

子ども学の源流を次世代につなぐ

幼児の教育

[特集] 保育の「根本考察」にチャレンジ!

幼小接続期の子どもと保育者・教師

[実践] 保育をつなぐ

保育を見つめ直す時間

[探究] 論文

幼児が仲良し以外と親密になることの難しさ

2019

春

since 1901

第118巻 第2号

お茶の水女子大学

『幼児の教育』編集委員会

保育ナビブック ※ 第10弾! ※保育ナビ（月刊保育誌）から生まれた新シリーズ。保育現場で気になるテーマをしっかりと掘り下げます。

リーダーは保育を どうつづけてきたか

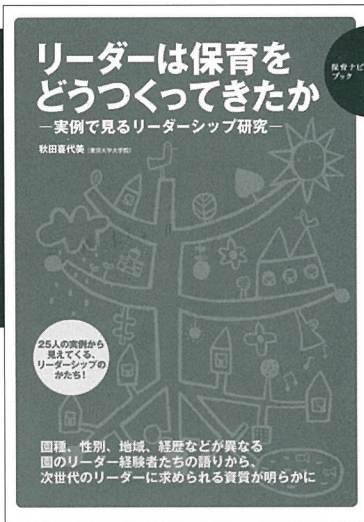
実例で見るリーダーシップ研究

ほかでは聞けない 25 名のリーダーたちの本音を掲載。これまでになかった、リーダーや、リーダーを目指す方のための実践事例集です。

秋田喜代美（東京大学大学院）

全 80 ページ 26×18cm 定価 本体 1,800 円 + 税

109-83 ISBN978-4-577-81452-9



リーダーは保育を どうつづけてきたか

— 実例で見るリーダーシップ研究 —

秋田喜代美 著 東京大学大学院

25人の実例から
見えてくる、
リーダーシップの
かたち!

園種、性別、地域、経歴などが異なる
園のリーダー経験者たちの語りから、
次世代のリーダーに求められる資質が明らかに

本書の3つのポイント



秋田先生によるくわしい分析 & 解説



① 幼稚園、保育所、認定こども園などの園種、地域、経歴などが異なる全国25人の園のリーダー経験者たちによる語りから、次世代リーダーに求められる資質が明らかに。

② リーダー経験者の実践事例を、第2章：園文化を育むために、園長に求められること、第3章：人材育成の環境を整えるために、園長に求められることの2つの視点から分類し、詳細に分析。リーダーたちの保育、園経営に対するビジョンやアクションを捉えやすくしました。

③ 秋田先生が、リーダーに直接インタビューし、その「語り」をまとめているので、決断した時のリーダーならではの感情の動きなども、リアルに感じられます。



うれしい春にごあいさつ。

「こんにちは！」

と、足であいさつしているね。

子どもの情景

写真

子どもの情景

1

目次

50年前との「あはひ」

2

特集

保育の「根本考察」にチャレンジ！9

幼小接続期の子どもと保育者・教師

4

《座談会 2019》

幼小接続期を考える（続）

5

《アーカイブズ》

（座談会）「小学校の教育と幼稚園」

—「幼児の教育」第57巻第7号
（1958年）から—

22

実践

私の保育ノート

ひとりの保育士として

丹羽瞳

26

研修ファイル

友定啓子氏講演

「子どもと生きる私たち」を聞いて

—お茶の水女子大学ホームカミングデー
2018基調講演から—

浜口順子

30

保育をつなぐ

～お茶の水女子大学附属幼稚園からの発信～

Vol.1

保育を見つめ直す時間

新倉理沙

34

視点

子どもの歯科治療

立花美和

40

蜂の巣マシンとマデリー幼児学校の世界

国際セミナー「イギリス幼児教育における

プロジェクト実践とその展開」から

ケレケシユ・ジユジャ

44

目次

表紙の図柄は、お茶の水女子大学附属幼稚園内にある
ステンドグラスの模様をデザイン化したものです。

文化

鎌倉おもちゃ屋物語その1

黒須和清

48

探究

幼児が仲良し以外と親密になることの難しさ

—「気になる」子と仲良くなりた

女兒に注目して—

及川智博

61

お知らせ

62

子どもの学び

イベント・メディア情報

読者投稿・編集後記 他

63

まど

50年前との「あはひ」

ちょうど50年前の弊誌4月号の編集後記。「あはひ」は「一つのもと、他のものとの間がうまく合う」という状態をあらわす。古語で、新学期4月は、先生と子どもとがよい「あわい」を作り出せるような努力と工夫が必要、と書いてある。

同じ号に、D・B・ハリス（当時米国ペンシルベニア州立大学教授が日本で行った講演の記録が、英語（原語）と訳文との併記で掲載されている。訳者はその頃本誌の編集主幹でもあった津守真だ。ハリスの講演内容の重要性を、より正確に、英語のニュアンスも含めて読者に伝えようと、本誌としては稀な横書きの体裁にしたものと思う。

「米国における幼児教育の最近の動向」と題する講演は、1920年代～50年代にかけて支配的だった「子どもの全人的発達」という考え方が衰退していることへの危機感の表明から始まる。その中で、測定可能な技能習得に向かわせる「かたい」学習観と、子どもの経験と教師の役割を重視する「やわらかい」学習観への分化が生じており、その要因の一つに、当時の米国の自由主義的なモラルに対する批判的な社会状況があると語っている。昔日の外国の話とは言えない皮肉な「あはひ」と、津守先生のご遺志を想う。（浜口）

特集

保育の「根本考察」

にチャレンジ！ 9

今から約1世紀前、倉橋惣三が本誌にこう書いた。「根本考察が足りない。根本考察が足りないから、問題がいつでも枝葉の處で動いて居る。(中略)——我國の幼稚園教育界は、こんな風にして一年々々過ぎて居るのではあるまいか。」(「斯くてまた暮れゆく」大正5年12月)……倉橋がもし今生きていたら、現代の幼児教育界をどう見るだろう。倉橋先生、私たち根本考察できていますか？

幼小接続期の子どもと 保育者・教師

「小1プロブレム」「スタートカリキュラム」というカタカナ言葉は新鮮に聞こえても、幼小接続の問題は、実は古くて新しい問題。戦前も戦後もずっと、幼児教育や小学校の現場はこれで頭を抱えてきたのです。幼小間を通過する当事者の子どもたちの視点に立てば、おのずと指導は変わってくるのか……？ 60年前の座談会(アーカイブズ)とぜひ読み比べてみてください。

CONTENTS

座談会 2019

幼小接続期を考える(続)

アーカイブズ

(座談会)「小学校の教育と幼稚園」

—「幼児の教育」第57巻第7号(1958年)から—

幼小接続期を考える (続)

永倉みゆき
本田祐吾
杉浦真紀子
横井絃子
浜口順子
(司会)

身体と言葉が離れていない

横井 (研究者) 保育所で幼児クラスを長く担当していた保育者が久しぶりに1歳児担当に戻ったとき、自分が言葉に頼って保育をしていたことに気づかされたと話してくれました。身体と言葉はすごく密接で、先生の言葉も子どもの身体の感覚に合わさるといいますか。

本田 (小学校教諭) 私は、その子どもがもっている言葉を必ず出発点にしています。同時

に、小学校として、言葉でちゃんと投げかけてあげられるのも大切なことだと思います。言葉で投げかけていくうちに、だんだんいろいろな言葉がわかってくるというか。

横井 そうですね。「言語環境の充実」という言葉が小学校の学習指導要領にあります。が、「環境」は、教育の方法としてはあまり用いられない言葉なのかな。保育では、「環境を通して行うものであることが基本」だと最初にバンと示されて、言語環境だけではないさまざまな環境を重視するのですが。人も環境ですよ。

本田 私は、言葉が育つのは、関係性の中でだと思います。例えば、私がお話を話すにしても、全員にわからなくてもいいと思ってる時もあって……というの、丁寧に一つずつ話さないとわからない子もいるし、一方で全部わかる子もいて、そこに助け合いが生まれるんですよ。そこで子ども同士の何か

永倉みゆき (静岡県立大学短期大学部こども学科教授)
杉浦真紀子 (お茶の水女子大学附属幼稚園教諭)
浜口順子 (お茶の水女子大学教授)

本田祐吾 (お茶の水女子大学附属小学校教諭)
横井絃子 (十文字学園女子大学人間生活学部
幼児教育学科准教授)

が生まれることも意識しています。理想的なのは、先生がいなくても子どもたちが自分たちでなんとかできるクラスです。

けんかとうどう向きあつか

永倉（研究者・元幼小教諭） 言葉について私はこんなふうを考えているんですけど、幼稚園の最初の頃って、いっぱいけんかするじゃないですか。もう殴ったりとかやりあつたりとかね。でも大きくなるにつれ、そうしなくても思っていることをぶつけあうことができようになる。言葉への置き換えを子どもがだんだんしていく。だから、けんかのような授業という言葉が悪いですが、「自分の言いたいことはこういうことなんだよ」っていうのを、ちゃんとわかるまでしつこく戦わせたくなるような授業がいい授業なんだと思うんです。今の子は、あんまり主張しなくはないですか？

本田 初めのうちはそうですね。でも「まず最初は？」と聞き、順を追って話を聞く。すると、だんだん自分が悪いのに気がついていくんですよ。1年生になるとやっぱり知恵があるから自分のところだけスツと抜かして相手のことから始めるので、「そのスタートおかしくない？」と言うと、「ん？」となる。

永倉 だんだん客観的に見られるようになってくるのが、1年生の終わり頃か、もうちょっとたつてからかなと私は思っていますけど。

杉浦（幼稚園教諭） 年長くらいになってくると、一緒に生活している人がいる中でけんかやトラブルが起きたときに、取り巻きができて、そこも教師は巻き込みながらやっていくんですよ。周りの子どもたちも本当に大事な証言者です。当の二人はカッカカッカしているのに自分のことばかり言っているんだけど、そんなときにぼそっと「○○ちゃんが先にやったよ」とか、また人が人を呼んでき



て、あそこなら見てたとか、いつもはこうだよねとか。その二人だけの問題だったことがみんなに共有されていって、そういう中で二人の気持ちが変わらず変化していくというか、周りに助けられながら冷静になっていく。自分のことちゃんとかわかってくれる人がいるんだ、とか。教師がやるっていうんじゃない、困っている二人を取り巻きながら、自然と自分たちで助けあ

ていくような関係がつくられていく。ちよつと力を貸したいっていうか、まあ単にのぞきたい人もいるんだけれど。

一同 (笑)

永倉 そういうのも大事よね。

杉浦 そういう生活が幼稚園で大事にされて、学校でも大事にされているんじゃないかな、と思います。

横井 けんかの仲裁一つとっても、「こういうふうになっていってほしいなあ」という願いは、幼児期も小学校も同じ方向にある気がします。だから、発達に差がある、発達段階が違ふということだけを幼稚園と小学校の違いにはできないって思っ

本田 今聞いていて、「だからか、何かあったときに人だからがうんと増えていくのは！」と納得しました(一同笑)。でも明らかにやじ馬であろうと思われる子がいっぱい来るから、「来なくていい！」と言うときもあります。

横井 つながっているんですね、子どもの姿が。

本田 難しいのが、そうした場面の一部を見て切り取った情報を子どもがそのまま家ですと、それがSNSなどで本人の親に伝わる。

すると、家でも怒られる事態になってしまふこともあるじゃないですか。

横井 ありますよね、幼稚園でもあります。

本田 あえて今は家庭には伝えずにおきたい、要するに、木を見て森を見ず、にならないようにしたいと思うと、これに保護者がこだわってしまふと子どもは苦しくなるなあということを考えたり……。また、ちよつと事態が重いようなときも難しいですね。

横井 そうですよ。状況を見てですよ。

本田 1年生の4、5月ぐらいはそもそも記憶があやふやだから、時間がたつてしまふと扱うのが厳しい。周りの子がしつかり覚えていたことを断片的につなぎ合わせていくとわかつてくる、ということも多い。6、7月を越えてくると、だんだん3日前くらいのことならある程度当事者が振り返れるようになってくる。そうなってきたときに大事にしたいのは、「ごめんなさい」という気持ちがないの

に「ごめんなさい」と子どもに言わせて、それで終わり、のようにはしないこと。だから私は無理に謝る必要はないと思っています。それよりも大事なものは、やっちゃった側にしても、やられちゃった側にしても、どこで止まればここまでこないで済んだかということをしつかり考えることを意識できるように。すると、だんだん自分がやったことのまずかったことに気づいてくる。

けんかの周りにいる子ども

永倉 私がいた小学校は、四つとか五つの幼稚園や保育園から進学してきていたんですね。指導要録に何が書いてあるんだらうって開けてみるんだけど、その子の姿があまりよく見えてこない。要録って基本的に悪いことは書きにくいので、あまりよくわからなんです。でも、のびのび育つてくると自分を出すのが早いので、そのうちどんな子か見

えてきます。中には「私がこういうことやっちゃいけないと思ってた」みたいなことをぼろっと1年の終わり頃に言うくらいしつづけていることがあつて。「お外に行つてもいいですか」くらいは、しばらくつと言わなくなるんですけれども。それは幼児教育の責任かなつて思います。

本田 儀式ですよね。

永倉 N子ちゃんつていう子がいて、とても優しくいい子なんだけど、ある時、私が休み時間に仕事をしていたら、「先生、大変大変。今けんかしてる」と子どもたちが呼びに来た。見に行くと、取っ組み合いのけんかをしてるんですよ、男の子がね。

浜口 それは何年生？

永倉 1年生。で、そのすぐ横でN子ちゃんの本が好きだから本を読んでいたの。すぐけんかは収まつたんだけれども、それよりも私はN子ちゃんが気になつたので、「N子ちゃん、

今何してる？」つて聞いた。「本を読んてる」つて言うから、「何かおかしいと思わなかつた？」つて聞いたら、「ふううん？」つて。「横で涙流してけんかしてる子がいたら、どうしたのつて聞くとか、大変だつて先生を呼んだりするんだよ。幼稚園のときどうしてたの？」つて聞いたら、「幼稚園のときは、けんかした子は別の部屋に先生が連れて行つて、仲良くしてから帰つてきた」つて。だからその子はやじ馬になるつていうことを経験もせず、秘密の箱を通るとなんか仲良くなつて帰ってくる、つていう生活をしてた。だから、かわり方がわからない。

浜口 なんか怖い。

永倉 それはあまりよくないことで。今は、公園で遊んでいても、親があんまり深くもめることまではさせないことも多いんじゃないですかね。そうすると、いっぱいめられるのつて、幼稚園とか保育園とかそういう集団

生活の場だけなので、そこでどうかかわらせるかかっていうのは重要なんだなって思います。そこで本音が言えないようだったら、授業だって面白くないですよ。

浜口 友好的な関係もいいんだけど、けんかの中で聞く言葉や雰囲気や当事者も周りも感じることでとても大事だと思う。

本田 ただ難しいのは、1年生になると、泣くとか怒られることに対して恥ずかしい思いももってくるんですね。だからそういう面からやじ馬を減らしたいということもあるので配慮します。例えば、このけんかは皆で共有しておきたいと思うときも、本人に「これ、みんなに話してもいい？」と確認します。その上で、皆で共有すると、周りの子も、これは誰々ちゃんがまずいと思うとか、自分も似た場面でこう気をつけたらいいんだと思うようになる。そんなふうに生かしたいと思って気をつけてやっていますね。

横井 それができるのも、仲間だと思っていてからですよ。仲間のことも自分のこととして受けとめられるっていう、仲間という意識が育っている。

本田 そうですね、4月早々にはやれないかな。やっぱり6、7月になってからかな。その前に、わざと教室の真ん中で話をして、みんながなんとなく話を聞いている状況をつくとか、いろいろな使い分けをしています。

杉浦 決して隠すことではないし。どっちの気持ちもわかかってほしい、そのプロセスを感じてほしいというのはありますよね。

本田 そうしながらだんだん、ここにいるときは聞いていて大丈夫だとか、ここにいるときは聞かないで置いてあげようっていうことも学んでいくと思います。

生活の中の自然な人間関係

杉浦 幼稚園では、何かめ事があつたりし

て真剣に話しあっていると、いろんな人が集まってきちゃうんですよ。全くひょんなところから女の子が来て、私の膝の上にちよんと座って、「先生、これ作りたいんだけどー」とか言うこともあるんです。この輪の中で「今？」なんて思いながら。

本田 それ、4、5月のときにありました。

杉浦 でもそういう人が、緊張している空気をすごく和らげてくれるんですよ。「今は関係ないから」っていうのは、こちらの都合とか一方的な考えであって、ここはやっぱ子どもたちの生活の場なんだから、そういう人が「先生」って来るのも当たり前だし。全くその流れの中にいなくなつて、そういう人が発する言葉がまた違う空気をつくっていく。生活をしていくっていうことは、そういうことが起こり得る。

永倉 もしかしたら、その女の子、杉浦先生に自分のことも心配してほしくなつて「これ

作つて」って言いたくなつたのかな、なんて思つて聞いてました。一緒に輪に入る入り方がわからなかつたのかもしれないね。

私が昔お世話になつた先生が「いい授業を見たよ」ってしてくださつた話ですが、先生が授業をしているところへ女の子がトコトコやって来て、先生にコシヨコシヨコシヨって何か言つと、先生が「うん、いいよ」って答えて、その子は戻っていく。プライベートな会話と公的な授業を一緒にやっている。でもそれを聞いてその子もすごく安心して帰っていくみたい。そういう子が来るのって、結構1年生ってあるんじゃないですかね？

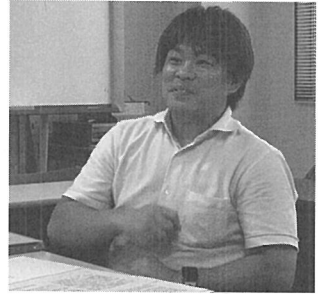
本田 すごくあります。

一同（笑）

永倉 それをしちやいけないって、



▲永倉みゆき氏



▲本田祐吾氏

止めるやり方もあるけど、そこを大事にしたい。やり方だと、子どもがすごく安心しますね。

本田 でも面白いなあと思う。私、基本的に子どもには、「先生が間違っていたら間違ってるって言ってくれていいよ」って言うんだけど、そうして授業していると、遠くの方から「先生、間違っていない」とか言ってくる。

一同 (笑)

本田 ちゃんと聞いてる。面白いなあと思う。

永倉 それは本田先生と子どもたちとの人間関係があるから言えることで、どの先生でも同じ方法でやるとそうなるかっていうとそうはいかない。怖い先生だと、後でどんなお返しがあるかで子どもは判断したりする(笑)。

割と小学校って、最初を厳しくするといいつて言いませんか？ 最初に自由にさせると後が大変になるっていう。

浜口 聞くことがありますね。

永倉 多分小学校って、整然として始めるイメージだから、プライベートなものがまじっている状況が許せないっていうか、それではだめだっと思う先生が多いのかな。

横井 そういう先生は子どもにどうやって注意するのですか？

本田 「座りなさい」。

横井 「そういう時間じゃないだろう」とか？

永倉 手を挙げないとしゃべっちゃいけないっていう先生の中にはいますからね。思わず出る言葉も頭で考えて止めさせてしまう授業もあるんです。

見通しのある生活をつくる

浜口 小学校には休み時間ってありますね。

1年生の休み時間って、授業とどう違うんですかね？　どんな感じなんだろう。

本田 幼稚園の経験から、やっぱり外で走り回って遊びたいと思うけれど、他学年の体育などで使いますから、自由にはできない。ですから休み時間に、となりますが、その時間も外に出ず、教室でやりたいことをやる子もいます。1年生はよく、野菜を育てたがるのですが、今年も花壇で野菜を育てています。今年は今までと違ってすごく面白い。だいたい途中で飽きるので、私はいつも、どう続けさせようかを考えるんですよ。

永倉 生き物ですから枯れちゃいますからね。
本田 そう。名前や育てている野菜などを皆に知らせるポスターを作るなどして、モチベーションをもてるようにしようとしても飽きる。そこで、今年はある程度何もせず様子を見ていると、ちゃんと自分たちでお世話して、勝手に収穫を始めて、名簿を作り始めました。

名簿を「あげようか？」と言ったら、「いや、自分で作る」って。名簿など全部自分で作って、育てた野菜を誰にあげたかチェックしているんですよ。どんどん自分たちで動いていくから面白いなあって。こっちがよかれと思ってることは結構空回りの連続なんです。が、どこまでを任せられるのが常に試行錯誤の連続です。1年生を担任して3回目。どんどん任せる領域を広げ、前倒しています。

浜口 時間割とかはどうしていますか？

本田 昨年の1年生は、2学期から子どもたちが毎日の時間割を考えていたんですけど、今年は6月くらいから始めて、ちゃんと自分たちで考えて一日の時間割を組むんですよ。こっちはやりたい教科に熱くなるんですけど、子どもはちゃんと考えてる。先生が「算数やりたい」と言うと、5時間目にほんっと入れてくれたりとか。面白いのが、時間割を多数決で決めてないんですが、すると、ちゃんと

最後の一人の意見まで聞いて決めるんですよ。そういうことを1年生でも十分できる。

永倉 掃除も、1年生ってほぼ先生がやりますよね。私が担任のとき、子どももやるけど最後は先生が一生懸命掃除するような感じだったんじゃないかな。ある時、試みで、掃除分担当を当番制にせずに、やりたいものをやらせたら、みんなほうきをやりたくて、雑巾なんて誰もやりたくない。でもそのうち、子どもから「先生、今のやり方よくないような気がする」って言い始めて。「じゃあどうする？」って言ったら、「雑巾の人も、嫌だけどやらなきゃいけないね」みたいな話になって、そうすると、みんな「やらなければしょうがない」って。本田先生が今おっしゃった「考える」ことが始まって、「嫌な役もやらなきゃね」っていうのを納得していくんですよ。

あともう一つ面白かったのが、グループを決めるっていうので、人数を決めないで、好き

なようにしていいって言ったたら、一番小さいのが2人だけのグループになって、ある有力グループは11人という大人数になったんです。強い子が「入れて入れて」と集まって……。そうしたら、そこがいいだろうって思いきや、2人のグループのほうが、相談すると何でもすぐに決まるから順調に進んでいくの。11人はちっとも決まらないから、「先生、ちよっとこのグループ、よくないかもしれない」とか言いだして。「やっぱり適当な人数のほうが楽だね」と気づき始める。本田先生の話聞いて、そんなことを思い出しました。

浜口 グループ分けというのと、大人は全部同じ人数でという先入観があるけれど、そこを考えさせるわけね。

永倉 子どもに叱られたこともあります。6月の運動会で、6学年のリレーに代表を出すんですけど、まだその時期はストップウォッチで速い子って決められない。「じゃあ」って

ことで、みんなでじゃんけんしたら、晴れの日でも長靴履いてくるような、3月生まれの、クラスで一番おっとりした子が選手になったんです。さすがに私も心配になって、「Kちゃん、6年生までバトンを渡して走るんだけど、ちゃんと走れる?」と言ったら、その子もじゃんけんには勝ったものの不安そうな顔になってきて。そしたらある子に「そういうときは先生が謝ればいいんだよ」と言われてしまい、その通りだと思いました。子どもの考えってすごいなあって、そんなとき思います。

遊びと学び

浜口 小学校の面白い授業を見てみると、遊びと学びが自然に一体化しているような印象があります。これは、私が幼児教育に多く触れてきたからかもしれません。でも、小学校の先生が「遊び」という言葉を使うときは、遊びと学びを分けて考えがちです。例えば、

遊びを発展させて抽象的な概念をわからせるとか、遊びで集中力を喚起しておいて学びにつなぐとか。

本田 教室で「遊び」という言い方はあまり使わないけれど、半分は遊んでいるんだと思います。今年は、遠足で行った多摩動物公園の模型作りなどしています。遊びに近い活動ですが、それを通して、活動の終わりをちゃんとつくることを意識しています。ここでおしまい、ということ子どもたちが決めて終わる。私は、今この座談会で言われている遊びの活動はすごく大事だと思っています。グループで取り組むとき、作りたいものはあっても、他者との関係から制限があるから、「僕はこのことにしよう」とか「私はこれにしよう」とか「ここまででおしまい」とか、お互いに調整しあいながら作るんですね。それを意識的に、というか意図的に入れるようにしています。大きな地図を作るグループは、

教室の壁にも制約があるからそれを考えないと作れないことに子どもたちは気がついて相談しています。だけど、それでも想像を超えてくる子どもたちがいる。絵を描くグループがあつて、地図の周りに絵を貼ることになつていたんですが、隣のクラスがトンネルを作っているのを見てうらやましくなつて、その絵をトンネルにしちゃいました。これは最後までどうするんだらうという状況になつています。トンネルの中に柱を作つて補強しているんですが、その柱が弱くてすぐくしゃつとなつちやつて、「さて、どうしよう」というところで終わっています。

浜口 途中で進みあぐねているという感じが遊び的です。杉浦先生は、学びということについてどんな印象を？

杉浦 こちらが「こうだらう」つて思つていることじゃないことを子どもがふつと言つた行動で起こしたりしたとき、それは私にと

つては新鮮で、子どもは私よりもつともつと先のことを考えているんだと思う。子どもはそういうことで試しながら学んでいるんだなつて思ふんです。生活の中で子どもの思いを受けとめながら、「それはできないかも……」と思ひながらも、やりたいつていうところを、せめぎあいながらんだけど、なるべくその子の思いまでもつていけるように、実現していけるように、子どもと一緒に悩み、日々学びあつていふと思つています。

本田 今、杉浦先生がおつしゃつていふことつて納得いくことが多くて、そういうものを大事にしつ、ここがゴールだねということころをみんなが共通理解できることを意識しています。幼稚園でそういう経験を繰り返していることとか、それをさらに小学校でも続けることによつて、ゴールまでの見通しや、だいたいこれぐらいのゴール、みたいなきことを想像する。そのゴールが明確な形でなくても、

ここがゴールだねということをもみんなで了解できることがあっていい。

ただ、私の勝手なイメージなんですが、幼稚園はそういう意味でのマイゴールというのがずれていい。人によってそのゴールの地点は違っていい。でも小学校になると、ある程度、ここでゴールにしようねって。関与の度合いとか人それぞれだから、結局子どもによって違いはあるんだけど、でも「ここでみんなが終わったね」とか「終わり」という場面を意識的にもたせていきたい。それが、自分たちで何か学習の計画を立ててまとめる、例えば発表するなどの学び方につながっていく。これは上の学年でも生かせるものだと思います。そこも大事なのかなと思います。

子どもは評価をどう経験するか

永倉 私、失敗をしたなって思い出すことがあって。小学校で1月くらいに席書コンク

ルってというのがあるんですよ。書き方のコンクールなんですが、1年生はフェルトペンで、確か「あそび」という字を書いたの。それに金賞と銀賞と銅賞というのを貼るんです。もしたら、ある子が私に「先生、わたしね、冬休みずーっと練習してあんなにきれいに書いたのに、どうしてわたしのは金がつかなかったのかな」って真顔で聞くの。私がつけたんだけど、私も「どうしてだろうね」とか言ってるね。「どうしてかな」と言うのを聞きながら、この子たち納得してないんだなって思いました。その子だけじゃなくてみんな。

それで、貼ったのを全部はがしてみんなで見あったの。「みんな、この『あそび』どう?」と言うと、「あは良かったけど、そは小さくなっちゃった」とか、「ここのはらいのところが大みたいでうまい」とか言うんですよね。それで子どもたちが一番うまいって言ったのは、フェルトペンをなくしちゃった子がお父

さんの筆ペンでふにやふにや書いたものなんだけど、「なんか本格的」とか言うんです。子どもがつけるとこれが金賞か、と私は思ったんですけど。それをやったら、みんなすつきりして。大人の評価があっても別にどうってことなくなつて。その子も「あそび」の「あ」をきれいに書けたっていうのを他の子もちゃんと見てくれたっていうので満足。そういうことは幼稚園ではあまりやったことがなかつた。

浜口 子ども同士だと、大人からの評価とは違うんでしょうかね？ 傷つく子とか、あとで嫌な思いをする子とかいませんか？

永倉 そこまでにクラスの仲間関係をちゃんと育ててないとできませんね。

本田 今の小学校に来て最初に1年生を受け持ったときに、ある子がアライグマの工作を作ってきたんです。みんながアドバイスすると、「どうしてみんなそんな文句ばかり言う

んですか！」と泣きながら言った。みんなキョトンとして、「文句じゃなくて、こうしたらいいんじゃない？ って言ったんだよ」と言った。そこで「じゃあ、言われた通りにやっごらん」と私が言うと、自分でそこで直して、「あっ！ いい」となった。すると、ガラツと変わるんですよ。アドバイス欲しいって。そういう経験がその子にはなかった。そうしてみるともつとよかったと気づくと、やっぱり変わってくる。

浜口 「どうして文句言うの」と言えたことも大事だけど、言われたほうが「あ、ごめん」で終わらなかつたのもよかつたのかな。

永倉 そうなんです。そこで先生がどうするかっていうのがすごく大事で。「そんなこと言うもんじゃない」で終わっちゃうことも多い。

本田 1年生の子どもが書いたひらがなの、良いところと直したほうが良いところをみん

なで言いあうと、その文字の大切なポイント
は全部出ます。すると、そこで出たことを「そ
れ気をつけて、自分でやってみよう」となる。
言われた子も、そういうアドバイスを嫌がら
ない。

高学年で、いきなりみんなで文を推敲する
学習をやると、まず間違はなく泣きます。自
分を否定されたと思っちゃうんですね。そ
れが自分が伸びることにつながるのだとい
う実感をもたせてあげることが重要だと思いま
す。

浜口 低学年からやっていったほうがいいの
かしら。

本田 絶対そうです。

永倉 高学年で他の人の意見を受け入れられ
るようになるために、幼児期からずーっとけ
んかをし、仲裁をし、互いに言葉で批評がで
きて、それを言い間違えても受けとめられる
ような人間関係ができて、となっていく。そ

れがどれか抜けちゃうと、形だけになったり、
言われることがきつくなったりとかして難し
いんだろなって思います。

横井 幼稚園だと、例えばごっこ遊びで〇〇
レンジャーの武器がある子どもが作ったたら、
他の子どもから「違う、ボタンはそこじゃな
い」とか「長さはもうちよつと短い」とか、
そういう意見は仲間からたくさんもらったり
すると思うんですね。それで「そうか、そ
うだよな」と、自分でボタンの位置を変えた
りっていうことも、遊びの中で経験している
ように思う。生活の中でも、「ちゃんとここ拭
いたほうがいいよ」
とか友達同士でやっ
ているんだろかなと。
こういうことが小学
校につながるている
のかなと思うんです
よね。



▲横井紘子氏

異年齢が交わる

杉浦 年長さんが年少組に、新聞紙で長い剣を作ったのを見せに来るんですよ。年少さんは部屋にある小さな紙で作って、ふにゃつとなるんだけど、それを大事に大事に持っている。年長さんは「そんなの変だぞ」とか言い、年少さんも「あれがいいなあ」と憧れながらも、自分が作ったもので頑張っている。でもある日、その子が年長組の部屋に行って、同じものを作ってもらえたことがあって。自分たちの部屋では作れないんだけど、年長組の部屋ではこんな材料もあって、こんなすてきに作ってもらえたって言って。だけど「先生作って」と来るわけじゃなくて、次の日にはその人について年長組に行って、同じものを作ってもらおう、というようなことがありました。年少、年中、年長と過ごしていく中で、自分がどういったものを手にとって使えるかとか、

少し大きくなるとああいうものが手に持てるんだなあっていうところを、自分たちで少しずつ理解していくんだなって思いました。今入園したての年少さんが、まずは身の回りにあるモノを触ったり使ったりするところから、少しずつ世界を広げていって憧れの気持ちをもったり、自分でなんとかして作ろうとしたりする姿を丁寧に丁寧に見ていきたい。小学校に行っても同じように上級生から影響を受けながら生活しているんじゃないかって思ったりしています。

本田 1年生のフロアが、興味が行き交う場所になるといいなあと思っていますが、そういうところに、今先生方が言ってくくださった



▲杉浦真紀子氏

ことが間違ひなく生きていると思います。それが一番大事。最近しみじみ感じるのは、幼稚園と小学校が一体化したほうがいいなという事です。小学校は、先生の指示を聞くことが大事というイメージを子どもももつていきますから、指示待ちが多くなります。「先生、トイレ行っていいですか?」と聞いてくる子には、「ダメって言ったら我慢できるの?」と聞きます。この前は、「だったらこれからダメって言おうかなあ」と言うと、「トイレ行きませう」って。自分の生理現象にすら許可を求めにくるのに、くらくときます。でも、それが小学校では当たり前だと思う面もある。だからこそ、幼稚園からのボトムアップを大切にすることは、小学校の先生にとつてすごく意味のあることだと思います。小学校は、どうしてもトップダウンの発想が抜けきらない。やはり、高学年くらいになってくると、教える内容的な難しさもあります。幼稚園からの

ボトムアップを進めるためにも、幼稚園と小学校が混在にできたら面白いなと、強く思います。

浜口 8歳までを幼児期の一くくりにして考える国もありますが、日本は6歳で区切る。これをどう考えるか。違うけどつながっているというふうに考えれば面白い。

本田 一人ひとりの子どもをどう見取るかを大事にしていくことが一番必要なのかなと思ひながら聞いていました。

横井 今日は、教科と遊びとか、単純な対比じゃないところで話せたことに意味があったのではないかと感じました。仲間をつくっていくとか、生活のこととか、同じキーワードのところから。でも、どこかは違うんだろうけど。

—終わり—

(2018年8月7日)

(座談会)

小学校の教育と幼稚園

— 『幼児の教育』第57巻第7号

(1958年) から —

文京区立駒本小学校 私立井草幼稚園 明間進子 飯島日出美 北野成子 津守真
--

司会者 新しい学年がはじまるころになると、いつも小学校の教育と幼稚園の教育のことが問題になります。(略) 今日、小学校の中でもとくに進歩的な学習形態をとって教育を進めておられる駒本小学校の明間さんと、幼稚園の側から飯島さんに出席していただきました。また、北野さんは幼稚園に勤めておられたこともあり、小学校で教えられた経験もありますので、両方の側を理解してお話しいただけると思っています。(略)

明間 私の学校は、明るく楽しい学校、のびのびと、しかも意欲的に学習できる学校、ひとりの劣等児もない学校ということを目標に、いわば児童中心に進んでおります。学校教育の出発点である低学年、とくに一年生の問題に重点をおき、スムーズなスタートができるように考慮しています。今年は、幼稚園教育を受けてない新入児童を入学前に集めて、一週間ほど学校内に幼稚園をもうけ、子どもが学校や先生に対してもつ抵抗をなくし、学校は楽しい所だ、早く学校へ行きたいなという自覚を高めるように努めました。一方在校生の方は、児童会を中心に、三学期の後半『新入生を迎えよう』という単元で、各学年に応じたいろいろの活動を展開します。例えば、入学式に全校器楽合奏で歓迎しよう、新入生一人ひとりにおみやげを送ろう、教室を飾ってあげよう、などということ、子どもたち自身の手で入学歓迎の準備を進めます。

私の学校のもう一つの特徴は、学習時間を

一時間ずつに細分しないで大きく分け、その時間の中で学習を総合的に展開しようとしていることで、とくに低学年の場合は、生活の問題を中心に教材をあてはめていくようにしています。ある時間の中に、国語あり算数あり、社会あり音楽あり、といった具合です。

飯島 私どもの幼稚園では、毎朝十時頃に全園児が集合して体操をしたり歌を唱ったりすることになっておりますので、明間さんの学校より、現在の一般の小学校教育の型に近いかもしれません。幼稚園では、登園と同時に園児の生活が始まるわけですから、始められたまごこと遊びや積木遊びが、十時の集合で中断されることになります。また教師の方でも、一週間のテーマから、今日一日の目標をもっていても十時の集会を予想して、時間のかかることですと十時まではただ何となく遊んでいなければなりません。ですから、なるべく子どもたち一人ひとりの興味や能力に合わせて指導するようにしていますけれど、どう

しても一斉保育の型をとらなければならないときもあります。(略)

司会者 一般の学校では、明間さんの学校のように子どもの活動に合せた時間割をつくっていないと思いますが、(略) 小学校と幼稚園の相異についてどのように感じられましたか。

北野 私が幼稚園と小学校の違いについてまづ感じたのは、小学校では四十分授業をして十分は休み時間、というように学校生活が時間でこまかく分れていること、これと反対に幼稚園では、一日の流れがはっきりした時間では区切られていないということでした。(略) 明間 私は、とくに低学年の場合現在のゆきかたでよいと思います。(略) それに私の方では、いわゆる半永久的な時間割というものがあります。年間、月間のプランをもとに子どもとの話し合いで、週間、一日の学習計画をたてます。一日の時間のとりかたは、始業時より十時までを一区切りとし、主として基礎的な学習(国語、算数)をおこない、十時

二十分より給食前までを一区切りとし、主に問題解決的な学習（社会、理科）をおこない、午後は主に表現的学習（図工、音楽）をおこなうようにしております。十時からの二十分間の休み時間は、子どもと共に過ごし、職員室へは帰りません。子どもが学校にいる間は、子どもと共にありたいと思います。

北野 朝八時から夕方五、六時までお休みがなければ、ずいぶん疲れるし、たいへんですね。幼稚園ではふつうお休み時間というようなものがないわけですが、実際のところ私などは、幼稚園で二時頃子どもを帰すとほっとしました。

明間さんの学校のような方式で、やれるかどうかは、一学級の人数にも関係してくると思います。その点はいかがですか。

明間 学級の人数は、五十名から五十六名ほどです。現在の小学校としてはふつうだと思いますが、協同製作、自主活動、総合学習などを展開するには多すぎるような気がします。個人指導もじゅうぶんにかかない場合も

あります。

北野 私の幼稚園でも、一組五十人ぐらいおりました。あまり広くない場所で、設備や材料も不足がちで五十人の子どもの保育すると、どうしても一斉保育になります。自由保育をしようと思っても、どうもあいまいになってしまいます。

司会者 そうですね。一組の人数、教室の広さなどが指導形態に大きく影響しますね。四十人をこえると個人をみるのがどうしても困難になる。それで便宜的な方法を考えるということになります。

飯島 明間さんの学校のやりかたで、高学年になつてから学力の点で問題が出てきませんか。明間（略）私の経験から、学力というものはつめこみ主義からは生れないと思います。自発的に、意欲的に、そして楽しく学習でき、児童の一人ひとりが自分の力をじゅうぶん発揮できるような環境が整ったとき生れるのだと思います。

飯島 よく、幼稚園からきた子どもは自分勝手であるとか、お行儀が悪いとか言われますね。それが幼稚園の父兄に反映して、幼稚園ではあまりに自由すぎる、もっと厳しく躾けてほしい、などと言われることがよくあります。(略)

北野 幼稚園の卒業生を小学校へ送ってまじ心配なのは、一時間中静かにすわっていられたかしら、先生の言われることが理解できなかしら、などということですよ。このようなことで「あそこの幼稚園からきた子どもはやりやすい」などと、幼稚園の価値がきめられてしまうような気がします。

実際に今の小学校のやりかたでは、先生が児童を引っぱっていくという空気が強いので、静かでものわかりのよい子どもがやりやすいということになります。(略)

飯島 私立幼稚園では、すぐに経営にひびくので、小学校からの要求には敏感です。(略)

明間 (略) 幼稚園からきた子どもは、わがままだとか社会性がありすぎるとか言われます

が、一口で言えば自由でいいなと思います。幼稚園にいなかった子どもにないところをもっています。(略)

北野 私は教科ごとに先生が入れ替ることを経験しましたが、とくに低学年の場合は、教科間のつながりがどうしてもとりにくいので、やりにくいと思いました。もちろんその教科について得意な先生ですので、指導方法は上手ですが、一日の子どもの流れを知るのにも、やはり幼稚園や小学校低学年の先生は一組一人で一日中の生活を指導することを原則とした方がよいようです。

司会者 今のお話を伺っていると、幼稚園の教育と小学校の教育とは矛盾しないでゆける道があるように思いますね。

幼稚園と小学校のことについては、もっといろいろの見方もありますし、今日は論じられなかった問題がいろいろありますが、またの機会にゆずることにして、今日はこのへんで打ち切りしたいと思います。有難うございました。

ひとりの保育士として

丹羽 瞳

(保育士)

私は、2018年の3月に大学を卒業し、4月から、0〜2歳の子どもたちが集う学内保育施設、いずみナーサリー（以下、ナーサリー）で保育士をしています。

今回、学生時代から拝読していた「私の保育ノート」への執筆の機会を頂き、あらためて保育士になるまでの日々を振り返りたいと思います。

保育士を目指したきっかけ

小学生の時、海外の貧困層で暮らす子どもの姿を映像で見たことで、子どもの生活に興

味をもつようになりました。下校時には、友人と一緒に保育園に通い、小さな友達と遊びながら先生のお手伝いをしていました（振り返ってみるとお仕事の邪魔をしていたように思います……）。そのような日々を重ねるにつれ、いつしか「大好きな先生のような保育士になる！」と、胸を張って宣言していたことを今でも鮮明に覚えています。

その後も、抱いた夢は変わらず、保育士と幼稚園教諭の免許を取得することのできる大学へ進学しました。

諦めかけた夢

しかし、保育所実習などを通して、「保育士」の仕事は、夢や憧れだけではなれないことを痛感しました。

私は、本当に書き物が苦手で、実習に入らせていただく前に何度も予習はしていましたが、実際の実習では、日誌や記録に悩まされました。明け方の5時まで記録を書いたり、12ページにもわたる指導案を毎夜考え続けたり、時には職員さんから「明日までに壁面を作ってきて」と急なお願いをされることも少なくありませんでした。それでも、園に行くたびに「今日は何して遊ぶ？」とまぶしいくらいに表情で誘いかけてくれたり、「明日もおれの部屋に遊びに来てよ……」と涙ながらに話してくれたりする子どもたちはただただかわいくて、そんな子どもたちの姿に「よし、

今日も頑張ろう」と、何度も励まされました。そして何より、「せんせい！」と呼ばれることがうれしくてたまりませんでした。

しかし、それと同時に、思うようにできない自分が悔しくて歯がゆい気持ちでいっぱいでした。『保育士は忍耐力が必要な仕事』ということを頭では受け入れていながら、実習での日々を思い返すと、自分は保育士に向いていないのではないかと感じるようになっていました。「これが保育士の仕事なんだ……」と実感する中、友人や先輩は皆、「実習って大変だよね」「給料も仕事量も違う仕事に就きたい」と口をそろえます。保育士になる夢を諦める友人も少なくありませんでした。私もその中の一人でした。

ナーサリーでの研修

大学生最後の実習を終えた頃、「保育士では

なく、子どもとかかわることのできる別の仕事に就こう」と考えていた私に恩師から、「他にやりたい仕事をするのもよいけれど、現場に出てからが保育士。一度、ナーサリーの保育を勉強しておいで」とお言葉を頂きました。保育士になりたいという気持ちがあつかり薄れていた私にとつて戸惑いもありましたが、授業等でナーサリーの保育について勉強していたこともあり、何かが変わるかもしれないという思いから研修に行かせていただきました。

初めてナーサリーに足を踏み入れた際、まず一番に感じたことは『ぬくもり』でした。玄関からお部屋の隅々まで、言葉ではうまく表現することのできない、人々との『ぬくもり』があり、まるで実家に帰つたときのように自然と心が温かくなつていくのを感じました。職員の方々が子どもを思う心、子どもがお友達やそばにいる大人に感じる親

しさに『ぬくもり』があふれており、こんなすてきな環境の中で子どもたちと時間を共にすることができたらどれだけ幸せなのだろう……そんなふうに思いながらナーサリーでの自主研修から大学へ帰つたことを覚えています。

そして、ナーサリーでの保育記録を見させていただいた際、とても衝撃を受けました。実習中ひたすら頭を抱えていた記録とは異なり、1日に、各クラスほぼ白紙のA4用紙2枚が保育室に置かれ、好きに自由に書き連ねてよいというのです。名づけて「語りあうように書く記録」。「この記録なら、毎日の保育に対する見方も捉え方も、今までとは違うものができる！」そう直感しました。

そして気がつくと、ナーサリーで研修をさせていただいているうちに、一度は諦めた「保育士になる」という夢を実現したいという気持ち再び強くなりました。

その後も、私は数回にわたって研修をさせていただき、幸運なことに2018年度からここで保育士として働いています。

ひとりの保育士として

社会人1年目、保育士1年目の私は、保育士として働くことのできるうれしさと同時に、「自分にできるかな、大丈夫かな」という漠然とした不安でいっぱいでした。正直、今でもその不安は消えません。「保育には正解がない」という言葉をよく耳にしますが、保育士歴のない私は、自分の行動や言葉に自信をもつことができず、いつも心のどこかに不安を抱えていました。そして、いつしか気づかぬうちに「正しさ」ばかりを求めてしまい、自身の心の不安や動揺から、子どもの気持ちを左右してしまうこともありました。

しかし今は、先輩職員の方々の助言や言動

により、「保育には正解がない」という言葉の意味がほんの少しだけわかったような気がしています。また、心の片隅にある漠然とした不安に悩んで戸惑うことよりも、目の前の子どもの姿を受けとめ、子どもにとって大切なことについて考え、行動していくことが重要であると気づくことができたように思います。

初めてナーサリーに足を踏み入れた時に感じた『ぬくもり』を、これから訪れる人にも感じてほしい。そう思いながら、今日も明日も、目の前の子どもたちの成長に立ち会える喜びと、私を温かく受け入れてくださった先輩職員の方々への感謝の気持ちを忘れず、私たち若手保育士が、多くの先輩方がこれまで創り上げてきた保育を受け継ぎ、実践と経験を重ねながら次世代につなげていきたいと思う子どもたちとの日々を重ねていきたいと思えます。

研修 ファイル

友定啓子氏講演「子どもと生きる私たち」を聞いて — お茶の水女子大学ホームカミングデイ2018基調講演から —

浜口順子

(大学教員)

お茶の水女子大学には「ホームカミングデイ」という卒業生が集う行事があり、2018年5月26日の会では「お茶の水女子大学と子ども学」と題したイベントが催された。このテーマは、2018年4月に同大学の文教育学部人間社会科学科に「子ども学コース」が開設されたことを受けて、その前身にあたる家政学部児童学科（1949年設置、1992年廃止。倉橋惣三の発案により設置され、その後、本誌編集主幹も務めた津守真や本田和子らが教鞭をとった）の教育を振り返り、あらためて「子ども学」という学問について

考えようと企画されたものである。基調講演者は、その児童学科でかつて学んだ山口大学名誉教授の友定啓子氏である。以下、氏の講演を部分的に紹介しながら、概要をお伝えすることとする（太字文は、友定氏のパワーポイント資料を基に筆者が若干修正したもの）。

「子どもは面白い」

（児童学科で学んだ）最も大きな財産はなんといっても、「子どもは面白い！」と確信できたことでした。基本的に子どもは好きですが、それが「面白い」に変わったことは重要でした。（略）

浜口順子（はまぐち じゅんこ）
お茶の水女子大学教授。

この「子どもは面白い」の中身は簡単にいうと、

1 「自分の中に子どもがいる」 わからないと

きはそれに聞きなさいということ。

2 「子どもは教育される前に自ら生きる存在」

人としての尊厳があるということ。

3 「子どもは独自の文化をもつ」 私たち大人

とは異質な感覚をもち、独自の文化をもつ

ということ、それとの通路を見つけようと

しよう。

子どもを「かわいい」とか「好き」と思う

より「面白い」と感じると、大人と子どもは

自然に対等につきあえると私も常々考え、授

業などで学生に伝えてきた。氏も「それさえ

あれば、学生たちが後々現場で窮地に陥って

も、子どもたちへの信頼を捨てずにやってい

けると思った」と言われていたので、我が意

を得た思いだった。

「子どもを理解する」

子どもを理解するには、大きく三つの方法があると思っています。

1 科学的な理解…児童学はここから始まりま

した。いつも何かしら問題があり、それへ

の解決に向けて、膨大な科学的知識や技術

が生み出され積み上げられてきました。

2 体験的理解…実際に子どもに直接触れてわ

かるという方法です。これは個人の経験を

基にするので、主観的といわれて、科学の

対象にならないと、追いやられてきました。

3 「子どもとは何か」と、子どもの存在その

ものの意味を問い、社会や自分の人生に意

味つけていくという理解…歴史的アプロー

チや文化論的なアプローチ、社会学、文化

人類学、言語学からのアプローチもありま

す。

筆者は友定氏の児童学科の後輩になるが、やはりこの三つの子ども理解の方法を大学で学び、特に「体験的理解」の重要性については、津守真先生から深く刻み込まれた。いくら理論や学問で子どもについて学んでも、実際の子どもを近くで実際にかかわって感じないと本当にはわからない、と。

津守先生は、実際に子どもと触れる体験というものを重要視していました。お茶大の教員でありながら、附属幼稚園・愛育養護学校・家庭保育と三つの保育の場をもち、四足のわらじを履いておられました。その経験と学術的見地から、生の子どもの息遣いと応答する保育の場でこそ、子ども学が生まれると主張されました。

津守先生、本田先生の著書から考える

友定氏は、津守真著『保育の体験と思索』（大日本図書 1980年）から、ある子ども「命令する」という行動をその子の内面

の表現として捉える例を挙げ、それを一般化せずに、時を重ねながらその時その時の応答をする保育実践者の理解の仕方について論じる。

何しろ、その場で応答しなければなりませんから、事前にもっている知識や技術だけでは間に合いません。動きながら、頭と心をクルクルと回転させて、瞬時に理解しつつ応答しています。個人的だから、主観的で価値がないと言ってしまうえば、保育は成り立ちません。主観的だからこそわかることです。これは、保育者自身にとっても意味のある体験だと思います。子どもに人間的に応答しながら、保育者も自分をつくっていきます。

続けて氏は、第三の方法による子どもの理解を著した嚆矢の書として、本田和子著『子どもたちのいる宇宙』（三省堂 1980年）から、「めぐる」というテーマを扱った部分を

取り上げる。「スピン」と言っただけは自らの体をぐるぐる回す子どもの姿、文字通り駆け回る子ども、独楽こまや風車という遊具、渦巻きを描く子どもなど、さまざまに「めぐる」の意味を多面的に掘り下げて、子どもという存在に迫る。

本田先生は、このようにして、子どもの示す行為や身振りの中に、子ども独自の感性と、同時に人間の原型をすくい上げます。子どもとは、人間とはどういう生き物なのかという問い方です。子どもは、未熟で大人に守られ、教育されるだけの存在ではない、異質な感覚をもち、小宇宙の管理者なのです。ともすれば、子どもをどう教育するかというまなざしで見えない、大人への放たれた一本の矢です。

子ども学の意味

氏は最後に「子ども学」が現代を切り拓く

可能性について次のように語った。

最近気づいたことがあります。子どものことを考えるとすることは、次世代や、自分と異なる他者を理解し支えるということですが、一方でそれが、自分へのまなざしにつながるということです。高齢社会といわれ、多くの高齢者やその周りの人が、いかに生きるか、いかに死ぬかということに直面しています。私もその一人です。仕事をしている間は感じませんでした。自分の中に抜きがたく、子ども時代の体験が住みついていて感じるようになりました。善きにつけあしきにつけ、それとの対話で自分の日々の生活が支えられていると感じます。(略) そうすると、眼前にいる子どもを支えることは、その子の遠い未来を支えることにつながるのではないかと思います。子ども学は、一過性のものではない、一生ものだと思います。

保育をつなぐ

～お茶の水女子大学附属幼稚園からの発信～

Vol.1

保育を見つめ直す 時間



新倉理沙



新シリーズ「保育をつなぐ」お茶の水女子大学附属幼稚園からの発信～では、子ども・保育者・保護者がつながり、共に生き、共に創り、共に育つことを目指し、本園をめぐる多様なつながりを視点に発信する中で、保育を見つめ直していきます。地域とのつながりを深めること、社会に開かれた教育課程編成を目指すこと等が、本園にとっても大きな課題となっています。お茶の水女子大学内には、附属幼稚園、学内者向け託児施設であるいずみナーサリー、文京区立お茶の水女子大学こども園という三つの乳幼児施設があり、この3施設がかかわる中で、3歳児入園前の子どもたちの育ちについての理解を深めたいと考えるようになりました。

そこでシリーズ第1回は、本園に着任し3歳児学級を担任した若手保育者が、こども園で2歳児学級を担任した経験とつなげて、新たに子どもと出会い、向きあってきた葛藤を綴ります。

*

新倉理沙（にいくらりさ）
お茶の水女子大学附属幼稚園教諭。

私は、大学を卒業してから前年度まで勤めていたことも園を離れ、今年度から幼稚園へ移りました。新しい環境に飛び込んだ昨年4月、同じく春から幼稚園へやって来た子どもたちと出会い、年少組の担任になりました。これまで0歳児や2歳児の担任をしてきた私にとっては、3歳児の担任をするのは初めてのことで、さらには一人で担任を持つということも初めての経験でした。それでも、大学で学んでいた頃に幼児とかわることが多かったことを思い出すと、「戻る」という感覚があり、どこかわくわくする気持ちも感じていました。

ところが、実際に幼稚園の生活が始まってみると、いつの間にか慣れ親しんだことも園との違いを感じ、戸惑うことばかりのスタートでした。特に難しかったのは、子どもたちが園で過ごす時間の短さです。こども園では、長いときには10時間以上、子どもたちが毎日

たっぷりの時間を園で過ごし、まるで第二の家庭のように自分を表していました。それに比べると、幼稚園での生活は、とても短く感じられました。日を重ねてもなかなか居場所や遊びが見つからず、子どもたちの思いがくすぶっているような姿に、私も焦る思いがありました。

しかし、そのような心配に駆られる中、一人ひとりの小さな変化や育ちに気づくたびに、はっとさせられるのでした。それは例えば、身体を使ってどうにかこうにか気持ちを表していた子が、「〜したいの」と言葉で伝えようとしてみるひと言であったり、教師にぴったりにくっついて過ごしていた子が、「今日は○○を作る!」と思いをもって動き始める一歩であったりしました。そんな姿に触れながら、落ち着いて子どもたちの姿を見つめ直すと、ふうっと肩の力が抜けます。「大丈夫、しっかり育っているよ」と子どもたちに伝えながら、

自分も子どもたちのたくましさに励まされるような日々の繰り返しでした。

子どもたちが少しずつ幼稚園に慣れてくると、幼稚園全体へ居場所を広げて遊ぶようになってきました。すると今度は、子どもたち全員の心の動きを追うことの難しさにつかりました。自由にのびのびと遊ぶことはとても心地よいけれど、教師の力が試されるということを実感します。みんなの心の声に気づけているかな？ 応えられているかしら……と反省ばかりの日々でした。

そのような中で、園の先生たちがみんな子どもたちを見守ってくださる雰囲気がある、とてもうれしくありがたいものでした。他の先生が出会った子どもたちをあらこちらで受けとめてくださり、保育後に「あの子がね、この子がね」と語りあう何気ない時間に、子どもだけでなく私まで温かい気持ちをもらっ

て、安心してまた翌日の保育に向かえました。

短い保育時間は難しさもあるけれど、その分しっかりと日々を振り返ろう、そしてまた明日の子どもたちに向きあおう、という気持ちで過ごしてきました。この一年間にあらためて感じたのは、子どもたちの思いの表し方がさまざまであることでした。その違いが面白く、表現の裏にあるそれぞれの気持ちを大切に受けとめていきたいと過ごしてきました。「何を感じているのかな？」「どうしてこうしたんだらう？」と考えを巡らせ、一人ひとりの気持ちに寄り添うことはとても難しくもあり、けれど面白いと実感する日々でした。

年少の春。入園したばかりの子どもたちにとって、幼稚園は刺激たっぷりの世界でした。その驚きや戸惑いの表し方も十人十色で、「大変！ 大事件！ ちょっと来て！」と、見た

こと聞いたことを必死に教師に伝える人がいれば、自分のカバン、作ったもの、砂場のバケツなど、お気に入りのものを両手いっぱいを持つことで安心する人もいました。

そのように、少しずつ幼稚園の生活に慣れてきた4月下旬から、A男が友達を押す、たく姿が増えていきました。周りのことが目にも耳にもとてもよく入ってしまうA男。その刺激がA男にとっては大き過ぎて、持て余してしまい、不安や恐怖を感じて余裕をなくしているようでした。「大丈夫、みんないい人たちだよ」というメッセージを込めながら、根気強くかかわっていきました。教師を振り所にしながら心にびつたりはまる遊びを見つけていくことで、時間をかけて少しずつですが、穏やかな表情で友達に働きかける姿も出てきました。ところが友達のほうはA男が近くと身構えてしまうことがあり、その空気を敏感に感じとったA男が、拒絶された焦り

からまた手を出してしまう……。 「いけないのはわかっているけれど、どうしようもないんだ」というもどかしさがA男から伝わってくるような、葛藤の日々が続きました。

そんな6月初めのある日、A男がB子のバングダナに興味をもつて取つてしまい、B子が泣きだしました。私は話を聞き、他のクラスへ同じバングダナを借りに行くことにしました。近くで心配そうに見ていた友達もついて来ます。「これ、借りたいの」と口々に話してくれる友達。さっき泣いていたB子も「色が違うんじゃない？」と一緒に助けてくれました。訪ねた先の年長の子どもたちも、「どうしたの？」と優しく話を聞いて答えてくれます。そうしてみんなに見守られながら二つのクラスを回ってやっと借りることができ、二人で同じ色のバングダナを着け、並んでままごとを始めました。かわり合いはありませんでしたが、A男がコン口を使おうとす

るとB子がすつと譲って待つてあげる、A男も隣にそんなB子の存在を感じて黙々と遊び続ける。とても穏やかな空気に包まれた時間でした。A男は「楽しかった！ 明日もする！」と教師に満面の笑みを向けてにこにここと降園していきました。

年少の一年間、教師を拠り所にして安心して過ごしていけるように、好きな遊びややってみたいことを見つけてたくさん楽しめるようにと何よりもまず願う気持ちがある反面、やはり一緒に過ごしている友達が存在が大きいことも実感します。そして、いろいろな人がいるということがとても大切なのだと感じる日々でした。A男の、気持ちちが張り詰めていた中で思いがけず優しくされて、ふっと肩の力が抜けた経験。周りの子どもたちにとっても、A男の気持ちに寄り添うことができたという安堵のようなものがあつたように感じ

ました。いやいやと言っている人、泣いている人、怒っている人など、幼稚園の生活ではいろいろな人に出会います。「どうしてだろうね」「どうしようかな」とつぶやく人がおり、言葉にしなくても考えているような姿もあり、一人ひとりの心が動いていることが伝わってきました。

好きな遊びや過ごすペースも人それぞれでした。甘えん坊がいればお世話好きもいて、その触れ合いが安心や自信になっていく人もいました。のびのび身体を動かすことが好きな人、泥んこになつて感触を味わうことが好きな人、じつくりと製作をすることが好きな人、なりきつて遊ぶことが好きな人。

そうしてそれぞれに自分の好きな過ごし方をしながら、友達の様子もよく感じていました。「○○くん、お砂場にいたよ」「それは○○ちゃんを作つてた！」と、こちらが驚か

されるほどにお互いの存在によく目を向けて、耳を傾けながら過ごしている姿を、すてきだと感じました。思ったようにいかないときは、一緒に心を休める時間も大切にしたいと支えながら、一人ひとりがそれぞれの道筋で育っていく様子を見つめてきました。

いろいろな
と過ごすことの
刺激は戸惑いも
生むけれど、う
れしい気持ちや
楽しい気持ち、
優しさやたくま
しさもたくさん
育んでいきます。
そして、子ども
たちがだんだん
と優しい表情を



交わしあつていく姿に、お互いの存在を受け入れあつていく温かさを感じ、とてもうれしく思うのでした。

幼稚園で、子どもと過ごすことをあらためて面白いと感じた一年間でした。前年度まで過ごしていたことも園で感じてきたことは、乳児も幼児も、何歳の子どもであっても、一人ひとりを大切に保育をしたいということでした。その思いとともに幼稚園へ移り、一人ひとりを見つめる面白さをじっくり確かめるような日々になりました。子どもたちをありのままに受けとめて大切にしたい、それぞれの気持ちに寄り添っていききたいという思いをもち続けて、またこれからも、保育をしていきたいと思っています。

子どもの歯科治療

立花美和

(歯科医師)

歯科治療を頑張る子ども

私は24歳で新潟大学歯学部を卒業、その後、故郷である石川県の病院の口腔外科にて研修を終え、25歳より地元の歯科医院に勤務しています。今年で歯科医師として9年目です。結婚、出産を経て、現在1歳児の母となりました。子どもを保育園に預けて、週3、4日のパート勤務をしています。一般の歯科治療を行いながら、小児患者さんの口腔内管理、治療にも力を入れています。

子どもの治療は優しい女先生のいいと希望されることが多く、おのずと女医は小

児患者を担当する機会が増えます。2歳頃までの小児患者は、フッ素塗布や虫歯のチェックがほとんどですが、お兄ちゃん、お姉ちゃんになるに従って、虫歯治療や歯の根の治療、乳歯の抜歯など、積極的治療が必要な子も増えてきます。

椅子に座るのを拒否する子。「注射は絶対に嫌！」と泣き叫ぶ子。指示された通り治療チェアに横たわり口を開けるけれど、本当は怖くて、我慢できずに静かに涙を流す子。子どもの反応は千差万別です。それはそうですね。大人でさえ歯の治療は怖いもの。子どもはもっと怖いに決まっています。

そんな子どもたちの治療時の恐怖を少しでも和らげるため、私たち歯科医はさまざまな工夫をしています。

例えば、治療中にはなるべく「痛い?」「削るよ!」など、嫌な想像を膨らませるような、消極的な言葉を使わないように心がけています。「先生、頑張つて○○ちゃんのお口の中に入るムシさんをやつつけるから、大きいお口を開けていてね。そうね、カバさんみたいなお口がいいな」などと声をかけます。

麻酔の注射が必要なときには、「これから歯を眠らせる魔法をかけるけど、魔法が目に入ったらいけないから、目をつむっていてね」と患児に説明し、目を閉じさせます。怖い子は、ママに手を握ってもらいます。そのような状態で、注射器を子ども視界に入れないまま、表面麻酔をたっぷりと効かせてこっそり注射してしまいます。そうすると、意外と注射された感覚がなく、「いつの間にか歯に

魔法にかかった!」と思う子が多いのです。

好きなアニメやテレビ番組があるか患児に尋ね、そのテーマソングを私が歌いながら治療することもあります。「妖怪ウォッチ」や「アナ雪」がはやったときには、一日に何度同じ歌を歌ったことでしょうか……。

無事に治療を終えた子には、「すごいね。こんな治療ができる子なんてなかなかいないんだよ、偉い!」と、少し大げさに褒めてあげます。治療が最後まで上手にできなかった子にも、「今日は最後までムシさんをやつつけることはできなかったけど、頑張つてお口開けてくれて偉かったね、また今度頑張ろうね」と、結果ではなく、努力した過程を褒めてあげるようにしています。

子どもの歯の治療をしていて気づくこと

そうやって、子どもとコミュニケーションをとりながら治療を進めていくのですが、子



どもの順応性は大人
のそれよりも素
晴らしいです。は
じめは泣いて嫌が
っていた子や治療
チェアにすら座れ
なかつた子でも、

初回は椅子に座るだけ、次の回では、座った椅子を倒して口の中を見せてくれるところまで。3回目、ちよびつと虫歯を治療用スプレーで取らせてくれたりして、最終的に虫歯治療を最後までできるようになることが多いです。歯医者さんは怖くない、自分は上手にできるから大丈夫!と、子どもが自信をつけたらこっちのものです。「この子、ちつとも歯医者さんが怖くないみたいで、早く行きたいって言って楽しみにしているんですよ」なんて保護者の方から言われようものなら、心の中ですごくガツポーズをとっている私です。

虫歯治療において、きょうだいの存在というのも大きいように感じます。上の子であれば、治療の応援にお母さんだけでなく下の子も一緒に来ていると、「カッコいいところを見せなければ!」と思い、いつもより頑張ってくれます。下の子は、お兄ちゃんお姉ちゃんが見ているのを見て、「わたしもやってみたい!」と思うのか、案外すんなり口の中を見せてくれたりします。面白いですね。

歯科医として、母親として

「虫歯になりやすくなるので、甘いものは子どもにあまり与えないようにしてください。」
「ジュースなどの飲み物類は特にNGです。」
昔から、患児のお母さんたちにはそう指導してきました。「歯磨きは本当に大切なので、本人が嫌がっても押さえつけてでもやってください」とも。指導されたお母さんたちは「そうですよねえ……」と少し歯切れの悪い返事。

子をもった今ならわかります。これらのこと、簡単なようで難しいんです。仕事や家事で手が離せないときや、子どもが風邪を引いたときなど、どうしても子が欲しがらるお菓子やジュースをあげてしまいそうになります。歯ブラシも、泣き叫び暴れる子どもの顔を固定して、奥までしっかりとブラッシングするのは大変！ これまでずっと指導する立場にありましたが、実践するほうの気持ちや大変さは、母になって初めて知ることができました。

小児の治療を通して日々学ぶことは多いですが、自分が子育てを経験してみても、以前よりも患者さんの気持ちに寄り添うことができるようになったように思います。

また、昔から通院してくれているなじみの患者さんからは、「先生の赤ちゃん、元気？ 今いくつなんけ？」なんて声をかけてもらい、そこから会話が盛り上がることも。子どもの写真を見せると目を細めて「かわいいねえ」

と喜んでもらえてうれしくなります。

現在、子どもは1歳半。保育園に行き始めてからというものの、月に1度は風邪をもらい、子どもが風邪を引けばもれなく親も風邪を引き……。次の日が仕事であろうが容赦なく襲い来る夜泣きや看病と仕事の両立は決して簡単ではありませんが、家族や周囲の人々に支えられ、何とかこなせています。日々の生活をアシストしてくれる夫や実母、子どもを預かってくれる保育園の先生方、子育ての融通を利かせながら勤務させてくれる医院への感謝を忘れずに、これからも頑張っていきたいと思えます。



蜂の巣マシソンとマデリー幼児学校の世界

国際セミナー「イギリス幼児教育におけるプロジェクト実践とその展開」から

ケレケシュ・ジュジャ

(大学院生)

2018年9月、イギリスのテルフォードにあるマデリー幼児学校で校長をしているルーズ・ローウィングス(Louis Lowings)氏がお茶の水女子大学で講演をした。マデリー幼児学校は、お茶の水女子大学附属幼稚園と同じく、保育と研究の場を兼ねた機関である。また両園は、レッジョ・エミリア・アプローチに深い関心を寄せている点でも共通している。2年前にお茶の水女子大学人間文化創成科学研究科の先生方がマデリー幼児学校を訪問した際、初めてルーズ先生と出会い、日本での再会を約束し、国際交流が始まった。そしてこのたび、ルーズ先生をお茶大へ招

き国際セミナーを開き、東京大学でも講演会を開催した。また、お茶の水女子大学附属幼稚園と文京区立お茶の水女子大学こども園を訪問し、現場の先生とも交流でき、とても充実した2日間になったそうだ。私はちょうど今年『お茶の水女子大学子ども学研究紀要』でレッジョ・チルドレンの著書について書評を書いたので、それをきっかけに、レッジョに詳しいルーズ先生と研究科の先生方、附属幼稚園、こども園の先生方と交流し、講演だけではなく、グループミーティングにも参加することができた。これらの交流の全体的な感想と、特に印象に残った内容を報告する。

第一に、レッジヨ・エミリアからインスピレーションを受けても、レッジヨのバッジを着けないことが肝要だとルイーズ先生は主張した。各園は自分の価値、原理を自ら考え、方針を固めることが大事である。マデリー幼児学校の価値観を要約すると、(1)市民性の場、(2)研究する学校、(3)子どもは有能であるという信念、(4)子どもと家族と学校との協力関係の四つがある。また、以下の八つのことを価値として重視している。(1)向社会的行動、(2)自己制御、(3)批判的思考、(4)回復力、(5)コミュニケーション能力、(6)粘り強さ、(7)携わること、(8)世界に関して興味津々であること。

第二に、教育の記録と専門的な対話の重要性を主張している。筆記メモ、写真、ビデオ、手書きのノート、音声データの形で記録を保存する。そして必ず、交流、ディスカッション、反省、再考の時間と仕組みをつくり出し、違いを尊重しながら対話の文化をつくり出す。

第三に、プロジェクトの主題と方向性は、

子どもたちの言葉に耳を傾けることから立ち現われてくる。しかし、ルイーズ先生はレッジヨと違って、良いプロジェクトとそうでないプロジェクトを分け、保育者はプロジェクトが上位に発展するように指導することがポイントだと考えている。そのため、1〜2年にもわたる可能性のある規模の大きなプロジェクト、「メタ・プロジェクト」を設定し、大人にとっても子どもにとっても面白くて調査的・探求的な学びとなることを期待する。ギリシャ語で「meta (メタ)」という接頭辞は「後に」または「その向こうに」という意味をもち、英語の「meta」はより深遠な意味で使われており、ある概念から引き出された概念が、元の概念を包括し、より広くすることを意味している。

例えば、2014年から2016年にわたる、「育ちの場」というメタ・プロジェクトが行われた。その中で子どもたちがエピソードを意識し、それに対応し、プロジェクトの発

展を生み出すような環境をつくり出し出て過ごしていた。例えば、「この蜂は蜜を取ってきて、これから蜂の巣マシンに入れに行くの」という、ある女の子のひと言から探究が始まり、グループ全員の興味が引かれていった。(1)蜂の巣マシンはどのように動くか？(2)蜂の巣へ帰る蜂はどのように道がわかるか？(3)地図はどのように描くか？など、小さなプロジェクトが生まれてくる。

「育ちの場」のメタ・プロジェクトに関連し、次は「デジタルメディアの可能性と子どもの思考を探検する」という、EUの補助を受けているメタ・プロジェクトを行っていた。その中で「木の歌」という教育的な物語が展開してきた。子どもたちは、園庭の二つの大きな木が離れており、悲しくて寂しいのに気づき、木がコミュニケーションできるように作業し始める。保育者は子どもたちのさまざまな活動で作ったドキュメンテーションを振り返りながら、彼らの興味に応じて、子どもた

ちのアイデアが広がるような環境をつくる。木の写真を撮ったり、アプリを使ってその写真に木の考えていることを加えたり、「木の言葉」について考えたり、デジタルメディアを生かしながら自然とつながる。

第四に、「木の歌」のプロジェクトにも見られるように、あるプロジェクトに関するドキュメンテーションを作るのは保育者だけではない。以前興味をもち、真剣に取り組んでいたプロジェクトをまた取り上げて再び組みむのは学校の子どもたちでもある。絵を描いて、それを飾り、または自然にあるもののかかわりを長期間大事にし、自分自身のプロジェクトを発展させたい気持ちは一人ひとりの子どもの中にもあるし、新しく入ってきた子どもも、前のグループが生み出した、すでに学校の文化になっているものに反応し探究し続ける。ルイズ先生の考えでは、子どものもつ documenter (ドキュメント、ドキュメンテーションの作成者) 的な能力を忘れて

はいけない。さらに保育者としては、他のドキュメンテーションと同様にこの子どもによるドキュメンテーションとそれを作る能力が可視化されるようにしなければならぬ。英語の visibility (見通し) がキーワードになる。

ルイーズ先生と長い時間にわたって接することができ、興味深いお話が何時間も続いて、短く要約することはとても難しいが、最後に、特に印象に残ったものをまとめた。

まずは、各園が、自分自身の理念をつくり出すことは大事だという考えである。レッジヨ派やモンテッソーリ派などと決めず、さまざまな教育法、教育哲学に強く影響されても、最終的にはそれをキーワードにする必要はないという考え方である。

第二に、子どもは有能であるという信念である。子どもは教育されるものではなく、探究の方向性を自ら示し、ドキュメンテーションの一部を作り、教育にアクティブに参加す

るものである。

次に、園は子どもと保育者だけではなく、保護者にとつても、交流と学びの場になると。そして、子どもの学びの場は園だけではなく、家庭、地域、メディアなども包括する広い世界であり、そのため世界とつながらせることも大事だという考えである。

最後に、大学や研究所の附属幼稚園だけではなく、どんな園も研究の場であり、保育者は学び続け、研究のネットワークに参加する必要がある、自分の研究成果や教育方法を世界とシェアする必要があるという考え方が一番印象に残った。これからもマデリー幼児学校、ルイーズ先生、附属幼稚園、こども園との対話を続け、今まで学んできたことを振り返りながら、研究を発展させていき、自分らしい価値と原理をつくっていくことが大事だと感じた。

(付記) 英語の表現を日本語にするときは榊美希子先生、太田光一先生によるルイーズ先生の講演の翻訳を参考にしました。

少年時代、町の駄菓子屋巡りが大好きな子でした。
 くだらないおもちゃを見つけては買い集め、ため込んで。
 でもその時集めたおもちゃの楽しさのエッセンスが
 今の私の仕事「手作りおもちゃの先生」の
 アイデアの大きな源になっているんですよ。



おもちゃ=テレビゲームとってしまった今の子どもたちや若者に
 この楽しさのエッセンスを伝えることってきっと大事なことですよ。

へびごま



そんな思いでお店を始め、この連載も始めたわけです。
 とりあえず、こんなの知ってますか？
 6月に並べてから一番よく売れているのがこれ、
 「へびごま」です。



**秘密は下に入っている磁石！下のピンの
 石磁力が金ぞく製のへびをくっつけて動かす！**

駄菓子屋はどんどんなくなってきているけれど、駄玩具はまだ絶えていません。
 一生懸命昔のおもちゃを今風に復刻開発してくれている町工場や会社が
 まだまだあるんです。「下町ロケット」に負けないその気概に拍手！
 というわけで、毎回そんなおもちゃを紹介しながら、お店のドタバタを
 気ままに載せていこうと思っています。

載せたおもちゃ、あなたは絶対欲しくなる！ 欲しくなったらお店においで！
 (ただの宣伝かい！)



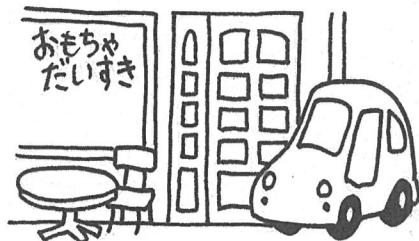
鎌倉おもちゃ屋物語

くろすかすきよ

その1

面白駄玩具の紹介と
新米おもちゃ屋の
どたばたエッセイ!

古都鎌倉の駅から長谷観音に向かう道
「由比ヶ浜通り」の真ん中あたり、
おもちゃのようなオレンジ色の車が
停まってる赤い扉のおもちゃ屋さん。
店の名前は「アナトルカフェ」。



オーナーは「山川さん」。おもちゃの魅力にとりつかれ、
脱サラして店を始めた元編集者。

高級な外国製のおもちゃを中心に販売して15年。

昔は「ひげだるま」、今では自慢のひげも白くなって
「サンタクロースの中身」。

実際12月はクリスマスまでこのヒゲを
剃らずに赤い服を着ています。



このお店の一角で突然「大人のおもちゃ屋」を始めてしまったのがこの私。
安心してください。「大人の」と言っても変な意味ではありません。
駄菓子屋に売っていたようなチープな駄玩具、大人の中の子ども心と
好奇心をくすぐるおもちゃの専門店、その名は「遊帆屋（ゆうほや）」。

ここに来て面白いおもちゃをいっぱい買って
遊び心の帆をいっぱい広げてボンボヤージュ（良き航海を）！
この遊帆屋が今アナトルカフェを侵略中。
6月にもらったスペースが9月には棚をもう一つもらって……
2020年の春にすっかり入れ替わって征服完了の予定です。

実は宇宙からやって来た侵略者の「UFO屋」だな！

そうかもしれませんね。まあ詳しい経緯はまたの機会に。



ともかく「保育系短大の先生」で忙しい中にいきなり「おもちゃ屋のオヤジ」
のドラマが始まっちゃったものですからもう今てんやわんやなのです。

黒須和清 1955年東京生まれ。横浜在住。
洗足こども短期大学教授として手作りおもちゃや人形劇
を教えるかたわら、ペーパークラフトや執筆活動、研修
会講師の仕事などで忙しい。

文 献

- 浜口順子. (2003). 「周辺のなこと」「偶発的なこと」からの保育の再構成. 日本保育学会大会発表論文集, 56, 16-17.
- 平松知子. (2012). 発達する保育園 子ども編 : 子どもが心のかっとうを超えるとき. 東京: ひとなる書房.
- 謝 文慧. (1999). 新入幼稚園児の友だち関係の形成. 発達心理学研究, 10, 199-208.
- 岩田恵子. (2011). 幼稚園における仲間づくり : 「安心」関係から「信頼」関係を築く道筋の探究. 保育学研究, 49, 157-167.
- 姜 信善. (1999). 社会的地位による幼児の仲間に対するコミュニケーション・スキルの差異 : エントリー及びホスト場面からの検討. 教育心理学研究, 47, 440-450.
- 国沢マキ. (2006). 響き合う集団のなかで育つ子どもたち. 全国保育問題研究協議会(編), 人と生きる力を育てる : 乳児期からの集団づくり (pp.153-166). 東京: 新読書社.
- 前田健一. (1995). 仲間から拒否される子どもの孤独感と社会的行動特徴に関する短期縦断的研究. 教育心理学研究, 43, 256-265.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological bulletin*, 113, 99-128.
- 大内晶子・櫻井茂男. (2008). 幼児の非社会的遊びと社会的スキル・問題行動に関する縦断的検討. 教育心理学研究, 56, 376-388.
- 砂上史子. (2013). 幼稚園における子ども同士の同型の行動の研究. 白梅学園大学大学院子ども学研究科. 東京: 白梅学園大学.
- 外山紀子. (1998). 保育園の食事場面における幼児の席取り行動 : ヨコに座ると何かいいことあるの? 発達心理学研究, 9, 209-220.
- Walker, S. (2009). Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *Journal of Genetic Psychology*, 170, 339-358.

付記

本研究はJSPS科研費 JP18J13193の助成を受けて実施されたものです。本研究にご協力をお願いした子どもたちや先生方, そしてご指導をいただきました川田学先生(北海道大学)に心より御礼を申し上げます。

幼児は、「安心して見ていられる」中心的な子の周辺に位置している。ゆえに、保育者はどうしてもその子の姿が浮かび上がって気になってしまったり、実践のなかでも話題の中心となったりしてしまうかもしれない。しかし、クラスのなかには、より視野を広げれば学年もしくは園内には、ひとりぼっちの幼児と気が合う幼児がいても何ら不思議ではない。そのような、親密な仲良しグループを形成して楽しく遊べていつつ、ひとりぼっちの「周辺」的な幼児と気が合い仲良くなりたいと考えるナナセのような幼児が、人間関係のなかで板挟みにならず、自由に関係を築いていける状況を、保育のなかでいかに生み出していくか。「仲良しがいない」問題に対する緒の1つは、気になる子本人について思い悩むよりも、むしろその周囲にいる、仲良しグループの境界を超えていきたいと考える他児と、その他児が抱える葛藤へと、少しだけ焦点をズラすことで見えてくるかもしれない。

これまでの議論をもとに、本研究の限界と今後検討すべき課題を2点述べる。1つに、幼児が新たな仲良しを作ることを難しくしうる条件の実証的検討である。というのも、たとえグループの関係が親密であったとしても、本研究で取り上げた、ナナセの経験したような葛藤を、多くの幼児が一樣に経験しているとは考えにくい。また、その葛藤の程度は、幼児の認知的な発達にもある程度の影響を受けることだろう。どのような条件下、状況下において、幼児は新たな仲良しを作ることに難しさを抱えていくのか、実証的に検討していく必要がある。そして2つに、新たな仲良しを作ることが難しくなった状況下における、保育実践の特徴の検討である。というのも、事例を読み取る限り、ナナセとリカがより仲良しになるためには、カオリとホナミに気持ちの変化が生まれること、換言すれば仲良しグループの凝集性が落ち着いていく必要があったものと考えられる。実際、ひとりぼっちで仲間に入れない幼児とその対応に注目が集まる一方で、あまりに凝集性が高くなった仲良し関係もまた、保育における悩みの種としてたびたび報告されてきた（例えば、平松、2012）。では、そのような仲良しグループの緊密な関係を「ほぐし」ていく試みとして、保育者はどのような実践を展開しているのだろうか。先行研究および実践記録の整理、保育者への聞き取りや保育実践の観察などを通して、凝り固まった仲良しグループをほぐし、保育をより楽しく魅力的なものにしていく際の要となる実践の特徴について、検討を進めていく必要がある。この検討は他日を期したい。

4. 総合考察

本研究の目的は、幼児が新たな仲良しを作ろうとする際にいかなる困難を経験しているかを検討し、なぜある幼児に「仲良しがいない」状態が園内で継続しているのか、その1つの背景を明らかにすることであった。この目的の達成に向けて、本研究は年長クラスの女兒ナナセとリカの関わりのプロセスについて検討を行った。

2月下旬、ナナセとリカは互いに関係を結ぼうと関わりはじめた(事例1・2)。しかし、ナナセはすでに仲良しグループの一員であった(リカの語りから)。そのグループ内のカオリとホナミは、ナナセとの親密さを示す行動によってリカと2対1の状況を作り、リカがグループの外にいることを強調する関わりをとった(事例3・5)。そのため、ナナセとリカが互いに親密でありたいと感じたとしても(事例4)、それは叶わなかった。以上より、仲良しグループの女兒たちに阻まれることで、たとえ仲良しのいる側といない側の間で親密さが確認されたとしても、それを深めることができずにいた、ナナセとリカの葛藤のプロセスが描かれた。

これらの事例を外側から眺めていると、「ちょっとぐらいいなナナセがリカと仲良くしていてもよいじゃないか」「カオリとホナミはちょっと意地悪じゃないか」と考えることがあるかもしれない。しかし、どうしてもナナセとの親密な距離感を保ちたいと考えるほどに、カオリとホナミもまた、この2月から3月にかけて、深刻かつリアリティを持った悩みを抱えていたものと考えられる。そのように特定の誰かと親密なままでいたい、仲良しを取られたくないと考える感情は、人間関係においてとても自然なものといえよう。すなわち、カオリとホナミの行動は、単なる意地悪ではなく、ナナセとの親密な関係を維持したいと考えたゆえになされたものと考えられる。ナナセは、そのように既存の仲良しグループを維持しようとするカオリとホナミ、そして仲良しのいなかったリカとの間に、板挟みになっていたのである。

こうしたナナセの姿から、親密な仲良しを形成することで、反対にそれ以外の他児と親密になることが難しくなるという、「作用 - 反作用」的な、幼児期における仲間関係の力学の存在が示唆される。つまり、クラスのなかに親密な仲良しグループが形成されていくことが、反対にある幼児に「仲良しがいない」状態を継続させる、1つの背景になっていることが考えられる。特に、幼児は入園して6・7月の時点で、すでに特定の仲良しを形成していることが知られている(謝, 1999)。そこから幼児たちは、園生活を通して仲良しとの関係をよりに親密にしていくことで、反対に少しずつ、新たな仲良しを作りづらくなっていくことが仮説的に考えられる。

こうした議論から得られる示唆は、仲良しを作れずにいることで、保育者が「気になる」幼児に対する1つの見方である。それは、私たちが注目する幼児を少しだけズラす作業といえよう。浜口(2003)が指摘するように、仲良しを作れずにいる

ることがほとんどだった。また、リカは誰かと座ろうと必死になることはほとんど観察されず、3月1日の昼食場面で、一度だけホナミたちとナナセの隣に誰が座るかを争った程度であった（そのときはリカがナナセの隣に座ることに成功した）。そのリカが、事例4の後にナナセの隣に座ろうと試みた。

事例5 「もう約束しちゃった～」

(3/6 12:16 ~ 年長クラスの部屋にて)

保育者の一声で、年長児は一齐に昼食の準備をはじめた。廊下でナナセを見つけたリカは「ナナセちゃん今日一緒に食べるからねえ！」とナナセに伝えて昼食の準備を進めた。廊下にいたナナセの隣には、その手をギュッと握るホナミがいた。

リカは猛スピードで準備を進め、机に座るナナセの近くに向かった。しかし、ナナセは机の角に座り、その唯一空いている隣にはホナミがいた。A園の昼食では、長机が用いられていたほか、幼児たちは直角に座ることはできない決まりがあった。しかし、ホナミの隣には広大なスペースが空いており、ホナミがちょっとでも横にズレさえすれば、ナナセの両隣にはホナミとリカが座れる状況だった。

リカ：ナナセちゃん！（ナナセの近くに立った）

ホナミ：いや待って。（リカをじっと睨みつけてから、ナナセとの会話に戻った）

リカ：……。 （ホナミとナナセをチラチラと見た）

ホナミ：最初に言ったんだよ？

ナナセ：……。 （2人を見ずにお弁当を広げつづけた）

リカ：……。 （立ち尽くし、2人をチラチラと見ながら遠くの机に座った後）、ちょっと待って！（タタタッとナナセのもとへ駆けて行って）ナナセちゃんじゃあ明日となりに座るから！

ホナミ：（ニヤッと笑みを浮かべながら）もう約束しちゃった～。

リカ：もうそしたらいいよお。

リカはそう言うと、ナナセとホナミのもとを離れていった。

ナナセとリカはこの後、2人きりで遊ぼうとしたり、昼食で隣に座ろうとしたりすることはなかった。また、この事例5の後にリカは「（私はナナセと）普通の友だちでー、あっち（ホナミ・カオリ・マキ）は一番の友だち」と観察者に語った（3月6日）。こうしてナナセとリカは「仲良し」になれないまま、A園を卒園していった。

かなかったものと考えられる。カオリは、関係を深めるために用いられるはずの関わりを、リカからナナセを引き離すために、道具的に用いていたことが考えられる。

この事例の後、ナナセとリカは事例1・2のように、登園直後から2人で関わりを持つとすることはなかった。ただし、ナナセとリカは、カオリやホナミといった仲良しと距離を離すことで関わりを試みた。以下に示す事例4のトランスクリプトは、ナナセとリカが、互いの仲の良さを確認し合った場面の一部始終である。

事例4 「そんなにうちのこと好きなの？」

(3/6 10:18 ~ 園庭にて)

自由遊びの時間の途中、外に出ていた多くの年長児たちは、丸い円になって焚き火をしていた。リカは円のなかでナナセの隣に立った。そのナナセの近くには、カオリとホナミがいた。途中、リカとナナセは、煙が目に入って痛がって集団を抜け出した後、遠く離れたアスレチックでフラフラしはじめた。そして、2人きりになったとき、リカが話しはじめた。

リカ：んーとね、もうすぐ年長終わったらね、(本州へ)引っ越しするからね、その片付けとかね、やってるんだよ。……(中略)だからね、それで夏休みとかになったらね、(北海道に戻って)くる。

ナナセ：……。 (無言でちょんちょんと遊具をさわった)

リカ：どうしたの？ やだった？

ナナセ：……。 (コクンとうなずいた)

リカ：(少し笑みを浮かべながら)そんなにうちのこと好きなの？

ナナセ：……。 (再度、コクンとうなずいた)

リカ：……ね、あそこで遊ぼ？ あそこで。

そう言うと、2人はブランコへと向かっていった。その後、カオリが近づいてきたため、2人はまた焚き火の近くに戻った後、手をつないで園舎に帰っていった。

ナナセとリカは、カオリやホナミがいた集団の外へ抜け出した後、上記の会話を行った。2人は、手をつなぐといった身体的な動作ではなく、言語的に明らかな形で互いの親密さを確認しようとしていたことが考えられる。

しかし、いくら互いに好意を抱いていることを確認しても、皆がいるなかで、簡単に2人で関わりを重ねていくことはできなかった。以下の事例5は、事例4の後における、昼食の席取り場面の一部始終を書き起こしたトランスクリプトである。外山(1998)によれば、幼児は食事場面において隣り合わせもしくは直角に座ることを好む傾向にあるという。ナナセは仲良しグループの幼児たちと隣り合わせに座

事例3 「ナナセちゃんと同じだよ〜？」

(3/1 9:07 ~ 年長クラスの部屋にて)

事例2の後、リカとナナセが手をつないで歩いていたときのことである。リカがナナセの手を放した一瞬の隙に、カオリがナナセを引っ張って年長クラスの一室に連れていった。リカはそれに気づき、2人に遅れて部屋に入った。部屋の中には、当時の設定保育で使用されていた、様々な色のハンドベルが飾られていた。

カオリ：(ナナセの手を握りつつ) ねーこの(ハンドベルの)色で一番どれ好き？

ナナセ：え〜迷っちゃう。

カオリ：うち、これとこれ。(右手に水色のベルを、左手にピンクのベルを持った)

リカ：うちこれかも。(右手にオレンジのベルを持った)

カオリ：ナナセちゃんは？ この一さ、あのさ2人が持つてるなかのやつでもいいんだよ？

ナナセ：……。 (無言のまま首をかしげた)

カオリ：どれがいい？ これ？ これ？ (自分のハンドベルをナナセに見せつけた)

ナナセ：……。 (リカもカオリも持っていないハンドベルを指さした)

カオリ：これ……と!?(選ばれたハンドベルをナナセに手渡して、再度尋ねた)

ナナセ：……。 (無言のまま、カオリの左手のハンドベルを指さした)

カオリ：これ……!?! フ〜、ナナセちゃんと同じだよ〜？ (一瞬、リカを横目に見てニヤッとした笑みを浮かべて) リカちゃんのもさ、オレンジ色でかわいいんだよ。

そう言うカオリは、ナナセの手を握って外へ出ていった。2人が出ていった後、リカは少しだけ2人を追いかけたが、それをやめて椅子に座り込んでしまった。

仲良しグループのカオリは、隙をついてナナセをリカから引き離そうとした。すかさずリカもついて行った際に、事例3の葛藤場面が訪れることとなった。そこでカオリはナナセに、リカと自分のどちらと同じ物を好むかについて尋ねたのである。

砂上(2013)によれば、幼児たちの間には、同じ物を持つ行為が、仲良しであることを示す不文律が存在しているという。ナナセもまた、ここでどちらかのハンドベルを選ぶことが、どちらが仲良しかを表明することになると考えたのかもしれない。ナナセは無言で葛藤した末に、リカもカオリも手にしていないハンドベルを選び、曖昧さを残した。しかし、カオリはすかさず、もう1つのハンドベルを選ぶように伝えた。そこでナナセが選んだのは、カオリのハンドベルだった。これを受けて安堵したのか、カオリは「フ〜」と一息ついた後、「ナナセちゃんと同じだよ〜？」と、リカを横目に見て話しはじめた。そのような関わりを受けて、リカは諦めるし

事例1 「行きましょ」

(2/27 9:15 ~ 年長クラスの部屋にて)

リカは登園した後、朝の仕事(連絡帳の提出など)をしながら、先生と会話をしているナナセを見つけた。リカはナナセの隣に立って、その作業を見ていた。その作業が終わると、ナナセはリカに「行きましょ」と言い、リカの手をクッと引いた。リカはそれを受けて振り向き、ナナセの手をぎゅっと握った。そしてリカはナナセに連れられて、設定保育で制作していたお化け屋敷に入っていった。この後、リカとナナセは、午前中の自由遊びが終わるまで2人で手を握り合いながら遊んでいた。

事例2 笑い合う2人

(3/1 9:00 ~ 年長クラスの部屋にて)

登園したリカは、その後に登園してくるナナセを見つけた。リカは朝の仕事をしているナナセにトコトコと近づき、その隣にペタンと座ることで、2人は他愛もない会話を始めた。途中、ナナセがカオリに話しかけたり、他児の遊びに見とれたりすると、リカはナナセの腕をクイツと引っ張って、朝の仕事をすぐに終わらせるように急がした。その一方で、リカがふいに観察者に話しかけはじめると、ナナセはリカのお尻をピシッとたたいて、互いに笑い合った。そして、ナナセの朝の仕事が終わると、2人は手をキュッと握り、遊びにいこうと廊下を走りはじめた。

A園では登園後、すぐに自由遊びが行われていた。日をあまり空けずに観察された2つの事例から伺えるように、登園直後から2人は関わりを持っていった。また、ここで注目すべきは、この試みはどちらかからの一方的なものではなく、ナナセからもリカからも行われていたことが、下線部の両者の行動から示唆される点である。2月下旬にかけて、リカとナナセが、互いに関係を結ぼうと試みはじめていたことが考えられる。

2人の仲を阻もうとする仲良しグループ

しかし、事態はそう単純ではなかった。ナナセには、すでに仲良しな女兒たち(カオリ、ホナミ、マキ)がいた。その女兒たちは、ナナセがリカと関係を結ぼうとするところに介入をはじめた。以下のトランスクリプトは、事例2のすぐ後の自由遊び場面で、ナナセの属していた仲良しグループのカオリが、2人へ介入を試みた場面の一部始終である。

3. 結果と考察

それまでのリカとナナセの「仲良し」

はじめに、リカとナナセのそれぞれの仲良しを確認する。以下に示すトランスクリプトは、リカの追跡を開始してから少しして、同学年の女兒ナナセらと楽しそうに遊んでいる場が観察された後、リカと観察者が隣に座って、話をしていたときの語りである。

仲良しの友だちに関する聞き取り

(2/9 13:10 ~ 年長クラスの部屋にて)

(ナナセちゃんと仲良しなの?)

リカ：ナナセちゃんの一番の仲良し、マキちゃん、ホナミちゃん、カオリちゃん。

(あ、そうなんだ。)

リカ：うちの一番の友だち、(年長の)シンジくん、年少のミクちゃん。でも、お卒業しちゃったんだけど、アイちゃんと、妹のマナちゃん、女の子。(中略)
あとね、年中組のタクミくん。

リカが自身の仲良しとして挙げた幼児たちには、一貫した特徴があった。それは、リカの自宅の近隣に住んでいた点である。保育者やリカの語りによれば、リカと近隣に住む幼児は、降園後に遊ぶ頻度が非常に多かった。このことから、リカは自身の仲良しとして、年長のシンジ、年少のミク、年中のタクミ、そしてすでに卒園したアイとマナといった多様な年齢の幼児を挙げたものと考えられる。また、その同学年のシンジとリカと一緒に遊ぶ頻度は少なく、お互いに持ち無沙汰になった際に時折遊ぶ程度であった。このことから、観察開始当時、リカにとっての同学年かつ同性の仲良しはいなかったものと考えられる。

一方で、リカ自身は、その直前にたまたま遊んでいたナナセの一番の仲良しを、マキ、ホナミ、カオリという3名の女兒だと判断していた。この後しばらく、リカは誰と一緒にしようとするわけでもなく、その時々で相手を選択して遊んだり、当てもなく園内を1人でふらついたりしていた。ナナセも同様に、リカに積極的に近づくことはなかった。

関係を結ぼうとするナナセとリカ

そのナナセとリカが急速に距離を縮めようと試みはじめたのは、2月下旬のことであった。以下に、ナナセとリカが、登園した直後から関わろうとしはじめたことが確認できる事例を、2つ続けて記す。

リカは、図1のAに該当する幼児である。観察当時、5歳児の学年では、担任4名を含めた、保育者6名によるティームティーチングが実施されていた。

追跡児について 本研究が特に注目するのは、図1のBの幼児(後述する「ナナセ」)である。しかし、そのナナセは、観察者がリカの追跡を始めた後に、思いもよらない形でリカと惹かれ合っていた幼児であった。ゆえに、ここではまず、調査開始時に追跡児としていたリカの詳細を説明し、結果部分のなかでナナセの説明を加えることとする。保育者によれば、リカは以下の特徴を有していた。リカはやや自己中心的なところもあるが、他児や保育者とのコミュニケーションが苦手なわけではなく、他児と仲良く遊べるほか、むしろその遊びをリードすることも可能な幼児であった。しかし、園生活では何となく誰かといることが多く、卒園が近づいた時期においても特段の仲良しはいないと保育者は認識していた。そのような状況から、リカは保育者間でよく名前が挙がる、仲間関係について少々気になる子どもであった。なお、家庭の事情からリカは卒園後、本州の小学校に進学することが決定していた。

(2) 調査手続き

調査期間および時間 調査期間は201X年2月初旬から、卒園式が行われた3月中旬までの約1ヶ月半あった。この期間のうちの19日間、幼児が登園する8時半から、降園する14時まで、すべての保育時間を対象に調査が行われた。

調査方法 (1) 手持ち型デジタルカメラによる映像および音声記録、(2) リカや保育者に対するインフォーマルな聞き取りによって資料を収集したほか、(3) カメラに収められなかった保育の状況・保育者の語り・幼児の様子や言葉を記録したフィールドノートを補助的な資料とした。特にカメラの観察は、リカを追跡する形で、リカと他児のやりとり、および周囲の状況が記録されることに留意して実施された。

倫理的配慮 本研究の実施に際しては、当該幼稚園の園長および保育者に対して、研究概要、プライバシーの保護、幼児への非侵襲性を説明して同意を得た。本論文において、個人名等の第三者が特定可能な名称は、すべて仮名を用いている。

(3) 分析資料の作成

目的に従い、本研究では全記録のうち、リカが同学年における特定の女児(ナナセ:観察開始時6歳3ヶ月)と関係を築こうと、継続的に行動を起こした2月下旬から3月初旬までの記録を分析することとした。はじめに、自由遊びにおいてリカとナナセが関わりを試みてから終結するまでと、昼食の席取り場面を事例に書き起こした。紙幅の都合上、本研究ではナナセとリカの関係をめぐる5つの事例、およびリカの仲間関係の理解に関する聞き取りを分析の資料とした。

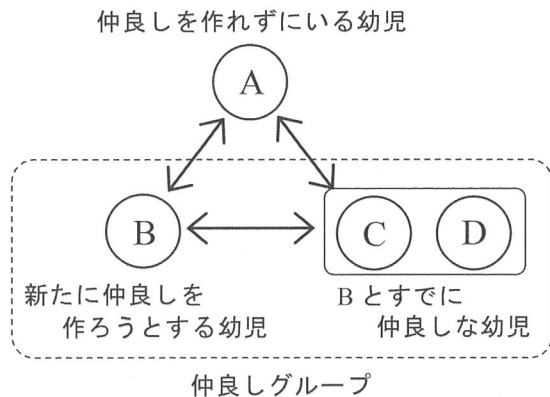


図1 幼児が新たに仲良しを作ろうとする際の三者関係

の単位として検討する必要がある。では、新たに仲良しを作ろうとする際、幼児はこの三者関係のなかでどのような難しさを経験しているのだろうか。

以上より本研究は、幼児が新たな仲良しを作ろうとする際にいかなる困難を経験しているかを検討することで、なぜある幼児に「仲良しがいない」状態が園内で継続しているのか、その1つの背景を明らかにすることを目的とする。本研究ではこの目的を、年長の女児2名、すなわち仲良しを作れずにいる女児と(図1のA)、その子と新たに仲良くなろうとする女児(図1のB)をめぐる関わりのプロセスの分析を通して達成することを目指す。なお、本研究で扱う事例は、上述の女児2名のうち、仲良しを作れずにいた側の女児を追跡するなかで結果的に得られたものであることを、予め付言しておく。

2. 方法

(1) 調査協力園および追跡児

調査協力園について 本調査は、北海道X市の仏教系私立A幼稚園(以下、A園)で実施された。A園は特殊な保育カリキュラムを導入せず、遊びを中心とした保育を実施していた。本調査では、A園における5歳児4クラス81名(男児39名、女児42名)の中から、1名の女児(リカ:観察開始時6歳6ヶ月)を主な追跡児とした。

ことは十分にありうる。反対に、たとえ社会性や認知能力に問題がなくとも、なかなか親密な仲良しができずに苦勞する幼児もいることだろう。つまり、個人の傾向の説明が、そのまま関係の現象を説明することには直結しない。ゆえに、幼児が抱える仲良しの形成しづらさを検討していく際には、幼児個人の傾向を検討するだけでは不十分であり、岩田（2011）が指摘するように、幼児たちが形成する仲間関係の特徴の側面からも検討を進めていく必要がある。

2つに、仲良しを作れずにいる幼児のみに注目することの妥当性の問題である。というのも、幼児間に親密な関係が結ばれるためには、必ず2人以上の幼児が存在しなければならない。ゆえに、仲良しを作れずにいる幼児だけではなく、その幼児が所属するクラスの他児、例えばその幼児ともっと仲良くなりたいと考える他児の存在にも、私たちは目を向ける必要がある。

特に、現在の日本の幼稚園では、1クラスに最大で35人もの幼児が在籍する。そのなかから、仲良しを作れずにいる幼児と、ふとしたことで気が合い、もっと仲良くなって遊びたいと考える幼児が、保育を通して次第に現れても何ら不思議ではない。実際これまで、クラスの他児がひとりぼっちの子と、保育を通して次第に関わっていく姿がいくつか報告されてきた（例えば、国沢、2006）。そのような幼児が現れれば、2人の間に関係が形成され、保育者が気になる子の抱える問題は解決されそうである。

しかし、その一方で、幼児が他児から拒否されがちな場合、その状況は長期にわたって継続しがちなこともまた報告されている（前田、1995; Walker, 2009）。もしかすると、仲良しを作れずにいる子と仲良くなろうとする幼児が現れた場合、その試みを阻みうる何らかの困難を幼児が経験しているのかもしれない。その結果として、ある幼児に「仲良しがいない」状態が継続してしまっていることは十分に考えられる。

このことから本研究では、仲良しを作れずにいる「気になる」子だけでなく、むしろその子と新たに仲良くなろうとする幼児の経験に、特に焦点を当てていく。浜口（2003）の整理を援用すれば、そのような幼児は、仲良しと楽しく遊べていて保育者が安心して見ていられる「中心」的な幼児とも、その幼児と比較してしまうことで、ひとりぼっちゆえに保育者が気になる「周辺」的な幼児とも完全にはいえない。むしろ、その両者の間を移動しようとする中間的な立場に位置しているといえる。

この3つの立場を視覚化したものを、図1に示す。すなわち、「仲良しを作れずにいる」幼児（図1のA）と、「新たに仲良しを作ろうとする」幼児（図1のB）、そして「Bとすでに仲良しな」幼児たち（図1のC・D）である。この幼児B・C・Dは仲良しグループとして扱う。ここでもし、幼児Bが、幼児Aと仲良くなろうとした際に何らかの困難を抱えることがあれば、その困難はこの三者関係を最小

論文

幼児が仲良し以外と親密になることの難しさ — 「気になる」子と仲良くなりたい女兒に注目して—

及川 智博*

The Difficulty of Making New Friends Faced by Young Children upon Forming a Peer Group: Focusing on a Girl Who Seeks to Establish Close Relationship with an "Anxious" Child

Tomohiro OIKAWA

1. 問題と目的

幼稚園の自由遊びを眺めていると、仲良し同士で楽しく遊んでいる集団の一方で、ひとりぼっちの幼児に目がつくことがある。それが一時的ならまだしも、長期間にわたって続いてくると、それは「気になる」問題として浮かび上がる。「仲良しさんができていないな、どうしたのかな」と、保育者は頭を悩ませるかもしれない。本研究はこのような、特定の仲良しがないことで「気になる」子の問題に対する見方を、事例の検討を通して少しだけズラす作業を試みる。

こうした問題に対して、主に心理学領域の多くの先行研究は、保育者の「気になる」、仲良しを作れずにいる幼児に焦点を当てて検討を進めてきた。その先行研究の多くは、他の幼児と比較して、ひとりぼっちになりがちな幼児に顕著に見られる個人的な傾向を検討することで、仲良しを築きにくくさせている理由を理解・説明しようとしてきた。その結果として、攻撃性が高い（前田, 1995）、引っ込み思案で社会性や認知能力が低い（Newcomb, Bukowski, Pattee, 1993）、コミュニケーション・スキルが低い（姜, 1999）、友だちをいろいろな活動に誘うといった主張スキル等が低い（大内・櫻井, 2008）など、仲良しの築きにくさに関連すると思われる、様々な個人的要因が指摘されてきた。しかし、こうした先行研究から、ある幼児が仲良しを形成できずにいる現象について理解し説明することには、次のような問題がある。

1つに、先行研究の知見は、“どのような幼児が仲良しを形成することが苦手か？”ということの説明するが、“なぜその幼児が仲良しを形成できずにいるか？”ということについては、必ずしも説明しない。というのも、たとえ幼児がやや引っ込み思案だったり、少し乱暴な面があったりしたとしても、クラスに親密な仲良しがいる

*（おいかわ ともひろ）北海道大学大学院教育学院博士後期課程 / 日本学術振興会

お知らせ

津守眞先生が逝去されました

2018（平成30）年12月10日、津守眞先生（享年92歳）が逝去されました。津守先生は弊誌『幼児の教育』の編集主幹を、倉橋惣三先生の跡を引き継ぎ、1955年から1983年まで28年間にわたり務められました。退任後もいつも弊誌を温かく見守りご支援くださいました。心よりの謝意を込めて、ご冥福をお祈り申し上げます。

次号以降、津守先生追悼の特集を企画させていただきます。ご寄稿等ございましたら、お早めにご連絡くださいますようお願いいたします。
（編集委員会）

津守眞先生略歴

1926（大正15）年1月、東京麻布に生まれる。保育学・発達心理学研究者。お茶の水女子大学家政学部児童学科教授、愛育養護学校校長・理事長等を務めた。お茶の水女子大学名誉教授。主著『乳幼児精神発達診断法』（大日本図書）、『子ども学のはじまり』（フレーベル館）、『子どもの世界をどうみるか 行為とその意味』（NHKブックス）、『保育者の地平 私的体験から普遍に向けて』（ミネルヴァ書房）他。

お便り

POST

◇私の「カルチャー・いんぷお」◇

「私は虫である」。

熊田千佳慕（本名 熊田五郎）をご存じですか。東京藝術大学を出た日本のグラフィックデザイナーです。そして『ファール昆虫記の虫たち』（全4巻 小学館 1998年）等を発表している絵本作家です。文も絵も彼の作で、ページをめくるとさまざまな虫たちが美しい色彩でこちらに飛び出してくれます。

明治44（1911）年横浜生まれの熊田は、幼い頃は「虚弱児」。家の中で絵を描き、父親の留守に書斎の大英百科事典の動植物の原色イラストを飽かず眺める少年でした。運動に自信がなく、ひと月遅れて入った幼稚園でもびくびくしていましたが、園長の坂口先生との出会いで絵を描くことがどんどん好きになり、周りの子どもたちにも一目おかれます。また、医師である父親は五郎の最大の理解者でもありました。

彼は、虫の挿絵や絵本のファール昆虫記を描くだけでなく、自伝「横浜ハイカラ」シリーズ三部作を子ども向けに書いています。『千佳慕の横浜ハイカラ少年期』（フレーベル館 2006年）では、フランス語が得意な長兄がファールを訳して語ってくれたこと、植物を栽培することが好きな父の手伝いをして、余った苗が惜しくて見よう見まねで自分の鉢を作ったことなど、動物や植物を心から愛したゴロちゃん（子ども時代からの熊田の愛称）の姿が語られます。

今は環境も変わり、子どもたちが虫に触れる機会が減りました。小学生時代に関西の田舎で過ごし、川でザリガニをつかまえ、弟は昆虫採集をして自分で標本を作っていた私には、その当時から懐かしい作品です。（AK）

◆研究論文を募集します◆

ピアレビュー（査読）の上、掲載します。

本誌の巻末、横書き部分の「探究」ページに掲載する論文を募集します。

【テーマ】子ども、保育、幼児教育に関するもの

【文字数等】400字詰め原稿用紙35枚程度。

（写真・図表、文献、注を含む）
本文はワード原稿で作成してください。編集上適宜対応しますが、投稿予定の方は下記のアドレスまでメールでご相談ください。

【締め切り】随時募集します。

【送付先】本誌編集委員会

Mail:youji-no-kyouiku@cc.ocha.ac.jp

日本保育学会第72回大会のお知らせ テーマ「新しさ」とは何か -保育におけるプリコラーージュの視点-

会期：2019年5月4日（土）、5日（日）

会場：大妻女子大学（東京都千代田区）

「新しさ」を志向する営みが、エンジニアリング的でシステマティックな営みへと収斂された時、その先にあるのは、「金太郎飴」のような営み、紋切り型で画一的な取り組みへと墮すことの危険性が、絶えず孕まれていることを忘れるわけにはいけないのではないのでしょうか。（略）今、改めて、「こどもの・保育者の・保護者の・人びとの生きる現実」に目を向け、多様性の原則やその豊かさに目を向けた上で「新しさ」とは何か、質の向上とは何か、を思索する場として本大会を実施したいと思っております。

（第72回大会HP実行委員長挨拶より）

編集後記

『幼児の教育』の編集に携わらせていただくようになり2年ほどがたちます。いろいろな“縁”が今・ここにいる自分につながっており、大きさに響きかもしれませんが、奇跡だと思っています。保育・教育という学問、保育・教育を実践/研究する先生方、今を生きこれからを生きていく子どもたち——数多くのめぐり逢いに、自分が歩もうとする道を選ぶ際の後押しをいただけてきました。こうしたありがたい経験もあって、“つなぐ”人になりたいと思うことがあります。「子ども学の源流を次世代につなぐ」と表紙に掲げる『幼児の教育』編集委員の一人としても、その役割を担えるよう努めていきたいと、新年度を迎える今、思いを新たにしています。

“つなぐ”に想いを馳せたのは2つ理由があります。一つは、この1年ほどの間に人・もの・場などとの“別れ”を経験しました。別れは離れることでもあります。つながりをもたらしつつつながりを強くすることもあるような気がしています。もう一つ、今号は、「接続期」を考える座談会の続編、「保育をつなぐ」をテーマとする連載の始まり、海外との連携研究によるセミナー報告、幼児の人間関係に着目した論考など、“つなぐ”に関連するさまざまな記事が掲載されました。本誌との縁が新たににつながって執筆いただいた記事もあります。読者の皆さまに届くことで、子どもや保育・幼児教育について考えあうつながりを、さらに広げ深めていきたいところです。(MN)

次号予告 幼児の教育夏号 2019年7月刊行予定

新連載も好評! 充実した内容でお届けします。

- ◇臨時特集 「津守眞先生追悼に寄せて」
- ◇「ギリシャの小さい子どもたち」 マリア・パバストロウ
- ◇「未来の子どもたちに自然を残す」

※タイトル内容が変更になる場合もあります。

幼児の教育 春号 第118巻 第2号

平成31年4月1日発行

編集発行人/浜口順子

編集担当/田中恭子

発行所/お茶の水女子大学

『幼児の教育』編集委員会

〒112-8610

東京都文京区大塚2-1-1

お茶の水女子大学

浜口順子研究室内

youji-no-kyouiku@cc.ocha.ac.jp

発売所/株式会社フレーベル館

電話: 03-5395-6604 (編集)

振替/00190-2-19640

印刷所/図書印刷株式会社

定価/本体880円+税

◎お茶の水女子大学『幼児の教育』編集委員会

2019 Printed in Japan 無断転載禁止

落丁本・乱丁本はお取り替えいたします。

編集委員/上坂元絵里

菊地知子

松島のり子

宮里曉美

お茶大3園合同研究会

(附属幼稚園、

いずみナーサリー、

文京区立お茶大子ども園)

編集協力/フレーベル館

●ご購入のお問い合わせは、フレーベル館までお願いします。03-5395-6613 (営業) ●

0・1・2歳児からの ていねいな保育 (全3巻)

監修／汐見稔幸（東京大学名誉教授）

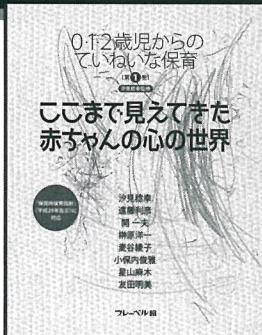
乳幼児保育にかかわるすべての人に。アタチメントや体の発達など様々な専門分野の研究者による知見を集めた理論編「第1巻」と、保育の基本・実践をお伝えする「第2巻」・「第3巻」で、乳児理解だけでなく、保育者のマインドを育てます!! これからの保育新時代に備えておきたい必携の書。

0・1・2歳の
ことがわかった、
保育がもっと楽しくなる!

新「保育所保育指針」
対応!!

第1巻

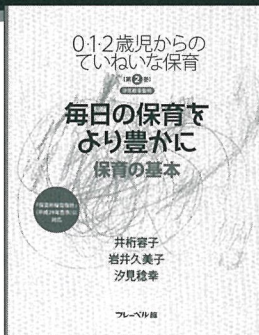
ここまで見えてきた
赤ちゃんの心の世界



109-70 ISBN978-4-577-81453-6

第2巻

毎日の保育を
より豊かに 保育の基本



109-71 ISBN978-4-577-81454-3

第3巻

ていねいな
保育実践のために 保育の実践



109-72 ISBN978-4-577-81455-0

本文 各 104~128 ページ、1 色刷、23×18cm (B5 判変形)

定価本体 各 2,100 円+税

執筆

第1巻：遠藤利彦（東京大学大学院）、開一夫（東京大学大学院）、梶原洋一（お茶の水女子大学）、栗谷綾子（NTT コミュニケーション研究所）、小保内俊雅（多摩北部医療センター）、星山麻木（明星大学）、友田明美（福井大学子どものこころの発達研究センター）**第2巻**：井桁容子（乳幼児教育実践研究家）、岩井久美子（まちの保育園六本木）**第3巻**：井桁容子（乳幼児教育実践研究家）

子どもの姿ベースの 新しい指導計画 の考え方

新要領・指针对応

無藤 隆、大豆生田啓友／編著
高嶋景子、三谷大紀、北野幸子、齊藤多江子、
松山洋平、和田美香／執筆

これからの保育・幼児教育の鍵となる「子どもの姿ベース」を基本としつつ、新3法令のキーワードを盛り込んだ計画作成のポイントを解説します。3法令改訂のキーマンである無藤隆先生と保育現場に詳しく絶大な人気を誇る大豆生田啓友先生による編著。



96ページ 26×21cm
定価 本体 2,408 円＋税
109-74 ISBN978-4-577-81468-0

★子どもの姿ベースで書いた具体的な指導計画案を収録

最先端の取り組みをする園の様々な計画と、研究者がまとめた0～5歳児の4月の月案・事例を収録

★新キーワードをイラストで解説!

「資質・能力」「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿(10の姿)」等、新法令のキーワードをイラストやマンガでわかりやすく解説



★切り取って貼れる! オリジナルの育ちのマップ

要領・指針にある「3つの視点」「5領域」「10の姿」からまとめた子どもの育ちのマップと園内環境構成マップ付き

