

幼児期の手伝いや仕事の意義 — 障害者の「自立」を考える視点を求めて —

荒木 美知子*

I. はじめに

子育ての目的を一言で表すなら、子どもの「自立」が目指されることであろう。このことは、障害児の親にとっても共通しており、障害の種類や程度に関わりなく、親がわが子の将来に願うのは“自立”である*1。それではそもそも“自立”とは何か。長い子育ての過程で、子どもの自立に向けてどのような力をつけることがおとなの役割なのか。

近年ますます家庭での手伝いの役割は縮小されつつある*2。そうなった理由の一つは子どもたちが学校内外での勉強で忙しくなったことがあげられよう。親も手伝いより勉強することを求めることも要因の一つとして考えられる。また、家庭では子どもに手伝わせることはかえって邪魔になる。どんな簡単なことでも、それを習慣化するまでには根気よく子どもとつきあわなくてはならず、いちいち手と目をかける必要がある（荒木、2010）。そのような手間の煩わしさを避ける傾向など家庭での教育力の弱さも指摘できよう。しかし、子育ての目標を子どもの自立に求めるのなら、このような最近の状況を危惧する。自立においては、経済的自立や精神的自立などが中心をなす。それゆえ、親が何よりもこれらの自立を目指すのは当然である。ただ、自分の身辺を整えることを含む生活的自立の側面をないがしろにすることはトータルに自立の力を弱めることにならないだろうか。本稿ではこのような問題意識から、手伝いや仕事を通して、幼児期からどのような力を育てることが将来の自立に必要であるかを検討する。さらに、これらを成長過程にどのように位置づけるべきかを考えることを通して、障害者の“自立”を考える視点を構築する契機としたい。

手伝いとは、子どもとともに生活している周りの、おとなを初めとする人びとがすべきことの一翼を担うことである。同時にそのための技術を習得する過程でもある。おとなは幼児期からどのように手伝いや仕事を子どもの生活に組織化するかの役割を負うのである。

子どもは、幼児期、生理的成熟に応じて自分の身体だけではなく、手指を少しずつ使いこなすようになり、また認識面の発達も著しくなる。それに伴い、自分なりにやりたい気

* 大阪女子短期大学

持ちも芽ばえてくる。その意欲を、年齢に応じてどのように育んでいくか。本稿では、幼児期における手伝い、仕事について田中昌人・田中杉恵および城丸章夫の見解を検討することを課題とする。

Ⅱ. 『子どもの発達と診断』（田中昌人・田中杉恵）にみる手伝い（および仕事）

田中・田中（1982；1984；1986；1988）は手伝いとしてとりくむ活動を発達の観点からとらえなおし、各々の時期に何を子どもに保障すべきかを指摘している。田中・田中（1984）は、2歳後半の活動について、日課的な意図を持って自分でしようとする「身の自立」となり、人との関係で場面にに応じて行われる時「手伝い」になり、通常的生活から相対的に区別された場で自分が主人公になって行われる時には「遊び」になるとしている。つまり、どのような場面での活動かによって変わるとしてこれらを厳密には区別していない。以下、身辺自立と手伝いについて詳述する。

1. 主に身辺自立について

1歳以降、子どもには自分でやろうとする自立の芽が育ち、自由になりつつある身体や手指を使っていろいろなことを試みる。田中・田中（1982）によると1歳半前後では、日常の「決まった場面で、決まった道具を持ち、決まった内容で自発的に行うようになり」、身辺自立の基本操作ができはじめる。この時期には二つのものから「…デハナイ…ダ」という選択をしつつ対人関係を結んでいくという発達の特徴を有する。その力を一層発揮する18ヶ月児は、箸やスプーンなどを「…デハナイ…ダ」と選び取り、衣服をやりなおして身につけたりする。この時、大事なことは「明確な目標があり、ともにする人がいるなかで、自分もしたいという自立心が育ち」はじめることであり、「みんなといっしょに自分でする」という自我を育てることである。2歳になると箸やスプーンで食べるとか、新聞を持ってくるように言われてできるなど、ごく短い見とおしを含む社会的行動の基礎ができ始める。次の活動への選択を行い、そのような挑戦や経験をもとに、示された課題の選択が始まる。この時の“イヤ”“ヤラナイ”との意思表示は“ヤラナイコト”の反対として“イイコト”が選択できているのではないので、「よくがんばったね」「こんどはしようね」と「選択することへの評価をして幼い自我を受け入れ認め」ることが大切である。それは、衣服の着脱で身につける衣服や靴を選ぶなど、自ら『…デハナイ…ダ』という選択をしつつ、自分の中に交換可能な内面的な世界をひろげていく過程での自己主張だからである（田中ら、1984）。

2歳後半には、何でも自分でしようとする傾向を一層強く示し、自分でできることやできないことがわかり、かつ多少難しく新しい課題に取り組み、最後までやりきろうとする。例えば、「バスに乗る時にも、車掌さんがだきあげようとする、怒ってもう一度下までおりてのぼり直します。うしろにお客さんが並んでいてもおかまいなしです」という具合

である。はじめをつけて“ジブンデスル！”という気持ちが体中にあふれた姿である。この“ジブンデ！”という気持ちを満足させるために、これまで以上に難しいことに挑戦する。洗面では、水をすくって顔をこする、手拭いでふく。着脱では下着や上衣の上下、前後がわかり、ホックやボタンも自分ではめようとする。排泄などする前に予告ができ、したことを報告し、援助を求めるなど、粘り強く取り組むようになる（田中ら、1984）。ただ、3歳前半になるとできることが増えるにもかかわらず、時に「トッテ」「キセテ」など要求するのは、自分で着ることより、要求したことが受け入れられることに満足を感じるのかと思われる場合もある。それは先の、バスの乗降で手を貸すと怒って最初からやり直そうとする姿と矛盾するようであるが、「自分ですることと表裏の関係で、要求と気持ちが受け入れられたり、自分でするためのモデル、いっしょにしてくれるモデルが必要」であるとのサインである。だから、“1人で着れた、着れない”との評価だけで、「自分でやろうとする3歳児の心をふみつぶすようなことがあってはならない」と田中・田中（1986）は注意を喚起する。それは、自分とお母さんが共同で、しかも、話をしながら着るなど、気持ちも満たされ、人間的なふくらみを伴って衣服が着れるという内容が求められるからである。そのような姿に「満たされた気持ちを持つ共同のいとなみによる身辺自立の完成へのあゆみ、それがあゆむゆえに、3歳前半において新しい世界に挑戦し、またみずからの拠点にもどっていわゆる『船出』をしていくことができるでしょう」と共感を寄せている。

3歳後半になると、コツをおぼえ、年長の友だちと同じようにし、弟や妹、保育園の仲間を手伝う。自分のわざを他の、それを必要としている人に使うこともできるようになる。歯を磨く理由ややり方を理解し、しかも、それとかかわる人の内面ときりむすんで、『オカアサンニナツタラ、アメトカイツデモカッテアゲルトイウヨ』とか、『ゴハンノコシテモイイヨッテイウヨ』などと言い、練りあげられた自制心にもとづく身辺自立の内容をつくっていく。こうして3歳半過ぎには身辺自立はひとまず完成したと見なされる。

身辺自立は自分の生活を豊かに自立的に創り上げていくことを可能とする能力であり、その意味を理解して積極的に取りくむ。身辺自立や躰とは本来、「それ自体が目標ではなく、みんなでよりよい生活を築いていくために、みんなのなかで、みずからのなかにもルールを形成していくものだ」という本来の姿が示され始めているようにも思え」と述べられているように、田中・田中（1986）は身辺自立を自分のことを始末することを基礎としつつ、それ以上に子どもにとってみんなでよりよい生活を築く上でのルール形成の過程となるものとして重視する。だからこそ、みんなと共に自分ですること、でき不得きだけではなく、おとなの援助によって子どもの内面が豊かに形成されること、それを通じて子どもがさまざまな課題に自立的に取り組む力量をつけるよう見守るおとなの役割を明確にするのである。

2. おもに手伝いについて

次に手伝いの発展過程を見ていく。田中・田中（1984）によると、2歳前半になると、手伝いは遊びやいたずらから発展したもので、「洗濯物を干す時に1つひとつとってひろげるようにしておかあさんに渡したり、乾いてとり入れたものをおかあさんをまねてたたんだり、ケースに運んで行ったりする」ようなことである。子どもにとってお母さんの仕事の一端を担うことが喜びとなるのであるから、お母さんにやりかたを示してもらい、援助や承認を得ながら、自分の力を発揮していく。田中・田中（1984）が「子どもがおかあさんの手伝いをするということは、そのような自我の豊かさを子どもがつくっていくことへのおかあさんからの手伝いでもある」と述べているように、子どもの手伝いをおとながどのような励ましを与えつつ見守るかが大事であり、それが豊かな自我を育む土台となるのである。

2歳半以降、家でできることを“外で”“みんなで”という「大きな抵抗を乗り越えて、持っている力が発揮できる、共有できる、受容し合える」ようになる。それは身につけたことが場所や相手など限定されない応用力と自由度を持った力になり始めている証である。「幼い自我が、身近な目標をとらえ、新しい場の制約を受けつつも、そこでより普遍性を持った力を発揮し始め」といえる。だから、「できたことが下手であっても『よくやったね、またしようね』という受容と、自発性の高まりを期待して、気持ちを次の活動へひろげていくこと」（田中ら、1984）が求められるのである。

2歳後半になると、道具や言葉などを積極的に使い、また自分の内面に意味づけるという間接性を持った社会性と自我が充実し、それによって心的な跳躍をもって世界を広げていく。だから、「もうじき3つになるね」、「もうじきおにいさんね」と励ましの身近な見とおしが示されることで、子どもの気持ちに積極的な遂行力や自励心を形成する。田中・田中（1984）は「身のことが自分でできるようになると、身近なおとうさんやおかあさんなど家族がなにかしている所へ自分の方からいって、さそわれるといっしょにしよう」とするという手伝いに変わっていくという。手伝いの範囲はおとなのしている道具を使い、力を集中して作業をするなど広がっていく。それは道具や素材を使うこと自体に喜びを感じてやるようでもある。掃除機をかける、外でホースで散水するのを手伝う。また、小さい子の世話をやき、おしめを調べる、だきあげようとするなど、手伝いをすることで満たされた気持ちになる。田中・田中（1984）によると、それは身辺自立の力をより確かなものにすると同時に、もっと積極的に家族や保育者のしていることに参加して新しい世界を広げる姿なのである。

田中・田中（1986）は自分のことができ、周りを見渡すゆとりが出てくると、その力を家族のために発揮する力強さを得ることに注目する。だから決まった役割としての手伝いよりも、新しいことに興味を引かれる。新しいことに挑戦することで自我は一層充実したものになる。それゆえ、「毎日1人だからっぽの食器を運ばされるより、友だちといっしょに運んだり、食器によそったりすること、つまりひびきあいや伝えあい、つくり出す活

動への参加」のほうが嬉しい。仲間とともに新たなことに挑戦することに意欲をもつこの時期、おとなはことばだけでさせるのではなく、手本を示し、一緒に立ち働く必要がある。すなわち、おとなによるモデルと心くばりが必要不可欠であり、それだけ値うちのある新しい世界への挑戦がなしとげられるように日常生活に工夫が求められるのである。

田中・田中（1988）は、幼児期の締めくくりとして手伝いの延長に、仕事や戸外での集団的労働への参加を重視する。保育園・幼稚園での年長組は特別な役回りを受け持つ。年長組の誇りは、先生と一緒に仕事に参加できることであり、時に食事当番をしたり、部屋を飾ったりすることなどもできるようになる。すでに、園での清掃の仕事も上達し、「園外の溝や園庭のごみ拾い、生き物の世話、玄関や・・・廊下拭き、便所掃除など、きちんとした指導と努力に対する暖かい評価があれば、幼いながらも立派にやりとげ」るようになる。ここで重要なことは、「1人ひとりの努力点を、先生の指導によってお互いに認めて園全体で励ま」せるような教育構造が保障されていることである。仕事は「到達すべきことがわかり、やりかたがわかり、協力することができ、向上することがわか」るもので、「理（ことわり）をしって、教えることもでき、成果を園全体で評価してもらうことができ」ることである。だから、注意すべきこととして、うまくいかない場合、「仕事の内容や方法を吟味して先生と協同して一定の成果をあげるよう」配慮するとか、6歳児にもなると仕事や役割にどのような認識をもち、幼かった自分が成長してきていることをとらえられるように評価することである。

最後に、6歳児の戸外での集団的労働への参加について、「ひとまとまりの作業の一端に、1日だけ参加することに意義があ」ると、その体験の意義を強調している（田中ら、1988）。

田中・田中（1984；1986；1988）は、身辺自立への能力を培う過程で自立心が形成されるという視点を常に見失わない。手伝いにも同様の視点が貫かれている。年齢年りのででき方、できなさの見きわめと同時に、そこでのおとなの役割について明確にしている。労働への参加への提起もまさにそのような視野のもとに提起されたものである。

先に述べたように、田中・田中（1984）は身辺自立や手伝いなどを活動内容で区別するのではなく、どのような関係の中で子どもが活動するかによるとしている。もう一点、田中・田中（1986；1988）の主張で見落としてならないのは、できなさの中に発達の特徴をみることである。例えば「みんなといっしょに自分でする」活動といっても、まだそれができない排泄などを1歳半ころの課題にはいけない（田中ら、1984）。それゆえ、何を子どもに培うのかを見誤らないよう注意を喚起する。子どもの発達段階によっては無理強いさせることになることや、子どもに未達成感のみを残すような対応を厳に戒めるのである。その際、仕事の内容の吟味だけではなく、先生と協同して一定の成果をあげるよう配慮することや、「気をつけることは、仕事を見せしめの罰として課さないこと、劣等感や反発心をもつようなやりかたで課さないこと、強制労働や努力を無視するようなやりかたで課さないこと」など、本末転倒な対応にならないようするべきだとする。身辺自立は

子どもが自立心を培う上で必要な過程であるが、おとなには子どもがそれに取り組む努力に寄り添い、励ますことを通じていずれおとなの仲間入りをする主権者になる存在として、育ちを見守るという役割があることを強調している。

Ⅲ. 城丸章夫によるあそび・仕事と保育・教育について

城丸（1981）は幼児期における集団保育の内容として、遊び、仕事、労働を区別する。「仕事は、ある特定の集団にとっての有用さを目的とするものであり、労働とは、社会的な有用さを追求することです。幼児は労働ではなくて仕事をし、仕事を学習する必要があります」と述べている。幼児期の課題として「仕事」に関する城丸（1981;1992）の主張をみていく。

1. “仕事”をとらえる～手伝い・仕事を保育に位置づける根拠

城丸（1992）にとって、仕事とは「特定の集団内部での有用性を目的としており・・・集団にとってはいい加減にすることや、私的な好みで変更することを許さない実務という性質をもっている」ものである。仕事のそのような特質が、子どもたちにとって明確にされなければならない。具体的には、集団活動において、仕事として「連絡簿を集めるとか、紙を配るとか」が重要なのであり、その上で「集団活動の発展にそって、集団はみずから仕事を生みだしていく」ように導くことが重要であるとする。

それゆえ、仕事と遊びは共通点があるが、「仕事は実務の性質をもち、有用性の追求であるという点で、遊びの意識で行われたとしても、子ども自身があそびと区別せざるをえない」のである。幼児は、遊びを發展させるなかで、遊びの準備や後片づけという形で、しだいに遊びから仕事を分化させる。そして、「子どもにシャツを着せる必要があれば、おとなは子どもが自分でシャツを着るようになることを要求する。台所から茶わんをはこぶ手伝いをするを要求する。これらは、すべてあそびとは異なる有用性の追求である。そして、人格形成上、もっとも重要なことは、集団としての有用性にみずからの意志で参与すること、集団を代表して仕事をするのである」としている（城丸、1992）。

それでは、なぜ、幼児期の保育内容として遊びではなく仕事を提起するのか。城丸は、子どもにとってその本質が最もよく表現されるのが手伝いであると指摘している。「仕事や労働には、ほんらい、人間への思いやりや共同や利益の尊重が込められている。人間が他人に対して思いやりを示すもっとも有益な方法はお手伝いであり・・・共同の利益を尊重するもっとも重要な方法」であるからであるとする。そして、「生活の必要を子どもに感じさせてくれるものは、子どものおとなとの交わりの欲求であり、おとなの世界や仲間の世界に参加したいという欲求」なのである。“人間が他人に思いやりを示す有益な方法”が子どもの場合、手伝いなのである。だから、幼児期の課題は、子どもに、“他人への思いやりを示す方法”をどう知らせ、それを表す方法を学ばせるかであるといつてよい。

子どもはおとなの世界に興味を持ち、手伝いを通じておとなの仲間入りをしようとする。だから、「手伝いをさせる間に、積極的な子どもたちにやり方を教えることができるので、お手伝いをさせるという道筋は、なかなか考えられた道筋ではある。また、他の子どもたちにそのお手伝いをうらやましがらせることができれば、大筋においては子ども集団の〈仕事〉として移していくことができる」。しかし、これでは自立できない。それは、仕事を集団のものにするという着眼が忘れられて、「それができるから、やらせる」という、能力の観点にとどまるからである。お母さんのお手伝いから子どもの「仕事」への移行の場合も同様にこの観点が優先されがちで、家族集団の中でのあなたの「仕事」だという指導ができない。そこに不十分さが残るのは、お手伝いとしているかぎりは、仕事はお母さんや先生のものだという域を出ないからである。それを、「僕のもの」や「僕たちのもの」にするのは、子どもにとっては大飛躍である。現実には、幼児期には、そこまで求めるのは難しいが、そのような方向に向けた指導が求められると城丸（1992）は指摘する。

手伝いと仕事の関係は明確である。子どもはおとなのすることに興味を示す。そのきっかけが手伝いであり、それが人のためになることを経験していく。ただし、手伝いでとどまるなら、おとなの従属物に過ぎず、責任を伴う（実務とはいいい加減にはいけないという特質をもつ）という自覚を促すことができない。自立への道程でみるなら手伝いから自分たちの仕事にしていく指導上の観点がおとなに不可欠なのである（城丸、1981）。

2. 仕事を教えるとは

幼児に仕事を教えるとはどういうことか。誤解のないように、その意図するところを確認する必要がある。「幼児における仕事の指導も、何よりも行為・行動の指導であります。もちろん、その指導にあたっては、やり方を教えたり、名称やわけを教えたりせざるをえません。だから、仕事の指導には技術・技能の教育や知識の教育を当然にふくみこんでいます。特に、幼児の場合には、行動それ自体と知識・技能とが未分化であるという強い特徴をもっています。だから、行動にひっかけて、いわば、事のついでに、知識や技能を教えたりすることができるのです」と城丸（1992）と述べている。

城丸（1981；1992）が提起する“仕事を教える”とされる内容は、次の2点である。

- i. 具体的に何をこそ子どもたちに伝え経験させるのかという保育の中身を我々自身が持っていなければならないということ
- ii. 子どもが実際にしたことに対してその意味やでき方を目に見える形で示すことによって、仕事の意味を学ばせること

この問題を正しくとらえるために、城丸（1992）は、「労働の教育」と「労働の技術・技能の教育」、さらに、「労働についての社会的知識の教育」を区別すべきだとする*3。その理由は、技術・技能の学習も知識の学習も、系統的な学習順序と、それに合った反復練習を必要とするが、そのすべてが労働の順序と一致するとはいえないからである。労働の教育は、本質的には技術・技能の教育であり、「労働の教育」と称して、「たとえば、何

かを製作しさえすれば良いとするような、安易なやらせ主義にもたれかかってはならないのです。まして、労働や仕事それ自体の教育をしているかのように錯覚することは、『労働の教育』の確立のためにも有害であるとする。労働や仕事それ自体を教育上重視する主たる目的は、“人格の形成に寄与する”ことであり、知識や技能の学習それ自体は副次的産物なのである。労働や仕事の重要な特質のひとつは、「それが人間の生きがいや生き方と深くかかわっている」ことである。労働や仕事は、人間の考え方や感じ方、思想・信条・社会的思想や道徳、人柄・性質・性格、風貌や物腰といった、人格の全体的特質に深刻な影響を与える。城丸（1992）は、労働や仕事の人格形成力に注目するならば、これを子どもの教育に活用しようと考えるのは当然であるという。もちろん、労働や仕事は、教育的によくも悪くも使えるので、労働や仕事をやらせてさえおけばよいというわけではないが、技術・技能などを重視し、それが本来持っている形成力に注目したのである。

幼児になぜ仕事を教えるのか、それは「人格の形成に寄与する」という一点にある。労働や仕事が本来的に集団や仲間を視野に置かざるを得ないという特質からくるものであると城丸（1992）は考える。

では、仕事を教えるとはどういうことか。城丸（1992）によると、「一番大切なことは、〈きれいにする〉とはどういう状態にすることかということです。また、きれいにすると気持ちがいいということをつかせることであります。そしてこれはもっぱらおとながきちんと〈きれい〉とか〈きれいでない〉とかを評価してみせること、また、きれいなときには、気持ちがいいと声に出し、顔つきもして見せることであります。・・・たとえば、やってもやらなくても変化がみえないようなところをさせることは、あとにします」と述べている。「きれいにしよう」といっても、それを言葉だけで理解させることはできない。

①きれいにするとはどういうことかを具体的に知らせることである。それを子どもがその手順を自らのものにするために、一つひとつ教えるという過程を飛ばしてはいけない。

②子どもがやったことをきちんと評価することが大事である。だから、「やってもやらなくても変化がみえないようなところ」までを即座に要求するのは間違いであり、“掃除をすることは”それによってどうなるのかを知らせ、自分の行動の結果のどこに意味があったのかを目に見える形にするのでなければいけない。

掃除をするためには、その前に雑巾や箒などの道具の使い方などを教える必要がある。その上で掃除をすることはその結果、どうなることなのかを知らせることによって、掃除を苦役にせず、それが自分の生活を豊かにし、みんなも心地よく生活できるということを経験させることである。城丸（1992）は、『『基本的生活習慣』も仕事も、子どもは生活の必要を感じとったときには、自然とそのことを学び、実行するようになる』と述べ、だからこそ、子どもが生活の中でおとなの世界や仲間の世界に参加したいという欲求をどう育てるかが課題となるという。さらに「子どもや子ども仲間の行動に参加しているように導いてやることを通して、子どもは生活の必要を手探りながら感じとっていく」ようにすることが大事なのである。

3. 「共働」—子どもが学ぶための条件

子どもを指導する上では、おとなとの関係の質が問われる。城丸（1992）はそれを“共働—共に動くこと”と表して重視する。母親が噛んでみせれば、子どもも噛み、「おいしい、おいしい」と喜んで見せれば、子どもも真似をして喜ぶ。おとなと子どものこのようなやりとりのことである。「共働」を通して乳児や幼児は、おとなからさまざまなことを学ぶ。

もちろん、「共働」は乳幼児に固有のものではない。城丸（1992）は、「人の一生のどの時期にでも有効な教育方法のひとつであり、特に、行動の指導、道徳や人格の指導にとっては基本的方法のひとつであるから、「集団の自治の指導という行動・道徳・人格の指導のためのもうひとつの有力な方法」と共に必ずマスターすべき方法であると提起する。

「行動のし方というものは、集団生活のなかでこそ教え・学びとるものである。理想・価値・道徳など全体としての人格の形成は、集団生活のなかで形成されるもの」であるから、「教師・保育者は、集団の要求を子どもたちに伝えるとともに、一人ひとりの子どもの要求を集団に伝える人間としての役割を果たすことができなければならない」と城丸（1992）は述べる。共働が可能なのは、子どものおとなと交わりたいという欲求がベースにあるからである。その欲求をもとに、「子どもは、交わり、参加するために自分の方から積極的に周囲の個人や集団に働きかけます。この働きかけのなかで、子どもはさまざまなことを学ぶとともに、人格を作りあげていく」のである。したがって、「共働」は、子どもの能動性・積極性の上に教育的有効さをもつのである。

4. 「わざ」の修得過程と子どもの学び

城丸（1992）は、「わざ」（＝技能・技術）を教育として学ぶ（指導する）ことの重要性を特別強調する。手伝いが人の役に立つものであることは知られている。しかし、人の役に立つためには、それを実現する「わざ」を何よりも修得して駆使する必要がある。19世紀末、エヌ・カ・クルプスカヤは当時のソビエトで子どもたちが孤独に陥っている状況を分析してその重要性を指摘した。彼女は子どもが生きいきするためには、その子が社会に存在していることを実感できるように「社会的本能」を育てる必要があると提起したが、それだけでは不十分で、そのためのわざを修得させるべきだと主張した（荒木、2003）。

「わざ」の習得における指導者の配慮は何か。先に掃除をするとはどうするかを具体的に子どもに知らせることの意義を述べた。城丸（1992）は他の例も挙げて指摘している。

一つは、わざを教えるときに副次的なことと本質的なことを区別すべきであるとしていることである。例えば、「幼児がパンツをはくというとき、このわざの一番大切なところはパンツの穴に足を二本通して、その次にパンツを上まで引きあげること」である。パンツの前後、引き上げたパンツがシャツの上か下かなどは副次的なことである。

二つ目は、指導のあり方として大事なポイントを本質から分析するだけでは不十分であるとしていることである。例えば、「幼児が最初にボールを受ける練習をするときには、

胸や腹でドスンと受けとめて、これを両手で抱きかかえるのがいいのではないか。まず何よりも、ボールの正面に体をもって行くことと、受けとめるという意識を育てることが先だし、よく考えれば〈受ける〉ということの本質は全身で〈受けとめる〉ことで、その特殊な形が手で受けとめることなのではないか」といい、子どもが理解する道筋は、おとなのわざの各要素を少しずつ学習するのではなくて、「ときには、おとなから見れば、駄目なやり方や骨折りをやらせておくことが必要であり、毛虫からさなぎへ、さなぎから蝶へというように変化し脱皮しつつ育っていく」とする（城丸、1992）。別の例で、幼児が丸首のシャツを着るときは、まず腕を通して、それから頭から被るようにさせるのがよいとおとなは考えるが、「幼児はまず被っておいて、首も出してしまってから、モゾモゾと腕を通すのに苦労をする子が多い」ことに注目し、むしろ「このモゾモゾを幼児は一度通らねばならないのではないか。そうすることによって、腕を通すことの大変さやシャツの前後のことなどを、体を通してわかってくるのではないか。そうだとすれば、このモゾモゾを有効に、そして、なるべく早く通り抜けるように指導するのが正しいのであって、腕から先に通すというやり方は、うまい方法のようで、本当はうまくないのかもしれない」とも述べている（城丸、1992）。自分の体を使って、体とシャツとの関係を知ることは子どものシャツの着方の修得に必要な教育過程である。子どもが修得する全てを試行錯誤させるべきだとするのではない。先周りしすぎはよくないが、かといって手を一切貸さなくてよいというのでもない。子どもにとって試行錯誤は、物事を深く認識する上で重要な過程であり、それを省くことが手抜きになることもある*4。

基本と末梢の区別、さらに子どもの認識と合理的な指導のあり方について示唆を与えている。城丸（1981）は、幼児教育において手伝いにせよ身辺自立の課題にせよ、指導のあり方についての研究が十分なされていないとする。

IV. 自立に向けて－「手伝い」を考える

田中・田中（1984；1986；1988）は、子どもがおとなのすることをまねて少しずつ身辺自立や手伝いを通じて社会の一員としての諸力を習得する、それをおとなの賞賛やアドバイスによって確かな力にしていく過程を重視した。城丸（1992）は、おとなの世界に参加したいという子どもの本能的な要求をしっかり伸ばす対応が求められるとする。子どもがおとなの世界に参加したいという要求をどう育てるかが重要で、そのようにおとなが導く役割を十分に認識した対応が求められるという点で共通している。おとなは次代を真に担う子どもの人格形成をはかるという役割を十分に自覚すべきである。

田中・田中（1982；1984；1986；1988）は、身辺自立・手伝いから仕事へ、そして労働の一端を担う経験を重視するのに対して、城丸（1981；1992）は仕事を基本に据える。実務と遊びは区別されるべきものだからである。どちらも子どもが生きいきと自主的に主体的に取りくむものであるが、遊びは子どもが自由な思いを発露させる活動であるのに対し

て、仕事の場合、実務である点に注目しているのは、いい加減にすることが許されない性質を持つことと集団の利益のためにこそそれがなされるべきだととらえるからである。

これまでみてきた田中・田中、城丸の主張から「自立」についての視点を整理する。

- ①自立とは必要な援助や支援を得つつ、自分らしく生きていくことである。
- ②手伝い、仕事などは自主的に主体的に生きる上での技術の習得過程である。
- ③自立のためのわざは、自分だけではなく人の役に立つために必要不可欠な技術である。
- ④自立への過程は仲間や集団とともによりよく生きていくためのルール形成の道程である。

V. 障害者の発達を保障するものとしての「自立」を考える

障害者の発達を保障するものとしての「自立」とはどうすることだろう。

平成17年12月中央教育審議会の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」において、「特別支援教育」の理念と基本的な考え方が提言された（独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所，2009）。それによると、「特別支援教育」とは、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである」とされている。障害児教育においては、なぜあえて「自立や社会参加に向けた主体的な取組」を支援することが明記されるのだろうか。中島（2005）によると、「戦後の障害児教育・障害者福祉の分野では、就労に代表される『経済的な自立』や人に頼らないことを意味する『精神的自立』が、『自立』の内容として強調されてきた」とされる。その代表的なものが「学校工場方式」である。学校を工場に見立てて企業に直結した下請け作業を実施し、就労して社会的に自立できる「職業人」を育てることがめざされたのである。ここでは自立は社会の中でその人らしさを発揮して生きることを意味するよりも、社会の迷惑にならない程度に職業能力を形成することに力点が置かれているように思われる。そのような障害児への教育のあり方に対して、現場ではそれに抗する教育実践が蓄積されてきた。その過程で、「職業自立＝社会的自立」ではなく、「職業的自立から人格的自立へ」と人間としての障害児への見方を実践的に転換させてきたとされる。

親は、子どもの将来への願いとして「自立」「自立するために理解される環境」を、「納得した生き方」ができるように（荒木・荒井・前田・井上・荒木・竹内，2011）との思いを強く持っている。障害というハンディを持っていてもひとりの人間としてその人らしく生きるというあたりまえの生き方が承認されるような自立の内実を創造することが求められるといえよう。

「自立」に向けた教育の役割と子どもの育ちへのおとなの配慮についてこれまで検討し

てきたことは、障害児への保育・教育の取り組みにおいても基本的には同様である。自立への能力は自分のためのものであるが、同時に、みんなのために、仲間にも役立てるように導くことがおとなの役割である。だから、個人的な興味やでき方だけを問題にするのではなく、社会の主人公になっていく道筋において、その力を発揮する過程が問題とされるべきなのである。自立に向けて、手伝いが重要であるという指摘は間違いではない。だれにも頼らないでできることを「自立」とするのなら、それは孤立の上に立たされかねない。障害児の「自立」を考える際、親は単にわが子の社会的自立だけを望んでいるわけではない。親はわが子が社会に生きている一人の人として他の多くの仲間と手を携えて豊かに生きていくことを望んでいるはずとの真の願いを見落としてはならないのである。

註釈

- *1 筆者らによる障害児の親へのアンケート調査においても「自立した生活を望む」ことが圧倒的である。たとえば、竹内・荒木・荒木・前田・井上・荒井・黄・張・Nгуen Thi Hoang Yen (2011) では、将来についての願いは日本、中国及びベトナムの3カ国で共通して「自立して生活できる」を望んでおり、日本63%、中国67.5%、ベトナム84.3%となっている。
- *2 1995年度から2004年度までの『子ども白書』をみると、1996年度版では「家事参加」の項目が起こされていたが、1997年度版には「家事をしなくなった子ども」が問題にされ、「育む力が低下した家庭」との項目において、「小さいときから常に何らかの家事に関わることは、生活的自立をしていく上でも、自分は家族のなかで役に立ち頼りにされているという自己確認の意味でも重要です。家事は家庭独自の方法で行われる場合が多いので、家事に関わることは、家庭文化が継承され、独自の生活者が育まれることにもなるのです。いまの家庭からは、そうしたチャンスも奪われています」と指摘されているが、その後の白書からはこの家事の項目それ自体が消えていく。
- *3 城丸(1992)はここでは労働と表現しているが、それをそのまま幼児期の保育に適応するべきだと主張しているわけではない。
- *4 子どもの生活科学研究会(2004)で谷田貝らは、衣食住の全てに関わる手伝いとなる技術をどう子どもがマスターするべきかを図入りで解説している。これらは本来、身近なおとなが子どもと共に活動する過程で意識することなく伝承されるはずだが、このような出版物がでること自体、時代の流れと言えよう。その意味では注目すべき著書の一つである。ただ、ここには本稿で述べるような視点は問題にされていない。

引用文献

- 1) 荒木美知子(2003)「社会的本能」についての一考察. 人間発達研究所通信, 3-10.
- 2) 荒木美知子(2010) 乳児期および幼児期の「交流」の形成と発達の研究. 文理閣.
- 3) 荒木美知子・荒井庸子・前田明日香・井上洋平・荒木穂積・竹内謙彰(2011) 東アジアにおける自閉症スペクトラム児の親のニーズに関するインタビュー調査—日本の場合—. 東アジアの発達障害児のための治療教育プログラム開発に関する国際共同研究.

- 立命館, 104-121.
- 4) 子どもの生活科学研究会編 (2004) イラスト版 子どものお手伝いー子どもとマスターする49の生活技術. 合同出版.
 - 5) 城丸章夫 (1981) 幼児のあそびと仕事. 草土文化.
 - 6) 城丸章夫 (1992) 城丸章夫著作集 6. 青木書店.
 - 7) 竹内謙彰・荒木穂積・荒木美知子・前田明日香・井上洋平・荒井庸子・黄辛隠・張鋭
Nguyen Thi Hoang Yen (2011) 自閉症スペクトラム児とその家族ニーズについての日本・中国・ベトナム3カ国の比較調査研究. 東アジアの発達障害児のための治療教育プログラム開発に関する国際共同研究. 立命館, 21-48.
 - 8) 田中昌人・田中杉恵 (1982) 子どもの発達と診断2 乳児期後半. 大月書店.
 - 9) 田中昌人・田中杉恵 (1984) 子どもの発達と診断3 幼児期Ⅰ. 大月書店.
 - 10) 田中昌人・田中杉恵 (1986) 子どもの発達と診断4 幼児期Ⅱ. 大月書店.
 - 11) 田中昌人・田中杉恵 (1988) 子どもの発達と診断5 幼児期Ⅲ. 大月書店.
 - 12) 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 (2009) 特別支援教育の基礎・基本 一人一人のニーズに応じた教育の推進. ジアース教育新社.
 - 13) 中島宏子 (2005) 作業学習 キーワードブック障害児教育. クリエイツかもがわ.
 - 14) 日本子どもを守る会編 (1996) 子ども白書. 草土文化.
 - 15) 日本子どもを守る会編 (1997) 子ども白書. 草土文化.