

幼児における人格形成と知的教育



大西憲明

園生活は知的発達の重要な場

このごろの寒さのきびしい日などには、園の室内で、すぐろくやるたをして遊ぶことが、幼児には多いであろう。かれらの目は、ひとつのさいころに集中する。そのマジックインキで数字を書かれた小積木のさいころがもたらす変化にしたがって、ふりだしからあがりへと進んだり、逆もどりするうちに、かれらなりの一憂一喜がいだかせられようが、このような変化過程を通して、幼児には数について、知的関心がしだいに体得されることも多い。

また、はじき遊びでも、そこに数えるという言語的操作がとられなくても、みんなを出しあえば多くなり、これを分けあうと少なくなるという、直観的にせよ、量の差異の認知に迫まれるだけに、

この具体的な事物間の対応的な変化に即応して、漠然とはしているが、量的把握への原始的な概念活動の芽がしだいに発達して知的活動の基礎をつくってくることになる。

あるいはストロープや火鉢をかこんで、あぶりだしをして遊ぶときにも、いったん消してしまったものが、あぶることで再び現われてくるので、幼児は不思議そうな瞳を向ける。さらに砂糖やりんごをしぼった液、橙をしぼった液、明ばん、玉ねぎの液などの用いられた材料によってもその現われかたが異なるだけでなく、それに伴って紙から発散するにおいもちがってくる。このことに気づかせることが、幼児に自然へのいっそうの興味を増させ、やがては、なぜそうかというような現象規定の要因についてのそぼくな知的疑問を湧かせることにもなろう。

こんな種々の遊びのうちにも、遊具の小さいものが紛失しただけでも、その部分の占める役割の欠除から、全体的なまとまりある構成には発展しないことを知るだろうし、これをたがいにあつかうものの順番とその遊びかたをきめる規則が守られないで、自分のその時の気分で乱されていくなら、やっても一向におもしろくならないということも、直接に当面させられた状況の特質に応じて、気づかされていくことでもあろう。このような友だちと遊ぶ集団活動において、その集団の共通な目標を自分のものとして会得し、これを実現するためには、そこから生れる自分の地位と役割とに応じて自から統制的に活動していかなければならないが、こういういわば社会的活動にも、その基底に知的な働きがあるのはいうまでもない。したがって、これもしだいに、さまざまな集団参加の機会が増加することによって、発達する。

また幼児の話しあいの場においても、たがいの発音が正確になされ、語いがゆたかに用意されておらなければならぬし、自分の経験がその表現意欲に相応して代表的に選択された言語化による記号で、相手に通じるような構文をもって話されないと、言語本来の機能である意思交換の道具性を失う。したがってたがいに自分勝手な、しかも自分のみ通じる発声や発語、文句で始終すれば話しあいにならない。この場合にも、集団参加の経験が増加し、協力の必

要な遊びに発展させることに応じて、公共的な道具性をもつ言語活動が発達してくるが、この言語活動は知的発達にもとづくことにも、こういうことによつてさらに、その知的発達がうながされる。

幼児たちにハンドカスター、トライアングル、タンブリン、すず、たいこなどを、ひとりひとりに与えて鳴らさせると、それぞれの音色のちがいに気づくが、やがてはその鳴らした楽器の構造とその演奏のためのあつかいとの関係にも知的関心を湧かしてくる。またひとりひとりに指揮者の役があたえられると、友だちの演じる楽器の各種の音色の差異とこれらによる調和のための統一についての配慮を味わってくるが、かつ同じ曲でも打ち方や楽器の組合せによつて異なった編曲がいくつもできてくることを、かれらは知的興味を抱いて理解していくことでもあろう。

また画用紙にクレパスやマジックインキで自由に描いた絵を厚紙で裏うちし、これを自由な曲線でいくつかに切り分けたり、あるいは厚紙の円形や菱形を直線や曲線で複雑に切り分けたりして、これからあわせ絵遊びの材料を製作することも多いであろうが、こういうあわせ絵遊びをさせることによつても、幼児の知的発達は助長される。どいうのは多くの部分の特徴を相互に比較しあつて、それらで全体的なものとしての意味を具した完結形にまで構成しなければならぬ過程では、これが一種の問題状況をなしているだけに、

幼児はその解決への手がかりを発見し、それから解決のための仮説を設定し、そのための実行という、目標分析とか状況分析の思考活動がその状況で要求されるからだ。したがって、こういう遊びをしなければ重ねさせることによって、幼児の知的発達がますますうながされていくのは、予想されよう。

以上述べたように、幼稚園であれ、保育園であれ、幼児たちが、一定の教育的な配慮がなされたところに集って生活しておれば、自然と問題状況に当面し、かれらの知的発達が、この解決によって助長される機会は、きわめて多い。保育の場では、学校教育的な知的教育を主眼に置かず、またそのようなカリキュラムを、もちろん立てて実施してはいなくても、幼児の知的発達が促がされる状況と機会が、前述のように、多様に展開されているからである。

教科書を中心とした抽象的な次元における知的活動が強く要求される場合の多い学校とは、園のやりかたがちがっていても、幼児がそこで生活するかぎりには、いつもなんらかの問題性ある環境に自から当面していかねばならない。この問題性とは、既に述べたとおり、自分の欲求が、いままでの経験的なやりかた、習慣動作や教えられた知識の体系のみではみたり解決することができないような状況の事実をさしている。だから自分の思うとおりできたら、そこには問題性は発生しない。欲求を阻止する壁があるからこそ、その

壁に向かって直接に突進するか、またはまわり道をしていくか、他の道具を用いてうまくそこをのりこえるか、あるいは他の人の援助を求めていくか、それとも、その欲求をおさえてあきらめるかなどの反応が呼びおこされる。したがって、こういう問題性をつねにゆたかに発生させ、しかもそれへの解決にうまく動機づけることが、教育的にいとなまれるかぎりには、保育も知的教育を重視しているといえよう。またこういう問題性を幼児に多く提供するという、いわば行動に即して考えさせる場を構成することは、知的発達のみではなく、かれらの人格のすべてにわたっての発達をうながすことになる。

人格は知的側面を含む統一体

知的発達を重視することを調強してきたが、保育が、あくまで幼児の全面的な心身の発達に留意して、かれらなりの人格をのぞましい姿にまで培っていくところに基本があるのは、今さら述べるまでもない。だが、よくいわれるこののぞましい幼児の人格というのは、保育の理論や一般的な発達の見解から描きだし、構成づけることはたやすいものであるが、それが比較的抽象的で漠然としたものであるかぎりには、保育の現場とはたやすく直結してこない。といっても「どんな幼児がよいか」という、かれらの長い将来にわたる人格形成の過程をみとおしてから描きだすことをしないと、その良心

的な保育指導は生まれてこないだろう。もちろん、こういう立場から、そのようなぞましい幼児の人格をつくるためには、こういう環境構成をして、現実のこのような幼児を、こう導いていくという、さまざまなカリキュラムが立てられ、その実際の苦心が、保育現場では古くよりおこなわれてきたのにはまちがいない。

だが、ここでいうのぞましい幼児の人格とは、当然かれらの心身の全体の発達の知見に裏づけられ、しかも社会的要求・期待にそくして考えられたものであろうが、この要求・期待があまりにも漠然としていたり、あまりにも特定の理想的なものが強調されていたり、かつ一方に偏ったものが、伏んでいるなら、問題になるであろう。ところが、幼稚園では学校教育法によってその目標があげられているが、これはこれなりに発達に即し、人格のあらゆる面についてあげている。すなわち身体の諸機能の調和的発達、集団生活による自主自律の芽生え、周囲に対する理解と態度の芽生え、正しい言語のつかいかた、創作的表現に対する興味などを養うことによって、幼児期としてのぞましい人格の全面的な姿が描きだされている。こういう多面的な特徴ある人格をそなえることは、かれらが生活していくであろうという社会的状況やその発展にも対応しているといえよう。直接的には、就学後の教育方針がどう変わっても、また重点の置きかたがちがってきても、幼稚園が基礎教育であることを

旗印にして、前述のような保育をしているかぎりは、それによる格別の変動をうけるわけではない。たとえば、道徳教育が学校では強調されてきたが、その原初的水準では生活習慣の基本としてのしつぷりであるときれるかぎりでは、従来の保育のやりかたにそのまま通じる。科学教育が学校で重視されても、幼稚園では「自然」領域の保育指導がすでになされているため、いまさらという感じもするであろう。美術、音楽教育の場合にもこれはあてはまる。つまりどの方向の教育に対しても、保育がそれらに共通な基礎的段階を中心として保育しているかぎりは、後の義務教育にもそのままに直結する。つまり、幼児にとってのぞましい人格形成というのは、将来どの方向にも向かうことのできる基礎としてのかれらの心身の発達過程の各面をその年齢に応じて充実させていくことに他ならないからである。

この点では、幼児がどういう発達の課題を充実すればよいのかということが明らかにされていないと、保育という、いわば社会の要望・期待の価値体系にもとづいた人間像を目標にし、その実現のための誘導、助長をおこなう機能が十分に発揮されなくなろう。そしてたんに、かれらの自然の状態の成熟・発達のままに放置しなればならなくなろう。だが、ここでいうのは、義務教育とはちがって、保育では、あまりこのような特定の教育がよいとか、こんな目標をば実現するのがよいという、ある特定の面を強調するために、

それを中心に幼児ののぞましい人格像を描きだすことが問題であるというのにすぎない。前述のように、また従来からだれでもが考えてきたように、おとなの理想よりも幼児を中心にし、幼児の側に立って、かれらの人格の全面的調和的発達を中心に保育することが大切であることを述べたのにすぎない。幼児の人格は可塑性にみちた統一体であり、後の発達方向の基礎期をなしているからである。

したがって、道徳教育が盛んだからしつけを重んじるとか、科学教育が重要だから、知的指導に専念しなればならないというのではなく、かれらのあらゆる生活を充実させ、その発達過程における特質を助長することである。こういえば、前に知育を重視しなければならぬといったことと矛盾するかも知れない。だが、ここで知育という知的発達の促進を強調したものの、この内容が、いわゆる狭義の学校教育的知識を含めたものではない。かれらの人格がまた知とか情意、身体という諸機能に十分に分化されておらず、全体として働きあうまとまりをなしており、したがって、そこにあるものは人格の全体性に規定された個々の行動であり反応である。ゆえにこういう全体分節的な行動の発達を助長するには、つねに解決を要求される問題状況を設定させ、これに知・情意・身体の全面的な反応をさせることが意味であろう。ここでの問題状況設定とは、抽出された人格の知的側面のみを対象にしたものではない。したがっ

て、数字を覚えさせるとか、文字を読ませたり書かせるといふ特定の抽象的操作のみを指すのではなく、具体的な行動の次元の場で、いちいち考えたり、感じたりして、もちろん直観的識別とか判断というそぼくな認知作用も働く場合が多いであろうが、かれらなりの理解による解決を得させるような、問題状況という抵抗、障害のある場をあたえてやることである。こういう意味での知育の重要性をあげてきたわけであるが、この抵抗、障害の存在に当面してこそ、幼児は欲求満足の手段体系を全人格的に学習していくであろうし、いままでの知識体系を修正するであろう。

このような考えは、常識に属しているが、知的教育を排除するか、反対に科学教育をことさらに強調するとか、美術教育を絵画、製作のみに重点を置くとかなどの偏りに対して、全人格的教育の必要さを述べ、教育という場であるかぎりはずねに幼児の生活のうちの問題性を多く設定させ、これを経験的思考的に幼児に解決させるように展開して誘導することを強調したのにすぎない。

問題状況の構成

幼児の思考活動の特徴が、具体的であるとか、自己中心的であるとか、相貌的であるとか、感情的であるとか、全体反応的であるということばは、保育の現場では、いつもつかわれている。またこ

いうことばで、幼児のいろいろの行動を説明しているし、これにもとづいてカリキュラムを作成したり、生活指導をも試みている。

事実、幼児は外界の事物を自分と同様に欲求したり、怒ったり、悲しんだり、ものを考えるものとしてとらえること、すなわちアニミズムがみられると指摘されている。また、幼児が客観的には考えられないのは、自分と他人、自分と物との間がまだよく分化されていないから、他の人の立場にたつて自分をみる事ができず、物と物との間の関係についても考えることができないので、自己中心的思考であるとも呼ばれている。

また、たんなる部分的なもの全体とを混同させて考えたり、個別で孤立したもので、それですぐさま一般化して考えたり、ある特殊な事情のもとにのみおこなった偶然ながら、他の事情のもとでも必ずおこなると期待したり、そこにみられた偶然にあるものうちにその原因を求めたりする推理の特別な傾向があるのも、幼児の思考の特徴とされている。

こういう幼児の思考活動の基本的な特質は、いうまでもなく、かれらの人格構造の全体がまだ十分に分化されていないこと、すなわち知的発達、情意的発達、身体・運動的発達という各相面がきわめて密接に融和されている状態をさしている。したがって幼児は行動することによって考えると、情緒的に思考するともいわれている。

つまり人格全体で反応するのであるから、前述の問題状況を設定させることも、人格全体において設定し当面させることであり、こゝにいわゆる知的反応がとくに要求されても、大きい児童のように、それを抽象的次元で当面し、解決していくわけではない。そこでは情緒的にも、身体的にも、意志的にもこれらが全体として反応していくといえる。

ゆえに、感情・情緒の面をとくに強調して育てていくといつても、これらのみを対象にとりだすことはできない。つまり感情を純化するとか、高めるとか、ゆたかにするという意図をもって指導するにしても、それを、やはり人格の他の面と相互連関的に、あつかっていかなければ、その効果は期待されない。さまざまな経験をあたえ、これを知的関心と興味で当面させていくことと同時に、感情的にも反映させ、しかも意欲的に進むように動機づけるあつかいが必要になる。

以上、保育で知育という問題を考えるにしても、特殊な狭義の知的発達の指導を予想するよりは、全人格的な面であつかい、園生活のいたるところと機会で、かれらの年齢に応じた問題状況を提供し、この問題状況の問題性であるところをしだいに意識させ、その探索、解決への試行に向かって誘導することが重要であろうという一般論を述べてきた。

(大阪市立大学)