

# 私の幼児教育論



古沢 頼雄

引き受けてから書いて書き出す段になって、私は次のようなことでやや戸惑いを感じた。

その一つは、私自身は大学人として学生の教育について、いろいろと自分なりの試みを繰り返しているのが、改めて幼児教育論として取り上げようとすると、自分が日常考えていることと表題の内容とが分化したものとなって行かないということである。

その意味では、これから述べていくことは、必ずしも幼児教育に焦点のあった内容とはなっていないかもしれない。

もう一つは、教育論という表現についてである。私はここで理路整然と幼児教育のあり方について論ずるよりもむしろ、やや散

文的ではあるが、いつも私自身が大事にしようとしていること、そして、学生達に伝えようとしていることを、思いつくままに書くことによって私の考え方を受けとっていただきたいと考えている。

教育の対象がどのような年齢であるにせよ、その営みは、教育をする側と受ける側との人間関係において展開される。このことは、相手がどんなに幼い子どもとの関係においてもいつも当嵌ることで、そこでは、お互いに影響を与え合っていると見ることが出来る。

われわれは、おとな同志の関係ならば、このことを実感することがあるにしても、おとな・子ども関係にあってはともすると、子どもから受けている影響を見過してしまいがちである。この場合に、「影響」というのはあく迄も、相手の存在や相手の関りによって自分の心におこる変化と考えておくことが出来る。

例えば、落つきがないことが目立つ子どもに出会うと他の子どもの場合よりも自分の心にいらいらしたり、気になったり、或いは、避けたい気持が知らず知らずのうちに起こっているおとながいるとしよう。このおとなは自分の心におこる変化に着目するよりも寧ろ相手の落つきなきをその子どもの実態と見做していくであらう。そして、子どもに触れることが自分の心に不快な気持を起せば起こす程、相手に対する振舞いや働きかけを疎遠なものにしていくと言えよう。

子どもしてみると、自分に真正面を向いて関ってくれないおとなを感じ、おとなの気持を自分に向けてもらうために懸命に自分を表現していくわけであるが、その表現は多くの場合、そのおとなにとって落つきがないと受取れるような行動を用いていくことになる。そして、結果的には、おとなが相手を落つきない子どもとして確信するような悪循環が次々に続いていくと考えることが出来る。

すなわち、子どもの姿がもともと自分にとって苦手なものであればある程、その子どもを避け、手に負えない子どもというレッテルを貼ってしまうことに繋がることがあり得るということである。

ここで、おとなが取上げる必要のあることは、そのような子どもの姿ではなくて、相手に触れて自分に知らず知らず起こってくる気持の動き、延いては、それによって、限られた姿にしか相手を見ることが出来なくなっている自分の心の動きにあるといえるであらう。

教育の場におけるおとな・子ども関係は、ともすると両者を首尾一貫教育をする者と受ける者として固定化してしまい、教育をする者自身の心におこる変化―相手からの影響を―見逃してしまっていないであらうか。

先の例で、もしも、おとなが子どもについての自分の見方―見え方―を取上げてみるならば、おとなは自分の子どもへの関り方を工夫してみる道を開いていくことに繋いでいくであらう。そうすることは、相手を一つの姿に決めてかかるのではなくて、互いの関係それ自体を変えて見ようとする試みに発展していくと言いうことが出来る。

このような見方から私なりに表現するならば、教育とは、自分

を変へることによつて、相手に齎らす変化と言いかへることが出来るよう。

そこで、教育をする側に必要なことは、自己への問いかけという問題ではないかと考える。

われわれは、自分の心の動きについて十分に分かつているようであるが決してそうではない。寧ろ、自分の心の動きでありながら、ついそうなつてしまつてゐることに数多く出会う。それは、自分でも気づかない心に振り廻されてゐると言つても過言ではないであらう。このような心の動きは、すべてが理性によつて成立つてゐると見られる場においても知らず知らずのうちに自分の行動を支配している。

とくに、自分には予想も出来なかつた事態に出会つたり、自分のもつてゐる枠組と著しく違つた事態に出会つた時、さらには、不快感を起させるような事柄を眼にした時などに気づかない心は活潑に動き出す。そして、それは、いつも自分自身の動揺が長引かず、いまままでと同じ様に居られるような方向へと自分を守らうとする営みをしていく。

具体的に言へば、キツネが予期に反して、葡萄を取れなかつた

時に、意外にも葡萄に手が届かなかつたという自分の限界に眼を向けるよりは寧ろ、葡萄は取る必要もない程に不味いものとしてしまふような形をとつて表われていく。

そして、このような心の動きは、各自において、"ともすればそうなつてしまふ"という可成り一貫した心の動きとなつてゐるようにならされる。であるから、私がここで自己への問いかけと表現していることは、教育をする側ひとりひとりが自分のもつてゐるいわば固有な気づきにくい心の動きを発見することにある。

このことは、同時に、教育の場において、常に相手を自分よがりの意味づけによつてではなく、相手その人として見ることが出来る自分を育てていくことに繋がるであらう。

教育を相互に影響し合う人間関係において捉え、その中で教育をする側が影響を受けてゐる自分に気づくことを敢えて取り上げているのは、そこに潜む問題が教育の目標に関することと考えるからである。

教育によつて相手に実現していくことは、本人が現実において出會つてゐる事象をいかにそのものとしてありのままに捉えることが出来るようになる事にあると言へるであらう。言い換へるな

らば、事象の内容が、個々人の経験であれ、社会的な現象であれ、自然的な現象であれ、より正確に把握することからすべては出発すると見ることが出来る。

ところが、このような態度は、教育をする側のものの見方の実現と相俟って受ける側に伝えられるものと考えることが出来るが、現実には、おとな自身が物事を不正確に把握することを助長している方が多い。そして、このようなおとなの動きの背後におとな自身の気づかない心の動きがあると見ることが出来る。

例えば、ある日、電車の中で次のようなことに出会った。

椅子に登って窓から外を見たがっている子どもを小綺麗な母親が一生懸命止めようとしているのであったが、言うことを聞かない子どもにも困った母親は、たまたま車中を歩いて来た車掌に子どもの注意を惹かせ、"ほら、そんなに言うことを聞かないでいるから車掌さんが叱りに来るのよ"と言った。母親のこの一言で子どもは椅子におとなしく腰かけ、母親もほっと安心したように見受けられた。

けれども、母親のこのような応じ方によって、この時、子どもには車掌は母親の言うことを聞き入れないでいると自分を叱ることもする人という認識が一次的にせよ成立し、現実の車掌の姿をおとなからの意味づけを通してしか見ることが出来なくなったの

ではないであろうか。

もともと、母親は、すぐ降りるので子どもに我慢させたいという意識であったようであったが、自分自身に困ったと思う気持ちが強くなるにつれて、なんとかしなければという気持ちに動かされ、前述のような合理化に及んだわけで、子どもに伝えるべきことは、飽までもその理由であったにも拘らず、それがいつしか自分にも正確に認められなくなってしまったところにすべての原因があつたと見ることが出来るであろう。

ところで、エリクソン (Erikson, H.) の指摘にもあるように、人間は幼なれば幼い程、自分が信頼するに足る人々によって心から支えられていることが基本的に重要なことである。このことは、同時にもう一つの意味を含んでいると考えられる。それは、自分が生きていくに足る人間として信頼されているという感覚である。この感覚は他者に対する信頼感と表裏一体のものであると同時に、自分の存在についての確実感を抱くのに欠くことの出来ない捉え方であると言える。

エリクソンは、このような自分と他者との把握の仕方を人生の最初の一年間における一つの課題として位置づけているわけであ

るが、次の世代にある子ども達についていつもおとなが心掛けておかなければならない問題ではないかと考える。

表現を変えてみるならば、ひとりひとりの子どもが自分を取り巻くおとな達によって、心から喜ばれて見守られているか否かは、子どもがおとなに対して、自分を肯定してくれている相手と見ることが出来、それによって自分は肯定されるに足りる存在であるという生への喜びを感じられることに繋がるかを左右していくと見ることが出来る。

教育をする側が受ける側ひとりひとりにこのような感覚を実現するように努めることは教育の場における基本的な姿勢であると云えるであろう。

教育の営みは教育を受ける側に見える前向きな成果を生み出すことによって正当化される。このこと自体はどのような場合にも一応通用するとしても、であるからといって教育をする側の視点がいつもこの目標意識を追い続けることが最も有効な方向であるとは言い切れない。このことは、教育の場にあつてどのような取り組みを実行するかに関連する。

近頃、大学の授業において、学生の出席率はとても良いが、質

問や意見がさっぱり出ないということがよく言われる。そして、教師は機会あるごとに質問や意見を出すように促し、時にはおとなしい学生の姿を批判し、昔はこうではなかったと慨嘆する。

ところが、このような見方には大きな見過しがあると言え。それは、何よりも質問や意見の出ない学生達の居る状況に自分も関わっていると、いう事実を無視して、学生達の実態と片付けてしまふ点にあると言え。

つまり、質問や意見を出さない学生にもっと積極的になれと要求するだけではなくて、如何にしたら質問や意見が出るような学生ひとりひとりの心と状況全体の雰囲気を作ることが出来るかを教師自身の創意によって、さらには、そこにいる全員の問題として考えていくことの必要性に着目する事にあるであろう。

先に述べたこととの関連において表現するならば、自分自身が経験している事柄には、自分も参加していると見ることにある。

私の一つの経験を通して言えば、ある時、私が講義したことに對して質問が出るまで次の講義に進まないということまで二時限、約二〇〇分間待ち続けていたことがあったが、この途上において私自身が焦れば焦る程、黙して語らない学生達の姿に對して文句を言いたい気持が強くなり、質問が出るという結果がすぐにでも表われることに執着していく自分を感したことがあった。そこで

は、学生をどうしても肯定的に見ることが出来ず、けなし、思うような結果が得られないのはすべて相手の所為であるという発想に終始してしまいそうな自分があったといえる。

けれども、見てとれる学生の姿としては押黙ったものであったとしても、それは決して心の動きまでも止めているのではなくて、一生懸命発言しようと考えているにせよ、誰かが言うであらうと他人まかせになっているにせよ、兎に角この場を受けとめて其処に關っている内界をもった学生の姿としてより肯定的に見ることが出来るようになった時に、自分自身も余裕をもって、自分の講義について疑問が出るのはどんなところであろうと振り返りつつも、その場の一員としての自分を感じているのに出会った。ここで私自身が得たことは、われわれが目標をもってしている時に、それにより近い道を選ぶことが目標に近づく方法とは限らず、寧ろ、いま出会っている事態にいかにか誠実に、真剣に自分を關らせていくかがより適切な選択が出来る方向であって、そのことの積み重ねによって目標に一步一步近づくことが可能になるものと考えている。

最後に述べることもこれまでのことと關連することであるが、

われわれが触れる相手は幼なければ幼い程、より長い人生をもっているのであって、そのうちの一時期にわれわれは關っているに過ぎない。そのことが却ってその限られた時期のその人にしか眼を向けなくさせている。

幼児教育に焦ってこの考えを当てはめてみるならば、幼児期にあつて個人についての教育として考える時、われわれが触れる幼児がどのように現在を生きていくことが児童・青年・成人という人生を歩むために必要であるかという視点を失いがちになるのではないであろうか。

勿論、人間は幼児期以後どのような体験をするかによって彼らの人生の歩み方も変わってくるであろう。その意味で、幼児期からすぐに彼らの将来を予測しつくすことは出来ない。そのことが一層接する大人の時間的視点を狭くさせ、子どもに眼にみえる発達をよび起こそうと性急にさせるのではないであろうか。

いわゆる永い眼で見るといふことは、何もしないことを表わしているのではない。そこでは、小さなおとなを作り上げることに精力を使う観点よりも寧ろ、子どもにあらわれる一つの心の動きをも見逃すことのない、見守る視点をおとなに呼び覚ますことに繋がるといえるであろう。

(神戸大学)