

## 日常性から離れない保育学にむけて

### —「系統的保育案」から「対話的保育カリキュラム」へ—

塩崎美穂・菊地知子

#### 目次

1. 問題の所在
  - 1) 保育研究の動向
  - 2) 近代教育カリキュラム思想
  - 3) 保育カリキュラムの系譜
2. 頑是なさを慈しむ保育
  - 1) 〈事例1〉「弱さ自慢」2006年5月
  - 2) 入園時期の子どもの日常をとらえる記録
3. 対話に開かれた日常的実践の記録
  - 1) 〈事例2〉「呼び間違い」2006年9月
  - 2) 子どもとともにある日常実践の可能性
4. 小括

#### 1. 問題の所在

##### 1) 保育研究の動向

保育研究者のPeter Moss、Gunilla Dahlberg、Alan Penceは、近年の保育研究には「価値や意味のような哲学的論点が減り、単に技術的で経営／管理的論点を扱う強い傾向がある」と指摘している<sup>i</sup>。Mossらは、アメリカを中心に展開する〈保育の質〉に関する多くの研究が、「(個人主義、多様性、選択といったレトリックを伴う)標準化や生活の規制化を増大させ、(参加、聴くこと、エンパワーメントといったレトリックを伴う)管理的実践が民主的な政治を代替してしまう」ような「気がかりな成り行きに寄与している」ことに警鐘をならし、単に「技術的ではない、政治的、哲学的、倫理的な議論」へと保育研究の焦点を移すよう促している。つまり彼らは、ここ数年におけるOECDのStarting Strong や英国のSure Startなどに明らかな、保育・幼児教育領域への財界を巻き込んだ世界的な注目が、いきおい、国家カリキュラムのような標準化を志向し、第三者評価をはじめとする管理的な規制が幅をきかせる傾向にあることへ懸念を表明している。Starting Strongで先任研究員を務めるJohn Bennettもまた、これからの保育研究は、経済至上主義に対抗し、技術論的な偏りに与せず、子どもの権利に根ざした教育的な議論をしていく必要があると述べている<sup>ii</sup>。

〈保育の質〉研究が標準化や規制化のための数値の提出に陥らない方途として、Mossらは、「Pedagogical Documentation (教育学的記録)」という実践 (practice) に向かうことを提唱している<sup>iii</sup>。「保育実践を記録するという実践」は、以下のようにM. Foucaultが論じた政治的課題に取り組む、省察

(reflection) や民主主義 (democracy) につながっていくとされる。

「我々のような社会における本当の政治的課題は、中立的で無関係にみえる制度的仕組み (the workings of institutions) を批判することである。」<sup>iv</sup>

社会において自明視された慣例や、制度化された基準について批判的に検討することが、私たちに必要な政治的な実践ではないか、それこそが保育研究に求められていることではないかと Moss らは問うている。たとえば、年齢別やクラス別に組まれた保育内容、保育者の賃金や労働時間、職員会議の在り方など、常に既に構成されている、中立的にみえる保育界の慣例や制度などを保育実践から見直していくことが、今の保育研究に求められているということだろう。

私たちは、こうした近年の保育研究動向と Moss らの問題提起を踏まえ、お茶の水女子大学（以下、お茶大と略記）の保育研究に期待される課題は、ペダゴジカル・ドキュメンテーションと呼ばれる保育実践記録を介しながら、できるだけ政治的・哲学的に保育（学）について考え、自明視されている保育の構造を再考し、現代社会における保育実践の意義をあらためて主張していくことだと判断した。

周知のように、お茶大の保育実践・保育研究は、日本の保育学における歴史的社会的文脈のなかで小さな役割を担っている。附属幼稚園は日本初の幼稚園であり、すでに133年の保育実践を重ね、それぞれの時代において日本の保育学理論を提出してきた。また、近年設立された大学附属ナーサリーは、大学自らが運営し、保育研究や保育者養成における学びの場として機能している。いまや大学内保育所設置が当然視される時代になったが、他大学と比べた際のお茶大附属ナーサリーの特徴は、単に経費が削減されることや管理の煩わしさから株式会社に業務委託するようなことをせず、子どもの生活空間が大学内にあることの意味を積極的に捉え、保育研究者と実践者が協働し、大学の資源として保育の場を守り続けていることであろう。新自由主義政策の中で法人化してきた国立大学が、子どもの権利を守る保育の場を確保し続けていることは特筆に値しよう。そうした政治的判断を含め、お茶大における保育実践の日常を保育研究の俎上にのせることの意義は小さくあるまい。いうまでもなくお茶大は日本の保育界の代表ではないが、しかし、現在の学際的な保育研究の議論に加わる上で、保育研究の踏まえるべき大事な前提、すなわち政治的・哲学的・倫理的事項について無関心ではないという点において、お茶大の保育実践・研究はこれを愚直に実践していると考えられる。私たちはドキュメンテーションの源泉としての保育の場を、以上のような理由から、お茶大附属幼稚園に求めるものである。

なお、この研究は、2006～2009年度にお茶の水女子大学特別教育研究経費研究「幼・保の発達を見通したカリキュラム開発」(以下「幼保プロジェクト」と略記) として行われた保育実践研究の一部である。上記の問題意識から導かれる研究目的は二つあり、一つは、保育の場と保育者養成の場との有機的なつながりを模索する当該カリキュラム開発プロジェクトにおいて、附属幼稚園で保育を実践する者(菊地)と大学で保育を研究する者(塩崎)が、実際どのような保育場面を共有し、いかなる省察を行ったのかを記述し、お茶の水女子大学の保育実践研究を学際的な保育研究の文脈に位置付けること。もう一つは、保育者養成カリキュラムにおいて模索されている保育者の専門性についての知見を視野に入れながら、保育現場における日常的保育カリキュラムの理論を提出することである。幼保プロジェクトの構成員である菊地は、2006年度の一年間、附属幼稚園において三歳児クラスの担任をした。その後2007～2009年度には、塩崎を含む幼保プロジェクトのメンバーと共に、大学で保育者養成にかかわる授業を担当しながら保育研

究を進めてきた。菊地の保育記録と塩崎の保育学的考察を対話的に展開していくことが本論の試みである。

## 2) 近代教育カリキュラム思想

菊地による保育実践記録の検討に入る前に、カリキュラムという思想を振り返り、これまでの保育カリキュラム論について、2)と3)で概観しておきたい。

教育学者の宮澤康人は、次のように近代教育思想の根底にあるものを指摘する。

「近代の教育意識の一つの特徴は、人間を人類的規模で改造しようとする野心をもつことであり、それが可能であると信じようとしたことであった。子供の自然＝本性に目的意識的に働きかける教育方法・技術はその端的な現れといっている。

子供を技術の対象にすることは、子供を、自然法則に則って、合理的に操作可能な素材とみなすことである。」<sup>v</sup>

すなわち近代教育思想の底流には、現状とはちがう社会を構想し、その構想をプログラムに沿って計画的に作り出すという考え方がある。そしてその考えは、子どもたちに何かを学ばせることによって新しい社会をつくりだせる、という基本的な教育への姿勢に通じている。

このように近代教育は計画的実践であることをその思想背景に刻印されているわけだが、保育研究者の加藤繁美は、教育学における「カリキュラム」について次のように説明する<sup>vi</sup>。カリキュラムとは「教育計画」のことではなく「教育経験の総体」を示す概念である。つまり、「教育行政の規定する教科課程の大綱を『コース・オブ・スタディー（学習指導要領）』と呼び、『カリキュラム』は、学校において教師と子どもが創造する教育経験の総体を意味する言葉」<sup>vii</sup>として定着してきた、と。

さらに加藤は「保育」に敷衍し、国家の規定した幼稚園教育要領や保育所保育指針は「コース・オブ・スタディー」であり、日々行われる具体的な保育実践の総体こそが「カリキュラム」と呼ばれるにふさわしい、カリキュラムは語源的に「履歴（人生の来歴）」という意味を内包しており、基本的には、計画というより、振り返ったとき明らかになる痕跡という方がその意味に近いとも指摘する。そして、子どもと保育者の対話的関係のなかで発展していく「計画と実践の総体」を保育カリキュラムとする。加藤の論に従えば、保育カリキュラムとは、保育者の思い込みによって立てられた保育計画のことではなく、子どもと保育者との対話的・応答的な生活のなかで日々つくられていく保育そのものに他ならない。論理的に考えれば、保育カリキュラムとは自ずと対話的であり、「保育カリキュラム」とは、すなわち「対話的保育カリキュラム」だ、ということになろう。

この対話的保育カリキュラムの思想は、デューイ以来の新教育運動やプラグマティズムから強い影響を受けている。子どもを受動的な存在とみなす子ども理解や教育観から脱し、学び手が能動的に実践に参加し、生活に役立つことを学ぶという実用的教育実践のなかで考えられたカリキュラムが、加藤の参照するカリキュラム論の基底にはある。

### 3) 保育カリキュラムの系譜

この保育カリキュラムを日本の保育実践に遡ると、加藤も論じているように<sup>iii</sup>、倉橋惣三の「系統的保育案」に行きあたる。米国の新教育を伝えた倉橋は、ただ子どもの好きにさせておくというイメージの「自由保育」提唱者のように位置づけられる向きもあるが、彼の論じた「系統的保育案」<sup>iv</sup>を一読すれば、いかに倉橋が明確に保育者の役割を唱え、保育効果を期待する保育カリキュラムを構想していたかがわかる。「系統的保育案」とは、子どもの遊びの中にある主題（テーマ）を保育者が誘導し実現していく「誘導保育案」と、唱歌・遊戯・談話・観察・手技の保育五項目を意識的・計画的に配置した「課程保育案」を総合した保育カリキュラムのことである。未だ「系統的保育案」が何なのか誰も迷っていたその草創期に、倉橋は次のように語っている。

「ただ誘導的であると言う丈では、それは誘導保育案の形、誘導の仕方であつて、保育案となる為には保育項目がちやんと入れられてゐなくてはならぬのであります。若し誘導保育案の形の中では、保育項目がきちんきちんとうまく周到に考えられて居ないとすれば、これは誘導保育案の名に於てやる単なる自然遊びであります。所謂各期待効果を行き当たりばつたりに収めてゆこうとするのでありまして、自由遊戯指導とちつとも変らないのであります。」<sup>x</sup>（傍点引用者）

ここでいわれる「保育案」とは「系統的保育案」のことであるが、このように、期待効果が曖昧で自由遊戯指導と区別のつかなくなる「保育案」では保育は不十分になる、期待効果が明らかな保育項目をきちんと位置づけなくてはならない、というのが倉橋の主張であった。

「系統的保育案」を説明する倉橋の論旨をまとめると次のようになる。保育は自由だけでは漫然として保育効果があがらないものになってしまう、だから保育項目が必要である、しかし保育項目を羅列する保育では子どもの生活と保育実践が乖離してしまう、子どもの生活につながりをもたない細分化された保育項目では効果を期待できない、ならば保育項目を意識しながら子どもの興味や生活から出発する誘導保育が必要になる。子どもの遊びの中にテーマを見つけそのテーマが継続するように誘導する誘導保育を展開し、保育項目の順番（シークエンス「何う云ふ時間的順序に羅列して行く可きか」）と内容領域（スコープ「細目と申しますか、材料の選び方」）を子どもの生活から考える系統的保育案が必要である。倉橋の説明からはこのような保育カリキュラム論の展開を読み取ることができる<sup>xi</sup>。

倉橋の論のはこびをみると、日本では、保育案として保育カリキュラムというものが論ぜられた当初から、子どもの興味や生活に配慮しようとする実践的理論的傾向が顕著であったことがわかる。つまりそれは、子どもの能動性を保育の支柱にしようとする保育カリキュラムであったということだろう。

ただしここが倉橋自身も逡巡しているところであり、カリキュラム研究として注目される点でもあろうが、この系統的保育案という保育カリキュラムは、近代の刻印を受けた計画的な教育思想を前提としているがゆえの難しさを抱えていた。倉橋は、「期待効果で拵へたる保育項目をやるのに、それを少しも効果を期待してはゐざるが如く、自然さうに思はせてやるのでありますから、インチキといはれても仕方がない。而も又、そのペテン性を何故敢てしてまで、私は誘導保育案を説いて来るか」<sup>xii</sup>と、誘導保育実践のペテン性について自らに問うている。しかし問うてはみても、「兎に角期待効果と云ふものが凡ての教育に欠く可からざるもの」<sup>xiii</sup>であり、「保育項目そのものの元来の成立ちが効果を期待する事に於て造り出

されたもの」<sup>xiv</sup>であるという前提に変わりはない。そして保育項目の導入によって期待される保育の効果  
が、子どもへ与えられる「知識の内容」よりも「子供に興へられる色々の精神陶冶」<sup>xv</sup>であることは、こ  
れまたゆるぎない前提であった。

近代という時代、幼稚園という空間、こうした時空の囲い込みのなかで、子どもの能動性の尊重と、「操  
作可能な素材」としての子どもの精神陶冶は、矛盾なく共存し得たのかもしれない。しかし、保育の意図  
を隠べいして保育できるという考え方（「自然さうに思はせてやる」）は、いつの間にか倉橋のような逡巡  
を経ることなく、子どもの能動性をも操作可能なもののうちに数えてしまう傾向を、保育カリキュラム内  
に定着させてきたところがあるのではないか。いまや「子どものやる気を引き出す方法」や「子どもが自  
ら学びたい内容」という、子どもの能動性をこそコントロールしようとする保育方法や内容は、保育  
カリキュラムにおける通常パラダイム化した主題でさえある。

だが、子どもを「操作可能な素材」と見なす近代子ども観は、子どもの向かう着地点を保育者があら  
かじめ決定するというその特徴から、子どもの能動性を知らず知らずのうちにではあれ奪いがちになる。  
これに対し、近年の保育カリキュラム研究は、新自由主義的な市場原理一辺倒の成果主義を批判するとい  
う現代的なかたちを取りながら、「操作可能な素材」としての子ども観を乗り越えようとする議論を提出  
し始めた。たとえばJohn Bennettは以下のように述べている。

「（保育の）効果はその結果として考えられるため、（効果を求める実践は）効果的学びを確保する  
教育学的技術に過度に焦点化する傾向がある。その結果、子どもが自ら学ぶ方法を見出すことを見落  
とし、それぞれの子どもが参加者であるということの基本的な価値や、連帯と尊敬のなかで共に生き  
ることを子どもたちが学ぶ重要性を見過ごしてしまう。」<sup>xvi</sup>

こうして、過度に効果を求める見方に疑問を投げかけながら、子ども自らが育つことを支える方向に現  
在の保育カリキュラム論は向かい始めている。

## 2. 頑是なさを慈しむ保育

以下、1）に、お茶大附属幼稚園かわ組（三歳児）2006年度担任の菊地が書き留めた実践記録とそれ  
にかんする考察を記述し、2）に、その実践記録への応答を塩崎から展開する。これまで述べてきた保育カ  
リキュラムの系譜からすると、ここに展開される菊地の実践記録や考察はどのように位置づけられるだろ  
うか。

### 1）〈事例1〉「弱さ自慢」2006年5月

朝、母からなかなか離れられないM子。なんとかタイミングを見てわたしに目配せをしてそっと  
出ていく母親に気づくと玄関まで追いかける。一緒に追って、「お部屋に戻る？」と言うとうなづ  
き、自分から走って部屋に戻る。登園した子どもたちの身支度を見守ったり保護者と挨拶や言葉を  
交わしたりしていると、低い姿勢になったときだろう、いつのまにか背中にM子がくっついてい

それぞれの家庭で記名してきたばかりのクレヨンをさっそく広げたい子どもがいて、テーブルに向かい4～5名の子どもが隣り合って座ってクレヨンを使い始める。わたしはM子を背中にくっつけたまま、テーブルに居る人たちのいすを整えたり、紙をわたしたり。「ねえねえこれ」と言いながらいすに座った姿勢からわたしを見上げたR子が、その続きは言わずにあれ？という表情をして、「ねえ、どうしてMちゃん、おんぶしてるの？」と泣き出しそうな情けない表情になりながら聞く。その言葉に、M子が首を動かして、私の背中からほんの少し上体を離すのを感じる。わたしはお尻のあたりを押さえていた左手に少しだけ力を入れてM子のからだを自分に少し押し付けるようにする。「なんかさ、もう少しママと居たかったなあ、って思って寂しくて涙が出そうなきあるじゃない？そしたらさ、おんぶして一緒にいたら少しずつ寂しいのがなくなるかもしれないな～って。」と応えると、R子が「Rちゃん、そういう時ある～！」と、むしろ張り切った感じで言う。なるほどR子は大泣きや抱っこやおんぶの常連である。すると次々、「泣きそうなきあるよね」「泣いちゃうときあるよね」「でも泣かないときもあるよね」と口々に言う。L男が「あのね、Lね、お外で遊んでたのに黙ってたら泣いちゃって、それで知子先生抱っこした時あるよ。」という、それに応えて「あるある～」「ぼくもある～」。A子が、「Aね、朝おかあさんに泣かない約束するんだよ。それでも泣くんだよ。」「約束しても泣くよね（そりゃあ涙が出てきてしまうよね、の意）」とわたし。A子、はにかんだ顔でコクリとうなづく。絵を描いたり広告紙をなにやら丸めたりしながら、自慢大会よろしく、子どもたちの「泣いたことある」話がしばし続く。M子、しばらくは絵を描くなどする他の子どもの様子を私の肩越しに眺めているが、「降る。」と言ってズルズルと床に降り、私の足元近くに座り込む。テーブルから落ちた広告紙をなんとなくいじったり折ったりする。

#### 〈考察〉

「頑是ない」とは、「まだ幼くて物の道理がよくわからないさま」、「幼くてまだ物事の是非・善悪がわからない、幼くてききわけがない」「あどけなく無邪気だ」という意である。物の道理がわからない、物事の是非や善悪がわからない、ということは、善も悪も未だ定まらないということであり、善でも悪でもない、ということでもある。

「頑是」は、「分別、わきまえ」であるというから、「頑是無い」ということは分別やわきまえが無いということになるが、この語の解釈としては必ずしも当たらないように思う。なぜなら、「頑」は「かたくな」であり、意地を張って自分の考えや態度を変えようとしないうさをさし、頑然、頑迷などなどの語を引くまでもなく、変容を自ら拒否する硬い身構えである。また「是」とは「道理にかなっていること、正しいと認められていること」であるので、それに従うならば「頑是」とはすなわち、「自説の正しさを主張し、譲らないさま」をいうことになる。それならばその「頑是」が無い、すなわち「頑是無い」ということは、正しいと主張して譲らないことから放たれているのであるから、正しくも正しくないも、善も悪も無く、さらには、頑なであることすらも包含して、分かたず以前、分かたれる以前の理解のありようなのではないか。受け止めるべき子どものありのままの姿には、頑なで頑迷な姿もありえよう。それをも含んで、自己や他者をさながらの生として受け止め、分かたずそのまま全体性としてわかるような理解の仕方である。

こうした頑是なき子どもとともにある保育において語られることとして、保育の日常はいかんともしがたく「あたりまえに弱くあること」と結びつき、ごくごくあたりまえに弱々しく、かなり可笑しく、うっすら切ない。保育は、子どもと、その傍らに在ろうとする保育者とのかかわりの中で展開する。あるいは

かわりそのものを指す。今ここ、この時この場での保育は、過去未来、そしてここでないどこかともつながりながら展開している。より良きものへ、より良き生へ、という目標以前に、子どもは（人は）今このときの確かさを糧として、もっと高みをも捉えられる自分へ、豊かに重なった時を経た自分へ、と自ずから変容せずにはおれないものである。自ら育つものを育たせようとする心。それを育ての心と説いたのは倉橋惣三であるが、保育とはまさに、字義にあって育ちを保つ営みであり、育とうとする者が、育つそのままと保たれるよう祈る思いが保育の思いではないだろうか。

背中にM子を背負うわたしが、自らの弱さを自慢しあう子どもたちから背負われているような、あるいは、背負われて過ごす者どうしが明らかに背負いあっているような、この感じはどうだろう。泣いてしまったり泣きそうだったりを嬉々として話す子どもたちの思いは、背中のM子と共にあり、また、背中にM子を背負うわたしと共にあった。保育者であるわたしもまた、背負いつつも背負われる者であるとの自覚は、M子の頑是なさを良いも悪いもなく、かつ受け止めるでもなく受け止めたわたしが、その受け止めたということをもって、自らの弱さも他者の弱さも受け入れる子どもたちに受け止められている、という肌身の思いに端を発する。

保育者はM子を背負うことで、まさにその場に巻き込まれる感を強めつつも、連綿と続く日常のただ中でただ子どもと共にあることだけを決意のすべてとしつつ、昨日から今日へと続いたこのときが、同じように今日から明日へと、「変容するという恒常性」の中で、断絶することなくつながっていくことを知っているの、子どもの姿を恣意や作為なくその姿のまま受け止める受動性こそが、能動的に子どもを生かすことになることを肌身に感じている。

外付的に子どものいわゆる内面を、外的な操作で減じたりあるいは付け足したりすることは不可能である。けれど、保育では、背中にくっついてきたらたまたま背負ってたちあがり、ただただひとつ覚えのように「そうだよね〜」「ほんとだね〜」とくりかえしたりうなづいたりして「居る」ことができる。そしてそれは、その場に生かされている者どうしの何よりの能動性であったりする。

## 2) 入園時期の子どもの日常をとらえる記録

### ・思いだされる実践記録

この事例は三歳児の5月、まだ親と離れ難いM子が担任の背中にくっつきながら一時を過ごし、その間に他の子どもたちとのやりとりが展開する場面である。時間にすれば十分程度、いやもっと短い実践であろうか。子どもが親と別れ、新しい場所にとまどっているところに担任が応答する、というこの園にもある保育場面である。

幼稚園三歳児クラスのこうした事例としては、たとえば、愛知県半田市公立幼稚園の穴戸洋子の実践を思い出す<sup>xvii</sup>。子どもが園生活になじめるよう、園庭には兎と餌が整えてある。だが、兎をみてもしろつめ草やタンポポを摘んでも泣き止まないえりな。担任の穴戸は「お母さんは今、お掃除や洗たくで忙しいのよ…」といい、えりなが「なに、洗たくするの?」と問う。穴戸が応えて「えりなちゃんのパンツ」など楽しいやりとりをし、洗濯物の持主について話すなかで「赤ちゃんもいるよ」というえりなの言葉から、赤ちゃんのいる生活をえりながしていることを知る穴戸。下の子が生まれるという変化のなか精一杯登園してきていたえりなに気づき、えりなの頭にしろつめ草のかんむりをのせ、えりなを抱きあげる穴戸とニコリするえりな。「せんせい、お洗たくが終わったら、お母さんお迎えにきてくれるよね」と、自分

に念をおすように担任へと伝えるえりなの姿。

あるいは、東京都白金幼稚園の丸尾ふさの実践も思い出される<sup>xviii</sup>。丸尾は、母親との別れ際がスムーズにいかない卓のことを記録している。いつもは兎への餌やりをきっかけにして母親と別れていた卓が、その日は父親と登園した。卓は、父とは視線も合わさずに別れ、保育室へ入り、一度首から外しかけた鞆をまたかけなおし、父を追いかけるのでもなく玄関を出て行こうとする。丸尾はこの時鞆を下さない卓の姿から彼の不安を感じ、ポンと赤球をぶつける。子どもが思わず拾って投げたくなる玉ぶつけごっこ。卓はニコツとして玉を拾い、手を大きく振りあげて丸尾めがけて「コノヤロー」と投げ返し、玉ぶつけごっこが始まる。ところが立ち去り難かった父が門からじっと卓を見ており、それに気づいた卓は急に表情を変えて立ちつくす。卓は怒ったような泣いたような表情をして「イッチャエ」とつぶやく。急にとまった卓の動きに様子を察した父が早足に立ち去ると、ふっと我にかえった卓は、仲間たちも加わるにぎやかな玉ぶつけに興じる。玉ぶつけがもりあがり、卓は邪魔になったらしい鞆を置く。そのあとブランコにのっているとき卓は担任の丸尾に聞こえるように「卓、インダモン、インダモン。オ母サンナンテナクテイインダモン」とつぶやく。その次の日から、卓は母親と登園しても別れ際に泣かなくなった。

菊地の実践記録を読んで、以上のような二つの実践を思い出した。三歳のこの時期の実践では、こうして担任と子どもがつながっていく保育場面がたくさんある。ここに見る三つの事例からだけでも、私たちはその実践の細やかなやりとりで圧倒される。

#### ・実践記録から保育カリキュラムを読みとる

三つの事例に伏流する共通の保育カリキュラムには、1. [探索] 親と離れて泣いている（あるいは泣きそうな）子どもが担任に受け止められながら、安心できる居場所を園の中に自ら見つけ出していく、2. [表現] 子どもが自分なりの言葉や行動で自分の気持ちを表現しながら、自ら園生活を受け止めていく、そして3. [人間関係] 保育者が子どもの頑是なさ、理屈以前にある姿を大切なものだとし、尊敬の念をもって子どもに接していることなどがあげられるだろう。Bennettのいう<sup>xix</sup>「子どもが自ら学ぶ方法を見出すこと」や「子どもが参加者であるということ」を大切に実践する様子が、それぞれの保育に確認される。

そして、このように子どもの探索や表現、人間関係を大切にする保育実践を創りだす保育者は、一人の子どもへと実に丁寧にかかわっている。これらの実践では、一人の保育者対一人の子どもという関係がまず基本としてあり、子ども同士をつないでいく一人の保育者対複数人の子どもという対応場面でも、子どもは少人数の仲間関係のうちにある。現行制度において日本の3歳児のクラス規模や保育者配置が、保育所（児童福祉施設最低基準）が保育者1人に子ども20人、幼稚園（学校教育法）にいたっては保育者1人に子ども35人という基準であることは、国際的保育水準に達していないばかりでなく、これらの実践から鑑みるに、一人ひとりの子どもに即した保育を行うには子どもの母集団は大き過ぎ、保育者の人数は少な過ぎると考えられよう。保育者個人の職人芸のような専門性に頼るだけではなく、学際的科学的にこうした実践記録を検討することを通して、子どもの母集団の適正規模や一人の保育者の担当する子どもの数の妥当性といった政治的な判断を伴う保育制度についても再考していく必要がある。しかし、実践を展開する上で最も難しいことは、制度によって制約されている保育条件を変更していくことであることもまた事実であろう。制度の再考にまで踏み込む「実践記録の読まれ方」が、今後の課題としてあるのではないか。



### ・マニュアル化を拒む記録

ところで、丸尾の白金幼稚園でも、宍戸の亀崎幼稚園（半田市）でも、そして菊地のお茶大附属幼稚園でも、この時期は、当然のように園庭の兎が活躍している。おそらくどの幼稚園でも入園後間もないこの時期、親から離れゆれうごく子どもの気持ちを、担任と園の環境で受け止める工夫がなされるのは、ごくあたりまえの保育カリキュラムなのだろう。

たとえば、丸尾の論ずる「長期の保育計画」では、この三歳の初期は第Ⅰ期に位置づけられていた。丸尾いわく、「まだ子どもたちのなかに有機的なつながりがなくばらばら」で、「保育者が中心にならざるをえない」時期であり、「初歩的仲間感を育てていく理屈ぬきに楽しい活動をたくさん用意」する必要がある時期だとされている。そして、近くの公園への散歩にでかけ思いきり駆け回ること、保育室で新聞をみんなでちぎって投げあうこと、あぶくたったようなわらべ唄、飼育している兎やチャボとかかわること、砂や水遊びなど、「理屈ぬきに楽しい」自由遊びが主活動として考えられる、としている<sup>xx</sup>。

子どもの育ちを見通した、こうした一般的な保育カリキュラムからすると、菊地の実践記録はどのように位置づけられるだろうか。他の二つの実践と同じように、子どもが不安な時期であることに配慮した実践であることに違いはない。「目配せをしてそっと出ていく母親」とのやりとりや、泣きそうになっているM子が進む友だちから問われるところで担任の背中から離れそうになるのに対し、「お尻のあたりを押さえていた左手に少しだけ力を入れて」身体が離れないようにしていることなどは、母と子が離れることや、子どもが泣きそうになっていることに気を配るということで、この時期の保育カリキュム上、特別なことは何もないともいえる。一般的な三歳児保育の日常である。

ただ菊地の実践記録に特異な点があるとすれば、兎やしろつめ草や玉や水などの「教材」が記録に出てこない点かもしれない。たとえば「四月の園庭には兎と餌、保育室には新聞を用意しておくこと」といったマニュアルに、丸尾や宍戸の記録が流用されてしまうことは考えられる。それは、あたかも中立的に見える「3歳児の受け入れ環境を整えるための基準」が構築されることであり、そこにいったん構築されてしまった保育カリキュラムは、「操作可能な素材」としての子ども観を内包してしまっている。つまりそこには、「兎に餌を与える環境を用意しておけば、子どもを園に慣れさせることができる」という操作できる存在としての子どもの観が密輸入されており、そしてそれは、子どもと対話的につくっていく保育カリキュラムの頓挫が懸念される事態を呼び込んでしまっている。

ここでは紙幅の都合で宍戸と丸尾の実践記録そのものを転載していないため理解し辛いところがあるが、宍戸や丸尾も「こうすれば子どもが泣き止む」といったノウハウや、あるいは規範や基準になってしまような記録は決して書いていない。保育実践の詳細を記録という実践を通して開示することは、基本的に、こうした保育のマニュアル化への抵抗になる。実践を記録化すれば、宍戸や丸尾の記録が私に思い出されたように、多くの人に保育実践が共有され、各地の保育実践・保育研究の活性化に寄与していくものと考えられる。三人の保育者は、「操作可能な素材」として子どもを捉えられておらず、泣き止ませるとか、園に慣れさせるというような、「子どもに〇〇させる」という発想をもっていない。宍戸に抱っこされて笑ったえりな、丸尾にお母さんなんていなくてもいいと言った卓、菊地に負われながら友だちのおしゃべりを聞いていたM子、どの実践をみても、「子どもから出発する保育」という倉橋以来の保育の理想が貫かれている。

だがやはり、保育のマニュアル化には慎重にあるべきことを、菊地の記録を読むと考えさせられる。三歳の子どもたちが、自分が泣いたことがあるということを伝え合い、「心細くて泣く」ことがあることに

共感していく姿は、他の実践者が再現しようと思って再現できるものではないし、再現しようと保育の目標にすることでもあるまい。保育とは、このようにその場応答的で、「教材」のようなよりどころをもつこともままならない流動的な出来事であることが察せられる。しかし、そうした予測の立たない保育の中でこそ、Bennettのいう「連帯と尊敬のなかで共に生きることを子どもたちが学ぶ」<sup>xxi</sup>ことが可能になる。子どもが自ら、相手の痛みや哀しみに応えて、「わたし／ぼくにもそういう哀しいことがあった」と共感をもってつながり（連帯し）、「泣いちゃうよね」という菊地の言葉と共に、泣いてもいい自分たちであることを承認しあって（尊敬しあって）いる。泣くことを自慢しながら仲間の哀しみに思いを馳せる、こうした子どもの育ちは、効果的な教育技術の模索だけからは保障され得ないだろう。

菊地の実践記録は、保育の日常を捉え、三歳のその時期の課題に向かつてはいるが、「操作可能な素材」として子どもを捉えるマニュアル化を許す余地がとても少ない。これは、考察部分で展開されている菊地の子ども観・保育観に裏打ちされた、菊地の実践記録の特徴のように思う。明確に意図されていないことだとしても、保育技術のような議論を展開しないことは、子どもの能動性に配慮した記録として、あるいは子どもの権利に配慮した「記録を書くという実践」として興味深い。

また、菊地の保育実践そのものが特別な「教材」を介さないところ、あるいは菊地が「教材」を介するものとして実践を記録しないところには、あくまでも保育を日常的な営みとして構成すべきだとする菊地の考え方を見出すこともできる。しかし、現在の日本の保育現場における保育カリキュラムでは、「子どものやる気を引き出す方法」や「子どもが自ら学びたくなる内容」という子どもの能動性をコントロールする環境構成の技術もまた日常化している。いってみれば「日常」という状態は、現状維持という志向性をも含み、中立的にみえる、しかし課題を含んだ制度や慣例を保守する立場をもとり得る。子どもを「操作可能な素材」とする見方が制度化している現在、日常をただ繰り返すだけでは、子どもを能動的な存在と認める保育実践をすることは難しいことであろう。保育が日常的であるとはいかなることなのか、次の実践記録から考えてみたい。

### 3. 対話に開かれた日常的実践の記録

次は二学期、秋の三歳児クラスからの事例である。

#### 1) 〈事例2〉「呼び間違い」2006年9月

園庭から、「おかあちゃん、ただいま～」とかわの部屋に戻ってきたK。すぐに自分で呼び間違いに気づき「ありゃ？」と首をかしげておどけてみせる。私は咄嗟に、いつになくやや芝居がかって、「はいー。わたしのだいじなK、おかえりー。さあ、おいでー。」となるべく涼やかな高い声でこたえ、両手を小さく広げて膝で立った姿勢のままKに少し近づく。庭からの戸口のところで身体をくねくねと折り曲げてきゅっきゅと笑い、わたしの手をかわすようにして、左肩に背中側から顔を付け、痛くないように肩を何度か噛む。すぐ横で見ていたAが、少しいたずらな笑顔で「おかあさん、ただいま～」と言ってみる。それにも同じようにできる限り涼やかな声で「はいー。わたしのだいじなA、おかえりー。おいでー。」次には、Sや、Lまでもが、「おかあさん、ただいま」と、恥ずかしそ

うに言う。言ったものどうし、額と額をくっつけ、可笑しくて仕方ないというようにお腹を抱えてウキャウキャと笑いあっている。

#### 〈考察〉

入園からいくらか時を経ると、おもしろいことに、子どもの「ついうっかりした」姿に出会うことが多くなる。さらにおもしろいことには二学期にもなると、うっかり具合に余裕さえも感じられるようになる。うっかりするということは、構える気持ちや遠慮がふっとなくなること。照れ隠しまでもが愛おしく、真剣さと諧謔<sup>かいぎやく</sup>味とを入り交えて、一見からかうような応答をする「余裕」、遊び心が、保育者にも生じる。気持ちと気持ちがうんと近いところで響きあう感じがする。近いところで響きあう子どもは、真面目でかつ、とっても可笑的。

おかしい、というのは文字通り「笑えてしまう」こと。ユーモラス、と換言されることが多いのかもしれないが、個人的には可笑的、というのが子どもの実態により近い気がする。字義通り、笑っちゃうことなのだ。小さく広げた両手をかわして背中側に来て肩を噛むKが、保育者であるわたしにはいじらしくて可笑しくて仕方がない。私は、可笑しさということが、真面目さや健気さと並んで、子どもの何たるかを語るのに、かなり重要な要素、はずすことのできない特徴だと思っている。

子どもの傍らに在ろうとする大人は、同じ深さで子どもを受けとめあいたい仲間と、思いをともにし、笑いあったり憂いあったりする。それは往々にしてミーティングや保育の後の他愛の無いおしゃべりにおいてなされるし、保育中には、まさに当事者どうしである子どもとの間に、すでに対等感すらある共感が起こっている。

保育において生きられたままの可笑しさは、何を文字に残すよりも息遣いそのままに残すことが難しい。日々の保育が、今の確かさに支えられながら未来へと拓かれていくことになる、その確かさのために、文字化していくことは大切だが、それがいきおい非説明的、非技術的なそれになることは、保育そのものが説明的でも技術的でもなく、むしろ詩的、アートのことに拠るように思う。そのように詩的・アートのにしか残しえないような、しかし他愛ない可笑しさの類がおのずと未来的になる保育の核をなすことを思うとき、生きられた保育の語りは、生きられたその時そのままに受け取ろうとする研究者という他者になら受け止めうる、あるいは応答可能であるということが言うことができる。それはまさに、保育者と研究者との対話的關係においてなされるのではないか。

## 2) 子どもとともにある日常実践の可能性

日常というものは同じことの繰り返しでもあるが、菊地のこの実践からわかるように、繰り返しのなかにも前の日とは異なる出来事が含まれている。「おかあちゃん」という呼び間違えは、少しずつズレていく日常のありようをよく現わしている。

まちがえることが肯定されるのみならず、そのことが仲間と共有されるという経験を三歳児がしていることは、保守的慣例に縛られてしまうことのある日常を少しずつズラしながら再生する、刷新への可能性をさぐる、子どもによる制度への挑戦のようにも読める。日々の繰り返しのなかに変容を生み出す柔軟性は、可塑性に恵まれた子どもとともにある生活には、本来たくさん埋め込まれているのかもしれない。菊地の実践記録からはそうした日常の潜在的変容可能性が透けて見える。

「日常の実践のなかで、保育の場は、それぞれの行為者（子ども・保育者）によって、言葉を通じて社会的に構築されたものと理解されている。しかし、この見方は、この行為がいかようにも変われることを暗示している。もしわれわれが教育学的行为をきちんと構築されるように選ぶのであれば、我々はまた、異なる方向に再構築することを選ぶことも可能である。」<sup>xxii</sup>

こうしたMossらの指摘に通じる、日常実践そのものから、既存の、構築されているものを脱構築していくことが可能であることを、子どもの言葉に依っていく菊地の実践に読み取ることができる。

その時、おそらく大事なことは、呼び間違えるという子どもの姿を、できる／できないという二分法などでは捉えない、ということだろう。保育者を「おかあちゃん」と呼ぶのは確かに間違いではあるが、その間違いは、言うまでもなく子どもにとっての保育者が素の自分を見せられる存在になっていることの証左でもあり、しかも保育者と子どもがお互いに間違えることのできる関係であることを共に喜び、その間違えた事態を楽しんでいる。こうした何重にも意味の重なる関係の空間を子どもと保育者が生きていることは、保育カリキュラムとしてどのようにひきとっていくことができるのだろうか。Kはこうして、菊地と間違えられる関係を楽しむことを承認し合ったことで、きっと、人間として生きていく上で大事な何かを学んでいる。それは何なのか。人間は間違えてもいい存在であるということを親密な関係のなかで確認することの意味は小さくないだろう。そしてそれは、従来からある保育カリキュラム論の系譜に位置づけられきらない、しかし保育実践のなかでは粛々と行われてきた、人間として大切にされてきたことなのではないだろうか。菊地の考察には、これまでのカリキュラム論では十分に目を向けられてこなかった大切なことが多くある。さらなる読み取りが必要だろう。

倉橋が系統的保育案を論じた際に感じていた逡巡が、倉橋以降の保育カリキュラム論にどのように受け継がれてきたのか、今は、判断することができない。だが、幼稚園教育要領のようなコース・オブ・スタンディーができたことで、私たちが有る種の不自由を日常の保育実践に感じていることは事実ではないだろうか。保育カリキュラムに従う日常実践ではなく、日々の暮らしのなかから子どもとともに創造していく対話的保育カリキュラムを目指すことが当面の課題ではないか、ということが、本研究における保育研究者と実践者の対話的考察によって確認された。

#### 4. 小括

本論では、お茶の水女子大学附属幼稚園をフィールドとした一人の保育者の保育実践における日常性とそのダイナミズムの記録化や、日常的な保育実践を支えようとする保育カリキュラムの可能性について対話的に検証していくことを目指した。操作や管理に親和的な技術論、個体能力からみる発達観やおとなとの関係性からみる発達観、それらのいずれにも回収されることなく、日々新しくかつ特殊である、人の営みとして連綿と積み重ねられてきた保育の普遍性が、一般化や類型化を拒みつつ明らかになっていくことを論じようとした。それは、保育の場がそのように形成された（される）という形跡や見通し、保育の実践そのものとしてのカリキュラムのあり方の一端を論じることであった。

保育実践は、何らかの理論に拠るものではないが、広く理論を含蓄する。頑是なさを慈しむことをもって語られる保育の日常性は、自己の存在そのものや、次のときを生きる構えとして、すでに複雑であり、重層的である。他者と共に、他者とのかわりに生きんとする、穏やかな決意は、子どもが自らであるこ

とや頑是なさを慈しむこととあいまって、保育に特有な知を構築する。それは換言すれば、自らの身体が関係性のただ中に拓かれて（また、啓かれて）かつ重層的にあることへの自覚であり、理解する・理解される、教える・教えられる等のいかなる二分法や、できる・できない、わかる・わからないというような能力評価も拒みつつ、すべての存在が自主的に能動的に変容することへの自覚である。そのような知に基づいた日常性の意識化と、今このときを共に生きることこそが未来を拓くという未来性の意識化が、保育の専門性であるということは可能ではないか。そして保育は、そのような専門性に対して対話的であろうとする保育研究へ拓かれていくことが必要であろう。

# 注

- i Mossらの議論については、Gunilla Dahlberg, Peter Moss, Alan Pence (2007) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, Routledge, pp.vii-viii 参照。
- ii John Bennett (2007) 'Early childhood services and equal opportunities' *Children in Europe*, 13, pp9-11
- iii *Beyond Quality*, ibid. pp144-158
- iv Foucault, M. (1974) 'Human nature: Justice versus power', in Elders, F. (ed.) *Reflexive Water: The Basic Concerns of Mankind*, London: Souvenir Press.
- v 宮澤康人 (2002) 『教育文化論—発達環境と教育関係』放送大学教育振興会、p136
- vi 以下、「カリキュラム」についての議論は、加藤繁美 (2007) 『対話的保育カリキュム (上)』ひとなる書房、53—54頁参照。
- vii 同上。この部分は佐藤学 (1996) 『カリキュラムの批評』世織書房、4頁からの引用。
- viii 同上、193—198頁
- ix 東京女子高等師範学校附属幼稚園編 (1935) 『系統的保育案の実際』日本幼稚園協会、倉橋惣三 (1936) 「保育案」『幼児の教育』第36巻8.9号、pp99—145参照。
- x 倉橋惣三 (1936) 「保育案」『幼児の教育』第36巻8.9号、p140
- xi 同上、pp99—145参照
- xii 同上、p138
- xiii 同上、p128
- xiv 同上、p130
- xv 同上、p129
- xvi John Bennett (2007) ibid. p10
- xvii 穴戸洋子・勅使千鶴 (1990) 『子どもたちの四季—育ちあう三年間の保育』ひとなる書房、14-18頁
- xviii 丸尾ふさ・加藤繁美 (1993) 『年齢別保育実践 幼稚園編 3歳 つぶやきにドラマを見い出して』労働旬報社、38-41頁
- xix John Bennett (2007) ibid. p10
- xx 丸尾ふさ (1967) 「子ども集団の指導」『現代保育入門』、穴戸健夫 (2003) 『実践の質を高める保育計画—保育カリキュラムの考え方』かもがわ出版、参照
- xxi John Bennett (2007) ibid. p10
- xxii *Beyond Quality*, ibid. p145