

教育の原理

北川 邦一

1975年5月

大手前女子短期大学・大手前文化学院「研究集録」第1号

教育の原理

今日では、親が子に、教師が生徒に教えるという身近な日常的なことがらが国家的、社会的な構造の中に組みこまれて複雑な形態を呈している。この教育現象をそのもっとも基本的な構造から論じつつ、生きた具体的な姿を簡潔明瞭に再現するのが教育学概論の仕事であり大学のカリキュラムとしての「教育原理」ないしは「教育学」に求められているところでもある。小論は、右のような科目を担当する筆者が、いくつかの文献に学びつつ、より鋭くこの課題にせまろうとするものである。

目次

- ㊦ 人間形成と教育
 - (1) 狼に育てられた子
 - (2) 乳幼児の生活習慣の形成
 - (3) さじ学習
 - (4) 子殺しと入社式
 - (5) 社会的諸機能の再分肢としての教育
- ㊦ 人間の発達と能力
 - (1) 教育と人間人格の発達
 - (2) 人間の能力
 - (3) 諸能力の構造的連関
 - (4) 行動様式の進化の諸段階
- ㊦ 子どもの発達
 - (1) 発達の法則性
 - (2) 発達の原動力
 - (3) 子どもの発達の源泉
 - (4) 心理発達における生物学的なもの
 - (5) 発達における矛盾
 - (6) 発達を主導する活動

(一) 人間形成と教育

はじめに、人間の形成に関する一つの典型的な事例と二つのすぐれた考察を紹介する。

(1) 狼に育てられた子

1920年10月、インドのカルカッタの西南110キロほどのゴダムリという村で狼に育てられていた二人の女児が発見された。二人の推定年齢はそれぞれ8才と16ヶ月とで二人は付近の孤児院にひきとられ、そこでイギリス人キリスト教牧師夫人シングラの手で育てられた。年長児はカマラ、年少児はアマラと名づけられた。アマラは発見されたのち1年ぐらいで死亡したが、カマラは1929年(17才)まで生きて、人間の形成について多くのことを教えている。孤児院に移された直後のカマラは、四つ足で移動した。直立歩行は六年目になってやっとできた。手指はものをおさえることができるだけで、つまんだり握ったりすることはできず、物を押したり探ったりは頭でし、ものをつかまえるのは口でした。生まの肉、膏肉を好んでたべ、水は犬のように舌でなめて飲んだ。明るさと火をこわがり、闇を好んだ。孤児院では昼間は、空の暗い隅このほうを向いてじっとしていたが、夜になると活動的になった。夜の10時と1時と3時に、いつもきまって遠吠えをした。言葉はもちろんしゃべらず、理解しなかった。人が近づくと歯をむきだしてうなったりした。8ヶ月目にやっとシングラ夫人の手から食べものをもらうようになった。1921年9月アマラが死亡した時、涙を二つふ落として泣いたが、顔の表情はなかった。しかし死亡する頃までには、両足で立って歩くことができるようになり、年下の赤ん坊たちの世話をし、45語以上の単語を使い、3語文ぐらいを理解できしゃべれるようになった。食事や着衣の習慣を身につけ、喜びや悲しみや恥じらみの感情を表わした。知能は3年6ヶ月の子どもの水準に達していた。

当然ながらカマラがこのように人間的な諸特質を身につけたのはただ人間の社会にひき入れられたからだけではなく、シングラ夫人をはじめとする人々の働きかけがあったからであった。(1)

(2) 乳幼児の生活習慣の形成

田代高英氏は乳幼児の保育についてつぎのように述べている。

「赤ん坊は生まれたその日から睡眠時間についてコント

ロールされる。子どもにとって睡るときに眠り、眠りからさめると起きるといのが自然な生理的要求のあらわれである。しかし、大人にとっては、昼に寝て、夜に目をさまされるというのは、たいへん困ったことである。なぜなら、大人の世界の存在様式は夜に眠り、昼は働くということであるからである。そこで、赤ん坊は生まれてからすぐ授乳、その他をつうじて、できるだけ昼多く起き、夜に多く眠る習慣をつけられる。このことは、生まれたその日から、子どもにたいして、大人の世界の存在様式が要求されていることを意味している。用便についても同様である。……また、食事にしてもおなかを空けば欲しがり、自分で食べるのはいやだという。このように、大人の要求と子どもの要求はよく対立する。しかし、じつは子どもの発達とは、このような要求の対立のなかではじめて行なわれるのである。このことは人間の歴史が、環境と人間の要求との対立のなかで発展してきたことを考えればより明かである。

このように考えると、保育は、まず大人と子どもの要求の対立というところから出発する。さらにこの要求の対立ということは、結局、大人が基本的要求のままに生活しようとする子どもをできるだけ人間の存在様式に近づけようとするところから起ってくるということもできる。」¹⁰⁾

(9) さじ学習

また、ア・エヌ・レオンチェフは、つぎのように述べている。

「人間社会の歴史的期間において人々により蓄積され、かつ人間の集団活動の客観的な産物に具像化された経験を個々の個人が獲得する過程そのもの——それは同時にその個人において人間的な能力や機能が形成される過程である——は一体どのようなものであろうか。」

「小さな子どもが、たとえばさじのような簡単なものをどのようにしてわがものにするかを見てみよう。

想像的な例から始めよう。

これまでさじを見たこともない子どもの手にそれを与えたとしよう。かれはそれで何をしようか。かれはその位置をかえたり、叩いたり、口に入れようとしたりなど、いじくりまわすだろう。いいかえれば、さじは、かれにとっては、さじの諸特徴に具像化されているところの、社会的に形成されたさじの使い方をもったものとしてではなく、その非特異的な『自然の』物理的特性をもったものとして見られているのである。

さて、実際例に移ろう。母や保母はさじで子どもにものを食べさせる。しばらくしてから母はかれの手にさじをもたせ、かれは自分ひとりですべてを食べようとする。観察が示すように、はじめかれの動作は自然のままのやり方にしたがいその結果食物はナプキンの上に落ちる。……しかし、もちろん母は傍観してはいない。かの女は子ども

を助け、かれの行為に干渉する。このようにして生ずる共同の行為において、子どもにさじを使用する技能が形成されるのである。子どもはいまやさじを人間的な事物として扱う」(傍点部分はレオンチェフによるイタリックの部分。)¹⁰⁾

(4) 子殺しと入社式

以上のように、教育は、自然的、生物的存在である子ども、一般には人間に働きかけて、子どもを人間化してゆくところに成立している営みである。したがってそれは当然に人間的な社会が形成されていることが前提になっている。梅根悟氏はこの点について「(原始社会の)子殺しと教育とはつながっており、表裏の関係にある」原始社会の入社式(Initiation, 成人式とも訳す)の習俗は、公共の制度としての教育の最初の形態である、としてつぎのような歴史的考察を行なっている。¹¹⁾

「人間が道具を使い、生産をおこなない、したがって生活物資をたくわえるようになってから、人はいぢるしくその生活水準をたかめた。そして、このたかめられた生活水準において生きてゆくことが、彼らにとっては必要なことであった。そのためには人口がどんどんふえることは不都合であった。そこに生産調節の必要があった。」「赤ん坊殺しがひとつのあたりまえな習俗として、また社会制度としておこなわれるようになったのは、人類が、でたらめに野生の動植物をあさって、みづから無計画に生活していた時代をあとにして、ある土地に住みついたり、ある数の動物を飼育したりして、計画的な生計をいとむようになり、自分の労働でまかなうことのできる扶養人口の限度について、いちおうの計算をすることが必要であり、またそれができるようになった時代のことであろう。それはだから、だいたい人類が栽培、飼育をやりだし、食糧の計画生産をやりだしてからのことであるといっていよう。生活に必要な物質の計画生産がおこなわれるようになるとともに、子供の計画出産もまたはじまったといっていようであろう。」「その集団が生存をつづけてゆくためには、これまでとはちがった、はげしい自己訓練によって初めてえられるような態度や能力を身につける必要がおこり、そのために、彼ら自身で自己訓練をするようになったのであろう。」「このような危機(大旱魃やその集団との戦いなど—引用者注)にしばしば当面し、そのたびごとに集団の全員がかたく団結する必要にせまられ、団結して危機を切りぬけてゆくに連れて、そこには集団の共同意識が強くなり、集団は一つの信仰によって結ばれ、一人の英雄を先祖としてあがめるようになるであろう。危機と英雄は信仰をうみ魔術をうみ、タブーやトームをうみである。そして、それらすべてのことは、次代をうけつぐ少年たちにおごそかにつたえられる必要があると考えられたであろう。このようにして、おもむろに、少年たちの

訓練のための入社式をはじめとする一連の教育方式が定式化するようになったものと考えられる。

彼らの危機を切りぬけるための努力は、はげしい苦痛をたえしのび、どのような肉体的な困苦や欠乏をきたえぬくことを第一とするものであった。そのことを彼らは危機そのものの中で自ら体験した。そして彼らはそれを一種の模擬経験として若者たちに課することをはじめた。それが入社式だったのでなかろうか。」

(5) 社会的諸機能の再分肢としての教育

上述の事例や考察内容を包括するような形で、宮原誠一氏は、その論文「教育の本質」¹²⁾で「教育は社会的諸機能の再分肢である」という見解をのべている。

以下にその要点を引用するつぎのようである。

「人間を形成する自然生長的な力としての社会的環境と自然的環境と個人の生得的性質という三つのもの」がある。¹³⁾「人間の形成に参加する環境と素質という二つの力のうち第一次的な規定者は素質ではなく、環境である。」¹⁴⁾「形成が自然生長的な過程であるのたいてい、教育は目的意識的な過程である。人間が人間の形成のために目的意識的に努力するというのが、教育の本質である。」¹⁵⁾「社会的な生活そのものは、人間の成長を助けもすれば妨げもする。望ましい影響をあたえれば、望ましくない影響をあたえもする。……(中略)……しかるに人間はこの人間の形成の過程を批判し、選択し、助長し、抑止する。人間の形成の過程を統御しようとするこの目的意識性が、教育の立場である。」¹⁶⁾「教育が形成にとってかわることはできない。形成が基礎的な過程である。」¹⁷⁾「教育とは形成の過程と取り組む努力にすぎないのだ。そういう意味において、教育は、人間の形成の過程に内包される一要因にすぎないのだ。」¹⁸⁾「人間は、自己およびすべての人々の意識とは独立に進行する社会的生活の全過程によって形成される。それであるから、人間の形成にとって、したがってまた人間の教育にとって、つねに第一義的な問題は、人間がどのような社会的生活をいとなんでいるかということだ。」¹⁹⁾「教育は、(社会の)他の基本的な諸機能のそれぞれの末端——最も実践的な末端でいとなまれるところの再分肢的な機能なのだ。政治の必要を、経済の必要を、あるいは文化の必要を、人間化し、主体化するための目的意識的な手続き、これが教育というものにほかならない。教育とは政治の教育化、経済の教育化、文化の教育化のことである。それ以外のなにものでもない。このような教育の本質を確認すれば、われわれはもはや歴史的な社会における現実の政治や経済や文化を離れて教育のことを考えるおろかしさに堪えられなくなる。」²⁰⁾

以上の引用中に指摘されたことを要約すれば、つぎのようである。

① 人間は社会生活の全過程によって形成される。こ

のような形成自体は、自然生長的な過程であり、自己自身およびすべての人間の意識から独立な過程である。

② 人間の形成の要因としての環境(=後天的なもの)と素質(=先天的なもの)とでは、第一次的な規定者は素質ではなくて環境である。

③ 形成は教育に対して基礎的な過程であり、教育は形成の過程に内包されている。

④ 教育は人間の形成過程を統御しようとする目的意識的な機能である。

⑤ 教育は社会諸機能の必要を人間化し、主体化する。

以上のような宮原氏の教育の本質論は、教育という現象の特質を鋭く指摘しているとともに、いさし検討されなければならない問題を含んでいる。すなわち、これに対する代表的な批判としては、一つには「いわゆる『形成』概念は、……今日、まずなによりも『人間の形成のための闘いの過程』としてとらえなおされなくてはならない」とする小川利夫氏の批判があり、²¹⁾二つには「むしろこんごの問題は、教育における『選択』の主体を形成することが課題であるという点にある」²²⁾という五十嵐氏の批判があり、三つには宮原理論は「人格の理念、発達の観点をふくまない」から「教育本質論ではなくて教育機能論である」とする矢川徳光氏の批判がある。²³⁾また素質と環境とを対立させてとらえることについては、小論のちに言及する。

しかし、これらの問題点にもかかわらず、宮原論文は、教育は「社会的諸機能の再分肢」であり、人間が人間の形成のために目的意識的に努力するいとなみである、という、教育の第一次の特徴を明確にとらえた点において決定的な意義を有していると考えられる。

以上のような事例および諸見解を踏まえて、ひとまず、つぎのようなことが言えるであろう。

① 人間は、人間の社会生活の中ではじめて、ただ単なる生物的存在としてではなく人間らしい人間として形成され、成長、発達するのである。

② この社会的環境には、人間的な対象としての物質的な財貨があり、政治、経済、文化等の諸活動を成り立たせる社会のしくみがあり、言語、科学、芸術、道徳、思想等の社会的意識の諸形態がある。これらは人間の歴史的な活動の結果としてつくられたものである。

③ そしてこのような社会生活の水準を維持し発展させつつ、その中で生活してゆくためには、社会の発展に照応した人間的な行動形式、能力、人格の諸特質が必要となっている。

④ 生物的存在としての人間は、そのような人間的諸特質を形成する可能性をもってはいるが、自然成長にまかせることによって、人間的諸特質は形成

されえない。

- ⑤ ここに、人間が人間の形成のために目的意識的に努力するという社会的機能が必要であり、教育は、そのような点のみである。

(二) 人間の発達と能力

(1) 教育と人間人格の発達

人間を目的意識的に形成する教育は、その働きかけの対象がほかならぬ人間であるということによって、物の生産や植物の栽培、動物の飼育等と決定的に異なっている。

人間は自然と社会との中に生きており、彼自身、自然的、社会的産物であるが、人間が物一般や動物一般と異なる点は、人間が意識をもった存在であり、そのことによって自らの行動の主体であり、自然や社会の諸条件に規定されるだけでなく、それらを主体的につくり変えることができる、ということである。人間がこのような意識的・主体的な存在である点に着目したとき、そのような人間個人の特性が「人格」と呼ばれてきたものであろう。そうであるとすれば、人格的存在であることが人間の本質である。⁹¹⁾

ところで生後直後の人間が意識的存在でないことは明らかであるが、しかし、同時に人間は、そのような新生児の場合でも、単なる受動的な存在ではない。人間社会における子どもは一個の生物的自然であるが、それのみならず、そのことによって人間社会の一員として認められている。彼は環境に規定されつつも一つの統一体として環境から区別され、自己自身のうちに内在する活動の力によって外界と相互作用をいとなみつつ主体的な人間となりゆくであろう。そのような人間の変化、発展が発達と呼ばれるものである。人間形成にとって素質と環境とどちらが決定的役割を果たすか、という前述の宮原論文における問題は、このように、人間が環境によって形成されつつも環境を変革し発達しゆく主体的存在であるというところに解答を見出さなければ論理の悪循環を免かれ得ないであろう。それゆえ、人間を形成する教育にとっては、明日は意識的・主体的存在へと発達し得るであろう人間の可能性が重要となる。主体としての人間が教育にとって目的であり価値であるならば、主体となり得る可能性をもった状態にある人間もまたそれ自体価値である。しかし、それだけに止まらない。発達の可能性を現実に変化するのには、人間（発達する者と、教育する者）とその現在の活動そのものである。そして、人間の現在は規定され尽くしているということはない。とすれば教育にとっては形成と発達の過程それ自体、そしてその過程にある生きて活動している人間それ自体が

価値である。

この点について教育制度検討委員会報告「日本の教育改革を求めて」は、つぎのように述べている。

「人間は自然的な存在であるとともに、歴史的・社会的な存在である。人間は自然と社会によって形成されていくとともに、主体的に自然と社会に働きかけ、それを変えていくことのできる存在である。人間はそうすることをおして自らもまた無限に変化発展していく。そのような変化を発達と呼ぶとき、発達はあらかじめ定められたゴールや定型への到達、あるいはそれへの近接度によって評価されるよりも、むしろ変化の過程それ自体のゆたかさにこそ価値が認められねばならない。

このような人間の発達にあたっては、人間の未来は現在の中に含まれ、現在は過去に規定されつつも、またその志向する未来によって方向づけられる。未来を展望しつつ過去をせおった現在を充実して生きることによってこそ、明日の人間生活の豊かさも約束される。

すべての人間、とりわけ子どもと青年にとって大切なことは、未来への志向をはらみつつ現在を生き生きと生活することである。現在の充実と同時に未来への背のびを意味し、その将来における発達の可能性をゆたかにたくわえることになる。教育はこの可能性の開花を助け、うながすはたらきである。」⁹²⁾

「教育はひとりひとりの人間の可能性を個性ゆたかに開花させ、新たな社会と文化をになう主体形成をうながすといふのみである。」⁹³⁾

このようにすべての人間、とくに子どもや青年が発達の過程にあり、その発達の可能性が無限に豊かなものとして認識され、またそのような発達の可能性を含みつつ、なによりも生きていくこと自体が尊重されるべきことは人間の歴史をつうじて明確に認識されるようになってきたことがらである。とくに、近代市民社会に成立した人権の思想により子どもにも人権と人格とが認められなければならないとされるときに、「子どもの発見」といわれるように、大人とは違った子どもの独自性が認められ、また、子どもは発達の可能性をもった存在であり、子どもがその可能性を開花させ、人間的に成長・発達する権利を有することが確認された。それが各国や国際機関の憲法、憲章、宣言にみられる子どもの権利の承認であり、教育を受ける権利の承認であった。さらに、現代ではそれぞれの年齢段階、発達段階に応じた独自性を認めつつも、生涯にわたって教育を受ける機会保障や生涯にわたって学習をする権利が主張され「人間は誰でも自分の能力を完全に発達させる権利をもっている」という認識が社会的に定着しつつあるといえよう。また、民主主義の思想にもとづく運動が、すべての諸個人が自分の能力を完全に発達させることができるような

現実的な展望をつくり出しつつあるといえよう。

以上のようなことから、教育にとっては、人間人格とは自然的、社会的諸関係における意識的存在であり、環境変革の主体であり、そのような主体としての無限の発達の可能性をはらんで発達の過程にあり生きて活動している人間個人である。

教育は、このような人間人格の発達の過程に働きかけてその人格の形成を目ざすはたらきである。

(2) 人間の能力

ところで、ヴィゴツキーが指摘するように、「人格の発達と人格の反応の発達とは、本質的には、同一の過程の二つの側面である」と云えよう。そして、すでに述べてきたところからも明らかであり、また後述もするように、人間の発達の特殊性は、その反応すなわち行動が社会的・意識的な発達をとげるところにあり、ヴィゴツキーはこのことを「行動の文化的発達」と呼んだのであった。社会的・意識的な諸個人の行動が社会の諸機能を遂行し、人間の社会を成立、発展させているのである。したがって、人格を形成する教育の仕事は、人間の社会的な行動を可能にすることによって人間を主体たらしめている人間に特有な諸能力を諸個人のうちに内在化させ、主体化することが必要となる。このような人間の能力は、諸個人がその心身の力として内にもっているものであり、自然的な力であると同時に本質的に、社会的な力である。このような能力の定義とその種類とそれらの構造を勝田守一氏はつぎのように示している。⁹⁴⁾

能力 「人間がその心と身体で、特定のなにごとかを自分で思うようになしとげることのできる力、そしてそのことで社会がそのうちを認める結果が生み出される身に具っている力。」

労働の能力 「生産の技術に関する能力」であり、「広い意味での労働技術の能力」である。直接的な生産の技術だけでなく、運搬、保管、流通、記録等「間接に生産を援助し統制するはたらき」も含める。さらに医師や看護婦、教師等のものも含める。ふつう、職業と関連しているものである。

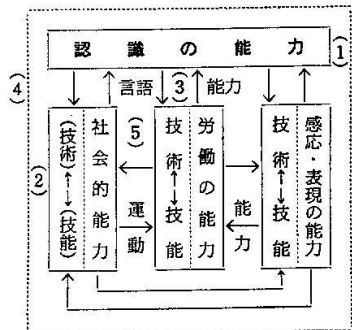
社会的能力 「人間の諸関係を統制したり、変革したりする能力である。」

認識の能力 「科学的能力とよばれる自然と社会についての認識の力である。」「他のカテゴリーの能力は、認識の能力が滲透することによって、その本質的な特殊性をいっそう発揮する。」学校で育てられる「学力」は認識の能力を主軸とするものである。

感応・表現の能力 「世界に感応しながら表現し、逆に表現によって感動を豊かにする能力」である。

これらの諸能力は、その所有者のもとに統一され内部の構造の体制をつくっている。

図1



- (1) 認識の能力は他の三つに対して、特殊な位置に立つことを示したつもりである。
- (2) 社会的な能力を技術・技能とするのは、多分に比喩的である。それでカッコにいられた。
- (3) 矢印は相互に影響しあい滲透しあっていることを示す。
- (4) 点線の囲みは、全体が体制化していることを示す。
- (5) 言語能力・運動能力は全体を支える。

(3) 諸能力の構造的連関

人間の人格を特徴づけるもので個人が内にもっている力は、このような能力だけでなく、生理学的、生物学的な自然存在としての人間の力すなわち本能や条件反射の力などもあり、それが上記のような能力を下から支えもし、明日の能力を形成しもある。人間を発達させる可能性においてとらえるときにはそれを無視できないが、そのような点については、のちに言及することとして、ここでは、まず上記のような能力がどのように相互に関連して人間を主体たらしめているかについて言及する。

人間が動物一般と区別されるのは、人間が環境からの刺激に対して単に本能的にあるいは条件反射的に反応して生きているのではなく、自ら環境の諸条件をつくりかえ、つくり出して生きているところにある。

まず、労働と言語と認識の能力の関係については、人類の生存のための必要から、その系統発生の過程の一定の段階で条件反射的に「道具」を用いる「労働」が発生した、そしてそのような「労働」は「われ」の構成員の協力を必要とした、そしてその際のコミュニケーションの必要から言語が発生し、道具がもたらす人間の行動と言語の機能とが人間の意識を生み出した、と推察される。⁹⁵⁾しかしながら、そのような「労働」により、あるいは、そのような「労働」を経過して形成されたのちの人類の労働は、すでに人間の意識の働きに主導されるものであって、ハチが巣をつくるのや、ラッコが石を用

いて貝を割って中味を食べる活動とは根本的に異なっている。人間の労働は、道具や機械を用いることにより人間の肉体の力を超えた巨大な環境変革を可能にしている。しかし、人間の労働は道具を用いるだけでなくその道具を創り出すという点において動物一般が生きたるために行なう自然に対する働きかけと質的に区別されるのである。すなわち、ある労働のための手段として道具を作るためには、見通しがこの道具制作という直接の行動の範囲を超えてその道具を用いる労働にまで及んでいることが必要であり、未だ製作されていない道具の表象が一般化されており、まだ生起していない労働が表象として一般化されており、しかもこの両者が結びつけられることが必要である。そのためには頭の中で行動の「模型実験」が行なわれる必要があり、その模型の役割を果たすのが言語である。

つきに、言語は音声に物質的基礎を置いて人間に働きかける。動物に働きかける環境からの条件刺激の系が生体の生存に必要な刺激の信号の系であるのに比して、言語はそのような信号(第一信号)の信号の役割を果たすので、言語系は、パブロフによって第二信号系と名づけられた。また、田辺振太郎氏が指摘するように条件刺激の系においては、環境と生体とは刺激の発信源と受信者として実在の変化の両端を担っているのであって、実在と生体とは同格である。ところが言語においては発信者も受信者も人間なのであって、そのようなものとして言語活動はそれが反映している実在から自立している。もちろん、言語が他の動物の鳴き声でなく人間の多様な音声に依存していることが言語を言語たらしめているということは無視できない。これらのことによって言語は、対象の一般の特徴を抽出して指示することができ、コミュニケーションの手段となり、実在から自立した人間の内的な精神活動を可能としている。

さらに、人間の意識は、環境に対して単に条件反射的に反応するだけでなく、刺激に対する反応の条件を人間が自ら創り出すことによって自らの行動を自己の統制のもとにおくことができる。すなわち、人間は意識の働きにより自分自身の行動の主体となることができるのである。このような行動の原初的形態をヴィゴツキーは、占ないや、くじ引きや、記憶のためにハンカチなどに結び目をつくっておくことや、指を折って教えることに見出している。このような刺激に対する反応を媒介するものとして人間がつくり出したもので高度に発達したものが記号であり言語であると考えられる。

しかし、もっとも単純な道具でさえ、一定の広範な地域において、かなりの長期にわたってその質的同一性が保持されていることから明らかなように、人間に特徴的なこれら三つの能力が継承されるためには、人間的な諸能力の時間的、空間的な連続と統一を可能にする社会

というものが形成されておらなければならない。そうであるので、労働と言語と意識とによって特徴づけられる生物の種としての人類の生成の過程と人類社会の形成の過程とは同一の過程であったと考えられる。そして人類社会における人類の存立のためにはその社会の統一を維持する社会的(政治的)な能力と、文化の継承を可能とする「教育」と「学習」の能力、すくなくとも模倣の能力が必要となっているのである。

(4) 行動様式の進化の諸段階

このような人間の労働への行動様式の進化の段階として田辺振太郎氏は、本能、習能、技能、技術の四段階を区分し、それをそのような行動を主宰する神経活動の様式の進化と対応させて表1のようにまとめている。

表1

行動の形態	本能	習能	技能	技術
神経活動の形態	無低条件反射活動	高次神経活動 お第一信号系に おけるもの	神経活動 反射	高次神経活動 お第二信号系に おけるもの 止答外の部 制応
知能の形態	前知能的	の感覚運動的段階知能	の感覚運動的段階知能	概念理論的知能 思考
意識の形態		前意識的	目的意識	目的と手段 との意識
と思考の分化行動		未分化	分化の過渡	分化の完成
遺伝性	遺伝的	非遺伝的		

ここで同氏によればつきのように説明されている。「習能とは動物における学習の能力」であり「実践的知能とか感覚運動的知能とかよばれているものにあたる。」技能の段階からは言葉、したがって概念が参加する。技能と技術との違いは、前者では目的意識され得るが「行動様式そのものに対する意識、すなわち目的を実現する手段に対する意識は未だ表現性を見えるまでになっていない。練習を重ねることによって何となくできるようになるが、『こうすれば必ずできる』という形で行動の仕方を一つの確定した方式に組み立てて言葉で述べて客観的なものとして提出することはできない。練習によって個人の能力として身につけることはできるが、知識によって他の人々に一般化させることは困難である。」

「技術の段階では単に目的だけでなく、その目的を達成するための手段の客観的な内容までが明確に意識されてきているので、単なる個人の能力の中に閉じ込められないで、操作の一定の方式として客観化して他の人々に対しても知識の形で提供して社会的に一般化することもできるし、また理論的な思考によって方式を改良することもできるようになる。」

「右の本能、習能、技能、技術の四つの形態は行動を主宰する神経活動の作動様式の違いによる段階的な基本形態であって、行動の現場ではそれらが単独に現われることはむしろ例外的で、それぞれがそれぞれの受け持ちについて統一した行動を形づくっている。そしてこれらの段階的な基本形態は行動の形態の発展としては低次から高次へと移って行くのであって……主体の進化が進むにつれて主体の生活活動の中において低次の行動形態の役割がだんだんと高次の行動形態の受け持ちに移されていく一般的な傾向が認められるのである。また主体が或る特定の行動様式をとって進化をとげた場合には、それを主宰する神経活動の様式が高次のものから低次のものに移ることが予想される。……さらに単一の個体については当初は技術的なものとして手段を意識してはじめて遂行し得たことが後には熟達の結果として手段を意識せずひとりでは何げなく遂行し得て技能の担任に移される、というような形で段階間の移り行きがみられる。」

田辺振太郎氏が分類する第三段階以降がその他の動物にはない人間に特有な段階であることは、つきのようなパブロフの研究においても明らかにされている。

パブロフの飼育したチンパンジー「ラファエル」は実験装置の箱の穴に穴の形に合った切り口の棒をさし込むことにより中のえさをとり出すことを習得した。箱を積み重ねて天井のバナナをとることを習得した。二本の棒をつなぎ合わせて檻の外へ食べものをひきよせること、障害になっているたき火に水をかけて進路を開くことを習得した。しかし、バナナが天井にぶらさげられている

ではなくて檻の外にあり、棒ではなくて箱が与えられたときにラファエルは、無意味にもその箱を積みあげたりした。火を消すのにすぐそばにある他の水を使うことができず、いつも使っているバケツの水をわざわざ遠くまでとりに行った、等々。これらのあらゆる点から判断してラファエルは、たとえば「水」の一般化した表象や図形の一般化した表象をもつことができず、彼が習得したのは複雑な条件反射の連合だったと判断できるのである。

(三) 子どもの発達

(1) 発達の法則性

人間個人、とくに子どもの人格とその心身諸能力、諸機能の発達(development)は子どもから大人へ身体的生理的な成長(growth)とともに進行する変化、発展の過程である。この過程において人間は限られた本能的な力しか保持せず、しかもその生きさえほとんど全面的に大人に依存した無力でしかし可能性に富んだ存在から人間的な諸能力を獲得し自覚的な環境変革—自己変革の主体となりゆく。

この発達は、百人百様に個性的なものであるとともに、各人に共通する一般的な現象がみられることが多くの研究者により指摘されている。

そのもっとも一般的なものの一つは発達には一定の順序があるということである。すなわち、諸機能、諸能力の発達には、一定の順序がみられる、ということである。たとえば運動能力の発達についてみても、まず首が安定して自由に動くようになり、つきに腰がすわってすわることができ、そののち脚で立ち歩くことができるようになる。認識の能力についてもその時期におけるもっとも優位な機能が注意、記憶、思考という順序で発達する。

その二つは、発達は律動的な変化であるということである。発達は連続的な前進的な変化であるけれども、ただ漸進的なものではなく、また諸機能、諸能力が一様に変化するものでもない。ある機能、能力の発達が目立つ時期と比較的停滞する時期とが律動的にあらわれるのである。たとえば、体重の増加の著しい時期と身長伸びの著しい時期、欲求や動機等の発達の著しい時期と技術的、操作的能力の発達の著しい時期等がみられるのである。

三つには発達は心身諸機能、諸能力の変化が人格の統一のもとに、相互に関連して、進行する過程であるということである。それぞれの諸機能、諸能力は律動的に変化しながらも相互に関連しあっている。部分の変化の蓄積は一定のところで人格全体を変化させ、そのことがまた部分的な諸機能、諸能力の役割を変えてしまう。たと

えば一つの職について仕事をするためには、一定の技術や技能、知識、対人的な協調性が前提となっているが、その職場で責任をもって専門的な仕事を遂行していくところから専門的な知識欲がわき、社会のしくみが理解でき、行動が変化してゆく。

四つには、したがって、発達には全人格の構造的な変化によって特徴づけられる発達段階がみられるということである。たとえば新生児期、乳児期、幼児期、児童期、青年期、壮年期、老年期という区分は、もっとも一般的にあげられている発達段階である。

(a) 発達の原動力

このような発達の過程を進行させる動因としては、まず内的要因と外的要因とが考えられる。内的要因は、個人の生得的な素質とその成熟 (maturation) である。外的要因とは環境からの影響である。発達が生得的なものによって規定されていることは否定できない。満一才頃に歩行と言語活動が始まるのは、人間の子どもの可能性を素質としてっており、それが一定の期間を経てその年齢で現われるのである。しかしながら歩行や言語活動が環境の影響にも依存していることは、前述の狼にそだてられた子の例によっても明らかである。

心理学や教育学において素質 (ないし遺伝) と環境、内的要因と外的要因のどちらが人間形成において決定的な役割を果たすかということが論じられ、素質決定論、環境決定論の一面性を避けてシュテルンは、発達は内的要因と外的要因との輻輳 (Konvergenz) によって起こる、とした。しかし輻輳説は実際には両者の関係を「遺伝+環境」としたり「遺伝×環境」としたりして、人間の形成・発達におけるそれぞれの影響力を探ろうとするものであった。しかしこの考え方は、結局のところ、エリコンが指摘しているように、遺伝には規定的役割を与え、環境には遺伝的に予め決定されている諸特質を表現する条件という役割しか与えないものである。生得的なものも環境も人間の成長、発達に不可欠のものであってみれば、どちらが重要かということ自体不合理な問いであった。また、どちらと答えても、素質が悪かった、環境が悪かったという宿命論に陥り、人間をよりよくするために努力するという立場、自ら向上するために努力するという立場は出てこない。輻輳説のように両者を機械的に結びつけてもその点では基本的に変わらない。結局、そのような議論では、発達する当の個人が主体的に生きて活動しているということが見逃されている。

素質の担い手である人間は環境の中で主体的に生きて活動しており、そのことによって発達するのである。そして発達は、そのような活動をつうじての当の個人の主体的な達成である。このことの確認のうけに内的要因と外的要因との両者を発達の要因としてみとめ、それぞれが発達に及ぼす独自の役割とその相互浸透の関係が

追究されねばならない。

ところで、小川太郎氏が指摘したように何らかの活動の結果、知識や技能を習得するとしても、それがそのまま発達とは云えない。発達は、多くの類似したことがらに対する一般的な機能や能力の獲得である。そのような発達は無数の習得の積み上げによってもたらされる。したがって、発達には、一連の活動がそのようなものとして行なわれることが必要であり、そのためには、主体の活動が、彼の欲求や情動、意志によって一連のものとして方向づけられていることが決定的に重要である。欲求や意志によって方向づけられた活動は、主体の能動的活動である。

したがって、発達の原動力は、発達する当の子ども、人間の能動的活動の力である。この点についてエリコンはやや極端ではあるが、つぎのように指摘している。

「子どもの心理的発達の過程に影響をおよぼす具体的な条件となるのは、環境のなかの次のような要素——子どもが能動的にそれと結びつき、能動的にそれと働きかけあっているところの環境の要素、子どもがそれらを同化するところの環境の要素だけなのである。」

(a) 子どもの発達の源泉

それでは、とりわけて教育において対象となるところの子どもの発達の過程の特殊性はどこにあるか。

それは、子どもの発達においては、人類が達成した行動様式、能力、人格の諸特性が彼の周囲にすでにあり、それを前提として、生物としても未熟な子どもの生物的身体的な成長の過程とともに彼の人格の発達が進行するということである。この点についてヴィゴツキーはつぎのような見解を述べている。

子どもの発達においては、行動の自然的発達と文化的発達という人類の系統発生において継承的、順次的に進行した二つの過程の類似物があらわれる。しかし、子どもの発達においては、文化的発達は、子どもの成長、成熟、有機体的発達の過程の上にかぶせられ、それと統一した全体を形成する。自然的有機体的発達と文化的発達とは、たがいに浸透し、本質的に、子どもの人格の社会—生物学的形成という統一した全体を形成している。たとえば子どもは、10ヶ月になってもまだ自分一人で歩くことも食することもできないが、この頃に子どもは道具をはじめて手にとり類チンパンジー期をとる。このように、子どもに可能な自然運動の領域は、子どもがこの限界を越えようとするときにまだ成熟していない。子どもの自然的発達と文化的発達は、同時的に融合して進行するのである。

ところで「まじり学習」で例示した道具の使用の習得に、そしてまた言語の習得に典型的にみられるように、人間の行為の発達は、それが個人の直接的経験にもとづくのみならず、人類の経験、すなわち「間接的経験」を媒介

としているところにある。心理学において、しばしば「成熟による発達」と「学習による発達」とがあげられ、内的な過程である前者に対して、後者は「個体と環境との相互作用」とされたり「経験により行動の改善的変容をもたらすこと」とされたりしている。しかし、人間の発達を論ずるときには、「学習」は、動物の個体の適応性の獲得の過程一般に通じる上記のような概念として理解されるのでは不十分である。人間に固有な学習は、すくなくとも、レオンチェフがいうように「社会的に形成された、実践的ならびに理論的行為の経験が人間から人間へ伝達される過程」として理解する必要がある。この意味での学習は、さらに、模倣と行為の意味の理解を伴った学習とに分けられる。ヴィゴツキーは、つぎのように、この模倣や学習による発達が人間の子どもの発達にみられる基本的事実であると指摘している。

「動物は、どんな有能なものでも、模倣あるいは学習によって自分の知的才能を発達させることはできない。」「これとは反対に、子どもにおいては、あらゆる人間に固有の意識の諸性質の発生の源である模倣を通じた共同による発達、学習による発達は基本的な事実である。」

もちろん、この模倣や学習は無制限に可能なものではなく、子どもの発達状態、知的能力により厳密に決定される一定の範囲において可能である。

ところで、ヴィゴツキーは、模倣や学習による発達の事実の確認からさらにすすんで、人間に固有の高次の心理機能の発生と成熟がまさに模倣や学習を含んだ人間の集団的活動、社会的活動によって得られるという、つぎのような一般の見解を定式化している。

「あらゆる高次の心理機能は、子どもの発達において二回あらわれる。最初は集団的活動、社会的活動として、すなわち、間—心理的機能として、二回目には個人的活動として、子どもの思考内部の方法として、内—心理機能として、あらわれる」。ここにおいて内—心理的機能とは成熟した機能であり、間—心理的機能にとどまっているのは成熟しつつある機能と考えられている。たとえば言語はコミュニケーションの手段として使用することによって、そしてそののちにはじめて言葉が子どもにとって意味をもったものとなり、さらに思考や感情という内面的な機能を果たす手段となる。道具の使い方やその価値は人間の社会の中でその使われ方によって使うことによってはじめてその意味がわかってくる、さらには感情や道徳意識もまたそのようなものが人々によって担われている社会の中で生きて活動することののちにはじめて個人の内面のものになるというのである。

「内言や思索が子どもとまわりの人間との相互関係から発生するのとまったく同じように、子どもの意

志の発達の源泉もこの相互関係である。」

このように考えるならば、共同活動や教授—学習が子どもの自主的な行動を可能にする。「子どもが今日、大人の助けを受けてできることは、明日には、自主的にできるようになるだろう。」

そうであるならばこのような子どもの活動を組織し、明日には独力でできるようにと転化せしめてゆく役割を果たす共同と教授—学習とが、子どもの発達にとって決定的な役割を果たす。

このことをヴィゴツキーは次のようにのべている。

「教授—学習の本質的特徴は、教授—学習が発達の最近接領域を作り出すという事実、すなわち、いまは子どもにとってまわりの人々との相互関係、友だちとの協同のなかでのみ可能があるが、発達の内面的過程が進むにつれて、のちには子ども自身の内面的財産となる一連の内面的発達過程を子どもに生ぜしめ、覚醒させ、運動させるという事実にある。」「正しく組織された子どもの教授—学習は、子どもの知的発達を先導し、教授—学習の外では一般におそらく不可能であるような一連の発達過程を生ぜしめる。教授—学習は、このようなわけで、子どもにおける人間の自然的特質ではなく、歴史的特質の発達過程において内部的に欠くことのできない普遍的モメントなのである。」「教授—学習のあらゆる過程は、一般にそれなしには子どもの発達のなかに発生することのできない一連のこのような過程を子どもに生ぜしめる発達の源泉である。」

教育の活動は、子どもの発達の源泉となる社会的集団的活動や教授—学習を子どもの周囲に組織し、子どもをその活動にひき入れることによって、子どもの発達を先導することができるのである。

(4) 心理発達における生物学的なもの

すでにみてきたように人間の能力を特徴づける心理的なものが人間社会での活動の結果として形成されるとするならば、その心理発達における生物学的なもの役割はどうか。この点について、レオンチェフは聴覚機能の形成の実験的研究に依りつつ、つぎのように述べている。

① 人間がもっているような獲得物に対応する能力や機能は形態学的に定着することはあり得ず、その能力や機能の物質的実体は、安定した反射系である「機能的脳器官」であり、これは、個人が人間の対象の世界をわがものとするその生育の過程で形成される。

② この機能的脳器官に共通する若干の特殊性はつぎの点である。(1)いったん形成されたらその後は単一の器官として働くということ。(2)安定しており、ふつうの条件反射のように消去しないこと。たとえば、手で触れて知覚される形態を視覚化する能力は

視覚喪失後数十年たっても消えない。(8)この反射系の結合は、単に外刺激の秩序を透写する反射の単純な連鎖ではなく、運動性効果をもつ自立的な諸反射過程を単一の複合反射作用に統合している。この複合の形成により行為全体の構造が変えられ、短縮化され、自動化される。(4)機能的脳器官は同じ課題に対してことなる構造によって応答することができる。

③ 人間に生物学的に遺伝された諸特性は、人間だけに特異な諸能力を形成する能力にすぎない。そして人間にだけ特異な諸能力の内容を決定するのは、彼らがその生育中に習得する、何世代もの無数の人々が労働とたたかにおいて創りあげた周囲の事物や現象の世界である。

このような「機能的脳器官」が人間に特異な諸能力、諸機能の物質的実体であるならば、人間は誰でも、生物として自然的存在としてこの「機能的脳器官」を形成する潜在的な力をもって生まれる限り、人間的な諸能力を習得する可能性をもっているということであり、その可能性を現実のものへとしてゆくのはその習得活動においてほかにないということであり、その習得活動が同時に「機能的脳器官」の形成の過程でもある、ということになる。

(5) 発達における矛盾

子ども、人間の成長、発達の過程では、社会生活上の新しい必要や課題に未だ応えることができない事態が生じる。これが発達における環境と主体との矛盾である。この必要や課題を主体が自らのものとしたときには、主体の欲求や意志が設定する課題の遂行が必要とする彼自身の諸機能、諸能力の水準と、現実の彼の諸機能、諸能力の水準との間に矛盾が生じる。これが内的矛盾である。一連の活動と成熟をつうじて諸機能、諸能力の新しい水準がもたらされれば、これは、主体の発達である。だから発達とは、このような矛盾の克服の運動である。

ところで、このような主体の内的矛盾そのものを発達の原動力であるとする見解がしばしば論者によって表明されているが、少なくとも「矛盾」について言及するときには、矛盾を構成する二要因のうちどちらが事象を発展させる根本的な要因かを明らかにしなければならないであろう。しかし「矛盾」の概念自体議論のあるところでもあり、ここでは、右のような見解の是非の判断は保留しておく。

コスチュークは、子どもの内的矛盾がその発達の源泉であり、原動力であるとする立場に立っているが、彼が示したつぎのような矛盾は、子どもの発達にみられる一般的で基本的な内的矛盾であろう。

① 子どもの新しい欲求、関心、志向と、彼の能力の発達水準とのあいだにある矛盾

② 社会環境が彼に提出し、かれがひき受けた要求と、その要求を満たすに必要な能力や技能の習得水準とのあいだにある矛盾

③ 新しい課題と以前につくられ習慣化している思考方法や行動方法とのあいだにある矛盾

④ 自分たちの生活様式を追いこして成長しつつある子どもや少年や青年の内的可能性と環境に対する彼らの客観的關係、家庭のなか、集団のなかにおける彼らの位置とのあいだにあるような矛盾。

教育は、諸個人の発達の必要、社会発展の必要に応じて、発達主体の活動を組織することによって、彼らの中に上記のような諸矛盾をつくり出し、その克服を指導し援助する過程である。

その場合に、諸個人が、社会生活における自己の客観的な必要と自己の発達水準との間にある諸矛盾を自覚し、その克服のために自ら努力するならば、それは「自己教育」と言われるものである。主体としての人格を形成する教育の仕事のもっとも重要な目的は、発達の主体であり教育の客体である諸個人を自己教育の主体、すなわち自律的に発達してゆく人間の形成にある。

(6) 発達を主導する活動

結局、人間はその活動によって発達するのであるが、レオンチェフによれば、その発達の特定の段階は、それに固有なある種の活動、すなわち「主導的活動」によって特徴づけられる。この「主導的活動」について彼はつぎのように説明している。

全体としての生活を成り立たせている個々の種類の活動がその人間の発達に対して同等の役割を果たすのではない。所与の発達段階ではある一定の種類が主導的役割を果たし、その後の発達に大きな意義を有する。これが「主導的活動」であって、この活動の内部で、より高度の発達段階に移行するのを留意するところの心理過程が発達する。この活動の形態で他の新しい種類の活動が生じ、そののち分化してゆく。この活動の中で部分的な心理機能が形成され、あるいは再編成される。子どもの心理の所与の発達段階でどんな活動が主導的な活動になるかは社会的心理的諸条件によって規定される。

そしてレオンチェフは、「われわれがわれわれの時代にわれわれの条件のもとで」確認しうる主導的活動を発達段階の順につぎのようにあげている。

- ① 子どもを直接とり囲む対象的現実の習得
- ② 子どもが現象と人間関係のより広い領域を習得するところの遊び
- ③ 学校における体系的学習
- ④ 専門的準備活動または労働活動

矢川徳光氏も「主導的活動」という考え方によりつぎ、その種類と順序として ①交通（接触＝共同活動）②あそび ③学習 ④労働をあげている。

英氏によれば、すでにフレーベルは、遊び (Spiel) は労働 (Arbeit) と対比せられるものでなく、遊びは次第に課業 (Beschäftigung) へ発展し、それがさらに労働へと発展してゆくとしていたということである。いづれもそれぞれの発達段階に固有な特定の種類の活動があり、その活動のうちに次の発達段階の活動が含まれていくとする点において共通している。これは、発達する当の子ども、人間の活動がその発達の源泉であるという既述の発達観に通じている。

それでは、主導的活動の交代、すなわち発達段階間の移行はどのようにしておこなうか。この点についてレオンチェフはつぎのように説明する。「活動」とは、その過程の対象と動機（主体をその活動へうながす客観的なもの）とが常に一致する、という心理学的特徴をもった過程である。「行為」とは、その動機がその対象と（つまり行為が目ざしているものと）一致せず、所与の行為を含む活動の中に動機があるような過程である。活動の動機は行為の対象（目標）へ移動し、移行しうる〔目標が動機になる〕。この結果、行為は活動に転化する。このようにして新しい活動、現実に対する新しい関係が生じる。「操作」とは、行為の遂行手段（＝様式）であり、行為が目標によって規定されているのに対して操作は目標が与えられている条件に依存している。技術や技能の熟練とは、はじめは行為として行なわれる操作が別の行為のもとに組み込まれて自動化され習慣化されることにほかならない。新しい動機がつぎの段階の主導的活動のそれであり、古い段階のもとの操作や機能がつぎの段階の主導的活動を可能とするほどに主体の内的条件が成熟しており、そのもとでつぎの段階の主導的活動が行なわれる社会的関係に子どもが現実に入り込むならば、そのときには発達段階の移行が行なわれる。

エリコンは「主導的活動」という考え方をさらに発展させ、社会的環境が主導的活動を介して子どもの人格の発達に与える影響の中での子どもの発達の諸段階についてつぎのような仮説を呈示している。

すなわち、子どもの発達が行なわれるところの「社会の中の子ども」という系は「子ども—社会的おとな」の系と「子ども—社会的対象」の二つの副次的な系から成立している。各段階を特徴づける主導的タイプの活動は、これらの副次的な系との関連で内容的に特徴づけられる。すなわち、第一のグループに属する主導的活動は「子ども—社会的おとな」の系の活動であり、このグループの活動が実行される際に主として子どもに発達するのは欲求—動機的分野である。第二のグループに属するのは「子ども—社会的対象」の系の活動であり、このグループの活動が実行される際に主として子どもにも発達するのは、技術—操作的能力である。欲求—動機的分野の発達する時代と技術—操作的能力の形成がおこなわれる時

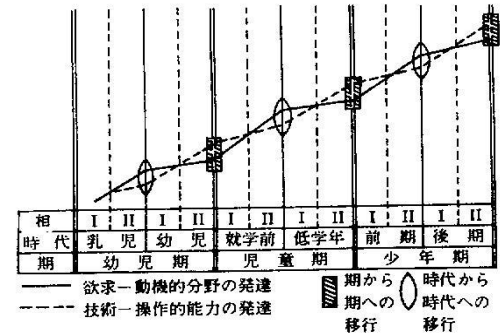
代とが交互にあらわれる。

その順序はつぎのようである。

- ① 直接的—情動的な交通——第一グループ
- ② 対象—操作的活動——第二グループ
- ③ 役割遊び——第一グループ
- ④ 学習活動——第二グループ
- ⑤ 親密な個人的交通——第一グループ
- ⑥ 職業—学習的活動——第二グループ

エリコンは、このような仮説の説明につぎのような図式をあてている。

図2



土方康夫氏は、子どもとその社会的環境との系という観点からさらに発展させつぎのようになっている。「子どもたちの活動の対象にそくして『おとな—子ども—もの』の系と、『おとな—子ども—子どもたち』の系から、子どもたちの発達をみるべき」である。前者の系のなかで子どもたちは「できる」力と「わかる」力、すなわち活動力を獲得する。それが学習過程、陶冶の過程とよばれる教育の一側面である。後者の系のなかで子どもたちは前者でえた力を「いっしょにできる」力と「わかりあえる」力、すなわち能力に転化する、これが生活指導の過程、訓育過程とよばれる教育のもう一つの側面である。

ここでいう「いっしょにできる」力、「わかりあえる」力とは、前述の勝田守一氏が定義したような人間の能力の本質をもっとも簡明に表現したものであろう。

このように考えるならば、教育とは子どもの発達段階に応じて、子どもの周囲に大人と子どもの関係、子どもと社会的対象との関係、子どもたちの集団をつくり、その中で子どもの活動を高め、子どもが集団の中の一員として、社会の一員として、「いっしょにできる」力、「いっしょにわかりあえる」力を担った真の意味での人間にしてゆく活動である。

以上に述べてきた発達諸原理のうちもっとも重要なものは、わが国の与謝の海養護学校における障害児教育の実践と運動の中では、つぎのような「発達の四原則」として運動化されている。

発達の四原則

- 一、発達は要求から始まる。
- 二、発達は権利である。
- 三、発達は集団の中で達せられる。
- 四、発達の可能性は創り出すものである。

子どもたちの人間としての発達の可能性は、子どもたち自身の能動的活動を原動力としつつ、環境を変革し自らも発達しゆく大人の目的意識的な指導と援助とによって創り出されるのであり、ここに教育の決定的な意義・役割がある。

参考文献

① ゲゼル『狼にそだてられた子』 生月雅子訳 家政文化社 1967年

② 田代高英他『現代保育入門』 風媒社 1967年

③ レオンチェフ『子どもの精神発達』 松野 豊、西牟田久雄訳 明治図書 1967年

④ 梅根 悟『世界教育史』 新評論 1967年

⑤ 宮原誠一『教育学ノート』 河出書房 1956年

⑥ 小川利夫『社会教育と国民の学習権』 勁草書房 1973年

⑦ 五十嵐順『国家と教育』 国土社 1973年

⑧ 矢川徳光『マルクス主義教育学試論』 明治図書 1971年

⑨ 教育制度検討委員会『日本の教育改革を求めて』 『教育評論』304・305号 1974年5・6月合併号

⑩ 小川太郎『発達と教育』 同氏他『教育の原理』 六月社 1968年

⑪ レオンチェフ『認識の心理学』 松野 豊、木村正一訳 世界書院 1967年

⑫ ヴィゴツキー『精神発達の理論』 柴田義松訳 明治図書 1970年

⑬ 勝田守一『能力と発達と学習—教育学入門1』 国土社 1964年

⑭ 勝田守一編『現代教育学入門』 有斐閣 1966年

⑮ 中内敏男『学力と評価の理論』 国土社 1971年

⑯ 芝田進午『人間性と人格の理論』 青木書店 1960年

⑰ 田辺振太郎『技術論』 青木書店 1960年

⑱ ルリヤ『言語と精神発達』 松野 豊、関口 昇訳 明治図書 1969年

⑲ バナール『歴史における科学』 鎮目恭夫訳 みすず書房 1966年

⑳ セミョーノフ『人類社会の形成』 中島寿雄他訳 法政大学出版局 上巻1970年 下巻1971年

㉑ ヴェツェーロ『パブロフ学説入門』 住 宏平訳 明治図書 1966年

㉒ 蒲生正男、祖父江孝男編『文化人類学』 有斐閣 1979年

㉓ 考古学研究会『新しい日本の歴史』（『考古学研究』第17巻別冊） 1971年

㉔ 矢川徳光『教育とは何か』 新日本出版社 1973年

㉕ シンプソン『今日に生きる原始人—オーストラリア原住民』 竹下美保子訳 サイマル出版会 1972年

㉖ ルビンシュテイン『存在と意識』 寺沢恒信訳 青木書店 上巻1960年、下巻1961年

㉗ スミルノフ主監『心理学』 柴田義松他訳 明治図書 上巻（新版）1970年 下巻1965年

㉘ 岩波講座現代教育学2『教育学概論I』 岩波書店 1960年

㉙ 安藤照子編『精神の発達』 朝倉保育基礎講座第2巻 朝倉書店 1972年

㉚ 岡部彌太郎、沢田慶輔編『教育心理学（新版）』 東京大学出版会 1965年 第2章 東 洋「発達」

㉛ ヴィゴツキー『思考と言語』 柴田義松訳 明治図書 上巻1969年 下巻1971年

㉜ エリコニン『ソビエト・児童心理学』 駒林邦男訳 明治図書 1969年

㉝ コスチューク『子どもの発達と教育との相互関係について』 矢川徳光他訳 国民教育研究所『国民教育研究所論稿』第2号 1970年

㉞ ザンコフ『教育と発達の問題について』 駒林邦男 八橋樫喬任共訳 同上誌同上号所収

㉟ 駒林邦男他『教授と学習の構造』 明治図書 1968年

㊱ 駒林邦男他『思考と発達の構造』 明治図書 1970年

㊲ 駒林邦男編『発達可能性をどうとらえるか』 明治図書『70年代日本教育の焦点』第5巻 1972年

㊳ ヴィゴツキー『子どもの精神発達における遊びとその役割』 藤本文朗、柴田義松訳 国民教育研究所『国民教育』第9号 労働旬報社 1971年

㊴ エリコニン『子どもの精神発達の時代区分の問題によせて』 柴田義松訳 明治図書『現代教育科学』No.171 1972年1月

㊵ 土方康夫『0歳から3歳の発達の特徴について』 『ちいさいなま』VOL.28 鳩の森書房 1973年10月号

注

- (1) 参考文献の①
- (2) ②の78、79ページ
- (3) ③の109ページ
- (4) ④の第一章「原始社会の教育」
- (5) ⑤に集録されている。小論の引用はこれによる。「教育の本質」は、⑥の219ページの注(9)によれば宮原誠一著『教育と社会』金子書房 1949年にも、また、全日本社会教育連合会雑誌『教育と社会』1949年3月にも集録されているよう。
- (6) ⑤の7ページ
- (7) 同上 13、14ページ
- (8) 同上 14ページ
- (9) 同上 15、16ページ
- (10) 同上 23ページ
- (11) 同上 23ページ
- (12) 同上 23、24ページ
- (13) 同上 25ページ
- (14) 「『教育』の資本主義的性格」1970年、⑥の215ページ
- (15) 「国民教育の主体」1966年、⑦の163ページ
- (16) ⑧の45~47ページ
- (17) 心理学における人格概念には、ルビンシュテインのすぐれた説明がある(⑨下巻 420~433 ページ)。また、矢川徳光氏は、教育学における人格概念の重要性を強調し、その教育学説の展開を人格概念の定義を与えることから始めている(⑧)。人格については他に、池谷寿夫「史的唯物論と人格の理論」(汐文社発行『唯物論』第三号、1974年11月所収)がある。
- (18) ⑨の52ページ
- (19) ⑨の53ページ
- (20) ⑩の124ページ
- (21) ⑪の213ページ
- (22) ⑬の47~51、70~72、126、127ページ
- (23) たとえば⑭、⑮、⑯参照。
- (24) ⑰の161ページ
- (25) ⑰の158~160ページ
- (26) ⑱の212ページ、また、子どもにおけるこのような言語の機能の発達については⑲
- (27) ⑲の第2章
- (28) ⑳
- (29) ⑲の35、36ページ
- (30) ⑰の164~167ページ
- (31) ⑳第12章、第13章
- (32) ここでは主として⑩、⑬、⑮、⑯を参照。
- (33) ㉑の15ページ
- (34) ㉒個人の生得的なものである素質のうちで染色体の遺伝子によって親から伝達される諸条件が遺伝的なものであって、素質と遺伝とは一応区別される。

㉓輻輳説については、シュテルンの原典にあたることができず、ここでは、輻輳説についての諸家の概括(⑩、⑭、⑮、⑯など)に依っている。諸家の概括は、小論に述べたような輻輳説の欠陥を認めつつも「発達の問題を論ずるうえでの出発点としては役立つ」(波多野龍余夫 ⑭の14ページ)、「発達の動因の説明として合理的」であり「遺伝決定論と環境決定論の偏りを是正するのに大きな意味があった」(小川太郎⑯の16ページ)というようにその学説史上の意義を認めることに重点のあるものと、「両者(遺伝説と環境説—北川注)を折衷しただけのもの」(矢川徳光⑯の58ページ)「二つの異なる理論の基本的命題を一つにまとめても、それが子どもの心理的発達の過程のいっそう正しい理解をもたらし得ないのは勿論のことである」(エリコニン⑯の15ページ)と否定的な評価に力点をおくものに分かれている。

(35) ⑩の17、26ページ

(36) ⑮の20、21ページ

(37) ⑮の43~49ページ

(38) 東洋、⑯の17ページ

(39) 波多野完治、「人間の成長と学習」⑯の12ページ

(40) ⑩の119ページ

(41) ⑩の下、92ページ

(42) ⑩の上、271、272ページ

(43) ⑩の下、88~91ページ

(44) ⑩の上、271ページ

(45) 同 上、268ページ

(46) 同 上、271、272ページ

(47) ⑩収録論文「人間の心理における生物的なものと社会的なもの」

(48) 子ども・人間の発達における矛盾については、⑩の22~26ページ、⑥、⑭、⑮、⑯、⑰、⑱、小川太郎『教育と陶冶の理論』(明治図書、1965年)など参照。発達が「自己運動」であるかどうか論争点となる(とくに⑮~⑱)。

(49) ⑳の172ページ

(50) ⑳の38~49ページ

(51) ⑳の46ページ

(52) ㉑の85ページ

(53) ㉑の100ページ

(54) ㉑の48~67ページ

(55) ㉑

(56) 青木嗣夫他『育ち合う子どもたち』(ミネルヴェ書房、1973年)98ページ。

大手前女子短期大学・大手前文化学院「研究集録」第1号(1975年5月発行)抜刷