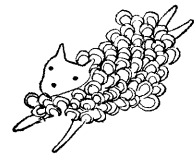


私の幼児教育論

——子どもと共に生き、子どもに学ぶ——



内田 伸子

私は、幼児期の終りまでに子どもが達成するべき、最も大切な目標は「自分自身の頭で考え、判断できるようになること」であると考えています。

このような目標を達成するにはどうしたらよいかについて、次の二つの観点から考えてみたいと思います。まず第一に、どのような状況でなら、子どもは、自分自身で考えたり判断できるのか、第二に、子どもがそのような状況に置かれるためには、大人がどんな関わりをしたらよいのか、という二点です。最近行った実験や観察し

たエピソードを手掛りにして、右の問題を検討してみましよう。

一、子どもが自分て考えることができる状況は何か

(1) 幼児の「遊び」の意味

金魚のトトは金魚バチの中でいつも一人ぼっち。だからいつも窓の外を眺めていました。空には色々な雲が流れています。「あっ金魚の形をした雲だ。」金魚のトトはうれしくなって、か

らだをヒラヒラさせました。「あの雲はきつと僕のお友達だ。どうやったらあそこへ行けるんだらう。」トトの身体が宙に浮き、空に向って泳ぎ出しました。赤い風船は親切な小鳥が持つてきてくれたのです。(西巻孝子著、『金魚のトトと空の雲』こくま社より)

「そして、あのサカナの雲のところに行ったの。その雲の上に乗っかって遊んだの。雲はトトさんに乗せて、ぶんわり飛んで、サカナの雲がいっぱいいるところへ連れていってくれたの。雲のお家もあって、トトは一日遊んだの。そのうち雲がベタバタ、トトにくっついて、雲のおサカナになって、もう風船なくても飛べるようになったの。そしていつまでも雲のおサカナさん達と楽しく遊んだの。」

(M. のりえ 五歳二ヶ月)

今、私は「子ども達はどうやってお話を創るのか」という問題に取り組んでいます。幼稚園に行つて、一人ずつ別室に呼んでお話をしてもらっています。はじめは、なんとなくおっかなびっくり、不安そうな子ども、はじめからニコニコとものおじしなない子ども、何をするの

か、何が出てくるのかと好奇心に目を輝かせている子ども、一人一人皆違います。

まず私の前に置かれた椅子に坐ってもらい、『お話をからよく聞いてね。』と言つて先にあげたようなお話の発端部を読み聞かせます。やがて子どもは身をのり出して来ます。お話の世界にはいつてきたのです。そして発端部が終つたところで、「このあとどうなるのかしら。」と言つて、発端部に続くお話をつくつてもらうのです。

「あのね、トトはね……」と話しはじめます。今度はこちらが身をのり出し、目を輝かせて子どものお話を聞く番です。子どもが描き出す想像の世界をいっしょに旅するのはなんともいえず豊かな気分です。

先にあげたのは、のりえちゃんがつくつてくれた話。えいすけ君は次のようなお話をつくりました。

「金魚のトトは空に行った。トトはやつと雲の金魚のところに着いた。トトは「あそぼ。」つて言った。でも全然答えてくれないから、どうしたのかなと思つていたら、本当は雲だった。そして帰ろうとしたけど、下に降りられないのでトトは泣いた。」

風が吹いてきて、ちがう雲のところに着いた。また風が吹いてきて、今度は風船がわれた。今度は池の中にポチャンと落っこっちゃった。池の中には金魚がいっぱいいいたの。そしてお友達のできたの。”

(I. えいすけ 五歳六ヶ月)

ひろのり君のつくったお話は次のようなものです。

トトは、あのね、金魚の形をした雲のところに飛びました。そしたらね、あのね、金魚の形の雲の中から、本当の金魚が出てきたの。そしたらあんまりあばれすぎたから、空から落ちちゃったの。それはトトが夢を見ていたからなの。やっぱりトトはひとりぼっちなの。

(S. ひろのり 四歳六ヶ月)

こうして、今までに三歳～六歳位まで、三百人近くの子どもの話をお話を聞いてきました。発端部が理解できた子どもは、右に示したように、主人公の目標（お友達がほしい）になんらかの解決を与えるお話をつくることのできるのです。

大人にも同じようにして、発端部の続きを作話しても

らいました。大人九〇人のつくったお話の筋の展開は、8種類の典型的なパターンに分類できました。これと同じ手続で、幼児のお話の筋の展開を分析し、大人のそれと比較すると興味深いことが出てきました。最初の子どものお話は、「出発↓くもに到着↓変身↓友達になる」という順に展開しています。二番目のお話は「出発↓くもに到着↓くもは友達ではない↓事件↓池のサカナと友達になる」です。三番目のお話は「出発↓くもに到着↓交遊↓元の金魚鉢（夢の中の出来事）」という順に筋は展開していきます。こうしてお話の筋を分析してみると、子どものつくったお話はすべて大人のパターンとそのヴァリエーションに分類されること、すなわち、お話の展開構造は、大人のそれに極めて類似していることがわかったのです。（内田伸子、一九八二、「幼児はいかに物語を創るか?」『教育心理学研究』第三〇巻、第三号より）

すでに四、五歳台にして、大人のお話づくりの方略のすべてを持っているということは私にとって大きな驚き

でした。子どもは、トトが目標を達成するか否かという
結末に至るまでを、論理的操作とファンタスティックな
操作を行って語っていきます。そして一貫した、まとも
りのある想像世界を創り出すことができるのです。

このような、一貫した想像世界を創り出す活動は、幼
児の生活のいたるところに観察されます。たとえば「こ
っこ遊び」の中で、一連のエピソードを協同で作り出す
時、あるいは、砂場で山や池、トンネル等を造っている
時、積木で「建物」を作っている時等、数えあげればき
りはありません。いったいこれらの想像世界を構成する
要素は何なのでしょうか。

ソビエトの心理学者ヴィゴツキーによると、これらの
要素は子どもの経験に求められるというのです。子ども
が観察したり、体験する機会があった事象を、単に記憶
の中から再現するのではなく、これらの事象から、新た
に構想を組み立てたり、古いものを組み合わせて複合さ
せるのであると述べています。そしてこのような営み
が、「創造」の基礎になるのではないかと述べています

(ヴィゴツキー、一九七四、『子どもの想創力と創造』福
井研介(訳)、新読書社)。

こう考えると、幼児の遊びは体験したことの単なる追
憶ではなく、体験した印象の創造的な改作や再構成の過
程ととらえることができます。また、体験した事象の記
憶を複合させ、その中から新しい現実を作りあげる想像
活動、将来の創造の基礎を培う、とても大切な営みであ
ると考えることができます。

(2) 遊びが伸び伸びと展開できる状況

それでは、このような想像活動が十分に行える状況と
はどのようなものなのでしょうか。

お話を作っている時の子どもを観察すると、いかにも
楽しそうです。自分の想像力を駆使して、一連の糸を紡
ぎ出す営みに熱中し、没頭しているように見えます。

ところが、幼児とつきあい方の下手な大人が相手だ
と、なかなかこうはいきません。学生が卒論などで、右
に紹介したようなお話づくりをテーマに選び、子どもか

らお話をひき出そうとする時に、よく観察されます。「次はどうなるの？」と緊張した面持ちでつめられると、とたんに、子どもは貝のように口を閉じてしまします。大人が緊張したり、面白い話をひき出してやろうと構えたりすると、すぐにその緊張は子どもに伝播してしまふのです。「もつと肩の力をぬいて。」「子どもといっしょに楽しんで。」などと実験場面に立ち合って声をかけますが、大人自身のぎこちなさはなかなかとれません。子どもが、いきいきと話を始めるのは、どうも、子ども自身が自由に解き放たれた時に限られるようです。ごっこ遊びがどんどん発展している時には、子ども達それぞれの役割にひたり切って、周囲のことにとらわれない時のように思われます。つまり、想像世界をつくり出す営みは、子ども達が自らそれを楽しんでやる時、最も豊かなものになるのではないのでしょうか。

二、大人はどう関わったら、子どもが自由になれるか

右にあげた、子どもが自由に活動できる状況は、大人の力が最小限にまで弱められた関係にある時にもたらされるように思われます。大人が、子どもと同じ位置に立ち、子どもと共に楽しむ、そんなゆったりとした関係の中で、子どもは自由にお話づくりを楽しむことができるのです。

日々の活動の中でも、大人がつい先まわりして、子どもに手を出しすぎることが多いようです。次のような場面で、大人はどうするのでしょうか。

「ある日、私は次のような四歳児をみた。この子は、重い木の積木が水に浮かぶのを見出して驚いていた。彼女は、もつと大きな積木が水に浮かぶのを見出して驚いていた。彼女は、もつと大きな積木を水の中に投げ入れた。その都度、重くて沈む積木を見つけようとした。この水遊びにおける子どもは、科学的探究の過程に従事していた。」(カミイ、一九八〇、『ピアジェ理論と幼児教育』稲垣佳代子(訳)チャイルド社、8ページより)

このような場面で大人が子どもに「真理」を告げるの

は簡単なことに違いありません。しかし、「木だったら、どれも浮くのよ。」と教えたところで、「大きくて、重い積木でもほんとに浮くんだ」ということを子どもに納得させられないに違いありません。納得させられないばかりか、こう先まわりして教えてしまうことによって、子どもが自分の目で確かめ、自分の力でものごとを考えることができるという「自信」を持つ機会を奪ってしまうことになるかもしれないのです。

私たち大人は、とかく、子どもに先まわりして教えた^り、口先でことを済ませようとせたくせを身につけてしま^っています。そうすることで、子どもが自分で学習する機会をつぶしてしまうかも知れないのです。何かの活動に熱中している子どもを見たら、大人は一步ひいて、そ^っと見守ること、手助けを求められた時だけ手を貸してあげる^ことが大切なのではないかと思ひます。

ところが、子どもが「いたずら」をした時、子ども同士の「いざこざ」が生じた時は、「見守る」ことが大人にとっても難かしくなります。この時ばかりは大人の権

威を子どもに対してふりまわすことになりがちです。次のような場面で、私たち大人はどうするでしょうか。

附属幼稚園の三歳児のクラスで観察していた、六月のある朝のことです。部屋の隅の「生きもの」のコーナーに、スズムシが仲間入りをしました。まさお君は目ざとくそれを見つけ、興味深そうにそれを観察していました。しばらくして、お友達が揃い、思い思いのコーナーに陣どつて、好きな遊びをはじめました。女の子、二、三人が「生きもの」コーナーの近くで「まりやさんごっこ」を始めました。まりを「生きもの」の水槽やカゴの置かれてある机の上に所狭しと並べ始めました。部屋の反対側で自動車を走らせていたはまお君が、猛然とダッシュして来ました。物も言わず、マリを片っぱしから床にたたき落したのです。女の子達は、あっけにとられてこれを見ていました。

そのちよつと後で、まさお君が隣のゆうき君にそつと「スズムシ君達が、お外見えなくなつちゃうじやないか、ねえ。」と話しかけていたのです。

大人が見ているのは、子どもの行動のほんの断片です。そして、一般に「悪い行為」とみなされる行動が生じた時ほど、その断片を手がかりにして、瞬時に、的確な判断を下さなくてはなりません。もし、ここで保育者が、「まりをたたき落す」という行為だけをとりえて、まさお君のその行為の背後にある文脈や、まさお君なりの論理の筋道といったものを読みとれなかった時はどうなるでしょう。「そんないじわるしたらいけません。」という言葉を、大人から課された外的な規則として、まさお君は受けとるでしょう。そしてもしこの言葉で、まりを落すのを止めたとしても、行為の上で大人に服従したにすぎないのです。もし、これが繰り返されたなら、自分分は正しいと思っても、大人の目の前ではゆずってしまおうというような、表面的な「いい子」になってしまいかもしれません。なによりもこわいのは、これによって、大人は子どもを規制し、圧力をかける存在だということ先入観を、知らず知らずのうちに植えつけてしまうかも知れないということです。子どもの行動の断片から、瞬

時に判断を下さねばならぬ、「いざこざ」や「いたずら」の事態ほど、私たち大人は、慎重にそして、もちろんすばやく、子どもの行動の背後の意味を読みとることができなくてはならない、と思います。

以上、子どもはどのような状況に置かれたら、自分で考えたり、判断することができるのか、また子どもがそのような状況に居られるためには、私たち大人はどう関わったらいいかを、実験や観察時のエピソードを手掛かりにして考えてみました。どの例も、大人が大人の自己中心的な視点からみるのではなくて子どもの観点に立ち、子どもと同じところに立つてみることも大切さを物語っています。同時に、大人は、子どもと同じところに立つということがとても難かしいということも示唆しています。子どもの観点から見ると、大人は、「教え導く」立場からではなく、基本的に「子どもと共に生き、子どもに学ぶ」という謙虚さを持って子どもとつきあっていることができなくてはならない。

(お茶の水女子大学)