

幼児の学び・育ちの生成と協同する保育者のからだ
— ウェルビカミング (well-becoming) からウェルビーイング (well-being) への転換を求めて —

Collaborate Young Children's Learning and Growth with Preschool Teacher's Body
— the Conversion from Well-becoming to Well-being —

橋 川 喜美代*
HASHIKAWA Kimiyo

OECDによる加盟国の幼児教育・保育調査結果から、「個々の子どもの関心と社会的目標双方を達成させる」ために保育者に課される環境整備と、そうした環境に子どもが自由に関わる中で、それぞれの子どもと経験とを出会わせていく保育者の能力について考察した。幼児の2つの事例は、「ことばは必ず身振り・身動きと共にあり、あるいは社会的な人間関係と共にあり、またからだの共生、イメージの共有とともにある。」ことを教えてくれた。探究共有の過程には、からだごとことばが呼応した動きの中から生じる繰り返しや揺れに人と人との関係の原型を見いだすことができた。保育者の「共同態」のからだは幼児の動きを支え呼応する中で、学びと育ちが生成されていく。ウェルビーイングが原点となった保育実践によって、幼児期から他者と共感し探究を共有する自由な生活を保障していく必要性がここにある。

The purpose of this paper is to research the key issues in the examination of Early Childhood Education and Care (ECEC) policies, which the work had been the ongoing support of Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) Education Committee and of the National ECEC Co-ordinators in the 20 countries reviewed. Curriculum development for young children, following OECD's reports, means therefore to position oneself at the crossroads between societal goals and the choices of each child. A crucial competence for teachers is the ability to let meet each child and his or her experience, while the child challenges freely to environment. The two infant's case study verified the following expression, "verbal communication involves always motion and gesture, or the social relationships, body symbiosis and common image." In the common process of reciprocal inquiry, body and verbal communication went together and the motion resulted repetition and the toss, which involved the pattern of human relationship. Young children learning and growth generated, while preschool teacher's body goes together and support child's activities. Here it is every reason to ensure the preschool, which endeavors to carry into effect well-being, to sympathize and share their study in cooperative and mutually helpful living.

キーワード：幼児の学び・育ち、保育者のからだ、ウェルビカミングからウェルビーイングへの転換

Key words : Young children's learning and growth, preschool teacher's body, the Conversion from Well-becoming to Well-being

はじめに

OECD（経済協力開発機構）による加盟国の幼児教育・保育（ECEC）調査は、2冊の報告書として刊行され、保育カリキュラムの開発が各国政府の政策課題となってきた。2004年、OECDが「5つの保育カリキュラムの概要」において指摘するように、保育カリキュラムの開発とは、個々の子どもの関心と社会的目標の双方が達成されるために「社会的目標と一人ひとりの子どもの選択との間の交差点に自らを位置付けること」を意味しており、「保育施設、保育者、子どものレベルに、最大限可能な自由を授与すると同時に、全体の共通目標の方向性を保持している」必要がある。「個々の子どもの関心と社会的目標双方を達成させる」ために保育者に課される極めて重要な能力とは、子どもを学びの目標に向かわせる中で、それぞれの子どもと経験とを出会わせていく能力に他な

らない。この各国の幼児教育・保育の質を左右する保育者の能力が今問われている¹⁾。

わが国では、こうした保育者の能力は保育形態論において論じられてきた²⁾。というのも、保育形態を規定する保育の環境とは、保育者が特定の方法意識によって構成するものであるが、それはモノや場をどのように用意するかのみならず、子どもが気づいたり興味をもったりする事物・事象を取り上げ、生活の中に組み込むよう構想されたものである。しかも、そこには当然のこととして、保育のねらい、つまりどのような子どもに育てたいかを実現するための具体的方策（案）が込められているはずである。したがって、保育形態とは、こうして保育者によって整えられた環境において、子どもが活動を展開し、実現させようとする子どもの願いと、環境に込めた保育者の願いとのぶつかり合いの中で、相手を知り、

*兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻幼年教育コース

平成24年10月30日受理

共感・理解することによって、活動や経験の定型的な枠を越えた、より主体的で創造的な経験を創出する保育を志向するための鍵概念である。つまり、それは保育をより創造的、方法的にするための基本問題であり、保育の改造を求める保育者の中心的課題となるからである。

ところで、保育形態とは何か。ちなみに保育理論の概説書の典型となる『保母養成講座』（1963年刊）では、次のように述べている³⁾。「保育の現場において、保育者が幼児にはたらきかける形態を名づけて、保育の形態と呼んでいる。その形態を大別すると二つある。明治、大正の昔から終戦後の今日に至るまで、保育界でひきつづき使用されてきている慣用語で、これを呼ぶならば『一斉保育』と『自由保育』である」。

これに対し、『保育学大辞典』（1983年刊）では、保育形態を「子どもの側からみれば、子どもがどのような形態で活動を行っているかという、子どもの活動形態あるいは生活形態の面」から考え、「保育者の側に立てば、どのような形態で指導を行うのかという、指導形態の側面」から問うものと記されている⁴⁾。子どもの自己活動に無限の信頼と期待を寄せて、その自然な生活が保障されているかどうか、保育形態を考える場合の第1条件となる。自然な生活の保障とは、子どもが自己の意志によって活動を進められると同時に、何かを教えること、絵本を読んで欲しいといった保育者への要求を充足させることを意味する。とはいえ、こうした自己活動への信頼は、子どもの活動に偏りがあつたり、ある種の活動にまったく興味を示さないという状態を放置することではない。子どもの望ましい発達を保障するために、保育者は、多面的な形態の活動へと子どもを誘導する観点が必要となる。保育形態は、子どもの生活を豊かにするための条件なのである。そして、どのような形態で子どもが生活しているのか、どのような形態で指導が行われているのかを具体的に説明するためのものである。

先の60年代から80年代の間に、保育形態は保育者の働きかけの観点から子どもにとって充実した生活を保障するという観点へと、その重心が大きく180度転換したはずであった。ところが、小1プロブレム現象がこの動きを阻止し、秋田が指摘するように、「養護と教育の一体的な実践（いとなみ）として、日本でつくられた固有の言葉『保育』があります。“今ここに在る（居る）子どもたち”の福祉と教育の一体的な展開のあり方を『保育』ととらえます。その際、まさに今ここに居るその子がその子らしく尊厳を保障されて在ること＝ウェルビーイング（well-being）が原点でなければならないのです。けれども、学校に行くまでに何かができるようになるというウェルビカミング（well-becoming：よくできるようになっていく）の考え方に力点が置かれて」いる⁵⁾。つまり、幼児教育は小学校への準備教育としての役割を強調

され、子どもの今の生活を充実させる観点から子どもの活動や経験を論じることが弱まってきているのである。

子どもの活動や経験への論議が弱まることは、無藤や竹内が指摘するからだことばの呼応した動きが見過ごされることに繋がる⁶⁾。竹内によれば、幼児は、ことばを支える了解の、非常に広い、半ば無意識的な基盤を、からだとして持っており、「身振りをもってその相手の人のからだをなぞる、それによって相手の全体像を自分に現出させる。また、コトバのかけ方、調子をまねることによって、その人を感じ取る、と同時に、その人が話しかけている相手が自分ならば、その人と自分との関係を理解する。」のだと言う。ところが、大人になるに連れて、相手と「同じ動きをからだの中に感じるということ。同じ動きは、肉体の動きだけではなく、その動きを生みだしてくる生理状態、心理状態全体を、自分の中に感じとるということで、つまり相手を理解するひとつの明確な行為」である「共生態」のからだを失っていく。

教師の問題はこの「共生態」のからだを失い、他者をもものごとく扱うことに馴らされており、「子どもの問題を考えると、本源的には、大人が共生態としてのからだを取り戻す作業にほかならない」とまで指摘されている⁷⁾。身体と対象との動的なかわりとしての「動き」を見直し、その発達を援助するには、保育者が竹内の言う「共生態」のからだを取り戻す必要がある。

そこで本稿では、「個々の子どもの関心と社会的目標双方を達成させる」ために保育者に課される環境整備と、そうした環境に子どもが自由に関わる中で、それぞれの子どもと経験とを出会わせていく保育者の能力を明らかにすることを目的とする。それはフレーベルの教育原理の改良と継承を求めたデューイに帰ることであると同時に、ウェルビーイングを原点とした日本古来の「保育」を取り戻すことにほかならない。

1. 他者と共感し探究を共有する共同体の創造

(1) フレーベルの教育原理の改良と継承

教育において「個々の子どもの関心と社会的目標双方を達成させる」取り組みは、今に始まったことではない。1894年、シカゴ大学に移ったデューイ（Dewey, J）は、心理学的観点と社会学的観点を統合する基盤としての教育問題に、精力を注ぎ始める。1896年のシカゴ大学附属実験学校（デューイ・スクール）創設は、次のデューイの言葉が示すように、自己実現の過程が同時に社会的目的の実現となる教育方法を標榜する新しい教育実験であった⁸⁾。

「すべての教育の究極の問題は、心理学的要因と社会的要因とを一つに調和させることである。心理学的要因は、それぞれの個人がそのすべての個人的能力を自由に使用すること、つまり、彼自身の構造の法則に考慮して

個別に研究されなければならないことを要求する。社会的要因は、個人は彼が住む社会的環境の中の重要な関係すべてについて熟知するようになること、つまり、これらの諸関係を自分自身の活動に関係づけるように訓練されることを要求する。従って、両要因の調和は、子どもが自分自身を、しかも社会的な諸目的を実現するような仕方でも表現できるようにすることを要求する。」

デューイはこの実験学校における実践結果に基づく講演録『学校と社会』において、「フレーベルの教育原理」という1章を設け、実験学校に在学する「4歳の子どもたちに対すると同様の信念と真摯さをもって12歳の子どもたちにもこの原理を適用している」と述べている⁹⁾。

実験学校に適用された「フレーベルの教育原理」とは、次の3点であった¹⁰⁾。

- ①学校の第一の仕事は、子どもたちに協同的かつ相互扶助的な生活の仕方を訓練し、相互依存の意識を養い育て、その精神を行為として実行できるよう援助すること。
- ②教育活動の第一の根源は、子どもの本能的・衝動的な態度および活動にあるのであり、外部的な材料の提示や適用にあるのではない。子どもたちの自発的な活動、すなわち遊び、ゲームは言うに及ばず、幼児の一見無意味な動作さえ、教育的に用いることができる。否、教育的方法の礎石となりうること。
- ③①②の統合は、成熟した社会の典型的な営み (typical doings) および作業を、子どもの段階において再現すること。それは子どもが、生産と創造的な作業を通じて価値ある知識を獲得・確保すること。

この実行において、デューイは①遊び・ゲーム、②象徴主義、③想像と遊び、④教材、⑤方法という観点から、フレーベル主義保育の改革を求めた。

まず、デューイは遊びを外面的な所作ではなく、子どもが環境との相互作用に臨む際の精神的・心理的態度を示すものと捉える。フレーベルが『母の歌と愛撫の歌』などの著作で述べた諸活動は、時代の異なるアメリカの子どもたちにふさわしいかどうか、検討・批判を怠らぬこと。検討すべき点は2点ある。1つは、子どもの内部において発現しようと胎動しつつある諸能力を成熟させるものかどうかである。もう1つは、子どもを一層高い水準の意識と活動へと引き上げるような種類の表現を生み出すかどうかである¹¹⁾。

デューイは、フレーベルの象徴主義が彼自身の生活や仕事の特異な事情からの産物だと解釈した。それにより、当時の生理学・心理学の未発達から生み出された子どもの成長に関するフレーベルの煩瑣な哲学的説明や、ドイツの政治的・社会的制約による拘束的で権力的な幼稚園の生活は退けられた¹²⁾。

また、デューイは、当時の幼稚園が過度な象徴主義に

よって、子どもに不誠意を教え、感傷主義を注ぎ込み、感覚主義を育成していると批判した。想像力を養う名目で、園芸活動と称して、本物の種ではなく砂粒をまかせる。玩具の茶器の使用を禁じ、平面に切った紙を使って食卓の支度をさせるような、現実的な事物や行為を忌避する傾向に問題を投じていた。ごっこ遊びにおいて再現・象徴される現実には、子どもが目当たりに見る身近な家庭や近隣での生活であるべきだ。というのも、子どもが直接的で、連想・理解可能なものが想像力を養うからである¹³⁾。

実験学校の教材について、デューイは『母の歌と愛撫の歌』が家族から産業・社会・軍隊・教会・国家に至るまでの内容を網羅しており、そうした課業は4、5歳の子どもにとって広範すぎて、表面的・非連続的学習を強いる結果を生み出しかねないと批判する。教材は家屋・家具・器具などの仕組みや、家庭内で営まれる諸仕事に限定すること。子どもが直接的、現実的な関係を持てる教材は、実質的な連続性・統一性を保障しうるものだと説く¹⁴⁾。

さらに方法では、子どもの衝動や本能を糸口にし、知覚・判断力の一層高次の段階へと導くことのみならず、効果的な諸習慣の体得、意識の拡大・深化を強調した。デューイによれば、4、5歳児による木・ブリキ・皮・糸などを用いた構成的仕事は、「子ども自身の衝動を糸口とする」活動を「より高い段階において終結させる」という2点で、他の何物よりも適していた。デューイの言葉を借りるなら、「木・ブリキ・皮・糸などに直接触れ、縁遠い象徴的な意味以外には何の意味もないような方法ではなく、現実的な方法で材料を扱いたいという意欲をもたらす。それは感覚を鋭敏に働かせ、観察を正確にする。それは成し遂げられるべき目的の明瞭なイメージを要求し、また計画における器用さと発明を要求する。それは遂行過程において、注意を集中し個人的責任を持つことを必要ならしめる。しかも一方、その結果は具体的な形で現れるので、子どもはよく自分自身の仕事を判断し、基準を修正するように導かれる。」のである。そして構成的仕事は、子ども自身の関与や意識化を欠いた外在的な押しつけに繋がる暗示・模倣を退ける手段でもあった¹⁵⁾。

以上の点から、デューイが強調した心理的要因と社会的要因の調和的統一は、心理学的観点から見れば、本能・衝動・興味と合致した自己関与的・主体的学習が目指され、社会的観点から見れば、家族・近隣生活をモデルとした共同体の回復が目指された。デューイはこのような教育理論の構築とそれを目指す実験的試みが、フレーベルの根本精神を継承する道だと確信していた。

(2) 遊びと学習を繋ぐオキュペーション

デューイは遊びを子どもが興味や関心を具体化する際に示す精神的態度から捉えた。『思考の方法』において、デューイは「事物が記号 (sign) になり、それらが他の事物を代表するものとしての表象能力を獲得する時、遊びはたんなる身体的充溢から知的要因を含んだ活動に変わる」と述べ、遊びに本来備わっている知的側面を指摘する。子どもは石をテーブルに、木の葉を皿に、どんぐりをコップに見立てて遊ぶ。人形、汽車、ブロック、玩具を使うのも同じ原理である。こうした遊具を扱うことによって、子どもは具体的な世界ではなく、それらに触発されたより広大な意味世界に入り込む。この意味世界が知性の基礎となる概念の蓄積をもたらす¹⁶⁾。

遊びが学習に移行する際の原理として、デューイが用いたのが「遊び心」(playful) である¹⁷⁾。遊びは遊び心の一時的な外部表示であるが、遊び心は精神的態度である。子どもが箒を使って馬遊びをし、椅子を使って乗り物遊びをする時、箒が馬を、椅子が乗り物を表象するかどうかは重要ではない。個々の事物が単なる表象の手段と見られる時、その表象されたものは事物を超えることであり、その意味で遊び心は自由を意味する。しかし、遊び心が勝手気儘な空想に耽ったり、事物の物的特性に縛られない架空の世界を樹立しないうちに、遊びの態度は徐々に学習の態度へと移行する必要がある。

この移行を繋ぐのが、デューイのいう「オキュペーション」である¹⁸⁾。オキュペーションとは、「社会生活で営まれる作業のある形態を再現し、それに対応して展開される子どもの側での活動の様式を意味する」と定義され、学校と社会生活の連続性を実現する手段として位置づけられた。具体的には、木工、料理、裁縫、織物など「理想化された農業生活様式」をモデルとした衣食住にかかわる家事労働である。

幼児の箱づくりを例にしながら、オキュペーションの実際を説明している¹⁹⁾。「もし彼が単に想像もしくは願望を抱くだけに止まるなら、彼は訓練されることはないだろう。しかし、彼がその衝動を実現させようと試みるなら、それは彼の観念を明確にし、それを1つの計画にまとめ上げ、適当な木材を入手し、必要な各部分の寸法を測り、必要な釣り合いが問題になってくる。そこには材料の準備、鋸の使用、鉋をかけること、紙やすりで磨くこと、すべての道具や工程についての知識が嫌でも必要である。こうしても子どもがその衝動を実現して箱をつくるなら、そこには訓練と忍耐を得る機会、障害を克服するために努力する機会、それのみならず多量の知識を獲得する機会が存在する。」

オキュペーションは子どもの衝動・興味を刺激し、「観察力、創意工夫や構成的想像力、論理的思考、さらに現実との直接的接触を通して獲得された感覚」²⁰⁾ に不

断の訓練を与え、子どもの感覚と思考、知性と社会性の発達を目指すものであった。オキュペーションがこのように真に教育的であるためには、次の4つの条件が満たされなければならない²¹⁾。

- ①興味が第1の条件であること。
- ②活動それ自体に内実的価値があること。活動の結果が大人の側から見て何か有用なものであるということの意味しているのではない。一時的な快楽以外もたらないような瑣末な諸活動は排除すべきだということの意味している。
- ③発展するにつれて、新しい好奇心を喚起したり、知識への渴望を生み出すこと。新しい領域へと導かないような活動はいかに快適なものであっても、その活動の中には教育的なものを含まない。新しい領域へと進み入ることは今までに考えたことも無い諸問題を問題にしたり、観察や読書、特殊領域に精通する専門家の意見によって、今まで以上の知識への渴望が生み出された時に限られている。
- ④かなりの時間をかけて連続的に実行すること。計画と計画で得られた対象は発展して、一つのものが他のものへと必然的に導かれなければならない。計画および計画の対象が発展しなければ、新しい領域へと進み入れない。オキュペーションには連続性がある。オキュペーションは無関係な行為の行列ではなく、前後の脈絡を持って深められていく。

デューイは、フレーベルが恩物や『母の歌と愛撫の歌』による遊戯・ゲームによって感得させようとした愛・認識・美に対し、オキュペーションによる協働的相互関係を基礎とした、科学・道徳の定着を重視した²²⁾。幼児期の子どもが好んで行うごっこ遊びは、子どもの注意を親や職人の生活に向け、子どもに年長者の良い点を学ばせると同時に、大きな誤りや偏見などを模倣させることになる。それゆえ、デューイは学校に真の共同体を創造し、その社会的教育力によって、子どもが他者から望ましい行動規範を学び取り、自らの衝動を抑制・改造するための知性と社会性を学ばせようとした。

2. 保育形態に展開される子どもと保育者の関係性

デューイが集約した幼児期の学びを参照しながら、今ここに居る子どもがその子らしさへの尊厳を保障されて在ること＝ウェルビーイングが原点となった保育実践から、保育者のからだによる理解と子どもの育ち・学びとの関連性を明らかにしておこう。

(1) その子らしさの尊厳を守る保育者のからだ

デューイによれば、探究、ないし思考活動は経験の質的再構成であり、経験の拡大と進化にかかわって成立し、困惑→推測的予想→探索・分析→試験的仮説の精密化→

仮説の検証へと論理的に展開する²³⁾。幼児期の場合、既成の信念や知識を論理的基盤に照らして、首尾一貫し綿密に諸事実を検討するといった反省的思考の訓練は難しいとしても、下記の4歳児が「縄を使う」という事例から困惑→推測的予想→探索の行為→仮説検証の行為、といった過程を辿っていることがわかる。

保育者は、「縄を使う」実践記録を次のように記している²⁴⁾。

木の枝にフープがかかっている。ゲンタがボールを投げて落とそうとする。何度も繰り返すが当たらない。そこへ、カズキが通りかかる。「なにしようん。とってやるわ。」カズキは右手に短縄の中ほどを持って投げるが、短いと届かない。縄を長く持つと投げられない。だらんとなる。何度も繰り返す。

次に、カズキは後ずさりして、右手で縄の中ほどを持った。左手で縄の端を握り、右手で鞭打つように投げて、はなす。縄はするするとフープの所まで伸びていった。

傍らで見ていたゲンタも短縄を持って来た。カズキと同じようにして縄を投げている。

二人は縄を投げることがおもしろい様子で繰り返している。

「カズキの投げた短縄がするするとフープの所まで伸びていった」という記述からわかるように、カズキは腕の力を利用して、短縄を鞭打つように投げて目標を射止めるまで、何度も挑戦を繰り返している。こうした問題解決に至る探究の過程を通して、カズキはどのような学びを獲得しているのだろうか。

保育者は探究の過程を通して、カズキの学びを①身体のコントロール、②縄の特性理解、という2点から分析している。①の「身体のコントロール」では、「木にかかったフープに当てようとする過程でさまざまな動きを工夫している。まず、腕を鞭打つように動かしている。そうすると縄が勢よくぴんと伸びて、空をきるように動いた。このようにして見て、カズキは、縄を枝にかかったフープに強く打ち当て、落とすことができると感じたのだろう。次に、縄を長く持って、高いところまで届かせようとしている。しかし、縄が長いと、『だらん』となつてうまく投げられない。何度もそうしているうちに、『これくらいのところを持って腕を振ると縄は鞭打つように動く』という感覚がつかめてきたようだ。握っている手が支点となって、腕の動きを縄に伝える、運動の法則のようなものを感じ取っていったのだろう。『カズキは後ずさりして、左手で縄の端を握り、右手で縄の中ほどを持った。そして、右手で鞭打つように投げて、はなす』という動きをした。後ずさりしたのは、投げて当て

やすい位置をとるためだと思われる。これまでの体験から、『どのように投げると、どう飛んでいく』という自分の動きとその結果について予想したのだろう。いろいろな体験をする中で、それらが積み重なり、『こんなときは、こうする』という動きができていっているのだろう。縄が長く伸びていくための動きがイメージできると、フープに当てるという目的に合わせてさっと、後ずさりしている。』といった具合に、カズキの目的に合わせた動きの変化が辿られていく²⁵⁾。

この保育者の分析から、保育者がカズキのからだの中に起こっている動きを感じ取っていることがわかる。保育者は、カズキが縄を「だらん」としてうまく投げられず、何遍も何遍も繰り返しているのを見ているうちに、実際にはないはずの縄が鞭打つようにぴんと伸びる感覚を自らの手で味わっているのだろう。それゆえ、後ずさりしたのは当てやすい位置をとるための動きだと理解できたのである。そして、この動きを楽しむことへと移行していくカズキとゲンタの思いを共感をもって見守っている。竹内の言う「共生態」のからだを持った保育者ゆえに、感じ取られた子ども理解がカズキの学びを深めていく。

②の「縄の特性理解」では、「カズキは、いろいろな縄の投げ方を試し、繰り返してやってみる。縄のしなりを活かして鞭を打つように扱くと、縄はびしっと強い力で物を打つ。しかし、縄を自分が操れる以上に長くし過ぎると、縄はだらんをして鞭打つようには動かない。フープまでの長い距離を強い勢を保ったままの状態でも縄を操りたいと願っているカズキは、新たな投げ方を試していった。…(略)…これらの経過の中で、縄跳びをする時のようなリズムカルな揺れをつくる動きとは別の縄の動きが作り出せるという、縄の新たな特性に気付いたことだろう。」というように、カズキの動きから縄の特性を知る過程が辿られる²⁶⁾。

こうした保育者がカズキの遊びを通した確かな学びを理解し見守ることで、カズキはさまざまな動きが展開できるのだといっても過言ではない。ウェルビーイングを原点にした保育を確立するには、この保育者の学び理解と援助の有り様が不可欠である。この点については後で詳しく触れることとし、OECDが注目する5つの保育カリキュラムの1つ、ニュージーランドの保育カリキュラムであるテ・ファリキ²⁷⁾を使って、保育者の環境整備と子どもの学び・育ちの成果を明らかにしておこう。表1は事例「縄を使う」に記された保育者による環境整備とそれによる子どもの学びの成果である。

表1 「縄を使う」における保育者の環境整備と学びの成果

要素	目 標	学びの成果
貢 献	<ul style="list-style-type: none"> ・個人として尊敬されている環境を経験する。 ・他の者とともに学ぶことを促される環境を経験する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・新しい興味や能力を得ることができる存在として自分を意識していく。 ・問題を解決する，他者の視点に立つ，他者を援助するなどさまざまな状況において，他者との関係を築いたり，それを楽しむための方法を身につけていく。
探 究	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の体に対する自信とコントロールを獲得する環境を経験する。 ・能動的な探究，思考，理由づけのための方略を学ぶ環境を経験する。 ・自然界，社会的世界，身体世界，物質世界の意味を知るための学習理論を発展させる環境を経験する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・運動的技能，操作的技能，俊敏性，協調性，バランス感覚などの発達を含む，自分自身の身体のコントロールを高めていく。 ・考えを持って遊び，材料を遊び試して，五感を用いて能動的に探究することへの自信を持っていく。 ・多くの物質の特性や自然そのものについて理解していく。

ゲンタ，カズキはこの3月の記録までの2ヶ月間，短縄跳びや長縄跳び，綱引きや列車ごっこ，綱を木に結んで綱渡りをするなど，縄で遊ぶ経験を繰り返していた。こうした縄の特性を体の機能を使って自由に探索してきた経験が，新たな課題への挑戦を誘発していく。カズキが通りかかった時に手にしていた短縄を使えば，ゲンタが使っているボールよりも確実にフープを射止められるという自信をカズキは持っていた。それは「なにしよるん。とってやるわ」という言葉に込められている。

カズキは要素「貢献」の目標2「個人として尊敬される環境」により，“新しい興味や能力を得ることができる存在として自分を意識”することで，目標3「他の者とともに学ぶことを促される環境」，つまりゲンタとともに“問題を解決する，他者の視点に立つ，他者を援助するなどさまざまな状況において，他者との関係を築いたり，それを楽しむための方法を身につけていく”こともできたのである²⁸⁾。しかし，こうしたカズキのゲンタへのかかわりは，「後ずさりして投げやすい位置」を取りながら，「『どのように投げると，どう飛んでいく』という自分の動きとその結果」との予測に基づいた探究に裏付けられている²⁹⁾。

実践記録に記されたカズキの学びをテ・ファリキと照合すると，要素「探究」の3つの目標「自分の体に対する自信とコントロールを獲得する環境」「能動的な探究，思考，理由づけのための方略を学ぶ環境」「自然界，社会的世界，身体世界，物質世界の意味を知るための学習理論を発展させる環境」が保障されている。これに伴って，カズキは“能力を高めるための道具，材料，整備を用いることや，五感を使った能動的な探究を含めた，自身の身体を使うことによって環境（世界）を積極的に探究し理解するための方略を身に付ける”“考えを持って遊び，材料を選び試して，五感を用いて能動的に探究することへの自信を持っていく”“多くの物質の特性や自

然そのものについて理解していく”学びを獲得している³⁰⁾。

(2) 他者と共感し探究を共有する

次に5歳児の事例「えっ。真ん中？」から，畑仕事による他者との共感と探究の共有を見ておこう。この幼稚園には，幾つかの種類の畑がある。カレーライス畑と子どもたちが名付けた畑では，ジャガイモ，ニンジン，タマネギなどが植えられている。収穫の後には文字通り子どもたちがライスカレーを調理し一緒に食べる機会となっている。夏場は，イチゴやナス，トマト，キュウリなどが，数多くの花々と共に植えられ，実りの時期にはその分配が話題となる。

この事例に登場するさつまいも畑は，「幼小の連携」の一環として，小学校側の敷地に新たに耕されたものである。新しい畑に子どもたちが大きなもっこのようなザルで砂を運ぶ共同作業，デューイがオキュペーションと呼んだ「理想化された農業生活様式」をモデルとした衣食住にかかわる家事労働の中で出現した2人の娘のやりとりである³¹⁾。

保育者はこの事例を次のように考察している³²⁾。「『働く』という行為には本当にさまざまな知識や技能や人に対する理解，関係を調整する力が動員されていると感じた事例である。このいも畑には3日の時間がかかった。目標を達成するのに数日かかるため，単純な動きではあるが，繰り返し身体をよく使う。このために作業の効率などが活動の中で重要な位置を占めてくるようになる。できるだけうまく，楽に，効果的に進めていくために相手との関係を調整していくのがわかる。

『ちょっとまって』と必要なときに人に助けを求めることや役割を分担することをはじめ，論理的な言葉で『真ん中』が重要だということを説明しようとしている。

いも畑を作ろうと、砂を運んでいる。ユウとマユの二人は大きなざるに入れた砂を担いで運ぼうとしている。

「ユウちゃん、ちょっとまって。とまって」と、マユは足を止めさせて、ユウの方にずれた縄の結び目を棒の中ほどに寄せた。

「いっ、せーのー」。二人はかけ声をかけて棒を担ぐ。数歩歩くとざるは背の低いユウの方へずれていく。

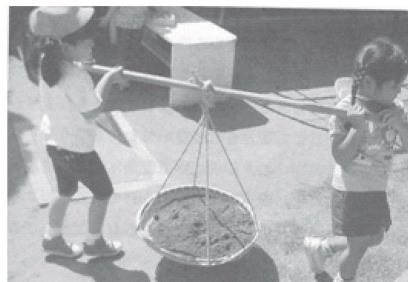
「ちょっとまって。真ん中にしておかんといかんのよ」と、ユウは言う。

「えっ。真ん中？」と首をかしげるユウに、また、縄の結び目を寄せながらマユが説明する。「だんだんユウちゃんの方によっていくんよ。ちゃんとしとかななっ」。

「だんだん、ユウちゃんの方が重くなってくるだろう？」とすれ違いざまに私が声をかけると、ユウは「私は強いけんいけるよ。もっともっと」と言う。

「いっ、せーのー」と、二人はまた棒を持ち上げる。マユは胸の高さで棒を持ち、ユウの肩と同じ高さに合わせている。「がんばれ。がんばれ」と二人が調子を合わせる。「ファイト。ファイト」と私が合いの手を入れる。

ユウは顔を紅潮させていも畑へ向かう。マユは前を行くユウに合わせて歩いていく。



また、ユウが『真ん中』の意味にまだ気付かないということに対しては、胸の高さで棒を持ち、ユウの肩と同じ高さに合わせることで、この問題を創造的に解決しようとしている。」

ここでも、保育者の「共生態」のからだだが、単純な動きの繰り返しの中でいち早くマユの行為に目を留めている。それゆえ、保育者はマユの「ちょっとまって」「真ん中」という言葉に込められた、ユウの身体にかかる負担を思いやるマユの動きに注目し見守っている。そして、ユウがマユの説明だけでは「真ん中」の意味に気付かないとわかるや否や、「ユウちゃんの方が重くなってくるだろう？」と補足し、さりげなく状況を説明する。ユウはその保育者の言葉から、マユの心づかいを理解し、「私は強いけんいけるよ。もっともっと」という言葉を返した。このユウの言葉を聞いたマユの動きがまた素晴らしい。ユウは前を向いているのでマユの動きを見えないのだが、マユは棒を担ぐや否や、素早く棒の高さをユウの肩と同じ高さに下げて運んでいく。ここに、保育者の「共生態」のからだだが育む他者と共感し探究を共有する子どもたちの姿が浮かび上がってくる。

デュエイが箱作りの例を用いて明らかにしたように、オキュベーションは観念を明確にし、訓練と忍耐を得る機会、障害を克服するために努力する機会、それのみならず多量の知識を獲得する機会が存在する。ここでは、効率的に砂を運ぶために、天秤棒の釣り合いが問題になる。マユは釣り合いを取るには「真ん中」にザルがこなければユウが重くなると説明するが、ユウには理解できない。ユウが釣り合いに気付かないとわかると、マユは釣り合いを取ろうとユウの肩まで天秤棒を下げ、ユウの重みを軽減する工夫をしている。ユウは、釣り合いはわからないが、強いから頑張れると懸命に堪えようとして

いる。

表2は、事例「真ん中」でのマユとユウの学びと育ちをテ・ファリキと照合したものである。要素「貢献」では、「他の者とともに学ぶことを促される環境」によって、マユ、ユウともに“問題を解決する、他者を援助する、他者の態度や感情を理解するなどさまざまな状況において、他者との関係を築いたり、それを持続して、楽しむための方法を身につける”“他者の視点に立つ、他者に共感できる能力を強める”といった学びを獲得していた³³⁾。要素「コミュニケーション」では、「自身の文化、他の文化の物語やシンボルに触れ合う環境」によって、マユは“有意味で高度な目的のために、数え方、長さ、重さなどの数学的記号、概念を使用する中で能力を身につけていく”学びを得ていた³⁴⁾。要素「探究」では、「能動的な探究、思考、理由付けのための方略を学ぶ環境」「自然、社会、身体、物質の諸環境に対する意味を知るための学習理論を発達させる環境」によって、マユは“考えを持って遊び、材料を選び試して、五感を用いて能動的に探究することへの自信を持っていく”“友情、権威などの社会的なかわりや概念についての理論や、社会でのルールを知っていく”学びを得ていた³⁵⁾。一方、ユウはマユの探究を共有することで、“友情、権威などの社会的なかわりや概念についての理論や、社会でのルールを知っていく”学びを得ていることが明らかとなった。

表2 「真ん中」における保育者の環境整備と学びの成果

要素	目 標	学びの成果
貢 献	・他の者とともに学ぶことを促される環境を経験する。	・問題を解決する，他者を援助する，他者の態度や感情を理解するなどさまざまな状況において，他者との関係を築いたり，それを持続して，楽しむための方法を身につける。 ・他者の視点に立つ，他者に共感できる能力を強める。
コミュ ニケー ション	・自身の文化，他の文化の物語やシンボルに触れ合う環境を経験する。	・有意味で高度な目的のために，数え方、長さ、重さなどの数学的記号，概念を使用する中で能力を身につけていく。
探 究	・能動的な探究，思考，理由付けのための方略を学ぶ環境を経験する。 ・自然，社会，身体，物質の諸環境に対する意味を知るための学習理論を発達させる環境を経験する。	・考えを持って遊び，材料を選び試して，五感を用いて能動的に探究することへの自信を持っていく。 ・友情，権威などの社会的なかわりや概念についての理論や，社会でのルールを知っていく。

(3) ウェルビーイングが原点となる保育を阻む要因

さて，ウェルビーイングが原点となる保育を阻む要因は，若い保育者の経験不足にある。佐々木は先の事例「真ん中」を大学院の「教育実践研究」で討論したときの様子を次のように語っている³⁶⁾。

「とても興味深いことが起こりました。まず，二人の子どもが担いでいる天秤棒の意味がわからない院生が，当然のことながら圧倒的に多いのです。もちろん，経験などもあるわけはありません。それゆえ，重い物を二人が天秤棒で担ぐとき，どこに重心をおけばいちばん合理的なのかということ，つまり物理学の法則にまでつながるような経験がここで養われているということの意味が理解できないのです。

ですから，ある学生は『マユは，ただザルの砂を真ん中におかなければならない』と思いこんでいるだけ，とくにユウのことなど考えていないのではないか。ユウの立場を考えているというよりは，もう少しはっきり言う『むしろジコチュウの子どもではないのか』という発言が出たのです。つまり，この活動がはじまる前に保育者から，このようにして重いものを運ぶときは真ん中におくのだと教えられており，マユはそれをただ忠実に守ろうとしただけであり，相手のことなど気遣ってはいないのではないかと言うのです。」

ここでの指摘で重要なのは，2点ある。まず1点は，院生の多くが「物理学の法則につながるような経験がここで養われているということの意味」を理解できないことにある。2点目は，マユが「保育者から真ん中におくのだと教えられて」いたから，「真ん中」を学んだのだという，学びの捉え方にある。こうした学びの捉え方は院生たちがもはや「共生圏」のからだを失ってしまったことに帰因する。竹内が『「主体としてのからだ」を殺し，からだを訓練によって客体＝ものへと一面化することこそ，近代日本の学校教育が子どもと青年のからだに

対して果たしてきた役割なのである。」という指摘の重さを感じずにはいられない³⁷⁾。ウェルビーイングが原点となる保育のみならず，なめらかな幼小連携を進めるのを困難している原因がここにある。

繰り返すが，デューイがオキュペーションと呼んだ「理想化された農業生活様式」をモデルとした衣食住にかかわる家事労働は，身体の働きと知性の働きとの統一された姿である。デューイは19世紀末において，学校と家庭生活，地域などの自然環境との関係について，「子どもの立場から見れば，学校における大きな浪費は，子どもが学校の外で得る経験を学校そのものの内部で，十分かつ自由に利用することができないところから生じている。しかも他方において，子どもは学校で学んでいる事柄を，日常生活に応用することができない」と批判している³⁸⁾。オキュペーションは，「学校内部での学習」と「学校外での経験」との結びつきを回復させるための手段であった。

1989年，小学校の学習指導要領に登場した「生活科」の目標は，「具体的な活動や体験を通して，自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心を持ち，自分自身や自分の生活について考えさせるとともに，その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ，自立への基礎を養う。」ものであった³⁹⁾。さらに1998年の学習指導要領の改訂においては「総合的な学習の時間」を設定し，各学校は創意工夫をもって，知識中心の学力観やテスト体制から抜け出そうとした。「総合的な学習の時間」のねらいは，①自ら課題を見付け，自ら学び，自ら考え，主体的に判断し，よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。②学び方やものの考え方を身に付け，問題の解決や探究活動に主体的，創造的に取り組む態度を育て，自己の生き方を考えることができるようにすること，にあった⁴⁰⁾。こうした動きは，「知識基盤社会」の時代においてますます重要な役割を果たす思考力・判断力・

表現力等の育成と、個性重視の教育への転換を目指すべきものであったと考える。

ところが、2004年のPISA（OECD生徒の学習到達度調査）による読解力低下が事態を一変させ、学力競争による巻き返しが起こっている。PISAは、いわゆる日本人が慣れ親しんできた1つの正解しかないというような質問に答えさせる学力テストとは異なる。PISAの設問では、複雑で錯綜した状況を設定し、解答者自身の中からまず問題解決に必要な素材や情報を拾い出し、それらを構成して問題状況を自分で判断するところから出発しなければならない。そのためには、PISAで「学力世界一」の成績を収めたフィンランドの教育の特徴が示すように、①いやがる者に強制しないこと：あの手この手で促しはするが、本人のやる気が起きるまで待つこと、②教師というプロが適切な時機に適切な援助を与えられるように待機していること、③その教師が最も活動しやすいように親も社会も協力していること、などが重要となる⁴¹⁾。

フィンランドの成功は学力競争では、PISAが求める学力は育たないという証明でもある。「総合的な学習の時間」のねらいが実現できなかったのは、イギリスやアメリカから「競争」という側面だけを学び、「何を」学ぶのかについての論議をおろそかにした点にある⁴²⁾。それによって、私たちは子どもの学ぶべき「ことばは必ず身振り・身動きと共にあり、あるいは社会的な人間関係と共にあり、またからだの共生、イメージの共有とともにある。」⁴³⁾ ことを見失い、デューイが指摘した「学校内での学習」と「学校の外での経験」との乖離を増幅させ、子どもから学ぶことへの意欲を剥奪した。その結果が、次のデューイの事例や先の院生の問題発言を引き起こしている。

デューイは学校内外の乖離を次の事例によって説明している⁴⁴⁾。「私はかつて一人の大変聡明な婦人が次のように語ったのを聞いたことがある。科学というものをどのようにして子どもたちに教えられるのか私にはわからない。なぜなら子どもたちときたら原子や分子というのがまるで理解できないのだから。つまり言い換えれば、高度に抽象的なことを、日常的な経験に頼ることなく、どのように子どもに示してやれるのか、この婦人にはわからなかったの、科学なるものをどのようにして子どもに教えられるのか理解できなかったのである。」

先の院生たちの問題がこの大変聡明な婦人と同じ原因から生み出されたことはもはや言うまでもない。「高度に抽象的なこと」が「日常的な経験」と結びついていること、つまり物理学の法則に天秤棒での平衡を保つ経験が繋がっていることに気付かないのである。私たちは「生活科」の目標の冒頭に「具体的な活動や体験」の重要性を唱えた。しかし、いかなる「具体的な活動や体験」

が「生活上必要な習慣や技能を身につけさせ、自立への基礎を培う」のかといった論議や、それを指導する側の問題は前提として扱ってきた。指導する側に「共同態」としてのからだを取り戻されない限り、私たちは子どもたちを学力競争や知識中心の教育から救い出すことはできない。「共同態」としてのからだの奪還がなければ、いくら子どもの遊びを観察しても、動きを通した確かな学びはキャッチできないからである。院生たちがインターネットや書物から得た経験は、ここではまるでその効果を発揮できない。天秤棒で重い砂を運んだ時に身体が味わった重みをイメージできなければ、それによる子どもの確かな学びが感じられないからである。こうした問題を解決へと導くにはまず、学びとは、他者に教え込まれるものではなく、身体の働きや他者との対話を通して構築されるものだということが理解できなければならない。そのためには、日々の保育をラーニング・ストーリーとして採り、テ・ファリキとの照合を重ねながら、子どもの確かな学びを目に見える形で提示することで、保育者に「共同態」のからだを回復させる手がかりを与えていく必要がある。

おわりに

OECDによる加盟国の幼児教育・保育調査結果から、「個々の子どもの関心と社会的目標双方を達成させる」ために保育者に課される環境整備と、そうした環境に子どもが自由に関わる中で、それぞれの子どもと経験とを合わせていく保育者の能力について考察した。その結果、フレーベルからデューイへと継承されてきた、他者と共感し探究を共有する共同体創造の必要性とともに、子どもと子ども、ならびに保育者とのからだとことばが協同することの重要性が明らかになった。幼児の2つの事例は、「ことばは必ず身振り・身動きと共にあり、あるいは社会的な人間関係と共にあり、またからだの共生、イメージの共有とともにある。」ことを教えてくれた。他者が被っている問題に共感し、その問題を解決する独特な方法によって探究が進められていく。こうした探究共有の過程には、からだとことばが呼応した動きの中から生じる繰り返しや揺れに人と人との関係の原型を見いだすことができた。そして、保育者の「共同態」のからだは幼児の動きを支え呼応する中で、幼児の学びと育ちが彩られ、生成されていく。ウェルビーイングが原点となった保育実践によって、幼児期から他者と共感し探究を共有する自由な生活を保障していく必要性がここにある。

注

- 1) Organisation for Economic Co-operation and Development, “FIVE CURRICULUM OUTLINES - Starting Strong, Curricula and Pedagogies in Early

- Childhood Education and Care,” Directorate for Education, 2004, pp.26-27.
- 2) 保育形態論の詳細な変遷については、拙著『保育形態の変遷』春風社、2003年を参照。
- 3) 厚生省児童家庭局編『保母養成講座第9巻：保育理論①』全国社会福祉協議会、1963年、104頁。
- 4) 岡田正章・平井信義編『保育学大辞典』第2巻、第一法規、1983年、229頁。
- 5) 「秋田喜代美氏へのインタビュー」『保育・子育て総合研究機構 NEWSLETTER』No.25、2012年、1頁。
- 6) 無藤 隆『協同するからだとことば』金子書房、1997年、163-164頁。無藤が言う「身体知」とは、「子どもという主体とそれが関わっている対象を込みにして、一つの生態的なシステムの変化としてとらえる立場である。・・・主体と対象との関係を身体の側からとらえるとは、主体の心の働きを具体的な対象との関わりにおける『動き』としてとらえること」である。
- 7) 竹内敏晴『子どものからだとことば』晶文社、1983年、28-29、31-32頁。
- 8) Dewey, J., Plan of organization of the University Primary School, *The Early Works of John Dewey 1882-1898*, vol.5, Southern Illinois University Press, p.224.
- 9) Dewey, J., *The School and Society*, University of Chicago Press, 1899, *The Middle Works*, 1899-1924, vol.1, p.82.
- 10) *ibid.*, pp.81-82.
- 11) *ibid.*, pp.82-84.
- 12) *ibid.*, pp.84-85.
- 13) *ibid.*, pp.85-86.
- 14) *ibid.*, pp.87-88.
- 15) *ibid.*, pp.88-89.
- 16) Dewey, J., *How We Think: A Restatement and Education of Reflective Thinking to the Educative Process*, in *The Later Works, 1925-1953*, vol.8, Southern University Press, 1979, pp.284-285.
- 17) *ibid.*, p.285.
- 18) above see no.9, p.92.
- 19) *ibid.*, pp.25-26.
- 20) *ibid.*, p.8.
- 21) above see no.16, pp.291-292.
- 22) Dewey, J. & Dewey, E., *Schools of To-Morrow*, Dutton Press, 1915, *The Middle Works*, Vol.8, Southern University Press, 1979, pp.275-278.
- 23) Dewey, J., *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, 1923, Macmillan Company, pp.176-177.
- 24) 鳴門教育大学学校教育学部附属幼稚園『研究紀要』第31集（1997）、1998年、39頁。
- 25) 同上、5頁。
- 26) 同上、7頁。
- 27) Organisation for Economic Co-operation and Development, *op.cit.*, pp.16-20. テ・ファリキの原理と要素、ならびにその有効性については、拙稿「テ・ファリキとラーニング・ストーリーから実践記録を読み解く」『鳴門教育大学研究紀要』第27巻、2012年、12-23頁を参照。
- 28) Ministry of Education, *Te Whāriki: He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa/ Early Childhood Curriculum*, Learning Media, 1996, p.68,& p.70.
- 29) 鳴門教育大学学校教育学部附属幼稚園、7頁。
- 30) Ministry of Education, *op.cit.*, p.86, p.88 & p.90.
- 31) 佐々木宏子・鳴門教育大学学校教育学部附属幼稚園『なめらかな幼小の連携教育：その実践とモデルカリキュラム』チャイルド本社、2004年、143-145頁。
- 32) 同上書、144頁。
- 33) Ministry of Education, *op.cit.*, p.70.
- 34) *ibid.*, p.78.
- 35) *ibid.*, p.88 & p.90.
- 36) 佐々木宏子、前掲書、145-146頁。
- 37) 竹内、前掲書、67頁。
- 38) above see no.9, p.46.
- 39) 文部省小学校課・幼稚園課「小学校学習指導要領と改訂の要点、幼稚園教育要領」『初等教育資料』No.531、1989年4月、75頁。
- 40) 文部省『小学校学習指導要領』1998年、2-3頁。2002年の学習指導要領全面实施以降、総合的な学習の時間の成果は一部で見られたものの、実施に当たっての難しさが指摘され、翌年の2003年には学習指導要領の一部が改正された。具体的には、総合的な学習のねらいに、「各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それが総合的に働くようにすること」が新たに加えられた。各学校において総合的な学習の時間の目標及び内容を定めるとともにこの時間の全体計画を作成する必要があること、教師が適切な指導を行うとともに学校内外の教育資源を積極的に活用する工夫を行うこと、について学習指導要領に明記された。文部科学省『小学校学習指導要領』2004年、2-4頁。
- 41) 福田誠治『競争やめたら学力世界一：フィンランド教育の成功』朝日新聞出版、2006年、5-7頁。
- 42) 同上書、4頁。
- 43) 竹内、前掲書、31頁。
- 44) above see no.9, p.51.