

# ルソーの「消極的教育法」に基づく幼児の発達理解と

## 保育者の適切な関わり

### —幼児期における保育者の他律的教育と 消極的教育のバランスについて—

会津大学短期大学部 社会福祉学科  
市川 和彦

#### I. はじめに

ある児童養護施設の指導的立場の職員が呟いた言葉が忘れられない。「子どもは未熟なのだから大人が枠にはめなければだめ」。“この施設の職員は、なぜいつも怒っているのだろうか。怒ってもよい。ただその前に、ほんの少しでも良いから子どもの話を聴いてあげれば子どもはここまで荒れないだろうに”。そう思うことも少なくはなかった。「児童中心教育」、「待つ教育」を実践するには、教育者、保育者の子どもへの見方、理解を根本から見直す作業が必要なのかも知れない。本論ではルソー教育法の視点のひとつである「消極的教育法」について主に取り上げ、彼の幼児発達理解と保育者の適切な関わりとは何かについて考察する。

#### II. ルソーの教育思想における「消極的教育」の意味

まず、「主に」と記した理由であるが、ルソーの「消極的教育法」は「自然の教育」「感覚教育」と密接に関係しており、これらを除外して消極的教育法を論ずることは不可能であるからである。

「万物をつくる者の手をはなれるときすべてはよいものであるが、人間の手につるとすべてが悪くなる」(Rousseau 1962;27)。あまりに有名な『エミール』第一編の書き出しであるが、ルソーの教育論の原典は性善説であると言えよう。これは現代の教育学、社会福祉学等で使用されている「エンパワメント」や「ストレングス視点」といった概念と同様であり、人間に内在する成長、よりよく生きようとする欲求の肯定である。

しかし一方でルソーはこうも言っている。「だから本当の教育とは教訓を与えることではなく、訓練させることにある」(Rousseau 1962;38)。自然の教育とは子どもを放置することではなく、いわゆる自然からの刺激を受け取りやすい環境を大人が設定することである。

ルソーの教育思想が後世に与えた影響は大きく、ピアジェをはじめ、「田園教育舎」のヘルマン・リーツ、障がい児教育のオヴィッド・ドクロリー、サマー・ヒル学園のアレキサ

ンダー・ニール、「子供の家」のマリア・モンテッソーリ、トレ布林カ強制収容所で子どもたちとともにガス室で最期を迎えたヤヌシュ・コルチャックら、19世紀から20世紀にかけての児童中心主義教育への改革の思想的基盤となったことは疑い得ない。

少々時代は遡るが、ルソーの思想が普遍的であることを示すよい例を、筆者はヘレン・ケラーとサリバンの教育法に見出すことができるのである。

映画「奇跡の人」に描かれている野生児のようなヘレンに、体罰も厭わず強行に関わっていくサリバンの姿は観る者の苦笑を誘うが、サリバンの努力むなしく一向に突破口が開けない現状に追い込まれていく。そこで彼女は恩師であるハウ博士の教育法を思い出し、それまでのやり方とは一変し、まずヘレンの心に自ら歩み寄ろうと試みる。「子どもがまだ役に立つ用語を習得していない時期に勉強の時間や場所を決めたり、また、決められた課題を暗誦するよう強いることはまちがいだと最近気づきました」(Sullivan 1973:33)。さらにサリバンは「家の中では小さな机に向かわせる代わりに子どもたちを自由に行ったり来たりさせたり、実物に触れさせたり、自分で感じたことをまとめさせたりさせるべきです」(Sullivan 1973:37)と述べ、「消極的教育法」を実践する教師へと変容してゆく。ルソーが説くところの、人による「消極的教育」とは、言い換えれば子どもの発達を理解したうえで自然による「積極的教育法」であり、当時のサリバンとの交流をヘレンは次のように述懐している。「私たちは家の中よりも、太陽の照っている森のほうが好きで、よく戸外で読書したり勉強したりしたものです。それですから、私の幼い頃の勉強にはすべての森の吐息、あのブドウの薫香にまじった松葉のさわやかな樹脂のおいといったものがしみこんでいるのです」(H.ケラー 1966:500)。

「万物をつくるものの手」、すなわち神の顕現が「自然」である。自然を通しての神の働きかけがあるのだから人間が余計な操作を子どもに加えてはいけない、伸びていこうとする枝を曲げてはいけないというのがルソーの「消極的教育」の背景にある思想である。人間に内在する「本源的なもの」と「人為的なもの」とを見分けなければならないとルソーは説く(押村 1987:171)。「本源的なもの」の存在を彼は「人間の教育は誕生とともに始まる」と表現している。「人為的なもの」が介入する前に素手の子どもは学びはじめているというわけだ。消極的とは人間による教育を指しているのであって、それに拮抗して自然による教育はむしろ積極的に行われるのが良いのである。具体的にはルソーの次の説明が的を射ていると言えよう。「つまり、見たり、さわったり、聞いたりして、特に視覚を触覚とくらべ、指で感じる感覚を目ではかることによって、学ぶのだ」(押村 1987:96)

しかし、対象が何らかの障がいがある子どもであった場合はどうであろう。特別な支援が必要となる。そのことを考える場合、支援の意味を考えなくてはなるまい。教育ではなく支援なのである。そこには子どもが自己成長しようとするのを見守り支える、必要なときに支援するといった子ども中心の、子ども主体の思想が基盤になければならない。日本における知的障がい児教育の父とも言える糸賀一雄においても、重症心身障がい児といわれる子どもの教育はまさに「自然の教育」であった。子どもとの共感の世界に身を置いて、大人も子どもも、ともに育つ経験を通してあわてたり、ひっぱたかれたりせずに成長してゆく。その状態を糸賀はつぎのように美しく表現している。「それはちょうど木の実が熟して木からおちるように、次の発達の段階にはいって行くのである」(糸賀 1983:168-169)。

ルソーは「魂はできるだけながいあいだ何もさせずにおくがいい。いろいろな考えを評

価する判断力が生まれるまえのあらゆる考えを恐れなければならない。(中略)そして悪が生まれてくるのを防ごうとして、はやく善を育てようといそいではいけない。理性が光をあたえなければ、善もけっして善とはならないからだ」(Rousseau 1962:173)と述べ、まず周囲の大人が見守ること、待つことの大切さについて示している。ルソーの性善説に基づく思想は、子どもへの信頼、そして創造主への楽観的な依存があって成り立つものである。

### Ⅲ. ルソーの「消極的教育法」が他の教育思想に与えた影響

ルソーと同時代の哲学者ロックは、より具体的に「消極的教育」の利点について述べている。「子どもたちを自身の誤りでないことや、話して聞かせても直すことができない過ちで叱るよりも、放っておくことです」。まず子どもの本来持っている無頓着さや率直さを尊重すべきだと述べている (Locke 1967:86)。更に子どもは周囲の仲間や大人の習慣や振る舞いを真似ぶことで学ぶと言っている (Locke 1967:87)。ルソーの「消極的教育論」に影響を与えたのはロックの「タブラ・ラサ」いわゆる白紙論である。その白紙に書き込んでいくのは子ども自身であり、その環境を整えるのが教育者の役割である。「彼らは、その年齢相応のおろかな、子どもじみた行為を黙認してもらって、そのようなものを気にしないでもらわなければなりません。手落ち、不注意、また陽気さはその年齢の特徴です」(Locke 1967:111)。子どもの自然の姿を理解し受け止める大人の存在がまず全ての始まりであると筆者は考える。

ルソーの男性本意の教育観には反発しながらも、彼の自由主義的児童教育観を高く評価しているスウェーデンの思想家エレン・ケイは「目立たない指導」の意味について次のように説明している。「子どもの生活に干渉する努力を百分の一だけにとどめ、残りの百分の九十九を干渉ではなく目立たない指導のために使用すべきである。陰の配慮には、子どもに自分で経験を積みませ、その上で自分の結論を引き出させるように仕向ける力がある。そこで、子どもは自分自身の体験と意見と行動原則をもつから、教育者がその行動を是正することによって、子どもに深い印象を与えることができるのである」(Key 1979)。

デューイは、それまでの、教師が生徒に一方的に出来合いの教材で教える教育ではなく、生徒がまず何に関心を持ち、どう行動したかについて理解することを基本とした子ども中心の教育を提唱した。その手段として、学校を「小社会」と仮定し、あらゆる作業を教育課程に組み入れることを試みた。その教育実践を通して「子どもは活動する瞬間、自らを個性化する。かれら是一群ではなく、各自それぞれにはっきりした個性的人間になる」のである (Dewey 1957:48)。デューイの設立した「実験学校」を見学する者は、教室はあたかも作業場のようにあり、子どもが自由に行動しているのを教師が見守っているという、それまでとはまったく違った教室の光景が展開していることに驚く。そこには、個人と社会の関係は、個人と環境との相互作用によって進化してゆくと捉える、ダーウィンの生物進化論の影響を見て取ることができる。その進化をもたらすものが、作業を通しての子ども同士の相互作用、あるいは学校と社会との相互作用である。しかし、宮原は「学校と社会」の解説において、学校を「小社会」として子どもたちの自発的な学習が行われる場と変容させたことにデューイの功績を一応は認めているが、一方、学校と社会を結び

つける目的は達成はしておらず、その点においてはデューイの理論と実践は「形式的」で「無力」であると批判している (Dewey 1957:209)。種子が植えられていなければ芽は出ない。特に幼児期、初等教育期など年齢の小さいうちには、まず限られた場面において教師から基本となる知識や考え方、道徳観等は教えられるべきであろう。その時期に身につけたものは、その子どもの一生を左右する「習性」となる。デューイが呼んだ「環境からの無意識的な影響」(Dewey 1975:37)によって身についたに習性は、言葉や行儀作法として定着する。デューイは、それまでの主張とは若干矛盾して、教師の子どもへの意識的統制が必要であると説いているが、それは教師が、子ども自身が適切な習性を身につけることができるような環境を統制することだと語っているが、その環境には教師の関わりといった人的環境も含まれているはずである。

デューイは後に、自らの提唱した児童中心の進歩主義教育運動について批判を加えることになる。極論として子どもの衝動や本能的行動を放任してしまうことへの危惧である。彼の、子どもの衝動、本能に対する信頼は少々心もとないものである。だからと言って一方的に教師が教え込めば良いというものでもない。そこでデューイは経験の質の重要性を説く。子どもの自主的な学習行動を尊重しつつ、教師は自らの専門性と経験を基に、子どもの発達段階を踏まえて、必要に応じて関わっていくのである。ルソーの説くところの「消極的教育」と通ずる部分である。要は子どもの自ら成長しようとする、よりよく生きようとする内発的動機と力(エンパワメント、ストレングス視点)を中心に添えながら、未熟な部分や不適切な学習が行われる可能性があるときに適度に介入し援助するといったバランスの良い教育が求められるのである。

繰り返すが、「消極的教育」とは子どもを放置することではない。子どもの自主的行動を見守ることのほうが忍耐を要する困難なしごとである。しかも、モンテーニュがたとえたように「悪いことをしないのは、悪いことをする能力がなくてしないのではなく、悪い事を憎むからしない」(原 1980)という道徳的実践的知恵を獲得させること、それがルソーに端を発する児童中心主義教育であると筆者は考える。

### III. まとめ

「消極的教育」を実り多いものにするためには、創造主の配慮とでも言おうか、その生涯において誰と出会うかといった不確定な条件が、その人の姿、生き方、所作が子どもに生涯にわたる影響を与えることがある。孤児であったルソーにとって、少年時代に出会い、およそ13年間ともに暮らすなかで、少なからぬ影響を受けたヴァランス婦人との関わりが、彼の教育論の土台を作ったと推測することができる。逆に5年の契約で徒弟奉公に出された先の親方(彫金師)から受けた奴隷的扱いは彼に大人の横暴さが子どもに与える否定的影響を身をもって学ばせたのかもしれない。快い対人関係を持つことの大切さと人と触れ合うことの重要性は、いわゆる教師主導の躾や指導の意味を持ったかかわりとは異質なものである。

快い人間関係によって分泌されるオキシトシンやセロトニンと言ったホルモンが心身ともに成長、回復、治療を促すことは最近の脳科学が実証してきている(Mogerg 2008:178)。しかし、「消極的教育」を語る際注意しなければならない点を最後に述べたい。幼児期にお

いてはある程度の他律的教育が必要である。たとえば子ども同士の喧嘩などのトラブルでは適度な大人の介入は必要であろう。「○○ちゃんがわるい!」「これぼくのもの!」「○○ちゃんきもちわるい!」相手の気持ちを慮ったり、共感することは大人が介入し「○○ちゃんの話も聞いて見よう」「そうか～がいやだったんだねえ。○○ちゃんはどんな気持ち?」と子どもとともに考えていく丁寧なかかわりを通して可能となる。当たり前のことであるが種を蒔かなければ芽は出ない。特に幼児期においては大人のジェントルな関わりが重要であり、その基盤が構築された後に自ら考えることを促してゆく自律的教育が成り立つのである。

## 文献

Dewey,John(1915)*The School and Society*. (=1957.宮原誠一訳「学校と社会」岩波書店)

Dewey,John(1916)*Democracy and Education:An Introduction to the Philosophy of Education*. (=1975.宮原誠一訳「民主主義と社会(上)」岩波書店)

原二郎著(1980)「モンテーニュ～「エッセー」の魅力～」岩波新書.

H.ケラー著, 岩橋武夫訳(1966)「わたしの生涯」角川書店.

糸賀一雄著作集刊行会編(1983)「糸賀一雄著作集I」日本放送協会出版協会.

Key, Ellen(1900)*Barnets Avhundrade*. (=1979.小野寺信、小野寺百合子訳「児童の世紀」富山房百科文庫,)

Locke, John(1693)*Some Thoughts Concerning Education*. ロック (=1967.服部知文訳「教育に関する考察」岩波文庫)

Mogerg, Kerstin Uvnas (2000)*Lugn Ouh Beroring(The Oxytocin Factor)*, Bokforlaget Natur och Kultur, (=2008, 瀬尾智子、谷垣暁美訳「オキシトシン～私たちのからだがつくる安らぎの物質～」晶文社, 2008, 178.)

押村襄, 押村高他著(1987)「ルソーとその時代」玉川大学出版部.

Rousseau(1762)*Emile ou de Leducation*, (=1962.今野一雄訳「エミール(上)」岩波文庫).

Sullivan, Anne Mansfield(1973)*The story of my Life*, Dell. (=1973.榎恭子他訳「ヘレン・ケラーはどう教育されたか～サリバン先生の記録～」明治図書)