

❖❖ 「発達される」という感覚 ❖❖

浜口 順子

園内研修会などで保育現場の先生方と話をしているときに、少しためらいながらも気になって聞いてしまうことに、「子どもたちがどういう人間（大人）になっていくことが望ましいと思っって保育をしていますか」という質問があります。そうすると、何をいまさらということなのか、普段あまり意識していないからなのか、すぐには明確な答えが返ってきません。

私がかかわってきた幼稚園や保育所では、「小
学校生活に適応できること」や「親のニーズにひ
たすら応えること」などの近視眼的な目的で保育

をしているところはほとんどなく、その多くが、
子どもの現在と子どもの視点を大切にした上で、
子どもの主体的な生活を援助する保育を展開して
いる様子を目にしています。ですから、先生
方が「今」を大切にしながら、子どもが主体的に
切りひらく未来を見守るというスタンスをおもち
であることは、理解しているつもりなのです。

それなのに、「何に向かって保育しているの
か」と、時どき問いたくなるこの感覚は何なの
か。このことについて、「発達」や「育ち」は能
動態なのか、受動態なのか、もしかしたらそれ以

外のものなのか、ということから考えてみたいと思います。

一、「発達」の自発的用法

この文章が誌面に掲載されるころは、また十年ぶりに幼稚園教育要領が改訂され、移行措置期間にあることでしょう。平成二十年一月現在、まだ新しい要領の内容は公表されていませんが、平成元年に大幅改定された幼稚園教育要領の基本路線は継承されるそうです。

平成元年版幼稚園教育要領は「発達」について「段階」ではなく「仮定」を重視する方向に転換しました。今回、発達と学びの「連続性」が鍵になっていくことは、発達を流れのなかでとらえようとする点で一貫していると思います。しかし、流れの中でとらえるというのは、流れをつくるほうに回るか、流されるのを良しとするかで、違

見方、かわり方につながります。

「発達」という言葉は、平成元年幼稚園教育要領では、その総則の中の「幼稚園教育の基本」で何気なく登場します。

「幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくものであることを考慮して……」（傍線筆者）

その前の昭和三十九年版幼稚園教育要領の「基本方針」第一項では、

「幼児の心身の調和的な発達を図り、健全な心身の基礎を養うようにする」

（傍線筆者）

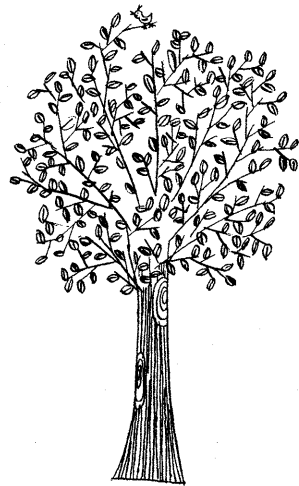
となっていました。「発達」が「図る」目的となっている昭和版に比べて、平成元年版の「発達」は過程の途中から語り始められている感じがします。

発達が「遺伝か環境か」という論争はすでに過

去の話で、今やそのどちらか一つをとる人はいないと思います。でもこのように何気なく語られると、はて、どういう意味の「発達」だろう、どのような発達に必要な体験なのだろうと気になるのです。

一九六〇年代ごろから日本では「発達教育学」という言葉が生まれるほど、教育とは発達に寄与するもの、という考え方が浸透してきました。ここでは、成人に至るまでの能力が右肩上がりしていく過程を中心に「発達」をとらえる価値観があったことが近年指摘されます。しかし、最近の発達理論は生涯発達のな考え方や、文化や時代による発達観の違いなどについて論議され多様化、複雑化しています。

しかし一方で、発達促進Ⅱ教育的な価値観も、まだ家庭を含む保育現場ではかなり根強く、常識化している傾向もみられます。それは「発達」に



関する知見が社会的に共有されてきたことを示しますが、その上で「発達」が何気なく使われる言葉となり、発達の価値観への不感症といえる事態が生じているのかもしれない。

「発達」という言葉の使われ方の何気なさをレトリックとして読み解くと、子どもは発達「する」存在ではなく、自発の助動詞「れる」による「発達される存在」とみなされているとはいえないでしょう。この「自発」は、自己存在から発するという意味の自発ではなく、おのずと発するとい

う日本語の文法上の「自発」のことです。

荒木博之¹⁾は「日本語の自発用法と言われるものは、こうした日本人の極めて独自の対象世界のとらえ方、対象世界に対する心のあり方を言語的に表現したもの」と言います。

こうした自発用法に注目して、皇紀夫²⁾は教育言説にみられる「自発」の助動詞に注目しています。たとえば、教育基本法（昭和二十二年制定）の中の、「行わなければならない」と言わず、「行われなければならない」という言語表現には、読み手からの「積極的な参与を前提とするかのような構成」が端的に表れていると言います。この「れ」はけっして受身ではなく、「実は『自発受身』とでもいうべき、極めて日本独自の語法であって、英語などの Passive Voice とは似て非なるものであると思われる」(皇)と言います。

この自発の意味で「発達される」存在として子

どもを見るとすると、発達過程はあるところからブラックボックスに入り、おのずと予定調和的に、子どもは、望ましい方向へ成長をとげるものとなり、保育者は、自然の流れに身を任せることになります。悪くすれば、こうした自発的発達観のもとでは、保育・教育の目的性、計画性が不問に付され、子どもの主体性が子どものあらゆる欲求とすり代わる危険性があります。また、教師のあらゆる指導が、恣意的なものとして排斥されかねない可能性をはらんでいるでしょう。

二・主語の省略

この問題は、保育者の主体性がはっきり見えにくいという問題とつながっていると思います。「環境による保育」が重視される中で、その点は保育現場において繰り返し議論されてきています。ここでは幼稚園教育要領の中の主語の問題、つま

り、全体として主語のある文章のほうが少ないという事実に触れたいと思います。

これは平成版の幼稚園教育要領に限らず、昭和版幼稚園教育要領から続いていることです。章立ての性格上、たとえば「指導計画作成」の章は、主語となり得る対象が教師に限られるため、特に主語が必要ないともいえません。子育て支援という視点がより重視されるようになれば、たとえば、「地域の人」というような主語も重視されるようになるでしょうが、今のところ、人的な主語としては「教師」と「幼児」以外では、「園長」を特定する必要がある場合を除いて、区別の必要が生じていないと考えられ、それ自体問題とはいえないでしょう。

言語体系の違いから当然のこととはいえ、アメリカの幼稚園に対して大きな影響力をもつとされる NAEYC（全米乳幼児教育協会）編の指針書³⁾

には、大人、教師、子ども、乳児などの主語が明快に記述されており、翻訳されたものを読んでも不自然さは感じられません (NAEYC 2000)。日本語の教育要領で主語を増やすとすると、主語の単数・複数の不明瞭さも、保育関係の主体を明瞭にする上で新たな困難として予想されます。

しかし、今後、教師（単数）が主語なのか、教師たち（複数）が主語なのかを明確にすることに よって、幼稚園における教師の連携、チームワークや責任の所在、各教師の独自性の問題などが、より意識化され、論議されるという可能性も秘めているかもしれません。

平成元年改訂の幼稚園教育要領の中の「発達」の自発的な用法や、主語の少なさなどについて考えてきましたが、その基本的な考え方が間違っているとか、発達観から主体性が抜けているという

ようなことを言いたいのではありません。幼稚園教育要領は、保育者の主体性や保育の目的について深い問題性を喚起し、「発達」に対する保育者の関係について基本から考える材料を提供している優れたテキストだと思っています。

また、自発助動詞的な発達観に対して可能性も感じています。保育者は、子どもの発達にとつて望ましい環境をすべて計算しつくすことはできませんし、またすべてについて省察することもできません。そのことを保育者は日々感じ、そのすき間を子どもが悠々と、予想できない姿で育っているのを畏敬の念をもって見守っているのではないのでしょうか。

放任主義と違う、遺伝・成熟と環境・学習との関係性からだけでは語りつくせないような、一人ひとりの子どもの可能性に委ねる視点が、保育者の意図を越えて存在しているのです。それは個々

の具体的な教育的意図を包み込んで、「子どもは発達される」というような発達観を育てているのだと思います。

そう考えてみると、自発の助動詞による「発達される」という発達観は、子どもと保育者双方の主体性を促す契機ともなり得るでしょう。

（お茶の水女子大学）

註

1 荒木博之 一九八三『やまとことばの人類学—日本語から日本人を考える—』（朝日選書一九三）朝日新聞社 九頁

2 皇紀夫 二〇〇二『教育基本法のレトリック（その二）』臨床教育人間学 二号、京都大学教育学研究科臨床教育人間学講座、五・二頁

3 NAEYC（全米乳幼児教育協会）・ブレデキャンピング・コップルC.（編）二〇〇〇『誕生から小学校低学年にかけて』乳幼児の発達にふさわしい教育実践 一二世紀の乳幼児教育プログラムへの挑戦』白川蓉子・小田豊（日本語版監修）東洋館出版社