

保育と子どもらしさ

師 岡 章

1 はじめに

「子どもらしさ」とは何か。特集テーマであるこの問いに対し、筆者には保育学の立場から検討することが求められている。

ちなみに、保育学が名実ともに学として成立しているか否かについては、議論のあるところだろう。本稿は、こうした議論を整理することを目的とはしておらず、ましてや、筆者にその力量もない。したがって、保育学をめぐる議論については、本稿では一端留保せざるを得ない。ただ、以前、筆者は保育について「特定の意図を明確にしている専門家あるいは専門家集団及びその施設が、その意図に共鳴した親ないしは保護者が委ねる乳幼児を成長・発達をさせる営みである」と定義づけた。その上で、保育学を「保育実践の目的や方法ないしは働きかけ合い（かかわり合い）を対象に、その行為及び行為の判断が、よりよき子どもの発達につながっているか否かを検討すること」と提案した¹⁾。そこで、本稿において筆者が対象とする「子ども」は自ずと乳幼児期となり、その時期の子どもたちを対象に展開される保育実践のあり方を検討してきた知見に基づき、「子どもらしさ」とは何かについて迫ることとした。

具体的には、まず、問うべき「子どもらしさ」の枠組みを「子ども観」という用語との比較を通して設定しておきたい。次に、保育にとどまらず、子どもの成長・発達を促す営みである教育全般に対して影響を与えてきた子どもの捉え方、換言すれば、子どもへのまなざしを概観しておきたい。その上で、保育実践を展開する保育者に対し、保育の目的や価値の軸を提示してきた代表的な

¹⁾（もろおか・あきら 白梅学園大学）

保育思想を展開した人物を取り上げ、その言説に見られる子どもの捉え方を検討し、保育における「子どもらしさ」の捉え方の傾向を抽出したい。そして最後に、今後、保育において「子どもらしさ」を解明していくためのアプローチの仕方について、若干の提案を試みたい。

なお、子どもを表記する際は、基本的に「子ども」とする。引用文献が「子供」と表記している場合のみ、それに従うこととする。

2 「子どもらしさ」と「子ども観」

保育において子どもをどう捉えるかという課題は、一般的には「子ども観」の検討と設定されるものであろう。この「子ども観」について、保育関係の辞典では以下のように定義づけられている。

「社会や個人がもっている子どもについての考え方、とらえ方をいう。思想としての概念的な内容だけでなく素朴な直感的印象も含む。それは保育や教育の実践において目的や内容・方法を論じるときにも、自覚的にあるいは暗黙裡に現れてくる。子ども観は、歴史や社会が大きな曲がり角にさしかかり、社会のなかで子どもの位置や役割に変化が生じると、社会観や人間観と重なって自覚し直され、変革されてきた。」⁴⁾

このように、保育において「子ども観」とは、一定の保育思想に基づき、明示化された子どもに対する考え方、捉え方だけではなく、実践レベルで暗黙裡に現れる保育者の素朴な直感的印象をも含んだ大変幅広いものとして定義づけられている。また、時代状況によって変化しうるものであり、その内実も同様とはされていない。

では、特集テーマである「子どもらしさ」とは、この「子ども観」とイコールなのであろうか。ちなみに、「観」とは「見た目、様子、状態」を意味する言葉であり、「子ども観」と言った場合、一般的には子どもの見た目や様子、状態を子どもではない人間、つまり大人が言い当てたものとなろう。一方、「子どもらしさ」とは、「子ども」に「その人や物事の特徴」を指す接尾語「らしい」

を付けた言葉である「子どもらしい」の名詞的表現である。したがって、「子どもらしさ」とは子どもではない人間、つまり大人が、子どもの特徴を子どもの側に立つ中で言い当てたものとなろう。その意味では、「子ども観」と「子どもらしさ」はいずれも大人が言い当てる子どもについての考え方、捉え方であるが、「子ども観」は大人が有する子どもに対する概念的な内容、そして「子どもらしさ」とは、大人が子どもを見て、その性質や状態を表したものと言えよう。言わば、「子ども観」が静的な概念であるのに対し、「子どもらしさ」は動的なイメージと設定することができよう。前述した「子ども観」の定義は、こうした静的な概念だけでなく、動的なイメージをも含んだものとして、「子ども観」を説明している。その意味では、「子どもらしさ」は「子ども観」に内包されるものであり、ほぼ同義と見なせる。

しかし、特集テーマはあえて「子ども観」ではなく、「子どもらしさ」という言葉から、子どもについての考え方、捉え方を問うている。こうした特集テーマの設定について、筆者は「子ども」という存在を解釈するのは大人だが、その立ち位置を可能な限り子ども側の論理に基づいて検討するため、「子どもらしさ」という子どもの実態、あるいは動態に基づき、より具体的にその特徴を表す言葉から検討することを求めている、と理解する。

とすれば、保育学の視点からは、保育実践の現場に依拠し、「生身の子ども」とのやりとりから導き出された子ども特有の性質や特徴に言及したものに注目する必要がある。

ただ、その前に、子どもについての全般的な考え方、捉え方を確認しておく必要があろう。前述した「子ども観」に対する定義にも見られるように、保育の世界も時代や社会の変化に呼応するかたちで展開されており、その傾向や変遷を概観しておくことは、保育実践の現場における「子どもらしさ」を検討する上でも不可欠となる。

3 子どもへのまなざしの多様性

『広辞苑』には「子どもらしさ」という語句は登場せず、名詞である「子供」の派生語として「子供らしい」という形容詞が取り上げられ、「①いかにも子

供のようである。あどけない。②子供のようなしかたである」と説明されている⁶⁾。つまり、「子供らしい」との表現は「子供」自体を対象としたものではなく、通常「子供」とは見なせない人間＝大人に対し、「らしく」ない姿の説明である。ただ、この説明を見ると「子供」の「らしさ」を「あどけない」様子、つまり「無邪気で、邪心がなく、かわいい」姿として捉えていることに気づく。言わば、子ども自体については純真無垢な存在として捉えているわけである。現状、これが子どもに対する一般的なイメージであろう。こうした子どもを純真無垢な存在と捉え、それを賛美する考え方は、一般に「童心主義」と呼ばれる。わが国においては、大正から昭和にかけて隆盛を誇った赤い鳥運動によって流布したとされる⁶⁾。

ただ、実際の子どもへのまなざしは、童心主義だけに集約されるわけではない。特に、子どもの成長・発達を促す営みを意識しはじめると、大人のまなざしは一様ではなくなる。

例えば、『〈子供〉の誕生—アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』において近代社会以降に「子供の発見」がなされたと論証したフィリップ・アリエスは、「子供はその純真さ、優しさ、ひょうきんさのゆえに、大人にとって楽しさとくつろぎのみなもと、言わば『愛らしさ』と呼び慣わされているような」⁶⁾まなざしと、「保存するばかりか造り直さなければならない神のもしろい被創造物をこの子供たちのうちに見ていた」⁶⁾という二つのまなざしが存在していたことを指摘している。アリエスが論証した「子供の発見」は、近代学校教育制度の成立を裏付けるものでもあるが、教育の対象となった子どもに対するまなざしが、当初から子どもらしさを常に賛美するものばかりではなかったことを気づかせてくれる。

また、前述した赤い鳥運動が展開された時期に形成されてきた都市新中間層の教育意識を検討した沢山美果子は、『教育家族の誕生』の中で「子供の純真さや無垢という教育以前の状態を賛美する童心主義」だけでなく、「教育、学歴をつけることで無知な状態から子供を脱却させるという矛盾した心性」⁶⁾も持つことを指摘した。つまり、わが国でも、教育への関心度を高めた家庭階層において、矛盾する子どもに対する二つのまなざしが生じていたわけである。さらに、広田照幸は『日本人のしつけは衰退したか—「教育する家族」のゆく

え』の中で、沢山と同じく大正・昭和の新中間層の教育関心を考察し、沢山の分析に以下の疑問を投げかけた上で、さらに幅広い捉え方を提示する。

「沢山の趣旨には同意したい。とはいえ、『童心主義か学歴取得か』という単純な二面性にはおさまりきれない部分があったように私には思われる。すなわち、童心主義と学歴主義との間に、もう一つ、子供は無垢＝無知であるがゆえに早期から厳しくしつけや道徳教育をおこなって、ちゃんとした人格や生活規律を身につけさせようとする、『厳格主義』とでもいうべきものが存在したように思われる。」⁶⁹⁾

このように広田は、大正・昭和の新中間層に見られる教育への関心について、「童心主義」と「学歴主義」だけでなく「厳格主義」も存在したことを指摘する。その上で、大正・昭和の新中間層に芽生えた子どもに対する考え方、捉え方を以下のように分析した。

「多くの場合、彼らはそれら三者をすべて達成しようとしていた。子供たちを礼儀正しく道徳的にふるまう子供にしようとしながら、同時に、読書や遊びの領域で子供独自の世界を満喫させる。さらに、予習・復習にも注意を払って望ましい進学先に子供たちを送りだそうと努力する——。すなわち、童心主義・厳格主義・学歴主義の三つの目標をすべてわが子に実現しようとして、努力と注意を惜しまず払っていた。それは、『望ましい子供』像をあれもこれもとりこんだ、いわば『完璧な子供＝パーフェクト・チャイルド』(perfect child) を作ろうとするものであった。」⁶⁹⁾

広田が提起した「完璧な子供＝パーフェクト・チャイルド」は「子供の発見」以降、教育熱心な家庭、換言すれば親が有する子どもに対する考え方、捉え方が多様であったことを指摘している。また、子どもらしさを尊重するまなざしだけでなく、否定するまなざしも存在してきたことを気づかせる。おそらく、教育熱心な親がかわいいわが子に対し、時に子どもらしさを尊重、また否定しつつ、結果として完璧な姿を期待するまなざしは、今日においても存在するも

のであろう。また、義務教育ではないため、親の選択に基づき保育を展開していく宿命を持つ今日の幼稚園・保育所等においても見られる傾向であろう。“遊びを重視するとともに、しつけもきちんと行います”、あるいは「お受験対策」までは言及せずとも“楽しく遊びながら、学ぶ力も育てます”といった方針を掲げている園などがその典型例だろう。「子供の発見」以降、子どもが純真無垢であると同時に、無知なる存在として見なされてきた結果、必然的に生じたまなざしと言えよう。

では、「童心主義」「厳格主義」「学歴主義」の三つの目標を併せ持つ「完璧な子供＝パーフェクト・チャイルド」というまなざしは、保育の世界において主流をなす考え方・捉え方であったのだろうか。そこで次に、保育実践の現場に身を置き、子どもらしさを探究してきた保育学の先達の言説を検討してみる。

4 保育における子どもらしさの描き出し

ジャン・ジャック・ルソーは、近代教育学の古典、また近代教育思想のバイブルと称される『エミール』において、「子どもを子どもとして考えなければならない」⁽⁴⁰⁾「子どもは獣であっても成人した人間であってもならない。子どもでなければならない」⁽⁴¹⁾と訴えた。前述したアリエスが論証した「子供の発見」を裏付ける考え方とも言えるこのメッセージは、子どもの成長・発達を促す営みを考える上で、大きな影響を持ってきた。つまり、子どもらしさの議論以前に、子どもという存在そのものをまずは尊重すること。また、子どもには年齢や発達の時期に応じた特有のものの見方や考え方があり、それを大人の物差しに置き換えてはならない、と訴えているわけである。

さらに、kindergarten (幼稚園) を創始し、保育思想の礎を築いたフリードリッヒ・フレーベルは、『人間の教育』において子どもの本質を「神的なもの・神性が宿ったもの（神性が開花する可能性を持った）」⁽⁴²⁾存在と位置づけた。つまり、子どもの自己の内面を神的なものとして捉えたわけである。そのため、自由かつ自発的に発揮される遊びも重視した。ここにもルソー同様、子ども自体を善なる存在とする考え方が見られる。また、子ども自体に自ら育ちうる力を認める、というメッセージも見られる。保育の世界はこうしたフレーベルの思想

にも大きく影響を受け、子どもへのかかわりを展開しようとしてきたと言ってよいだろう。

こうしたルソー、そしてフレーベルの子どもの捉え方はロマン主義的な色彩を持つものであり、受け止める側は概して情緒的に理解しがちである。その意味で、前述した「完璧な子供＝パーフェクト・チャイルド」を構成する三つの目標のうち、「厳格主義」「学歴主義」とは無縁であるが、「童心主義」に直結する考え方も解釈されるものである。ただ、ルソーやフレーベルのメッセージは、子どもを人間、そして善なる存在と捉える考え方であり、純真無垢さを賛美する見方とは一線を画すものである。

では、わが国の保育学は、こうした思想をどのように継承し、子どもらしさを描き出してきたのであろう。そこで、子どもらしさを探究した人物として、倉橋惣三、周郷博、久保田浩の三氏を取り上げ、その特質を考察してみる。

(1) 倉橋惣三の場合

「日本のフレーベル」「幼児教育の父」と評される倉橋惣三(1882-1955)は、東京女子高等師範学校(現 お茶の水女子大学)教授昇格と同時に同校附属幼稚園主事となった⁽¹³⁾。2度の外遊による中断はありながらも、1919年から1949年までの長期にわたり同校附属幼稚園主事を務め、保育実践の世界で子どもを見つめ続けた人物である。

では、倉橋は子どもをどう捉えたのであろうか。例えば、倉橋は『育ての心』の中で次のように子どもを描いている。

「涼しい顔

幼児たちの顔、何という涼しさだろう。此の日中を駆け歩き飛び回り、遊びつづけていながら、何という涼しさだろう。

焦らない心は涼しい。もだえない心は涼しい。鬱積せる愚痴、追いまわす欲念、密閉せる我執、塗りあげる虚飾。思っただけでも蒸し暑いが、それが幼児にない。

忘れた我。事に即し今に生きる真剣。熱風裡に居て熱を知らず、汗にぬれて汗を知らぬ幼児の顔。今鳴いている一匹の蟬をねらって、万象無に帰

せる幼児の顔。悟道の極ではないが、何という心の涼しさだ。

それにしても、なんと暑く暑い我等の顔。」⁽¹⁴⁾

蒸し暑さを愚痴り、外に出ることもためらいがちな大人とは異なり、蒸し暑さをものともせず、関心を持つ物事に没入している姿を「涼しい顔」と表現した倉橋。そのバイタリティに深く感心し、大人とは異なる子どもらしさを見出している。さらに、物事に没入すると言っても、飛び回るなど身体を思い切り動かす動的な姿だけではなく、蟬取りに没頭する中、集中する姿も見逃さない。こうした一連の姿を、倉橋は「今に生きる真剣」とも表現している。このように倉橋は、子どもを瞬間々々、真剣に生きる存在として捉えている。倉橋が描き出す子どもらしさは、未来の自分を見通せる分、時に現在を計算高く生きがちな大人とは異なるものと言えよう。

また、倉橋は別な箇所でも子どもを次のように描いている。

「飛びついて来た子ども

子どもが飛びついて来た。あっと思う間にもう何処かへ駆けて行ってしまった。その子の親しみを気のついた時には、もう向こうを向いている。私は果たしてあの飛びついて来た瞬間の心を、その時ぴったりと受けてやったであろうか。それに相当する親しみで応じてやったろうか。

後でやっと気がついて、のこのこ出かけて行って、先刻はといったところで、活きた時機は逸し去っている。埋めあわせのつもりで、親しさを押しつけてゆくと、しつこいといったような顔をして逃げていったりする。其の時にあらずんば、うるさいに相違ない。時は、さっきのあの時であったのである。

いつ飛びついて来るか分からない子どもたちである。」⁽¹⁵⁾

“子どもとは落ち着かないものだ”と言う大人がいる。また“子どもは気分屋”と見なす大人もいる。いずれも子どもの姿を否定的に捉える中での物言いだろう。この「飛びついて来た子ども」もそうした捉え方がなされてもおかしくない姿である。しかし、倉橋はこうした姿にこそ、子どもらしさを見出して

いる。大人から見れば、子どもの行動は予測外のことも多く、当の本人である子どもも“次にどのように行動するか”、また“先ほど、あのように行動したから、次はこのように行動していこう”と、計算はしていないだろう。だからこそ、子どもはじっとはしてられない。興味・関心も状況により、様々に変化するため、考えるよりも前に身体が動き、同時に何かを感じ、考えてもいるわけである。そのため、大人にとっては行動予測が難しいわけだが、その特徴を倉橋は「いつ飛びついて来るか分からない」と表現したわけである。前述した「今に生きる真剣」と相通ずる子どもらしさであるとともに、動くことと、感じること、考えること、そしてわかることなどの行為が分けがたく展開している点も、子どもらしさとして描いている。

このように、倉橋は子どもという存在を肯定的に捉えつつ、大人から見れば不可思議に見える姿をも子どもの目線で読み解き、ありのまま尊重している。そのまなざしは、子どもの未熟さ、あるいは稚拙さを愛らしいと感じ、短絡的に子どもらしさと捉える見方とは一線を画すものである。つまり、倉橋は子どもを子どもとして見、一挙手一投足に子どもなりに意味があると解釈し、それらを子どもらしさと捉えているわけである。その意味で、倉橋のまなざしは純真無垢な姿を賛美する童心主義とは異質であると言えよう。

(2) 周郷博の場合

「教育の詩人」と評される周郷博(1907-1980)は、お茶の水女子大学教授として独自かつユニークな教育論を展開した教育学者である。1969年から1973年までの間には同大学附属幼稚園の園長も兼務し、「世界市民としての幼児教育」⁽¹⁶⁾と評される保育論も展開した人物である。

では、周郷は子どもをどう捉えたのであろうか。例えば、周郷は『おはなしだいすき』の中で、次のように子どもを描いている。

『大きくなりたい』時代(4歳～5歳)

四歳にかけて、子どもはだんだん『にくまれ口』をきくようになる、と世間では言いならわしてきました。四歳は『反抗期』だなどという見方をしている人が多くいます。戦後の児童心理学者のなまはんかな知識がはん

らんしたためだと思われます。

二歳から三歳にかけて、やっと落ち着いた、ものわがりのよい子になったが、からだの内がわでは、小脳と大脳のつながりが複雑にでき上がっていて、そのからだを使って、もうひとまわりむずかしい動作や冒険をしてみたい。『ゆりかご』みたいな家庭のそとに遊び友だちもできまし、近所や遠くの世界もわかってきた。ことばもずいぶん自由に使えるようになってきたが、相手にうまく理解してもらえない。興奮して、彼らの神経は疲れているが、そとからはそのことがよくは『見え』ない。はやい速度で成長しているために四歳なりの『悩み』——それを『反抗期』などということばで片づけてしまうと、四歳というたいせつな時期に育つべきものを生かすことはできない。イギリスの詩人ミルンがいったように、四歳は『大きくなりた』時代、『大きくなる』(からだとともに心も) ために通らなければならない最初の『^{ふしめ}節目』だとみるほうがよいのです。

おとなを『からかう』ことだってできるようになったのは、精神が成長している証拠で、^{むき}むきになって叱るより、^{おおめ}大目にみて、その心の成長を、もう一歩きたえてやろうと積極的に考えるほうがよいのです。」⁽¹⁷⁾

この文章は、周郷が『クマのプーさん』シリーズで有名な児童文学者であるアラン・アレクサンダー・ミルンの『六つになった』という訳詩を主題に綴ったものである。ミルンの訳詞の該当箇所は「四つのとき／ぼくは大きくなりました。」である。周郷はこれをモチーフに4歳～5歳を「『大きくなりた』時代」と評したわけである。

確かに、この時期の子どもに接してみると、大人から見れば「にくまれ口」「反抗期」と見なしたくなる姿はある。しかし、周郷はそうした見方を「戦後の児童心理学者のなまはんかな知識がはらんしたため」と一刀両断に切り捨てる。子どもを表面的、かつ否定的に捉えるまなざしを批判しているわけである。換言すれば、目の前の子どもの実態を見ず、大人が有する枠組み、言わば“色めがね”をかけたままで捉えることを批判しているわけである。こうした姿勢で展開されている周郷の子どもの捉え方を、『周郷博著作集』の編集委員である山本哲士は「子どもの発達論ではない周郷博の〈発生論的＝

詩的)な幼な子論」⁽¹⁸⁾と解説している。言わば、科学的アプローチではなく、人間学的アプローチから子ども自体を見、その内面に潜む力こそが成長を促すものだと捉えているわけである。

また、周郷は同人誌『キツツキ』の中で、次のような詩を詠んでいる。

「小鳥のように

子どもが／小鳥のように／見える日があった
五つ六つの／子どもは／ことに／小鳥のように／かわいかった
林のなかに／^{たたず}佇んでいたり
電信柱によりかかって／遠くをみていたり
叢のなかで／^{くさむら}小さくかがんでいたり
草のなかに／風に吹かれていたり
五月の／みどりの／さわやかな日だった」⁽¹⁹⁾

5歳～6歳の子どもを「小鳥のように／かわいかった」と表現する周郷。一見、純真無垢なる子どもの姿を小鳥に見立て、愛でているかのようである。だとすれば、童心主義そのものと言えよう。しかし、小鳥に見立てた姿は、戸外で興味を持つ遊びを楽しむ子どものリアルな姿そのものである。特に、林や草むらに自ら働きかけたり、風を身体で感じる姿などを描くまなざしは、子どもが小鳥のように自然と無理なく同化し、生を楽しんでいると読み取っていると解釈できよう。周郷は、カトリック司祭であると同時に、古生物学者・思想家でもあるテイヤール・ド・シャルダンの著作⁽²⁰⁾に出会い、その世界観に大きな影響を受ける。特に、シャルダンが展開した人間を宇宙生成という観点から捉え直したスケールの大きな人間観、生命観は⁽²¹⁾、周郷の中で子どもの再発見へとつながっていった。

こうした思索に基づいて描き出された周郷の子どもらしさは、生命力にあふれ、他の生物や宇宙全体とかかわりつつ、自ら完成していく人間像そのものである。詩的な表現ではあっても、土台には子どもをダイナミックな存在として捉えるまなざしを感じる。したがって、倉橋同様、周郷の子どもへのまなざしも純真無垢な姿を賛美する童心主義とは一線を画すものであったと言えよう。

(3) 久保田浩の場合

久保田浩 (1916-2010) は戦前から小学校の訓導を務め、戦後新教育期には奈良県師範学校女子部附属小学校（通称 吉城学園）の実践をまとめた吉城プランを発表し、注目を集める。その後、和光学園の創設に参画し、4 歳児から小学二年生までのクラスである一部を担当し、生活教育に基づく実践を展開する。さらに、白梅学園短期大学講師として着任した後、1966 年から 1974 年まで附属白梅幼稚園の園長も務め、三層構造論を展開した人物である⁽²²⁾。

では、久保田は子どもをどう捉えたのであろうか。例えば、久保田は『あそびの誕生』の中で次のように子どもを描いている。

「子どもたち（四歳児）が、なわ電車であそんでいる。三台ばかりのその電車のグループには、まだ緊密なつながりはみられないが、すくなくとも、ひとつの電車にあつまっている子どもたちは“いっしょにあそんでいる”とおもっているとみてまちがいない。運転手や車掌、乗客という区別が、たしかな手続きできめられたわけではないが、かれらはそれなりに安定して、満足している。みんなはおなじ方向にはしようとしているし、運転手や車掌の演出にまかせてたのしんでいる。

それと同時に、この三台は緊密なつながりはないが、ひとつの雰囲気、輪のなかにはまりこんではいる。感覚的にすぎないかもしれないが、“おなじあそびだ”という把握はあるといい。

こうしたことを出発点にして“のりものあそび”は発展していくはずである。

多少次元のたかいあそびがはじまっている。

ここでは、数台の電車がきめられた軌道の上をはしっている。しかもかれらは、約束された一定の方向にむかってはしっているし、駅ではとまり、乗客の乗降をしている。かれらはもう“感じている”のではなく、一定の法則によって行動しなければならぬと考えているといい。この子どもたちをつつむ共通項は、ずっと強化されているし、明確になっている。」⁽²³⁾

保育実践の中で展開されている遊びの内、4歳児の「のりものごっこ」を取り上げ、子ども同士の具体的なやりとりを綴り、それぞれの行為に見られる意味を読み取ったものである。一見すれば、“楽しく、仲良く遊んでいるな”と、捉えて終わってしまいそうな遊びに対し、意欲的であるがゆえに「のりものごっこ」というテーマに基づき、工夫している姿を描き出している。役割やルールが発見はもちろんのこと、それらを仲間と共有し、滞りなく電車を走らせている姿に、久保田は子どもの成長を感じ取っている。倉橋や周郷の場合、個としての子どもに注目し、その「らしさ」を読み取っていたが、久保田には集団の視点が見られる。幼児ともなれば、楽しいことが見つければ、自分ひとりの世界から脱し、仲間とのかかわりあいへと世界を広げていく。そこで体験したことは、いまだ直感的な面を残しつつも、次第に楽しい経験として昇華され、また知恵としても蓄積されていく。こうした中、子どもたちは自らの力で遊びの世界を「多少次元のたかい」ものへと発展させていく、と久保田は捉えているわけである。人間は一人では生きられないが、そのことを子どもは自ら感じ取り、仲間とのかかわりあいには価値を見出していく。“子どもは子どもの中で育つ”と言われる実態を久保田は見逃さず、子どもらしさとして描き出しているのである。

また、久保田は別な箇所子どもを次のように描いている。

「園庭の海をおよぎまわるクジラをめがけて、二階のベランダから綱をなげる子どもがあらわれた。捕鯨ごっこである。園舎は、おおきな捕鯨船になり、船長や舵手、砲手などの役割りがあらわれ、ひとつのドラマが展開しはじめたものである。

このあそびの起点は、クジラをつくったことである。このクジラが、子どもたちの既経験を、ひきだし、よりあわせる接合点になっていることはうたがえない。

あそび全体の構図は、かれらがかつて先生によんでもらった“おはなし”によって描かれているようである。そしてそれに図鑑、絵本、テレビなどでみた知識が、おしみにく投入され、細部のデテールをつくっているとみてもまちがいはなさそうである。

ここでは、それぞれの経験、情報、知識は一度解体され、あたらしいものとして構築しなおされているといい。

わたくしたちは、こうした活動あるいは状態を、創造的な活動、あるいは表現とっているのではないだろうか。」⁽²⁴⁾

園庭や園舎という幅広い場を使い、楽しまれた「捕鯨ごっこ」を綴ったものである。ごっこ遊びはこの時期によく見られる遊びだが、久保田は見立てを楽しむ姿だけでなく、子どもたちがこれまでの経験を総動員し、遊びを創造的に展開している姿を見出している。そのため「表現」行為とも解釈しているわけである。前述したように、子どもの内面に神的なものを見、その発露となる自由かつ自発的な遊びを重視したのはフレーベルだが、久保田は子どもの遊び行為に見られる創造的な側面に注目したわけである。子どもが既経験の再現を楽しむだけでなく、自ら文化の創造者となっている姿を描き出しているとも言えよう。久保田は、こうした子どもの可能性を、遊びの経過をていねいに読み取る中で積極的に見出したのである。

さらに、久保田は『根を育てる思想』の中で、ある会合で偏食の矯正方法に対する質問を受けたことをもとに、次のようにも述べている。

「『人間である以上、好き嫌いがあるのはあたりまえでしょう』こう発言すると、はげしい反発をしめすまなざしがかえってきた。そんないいかげんなことで、子どもがよくなるかといった雰囲気である。

たしかに、子どもの食事のかたよりは気になることではある。しかし偏食する子どもを、“問題児”としてみ、正常ではない悪癖をもった子としてみて、なにがなんでも矯正して正常にもどさなければと考える、その見方、とらえ方に素直に同調し、共感できるだろうか。

『私は、カーネーションが好きだ』『私はユリが好きだ』と言う人たちを、『おかしい』と言う者がいるだろうか。ひとつに統制しようとする者はいないはずである。

食べ物に好き嫌いがある。人間とはそうしたものだ——ということを認めた上で、成長していく子どもにどうすればバランスのとれた食事がさせ

られるかを考えることと、これを“問題”としてみることは、たっている地点が基本的に違うことに気づかなければならない。」⁽²⁵⁾

目の前の子どもが今見せる姿を否定的に捉えない姿勢は、倉橋や周郷と相通ずるものである。ただ、久保田は、偏食という子どもの成長・発達を促す営みにおいて、指導を必要と考えがちな姿にあえて言及し、その視点を逆転させる。その際の基準は、人間全般に当たり前に見られる姿である。子どもを人間として見るまなざしも倉橋や周郷と共通ではあるが、久保田の場合、想定する人間は子どもと大人との間で区別されるものではなく、連続している。

このように久保田は、子どもを人間として捉えるが、そのらしさを捉える視点は、大人へと成長していく線上に置かれている。生活教育の立場に立つ久保田は生活そのもの、つまりリアルに生きる事実こそが子どもの成長・発達を促すものであり、その事実と出会う中で当たり前に見られる姿を子どもらしさと捉えているのである。

以上、わが国の保育学において、保育現場に身を置き、「生身の子ども」との出会いを通して、子どもらしさを探究してきた倉橋惣三、周郷博、久保田浩の三氏を取り上げ、その特質を考察してきた。

結果、彼らのまなざしが純真無垢さを賛美する童心主義とは一線を画すものであることがわかった。同時に、ルソーやフレーベルが提示した子どもを人間、そして善なる存在と捉える考え方を土台にしつつも、子どもの実態に即した考察、あるいは内面を洞察する中で、子ども特有の性質や特徴を動的なイメージとして描き出していた。まさに、静的な概念としての「子ども観」を論じることにとどまらず、リアルかつダイナミックな「子どもらしさ」の発見、あるいは再発見をしてきたわけである。三氏が活躍した時代は異なり、保育現場に影響を与えた規模や範囲にも違いはあるが、子どもらしさを目の前の子どもの事実から描き出し、時に大人が閉口し、指導の対象と捉えたいくなる姿をも子ども側の論理に立ち、肯定的に捉えてきた。こうしたまなざし、そして、そこで描き出された子どもらしさは、保育学のひとつの到達点と言ってよいだろう。特に、自由に飛び回り、身体で感じ、考えていく姿や、自然と同化する姿、創造

的な活動を展開する姿などは、生命力があふれる子どもらしさとして、今後も子ども理解の根幹に据えるべきものである。

さらに、三氏が示してきた子どもらしさが学歴主義はもちろんのこと、厳格主義とも異なるまなざしであったことも、今後、子どもを尊重する保育実践を展開する際の重要な指針とすべきものであろう。その意味で、これまでの保育学の主流は「完璧な子供＝パーフェクト・チャイルド」を目標とするものではなく、個性ある子どもをありのままに尊重し、育成することを目標としてきたと言えよう。

しかし、子どもを人間として捉えるとは言っても、三氏の間には、同じく人間である大人の存在を視野に入れるか否かで若干の相違も見られた。子どもらしさを捉える上で、集団の視点を加味するか否かについても違いが見られた。保育実践は好むと好まざるとにかかわらず、集団保育として展開される。また、子ども期を尊重するとは言え、成長・発達の過程をより確かに見通すためには、大人までの道筋を持つ必要もある。その際、子どもを大人と区別するだけのまなざしだけでは限界もあろう。こうした課題を解決するためには、三氏以上によりリアルな子どもの実態把握に努め、そのらしさを描き出す必要もあろう。

5 おわりに～保育における子どもらしさ解明へのアプローチ

保育実践において子どもの「らしさ」を捉える、あるいは捉え直す意義は、子ども理解を子ども側の論理に立ち、より確かに進めるためであろう。なぜなら、子どもの成長・発達を促す営みは、子ども理解を前提として展開されるからである。子ども理解が不適切であれば、保育者のかかわりも不適切なものとなる可能性が高い。こうした状況を改善するためには、保育者のかかわり方を見直す以前に、子どもをどう捉えているかを問い直すことが重要となる。その際、静的な概念としての「子ども観」ではなく、本稿が設定した動的なイメージとしての「子どもらしさ」という観点は、大人つまり保育者のまなざしを、より子ども側の論理に立つことを促すだろう。子どもの成長・発達を促す上で、「子どもらしさ」にこそ注目すべき⁽²⁶⁾と訴えられてきたことも、そうした姿勢を重視したいからにはほかならない。

では、子どもらしさはどのように把握していけばよいのだろうか。本稿を締めくくりにあたり、この点について若干の提案を試みたい。

子どもらしさを子ども側の論理で把握しようとするれば、当の本人である子ども自身に聞く方法が最適と言えるだろう。例えば、男性保育者を体験した後、おもちゃ作家、児童書作家となった杉山亮は、息子に対して3～10歳までの間、年1回、計8回のインタビューを行い、その記録を『子どものことを子どもにきく』⁽²⁷⁾にまとめた。杉山が喫茶店やファミリーレストランにわが子と出向き、45分程度、インタビューした内容は、この時期の子どもの考え方や思いの一端を描き出している。例えば、5歳の時、通園する保育園生活について、遊べないから昼寝がいやだ⁽²⁸⁾と述べている点などは、この時期の子どもたちが体力をつけ、より活動的になっていることを物語っている。

しかし、子どもの年齢が低ければ低いほど、子どもは自分の思いを言語化できるわけではない。また、保育現場の現状を考えれば、担当するクラス全員の子どもに始終インタビューできるものでもない。

そこで、次に注目しておきたい方法が、子どもの実態把握を行う際、子どもの行為に視点を当てることである。子どもらしさが大人が把握する子どもに対する動的なイメージだとすれば、子どもが実際に展開している行為そのものに注目し、その動作、ふるまいを動詞から捉える視点は一定の有効性を持つと考える。保育者が把握、理解したいのは子どもそのものであるが、主語である「子ども」を読み解くためには、述語となる言葉を見出し、それを当てる方法も試みる価値があると思う。こうした試みの先鞭を付けたのはお茶の水女子大学にて文化人類学の観点を生かしながら独自の児童学を展開した本田和子である。本田は『子どもたちのいる宇宙』でこうした視点、また方法論について次のように述べている。

「私は、きわめて日常的で、最もよく『見えるもの』を手かがりを選んだ。すなわち、彼らの身体によって表現される『動き』である。子どもたちの特色の一つは、その活動性にある。彼らは、駆け回り、跳び上がり、大地に身を横たえる。そして、それらの動作は、ときとして、私どもの意表をつき、大人たちを驚かせる。しかし、それらは、子どもたち同士では、相

互に共有され、りっぱに自身を語る媒体であるように見える。

～（中略）～

そこで、私は、子どもの生態を叙述するのにしばしば用いられるような、ごく当たり前の『動詞』を通して、彼らの生の様態を分類し、眺め直すことを試みた。」⁽²⁹⁾

本田はこうした視点、方法論に立ち「ねる・とぶ・めぐる・ほる・たべる・うつす」の六種の動詞から子どもの世界を描き出した。その目的を『『子どもの世界』を、大人から切り離れたのは、孤立させようとしてではない。それを、独立の小宇宙と位置づけた上で、より包括的、全体的に、宇宙論的視座においてとらえ直すためである』⁽³⁰⁾と述べている。こうして描き出された子どもの世界は、子どもを主体者として再発見することにつながっている。

筆者も本田の視点、方法論に学びつつ、『子どもらしさを大切にする保育』⁽³¹⁾を世に問うたが、その内容と解釈は主観の域を脱し切れていない面もある。こうした主観性を帯びる論考は、子どもの実態から子どもらしさを捉えようとする際、宿命的に付与される傾向と言えるかもしれない。それだけに、今後は保育学において同様な視点、方法論をもとに、子どもらしさを考察したものが増え、それぞれの成果をつきあわせることを期待したい。こうした作業を通し、間主観性のレベルまで到達した子どもの見方、捉え方こそ、保育実践に生きて働く子どもらしさとなるだろう。

[引用文献]

- (1) 師岡章「保育学研究のパラダイムを考える」『保育研究』第15巻第3号、建帛社、1994年、69-78頁
- (2) 忠津玉枝「子ども観」、保育小辞典編集委員会編（穴戸健夫・金田利子・茂木俊彦監修）『保育小辞典』大月書店、2006年、106頁
- (3) 新村出編『広辞苑』第六版、岩波書店、2008年、1038頁
- (4) 例えば、滑川道夫「童心主義児童文学における「童心」の探究」、東京女子大学編『日本文学』第17巻、1961年、1-14頁
- (5) アリエス.F（杉山光信・杉山恵美子訳）『〈子供〉の誕生—アンシエン・レジーム期の子供と家族生活』みすず書房、1980年、123頁

- (6) (5) に同じ、128 頁
- (7) 沢山美果子「教育家族の誕生」、中内敏夫他編『〈教育〉—誕生と終焉』（叢書 産む・教える 匿名の教育史 第1巻）藤原書店、1990年、114 頁
- (8) 広田照幸『日本人のしつけは衰退したか—「教育する家族」のゆくえ』講談社現代新書、1999年、58 頁
- (9) (8) に同じ、64 頁
- (10) ルソー .JJ (今野一雄訳) 『エミール』上、岩波文庫、1962年、103 頁
- (11) (10) に同じ、113 頁
- (12) フレーベル .F (荒井武訳) 『人間の教育』上、岩波文庫、1964年、11 頁
- (13) 坂元彦太郎『倉橋惣三 その人と思想』（フレーベル新書14）、フレーベル館、1976年、9 頁
- (14) 倉橋惣三『育ての心』刀江書院、1936年（『倉橋惣三選集』第三巻、フレーベル館、1965年、26 頁
- (15) (14) に同じ、40 頁
- (16) 宮原修「世界市民育成のとしての幼児教育—周郷博先生を想いながら」、日本幼稚園教育編『幼児の教育』フレーベル館、1993年、14-21 頁
- (17) 周郷博「六つになった」『おはなしだいすき』童心社、1964年（『教育の詩人 周郷博著作集』第四巻、柏樹社、1981年、26-27 頁）
- (18) 山本哲士「第四巻解説」、(17) に同じ、279 頁
- (19) 周郷博「小鳥のように」同人誌『キツツキ』1967年（『教育の詩人 周郷博著作集』第五巻、柏樹社、1981年、98-99 頁）
- (20) シャルダン . P.T (美田稔他訳) 『ティヤール・ド・シャルダン著作集』全11巻、みすず書房、1969-1975年。また、キューエノ .C (周郷博・伊藤晃訳) 『ある未来の座標 ティヤール・ド・シャルダン』春秋社、1970年
- (21) 堀内守「第二巻解説」『教育の詩人 周郷博著作集』第二巻、柏樹社、1981年、258-259 頁
- (22) 師岡章『保育カリキュラム総論—実践と運動した計画・評価のあり方、進め方』同文書院、2015年、147-149 頁
- (23) 久保田浩『あそびの誕生』誠文堂新光社、1973年、209 頁
- (24) (23) に同じ、245-246 頁
- (25) 久保田浩『根を育てる思想』誠文堂新光社、1983年、28-29 頁
- (26) 例えば、森上史朗『子どもに生きた人—倉橋惣三—その生涯・思想・保育・教育』フレーベル館、1993年、130-131 頁。また、坂元忠芳『小学生の心とからだ—「子どもらしさ」を育てる』岩波書店、1984年、3-20 頁など
- (27) 杉山亮『子どものことを子どもにきく—八年間の親子インタビューから』岩波書店、1996年
- (28) (27) に同じ、48-51 頁
- (29) 本田和子『子どもたちのいる宇宙』三省堂選書、1980年、8 頁
- (30) (29) と同じ、17 頁
- (31) 師岡章『子どもらしさを大切にする保育—子ども理解と指導・援助のポイント』新読書社、2015年