

Ⅳ. 研究に寄せて

子どもを解釈し直すプロセスの重要性 —99年度・附属幼稚園園内研修における私の学び—

金沢大学大学院 M1 諸岡研究室 寺 岸 和 光

私は小学校の教師ではありますが、大学院で学ぶ（99年度～）中心的な場が附属幼稚園園長である諸岡先生の研究室であったというご縁もあって、この1年間、附属幼稚園の園内研修に月1～2回のペースで参加させていただきました。幼い子どもたちと教師の空間に教育の原点のようなものを感じていましたし、現場での経験が重なるに連れて曖昧になってきていた「子どもと関わること」の意味をもう一度見つめ直してみようという思いもありました。私のような畑違いの人間を共に学ぶ者として快く受け入れて下さった諸岡先生はじめ附属幼稚園の教職員の皆さんに心から感謝しています。

1. 幼稚園も小学校も教育という同じ世界

最も印象的だったのは、99年2月7日からスタートした園内研修としての年齢別公開保育研究会（週1回）でした。午前中の2時間を超える公開に加え、午後も4時間にわたって検討会が行なわれます。このようなハードスケジュールの研究会実施自体に、附属幼稚園の先生方の前向きな姿勢を感じ取ることができます。現場から離れている私にとって、現場の熱気を忘れさせない場の一つがこの附属幼稚園だったと言えます。しかし反面、この研究会において小学校現場の発想がどれほど有効なのか、なかなか実感できない時期もありました。

例えば、幼稚園には小学校のような系統的に教えるべき教科内容が存在しないということがあります。小学校では各学年に応じた知識・技能の計画的な習得といったことが公教育として絶えず意識されなければなりません。教科授業が教育活動の中心です。ところが幼稚園にはその授業自体がありません。当然、教科書もありません。よって、対象が個であっても集団であっても、子どもたちのその折々の状況や要求への対応、即応、援助といった教師の側の受動的な姿勢ばかりが私の中で強調されていました。それは、自由保育という言葉の持つイメージや、自由遊びから始まる園生活の実態による「まず先に子どもの動きありき」というイメージによるものでしょう。幼稚園では教師の側からの能動的な働きかけを極力抑制し、子どもの要求の伴わない指導を避ける傾向が強いのではないかという思い込みがあったわけです。

しかし、2月7日の研究会において、それが大きな誤りであることに気づきました。それは以下のような諸岡先生のご指摘によるものです。

<研究テーマ「友達とかかわり合いながら創る生活」>

→

生活を自分たちで創る主体となっていく場

||

自分たちの生活に関心をもって生きることのできる場

そのためには

- ①教師から子どもへ役割を移譲していく過程をつくり出す
- ②発達段階に応じた方法や場をつくり出す

私の次女は2歳になりますが、11歳の長女と変わらぬ自己主張をしますし、反抗も反省も要求も交渉も仲裁もします。幼いなりに意思があり、願いがあり、表現方法があり、行動様式があります。姪たちが訪ねてくれればいっしょになって関わろうとします。

「3歳児だから、5歳児だから無理だ。できるわけがない」といった解釈、大人が関与しないと何もできない存在だとする解釈は思い込み過ぎではないのでしょうか。小学校でも低学年では特にこのような誤った見方を無意識のうちに指導の基底としてしまっている場合があります。

先の諸岡先生のご指摘は、年齢や発達段階、個・集団の状況に応じた教師の導き方、関わらせ方、活動のあり方などが存在することを示唆するものです。幼児だから、小学生だから、中学生だからといった違いはその能力や知識量、経験量の差異であって、生活主体としての人間の有り様には何ら年齢差はない。

諸岡先生はさらに次のようにも言われました。（寺岸が要約）

「5歳児であっても、例えば小グループによるミーティングは有効なのではないかと思います。発達段階に応じた合意形成やイメージを共有する方法があるでしょう。グループ内の力の差は教師の細やかな配慮によって、逆に関わりが生まれる要素になり得ます。グループとしてそれぞれの能力をどのように発揮できる土壌となり得るかを考えられる活動にもなるでしょう。」

もし、子どもに対するこのような見方を教師がもち得ていないとすれば、子どもたちに創造可能なさまざまな活動を教師が独善的に代行することになり、教師が子どもの生活の主体者となりかねません。そのような状況からは子どもと教師が願いを共有する場や、子ども相互が主体的に関与し合う場も割愛され、結果的に子どもが生活の主体者となる可能性も狭められていきます。根拠のない思い込み（主観的な常識）によって、教師は新たな試みとしての諸活動を発想できなくなります。目の前の活動が子どもたちに何をもたらすのか、なぜその活動を取り入れたのか……小学校において私もこのような必然性にこだわってきたにもかかわらず、幼稚園児には無理だろうとする無意識的な思い込みを前提とした考察を私は展開してきてしまったのでした。

この日の研究会でようやく自分の立場がはっきりしたように思いました。関わる子どもの発達段階も教育課程も異なりますが、教育という世界で子どもたちの未来に思いを馳せながら尽力する立場に幼稚園・小学校の違いはないのです。それがこの日の学びでした。

幼稚園も小学校も同じ教育の場であり、人格の完成を目指して展開される営みであることに違いはない。

このような気づきは、教師の思い込みが、教育活動や子どもたちの可能性を閉じこめる結果になるという議論でもあります。少々堅い話にはなりますが、前述の附属幼稚園での学びを小学校での私の教職経験に重ねてこの「思い込み問題」を考察してみようと思います。

2. 子どもを解釈し直すための2つの知

ここでの主張は、

子どもに対する教師の思い込みを排し、解釈し直すプロセスを意識化することの重要性

です。そして、解釈し直すプロセスには、以下のような2つの知（視点）を教師がもつ必要があるのではないかと考えています。

①第1の知……多様性のある細分化した分析的視点

②第2の知……暗黙知を意識化した包括的視点

第1の知は理性的・ミクロ的であり、第2の知は感覚的・マクロ的な視座によるものです。この2つの知による総合的な解釈によって、教師は子どもをよりの確に理解し、必然性のある教育活動を創造できるのではないかと考えています。

3. 多様性のある細分化した分析的視点（子どもをとらえる第1の知）

教育現場における経験から教師が直接理解してきた事柄には、揺るぎがたい確信が付与されています。目の前の子どもの姿そのもの、つまり事実を基にした根拠によるものだからです。例えば、クラスの子どもたちの人間関係が稀薄だ、うまくコミュニケーションできない子どもが増えている、今の子どもたちは忙しくて遊ぶ時間が十分でない……といった教師の解釈がそれです。

ところが、このような解釈には往々にして、社会における通説が無意識のうちに教師の常識となって影響しているように思います。これは、消費において個々人が自由意志に基づいて商品選択したつもりが、実は市場が用意した限定された選択肢から選ばされ、あたかも自己決定を経た選択の結果だと思込まされている状況と酷似しています。社会的通説が前提となり、それに整合する形で子どもの姿を一元化して解釈してしまう。通説というメガネを通して事実を了解可能な解釈に加工してしまっているのです。

ここで大学院での授業、教育方法特論Ⅱ（諸岡先生の授業）での私の学びについて少しふれ

ましよう。テキスト『教育改革をデザインする』(岩波書店)における佐藤学は、教師に不可欠な発想であろう通説を疑う意識の必要性が提起されています。ゆとりがないと言われている子どもの校外での学習時間の激減、教育の危機的現象の多くは心理的な問題ではなく社会的・制度的問題とする見方、活動主義による「明るく元気」な教室の騒々しさへの疑問視など、子どもをめぐる諸問題の実態の見極めが欠如している教育の実態を指摘しています。

しかし、ここでの私の議論はすべての通説が誤謬であるということではありません。通説であろうと、目の前の子どもの姿による解釈であろうと、

短絡的な解釈を確信するのではなく、絶えずその根幹にあるものを見つめようとするプロセスの意識化の重要性

を提起したいのです。そして、この作業のキーワードが「多様性」と「細分化」であると私は考えているのです。つまり多面的な分析の試みです。

例えば、先の院での授業において私は広田照幸の『日本人のしつけは衰退したか』(講談社)の内容を引用しながら「かつては労働のしつけが中心で、子どもは大人から放っておかれることが多かったそうで、現代の子どもと大人は習いごとや地域行事などによって、数十年前より逆に関わりを密接にしているのではないか」といった発言をしたことがあります。これに対して諸岡先生から次のようなご指摘を受けたのでした。

「実際に関わる具体的な場面の数ではなく、子どもたちが大人社会をどれほど感じ取れる場があるかという見方で考えてみるとどうだろうか。」

つまり、地域共同体が成立していた時代には、子どもと大人が実際に関わる場数ではなく、地域の風景として働く大人の姿の存在や、食卓における大人社会の話題といった、当時の子どもにとって大人社会を日常的に感じ取れる風土に意味があったのではないかとする示唆です。現代における子どもと大人の関わりのは、子どもが楽しめるように、あるいは子どもがある種の能力を獲得できるようにといった大人の側に明確な目的がある人工的な場なのであって、そこでは大人社会の有り様が子どもに提示されていません。子どもに合わせた大人の関与の仕方です。現代の子どもと大人の関わりが、「友達のような先生」「一卵性母娘」という言葉が生まれるほど密接だと思えますが、実際は関わり場の数とは関係なく、大人社会を匂わせない大人と、小さな大人としての子どもの日常的な乖離が存在しているのです。

ここまでの、目の前の現実が決してすべてを表わしているわけではないとする事例です。子どもと大人が関わる具体的な姿の事実ではなく、その場において子どもが何を感じ取っているのかという目に見えない観点から熟考すると、見た目からだけでは理解し得ない現代社会の損失に気づくことができます。街の風景、子どもの内面、大人の姿、過去・現在の社会状況や文化の差異など、細分化した多様な分析的観点を知らされることによって、私は自らの一面的な解釈の誤りに気づくことになりました。

4. 暗黙知を意識化した包括的視点（子どもをとらえる第2の知）

子どもに対する解釈を多様性のある細分化した観点から分析し直してみる必要性について述べてきました。しかし、通説や自らの解釈を一旦疑う意識が必要な理由はもう一つあります。それは、現在私が最も関心を寄せるマイケル・ポラニーの「暗黙知」という言説に関連しています。

言葉を用いたとしても、我々には語ることのできないなにものがあとにとりのこされてしまう。それが相手に受けとめられるか否かは、言葉によっては伝えることができずにのこされてしまうものを、相手が発見するか否かにかかっているのである。

（M・ポラニー／佐藤敬三訳『暗黙知の次元』紀伊國屋書店1980 P17）

もし包括的存在の諸細目をこまかにしらべるならば、意味は消失し、包括的存在の観念は破壊される。（前掲書P36）

簡単に言えば、暗黙知とは非言語的な知、言葉では言いつくせない知のことです。

例えば、「逆上がり」「幸せ」「私の顔」といった言葉によって指し示している状態やものごとは知覚することはできますが、「逆上がりとは何か？」「幸せとは何か？」と問われると、途端に言葉に窮します。イメージとしてはわかっている、感覚としてわかっているのにどのような言葉で説明しても的確に伝えられたかどうかには不安が残ります。知覚しているのにそのすべてを的確に言語化できない、それが暗黙の知です。

そして、暗黙知は分析的視点によって「意味を消失し、破壊される」ため、あくまでも全体のまとまりとして包括的に存在するのだとポラニーは言います。

暗黙知の典型は感情でしょう。感じ方を表現するのは至難の業です。例えば相手への愛情をいかに伝えるか。どのような言葉を使っても、言葉にした途端、その思いがとても薄っぺらなものに感じてしまいます。仕草や表情や声の感じなどが包括的にまとまって言葉にできない内面が伝わってくる……それが感情でしょう。逆に、言語化したことによって十分に伝わらない場合がありますし、誤解される場合さえあるのが感情です。愛情の証を示せという要求は「意味の消失」「破壊」に他なりません。

ところが、現代は市場システムを基盤にした合理性、効率性、計算可能性、予測可能性が重視されているために、容易に共通理解できない価値は軽視される傾向があります。愛情よりお金、友情よりモノ、試行錯誤よりマニュアル……といった暗黙知を排除する発想に浸り切った日常です。

学校現場においてもその傾向は顕著になってきているように思います。能力をテストで数値化することはもちろん、挙手の回数で学習意欲の程度を把握しようとしたり、子ども個々のよさを言語化させ数えさせたりすることなど、暗黙知は教室においてことごとく誰の目にも了解可能な形（形式知）にすり替えられる傾向があります。つまり、子どもの魅力や能力が容易に言語化・数値化できないものであるという教師の意識が薄れ、形式知でしか評価しなくなって

いる傾向があるのではないかと考えるわけです。

暗黙知を意識しない教師は必然的に子どもの暗黙的側面を明確に知らせたり肯定化したりすることがありませんから、子ども自身も自他の暗黙的側面を自覚できず、容易に了解可能な形式知にこだわって自他を認識し、評価しようとする姿勢が顕著になります。何ができるのか、何を持っているのか、何を知っているのかといった基準で評価していくのです。この傾向は、現代の若者たちの価値観とも重なるものではないでしょうか。

言葉にならないよさ、数値化できない可能性、存在自体の尊さを誰もがもっている事実は、容易に了解可能な見た目の事実や通説からは認識できない部分です。その暗黙知の存在を子どもに伝えていく場や、実感できる活動を改めて模索していく必要があるのではないかと、それがもう一つの提起です。

そのためには、まず教師自身が子どもに対する形式知偏重の解釈を改める必要があります。それは、子どもの見た目の言動や通説などによる安易な解釈を教師自身が疑うことに他なりません。がんばっているのは学習意欲の表れではなく、教師に認められたいからかもしれません。休み時間ずっと本を読んでいる子どもは読書好きなのではなく、独りぼっちな寂しさを紛らわしているのかもしれません。また逆に、仲間の遊ぶ姿を独りでただ見つめている子どもは、その空間に自分も居合わせていることを楽しんでいるのかもしれません。そんな子どもたちの言葉にならない暗黙知を意識し、見た目や通説だけに頼らない解釈を教師は試みるべきです。

子どもに対してだけではありません。同僚に対しても、保護者に対しても、また活動におけるさまざまな空間に対しても同様に暗黙知が存在することを意識する必要があるでしょう。思い込みは誤解を生み、その後の関わりを変質させますから。

しかし、暗黙知を意識した解釈も結局は見た目の姿に依存したものであって、子ども一人一人の内面を直接確かめたわけではありません。問いただし、確かめたとしても言葉には必ず言葉にならない暗黙知が残されていますから、その言葉だけですべてを言い表しているとは断言できません。暗黙知は容易に表現できないから暗黙知なのであって、容易に理解できないから暗黙知なのです。しかし、

暗黙知なのだから言語化不可能だと決め付けるのではなく、言葉にならない子どもたちの思い、生活空間、関係性を感じ取ろうとする教師の意識

を重視しなければ、安易な解釈はより多くの誤りを生みます。

ポラニーが書いているように暗黙知の知覚「相手が発見するか否かにかかっている」のであり、ここでの相手とは教師に他なりません。子どもの言動を分析的に捉えようとするだけでなく、言葉にならない側面も含めて、子どもの存在を包括的に感じ取ろうとする教師の姿勢が新たな教育活動の起点になると考えるのです。

5. 必然性のある教育活動の創造

子どもを解釈し直すプロセスの重要性と、そのために必要になるであろう2つの知について

述べてきました。そのまとめとして、向社会的行動にスポットをあてましょう。

「向社会的行動」とは、他人に利益となるようなことを意図した自発的な行動です。ボランティア活動がその典型ですが、身近なものとして「思いやり」があります。教師は往々にして、特定の子どもに対して思いやる心がある、思いやる心がないと、その言動から短絡的に解釈してしまうのですが、果たしてそれは正しいのでしょうか。

子どもたちが他者の視点を取得した時でさえ、十分に動機づけられなかったり、援助の代価（コスト）が高すぎたりするために、いつも援助するとは限らないでしょう。そのうえ、子どもが他者の視点を取得し援助するように動機づけられたとしても、援助の技能がなかったり、援助することに自信がないこともあります。このように、子どもたちの視点取得能力を高めることはいつも向社会的行動を増加させることにはならないのです。

(N・アイゼンバーグ/二宮克美ほか訳『思いやりのある子どもたち』北大路書房1995 P64)

アイゼンバーグの言説によれば、見た目の分析的解釈からだけで思いやりの有無を言い切ることには無理があるようです。仲間の気持ちが理解できても、動機づけられていない状況やコストが高すぎる場面では援助は生まれませんし、動機づけられていたとしても、援助の技能をもち得ていなかったり、うまく援助できるか自信がなかったりする場合は援助できないことになります。つまり、思いやり行動を意識する子どもであっても即行動化できるとは限らないわけです。その迷いの姿を思いやりの心が足りないと即断してしまうところに、子どもの内面や本人も自覚していない原因といった暗黙知をも含めた包括的分析意識の欠如を垣間見ることができます。「もっと友達にやさしくしなさい」といった指導の次元の問題ではないのです。

ここで新たな問題が生じます。それはこのような教師の解釈の違いによって、それ以降の教育活動の内容が大きく異なってくるという問題です。向社会的行動の例で言えば、援助しない子どもの姿を視点取得能力の不足と捉えた場合は、仲間の内面を想像させるような教師の働きかけが顕著になっていくでしょうし、援助する技能の不足であると解釈した場合は、教師が具体的な援助方法をアドバイスすることになります。仲間を援助するだけの自信がないとみる場合は、その子どもの自己肯定感を育む日々の体験が不可欠になるでしょうし、関係性に関する課題とみることもできます。

教師の解釈の差異によって、その後の教師の指導や働きかけ、活動内容までもが異なってくるという点は重要です。思い込み解釈によって設定された教育活動と、解釈を思い込みではないかと疑う意識に基づいて追究されたそれとでは内容が大きく異なってくる。さまざまな解釈の誤りが教師の関与や活動内容自体を的外れなものにしてしまいます。必然性のない活動の羅列です。それは、教師の願いや努力が子どもの向上的変容に結びつかない事態を生みます。

言い換えれば、なぜその活動を導入したのか、その活動は他の活動とつながっているのか、また現在の子どもの実態に対応しているのか、新たな発達段階の活動のあり方とはどのようなものかといった必然性のある教育活動の創造のためには、思い込みを排し、子どもの姿を解釈

し直すプロセスの日常的な試みが絶えず必要だということです。

2月21日の3歳児公開保育において私は目を見張りました。教師のきめ細やかな視点による関わりの必要な園児の発見。そして、最低限の必要な援助や指導によるそれ以降の活動の園児への移譲。教師がその場を離れても園児がその活動を主体的に継続できる状態にした上で、また他の園児への援助や指導へと移動する。その絶妙な関与の仕方の見極めこそが、数年後の園児の姿を見通した必然性のある教育活動を生み出していることは、その後の検討会で3歳児を担当される池田先生のお話から容易に理解することができました。このような必然性のある場の積み重ねが、3歳児の自由遊びや集団活動を確かな生活主体の空間へと向かわせ、幼い子どもたちの向上的変容を促してきたと言えます。

最後に、99年度・附属幼稚園園内研修における私の学びをまとめます。

見た目の姿や通説による教師の思い込みは、教育活動や子どもたちの可能性を閉じこめてしまう危うさがあります。

自らの解釈を一旦は疑い、多様性のある細分化した分析的視点を持ち、さらに見た目には容易に認識できない暗黙知の存在を意識化した包括的視点によって、子どもの姿を改めて受けとめ、それをもとに関与していこうとする教師の姿勢が必然性のある新たな教育活動の創造に結びついていくのではないのでしょうか。

