

教育過程における認識と感情の統合

——融合教育(Confluent Education)の理論と実践——

小柳正司

1 融合教育とは何か

「認知(cognition), 感情(feeling), 情動(action), 動機づけ(motivation), これらは抽象化によってひとつひとつ分離することができるけれども, しかし, どれひとつとして他のものから独立して機能することはできない。」¹⁾

人間の認知能力を感情や情動, 意志の働きから分離することはできない。これは, ある意味では, 常識的な考え方だと言えよう。しかし, 実際の教育場面において, 認知や感情, あるいは情動, 意志といったものをひとつの学習過程の中に適切に統合し組織化することは, きわめて困難な事柄である。

本稿でとりあげる融合教育(confluent education)は, 学習過程における認知的側面(cognitive aspect)と情意的側面(affective aspect)の統合をめざす教育実践である。(情意的側面には, 感情, 情動, 意志が含まれる。)融合教育の基本的な考え方は, 次のように要約されている。

「融合教育は, 思考と感情を, 双方にとって有益となるような形で結合することを意図している。思考は, 時には, 認知的領域とも言われる。感情と情動は, 情意的領域に属する。融合教育は, これら両者を統合することによって, より全体的(holistic)な, あるいは合一的(together)な行動をもたらす。私たちは, 情動と知的活動を対立させ衝突させるのではなく, 学習者の究極的な幸福と有能さのために, 両者を調和的な関係の中で働かすようにしなければならない。」²⁾

融合教育は, 単に子どもの知的な経験や発達だけではなく, 情動的な経験や発達にも通ずる教育を求める。だが, 融合教育は, いわゆる感情教育(affective education)とも区別されるべきものであり, 学習過程における情意的側面の強調だけにおわるものではない。むしろ, それは, 認知と情意の間に相互作用が行われるような学習経験に力点を置き, 認知と情意の融合を通して, 人間本来の知的活動の在り方を追求しようとするものである。学習は, よそよそしい抽象的な記号操作の習得であるよりも, 自己と世界を貫く意味

(meaning)の秩序を与えるものでなければならない。そのために, 融合教育は, 人間の有機的全体性(organizing wholeness)の実現を通して, 知的活動を個人(person)の生きた経験の流れの中に再び回復しようとするのである。

このように, 融合教育は, 「教育の人間化」(humanizing of education)の課題に取り組むひとつのアプローチであると見なすことができる。融合教育は, 従来の学問中心(discipline-centered)の教育が生徒の感情や情動の働きを無視ないし軽視してきた点を強く批判する。アメリカにおける「教育の人間化」の動きに関しては, 1971年の全米教育協会(NEA)の報告書『70年代及びそれ以後の学校』(邦訳『よみがえる学校』)³⁾がひとつの有力な誘因を提供したと言われていいる。60年代の教育が, 全体として見ると, 体系だった知識の教授と子どもの知的能力の開発を優先課題とする傾向が強かったことに対して, 70年代の「教育の人間化」は, その反動として, 子どもの感情, 情操, 価値観といった側面の重要性を見直し, 科学的知識と道徳的価値観との間のバランスのとれた発達を志向するものであった。融合教育は, こうした教育界全体の方向の変化に対応して, 個人の人格(personality)の調和的全体性を確保するような教育を実現するための具体的な方法論を提示しようとするのである。トマス・ヨーマンズ(Thomas Yeomans)は, 融合教育がめざすのは「人間中心」(person centered)の教育であると述べ, それを次のように説明している。

「教育は, 個人の諸能力, 才能, ユニークさ, 個性を, 彼の全体的可能性へと『導き出す』ことであり, その目的は, 知的, 情動的, 社会的, 及び道徳的な成熟に向けての人格の調和的な発達にある。」⁴⁾

融合教育の実践モデルの開発とその理論化は, カルフォルニア大学サンタバーバラ校を中心に行われている。その中心的指導者であるジョージ・アイザック・ブラウン(George Issac Brown)は, 1971年に, 融合教育に関する最初の書物として, 『人間の学習のための人間の教授』⁵⁾を出版している。これは, フォード財団の援助を受けたパイロット・プロジェクト(通称, フォード=エザレン・プロジェクト)の成果をまとめたものである。このプロジェクトは, 情意的領域を扱

う様々なアプローチ（例えば、サイコ・セラピーのテクニックや感覚訓練、等）を、伝統的な学校カリキュラムの中にどのような形で取り入れることができるのかを探索するものであった。「融合教育」ということばは、このプロジェクトの諸経験の中から生み出された。

その後、フォード＝エザレン・プロジェクトを受け継ぐ形で、同じくフォード財団の資金によって、D R I C E (Development and Research in Confluent Education)というセンターが組織され、教師養成のプログラムや様々な学校段階におけるカリキュラムの開発など、一層広範なプロジェクトが取り組まれた。それらの成果は、1975年に、『生きた教室：融合教育とゲシュタルトによる革新』⁹⁾という書物にまとめられた。

しかしながら、ブラウン自身が認めているように、融合教育は、全体としてみると、理論の整備よりも実践的な試行錯誤が先行している。¹⁰⁾これは、融合教育本来の性格からして、ある程度やむをえないことかもしれない。以下では、融合教育において最も重要な概念となっている「感知」(awareness)の概念に焦点をあてながら、融合教育の基本的な論点を探ってみることにしたい。

2 融合教育の基礎理論： F. パールズのゲシュタルト療法

融合教育は理論的には、フレデリック・パールズ (Frederick S. Perls) のゲシュタルト療法 (Gestalt therapy) を背景としている。ただし、ゲシュタルト療法は、ゲシュタルト心理学と直接的な関係は見られず、系譜的には、C. ロジャーズ (Carl Rogers) や A. マズロー (A. H. Maslow) などのヒューマンスティック・サイコロジーに属していると見てよい。本来、「ゲシュタルト」ということばが諸部分の機械的な総和以上の全体性を意味するように、ゲシュタルト療法は、個人の人格 (personality) を統合的な全一体と見なしており、個人の人格が潜在的に有する統合 (integration) または総合 (synthesis) の働きを意識的にコントロールすることによって、人格の変容または発達を促そうとする。パールズは、第一次世界大戦後のドイツで心理分析家 (psychoanalyst) として訓練を受け、その後、クルト・ゴールドシュタイン (Kurt Goldstein) のもとでゲシュタルト心理学を学び、さらに、ウィルヘルム・ライヒ (Wilhelm Reich) の影響を受けて「性格分析」 (character analysis) の研究を行った。1941～42年以降、彼は、「人格総合」 (personality integration) の理論とテクニックを独自に開発しはじめ、1965年の著書⁹⁾においてはじめて「ゲシュタルト療法」の語を使用した。

パールズは、先程触れたフォード＝エザレン・プロジェクトの参加者たちにゲシュタルト療法のテクニックを直接指導する機会をもっている。⁹⁾

パールズのゲシュタルト療法の中心概念は、<awareness of self>、つまり強いて訳せば「自己の感知」というものである。¹⁰⁾ <awareness> (感知) というのは、自分の「今ここ」 (Here and Now) における生の経験にはっきりと意識を向けるということである。これは、一見簡単なことのように見えて、実際はかなり困難なことである。というのも、大程の場合、われわれは、「今ここ」における生の経験をあるがままのものとして受け取ることをしないで、それに対して直ちに「善い」「悪い」「愚かしい」などの概念的な判断 (judgement) を下しがちだからである。言い換えれば、あらゆる経験は、“thinking machine” というフィルターを通過させられ、この“thinking machine” の是認を得ることなしには意識に受け入れられないのである。「経験する」 (experiencing) ということとは、「～について考える」 (thinking about) ということと混同され、それにとって代られてしまう。

例えば、ある人が「私はまたしても怒りにかかれて妻をなぐってしまった」と訴えるとき、彼は、単に、既に起った過去の出来事について語っているにすぎない。そこで、彼にこう尋ねてみる。「今、あなたは何を感じていますか。」彼はこう答える。「私は、今、自分のことを全く愚かしい人間だと思っている。私は、同じ愚かしい行為をまたしても繰り返してしまった。」しかし、彼は、依然として、「今ここ」 (Here and Now) におけるあるがままの自分自身について語っていない。彼は、単に、過去における自分の行為についての今現在の判断を語っているにすぎない。¹¹⁾

<awareness> (感知) は、パールズによって、「知力 (mind) を減して感覚 (sense) に至る」活動と表現されている。¹²⁾あるいは、また、J. S. シムキン (James S. Simkin) によって、「一次的感覚様式の再感覚化 (resensitization of primary sensory modalities)」とも表現されている。¹³⁾ <awareness> (感知) は、いわば、知的判断に先立つ経験の第一義的な現象の場に直接降りていくことである。その意味では、ゲシュタルト療法は、一種の現象学的アプローチをとっているとも言える。¹⁴⁾

ゲシュタルト療法が「今ここ」 (Here and Now) における「自我の感知」 (awareness of self) を強調するのは、そこに、個人の成長あるいは変化の可能性を見るからである。上の例に戻るならば、彼が自らの「愚かしい」行為を改める唯一の可能性は、現にあるがままの自分の状態を見据えることにある。「私は愚かしい」と言う先程の彼に対して、「今こうして私に話をして

いるときにですか」と問い返してみる。「愚かしい」のは、過去の行為における彼自身であって、今この瞬間における彼自身ではない。今この瞬間における現実の彼は、「愚かしい」という知的判断を「私」に語ることで、「善良な人間」としての役割を「私」に向けて演じてみせている。彼は、自分の過去の行為に対して知的判断を下す一方で、「かくあるべし」という未来の自分についての想像された観念に固執し、今現在の自分からは眼をそむけたままである。ゲシュタルト療法は、過去の自分についての判断や未来の自分についての観念(理想、または目的)からではなくて、何よりもまず、今この瞬間に経験されている自分自身を感知することから、個人の成長あるいは変化を引き出すとするのである。

今現在における自己の状態を感知(aware)するというのは、有機体として十全に経験するというのである。それは、自己の状態についてあれこれ解釈し判断することではなくて、各々の瞬間における自己の経験の流れを当事者として感じ取ることである。言い換えれば、それは、個人の一般的な存在様式としての自己の感情を受容するというのである。それによって、はじめて、個人は実在(reality)と接触することが可能となる。なぜならば、個人は、「今ここ」(Here and Now)における自己の経験をリアルに感知(aware)することを通して、同時に、実在内での自己自身、すなわち、宇宙(universe)の一部となっている自己自身を見出すからである。こうして、「自我の感知」(awareness of self)は、個人と宇宙との一体化を可能とし、個人と宇宙との間にひとつの体制(Gestalt)を打ちたてるのである。

この点に関連して、ブラウンは、<insight>と<outsight>という二つの概念を区別している。<insight>というのは、内省的な閉じられた自己観察である。これに対して、<oughtsight>というのは、特定の時点における個人の情動的反応を、その反応をひき起こした特定の環境と関係づけて捉えることである。すなわち、<oughtsight>は、「特定の時点で人が遭遇する宇宙の特定部分に対して、人がどのような情動的反応を示すかに関係している。」¹⁵⁾ゲシュタルト療法で言う<awareness>(感知)は、まさに、こうした<oughtsight>としての<awareness>に他ならない。そこでは、個人の感情、情動は、個人の内面で完結したものとしてではなく、何よりも、環境との相互作用の産物として捉えられるのである。

パールズの言う<awareness>(感知)は、究極的には、自己と宇宙(社会的諸関係を含む)との一体化の「発見」(discovery)を意味している。われわれは、今現在の自己のリアルな感情の中に、自己と宇宙との

一体化を「発見」する。そして、そこから、われわれは、世界を単に「説明」するのではなく、「理解」(understand)するに至る。パールズにとって、世界の「理解」とは、「意味の発見」(discovery of meaning)ということであり、われわれ一人ひとりの実在的生命(existential life)と世界との内的な諸関連を「発見」するというのである。それによって、われわれは、世界についての新たな経験を次々と自己自身の中に吸収し、自己を変革し、さらに、世界との新たな関係を創出していくことができる。

このような「感知」(awareness)―「発見」(discovery)―「理解」(understanding)という一連の過程は、認知的次元と感情的次元の双方に依拠し、それらを融合している。ここでは、「学習」(learning)という概念自体が変容される。パールズにとって、知識の単なる蓄積としての学習は、世界と自己の「理解」ではなく、「説明」にすぎない。

「私にとって学習とは発見に他ならない。……あなたの頭脳に情報をインプットするだけの学習は、確かに、知識を蓄積し、やがてはあなたを月にいかせるようにもするだろう。しかし、この知識、この二次的情報は、あなたが自分の感覚を消却するときのみ有効性を発揮するのである。……あなたが自分自身の感覚で見たり聞いたり出来事を知ったりするとき、そのかぎりでは、あなたは理解する。しかし、もしあなたが概念を学び情報に働きかけるだけにすぎないならば、あなたは理解しているのではない。ただ説明しているにすぎない。」(傍点小柳)¹⁶⁾

3 融合教育の学習理論

デヴィット・マッカーシー(David N. McCarthy)は、「学習理論としてのゲシュタルト」という論文で、「ゲシュタルト療法は学習の理論である」と述べている。¹⁷⁾このことは、前節で見た<awareness>(感知)の概念から、ある程度知られることである。融合教育が依拠する学習理論は、まさにこの<awareness>を中核とするゲシュタルト学習理論である。

ゲシュタルト学習理論は、「あらゆる認識(knowing)と学習(learning)は、主観的に開始され遂行される」¹⁸⁾という立場をとっている。これは、知覚と行動を組織するのは、人間の原初的な「要求」(need)である、ということの意味している。しかも、この場合、「要求」は、単に飢えや渇きといった生理的要求だけではなく、様々な特殊な知覚をひとつの実体(entity)へと統合すること(マッカーシーは、これを「経験の主観的形成」(subjective shaping of experience)と呼んでいる。¹⁹⁾)をも含むものである。例えば、藪の中で物影に気付いたとき、この主観的な感知(awareness)は、過

去の記憶や既存の観念を次々にその中に統合して、「それは人間である」というひとつの主観的判断に至る。その場合、この一連の過程は、内発的な「要求」に基因するものであって、外的に規定された手続によって進行するのではない。

このように、「経験の主観的形成」の過程を強調するゲシュタルト学習理論は、いわゆる「客観的認識」(object knowing)に対する「主観的認識」(subject knowing)の重要性を認める。²⁰⁾客観的認識は、第一に、認識主体から認識対象を切り離すことが可能だという仮定に立っている。従って、客観的認識においては、認識作用の主体がもつ感情や意志の働きは、認識過程を構成するものとは認められない。第二に、客観的認識は、認識対象を外部的に観察可能なものや測定可能なものに変換したうえで受け取る。その意味で、客観的認識は、「外的準拠」(external reference)に基づく認識方法であると言える。

これに対して、主観的認識は、「内的準拠」(internal reference)に基づく認識方法である。主観的認識においては、何よりも、対象について深く感じ取ること(sensing)が最も根本的な認識のあり方だとされる。対象は、外的な準拠枠に照らして把握されるのではなく、むしろ、認識主体の内的な体験過程に照らして把握される。例えば、雑然とした資料の中に法則性を発見する場合、最初は莫然とした予感が生じ、それが様々な概念や外的対象と結びつけられて、次第に分化され明確化されていくが、その場合、それらの概念や外的対象は、常に、最初に感じられた予感にくり返し照合されるのである。

マッカーシーは、このような主観的認識の議論を踏まえて、「経験作用」(experiencing)→「経験」(experience)→「概念化」(conceptualization)、という学習過程を設定する。

「経験作用」(experiencing)というのは、前概念的な経験の過程であり、言語化される以前の即自的な体験過程のことである。ゲシュタルト療法で言う<awareness>(感知)は、まさにこの「経験作用」をはっきりと自覚することである。それは、全体的情景についての莫然とした感得(sensing)である。

次に、この「経験作用」が既存の言葉や概念と相互作用してひとつの観念となるとき、それは「経験」(experience)と呼ばれる。先の「経験作用」における内包的(implicit)な感情の流れは、ここに、明示的(explicit)な表現を与えられる。

次に、「概念化」(conceptualization)とは、この明示的となった観念を再び自己自身へと内面化し、それを始源の感情に統合する作用のことである。言い換えれば、それは「内的準拠」の過程である。これによ

て、観念は新たな「経験作用」を呼び起こし、観念自体をさらに精緻化していく。マッカーシーは、この過程、すなわち「経験作用から概念化へ、さらに統合へ、そこから再び経験作用へ」という動きは、ゲシュタルト学習論の礎石である。²¹⁾と述べている。

「内的準拠」に基づく主観的認識は、以上のようにきわめて流動的な性質をもち、公共的に妥当な知識を必ずしも保障するものではない。それゆえに、主観的認識は、どちらかと言えば、これまで一般的には無視される傾向が強かった。しかしながら、認識というものが外界に対する受動的な模写ではないかぎり、対象をまず全体的に感じ取り、その感じに絶えず準拠しながらひとつの概念なり観念なりを分化・形成していく過程は、われわれの認識過程全体の中で重要な位置をしめるものと認められなければならない。

融合教育がゲシュタルト学習理論による主観的認識の意義を認めるのは、第一に、それが認識(knowing)と感情(feeling)との融合をもたらすからである。既に見たように、主観的認識は対象の全体的感得(holistic sensing)から出発し、そして、この全体的感得が次第に分化され明示的な表現を与えられていく過程は、同時に、明示的な概念や観念が始源の感情(sensation)によって照合され、それと統合されていく過程でもある。

このことが教育過程に対してもつ第二の意義は、生徒が学習過程に直接に専心できるということ、すなわち生徒の側の<personal involvement>をひき起こすということである。外在的对象としての教材内容(subject matter)は、生徒自身の生命過程(living process)と直接に結びつけられ、生徒は教材内容を自分自身の生きた世界(living world)の一部として受け取る。²²⁾

このことは、第三に、生徒が自らの行動に対して「責任」(responsibility)をとるということの意味している。この「責任」は、「～すべし」(should)という外在的な命令に従う能力を意味しない。それは、文字通り「応答できる能力」(response-ability)、すなわち「ある特定の状況において思考、反応、情動をもつ能力」²³⁾を意味している。自己の行動に責任をもつということは、自己の行動に関わるすべての事柄に対して適切に反応できるということである。それは、決して自己中心的な行動を意味しない。責任ある行動とは、自己の内的世界と外的世界との間に適切な関係を発見し、その関係に即して行動を選択するということである。

その意味では、責任ある行動は、「知性的行動」(intelligent behavior)でもある。融合教育は、その独特の学習過程を通して、生徒たちに「知力の知性的使

用」(intelligent use of mind)を学ばせる。²⁴⁾融合教育が主観的認識の意義を強調する第四の、そしておそらくは最大の理由は、ここにある。主観的認識とは、一言で表現するならば、「意味の再主観化」(resubjectivising of meaning)である。²⁵⁾それは、自己の生命過程(living process)に即して実在(reality)を捉え、世界を意味づけるということである。それによって、われわれは、実在のコンテクストにおける自己の存在(existence)に対して「責任」をとることが可能となる。融合教育は、「実在への適切な反応と定義される知性的行動の増大」を、その究極の目的としている。²⁶⁾

4 融合教育と教師

融合教育は、学習過程における生徒の今現在の感情(feeling)、要求(need)、存在状態(state of being)、等を重視するという点で、一種の児童中心の教育であるとも見られよう。融合教育が行われる「生きた教室」(live classroom)を、ブラウンは次のように描いている。「生徒たちは、彼らの能力の許すかぎり、彼らの学習に責任をもつ。教師によって、生徒は、各自純粋に一人の人間として見なされ扱われる。そして、生徒は、学習を可能なかぎり個人的に独自のものとして遂行する主体となって、教授＝学習過程に参加する。」²⁷⁾ここでは、教師から生徒への情報の一方向的な流れは否定され、直接的であろうと間接的であろうと、教師の絶対的なコントロールは排除される。

しかしながら、融合教育においては、教師の役割は特別に重要なものと考えられている。ある意味では、教室における融合教育の成否は、一人ひとりの教師の資質にかかっていると言える。

第一に、融合教育においては、教師は、教授用のマニュアルに即して効率よく授業を展開するテクニシャン(technician)ではなく、その場の生徒一人ひとりの個性的な感情や要求に適切に対応しながら、その時々々の授業を創造していくアーティスト(artist)でなければならない。それは、単に外在的な知識や知的操作だけでなく、生徒一人ひとりの内面的な感情や要求をも、カリキュラムを構成する正当な要素として認めるということである。融合教育においては、教師は、次のような設問を絶えず念頭に置くことを求められる。すなわち、「私が教えている内容について、生徒は今どう感じているのだろうか。この内容と生徒の生活との間にいかなる関係を築いたらよいのだろうか。」²⁸⁾

しかしながら、通常、教師は、その瞬間のあるがままの子どもよりも、むしろ「子ども」という概念をそこに見、「教授者」としての観点から子どもの感情や要求を処理しがちである。融合教育が強調するのは、教師が、子どもの反応に対して解釈を下したり、授業

の展開に即して子どもの反応を巧みに処理したりすることではなくて、子どもの反応を通して、子どもの生の感情や要求を受け取り、子どもを生きた個人(living person)として理解することである。教師は、生徒の今現在における主観的感情に「共感」(sympathise)し、それに「感情移入」(empathise)することができなければならない。要するに、融合教育が教師の資質として求める第二の点は、眼前の子どもをあるがままに「感知」(aware)するということである。²⁹⁾

それとともに、第三に、融合教育においては、授業場面における教師自身の「自己感知」(awareness of self)が、教師の重要な資質として求められる。G・メッツ(Geri Metz)は、自らの個人的体験を踏まえて、ゲシュタルト療法の感知訓練(awareness training)は、「あらゆる教師にとって死活的に重要であり、あらゆる教師養成の一部とならなければならない」と述べている。³⁰⁾それは、融合教育において教師が生徒に求めるものを、教師自らも実践するということである。この場合に教師に求められる「自己感知」とは、一般的な意味での個人的、私的領域に対する自己感知ではなく、まさに「教授者としての役割」(teaching role)を演じているときの自己の感知である。³¹⁾教師は、「教授者」としての自己の行為によって、生徒を含む授業場面全体に関係しているときの今現在の自分に、どのような反応がひき起こされているか、また、自己の教授者としての要求(need)がどのように満足され、あるいは満足されないか、等について感知できなければならない。教師の「自己感知」は、教師が自らの「責任」(responsibility)、すなわち教師としての「応答能力」(response-ability)を高めるための基礎である。そして、教師は、このような「自己感知」の中で、生徒そのものをも感知する。教師は、「生徒が反応するときに、自分がどのように感じているのかを感知する」³²⁾ことによって、はじめて、生徒の内面の感情や要求に共感し、それらを理解することが可能となる。創造的な授業過程において、「教師が活用しなければならない第一のものは、自己自身である。」³³⁾

5 融合教育の実践

既に見たように、融合教育は、カリキュラムの内容の伝達そのものよりも、その内容に出会ったときの生徒の生の経験に焦点を置く。従って、融合教育は、同一の教材を同一の割合で同一の目標に向けて学習する「閉じた学習状況」(closed situation)に対して、生徒がそれぞれ自己の経験を自由に感知(aware)し、表現できる「開かれた学習状況」(open situation)を必要とする。融合教育においては、単に課題が外側から提示されるだけでなく、生徒がその課題を自らの生活過程

(living process)の一部として経験し、それに専心すること(involverment)が、何よりも肝要なこととされる。スティーヴン・ボガード(steven R.Bogard)は、数学における融合教育について論じた論文の中で、この「開かれた学習状況」について、次のように述べている。

「創造的な数学教育が第一に目ざすことは、生徒が観念や観念の諸結果を経験し、それによって、諸概念が彼に対して実在的な意味をもつことができるような——つまり、真の理解を生ずることができるような——状況を提供することである。」(傍点小柳)

34)

例えば、ボガードは、数学において、一つの問題に対して一つの解答を求めさせる場合でも、生徒たちをできるだけ問題そのものの渦中(middle of the problem)に置くことによって、問題を多様な角度から捉えさせることが重要だと考えている。彼は、いわゆるマル・バツ式思考(right-wrong thinking)に導く「閉じた質問」(closed question)と、「特異思考」(differential thinking)に導く「開かれた質問」(open question)とを、次のように対比して示している。

閉じた質問：赤いビーズが3つと、青いビーズが4つあります。全部あわせるといくつになりますか。
そこから4つ取ると、残りはいくつになりますか。
開かれた質問：8つのビーズがあります。それらを2つ以上のパターンで並べてみて下さい。

閉じた質問：穴の深さと幅を測定しなさい。
開かれた質問：ものさしを使わないで、できるだけ色々な方法で、穴の深さと幅の割合を測定しなさい。それらの結果を比較し、コメントしなさい。

「開かれた学習状況」の重要性は、単に数学だけに限らず、融合教育のあらゆる実践についても言えることである。ビッグズ(Edith E.Biggs)とマククリーン(James R.MacLean)は、「開かれた学習状況」にとっての二つの必要条件を提示している。すなわち、①子どもは何事かを為さなければならない。②子どもは、自分の行動の手順や結果について、何らかの仕方で伝達することを許さなければならない。³⁵⁾

アニタ・カサリーノ(Anita Cassarino)は、寄生植物を扱った理科の授業について、次のような興味深い報告をしている。³⁶⁾彼女は、授業の始めに、緑色植物とは対照的な、依存的な生活をしている植物があることを説明する。この場合、キノコとカビが取り上げられる。その次に、生徒は、キノコを観察しそれを描くこと、顕微鏡でカビを観察しその様子を描くこと、シャーレの中のカビの様子を観察しそれについて話し

合うこと、の三つの課題を、グループごとにそれぞれローテーションを組んで順に行う。教師は、三番目の課題に生徒とともに加わり、カビは種子から発芽するのではなく、胞子が空中を浮遊し、それが好ましい条件下に付着すると成長し始めることを生徒に説明する。このとき、カサリーノは、シャーレの中でカビとカビが付着している食べ物との間にどのような会話が行われているだろうかと、とっさに尋ねてみた。すると、生徒たちは、次のような会話を次々と披露した。他の課題に従事していた生徒たちは、それぞれの課題遂行の手を休めて、それらに聞き入った。

食べ物：僕から早く離れてくれよ。

カビ：やだね。

食べ物：きみのお母さんに言いつけるよ。

カビ：言いつけたらいいだろう。

食べ物：きみは僕に取りついているつもりだな。

カビ：そのとおりさ。

食べ物：僕に取りついていると、きみはだらしく見えるよ。

食べ物：きみは僕に取りつくことはできないよ。できっこないさ。

カビ：いや、できるとも。ガオー！

食べ物：ワー！

カサリーノのとっさの質問は、まさに「開かれた質問」であって、何か特定の正解を求める「閉じた質問」ではない。これによって、生徒は、カビという外在的な観察対象を自分たちの生きた経験の世界の中に取り込み、カビと食物の関係を、いじめっ子-いじめられっ子の関係として捉え直している。カサリーノは、この種の会話を通して、子どもたちは、教師から科学的な説明を教えられるときよりも、カビと食物との関係をいきいきと理解することができたと言っている。

註

- 1) Nevitt Sanford, "The Development of Cognitive-Affective Processes through Education," in Eli M.Bower & William G.Hollister (eds.), Behavioral Science Frontiers in Education (New York:John Wiley, 1967), P.79.
- 2) George I.Brown (ed.), The Live Classroom: Innovation Through Confluent Education and Gestalt (New York:Viking Press, 1975),P.3.
- 3) NEA, Schools for the 70's and Beyond:A Call

- to Action, NEA, 1971. (山本正訳 『よみがえる学校』, サイマル出版会, 1976.)
- 4) Thomas Yeomans, "Search for a Working Model: Gestalt, Psychosynthesis, and Confluent Education," in George I. Brown (ed.), op. cit., P.151.
 - 5) Georg I. Brown, Human Teaching for Human Learning: An Introduction to Confluent Education (New York: Viking Press, 1971)
 - 6) George I. Brown (ed.), The Live Classroom: Innovation Through Confluent Education and Gestalt (New York: Viking Press, 1975)
 - 7) Ibid., P.98.
 - 8) Frederick S. Perls, Ralph F. Hefferline, & Paul Goodman, Gestalt Therapy: Excitement and Growth in Human Personality (New York: Dell, 1965)
 - 9) Gloria A. Castillo, Left-Hand Teaching: Lessons in Affective Education (New York: Praeger Publishers, 1974), P.4.
 - 10) <awareness>は, ゲシュタルト療法及び融合教育の文脈にそくして「自覚」と訳してよいかもしれない。しかし, 本稿では, 宮城音弥編『岩波小辞典 心理学 第三版』(1973年)に依り, 「感知」と訳しておく。因みに, この辞典では, 「感知[awareness]」を次のように説明している。「物事の意識であるが, 物事に気づくことで, 物事の本質や性質をはっきり認知することではない。(以下略)」(P.37)
 - 11) James S. Simkin, "An Introduction to Gestalt Therapy," in George I. Brown (ed.), The Live Classroom, pp.41-42.
 - 12) Ibid., P.38.
 - 13) Ibid., P.38.
 - 14) ウィルソン・ヴァン・デューセンは, ゲシュタルト療法は, 現象学的アプローチを実存的理論と統一するただひとつの心理療法だと述べている。W. Van Dusen, "Existential Analytic Psychotherapy," in American Journal of Psychoanalysis, 1960, P.35.
 - 15) George I. Brown, Human Teaching for Human Learning, P.248.
 - 16) Frederick S. Perls, Gestalt Therapy Verbatim (Lafayette, Calif.: Real People Press, 1969) P.25.
 - 17) David N. MacCarthy, "Gestalt as Learning Theory," in George I. Brown (ed.), The Live Classroom, P.46.
 - 18) Ibid., P.47.
 - 19) Ibid., P.49.
 - 20) ここでの「主観的認識」「客観的認識」という区別は, カール・ロジャーズに依拠している。(Carl Rogers, "Toward a Science of the Person," in Journal of Humanistic Psychology, Fall 1963)
なお, ゲシュタルト療法及び融合教育は, 全体として, ロジャーズの心理療法の理論からかなりの影響を受けていると思われるが, 筆者はこの点をはっきりと確認してはいない。
 - 21) David N. MacCauthy, "Gestalt as Learning Theory," in George I. Brown (ed.), The Live Classroom, PP.50-50.
 - 22) George I. Brown (ed.), The Live Classroom, P.10.
 - 23) Frederick S. Perls, op.cit., P.65.
 - 24) George I. Brown, "Human is as Confluent Does," in George I. Brown (ed.), The Live Classroom, PP.101-103
 - 25) Stewart B. Shapiro, "Developing Models by 'Unpacking' Confluent Education," in George I. Brown (ed.), The Live Classroom, P.113.
 - 26) Ibid., P.116.
 - 27) George I. Brown (ed.), The Live Classroom, PP.1-2.
 - 28) George I. Brown, "Human is as Confluent Does," in George I. Brown (ed.) The Live Classroom, P.10.
 - 29) George I. Brown, "Awareness Training and Creativity Based on Gestalt Therapy," in George I. Brown (ed.), The Live Classroom, P.33.
 - 30) Geri Metz, "Gestalt and the Transformation," in George I. Brown (ed.), The Live Classroom, P.23.
 - 31) George I. Brown, "Human is as Confluent Does," in George I. Brown (ed.), The Live Classroom, P.105.
 - 32) Gloria A. Castillo, op. cit., P.14.
 - 33) Ibid., P.13.
 - 34) Steven R. Bogad, "Confluence in Mathematics: Can 1+1 Be A Creative Experience?," in George I. Brown (ed.), The Live Classroom, P.196.
 - 35) Edith E. Biggs & James R. MacLean, Freedom to Learn (Tront, Ontario, Canada: Addison-Wesley, Ltd., 1969), P.14.
 - 36) Anita Cassarino, "Gestalt in the Second Grade: Merging of the Inner and Outer Worlds," in George I. Brown (ed.), The Live Classroom, PP.176-177.