

# 幼稚園児の発達についての縦断的研究(Ⅱ)

## —保育構造と認知的社会化—

佐藤文子

### 1 問題の所在と目的

幼稚園入園によって子どもは家族という一次的集団から離れて、二次的集団で生活を始めることになる。この時期は、認知的には Piaget の発達段階に従えば、前操作期にある。この時期に子どもの象徴機能は発達し、知能は社会化され、やがて子どもは具体的操作段階に移る。本研究はこのような発達段階にいる幼児を対象とする幼稚園教育に関して理論的根拠を得ることを最終目標としてなされている一連の研究の一つであり、今回は幼稚園児の発達を保育構造との関連において縦断的に検討する。

Piaget は論理の社会的性格を強調し<sup>10),12)</sup>、「認知の領域においては、知能の個人的操作と認知的協働において現実の交換を保証する操作とは一つにして同一のものである。なぜなら論理の源である“活動の一般的協調”は個人内の協調であると同時に、個人間の協調である<sup>12)</sup>。」と述べる。そして「心理発生的観点から、これら個人間あるいは社会的（遺伝的でない）規制 (regulation) は個人の思考に対して新しい要因を形成する。個人の思考はもし社会的規制に欠ける場合には、あらゆる種類の自己中心的欠陥にさらされることになる。社会的規制は脱中心化された認識的主体を構成する必要な条件である<sup>12)</sup>。」と言う。

一方 Piaget は発達の要因として (1) 成熟、(2) 物理的経験、(3) 社会的伝達、(4) 均衡化の4つを挙げて<sup>13)</sup>、物理的経験や社会的経験は発達を促進させたり遅滞させたりはするが、それ自体構造的変化を説明するものではないと述べる。そしてブルーナーらを批判して、「学習はむしろ精神の“構造”に依存するのであり、子どもにおける構造の漸次的・自発的形成にとって、学習は一つの段階から次の段階に移行するための必要条件ではあっても、けっして充分条件とはならない<sup>6)</sup>」と述べている。

以上のように思考の社会的性格についての Piaget の主張は進化論的、発生論的観点から論ぜられており、教育の場における子ども同士の相互作用や立場の交換の重要性にもふれてはいるが<sup>6),12)</sup>、それは極めて抽象的、一般的レベルにおいてであることについては、すでに指摘した<sup>21),22)</sup>。

ところで筆者は先に<sup>21)</sup>、幼稚園児の発達を縦断的に検討しながら、次のような知見を得た。保存の獲得において進んでいる子どもは、知能が構造化されており、社会的判断においても立場を変えて考えることができ、またこれ迄の経験や知識、能力を新しい問題場面

に適用することができるのに対して、保存性の獲得のおくれている子どもは、知的機能において記憶力が優位にはたつき、教師の教示や指示を規則やきまりとして覚え、行動をこれに従わせる傾向がある。そして立場が変わったり複雑な場面に遭遇して、規則やきまりをそのまま適用できなくなったり、あるいは社会的圧力の代表者としての教師の存在が後退する時、自己中心的な、あるいは力関係に支配された判断をしがちである。

筆者は、発達は学習の結果が継続して積み重ねられていくものではなく、構造的変化であり、学習は精神の「構造」に依存するという基本的な点では Piaget に同意する。しかし、精神の「構造」が子どもの活動の性質を決定し、子どもが環境との相互作用から何を学ぶかは「構造」に依存するとしても、社会的相互作用は物理的環境との相互作用よりも、一そうダイナミックで予測が難しい。したがってこの時期に子どものうちに安定した構造を発達させるためには、見地を協調し、思考の共通の基盤をもちうるような対等な、民主的関係を子どもの相互作用のうちに組織化するよう教師（大人）が援助する必要があると考えられる。そしてそのような相互作用において、個人の構造的発達に応じて、個人内及び個人間のシエマの協調が可能になるような、特に認知的無意識を意識化させるような<sup>14)</sup> 教育的なはたらきかけが必要なのではないか。さらに Piaget は相互作用という時、認知的相互作用のみを指す。理論的には認知（構造）と感情（エネルギー）は区別しうるし、また区別して考えなければならない。しかし現実の相互作用においては両者が関連し合って一つの活動がなされるのであり、感情面が適切に処理されない場合、認知面の協調が適切になされるとは考えられない。

要するに、環境はそれ自体構造的発達をもたらす充分条件ではないが、安定した構造の発達のためには、構造化された環境——特に社会的相互作用において——が必要であると考えられる。この観点から言えば、構造化された環境を子どもに用意することが、学校教育（幼稚園を含めて）の主たる機能となる。教師（大人）の役割は、教師—子どもの関係において先立つ世代として集団記号体系を媒介しつつ、子ども同士の相互作用を前述の観点から組織化し、子どもたちの自発的な活動において個人内及び個人間のシエマの協調を容易にするよう援助することにあると考えられる。要するに、教育の場において、子ども同士の相互作用の中に Piaget の言う社会的規制がはたらくように子どもの相互作用を構造化することによって、子どものうちに安定した認知的構造が発達すると同時に、真の意味での社会性が育つであろうと考えるのである。

以上の観点から今回は領域「言語」に焦点を当てて、異なる保育を行っている2つの幼稚園児の発達を検討する。「言語」に焦点を当てるのは次の理由による。この時期は感覚運動的段階から具体的操作段階への移行期で、象徴機能の発達する時期である。狭義の言語発達と象徴機能の発達との関係については議論の多いところであるが、今回は特にこの

問題にはふれない。幼稚園教育における領域「言語」の規定もあいまいであるが、狭義の言語発達に限定せずに、広く言語的活動や象徴機能を扱い、認知や社会性の発達に関連する部分も多い<sup>8)</sup>。

保育と発達の間連については、前述の観点から、特定の教材の学習が直接的に発達に結びつくとは考えられない。保育の全体的構造の中で、特定の教材や特定の教師の活動が意味をもつのであり、保育の全体的構造と子どもの発達の間連が問われなければならない。したがって上述の「言語」の領域をどのような考えに基づいて指導しているか、その方法、内容を全体的にとらえながら、それとの間連において子どもの発達を検討することによって、前述の仮説の妥当性を十分でないにしても確かめることができるであろうと考える。

そこで次に対象となった2つの幼稚園の保育の概略を述べる。今日一般に幼稚園教育は理論的に組織的に行われているとは言えない。そこで先ず両園の保育を現象面から記述し、次に前述の観点からそれぞれの保育を解釈する。

A園は特に「言語」に力を入れるということではなく、経験の身体的表現、模倣遊び等を重視し、言語面では“ことば遊び”や絵カードを用いた仲間あつめ等による保育が多い。

B園では昭和48年度より「言語」に重点をおいた保育を行っている。絵本の読みきかせ、語りきかせ、絵読み、話し合い等を通して、経験のイメージ化→言語化を重視した指導がなされている<sup>7)</sup>。さらにこの面で家庭との協力も積極的になされている。

両園とも、領域「言語」におけるこのような指導が子どもの発達全体にどのような意味をもつのかについて、教師が明白に意識しながら保育しているとは思われない。そこで紀要等に述べられていること、あるいは教師の折々の発言、保育の観察等から両園の保育を検討する。

B園では絵本や絵を媒介としながら経験をイメージ化<sup>7)</sup>し、言語化するという指導を数年一貫して維持している。イメージ化とはかなりあいまいな概念ではあるが、このような概念を用いて意図していることは、一方で子どもの経験をあいまいなままにしてしまわないこと、他方で経験と密着しない概念的、概括的言語を使用させないことである。経験を一旦イメージとして定着させる媒体として、また共通の経験の媒体として絵本や絵が用いられる。

日常の経験を直接言語的に表現する話し合いももたれているが、これは幼稚園の外での経験を互いに伝え合うというものが主で、幼稚園の現実の生活において生じた問題を解決するため意見を交換し、見地を協調する話し合いではない。しかし話し合いを通して、相手の話しを聞く態度、相手に理解してもらえないのは自分の方が悪いのかもしれないと考え、自分の気持を的確に伝えようとする態度を育てようとしていることは伺える。

さらに文庫の本の貸し出し、家庭での読みきかせ、語りきかせの奨励などを通して、家庭と園における子どもの生活に一貫性をもたせようとする努力もなされており、幼稚園の指導が子どもの生活の中で孤立することがない。

A園では言語を媒介として経験を意識化させる努力は殆どなされていない。むしろこの時期の子どもは発達のみにて、言語的に表現するよりも身体的に表現する方が適しているというのが教師の考えの主流になっている。ここでは個人が自由に思いのままに動くことが重視される。絵カード等の媒体を用いた概念形成の指導が比較的頻繁になされるが、ここでは言語の位置づけがあいまいなままであると同時に、概念形成は子どもたちの経験の世界とは離れたところで指導されている。さらにいわゆる“ことば遊び”も保育の中に多くとり入れられているが、ここでもことばが“遊び”として経験とは無関係に用いられている。

このような保育をされているA園においては、経験と言語が遊離し、知識としての言語は獲得されても、反省的思考の手段とはなりにくいと考えられる。さらに、というよりそれ以前に、言語的コミュニケーション自体の育つ機会が少ないのではないかと考えられるが、この点については後に結果と関連させて考察する。

以上のような保育を行なっている2つの幼稚園児の発達を縦断的に考察する。縦断的に検討するのは、構造的変化が生ずるためにはある時間的経過を必要とするのであり、一時点での発達の測定では直接的、一時的学習効果と構造的変化とを区別しにくいためである。

## 2 方 法

対象児：異なる保育を行っているA、B2つの幼稚園の年長児各1組（幼・年長時A園 男15人、女15人、計30人、B園 男12人、女12人、計24人、小学校2年時A園 男12人、女12人、計24人、B園 男10人、女11人、計22人）。保育に関しては今回は領域「言語」を中心にみる。両園の保育については1に述べた。社会的背景等について以下少しふれる。A園（国立）は秋田市の住宅地にあり、親の職業は公務員、会社員等ホワイトカラー的サラリーマンや商業——比較的規模の大きい老舗——が多い。親の学歴については父親は大学卒が多く、母親は短大、高卒が半々位である。B園（公立）は新潟市郊外の新興地にあり、親の職業は鉄工場等に勤務するブルーカラー的サラリーマン、商店その他小規模の自営業が多い。親の学歴は父母共に高卒、中卒が半々位である。

以上のように対象児の社会経済的背景はやゝ異なるのであるが、この種の研究においては、他の要因を厳密に統制することは難かしく、結果の解釈の際に、必要な場合にはこれらの要因を考慮することにした。

期間：昭和52年4月～55年3月

方法：1) 発達の測定は牛島式幼児総合精神検査を個人面接法で施行した。幼年長時3月に全検査を施行し、その後小・1、小・2の3月に判断、推理の5つの下位検査を行った(ただしB園は小・1の検査を省略)。

幼児総合精神検査を用いた理由は、本検査は知能、社会性、性格の3つの側面から総合的に幼児の精神発達をとらえようとしていること、さらに知能に関して、知能の構造を類型化して検討できるためである。

2) 観察 上記期間中、子どもの自由遊び、保育を観察し、教師との話し合いを重ねたが、観察頻度は両園で異なる。

結果の整理・解釈の手続き及び視点：発達検査については、先ず標準化された手続きに従って処理し、結果を比較するが、量的比較は一応の目安とする。判断の下位検査について反応内容、様式に関して1の観点により基準を設定して再分類し、考察する。観察結果については量的処理は行わず、考察の際の補助資料とする。

### 3 結 果

#### (1) 幼児総合精神検査の結果

幼・年長の検査結果は表1の通りで、E言語-叙述、F判断-定義、Ga判断-差異を除い

表1 幼・年長時の総合精神検査結果

下位検査	A 幼稚園		B 幼稚園		両園の差
	M	S. D.	M	S. D.	
A 記憶-立方体	8.97	1.91	7.96	2.13	
B 記憶-数	6.60	1.23	4.88	0.83	***
C 記憶-文章	6.93	0.89	5.62	1.15	**
D 判断-絵画完成	3.87	0.81	3.75	0.72	
E 言語-叙述	9.13	3.22	13.6	3.07	***
F 判断-定義	8.63	1.68	9.33	2.56	
Ga 判断-差異	7.20	2.06	8.46	2.75	
Gb 判断-類似	5.29	1.66	4.86	1.99	
H 判断-常識	6.00	1.26	5.63	0.95	
I 言語-語い	7.93	3.37	5.38	3.08	**
J 推理-数	6.43	0.67	5.75	0.83	**
K 推理-計算	4.17	1.49	3.25	1.20	
L 推理-言語	3.37	1.14	2.58	1.38	*
M 構成-絵合せ	8.27	1.09	7.79	2.00	
N 構成-人物画	17.5	3.37	17.33	3.42	
総合点	113.93	10.74	107.25	13.22	*
偏差値	58.9	6.17	55.71	8.43	
CA(月)	77.83	4.67	76.79	3.37	

t検定で \*\*\*は $p<.001$ , \*\*は $p<.01$ , \*は $p<.05$ で有意差あり

て下位検査得点、総合点、偏差値のいずれもA園の方が高い。

次に知能の質的構造について2つのタイプにおける各類型の比率をみると(表2)、A園では両タイプで調和型が多く、次いでIでは記憶型、IIでは非言語型が多い。B園ではタイプIで判断型、調和型、タイプIIで調和型、言語型が多い。

表2 知能類型出現率

タイプ I (%)			タイプ II (%)		
類 型	A園	B園	類 型	A園	B園
調 和 型	46.7	25.0	調 和 型	60.0	54.2
記 憶 型	36.7	0	言 語 型	6.7	25.0
判 断 型	3.2	58.3	非 言 語 型	23.3	16.7
推 理 型	0	12.5	数 型	3.3	0
記 憶・判断型	6.7	0	言語・非言語型	6.7	4.1
記 憶・推理型	6.7	0	言語・数型	0	0
判 断・推理型	0	4.2	非言語・数型	0	0

小・2の5つの下位検査結果をみると(表3)、幼・年長に比べると、両園とも各下位検査得点は有意に上昇している。両園の得点を比較すると、判断の3つの下位検査では有意差はなく、推理の2つの下位検査ではA園の方が有意に高くなっている。

表3 判断・推理下位検査結果

下位検査	A 園				B 園				小・2 におけ る両園 の差
	幼		小・2		幼		小・2		
	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	
Ga 判断—差異	7.20	2.06	9.46	2.08	8.46	2.75	9.52	1.60	
Gb 判断—類似	5.29	1.66	7.75	1.56	4.88	2.05	8.48	1.56	
H 判断—常識	6.0	1.26	7.21	1.29	5.63	0.95	7.19	1.26	
K 推理—計算	4.17	1.49	8.63	0.82	3.25	1.20	7.38	1.17	***
L 推理—言語	3.37	1.14	7.0	1.15	2.58	1.38	5.67	1.55	**
合計点	26.07	4.43	40.04	4.82	24.83	5.47	37.76	4.29	

以上の結果を、本検査の標準化資料<sup>23)</sup>及び筆者のこれまでの資料<sup>20), 21)</sup>を参照しながら要約すると、A園の発達検査結果は、記憶型、非言語型がやゝ優位であるが、全般にはこの年齢の子どもの発達レベルとしては比較的高い。記憶型、非言語型優位も、秋田県の幼児には比較的共通にみられる特徴で、秋田県の範囲でみればA園の結果はそれほど顕著ではない。一方B園の判断型、言語型優位のパターンは標準化資料と比べても、この年齢児には特異なパターンである(表4)。このようなB園児の発達の特徴は1で述べた保育の結果と考えてよいのであろうか。保育効果としても、一時的現象的なものなのか、それとも構造的変化を反映しているのか。

表4 類型別年齢別出現度 (%)

タイプI	標準化資料			対象児		タイプII	標準化資料			対象児	
	3才	5才	7才	A園	B園		3才	5才	7才	A園	B園
調和	51.4	44.0	38.6	46.7	25.0	調和	74.3	45.0	37.1	60.0	54.2
記憶	18.6	13.0	10.0	36.7	0	言語	11.4	18.0	7.2	6.7	25.0
判断	15.7	20.0	20.0	3.2	58.3	非言語	2.9	16.0	7.2	23.3	16.6
推理	7.2	4.0	14.3	0	12.5	数	8.5	0.0	25.7	3.3	0
記憶・判断	1.4	10.0	1.4	6.7	0	言語・非言語	2.9	20.0	7.2	6.7	4.1
記憶・推理	4.3	4.0	15.7	6.7	0	言語・数	0.0	0.0	4.2	0	0
判断・推理	1.4	5.0	0.0	0	4.2	非言語・数	0.0	1.0	11.4	0	0
計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

一時的効果と考えるのは次の理由による。たとえば Ga, Gb は概念形成を差異, 類似の面から問うのであるが, この年齢では, 全般に高度な抽象能力は発達していない。したがって概念形成を2つの事物の差異, 類似の面から調べる場合, 本質的な面における差異, 類似を述べるより, 具体的, 知覚的レベルで差異, 類似を述べることが多い。これは E 叙述や F 定義についても同様である。一方本検査の採点基準は理論的にやゝあいまいなところがあり, これら下位検査に関しては, ことば数が多く, 対象の特徴を具体的レベルであれ, 数多く述べる B 園児は高得点をとりやすい。とすると B 園児の幼年長の結果は, 真の発達を反映しているというより, 園における言語生活面の習慣が高得点に反映しているのではないかと考えられる。特に Ga-差異において A 園との差が大でありながら, Gb-類似において A 園より低い得点を示していることから, この考えは強まる。

しかし小・2において差異の得点は A 園と差がなく, 類似では逆に, 有意差はないが, 平均得点で A 園より高くなっている (表 3)。

一方 A 園は, 小・2において推理面で B 園との差をますます大きくしながら, 判断面では伸び率が減少している。K 推理-計算は加減乗法を含む簡単な計算問題で, 小学校低学年の算数の文章題に近い。L 推理-言語は二者ないし三者の関係を三段論法式に問うのであるが, 子どもは与えられたものから一つを選択して答えればよく, 採点も 0 または 1 点のいずれかである。

小・2においては一部下位検査を施行したため知能類型の検討は行わなかったが, 結局, 幼年長の A 園における非言語, 記憶型, B 園の言語型, 判断型の傾向は小・2において強まっていると考えられる。

この結果を両園の保育と関連させて考察する前に, 判断の下位検査結果を, 本検査の採点基準から離れて, 内容的, 質的に検討する。(推理に関しての本検査の資料は, 推理過程の検討をするのに充分でないため質的検討は行わない。)

## (2) 判断の下位検査反応内容の分析

内容の検討に入る前に判断-差異, 類似の下位検査の項目別得点をみると (表 5), 差異では幼年長においてB園が一貫して高いが, 小・2においては一貫した傾向はみられない。類似では, 幼年長で一貫した差はみられないが, 小・2では有意差はないが全般にB園の平均得点が高い。

図 1 は各項目の得点分布を示したものであるが, 項目によって変動がみられる。3点は

表 5 判断-差異・類似項目別得点

項目	差 異				類 似			
	A 園		B 園		A 園		B 園	
	幼	小・2	幼	小・2	幼	小・2	幼	小・2
1	1.67	2.04	1.83	1.57	0.87	1.29	0.96	1.33
2	1.53	1.75	1.63	2.0	1.17	1.38	1.08	1.67
3	1.30	1.92	1.58	1.38	1.92	2.04	1.46	2.0
4	1.23	1.92	1.67	1.62	0.93	1.54	0.71	1.76
5	1.43	1.83	1.75	2.0	0.33	1.42	0.58	1.62

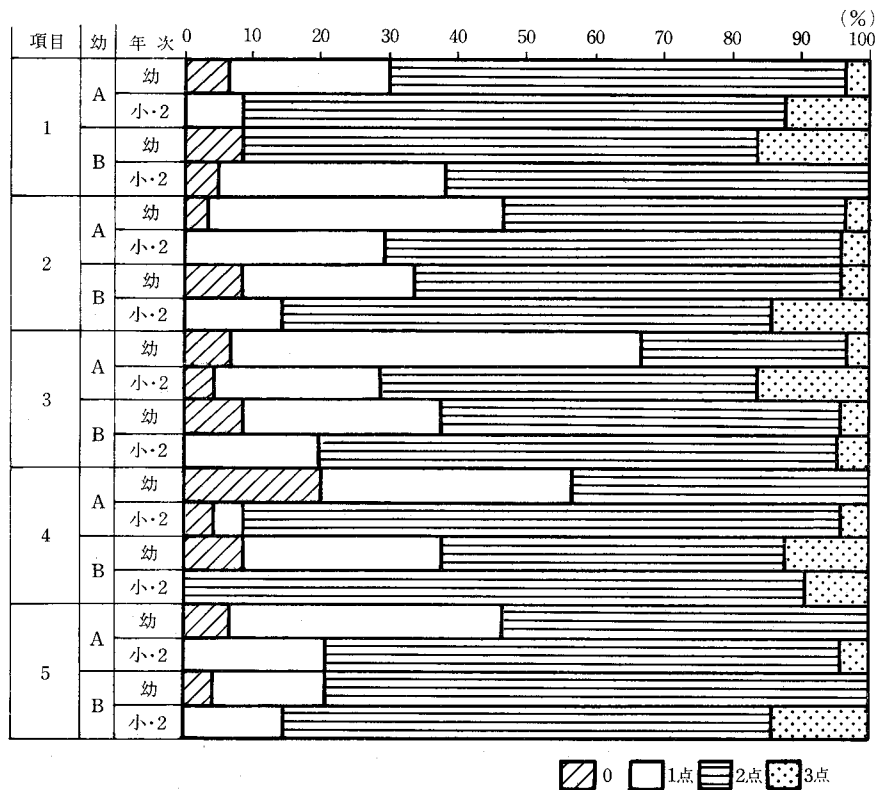


図 1-a) 概念形成-差異 (Ga) の得点の比率



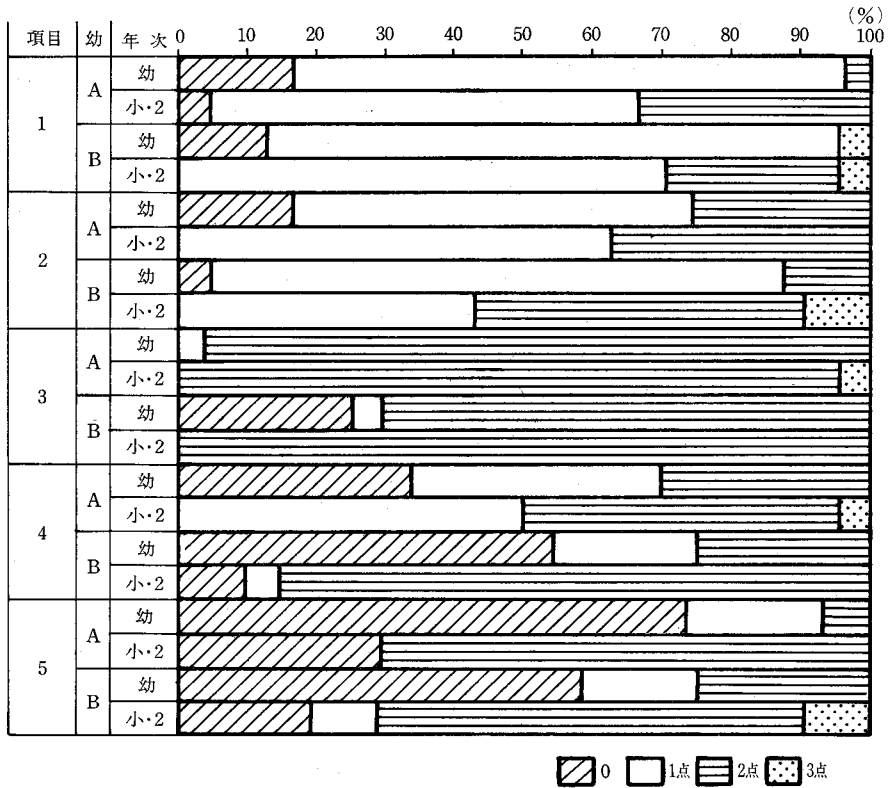


図 1-b) 概念形成-類似 (Gb) の得点の比率

具体的レベルをこえて概念形成がなされていると判定されたものに与えられるが、両園共に小・2でもこのレベルに達しているものは少ない。

次に本検査の採点基準とは別の基準によって反応内容を再分類したが、基準はブルーナー<sup>1)</sup>を参照に、1) 構造的側面、2) 意味的側面の2側面についてそれぞれ以下のように設定された。

1) 構造的側面について： a 差異については以下の6段階を設定した。I 一方だけについての叙述、II 叙述にずれのあるもの、III 一方の特徴を述べそれについて他方を否定する、ある特徴について比較級で両者を比較する、IV 同一側面について具体的レベルで両者の差異を述べる、V 上位概念を用いるが、それに応ずる両者の具体的特徴を説明していない、VI 上位概念を用い、かつ対応する両者の差異を具体的に説明している。以上の6段階は発達的には一応 I→VI の方向へ進むと考えられる。しかし、III の反応の全てが IV の反応より低次のものとは言えないし、特に V の反応の判定は慎重になされなければならない。

b 類似については、3段階を設けた。I 個別の上位概念型 (○は白い、○は白い、だから両者は同じ)、II 移行型、III 一般の上位概念型 (色が同じ、白だから)

2) 意味・根拠に関しては、差異、類似共通に、A 知覚的特徴についての叙述、B 機能的側面についての叙述、C 名義語を用いたもの、F 拒絶及び失敗、とした。

上記基準による再分類の結果は表 6<sup>1)</sup>~<sup>4)</sup>の通りで、パーセントでみる限り決定的な差はないが、この再分類の目的は両園児の判断面における反応の相違を質的に検討することにあるので、この観点から反応内容にふれながら両園の相違を概括する。

表 6-1 判断-差異の反応の分類-構造- (%)

項目	A 園											
	幼						小・2					
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI
1	20.0	13.33	46.65	26.66	0	3.33	16.67	8.33	29.17	58.34	4.17	0
2	23.33	3.33	40.0	33.33	0	0	20.83	4.17	45.84	33.33	0	0
3	16.66	23.33	13.34	36.66	10.0	0	12.5	0	33.34	45.84	4.17	0
4	16.66	0	20.0	50.0	0	0	4.17	0	20.83	70.83	0	0
5	13.33	13.33	46.66	23.33	3.23	0	8.33	0	62.51	33.33	0	0

項目	B 園											
	幼						小・2					
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI
1	8.33	37.5	0	50.0	0	0	14.29	0	28.56	42.86	9.52	0
2	12.5	4.17	41.67	29.17	8.34	0	9.52	4.76	38.09	57.15	0	0
3	0	0	37.5	54.16	8.34	4.17	14.29	4.76	28.57	47.62	9.52	0
4	4.17	0	25.0	58.33	4.17	0	0	0	14.29	90.47	0	0
5	4.17	4.17	33.33	58.33	0	0	9.52	4.76	52.38	28.57	4.76	0

% は全対象児に対する 100 分比である

表 6-2 Ga 判断-差異の反応の分類-意味・根拠- (%)

項目	A 園									
	幼					小・2				
	R	F	A	B	C	R	F	A	B	C
1	96.67	3.33	70.0	66.66	0	100	0	87.5	54.17	0
2	96.67	3.33	56.67	56.67	0	100	0	62.49	91.66	0
3	96.67	3.33	103.33	23.33	0	95.83	4.17	91.67	16.67	0
4	83.33	16.67	23.33	60.0	0	95.83	4.17	4.17	91.67	0
5	93.33	6.67	56.67	43.33	0	100	0	25.01	87.5	0

項目	B 園									
	幼					小・2				
	R	F	A	B	C	R	F	A	B	C
1	91.67	8.33	41.67	70.84	4.17	90.48	9.52	104.78	28.57	0
2	95.83	4.17	58.34	58.33	0	100	0	71.43	61.91	0
3	91.67	8.33	87.5	29.17	4.17	100	0	90.48	23.48	0
4	91.67	8.33	16.67	75.0	0	100	0	0	100.0	0
5	91.67	8.33	49.55	54.17	0	100	0	66.66	38.1	0

表 6-3 Gb 判断-類似の反応の分類—構造— (%)

項目	A 園						B 園					
	幼			小・2			幼			小・2		
	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
1	0	0	83.34	0	0	95.84	0	16.67	70.83	0	14.29	85.71
2	0	0	90.0	0	0	100.0	0	16.67	79.17	0	4.76	95.24
3	0	6.67	93.33	0	4.17	95.83	0	16.67	58.33	0	23.81	76.19
4	0	13.33	50.0	0	4.17	95.83	0	4.17	41.67	0	9.52	80.95
5	0	6.67	20.0	0	0	100.0	0	25.0	16.67	0	14.29	66.67

表 6-4 Gb 判断-類似の反応の分類—意味・根拠—

項目	A 園									
	幼					小・2				
	R	F	A	B	C	R	F	A	B	C
1	83.33	16.66	86.67	3.33	0	95.83	4.17	120.83	4.17	0
2	90.0	10.0	73.33	3.33	13.33	100.0	0	91.67	4.17	4.17
3	100.0	0	0	100.0	0	100.0	0	4.17	91.67	4.17
4	63.33	36.67	13.33	50.0	0	100.0	0	4.17	95.83	0
5	26.67	73.33	0	26.67	0	75.0	25.0	0	75.0	0

項目	B 園									
	幼					小・2				
	R	F	A	B	C	R	F	A	B	C
1	87.5	12.5	83.33	0	4.17	100.0	0	114.28	4.76	0
2	95.83	4.17	87.5	8.34	8.34	100.0	0	80.95	9.52	23.81
3	75.0	25.0	4.17	75.0	0	100.0	0	4.76	100	0
4	45.83	54.17	4.17	37.5	4.17	90.48	9.52	9.52	80.95	0
5	41.67	58.33	0	41.67	0	80.95	19.05	0	80.95	0

先ず表 6 では無答、失敗をまとめて F に分類した。F は両園とも幼年長に多いが、A 園では無答、わからないの答が多いのに対し、B 園では答えるが得点化されない、「失敗」が多い(表 7-1, 2)。

差異では、幼年長において B 園が構造面で A 園より幾分上位段階に偏っており、意味的側面においては、機能面に注目するものが僅かながら多い。小・2 になると差は殆どない。

類似では、構造面において幼・小共に A 園で一般的上位概念型が多いのに対し——ただし具体的特徴については問い直さないと答えないものが多い——、B 園は個別上位概念型——表で移行型に分類されているのは「○○は～である、○○は～である」、にとどまり「だから両者は同じ」という結論まで達していないためである——が比較的多い。意味的側面では殆ど差がない。

この種の検査では項目による変動が多い。A 園が高い得点を示しているのは、類似の 3

表 7-1 判断-差異におけるFの内訳 (%)

項目	A 園						B 園					
	幼			小・2			幼			小・2		
	F	NA	計	F	NA	計	F	NA	計	F	NA	計
1	3.33	0	3.33	0	0	0	0	8.33	8.33	0	9.52	9.52
2	0	3.33	3.33	0	0	0	0	4.17	4.17	0	0	0
3	0	3.33	3.33	0	4.17	4.17	4.17	4.17	8.34	0	0	0
4	3.33	10.0	13.33	0	4.17	4.17	8.33	0	8.33	0	0	0
5	3.33	3.33	6.66	0	0	0	4.17	0	4.17	0	0	0
計	9.99	19.99	29.98	0	8.34	8.34	16.67	16.67	33.34	0	9.52	9.52

FはFailure(失敗), N.A.は無答(わかりません)

%は全対象児に対する100分比

表 7-2 判断-類似におけるFの内訳

項目	A 園						B 園					
	幼			小・2			幼			小・2		
	F	NA	計	F	NA	計	F	NA	計	F	NA	計
1	0	16.67	16.67	0	4.17	4.17	4.17	8.33	12.5	0	0	0
2	3.33	6.67	10.0	0	0	0	4.17	0	4.17	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	16.67	8.33	25.0	0	0	0
4	20.0	16.5	36.7	0	0	0	45.83	8.33	54.16	4.76	4.76	9.52
5	30.0	43.33	73.33	12.5	12.5	25.0	37.5	20.83	58.33	4.76	14.29	19.05
計	53.33	83.17	136.77	12.5	16.67	29.17	108.34	45.82	154.16	9.52	19.05	28.57

はさみとナイフ, 4雪と雨で, 一方B園が高得点を示しているのは, 5でんわと手紙, である。はさみとナイフは子どもが日常的に使用しているものであり, 雪と雨は知覚しやすく, 対象化して事物の性質を判断しやすい。一方でんわと手紙は行為から共通点を抽象しなければならぬため, 一般に幼稚園から小学校の低学年児には難しい課題である。

以上のように, A園児は感覚, 知覚面の差異, 類似に気づく傾向があり, 事物や事象を対象化し, 上位概念で理解しようとするため, 既得の上位概念を適用できない時には理解することを放棄しがちである。B園児は個別に対象の特徴を記述し, 機能の面から対象を理解しようとするが, 困難な課題になると, 個々の性質の列挙に終わってしまう傾向がある。

### 3) 社会的判断の反応内容の分析

次に判断-常識の下位検査について反応内容を検討する。項目別の合格率において両園の成績に差がみられる問6~10についてのみ検討する(図2)。それぞれの問は次のようである。

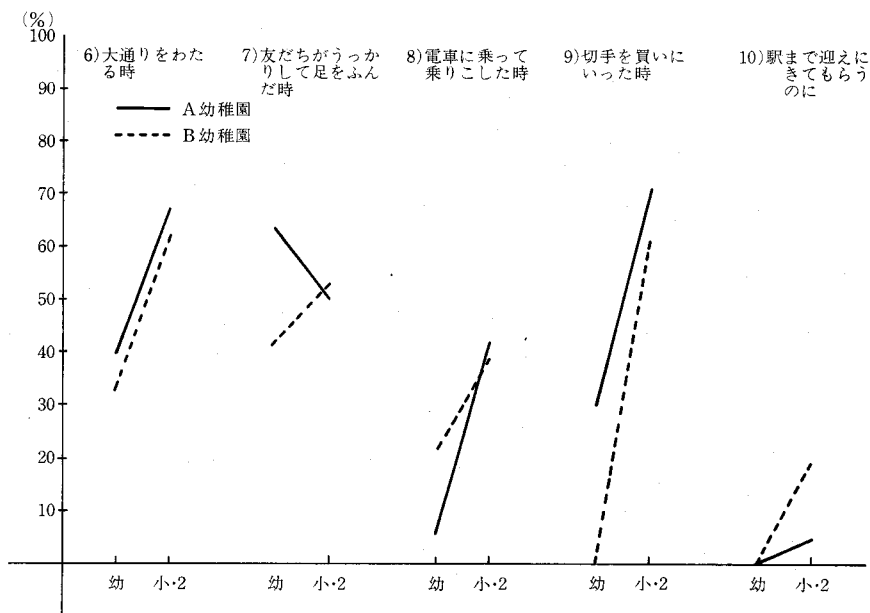


図 2 H判断-常識 項目別合格率

6. 自動車の通る大通りを向う側へわたるときはどうしますか。
7. 友だちがうっかりしてあなたの足をふんだときはどうしますか。
8. 電車によって降りる駅を通りこしてから気がついたときはどうしますか。
9. 花子さんは10円切手を買いにいきました。お店の人が「10円切手は売切れで5円切手ならある」といいました。あなたならどうしますか。
10. 太郎さんは明日から学校がお休みなので、田舎の叔父さんのところへ行きます。駅まで迎えにきてもらうように電報をだしたいのですが、どんなことを忘れないでかかなければならないでしょうか。

A園児が比較的高い成績を示しているのは問6、問7(幼・年長)、問9(幼・年長)であり、B園児が比較的高い合格率を示しているのは問8(幼・年長)、問10(小・2)である。全般に小・2では両園間の差は縮まっている。

上の結果を内容的に検討すると、A園児は規則やきまりをそのまま適用すればよい場面(問6、問7)で高い合格率を示している。しかしこれは問6や問7の場面が単に規則やきまりを適用すればすむということではなく、A園児がそのように反応しているということである。このことは問7の小・2の合格率が、B園との比較において差はないものの、A園自体の幼・年長の合格率より低下していることに反映している。これについては別のところで論じているので詳細を繰り返すことはしないが、幼・年長においては教師の指示に他律的に従っていたその結果が高い合格率に反映しているが、小・2の段階では自律的判断ができるように発達しないまま、他人の行為の動機が理解できず、教師の圧力が弱まった時、自己中心的反応をするものが多く、その結果が合格率の低下になったと考えられる。同様の傾向は問6の反応にもうかがわれる。すなわち交通規則や習慣的行為を述べるもの

が多く、肝心の「車がこないことを確認する」という点がぬけている。

問9はやや性質を異にする。この課題は $5+5=10$ の計算ができれば簡単に解決する。この問でのA園児の高い合格率はK推理-計算における高得点に対応する。

B園児が高い合格率を示している問8は、自分の行為を反省し、時間的経過のいくつかの時点に自分をおいてみる事が要求される。問10は自分がある目的を達するために他人に要求しなければならないことは何かを問うている。結局B園児は、社会的状況で過去、未来の時点に自分をおいて考える、自他の行為の影響関係を理解することができる、すなわち観点、立場を変えて状況を考えることができると言える。

真の意味の社会的判断というのは、単に規則やきまりに従って行為することではなく、さまざまな観点から自他の行為の意味を考えることができはじめて可能になると考えられるが、この点については後にふれる。

#### 4 考 察

以上の結果を総合して、両園児の発達の特徴を要約してみよう。A園児は記憶型、非言語型優位で、教師の指示や教示を規則、きまりとして、つまり知識として覚える。彼らの世界とのかかわり方は、事物や事象を対象化してその性質を知覚的に把握しようとする。そして既得の概念を適用して対象世界を分類整理しようとする。したがって既得の概念や知識が適用できない場合は理解することをあっさりと放棄する。彼らは習得した記号やシンボル体系を操作することは得意であるが、社会的状況において自律的に判断できず、他律的に規則に従うか、自分の欲求のままに自己中心的にふるまう。

B園児はこの年齢の子どもに珍らしく、判断型、言語型優位の発達を示している。彼らは現実をいつも解決すべき問題場面として受け取っている。このことは検査場面の態度にも現われており、A園児が検査場面をいわばアチーブメントテストとして受けとり、知っているか知らないかだけに関心があったのに対し、B園児は検査場面を問題解決場面としてとらえ、かつ検査者とのコミュニケーションの場として応答していた。

B園児は知識は豊富ではないが、他者の立場に立って、つまり観点を変えて状況を考えることができる。したがって彼らの判断は“思いやり”を根拠に成立する。彼らの世界に対する態度は、事物や事象を対象化して知るのではなく、世界は自分の行為とのかかわりで意味をもつのであり、彼らにとって重要なのは自分の行為の意味である。

上述のように両園児の発達の相違は量的差というより、タイプの違い、質的相違と考えなければならない。ところでこのような相違を1で述べた異なる保育の結果と考えてよいだろうか。

発達検査結果をどこまで素質によるもので、どこから教育の結果と判断するかは難かし

い問題である。発達が内的要因と環境要因の相互作用の結果であるならば、発達検査結果をもまさに相互作用の結果とみななければならない。しかし教育が問題になる時には、できるだけ要因を分離して考えることが必要であろう。

A園のパターンは本検査の標準化資料と比較すると確かに記憶型、非言語型に偏っている（表4）。しかし筆者が秋田県のいくつかの幼稚園児を対象に本検査を施行した結果と比べると、A園のパターンは秋田県においては一般的なものと考えられる。下位検査得点、総合点、偏差値等でみるならA園の結果はむしろ高い発達段階にあると言える。

新潟県については秋田県のような比較の資料をもたないが、地理的、社会的な一般的環境条件が上述のように子どもの発達に影響を及ぼすとしたら、新潟県の場合も秋田県と大差はないであろうと考えられる。さらにA園とB園について、総合点や偏差値を先述の社会的背景と関連させて考慮するなら、A園児の方が素質及び初期の家庭環境等については有利な条件にあるのではないかと考えられる。

そうすると、B園の示す判断型、言語型優位の特異なパターンは保育の効果と考えないわけにはいなくなる。経験のイメージ化→言語化を重視する保育が子どものうちに自分の経験、行為を反省する能力を育てたと考えられる。話し合いも前述のように限定された性格のものであったが、自分の行為の正しさ、論理性を対人状況の中で相手の反応によって確認する態度を育てているようである。すなわちこのような保育を通して子どもの集団の中に Piaget のいう社会的規制がはたらいていたと考えられる。そしてこのようにして育った論理は冷やかな論理ではなく思いやりに支えられた暖かいものであることが示唆される。さらにB園児には新しい場面を回避することなく現実に直面し自他に誠実に問題を解決しようとする態度もみられた。

両園児とも小・2の段階では論理的形式的操作段階にはまだ至っておらず、操作構造は不安定であり、B園児の場合も論理性が発達しているというより、論理的態度が育っているとみた方がよいであろう。この態度が安定した構造の発達に至るかどうかは今後さらに追跡しなければならない。

## 5 要 約

Piaget は論理の社会的性格を強調し、思考の発達に及ぼす社会的規制の力を重視しながら、子どもの現実生活においてはたらく社会的規制について具体的には述べていない。筆者は幼稚園の現実の生活において社会的規制がはたらくような保育が子どもの思考、そして社会性の発達にとって必要であるとの考えから、異なった保育を行っている2つの幼稚園児の発達を縦断的に検討した。

両園とも意図的に上述の観点から保育を構造化してはいない。しかし幼稚園という集団

生活の共通基盤において経験をイメージ化し、言語化することを重視する保育を行っているB園では、判断型、言語型の発達を示し、日常生活において自律的に判断し、問題解決することができる、相手の立場に身をおき、観点を変えて判断することができる等の発達的特徴がみられた。

B園児は恐らく学力の点ではA園児より低いであろう。慣習のみ方では知識が豊富で、記号体系の操作に巧みなA園児の方を「頭がよい」、発達が進んでいるとみがちである。しかし筆者は子ども集団の中にはたらく社会的規制によって育つ思いやりの態度に支えられた暖かい論理の発達を、幼児教育においては何よりも大事にしなければならないと考える。

本研究はいわば予備的研究で今後に残された課題は多い。先ず第1に今回は本研究の理論的立場から保育を構造化し、実践した結果ではなく、幼稚園が独自に行なっている保育を本研究の理論的立場から解釈し直した。今後理論に基づく実践研究が必要とされる。第2に先にも述べたが今回は、保育以外の条件を統制することができなかったが、今後この点も十分考慮されなければならない。第3に、発達の測定に関して既製の検査を用いた。その結果、標準化資料と比較しながら子どもの発達のかなり全般的な展望が得られた利点があったが、本研究の理論的観点からの検討が不十分に終わった。理論的観点に適切な測定道具の開発が必要である。

なお研究を進めながら、子どもの論理性的な発達についての従来の考え方を再検討することの必要性を痛切に感じたが、これは研究の基本的立場にふれることでもあり、改めて考察したい。

最後に、ご協力をいただいた両園の先生方、園児の皆さんに感謝申し上げます。

#### 引用文献及び主要参考文献

- 1) Bruner, J.S., Olver, R.R. & Greenfield, P.M., (1967) *Studies in Cognitive Growth*, New York, John Wiley & Sons Inc. 岡本夏木他訳 認識能力の成長, 上・下, 明治図書
- 2) 波多野詮余夫, 無藤 隆, (1973) *精神発達と社会化*, 斎藤耕二他編 社会化の心理, 東京, 川島書店
- 3) 波多野完治 (1975) *子どもの認識と感情*, 東京, 岩波書店
- 4) Inhelder, B., Sinclair, H., & Bovet, M. (1974) translated by Wedgwood, S., (1974) *Learning and the Development of Cognition*, London, Routledge & Kegan Paul Ltd.
- 5) Inhelder, B., & Chipman, H.H., (1976) *Piaget and His School*, New York, Springer-Verlag.
- 6) 三嶋唯義編訳 (1976) *ピアジェとブルーナー*, 東京 誠文堂新光社
- 7) 新潟市立牡丹山幼稚園編 (1977) *豊かな心とことばを育てる 絵本の指導—イメージ化の読みの指導*
- 8) 文部省編 *幼稚園教育要領*
- 9) Piaget, J. (1932) *The Moral Judgement of the Child* 大伴茂訳 (1977) *児童の道徳判断の発達* 同文書院
- 10) Piaget, J. (1952) *La Psychologie de L'Intelligence* 波多野完治, 滝沢武久訳 (1967) *知能の心理学* みすず書房



- 11) Piaget, J. (1964) *Six Etudes de Psychologie*, 滝沢武久訳 (1968) 思考の心理学 みすず書房
- 12) Piaget, J. (1966) translated by Faigel, M., *Biology and Cognition*, In Inhelder, B., & Chipman, H.H. (eds) (1976) *Piaget and His School*, New York, Springer-Verlag.
- 13) Piaget, J. & Inhelder, B., (1966) *La psychologie de l'enfant*, 波多野完治他訳 (1969) 新しい児童心理学, 白水社
- 14) Piaget, J. (1970) Piaget's theory. In Mussen, P.H. (ed) *Carmichale's Manual of Child Psychology* 3rd ed. Vol. 1, New York, John Wiley & Sons. Inc.
- 15) Piaget, J. (1970) translated by Sinclair, A., *The Affective Unconscious and the Cognitive Unconscious*. In Inhelder, B., & Chipman, H.H. (eds) (1976) *Piaget and His School*, New York, Springer-Verlag.
- 16) Piaget, J. (1969) *Psychologie et Pedagogie* 竹内良知, 吉田和夫訳 (1975) 教育学と心理学 明治図書
- 17) Piaget, J. (1972) *Problèmes des Psychologie Génétique* 芳賀純訳 (1975) 発生的心理学 誠信書房
- 18) Piaget, J. 滝沢武久訳 (1972) 発生認識論 白水社
- 19) Piaget, J. (1972) *Some aspects of operation*, In Piers, M.W. (ed) *Play and development*, New York, W.W. Norton & Company, Inc.
- 20) 佐藤文子 (1979) 都市化社会における幼児の発達, 佐藤守編 都市化と幼児教育 東京, 創文社
- 21) 佐藤文子 (1980) 幼稚園児の発達についての縦断的研究 (I) 秋田大学教育学部研究紀要 教育科学第30集
- 22) Sato, F. (1980) *A Longitudinal study on Development of Kindergarten Children (1) - Operational Structural Development and Socialization - Tohoku Psychologica Folia Tom XXXIX, Fasc. 1-4.*
- 23) 牛島義友, 星美智子 (1961) 幼児総合精神検査 東京, 金子書房