

自立と共生の教育社会学（その6）

－地域民主主義と学校の再生－

神田 嘉延〔鹿児島大学名誉教授〕

Educational Sociology for Personality Independence and Humanity Symbiosis: Community Democracy and Reproduce of the School (PART6)

KANDA Yoshinobu

キーワード：人間の発達課題、子どもの知的発達、発達教育学、発達の最近接領域理論、生活と学習

序章 課題と方法

- (1) 人間発達における自立と共生との関係
- (2) 自立と共生における学校と地域
- (3) 学校の官僚制と地域からの学校の分離
- (4) 基本的な人権としての学習論と民主主義形成のための公教育の原理

鹿児島大学教育学部教育実践センター研究紀要
第17巻（2007年11月）掲載

第1章 自立とコミュニティ

－マッキバー、テンニース、マルクスから学ぶ－

- (1) マッキバーのコミュニティ論とパーソナリティの発達
- (2) テンニースのゲマインシャフトとゲゼルシャフトからみる人々の結合論
- (3) マルクスの資本主義に先行する諸形態からみる共同体論

第1章 鹿児島大学教育学部教育学部研究紀要
第59巻教育科学編（2008年3月）掲載

第2章 競争による孤立化と共生による連帯

- (1) デュルケムの社会的分業によるアノミー的現象論と市民的連帯の道德教育論
 - 1 共同的人格からの機械的連帯と分業の発展による機能的連帯としての復原的制裁の役割
 - 2 愛他主義こそ人間社会の本質
 - 3 分業の社会的病理
 - 4 社会病理と自殺問題
- (2) 孤かな群衆－リースマンより－
- (3) 現代日本の孤立化現象と社会病理
－現代日本の自殺急増問題を中心として－

第3章 分業の発展による官僚制と参画民主主義

- (1) 現代社会と官僚制
 - 1 現代的視点からの資本主義発展と官僚制の分析
 - 2 官僚制の発展によるエリート退廃
－G. W. ミルズのパワーエリート論の退廃論の検討をとおして－
 - 3 官僚制の逆機能－マートンの理論の検討－
 - 4 日本の官僚制問題の特徴
- (2) 資本主義の発展と官僚制－ウェーバーの官僚制論の検討から－
 - 1 ウェーバーの官僚制論の特徴
 - 2 官僚制的装置の永続的性格
 - 3 指導人物と官僚制

- (3) 学校教育の官僚制と新しいコミュニティ形成
 - 1 教育行政の特殊性と官僚制
 - 2 学校経営と官僚制
 - 3 児童生徒への教育活動と官僚制
 - 4 校区コミュニティと学校の官僚制の克服

第4章 資本主義と道德教育の課題－稲盛和夫の人間観から－

- (1) 市場経済の道德問題と稲盛和夫の利他精神
- (2) 稲盛和夫人間発達観－こころを磨く－
- (3) 21世紀の社会的正義
- (4) 稲盛経営哲学とモラル問題

第2章から第4章 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要第18巻（2008年11月）掲載

第5章 人間学概念の構造化

- (1) 自立の人間性と正義精神

- (2) 人間の学—和辻哲郎から—
- (3) 人道主義倫理の諸問題と道徳—エーリッヒ・フロムから—
- (4) 日本的ヒューマニズムと人間力—伊藤仁齋の検討を中心として
- (5) アジア的幸福観と利他の精神
- (6) 人間論の生物学的アプローチの検討

第6章 人間力と学問

- (1) 人間知と教養—ヒルティの幸福論の検討より—
- (2) 生き方と人間力形成—伊藤仁齋の童子問から—
- (3) 学問と人間力形成—石田梅岩に学ぶ—
- (4) 学問と仁政(経世済民)—横井小楠から学ぶ—

第5章から6章 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要第19巻(2009年11月) 掲載

第7章 子どもの発達と自立

- (1) 人間形成としての子ども自立的発達—フレーベルの「人間の教育」から学ぶ—
 - 1 子どもどもの共同感情の発達—微笑と安心の共同感情—
 - 2 子どもの誕生と成長の源泉
 - 3 学校は子どもにとって何なのか
 - 4 子どもの遊びの場を提供する地域社会の役割
 - 5 子どもの好奇心と自然環境の役割
 - 6 フレーベルから学ぶ芸術教育
 - 7 読み書きの教育
- (2) 地域と学校—デューイから学ぶ—
 - 1 学校の社会的役割
 - 2 小学校教育と子どもの生活
 - 3 子どもの指導とカリキュラム—子どもの現時の体験と未来の経験—
 - 4 教材を扱う科学者の側面と教師の側面
 - 5 反省的注意力と子どもの自立的発達の発達—反省的注意力発達と自然教育—

第7章(1)～(2)鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要第20巻(2010年12月) 掲載

- (3) 人間の発達課題と教育—ハヴィガーストから—
 - 1 生活と学習

- 2 幼児期の発達課題
- 3 児童期の発達課題
- 4 児童期の発達課題達成における仲間集団と教師の役割
- 5 児童期の知的発達
- (4) 子どもの知的発達と教育の役割—J・ピアジェから—
 - 1 子どもの年齢に応じた知能の発達論
 - 2 自己中心性と論理的思考の準備
 - 3 感覚運動的知能と感情の果たす役割
 - 4 7歳から12歳までの児童期の発達論
- (5) 発達教育学と人間的教育目標—ロートから—
 - 1 教育学の子ども発達研究の基本的視点
 - 2 子どもの発達を促進する諸力
 - 3 問題解決のための思考能力と情意的・感情的生活
 - 4 創造的達成能力と自立のための学習過程
- (6) 未来の発達水準と子どもの自立—ヴィゴツキーの発達最近接領域の理論から—
 - 1 ヴィゴツキーからみた従前の子どもの発達と教授学習の理論
 - 2 発達の最近接領域論
 - 3 子どもの発達の最適期の上限と下限
 - 4 児童期における二言語併用問題
 - 5 書きことばの教授・学習
 - 6 子どもにとって生活的概念と科学的概念の発達

第7章(3)～(6)鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要第21・本巻(2011年12月) 掲載

第7章 子どもの発達と自立

- (3) 人間の発達課題と教育—ハヴィガーストから—
 - 1 生活と学習

子どもの発達課題を年齢の段階によって明らかにすることは、子どもの成長の目安を容易に理解することに役に立つ。子どもの発達におけるスタンダードの側面を問題にしていくことは、発達障害などを早期に発見するうえでの参考になる。子どもの成長は、個体差があり、それぞれの発達課

題に対して、到達の遅い子どもと到達の早い子どもがあり、年齢段階に応じて、発達障害の問題を即座に機械的に判断することは誤りである。

しかし、教育は目的意識なものであり、目安として、発達課題を明らかにすることは大切である。発達課題を機械的に年齢ごとの段階論として、みるならば、子どもの成長を型にはめこんでしまう結果になる。それは、子どもの成長の個性差や個性を否定していくことになる。

従って、発達課題を子どもの成長の型にはめこんで教育目標を決めていくことでは、教育実践における教育学的な視点では決してない。ハビガーストの発達課題と教育の関係を明らかにするのは、教育目標の目安を明らかにすることである。それは、自然的に教育目標や教育の目安を定めない教育活動ではなく、子どもの生活から、子どもの内発的な動機や意欲を大切に、子どもの生活の中心から子どもの発達を考えていくためにハビガーストの発達課題論を問題にしていくのである。

ところで、「生活することは学ぶことである、成長することも学ぶことである」とハヴィガーストは述べる。人間は他の動物と本質的に異なるのは、自然に成熟していくものではなく、学習によって人間は成長していくのである。人間はそれぞれの成長段階において、学習していくのであり、健全な成長をすれば幸福になり、失敗すれば社会に認められず不幸になると、ハヴィガーストは次のように述べる。

「われわれは歩いたり、話したり、ボールを投げたりすることを学ぶ。また本を読んだり、菓子を焼いたり、同年輩の異性と仲良くしたりすることを学ぶ。さらに仕事をしたり、子供を育てたりすることを学ぶ。老後にあまり仕事ができなくなったときは円満に隠退したり、40年間もともにくらしただけまたは妻なしに、ひとりですらすらと学ぶ。これらはすべて学習の課題である。人間の発達を理解するためには、われわれは学習を理解しなければならない。人間はめいめい一生涯学習をつづけるのである。……個人が学ばなければならないもろもろの課題、すなわち生涯の発達課題は、われわれの社会において健全な成長

をもたらすものである。発達課題は、個人の生涯にめぐりくるいろいろな時期に生ずるもので、その課題をりっぱに成就すれば個人は幸福になり、その後の課題も成功するが、失敗すれば個人は不幸になり、社会で認められず、その後の課題の達成も困難になってくる」。⁽¹⁾

人間はそれぞれの発達の時期に学ぶ課題が生じて、人間的に生きるようになれるのである。生まれたときから老後まで人間は、学ぶ課題を達成することによって人間らしく幸福に生きて行けるのである。

つまり、学ぶことは幸福の実現のためである。受験競争のような偏差教育によって、人間をラベルにはりつけてランクづけしていく教育は、幸福実現のための教育とはほど遠いものである。それは立身出世競争のため、勝ち組と負け組という教育の名のもとに「能力」主義的な差別構造をつくりだしていくものである。

子どもは、発達する時期に、その課題を逸したときは、その後においても、その挽回のために大きな犠牲を伴うことがある。つまり、それぞれの発達の年齢時期における固有の学習課題の獲得は極めて大切なのである。この発達時期は、子どもの個性によって幅のあるものであり、子どもの個々の発達の状況に対応させてみていくことは必要なことである。

子どものそれぞれの発達の時期における発達課題、青年期における発達課題、就労のための発達課題、結婚してからの子育てをしていくための発達課題、老後の発達課題など、それぞれの時期によって人間らしく生きていくために学習していく課題があることを決して見落としてはならない。発達課題とは、人間の年齢の時期に対応した、それぞれの固有な発達課題があるのである。

この発達課題を達成していくのは、人間らしく生きていくための幸福実現ということからであり、課題達成という学習課題が狭い生活技術の取得という意味からでは決してないのである。人間らしく幸福に生きていくためには、社会的存在としての人間の価値があり、協働関係、相互依存、相互尊重という人間的関係を基礎にしての生活のための能力獲得がある。そこには、弱肉強食的な

競争的な関係による能力達成を意味していない。

それぞれの時期の発達課題が達成されなければ、生きていくための様々な問題をもっていく。そこには、自立しての生活の糧を得ていくいくこと、社会的に生きていくことの能力問題があり、日常生活における自立できない問題がある。さらに、次のような発達上の問題が起きる。生活習慣問題、心の問題、人間関係の問題、身体の未発達問題、器官の不均等発達の問題など。話すことを学ぶことをしなかった場合に、子どもはその後の人生において大きな問題を起こすことをハヴィガーストは次のように述べる。

「一歳から二歳までの間に、たいていの子供は人間のことばに欠くことのできないいろいろな要素を習得する。彼らは二年目の終わりには、まだ学ばなければならない多くのものがあるが、彼らはよき出発をしている。彼らはもう話すことを学んだのだ。生後数年間も人との交わりを絶たれていたために、話すことを学ばなかった子供についての二、三の記録を示すところによれば、もし話すことを学ぶという課題が、生後二年目に達成されなければ、この課題を果たすことはきわめて困難になり、けっして十分に達成されることがない。このように生後の二年目は、この話すという特殊な課題にとって決定的な時期である。しかし、もしこの話すという課題が果たさなければ、その失敗は、その後の主として言語に依存する一連の課題の学習の邪魔となるであろう」。(2)

それぞれの発達課題を定められた年齢の時期に達成することができないことは、その後、その課題を達成することが極めて困難になっていくということを述べているが、発達課題は、定められた年齢による時期に獲得していく重要性は否定されるものではないが、課題を達成できない子どもを絶対的に発達障害の問題児とみてはならない。

機械的のどの子どもも一律的に発達課題が年齢に対応していくものではなく、個体差があることを見落としてはならない。遅れて発達していくことがあるのである。従って、年齢に対応する発達課題を幅をもたせて時期をみていく必要があるのである。また、その課題が達成できないことは発達障害の課題として、一定の援助が必要になって

いく。学習課題を達成していくには、特別に支援していくことが必要になっていくのである。

子どもの発達課題は、成長の時間に個体差がある。つまり、年齢によって、早い成長と遅い成長とがある。その時間差は、課題によって異なって現れる。成長の早い子どもが次の発達課題になると必ずしも成長が早いとは限らない。発達課題は、年齢と課題に対して、幅をもたせてみていくことが必要である。

人は成長するにつれて、身体的な発達と技能的、心理的、文化的な発達の相互作用がある。幼児の脚は、次第に大きくなり、筋肉が強くなっていくことによって歩くことができるようになる。子どもの歩行の達成は、幼児の脚の筋肉の発達と体全体の運動機能のバランス感覚の発達を促していく学習の成果である。ハヴィガーストは、身体的な発達と心理的側面、精神の発達について、次のように述べる。

「人は成長するにつれて、自分が新しい身体的な技能と心理的な資質を所有していることに気づくのである。幼児期の脚は次第に大きくなり強くなって、歩くことができるようになる。神経組織は次第に複雑になって、もっと精密なものを推論したり、算数のような複雑なものが理解したりすることができるようになる。……ある課題は、主として身体的成熟から起こってくる。たとえば歩行の学習とか、青春期に異性に対して気になっているように振る舞うことの学習とか、さらに女性における月経停止に対する適応などがそれである」。(3)

人間の身体的成熟や身体的な自然の衰えは精神的作用に大きく影響を与えていく。個々の人間の精神的な生活は、身体的な成熟という年齢の段階と深く関わり、学習課題もそれと密接に結びついているのである。

幼児が歩行できるようになるには、身体の発達に伴っての学習がある。歩行のまえに四つん這いになって、行動することが起きる。四つん這いになって行動するには、背中をのばして安定したおすわりができるようになる。脳の神経支配が背骨の末端までに運動機能の発達がみられる。

このことによって、腰から足へと進み、今まで

は両足をそろえて動かすことしかできなかったことが、左右の足を交互に出すことができるようになる。体を動かすことによって、好奇心がさらに増大し、何でも手をだして学習していくのである。幼児の歩行は、バランス感覚が十分に育っていないため、大人とは根本的に異なる。最初は、物につかまりながら、立つ訓練をして、横に移動する。四つん這いになって、好奇心に駆られて体を移動する。

それらは、学習をくりかえすのである。そして、離れて自分で自立してよちよちと歩き始めると、足の裏全体で体重を支えてすり足で歩く。こわごと膝もまげる。幼児の歩行には、脚筋力の発達が必要であった。幼児は脚筋力の発達と共に歩行の学習を始めるのである。

発達の課題を考えていくうえで、自我の発達は大きな要因になっている。個人の学習の意欲も自我の形成と密接に結びついているのである。とくに、個人の自我の発達を学習課題として、ハヴィガーストは、次のように述べる。「個人的な動機や価値から生ずる課題の例としては、職業の準備、さらには価値の尺度や、人生観を形成することなどがあげられると」。⁽⁴⁾

発達課題は、それぞれ身体が成熟し、社会が要求し、自我が一定の課題を達成しようとするときが、教育の適時とあるというのがハヴィガーストの見方である。教育の適時とは、発達課題を年齢段階に即応して的確に個々にみだしていくことである。

「教育があまり早く行われては、その努力はむだにおわるが、もし教育の適時に努力をほらえれば満足すべき成果を得るであろう。たとえば、読むことや、子供を養育することや、さらには職業から隠退したのちのくらし方などを教えるのに最もよい時機は、人間の発達を研究し、これらの課題を学習するのに、条件が最も好適な時機を見いだすことによって発見されるのである」。⁽⁵⁾

学習課題には、それぞれに適時があることをハヴィガーストは強調しているのである。つまり、むやみに学習課題を子供の発達の段階を無視して早期に教育をしていくことを戒めているのである。的確に年齢の段階、その人の状況に即して、

発達課題をみつけだして、学習を進めていくことの大切さを指摘しているのである。

2 幼児期の発達課題

幼児期の発達課題は、人間と動物の本質的違いをみていくうえで人間のもっている本質的なことをわかりやすく教えてくれる。ところで、乳幼児期は二本脚で直立して自由に歩き走ることを大きな課題としている。幼児期は、走ったり蹴ったりはねたりすることができるようになることは大きな喜びをもつ。

このためには、脚や胴の骨や筋肉、神経が歩いたり、走ったり、跳んだり、蹴ったりすることに耐える発達が求められていくのである。子どもにとって、歩行の学習が決定的になっていくことをハヴィガーストはつぎのように述べる。「子供は他の人々からのさまざまなはげましや助けをかりて歩くことを学ぶ。ひとたび基礎的な歩行に習熟すると、子供はそののち数年間で、走ったり、跳んだり、はねたりすることを学ぶ」。⁽⁶⁾

子供はさまざまなひとびとからはげましや助けをかりて歩くことを学ぶとしているが、自由放任のままに子どもがおかれていた場合に、発達課題の達成はどうなるのか。子ども自身が自然に生物学的に継承されていることと、社会的にまわりからののはげましや助けをかりて学習課題を達成していくこととどのように異なっていくのか。

生物学的に子どもは歩くことを用意されているが、それが、社会的にはげましや助けがない場合にどうなっていくのか。自由に草原を走ったり好奇心に駆られて、跳んだり、蹴ったり、木によじ登ったり、投げたりできる自然環境が必要である。

また、ボールやすべり台、鉄棒などの施設や道具の用意されている社会環境も大切な課題である。子どもの身体的発達は、自然環境や社会環境の未整備な環境での違いによってどうように異なっていくのか。

野や山、川のないという都市化されている地域で子どもが育っていく場合に、どのような弊害が生まれていくのか。それをどのようにして、意識的に周りの大人が環境を整え援助していくのか。人間は手を動かして、物づくりをしていく社会的動

物であるが、子どもが好奇心をもって何でもさわったり、穴をあけたり、こわしたり、なげたり、こぼしたりしながら自然体のなかで学んでいく。自然のなかでこわしたり、どろんこいじりをしたり、砂遊びをしたり、自由なはずらから子どもなりの創作が行われて、子どもは発達していくのである。子どもの感覚器官の発達はその遊びのなかで発達していくのである。

スポーツをとおしての身体の発達は、それらとどのような関係があるのか。子どものスポーツ競技の参加は、子ども自身が楽しみ、熱中して、スポーツ競技の技量を身につけていくが、同時に子どもの固有な身体の発達の全面性を忘れてはならない。

固形の食物をとることの学習は、文化によって異なることを次のようにハヴィガーストは述べる。「離乳期のとりあつかい方や、食物をあたえる時間や、離乳の時期などは、すべての子供の人格に大きな影響を及ぼす。子供の離乳や食物のあたえ方は、文化の相違に応じて大いに変化する。そしてこのことから、文化を異にする人々のもつ固有な人格の特性の相違が、ある程度説明できるであろう」。⁽⁷⁾

文化によって、離乳期の時期や食物のあたえ方は異なるという見方である。食べものは、文化によって異なることはいうまでもないが、離乳期の時期やあたえ方も異なってくるということである。

米を主食にしている民族とパンを主食にしている民族とでは、食べ方も異なってくるが、そのことが人間のパーソナリティの相違をつくりだしていくということである。パンを食べる場合は、手を使ってパンをちぎるが、米を食べる民族は箸を使って食べる。箸を使うことは大切な食事の手段になっていく。

箸を使うということと、パンを手でちぎることはどのように人格的な違いが生み出されていくのか。食べ物を箸でつかむということは、指の器用さにつながっていくし、直接に口に食物をいれるときに媒介物を使って食べる。ホーク、スプーンも口に食物を入れる道具である。箸とホークやスプーンの文化に適應させる学習は、それぞれ異

なった人格形成に影響を与えていくというのである。

箸はつまむということで、口にいれるときに、スプーンのように食物をのせて口にいれることではない。つまんで口にいれることは、食べるときに手の動かし方が複雑になる。子どもはご飯をつまんで口にいれるよりも、スプーンの方が容易に口に入れらる。箸を使うことは幼児にとって極めて難しいことである。それを自分のものにしていくには、スプーンで自分で食べることから自分で箸を持って食べるということで、時間のかかることである。

話すことの学習は、人間として生きていくうえでの基本的なコミュニケーション能力である。さらに、人間にとって大切な思考能力になっていく。人間は生物学的に話す器官の神経や筋肉の発達が生まれながらにして内にもっているのである。子どもは話す以前に十分に生理的に話すことの準備が生まれたときから備わっているのである。いうまでもなく、民族によって言語は異なり、発音も著しくことなる。同じような母音、子音でも民族によって異なり、言葉の音の見分け方の発達も民族差が著しい。

ハヴィガーストは、幼児の話すことの学習において、二つのことを問題提起している。「(1) 幼児は学ばなくとも言語音を豊富にもつようになるものであり、そして、(2) 周囲の人々が、これらの音に意味を結びつけるように幼児を教えるのである。赤ん坊は、まず初めに自分の語ったものを、他人がくりかえしたとき、それに反応して言語を学ぶのである。それから後は周囲の人々を模倣して新しい音を学んでいく」。⁽⁸⁾

ハヴィガーストは生後12ヶ月から18ヶ月の間に、言語発達の重大な時期が到来するとしている。一定の状況に対して、いつも一定の音を発しはじめる。この時期の子どもは、言葉は何ものかの代わりになることを理解し、言葉を構成するための多くの音をもつようになる。豊富な音は大人の音と異なり、子音を欠いている。18ヶ月から4、5歳まで赤ちゃんことばで自分の耳に入るすべてのことばを試み、ほめられたり、しかられたりして次第に新しい音を付け加えていく。

この時期のことは、子音を省略したり、他の子音を使ったりする。三年目から語彙は急速に増大する。語彙の増加は、子どもの身長と体重の増加の曲線と非常に似ているとハヴィガーストは理解する。さらに、言語の学習には社会階層の差異があらわれることをのべている。中流階級の子どもは早くからことばが大切であることを教えられ、下層階級の子どもは、ことばはそれほど重要ではないということで、ことばの正しい使用に注意をばらうように子どもを訓練しないと。ことばを学ぶ年齢は、どの社会においても同一であるとハヴィガーストは理解する。⁽⁹⁾

ハヴィガーストは幼児期の学習課題として、排泄の仕方を学ぶこと、性の相違を知り性に対する慎みを学ぶこと、生理的安定を得ること、社会や事物についての単純な概念を形成すること、両親や兄弟姉妹や他人と情緒的に結びつくこと、善悪を区別することの学習と良心を発達させることをあげている。

発達課題の分析を行っていくうえで、生物学的基礎、心理学的基礎、文化的基礎、教育との関連と4つの側面から分析していくことが重要であると、ハヴィガーストは指摘する。生物学的基礎は、個人の身体的成熟が発達課題の達成にどのように関係していくのか。

心理学的基礎は、個人の精神的発達が個人個人の価値観意識や抱負の課題の達成にどのように影響していくのか。気質や人格上の相違が発達課題達成にどのように影響していくのか。文化的基礎は、発達課題に文化の相違がどのように影響していくのか。社会階層によって、発達課題の達成がどのように異なって現れていくのか。教育との関連は、一般教育はどのような責任をもっているのか。学校は発達課題達成のためにどれだけ貢献することができるのかということあげている。⁽¹⁰⁾

幼児期の母は、単に生物学的な母親であるとは限らない。幼児にとって最も大切なことは、安心できる居場所であり、その居場所は愛情に包まれた環境が必要なのである。子どもは愛情ある居場所のなかで、世間の善意の感情を習得していく。母の愛情によって、信頼の感情を形成していくの

である。幼児期の学習課題として、信頼についての基本的な態度の学習の重要性をハヴィガーストは次のように強調する。

「もしも幼児期が居心地がよく、欲求も満たされているならば、彼は自分のいる場所に”気楽さ”を感じるようになる。また母や自分を世話する人がいることを喜んだり、その愛情深い世話を喜んだりするだけではなくて、母が見えなくなっても、また帰ってくるであろうと信じるほどに、世間の善意を十分確信するようになる。こうして子供は、人との親密な愛情深い関係を通じて、世間の善意についての確信を得るようになる。……母は子供にとって最も力になる人であるから、母の愛は最も重要である。たいせつなのは彼女が単に子供の生物学上の母であることではない。幼児が、愛情深い信頼すべき母という人をもつことが重要なのである。それは姉である場合もあれば、祖母である場合もあろう。また養母である場合もあれば、実母である場合もあろう」。⁽¹¹⁾

幼児にとって信頼についての基本的態度の学習は、生物学的な母親の存在ということではなく、人間的な愛情深い世話をする人の存在が大事であるとしている。母の愛の存在によって、幼児は信頼の基本的態度を学習していく。愛情は最も人間的な営みなのである。母親は、子供を産むということのなかに、本能的に人間が世代的に継承してきた子に対する愛情をもっている。

しかし、現代社会は、人間的な母親の愛情関係を喪失させている。それは、社会的な精神的な貧困のなかでの病理現象である。母親が子どもに愛情関係をそそげない、または、そそがないという社会的な条件があるのが現代の貧困化現象である。

母親は、生物学上ということではなく、愛情深い人間関係で子どもが安心して、居心地のいいという信頼の感情をもつことが人間の善意を育てていくことになるのである。

自立観を学ぶことは、人間になっていくうえで極めて大切な課題である。幼児から自立観を学んでいくということは、どのようなことにみられているのであろうか。ハヴィガーストは幼児にとっ

ての家のなかをいったりきたりすること、排便作用は、人間になっていくうえでの自立観を学ぶ最初の行為であるとする。

「生後二年目になると、幼児は他人に依存する代わりに自立すること、自分で決定することなどの課題に出会い、そしてこの問題を解決するのであるが、その方法は子供の性格や人格に決定的な影響をあたえる。彼は自分自身の存在を意識し、自分で決断する力を得るようになる。生物学的に言えば、これは幼児が家の中をいったりきたりすることが、意識的に自由にできるようになる時期である。特にそれは排泄器官を支配する筋肉を自由に調整しうようになる時期である。一歳から三歳の子供にとって、これらの器官は快・不快の主な原因となっているが、その中でも特に排便作用はそうである。いつ離すか、いつつかまるか、いつ這ったりよちよち歩きをしたりするか、いつ静かにすわり、いつ物を握り、またいつ投げられるかなどの生物学的な課題の学習を通して、子供は自制とか自己決定とか、また自立などの第一課題を学ぶのである」。⁽¹²⁾

子どもが家のなかで行動していくことや排便作用の自立は、自制心とか自己決定の能力形成に大きな役割をはたしていくという。しかし、子どもが自立していくうえで、親の援助も必要になっていく。

親のしつけが子どもの自立観を達成していくうえで有効性をもつには、子どもの神経や筋肉が意識的に調整できるところまで発達していることや、そのことが自分で理解できる能力形成が必要である。この問題についてハヴィガーストは次のように述べる。

「両親にとってこの時期は、排泄のしつけをしたり、めんどうなことをひき起さないように子供をかこっておいたり、だいたいなものや危険なものに触れないように教えたり、けんか好きな感情を制するように導いたりしなければならぬ時期である。両親は絶えず自立性の発達という課題について、実際に子供と一致したり子供と衝突したりして努力している。子供がその神経や筋肉を意識的に調整できるほどに成熟し、また自分自身を制御するように要求されていることを理解できるよ

うになってからはじめて両親によってしつけが行われたならば、子供は成長するにつれて、重要となってくる自立や自己決定の感覚を得るであろう」。⁽¹³⁾

子どもと親や援助者の不一致で大切なことは、子どもがそれぞれの発達課題に即して、親や援助者との衝突はつきものである。子どもの内発からの欲望の要求と、親がもつ子どもへの保護、子どもの社会的適応への生活習慣に対するしつけなど子どもの要求と一致しないことが度々起きる。

子どもが、神経や筋肉を意識的に調整できたり、自分自身を制御できるようになる自立や自己決定の成長が大切であると。生物学的な神経や筋肉の成長や適応主義的な成長ばかりではない。自己制御、自己決定していける主体性は、自立的な精神発達に大きな意味をもっているのである。

子どもが自由に歩行でき、跳んだりはねたり、動き回る楽しさを感じることによって、両親のみえないところでも恐ろしくなくなり、自立的で自己決定のできる人間に成長していける。このことによって、自発活動の学習や良心の発達にむかっていき、自発性は未来への発動を意味する。

まさに、「自発性とは、未来への発動を意味する。それは新しいことをなしたり、新しい疑問を尋ねたり、新しい状況をさがしたりすることを意味する。自発性には、物事を構成する概念とともに、好奇心という一つの大きな要素がふくまれる」。⁽¹⁴⁾

子どもは好奇心のかたまりであり、次々と新しいことに疑問をもち、新しいことをしたがる。それは、子どもが成長の過程にある証である。未来への発動としての自発性を育てて行くには、好奇心を大いに伸ばし、物事を構成する概念の取得が必要である。語彙の増大もそのひとつである。異性を意識する子どもらしい自主性は、男の子は母親に、女の子は父親に異性を意識する。そこで、なれない、達成できないことのうち勝がたい障害につきあたるとハヴィガーストはみる。この危機を別の方法で同性の親に同一化していくことによって回避していく。しかし、そこでも自由放任にしておけば問題が起きる。男の子は攻撃的になり、人を傷つける。女の子は自分の求めるものが

間接的になると次のように述べる。

「男の子は、自分が自分の父親であるかのように思いこむようになって、その新しい役割の試行に安全な案内者をもつ。こうして男児は生活の仕方が進取的で、主人ぶった、攻撃的な態度になる。女の子は、母親の手本を見ならって、かわいらしく、魅力的で、自分の求めるものの捉え方が間接的になる。しかし、こうした子供の自主性は統制されなければならない。そうでないと、子供自身を窮地に追い込んだり、他の人々を傷つけたることになるおそれがある。そこでわれわれの社会では、親が統制をあたえ、子供の中に両親という自主性の支配をすわらせるように援助する。その方法として、愛情と処罰との結び合わせが用いられる」。⁽¹⁵⁾

男の子や女の子が成長していくうえで、性の意識の危機として、自分の父親であるかのように、自分の母親であるかのように同一化していくとの指摘については、検討していく課題であるが、子どもの欲望、子どもの自由意志についての行動については、子どもに愛と罰をもって自主性を統制する側面は大切な視点である。子どもは、欲望や衝動を制御、調整する能力として、自我や超自我の形成は大切な課題である。

この課題を援助していくこととして、大人の役割として、親が子どもの自主性を制御していくことの意味がある。自主性は子どもの行動の原動力であり、未来に向かっていくエネルギーになっていく。この自主性が欲望や衝動のままにならないように親の子どもに対する自主性の制御は幼児にとって大切な課題である。

幼児の良心の発達、愛情と罰の結び合いによって形成されていく。幼児は愛されたいという依存心を強くもっており、愛情に満ちた両親のしつけという制御が受容されていくのである。子どもに信頼関係という心情がなければ両親のしつけという制御は、懲罰的な厳格な統制になっていく。それらは、子どもの好奇心や自発性を奪っていくのである。それは、未来への発動のない機械的な適応主義の人格形成になっていく危険をもつのである。

3 児童期の発達課題

6歳から12歳までの児童期は三つの領域において著しい発達を示すとハヴィガーストは述べる。この三つとは、第1に、友人仲間へと進む発達であり、第2に、神経と筋肉を用いて遊戯をしたり、仕事をしたりする身体的発達であり、第3に、概念や論理や記号や交信などの世界に進む精神の発達としている。

学校は、児童の発達課題の達成に大きな責任をもっている。とくに、読み書き算という特別な知的技能の学習の責任を学校はもっている。また、学校は、社会的発達課題を学ぶ場所であり、家庭や教会や工場や青年団体などのような社会的教育機関とも協力して、身体的な技能学習とか職業の選択の準備、結婚の準備、価値判断尺度の学習の援助をしなければならないとしている。文化や文明、社会階層によって、発達課題は大きな相違をもっている。

「職業の選択や職業のための準備といった課題は、職業の種別の少ない未開社会では、いたって簡単な問題であるのに対して、アメリカの中流階級の青年にとっては、最も複雑困難な問題である。排泄の習慣を学ぶ課題は、アメリカの社会の位置でも、中流階級と下層階級の間では非常に異なっており、またその他の社会の間でもそれを教える時期や方法は非常に異なっている」。⁽¹⁶⁾

職業選択の自由は、近代社会になってからである。それ以前は、社会的に職業は身分階層と連動していた。土地に束縛されない自由な賃労働者の形成によって、職業選択の問題が社会的に現れたのである。職業を選ぶということは、同時に、職業が決まっていないことでもあり、能力によって選ばれることでもある。

選ぶことと選ばれることが社会的に行われのである。職業の選択の発達課題は、選ばれることをとおして選ぶということの準備活動であり、そのための能力形成である。一方的になにをやりたいのかという職業選択ではなく、社会的に適応していく、社会的に選ばれていく過程のなかでの選択である。

生活様式は文化や文明によって異なっていく。排泄などの生活習慣は、消費生活の便利さや

豊かさなどの文明の発達、文化や生活価値観に規定された生活様式の変化によって著しく変わっていく。

また、その生活様式は、気候や風土によっても異なる。潔癖性や羞恥心、臭気感覚、音感の発達も文化や生活価値観によって異なっていく。幼児期から児童期、そして青年期に至って形成されていく文化や生活価値観は、その後の生活習慣に大きく制約されていく。排泄の場所在文化的な感覚として捉えられていくのは消費生活様式の豊かさの反映であり、社会的階層によっても、異なっていく。

ほとんどの発達課題は、それを学習する時期がある。個人が学習するのに、その教育の適時があるというのがハヴィガーストの発達論の見方である。この適時も一回だけの発達課題とくりかえされる発達課題があるというのである。歩くこと、話すこと、排泄の習慣、職業選択などの学習は、一定の時期の適時があるが、しかし、課題のうちで長い期間にわたって繰り返される課題もあるというのである。

例えば、同年輩の仲間と交際する学習は、9歳から10歳で習得されるが、思春期に入ると、異性と交際することを学習する。さらに、年齢的に発達していくと、社会的に円熟した態度で同年輩の男女と交際することを学ぶ。そこでは単に友情という立場の交際だけではなく、仕事のため他人と協力することを要求される。年輩になると、社会の年長者たちと幸福に交際することを学ばなければならない。このように、人間関係は、くりかえし学ぶ課題があるとハヴィガーストは考える。⁽¹⁷⁾

生物学的な発達課題は、一回だけの関係が強いのはいうまでもないが、骨格的、筋肉的、生理的な成長との関係は、一回だけの発達課題の側面があるが、しかし、スポーツなどの身体的発達における肺活量、身体的持久力、筋力も訓練によって鍛えられていくのである。

身長などの発達などは一回だけということになるが、身体的発達全体が一回だけということでは決してない。人間の身体的成長は、年齢とともに発達課題があり、それに即しての身体的訓練、技量は必要になってくる。身体的機能の発達課題は、

年齢によって著しく異なってくる。

訓練によって、年齢差を超えることがあるが、年齢による制限は、ある程度の発達課題を達成しても特別に運動機能が秀でていくには、若さという発達の1過性がある。

仲間という集団関係との形成も児童期に最初の段階として形成されていくが、その後の年齢に応じて、継続的に仲間の発達課題が質的に精神的に、知的または、情動的な作用をもって深化していくのである。

ハヴィガーストは、一回だけの適時の発達課題とくりかえされる発達課題の区別を吟味しながら児童期に9つの学習課題があるとしている。

第1の児童期の発達が普通の遊戯に必要な身体的技能の学習である。児童期は筋肉や骨格、神経系統が全般的に発達する時期であり、仲間集団は、この課題のなかで作られていく。身体的な技能の習熟の差が仲間外しの契機になる。従って、学校教育では身体的技能の発達が困難に感じている子どもを助けるように援助して、仲間はずれにされる心配をなくしていく努力が求められている。

第2の児童期の発達課題は、身体が急速に発達していく児童期に、身体の健康や清潔や安全に気をつけていく習慣を身につけていくことである。これには、身体を使うことに喜ぶ能力をつけることである。このことは、性に対する健全な態度を養うことにも繋がっていく。活動的な遊戯は児童期の大きな喜びの源である。

第3の児童期の発達課題は、友だちと仲よくすることである。ハヴィガーストは、友だちとの関係を学ぶことであると次のように述べる。「友だちをつくるだけではなく、敵対する人ともつきあうことを学ぶこと。社会的人格をそだてていく。・・・児童期のはじめになると、子供は家庭から友だちの世界に出る。このことは子供にとって、母親や家族などのような身近な関係で精神的に安定している場所から、先生または監督者の心づかいを多かれ少なかれ競争して求めあうともだち仲間というような、新しい世界へふみ出すことなのである。子供はこの友だちとの社会生活から、いままでよりも多くの満足を得ることを学ば

ねばならない。この友だちとのつきあいを学ぶことは、実は社会的な人格を育てることであり、社会的刺激の価値を学ぶことである。子供は内気であったり、勇敢であったり、あるいは孤立的であったり、友好的であったりするさまざまな人々に対する接し方を学ぶ。またゲームを公正にすることを学ぶ。ひとたび彼がこのような社会的な習慣を学びとると、彼は一生を通じてこの習慣を持続する。⁽¹⁸⁾

教育との関連で学校は子どもたちが友だちをつくっていくことを学ぶ多くの場所である。児童期の子どもの最大の関心は、友だちである。教師は学校内の子どもの友だちの関係を理解することによって、子どもへの発達課題の援助ができるのである。教師は、子どもの友達関係を理解することが重要なのである。「子供の学業成績の遅れや訓育上の問題などを理解する鍵が、この友だち関係に問題を理解することによってあたえられることがしばしばある。よく熟達した教師は、学校や社会の中における子供の友達関係を研究し理解する」。⁽¹⁹⁾

学業成績の遅れや訓育上の問題の理解を友だちとの関係にみる視点も大切なことであるとハヴィガーストは述べている。教師は、教育の課題を達成させていく援助をしていくうえで、子どもたちの友人関係についてもよく研究していくことが、必要である。アメリカ社会では、10歳ぐらいで中流階級の子どもたちは、下層階級の子どもとの区別をはっきりしていくとハヴィガーストはみる。つまり、子どもの友達関係の階層を指摘する。

下層階級の子どもたちは中流階級の子どもたちからしばしばつきあいが拒否されるとしている。このために、教師は子どもの交友活動に協力しながら、その活動が特定の子どもを害しているような場合には、直接指導することが必要であると強調する。義務教育において多様な階層、多様な価値観をもつ家庭の子どもたちが共に学ぶことは、子どもの人間形成においても大きな意味をもっている。

第4の児童期の発達課題は、男子として、また女子としての社会的役割を学ぶことである。生物学的には、この発達段階で男女の性的役割の違い

が生じていないが、児童期は、友だち関係を通じて男女の役割を学ぶことがされていくとしている。性の役割を学ぶことは学校以外の多くの機関で行われているので、学校は、この課題について困難を感じている子どもを助けてやる程度でよいとしている。

第5の児童期の発達課題は、読み書き算の基礎能力であり、第6の児童期の発達課題は、日常生活に必要な概念を発達させることである。この2つの発達課題は学校が担っていく役割である。読書力を身につけていくうえで、子どもの身体的な発達の段階を理解していくことが必要である。6歳以前において、書き方の練習は、腕の神経と筋肉の未発達があるためよくないと。目の発達も6歳以前は、早く動かしていく神経や筋肉の調整の発達がなっていないとしている。幼児期は遠視であって、8歳ぐらいになると読書に適した視力が形成されるとハヴィガーストは指摘している。

読書力は、12歳、13歳ごろまでに取得され、黙読の早さも、声をだして読む力も、その年齢を過ぎると発達しないと。それ以降は意味を読み取る力が増していくのである。書き方の力、算数の力も同様である。基本的知能は、12歳、13歳までに十分に発達するとしている。⁽²⁰⁾

子どもの年齢的な発達段階に即しての読み書き、算の学習は大切である。これを無視した早期の学習はかえって子どもの発達にとって十分に機能していかないのである。つまり、神経や筋肉など身体的に無理をしての子どもの学習になっていくのである。

日常的に必要な概念を発達させることは、児童期の発達課題で大切な課題であるとハヴィガーストは考える。この概念は、抽象度の高い科学的な概念を習得させることではない。

日常的に必要な概念とは「多くの感覚的知覚や、抽象化の程度の低い多くの思想を代表する一つの観念である。この課題は、普通の職業や市民生活の社会上の問題を、適切に考えていくのに、十分な概念の蓄えをつくることである。生物学基礎、抽象概念を受け入れる前に、脳の複雑な組織が、ある程度発達していなければならない。・・・一般に学校のカリキュラムは、低学年には

できるだけ具体的に経験をもってみだし、子供が現実の基礎の上にもろもろの概念をつくりあげて、助けてやるのが肝要である。そうしてから、のちの学校生活において、次第に多くの概念が、読書を通じてつくられていくのである」。(21)

具体的な体験をもって教えることの重要性を強調しているのである。第7の児童期の発達課題は、道徳性・価値判断の尺度の形成である。道徳性は、親の愛情のこもった賞罰と、親に対する子どもの愛と依存とに基づいて発達する。道徳性は、両親によって植えつけられる。価値の選択の尺度は、常に2つ以上の価値からできるようにすることが確固とした態度の形成の大きな要因になる。良心の強さもいろいろな社会によって異なるという見方がハヴィガーストの見方である。下層社会の子どもたちがりっぱにしたがっていると思う時でさえ、中流階級の教師からみれば、非常に不道徳である場合がある。下層社会は、中流社会と比べて良心の厳しさが少ない。(22)

両親や他の大人たちから独立して自分で計画をたてたり、行動したりすることのできる自立的な人格の形成が第8の発達課題である。児童期は自分で知識を増やして自分で判断する権威をもつ時期である。子どもは友だちと交わることによって自分で計画できるようになっていく。これは、両親や他の大人からの人格的な独立である。

中流階級の家庭は、人格独立のための訓育をはやくからはじめる。学校と仲間集団は、子どもの人格自立達成の場である。教師が専制的であればこの課題は好ましく達成されない。子どもたちの活動は自発的に進め、当面する問題を自分でやっていくことが大切である。そうすることによって、子どもの人格の自立発展に大いに役にたっていく。(23)

宗教やいろいろの集団や政治・経済の団体に対する社会的態度の形成は児童期の第9の発達課題になってくる。この時期につくられた社会的態度は容易にその後の人生に変化しないものである。自分の態度や方法で物事に行き詰まったりしない限り、かれは児童期に形成された社会的態度をもちつづける。社会的態度は教養の重要な部分をなしている。

異なった民族や宗教にたいする寛容の態度、言論や市民社会の権利、民主主義的な政治、国際的な協力などの民主的な社会的態度を児童期に教えていくことの大切さをハヴィガーストは考えているのである。(24)

4 児童期の発達課題達成における仲間集団と教師の役割

子どもの仲間集団の形成における学校の役割をハヴィガーストは強調している。学校に入ることによって、家庭の延長ではなく、共同社会の一員となるということで、保育園と学校の本質的な違いを次のように指摘している。

「彼は学校にはいった。いまや彼は完全な共同社会の一員となったのである。保育園とちがって、学校は子供にとってけっして家庭の延長ではなく、またそのようにならともしてくれないのである。学校は子供がいままで経験した社会より、はるかに大きい社会である。いまや子供は毎日非常に数多くの友だちと接触して、彼らと何らかの交際関係をもたねばならない。……彼はもやは幼年時代のような自分中心の考えから脱して、自分は7歳の子供にして、自分の感じ方や、行動の仕方を知りようになっているが、同じようにそれぞれ「自分」というものをもった他の子供たちといっしょに、生活しているのだということを知らようになっていく。

子供が子供としての「自分」をはっきり認識すればするほど、彼は大人の世界や大人の役割について、もっとよく理解するようになる。彼は大人の世界と自分との関係を、もっと客観的に理解するようになる。この精神的独立とともに、子供は「自分」を一人の人間として新しく認識するにしたがって、急速にひろがりゆく世界のなかに「自分」を発見しなければならない。いままで家庭で自分と家族との関係を理解したと同じように、今度はもっと大きい世界で、自分とその世界との関係をとらえなければならない」。(25)

学校に入ることによって、家庭よりもはるかに広い世界に入っていくという課題が、必ずしもすべての子どもが、スムーズに達成できるとは限らない。新しい世界に入っていくことは、子どもに

とって大きな課題である。小学校の低学年の子どもの中では、公的な場に入っていく学校生活で、私的な家庭の延長の世界をひきずっている場合も少なくない。核家族化し、地域での遊びが少なくなっている現代では、子どもの社会化が難しくなっている。子どものなかには、家庭に依存している世界から大きく脱皮しなければならないが、その脱皮の過程に、自己中心的生活をしていた家庭生活から、広い世界に入っていくことへの大きなギャップがあるのである。

学校生活は、子どもの幼児期の人間関係から大きな広い社会の人間関係へと転換しなければならないのである。この大きな広い世界は、子どもの感情の世界を大切にしてくれる私的な人間関係ではなく、学級集団などの秩序をもった公的な人間関係も含んでいくのである。自分の感情だけではなく、公的な集団生活における人間関係に初めて入っていく。子どもは仲間集団に助けを求めていくが、それだけでは子どもの助け合いの力は成就せず、大人の役割が必要であると、ハビガーストは次のようにのべる。

「彼が新しい世界を理解したり、大人の世界と自分との関係を正しくつくりあげたりしようとするときに、彼はその助けと支えとを、仲間集団に求めようとする。児童たちは、いままでに発達させてきた自発性の力で、ある範囲のことは自分でやれるようになっていくから、いまや互に助け合うことができる。家族が子供の幼児期に果たしてきた心理学上の役割を、おそらくいまや、彼の友だちが果たしているであろう。しかしこのことは、もはや大人が不要になったということの意味するものではない。大人はいままでと同様に必要なのである。児童期では、大人が子供たちのグループにはいって、彼らの活動に限界をあたえなければ、そのグループは建設的な、また結合力のあるものにならない」。⁽²⁶⁾

学校生活と同時に、児童期の発達段階は、大人の世界と自分たちの関係を正しくつくりあげていく子ども集団が形成されていく時期である。子ども集団は、日常的に典型的に遊びを中心としての仲間集団をつくる。一方で、地域の年齢階梯制の子ども組のように子ども自身の地域行事の役割を

担う場面もあることを見落としてはならない。

それらは、大人の世界と子ども自身の関係を正しくしていくための発達の機能を果たしていくものである。つまり、子ども集団は、遊びの集団というなかでのみとらえるのではなく、年齢階梯制のなかで子ども組のように若者組や大人集団との関わりをもつことを重視しなければならないのである。

つまり、異年齢集団のなかでなかで子どもは成長していく側面があるのである。子どもが最も自発性をもって若者や大人の援助と指導をうけていくのは、祭りなどの行事での自己の役割発揮の喜びである。地域のなかでの連帯心を自分自身が役割を發揮していくのかで学ぶのである。

すべての子どもは、幼児期から児童期に入ることによって、学校生活、子ども集団の生活に入っていくのであるが、この生活が順調に発達していくとは限らず、混乱した状況に現れていくのが一般的である。その現れ方はそれぞれの子どもによって異なる。ハビガーストは、この問題について次のように指摘する。

「子供が自分の成長について、混乱した気持ちをもっていることを認識しなければならない。どの子供も一方的に家庭から友だち仲間へと、育っていくことを望んでいるわけではない。三年生の子供で、家庭の愛から外へふみ出すことに、特に困難を感じていた子供があった。彼は友だち仲間にはいっていくことがうまくできなかった。彼は、先生が自分に対して十分に気をつけてくれているように思えなかったし、また彼がどちらかという、ゆっくりよく考えてからやるのに、先生が「もっとはやくしなさい」といってせきたてるので、彼の心は乱れてしまったのである」。⁽²⁷⁾

どの子どもも一方的に心から仲間集団に入っていくことを望んでいるのではない。地域での子育ての習俗が消え、子どもの自由な遊び空間がなくなっていくなかで、仲間集団に入っていくことは、子どもの発達の自然成長であるものではない。子どもは、仲間集団に入るときに、スムーズにいくとは限らない。その移行に子どもは危機をもつことがあることを認識していかなければならないのである。

この対応がうまくいった両親は、子どもが仲間集団に喜んで参加していけることをハヴィガーストは述べる。この事例として、子どもに安心感をもたせるために、YACAに最初に一緒に出かけ、子どもが自信をもてるようすみて立ち去った父親の対応を紹介している。⁽²⁸⁾

ところで、子どもにとって仲間集団は、ある程度同じ年齢で共通の感情をもったものである。仲間集団は、共に行動する集まりであり、大人に指導された集団ではない。遊びは、子どもの仲間集団を形成していくが、学級集団は遊び集団と同じではない。

学級集団をいかにして子どもの仲間集団のように機能させていくのか。教師の学級経営の方法や児童の文化的・宗教的な背景によって子どもの仲間集団になったり、ならなかった。仲間集団は、児童期の発達課題達成に大きな役割を果たす。同じ発達段階の子ども達は共通の感情を増し、共同の行動をとることによって、社会的人格の学習をしていくことである。

子どもにとって、社会的人格の形成の基礎は、どうすれば仲間の中に了解されて集団の一員になっていくかということである。それは、親しくない人といかにして生活を楽しむかということである。そして、どうやって興味あることを同じくするか、どうやってグループに溶け込んでいくのかということを経験していくのである。

児童期には、良心も親から学んだ権威主義的良心から社会的良心に変わっていく。社会的良心は、仲間集団に入ることによっての行動基準から発展していく。さらに社会的な理性的良心の形成へと展開していく。社会的な良心の形成は、友だちとうまくやっていくなかで生み出されていく。しかし、親からの学んだ道徳的価値基準による判断と仲間集団との間の行動基準との間には混乱が生じる。

ハヴィガーストの理性的良心の概念は、両親から教えられてきた価値と仲間集団のなかで形成された社会的な関係のなかで、子ども自身が最も価値ある目的に適切に選ぶことができる理性であると次のように述べる。

「理性的な良心とは、最も価値ある目的に対し

て、適切な方法を選ぶ良心のことである。この目的とは、両親が子供に教えており、また事例や教訓によって教えつづけているところの道徳的な諸原則である。……理性的な良心は、子供に仲間集団の行動基準にばかり従属することを要求しない。理性的な良心は、子供が親から教えられた道徳の基本原則を破壊しない限り、仲間の規準にも合致できるようにさせる。すなわちそれは、友だちの間に受け入れられるとともに、自分の良心にもしたがうことができるようにさせるのである」と考える。⁽²⁹⁾

理性的な良心は、仲間集団の行動規準に従属しないで、子ども自身が最も価値ある目的に適切に選ぶことができる倫理的能力である。ところで、子どもの仲間集団は、遊びを中心にしてつくられていく。遊びは子どもの内発的な欲求からである。遊びは子ども自身の精神を活動的に解放していくものである。

遊びをとおしての人間関係は、子どもの社会的な人格形成に大きな影響をあたえていく。遊びを楽しむしていくために、子ども自身でルールをその都度つくっていく。子どもの良心形成において、遊びというゲームの規則は、道徳態度の形成に大きな影響をあたえていくと、ハヴィガーストは次のように述べる。

「児童期の子供の良心に最も大きな影響を与えるのではゲームを通じてである。ゲームの規則に対する子供の態度は、実に彼の道徳一般に対する態度に通ずる。というのは、ゲームの規則は子供が彼にとって最もたいせつな「遊び」という仕事をやっていくための規則だからである」。⁽³⁰⁾

子どもの遊びは集団づくりを内発的に要求していく。一人で遊ぶことは子ども自身の自然状態から楽しみが生まれにくいからである。集団をつくり、人間関係をもっていくことは、より人間的になっていく喜びである。

人間は、本来的に社会的存在であるということから、人間的に成長していくことは、社会的集団に適応していく人格能力を形成していくことである。子どもの遊びは、その人間的成長のための大きな役割を果たすのである。遊びは、子どもの自発的な自由な意志によって、集団づくりを要求し

ていく。

近代社会は個人が自由に選択しなければならない場面が数多くある。個々の日常生活においても自由に好みに応じて選択する場面がたくさんある。自由に選択していく能力は、市民社会の発展からの要求でもある。しかし、これには大きな社会的規範があることを決して忘れてはならない。この社会的規範のなかで、法があり、道徳があり、人々の価値基準がある。

個人の行動は、自由な意志、自由な抑制のない欲望のままに行動するものではない。社会的規範を無視した行動には社会的制裁が行われていくのである。市民社会での生活は社会的規範による秩序をみていかなば無政府の状態になる。

教師は、子どもの集団の形成にいかなる役割をもつのであろうか。また、教師の指導と子どもの遊びによる仲間集団形成といかなる関係をもっているのであろうか。どのような場合に、教師の指導が子ども集団形成に大きなマイナス要因になるのか。

子どもは仲間集団をもたないで理性的な良心を習得できるのか。ハヴィガーストは、大人たちとうまく調子を合わせたり、大人からほめられることを知っていて、仲間集団に入らない子どもに、教師は仲間はずれにするのが悪いと考え、他の子どもを無言に非難することがある。ひとつの行動には多くの行動選択が要求されるが、自分の枠では賢明に選択できないことをハヴィガーストは次のように述べる。

「われわれは一つの行動に対して、多くの選択を要求されるのである。個人は自分の枠の範囲内でないと賢明に選択することができないが、この枠は個人を超えておしひろげられねばならない。もし個人がひとから隔離されているならば、彼はさまよい、そして賢明な選択ができないであろう。すなわち個人の良心にもかない、社会の要求や目的や希望にもかなうような選択はできない。個人の役割が性とか身分とかによって、はっきり定まっているような厳密な構成をもった社会では、行動の規準は、各個人の役割のなかに固定してしまっている。そういう社会では、自由につくられた仲間集団はおそらく必要がないであろう」。⁽³¹⁾

個人の枠を超えなければ賢明な行動の選択ができないのである。孤立した個人は、社会との関係で自己の行動の指針も定まらず、さまようのである。個人の社会的役割がはっきりと定まっている伝統な共同体では、個人の役割が固定してり、行動基準を作っていくうえで、自由な仲間集団は特別に必要なものである。

現実の現代社会では、それぞれの社会的役割がはっきりしているわけではなく、自分で役割を選択しなければならない課題があることをハヴィガーストは次のようにのべる。

「われわれの社会は、そのような役割が社会によってはっきり決定されていないし、人々は自由に自分で選択しなければならないから、われわれは自分で、ある社会のなかにはいって、その社会の人々がもっている価値や信念を受け入れ、こうして自分の良心を、ある円熟した形であらわすことができる。子供が大人といっしょうにいるときのみ自分を自覚し、大人といっしょうにいるときにあたえられたはたらきを行動の基準として考える限り、子供はいつまでも自分自身の基準を発達させない。彼はいつまでも価値あること、よいこと、望ましいことなどの判断を、大人が示す反応によって行う。このような状態が長びけば長びくほど、子供の良心は発達しない」。⁽³²⁾

現代社会は、はっきりとそぞれの社会的役割が誰の目からもはっきりしていないので、自分自身で社会的役割を自己選択しなければならない。社会から役割を与えられるのではなく、自分自身で社会の中に入って、役割を見つけ出していかねばならない。このときに、社会がもっている価値基準が大切になってくるのである。子どもは大人と一緒にいるときに行動の規準を与えられているだけでは自分自身の選択する基準を発達させることができない。

さらに、仲間外れにされている孤立した子どもは、自分で理性的な行動規準を選択することができない。つまり、理性的な社会的良心を習得することができないというのがハヴィガーストの見方である。子どもが親の教える基準と全く異なる仲間集団の基準に適合しようとするならば、子どもの良心が確保できるのであろうか。

子どもの仲間集団にはいろいろな役割がある。指導者になったり、従属者になったりすることを学ぶ。説明してやる役、まとめる役、行動を支持する役、ほかの子どもに許可をあたえる役、仲間の犠牲になる役など。

仲間集団のなかで人気のある子どもは両親や仲間の両方に対して自分の独立性をもっている。独立性が可能であるのは大人も子どもも道徳価値に関して一致していることである。従って、親の価値基準と仲間集団の価値基準は一致していくとハヴィガーストは考えるのである。⁽³³⁾

ハヴィガーストは、公正、正直、忠実、責任、友情などの価値は大人と子どもは一致するとするが、社会の激動する時期においては、世代的な価値観のずれが大きく表れる。また、その混乱も子どもの時期は、大きくなるのである。大人と子どもの中間的な青年期においては、この傾向は激しく起きる。その影響は直接的に子どもにふりかかっていく。さらに、子どもの文化の形成において、独自にマスコミや学校の影響があり、親の価値基準よりも大きく子どもの仲間集団の役割形成に影響を与えていく。

子どもの仲間集団の道徳価値規準形成というなかで、社会の変動と社会的逸脱現象ということはどうみるのか。また、商業的なマスコミ文化の影響や、競争社会というなかでの子どもの評価の問題をどのように考えて行くのか。これらの課題は、子どもの歪んだ仲間集団形成に大きく影響していくのが現代である。

これらの影響のなかで、子どもは独自に子ども自身による仲間集団を形成していくのであり、ときには、仲間集団が子どもの健全な発達の面から歪みになっていくことが多々あることを見逃してはならない。価値の多様化に伴って社会的価値基準と子どもの価値基準に大きな乖離が起きる場合があり、また、子ども集団の病理的な現象としてのいじめの問題が起きるのである。

伝統的に、子ども集団は遊びの仲間集団と同時に年齢階梯制による地域の子ども組などがつくられた。この年齢階梯制は、若者組とも連携して地域行事に子どもとしての役割を課せられていたのである。家庭を基礎にしての大人の価値規準と

いう側面ばかりではなく、地域のなかで暮らす大人という価値基準の存在と年齢階梯制をとおして世代的に地域集団が形成されて地域文化の継承がされてきた側面があったことを重視しなければならない。

この地域の年齢階梯制は、伝統的な地域行事に役割分担として、子ども自身も関わっていく。地域の若者の役割としては、子どもを援助することがあたえられていたのである。家庭での大人との関係から仲間集団ということではなく、地域の年齢階梯の集団の存在の役割が子どもの価値形成に大きな役割があったことを忘れてはならない。

適正な社会的態度を学習するということは、仲間集団で楽しみ、仲間集団での人間関係の経験をもつことができれば集団における個人の役割という成長を可能にするのであろうか。ハヴィガーストは仲間集団の役割を積極的に次のように評価する。

「もし子供が仲間集団で楽しむならば、彼はのちにすべての集団に対しても、喜んで近づこうとする。また子供が仲間集団で「忠実」な心を養う経験を持ち、しかもそれが報いられた経験であったならば、その経験ののちには教会とか、地域社会とか、国家などに対して、忠実な人間になることを助ける。……仲間集団は、グループ活動を楽しむ態度をつくるほかに、他のいろいろな社会に対する態度をも子供に教えるであろう。もし仲間集団がいろいろ異なった民族・宗教・経済上の背景をもった子供からなっており、またもしその仲間集団の経験が楽しいものであるならば、子供は他の社会の人々とも楽しくつきあうことを学ぶであろう」。⁽³⁴⁾

子どもは、まずは仲間集団のなかで心から楽しむことである。仲間集団のなかで楽しむことを体験することが社会的人格をつくりあげていく内面の心の基礎である。楽しむという作用をとおして、仲間集団は人格の独立性を達成することになるとハヴィガーストは評価する。子どもは仲間集団に入ることによって、自分自身がひとりの権利をもった人間として自覚して、自分の行動すべきことに責任をもつようになる。

「子供たちは互に基本的感情を支持したり、大

人の役割を試みてお互を認めあったりすることによって、互に人格の独立性を達成していくことを助けあう。子供たちは仲間同志で慰めと支持とをあたえたり受け取ったりすることができる。それは、彼らが共通の世界を分けあっているからであり、同じ船に乗り、そしてそれを自覚しているからである」。⁽³⁵⁾

大人の役割を演ずることによって子どもたちが支持しあい、成功感を味合うことは子どもの独立した人格形成に大きな役割を果たすということである。大人は子どものしている遊びのことに注意して、まじめに考えてやることはしない。子どもの成功感をあたえてやろうとすることはない。子どもの遊びのなかに大人が入っていくこと自体がないからであり、大人が子どもの遊びのなかに入っていけば子ども自身の世界により楽しい遊びになっていかないのである。

子どもの仲間集団と教師との関係はどうあるべきなのか。子どもたちは学校で多くの時間を費やしている。学校は子どもたちが互いに交際をひろげる主な舞台である。仲間集団をつくっていくうえで、学校の場合は大きいのである。ハヴィガーストは学級の集団と子どもの仲間集団の関係をみて、そのなかでの教師の役割を重視する。

「教師がある活動をえらんでたり、児童の行動や成績を評価する準備をたてたりすることによって、教師は児童のグループをつくるのである。児童たちが自分たちをグループとして感じること、グループとして彼らを感じたり行ったりすること、また教室のなかでどの程度、子供はクラスの一員として自分を感じるか、ということなど、すべて教師の指導の仕方にかかっている。教師が子供たちにどう活動させるか、どういう材料を使うか、またそれをやっていく方法や、それに対する賞罰などの選択は、子供とはどんなものであるか、子供たちはどう行動すべきか、何を学ぶべきか、ということについての教師の考え方に基づいている。教師のこの考えが、子供たちの本質に対する真の理解にどの程度基づいているかということ、クラスのなかの児童の集団に影響する最も重要なものの一つである」。⁽³⁶⁾

学級内での子どものグループは教師の指導に

よって大きく変わっていく。教師がどのようにして成績を評価していくのか、教師がどのように子どもの活動を促していくのか。また、どういう教材をつかうのか。これらは、子どものグループ活動に大きく影響していく。学級内のグループ活動と子どもの仲間集団はどのように関係していくのか。つまり、教師の学級経営が子どもの仲間集団にどのように影響をあたえていくのか。とくに、学業だけの狭い範囲で子どもを評価することの問題点をハヴィガーストは次のように指摘する。

「グループ内では能力の差がある。知能の発達程度や、子供がいろいろな材料をあつかったり、あたらしい技術を学習したりする速度は、児童によってそれぞれ異なっている。それにもかかわらず、児童たちは一定の標準にてらして、その能力を評価される。したがって児童たちは感じ方の度合いはいろいろとあろうが、要するに自分の価値はこれらの学業の成績によって判断されるのだ、と感ずるのである。

そこで先生に認めてもらえる標準まで成績が達しない子供は、いつもクラスのなかにおいて心の安定感をもつことができない。課題が児童たちにとって真の意義がないかもしれない。したがって児童たちがあたえられた課題をするのは、先生からほめてもらったり、罰からのがれたりするためであることになる。児童が自分で価値があると感じてやる課題ではなくは、児童はけっして心の安定感を増すことはできない。

・・・教師が、児童によってとうていその成績をあげることはできないような標準をたてたりすると、児童は自分の価値についてほとんど自信をもてなくなるであろう。そこでは児童は、ある教師に対し、ある仲間に対し、自分の立場を獲得していくとして、はてしなく努力をつづけるであろう。児童たちは自分自身について自信をもっていないから、他人と競争してよい成績をとろうとする。

このような状態では、児童がグループからグループへと、自由に動くことはおそらくできないであろう。いわゆる閉じられた排他的な特殊なグループがつけられるのは、こういう事情からであ

る。そして教師が児童の席を変えたりして、そういう特殊グループを解散させたりしようとする、かえって児童の不安定感を増し、よけいにその特殊グループを強く団結せることになる。多くの児童は自分の集団内での地位を失ってしまうであろうし、ある児童は競争する努力をすっかりあきらめてしまうであろう」。⁽³⁷⁾

子どもの学習の達成度は、極めて個人差があり、同じ基準で評価すること自体が子どもの発達をみていかないことになる。この同じ基準で子どもを評価していくことが、成績を達成出来ない子どもの心を不安定にして、排他的な孤立した集団をつくりあげていくということである。子どもを同じ基準で評価していくことが、子どもの発達を阻害していくことをハヴィガーストは強調しているのである。

児童が自分自身の課題として学習するようにするには、教師はどのような方法が必要なのか。学校は算数、国語、理科、社会という教科だけの勉強をするところではなく、児童たちが自由に自分たちで共同する時間をもって、課題解決能力、創造的な能力、手作業などの熟練的能力、人間関係能力、協同する力、道徳形成などの人格形成をはかっていく場であるというのがハヴィガーストの見方である。

「児童たちは描画や切り絵細工などを自由に行うことが許されている。また児童たちが自分たちが共同でした事柄を話したり、クラスが共同でした事柄を作文に書いたりする時間が、いつでもあるはずである。問題はこのような活動に対する教師の態度である。もし教師がこれらの活動を単に児童たちの暇つぶしのためのものであると考えたり、また児童たちが、先生が価値を認めたり生徒の評価をしたりするのは、ただ普通の学科や成績にのる科目に関係するものだけだと感じたりするならば、それ以外の活動は、児童たちに自分がクラスの一員であるという感情を養ううえに、何の役にも立たないものになってしまう。これに反して、もし教師がこれらの活動は読み・書きなどの学習以上の重要な意味をもっていていると考え、それを尊重し、児童とともに楽しむならば、これらの活動は児童たちの学校生活に生きた部分となるで

あろう」。⁽³⁸⁾

子どもの評価は多面的にみる必要がある。そして、子どもの教室内の活動で、自由にさせる場面をとおして、例えば、描画や切り絵細工、作文などを事例に、自由なる時間を教師がいかに教育的に考えて行くのかという視点が大切である。教師たちが児童たちの興味や関心や能力に応じて活動計画に幅をもたせたり、自分で活動したり学習したりするための材料を準備したり、異なった成績を尊重する雰囲気や学級がもつことができるならば、児童たちは課題を自信をもって学習することができるようになる。

教師は、子どもが主体的に学べる教育方法を工夫することが大切であるとハヴィガーストは強調するのである。すべての子どもたちがそれぞれのグループごとに対して、自分の個性や能力によって役割を果たし、自分の地位が確保されているということが大切なのである。子どもは自分の役割を果たせるグループを自由に選択して満足感をもっていくのである。

学級における教師の役割は、子どもが自分の役割と地位が確保できるように明示してやることである。子どもたちが自分の経験の範囲で、できる範囲を知り、どのようなことが期待されているのか理解させることが大切である。また、児童がどんな欠点があるとも、児童をありのまま抱擁してやるのが、児童がクラスのなかで安定した心をもつことができるのである。子どもがクラスで安定した心をもつことは、子どもの人間関係の形成において極めて大切なのである。クラスのなかで安定した心をもつことによって、仲間集団内の相互関係に移れるのである。⁽³⁹⁾

友達をつくれないう子ども、他の子どもと遊び仲間として入れてもらえるのかと自信のない子ども、他の子どもと交わるときに心が混乱して自分の行動を調節できない子どもなど仲間集団に入れない子どもは少なくない。教師は、これらの子どもにどのように対応するのか。

子どもが仲間集団に入れるようにするために、教師のできる仕事はなにか。ハヴィガーストは、この問題について、子どもが楽な気持ちで自分のやれる仕事を見つけ出してやり、その活動をとお

して他の子どもと結びあうことを援助してやることであると指摘する。

教師は、グループに入れない子どもの才能を発見し、その才能を他の子どもが尊重し、かつ喜ぶような方向にもっていくことが大切である。仲間集団に入れない子どもに役割を発見できるような条件をつくってやるのが教師の仕事であるとハヴィガーストと次のように述べる。

「児童がグループでよい交わりをもつように導くことについて、教師のなしうる唯一のことは、グループの者がその子に対して、何か新しい役割を発見できるような条件をつくり出してやることである。その子供に対して、だれと友だちになれるか、だれを好きになれるとか、言いつけることは、教師のすべき限界外のことである。そういうことはグループのみができることである。もし教師が自分のなすべき範囲において、児童たち相互が気楽に近づきあえるようなクラスの構成に努力し、児童たちがそれぞれ自分の価値について自信をもつような雰囲気をつくり出してやるならば、おそらく児童たちは、自由にグループをつくり、成長という彼らの問題に対して互いに助けあうことができるようになるであろう」。⁽⁴⁰⁾

教師は子どもの集団づくりにおいて、子ども自身がグループのなかで自分の役割が発見できるような条件をつくってやることである。どのようにして子ども自身が自分の役割をグループのなかで発見することができるのか。教師は、子どもの集団づくりでだれとなかよくできるのかということを考えることは教師の仕事ではないとハヴィガーストは指摘する。

大切なことは、子どもたちが集団をつくっていくうえで、子どもたちが誰とでも相互に気軽につきあえる条件と、子ども自身が自信をもてるような指導をすることである。気軽につきあえる条件は、固定したグループにならないように絶えず子どもたちが自由に移動する集団の関係が必要である。そして、子どもたちが自信をもてるように教師が指導していくうえで、個々に対応させての子ども役割の発揮が大切であり、標準的に評価しないことである。

5 児童期の知的発達

骨格や筋肉の発達は、適当な栄養と正確な運動があたえられれば十分に発達することができるが、知的な発達は肉体発達よりはるかに多くの社会的刺激に依存する。また、知的な発達は学習を通して行われる。ハヴィガーストは、知的発達は肉体発達とはきわめて違った複雑な要因によって促進されていくとみている。知的発達をみていくうえで、客観的事実と空想を区別すること、事実を探求し、その秩序を発見すること、事実を選択して利用すること、事柄の表面にはみえないもっとも基本的な科学的な探求をし、真実を見つけることと、4つの方向性の大切さをハヴィガーストは指摘する。

幼い子どもは自分の経験した感情は、自分独自のものであると考えない。しかし、すべての子どもではないが、7歳頃になると現実と空想の間を区別できるようになる。子どものごっこ遊びが形式化され、一定のルールのなかで遊戯が組み立てられていく。自分の感情によってではなく、客観的な役割を見いだしていくように学習していくようになる。幼児期の遊びや描画は、主として出来事や生活についての自分の感情表現であるが、7歳頃になると出来事や生活をそのまま再現しようとするように変わっていく。子どもは事実を探索する喜びをもって、知識に満たされるのを待っている。最初は断片的知識で満足しているが、多くの事実を積み重ね、それを種類に分けて秩序づけたりすることを好む。そして、自分の興味の対象を次第に選択し、さらに、興味を選択して基本的な真実を理解するように科学的探求を求めている。⁽⁴¹⁾

子どもは物を見たり、聞いたり、さわったり、臭ったり、他の子どもと接触したりして、直接に事柄を探求する段階から具体的な事柄について知的に探求する段階に移っていく。感覚的に直接体験と同じ程度に知能や記憶によって間接的に体験していく。

しかし、読んだり、聞いたりするだけでは一般的な理解をすることができない。児童期では、具体的な体験が求められているのである。さらに、人間関係は直接的な経験の問題であって、知的な

性質のものではない。児童期は、人間以外の事物や自然の世界について、もっとも知的な好奇心が向けられる。そして、児童期は全体よりも部分に対して大きな関心をもつ。子どもは興味ある事柄に興味を抱くが、全部を包含することはできない。

8歳、9歳の子どもは、思考過程が複雑になり、物事の因果関係に関心を示すようになる。自分の位置、人々のグループの複雑な活動を視覚化することができるようになる。12歳、13歳頃までに子どもは基本的な概念や技能を獲得する。

児童期の終わり頃になると抽象的な思考力が現れはじめ、論理的な思考も身についていく。抽象的、論理思考の知的水準に達することによって、科学的な探求能力の学習素地が出来上がっていくのである。ハヴィガーストは、科学的な探求能力の学習素地は、児童期の経りの12歳、13歳頃までに確立していくことを以上のように結論づけていくのである。

(4) 子どもの知的発達と教育の役割ー J・ピアジェからー

1 子どもの年齢に応じた知能の発達論

ピアジェは、知的発達に生物的成熟説でもなく、環境的発達説でもなく教育の重要性を力説した発達段階論を提起した。ピアジェの発達論を学ぶことは、決して子どもの成長を発達段階の型にはめこんで教育活動を奨励していくものではない。あくまでの子どもの年齢的な成長に応じての発達の目安にしていくものである。

子どもの教育要求は、社会的な歴史状況や文化の違いによって、内容論は大きく異なっていく。生物学的な成長という側面から子どもの発達をみれば、文化的な側面や歴史的な側面は、含まないが、そのような子どもの成長論には現実味がない。例えば、子どもの身長という生物学的な身体的な子どもの成長もひとつの側面でも、文化的、歴史的側面と絡みながら、その現れ方は、違ってくるのである。

ところで、子どもの知的発達を考えていくうえで、J・ピアジェは、新しい思考の創造性における生物学的な成長と環境ということではなく、反映的抽象作用の過程としての教育の重要性を次の

ように指摘している。

「私にとって興味あるものは、前もって形成されていない新しい思考の創造である。その新しい思考というのは、神経組織の成熟によって、あらかじめ定められているものでもなく、また環境と出会うことによってあらかじめ定められるものでもなく、個々人の中に構成されるものであって、反映的抽象作用の過程を通して内的に構成され、また経験の過程を通して外的に構成されるものである。換言すれば、行動主義者の仮説と成熟論者の仮説に加えて、第三の仮説が考えられるということである。知的発達をひきおこすのは、成熟それ自体でもなく、また環境それ自体でもない。成熟とか環境によるものではなく、反映的抽象的作用を可能にするのは教育である。これは知的過程一般に、特に言語にあてはまる。言語はそれ自身の、おもてにあらわれない操作の論理をもって」。⁽⁴²⁾

新しい思考の創造において、子どもの発達段階の状況を把握しながら適切な教育を行っていくことが子どもの知的発達に重要なのである。活動している操作による抽象化という「反映的抽象的作用」の過程という概念を導きだして子どもの活動的な体験を大切にしていくこともピアジェの知的発達論の特徴である。

ピアジェの知能の発達論は、四つに発達段階の形成を考えている。第1の段階が子どもの身近な具体的環境に接して自ら知覚して行動をする感覚運動段階の不変性であり、具体物がなくなれば忘れていくという認識である。この時期は、0歳から2歳頃である。

第2の段階は、2歳から6歳、7歳の時期の前操作的思考である。子どもが経験したことを表象や心象としてイメージできることである。言語の使用は、この動きに支えられている。子どもの関心や興味によって思考し、イメージや表象は、相互に関係づけられていない。この段階では論理的思考が十分にできない。具体的操作段階の準備として、この時期は位置づけられるのである。

第3の段階は、各種の基本的な概念が生じ、具体的事物を取り扱う限りで論理的思考ができることである。具体的操作は、身近な環境の事象を分

類し、順序づけることができる思考段階である。年齢的には6歳、7歳から11歳、12歳の時期の頃である。

第4の段階は、形式操作段階であり、具体的事物の支えがなくとも仮説演繹的に論理的に思考できる。年齢的には、11歳、12歳以降の時期である。基本的概念を操作によって相互に関連づけ、全体と部分の相互関係を考えて総体として理解することができるようになる。

ピアジェは、仮説演繹的思考まで、4つの発達段階を示しているのである。それぞれの思考、直観的思考または表象的思考は、感覚的運動段階や前操作的思考の段階にみられるものである。それは、直接経験した知覚的事実のもとに行為を行う段階になる。論理性の操作ができないために反省的思考ができない段階でもある。

操作的思考は第3段階以降の論理的思考のできる時期である。感覚的運動段階や前操作的思考の段階では、自己と環境との認識が未発達のことから自己中心的な主観的な世界の認識になる。ここでは、限られた側面しか思考できずに、全体を見渡す力量、統合して判断をくだすことができない。

これらの思考段階は、それぞれの段階ができるようになるとういうことを意味しているのであり、感覚的運動、前操作段階、具体的操作段階と、発達段階の内容をそれぞれの時期においても行っている。つまり、大人になれば論理的思考、操作的思考のみをしているのではないということはいうまでもない。

それぞれの認識課題ごとに、子どもの興味や適正によって、知的な発達の達成が異なってくるのである。その興味や適正も家庭的、地域的、社会的環境によって様々に展開する。欲求は子どもの内発的なものであるが、子どもの興味や適正は、社会的環境を加味して表れる。また、それぞれの発達段階ごとに、個々に対応して、子どもの成長が順調に展開していくわけではない。

発達課題が生得的に自閉症であったり、知的な障がいをもっていたり、また、子どもの置かれた家庭的、地域的、社会的環境によって、ピアジェの示した知能発達が順調に進まないことがある。ところで、ピアジェは感覚運動知能を思考の源泉

とする。このことについて次のように述べる。

「感覚運動知能は、思考の源泉であった、一生涯、知覚と実際の態度という媒介物によって、思考にはたらきかけつづけている。とくに、一ぱん高度に発達した思考にたいしても、知覚のもつ役割を無視することができないだろう」。⁽⁴³⁾

高度に発達した思考においても知覚の果たす役割は極めて大きな意味をもっている。知覚と知能は密接な関係をもっている。知覚は物理的的刺激を過去に経験した感覚から知的に修正したものである。

つまり、知覚以前に感覚がある。知覚は対象に直接に接触することから時間的、空間的制限を受ける。知覚は対象に依存し、その人のみている位置から感覚器官を媒介として、自己中心的な認識になる。

2 自己中心性と論理的思考の準備

2歳から7歳までの幼児期は、人間的な思考の基礎をつくっていく。この幼児の思考の基礎の形成について自己中心性と論理的思考の準備での動揺について、ピアジェは次のように述べている。

「2歳から7歳までの年齢で、二つの極端な形の思考のあいだのすべての移行が、みられるといわねばならない。これらの思考は、それぞれ、この時期のあいだの段階を代表していて、あとの段階の思考が、次第に、前の段階の思考よりも、優勢となる。前者の思考形態は、純粋な合体、ないし純粋な同化による思考形態であり、したがって、その自己中心性は、すべての客観性を、排除する。後者の思考形態は、他人や現実に順応した思考形態であり、したがって、論理的思考を準備する。両者のあいだに、子どもらしい多数の思考行為がみられる。それは、この正反対の方向のあいだで、動揺しているのである。純粋な自己中心的思考は、この種のはたらきの中であらわれる。これを、シンボルのあそびとよぶことができる。……(7歳から12歳にかけての) 集団生活の水準の子どもでは、規則のあそびが組織されるのがみられる。それは、あそびの規則というある種の共同義務によって、特徴づけられている。両者の中間に、幼児期の特徴をきわめてよく

しめしているような異なる形のあそびが、存在している。このあそびは、思考を介入させているが、殆ど純粋な個人的思考であり、集団的要素が最小限しか伴っていない。これが、シンボルのあそびであり、あるいは、想像と模倣のあそびである。その事例は、たくさんある。人形あそび、ままごとあそび、等々。ところで、これらのシンボルのあそびは、思考の現実の活動を構成しているのだが、本質的に自己中心だということはたやすく理解できる。それは、二重にも、自己中心的なのだ」。(44)

自己中心的思考と論理的思考の準備という正反対の方向で幼児期の子どもたちは動揺しているが、これをシンボルのあそびとピアジェはよんでいる。動揺する思考のなかでのシンボルの遊びと7歳から12歳の少年期の遊び集団のなかで、規則性をもった遊びを形成する。この発達の段階の集団的な遊びが幼児期のシンボルの遊びと本質的に異なるとピアジェは述べる。

幼児期のシンボルの遊びは集団的要素は最小限しか伴っておらず、殆ど個人的思考で自己中心的な想像と模倣の遊びである。この典型が人形遊びやままごとのごっこ遊びであると。幼児の遊びの行動形態は、本質的に自己中心性なのである。幼児期の集団のなかでの遊びはシンボルの模倣と想像のなかでの自己中心的なものから脱皮していないものである。集団も自己中心的な模倣からの形成になっているのである。

幼児期の体験は直感的な感覚運動的経験である。直感は幼児期の論理であるとピアジェは次のように述べる。

「他の極には、幼児期が体験する現実に対して、もっとも順応した思考形態がみられる。これを、直感的思考とよぶことができる。それは、いわば、感覚運動的経験と感覚運動的供給そのもののだが、表象のおかげで、再構成されたり、予期されたりする。・・・直感は幼児期の論理だからである。これらの極端な2つの型の間、単に言語的な思考形態がみられる。これは、あそびとは正反対に、まじめなものであり、直感そのものよりもいっそう、現実からかけはなれている」。(45)

幼児期の言語的思考形態は、遊びから正反対な

ものであり、また、現実から離れているとピアジェは考える。幼児にとって感覚運動的経験が支配的であり、言語は、それから距離をもっているため、幼児の現実的な感覚運動から離れているというのである。幼児にとって直感的、感覚的運動経験が支配しているのである。感覚的運動体験は自己中心的な世界に閉じこもっているのである。ここでは、目的と結果を判断できない。

ところで、幼児はすべてに問いを投げかける。その問いは目的と原因が未分化のなかでの問いである。幼児期はなぜという問いに原因と目的を含んでいる。実行していく目的を含んでのなぜという問いである。

「幼児の「なぜ」は、目的と原因との中間にあって、常に両方とも同時に含む未分化な意味を、しめしているかのようになっているのである」。(46)

目的と原因が未分化のなかでなぜという問いを幼児期の子どもは思考する。ものを生きたものとして、意図したものとしてとらえる。すべてを意志をもったものとして、自然によって、動くものは、意志をもったこととして捉える。ものの擬人化が一般的に起きる。子どもにとって、木、草花、石、建物も、自然の人間の顔をしたようになる。あらゆる動物もそのようになる。これはアニミズム的思考としてピアジェはとらえる。

「子どものアニミズムは、ものを、生きたものとして、かつ意図が与えられたものとして、考えようとする傾向である。最初、活動をおこなうすべてのものが、生きている。それは、本質的には、人間にとって有用性にかかわっている。・・・明らかに、こういうアニミズムは、すでに検討した目的論と同様に、自分の活動に事物を同化することから生じる。しかし、乳児の感覚運動的自己中心性が、自我意識の肥大した自己愛から生じるのではなく、自我と外界との間の未分化から生じると同様に、アニミズムと目的論は、内部の主観的世界と物理的な世界との混同ないし不分離をあらわしているのであって、内部の心理的実在が優位となるからではない。じっさい、幼児は、無生物に生命をあたえるとしても、反対に、精神生活を物質化する」。(47)

幼児のアニミズム的思考は、自我と外界の未分

化のなかで起きるのである。それは、心理的な実在が優位であるからではない。世界宗教のあらわれる以前の宗教の原初的形態として、物質的な自然物に神が宿るといふことでの自然信仰の精神生活のアニミズムではない。幼児は無生物に生命を与えるが同時に精神生活を物質化するとピアジェは考える。

直感と操作ということで、感覚運動的知能と概念的知能の関係について、高度に発達した思考においても感覚運動的知能が思考の源泉であるといふことをピアジェは次のように述べる。

「感覚運動的知能は、思考の源泉であって、一生涯、知覚と実際の態度という媒介物によって、思考にはたらきかけつづけている。とくに、いちばん高度に発達した思考にたいしても、知覚のもつ役割を、無視することはできないであろう。ある種の学者たちは、神経学から社会学へあまりにもすみやかに飛躍するようならば、よくこの役割を無視してしまうことがあるが、それはまちがっている。それは、最初のシェーマが、たえず影響しているということによって、十分にたしかめることができるのだ」。(48)

感覚運動的知能と概念的知能は協調作用や活動の適用範囲に根本的な違いがある。感覚運動的知能は、概念的知能のように全体を表象し再現をすることができない。つぎつぎに生じる知覚と同じように実際の運動とを協調するだけであり、活動を成功させるにすぎず、説明も、分類も、立証も求めないということ、真理探究とは無関係な主観的目標のためである。それは、認識そのもに至らないし、反省された知能にはならない。つまり、生活の知能であるというのである。概念的知能にいかにして移行していくのか。感覚運動的な知能の連続性ということではなく、全体を再構成できる思考の発展が必要になってくる。この問題について、ピアジェは次のように指摘する。

「空間や時間を構成したり、感覚運動的ないし実際の面での因果の世界や事物の世界とかを、つくりあげるためには、子どもは、自分の知覚的自己中心性および運動的自己中心性から、解放されなければいけない。つまり、つぎつぎと連続的に脱中心化することによって、じっさいの経験的

移動群を、組織することができるのだ。そして自分自身のからだや運動を、ほかのもの全体の中に位置づけることもできるわけなのである」。(49)

感覚運動的知能から概念的知能への移行の条件には、知覚的自己中心性および運動的自己中心からの解放だとしている。連続的に脱自己中心化することによって、経験的、生活的思考を組織化して概念的知能に移行していくことができるとしている。

初期の子どもの直感、感覚運動知能にほかならない。それは、自己中心性の性格から証明することとほど遠い。それは、自分自身と他人の観点を区別できない人は自分自身を信じるものであるという未分化の認識状況である。この段階では経験的領域の中で実行的知能を活発にしていけるのである。幼児期の実行的知能についてピアジェは言語以前の感覚運動的知能として次のように述べる。

「二歳から七歳にかけて、かなりの役割を果たす「実行的知能」が存在する。これは、一方では、言語以前の時期の感覚運動的知能の延長だが、他方では、おとなの年齢までに発達する技術的観念を、準備する。この誕生しつつある実行的知能（棒や鉤や押しボタンなどのさまざまな道具を媒介として、目標に到達させるような）巧妙な装置の手段で、大いに研究されてきた。そして、じっさいに、子どもは、言葉よりも活動で、しばしば、いっそうすすんでいるということが、たしかめられたのだ」。(50)

実行的知能は、幼児期のみの問題ではなく、おとなの年齢までに発達する技術的観念を準備するのである。ものづくりなどの技術は人間として生活していくうえで極めて大切な能力であるが、この能力は、幼児期から活発に形成していくのである。

子どもが目標に向かって道具を使うことは、その能力形成の自発的な現れである。人間にとって物づくりの技術的基礎は幼児期から形成されていく。人間にとって最も基礎的な能力の一つであるという認識が大切である。人間の発達の基礎に、技能や技術の形成の能力問題があることである。ものづくりの技能や技術の諸能力の形成は、人間

的な営みの基礎的な要素であり、人間が猿からも区別される本質的なことは、ものづくりという道具を使って手を動かす作業である。この能力の基礎が二歳から七歳にかけて重要性をもつとピアジェは指摘するのである。

3 感覚運動的知能と感情の果たす役割

感覚運動的知能のエネルギーに、感情は大きな役割を果たす。感情の発達には知能の発達に密接に関係しているのである。ピアジェは純粋な活動というものは存在しない、純粋に感情的行為も存在しないという立場である。数学のような極めて抽象的な論理思考の世界においても感情が介入すると次のようにピアジェは述べる。

「数学の問題解決の中にも、興味とか価値とか調和印象とかといった多様な感情が、介入する。愛情は理解を前提とする。物体に関する行為のばあいにも人間に関する行為のばあいにも、いつでもどこでも、二つの要素が、介入してくる。というのも相互に前提とし合っているからだ。しかし、事物や抽象的なことがよりも人間にいつそう関心の向く人々もいるし、逆の人々もいる、前者の人々は、一段と感情的なようにみえるし、後者の人々は、一段と無味乾燥なようにみえる。だが、だだ、別の行為と別の感情がかかわっているだけであって、これらはいずれも、必然的に、知と情とを同時に、用いるのである」。⁽⁵¹⁾

人間のどの行為においても感情と知は同時に機能しているのであるが、それぞれの現れ方の強弱があり、人間の関係においては、感情をコントロールしていく知の関係が大切になってくるのである。知的活動領域においては、興味や関心、意欲という感情が大きな要素になっている。知的活動においては、より複雑で、難しい課題においては、もちろんのこと、どのような課題についても努力ということがなければ、その活動が成就していかない。努力は、人間の意欲という感情の持続性であり、その持続性は、問題の関心の強さ、生活経験、生活への関心と結びついている。

幼児期の感情の発達は、愛情や共感などの社会化に結びついている。それは、大人と子どもの関係から生じる直感的道徳感情、直感的思考と結び

ついた関心と価値の調整と三つの基本的革新が行われるとピアジェは考えている。関心は欲求の延長であり、直感的思考の発達とともに増加し、分化していくとピアジェは次のように述べる。

「関心は、欲求の延長である。すなわち、対象と欲求との関係だ。というのも、対象が欲求に相応する限り、関心をよぶものとなるからである。だから、関心は、あらゆる心的同化活動に特有の方向づけなのだ。……関心は、精神生活そのものと共に始まり、とくに、感覚運動的知能の発達において、本質的な役割を演じる。だが、直感的思考の発達と共に、関心は、増加し、分化して、とくに、関心の中に含まれているエネルギー的メカニズムと、関心によってつくり出される価値自体とのあいだを、次第に分離させていくのだ」。⁽⁵²⁾

関心は幼児期の感覚運動知能の本質的役割を果たすのである。直感的思考の発達と共に関心は増加し、分化していく。価値は、関心の増加によって分離した結果である。関心は様々な欲求に対するエネルギーの調整でもある。「幼児期のあいだには、単語とか絵とか映像とかリズムとか、ある種の身体活動とかに対する関心が、みられる。これらの実在はすべて欲求に応じて、子どもにとって、価値を獲得する。しかも、その欲求は、それ自体、一時的な心的均衡に、とくに、その維持に必要な新しい合体に、依存している」。⁽⁵³⁾

劣等感という感情についてピアジェは、自己評価の感情であり、興味や価値に結びつくものであるとしている。劣等感は、個人同士の相互関係の感情である。コミュニケーションができるようになる幼児期から、共感や反感の感情が発達していく。

「劣等感とか優越感とかいった自己評価の感情は、自分自身の活動に関係した興味や価値に密接に結びついている。自分自身の活動の成功・不成功は、すべて、価値についての永続的な一種の尺度の中に、登録される。そして、成功は、主体のうのぼれを高め、不成功は、未来の活動に対して、うのぼれを低めるのだ。自分自身についての判断は、ここから、生じる。個人は、この判断の方へ、次第に導かれていくのであって、しかも、

この判断は、発達全体に対して、大きな反響をもつことがある。とくに、ある種の不安は、現実の失敗から、とくに、想像上の失敗から生じる。・ ・ ・人から人への自然発生的感情は、価値についての次第に豊かになっていく相互作用から、生まれる。幼児と周囲の人たちとの間で、コミュニケーションができるようになるときから、共感と反感の微妙なはたらきが、発達していく」。⁽⁵⁴⁾

幼児期から共感や反感の感情が発達していくが、この感情は、主体の関心に答える人たちや主体を価値づけているという共通の価値尺度をもった直感的な人間関係の感情である。共感や反感という直感的な人間関係から、それが集団的な価値尺度になっていくことによって、個人間の感情から社会的な感情に固定化していく。

劣等感とは、持続的な社会的価値尺度が個々にふりかかっていくことによって、自己評価の感情をもつ。そこには、個人間の相互作用の次元から集団としての社会的価値尺度が存在する。つまり、そこでは、個人の感情に反映していくのである。劣等感とは、自己評価ということが、社会的評価ということに重なり合っているのである。

家族というのは、社会の最小の基礎的な集団である。近代社会は、家族のもつ生活と生産的機能を分離していったが、子どもの成長における基礎的な生活集団であることは変わりはない。とくに幼児期においては、家族の果たす人間発達の役割は大きい。両親に対する愛情は、親密な共同生活なしに生まれてこない。子どもと親の関係の愛着心も、母親と父親のイメージも家族での共同生活の結果であり、血縁的な生物的なつながりではない。

「両親に対する子どもの愛情についても、価値づけによるこの親密な共同生活なしに、血のつながりだけで、これを説明することはできないだろう。子どものほとんどすべての価値が、母親と父親のイメージにつながっているのも、この共同生活によるものだ。ところで、このようにしてつくられた個人同士の価値の中で、とくに注目すべきものがある。それは、まさに、幼児が、自分よりもすぐれていると判断する人たち、すなわち、一定の年長者や両親に対して、充当する価値には

かならない。特別な感情は、この一方的な価値づけに対応する。これが、尊敬の念だ。これは、愛情と畏敬の合成であるが、畏敬の方は、まさに、こういう愛情関係の中に介入する不平等を、しめしている」。⁽⁵⁵⁾

幼児は母親や父親のイメージによって価値観がつくられていく。その価値観は、尊敬という感情からであり、絶対的な価値の服従である。平等的な人間関係につくられたものではない。幼児期の子どもは、証明したり、客観性を思考する段階ではなく、自分の活動に同化する思考であり、自己の都合のいいように、現実を歪めたり、自分の願望に仕えようとするのである。両親の価値は、尊敬として、絶対的に呑みこむものとして写ることをピアジェは次のように述べる。

「幼児の道徳は、他律的にとどまっている。すなわち、尊敬される人の意志や両親の意志のような外部の意志にかかっている。この点で、うそのようにはっきりと定義される道徳分野での子どもの価値づけを分析してみると興味深い。じっさい、子どもは、うその性質のような真理の価値を自分自身で理解する以前に、一方的な尊敬のメカニズムのおかげで、真実を強制する行為の規則を、受け入れ、認識する。幼児は、あそびや想像の習慣により、および、証明せずに断言したり真の客観性を考慮せずに実在を自分の活動に同化したりする思考のあらゆる自然発生的態度により、現実を歪めたり、自分の願望に現実を従わせたりするようになる。こうして、子どもは、怪しむことなしに、真理を作り変えるに至る」。⁽⁵⁶⁾

幼児期の子どもは友だち関係において、真理を自分の願望によって作りかえることを平気で行う。うそをつくことは子どもにとって日常的に起きる。子どもは本能的に自己防衛的に、自分の不利なことについてはうそをつく。それは、子どもの未発達な自己中心性からである。うそをつかないようにするには、目的意識的な他の人々を尊重していくような教育が必要なのである。友だち関係においてうそをつかなくなるようになるには、子どもの自律的な道徳感情が求められるのである。

正しい人間関係をつくる道徳感情は、友だち関係においてうそをつくことによって相手を傷つ

け、自分が相手にされなくなることによって、また自己防衛的に人間関係を意識することで、形成されていく。それは、人間関係において信頼がいかに大切なことであるか、また、信頼を失っていくことがいかに人間として孤立していくのかを自覚させていくことである。これは自律的な道德感情の育成である。

ここでは、一方的な両親などによる尊敬的な道德的価値から友だち関係による相互の自律的な感情が必要になっていく。利害関係とか、自己評価という個人的同士の価値観から自律的な感情による価値観の形成が大切になってくる発達段階が求められていく。このことについて、ピアジェは次のように述べている。

「同じ価値が、一貫した一般的体系の中で、組織化されるためには、道德感情が一種の自律性に至ることが必要であり、そのためには、尊敬が一方的であることをやめ、相互的にならなければならない。とくに、この感情が、友だち同士、または平等なもの同士の間に発達するとき、友だちに対するうそは、子どものおとなに対するうそと同じぐらい、いやもつと「いけない」ものとして、感じられるようになるのだ。要するに利害関係とか、自己評価とか、自然発生的個人同士の価値とか、直感的な道德的価値といったようなものは、この発達水準特有の感情生活の主要な結晶作用であるようにおもわれるのである。」⁽⁵⁷⁾

幼児期の道德的価値形成は、両親などによる尊敬心による服従的な道德価値によってつくられていく。これは人間の発達の最初の道德価値形成である。習慣的な生活規律的な道德価値である。子どもの友だちをはじめとする人間関係の価値では、自己の利益に同化していく直感的な道德価値の領域である。絶対服従的な尊敬からの道德形成から対等な人間関係による自律という課題によってうそはいけないというといことが友だちの関係によっても作られていくのである。

4 7歳から12歳までの児童期の発達論

学齢期のはじまりの7歳からは、子どもの知能、感情生活、社会関係であれ、精神発達に決定的な転換期をむかえる。

7歳以上の学校の活動では、共同生活が存在する。このときには有効な仕方では子どもは、協力する。同じ作業をするのに子どもたちは助け合っている姿が見られるようになる。自分のために、仕事をするときは、個々人は集中している。この二つの活動は目を見張るものがあるというのがピアジェが考える7歳以上の子どもの協同作業の活動の姿である。

「実際、個人同士の関係という見地からみると、7歳以後の子どもは、協同作業ができるようになる。というのも、子どもは、もはや、自分自身の観点と他人の観点とを混同せず、それらを共応させるために、分離するからだ。このことは、子ども同士の会話がはじまって以来、はっきりとする。討論は、その内容と共に、相手の観点に対する理解が可能となり、かつ、自分自身の主張に対して、立証や論証を求めることもできるようになる。子どもから子どもへの説明は、具体的な活動面だけでなく、思考そのものの面の上でも、発展する。「自己中心」語は、殆ど完全に消え、子どもの自発的な言葉は、文法構造そのものにより、観念同士の結合と、論理的立証との欲求をしめすのである。子どもの集団行動について、たとえば規則によるあそびをおこなうとき、7歳以後、その社会的態度の中にいちじるしい変化が、みとめられる。」⁽⁵⁸⁾

7歳以降になると自分自身の観点と他人の観点が見分けられようになっていくのである。つまり、自己中心的な世界から相手を理解することができるようになり、お互いの立場を尊重できる協同の作業の芽が生まれていく。自分自身にたいしても立証できる能力が身についていく。ここには、幼児期の自己中心性の脱皮がされていくのである。遊びなどをとおしての集団行動の規則性の形成によって、子どもの社会化が進んでいくのである。遊びは人間関係における自律的な道德的価値形成において大きな役割を果たす。また、集団をとおしての社会的な発達は個人の行動に大きな変化をもたらすことをピアジェは次のように述べる。

「社会的発達と密接にむすびついて、個人の行動の変化がみられる。この変化は、その社会的発

達の原因であると同時に結果のように思われる。その本質は、子どもが反省し始めることができるようになるという点だ。七、八歳以上の子どもは、直接的な信念と知的自己中心性をともなった幼児の衝動的な行為の代わりに、行動する以前に思考する。こうして、反省という困難な行為を征服しはじめるのだ。だが、反省とは、内的討論にほかならない。⁽⁵⁹⁾

子どもの反省の芽生えは、子どもの行動の大きな変化をもたらすのである。7歳以降の子どものあそびをととしての仲間集団の道徳形成という社会的発達、個人の内面においても反省という大きな変化が生まれ、行動することで思考することの大切さが身についていく。子どもは行動する以前に思考するという習慣が生まれていく。自己中心の脱皮は、子どもの内面に反省という困難な課題を征服しはじめるということをピアジェは指摘している。

反省は個々の内面による討論である。自己中心性から脱皮して、社会的に共に応じることのできる能力の形成は、協同する力と個人が自律していくことと同時に含んでいるのである。論理そのものの構成ができるようになることは、個々の見方を相互に共有していくことを可能にしていく能力形成であるとピアジェは次のように述べる。

「7歳児が、二つの面で、社会的・知的自己中心性から解放されはじめる、新しい共応ができるようになるという点だ。この新しい共応は、知能と同時に感情にとって、きわめて重要性をしめすことになる。前者の知能についていうならば、事実、ここで問題となるのは、論理そのものの構成のはじまりについてである。論理は、まさに、観点相互の共応を可能にする関係の体系をなす。これらの観点は、異なる個人に相応する観点のばあいもあるし、同一の個人が次々におこなう知覚や直感に相応する観点の場合もある。感情についていうならば、社会的・個人的共応の同じ体系が、幼児特有の他律の直感的道徳とは反対に、共同と個性的自律との道徳をひきおこす。この新しい価値体系は、感情の領域では、知能にとっての論理と対等するものをしめしている。論理的共応と道徳的共応というこの二重の共応を可能にすること

となる精神的道具は、知能に関しては操作によってつくられ、感情の領域では意志によってつくられる」。⁽⁶⁰⁾

7歳以降の道徳形成は、幼児期の両親などの絶対的な尊敬の価値形成である他律的な直感的道徳ということから、仲間集団をととしての協同と個々の自律性による道徳形成がみられていくのである。論理性は操作によってつくられ、道徳性は意志によってつくられるというのがピアジェの考えである。

子どもの思考の進歩も年齢の発達段階によって異なってくる。7歳以前の保存を否定する段階から7歳以降の実質の保存理解として、9歳以降になると重さの保存を理解できるが、体積の保存は欠いている。11歳ないし、12歳ごろになると重さも体積も理解できるようになるとピアジェは考えるのである。ホップコーンの粒を子どもの前で熱して膨らませたときに、「幼い子どもたちにとっては、実質が増大する。7歳児にとっては、実質はふえることなしに、保存される。しかし、ふくらんで、重さ変わる。9歳児にとっては、重さは保存されるが、体積は、常に保存されない。12歳ごろにはじめて、もろこしが、一定の体積をもつみえない粒から成り立っていて、これらの粒は、熱い空気中、お互いに分離されて離ればなれになるにすぎないと考えるようになるのである。……わたくしたちが最初のあらわれを確かめてきた不変性の概念は、まず実質の概念、次に重さの概念、次に体積の概念である。ところで、このことは、もう一つの実験で、たやすく再発見される」。⁽⁶¹⁾

幼児期の思考は、直感に対応しているが、7歳以降になると操作的思考が存在していく。操作は算術、切断、移動、時間、場所などの活動そのものである。操作の思考になる以前に、感覚運動的素材や直感的素材がある。7歳ごろになると直感を操作に変えていくことができるようになる。子どもには、年齢による発達段階がある。子どもは年齢によって、実質の概念、重さの概念、体積の概念と段階的に発達していく。子どもの概念形成の指導法は、年齢によって異なってくることをみていかなければならない。このことは、ピアジェの直

感から操作的知能の発達論から説明されている。

ところで、7歳以降になると操作的思考は発達していくが、同時に、7歳から12歳の子どもの感情の発展は、個人同士の協同作業が可能になり、同時に自律性が生まれていく。これは意志の組織化である。協同作業から生まれる相互尊敬によって、人格の等しい価値を子どもは見いだしていく。相互尊重は、最初は一方的な尊敬であるが、子どもと大人を結びつける規則の感情をつくりだしていくとピアジェは述べる。

「相互尊敬は、一方的尊敬の限られた形をなしているのである。じっさい、ある個人が、ある角度では他の個人を優れていると感じ、ちがう角度では相補的だということが、たえず生じる。このばあい、相互の全体的価値づけが、おそかれはやかれ、ひきつづきおこなわれる。一般に、尊重にもとづくすべての友情とか、権威を排除するすべての協力などの中に、相互的尊敬が存在する。ところで、相互的尊敬は、初期の外部服従とは異なる新しい形の道徳的感情へとみちびく。第一に、子どもを相互に結びつける規則ならびに子どもとおとなを結びつける規則の、感情に関する変化を引用することができる」。⁽⁶²⁾

7歳から12歳の時期の子どもは、自律していく中で、遊びなどの協同作業をとおして、相互尊敬の感情が形成されていく。一方的な尊敬の感情が友情などの人間関係を形成して、全体的な規則の価値づけを醸成していく。この子ども同士の道徳的価値は、友情を基礎にして、子どもの規則の世界をつくっていく。幼児期の模倣を伴っての服従的な権威的道徳から遊びなどを通しての相互尊敬の道徳へと変化していく。

子ども同士の間につくられる規則は、言語的形式ではなく、遊ぶときに尊重されるものである。それは、遊びという自律的な精神から楽しむために自分を拘束するものになる。相互尊敬の感情の発展の産物は、正義の感情であると、ピアジェは次のように述べる。

「相互的尊敬のなかでとくに注目すべき感情的産物は、正義の感情である。この感情は、友人同士の間、きわめて強く、子どもとおとなの間、関係の上に反作用し、しばしば、両親に対する関

係を変えることさえある。幼い子どもでは、まず何よりも、服従が正義に勝っている。もっとよくいうなら、正しいということの概念は、まず、はじめは、上から命令されたり課せられたりすることと、混同している。

……子ども同士の協同作業と相互的尊敬とを実行することによって、本質的に、正義の感情が発展させられる。ここでもまた、集団的あそびをきっかけとして、同年齢の友だち同士の平等と配分的正義の感情に関する多くの事実を、たやすく指摘することができる。そして子どものもっとも強い道徳的感情の一つに、おそらく、直面するのである。だから、徐々に一方的尊敬から分化される相互尊敬が、道徳的価値の新しい組織化へと導くのだということが出来る。

その主な性格は、個人の道徳意識に関する自律性を含むことから成る。この見地から、協同作業の道徳を、単なる服従の道徳形態よりも高次の均衡形態だとみなすことができる。服従の道徳のばあい、わたくしは「直感的」道徳感情について、語ってきた。反対に、第二児童期を特徴づける道徳的価値の組織化は、論理そのものに匹敵することができる。それは、ちょうど論理が一種の思考道徳であると同様に、個人間の価値または活動の論理なのである」。⁽⁶³⁾

集団的遊びを契機ににして、相互尊敬の感情が生まれ、その感情の発展は、正義の感情になっていく。個人の道徳意識の発展は、相互尊敬の感情から出発することであり、それは、自律性を含む協同作業からなり、服従的な道徳よりも高次の道徳精神の均衡をみいだすことができるようになる。遊びは、相互尊敬による自律的な価値を形成していくというのがピアジェの道徳理論の特徴である。それは、7歳から12歳の児童期に顕著に形成され、この時期の遊びは子どもの道徳の感情形成において極めて重要な役割を果たすのである。

(5) 発達教育学と人間的教育目標—ルートから

1 教育学の子どもの発達研究の基本的視点

教師の役割として、近代的な民主主義的な人格形成には、人間の行動を総合的にみていく発達教

育学が求められている。発達教育学の基本は、ヒューマニズ的視点が大切であり、それは、人々の幸福、共生・共存・協同、相互尊重、基本的人権の尊重、平和、自由と平等の視点が大切である。つまり、それらは、民主主義を求めていく市民的な人格形成である。

子どもの発達論を教育学的立場から探求したものととして、ロートの「発達教育学」があげられる。ロートはもともと発達心理学の研究をしていたが、子どもの発達を教育的に実践的に問題にしたのである。教育学は、子どもの発達を人格や人間の行動に総合的に解明していくものであった。さらに、人間の発達を社会という視点をもって研究することをロートは次のように述べる。

「発達心理学者たちはこれまでのところ人間の人格や人間の行動に関する総合理論については一般にごくわずかしか取り扱ってこなかった。彼らは子どもについて問題にしたが、それと同時に人間や社会を問題にするということはしなかった。これとは反対に、われわれはこの発達教育学において、人間の人格や行動に関する、人間や社会という視点をもった理論から出発する」。⁽⁶⁴⁾

ところで、陶冶性と目標設定という対決にロートは、この問題を考えていくうえで二つの問題設定が必要であるとする。第一は、人間はどこまで学習によって変化可能をもっているかという陶冶可能性な存在を研究していくことが必要である。

第二に人間の学習可能性は、いかなる方向にむけて発達させられるべきか。この陶冶性と学習能力の存在をいかなる方向性にむけて発達させるべきなのかという問題にロートは次のように述べる。

「人間が従来考えられてきた以上に陶冶性と学習能力の存在であるとするならば、人間の中において発達させられるべきものは何なのか。そして、それはいかなる方向でいかなる目標に向けて発達させられるべきなのかという問題も、発達理論にとって中核的に重要な問題となる。この真の教育とは何か、真の教授や学習とは何かという問題なのである」。⁽⁶⁵⁾

真の教育、真の教授過程は、学習の目標にむけて発達していく問題を解明していくことである。

学習の目標はどのようにして形成されていくのか。学習の目標規定と陶冶性とは厳しく対立していく思考構造をもっている。無限に開かれた陶冶性と無限に開かれた人間の自己目標規定、自己使命が発達教育学を考えていく前提条件になるというのがロートの見方である。

人間の陶冶性の研究は膨大な個別知見はあるがそれらは、理論的準拠体系になっていない。教育学の理論は、実行可能な理論的準拠体系が欠落しており、人間の陶冶性の問題を経験科学の研究成果に基づいていなかった。

また、陶冶性と目標設定は、自然に規定された個人的ないし歴史的・社会的な成熟段階の結果として、人間の文化的生活を自然法則的に規定していくという見解がゆらぎ、開かれた目標設定が、民族や文化の多様性によって証明できるような文化的目標ができなくなっている。教育目標も無限な性格のものとなるというのがロートの立場である。

「人間がたえず新しい課題に向けて陶冶可能なものであり、きわめて種々様々な文化のなかで自己を実現することの可能な存在であるという事実が示されたとすると、教育目標を無際限な性格のものとなる。すなわち、人間は人間自身とその教育の測り知れない開かれた未来に直面しているのである」。⁽⁶⁶⁾

人間の未来は開かれたものであり、教育目標も多様性と多元的な価値によって複雑に未来に向けて動いており、極めて難しい問題に直面している。開かれた教育目標を規定することは、極めて難しい社会的状況になっている。教育は新しい未来の文化を創造していくという作用をもつが、子どもにおける可塑性をもった生産的なものになるには、陶冶性と目標設定の関係を現実の困難な社会的状況を直視しながら、相対的に限定的に教育目標を定めながら教授・学習理論のなかで整理していかなければならない。

教育目標の規定は、開かれたものであり、可変的なものであり、未来志向性から限定的なものであり、絶対的に問題を設定するものではない。常に開かれた教育目標から多様性と価値の多元性から未来志向的にみていく必要がある。教育の目標

設定と陶冶性の統合をみていくことは大切な教育学的研究の課題である。

子どもの発達を助成していくうえで、どのような能力が優先されるべきなのか。この問題で生産的であることを考えていくことで、成人の方から問題を立論していくことが必要であるとロートは述べる。

「子どもの生産的発達にとって有益なものは何かを判定するにはどうしたらよいのか。子どもの行動ということだけではこの問題についての規準を与えることにならない。われわれが子どもの中に発達させるべきものに対する基準として、人間の体験や行動、意識や創造力のもっとも発達した生産的な形態を想定する場合にのみ、われわれは子どもの行動を自由で批判的で創造的な方向にむかって正しく解釈し、刺激し統制することができるのである」。⁽⁶⁷⁾

子どもの行動を自由に批判的で創造的な方向で正しく解釈できるのは、最も発達した生産的な形態を想定したときにみることができるのである。子ども自身の内発的な発展の基準ではなく、大人の発達した基準からみていく必要がある。児童中心主義の教育は、自由な遊びが子どもの諸能力の発展に大切な機能を果たすことであった。しかし、この児童中心主義はひとつの真理を教えているが、大人の社会的、学問的、政治的な困難性や抵抗にぶつかって、それを乗り越えていく力をつけていくことにはならない。児童中心主義教育だけでは子どもの発達課題を明らかにすることはできない。この問題について、次のようにロートは述べている。

「児童中心主義の教育がいわば教えてくれたことは、自由な遊びというものが諸能力や自発性や生産性などにとって何であるかという問題を子どもがおとなに（あるいは人が子どもに即して）教えることができるという事実であった。この児童中心主義の見解は誤りではない。だがそれは半面の真理であるにすぎない。なぜかといえば子どもの自発性や生産性がおとなの社会的、学問的、政治的な生活における困難さや抵抗にぶつかって、そこから救出されることがない場合には、子どもの自発性や生産性も単なる潜在能力とか、果たさ

れない約束事とか、満たされない衝動とかのままに留まることになるからである。さて、子どもの中に人間としての潜在的生産性を保持しておくためには、すなわち、そのような生産性を社会的、政治的かつ学問的に効果的となる形態に移すためにはどうしたらよいであろうか。われわれは、そのためにはおとなやおとなの社会がもつ生産的諸能力のその時々にも最高度に発達した形態が指針とならなければならないと考える」。⁽⁶⁸⁾

子どもの自立的能力の発達を考えていくうえで、子どもの自発性は極めて大切である。子どもは未来の大人であり、未来志向的に成長していくために大人の援助が必要であることはいうまでもない。しかし、とかく学校では、子どもの指導ということで、子どもを統制的に生活管理をしてしまう。子どもの発達段階において、子どもの保護の度合いも異なり、子どもの成長は、様々な保護からひとつひとつ解放できる能力を身につけていくことでもある。子どもが自己決断でき、友だちと共同の意志決定をもっていくことは、子どもの成長にとって大切な課題である。この自己決断や共同の意志決定は、様々な場面や成長段階で大人は常に配慮して、子どもの援助や保護を考えていく必要があるのである。

子どもの自発性や子どもの自己決定の成長を奪ってしまう管理教育は、子どもの社会的能力形成に致命傷をもつ。学校教育がマニュアル化し、問題行動の子どもの早期発見、心の病もっている子どもを早期に発見し、適切な指導を行うということでの管理教育が行われる傾向をもつ。このことが大学教育の青年教育にも浸透していく。

モラトリアムの青年ということ、20歳の成人期を過ぎても小学校のような出席点検や生活点検を全学生に対して実施する傾向が大学教育の一部にある。そこでは、学生の生活管理が学生支援の名目で平然と行われる。そのやり方では、20歳をすぎても独立した市民として、一人前に扱うことはではない。青年期は様々なことで人生上の悩みがつきまとう。悩むことは青年自身の特徴であり、悩みをとおして青年は市民的な人格を発達させていく。悩むことすら奪うことを教育の名のもとに行われるのである。

ここでは、青年期としての教育課題として重要な自己決定と共同の意志決定、自治能力の形成ということがおろさかにされていく。これは青年期の発達を奪っていく怖さがある。現在の大学での学生支援活動は、その危惧をいなく。

子どもや青年が、人間として発達していくうえで、大人の援助は不可欠である。しかし、援助は服従ではないのである。子どもや青年の成長とは、自立していく過程である。この自立ということをおぼえての大人の援助や指導はない。個々の学習課題の達成は、子どもの自立過程でもある。子どもの自己決定の尊重なしに、学習課題の達成過程が強制的な指導や訓練で行われていくなれば、子どもにとって、人間的成長において、大きなダメージをもつ。

ロートは、服従の教育について「致命的な教育の立ち遅れとなる」ということで、その非教育性について次のように述べている。

「われわれは教育者として、子どもが責任のある自己決断や共同決定のできるようになる方向に教育されるべきであり、この社会的な学習目標が達成されるのは、われわれが自立性に向けての教育を早い時期に始める場合にだけであるということをはっきりと心得ている。そうだとすると、われわれがそのような自立のための教育的努力に対して、絶対的服従に向けての教育を先行させていることは致命的な教育の立ち遅れとなる。教育から生ずるこのような別の諸問題を度外視したとしても、このような遅れた教育的努力は一つの亀裂を意味することになるからである。

ある個人が産業社会において自己を主張しようとするならば、かなりの程度になお自分で自分の人生の方向を決定することができるという生活感情をもたなければならない。右のことが正しいとするならば、その個人にとっては、そのような自己感情を伝達し強固にするような経験が可能とならなければならない。このようなわけで、たとえば自己のイニシアチブは子どもの時から社会的に尊重されなければならないのである」。⁽⁶⁹⁾

教育の目的は、子どもの自立の努力過程であり、服従の「教育」は、発達において、致命的なマイナス状況を作り出すのである。教育の目的

は、責任のある自己決断や協同の意志決定ができるようにすることである。教育的な大人の指導や援助は、子どもの自立のためである。教育の目標は、子どもが大人になったときに、社会や地域、職場の一員として、自分の力で、民主的な人間関係を築き、仲間とともに、生きていける能力を身につけてやることである。

この教育課題を達成していくためには、子どもの時から自発性が尊重され、共同の意志決定ができるような教育環境が大切なのである。自分の人生を自分で意志決定し、自分の生活感情をまわりの人々に伝達できる体験の積み重ねが必要なのである。

教育は個人と社会の仲裁を試みなければならない。現実の世界と理想の世界とは異なり、個人と社会との関係を子どもの発達という課題のなかに教育者は勇気をもって立ち向かうべきであるとロートは次のように述べる。

「教育にとっては、どのみち、個人と社会との間に横たわる不可避的な不協和が存在しつづけるのである。個人には、この不協和を解決する力がないのであるが、しかし教育の方としても、個人がこの不協和に立ち向かわないですむようにしてやる力はないのである。しかしこの事態にしても、教育は勇気をもって、個人と社会を、さらに両者の関係を発達という展望のもとにみつめるべきなのである。

・・・子どもや青年が現実の世界を克服することができるように彼らの発達と教育を統制するという課題を教育が果たさないでいていいということにはならない。子どもや青年はあるがままの現実のこの世界のただ中において、自己の権利を主張する能力を身につけなければならないからである。あるがままの現実の世界とありうるべき理想の世界の両方のために教育すること、そのためには諸結果の伝達としての教育だけではなく、諸過程の伝達としての教育が必要とされる。なぜなら、これらの過程こそが右のような諸結果に通じるものであり、さらによりよい解決をめざす方向でこれらの過程を継続することに帰着するものだからである。教育が個人および個性としての個人的自己実現と自己決定を望んでいると同時に、

個人を一つの役割、つまり社会における彼の役割にむけて準備させるというジレンマを回避することは、同じようにほとんど不可能なことである。教育とは、この軋轢を調整し、個人の自由と自己実現のための教育と社会の自由と自己実現のための教育とを一個人と社会の双方のために一可能なかぎり生産的かつ効果的に調整しようとする不断の試み以外のものではありえない」。(70)

理想のあるべき社会と現実の社会とは大きな開きがあることはいまでもない。個人の自由や自己決定のための教育と、社会的に適応していく教育とは、大きなズレがあり、教育の目標は、この現実の社会と理想の社会の亀裂を調整できるような能力を身につけていく必要がある。理想的な社会像のみでは、子どもたちは現実的に生きていくことにならない。現実的に生きていくことを強調すれば、適応主義的な教育になって行く。

これでは、新しいことを創造する力をつけていくことにならない。教育は、個人の個性を全面的に開花していけるようにと、個人の自己決定や自発性を最大限に伸ばしながら、創造的な人間になれるように大人の指導や援助が行われるのである。しかし、このことだけでは現実的に生きていける能力とのジレンマにぶつかってしまう。教育において、現実と理想の軋轢を調整していける力をつけてやることは大切な課題である。この軋轢の調整は、人間の発達においても不可欠である。軋轢の調整の能力は、どのようにして身につけていくべきか。

教育は未来の社会を作り出していくものである。子どもは未来の創造者である。子どもが大人になった社会を当然ながら予想しながら、未来志向的に学習課題を設定していくことが求められる。子どもの未来の社会は、理想社会を求める課題であることはいまでもないが、現実の社会の克服のなかで未来社会が創造されていくことの認識から軋轢の調整の能力は大切な課題になってくるのである。

教育学的に人間発達の問題を考察していくうえで実践的に学習によって可能性を探究していくことが大切である。教育学は実践的な発達可能性を探究していく学問であるので、実証的な研究も固

定したものではなく、活動によって、変化していくのである。それは、未来への可能性を導き出すための学習過程のための教授過程なのである。それは適応主義的な発達過程では決してない。

当面の学習課題を達成するのにどうしたら有効に教育方法を見つけだすことができるのか。それは、短期的な適応主義的な視点からではなく、その学習課題が子どもの一生にとってどのような意味をもち、子どもの未来可能性の発達段階からみて適切であるのか。これらの視点からの教育学的な探求が必要である。

ロートは教育的に子どもの発達を研究していく場合に機能的な内容面から発達段階において特別に有利に実施される側面があると次のように述べる。

「教育学的な問題は、一方では、望ましい機能（能力や技能）をそれにかかわりをもっともよく発達させることのできるような範例的内容を確実に提供することであり、他方では、ある一定の発達段階において、その助成が特別に有利に行なわれると見込まれる機能に関して確かな知識を手に入れることなのである。……発達が学習過程に依存し、学習過程が教授過程に依存し、しかもこの教授過程が制御可能なものであるとするならば、われわれが問題にしななければならないのは、この教授過程をどのような方向に向けて制御すべきなのかという問題である」。(71)

適切な方法を用い必要な忍耐をさせていけば多くの子どもは三歳から五歳までの間に読み方を学習することができるが、しかし、教育的に考えて、それでよいのか。この年齢段階に読み方の学習することが子どもたちを幸福にするのであろうか、早期の教育によって犠牲にするものがあるというのがロートの見方である。子どもの発達段階に即しての幼稚園や学校の環境整備と同時に年齢の発達段階によってのカリキュラムの問題が大切なのであるという見方である。

教育学的発達研究がなによりも大切なものは、三つの問題であるとロートは次のように述べる。

「1 制御可能な可変的なものという問題。2 価値基準へ向けての教育という問題。3 個人と社会との間の葛藤とその克服の問題」。(72)

第1の制御可能な可変的なものという問題設定については、一見不変と思われるものも実は可変なものであるというのである。学習増進の可能性は一般的な知能テストによって測定するのではなく、カリキュラム上有効な学力テストによって測定して、目標を定めた計画の教育課程を有効に機能させていくのである。学習の増進を規定する条件要因を解明することが教育学的な発達研究であるとロートは次のように考える。

「教育学的発達理論がより重要視しなければならないのは、人間が生まれながらにもつ生得的な能力よりも、後天的に学習して獲得することのできる能力の方であり、まさに人間にとって重要なのは、自然がもたらしたものよりも、人間をその社会や文化の中でだけ精神的に成熟させるような後天的に習得したものの方なのである」。⁽⁷³⁾

ロートは後天的に学習によって獲得できる能力をどのようにして、助成していくのか。その条件を社会や文化のなかでどのように作りあげていくのかということ、生得的な知能の側面を重視する見方についてはしりぞける。

人間の発達の測定も異なる次元の内容を比較して測定しているのが多いことを事例をあげて問題にする。人間の身長が4歳で成人の半分まで達成する。複雑な精神構造である知能の測定は身長と同じように測定できるのか。知能の年齢段階の発達の測定も注意力、記憶力、論理的演繹力は比較不可能な質的にことなつた問題である。大学で古典語勉強したものと数学を専門にしたものとは30歳になつての知能の測定の比較はできないと。

人間の発達、社会的、文化的環境から、個々の子どもに即して、生得的に、問題を設定するのではなく、後天的に学習することによって諸能力を獲得することが大きい。社会的、文化的環境によって人間の学習増進の可能性をみるとするならば、同じ質の次元で教育の学習成果を測定していくことが求められているのである。つまり、学習の増進を規定する条件要因がより正確に認識されて教育課題の達成が測れるのである。

教育学的研究において、教育課題の価値基準が大切である。個人や社会の発達にとって学習目標や行動目標がどうなっているのか。これらの目標

を実現可能にすべき手段はなにかということ深く考察すべきである。個人の幸福と社会の福祉をどのような関係をもって統一して考えていく学習目標をもっているのか。

この学習目標達成のためにどのような教授方法や教育課程が求められるのか。どのようにしたらそれを検証することができるのか。ロートは学習目標の問題と学習過程と関連させながら、学習対象や学習課題に深い洞察が必要としている。彼は、発達教育学にとっての学習されるべき内容論について次のように述べる。

「発達教育学にとっては、たとえばつぎのような諸問題が避けることのできない重要な問題なのである。学習されるべき内容は何か、その学習量はどれだけか、その学習内容を学習する方法はどのようなものであるべきか、達成されるべき目標に対して該当するのはどのような基準なのか。認知的学習の方が情意的、社会的ないし芸術的な学習よりも重要なのか。問題解決的に行動することよりも諸事実に関する知識をもっていることの方が重要なのか」。⁽⁷⁴⁾

教育学は、学習課題をどのように子どもの発達段階や生活との関係、また未来の社会との関係で考えていくべきなのか。さらに、学習量、学習方法、学習達成の基準はどうあるべきか。認知学習と社会的学習、芸術的学習との位置関係はどうあるべきか。

問題解決的行動の知識をどのように学習方法で達成することができるのか。これらは、教育学にとっての大切な課題を問いかけている。子どもの発達は教育に強く依存することの立場から個人と社会との間の現実社会との関係で、葛藤の問題は大切である。教育は葛藤がさげられないとロートは次のようにみる。

「教育によって発達を方向づけるということは、結局は葛藤を回避することができないということの意味する。葛藤とは発達において、また教育においていったい何を意味するのだろうか。教育は、その解決法について十分に考えつくした場合でなければ、葛藤を意識的に求めるといことはありえない。しかし、教育は、葛藤を避けることはできないのである。教育にひそむもっとも本

質的な葛藤は、何のために教育をするのかという問題に対して教育が責任を負うのかどうかという問題である。だが、教育が教育目標の問題に対して責任をとろうとするやいなや、教育は次のような葛藤におちいることになる。すなわち、場合によっては教育が個人自体の中に呼びおこすような葛藤におちいたり、あるいはまた、教育が個人と社会との間に生じさせるような葛藤におちいたりすることになるのである。このようなジレンマを解決すべき方法は何か。とりわけ、多元的な価値世界に営まれている多元的な社会においては、それはどのように解決されるべきなのであろうか。⁽⁷⁵⁾

多元的な価値社会に生きている中での教育は、教育目標の問題に責任をとろうとした場合に、教育の結果としての葛藤の問題があることを決して見落としてはならないというのがロートの立場である。教育を進めていくことによって、個々人の心の中に葛藤を呼び起こし、精神的な負担を強めていくという問題がある。この葛藤の問題に正面から向かって教育の目標と教育の方法を考えていく必要がある。

学習過程に、葛藤の問題を考慮して、学習課題の達成を見ていかねばならないのである。学ぶことによって、現実の社会を認識して、苦悩を深めるだけでは教育の責任にならない。単に現実を認識するだけではないのである。葛藤という問題をみることによって、多元的価値社会のなかで互いに共有し、協働できる学習課題が必要である。それは、教育目標の達成という基準に、矛盾を克服して、未来を展望できる実践的な精神構造の養成が特別に配慮されるべきことなのである。

教育において、「悪の現象」をみることがある。悪の現象の解釈は、社会に責任があるという立場と人間の自然本性の衝動に責任を帰す立場がある。教育は悪という現象に無力なのか。悪を阻止できないのか。衝動的な本能を抑制することができないのかと、ロートは問い続ける。結論として、教育学は悪に向かっていかねばならないと次のように述べる。「教育学は自己の学問的任務にしたがって、墮落した自然にも墮落した社会にも自己の責任を転嫁することができない。教育学は、

さまざまな現実と直面したとき、ある社会が個人にとっては幸福であり社会にとって福祉である（個人と社会の両者が生き残るために要求されることを含めて）と把握しうるものにもとづいて、教育がおこなわれるようにしなければならない」。⁽⁷⁶⁾

教育学の学問的責任は実践的に人間の発達をつくりあげていくものであり、現実を解釈するものではない。墮落した現実に向かって、墮落した人間を正しく発達させるように、現実を科学的にみることは変革のための活動であり、現実を正確に把握しようとする教育調査においても、その視点が要求される。個々人の発達、社会の悪の是正という現実を変革していくための教育の目標、学習課題、学習過程、教授方法を考察していくことが求められるのである。つまり、悪の現象を是正して、個々人の幸福と社会の福祉を実践的に変革していける人間をつくりだすことが学問的目的である。しかし、教育によって現実の悪の問題がすべてなくなるのではないことは、いうまでもない。社会のもつ固有性もあり、社会システムとも複雑に絡み、教育だけでは解決できないことも多々ある。

教育学の発達研究は、発達における心理学的な研究の成果の遺伝的・生得的な側面や、社会的な複雑な社会過程の要因である家庭、社会階層に特有な文化的生活条件、仲間集団、学校の側面の分析の結果を認めることが不可欠である。教育学は、発達の可能性と発達の変化を実践的に目的意識的に働きかけていくことに真髓がある。ロートは教育学の発達研究の独自の役割として次のように述べる。

「人間の発達を個人と社会の立場からみて望ましいと思われるような学習や行動の方向に変化させようのはどのような諸条件の下で可能なのかという間である。発達の刺激がある一つの環境によって設定されていたり、現にあるがままに放置されていたりするような研究では次のような問題に答えるには十分ではない。たとえば、刺激的で刷新的な体験や活動の豊富化によって環境変化させられるとすれば、発達においてはどのような変化が可能となるのか、というような問題に答えるに

は十分ではない。教育学は、積極的な発達の可能性と発達の変化に対して関心を寄せているので、そのような場合には、誘発的刺激や刺激の体系的変化による目標志向的で計画的に統制された環境の豊富化を重視しなければならない。このような刺激こそが成功を約束する根拠になるからである」。⁽⁷⁷⁾

教育学の発達研究は、実践的な活動変化を扱う学問であり、研究室のなかで限定した実験によって解釈的に実証していく学問ではない。実証を解釈的に設定するのではなく、積極的に発達の可能性を一般化できる実践の普遍化を探ることが研究の目的である。教育実践の結果は複雑な要因のなかで成果がでるものであり、環境設定の限定ではなく、環境を豊富化して誘発的な刺激の問題を設定していくことが求められている。教育実践の一般化を実証していくことは、様々な要因分析が必要なのであり、問題を限定して、単純化できない側面がある。

教育学的研究の論理的基礎づけは、特殊な目標があることを見落としてはならないのである。

「発達教育学的研究が自己の研究成果をつとめて現実の生活にふたたび写し返すという目標を、つまり、教育の助力によって発達の機会を高めるといふ目標をさらに加えて最終的に追求するならば、その場合には、まさにそのために発達研究や子ども・青年研究はあらゆる人間諸科学に対して一般的に要求されているような研究の倫理に合致する目標や原則に規範に注視しなければならないが、なおそのほかに、特殊な目標や規範や原則に対応している目標、原則等をも考慮しなければならないのである」。⁽⁷⁸⁾

教育学の発達研究は、子どもや青年の発達可能性を実践的に活動の過程を問題にしていくのであり、あらゆる人間諸科学や社会科学の研究成果を踏まえながらも独自の学問的な方法論がある。とくに、発達可能性ということから実証的に発達の過程を個々の子どもや青年に即して普遍化していく方法論が求められていくのである。

子どもの発達の過程、子どもの活動的な変革そのものが問題なのである。静止的に子どもを実験室のなかで、限定した設定で問題を解釈していく

ものではない。子どもの発達の過程を実証していくには、どのような研究方法が必要であるのか。問題を限定して静止的に実験室のなかで実証することは結果を探るうえではっきりしている。科学的にみていくことは、神話やイデオロギーの霧から解放され、教育実践の達成結果が、反復可能でだれにでも理解できる法則性が求められる。しかし、複雑な子どもの発達の過程のなかで問題を限定せず、静止的ではなく、動的にみて、実証していくことは極めて難しい。教育学的研究の実証の難しさは、ここにある。この困難な問題についてロートは次のように述べる。

「われわれは実際の発達過程に関する現実を知り、その発達過程がどの程度の一致と隔たりを示しているのかということを知りたいと願っているのである。子どもに関する神話とイデオロギーの霧は実証的な事実研究によってとりはらわなければならない。しかしながら、われわれがこの発達研究を、とりわけ教育学の発達研究を行うのは、わけても、子どもや青年をその発達可能性にもとづいて知るためである。すなわち、諸条件が変化すれば発達の進行過程もどのように変化するのかということを確認しようとしながら、子どもや青年を発達可能性という観点から理解するためなのである。今日、人の心を最も興奮させる実証的研究はスラム街の子どもたちに関する比較研究であり、スラムの世界にとどまっている子どもたちと新しい豊かな発達と教育の諸条件が与えられている子どもたちとの比較という研究である」。⁽⁷⁹⁾

教育学的な発達の研究は、発達可能性を発達過程での諸条件を重視する必要があるが、その諸条件が変化すれば、子どもや青年の発達の進行過程が著しく変化していくものである。この意味でスラム街にそのまま残った子どもや青年と、社会的文化的な環境条件が整備されている地域に移転した子どもや青年の発達過程の比較研究は興味あるものであるとロートは述べている。

発達の阻害条件が典型にあるスラム街の子ども達の生活を発達可能性という視点から問題を動的に分析していくことになる。このことは、社会的文化的状況の側面からの教育探求ということで、多くの実践的な研究課題を提供してくれる。

2 子どもの発達を促進する諸力

発達をうながしていく諸力の過程は、成熟過程、学習過程、創造過程と、3つの過程があるとロートは考える。成熟過程について彼は、全生涯にわたって作用しつづけると次のようにみる。

「成熟過程は、たとえばまず乳歯や永久歯を生じさせ、生理的な性的成熟を導き入れ、おとなのがっしりとした体格を造り上げ、しまいには解体過程をも規定する。すなわち、更年期と老化を引き入れるのである。思春期の成長や成熟の推進力がたとえば感情的、社会的および知的領域において、新しい感受性をさらにどの程度まで結果として生み出すのかという問題に関しては、われわれは余り知っていない」。⁽⁸⁰⁾

成長過程に純粋に成熟過程がみられるが、生涯にわたって成熟過程を考えていく必要がある。思春期の成熟の推進力としての感情と知的領域の関係など興味ある問題が潜んでいるのであるが、あまりわかっていない課題である。新たな感受性が成熟にどの程度まで貢献していくのであろうか。

思春期である15歳以上の生徒が要求される抽象的な思考の達成は、内因的な成熟の結果の側面があるが、突然としてあらわれるのではなく、学習結果とのからみあいもあることを見落としてならない。相互作用の結果としての抽象的、論理的思考操作の達成である。決して自然成長的なものではないことをロートは次のように述べている。

「抽象的・操作的な論理的諸過程における思考は、具体的な素材を用いてそのような思考過程の予備訓練をまえもっておこなっていなかったり、その遅れを取り戻していない場合には、確かにこの年齢では成功しない。なぜなら学習過程というものは学習心理学的であると同時に事物内在的な構成法則に対応しなければならないからであり、この法則性をマスターするには時間が必要だからである。

・・・われわれはある一定の学習過程にとっては先行の成熟過程がより重要であり、また別の学習過程にとっては先行の学習過程の方がより重要であるということを確認している。しかしわれわれは成熟要因か学習要因かのどちらかを無知のために過大評価したり、過小評価してきた、

ということにもてず気づいているのである。この問題を解決するためには、個々人の行動形式や達成形式（あるいはそれへの集合）を事例にして、成熟過程と学習過程とがいかに関わり合っているかという問題や、さらには学習過程が場合によってはそれ以上の「成熟」過程に対する前提にならないかどうかという問題にさえも、新しく実証的に研究する以外に道はないのである」。⁽⁸¹⁾

学習過程にとっては、先行の成熟過程や別の先行の学習過程が重要性をもっている。成熟過程も、学習過程も先行の様々な課題達成度合いとの関係をみながら、前提になっている課題達成はどのようなものか。現実的に相互の絡み合いをみていかねばならないのであることをロートは次のように述べている。

「人間の無限の学習能力や教育可能性にかかわる決定的に重要な点は学習過程の可能なかぎりの早期化ということではないと思われる。たとえこの可能性が、個々の場合としても全体としてもきわめて重要だとしてでもある。たしかにこの学習過程の早期化によって、おそらく短い人間の一生にかかわって全体としてより多くの学習が可能となるであろう。われわれが加算されるだけでなく相乗されるもする学習経験を生み出すことができる場合にはとくにそうである。しかしより重要なことは、人間の原理的に可能な生涯にわたる学習能力を開かれた状態にしていくことである」。⁽⁸²⁾

人間の無限な教育可能性は、早期教育をすることによって確かめられるものではない。早期教育によって教育可能性の加算はされることがある。しかし、成熟過程に対応しない早期教育によって、無理な発達をつくりだすことがあるのである。体の骨格が定まっていない段階においての無理なトレーニング方法によって成長を阻害することもあるのである。また、発達段階に即しての学習機会が、より効率的に成熟の推進力をもつことが可能な課題領域もある。それぞれの学習課題に即しての年齢段階の成熟過程を詳細にみていくことが求められている。

人間の発達可能性は、学習過程の効率論や学習内容の高度化による達成度合いの問題点も年齢段

階によって困難性をもつ課題も多々あるが、いつの年齢段階でも学習の機会が保障されるということで、生涯学習が開かれていることが大切なのである。高齢になることによって、学習課題の達成に、困難性を伴っていく学習内容も存在しているが、人間は生涯にわたって成熟していく課題をもっているのである。

学習過程をみていくうえで指導的な視点をロートはあげている。学習を通して行動や行動性行、ひいては人格の諸変化がいかにして実現できるのか。人間は様々な方法で学習できるという特性をもっていることが動物と根本的に異なる。早期の学習経験は累積の効果をもつ。ある一定の学習部分が欠落した場合に取り戻すことが困難である場合がある。学習された行動は、それが学習されたからという理由で望ましいものとは限らない。社会的に正しい行動もまちがった行動も取得される。

制御されない自発的に生ずる学習過程はどれだけあるのか。指導されない学習過程と指導され、制御される学習過程の関係を熟考することが必要である。子どもに課さなければならない学習過程や学習領域がますます増大していく。それが、専門化してくるにつれて特定の教育機関に委託されるようになる。

現代は過去の社会や未開社会にくらべて統制された学習というものが人格形成や社会的能力の形成に多く関与してきている。ところで、学習過程は真空地帯ではなく、身分的、階級的、国家的、文明的、文化的な社会構造の枠組みの諸条件に左右されている。

自分の欲求や感情や達成などの価値基準や社会的・文化的規範に則して評価することが大切である。これらのことは、社会的学習の根本において重要なことである。社会的知能、社会的感受性や共同感情や共同責任意識を発達させることができるかどうかは、ひとえに学習過程に依存している。

人間は所属する社会や文化によって設定された発達課題をもっている。このような発達課題は成長しつつある世代を知的かつ社会的に成熟させるために要求されたものである。それらは、学習過

程の出発となり、集約的な学習＝教授過程の前提にもなり、結果にもなるのである。成長しつつある者の欲求はかならずしも社会が要求する発達課題と一致するとは限らない。

依存欲求を発達させたり、教え込まれた形で身につけてしまった学習スタイルの場合には、自立欲求に転換することは容易ではない。そのような場合には自己欲求と社会的要求との間に個々に葛藤や欲求不満が生じるのであるが、それを克服できるのは、学習過程を通してである。

学習は学習の諸前提に依存している。どんな年齢段階でもなんでも教えられることを意味しない。複雑な学習は基礎的な学習に依存している。学習を通して実現されるような行動の構成には同じ様に時間が必要である。学習の原動力となるはずの個別的な教授過程は、一連の学習の順序と発達の経過がある。学習段階の順序は、任意というわけにはいかない。

いちどうまくできたことが持続的に可能な行動を示すとは限らない。学習したことが、どんな場合でも行動に移しかえることではないのである。学習の欲求と遂行能力は区別する必要がある。

衝動を抑制すること、感情を制御すること、社会的に有害な行動を抑制する能力は、態度や衝動、感情を自由におもむくままにすることではなく、多くの学習過程の所産によって身につけていくものである。社会的に成熟していくことは自然的行動に対して抑制を組み込むことである。この抑制の組み込みが過多にも、過小にもなることがあり、発達を損なう可能性をもっている。

望ましい社会的発達に即して、どのような行動基準や学習内容、学習目標にむけて、学習過程での統制をすべきかという問題である。学習はきわめて多様なものである。多様性の学習形態の中で、個人と社会との関係での知的かつ社会的な成熟が求められている。社会的な共同責任を負い、それをりっぱに果たすことのできる個人の自由な自己実現の学習過程が求められているのである。

学習過程をみていくうえで、いくつか状況を区別していかなければならない。基礎的な学習過程と複雑な学習過程の区別、動物の学習過程と人間の学習過程の区別、無統制の学習過程と統制の学習過

程の区別、無意識的におこなわれている受動的な学習過程と意識的におこなう学習過程の区別、条件づけ刻印づけるような拘束的な学習過程と自由で生産的に批判的にするような開放的な学習過程の区別をしなければならない。

従来の学習研究は、これらの区別にあまり関心を払うことなく、基礎的な学習過程では、動物にも人間の学習遂行にもあてはまる統一的な学習理論を発見しようと課題を限定してきた。教育学的な学習過程の研究は、どのようにしたら子どもや青年にとって、その学習過程が解放的にできるのかということである。

解放的学習過程の目標は、洞察や諸原理を転移し、効果をあげ、学習方法によって学習する見通しを伝える学びである。それは、広範囲に適用可能な問題解決の能力を身につけていくことであり、批判的に距離を保つことである。また、二者択一の可能性や刺激に依存しない想像力などを教え、よりすすんで思考と行動の企画や計画に取り組む勇気を教えることである。ロートは教育学に学習理論を発達可能性ということから実践的に学習理論を発展させていくため、以上のように基本的な学習過程の指導視点を述べたのである。⁽⁸³⁾

教育学的な学習過程を原理的な考えとして、隣接する学問分野で三つの学派は大いに参考になる。その三つの学派は、フロイトの精神分析学の学習原理、刺激一反応論者の学習原理、認知学習論者の学習原理である。これらの学習原理をばらばらに理解するのではなく、また排除しあうのではなく、人格の発達、人間の発達の視点から統一的に構築していくことが求められているというのが、ロートの立場である。

精神分析学の学習原理としてフロイトの理論は、発達に対する学習過程の役割を理解するうえで、その出発点となっている。発達全体に成功や失敗こそが重要であり、そのことによって事実を尊重していくというのである。快樂は人間が現実を学ぶ場合にのみ思考や行動ができる可能性をもつことができる。それは、長い時間をかける道程であり、必然的に現実に対する学習や再学習になる。これらのことをロートは次のように述べている。

「出発点となるものは、快樂を求め、不快を避け、欲求不満に対しては攻撃的に反応する有機体である。そのような有機体は自分の欲求を充足し、自分の衝動一主に飢えや愛情や攻撃心一に起因する緊張を緩和しようと努める。それは自己と環境との均衡状態をたえず新たに保持しようとするためである。

・・・快樂（幸福）とは人間が現実をマスターすることを学ぶ場合にのみ、すなわち現実に適応する思考や行動ができるようになる場合のみ、長い時間をかけて到達することの可能性なものだからである。それは必然的に現実に対する学習や再学習の長い道程となる」。⁽⁸⁴⁾

快樂を求めて、不快を避け、欲求不満に対する攻撃的反應の有機体は、自分の衝動の起因となる緊張を緩和するとする。フロイトの理論は個人を中心に行っているが、学習過程の原理を探求していく出発点となるとしているのである。人間にある動物的な本能としての快樂と欲求不満に対する攻撃性の存在を認識していくことは大切なことである。このことを抜きにして人間の行動を理解することができない。いうまでもなく、動物的な本能的な側面をもっていることは絶対的なものではなく、人間は理性、慣習、社会的な関係、法などによって、欲望や攻撃性をコントロールできる社会的な動物である。

刺激一反応論者の学習原理は新しい刺激や新しい反応が有機体によってたえず学習されていく。それは、言語や意識が発達するずっと以前から人間として生まれたときから本能的なものとして、学習されていく。「われわれは人間は新しい刺激を学習し新しい刺激に対して古い生得的な反応をもって応える能力をもっているが、しかしまた古い刺激に対して新しい反応を学習することをできるし、あるいは一これをもっとも進んだ場合もあるが、一新しく習得した刺激に対して新しく学習した反応の仕方でも応答するという能力をもっているのである」。⁽⁸⁵⁾

刺激一反応によって、新しい行動はどこから生まれてくるのか、どのようにして生み出されてくるのか。反復や練習や訓練を考えることは、学習理論に大きな意味をもってくるのである。「反復や

練習を抜きにしては、新しい行動様式が一つの課題ないし状況にふさわしい完璧な達成形式に到達することはないのである」。⁽⁸⁶⁾

刺激-反応論者から学ぶものとして、模倣の役割をロートは次のように積極的に評価する。模倣は他人の行動にかかわっての観察学習によって取得されるとしている。つまり、自分自身の経験によってではなく、観察の学習によって、自分で独自に発生し、発見されたものになるとしている。

「子どもや人間の場合、新しい反応は主として模倣や同一視によって習得されるが、しかもそれは模範としてやってみせられたことをその場でまねしてみるとという意味での直接的な模倣によってだけではなく、「観察学習」によっても習得されるのである。

・・・模倣学習という原理によって新しく習得した行動の多くを説明することはたぶん可能であるが、しかし、このようなやり方で新しい行動に即しつつ観察を通して学習された内容は、一度自分で独自に発生し、発見され、発明されたにちがいないのだ」。⁽⁸⁷⁾

刺激-反応というなかに、直接にその場で子どもが模倣するという意味だけではなく、観察学習ということによって他人の行動をみながら模倣していくという側面もあるのである。観察によって学習されたものが、自分自身の内面に独自に発見されたようになっていく。観察学習による模倣作用は、自分自身の実体験でにより、汗水流して、自分自身の感覚や感性をとおしてのものではない模倣である。

観察学習が直接的な関係を持っている他人の行動の場合と、映像をとおしての間接的なバーチャルの世界の観察もある。現代のようにテレビやインターネットの普及によって、間接的なバーチャルの世界のなかでの模倣の問題は大きな問題になっていく。現代のマスコミの発達によって、子どもの発達には映像などのバーチャルな世界による間接的な観察学習の模倣が大きな影響を与えていく。それが子どもの学習課程にどのような役割を果たしているのかという課題がある。

認知学習論者は、より複雑な人間の学習過程に関心をよせ、意味把握や思考や理解を問題にす

る。そこで重視されるのは諸関係や言語概念による経験の組織化という意識的過程である。認知学習論者は、洞察こそが学習過程の重要な部分とするとロートはみる。

「認知学習論者の場合には、まさにこの洞察こそが学習＝認識過程における最も重要な部分であり、ことに転移の達成という点においては最も重要な部分なのである。概念や事実や状況や構造や洞察は、刺激や連合や条件反応よりも重要なのである。個々の刺激よりも状況の把握の方が重要なのであり、個々の概念やその連合よりもそれらの内的構造連関の把握の方が重要なのである。つまり、条件反応よりも意味＝目的志向的な行動の方が重要なのである。

発達の過程において行動の変化が惹き起こされるのは、意識の変化や新しい行動の企画を通してなのであり、このような新しい企画の実現化（認知的フィードバック）に際してわれわれが行う諸経験によるものである。認識過程や学習過程において洞察を容易にするか困難にするかという問題は、どのような課題が提示されておるかというその仕方にかかっている。つまり、課題の構造がどのように目にみえるものとなるかという仕方に依存している（知覚体制化）。その際に決定的に重要なことは、解決されるべき課題と問題がそれ自体活動の目標になることである」。⁽⁸⁸⁾

認知学習論者にとって目的意識的な行動の洞察が学習過程において重要となる。認知学習過程にとって大切な洞察を容易にすることはなにか。それは学習課題が明確に提示され、解決されるべき課題が活動の目標となっているからである。課題解決のための目標にむかわされるための目標である。その目標達成のために、なにが問題なのか。この問題を探求する行動こそが、新しい解決方法をみつけだす発見学習である。発見学習は学習過程において重要な役割をはたすという見方が認知学習論者の立場であるとロートは次のようにみる。

「あらゆる認知学習論者にとっての最も重要な研究目標は人間がいかにして新しい諸問題を解決するのかという問題であり、人間がその際に学習した技術や方略や洞察を一方ではどのようにして

内面化することができるか、他方ではそれらをどのようにして新しい課題解決に役立つような融通のきく状態にしておくことができるのかという問題なのである。

「……教育学者の場合には確かに、どのようにしたら問題解決を教えることができるのかという問題、またどのようにしたら学習者に学習の仕方によって、学習それ自体の学習において進歩し、自分の学習経験をたえず改善する能力を与えることができるのかという問題をさらに問う必要がある」。(89)

教育学者と認知学習論者の根本的な違いは、どのようにしたら具体的な問題解決のための学習課題を教えていくことができるのか。また、課題解決のための行動の目標をもちながらも試行錯誤、盲目的志向を伴うが、子どもがどのようにしたら目標にむかっての推量や仮説によって意識的な志向をもてるのか。その方向づけを指導によってどのように修正していくのか。これらは、教育学的研究の大切な課題である。

年齢段階によって、また、経験を積み重ねることによって、推量や仮説が解決課題にむけての目標設定ができるようになっていくのであるが、問題解決が実現することに先行する学習はどのような関係にあるのか。それが有効に働くのはどうしたらよいのか。障害要因になるのはどのようなことなのか。自分たちの習慣や立場が固定した経験をもっていれば新しいことに思いつく度合いは少なくなる。古い学習経験も誤った固定化や固着化が行われない場合には役にたつことがある。常に状況における柔軟な解決の思考ができるように、事物や状態を動的に柔軟に多面的にみる能力が要求されているというのがロートの立場である。つまり、問題を解決していくという目的意識をもっての学習過程を構造的に探求していくことが、教育学研究では要求されている。

3 問題解決のための思考能力と情意的・感情的生活

問題解決のための思考能力はどのようにしたら身につけていくのか。認知学習と問題解決能力は、どのような関係をもっているのだろうか。

問題解決の課題を達成するための柔軟思考能力をどのようにしたら身につけていくことができるのか。問題解決能力達成について、認知学習論者の研究の成果をロートは次のように述べる。

「思考を通しての学習ということは人間の特徴なのであり、思考による学習を教えることは教授と教育の最も重要な課題なのである。それゆえ、サイバネディックスを扱う人、コンピューターの技術者、現代数学者たちはますます認知学習論者の説を手本にするようになる。認知学習には発見的方法と名づけられている教授方法に属している。この発見的教授方法において主要な役割を演じているのは推進力、予備考察、想像力、構想力、仮説発見等であるが、それには直感力も含まれる。(それは感覚的思考としての直感であり、正しい解決方法の予感、直感的に捉えられた目標に向けての感情的先行としての直感である。この直感的に捉えられた目標は、後ほどふたたび合理的に検証されねばならないとしても。) さらに、新しい解決のためのひらめきや刺激を提供するような諸能力も主要な役割を演じるのである。だから、以上のような諸能力を育て、鍛え、挑発することが、認知学習論者にとってはあらゆる教授過程の中心課題なのである」。(90)

問題を解決していく学習課題の教授法として、発見的教授法を提起するが、この方法において、直感力も大切にしている。この直感力は、思考のひとつであり、目標にむけての感情であり、ひらめきであるとする。これらの直感力、ひらめきをどのように鍛え、育てていくのかということは教育学の大きな課題である。まさに、目標に向けての問題解決をしていく感情である。

教科書に整備された知識は、基礎概念の獲得や知識群の構造の把握に決定的な意味をもつ。必ずしも教科書の知識は、問題解決の能力と直接的に結びついていくものではない。解決すべき問題の学習課題は、柔軟にかつ可変的に整備された学習の道程なのである。学習過程には、感情的態度がつきまとうものである。問題発見や問題解決のための学習という強い探求心は、目標に向けての強い感情である。あらゆる学習過程には、副次的効果として感情的態度をもつことをロートは次のよ

うに述べる。

「あらゆる種類の学習過程の副次的効果として、学習対象に対するさまざまな感情的態度、つまり、是認や拒否の態度、興味や退屈の感情などが発達してくる。このような感情的態度は活動や事物や教授者（教師）に対するその重点の置き方によって変化することが可能である。学習過程が感情的・情動的領域からの影響をどのようにおこなわれるのか、という問題と同時にきわめて重要なものとなった。

……感情的領域においても、学習一般の場合と同じ学習原理が適用するのであるが、しかし特別の重要性をもった学習原理もいくつかあるのである。子どもは感じることを学習し、自分が似たいと願っている人間にならって自分の感情を評価することを学習する。子どもはその人間が力と安全の源泉であり、権限と信頼の源泉であることを身をもって知っているからである。そして、そのような人間とは両親や教師や親友たちなどである。ここでは人格としての教師や教育者が重要である。しかしながら感情や情動というのは、おとなが子どもや青年の感情をどのように遇するか、つまり彼らの感情を尊重するのか傷つけるのかという仕方によっても、また、おとな自身がどのように感情面に敏感に安定しているか、どのように感情や情動を教育課程にとり入れるかという仕方によっても、目ざめされたり、刺激されたり、養われたりし、あるいは、おさえられて不自然にされたり、乱れたりするものなのである」。⁽⁹¹⁾

感情的・情動的領域における訓育的な学習原理は、他人の間違いや感情の怒りに寛大になることであり、その感情を好奇心や活動に転化していくことである。感情はわれわれの行動の継続的な随伴者である。感情はわれわれの行動をたえず調整する。感情領域の学習原理は特別な原理がある。教師や教育者は、子どもや青年自身の感情を尊重するということから、彼らの感情を正確に把握して、敏感な子どもや青年の感情に寛大になることである。

感情を教育課程に入れていくことは、子どもや青年の学習の意欲を生き生きとしたものに転化していくことになる。学習過程は、教えるものと学ぶ

ものとの共同的な感情的な雰囲気が学習課題の達成のためには必要なことである。共同的な感情的な雰囲気をつくるためには教師や教育者の感情面の寛大さが不可欠なのである。

子どもや青年は、感情の揺れ動きが激しく、ときには、自分の思い通りにならないときに、学習課題に困難が生まれたときに、いらだち、罵声、怒り、嫌悪感など自己の感情をぶつけることがあり、教師として、それを受け止めていく寛容な気持ちになって抱擁力をもって学習過程を遂行していくことは大きな課題である。

その感情を爆発させないで、学習過程のエネルギーに転化していくことは並大抵のことではない。子どもや青年の内発的なエネルギーを尊重していくことはもちろんであるが、人格的に感情的にも対等平等な人間関係では、未熟な子どもや青年との感情の共有はできないのであり、感情に寛大性をもつことによって、学習課程の感情の役割を大いに発揮することができるのである。ロートは、教えるものと学ぶものとの感情的な学習の雰囲気の成立の重要性を次のように述べている。

「学習過程が成功するためには、教える者と学ぶ者によって構成される共同体において新しい感情的な学習の雰囲気があらかじめ成立している必要がある。つまり、誤謬に対するより大きな寛容、発言したり、思いきって意見を述べたり判断を示したりする勇氣、制裁を加えない学習に対するより多くの余地などというような学習の雰囲気が成立していなければならない」。⁽⁹²⁾

ロートにとって、このような豊かな感情的前提条件による教授方法を多くの教師がもっていないことを警告している。教師は、誤謬に対していかにも寛大になれるのか。その間違いがなぜ起きるのか。子どもの学習課題に対する認識過程を詳細に分析していくことが求められていることをロートは次のように述べる。

「多数の人間が自分の感情や情動に対しても、自分の感情を信頼することを妨げるようなタブーに対しても、同じように盲目的に身をまかせていることはないだろうか。情意領域において、子どもにおける情意面での統制へという方向転換は、教育により感情・情動面でのさまざまな判断をたえ

ず合理的に誘発することなしに考えることが可能であろうか。用いられた価値基準の意識的な統制のもとで、感じることから評価することへ、評価することから判定することへという歩みを実現できるのは、教授＝教育課程の助力、すなわち、われわれが評価を行う場合、どのような価値や規範や理念によって導かれるのか、またどのような選択が存在するのかを気づかせてくれるような教授＝教育課程の助力がある場合に限るのである」。(93)

感情的な側面は、問題解決のための探求にとって極めて大切であり、それは、教育における感情的な面を合理的に誘発することに導いていくものである。評価を行う場合に、どのような価値や規範、理念によって導かれるのか。子どもの感情、情意への統制は、子ども自身の問題解決への強い探求によってコントロールされていくのである。問題解決への情熱は知識欲へとも繋がっていくのである。これは、知識注的な教科書的に詰め込んでいくものではなく、自分自身の内発的な動機によって思考していく自律的なものであり、自立的にむけての学習過程でもある。子どもの感情的な喜びは、知的な達成能力という側面が、新しい状況や課題に対して、使いこなすことができるという知的達成能力とがある。

もう一方で、社会的な生活や規範において変化していけるような世界を見通していく生産性と批判能力をもつことである。そこには、社会的責任能力や良心の課題があることをロートは次のように述べる。

「感情的、情動のかつ動機づけ的な領域においても、成熟と成人性、すなわち学習したものを内面化することと、新しい状況や課題に合わせて習得したものを自由に使いこなすことの二つが共に考慮され、共に発達させられる必要があるということである。その知的な達成能力の要求という点においてだけではなく、社会的な生活形態や生活規範の点においても変化しているような世界においては、学習目標の序列の階層は習得したことの究極的な固定化や自動化に終わるようなことがあってはならない。認知領域において最高の教育目標をあらわしているのが生産性と批判能力（つ

まり総合をみいだすことと評価すること）であるとするれば、情意領域においてもこれと平行した教育目標が保持されなければならない。すなわち、情意的・感情的な生活というものは、発達の過程において、以上のような開放性に向けて活力や勇氣や寛容を準備するために、学習過程によって一歩一歩用意されなければならないのである。

・・・われわれは情意領域においても、われわれの社会的責任や良心や趣味の感応性に関して、社会的、倫理的および美的な領域における一層微妙な区別に対してわれえあれの感情の敏感さが増加する」。(94)

情意的・感情的な生活において、社会的責任や社会的良心は極めて大切である。この精神はいかにして形成されていくのか。その教育的な課題達成をどのようにしたら可能になっていくのか。子どもや青年に、社会的責任の関心をどのように向けさせていくのか。社会的に責任をもっていくことは、社会的役割を個々に興味をもたせ、自覚させていく教育課題が必要である。

それらに、ときには子どもや青年が学習課題に興味や関心を示さないこと、意欲をもちえないことがある。子どもや青年に社会的責任の学習課題の達成は、どのような能力の到達が必要なのか。それ以前に必要な学習をも含めて、教師の教授方法の検討などが必要なのである。誤謬に対する感情の寛大さをもつことは、教師自身の学習課程における個々の子どもや青年の能力の現状や感情を正確に把握していくことである。

4 創造的達成能力と自立のための学習過程

学習課程に万人の自立のための生産的能力という創造課程が不可欠である。ここでの創造過程は天才たちの創造的な達成能力という意味ではない。万人が既成の習慣的なもの、自明のものとしてきたことを乗り越える能力である。独創的な人間は自立的である。個々人の幸福も創造的過程に依存しているとロートは次のように述べる。

「一人の人間の生活や行為、思考や活動の中に自立的で独創的な特徴があらわれる限り、どんな人間に対しても認めないわけにはいかないような生産的達成能力に帰すべきものなのである。・・・

・・・個々人の幸福も本質的にはその創造過程に依存していることが証明され、自己の可能性を改革し豊富にし、実現するという人格の開花に寄与するのは、まさにこの創造過程に他ならないということが確認されたも同然である。そうであるとすれば、さらに問題にしなければならないことは、この創造過程を研究し、子どもの発達においてそれを早期に識別し刺激するために、われわれがなすべきことは何かということなのである。⁽⁹⁵⁾

独創的過程は生産的の形成能力であり、自己の可能性を最大限に生かしていくということで、人格の開花に寄与することで、個々人の幸福を創り出していくことになる。この創造過程を創り出していくうえで、子どもの学習過程にどのようにして創造的過程を工夫していくべきなのか。教師自身の創造的人間を創り出していく教授方法はいかにあるべきなのか。創造過程を早期に識別し、子どもに刺激を与えるためにどのようなことを教師はすべきなのか。

科学が進歩していく時代は、生産的な生活様式に依存する度合いが大きくなる。この科学化には柔軟性や着想の豊かさが求められるのである。柔軟性の能力を形成していくためには、自立性や批判能力が大きな位置を占めていく。子どもの時代からいかにして、自立性をつけていくのか。自立的な人間を形成していくためにどのような学習課題があるのか。その学習課題を達成していくためにどのような教育方法があるのか。

また、それぞれの学習課題に即しての子どもの発達段階をどのように考えていくべきなのか。柔軟性をもつての科学的な思考を形成していくうえで、さまざまな知識や科学的な法則性を豊かにしていくことでの批判的能力の位置づけをどのようにしていくのか。これらの能力の形成のためには、疑問をもつことと、問題を解決していく糸口と、残されていく未解決の問題を理解していく教授方法の工夫などが大切になっている。

すべての科学的法則が絶対的な真理として永遠不変の原理として、理解させていくのではなく、絶対的真理ということと、相対的な真理の関係をそれぞれの次元で理解させる問題提起が求められる。このための教授方法の発見が必要であ

る。あるひとつの科学的理解が深まっていけば、また、次の新たな次元の理解できない問題に突き当たるのである。科学の進歩は、分業化の発展のなかで細分化され、現実の技術化の応用のなかでは、相互の連関や生産現場の環境や暮らしの関係で総合化が求められる。

ロートは、あらゆる生活や仕事の領域に、急速な科学的進歩が見られる中で、科学教育における理解の柔軟性、批判的能力を子ども時代から教育していく重要性を次のように述べている。

「個人の場合も社会の場合も、労働や職業や余暇の時間において、生産的な生活様式に依拠する度合いが総じてますます大きくなっているからである。このことを要求しているのは、あらゆる生活と仕事の領域における一層の科学化やあらゆる科学における一層の急速な進歩—この進歩に適応するには柔軟性が必要とされ、この進歩を生き生きと保持するには着想の豊かさが必要とされるのだが—であり、さらに、あらゆる人間に対して自立性や生産性や批判能力などを同じようにますます要求するような社会的・政治的生活諸関係における変化である。このような意味において個人や一層の自我の強さというものを擁護しようとする者はだれでも、子ども時代からの人間的創造性の発達を擁護する必要がある。⁽⁹⁶⁾

批判的に能力の形成は科学的な思考の形成でもある。また、科学的な思考という能力の形成は、自立的能力の形成でもある。科学的な思考の形成は創造過程の学習において極めて大切な課題である。科学的な教育とは、決して科学の知識や法則を覚えていくことだけではなく、万人にとって、本質は、科学的知識を創造的に生産的能力形成に結びつけていくことである。

学習は知識の従属ではなく、また、社会に保守的に適応するものではない。習慣的、既得なもの判断ではなく、変化していく時代のなかで革新的に創造的に判断できることである。それは、生き生きと生産的に暮らしていくことである。創造的人間に対する人間の発達の促進として、権威主義的な従属性を強要することからの解放が必要であり、自己の社会的役割、自己責任をもてる能力をつけることによって、他からの感謝の喜びがも

てる創造性が必要である。創造的であることは保守的な適応主義や権威主義の解放が必要である。

権威主義の立場から、創造的な人間は、衝動的で、危険を冒す行動のように見える。そして、周囲から批判されがちである。創造的な人間はフラストレーション端正を強くもっていることが大切とロートは次のように述べる。

「創造的な人間は総じて比較的衝動に行動するように見える。創造的な人間というものはさまざまな人間や課題に対して、より多くの危険を冒して行動するものであるが、この事実に含まれているのは、創造的人間が比較的大きなフラストレーション端正をそなえているということ、すなわち失敗に対してあまり不安を持たないということである。

・・・・創造的人間がより多く示すのは、全生活領域における遊びや遊び的なことに対する興味であり、ユーモアや柔軟性であり、反対に、示す程度の少ないのは、硬直性である。創造的人間の場合には、社会的紛争や認識上の不一致や画一性でない思想や理念などについて、刺激的挑戦として体験することの方が多く、抑圧的な心理的重荷として受けとることの方がより少ないのである。

創造的人間にとってこれらすべてのことが可能となるのは、かなりの程度の自我の強さやかなり大きな自信というものを背景としているように思われ、環境や他の人間たちからのかなり大きな独立性を背景としているように思われる」。⁽⁹⁷⁾

創造的な人間はフラストレーションの端正を強くもっていることと同時に、遊び的なことに興味をもち、ユーモアをもって柔軟に物事に対処し、刺激挑戦の方が多く、抑圧的な心理的重荷は少ないという人間性の特徴をもっているのである。また、物事に自信をもって、環境や他の人間たちとかなり大きな独立性をもつ自我の形成をしているのである。

強い独立性をもった自我が、いかにして他との仕事や生活のなかで協同関係を築き上げていくのか。組織のなかで大きな力をいかにして発揮できるのか。これらの課題に向き合うことなしに生産的能力形成に繋がっていかないのである。生産的

能力は孤立した存在のなかでは、効力をもたないからである。

そこでは、ユーモアや柔軟性という人間力が求められる。この力は他との協調関係や感情を共有していく大きな働きになる。ユーモアや柔軟性には、幅広い教養をもっての精神の独立性が要求されていく。この精神の独立性を形成していくうえで、学習過程における集団性が不可欠なのである。ユーモアや柔軟性は、豊かな人間関係の産物であり、人を理解し、包み込むリーダー性を発揮していくには大切な能力である。物事に対する疑問、問題を解決していく学習、発見していく学習は、集団のなかで楽しく学んでいくことである。

自己責任はいかにして形成されていくのか。自己責任は、上から押しつけられたものを義務的に実行していくものではない。自己責任は自己を押し上げて上司の指示に上位下達に充実に使える滅私奉公的なものでは決してない。自己責任は、個々が様々な人間関係において、地域や社会の役割を生産的に自覚していくことによって、生まれていくものである。

自己規定の自由は、幅の広い教養をもつことによって、自分自身を確立していく自由である。幼少の頃から自分自身で判断できる能力を身につけていくことが自己規定の自由を獲得していくことである。自己規定の自由がない場合は、自分自身が周りに順応して権威に服従しやすくなる。自分で物事を思考するのではなく、権威や規則によって行動する人間になる。マニュアル人間とは、この典型である。自己規定の自由について、ロートは、目標をもっての生産的な自己形成であると次のように述べている。

「自己規定の自由は、子どもが自分で責任をもつことのできるあらゆる領域が危険を冒してでも子どもの自己責任にゆだねられることによって、幼少の頃から準備するのが最もよい、ということをおぼわぬは知っている。自己規定への訓練は自己規定のための権能付与に対する前提である。

「何かを自分でしよう」とするどんな幼児も、権威や規則から独立であろうとする。どの青年も、また自分で何かを取行しようとするおとなも、みな自分自身のうちに感づく生産力に賭けるのであ

る。かくして、発達というものは、究極的には生産的な自己形成なのであり、教育というものは次のことの中に自己の目標を見定めなければならない」。(98)

自己規定の自由によって、自己責任能力の発達を形成していく。統轄能力をもっている人間は、他者からの規定が自己規定に置き換えられる人格をもっていることである。それは権威や他人依存の自己規定ということではなく、統轄能力の側面からの自己規定の発達である。責任ある行動は、統轄能力を求める。統轄能力は自己自身の統轄能力ということから社会的な統轄能力への発達の道筋があるのである。この責任性と統轄能力の問題についてロートは次のように述べる。

「責任ある行動力に対する統轄能力とは、われわれの定義にしたがえば、まず第一に、他者からの規定が自己規定によってできるかぎり置きかえられるような人格の精神的体制に該当するものである。それゆえ、発達を助成する教育的諸方策は、自己決定に向けての助成を可能なかぎりおしすすめるという目標によって導かれるものでなければならないであろう。もちろん、このことに加えて、さらに、次のことを指摘しておく必要がある。すなわち、自己統轄能力ということは事物統轄能力や社会的統轄能力ということをめきにしては有意味的に満たされた概念とはいえないということである。事物統轄能力や社会的統轄能力に向けての発達なしには、自己統轄能力に向けての発達ということもありえないからである」。(99)

自己統轄能力は、自己の内部だけに閉じては問題の本質を形成できるものではない。それは、幅広い教養を身につけての知的な判断力と、対人関係能力をとおしての事物統轄能力や社会的統轄能力に向けていなければ真の統轄能力の発達は無いということである。子どもや青年に対する責任能力の形成は、個々の内面のみ自己コントロール能力のみの鍛錬性を求めるものではない。自己統轄能力形成には、常に自己をみつめる内省的作用は重要なひとつの過程であるが、それで自己完結するものではないのである。

自己統轄能力は、集団との関係能力が大切である。それは、仲間と共に、協同の目的をもつての

協同の作業のなかで形成されていく子どもや青年の自治能力の発達がある。伝統的には子ども組や若者組などで祭礼行事のなかで地域的な絆と掟のもとで集団的な人間関係能力が自発的につくられてきた。そこには地域での年齢階梯の組織が子どもや青年を見守りながら、かれらの自発性を尊重して年齢的な縦の関係をとおして伝承されいったのである。

近代の学校教育においても子どもや青年の集団のなかでの統轄能力として、児童会や生徒会の役割が大切にされ、学級会の活動なども子どもの自発性を生かして、子ども自身の意見を大切にしてお互いの合意の訓練がされてきたのである。

子どもや青年が責任能力を身につけていくのは集団的な人間関係のなかで、自己の役割、自己の責任分担を通して、つくられていくのである。子どもが自己の役割を集団的な人間関係をもつことによる喜びをもつことである。他の関係のなかで人になにかをやってやることによっての感謝をもたれる喜びである。心からのありがとうという場面が生まれることは子どもの対人関係の成長によって大きな意味をもつことである。人間の本质である社会的存在の過程を学ぶこととして、感謝の場面を創り出す教育的作用がある。友人たちとの協同の作業や遊びの世界と同時に、子どもの成長期において、自己の役割を地域や社会のなかで感じさせていく場づくりが求められているのである。

しかし、塾や学校での学力競争やコンクール競争、スポーツ競技の勝利至上主義がはびこったの利己的な精神をあおるなかでは、集団的な人間関係での自己の役割、自己の責任分担が生まれにくい。また、自分の領域での自己を絶対化してしまう。様々な個性や価値観を認め合い、寛容の精神のもとに自己の社会的役割を発見していくことができなくなっていく。自己を絶対化して、様々な集団的な人間関係をもつことが少ない育ちのなかでは、自己の衝動優越の生活を生きやすい。このような状況で育つ子どもや青年は、責任能力形成の発達が脆弱になっていくのである。

責任能力の形成の欠如は、社会や集団のなかでの自己の発達ができないことであり、青年期の特

有に生まれてくる知的自己中心性と結びついて、利己の絶対的な欲望主義の人間に走っていくのである。ここには、社会的な創造的な人間は生まれてこないのである。まさに、創造力欠如の知的な自己中心性の人間が生まれていくのである。

ところで、自立性や生産性を求める人間形成という課題以上に困難なことは、多くの人に自立性を与える教育をどのようにしたら展開できるのかということである。ロートは多くの人に学習課題を与えていくことができるのは、学校教育の役割であると強調する。学校での自立性を与えていく教育課題の重要性を次のように述べる。

「どのようにしたら自立性や生産性をより多くの人々に与えたり扱ったり高めたりすることが可能かという問題であり、とりわけ学校教育—その必要性については異論の余地はないのであるが—を通して、学習や教授のあらゆる段階を通じて、どのようにしたら自立性や生産性を守り抜いていくことができるのかという問題である」。(100)

国民教育としての義務学校の役割が自立性や生産性を高めていくうえで重要なのである。教育が従属的にいわれるままの適応主義的知識や技術の鍛錬ではなく、創造的な学習過程が要求されているのである。教育課程を確実にしていくには、マニュアルをつくり、それを充実に守らしていくことであると思う教育者が少なくない。マニュアルはひとつの基準や目安として一定の意味をもって、マニュアルどおりにならない現実が数多くあるのである。

マニュアルどおりにならない現実があつて、それに対応できないことが、想定外として責任転嫁ができるのであろうか。マニュアルができていないことに問題があるのか。科学技術が進歩して、仕事の作業工程は緻密になり、詳細なマニュアルが要求されていく。そのマニュアルどおりに職責をこなしていても想定外という問題が起きてくる。現実には複雑であり、環境問題や災害などの自然を相手にしている場合は、どんなに詳細にマニュアルをつくっても想定外のことは起こりうる。

ここには、創造的に対処しなければならない課題があるのである。創造的な過程でもある程度の

マニュアルをこなしていなければならないことはいうまでもないが、しかし、もっとも重要なことは、マニュアルにない想定外のことが起こりうる。そのときに、科学的な知識と優れた技術をもって判断し自ら創造的に対処できるということである。

創造的な学習過程は教師や教育者の目的意識的な教育作用ばかりではなく、日常生活のなかで学んでいるという機能的な学習過程も大切な役割を果たしていくことになる。機能的な学習は、それぞれの個々人の生活形態、属する社会階層、文化的環境によって、多様である。多様性は、人格的形成、諸能力形成においても不利な環境条件におかれている子どもや青年の存在もある。その子どもや青年たちに特別な補正が必要なのである。この不利な環境条件に置かれた子どもや青年は、十分に考えられて、欠陥にもとづいた現実を見ながら、意図的な学習過程が必要なのである。この問題についてロートは次のように述べている。

「自然におこなわれる機能的学習過程というものは、ある特定の個人がその中で成長する社会や文化や下位文化、階層や家庭のちがいに従って、それぞれがきわめて多様な学習機会を意味することになる。このような機能的学習過程については、それがあつた特定の個人や集団に対して不利なものとなっている場合には、意識的に統制され、その時々欠陥にもとづいて熟考された学習過程によってのみ、補正することが可能なのである。それゆえ、複雑でより高度な体験や行動の形式を習得するための機会というものは、家庭や学校や企業等における意図的な教授活動や教授過程などにますます強く結びついているのである。それに伴って、合理的に見通され、計画された学習、教授学的に整備された学習というものが人格の発達にとって、とりわけ人格の精神文化的発達にとつてますます本質的に重要なものとなる」。(101)

不利な環境条件のもとでの個々の子どもや青年の人格の精神的発達には、家庭や学校、企業は、目的意識をもつての合理的に補正された教育計画と教授的に整備された教育が必要になっている。不利な環境条件のもとで育つた子どもや青年にとって、複雑でより高度な体験や行動の形式を習

得するためには、特別の目的意識的な学習過程が用意されなければならないのである。この目的意識的な学習過程の用意は、公的な学校教育であり、学校教育によって国民的に創造的な人間能力の基礎がつくられていくことを忘れてはならないのである。

（6）未来の発達水準と子どもの自立

ーヴィゴツキーの発達の最近接領域の理論から

1 ヴィゴツキーからみた従前の子どもの発達と教授学習の理論

子どもの発達を未来への発達可能性からみる教育学として、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の論がある。この理論は、管理的な知識注入教育の克服や、大人の援助を必要とするための教授・学習論の構築にとって、大いに参考になる問題提起をしている。ヴィゴツキーは、従前の教授・学習論と発達との関係を論じている説を批判検討しながら、現在の発達水準と明日の発達水準ということで、生成しつつある明日の発達、大人や友人との協力、助けによって未来の子どもの発達の可能性を強調する。それを発達の最近接領域として理論化した。この理論は、どんな子どもでも大きな未来の可能性をもっているということで、教育の力という大人の援助、指導の発達における大切さを明らかにしたものである。

教授・学習と発達をめぐるのは、教授・学習から発達の独立性を主張するピアジェらの批判を積極的に展開した。また、教授・学習はそのまま発達であるという説の批判を行った。さらに、教授・学習と発達を二元的にみる説などを批判検討した。

この三つの発達論の批判検討をすることが必要であるとヴィゴツキーは問題提起した。教授・学習と子どもの発達は、教育課程の児童学分析の中心的な課題であるとする。教授・学習は、子どもの発達に調和していかなばならないが、それは、子どもの発達に積極的に加わるということではなく、発達における何かを変化させていくものではないというのがヴィゴツキーのピアジェの精神発達論の理解である。

第一に、教授・学習からの発達の独立性を強調する論者は、学校での教授・学習過程とは無関係に、子どもの推理や理解、子どもの世界観、物理的因果関係の解釈、思考の論理的形式、抽象的論理の習得が可能であるという見方をもつ。教授・学習過程と発達過程を時間的に切り離し、発達のサイクルは、教授・学習のサイクルに先行するという考えである。教授・学習が子どもの発達にどのような役割を果たしていくのか、子どもの発達の可能性をどのように創り出していくのかということは、基本的に問題にしていかない。この典型の理論としてピアジェをヴィゴツキーはあげている。

第二に、教授・学習とは発達であるということ、教授・学習は条件反射の帰着するという考えである。この見方は、教授・学習の見方を技術とする。発達の基礎は純粋に自然科学的過程として考えられる。それは、生得的な反応の複雑化である。教授・学習は何ものも変えることはできないという見方である。つまり、この立場の発達の法則は、自然法則と同じようにみる。

第三に、発達過程は教授・学習過程とは無関係であり、子どもの数々の行動形式を獲得していく過程である教授・学習は、発達と同じものであるという二元論をとっている。発達はその基礎にたがいに結びつき相互に規定しあっているとはいえ、その本性においては異なる二つの過程をもっているという見方である。

この見方は基本的過程の相互的影響、相互依存性の思想をもっており、教授・学習過程の役割を拡大していると、ヴィゴツキーは新しい教授・学習と発達の関係を明らかにする論として評価している。ヘルバルト教育学の体系は、明瞭に知識を子どもたちに教え込むことを強調している。知識は、それを使いこなす能力、それを発展させることで、記憶力・推理力・想像力などの思考的能力をつけていく。これは、形式陶冶とよばれる子どもの知的発達を重視し、そのためには、もっとも価値ある教科が大きな役割を果たすということである。この見方は、個別的操作を学習する子どもは材料とは無関係に一定のタイプの構造を形成する能力であるとする。

個々の課題、材料によって獲得することを目標とする教授・学習は、個別的な能力の発達であり、様々な対象について思考する特殊な能力を発達させていくことに他ならず、一般的に注意力、観察力、記憶力、判断力を発達させるものではないとヴィゴツキーは考えるのである。

「特殊な教授・学習が一般的発達におよぼす影響を保障する方法は、同一の要素、材料の同一性、過程そのものの同一性のもとでのみ作用します。習慣がわたしたちを制御します。ここから当然ながら、意識を発達させるということは、たくさん互いに無関係な個別的な能力を発達させること、多くの個別習慣を形成することを意味する、という結論が生まれます。なぜなら、各能力の活動は、その能力があつた材料に依存するからです。意識の一機能あるいは意識の活動の活動の一側面の改善は、他の機能あるいは活動と共通の要素をそれがもつ限りにおいて、他の機能ないし活動の発達にも影響をもたらすことができるのです」。⁽¹⁰²⁾

子どもの発達によって形成される各能力は、個別的である。個別的な学習は、個別的習慣を形成し、個別的な習慣は、われわれを制御する。意識を発達させることは、互いに無関係な個別能力を発達させるのである。教授・学習は、個別的な能力形成以外の学習目的に影響を与えていくことがある。それは、同一の要素、材料の同一性、過程の同一性であると、ヴィゴツキーは考える。互いに無関係な個別能力は多くの個別習慣をつくりだし、個別習慣の共通性が能力を一般化していく。つまり、同一の要素、材料の同一性、過程の同一性という共通性は能力を一般化していくとする。

ところで、教授・学習は学校のはじまる以前から形成されていることをみなければならない。学校は真空のなかではじまるものではないというのがヴィゴツキーの見方である。「就学前の算数というのはきわめて複雑なものであり、つまり、子どもは、学校での算数の教授・学習をうけるずっと以前から算数的発達の道を歩んでいます」。⁽¹⁰³⁾

学校のはじまるずっと以前からの算数的発達の形成とはどのような能力であろうか。子どもの生活における数の識別はどのようにつくられていく

のであろうか。幼児期にひとつ、ふたつ、3つという数を理解していくことをどのように子どもの生活のなかで形成されていくのか。お菓子を子どもが要求していくいくときに、ひとつほしい、ふたつほしいということは子どもの生活のなかでの関係である。数をともなつての人間関係を子どもは生活のなかで衝動し、体験していくのである。

学校での算数は就学前の算数的発達の単なる延長ではない。学校は真空ではなく、子どもの生活から一定の発達段階を前提にして教授・学習の発達の効果は無視することはできない。教授・学習は子どもの発達水準に何らかの調和をしなければならぬ。読み書きは一定の年齢に達した子どもに教えることができる。子どもの年齢に応じての発達水準が考えられ、教授・学習は、発達水準に対応して行っていくことが有効に学習目標が達成することができるとする。

2 発達の最近接領域論

ヴィゴツキーは、発達過程と教授・学習過程との関係を考えていくときに、発達水準を規定するだけでは終わってならないとしている。つまり、発達の最近接領域論として、二つの発達水準をみなければならぬとした。ひとつひとつの具体的状況において、子どもの発達の進行とその教授・学習の可能性との間の関係、現在の発達水準と明日への発達水準の二つの関係をみていく必要があるとした。テストは現在の発達水準をみているものである。

ところで、子どもの知的発達の水準は、子どもの自主的活動だけであって、模倣の役割を知的発達のなかにとりこむことを今までしてこなかったとヴィゴツキーはみる。子どもは模倣によって自分自身の可能性の限界を超えて行動をしていく。子どもは集団活動における模倣によって、大人の指導と援助のもとであるなら理解をもって自主的に行動することができるようになる。大人の指導や援助のもとで可能な問題解決水準と自主的活動において可能な問題解決の水準のあいだのくいちがいが子どもの発達の最近接領域を規定すると。

「子どもが今日、大人の助けを受けてできることを、明日には、彼は自主的にできるようになる

でしょう。こうして、発達の最近接領域は子どもの明日を、発達においてすでに到達したものだけでなく成熟過程にいまあるものを考慮するような、子どもの発達のダイナミックな状態を規定することを助けてくれます」。⁽¹⁰⁴⁾

大人の指導と援助によって、人間の相互関係、集団的な活動のなかで子どもは発達していく。子どもは、模倣によって、自分自身での自主的な活動ではできなかったことが、できるようになるのである。模倣の場面をつくりあげていくのも大人の学習的な援助である。模倣は、現在の発達水準という次元だけではない。明日への発達を見通しての模倣の役割がこの際に大切になってくる。つまり、到達した現在の発達水準ではなく、明日への発達の最近接領域の考えが必要になってくるのである。

テストによって子どもの知的発達水準を確定し、教授・学習の有効性をテストによってはかるという方法が発達の最近接領域論からみてどうなのか。知的遅滞児は抽象的思考が弱いということで、障害児学校では教授・学習に直感性を基礎におき、抽象的思考と結びつくものを排除した。いくら存在する抽象的思考を伸ばしていくことをせず、むしろ直感的思考になれさせることに全力をあげることによって、知的遅滞児の発達をおし殺すことになった。むしろ欠陥をさらに強化することになったとヴィゴツキーは強調する。⁽¹⁰⁵⁾

この見方は、知的遅滞児の問題ばかりではなく、一般の子どもに対する教授・学習にも繋がっていくことである。子どもの発達水準が大人の指導や援助、子どものたちの集団的な模倣活動のなかで明日への発達水準に移行していくことが可能になるのである。

ところで、発達の最近接領域論から大人と子どもは原理的に教授・学習の役割が異なるとヴィゴツキーは問題提起する。タイプライターなど、大人の教授・学習は人間の知的性格全体になら変化もあたえない習熟の形成を意味する。子どもの書きことばのように教授・学習は精神発達全体に変化をもたらしていく。

発達過程と教授・学習過程の一致ではなく、内的な統一性である。児童の発達学的分析は、学校

での教授・学習によってよびおこされる、発達過程のリアルな内的連関である。教授・学習過程と発達過程は直接的に互いに平行して進むものではなく、きわめて複雑なダイナミックな依存関係によって存在し、思弁的公式でまえてもらえないことはできない。どの教科も子どもの発達過程に対して独自の具体的な関係をもっている。形式的陶冶の問題として、各教科に一般的に課すものでもない。子どもの発達という視点から教科の内的構造と学校での教授・学習の方法と関連したこの構造の変容を確立していくことの必要性をヴィゴツキーはよびかけるのである。⁽¹⁰⁶⁾

3 子どもの発達の最適期の上限と下限

子どもの発達の時期には、三歳の子どもの読み書きが教えられないという教授・学習の下限ばかりではなく、いつまでも読み書きの時期をのばしていいのかという上限の時期もあることを見落としてはならない。あらゆる教授・学習には最適期があるというのがヴィゴツキーの考えである。⁽¹⁰⁷⁾

また、教授・学習のある課題をはじめることでは、子どもの発達は成熟した特色によって規定されるばかりではなく、成熟に達していない、成熟中の段階であることの方が重要である。成熟中の段階にある過程の発達の最近接領域が大切なのである。各年齢段階の教育課程は、現在の発達水準、成熟した子どもの発達の特質よりも、発達の最近接領域に直接に依存することが必要であるとしている。⁽¹⁰⁸⁾

この発達の最近接領域の特質をどのように発見し、子どもの学習集団をどのように組織し、協同関係をつくり、模倣の役割を発揮していくのか。ここでは、大人の指導と援助をどのように工夫していくのかという視点が求められる。大人の援助と指導という側面からは、学校の教師の役割は極めて大切な社会的役割である。

ヴィゴツキーの発達の最近接領域論は、ヘルバルト的教育学の訓練と管理の注的学習論、管理主義的な一斉指導論が支配的な学校教育の現実のなかで、子どもの明日への発達をめざす教育実践のために、教師や教育者が実践的に研究していく

課題である。

この際に、大人の指導や援助、教師自身の組織的な状況と子どものおかれている地域や家庭状況など、子どもの現実の生活や集団的な状況などを加味して、発達の最近接領域の問題を考えていかねばならない。子どもの明日の発達水準は、子どものおかれている社会的、地域的、学校の状況にも大きく規定され、指導や援助をしている大人も、その条件に制約されながら、主体的に実践的していくのである。

大人のおかれている状況が真空状態ではなく、大きく制約された社会的、地域的、学校での条件をもっているのである。発達の最近接領域の理論は、それぞれの学習課題にそって適切に子どもの状況に即して、発達をみていくことができる。この実践は、個々の教師だけの個人的な力量では困難である。そこには、教師集団としての協同の関係、地域や家庭、職場などの大人どうしの連携が求められている。

就学前の子どもの学習プログラムと学校の学習プログラムは本質的に異なっている。就学の前期に学校が要求していることは、学習を何らかのプログラムにそって進めることになる。それは、教科の教授・学習を準備し、読み書き能力を要求していく。この時期は以前には不可能であった教授・学習の新しいサイクルを始めることになる。教授・学習のプログラムは、大人の指導や援助による系統性が求められるが、同時に、子ども自身の興味や関心、思考水準によって、彼自身の学習プログラムをもたなければならないのである。

子どもは自分で事物や世界のことを説明しようとする。個々の事実だけではなく、いくらかの一般化を確立する傾向が生まれてくる。また、教科の学習を可能にさせるのは、教授・学習の対象となるものについての一般的表象を分化させることである。自然に関する一般的表象、社会に関する一般的表象、数や量に関する一般的表象という一般的表象がなければ教科の教授・学習をはじめすることは不可能である。

この一般的表象は、学校の就学前期に形成される課題である。一般的表象をはじめ子どもの就学の前期の発達における傾向を教授・学習の過程で

活用するプログラムをたてることをヴィゴツキーは提起するのである。⁽¹⁰⁹⁾

子どもの就学の前期は、教科の教授・学習を準備していくための個別的に分化した概念獲得のために、子どもの興味関心のプログラムと同時に一般的表象の分化の課題が大切になるとしている。小学校の低学年において、理科や社会の教科ではなく、生活科という教科の未分化の科目を日本では、設置しているが、この生活科をヴィゴツキーの一般的表象の分化ということからどのようにみるべきなのか。

生活科の教育内容は、自分と社会（人々や地域）とのかかわり方や自分と自然とのかかわり方ということで、自分の身近な生活をとおして自然と社会との関係の導入をはかっていくものであり、子どものたちの興味関心のプログラムと教師の指導や援助による一般的表象化の分化過程としてとらえていくことが可能であろうか。むしろ、社会や理科の教科を設けないことが一般的表象の形成の適期になるのではないか。

社会的ものと自然的なものを分化していくことはどのような目的意識的な教授・学習が必要であるのか。それは、子どもの発達段階から教授・学習の過程を経なくても、ほっとおいても自立的に分化していくものであろうか。

4 児童期における二言語併用問題

ヴィゴツキーは多言語併用は母国語のよりよい習得や子どもの一般的知的発達を促進するものであろうか、あるいは反対に、それはこの発達の途上にブレーキや障碍であるのかと2つの相対立する見方として、双方の考え方を分析する。

分析の結果、次のようにヴィゴツキーは、結論づける。母国語と外国語の習得における発達は、相互依存関係が存在し、外国語の意識的・意図的習得が母国語の発達の一定の水準に依拠している。外国語の習得は、母語の高次の形式を獲得する道であり、それは、母国語を言語システムの部分的事例として理解することを可能にし、母国語の現象を一般化する可能性をもたらす。それは、自分自身のことばによる操作を意識化することになることを述べている。⁽¹¹⁰⁾

子どもの発達において、多言語の併用を否定する見方としてエプシュティンをあげている。複数の言語システムは、相互に直接的な結合をもたず、相互に連合抑制をもたらす、反目が生じ、システムごとの混合、母国語の混乱と貧困化をもたらすとしている。

各言語はそれ自身の文法のシステムをもっており、多言語併用は子どもの思考に深刻な困難をもたらす。もっとも弊害が少ないのは複数言語の受動的使用である。多言語併用の弊害は子どもの年齢にも依存する。多言語併用が壊滅的であるのは幼児前期においてであり、この時期には子どものなかに最初の習熟と思考形態がやっと確立されたばかりであり、ことばの発達と知的発達の運命全体にとって格別に破滅的にあらわれると結論づけている。

ヴィゴツキーは、この立場について科学的観点からはより適切な理論と方法で検討しなければならないが、この研究の強さは、言語を使用する人たちの直接的な日常観察や、直接的な自己観察や、そして最後に教育実践が、複数言語の相互抑制にかんする悲観的結論づけをしているとしている。

二つの異なる言語システムの存在する地域では、母語の形態をまだよく習得していない子どもが、さらに一つないし二つの他の言語を習得しはじめるとき、ことばの発達の著しくみじめな病的な形態を実際に観察すると。

二つの言語を併用することは、子ども自身の思考の発達を促進していくという立場が一方である。二言語を子どものときに、学ぶことは、比較と区別の活動によって、概念の外延と限界を理解していくということである。フランスの言語学者ロンジエは、自分の息子をとおして、自分はフランス語を教え、妻は、母国語であるドイツ語を教え、二つの言語を並行的に相互に依存しあうことなく独立して習得したことを実証した。ここでは、異なる構音体系にある音声がどちらにおいても同時に混合も干渉もなく獲得されたということである。

ヴィゴツキーは、エプシュティンの子どもの二言語使用分析が、ロンジエよりもはるかにひろい

視野にたっていると解釈している。狭い意味でのことばの習得という側面の教授・学習の範囲を超えて、ことばの獲得の弊害面ばかりではなく、思考の発達、知的発達にブレーキをかける諸概念の混合、観念の連結・結合のもつれなど全体としてあらゆる知的過程の遅延をもたらすという見解を強調している。

しかし、二言語の併用問題は複雑で未解決の問題が残り、特別な研究が必要であるとしている。子どもの年齢と、あれこれの言語の出会いの性格、母語と他の言語の発達に関する教育学的働きに依存していることであるとしている。

二言語併用が一般的に母語の発達に並びに知的発達に困難をもたらす要因になっていることが説得力あるデータによって明らかになっているが、しかし、教育学的な働きかけによって、母語の発達と知的発達に好都合になっている場合がある。つまり、教育学的な条件設定によって、二つの言語が無秩序に混合されないようにすることができる場合である。ヴィゴツキーは、子どもの二言語併用の問題の理論的課題は残されていることを強調している。

5 書きことばの教授・学習

子どもの書きことばの習得は、話しことばに比較すると著しく遅れていく。9歳の子どもの書きことばは2歳の子どもの話しことばの水準である。書きことばは、話しことばと根本的に違うのは、目的の完全な意識化によって獲得される側面をもっている。書きことばは抽象的で話し相手のいないことばであるとヴォゴツキーはみている。⁽¹¹¹⁾

書きことばの教授・学習ではなく、語を書記するだけでは、伝統的な習字の水準にも達していないとみる。書きことばに対する学習・教授過程の合理的で実践的な研究はみあたらないとヴィゴツキーはみている。書きかたの教授・学習は、生きた書きことばがの教授・学習過程が後方に退いて、子どもの自己活動に基づいていない。子どもの自然に発達しつつある欲求ではなく、教師から与えられたものを技術習得するものであると。書きことばは、シンボルと記号の独特なシステムの

習得である。

書きことばの習得は、学校での習練によって規定され、子どもの行動の複雑な機能の長期にわたる発達の所産であると。書きことばの習得の開始は、身ぶりを文字的記号に結びつけることから、また、絵を画くときに身ぶりの表現からみることができ。身ぶりとしての遊びから記号の自立化がみられるのである。ヴィゴツキーは、書きことばの習得を、子どもの自己活動の側面と教授・学習の側面と、合理的に探求していくのである。⁽¹¹²⁾

6 子どもにとって生活的概念と科学的概念の発達

子どもの生活や遊びを教育のなかでどのように生かしていくのか。これは、生き生きとした楽しい学習活動をつくりあげていくうえで重要な視点である。子どもは自分の生活体験を客観的にみるには、一定の発達水準が必要である。

絵やことばで表現しようとする子どもの欲求は、コミュニケーションの成長の過程と同時に、生活的概念への形成のひとつの過程でもある。子どもの思考の形成にとって生活概念の成長過程は大切な課題である。

子どもが科学的概念を形成していくためには、知識の積み重ねによる概念の抽象化ではなく、生活概念の形成の一定の水準に達することによって、可能になってくるのである。ヴォコツキーは、生活的概念の一定の水準の達成の基盤のうえで、科学的概念が理解されることを次のように述べている。

「一般に子どもが科学的概念を習得できるようになるためには、また、その科学的概念が子どもにとっていくらかでも可能なものとなるためには、生活的概念の発達が一定の水準に達していなければならないからなのです。科学的概念が子どもにすぐに理解されうものではないことは明らかです。とくに、個々の科学的概念を別々に理解することはたとえできたとしても、科学的概念を一定の体系のなかで理解することは、長いあいだ不可能です。つまり、科学的概念の習得が概して子どもに可能となるためには、子どもの自然発生的概念の発達そのものが一定の水準に達して、知的発

達における一定の前提をつくりださなくてはなりません。しかし、子どもの科学的概念の発達もまた、生活的概念ときわめて密接に結びついています」。⁽¹¹³⁾

子どもの科学的概念の理解の前提に、子どもの生活概念の発達の一定の水準が求められる。つまり、子どもが科学的概念を理解できるようになるには、ある年齢段階の一定の生活概念の水準に達したときに可能である。知的発達を促して行くには、教育者の役割が不可欠になってくる。子どもの自主的な活動を科学的な概念形成と結びつけていくには、教育者の操作的な形式による援助が必要になってくる。子どもの自主的活動は、科学概念との関連から相対的であるのである。

学校での科学的概念の学習は、子どもの生活概念に依拠しなければならないのである。この問題にヴィゴツキーは次のように述べている。

「どの科学的概念も、学校に入るまでに芽生えた自然発生的概念に依拠しなければならない、この自然発生的概念を科学的概念になんとか加工しなければならないからです。自然発生的概念は新しい発達の区画へ移行すると、きわめて一般的な形で移行することができます。自然発生的概念は子どもによって意識化されますが、それは構造において変化し、機能的側面においてより高いタイプの一般化へ移行します」。⁽¹¹⁴⁾

自然発生的な生活概念を科学的な概念に加工していくのが学校教育での教師の役割である。自然発生的概念をどのようにして科学的な概念に移行していくのか。より高い抽象的な科学的な概念に子どもの意識を発達させていくのか。学校教育での科学的な知識は、自然発生的概念、子どもの生活概念との関係をもたずに一方的に子どもに注入されていくことが少なくないが、この教授・学習過程は、子どもの科学的な概念形成と、どのような関わりをもっているのであろうか。

ヴィゴツキーの考える科学的な概念の形成における自然発生的概念に依拠しなければならないということと、生活概念がどのような位置をもっているのであろうか。日常生活における概念の発達過程と学校における概念の発達過程とは異なるすじ道があるというのがヴィゴツキーの見方であ

り、異なるからこそ、両者の相互関係が必要であるという見方である。ヴィゴツキーは最近接領域論との関係で、この問題を次のように述べている。

「日常生活における概念の発達過程と学校における子どもの概念の発達過程とのあいだには深い相互関係があり、この関連は両概念の発達が異なるすじ道を進むからこそ可能となるのです。・・・科学的概念の発達と生活的概念の発達の共通性はどこにあるのではなく、それらの差異はどこにあるかを理解することこそ、したがって、発達の最近接領域を形成しながら、両概念が新しいものをもたらすのはどの点であるのかを理解することこそが、重要なのです」。⁽¹¹⁵⁾

科学的概念と生活概念の差異を理解することが大切であり、それを相互関係づけながら子どもの両概念を発達させていくことが新しいものを作りだしていくことにつながっていくのである。

ところで、生活概念や科学的概念を形成していくうえで、教授・学習の問題をみていくうえで、子どもの置かれている社会的、地域的、家庭的、マスコミ的な環境は、極めて大切なことである。それは、個々の子どもにとって画一的な状況ではなく、階層性、貧困化、文化や価値観の相違によって多様性をもっており、子どもの生活は、多様性のなかでの集団的な関係のなかで共通の生活基盤をもちながら生活している。

学校というものは、まさに子どもの共通性の土台である。そこでは教授・学習集団というなかで一斉指導による画一性がみられることがある。大人の指導や援助ということの社会性が同時に存在しているのである。大人の指導や援助を取り巻く具体的な状況のなかで個々の教師の教授・学習が行われているのである。社会的状況から隔離されて、個々の教師の学校での子どもの教授・学習過程があるのではない。独自性をもっている学校での概念の形成も、学校自身の社会的状況をみていくことが必要である。

以上のようにヴィゴツキーは、日常生活における概念の発達過程と学校における概念の発達過程の違いを明確にして、その相互関係の大切さを強調するのである。

注

- (1) R・J・ハヴィガース、庄司雅子監訳「人間の発達課題と教育」玉川大学出版部 24頁～25頁
- (2) 前掲書、26頁～27頁
- (3) 前掲書、27頁
- (4) 前掲書、28頁
- (5) 前掲書、28頁
- (6) 前掲書、30頁
- (7) 前掲書、31頁
- (8) 前掲書、32頁
- (9) 前掲書、32頁～33頁参照
- (10) 前掲書、36頁
- (11) 前掲書、37頁～38頁
- (12) 38頁
- (13) 前掲書、39頁
- (14) 前掲書、40頁
- (15) 前掲書、41頁
- (16) 前掲書、45頁
- (17) 前掲書、46頁～47頁
- (18) 前掲書、49頁～50頁
- (19) 前掲書、50頁
- (20) 前掲書、51頁～52頁
- (21) 前掲書、53頁～54頁
- (22) 前掲書、54頁～55頁
- (23) 前掲書、56頁～57頁
- (24) 前掲書、58頁
- (25) 前掲書、61頁～62頁
- (26) 前掲書、62頁
- (27) 前掲書、63頁
- (28) 前掲書、64頁～65頁
- (29) 前掲書、69頁
- (30) 前掲書、69頁～70頁
- (31) 前掲書、71頁
- (32) 前掲書、71頁
- (33) 前掲書、72頁
- (34) 前掲書、73頁～74頁
- (35) 前掲書、74頁
- (36) 前掲書、79頁
- (37) 前掲書、80頁～81頁
- (38) 前掲書、81頁～82頁
- (39) 前掲書、83頁～84頁

- (40) 前掲書、91頁
- (41) 前掲書、93頁～96頁参照
- (42) J・ピアジェ他「遊びと発達心理学」黎明書房、24頁
- (43) ピアジェ、波多野完治・滝沢武久訳「知能心理学」みすず書房、227頁
- (44) ピアジェ・滝沢武久訳「思考心理学」みすず書房、33頁～34頁
- (45) 前掲書、35頁
- (46) 前掲書、36頁
- (47) 前掲書、38頁～39頁
- (48) ピアジェ・波多野完治・滝沢武久訳「知能心理学」みすず書房、227頁
- (49) 前掲書、232頁
- (50) ピアジェ、「思考心理学」43頁
- (51) 前掲書、48頁
- (52) 前掲書、49頁
- (53) 前掲書、50頁
- (54) 前掲書、50頁
- (55) 前掲書、51頁
- (56) 前掲書、52頁
- (57) 前掲書、54頁
- (58) 前掲書、56頁
- (59) 前掲書、57頁
- (60) 前掲書、58頁
- (61) 前掲書、63頁～64頁
- (62) 前掲書、76頁
- (63) 前掲書、78頁～79頁
- (64) H・ロート平野正久訳「発達教育学」明治図書、32頁
- (65) 前掲書、32頁
- (66) 前掲書、35頁
- (67) 前掲書、37頁
- (68) 前掲書、38頁
- (69) 前掲書、40頁
- (70) 前掲書、42頁～43頁
- (71) 前掲書、103頁～104頁
- (72) 前掲書、106頁
- (73) 前掲書、108頁
- (74) 前掲書、112頁
- (75) 前掲書、112頁～113頁
- (76) 前掲書、115頁
- (77) 前掲書、117頁
- (78) 前掲書、123頁
- (79) 前掲書、124頁
- (80) 前掲書、129頁
- (81) 前掲書、130頁
- (82) 前掲書、135頁
- (83) 前掲書、137頁～142頁
- (84) 前掲書、144頁
- (85) 前掲書、150頁
- (86) 前掲書、155頁
- (87) 前掲書、156頁～157頁
- (88) 前掲書、162頁
- (89) 前掲書、163頁
- (90) 前掲書、165頁～166頁
- (91) 前掲書、172頁～173頁
- (92) 前掲書、174頁
- (93) 前掲書、219頁
- (94) 前掲書、231頁～232頁
- (95) 前掲書、189頁
- (96) 前掲書、193頁
- (97) 前掲書、194頁
- (98) 前掲書、200頁
- (99) 前掲書、223頁
- (100) 前掲書、201頁
- (101) 前掲書、208頁～209頁
- (102) ヴェゴツキー土井捷三・神谷栄司訳「「発達」の最近接領域」の理論」三学出版、12頁
- (103) 前掲書、14頁
- (104) 前掲書、19頁
- (105) 前掲書、19頁～20頁
- (106) 前掲書、25頁～27頁参照
- (107) 前掲書、35頁
- (108) 前掲書、36頁
- (109) 前掲書、44頁～45頁
- (110) 前掲書、112頁～113頁
- (111) 前掲書、199頁～203頁参照
- (112) 前掲書、115頁～125頁参照
- (113) 前掲書、166頁～167頁
- (114) 前掲書、180頁
- (115) 前掲書、184頁～185頁