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 ―（３）

愛育養護学校　板野昌儀　・　太田茂行
加藤　洋　・　西原彰宏
津守　真

Ⅰ　基本的体験の特徴

本研究第２報[注1]で、保育的関係の中から見出された基本的体験の様相を明らかにした。それは、①存在感、②能動性、③相互性、④自我の４つにまとめることができる。

この基本的体験に見られる特徴としては、まず、乳幼児期から様々な場面で、形を変えながら繰り返し体験されることである。広く一般に見られる表現をもつ体験もあるが、同じ表現でも個人にとっての体験の意味が、異なることも多くあると考えられる。また、４つの概念は、互いに支え合うような密接な関係にあり、発達の初期に体験された基本的体験は、その後の体験の基礎をなすと考えられる。

さらに、保育的関係の中から見出されるということから、２つの特徴を挙げることができる。すなわち、基本的体験は、テーマ性をもった行為として解釈されうること。そして、保育者との間で、創造的に展開されていくことの２点である。したがって、子どもとの間で体験される出来事のすべては、４つの概念でとらえるだけでは充分ではなく、表現にあった具体的なテーマを感じとることができる。そして、生きられているテーマの創造的展開からは、基本的体験の概念が深化・更新していく可能性がある。

一方、基本的体験は、子どもの側の体験として考えられるだけでなく、子どもの体験を考察していく場合の観点としてとらえることもできる。その際にも、子どもの体験を４つの概念のいづれか、あるいは、その組み合わせによる幾つかのパターンに分類し、レッテルを貼ってしまうことでは、理解が深まらない。

例えば、第２報で示した４事例の考察についても、保育者である研究者が、保育的関係の中から一つの観点に立って解釈を試みたものであるから、別の観点から解釈を試みることも可能と言える。Y子の事例では、存在感と自我がテーマとなっているが、Y子の行為として示されている保育者をかむことを巡っては、相互性の観点に立って、その破綻、中断等の危機を見ることもできる。また、テープ切りの遊びからは、Y子の能動性と相互性の回復・成熟等を見ることもできよう。K児とT児の事例では、長期に継続された遊びや身体的苦痛があり、これを巡る解釈が試みられているが、その間の保育的関係の継続について考えるならば、相互性の観点が合わせて指摘されるであろう。H夫の事例では、〝能動性を発揮しない〟という能動性を一つの解釈枠としているが、H夫の求めるおんぶやいくつかの行為は、保育者に受け止められ、認められることを繰り返している。このことからは、存在感の確認という観点に立つ解釈を試みることができよう。

以上、基本的体験という概念に示唆（inspired）されて、子どもの体験の意味が、より深く考えられること、そして、４つの概念が、それぞれ豊かな内容をもつようになっていくことが重要であると考える。（板野昌儀）

Ⅱ　教育課程の原理的検討

１．個別性と内在性－教育内容の系統性について－

基本的体験は、保育の内容そのものであるといえる。しかしそれは、基本的体験を大人が準備し、系統的に配列し、子どもに与えることを意味しない。そうすれば、子どもの能動性をはじめとする基本的体験それ自体が損なわれる。自発的活動の展開の中で、個々の子どもの必要とする内的体験は、その子に必然的な系統性をもって体験されていくと考えられる。例えば、遊びの中でくり返される同一の主題やイメージ、その子に特徴的な行為の中に、基本的体験をめぐるテーマが、その子に必然的な機序と深さをもって追求されていくのを見ることができる。この追求は、子どもの生命のエネルギーが最もよく発揮されるようにと願う保育者とのかかわり（保育的関係）のなかで、実現されていく。

２．対話性－教育活動の計画性について－

計画性は、一般に次の二つに大別できる。一つは、未

来のある時点までになにごとかを達成することを目的とし、そのために、時間を有効に配分しようとする計画である。ここでは、未来の状態もそこに至るプロセスもあらかじめわかっていることが前提となる。もう一つは、生成しつつあるもの、未来を確定することができないものに関する計画である。この場合、計画とは、現在考えうる最良の方向性の選択を意味する。

保育においては、後者の意味での計画性が非常に重要となる。保育者は、明日の子どもの体験を今日決めることは出来ない。しかし、今日の子どもの変化に即して明日の生活が充実したものになるように配慮することが出来る。

保育者は、子どもとの対話的関係の中で生活を作っていく。また、その日にあったことについて親と話し、他の保育者と話すことで子どもについての理解を照らし合わせていく。しかしこれは、子どもについての統一的見解を作ることではない。それぞれの理解をそれぞれの大人と子どもの個性的な関係の中で生じたその人の理解として認め、様々な理解のままで共存させるのである。これにより、自分の子どもに対する見方に広がりがもたらされ、同時にめいめいの大人が個性的かつ有機的に子どもと関わることが可能となる。（西原彰宏）

Ⅲ　基本的体験に基づく教育課程の試み

基本的体験に基づく教育課程は、刻々と動いている子どもの生活を中心とする流動的なものである。時間割りという形ですべてが提示されるような静的なものではない。ここでは、具体的な教育課程の提案を、その教育課程がどのようなダイナミズムで動いていくか、ということを描いていくことで示したい。

この教育課程には以下の三つの基本的性格がある。1．子どもの主体的生活を中心とする。2．保育的関係が生活を支える。3．保育者の日日の話し合い（内的対話を含む）が保育的関係を新たにする。

基本的体験に基づく教育課程では、子どもたちは、下校までそれぞれ自分のやりたいこと、関心のあることを中心に生活する。一日中水遊びの子、同じような絵を描き続ける子、一見ブラブラと過ごすだけの子など様々であろう。保育者も、「今、自分が何をするか」ということを、その状況の中で主体的に決定して動かなければならない。このように、子どもの主体的生活と保育者の主体的関わりが協働して、教育課程の内容（子どもの学習内容）が具体的に生成してくる[注2]。

1．子どもの主体的生活を中心とする

●自発的活動・遊びが基本である。

この教育課程における生活とは、子どもが主体として生きることを自ら学ぶ場、という意味である。これまでの「生活科」は、生活習慣の獲得、集団参加、社会・自然への関心といった側面から、自立的生活への準備を目ざしているといえる。これに対して、ここでの「生活」は、将来への準備ではなく、子どもの自発的活動や遊びによって展開する生活自身を目的とするものである。

●自然な流れを大切にする

自発的活動を中心とした生活は、その自然な流れが本質である。時間と空間の使い方に十分な柔軟性がないと、この自然さは保たれない。したがって、カリキュラムの時間区分は一つの目安にすぎない。一日のなかで、どのような活動が、いつどこで始まり終わるかということは、基本的にカリキュラムによってではなく、活動主体である子どもにかかわる保育的関係によって決定される。

2．保育的関係が生活を支える

保育的関係は主体と主体の対話的関係である。その中で子どもの自発的活動が深まっていく。保育的関係によって子どもは他者との力動的な肯定的関係を体験していく。そして、子どもは自分の存在を他者の存在とのつながりという、より広い開かれた文脈で生きていくことを学ぶ。

●現在を豊かにする

基本的体験に基づく教育課程において、保育者と子どものかかわりの焦点は、「現在の充実」ということである。いわゆる社会生活への適応や、自立への基礎作りということは、いわば結果的にまたは、随伴的に生じることである。これは、この教育課程が目ざす生活の本質的な目的ではない。

子どもの現在が豊かになるということは、子どもに内在している生命性ともいえるものが、保育的関係の中でしかるべき方向性を見出し、新たな表現を獲得していくことを意味している。

これは、「養護・訓練」とも異なる。「養護・訓練」は、ある意味で現在の子どもを何らかの治療・訓練が必要な対象と考えている。これに対してこの教育課程では、すべての子どもは、そのままの姿でよし、とするところを出発点としているからである。「現在の充実」という立場は、不足から充実へという観点ではなく、充実から充実へ、あるいは意味から意味へという観点に立っている。

●指導よりも援助

この教育課程のいわゆる指導形態は、「領域・教科を合わせた」ものとして考えられる。合科である。しかし、その内容は従来の作業学習、日常生活の指導、生活単元

学習、遊びの指導といった範疇に入らない。強いていえば個々の子どもに即するという点で、生活単元学習と遊びの指導に最も近いといえよう。しかし、それぞれの子どもが課題を自ら発見していくことと、保育者の関わりが、「指導」よりも「援助」指向的であるということが本質的な違いである。基本的体験をもとにした教育課程での遊び・生活は子どもの自発性に根拠をおいたものであり、本来「指導」の対象となるものではない。

●開かれた関係であること

保育的関係は、特定の子どもと保育者の閉ざされた関係ではない。子どもの活動は、保育者や子ども自身の思いもよらぬ方向へと発展し得る。予期せぬ展開、他児や他の保育者による介入・中断、新たな展開といったダイナミックな要素に満ちているのが、この教育課程の実際である。

物の取り合いや、一見「いじめ」と思われるような衝突・妨害的な場面でさえ、それまでの保育的関係や子どもの活動にとって、新しい積極的な意味を獲得する可能性として見ることができる。個々の現象が、より大きな全体的流れの内にあるといってよいと思う。保育者の気持ちが、新しい可能性を信頼して開かれている時、保育者の具体的かかわりもその実現へと工夫されていく。

3．話し合いを日常的に行う－保育現象の理解と実践への還元－

実践を通して保育者の目に映る様々な保育現象の意味は、保育者同士の率直な話し合いと、保育者個人の内省によって深められていく。この過程が日常的になされる中で、保育者による子ども理解と自己理解が進展し、それが実践へと還元されていく。こうして新たな理解枠に基づく新たな実践が可能となる。「理解」をめぐるこのプロセスは基本的体験にもとづく教育課程の軸といえる。話し合いと個人的省察は日常的に行われることが大切である。

この教育課程の具体的内容は、一人一人の子どもに即した生活の中で随時生まれてくる。従って保育者がどのように保育現象を理解しているかということが、教育課程の内容を左右するといえる。なぜならば、保育者の理解のありようが、その保育者の関わりかたを根本的に規定しているからである。

最後に、保育者による子ども理解の一例を具体的に提示してみたい。これは第二報で考察されたT児の事例を同一の研究者がさらに深めたものである。

この例からもわかるように、子ども理解、保育現象の理解というものは、一つに決定され、断定されるものではなく、保育を通して継続的に深められていく。こうして基本的体験に基づく教育課程は、「いかに理解するか」ということを軸とする実践と省察の循環を通して生成されていくといえる。 （太田茂行）

身体自我－その一考察－

(1) ふれあうこと

Tは、人とふれあうことに苦労していた。入学当時Tは、常に中腰でいつでも自分に近づいてくる者から逃げられる姿勢をとっていた。また、隣りの教室で他児が泣きだすと、やっていたことを止め服の襟を噛み、耳を押さえた後突然あたりのものを投げたり、そばにいる人を引っかいたり叩いたりして荒れだした。家では、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かったり、外に飛び出ししばしば迷子になっていた。

「ふれあうこと」について考えてみる。ふれあうためには、「ふれること」と同時に「ふれさせること」が前提にある。「ふれること」は、自らが他のどの方向でもない相手に向かってわざわざ身体の向きを変え進んでいくことである。つまり、関心を相手に向かって示すことである。これは、自らの全存在を集中させるため容易なことではない。「ふれさせること」は、内に秘めておきたい自分をむき出しにして相手の前にさらけだしふれさせることである。これらのことが覚悟できないと、「ふれあう」までには至らない。ふれあうことができない時、身体は落ち着きなく動き、自分の活動も見つけられず、身体の動きはばらばらでふわふわした不安定さを感じさせる。それは、自分を見失って自信がもてずにいる危機的状態と言えよう。Tは、自ら選んだ物質（水、土等）に安心してふれ、働きかける中で長い時間をかけ、それを克服してきたと思える。

(2) 身体のもつ両義的働き

ホースから出る水を使って、詰まっている砂やジャリを通す時に起こる細かな移動と変化。水圧の強いホースの先を指で押さえ、水の勢いを調節している時に感じる抵抗と柔軟さ。穴を掘っていながら見る形の変化。掘る手に伝わる抵抗の強弱や微妙な温度の違い。両手で地面の砂を押しのけ校庭中に道を描いていきながら出会う思いがけない形。手が校庭の面上を押しわけこすれる時、その接触面に受ける摩擦感。手を地面から離した時の開放感。Tは、毎日何時間も繰り返すあそびの中で自分の外にある物質の微妙な変化や意外な形に出会いながら、Tの内では、その抵抗と柔軟さ、温度変化、摩擦感と開放を体感するうちに、自分の外と内の境界や輪郭がはっきりしていったと思われる。身体は、外界の形を変える

外部的働きを起こしながら、自らの内側の全体が変化し、新しいことを絶えず受け入れる用意をする内部的働きも起きていると思える。身体(注3)は、この両義的働きを体験しながら自我(注4)を形成しているのではないか。

(3) 表現としての行為の中にある自我の認識

Tの行為を再度考えてみる。

(a)Tは、ホースの水を勢い良く出しその圧力で堅い土の表面を掘り、中に詰まっていた砂やジャリを押し出した。その繰り返す行為の中にTのテーマ＜詰まることと通すこと＞が表われていると考える。それは、心理的には、内に閉じこもっていた自分を外にはっきり表し、解放する働きであったと思われる。

(b)二枚の板に人が排泄している絵を描く。それを見ていると、人が涙を流し悲痛な叫びをあげているT自身に似ている。大きな模造紙の上に自分から仰向けに寝て、M先生に自分の全身をふち取ってもらいその中に道を描き何度も見る。ペンギンのおもちゃをつかって自動販売機を作ることを通して、自分を対象化し理想的な自分の姿を再現したと思われる。これは、外に表われた自分を表現した主体が知覚することであろう。

言葉で表現することが困難なTは、どういう形にいつなるか全くわからないが自分の内部から動きだしたことに感応し表現していく過程で、今まで知らなかった自分に出会う体験（自我の認識の体験）があったと思われる。この体験は、同時に今までTにとりよそよそしかった外部の世界が、過ごしやすく親しめる世界として違って見える体験（世界の認識の体験）であったと思える。Tは、自分を表現する行為をしつづけるうちに人とふれあえるようになってきたのである。　　（加藤　洋）

（注1）　第1報は、本紀要 第23集 1987.第2報は、本紀要 第24集 1988.

（注2）　具体的な生成の様相については、　津守真他「特集＝ある養護学校の『保育』」中「日日の生活への問い」『発達』 vol.9 No.36 P15～37 ミネルヴァ書房　1988.を参照されたい。

（注3）　メルロ＝ポンティは身体について、「身体こそが自ら示し、身体こそが自ら語る」、「私とは私の身体である」と述べている。　M．メルロ＝ポンティ『知覚の現象学』 P323，P325　みすず書房　1967.

（注4）　エリクソンは、ego-identity（自我同一性）という概念を用いて「真の自分」、「自分らしさ」、「自分の存在証明」、「自分の固有の生き方」と一致する（出会う）ことを述べていると思われる。E．H．エリクソン『主体性－青年の危機』 P291～P297　北望社　1969.

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 3)

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

For the last year of the study, we made clear what was the idea of the essential experiences and reconsidered the principle of our new curriculum based on it. We also offered here an outline of the practical curriculum.

The idea of the essential experiences consists of following four concepts; a sense of being, a sense of spontaneity, a sense of mutuality and a sense of ego. These four concepts are considered the experiences of the children's inner world. They are also regarded as the frame of reference to understand the meanings of the children's activities.

As for the principle of our new curriculum, we investigated the meaning of the systematization and the importance of the dialogue in the "care-and-education".

The outline of our new curriculum based on the essential experiences has the following characters; to let the children act spontaneously as much as possible, to support the children's life through the "educaring relationships", to have the daily talks on the children's activities with the other staffs so as to be able to make the "educaring relationships" much more helpful and creative.

In the end, we introduced a renewed understanding of the case previously reported in our second study. This can be read as an exemple of the practical form of our new curriculum and also showing the crucial role of "how to understand"the children for the practice of this curriculum.