幼年教育研究年報　第27巻　53－60
The Annural Research on Early Childhood, 2005

特集論文

日本の幼児教育の転換において貫かれるべき諸原則をめぐって

無　藤　　隆[1]

Principles of early childhood education in japan to be maintained in the period of its transformaion.

Takashi Mutoh

今日，幼児教育は大きな転回点に差し掛かっている。幼稚園と保育所との総合施設の構築もそうだし，小学校との連携も新たな歩みとなるものである。だが，同時に，幼児期の特性に応じ，変えてはならない幼児教育の特徴もある。日本の幼児教育の伝統に学び，今も実践において生きているその原則を取り出すことから，何を保持すべきなのかが見えてくるのではないだろうか。以下，特に小学校との連携を視野に入れつつ，幼児教育の原則とそれが小学校以上の教育にいかに発展していくのかを論じたい。

なお，本稿は，無藤が展開してきた，日本の現実の幼児教育場面の分析とそこでの原理的抽出の議論から展開するものである（無藤，2001，2004，2005）。ここでは，特に，その原則がさらに小学校以上の教育を展望しうることを示したい。

1．幼児期の特質に応じる幼児教育のあり方とは

1－1．発達的な特徴

幼児期は知的感情的にまた人間関係の面でも大きく成長する時期である。この時期を通して子どもは，家庭での狭い世界から外に出て，人でも物でも事でも，世の中に様々な事物のあることを知っていく。体を移動させつつ，対象に身体的に関わり，それへの関係の仕方を分かっていく。言葉その他でその体験を表現し，表現の仕方を自らが見直すことを通して，自分の関わりや理解を高めていく。

また，子ども同士の関係の中から互いに協力することを覚え，またその関係から一人では出来ない高いレベルへと到達していく。教師はその様子を見て，活動が進展するようにヒントや手助けを与える。

まず，関わりを広げていく。世の中には様々な事物が存在していることを分かり，各々に独特の関わりの仕方があることを知っていく。関わりを深めてもいく。自分自身の内面からの促しに添った関わりになっていく。また対象に即して，そのものに独特の関わり方が出来るようになっていく。関わりを高めていく働きかけも必要である。子どもがあえて背伸びしなければ可能でないような目標を教師側が与え，子どもを引き上げる。

そういった子ども同士また子どもと教師の関係は，園内の生活において可能となる。幼児期の教育は，子どもの集団が教師とともに生活を共にする中で活動を行い，その生活経験において成り立つ学びの芽生えを伸ばしていくことである。家庭や地域で暮らしている生活と連動しつつ，園の子どもの生活に根ざした学びを作り出すようにする。

1－2．大きな発達の流れに沿って

幼児期の発達の根底には，子どもの自己の発達の姿がある。まず，自己を開いて，自分のやりたいことを思い切りやっていく。自己発揮の時期である。そこから次第に自分が相手や物事に関わり，自分の思いだけでは動かないことが分かっていく。すぐに自分の思うようにしようとするのではなく，自己を抑制し，いわば回り道をして，やりたいことが出来るように工夫していかねばならない。

1　白梅学園短期大学

大きくその発達を時期に区切るとしたら，三つに分けることが出来る。

まず第一は，初めての集団生活を過ごし，様々な環境内の人や事物に出会う時期である。既にある程度集団生活を経験している子どももいようが，多くは家庭で親とのみ過ごしていて，そこから幼稚園に入ってくる。きょうだいもいないと，ほとんど初めて知らない同年代の子どもとつきあうすべを覚えねばならない。園にあるものはすべてルールに添って使わねばならない。どう過ごしてよいか分からず，呆然と過ごしている子どもが保育者の援助を受けつつ，次第に園の環境に用意されたたくさんの事物に関われるようになっていく。

第二に，園に馴れて，遊びが充実し，自己を発揮する時期である。友達と環境内のものをはさんでやりとりをしつつ，何か面白いものを作ったり，進めたりする。自分がやりたいことがはっきりとして，その実現のために工夫する。

第三に，子ども同士の人間関係が一緒に物事に対して活動する中で深まり，互いに学び合い，ともに大きな目標に向けて協力していくことが可能となる。この時期は子ども同士が協同的に活動し，その活動を通して学びが成り立つようになる。また，学びの芽生えが数多く生まれ出て，教師がそれをつなげることを通して，その後の発達と学びに発展していくようになる。

1－3．小学校との教育の連続性

自己・人間関係の育ちが発達の基底にあって，次の時期へとつながっていく。自己発揮から自己抑制へ進んでいきまた協同性が成立することから，共同の中での抑制に支えられつつ，対象に即した学びによる自己発揮が可能となっていく。

保育内容の一項目毎に学びの芽生えが成り立つことだろう。芽生えは園内の活動のあちこちで断片的に成立する。それを互いにつなぎ，しっかりとした芽に育てていく。それはいずれ小学校で木々としてまとまったものとなる。それは，教科学習の基盤を形成することになる。

協同的な学びのやり方が小学校に引き継がれ，学級での授業の活動と発展していく。その意味で，協同的な学びは，小学校における学びの方法の面に該当するものである。小学校教育は時間割に従い，特定の教科の特定の単元と授業案の下で，子どもたちは教師の呈示することに集中する。園では，環境にあらかじめ多様なものを置いておき，そこへの子どもの自発的な動きを待つのだし，子ども自身が力を振るって，協同的な関係を作っていく。その違いはあるものの，発達の時期に応じた特性も自ずから見られるのである。

1－4．学校教育の基盤としての生活経験と学び

知識を覚えていくためには，物事のあり方の基本的な理解が成り立たねばならない。それは，子どもの体験が基礎にあって，ものへの関わりの身体的な振る舞い方に理解が組み込まれているようなものとして成り立つ。例えば，ものを開けることの理解は，瓶の蓋を開け，中からものを取り出したり，液体を注いだりする体験に基づく。その身体的な振る舞い方に支えられて概念的な理解が回りの物事に当てはまるものとして成り立つようになる。

理解が言葉や絵本の絵のような記号化されたもので伝えられたとして，体験との連関の中で，子どもの生活経験の全体に広がっていく。そうでないと，教わったところだけの知識に終わることになる。

同時に，体験したことが言葉その他の表現の過程を通して，知識として明確なものに展開していく。物事を言葉の表現を通して考えていく際の基礎となる。

だから，小学校以上の学校教育が十分に機能するためにも，幼児期に体を使って十分に活動し，様々な対象に関わることが大切になる。また，その体験を言葉その他により表現し，振り返ることを次第に可能にしていくのである。

幼稚園での子どもの活動が家庭や地域で不足している体験をすべて補うことは出来ない。保護者の育児力の向上を目指した子育て支援を通して，幼児期に必要なことを園に限らず，家庭においても提供できるよう，保護者の理解を啓発していく必要がある。

また，幼小連携を意識することにより，小学校以降の教育の基盤として成り立つ幼児教育のあり方を作り出していかねばならない。

2．小学校への基盤としての幼児教育のあり方

2－1．小学校教育につながる幼児教育のカリキュラムの構築

小学校以上の学校教育の生活と学習に幼児教育の成果を生かすために，小学校以上の基盤としての幼児教育のカリキュラムを再検討する必要がある。小学校の低学年のカリキュラムもそれに見合って，ある部分は今より幼稚園に近づけ，ある部分は今より高度なものになりうるだろう。

幼児期から小学校の時期へ大きく三つの軸で発達とそれに基づくカリキュラムをとらえることが出来る。

第一の最も基本にあるものが，自己の育ちと人間関係の育ちである。これが従来から幼稚園の教育課程で強調され，例えば，時期の区切りなどもこれに基づいていた。幼稚園教育要領の基本となるとらえ方は，幼児期の発達を自己発揮から自己抑制へとすすむものとしてとらえることである。相手やまわりや社会のルールに従いつつ，自分のやってみたいことを実現出来る力を身につけていくのである。また，一人でいるところから，他の子どもについて行き，仲良しが生まれ，何人かで協力し，さらにクラス全体といった共同の活動に参加出来るようになる。こういった発達の流れは，小学校以降も続き，例えば，学級指導や道徳性などの指導に受け継がれる。

第二の軸を「学習の芽生え」と呼ぼう。保育内容の個々の事柄が小学校以降の特に教科学習の内容とつながる面を指している。保育内容の個別の項目を見ると，その多くが発展して，教科教育のどこかにつながることは理解出来よう。それを「芽生え」としてとらえることは，小学校教育のように一斉の授業の中で教えるとか，その項目を目標として一定の活動を指導するということではない。遊びの中に成り立つ様々な学びを見定め，またいろいろな場で類似した学びが成り立つことに注意し，次の発展が可能な活動を刺激し，また別な場での学びをつなげる試みをする。

あれこれの学びをそのままにせず，少しずつ互いに関連し，しっかりとした気づきへと育てていく。例えば，積み木遊びは造形遊びでもあり，友達と交渉する場でもあり，同時に，図形概念の基礎を学んでもいる。積み木を片づけるにしても，一定の箱にキレイに納めれば，例えば，三角が二つ合わさって四角になることを感覚的に把握するようになる。あちこちで生まれる芽生えをいろいろな方向にまとめ，つなげ，しっかりとしたものに育てる。幼児期の千日あまりにどれほど多くの繰り返しを少しずつ発展させて，学びを充実させていくのかを見定め，指導するのである。

第三の軸として，「協同的学び」を幼児期の終わりに近づくあたりで可能にしていく。幼児が何人かでまたクラス全体で，共通の目標を描き出し，それに向けて，協力して達成しようとする。その間に話し合いも衝突を避ける工夫も新たな思いつきも生まれるだろう。例えば，何人かで絵本を描いたり，お化け屋敷を作ったり，街の模型を校正したりする。幼児が作ってみたいと思い，教師の助力を受けつつ，子ども同士の工夫を重ねつつ，一緒のものを実現する。すなわち，プロジェクト学習を幼児期に導入するのであるが，従来の日本の幼児教育の伝統である，子どもの発意を大事にすることと両立させていく。子ども同士のアイディアの出し合いやつまずきの際に話し合い，互いに工夫していくことを尊重する。

この過程は，小学校の授業の方法的な中核につながるものである。子ども同士が教師の助力を受けつつ，長い時間を掛けて一つのものを追究し実現するという点である。また，一人だけの思いに止まらず，何人もの関係の中で互いに配慮し，相手の考えを考慮しつつ，自分の考えを発展させるからである。

小学校の授業は，こういった幼児期の成果を元に，時間割を導入し，特定の時間にはある事柄に集中し，またその活動として主に何をするかを教師が指示を与える形を取る。その前の段階として，協同的な学びの仕方を十分に身につけることが大事になる。

3．幼児の教育の本質をとらえる

3－1．幼児教育の4つの原則

これまで議論してきた幼児教育のあり方は，次の4つの原則に整理出来るのではないだろうか。

第一が「環境性原則」である。幼稚園教育要領では「環境を通しての保育」という原理を立てている。日本の多くの幼児教育現場で

は，園の環境（保育室や園庭）に，様々なものを配置し，それに子どもが関わるように保育者が誘導し，関わり方を助けるという方式が定着している。このことを環境性原則と呼ぼう。

この原則を拡張したのが，無藤（2001）の議論である。そこでは，子どもがその身近な園の環境にあるものへの関わりを進め，どこに何があり，どう関わったらよいかの可能性を分かり，いわば環境を自分の潜在的な関わりにより埋め尽くすことが，幼児教育の根幹であると提言した。場の中に「入り込む」という言い方でそのことを言い表している。

第二が「多様性原則」である。次の節で詳しく論じるが，上記の環境にある事物への関わりが多様であることが望まれるという指摘である。物事の可能性の広がりを知る時期が幼児期であり，その上に立って，より効率的なまた目的に適った対象への関わり方が生まれてくる。だから，幼児教育では子どもの対象への関わり方を，特定のルールや礼儀に沿ったものだけに限定せず，そこからはみ出すものを出来る限り許容していく。そのことが理由の一つとなり，「遊び」の重要性と呼んでいるのではないだろうか。

第三が「一体性原則」である。活動と認知と感情の一体的つながりを指す。幼児は，特に環境の事物に関わる際に，面白く，やる気を持って，いわば全身全霊で取り組もうとする。冷静な頭の中の思考が十分に成立する以前には，子どもは物事に活動的・身体的に関わる中で，知的にまた感情的に活発化し，そこで関わりつつ思うことが，関わりの可能性を広げるという意味で，発達を可能にするのであろう。

第四が「表現性原則」である。自分が関わったところについて，その対象としたものを改めて眺め直し，そこでの意味を表現していく。対象と表現された意味を重ねつつ，その意味の総体を関わった物と表現された言葉の連なりとして把握し，そこでの道筋を作り出す。論理の筋道の通ったつながりが見出され，それが思考の基盤を作る。この点は，本論文の後半においてさらに，小学校教育のあり方につなげた教材論として述べたい。

3－2．特に多様性原則をめぐって

幼児期の教育の本質を，子どもの多様性を子どもの関わる環境の多様性に応じて可能にしていくこととしてとらえることが出来る。目標に向けて無駄なく持続的に集中していく学習の時期の前に，この世界の多様性に出会い，気づく時期があるべきなのである。

対象が，自然であれ，人間であれ，人工物であれ，造形表現でも，音楽表現でも，実に様々なものがある。無数とも思える木や草やその葉の種類があり，基本は共通の同型であっても，そこに多数の変異が生じている。

幼児は，その一つ一つについて，身体的活動を通して関わる。どのように触り，持ち上げ，作り替えるか。そこに自ずと様々なバリエーションが生じるのである。それは，見た目での変異と対応しているものでもある。身体が対象にかかわるところから始まるからこそ，多様にならざるを得ない。その上，対象に関わるのは，子どもが動き回り，ものを使って，活動する中で生じることだから，身体的な動きが多様性を持つのである。

その多様な関わりの一つ一つにおいて，子どもがその関わりの仕方や対象の特徴について気づくようになる。その気づきを表現活動を通して，明確にして，また他の場面での気づきをつなげるようにする。そういった過程を繰り返し，子どもの認識の成長に発展させていくことが出来る。

数週間・数か月を単位として，幼児教育は子どもの育ちを実現していく。それは，多様性を基礎として，その気づきをいくつも重ね，つなげていくことに費やす時間なのである。

4．小学校教育を展望し表現過程としてとらえ

4－1．学ぶことと生活との関連から

学校のカリキュラムは子どもがそれ以外のところで何をどれほど学んでいるかに依存している。例えば，国語力を取れば，その中核には語彙力があり，ある年以降の語彙力の最も大きな規定因は読書量である。語彙の特徴はその数の多さにある。単語のみならず，極めて多数の熟語や言い回しの類から言葉は構成されており，特に高度なリテラシーにはその多くを獲得することが不可欠である。当然ながら，少々の国語の時間の授業ではその獲得は可能ではない。むしろ，国語の時間は言葉と言葉の関連からその精密な使い方を学ぶのであり，量的な言い回しの拡大は日常の場

面や日頃の読書活動でなされるのである。

そういった生活と学びとのつながりは特に小さい時期に強い。幼児教育はまさにその典型であり，生活の延長の上に教育を組み立てていく。しかし，学年が上がっても，生活での体験が元になり，学習が可能になるのは，まさにその生活の現実を解明するために学問があり，教科学習があるのだから当然である。朝日が昇る方向や夕日が沈む方向は日頃の生活で朝早く起きたり，冬の夕方などの帰宅の際に日の方を見ることで気づくはずであるが，生活の変化の中で例えば夕方暗くなるという実感を持たなければ，夕日による影の長さにも気が付かず，夕焼けの鮮やかさにも気持ちが向かわない。

4－2．身体的振る舞いから対象のとらえ直しへ

小さい時期に特に重要な体験とは，もっとミクロなところで見れば，対象への身体的振る舞いである。対象にふさわしい振る舞い方が出来るところから，そのふさわしさの核となるところへの気づきが成り立つ。その気づきを次第に自覚化する。その数行で述べられることに子どもは何年も掛けていく。何よりまわりには無数と言ってよいほど多様なものが数多くあるからであるし，気づきを繰り返し重ねることを通して少しずつその度に異なるものの中核を認識するようになるからである。そのためには，他の気づきとの比較や結びつきが必要であり，それまた年単位の時間を要する。

とはいえ，おそらく，身体的活動の基礎はそれが対象とのふさわしいつながりを保障するのだから，いつまでも基盤として重要であり続け，折に触れ，学習に当たりそこに戻るべきことであろう。その意味で，発達的過程はまた常に辿り直しが可能であり，望ましいことだとも見なせよう。

その一方で，知識は体験と切れて自律して自己組織化を被るものである。そこに知識の独自性があり，力がある。知識が他の知識を呼び起こし，互いにつながり，新たな組織となっていくのである。学びは常にそのような組織化を刺激し，新たな組織の中に知識は組み込まれる。自覚化の進行は個別の気づきや知識のみならず，そういった組織全体のとらえ直しに進みうる。特に，子ども時代の終わりにはそういった全体的把握が，自らの自己としての把握の対応物として成り立つようになる。

4－3．教材つまり独立した対象の表現物としてのとらえ直しへ

子どもの認識の発達の過程は，また学びにおける教材の自立化の過程でもある。ある教材について学び，その教材の内部の構造を把握することが学びとなるのは一定の発達の成果であり，またさらに発達を促進するための指導の主要な手だてである。本はまさにそういった独立的教材の代表であり，学校の授業はそういっただがもっと小規模の独立教材を元に成り立つ活動である。つまり，その教材について学べば，それが教科の学習を代替するものだと見なされる。教材での学びから得たものは現実そのものへの知見だととらえてよいのである。

教材の学習は二重の構造の学びとなっている。教材の内部での関係を学ぶことと，それを現実につなげることの双方の学びだからである。そのつながりは，現実を教材のようにとらえ，逆に教材を現実のようにとらえることで可能となる。教材とは現実を表現として表したものである。その表現物を一つの独立の対象としてとらえ，その内部構造を理解していく。その際，あたかも現実の対象であるかのようにしかし仮想的に今までの対象に対する体験的振る舞い方に基づく個別の知識を入れ込み，理解の筋道を作っていく。現実については，同様にそのある部分を切り取り，独立の表現物として内部構造を把握する。

そういった操作は，現実の対象に関わる中での身体的な振る舞いから気づきを取り出す学びをかなり行っていて初めて成り立つ。表現物としてとらえるとは，対象が現実であれ，教材であれ，意味ある各種の要素が連なり，全体の意味を作り出すということである。だから，要素と全体構造の関連とその中でのつながりの具体的現れとしての道筋を明らかにすることで学びは成り立つ。教科学習での教材を元にした学習は，このように，それまでの発達を元に，さらに学びを促す機構であり，発達は教材からの学びと切り離せないものになっていく。

なお，そういった教材の内，繰り返し出会う固定的な要素と組み合わせを持ったものがある。そこでの筋道の作り方も固定的なもの

となるとき，それを学習での技能と呼ぶ。それは教材での学びのごく特殊な形でありつつ，さらなる学びの基礎技能となる。それはちょうど対象への関わりがある決まったやり方を持っており，その決まったやり方がとりあえず対象への安定した関わり方を保証し，そのバリエーションから多様な関わり方が生まれることと類比される。具体的な活動として安定して取り組めるためには，ルーティン的な関わり方の技能が不可欠である。

5．表現物との対話としての思考の教育へと発展させていく

5－1．表現物との対話としての表現

複雑で高度な思考になってくると，元となる知識の組織化に依存する度合いが高くなる。単に個別の情報の処理速度が速いだけでは足りず，たくさんの複雑な知識を結びつけなければならないからである。

ここで，その知識のほとんどを脳内の長期記憶に蓄え，その知識を呼び出して，処理することが思考であるととらえる見方が従来，有力である。その考えに従えば，長期記憶のたくさんの知識データベースを，それもきちんと暗記するかたちで覚え込むことが重要だということになる。

だが，その思考の理論モデルは，考えるという行為を外側に何もなく，頭の中だけで思い浮かべて，思索を展開するといったイメージでとらえている。だが，それは実際には滅多に生じる事態ではない。通常，思考とは，本を読みつつ，またノートを取りつつ，パソコンを扱いつつ，また討論しつつ，行うのである。そういった対象や道具無しに考えても，あまり長続きせず，すぐに堂々巡りしたり，ぼんやりしたり，思いつきで終わったりするだろう。

もちろん，脳内の長期記憶に極めて多量の知識を蓄えていることは疑えない。だが，思考活動がその記憶の断片をいくつも呼び出して，結びつきを作るとだけとらえる必要はない。また，蓄えられている知識の一つ一つが完結した情報単位をなすのでなくてもよい。むしろ，知識の一つ一つはまとまりを持ちつつ，完結せず，曖昧さや足りなさを含んだものであり，それが外界にあるものや動きや記号の連なりを指示するととらえてはどうだろうか。

その曖昧で不完全な知識は，外界に多少とも対応する表現があり，実物や実際の活動があって，その補いにより，十全の意味単位となるのである。もう少し正確に言えば，長期記憶の不完全な知識が外界にあるもろもろの意味を充当させるために働き，外界の表現の側に意味が立ち現れるのである。

外界にあるものが，文章などの記号表現の連なりと，実際のものや動きからなる場合とで，記憶の側の知識の種類や働きは異なるのかもしれない。肝腎なことは，外界にあるものから意味を作り出し，さらにその意味から外界にあるものを解釈し，というやりとりが継続することである。それを対話と呼ぶことが出来る。

5－2．世界への広がりとその表現としての把握

実際のものからなるのが現実世界である。それをシミュレートするのがテレビゲームなどの仮想世界である。その中間に，世界を記号で描写する表現の世界がある。インターネットの世界はそれらが混在しつつ，現実へのつながりが弱くなる危険をはらんだ場であろう。

大事なことは，それらの３つの世界のつながりにある。思考の本来領域は，表現の世界にあり，そこで表現物と対話するところにある。現実世界にあっても，その目の前の現実を見渡し，その眺めからある種の表現物としてとらえなおし，対話を可能にすることで思考はよく働く。だとすれば，仮想世界でも同様であろう。

瞬時的即応を求められ，眺め直すことが可能でないと，思考は十全には働かない。ゆったりと目の前に置かれた全容を見直すことで，その表現物のあちこち，またそこで作り出される意味の各部分の間，さらに長期記憶から思い起こすあれこれなどをつなげることが可能となる。

例えば，テレビゲームが閉じた仮想世界を構成し，そこでの瞬時の動きからなるとするなら，あまり高度な思考を刺激しそうにない。まして，現実世界に開いていき，現実の表現物としてのとらえ直しにつながらないだろうから，思考活動にとって有効なものにならないのである。

実際のものであれ，可能のものであれ，それを見直し，表現物としてとらえ直すことで

高度な思考の条件が整う。表現とは意味を担うものであり，記憶されたものと対応しやすいからである。また，表現は細部まで分節化され，対話をきめ細かいものにしていく。

さらに，表現の連なりには時間的な順序を組み込み，そこに道筋を作り出せる特徴がある。a，b，cといった新たな連なり方を可能に出来る。対話を通して，次第にそういった連なりを生み出し，それが表現物を再編し，新たな組織化を作り出す。

5－3．世界に立ち入り作り出す振る舞い方の多様性

現実世界の本質的な特徴は，その中に入り，動き回り，関わることが出来るということにある。だから，そこでの思考とは，眺める以前の動き回る中で成り立つことである。動きつつ，次に何が来るか，裏側に回ったら何があるのか，既に過ぎたところはどうなっているのか，そういった動きの経緯と予期を絶えず，生成し，次々に出てくるものに関わっていく。

現実にあるものは，物理的身体的に存在し，関わるべきものである。現実にある諸々に関わっていくには，身体の振る舞いとしてそれぞれに応じた動きをしなければならない。そのことがとりあえずの関わりそのものである。

物事の意味が何であれ，それはそういったものへの身体的な振る舞い方に基づいて生まれるはずのものである。ものを眺めることから意味が派生すると述べた。だが，そのことも，元には身体的な関わりがあり，その関わりの積み重ねとして眺めていくのである。そのもののところに行けば，見えがどう変わり，どのような新たな光景が開け，どういった感触が感じられるのか。そういった振る舞いの何重にも充足した空間が眺められるのである。

我々は書き割りの世界に住んでいるのではない。不動点から景色を眺めているわけでもない。絶えず動きつつ，また動きの可能性を予期しつつ，動いているのである。また，その時々において，眺める行為が挟まれるのである。

身体的関わりにおいて，対象に応じた微細で多様な動きが生まれてくる。ものをつかみ，持ち上げるにせよ，そのものと特徴に応じて動きを変えざるを得ない。と同時に，身体的な制約があり，ものの共通の特徴がある以上，一定の繰り返される動きもまた生じる。

そういった現実世界を見直し，一種の表現物としてとらえなおし，対話する中で新たな連なりの道筋を作り出す。それが現実を相手にして，表現化しての思考の特質である。行為の中の思考に対して二次的なものだが，しかし，高度な思考に至るにはそれが不可欠である。それはいかにして可能になるのか。

それは現実に対していわば「地図」を作ることであり，その地図上に道筋を作り出すことである。

5－4．意図的練習と習慣を通しての型の形成

体験する世界には多様なものがあり，多様な動きがある。多様な身体の可能性を生み出し，それが思考の根底にある。その世界を移動する様々な道筋を作り出す。それは現実世界では文字通りの道であるが，表現世界では筋書きや語り方といったものとなる。

そこに目標が入ってくると，先のものを目指して進むという働きが生まれる。先を見越して，それに近づくように道を選ぶのである。そして，その道を進めるように自らの振る舞い方を決めていく。

物事への上手な関わり方もまだ現実になっていないが見えてきて，それが目標となる。それに向けて達成可能になるように自らを仕向けていくことが試行錯誤することであり，練習するということである。自覚せずに始終行い，上手になるのは，習慣による型の形成である。

思考における目標の働きとはそれに向けての道筋を形成することである。表現物との対話の中では，ある結論を引き出すとか，成果を取り出すといったことになる。また，それを繰り返し行い，そこでのやり方が身に付いてくると，練習を通しての思考の高度化が可能となる。

5－5．眺めつつ考えることの復権

思考を高度にするには豊かな体験世界の上に，眺めつつ考えることを存分に可能にしなければならない。全容を眺めつつ，それに基づいて考え，またさらにその様相について思索をこらし，という具合に対話は続いていく。仮想世界にあっても，それは十分に可能なは

ずである。ただ，実際の身体的な行為としてはボタンを押すとか，マウスをクリックするといった動きに止まり，そのために，体験の豊かなあり方を利用し，つなげていくことが難しい。

様々な外界のものがあっても，その動きを仮想世界に入れることはあまり出来ず，そのものの絵柄を置いておく程度になる。つまり，その一つのもののあり方が単純化され，そのため，多くの他のものとのつながりもまた単調になる。

とはいえ，思考にとってすべてが現実のように複雑である方がよいというのではない。その単純化を通して表現物に置き換えていける。表現物との対話において，思考はいわば自らのレベルに固有の対応物を持つことになる。表現物は一つ一つを連ねつつ，全体を一つの表現物として扱いうるように組まれている。

個々の単位のレベルでの意味が取り出せ，同時に，その連なりの全体の意味をまた構成していくことが出来る。全容を見やすくする工夫がいくつもあるのである。

また，表現物はそのまま固定して保持していることが可能である。すぐには消えない。変化しない。だから，繰り返し，全体を見たり，部分を見たり，部分を連ねたり，などでよいように思われる。連なりのつなぎ方がどうであるかも大事だが，それもまた，どうなっているかが見えやすい。その表現物に新たな表現を入れ込んだり，別な表現に転換することも可能である。

眺めるとは，そういった表現物の加工も含んでいる。思考は表現物の対話であるからである。

5－6．瞬時的対話と熟慮的対話の両立

現実世界での身体的対応は，仮想世界のものと違った意味で瞬時的な反応である。迷うこともあり，止まることもあるが，それを含めて，対応はその場ですぐに行うのである。その瞬時的な対応もある種の対話である。瞬時的に次々に反応に応じていくという意味である。

そこでの瞬時であることは，相手の特徴をその瞬間に考慮して応じるのである。また，これまでとこれからを組み込みつつ，対応するからこそ，対話なのである。また，移動の中でそのやりとりは生じるから，結果的に一連の道筋に沿っての対話となっていく。その限りでは，行き当たりばったりな移動となり，筋があるとは言い難いが，次第に曖昧であれ，目標らしきものが生まれると，移動に筋道が成り立っていく。対話らしい対話となってもいく。

その一方で，その対話を長くまとめ，全容を見渡すように整理し直す作業が必要である。それを，眺めることと呼んできた。現実を地図化して，ルートを見つめ直すと言ってもよい。

6．要約的結論

本論文では，日本の実践に即して，そのあり方を概括した上で，その原則を４つに分けて取り出した。各々従来から指摘され，幼稚園教育要領に反映されながらも，十分明確にその特質が記述・分析されてこなかったことを明示化した。その上で，それが小学校以上の教育，とりわけ，思考力の形成にどう役立つのかの経路を示した。表現物としての教材との対話が思考の本質をなすものであり，その原型は，幼児教育場面の環境への事物への多様な関わり方とそこでの一定の目標的な筋道の成立にあるというのが，基本的にここで主張しようとしていることである。

引用文献

無藤　隆　2001　知的好奇心を育てる保育－学びの三つのモード論　フレーベル館

無藤　隆　2003　保育学研究の現状と展望　教育学研究　70，393-400.

無藤　隆ほか（編）　2004　幼児教育ハンドブック　お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター