

かかわる」知)との対抗関係にある。

2. 学校用語としての「基礎・基本」は、通常、次の2つの意味で使われている。

・minimum essentials としての基礎・基本(「ミニマム＝基礎・基本」)

・レンガ積みの建物の土台の如きものとしての基礎・基本(「土台＝基礎・基本」)

しかしながら、

ア. 仲本 正夫『学力への挑戦』(労働旬報社)などの教育実践が示すように、先行学年(学校)段階での「学力」は、後行学年(学校)段階での学習にとっての塑固な土台を自動的に築くものとはいいがたい。教育(授業)の目標・方法の改変に応じ、また、学習者の特性に応じて何が「土台＝基礎・基本」となるかは変動する。

イ. 「主権在民」というときの「民」たるにふさわしい国民的教養の基礎を「九年の普通教育」の中で児童・生徒が身につけるための「義務教育」(教育基本法 第四条)の必須性を否定はできないにせよ、しかし、制度化された知が「ミニマム＝基礎・基本」としての国民的教養の基礎を保障するものとは、必ずしも、いえない。

ウ. 「学力に関して何が基礎・基本か?」とか、「基礎学力とは何か?」というときに問題にされるべき「基礎」は、自律的な学びの鼓舞的基盤であると考えたほうが生産的であろう(「基礎学力」を問うのではなく、「学力の基礎」を問うべきであろう)。

3. おおくの生徒たちにとって、「学力」は学歴など

と交換するうえでの道具的価値 instrumental value をもってはいても、即時達成的価値 consummatory worth をもっていない。「学力」の役立ち方は「交換価値」としてのそれであり、「使用価値」としての役立ち方ではない(「学力」本性は「変換学力」である)。かくして、「学力」交換の見通しをもたない生徒たちにとっての勉強は、支払われざる shadow work となる。

「基礎学力の重視」の各分の下に、制度化された知の学校カリキュラム化が今よりももっと硬直的、画一的に行われるならば、既にこんにち大量現象化しつつある、生徒たちの学校・カリキュラム・授業そして「学力」からの逃走の傾向はさらに加速化されるであろう。また、教えのカリキュラムが今以上に学習者の自律的な学びのカリキュラムを圧倒・併呑し、その結果として、学びの疎外がさらに拡がる懸念がある。

これに引きつづいて細谷純氏から、自らの認識や理解がどういう経験を契機として進むかについての臨場感豊かな例示と、それに依拠して「一事が万事」的な一般化をささえる範例の性質についての議論とが述べられた。

次いでフロアーの永野重史氏から人間の活動について固定的に基礎と応用というような分類をして基礎から構築していくという発想の妥当性についての疑問が出されそれをきっかけとしてのパネルメンバーの討論がおこなわれた。

Ⅱ. 幼児の知的教育はいかにあるべきか

企画・司会 角 尾 稔(東京学芸大学)
 話題提供者 祐 宗 省 三(広島大学)
 " 宮 本 美沙子(日本女子大学)
 " 松 原 達 哉(筑波大学)
 " 津 守 真(愛育養護学校)
 指定討論者 南 館 忠 智(上越教育大学)
 " 大 橋 和 子(前奈良女子大附幼)

企画主旨の説明

まず角尾稔氏から、現場の知的教育のあるべき内容方法を、教育心理学の立場から明らかにすべきである、教育の内容方法を固定化するのは望ましくないと思わないが、せめて現実に行われているさまざまな教育に関して、その長短得失を明らかにするなど、一歩前進のための提言を求めたい。

祐宗 省三

幼稚園児に実施した1泊2日の合宿から子どもが「点火式」の状況を思い出して模倣し桐の小枝を2本しきりにこすって火を作ろうとしていたことや、先生方の薪のくべ方を模倣してカマドの火を起こした子どものことなどいくつもの例があげられた。そして、子どもたちは直接学習・観察学習から多くのことを習得している。幼児教育の現場には、知育とか知的教育は、小～中学校での教科学習のように思っている人がいるが「子どもたちは、何をいつどのように知るべきなのか」を中心に考えるべきだ。知育とか知的教育とか知的発達などの用語の論議よりも、実体の論議の方が、ずっと重要ではなからうか。「何を」は知識、技能、態度であり、換言すれば、保育内容ということになる。さらに生活の中での課題解決や、ある事態を適切に認知することなどもそこに含まれ

よう。「いつ」は、早期教育の問題とか、臨界期の問題にも関係するであろう。「どのように」は直接経験するものとか、モデリングによるもの、といったことになるであろうし、また、家庭、園、社会で、ということにもなってこよう。

幼児教育、保育は、「まるごと保育」であるから、たんに一斉保育の中で、たとえば、「今日は言語の日だ」とか、「関係把握の時間だ」などと設定する性質のものではない。このように設定すると、不適切な意味での「知育」になってしまう。そうでなくて、一斉保育であれ、何であれ、また家庭であれ、『遊び』——仕事としての子どもの遊び——の中で、子どもにとっていま体験すべき必要な事柄を子どもたちが『知る』ように配慮しなければならない。子どもたちの興味の関心・好奇心を、たんに待つだけでなく、タイミングに合わせて、それを呼び起こすような外的環境づくりも大切である。何をいつ、どのようにという視点から見ても、幼児教育関係者や教育心理学者は、社会的側面や心情面の研究に加えて、もっとこの知るという体験についても積極的に取り組むのでなければ、幼児の健全な心身の発達をはかるといふことにはならないと思う。

宮本美沙子

祐宗氏の話に出た点火式の模倣、観察したことを試すという例は、行動の始発、動機づけの問題であり、また、そうした適切なモデルの示範があることで、子どもが行動を起したくなる環境になるということといえる。これは、自分の提案との関連の深いことである。

最近のいろいろな研究から子どもはかなり有能であることが指摘されてはいるが、幼児が大人と同様に有能である筈はないし、理解力も違うわけだから、どのような状況においてどのように能力を発揮できるかを理解することにより幼児の知的発達を助ける手がかりが得られる。

まず、「行動始発に関わる要因」について、達成動機づけで構成する諸要因を参考にして見てみる。ひらたくいえば、意欲のうら・おもてに関わる要因からの行動始発の理解である。

1. 接近と回避——恐れや不安があると、何かを知ろうとしたり試みようとする達成への接近の動機は、効果的に働かない。ぶらんこに乗ってみたい動機はあっても、落ちた時のことをおそれている子どもは、じっとながめているだけで乗らない。また、絵本を見たいのに見た後で何か聞かれた時何もいえないと困ると思う子どもは、絵本を見ていないようなふりをする。

ただ励ますだけでなく、しっかり持っていれば落ちまいとか、絵本を子どもの知っているものと関連づけ

ながら見せるなど大人の情報・助言・かかわりなど、行動始発を助ける要因となる。子どもの不安をわかってやるという点からのサポートが必要だと思う。

2. 達成と親和——まわりの共感や支持が得られると、課題に自発的に関わる勇気ももてる。子どもが年少であればあるほど、大人の承認を求める、ものごとを達成するためには、背後に親和の気持によってサポートされなければならないと思っている。子どもは、自分がわかった時、見て見てと言って、一生懸命話そうとするが、他者と真理を共に分かち合うことができれば、互いに高まり合えるので、この点を大切にしたい。
3. 感情と知性——はやる気持だけでは、効果的に関われない、手がかりとなる情報をもつことにより、実行が効果的になる。つまり、適切な手がかりとなる情報を、回りで与えていくのは、子どもの自発性、能動性をすすめる意味で、非常に重要である。

行動始発を助ける環境的要因のビゴツキーの見解は参考になる。また、ピアジェは、すべての精神的行為には、構造的側面と、エネルギー的側面とがあって、知性は、精神の構造を形成し、情意は精神のエネルギーの源泉であって、両者は初めから併存しているという記述をしている。

どんな時どんなことに感情がゆさぶられるかが、大きな問題である。生活の中での生の体験、本当に大人が面白いものに、子どもも面白いという気持をもつものだと思う。

4. 指し手と駒——自分が行為を起こす主体になり、自ら行為を選択できることを decharms, R. は、「自己原因性」という、自分が行為の原因の主体になれる者は、将棋でいう「指し手」になることであり、他人より動かされる者は、「駒」である。いわゆるやる気のない子どもは、自分を駒と考えている者である。佐伯胖は、自己と同様に他者も原因となりうることに気づく「双原因性」の感覚も重要であるという。

つまり、現実の世界では、自分の予想と違ったり、自分の思うようにいかないこともあるわけで、相手の意見も聞きながら自分の意見もいえるという、自己と同様に他者も原因になり得ることに気づくこと、これが大切だという視点は大変参考になると思う。

5. 意志と無心——遊ぶこと、学ぶこと、自体が楽しければ、有意的な努力なしに専念できそこに本当の学びがあるといえる。子どもが、夢中になった経験を通して、知的な学びが可能になると思う。

次に、「行動始発を助ける環境要因」として次のことが考えられる。

1. 子どもの能動性を受容する大人の態度