

一貫した学習は幼児期からはじまる

ルース・ムケルジー



ルース・ムケルジー氏（ニューヨーク市立大学ブルックリンカレッジ教育学部）が、一九六五年二月、学校長年次総会開催中に催された国際幼年教育協会と全国幼児教育協会共催の昼食会において語ったもので、国際幼年教育協会の方針と目的に触れながら、幼児教育の位置付けを明らかにしている。

今や幼児教育の時代である。私たちは、教師としても管理者としてもあるいはまた研究者としても、にわかに世間の注目を集めている。このように幼児期が新たに強調されるのは、それだけの理由がある。現代社会の問題のいくつかは、さしそまったものがある。学校をやめても仕事がないばかりか、変化の激しい労働市場では、使いものにならないという事態さえ起こっている。民主主義の価値は、あらゆる面から試練を受けているということがでさる。不景気な都市や農村での生活の影響や、貧困や人種差別の影響が、あちらこちらに個人的な悲劇となって現われ、もはや私

たちの良心はこれを見過ごしにすることを許さない。

私たちは、今ここで大勢の力を合わせてこうした問題の全体的な性格をとらえるプログラムを發展させようと、皆で考えをすずめているのである。プログラムを効果的にするには、幼児期から、しかも私たちが考えているよりもっと早期からはじめるべきだ、という意見があふれていることは周知のとおりである。社会学者、経済学者、政治の指導者、労働界・産業界の代表の人たちが、この新しい状勢の中で教育者や他の社会学者と何らかの関

連をもちはじめている。焦点は、次第に下降しつつある。青年期から児童期へ、そして今や幼児期（小学校の低学年から三、四歳の幼児）にまで下ってきた。

児童の発達には連続的なものであり、新規の学習は以前の学習を基礎とし、先の学習は次の学習に影響を与えていく。ここに、当然、学習の一貫性という考えが出てくる。幼児期の潜在力を活用しなければならぬという論議は、必然的に出てきたということが出来る。

このような問題は、単一の機関で解決できないことは明白であるが、学校は子どもが直面している問題に取り組む特別の義務があるといってもよいだろう。私は、恵まれない状況のもとにある子どもの特殊な問題のことをいっているのではなく、子どもが私たちの複雑な社会にはいつていくのに当面しなければならぬ共通の問題についていっているのである。すなわち、成長すること、社会人になること、生活し、学んでいこうとする意欲をもつこと、独立すること、社会的責任をもつこと、一個の人間として自分自身に満足すること、などの問題である。現代社会のいろいろな圧力が、幼児教育の重要性と潜在力に気づいてきた現在、学校は一貫した学習計画によって幼児期をいかに活用するかという問題に取り組みざるを得なくなってきた。

問題点

私たちは、次のような問題について考える必要がある。幼児期のプログラムには、幼児教育実践の基礎になる研究や経験による発見が考慮されているのだろうか？ 私たちは、なれあいという居心地のよいわたちの中にはまっているのではないか？ どんな問題でも解決しますというマディソン・アベニューの宣伝商品にあやつられているのではないだろうか？ 以上あげた問題は一九六五年の問題である。しかし、私たちはブラトンの時代からおよそ二千年もの間くり返し問われてきた基本的問題についても考えるべきである。幼児教育ではなにができるのか？ またどんなことができないのか？ 就学前の教育には、不可能なことまでも期待するという誘惑に陥らないようにしよう。むしろ、どんな特徴と内容をもったやり方なら幼児教育はすべての児童の連続的学習を改善するのに役立つかということを考えてみることにしよう。

補助プログラムについて（訳者注）

貧困地域のすべての三歳児と四歳児を学校に入れても、必ずしも今までの生活をガラリと変えることはないだろう。どんなプログラムを補うならば有効なのであろうか？ プログラムの内容が子どもの生活や問題と関連がなくても、十分に豊富な言語環境を備えればそれでよいのか？ 補助プログラムの方法は、教育的な

差別待遇を小さくするというよりは逆に大きくすることになってはいないか？ 私たちが、幼児のクラス分けを、単一な社会経済階層に限るならば、子ども同士で模倣しあうという学習の要求を無視することにならないだろうか。

訳者注 米国では、貧困地域の幼児のために集団的に教育するプログラムが実施されている。そのことをいう。

個別指導について

幸いにも、私たちは子どもの一般的な発達型を知っているし、一般的な成熟の順序を知っている。また、それぞれの発達段階や、年齢的な特徴に大きな幅のあることは、多くの資料が示すところである。このような基礎知識のおかげで、私たちは「数の魔術」にとらわれないですむのである。すなわち、ひとりの三歳児が、たとえば足を交互に出してスキップができた時、二、三語読めるからといって、すべての三歳児はそれができるはずだから、教師はすべての三歳児にそれができるように圧力をかける（もちろん熟練したものであっても）義務があるというような考えにならないですむのである。

どの年齢をとりあげてみても、子どもの発達には大きな個人差があるため、どの三歳児にも五歳児にもあるいは七歳児にも当て

はまるプログラムの青写真を描くことはできない。この超規模化の時代でさえも、教師や学校管理者や親がいくら圧力をかけても、子どもの学習の速度を規格にはめることはできないのである。それだから、私たちは子どもの成長や学習の一般的な発達段階に指導法を合わせるのみではなく、個々の子どもの特殊な型や速度に合わせて指導しているのである。「幼児教育」という言葉そのものの中に、この三歳から六、七歳までの年齢群の学習は、連続的であるのみでなく、子どもによって違う速度ですむものだという考えが含まれているのである。

経費と人数について

集団指導における個別指導を考えると、「教授—学習の効果をもっと生産的にするには、教師と幼児との比率はどれくらいがよいだろうか」ということを問うべきであろう。最近の補助プログラムでは、五歳児で教師ひとり当りの受け持ち幼児数を十五人と設定した上等的なものである。また、四歳児で一対七、三歳児では一対五の比率になっている。これでは余りにも経費がかかりすぎると思われるだろうか。それならば、子どもの不適切に対処するために費やさねばならない経費について考えてみるとよい。心理治療、言語治療のための教師、家庭教師、補助教師、相談教師などの要求が高まりつつある現状をちょっと考えてみればよい。

さらにこうした人たちの日程を合わせるために費やさねばならぬ面倒について考えてみるとよい。

ある一年生担任の若い先生が、私にこんなことを語ってくれた。「私は、子どもに『助力を与える』ためのプログラムに合わせるために疲れはててしまいます。ときどき、私は自分の子どもたちはそっちのけにして、時間と補助教師のことばかり気にして教えているのに気づきます。何でもいから、私に二十人子どもをくれ、そして教室の扉をしめてくれと叫びたくなるのです。そうしたら私はもっとたくさんの良い仕事ができそうな気がしません」おそらく、財政的にも人間的にも、もっとも経済的な方法がもっとも効果的な方法なのであろう。

時間と地域の協力について

数々の提案が、幼児の滞園時間を長くすることについてなされている。そこで「ある特定の子どもについては、一日のどのくらいの時間学校で過ごすべきか」も考えてみる必要がある。しかしそれ以上に大切なことは、在園時間を延ばすことが子どもにどんな影響を与えるかを注意することである。子どもと教師との一対一の関係があるということだけでなく、そのあり方が問題である。この問題は、すべての児童にとって重要なものであるが、人口の

大きな部分を占める恵まれない子どもにとっては、きわめて重大なことである。恵まれない子どもの学習不足の原因は、子どもを勇気づけ、支え、そして豊かにするおとなたちの個人的接触を欠いていることにある。

さて、私たちは次第に水平線上に浮び上がってくる問題をとり上げねばならない。学校と家庭との橋渡しをどのようにしてつけるか？ 子どもはまず第一に一次的家族集団の一員である。その子どものための機関としての社会福祉行政、保健所、教育機関、地域の諸機関などの方面の協力をいかにして実現するか。貧困地域のための補助プログラムはまさに、このような協力をすすめるためのものではないか？

幼児教育の潜在力

三歳ないし四歳児の教育が、最近強調されるのは、早くスタートをきればそれだけ早くある点まで到達するか、教育のレールの上を一步先んじて進むことができるという考えが根底にあるようである。しかしながらこのような論拠を実証するデータはほとんどないのである。それなのになぜ多くの人たちが、幼児教育の年齢引き下げを強調してそれに希望を託すのであろうか。なぜ人々は、幼児期が子どもを教育するのに最もよい時期と考えるのだろうか。私は、幼児期が特に実り多い時代であると信じてい

る。それは、これから示す四つの理由が教育を進めていく上で大きな潜在力となると考えるからである。

心理・社会的基盤

第一に、幼児期は、人間がはじめて家族という特殊な枠の外の人々を知る基礎ができる時代である。他の人が自分や自分の要求をどれだけ受け入れてくれるかを学ぶ重要な時期である。子どもは、他の人たちと仲よくすることを学ぶ。拒否、受容、支配、服従、回避、先導、追従、妥協など、いろいろと試みながら、子どもは次第に他人の靴に自分の足を合わせた時、他人の経験を感じ取るに理解できるようになるのである。

幼稚園時代に、子どもは自信をもつこと、自制心を強めてしつけられること、他の子どもやおとなから価値ある人間として認められることを学ぶ。それと同時に、失敗も経験する。自分を抑えられないために、他人より劣っていること、何か自分の家のやり方が間違っているのではないかということ、幼稚園で話す言葉が理解できなかったり、先生に家で話す方言をわかってもらえなかつたりすること、いつでも関心をもたれ、注目される訳ではないことなどを学ぶのである。

私は、これが、あれかの二者択一的な自我意識のことをいって

いるのではない。単に両極端を示すことで、幼稚園時代の子どもの心理、社会的経験がいかに複雑であるかを知っていただけならばそれで十分である。幼児期に自分自身をどのようにみるかということが、小学校以降の生活にどのように深くまた広く作用しているかを考えるとき、学習の一貫性がどうしても必要になってくる。学校は、子どもが自分の足で立つ機会を与えねばならない。そしてまた、子どもの個人生活にとっても意味があり、社会的にも重要な出来事で成功することにより、喜びと励みが味わえる機会を豊富に与えるべきである。われわれの規格にはまった考え方に立つプログラムではなくて、子どもが人生の要請に直面したときに、現実にもつようなプログラムこそ、今必要としているのである。

概念形成の基礎となる時期

第二に、幼児期は概念形成の基礎ができる時代である。ハントによれば、

初期経験は、情緒や性格の面よりも、知覚、認識、知能の機能がより重要であるように思われる。

この年齢の子どもは囲りの事物に好奇心をもっていて、きわつたり、にぎつたり、なめたり、知りたい一心に「なぜ、なぜ」とうるさく質問する。この知的成長の発端となる活動は、行動的な

ものであり、操作的なものであり、感覚的なものである。盛んに材料や道具を使い、友だちと交流することによって囲りの世界を概念的に把握するのである。

幼児は、どんな好奇心をもつのだろうか。子どもは、人間と人間関係に特に強い関心をもっている。また、年齢について、あるいは結婚や親子関係について好奇心をもっている。このことは、実習生の次の記録から知られる。

三歳児 女の人はどうしてお母さんになるのかしら？

四歳児 (実習生に向かって) お姉さんに子どもがいるの？

実習生 いいえ、いませんよ。アンディ。

四歳児 それではお姉さんは先生じゃないの？

実習生 いいえ、先生ですよ。

四歳児 それじゃ、先生なら誰でもお母さんじゃないのね。

三歳児 女の子は女の子と結婚しません。そうでしょう？

このように子どもははじめに決めた枠組に新しく覚えたことを当てはめて、それが必ずしも前の枠にぴったり当てはまらないことを発見するのである。子どもが不一致の経験をする時、教師はそれに合った枠組や正しい概念を系統的に与えてやれるのである。

幼児は、数を量の尺度で表わすことがある。ある三歳児は、実習生に向かってこんなことをいった。

お姉さんはこのクラスで一番年とった先生ね。だってお姉さん

の足、クラスで一番大きいんですもの。

また、ある五歳児は、数量を表現するのに次のようにいった。

ダビット ぼくたちいつお帰りなの？

実習生 もうすぐですよ。

ダビット 時間みせて。何時？

実習生 あと一時間よ。

ダビット (しばらく考えて) フーン解った、これからふたつのことすれば、お帰りの時間になるね。

四歳児のベヴァリーは、不服そうにして話をした。

ベヴァリー どうしてアンは私より大きいのかしら。アンはまだ

三歳で私は四歳なのに。

先生 アンは背が高いけど、あなたの方が年は上なのよ。

ベヴァリー わかったわ。アンは私より背が高いけど、私の方が

長く幼稚園にいたんだわ。

さまざまな質問や、ひとりひとりの子どもの話を傾けていると、その年齢の子どもの概念地図が、いかにもムラだらけなのに気づくのである。三歳児のイヴァのわずか五分間の会話からこのことが知られる。

地下鉄は電車のおうちで、線路は電車の歩く道だよ。動物は、大きくなると人間になるんだね？(母親が彼を寝かせようとした時) 電気のあかりが夜とまぎってお昼になるんだ

ね？

どんなにすばらしい経験でも、たったひとつの経験では確かな概念を作るのに十分とはいえない。子どもは、概念がある程度定着するまでに、しばらくの間いろいろな角度からためしてみなければならぬ。ピアジェやブルーナやジャービルドなどの研究でも、子どもは抽象的な構力や推理力をもつためには、広い直接経験が必要であり、そこから抽象化や一般化ができていくことを示している。幼児のプログラムは、いまやもっと豊かなものにしていろいろな種類の具体的で、操作的で感覚的な学習経験を与えるようにしなければならぬ。このようなプログラムができてこそ、子どもは関連のある資料を集める方法を学び、またあやふやな概念をもっと正しいものに改めて不一致の部分をなくす方法を発展させることができるのである。以前のあいまいな経験を操作できる概念にうつしかえ、抽象化して概念を成長させるためには、学校内における一貫した学習の枠組の必要性を強調しなければならぬ。

言語習得の基礎となる時期

第三に、幼児期は、言語発達の基礎ができる時代である。ことばなしでも考えられるが、思考は言語に依存するところが大きい。概念はたいことばで表現される。ことばは知識を蓄え、

発見し、問題を解く効果的手段である。また、ことばは、類似、同一、差異によって、あるいは、時間、空間によって、原因・結果の相互関係などによって資料を組織づけ、構成する道具である。

中流階層の子どもと、貧困階層の子どもとを比較するとき必ず言及されることは、その子どもたちが使うことばに大きな差があるという点である。しかし、貧困階層の子どもは、ことばをもたない子どもだといえるほどの資料は幸いにしてまだ出されていない。このような子どもでも、自分だけの遊びの世界では盛んにおしゃべりをするものである。彼らは、スペイン語やその他の外国語で話したり、標準英語とは大分違う英語で話しているのかも知れないが、そのような子どもたちを指して、ことばを持たない子どもとはいえないと思う。この子どもたちは、自分がその場に適當でないと感じるときに、ことばを持たないようにみえるのである。そして、教師中心の、統制された話し合いの場では、言語的反応することに抵抗するのである。

しかし、階層によって言語表現に質的な差が見られるのは事実である。貧困階層の子どもは、語彙に乏しい。文章の長さ、複雑さにおいて、あるいは、発音の正確さ、音の弁別力において、より恵まれた子どもと比べて劣るようである。しかし、ことばで表現するという点では、それほど大きな差はない。五歳の女の子が「ヤイ！よくもやったな。お月さまの向うまでもなげとばしてや

るぞ」といったとしても、その感嘆文の力強きの点では劣るとはいえないであろう。

階層による子どもの言語発達の差を分析してみると、中流階層の子どもは、周囲が言語で満ちており、おとなと話をする機会にも恵まれていることが指摘される。一方、貧困家庭の子どもは、このような広範囲にわたる言語刺激に欠け、しかも彼らの話し相手は、言語能力という点では同じぐらい劣る近所の子どもたちであることが多いのである。このことの意味するところは大きい。

教師は、子どもたちに、しっかりした言語的基礎をつける仲介者としての仕事がたくさんある。教師は、子どもが関心をもっていることを一対一か小グループで聞いてやる必要がある。興味のある刺激の中に引きこむことによって、意味のある語彙を学ぶ機会を与える必要がある。あるいは、意識的に単語や同意語を子どもにあそびに取り入れたり、子どもが自分のやったことを報告する話し合いの時間に、そのことばを思い出させる機会を与えたり、子どもが楽しんだ経験をテープに吹き込んでおいて、自分でそのテープが聞けるようにイヤホンをいくつか用意してやることも先生の仕事である。子どもが、本当に語彙を増したかどうかは、あそびの時の子ども同士の様子の中にどれぐらい広がったかによって、ある程度測ることができる。

真空の中で人為的にことばを訓練してもこのような成果は得ら

れないだろう。それは一見、時間がかからないですむようにみえる。しかし、それは教師をよろこばすことが主な目的とあいまって（子どもによっては、こうした圧力にたやすく反応する子どもがある）新しい言語や話し方が、あそびの中で自分のものとなつて使われないのである。私たちは、読み書き中心の社会に生活してはいるものの、読書では話しことばのようにうまく意志の疎通ができないし、流暢に話せるようにならない。その上、ことばは、概念形成や思考と深い関係をもっているのので、言語能力を育てるための一貫性のある教育を、ナースリースクールからはじめて幼稚園、小学校さらにそれ以上にわたって行なう必要があることは明らかであろう。

創造性のための基礎となる時期

第四に、幼児期は創造性の基礎ができる時代である。D・P・トランスは「今までの研究や観察を総合してみると、幼児期の創造的なイマジネーションは、四歳から四歳半で最高潮に達し、子どもが学校へ上がる五歳頃に下降する。しかし、この五歳の下降現象は自然現象ではなく、人間（あるいは文化）が作ったものであると指摘できる」といっている。もし、これが事実なら私はそれは人間が作った現象ではなく、人間が作った悲劇であるといいたい。現代社会は、あらゆる創造性を必要としている。創造性

は、社会を腐敗と破壊から自らを守り育てていくものであるが、私たちには幼児の創造性の萌芽を育てることができないでいる。

幼児の創造性に関する解釈の違いはあるにしても、幼児が材料やあるいは思考を自由に表現したり、思いのままに操作するようすは、おとなが創造性について一番複雑で熟練した技術を要すると考える即興的で自由自在に振舞える活動と、一脈通じているといても異論はないだろう。子どものあそびは、子どもにとってたえずくりかえされる創造活動であり、創造経験の源泉である。あそびを通して子どもは、自分自身や自分の考えをためすのであり、物事の関係や真理を発見する。そしてあそびによって自身自身を訓練するのみならず、あそびによって創造的過程を維持するのである。

幼児は、学校生活をつづけていく内に、すばらしい創造的活動は報いられないばかりか、教師や仲間からもよく思われないことに気づくようになる。ケツツェルとジャクソンは、教師は創造的な生徒よりも、IQの高い生徒を好むと報告している。しかし、私たちは子どもの創造性を伸ばしたいのなら、創造性を高く評価すべきである。それには、私たちは、独創的で自分で選択できる仕事の機会を多く盛ったカリキュラムを作らなければならない。また、本当の問題解決の場面や学習法として発見した技法をためして見る機会も多く必要である。私たちは、本当に創造性を高く

評価するならば、子どもに支援的であり心理的にも安全な教室の雰囲気、学校生活を通じて一貫して必要であることを理解するであろう。創造的精神は、あまりにもきゃしゃで過敏なために五歳か六歳か七歳でたち切られてしまい、九歳か十歳か、二十歳にかけて外からの要求によって再び出てくるようである。学習の一貫性の考えは、創造性の育成のためにも欠くことのできないものである。

幼児期は、人間生活を通して自己の概念や知的な概念ができる時代であり、話しことばや創造性の基礎ができる時代である。故に、教育やそれに関連ある領域の思慮深い人々が、幼児教育は子どもの教育経験を発展させるための魅力的な特色のある分野として非常な関心をよせるのも不思議なことではないのである。もちろん幼児期は、多面的な人生の中の連続的な成長のひとつの部分なのであるが。

文献

1. J. McV. Hunt, "The Psychological Basis for Using Pre-School Enrichment as an Antidote for Cultural Deprivation," *Merrill Palmer Quarterly*, July 1964, Vol. 10, #3.
2. E. Paul Torrance, "Adventuring in Creativity", *Childhood Education*, Oct. 1963, p. 83.
3. Elliot W. Eisner, "Research in Creativity: Some Findings and Conceptions", *Childhood Education*, April 1963, p. 373.

(郡山女子大学・大戸美也子)