

昭和57年度修士論文要旨

ピアジェ派 幼児教育論

中 城 進
(教育学)

当論文の目的は、ピアジェやピアジェ理論に共鳴している研究者たちが教育学に及ぼしている影響を把握し、またピアジェ理論にもとづいた幼児教育論を分析してその問題点を指摘し、それを解明することである。

ピアジェ派幼児教育論はピアジェの思想とピアジェ理論にもとづいて構成されている。ピアジェの教育思想は子どもの主体性を重んじるものであり、彼はその教育を能動的教育と呼んでいる。不断の強制に縛られて他律的な子どもであるよりも、個人的な要求と興味によって能動的に子ども自らが学んで行く自律的な子どもであるべきだとピアジェは考えたのである。ピアジェの望む人間像は創造的、発明的、発見的な人間であり、また飛判的、立証的精神をも持つ人間である。能動的教育によってそのような人間が創造されるとピアジェは主張したのである。ピアジェの主張は恣意的なものではなく、事実によって裏付けされたピアジェ理論にもとづくものである。ピアジェは人間の認知的発達をその研究で明らかにした。発達段階理論、発達の要因分析、均衡化理論が教育に貢献するであろう。米国の心理学者たちが中心となって、ピアジェ理論から教育的示唆を引き出した。そして、試行を重ね、1970年代になっていくつかのピアジェ派の幼児教育プログラムが発表された。当論文では、ワイカーたちの幼児教育論、松井

の幼児教育論、カミイたちの幼児教育論を分析した。

ピアジェ派幼児教育論において、現在、尖鋭化した問題が二つある。それは『ピアジェ課題』と『具体的操作期への移行』についてである。学習理論的立場でピアジェ理論を解釈する経験主義者たちは、ピアジェ課題を子どもに教え込むことによって、より早く具体的操作へと子どもを移行させることを教育の目標としている。これはヘッド・スタート計画の精神より来た考えでもある。それに対して、ピアジェ理論そのものに忠実に依拠しようとする相互作用主義者たちはそれらの目標には反対である。ピアジェ課題は実験の検証道具であり、知能の過程とは別のものであり、実験課題を子どもに教え込んで知能を形成するという考え方はピアジェ理論に則していない、と彼等は考えるのである。そして、彼等はやみくもに発達を促進させることよりも発達を充実させることを主張した。ピアジェ課題のもつ前提は三つあるが、それらの前提は不確かなものであったり、誤りであったりしている。

これからのピアジェ派幼児教育論の課題は、ピアジェの実験課題を教育に直接応用するのではなく、尖鋭化している問題をピアジェ理論そのものにもとづいて解決し、ピアジェ理論の原理の上に立って新しい教育学を構築することである。もう一步踏み込んだ課題として、ピアジェ理論についての検討が主要な課題となろう。ピアジェ理論は決して中立的なものではなく、主知主義の人間観と抽象的形式主義の格式の維持

というイデオロギーを持ったものである。これは、ピアジェが知能という側面に焦点をあてて来たからであり、またピアジェが形式によって本質直観しようとして来たからである。ピアジェ派幼児教育論を展開して行くためには、ピアジェ理論自体の検討が必要不可欠なことであろう。

「障害児」の発達と共生教育

堀 正 嗣
(教育学)

今日、「障害児」教育にたいする問い直しとその変革がはじまっている。従来、「障害児」にたいする教育は「健常児」とは別の空間においておこなわれてきた。批判は、まずこのことにたいしてはなたれる。それは、この「障害児」と「健常児」の別学教育制度が、「障害児」たちの「地域の学校で、地域の子どもたちと共に育ち合いたい」「地域の仲間集団から排除されたくない」という願いをはばむものとしてある、という点に向けられている。そのことは、幼少期に「障害児」たちが地域の子どもたちとの人間関係を奪われてしまうということは、「障害者」たちが生涯にわたって社会から隔離された生活を余儀なくさせられていくということへと結びついているのである。

いったい、「障害児」たちの必死の願いを無視し、否定し去ることのできる教育とは何であるのか。別学教育を是認する制度と理論が問い直されなければならないのである。そして、「障害児」と「健常児」が共に生きることを前提とする教育のあり方を探究してゆかねばならないのである。

従来、「障害者」の社会からの隔離は社会防衛の目的をもって進められてきた。ところが、

今日「障害児」の特殊学校への就学は、権利保障という積極的主張のもとに推進されている。それは、「発達に関する科学」に依拠しつつ、「発達と障害に応じた科学的教育の保障」によって「障害児」の教育権（その中軸は発達権）が保障されるとする主張である。

この発達保障をめざす「発達に関する科学」の根本的誤りは共生原理の欠落にある。「発達に関する科学」は個人の発達の原理を個人の内にのみ求める。それゆえ、個人と他者との関係は了解不能となり、人間の社会性をとらえることができなくなってしまった。この「発達に関する科学」に依拠する「障害児」教育は、外的な能力の発達を至上目的とし、別学にもとづく個人主義的教育へと展開してゆかざるをえないのである。

このような「発達保障をめざす教育」を「障害者」たちはみずからにかけられた差別そのものとして認識する。「発達保障論」は「障害者」を「健常者」に近づけるものと前提するが、そのことは優生思想にもとづく「障害者」の存在の否定を暗黙のうちに含んでいるのである。そしてまた、この科学による「障害者」の実体化は、「障害者」が限界状況におかれていることの起源を社会に求めることができず、抑圧的、現状維持的機能をはたしてゆくのである。さらにまた、この教育は「障害児」の主体性を軽視し、現在の生活を発達へと収奪してゆく発達至上主義としても批判を受けねばならない。教育は子どもの現在と将来の豊かな生活にこそ根拠を持つものであり、またそれをこそ求めねばならないのである。

私的所有のもとで、類的存在は疎外されている。人間が自己の生命を発現し、他者との共同存在性を確証する類生活は、個人生活の手段にまでおとしめられ、自己の生命を摩耗し、他者

との敵対的関係をこそ生み出している。こうした疎外のもとで、個人の能力は個人生活の手段という規定のもとにおかれている。人間は、この自己にとって外的な能力を発達させるために、自己の生活をすりへらす。とりわけ、「障害児」は「生産=労働関係内存在」として自己を形成するという至上命令のもとに、自己の生存そのものを手段化させられている。

ところが、真実のところ人間の能力は類的能力である。人間は相互に他者の能力を内的に所有しあうことによって、他者とともにあることによってはじめて全体的存在となる。それゆえ、求められなければならないのは、個人の属性としての疎外された能力の発達ではなく、他者と豊かな関係を取りむすびつつ、自己を独自の人間の諸能力と人間的感性を身につけた独自の存在として形成してゆくことである。

このように考えるならば、別学教育の根拠とされてきた能力の差異というものも、もはや問題とはならない。学校は異質な存在をこそ求める「出会いの欲求」にもとづいた「共に育ち合う共同体」へと変革されねばならない。そこでの教育も、知識を教えこむ「銀行型教育」から、自己の主體的課題を相互に探究し合うものとならねばならない。そして、「障害者」解放=人間解放、という課題がその中軸に据えられねばならない。その中で、「障害児」も「健常児」も人間的な「共に生きる力と感性」をもった「解放の主体」として育てゆくものである。

状況・目標とスクリプトとの関係について

坂根道雄
(教育学)

第一章 序論

知識は特定の状況や目標に依存しながら使用されるのと同時に、状況や目標の変化に容易に修正されることが出来る。知識構造の理論がこの問題にいかにかアプローチ出来るかといったことについて、主として日常的な行為の枠組であるスクリプトから検討する。そのため、新しい知識構造の理論として、宣言的知識・手続き的知識独立仮説を提案する。

第二章 実験 I

〔目的・方法〕 一般に人が生成するスクリプトの単位を決定するために、Ss に日常的な状況を生成させ、スクリプトの題名リストを作成する。

〔結果〕 (a) Ss が生成した日常的な状況は、いくつかの抽象レベルで生成されている。この状況間の関係は、Bower et al. (1979) のいう抽象スクリプトと規準スクリプト間の関係に一致する。

(b) 生成頻度は、Ss の経験の程度を反映している。

第三章 実験 II

〔目的・方法〕 実験 I のリストから日常的な状況を選び、それについてのスクリプトを Ss に生成させ、スクリプト内の構造とスクリプト間の構造について検討する。さらに、男女間で比較検討する。

〔結果〕 (a) スクリプトは目的指向的 (goal-oriented) に構造化されていることが明らかにされた。

(b) スクリプト間の類似性は、それぞれの状況

に於ける目標の差異・一破的な行動様式の差異等によって異なることが明らかにされた。

(c)“カレーを作る”についてのスクリプトは男女間で差異が見られた。

第四章 実験Ⅲ

〔目的・方法〕目標の差異がスクリプトに差異を生じさせるかという問題について検討する。本実験は前の2つの実験とは異なり、評定法を用いる。

〔結果〕(a)実験Ⅱに於いて生成頻度が高いことが示された事象ほど、評定値が一般に高くなることが明らかにされた。

(b)目標の差異はそれぞれの事象に対する評定値に差異を生じさせた。(a)と合せて考えると、目標の差異はスクリプトに差異を生じさせると言えよう。

第五章 総合論議

知識ベースの持つ柔軟性を明らかにし、さらに知識ベースに“柔軟性”という概念をいかにして組み込むかといった問題について、スクリプト内の事象の順序性の問題からもアプローチ出来ることについて論議する。

顔の回転による識別の困難性に関する研究

中村佳久
(教育学)

本研究は、顔が逆様にして見せられると知覚に変化が生じ識別が困難になるのは何故かという疑問に発し、この倒立ないし回転によって生じた困難性を調べることで、逆に、普段我々が行っている顔の識別ということの一端が明らかになるのではないかという意図の下に遂行した。その困難性をひとつは顔の再認数の低下

の観点から見ようとし実験Ⅰを行ない、もうひとつは弁別に要する時間という観点から見ようとし実験Ⅱを行なった。その結果、少なくとも成人では、顔を倒立で記銘し倒立で再認することは難しく、正立で記銘し正立で再認するのはより容易であった。しかし、正立で記銘しても回転して倒立で再認すると再認成績が大きく低下したので、正立では顔の効率的な処理が行なわれているのだがそれは倒立では働かなくなることが分った。しかも左右称に拵えた顔写真を回転しても再認成績はそれほど大きく低下しなかったもので、その効率的な処理は多分に顔の左右対称性に依存したものであることが分かる。また、顔を0°、45°、90°、135°、180°と傾けて二つの顔の弁別に要する反応時間(潜時)を測定すると、0°、45°の両者に差はなく共に短かったが、90°、135°、180°の三者にも差はなく共に長かった。

実験Ⅰでは、13枚の顔写真を記銘し、後に見えていない別の13枚の顔写真を混入した26枚の写真が一张张提示される時、その写真を見たか否かで再認成績を取るという方法を用いて、記銘時の顔写真の正立・倒立と再認時の正立倒立を色々組合わせてそれぞれの再認成績を調べ比較し、また、左右対称となるように拵えた顔写真を用いるとその再認成績はどうなるかを見ようとして、24人の被験者を8人ずつ3群に分けて成績を取った。その結果、記銘と再認の方向が一致する無回転の場合、普通写真の正立再認の平均成績が10.9枚(この数値は目標写真に対する正解数から見えていない非目標写真を見たとする誤答数を引いたもので以下も同じに扱う)、対称写真の正立記銘-正立再認では10.4枚、普通顔写真の倒立記銘-倒立再認では6.0枚であった。また、記銘と再認の方向が不一致である回転の場合、普通顔の正立記銘-倒立再認は

5.3枚、対称顔の正立記銘—倒立再認は6.5枚、普通顔の倒立記名—正立再認は5.9枚であった。従って、回転による再認成績の低下は、普通顔の正→倒で平均5.6枚、対称顔の正→倒で3.9枚、普通顔の倒→正で0.13枚であった。よって、倒立した顔を大学生の被験者が記憶することは大いに難しく、正立で記銘するのは容易だが、それが回転すると正立で有効に働いていた顔の効率的处理が崩れかえて成績は大きく低下する。一方、対称顔はその成績低下がさほどでないで、その正立で働く処理は多分に顔の左右対称性に関係していると推測される。

実験Ⅱは、6名の被験者を使って、2人の正立顔写真をそれぞれにナ・カという符号と対連合学習をしてもらい、後にその2人の写真を0°、45°、90°、135°、180°と傾けてスライドプロジェクターで映写し、提示から発声までの反応潜時をボイスキーとデジタルタイマーで計った。その結果、反応潜時は0°で平均826 msec、45°で828、90°で977、135°980、180°で1016 msecであった。0°と45°の反応が早く両者に有意差はなかったが、90°と135°と180°とは反応が遅くこれら三者に有意差はないが、0°や45°とは有意差があった。45°と90°の間の傾きに顔識別の何らかの分岐があるようだ。

幼児の数概念の発生における Estimator Operatorの役割りに関する研究

岩田裕子
(教育学)

私は、幼児が数の認識に関して、どのように発達するかを研究した。私は数の認識を、piagetのいうように論理的操作の面だけでなく、

古典的研究者たちも考えていたように、数唱という認知行動も重要なのではないかと考えた。

piagetは、数の概念の成立を、さまざまなみかけの変化に抵抗して、その底にある中核的なものの不変性を認識すること、つまり保存の確立であるとした。そして保存実験(1941)から、前操作期の子どもたちは保存を確立していないとした。しかしこの保存実験の数性は6以上ある。ではもっと小さな数(たとえば、2, 3, 4)で実験をすればどうなのであろうかという疑問がわいた。

この点に注目した研究者が、新ピアジェ派のGelmanであった。彼女は、数の概念の発達において、Estimator(数の表象能力)と、Operatorという論理的操作に区別した。Gelmanは、Estimator実験とmagic実験の結果から、幼児(3, 4才児)は、小さな組の数(2~5)において、数の概念を理解しているとした。

私はこのGelmanのEstimator実験(1975)と、Gelmanのmagic実験(1977)の追試を行うことによって、piagetが認知構造を、直観構造であるとした前操作期(3, 4才)の子どもと、5, 6才の子どもの数の認識の発達をみた。

Estimator実験の結果より、小さな組の数(2~5)に限るが、幼児が数を正しく判断していることがわかった。また年令が若い(3, 4才児)子どもは、年令が高い(5, 6才児)にくらべ、あきらかに声を出して数える傾向があることがわかった。

Gelmanは、3:5のmagic実験であったが、私はこれに5:7、7:9のmagic実験を加えた。その結果、4才児、5才児は小さな組の数(2~5)において、関係、operator、可能性という3つのカテゴリーを含む推理原理(Gelmanが名づけた)という論理的操作が働いていることがわかった。3才児は、推理原理は働い

ていなかった。

この推理に counting が大きな役割りをしていることがわかった。

この2つの実験結果から、4才児、5才児は、小さな組の数(2~5)において数の概念を理解していることがわかった。6才児は「9」という数の概念を理解していることが、わかった。

数の認識は、piaget がいうように論理的操作の面ばかりでなく、数唱の面と、論理的操作の両面がある。この両方が互いに作用しあって、年齢とともにより大きな数の認識へと進んでいくように思う。

自閉的傾向児の課題学習の特徴

日 浦 康 喜
(教育学)

2人の自閉的な子供に対し行なった、言語としての「ひらがな」の獲得を旨とした課題学習をもとに、次の3点を明らかにしようと試みた。

- (1)これまで述べられてきた自閉児の認知特徴は、自閉児特有のものか、それとも、発達のなものか。
- (2)獲得したひらがなは言語としてどのように評価されるか。
- (3)2人の自閉的な子供のエラーにあるパターンが存在するか。

(1)については、これまで述べられてきた特徴、継時的に提示された刺激の処理困難、刺激の特徴抽出困難、特徴が変わっても同じパターンで反応することは、自閉児に対し、適切な治療や教育が与えられていない状態に対し述べられたもので、真の自閉児の認知特徴とは言えないとし、我々の行なった課題の中で最終的には学習基準に到達しその過程で示した特徴の方が、自

閉児の認知特徴をよく表わしているとし次のものをあげた。一人の自閉的な子供の特徴は、Churchill(1978)も指摘した、Sequence effect と呼ばれるものである。これは、2文字のうち、左の文字に多くエラーをするというものである。もう一人の自閉的な子供の特徴は、ある文字と文字が同じであるとする幅が狭いことである。

(2)については、直接訓練していないものへの般化、2語文、3語文へと発展するのか、自発的な使用を行なっているのかをその評価基準として、調べた。般化は、色、大きさ、数などの概念において見られた。一人の子供は3語文の理解が可能になり、この2つの点については、合格点がつけられよう。ただ自発的な使用はなく、それを促す手続きも現在はとっていない。

(3)については、一人の自閉的な子供には、Churchill(1978)が指摘した2つのパターンが見られたが、他方の自閉的な子供には認められなかった。

現在、約180回のセッションを経過している一人の自閉的な子供は、1~17の数字の理解、たし算、3語文の理解等が可能になっている。開始当初全く言語がなく、文字の模写ができる程度であったことと比較すると、用いた手続きが非常に有効であったことを示唆している。

現在、約80回のセッションを経過しているもう一人の自閉的な子供も、文字と色の対応まで可能になっており、進み具合は二人とも同じぐらいであり、今後の伸びが期待される。