

東京保育問題研究会における「伝えあい保育」の成立と展開

—乾孝の「伝えあいの心理学」との関係に着目して—

教職開発コース 浅井 幸子

Development of the Theory of *ECEC as Dialogue* at Society for Research on the Problems of ECEC in Tokyo:
Focusing on *Dialogical Psychology* of Takashi Inui

Sachiko ASAI

In this paper, I inquire the development of the *ECEC as Dialogue* theory at the Society for Research on the Problems of ECEC in Tokyo from the 1950's to the 1970's, focusing on *Dialogical Psychology* of Takashi Inui. First, the most important aspect of the *ECEC as Dialogue* theory was its conception of the ECEC based on *Dialogical Psychology*, a social constructionist learning theory. Second, the history of life composition education in the *ECEC as Dialogue* theory enables us to trace the genealogy of dialogical composition through the development of life composition education after the World War II. Third, Inui's articulation of the *Dialogical Psychology* was the pioneering establishment of Social constructionist learning theory in Japan.

目 次

- 1 はじめに
- 2 伝えあい保育の成立過程
 - A お話づくりからお話あそびへ
 - B 話しあい保育の成立
 - C 話しあい保育から伝えあい保育へ
- 3 伝えあいの心理学
 - A 対話の心理学
 - B 伝えあいの心理学の形成過程
- 4 伝えあい保育の展開
 - A 集団づくり
 - B 表現三部会合同研究会
- 5 おわりに

1 はじめに

東京保育問題研究会の「伝えあい保育」は、認識と表現による対話的な探究を中核とする保育の原理を示している。本研究の目的は、その成立と展開の過程を、乾孝の「伝えあいの心理学」との関係に着目して検討し、「伝えあい」の概念の歴史的な意義を解明することにある。

東京保育問題研究会（以下、東京保問研）は、実践

者と研究者が集い、保育を探究する民間教育研究団体である。最初に保育問題研究会が創設されたのは1936年だった。心理学者の城戸幡太郎を中心に、研究者と保育者が集い、発達研究と保育実践の接続を試みた。具体的には、「保育」「保健衛生」「困った子供」などを主題とする七つの研究部会が設置され、研究者がチューターをつとめ保育者が幹事となって、研究者と保育者の共同研究が推進された¹⁾。しかし1943年に、城戸らが治安維持法違反によって逮捕され、活動停止を余儀なくされる。

戦後の保育問題研究会は、1953年に、城戸の弟子である乾孝を会長として再建された。その直接的な契機となったのは、1952年の民主保育連盟（以下、民保）の解散である。民保は1946年に結成され、戦前の保問研のメンバーである浦辺史、塩谷アイ、畑谷光代らを中心に、保育施設の設置運動や保育の調査研究を進めていた。その活動の一貫として、1948年に設立された北区労働者クラブ保育園に、畑谷、高瀬恵子らが派遣され、ここをフィールドとして乾と保育者の共同研究が行われる。後に乾の教え子で法政大学心理学研究会（以下、法政心研）の天野章も労働者クラブ保育園の保育者となった。ところが畑谷や天野らは、1951年に、共産党の方針に従わないとの理由で労働者クラ

ブ保育園を解雇される。背景には共産党の分裂があった。民保の申し入れによって畑谷らの解雇は撤回されたものの、民保の活動は停滞し、翌年には解散することとなった²⁾。

研究の場を失った保育者たちは、法政心研が「幼年教育」の公開講座を開催した際に、保問研復活の要望を出す。それを受けて1953年に、保問研が再建された³⁾。当初は保育問題研究会の名称であったが、1960年頃から名古屋、関西などに保問研が発足したため、1962年の全国組織の結成に際して東京保育問題研究会の名称となった。東京保問研の理論と実践に「伝えあい保育」の名が付されるのは、1961年のことである。畑谷は1968年の著書で、伝えあい保育の「鍵」を、「事実をリアルに把握する感じ方、考え方を、対人関係を通じ、周囲の事物・現象を通して、発展させていくこと」と表現している⁴⁾。

伝えあい保育の成立過程については、穴戸健夫『日本の集団保育』(1966年)、畑谷光代『つたえあい保育の誕生』(1968年)、天野章『つたえあい保育の展開』(1972年)、東京保育問題研究会『伝えあい保育25年』(1983年)など、保問研のメンバーによって事実関係の解明と考察が行われてきた。共通して指摘されているのは、「お話づくり」から「話しあい保育」、さらに「伝えあい保育」へと展開してきたということである⁵⁾。畑谷や高瀬らは1950年代半ばに、天野の提案を受け、生活綴方に学びつつ「お話づくり」の実践を行った。その目的は、子どもたちの認識を深め高めることに置かれていた⁶⁾。その後「お話づくり」と集団づくりが、集団における「話しあい」を通して認識と思考の発展を目指す保育として統合され、1958年頃から「話しあい保育」と呼ばれるようになる。1959年の第12回保育学会では、穴戸、畑谷、高瀬、泉順、天野の「発達と保育」の研究発表において、話しあい保育が提起された。話しあい保育が「伝えあい保育」と改称されるのは1961年である。この変更については、乾が「私が独断で伝え合い保育にしまったと思われる節がある」と述べている⁷⁾。ただし天野は、「話し合い」という言葉が言語のみの教育を想起させることへの批判が出ていたことに言及し、乾の「独断」ではなかったとしている⁸⁾。

本研究は、この「伝えあい」の概念の導入に着目し、以下のような問いへの接近を試みる。「話しあい」という語が言葉のやりとりを想起させたとして、なぜそのことが問題とされたのか。また、なぜ「伝えあい」という言葉が選択されたのか。「伝えあい」の概念に

よって、どのような保育の理論と実践が可能になったのか。そして「伝えあい」の概念は、どのような歴史的意義を有しているのか。

これらの問いを考察するには、乾と法政心研による「伝えあいの心理学」の理論をふまえる必要がある。乾の自伝を参照しつつ、彼の学問的な経歴を確認しておこう⁹⁾。乾孝は1911年に、法学者で弁護士の乾政彦の息子として生まれた。1935年に法政大学哲学科を卒業し、同大学の心理学助手となる。指導教員は、先述のように、戦前の保問研を主導した城戸であった。乾は1939年に予科講師となるが、召集を受ける。1944年には城戸の検挙を受けて、法政大学の心理学研究室そのものが閉鎖されることとなった。戦後、乾は、教養の心理学の担当教員として法政大学に戻る。1946年に法政心研を発足させ、民主主義科学者協会(以下、民科)や思想の科学研究会に参加し、主にアメリカのコミュニケーション理論とソビエト心理学を学ぶ。そしてコミュニケーション理論、すなわち「伝え」の理論に、パヴロフの第二信号系の理論を導入することによって、対話的な発達理論である「伝えあい」の理論を構築した。その理論的な試みは、伝えあい保育の成立と同時期に一定の完成をみている。

乾は戦前の保問研の積極的な担い手ではなかったが、城戸の弟子としてその調査研究の手伝いをしていたことが、後に彼と保育者を結びつけた。着目すべきは、城戸と乾が、子どもの発達を歴史的文化的に捉える視座を共有しながらも、子どもの発達及び保育・幼児教育の機能について異なる理論を展開している事実である。同じように子どもの集団生活を重視していても、戦前の保問研と戦後の保問研の実践は、異なる発達と保育の論理を内包するものとして理解される必要がある。

城戸の『幼児教育論』(1939年)は、子どもの「利己的生活」を出発点として幼児教育を構想している。その文脈では、幼児教育は「利己的生活を共同生活へ指導して行く」任務を負うとされ、言葉を通じて子どもの「社会的協同生活」の訓練が行われる¹⁰⁾。それに対して乾の発達理論は、子どもは対話的な関係の中で育つということを前提としている。彼の理論では、「周囲との伝え合い関係が、内部の伝え合い様式にうつされる」過程が発達であり、それを媒介するのが言語などの「信号」である。それゆえ子どもが集団で育つことの意義は、一方的な命令型の「伝え」ではなく、相談型の「伝えあい」が行われる点に見出されている¹¹⁾。

城戸の保育理論がピアジェの構成主義に基づいているのに対して¹²⁾、乾の理論はヴィゴツキーの社会的構成主義、とりわけ精神間カテゴリーから精神内カテゴリーへという図式を想起させるものとなっている。そして乾の「伝えあいの心理学」に着目するならば、「伝えあい保育」は、単なる集団主義の保育実践ではなく、社会構成主義の発達理論に基づく保育実践としての相貌を帯びる。

保問研の実践は、社会的構成主義よりも集団主義の文脈において理解されてきた。そのことには必然性がある。第一に、東京保問研の実践記録においては、対話的な伝えあい保育と、集団としての組織化を志向する集団主義保育が、実践の水準でも概念の水準でも交錯している。表題に「集団づくり」を掲げながら、実践の記録においては「仲間づくり」「かわりあい」の語が用いられている場合もある。第二に、その混乱の背景として、「伝えあい」の理論の先駆性を指摘できる。乾が「伝えあい」の概念を提起したのは、1962年に柴田義松によってヴィゴツキーの『思考と言語』が翻訳される以前のことである。1980年代以降のヴィゴツキー・ルネサンスを経た現在と異なり、社会構成主義の発達理論は一般的ではなく、乾の伝えあいの概念を理解することは困難であったと考えられる。第三に、「伝えあい」は東京保問研の理念ではあっても、全国各地の保問研の実践を基礎づけていた訳ではなかった。たとえば広島保問研では、全国生活指導研究会（全生研）の影響を受けた「組織保育」の実践を行っている。双方の考え方は異なっていたが、当時の文脈では共通性が強調され、違いは明確化されなかった。

以下2章では、話し合い保育の成立と、話し合いから伝えあいへの転換の過程を示す。3章では、伝えあいの心理学の成立過程を確認し、伝えあいの概念が有していた意義を明らかにする。4章では「伝えあい」概念の導入後の保問研の理論と実践を検討する。なお「伝えあい」の語については、「つたえあい」「つたえ合い」「伝え合い」等の様々な表記が用いられているが、本稿では東京保問研の年史『伝えあい保育25年』にならい、引用を除いて「伝えあい」の表記を用いることとする。

2 伝えあい保育の成立過程

1950年代後半に、お話づくり、お話遊びの実践から話しあい保育が生成する過程は、保育における生活綴

方教育の模索の過程を表現している。1961年における話しあい保育から伝えあい保育への転換は、その模索の特徴を明確にするのみならず、異なる可能性を導き入れるものであった。

A お話づくりからお話あそびへ

お話づくりの実践の模索は、当初、保問研ではなく、教育科学研究会（以下、教科研）のサークルとして1952年に組織された幼児教育研究会において行われた。畑谷はそのことについて、「個性の尊重」が基調となっていた当時、保問研で「集団」を取り上げることに抵抗があったと述べている。畑谷によれば、お話づくりの実践は、「子どもたちの認識を探り、更に高めるために、おはなしあそびをやってみてはどうか」という天野の提案を受けて行われた¹³⁾。天野自身はその模索を、「集団保育の再検討」や「生活綴り方的教育方法」の幼児への適応の検討を行ったと表現している¹⁴⁾。

生活綴り方的教育方法という言葉は、国分一太郎が1952年に提起した概念である¹⁵⁾。日本作文の会の年史によれば、生活綴り方的教育方法は論者や時期によってニュアンスが異なるとされる¹⁶⁾。国分は1952年の著書『新しい綴り教室（増補版）』では、生活綴り方的教育方法は「現実直視・現実把握」の方法、すなわち「自然および社会の生きた事物を、子どもたちの感覚や行動を通じて、生き生きと把握させること」から出発して、「物の見方や考え方を、ゆたかに、まっすぐに、新しくしていく」方法であると述べている¹⁷⁾。また1958年の『生活綴り方事典』では、子どもの「具体的な生活体験」における「個別的・具体的・特殊的」な感覚や思考を、「集団の話し合い」のなかで、より「一般的・抽象的・普遍的」な新しい認識へと育てる方法としている¹⁸⁾。

お話づくりと生活綴り方的教育方法は、確かに、子どもの生活経験を含んだ言葉による表現を通して、集団において認識の発展を企図する点で共通している。ただし、生活綴り方的教育方法では個人の認識を出発点として「集団の話し合い」が行われるのに対して、お話づくりは教師と子どもたちが協働でお話をつくる活動となっている。保問研のお話づくりは、最初から協働である点、原則的に創作である点で特徴的だったといえよう。

実践を具体的に確認しよう。保問研の会報にお話づくりが最初に登場するのは、1955年11月である。自由保育園の実践を検討した記事「“四才児”おはなしつ

くり」が掲載されている。お話のテーマは「一台のこわれ自動車」である。その設定の意図は、「子どもたちが、それをどのように考え、どう発展させるか、各人の生活態度、協力性が、どのように現れるか」という問いとして示されている。

保母 たんぼぼの原っぱに一台のこわれた自動車がありました。∴子どもNが「たんぼぼの原っぱ」といったのでテーマは子どもたちの生活経験や親しみのあるものを選ぶことが、話の発展にも役にたち、多くの子どもも参加できる。／子供Y その自動車はお花をふんでいました。(以下子どもはアルファベット)／保母 ああ、つまらないなあー／N こんなところに一人ぼっちでいるのは、と自動車が独言をいいました。／Y そこへ男の子が六人うでをくんでやってきました。／…(中略)…／N「おや、こわれ自動車があるよ。みんなでしらべてみよう。」と男のこどもたちみんなで力を合せて、ひっくりかえし、しらべてみました。／保母 どうだった?／K 車が一つしかありません。／F どこから車を見つけてきてつけければいい。…(後略)¹⁹⁾

子どもたちは「こわれ自動車」を工場に持って行き、「小父さん」に治してもらおうというストーリーをつくる。保育者は「それから」、「大通りを子どもだけでは、危ないかしら」といった問いかけを行い、子どもたちはその問いかけに応えつつ話を紡ぐ。天野によれば、同じ「一台のこわれ自動車」のテーマで白金幼稚園でも実践を行ったところ、子どもたちは「銀行カラオケヲダシテ、自動車ヲ直ス」というお話を作った。そのことを受けて、保育者たちは子どもの生活体験の差異について議論したという²⁰⁾。天野らは、創作されたお話を通して、生活経験に規定された子どもの思考を捉えようとしていた。

お話づくりが子どもたちと保育者の協働で行われるようになったのは、そのことが幼児のお話づくりを可能にしたからだった。協働の形態が生成した経緯は、1956年8月の会報に掲載された高瀬の記録に示されている。高瀬によれば、子どもたちに話をさせようとしても、なかなか続かなかった。そこである日、子どもの自由な会話に保育者が入って記録し、それを「子どもの作ったお話」として読んだところ、子どもから「おはなしをつくろう」と言うようになったという。示されているのは次のような実践である。保育室

に天井のあかりとりができたのを見て、子どもたちが「あつ天井に穴あけたな」「空がみえるよ」と言う。保育者が「青い空がみえると……?」と問いかけ、子どもたちは「あかるくなるよ」「空から雨が降ってくるよ」「うわーいおへやに水がたまっちゃうよ」「おようぜ」「おさかなもくるな」「それからボートもこごうよ」「アハハハ……」と想像を膨らませる²¹⁾。

このように初期のお話の実践は、基本的に子どもと保育者の協働による創作活動であった。しかし物語を創作する活動は次第に見られなくなり、日常的な相談や生活発表がお話の実践として報告されるようになる。高瀬と畑谷はこの時期に、『保育の友』において、言葉についての発見を連載していた。求められるままに執筆したという記事の内容は、保育の中での日常的なやりとりの記録とその考察からなる。生活発表の記録では、たとえば、「アノネ、オ人形ゴッコシタノ」という子どもの発表について、「誰と遊んだの?」という保育者の質問や、「ドコデ遊ンダノ」「誰ガオ母サン?」という子どもたちの質問を通して表現をふくらませるという実践が見られた²²⁾。

1957年3月の泉の記事「『お話』遊びについて」では、生活発表、相談、報告などが「言語指導」として位置づけられ、その中核は生活発表にあるとされている。泉は子どもの自由な話を聞くことによって、家庭環境、交友関係などがわかるという。この文脈では、お話遊びの「ねらい」は次のように表現される。幼児は集団生活の中で、発表態度と表現力を養うとともに、意見や考えに違いがあることを知り、認め合う態度を養うことができる。教育者は、幼児の思考力や意識と生活内容の結びつきを知り、それに基づいて働きかけることによって、幼児の生活態度や考え方を正しく方向づけることができる、と²³⁾。創作から生活発表へという変化に伴って、子どもの認識や思考を知ることよりも、子どもの実際の生活を知ることが強調され、生活態度や考え方を正しい方向に向かわせるという生活指導としての意識が前面に出ている。

B 話しあい保育の成立

「お話」の実践から「話し合い」という技術へのさらなる転換は、どのような子どもを目指すのかという「児童観」とそのための「保育技術」との関係を探る中で生起している。この過程は、天野が「『おはなしあい保育』=『集団主義保育』という言葉」が現れたと表現しているように²⁴⁾、戦前の保岡研から引き継がれた当番やリーダーの活動が集団づくりとして再編

され、話しあい保育へと統合される過程でもあった。

1957年11月に120名が参加して開催された第三回保問研研究総会では、保育部会、絵画部会、文学部会、音楽部会といった各部会からの報告に加え、「子ども像と保育実践の結びつきを求めて」と題されたシンポジウムが開催された。その議論は、「よい子」であることと「よい絵」を描くことが食い違っているという絵画部会の問いに駆動されている。絵画部会では「よい子」を「自分でものを考え、自分の言葉で表現でき、自分で正しいと思ったことを行動できる、そして感じた通りの感情を表現できる」子として捉えてきた²⁵⁾。しかし絵はうまくても集団に入れない子もいる。その問題提起に参加者らは、「よい絵」は多様なのではないか、全面的に「よい子」というのはないのではないかとといった検討を行っているが、結論は出ていない²⁶⁾。乾はこのシンポジウムの総括において、絵画部会の「よい子」「よい絵」の判断が「せっかちすぎ」だったことが分かってよかったとし、カンやコツを技術として共有するために保育を見せ合い批判しあうことが必要だと述べた²⁷⁾。

翌年1958年度には、目指す子ども像という共通の目標を探るために、部会を横断して模索が行われた。まず3月の会報で「保問研合同委員会」の開催が報告されている。記事によれば、従来は各部会が互いに連絡せずそれぞれ探究を進めてきたのに対して、「どういう目標をもって子どもを育てようとしているのか」を話し合い「合同討議できる柱」を設定することになった²⁸⁾。7月には「拡大委員会」が開催され、穴戸から、保育学会や教育学会に保問研として何か提示できるものが欲しいとの意見が出される²⁹⁾。

11月の第4回保問研研究総会では、部会を横断する「保育技術」「仲間作り」「保育運動」の3つの分科会が設置された。そして「保育技術の革新をどう押し進めるか」を主題とする第一分科会で、保育者の「このような子どもにしたい」という願いと保育技術との関係が探究された³⁰⁾。分科会のまとめは、「子どもと同じ床の上に立って話し合いの保育を」とのタイトルで報告されている。プランに従う型通りの保育では、はみ出す子どもが多く、問題児扱いすることでさらに問題がこじれる。それは話しあいの保育をとり入れないからである。すなわち「子どもの身になって考えた時に始めて、話し合うという態度がとられるようになった」という。同時に、いつでも話しあいでもいいのか、子どもの理解力が弱いと大切な点が伝わらないのではないかとといった疑問が出された³¹⁾。

この過程に重なるように、会報で「集団」の語が積極的に用いられるようになる。1958年9月には、伊井澄子が「集団主義の前進のために」という副題を持つ論考「リーダー制保育とは」を発表し、先生にかわってリーダーの子どもが合図や全体の点検を担うという実践を提示している³²⁾。1959年1月には丸尾ひさが「集団に入れない子ども」と題した論考において、集団生活になじめない子どもの事例の検討について報告している³³⁾。当番やリーダー制による集団づくりは、戦前の保問研を特徴づける実践である。この集団の語は、新たに登場したというよりもむしろ、再建当初の集団主義を忌避する感覚が薄れたことによって前面に出てきたと考えられる。

1959年3月には「集団保育」の特集が組まれ、松村庸平、海卓子の論考とともに、畑谷の名前で理論部会の報告「集団保育と技術革新への手がかり」が発表された。この論考は、保育技術の模索が集団保育の技術としての「話しあい」に結実しつつある様相を伝えている。記事の内容は、子どものトラブルをめぐる三つの実践記録とその検討で構成されている。若手の保育者二人の記録は、セロテープの横取りというトラブル、禁止されているのに氷を舐めるというトラブルとその解決を報告するものである。それに対して高瀬の記録の実践は、「ボス的になるおそれ」のある子どもをめぐる、保育者が子どもたちに「自分になって遊ぶのはよししょう」と働きかけ、話しあいを通して解決するという内容であった。理論部会の検討では、前二者は表面的な解決であるとし、高瀬の実践を高く評価してその差異の言語化を試みている。指摘されたのは、大人が子どものやりとりの仲介になっている点、子どもたちの討論に保育者の指導性が織り込まれている点などであった³⁴⁾。

話しあい保育の成立は、同年9月の日本保育学会で行われた穴戸、畑谷、高瀬、泉、天野による研究発表に求めることができる。この発表では、上記の高瀬の実践報告を事例としつつ、話しあいの意義が複数の観点から示された。ここまでの探究の過程において、子どもの認識の発達に着目して始まったお話の実践は、集団における子どもの問題やトラブルの解決を通して、子どものあり方やその関係の変革を目指す話しあいの実践へと変化したようにみえる。しかしこの保育学会での発表では、「集団」という言葉ばかりでなく、「認識」や「思考」という言葉もまた重要な概念として位置づいている。穴戸は話しあい保育を歴史的に考察し、新教育批判として位置づけつつ、「子どもの現

実の生活に立脚しよう」とする、「子どもの認識と発達の過程をつかもう」とする、「子どもの集団のなかでのぶつかりあいと、その集団的成長を重視」として特徴付けた。畑谷は「話しあい保育の技術」について、「話しあい」から「行動」を経て「話しあい」に問題をもどし認識を確かにする、具象を抽象化する際に比較を通して認識を深める、「保育者と幼児がおなじ生活の基盤に立つ」という三点を示している。そして天野は、話しあいは「相手の生活体験をふまえた思考の発展」を要すると指摘した。着目したいのは、天野が報告している実験である。天野によれば、話を聞いて子どもに再話させてもほとんどできなかったが、絵を描いてその絵をもとに再話すると一定の子どもが可能になったという。天野はこの実験を「心理教育的実験」と呼び、その背景に、子どもの発達において主要な役割を果たすのは保育だ、保育者の具体的な働きかけが重要だという仮説があると述べている³⁵⁾。ここから分かるのは、何を目指してどのように保育するかという問いの根底に、子どもの認識はどのようにして発達するかという問いが置かれていた事実である。その探究の中で、「話しあい」すなわち対話における認識と思考の発達が見出されていた。

C 話しあい保育から伝えあい保育へ

1959年に成立した話しあい保育は、1961年に伝えあい保育と改称される。その過程を検討すると、伝えあいの語の導入が、子どもの知性的な発達がどのようにして可能かを探究する中で行われたことがわかる。

1959年9月の日本保育学会における発表後、話しあい保育に対して保問研の内外から多くの疑問や批判が寄せられた。そのことを受けて、1959年11月の第五回保問研研究集会では、話しあい保育が主題とされる。泉は会報で集会について告知した際に、話しあい保育は「子どもに話し合いをさせる」だけでなく理解する危険な傾向が現れているとし、「生活発表をさせる」「話し方をしつける」というだけでなく、「子どもたちの身の廻りの具体的なものや現象をとりあげて、そこから子どもたちが客観的に認識をたえず高めていけるようにする」のだということを強調した³⁶⁾。

検討の基盤として発表された天野の論文「“考え合う保育者、考え合う子ども”」は、タイトルの「考え合う」という言葉が示しているように、話しあい保育の意義を明確に対話における思考の深まりに求めるものであった。天野は保育と子どもの発達についての既存の考えを、「家族主義保育」あるいは「教えこみ保育」

と、「自由主義保育」あるいは「経験主義保育」の二つの流れで整理している。天野によれば、前者では「大人の一方的考え方」によって保育が行われる。それに対して後者は、戦後の保育の主流であり、保育内容や指導を軽視するものである。後者は前者を「教えこみ」という点で批判したが、教える方向や保育内容の過ちについては看過されてしまった。その結果、保育が非歴史性を帯び、「ゆがんだいまの社会に適応させよう」とするものとなっている。それに対して「現実の生活のゆがみをみきわめ、それをのりこえていける子ども像」を描かなければならない。そして「子どもたちの事物や生活についての疑問や発見」は、「現実の生活のなかで、頭をぶつけ、考え、話し合うということとで、つぎつぎに新しく生まれてくる」という。前述の高瀬の実践は、ここでは考えることを含む実践として位置付けなおされている。着目したいのは、新たにひまわりを育てるという実践に言及し、話し合いの領域として「自然観察」「生活」「造形」を挙げている点である。1957年には生活発表や日常のやりとりが中心に置かれていたのに対して、ここでは文化的な領域を含む知性的な保育としての話しあい保育が姿を現している³⁷⁾。

研究集会では、国分一太郎と大槻健が話しあい保育の批評を行い、認識や行動の発達の結びつきの弱さ、言語中心主義を指摘した。彼らの批評は、初等中等教育を参照して行われ、話しあい保育を学習の問題として論じるものとなっている。大槻は、「話し合い保育」の問題は、学校教育の課題である「子どもの認識の発達」と同じ問題だとする。そして話し合い保育が、教育の本質に即した問題というより方法技術的な問題として捉えられ、社会についての学習が「しつけ」における人間関係として捉えられているのではないかと問う³⁸⁾。国分は話しあい保育を、生活綴方的教育方法と集団主義的教育を合わせたものとして捉え、「生活指導面」にかたよらずに、何をどう教えるかを考え系統性をさぐることを提案したとされる³⁹⁾。あわせて国分は、話しあい保育という名称の変更を唆した。乾の回想では、この時に国分と「伝えあい保育」の方が分かりやすいのではないかと話をしたという⁴⁰⁾。しかし天野によれば、国分から「話しあい」の名称の代替として提案されたのは、「生活話し合い」という言葉であった⁴¹⁾。

この後の実践と理論の探究は、集団生活の指導よりも、子どもの自然や社会の認識をどのように深めるかという問いへと向かっている。1960年12月には、保

育部会の報告として「認識の筋道をさぐる」という論考が発表された。その内容は、植物を育てるという高瀬の実践とその考察からなる。菊のつぼみをとってしまった三歳児が、庭に埋めれば生命を取り戻すと考えたことに対して、高瀬は科学的な認識を教えたいと考える。そのことについての検討は、「実際にやらせてみる」中から分かっていくだろう、すなわち「直接ものにぶつける、体であたること」が重要だという結論に至っていた⁴²⁾。

保問研を代表する実践の一つである高瀬の「クレオンを播いた話」は、この文脈において行われている。実践は以下のように展開している。保育園で種まきを経験した「吉信」は、播くことに興味を持ちクレオンを家の庭に埋める。その話を吉信の母親から聞いた高瀬は、その実験を子どもたちに投げかける。

保母“それでは吉信ちゃん、クレオンの木できそう？”／吉信“マダワカンナイヨ、芽デナイモノ”／保母“本当に芽がでるかな？皆どう思う？”みんなげんな顔をしている。／子ども“ワカンナイヨ”“ヤッテナチャー”／保母“なんでも播けば芽がでるといのね。なんでもできちゃう”／子ども“アメモ？オセンベイモ”“ハクボクハ？”“キャラメルハカワトッテ播カナクチャデナイネ”“バナナハ？”／自分のほしいものを各自が発言するのを見ると、それにある望みをかけているようだ。最後に、クラスの中で一番頭のいい千秋が“オ金播ケバ？オ金デキタラナンデモ買エルジャナイ。十円ノ木ネ。アッオ金播クト、モーカッチャウ”⁴³⁾

このやりとりに続けて、高瀬と子どもたちは、キャラメル、オセンベイ、クレオン、一円玉、インゲンマメを土に埋める。芽が出るのはもちろんマメだけである。さらに未熟なエンドウ豆と熟したエンドウ豆を播いて比べ、チューリップの球根を植えている。一連の実践を高瀬は、吉信の考えや疑問が、保育者が「伝え」の媒介となって子どもたちに共有され、実験を通して個々の知りたいという要求が深められる「集団思考」の過程として意味付けている。

伝えあいという言葉が導入されるのは、この実践とほぼ同時期である。その初出は1961年7月の会報に掲載された乾の巻頭論文「私たちはここまできた」であった。乾はこの論考で、保育者たちが研究を進めてきたことに感嘆しつつ、理論的な進展を確認しようと呼びかけている。そしてその末尾で、「ぼく個人につ

いていえば、「はなしあい保育」あらため「つたえあい保育」の理論に少し役立ててもらえそうなたたえあい理論を、どうやらまとめかけているところだ」と述べている⁴⁴⁾。乾は8月の会報でも、「話し合い保育といっても、伝え合い保育といっても、だから、コトバのやり取りに重点がおかれては意味がなくなる」と述べ、「伝え合い保育」を成語として用いた⁴⁵⁾。

乾の提起を受けて、天野は11月の会報で、今後は「はなしあい保育」を「つたえあい保育」と呼ぶことにすると宣言した。天野は伝えあいの概念を話しあいの発展として位置付け、次の二点で説明している。第一に、「話し合い保育」は単なる技術ではなく、「保育観」「人間観」に関わるものである。具体的には、乳児保育、絵画教育、音楽教育での「つたえ合い」が議論されるようになった。「話し合い」が言語の保育として捉えられがちであるのに対して、言語外の「つたえ」を含むことを明確化するために「伝え合い」とした。第二に、「保育者の一方的「話し合い」や子どもたちの好き勝手な「話し合い」と、「相互変革のための「話し合い」」を区別する意味で「伝え合い」と呼ぶ。単に意見を言い合って理解するというのではなく、相手と自分との相互の説得を通して認識を深めていくことを意味するのが伝えあいである、と⁴⁶⁾。

しかし「生活話し合い」ではなく「伝えあい」が採用されたことは、おそらく乾が述べている以上の意味を持ちえた。「生活話し合い」が生活綴方的教育方法とのアナロジーによって集団における認識と表現の教育を示唆するのにに対して、「伝えあい」の語は、以下にみるように、そもそも子どもの思考は対話から生成するという社会的構成主義の学習理論を含意していたからである。

3 伝えあいの心理学

1961年に話し合い概念から伝え合い概念への転換が図られたことの理論的な意義は、社会的構成主義の学習理論に基づく対話の保育が構想される可能性を持った点にある。本章ではそのことを、伝えあいの心理学の特徴の検討を通して確認する。

A 対話の心理学

先に述べたように、乾は1961年7月に「つたえあい理論を、どうやらまとめかけている」と述べた⁴⁷⁾。実際に、同年の2月に出版された『児童心理学入門』に

は、パヴロフの第二信号系を基盤とする対話の心理学の骨格が示されるとともに、「伝え合い」の概念が登場している。さらに翌1962年7月には、乾孝責任編集、法政大学心理学研究者集団の執筆で『伝えあいの心理学』と題された書が出版されている⁴⁸⁾。

『児童心理学入門』の検討を通して、成立時の伝えあいの心理学の概要を確認しよう。この書の心理学の特徴は、実践的な関心を背景として教育者に向けて記されている点、心理学や発達理論を歴史や文化に規定されたものとして捉えている点、子どもの発達もまた歴史の中で捉えられるべきものと考えられている点にある。これらの特徴は、戦後初期に児童心理学の諸説の子どもを論じた『子供の見方』(1948年)⁴⁹⁾やフロイト主義の批判を行った『無意識の心理学』(1948年)⁵⁰⁾にも見ることができる。そして実践性や歴史性は、乾の師である城戸の心理学の特徴でもあった⁵¹⁾。

『児童心理学入門』の中核をなし、伝えあいの特徴を表しているのは、「成熟・発達・教育」と題された第三章である⁵²⁾。乾はこの章で、パヴロフの第二信号系の理論に基づいて発達と教育を論じている。乾はまず、生物の自然な成長を「成熟」、その生物がまわりとの関係の中で自分を実現していくことを「発達」、その発達を仲立ちするための一定の目的をもったはたらきかけを「教育」と定義する。そして人間の場合「自然な」成熟はないという。社会的な養育抜きには生きることができず、それゆえ社会性を背負った生物が人間だからである。パヴロフの条件反射学は、その過程を生物学的あるいは生理学的に説明することを可能にする。条件反射とは、一定の刺激と他の刺激がしばしば組み合わせられて与えられる場合に、第一の刺激によって後の刺激に対する反応が起こるようになることをいう。他の動物の場合は信号が実際に働いている時だけ有効であるが、人間の場合は信号が「みなと共通の言葉」に置き換えられる、すなわち「言葉信号」と連絡される。この言葉を中心とした脳の系が、パヴロフのいう「第二信号系」である。それゆえ人間は、「言葉を仲立ちにして、他人の経験をも参照」することができる。過去を整理して、「経験したことのない将来」を頭に描き、行動を組織することもできる。乾は、人間の特徴をここに求め、「仲間をくぐってする現状認知のはたらき」が「意識」とであると規定している。

乾はこの第二信号系の理論に基づいて、「人間の精神発達」を以下の二点で特徴づけている。一つは、言語を中心とした脳の系である第二信号系が、直接感

覚的・運動的な条件反射である第一信号系とのつながりによって形成される点である。もう一つは、第二信号系である言葉が、「まわりの人たちとの人間関係の中で発達していく」点である。乾はその過程を次のように表現している。

子どもの第二信号系の中に、ないしはそれをつうじて受け入れられた他の人と自分とのあたまの中での、対話が“考える力”となるのです。したがって、ごく大まかに精神発達というものを考えるならば、自分の頭の中に呼び出して自問自答で相手がどういう人びとであるか、またどれほど豊かであるか、その人たちとどれほど上手に討論できるかということが、その人の知恵の発達であると規定することさえ許されるでしょう⁵³⁾。

ここには、他者との対話が頭の中に組み込まれることが精神発達であるという理論が示唆されている。この議論は、ヴィゴツキーが『思考と言語』において展開した子どもの文化的発達の図式、すなわち心理間カテゴリーから心理内カテゴリーへという図式を想起させる。

『児童心理学入門』において、もう一つ着目すべき点は、「伝え合い」という言葉が登場している事実にある。第九章のタイトルが「伝え」、その1項のタイトルが「伝え合い」となっている⁵⁴⁾。第三章がパヴロフの第二信号系の理論を発達理論として再編していたとするなら、第九章はその発達理論に基づいてコミュニケーション理論を相互的なものに組み替えている。その記述は、従来の「伝え」の理論、すなわちコミュニケーション理論が、「送り手Aから受け手Bに向かって何かの媒体（メディア）をつうじて、一定の考えが伝わっていく」という前提を有していたことへの批判から始まる。この図式では受け手が問題にされないからである。乾によれば、「[第二信号系]をもった人間だけに許された伝え」は、そもそも「伝え合い」という性質をもっている。Aが話す時には、すでにAの内部で、予想されたBの内部との対話がおこっている。理解者Bの中でも、語ったもとの気持ちを理解しながら、それを受ける自分の体験と対決させる。すなわち「伝えることによって、最初の送り手であったAも、語り終わったとき、最初の段階より一歩進んだ認識をもつようになれる」。それゆえ「Bと協力できるまでに自分を変革できるというのが、人間の伝え合いの特徴」である。ここで留意したいのは、現象として言葉のやり

とりがなくても、言葉を発することそれ自体が宛先となる人への応答を含んでいると捉えられていることである。乾は、このような「伝え合い」が、人間が歴史をつくることを可能にしたという。すなわち、「語りかけた人の水準に、語りかけられた人が並ぶのではなくて、いつもそれを追い越していく、語りかけた方がそれを追う」ことによって歴史が発展する。それゆえ、教育という伝えは、このような意味での「伝え合い」でなければならない。

乾はこの文脈において、生活綴方を高く評価している。その評価は、パヴロフの理論の特徴が、第二信号系と第一信号系との関係、および第二信号系の発達の高対話性に見出されていたことに対応して、二重に見出されている。第一に「概念くだき」の考えが、「きまり文句」が出た時に、それを「もっと生き生きした運動感覚系の体験とつなぎ合わせて、言葉の有効性を深める」こととして意味づけられている。さらに乾によれば、「概念くだき」は実は概念の再構成であり、概念づくりと言っている。その概念づくりは、第二に、他者の体験との交換によって可能になる。ここで乾は「文集」に着目している。

自分たちの個々の体験をただ自分の言語系に整理する、というだけにとどまらないで、これを自分のクラスの人たち、あるいは文集をつうじて、遠くの生活体験の違った人たちとの間で交換するのです。その人たちとの間で討論するところまで発展すれば、自分の具体的な体験をどれだけ自分の第二信号系で整理し、これをほかの人たちの体験と結びつけて、時と所を異にした協力体制をくむ可能性を、どれだけ根強く作るかという意味での、教育の基本にたつたわけですね⁵⁵⁾。

乾にとって「協力体制」は、集団における組織のあり方でもなく、個のあり方や人間関係のあり方でもなかった。それは彼の発達と教育の理論において、伝えあいを通した精神発達に内在する言葉や思考のあり方を表現していた。

乾の発達と教育の理論の特徴を、三点で整理しよう。第一に、乾は対話の内面化が思考の発達であると捉えていた。それはヴィゴツキーの精神間カテゴリーから精神内カテゴリーへという図式と類似していた。第二に、乾の発達理論は、パヴロフの第二信号系の議論に基づいて構造化され、言語と運動感覚系との結びつき、および言語の社会性によって特徴づけられてい

た。第三に、言葉を発することに、すでに相手の反応が内在していると捉え、そのことによって単なる伝達ではなく「超えていく」というはたらきが可能になり、人間の歴史がつくられると考えていた。

B 伝えあいの心理学の形成過程

乾はどのようにして、以上のような対話の心理学を構成したのだろうか。この問いはそれ自体が詳細で広範な検討を必要としているが、本節では、ヴィゴツキーとパヴロフの受容を焦点化して概要を簡潔に示す。

戦後初期の乾は、戦前の保問研の頃の城戸と同様に、ピアジェの理論を基盤として、「自己中心性」からの社会化として発達を捉えていた。1948年の著書『子供の見方』では、子どもたちの自己中心性はその考えや行動を強く制限している、それを「社会的な生活」によってうちやぶってこそ大人になることができると説明している⁵⁶⁾。しかしその後、1950年代を通して、乾は次第にピアジェに言及しなくなる。その発達の理論はパヴロフの第二信号系を基盤とするものへと変化していった。

ところで、前節で確認したように、乾の頭の中の対話の理論は、ヴィゴツキーの精神間カテゴリーから精神内カテゴリーへという精神発達の図式と類似している。そのような発達理論が形成されたのは、乾がヴィゴツキーの理論を知った上でパヴロフの第二信号系の理論を解釈したからだと考えられる。

乾は1948年3月に『思想の科学』に掲載された南博の論文「子どもの心は如何にしてつくられるか」を通してヴィゴツキーの発達理論に触れた⁵⁷⁾。南はこの論文で、言葉を子どもの精神発達の過程として捉えつつ、言葉の獲得がどのような人間関係の場を通して行われるかを検討し、ピアジェとヴィゴツキーの論争に言及していた。南の議論は、ピアジェがことばを「自己中心的」と「社会的」に分けたところから始まっている。自己中心語は「きき手を考慮しないことば」であり、社会語は「きき手に話され、働きかけ、話し合われることば」である。ピアジェは、子どものことばは自己中心語から社会語へと発展するとした。南は続けて、このピアジェの議論は、批判され揺らいでいると述べる。一方ではアメリカの実験心理学者が、四歳半までの自己中心語がわずかにすぎないことを示した。もう一方ではヴィゴツキーが、ことばの社会性を自己中心性の前に位置づけた。ヴィゴツキーによれば、自己中心語はむしろ「心間的なはたらき」から「心内の

なはたらき」への移行を表現している。すなわち「社会的、集団的な活動」から「個人的活動」への過渡期に自己中心語があらわれる。これは「すべての高度な、心理的はたらきの一般法則」である。南はこのように、精神間カテゴリーから精神内カテゴリーへという図式を現すヴィゴツキー理論をピアジェ理論をのりこえるものとして位置付けている⁵⁸⁾。

南の論文は、乾に一定のインパクトを与えた。乾は1950年代に、しばしばピアジェとヴィゴツキーの論争に言及しつつ、ヴィゴツキーの議論を肯定的に引用している。最初にヴィゴツキーの名前の登場が確認できるのは、1951年の著書『心理学序章』においてである。乾は基本的にはピアジェ理論に基づいて子どもの発達を説明しつつ、ヴィゴツキーに言及して「人が自分で考えるための道具としての言語」と「人に伝えるための道具としての言語」の混ざった「偽会話」が、七才ごろに「内語」と「社会語」とに分化するという説を紹介している⁵⁹⁾。3年後の1954年に出版された児童問題講座の『子どもの発達篇』では、同じ箇所と言及しつつ、「思惟は、もと相談から発生したもの」だろうが、「考えるときには、音を発せず、他人的自我の立場で、自問自答するのが大人」であり、「子どもでは、それがまだ分化していない」と述べている⁶⁰⁾。

『子どもの発達篇』における乾の論考は、パヴロフの第二信号系の議論が導入されている最も早い時期の議論でもある。前年の1953年に天野との共著で刊行された『保育のための児童心理学』では、発達の説明はピアジェがベースとなっている。その中で、発達を文化的歴史的に捉える視座は、主にコスチュークによりつつ、道具を使って外部の自然に働きかけるというかたちで提示されている。すなわち、「創造の道具」を作り、それを使って自然に働きかけることが、自然を変化させ「生活の新しい物質的条件」をつくる。それは同時に、自分の潜在的な力を発揮させ、能力を発達させ、「新しい心的特性」をつくることでもあるとされる。この文脈では、「仕事を通じて、自分に対するまわりの世界の働きを変化させ、その働きの中で同時に、自分自身をも変えて行く」ことが、発達として定位されている⁶¹⁾。それに対して『子どもの発達篇』では、ピアジェに言及する一方で、パヴロフの導入が行われ、「人間は、第二信号系によって、自らを刺激する（自己課題の可能性）ことができるために、「現在」を超えることができる。それと同時に、言語は、その社会共通の記号体系であるために、個の立場を超えることを許す」との説明が行われている。同じ1954年に

出版された『作文教育の理論』所収の論文においても、乾はパヴロフの第二信号系によって精神の歴史性を説明している。すなわち歴史的存在としての人間の精神の発達には、言語（第二信号系）をテコとしてのみ理解可能である。言語は、直接には体験を組織し、間接には体験を交換して協力すべき仲間同士をつなぐ紐帯となる、と。そして従来の作文教育の研究が、文章を子どもの「知能発達」あるいは「自我形式の反映」としてのみ扱ってきたのに対して、子どもの文章を「認識組織化の用具」「仲間との協力を結ぶ帯」として検討する必要があると述べている⁶²⁾。乾は、文化的歴史的な発達のメカニズムの説明が、パヴロフの第二信号系の理論に基づいて、言語を媒介とする関係において発達を説明することによって可能になると考えたのだった。

乾がパヴロフの理論を最初に知ったのは、1951年に民科の機関誌『理論』に発表された佐山喜作の論文「言語と思考について」を通してであった。佐山の論文は、パヴロフの研究とマールのソビエト言語学を結びつけようとするものである⁶³⁾。そこには「高次神経活動」は人間と動物とで大きく異なる、「言語の信号反射」は人間にだけ見られる人間に共通の現象である」との言及がある⁶⁴⁾。しかし乾は後に、この時にはパヴロフを正當に評価できなかった、その言語学説がわかりかけたのは1952年にペトロシェフスキーの訳本を読んでからだと述べている。乾によれば、アメリカの条件反射は機械的で要素的であるのに対して、ペトロシェフスキーの著書は、パヴロフの理論によって人間の精神の歴史的社会的性と生物としての営みを結びつけることが可能であることを教えてくれるものであった⁶⁵⁾。

民科では1953年からソビエト心理学の体系的紹介を行っている。乾自身はあまりロシア語ができなかったというが、学生たちと一緒にザポロージェツの『心理学』の翻訳を行なった。乾が1954年頃からパヴロフに基づいて発達理論を語り始めるのは、『心理学』の翻訳作業などから学んだことが理論化されていったと考えられる。ザポロージェツの『心理学』はソビエトの心理学のテキストである。乾はその特徴を、パヴロフの条件反射学の叙述がなされ各章がそれによって基礎付けられている点、生理学的基礎に密着しながらも教育の役割との連関で子どもの精神発達が跡づけられている点に指摘している。実際に、この書には、「言語は、人びとの思想交換の手段であり、人間の思考の不可欠な基礎である」「外面的なことばから内語、つ

まり頭のなかのことばが発展する」といった乾の発達理論を基礎付ける原則が記されている⁶⁶⁾。『心理学』は1956年1月に乾の監訳で出版された。

なお、ソ連におけるパヴロフの復権は、1950年6月のパヴロフ会議に始まった。その開催を可能にしたのは、同年に『プラウダ』誌に発表されたスターリンの論文「マルクス主義と言語学の諸問題」である。スターリン論文は、マール主義の批判を通してソビエト言語学に自由の可能性をもたらし、パヴロフの再評価の道をひらいた。パヴロフ会議は、その学説の心理学にたいする重要性、とりわけ心理現象と高次神経活動との関係の重要性をめぐって展開される。そして心理学者たちは、パヴロフ理論に基づいて心理学を再構築する必要を確認することとなった⁶⁷⁾。興味深いのは、ソ連において、パヴロフの第二信号系の理論の再評価が、1936年のソ連共産党中央委員会の児童学批判によって参照できなくなっていたヴィゴツキー理論の隠れた復権を可能にしていたとの指摘である。ジェローム・ブルーナーは「私のロシアの友人たち（ルリヤ、レオンチェフら）」にとって、パヴロフの第二信号系の定式化が、「パヴロフを拒絶することなくヴィゴツキーを復権させる機会を与えた」。それはヴィゴツキーが、「心が文化と自然界を媒介する手段として、言語を見ていた」からだと述べている⁶⁸⁾。

乾によるパヴロフの第二信号系の理論は、乾がヴィゴツキーを知っていたこと、またヴィゴツキーの理論を内包するルリヤらのパヴロフ理論を参照していたことによって、乾自身も明確に意識しないままにパヴロフのヴィゴツキー的な解釈となっていたと考えられる。こうして成立した乾の対話的な発達理論が、保問研の話しあい保育の探究と重なり、1961年の「伝えあい保育」と「伝えあいの心理学」の成立を導いたといえよう。

4 伝えあい保育の展開

話しあい保育から伝えあい保育への改称は、理論的には、自己中心性から社会性への発達を志向する集団主義保育から、社会的な関係における知性的な発達を促進する協働学習への転換を導くものだった。実際に「クレオンを捲く話」など1960年前後の自然科学的な実践は、その端緒を垣間見せている。ところが1962年以降、東京保問研ではむしろ、集団づくりの実践への志向が強まっていく。その過程では、伝えあいの協働学習の理論と集団主義の組織論が交錯していた。他方

で、1965年から絵画、音楽、文学の表現系の三部会で合同研究会が行われ、伝えあいの芸術教育が模索された。この表現系の部会の理論と実践には、対話の心理学がもたらす保育の可能性が垣間みえている。

A 集団づくり

1960年代前半における集団づくりへの傾倒の過程は、1963年の生活指導部会の誕生の経緯に確認できる。生活指導部会の起源は、1953年にカリキュラムや幼児のグループの問題を扱う研究部会として設置された理論実践部会に遡ることができる。1956年1月に理論実践部会が保育部会と理論部会に分かれ、1963年3月に保育部会が改称されて生活指導部会となった。東京保問研の年史によれば、生活指導部会という新たな名称には「集団と個の関係」を「生活」を通して考えていきたいとの意図が込められたという⁶⁹⁾。

なぜこの時期に保育部会が生活指導部会となったのだろうか。この改称とかかわって注目すべきは、前年の1962年7月に開催された保育問題研究会第八回総会における議論である。この総会の二日目に行われた「話し合い保育から伝えあい保育へ」というテーマの検討には、全国生活指導研究協議会の理論的な中核を担っていた竹内常一が参加し、保問研の伝えあい保育を集団の組織過程を欠いているという点において批判した。高瀬によれば、検討は以下のように進んだという。まず幼稚園教諭の岡田幸子が、幼児教育で何をどうすべきかが明確でなく、教師集団や施設長への働きかけができないとの問題を提起した。続けて天野が、「話しあい保育・伝えあい保育」の展開を説明する。彼は、マカレンコの集団主義を導入して集団づくりを行う中で、発達段階と認識過程の研究が必要だと気づいて生活綴り方的教育方法を取り入れ、あわせてパヴロフ学説を強化したという説明を行なった。そしてこれからの実践的理論的課題を、教師から子どもだけでなく子どもどうしや教師、母親の伝えあいを研究することや、各教科や年少児の伝えあいの問題に指摘した。ここで竹内がコメントを行う。彼が批判したのは、何を主要な教育内容としているかが分からない、テーマの根拠が分からず「その場主義」「一発主義」である、乾や天野の理論では社会性を伸ばす土台が不明瞭である、領域研究が行われていないといった点であった。質疑応答のまとめとしては、「保問研と全生研の考え方は、立場は同じであるが、問題意識のとらえ方に違いがある」として、共通の理解を得るための努力が提唱されている⁷⁰⁾。

保問研の宍戸は、竹内の批判に対して「『伝えあい保育』での集団づくり」を記して返答している。宍戸によれば、竹内の批判は全生研が生活綴方教育に向けた批判と同質である。すなわち、一人ひとりの子どもの総和の上に集団が成立するのではなく、集団主義的な集団の質の変革を通して一人ひとりの人間づくりが考えられるという主張であるという。宍戸はこの批判を「『伝えあい保育』の前進」にとってよい批判であると述べ、保問研の議論には集団を「個人的な問題」を解決する「指導のための技術的方法」としてしか理解しない面があったと認めている。ただし全生研の「集団主義による集団づくり」への支持を表明しながらも、それをそのまま幼児にあてはめることには疑問を呈し、差別の克服の実践例をあげつつ「解放」の重要性を指摘している。また、教える内容が不明瞭であるとの批判に対しては、幼い子どもの教育においては文化遺産の系統的な伝達以上に生活と表現の指導を考えなければならないと反論している⁷¹⁾。この全生研の竹内との議論は、基本的な立場は同じであるとの認識を通して、「集団づくり」を主要な課題として設定し、集団の組織論の導入を導くこととなる。

さらなる集団づくりへの傾倒は、1960年代半ばから東京、岐阜、広島の三つの保問研の間で交わされた集団づくりの議論によってもたらされた⁷²⁾。その議論は、一方ではとりわけ広島保問研の実践の組織的な集団主義との対比において東京保問研の実践の対話的な性格を浮かび上がらせながらも、もう一方では伝えあい保育を集団づくりの文脈に位置付けるものとなっている。

保問研ごとの差異が顕在化する契機となったのは、1966年の全国保育問題研究集会における岐阜保問研の提案と、その坂下サークルが翌年に行った「池づくりの実践」の提案である⁷³⁾。子どもたちが金魚のために園庭に池をつくる。保育者たちはこの実践において、子どもたちが無気力、無関心だということを問題にし、子どもの生き生きとした活動を重視していた⁷⁴⁾。分科会の報告を執筆した東京保問研の高瀬は、岐阜の実践に向けられた「保育者の側の指導性」が必要だとの批判に言及しつつも、活動において「具体的に協力する」ことから集団を形成する可能性が開かれたと積極的に意味付けている⁷⁵⁾。さらに翌1968年の大会の「幼児の生活と集団をどう発展させるか」をテーマとする分科会では、大人が子どもに「きまり」を与える東京保問研に対して、子どもどうしがぶつかりあう中で「きまり」を生み出す岐阜保問研という対比が示

された⁷⁶⁾。

もう一つの異なる理論と実践は、1971年の第二回全国保問研活動者研究集会において広島保問研から提起された「組織保育」である⁷⁷⁾。組織保育は全生研の理論、すなわち「班づくり」「核づくり」「討議づくり」の三側面と、教師の要求から「核」の要求を介して「集団」の要求に至るという「三段階論」を基盤としている。報告された実践では、「点検項目」を設け、班競争を行い、「ボロ班」「ピカイチ班」を明確化することによって、子ども自身による子ども集団の管理が目指されている⁷⁸⁾。分散会では、広島の「班・核・討議づくり」による集団づくりと、東京の「当番・リーダー制」による集団づくりの比較が行われた。東京保問研の本荘正美は、両者の共通点を、子どもを自然に成長するとは捉えていない点、保育者の指導性を重視する点に指摘しながらも、広島は「班競争」、東京は「仲間意識（連帯）」を重視するという点に差異を見出している⁷⁹⁾。

翌1972年の第11回全国保育問題研究集会では、東京、岐阜、広島の各保問研が提案を行った。東京保問研からは、新田保育園の山本ひかりが「つたえあい保育の実践」と題して三つの実践を報告した。一つ目は「当番・リーダー」の実践である。年長組の子どもたちが当番で園庭と歩道橋を掃除したことや、初めてリーダーになった子が友だちに助けられつつ務めあげたことが報告されている。二つ目は「はん登棒」の実践である。子どもたちができない子を応援し皆が登れるようになった過程が、「共通の体験」を通した集団づくりとして意味付けられている。三つ目は「あひるの池」をつくる実践である。計画をたて園庭に池をつくる過程が記述されている。その中には、「あひるが煙出してるよ」という子どもの気づきから始まる次の場面が含まれている。

朝の体操が終るとあひるも一緒に入口に寄ってきました。「あひるが煙出してるよ」「あっ、口あくとかちから煙だ！」保「皆もやっごらんないさい」白いうげがでるので「同じだあ」と大さわぎになりました。…保「皆も息出してごらんないさい」「アレ見えない」「ここは暖かいからだよ」「外は寒いから、酸素がね冷いから、僕たちの体が暖いから、はあはあってなるの」「やかんだって暖くなるとさ、煙でるよ」保「そう？ 皆の体の中が暖かくて、外が寒いから、息が白くみえるの？」「そう そう」保「もう一ぺん、息出してみよう。手をくちにあてて

ごらん」「アッあったかい」「そいでぬれてるみたい」保「今度鼻から出してごらん」「あれーっ同じだ」「鼻とくち つづいてるんだよ」…⁸⁰⁾。

この場面のやりとりは、伝えあい保育が成立しつつあった1960年頃の記録を彷彿とさせる。科学的な認識を育てようとする関心は、おそらく実践における子どもたちと保育者のやりとりのあり方を支え続けていたのだろう。ただしそのことは、実践の意味づけとして積極的に語られてはいない。山本は池作りの実践を、「このような作業や、たくさんのおそびをしながら、集団は高まり、一人ひとりの力がついていきました」という言葉で締めくくっていた。

1972年2月の『季刊保育問題研究』には、山本の実践報告について、和光鶴川幼稚園の小松福三、愛知保問研尾西サークル、広島保問研・集団づくり部会のコメントが掲載されている。小松は少し距離を置いたところから、たとえば「はん登棒」の実践について、「班学習」「助け合い学習」の幼児教育版のようだと感想を述べている⁸¹⁾。愛知保問研の批判は、子どもたちの活動が子どもの要求から出ていないという点に向けられている。たとえば外の階段の掃除よりも大切な子どもの生活があるのではないかと、はん登棒に登るといった個別的な課題が子どもの遊び集団の質にどうかかわるのかといったことが問われている⁸²⁾。広島保問研の批判は、集団と個々の子どもの関係を焦点化して行われている。具体的には、当番が集団ではなく個人として仕事をしている点、自分の判断で歩道橋の掃除を始めた子が決定に反した「反集団・非民主的な子ども」として批判を受けていない点を取りあげ、子どもの「自発性や個性」を重視し過ぎなのではないかとの指摘がなされている⁸³⁾。

批判に対して東京保問研は『「つたえあい保育の実践」の批判に答えて』と題されたコメントを発表した。ここでは東京と広島の「当番」の実践の差異は、「ねらいは一緒」だが「組織する方法がいろいろ」とあるというかたちで捉えられている。具体的には「クラスの子どもを組織」する上で、広島は「班ごとの活動を大切にし班単位に行動」するが、山本実践ではグループから一人ずつ当番が出ている。その場合でも、当番の立場と他の子の当番への「協力」を問題にすれば、「グループ内での矛盾」が起これば、協力関係を育てられるのではないかとという⁸⁴⁾。この議論では、広島と「ねらい」が共有されているとの前提で議論がなされているため、「集団」とその「組織」が問題となっている。

伝えあいにおける認識の発達という東京保問研の意味付与の枠組みはうまく機能していない。

なお、広島保問研と岐阜保問研も、それぞれ特徴的な集団づくりの実践を報告し、批判を受けている。広島保問研は4歳児における「着席競争」の実践を報告し、「着席競争」は誰の要求なのか、「核」以外の子どもへの働きかけはどうなっているのかといった批判を受けた。岐阜保問研・坂下サークルは「虫さめ（虫捕り）」「どろんこあそび」「川遊び」など自然の中での遊びを中心に報告を行い、保姆の役割の不明瞭さと、仲間意識と自治集団の結びつきについて疑問を呈された。司会の穴戸は三つの保問研の提案を、遊びや生活の中での「矛盾」を考えることによって集団を変えようとする岐阜と東京、組織から集団を変えようとする広島という二つの考え方にまとめている。しかし東京の実践者の山本は、「核」の重要性について東京と広島の考えには共通性があると反論した⁸⁵⁾。

広島保問研と東京保問研の差異は、広島保問研の藤井俊彦によって、組織を重視する広島に対してコミュニケーションを重視する東京として分節化されている。藤井は広島の集団づくりを「組織保育」と呼び、集団づくりの過程を通して、集団の創造力を活用することによって子どもの全面発達をはかる保育として特徴づけている。それに対して東京保問研の集団づくりの理論的な基礎は、乾の「コミュニケーション理論、認識論」にある。「当番・リーダー制」などの組織論もない訳ではないが、弱い。そのことは「「つたえあい」という概念を中心にすえた集団づくりでは当然」だろう⁸⁶⁾。藤井が東京保問研の批判として述べたこの言葉は、組織的な集団づくりを志向しながらもなお、伝えあい保育の基盤が協働的な学習理論に存していたことを明確に伝えている。

さらなる討論の発展を期し、実践の全体像を伝えるために、東京保問研は『子どもの発達と集団』（1973年）をまとめた。「集団」の語を冠しているが、その実践は「集団づくり」よりも「仲間づくり」と呼ぶ方がふさわしい。集団という語は、「集団づくり」という目的を示すよりも、「集団保育」であるという状況を表すために用いられている。そして冒頭に置かれた乾の論考「子どもの発達と保育」には、「集団」という言葉さえ登場していない⁸⁷⁾。

話しあい保育から伝えあい保育へと展開してきた東京保問研の保育は、組織的な集団主義保育が興隆する中で、その文脈に自らを位置づけようとしていた。異なる理論が交錯する中で、伝えあいの心理学がどのよ

うな実践を可能にしていたかということは見えにくくなっていったといえよう。

B 表現三部会合同研究会

伝えあいという対話的な発達理論と保育実践の相互的な発展は、表現系の部会の探究に見出すことができる。東京保問研の文学部会、絵画部会、音楽部会は、1950年代半ばからそれぞれ研究を蓄積していたが、1960年代後半に「表現三部会」として共同研究を行っている。そこでは別個に考えられてきた表現教育が、「伝えあい」の理論を軸として再編された。その過程では、表現が非言語的ものを含む対話の媒体として位置付けられるとともに、能力というものの協働的な捉え方が見出されている。

表現三部会の合同研究会は乾の提案ではじまった。彼は1966年7月の会報において、芸術系の部会のメンバーに、「芸術を通じてする保育」の目標は「文学的感動」や「音楽的感動」を育てるところにあるのか、「生きることの中に建設的な感動を見い出すことのできる人格」を育てるために芸術を使うのかを問うた⁸⁸⁾。乾が危惧していたのは、各部会がそれぞれの「感動」にこだわり、それぞれ別個に子どもを育てようとしていることだった。乾は後に、合同研究会を呼びかけた理由を、「ひとりのまるごとの子どもが、みんなの中で絵を描き、歌をうたい、お話を楽しむ」、しかも「みんなよい集団の中で全面発達を実現させようと願う保育者によって努力されている」にもかかわらず、各部会が「別のコトバ」を使い「相互批判」や「協力」が困難になっていたからだと説明している⁸⁹⁾。

事実、絵画部会、文学部会、音楽部会は、それぞれ別に研究をすすめていた。『伝えあい保育25年』を参照して、各部会の1970年代半ばまでの研究を概観しよう。絵画部会は最も早く、保問研再建から一年後の1954年1月に出発している。畑谷や天野が参加していた絵画部会は、理論実践部会（後の保育部会）と関心を共有して研究をすすめていた。部会創設の頃は、創造主義美術教育が抑圧からの解放を主張していた時期にあたり、絵画部会はその批判を行っていた。1956年頃からは、お話づくりの実践と関心を共有しつつ、「幼児画と地域差」の研究を推進する。1960年代に入ると、共通カリキュラムの構成を目指して多様なテーマが実践され、生活画ばかりでなく観察画へと取り組みが拡大している。合同研究会が提案された1960年代半ばには、「基礎能力をつける指導」のあり方が検討されていた⁹⁰⁾。

音楽部会が出発したのは1954年5月である。音楽教育の専門家である須川久がチューターとして参加し、歌唱指導の方法を学んだ。あわせて、どのような歌を歌うかという教材研究が行われる。「民族文化の掘り起こし」という観点から、わらべうた教材への取り組みなされた。1960年代半ばには、絵画部会の影響を受け、音楽を要素的にとらえて、リズムや音程を段階的に指導するカリキュラムが作成され、実践されていたという⁹¹⁾。

文学部会のあゆみは独自性が強い。童話部会、文学教育部会と呼ばれていた時期を経て、1956年9月に文学部会の名称となる。その頃に取り組みされていたのは、幼児のための童話リストづくりである。童話、民話、絵本を集め、再話して語って聞かせるというかたちで検討をすすめ、1966年に試案として絵本リストを発表した⁹²⁾。

乾はこの合同研究会を回想した際に、収穫がないまま立ち消えたと思ったこともあったが、今では無駄ではなかったと考えていると述べている。そして具体的な成果として、音楽部会での「ソッと」声を出してあわせるやり方の発見が、絵画部会の「ソロソロ、ソット」という基礎訓練の方途を編み出すヒントになったこと、「仲間づくりとの関連で各領域の仕事を位置付ける姿勢」が根付いてきたことを挙げている⁹³⁾。しかし伝えあい理論の発展に着目するならば、乾が述べる表現三部会の成果は控えめにすぎる。表現三部会の試みには、それ以上の歴史的意義があった。ここでは二つの側面に着目しよう。一つは伝えあい理論の非言語的な対話への具体的な拡張であり、もう一つは協働的な能力というアイデアの生成である。

まず伝えあい理論の芸術表現への拡張について確認する。芸術と教育の関係についての乾の主要な著書に、『子どもたちと芸術をめぐる』(1971年)⁹⁴⁾と『表現・発達・伝えあい—内なる仲間から未知なる仲間へ』(1975年)がある。ここでは後者から、1973年4月に芸研アートスクール⁹⁵⁾で行われた二本の講座の記録を参照しよう。乾は一つめの記録で、パヴロフを参照しつつ伝えあいの発達理論の基本を確認している。

「おいしい?」「オイシイ」というところから、だんだん子どもの中に、保育者と自分との人間関係というものが組み込まれてくるわけです。そして子どもの心がだんだん発達してくるわけ。子どもの心が発達していくという中で、いちばん大筋をうんと乱暴にいつてしまえば、頭の中にどれだけ大勢の相談

相手と呼び出して、どれだけ上手に相談ができるようになるかというのが基本的なものになりますね。ですから子どものまわりに、本当に同じ床の上にたった対話が保障されるような人間関係をつくってあげなくてはいけない。すこし先まわりしたことになりますけど、考える一自問自答するというのは、頭の中で会議を開くわけでしょう。そのとき相談するわけですね、その相談のモデルになるのは、その子どもを取りまくまわりでの話のしかたです⁹⁶⁾。

ここでは伝えあいにかえて「対話」という概念を用いながら、精神間カテゴリーから精神内カテゴリーへという図式が説明されている。

この原則の上で、主に二つめの記録において、芸術と教育の関係が論じられる。まず確認されているのは、教育とは子どもを大人の考える「目標」に追い込むことではない、「子どもと大人、子ども同士、大人同士の間の対話を通じて、子どもたちが自分でまわりの世界をみんなでいっしょに関係づけあって変えていくことのできるような力をつける」ことだという点である。その文脈において、芸術は「人と人の心を結び合わせる」ものとしてある。一人で逃避的に音楽や絵画と向き合うことも可能だが、重視したい側面は異なる。乾は言う。「芸術っていうのは、描きあらわされた一広い意味でですけども、音でもいいのだし、絵具でもいい。ことばでもいいのです。—そういうもので…ここにい合わせない仲間と人間の未来を共有するような、そういう働きが芸術の本筋じゃないか」⁹⁷⁾。乾は音や絵具をことばとともに、仲間と未来を共有するための媒体として位置づけている。そればかりではない。乾は保育者が働きかけて、「何にもいわなかったり、目をそらしたり、あるいはにっこり笑ったりというのでも対話」である、「それをあなたがたが、きちんと受け止めることさえできれば」と述べている。ここにおいて表現と対話は、子どもの行為や表情にも拡張され、保育者の受けとめる力こそが問題にされている。それゆえ乾のいう芸術教育は、芸術を教育しようとするものでも、芸術家を育てようとするものでもない。彼は「芸術というすばらしい共有財産」を媒介として、子どもたちが人間を信頼し、問題を共有し、連帯の勇気をもつことができるだろうという。具体的には、描くことを通じてする観察や、「となりの子の声を聞きながら、それにそろえて、自分の声をやわらかく出す」こと、歌をききながら身体を動かすといったことに、「連帯の勇気」とその「技術的な可能性」

を見出している。

表現の教育に伝えあいの概念を導入することによって可能になったもう一つの理論的な成果は、能力の捉え直しにある。乾は従来の能力を生得的なものとして捉える「宿命的な才能観」を批判した上で、能力の社会性、協働する能力、協働的な能力という三つの側面において能力の社会化を行った。その議論は太平出版社の「子どもと家庭教育シリーズ」として出版された『才能をのばす教育』（1969年）に確認できる。乾のほかの執筆者は、音楽教育部会の鈴木敏朗、美術教育部会の吉田れい、今美佐子、太田由紀子、そしてコダーイ芸術研究所の羽仁協子である。乾は「才能と人間性」、鈴木は「競争時代の「才能」教育」というタイトルで能力論を執筆している。協働的な探究の過程を経ているため、乾と鈴木はお互いの言葉を明示的に引用したり、暗に参照したりしている。それゆえ二人の論考をあわせて参照しつつ、能力の社会化の様相を確認しよう。なお、乾らは「才能」の語を用いているが、現在の「能力」に近い意味で用いられているため、ここでは引用を除き支障のない範囲で「能力」という言葉に置き換える。

能力の社会化の第一の側面は、芸術の能力はそもそも社会的にこそ意味を持つという能力の社会性にある。乾は音楽や絵画の意味を、広義の「ことば」として「人びとの心をつなぎとめ、むすびあわせる」ところ、「ことばにならないことばで人びとに語りかける」ところにあるという。それゆえ音楽や絵画を勉強することは、「社会のなかに自分をむすびつけて、人びとのために自分の才能を役だてることでなければならないはず」だという⁹⁸⁾。鈴木も同様に、「才能は、仲間たちにうけとめられなければ、意味がない」「仲間達にどううけとめられたか、というのが、才能のあらわれでもある」と述べている⁹⁹⁾。能力の社会化の第二の側面は、協働する能力への着目である。鈴木は、誰もが持つべき最も重要な才能は「人びとが手をつなぐ才能」であると述べている¹⁰⁰⁾。

最も重要なのは、才能そのものが関係の中にあるという第三の側面である。鈴木は「どのひとりの才能も、その人をささえてくれている仲間たちの総和」であり、手を繋ぐ仲間が増えたり、仲間が変化したり発展したりするならば、「ひとりの才能」も豊かになったり、変化したり、発展したりしていくという¹⁰¹⁾。この考えは、とりわけ伝えあいの音楽教育の中で見出されたものである。乾は「子どもに歌を歌わせたとき、ひとりひとりの子どもは全体の基準からいえば、とても

あやしげな音程で歌う。しかし何人かで歌わせると、全体の歌はあやしげでなくなってくる。…ひとりひとりのあやしげな歌は、全体に寄与しているわけで、そして、ひとりの子どもは全体にささえられて歌っている」という鈴木の見解に言及しつつ、次のように述べている。

ひとりの子どもの才能の発達というのは、やはりその子どもの属している集団の年輪によって左右されますし、その集団にどうかかわりあっているか、ということによってちがってきます。ですから、仲間づくりがうまくいっているところでは早くからみんなに共鳴したり、みんなの問題のなかで自分を開花させていくことができます。やはり、才能は「生物学的特性」としてみてしまうのではなく、「まわりにささえられてなしうる力」と考えるのが正しいと思います¹⁰²⁾。

ここでは「才能」すなわち能力に、「まわりにささえられてなしうる力」という定義が付与されている。『才能をのばす教育』に「個性をどう育てるか」という副題がついているのは、ほとんど皮肉であると言っている。競争の中でバラバラにされた親が、わが子の能力を伸ばそうと手にとる本に、乾らは「まわりにささえられてなしうる力」こそが能力であると主張したのだった。

教育や保育と関わる中で、乾はたえず、競争の中で子どもたちがバラバラにされ、親たちがバラバラにされていることを問題にし、どうすれば連帯が可能かということを探索していた。その重要な成果は、集団主義保育の組織論よりもむしろ、このような子どもの能力の理論的な捉え直しに指摘できよう。

5 おわりに

以上、本論文では東京保問研における伝えあい保育の成立と展開を、乾孝の伝えあいの心理学との関係に着目して検討してきた。本研究の意義は、以下の三点について新たな知見を提示した点にある。

第一に、東京保問研の伝えあい保育が、集団主義保育あるいは集団づくりの保育とは理論的に異なるものであり、異なる可能性を有していたことを示した。伝えあい保育の最大の特徴は、社会構成主義の学習理論である伝えあいの心理学に基づいて知性的な保育を構想する可能性を内包していた点にある。そこでは言葉

のみならず芸術表現が対話の媒体として位置づけられ、子どもの協働的な発達を促すことが目指されていた。そのように捉えるならば、戦後の保問研の実践は再検討され再評価される必要がある。勅使千鶴らは『「知的な育ち」を形成する保育実践』（2013年）において、海、畑谷、高瀬の実践を「集団」における学びを重視する保育として位置付け、その特徴を、「経験主義保育」に対して「経験の対象化」と「経験の組織化」を中核に置いた点に指摘している。この「経験の対象化」「経験の組織化」という言葉は、城戸の理論を基盤としている。その軸の設定によって「生活・あそび、話し合い等での認識・表現活動、集団の組織化（当番、係、リーダー等）等」のあらゆる保育活動で「知的な育ち」が形成されたと意味付けられている¹⁰³⁾。海らの実践が戦前の保問研の理論と実践を継承したものであるのは事実だが、集団の組織化を志向する実践と、対話における認識と主体の形成を志向する協働的な学習の差異が見えなくなっている。

第二に、伝えあい保育における生活綴方の継承の検討は、第二次世界大戦後の生活綴方の展開に、対話の綴方の系譜を見出すことを可能にする。伝えあいの理論と生活綴方の関係は二重に捉える必要がある。「話しあい」も「伝えあい」も、ともに生活綴方の系譜をひいているが、両者には質的な違いがある。前者が認識と表現に重点を置いておれば、後者は対話に重点を置いている。この違いは1930年代の生活綴方において既に見出すことができる。野村芳兵衛や平野婦美子の理論と実践には、声と文字の往還や媒体としての文集を重視する対話の綴方の明確な特徴を指摘できる¹⁰⁴⁾。乾の生活綴方の理解は、「伝えあい」の概念によって対話の綴方の理論を構築するものとなっており、この系譜に位置づけることができる。

第三に、伝えあいの心理学の成立過程の検討は、日本におけるヴィゴツキーの受容について新たな知見をもたらす。岡花によれば、ヴィゴツキーは1920年代末に山下徳治によって日本に紹介されているが、広範な受容な1960年代以降となる。日本とアメリカのヴィゴツキー受容を比較するならば、日本では柴田義松を中心として新教育運動に対置するかたちで受容され、アメリカではブルーナーを中心にピアジェに対置するかたちで、すなわち社会構成主義の学習理論として受容されたという¹⁰⁵⁾。南による1940年代末の紹介から、乾のパブロフ解釈による伝えあいの心理学の構築は、日本の主流の受容とは異なるかたちで、それに先駆け行われたヴィゴツキーの受容として定位しうる。伝

えあいの心理学の成立は、日本における社会構成主義の学習理論の先駆的な成立であった。

残された課題を述べる。伝えあいの心理学と伝えあい保育の相補的な展開を解明するには、さらに以下の点について詳細な検討が必要である。第一に、乾の心理学の成立過程について、思想の科学研究会、民主主義科学者協会、法政大学心理学研究会など複数の団体における議論の展開に即して、詳細な検討を行う必要がある。第二に、本報告は伝えあい保育の成立を焦点化しているため、東京保問研の絵画、音楽、文学の各部会における保育者の探究については、概略を把握するにとどまっている。保育者の記録に即した詳細な検討を行う必要がある。第三に東京保問研では、1980年代以降に「民主主義的な主権者」という保育目標が成立している¹⁰⁶⁾。その成立過程を検討し、どのように保育実践と関わっているかを検討する必要がある¹⁰⁷⁾。

〔付記〕

- ・本研究にあたり、新読書社の伊集院郁夫氏にお世話になりました。感謝いたします。
- ・本研究の4章A項は、浅井幸子「子どもの生活と集団」(太田素子・福元真由美・浅井幸子・大西公恵『戦後幼児教育・保育実践記録集 第Ⅱ期 子どもの生活と仲間関係 解説』日本図書センター、2015年5月)の一部を加筆修正したものである。
- ・本研究は、2015-2017年度発達保育実践政策学センター(Cedep)関連SEEDSプロジェクト「保育者による保育研究の歴史的展開」の成果の一部である。

注

- 1) 穴戸健夫『日本の幼児保育—昭和保育思想史—上』青木書店、1988年、173-205頁。
- 2) 民主保育連盟と労働者クラブ保育園の展開については、松本園子『証言・戦後改革期の保育運動—民主保育連盟の時代—』(新読書社、2013年)に詳しい。
- 3) 東京保育問題研究会編『伝えあい保育25年—東京保育問題研究会のあゆみ—』文化書房博文社、1983年、22頁。
- 4) 畑谷光代『つたえあい保育の誕生』文化書房博文社、1968年、353頁。
- 5) 畑谷(1962)は「おはなしづくり」、天野(1972)は「お話あそび」と表記している。ここでは「第一回研究総会プログラム」(『保問研ニュース』5号、1955年)の表記にならって「お話づくり」と表記する。
- 6) 同上、77頁。
- 7) 乾孝「伝えあい保育の歴史とその保育観」『季刊保育問題研究』30号、1970年2月。
- 8) 天野章『つたえあい保育の展開』1972年。
- 9) 乾孝『ある戦後』(思想の科学社、1987年)、『社会主義者の心理学』(新読書社、1993年)。
- 10) 城戸幡太郎『幼児教育論』賢文館、1939年、75頁。
- 11) 乾孝『乾孝幼児教育論集』風媒社、1972年。
- 12) 穴戸健夫『日本における保育カリキュラム—歴史と課題—』新読書社、2017年、82-84頁。
- 13) 畑谷光代『つたえあい保育の誕生』上掲書、72-77頁。
- 14) 天野章『つたえあい保育の展開』上掲書、・・頁。
- 15) 国分一太郎は『作文と教育』52年5月号で「生活綴方的教育方法」を説明した。その議論は1951年の著書『新しい綴方教室』を翌1952年に増補改訂した際に、新たに加えられた「まとめと展望」の章に収録された。
- 16) 日本作文の会編『日本の子どもと生活綴方の50年』ノエル、2001年、56-57頁。
- 17) 国分一太郎『新しい綴方教室(増補版)』新評論、1952年、371-387頁。
- 18) 国分一太郎「生活綴方的教育方法」日本作文の会編『生活綴方事典』1958年9月、明治図書、501頁。
- 19) 「“四才児”おはなしづくり」『保問研ニュース』5号、1955年11月。
- 20) 天野章『つたえあい保育の展開』上掲書、18-21頁。
- 21) 高瀬慶子「私のノート お話あそび」『保育問題研究』11号、1956年8月。
- 22) 畑谷光代『つたえあい保育の誕生』上掲書、109-110頁。
- 23) 泉順「「お話」遊びについて こんなことも考えられるのではないか」『保育問題研究』18号、1957年3月。
- 24) 天野章『つたえあい保育の展開』上掲書、34頁。
- 25) 「子ども像と保育実践の結びつきを求めて」『保育問題研究』27号、1957年12月。
- 26) 「子ども像と保育実践の結びつきを求めて その2」『保育問題研究』28号、1958年1月。
- 27) 乾孝「お互いの実践をみんなで話し合うこと」『保育問題研究』29号、1958年2月。
- 28) 「保問研の特長を発揮させよう」『保育問題研究』30号、1958年3月。
- 29) 「特集拡大委員会での話し合い」『保育問題研究』35号、1958年8月。
- 30) 「第4回保問研研究総会特集」『保育問題研究』38号、1958年11月。
- 31) 伊井澄子「子どもと同じ床の上に立って話し合いの保育を」『保育問題研究』39号、1958年12月。
- 32) 伊井澄子「リーダー制保育とは」『保育問題研究』36号、1958年9月。
- 33) 丸尾ひさ「集団に入れない子ども」『保育問題研究』40号、1959年1月。
- 34) 畑谷光代「集団保育と技術革新への手がかり」『保育問題研究』42号、1959年3月。
- 35) 穴戸健夫・畑谷光代・高瀬慶子・泉順・天野章「発達と保育」『幼児の教育』58巻9号、1959年9月、16-19頁。
- 36) 泉順「第五回保問研々究周回迫る!」『保育問題研究』50号、1959年11月。
- 37) 天野章「考え合う保育者、考え合う子ども」『保育問題研究』

- 50号付録, 1959年11月。
- 38) 大槻健「保問研・研究集会に参加して感じたままに」『保育問題研究』51号, 1959年12月。
- 39) 藤岡洋子「話し合い保育をどう取り上げたらよいか」『保育問題研究』52号, 1960年1月。
- 40) 乾は「『話し合い保育っていいのはどういうもんかね』って国分さんがいつてくれたんです。誤解されやすい名前じゃないですか。その時にみんなで、話し合うより伝え合う方がいいかな、なんていったような記憶があります」(乾 季刊保問研 1970年2月, 乾 1972: 355) と回想している。
- 41) 天野章「つたえあい保育の展開」上掲書, 50頁。
- 42) 保育部会「認識のすじみちをさぐる」『保育問題研究』63号, 1960年12月。
- 43) 畑谷光代「つたえあい保育の誕生」上掲書, 292頁。
- 44) 乾孝「私たちはここまできた」『保育問題研究』70号, 1961年7月。
- 45) 乾孝「話し合い保育の問題点」71号, 1961年8月。
- 46) 天野章「つたえあい保育」『保育問題研究』74号, 1961年11月。
- 47) 乾孝「私たちはここまできた」上掲。
- 48) 乾孝責任編集, 法政大学心理学研究者集団『伝えあいの心理学』1962年。
- 49) 乾孝『子供の見方』社会教育連合会, 1948年。
- 50) 乾孝『無意識の心理学』解放社, 1948年。
- 51) 佐藤公治「城戸幡太郎の心理学研究とその思想圏」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』117号, 171-203頁。
- 52) 乾孝『児童心理学入門』新評論, 1961年, 27-46頁。
- 53) 同上, 38-39頁。
- 54) 同上, 132-154頁。
- 55) 同上, 152-153頁。
- 56) 乾孝『子供の見方』上掲書, 47頁。
- 57) 乾は『社会主義者の心理学』(上掲)において, 民主主義科学者協会の雑誌『理論』の南の論文でヴィゴツキーを知ったと述べている(45頁)。しかし『理論』には該当する論文は見当たらない。『理論』とあるのは乾の記憶違いで, 実際には『思想の科学』だと考えられる。なお南の自伝『学者渡世—心理学とわたくし—』(文藝春秋社, 1985年)には、『思想の科学』3巻10号の「記号・象徴・言語」において「ミードやモリスの記号行動論とソ連のヴィゴツキーの言語理論をつきあわせ, それにアメリカの社会心理学で問題になってきた動物の社会行動とコミュニケーション行動の研究を参考にして, コミュニケーション論の新しい方向をさぐってみた」(127頁)と述べている。が, 当該論文にはヴィゴツキーは登場しない。
- 58) 南博「子どもの心は如何にしてつくられるか」『思想の科学』3巻3号, 1948年3月, 37-42頁。
- 59) 乾孝『心理学序章』磯部書房, 1951年, 141-142頁。
- 60) 乾孝「子どもの精神発達」今村栄一・乾孝責任編集『児童問題講座第一巻 子どもの発達篇』新評論社, 1954年, 3-27頁。
- 61) 乾孝・天野章『保育のための児童心理学』博文社, 1953年。
- 62) 乾孝「作文の発達心理」波多野完治・滑川道夫・倉沢栄吉・国分一太郎編『作文教育の理論』河出書房, 1954年, 82-109頁。
- 63) 後に言及するように, ソビエトの文脈では, マール言語学への批判がバヴロフの再評価を導いており, マールとバヴロフを結合する試みは矛盾を内包していた。そのことが佐山論文の理解を困難にしていた可能性がある。
- 64) 佐山喜作「言語と思考について」『理論』3巻10号, 1951年10月, 41-47頁。
- 65) 乾孝「バヴロフ学説に何を学ぶか」『教育』61号, 1956年7月, 89-95頁。
- 66) ザボロージェツ著, 民科心理学部会訳『児童心理学』理論社, 1956年1月。
- 67) T・R・ベイン著, 津久井佐喜男監訳『ルビンシテーインーソビエト心理学の帰路』法政出版, 1990年。
- 68) ジェローム・ブルーナー著, 田中一彦訳『心を探して—ブルーナー自伝—』1993年, みすず書房, 234-235頁。
- 69) 東京保育問題研究会『伝えあい保育25年』上掲書。
- 70) 高瀬「『伝えあい保育』を考える」『保育問題研究』83号, 1962年8月。
- 71) 穴戸健夫「『伝えあい保育』での集団づくり」『保育問題研究』83号, 1962年8月。
- 72) 地方で保問研が結成されるのは, 1960年前後からである。1959年11月の総会で各地のサークルについて報告がなされ, 1960年には名古屋(2月), 静岡(9月), 関西(11月), 1961年には広島(2月), 高知(4月)といったように各地で保問研が結成された。
- 73) 穴戸健夫『日本の幼児保育 昭和保育思想史 下』青木書店, 1989年, 217頁。
- 74) 岐阜保育問題研究会「池づくりの実践」『季刊保育問題研究』23号, 1968年5月, 5-9頁。
- 75) 高瀬慶子「分科会=池づくり実践記録のもつ意味」『季刊保育問題研究』23号, 1968年5月, 10-12頁。
- 76) 浅見敏子「第二分科会 2 幼児の生活と集団をどう発展させるか」『季刊保育問題研究』25, 1968年10月, 51-54頁。
- 77) 穴戸健夫『日本の幼児保育 昭和保育思想史 下』上掲書, 237-238頁。
- 78) 広島保問研集団づくり部会「『組織保育』としての集団保育の提唱」『季刊保育問題研究』34号, 1971年2月, 8-18頁。
- 79) 「分散会報告」『季刊保育問題研究』35号, 1971年6月, 12-21頁。
- 80) 山本ひかり「〈実践記録〉つたえあい保育の実践」『季刊保育問題研究』38号, 1972年2月, 15-24頁。
- 81) 小松福三「『つたえあい保育の実践』を読んで」『季刊保育問題研究』38号, 1972年2月, 25-28頁。
- 82) 愛知県保問研・尾西サークル「“伝え合い保育の実践”をめぐる」『季刊保育問題研究』38号, 1972年2月, 29-32頁。
- 83) 広島保問研・集団づくり部会「山本ひかりさんの実践についての疑問点」『季刊保育問題研究』38号, 1972年2月, 32-35頁。
- 84) 東京保問研・生活指導部会「『つたえあい保育の実践』の批判に答えて」『季刊保育問題研究』39号, 1972年5月, 72-74頁。
- 85) 穴戸健夫・吉田美代子「第三分科会『集団づくり』」『季刊保育問題研究』39号, 1972年5月, 31-37頁。
- 86) 藤井俊彦「集団主義保育とは何か」『季刊保育問題研究』45号, 1973年11月, 1-17頁。
- 87) 東京保育問題研究会生活指導部会『子どもの発達と集団』いかだ社, 1973年。

- 88) 乾孝「東京集会 3 部会に提案」『保育問題研究』130号, 1966年7月。
- 89) 乾孝「三部会」東京保育問題研究会編『絵画教育の20年』博文社, 1975年, 141-143頁。
- 90) 吉田れい「絵画」『伝えあい保育25年』上掲書, 98-106頁。
- 91) 角田巖「音楽」『伝えあい保育25年』上掲書, 107-115頁。
- 92) 亀谷純雄・田代康子「文学」『伝えあい保育25年』上掲書, 116-131頁。
- 93) 乾孝「三部会」上掲論文。
- 94) いぬいたかし『子どもたちと芸術をめぐる』いかだ社, 1971年。
- 95) 多田信作主催の芸術教育研究所における保育者のための講座。
- 96) 乾孝『表現・発達・伝えあい』いかだ社, 1975年, 36頁。
- 97) 同上, 63頁。
- 98) 乾孝「才能と人間性」乾孝編著『才能をのばす教育』太平出版社, 1969年, 72頁。
- 99) 鈴木敏朗「競争時代の「才能」教育」134頁。
- 100) 同上, 136頁
- 101) 同上, 136頁
- 102) 乾孝「才能と人間性」上掲, 35-36頁。
- 103) 勅使千鶴, 亀谷和史, 東内瑠里子編著『「知的な育ち」を形成する保育実践—海卓子, 畑谷光代, 高瀬慶子に学ぶ—』新読書社, 2013年。
- 104) 浅井幸子「1930年代における野村芳兵衛の綴方教育—「文化交通」の構想とその挫折」『和光大学現代人間学部紀要』3号, 2010年, 7-23頁。「生活綴方における対話の教育の系譜—平野婦美子著『綴る生活の指導法』の検討」『和光大学現代人間学部紀要』3号, 2010年, 25-40頁。
- 105) 岡花祈一郎「日本と米国におけるヴィゴツキーの受容に関する比較検討」『日本教育学会大会研究発表要項』69号, 2010年8月, 302-303頁。
- 106) 乾孝『伝えあい保育の構造—未来の主権者を育てる保育』1981年, いかだ社。
- 107) 乾の民主主義の議論については吉田直哉「乾孝の「伝えあい保育」論における人間=市民—言葉と社会のインターフェイスに着目して—」(『神戸松蔭女子学院大学研究紀要人間科学部篇』6号, 2017年, 159-175頁)がその内容を検討しているが, 保育実践との関係は検討されていない。