

## 子どもの発達と教育

### —発達保障としての教育（機能）の考察—

倉持 和江

（昭和56年9月28日受理）

#### Child-Development and Education

#### —A Study about the Education as Development-Guarantee—

Kazue KURAMOCHI

(Received September 28, 1981)

#### I

生体の心身の形態、機能、構造の量的変化を「成長 (growth)」とよぶのに対して、「発達 (development)」は生体全体の体制 (organization) の変化をさす。それは、単なる諸機能や諸能力の個々の向上や上昇ではなく、未分化な状態から、より複雑で特殊な状態（構造）へと再体制化 (reorganization) することである。

発達はこのような定義づけられるが、その内実をどのように把握するかという問題は、発達研究をすすめる立場により異なる。たとえば、発達の心理的過程を問題とする立場では、個体に現われる運動能力・知覚・認識など身体的・精神的变化の発達段階の特徴やその個体内のメカニズムを追求し<sup>1)</sup>、発達の原理や一般的な法則の体系化をはかろうとする。また、その社会的過程を問題とする立場では、生体が社会的文化的諸条件のなかで、社会体系を維持するために社会的役割やそれを規定している文化を獲得、内面化していく「社会化」の過程と、自我機能の形成である「個性化」の過程を発達として捉えている<sup>2)</sup>。しかし、人間が発達するということは、これらの過程が個々に存在し変化していくものではなく、心理的過程と社会的過程との全体的力動的な関係においてすすめられていくものである。

未分化な状態にある子どもは心理的社会的過程として、身体的成長を基盤に、社会的な影響を受けながら調和的、統一的な活動の主体へと発達する。それは単純に外界に適応する能力を獲得することにとどまらない。子どもは外界と接触していくなかでより積極的・目的意識的に自

己の能力を活用し、さらに外界を自分の中に内在化して個人全体の体制を組織していく。それは、人間の内的諸条件（人間の性質）の総体<sup>3)</sup>である人格形成の過程であり、このような人格形成は諸能力の相互連関的な発達と深くかかわっている。人格の発達を裏づけている能力には、①一般的・形式的能力 (general ability)——認識・言語・操作などの能力。②特殊・具体的能力 (special ability)——身体・労働・表現などの能力。③感情・意志・意欲など。の三つの側面があり、その構造については、一般に、主に学校での系統的・計画的に組織された教育内容の教授・学習をととして発達する認識能力（学力）を中軸として他の諸能力との相互作用によって全体的に構造化されると考えられる<sup>4)</sup>。そして能力の発達と人格形成の関連については、能力を人格としてとらえる見方と、能力と人格の構造を相対的に異なるものとしてとらえる見方があるが、この問題に対して川合章は、諸能力の統一性を人格の内実としながらも、狭義の人格（「人格機能」）を広義の人格と区別し、道徳性・興味・関心・意欲・性向、さらに「目的と価値の体系」が諸能力を内面的に結合・統一する機能をもつ、と論じている<sup>5)</sup>。

子どもは日常生活での人間的・社会的諸関係のなかで、あるいは教育という意図的な働きかけを媒介として習得、獲得した知識や技術、能力を発達させながら社会における自己の位置や立場を認識し、さらに日常生活という実践の場で目的・動機の体系や価値意識の体系を発揮し民主的な人格を発展させていく。

このように能力の発達、人格の形成として把握される発達の变化が、子どもをとりまく環境や教育によって規定されることは明らかであるが、他方、生物的主体とし

ての遺伝的素質にもとづく自然的变化(成長)を見逃してはならない。いいかえれば、子どもは内的要因である遺伝と外的要因である環境との相互作用によって発達を遂げる。遺伝的要因とは、身長や体重の増加のように先天的・素質的側面の発達を含み、その生得的メカニズムが整備された状態を成熟(maturation)とよぶ。また、環境的要因とは文化、物理的・地理的・社会的条件をさし、環境の影響のなかで反復される経験の蓄積を学習(learning)とよぶ<sup>9)</sup>。発達の規定要因をめぐる「遺伝か環境か」、あるいは「成熟か学習か」という問題は長い間論議され、発達観や教育の機能的役割についていくつかの立場を提出してきた。それはおおよそ次のようなものである<sup>9)</sup>。

- ①生得説(成熟優位説)……ゲゼル(A. L. Gesell)
- ②経験説(学習優位説)……ワトソン(J. B. Watson)
- ③輻輳説……シュテルン(W. Stern)
- ④教育は、発達に対して主導的役割を果たす。……ブルーナー(J. S. Bruner)
- ⑤均衡説……ピアジェ(J. Piaget)

以上のほか、さらに、教育は発達の補助的役割を果たす。教育は一定の成熟段階またはレディネス(readiness)に達した子どもに対してのみ、発達を促進する。などの論議がなされてきた。

遺伝と環境、成熟と学習を二律背反的にとらえたり、逆に、単に加算的にとらえるのではなく、それぞれが発達において果たす役割を確認しながら統一的に理解されなければならない。

発達の方向性や規定要因などを含めて人間の「発達」を考えていくとき、そこには、子どもを①生物的存在一身体的・生理的存在として、②社会的・集団的存在として、③科学的・文化的存在として、さらに④権利の主体として構造的にとらえていくような視点が必要となる<sup>9)</sup>。

要するに、子どもの発達は1)素質と環境との相互作用2)諸能力、諸機能の相互連関の発達をととして、3)社会的諸関係とのかかわりのなかで、4)目的意識的、選択的な活動をおこない自己実現していくことのできる主体へと統一していくことである。

## II

子どもの精神発達にとって、子どもの持つ可能性を引き出すため学習を援助する教育は不可欠であり、教授・

学習過程は一体的に進められなければならない。教育活動において、教師が学習の主体である子どもをどのように把握するかという問題は重要な位置を占める。いいかえれば、発達観と教授・学習理論は深く結びついている、ということである。

効果的な学習を進める基本となるレディネス概念は、発達段階によって示される。ゲゼルやシャリィ(M. M. Shirley)に代表される成熟優位の立場の発達段階説は、現象的記述にとどまり、その継起は内的秩序に依存した固定的なものとして考えられた<sup>9)</sup>。これに対し、ピアジェやハント(J. McV. Hant)による発達段階説は、①順序性は論理的秩序を根拠とする。②特定の発達領域が選ばれている。③ある段階は先行段階に統合され新しい構造を持つ、という特徴がある。また、ハヴィガースト(R. J. Havighurst)の発達課題説も新しいタイプの発達段階としてあげられる<sup>10)</sup>。発達段階やレディネスについての新しい解釈は、ブルーナーやヴィゴツキー(L. C. Vygotski)の発達観、教授・学習理論のなかにも見られる。

プログラム学習を提唱したスキナー(B. F. Skinner)は、強化理論を応用し、学習過程をスモール・ステップに区切り、学習者の反応を一つ一つフィード・バックすることにより、学習を定着させることができるとした<sup>11)</sup>。しかし、このような学習では知識や技能は個々に習得され全体的な知識体系は形成されない。

効果的な学習の成立過程に「構造」概念を取り入れたのはピアジェやブルーナーである。ピアジェは、発達を漸進的均衡化、すなわち低い均衡状態から高次の均衡状態へ移行していく過程<sup>12)</sup>としてとらえた。つまり、子どもは能動的な存在であり、「調節」によって知識を獲得するだけではなく、それを体制化し心的構造に統合するという同化作用をととして、さらに高次の心的構造を再編成、再形成していく。ピアジェは発達の要因として、①成熟、②経験、③社会的相互作用と伝達、④均衡化の4つをあげ、とくにシェマ(schema)を獲得、修正する均衡化を重視した。発達は適応構造の変化であると考えられるから、適応のためにどのようなシェマを持つかによって発達段階は区分されるが、各段階は一定の継起的順序性を持ち、しかもひとつの全体的構造を形成し、先行の段階はより均衡化した構造を持つ次の段階の下部構造として統合されていく<sup>13)</sup>。このような発達段階の関係にもとづき、ピアジェは均衡化を援助するような指導法

を強調した。それは既存のシエマとの間に矛盾や葛藤を生じさせ、子どもの自発的行動を促進しようとするものである。

ピアジェの発達理論の影響を受けたブルーナーは、認知発達を行動的把握 (enactive representation)、映像的把握 (iconic representation)、記号的把握 (symbolic representation) の三段階から成る質的過程としてとらえようとする。このような知的発達は固定的なものではなく、環境、ことに学校教育が提供する言語体系により促される<sup>14)</sup>。

ブルーナーは、教授理論の領域として、①学習への傾性、②知識の構造、③最適なシーケンスの性質、④強化と情報、の4つをあげている。知識や技術の構造を子どもの発達段階特有の概念と言語に結合させ、ラセン的に系統づけ (spiral curriculum)、直観的、帰納的な方法で習得させることにより知識体系について十分な理解を持たせることができる。そして、このような学習過程は、学習者が学習それ自体のなかに報酬を見いだそうとする内的動機 (intrinsic motives)によってこそ推進される<sup>15)</sup>。

以上のことから、カリキュラム教材の準備にあたっては、①「傾性、構造、順次性および強化」といった問題を考慮に入れること、②学習者の個人性を考慮し、多様性を持たせること、③知識体系の成果としてだけでなく、学習者のもつ本性、知識獲得の過程を反映させることが必要となる<sup>16)</sup>。

ピアジェやブルーナーが、発達を主体と環境とのダイナミックな相互作用においてとらえようとしたのに対し、発達の外因である教授・学習の役割をもつとも重視したのはヴィゴツキー学派である。ヴィゴツキー学派は、発達を子どもが社会的歴史的発展のなかで人類が獲得してきた諸能力を能動的、主体的にわがものとしていく「収奪」過程としてとらえた。それは、社会的関係の「引から内へ」の移行であり、おとなの言語を媒介としたコミュニケーションによって組織され、方向づけられる。

論理的記憶、随意的注意、概念的思考などの高次精神機能の発達（「文化的発達」）は、最初、集团的、社会的活動のなかで精神間のカテゴリーとして登場し、後に、子どもの思考内部において精神内カテゴリーとして組織される<sup>17)</sup>。ヴィゴツキーは、このような発達の基本法則にもとづき、「最近接発達地帯」というレディネス概念を提出し、この発達水準に教授・学習の内容を照応させることを強調した。教授・学習の役割は現下の発達水準

をとらえ発達の後を追いかけることではなく、発達を先まわりし、これを先導することであり、精神間機能を形成させ、後に子どもの内部的発達過程を生じさせて精神内機能にまで発達させることである、とする<sup>18)</sup>。

以上、現代における代表的な発達観と教授・学習理論をみてきたが、子どもの発達は、心理的社会的過程であり、教授・学習はこのような視点に立ち組織されなければならない。

学習の主体である子どもは、獲得した知識や技術を基盤に、さらに社会のなかで主体的活動をおこなうことのできる能力や態度を形成していく。自発的な学習を推進するため、教授過程は、文化遺産である知識や技術の体系を尊重するとともに、子どもの生活意識に迫り学習への意志を喚起するような教授内容・指導法を検討し、すすめることが必要である。そこでは、当然、子どもの個人差も考慮されなければならない。学習の最適化 (optimization) の研究を進めるクロンバック (L. J. Cronbach) は、最適な学習効果をもたらす教授法は学習者の能力、適性や個性との関連において決定されるべきであるという適性処遇交互作用 (aptitude-treatment-interaction) の考え方を提出している<sup>19)</sup>。

教授・学習は、教育内容、指導法などの客観的側面が、子どもの要求や興味と結びついた生活現実の意識に即して組織されなければ形骸的なものになってしまう。内的矛盾や葛藤を発達の原動力とみる川合章は、子どもが変化、発展する対象について弁証法的な把握をすることができると教授を重視している。それは教師じしんが、子どもや自然、社会を弁証法的にとらえることを基本とし、子どもじしんが現在の生活に働きかけていくなかで、事実在即した内部矛盾をひきおこすことができるような教授である<sup>20)</sup>。

要するに、教育は発達把握の視点と、学習者の生活意識、知識体系の問題を関連させながら、認識能力を発展させる教授・学習過程と、人格形成を助長する生活指導過程が統一的におこなわれなければならない。

### III

子どもをとりまく文化的社会的な環境は、発達に重要な役割を果たす。

発達は遺伝によるものとみるか(遺伝論)、環境によるものとみるか(環境論)、それ自体、文化的・社会的背景を持つ人間観や教育観と直接的な関係を有するものと

いえよう。それは、子どもの生育環境としてだけでなく、科学の進歩と相俟って遺伝子にも非常に大きな影響を与える。

発達に影響を及ぼす環境因子として、直接的なものでは、子どもがさまざまな場面でとり結ぶ人間的・社会的諸関係や遊具などの文化的環境があげられる。また間接的なものでは、諸々の経験をとおして子どものなかに形成されるパーソナリティや態度が含まれる。こうして、子どもは環境からの刺激を単に受け取るだけではなく、環境に主体的、選択的に働きかけながら諸能力を獲得していく。

環境の変化に対して、人間以外の生物は、遺伝による種特有の能力や行動様式を変えることによって種を保持する。これに対し人間は、主に教育を媒介として伝達される文化遺産を学習し獲得することによって適応機構を創造する。文化は、人間がそれぞれ所与の環境に適応するために創造し、発展させてきた行動様式である。しかし、その文化が社会に定着すると、社会の成員は文化を学習し獲得することが要求されるようになる。したがって、子どもの発達は文化の内容やその伝達のしかたによって規定される。

発達初期において長期にわたり、人間社会から遮断された野生児の研究の代表的なものとして、「狼に育てられた子」「マヴェロンの野生児」などがあげられるが、これらの観察記録から、井上健治は、①ヒトの可能性の幅の広さ、②ヒトは文化を学習することによって人間となり得る、③初期学習または学習の臨界期の概念の重要性、④教育の可能性、の4点をあげ、「人間の発達」には人間の環境が必要であることを指摘している<sup>21)</sup>。

発達を援助する社会的環境には、家庭、仲間集団、学校、地域社会などがあげられよう。学校教育が、人間の社会的形成と文化の伝達を意図的、組織的におこなうのに対し、家庭や諸集団において子どもは、非意図的な環境刺激を受け発達する。このような潜在的な経験(学習)は、子どもの内部に蓄積され、子どもの学習意欲や要求水準などの問題とかかわり、人格形成や認識の発達にとり重要な役割を果たすものといえよう。子どもは、他者との社会的諸関係のなかで観察や模倣し、学習して、一定の行動様式や行動傾向を身につける。家庭での親子関係や「しつけ」、仲間集団での遊び、あるいは地域社会での生活は、子どもの社会的発達——社会化(socialization)を促す。とくに、文化との複雑な関係を持つ遊

びは、子どもの発達にとり欠くことのできない活動である。カイヨワ(R. Caillois)は、遊びを①自由な活動、②分離した活動、③不確定な活動、④非生産的な活動、⑤ルールのある活動、⑥虚構的活動であると定義している<sup>22)</sup>が、こうした遊びは、全人格の発達を諸側面から援助する。

遊びをはじめとする現実生活の諸々の場面での学習は、組織的な教育によって獲得する知識や抽象的思考能力などと相補的な関係を持っている。したがって、組織的教育は環境からの潜在的な教育とのかかわりを考慮し検討されなければならないし、さらに、発達における環境刺激や経験の問題は、量的なことだけではなく、その質が吟味されなければならないだろう。

発達差の解釈——たとえば、発達差の要因を環境の優劣とみるか、文化の差異とみるか<sup>23)</sup>——の問題や能力をどのように把握し、どのような能力の側面を重視するかなどの問題は、社会や文化、さらに個人の立場によって異なる。要するに、社会や文化の相違により、「望ましき」や価値は多様であり、また個人の経験や興味・関心により発達の方向は異なってくる。能力の個人差を問題とするとき、それを優劣として規定するのではなく、人間の発達の多様性としてとらえ、それぞれの個性に応じた発達の可能性を保障する環境が整備されなければならない。

#### IV

1960年代から70年代初めにかけての高度経済成長による社会構造の変化は、人びとの生活を物質的に豊かにした。しかし、一方で、家族の小規模化、独自の文化を持つ地域社会や子ども集団の崩壊、能力主義の学歴社会、文化の商品化などの多くの問題をもたらした。

このような状況のなかで、子どもの身体発達のゆがみ、人間関係や創造性の画一化、忍耐力や自己コントロールの能力の低下、意志の薄弱化などの傾向がみられ、自律的・個性的な人格形成がなされず、非行の多発や自殺の低年齢化をまねいている。

その具体的な原因として、家庭での役割分担による社会的能力の形成や基本的な生活習慣の形成が充分におこなわれていないこと、遊びをはじめとする活動の場の喪失に伴う日常生活での諸々の経験の減少、快楽的・消費的生活、知力偏重の詰め込み教育、教師の教育力の低下、マス・コミによる情報の大量化、などがあげられる。

こうした多くの問題をかかえる子どもの発達を問うとき、必然的に教育の問題が生じてくる。産業の発展に伴い、地域や家庭や学校等の機能は著しく分化し、教育については、学校がその主たる役割を担っている。しかし、全人的な発達は子どもの全体的な生活から切り離された断片的な場ですめられるものではなく、生活全体を貫く教育的配慮が必要となる。したがって、地域社会・家庭・学校が子どもの発達に対して果たすそれぞれの教育的機能を自覚し、それを持続させる力を持たなくてはならない。発達を援助する教育は、一定の知識や技術を基礎に、子どもじしんが、現実生活や社会の矛盾や問題を発見し、それに積極的に取り組み、活動を自己内部で統一することが可能な場面、課題の設定を工夫することであるといえよう。それは、子どもをとりまく地域社会・家庭・学校が子どもの発達や生活について構造的な視点に立ち、一体的に働きかけてこそ可能になる。

## 要 約

人間は、生得的メカニズムと環境との力動的な相互作用のなかで、外界に対する選択的な活動の主体へと発達する。子どもをとりまく文化的社会的な環境条件は、多様な発達の様相を生み出す。

発達の援助を意図する組織的な学校教育、地域・家庭など環境における潜在的な教育は、発達過程において現われるさまざまな機能を全体的な視点から検討し、学習主体である子どもの全人格を貫く配慮がなされるべきであろう。

## 謝 辞

本研究をまとめるにあたり、ご指導いただきました川瀬八洲夫教授、平沢尚孝講師に深く感謝いたします。

## 註

- 1) 滝沢武久，山村賢明編著；『現代教育学講座第5巻』「人間の発達と学習」第一法規出版（東京），1975，pp. 31—33
- 2) 同書，pp. 37—38
- 3) 矢川徳光，川合章編；『日本の教育第3巻』「能力と発達」新日本出版社（東京），1976，p. 197
- 4) 木下繁弥；「学力の思想性と内実」『現代教育科学』226，明治図書，35
- 5) 川合 章；「子どもの人格の発達」大月書店（東

- 京）1979，pp. 40—42
- 6) 斎藤稔正；「教育心理学」法律文化社（京都），1978，pp. 11—12
- 7) 岡本夏木ほか編；『児童心理学講座第1巻』「成長と発達」金子書房（東京）1975，pp. 86—89  
ただし，③⑤については，牛島義友ほか編「教育心理学新辞典」（金子書房，1969）p. 754 を参照．
- 8) 川合 章；「子どもの発達と教育」青木書店（東京）1975，pp. 92—97
- 9) 発達を生得的要因に基づく内的秩序の展開過程と考え，個体に示す変化や行動型を観察し記録する立場．前掲書；「成長と発達」pp. 60—61
- 10) 前掲書；「成長と発達」pp. 92—94
- 11) 吉田 昇；「生きた学力の形成」国土社（東京）1977，pp. 39—40
- 12) J. Piaget；「SIX ÉTUDES DE PSYCHOLOGIE」（滝沢武久訳，「思考の心理学」，みすず書房，1975，p. 9）
- 13) 同書；「思考の心理学」p. 12
- 14) 広岡亮蔵；「ブルーナー研究」明治図書（東京）1975，pp. 68—69
- 15) J. S. Bruner；「Learning About Learning」（塩田芳久，田浦武雄訳「学習についての学習」下巻，黎明書房，1974，pp. 134—158）
- 16) J. S. Bruner；「Toward a Theory of Instruction」（田浦武雄，水越敏行訳「教授理論の建設」黎明書房，1968，pp. 103—106）
- 17) L. S. Vygotski（柴田義松訳）；「精神発達の理論」明治図書（東京）1976，pp. 206—214
- 18) 前掲書；「人間の発達と教育」pp. 231—232
- 19) 倉石精一ほか編著；「教育心理学」新曜社（東京）1978，131—132
- 20) 川合 章；「教授＝学習過程」明治図書（東京），1961，pp. 92—121
- 21) 井上健治；「子どもの発達と環境」東京大学出版会（東京），1979，pp. 102—106
- 22) R. Caillois；「Les Jeux et les Hommes」（清水幾太郎，霧生和夫訳「遊びと人間」岩波書店，1970 pp. 13—14
- 23) 前掲書；「子どもの発達と環境」pp. 221—222

参考文献

1. J. A. Singh (中野善達, 清水和子訳); 『野生児の記録第1巻』「狼に育てられた子」福村出版(東京), 1977
  2. J. M. Itard (中野善達, 松田清訳); 『野生児の記録第7巻』「新訳アヴェロンの野生児」福村出版(東京), 1978
-