

子どもの想像力と物語授業モデル

筑波大学大学院(博)心理学研究科 朴 東燮

筑波大学心理学系 茂呂 雄二

Children's imagination and teaching as storytelling

Dongseop Park and Yuji Moro (*Institute of Psychology, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

This paper proposes that the conception of imagination should be regarded not as a function which hinders our logic-scientific thinking but as a important psychological process which boosts it.

On the basis of this positive perspective on the imagination, following three points were examined.

The first point to be discussed were of the understanding of genetic development of the imagination and of development of imagination as a psychological system based upon Vygotsky's theory.

The second point which we had to consider was of the understanding of storytelling as a useful tool which activates children's development of imagination in school education.

The last point was of our attempting to create an practical instruction model based upon Egan's storytelling instruction model.

Key words: imagination, storytelling, logic-scientific thinking, psychological system

1. 問題

眼前の情報操作を越えてイメージや比喩によって理解する想像力は、読書や読解にとって必須の能力であると同時に、想像力の涵養が読書経験と切り離せないという意味で、読書研究に極めて重要なテーマとなる。しかしながら、そのとらえどころの無さからか、いわゆる論理数学的能力に関する研究と比較して、いくつかの例外 (Egan, 1988, 1992, 1997; 内田, 1986, 1994; 守屋, 1994) を除けば、従来子どもの想像力を対象とする研究は非常に少なかったのが実情である。

しかし、最近、想像力の復権を目指す動きが現われてきた。本論は、想像力の研究の理論的な源泉になる Vygotsky の考え方、並びに Egan の考え方をレビューして、想像力研究の作業課題を特定することを目的とする。

ところで子どもの認知研究や学校教育において想像力が無視されてきた大きな理由としては、想像力に関する偏狭な定義にあると考えられる。たとえば、想像力は、無意識思考あるいは妄想的思考と同一視されたり、論理的思考より劣った思考と見なされたり (Piaget, 1962) してきた。あるいは子ども時代のいわば通過儀礼として経験されすぐに忘れ去られる、曖昧模倣としたファンタジー世界への願望として定義されてきたのである。このような想像力に対する否定的な立場は、想像力を単なる快樂原理がもたらす、無意識的で原始的思考と考えた Freud の観点によって代表される (Smolucha, 1992)。あるいは、想像力を子どもの将来の論理数学的思考に全く役にたない未熟な思考の一種だと考えていた Piaget (1962) の観点に基づいていると言えるだろう。

このような偏狭な定義の結果、想像力は、教育的

価値のない虚構や無用の長物を意味するものになり、教育の目標として追求されることが少なかったといえる。

その点で Vygotsky (1979) は例外である。彼は、想像力は文化の世界と自然の世界とを区別するもので、全ての成熟した精神活動の基礎になるという肯定的な観点を表明している。ヴィゴツキーによれば、想像力は今まで存在しなかった新しい想像力をつくりあげるものである。つまり、Vygotsky は、想像力を経験を再構成したり、組合せたり、再評価したりしながら新しい想像力を作り上げる創造的な精神活動と見ていたのである。このような Vygotsky の考え方に従えば、学校教育においては子どもの論理数学的能力だけではなく、想像力の発達にも力を入れるべきであると考えられる。

Egan (1988, 1992, 1997) も学校教育における想像力の重要性を強調している。彼は、想像力の活性化は断片的な知識の一方的な詰め込みが行なわれる授業場面では達成できないと指摘している。そしてこの想像力の活性化のためには、情動過程の動員が必須因だとして、認知と情動の両者の結合を図る授業モデルの構成を提案しているのである。Egan は、特に、想像力活性化のための物語様式に基づいた授業モデルの構成を提案している。

一般に、子どもの想像力を育むために、国語科の授業において文学作品の読解が行われていると考えられる。しかし Egan によれば、物語に基づいて想像力を取り上げる教科領域は国語科に限らない。むしろ社会科や科学の授業をふくむ、すべての教科の指導において適用することを Egan は提案するのである。つまりこれは、想像力を発達させる教育の形態を実現するために、あらゆる教科の教授過程を物語から捉え直すという試みなのである (Egan, 1992)。このような形態は、多くの専門的技術や情報の蓄積を求める教育の形態ではなく、むしろ意味の創造能力を育み、認知と情緒的なものとの結合をめざすものといえる。

繰り返しになるが、本論の目的は、想像力研究の作業課題の特定にある。そのためにまず Vygotsky の想像力の発達に関する議論を吟味する。次に、想像力の活性化の道具として利用可能な物語の教育的メカニズムを吟味する。その特徴を指摘した後、想像力の活性化の道具として使われる物語の教育的意義を検討し、最後に Egan が取り上げている物語授業モデルの枠組みに基づいた実際の授業モデルを提案することを本研究の目的とする。

2. Vygotsky の想像力の発達理論

2.1. 想像力の発生的理解

Vygotsky (1979) は人間の精神活動を大きく 2 つに分けて説明している。1 つはすでに存在している想像力を再建する「再生的構成 (reproductive construction)」で、もう 1 つはそのような想像力を複雑に再構成し、新しい想像力を作り上げる「生産的構成 (productive construction)」である。

再生的構成は以前の経験を単に再生するのに止まる活動である。一方、生産的構成は以前の経験の単なる再生ではなく、経験を再構成 (restructuring) し、組み合わせ (composition)、再評価 (reassessment)、新しい想像力を作り上げる創造的な活動である。Vygotsky はこの後者の活動で必要なものがまさに想像力だとみておりここで Vygotsky はすべての文化的生活の獲得の基礎とむすびつけて想像力を位置づけている (Vygotsky, 1997)。

ここでいう文化の獲得とは、直接的には経験できないものを獲得するという性格を持つが、直接的経験から経験できないものへの飛躍が必要となる。この飛躍は、想像力の働きがなければ、達成され得ないのである。Vygotsky (1997) は次のように述べている。

「われわれの経験に存在しなかったもののうちから認識するすべてのことは、想像力の助けを借りて認識するのである。より具体的に言えば、地理、歴史、物理や化学、天文学、どんな学問を学ぶ時でも、われわれは絶えず、経験に直接には与えられていないが、人類の集団の社会的経験のもっとも重要な獲得物を構成する対象を認識しようとするのである (p.151).」

つまり、想像力のメカニズムの核心とは、現実の諸要素を「組み合わせる活動」である。そして、直接的に経験できる現実の諸要素をもとにして、それらを組み合わせて実際には経験できない事象を形成することこれが文化の獲得の基礎にある想像力の働きなのである。

たとえば、Vygotsky (1997) は、「サハラ砂漠についての生きた概念」を子どもに形成させるためには、彼の直接的経験として存在する「作物の不毛、砂質、広大さ、無水状態、暑さ」などの諸要素を組合わせて想像を引き起こすことが必要であると述べている。

Vygotsky はこのような想像力の起源を子どもの遊びに求めている。Vygotsky は、子どもの遊びを 2 つの側面から想像力と結びつけて説明している。まず、

Vygotskyは子どもが幼児期後半になると遊びの中で虚構場面が創造されるのはなぜなのかを問い、その問題の核心として、この時期からはじまる「視覚的世界と意味的世界の分離」を挙げている。

たとえば、棒にまたがってお馬さんごっこをするという遊びのなかでは、棒から「棒」という意味がぬきとられ、それに「馬」という意味が付与されている。ここでは、それまで不可分であったモノと意味が分離されている。そしてモノが意味を規定するという関係（棒は棒である）が、意味がモノを規定するという関係（棒は馬である）に、遊びのなかで転換されることになる。つまり、遊びのなかでモノと意味が切り離されることは、頭の中での意味操作にむけた発達への第一歩であるといえる。遊びのなかでは、まだ純粋な意味操作だけでなく、馬に対して棒というモノの支え、またがるという行為の支えが存在するのであり、遊びは「幼児期前期の純粋な場面的束縛と、現実場面から切り離された思考との中間に位置する、抽象的思考への移行形態である。したがって、学齢期になると、遊びは内的過程に、内言、論理的記憶、抽象的思考に移行する（Vygotsky, 1989）。

つぎに、子どもの遊びは実際の生活の中で自分たちが見たもののうちから生じること、すなわち再生の構成のいい例だと言うことができるが、子どもの以前の経験の要素はそれらが現実にあらわれていたとまったく同じように遊びのなかに再現するわけではない。

子どもの遊びは体験したこと単なる再生ではなく、体験した印象の創造的な改作であり、またそれらを複合させ、その中から新しい現実を作り上げる、まさに想像の活動である（Vygotsky, 1979）。

Vygotsky（2000）はまた子どもの言語の発達が社会的言語（外的な記号）から自己中心の言語を経て内言（内的な記号）へと転回していくと主張しているのと同様に、子どもの遊びは言語の発達によって、想像力として内面化されると述べている。すなわち、遊びは周囲の人々との社会的相互作用の機能を持つと同時に、子どもの思考と行為を方向づける機能も持っているということである。

しかしながら、子どもの想像力はある程度内面化されたとしても、それは完成された精神機能ではなく、文化的発達の世界にわずかな一歩を踏み出すというだけである。つまり、子どもの想像力は児童期以後に、更なる変化と進化の過程を経ながら発達していくものなのである。

Vygotskyは子どもが学齢期以後になると、想像力は質において変化すると述べている。このような想

像力の質的变化は内言の発達とともに、学校教育を通じて概念的思考の発達によってもたされるのである。

Vygotskyは学齢期以後のすべての精神発達における質的变化（いわゆる知性化）の原動力を、概念的思考の発達に求めている。つまり、児童期の想像力はある程度形象を変更したり、あたらしい形象を創造したりするが、一方で実際の対象に縛られており、その点でいわば制限つきの自由を持つことにその特徴があるのである。しかしながら、学齢期以後の子どもの想像力は概念的思考の力を借りて、もっと高次の水準に発達していくのである。

Vygotskyは、当時の多くの心理学者がこの時期の想像力を、単なる「感情的生活（emotional life）」あるいは衝動につながる精神活動、つまり「知的生活（intelligent life）」とは無関係な活動として見ていることを批判している。そしてこの時期の想像力をまさに知性化されていく精神活動として説明しようとしているのである（Van den Veer & Valsiner, 1994）。

Vygotsky（1978）は想像力の知性化の問題に関して次のように述べている。

「想像と思考が自らの発達における対立物であり、ごく最初の一般化、人間が形成するごく最初概念さえ、すでにこれらの対立物の統一である。すべての一般化が一方で生活からの遊離であると同時に、他方ではこの生活そのもののより深く正しい反映である（p.83）。」

ここで想像力が知性化されていくということは、青少年の想像力はすでに子どもの時にあらわれる純粋な形態のものではなく、概念的思考と密接な関連を持ちながら、完全に新しい機能を行いはじめるということを意味すると考えられる。Vygotskyは、このような想像力における質的な変化を、概念的思考と想像力の発達との相互作用の所産と見ている。

2.2. 心理的システムとしての想像力の発達

このような機能の相互依存性は想像力の発達に關してのVygotskyの社会文化的アプローチの中心的概念である（John-Steiner & Meehan, 2000）。

Vygotskyは2つの意味で相互依存性の概念を使っている。1つは心理間相互作用からの発生を意味し、もう1つは心理内相互作用を意味する。

第1の意味においては、想像力は心理間カテゴリーから心理内カテゴリーへと内化しながら発達するものとして捉えられる。つまり想像力は、最初は子どもの遊びの場面で使われる言語活動、すなわち

子どもの周囲の人間との、特に大人とのコミュニケーションとしてあらわれ、その後、子どもの内部に想像力としてあらわれるのである。このようなVygotskyの想像力の位置づけは、想像力を非言語的思考や自閉的思考とみたFreudの観点と対照的である。

つまり、子どもはことばの助けによって直接的印象の支配から自由になる可能性を得て、その枠を越えていくのである。すなわち、実際の物やそれに対応する表象の正確な組み合わせと符合しないような物事も、子どもは言葉によって表現することができるのである。言語を獲得する中で高次化していく認識過程の発達と歩調を合わせて、想像力も発達していく、とVygotskyは主張している。

次に第2の相互依存性の意味、すなわち内化の結果としての心理内相互作用に移ろう。

Piagetは想像力の発達と理性的思考の発達とを、相互に交わることのない、独立の路線の過程として扱っていた。つまり、まず、想像力が先行して発達し、その後、理性的思考が発達すれば自然に想像力は消失すると考えていたのである(Piaget, 1962)。Piagetは高次心理機能の発達を、個々の心理機能が互いに無関係に高次化する過程として描いたが、反対にVygotsky(2000)は、機能間の結合や関係が変化し、統一化する過程を強調した。つまり高次精神機能を心理的システムとして発達する過程として把握している。Vygotsky(2000)は想像力と理性的思考の相互依存的関係を次のように述べている。

「多様な様式の想像活動を分析し、また思考活動を分析して明らかになるように、この種類の活動にシステムとしてアプローチしてみればはじめてわれわれは、そこで生じるきわめて重要な変化や、そこで明らかにされる依存関係や結びつきを記述することができるのである(p.147)... 現実を正しく認識することは想像の一定の要素なくしてはあり得ず、また現実からの飛躍、つまりわれわれの意識の基本的はたらきとしてこの現実が表象される直接的、具体的な個々の印象からの飛躍なくしてはあり得ないのである。たとえば、発明や芸術的想像という問題を取り上げてみよう。この場合の課題の解決は、現実的な思考が想像の過程に関与することを著しく必要とすること、つまり、両者は統一体として機能するということである(p.156)」。

2.3. Vygotskyの想像力の発達理論の評価

Vygotskyの想像力の発達理論は次の3つの点で新しい視点を提供したと考えられる。

第1は、人間の精神機能を理性的思考と想像力とに分けて、理性的思考により高い価値を付与した二元論的立場に対する批判である。つまり、二元論的立場は人間の精神機能を発達されたもの／未熟なもの、合理的なもの／非合理的なもの、真理／虚構、有用なもの／役に立たないもののように2つに分けて、想像力を後者に含まれるものとして扱ってきたというのである(Egan, 1992)。そのため、想像力は人間の精神発達に何の意味のないものとして、さらには理性的思考の邪魔になるものとして無視されてきたのである。反対にVygotskyは想像力はすべての芸術的、科学・技術的創造物を作り上げることに於いて欠かせない基礎的な精神活動であると主張し、また、想像力に理性的思考の高次化をもたらす、積極的で肯定的な意味を付与している。つまり、二元論的立場で強調している、想像力が欠如されている理性的思考は、真の意味での理性的思考にならないというのである。

第2は、人間の精神機能の発達は分離された要素間の結合による量的な発達だと見ている立場に対する批判である。Vygotskyはすべての心理的機能と同様に想像力も一生にわたって他の精神機能と相互依存関係を通じて質的に変化し、発達していくとみている。想像力は最初、子どもの遊びの活動で初歩的な形態であられ、内言の獲得、学校教育による抽象的、概念的思考の獲得を通して、以前とは質的に異なる機能としてあらわれる。つまり想像力の発達は、その内的再編と改善だけが生ずるのではなく、内言と概念的思考との関係によってその機能は根本的に変化するのである。このような結果として新しく発生する想像力は、心理的システムとして扱うべきである(Vygotsky, 1997)。また、このような心理的システムとしての想像力は、個々の要素に還元できないものである。

第3は子どもの想像力の発達を生得的で個人的に発達していくものと見る立場に対する批判である。Vygotskyにとって想像力は、生まれながらの能力ではなく、人間との相互作用によってはじめて発生し、発達していくまさに社会的で文化的な機能である。つまり、Vygotskyの想像力の発達理論は、理性的思考と想像力を分けて説明する二元論の克服と要素主義の批判そして個人主義を乗り越える理論だと言えるのである。しかしながら、社会的相互作用の結果としての想像力の発達についての彼の主張には明確ではない部分がある。というのは、心理的システムとしての想像力の学校教育での位置づけについて、Vygotskyは確に学校教育の役割を強調している。ところが、彼はこのような想像力の発

達を、主に文学教育と美術と音楽のような芸術教育によるものと主張している。彼の主張に従えば、システムとしての想像力は想像力のみを強調してはいけないことになるのである。

このような文学・芸術教育によって想像力が発達していくとすれば、彼が強調した科学・技術的想像力も、このような教育によってできるのであろうか。またこのような教育活動を通じて子どもは、自分の想像力をどのように表わすのか。このような点について、Vygotsky は具体的な議論をしていないのである。

また Vygotsky は、想像力は文学・芸術教育によって達成できるものであり理性的思考は数学や科学のような教科を通じて達成できると考えていたかもしれない。しかしそれが具体的にどのようなメカニズムによって高次な機能として発達していくのかについての議論がないのである。

3. 物語の特徴と機能

3.1. 意味づくりの道具としての物語

Bruner (1985) は、人間の思考様式には「論理科学的思考 (パラディグマティック)」と「物語思考」という2つの思考様式があると述べている。両者は、ともに経験を整序し、現実を構成する仕方であるが、お互いに異なり、相補的である。Bruner は、これらのうちどちらか一方に還元しようとする試みは、思考の豊かな多様性を捉えそこなうことになる」と述べている。

論理科学的思考は、ある陳述の真偽を問い、次に真偽を明らかにする条件設定がなされ、最後に実証によってどちらかの答えが導かれる。一方、物語思考は「2つ以上の出来事が、どのように関係づけられて陳述されるか」が問われる。つまり、出来事の意味関連が問われるのであり、したがってここではどちらが正しいかを決定することが問題ではなく、複数の答えが両立しうるのである。

たとえば論理科学的思考でも、物語思考でも、「事実に関する陳述」は、「因果関係を含む陳述」に転換することができる。しかし、これら2つの思考様式は、因果関係の型が違う。論理科学的思考では、「もしXならば、Yとなる」という様式になり、どのような条件(X)であれば、Yという結果をもたらすか、という条件分析が行なわれ検証によって公式化される。一方物語思考では、「王が死んで、それから(then)王妃が死んだ」という様式になり、「王の死」と「王妃の死」の2つの出来事の意味関連、すなわち「裏切り」「悲しみ」「自殺」

などが探求される。たとえ、物語で「裏切り」「悲しみ」という2つの意味づくりがなされても、どちらが正しいかを検証するという方向には向かわない。「王が死んで、裏切りを果たして王妃は罪の意識に襲われ、悲しみのあまり自殺して死んだ」というように、矛盾する意味づくりの共存がありえる。つまり、物語思考論理科学的思考とは異なり結論を出すことが目的ではなく、様々な意味づくりを目的とする。また、Wells (1986) はブルーナーの理論に基づいて物語をすべての教科教育に適用することを提案している。

Wells (1986) は次のように述べている。

「窮極的に教育は子どもたちに、(意味も分からず)機械的に暗記することを乗り越えるような質問に答えられる能力を身につけさせるべきである。子どもたちは物語を通じて、原因を認識したり、結果を予測したり、またすべての人間の行為と努力に密接に絡んでいる動機と情動を考える機会を持つことができるのである(p.156)…。物語は最も基本的な意味づくりの手段である。物語はすべての学習の観点に行き渡る活動なのである。つまり物語は事象とアイディアに関する自分自身の解釈を作るのに最も効果的な方法である。物語の交換を通じて、教師と学生は、主題の理解を共有し、また世界に対する精神的モデルを共有することができる。このような観点で物語はすべてのカリキュラムに関連する(p.194)」。

3.2. 想像力の活性化としての物語

Egan (1983, 1988, 1992, 1997) は、物語は意味づくりの基本形態であるという Bruner と Wells の立場を受け入れながら、それを拡張して、想像力とむすびつけて議論している。Egan (1988) は物語の次の特徴をあげながら、それが学校教育で子どもの想像力を活性化できると述べている。つまり、読み手は物語に出てくる登場人物の身になってその世界を見ようとする同化体験ができるのである。ここでの登場人物の身になりきるという同化体験は、まさに想像の働きによって可能になるのである。また、物語は読み手の情動的反応を喚起させる役割をも果たしている。物語の内容には驚き、恐怖、喜び、悲しみのような情動的要因が含まれている。Egan (1992) は、人間の情報や知識に対する意味づくり、はこのような情動の働きによって媒介されると見ていたのである。つまり、物語に含まれている情動性は、読み手にとって意味づくりを方向つける役割を果たしているのである。このように

情動性を強調する理由として Egan (1992) は、想像力は情動的な喚起がない内容よりも、情動的な喚起がある内容によって、もっと刺激されると主張している。この点では Vygotsky も同じ考え方を表明している。つまり、想像力の高まりは、想像している人間にリアルな感情を呼び起こし、それを深く内的に体験させる。それは高次の人間的感情「他の人たちの不幸に心をいため、他の人たちの喜びを喜び」として、他の人たちの運命を自分の運命として体験することのできる、人間の驚くべき能力を形成するということである (Vygotsky, 1997)。

もちろん、Egan が想像力と情動を強調しているといってもそれは想像力と情動だけを中心にする授業モデルを提案することを意味するものではない。論理数学的能力だけを強調している Piaget 批判の中で Egan (1983, 1991) は、認知的なものを情動的なものに、理性的なものを想像的なものに取り替えることを主張していない。そのかわりそれらを相互依存的な関係だと見ているのである。

事実上、Egan は「認知的活動 (cognitive activity)」の重要な構成要素として、想像力を位置づけているのである。Egan (1992) は想像力と情動的な要素が欠いている認知活動は、無味乾燥で不十分であるとして次のように述べている。

「現在のカリキュラムと教授は、子どもの想像力を抑圧したり、あるいは押し下げたりする測定可能な学習を目標としている。つまり現在の学校教育は意味、理解、情動的重要性、そして想像力を無視したまま測定できる産物だけを強調している (1992, p.113)」。

Egan (1992) は、現在の学校教育の中で理性的思考と想像力という活動が区別されていることを批判している。このような区分は、一般に科学と数学は主に理性的思考を育む教科として扱われ、美術と音楽のような活動は想像力を育む教科だと認識されていることを反映している。これと反対に Egan はすべての教科教育に想像力を活性化させる授業モデルを提案しているのである。

3.3. Egan の授業モデル

Egan によれば物語授業モデルは、子どもを論理数学的思考者としてだけではなく、豊かな想像力を持つものとして方向づける重要な道具になると主張するものである。

Egan が提示している物語授業の基本的な原理は次のようである。物語は基本的な構造のあらすじによって進行する。したがって、そのあらすじ

をリズム感があるようにつくならなければならない。そのためには、物語のはじめに設定した葛藤の内容が、結末に解決するまでに一貫した形で追求されなければならない。授業のはじまりではこれからどうなるかという期待をそそり、これが授業の中盤では精緻化されたり、複雑になったりしながら、結局結末には解決に至るのである。そしてこのようなリズムに合わない事件や要素は物語の中から排除されるべきである (Egan, 1988)。

Egan はこのようなリズム感を極大化させる方法として、授業をはじめるときに葛藤を大きくしたり、劇的な緊張感を作り出すことを提案している。このような条件を満たすことは、物語の典型的な構造的装置である「二項的対比 (binary opposite)」である。二項的対比は物語の内容を選択し、組織する基準になり、物語の展開の重要な構造的あらすじになる (Egan, 1988)。

Egan の物語授業モデルは、具体的に次のような手続きによって行なわれる。

①重要性を確認する (意味の把握)

- 1) この主題について一番重要なのはなにか?
- 2) なぜそれが大事なのか?
- 3) どんな内容が情緒的興味を誘発するのか?

②物語の中から二項的対比の構造を見出す

どんな二項的対比構造を通じて、その主題の意味を一番効果的に把握することができるのか?

③内容を物語の形態に組織する

設定された主題に近づくためにどんな内容が2つの対立されている概念を一番劇的に表わすことができるのか

④結論: Conclusion

- 1) 二項的対比の劇的葛藤を解決できる一番いい方法は何か?
- 2) 二項的対比の構造の葛藤をどの程度調整すればいいのか?

ここでは韓国の小学校の4年生が一般的に社会科で学習する「共同体」というテーマを取り上げ、Egan の物語授業モデルを吟味してみる。

授業内容を物語として構成するということは、論理的に構造化された知識の提示よりも、子どもの情動を喚起することによって、自分なりの意味づくりを目指すことである。

もちろん、現在学校教育で実施されている授業の形態がまったく子どもの情動的な反応を喚起させていないとは言えないが、Egan は、このような情動的な喚起を積極的に考慮することを主張しているのである。

子どもに、自分たちは共同体の構成員であるから

共同体が重要だという知識を提示するだけでは、子どもの情動的反応を喚起することはできないだろう。つまり、共同体にかかわる事実や概念が知識として与えられるだけでは不十分であり、いきいきとした想像を喚起するべく、一定の情動過程の動因と参加を促すことが必要なのである。

このような情動反応を喚起するためには、子どもが当たりまえだと思っているルーチンを生き生きとした形で示すことが有効である。つまり、それは共同体という一見して単調なルーチンの根底には、共同体としてのかなうべき重要なニーズ（たとえば平和や安全）や和らげるべき恐怖（たとえば自然災害や外部からの侵入）と実現されるべき希望（たとえば共同体の発展）などが潜んでいるということ子どもに実感させることが大事なのである。

共同体の単元で二項的対比を工夫する前にまず、教師は共同体の様々な意味を把握しておく必要がある。つまり、共同体は多様な支援体系と人々の信念が絡み合っているネットワークであるということ、そして共同体は人々の共通の欲求や望むことによって団結する場合もあるが、利己主義によって共同体を脅かす場合もあるということ。また、自然災害などによって脅かされる場合もあるということなどの認識が重要である。

このような共同体の多様な側面を、2つの対立する構造によって表現することができる。

物語の内容には、典型的に2つの二項的対比が含まれており、多くの場合、それらによってはじまる（たとえば、善／悪、勇気／卑怯、安全／危険など）。物語の中間部は2つ概念の葛藤の精緻化を含むのである。そして、結末は葛藤の解決である。1つの概念がもう1つの概念に勝つとか、あるいは両方の葛藤を調停した形で終わるのである。

共同体の単元の場合は、たとえば、安全／危険、競争／協同、生存／破滅などが想定できる。このうち生存／破滅の対立概念を通して、共同体をもっとも劇的に表現できると思われる。次に、2つの対立している概念に基づいて、危機的状況に対抗する、生存の運命がかかっている共同体の物語を作っていく。ここで大事なことは共同体の人々が危機から自分達を守るいろいろな工夫を行うことを子どもに考えさせることである。たとえば、教師は次のような想像上の状況を提示する。

「朝、目が覚めると、我々が住んでいる町の周囲に鋼鉄で作られた大きな壁が立っている。すべての道路はそこで終わり、電話線もみんな切断されている。我々の運命はどうなるのか」

情動的な喚起だけでなく、ここでは物語の目指すもう1つの特徴を見ることができる。物語は、原因に対する必然的な結果ではなく、状況に対する反応の1つとしてその行動を提示する。勿論、物語も出来事を発生した順序によって提示するから、物語の中にも因果的な要素が含まれているのは当然なことである。しかし、物語は「因果的説明」のように「原因」と「結果」を直接につなげたり、他の原因を排除する単線的な（linear）説明をしないのである。たとえば、寒さを感じたから、窓を閉めたというように、「原因－結果」という単線的な説明になり、他の代案的な説明を排除してしまうのではなく、この出来事が起きて、そのあとあれが発生した（this happen, then that）という基本的な枠組みを持っている。たとえば、「彼は、寒さを感じて、そのあと窓を閉めた」という文章で、「そのあと」という文章を使って、次の行動の多様性を選ぶことができる。すなわち、彼はヒータをつけたり部屋から出ることもできる。つまり、寒さを感じて、窓を閉めたということは寒さの必然的な結果ではなく、そのため発生しうる様々な結果の1つにすぎないということである。

つまり、ここでは教師は我々の周囲で発生しうる様々な問題とその解決策を子どもに考えさせる。たとえば送水管が切断されたらどこで水を求めればいいのか、食糧は？、電気とガソリンがなければどうすればいいのか？というような具合である。

このような物語モデルはすでに指摘したように、子どもたちの情動的反応を喚起することができる。つまり、子どもたちはこのような状況におかれた人々の恐怖や、また共同体の維持のために努力している人たちの苦しみ、希望などをこれまでの自分たちの諸体験、諸経験——ここには授業の中に感じた体験も含まれている——のすべてを総動員した想像をはたらかせる。そして、それを共同体を守るために努力している人々に重ね合わせ、まるで物語の登場人物の身になったかのように同化体験することが可能になるのである。

ここで教師が念頭にいれるべきことは、子どもの情動的反応の喚起だけではなく、設定した状況に対する多様な解決策を求めること（たとえば、食糧とガソリンを求めるために必要な方法）を通しての、子どもたちの思考の拡張（たとえば、普段、生活用品はどのようなルートによって我々の手に入るのかなど）を求めるべきということである。これがいわゆる物語授業が求めている複線的な（multilinear）考え方を育むことである。また教師はこのような問題状況を通して、共同体は様々な下位組織（たとえ

ば食糧や生活用品の運送システムやスーパーマーケット）が複雑に絡み合っているという事実の理解まで子どもの思考を拡張させて行けるのである。

つまり物語授業モデルは、子どもの情動的反応の喚起だけではなく、複線的な子どもの思考の発達とともに思考の拡張を求める授業モデルといえるのである。

この物語の授業モデルの目的は、最初設定した「二項の対比」（生存／破滅）を子どもたちに教えることではない。このような「二項の対比」は思考の拡張とともに情動的反応を喚起するための1つの道具として使われているのにすぎないからである。

結論の部分はこのような対立構造の中で現れた葛藤の解決あるいは調整によって構成されるべきである。つまり共同体は様々な社会有機体が協同し、バランスをとらなければならない力動的な構造だということを子どもたちに認識させるのである。

4. まとめ

Vygotsky と Egan は、共に想像力を創造的活動において欠かすことのできない精神機能だというのはもちろんのこと、想像力は自足的に発達するものではなく、他の精神機能の発達との関係の中で発達していくという点でも見解が一致している。それは Vygotsky にとっての想像力は「システムとしての想像力」であり、Egan にとっては「真の意味での認知活動」である。この「真の意味での認知活動」の意味、は子どもの認知は知識と情報の蓄積、あるいは技術の習得に還元できないものであり、理性的思考、想像力、情動が相互依存的に働いていることを示すことである。また、両者は共に、想像力は他の人間の精神活動と同様に教育を通じて、その発達の可能性を求めることができるという観点をとっている。

しかしながら、Vygotsky と Egan は学校における想像力の位置づけについてやや異なる観点を持っている。

Vygotsky の場合、学校教育で想像力を発達させる方法論として具体的ではないが、文学・芸術教育を取り上げている。Vygotsky が想像力の発達において文学と芸術教育を強調した理由は、結局、想像力において情動の役割を強調していたからと考えられる。というのは長い間、理性的思考と情動は異なる種類の精神活動として扱われてきたためであると考えられる。たとえば、情動は主に美術、詩（文学作品）、音楽のようなものと関連されている精神活動

で、一方理性的思考は論理、科学、計算のようなものと見なされてきたのである（Ratner, 2000）。

このような情動と理性的思考の二分法的考え方はそのまま教育に影響を与え、数学と科学は理性的思考を扱う教科で、子どもの情動を発達させる科目は文学教育と芸術教育だという二分法的な教育形態をもたらした。その結果として、情動と密接な関連があると見なされた想像力は詩人や音楽家、そして美術家と関連があると狭小に認識されてきたのである。

この二分法的教育形態は、想像力の発達は情動の発達による被制約性だけでなく、理性的思考の発達による被制約性をともに持っているという Vygotsky の考え方と矛盾するものと考えられる。つまり、Vygotsky は想像力は芸術的創造物だけでなく、科学技術的創造物を作り上げることにおいても欠かせない活動だと主張している。しかしながら、Vygotsky の想像力の発達におけるこのような文学と芸術教育のみの強調は精神発達を自足的機能として発達するものではなく、システムとして発達していくという彼の理論と矛盾すると考えられるのである。

一方、Egan の場合、学校教育で想像力の活性化の方法論として、いままで優位を占めてきた授業モデルとは違う授業モデルを提示している。それが物語授業モデルである。さらに Egan は、物語授業モデルが文学教科に限られるものではなく、一般に理性的思考を育む教科として見なされている数学や科学の教科を含む、すべての教科教育に導入されることを強く主張している。

しかし、Egan は物語授業での教師の役割を強調しているが、そのモデルを見る限りでは、実際の教育の現場で行なわれる場合、授業を行なう教師の具体的役割、つまり、授業に参加する子どもたちの反応や質問に対する教師の応じ方や教師と子どもがどのようにやりとりをするべきかについての具体的な説明はないのである。またそれが一斉授業のかたちで行なわれるのか、それとも仲間同士が協力するいわゆる討論のかたちで行なわれるのかというような、具体的な方向提示がないのである。

このような、Egan の物語授業モデルが持っている不明確さを、教育の現場で実践を通して、その授業のプロセスを詳しく分析し、明らかにする必要があると考えられる。このような実践があってはじめて物語授業モデルの精練化と具体化が可能になるのであろう。

Egan の物語授業モデルは、正規の教授状況で特権化されている論理数学能力以外の想像力にも目を向けたいという願望から生じてきたものだということができるのであろう。さらに、両者（理性的思考

と想像力)をとともに学校教育の中で位置づけようとした意味で意義があると考えられる。またこのような試みがあるからこそ、Vygotskyが言っている教育を通じた「システムとしての想像力の発達」と「真の意味での認知活動」が可能になるのではないかと考えられる。

引用文献

- 内田伸子 1986 ごっこからファンタジーへ：子どもの想像世界 東京：新曜社。
- 内田伸子 1994 想像力：創造の泉をさぐる 東京：講談社。
- Egan, K. 1983 *Education and Psychology: Plato, Piaget, and Scientific Psychology*. New York: Teachers College Press.
- Egan, K. 1988 *Teaching as Story Telling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. Chicago: University of Chicago Press.
- Egan, K. 1992 *Imagination in teaching and learning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Egan, K. 1997 *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- John-Steiner, V. & Meehan, T.M. 2000 Creativity and Collaboration in Knowledge Construction. In C.D. Lee. & P. Smagorinsky (Eds.), *Vygotskian Perspectives on Literary Research* (pp.31-48).
- Smolucha, F. 1992 A Reconstruction of Vygotsky's Theory of Creativity. *Creativity Research Journal*, 5, 49-67.
- Piaget, J. 1962 *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bruner, J.S. 1985 Narrative and Paradigmatic Modes of Thought. In E.W. Eisner (Ed.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing* (pp.97-115). Chicago: National Society for the Study of Education.
- 守屋慶子 1994 子どもとファンタジ 東京：新曜社。
- Lyle, S. 2000 Narrative Understanding: Developing a Theoretical Context for Understanding How Children Make Meaning in Classroom Settings. *Journal of Curriculum Studies*, vol.32, no.1, pp.45-63.
- Ratner, C. 2000 A Cultural-Psychological Analysis of Emotions. *Culture and Psychology*, vol.6, pp.5-39.
- Van der Veer, J. & Valsiner, J. 1994 *The Vygotsky Reader*. Cambridge, Mass: Basil Blackwell.
- ヴィゴツキー, L.S. 1978 『思考と言語』(柴田義松訳) 東京：明治図書。
- ヴィゴツキー, L.S. 1979 『子どもの想像力と創造』(福井研介訳) 新読書社。
- ヴィゴツキー, L.S. 1989 ごっこ遊びの世界：虚構場面の創造と乳幼児の発達(神谷栄司訳) 法政出版。
- ヴィゴツキー, L.S. 2000 『子どもの心はつくられるーヴィゴツキーの心理学講義』(広瀬信雄訳) 新読書社。
- Vygotsky, L.S. 1997 *Educational Psychology*. Boca Raton, FL: Ingram.
- Wells, G. 1986 *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. London: Hodder and Stoughton.

— 2001. 9. 28 受稿 —