣活動および遊戯構築物という、具体性をもったものとして演じられ、築かれねばならないのだろうか。言語による表象能力が低いからと言ってしまえばそれまでである。しかし言語はシンボルと比較して、能記―所記の関係つまり言葉と対象との距離が一層大きくなっている。それゆえ大人の場合の言語や抽象的表象による視覚的モデルの構成と、子どもの、シンボルや身振りによる遊戯的視覚モデルの構成とは、主体と世界との関係、言い換えれば世界内存在としての主体のあり方がまったく異なっていると思われる。このことを無視して、幼児の演劇的遊びを単に、言語と表象による擬似環境構成の未熟なものに見做してしまうと、本質を見失う怖れがある。幼児期の演劇的遊びにみられる子どもと世界との関係のあり方は、言語的抽象によってかえって捨象され見落されるものを、含んでいるかもしれないからである。幼児と世界との関わりについて次に考察してみよう。

二

幼児が彼の周辺にいる人物や事物を見る見方は、どのようなものであろうか。演劇的遊びのなかで身近かな人物なり物語りやテレビの主人公なりを模倣する幼児の様子を観察すると、幼児は彼の演じる役割に、全身全霊を傾けて没頭していることに気づかされる。たとえ表面的には動きの少ない静かな遊びの場合でも、子どもの心は全面的に遊戯的状況の世界に向けられているし、真剣な気持で虚構的遊戯性を支えているよう

である。遊戯的に事態の雛型を創造して、そこで過去の出来事を再体験し、現在を再生し、未来を予測するのに、かくも強い心的態度と真剣さを示すのは、事態そのものに対する関わり方、対象を把握する仕方が既に顕著な特異性をもっているのではないかとという予想を暗示する。事実、遊戯的構築物を使って繰り広げられる演劇的遊びの筋書きは、日常的経験を劇的に凝縮したかたちで過去や現在を反映しているので、そのような経験や現実の劇的再構成を可能にする要因が、幼児の現実体験のなかに見出せるのではないかと思われる。¹⁵

幼児と対象との関係は、成人のそれとは全くといってよい程異なっている。幼児が一方で絶えず走り回り、次から次へと興味の対象を取り換え、さながら勝手気ままに目まぐるしく活動を変化させる様子と、他方では一瞬の間、我を忘れて対象に惹きつけられ、その光景に吸いこまれている様子とは、著しい両極性を示している。だがこの両極性は幼児と対象の関係のあり方、独特の認識様式に基づいているのだ。まず、子どもが次々と気紛れな行動をとるのは、対象を知覚し思考し、運動器官によって対象に働きかけるとき、対象への適応の弱さの表われである。¹⁶ それというのも、子どもは乳児の段階から目と手、あるいは歩行運動に代表される運動装置を自分のものにし、更に自己受容並びに外受容感覚器官との協応によって、対象と知覚と運動とをひとつの全体的過程として編成する。¹⁷ 知覚、運動、思考も、まだ未分化で、お互いの境界は曖昧なままである。子どもはこの全体的過程を完成するために、多くの練習と時間を投入する。この段階にあっては、例えば視覚対象は直接子どもとの運動や感情状態に作用するのである。従って対象へ知覚―運動的に適

応するためには、明確には分化していない知覚、運動、思考、感情等、多くの身体的、心理精神的活動を動員せねばならないので、外界の変動の速さにうまくついていけない。対象とうまく焦点が合わずに、かえって多くの対象の間を、表層的に浮動し、視線はあれこれと彷徨う結果となる。目の前の状況を即座に、静かな落ち着いた状態として、客観的に把握するのは困難なのである。物事の知覚は全般的には断片的で、焦点も定まらず、漠然とした不確かなものである。こうして我々は幼児の認識の重要な特徴を明確にできる。すなわち、対象は単に感覚器官によって知覚されるのではなく、そこに運動や感情、それに思考の働きも参与した、いわば総合的な活動の脈絡のなかで認識されるということである。総合的な活動であるだけに、対象への適応には手間とってしまふ。それは対象が主体の感情および精神的活動に、直接的に影響を及ぼすことの裏返しでもあり、見方を変えれば、次のような言い方もできよう。つまり、ひとたび対象への適応の焦点が合った場合には、主体は対象といわば八融即¹⁸の状態にあり、両者は混ざりあうことになる。ここに自分と他人、主体と客体との深い交流、強い一体感の体験が出現する。もっともこの場合の自分や主体は、もともと未だ十分には確立していないのであるが。認識は幼児にとって総合的活動であること、言い換えれば、彼の存在全体が参与した活動であること、そして主体と対象との強い相互浸透、融即状態をもたらす活動であることが明らかになった。

模倣行為に際しても同じ原理が働いている。子どもがじつとある対象や光景を凝視するとき、たとえ表面には表われなくても、そこに対象に対する運動が抑制され、準備されている場合がある。対象をつかもうと

する欲求を抑えて対象を注視するとき、あるいはその後熱中して模倣することになるテレビの主人公の様子に全神経を集中して見つめるとき、運動は見る行為と共に、抑制されたかたちで準現前しており、ワロンは「知覚運動浸透状態」と呼んでいる。¹⁹更に、感情や思考がまだ運動や動作と密接に結びついていることから、知覚された対象の本質的側面が知覚と運動を介して主体の心と精神にも、直観的に開示されるのである。対象が表象や概念化の過程を経ずに、形象そのものとして受け取られ、主体の身体、感情、精神のあり方に作用するのである。例えばテレビの主人公の英雄的行為は、幼児によって身体的に模倣される。その模倣は外見的には単なる行動パターンの再現でしかないけれども、形象的再現は模倣される行為のもつ英雄の実体を幼児の感情や思考のなかに惹起する。すなわち対象の形象や行動パターンの模倣を媒介にして、対象の内実が模倣する主体において再体験されることになる。その場合例えば、模倣対象たる両親や教師がなぜ怒りっぽくイライラした態度をとるのか、またなぜ悲しみに沈んでいるのか、その理由は問題ではない。子どもにとってはまだ、そうした大人の動作や態度が模倣され、それがやがて子どもの性格形成に作用して、怒りっぽくいらだち易い傾向や悲観的態度を生み出すのである。²⁰従って大人達の心理精神的過程のうち、原因や経緯は子どもには理解されないけれども、心理精神的過程の結果大人達のとる態度や行動が子どもにも模倣され、その模倣を通して子ども心理精神的過程に影響を及ぼすことになる。要するに、個々の態度・動作の外的、相貌的模倣により、それらの底流にある大人の基本的な生きる姿勢、大人が何によって生きているのか、何を価値あるものとしている

か等といった²¹ある意味では抽象的な大人の心的態度が、多くは無意識的に刻印されるのである。かくして幼児は対象の形象的、運動的様態のみならず、心的精神の実体までも、その身体的模倣により学習するのだと言えよう。

幼児の認識は、外界について少ししか認識しないが、対象に焦点が合った場合には、独特の相貌的直観を用いて、対象のある本質的側面を深く把握することができる。とりわけ対象との区別を越えて対象の中に浸透し、融即的に対象と交わるといふ特徴は、生成するもの、変化・運動するものに直面した場合、表象や概念を用いて行う知性的認識と比較して、対象の力動的認識を可能にするのではないだろうか。表象が「区別し、分割し、動かなくする」²²のに対し、直観は浸透し、共に生き、躍動する。そして直観的認識によって得た経験や出来事を、遊びのなかで改めて再編成するわけだが、再編成するにあたって、自らの模倣的身振りや遊戯構築物を用いて虚構的遊戯世界の出現を可能にするのは、幼児が演劇的身振りや遊戯構築物のなかに、自らを浸透させ、虚構的遊戯世界の生成と共に生きるから、すなわち自ら生成する存在として参加しているからなのである。幼児の世界にあっては、主体と対象とがいわば魔術的に結びついていて、その結果、物理的現象と精神的現象、言葉と実在、自分と他者、全体と部分等が混同される傾向にある。例えば椅子を馬に見たてようとする考えは、椅子に対して馬のもつ物理的な力強さ、速く走る能力までも仮定的に付与することを含んでいる。観念には物質的作用も分かち難く結合しているのである。だから、他人に向けて発した悪口は、相手に物理的ダメージを与えうると思っっている。こうして現

実世界にせよ遊戯世界にせよ、幼児は意味や感情や活動が、自分も含めた共通の世界においてまさに生成しようとする次元に生きていることがわかるだろう。観念も言葉も、実在世界から分離していない。自分の活動のなかに自らも共有している生命に溢れた、生成する意味を見出しているのである。

我々とは別の方法ではあるが、幼児期の子どもについて人智学者ルドルフ・シュタイナーも同様な見解を次のように明快に示している。彼によれば七歳までの子どもは、感覚器官そのものである。²³子どもは彼を取り巻く外界を、△子どもという膨大な感覚器官√を通して認識するが、それは感覚対象と共に生きる体験としてなのである。「外界のすべての印象は、この時期には全肉体機構を貫き通して作用する」²⁴が、それは言い換えれば、「子どもは外界の生を共にしており、完全に外界の中に入って生きている。彼はまた自分自身の中に生きているのではなく、自身を感じておらず、外界と共に生きている」²⁵ことを意味している。つまり子どもはまた外界から完全に分離するほど自我を確立しておらず、それだけに外界は子どもの肉体機構を介して、彼の全存在に働きかける。快あるいは不快をもたらす刺激は普通、自我の表面で判断されて共感や反感を自我の中に惹起するが、幼児の場合には直接に子どもの内部全体に作用するのである。その作用は感情や思考、意志も含めて、肉体機構の形成そのものまでをも左右するような影響のしかたをする。²⁶その分、取り返しがきかないと言えよう。また子どもは△模倣する存在 *ein nachahmendes Wesen* √²⁷であり、模倣を通じてあらゆるものを学ぶという見解も、前述した演劇的遊びと関連して、興味深く思われる。

「七歳に至るまでの子どもの生活全体が、周囲の世界で起こることの絶え間のない模倣である。そして子どもが何かを知覚した場合、それが運動であれ音声であれ、その子どもの中には、自分の内面性のすべてをかけて知覚したものを自分の中で真似て、同じ形に再体験しようとする衝動が生じる」²⁸との指摘は、幼児にとっての模倣の意義と同じく、模倣される周囲の世界のもつ意義を訴えているようである。

さて、実存的脱中心化の契機となる視覚的モデルの構成を、遊戯活動というかたちでその生活の中心に据えている幼児期の認識について考察してきたわけであるが、再度要約してみよう。幼児の存在は大人とはまったく異なったあり方をしている。自我境界はそれ程明らかではなく、また彼の知覚、運動、感情、思考、意志といった働きは未分化でひとつの全体的過程をなしている。外界を認識する際には対象と融即し、外界と共に生きる。模倣活動においても同じ原理が作用し、形象や運動の模倣によって対象の本質を体験するのである。以上を確認した上でもう一度、幼児の演劇的遊びを考えてみるならば、幼児自身の模倣的身振りや遊戯構築物は単に遊戯世界の表象に役立つばかりではなく、そこに表現される想像的情景と幼児との関係の緊密さを示している。緊密な関係というよりも、子どもは自ら再現したその△小現実 *micro-reality* √²⁹を生きているのである。

科学技術の合理化に支えられた我々の現代生活のなかで、本当に自信に満ちた判断や行動を明確な未来への展望の上に立って遂行することの困難さは、一体どこにあるのだろうか。根底には多量の情報とそれに伴う価値観の相対化現象が存在するであろう。もはや自分自身が所属し、アイデンティティの抛り所とすべき文化的擬似種族³⁰（人種、民族、国家等）は、他のそれに比べて唯一で疑うべからざる優越性という性格を失いつつあると言える。かつて熟練作業による製品が機械の導入による標準化・規格化された製品に置き換えられたように、現代では社会や文化のみならず、個人の人格までもが画一化の方向に進みつつあるのではないかという疑いを感じる。確かに我々が個別の領域、限られた問題に対処する場合には、多くの正確な情報、細かく分業化した専門的研究の成果等を直ちに利用できる。だが専門的な理論と引き換えに、以前は伝統的な文化や風土がある程度その枠組みを提供していた世界像や人間像を、今や自ら形成しなければならぬ。自分の力を用いて自分の責任のもとにおいてである。もし世界像を欠き、世界像を形成する能力ももたなければ、その世界像に合わせて身近かな現実の世界を改変し、再編成しようとする意欲は湧いてこないに違いない。それどころか自分を取り巻く複雑な現実に吸収されてしまい、自分の立場や主体性を失うのではないかという不安すら覚えるであろう。自分独自の世界像を形成し得ぬまま、急速に変化する現実社会を目の前にして立ち尽くしている姿こそ、個性を欠いた画一的人間の現状なのではないだろうか。幼児の認識と彼の演劇的遊びにおける視覚的モデル（事態の雛型）の構成を改めて検討する必然性は、こうした現代社会の流れに位置づけられるべきであ

る。

幼児の認識では、幼児は外界と融合し、外界と共に生き、自他一体感を体験する。ところが我々大人の認識にあっては、情報が増大し、知識が専門化すればするほど、生成する実在から遠ざかり、「区別し、分割し、動かなくする」表象に一層依存せざるを得ない。科学が客観性、論理的明証性を追求する限りにおいて、神話や伝統に含まれるドクサや不合理性からの解放と、他から区別される独自の自我の確立を意味するが、他方では同時に、我々の持っている概念や理念は益々抽象化し、実体を失う可能性を秘めている。シュタイナーの指摘することく³¹、故郷を喪失した近代人の自我は、そうした実体のない概念や理念に基づいて構成されているのではないだろうか。非実体的概念、硬直した思考によって描かれた世界像は、我々を未来へ向かって駆り立てることがない。知ることと行為することとは、別の出来事になってしまう³²。

我々が抽象的表象を実体をもって浸し、生きた実在とのつながりを取り戻すことは可能だろうか。それは「人間の知識獲得法における一つの進化的突然変異」³³である科学的方法がもたらした認識の現状のあり方を乗り越える試みと、軌を一にしていると思われる。幼児の認識は全人的・総合的活動であるだけに、論理的認識に比べて、感覚運動的な要素、感情的な要素が多く含まれている。主体と対象との身体的・感情的相互交渉が、認識をより一層実在に結びつけているのである。同様に幼児が遊びで構成する視覚的モデル（事態の雛型、ある種の世界像）も、単なる象徴的表象像ではなく、幼児が主人公を模倣する場合に代表されるように、筋肉感覚、運動感覚といった身体的水準での幼児とのつなが

りを有している。たとえ潜在するままで表面には表われていなくても、幼児の身体も心も、彼の想像的情景に参加しているのであり、いつでも外に向かつて表出する用意ができている。認識であれ視覚的モデルの構成であれ、大人の場合ももとはこうした幼児の方法、あり方から出発しているはずであるし、現にそれらを踏襲しているであろう。ところが身体や感情に対する知性の優位、感覚運動的認識、直観的認識に対する論理的認識の優位により、次第にその事実が忘れられようとしている。もう一度我々は、幼児ひいては人間と世界とのあり方に目を向ける必要があるように思われる。

我々が対象を見るとき、対象の中に完全に入りこみ、対象と共に生きるなどということが出来るだろうか。我々は各々∧自我の枠∨——それともかなり硬直した自我の枠——をもっており、自分自身から外に出ることが困難である。対象の知覚は余程のことがない限り、主体のもつ既存の知識や概念の側から解釈されてしまい、対象との生き生きした交流は起こらない。対象は我々の身体との、また我々の感情とのつながりを素通りしてしまう。逆に見れば我々の身体や感情は、世界と我々を結合する通路ではなくなっている。身体や感情のあり方自体が、幼児期のあり方とは大きく異なってしまうと言える。それどころか、我々は自分の身体や感情を何か余計なもののように感じ、もて余しているのではないだろうか。恐らくそれは、身体や感情が論理数学的構造の枠組みの中に入りきれず、絶えず抑圧されているからであろう。発生的には身体や心的活動が論理的認識の基礎に在ることが確かめられているのである。すなわち、主に乳幼児期に見られる原初的な筋肉感覚や姿勢の調

整、あらゆる感覚運動的交渉の経験の蓄積は、メルロワポンティの言う∧身体図式 body schema∨³⁴というかたちで我々の身体に沈澱している。メルロワポンティが示したところによれば、身体図式には対象までの距離や方向、対象のもつ生命的意味までも刻みこまれている。同様に対象は快・不快をはじめ、共感・反感、興味・無関心、安心・不安等といった心的構造、ピアジェの言う∧感情的図式 affective schema∨³⁵を背景にしているのである。しかしながら今日の科学的合理性の要求は我々の日常生活にまで及び、対象の認識は身体図式も感情的図式も機能する余地を失い、ただ論理数学的図式に基づいて遂行される。なによりも近代的な自我は科学的合理性を根拠に、強固に自己主張をするようになっていく。確立した自我の立場から、出来事や対象を見ようとする態度が一般化しているのだ。それゆえ今日の自然科学的・論理的認識の危機を打開するのに、感覚や感情の回復を主張するだけでは、あまりに楽観的過ぎるであろう。あるいはまた、科学的合理性に先行する幼児の段階、もしくは文明以前の段階に退行するというのも不可能である。ただ、先行する初期の段階に、将来の発展の前兆を探ることはできよう。その限りで幼児や未開人の認識形態の研究はひとつの手がかりを提供するであろう。

まず第一に、堅固な自我の枠を外し、対象との総合的關係を回復する努力が必要である。³⁶ そのためにはポールドイニングが指摘するように、我々がまだその全能力を発揮するに至っていない自分の神経組織を、能力一杯に生きることが一つの方向を示しているのかもしれない。このことがある意味では、現在の大多数の人間には秘められたままになってい

る、まったく新しい認識能力の開発を指示するかどうかはともかく、従来の自我中心（もしくは知性中心）の認識の大きな転換であることは明らかである。我々は日常、外界を見ているようで、その実、我々の「心の中に描かれたもの」を見ているだけに過ぎない。³⁸ 直接に実際の事物は見えない。自我の枠を外して、直接に外界を見ることこそ、幼児の認識がそうであるように、外界の中に入り、外界の生を共に生きること、自我一体感の中に生きる体験なのであろう。一度確立した自我の枠を外すという作業は、単純に幼児の認識に戻るということではなく、明確に意識した自覚的行為である。それは決して知的な作業ではなく、我々の人格全体を賭けて行わねばならない、恐らく多くの葛藤や危機をほらんだ実践的修練であらう。

自我の枠を外し、外界との共生・直接的交流を再建する試みと並んで、幼児の直観的認識から論理的認識へ至る今日のあり方の再検討が次の第二の試みであると思われる。それは取りも直さず、今日の教育を再検討することである。概念が実体を失い、理論が実在から分離してしまっている現状の原因のひとつは、子どもに対する性急な知性的認識の押しつけにあるのではないだろうか。知性的認識は子ども自身の活動から、そしてなかんずく、他の子どもや大人との社会的交流のなかでいわば醸成すべきものであって、単に知性的認識のもつ論理数学的構造の枠組みだけを学んでも、現実世界での創造活動に対しては無力であるに違いない。なぜならそれは受身の姿勢で、外から与えられたものを身につけたに過ぎないからである。

幼児が演劇的遊びのなかで事態の雛型を構成するとき、幼児は現実世

界に対して「受動的立場を能動的立場に変えた」³⁹のである。例えば幼児は現実の生活で少なからぬ苦境に直面し、時として強い精神的外傷を受けるのであるが、遊びの領域においては彼は事物を思い通りに支配できるので、彼の都合のよいように現実を修正し、事態を彼の支配下におくことができるのである。⁴⁰ こうして苛酷で厳しい現実からの圧力に屈することなく、自らの主体性を維持し、心理的ダメージを補償する。補償は遊びという虚構の世界の上でのことであるが、幼児が再び現実生活を能動的に生きるためには、不可欠である。感覚運動的認識から知性的認識に至る認識の発達過程において、一貫して忘れられてはならないものこそ、この能動的立場なのではないかと思う。そして性急に知性的認識を要求すると、子どもは受動的立場から能動的立場に変わるのに必要な時間も経験（遊び）も、持たなくなってしまうだろう。その都度、経験を能動的に組織化する作業は、その方法については発達段階に応じて異なっているだろうが、是非とも大事にしたいものである。事実、生後二、三週間の乳児でさえ、外界の印象をただ受動的に受けとめるばかりでなく、自ら能動的に関わっていることが知られている。ベッテルハイムによれば、自閉症児にいくら受動的意味での満足を与えても、自閉の殻からは出てこない。彼は、「自閉を破ることができるのは、我々が彼らに、能動性を与えることに成功した時のみであった。……（中略）彼らが現実生活に復帰し得たのは、いつも、我々が彼らに、自分自身の信念から行動しようという気持を誘導し得る状況をつくることに成功し、その媒介者となり得た時のみであった」⁴¹と述べている。同様に人間のあらゆる発達段階においても、能動的立場に立つてこそ、経験の生きた組織化が

可能である。知性的認識へ至る前に、能動性を保ちつつ経験や知識の獲得を計る教育的な手立てが考慮されねばならないと思う。本論では、経験や知識を組織して、世界についての視覚的モデル（世界像）を構成する重要性に関して論じてきたので、能動的なそうした力を少しでも養うための教育的な可能性を、まったく原理的考察にすぎないが探ってみることにしたい。

いくつかの手立てについて述べてみよう。まず、幼児の演劇的遊びに少し手を加えて、学校教育にも生かすことができる。デュローイは、最も年少の学年で活用できるばかりでなく、上級の学年でも利用しうる遊びの一要素として、〈劇化本能 instinct for dramatisation〉をあげている。⁴² 彼によれば特に低学年の学級では、どの教科でもその第一段階を教えるに際して、劇化を補助的に利用できる。例えば、歴史、国語、算数等を教える補助として、子どもが種々の役割を受け持つて演じてみれば、学習内容はより具体的にになり、イメージを描き易くなるばかりでなく、子どもの感情にも訴えるであろう。知識と行為とが分離しないためには、学習内容が感情的価値を担うことが重要だと思ふ。抽象的観念も、役割を演じる子どもの行為と、それに伴う感情や具体的イメージとによって、生きた理解を得ることができると。更に、劇化は学級の他のメンバーとの協力のもとに行われるのであるから、学習そのものが社会的交流の結果であり、個々人の理解は社会的な意味をもっている。各人が想像力を働かせて具体的なイメージを描くこと、内容を全体的に把握しやすくなること、各人の理解や表現の過程が学級社会のなかで互いに開かれていくこと等を、劇化の教育的意義としてあげられる。これらの力

を十分に養っておくことが、視覚的モデルの構成をはじめ、大人の生産的思考にとつても有意義であるように思う。なお、劇的活動はそのなかに音楽、絵画をはじめ多くの芸術的活動を含むことができるので、総合的な学習に適している。また教科があまり分化しない低学年の学習に劇化が特に有効という理由のひとつは、劇化の総合性にある。舞台で演じるという形をとらなくても、歴史上の人物、物語りの主人公、周辺の動植物になったつもりで、歌を歌い、絵を描いたりするだけでも、楽しいイメージを作り出せるのではないだろうか。すなわち劇的雰囲気を作ることによって学習内容を身近かなものに感ずることができると。

もうひとつの教育的な手立ては、手仕事、庭仕事等の労働的作業が考えられる。ルソー、フレーベル、デュローイをはじめ多くの思想家や教育者が提唱しているし、現に数多くのフリースクールで実践されているのであるが、実際の仕事を通して学習と生活とが結びつき、子どもの観察力、創意工夫、論理的思考力などが作業過程で鍛えられる。大量生産と大衆消費に基づく今日の大衆社会では、家庭にも近隣にも、素朴だが有用な仕事、生産的活動というものがほとんど姿を消している。子どもの自然な興味対象、世界について学習する対象は、まずは子ども自身に身近なもの、家庭と近隣にある事物であるから、生活が今日のように工業製品に溢れ、自然から遠ざかって人工化してしまつと、子どもにも目的や手段が十分理解できる仕事を見つづけるのは容易ではない。しかしそれでも人類が過去の歴史において自然を支配し、生命を保護し、生活を豊かにするために発見した技術や法則は、子どもの興味を十分惹きつけよう。農作業、料理、工作、裁縫、飼育等、人間の衣食住に関する

簡単な作業から出発することで、子どもの活動は実際的な動機をもつことができるし、実際的な目標に向かって計画を立て、工夫できる。活動の結果も実際的なものである。とにかく、今自分が学んでいることが本当に何かの役に立つのか、果して自分の活動に何か意義があるのかどうかということは、大事な問題である。この種の作業は、活動に動機と見通しとを与える。だから心のなかで現実の事態の雛型を構成することも難しくない。小規模ではあっても農作物の栽培、料理、家畜の飼育等を実際に行うとすれば、子ども達は自ら土壌、季節、有機物等について協力して調べたり学んだりするに違いない。知識と行動を分離せず、行動において知的になることができる。生活に根づいた本物の教材を用いて、現実が生じる諸問題に直面し、それを協力して解決していく経験、言い換えれば、「知識があらゆる感覚を通じて提示され、行為へと移される」⁴³かたちで得られるときこそ、急速に変化する社会に適応できるための基礎的能力が養われるのではないだろうか。

演劇的要素および労働作業の導入は、恐らくつきつめて行けば現在の学校体系のみならず、学問・知識体系のあり方に至るまで、根本的再検討を意味するであろう。なぜならこの二つの提案は、子ども自身の側から求める学習、子どもの生活に本当に役立つ知識をもとに、学問・教育の内容を編成し直すことを含んでいるのだから。教育や社会の現状は、もはや生半可なことでは方向転換が不可能になっていると思われるので、それもやむを得ない。この時点で改めて、知識と感情と行為とを結合するためには、知識獲得の過程、あるいは主体と世界の関わり方自体を改変するしか方法は残されていないのではないだろうか。

四

エリクソンの主張する「ある事態の雛型を創り出すことによって経験を処置し、実験し計画することによって現実を支配する人間の能力」は、だが今や危ういものとなっている。事態の雛型の創造は、幼児の遊びがそうであるように、論理的抽象である前に、視覚的、感覚運動的要素が強いが、現代人の経験が益々身体性や感情から、科学的合理性へと重点が移っているからである。また、サイバネティクスやコンピューターに代表される現代科学技術の発展は、科学がついに人間の手から離れ、人間の能力を超えて一人歩きを始めた観がある。事態の雛型を創ること自体不可能なほど、事態は複雑さを増し、かつ急速に変化をとげつつあるのではないかという不安を無意識のうちに感じている人は少なくないであろう。更に困難な事情もある。エリクソンの文化的擬似種族の概念を待たずともなく、人間は本能から自由になった分だけ、自分の所属する集団に特有な文化的儀式的化された社会的行動規範 \checkmark を発達させてきた。社会集団の中で一人前になるには、集団のメンバーによって尊重される行動規範を学習しなければならぬ。慣習や行動規範を世代から世代へと維持、継続するメカニズムは、個体発生の形態としては子どもの親への、若い世代の古い世代への同一化のメカニズムであるが、動物行動学者コンラート・ローレンツが明言しているように、⁴⁴もし人類が今まさに臨界点(critical point)に達していて、子どもが同一化によって学び一体化した、親の文化のもっている社会的規範が、子どもが大

人に成長したときにははや役に立たない時代遅れのものになってしまふのなら、慣習や行動の社会的規範はそれ以上次の世代には伝わらないであろう。「科学技術の発達が人類にもたらした生態的変化の速さと、伝統的文化に可能な適応的変化の比較的な緩慢さとの間の差異」⁴⁵が、伝統を無意味なものにしている。子どもが同一化の対象とする文化的擬似種族、社会的行動の文化的規範が、崩壊の危機に直面していると言えよう。子どもがやがては思春期や青年期において激しく反発し、否定的に乗り越えようとする伝統的規範ではあるが、それは文化的伝統の偉大な遺産を最初から必要としないというわけでは決してない。事態の雛型、視覚的モデルを構成するにしても、伝統によって伝えられる社会的規範や理論の蓄積があつて初めて可能である。新しい理論、新しい理想は、古いものを踏み台にして現われることができる。急速な生態的変化に対応して、絶えず新しい世界像が要求される今日の情況にあつて、伝統的文化の崩壊は、我々により一層の創造的組織化能力の育成、コントロールの能力の強化を迫っているのである。

もうひとつ、我が国の歴史的経過に由来する大きな困難がある。我が国は明治以降、政治、経済、社会のあらゆる面で、欧米先進国の水準に追いつくことを目標にしてきた。すなわち外国をいつもモデルに、模倣すればよかつたのである。しかし先進国の仲間入りが実現すると、今度は自ら新しいモデルを創造しなければならぬ。模倣から創造への態度の変換は、目標にできる手本が無いだけに、難しい課題である。ましてや科学文明自体が大転換を迎えようとしているわけだから、将来に見通しをもつことは想像以上に困難であろう。

こうした幾重もの困難を前にして、なおかつ人間としての本来的なあり方を追求し続けていくために、仮説的、原理的ではあるが、いくつかの可能性を述べてみた。自我の枠を外し、外界の中に入り、外界と共に生きるような認識は、近代人の自我が自らを他から区別して、自我の独立性を主張してきたこれまでの方向とは逆である。恐らく自我は強い抵抗を示すであろう。特に前述したように、希望と信頼に満ちた将来の世界像、新しい自我理想を描きにくい今日では、自我にはむしろ自己肯定の衝動が生じるかもしれない。しかし自我の自己肯定の衝動に負けない意志をもつて、外界との自我一体感へ向かつて自覚的に努力することのうちに、新しい認識形態が生まれる可能性があるのではないだろうか。幼児や未開人のように、素朴に外界と一体化する認識ではなく、科学的・論理的認識を自覚的に乗り越えた上での、つまり自我や外界の客観性を踏まえた上での、まったく新しい自我一体感の認識が可能であるかもしれない。

我々自身の右のような実践的修練とは別に、幼児の認識様態を確認した上で、知性的認識への移行をもつと充実したものにすす試み、すなわち教育の再検討が必要であろう。まず幼児が周囲の人物や世界を模倣し、同一化することによって学ぶことを考えれば、子どもの環境を、量的には少なくともよいから、ごまかしのない本物の環境に整えるべきである。玩具にせよ教材にせよ、あるいは親や教師その他の周辺の大人にせよ、眞の生活に根づいたものであることが望ましい。そうでなければ、子どもが融即し、共に生き、模倣するに値する存在たり得ないだろうからである。とりわけ自然と文化のなかで落着いて謙虚に生きる人間

こそ、子どもが共感し一体化するモデルとして不可欠である。伝統的文化が崩壊しつつあるのは確かだが、人間の根本的なあり方を問い直す作業、新しい認識を得る試みによって、擬似種族的文化を超えた新しい生活、文化が生まれてくるのではないだろうか。

演劇的要素と素朴な労働作業の教育への導入は、やがて子どもが知性的認識を獲得した時にも、実在との密接な関わりを失わないためである。身体(感覚、運動)や感情が知識を裏つけているのでなければならぬ。それは同時に、現実世界の雛型(視覚的モデル、世界像)を創り出すことによって現実を支配する力を、一層強化する働きももっている。演劇的要素や労働作業が人間の総合的活動を促し、経験を組織化して未来へのヴィジョンを構成する練習にもなるだろうからである。主体としての人間も認識される世界も、絶えず全体性において捉えられねばならない。教育こそ新しい人間の出現の鍵を握っている。「人間は、何かであるような存在ではなく、何かになることのできる存在」⁴⁶であることを想起するならば、人間の今後の進化について悲観するのではなく、可能性の実現に向けて自我を超越することができるだろう。

註

- 1 Jean Piaget, "Some Aspects of Operations" in Maria W. Piets, *Play and Development*, W.W. Norton & Company, 1977, p. 27.
- 2 ジャン・ピアジェ「発生的認識論」白水社 滝沢訳一九七二 三〇頁。
- 3 John Dewey, *Democracy and Education*, The Free Press, 1966, pp. 6—9.
- 4 John Dewey, *The School and Society*, Southern Illinois Univ. Press, 1980, p. 24.
- 5 E.H. Erikson, *Toys and Reasons*, W.W. Norton & Company, 1977, p. 45.
- 6 *Ibid.*, pp. 139—145.
- 7 *Ibid.*, p. 27.
- 8 E.H. Erikson, *Childhood and Society*, W.W. Norton & Company, 1963, p. 258.
- 9 E.H. Erikson, *Toys and Reasons*, p. 44.
- 10 E.H. Erikson, *Childhood and Society*, p. 222.
- 11 理解と創造と遊びのおもしろさを関連させて考えているのは「ピアジェ以外にも、ウシンスキーなどがいる。シコロフスカヤ「遊びによる幼児教育」坂本訳 新説書社 一九七七 一一頁。
- 12 E.H. Erikson, *Childhood and Society*, pp. 222—223.
- 13 John Dewey, *The School and Society*, pp. 99—100.
- 14 *Ibid.*, p. 85.
- 15 アンリ・ワロン「子どもの精神的発達」竹内訳 人文書院 一九八二 一九五—一九六頁参照「行動の機制が反省の機制よりも前に發揮されるので、子どもは、一つの状況を表象しようと欲するとき、はじめのうちは、いわば自分の動作によってその状況に入りこまなければ表象することができない」というように、表象や言語に対する行動の優位性が示されている。
- 16 同書 一九八頁。
- 17 アンリ・ワロンは乳幼児の発達を一貫して、運動と姿勢活動の協応、筋

肉活動と心的活動との協応などの見地から見ようとする。「児童における性格の起源」久保田訳 明治図書 一九七〇

18 レヴィ・ブリュル「未開社会の思惟」山田訳 岩波文庫。

19 アンリ・ワロン「認識過程の心理学」滝沢訳 大月書店 一九六九「子どもが関心をもつ事物や光景にたいしてむける注意は、単に受身的なものでもなければ、効果をつくりだそうとするほど長いあいだ、没頭するようなものでもない。子どもが事物を目撃するとき、知覚運動的浸透状態となる。」(一七二頁)「心をとりこめる光景のままで、対象と融合するところの「感情移入」は、仮説ないし随伴現象とはちがったものとなる。それは、態度というかたちで、感性和運動とがむすびついた状態なのだ。それはまさに、行為への準備と、期待とが、同時に、または交替に生じるといふの二重性格をしめしている。」(一七一頁)。

20 ルドルフ・シュタイナーは大人と子どもとの「この相互作用をよく表現している。「大人が心配事をもっている」と、それが心理的なものである。肉体的な状態の変化が明らかになり、子どもは模倣する者として、この肉体的な結果を知覚して、丁度目が光の作用で満たされるのと同じように、彼の内面をその知覚したものに基いて形成する。」Rudolf Steiner, *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*, Rudolf Steiner Verlag, 1979, S. 59 ff.

21 エリクソンは次のように述べている。「たとえわれわれが細かい点で何をしようが、子どもはおとなが何によって生きていくか最初に感じてしましうし、何がわれわれを愛させ、協力をさせ、確固たる存在たらしめてくるか、そしてまた、何がわれわれを憎ませ、不安にさせ、われわれの中に分裂をひきおこしているかをさとしてしまう。」Erikson「自我同一性」小此木訳 誠信書房 一九七八 八三—八四頁。

22 アンリ・ワロン「子どもの精神的発達」二〇〇頁。

23 Rudolf Steiner, *op. cit.*, S. 17 ff.

24 *Ibid.*, S. 58.

25 *Ibid.*, S. 19.

26 Rudolf Steiner, *Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anhl.*

roposophischer Grundlage, Rudolf Steiner Verlag, 1979, S. 149 ff.

27 *Ibid.*, S. 148.

28 Rudolf Steiner, *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*, S. 17.

29 E.H. Erikson, *Toys and Reasons*, p. 99.

30 *Ibid.*, p. 60.

31 Rudolf Steiner, *op. cit.*, S. 34 ff.

32 John Dewey, *The School and Society*, p. 74.

33 ホールディング「二十世紀の意味」清水訳 岩波書店 一九八一—三二八頁

34 M. Merleau-Ponty, *Phenomenology of Perception*, Routledge & Kegan Paul, 1962, pp. 98—101.

35 Jean Piaget, *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, W. W. Norton & Company, 1962, pp. 205—212.

36 我々とはまったく異なった方向から人間認識を行い、しかも自我の枠を外す必要性、自他一体不可分の人間観を見事に描き出した教育者として、和田重正氏を忘れることはできなう。和田重正「葦かびの萌えいずる」とく「柏樹社 一九八一」「母の時代」地湧社 一九八二などを参照された。

37 ホールディング、前掲書 一四〇—一四二頁。

38 和田重正「葦かびの萌えいずる」とく「一九八一—一九三三頁」。

39 E. H. Erikson, *Childhood and Society*, p. 217.

40 エリクソンの見解に対して、ピアジェは象徴的遊びを一般的な知的発達と結びつけて解釈している。それは操作的思考の前段階である。

41 ネットルハイム「自閉症・うつろな塔」黒丸他訳 みすず書房 一九八一—二三頁 傍点は筆者。

42 John Dewey, *Schools of To-morrow*, E. P. Dutton & Company, 1920, p. 119.

43 *Ibid.*, p. 298.

44 Konrad Lorenz, "The Enmity between Generations and Its Probable

Ethological Causes," in Maria W. Piers, *Play and Development*,
p. 104.

45 *Ibid.*, p. 105.

46 ゲルハルト・ヴェーア「ユングとシュタイナー」石井、深澤訳 人智学
出版社 一九八二 一二四頁

原稿受理 一九八三年四月十一日