

幼児教育の十大原理



昇 地 三 郎

は し が き

上からの教育と下からの教育ということばがあるが、これは教師と児童との関係を上下の位置において考えたものである。上からの教育は、教師が主体となって教師という権威に立って、児童を教師の思うように取り扱ういわゆる封建主義の教育である。それに対して下からの教育は、児童を主体とし、児童の自由を重んじ、児童の活動を尊重する児童中心主義の教育なのである。現代の新しい教育の在り方は児童の人格を重んずる児童中心の教育であらねばならない。教育は年令の低い児童ほど児童中心でなければならぬ。しかし実際に幼稚園の教育が児童中心に行なわれているであらうか。幼児のしつけとことばで、権威主義の教育が幼い子どもに

強制されてはいないだろうか。

教育の目標は上からの要求が強く、前段階の教育への要望をしている。例えば、大学では高校での教育がいけないといい、高校では中学で実力がついていないといって中学校側を責め、中学校では小学校での基礎学力ができていないといって小学校教育を批判し、小学校では幼稚園でのしつけがなっていないという。こうした場合上位の教育の要求を入れようとし、実際に上位の段階の教育方法を取り入れることになる。中学校は国民の義務教育としての完成教育をなすべきであるのに、高校への受験準備教育をなすように、下の段階のものは次の教育機関への準備をなそうとし、教育方法は上から流れてくる。これを私は教育の下流原則と呼んでいる。

幼稚園では、子どもの教育がうまくいかないと、家庭のしつけが悪

いといって、幼稚園の教育のやり方を見せて、家庭でのしつけを要求することになりがちである。

われわれは、このように他のものを批判したり責めたりする前に、自分自身の側に眼を転じなければならない。自分の教育が、いかに行なわれているかどうかを。教育の方法は、児童がきめるものである。児童の年令、身体状況、知能、情緒、社会性など児童の現実の状態によって教育は行なわれなければならない。定められたカリキュラムが児童の教育の在り方を決めるものではない。児童の特性が決めるべきである。ということとは教師の指導法は児童の特性に従って教育が打ち立てられねばならないことである。

脳性小児マヒの子どもの教育をしいのみ学園ではじめて、十年の歳月がたった。医者から見放され、学校に行こうと思えば、就学猶子や就学免除をさせられた。肢体不自由と精神薄弱と言語障害、何人かは発作をさえ伴っている心身障害の子どもたちばかりである。歩くことはヨチヨチ歩きであり、精神年令は三〜四才くらいであり、情緒的発達はもっと低い子どもたちで、ちょうど幼稚園に入る前の段階の子どもに相当していると思う。

こうした子どもたちと、共に泣き、共に喜び共に祈りの十年間の教育で今までの教科書に書いてない教育の在り方を教えられたのである。普通学校の教育方法では到底この子どもたちは動くべくもな

い。いろいろと苦心した末に、次に示す十大教育原理を打ち立てたのである。そのはじめは、しいのみ学園の児童たちの教育から生まれたものであるが、原理ということになれば、普遍性をもち妥当性を持つことになり、あらゆる教育に通ずる法則性を持つことになる。とくに幼稚園の教育における大原理となることと思ひ、その各原理について述べることにしよう。

第一、ゆさぶりの原理

幼児は本来活動性をもっているものである。幼児は寸時もじっとしていない活動的な生々脈々とした生命体である。

この子どもたちが幼稚園という学校教育法のなかにある教育の場にくると、その本来の活動性は制約されざるを得なくなる。一人の教諭が三十人、三十五人という人数を受け持つと、子どもの活動性を制約し抑圧しなければならなくなる。子どもは活動を制約されたり抑圧されると、攻撃か退行かという二つの極端な行動を現わすものができてくる。幼稚園の教育は幼児の本性である活動性をいかに合理的に發揮させるか、いかに知的に發揮させるか、また、いかに安定性を持つように發散させるかということである。このことをいかによくやってゆくかが幼稚園教諭の任務である。先生のいうことを聞く子どもにすることは重要なしつけの一つであるが、子どもにとって、いやでいやで不平不満な感情で並ぶ子どもと、喜んで並ん

でいる子どもとは、形は同じであっても、内面感情は全く違う。外からみて、形がよく整い、おとなしい、立派なしつけができていて、という幼稚園で注意しなければならぬことは、子どもの内面に要求不満がうずうずしているかどうかを察知しなければならぬことである。

園児の中で、身体発育の遅れた子ども、知恵の発育の遅れている子ども、はずかしがりやなどの社会性の遅れた子どもなど少しの障害がある子どもは集団の中心から、はずれて行き、少しの障害が次第に大きくなり、幼稚園にくることを好まなくなったりすることがある。これは集団に対して不安を感じたり、恐怖を感じたりするためで、精神的萎縮をきたしたためである。

これらの子どもの多くは親の過保護などにより、親に対する依頼心が強いために起こることが多い。親からの心理的離乳をさせ、子どもの心を独立させなければならぬ。子どもたちを集団へ参加させなければならぬ。子どもは自己のからの中に閉じこもっている、その現状を維持しようとし欲求や希望を出そうとしない。かえって乳児行動に退行することによって親の愛情を得て自分自身だけの幸福感に浸っている場合もある。こうした関係にあると外界に対して興味を持たなくなる。このように自己の厚い障壁の中に閉じこもっていても発達は見られない。この厚い壁を打ち破らねばならない。この自我の覚醒、情動の活動は、親と子の二者関係では困難であり、また何十人かの大集団の学級の中でもむずかしい。人数

の少ない開放された小集団を形成して、固いからを破り自己発現の機会を与えてやらねばならない。

小集団の中で子どもに内面に活動の起こるような刺激を与える、それに対する反応がある。その反応はいかなるものであろうと自己活動である。一人の子どもの活動は、他の子どもへの刺激となり反応をひき起こす。そしてその反応は次の活動への刺激となる。刺激↓反応 反応≠刺激↓反応という形で子ども相互に、あるいは教師と子どもとの間に行なわれると、子どもは自己発現をすることが可能になる。一度自己発現を経験して、その自己発現の喜びを体験すると、次の積極的な意欲を生じてくる。自発的意欲がなければ、指導も保育も教育もその端緒を見出すことはできない。

子どもたちはいかなる形でもかまわない。先ず活動がありさえすればよい。活動の喜びが感じられ、活動しようとする行動が起こればよい。活動そのものに価値があるので、何をするかという目的や価値評価は後の問題である。目的の活動でもよい。わいわいさわぐだけでもよい。手をあげるだけでもよい。砂をまいてもよい。自発性の喜びを内感し、次々と活動意欲を生ぜしめればよい。

こうしたことを集団活動療法と呼んでいるが、子どもにとって集団の中における活動によって、心の芽を伸ばしてゆくのである。

子どもの活動を触発し継続し旺盛ならしめるためには、子どもと子どもとの媒体となる道具、遊具、教具が必要である。一人で用いるものよりも数人で共同で用いられるようなものがよい。また色な

どをつけて、子どもに誘意性のあるものが望ましい。その意味からすると、大きなブロック積木や板片などは適切である。

子どもたちを活動的ならしめるためには、教師は、いわゆる教師ではなく、教師は治療者となり補助者となり、ある時は児童としての一員になったりして、児童集団における情緒安定を目ざして、その位置とはたらしきを変化させるのである。

幼児はじっとさせておくことが一番いけない。活動させることである。身体的にも精神的にも、子どもたちをゆさぶり動かし、その反応行動をみると指導のポイントをつかむことができるのである。

第二、教えざるの原理

幼稚園には幼稚園の指導計画があり、教師はそのカリキュラムによつて園児の教育にあたる任務を負っている。いろいろなことを教えようとしても、なかなか子どもがついてこない。子どもがついてこないと教師の方はあせり出す。あせればあせるほど、子どもは動かなくなってくる。この間の問題は何を物語っているのであろうか。教師の教える意欲が強ければ強いほど、子どもはついてこない。こんなに説明しても未だわかない。また、程度を上げてやったのに未だできないと思うと、教師は腹立たしいまでに情緒不安となる。教師が情緒不安になれば子どもたちも不安状態になるのは当然のことである。

この場合、教えようとしないことである。教育的緊張を和げ、教育に対する過剰意識を緩和させることである。教師の指導が子どもにとつて圧力となつたり圧迫として感ぜられると子どもたちは、さげえのようによくんでしまう。児童の心の中に情緒不安や劣等感が生じてくると、自閉的となり自発性を欠除し、外界に対しての事がらに興味をもたなくなってくる。また興味や関心をもつていても、それを不安な情緒の膜でおおつて、手も足も出さなくなつてしまう。教師の方で力強く教えようとして子どもに立ち向かうと、子どもは一層自己の障壁の中に逃避してしまふ。教え込もうとする教師の態度が圧迫としての作用として感ぜられ、ストレスとして感ぜられるのである。教師はこの興味なき児童に対して教えようという熱意があればある程、これでも未だわかないのであるかといつたように、自分の要求不満を児童の側に反射させて、情緒的圧力を加え、その対象になつている児童は、ますます情緒的緊張を生じて逃避的となり自己収縮をきたすのである。

少しでも知的に遅れた子どもや社会性の遅れた子どもがいると、この圧力は非常に働いて、情緒不安を生じてくる。学習指導の際に情緒不安を生ぜしめないことが第一である。学習は子どもたちの人格的発達を助けるために行なうものであつて、形の整つた絵を描いたり、型にはまった作品などをつくる学習そのものが目的ではない。だからカリキュラムというものが無い学習であるべきである。もし情緒不安を生ずる危険がある時は、いわゆる学習作用は直ちに

他のものに転換されるべき性質のものである。他のことばで言えば、子どもが興味をもってやるものをやらせ、その活動を知らず知らずのうちに学習の方向に向けてやるべきである。

学習場面において、その時そのことが記憶され理解せられなくても、後にその効果を発するところの潜在学習を、子どもたちに期待すべきである。幼児に早急に学習効果を要求してはならぬ。学習を可能にする準備性ができていれば学習は児童たちにできるものである。無理することはいかにしてもいけない。

興味や関心を喚起し、注意を持続せしめて学習効果をあげるためには、補助教材、補助教具を工夫創作して使用することをしなくてはならぬ。こうした補助教具については、フレールベルやモンテッソーリなどの研究が古くから行なわれている。

子どもたちを實際生活の要求場面に直面させ、自分の要求としての解決をなさしめるようにする生活学習が必要である。生活が陶冶するといふベスタロッターの名言は幼児教育について重要な事柄である。

教師は教えようとしなない。教えてやろうとする緊張をゆるめると、児童は学ぼうとする態度を示してくることになる。子どものスキに乗じて教えるという表現をとるべきであろうか。子どもの興味は千差万別である。子どもを伸ばすためには、その子どもの個性にその基礎を置かなくてはならない。子どもは教育と呼ばれる機械の同じような齎車の中の一個の齎車ではない。それぞれ異なるユニークな存在である。子どもたちの一人ひとりの興味により、その伸びゆく方向を制限しないようにしなければならぬ。教室の中にはいるが、何もなし得ないで座っている児童ほど不幸な存在はない。子どもは集団の中において自分の興味を発見し、その方向に向かって活動を起こしていくのである。子どもたちにかかざる興味があるかを、子どもに刺激して見る必要がある。興味はただ待っているだけでは出てこない。刺激を与えると反応を起こすものである。その刺激としてはいろいろな所に連れて行ってみせることも効果的なことである。子どもたち自身に考えさせること、やらせてみることも大切なことである。

教師はややもすると、ことばで子どもに対して言うことをもって教えることだと考えてはいないであろうか。口で教えることが一番拙劣な指導法であると私は考える。とくに幼児教育においては、教師は口で教えるのではなく、身をもって教えることが、最もよき方法ではないであろうか。指導場面において、余分の情緒的緊張をさせないことを教えるの原理と名づけるのである。子どもが学ばざるを得ない状態におくと、子どもたちは自らの力によって自らのベースによって、学んでゆくことができるのである。

第三、受け入れの原理

子どもたちは子どもなりにいろいろな形の要求不満をもってお

り、不安と劣等感を心の中に感じ、教師や周囲の者に対する警戒と恐怖におびえている。それを解放するためには全く許容的環境と許容の人間関係を作らねばならない。教師は教える教師ではなく治療者としての立場をとり、児童自身の活動性についてはいかなる行動をも許容し、受け入れてやるのである。

集団活動療法入門の著者スラブソンは、それに対して次の如く言っている。治療は活動の世界に生活することによってのみ行なわれる。心理療法において必要なことは、社交的な望ましい方法で、本人に影響を与える人々や世の中に対する抵抗を患者から取り除いてやることである。この情緒の被覆物をとりのそくことが本当に治療の主な仕事なのである。そのためには個人治療においては感情転移の関係が、また集団療法においては治療者の許容的態度が第一歩となる。集団治療者の許容と受け入れとは、世の中に対する抵抗をうち破る手段である。

子どもたちは教師の許容的態度に対して、ためしを行なうことがある。一人の子どもが便所に行くと、ほかの子どもがついて行ったり、大きな声を出してみたり、机から離れてみたりして、どこまでやると教師が禁止をしたり、叱ったりするかをためしてみる。

しかし、教師は全く中立的態度で、許容的であると、子どもたちは、このためしの行為をしなくなる。ためしとは抵抗を予想しての対抗的行為である。

子どもたちは教師に家庭のできごと、友だちのつげ口、友だち

への憎しみ、不平不満、鬱憤、無理強いを言い出す。それらに対し教師は、すべて「よしよし」といって聞いてやるのである。そんなことを言うものじゃありませんよ、そんなことは馬鹿の子がいうことですよ、というようにすぐ批判したり、禁止したり、訓戒したりしないことである。一応、すべて受け入れてやり聞いてやる。これは一種のカタルシスによる治療である。アレンも治療者は子どもから遊ぼうといってきたら相手になり、すべて受け入れなければならぬといっている。心理療法において最も重要視されることは、相手方の要求不満の状態にある心的葛藤を受け入れてやることである。

子どもが反抗的な行動や拒否的な行動をとる際には、その反抗を拒否していることに対して対抗しないで無関心な態度をとり、しばらく時間的余裕を与える。そうすると子ども自身自己洞察を行ない、いかにすべきかの道を発見することができる。緊張した子どもも許容の世界に入れ、受け入れてやると、自分はいかにしたらよいかということを自己発見することができるのである。権威や教師の圧力によって行動させても、子どもの自我の行動の規定性を育てることにはならない。子どもが自由に自己実現をする場合を与えてやらねばならない。

教具や教材などを児童がそれ以外の目的に使っても許容してやる。児童が活動的であれば教師は、むしろ他の目的への使用の着眼を喜ぶ態度をもつべきである。たとえば、物さしでチャンバラをやったり、粘土をまるめて投げ合いをしたり、白墨で床に絵を描いた

りしても、それを禁止しない。そうした子どもの鋭い着眼に驚異の眼を見張ると、それから教師は指導法を学ぶことが多いのである。心の野放しとも言うべき無制限の自由から、自由な活動が生じ、その活動から創造的なものや価値あるものが生まれてくるのである。

無条件の受け入れをみせてやることは、はじめは子どもを当惑させる。おとなはみな自分の潜在的な敵だから、これに対して自分は敵意を動員しておかなくてはならないという子どもの既成の態度がゆり動かされる。その子どもは過去においては敵意によって安定を得ていたのである。子どもたちが、もはやおとなの統制、戒告、罰を必要としなくなった時は、彼らは成熟への道を進んだことになる。おとなの統制を求めるのは、小児的な依存性のあらわれた一つの形である。

子どもは教師を友だちとして受け入れるようにならなければならぬ。教師という権威的立場に立ち、子どもと対立するものであってはならない。

学習場面においても、どんな答をしてもよいという許容性があれば、児童は気楽に安定感をもって答えることができる。誤答はしてはならない、また罪悪視するような態度をとると、答えるという積極的態度は失なわれ、答えることそのことに不安が結びつくことになる。許容の中を広く持つ教師は、児童の学習意欲を高からしめる基盤を与えていることになり、治療的指導を行なっていることになる。

許容的態度を示す具体的方法としては、「先ず笑顔」で児童に接することである。いかなる悩みや苦しみがあろうとも、児童に対しては先ず笑顔で向かうことである。そして教師は動き廻り活動することである。

次はことばの問題であるが、ことばによって感情を決定する可能性はきわめて大きい。児童に対しては否定のことばを用いない。禁止のことばを用いないことである。同じ動作をさせるのに二様の表現のことばがある。児童にこちらを向かせようとする時、「わきみをしてはいけませんよ」という表現と、「これを見てごらんなきい」という二通りがある。そのことばによって受ける児童の感情的影響には大きな違いがある。否定のことばでなくても、ことばそのものが斥責、叱責、罪悪視、失望、拒否、蔑視、偏見、先入主などを含んでいるものがある。教師のことばは直ぐに子どものことばになつてゆく。態度も同様である。子どもが幼稚園ごっこをしているのを見ると、教師のことばや態度をそのままに現わしていることに教師は驚くであろう。教師が許容的態度をもち、児童も同じように許容的態度をとってくる。子どもは教師の鏡である。教師の許容は要求不満をもつ児童の攻撃を無力にし、退行を蘇らせるのである。教師の愛情の豊かさと深さは、受け入れの原理に現われるものである。

(つづく)