

「幼児の文字指導！・？」は
どう落ちついたのか



南 館 忠 智

1 この静けさ

ここしばらく、幼児教育界は明けても暮れても、文字指導は是か否か、(あるいは、これに加えて、数の指導は是か否か)と、なんともにぎやかな限りでした。筆者なども、否応なしにひっぱり出され、ひどいときには是か否か、即答を迫られる始末でした。これらの問題についてはほんの少しばかりカジッタ程度の筆者にとつて、これはたいへんな苛酷な、しかしある意味ではたいへんに有意義な経験ではありませんた。

おおいにとまどい、オロオロするばかりでスマートな回答など出せぬまま、逆に、なぜこれらの事柄がこれほどまでに問題にされるのだろうか、このような問題の設定のしかたそのものが「問題」なのではなからうか、そうだとすると、真に問題にすべきは何なのだろう、などと、これまた自分の手には負えぬことの明らかな大問題へと逃避しつつ、いま、ハッと気がついたら、どうやら自分だけがとり残されてしまったらしいのです。

恰好の隠れ場所をみつけ、いっしんに隠れているのにオニはいっこうに探しにくる気配がなく、「待ちくたびれて」ソ

「ッ」と顔を出したら、外はもうまっ暗。友だち連中はとっくの昔に遊びをやめ、みんな家に帰ったあと——といった感じ。竜宮城からもどった浦島の心境、といったらいささかオバーでしょうか。どうやら、文字指導の是非をめぐる話題は、すでにホットな段階を通り過ぎてしまったようです。

「いえいえ、まだまだホットです、通り過ぎたなんてとんでもない、それはあなたの誤解です、と言ってくださる方がおいでなら、心強くもうれしく思います。なにをいまさらムシ返す、そんなものはもう過去のもの、さあ次なるは△△、氣勢をあげられては心さびしい限りです。それというのも筆者には、文字指導をめぐる討論はさして深まっておらず、したがってまた、これといった「解決策」も見いだされてはいない、としか思えないからに他なりません。

動機はどうあれ、(という論議が危険をはらむことは承知しているつもりですが)これだけ多くの保育関係者に印象づけられたせつかくのチャンスを、このままムザムザ見過ごしにする手はない、というのが筆者のホンネです。「文字指導」を起点に、これをめぐって展開され得る問題はたくさんころがっており、しかも、それらの中には全体としての幼児の生活を考えるとき、かなりの重みをもつはずの問題が含まれ

ている、と確信するからです。

2 もっと光を!

もし自分が保育実践者だったとしたら。このことは、筆者の心の中でこれまで何百回、何千回となくくり返されてきました。あり体に白状しましょう。ある場合には、自分を第三者的「安全地帯」におくための、一種のかくれミノとして。またある場合には、自分が体よく部外者に「まつりあげられる」もどかしさから逃れるために。さらにある場合には、これは先ほどの二つに比べると明らかに少ないのですが、かなり冷静に自分の考えの筋道を見直す一手段として。

もし自分が保育実践者だったら。文字指導は是か否か、と問いつめられたとき、やはりこのことはが頭の中をよぎるのでした。そしてそのつど、ほとんど例外なく、出てくる回答は、「……………」でした。あれやこれやの事柄が頭の中で交錯し高速度回転しているのは確かなのですが、いっこうに結論めいたものがひらめかないのです。カッコいい答えで大向こうをうならせたい、などというヨカラヌ焦りの結果かもしれません。日ごろの習性である、どんな場合にも普遍的にあてはまる一般性を追い求め過ぎる結果なのかもしれません。い

ずれにせよ、落ちつくところは同じ」「……………」という次第。

ところがここ半年ほどの間に、筆者自身の評価によると、革命的といっても過言ではない大変化が生じ始めたのです。珍事、椿事、などという触れ込みをまにうけて、過大な期待などとしていただいはいけません。また、ナンダそんなこと、と失笑されるのも当方としてはいささか迷惑なことです。評価という作業には、最終的にはやはり主観的な部分がある（少なからず）入りこむものなのだ、と冷静であっていただきたいのです。

さてその、もし自分が保育者だったら、の次の句ですが、それは、「意図的に文字の指導を試みるかもしれない、試みるだろう」というものです。文字指導推進派（ノ派）からは、なんともナマぬるい、とさげすまれそう、逆に嫌疑派（ハ派）ないし反対派からは、とんでもない、と叱られそう。そんな感じの表現ですが、これだけしか述べていないこの時点で、アイツハワガ敵、などとレッテルをはることだけは避けてください。そんなことをされては、はなはだ困ります。

この点に筆者が強くだわる理由は、読者諸賢にはすでにご理解いただけているところ。くどくどはくり返しますまい。

一口でいえば、過程（プロセス）軽視ないし無視の、結果（リザルト）偏重主義に反発をおぼえる筆者の心のたかぶりがなせる業なのです。正直なところ、いくつもの別の過程をたどりながらも最終的には同一の結果ないし結論が導かれ得る、という「簡単な」筋道が飲みこめていない人に出くわして、ガククリしてしまうことが少なくありません。この点については、前々回、前回を思い返していただければ幸いです。

3 ある出来事

さて、もし保育者の立場におかれたら、自分は意図的な文字指導を試みるかもしれない、という革命的（？）な見解を述べたのですが、こんなことを口走るにいたった直接のきっかけはじつに他愛ない出来事だったようです。ようです、などとはけしからん、とお小言を頂戴しそうですが、でも記憶に忠実であろうとするとこういう次第になってしまいますので、あしからず。他愛ない出来事とは、こんなことなのです。

筆者の二人の娘が二歳になって間もなくのころでした。（彼女らは同年齢です）たまたま子ども用のハンドバッグが

二個、彼女らの所有物とあいなつたのです。白い地に花もようをあしらつた代物で、どうやら気に入つたようす。と同時に、取り合いが目だつようになってきました。これが女の子か、とついビツクリするほど堂に入った争奪戦なのです。少し観察してみると、一人で二個とも独占しようとガンバッテいるのでないことは明らか。一個ずつ、の原則はどうやら了解しあっているのですが、どちらがどちらか区別つかず、これが原因になっているらしいのです。

幼児というものは場面全体の相互関係の理解を苦手とする反面、ごく微小な部分をもつ特徴にはとても敏感、というのが先輩心理学者から教わつた「通説」。ちよつと見たところ同じように見えるハンドバッグなのだが、ほんとに同一なのだろうか、と手にとり比べることしばし。あつたあつた、違うところが。もようのぬいどりの糸の色が微妙に違うのです。このちよつとした相違に彼女らは気づかぬようす。通説の不確かさを非難すればよいのか、それともわが娘の正常からの逸脱のほどに愕然とすべきなのか。

よし、それじゃ、名前を書こう。あまりの争奪戦に仰天した親が思いついた窮余の一策が、これでした。ハンドバッグの底の部分に「しま」、もう一つのに「えり」と書きこんだ

のです。これぞまさに窮余の一策。さきざき生ずるであらう、あれこれの事態を十分に予想し、それへの対応策をも考えた上での処置でないこと、歴然。お前はプロセス重視を叫びながら、やっていることは何だ、と詰問されても、この一件に関するかぎり、まともな答弁はできそうにありません。

もうしばらく放つておいたらよかつたのに、そうすればそのうち彼女らなりの解決をみずから見いだしたであらうに、と言われれば、確かにそれも一つの方法だつたと思ひます。色違いのテープでリボンを結んで区別してやればよかつたのに、と言われれば、それも一案だつたと思ひます。はじめからそんなまぎらわしい物など与えなければよいのに、というご意見にも聞く耳もたぬわけではありません、もちろん、それぞれの見解に対して、それぞれ疑問やら反論やらがないではないのですが、そのような選択肢もあり得たのだということとを認めるのに、やぶさかでありませぬ。

4 事件、その後

後でゆつくり考えればあれこれの接し方があり得たことは確か。それらを徹底的に列挙することなしに、したがつて当然の結果として、一つ一つを十分に吟味することもなしに、

苦しまぎれの思いつきで子どもと接してしまふ。どうやら、はつきり意識せぬまま育児にあたること（いわゆるヒドゥン・カリキュラム）を特徴とする、と評される「家庭教育」の一端がはしなくも露呈してしまつたようです。

ところで、ハンドバッグに書きこまれた「しま」「えり」の文字ですが、どうやらこれが彼女らの中に食い入り始めたらしいのです。ほどなく彼女らは、「しま」が、これまでくり返し耳で聞き、自分も発してきた「シマ」（志麻）に対応し、「えり」が同様に「エリ」（恵理）に対応することを理解したようです。それがなければ区別できなかった二つのハンドバッグを、まさにそれを手がかりにすることによって区別し始めたのです。争奪戦という現象はこれを境にピタリと止みました。いっしょに書こう、とせがみ出したのも、このころだったと記憶します。親に手をとつてもらつて「しま」「えり」と書くのが楽しくてしかたがないようでした。

しばらくするうちに、「え」がエリのエに、「ま」がシマのマに対応することも飲みこめたようです。少し曲つた木の枝を拾つては、「し」みたいね、などというのです。また、「か」が「カヨコ」のカであり、「た」が「タダノリ」のタである、などと二人でにぎやかにやっています。それとしてあるま

まつた意味体と明確に対応づいている全体（たとえば「えり」を、それ自体はつきりした対応する意味体をもたない部分（たとえば「り」）に分解したり、それらを大きな全体から抽出したり（たとえば「……がありました」という印刷文をみて、「り」があつたよ、などと指摘する）、というわけです。

これが「あの出来事」以降、約半年間に起こつた後日談のあらましです。窮余の一策をヒネリ出した時点における親の「視野」からすれば、あまりにもはるかにそれを越えた展開と言わざるを得ません。あれよあれよ、とあっけにとられていた間に、娘たちはトンデモナイところまで跳び込んでしまつたようです。幼児にとつて、どんな経験が「跳躍台」となり得、どんな「跳躍」がその結果として生じるのか、それをわれわれおとながどこまで見とおせるのか。現在の自分もつ洞察力をふり返るとき、なんとも悲観的な気持ちになつてしまふのです。

5 指導への前提

これら一連の出来事と、先ほどの主観的に革命的な（？）見解とは、どのように結びつくのでしょうか。ここです、

意図的な文字指導に踏み切るにはいくつかの前提が必要だ、ということを確認したいと思います。それでは次に、その前提とは具体的に何をさすのでしょうか。この点が、読者諸氏にとつてと同様に、いやそれ以上に、筆者自身にとつて、おろそかにできない重要なポイントであることは明らか。などと力んでしまうと、なおのこと滑らかさが失われそう。気楽に行きたいと思えます。

こんな「言い訳」が先にたつてしまうのは、最大の前提にすえたいと思っている（願っている）点か、じつは、前回の最後の部分でちょびり触れて「逃げ」ておいた、あの点に他ならないからなのです。興味という用語をあえて避けて、仮に必要感あるいは要求と呼んでみた、あの問題です。子どもに意図的にはたつきかけようとするとき、彼の現在のすがた、さらに彼をとりまく周囲の諸条件を考慮に入れないことは、明らかにナンセンス。それらを考慮する際の「窓口」を、興味という窓にはしたくない。興味とは別の角度から切り込んでみたい。これが筆者の願望でした。

子どもの本質を「発達しつづける存在」と捉えてみましょう。しつづけるすがたを浮き彫りにするために、静止した一つの断面を切りとつたところでたいした役にはたちません。

静止した二つ（あるいはそれ以上）の断面を切りとつてみたらどうでしょうか。少しはましになった、と言えますか。さしたる改善はみられないようです。確かに二枚の断面写真を重ね合わせると、その違いは捉えられるでしょう。その差を発達と呼ぶことは可能かもしれませんが、でもそれはあまりにも静的（スタティック）な把握方法ではないでしょうか。興味ということばはこれとよく似たひびきを筆者に与えるのです。

もっと動的（ダイナミック）な特性を、発達という現象はもつはずだ、と思います。少しばかり正確さを求めて言い換えば、発達という現象にはもっと動的な特性を付加するのがよい、と筆者は考えます。そのためには、まず子どもの示す状態をつぎつぎと、しかしバラバラに（孤立的に）とらえ、その後でそれらをつなげるやり方を捨てるのが早道。その代りに、ある状態にどのような条件が加わったときに次の状態がもたらされるのか、「状態1—条件—状態2」を分析のユニットとして採用する。このような発想の切り換えが必要なのではないでしょうか。

このように考えると、その「条件」の吟味がたいへん重要になってきます。発達という現象をほんとうに動的なもの

とらえ得るかどうかの決め手がこの作業そのものだ、といっても過言ではありません。この条件の中味を、仮りに生得的素質オンリーとみなしたとしたら、どうでしょう。生まれるに先だって親からもらった、すなわち生まれた後ではもうどうしようもない、そのような素質が、時間の経過にともなうて次なる状態をあらかじめ定められた順序にしたがって生起させるのだ、となりましょう。これではせっかく作った「状態1—条件—状態2」という分析ユニットの意義が台なしになってしまいます。

それでは、どんな中味をそれにこめたらよいのでしょうか。その「条件」もまた、先行する状態1との関連において具体的に決まり、しかも同時に後続する状態2を用意し、その表現を助ける、といった密接な相互作用を前提としたものでなければなりません。このような「条件」を形作る要因はいろいろ考えられるでしょう。それらの中で重要なのが、あるいはそれらが究極的に結晶したものが、「必要感」とでも表現できるものなのではなからうか、と思われるのです。

このことについての筆者の確信度は、いまのところ高いとは言えません。まだまだ不確かな部分をたくさん残しています。筆者が自信をもって意図的な文字指導に着手できるの

は、これらの筋道の周辺にたちこめている「霧」が晴れて、子どもの目を堂々と直視できるに至ったとき、と言えそうです。必要感と仮に呼んでいるものがどんなメカニズムによって生じてくるのか、それは子どものトータルとしての生活とどのようにかわるのか。まだ霧は濃いようです。

(三重大学)

訂正 第七十三卷十二月号

“心理療法と幼児教育とのかかわり”のうち、

36 ページ 14 行目 心理療法接近↓心理療法的接近

38 ページ 下段 1 行目 原則入院させず↓原則は、入院させ

ず

同右 外来が↓外来で、

41 ページ 上段 12 行目 将来どうすれば↓将来をどうすれば

ば

同 19 行目 が、今まで↓今まで

同 下段 16 行目 椅子で↓椅子で眠っています。

第七十四卷一月号

33 ページ 下段 7 行目 分裂の患者↓分裂病の患者