

幼児教育ノート

—教師の働きをめぐる—

無 藤 隆

Notes on Early Childhood Education

Teaching practice in early childhood education has various and multiple layers. In this paper, one of its layers will be examined. From theoretical perspectives and informal observations, it was pointed out that there were several prototypical functions in teaching: inducing spontaneity of children's learning, respecting children's struggle to make sense, answering children's questions, sharing children's problems, expanding the teacher's own feeling towards children, resonating each other's feelings, and setting up the field which enables these functions. Then some examples of teaching will be analysed to demonstrate how to realize those functions.

人を教えるとは、ある人間が学ぶことを別の人間が助けることである。本論では、そのように考えることが、どのような含意をもつのかを考えた。しかも、できる限り、教育実践、とくに幼児教育での実践に即しながら、考えていきたい。しかし、“実践に即する”とはどのようなことかは、明らかなようでありて明らかでない。明日からの実践にすぐ役に立つという意味であれば、そのようなものを書く能力は私にはない。また、そのようなことを意図もしていない。しかしなお、ある本質的な部分で実践的でありうるはずだ、というのが、私のささやかな現場での体験であり、また、講義などでの手応えなのである。実践とは、多様で重層的なものであり、その内の一つの層、一つの局面をとり出し、拡大してながめたいというのが私の意図なのである。

1. 学 ぶ

人はどのようにして学ぶのか。その学びに他の人間（＝教師）はどのようにして関わるのか。もっとも基本的には、人は自発的に学んでいく存在であり、他者は学びやすくなるように条件を整えてやるのだ、と考える（無藤、1980、を参照）。もちろん、それだけで教育の問題が片づくわけではない。しかし、この節では教育の“原型”としてまず何を考えるのか、を述べてみたい。

何を原型ととらえるかによって、教育の様々な理念的、現実的な問題への対処の仕方も変わってくるに違いない。ここで原型として考えるのは、学びの自発性、ということである。

その原型としての学びの自発性を具体的に示すためにまず、乳児の“学び”の様子を考えるのが一番良い。乳児の活動は自発的であり、時に真剣で、時に遊び的で、いずれにせよ、喜びに満ちたものであることに、誰も

疑いをはさまないであろう。

乳児の学びに関するもっとも詳細で、鋭敏な観察は、ピアジェ (1978) によってなされている。例えば、ローランがたたくことを覚え、発展させていく次の例 (ローランの4ヵ月7日から19日まで) に学びの原型が見てとれる。

ローラン。彼の場合には、叩くというシエマは次のようにして生じた。○：四 (七)、先端に人形をぶら下げた紐にペーパーナイフをひっかけてあるのを見る。人形やペーパーナイフをつかもうとするが、運動がぎこちないために、その都度それらの物にぶつかってしまう。すると彼は興味深げにそれらの物を眺め、再びつかもうとしはじめる。

翌○：四 (八)、同じ反応。ローランはまだ意図的に叩くことはしない。ペーパーナイフをつかもうとして、その都度うまくいかないと思われる。つかもうとする仕草だけでやめ、手がペーパーナイフの端にあたればそれで満足する。

翌○：四 (九)、ローランは目の前にぶら下がっている人形をつかもうとする。しかし、いたずらにそれを揺り動かすのみで、つかむことができない。揺れるのを見ると、腕を振り、体全体を揺する。そうするうちに偶然に人形を叩く。そのあと今度は意図的に何度も繰り返す。15分後、同じ状況下で同じ人形を与えると、彼は再び叩きはじめる。

○：四 (一五)、別の人形がぶらさがっているのを見て、ローランはそれをつかもうとする。次いで、体を揺すって人形を振り動かしているうちに、偶然手が人形にぶつかる。すると彼はただ叩こうとだけする。つまり叩くというシエマは、それまでのシエマからほぼ分化したものである。ただし、それはまだ決してそれ自体で独立した行為となっていない。

○：四 (一八)、私の手を、つかもうとはせずに叩く。しかし、そのさい、まず腕を振って、それから始めて《叩く》という動作にうつ

る。

○：四（一九），とうとうローランは，ぶら下がった人形を最初から叩くようになる。シエマは完全に分化したのである。（訳書，176ページ）

乳児は，具体的な行動の形で世界と関わりをもつ。この関わりの仕方をシエマとよぶ。世界に関わっていく中で，シエマは少しずつ分化していく。すなわち，学んでいるのである。そこでは，学ぶという意識はない。世界とより豊かに，より多様に交渉をもてるようになること，が学びの成果であるが，それはまさに，世界と交渉をもち，その交渉がより豊かに，より多様になりうる機会が与えられることを通じて達成されていく。そのような機会が与えられれば，自ずと交渉をもち，その結果学ぶということが成立しているのだ。

この事情は乳児に限らず成立つ。Duckworth（1979）はジュネーヴ学派による次の観察を学習の原型として論ずる。6歳の子どもがロシア人形（入れ子になっている）を与えられたときのことである。人形は別々の人形にして与えられた。

彼はすぐに入れ子に組もうとする。初めに一番大きいのを開き，その中に次に大きいのを入れようとするが入らない。そこで，一番小さいのを見て，そちらから始める。すると，うまく行く。しかし，なぜ一番大きいのを始めるとうまくできないのかわからない。開いた箱ならできるのに。さらに2回，一番大きいのを小さいのへと試みる。なぜうまく行かないかを理解しようとしているかのようだ。そのたびに，小さいのから改めて始めている。少しして，小さい人形が偶然落っこちてひっくりかえったとき，すべてをひっくりかえして入れた。そこで，底と頭を別々にし，底について試みた。塔ができる。今度は頭をひっくりかえして，大きいのから小さいのへと試みる。すると，驚いたことに，塔ができずに，入れ子ができる。次に，頭を戻して，小さいのから始める。入れ子ができる。底の塔と頭の入れ子をくずすと，初めのやり方をくり返し，人形を完全に入れ子にする。入れ子をくずし，底で塔をつく

る。最後に、頭で塔をつくる。(p. 307, ただし, 抄訳)

ここでは、子どもは、組み立ての2つの手続き(大→小, 小→大)をもち、人形部分の2つの位置(正位, 倒位)、2つの結果(入れ子, 塔)があることを理解しており、さらに、それらを開き口が上か下かということと関連づけることを通じて、この人形の組立ての構造を理解している。子どもが行なっていることは、要するに、目の前にある物を意味づけようとする努力である。もう少しでいねいに言うと、ある結果を作り出そうと試みることに、その状況を理解しようとするものの交替が見てとれる。初め、入れ子にできることだけを理解し、その結果を作り出そうとした。ところが、一つのやり方(大→小)がうまく行かなくて驚いた。そこで、その理由を理解しようとする。その過程で、たまたま塔を作った。今後は、頭で塔を作るのが、達成すべき結果となる。しかし、同時に、その特性を理解しようともしている。事実、頭で塔を作ろうとして、入れ子ができたとき、それを最後まで続けた。最後に、すべてをくりかえしたのは理解したことの確認であろう。

Duckworth は、このような例の分析に基づいて、大事なことは、子どもが学習している間にすることを観察すること、そして、子どもがその状況についてもっている様々な考えを理解し、子どもがその考えを追求する深さを見ることだ、と言う。

学習の原型は、この目の前にある事柄をわかろうとする子どもの格闘にある。教えるとは、子どもの意味づけへの格闘を引き起す事態を設定し、その格闘を促進し、深めることにほかならない。そして子どもを生き生きと活動させるように導くことなのである。

2. 答える

前節での“原型”では、教える側ははっきりとは出ていなかった。教える側はもっと積極的な役を果しうるはずである。それを徐々に考えていこ

う。

学ぶ側にとって、教える側がはっきりと現われてくるもっとも単純な場合は、学ぶ側の子どもが何らかの疑問をもち、まわりの大人に尋ねる場合である。大人は、子どもの疑問を考え、答えを返してやればよい。これを、学び教えることの第2の原型と見なすことができる。

もちろん、実際には、そのように単純な場合は稀である。何をどのように返してやればよいのか、は非常に難しい問題なのである。教えることの1つの核として、子ども自身が多くの疑問を発するようにと導いていき、それに答えていくということを、以下に考えていきたい。

幼児教育の場から実例を挙げてみよう。清水(1968)に次の例がある。ある子どもが、色紙をはって共同制作したダンボール箱をさして言った。「あれーえ。先生、白くなっちゃった。これ先生、ここピンクだったのが、白になっちゃったよ。誰が色をとっちゃったの。」そこで、教師は、あらためて他の子どもたちに対し説明させる。すると他の子どもたちはそれぞれに意見を述べる。「のりをつけすぎて、色がながれたんだ。」「のりをうすめるとき、水を入れすぎたから、水でながれたんだ。」「誰か、はいってきて、持ってったんだ。」「風が、持ってったんだよ。」しかし、誰も満足しない。「へんだなあ。どうしたんだろう。」「風か、お天気が持っていくのかな。」という意見が出る。そこで誰が「イロ泥棒」か実験して調べることにする。色紙を窓と廊下側の壁にはりつけた。翌日、1人の子が発見する。「先生。こっちのピンクいろの方、いくらか白くなったよ。あっちは、まだだけど。」「ああ、わかった。お日さまあたられば、色が変わるんだね。だから日のあたらないあっちは、変らないのよ。先生、お日さま、色をとっちゃうんでしょ。」「久乃ちゃん、そのとおりよ。みんなにも、そのことを話してあげてね。」

この例においても明らかなように、問われて即答を与えることは少ない。むしろ、問われて、いかに答えずに、しかも問いを持続させるかが要のように思える。問いを持続するとは、前節で述べたように、意味への格

関を持続することである。そのための条件は何かを前述の例をもとに考えて見よう。始めにまず、子ども自身による問題の発見がある。その発見がなされ、しかも、それが子どもたち自身にとって十分追求に値する問題となっている1つの理由は、変色したのが共同製作した箱だったということがあろう。単になじんでいるだけでなく、共同製作によってその形成の過程に立ち合ってきたもの。愛着があるだけでなく、その“歴史”をも熟知しており、しかも、“自分たち”のものである。それが変色してしまった。汚なくなった。そこで、変色したことの発見は、重大であり、しかも、興味深いもの、考えることの可能なものでありえた。それに加えて、この発見は、以前からの子ども自身の考えるということを含む活動の過程の結果・続きとして生じているのである。子どもの討論のあり様はそのことをよく示している。

次に、この例で教師は、簡単な実験へと子どもたちを誘導する。この実験のみそは、結果が目に見えてわかることだ。教師は、そのことを見越して、子どもたち自身にその結果を発見させる。そこで初めて、教師は答えている。しかし、その答えは、「そのとおり」であり、つまり、答えの実質部分は子どもが発見しているのである。ここでもまた、答えの発見は、子ども自身の考えることを含む活動の過程の結果・続きにおいて生じているのである。

もう一つ、上記の例でははっきりと表われてはいないが、見逃してはならないことに、子どもの発見や疑問に対する教師の受け答えの態度がある。子どもの疑問に対しすぐに答えを与えることは差し控えるにしても、教師はおそらく子どもの発見や疑問が有意義なものだということを子どもに対し、何らかの形で示しているに違いない。

そのように示すのにはいくつかの理由がある。第1に、上記の例などはそうだろうが、子どもの発見・疑問が発達の、教育的に考えて重要なものだということがある。第2に、子ども自身による発見や疑問を奨励するという意味がある。第3に、大人の教師が受け入れることにより、子どもは

安んじて疑問を追求できる。自分自身の考えを追求できる。奇妙な考えであっても、自分なりに納得するために考えることができる。第4に、発見の喜びは共有したいものであるし、疑問の発見についても同様であろう。

ここまでくると、子どもの問いに対して答えるという第2の原型は、不十分であることがわかる。まず、問いに対して、すぐには答えずに、自分で答えを見出すのを待つという意味においてそうである。その上、もっと本質的には、疑問を受け入れたり、共感したりする、ということの意味を考えるとわかる。質問に対し答える以前に、子どものもつ問題が何であるのか、どうしてあることをわざわざ問題にするのか、を理解する必要があるのである。それが、疑問の受け入れとか、共感とかの核であろう。そのことを次節で考えたい。

3. 共有する

子どもが何らかの問題を提出する。教える側は、それに対して性急に答えを探し求めるのではなく、まず何が相手にとって問題なのか、どういう意味で問題なのかを明らかにしようと努める。そのようにして、問題を共有していく。そのような共有の過程を、教えることの第3の原型と考えたい。問題を共有しようと努める過程において、自ずと相手に何かを教えていることになるのではないか。

子どものけんかの例を取りあげる（本吉、1979）。2人の幼児が自転車のとり合いでけんかをする。担任の保育者がわけを聞いて、1人の子にあやまらせる。その場はいったん収まるが、しばらくしてまたけんかになる。そこで、別の保育者（＝本吉）がこう言う。

「先生が清子ちゃんだったら、また乗りたくてちょっと置いただけなのに乗られたらすごくいやだろうと思うの。絶対返してもらいたいと思う。だから清子ちゃんがおこるの無理ないと思うわ。」「でもね、先生がもし清子ちゃんだったら、誰も乗っていない自転車があったらすぐ乗ってしまう

し、それを返して、と言われたって返さないわ。知子ちゃんや悦子ちゃんたちだったらどう？ すぐ返しちゃう？」「うん返したくないよ。」「じゃ先生はどうしてあげたらいいのかな！ 2人ともちょっとも悪くないのにね、困ったな。」

ここで、そばにいた子が、見張りを頼んでおけばよい、という考えを出し、全員が納得し、仲直りをする。「よかったね。先生もいいこと教えてもらっちゃった。」

ここで、教師がしていることは、子どもの各々にそれなりの道理があるのだ、ということを示してやることである。子どもの主張には、まともに考慮されるだけの意義がある。そして、その主張はおそらくこういうことだ、と示すのである。

問題が確かに有意義なものであり、そして、何が問題であるのかを明らかにしているのであって、その答えを提出しているのではない。もちろん、けんかになっている時の子どもは自分の見方に固執していて、“自己中心的”であるのだから、それに対して他の見方を提出しているということは、実は、事実上答えを与えていることになると言えなくもない。とはいえ、初めの教師のように答えを与えて仲裁してしまうのと、それぞれの子どもにとって問題がどう見えているのか、を明らかにしようとしているのでは、本質的違いがある。後者のように、問題がどういう意味で問題なのか、どういう観点から問題とされているのか、そして、より広い視点から見直すとうなるのか、を考えていき、その上であらためて理解された問題を見直すと、答えは既にそこに出ている、見えていることが少なくないし、問題は問題でなくなってしまうことも多い。

ある問題がどうしてその人にとって問題なのか、を理解しようと努め、その理解を相手に伝えていくこと、そのことだけで、かなりの問題が解きうるし、その過程で多くのことを相手は学んでいく。教えるとは、1つのコミュニケーションであるが、そのコミュニケーションは何かを伝授することというより、相手の何かを理解しようとすることなのである。いわ

ば、聴くことに話すことがついていく。

しかしながら、聴くこと、つまり相手の問題を理解することは意外に難しい。むしろ、まず、難しさに気づくことが大事だ。その上で、大人がちょっとした余裕をもてば、そして様々な比喩的な置きかえや、同様の問題を感じた経験を思い起すことを通じて、理解し、共感することができる。例えば、中沢（1981）は、初めて幼稚園に入ったときの子どもの気持ちを数の理解との関連で次のように述べる。

子どもの人数が三十人もいれば、帽子かけや椅子、道具類もそれだけあることになり、しかもどれもずらりと並んでいる。やっと三から四がわかりかけた子どもにとって、二十、三十という数はとても数え切れない多数なのだから、はじめて入園した子どもはおとなが数百、数千の人数の中にたった一人で放り込まれたと同じような状態なのである。新入園の子どもの心細さは、こんな所からくるといってよい。（95～96ページ）

ところで、相手の問題をめぐっての経験を理解すれば、それで終りというのではない。その理解を伝えることが望ましい。相手が、自分の問題をめぐっての自分の経験を一層はっきりと理解できるように助ける必要があるのである。そのためには、単に相手の言葉や行動についていくだけでは不十分だ。一步進んで、こういう問題にぶつかっているのではないか、こう感じているのではないかという見通しをもつべきである。その見通しは、相手の心の動きに即した形で本人に伝えられなければならない。それは、要するに、相手の考えを明らかにしようと努めること以外の何ものでもない。相手の言葉で、相手が言わんとする所をもっとはっきり言ってみることなのである。

問題がはっきりとは解明されなくても、相手の問題が意義ありそうだと感じ、それを伝えられれば、それだけでも十分に意味がある。子どもが何か発見したり、疑問をもったりして、大人に言ってくることはよくある。そのとき、大人がうなずいたり、感心したり、考えこんだりするだけでも、子どもは満足したりする。そのような、支えとしての、共有者として

の教師の役割は重要だ。そのことで、子どもは、問題を見出した自らの経験を誇りに思い、大事にするだろうし、その問題を追求に値するものだと感じ、追求する勇気をもつかもされない。

これまで述べてきたこととは逆に、大人の問題を子どもが共有していく場合もあるだろう。大人が何か活動しているときに、子どもがまねをする場合なども、それに含まれるかもしれない。原（1979）は、ヘヤーインデックスの子どもに折紙を教えたときの観察を次のように述べている。

ヘヤーの子どもたちが、折鶴を覚えるときには、その紙と子どもとの間に強い交流が存在するのであり、彼らは、私と紙との間にある交流（つまり私が折紙を折っている状況）を、自分で再現しているといえると思います。ですから、子どもと私との交流は彼らにとって、主観的には重要でないのです。（196～198ページ、傍点は原著者）

ここでは、子どもは、大人と物との関わりを再現しようとしている。前からの言い方では、大人にとっての問題を自らにとっての問題に置きかえて理解しようとしている。ただ、相手にとってどうか、この場合、重要ではなく、自分にとっての再現が重要なのである。しかし、そのためには、相手と物との関わりを詳細に観察し、理解しようと努めねばならない。その限りで、大人から子どもへと、子どもから大人へと、向きこそ異なれ、基本的な構図は同じである。つまり、そこで、見てとれることは、二人の人間が同様の物・事を目の前にして、その物・事に関わろうとしている。その関わりをより巧みに行なうために、互いの関わりの仕方を最大限に了解するように互いに努めていく。お互いの人間への共感というよりは、お互いの物・事への関わりの中の共感なのである。あるいは、人間への共感とはその人の関わりへの共感のことであるのかもしれない。

4. 増幅する

前節では、相手の問題を理解し、共感することの大切さを指摘した。し

かし、実は、その理解や共感は容易なことでも、単純なことでもない。子どものかかえる問題や疑問の多くは、大人目から見れば、どうでもよい、些細なことであろう。あるいは、相手の言葉による相手に即した問題の解明と見通しが必要だと述べたが、それと、自分の言葉による解明と見通しがずれてしまう場合にどうしたらよいのか。さらに、普通の人間関係ならば、ただうなずくだけで済ますところを、なぜ教師はそれ以上のことをしようとするのか。どのようにしてそれが可能なのか。これらは、単に共感する、理解するというだけでは片づけられないものを含んでいる。

ここで、それらの問いに対し、“増幅”という教える側の心の動きを考えたい。相手に対する自分の気持を増幅するということである。たとえ、微少な気持であっても、何らかの意味で相手にとって本質的なものであるらしいと感じられたときに、増幅するのである。微少なものであるから、普通は相手に伝える程のものではない。それを、増幅し、拡大して、何とか相手に伝えようとする。わざわざそうするのは、教える役割の人間であるという自己規定によるだろう。教える役目だから、そうするのではあるけれども、嘘を言っている訳でも、実感のないことを言っている訳でも、伝える気のないことを言っている訳でもない。それがきっかけになって、相手が今まで気がつかなかった本質的な部分に目を向けることが起るのではないか、と期待し、希望して話すのである。

そのような“増幅”は、やりとりが進行していくにつれ、共に展開していく。最初に何かわかることがあり、それが方向づけをする。しかし、微妙なわからなさが残る。そこで、そのわからなさにこだわって、そこをお互いに増幅させていく。相手の言いたいことを言語化してやる。その言語化は、増幅に基づいたものであり、かなり適合している部分や明確になった部分も含むが、ずれた部分も含む。むしろ、明確になったことが、未知の部分や“ちょっと違うんだ”という部分の存在を照らし出す。ずれている新たな部分を指し示す。それを更に追求する。

この過程は、教師と子どもとの間の、慎重に手探りしていく共振れの過程

である。特に本人にとって重要な重たい部分の共振は、普通、徐々にでないと生じない。同時に、始めのかすかな振れを大事に育てていかなければこの過程は進んでいかない。

教師は、この過程において、自らの内の様々な“感じ”に敏感でなければならない。ささやかな驚き、戸惑い、わからなさ、逆にわかったという感じ、に気をとめる。それと同時に、子どもの側でのそれらの感じにも絶えず気を配っている。大海原を航海する舟人が、わずかな潮の変化、風の動きに気づくように。「驚きを体験する能力」「不確実さに耐える能力」「みずからが移り変っている感覚」(シンガー, 1976, 68, 69 ページ)が必要なのである。

変化に気づくこと、変化すべき方向を感じることを、そしてそれらを増幅すること、それは単に共振れするというだけでは不十分である。それが、何らかの意味で相手にとって本質的だ、という認識が、同時に必要である。「新しい発展を期待するためには、面接者が相手との接触によって引き起された内心の変化の意味を洞察し、それを認識にまで高めなければならない。」(土居, 1977, 97 ページ) 本質性の認識のためには、何が相手に教えられなければならないのかの判断がある。相手の考えの発展の様子、深化の度合の検討が一方でなされなければならないし、他方で、教えるべき内容(=教材)の吟味が必要となる。しかし、刻々のやりとりの場においては、それらの検討や吟味に基づいてはいるにせよ、要するに、本質的だという感じに頼っていくよりない。逆に言えば、それらの検討や吟味に基づく認識は、現場での刻々の感じに具体化し、身体感覚化して始めて役に立つということでもある。

以上の増幅の過程に基づいて、もしうまく行くなれば、教師は、対人関係の“磁場”の中から、生成し、誕生してくるものに関与しうることになる。教師の中にもともとあったものを単に伝えるのではなく、子どもの中にあるものを理解するのでもない、その場に何か生じてくる、まさにそのことに立ち合うのである。

5. 場を設定する

増幅し、共振れしていく過程は、普通の生活の中ではあまり生ずることではない。教師—生徒の関係の中で、教室という場でこそ生じやすいものである（幼稚園・保育園でも基本的には同様だと考える）。上記の過程を作り出していくためにこそ、そのような関係と場が必要なのである。

土居（1977）は、精神療法の面接場面について次のように述べている。「運動場に喩えられる特殊な場が設定され、そこで全く何かが全く自由に起こるといふこと、そしてそれは現実の経験ではあるが、一時的性質のものであるといった点」（102ページ）がこの面接場面の特徴であると言う。また、フロイトの言うように、面接での「転移は病氣と現実生活の中間領域を造り、それを通して一方から他方へと移行が起きる。新しい状態は病氣のあらゆる特徴を譲り受けるが、しかしそれは人工的な病氣であって、あらゆる点でわれわれの干渉を受けやすい。」（101ページ）

教育においても、日常生活と一応区別された場を設定し、“転移的”関係を造り出して、子どもに、望ましい方向へと進展しやすい活動をさせるようにするのである。それは“人工的”ではあるが、“我々の干渉を受けやすい”。その干渉は、前節で述べたような、増幅としての性質をもっている。日常的、生活的な面はもつが、それとは異なり、より“純粹”で、自由に未知を追求できる場であり、明確な構造をもった活動が展開される場なのである。

しかし、この構造化された場は、本来、決して安定的なものではない。制度的には安定しているかもしれない。とはいっても、その実質的な内実においては、絶えず変化をはらんだ構造として成立しているのである。その構造は、常に増幅的な過程への桎梏に化す危険をもっている。むしろ、構造化されたものとされないものの対比と矛盾、構造化されないものによる構造化されたものへの揺るがしを含んでいるものとしてとらえた方がよ

い。この場で子どもは、1つの見知らぬ自分に出会えるかもしれない。それは教師にとっても同じである。常に予定を越えた発見と驚きそして笑いがあること（山口，1978，参照），教えることがその場での何ものかの生成を含むものであれば，そうであるはずなのだ。

6. 活動を分析する

以上の考察から見て，教師は，子どもの活動の場を設定し，子どもの活動を活発に行なわせることを通じてこそ，教師は子どもに教えることができる。すなわち，子ども自身の問い，ひいては，子どもの自発的な学習への動きを引き出すことができる。その際，どのように活動を構造化し，どのように子どもに働きかけていったらよいのか。

この点を明らかにするために，何らかの活動に対して，子どもが心を引かれ，興味をもち，熱心に取組むのは，一体どうしてであるのか，またその活動のどのような点についてであるのか，を分析する。その際，子ども自身の活動を観察するのに加えて，その活動を分析する人間自らも実際にあるいは想像で再現してみる。そうして，自らの内に動く興味やイメージを“増幅”していく。それを，子どもの観察によって感じとられた子どもの内の興味やイメージと重ね合わせてみる。このように，子どもにとっての面白さを分析し，活動（＝教材）の内的・心的な論理を探してみよう。

どのような活動の故に，その活動は子どもにとって面白いのであろうか。どのような心的活動が面白さを作り出しているののであろうか。さらに，より“深い”面白さを可能にするものは何であらうか。そのような，子どもにとっての面白さは，大人にとって了解可能であり，増幅可能であるはずだ。“深さ”に関しては，深いものはより面白く，より他の色々な事柄と結びつき，発展していき，そして，感動しうるものである，という観点で分析できよう。

また，教育的に見て，活動は，子どもにとって明確な構造とまとまりを

もち、実感をもって認識されることが望ましい。一般的により深い面白さとなるための1つの条件として、その活動の本質的部分が夾雑物なしに印象づけられることを挙げられよう。そのために、活動の構造は明確で、一定時間持続した方がよい。

以上のような原則に従って、次に、幼児教育での実践から、活動の分析を行ないたい。これらの分析は主観的なものであり、客観的な根拠を示していない。その場に参与しつつ観察した者としての共感的な分析を表現したのである。この分析に上記の原則が含まれている、むしろ正確に言えば、このような分析をしつつある“私”の姿勢と感じ方を抽象化して表わしたものが上記の原則なのである。

〔事例1——ひも通し〕

2, 3歳児対象。

ビーズ、のれん玉、彩色したヨーグルトのフタに穴を開けたもの、網の目などに、たこ糸、つづりひも、太目のひも、ススキの茎を通す。

保育者のねらい：快い活動の中で、ひも通し遊びを楽しむ。通されるものの穴の大きさと、ひもの太さの対応を知る。いろいろな形・厚みのある、通されるものの違いの感覚を知る。通すものの硬軟の感触に気付く。並び方・つなぎ方の違いに気づき、その楽しさを知る。

分析：このひも通しの遊びでは、子どもたちは1時間余り、皆熱心に取り組んでいた。どこが面白かったのであろうか。おそらくひも通しにはいくつかの面がうまくまとまりをなして存在している。まず、穴というものの不思議さが感じられる。ビーズを1つ左手にとり、ひもをそれに向けると、ぶつかるはずがスッと通る。共存しえない物が共存しているのである。第2に、穴に通そうとするときの集中と解放の転換がある。穴に通すというのは、特に小さい年齢の子どもたちにとって容易な課題ではない。注意をビーズの穴の一点に集中しなければならない。もう一方の手と指もまたその一点に向かっていく。一旦、穴に通ると後はスーッとすべってい

く。注意はその流れと共に、ほぐされ、解放される。第3に、その集中と解放は、くりかえしのリズムをなす。次々にビーズを通していく。無限に続くようであるが、しかし、完成する。第4、ビーズは通す前は乱雑に子どもの前に置かれている。ひもに通すことにより、結果は目に見えて、累積していく。「ながーくなる」のである。それは、美しい単純なパターンを形造る。このパターンは、実際には、やみくもに色々な物を通したものの、一種だけを通したものの、数種類を組織的に組み合わせたもの、などが見られた。

このようなひも通し遊びを發展させるとしたら、以上の各々の要素を展開することが考えられる。例えば、ひもの太さを変えたり、長くしてすべる所を強調したり、つくられるパターンの変化に注目したりする。

逆に、ひも通しの遊びの構造からして、かえって混乱させる要素もある。この実践では、例えば、ススキの茎を入れておいた。すると、子どもは、ススキの茎では、通したものがすべっていくかないので、両端に小さな円盤を通して車にしてころがしたりした。これは異質な遊びであり、むしろの方がよかっただろう。また、ひもにビーズを通したのをつなげて、保育者はおフロに見立てることをした。これも、發展しては異質になってしまい、この時間にひも通しをした、面白かった、ひも通しってこういう風なんだ、といった子どもの印象を弱めてしまうのではないか。

それに対して、ひもを通したビーズを振って音を出して楽しむ場合には、長いひもを中心としてビーズの1つ1つがまわったり、互いにぶつかったりする。美しい音を出し、パターンを描く、などがはっきりと印象づけられる。發展としての意味をもっている。

〔事例2——小麦粉粘土〕

3, 4歳児対象。

小麦粉粘土を作って遊ぶ。小麦粉と塩水を一定の量各自に与える。ぎゅっと握りつぶしたり、べたべたたたいたりして粘土の感触を楽しんだり、

形の変化で遊ぶ。この動作の中で、たたく、つぶす、にぎる、ちぎる、くっつける、まるめる、ひっぱる、こねる、といった活動がある。各自の粘土ができあがったら粘土を一つにする。用具を使って平らにしていく。また、手のひらで強く押ししたりする。容器に入れたり、型をくりぬいたりする。できたものに名前をつける。おみせやさんごっこへと発展させていく。

分析：はじめ、粉はサラサラしている。水を入れると、ネトネトしてきて、たたいたり、まるめたりしている内に、固まってくる。力に応じて自在に変形するが、しかし、抵抗感としなやかさがある粘土ができる。ここでは、ある時間内で物が変化していく。それは、かなり長い時間であるが、なおかつその時間の間すべてを連続的にとらえることができる。変化をかなり直接的に感じとれる。さらに、サラサラしたものが次第に固まっていくことへの驚きもあるだろう。固まった大きなものをくずしたりすることは普通だが、その逆が現に生じている。もう1つは、物へ働きかけるときの抵抗感を十分に味わえるということである。単に力を入れたことに対し、応答があるというのではなく、ごくわずかの力の変化や押し方の変化に応じて、微妙な感触の違いが生まれてくる。保育者の言うように、たたく、つぶす、にぎる、こねる、……といった活動があるだけでなく、1つのたたく、こねるという動作の中に、微妙なしかも確かな変化がある、ということが感じられるのである。

この実践では、初めにパン屋の絵本（「カラスのパン屋」）を読んでやり、「みんなが考えたパンをつくろう」ということで、粘土作りに入っていった。しかし、小麦粉粘土を作っていく過程に主眼があるのだから、そのような導入は関係がなく、かえって粘土が出現してくるときの驚きにとって邪魔になるだろう。

変化についての子どもの発言を生かしていく必要がある。初めに粉にさわわり、「気持ちいい」と言う。その後「水がなくなってきた」「ねん土のにおいがしてきた」「白い」「やわらかい」「ほっぺみたい」など。

後半での、粘土遊びの部分は子どもの自由にして、自分たちが作ってきたものが、いつもの粘土と違うけれども、やはり粘土だということを子どもたち自身のやり方で確認させれば充分であろう。その部分の構成にこだわると粘土作りの過程についての印象がぼやけてしまう。

これを発展させるとしたら、次には、小麦粉を同じようにこねて、パンを実際に焼いてみたりするとよいかもしれない。よくこねる必要があるので、こねる過程を改めて確かめられよう。

〔事例3——ボール遊び〕

5歳児対象。

ボール送り競争（一列でボールを送る）、ボール運びリレー（ラケットにボールをのせ運ぶ）、円形ドッジボール（円の中にいる子にあてて外に出す）。ボールに親しみをもち、楽しく遊ぶ。ボールの扱い方や遊び方を工夫する態度や能力を養う。グループ遊びやクラス全員でやる遊びを通して、ルールを守り、協力して遊ぶことを知る。

分析：ボールの特性として、特に、ころがりやすいこととなげやすいことをあげられる。ころがりやすい特性を遊びの中で逆用すると、ころがらないようにすることが考えられる。それに基づいて成り立っているのが、ボール送りとボール運びである。それに対し、ドッジボールは、なげやすい特性に力点があるだろう。この2つは関連はあるが、別である。そこで、ボール送り・運びとドッジボールを続けてしない方がよいのではないか。

ボール送りにおいて、子どもは二列に並び、それぞれの列で前から後へボールを送った。ボールは、手を高くして、頭の上を送る場合と、前かがみになり、足の間をくぐって、後に手渡す場合とがある。上から渡すのは、すっきりしていて、わかりやすい。ボールを高く上げるというイメージははっきりして注意を集中しやすいし、動きに無理がない。見えるので、早くから待ち構えていて準備できる。下からくぐらせるのは、すつき

りしない。くぐらせるとき力の入れ所がはっきりしないし、渡すとき、前の子どものおしりと後の子の頭がぶつかる。また、相手の手にじかに渡すのに対し、ころがらせることもできるし、その方が速い。事実、下からくぐらせるときには、混乱があった。

ボール運びでは、バドミントンのラケットにドッジボール用ボールを乗せて運んだ。ころがりやすいボールをいかにころがらせないで運ぶか、が面白さの中心であろう。すると、ドッジボールのような重いボールで力をかなり必要とするものは、力を入れることに注意がいてしまうので望ましくない。また、速くゴールまで行けるかの競争にしていたが、むしろ急がすのではなく、どの位長く乗せられるかの方が重要だ。遅い方が難しいのであるし、急いで走らせると、負けないように速く走ることに注意が行き、ボールが落ちて、落した所に戻らず（戻れず）、インチキをしてしまう。

円形ドッジボール。中に入っている人に鬼があてる。あたった人は外に出て鬼に加わる。鬼が少しのときと鬼がほとんどで中に1、2人のときは、面白く、中間では子どもたちはダレていた。おそらく、明確な内・外の対比・断絶があるときに面白くなる。内側と外側がいわば天国と地獄のごとくに対比される必要がある。その意味では、境の丸がテープで点々として示されていたのだが、もっと明確にした方がよい。

〔事例4——平均台〕

3歳児対象。

散歩などで、既に経験している畦道歩き、川飛び、一本橋渡り、山登り等を室内遊具で行なう（とび箱、平均台、箱押し）。身体全体を動かし、腕、足、腰、胸、腹などを強くし、平衡感覚や協応性、筋持久力をやしなうことにより、登る、降りる、飛ぶ、バランスをとる、ぶら下がる、押す、引く、などの力が身につくような活動をする。

分析：平均台を渡る遊びを分析する。子どもたちは熱心にそして真剣に

取り組んだ。

平均台では、何よりも、出発点と終点をはっきりしており、また、うまくいかない場合（＝落ちる）もはっきりしている。そこでは、明確な目標に向けて、全身を整え、集中することになる。第2に、バランスの乱れをフィードバックに応じて、絶えず補正し、微調整していく。むしろ、静かな、バランスのとれた緊張を維持していく必要がある。水をたたえた器を運ぶように自らのからだを運ぶのである。（もちろん、よくできるようになった子どもはサッサと渡ってしまう。しかし、そのような子どもにとっては、ただ渡ることはもはや面白くない。）第3、直線の上をバランスをとってまっすぐ進んでいく。慎重に、そして先を見通しながら、直線上を歩いていくとき、その直線の一步一步が確かに味わわれ、しかもそれらの歩みが直線を構成していく。まっすぐに進むことの美しさがそこで確認されているようである。第4、平均台の上に乗るとき、わずかな距離を上るだけだが、子どもにとっての視界はかなり変化する。それだけで、充分新鮮であろう。さらに、その視界の変化により、違う“世界”に入ったことを子どもは感じさえするかもしれない。

これに対し、たとえば、渡るときに“ロンドン橋”を歌ったり、色々な変った渡り方（例えば、くま渡り—4つ足、カニ渡り—横向き、キリン渡り—上を向く）をする遊び方は、平均台という材料は共通でも、活動の構造としてはこれと全く別物であるだろう。

以上、保育場面において、教師が子どもの活動について、活動の計画や介入、発展を図る上での参考とするために、いかにして分析していくのか、を示した。分析はすべて担当の保育者や私や私以外の参与観察者の討論から生まれた。教師の立場からの分析を意図したものである。大事なことは、個々の分析の結果の妥当性そのもの（それはもちろんある程度必要だが）よりも、子どもの活動を分析するときの方法にある。子どもの観察と教師の側の“増幅”とを重ね合わせていく、というのがその基本なのであ

る。

本論では、子どもの活動性を尊重していくために、教師はどのように関わっていくのか、受身的な存在から、子どもの能動性を増すための教師の能動性へと議論を進めてきた。一言でまとめるならば、現実の子どもとの関わりの中で、教師は自らの内なる子どもを絶えず活性化し、そして、その内なる子どもの感覚に頼ること、を教えるという行為の核としよう、ということなのである。

現在の所、分析はなお静的であり、やりとりの中で、どのように“増幅”や“共振れ”が進んでいくのか、その時々で教師はどのように感じ、判断していくのか、まで進んでいっていない。今後、何とかしてその方向へと分析を進めていきたいと考えている。

(付記) これらの事例はすべて、熊谷市の子どもの家保育園およびなでしこ保育園での実践にもとづいている。また、草稿に対し、藤崎春代(東京大学)、久保ゆかり(東京大学)、小嶋幸子(元聖心女子大学)の方々のコメントをいただいた。記して感謝したい。

引用文献

- 土居健郎 1977 方法としての面接——臨床家のために 医学書院
 Duckworth, E. 1979 Either we're too early and they can't learn it or we're too late and they know it already: The dilemma of "applying Piaget". *Harvard Educational Review*, 49, 297-312.
 原ひろ子 1979 子どもの文化人類学 晶文社
 本吉囀子 1979 私の生活保育論 フレーベル館
 無藤 隆 1980 自学者を育てる教育 波多野誼余夫編 自己学習能力を育てる——学校の新しい役割 東京大学出版会
 中沢和子 1981 幼児と数と量の教育 国土社
 ビアジェ, J. 1978 谷村覚・浜田寿美男訳 知能の誕生 ミネルヴァ書房
 清水えみ子 1968 愛と規律の保育 童心社
 シンガー, A. 1976 鎌幹八郎・丸藤太郎訳 心理療法の鍵概念 誠信書房
 山口昌男 1978 知の遠近法 岩波書店