

子どもの自己自身の姿としての「ありのまま」理解と保育の在り方の探求 —レッジョ・エミリア「子どもたちの100の言葉」を通して—

子ども共育サブプログラム

高瀬 ますみ

【指導教員】 庄司 康生 小田倉 泉 寺藪 さおり

【キーワード】 ありのまま 子ども理解 レッジョ・エミリア 100の言葉 市民性

1. はじめに

私は、幼稚園の教諭として、保育実践を続けてきた。実践の中で、子どもの「ありのまま」の姿を大切にしてきた。「ありのまま」とは、子どもの本来の姿で、遊び込んだり、活動したりすることであり、子どもがその「ありのまま」の姿で在ることのできる保育の在り方を大切に、考え続けてきた。

今年度、教職大学院において理論的に、そして各地の保育実践を含めて探求していきながら、子どもと教師が共にある中で、子どもが「ありのまま」で在ることの意味を深く考えてきた。本研究は、そこから見えてきたことを、今後の勤務園における保育実践に役立てていくため、「ありのまま」を取り上げて、保育の在り方を考えていく。

2. 研究の目的

—問題の所在と主題設定の理由—

(1) ありのままについて

「ありのまま」とは、そのものの自己として生きること、「思い」と「表出する動き」と「言葉」が一致していることであると捉え、保育において特に大切にしてきた。「ありのまま」が「思い」「言葉」「動き」が一致することであるならば、それは子どもにとってどのような意味があるのだろうか。

社会では、国に必要な人材育成が求められる。例えば、比較、評価、付度、優位性を有することなど、自分の「外」側を重要視し、内にあるものはおざなりになる。

学校においても、白紙のように「分からない人」を分かるように教え与える教育がなされる。「ありのまま」の自分として生きるよりも、その人の有用性や正当性を重要視する社会に生きなければならぬことが危惧される。保育においては、子どもが自分の存在を信頼し、どんな自分もかけがえのない豊かな人として在ることが重要であると考えられる。

(2) イタリア北部レッジョ・エミリア市の幼児教育の実践と哲学

今なお世界から注目され続けている、イタリア北部のレッジョ・エミリア市（以下、レッジョ・エミリア）の統合的公共システムにおいては、子どもの権利の中心性と、子ども、家庭と教師の権利の補完的関係を認識することは、携わる人の最善のウェルビーイングを保障するために欠かせない条件である。（事業憲章（2014）p.11）。乳児保育所と幼児学校の教職員は、教師、幼児学校のアトリエリスタ（アートの専門家）、調理師、補助教員、ペダゴジスタ（教育の専門家）等で構成されている。

教育実践では、子どもは生まれた瞬間から一市民であり、世界を探求する一人として尊ばれている。さきほど述べたように、子どもの存在を「分からない」存在としている認識とは全く異なる。その認識と、それに基づく実践の意義を探究することで、子どもの存在がどのように見えてくるのかを考えていきたい。

1970年にペダゴジスタとしてレッジョ・エミリアに勤務の後、レッジョ・エミリアのコムーネ立諸学校（乳児保育所と幼児学校）と世界各地のそれを結ぶべく市が設立した連絡調整機関レッジョ・チルドレンの代表となったカルラ・リナルディは、「教師を鋳型に嵌め、子どもたちもまた、鋳型に嵌めていく。これだとすべてはパッケージ化されていて明瞭。製品は一樣で、大きな当たり外れはないということになる。（リナルディ（2019）p.258）」と述べている。先ほど述べたように、国に必要な人材育成をすることは、子どもを鋳型に嵌めることであり、個性は削られていくと捉えられる。また、「それぞれの子どものなかに巨大な可能性が潜んでいることを、明らかにしようとレッジョの人々は努めている。子どもは・・・半人前、未熟というような存在とされているが、そうではない。すべての子どもは民主主義的な権利の主体であり、有能であり知的である。それは強度に政治的

な態度決定である。」(リナルディ (2019) p. 18) と述べられ、子どもの存在を見る、その眼を変えなければ社会は変わらないことが示されている。つまり、子どもについて白紙でもなく、何か欠けている存在でもない。数字などでは計り知れない可能性を秘めている存在として見取り、大人は、その潜んでいる可能性を探求する主体なのである。レッジョ・エミリアの眼差しのように、保育者の想像をはるかに超える子どもの豊饒さを捉えることができるならば、これまでの鋳型に嵌めるのではない、子どもの「ありのまま」を保障することができるのではないだろうか。

レジスタンス運動から始まり、レッジョ・エミリアの幼児学校を子どもの親と共に創りあげた、ローリス・マラグツィイが書き遺し、今なお世界中で大切にされている「子どもたちの100の言葉」は、創造性、学習過程、民主主義を驚くほどに支えてくれる概念であり、100%の民主主義であると言われている。(リナルディ (2019) p. 330) 子どもは、100の言葉をもつ存在であるという眼差しである。レッジョ・エミリアは、権力をもつ人が支配し、もたない人は声をあげられずに支配される社会を終わりにし、人と人が交流できる街の姿を、学校にも創ったのである。

そして、レッジョ・エミリアにおける100の言葉をもつ子どもの歩みの物語のプロセスとして、ドキュメンテーションを手段として活用している。レッジョ・エミリアのドキュメンテーションの目的とは、乳幼児の文化、子ども観、学びと学校、並びに教育と市民権に対する考えの共同構築である。さらに、自治体立の乳児保育所と幼児学校の誓いを可視化する極めて重要な特性として、教育活動を構成している。(事業憲章 (2014) p. 46)

教師と子どもは、共に学ぶ関係性である。教師は、子どもについて、何ごとかを希求し、それを語る権利をもつ強く有能な存在として捉えている。絶えず意味を問い、探求する子どもをどのようにしたら、今していることの意味を見つけ出し、その手助けをすることができるだろうか、そして共同構築者である教師自身も、簡単ではないその意味を、見つけ出せるだろうか、相互に探究する存在なのである。リナルディは「子どもを脆弱で受身で、無力な存在と見なすことは、もはやできないのです(リナルディ (2019) p. 102)」と述べ、マラグツィイは、「自分の存在に、人間としての、市民としての威信と意義を感じ取れる、そんな空間を創出しなければならぬ。」と述べている。

「100の言葉」には、権利、経済の言語、理論、言語、コミュニケーションなど、さまざまな意味が込められている。

(3) 子どもの権利

「100の言葉」は、子どものもっている権利にも関係があり、市民として在るという子どもへの眼差しを、単なる認識ではなく、確かなものとする、子どもの権利への理解のために重要である。

レッジョ・エミリアでは、社会にいる権利をもつ人として在る、人間としての子どもが主役として行動し、大人は、その強い好奇心を支える環境をつくり出している。

子どもは、何か欠けている存在として認識すると、全く見えてこないことが、子どもは今すでに、探求しているという事実を見る時、見えてくる。このような子どもを理解しようとする教師の眼差しの在りようや、子どもの学びについて様々な示唆を与える。

「100の言葉」と子どもの権利について、子ども理解を深める保育のありかたや、レッジョ・エミリア市の乳幼児教育の理論と実践との対話を研究する森によれば、「子どもの権利を考えることの誘いとして、「子どもについての事柄あるいは子どものための事柄は、子どもから学ぶしかない。」と語るマラグツィイの言葉と共に、「ここは権利として開かれた空間である。有意義な相互作用を具現化したのがレッジョである。」と述べている。「子どもの権利条約」の子どもの権利の4つの柱として、「生きる権利」「育つ権利」「守られる権利」「参加する権利」がある。

それは、子どもたちの100の言葉にある「でも百はある」の中にも見ることができるという。

Article 12

1. States Parties shall assure to the child who is capable of forming his or her own views the right to express those views freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child. (下線は筆者)

第12条

1 締約国は、自己の意見を形成する能力のある児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利を確保する。この場合において、児童の意見は、その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮されるものとする。

(下線は筆者)

具体的には、第12条「意見表明権」の条文の内容は「子どもに関することについて、子どもは、自由に意見を言うことができ、その意見は尊重されなければならない」というものである。

日本語訳では「自己の意見」とされているところは、「their views」と示されている。これのもつ意味としては、「子どもの意見(見えている世界、視座)の尊重」「子どもの意見(見えている世界、視座)を聴かれる権利」「子どもが参加する」ことである。また、「相応に考慮される」とされているところは「be given due weight」と示されており、国際的には「子どもの考えを重みを持って受け止め、考慮する」と、子どもの考えは重みをもつのであるという。「100の言葉」においても「子どもはいろいろな方法で語りかけている」とされ、意見を申すだけではないという重要な意味が込められていると、森は述べている。

(4) 研究の目的

筆者は、保育をする中で、子どもの「ありのまま」を大切に考えてきた。しかし、それよりも、子どもを取り巻く

環境が、子どもの有用性や正当性を重要視していることに対して問題意識をもっている。そこでレヅジョ・エミリアの教育実践を探る。本研究では、保育の実践者として、子どもの「ありのまま」を、もう一度捉え直す。また、子どもと共に遊びを考えてきた者として、「ありのまま」の視点で保育実践を再検討し、意義を見出し、保育の中でその「ありのまま」をどのように保障できるのか、その意義をどのようにして保障できるのかを考えていくとともに、今後の筆者の実践の方向性を具体的に定めていきたい。

3. 先行研究や先行実践の検討

日本において、これまでどのように「ありのまま」が語られてきたのか確認をする。

初めに、幼児教育の重要性を説き、子どもは自ら育つ存在であるという眼差しをもち、子どもの自発的な遊びによって子が育つことを重要としてきた倉橋惣三を見る。

(1) 倉橋惣三「幼稚園真諦」

倉橋は、「生活を、生活で、生活へ」と唱え、「さながらの生活」を保育の形態の基盤としている。「さながら」とは「ありのまま」という意味である。幼稚園は、子どもが登園してきたならば、もっとも無理のない子どもの自然な形態である「自由遊びから始める」ことを原則としていると書かれている。ここでの「ありのまま」は自然な形態ということ捉えると、「ありのまま」であることには、遊びが欠かせないことになる。

次に、遊びの重要性を捉える上で、保育を総合的に考え、保育者の存在や専門性について論じる小川博久を見ていく。

(2) 小川博久「遊び保育論」

小川によれば、「遊び」をホイジンガにならって次のように定義したとある。

第1に遊びは遊び手が自ら選んで取り組む活動である。これを遊びの自発性とよんでおく。

第2には、遊び手が他の目的のためにやる活動ではなく、遊ぶこと自体が目的となる活動である。

第3に、その活動自体、楽しいとか喜びとかいう感情に結びつく活動であろうということである。

第4に、遊びは、自ら進んでその活動に参加しなければ、味わうことができないということである。と述べている。

遊びは、自発的であることや、遊ぶこと自体が重要であること、保育者が子どもを見るまなざしの必要性が書かれている。

次に、子どもの権利条約の父と呼ばれるヤヌシュ・コルチャックの子ども権利論について確認するため、コルチャックについて深く研究し、以下の書物を著している塚本の研究を取り上げる。

(3) 塚本智宏「子どもにではなく子どもと」「コルチャック 教育実践と子どもの権利」

ヤヌシュ・コルチャックの、子どもの権利リスト(抄訳)の中には、「自由のマグナカルタ、子どもの権利」と

して三つの基本的な権利が書かれ、その中の第3に、子どもがあるがままである権利、と書かれている。レヅジョ・エミリアでの権利について確認したように、コルチャックもまた「ありのまま」を、権利として記していることが確認できる。

また、「コルチャック 教育実践と子どもの権利」の一文において塚本は、「教育者にとって子どもは自然の書物である。……子どもは自分のことを知っている、私が彼らについて知っている以上にだ。……だから私は間違う」というコルチャックの言葉を引用している。子どもは、自分のことを知っている存在なのである。そして、大人が、子どもを理解することは、非常に重要なことであるが、分かるはずがないくらいに難しいことをここから理解することができる。しかし、その認識に支えられながら、分かりたいという思いをもって関わることの大切さをコルチャックは強調する。

「ありのまま」を理解することは、保育の在り方と直結することを確認したところで、レヅジョ・エミリアにおける「100の言葉」から、どのようにして「ありのまま」を捉えることができるのかを探っていく。

(4) ローリス・マラグツイ「子どもたちの100の言葉」

子どもたちの世界や子どもの現実を創造する力は測り知れないことや、保育の在り方について、マラグツイの残した「100の言葉」から問い直したい。「冗談じゃない。百の言葉はここにある。」という一文は、日本語訳の冒頭である。(C.エドワーズら(2001)p.5)その中の「けれども、その九十九は奪われている」について考える。百から九十九を奪わないようにするための、教師の子どもの方とは何か。子どもを市民として捉える具体的な関係性から問う。

まずは、奪う関係性とそうでない関係性を見ていく。

奪う関係性とは、①「させる教育」など、いわゆる、声の大きな人(教師)が小さな人(子ども)を抑圧した関係性であると考えられる。子どもの権利を奪う関係性とも言えよう。②人の価値とは、測ることはできないにもかかわらず、成績や評価として数値化し、評価基準の中から人を見る関係性により、優劣を生み出すことにもあると考える。

そうでない関係性とは、①「思わずしたくなる」「子どもを主人公として共に構築していく」環境の中で育まれる関係性であり、②人として尊び、お互いをその存在として尊び合う関係性ではないだろうか。

次に、子どもを市民として捉えることの意味を考える。

教育実践をさまざまなアプローチで研究している浅井によれば、「従来の子どものイメージが、何ができないか……欠如で語られてきたのに対して、すべての子どもが、生まれた時から学ぶ意欲があり、想像力に満ちているということ」を前提としている」と述べている。欠如で語られてきたことが、九十九を奪う意識であり、集合的無意識ではないかと考える。子どもは、生まれた瞬間から自分の人生を生き、学ぶ意欲をもち、探求している人である。

生まれた瞬間から学ぶ意欲をもち、今を思い切り楽しんで生きるという積み重ねが、次の今を創り、やがて明日を創っていくことになるのである。未来のための今を準備の期間としているのではない。遊びは、手段ではなく目的であり、子どもが自発的に遊び、それを十分におこなうことで学びと問いを行ったり来たりするのである。それには、十分な時間や環境の保障が不可欠であろう。

レジジョ・エミリアでは、教育とは、「頭の中に押し込むのではなく、頭にあるものを表現する」という。100の言葉をもつ子どもの表現を支える教師の眼差しとして、ドキュメンタツィオーネ（ドキュメンテーション）があるとされている。ドキュメンテーションは、子どものしていることや、つぶやきを眼で見えるものにするので、歩みを伝えるものとなり、また、プロセスを見えるものにするので、その可能性を広げていくものとなるのである。

ここまでは、いろいろな研究者を見て、理論的検討をして、権利としての「ありのまま」を捉え、それを理解するには、保育の中での遊びを見ていくことができると理解することができた。

次に、日本における実践から「ありのまま」をどのように保障しているかを考えるため、プロジェクト活動を保育に取り入れて、子どもの学びの過程をドキュメンテーションに示しながら、教師も共に学んでいくという取り組みをしている、鳥取のこども園における実践を見ていく。

(4) 鳥取のこども園における実践

縦割りで学級が編成されている。3クラスにそれぞれ数人の年長児が在籍している。

各クラス、週に1度程度、年長児が午睡時に、研究主任と共に、1つのテーマについて話し合いをする時間を「年長組の時間」と称し、継続して取り組んでいる。

筆者が訪問した時には、子どもが5人と、保育者が1人で、アトリエと呼ばれる空間において、プロジェクト活動をしていた。保育者が子どもの言葉を、その都度マインドマップに、書き込みながら、やりとりをしていた。

マインドマップを介して、他学級の友達（年長児）と、時や思いや考えを共有する。「〇〇さんの思いや考え」など、今はいない友達に思いを馳せることもできる。そして、話し合いの中で、想像を巡らせ、共同でアイデアを構築していく姿があった。また、単に知識を入れていくのではなく、おしゃべりや、個々のつぶやきの中から、互いに学び合う姿が見られた。

H児は、テーマについて「あのな、～が～でな、～でな、～でな……」と身体から次々に出てくる言葉を、流れに任せながら、話していた。その姿には、自分から出てきた言葉から、自分の言いたいことは何なのかを探っているようにも見とることができた。

「言語」「心」「行為」の各概念を手掛かりに現代哲学・倫理学を研究している古田によれば、「言葉を立体的に理解するプロセスそれ自体は、ある重要な実践において不可欠な役割を果たしている」とし、じっくりくる言葉を選び取る

という実践について述べている。生活の中でわたしたちは、言葉同士を比較し、評価し、口にすべき言葉を選び取る、という実践を行なっている。例えば、誰かにある人の性格について、尋ねられた時に、はじめに念頭に浮かんできた言葉から、じっくりくる言葉を探り、連想を広げ、ぴったりの言葉に出会うことで満足する例を挙げ、念頭になかった言葉を不意に思いつき、はっと気付くことができるという「言葉の場」に身を置くことの重要性を述べている。（古田（2018）pp. 111-118）

この園では、保育者は、H児の言葉を繰り返したり、少し余韻をもちながら問いを返したりしていた。その応答的な関わりが、H児が、自分の思いに気づいていく過程を保障していることが分かる。

以上、理論・実践を見ることで、「遊び」は、生活であり、自発性が重要であり、その中に「ありのまま」を見ることができると確認することができた。

次に、「遊び」と「ありのまま」のつながりを考える上で、筆者の保育実践をもう一度、「ありのまま」の視点で見たい。その意義を見出すことや、保育の在り方を検討していきたい。

4. 保育実践における事例の検討

(1) 子どもの「好き」について

勤務園において、一人一人が自分の興味から遊ぶことについて、日々の計画などに『好きな遊びをする』と書き表している。好きな遊びとは、好き勝手に遊ぶということや、放任するというような意味ではない。また、遊びは、大人から子どもへ一方的に与えるものでもない。自分が今、好きと感じることに出会い、その好きを自分なりに実現していけるようにしている。幼稚園では、その子どもの好きが、生活の中でいろいろに絡み合う。いろいろな好きが絡み合うことで、新たな好きが編み直されることも、おもしろさであると捉えている。

しかし、子どもが「好き」に出会うには、決められた範囲の中での「好き」を選択することが前提となっていると、子どもの本来の「ありのまま」は見えてこないと考える。「子どもの好き」の枠や、制約の中にある子どもの遊びの環境を超えて、「ありのまま」を見とることが重要になるのではないだろうか。

以下に、子どもの「ありのまま」を遊びの中で見とることについて、子どもの「思い」「言葉」「表出された動き」に着目する。具体的な事例を示し、子どもの「ありのまま」は、どのように見とることができるのか、また、保育者は、どのように子どもの「ありのまま」を保育の中で保障するかを検討したい。

(2) 探求的な遊びを通して「ありのまま」を考える事例

[遊びA事例 5歳児 5月から7月まで]

新学期から1ヶ月が経つ。子どもたちは、新しい学級に進級し、大きくなったことを喜んでいる。A児とB児は昨年度の年長組のように遊ぼうと、新しいあそび道具をいろいろに使って試す姿がある。

「ふるい」を手に取り、園庭の土場で、土を振るう。すると「わあ。さらさらの土だ」と2人で喜ぶ。A児「そうだ。土を集めよう」と言って道具入れラックから皿、ボウルをいくつか持ってくる。

繰り返しさらさらの土を作り進めているが、土場での遊びが7日間くらい経った頃、先に園庭に出かけていたB児が築山の木の下に座り込み、土を振るっている。A児は、B児を見つけて同じことを始める。ここでさらさらの土作りもしばらく続く。

ある日、A児が別の場の土をふるいにかける。すると「あれ。なんかここの土いっぱいさらさらになっている。Bちゃん触ってみて」と、土の感触の違いに気づき、繰り返し試す。

次の日は、また新たな場で土を振るう。そして、たくさんの種類のさらさらの土が次々に並べられていく。保育者は、「このさらさらの土は、滑り台のトンネルの土なのね。じゃあ、このボウルに入っている土はどこの土なの？」と言葉にすると、A児は「わかった。いいこと考えた。みんなに分かるように、どこの土か書いて、ボウルに貼っておこう」と言い、A児とB児は、紙に「〇〇(取れた場所)の つち」と書いて貼ることにした。

この事例では、自発的に興味をもった物に繰り返し関わる中で、そのおもしろさを味わいながら土の性質に気付いていく探求的な遊びであると捉える。

「ありのまま」の視点では、やりたいことに夢中になっていく中で、自然のおもしろさを味わいながら探究し、自分の「好き」を知ることにつながると捉える。その中で重要なのは、友達B児の存在である。お互いの「好き」を一致させ、気付いたことを伝え合い、興味や関心がさらに生み出されたからである。そして、保育者は、そのおもしろさを理解したいという思いで問いを返した。その問いから、さらに探究が深まったと考える。それに加えて重要になることは、対象との関係性の構築することと、繰り返し探究する時間の保障である。

リナルディによれば、レッジョ・エミリアにおける時間は、さまざまな関係をつくり出すための要素として大事にされ、学校はそのような時間を提供する場であるとされている。問題は、教師である私たちが、時間のリズムに耳を傾け、それを権利として、それだけではなく、社会的・文化的な価値として認めることができるかどうかであると述べている。(リナルディ(2019) p.25) 保育者の眼差しの中

中には、子どもの時間のリズムや、関係をつくり出すための大切なこととして時間を捉えていくことが求められる。

次に、子どもの「ありのまま」を保育者は、どのように捉えることができるのかを確認する。

(3) 子どもの世界を並んで見ることの重要性を示す事例

[遊びB事例 3歳児 6月C児]

友達がボウルに摘んできた花を入れて、色水作りをしている。C児も、飼育ケースに水を入れ、花は入れずに、オタマでかき混ぜたり、水を足したりしている。それを繰り返すうちに、洋服が水で濡れていく。C児は、大きな声で笑う。しかし、友達は反応しない。C児は表情を暗くする。そして、オタマで水を周囲に撒き、大声で笑う。注目してほしい気持ちがある。友達は、離れた場所へ移動する。教師は、C児がどのような気持ちでいるのか理解したいと思いつつ「Cさん、色水をしているの？」と尋ねる。するとC児は「いいんだもん」と言いながら、さらに水を撒く。

その様子から、友達と一緒に遊びたい気持ちはあるが、遊びの面白さや、友達との関わり方が分からずにいると捉え、保育者は「お水やさんですか。お水をください」と容器を差し出す。すると、C児は「いいですよ」とオタマで水を掬って入れる。先ほどまでC児と離れた場所にいた人たちが、次々に「お水ください」「1杯ください」ともらいに来る。C児は「いらっしやいませお水屋さんですよ」と呼びかけ、友達とのやりとりを繰り返す。

この事例では、C児と対象の関係(友達、保育者、水)が絡まっている中で、子どもが保育者と一緒に関係性を積極的に変えていく事例であると考えられる。

「ありのまま」の視点で見てみると、見えている世界においては、C児は、思いのままに生きる「ありのままである」と捉えることもできる。しかし、それは、C児の思いと表出された動きと言葉は一致していると言えるだろうか。友達と関わりたいけれどもうまく関われない、遊びの面白さが分からない、みんなと同じように遊びたいのに自分はどんどん服が濡れていくという状況の中で、C児の「いいんだもん」の言葉は、思いとは異なる言葉であると捉えることができる。大声で笑っているC児の言葉にならない声には、喜びも感情とは、全く違ったものがあったのではないだろうかと思える。

このような場面においては、教師はともすると、子どもの動きにのみ注意を向け、やってはいけないことについて、注意や否定をしたり、直ちに止めさせることに向かっていることも考えられる。もしくは、この姿をC児のありのままであると捉え、C児は他の子どもと違う、望ましくないことをする子どもである、と決めつけてしまう危険性も孕んでいる。

子どもの言葉や行動に重点を置くと、C児の言葉になら

ない言葉が見えてこない。C児は、本当はどのように感じ、思いと行動には、どのようなずれがあるのかをよく見て、よく聴いていくことが必要なのではないだろうか。そうすることで、C児は、他者との関わりの中で、本来の自己自身を見るのが可能になると考えることができる。つまり、教師は、子どもの「内」にある言葉を聴いたり、見たりしながら、その子どもの世界を、並んで見ていくことが重要であると言えよう。

次に、子どもの「ありのまま」を、遊びの中で、どのように理解していけるのか、その過程を示す。

(4) 子どもの今の「好き」を保育者と共同構築する事例

[遊びC事例 2歳児10ヶ月 7月D児]

4月 入所する。毎日泣きながら母親と離れ、保育室に入る。

5月 保育者に対して気持ちを許すようになり、笑顔が見られるようになる。スキンシップを求めてくることが多いので、たつぷりと2人の時間を味わえるようにする。

6月 泣く時には、保育者の所に駆けてきて、「抱っこ」と言いながら思い切り泣く。

7月 1歳児が、他の保育者に「いないいないばあ」をされている姿を、D児は、じっと見ている。同じことをD児と一緒にすると、声を出して笑い、繰り返し求めることがしばらく続く。

この事例は、子どもが笑えば、大人も笑い返し、子どもは自分自身の存在を確かなものと感じるようになるという治癒的な遊びとも言えるのではないかと考える。

現象的教育学の研究者である津守によれば、「相互性の中で、子どもは自分自身の存在を確かなものと感じるようになる。……しかし、子どもが獲得しようとしているのは、単に物ではない。もっと存在の根底にかかわることであり、おとなから存在の価値を認められることである。(津守(1987) pp. 176-180)」と述べている。

「ありのまま」の視点では、D児が「ありのまま」でいることをD児自身が許可していく姿であると捉えることができる。保育者は、D児の「今、これが好き」に応え、笑い合うやり取りを繰り返すことで、D自身が「ありのまま」の自分を見つけていく過程を大切に、保育者と共に「好き」を構築していくものであると考える。

毎瞬間「好き」を選択することが遊びの本来の意味であり、そこに毎瞬間に子ども自身が反応することである。子どもは、遊ぶ中で、今の自分の興味や関心を自分自身が知ることにつながる大切な過程であると捉えることができる。

(5) 遊びA、B、Cから見えた「遊び」と「ありのまま」の関連

一人一人が遊ぶ中で、保育者は、子どもの「内にある思い」「表出された動き」「言葉」を丁寧に見ることが重要である。例えば、子どもがどのように環境と関わっているか、遊びがどのようにして変化、変容したのかなど、点と

点で見ていくことを丁寧に積み重ねていく。それが子どもを理解することにつながっていくと考える。

事例A、B、Cにおいて、遊ぶということは、子どもが「ありのまま」で在り、他者との関わりの中に、子どもの「ありのまま」を見ることができると理解する。つまり、保育者が、遊びの意義を探求することは、「ありのまま」を見とることに直結すると考える。

レッジョ・エミリアにおいては、相互依存という概念に重みをかけている。リナルディによれば、「私が違っていられるのは、あなたがいるから。私が私であることを発見できるのは、あなたがいてくれるからなのです。ありがとう、あなた！私たちは相互に依存し合っている。」(リナルディ(2019) p. 315)と述べられ、「わたし」が他者と関わることで、はじめて固有の「わたし」になると考えられており、他者がいるからこそ、「わたし」が、かけがえのないユニークな主体として自己を構築することができる。自己の個性、差異を認めることは、他者が在るからこそ可能なのである。

これまで、「ありのまま」とは、「思い」「表出された動き」「言葉」が一致することであり、それは、「遊び」から見とることができることを確認してきた。

次に、保育者は、子どもの「言葉」をどのように聴いて、どう理解していくことが、「ありのまま」を見とるにあたり重要になるのかを、「表出された動き」に関連する「身体」と絡めて考えたい。

(6) 言葉と身体

遊びBの事例にあるように、言葉と思いと動きが一致しないこともある。また、誰かに何かを問われる時、言葉が出てこないと感じると同時に、身体には、言葉があることを確信し、言葉は身体の中にあることに気が付くことがある。思いはあるが、言葉として表出できないのである。そもそも、表出できた言葉が真の自分の言葉であると納得する時もあるが、言葉を表出させても、なんとなくモヤモヤすることもある。もっと他の言葉が身体にあるのに出せないのを探するようなこともしている。

他者と対話する中においては、言葉でのやりとりが活発になされるが、その中でも同じように、言葉を出せる時と出せない時、出したくない時がある。そして他者とのやりとりの中で、自分の言葉を表出した直後、少し後、終わった後、しばらく後…に突然身体から言葉が見えてくることもある。その瞬間に自分の思いに気づく。あの時のわたしの言葉はこれだったのかと気付くと、自分の知らなかった自分に出合えたように感じる。それが、自分を知ることにつながったり、自分との対話ができたとしたことなのではないだろうか。つまり、これも「ありのまま」であると考え。生活において、常にありのままの状態である時ばかりではないが、自分の「ありのまま」に気付くことを繰り返していく中で、さまざまな自分の「ありのまま」を、その時その時で知っていくことや、今を生きる自己そのものが、自分の「ありのまま」であることが分かってくることもある。

リナルディによれば、「からだと精神は不可分。相互に高

め合う一つの統一体を構成している。」という。

感情は、その感情そのものに対して責任を担うこと、そして勇気を私たちに要求している。自分の感情を率直に認め、それについて述べる勇気をもつことで、私たちは自分の内部から、それまで知られずにいた別な自分が立ち上がってくることを知るようになる。自分の感情をそれとして認めることは、他者に対して自分を開くことと同じであり、自分と他者の相異を知り、そして他者の感情を理解することに繋がると述べている。(リナルディ (2019) p. 142)。

鳥取のこども園でのH児の姿からも捉えることができたように、言葉と身体は統一体である。そして精神もまた、統一体であることが分かる。さまざまに感じる感情を認めることは、勇気があることであるが、そうすることで、新たな自己と出会う。勇気をもって様々な感情を認め、それによって新たな自己と出会うこと、これが子どもの自己自身である「ありのまま」であると考えられる。それが他者との相異や他者の感情を理解することにつながるということである。

それを支えるのが、レジジョ・エミリアにおけるドキュメンテーションである。リナルディは、「わたしや、わたしたちのしていること」にはこんなにも価値があり、意味があるのだと信頼する。そして、自分が「存在している」こと、もう「見えない」無名の塵芥でなはいこと、言葉をもち、価値ある行為を行う人間、傾聴され、尊重されて然るべき存在、つまりは価値として、そこにいるということを発見するのだという(リナルディ (2019) p. 115)。浅井によれば、子どもにとって、ドキュメンテーションは、記憶を支え、自分の学びの過程の痕跡を辿る機会を提供すると述べている。(浅井 (2019) p. 251) 親に対しても、子どもたちが何をしているのかを知るだけでなく、どのように、また、なぜかを知る可能性をあたえ、つまり結果だけでなく過程を見ることを可能にする」というのである。(C. エドワーズら (2001) p. 184)

レジジョ・エミリアは、ドキュメンテーションとは、対話、ケアリング、愛、関わりの行為としてあり、子ども一人一人の「100の言葉」をどのように深く聴き、子どもの世界に入り込み、豊かにしていくかを物語る方略であると表明している。

5. 「ありのまま」を見とる保育者の眼差し

遊びA、B、Cとドキュメンテーションの理念から得られた、レジジョ・エミリアの保育者の眼差しの重要性を以下に整理する。

- ・遊びA…遊びは、その子どもにとってどのような意味をもつのかと省察しようとする眼差し。
- ・遊びB…「内」にある言葉を見ることで、子どもの「ありのまま」を理解しようとする眼差し。
- ・遊びC…子どもが自分の「ありのまま」を理解する過程を大切にし、共に紡いでいく眼差し。
- ・レジジョ・エミリア…他者と相互に依存し合うことで自己を構築することを歓迎する眼差し。

以上から、保育実践において「ありのまま」を見とること

について、レジジョは深い示唆をもたらす。それは、①他者との健全な依存の中で、自分を知ること、②「自分のありのまま」を肯定的に受け止め、自己を理解しようとしていくことである。

「ありのまま」とは、自己自身であり、自己を見ることを続け、知ろうとする意欲とともに、他者の存在が不可欠である。他者との行き来が生まれる環境のもとで、大人は、子どもの「ありのまま」を子どもと並び見、権利として尊び、子どもの「ありのまま」を保障することができる考える。

有用性や正当性を認める、自分としての成功を獲得することや、何かをもっと上手くやることではない。どんな状況でも、それがどんなものでも、自分の自己自身の「ありのまま」なのである。

多くの人たちが自分の人生を、自分以外の誰か(家族、学校、社会、文化)その他のさまざまなものを見方を元にして、自分自身をつくっている。期待、投影、結論、評価、拒絶、また、こうでなくてはならない、という枠をつくったりつくられたりする。自分以外のものを見方を正しいものとしたり、それに反発したり、間違っただけであるとしたりしながら、大切に携えてきたことが多くあるのではないだろうか。形式、構造などの枠の中からの見方で他者と関わることで、さらに自分自身を枠の中で定義し、制限し、抑え、閉じ込めていることに気付くこともできる。気付くことで、これまでとは違った世界を生きることができるようになるのである。

「ありのまま」は、目に見える今のその子どもの姿よりも、もっと奥のところにある。それは、目には見えないが、保育者や、子どもがいつも問い続けることが大切である。自分にネガティブなこともあることを知り、認めることは、自分をゆるすことであると言えよう。時に、自分として認めたくない自分に遭遇し、それを見ないようにすることもある。しかしそれは、否定的に見ることはない。今は、見なくてもよいことをゆるし、ゆったりとした時間をもつことが必要である。なぜなら、自己を見ることに終わりはないからである。自己を見ることを続け、自分を知ろうとする意欲が大切である。それには、他者の存在が重要であり、他者との行き来が生まれにくいことには「ありのまま」は見ることができない。

本来の自己である子どもの「ありのまま」を子どもと並んで見ること、権利として尊ぶこと、子どもの「ありのまま」を保障する環境をつくることが重要であると考えられる。

6. 研究の成果から保育実践へ、そして今後の方向性

(1) 「ありのまま」理解と保育の在り方の探求成果

子どもの自己自身の姿としての「ありのまま」の理解と保育の在り方について明らかにした成果は、大きく2つある。

1点目は、子どもの「ありのまま」を理解する際の教師の眼差しの重要性である。

- ・子どもの「ありのまま」は権利であることを重く受け止め、

権利の主体として存在している人として尊ぶこと。

・遊びを通して、子どもの「内にある思い」「動き」「言葉」を手がかりに、教師が一人一人を深く見て、聴いていくことで見とること。

・教師が保障することにより、子どもが「ありのまま」で在り、またそのように在ることにより、子どもが自己自身を意識し、知ることにつながる。

2点目は、レッジョ・エミリアでは、「個」よりも他者と共に在ることに焦点を当て「ありのまま」を保障している。相互に協働・依存し合いながら、学びを構築する主体存在として自己の構築をしていく姿が「ありのまま」につながる。本研究において明らかになったことである。

リナルディは、「100の言葉はたくさんのたくさんの源流がそこに流れ込んだ湖に見立てられている。」(リナルディ(2019) p. 342)と述べているように、「100の言葉」は、子どもの権利であり、身体であり、言葉であり、声、その他さまざまな意味がある。子どもに同質性を求め、声を持たない一様な人にするのは、子どもを自己の「ありのまま」とは分離された人としてしまうことである。子どもが、権利に支えられ、自分の本来の「ありのまま」を認めることは、自分や他者の世界との調和につながると考える。

レッジョ・エミリアの教育実践の条件は、他者に限りなく注目するという行為のなかに在る。その行為から本来の自己である「ありのまま」を見ることができると言えるだろう。誠実に自分と他者を尊敬し合い、思いや考えと向き合うことで、身体と精神の奥のほうへ達し、本来の自己に気付く。そのためには、子どもの身体にある言葉を、どう見て、どう聴くかと言うことが重要になる。

(2) 今後の保育実践の進め方

今後の保育実践の進め方は、これまでの学びを継続することである。子どもの「ありのまま」や市民性を、社会でどのように大人が意識し、子どもを尊び、共に学び合う関係性をどのように築いていくのかを問い続けたい。そのためには、子どもの「ありのまま」を丁寧に見て、聴いていけるようなドキュメンテーションが必要になる。レッジョ・エミリアにおけるドキュメンテーションの重要性や深さをこの1年で知ることができたが、それを理解することは、とても難しいと捉えている。レッジョ・エミリアにとっての心臓部分と言われるドキュメンテーションについて、今後も探求し続け、その活用を現実的に、実践的に取り入れるにはどのような工夫が必要であるのかを検討していきたい。

(3) 今後の計画

勤務園の保育実践において、今後、この学びを還元し、同僚と共に取り組んでいく計画を、以下に具体的に示す。

・年度当初に、園内研を通して本研究を同僚に共有する機会を設ける。

・折に触れて、同僚と共に子どもについて語り合う時間を大切にし、積み重ねる。月に1回は計画的に行う。管理職が参加できない時でも、担任同士で話し合える機会をもつ。

・同僚と共に短時間の話し合いを積み重ねることで、お互い

の「保育観」等を理解しながら関係性を構築する。

・子どもの一回性の出来事を大切にしていく。その出来事は子どもにとってどんな意味があるのかを見つめていく。

・具体的な子どもの学びの過程や、話し合いを記録し、丁寧に積み重ねていく。

・大学とのつながりを継続し、理論的に実践的に子どもの理解について深めていく。

7. おわりに

レッジョ・エミリアの教育実践や、子どもへの眼差しを世界に広げるにはどうしたらよいか。レッジョ・エミリアだからではなく、世界のどこの子どもも、すでに豊饒である。

リナルディは、豊饒な子ども、有能な子どもというイメージは、レッジョ・エミリアで生まれたのではなく、もっと多岐にわたるものであり、それをレッジョ・エミリアは新しく取り上げる度胸があったことや、それに新しい表現と、新しいアイデンティティを与える覇気があったと言う。だからこそ「自分の内側をご覧になる勇気をもってください。そうしてご自分の文化のなかに、こうした、もっと別な価値や価値観を見つけ出し、作り出してくださいたいのです。(リナルディ(2019) p. 296)」と述べているのではないだろうか。

自分を知ることには勇気が必要であるが、それを超えた時に、相互にかけがえないユニークな主体として在ることを実感する。その上で、子どもの世界を並んで見る存在になり、「内」にある言葉を見たり聴いたりし、その意味から学ぶという意識をもつことで、大人の世界もまたさらに豊饒になっていくのではないだろうか。

この研究を進めるにあたり、多くの示唆をいただいた方々に感謝を申し上げます。

引用・参考文献

- ・C. エドワーズ・L. ガンディーニ・G. フォアマン編 佐藤学・森真理・塚田美紀訳「子どもたちの100の言葉—レッジョ・エミリアの幼児教育」2001
- ・カルラ・リナルディ著 里見実訳「レッジョ・エミリアと対話しながら 知の紡ぎ手たちの町と学校」2019
- ・塚本智宏「子どもにではなく子どもと」2018
- ・塚本智宏「コルチャック 教育実践と子どもの権利」2008—2009
- ・国際教育法研究会訳「解説教育六法2015版」2015
- ・レッジョ・エミリア市自治体施設機構の幼児学校と乳児保育所 森真理翻訳、藤田寿伸翻訳協力「自治体立乳児保育所と幼児学校の事業憲章」2014
- ・佐藤学ら「発達 通巻第156号」2018
- ・倉橋惣三「幼稚園真諦」2008
- ・荒井ら「倉橋惣三と現代保育」2008
- ・小川博久「遊び保育論」2010
- ・浅井幸子「評価への「抗体」としてのドキュメンテーション」『教育学研究』第86巻 第2号 pp. 249-261 2019
- ・津守 真「子どもの世界をどうみるか 行為とその意味」1987
- ・古田徹也「言葉の魂の哲学」2018