



児童心理と幼児の教育

児 玉 省

筆者の与えられた「児童心理と幼児の教育」という課題について考えられることは、児童心理が幼児の教育においていかなる役割を演じつつあるか、または演じ得るか、ということと、さらに、幼児の教育をいかに児童の心理に直結すべきかという問題であろう。この三つの点は、相互に関連のあるものであるが、必ずしも同一ではない。現に、多くのことが幼児について分っていないながら、そのことが幼児の教育に必ずしも直結されていない。もっとそれがその教育のために使われていいのではないかと思う。

児童心理学の一つの面は、児童の心理の観察記述をすることである。これによって児童がいかなるものであるかを探さくし、確認する。そして、児童に対する理解が生まれる。また教育の任に当たっているものが、用いている意識的、無意識的、組織的、または無組織的方法に対する自己批判と評価もそのなかからおのずから生まれるであろう。しかしながら、児童心理の幼児の教育に対する使い方はこれで十分とはいえないし、これで終るべきではない。それは、幼児とはかくかくのものであるから、こういう教育をすべきである、こ

ういう方法を試みるがいい、という教育的方法についての積極的提案もなすべきである。現実にはこういう提案もかなり行なわれていることは事実である。しかしこういう提案については、更にさらに多くの省察が行なわなければならないと思う。第一に考えなければならぬことは、幼児の教育についての児童心理の使い方が、しばしば断片的で総合性を欠如していることである。児童はかくかくのものであるからという取り上げ方がしばしば、児童の全体像を取り上げないで、断片的な枝葉末節的な取り上げ方をしがちであるということである。この表現は多少強すぎるが、傾向的にいえばこういうことになるであろう。第二の点は、児童心理を教育に使うに当たって、その使用が適切を欠き、または前後一貫性を欠くのは、幼児の教育についての教育理念が確立していないためである。教育理念は、勿論児童の心理の実体に結びついて、またはそれを基盤として展開されるべき面も多々あるけれども、それだけではない。児童の成長の究竟像が他の一面を提供し、またいいうまでもなくおとなの持つ価値観が残りの面を提供するであろう。ほかのことでいえば、おとなの持つ

ている組織的なものにせよ、そうでないにせよ、教育哲学に結びつくという意味である。

筆者はこういう観点から、児童心理が幼児の教育といかに結びつくべきか、あるいは、幼児の教育をいかに指向し、または教育理念にいかん奉仕し得るかの問題について考察を試みようとする。それはある意味では、児童心理の幼児の教育に対する応用であり、ほかの角度からは、児童心理が幼児の教育の問題に与える指向的役割である。以下与えられた紙数内で、先輩たちの知見や教育理念に支えられながら、試みた筆者が自分自身に与える答えである。

青年も少年の場合もそうであるが、幼児の教育は、先ず人間の基本的欲求を無視して行なわれることはない。むしろその基本的欲求に立脚し、または基本的欲求に乗ってこそ、適切な教育が行なわれ得るのである。基本的欲求が何々を指すかは、学者によって多少の意見のちがいがあがるが、一応多くの人達が認めているものとしては次のようなものがあげられるであろう。(1)支配の欲求または達成の欲求。自分の意志の実現を希望し、または自分のしていることの達成への希望。(2)愛情の欲求。または安全感の欲求。(3)好奇の欲求。(4)所属または同調の欲求。(5)社会的認知の欲求。(6)身体的欲求。いまいちいちこれらの欲求の内容について説明を試みないが、これらの欲求は幼児の行動の源泉またはその推進力となっていると考えるべきであろう。したがって、これらの欲求を無視して、幼児の教育を考えることは、先ずあつてはならないことである。

紙数の関係上、前述したことと次に述べることとの論理的関連に

ついて十分に考察することをさけるが、次に述べることは、幼児とはいかなるものか？そして、幼児がかくかくのものであれば、その教育的措置はかくありたいという意味の実際的提案をふくむものである。考察上の暗示はかつて読んだ多くの人々の意見に負うものであるが、とくにジョン・デウイ、ジョン・アンダソン、アブデグラフ、モンテッソリイなどに負うところが多い。

(1) 幼児は積極的に活動する

子どもは活動的で、好奇的で、自分からそこらにあるものを探しまわり、さわってみて操作してみる。眼にふれて、手の届くものであれば、なんでもつついてみる。自分からしげきを求め、そのしげきに応じて行動し、さらにしげきを求める。幼児といつても、二歳ごろから五く六歳ごろまであるわけで、二歳児と五く六歳児を同じように取り扱うわけにはいかないが、大体において同一傾向がその特徴である。

(2) 幼児はしげきに依存する

幼児は環境のしげきに最も多く引きずり廻わされる。前述したように、人間だれにでも好奇の欲求はあるが、幼児はとくに環境の事物、新しいもの、新しい感覚的経験——見たり、聞いたり、さわったり、味わったりなど——に引きつけられる。幼児はしゅん間に生きていて、といつていいほど、その周囲の事物に引きつけられて、その興味や注意が浮動している。注意の持続時間は短かく、集中を続けさせることがむずかしい。長い間一つのことを持続できるようにする能力、先を見とおして計画できるようにする能力は、年とと

もに徐々に発達してくるものである。

この性質のゆえに、幼児を何か一つのことにしぼりつけておくとか、最後までやりとげさせるためには、それをつづけ引っぱってゆくだけのしげき、しげきにおける変化を興えなければならぬ。

また幼児に何かの興味を植えて、それを展開させようとする時、その環境が子どもの興味を引っぱり出すように、環境を整備し、環境を操作することが必要である。また逆に、環境が余りにも多くのしげきを、無秩序に乱雑に与えている場合には、子どもの興味関心が散まらなくなりすぎる可能性がある。モンテッソリイが、幼児の運動の特徴は、放っておくと無秩序であることであるが、教育は、子どもの運動に「秩序」を与えてやることである。子どもの努力が現に向かっている方向へ、その運動を指向してやることである、と述べているのは、幼児のこの特徴をいかに取り扱うべきかについて彼のいっている主張である。一歳半〜二歳児に落ちついて集中することを求めることは無理であるとしても、四〜五歳児がいつもいらら動き廻ってばかりおるようではしょうがない。時に多少でも集中して何かができる時を持てるようにならなければならぬ。

ここでこの問題に関連する教育の課題は、どうすれば、無秩序になり易い幼児の活動性を組織できるか、また幼児の持久力をつくりあげる環境はいかなるものであるか、ということである。いうまでもなく幼児の興味がいつも外的しげきだけに左右されておったのでは、このことは不可能である。外からの号令のような指導だけで子

どもを動かしておったのでは、子どもの自発的な興味は展開しない。子どもが自分から進んで、自分の活動を集中するようになるためには、興味が子どもの内的な動機と結びつかなければならぬ。それは達成の欲求でも、社会的認知の欲求でも、好奇的欲求でもない。また幼児をさそってさせることが、そのしゅん間だけで終ることではなくて、毎日繰り返されること、または長くつづくものを包含することが必要である。草花や植木の世話でもいいし、何日かかかって物をつくりあげることでもいい。

(3) 幼児の行動は流動的である

前述したように、幼児はもっぱら外的しげきに依存して生活していることが多い関係上、その行動は当然流動的である。一つのことから次のことへ、一つの場面から次の場面へ、更にその次へと流動する。ここに不安定さがあるが、それは同時に柔軟性である。このまだ固まっていない状態は、子どもが新しい場面にでくわして、新しいやり方を身につけていくにつれて、徐々に固定して行くのである。この柔軟性の故に、おとなとちがって、一度できた悪い習慣でも学習方法でも矯正し易いが、同時に良いものでも失われ易い。子どもはしげきにひかれ欲求に推進せられて生活しているが、そのうちに、自分が生活している環境で自分がどういうことができるか、どういうことが最も興味をひくかを発見して、そこに子どものすることとしたがること、生活の傾向が徐々に形をととのえ固定して行くのである。

(4) 幼児の社会的経験

子どもは前に述べたように、その環境に対して積極的に働きかけ、それをついて操作してみるし、また逆に環境からのしげきを求めるが、この環境のうち最も重要なものは人間である。というのは、彼の幸福の大部分は、彼がいかに自分の周囲の人、関係のある人々と接触し交渉を持つか、また逆に周囲の人々がいかに彼に対して接触するかにかかっているからである。

こういう対人関係、社会的経験は、適当な条件下においては、幼児期において驚くべき進歩を示すものであるが、このことはしばしば忘れられている。幼児が他の人々に接触する機会は、月に何百回にも及ぶであろう。ところが、その接触する人の種類、経験の種類及び数には、非常に個人差がある。ここに子どもによって社会的経験と社会的適応における大きい開きが生ずる原因がある。社会生活において無器用な人は、それは先天的な原因がないとは言えないが、むしろ多くは先天的な理由によらず、幼児期及び児童期における社会的経験の不足によることが多いとせられている。また幼児期において樹立される社会性的傾向は、かなり永続的傾向を有し、成長後の動向に影響することが多いのである。

それでは幼児期において与うべき経験は、いかなるものであることが望ましいであろうか。それは片一方に偏らない、多くの種類の、幅の広い社会生活の種類であることが望ましい。面と面と親しく向かいあって接触し話し合う経験、それも対おとなとの関係及び子ども同志の関係、小グループの社会生活の経験、大きいグループの経験。それも誰れかの手で統制せられているグループから、自分

らで自発的に行動しているグループの経験などいろいろな種類の社会生活であることが望ましい。子どもによると、大きいグループのなかでは平気であっても二人だけの、または数名の小人数のグループのなかでは固くなって、自由に楽な気持ちおれないような子どもがあるが、これはその社会生活の経験の幅が片よっていることによることが多い。おとなの手で世話をするグループだけに片よってもしけないことは、同じ理由による。

(5) 幼児の感情的安定の条件

おとなでもそうであるが、とくに幼児においては、その感情的安定は、環境とくに周囲の人との対人関係に対して寄せている信頼が安定しているかどうかということにかかっている。すなわち子どもの感情的安定は、環境に対する信頼のなかに生まれる。子どもが周囲の人を恐ろしがっていたり、または時によってちがった取り扱ひ、前後一貫しない取り扱いを受けていたのでは、環境の変化にもあそばれて、安定した態度や感情を持つことはできないであろう。安全感の欲求を満たしてやることが重要な理由はここにある。また安定した家庭の雰囲気、見なれたもの、親しみのある場面は、子どもにとって安定の港であって、そこにこそ子どもは新奇なもの、未知のもの、不安なものへと発足する基地を見出すのである。よき環境とは、子どもに安定感を感じさせ、前後一貫せる特徴を持っているものである。同時に子どもに、行動の自由と、新しいことをしでかし、または新しいものを探求する自由を確保する環境である。