



幼児の発達と教育計画 ②

津 守 真

教育計画は幼児の発達にふさわしいものでなければ、子どもの実生活から遊離したものとなってしまふ。

幼児の発達に適した教育計画を考えるにあたって、まず考慮しておくべき要点を、前回述べたところにしたがって要約してみると、次のような点をあげることができる。一、子どもが自分で判断することの重要なこと。おとなは子どもが自分で判断するのを助ける立場にある。二、子どもが自分で意図をもち、目標をもった活動をし自分たちで計画すること。すなわち、教育計画は、教師が子どものために計画するばかりでなく、子どもも計画に参加することが重要である。三、子どもの意図や目標を中心にして、子どものいろいろな活動が関連をもち、統合されてゆくこと。子どもの活動が断片的なときには、子どもの意図や目標をいかし、伸ばしてゆくことが困難なことが多い。

おとなのはたらき

それではおとなはここでどういう位置を占めるかというところ、

一、子どもが困った時に力をかす助力者となる。子どもの動きをよく観察して、子どもが助力を必要としている時期と、必要としていることがらとをよく洞察して、そのように行動する。すなわち、ある場合にはことばで助言をあたえ、ある場合にはやり方を示してやり、ある場合には材料をあたえてやるなど、いろいろの場合がある。

二、おとなが、子どものいろいろな活動のよりどころとなる。前にものべたように、三才くらいまでの子どもにとっては、母親が一日中の生活のよりどころとなっている。ひとりで遊んでいるようにみえても、ころんだり、いじめられたりして訴えにゆくのは母親の膝である。母親が一しょにいるという安心感が、子どもが元気に遊ぶことの支えとなっている。幼稚園の年齢になれば、三才以前ほどおとなとの結びつきは強くなり、おとなが身近にいることは必要でなくなるが、まだ教師と子どもとの関係は、母親と子どもとの

関係に似たものをもっているといえよう。教師は子どものなすことや訴えることをむげにしりぞけるのではなく、子どものいうことを理解してくれて、基本に受けいれてくれるという安心感を子ども自身を抱くことによって、子どもは思いきってのびのびと活動することができるようになる。子どもと教師との間のこの基本的な関係が成立して、お互いに血が通っているような関係をもっていることができるならば、小さなことで叱られたり、要求が通らないことがあってもそんなことは比較的問題にならないのである。

三、次に、おとなの機能の中で重要な点は、子どもが何かをしようという意欲を起し、それにとりかかってゆけるような環境をつくらせてやるということである。教師の意図するところや計画を実現する最初の契機は、そのような方向に子どもの気持をむけるような材料が子どもの手近にあることであり、目や耳にふれるものがその意欲をひきたててくれることである。このような具体性をかいた、ことばの上だけの指示や命令は、たとえ一時は子どもがききしたがったとしても、子どもの生活のなかに実感をもつてはいってこない。教師の用意する材料や環境によって、教師の意図するところが間接に表現され、これから発展させてゆこうとする教師の計画が具体的にそこに表われて、子どもがその中で教師の意図を自分の意図として発展させてゆくことが可能になるのである。幼児期には抽象的なことばが訴える力よりも、具体的なものが訴える力の方がずっと強

い。教師がはっきりとした計画や意図をもつならば、なおいっそう、それを具体的環境や材料を通して表現することが必要であろう。いろいろな活動の間に関連が必要なこと

子どもが自らの意図や目標をもって経験するということは、子どもの毎日の活動が縦に関連をもつとともに、一日の生活の中で横にもある程度の関連性をもつことである。すなわち、ある遊びや仕事、今日一日の一回限りですべて終ってしまおうというのではなく、それがもとなつて子どもの新しい興味を喚起され、さらに活動が発展してゆくならば、子どもの意図による活動を展開することが容易になる。今日、何かをこしらえてそれだけで終るならば今日と明日とは関係のない、それぞれ断片的なものとなってしまうが、明日これをつかって何か別の活動をするとか、関連のある別のものをつくるというような場合には、子どもの意図による関連づけが可能になってくる。今日から明日へ、明日から明後日へと関連づけて活動を展開することが、どこまで可能かということは、発達の程度にもよることであつて、三才児の場合には今日と明日との関連づけはほとんどないだろうし、五才児の場合には数日間わたって可能であろう。それは、また遊びや仕事の性質にもよるであろう。

このような縦の関連づけだけではなく、一日の生活の中での横の関連づけも必要である。すなわち、クレヨンや紙をつかって仕事をし、からだを動かして表現し、友だち同志話をして遊びをするなど

それらのことがみんな無関係でばらばらであるならば自然でない。

ことに、絵をかくこと、歌をうたうこと、自由遊びなどが、無関連に教師によって計画されるというような場合には、子どもが自分の意欲をもって創造的な活動をするということが困難になるであろう。

このことは年令によっても相異し、年令が小さいほどそれぞれ活動は断片的であり、前後の関連も少ない。五才児になってもなお、子どものいろいろな活動が、子どもの意識の中で最初から関連をもってくるのは不可能であつて、小学校の中学年以上になつてはじめて完成するものである。そこで幼児の年令では、最初から子ども自身がひとつ意図をもつて全活動を関連づけることはできない。

たとえば、製作で作られるものがお店やの材料となつたり、遊戯が劇の一部になつたりするような場合も、最初は子どもとしてはこれらの間のつながりを見ぬいている場合は少なく、むしろでき上つてみて、その結果、いろいろな活動が相互に関連していることに気がつくのである。そしてこのような経験を積むことによつて、その次から、お店やの材料となるものをつくつたり、ある意図を表現させるための活動を自分で計画することができるようになるのである。

子どもの経験の発展の段階

子どもの活動や経験のまとはりは、従来から単元とか主題とかいうことばでよばれている。たとえば、お店や、つりぼり、自動車遊びなどは、そのような中心となる経験のもとにいろいろの活動が関

連づけられるものであり、子どもが製作をするのも、遊戯をするのも、遊ぶのも、つりぼりやお店やの一部分である。単元や主題は、このように、元来子どもの意図による活動を中心としたものであるが、中には教師の側の目標が中心となつたものもある。たとえば、楽しい幼稚園、元気な子ども、秋のみりというようなものがこの例である。この場合には、子どもにはこのようなことを理解する能力はなく、子どもの活動の源動力とならない。それはむしろ教師の目標とするところがのべられているのであつて、このような主題や単元は子どもに意識された目標とはなりにくい。教師の意図が子どもの意図にまで転換されなければならないのである。

それでは、子どもの意図的な活動はどのようにして発展し、展開するであろうか。その経過を順序を追つてみよう。

一、子どもが自ら意図や目標を感じる。子どもが興味をもつて、つくりあげようとするものをもたなければならぬ。それは子どもが子ども同志で、自発的に遊んでいる自然の遊びのなかから生れる場合もあるし、教師が積極的に意図をもつて、子どもの興味を喚起するような刺激をあたえる場合もある。いずれにせよ、子どもたちが自らつくり上げようとするものの輪郭をもつようになるまで、気持をつくり上げることが必要で、きわめて苦勞のあるところである。それまでに教師は時間をかけることが必要となる場合もあるし、また短時間になされることもある。

二、子どもの意図や目標を満足させるような材料があたえられること。ここでどのような材料が選ばれるかによって、子どもが次にやってゆく活動がきまってくる。たとえばここで木工を使うか、紙細工を使うかということによって、子どもの活動が制限され、それを利用しておこなう子どもの活動の範囲も違ってくるのである。そこには教師の洞察が必要であり、教師の構想がどのようなものであるかによって、子どもの活動が大きく左右される結果となる。

三、基礎的技術の習得が必要であること。意図や目標が実現されてゆくには、その途上で必要な材料を処理する技能も必要であるし、いろいろの遊び方や歌や遊戯を駆使することができれば、その意図や目標はじゅうぶんな満足をもって実現されるだろうし、そのような技能に欠けるならば、望みが高すぎて実際が伴わないことになる。したがって、以前にいろいろの経験をして、多くの技能を身につけているほど、豊富な内容をもった活動が可能である。また、新たな経験をしながら、新しい技能を身につけて、一つの経験を完了するまでには、いくつもの新しい技能を身につけるのである。

四、遊びの体験を具体化させるための基礎的経験をつむこと。子どもが何ごとかを意図し、計画するためには、そのような考えの出てくるような基礎的な経験をつんでおくことが必要である。子どもの直接的な経験がないと、おとなの型にはまった構想に墮してしま

って、規模の小さな面白味のないものになりやすい。店屋を実際に見るとか、動物園にゆくとか、直接的な経験をするのが、子どもの考えを豊富にする源となる。

五、多角的な遊びの段階。初期の意図や目標が豊富な内容をもって実現されたときには、子どもにも教師にも満足と喜びとが感じられる。そのような活動は、大規模な場合には、劇遊びや客をよんで展示会をやるというような形で終末にくる場合もあり、クラスの中だけでその結果をたのしむという場合など、いろいろの場合がある。そしてしばらくの後、その活動は終って次の活動の準備段階が始まる。(以上の保育における遊びの展開過程については、以前に実際の保育の発展を追って研究したものがあるので参照されたい。幼児の教育、五十三巻十号、昭和二十九年、一三頁—二五頁)

経験選択の規準

それではここで選ばれる経験は、どのような規準で選択されるのだろうか。子ども自身の意図や目標を強調してきたが、これは教師の意図が入らないことを意味するものではない。子どもの意図の中から発展性のあるもの、適当なものを教師は選択し洞察してそのようにしむけ、あるいは教師の意図するものが、同時に子どもの意図するところと合致するように環境をつくってゆくのであって、ここには選択という過程がはいる。その選択の規準としては、次のような諸点を考えることができる。

一、年間の目標。一組の子どもが与えられたときに、そこで年間を通じて、また毎学期どのようなことをするかという教師の側の大きな目標とねらいがある。そのような目標に照して経験の取捨選択がおこなわれる。

二、組の事情と問題。保育の進行に伴なって、それぞれの組でいろいろの問題が発生する。それはある場合には最初は予期しなかったものもあるだろう。たとえばある時期に子どもたちが非常に落着きがなくなるとか、とくに創造的意欲に欠けるとか、あるいは男の子と女の子のグループが極端にわかれるとか、いろいろの場合がある。そのような場合にはその問題を解決することが必要なのであり、その解決に役立つような経験が選ばれ、材料が用意されなければならない。

三、社会的環境。社会的に関心が高まり、話題となつていふようなことからは、子どもの関心や興味をひく場合も多く、それを題材とすることによつて、子どもの活動が発展することも考えられる。たとえばすもうや野球の時期にはこのような関心が高まるし、また南極探検隊とか人工衛星のようなニュースによつて、新しい関心もでてくる。この後者のような場合は、何ヶ月も前からあらかじめ用意しておくことも不可能であり、また今年強い関心があったから来年も計画しようと思つていて、そのようにゆかない場合が多い。むしろそのときの関心の高まりを、臨機に利用してゆくこと

が大切である。社会的な事情は変化するものであるから。

四、子どもの提案。子どもからおとなの予期しなかった提案が生れてくる場合がある。その場合それを取り上げるか、あるいは捨ててしまふかは、教師の判断と見通しによるものである。以上いずれの場合にもあてはまることであるが、一方には子どもの状況をそのままに観察して、子どもの向いている方向をみると同時に、他方には教師が構想をもち、またたえず構想をねり直して新たなものとしながら、発展の方向づけをしてゆくことが必要である。

以上にのべたように、教育計画はおとなだけのものではなく、子どもも計画に参加して、はじめて子どもの実生活に結びついたものとなる。それには、おとなが子どものことをよく研究することが必要なので、教師はそれぞれの子どもがどういう状態にあるかをよく観察し、それぞれの子どもと親しく接触して、よく子どものことを研究していることが重要となる。そしてその基礎に立つて、そこに発展してゆく保育の構想をじゅうぶんに練つておくことによつて、子どもの生活と結びついた教育計画が生れるであろう。

そして一つの経験が完結して、それを評価したとき、その経過をかきとめておくならば、それは次の教育計画に役に立つ資料となるであろう。

以上、幼児の発達と教育計画について、日頃考えてきたところを述べたのであるが、足りない点について批判的だきたいと思う。