

私の幼児教育論

間
藤
侑



一、あるエピソード、または価値の相対性

プール開きも近い七月のある日、年長児は、水遊び用のプールで顔を水中につける競争を始めていた。Mは、内気で動作ものろく、いつも人の後に従う目立たない子であったが、そのMが、顔つけ競争では何と第一位だったのである。彼にとって、人生始まって以来の出来事かもしれないが、幼児は、おとなのようにレットルにこだわらない。ストレートにその価値を評価し、驚きを表現し、彼の中に秘められていた力を承認する。周辺児だったMは、秋に測定されたソシオメトリーでは、立派

に一つのグループの成員の地位を獲得していた。こうして徐々に自信と積極性を加えていった彼は、生来の人の良さにも支えられて、かなりの人気者になって卒園して行った。たった一つの事件が、彼と友だちを変えたのである。

他方、いつも男女にまたがるクラスのリーダーを自他に共に認めるSは、逆に、もしかすると生まれて初めての屈辱感、挫折感を味わっているようであった。彼女は、自分を励ましては何回も挑戦するのだが、水への恐怖が先立ち、ほんの瞬間しか顔を水につけられない。周囲がそれぞれ自分なりの力を試し、競い合い、歓声をあげて

いる中で、Sだけはいつのまにか誰にも忘れられている孤独な真空の中で、自らへの口惜しさを噛みしめているようであった。しかし、強い性格であった彼女は、自分の中にあつた弱さを発見しても、言いわけや負け惜しみを考えず、その事実から目をそらさずに立ち向かい、そのことに耐え、やがてその挫折感や内的葛藤をのりこえて、いつもの彼女らしさをとり戻していく。おそらく、自分の弱さを初めて知ったことは、他者の弱さへの思いやりを育てる貴重な体験となつたことであろう。

この二つのエピソードは、私達にいろいろのことを教えてくれるような気がする。例えば、顔つけという客観的にはどうということもないようなものでも、場面により人により、こんなにも大きな重さをもち得るといふ、ものの価値の相対性を学ぶ。

私たちは、しばしば、こういう事柄はとても大事だから是非体験させてやりたいとか、これは「望ましい」経験や活動である、などと考える。この水中顔つけという活動も、水泳指導の前段階として必要な、水慣れの一つ

としてとりあげられたものである。保育案では、予想される活動として、がんばる子、顔をつけられない子なども記されている。そして、それに対する教師の援助活動としては、励ましてやる、賞めてやるなど自信をつけさせるようなことばがけをする、などと書かれている。しかし、この保育案を作成している教師の頭の中には、体験させたいと思う理由も、「望ましい」経験や活動の一つであるという考えも、すべて水泳という具体的な目標と関連させてだけだつたにちがいない。このことは、他のほとんどすべての日案、保育案についても言えることであろう。そして、それ自体は決して誤まつてはいないし、大部分の幼児についてはそれでもよいとも言える。だが、この場合、少なくともMとSの二人については、全く異質の意味と価値をもたらししたのである。

しかし、どんなに大切な意味と価値を内包するできごとであったとしても、教師がそのことに気付かず、あるいは気付いても深く考えずに放っておかれたならば、おそらくその意味は、「時」を失い、実を結ぶことなく枯

死してしまふであらう。現実の保育の場には、こうした偶然のもたらす予測しがたいできごとがいくらでも生ずる。その時教師が、自分の（考えや保育案の）絶対性や權威性を思わず、自分の善意への信念などに固執せず、高い価値を内包すると思われる偶然に鋭く気付いてその意味を測り、保育過程の中に「必然」としてとり入れるという、敏感でしなやかな感性の持ち主であったなら、このように幼い年令においても、人生の、あるいは人間の、本質的なものに触れるような深い教育さえ可能なのではないかと思う。

さらに、特にSの事例は、マイナス（自分にとって失うものがある）と思われる体験は、反面、プラスの意味に転化できる可能性を内包する（当然その逆の、得るものがある時には失うものがありうる）という、体験の相補性を教えてくれる。そして、あらゆる矛盾し合う事象（例えば個と集団、自由と統制、意識と無意識など）は、実は相補的に作用し合ってバランスを保っているのだというユングの考え方が、保育の場においても大きな意味

をもつことに気付くのである。

なお、先に述べた二つのエピソードから、もう一つ私たちは、「時」のもつ意味を知る。人や事象はみな、時計で測りうる時（クロノス）の他に、それぞれ固有の「時」（カイロス）をもっているという考え方がある。例えば、大部分の幼児は、幼稚園のクロノスに自分のカイロスを合わせているが、不適応児などは、自分自身のカイロスに生きているために皆と歯車が合わないのだと考えることもできる。また、誰もカイロスの進行を知ることとはできない。しかし、先の例のように、生活の中で時々、偶然何かが起こることがある。そして、その起こったことが、それまでに作られてきた自己イメージを激しくゆさぶり、自己変革をもたらすきっかけとなることがある。森有正は、後述するように、それを、単なる体験を経験へと高めるものと言い、ユングは、その見かけの偶然を、クロノスとカイロスの必然的な交錯と見て、「共時性」という概念を導入している。保育の場は、一斉指導の場であるが、自由な活動の場であるが、そ

の「時」に満ち満ちているのである。

二、幼児教育の神話または「経験」の意味

幼児教育の方法論としての基礎が実践活動にあることは、幼児期の特性に適っている。しかし、それが拡大解釈され、すべての子に同じ体験や活動を与えてやらないと保育が適正でないなどと考えられたりする。こうした体験主義は、高校全入論などに見られるように、幼児だけでなく、小学校から大学にいたるまで、学校教育への考え方の中に根強く存在している。しかし、共通体験は共通の何かを蓄積させていくにちがいないという神話（あるいは信念）は、経験的に見てもきわめて疑わしい。

先年他界した哲学者の森有正は、体験と経験を明晰に峻別している。体験とは、偶然的事象（例えば教師が意図的に与えるものであっても、幼児にとっては偶然的事象にすぎない）との接触にすぎず、それによって我々が変るといふごときものではない。それに対して経験とは、「ある根本的な発見（心理学的に補足すれば、意識的

にも無意識的にも）があつて、それに伴つて、ものを見る目そのものが変化し、また見たものの意味が全く新しくなり、全体のベルスペクティヴが明晰になってくることなのだ」とし、あるいは、「新しいものを自己の体験で理解しうるものに変化させようとする（自己の内にある）傾向（つまり狭い主観性）」に徹底的に抵抗し、こうした安易さを克服する積極的・挑戦的な姿勢で、「内的な」促しに従つて自己を求めていく時に堆積してくるものが経験」であり、そうした意味で、われわれは経験的存在なのだと述べている。これは、ユングのいわゆる自己実現や個性化の概念と同じ視野をもつものと考えられる。

こうして「経験」ということの意味を深く考えてみると、いろいろな疑問が湧いてくる。例えば、非常によく使われる「望ましい」経験や活動という半ば神話化した絶対性をもつ言葉である。この望ましい経験や活動と言われるものは、元々、経験を通してかなり恣意的に作られてきたはずのものであり、必ずしも発達のメカニズム

という視点から検証されてできなかったものではない。むしろ、その具体的な内容や、何のために望ましいのかという理由づけは、小学校教育に直接結びつくような色彩が濃い。しかし、先程の水泳指導の場のエピソードにも見られるように、少なくともSとMについては、その望ましさは、本来の目的とした望ましさと異質の、むしろ、目には見えにくい心情的な内容として把握された。しかも、人間としてのより本質的な変容につながる「経験」となり得たのである。

つまり、「望ましさ」を、目に見え、評価もしやすい目的的なものとして考えるか、あるいは、目に見えにくい心情的で、「経験」化過程を内包するものとして理解しようとするかでは、全く異なってくる。もちろん前者が結果的に後者を含むこともあり得るが、それよりもむしろ、後者が前者を含む方がより望ましいと考える。例えば、先の例で言えば、MもSも、より本質的な意味での「望ましい」体験(経験化につながった)をしながら、結果的には、教師の最初求めた水慣れの目的も達成でき

たのである。こうして考えてみると、少なくとも幼児教育の場では、従来のような意味で「望ましい」と使うことには、いささか疑問を抱かざるを得ない。私たちは、「望ましさ」の意味やその具体的内容について、もっと議論してみる必要があるように思う。

ところで、このように、ある意味で聖域視されていた「望ましい」経験や活動あるいは共通体験などを、根本から疑ってみた場合、では何を支えとして保育を展開するのかという問いが切り返されてくるかもしれない。しかし、その答は簡単である。何も必要ない。なぜならば、そこに子どもがいるからである。それで充分と言える。

子どもたちの生きる宇宙に身を投じさえすれば、教師が何をすべきで何はすべきでないかを、子どもはちゃんと教えてくれるだろう。極論を言えば、倉橋惣三もフレールも知らなくてよい。自らの狭い主観性を捨て、さまざまな個性を生きている子どもたちをあるがままに受けとめていく過程の中で、自分自身が倉橋にもフレール

ルにもなり、さらには、実践的に彼らを超えることさえありうるのではないだろうか。

私たちはすぐ、文部省がどう言っている、教育要領にどう書いてある、倉橋惣三がどう説いている、あるいは〇〇先生がこう述べているなどと、先ずそうしたもので武装してから、どっこいしょと子どもに向かつていく傾向がある。しかし、それもまた体験主義以外の何ものではない。先ず、経験的存在としての自己がきちんとなければならぬ。その上で自己の内的闘争を通して先人の理論が自らの中に経験化されないかぎり、どんなに知識を積み重ねても、自らを変えるほどのものにはならず、かえって変ったという思いこみの方がこわい。むしろ素直に自分を差し出し、子どものあるがままの姿に感動し彼らに学ぼうとする姿勢の方が、保育の本質に触れるにはずっと早道であるような気がする。

三、「幼児の教育」または「狩人」としての教師

それでは、安易な体験主義を排した、経験の深化につ

ながる（つまり自己実現的な）保育とは、どういうものなのだろうか。

それは、一口に言えば、一人ひとりの子がその子の個性（森流に言えば経験的存在としての自己）に基く求めに応じて、全力を投入して熱中できるような場（精神的な意味でも）が用意されている保育であると言うことができるだろう。（もちろん、毎日毎日が熱中の連続ということはあり得ないだろうし、個々の、活動と休息、熱中と沈静というリズムも大切にされなければならない。）幼児は、一般にまだ課題意識も未熟で外発的動機づけの力は比較的弱く、好奇心などによる内発的動機づけが支配的である。したがって、共通の教育目標のようなものを前提として一斉指導をするような保育形態では、すべての子の活動への熱中を保証しがたい。だから、幼稚園や少なくとも小学校低学年くらいまでの教育は、統制的・画的であるよりは、原則的には時間的にも空間的にも（小学校なら教科的にも）、集団として、より自由度の大きいものを保証した方が、個々の自己充実・経験

化という点で、より効果的であると言い得る。

また、こうした保育形態は、さまざまな個性の子どもたちがより生きやすくなる。例えば、集団に対して不適応な子も、教師や周囲を悩ます子も、自らの「時」の熟するのを待つことを許されうる。能力的にはハンデを負わされている障害をもつ子もまた、健常児と対等に生きる場をもつことができる。当然なことだが、おちこぼれなどという言葉は存在の意味を失う。なぜならば、一人ひとりが、熱中するものを見出し、そこで格闘し、自己充実感を味わい、時には挫折しながらその負体験をプラスに経験化して大きく成長するなどというより本質的なものの体験を重く見ていくからである。もちろんその過程の中で、目に見えて評価できるものも達成されていくのは当然であることを付記しておく。

このように、どのような幼児も、それぞれの「今ある」姿に応じてその存在を肯定されて生き、育てられることを約束されるものこそ、まさに「幼児の教育」なのである。今、私たちの周囲で大きく流れ始めている幼児教育

における第三の流れ（第一は、小学校予備教育、第二は、従来のいわゆる「望ましい経験や活動」を与えようとする教育であると考える）は、理念的にはまさしくこうした考え方に立っていると思われることができるだろう。

なお、付記すれば、これは、必ずしも保育の形態（例えば自由保育）にこだわるものではない。大切なのは、その基本的な構えと、それ以上に教師の「在る」姿である。教育が「人対人」の応答的関係の中で進行するものであるかぎり、教師の果たす役割（あるいは責任）は大きい。私は、教師はすべからず狩人で在るべきだと思う。狩るものは「時」「意味」そして「価値」。そのためには、しなやか（柔軟で強靱）な感性を養い、獲物の存在をかぎわかる鋭い嗅覚を育てなければならぬ。決して「絶対」の中に生きず、時には偶然の出会いに瞬時に狩り、時にはじつと潜んで待ち、時には執念深く追い続ける。しかし、永遠に追いつめ続けるものは本当はおのれ自身なのかもしれない。

（新潟大学）