

幼児教育における発達観の「対立」についての教育学的検討

——ブルーナーの発達論を評価する手がかりとして——(1)

小川 博久

[1] はじめに

E・エバンスによれば、幼児教育で幼児の発達が問題にされるとき、「お互いに対立する(dichotomy)」二つの立場がとりあげられるのが通例であるという。その一つは「成熟説」とよばれているものであり、もう一つは「環境形成説」とでもよぶべきものである。エバンスはこれをこう説明している。

その対立は発達に関する「自然主義的・未来成長説」の後継者と「文化的能力(cultural competence)論」者ないしは、「環境決定論」者との間にある。「自然的成長論」(「成熟説」の主張—引用者注)はこう考える。

最大の社会化という成果は幼児に豊かな、受容的で、許容性の高い、公式的でない教育環境を提供すること

によってみるのである(1)。幼児が自分の創造的成長力を発揮しようとする要求に、(教育の—引用者)最高の価値をおくべきである(2)。子どもたちの自己発達がとって重要な鍵を提供するのは、このような力を発揮することによってである(3)。内的諸要素(innate factors)既に決定されたものとして展開される成熟過程)が子どもの知能構造(mental structure)を含めて、完全な、統合された成長パターンを開発する基礎になるのである(4)(傍点、末尾番号、引用者)⁽¹⁾

これと対照的に「文化的能力」学派の支持者は経験の形成力を強調する。なかでも集団教授の力は、総合的により強力な役割を發揮するとみなされる。技能の発達と環境をマスターすることは積極的成長を達成する手段であるとみなされる。すなわち、もし子どもた

ちが自分の最大の潜在力を発達させようとするならば、練達の教師によって体系的に援助される必要がある。子どもたちの反応パターンの発達はなによりもまず、環境の構造とそこでの事柄のつながりによって決定される。(傍点、引用者)

右の二つの「対立」した発達観は幼児教育ではお互いにあい入れないものとみなされている。たとえば前者の発達観と後者の発達観をとる者とは、教育の目的、方法、内容、がそれぞれ全く異なるのであつて、両者の間には共通する点はあり得ないと考えられている。本稿での考察の対象は、このような「対立」は幼児教育の目的、内容、方法の相違までを生むほどの「対立」であるのかどうかという点である。結論からいえば、先の発達観の「対立」は擬似対立でしかなく、それによつて幼児教育の目的、内容、方法までも規定しうるものではないということである。そしてこのような「対立」の図式的前提にある「遺伝」か「環境」かという二者択一的な問題設定こそが、発達をとらえる誤った考え方である。教育学の立場からは発達はどうかとらえられるべきか、これに答えることが本稿の目的である。

〔2〕「成熟説」と「環境形成説」はどのような「対立」か

一般に「成熟説」は発達の形成因として遺伝を考え、「環境形成説」は環境の作用を考えているといわれている。したがつて両者は遺伝か環境かという一者択一的問いとして単純化され、そこから「対立」ということが問題にされる。しかし、そういう問い方ができるかどうか先の発達観をのべた文を分析することによつて明らかにしよう。

まず「成熟説」についてのべた文章の中で、文末番号を付した文の(2)〜(4)は、発達を規定している要因としての「内的諸要素」についてのべている。しかし、(1)の文は「最大の社会化」を達成するのに必要な環境の作用についてのべている。つまり、「成熟説」といえども、環境の作用に言及せずに、「成熟」のみで発達を語るわけにはいかないのである。

また、つぎの「環境形成説」においても、同様のことがいえる。先の文で、傍点を付した部分に、「子どもたちが自分の最大の潜在力を発達させようとするならば」というくだりがある。この説で環境の形成力を重視すると

はいつているけれども、環境の作用によってのみ発達が規定されるとはいえないのである。むしろ逆に、幼児の「潜在力」を想定しなければ、環境の形成力も語れないのである。

以上のことから、二つの説は遺伝か環境かといった「対立」に還元できる形で、「対立」とみなすわけにはいかない。

そして、教育学の立場からすれば、そのような「対立」を発達観において認めることができないことはいわば自明である。なぜならどちらの立場も、一方の要素だけを強調したら教育学を展開できないからである。もし「環境形成説」が環境の形成力だけを主張しようとすれば、被教育者の動機や形成力を否定することになり、教育という作用の独自性を否定することになってしまうのである。また遺伝といった「内的諸要素」だけで発達を語ろうとすれば、ここでもまた、教育作用を不要なものにしてしまうことになるのである。

だからこそ、発達における「内的諸要素」の働きを強調したルソーもベスタロツチも、フレーベルも、教育を語るときには、発達に及ぼす環境の作用を語り、恩物の作用を語り、教授の効用を語ったのである。

以上のことから、「成熟説」と「環境形成説」の「対立」はあれかこれかといった「対立」ではなく、強調点の違いではないかという仮説が生まれる。先のエバンスも「この二つの考え方の違いは対立(dichotomy)というよりも程度の問題である」⁽³⁾とのべている。たしかにこの仮説は考察に値する。なぜなら、遺伝的要因によって発達がどの程度規定され環境的要因によって発達がどの程度規定されるかが実証的に議論の対象にしようるのであれば、教育目的、内容、方法の決定に大きな影響をもつと思われるからである。

しかし、現実にはそのことは可能ではない。いいかえれば、遺伝的要因と環境的要因のどちらかにどの程度、強調点をおいたものが「成熟説」で、そうでないものが「環境形成説」だというように両者を比較しようように二つの説は論じられないのである。

このことをゲゼルの「成熟説」を例にとつて説明しよう。柏木恵子はゲゼルの双生児による研究を例としてあげながらつぎのように分析している。

方法：☆被験児は研究開始時に四・六週の一卵性双生児TとC。(傍点、引用者)

☆双生児の一方(T)に対して、四六週から六週

間、毎日階段のほりの訓練を行なう（訓練開始時には二人とも階段は登れない状況であった）。

☆訓練は、階段の登り降り、目標物までのはいはい、つかまり歩きなどで、毎日決まった時間みっちり行なう。

☆もう一方（C）には、この六週間の強化訓練は行なわない。ただ、ずっと後れて五三週から二週間だけ訓練を行なう。

☆定期的（ほぼ二週間おきに）に一定のテスト——階段をどのくらいのスピードで登れるか——を行ない、その時の体の動かし方、バランスのとり方なども記録する。

結果：☆定期的テストでの成績（階段登り降り所要時間）は、下表のようであった。この表で、とくに注目される点をあげると、次のようである。

☆表中の□は、いずれも訓練量は二週間と等しいが、成績は後期の訓練の方（C）が優れている。

☆この成績向上のスピードはTに比べて、めざましく早い。

☆○印のように、ずっと後には、二人の成績の差がなくなり、Tの強化訓練の効果は消滅する。⁽⁴⁾

	46週	48週	52週	55週	70週	79週
T	不能	□10秒	26秒		6秒	⑦秒
C	不能	不能	45秒	□10秒	10秒	⑧秒
注	T, Cとも 訓練前	T 2週間 訓練後	T 6週間 訓練後		C 2週間 訓練後	
		C訓練なし	C訓練なし			

① 以上の実験結果から、ゲゼルがひき出した結論は、
① 幼児の行動パターンの形成は、神経構造の整備、成

熟により規定される。②訓練(学習)の効果は成熟を凌駕することはできない、むしろ③訓練の効果は成熟の条件によって制約されるというものでした。

この結論に対しては、いくつか反論すべき点があります。一つはTとCを訓練群と非訓練群とみなして、Cの成績がTに劣らないことを注目している点です。たしかにTはCより早くから徹底した訓練を、長い期間、施されていました。しかしCが、後期の二週間の訓練のほかに何も訓練を受けなかった、とみなすのは誤りです。階段のぼりの訓練(学習)とは、Tに対して実驗者が計画し強制したようなものだけが訓練ではありません。誰かに指示されたのでもなく、こどもが自発的、能動的にする各種の活動の中に、自ら階段のぼりの訓練となっているものが、多くあります。ピョンピョン跳び、つたい歩き、椅子ののりおりなど、子どもが日常する動作は、どれも階段のぼりに必要な体のバランスとりや、脚の屈伸などが含まれ、基礎訓練になっていることは確かでしょう。

もう一つ見逃してならないのは、この実験対象が双生児であった点です。一卵生双生児は遺伝的に等質と

みなし得ますので、一方だけを訓練を施し二人を比較すれば、その効果を検証できるからです。しかしこの二人は訓練の時だけは別々にされましたが、その他の時間は、全く同じ家庭で同じように生活していました。

そうしますと、二人は一緒に同じ遊び、運動をしているのが実状だったにちがひありません。また一方のTが猛訓練をうけてきて上手に階段をのぼるのをみれば、一方のCがそれをまねてやってみようとすることも、当然、起ったでしょう。このように、訓練の日課以外の大半の時間、二人は同じ経験をもち、広義の訓練を実質的には等しくしていたことに注目すべきでしょう。ゲゼルは実驗者が意図的に与えた訓練だけを、訓練(学習)と考えて、もっと広い「学習」の可能性を見逃していたといえないでしょうか。こどもにとつての訓練・学習とは、意図的に外から与えられた訓練はほんの一部で、それよりもっと自発的な学習があつて、それがむしろ効果的である事実についての認識が欠けていたといえます。とくに相手がやっているのを見て自分も試みてみるという、こどもが現実の日常生活の中で、ごく自然に示す行動は、人間の発達過程の中で大きな位置を占めています。

このような点を考えますと、あの実験からただちに、成熟説を結論としてひきだすことは、さしひかえなければなりません⁽⁵⁾。

柏木氏が分析しているように、一卵生双生児を実験対象にしているということから、遺伝的要因を同一のものとして確定できたとしても、それと環境的要因とを峻別することができない。また、環境的要因は実験時においてTとCとの間に働いていないと仮定したとしても（あるいは、同量的に働いたと仮定しうるから、TとCは同じスタートに立っている、つまり、遺伝的要因が働いているだけの状態だと仮定したとしても）その後のTとCの間の環境要因に差がある（訓練をうけたものと受けないもの）ということが確定できない以上、この実験は「成熟説」を証明したものにならないのである。

右にのべたように、環境的要因と遺伝的要因のうち、どちらがより決定的な要因として発達を規定するか、ということが実証的に明らかにされえないということは、「成熟説」と「環境形成説」のどちらがより妥当かといった議論もできないということになる。つまるところこの二つの説の「対立」は論理的には、擬似対立でしかない。

そして発達心理学においても、今やこの種の「対立」は無意味である、とされているのである。

しかし、それにもかかわらず、この「対立」は公然化され、この図式にしばられた多くの研究や実践がみられる。エバンスもこういう。

しかし大まかな方向づけとして、この見解は現代の幼児教育にみられる多くの諸論点の基準になっている。特定の内容や教育技術をどの程度強調するかという問題などがそれである⁽⁶⁾。

ではなにゆえに、この「対立」観が依然として教育学において支配的図式になつていたのであろうか。その理由は、現代の発達心理学における「発達」概念が、教育学においてどう再解釈されるべきかが明らかにされていないからである。そしてその点が不明なのは、一つに教育学において、「発達」概念の位置づけがなされていないことにあり、二つに心理学における立論と教育学との相違が明らかにされていないからである。そこで前者から考察する。

[3] 教育学において「発達」は どう扱われるべきか

教育学は被教育者（普通は成人になっていない者）に
対する教育する側（普通は大人）の教育作用のあり方を
問題にすることからはじまる。そして一般に教育原理の
テキストでは、教育作用は意図的なものと無意図的なも
のにわけられる。意図的教育作用として代表的なものに
教授活動がある。ここでは教師の意図は教育目的の設定
から、授業における発問の一つ一つに至るまで及んでい
ると考えるのが原則である。これに対し、世代間におけ
る既有の文化の伝達（承）といったものは、意図的な伝
達を含みながら、全体としては無意図的であると考えら
れる。そしてこの二つの区別は、意図的なものが近視的
な教育作用であるのに対し、後者は巨視的であるともい
いかえられる。

一方、「発達」という概念は「個体が発生してから死に
至るまでに生ずるいろいろな変化の過程⁽⁷⁾」として定義さ
れる。そしてこの「発達」概念と対照的にとりあげられ
るのが「学習」概念である。これは普通「経験の反復に

よって生ずる持続的な行動変容の過程⁽⁸⁾」とか、「練習の結
果として生ずる比較的永続的な行動の変化⁽⁹⁾」であるとき
れる。

では、教育学において「発達」や「学習」の概念はこ
れまでどう位置づけられてきたのであろうか。いいかえ
れば、教育学においてはどのような場合に、これらの概念
を必要としてきたのであろうか。教育学が被教育者に対
する教育作用を問題にする以上、その教育作用がどう及
ぶのかを問わざるをえない。すなわち、教育作用が被教
育者のうちにいかなる行動変容を可能にしたのかを問わ
ずして、教育作用を問題にはできないのである。そして
この意味において、教授活動を問題にする教授学におい
ては、「学習」という概念は欠くことはできないのである。
「教授・学習過程」といった表現がこれを示している。

これに対し、「発達」概念は後述するように、教育作用
の結果としての行動変容というつながりでは考えられに
くいものであった。すなわち、教授とか意図的教育作用
の結果としての「発達」という考え方は教育学において
はなじまないものであった。なぜなら、教授といった狭
い意味での意図的教育作用の結果として「発達」を語る
には、「発達」概念が広すぎるのである。いいかえれば、

長期的なしかも、被教育者の変化過程の全体は、教授と
いった狭い教育作用の結果としてのみ語るわけにはいか
ないのである。

したがって、もし教育作用との関連で「発達」を問題
にする場合には、無意図的教育作用の結果として「発達」
概念を問題にするしかないのである。しかし、このよう
な対応はこれまでの教育学ではなされてこなかったのだ
である。その理由は二つある。一つは、かりに右のような
対応を考えたとしても、無意図的教育作用といった概念
では、「発達」に及ぼした教育作用の具体的内容を構想す
ることはできないということである。無意図的であると
いうことは、教育作用の具体的なイン・プットをとりあ
げることができないということであり、それとの関連で、
長期的な被教育者の行動変容をつまみ「発達」を問題に
するということもできないということになる。

もう一つの理由は、「発達」概念それ自体が、環境要因
による長期的行動変容といった内容でとらえられていな
かったことにある。後述するように、これまで「発達」
は「成熟」によるものであって、教育作用に先立って既
に成立しているものであるという考え方が支配的であつ
た。それゆえ、「発達」と「教育(保育)」との関係は、「教

授」に対して「学習」が考えられるのとは逆に設定され
てきたのである。たとえばつぎのようにである。

発達には、個人差や、また年令と内容による緩慢の
波はあるが、一定の順序や段階を経ながら連続してい
くという特性がみられる。

保育が幼児の人格形成への働きかけであろうとする
ならば、その個々の面への働きかけは、当然発達の順
序性とともに幼児の発達全体をみとおしてなされな
ければならない。

この考え方の特色は、一、「発達」は教育作用とは無関
係に一定の順序性をもって成立するものであるというこ
と、二、教育(保育)＝意図的教育作用はこの「発達」の
順序性に従っておこなわなければならないこと、三、「発
達」に及ぼす無意図的教育作用は不問にされていること、
四、教育作用(意図)によってなにか「学習」され、そ
れによって「発達」にどのような変化があらわれるかは語
られていないこと、

以上のことから、「教育」と「発達」との関係について

いえることはつぎのことである。無意図的教育作用と「発達」との関係が語られていないことから、「発達」概念を広く、人間の形成の条件との関係を考えていく方向性が生まれてこないということである。これは教育学にとつて望ましくない概念設定である。また意図的教育作用である保育と「発達」との関係にしても、「発達」は保育が依拠すべき基準であることはのべられているが、保育が「発達」に及ぼす関係は明らかではないのである。「発達」それ自体は既に一定のプログラムをもつて発現するのであるとされているのであるから、「発達」概念は「教育(保育)」概念を必要としない。ただ「保育」の分野においてのみ「発達」を基準性にすべきだといっているにすぎない。ということは、「発達」概念によつて、「保育」が必要であることの必然性も「保育」の目的や内容、方法を規定する方向性も論理的には生まれないのである。つまり両者の関係性に関する論が欠如しているのである。

では教育学の立場から「発達」概念はどう扱われるべきであろうか。すくなくとも「発達」概念はつぎのような問いを追求するものでなければならぬ。

一、無意図的教育作用と発達とはどういう相互規定性が考えられるか

二、意図的教育作用と学習との間に一定の相互関係が考えられるとすれば、「学習」と「発達」とは相互規定的な概念でなければならぬので、意図的教育作用と発達との間にも相互規定性が考えられなければならない。

しかし、現在、教育学においてそうした問いの問題として「発達」は扱われていない。これまで「発達」の問題は、遺伝と環境、あるいは相互作用の問題として論じられてきた。この場合、右のような「発達」の扱い方を教育学的な問題設定におきかえていくのに、障害になることは、「遺伝」概念の扱いである。なぜなら、「発達」を規定する要因としての「環境」の扱いは、それを意図的教育作用か無意図的教育作用のいずれかにおきかえることによつて考えていくことができる。

しかし「遺伝的要因」は教育学的には操作可能な対象ではない。いいかえれば「遺伝的要因」は教育学における教育作用との関係において直接扱うことはできないのである。では「遺伝的要因」を無視すべきだということになるか、いやそうではない。

教育学の立場からみて「遺伝的要因」とか有機体自身の「内的規定性」とかいうものは、「発達」に及ぼす「環境要因」すなわち、意図的、無意図的教育作用の規定性

を明らかにするための研究[・]仮説[・]なのである。いいかえれば、どの程度、どんなふう「環境要因」が「発達」に働いていくかを考えていく場合の条件[・]仮説[・]として扱うべきなのである。

一例をあげよう。乳幼児の言語行為が大人がそれとわかるようなかたちで発生してくるのは生後、一歳前後である。そこで乳幼児の言語発達に及ぼす「環境要因」をどう考えればいいのか言語の発生とともに言語教授を与えるべきか。教えなくとも言語行為が豊かにある環境であればいいか。言語の発生以前に教授がなされるべきか否か。「遺伝的潜在能力」仮説はこれらの問いを考えるのにあたって一定の有効性をもつ。一歳以前に言語教授をいくら熱心によつても、それをやらない場合とでは、差があらわれてこないといった事実から、幼児が潜在的にもつ発話能力がこの辺を境にして出現するのではないかと考えることは妥当なことである。また狼にそだてられた子、アマラとカマラが成長して人間の社会にそだてられ、そこで言語教授がおこなわれても、二人の言語能力は育たなかったという事実がある。ここから子どもの言語能力におよぼす、「環境要因」の働き方(いつどのよう[・]に作用するか)を規定する力として「遺伝的要因」を想

定することも妥当な思考といえるであろう。

以上のように教育学の立場で「発達」が語られる場合、「発達」はつねに意図的、無意図的教育作用との相互規定性の中で語られるべきなのである。但し、この相互規定性のあり方を規定していく要因として「遺伝的要因」を構想することは不可欠である。しかし前述のように、これまでの教育学でそれがおこなわれなかったのは、発達心理学における「発達」概念がどう論構成されたかについての分析が欠けていたからである。そこで、発達心理学の発生に溯って、「発達」概念がどのようにして形成されたか、そしてそれはどのようにして教育論と結びついていったかを「成熟説」についてまず分析しよう。ここでなぜ「成熟説」をとりあげるかという、それが発達心理学における「発達」概念の原型をもつともよく示しているからである。

[4] 「成熟説」における「発達」概念と 教育学とのかわり

J・McV・ハント(J・McV Hunt)は発達心理学における「発達」概念についてこうのべている。

発達という概念は歴史的に振り返ってみると、それはやつかいな概念であった。いろいろな変化が年齢とともに、身体や行動の中に現われることは明白であるが、その変化の性質を概念化することは容易なことではない。さらに、鳥類や、哺乳類においては、いや昆虫においてさえも、発達をつくりあげる変化の主要な部分——胎生期や胎児期で生じる変化は目に見えないところで生じる。そこで、発達に関する初期の概念について行なわれた論争は胎生学の歴史に属する。

発達に関する主要な概念は、前成説(完成有機体の各部は胚子の中に既存していてそれらが単に成長するにすぎないという説)、先決説(発達は遺伝子によりあらかじめ決定されているものだという説)、相互作用説のいずれかに包説できる。⁽⁴⁾

このような生物学的先入観念がその後の発達研究をいかに支配したかは明らかである。特に、前成説や先決説の影響力は大きいと思われる。たとえば、現代の知能観を決定したビネーのテスト法がそれである。ビネーらは人間の知能には、基本的能力が存在すると考えた。しかし、ビネー自身は、それを生得的で固定されたものとは

考えず、それは教育によって向上すると考えた。しかしながら、このビネーの複雑なテストが「業績をあげることのできる人とそうでない人を最も的確に予測できるところがわかったとき」それは生まれつきのもので、教育や訓練に帰せられるべきでないとみなされるようになったのである。ではなぜそうなったのか、それについてハントはこういう。

心理学者が測定用具についてもっている科学的自負心によつて、知能固定観を支持するような用語法が生みだされたのである。知能は一般に、次元の名でよばれ、知能テストは尺度と呼ばれてきた。このような用語は、対象が恒常で、対象間の関係系が閉鎖的である物理科学からとられたものである。次元や尺度のような語をこのような形で用いているのは、ただちに、これらなことばが物理的世界でもっている意味を有機体の行動の世界へ移行させることになりやすく、さらに恒常性の次元の概念を静的な物体から動的な人間や人間の行動に一般化することを意味しがちである。⁽⁵⁾

ハントが指摘するように、次元とか尺度とかいう概念

を用いることをそれ自体が、知能固定観を前提にしているのだとすれば、「環境」の作用によって「発達」が生ずるといふ観点は、知能テストによつて知能を測定するという方法には、はじめからなかつたのである。いいかえれば、尺度の相対化、つまり尺度性の低下が心理学者に気づかれなければ、こうした知能観はゆるがないのである。このことは、テスト自体を尺度ととらえるのではなく、それ自体を訓練効果をもつもの（環境的要因）ととらえることである。こうした研究としてハントはフアーガソン (G. A. Ferguson) とハンフリーズ (L. G. Humphreys) の研究をあげている。

しかし、一般的には、発達研究は、先にあげたような生物学的先入観念を疑ふことなくそれを前提としておこなわれてきたのである。つぎに「成熟説」を主張しているゲゼルの例をみてみよう。

生後十二ヶ月

赤ん坊が生まれてから、地球は、すでに太陽の周りを一周した——年齢満一歳。赤ん坊は、もはや立方体を茶碗に入れることや、それをとりだすことができる

——まさに発達上の年齢の価値、一年の価値だ。赤ん坊の年はその行動とひとしい。指導、教育の立場からいへば、子供は、彼の能力がどの程度に成長したかによつて価値づけられるべきだ。一歳の子供は、ふつう柵（子供をいれておく柵）のまわりはひとりりで動きまわれるものだが、歩くときには手でささえて導いてやる必要がある。（傍点—引用者）——中略——

一ダースの立方体を彼のなすままにまかせると、非常に建設的な行動をしめす。立方体を一つとつて落す、もう一つとつて落す、また、一つとつて落す。これはすべてが、いくらか無秩序におこなわれる。しかし、この一つまた一つと立方体を手にとるといふことは、発達のすべての法則にてらすと、数学の加減法の第一歩と考えられるべきものである。これは初歩の数え方にすぎないのだ。このすばらしい行動は模放の結果でも、教育的強制の結果でもない。もつとも、ちようどうまいときに、適当な符牒として1、2、3、4、5……を教えればこれを補うことはあるであらう。やがては、その符牒も真の数の象徴となり、子どもがおもしろがってその概念に適應するようになるであら

う。——だが、いまはまだ早い。(傍点、引用者)

ゲゼルは研究方法において、実証的な方法をとうろうとした。すなわち、なるべく多数のサンプルについて、①ありのままの環境の下で、②その行動を綿密に観察し記録する。そしてそこから、子どもの年令的移行にもなつてあらわれる「発達」の一般的特質を明らかにする。しかし、そうした実証的方法をとつたにもかかわらず、いやむしろそうした方法をとつたがゆえに、先にあげた前成説や先決説を正当化するような結果になっているのである。たとえば、右の文の傍点部分は、観察結果ではなく、観察結果についてのゲゼルの推論である。そしてそれは、観察の以前に既にゲゼルの中に、つぎのような仮説があつたからに他ならない。特に後半の文において、立方体の一つとつては落とすという行動は、模放の結果でも、教育的強制の結果でもないとのべているのはゲゼルにつきのような前提があるからである。

それぞれの子どもは、どんな機序でどんな発達を遂げるか、という発達の秩序あるいは可能性を、それぞれ生まれた時、すでに内蔵している。これが、その秩

序に従つて、生後、自生的に展開していく。

そしてかれのとつた実証的方法が右の仮説を正当化する作用をしている。すなわち、ありのままの環境のもとでという前提は、発達に及ぼす環境的要因は均質化されている。ゆえにこれは考察の対象外におくことができる。ゆえに先入観念を導入することになる。このためゲゼルの方法からは環境の作用をみとる手がかりが失われる。

つぎに、個々の行動記録のサンプルを多数集め、そこから普遍的特質を明らかにするという方法も、環境的要因のちがいが個別差を生み出すという発見を導きだす可能性を失わせる。このように、ゲゼルの実証的観察方法による発達の研究は、環境的要因を見いだす手がかりを方法論自体がもっていないので、先にあげた前成説や先決説の先入観念に依存した研究にならざるをえないのである。いいかえれば、ゲゼルが、発達の法則性を発見しようとする科学的精神にもえればもえるほど、そして実証的に綿密な記録をとればとるほど、そこからの推論は、先の仮説に依存せざるをえなくなるのである。

同様に、ゲゼルがとつた実験方法も、先にあげたように、環境的要因として意図的訓練効果しか問題にせず、

柏木氏がいうように、「もつと広い『学習』の可能性」を無視してしまうかぎり、「成熟説」を正当化することにはかならないのである。

このように「成熟説」がなら、科学的に立証されたものでもないにもかかわらず、教育論としてうけ入れられたのは、この「成熟説」の思想的前提が、ルソー以来の新教育運動の教育哲学の中にある発達観と期を一にするからであった。さらに、この「成熟説」がアメリカにおいて一世を風びしたのは、スタンレー・ホールやジョン・デューイらによつてはじめられた児童研究の思想的前提、研究方法論、教育への適用の仕方の点で共通しているからであった。

たとえば、ジョン・デューイはこういう。

必要な知識と必要な材料を適切な時期に提供するために、いかなる力が子どもの発達の或る一定の時期においてしきりに発現しようとしているかを知り、いかなる活動がそれらの力を有益に発現させるかを知ることが教師の仕事なのである。¹⁰¹

教育方法の問題は、結局のところ子どもの力および

興味の発達順序の問題に還元することができる。教材の呈示と取扱ひについての法則は、子どもの本性のなかに含まれている法則なのである。¹⁰²

デューイのこのような主張は、先に引用したゲゼルの文の中で、「指導、教育の立場からすれば、子供は、彼有能力がどの程度に達したかによつて価値づけられる」とか、一歳の子どもが柵のまわりをひとり動きまわられるようになったら、歩くときには手でささえて導いてやるとか必要なのだという考え方と共通の発想に立っている。ここには、子どもの「発達」を待つ「待機主義」的教育観がある。

以上のことから、「成熟説」に基づく教育観は、発達心理学上の成果に基づいて、そのような「待期主義」が主張せられたのではない。それはそもそもはじめから、教育哲学的信念としてあったものが、発達心理学における実証的データという学問的粉飾をほどこされたにすぎないのである。それにもかかわらず、「成熟論」と「待期主義」教育観とを結びつける観念連合は依然として幼児教育界の主要なイデオロギーになっている。つぎの文がそれを示している。末光氏は先にあげた発達の規則性につ

いての叙述の後、こう云う。

幼児能力の早期開発というものの多くは、それぞれのかかわる分野にのみ近視眼的になり、幼児の人格をひとつの全体としてみないとともに、また発達をも矮小化して見て、その順序性を無視する傾向がみられる。幼児には幼児期としての特性があり、それを十分に発揮させ、その時期にふさわしい充実した生活を送ることが重要であり、そうした幼児期を送った幼児が、やがてよい児童期、よい青年期を送るだろうという幼児中心主義の児童観も、発達の順序性と連続性の上に成立するものである。(傍点—引用者)

右のように、「成熟説」に基づく「発達」概念は、児童観、発達観において、「児童中心主義」教育観と発想を一にしているがゆえに、学問的(実証的)粉飾によって、長い間にわたって「待機主義」教育方法を正当化し支持する結果となっているのである。

[5] 「相互作用」説に基づく「発達」概念と、教育学とのかかわり

先に、「成熟説」と「環境形成説」の「対立」といった議論が擬似的なものであることを指摘した。そしてこうした単純な二説の対比は発達心理学においては、すでに無意味なものであることが明らかにされているとものべた。にもかかわらず、そうした擬似的「対立」観が教育学において残存しているのはなぜか、この問いを「環境形成説」の側からみてみる必要がある。言葉の厳密な意味で、発達心理学の分野には、「成熟説」と「対立」する意味での「環境形成説」というものはありえない。なぜなら、発達心理学は「発達」すなわち、「個体が発生してから死に至るまでに生ずるいろいろな変化の過程」にみられる個有の規則性を明らかにすることを課題としているからである。いいかえれば、個体の変化が環境の条件によってのみ変化するのであれば、規則性は環境の側にあるのであって、個体そのものにはないことになるからである。

それゆえ、「環境形成説」は発達心理学においては、つ

ねに「成熟説」への異議申し立ての機能をはたしてきたにすぎない。いいかえれば、「環境形成説」はつねに「遺伝」と「環境」の相互作用説として主張されたのである。但し、ここでいう相互作用説というものは、ゲゼルのいうそれではない。すなわち、「遺伝」と「環境」の双方の要素が「発達」を規定してはいるが、それぞれの要素は互に影響されず加算されるにすぎないという立場ではない。ここでいう相互作用説とは一般に、「相乗交互作用説」といわれるものである。白井常氏はこの説をこうのべている。

素質あるいは環境の要因が十分な効果をあげるには、他の要因が一定の水準において働くということが必要条件である。低能児のごとく素質が極度に限定されると、たとえ好適な環境条件が整えられても、その効果を期待することはできない。それと全く同様に、環境の要因が極度に限定されれば、素質の要因はその可能性を十分に発揮することができないばかりか、その後の発達は異常を呈す⁽²⁰⁾。

このような相互作用説は現在では既に発達心理学の常

識になりつつある。そして、D・O・ヘップ、J・ピアジエ、J・フロイト、L・S・ヴィゴツキ、J・S・ブルナーらがこうした説の形成に貢献している。これらの説は、「環境的要因」||学習が「発達」に及ぼす影響を強調する点において、またそれが潜在的能力としての「遺伝的要因」の発現にすら規定性をもつということを主張する点で、「発達」を教育的に位置づけるのに好都合な考え方であったはずである。なぜなら前述のように、教育的な立場からすれば、「発達」は意図的・無意図的相互作用と相互規定的であればならないからである。教育が「発達」に規定されるとともに「発達」をも規定しなければならぬのである。しかし、相互作用説の出現は、先の文例にもあるように、教育学における「発達」概念の位置づけにほとんど変更をもたらしてはいない。「発達」は依然として、(意図的教育)が依拠すべき基準としてのみ位置づけられている。つまり「成熟説」における「発達」概念が踏襲されているのである。それはなぜであろうか。初期学習における臨界期という概念を例にして考えてみよう。臨界期とはつぎのことを意味している。

一般に有機体の発達の比較的初期において、ある刺激（経験）が与えられると、その効果もつとも有効にあらわれる時期がある。そしてこの時期をはずしてはその前でも後でも、効果はあらわれない。

それゆえ、発達の初期段階における学習や経験の重要性は強調されなければならない。そしてこの段階での学習や経験は後の習慣や行動型の形成において非可逆的で決定的な影響を与えるというのである。これが初期学習における臨界期の主張である。

たしかにこれらの主張はこれまで生得的だとか本能的だとされてきたものを学習との関連で説明している点で「成熟説」を批判するものなのである。しかしながら、これらの主張が初期学習の重要性やその適時性の指摘にとどまるかぎり、この種の説は教育学上の有効な「発達」概念にはなりえないのである。

たとえば、フロイトの精神分析的発達段階論を例にして考えてみよう。フロイトは満5歳になるまでに、口唇期、肛門期、前性器期というリビドーの発達段階を考えた。そしてそれぞれの時期にふさわしいリビドーの充足がないときには、リビドーはいつまでもその段階に固定

化し、その後の性格形成に歪みをもたらすとした。この種の理論は、それぞれの段階にふさわしい刺激の必要性を指摘した点において、「発達」におよぼす「環境的要因」学習の重要性を主張している。しかし、この説が前述のように、教育学の概念として相互规定的にのべられるためには、二つのことが必要になる。一、どのような刺激がそうしたリビドーを充足するのか、そしてその刺激はどのような方法で学習者に提供されるのか 二、口唇期から肛門期への移行はどのような刺激の媒介によって可能になるかの二つである。つまり、ある段階の充足が特定の刺激によって達成されるということだけではなく、段階間の移行も刺激との関係で語らるべきなのである。さもないと、この論は、性格形成上の歪みを「診断」し、レットルをはる理論になってしまう。なぜなら、臨界期が学習の非可逆性を語るものなので、レットルをはられることによつて性格異常は固定化され、それを改善する手だてを喪失するからである。この場合、この種の理論は、「知能固定観」と対応する「性格固定観」を招く可能性もある。これはおおよそ教育学的概念からは遠い。では、つぎに、ローレンツの刻印づけ (imprinting) の理論はどのように評価できるだろうか。渡辺弘純氏はこ

れをつぎのように説明している。

彼は、ガンやカモなどの卵を人工的に孵化し、孵化直後に仮親を呈示すると、これらのヒナは、この最初の仮親として追従する行動をとることを発見した。この対象は、動く風船でも人間でも他の鳥でもよいのである。

また彼は、同様に鳥類の生態学的観察から、ある種においては、性行動における対象の選択なども発達初期の一時期の経験によって決まることを見いだしている。これらは発達のきわめて初期にうけた経験の影響が、その後の行動に大きく刻みこまれ、ある場合には、後の経験によって修正不可能であり、一種の不可逆的学習といえることができる。

この研究も発達における初期経験の重要性を指摘している。しかし、この刻印づけの理論からのみ教育的規範をひきだそうとすれば、一つは、「成熟説」と同様に、宿命論的結論か、あるいは逆に、極端な早期教育論がひきだされかねないのである。その理由はこうである。この刻印づけは動物の生態を対象にしているため、臨界期

も短く、その時期も誕生直後に集中している。そこでこの研究対象に選ばれた動物と人間の学習の相違を無視し、学習内容によつては臨界期そのものの時期や期間も高等になるにつれて変わる、つまり時期の固定性がやわらぎ、期間も広がるという事実を無視し、初期学習の臨界期の固定性と不可逆性のみが主張された場合には、「発達」は既に初期のうちに決まってしまうという結論だけがひきだされるからである。

また、初期学習の重要性だけが強調され、動物と人間の学習内容の相違が無視され、人間の学習内容をできるだけ初期学習の中で達成させようとするとき、極端な早期教育論になってしまう。

いずれの場合にせよ、これらの誤りをさけ、「発達」概念を正しく教育学の中に位置づけるためには、一、様々な刺激内容（学習内容）との関連において、臨界期が明らかにされる必要がある。二、特定の刺激と臨界期との関係は「発達」を語る場合、連続的にのべられなければならない。すなわち、特定の刺激がある臨界期で学習されるかすれば、その学習によつて達成された発達水準は、別の刺激に対する臨界期を形成するというようである。このことはいいかえればつぎのようになる。相乗的

交互作用説においては、素質あるいは環境の要因が十分な効果をあげるには、他の要因が一定の水準において働くことが必要条件だとされる。そうだとすれば先にあげた初期学習における臨界期は、特定の学習を可能にするということだけでなく、その臨界期自身が素質と環境の相乗的交互作用の結果として説明されなければならぬ。なぜなら、臨界期はつねに「発達」途上にあらわれるからである。そしてその臨界期の「発達」水準を生み出した素質の要因もまた環境とそれ以前の素質の交互作用の結果でなければならぬのである。こう考えると、素質的要因 \parallel 遺伝的性質ではないことになる。遺伝的性質はつねに潜在能力として説明されるにすぎない。相乗的交互作用説がこのような形で論じられたとき、そこで語られる「発達」概念ははじめて教育学的なものとなる。なぜなら、「発達」水準にもとづいて学習内容が構想されるとき、特定の学習内容から「発達」水準が予測されるのである。

こうした方向での理論構成をしていると思われるのが、ブルーナーの「発達」観なのである。ブルーナーは一九七二年八月号の *American Psychologist* に掲載した論文、「Nature and Uses of Immaturity」の中で彼の

「発達」概念を明らかにした。この論文の表題自体、相乗的相互作用観に立っている。すなわち、「未成熟期 \parallel 発達途上期」は生成されるもの（本質）であるとともに、形成されるもの（学習されるもの \parallel 利用）であるとおさえられている。そしてこのような「発達」過程を教育可能性の拡大・進化したとしてとらえている。次回、この論文にそってブルーナーの「発達」概念を明らかにすることにする（未完）

注

- (1) Ellis D. Evans, *Contemporary Influences in Early Childhood Education*, Holt, Rinehart and Winston, 1971 2nd Ed. p. 33~p. 34
- (2) *ibid.*: p. 34
- (3) 柏木恵子 子どもの発達・学習・社会化 有斐閣選書 昭和五十三年「資料1」より、一二頁
- (4) 同書、一三頁〜一四頁
- (5) Ellis D. Evans, p. 34.
- (6) 柏木恵子 前掲書 四頁
- (7) 藤永保編「発達心理学」東洋、大山正、託摩武俊、藤永保編 心理学の基礎知識 有斐閣 昭和四十五年、二〇一頁
- (8) 杉村健「学習の原理」藤永保、高野清純編 発達と学習（幼児心理学講座第一巻）日本文化科学社、昭和五十年、六三頁
- (9) 末光義史「幼児教育の原理」辰見敏夫、友松諦道編、幼児教育概論 同文書院 昭和五十三年、七頁
- (10) (11)

- (12) J・McV・ハント著、波多野誼余夫監訳 乳幼児の知的発達と教育、金子書房、昭和五十一年 十四頁
- (13) 同書 一四頁
- (14) 同書 二十二頁参照
- (15) アーノルド・ゲゼル著 周御博訳 学習の心理学―5歳から十歳まで、新教育協会 昭和二十九年 六六頁〜六七頁
- (16) 同書 二十二頁
- (17) John Dewey School and Society Univ. of Chicago Press. 1915. p. 125
- (18) John. Dewey My pedagogical Creed The Early works of John Dewey 1882〜1898 Southern Illinois Univ. Press 1972 p. 91
- (19) 未光義史「幼児教育の原理」前掲書、七頁
- (20) 白井常「発達心理学の歴史的背景」依田新編 発達心理学、大日本図書 昭和五十一年 二十九頁
- (21) 浅見千鶴子「発達の臨界期」同書 六八頁