

「知的発達と幼児教育」

Intellectual Development and Education of Preschool

天 野 珠 子

Tamako Amano

1. 幼児教育の本来の目的は何か

近年、我が国における教育の普及、というより異常なまでの熱心さは、周知の事実である。特に学校教育はその中心であり、幼稚園から大学まで、進学率は、他の先進国にひけをとらない。

このような情勢は、当然のことながら、各学校機関の増設につながり、社会全体においても、学校教育における価値感が、大きく人間の評価を決定づけている。しかし、こういった学校中心の考え方も、オイルショックによる不景気や「落ちこぼれ」の問題、又、受験戦争への疑問等、識者のみならず、一般的にも、流れにまき込まれながら、次の打開策を検討すべき時期と考える人は多いであろう。

幼児教育においても、当面する問題は例外ではない。ことにここ2、3年の幼児人口の減少は、膨張しすぎた幼児教育施設には、経営難の危機をもたらしはじめている。

しかし、教育を受ける側の人間、つまり幼児からみれば、これは各園が保育の充実に力を入れる結果につながる可能性もあり、教育本来の姿を取りもどす一つの契機となるかもしれない。幼児人口の減少は、やがて、児童、青年人口の減少につながるわけであるから、各教育機関が、当然当面する問題として、真剣に受け取めるべき問題である。

さて、こういった混迷する情勢の中で、幼児教育、特に幼稚園教育の問題を中心に、本来の幼児教育のあるべき姿を考察してみたい。

現在の幼稚園は、その保育目標が文部省より制定され、幼稚園教育要領に基づく領域や、同年齢のクラス別保育が主である事は、公私を問わず多くの園が共通しているが、その教育理念となると、経営者や園長の考え方により大きな差がみられる。

その中でも特に扱い方に問題を投じているのが、知的教育の問題である。

2. 知的教育の捉え方

幼稚園教職員の研究会において、絶えず問題となり、論議されるものの一つに、文字や数の指導をすべきか否か、又は、どのように指導すべきかがある。この問題の是非は後述するとして、文字や数の指導が、知的教育であるといった捉え方が強い。そして、積極的に取り組もうとする園と、反対の立場をとる園に分かれる傾向がみられる。

これらの傾向は、単なる主観的好みの問題としてではなく、そこには当然、理論的根拠があって論じられねばならない。

① 知的教育に積極的に取り組もうとする立場。

この立場は、最近の心理学・生理学に基づく発達理論に負うところが大きい。

発達心理学における発達論の立場は、30年位前まで、ソビエトのアノーヒン (Anokhin, P.K.) やアメリカのゲゼル (Gesell, A.) 等に代表される成熟優位説であった。成熟優位の発達観は教育的には、自然成長論の立場におきかえられる。成熟と、それに伴う教育のかかわりについては、又さまざまな立場があるが、子どもの発達が、ある教育に適した状態になるまで、教育的働きかけは待つべきだ、といった捉え方であった。ところが近年の発達レディネス観は、成熟と学習の関係を、より積極的なものとして捉えるようになってきた。特にソ連のヴィゴツキー (Vygotsky, L.S.) などの発達観の影響が強い。彼は、発達にとって、教育的働きかけが非常に大切であり、子どもがどういう水準にあるかを見究め、それに応じた積極的働きかけを重視する立場をとった。これは、「発達の最近接領域」と呼ばれている。

彼の理論は、成熟優位説を乗り越える、学習のレディ

ネスを教育によってつくり出すことができるという考えで、丁度、ソ連が、宇宙ロケット開発で、アメリカに優位をとった「スプートニク・ショック」に象徴される社会的要請が、ヴィゴツキーの理論を支持する結果となり、早期知的教育の必要性が、幼児教育界に影響を及ぼし、就学前教育に積極的に取り組むようになっていった。その傾向は、当然のことながら、アメリカにも影響を及ぼし、特にブルーナー（Bruner, J.S.）等の研究により早期教育の具体的方策が、検討されはじめた。アメリカの動きは、日本にもいち早く影響を与える結果となった。このような風潮から、我が国の幼児教育界が、幼稚園を、小学校以上の学校制度から区別して、いわゆる「おあそび」としての保育のあり方から、小学校との関連を見通し、幼児期の組織的教育の検討がなされはじめたわけである。

教育問題として、このことを具体的に捉えてみると、そこには更に2つの立場を見出すことができる。

（a）早期才能開発論

能力面で可能性のある幼児を早くから見出し、密度の高い教育をほどこすことでつまり、エリートとなるはずの人間を、幼児の段階から見つけて、早教育による質的高度な人材を世に送り出そうとする目的とつながる。

（b）補償教育（compensatory education）

補償（compensation）とは、防衛機制の一つで、心身の機能が劣っている場合、それを他の面で解消しようとするものであるが、補償教育は、もっと広い意味で、知的、情緒的、身体的、社会的、更には経済的面において問題を持った幼児、又は、持つ可能性のある幼児を早い時期に見出し、就学までに遅れを取りもどそうとするもので、アメリカのヘッドスタート計画等が、その具体的実践として大きく取りあげられたのも記憶にあたらしい。我が国においても、部落解放運動としての同和問題、障害児と普通児との合併教育である統合教育（integrated education）等、全ての子どもが平等に教育を受ける権利を保障するものとして、近年実践される動きが幼児教育の中にも広まりつつあることは、喜ばしいことである。

両者の立場は、能力主義と、それを批判する立場として、全く相反するものであるが、子どもの成長、発達における教育の役割りを積極的なものとして捉えている点では、共通部分があるといえる。両者とも、特に知的発達の面においては、早くから適切な環境による望ましい

能力開発を支持する立場なのである。

このようにしてみると、各園が同じように知的発達に積極的に取り組むといっても、動機の面でかなり異なったものとなろう。一概に賛否の決断をするまえに、充分検討されるべき余地が残されている。

特に知的面のエリート養成主義は、現代日本社会においては、個々の親を取りあげれば、その枠内に子どもを入れたいという望みが多いであろうが、結局は、科学的人材の発掘といった大きな現代世界体制に巻き込まれたものにすぎないのではないか。有名大学、一流企業を最終目的とした大きな渦の中に、幼児を巻き込む結果を、気づかずして幼児教育者が、お先棒をかつぐ結果をなしていないか。教育の最終目的が、現代社会への順応としてではなく、もっと先を目通した人間性の育成でなくてはならないと思われる。

② 知的教育に反対する立場

知的教育が、一斉保育による断片的、文字や数の指導として実践されることを意味するなら、当然反対の立場をとる保育者は少なくないであろう。

そして、その代りとして強張されるのが、情操教育、健康教育、社会性の育成、自由保育、しつけ重視等、実にさまざまな個性的教育である。又、ピアジェの発達観から、具体的体験の重視、なんでも実践の風潮も起って来るのである。

しかし周知のごとく、幼児の発達は、部分的発達の促進で効果のあがるものではない。全般的な相互の身心の影響を無視することは大きな危険である。アメリカの心理学者で、「スタンフォード・ビネー知能検査」を作成したターマン（Terman, L.M.）という学者は、高知能児（I.Q. 130以上）1500人について調査しているがそれによると、高知能児の特徴として、①身体発育がよい、②学校の成績がよい、③興味が多方面である、④情緒が安定し、社会的適応性が高い、等をあげ知能の発達は決して他の精神的特性を犠牲にしている、と述べている。

例えば、情操教育であるが、これは音楽リズムや造形活動、宗教、行事等を重視するという教育につながる。そして、知的なものは、そういった下地が充分幼児期になされてはじめて、小学校に入ってからなされればよい、という主張である。しかし情操教育は、知的発達をふまえた上で成り立つことを見落してはならない。花の名を知る——美しい、仕事なりあそびをする——充実感や喜び、というように、相互に影響しあって発達していく。

身体発達にしる、社会性発達にしる、未分化な幼児期は、互いに影響しあっているのである。

ただここで問題なのは、先に述べたように、断片的知識の詰め込みとしての教育を知的教育と捉えるなら、この立場も当然の見解といえよう。

そこで次に、本来の目的である知的発達、及び幼児の知的教育とは何か、について考察してみる必要がある。

3. 心理学的にみた知的発達観と知的教育論

心理学的発達論の中で、知的面がどのように捉えられているか、又最近の幼児教育にどのように示唆的なものがあるかを、幾人かの説を紹介して検討してみることとする。

○ブルナー (Bruner, J.S.)

人間の能力の可能性を理論的根拠にもとずき立証しようと試みたアメリカのブルナーは、人間の行動の発達を理解するのに、自分の周囲の環境（大きくは世界）を“知る”働きが本質的なものであると捉え、環境からのさまざまな刺激（情報）を自分の中にとり入れ、どのように積極的に処理していくか（どのように概念化し、どのような秩序で整理していくかということ）を解明しようとした。

彼は、自分の内部に世界のモデル（表象）をつくっていく技術を、表象作用と考え、表象活動の法則性として、①人間の生得的能力、②時代的、地域的、つまり文化的性格、の二つをあげ、それ等の関係により、知的発達は自分の経験をどういう手段を用いて表象するかで、三つの様式で説明している。

1. 動作を媒介とした動作的表象
2. 知覚的なイメージを媒介とした映像的表象
3. 言語、記号を媒介とした象徴的表象。

発達の順序としては、動作的表象から順次進むが、この三段階は、各々が独自性を保ちながらも、相互に変換可能なものとして受けとめている。例えば、矛盾する情報を、階層的に体制化して、今までのモデルをつくりかえて新しい統合をうみ出す。このことが、新しい表象作用の展開を促す生産力となっていると考える。更にそのような時、子ども達は、誤った判断をくだすことがあるが、これを「成長に伴うエラー」(growth error)といって「新しい可能性に気づきはじめたからこそ犯すあやまちである」と評価している。つまり内面的活動の変化の様相としての誤りを積極的に評価している。何故なら、次の段階では、矛盾や誤りに気づき、その自覚に促されて、それらを統合、修正して、あらたな関係概念の

獲得へと進むことが出来るからである。ブルナーは、こうした発想に言語の役割（象徴的表象）を重視し、レディネスは、待つものではなく、教育的環境により、つくりだしていくものであるという見解をとる。つまり早期能力開発の可能性を示唆している。彼は「どの教科でも、知的性格をそのまま保って発達のどの段階の子どもにも効果的に教えることができる。」と述べている。又、特殊な課題や技術をこま切れの知識と、それらの占める位置や関連を把握できないで学習させるやり方は、教育（学習）の効果を省みない不経済で非能率的のみならず、次の段階で学ぶものへ通じる一般化や構造化を困難にさせ記憶中心の暗記の学習となる。更に一般的原理を発見出来なかった学習は、発見や予測に対する知的好奇心を生み出すことが出来ない。」とも述べている。そして初期における基礎共通的教育課程を設定し、教師と子どもとの知的連続性、同質性を顕在化していくような教育課程の創造をよびかけている。その中で子ども自身が発見的に身につけていくという、学習主体の能動性を最大限開発し、それをもとにしなければ、知的構造の主体化がはかれず生きて働く知性とはならない、と強張した。この意見は、大きく教育界に波紋をなげ、特に早期能力開発主義者の支持を得た。

○ハント (Hunt, J.McV.)

イリノイ大学名誉教授のハントが、1961年に出版した「知能と経験」(Intelligence and experience)は、新しい知能観の代表として、幼児の知的教育に影響を与えた。彼は、カナダの心理学者ヘップ (Hebb, D.O.) の影響を受け、更にピアジェ理論を、進歩主義的立場で再解釈し、心理学的知能理論を教育の方法へと関連づけている点で大きな意味がある。

ハントの知能観

1. 知能を「一般化された情報処理の方略」として捉える。（「方略」とは、ピアジェの「シエマ」と同じような意味）

環境についての情報に基づいて、適応的な反応を選択したり、構成したりする一般的な手順が知能である。

彼は、人間の心内機構を、コンピュータープログラムになぞらえて、理解していこうという試みが目立つ。つまり、外部からのさまざまな情報を受け入れ、一つのカテゴリーにまとめたり、概念化するプロセスを、データを処理するコンピューターのプログラムにあてはめ、そのようなものが知能だという。

2. 知能発達における経験の重視

全ての発達における経験の重視は、決して目新しいものではないが、彼は特に、行動の発達におよぼす初期経験を重視する立場をとっている。知能の機構を、はっきり概念化し、又、動物や乳幼児に関する膨大なデータを手際よく呈示した。それにより、経験を通し新しい情報を既成の枠組に同化、調節し、課題を徐々に変化させ困難にしていくことが、一つの方略発達の促進に有効であると説く。

3. 動機づけの重視

情報処理の方略の発達を推進している力として、情報処理と活動に内在する動機づけあるいは、内発的動機づけの存在を、彼は力説した。

従来の心理学においては、生体に行動を誘発させ、学習をおこなわせるためには、不快な緊張感（例、動物一飢え、渇き、子ども一叱る、おどかさ、等）を与え、その不快（動因）を減らそうとしての行動が、学習を容易にさせるという説（サーカスの動物訓練、スパルタ式教育等）と、一方、発達特に知的発達は、環境条件とは無関係に、生得的な生物学的要因によって自動的に獲得されていく、といった立場があった。彼はその両方とも鋭く批判して、人間を含む高等動物は、本来活動的で好奇心が強く、絶えず環境と情動的交渉をしている。つまり、環境と主体との情動的交渉のうちに発達を推進する力が潜んでいる。そしてこの推進力を「内発的動機づけ」と呼んだ。子どもに、彼がすでに持っている知的能力や知識との間に絶えず適度な「ずれ」をもたらすような環境条件を整えてやることによって、自発的探索を誘い、出会った環境が、すでに貯えられている情報との間に適切な対応があり、しかもそれをやや修正するような時発達が促進される。しかし、現代の心理学では、このずれの大きさを前もって明らかにすることは難しい。しかしさまざまな刺激に対して、自分で選択し、反応する機会を子どもに与えた時、子どもが自発的興味や驚きをもって接する刺激は、この「ずれ」の適切さを示す最もよい手がかりになるのではないかと考える。

以上のような考えから、彼は教育への示唆を与えているのであるが、彼自身は、具体的幼児教育の方法は述べていない。ただ、次のようなことを記している。

「幼児が、新しく獲得した再認という喜びによって、物や人や状況に愛着を持つようになるにつれて、幼児が、それらを保持したり、誘起したり、操作したりするような意図的な活動を、できるだけ多様性をもって利用できるようにすることが最も大切なことであろう。いったん、新奇なものへの興味があらわれたら、子どもがうま

く操作したり、処理したりするような教材や、模倣するためのいろいろなモデルを与えることが重要である。私が、「対応の問題」とよぶものについては、現在のところまだほとんど知られていないので、就学前の一斉指導方式で学習過程を画一的におこなうかわりに、個々の幼児の自発的興味を重視するモンテッソーリ(Montessori, M.)の原理に従うことが重要であろう。」(『乳幼児教育の新しい役割』p. 111)

要約すれば、子どもに内発的動機の誘発や自発的探求心を許すような幼児教育をしなければならないということで、具体的教育法として、モンテッソーリ教育法をあげている。

○ソビエト心理学における知的発達

近年におけるソビエト心理学で、精神発達理論の基礎をつくったのは、ヴィゴツキーである。彼の言語と思考過程の関連については先にも簡単に述べたし、多くの文献に、ピアジェとの対比で述べられているので、ここでは省略し、彼の理論を背景とした以後の研究をとりあげる。

ソビエト心理学においても、発達の要因が、生体と環境の相互作用であると捉えている点では、他の国の考え方と同じである。しかし「環境」を、過去の人々の行動と認識の結果の凝縮された性質と捉え、環境に働きかける生体の活動も、積極的、能動的な「獲得行動」であり、獲得の手段として、大人（親や教師）の媒介があってはじめて可能、という立場が取られている。そして、媒介の方法として、模倣、共同の実践、言語の三つの役割りが強張される傾向にある。ただ、ソビエト心理学が、その社会体制からいって、他国と異なる前述の共通部分があると同時に、人による見解や立場の相異もかなりあるので、その一部を、知的発達と教育の問題にのみ絞って取りあげてみよう。

・ザンコフ (Занков, Л.Б.)

彼は、ヴィゴツキーの考え方を支持して、教師の役割りを、「発達の最近接領域」をつくりだし、かつその水準まで子どもを、ひきあげることだという立場を取りながらも、その際の子どもの行動を、模倣や言語重視だけでなく、子どもの自主的努力による問題解決を重視する立場をとった。

しかし、ザンコフのいう「自主性」の重視は他のヴィゴツキー学派の人々からいえば、概念の本質的発見にはいたらず、経験的知識の獲得に止まると批判されている。

・ルリヤ (Luria, A.R.)

ルリヤも、ヴィゴツキーの考え方を発展させる立場をとっている。彼は、子どもの知的発達のもととなる認識を、言語習得と強く関連づけている。つまり、言語体系を獲得することによって、子どもの基本的心理過程は再編成され、感性的経験の段階から、一般化、概念化された認識へと進む、という考えである。

・コスチューク (Костюк, Г.С.)

コスチュークは、ソビエト心理学における発達論の主流であるヴィゴツキー学派とは別の見解をとる。

教育的働きかけは、子どもに直接的に作用するものではなく、同じ働きかけをしても、各子どものもつ意欲や態度、傾向によって、その結果は違ったものになる。教育的働きかけが、子どもの知的発達を左右するのは、いうまでもないが、働きかけは単に一方向であってはならず、子どもの知的発達が教育的働きかけに逆に作用する点も考えなければならないと主張した。又、教育というのは、子どもの傾向や意欲をうまくひき出し、子どもの中に自己運動を起すもので、人格の発達は、子どもの内的、必然的な「自己運動」として理解できるともいっている。

現代ソビエトの知的発達と教育のかかわりを一般的に捉えてみると、初期の発達において、言語行為を獲得し、それをもとに、環境との接触は、直接的にも、又周囲の人々の言語行為を介してもおこなわれる。大人は、言語行為の媒介によって、子どもを人類の集団思考の結果に参加させ、更に多くの世代の努力によって形成された世界認識のやり方、すなわち、事物や現象を言語行為に定着された概念に一般化する仕方を伝えることによって知的発達を促す。そして、教育は、教師が子どもがそれまでに習得している活動様式の現水準より難しいものを学習課題として設定し、その困難度は、課題に含まれる要求が、そこに生じた矛盾を自覚させ、矛盾の解決を助ける仕方を自主的に発見することを可能にする程度のものでなければならないのだ、という事になる。

○ピアジェ理論とカミイの教育

あまりにも有名であり、又膨大なピアジェ理論の紹介は、一言で述べることに抵抗を感じるので、ここでは、ピアジェ理論をもとに最近、アメリカにおいて教育の現場へ適用しようと試みられているカミイ (Kamii, C.) が中心となった教育への応用の方に重点をあてることにする。

ピアジェが、実験により明らかにした子どもの認識活動の種類は多々あり、認識活動を関連づけて、順序性の備わった段階にまとめていることは、一般的によく知られている。発達のある段階から、次の段階への移行は、着実な歩みが必要であるとして、次のように段階づけた。

幼児教育の基本的機能は、子どもの「感覚運動的知能の段階」(1才半～2才)に獲得した実用的な認識の構造を、表象面で再構成はじめる時期にある。この段階を「前概念的知能の段階」(2～4才位)として、個々のものの同一性を認めることができないこと、一般的クラスが存在しないこと、という特徴をあげた。

次が「直観的思考の段階」(4～7・8才)で、思考が知覚に支配され、又、思考は、活動とも未分化の時代で、従って、「知的自己中心性」という特質を持つ。

以上のように、段階を着実に、しかも、充実して経過することが発達には必要である。そして、着実な発達の变化は、常に「同化」と「調節」の繰り返しによりおこなわれる、と説く。

※「同化」とは、主体が環境に働きかけ、これを変化して、内部にとり入れる働き。つまり、自分のもつ活動のスキーマや知識の枠組の中に関係づけて、外界の事物をとりくむこと。

※「調節」とは、同化とは逆に、環境が主体に働きかける側面で、既存の活動のスキーマや知識の枠組を変化させつつ、環境に適応することである。

この理論からは、必然的に、子どもの教育のあり方が推察できよう。

教育とは、ばらばらの知識や経験を、量的にただ増やすことではなく、子どもが現在おこなっている経験を、同化・調節の繰り返しにより統合することによって、認識の構造を発達させるよう子どもに援助の手をさしのべること、ということになる

彼は、「子どもの環境への働きかけは、子どもに、イニシアティブをとるように、そして、知能を使うように励ますべきだ。なぜなら、知能をのばす基本的な、生物学的能力が発達するのは、直接現実を処理することによってのみである。」といっている。

ピアジェのこういった見地から、幼児教育の実践を具体化しはじめている教育者は多いが、ピアジェ理論にもっとも近いカリキュラムとしてカミイが中心となっていて、幼稚園のカリキュラムの試案的枠組を提案しているもので、紹介してみよう。

子どもは、自分の中にある既成の概念や知識の枠組を

用いて環境に働きかけ、そこから影響を受けて、更にまは環境に働きかける（ピアジェの同化と調節のこと）のであるから、このような、主体と環境との間のやりとりを通して、次第に子どもの持つ枠組は、相互に関係づけられ、まとまりのとれた構造になっていく。従って、教育においては、こうした子どもの能動的な活動を保障する必要がある。つまり、子どもが自ら、すすんで事物を探索したり、質問したり、事象を比較したり、結果を予測したりする機会を、できるだけ与えるべきである。

カリキュラム作成において、教師は、知識には、三つのタイプがあり、それ等の構造化される過程がそれぞれ異なることを理解しておくことが重要である。

1. 物理的知識

子どもの外部の事物に認識の世界があり、事物からのフィードバックにより認識が得られること。例、一枚の紙と一個のコップを床に落した時生ずる両者の反応のちがいを、子どもが見出すこと。

2. 論理的数学的知識

子どもが、自分の内部において、事物を動かしてみること。つまり、分類したり、関係づけたりする活動を行うことによって構成される。いわば、フィードバックは、内部、つまり、子ども自身が作り出した相互の関連づけのなされた諸関係から生じる。例、「すべてのガラスコップは落せば割れる。」という前提がある場合、新しいコップを手にした時、落す前に、前提に基づき、コップは割れるという結論を見出すこと。

3. 社会的認識

他人とのコミュニケーションを通して得られる情報の認識。主に言語が媒介となる。例、社会的規則や習慣に関する知識。「道は、右側を歩く」「日曜日は、学校は休みである。」等

以上の領域を前提に教師は、子どものカリキュラムを考案すべきであるが、実践の場面では、発達の速度よりも内容の充実が心がけるべきである。というのは、子ども自身が、環境に能動的に働きかける時には、子どもの推察に「まちがい」はつきものである。この「まちがい」を許し、自ら正しい解決に近づくのを待つべきである。そのためには、一見突飛と見えるものでも、知的好奇心を心ゆくまで満すことが必要である。そこで子どもは、驚きや疑問をもち集中するのである。更にそこに他の子どもが加わり、アイデアや意見の交換がなされ、子ども同士が相互交渉の中で、お互いを高めていく。そういった子どもの自己選択を尊重する環境を保障すること

が必要である。となると教師の役目は、「教える人」としての価値より、教材や活動の「準備者」であり、更に子どもの反応への「助言者」である。

以上は、現代の心理学的発達論の中から、知的部分に焦点をあてて要約したものであるから、全体的発達観から見た時、それぞれの学者の意図を計ることに無理があると思われるし、私見もあることは否定しない。しかし、今考えようとしているのは、心理学的発達論と幼児教育の実践の問題であるから、それぞれの学者の見解はそれなりに現場の保育者には一考を要すものと思われる。

そこで、前述の発達論から特徴づけられるものの中から、特異な見解や、現代の日本の状況には取り上げにくいものを除いて、現場で知的教育を捉えるのに示唆的なものを、ランダムに挙げてみる。

① 知的教育は、全人的発達の一つとして捉えるべきである。

② 知的教育は、新しい事実を、早く沢山身につけさせることが本来の目的ではない。

③ 知的教育は、子どもの自発的探求心（内発的動機づけ）によってなされる。

④ 知的教育は、仲間相互の中でのびていく。

⑤ 知的教育は、子どもの心理学的一般発達論で教育に応用してはならない。

⑥ 知的教育は、ことばによってのみおこなわれるものではない。しかし、ことばは環境への能動的働きかけから、経験を内的なものとして受け止め、概念化させるため重要な働きをする。

⑦ 知的教育は、数と文字だけではない。かといって動植物との触れ合いのような偶発的经验のみでなされるものでもない。自発的好奇心からであっても、それは、偶然の機会のみでは不足である。

⑧ 教師は、「何を教えるか」より、「いかに知的好奇心を誘発させるか」に努力すべきである。

⑨ 教師の子どもへの先入観を取り除いたところから教育は、はじめるべきである。

⑩ 間違い（エラー）は、知的発達にとって大きな意味を持つ。

⑪ 幼児教育は、具体から抽象へのプロセスとして、十分に段階を追ったプログラムが教師の知識として必要である。

⑫ 一斉保育は、個々の子ども全てを満すことは出来ない。一斉指導は、どんなに教師の実力があっても、個々の子どもにとっては、知識のこま切れ式教育とならざ

るを得ない。

⑬ 自由保育は、子どもの知的発達の促進を無駄なエネルギーとして消化させてしまう。

⑭ すべての現実のみを追求する教育は、おのずと限界がある。

⑮ 教師のタイミングの良い助言やヒントは、子どもにとって最大の教育である。

⑯ 教育の目標は、その子の発達段階の少し上におくべきである。難しすぎても、易しすぎても好奇心はわかない。

⑰ 心理学の発達理論は、教育に応用する際、受けとる側の判断で差が生じる危険性がある。

4. 我が国の現状からみた知的教育の考察

我が国の幼児教育者は、それぞれの観点から、幼児教育の実践を試みているのであろうが、発達の捉え方や知能の意味に対して、ある一つの学説や、独断的見解を持つことは、充分注意しなければならない。各発達論に共通していることは、発達は外から単に与えられるものではない。環境の刺激（教育を含めた）に子ども自らが能動的に働きかけていくものであり、その能動的な衝動により、選択された環境をいかにより効果的に子ども自身のものに生かせるか、を試みるところに教育の本来の姿があると思われる。従って「何をどう教えるか」を考える前に、子どもの個性的成長を重視して、自主的に環境に働きかける力を最大限に生かせる配慮が教育的働きかけといえ、特に幼児期には何よりも先にそのことを重視しなければならないと思う。人間の発達は、生物学的成長に、教育的働きかけがあって成り立つ。

適切な環境を与えることは、幼児期にあっては、教師の最も心がけるものである。ただここで問題なのは、「適切な環境」の捉え方である。特に知的面の場合、「適切な環境」が豊富な教材や綿密なカリキュラム、技術や経験の秀れた教師、ということではない。

問題は、教師自身の発達観ということである。現代の幼児教育を形態として捉えてみると、第一に、伝統的な教え込みとしての教育、つまり、教師による情報伝達を主流とするもの。第二に子どもの自発的活動を系統的な学習に組織化するための援助活動としての教育、第三に子どもの生活全般への環境の配慮。つまり、個々の子どもの個性や好奇心にあわせて環境づくりをしていく教育、に分けることが出来よう。多くの園が、一に問題を感じ、二への移行、実践がはじめられていると思いたい。しかし発達論からいえば、三こそ望ましい教育といえる

であろう。しかし、現代日本社会においては、制度上でも、又、一般社会の認識度や学校教育との関連からみても、一朝一夕に三のような形態がとれることは難しい。勿論、理想論はあって良いと思うし、又教育関係者が、二から三へ移行するための研究、更に、教育行政の変革を強く要請することは、今後も、努力していかなければならないことであるが、今ここに存在し、成長していく子ども達に最大限どのような方法をとっていかなければならないか、も重大な問題である。

知的好奇心が、子どもの内的なものであり、自己を高める意欲が子どもの自主的なものであるなら、それを無視した教育だけは、少なくとも控えるべきである。

知能が「環境への適応能力」として捉えられている現在、知的面の系統だった発達観は、個々の教師の認識すべきものであり、その上でひとりひとりの幼児を捉えていかなければならない。これは、才能教育とは本質的に異なり、比較したりあてはめたりすること自体が、子どもを知らないということになるのである。

そこで、具体的な幼児教育の基礎となるものを、ヒントとしていくつかあげてみる。

5. 具体的知的教育の基礎的条件

1. 感覚の育成

初期の乳幼児の外界との接触が、感覚的認識であることは、疑う余地はない。運動機能との関連において次第に外界の事物を理解するようになる。もう少し具体的にいうと、触覚的なもの……肌を通しての感触、手でさわった感触、聴覚的なもの……音の種類（高低、長短、楽音と雑音、騒音と静粛）視覚的なもの……形、色、大小等、具体的経験のために意図的に教材や環境の設定を心がける。

2. 思考の育成

概念形成の援助として、情報処理の手助けが必要。

頭の中の整理ダンスは、大きな引出しから、次第に細かい引出しへと、子どもが整理しやすい方法を考える。「なかまはずれ」「なかまさがし」等、大きな区分から小さな区分へ（例、動物→鳥→にわとり）

3. イメージの育成

ブルーナーの3つの表象を例にとれば、

第一段階、具体的リンゴ3個

第二段階、リンゴ3個の絵や写真

第三段階、「リンゴ3個」ということばや文字

段階を着実に踏むことによって、第3段階の表象が可能となる。

4. 物理的知識の育成

・物の性質を知る

こわれる、伸びる、沈む、切れる等

・時間的前後関係を知る。

あと・さき、今日・昨日・明日、ちょっと待つ・しばらく待つ・長く待つ等

知的教育にことばの役割を、どう捉えるかは、ソ連学派のように非常に重視する立場と、カミイのように、ことばは、必要以上にかけ過ぎないこと、といった立場があるが、抽象化へのプロセスに言語の役割は、忘れることは出来ない。ただ、とかくことば先行の指導になりがちな保育者は、1.～4.の育成があつてはじめて言語との一致があることを認識しなければならない。

さて、上記の段階を着実に経過した子どもは、次の段階として必然的に、文字や数への関心が養われる。着実に段階をふまえた関心なら幼児期といえ、何を恐れることがあろうか。自発的好奇心は、尊重されるべきもので、その際、雑多な環境の中から、好奇心を満すのに十分な状態なり、物を、ある程度抜き出してやることは、教師の役目であり、文字や数についても、その為の配慮のなされた上で十分な環境なり、教材は必要と思われる。

6. 実践への適用

冒頭で述べた通り、現在の幼児教育は、幼稚園、保育園で主になされている。そしてそのほとんどが、横割り（同年齢）クラス別の一斉指導である。

今迄の問題からみても、この状態は望ましい形態とはいいがたい。たしかに同年齢集団の必要性は無視することは出来ないが、もう少し流動性のある交流（他の年齢児との）が出来ないものであろうか。あまりにも、枠にはめ込まれた「小さな城」は、競争主義の傾向に陥りやすく、それを問題とするからこそ、一面に秀れた者は、他の劣った面の発達を要求され、全体に劣った者は、問題児扱いされ、「どんぐりの背くらべ」的学級運営が必然的に起こりやすい。

しかし、だからといって、一斉保育を否定することは、当面の解決策とはいいがたい。学者は発言するだけで良いであろうが、実践者は、そうはいかない。望ましい状態とはいえないまでも、一斉活動の中で、理想の発達観に多少とも近づく保育体制を最後に考えてみたい。

1. 教科別一斉保育の中での配慮点

① 教師の目的とする課題に強引に方向づけられないこと。

一つの正しい答（集中的思考）を出すよりむしろ、一つの質問に沢山の答（拡散的思考）が出せるような課題の選択が必要である。

例えば、「A君とB君は、どちらがお利口か」というようなものより、「家の手伝いは何をしたらよいか」というようなものが望ましい。

② 気分・雰囲気を変えること。

同じことをするにもいつもと雰囲気を変えてみる。教室の模様替え、担任の交替、小さなことでは、教師自身のヘアスタイルを変えたり、声の調子やテンポの変化、教科的には、課題導入の仕方や、方法が、ワンパターンにならないようにする。物事の関連性、類似点、差異点等、他の角度から、新しい発見を見出すような方法を考える。

③ 創造的表現の場が与えられているか。

音楽リズム、絵画製作、体育あそび等、

例えば、絵画製作でいうと、沢山の材料(教具・教材)は必要だが、やたらに多ければ良いというものではない。道具に振りまわされた保育にならないようにすべきである。しかし全員に粘土を与えて、何を造っても良いというやり方で満足すべきでもない。たまには、「兎」のテーマで、粘土、クレヨン、絵の具、版画、木片等、好きな材料を選べるようにしむけてみる。自由画や自由製作はあっても、自由教材の選択を許すという方法は少ない気がする。

④ 詰め込み主義でなく、考える保育を。

子どもに考えさせる、又は、工夫させる時間的余裕を多くとる。答や結論をいきなり出さないこと。それより、ヒントとしての助言に心がける。ひどい場合には、全く考えさせないで、結論のみ与えていないか？

⑤ 子どもの誤りを即座に否定しないこと。

特に年長児の場合、集団の中で否定されることは、積極性を失わせる。

⑥ 「何を教えるか」より、「どのように助言するか」を重視すること。「何を学ぶべきか」は、本来、教師が決定すべきものではなく、子どもの活動の中から決定され、それをもとに、「どのように……」を、工夫するのが教師の役目。

以上、一斉保育時の配慮点を述べてみたが、やはり、一斉指導には限界のあることは、否めない。

知的発達が、個人の内発的動機づけを重視するならば、理想は、ひとりひとりの幼児への具体的なきめ細かな指導が必要である。特になんらかの意味で、ハンデキャップを持つ子どもの場合は、重要なことである。

そこで、クラス別一斉の形態の中で、ひとりひとりの子どもと接する機会、又、各自の活動が個性的に展開されやすい場面を考えて、最大限、そのチャンスを利用する方法を積極的に考案してほしい。

2. その他の活動の中での配慮点

① 自由時間の重視

自由時間が、休憩時間としての意味あいではなく、積極的に時間の幅を広げたい。その場合、園庭に片よりがちな活動を、室内にも広げるべきである。そのためには、室内の環境整備が必要となる。絵本、図鑑、折紙、レコード等子どもが、決りに従えば自由に使える教材を準備する。又、小動物等をクラスで飼育して、積極的に世話をさせるのも良い。大型積木、遊具、ままごと道具、といった集団活動だけでなく、ひとりでいたい、ひとりで何かやりたい時、が子どもにもあることを考え、そのような活動の場面設定も心がける。

以上のような条件を与えてみると、子どもの個人差や、意外な側面を発見出来るものである。

② 片づけ、掃除等への参加

教材の準備や片づけを、教師の仕事としないで、積極的に子どもにやらせるべきである。何かをするには、いつでもつきまとう、これ等の事を、指導と別問題とせず一連の流れとして理解させる。その中で、分類や位置の確認といった思考活動が働く。準備や片づけは、躰としての要素のみではない。

③ 昼食やおやつ時間の利用

当番という方法で参加させるところが多いが、一定の限界を教師が決めていないか。例えば、牛乳等を飲ませている園が多いが、ほとんど、びんから直接、又はストローで飲んでいる。当番がコップに移し変えてそれぞれの子どものところへ運ぶことも、液体の性質を知ることや、集中心の育成につながる。年少クラスへ、年長児を手伝いに行かせるのも良い。教師がやった方が手際良く、楽かもしれないが、子どもは、能率良くことが運ぶ

ことより、プロセスに意味を感じる場合が多い事を忘れてはならない。

④ グループあそびの導入

自由時間、室内のそこそこで、トランプ、かるた、すごろく、市販のゲーム等、少人数のグループあそびが展開されたらどうであろう。昔懐かしいベーゴマやお手玉等を使って悪い筈はあるまい。勇気を持って既成概念の枠を取り去ってほしいものである。

発達論と教育実践は、当然、結びついたものとして、お互いに価値があると思うが、実際には、それぞれが、独自の道を歩んで来たようである。たとえ実践に理論の影響があったとしても、即、教材作成、教材購入や、カリキュラムに形を変えるのではなく、人格形成の基礎づくりとしての本来の目的を忘れてはならない。従って知的教育も量や質の問題以前に、全体的発達の中で捉え、正しい認識のもとに、個々の教師が、保育実践の中で、現代の知的教育観を充分理解し、事実、子どものあるべき姿を見つめながら、慎重な行動と同時に、恐れず、前向きの姿で、真剣に取り組んでほしいと考える。以上

【参考文献】

- ・「ピアジェの認識心理学」波多野完治編 国土社
- ・「ピアジェ理論と幼児教育」コンスタンス・カミイ、リタ・デブリース著、チャイルド社
- ・「乳幼児の知的発達と教育」ハント著、金子書房
- ・「乳幼児教育の新しい役割」ハント著 新曜社
- ・「教育の過程」ブルーナー著 岩波書店
- ・「認識能力の成長」ブルーナー著 明治図書
- ・「ソビエト心理学研究」(第4巻) ソビエト心理学研究会編 三友社
- ・「思考と言語」ヴィゴツキー著 明治図書
- ・「子どもの思考と知的発達」滝沢武久著 ぎょうせい
- ・「子どもの成長と教育」山下栄一著 友好学園出版部