

人間理解の場としての幼稚園

松 村 康 平



「人間理解」は、幼稚園における活動を基盤として、どのようにすすむか。どのようにすすんだらよいのか。

「幼稚園」における「活動」と、人間理解とは、どのような関係にあるのか。

幼稚園における活動は、この活動に参加する人たちの経験的事実との関連において、明らかにする必要がある。

この活動に参加する人たちは、どういう人たちであるか。

この人たちの経験的事実は、どのようにして明らかにすることができるか。この事実とは、どのような状況において明らかになるか。その状況において事実が明らかになるとは、どういうことであるか。どのように明らかになることが、人間理解との関連において必要なことであるのか。

幼稚園における活動に参加する人たち。それは、参加する子どもひとりひとりであり、子どもたちであり、参加するおとなひとりひとりであり、おとなたちであり、また、いっしょに参加している子どもたちおとなたちである。

この活動に参加する人たちの経験的事実は、子どもひとりひとりの状況、子どもたちの状況、おとなひとりひとりの状況、おとなたちの状況、子どももおとなもいっしょの状況において、生起する。これらの状況の関連しあっている全体状況の、特殊位相であるそれぞれの状況において、生起する。

これらの状況において生起する経験的事実の明らかになることが、「人間理解」であり、明らかとなるようにする方法が、「人間理解の方法（技法）」である。このように、幼稚園における活動、その活動状況における経験的事実と、人間理解とを関連させてと

らえて、さらに叙述を進めていく。

全体状況の特殊位相である、子どもひとりひとりの状況における経験的事実が、そのひとりひとりの子どもに明らかになっていく。このようにすすむ人間理解がある。

この人間理解のすすむ要因はなにか。

全体状況に内在してはたらく諸関係。それらの諸関係が、この特殊状況に介在してはたらく、ひとりひとりの子どもにその子の経験的事実が明らかになっていく。その状況における子どもに即して要因をとらえると、その主な要因は「要求」である。

要求の実現過程において、その子の経験的事実がひとりひとりの子どもに、明らかにになっていく。

具体的な体験としては、たとえば次のようなことが自分にはつきりとしてくる。

なにかしたい。なにをしたのかはよくわからないが、なにかしたいことはわかる。したくとしてしまう。あるいは、してしまつてから、あるいはしながら、なにをしているのがわかり、なにをしたのかかわかる。したくとする。すると、スツとする。スツとしないこともある。したくしてもスツとしない。そして、それを、やめなければならなくなることがあり、そこでスツ

とすることもある。なにかをすることにきめてすると、うまくいき、またしたくなることもある。しているうちに、したいことが少しずつ変わっていくことがあり、その気づかれることも気づかれないこともある。したくてもできずに、イライラする。べつのことをはじめても、おさまらない。ああアツと、ためいきのすることもある。さびしくなることもあれば、急によくできて、うれしかったり、びっくりすることもある。続けてしていれば、できるようになることがわかり、これをするにはこうしたらよいということも、わかる。これを使うとよくできるということがわかり、わかっている、やりかたがわからなくなってしまうこともある。

要求の実現過程で、人間理解がすすむ。どのように人間理解がすすんだらよいか。このことが課題になる状況は、主として、子どももおとなもいっしょの状況である。子どもひとりひとりの状況では、課題とはなりにくい。ひとりひとりの状況では、その子を中心としてその要求が実現されていくことにおける人間理解がすすむ。

子どもたちの状況では、子どもたちの経験的事実が、子どもたちにも明らかになっていく。このようにすすむ人間理解がある。

子どもたちの要求が、時と場所を同じくして実現される。そのことのおかげで、子どもたちひとりひとりの要求が変容し、子どもたちの要求の実現されかたもまた、変容する。このばあいにも、全体状況に内在してはたらく諸関係の、特殊状況における展開と関連した経験的事実が生起し、その事実が明らかになっていく。

具体的な体験としては、たとえば次のようなことが子どもたちにはつきりしてくる。

友だちとあそびたい。友だちとあそんでいると、楽しい。友だちだと、いろいろなことができる。ボールをころがすと、友だちが受けとめて、こちらへころがしてくる。ブランコで合いのりができる。スベリ台で、おにごっこができる。ひとりで動かそうとしても動かないものが、友だちとだと動く。いっしょにあそんでいるなにかをつくる。つくれたものを見せあうと、うれしくなる。

走って行って、バケツに手をかける。友だちもそのバケツに手をかけたと、気づく。ひっぱり合う。自分がとってしまうこともあれば、友だちがとってしまうこともある。バケツをほうりだして、つかみあいになることもある。もうひとり、友だちがきて、ほうりだしてあるバケツをもっていくこともある。

転んで泣いていると、近よって、「どうしたの」と、友だちが

いう。自分がそうしていることもある。

鉄棒でクルクルまわれる友だちもいれば、かけっこをすると、すぐにおくられてしまう友だちもいる。その友だちは、一番うしろから、ニコニコしながらはしってくる。

太っている友だちも、髪の毛のちれた友だちもいる。なんだか好きになれない友だちもいる。その友だちがだれだったか、すぐにわからなくなってしまう。

子どもたちの関係状況では、子どもたちの人間理解がすすむ。どのようにすすんだらよいか、子どもたち自身に問題となる状況であり、またこのことは、子どももおとなもいっしょの状況で問題になることである。

子どももおとなもいっしょの状況では、おとながいての子ども、子どもがいてのおとなの、子どもとおとなといっしょの経験的事実が、子どもにもおとなにも明らかになっていく。明らかになりかたはちがっても、いっしょにいての経験的事実が、明らかになっていく。

具体的な体験としては、たとえば次のようなことがはつきりしてくる。

おたがいにどこかちがうことがわかる。どちらも、自分たちの

思う通りにはならない人たちだということが、わかる。どちらにとっても、自分たちの好きな、たいせつな人たちだということがわかる。どちらもが守らなければならないいきまりがあり、それが守られると気持ちのよいことがわかる。

こういう経験的事実が明らかになることなかで、子どもに与っては先生が、おとなに与っては園児が、どういう人たちであるか、わかってくる。子どもの要求とおとなの要求が出あう状況で、先生の役割と園児の役割の分化が、はっきりしてくる。子どももおとなもいっしょの全体状況で、先生の役割との関連で園児の役割のとり方がわかり、その特殊位相である子どもたちの状況で、友だちとしての役割のとり方がわかり、また、子どもひとりひとりの状況で、自分自身の役割のとり方がわかる。

幼稚園における人間理解は、幼稚園での活動を基盤として、この活動に参加する人たちの経験的事実が明らかになっていくことにおいて、すすむ。そして、社会関係的役割・対人関係的役割・対自関係的役割のとり方がわかり、また、それらの役割をとってふるまうことができるようになる。この役割の理解と役割のとり方の体得をふくむ人間理解が、すすんでいく。

人間理解がどのようにすすんだらよいか。これが課題となるの

は、主として、子どももおとなもいっしょの状況で、それもおとなにおいて成立しやすしい。

子どもとおとながいっしょにいても、その子にはその子の状況だけがあって、その要求が実現され、人間理解のすすむばあいがある。その子におけるその子の自己理解がすすみ、人と人との関係・物と人との関係などでの「関係」の発展をもたらすことが、困難になる。そのことを洞察できるおとなにおいて、このばあい、人間理解がどのようにすすんだらよいか、重要な課題となる。

その子にはその子の状況だけがあっての人間理解は、一者関係的である。それを洞察できるおとなは、二者関係的な人間理解ができていく。それが課題の成立を可能にしていながら、課題解決の方法において、そのおとなの状況だけがあって一者関係的に解決しようとするばあいもある。

たとえば、次のようなばあいがある。このさきもう少しすすんだら、危険だと、おとなにわかる。その人だけではない。ほとんどのおとなにその子測がたつ。その子測の内容に幾分のちがいはあっても、ここでとどまるのが無難だということでは、どのおとなも一致している。「危険」であったり、社会的なきまりに反することになって、いま、子どもが考えていることをこえた事件

が、発生する。それはほとんど確実なのに、子どもが自分の要求を通そうとする。おとなは、説得する。説得してもききいれない。少しもこちらのいうことをきかず、子どもが少しも変わっていないように思える。そう、自分に思えるような説得が続いている。ここに、課題を二者関係的に解決しようとする姿がみられる。そこで、たとえばこんなふういきめつけていう。「なんです！ そんな目で、にらんだりして！」と、そういうおとなの目が、どれほどにらんでいるかに気づかない。問題を二者関係的にとらえて一者関係的にふるまうおとなには、自分との関係でほかの人のとらえる自分の目がどうであるかは、わからない。そのことに気づけもしないのが、ふつうである。

二者関係的な人間理解に立って課題をとらえ、二者関係的に解決していく。このことは、子どもとおとなといっしょの状況おとなに、また、子どもたちの状況で子どもにおいても、みられる。

人間理解とは、人と人との相互理解であるという主張は、二者関係的な立場をとっていることが多い。相互に異なる人たちが、相互に理解を深めようとする。相手をわかろうわかろうとする態度が、強調される。ややもすると、相手を一者関係的にとらえ

て、相手を理解したつもりになる。そのおそれに気づいて相手中心に相手における自己実現の可能性のように、態度をとる。その態度をとり続けて、人間としての相手の成長がもたらされる。そこには、人間としてのこちらの成長も、もたらされる。そのような人間関係の展開する状況が、人間理解の成立する状況である。このように、人間理解をとらえていくと、二者関係の立場から三者関係の立場へ、移行することになる。

三者関係的に人間理解をすすめる立場は、幼稚園における「人間理解」の課題を解明する基本的な立場である。

状況における関係の発展が、人間理解を可能にする。人間理解は、状況における関係体験を共にし、その関係の発展に参加する役割体験において、明確になる。

三者関係の人間理解は、理解することが人間関係（物との関係もふくむ諸関係）の発展を意味している。人間関係の発展することにおける理解である。

一者関係的に自分が自分をとらえる立場。相手がいて、相手のなんであるかを自分に即して、あるいは、相手に即してとらえる立場。それらの立場では、了解法・観察（実験）法・臨床法などが重視される。三者関係の立場では、関係が発展し可能性の開発される状況技法が、重視される。行為法は、そのひとつである。