

# 領域「人間関係」に関わる指導についての試論 1

## —「自立」と「自立心」への着目(上)—

*Essay about Education Related to Aims and Contents "Human Relationships" 1*

— Focusing on "Independence" and "Desire for Independence" Vol. 1 —

安部 孝 ABE Takashi

(教育学部)

### 1 課題意識 ……領域「人間関係」における「自立」「自立心」の意味について

教育が大人の働き掛けであるならば<sup>1)</sup>、大人はその行為の対象である子どもをどのように理解しているかという問題は、「働き掛け」とそれに関わる判断を規定する重要なこととがらといえる。教育は人格形成に働き掛ける教育者(教育する大人・者)による行為であるという最も基本的な意味が認められるならば、どのような働き掛けであれ、その結果としてどのように人格が形成されようとも、その結果を導き出した要因の一つは、「子どもをどのように理解したのか」である。

幼稚園教育要領(H30)の領域「人間関係」は、子どもたちが、他の人と親しみ、支え合って生活するために「自立心」を育て、人と関わる力を養うことを目指している。「自立心」は「自立」に向かう心情であり、「自立」へと辿る道筋にある状態といえる<sup>2)</sup>。しかし、子どもが格別、自らこの心情を意識することや、保とうとすることはないだろう。その意味で、「自立」と「自立心」とは、教育においては、子ども自らが意識し所有する概念ではなく、教師が抱く概念であり、教師は子どもを「自立する存在」ととらえているのである。

子どもがある行動をとるとき、その心は何か揺さぶられ、また、そこには、関心を引かれるような事物との出会いがあるのだと考えられる<sup>3)</sup>。もちろん、子どもは未だ幼弱であり、自分で何かをなせるとしても<sup>4)</sup>、実際には思うようになせず、またそのことすら

1) 一側面、一要素

2) しかし大人は、現在の子どもの「自立」状態を求めてしまう。子どもにおいて、「自立」の完成状態は認識しがたく、むしろそのように向かっている(向かっている=「自立」を良好なイメージでとらえるとき、大人は育っていると、できるようになったなど向上のイメージを伴う変化を意識している)。幼稚園教育要領「第2章 ねらい及び内容」参照。

3) 私たちは、自身が動き出す本当の理由をいつから理解するようになったのだろうか。子どもが仲間をたたいたことで、相手が泣いてしまったとき、「相手が泣いた」ことは、「自分が泣かせた」という理由付いているのだろうか。気づきから遡れば、「泣いたのはたたいたことによる」という順であり、泣かせようとたたいた場合(泣かせようとした意図があること)とは(意味が)異なる。

4) 興味・関心を抱き、思わず動き出す場合などは、ほとんど、できる・なせると思っているであろう。

分かっていない未熟さにある<sup>5)</sup>。この意味で、子どもの「自立」とは、子ども自身の成長（「自立」として語られる内容について）でありながら、子ども自身においては自然なこと（無自覚であることも含む）であるといえよう。このように、子どもの「自立」「自立心」を子どもの立場、子どもの認識から眺めたとき、領域「人間関係」における「自立」「自立心」に対する理解（大人による読み）を再考する必要があるのではないだろうか。

さて、私たちは、幼児期の子どもの日常生活における「自立」「自立心」の一側面（意味や姿の一端）を、領域「人間関係」の「1 ねらい」「(3)社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。」に見出すことができる。子どもが自立した社会生活を営むうえで、望ましい習慣や態度の形成と獲得は必要な課題であり、自立は、社会生活や習慣、態度と一体的に考えられるべき課題である。だが、社会は、子ども自身がそこに存在しつつも、その積極的な形成者とはいえず、子どもは、社会についての概念を有することは困難であり、およそ社会を自分の周囲や外側の事象や事物と対照させるように認識しているはずである<sup>6)</sup>。

人間は社会的存在であるが、人格形成の基礎を培う幼児期の教育において子どもは、社会を形成する以前に、社会によってその人格が形成されたり、影響されたりする存在である<sup>7)</sup>。その意味で、「社会生活の習慣と態度を身に付ける」とは、生活社会の形成者へと育てていくこと、そして、先述の文脈においては、これから自立への途をたどる（向かって歩み続ける）ことに他ならないのである。

では、私たちは、子どものある姿に「自立」（「自立した」「自立している」）をとらえるが、子どもが、そのようにしよう・なろうとする心情としての「自立心」とは、どのような意味なのだろうか。

「自立心」は、「幼児期の終わりまでに育てほしい姿」の一つとして、

## (2) 自立心

身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自

5) 大人は、子どもが試行錯誤しながら、失敗を繰り返しながら学ぶ、また、学ぶことが必要であるというが、子どもは、あえて自身の成長のために試行錯誤したり、失敗を繰り返したりしているのではない。例えば、重ねた積木が崩れたのは、積み木が崩れたということであり、成功という状況を想定した（目的化した）失敗などは認識していないだろう。そこに大人が見た子どもの姿とは、積み上げていく～ある段階で崩れた～再度積み上げていくという繰り返しの行為に過ぎないかもしれない。

6) つまり、「社会とは～である」という、社会という言葉が先立つことはなく、「～を社会というのだ」という、必要に応じて、理解できる事柄を一つ一つ、「社会である」ととらえていくような理解である。それは、「それが～である」「あれが～である」のように、指さして示したものを、それ自体を表す言葉とは異なる言葉で表すことである。私たちは、犬を指さして「我が家のペットです」という場合と、我が家のペットを指さして「犬です」という場合との認識は異なることに留意することが大切なのである。

7) 社会の形成者たる人間形成が教育の役割であると考えすることは、教育が「文化の継承」という責を担うことを意識することでもある。継承とは引き継いでいくことであるが、その段階で、取捨選択や形成を行っており、そのような、自然な精神的活動そのものが継承されていることを教育（的働き）と理解する。しかし、この場合もまた、教育が学校教育とは限らないことを念頭に置くようにしたい。

覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。

と示され、その実現は、教育成果でもあるといえる。だが、「～したり、～したり」や「～するようになる」などの表現によって語られるとおり、「自立心」自体の意味は明らかではなく、ここに描かれた姿がすべて、または、一斉に表出し、実現しなければ「自立心」の存在を明確に見取ることができない。そのように考えると、「自立心」とは、様々な状況における子どもの心情や取り組みも輻輳的状況にあり、およそ、重層した具体からだれもが共通理解し得るシンプルな意味は導き出せないことになる。そこで、幼稚園教育要領の内容を基本としつつも、積極的に教育の現実的問題や実態を援用し、また、参照、批判の根拠としながら、「自立」「自立心」の意味を考えたいと思う。

## 2 目的

領域「人間関係」における「自立」「自立心」の意味を、教育の実際を援用しつつ検討する。

## 3 方法

まず、「1 はじめに」において、領域「人間関係」<sup>8)</sup>における「自立」「自立心」は、教師が描き、子どもをとらえる概念であり、それが指導に反映されていることを明らかにする。そして、教育のあり方を検討する（「人間関係」のねらいを理解し達成する）上で、教師の視点による「自立」「自立心」の意味の再考の必要性を明らかにする（既述）。

次に、「4 内容」においては、まず、幼稚園教育要領の領域「人間関係」のねらいと内容における「自立」「自立心」の意味をとらえ、「人間関係」のねらいを達成するために両者がどのように理解され（教育的な意味と運用）、実際の教育で用いられているのか（それらがどのように教育化しているのか）を明らかにする。次に、学校教育をも含む教育における「自立」「自立心」の意味とそれに基づいた教育上の様々な問題（具体と派生し、影響する問題）を明らかにし、その意味を明らかにする。最後に、これらの考察を踏まえ、「自立」「自立心」の意味を批判的に導き出し、「人間関係」のねらいに到達するための教育における留意点などについて検討する。

なお、本研究では、「自立」「自立心」の意味が現段階では曖昧なままであっても、決して幼児教育において完結する資質ではなく、社会生活を営むうえで備えておくべき人間としての資質であることを踏まえ、都度、幼稚園における教育と連続するさまざまな教育や生活と関連的に、また、それらの場面における諸問題を援用しつつ検討することとした。検討にあたって、本論の本筋そのものではないが、一方で根本的な問題に関わる内容とし

8) 基本的には、幼稚園教育要領に示されている意味をもとに検討する。

て、事例や様々な小考察など、検討に参照的な役割を果たすものなどを、脚註を有効に使用し、述べることとした<sup>9)</sup>。

## 4 内容

### 4-1 領域「人間関係」における「自立」「自立心」

幼稚園教育要領、領域「人間関係」のねらいと内容は、以下のとおりである（下線、安部による。以下の考察で重要なワードとなる）。

人間関係

〔他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う。〕

1 ねらい

- (1) 幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。
- (2) 身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ。
- (3) 社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。

2 内容

- (1) 先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。
- (2) 自分で考え、自分で行動する。
- (3) 自分でできることは自分です。
- (4) いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。
- (5) 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。
- (6) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。
- (7) 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。
- (8) 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。
- (9) よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。
- (10) 友達との関わりを深め、思いやりをもつ。
- (11) 友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする。
- (12) 共同の遊具や用具を大切にし、皆で使う。
- (13) 高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ。

領域「人間関係」に示された「自立心」の意味とその育成について、宮本は、次のように述べている<sup>10)</sup>（下線、安部による）。

---

9) 学校教育の範疇に留まらない、多くの事例や知見を生かした考察を示した。

10) 宮本和行「子どもの自立と保育者のかかわりの一考—5歳児クラスの保育実践例を通して—」『教育

——「自立心」とは、身近生活の自立は基より、自分で課題を見つけ、それに意欲を持って取り組み、困難があれば自ら乗り越えようとする力を育むことであり、精神的自立を重要視している。保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領でも示されているように、実際の保育現場では、保育者は子どもの年齢が大きくなるにつれ身近生活の自立だけでなく、精神的自立を育むかかわりに配慮する必要がある。

宮本の見解は、あくまで「自立心」についてに限るが、「自立心」の育成自体は、「人間関係」においては従目的、いわゆる目標的であり、つまり、「人間関係」の目的である「他の人々と親しみ、支え合って生活する」ための個人的資質、また、生活が展開される社会にとって必要となる精神的自立を目指すものであり、そのような人間（姿・人間像）が望まれるということになる。

また小山は、「自立心」が、現行幼稚園教育要領等において、その教育の意義と推進を考慮する上で、どのような意味を有し、どのように育てることが必要かについて検討し、見解をまとめている<sup>11)</sup>。

——幼児教育において、幼児の自立心を育もうとするのであれば、幼児と向き合う教師自体の内にどのように自立心が育まれているかが最重要な鍵となる。よって、幼児教育に携わる教師は、幼児の自立心の育みにのみ目をやるのではなく（無論このことは重要だが）、自らの内側に対して目を凝らし、自身の発達はどうであるのか、自身の内にある幼児の自立心の育みを促進するストレングスは何なのか、また場合によってはその育みを妨げることにつながるような注意すべき点は何であるのか、実際に注意すべき点を認めることができたのであれば、その課題を克服していくためにどのように取り組むことができるのか、そういった深い内省に基づいた自らに対する気付きと具体的な行動とが、実り豊かな教育、真に幼児の育みを支える教育に必要不可欠であるといえるのではないだろうか。

小山は、「自立」「自立心」を育む際に、その立場にある教師自身のそれらがどのようなのかを認識することを教師の課題として提示し、そのことを具体的な問いとして示している。しかし、その解は示されておらず、つまりは、自己に「問うこと」と「問いを探し続けること」という教師の態度（それを言い続ける心情）の必要性のみが明らかにされ<sup>12)</sup>、その態度は、教育の課題でもある「自立」「自立心」に対して真摯であることの証と

学研究論集 巻14]、武庫川女子大学、2019年、pp. 26-33。

11) 小山顕「幼児と人間関係Ⅰ—自立心を育む幼児教育の意義と指導の基礎的あり方—」『聖和短期大学紀要3号』聖和短期大学、2017年、pp. 21-28。

12) 教育の目標や望ましい姿については、これらの表現が多い。例えば道徳科においても、内容項目が示されているが、価値についての理解や生き方の考察が、よりよい生き方の追求としての道徳科的取り組みであるとし、それらが完遂・到達しないこと、つまり、「追求し続けること」において、道徳的態度、取り組み、生き方が認められるのである。この意味で、子どもたちは、本来の目標の一つでもある、道徳的価値の理解はなし得ず、道徳的生き方・実践もまた、厳密には、なし得ないことにな

して位置付けられたと考えることができる。その意味で、小山の見解は宮本における「精神的自立」を教師の立場にも相当させ、子どもの「自立」指導の基盤として位置付けたものと理解することができるが、結局は、領域「人間関係」の目的は教師自身の問題として一層曖昧なものになり、さらには、問いとその解決のための関心が個人の内側へと向かうことで、「他の人々と親しみ、支え合って生活する」という、子どもの外向きな姿や他者との関係の在り様をイメージすることやそのための手掛かりを理解することが困難になってしまったとも考えられる<sup>13)</sup>。

実際に、「他の人々と親しみ、支え合って生活する」ことは、大人にとっても難しいことである。むしろ、難しいからこそ、それらを自ら改善する努力を続ける意志（「自立心」）が求められるのである。しかし、それがうまくいかないことの要因は不十分な「精神的自立」であり、それを、その人間の不十分さによるものであると考えることは、自ずと、社会（生活・関係）における排斥や排他（迷惑を掛けられていると理解し、不要、邪魔者扱いする）を生み出す可能性を孕んでおり、教育においては、十分に留意する必要がある<sup>14)</sup>。

#### 4-2 目的に即した、目標としての「自立」「自立心」

教育が領域「人間関係」に関して子どもを育てることは、「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う」ことと規定されている。つまり、主目的は、「他の人々と親しみ、支え合って生活する」であり、その目的達成のために、教育は「自立心を育て、人と関わる力を養う」ことを目標にしていることになる<sup>15)</sup>。前者は、他者との望ましい社会生活の営みの実現であり、後者は、それに必要な人

る。

- 13) 私たちは、子どもの資質や力、達成し得ると期待される姿を育てようとするとき、我がこととして、それらを確認することが可能であろうか。「自立心」は、何かを自らの意志で、努力して成し遂げようとする心情でもあるから、「自分の場合はどうだろうか。それはどのように形成され、育ったのだろうか」と考えることは可能であるが、それを知ることが、教育に必ずしも有効に働くといえるのだろうか。例えば、「よいことを行う」ことを確信することは困難だが、「よいと思うことを行う」ことについて確証を得ることは、自己によって可能なだけである。しかし、「よいと思ったこと」がよくないことであった場合、また、敢えてそれと知っていながらそうすることを選択した場合、それでも自らの意志で、努力して成し遂げようとする心情を保っていたと、教育の根拠にし得るのだろうか。

私たちは、新しい時代（次世代）を生きる子どもと一緒に過ごしているが、彼らの持ち物を所持したり、使用したりせずに生活してきたこともある。およそ、言葉も時代や社会によって変化する価値観についても同じである。つまり、私たちは、私たちの持ち物だけを用いて教育しているのではないことに気付く必要があるであり、私たちは必ずしも子どもの生き方を先取りしたり、予め熟知したりしているわけではないのである。

- 14) 教育は、人格、人間性の形成を目的とする。いずれも人間らしさを意味するが、その具体的な意味が一つ一つ明示されているものではない。しかし、教師にとって、どの子どもをも教育の対象と考える限り、人間性=子どもらしさ=子どもそのものとして理解され、語られる必要がある、排斥や排他は、教育の対象を失い、教育そのもの（理念、営為）を根本的に否定してしまうことになるのである。
- 15) 本稿では、特に引用、法令、要領等による表現以外は、教育や指導の目的を最終的な到達、集約され

間性や資質であるといえよう。

「自立/independence」とは、「他への従属から離れてひとりだちすること」「他の力をかりることなく、また他に従属することなしに存続すること」、独立を意味する。しかし、幼児期においてこれらが実際になされることや、(成長がそこに)到達することは非常に限られており、あくまでも「～できる」は、「～できる・するように…する」「…することによって、～できるようになる」の「…」段階にあることが多く<sup>16)</sup>、むしろ常に「～できる」の前段階である「～できるようになった」「(初めて・ようやく・やっと)できるようになった・できた」は、十全であることや、身に付いたや、常にそうであるという状態にはまだ行き届いていないものと考えられる。

このように常ではないと認識される、「～できるということ」という場合について、園生活と家庭生活での様子の違いから考えられる。例えば、園では「自分の持ち物をきちんと整理、片付けることができる」子どもが、「家では、自分の使ったものを片付けない」ということが多々ある。使ったものを片付けるという習慣の獲得や、それについて「できるようになった」という「自立」の状態は、場面や状況によって異なる場合も十分にあり得るのである。園生活と家庭生活において、子どもの育ちは連続しており、そのことを園と家庭は了解し、協力・連携して、生活における自立を促す働き掛けや基本的生活習慣の指導に取り組んでいるのだが、子どもが“見せる姿”は、決して一様ではないからである<sup>17)</sup>。その意味で、「～できる」「(常に)～する」という子どもの姿について、「～できた」「～した」という状態のワンカットのみで理解してはならないのである<sup>18)</sup>。

た一点の意味で、また目標を、目的に到達するために教師と子どもが都度共通理解し、目的に辿り着くための方向や途を示す標の意味として用いる。したがって、主目的は定まっており、変わることはないが、目標は従目的であり、目的に到達するために都度、随時取り組まれるものである。ただし、方向と途を示す、正確かつ緻密な羅針盤でもあることが求められる。

- 16) 例えば、園児が昼食の前に、箸・スプーンやランチョンマット等の準備を行うために、それらを並べたり、広げたり、周囲の仲間とうまく間隔を空けたり、辺を揃えたりするなどは、最初からうまくできるものではない。テーブルに4人座っている場合(2人と2人の向い合せ)、向かいや隣に座る子どもの、先述の配置状況などによって自分の取り組みは影響を受けることになる。そのような周囲の状況への対応もまた、昼食の前の準備ができるようになることである。したがって、あることができるようになるとは、あることができる・できている状態になるために、別なあることができる、もしくはそれに取り組んでいる、取り組もうとしている状態でもあると考えることができる。
- 17) このような、園と家庭で見せる姿の違いは、子どもに対する評価や印象の不一致を生み出すが、同時にそれは、私たちに、子どもの多様なとらえ方…多面的、多角的なとらえ方の可能性と必要性を知らせてくれる。園では、仲間に声を掛けて遊んだり、提案したりするなどリーダーシップを発揮する快活な男の子の様子を母親に話したとき、母から「家に帰ってくると、ずっと私にだっこしているか、膝枕をして寝そべて本を読んでいます」と聞き、私と母は、子どもの姿を「幼稚園で頑張っている分、家では、休み、甘えたいの shouldn't ね」と解釈した。子どものある望ましい姿や資質が育っていないと考えるのではなく、同様に発揮されたり、そのような姿を見せたりするものではないという見解である(1987年、I幼稚園、S市)。
- 18) 大人は、子どもの「～ができた」という場面を取り上げ、子どもがなにかを達成したことを評価するのだが、子どもが100のことが途絶えずにできたから「100」を目の当たりにすることができたのである。小さな、細い木片を100個重ねるという取り組みで、私たちは、100個目が積み重なったときに、また、失敗し、崩れたときに注目する。だが、例えば、80個をいとも簡単に積み重ね、90個目あたりから慎重になり、いよいよ100個目を一層慎重に、工夫して積み上げようとする姿には、すで

家庭を旧来の“家”の生活と考えると、子どもは、家族の1個人であり、家族という、社会に対してきわめて私的人格をもつ公の1人である。家族が生活するうえで大切にしている、その家庭の生活様式や規範は、家族によって守られ、育てられる（子どもに教え、しつけられる）。つまり、家庭という親密で保護的な関係性にありながら、家族として公的に「自立」していくのである。

一方、幼稚園はそもそも公的であり、集団の一員としての公的な個人は、「集団やみんなで営む生活」の望ましい在り方をわきまえた行動ができないことによって、幼く（到達・完成していないと）見られてしまう。そして、「自立心」に乏しい、「自立」していない子どもとみなされてしまう。つまり、幼稚園教育、幼稚園での生活では、公的なあるべき姿こそが、子どもが意志をもって、そのようになることを努力し続けていかなければならない「目標」なのだといえるのである。

このことをもとに、改めて、子どもは幼稚園生活における園児としての子どもに留まらないという考えに還ってみたとき、そもそも、領域「人間関係」のねらいや内容に示された子どもの姿は、「幼児教育」が幼稚園等で行われる場面で見られる姿（教育の成果として実現する姿）のみを想定したものなのかという問いが立ち上がる。そして、幼稚園において培われた資質や能力、行動する姿は、家庭をはじめ幼稚園以外の生活場面においても同じように発揮され、また行動されるのだろうかという疑問も起きてくる。それは、子どもの「自立」や「自立心」をどのような場面や機会においても同じように（一点の基準において）確認することは可能だろうかという問いでもある<sup>19)</sup>。

例えば、学校の授業で身に付けた算数の問題を解く力は、家庭でも同じように発揮される（同じ解答集を用いて採点・評価が可能である）が、幼稚園で培った力は、どのように家庭（生活）で発揮されるのだろうか。つまり、公人が私人として家庭生活で、私人が公人として社会で活かすことができるのであろうか（それらは領域「人間関係」の目的に示された「自立」「自立心」としてふさわしいか<sup>20)</sup>）。

---

に「100」の完成に向かう、また、適える姿や資質が身に付いていることを認めざるを得ないのである。

19) これは、「分かる」などについても同様である。分かること自体が閃き、直観のような場合がある。このようなとき、改めて考えてみると（この場合、言葉による）、きちんと整理がつかなくなったり、分かったことを表現できなかつたりする。同じように「できる」と「できた」は同義ではなく、偶然「できた」ことは、必ずしも「できる」こととは異なる。そういう認識を教師は、基本的に理解していると思われることがある。それは、指導計画に書かれた「(この時期の)子どもの姿」や指導案の「子ども観」には子どものとらえ方として、「～する姿・様子が見られる・見られるようになった」などが散見されることである。これは、曖昧で、確証性がない表現ではあるが、およそ観察者である教師は、たびたびそういう姿を確認しており、そのような姿を見た場合、そのような状態に達している（近接している）と認識していることが推測される。しかし、常にその事ばかりに留意しているわけではないことを踏まえ、また、偶然であったり、他の要因（真似てみたり、促されたりなど）による表出であったりすることも考慮して、規準となる姿を用いて、「成長の過程にあること」、つまり、しっかりと成長していることを、本人等にまず知らせ、共有しようとしているのだと考えられる。

20) 私たちは、教育の意義について講じるときに、「応用が利く」「成長に生かされる」「将来役立つ」などの意味付けを行うことがある。例えば、生き生きと（積極的に・自ら）仲間を誘って遊ぶ子どもの

また、幼稚園教育要領には、

「幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにするものとする。」(第1章 総則)

と示される(我が国の教育制度において連続する校種、教育課程に位置付けられる)ように、小学校入学前には、就学後に備えて、それらにふさわしい教育、集団生活、人間関係等を経験させるという目的をもっている<sup>21)</sup>。したがって、幼稚園での生活は、教育という側面において、「小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながる」ことが目指されているという“目標”であるのだから、子どもは「自立している」か、「自立に向かっている」か、「自立しようとしている」という状態にあるのであり、子どもの「自立」は常に、目標に即して、また、目標について意義を有することを、理解しておかなければならないのである。

## 5 考察 ……成果と新たな課題

教育の目標や内容は、子どもの姿によって語られる。教育の関心は、もっぱら大人に存

---

姿が見られるのは、まず、遊ぶ時間(それが可能な環境)が確保されていたからに他ならない。つまり、そのときには、そのこと以外の場面を教育環境として確保していないことになる(教育は常に取捨を選択している)。複数の子どもが、1列に整列する場面で、「前にならえ」という声掛けは必要と判断され、全体がまっすぐであるようにと、留意して自分の立ち位置や姿勢を調えることは大切だが、このことが私的な家庭で、家族の一員としてどのような「応用が利く」「成長に生かされる」「将来役立つ」力なのかを、教師は説明する必要があるのではないだろうか。また、小学校で、仲間と話し合い(対話し)学びを深めることが大切であるとし、対話に必要なスキルを伸ばそうとしたり、自らそれ(スキルを生かした対話)に取り組もうとしたりする姿に、「自立」「自立心」を認めたとしても、対話とスキルは、本時の学習における本来のねらいや内容とは異なる場合が多いのではないだろうか。対話もそのスキルも、本来のねらいに到達するための「活動」に過ぎないのである。これは、教師の関心が見えないものに向けられ、見えるものに見えないものの存在の証明を負わせ、教師の期待する姿としての規準としてあてがっているようなものである。先述のとおり、私たちは、今日のような学習活動やスキルが(同じように)なくとも(そのようにせずとも)、例えば、学習内容として「三角形の面積を求める公式の意味」を理解することを、現代の子どもたちと同様にできたのである。このように、単純に自らの意志で取り組もうとすることが、「自立心」と置き換えられるとき、そもそも「自立」「自立心」が目的として本来的であるかどうか、安易にそれを優先して求めるあまり、保育や学習の在り方を誤らせてはいないかについて再考する必要があるだろう。

- 21) 筆者が、幼稚園教諭であったとき、保護者に「本園を選び、子どもを入園させた理由」をたずねたことがある。幼稚園教育要領に示されるような就学前教育の目標を正確に理解したり、そのような表現をとったりするような回答ではなかったが、「集団教育の機会・集団生活に慣れる」「友達をつくる(就学後につながる関係を意識する保護者もいた)」「家を離れて生活する」など、「人間関係」のねらいと内容に通じるものであった。一方で、「3歳になったので、子離れ・親離れの機会になる」という回答もあった。これは、前述の「家を離れて生活する」の極端な考え方や表現であると解釈されるが、一部、「自立」をイメージしていると受け取ることができた。(1985-1988年、I幼稚園、I市) また、その後、3歳の入園児の保護者からは、「入園する前にどうしてもオムツを外したかった」と、排泄の習慣に関する「自立」を入園の時期までの教育課題として意識していたことを話された。ほかには「やっと子育てから解放される」という回答もあった。いわゆる「手が離れる」という意味と受け取ることができる。つまり、これらに見る「自立」とは、世話が減る、手が掛からなくなるという保護者側の立場からの見解(意味)であると理解することもできる。(2000-2003年、S幼稚園、S市)

在するから、大人がどのような考えのもとで、どのような働き掛けをなすのかということではなく、結果的に目的に即した望ましい「子どもの姿」と、それが実現するための方法に対して向けられるのである<sup>22)</sup>。

このように考えると、「人間関係」における目的を達成するために大切な＝必要である子どもの姿、資質ともいえる「自立」「自立心」は、確かに、外部の要因によって引き起こされた興味や関心がきっかけで、「それに取り組む・取り組んだ姿」として見て取られる。むろん、教育的意図をもって心が動かされたり、誘われたりすることもあるが、あくまで、「自立」は、本人にとって身に付いた（内に育った）資質である。

「人間関係」の目的は、「他の人々と親しみ、支え合って生活する」ことであり、したがって、本来ならば、「他の人々と親しむ（こと）」「他の人々と支え合う（こと）」を直接的に、場面的に実現することも可能であり、その場面における子どもの姿を取り上げ、「自立心」が成長していること、また、その存在を還元的に示すことも可能である。

だが、

〔2) 自分で考え、自分で行動する。〕

〔3) 自分でできることは自分です。〕

〔4) いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。〕

〔9) よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。〕

などの「自分で～」「～しようとする」などの姿があっても、つまりは、必ずしも「他の人々と親しむ（こと）」「他の人々と支え合う（こと）」には結びつかない（関連的ではない）ことは容易に考えられることである。なぜなら、自分で考え、自分で行動することが、自分のため（に）であるならば、そのために必ずしも他者を必要とはしないし、「〔4〕」のような「やり遂げようとする気持ち」は、厳密には、必ずしも「やり遂げる」という結果を求めてはいない（やり遂げようとは持続的である）から、結果的にやり遂げることができなくても構わないのである<sup>23)</sup>。しかし、やり遂げていない状況が、あえてやり遂げることを止めてしまったからなのか、「気持ちをもちつつも、やり遂げることができなかったからなのかはわからない。このことと「〔3〕」が関連付く具体的な場面として、計算ドリル（問題が書かれてあるワークシートなど）への取り組みについて考えてみたい<sup>24)</sup>。

22) どのような働き掛けをすればいいかが、どのような働き掛けをすべきかが教育目的になると、事実上、方法が優先してしまう恐れがある。このとき子どもの実態への配慮は後に回されてしまう。方法は、目的を見失わずに近接するための目標であり、目標が示す内容である。

23) 目的は明確にされているが、目標としての取り組みや行動にすり替わってしまっている。

24) 本稿では、この例を取り上げる理由について次のことを確認しておく。ただし、提示する理由が、学習課題というあることから（例では、問題を解く）やそこに見出される子どもの姿（同じく、問題に取り組む。自信を持って取り組む）を、「ある力が身に付いた・育った」と理解すること、また、還元的、応用的に、「～な姿があるから～が身に付いた・育った」や「このようなこともできる・わかるであろう」と理解するという教師の習いや、指導計画における評価規準や判断規準の設定の意義に関与することについては深く扱わない。この例を、考察に際して素材として取り上げる理由は、子ども自身が課題を解くこと（解こうとすること）や解く姿勢は「自立心」の一つの表れと解釈すること

子どもは、目の前にある「足し算（1桁+1桁=1桁、1桁+1桁=2桁）」の問題に対して、

a：「(自分は足し算が分かるから・できるから) その足し算の問題は (も) できる」

または、

b：「その問題 (一つ一つ、すべて) を (過去に解いたことがあり、実際に解くことができたから) 同じように解くことができる (解き方を知っている・わかっている)」と考えたとする。いずれも、経験を基にした判断であり、それに基づいた自信をもってると考えられる<sup>25)</sup>。しかし、aは、応用についての見通しとしての「やり逃げよう」という気持ちであり、bは、自分でできること (できたこと) の再現や反復を「やり逃げよう」という気持ちであり、質的に両者は異なるものである。また、一見すると、子どもの姿としてはいずれも、自信をもって、問題に取り組んでいるように思われるが、眼前の問題に対する認識が少しでも変わること、自信を保つことは難しくなるのではないかと考えられる。問題に対する認識が変わるとは、問題や問題に向かう様子が変わることであり、例えば、問題の数が増える、問題の並びが変わる、問題の提示の仕方 (左右見開き2ページに、各ページ4問ずつ配置であったものを、片側1ページに8問を詰めて配置するなど) などのことである。また、知らない一つの問題に苦心するうちに、知っている問題に手が回らずに時間が過ぎてしまうこと、大人が、「一度解いたことのある問題だから、まちがわないでできるよね」などと念を押すこと (「取り組もうとする」意欲、自信にプレッシャーを与えることにもなり得る) なども考えられる。この様な場合、aやbの「できる」と思っていることが、常に叶うということは必ずしもあり得るわけではないことになる<sup>26)</sup>。

このように考えると、私たちが育てようとしている(2)(3)(4)(9)のような「自立心」の姿とは、私たちは確かに経験的に生活し、学んでいるのだが、決して、同じ経験をくりかえしているのではないということの証であり、「自立心」とは、悠々と、他者の手を借りずに行おうとする気持ちや行える力ではなく、手を借りずにやってみようと思うこと、または、手を借りながらやってみよう考える (ようになる) ことであると考えられる<sup>27)</sup>。し

---

ができるである。しかし、「自立心」は、格別、こうした場合によってのみ語られる資質 (望ましい姿) ではない。また、「足し算ができる」ことは、必ずしも「この問題が解けること」とはならない。このことを、改めて確認するために、比較的わかりやすいと思われる例として挙げたのである。反対に、こうした課題に取り組む場面で、教師は、「進んで取り組むように」「自信を持って取り組むように」「以前できたのだからできるよ」など声がけするが、積極的に「自立心」が育っていないととらえているほど、「自立心」を個別的に、具体的にイメージしているのである。結局、「自立心」そのものが分からなくなっているのである。このことに、改めて私たちは気付く必要があるのである。(子どもの姿に対する具体的な否定の積み重ねにより、それ以外の、否定されえない格別な姿が立ち上がるとは考えられないのである)

25) まさに、頼りになる自分が意識されているといえよう。

26) 前回は、「全て解ける」という経験・実績をもたずに臨んだのである。

27) 仏教の教えに、「自灯明法灯明」がある (出典は『大般涅槃経』『遊行経』など)。すでに師のもとで学び、大切なことを身に付けた自分を頼りにして、そして、その自分は教えを頼りにして生きていく

たがって、「自立心」が常に生き生きと自らを歩ませようとするような働き掛けこそが、教師には求められているのであり、だからとはいえ、決してそこに「自立」が存在しているわけではないのである<sup>28)</sup>。

「自立」とは子ども自身に育っている資質であり、教師がすでに育てたものかも知れない。しかし、「自立」は常に目的に沿って（認識し）、目的を見据えているから、そのようなための、また、あろうとする「自立心」が働くのである。

では、私たち教師はや大人は、「自立」を育てる場面や環境（教育の目的に即した）をどのように構成し、調えることが可能であろうか。

（脚注に示したことであるが、）釈迦が「自灯明法灯明」を提示したのは、弟子たちが、灯を失うと考えたときであり、弟子が灯としていた釈迦自身の入滅の間際である。では、弟子たちが自己内に確認した灯はいつからともり続け、なぜともり、ともり続けていたのだろうか<sup>29)</sup>。このことに鑑みれば、教育には、「自立」させるのではなく、「自立」に向う営為の持続を助け、工夫することが求められているのではないかと考える。この問いについて、稿を改め、検討したいと考える。

ことを促す言葉である。また、これに関連して、無事に川を渡り終えたならば、川を渡るときに用いた筏を、もう背負っていかないようにという教えもある。私たちは、すでに筏の作り方も使い方も身に付けたのであり、「その筏=その川を渡るための筏」は、もう必要ではないのだという教えである。私たちは、しっかりと自分を育てたのであり、自信をもってよいという教えでもあるが、一方で、これまでの教えを役立てて、必要に応じて新しい筏を作れるようにならなければならないという教えでもあると考えられる。目的はこの川岸のもっと向こうにある。そこに辿り着くために筏は必要であったが、そこで本当に必要であったのは筏を作れるようになる自分であったし、それを学び身に付けることであった（『ブッダが説いたこと』ワールボラ・ラーフラ：今枝由郎訳、岩波文庫、2016年、参照）。この場合の「自立」とは、自分に身に付いた学びの成果であり、自分の能力であろう。したがって「自立心」とは、これまで培った力を生かし、川岸のもっと向こうに辿り着こうとする意欲であろう。

28) 私たちは、使い終えた（渡り切った川にふさわしい）古い筏をいつまでも誇らしげに担いで歩くことを勧めてはならないのである。

子どもたちの「自立」とは、どのような根拠を有するのだろうか。過去の出来事に対する自信を、将来にわたって有益だと信じているのではないだろうか。昨今の教育、教師が安易に用いる、成功経験や達成感、子どもの「自立心」にどのような影響を与えているのだろうか再考してみる必要があるだろう。

29) 保育や教育において、それが大人の働き掛け、いわゆる計らいによって望ましい姿が現実化することもあるのである。例えば、「今日も（前回と同じように）給食を全部食べる」という気持ちは、以前、給食を全部食べたこと、また、全部食べようと意識してそれができたという経験に基づく。そして、それは心地よく、自信の源泉になっており、今回もそのようにできる、また、したいと考えていることである。したがって、結果的に「全部食べる」ことができなくても、食べようという気持ちで取り組むという「自立心」は存在したことになる。この意味で、子どもは「自立」状態を、「～する」「～することができる」と具体的な姿としてイメージすることができる（している）と考える。（目的の具体化）