

認知の発達と教育

— 知的促進の風潮を批判する —



津 守 真

最近、幼児教育界において、認知の教育、あるいは知的教育の促進についての議論がやかましく、しかもそれはすなわち、数や文字の教育として考えられる傾向がある。

この小論では、最初に、認知の発達の問題とは本来どのようなものであるかについて述べ、保育における「知る」という問題と対比させて論ずる。次に、知的促進の教育の問題について論じ、幼児教育における科学教育の考え方にふれる。

一、認知の発達の問題

認知という語は、最近まであまり用いられなかった語であるが、英語では cognition の訳語である。コグニションはもともとラテン語で「知る」とか「わかる」とかいう意味の語である。

認知という日本語になりきっていない語なので、それだけきいたのでは内容がわかりかねる語であるが、要するに、外界を「わかる」とか「知る」とかいうことである。

子どもが外界を知ってゆく過程はどういうものであるかという、側面から子どもをみるのが認知の問題であり、それは子どもの発達において重要な側面である。外界を知るといのは、生活体自身の側の構造と密接な関係があり、生活体の知る能力に応じて、生活体の側に外界がつくられる。だから、発達に応じて、外界は違ったふうにならるのであり、また、外界に合わせて、知る能力は修正され、増加してゆくのである。

認知の発達について、体系的にぼう大な研究をしたのはピアジェであり、彼によって築かれた認知論は、「知る」ことにつ

いて、子どもの側、生体の側からの理解をしようとした試みであるともいえる。次に、乳児期から児童期にいたる認知の発達から、幼児教育と関連の深い点をいくつか拾い出してみる。それは、子どもの「知る」とか「わかる」とかいうことの発達は、数や文字と直結するのではなく、どんなに多くのことが関連するかを見るためでもある。

1 生活体が外界を「知る」最初の重要な行為は「反射」運動である。乳児は「反射」という生活体のもつ構造を通して外界を知り、それにより反射運動は変容してゆく

ピアジェは、発生的認識論の三部作の中で、自分の子どもの観察例からその経過を詳細に追ひ、吸乳反射というような、本能的に固定しているようにみえる行為に、子ども自身がいかに熱心に没頭し、くりかえし、日を追って経験と共に変化してゆくかを明らかにしている。

反射という早い時期より、子どもがもっている行動の様式、構造に外界をとりいれながら、しかもそれは外界により影響をうけ変化するということが、反射運動の発達からみられることである。そして、子どもは何でもふれるものを口で吸い、吸乳反射という生活体のもつ構造を通して外界を知るのである。いわば口による知識の獲得である。反射運動は、物にふれること

により引き起こされ、それによって、さらに反射運動が強められる。このような反復は、ピアジェによれば、あそびのはじめである。反射運動からはじまって、乳児期および幼児期には身体の運動が外界を知る通路である。幼児のあそびにも必ず身体の運動を伴っており、初期のあそびは、身体運動を通しての知識の獲得ともいえる。

2 実際に目の前に見えていないものを頭に思い浮べる表象のはじめ

外界を「知る」ことは、最初は反射運動からはじまる感覚運動的な実際の行動を通してであった。そのことから次第に、実際に目の前に見えていなくても、頭の中に思い浮かべることができるようになる段階がくる。それは感覚運動的な行為の中から、しかもある時突然にやってくる。どうして、身体の運動の中から、思考というような高等な精神機能が生まれてくるのか、ピアジェ自身、自分の子どもについて劇的な報告をしている。そして、これはだれでも注意深くみていればゆきあたる場面である。

観察180 (1 一歳四ヵ月) 箱のふたをできるだけ大きく開いて、鎖をその中にいれた。Lはそれをひっくりかえして鎖を出した。それから、鎖を箱にいれ、約一〇ミリ、ふたをあげた。Lは箱をひっく

くりかえして出そうとしたが出ない。(さっき用いたシユマである)そこで人さし指をそのすきまにいて、鎖のはしを出し、それをひっぱり出すことができた。

それから、鎖を箱の中にもどしてすきまを三ミリにした。こんどは箱をずらさないと出ない。(Lのシユマは、箱をひっくりかえすことと、指をつっこむことである)もちろん、Lはこの二つをくりかえした。しかしうまくいかないで、しばらくじっとみていた。Lは、その箱のふたをしばらく見ていた後、口を最初はわずかに、それから大きく、開いたり閉じたりした。明らかにLはこの箱の開閉を理解し、そのすきまをひろげようと欲した。

(Piaget, J.: Origin of Intelligence より)

ここで口を開いたり閉じたりしたのは、頭で考えることがまだできないので、口で再現することにより思考したのだといえる。すなわち、実際の身体運動を、口におきかえて再現しているのである。

ここからはじまって、二歳ころには、眠るふりをする、食べるふりをするというような行動になり、さらに幼児期になると、ごっこあそびとなって頭の中で思い浮かべながらあそぶあそびになってゆく。すなわち、表象行為によって、外界を知ってゆくのである。その表象行為は、感覚や身体運動により制約されることが多く、抽象的な思考には距離がある。子どもは手や

身体を動かして、日常の家庭のできごとを再現してまごごとあそびをする。また身体を動かしてあそびながら、次の状況が思い浮かび、次々にあそびが変化してゆく。子どものごっこあそびは、この観点からいうならば、外界を「知る」過程であるといえる。

3 論理的な思考のはじめ

生活体のもつ認識のしかたによって、世界の知られ方が変わってくるのであって、現在、ふつうのおとなが抱えている世界像は、ふつうのおとなの認識のしかたに応じるものである。だから、おとなにとってはあたりまえと思うことも、子どもにとってはあたりまえでないことがいろいろあるし、その逆もある。また、すぐれた数学者や物理学者の認識のしかたは、ふつうのおとなとは異なったものがあり、それが数学や物理学の世界像を作っている。

人間のおとなの思考に共通の能力の重要なものに「保存」の原理の獲得がある。(近ごろは、幼児教育の現場でも、この語が用いられることがあるので、ここでもこの用語を用いて話をすすめる)それは、おとなの認識には、知覚的状況が変化しても、変化しない永続的なものがあるということである。物理学にも、保存の法則という一般的な原理がある。たとえば、エネ

ルギー保存の法則といえ、自然がさまざまな変化をとげて、その前とあとでは、エネルギーの量は変わらないという原理である。おとなの認識のしかたと相對應するものといえる。算數的思考でも、要素同士の価がどのように変わっても、全体の価は変わらないという考え方は、保存の原理によるものである。2と8でも10であるし、3と7でも10である。こういう保存の原理が獲得されると、論理的思考が可能になってくる。学問や知識は、このような前提のもとに成り立っているといつてよいであろう。

そのように重要な保存の原理は、人間が生まれながらにもっているものではなく、發達の途につくられてゆくものである。

乳児期のはじめには、光の陰影が知覚されても、物が「もの」として知覚されていない。哺乳びんはその向きによって異なつて見えている可能性が多い。だから、哺乳びんに布をかけてかくすと、子どもはそれがどこにいったかわからなくなる。どちらから見ても、その感覺的刺激がどのように変化しても、それは同じ物であるという知覚、すなわち、知覚面における物の保存が成立するのは、生後、数週間または数ヶ月を経てからである。そのためには、子どもは、その物を、手でいじりまわし、口でなめまわし、あちこちから眺め、振ったりたたいたりして

ためしてみ、いろいろの感覺器官で探索することが必要である。そのような多方面の感覺運動が相互にはたらき合つて、同一の物の知覚が成立する。

幼児期には、知覚面や身体運動による行為の面では保存の原理が成り立っているが、表象面になると、保存の原理は欠如してくる。たとえば、ピアジェの有名な実験のようにびんにいれた水は同量でも、びんの形が変わり、水面の高さが変わると、それは同じ分量の水であることがわからなくなる。同じ数のビーズやおはじきでも、分散して幅ひろく並べた場合と、密接させて幅せまく並べた場合には、前者の方が数が多いと考えられ、同数のビーズ、おはじきであることはわからなくなる。水に砂糖を溶解させても、水の重量は変化しないし、甘さも、時間とともに消えてしまう。多くの茶色のビーズと、二、三の白いビーズからなるビーズの全体を示して、茶色のビーズと白いビーズとどちらが多いかとたずねると、茶色のビーズの方が多くと答えられる子どもでも、全部と茶色のビーズとどちらが多いかとたずねられると、わからなくなる。すなわち、部分として一度分けてしまうと、ふたたび全体として考えることができなくなってしまう。全体が保存されないのである。また、もとにもどして、出発点から考え直すということが困難なのである。

このような段階をへて、次の具体的操作の段階になる。それ

は、七歳以後、十二歳くらいとされるのであるが、前述のような個々の場面では、保存の原理が成り立っている。しかし、どのような事態でも、一貫した思考の形式として、保存の原理が通用するに至らない。思考の中で、多くの個々のことがらが相互に関連をもってはたらくような統合的全体がつけられていないのである。それが可能になり、抽象的論理の形式ができるのは、十二歳以後とされている。

このような保存の原理は、物理学や数学などの法則などに対応する。成人の認識の性質であって、適用の範囲のひろい大原理である。

それは乳児期にはじまって、発達の各段階でその時期の諸条件に応じてつけられてゆき、成人に至るまで発達しつづけ、さらに未知の知識の分野で発展しつづけるものである。むしろ、幼児期以後に大きな意味をもってくる問題である。その人間の文化の発展の上に果たしている大きな役割については、時に注目してよいものである。

論理的思考ができるようになるには、幼児期、児童期のさまざまな体験を必要とするものであって、それは身体運動を伴う体験である。発達の研究者の側からみるならば、それはピアジェが示したように、綿密な計画に仕組みられたものかのよう

に整然とした体系をなす。子どもの側からいうならば、自分から興味をもち、つくり上げてゆく過程である。

4 保育実践者にとって「知る」「わかる」とはどういうことか——対象についての知識と、相互関係における子どものわかり方

以上にのべたように、ピアジェの認知論においては、主体と客体とは相即的である。主体の状況に応じて外界を知るのであり、それにより主体も変化し発達して、また外界の知り方も変化してゆく。この点において、ピアジェの認知論は、主体のほたらきを重視しており、従来の行動主義的心理学に比べれば、著しく、生活体そのものの柔軟なほたらきを強調しているといつてよいであろう。

しかしながら、保育論的立場からいうならば、そのわかり方は、研究者と対象という域を出ていないといわねばならぬ。子どもの発達を知ろうとする研究者自身は、子どもの外に立っている。

幼児教育における、あるいは、保育場面における、保育者の子どものわかり方は、保育者が子どもの外に立っていて子どもを対象としてわかろうとするものではない。保育者自身、子どもと同じ地面に立って、相互にかかわりあい、子どもが変化す

るとともに、自分も変化してゆく。子どもはもはや、保育者にとって知的に知る対象ではなく、共に身体を動かし相互に言葉をかまし、感情を交流し、共に信頼しあい、共に生活を作り上げてゆく相手である。

私はここで子どもを対象として知ることとは必要であるといっているのではない。保育者も、保育が終わって保育の外に立ったとき、子どもを対象として知るとは保育者自身の視野をひろげ、考えを深めるのに役立つ。その意味で、子どもについての一般的知識の探究は、保育者としての成長に役立つであろう。しかしながら、ひとたび、保育の場に立ったときには、すなわち、教育者となったときには、一般的知識はとり除いて、その子どもたちと直接にふれ、相互に変化しながら生活をつくり上げる者となる。そのときに子どもを「知る」のは、一回限り、そこで子どもを知るのであって、一般的知識とは異なる。

子どもの発達の方法を知るだけではなく、保育者であるおともまた、発達の法則の中にあるということに気がつき、共に発達するものとして共通の生活を作り上げてゆくのが保育の場である。そこでの子どものわかり方は、多面的であり、常に何が必要とされるかわからない状況の中で、同時に多くのことをとらえるわかり方である。わかってから動くというよりも、おとも共に動きながらわかるわかり方である。共通の体験をし

ながら、おともそこで人間としての感受性をはたかせ、共に行為しながら得る子どもの知識である。その点で、保育実践にとって必要な子どものわかり方は、研究者の立場でのわかり方と異なるものである。

二、知的促進の教育の問題

さきへのべたように、子どもが外界を知的に知るようになる発達の過程は、いろいろの種類を経験と関連している。

最近、知的促進の風潮が世の中全般に強いが、その場合には、とくに数や文字についていうことが多い。しかも、直接に数や文字の訓練をすることによって、知的に促進できると考えられている。これはずいぶん急性な考え方であって、幼児教育はどのような風潮に流されてはならないのである。次に知的促進の教育をめぐる二、三の問題について考察する。

1 数・文字の問題

i 数について

数の保存について、おはじきやビーズなどを用いて、グループで、特定の課題を与えて実験的に訓練すると、ある程度の能力に達している幼児はほとんどできるようになるし、ある子どもはその課題について向上せず、個人差がますます大きくなる

ことが知られている。このことは日常的経験からも明らかで、とであり、あそびの中で、つみきの並べ方や分配などで、数能力のひらめきを見せる子どももいる。また、美的に配列することと多くの関心を寄せ、数的関心をなかなか示さない子どももいる。訓練プログラムの中で著しい向上を示す子どもは、日常的経験の中でも、自発的に数的関心をもち、数に関する経験を多くする子どもであろう。そして、おそらく、数を中心としたグループ課題学習がすすむほど、個人別、あるいは小グループ別の指導の必要が感じられてくるに違いない。とすると、このような特定の能力をとり出して集団訓練をすること自体に矛盾があるといわねばならない。集団訓練は、まずまずグループ細分化の方向にゆき、そこに能力の水準を設けるならば、脱落者を切り落としてゆかねばならなくなるであろう。

数能力の発達には、ある個人の中で、発達の諸側面がある段階に達したときになされるであろう。環境の側でも、生活体の側でも、多くのことが起こって、直接に数とは関係のないようないろいろのはたらきかけや相互関係がおとなの間で行なわれて、それによって成熟の過程が進行する。成熟とは、決して放任しておいて自然に行なわれるのではない。一見、それとは関連のない多くの心づかいや共同生活があつてはじめて、ある特定の能力があるとき浮かび上がるのである。特定の能力は、そ

れを効果的に向上させる特定の訓練方式が機械的に対応しているのではない。

広く幼児教育の立場からこの問題をみたとき、ある特定の能力訓練のプログラムのために、子どもの生活の最善の時間に、幼児の生活にとり本質的な意義をもつあそびを中断するとして、その犠牲はあまりに大きく、得るところはあまりにも少ないといわねばならない。数能力の獲得は、子どもにとって重要な意味をもつものであり、発達研究の上からその過程をこまかに明らかにすることは重要な課題であるが、幼児期の教育面からみるならば、それは充実したあそびの中で結果として十分に養われるものであるといつてよい。充実したあそびの中には、身体運動面での諸種の操作の基本、その段階で必要なことの自発的の反復、表象空間の拡大など、認知の発達の重要な要素がすべてふくまれている。

ii 文字教育

最近、小学校入学前に片かなを全部読み書きができなければいけないとか、漢字も読めなくてはいけないとかいう風潮がマスコミなどで盛んであり、親や教育者もそれが重要なことのように考える傾向がある。文字も、子どもの発達の途上のどこかで、子ども自身興味をもち、熱心になり、習熟し、やがてそこは通り抜けて次の段階に移ってゆくようなことがらである。

幼児期になしとげねばならぬ問題ではないし、親や教師がそのことで夢中になったり、子ども自身がそのことで悩みを感じたり、劣等感をもったりする必然性のない問題である。

文字を知ることによって、子どもは他者の世界を知り、他人の考え方や思想を知ることができる。その点では、はなしことばが文字に先行する。だからはなしことばにより他人の考ええていることがわかり、本をよんでもらうことにより、他人や世界を理解することができている子どもは、文字を覚えるとすぐに、文字によって表現された世界にはいつてゆくことができる。それに対して、はなしことばの段階で、他人の理解や、よい思想にふれていない子どもは、文字を覚えてもそれだけで止まってしまう。まして、字を覚えることに反発と劣等感をもった子どもは、書物に対する親しみも失ってしまう。しばしば、早くから字を覚えたという子どもに、書物が嫌いだったり、作文が嫌いだったりする子どもがいるのはそのためである。

文字を覚える時期には個人差が大きい。幼稚園入園の四歳ころに、すでにかなり字の読める子どももいるし、小学校入学直前の六歳ころに自分の名前くらいしか読めない子どももいる。字を読むことが遅い子どもは、文字以外の表現により、他を知ることが多くなる。たとえば、絵本をじっと長時間見ているのは(多分、いろいろのイメージをもったり、想像したりしてい

るのであろう)字の読めない子どもたちである。字が読めるようになると、ひろい読みをすることに精力をとられてしまい、じっと見てイメージを起こすことが急激に少なくなる。

本を読んでもらいたがり、お話をしてもらいたがるのは、字の読めない時期の子どもである。親や先生が、自分が心から語りたいことを、お話にして語り、感動をこめて物語をきかせてやることができるのは、字のよめない段階の子どもである。そのことの重要さや楽しさを捨てて、早くに字を覚えさせる必然性は全くないといわねばならぬ。字を早く覚えさせたがる現代の親気質ともいうべきものは、現代の親の精神的世界の貧困さを物語るものではないだろうか。

自分の精神生活が豊かに養われている子どもは、やがて字を覚えたときには、精神的文化の中に進んではいつてゆける子どもに育つであろう。

2 現代の知的促進教育の風潮について

知的促進の教育が幼児教育に導入されるようになったのは、米国における最近十五年間の動向によるものである。その直接の動機は、スプートニック以来の宇宙科学の分野におけるソ連との科学競争であろう。そのための科学教育振興のためには、できるだけ早く、より知的に促進することを考えねばならぬと

いう社会全体のあせりが、幼児教育にもちこまれたものといえよう。その波は世界全体に波及しているものでもあり、また、日本にもその波が寄せてきたともいえる。しかし、果たして、早期に知的促進の教育をすることが、真に知能を伸ばす教育となりうるものであるかどうかには、さきに述べたように多くの疑問がある。

第二に、知的促進の教育をささえているものは、生産性を重視する教育価値観である。生産に役立つ能力をもった人間は重視されるし、生産に役立たない人間はすてられるのが、現代社会の底にある人間観である。しかし、現代に生きる人間はそれだけでは満足しきれないものを同時に感じている。生産には役に立つかどうかかわかりもしないような仕事や活動に、真に人間らしいものを見いだすことができるのが実態ではないか。また、そういうところから、真に創造的な喜びが生まれてくるのではないか。

一体、人間らしい生活をすてまで生産的になるのが人間の生き方であるのかという疑問を多くの人がいだいている。また、すべての人が社会に役立つ生産性をもてるなどとは考えられないことである。まして、自然の中で遊ぶことにひたすら喜びを感じている幼児時代に、そのたのしみや幸福を犠牲にしてまで、生産性を高めるための促進教育をやる必要がどこにあろう

かという疑問である。現代の人間に残された人間らしい心の故郷でもある幼児に、人間らしい原初性を学ぶことが必要でこそあれ、それを破壊して人工的環境におきかえることは、人間が自らの首をしめるようなものではないかという反省がある。

第三に、親の考え方の風潮と、それを刺激するマスコミのあり方である。親が自分の生活を中心にして子どものことを考える風潮が最近とくに強い。育児は雑事と考え、子どもに煩わされない生活を早くもちたい。だから、少しでも早く、少しでも多くの時間どこかにいって欲すればよいと考える。幼稚園でも、保育園でも、学習塾でも、体操教室でもよいのである。そして、親自身と子どもとの間につくられる保育のたのしみ、子どもとじっくりとあそぶことの喜びなどを知らないのである。昔のおかあさんは、子どもにお手玉をつくったり人形をこしらえたりして、子どもとの落ち着いた時間をもっていたし、そのことによって、母親としての自分が育てられたのであった。この点で、幼稚園にも同様の傾向がある。先生と子どもがじっくりとあそぶたのしみが、最近の幼稚園は次第になくなってきたようである。

世の中の親が育児を雑事と考える傾向が強くなる反面、子どもの教育は、数や文字や体育の目に見える水準を上げることだという考えが強くなった。子どもの能力や関心や実情を考えな

いで、教えることが教育だと思ったり、専門にそのような訓練をするといわれるところにつれていくのが子どもに対する教育だと思ふのであろう。それには、そうしないとバスにのりおくれるような誇張した宣伝をするマスコミにも大きな問題がある。親が自らの手で子どもを育てることの重要さや喜び、また子どもとのあそび方などを学ぶことができるように、——こんなことをいわねばならないのは、そもそもおかしなことでもあるのだが——親の教育や指導、社会の協力が必要である。現代の幼稚園は、このような新たな使命をおびているのである。

第四に、わが国においては、最近の中教審の答申などをめぐる一連の動きは、知的促進の傾向を助長しているといえよう。中教審の答申そのものは、知的促進に直接にはふれていないが、それが社会全体のおせりを生んでいる実態がある。最近急激に数を増した幼稚園は、小学校の一年生に近づこうとあせり、親は、文字や数を幼児に教えることが教育であるかのように思う風潮が増大している。そのかげには、前に述べたように、親が子どもを育てることのたのしみを知らず、親たることを放棄しつつある世相がある。人間として成長するのに必要な幼児期の生活——真に充実してあそぶことのできる生活、自然にふれ、自然に生きることのできる生活——を、制度や行政が幼児に保証するように切に望みたい。

3 科学教育

最近の知的促進の風潮により、幼稚園において、科学的認識を高めるための教育が強調されるに至っている。そして、幼児にかたつむりの観察をさせたり、観察写生をさせたりする傾向を生んでいる。科学教育といつて、自然や生物を対象として認識することしか考えないのは、狭い考え方ではないだろうか。すでにある知識にあてはめて、自然物を対象として知的に認識するだけのことは、科学教育としては狭小にすぎるのではないか。自然物は子どもにとって対象物であるよりも以前に、自分がその中で共に生活し、親しむ仲間である。自然の法則は、対象としての自然にあてはめるだけのものではなく、自分も同じ自然の法則の中で生きているものである。自然のリズムの中で生活し、自然とひとつになって生きる体験が科学教育としてもまず重要であらう。

そのとき、自然のふしぎさや、自然の偉大さにふれて、おどろきや感動や、愛着が生まれるであらう。

ノーベル賞を受けた物理学者のフラインマンは、その著書の冒頭に、「太陽の沈むさまを美しいと眺め、大海原がうねり、満天の星が静々とめぐってゆくのを見て驚嘆する」ことを述べ、

この太陽、海のうねり、星たちを調べてゆくと、「私たちはその秩序に感動させられる」といつている。(フラインマン) 物理法則はいかにして発見されたか(ダイヤモンド社) そこから

彼の物理学の著書が始まる。幼児期には、何か自然に対する感動を体験することこそ、科学教育で最も重要なことではないか。

科学の知識や、科学的思考法を幼児に教えるのであったならば、幼稚園の先生は科学の専門家でもなく、教える資格はないであろう。また、中途半端な科学教育法ですむ問題でもないであろう。しかし、幼稚園の先生は、そのような科学的知識をもたないで、子どもの科学性を立派に伸ばすことができる。子どもとともに自然に感動し、自然にふれる機会をつくり、十分にあそぶ余裕を与えるならば、子どもは教師をこえて、自分のものとなった思考力を伸ばしてゆくであろう。

4 幼児教育における時間

知的促進の教育はあまりにも近視眼的である。それは効果が短期間に目に見えることのみを問題にする。しかし、幼児教育は人間の一生の期間の中で見なければならぬ。生涯の中でみるところには、幼児期の未熟さや原始性は、そこから多くの予測しがたい能力や傾向の生まれ出る母胎である。また、教育の問題、人間の問題は、生涯の中だけで見るのでも不十分で

ある。もっと長い人類の歴史の中でみることが必要である。そのときに、未成熟で原始的な幼児期が、人間にとってどんなに価値のあることかが見えてくる。

幼児教育には時間をかけねばならぬ。一日の生活の中でもそうである。おとなが時間をいそいであせる時には、おとな自身が見失うものが多くある。そして幼児との間にくい違いを生むものとなる。幼児はおとなのように急いでいない。ゆっくりと生活のひとつこま、ひとつこまを味わいながら、生活の体験を自分のものとしている。ゆっくりと急がない生活の中で、人は自身自身のイメージを生み出し、その中から次第に、そして、あるとき突然に自分でも予期しなかった価値あるものが浮かび上がってくる。

私自身、幼児の保育の場にはいり、幼児と生活を共にするとき、いそがないでゆっくりする時間をもつことを幼児より教えられ、そこに思いがけないものが生まれることを経験しておどろくことがしばしばである。

知的に早くおとなに近づかせようとするときには、かえって失うものが大きいであろう。幼児自身の時間のリズムにしたがって、幼児自身によって生活がつくられてゆくときに、そこに飛躍も生み出され、結果としては高度のものができるところにもなるだろうと思う。

三、おわりに

生物学に実験科学を導入したルイ・パスツールの言葉に次のような一節がある。

彼が晩年、リットレの実証哲学にふれたときに、政治学や社会学（人間に関する学問）には実証主義はまだ議論の余地があると思われた。なぜならば「そこにこそ人類の情熱が関係するのであり、人類の予知できない分野がまだ広く残されていた」からである。そしてこの実証主義には「偉大にして明瞭な欠点」があることを非難した。パスツールはいった。「実証主義は、無限という最も重要な実証的な観念を考えにいられていない」と。彼は実証主義が精神をある限界内にとじこめ、それを打越えることを禁じているのを見て驚いた。「この世の彼方に何があるだろうかと人が自問するのは当然なことではなからうか」「われわれは神秘にとり囲まれている」というのが彼の常であった。（ヴァレリー・ラド著 桶谷繁雄訳 ルネ・パスツール 富山房）

幼児という最もふしぎな自然の作品には、学問では未知のこととがらがたくさんある。幼児教育は、わりきれない多くのこととがあることを前提として進めなければならぬ。パスツールの時代とは学問の状態ははるかに違いますが幼児・人間に関して未

知のことが多く残されているということは、依然として同じである。人間のつくる学問には限界があるのだから、いつの時代になっても同様であろう。

幼児教育においては、まず、幼児が自分自身となって、それの力を発揮してあそぶことのできる場が備えられることが最初である。すべての論議はそのあとのことである。

そのような場を備えるためには、外側では、それを可能にする制度や環境が必要である。また、内側では、そのための保育者のあり方や、具体的な保育の研究が必要とされる。くりかえすが、それは、幼児の自然の姿が実現される保育の現場をつくることにより、なしとげられるものである。

