

保育実践における「間接教育」の構造

桑 原 昭 徳

The Structure of "Indirect Education" in Kindergarten Practice

Akinori KUWAHARA

(Received September 10, 1993)

1 保育者の悩み「声^かが濁れてしまった」一問題の所在

1993年6月、ある幼稚園の公開研究会の協議の席上、ひとつの質問が出された。⁽¹⁾

参加者のひとりから「声^かが濁れてしまった。どうしたらいいか」という主旨の悩みが率直に出された。参加者のひとりとして発言者の説明を聞くうちに、その悩みは、保育者の側から「あれもこれもと園児たちに注意したり、話すことが多くて、とうとう声^かが濁れてしまった」ということなのであった。

幼稚園や小学校の現場で働いている教師の「声^かが濁れてしまった」、あるいは「声が出なくなった」という悩みは、そんなに珍しいことではない。私も何度も耳にしてきた。しかし、これまで私が実際に現場で見たり、実践人から聞き及んできたのは、すべてが新任教師の場合であった。新年度がはじまって1、2か月が経過するころ、希望に燃えて就職したはずの新任の保育者や小学校教師の口からでてくる共通の悩みのひとつである。けれども、私の居合わせることになった研究協議会での質問は、新任の保育者からのものではなくて、中堅ないしはベテランの域に入ってもよいと見受けられる保育者からのものであった。

たしかに新任教師たちの場合、就職以前に、長時間にわたって大きな声を出す機会が少なく、声を出すことに慣れていないという理由がある。しかしながら、たとえそうであったとしても、それが新任教師の個人的な問題として把握されてはならない。やはり教育方法上の問題なのである。さらに、その悩みが中堅やベテランの教師から出された場合にはなおさらのこと、個人的な問題に解消されてはならない。それは単に個人の「声帯」の問題ではなくて、教育方法上の問題を含んでいる。それは教師の基本的な子どもの接し方の問題であり、教育方法の問題であり、教育構造の把握の仕方の問題なのである。けれども、この問題について協議会では対応されることはなかった。

教師が子どもたちに向かって語りかけるといった「接し方」は、教職であればどの段階の職場であっても、最も日常的な活動である。教師が自分の声で語りかけることは、教職の中心的な活動であり、これなしには教師の仕事は成立しないといっても過言ではない。

このような「声^かが濁れる、声が出ない」という悩みをもっている教師には共通の理由がある。その教師たちは、主として自分の生身の「声」を中心にして子どもたちと「接して」いるのである。自分の「声」を中心^かに働きかけているものだから、つつい喉を酷使する結果となり、声^かが「濁れて出ない」といった状態に陥るのである。いわば、自分の声のほかに、子どもたちに「語りかけ」手段や方法をもっていないということになる。それは極めて教育方法の問題なのである。

協議会に居合せた私は、このような悩みに応えるつもりで、助言の一部ではあったが、次のよう

な主旨の内容を発言させてもらった。

*

*

*

「声が涸れた」という状態から脱出するには、ひとつの「コツ」がある。その先生は、つねに自分の声で直接的に言葉で語るから声が涸れてしまうのである。自分の声だけで子どもに働きかけているのである。

その状態を克服するための第1の方策は、子どもと教師の間に「物」を入れる、つまり子どもが何かをしたくなるような「物」を持つてくることである。それは、ひとつかたまりの粘土であってもよいし、1枚の紙でもよい。先生が「自分の口」だけで語るのではなくて、子どもの生活の身近にある折紙や粘土などの「物」に語らせることである。

教師が言葉で直接的に子どもに「ああしなさい、こうしなさい」という形で語りかけるのではなくて、つまり教師が言葉だけで語るのではなくて、教師が語りたい言葉を「物」の中に込めること、「物」の背後に隠すことである。これは「物を通した間接的指導」である。「環境づくり」とは、まずは周囲の「物」を通して働きかけることである。

第2の方策は、幼稚園や保育園にいる「ひとりの子ども」の回りには必ず「ほかの子どもたち」がいるという事実にかかわっている。たとえば、この日の年中組ではひとりの女児が机の上で平仮名を書いていた。すると、その子の隣にいたK女児はそれを真似て、なにやら「文字」を書きはじめた。K女児は、近くにいた私に見せにくる。それを見ると字とは言えないが、K女児にとっては「文字」である。ところが、K女児はとうとう本当の字を書きたくなくて、そばに居合せた私にむかって字を書いてくれと、紙を持ってきた。そこで、私は紙にいくつかの文字を書いて教えることになった。

もし、たまたま隣にいた女児が字を書いていなかったならば、K女児は文字を書こうとはしなかったであろうし、筆者に字を書いてくれとも言わなかったであろう。つまり、K女児は「ほかの子ども」を通して、字を書くという活動を触発されたのである。ということは、幼稚園や保育園などの保育の場における指導は、「ほかの子ども」を通して「ひとりの子ども」に働きかけるという形がある。つまり、幼稚園や保育園は同年齢の子どもたちが一緒に生活していて相互的な教育が行なわれることに価値があり、「ほかの子ども」を通して働きかける場所なのである。

第3の方策がある。たとえば保育者が砂場で遊んでいる子どもたちに向かって「ダムを造りましょう」と働きかけると、子どもたちの中でダムづくりが始まるであろう。子どもたちのダムづくりのきっかけとなったのは教師の「ダムをつくろう」という呼びかけの言葉である。これは、言葉やテーマや課題、いわば「コト」が子どもたちに働きかけたのである。また、ほかの誰かが「ままごと」をしているのを見ると、子どもは自分もしたくなる。つまり「ままごと」という遊びが子どもに呼びかける。「ままごと」とは漢字では「飯事」と書き、文字通りの事象であり、「コト」である。遊びごと「コト」である。いわば「コト」が子どもに呼びかけるのである。

以上をまとめてみると、結局、教師が言葉だけで語りかけるのではなくて、

- ①教師は「モノ」を経由して働きかけなさい、
- ②教師は「ヒト」を経由して働きかけなさい、
- ③教師は「コト」を経由して働きかけなさい、ということである。

結論的に言えば、教師は「まなざし」や握手や言葉がけなどの直接的指導だけではなくて、それにくわえてモノ・ヒト・コトを通した間接的指導をしなくてはならないのである。⁽²⁾

*

*

*

保育者にしても小学校教師にしても、子どもたちに働きかけるときには「声」だけで語りかけるのではなく、「モノ」や「ヒト」や「コト」を媒介として間接的に働きかけることが有効である。このような教育活動の構造を理解しておくだけで、日ごろの教育活動のあり方は変化してくるのである。保育の場においては、保育原則のひとつとしての「間接指導の原則」の意味を理解し、その構造を把握しておくだけで、日常の具体的な保育活動を実践していくうえでの具体的な方法（手だて）を選びとることが可能となってくるのである。

間接指導の原則といっても、なにか特別な方策を外部から新しく持ち込むことではない。間接指導の原則は、何気なく実践されている日常の保育の中に、あるいは優れた保育実践の中に潜んでいる。本論においては日常の保育実践のなかの間接教育の構造を明らかにすることにより、保育実践の指導が自覚的に行なわれ、とりわけ保育実践者が専門家として自立するための論理のひとつになればと思う。もちろんそのことは小学校や中学校の教師にもあてはまる。小中学校の教師によっても、本論で述べる教育方法としての「間接教育」が理解されることを通して、教育実践、とりわけ授業実践が、新しい構造をもった事象として指導者の眼前にあらわれることを期待するのである。

2 なぜ「鯉のぼり」を揚げるのか—「物」を通した間接指導

a. 「鯉のぼり」に対する子どもの反応

幼稚園や保育園では4月も半ばになると、子どもたちの見えやすいところに「鯉のぼり」を掲揚する。園児たちの言葉によれば「お父さん鯉、お母さん鯉、子どもの鯉」と、吹き流しなどが風の中を泳ぐことになる。

鯉のぼりは、大人の手によって子どもたちの目の前に提示される。この事実は、鯉のぼりを揚げるのが「自然」ではなくて、「人為」であることを明示している。保育者はなんらかの意図をもって鯉のぼりを揚げるのである。保育者は、環境づくりの一環として、鯉のぼりを揚げるのである。しかし、子どもの目から見れば、鯉のぼりは、ある日突然に園庭に立てられた竿に付けられて、空高くひるがえる「物」である。

幼稚園に初めて鯉のぼりが揚がった日の朝、子どもたちは、この新しい「物」と、どのようにして出会うものか、実際の幼児たちの反応を観察してみることにした。

1993年4月23日（金曜）晴れ、前日の雨があがって、すでに準備されていた鯉のぼりを初めて掲揚することができたのであった。清々しい朝で、園舎の周囲の樹木の若葉もいちだんと鮮やかであった。この日の朝、子どもたちは幼稚園の鯉のぼりを初めて見ることになる。

8時17分、幼稚園に到着したところで、事務のSさんが鯉のぼりを肩に掛けて運びだしておられるのに出会う。今年も、2棟の園舎のあいだにはさまれた園庭の東端に支柱が立てられていた。例年のように木製の支柱と、周囲の4本の杭にささえられた伝統的で本格的な作り方の鯉のぼりであった。すぐに園庭で、事務のSさん、S先生、筆者の3人で鯉のぼりを竿に結びつける。吹き流しと3匹の鯉をあげることにする。端から順番に、吹き流し、真鯉、緋鯉、子鯉の順である。

8時23分、今年初めての鯉のぼりが揚がった。鯉のぼりを揚げた時点では無風状態であり、鯉のぼりは青竹にぶらさがっている。子どもたちの姿はまだ見えない。

園児たちの多くは、小学校側の細長い通路をやってくる。そこで通路の、どのあたりから鯉のぼりが見えるものかと思って、実際に歩いてみる。通路左側には樹木が植えられているが、通路なか

ばを過ぎた地点で、正面上方に鯉のぼりが見えることを確認した。

そのあと通路中央の地点の樹木の陰から、子どもたちの「鯉のぼり」に対する反応を観察することにした。この地点は、通路を進んでくる登園者の側から見ると、樹木にさえぎられて私の姿は見えないからである。しかし、観察者である私の方から注意深くみれば、登園者たちの様子をうかがうことはできるのである。そのうえ、観察者から樹木を隔てたあたりで登園者たちは鯉のぼりに気付くことになったのである。

b. 鯉のぼりに対する反応

8時38分、最初の子どもが登園してくるのが見えた。

以下、鯉のぼりに対する「園児の反応」と「保護者および弟妹の反応」の観察結果をすべてあげる。(文末に示した記号、◎は園児、◎は保護者、○は弟妹を表わし、記号の個数で反応した人数を示している。)

事例	園児の「鯉のぼり」に対する反応	保護者および弟妹の反応
①	母親に促されて子どもは鯉のぼりの方を見たようであるが、それ以上の特別な反応を見せなかった。◎	最初に登園した子どもの母親が「鯉のぼりだよ」という。◎
②	それに呼応するように子どもが「あっ！」と驚きの声をあげる。◎	母親が、鯉のぼりを指さしながら「鯉のぼりだあ！」と明るいう声でいう。◎
③	男児が指さしながら「お母さん、鯉のぼりじゃないね（「鯉のぼりがあるよ」の意）」と母親に教える。◎	母親が対応し、一緒に来た弟が「鯉のぼり、鯉のぼり」という。◎○
④	女兒が「鯉のぼり！」とさげんで母親に指さして教えている。◎	母親、鯉のぼりを見る。◎
⑤	男児が鯉のぼりを見たあと「小さい鯉のぼりつくった！」と母親に言う。22・23日年中組で作った画用紙の鯉のぼりのことを母親に言っている。◎	母親、対応する。◎
⑥	元気な年長組の男児「あっ、鯉のぼりじゃいや、鯉のぼりじゃいや」とさげんで、指さしながらほかの人に教えている。◎◎	保護者も見る。◎◎
⑦	園児がひとり「鯉のぼり」という。◎	乳母車に乗った幼児（1才2か月）が「アー、アー」と手を上げる。鯉のぼりを指さして、母親になにやら知らせようとするようすである。◎○

⑧		母親が、元気で明るい声で「鯉のぼりだ！」という。◎
	一緒に来た園児、鯉のぼりを見る。◎	
⑨		母親「鯉のぼりがあがっている！」◎
	女兒「ちっちゃい鯉のぼりがある」◎	
⑩	女兒「おばあちゃん、鯉のぼり！」とい いながら、鯉のぼりの方向を指さす。◎	一緒に登園してきた祖母も見る。◎
⑪		母親「あっ、鯉のぼりだ、ほら！」◎
	女兒、少しだけ見たが草つみをする。◎	
⑫	母親と手をつないだ幼児が「鯉のぼり！」 という。◎	母親、対応する。◎
⑬	年中組の元気な男児が「あっ、鯉のぼり ！ ○○ちゃん！鯉のぼりがあったよ」 と、うしろから来ている子どもに教える。 さらに「はやく、はやく。こいのぼりが立 ててある！」と叫んでいる。◎◎	
合計	園児15名	保護者13名・弟妹2名

以上が、8時38分に最初の子どもがやって来てから、登園者が見えなくなった9時0分までの観察の記録である。22分ほどの間に13の事例が観察できた。全員の子どもではないが、日ごろ見慣れた環境の中に置かれた新しい「物」としての鯉のぼりを、園児たちは確かに見ているのである。

それは、保護者から言われて、ただ「見る」という段階から、自分の力で見て「ほかの子ども」に伝える段階にいたるまで、さまざまな反応の仕方がある。

子どもたちが鯉のぼりに気づく経路は、大きくは次の3類型に区分することができた。

第1は、事例③④のように、園児が自分の力で「鯉のぼりじゃないね(鯉のぼりがあるの意)」とか、「鯉のぼり！」と気づく場合である。

第2は、事例①②のように、保護者の「鯉のぼりだよ」とか「鯉のぼりだあ！」などの言葉に触発されて、園児たちが鯉のぼりを見たり、「あっ！」と声をあげる場合がある。これは、周囲の大人たちを経由して気づく場合である。

第3は、事例⑥⑬のように、自分の力で気づいた子どもから、ほかの子どもへと伝えられる場合である。

これらの13の反応事例の中で、15名の園児が反応している。園児の在籍総数は143名であるが、後日の調査によれば、そのうち103名が調査地点を通過した。通園のコースは、ほぼ一定しているので、通過園児のうち14.6%園児が反応を示したことになる。また、反応した保護者は13名(13.0%)、弟妹の反応者数は2名(9.0%)であった。

この幼稚園では8時45分に玄関ドアの鍵がかけられて、子どもたちは園舎に入ることができる。子どもたちは、おおよそ9時を目安に登園することになっている。

だから、登園は8時50分を過ぎても、ぞくぞくと続く。しかし不思議なことに、後半の10分間に登園する子どもたちも母親も、鯉のぼりを話題にしたのは1組だけであり、最後の5分にいたっては、反応は0であった。あれだけたくさんの子どもたちと母親が通ったのに、鯉のぼりへの反応

はないのであった。

そこで、鯉のぼりに対する反応を調査して12日後に、登園時の時間帯別の人数を調べてみた。その日は連休の合間ということもあって、9時を過ぎても登園する園児もいたが、つぎのような結果であった（下表の左側）。その分布一覧表に、最初に鯉のぼりの揚がった日の時間帯と反応事例を対応させてみたのが下の表である。

5月6日の通過園児数が103名、総数が225名であるので、ほぼ半数の人数が通過した8時51分までと、8時52分以後を上下に区分して示した。

5月6日、時間帯別の登園者数						4月23日、鯉のぼりに対する反応の分布	
時・分	園児	保護者	弟	妹	計		
8時37	1	1	0		2		
38	1	1	0		2	8時38分	・最初の子ども姿が見える。
39	3	3	1		7	39	①
40	2	2	0		4	40	
41	1	0	0		1	41	②
42	3	4	0		7	42	③
43	3	2	0		5	43	
44	1	0	0		1	44	④⑤⑥
45	8	8	3	1	19	45	⑦⑧ ・幼稚園の玄関が開く
46	5	3	1		9	46	⑨⑩
47	4	5	2	1	11	47	⑪
48	12	13	5	3	30	48	⑫
49	2	3	0		5	49	
50	3	3	0		6	50	
51	2	2	0		4	51	
前半合計	51	50	12	11	113		
52	7	7	1		15	52	
53	2	1	0		3	53	
54	10	10	2	2	22	54	
55	9	7	2	1	18	55	⑬
56	3	6	1		10	56	
57	4	3	2		9	57	
58	3	2	0		5	58	
59	0	1	1		2	59	
9時00	5	5	1	1	11	9時00分	
01	2	2	0		4		これ以降、登園者が見えなくなる。
02	0	0	0		0		
03	1	1	0		2		

0 4	2	2	0	4
0 5	3	2	0	5
0 6	1	1	0	2
後半合計	5 2	5 0	1 0	1 1 2
総合計	1 0 3	1 0 0	2 2	2 2 5

上の表から、鯉のぼりに対する13の反応事例のうち、12事例までが前半の時間帯に集中していることが明らかとなる。後半は、わずかに1例である。ほぼ同じ数の園児が通過したはずであるのに、新しく掲揚された鯉のぼりに対する反応は、前半と後半とでは、じつに12対1なのである。

観察時に気づいたことであるが、9時まで登園しなくてはという気持ちがあるのか、とりわけ8時55分から9時までの5分間に登園する子どもにしても保護者にしても、いそがしそうに目の前ばかりをみて歩いている様子であった。

それに対して、時間に余裕をもって登園した母親と子どもは、ゆっくりと歩き、周囲を見て歩いていた。子どもたちが、新しく構成された環境としての鯉のぼりに出会うために、まずは時間的に余裕をもって登園することは、数値の上でも値打ちのあることが証明できる。

通園路での観察を終えたあと、今度は鯉のぼりの近くに移動して子どもたちの反応を観察することにした。時間は9時00分から9時15分までの15分間である。次の事例が観察できた。

① 9時、年少クラスの男児が母親に「鯉のぼり！」と教えている。

さらに「きのう、先生が、あそこに鯉のぼりを立てる言うちゃった」と教えている。

② 9時8分、鯉のぼりの真下にやって来た男児（年中組）が、「でっかい！」と叫ぶ。

③ 9時12分、虫とり網と虫カゴをもった男児2人が、鯉のぼりの下を通りかかる。

手にもった網で、鯉のぼりの尻尾に触れようとする。

遠くで見たときの反応とは違って、「でっかい！」と大きさに気付いたり、「触れる」といった近接しなくては見られない新しい反応が観察できた。

次に、遠くから鯉のぼりを見るだけではなくて、子どもたちが実際に鯉のぼりに触れ、自分たちで鯉のぼりを揚げることを重視する保育方法もある。

ある保育園では、4月も上旬を過ぎるとすぐに鯉のぼりを揚げはじめる。1992年度の場合には4月12日から鯉のぼりを掲揚しはじめた。それも保育者が揚げるのではない。子どもと一緒に揚げるのである。9時ごろになると、子どもたちは事務室の戸棚にしまっている鯉のぼりを、両手で受け取りにくる。子どもたちの手によって運ばれて、子どもと保育者が一緒に揚げる。子どもたちは鯉のぼりの感触を楽しみ、自分で直接的にかかわることで、たくさんのことを学ぶ。これこそが、子どもと教師がおこなう共同の「環境づくり」なのである。夕方、降園時になると、子どもたちと保育者が一緒に鯉のぼりを降ろす。そして、子どもたちの手によって、事務室の中に運ばれる。

ある子どもは筆者に「お母さんと（鯉のぼりを）たたんだことあるよ」と教えてくれた。また、ある男児は「ひもでひっぱっておろすんよ」と教えてくれたし、別の子どもは「くくってあるから、といておろすんよね」とも教えてくれた。

1歳児たちも、鯉のぼりを見ては「タイタイ、タイタイ」と言う。

c. なぜ「鯉のぼり」を揚げるのか

前述したように15名の園児が、その日はじめて揚がった鯉のぼりを目撃して、それぞれ個性的な

反応を示した。このように感動的な体験を身体の中に詰め込んだうえで、子どもたちは保育者の前に立ちあらわれるのである。

だから、鯉のぼりを目撃した子どもの中には「先生、鯉のぼりがあったよ」と、直後に出会うことになる先生に報告する子どももいたかもしれない。すると先生の方では「そう、どこにあったの」と問い返したり、ほかの子どもに向かって「鯉のぼりがあったんだって」と伝えたり、いずれ「いっしょに鯉のぼりを見に行ってみよう」という活動に発展するであろう。また、子どもによっては「鯉のぼりをつくりたい」という意欲をみせて、さっそく画用紙の鯉のぼりづくりが始まることになる。登園時の観察地点で鯉のぼりに反応した子どもは15%程度であったが、さらに渡り廊下やテラスから見た子どももいたであろうし、保育室での保育者との出会いや、子どもどうしの相互的な出会いを通して、鯉のぼりに対する関心は一挙に拡大する場合もある。

筆者の観察した年中クラスでは、鯉のぼりの塗り絵が準備されていて、入園もない子どもたちが、保育室の床の上で一糸懸命に色を塗っていた。ときに「どんな色だったか見てきてごらん」と先生から促されて、さっそく出かけた子どももいた。その子は自分で鯉のぼりを見てきたあと、塗り絵の鯉のぼりに色を塗っていた。

これに対して、「さあ、みんな、鯉のぼりを描きなさい」と自分の意図を直接的に命令口調で伝える教師があるかもしれない。それは子どもたちを主人公に育てる教師ではない。子どもを主人公にするのが上手な教師というのは、やはりきちんと「鯉のぼり」を立てることによって、子どもたちに呼びかけるのである。鯉のぼりに「塗り絵をしようよ、鯉のぼりをつくろうよ」と呼びかけてもらっているのである。教師の意図は鯉のぼりという「物」の背後に隠れて、こいのぼりが教師の意図を語ってくれているのである。それは、鯉のぼりという「物を通した間接指導」であり、これが具体的な「保育環境づくり」なのである。

その鯉のぼりは、教師たちが、ある教育的な意図をもって揚げるのであって、けっして「自然」に揚がっているのではない。あくまでも「人為」としての鯉のぼりなのである。

なぜ、鯉のぼりを立てるかということ、教師たちが子どもに、まずは、あの元気な鯉のぼりを見てほしい。そのことから、塗り絵に自分なりに色をつけたり、はさみで切り抜いたり、ひもを通したり、竹に付けたり、それを持って走りまわったり、家に持ってかえって家族の人と話合ったり、などなどの、子どもたちのさまざまな活動の発展を期待して園庭に鯉のぼりを揚げるのである。毎年のように揚げられる鯉のぼりという「物」の中には、その園の先生方の思い（教育的意図）が込められているのである。

つまり、保育者は鯉のぼりをあげているけれど、それはただ「物」としての鯉のぼりをあげているのではなくて、鯉のぼりの中には「子どもたちのみんなに、鯉のぼりを見てほしいな。鯉のぼりを見ることで心が元気になってほしいな。できたらみんなで鯉のぼりづくりをしましょうよ」という願いが込められているのである。直接、先生が「さあ、鯉のぼりを描きましょう」というのではなくて、鯉のぼりをあげることで、鯉のぼりによって、子どもに呼びかけているのである。鯉のぼりが教師の意図や心持ちを代弁して呼びかけてくれているのである。

教師と子どもの間には、なにやら大事な「モノ」が介在している。これらの「モノ」が、教師の語るどころよりも多くのことを、豊かに呼びかけてくれる。これが間接教育の原則なのである。また、これを「間接的指導」ないしは「間接教育法」というのである。

3 紙芝居が語りかける—3歳児クラスの場合

入園して10日目の3歳児クラスの降園指導の場面である。指導は、ベテランのクラス担任のS先生である。

ピアノの伴奏で子どもたちとチューリップの歌を歌ったあとで、保育者は「三匹の子ぶた」の紙芝居を持って子どもの前に立った。この日の紙芝居は、絵の裏に書かれている「せりふ」をそのまま読むのではなく、紙芝居を片手に子どもたちの表情を見ながら「お話」を進めるというかたちであった。だから保育者は紙芝居を片手に抱えて、ときどき自分も絵を見ながら、主要には子どもたちの表情を見ながら話が進行するのであった。

子どもたちの前に立った保育者は、すぐに紙芝居の表紙の絵を指さしながら、簡単な説明をする。

「これが、いちばん大きいブタさん。

これは、まんなかのブタさん。

これは、いちばん小さい子ブタさん」

保育者のたったこれだけの語りかけだけで、入園10日目の3歳児クラスの子どもたち18人が簡単に紙芝居の話の世界に入って行ったのであった。もし、この場合に、「三匹の子ぶた」の話が紙芝居によってではなくて、いわゆる「お話（素話）」であったならば、入園早々の3歳児クラスの子どもたちがこんなに集中できたであろうか。

その上、そこにはベテランらしい工夫も凝らされている。たとえば、3匹の子ぶたが並んでいる表紙の説明は、原文では次のような文章である。

「ほーら、3匹の子ぶたちんですよ。

先頭が一番上の おにいさんぶた、まん中が2番目のおにいさんぶた、一番うしろが弟の子ぶたちんですよ。

3びきは これから 森のそばに それぞれ お家をたてるのです。」⁽³⁾

原文をそのまま読むのではなく、S先生は、紙芝居の表紙の絵を指差しながら、先に示した簡潔な言葉で子どもたちを引きつける。鮮やかな導入であり、誘導である。

さらに、紙芝居は具体的な絵を提示しながら話が進行していくからこそ、子どもたちは集中できるのである。いわば、まずは紙芝居の絵が子どもたちに呼びかけ、それと並行しながら話の筋が語りかけてくれるのである。

現在の紙芝居の原形は、現在のペープサートに似ていて、棒の先につけた何枚かの絵を、舞台に見立てた板のあいだに挟んで、観客のまえで並べるものであった。生身の人間が演技する「芝居」と同じように、紙に描かれた絵の登場人物たちが観客に語りかけてくれるのであった。いわば「紙」のできた人物がせりふに合わせて、あたかも人間の演じる「芝居」のように観客に向かって語りかけてくれるのである。「紙」という「物」ではあるが、それは「登場人物」としてなによりも雄弁に幼児たちに語りかけてくれるのである。

それもベテランの保育者のS先生は、さすがに「いまから紙芝居をします。みんなこちらを向いて」とか、「静かにして」などとは、けっして言わない。チューリップの歌が終わったあと、すぐに子どもたちの前に紙芝居の表紙を見せて、簡潔な説明をするだけなのである。これは自分の「声」で語りかけるというよりは、紙芝居の絵（物）に語らせているのである。S先生が自分の大きな声で注意したり、自分の力で直接的に子どもたちを注目させる必要はないのである。

登場人物の「三匹の子ぶた」についての簡単な説明だけで子どもたちは、いとも簡単に紙芝居の世界に入ってくれる。話が進みはじめると、とつぜん「ぼく、小ブタさんのほうがいい」という男児が出てくる。

話の筋は、周知のように怖いオオカミが2人の兄さんブタを襲ってくる。幼児にとっては、怖い話なのである。しかし、途中では「オオカミなんかこわくない。オオカミなんかこわくない」という歌が、子どもといっしょに繰り返されることになる。簡単な旋律のこの歌をうたうにつれて、子どもたちは怖さを克服しようとする。入園して10日目とは思えないほどに、子どもたちは集中している。

「〇〇、3番目の子ブタがいい」

「〇〇ちゃんね、子ブタちゃん」などと、いちばん小さい子ブタに同化した発言をする子どももいる。この物語の世界に入り込み、末の子ブタと同化しているからこそ表現される言葉なのである。

「レンガだから、飛ばない！」と、発言することによって安心したい子どももいる。

さらに13場面のレンガの家の絵の場面では、保育者の持っている紙芝居のところまで出て行って「えんとつ」と言って、絵を指さす子どももいる。

14場面では、急に「あちち、焼けど！」と叫ぶ子どももいる。

そして、終わりの場面で「オオカミなんかこわくない。レンガのおうちはこわれない」の合唱がはじまるころ、子どもたちは3番目の子ブタになりきっているのである。S先生のもつ紙芝居は歌に合わせてリズムカルに左右に揺れている。

紙芝居という「物」にしか実現できない子どもたちの世界である。そのうえに、経験豊かなS先生のきめこまやかな指導がゆきとどいて、入園直後の3歳児クラスでも、子どもたちは楽しい童話の世界に浸ることができているのである。

4. Y君の降園指導

ここでは、日常の降園指導の中での間接指導を考察する。

ここに取り上げる降園指導の事例は、本学3年次学生の「幼児教育基礎実習」の一部として参加した時のものである。したがって、降園指導の始めと終わりのクラス担任の指導のあいだに、学生による歌と紙芝居の指導も入っている。

年中クラスのY君は、入園以来1年を過ぎても降園指導のときに保育室に集まることができにくい子どもであった。年中クラスに進級して保育者との信頼関係ができるにしたがって、すこしずつ保育室にいることは出来はじめたが、しかし、ほかの子どもは着席できるのにY君だけは寝ころんだり、自分の好きなことをするだけで保育者のする話に参加できにくいようであった。たとえば6月中旬、筆者が参観したときの降園指導の場面では、保育室に積み上げてあった積み木の山の上のぼっていた。Y君としては積み木の山の上から「お帰りの会」に参加しているのであった。

年中組に進級した4月、降園指導の場面でのY君については、次のような記述がみえる。

「人の話を聞こうとしない。目が動き、よそを見ている。

・集まるとき、集まることができない。」⁽⁴⁾

5月に入ってからY君は「集まってくる」ようになり、「みんなと一緒に歌を歌ったり指遊びをしたりする」こともできるようになった、とある。

1993年6月22日、公開研究会当日、降園指導の始まりの時刻、ほとんどの子どもはすでに保育室

に入っているが、Y君と相棒の男児のふたりは廊下のエレクトーンの下で、鶏を抱えてうずくまっている。通りかかった私はY君の顔をのぞき込んだ。するとY君の口からは「フー」と筆者の顔に向かって息が吹きかけられた。隣の男児も真似をして息を吹きかけてくる。私も大きく息を吸い込んで「フー」と対応した。ひとしきり息をかけあう遊びをしたあと、私が「(担任の)M先生が待ちよってよ(待っておられるよの意)」というと、Y君たちは、すぐさま走って保育室に向かって行った。

このあと公開研究会の参加者が見守る降園指導のあいだ、Y君と相棒の男児の2人は、保育室後方に積みあげてあった大型積み木の山の上にあがって過ごした。ところが、よく見ていると、ときにM先生の話を書くこともある。

この件が、あとの協議会でも話題になるが、参加者のひとりの先生からは「ああいう子どもはどこにもいる。特別の子どもではないと思う」という意見も出された。翌日、その意見の先見性を裏付けるようなことが起こるのである。

翌23日には、幼稚園課程の授業の一環として3年学生とともに筆者も、Y君のいるM先生のクラスに参加し、降園指導を見ることになった。

a. 手遊び (M先生)

11時15分、すでに降園指導が始まっている。学生が指導する前に、担任のM先生による歌に合わせた手遊びの指導があった。M先生の声にあわせて繰り出される手の動きを真似て、子どもたちはしきりに手を動かす。第1の「ピヨピヨ、コケッコー」と歌いながらの手遊びにはY君もリズムに合わせて手を動かしている。

最初の手遊びは、子どもたち全員の「ワアー」という叫び声で終わる。ところが、歌の最後の叫び声はまだ響いているうちに、M先生は素早く次の手遊びに入った。子どもたちの動きがリズムカルに連続するようという配慮であり、隠れた「保育技術」のひとつである。それでもY君は、2曲目の歌の境目で前席の女児の背中を押している。

第2の手遊びの終わりの部分では「にぎってひらいてトントントン、にぎってひらいてトントントン、にぎったお手てを」といって、手をどこに置くかを定めるための間をあける。それは「握ったお手てをどこに置こうか?」と、子どもたちに問いかけているのである。それまで前席の女児の背中を押したり、右隣の女児の顔をのぞき込んでいて手を動かしていなかったY君も、問いかけの歌詞にさしかかると、両手を握り、「あたま!」と声をあげる。

そのあとのM先生の「ハイ、おひざ」という言葉と動作に誘われて、Y君の両方の手も、きちんと膝の上におかれた。ときに逸脱することはあるものの、この種の手遊びはY君にとって、比較的、参加しやすい活動であることがうかがわれる。とりわけ「問いかけ」の部分は参加しやすいようである。

歌に合わせての手遊びは、単なる「お話」と違って、子どもたちが受け身となることは少ない。目の前に立っている先生の動きに合わせてながらも、自分の身体で表現するといった主体的な活動である。子どもたちから見れば、それは身体を媒介とした活動であり、抽象的な言葉で働きかけられるのではなくて、具体的な身体活動を通して働きかけられるのであるから参加が容易となるのである。手遊びを通して遊ぶときの構造も、教師から子どもたちへの間接的な働きかけであるといえる。また、言葉による「問いかけ」も、間接的な働きかけである。

b. お話（M先生）

手遊びが終わると、M先生は、すぐに子どもたちに向かって話をした。それは「間髪を入れずに」といった表現が正鵠を得ている。それでも、子どもたちの中から、思い思いの声が上がると、次から、次の言葉も、ざわざわとした子どもの声の中で話されることになる。

M先生「ねえ、きょうは朝から教生先生と遊んだでしょう。ねえ、ほら、向こうに大学の先生もいらっしやるでしょう。ねえ、桑原先生、大学の先生よ。……今日は大学の先生やら教生先生やらM先生やら、友だちと遊んで楽しかったねえ。

じゃあ、最後にね、いまからもう帰るけどね、教生先生が、いまからねピアノを弾いてくれます。お話もしてくれます。じゃあ、ちょっとお願いしようね」

その間、50秒の時間がかかっているが、大多数の子どもが、あちらを向いたり、こちらを向いたりしている。先生の話の後半で、Y君は、椅子の上に膝立ちとなって、左隣の男児と話をしている。ほとんど聞いている様子ではない。Y君も話を聞くのは苦手の様子である。

言葉だけをもちいた、いわゆる「お話」に参加することが、幼児にとって、いかに困難なことであるかが明らかとなる。

c. 歌（学生）

M先生の「じゃあ、お願いします」という言葉にうながされて、学生たちが歌の指導をはじめた。1曲目の「アンパンマンのマーチ」がはじまるとき、クラス担任のM先生は「Yちゃん、アンパンマンの歌よ」と歌うように促したが、Y君はその声に耳を貸すようすはない。前の列に座っている2人の女兒の背中をを押ししたり、リズムにあわせて叩いたりしているのである。歌に「まったく参加していない」というのではないが、けっして上手な参加の仕方とはいえない。敢えて肯定的に見るならば「部分的参加」であろうか。

Y君の押ししたり叩いたりが多量にひどくなった。そこで、筆者はそっと後ろからY君の肩を両手で抱いてやった。けれども、筆者は「じじい、じじい」とY君におこられてしまった。

M先生は「Yちゃん、アンパンマンの歌、あそこを書いてあるよ！こんどは歌えるよ」と言って板書を指さしてY君の注意をひき、さらにほかの子どもに向かって、「あそこを書いてあるよ」と、歌詞の書いてある黒板を指差す。

1曲目を歌い終って、次の曲「おばけなんていないさ」の前奏が聞こえてくるまでには20秒が経過した。その間には、

- ・学生「そのつぎ、『おばけなんていないさ』」と、つぎの歌の題名を教える、
- ・「そんなの、もう知っている！」という子どももいる、
- ・学生「大きな声で歌ってね」
- ・ピアノを弾く学生の交代、

などの動きがあったものの、多くの子どもたちにとっては「空白の20秒」なのかもしれない。そのあいだに、子どもたちは大きな声を出したり、ざわざわとしはじめている。

Y君は、右隣の女兒の髪飾りをつついたり、腕で女兒の体を押しはじめる。歌の2番の途中からは両肘で、隣の子どもの体を押しはじめる。これにはM先生も注意される。

歌が終わったあと、M先生は「うわあ、上手じゃった」と拍手をしながら、高く明るい声で褒められた。

とくにY君の場合、3分10秒もかかる2つの歌のあいだ、とにかく着席していたことが高く評価

されるべき段階なのであった。前日の積み木の山に上がっていたY君の様子を見ていたので、私から見ても、それは目を疑うほどの様子なのであった。

d. 紙芝居（学生）

ひとりの学生が、子どもたちの前で「じゃあ、つぎは紙芝居」という。しかし、すぐに紙芝居が始まるわけではない。学生が「紙芝居をはじめます」と言って、子どもの前にきちんと紙芝居を示したのは20秒も後であった。紙芝居の表紙を見せたあと、実際に声を出して読みはじめるころには、さらに20秒が経過していた。

このあいだに歌い終わった後しばらく保育室を支配していた歌の余韻と静寂が、すぐに破れた。手持ちぶさたの子どもたちは、私語をはじめ、騒がしくなる。とうとう紙芝居が読みはじめられるころには騒然としている。

歌が終わったならば、歌についての評価の言葉が必要となるであろう。そうでなければ、間をあけず、すぐに紙芝居という「物」が子どもたちの前に持ちだされて、まずは表紙の絵が子どもに語りかけるようにすればよいのである。あってはならないのは、子どもたちにとって意味のない空白の時間である。そうでなければ、子どもたちは騒ぐこと以外にすることはないのである。この場面で子どもたちは、学生たちによって騒ぐ方へと方向づけられていると見なくてはならないのである。

「町の消防署に、とてもあわてものの消防車がありました。名前はウーカン。

きょうもウータンは、煙を発見。なんの煙か、よくたしかめもしないで、

『それっ、火事だっ』ウーウーウー。

力いっぱいサイレンをならしてすっとなでいきました。」⁽⁵⁾

紙芝居の始まりの部分である。学生が題名を読みはじめたとき、子どもたちはまだ大声を出している。担任の先生も、その子に「聞こえない、静かにしないと」と注意される。

しかし、導入部の「きょうもウーカンは、煙を発見。なんの煙か、よくたしかめもしないで」のあたりからは、子どもたちは急に静かになり、驚いたことに、Y君は椅子の上で正座へと姿勢を変えたのである。

学生が紙芝居を読み始めてから終わるまでに4分7秒の時間がかかっている。このあいだ32名の子どもたちは、それまでとうって変わって、まったく騒ぐこともなに紙芝居に集中しているのである。これは、いわゆる「お話」とはちがった紙芝居の力である。紙芝居という「物」のもつ説得力であり、紙芝居のもつ強い誘発力である。

このように紙芝居のもっている即物的な影響力、視聴覚用具としての紙芝居のもつ教育力、そして、紙芝居という「物」を通じた間接教育を見直す必要があるようだ。

学生たちに代わってM先生が「あわてものの消防車だったかね、ちょっと座って」と言いながら子どもたちの前に出ていかれる。すぐに、紙芝居に集中していたY君を次のように評価された。

e. 紙芝居の事後指導（M先生）

11時25分、紙芝居は終わった。そのあと、M先生の事後指導がつづく。

前日の降園指導のときのY君が、保育室後方の積み木の山に上がっていたことは筆者も知っているのので、15分余りも椅子に着席できただけで、格段の違いなのであった。

「Yちゃん、Yちゃん、いまの紙芝居、すてきだったね。お話よく聞いていたよね」

M先生のこの言葉に呼応するように、Y君は「火事だったんよ」と、紙芝居の内容について発言した。

M先生「そう、ちょっとYちゃん、ここへ出てきてえよ。(Y君、先生のそばに行く) ちょっとYちゃんのお話を聞こう。あのね、ちょっと〇〇ちゃんたちも聞いてよ、ちょっと〇〇ちゃんも聞いてよ、〇〇君も聞いてたかな。Yちゃんがね、いまね、あれ『あわてもののウーカン』という紙芝居だったかね。消防車の話だったかね、あれ、どうだったかね、火を消したね、すてきだったね。Yちゃんは一生懸命に聞いていたね、きのうはあの積み木の上にあがっていたのに今日はあそこの椅子に腰かけて上手に見ることができた。よかったね」

M先生はY君の肩に手を置き、最後には頭をなでて褒められたのであった。

M先生の働きかけのタイミングの良さは、Y君という雛鳥が殻の中からつつく音を聞き分けて、親鳥が殻の外からつついて卵を破るのと似ている。啐啄同機とでもいえる「保育のタクト」である。Y君は椅子の上に正座して紙芝居に集中して見ていただけではなくて、紙芝居の内容について「言葉化」することもできたのである。いわゆる先生からの「お話」や歌とちがって、紙芝居という「物」のもつ触発力の何と大きいことか。

M先生は、Y君の紙芝居の内容についての「言葉」を聞きのがさずに、すぐにクラスの子どもの前で取りあげた。「Yちゃん、お話よく聞いていたよね」という先生の働きかけに対して、偶然のように呼応したY君の言葉を取り上げたクラス担任のM先生の指導力に感嘆した。また、そのようなことが起こりうる場としての「降園指導」をもっと重要視しなくてはならないと考える。

f. 「事件」をとりあげる (M先生)

降園指導が始まる直前に、Y君は砂と水にまみれて保育室に帰ってきた。

M先生「きょうYちゃんがね、きょう水でびっしょこになって泣いて先生のところに來たんだけど、あれYちゃん、みんなにお話をしてあげてよ。なんで、びっしょこになったか。ちょっと、気をつけして。あれ、なんでびっしょこになったの」

Y君「あのね」

M先生「池に落ちたんだったかね」

他児「池に落ちた」

他児「砂を投げた」

Y君「あのね、砂を投げた」

M先生「砂を投げたの、だれが」

Y君「黄色いシャツ着てた」

M先生「黄色いシャツを着てた、お兄ちゃん」

他児「〇〇〇・〇〇〇君？」

他児「ちがうよ」

M先生「なんで兄ちゃん、おこったの。」・・・

M先生「Yちゃんが砂を投げたから、おこったんか。そおう。あのね、水びっしょこになって帰ってきたんよ、Yちゃんが。知ってるでしょ。ちょっとみんな聞いてよ。ちょっとKちゃんたちも聞いてよ、あれは、〇(年長組)のね、〇〇〇〇君?、〇(年長組)組のお兄ちゃんが怒ってね、お水をね、びっしょこにかけてね、かけたけどね、なんでかけたかという、Yちゃんが始めに〇(年長組)組のお兄ちゃんに砂をかけたんですって。だから〇(年長組)組のお兄さんが怒って水

をかけたんじゃないね。こんどはかけられんようにせんにゃあいけんから、お兄さんに砂をかけんようにせんにゃあいけんね。Yちゃん、わかったかね。じゃあ、きょうは洗濯物を忘れんと持ってかえらんといけんね。

はい、Kちゃんも。Kちゃんはなにをしたの。Yちゃんのを見てたの。花組さんの砂場でYちゃんのこと、見てた？ Yちゃんが砂をかけたというのはほんと。ああ、ほんと、そう。もうYちゃんは砂をかけんようにせんと」

このようにしてY君が砂と水にまみれて帰ってきた理由が、子どもたちの前で明らかにされた。Y君が前日とうって変わった行動をとるようになった理由のひとつでもある「事件」を、みんなの前でふりかえり明らかにすることにより、結果的にY君の行動の変容を促すことになる。

砂をかけたY君とかけられた年長児、水をかけた年長児とかけられたY君、この両者のあいだには激しく劇的な出会いがあった。さらに、ずぶぬれになって帰ってきたY君と、Y君を見る同じクラスの子どもたち、このあいだにもたくさんの言葉が飛び交い、訳もなく砂を投げてはならないことも学んだ。これこそ、幼稚園という教育の場においてでなくては起こりえない子どもによる相互教育、つまり、子ども（人）を通した間接教育の構造なのである。

g. 1日をふりかえって（M先生）

降園指導の最後にM先生は「きょうね、ここにすてきな動物園ができたの、見た人ある？」と子どもたちにたずねた。それに対して多数の子どもたちが「はい」と手をあげた。さらに「ここで、すてきな物を作っていたのを見た？」と問いかけられる。自分の手で動物園を作った子どもは「すてきな物を作っていた」と肯定的に評価され、動物園を見た子どもたちも、すでに片づけられた動物園を思い浮かべ、その値打ちを知る。

これまで私が何度も見てきたM先生の降園指導の中では、必ず1日の生活の丁寧なふりかえりと、明日の活動に向かっての働きかけがあった。それは、活動の当事者に対して肯定的な評価をすることにより、いっそうの発展を期待するとともに、ほかの子どもへの触発の意味を持っている。それは、ほかの子どもの作品（モノ）や行動（コト）を通した間接教育であり、ほかの子ども（ヒト）を通した間接教育である。後日M先生自身も言われたように、降園指導は「お互いが刺激をしよう」場なのである。

つづけてM先生は「動物園ができたしね、ここでね、すてきな物つくっていたの見た？ ほら、ちょっと見せてあげてよ。これ見て、すてきなバッグだね。すてきなバッグがいっぱいできてるね。ありがとう」

じつは、M先生が実物を取りあげて「すてきなバッグだね」と高く評価した製作物が、この日の降園指導の途中からのY君の活動を触発したことが、あとで明らかとなる。

M先生は、そのあとも子どもたちがこの日に作った「ノート」や「絵本」も、実物を提示しながら実際に開いたり、使ってみる。

このとき、すでにY君は、先生の位置からは後方に置いてある座卓の上で、粘土の団子を作りはじめている。

M先生の「Sちゃんがすてきな本を作っていたんよね」という評価に触発されて、すでに自分のかばんの中に入れてあった作品を取りだして「先生、わたし、これ作ったよ」と手にもって見せた子どももいる。

「まあ、これもいい物ができているねえ。いい物がいっぱいできてるよねえ」

「Sちゃんの本を見せてあげよう」とM先生が本を取りに行き、子どもたちに読んで聞かせる。子どもたちの作った絵本を読んで紹介しながらも、「Y君、ちょっと見てよ」と、M先生から見れば背後にいるY君への注意も忘れてはいない。

絵本の説明をするM先生の背後を通って、Y君は画用紙を取りに行く。机に持ってかえり、周囲を見回しながら、人差し指と中指でハサミで切る真似をしている。ハサミを捜しているようである。

その直後、M先生の「じゃあ、今日は、これでおしまい」という言葉で約20分間の降園指導は終わった。

Y君は、降園指導を終えたばかりのM先生に「ハサミ」という。M先生は「何を？ハサミ？明日、今日はお家に帰らんじゃあ」と対応される。その声に、一旦は自分で出してきた画用紙を丸めてしまう。粘土の団子を作っていたY君の片づけを手伝うつもりでいた筆者に、Y君が「ハサミ」といつてくる。

ほかの子どもたちは、すでに保育室の出口に並びはじめていたが、M先生は、Y君にハサミを手わたす。

h. 降園後のY君の活動

ほかの子どもが保育室を出たときから、Y君はハサミを使って、画用紙を切りはじめる。

すでに降園時刻が過ぎているのでM先生は「Yちゃん、あと来るかね。玄関で待っとくからね」と、ほかの子どもと一緒に玄関に向かおうとされる。

Y君「いやだ。ぜったいいやだ。いまハートをつくってんだ、ハト」

M先生「どっちかね？ハトか、Yちゃん、」

Y「ハートだってば、ハート」

(どうやら、ほかの子どもの作った「バッグ」との勘ちがいのようである。)

ハサミを使ったあと、こんどは自分でセロテープの台を持ってくる。Y君は、帰る様子はない。筆者「Yちゃんといっしょにいきましょう」

M先生「ちょっと先生、あと来るからね、大学の先生とおってね」

こんな事情から、筆者がY君と一緒にいることになる。

Y君は、2台目のビニールテープの台を持ちだして、切った画用紙を半分に折り、その両端をビニールテープで貼って、袋の形にしている。取っ手をつけるときには、さすがにひとりではできないので、私も手伝うことになる。3分30秒後、バッグができあがる。このあいだY君は、息づく暇もないほどに集中してバッグの製作に取り組んだ。先生のお話や歌にはあまり関心を示さないY君ではあるが、紙芝居と同じように、自分の手で「物」を作ることに集中できる。

できあがったバッグの中に、降園指導の「お話」の途中から作っておいた団子を入れる。そのときY君の口からは「やあ！」という喜びの声があがった。

Y君が「おかいもの」と言う。どうやらY君が作ったのは買い物用のバッグであった。

筆者「お買い物？」

Y君「ごはんのお買い物」

筆者「お買い物か、ふうん、お買物の袋を作っとるん」

「いいじゃない、いいのができた、行こうや」と私は、Y君の降園を待っているはずの母親のことを心配する。Y君も走って帰りかけるが、引き返して団子を入れる。

筆者「それをひとつ入れるんか？」

Y君「いっぱい！」

筆者「いっぱい入れたら落ちるから、1個だけにしなさい」

その言葉も終わらないうちに、バッグの中の団子は音をたてて床に落ちた。

母親の姿が見えるが、Y君は「待って、待って。こわれた」と言って補修しはじめる。Y君と一緒に、私も、取っ手のはずれた袋を修理する。

筆者「これでいい。いい子じゃったんですよ。お母さんのお買い物だそうです」

母親「ああ、お買い物ね。Yちゃん、せっかく作ってくれたんだから、お母さんに……」

母親「中に何か食べ物を入れてくれるの」

Y君「うん。だんだ（団子）！」

筆者「団子か」

母親「お母さん、大好きだからね」

筆者「まあ、団子が上手なの」

Y君は「入れるの」と言いながら、いそがしそうに手を動かして小さな団子を作っている。小さ目の団子を作ったのは、軽くしてバッグが破れないための工夫であろうか。

母親「もうそのくらいでいいよ。あまりたくさん食べられんから」

Y君は、バッグの取っ手をもって母親のところにぶら下げてゆき、母親に手わたす。

母親「ありがとう、Y」

Y君は、母親に、団子の入ったバッグを手渡すと、そのまま走って帰ろうとする。

お帰りの会の中で、ほかの子どものバッグを見た直後にY君が作りはじめたのは、粘土の団子であった。そして、ほかの子どもたちが降園したあとからY君が作りはじめたのが、画用紙のバッグであった。その契機となったのは、ほかの子どもが先生に作品を見せているという事実であり、M先生によって提示された作品（物）そのものであった。ほかの子どもが先生に自分の作品を見せていることに触発されたと考えるならば、それは「事」を媒介とした間接教育である。また、子どもたちに提示された作品（物）が、Y君に働きかけたと見るならば、それは「物」を通した間接教育である。

粘土の団子にしても、画用紙のバッグにしても、可塑性のある「物」を素材としている。これらを製作をしはじめたならば、その素材が呼びかけ、製作の筋道を案内してくれる。たとえば、粘土であるからこそ、手で丸めるという活動が誘発されるし、紙であるからこそ、ハサミで切るという活動へと導かれていく。その方向は、素材（物）そのものが決めてくれるのである。それは、人間と出来上りのイメージの間に特定の素材（物）が介在するがゆえに方向づけられる。

Y君の団子とバッグの製作をめぐるのは、二重にも、三重にも間接教育が機能しているとみることができると言える。

i. Y君の「お片付け」

母親に団子の入ったバッグを手わたしたY君は、走って帰ろうとした。

そのとき母親が「お片付けしようよ」というと、Y君は保育室にある子ども用の椅子を重ねはじめた。Y君は「お片付け」の中身として、保育室にある椅子を片付けることを、すでに知っていたからこそ、それをしようとしたのである。Y君が入園する前から、そのような椅子の片づけを知っていたのではない。ほかの子どもがしている片づけの様子から間接的に学んだとみなくてはならな

いのである。

母親の「そこはいいから、ここだけ、ここだけ」の声に促されて、Y君は机の上のビニールテープを両手でかかえて「これをしまっ」といいながら運ぶ。もう1台は、小走りに走りながら、頭の上に載せるようにして運ぶ。

机の上にあったハサミを見て、母親が「はさみはどこですか」と言う。

筆者「はさみは、M先生にわたしといちゃろう」

Y君は「ハサミは、わかるでえす」と歌うようにして、M先生の机の上の鉛筆立てに入れる。机の上に散らかっていた粘土も、まとめて入れる。

さらに母親に「先生、ありがとうございますは？」と促されて、Y君は筆者に「ありがとうございます」と言ったあと、保育室の出口から廊下に出る。

出たところで、ほかの子どもを見送ってきたM先生に出会う。Y君は、母親の手にあった袋を取って、M先生に見せる。

M先生「ああ、ああ、袋ができたの、すてきじゃないの」

母親「お団子が入っております」

M先生「まあまあ、お団子がいっぱいできたの」

筆者「Y君は、お母さんに上げたんよ」

さらに続けて、M先生が「そうですか、さっきお友だちが作っていたのに似ているわね」と何気なく言われた。M先生は、Y君が作ったバッグが、その日、クラスの子もたちが作っていたバッグに触発されたものであることを、その作品を見たときに見抜かれていたのであった。つまり、降園指導の中でその日の作品を紹介することの教育的意味、すなわち「人を通した間接教育」の意味を熟知した上で、降園前に1日をふりかえり、子どもの作品を丁寧に見せておられるのである。これが子どもによる相互教育の原則であり、子どもを通した間接教育の構造にほかならない。

Y君は、さらに「食べ物なんよ」と先生に説明している。

母親の「先生、ありがとうございますは？」の言葉に振り返ったY君は、M先生に近づいた。M先生は、Y君の手をとって握手をしながら「さようなら」と言われた。ベテランのM先生としては当然のことであろうが、自分の「手で子どもの身体の一部を取る」という「接する」の元来の意味を、目の前で見せられて、筆者はM先生の指導の徹底ぶりに感動させられた。M先生はY君を促して、そばにいた私とも握手して「さようなら」ということを忘れなかった。そのあとY君は、母親と手をつないで帰って行く。手には、自分の作った団子入りの袋を下げていた。

「ほかの子ども」の作った「バッグ」を仲立ちとした「間接教育」とともに、帰りぎわの最後の場面でも、教育の原点ともいべき直接的な「触れ合い」が同居するベテランのM先生の指導の丁寧さに終始感心させられた。

このようにして、30分にもわたる「Y君の降園指導」は終了した。

5. まとめ

倉橋惣三が「森の幼稚園」で形象化しているように、保育者が子どもたちに働きかけるときの「接し方」には2つの回路がある。

ひとつは、「森の先生」による子どもたちへの接し方である。倉橋の表現によれば、次のような

接し方である。⁶⁾

- ・「幼児達は毎朝幼稚園へ来ると直ぐに、先生の顔を見なければ承知しません」
- ・「可愛い声で先生先生と言って馳けて来ては取りすぎります」
- ・「幼児達と鬼ごっこやままごとをされておる時には、この大先生と幼児達とが全く互いに溶けあってしまっております」
- ・「先生が幼児達を連れて、近所の八幡様へでも行かれようという時には、先生の身边は二重三重と幼児達に取り囲まれて、それはそれは大層な騒ぎです」

「森の幼稚園」における森の先生と幼児たちが鬼ごっこやままごととしているとき、この「先生と幼児達とが全く互いに溶けあって」しまうような接し方をする。それは、文字どおりの「接する」、つまり「手と手を取り合う」ような直接的な接触である。

これに対して、もうひとつ園芸主任の花田君の「接し方」がある。

「私は勿論、直接、幼児を保育する役ではありません。しかし幼児教育にかくも大切な自然物の世話をしているということは、つまり間接に幼児を保育しているということになります。物の後にいて、隠れた善をするということは、心に愉快なことであります。まして、この大きな自然の後にあって、こういう仕事をしているということは私には胸の踊る程愉快なことであります。」⁷⁾

ここに述べられた花田主任の仕事は、森の先生や保母のように「直接」幼児を保育する仕事ではない。しかし子どもたちが毎日のように出会うことになる自然物、それは同時に幼児教育にとって重要となる自然物であるが、その世話をしているのは花田主任である。花田主任は直接的に子どもたちに接するわけではないが、彼が世話をしている「自然物」が子どもに語りかけ、その自然物に子どもたちが関与してくれるのである。花田主任の姿はもちろんのこと、心持ちも、「自然物」の背後に隠れていて、子どもたちが花田主任の育てた自然物に接していても直接的に花田主任を意識することはない。

保育者の子どもたちへの「接し方」とは、

第1に、「保育者—子ども」という図式で示される直接的関係であり、

第2は、「保育者—自然物—子どもたち」で示される間接的な関係である。

「森の幼稚園」における保育者の仕事には、いわば保育者と園芸職員という職務の違いとして理解されているが、現代の保育者は、この両者の機能をひとりが実現していかななくてはならないのである。また、この両方の回路の活動をひとりで実現するのが、本来の保育者の仕事である。

子どもたちが主人公となって生き生きと活動するとともに、ひとりの人間として子どもが自立し育っていく優れた実践は、けっして無意識的に行われているのではない。日ごろ何気なく行われている保育実践も、じつは豊かな経験と確かな論理に支えられて、意図的計画的に実施されている。

本論でとりあげたM先生とS先生の実践も、学生と共に会うことになった日常的な保育の事実なのである。また、M先生も、S先生も、ベテランの域にはいる保育実践者である。両先生の実践を見せられてもらうたびに、なるほどと感心させられることが多い。これまでの分析が示しているように、M先生もS先生も、まずはこやかな微笑みと優しい言葉がけ、そして握手や身体への触れ合いをふくめた「直接的接触」を大事にされている。その上で、紙芝居などの教材や、粘土や画用紙などの素材を通した「物を媒介とした間接指導」が鮮やかに練り広げられているのであった。そればかりではなくて、M先生の事例でとりあげたように、子ども相互を出あわせるといった意味での「人を媒介とした間接指導」を、毎日の降園指導の中で丁寧に実践されている。この中で「事を通した間接指導」が発展的に展開されていく。このたびは言及する余裕がなかったが、M先

生の「水族館づくり」の実践は、まさにテーマや見学などの「コト」が子どもたちに呼びかけた実践であった。

おふたりのベテラン保育者の実践から学びつつけている私は、このたびは自論の「間接教育論」の立場から考察することになったが、分析してみても、改めてその保育実践の重さと凄さに気づかされたのである。

(注)

1) 1993年6月22日、山口大学教育学部附属幼稚園公開研究会年齢別協議会(4歳児)。

2) 間接教育の基本構造については、次の論文で詳述している。

桑原昭徳「倉橋惣三の幼児教育方法論(1)―「間接教育」論の生成過程―」、日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第18巻(1992)、151-158ページ。

桑原昭徳「倉橋惣三の幼児教育方法論(2)―誘導保育の過程と「間接教育」的要因―」、中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第38巻第1部(1992)、329-334ページ。

3) 紙芝居「三匹の子ぶた」ディズニー名作劇場、ユニカ発行。

4) 山口大学教育学部附属幼稚園『平成5年度公開研究会のしおり』中の「風組1」。

5) 紙芝居「あわてものしょうぼうしゃウーカン」教育画劇、昭和61年発行。

6) 倉橋「森の幼稚園」、『婦人と子ども』第12巻第1号、52-53ページ。

7) 同上、54ページ。