

1. 基本的体験に基づく教育課程の試み

— 理解を中心とする障害児教育への接近 (2) —

愛育養護学校 板野昌儀・太田茂行
加藤洋・西原彰宏
津守真

はじめに

初年度の理論的解明に基づき、本年度は、保育実践を研究資料とする事例研究を行う。子どもによって生きられた体験の意味が考察され、基本的体験の具体的様相が示される。事例は非常に多数になるため、ここでは4題に絞り、考察がなされる。

1. 存在の葛藤を生きる自我

子どもがくり返し行なう行動には、その子どもによって生きられているテーマとも呼べるものが表現されているといえる。同じ遊びがくり返されることもあるし、形は変わっても同一の主題が展開されていると理解される場合もある。子どもの遊びや行動に内在しているテーマを理解しようとする中で、保育者は子どもによって生きられている体験の世界に近づき、保育的關係を深めることになる。子どもの体験世界の生成過程を、生きられているテーマの創造的展開という観点からありのままに理解しようとすることは、「人間の成長にとって基本的な体験」について考察することでもある。

子どもが自らを打ち込む遊びは、子どもの現在を充たすだけでなく、現在と同時に生きられている過去・未来へも創造的に働きかけてくる^(註1)。すなわち、現在を充たすと同時に過去と現在を統合し、さらに近い未来へ向かって子どもを開き励ますのである。過去の意味と未来の意味が、共に肯定的に変化して、より充実した現在を出現させる。このような創造的機能を、仮に、遊びの異時間統合性と呼んでみる。子どもによって生きられているテーマは、異時間統合性の高い活動の中で創造的に展開しているといえる。

(1) Y子^(註2)の記録から

ビニールテープを部屋の端から端へわたしてはるとY子は必ずまん中を歯で、プチッと切ってしまう。他の子と何かやろうとするとき切られると、私はがっかりし

てしまう。でも今日は、紙をY子が破った後、破った紙をもって、アッと上を指さす。何か分からなかったけれど、その紙を飾りたいのかな、と思い、テープを横にはってそれに紙をはる。Y子も2~3枚自分で紙をテープにつけた後、やはりまん中を歯でちぎる。でも今日はがっかりするより、それで遊んじゃおうと思い、私がテープをはってそれをY子がかみ切る、というのをやる。だんだんY子も、こことここを結んでと指さすようになり、テープを切りちぎることが遊びのようになり私も面白くなる。しばらくそうやって遊ぶ。^(註3) (1988年6.30)

Y子のビニールテープ遊びはこうして偶然のように始まった。以降、一学期末まで毎日一回は行なわれた。引用した記録には記述されていないが、この遊びのその他の特色として、テープを必ずピンと張るように要求する・Y子は2m位離れて狙いを定めるようにしてから、リズムカルに小走りしてテープに左手をそえて、歯でかみ切る・テープは1~2秒で切れる(私が真似ても4~5秒はかかる)・テープの色は自分で指定する・新品のテープを最低4~5本は1回で使う・テープがはられ、それをかみ切るフィニッシュに至るまで、ある種の個人競技(例えば走り高跳び)のような、集中と緊迫感がY子から感じられる・一本かみ切ると、近くをブラブラして次のテープがはられるまで待っている。以上のことが加えられる。

ビニールテープ遊びは、Y子の行動の中で集中力・時間的長さ・毎日くり返されること・遊びとしての全体のまとまりの面で、際立った活動である。一度に10本以上の新しいテープが使用されることもある。遊戯室の階段の手すりなどに、色とりどりのテープがかみ切られて垂れ下がりが、やまのようになっていたりもする。この活動は、なぜこんなにY子を魅きつけるのだろうか。ピンと張られたテープをプチッとかみ切る、という行為は一体Y子にとってどんな内的意味をもっているのだろうか。

テープ遊びのY子にとっての意味を考察する前に、入学時（1986年4月）以来のY子にしばしば見られた行動の意味を考察する。それによって、Y子のテープ遊びの意味が、より深く理解されると思う。

(2) テープ遊びに先行・並行するY子の行動の抜粋

- ・親しい保育者をかむ・トランポリンを強く高く跳ぶ。
- ・お弁当を早く食べたがるがご飯を残し床に捨てる。
- ・ふくらました風船を歯で小さく穴を開けしばます・写真を何度も見てから左手と歯でまん中から縦に破る。
- ・高い所から目測しつつ跳びおりる・ひとりでは登れない所に上がりたがる・肩車してもらい天井から下がっているヒモ等にさわろうとする・ピンクの傘を持った姿を大きな窓に映して見る・小走りして床にパッと伏してから少しの間じっとする、思いたったようにリズムカルに2～3m小走りする等の身のこなし。

以上の行動は、入学時から最近に至るまでの保育資料^(注4)の内、いずれもY子を巡り顕著なこととして記され、話し合われてきたものである。これらの行動の意味を考察することで、入学前後から最近までY子によって生きられてきた主たるテーマが発見される。

<テーマⅠ：存在感の確立に関わる二律背反の葛藤
～かむことを巡って～>

保育者をかむ、お弁当の残りをわざと捨てる、風船や写真をかみ破るという行動は、すべてかむことに関連している。かむというのは、食物に限らず獲得するための典型的・基本的様式と考えられる。しかし、Y子の場合、かむことはむしろ獲得ではなく、その対極の失うことにつながっていたのではないか。大好きな先生と楽しく遊び、おんぶや抱っ子されてその楽しい体験のさ中に突然強いかむ。突然に一見理由もなくかまれて、保育者は驚ろくと同時に、怒ったりもする。かまれることで、保育者の心はY子から突き放されたようにしてたとえ瞬間的でも離れてしまう。

Y子は保育者の心をもっと自分の方に向けてたくて、獲得するためにかんだのかも知れない。しかし、結果として、Y子はその獲得しようという行為によって、まさに失ってしまうのである。Y子がかみつく寸前まで、Y子に心を寄せていた保育者の動揺や怒りを見て、Y子はニスニヤ笑う。強く叱られれば泣くこともある。しかし親しみのさ中がかみつく、という行動は続いていた。自分でも、なぜそうなるかが分からないのだと思われた。Y子自身にも意識されていない葛藤が感じられた。

Y子の葛藤は、自分の存在を確実にしてくれるもの、(例；食べ物)、自分にとって確実に信頼できるもの(例；

保育者)、自分が好きな物(風船や写真)をそのまま受容したい、という気持と、反対にそれらを否定し結果的に自分の肯定的存在感を否定してみたい、という葛藤と考えられよう。Y子がかみつくという行動を通して表現しているのは、自分自身の存在価値をめぐる揺らぎだったと理解される^{(注5)(注6)}。

<テーマⅡ：挑戦による自我拡大の過程

～能動的な身体運動を巡って～>

高い所からとびおりる、トランポリンで身体を打ちつけるように激しくとぶ、一人では登れないような所に上らせてもらう、肩車で高い所の物にさわろうとするという一連の行動には、挑戦的要素が一貫しているといえる。思い通りに成功すれば身体的な快感と共に、精神的な達成感を与えてくれるだろう。失敗は一層の熱意と工夫を伴った挑戦へと誘う。しかし、失敗による打撃が強すぎれば、身体的苦痛と共に精神的な無力感に襲われる危険もある。いずれにしても、挑戦するということは「現在の自分」を「なりたい自分」に近づけようとすることであり、理想的自我の追求の一つと言える。「～できる」という自分を体験することが求められているのであり、自我意識の十分な芽生えを前提とする行為である。従ってY子が身体の挑戦的活動によって内的に体験していたテーマは、達成感による自我領域の拡大であると推察される。

Y子がこのような精神的営みを遂行するだけの自我の発達を有していたと思うことは、Y子の母親の以下の話からも根拠づけられる：入学時から赤いランドセルを欲しがり、買い与えると毎日大切に使用している・家でよく自分の姿をガラス窓や鏡に映す・自分から夜は一人で部屋で寝るようになった（1987年9月より）風呂上がりの服を自分で決めて用意する（1988年1月より）。

自我領域の節度ある拡大という課題は、健康な精神の自然な課題であり、乳幼児期から身体機能・知的機能・社会的機能などを通して追求されていく。知的発達に障害をもった子どもたちの場合、自我の形成・拡大というテーマが、高い所に上ったりバランス感覚の向上を目指すような自己挑戦的な身体活動を通して、内的に体験されるということが多いのではないだろうか。

成功・失敗体験という両方向に対する保育的配慮が欠けると、成功を求める絶えまない挑戦へと、神経症的に駆り立てられることもある。また、極度の失敗感のために萎縮してしまう危険もある。成功によってのみ評価されるのではなく、現在のありのままの姿で十分に認められているという体験を、子どもが保育関係の中で獲得することは重要である。自我領域の形成・拡大を創造的

に展開していくための前提になる体験と言えよう。これは肯定的存在感・自己価値感にかかわることであって、Y子にとっては〈テーマ1〉で考察されたことである。

(3) テープ切り遊びのY子にとっての意味

〈葛藤を十分に体験する〉

テープ切り遊びは先述のように様々な側面をもつ行動だが、Y子にとって中心的要素は、テープを歯でかみ切る、ということであろう。

Y子は自分が信頼できる人・自分を支えるものにかみつ、結果としてそれを拒否することはいわば「私は自分自身の存在価値を、どこかで疑ってしまうのです。自分を認めたいし、認めたくないのです。なぜだかわかりません。だから私は混乱してしまうのです……。」という自分の存在にかかわる無意識的葛藤を、外界に向けて表出していると考えられる。一般に、内面の混乱が外部に表出されることは、それだけで葛藤の渦巻から解放される第一歩になり得る。しかし、かむという行動はその激しさ・攻撃性ゆえに拒否されることがしばしばである。

ところが、ビニールテープをかみ切ることは全く安全であり、他者を脅かすことがない。テープにかみつくY子は、テープにもその場に立会う保育者にも十分に受容されている。すなわち、Y子はテープ遊びの中で、自分の内部の葛藤を自分の思う通りに生きることができるのである。ねらいをすまして、ブチッとかみ切る。それを好きなだけくり返し、いつでも止められる。ここには、Y子の内部の存在価値をめぐる葛藤の表出（かむこと）が、それ自体新たな葛藤（かむという表出方法自体が他者から拒否的に対応され、不完全燃焼となる）を生むという悪循環は成立しない。葛藤を任意に十分に生きることができる守られた場は、その葛藤に対し治癒の意味をもつ。葛藤の直接的な表出は、他者との関係性の中でありのままに受けとめられ、共感的に理解されようとした時に、単なる感情の爆発や混乱状態としてではなく、自己の内面を伝える表現へと発展的に意味変容するのである。

テープ遊びでは、保育者がY子のかむという行為に否定的注意を向けずに受け容れている、ということはY子にとって特に意味深いことであつたと思う。

〈自我形成の守られた探究の場〉

テープ遊びは、Y子に身体運動の次元でも達成感を約束する活動である。高い所からうまく跳ぶという挑戦的要素は、ここではリズムカルな動きの中で自分の思い通りに巧みにテープをかみ切る、という行動に移し変えられている。かむという行動は、従来よりY子にとって非常に熟達した行為であり、テープをかみ切るに際し、ま

さにプロの切れ味を見せる。Y子は自分の得意な運動を十分に見事に発揮し、その結果をまのあたりに確認できる。テープ遊びは、時に失敗もある跳びおりるという行動よりも、Y子にとっては、達成感の安定した体験の場であり、「～できる」自分を満足の行く範囲で十分に体験できる場といえる。かむという要素と、走り寄ってテープを切るという挑戦的的に向けて身体をリズムカルに統制して運動させる、という要素がこの遊びの中で一つになっていることは、Y子にとって特に意味あることであろう。

以上の考察はY子によって生きられている体験のすべてを明らかにしようとするものではない。また、ここで見出されたかに見える意味の世界も、不変なものではなく、固執されるべきものでもない。示された解釈は、その見地をもって子どもの行為を見直した時に、その行動の見え方が変化する、子どもが保育者をより近く感じられる限りにおいて意味を有すると考えられる。子どもに対するパースペクティブが肯定的に変化することで、保育者一子どもとの関係性を通して、子どもの世界の意味が子ども自身に肯定的にとらえ直され得るからである。この意味で、すべての子ども理解は、その本質において肯定的理解を目指すといえよう。理解とは、何よりも肯定的意味開示への不断の意志と創造である。（太田茂行）

2. 存在感の創造的形成

— 不定形な遊びを手がかりとして —

長期に渡って続く子どもの遊びは、日常化することで、その意味がとらえ難くなる。「いつまで続くのか」「いつ終わるのか」という印象を保育者がもち始める時、保育者は、次第に生き生きとした保育現象から疎外されていく。長期化し、日常化した子どもの遊びから、子どもの内的世界に近づこうとする時、思い切ってその遊びの一断面として、保育の中の一場面に注目することも、ひとつの方法であろう。

K児^(注7)は、入学以来、卒業の日まで水や砂、どろ水、落葉等で飽きることなく遊び続けた。暑い日も寒い日も四季を問わず、どんな天候の日も庭で遊ぶK児の姿を見ることができた。

ここでは、K児の遊びの日常的場面を第一資料とし、日々の保育実践を補完資料にしなが、K児の行為が表現する本質的テーマを考察する。

(1) 記録（1987.1.26 登り場面 ビデオ撮影による）

母親が門を開けている間に靴を脱ぎ、右足の靴を持って、うれしそうに庭に走り込んでくる。→走りながら探すように庭を見る。→おもちゃ置場へ向かう。→途中で靴を捨てる。→おもちゃ置場からジョウロを取り、庭の排

水溝へ走る。→排水溝の水たまりの水をジョウロでくむ。→砂場へ向かう。→砂場で立ってジョウロの口から水を流しはじめる。→ジョウロから流れる水に手を添え、再び排水溝へ行く。→排水溝から門の方へ行きかけて、排水溝にそって視線を戻す。→排水溝の水たまりへ走って行って、再び水をくむ。→保育者に視線を向ける。→ジョウロの水を流しながら歩く。→座りかける。→水のなくなったジョウロを捨て、おもちゃ置場へ走っていく。→おもちゃ置場からシャベルをとり出す。→シャベルを両手にかかえて、ジョウロ(捨てたもの)に視線を向ける。→ジョウロに走り寄り、ジョウロを右手で拾い上げ、左手のシャベルを捨てる。→砂場に向かう。→排水溝へひき返し、ジョウロで水をくむ。→水道場へ行く。→水道場のコンクリートにしゃがみ、地面の窪みにジョウロの水を流す。水道を出して、しゃがんでジョウロに水を満たす。→再び窪みにジョウロの水を流しはじめる。→ジョウロの水を流しながら排水溝の水たまりへ行く。→水たまりの水をジョウロでくむ。(以下略)

(2) K児の志向する行為

朝、自らの遊びを始める過程は、期待感があふれている。靴を脱ぐのももどかしく、走り込んでくるK児には、遊びに向かう意欲とエネルギーを感じる。この日は、庭の水たまりに氷の張った寒い日であった。K児は、凍ったように固い砂場ではなく、水を選んで遊び始めた。K児の遊びは、K児自身の内から発する行為であり、そのエネルギーと持続性には、強力な生命感を感じる。

この遊びは、保育者に依存して始まるのではなく、K児独自の活動として展開していく。低学年の頃は、砂を握って目の高さの少し上から、サラサラと落として遊ぶことが多かった。シャベルも使うが、これは、K児の手の機能の延長であると言える。K児の手と目からは、能動的に活動を生み出していく力強さと、その活動を求める切実さを感じる。

K児がくり返し行う動作には、K児の志向している行為があると思われる。K児の一連の動作は、<ジョウロで水をくみ、流すこと>である。砂での遊びの場合も、握った砂を手からサラサラと落としたり、容器から同様に落とす動作がみられる。その他、どろ水や積もった落葉小麦粉なども、また同様である。これらの遊び素材に共通するのは遊びの中で<不定形>という性質である。したがって、K児が遊びの中で志向する行為は、<不定形>なものが落ちていく<動き>であると考えられる。

日々の保育にくり返しあらわれた行動の抜粋

・シャワーを長く浴びる・ピアノの低音部を弾く・ボールを小さく弾ませる・雨だれに興味を示す・洗面器等

を伏せて底に水道の水をあてたり、小石を弾ませて音を出す・おもちゃのかごをひっくり返す・スコップ等で地面や壁、ガラス窓を打つ

これらの行動には、いくつかK児が志向する行為がある。シャワーを浴びるのは、身体感覚を味わっていると思われるが、シャワー室内の音の響きにも興味があるのかも知れない。その他の行動でK児の志向する行為は、<音>であると考えられる。

以上、K児の行為には、<動き>と<音>を志向していると考えられるところがあるが、この両者には、共通する特徴をみることができる。ともに身体感覚でとらえられること、および動いている間、音がしている間にだけ存在し常に消えてしまうものである。このような特徴をもつK児の行為は、イメージを表現していると言える。すなわち、感覚的性質に特徴づけられた表現形式をとり、その行為の実現以外に目的をもたず(すなわち、何か別の行為のための手段ではなく)、前概念的な内的世界を表現していると考えられる。

(3) 行為の主題

イメージの表現としてK児の行為をとらえる時、その主題は、イメージをどのように感じとるかによって決まる。再度、K児の行為に立ち戻ってみることにする。

K児の遊ぶ過程は、期待感と生命感にあふれていると感じるが、同時に切実さも感じる。これは、K児自身の動きの躍動感と、<動き>と<音>という常に消えてしまう表現から受ける印象である。この<動き>と<音>は、くり返すことにより、『有』と『無』のイメージをつくり出し、K児の生命感に支えられた<再生>のイメージを強く印象づける。すなわち、K児が遊びの中で志向する行為およびその行為を長期に渡ってくり返すことで、K児は、「消え行き、再び生まれる」<再生>のイメージを創造的に形成しているのではないだろうか。この<再生>のイメージは、内的世界におけるK児自身の存在感の創造的形成にはかならないと考えられる。

長期に渡るK児の遊びは、いづれその体験の内容が、変容していくものと思われる。しかし、保育者による一方的、意図的変容や制限を加えることは、K児の存在感の充実を妨げることになる。十分に遊び下校すると、家庭でも落ち着いて過ごせた。思うように遊べなかった日は、どうかして母親の手をふり払って、水たまりや砂場に跳びこもうとしていた。

しかし、K児の遊びが、日々創造的に形成されていくためには、保育者の参与を欠くことができない。長期化し日常化した子どもの遊びに、創造的に参与していく時、保育の中で感じるイメージをひとつの手がかりとして、

子どもの内的世界に近づいていくことができる。

(板野昌儀)

3. 身体の悩みを生きるT

1. 私は、Tの入学時から担任として4年間を共に過ごした。Tは、入学以前から痔と便秘で苦勞していた。このことは、Tの一貫した主題であることをいろいろの機会に知らされた。入学当時のTは、痩せていて落ち着きがなく、表情は固く、怯えているようであった。常に中腰で、いつでも自分に近づいて来る者からにげられる姿勢をとっていた。にげだすと、学校の屋上の私の手のとどかない危険な給水塔の上や、学校の隣にあった円形の建物のえんとつの上の方まで行ってしまった。私は、Tとのおいかけてに虚しさを感じていた。しかし、Tは私との関係を深めつつ自分の内面を表現する行動をみせるようになった。

2. 4年間の日々の中で、しばしばくり返された行動の抜粋

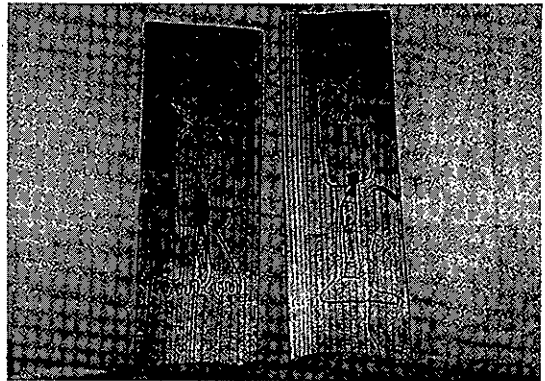
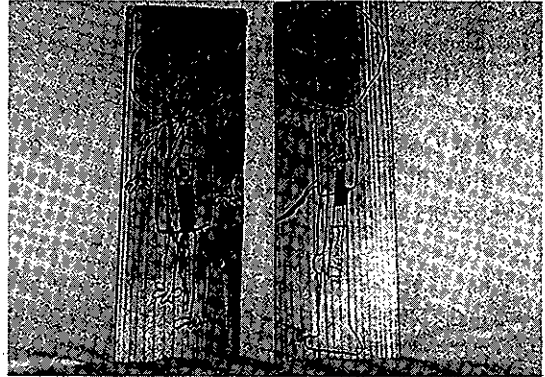
- 端、縁、周囲への関心。(校庭や教室の端を通る。川や池の縁をぬらす。地面を掘った穴の周囲を広げる。)
- 砂や土をコップ、おもちゃのトラックの荷台、木の根のわかれめに詰める。
- 早いスピードでトイレ掃除、はき掃除をする。
- 学校の外に行き次々とビルに入り、階段を登り降りして、その様子を下から上から見てまわる。
- Tが通ってきた道を校庭や床に描いて再現する。
- 迷路を書く。(注8)
- 穴を掘る。
- ホースから水を勢い良く出し、汚れたところを洗い流す。

母親の話からの抜粋

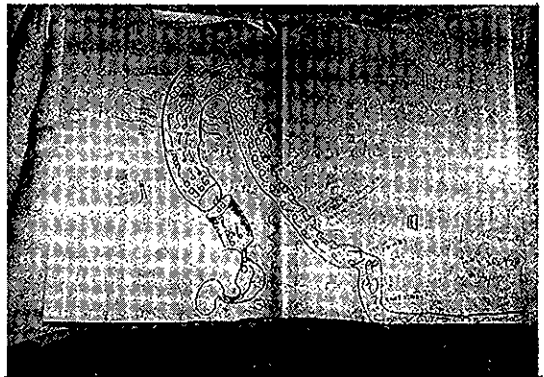
- 外にとびだし、しばしば迷子になる。
- 母親が、一度叱り叩いてしまうと、一週間以上も機嫌が悪く関係が戻りにくい。
- 隣の室でけんかの声が聞こえたり、外で泣く赤ん坊の声を聞くと、衣服のえりを噛み、耳を押えた後突然あたりの物を投げたり、そばにいる人をひっかいたり、叩いたりして慌れだす。

3. 身体の痛みを克服することに関わる体験

- 校庭の隅に、トイレそっくりの小さな穴を掘る。Tは、それに「イタイ」と言って何度もしばりだすように小便をする。(1985.4)
- 家で2枚の板に人が排泄している絵を描く。それを見ると、人が涙を流し悲痛な叫びをあげるT自身にしている。(1985.5)
- 静かな教室で、鏡映文字の数字を書き始める。それは、



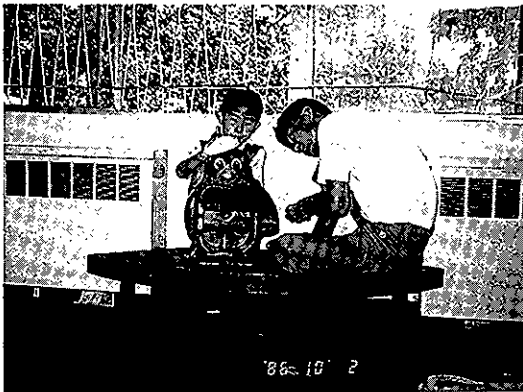
紙の端から始まり蛇行しながら進んでゆく。その数字の両側を包むように、2本の線がそれにそって書かれてゆく。数字の大きさが急に小さくなる。そこに、私がかびれのある絵をつけ加える。Tは、その先に袋を書きその途中をくびらせる。そして、くびれた部分を黒くぬり「イタイ」「ウンチ」と言う。(1986.11)



Tが、端・縁・周囲へ関心をもつのは、身体の中央ではなく端を通っている大腸が意識されていたように思え

る。迷路書きは、複雑に入り組んだ腸をあらわし、その中の行き止りも、腸が詰まって苦しい感じをあらわしていたように思える。穴掘りの穴は、肛門をあらわし、その周囲を広げる行動は、中に詰まっているものをだしやすくするためであろう。① 和式用便器の縁とその中の水の出口を黒の絵の具で塗り、何度も水を流すこと。② 衣服のえりを噛み力んでホースをこきざみにふりながら水を勢い良くだし、砂やほこりで汚れたコンクリート、下駄箱、窓ガラス、壁を洗い流すこと。③ 早いスピードでトイレ掃除をすること。この3つの行動を考えると、早いスピードと黒色に排泄の際の力みと痛みを感じさせ、また詰まっているものをすっきり通したい強い気持の表現ではないかと考えられる。

・Tは、実習生のMさんに手伝ってもらいペンギンのおもちゃをつかって自動販売機を作る。それには、黒のビニールテープを何重にも貼って作ったお金を入れる入口とコーラの取り出し口がある。(これで何日もあそぶ)(1986.10)



Tは、毎日好きなコーラを買う間に自動販売機の内部の構造を知ることになった。それは、お金を入れる通路を通り、思い通りのものが望む時にらせるこちよい体験の再現であり、また理想的な自分の姿の再現でもあったと思える。自動販売機の出入口を黒のビニールテープで作ることは、食物の摂取の苦しみと排泄の痛みをあらわしていると思われる。しかし、その構造を知ったことは、自分の望む時になかに詰まっているものがどこを通りこちよく出てくるかを知り、自分の姿がはっきりしてくる大きな糸口になったと考えられる。

4. 詰まることと通すこと

規則正しい食物の摂取と排泄は、Tにとり日々負っている悩みである。食物の摂取と排泄も、行動面から見ると、〈獲得することと失うこと〉^(注9)の基本的行動の様

式に属する。Tの描出にみられる詰まることと通すこともそのことと同様の様式に属すると思われる。詰まることは、獲得したものを失うことができない状態である。通すことは、〈獲得することと失うこと〉の基本的様式の実現を願っていることを示すものではないか。Tの詰まることは、内のものがうまく外に出ないためにおきている。つまり、取り入れたものが詰まり過ぎて膨張し、身体の痛みとなっている。それは、規則正しい食物の摂取と排泄のリズムをも失わせていたのであろう。Tはその体験を、描出やあそびに表出することによって徐々に克服していったのではあるまいか^(注10)。Tと密に関わる中で、Tも私も、Tの存在の根底にある身体の問題について認識を深めた。(加藤 洋)

4. 関係を生きる子どもと保育者

一 能動性と相互性の関係をめぐって一

特定の保育者と子どもの密接なつきあいが長期化し、その関係が固定化してしまっているように当の保育者に感じられる場合がある。この時、保育者は関係をより創造的に展開してゆく手がかりとして、関係を生きている自分と子どもの体験の意味を解釈し直してみるという事が起こる。例として、ここではH夫^(注11)と私の関係をとりあげ、関係の典型的な場面として食事の場面を記述した後、日々の生活の中でくり返す行為との関連において、関係の意味を考察する。

(1) H夫の記録から

H夫は自分のロッカーに私をひっぱって行き、私の手をロッカーの棚に押しやるようにして「弁当を出せ」と合図する。H夫は私が差し出すスプーンからバナナをどんだん食べる。机にひじをつけて食べている。3分の2近く食べると立って廊下に遊びにゆく。少しそのままにして待っていると帰ってきてまた座る。食べている間、弁当箱のふた、弁当袋、コップなどテーブルの上にあるものは手あたり次第につかんで放り投げる。拾うとまた投げる。私が差し出すスプーンもつかんで振り、なかなか放そうとしない。私が持っている容器にも指をかけて横に振ったり縦に振ったりするので何度か落とすようになる。中のバナナにも指がかかりつぶしてしまうが、バナナのついた指を口にもってゆくことはしない。口元に差し出したスプーンを、H夫は手ではらおうとする。それをよけながら、タイミングを計って差し出すと、手ではらわずに食べる。食べ終ると席を立て一人遊びにゆく。(1988.7.11)

日々の生活の中でしばしばくり返された行動の抜粋

・おんぶをすと背中ごしに保育者と笑いあう・保育者の背中を押して廊下を走り、壁に押しつけたあと笑い

あう・保育者の手をひいて歩き回る。バランスをとること、しっかりと握っておくことは保育者に任せ、手を放すと怒る。つまづくことと怒って泣き、おんぶを求める・気に入った物を落としては拾うことをくりかえす・保育者の手をひいて歩く時、しばしば後ろ向きに歩く・保育者に要求がきき入れられなくて怒った時、後ろ向きに走ることがある・特定の保育者である私を探す。私を見つけると、それまで他の保育者とともに、あるいは一人で遊んでいても、それをやめて私の手をひく。私がそれに応じない時は服や髪をひっぱり強引におんぶしようとする。

(2) “能動性を発揮しない” 能動性

食物に直接に触れ、自分の手で食べるという点において、H夫は能動的でないとも言えるのだが、弁当を出して食事をするという行為全体を主導しているのはH夫なのである。食べようとする意志をもち、“弁当を出せ”と何度も手をひいて要求し、“弁当でなくデザートと牛乳が欲しい”とかなりの確に、かつ根気よく要求を出す点においてH夫の能動性は十分に発揮されている。H夫は単に依存的であったり、能動性がなかったりするのではなく、場面によって“能動性を発揮しない”能動性を発揮していると考えることができる。

保育者の手をひいて、後ろ向きに階段や庭を歩き回り、ころんだり、ふみはずしたり、ぶつかったりしないようバランスと舵をとること、手と手をしっかりとつないでおくことは保育者に任せるということも“能動性を発揮しない”能動性を発揮している行為と考えることができる。立つてころばないように歩くという人間にとって最も基本的な行動をしながら、その最も重要な点であるつまづかないようによく見ることと姿勢のバランスをとることについては保育者にやらせる。

(3) “能動性を発揮しない” 能動性と相互性

これらの行為をH夫と共に行動する時、私にはある種の快感が感じられる。それは「上手にやる」快感でもあり、H夫との間に共感的、相互活動的な心理空間が生まれている心地よさでもある。H夫は“能動性を発揮しない”能動性を発揮することで、私との間に相互的な体験を成立させている。ところが、いったんつまづくことと一挙にこの調和が破れる。H夫は怒り、まるでその責任が私の側にあるかのように泣き、髪や服を強く握ってひっぱりながらおんぶを求める。ここで私がおんぶを断ると、H夫は後ろ向きに中腰で走り、どこかにぶつかったり、つまづいて倒れ、一層激しく泣く。結局おんぶすることでH夫は落ち着きを取り戻し、また歩き始めるということをくり返す。

普通、立つて歩きはじめた時、その一步一步がその子どもの全存在をかけた能動的な行為であり、うまく歩けるということ自体が本人にとって喜びとなり、充実感となる。そして、その子が立ちあがって歩く一挙一動が周囲の人間にとっても喜びの源となり、その子どもとそれを見守る大人の間に喜びに満ちた相互共感的な空間が形成される。ころぶことは、その子どもにとっては自信を喪失することであり、大人に助けを求めて自らの存在感を確認することで立ち直り、また歩き初める。ここでは子どもの能動的に行為する体験は、そのまま見守る大人との間の相互性の体験となっており、相互性を支えとして、子どもはより能動的になってゆく。

ところが、H夫と私の関係の場合、相互性は、“能動性を発揮しない”ことにおいて成立している。歩くことについて、最も重要な点を私に任せ、能動性を発揮しないことを意志する。その事によって、彼にかわって彼の歩行をコントロールする私との間に相互的な関係をつくっている。従って、つまづくことでこの相互的な行為が坐折した場合、おんぶという一層能動性の少ない行為へと移行することで、相互的な関係を取り戻そうとする。私は、H夫との関係を修復したいと思う時にはこの行為を受け入れざるを得ないし、H夫の私を責めるような態度に何か不自然なものを感じ、おんぶを拒否すれば、それはH夫にとっては“能動性を発揮しない”ことで相互性を回復しようとする能動性を否定されたことであり、ますます怒り、一層“能動性を発揮しない”方向に能動的な、<前を見ないで後ろ向きに走る>という行動を行う。

H夫と私との関係の中で、“能動性を発揮しない”能動性と相互性が同時に体験されるようになった理由は次の様に推測される。

- 2年前まで非常に発作を起こしやすかった。私を含めて保育者は、まずH夫が発作をあまり起こさず、一日を気持ちよく過ごすことを大切に考えた。従って常に保育者がこの子どものそばにおり、発作を起こして倒れる時に支えられるよう、また他者と接触して発作を起こすことが防げるよう気をつけていた。また、幼児期から続く後ろ歩きでころんで発作を起こすことがないよう、H夫が歩く時、私は手をつなぐことが多かった。
 - ロッカー、机の上、椅子など、高い所に登るのが好きであったが、私は発作を心配して、十分にさせることができなかった。
 - 私自身がH夫との間に共感的な関係を作ることを強く意識していた。
- 能動的に活動をはじめることには本来強い喜びが伴う。

またそれが見守る者にとっての喜びとなる時、両者の間に喜びに満ちた相互的な空間が形成され、他者のまなざしによって子どもは自らの存在感を強め、能動的に自我を形成してゆく。逆に、自らの能動的な活動が、周囲の者に心配や苦痛を与えていることを知る時、あるいは能動的に行為し、達成感を得る機会そのものが、自分を手助けしてくれる周囲の大人によって、いつの間にか失われる時、子どもは「能動性を発揮しない」ことで相互性を獲得し、自らの存在を確認しようとするのではないか。

(4) まとめにかえて ～関係の展開をめざして～

以上の解釈を試みるにあたって、私は、H夫と私の関係をより創造的なものにしたと考え、「能動性を発揮しない」能動性という解釈枠を採用した。H夫の現在の状態の中のある部分を「甘え」「わがまま」あるいは「能動性がない」と考えるならば、能動性の面でH夫が現在どのように成長しようとしているのかという視点を失い、「受容」するか訓練によって「自立心」を養わせるかの二律背反に陥ることで、双方が能動的であると同時に相互的でありうるという方向性を失うと考えたからである。

しかし、この解釈はあくまで試論である。第1に、解釈のための枠組の可能性は他にもあったはずであり、しかも、解釈がまだ実践の中に返されていない。第2に、この試論は、H夫とそれぞれ独自な関係を生きる他の保育者からの批判を受けていない。第3に、私は今回、H夫と私との関係に焦点をあてて解釈を行うことにとどめ、その関係自体が、H夫の成長の中でどういう意味を持つかという大きな問題に触れていない。

しかし、解釈の試みは、それ自体で保育者の新しいまなざしと態度を生む。例えば、つまづいておんぶを求めH夫を肯定的に見ることができ、おんぶするかどうかというレベルで悩むことはなくなり、どちらであっても、そこからどのような活動が一緒に生み出せるかを模索することになるだろう。現在の彼にとっては、おんぶされる体験自体よりも、おんぶから自然に降りて遊びはじめるまでの過程を私が見届けてやることの方が重要な意味をもつのではないか。また、おんぶでなく、保育者を押して歩くH夫の遊びや、食事の場面でさかんに物を握っては投げるH夫の行為の中に、関係の新しい展開の芽を見出すこともできる。解釈が実践を変え、それが、保育研究における解釈^(注12)の大きな存在意義だとは言えないだろうか。(西原彰宏)

(注1) ランゲフェルトは人間の存在様式を、過去・現

在・未来を同時に生きる異時間重存性(ヘテロクロニー)と呼ぶ。人間においては過去・現在・未来は相互に関係し浸透しているという理解である。M. J.ランゲフェルト「教育と人間の省察」1974. 玉川大学出版部

(注2) 1988年に満9歳(3年生)。右手に中程度のマヒがある。発語はない。

(注3) 記録者は筆者と同じクラス担任のK。記録中の「私」もK自身。

(注4) ここでいう資料とは、文字記録や子どもの制作物のみでなく、保育者に内面化している子どもとの実践の記憶と、日々の保育行為とその想起によって喚起される心象を含む。

(注5) 子どもの存在感の確立に関する保育の実践研究として、以下を参照。津守真、人間の基本的体験と障害をもつ子どもの成長。p347. 日本総合愛育研究所紀要 第20集 1984

(注6) 最近のY子は、かむことも目立って減少し、存在を巡る従来の葛藤を超えつつある。なお、小学部入学以前のY子との保育実践研究として以下を参考にした。山手法子、保育における受容の問題。教育と医学、p82-95、慶応通信、1987、12月。

(注7) K児、1988年3月小学部卒業。

(注8) 迷路を書くことは、入学以前からあらわれていた。それは、迷路が書いてある本から写し取り書き慣れていたものである。

(注9) 「獲得することと失うこと」の保育的研究として以下を参照。津守真、人間の基本的体験と障害をもつ子どもの成長。p 347. 日本総合愛育研究所紀要 第20集 1984.

(注10) 4年生の2学期ごろから、Tは食事の量が以前より増え、ガスが良く出るようになり、便秘も少しくづつ良くなってきた。また、「学校学校」と言って学校に来たがり、表情も豊かになり笑い顔が増えてきた。家では、迷子がなくなった。突然あれだすこともへり、母親を信頼し甘えるようになった。現在は6年生で、以前より余裕と自信をもって生活している。

(注11) H夫、1988年現在6年生。

(注12) H夫が食事の時に手をつかわないということの意味は現在のところ一義的に解釈できない。手をつかまないことは、大きさや重さの手ごたえが感じられる物を拾う一落とすことをくりかえして遊ぶようになって間もないH夫にとっては当然の事であるとも考えられる。また一方で、手に握らせたりさわら

せたりしようとしても急いで手をひっこめることを考えると、自分の手で食物にさわらないと決めてい

るようにも見える。ここではこれ以上立ち入って考察しない。

A Study on Education Curriculum Based on the Essential Experiences of the Human Development,

~an approach to the understanding of the education for the handicapped children. ~ (Report 2)

Masayoshi ITANO, Akihiro NISHIHARA
Shigeyuki OHTA, Hiroshi KATO
Makoto TSUMORI

For the second year of our study, we offered four cases of our school children. Through the records on the experiences and considerations with the children, we interpreted the meanings of the children's activities.

The procedure of our study is as below. Firstly, to practice care and education of children. Secondly, to considerate on the children's activities. Thirdly, to give interpretations. And to get understanding deeper will bring us back again to the renewal of care and education of the children. This can be called the circle of the practice and the reflection.

From the cases, the ideas of "the essential experiences" became clear. First case: on the ego which is living the ambevalence of its own being. Second case: on a creative development of sense of being. Third case: on a child who is living the physical problem. Forth case: on a relationship between spontaneity and mutuality developing in a child.

In the third year, the practical curriculum based on the essential experiences will be offered.