

# 幼児の思考と保育



大崎 サチエ

幼児の思考活動の全分野にわたって触れることは紙面が許さない  
ので、ここでは、幼児の思考の一般的特質をのべ、幼児の指導上の  
参考に資したいと思う。

## (1) 幼児の思考の具体性

A児に「もし、あなたが、電車に乗りおくれたらどうしますか」と、たずねると、A児はとっさに、「僕は、幼稚園には、電車では来ないよ」と答えた。A児は、徒歩通園の子どもであった。幼児は直観に訴えて、体験することの出来る事物や事象、すなわち、具体物についての理解は容易であるが、抽象的な事柄については、なかなかその意味の把握が困難である。おとなの理解する犬は、犬の特質を抽出した、すべての犬に共通する一般概念をその内容としてもっているが、幼児の場合は、自宅の犬であり、あるいは今まで経験したところのある特定の犬が、犬として理解されている。

ある教師が、新入園児に、ブランコの乗り方や待つ時のならび方などを、黒板に絵を描いて説明したのち、もう一度、質問してみた

ら、よく理解した様子だったので、今度は、いよいよ実際のブランコを経験させてみた。ところが、さきほどの理解は全部返上して、ひどい混乱を呈した。つまり、幼児にとつては、黒板の絵による説明と、ブランコの現場とは、全然別個の場であつて、両方の場に通ずる一般的概念は、構成されてはいなかったのである。既得の概念を応用出来るところまで、これらの幼児（四歳児）は発達していないことを示している。四、五歳の幼児は、現場の具体的場において、身体的運動や、知覚に訴えて指導すれば、かなり、理解も出来、実行することも、可能である。この例は、幼児の知覚や思考の特色が具体性にあることを示すものである。

## (2) 幼児の思考の自己中心性（主観性）

七、八歳ころまでの幼児や低学年の児童は、客観的事態を、あるがままに把握することは困難で、常に、自己の欲求や感情を交じえて、自己中心的に、主観的に知覚し、思考せんとする傾向がある。偶然、友だちの手が自己のからだに触れた場合、相手が叩いたと

か、押したとか考えこんで、相手をなじったり、たたき返したりする事件は、幼稚園で往々見かける風景である。新しい三輪車が、職員室に運ばれるのを見た園児のひとり「先生、それは、さくら組のでしょう」（この子どもの組名）とたずねる。自分および自己の組が主体に考えられる。

また、幼児は、事物や生物が自分と同じ感情をもつものとして、これらを擬人的に知覚する。ままごとあそびに、私どもは、これについての多くの例を拾うことが出来よう。つまり幼児期においては、主観・客観の分化が、まだ、十分におこなわれていないことを示すものである。

### (3) 幼児の關係把握

私どもは、何か問題にぶつかると、それを解決するために、そこに横たわっている本質的關係をとらえることにつとめ、解決の見通しを得ようとする。成人の場合は、主観・客観が、はっきり分化して、思考活動における關係の成立は、客觀的になされるが、未分化的心性的の幼児においては、定立される關係も、具体的直觀的であり、また未分化的・全体的である。幼児は、自己の左右の手の區別は言えても、相手の左右の手の判別は出来ない。ウェルナーが、六歳児に、「あなたが一つ年上の兄さんをもっていたら、その兄さんはいくつになりますか」とたずねたら、「僕には、兄さんがいないから、わからない」と答えた。兄がいることを仮定して、自己との關係を考えることは、困難なことを示している。しかし左右の關係の把握

についてB児（六歳）の例がある。朝の体操の指揮を、教師が、示範しながら園児に向かい合いになってやっていた。教師が右の手を挙げると、園児たちは皆、左手を挙げるようになるが、B児だけは、皆とちがう右の手を挙げる。理由をきくと「先生が、右の手だから僕だって、右の手を挙げるんだ」という。B児は、知能年令八歳二か月の子どもであった。六歳児でも知能の高い子どもの場合は、直觀的場においては、左右の關係の把握が出来る。ピアジェは、兒童が自己中心性を脱して、相手の立場に立って、相互の關係を理解出来るようになるのは、七、八歳ころからであるとのべている。しかし、このころも、直接的・具体的事柄に関する限りにおいて、可能であって、抽象的に、相對的關係がわかるようになるのは、十一、二歳以後となろう。

### (4) 幼児の抽象作用

抽象作用とは、具体的事物や事象のもつ属性や、徵標を抽出して、そのものの本質を明きらかにする心的働きである。幼児期の抽象作用は、まだ知覚的段階を脱していないのであって、知覚される具体物の全体的特性に規定される。ボール紙でこしらえた(イ)赤の三角形



(ロ)の緑の円形の赤の円形の三種を用意して、(イ)と(ロ)



(イ)のいづれが(ロ)の赤の円形に似ているかを回答する課題を、カツツという人が、三歳から五歳まで



(ロ)の幼児に与えてみた。つまり、幼児がこれらの具体物から、形を抽出して合わせるか、色を抽出し

て似てるとするかをみるとする。大部分の幼児は、(f)が(e)に似ているとして、色に反応したことが報告されている。

トビーもこの種の実験をおこない、幼児が色と形のいずれに反応するかを、系統的に調べたところ、五歳までの幼児は、主として色彩に反応し、五歳以後になると、形に対する観察態度がよくなる」と述べている。

しかしながら、以上の実験で用いたような単純な幾何学的図形や形態からは、色や形を比較的容易に抽出出来る幼児も、彼らが、日常経験する親しみ深い、意味のある事物から、それに付着した色だけをまたは形だけを抽出することには困難をもつ。筆者は、幼稚園児に、次のような質問を課してみた。(1)消防自動車はなぜ赤いか。(2)郵便ポストはなぜ赤いか。その回答についてみると、

① 消防車だから(5・8) 消防は赤いから(5・2) 消防自動車のようにならないから(6・9)

② 郵便ポストだから(6・5) 赤くないとおかしいから(5・2) 赤く塗ってポストにするため(6・6) 塗らないとポストにならない(6・0)

クローは、対象から離れて、その属性を、独立的に抽象出来るようになるのは七歳ころからだとのべている。

##### (5) 幼児の分類作用

幼児の抽象作用の具体性・対象性は、事物の分類作業においてもその特徴が把握される。筆者がおこなった分類作用の実験による

と、分類の基準が、かなり、事物のもつ全体的特性に規定されている。大・中・小のそれぞれの異なる長さ、四色に色分けされている十二本の鉛筆を用いて、分類させてみた。四、五歳児は、ほとんど全部、色による分類をなしたが、五、六歳児は、色と形による分類が、やや相半ばしていた。分類の過程を注意して観察していると、全体の中から、先ず、類似のものを二個ずつまとめる。それに残りの類似のものを一個ずつ附加していく。全体の数が多くて、類似のものが数個ある場合は、同価の類似のもの二個群別が場所を異にして、二組も三組も、並列してつくられる。幼児は、それら同価のものを全部一しょにまとめることに、気付かないこともある。これは幼児の注意の領域の狭さ、ならびに、幼児の数意識の基本型(対の概念)に依存するものと思われる。幼児が二つのものを比較することは容易であるが三つ以上のものの比較が困難となるのは、この事情にもよる。

##### ⑥ 幼児の思考の並列性と綜合力の欠如

幼児の心的働きは、綜合力に欠けているため、全体と部分の関係が十分につかめない。例えば、三つのものを比較する場合も、AとB、BとC、CとAとの相互の比較は出来ても、その結果を綜合して、まとめることには困難をもつ。幼児の絵が、並列的に濫置された内容を示すのも、幼児の思考の綜合性の欠如に起因する。幼児の経験の報告的言語内容にも、多分に並列的なものを見る。幼児の論理に、しばしば飛躍や矛盾がみられるが、これは綜合力の欠如か

らくる知覚や認識の一面的理解や、理由づけによるからである。

⑦ 幼児の科学的思考

幼児は、身辺の出来事や事物に、常に大きく目を見開いて知ろうとしている。おとなにとっては日常の出来事でも、幼児には、強い関心事であることがある。私どもが、幼児の興味や関心を知ろうと思えば、その質問に耳を傾ければよい。その「なぜ？」の質問の中には、多分に、求知的心性が含まれている。これは、事象の原因や、要因や、条件を発見し、また、その事象の発生の経過を検討しようとする「なぜ」なのである。科学する心性の芽生えがすでに、五、六歳児においてみられることを、この「なぜ？」は示している。手洗場で、石けんをつかって手を洗っていた園児が「先生、なぜ水で洗っても泡が出ないのに、石けんは泡が出るの」と質問した。この幼児は、実験を通して、科学的思考をおこなっているといえよう。ビジャエはこのような原因・結果についての質問を、因果的究明の質問とした。彼によると、科学的思考が真の意味でおこなわれるのは、十歳以後だとする。しかし、私どもの経験では、低い程度の科学的思考は、幼稚園児においても、しばしばみられる。アイザックスは、児童の科学的思考について次の三点を明らかにした。

(一) 幼年期の児童は、新しい事態や、問題に直面すると、既得の知識を応用して解決を試みる。

(二) 児童は新しい知識を、おとなのように、実験・観察・発見によって獲得していく。

(三) 児童は「なぜ？」とか、その他の形式で、質疑応答をしたり、互に、意見や見解を、討議の形式で話合ったりして、知識を交換しながら、問題の解決にすすむ。

幼児も、実験する。「先生、見てごらん」といって、C児は、人さし指の上に、一本の箸をのせて、平均をとりながら、歩いてみせた。この素朴な実験は、やがては、かりの理論に発展するであろう。

幼児の模倣あそびは、科学的思考の発達に寄与すると、マッハやリニャノはのべている。人形あそびをしたり、川をわたるまねや、積木の自動車を運転したりするあそびの中には、確かに、仮想的事態がつくり出されていて、幼児は、その事態に、うまく適応することを工夫している。このことは、実際の現場での適応の準備的練習となるのであるが、また、仮想の事態で自己を操作してみるといふことは、換言すれば、仮説をたてて実験するという科学的操作の前段階的役割を果しているのであって、つまり、幼児の模倣あそびは、科学的実験の原型をなすと、マッハは述べている。

一般に、模倣あそびは創造性がうすい、とみられているが、前述のような観点より、幼児の模倣あそびを見直すとき、ここに新意義を付加しなければならぬ。すなわち、幼児のよるこんでなす模倣あそびを自由に育てることは、幼児の科学的思考の発達を促す一助になるといふことである。

(熊本大学付属幼稚園)