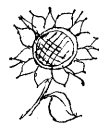


集団の中で個性をどのように生かすか (二)



小 松 福 三

前回は、ほとんど教師論で終始した。すなわち、「集団の中で個性をどのように生かすか」という課題にせまる場合、方法、技術論以前の問題としての教師の考え方や立場の問題に焦点をあてて考えてみた。つまり、

(1) 『いい子主義』からの脱皮

(2) 封建思想に支えられる『集団観』からの脱皮

という項を設け、わたしたち教師の中に根強く潜在する『反集団的』『反個性的』指導への無意識的指向の問題にし、それからの脱皮を果たすことが何よりも重要であることを指摘した。そして、多少極端な表現であったが、集団の中で個性を生かす考え方に立った指導をするには、とりあえず『わがままな自己主張を許容する』必要があることを第三項として述べた。

したがって、本テーマへのアプローチとしては、まったく不十分で、一つの視点を示したにすぎない。さらに、『わがままな自己主張の許容』という、それこそ反集団的アプローチをあえてやってみよう——という視点を出しただけで、その『わがままな自己主張』の集約・組織のことに何らふれない、いつてみれば『尻きれトンボ』でおわっている。したがって、「わがままな自己主張の許容は無法集団につながる」という批判を受ける段階までの稿であった。

そこで今回は、『わがままな自己主張の許容』から、どうやってそれを集団の中に位置づけ、集団的に組織していけばいいか、という点について明らかにしなければならない。

わがままな自己主張から人間要求の組織化と

個性の発見を（常識からの脱皮）

たしかに、わがままな自己主張を許容すると、その集団は無法で統制のない、いつてみれば『馬合の衆』となることは必定である。しかし、わたしは、その段階があった方がい——と考える。再度ことわっておくが、あくまでもとりあえずの段階として認めるのであって、それで終始していいというのではない。『わがままな自己主張』を、集団の中で集団的であるのかどうなのかをたしかめていく。段階を次には用意しなければならぬことはもちろんである。それについて、以下に一、二の事例を記し、わたしの考え方を説明することにする。



ほとんどの幼稚園や保育園には、保育室にねんどが用意されている。このねんどは、個人管理として、各園児のロッカーに個人別に保管されているところもあるし、教師が一括保管をして必要な時にそれぞれに与えるという方法をとっているところもある。以下に記す事例の場合は後者の方法をとっているところの園での話である。

一峰君という、それこそ大変な子がいた。彼は、いわゆる人並

みなことができない。たとえば、『おあつまり』になっても集まらないし、だまって教師の話を聞くなどということはおよそでない子どもである。教師の話の途中で「どうしてひとりで行ったの」「おかしいね、そんなことわかるはずないよね」といった質問のチャリを入れるか、興味がないと椅子からはなれて自分勝手なことをする子どもである。

この一峰君が、ねんどあそびの活動の時、例のごとく机をはなれて点々としはじめた。彼は、ねんどあそびがきらいな子ではない。というよりむしろ、ものすごくねんどあそびが好きな子である。したがって、ねんどあそびがいやで机をはなれたのではないはずである。それが証拠には、片方の手には自分に与えられている一定のねんどを握っているのである。そして、一生懸命何やら創っている友だちのそばに行っては、その友だちが小さくきって放っているねんどに自分のねんどをおさえつけ、自分のねんどにくっつけているのである。

こうやって彼は、何人かの友だちをまわって、自分のねんどの量を与えられた時の三、四倍にしまったのである。その時である。ひとりの子どもが「カッチャンがわたしのねんど、とっちゃったァー」と泣きそうな声で教師に訴えたのである。これを契機に、何人かの子どもも、同じ訴えをおこした。

たいていの場合だったら、この一峰君の行為はわがままでまちがいであると責められ、とったねんなどを返すこととあやまることでケリとされる。しかし、その教師の指導はちがっていた。

先ず、カッチャんにねんなどをとられた子どもに手をあげさせ、「とられた時、なぜだまっていたのか」を話させることからはじめられた。そして、とられるのがいやだったら、なぜ「だめだ」と抵抗しないのか、といった攻めがなされた。

そのあと、一峰君に対しては、「なぜ、人のねんをとったのか」が問われた。一峰君は、小田急ロマンスカーを創るために、たくさんのねんが必要であった、という理由を述べる。これに対して教師は、一応その理由を認め、たくさんのねんを獲得していく方法のまちがいを正していく。

つまり、友だちのものを横取りする方法のまちがいを指摘するわけである。ところが一峰君は、人のねんではない、みんなのねんのである。友だちがつかわない分を集めて、それでボクは大きいものを創りたかったのだ、という論理で抵抗したのである。一見、わがままなようであるが、正当な側面もあるわけである。

そこで教師は、ほかの子どもにたずねた。カッチャんにとられたねんなどは、はたして不必要な分であったか、どうか、という点について。するととられた子どもたちの半数は、不必要なもの

であったことを認め、あとの半数ぐらひは必要であったという。教師は、「必要であった」という子に対して、どのぐらひの量が必要であったのかと問うと、その子どもたちのほとんどは「カッチャんがいま持っているぐらひ」というのである。

その教師のすばらしさはここからである。すなわち、そんなに必要であつたらなぜ教師に要求しなかったのか——話しを進めたからである。つまり、より大きいものをつくりたいので多量のねんがほしい、という考え方にたった一峰君の実力行使を、その獲得の手段・方法は否定しながらも、人間の要求としてごく当然のことであり、決して「わがまま」であるとは評価しなかったのである。それのみか、計画によって多量のねんが必要な時は、誰でも教師に対して要求すべきであることを説いていったのである。

わたしはこの事例をみて、わがままな自己主張の中に、人間としての要求が存在していることと、その要求を集団のものとしていく一つの手だてを学ぶわけである。真の集団（共通の要求に根ざし、共通の目標にむかって進む、しあわせに生きる権利を持っている人の集まり）づくりを志向する指導のありかたを学ぶわけである。

集団的な人間というと、とかく、その集団の規制、統制という

一つの枠の中からはみださない、いってみれば「没我的人間」を指すようであるが、真の集団を形成していく過程においては、「没我」であってはならない。ひとりひとりには、集団を形成していく権利があるわけであるから、ひとりひとりの要求は大切にされなければならない。幼児の場合の集団づくりの過程においてはこの要求が時として「わがまま」にみえる時もあるのである。

したがって、「わがまま」の中にある「人間としての当然の要求」をわたしたち指導者は見落としてはならない。要求や権利を認めず、義務だけを執拗におしつけようとするのは、全体主義体制下の指導者であり、非民主的似而非集団づくりを無自覚におしすすめている一部心ない教師たちである。

ところで、一峰君のその後であるが、彼は今、小学校の三年生になっている。湘南地方の公立学校に通学している。先日彼の母からわたしのところに手紙が送られてきたが、その中にガリ版刷りの「学級図書新聞」が同封されていた。やる気のない友だちをひっぱり、はげましながら、彼、一峰君は図書係として学級図書新聞を発行しているのである。特に教師が「発行しなさい」といったわけではないという。一峰君自身の発想によって企画され、発行し続けられているのである。

「わがままな発想をする子が、やがて創造的な発想をしていく

個性豊かな子どもに育っていく」プロセスは、先の一峰君の事例だけでは説明しえてないが、このような視点はたしかにあるのではないかと思う。しかし、この事例が真に示唆するものは、一峰君の、一見わがままな自己主張（たしかにわがままな側面は強い）が、みんなの中でたしかめられることによって、実は、一峰君だけでなく、みんなも「もっと多量のねんどが欲しい」という確認が生まれる。

その結果、一峰君だけを責めるのではなく、もっと本質的な解決方法として、「大きなものがつくれるだけのねんどが必要である」ということが全体の中で確認された——という、いわば「わがままな自己主張の集団的たしかめ方と、ひとりひとりの要求のほりおこしとその組織のしかた」についてである。もし、一峰君を「わがままな子」として文句なく葬っていたら、ひとりひとりの真の願いや要求はほりおこされなかっただろうし、いつまでも与えられた枠の中でのあきらめめ生活態度を变革する契機は作りえなかったであろう。

◇

第二の事例はよくあるケースについてである。たいがいの園では、遠足に行ったあととか、何かの行事をしたあと、それを絵に描く活動を組む。その時にでっくわすことがらである。もっと

も、行事のあとの描画活動だけでなく、日常ふだんの描画活動の
時にも見られることもある。

具体的には次のようなことである。すなわち、たとえば遠足に
行った時の絵を描いている時に、その子が広い芝生の中になつた
ひとりの人物しか描いていないことがある。この絵に対して、
「さびしいわね、もっとたくさんのお友だちがいたでしょう」と
いって、たくさんのお友だちを描かせようとする。するとその子
どもは、たくさんいたことは肯定するが、いっこうに描こうとは
しない。そこで教師はしびれをきらし、「ここのあいてるところに
描きなさい」と指示し、描くことを半ば強要する。たいてい
の子どもは、いわばすなおに、指示された場所に描き加えるよう
である。しかし中には、指示されてもなお描こうとしない子が
いる。

そして、「だってこっちの方にいたんだもん」と、おとなにと
ってはヘリクツとも思える言い方をする子どもがいるものであ
る。このようなケースに出会った教師は、なかなか次のコトバが
出てこないで「……………しかたのない子だわ……………描けないのかしら
……………放っておくよりしかたがあるまい……………」と心の中でつぶやい
て放置してしまう。さもなくば、「なんてわがままな子なんだろ
う。描く場所があるのに描かないなんて……………」と、その子を「わ

がまま」と評価してしまいがちである。

わたしは、このような事例、事実を大変重視したいと思う。た
しかに、描きたくないから描かない、描けないから逃げの術とし
て「こっちにいるの」と、画用紙の外側を指す子もいると思う。
しかし、真実彼の描くイメージの中では、画用紙のはみだし部分
にたくさんのお友だちがいるのかもしれない。

淳君の場合がそうであった。さいわい淳君の担任はすばらしい
教師であったので、淳君は自分のイメージどおりに表現しえたの
である。具体的には次のようなことである。

淳君は五歳児である。たしか十一月ごろであったと思う。勤
労感謝の日にひっかけての活動であろうと思う。おとうさん
のしごとについて、いろいろ考えさせる活動として、その導入
段階で「おとうさんがしごとをしているところの絵」を描くとい
う課題が与えられた。ほとんどの子どもは、テーブルに坐って事
務をとっている父親を描いた。テーブルの上には電話がおかれて
いる。よくあるサラリーマンの職場の図である。

淳君はちがっていた。彼の父親は中学校の数学の教師である。
そこで彼は、教壇に立ち、教室の机に坐っている生徒を描こうと
したのである。彼が見て知っている授業風景とはそのようなもの
であった。そこで彼は、画用紙の右半分に、黒板と自分の父親で

ある教師を描いた。そして、その教師から少しはなれた左側の部分に、第一列目に坐っている生徒を先ず描いた。その右にあとひとりを描いたところで画用紙の左余白は完全になくなった。淳君は困った。彼のイメージの中にある教室風景は、もっともったたくさんの生徒がいるのである。しかし画用紙の余白はすでないのである。その時担任がやってきた。

担任は淳君の絵をじっとみながら、「このあとどうするの」と聞いた。

淳君は困った顔をしながら「ほんとうはもっと生徒を描きたいんだけど、描けなくなっちゃったの……」と訴えた。ふつうの教師だったら、先に描いているふたりの生徒のまわりの余白にもっと描けと指示するのにちがいない。しかし淳君の担任はふつうの教師ではなかった。「そうね……困ったわね……どうしたら淳君の思ったように描けるかしらね……」と、いっしょに考える姿勢で語りかけた。

淳君は「もう一枚画用紙があるといんだけど……そしたら描けるんだけど……」と、小さな声でつぶやいた。担任は意外な淳君の発想に一瞬おどろきの目をみはったが、「そうね、いいことに気づいたわね。今、先生、あと一枚の画用紙を持ってきてあげますから……」と、いって、画用紙とそれをつなぐためののりを持

ってきた。淳君の瞳は輝き、つなぎあわせたあと一枚の画用紙に三人、四人と生徒を描き加えていったのである。

みんなの子どもが描きあげたあと、それぞれの絵は保育室の壁面に展示された。淳君のだけは、画用紙を横に五枚もつぎあわせたものであった。そしてその担任は、特に淳君の絵を示しながら、淳君のおとうさんは先生で、たくさんの生徒を教えている。たくさんの生徒を描くために、淳君は一枚の画用紙に描ききれないので、つぎつぎに画用紙をつないで描いていった。すばらしいことである。といった評価をするのである。

ふつうなら、一枚の画用紙という制約されたスペースの中で表現する方向で指導され、そのスペースの中で表現しきれない場合は最初の構想が甘いという評価をされがちである。そして、紙をつぎたしていくということは、常識的なことでなく、強くいえば「わがまま」につながるものと評価されるのである。しかし淳君の担任は、その常識的でないことを高く評価したのである。淳君がそれ以後自信を持ったことはいうまでもない。

わたしたちは、特に集団の中で子どもを育てていく場合において、あまりにも「常識的」なことを規範とし、常識的なことを要求しすぎるきらいがある。非常識的なことは見方をかえれば創造的なこともあることを、今一度考えなおしてみる必要はないで

あろうか。

集団の中で個性を高め、創造性豊かな子どもにする一つの視点は、常識的な枠ぎめをしないことではないだろうか。創造 Creation とは常識を土台としながらも、その常識を打破することからはじまるのである。

その意味でも、前号で記したように、常識に固執し、あまりにも常識的なことがらで子どもを枠ぎめしていこうとする幼稚園教師に、わたしは問題を感じるのである。

淳君と淳君の担任教師は、絵は、一枚の画用紙に、描くものである——という常識を打ち破り、個性的な、創造的な画面を創りあげたのである。それのみか、一見非常識なわがままな淳君の着想も、「すばらしいこと」としてクラスの子どもたちに位置づけていったのである。おそらく、そのクラスの子どもたちのその後の生活には、固定された常識、パターン化された方法だけに固執することは少なくなったにちがいない。少なくとも、勇気を持つて創造的発想をしようというムードはいくらか生まれてきたことはまちがいであるまい。

いずれにしても、*「わがまま」*は常識的でない行為をさす。しかし、この非常識な行為は、個性的、創造的要素を多分に持っている。少なくとも、個性的、創造的萌芽がかくれている場合が多

い。伝統的な絵画から、印象派が生まれ、ホービズムやキュービズムの絵画が生まれていく過程をみるがいい。やはり常識の打破からはじまっている。科学の発展にしても同じである。人間は空を飛ぶことはできない——というそれまでの常識は、今では通用しない。それのみか「飛べない」という人は非常識な人として笑われる。

わたしたちは、*「集団の中で個性を——」*と考えていこうとするなら、常識的判断による速決評価をさけるような心がけなければならない。そして、その常識的でないと思われる思想と行為とを、じっくりととらえ、他面的立場から評価し、集団の中に位置づけるようにしなければならない。それでなければ、個性的な、創造的な子どもは集団の中では育ていかないと思う。

◇

*「わがままな自己主張」*は、とりあえず許容しても、それをいつまでも放置しようというのではない。*「わがままさ」*を、そのケースケースでみんなで検討し評価していこうのである。そうすれば、*「わがままな自己主張の許容」*は、*「無法集団」*につながるがていかないと思う。一峰君のねんどの事例で、わたしはこのことを説明したつもりである。

(和光学園幼稚園)