

私の幼児教育論(二)

——保育実践に対する研究のかかわり——



小川 博久

実業としての保育実践と虚業としての研究

(前号からのつづき)

前号において私は保育実践に対する研究のかかわりを明らかにするために、実業と虚業という概念を導入して両者の区別を論じた。そのさい、右の二つの概念による区別の基準を両者の言語活動の性質においた。保育実践における言語活動は保育者と幼児によって生みだされる場に規定される。他方、研究の主要な言語活動である論文作成は、そうした場の規定がない。書き手は自己の自由な裁量によって文章を作る。ただし、その自由は文脈の決定に関してであって、文の構成や語彙の選択に関してはない。書

き手は作文過程で読者の直接のフィードバックを期待できない。だから、文の構成に関しては構文論的基準(テニヲハが正確に使われ、文と文のつながりが確であること)に、語彙の選択に関しては、意味論的基準(使われている語彙がなにをさし示しているか、なにを含蓄しているかが相手にわかること)に従うことで、読者に理解可能な伝達内容を構成しなければならない。その意味で、文章を書くということは、つくることであって、それは一種のフィクション構成であるとのべた。今回は、研究の虚業性との対比において、保育実践の実業性について詳しくのべ、両者の対比の上に、研究と実践のかかわりのあるべき姿を検討したい。そしてここで結論としてのべることは、研究者も保育者も研究と実

踐の相違性を理解した上、その双方を自己の存立の必要条件として保持すること、また研究者が保育者と対話するときには、双方の主要な言語活動の特色から生ずる両者の対話のしかたの傾きをお互いに理解し、特に研究者は、保育者の保育についての語り方を研究におけることばに翻訳することが必要であるということである。

既にのべたように、保育実践における言語活動は保育者と幼児によって生みだされる場に規定される。これに対し、次のように主張する人があるだろう。場の規定について、保育者と幼児を同等に扱うのは適切ではない。そこで主導権をもつべきなのは、保育者であって幼児ではない。なぜなら、そこが教育の場である以上、それに責任をもつのは保育者だからであると。この主張は場を巨視的な立場でとらえるならば原則として正しい。しかし、一つ一つの対話の場を問題にするならば右のような議論はできない。なぜなら、幼児の言語活動の場を尊重することなしには、保育者との対話の場をつくるきっかけが生まれないことも多いからである。研究者が論文を書くときのように、自分の裁量だけで伝達内容の文脈を決めるわけにはいかないのである。いいかえれば、保育者は幼児と対話するとき、幼児の発話内容、表情、身振り、声の調子、発話の際の周囲の状況などを的確に把握する必要

があるのである。

もちろん、幼児との対話においても、文章構成上の必要条件が同様に求められることもある。つまり、先にのべた構文論的基準、意味論的基準、さらに語用論的基準（発話内容が伝達目的に合致しているかどうか）に合った発話が相互におこなわれているかどうかは重要なことである。特に幼児との対話では、正しい日本語が使えるよう教育するという教育的配慮からこのことが要請される。

しかし、多くの場合、右の条件が満たされない発話でも、両者の言語活動の場が共通であれば、意味の伝達は十分可能である。長い間連れ添った夫婦、恋人同志、お互いを知りつくしている友人同志などの会話では、身振り、表情一つで、時には沈黙でさえ、意志の伝達を可能にする。経験ある「優れた保育者」は、幼児との間で同様な伝達を行うことができる。たとえば、「B子ちゃん、ほら、あのこと、ね」「うん、先生、とつてもおもしろかった」などと、第三者にわからない話をする。この場合、保育者は幼児との間に対話の場をつくっているのである。むしろ、こうした対話がつねに保育上、適切な会話だとはいい切れない。しかし、こうした場の了解が保育者になければ、幼児一人一人の要求に合った保育をすることはできないだろう。特に、保育における

保育者の言語活動は、大学での講義などより、非言語的コミュニケーションに依存する度合いが高い。その意味で場に拘束される度合いも高いといえる。いしかえると、保育者と幼児の間の空間的距離、位置関係(例、高低)、身振り、表情などによって伝達内容や方向が強く規定されやすい。たとえば、幼児の肩に手を置いていう「さようなら」と、十メートル離れている「さようなら」では伝達内容が変わってくる。特に年少の保育などでは、十メートル離れている「さようなら」は意味がなくなることさえある。

だから真剣に保育に取り組む保育者が最初にぶつかる大きな壁は、幼児の言語活動の場を了解し、いかにして対話の場をつくるかであろう。幼児が熱中している活動に介入する必要を感じたとき、いつどのように参加するか、幼児からの訴えや、幼児同志の争いの場面にぶつかったとき、保育者はどうかかわるか。初心者にはとても困難な課題である。経験のある「優れた保育者」の場合、言語で交信する以前に、幼児との距離のとおり方、身体接触、身ぶり、表情などで、幼児との対話を成立させる条件を、つまり場を用意してしまうことが多い。しかし、新米の保育者はその条件を用意しないまま、言語の上だけで対話を成功させようとする傾向がある。幼児との対話においては、時に発話内容よりも、そういう場をつくることの方が望ましい場合がある。

二年ほど前、ある幼稚園の五歳児クラスを見学していたとき、その中に、「自閉的傾向」のある幼児がいた。かれは保育者とも、周囲の幼児とも対話ができないとのことであった。場面はたまたま粘土制作であった。円いテーパーを囲み、十人ほどの幼児が粘土をこねて種々なものをつくっていた。その幼児もその中で同じ活動をしていたのである。かれは、周囲の子どものじゃまもせず、熱中して活動していた。その時に私が驚いたのは、かれの作品がとなりの子どもたちの作品と大変類似していたことである。私はかれの作品にオリジナリティがあるかどうかといったことより、類似したものをつくったことの方が大切だと考えたのである。なぜなら、かれは、こねるといふ活動を通して周囲の幼児達と対話の場をもっていたと私は解釈したからである。

以上のべてきたように、保育実践において対話の場を了解することの重要性や、その場を了解し、それに参加するにあたって、非言語的伝達手段に訴えることの重要性を強調したのは、そこに保育実践の実業としての特色を見ようとするからである。ということ、右にのべたような事柄についての保育者の能力を現実の保育の場面からとりだして、技術として教えることには限界があるということでもある。むしろこれらの能力は、幼児との生活空間を共有する形で習得される。食事、睡眠、「あそび」などの時

間を共有する機会をもち、その機会を通じて、幼児を抱く、肩に手を置く、視線を合わすというくり返しの中で、その能力は身につくのである。たしかに、この能力は保育という活動に固有のものであるという点で保育の専門性にかかわるものだということができる。しかし、他方、それは、多くの母親が自分の幼児との間で習得していく能力でもある。その意味でそこには、幼児と大人である保育者が生活を媒介にして「つきあう」という日常生活の人間の関係に基本的な共通部分を見いだすことができる。以上のことから保育実践は日常生活に深く根をおろした活動であり、実業とよぶにふさわしいのである。

研究者は保育者といかに対話するか

これまでのべてきたように、保育実践は実業とよぶにふさわしい活動であり、研究は虚構をつくりあげて課題とするという意味で虚業とよぶことができた。では、この二つの活動はいかにかかわりうるのか。この問いに答えるには、なぜかかわる必要があるのかから考えなければならぬ。

一般に、広い意味での教育（子育てを含む）を第二の生殖作用などという人がいる。この意味は作用の良否にかかわらず、大人

が当然ひきうけなければならない仕事、子どもが必ず通過する過程であるということである。しかもこの仕事は、作用との関係でその結果の良否を問うことができぬ。良い保育がおこなわれたからといって、その幼児が良くなると結論することはできない。

その逆もまたなり立つ。作用のよしあしを決定することがむずかしいにもかかわらず、だれもがひきうけるべき課題だとしたとき、教育はあたりまえのこととして、問われるべき問題ではなく、行為として処理すべき課題となる。こうした論理は子育てのみならず、意図的教育である幼稚園教育にも延長されやすい。ここでは、ズブの素人でもできる仕事として処理されやすい。活動が日常言語に依拠していることも、こうした論理を強化する。またベテランの保育者といわれる人でも、自分には経験上、十分にできるという確信をもつや否や、努力や反省なしに、自然にできる仕事としてうけとりやすい。このような状況のもとでは、研究とか、ましてや研究者とかいうものは、必要はない。それなしでも、保育をすまうことができる。熟達した漁師に研究や研究者などがいらぬのと同じである。実業は虚構を必要としないのである。

もし、研究することが保育者にとって必要になるとすれば、それはどんな場合か。それは保育者が自分の実践について、「こん

なことでもいいのだろうか」、自分の手でどうにもならない幼児を目の前にして、「いったいどうすればいいのか」と自問するときである。あたりまえのことがあたりまえでなくなり、保育はするものであるとともに問いかげの対象になるときである。そしてさらに自分の保育だけではなく広い意味での幼児の教育というものが、人間の形成に決定的に重要な意義をもつかもしれないという認識へと発展したとき、保育者にとって研究は自分にとって欠くべからざるものになる可能性がでてくる。保育者は自己の体験を他人の保育と比較したり、日本の保育といった体験ではつかみ切れない問題を考えたりする。この時、保育者は体験を越えて、虚構、つまり「理論」の世界にふみ込んだのである。保育者は自分の体験を越えた問題についてある概念や観念をつくって、(使って)考えざるをえなくなるのである。自分の目の前にいる対話のない幼児にどうすれば、対話が可能になるかと保育者が問うたとする。保育者はその幼児を理解するために、幼児のとる一つ一つの行動のつながりや意味を理解するために、「自閉症」「言語障害」「情緒障害」「反抗期」といった概念を使うのである。これらの概念は実体があつてできる概念ではない。現実のある幼児の状況を理解するために研究者がつくりあげた解釈モデルとしての概念なのである。つまり虚構である。実践家はここで保育にとって虚

構理論が自分に必要だと考えるのである。それとともに、その概念やそのシステムとしての理論は、解釈モデルとして幼児の行動を予測しえたり、それへの働きかけを有効にするのに役立つとはじめて評価される。そしてそれを評価するのは研究者であるとともに保育者自身でもある。

このように見てみると、あたりまえのこととして悩みなく保育をする者にとつてみれば研究は悩みの種であり研究者は厄病神のようなものである。たえず自己の保育が問われつづけるからである。しかし、また同時に、その問いかげによってよりよい保育、望ましい人間のあり方を追求しつづける人にとっては、研究は反省の手がかりであり、研究者はそのパイロットになるべきはずのものなのである。

では研究者は保育者にどう語りかけるべきか。研究者は保育者に真理を教授する啓蒙家なのだろうか。二つの理由で否である。一つは保育者自身が研究する者でもあらなければならぬからである。教育研究は研究者の専有物ではない。保育者自身の絶えざる保育への反省はすなわち、保育者の研究である。もし真理と称する教条(ドグマ)が保育者に伝えられ、保育者がその教条の単なる信奉者になってしまったら、保育者は自己の保育を反省し、それを問いつづけることを止めるであろう。二つは、保育につい

ての一般命題の中には、保育者の解釈に関係なく成立するような真理はないからである。たとえば、「幼児の活動の自由を尊重せよ」という規範命題が一般に認められたにしても、こうした「原理」「原則」はこのままでは、スローガンにしかならず、保育者の実践とはかかわりえない。保育者はこの命題を承認するにしても、どういう条件の中で、幼児にどういうことをさせることが「幼児の活動を自由」にすることになるかを決定しなければならぬ。もしも、研究者が「真理」の啓蒙家であったら、そうした保育者の解釈過程にかかわりなく、無責任なスローガンを御神託のように唱えるだけに終わってしまうのである。

以上のことからして、研究者は、保育者のもつ保育への問いかけの相設役でありパイロットでなければならぬ。研究者は保育者の実践にとって研究という虚業がなにゆえに必要でいかに必要かを説き、かつ、実践を反省するための有力な思考モデル（考え方のパターン）を提示できなければならぬ。しかもそれを単なるお題目としてではない、保育者の保育への反省過程に参加し、その反省を生産的にするよう援助できなくてはならない。そのため対話の場を確立するには、研究と保育実践についての前述の比較考察が有効な手がかりになると私は考えている。

つぎの実践例を検討することによってその点を明らかにしよう。

う。その実践例は本吉園子氏の『愛ときびしさの幼児教育』（あすなろ書房）の中の一つである。

ひであきくんは鉄棒に飛びつくこともできない。と、園長先生が「泣きながらでもがんばってやってごらん。きょうはできるまでやりなさい。先生は小さいときにがんばらなかつたから何もできないの」

わたしはそのとき、ひであきくんの目からほんとうに涙があふれているのを見て、心の中で「がんばれ！」と叫んだ。それにしても園長先生のやり方は少しきびしすぎはしないだろうか――。

しかし、何回もくり返すうちに、ひであきくんはついにできた。園長先生も、ひであきくんもこの炎天下に真剣そのものであった。

なるほど保育ってこう、いうものか。あらゆる角度からの保育を知らなくてはと、つくづく思うのであった。あるときはやさしく、あるときはきびしく、そこをとり違いないようにやっていくことの重大さを感じ、非常に勉強になった。（傍点引用者）

たしかにこの例は成功したにちがいない。しかし、保育者の反省からは具体的な方針をきくことはできない。「こういうものか」ということの意味はなにか、「あらゆる角度」はどういう角度か「あるときはやさしく」とあるが、どういうときにやさしくするのか、ここからは園長のこの事例に対する指導に感動した保育者の姿が読みとれるだけである。

このように、保育者の幼児理解や保育理解はそこでの対話の場に拘束されている。保育者は直観的にその場がやさしくする場であり、園長の指導が適切であったことを了解する。そしてそれを比喩性の高い言語、主観的な印象として記述するのである。もちろん、この記述を非科学的であるときめつけて排斥すべきではない。しかし、ここでの反省をさらに深める場合には、保育者のこうした印象を追求すべき課題として一般に認識される形に翻訳しなおさなければならぬ。つまり、弱虫であるひであきのパーソナリティは具体的にはどういうものであったか、運動能力はどうか、またその日の行動はどうであったなど、一般にどういふ条件のときに幼児にやさしくすることができるのか、どうすればとり違えないですむのか、これらの問いに答えるにはひであき

についても、その時の状況についてもっと具体的客観的データがほしいのである。それに加えて、状況を一般論として考察するためには、抽象度の高いつまり虚構性の高い概念が必要なのである。たとえば、パーソナリティ傾向と賞罰等の刺激条件との関係についてというようにである。それはこの状況をこえて、理論的に問題を考えるということである。研究者の課題は保育者が保育の場でとらえた問題をより一般性の高い問題として考えるようにいざなうことであるとともに、直観的な場の理解を反省する手がかりとすることなのである。

※完※ (東京学芸大学)

※ ※

行事の報告

◆昨年の十月、運動会や遠足の行事で忙しい先生方に、各園の工夫を凝らした行事の内容を報告していただきました。行事との取り組み方は、各園の保育のありようを写し出す鏡でもあるようです。

行事の実施の実際と

今後の考え方

大山 晴子

東京・中央区立昭和幼稚園

①行事の内容と方法について

私の勤務園は、小学校と併設であり、園長は小学校長の兼任であること、都心にある児童・園児数が極めて少ないことなどの実態から、運動会、学芸会、展覧会などの