

幼児の教育

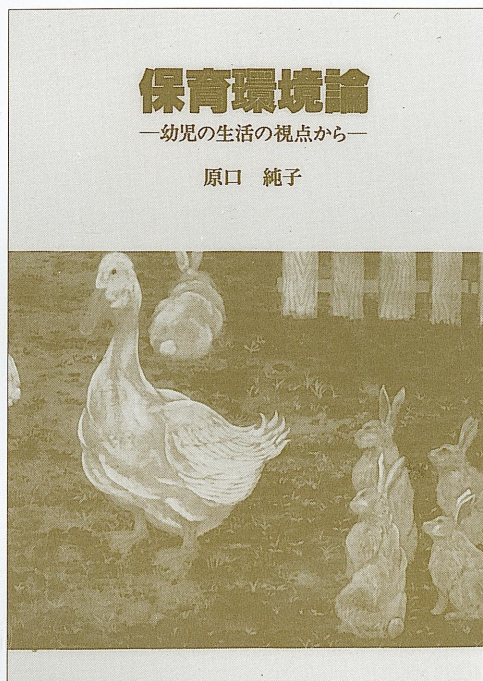
家庭-保育所-幼稚園

1998
10



保育環境論

—幼児の生活の視点から—



幼児を取り巻く保育環境の具体的な事柄について、
“幼児にとってそれは何であるか”の視点から
とらえようとしたもの。
粘土や折り紙などの教材から一クラスの人数、
園舎の構造などまで
幼児の目、心、身になって見直し、
環境が幼児の経験内容の質を左右することを明らかにします。

発売中

好評既刊本！

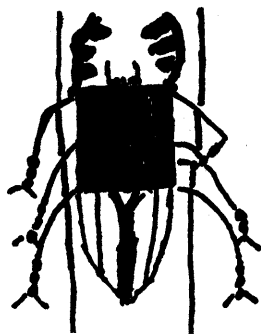
原口純子 著

A5判 176頁 定価：本体1,600円＋税

キンダーブックの
フレール館

幼児の教育

第97巻 第10号

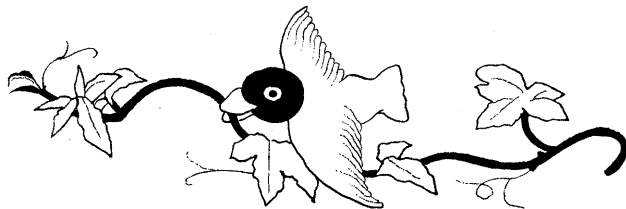


幼 児 の 教 育 目 次

— 第九十七卷 第十号 —

© 1998
日本幼稚園協会

ある日.....	(4)
子どもの生活と音楽(4)	
子どもたちの周囲にある慣習的な音楽行動.....	藤田芙美子.....(6)
映画のなかの先生と子どもたち.....	山田 博之.....(16)
私が経験した『保母』という仕事—その一—	
大人とのかかわりから.....	四宮 美帆.....(22)
子ども時代と私(12) 小学生の頃.....	尾田 幸雄.....(28)



空に連なる地平(1)津守 真...(34)

保育者として成長していくこと

—学生たちとのかかわりから—梅田 優子...(39)

想像と現実のはざままで—遊ぶことと生きること山本 政人...(48)

ある日の育児日記から(94)佐藤 和代...(55)

子どもを育てているのは誰?杉浦真紀子...(56)

表紙絵／佐藤 寛子

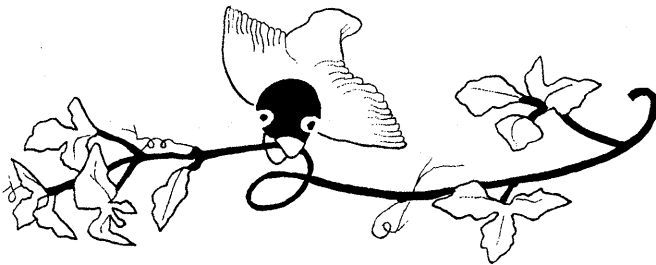
扉題字／津守 真

扉カット／お茶の水女子大学附属幼稚園園児

カット／彌永たたえ「鳥の朝」

編集委員／田代 和美・上坂元絵里・吉岡 晶子

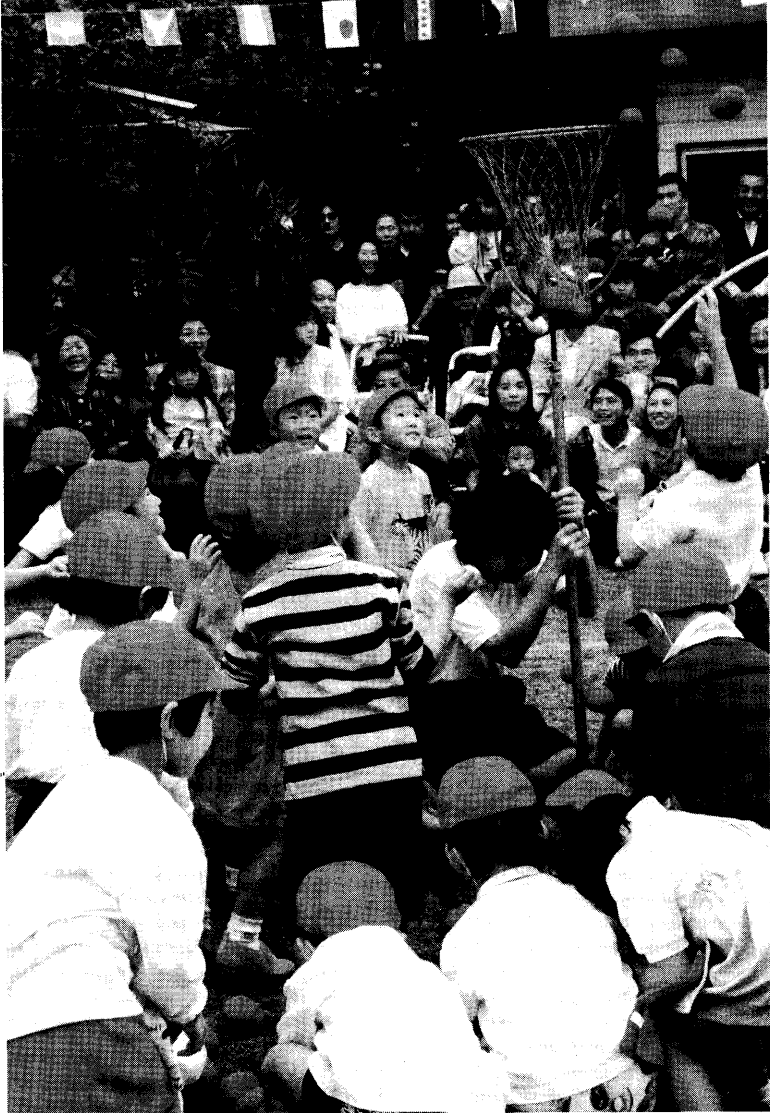
編集部／仲 明子





ある日

撮影・平野 清



子どもたちの周囲にある

慣習的な音楽行動

藤田芙美子

先回、八月号では、保育園〇歳児クラスの子どもたちの音楽的な探索行動と熱中、そしてそのような子どもたちの行動を励まし、援助している保育者に焦点をあてて、その実際を説明しました。子どもが保育者と相互に交渉しあつて、じょうろの水が流れる様子を「ジャー」という擬音語で表現することができるよう

になる過程には、文化の伝達の本来的な形があると述べました。

保育園の低年齢児クラスの子どもたちの生活を注意深くみますと、子どもたちの周囲には、文化的に留意されたともいふべき、慣習的な動作や言葉(慣用句)が豊かにあることに気がつきます。子どもは、そのよ

うな慣習的な動作や言葉を大人と取り交わし、さまざまな生活場面でこれを繰り返し経験することによって、知らず知らずのうちに、自ら音響を組織づける方法を学んでいます。

今回は、子どもたちの周囲にある、ごく日常的な行動のセットのいくつかをとりあげて、それらが子どもたちの音楽表現法を育てるためにどのような役割を果たしているかについて考えてみることにしましょう。

手を叩く、拍手する、手を打ち鳴らす

保育園の低年齢児クラスの日常生活には、保育者が子どもたちに向かって「手を叩く」という行為が頻繁に見られます。子どもたちもまた「手を叩く」保育者に注目し、この行為をいち早く習得して度々行うようになります。

「手を叩く」とは、誰もができる実に単純な行為です

が、子どもが「手を叩く」行為を習得する過程は、なかなか複雑で一筋縄ではいかないようです。周囲の大人は、生活の場面場面で「手を叩く」行為をさまざまな意味をもって使い分けているからです。子どもが「手を叩く」行為を学ぶいくつかの事例^注をとりあげて、その学習の道筋を追ってみましょう。

手を叩くー相手の注目をうながし、励ます

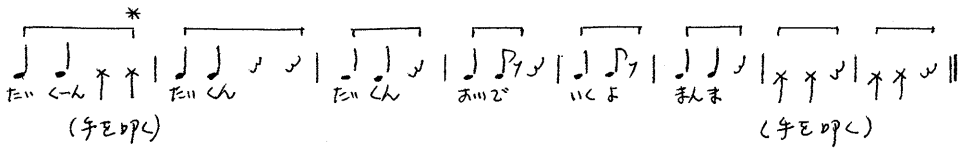
事例1 たいしくんの歩行活動 一九九七年四月三十日
お天気がよいので、保育園の子どもたちは、園庭を自転車で駆け回っています。その中を、〇歳児クラスのたいしくん(十一ヵ月)は、どんどん一人で歩いているようになります。たいしくんは、つい最近一人で歩けるようになったが、今日は、広い園庭をどこまでも歩こうという意気込みが感じられます。二歳児クラスの保育者がバイバイと声をかけると、手を振ったり、門の所まで歩いていって、外を眺めたり、歩くことで探索

の世界が広がるのが面白くて仕方がないといった表情です。そんなたいしくんを遠くから見守っていた、担任の保育者が「たいくーん」と呼び、手を叩きました。たいしくんは、すぐにその声に気がついて保育者の声のする方を見ました。保育者は今度はしゃがんで「たいくん、おいで、まんま」といって、再び手を叩きました(図1)。たいしくんは、保育者を見つけると嬉しそうに、にっこり笑って、十五メートル程もある距離を急いで歩いて行き、保育者に飛びつきました。保育者は、たいしくんをしつかり抱き上げて、良くやったと褒めるかのように何度もたいしくんのおしりをトントンと叩きました。

事例2 しおりちゃんのお散歩 一九九七年六月十日
 先回、六月号でもとりあげましたが、梅雨の晴れ間の朝のひとつとき、○歳児クラスの子どもたちは、保育園の近くの並木道の散歩にでかけました。歩くことが

できるようになって間もないしおりちゃん(十三カ月)は、歩くこと自体が面白くて仕方がないようです。保育者や他の子どもたちとは別の方向に、一人でどこまでも歩いて行きます。近所のおばさんが、スタスタと歩いてくるしおりちゃんに気がついて、その場にしゃがんで、励ますように「しおりちゃん」と呼びかけて手を叩きますと(図2)、しおりちゃんは、急い

図1 保育者がたいしくんの歩行を励まして



* ——— は呼吸周期を示す

でおばさんに向かって歩いて行きました。

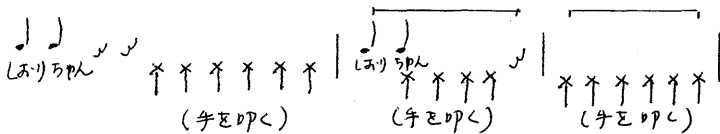
たいしくんを呼んだ保育者と、しおりちゃんを呼んだ近所のおばさんは、どちらも、一定のリズムにのって、子どもの名前を呼び手を叩きました。図1にみられるように、呼びかけと手を叩くという動作で作り出されたリズムは、4拍・4拍・3拍・3拍・2拍・3拍・3拍・3拍という、呼吸単位ごとのまとまりがあります。そして、保育者も近所のおばさんも、子どもが注意を向けやすいように、子どもの背丈にあわせて、しゃがんで声をかけました。

事例1と2は、私たち大人が日常生活の中で、歩き始めた子どもを励ますときに、しばしば「名前を呼び、手を叩く」というリズムミカルな行動を行うことをあらためて思い起こさせます。子どもは、大人が繰り返し与える、このような慣習的な行動のセットにその都度対応し、大人の反応を確認することによって、そ

の行動への反応の仕方を学び、さらには、自らも、誰かを励まして「呼びかけ、手を叩く」という慣習的な行動を起すことができるようになります。

私たちは、一九九一年から三年間にわたって、こひつじ保育園の三歳児クラスの子どもたちの音楽行動を継続して観察しましたが、四歳、五歳になりますと、子どもたちは、ハンカチ鬼や色鬼などのは、鬼ごっこを楽しむ回数が目だって多くなり、その際に、鬼に向かって「鬼さんこちら、ここまでおいで」（一九

図2 近所のおばさんがしおりちゃんの歩行を励まして



九二年八月十日、あやちゃん、五歳、(図3参照)あるいは「ここまでおいで、ペロペロバー」(同年九月七日、けいすけくん、五歳、図4参照)のような、やし言葉^{注2}を頻繁に唱えるようになることを記録しています。図4が示すように、このはやし言葉は、いずれも長二度からなるわらべ歌旋律で唱えられています。このようなはやし言葉は、相手の注目をうながし、行動を起こすことを誘うという点で、歩き始めた子どもを励ます事例1や2の慣習的な行動に近い意味合いを持つものと言えるでしょう。このような子どもたちのはやし言葉を聴いているうちに、私も子どもも時代に「おにさんこちら、てのなるほうへ」(図5)と、短三度+長二度+長二度の四音旋律で、はやしながら目隠し鬼を楽しんだことを思い出しました。伝承的な唱え言葉やわらべ歌は、このように、生活の中で、大人と子ども、あるいは子ども同士が、一定の状況のもとでのお互いの気持ちを伝え合おうと、言葉を動作を繰り返す

図3 鬼ごっこであやちゃんが鬼に向って

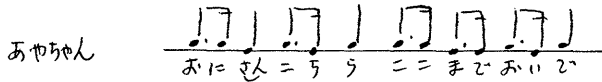


図4 子どもが二人組になって一人の両足を持ち上げて両手で前に進む競争で

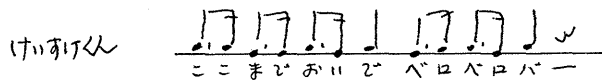
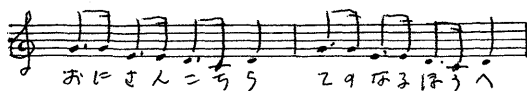


図5 鬼さんこちら、手のなる方へ



取り交わすうちに、次第に音程とリズムが定まって作り出されてきたのでしょう。

拍手する

— 相手が物事を達成したことを共に喜び励ます

○歳児クラスの生活には、保育者が、何らかの行動を達成した子どもを喜び励まして拍手をする場面が頻繁に見られます。保育者が拍手する時は、喜びに満ちた笑顔と励ましの言葉がつきものです。子どもは、楽しい雰囲気の中で行われるリズムカルなまとまりのある「拍手する」という行為を早い時期から注目しますが、生後十一カ月もなりますと、自分から拍手をするようになります。

事例3 リズミカルに名前を呼び、返事をする

一九九七年五月十九日

保育者が、保育室で自由に活動をしている子どもたち、一人一人の名前を呼び始めました。子どもが、自

分の名前を他の子どもの名前と区別して聞き分けることができるように、はつきりとした発声でリズムカルに呼びかけます「よねだなおとくん」(図6)、なおとくん(十一カ月)は、最初の呼びかけには答えませんでした。二回目の呼びかけには、一拍おいたあと、両手をあげて元気良く「はい」と返事をしました。そばにいた保育者たちは、初めて声と身振りで返事ができたなおとくんを見て大喜び、「よしよし」と声をあげて拍手をしました。それを見て、たいしくん(十一カ月)も、嬉しそうな表情で、先生たちと一緒に手を二回打ち合わせました。次に保育者は、たいしくんに向かって「まなかたいしくん、はい」と呼びかけました。たいしくんは、この呼びかけに手を三回打ち合わせることで答えましたが、保育者がたいしくんに求めた応答が「はい」という返事であることは理解できなかったようです(図6)。結局、この日返事ができたのは、なおとくんだけでした。たいし

くんは、保育者たちが、喜びの声をあげて拍手する様子をみて、拍手は嬉しいときにするものと考えたのかも知れません。誰かが、何か物事を達成したことを喜び、励ますという拍手の意味を子どもたちが理解するのは、三歳位になるまでは難しいことのようにです。

手を打ち鳴らす―歌や音楽の拍にあわせて

子どもが、最も早い時期から習得するのは、何といても歌や音楽のリズムに合わせて手を打ち鳴らす行為です。○歳児クラスのおとくんが「むすんでひらいて」の歌に反応して、身振りをし、手を叩くようになるまでを追ってみましょう。

事例4 「むすんでひらいて」の歌にあわせて、

手を叩く

昨年のお観察期間中、なおとくんが「むすんでひらいて」の手遊びを経験したのは、五月二十八日、六月二十五日、九月四日、二十四日の四日間でした。四日間

図6 リズミカルに名前を呼び返事をする

保育者
おとくん

保育者
なおとくん

(はーり 2+ (は))

はー あい

(拍手可子)

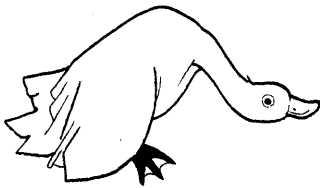
のうちの三日は、全園児がホールに集まってのお誕生日会でのことでした。

五月二十八日は、お天気が良かったので、なおとくん（十一カ月）たち七名の〇歳児クラスの子どもたちは、四人乗りのバギー二台に乗ってテラスからお誕生日会を見学しました。「むすんでひらいて」を元気に合唱し手遊びする年長児たちを、七名の子どもたちは、驚くほど集中して見つめていました。しゅんたくん（十一カ月）は、四番の歌詞「むーすーんーで」で両手を組み合わせ、「ひーらーいーて」で、組み合わせた手を上下に振り、「てーをーうって」はそのままで動かず、「むーすんで」で、手を三回打ち合わせました。組み合わせた両手を上下に振るところ、手を打つところは歌の拍に見事に合っていました。

なおとくんは、「むすんでひらいて」の歌が終わり、保育者がお話を始めるとすぐに、「Aー、Aー」と声を出しながら、両手を上にあげて左右に揺らし、バ

ギーの手すりを叩き、手を三回打ち合わせました。その声の調子は「てーをーうって、むーすんで」を歌っているかのようであり、終わりの「むーすんで」にぴったり合ったリズムで手を打ちました。なおとくんの歌は、まだ言葉にはなっていないが、言葉のフレーズのまとまりと拍節をしっかりとらえていました。

六月二十五日のお誕生日会には、〇歳児クラスの子どもたちも全員ホールに集まり参加することになりました。なおとくんは、年長児たちが「むすんでひらいて」を歌い始めると、じつとその様子を見ていたが、歌の二番の「てーをーうって」になるやいなや、パチパチと音がするほど勢



いよく手を打ち始めました。三番になりますと動きを止めて歌を聴き、四番では、歌の拍節にぴったり合わせて身体を上下にバウンドさせました。

明治の昔から歌い継がれている手あそび歌「むすんでひらいて」に、〇歳児クラスの子どもたちは、大いに興味を示しました。しゅんたくんも、なおとくんも、この歌を二、三回繰り返して聴くと、そのリズム（拍節）を感じとってしまったようです。そして、そのリズムに合わせて、まず最初に、手を打ち合わせることが出来るようになりました。この歌は「むーすーんーで」「ひーらーいーて」のように、四拍をひと呼吸でまとめて歌い、このひと呼吸単位の歌詞内容にあった動作を拍に合わせて行います。生後十一カ月のしゅんたくんと、なおとくんは、年長の子どもたちが息を合わせ声を合わせて歌い動作するのに、自らの息を合わせ、声と動作をまとめることを試みました。生活のあらゆる場面で経験していた「手を叩く」という

運動動作は、特別に注意をひきやすく、まとめやすかったようです。

〇歳児クラスの子どもたちが、ごく日常的な「手を叩く」という動作をどのようにして学んでいくかを、四つの事例から考えてみました。四つの事例に一貫してみられたことは、子どもたちの生活には、言葉と「手を叩く」という動作が一体となったリズムカルな行動のセットを経験する場面が豊富にあるということ、そして、子どもたちはそのような行動のセットを経験する中で、呼吸を合わせ、声を合わせて、「手を叩く」という動作をまとめることを、生後十カ月そこそこから身につけ始めるといふことです。

今回は、まとまりのある動作や言葉を学びはじめ一歳前後の子どもに注目して、「手を叩く」という動作を学ぶことに関わる慣習的な行動のセットを取り上げましたが、これは、ほんの一例にすぎません。子ど

もたちの周囲には、乳児に対するあやし言葉（擬音語による語りかけ）にはじまり、さまざまな手遊び歌（げんこつ山のためきさん、さよなら三角またきて四角等）、そしてもつと複雑なゲームやわらべ歌（はないちもんめ、じゃんけん遊び、かくれんぼ、はじめの一步等）に至るまで、大人と子ども、そして子ども同士が相互に交渉する中で、音声を、動作を音楽的にまとめる方法を学ぶ慣習的な行動のセットが豊かにあります。子どもたちは、慣習的な音響の世界の中で、言葉を学ぶと同時に、音声を音響を、そして動作を、周囲の人々が容認されるあり方でまとめる方法を習得しています。日常の実用的なやりとりの中で培われた、このような音楽的表現法こそ、子どもたちが将来、自身の言葉で音楽づくりをするための源となると考えられます。

（国立音楽大学）

注

1 事例1、4は、筆者と国立音楽大学幼児教育専攻卒業研究グループが、東京都東大和市にある、こひつじ保育園において、一九九七年度に行った、〇歳児クラスの子どもたちの音楽行動の研究の資料に基づくものです。筆者と国立音楽大学幼児教育専攻四年の西本倫子、安森祐子が観察を行いました。

2 筆者と国立音楽大学幼児教育専攻卒業研究グループが、東京都東大和市にある、こひつじ保育園において、一九九三年に行った、五歳児クラスの子どもたちの音楽行動の研究の資料に基づくものです。筆者と国立音楽大学教育専攻四年の松井久美、山本綾子が観察を行いました。

映画のなかの先生と子どもたち

山田 博之

私が演出という立場で幼児の映画にかかわるようになってもう八年が過ぎました。演出といっても、ドラマと違って出演者に演技指導するわけではないので、構成・編集といったほうが正確かもしれない。ともかく、最初に撮った子どもたちが三年保育の年少でしたから、その子たちももう小学校六年生になっているわけです。月日のたつ

のは本当に早いです。

私がかかわっている映画は、文部省の指定教材として、幼稚園の先生や教員を目指す学生に観ていただくものです。昨春秋、私が携わった八作目の「きょう、きてよかったねーサトシのこだわりと自分さがしー」（以下、「きょう、きてよかったね」）をお茶の水女子大学附属幼稚園の林の組で

撮影させていただきました。そのときの思い出をもとに、私たちスタッフがどのように映画をつくっていくのかを記します。

シナリオのない映画づくり

「きょう、きてよかったね」は、あくまでもミニ四駆あそびにこだわる、サトシ君という四歳児が主人公です。彼のこだわりにつきあいながら、幼児の自分さがしを支える先生の役割を伝えていきます。

しかし、はじめからこのようなシナリオがあったわけではありません。何が起るか分からない保育の現場をありのままに描くこの映画は、いつもゼロからのスタートです。

ロケハンには主役探し

映画づくりはロケーションハンティング、いわ

ゆるロケハンからはじまります。この仕事の都合、それは子どもたちの顔と名前を覚えることです。

私がかかわる前、もう二十年もこのシリーズを撮り続けている八木カメラマンは、子どもの名前を覚える名人です。ロケハンをはじめて二日目になると、もうほとんどの名前を覚えていきます。それほど、もうほとんどの名前を覚えていきます。それほど、もうほとんどの名前を覚えていきます。それほど、もうほとんどの名前を覚えていきます。

前に八木カメラマンが野村睦子先生との対談集（「この人に聞きたいープロに学ぶ保育の基本」）のなかで、子どもの名前を覚えるコツを、「おはよう」とか「こんにちは」とか声をかけてコミュニケーションをもつことだ、ただ見ているだけではだめ、と言っています。まったくその通りで、一言でも口を聞いた子は、印象がまったく

違います。

さて、このロケハンでもっとも大切なことは、主役の子どもを見つけたことです。よく「どんなふうに主人公を決めているのですか？」と質問されますが、一言でいえば、子どもらしい子ども、自分のイメージや感情を全身で表現している子どもです。

ただ、この主役というのは、とりあえず決めるだけで、はじめ主役として撮りはじめた子が最後には脇役になっていたり、たまたま風邪で休んだためにほかの子を撮ったら、その子の方がよかった、ということもありました。

いつも八木カメラマンと何人かの名前を挙げながら検討し、とりあえずこの子ではじめてみようか、という程度のスタンスでスタートします。

今回、サトシ君に決めたのは、先生と一緒に牛乳パックでミニ四駆コースを一生懸命つくってい

る姿が印象的だったからです。しかし、撮影の半ばまではたしてサトシ君で押し通せるかどうか、半信半疑のままでした。

保育のドラマを切りとる

一週間ほどのロケハンが終わると、いよいよ撮影がはじまります。

撮影スタッフは全部で四名。カメラマン、カメラ助手、録音、そして演出の私です。

幼児の映画をはじめ撮ったときには、子どもたちがカメラを意識するのではないかと心配でした。しかし、実際にはそんなことはほとんどありません。むしろ、マイクの方が気になるらしく、よく「UFOだ」と騒ぎます。長いサオの先につけて画面の上から会話をねらうマイクが、UFOに見えるのです。ときどき上を向いて歩いている子が写っていますが、マイクを気にしているの

す。

さて、こうして撮影した映像は、その日のうち
に全部チェックします。このとき、現場では気づ
かなかったさまざまなかことが見えてきます。

先生方もそうだと思うのですが、保育の現場で
は周囲が気になってひとつの場面だけを見続ける
ことはできません。ところが、いったん映像に記
録されると、画面のなかだけを集中して見るこ
とができます。一人の子を追いかけていけば、そ
の子だけを見続けることもできます。動きが分かる
だけでなく、気持ちまで伝わってきます。カメ
ラのフレームが、保育のドラマを切りとって
いくのです。

また、映像は繰り返し見ることもできます。あ
る子どもが唐突にあそびに加わってきたように見
える場面でも、その前をもう一度見直してみ
ると、少し離れた場所からあそびの様子を興味深そ

うに見ていた、ということもよくあります。

今回の映画では、サトシ君ともう一人、ヒロア
キ君という子が主役として登場しますが、前半部
分は、ヒロアキ君を意識していたわけではなく、
サトシ君の動きを追っていたら、たまたまヒロア
キ君も写っていたのです。

つぶやきを聞く

カメラとともに、保育の場面を切りとるのにな
くてはならないものにマイクがあります。映画を



ご覧になった方々から「子どものつぶやきがよく入っている」と、お褒めのお言葉をたびたびいただきますが、秘密は高感度のマイクにあります。

しかし、カメラはズームすれば被写体に近づくことができますが、マイクにズームはありません。子どもたちのつぶやきをとうとうすれば、マイクを近づけなければなりません。ときには画面の中に入ってきてしまうこともあります。こんなときはカメラマンと録音マンの闘いになります。が、たいていはカメラマンが折れて、マイクが入らないように構図を修正します。

マイクの話でもう一つおもしろいと思うのは、子どもたちのつぶやきが入る距離というのは、耳で聞きとれる距離とちょうど同じ位だということです。

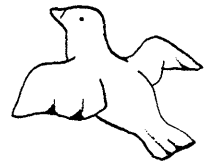
私たちが自分の目と耳で子どもの様子を知ろうとするとき、表情は少しくらい離れていても分か

りますが、つぶやきまで
は聞きとれません。これ
と同じことが、レンズと
マイクの関係でもいえる
のです。

起承転結を待つ

さて、二日目までは順調にいった撮影ですが、三日後以後、なかなか思うような場面が撮れなくなりしました。サトシ君は相変わらず「ミニ四駆あそび」といってゴムタイヤを転がし続けています。

保育の流れのなかには、先生が新しい環境を投げかけることで違うあそびが生まれ、それによって子どもたちのなかに葛藤が生まれるときがあります。映画のなかに起承転結をつくらうとする私たちが待ち望むのは、こんな保育の転換の場面で



す。

それが撮影をはじめて九日後にやってきました。ヒロアキ君たちがお山でソリアそびをはじめたのです。そのあそびをサトシ君は、こだわり続けるミニ四駆あそびに結びつけ、「きょう、きてよかった」と語りかけるラストシーンにつながっていったのです。

先生と子どもたちが本当の演出家

今回は全部で約十時間分の場面を撮影しました。それを編集で三十分の一に縮めます。映画の編集では、後に撮影した場面を前にもってくる、という手法がよく使われます。しかし、このシリーズに限ると、ほとんど使えません。違和感があるのです。

編集作業はその時期の保育の流れのダイジェストをつくるようなものです。とすると、映画の本

当の演出家は、幼稚園生活のなかでさまざまなか
ラマを生みながら暮らす、先生と子どもたち自身
なのです。私の役割は、現実の幼稚園生活を映画
という別の世界に移しかえることだと思えます。

映画のなかの先生と子どもたちは、永遠に年を
とりません。笑顔も泣き顔もあの時のままです。
いつか先生と子どもたちと私たちスタッフが集
まって、映画を観ながら同窓会をしたらどんなに
楽しいことだろう、その日の来るのを願っていま
す。

(フリーディレクター)

私が体験した

『保母』という仕事

——その一——

大人とのかかわりから

四宮 美帆

私はこの春、二年間勤務した保育園を退職した。直接の理由は、六月に出産を迎えるということだったが、産休をとることを選ばなかったのは、保育園での自分の保育に限界を感じ、もう一度ゆっくり落ち着いて保育について考えたからである。

私は大学を卒業してすぐ、神奈川県内の公立保育園に就職した。保育園という場を選んだのは、自分が大学時代に考えたこと（『子育て支援』に興味を持ち、実際に支援が支援として機能するには、その提供の仕方に配慮することが必要であるという自分なりの結論



に達していた)を、とにかく実践してみたいという気持ちからだ。保育園実習の経験がなく保育園というものをほとんど知らずにいた私は、就職して目の当たりにする現実には驚くこと、戸惑うことの連続だったが、そこで何とか自分なりの保育、自分なりの子育て支援を実践してみようと必死になった。今、仕事を離れてみて、この二年間に感じ、考えたことを記録をもとに振り返ってみようと思う。

保育園で日々過ごしているときは毎日の生活に追われ、少し余裕のあるとき、あるいは余程悩み辛いときに感じたことを簡単に記録する以外に、保育園のできごとを振り返ることはしなかった。そのわずかな記録のほとんどを占めるのは、大人(職員)との関係の中で感じたこと、悩んだことについてである。子どもとのかかわりの記録がほとんどないことは、いかに私がこの二年間子どもと向き合っていなかったか、また逆に大人との関係に大半のエネルギーを費やしていたかを示しているように思える。

*

平成八年五月十五日

日常の園の生活の中で、保育に対するいろいろな考え方が存在することを痛感する。どれもそれぞれ個性的であり、それらが様々な存在してこそ子どもにとってよい保育環境となるのかもしれない。しかしそのためには、保育者が自分の保育観を大切にすると

共に、仲間の保育観を認め、互いに尊重しあうことが必要なように思う。互いの力を十分に発揮するために、意見を十分に交換して、理解する必要がある。保育園の勤務状況では、話し合いを持つ時間をつくるのが難しく、それゆえに誤解が生じたり、理解を得られないことが多くなってしまうように思う。

平成八年五月二十四日

人は他者の目を感じると、少しその人らしさが失われてしまう。特にその人が自分のことを理解してくれているという自信がないときには。保育の場でも自分の保育が他の職員にどう思われているかを気にし過ぎると、自分らしさのない保育をしてしまう。意識の多くを占められるのは今向き合っている子ども心ではなく、見られている自分への評価なのである。自分の価値観だけに頼って行動するのは、けっこうきつい。人の評価が高いことは嬉しいし、それを意識せずにはいられない。

平成八年九月十日

園の生活の中で私が見ついたり感じるのは、たいていそのとき私が他の保母の目を気に



しているときだ。子どもと接するとき、それが生活の中であれ、遊びの中であれ、行事や集会の中であれ、子どもが楽しめるように、子どもが心地よい時間を過ごせるようにと考えていれば全くきついことはないだろう。私が他の保母から良い評価を受けたり、良い関係をつくっていくことは大切なことだが、あまりそこにはかり気持ちがいくと私が窮屈になるし、その窮屈さは子どもに伝わるだろう。子どもに焦点をあわせよう。

平成九年五月二十六日

運動会の練習で思うこと。

自分の余裕のなさを感じる。子どもに対して柔軟でいたいと思いつつ、そうはできない自分がある。子どもに対して威圧的で、選択肢を与えず、こちらの望む活動を強いている。子どもの顔に活気はなく、頑張って我慢をしている。『先生』に認められることを望んで。私はなんでそんなことをするのか。それは他の保母に評価されたいから。子どもをうまく動かし、立派に見栄えのいい運動会を成功させるため。そのために子どもも気持ち、子どもとの関係を後回しにしている。しかし、私はこういう行事に子どもを参加させたくありませんと、自分の考えを主張したり、他の保母のやり方に反論したりしたくない。私なりの子どもへの提供の仕方、子どもにとって楽しく、有意義な活動にする可能性はきつとあるだろう。

*

私が勤めていた保育園の保母は四交代勤務で、また、開園している朝七時半から夕方六時半は当然常に子どもがいるので、職員が揃ってミーティングをもつことは難しく、たとえ一部の職員とであつても、まとまった話をすることは難しかった。月に一度の職員会議は閉園後、二時間の時間外労働の中で行われ、行事の打ち合わせや最低限の事務連絡をするだけでも時間が足りなかつた。このような状況では互いの考えを理解することはおろか、知ることも難

しかつた。それゆえ、私だけでなくほとんどの保母が、仲間に自分の保育を理解してもらえない歯がゆさや、不安をもっていたのではないかと思う。特に経験の浅い若い保母にとっては、保育について相談したり、考えを聞いてもらつたりする場がないことは辛いことである。また経験のあるベテラン保母は、それぞれが確固とした保育観をもつ余り、対立するというのがしばしばだった。

保育観、子ども観といった価値観というものは厄介で、それぞれの人が意識しないような深いところで自分の価値観に頼り切つて思うように思う。だから互いがそのことに意識的になつて日常的に価値観を交換しなければ理解し、尊重しあうことは難しい。保育とは子どもと大人、大人と大人、子どもと子どもという常に人間関係の中にあるものであり、



まさに人の価値観と、人の価値観のぶつかりあいの中にあるものである。話し合いをもつ、ときに自分の信念に疑いをもつ、相手の気持ちに思いを馳せる、大人どうしがこのようなことができていなければ、連携体勢で子どもの気持ちを汲み取ることはできない。たとえ話し合いの時間が十分になくても、職員達がこのことに気付いていれば、少しずつ互いを知らせあい、歩み寄る努力がなされたのではないかと思う。

私はこのような状況の中で自分の保育観や思いを表現することはできず、安心して自分らしい保育をすることはできなかった。就職した当初の目的だった子育て支援の実践などとは程遠く、保護者との関係どころか、子どもとの関係も満足にとることはできなかった。常に先輩保育母の評価が気になったので、目に見える形で自分の仕事をアピールすることに必死になっていた。戸惑いながらもだんだんと私にとっての大切なことは、子どもとのかかわりより、見栄えのする行事を企画することや、立派な製作物を子どもにも作らせること、表面的な子どもの成長に対して働きかけをすることになってしまったのである。子どもの思いを大切にしたいと思いつつも、形ある仕事をこなすことで、先輩からの評価を得、そのことで自分の立場を守るようになってしまったのである。

(元神奈川県公立保育園)

子ども時代と私(12)

小学生の頃

尾田 幸雄



昭和五年の十二月、私は東京の品川で生まれまし
た。両親は芝の生れで生粋の江戸っ子でした。五人兄
弟の末子だった私は、両親からひたすら甘やかされ
育ちました。

そのせいか近所の幼稚園に初めて連れてゆかれたと
き、なぜか人見知りして子どもたちの仲間に入れず、

そのまま家に帰ってきてしまいました。結局、幼稚園
には通わずじまいでした。

学齢以前の記憶といえば、昭和十一年二月二十六
日、東京が大雪に見舞われた日の早朝、驚天動地の
クーデター事件が発生、ラジオでアナウンサーが「流
れ弾が飛んでくるかも知れないから、外出しないよう

に」と叫んでいたのを覚えています。その後、有名な「兵に告ぐ」という放送も聴きましたが、そのときはまだなんのことも意味が分かりませんでした。とにかく物情騒然とした世の中でしたが、子どもには関係ありません。

昭和十二年四月、桜の季節に家から歩いて数分のところにある品川区立城南尋常小学校に入學しました。明治七年創立という古い小学校で兄も姉もみんなそこに通いました。

校門をくぐると校庭の正面に二宮金次郎の銅像が立っていて、登校する児童たちを迎えてくれました。

この銅像は、柴を背に負いながら、読書にいそむ少年の姿をかたどったもので、当時の小学校唱歌に、「柴刈り 縄ない 草鞋わらじをつくり、親の手を助け 弟を世話し、兄弟仲よく孝行をつくす、手本は二宮金次郎」と唱われたあの修身教科書の花形でした。

その頃の小学校教育では、各教科の筆頭に修身とい

う教科が置かれ、これが戦前の道徳教育のかなめの時間だったのです。

戦前の道徳教育の原理は、明治二十三年十月三十日に発布された「教育勅語」に示されていて、その根本は忠と孝でした。国家は家族を拡大したものであるとする家族主義国家観にあつては、国家に対する国民の忠誠と、家族の親に対する孝行とは一本のものと考えられていたのです。

「骨身を惜しまず仕事に励み、夜なべ済して手習読書せわしい中にも撓たぶまず学ぶ 手本は二宮金次郎」は、勤勉の象徴であつたばかりでなく、正直、儉約、自立自営、博愛、公益の諸徳目を一身に集めた理想的人間像でもありました。

私が小学校の六年間を過した学級の担任は、中野茂訓導（故人）でした。旧制度の専任教諭は当時訓導くんとうと呼ばれていたのです。

先生は優れた教育者であつたばかりでなく、ご自身

が熱心な求道者でもありません。どの教科も分り易く見事に指導なさったほかに、学級のためにわざわざ芸会まで開いて下さいました。

その先生が自ら級訓を作って、私たちに示されたのが、次の四ヶ条です。

一、御国の盾となります。

二、親のいいつけを守ります。

三、よく勉強します。

四、黙って働きます。

同級生たちは、小学校を卒業してからも、この級訓を守り、御盾会を結成して亡き先生の遺徳を偲んでいます。

さて、私たちが小学校に入学した年の七月、いわゆる支那事変が勃発しました。戦争時代の幕明けです。しかし、意外にも内地の生活は平靜で、むしろ活気に溢れていました。

昭和十五年には、建国紀元二千六百年の祝典が催さ

れ、日本国中が湧きかえりました。

そして、いよいよ昭和十六年、私たちが小学校の五年生の十二月、運命の大東亞戦争が始まるのです。当時はそういう名称で呼ばれていた第二次世界大戦は、緒戦の勝利に酔いしれていた私たちには、それがどういう結末を迎えるのかまだ分かりませんでした。

昭和十七年の四月、突如として日本本土が米軍の空襲にさらされます。ひそかに本土に近づいた米軍の航空母艦から飛びたったロッキード・ハドソン型の爆撃機が超低空で侵入、爆撃や銃撃を加えた後、中国本土に飛び去ったのです。ほんの一瞬の出来事でした。

私自身、空爆警報がなりやむかやまないかの中に、



品川沖から敵機が爆弾を投下する様子をこの眼ではつきりと目撃しました。勿論それを迎え撃つ日本軍の高射砲もなりやみません。それはそれは恐ろしい体験でした。自分のいのちがこれほど惜しかった瞬間は後にも先にもありません。およそ価値というものは、それがふんだんにあるときはその値打ちに気づかず、それが失われたとき、乃至失われかけたときに翻然とそれに気づくものです。その意味で、小学校六年生のときの体験は貴重な体験でした。

それにもかかわらず、この年の夏には、千葉県内房の保田海岸で一週間近く臨海学校が催され、秋には関西方面への修学旅行が行われました。もっとも戦時下であって、これがこの種の催しの最後の機会となりました。

修学旅行は、品川駅発の夜行列車で車中一泊、京都下車、平安神宮参拝を皮切りに市内観光の後、奈良へ。東大寺の大仏拝観、春日大社参拝、奈良公園や若

草山で鹿と遊んで一泊。翌日は橿原神宮参拝を経て伊勢へ。二見が浦一泊。そして、また車中一泊で品川にもどりました。このように四泊（内車中二泊）四日というまことに酷しい日程でしたが、戦時下の非常時に、日本人の心のふるさと伊勢神宮を奉拝できたのは望外の喜びでした。

宇治橋を通って五十鈴川を渡り、神域に歩を進め、玉砂利を踏みしめて正殿に額ぬかくとき的神々しさは、子ども心にも西行の「なにでとのおわしますか知らねども、かたじけなさに涙こぼるる」の心境でした。

処で、小学生時代の私の愛読書の一つに、「あらえびす」の『楽聖物語』があります。

『銭形平次捕物控』で有名な野村胡堂は、別の筆名「あらえびす」でレコード評論なども手がけていたのです。この書物は、バッハ、ヘンデルから始まって近代にいたる著名な作曲家とその作品を紹介し、あわせてその作品のレコードを比較論評したものです。

たとえば、ベートーベンの交響曲第五番『運命』について、「あらえびす」は指揮者のフルトベングラーとトスカニーニを比較しています。たまたまこのレコードを兄と共同出資で買うことになって——もっとも費用の大部分は兄が、残りのちよびりを私が負担したのですが——いろいろと議論をいたしました。結局は、当時ビクターが出していたトスカニーニ指揮の音盤を買ったのですが、そのときもこの『楽聖物語』は大いに参考になりました。CD全盛時代の今日とは違って、手巻きの蓄音機に鋼鉄針、戦時下にあつて物資が不足してくると竹製の針で聴くといった有様でしたが、それでもこの曲の「運命の扉を叩く」といわれる出だしの部分を初めて聴いたときの感激は忘れられません。

同じく兄と共同出資して購入したレコードに、当時コロンビアから出ていたブルーノ・ワルター指揮でウィーンフィルハーモニーが演奏したベートーベンの交響

曲第六番『田園』があります。

このレコードが手に入ったのは、折も折丁度中学校受験の合格発表の日でした。

現行の教育制度では、中学校までは義務教育ですから、特に国立や私立の中学校を目指すのではない限り、小学生に受験勉強は必要ないのですが、旧制度では中学校や高等女学校は義務教育ではありませんでしたから、上級学校を目指す以上は小学校の六年生にも受験準備が必要だったのです。

もつとも、それまで周囲の者から甘やかされて育ってきた私にはその切実感が湧いてきていませんでした。すべて自分を中心になんともなくうまうま自然に事が



運ぶかのような錯覚にとらわれておりました。ですから、受験自体は、自分が後から考えてみてけしうまくいつているとは思えないのにもかかわらず、それでもどうにかなるだろうと楽観していたのです。そんなわけで、合格発表当日、ゆうゆうと入手したばかりのレコードを聴いてから結果を確かめに家を出る積りでした。

果して、ベートーベンの交響曲第六番『田園』の第一楽章は素晴らしい演奏でした。暫しこの世のものとは思われぬ美しい調べに心を酔わせ、後は合格発表の結果を見てからのお楽しみに残して家を出ました。

目指す中学校の合格発表会場です。すでに発表の予定時刻の前から合格者名の掲示板の周囲は黒山の人だかりです。私もその輪の中に入って静かに勝利の美酒を味わうべく発表の時を待ちます。

いよいよ合格者発表です。合格者の名前を書き連ねた巻紙がくりひろげられます。そこそこで歓声が湧き

おこります。一方では、首をうなだれて黙ってその場を去る者もいます。では、肝心の私の名前はどうか。どうか。ないのです。どこを捜しても見つからないのです。一字違いの似たような名前はありますが。眼の前が真暗になりました。

この瞬間、生れて初めて悟りました。この世の中が私を中心に動いているわけではないことを。

これは私にとって、天動説から地動説へのコペルニクスの転回にも比すべき改心の体験でした。あまやかされて育った増長の夢を打ち砕かれ、頭の中が真白になりました。

いまでも、ベートーベンの交響曲第六番『田園』の冒頭の部分を聴くと、思わず肅然として身の引きしめる思いがいたします。

これが私の子ども時代の思い出です。


(お茶の水女子大学名誉教授)



空に連なる地平(1)

津守 真

これまでの惰性的な思考からはなれて、自分なりに新たな思考法をはじめたとき、私は日々のノートを新しくし、「生命過程と精神」と表題をつけた。古いノート、しかし、そのときには新しい思考法に思いきって自分なりの歩みを進めた記録である。それから四半世紀を経たいま、ますます、子どもが生きにくい時代になった。子どもたちの笑い声が街角に溢れるような、保育の実践と学問がいまほど求められている時代はない。こんな古いノートを取り出すのも、いままた新たに幼児の仕事に踏み出



そうとする私自身の心の願いからである。

生命過程と精神

子どもが自分から遊び始める前に、だだをこね、互いによつかりあう混沌とした時間がある。

精神が生まれる前の生命過程では、人は何かしたいのだが、それが何かをはっきりつかめない。そこに現象している自分は、何かもつと本当の自分を、もつと自分でも満足のいく自分自身を探し求めている。子どもは、それを探すために、物に向かい、人に向かう。その途中のひとこまが保育者によつつけられる。そうしながら、自分の打ち込めるものを見いだしたときは、すなわち精神の出現の時である。この点で子どもも大人もかわらない。

逆に、その途中で、ある一面だけが抽象されて子どもに与えられ、それが子どもを支配しはじめると、生命過程は断ち切れ、精神の出現が阻害される。このようにして、どんなに多くの精神の出現が阻害されたことであろう。

一九七二年六月十二日

並木道

銀杏の並木道を歩いてゆくと、良い気持ちである

タクシーに乗ると損をした気がする

落ち着いて 考えられるような感じ

考えが進みゆく感じ

そのとき いつも 私は 何かを一步深めて考えている
だが これと違ってまとまったことをではない

並木道は垂直の木の連なりである

それがまっすぐに見透かしてみえる

そこを歩いてゆくととき 私も並木の一本である


並木そのものが歩んでいる

その根は下に張っている

だから電柱の列とは違う

私は地に根を張り 天に向かいながら





並木の一本になって歩んでゆく

何かまだ言い足りない

並木道は 言い足りないその部分を 背後に含んでいる

それらの総体をふくみつつ

並木道となつて私にあらわれる


並木道を現象としてみたとき それは人生の象徴である

その象徴にふれて 私の中にイメージが湧き起る

私が自由なイメージをもちうるほど

私はその知られざる部分に 少しずつ

気付いてゆく



この日の午後、Kくんは、冷蔵庫から自分が出してきたグレープファンタを飲みた
いと泣きわめいた。家から持ってきたグレープファンタでもなく、私が戸棚から出し
てあげたのではない。だれか他の子が持ってきたものだから、私はそれを押しとどめ
た。Kくんは私を引つ掻き、噛みついた。実習生のTさんは、Kくんは冷蔵庫から出
した新鮮なジュースが欲しいのだ、その感覚を重んじたいと主張した。F先生は、こ



の次からジュースをもってきた人は冷蔵庫に入れておけばと提案した。子どもの思いを親や保育者たちと共有するためのF先生の実地的な知恵である。Kくんの新鮮さへの感覚、それを阻止された残念さが、泣きわめき、引つ掻き、嘔みつく行動に表現されたのであることを私は知った。

新鮮さ。それはこの子だけのことではなく、人間の心の深くにある共通のイメージではないか。

一九七二年七月十三日

*

この当時、私は、ルードウィッヒ・クラージェスの「生命過程と精神」について考えていた。

国立教育会館で行われた国際心理学会で、オランダのエディット・フェルメール先生に出会ったのはこの年の夏だった。

先生がクラージェスを人間学の源流に位置付けておられるのを知って、私は心強く思った。

保育者として成長して行くこと

— 学生たちとのかかわりから —

梅田 優子

はじめに

私が所属しているのは、一学年の定員五十人、学生の九割以上が保育職に就いていく幼児教育科である。私は保育内容関係の授業と、一・二年次の保育所実習の担当をしている。

社会人入学者も数名いるが、多くの学生は高校を卒業してすぐにはいつてくる。短大生活の二年間は、それまでも現在も「育まれる存在」である。彼らが、同時に「育む存在」としての構えや姿勢を見いだしていく始まりなのだと思う。養成校でできることは僅かなことと思うが、その本当に最

初のところにいる学生達との、特に実習を巡るやりとりの中で、保育の専門家として求められる姿勢や内容について、私自身実感させられることも多い。

*

学生は、実際に子ども達と触れ合うことのできる実習を楽しむに一方で大きな不安と緊張を伴っていることを、個人面談の中で実感する。特に一年次の実習はそうで、「子ども達が受け入れられるか」「子どもと遊べるか」そして「実習園の先生方とうまくコミュニケーションが取れるか」など、「近づいてくるほどに不安になる」と言う。どの学生たちも、子ども達のことをできるだけ理解し、共に楽しい時間を過ごしていきたいという思いは共通である。

しかし、当然のことであるが、学生一人一人は

本当に一人一人の個性がある。それぞれが固有のプロセスを通じて成長していくが、それまでほとんどかかわる経験のなかった乳幼児期の子ども達に出会った際の在り方に、幾つかの傾向性も感じられる。幾つか事例を取り上げてみたい。

実践化―動き・かかわり―への

課題を強く感じていく場合

学生たちの中にはどちらかといえば、子どもや保育者をよく観察して、その世界を理解していくことから、どう自分が動いていったらよいかを考えたたり動いたりしていこうとする傾向性をもつ者もいる。こうした学生たちは、子ども同士がどうかかわっているのか、どういうふう遊びが動いていくかなど、子どもの繰り返る世界に驚きをもちつつ、感じたり学んだりしていることが、実習日誌などから伝わってくる。

たとえば、「四歳児になるとイメージを共有し
あいながら仲間とともに遊ぶ時間が多いと思っ
た。ストーリーは短く、遊びのテーマは次々と変
わっていったが、その度イメージを共有しながら
仲間との遊びを楽しんでいたようだった。そし
てイメージの伝わり具合が遊びを変えていくこと
につながるように感じた」(四歳児クラスでの実
習生)や、「おだんご母さんの役になって、お団
子づくりをしました。大きな穴の中に水を入れた
友だちを見て、明美ちゃんが『水すぐに無くなる
よ』と言いました。砂が吸い取ることを発見して
皆に伝えてくれたので『本当だ』と皆も気づい
て、容器のなかで団子の
たねを作るようになりま
した。子ども達同士で遊
び方を見つけ、進められ
てよかったと思いまし



た」(四・五歳児混合クラスで実習 などである。
その気づきの内容は、とくに一年次であること
もあって、素朴なものがほとんどであるが、自
なりに子どもと過ごした体験について思いを巡
らし子どもの行動のどんなところに自分は嬉しさや
驚きを感じていたのかを考える営みが起き始めて
いると、とらえていきたいと思っている。この学
生は、自分自身ができたりわかることであって
も、自分のペースで進めてしまうのではなく、子
ども達のできるどころや発想を大切にしてわか
わっていききたいと思っていたという。そして「で
きるどころとできないところを見極めて、子ども

を援助するのは難しかったです。できるところを簡単に手伝っていたり、できないで悩んでいたところは、どこまでが限界なのか、見ていたにも関わらずわかりませんでした。ずっと見ています『先生、どうしたの』と声をかけられます。きっと私の顔に笑顔がなかったからだと思います。子どものことを見ようとすると、目が真剣になってしまいます。一点ばかりに注目せず、他の子ども達も見ながら、明るく接していきたいです」とかわりの様子を記述している。

このように、子どもの遊びの行方を見ている状況や、どのように関わっていったらよいのかと思っっているうちに機を逸してしまう状況などが窺える。このような学生たちは、基本的に「(傍観的に) 見ている」ことが中心となる在り方をしているようである。

*

このような学生に対して、実習園の先生方は子どもの様子に添おうとする姿勢を認めてくださると共に、「どんどん積極的に子ども達の中にはいつて遊びを楽しんでみたほうがよい」という内容のアドバイスをくださることが多い。これは、対象者として子どもを見るのではなく、共に生きる存在として感じつつ理解していくことの大切さの指摘なのだと思う。つまり「子どもに寄り添いながらその時を共に大事に生きる」というのは、手を出さずにいることばかりではなく(時にはそういう面も必要な場合もあると思うが)、おとなの側からも提案しながら子どもと共に作り上げていくものであること、何よりそうして遊びや関係を共に手探りし作り上げていくことの楽しさがあり、その中でこそ実感され理解されてくるも

のがあることの大切さを伝えてくださっているのだと思う。

しかし、このような学生たち自身は、子ども達と関わり、共に遊んでいるという思いを持ち、楽しかったと感じていることも多く、自分がどのように動くことが、[〃]積極的な子ども達とのかかわり[〃]を生み出す動きになっていくのかということ大きな課題として感じていく。

自覚化—思考・記述—への

課題を強く感じていく場合

また学生の中には、どちらかといえば自分から積極的にかかわり、その場を楽しいものに盛り上げつつ遊んだり、かかわったりしていく傾向を持つ者もいる。

このような傾向を持つ学生は、実習巡回の折に、保育場面での動きの様子を見ていると、子ども

もの言葉や表情・動作などに瞬時に共鳴するかのようになり、自分なりに応えている姿を目にすることが出来る。

ある男子実習生の例であるが、ある男児が何か訴えたいかのように身体を硬直させて自分に向かって立っている様子を感じると、「どうしたの」と問いかけながらその子どもの横に静かに身を寄せ座った。そしてずっと子どもの手を包むように取っていき、それによって子どもがふっと安心した様子を見せ、その実習生に話し出した。子どもの心を感じての、自然に湧き出てくるかのようなかかわりに、私は感嘆させられる。そうしたかわりが次から次へと展開され、また遊びにおいても自分が一緒になって、いろいろなことを提案したりして、楽しい場面を作り上げていく。子どもたちも魅力を感じて、その実習生に心を寄せていることが感じられた。

このように子ども達のかかわりに巻き込まれるようにして過ごす（関わっている瞬間には、実践しながら考え判断しているのだろうか）一日を終えたときに、この学生は、子どもの様子や自分のかわりに思いを巡らし、考えてみるということが困難な様子なのである。それは、実習日誌などの記述に現れてきており、たとえばその内容は、

「自由に遊ぶ」「給食を食べる」など一日の大きな流れの記述が中心になり、時間感覚も薄くなり、時刻を記入できない部分も出てくる。本人に聞くと「自分が何をどうしたか、どうかかわったか、あまり覚えていない」のだと言う。また「思い浮かぶ場面があってもそのかわりを全部言葉にしていくと長くなるし、どう関わったかは書けるのだけど、何を考えたらいいのかわからない」のだと言う。

この学生ばかりでなく、「自分のかわわりにつ

いて感じていることがあっても、それを書いていくのはたいへん」という学生は多く、一年次実習での記述化は難しい面も多く含んでいる。しかし、保育の専門家をめざすにおいては、自分の在り方がどうであったかを考えていく営みをしていくとうとする姿勢を持つことも求められることであろう。

*

こうした学生に、実習園の先生方は、その場に応じた適切なかわわりや、子ども達の中に入りアイデア豊富に遊びに加わっていた姿勢を認めてくださることが多く、その上で、少しずつでも子どもの様子などを丁寧にとらえていく必要のあることをアドバイスしてくださることがある。

実践の場での在り方と、保育後に子どもの姿や自分のかわわりについて考えていく営みとの両方

が大切であることが、先生方の言葉からもよく伝わってくる。この両輪のバランスがとれて保育の実践が深まっていくのだと思われるが、それは根気のいる営みであることを感じる。それは、その人自身の、根元的で総合的なあり方（生き方）といったものにかかわっているからだと思う。

実践化・自覚化に向かつて

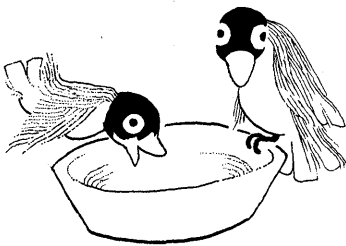
— 他者に開かれつつ考えていく営み —

このような難しい作業に学生を本気で向かわせてくれるきっかけになるのは、実習先の先生方からの言葉であることも多い。暖かい関係の中で、実践の場を共にする他者から、子どもの理解や、自分の在り方についての示唆を得られることの重要性を感じさせられる。それを手がかりに自分の意識や行動とのズレを探っていくことによって、自分を知り変革のきっかけを探っていくことが可

能になる面も大きいからである。そのためには、同時にそうした示唆を示唆として受け入れ考えていく、学生の側の他者に開かれつつ考えていく姿勢が必要であり、重要となってくる。

しかし、他の人の見方や意見を積極的に取り込んで自覚化し、具体的に自分にとっての次の課題を見いだし考えていくなどの自分を拡げていく営みを行うことは、容易なことではない。学生の中には、これまでの生

活の中で「そんなふうに言われたことがない」と言う者も見受けられ、受けとめきれずにむやみに落ち込んでしまったり、自信をなくしてしまい、他者へ自分



を聞いていくことに大きな抵抗感を感じる場合もでてくる。また、示唆を受けても、具体的にどう考えたらいいか見いだせずにそのままになってしまい、結局また同じことの繰り返しになってしまう様子も見受けられたりする。

そこで、実習前後の学生の個別の面接の際に、実習園の先生方からいただいた言葉を、共に考えあう時間を持つことも多い。学生が何う実習先も様々であり、実習巡回も専任の教員が手分けをして行うため、私自身はどのような実践が営まれていく場かなど、見えにくい中での手探りとなる。実習生へのアドバイスは、どのような先生方がおいでになり、どのような保育観や実習観をもっておられるかによって、違ってくると思われる。そこで、例えば「積極的に子どものかかわりを」というアドバイスなどに「学生自身が思い当たるところがあるか」と問いかけることから始めてい

く。本人としては、積極的にやってきたつもりであり、楽しかったという気持ちがある。その気持ちや学生の善さを受けとめつつ、実習中に体験した子どもの様子やそのときの自分のかかわりなどを具体的に例にして考えてみる中で、積極さをどこで考えていたかなどの自覚化を促してみたり、他にどのような方法があったのか考えあってみたりする。また、意識化したり記述したりすることに難しさを感じている場合には、同じように具体的ななかかわりをまず思い起こすことからはじめ、その中で学生の思いや感じていたことを探って言葉にしていく作業を共に行ってみたりする。養成校にいる私は、必要な学生にとっては、他に開かれつつ自分で考え続けていく営みを共に歩んでみる存在（他者）であることを基本としていたいと思っている。

同時に、授業の中では、実習中どのような子ど

もとのかわりがあり、そこから何を考えたかなどの事例を取り上げて紹介したり、学生同士が話し合ったりする時間も作っていつている。また、学生が保育者役や子ども役になって動いてみる時間なども作り、仲間の在り方や動きも体験していく場を持つようにもしている。同じ立場の仲間達が、どのように在るのか（具体的にどう行動したり考えたりするのか）知ったり、それを模したりしていく中で、学生が自分の在り方やかわりを振り返り、具体的に考えたり動いたりしていくための選択肢を増やしているように思われる。戸惑いや不安、喜び、課題などに共通性も大きい、それぞれに個性的な他者である仲間と出会い、そこに開かれていことも重要であると感じている。

おわりに

ここでは二つの事例を取り上げたが、保育の専

門家として育つときには、その人その人の個性が基本になり、そこから自分の課題を見だし、より成熟した人間・保育者として成長・変容していく様々なプロセスがあることを、いつも意識していたいと思っている。

そして、抱える課題はそれぞれであっても、子どもと共に暮らす者（それを目指す者）として、保育者としてよりよい存在でありたいと願う強い動機、他者に開かれている姿勢、その中で考え続けたたり試したりしてみる根気強さ、が大切のように感じる。その営みを起こし、支えていくためには具体的にどのような方法があるのか、今後も探っていきたいと思っている。

（新潟中央短期大学）



想像と現実のはざままで

―遊ぶことと生きること

山本 政人



またまたゲームの話である。

私がテレビゲームにはまったのは、今から十年余り前のことだが、それは具体的にはシミュレーションゲームで、それも「信長の野望」とか「三国志」といった歴史シミュレーションだった。それら歴史シミュレーションゲームとは、初めて出会ったという感じではなかった。中学生のときだったと思うが、私は模造紙に日本地図を書いて、合戦をして領

士を争うゲームを作って友だちと遊んでいた。「信長の野望」を見たとき、そのころのことが鮮烈によみがえったのである。

その友だちはどう思っていたのかわからないが、私は自分で作ったそのゲームはすぐ気に入っていた。実は私のゲーム作りはそれ以前、小学生のときからのことで、そのころは自分でゲームを作って一人で遊んでいた。そのとき作ったのはトランプを使った野球ゲームで、トランプの札でストライク、ボールとか、ヒットとか、ホームランとかを決めて、札を出して試合を進めるというゲームだった。休みの日などはそれで一日過ごしたこともあった。昔から変わった子だったのである。

子どものころからこんな具合で、今も変わらないのかというと、実は大きな違いがある。今は自分が作ったものではなく、与えられたものをしているというのも違いだが、ゲームをしているときの心理状態が違う。子どものころはゲームをしなから、あるいはゲームをしたあとで、いろいろな想像をたくましくしていた。具体的には、野球のゲームでは、ピッチャーが投げる姿や、バッターが打つ姿、そしてボールがバットに当たって快音を発して飛んでいく光景を思い浮かべ、歴史ゲームでは、槍や鉄砲を持った兵士が鯨波を上げながらぶつかり合う光景を思い浮かべるのである。これらは今のテレビゲームの画像で見ることができるが、私の想像のなかの光景の方が格段にリアルで活き活きとしていた。今、仮想現実が現実感覚を浸食し、両者の境がなくなることが懸念されて



いるが、私は現実を想像に取り入れ、そのなかで遊んでいた。

子どものころは確かに現実と想像の境がなかったと言
うか、両者は一体となっていた。今はそうではない。両

者の間には明確な境界が存在する。私の頭のなかに「こ
れは現実だ」「これは遊び（想像）だ」という「認識」が存在する。ときとしてこの認識
は曖昧になることもあるように思うが、まず大丈夫だろう。人は一人で生きていくのでな
い限り、必ず現実におつかる。自分の想像外の世界を見せられる。それはつらいこともあ
るだろうが、結構楽しいものでもある。

乳児は大きくなるにつれ、世界が自分中心に動いてはいないことを知る。ウイニコット
がそんなことを述べていたが、要するにそれが現実を知ることだと思ふ。子どもは
きびしい現実と直面しなければならないが、幸いそれは想像や願望と渾然一体となって子
どもの前に現れる。子どもは苦しい現実を、想像というオブラートでくるんで飲み下すこと
ができる。とは言え、苦しい現実を飲み下せない人ももちろんいる。オブラートを厚くして
もなかなか喉を通らない場合もある。飲み込まなければならぬと思っていて、にもかか
わらず喉を通らない人の苦しみは察するに余りある。

「現実逃避」というと否定的な響きがあるが、これは生きていく上で必要である。一時的



にはあっても、苦痛を回避したり軽減するための手段である。遊びが現実逃避であるというわけではないが、プレイセラピーというものがあるといことは、遊びには現実逃避、気のきいた言い方をすれば、「癒し」の効果があるということだと思ふ。

ウイニコットは遊びを想像することは、内面世界を生きたことだと述べている。もちろんこれは遊びの一般的定義ではない。しかしきびしい現実と直面し、自分の弱さを痛感しなければならぬ子どものことを考えると、やはり遊びは「癒し」であると言っても間違いではあるまい。問題は想像することができなかったり、想像が肥大し、現実との接点を見失う場合である。そこまで行った事例にはお目にかかったことがないが、それっぽい事例は枚挙に暇がない。私がかかわったある子どものことを述べてみたい。

私が行ったある保育園にダウン症の男の子がいた。ダウン症と言っても、いろいろな子どもがいて、ここで述べるのがダウン症児に共通して見られることではないのはもちろんのことである。その子は身体もしっかりしており、知的発達もそれほど遅れていないとは思えなかった。しかし彼は保育者を困らせていた。保育者が何と言っても聞かないのである。名前を呼んでも返事をしない。その程度なら大したことはないが、食事や着替えなど身のまわりのことをやろうと言ってもやらない。遊びに誘ってももちろん乗らない。とにかく保育者が何か言うと、首を横に振って拒否するのだった。ただ、排泄だけは言われなくても自分でできたので、保育者も困り果てているというほど

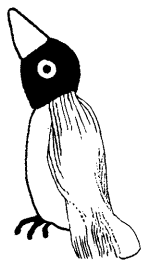


ではなかった。

私は話を聞いて「頑固なんだなあ」と思った。反抗期が少し遅れて強く出ているぐらいに考えたのである。しかし彼を見ていて私は考えを改めた。実は一つだけ彼を動かす方法があったのである。それは保育者が発見した

ことだったが、保育者が彼のことを「とん吉くん」と呼ぶと彼は返事をするのだった（もちろん彼はそんな名前ではない）。そして「とん吉くん、何々しようよ」というと、彼は言うことを聞くのだった。保育者によれば、「とん吉くん」というのはあるテレビアニメの登場人物で、彼はそのアニメをよく見ているということだった。クラスの子どものことも、そのアニメに出てくるキャラクターの名前で呼ぶとよくわかるということだった。彼はクラスの子どもをアニメのキャラクターに置き換えていたらしい。彼のなかではそのアニメの世界と現実とが重なっていたと言うと言いきかもしれないが、彼は保育園にいるとき、そのアニメの世界を介してでないと現実とかかわらなかつたのである。

こういったことはほかのダウン症児やちよつと気になる子どもにも見られ、多かれ少なかれ多くの子どもに見られるのではないかと思う。「みたて」とか「ごっこ」とかが、遊びだけでなく現実生活にも浸透している。と言うよりも、子どものなかで遊びと現実は一体であり、それを次第に別のものとして認識していくと言うべきだろうか。「とん吉くん」



はまだそれを認識できていないのだと私は思った。

「認識」と言うと、それができていない子どもはたくさんいると思う。多くの子どもは想像と現実とを器用に行き来することができるようになる。しかしなかにはそれがうまくできない子どももいる。自分の想像のなかから出てこず、まわりの人とうまく通じ合えない子どもたちである。彼らがなぜそうなってしまうのかを明らかにすることは、ゲームなど子どもの想像を否応なく広げていく刺激が数多く存在する今日、結構重要な課題かもしれないと思う。

話がゲームのことに戻るが、子どもにせよ大人にせよ、ゲームにはまることは、それによって癒されている場合もあろうし、それが現実や他者とかかわるベースとなつている場合もあろうし、現実との接触がほとんど失われている場合もあるかもしれない。注意したいのは、おそらくゲームにはまることで現実や他者とかかわれなくなるのではないということである。むしろ現実や他者とかかわることに困難を持つ人が、そこに安らぎを見出し出しているように思える。ただ、ゲームについて言えば、安らぎや癒しとはほど遠い内容のものが少なくないことも確かである。

以前取り上げた中沢新一氏の『ポケットの中の野生』を勝手に解釈させてもらうと、本来の野生あるいは自然が失われた今、子どもは人が作り出した自然のなかで育つしかない。むしろ人が作り出した想像上の自然で育つことが必要だと言えるかもしれない。



しかし大きな問題がある。本来の自然は現実生活にしっかりと結びついていた。端的に言えば自然イコール現実だった。ところが人が作り出した自然は現実ではなく、現実との接点が見えにくい。想像の世界は限りなく広がっていくが、それを現実とつなぐ何かが欠けているように思える。

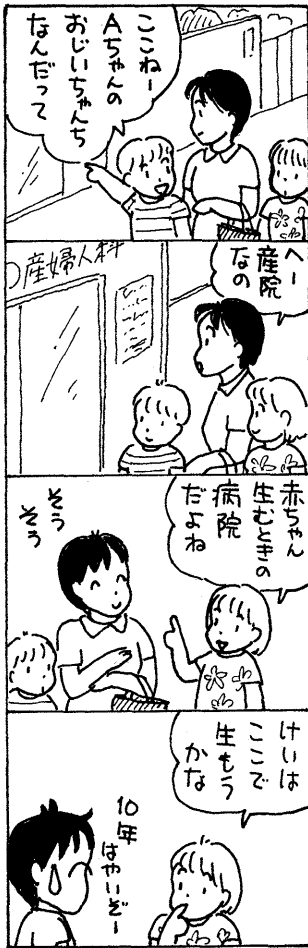
このように考えてくると、やはり現実と非現実の区別はむしろ難しいことなのかと思えてくる。特に子どもにはそれがむずかしいかもしれない。しかし現実と非現実が区別できないことを問題であると決めつけ、子どもから非現実の世界を奪うようなことは避けたい。本当の自然が失われようとしている今、中沢氏が言うように仮想世界はもう一つの自然なかもしれない。そこで遊ぶことは子どもにとって重要なことかもしれない。ただ、それと同時に、本当の自然、本当の現実を知らせることがより重要であることは言うまでもない。

(お茶の水女子大学)

ある日の育児日記から

(94)

佐藤 和代



有の保育園の恒例のお泊まり保育は、今年も御岳山に登って一泊。洞窟探検や夜の肝だめしつき、という保育園とは思えないメニューです。先月は、なぜか圭の話になってしまいました。主人公のはずの有は？というわけで、続編です。家ではずっと「行きたくない」と言っていた有。でも先生は「そう言ってる子でも大丈夫。お泊まりは子どもも保母も大変ですけど、これをやると、子どもたちすごい自信がついちゃって、大変身する子が出てきたりするから、やめられないんですよ」。なるほどね、有はどうなるかな。

そして一泊二日のお泊まりから帰り、有の第一声は「また行きたい！」でした。よかった、楽しかったのね。でも、「山登りはどうだった？」「うーんと……」「きもだめしこわかった？」「えーとね……」「何が楽しかった？」「「忘れた」……そりゃないでしょ、おみやげ話を楽しみにしてたのに。でもまあ、小さい子にとっては一泊二日という長い時間を、言葉で説明するなんてできないのかも。経験したことひとつひとつを説明することはできなくても、きつと何かがある中で育ったはず。「行きたくない」が「また行きたい」になっただけで充分、と思うべきなのでしょうね。



子どもを育てているのは誰？

杉浦真紀子

「一体、子どもを育てているのは誰なんだろう？」

ふと、こんな考えにとらわれてしまうことがあります。もちろん主として育てているのは親ですが、ある程度成長するとそれ以外の他者、例えば保育者もその一端を担うこととなります。私は、保育者として子どもの育ちにかかわってまだ間もない未熟者

ですが、時として子どものことを盲目的に考えていたり、保育の理想を追求しようとするあまりに、

「私こそが子どもを育てているんだ！」という錯覚に陥ることがあります。そんな狭まりがちな自分の視野に危険を感じた私は、自分を客観的に見つめ直すためにも、ちょっとした調査を試みま

した。テーマは「子育てに関する保育者と親とのズレ」です。

私は、ある保育グループの保育者として週二日、子どもたちの保育実践に携わっていました。ここは親子で通園してくる場でしたので、保育者は親と接する機会に恵まれ、また親が子どもとかわつていく姿を垣間見ることも可能でした。そんな状況の中で、私はある一人の子どもに関する子育て（保育）をめぐって、その子の母親と自分との間に「何か違う（ズレている）なあ……」という違和感を抱き、その親の目前では自分の保育がしづらくなる、という体験をしました。しかし、この状態は子どもにとっても自分にとっても決して良くはないと思い、誰かに解決の糸口を提供してほしいと薬にもすぎない気持ちでした。その当時は、私自身の思考が行き詰まっていて冷静な判断力に欠けていたし、周囲のス

タッフも同様に保育のやりづらさを感じていたので、私は少し頭を冷やす意味も込めて、この場以外の保育者が同様の問題を抱えているのか？ またその場合一体どのようにして問題を解決しているのか？ という外部の情報に素直に得たいという気持ちから、異なる現場の保育者の語りに耳を傾けてみることに決めました。

さて、保育者へのインタビューを遂行する前に、これまでに「子育てに関する保育者と親とのズレ」の周辺でどのような研究がなされているかをいろいろ調べてみました。いくつかの研究では、子育て意識（例えば子ども観、子育て方略、理想の子ども像、子どもに育てたい内容等）に関するアンケートに、保育者・親の両者が回答し、それらを比較しているものがありました。中には保育者に「親ならどう答えるのであろう」と親の気持ちを推測しても

らって回答させる研究もありました。これらの結果からは、親と保育者との子育て意識にはズレがあるということ、そして保育者は親とのズレを正確には把握していないということが明らかにされました。

しかし私がその時ちようど求めていたのは、保育者が子育てに関する親のズレをどのように認識しているのか、そして保育者が子育てに関する親とのズレを認識したときに、その状況をどのように解決（しよう）しているのかという、もつと保育者の立場に寄り添った提言でした。そこで、もうこれは保育者の生の声を聞くしかないと一大奮起して、幼稚園という新たな現場へ足を踏み入れるに至りました。

対象となった幼稚園は首都圏内の五園で、いずれも子どもの自発的な遊びを主体として保育をしている園です。お忙しい中、十八名もの保育者の方々が私の調査に興味を示して下さり、三十〜九十分のインタビューに快くご協力下さいました。この場をお

借りしてお礼申し上げます。本当にありがとうございます。ありがとうございました。

インタビューはかなり甘い構造（非構造化）で行われました。「子育てに関する保育者と親とのズレ」というテーマで自由に語っていただいたので、十八名の語りはそれぞれ独特なものになりました。私自身にとっては聞いているだけで楽しく、ためになり、励まされもしました。ある保育者の語りを聞いて、まるで悟りが開けたかのように気分が晴々としたこともありました。しかしこれは調査ですから、何らかの論理を導き報告をしなければならぬという使命に駆られて、私は大変苦心しながらも十八名の独自の語りを分析し、類似性・共通性を見つけ出しました。

まず、(1)「ズレ体験について」の語りを分析しました。「ズレ体験」とは、先に述べたように、子育

てに関して親に何らかの違和感を抱く体験のことを指します。具体的には、保育者はどのような場面で親とのズレを感じるのか、そして保育者はズレの要因をどのように捉えているのか、ということを検討しました。次に、(2)「ズレをいかにすべきかについて」の語りを分析しました。ここでは、保育者は親とのズレを認識してから、その状況をどのように解決(しようと)しているのか、ということを考察しました。

(1)「ズレ体験について」の語りから

保育者はどのような場面で親とのズレを感じるのでしょうか。分析の結果から、大まかに分類すると次の四つの場面が挙げられます。

1. 親が子どもの発達の特徴を適切に捉えられていないと感じるとき

2. 親が子どもの養育者としての自覚に欠けてい

ると感じるとき

3. 親が子どもより自分の都合を優先していると感じるとき

4. 親が幼稚園の役割を誤解していると感じるとき

中でも「1. 親が子どもの発達の特徴を適切に捉えられていないと感じるとき」が保育者は一番親に対してズレを感じているようでした。

次に、保育者はズレの要因をどのように捉えているのかを詳細に追ってみましょう。保育者は、「親は自分の子を他の子と比較し、何かを出来ないことに焦燥感をおぼえる」「親は我が子かわいさゆえに子ど



もに期待しすぎたり、過大評価したりする」という
親自身の要因を挙げ、だから親は子どもの発達の特
性を冷静かつ客観的に捉えることができないのだ、

と考えているようです。また、保育者は、「親は幼
稚園などの子どもの生活の場あるいは子どもの世界
に介入する機会が少ない」「親の世代がいわゆる新
しい教育観（新教育要領に基づく新学力観）には馴
染みにくい」などの物理的・社会的要因を挙げてお
り、それゆえに親は子どもの発達の特性を保育者と
同様の感覚で理解することは困難であると考えてい
るようです。そして注目すべきことは、多くの保育
者が、「親は子どもの発達にそぐわない早期教育、
能力・学力的な習い事を重要視している割には、幼
稚園での保育には何ら不満がなく、賛成さえしてい
る」という、親のアンビバレントな態度に対して非
常に違和感を抱き戸惑いを感じているということだ
です。幼稚園でやっているようなことが良いとしなが

らも、能力主義・高学歴社会に流された子育てをし
ていることに対して、保育者はいらだちさえ感じて
いるようです。

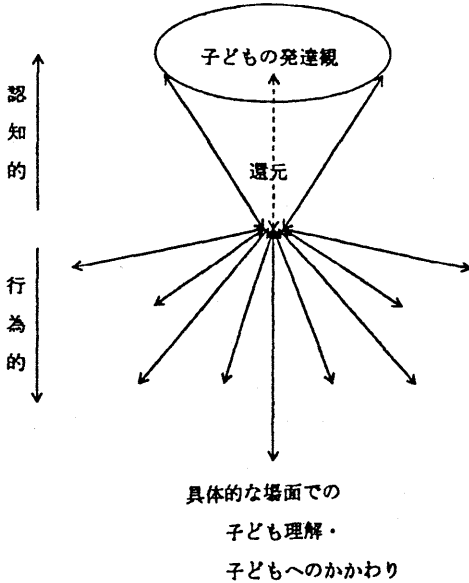
さて、ここで〈子育て観・保育観〉というものを
考えてみましょう（図参照）。〈子育て観・保育観〉
には「発達観」と「具体的場面における子ども理
解・子どもへのかかわり」という二つの次元がある
と想定します。「発達観」とは個人が持つ子育てに
ついての考えであり、これは抽象的観念であるため
に保育者は親の抱く「発達観」を正確には把握しき
れないし、逆に保育者が「発達観」について親に伝
えようとしても正確には伝えきれないということが
起こり得ます。それに比べて、親の実際の言動と
なつて表れる「具体的場面での子ども理解・子ども
へのかかわり」は、保育者が実際に見聞することが
できるためにズレ感も明確になり、ズレの要因を洞
察しやすいようです。この図に保育者の語りを照ら

し合わせてみると、次のようなことが言えると思います。つまり、保育者が親に対して最もズレを感じるのは、親が幼稚園での保育に信頼を置いていないのではないかと、という不信感から、ひいては親の持つ「発達観」にまで不信が及ぶときなのではないでしょうか。保育者と親はこれらの二つの次元において歩み寄らない限りズレを感じ続けることになるのですが、ズレの本質は、「発達観」に関して両者が歩み寄ることが困難であるという点にこそあるように思われます。

(2) 「ズレをいかにすべきかについて」
の語りから

保育者は親とのズレを認識してから、その状況をどのように解決（しようと）しているのでしょうか。保育者は親とのズレを認

図 子育て観・保育観の2つの次元



- 識したあとに、
1. 親に保育者・幼稚園側の考え方を伝える
 2. 親へ伝えることの難しさに悩む
 3. 親とのズレに対して気づきを得る
- という三つの行程を循環していることが分かります

た。

1. 親に保育者・幼稚園側の考え方を伝える

「この行程では「個々のずれに対して直接言う」「保育者・幼稚園の方針を話す」「子どもの成長の姿を伝える」「ベテランの保育者に代弁してもらう」という具体的な方略が語られました。しかし、大部分の保育者は「伝える」という一方向的なコミュニケーションに満足しているわけではなく、「悩む」行程も通過します。

2. 親へ伝えることの難しさに悩む

ここでは「保育者（話し手）のコミュニケーションスキル（技術）が未熟である」「親（受け手）のことを思いやるがゆえに言えない」「親に伝えるべき内容が難しい」「コミュニケーション不足」という、伝えることの難しさに関する悩みが語られました。しかし多くの保育者たちが、一方向的ではない

双方向的なコミュニケーションを目指していることがうかがえます。このようにいろいろ語りながらも自分なりに「気づき」を得る行程に移っていきま

3. 親とのズレに対して気づきを得る

ここでは「家庭と園との役割分担を明確にする」「親と保育者との揺るがない信頼関係を築く」「保育者は親を受容し、親の共感者となる」「親と保育者との新たな考え方を見出す」という様々な見解が得られました。これらの見解は、保育者がズレを感じたときに親に対して否定的な感情を持つのではなく、そのズレを肯定的に捉え直して新しい考えを共に創出する可能性を示していると言えるでしょう。そして、これらの行程を全体的に眺めてみることにより、保育者が自分自身の保育実践を振り返るきっかけを得ることができ、自分にとつての新しい動きの可能性が示唆されるところ考えられます。

私自身、保育実践をしながらこの調査を進めたわけですが、この調査を終えて考えたことがあります。

調査から明らかになった事实は、冷静に考えてみれば当然の事柄でいっぱいでした。しかし、日常生活に追われ、自分の保育にのめり込んで周囲が見渡せない状況下では、できて当然のことさえもできなくなってしまうということが、容易に起こりうるということでした。保育者は保育の理想を追求し、親がそれを理解してくれないと思ひ込み、「私こそが子どもを育てている！」という大錯覚に陥ってしまうと、子どもを一番近い位置で支えている親の存在が視野からすっぽり抜けてしまうのです。そのような状態では親との信頼関係は築けないし、信頼関係なくしては子どもにとって本当に良い保育というものができないことを、今回の調査で改めて気づかされました。

子どもを育てているのは、親だけでもなく保育者だけでもなく、周囲の人みんなが少しずつ力を分けて育てているのであり、つまり保育は、子どもと親と保育者（そしてその他大勢の人）との均衡関係で成り立っていたんだなど、自明のことを再度突き付けられたのでした。

このような気づきこそが保育者にとって大変重要なのではないかと、私は何度も言いたいと思います。そして、私が調査から得た気づきが他の保育者の方々にとってはほんの少しでも気に留めていただけて、さらに自分の保育実践と照らし合わせていただけるのなら、私の費やした時間も無駄ではなかったのだろうなあ……と一人感慨にふける今日この頃です。

（駒場幼稚園）

編 集 後 記

秋は運動会のシーズンです。わが家のNも小学校での最後の運動会でした。六年生ともなると、当日の何日も前から、いろいろな苦勞話を私にしてくれます。

例えば、騎馬戦では副将の騎馬の前脚になりました。「私たち馬が後ろに下がると、押し出して（土俵から出て）負けちゃうの」。また、組体操では、四段のタワーの最下段になりました。「練習で、まだ一度しか成功していないの、本番大丈夫かな、女子で四段を作るのは私たち一っだけなんだけど」などなど。

さて、当日。騎馬戦の経験のない私は、これまで騎上の戦いにしか目

がいきませんでした。しかし、今回はNが騎馬の前脚で、一対一の戦いに勝つためには一歩も下がるまいと覚悟をして臨んでいます。見てみると、騎上の戦いは派手ですが、その勝敗の分かれ目は、Nの言うように、騎馬の押し合いで馬の前脚がどこまで踏ん張れるかにかかっています。そのためにNがこわさに耐えているのも見えてきます。タワーも同様です。最上段の一人が立ち上がれるのかに多くの注目が集まり、その成功に拍手が起きます。そんな中で、最下段の役目を果たしたNの笑顔が印象的でした。それは、最上段の子と同じような充実感があつたことを語っていました。

Nから前もって話を聞いていたことで、これまでとは違う目で運動会を見ることができました。(A)

幼 児 の 教 育

第九十七巻 第十号

(一九九八年十月号)

定価五五〇円(本体五二四円)

発行 平成十年十月一日

編集兼発行人 田代和美

発行所 日本幼稚園協会

〒112-1 東京都文京区大塚二丁目一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

印刷所 図書印刷株式会社

〒108-1 東京都港区三田五丁目二

発売所 株式会社 フレーベル館

〒113-1 東京都文京区本駒込

六一四一九

☎〇三―五三九五―六六一三(営業)

☎〇三―五三九五―五六〇四(編集)

振替 〇〇―一九〇―二―一九六四〇

☆ 本誌ご購入のご注文は発売所フレー

ベル館にお願いいたします。

☆ 万一、乱丁・落丁などがございましたら、おとりかえいたします。

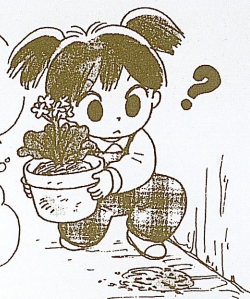
地球となかよし はじめの一步

幼児のための環境あそび・自然体験編

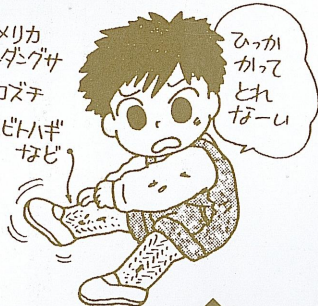
竹内美保子 共著
森 良

食べるもの
なにか
なひはね……

何を
食べているの
かな？



アメリカ
センダングサ
イコズチ
マズビトハギ
なび



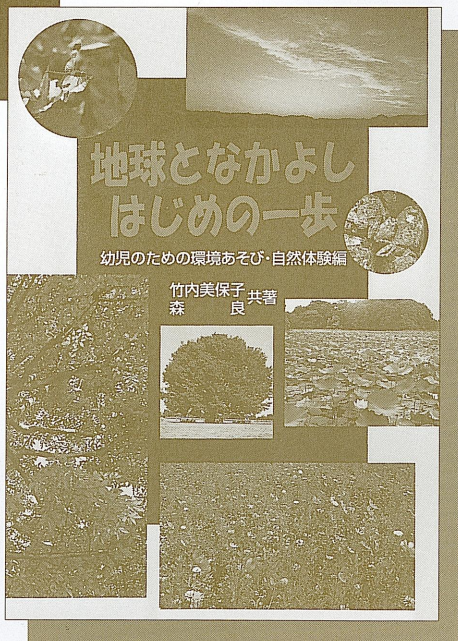
発売中

好評
既刊本！

地球となかよし はじめの一步

幼児のための環境あそび・自然体験編

竹内美保子 共著
森 良



身近な自然から園外保育などに出かけた時に会える自然まで、自然と直接かかわる中で、興味関心を持ち、疑問を感じ、その中から自然のしくみや自然の力の偉大さなどを学びとり、人間も含めた地球環境への愛情と守りたいという気持ちを育てる遊びの数々を紹介します。

B5判 口絵4 本文96頁 定価：本体1,500円＋税

キンダーブックの
フレール館

子どもが見える、保育が見える

ひらめの会 編著

編集責任/平井信義・本吉圓子・立川多恵子

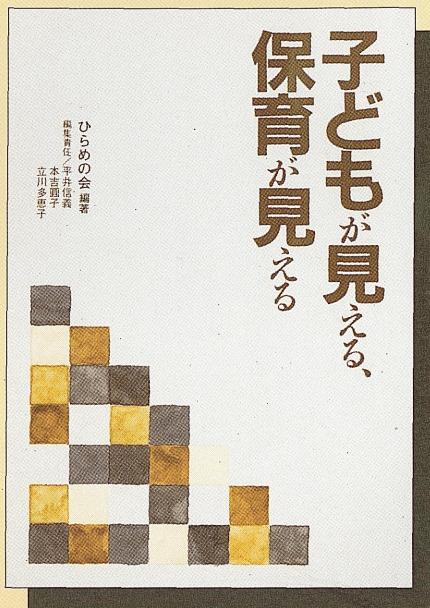
新刊

保育に花を咲かせましょう

心踊らせて保育の現場に飛び込んだものの、保育しにくい子どもに困ったなど感じたり、同僚・先輩と保育の意見がかみ合わず人知れず悩んだり、保護者との対応に戸惑うといった経験をされてはいませんか。

本書はそんな悩みをお持ちの保育者に、さまざまな角度から問題解決の糸口を示してくれる格好の保育入門書です。

明日の保育を実りあるものにしたいと努力されている方々にお勧めします。



A5判 288頁 定価/本体2,200円+税

キンダーブックの
フレイベル館