

# 保育における中心、脱中心

——画一的な保育の彼方へ——

本田和子・大戸美也子

## 教師の研修と保育行動との関係

大戸美也子

現職研究会の先生方の研修も終りに近づいて参りますと、この一年間に私たちはどのようなことを知り、学んだかを確認してみたくなります。このような時、私たちはどのようにしてそれを確認するでしょうか。ある人はノートをめぐって新しい情報の量で、自分の知ったこと、学んだことを確認するでしょうし、また、ある人はあれこれ活動を思い起こして、新しい発見、印象的な事柄を任意にあげて自らの成長を確認するかもしれません。このような確認行動のちがいは、「知る」とか「学ぶ」ということについて

の考え方の違いを反映しているように思われます。「知る」とか「学ぶ」ということは、知識の量が増えることであるとすると立場と、何か新しい発見をするというような質的な変化が個々に起こることであるとすると立場とは、その確認の仕方が異なってきました。さて、この他にどのような確認の方法が考えられるでしょうか。数年前、カリフォルニアのパシフィック・オークス大学のプレスロット等のおこなった研究 (Prescott, E. et al. Group Day Care as a childrearing environment: An Observational study of day care programs. Pasadena, Calif.: Pacific Oaks College, 1967 ED 024453) は、知ったり学んだりしたことを確認するもう一つのあり方を示しております。この研究は、性格も、教師についてのイメージも、養成期間の長さも異なる二百人の保育者の先生

方の保育の実際を観察し、これらの変数と保育行動との間にどのような関係があるかをとらえようとした研究で、養成(訓練)期間の長い教師ほど、子ども同士の学習への関心度が高く、子どもの行動に対する抑制・コントロールへの関心度が低い、という結果を見出しました。この立場は、知ったり学んだりしたことを保育の実際の姿(行動)からとらえていて、客観的な情報の量や主観的な印象からとらえるのでは明らかに異なる三つ目のあり方とすることが出来ます。研修の成果を、実際の保育行動の変化でとらえようとするこの第三の立場は、現場の保育の充実につながる先生方の行動の変化を期待して現職研修に参加している者として、大きな関心があります。また訓練をつんだ教師が、子どものさまざまな活動の展開に寛大になれるという、素人目には一寸矛盾するような研究結果も大変興味深いものです。いろいろ知ったり学んだりした先生が、知ったり学んだりする活動と一見無関係な子どもたちの活動に寛大になれるのは何故でしょうか。プレスコット等の研究は、因果関係を見出すことに主なねらいがありましたので、何故そうという因果関係が起こりうるのか、ということについては残念ながら充分な説明はしていません。それで、良い説明を求めているいろいろな本をよんでおりましたら、最近ある論文に出会って、教師の寛大に見る行動は、子どもの知ったり学んだ

りする過程に積極的な役割を果たしていることがはっきりしましたので、今日はこの論文を中心に、知ったり学んだりする過程とはどういうもので、その過程を意識的にとらえて発展させるためにはどうしたらよいか、という問題について話してみようと思います。

### 「認知発達——その新しい確認」

ここに紹介する論文は、ハーバード大学のシェルドン・ホワイトとピッツバーグ大学のアレキサンダー・シーゲルという認知発達の研究で有名な二人の学者がまとめた「認知発達——その新しい確認」(Young Children, Vol. 36(6), 1976, 425-436)と題する論文です。彼らは「子どもとは、自ら現実の行動モデルを形成する積極的な存在である」という児童観にたつ新しい認知の見方を形成するために、「知る仕組」「知る過程」「知る過程を明らかにする方法」について八つの刺激的な考え方を示しております。八つの観点はまだ一貫したものとなっていませんが、多面的で変化に富んだ現実の子どもに即した認知の見方を形成するために、極めて有効です。八つの観点とは次の通り。

- 1、認知とは多元的なものである。



「効率的」かの認知能力を高める特別のプログラムを作ろうとする傾向が強いし、またかつて認知をひどく狭くとらえてきた認知学者がこういうことを言い出している点でも、この提案は新鮮だと思えます。ホワイト等は、「子どもは、通常（大人が）とらえた以上の状況に適応し、こうした計算外の適応が、計算した適応にも重大な影響を与えている」として、他の諸能力と結合した認知能力の世界を明らかにしていくためには、文化人類学者のような目で子どもの行動の全体像をとらえ、分析していくことが大切ではないかと提案しています。

子どもがもつ複数のコンピュータは、状況に内在するさまざまな要因に触発されて働くのですが、コンピュータの一部か、状況内のいずれかの要因がマイナスに作用して、結果的には認知の遂行力に個人差がでてくるというのが第三の要点です。認知の望ましい発達を促すためには、何がマイナスの要素となっているか、それがどのような条件のもとでそうなるのかをチェックすることが大切で、マイナス要因を克服していく過程にその子どもの発達があるという訳です。このような認知観を形成するために、**「知ることは、何か加わること」**あるいは**「新しいものを獲得すること」**逆にいえば、**「知らないとは、空っぽ」**というこれまでの言葉のイメージをすて、**「知るとは、混乱が少なくなる**

ことである」とするゲシュタルト心理学の見方が大切ではないか、というのが第四の提案です。これまでの要点を総合すると、子どもがさまざまな状況の中で多面的に活動できるということは、とりもなおさず子どもの持っている多種のコンピュータが十分に作動することを意味する訳ですから、認知活動の最も望ましい姿であるということができるといえます。そして、子どもにおいて望ましい認知活動の展開しているときの教師の動きは、一見したところ子どもの多様な活動に寛大で、抑制やコントロールには無関心というふうには見えなんでしょうか。ホワイト等が長い認知発達の研究の末に、新しく確認した事柄が、子どもをしっかりと見つめて教育してきた現場の先生方の古い確認事項と共通するとしたら、学者と教師が協力して子どもの全体的な教育にあたれる時代がようやく到来したといえることができるかもしれません。

さて、子ども（大人も）の複雑な認知過程を理解したその先は、どのようにしてこの過程をとらえて発展させていくかということが問題となってきます。

## 認知過程の研究的とらえ方

子どもがどのように学習しているかその過程をとらえる研究的あり方として、ホワイト等は二つの方向——「物理学」の方向と「地理学」の方向があると指摘しています。物理学の手法をとると、特定の場合（実験室）で特定の時間（午前中の一時間というのが多い）、特定の問題解決行動を観察し、それを教秒単位（機械を使う時はそれ以下の単位の場合もある）で行動を分析する傾向があり、認知獲得の瞬間をキャッチできるといふ長所があります。しかし、その結果を異なる文脈や現実の教育状況の中で応用しようとすると、実験状況では排除してきた数々の要素が作用してきて、あまり応用価値がないという問題が起こってきます。一方、地理学の手法は、数か月とか数年という大きな間隔で認知発達の過程をみ、発達の序列や各段階の全体としての特色をとらえるもので、前者に比べきわめて大きな分析法をとっています。しかし、教育は通常、六年とか十二年とか長期にわたる一種の認知促進活動ですから、地理学の手法による認知研究の方が、教育の目標、方法の改善には良い提言ができる、というのがホワイト等の考えです。ところで、この二つのあり方は、細かすぎる

か大まかすぎるかして毎日の保育の中で子どもが知ったり、学んだりする過程をとらえて伸ばす手法としては不適當で、新しい方法を見出す必要があります。

## 認知過程の教育的とらえ方

さまざまな能力が複合的にかかわって一つの流れを持つ活動が形成され、その中で子どもは知ったり学んだりしているのですが、どういふことを知ったり学んだりしているかその内容をとらえるためには、活動過程をいくつかに区切って見ていかなければなりません。活動過程の区切り方はいくつかの形があつて、時間で区切って「(活動の) はじめ・真中・終り」といふふうにまとめるのも一つです。空間で区切って、活動の変化毎にまとまりをつけるのも一つです。その他に、時間・空間を区切らず、子ども同士や子どもと物、子どもとその内的世界との関係とそのかわり方をひとつのまとまりとして類型化していくあり方があります。これは、お茶の水女子大学の松村康平教授が発展させている「関係学」による子どもの活動の多面性と可変性を同時にとらえる方法です。ホワイト等が主張している新しい認知教育、あるいは現場の先生方が主張してきた子どもの多様で変化に富んだ

活動をとらえて伸ばす総合的保育を展開していくためには、子どものかかわる対象、かかわり方、かかわる場所の変化をとらえるこのようなダイナミックな「ものさし」が必要ではないかと思えます。そして、この「ものさし」を使って、子どもの活動の中心を、状況と経過の中で移動させていくとき、その保育行動は、きつと多様な活動に寛大とみられるような行動となっているにちがひありません。望ましい保育と脱中心化とは、この意味で密接な関連があるのではないかと考えて、これを話し合いのテーマとして選んだのですが、この言葉がようやく出てきたところで私の持時間が出てしまいました。後は、本田先生がこの問題を発展してくださると思いますので、私の話はこれでおしまいにいたします。

本田 和子

### 脱中心をめぐって

次にバトンを受けとるのは、私です。ただ今大戸先生が、教育の中での「知る」「学ぶ」ということの考え方について、極めて示唆に富んだ興味深いお話をしてくださいました。ところで、

「知る」「学ぶ」ということは、まさに、教育の中心に位置づくところからですね。大戸先生は、教育の中心をお話くださったわけです。そこで私は、大戸先生のお話から思いつ切りはなれて、無関係に見えるようなことを幾つかお話ししてみようかと思えます。つまり、中心から逸れる、それこそ脱中心化を、身をもって実践してみようということです。

昨日、大戸先生と今日のテーマについて相談致しまして、「脱中心化」をめぐって、それぞれに話してみたら、ということになりました。これは、私にとって大変興味深いテーマです。その理由は幾つかあるのですが、例えば、日本の教育界は非常に中心志向が強く、すべて一つの中心に向かって凝縮していく傾向がありますね。全国津々浦々で、同じ目標の下に同じことをします。こんな体質では、オープンエデュケーションなどの考え方がいくら入ってきて、育つ余地がないのではないのでしょうか。画一的に、一つの中心に向かうのではなく、それぞれがふさわしい中心を見つけ出し、一つの中心から脱中心化していく、そのためには何を考えたらよいのでしょうか。

これは日本の教育界だけの問題ではなく、現代の日本の社会全体がかかえている問題なのかもしれませんが、それら社会文化的な土壌にも目を向けながら、中心と脱中心の問題を考えてみるこ

とに致しましょう。

### 子どもたちは中心を必要とするか

子どもの側から考えたとき、中心とはどんな意味を持つのでしょうか。彼らは、それを必要としているのでしょうか。脱中心化を言うなら、先ず中心を考えねばならないわけですね。

先日、こんな保育場面を目撃しました。その日は実習生の保育日で、その組の担任の先生は、よその組に観察にいらしていました。すると子どもたちは、実習生の周りに固まってしまって、上手く遊べないのですね。一寸実習生の姿が見えなくなると、すぐウロウロと探し始めます。遂に一人の女の子が廊下に出ていって、通りすがりの教頭さんに訴えました。「K先生(担任)も、お姉ちゃま(実習生)も、みんないなくなっちゃったの」

面白いことに、普通の日なら、そんなに先生にくっついていなくとも遊べるのです。少しぐらい先生の姿が見えなくとも、自分たちで好む活動に集中できる子どもたちなのですが、その日は、「今日はK先生じゃない人が保育する日」という形で、担任の不在を意識化させられてしまったのですね。普段は「あるべきものがある」という安心の上で、姿が見えなくとも気にならなかつ

ているのに、その日は、はっきりと「あるべきものが無くて、代りがある日」と指定されてしまった。そのために、「無い」「不在」という意識が顕在化され、「代り」をたえず目で追い求めてしまうという状態が生まれていたのでしょう。

子どもたちは、目に見えていなくとも、「よりどころ、中心」があるという把握の下で、安んじて自分の生活を営んでいたというわけです。これは、安全基地、拠点というべき性格のもので、いわゆる求めていく中心とは一寸ちがうかもしれませんが、いずれにしろ人間には、この拠点的なものが必要です。子どもたちが成長していく上でも、当然、この拠点は重要な意味を持ってきます。多くの場合、家庭では母親、幼稚園では担任の先生が、この拠点的役割を取るようですね。この拠点を核として、子どもの生活は広がっていくわけです。子どもの生活は、求心力と遠心力の相互作用で営まれているとも言えますね。従って、求心力と遠心力の核、つまり中心は、当然ある筈でしょう。

もちろん保育者にとっても、保育そのものにも中心はある筈ですし、必要でもあるのですが、この中心がとかく他から与えられたものであり、他方本願的に他者の設けた中心に依存してしまう、しかもみんながより集まる体制的な中心に無条件でよりかかり、自分自身でいまの自分の中心が見出せなくなってしまう、そ

れが問題なのではないでしょうか。これは、どうやら日本の伝統文化とも深く結びついた問題のようです。日本の伝統文化とは、中心なき文化であるというみかたもあるのですから、次に、それをめぐって、幾つかのことを考えてみましょう。

### 中心なき文化の伝統

日本の伝統的な宗教、つまり古神道には、唯一絶対の神が出現せず、強力な唯一神の支配下に、整然とした秩序が形成されなかった、とよく言われていますね。確かに、八百万の神々、沢山の自然神に囲まれて、私どもの先祖たちは生活していたようです。自然そのまますを神と見る、自然の中ですべて神を見て、それらの神々と無理のない共存生活を展開する、そんな生き方を考えると、確かに、強力な中心を求める傾向は弱かったのかもしれないと思えてきます。

自然の中のあちこちに色んな神々がいて、それらが各々色々な機能を受けもっている、そして必要に応じて現れたり消えたりするのです。普段は関係がなくて、接触が生まれるとそこで出現する、そんな神々が多いですね。いついかなる時も、世界の中心に君臨し、支配する絶対の神というのは、かなり違いそうです。

日本人が極めて即物的なのも、その表われかもしれません。このことで、一つ面白い例をお話ししましょう。ある人がヨーロッパ旅行をした際、有名なイタリアの靴屋さんに靴を買いに行った時のことです。そこには、一、二足の靴しか飾ってない、椅子に座らされてまず質問されたのは、「どんな色で、どんな型の、どんなサイズの靴を買いたいのか、用途は何か」ということでした。ぼんやりと「赤い靴を買いたい」と考えていた彼女はうろたえて汗をかきながら、一生けんめい靴のイメージをまとめて返事をしたところ、数足の靴を出してきて、「あなたの欲しいのはこれです」と言われ、その中から選ばされたのです。私はびっくりしました。とてもイタリアで靴は買えそうもありません。私など「そろそろ靴を買おうかな」と思うと、「どんな靴」と考えるより先に、靴屋さんにフラリと入ってしまいます。沢山並んでいる靴をボンヤリ眺めながら、あれこれ手に取ってみていると、店員さんが寄ってきますね。「ハイヒールをお探ですか」なんて言われて、「あ、こんな高いヒールは要らない」と思う。「茶色をお選びですか」なんて言われて、「いいえ、私の欲しいのは黒だった」などと、少しずつイメージがはっきりしてきます。店員さんが当てずっぽうに色々言ってくれることを手がかりに、一つ一つ消去したり肯定したりして、やっとこさ欲しいものの靴



画が決まってくるのですね。それでも、突然ステキな靴の実物が目に入ってしまえば、それが「黒の中ヒールのタウンシューズ」なんていう条件に合わなくとも、物に即して、遂に、そちらを買ってしまったりするわけです。

これは何も買ひものの場合だけではありません。私どもは、とかく対象に密着して行為する傾向を持っています。例えば言葉でも、日本語には敬語がありますね。敬語とは、極めて「即対象的」な、相手に即して変化する言葉ですね。「あなた」と「私」に相当する言葉も沢山あります。「君・僕」「おまえ・おれ」「あなた・あたい」などと。これらの言葉は、日本人の即物性（即対象性）の表われだろうと思います。

日本の美術工芸も、対象に極めて密着しています。よく日本画には遠近感がないと言われますが、遠近感が無いとか立体表現に乏しいとか言うよりも、すべて近像なのです。一つ一つを至近距離で見、精密にそれを描く。描きたいもの一つ一つにぴったりくっついていくわけですから、奥行きは不要です。距離を置いて全体を対象化し、統一的に把握するのではなく、一つ一つ平面的に描き並べていくわけです。日本画の花の画など、花粉の粒まで細かく描かれていたりしますね。極く極く至近距離で見、部分部分を拡大鏡でとらえたように精密に描いていくわけです。

一つ一つの対象に密着して見るのですから、隣のものを見るときは視線を移動させなければならぬ、全体を把握する必要はなく、先ず一つを丁寧に見つめ、次に視線をずらして隣のものを見つめる、こうして対象密着主義の絵画が生まれるわけです。全体の統一が不要ということは、全体としての中心が不要ということですね。常に「いま、眼の前にあるもの」が中心なのです。こうみても、宗教と同じように美術の世界でも、日本文化には強力な中心は生まれていない、中心なき文化を持った民族ということになりそうです。即物的で一つ一つの対象に関しては求心的、世界全体としては羅列混在というところでしょうか。

それならば、何故、そんな日本文化の伝統の上に、現代のような強力な中心志向、画一文化が出現したのでしょうか。難かしい問題ですね。ここで、幾つかのことが考えられます。

その一つは、よく言われるように、明治以降の急ぎすぎた近代化の影響とすることがあるでしょう。一つ一つの対象に密着し、明確な統一的世界像を形成する必要もなく、おだやかに小さな共同体の中にまどろんでいた日本人が、急激に統一的近代國家を形成する必要に迫られた、そこで人為的に國家の中心が設定され、それに向けて強力に凝集するような政策が、あらゆる部門で打ち出された、というわけです。教育ももちろん例外ではありません。

ん。中心なしでやっていけた民族が、強力に生きる姿勢を変えさせられる必要が生じ、人為的な、しかも権力的な中心に、よしかかるよう促されたということになりますね。自分たちで中心を見出すべく努力したことがないので、与えられた政策的中心に対決する余地もなく、それに依存してしまっただけ、ということでしょう。そこで、凝集性の高い、特殊な近代国家が出来上がってしまったわけですね。

また、それを支えるより大きな要因として、日本人はもともと没主体的で、受け身の文化を発達させてきたことを指摘する人もいます。日本語の中で、「自ら」と「自己」、つまり「自己の主体性において」ということと「自然発生的に」ということが、全く同義にとらえられているのは、この没主体性、受け身性の典型的な表われだとも考えられます。従って、こうした土壌の上に、統一的近代国家が作り上げられ、先進国なみの文明水準に、急テンポで追いつこうとしたところに、特有の問題が生じたわけですね。

## 私たちの「現在」\*

さて、こうして現在の中心凝集志向を解明しようと試みたわけですが、それらが深い伝統の根に支えられていることに気付い

た、それならば、これから何ができるか、ということになりますね。私は、長年にわたって培われてきた民族の特性とは、そう簡単に変わるものでもないし、また、無理に変える必要もないと思っています。かといって、他律的な中心に安易によりかかり、与えられるものが変わると、それにふり廻されて次々と重点の置きどころを変えていく、こんな現状を肯定することもできません。

結局、次の二つを大切にしてみたらどうかしら、と考えています。一つは、「対象に即す、即物性」という日本の特性を最大限に発揮して、子どもの対象である幼児にびったりと密着してみることです。この点では、日本人は誰でも最高の保育者になれるのではないのでしょうか。距離を置いて眺める（対象化）のではなく、密着して共に生きてしまう（共感共存）というこの姿勢は、日本人の大人と子どもの関係の特性だと思っております。

子どもと一体化しつつ、「現在、ここで」大切なことを探っていく、ここに一つの日本的個性が発揮できるのではないのでしょうか。そして今一つは、言うまでもなく、一人の人間としての主体性の獲得、自分の中心を自分で探り求めていく努力を忘れてはならないでしょう。おくれはせながら、没主体性からの脱却を目指す、これがやはり現代を生きる人間の責務と言えましょう。

（幼児教育現職研究会より）