

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!

「暮らし」の視点で保育を見直すー音を感じる

[実践] 保育をつなぐ

保育と子育てのある暮らし

[視点] 報告

タイ乳幼児発達支援のこれから

2020

夏

since 1901

第119巻 第3号

お茶の水女子大学

『幼児の教育』編集委員会

子どもの可能性を伸ばす スポーツ共育

杉山美沙子／著

元プロテニスプレーヤーの杉山愛さんの母でありコーチである著者は、多くのプロ選手と接する中で、「スポーツは人間力（生きる力）を高めるのに最適なツールだ」と実感。「子どもの可能性を伸ばす10の黄金法則」と、子どもが楽しく身体を動かすことができるスポーツプログラムをまとめました。

Point

トップアスリートと
接して気づいた

「スポーツ選手が
人間的にも
すばらしい理由」

子どもの「生きる力」を
高めるために、
スポーツの指導者の
あり方とは？

すぐに実践できる！
子どもの発達段階を踏まえた
スポーツプログラム
を掲載

Contents

- 第1章** スポーツで人間力を高める
 コーチになって気づいた子どもとのかかわり方
 トップアスリートの幼児期に見られる共通点
 子どもの「いちばん」を見つけるために
 スポーツは人間力を高める最適なツール
 スポーツで幼児期の脳を鍛える
- 第2章** 子どもの可能性を伸ばす10の黄金法則
- 第3章** 子どもと指導者の人間力を高めるスポーツプログラム
 スポーツで養われる「3つの体力」
 スポーツプログラムの立案と指導のポイント（2歳児～5歳児）

子どもの可能性を伸ばす スポーツ共育

杉山美沙子（一般社団法人世代（GML）代表）

最新ナビ
ブック

子どもの
発達を踏まえた
プログラム例
掲載



楽しいスポーツを通して、豊かな人間力を！
 子どもが育つ、指導者が育つ、保護者が育つ
 「子どもの可能性を伸ばす10の黄金法則」

定価本体 1,800 円＋税 全 80 ページ
 26×18cm 109-85 ISBN978-4-577-81472-7



あ！ チョウチヨさん、

みずのんでる！

（夏の園庭、

水まきをしたときのこと）

子どもの情景

写真

子どもの情景

1

目次 まと

世界が一つになるときに

2

特集

保育の「根本考察」にチャレンジ！ 12

「暮らし」の視点で保育を見直す

―音を感じる―

4

《座談会 2020》

暮らしの中の「音」について

5

実践

私の保育ノート

幼稚園が取り組む2歳児保育

藤本明弘

20

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.6

保育と子育てのある暮らし

伊藤綾子

24

連載

子ども学の窓から

これからのチャイルド・スタディーズを展望して
生涯学習として保育を学ぶということ

―ECCCELL社会人プログラムの今―

②

浜口順子

30

視点

オリンピックと幼児期のスポーツ

新名謙二

34

タイ乳幼児発達支援のこれから

バンコク訪問記

山崎寛恵

38

目次

視点

OME P 京都大会に参加して (その2)

保育・幼児教育における遊び (Play)

岡南愛梨・杉山沙旺美

42

文化

鎌倉おもちゃ屋物語 その6

黒須和清

47

探究

幼児教育における

「子どもの生活における秘密の場所」の意味

荒井聡史

62

子どもの心

イベント・メディア情報

読者投稿・編集後記 他

63

まで

世界が一つになるときに

夏号が皆様のお手元に届く頃、東京オリンピックが開幕し、世界各国から人が集い日々繰り広げられる熱戦に国中が熱くなることを想定していた。その未来予想図が新型コロナウイルス大流行によって大きく揺らいだ。刻々と状況が変わる中で、明日を確かなものとして想定すること」がいかに困難であるかを実感する日々である。

令和2年3月の大相撲春場所は無観客開催となつた。土俵の周りには取組を待つ力士のほか審判の親方と行司、呼出だけ。なんとも寂しい状況だったが、この状況の中で大相撲の新しい魅力が見えてきた。横綱土俵入りで、横綱が土俵中央に進み「主立ちになる際に行司が発する「しー」という「警蹕」が会場に響き渡る。力士の荒い息遣いや、体と体がぶつかり合ったときの鈍い音も聴こえてくる。大歓声に包まれた相撲では気づかなかつた「音」が凛として響いてきたのである。

困難な日々の中にも新しい気付きや学びが見つかると少しだけ元気になる。文化やスポーツ、美や興奮が世界を一つにする。オリンピックはその象徴である。同時に、困難の中で力を合わせて希望を見いだす営みもまた世界を一つにするだろう。明日へ、静かで確かな一歩を！(宮里)

特集

保育の「根本考察」

にチャレンジ！12

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？

「暮らし」の視点で 保育を見直す — 音を感じる

今年度は「暮らし」を彩るいろいろなテーマで語りあうことで保育を見直していきます。夏号のテーマは「音を感じる」です。私たちの暮らしの中の「音」に耳を傾け、子どもが育つことと自然や生活の中の「音」との、豊かで深い関係について考えてみたいと思います。

CONTENTS

座談会 2020
暮らしの中の
「音」について



暮らしの中の
「音」について

暮らしの中には音がある

宮里 「暮らし」という視点に「音」という切り口を重ねて、保育のことや子どもたちのことを語りあいたいと考えて、音や保育にかかわっている4人の方に集まっていたいただきました。よろしく願っています。

吉永 最近見たテレビの番組で「食べ物の音

吉永早苗
猶原和子
佐々木麻美
石塚美穂子
宮里暁美
(進行)

を感じる」というのがあって、料理をするときの音をすぐリアルに捉えていて、その音がすごくおいしそうですね。

音の中に温度を感じるし、匂いも出てくるような感じだった。そういう音をあらためて聴いてみるって、すごく大事だと感じています。

佐々木 幼稚園ではシイの実とかよく食べるのですが、「堅いからカリカリっていう音があるね」なんて話したりしたことがあります。

石塚 こども園の0歳の子どもたちは、食事をしていてかみづらかつたりすると、べべ、べと音を出したり、すっぱかったら、すっぱい！という顔をしたりということ、ありますね。もう少し大きくなると、キュウリを食べると「カリカリするね」とか、言葉が出てくるんで



▲吉永早苗氏

吉永早苗 (東京家政学院大学教授)
佐々木麻美 (お茶の水女子大学附属幼稚園教諭)
宮里暁美 (文京区立お茶の水女子大学こども園園長)

猶原和子 (江戸川大学教授)
石塚美穂子 (文京区立お茶の水女子大学こども園保育士)



▲猶原和子氏

すね。0歳児はやつぱり、食べながら、音も味も全部が初めてのことはかりなので、いろんなことを感じているんだろうなと思います。

うれしい音と気になる音

宮里 子どもたちのつぶやきや、「あー」とかいう声が柔らかく響いている保育室って、いな、うれしい音だなと思うのです。

猶原 たぶん、言語にはならなくても、身振り手振り、そこでささやかれている声とかが合わさって、子どもの中に内的な言語として残っていくのだと思うんです。その内的な言

語が充実して豊かになってきたときに、意味のある言語として現れてくる、そういうことがあるように感じます。

吉永 そういう内的な言語がアウトプットのときの引き出しの中身になっていて、それが声になっていくっていうことなんですよね。だからちっちゃい子も、まだ口には出していないけれども、いっぱいいっぱい、実はインプットしているっていう。

猶原 それはきつと保育の場面でも丁寧にされていることなのではないでしょうか。私は以前小学校の教師をしていたのでその立場でいうと、見事だと思うのです。その子が何を感じているのかとか、なぜその子がその音に反応しているのかとか、その子に寄り添って理解しようとする。その姿勢は、幼小連携の研究の中で私がすごく学んだことです。

宮里 逆に、気になる音のことなんですけれど、こども園で給食の配膳をしているときに思うのですが、気持ち音が音に出るような気がします。早めにやらなくちゃ、と思つてすると、急にガシャガシャという音がしてくる。

焦った空気になるんです。音がすごく空気を
つくるなど感じていきます。だからそういうと
きに深呼吸をして落ち着いて行動するように
すると、焦った音が消えていきます。

吉永 焦りの音が消えるって本当ですね。病
室での音の研究の話ですが、病気の方が寝て
いるときに耳元で感じる音って、すごく不快
な音があつたりするんですね。恐怖感とか
嫌な感じとか。音環境って、保育よりも前に
看護師さんたちの現場での先行研究を読んだ
ことがあります。

音を聴き分けて何か感じている0歳児

石塚 0歳児の部屋に、振ると鳴る音がそれ
ぞれ微妙に違う小さな積み木があります。そ
れを0歳の子どもたちがカタカタ、カタカタ
って交互に振つたときに、「あれ？」っていう
表情をする。こんなに小さな子でも、音を聴
いて聴き分けて何か感じているのだというこ

とに気づいて、そこから音ってすごく大事だ
なって思うようになりました。感触を楽しむ
おもちゃを用意したときに、音のことは意識
せず、ただ危なくないようにとゴムで結び付
けておいたら、ゴムでくっ付けてあるのを引
っ張ってはパチン！ というのを楽しんでい
たんです。面白いというのと音っていうのは
つながるみたいです。

宮里 音って見つけるものなのかもしれない
ですね。

石塚 散歩に出かけたときにも、石を拾うと
いろいろなところをカンカンとしてみる。ア
スファルトのところ
でやったり、ベンチ
の上でやったり。き
っと音の違いを感じ
て、試して、聴いて
いたんだなと思いま
す。



▲石塚美穂子氏

吉永 それをよく見ておられるなと思いますね。確かに、音で散策しているのだと思うんですけれども、そこを「何やつてるの？」じゃなくて「そうなんだね」って。そこで「あ、音が違うよね」って共感があつて、子どもはもつともつとそれが楽しくなつて、そこから先に何があるかつていうところに行くんだと思ふし。たいたいときのリズムが面白かつたら、それがまた別のところでアウトプットされて、後で音のリズムとしても出てくるんだと思つたりしますね。いいエピソードですね。

音に敏感な子どもについて気づいたこと

佐々木 音に敏感な子に出会ったことがあります。例えばお弁当のときのくちやくちや食べる音とか、皆が話す声とかがうるさくて一緒に食べたくなつてなつたときに、私と彼で話して、離れた場所、廊下で食べることにしたんです。そんな彼が、幼稚園に新春を祝

う太鼓の人が来てくれたときに、小太鼓の人の横にずっと正座して聴いていた。「小太鼓の音が気に入った」と感想をもらしていたようなのです。その頃、タンバリンを鳴らすのも好きでやっていました。好きな音を見つけていくことで、彼の中の音がどんどん豊かになって、部屋の中で一緒に食べるという選択もできるようになりました。

吉永 敏感なお子さんですね。好きな音が見つかつてよかつたですよね。カンカンカンという、締め太鼓の音がよかつたんですね。**宮里** 締め太鼓は気持ちのいい音がしますよね。豆がポコポコポコつて踊るみたいな音！**吉永** 何か見えるのかもしれないね。何か感覚的なものがね。



▲佐々木麻美氏

佐々木 ジャラジャラって音がするタンバリンがあつて。そのタンバリンを楽しんでいた後に出会ったのが太鼓です。

吉永 そのお子さんには、雑然としない音っていうのがいいのかもしれないね。整理された音が好きとか、自分がコントロールできるものだったらいいというか。

佐々木 曲に合わせてタンバリンをたたいていたときも、いろいろな楽器が登場して音が増えていくことがありました。その時は、「タンバリンたたくのは男だけだ」とか、「女はダメだ」とか言っていたのです。音がそれ以上増えないようにしたかったのかもしれない。たぶん音が秩序なく合わさっていく感じが嫌だったんだと思います。

小学校1年生と楽しんだ「音」

宮里 猶原先生は、以前は小学校の先生をされていました。小学生と音とのかかわりにつ

いてお話しください。

猶原 小学校1年生と、窓を開けて目をつぶって黙って耳を澄ます、というのをよくやりました。その後、「何の音が聴こえた？」と尋ねると、聴いているものが同じ車の音でも、まるつきり違う音で答えるんです。ある子は「ブー」と言い、またある子は「ギー、ビューン」と、感じ方の異なる言葉がいろいろと出てきます。また違う場面で、正面に幕を張って「何の音が聴こえる？」という遊びもしました。私が何度かやった後、「みんなも好きにやっつていいよ」って言うと、予想もしない発表が続きます。何でもない自分の身近な音をつくって、例えば手で服のボタンを擦り合わせたり、定期入れを鉛筆ではじいたり。聴こえないんじゃないかって思うぐらいの小さな音、でも子どもたちにはそれが聴こえるんですよ。何なんだろうなって。全身でその音を共有しようとする。そういう姿を見ると、

子どもってすごい力があるなと感じます。

中学年になると、「どんな音楽でも、好きなことを持ち込んで発表できる」という時間があります。電車にこだわっている子は気に入っている電車の発車メロディーにこだわり、仲間と一緒に山手線や新幹線の発車メロディーを、音色まで含めて探求続けました。このような姿に影響されて、音つてというのが自分たちの空間にいろいろあって、聴こうと思えばいろんな聴こえ方がするというのを子どもたちは楽しんでいました。

生活の中の「音」に着目してみたら

吉永 あることも園で「一日の音探し」というのを始めたんですね。私が見せていただいたのは、子どもが朝、聴こえてきた音を身の回りのもので表現するものでした。例えば、「ぐじゅぐじゅペーのうがいの音です」とか
いって、豆を入れたコップを横に軽く振った

後、縦に強く1回振り下ろすとか。それからニワトリの音を出すといって、硬い紙の筒を棒でたたいて、本当に「コケコッコ」って聴こえるのです。目覚まし時計の音もいろいろとあって、そういった生活の中の音を、生活の中の物を使って自分なりの音に置き換えて表現する。そこにはすごく試行錯誤があつて。よく聴いて、表現して、まだ違う、じゃあどんなものだったらと、それに似た音を探すことを繰り返している。そういう経験をしていくことが、実は楽器の演奏をするときの、思いや意図を表現する素敵な音づくりにつながっていくと思うんですね。

猶原 先ほどお話しした、電車に夢中になっていた子は、もともとキーボードが弾けなかったのですが、好きなことをやり続けていくうちに、技術が向上し、キーボードを弾く手の形も自然できれいなものになりました。それがすごいなと思うんです。また、太鼓に

夢中になった子が仲間を集めて卒業公演を行うことになったとき、自分たちでこれだつて思う映像を繰り返し見ながらまねするんです。いろいろ葛藤もあったのだけれども、パーンと飛躍する日が突然やって来て、本当に無駄な動きがなくなつた。音が変わる瞬間つていうか、音色がパツと変わるんですよ。からだと音、それが全部つながつて、充実した音が空間に響くというか、そういうのを見せてもらったことがあります。周りの音と一緒にからだ共振しているというか、仲間同士が共振するというか。そういうことがあつて感動したことを覚えています。

そこに景色が見えているかどうか

宮里 いい話ですね。からだ、音、楽器と進んで、またからだに戻りましたね。最近見た映像でシヨックを受けたものがあります。どこかの園の音楽会の様子ですが、からだ中で

すごく頑張つて、がなるように歌っていたのです。美しさも何もない。保育の場で、「大きい声で歌つて」と言つてしまうことつてあるように思います。あの時に何が問題かつていうと、私はからだじゃないかなつて思っています。

吉永 一生懸命なんですよ。でも、なんか違うんですよ。

宮里 そう。一生懸命なだけけれど、なんか違う。

吉永 なんかわ違う。私が思うのは、そこに景色が見えているかどうかつていう違いがあるんじゃないかと思つていますね。

「夕焼けこ焼け」(中村雨紅・詞／草川信・曲)つて歌がありますけど、「子どもたちがすごく歌つて歌つてしまふのでどうしたらいいですか」つて相談を受けたことがあつて、「みんなと一緒に夕日を見に行つてみてください」つて答えたのです。そして先生が子どもたち

と一緒に夕日を見に行つて、滑り台の上に着いて、みんなで夕日を見つめて、「夕日がきれいだな」「お日様が沈むな」「お寺の鐘が聴こえてきた」「カラスが鳴いてなんとなく寂しい感じだな」など、子どももいろいろと感じるわけですよ。するとその後、先生が何も言わなくても、「なんかつないで歌つたほうがきれいに聴こえるね」とか、「なんとなく寂しい感じがする歌なんだね」とか子ども自身も歌の内容に気づいていって、先生が何も言わなくても歌声が変わつたそうです。

宮里 そこに景色が見えてきて、歌い方が変わってくるんですね。

吉永 新幼稚園教育要領の領域「表現」の内容の取扱いのところで、具体的に、風の音や雨の音への気付きに言及していただいています。音なんだけれども、その風の音、雨の音は聴くだけじゃなくて、からだでも感じているのですよね。雨の匂いも感触も感じている

し、からだの諸感覚で捉えると思うのですよね。そうすると例えば「あめふりくまのこ」（鶴見正夫・詞／湯山昭・曲）の歌も、「あとからあとから降ってくる」という雨の景色が、からだで感じたことと共に声になつていくのかなというふうな。やつぱりからだで声、からだで音楽というのが切り離せないですね。**猶原** そうですね。そのあたりが、息遣いつてことかなと思います。

思わずからだから出てくる柔らかな声

宮里 こども園で、風が吹き上がるような面白い装置を作つて遊んだことがあります。風を受けてスカーフのような薄い布がふわつと舞い上がる。それを見た0歳の子どもたちが布を見上げながら「あー」と声を上げる、その柔らかな声が心に残っています。

石塚 ふわふわつというふうなスカーフが舞つたときに、「あー」って言つてましたよね。



▲宮里暁美氏

宮里 布の動きとびったり合うように「ふあー」って子どもたちが言う。その音なのですよ。湧き起こるようにして出てきた声でした。

吉永 スカーフになつていたのでしょね。

宮里 なるほど、スカーフになつていたのでね。からだが開いているのでしょね。

石塚 その時に思わず声も出ちゃうのですね。からだが開いてしまうのですね。

吉永 それは、すぐくまろやかな驚きの声なのです。

宮里 別の機会があつて「キヤーキヤー」という声が出ていた。どうしてそうなるんだろうと思つたら、その時は次々に舞い上がる紙吹雪みたいな感じで、

ふわりという感じではなかつたんです。しばらくそばにいて、ふわっと舞い上がるスカーフを出して、その布が舞い上がる様子をゆくり見ながら私が「あー」と言っていたら、少しずつ「あー」の声が出てきた。あの時、私は音にこだわつたけれど、大事なのはスカーフになるということだつたんですね。「ふわー」ってスカーフと一緒になつたときに、声が出てくるのですね。

音になつてみる

吉永 ピアノのレッスンをしていたとき、よくやっていたのが「音になつてみて」です。

「音がどっちに行きたがつているのかな、向かつているかな」と感じて、「音になつてみて」つて。そうやってから演奏すると、やっぱりからだ感が出てくるのですよね。(笑)

猶原 何か変わるんですね。近くなるというか、融合されるというか、ものにも入つてい

くし、逆にそっちが自分のほうに入ってくるとか。そういう往還性というようなものを感じます。

吉永 自分は環境を見ている、その環境もまた自分を見ている、というような往還性。そういうのがサウンドスケープになるのですよね。「サウンドスケープ」というのはマリィ・シェーファーがつくった造語なんですけど、「音の風景」ということで最近、よくメディアでも取り上げられています。音そのものも私たちの暮らしそのものなので、そこにもっと気づいて仲良くなって、いろいろと見直していこう、というようなことです。音がとにかくあふれてしまっていて、私たちは聴くっていうけれども、実は聴かないことを学んでいることも多い。だから、どういうふうにするかサウンドスケープを広げていくかということ、**「聴くことを学べばいいのだ」とサウンド・エデュケーションが始まったわけです。サウ**

ンド・エデュケーションでは、例えば1分間目を閉じて、一番近くで聴こえる音は何だろう、一番遠くで聴こえる音は何だろう、動く音もあるよねって。あるいは、1枚の紙をできるだけ音をたてないように回してみようとか、1枚の新聞紙でいったい何種類の音をつくることができるかなというような問いかけをしたりします。

猶原 大学生も、それが新聞紙だと思っている間は面白いものではないんですよね。それに捉われてしまうから。でもそんな時にふっと自分が和らいでいくと、いろんな音を感じられるようになる。だから、よく大学生に授業をするときに、「ずっと黙って一切しゃべらないでね」と言って少し離れた教室に移動をしたりします。音楽室から別の部屋へと、階段を下りたり上ったりする間に音を感じて、どんな音が聴こえてくるかなとかいうことをやってみると、それぞれ全く違うものを発見



していて、それに創作が入ってくると、自分の経験が重なってくる。それがすごく面白いですよ。

吉永 そうですね。音には感情が伴っているですね。「音日記」というのを学生さんに書いてもらうと、台所の音には懐かしさや家族の温もりを感じる、と結んであることがあります。バイクの音には「彼が来た！」というドキドキが表現されていたり（笑）。音日記を書くためにイヤホンを外したら、玄関を開け

たときに「おはよう」っていう大家さんの声が聴こえて驚く。そして「私は今まで毎日『おはよう』って声をかけられていたかもしれないけれども、イヤホンをしていなかったから気がつか

ないで知らん顔していたのかもしれない。なんてことをしてしまったのかしら」とすごく申し訳なさがありがたさを感じたという声がありました。音の日記を書いてみると、自分の感情がどれだけ音と重なっているのかということに気がつく学生が多かったです。もの音に暮らしが見えるようになるんですね。大学1年生での実践でしたが、詩人や哲学者みたいな文章にも出会います。

保育の中の音について

宮里 保育の中にはいろいろな音があります。朝、朝って特別な感じがする。特別な音があるように思うんです。幼稚園はどうですか？

佐々木 朝一番は本当に、玄関が開くと子どもたちが入ってくる音が聴こえてきます。私は今一番奥の部屋なので、間に合っていない準備をしていたりすると、音がまず「来た来た来た」っていうか。

宮里 なるほど。私は穏やか系の音をイメー

ジしたけれど、「来たぞー」というような、「今日が始まるー」という感じの音なんですね。

佐々木 穏やかではないですね（笑）。軽やかというか、うれしい気持ちで来てるんだなっていうのがわかる音です。

石塚 こども園は子どもたちが登園してくる時間がバラバラなので、誰もいないところから開いて、少しずつ音が重なってだんだん厚みが出てくるような感じですね。そして子どもの声が少しずつ増えていって、そういう感じでだんだんとにぎやかになっていきます。生活が繰り返される。また帰りにはフェードアウトもしていくので。

宮里 最近フェードアウトが好きなんです。なんかそれが、暮らしたなあと。

吉永 私たち、音が鳴っているときは耳を澄ませるんですけど、音が消える瞬間って、なかなか聴くことがない。でも音って消えるん

ですよ。その消える瞬間を、しっかりと耳を澄ませるということをやった後に、聴力検査をしたりしますと、聴力が上がっているんです。持続するわけではないんですが。やっぱり聴くぞっていう態勢って大事なんですよ。態勢ができる聴こえてくるということを見ました。

猶原 子どもたちっているんな音があっても、その中で自分に必要な音ってズバツと聴こえてくるっていうか、お互いを聴きあっているなというか、それにはびっくりしますね。

吉永 それは小学生だからじゃないですかね。
猶原 そうかもしれないですね。

吉永 3、4、5歳ぐらいだと、まだカクテルパーティー効果（自分に必要な情報のみ取捨選択できる現象）っていうのが成立してないので、聴きたい音だけを取り出して聴くことができず、全部受けて聴いてしまっ、しんどくなってしまう。それが注意散漫の原因

だったりもするので、そういう意味でも音環境は大事だと言われているようです。

石塚 すごくそれに気をつけています。小さい人たちも、本当によく聴いています。こっちで絵本を読んで穏やかに遊んでいるのだけれど、少しだけ離れた隣のスペースで遊んでいる人の音が大きいと、すごくいい雰囲気だったのが切れてしまう。だから、普段から大人の声の大きさについて気をつけていきましよう、と先生たちで話しあっています。

吉永 素晴らしいですね。

猶原 子どもは敏感に聴いていますからね。

音は共鳴しあう

佐々木 音が楽しくて、なんか共鳴しちゃうということ、ありますね。何かを転がしたり、飛び跳ねて音を出したり。みんな帰るときに飛び跳ねて帰ろうということがありました。「さようなら」って言ってジャンプしてドン！

みたいな。別に音の大きさじゃないのだけれど、みんなだからだと音と音が響きあうというような、それが楽しかったみたいです。

宮里 それ、今日のテーマにすごく合っていますね。

佐々木 一人の子がやりたいと言って、それをみんなが楽しんだ。最初は、「なにになに？」っていう感じだったんだけど、やってみたら私もすごく楽しかった。みんなの気持ちのスーツと落ちて、じゃあ帰ろうというようになつた。

吉永 「ドン！」という音ではじめがつくみたいな感じですかね。なんか気持ちがよくって。

猶原 先生と一緒にやってみたら楽しかったっておっしゃったのはどのあたり？

佐々木 思い切り「ドン！」とするところ。みんなの「楽しい」という気持ちが変わった感じですね。音も動きも、息がそろう感じとかがあったかと。

吉永 「そろろ」って、音楽の醍醐味なのですけれど、そういう瞬間をあえてつくろうとしたわけじゃなくて、合図して動かしただけではないけれど、子どもたちが面白がってやっていたらそろったっていう感じですね。

猶原 そこでみんなの息が合った瞬間が心地よい。そういう空間があるのがいいですね。指示が強い園ではそうならない。すごく直線的というか。「痛い」のです。その先生の姿勢とか園の姿勢とかもあると思うのですけれど、そこで交わされる音とか、聴こえてくる音の質が違う。それってやっぱり、恐ろしいことだなと思うのです。今、話しながらいろいろなことを思い出して、何かこう、心地よいなと思うときと、ちよっと痛いなというときがあつて、何なんだろうと思つていました。

吉永 見えないけれど、肌で感じるみたいな皮膚感覚があるのかもしれないですね。

宮里 すごく影響力のあるものですね。音は。

吉永 そうですね。

猶原 気がつかないけれど穏やかでいられるのは、そういう心地よいものに包まれているからかもしれない。

吉永 何か、肩の凝りも取れるようなね。そんな感じ。

音と私、それぞれの今とこれからについて

石塚 からだと音がつながつて、というところとか、音に入り込んでいるかとか、すごく印象的でした。音って面白いな、音って広いんだなと思ひました。楽しいですね。

佐々木 からだが動く子は音を感じているのだな、子どもと音って近いのだなとわかつて、自分の中にそういう感覚をもう少しもつと、違うことが見えてくるのかなつて思ひました。



私、歌があまり得意じゃないのだけれど、聴いたりするのは好きで。同じことでもちよつと節をつけて言ったりすると、みんな面白がつて余裕が生まれる。そういう空間をつくっていききたいなと思っていました。

吉永 「音感受」という言葉が無藤隆先生（白梅学園大学大学院特任教授）と一緒につくりました。音を通じていろいろなことを考えたり、感じたり、想像を膨らませたり。音には触れることもできるし、音を見ることもできる。音を聴覚だけで捉えるのではなくて、からだの諸感覚で捉えていくということをごれから考えていきたいなと思います。さまざまな感覚で音を捉えていくと、もつと暮らしが豊かになっていくし、想像力も豊かになっていくし、詩人も増えてくるように思うのですね。そうした、音が人をつないで、輪が広がっていった、その先には明るい希望があつて、というようなのがいいなと思いました。

猶原 子どもたちが「音が見える！」って言ったときのことを思い出していて、彼らににとってはちゃんと自分なりの世界が見えていて、自分のからだと世界との関係の中に音があるという感じだと思うのです。さつき、暮らしについておっしゃったけれど、子どもたちはさまざまなものと出会って、飽きることなくかわる。よくぞ飽きないと思つて見ているけれど、常に新しいものがそこに生まれているのだろうなと思う。そういうふうに学びを捉えたいと思つています。

宮里 今日は、私たちの周りにある「音」をテーマにしてたくさんのお話を頂き、考えるヒントをたくさん頂きました。ありがとうございました。

（2020年1月27日）

お茶の水女子大学附属幼稚園にて

幼稚園が取り組む2歳児保育

藤本明弘

(幼稚園園長)

嵯峨幼稚園は京都の観光地、嵯峨・嵐山にある、大正14年に創立された私立幼稚園です。早いもので私がこの園に入って約30年になります。その間、幼稚園が担い、果たすべき社会的な役割も大きく変化してきたことを、いまさらながら実感しています。

例えば今から30年ほど前は、預かり保育はまだまだマイナーで、園児獲得の側面が非常に強い印象があったことを記憶しています。このように回想すると、今では女性の社会進出の増加に伴い、平日どころか夏休みなどの長期休業期間中の預かり保育も当たり前の時

代になっていて、まさに隔世の感があります。そしてこの間、預かり保育と並んで、地域に対する園庭開放という取り組みが、本園の「子育ての支援」の二つ目の取り組みになりました。未就園の親子が、園庭開放の当日に遊びにやってくるというスタイルです。当時の園庭開放は、親子が安心して遊べるハード面(場所)を提供するという色合いが濃いものでした。

そのような公園代わりの園庭開放から、子育ての相談に乗ってくれたり、アドバイスをしてくれたりするソフト面(子育ての専門家

の存在)が必要だと感じるようになってきました。「近くの公園に遊びに行きたいのだけれども、うちの子どもがよその子どもとけんかになってしまったときにどうしたらいいのかわからないから、怖くて行けない」という声を耳にしたのがきっかけです。

そしてさらに、不特定多数に向けた園庭開放だけでなく、親同士のつながりをつくる目的で、担当者を固定した登録制の親子クラスも毎月行うようになってきました。当初は月に2回程度でしたが、今では週1回のペースで行っています。そしてさらに5年ほど前から、2歳児が子どもだけで通う週5日クラスと2日クラスも誕生しました。

このように本園にとって子育ての支援は、本来の幼稚園としての取り組みと同じくらい重要な役割になっていると感じています。本園がこのように子育ての支援に本腰で取り組

むようになった最大の理由は、今の日本社会の中で、一人で毎日24時間幼い子どもと向き合っているお母さんたちが、本当にとでもしんどい毎日を過ごしていることを実感するようになったからです。わが子が3歳になってようやく幼稚園に入園する頃には育児に疲れ切っている母親に出会うようになったからです。

そして母親だけではなく、子どものほうも明らかに未成熟なまま入園してくるケースも増えてきました。まじめで一生懸命な母親ほど、1・2歳児特有のイヤイヤ期の子育てに疲れ切っている光景を目の当たりにして、なんとか幼稚園に入る前に手を差し伸べる事ができないだろうか、という思いが本園の子育ての支援の原点です。

ここ数年の間に「子育て支援」という言葉は社会に浸透しつつあり、社会全体が子育て

に関心をもつこと自体はとても歓迎すべき素晴らしいことです。しかし、現在国が進めている「子育て支援」は、本当の意味で子どもの立場や、わが子との時間を大切にしたい保護者の気持ちに寄り添っているとは思えません。むしろ就労を重視した「子育ての肩代わり支援」にあまりにも偏っていると感じています。

もちろん女性が働くことを反対するつもりは毛頭ありませんし、保育を必要とする家庭への支援はさらに充実すべきであると考えています。しかしながら、子どもや保護者の思いに寄り添った本当の意味での「子育ての支援」が今後ますます幼稚園の大切な社会的な役割であるという認識に立っています。

このような思いからスタートした本園の2歳児保育でしたが、次のようなことを大切にしたいと考えています。

(1) 子育てのすべてを肩代わりするのではなく、私立幼稚園が行う2歳児保育の在り方を考えて、その意味を保護者にも発信する。

毎月、参観ではなく親も一緒に保育に参加したり、子育てについて話しあったり、お昼ご飯を一緒に作ったりする機会などを設けながら、子育てに「手間をかける」ことの意義が実感できるように心がけています。

大人同士がつながりあうことで、楽しさだけでなく、しんどいことや悩みも一緒に共有できてとてもうれしいという声が聞けたり、そのことが子どもの安心感にもつながったりしていることを感じます。

(2) 3歳児保育を少し薄めたような、安易な保育は絶対に行わない。

みんなで一緒に楽しいですが、その前に一人ひとりの「やりたい」「いやだ」「こっちはいい」という、一見わがままで否定的に捉えられがちな姿こそ2歳児の本来の自然な姿で

あることを保護者と共有することが大切であると考えています。

(3) 2歳児保育を行う以上、質の高い保育環境（モノ・ヒト・コト）を実施する。

2歳児だからこそ、できるだけ質の高いモノ（おもちゃ・床材・家具・照明・園庭など）や出来事や保育者に出会うことが大切であると感じています。

(4) 0歳児からの発達・特性を専門的に学ぶ。

園内研修を通して、乳児期からの育ちを学ぶ意義が職員全員で再確認でき、0歳から5歳までの育ちの道筋を共有することが、幼稚園全体の質の向上にも役立つと感じています。

(5) 本園だけでなく京都府全体の幼稚園が、0歳児からの育ちをきちんと学べるような研修体制を整備して、京都全体の幼稚園が乳幼児保育に対する理解を深める。

京都でも2歳児保育に取り組む幼稚園が増

えつつあります。本園だけが学ぶのではなく、組織としての研修体制を整備して京都府の幼稚園全体が乳幼児の育ちを学ぶことで、さらに学びが深まります。

また、各園の取り組みを共有することで、課題や幼稚園ならではの良さも見えてきます。お互いが保育を開くことが全体の保育の質の向上につながると考えています。

まだまだ実践できていないことのほうがたくさんあり、午睡や年少組への接続など課題も山積の状況ではありますが、保育園や認定こども園ではなく、幼稚園が行う2歳児保育をこれからも大切にして、保護者の皆さんと共に歩んでいきたいと考えています。

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.6

保育と子育ての ある暮らし



伊藤綾子



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」第6回は、2年間の産休・育休から3歳児の学級担任に復帰した保育者が、幼稚園の保育と家庭の子育てに奮闘した1年を振り返りながら綴ります。

本園では幅広い年代の保育者が、それぞれの社会的立場を抱えながら保育に当たっています。社会のグローバル化が進む中、幼児期に多様な大人とのかかわりがあることは大切ですし、本教諭が時短勤務を希望することで、会議の効率化など、職場にとっても好影響が生じています。

また、昨年度から本園が取り組む研究のテーマは「幼児の発達と学びの連続性を踏まえた幼稚園の教育課程の編成」で、入園前後の移行期の子どもの姿に目を向けようと考えています。こうした研究に際しても、今まさに0歳から2歳の子育てをしている本教諭のふとしたつづきや悩みが、他の保育者にとっては貴重な気付きのきっかけになっています。

伊藤綾子（いとうりょうこ）
お茶の水女子大学附属幼稚園教諭。

*

昨年4月。2年間の産休・育休を経て、久しぶりに幼稚園に復帰しました。復帰する日が近づくとつれ、当時1歳11か月の息子と、6か月になる娘と3人でのんびり過ごしている毎日が変わってしまうことに、不安や寂しさが募っていました。子どもたちは別々の保育園に入所予定で、それぞれどんなふうに通うのだろうか。帰宅してご飯を作ってお風呂に入れて、毎日どうしたらいいのだろうか……。それでも、「生まれればなんとかなるよー」と周りに背中を押され、4月のスタートを切ったのでした。

それぞれの入園

4月2日。子どもたちを初めて保育園に預け、2年ぶりの出勤。ドキドキしながらも、二人ともなんとか過ごしてくれるのではと思っていました。職場の先生方に迎えてもらい、

帰ってきたんだなとうれしくなっていた矢先、保育園から電話がかかってきました。娘がミルクも離乳食も拒否！ そんなに意思の強いタイプだったのかとわが子に驚きながら、その日は何も仕事をせず帰らせてもらいました。そんなこんなで迎えた幼稚園の入園式。3歳の子どもたちとの初めての出会いに、緊張もありましたが、いよいよ始まるんだとワクワクしました。

保育初日。まだまだ訳もわからずやって来て、遊びだす子どもたちがいる一方で、お母さんと離れたくないと泣きたす子もいました。親子で一緒に遊ぶとますます離れ難くなるから、保護者には座って見えてもらうように声をかけようと、頭では思っていました。でも「ママがいい」と子どもが泣いていたら、お母さんだって不安で、寂しくて、立ち去り難いだろうなと思うと、なかなか声をかけられませんでした。

実はこの時、最初の1週間、意外にも泣かずに通園した息子が、朝ご飯や着替えの途中で保育園に行く雰囲気を感じると、「ちがう！ちがう！」と泣くようになっていました。保育園での別れ際にも大泣き。仕事がなければ、私も立ち去れなかつただろうな。そんな思いから、幼稚園の保護者に自分を重ね、その思いに寄り添い過ぎてしまったように思います。

学年で保育後に行った振り返りや、クラスの保護者会でも、そんな自分の状況を話しました。自分が保護者になって初めて味わう気持ちは、幼稚園の保護者と共有しながら過ごしていきたい。でもまずは、保護者としての自分は置いておいて、クラスの担任として子どもたちを受けとめ、一緒に楽しく過ごそうと、覚悟を決めました。

前と同じ職場。経験したことのある3歳児クラス。知っていることで、変わっていない感覚があり、どこか安心していました。でも、

自分の立場や気持ちは前とは違う。そのことを実感したこの時が、復帰した私の本当のスタートだったように思います。

園で食べるごはん

入園の日から、ミルクと離乳食を拒否した娘。家庭では私以外の人（夫や私の両親）からのミルクや離乳食も口にしていたので、保育園でも大丈夫だろうと、のんきに考えていました。実際は、初めての場所で、まだ知らない人である担任の先生からの食事を受け入れることは、娘にとって、とても難しいことだったようです。新しい生活を受け入れていないことの表れでもあったのかもしれませんが。それでも、だんだんと人や場所に慣れ、生活リズムもでき、食べる量が増えていきました。初めて連絡帳に「おかわり」と書かれていたときは、うれしくなりました。食べ物を取り入れるには、人や場所に対する安心感や、信

頼関係が大事であることを、あらためて感じました。

幼稚園でも、食べることに安心について、考えさせられることがありました。2学期が始まり、久しぶりの幼稚園で緊張しているのか、ずっとふくれっ面でいたA児とのことです。挨拶をしても、一緒に遊びたいと思っ近づいても、そっけない態度で、私もあまりかかわれずにいました。



その数日後のお弁当の時間。A児がお弁当を食べださず、じつとこちらを見ています。何だろうと思ひ「どうしたの？」と声をかけると、A児は「おなか痛い」と答えました。養護の先生に見てもらった

後、私の隣に座り、様子を見ることにしました。私と並んでみんなの方を向いて座っていたA児でしたが、しばらくすると、私と向かいあうように座り直しました。「ん？」と思ひながらも、A児と、他に一緒に机を囲む子どもたちと、何気ないおしゃべりをしながらお弁当を食べていました。A児の表情が少し柔らかくなったと思つた頃、「先生の隣で食べる！」と、A児が張り切つた声で言ひました。A児のお弁当を持つてくると、A児は恥ずかしさもあつてか、少しぶつきらぼうに「食べさせて」と言つてきました。隣で何度か食べさせるうちに、A児は自分で食べだし、完食すると、「(お弁当の片付けを) 手伝つて」と、また少しぶつきらぼうに伝へてきました。

一緒に遊びたい、やつてほしい、甘えたい、そんな気持ちの表現は人それぞれです。照れ屋で、素直な気持ちをストレートには言葉にはしないA児の「おなか痛い」には、「もう少

し私と居てほしい」、そんな思いが込められていたのではないかと思いました。隣にいることで、手伝ってもらうことで、安心したように食べだしたA児の姿に、A児とどうかかわろうか迷っていた私は、二人の間にある緊張が少しほぐれたような感覚を味わいました。

甘えること・頼ること

入園からしばらくして泣くようになった息子でしたが、先生や友達の名前、教えてもらった歌などはあつという間に覚え、こちらが驚くほどでした。先生に親しみをもっていることが感じられ、その点は私も安心していました。それでも、もちろん緊張や不安はあり、担任の先生からはたびたび「頑張って過ごしていました」とお話がありました。あまり泣かず、給食も残さず、本人なりに気を張っていたのだと思います。環境に慣れるにつれ、息子は先生を試すようにいたずらをしてみた

り、食べたくないものはそう言ってみたりするようになりました。先生の背中にくっついて甘えてみたり、「やって」と頼んだりすることも増えていったようです。そんな息子の変化を、保育園の先生方はうれしく受けとめてくれていました。私も、幼稚園の子もたちが甘えたり、頼ったりしてくれるようになると、関係ができてきたよううれしくなります。でも、保護者の方からは「すみません」と言われることがあり、わが子のことになると「自分のことは自分で」「迷惑をかけないよ」と思ってしまう気持ちも共感できます。そんな折、幼稚園で「自立」について話すことがありました。一人で何でもできることよりも、「助けて」と言えることが大事なのではないか。やってもらったうれしさが、自分でやってみようという気持ちにつながる、という話でした。私自身、「困っている」「助けて」と言うことがあまり上手ではありません



が、復帰してあらためて、周りの人の支えなしでは生きていけないことを感じていました。家事を手伝ってくれる家族。保育も家のことも気にかけてくださる幼稚園の先生方。困っていると助けてくれ、面白い遊びで楽しませてくれる大きい組の子どもたち。保育園の先生方にも、たくさんお世話になっていきます。人といると、思うようにならないこともあり、そんな時、子どもは泣いたり、怒ったりして思いを表します。大人の私は子どもたちのように素直には思いを出しません、腹が立ったり、困ったりすることもありますが、頼つたり甘えたりできる人がいること、誰かとそういう関係になること、そして、自分も誰か

を助けたいと思うこと。そんな人とのつながりの中で暮らしていることを、いつも大事に思える人でありたいです。

復帰から1年

なかなかペースがつかめず、バタバタと過ぎてしまった復帰1年目。振り返ると、あらためて実感したこと、初めて知った気持ち、考え方が変わったと思うこともありました。この春は、わが子の「進級」に、なんだか不思議な気持ちになりました。心にも時間にも余裕のないことが多く、家庭と子育てと仕事の間で揺れる気持ちがないわけではありませんが、でも、やっぱり子どものパワーはすごい！落ち込んでも迷っても、また頑張ろうと元気になれるのは、子どもたちのおかげです。幼稚園でも家庭でも、子どもの面白さをたくさん味わい、一緒に楽しみ、互いに支えあいながら暮らしていきたいと思えます。

これからのチャイルド・スタディーズを展望して②

生涯学習として保育を学ぶということ

—ECCCEL社会人プログラムの今—

浜口順子

(大学教員)

大学院ゼミで社会人と共に津守真を読む

2020年2月14日の夜間、お茶の水女子大学大学院、保育・児童学コースの「保育人間学演習」という科目(ゼミ形式)の最終日。この授業は、文部科学省の職業実践力育成プログラム(BP)に認定され、大学院に所属していない一般社会人に対しても開かれることになったものだ。受講生16名のうち大学院所属学生は6名のみで、40〜50歳代の女性が中心(男性も受講可能)。「津守真を読む」をテーマにした今回は、特別に榎沢良彦先生(東京家政大学)と上垣内伸子先生(十文字学園女子大学)に共同担当をお願いした。実をいうと、私はこれまで津守の著作を授業で扱う勇気がなかった。津守の子ども学、保育観などを「講義」することは難しくできないと考えていたからだ。しかし、2018年に津守が亡くなられ、大学院で社会人の方たちと一緒に読むのならやってみたいと思立った。

初回のオリエンテーションでは、「教え教えられる関係でなく、学生と教員の敷居を越えてそれぞれが初めてチャレンジする姿勢で学びたい」と伝えた。毎週金曜日、18時20分から約2時

間。重点的に扱ったテキストは『保育者の地平』（ミネルヴァ書房 1997年）。その他『乳幼児精神発達診断法』（大日本図書 1965年）や、津守の論考「保育研究転回の過程」「精神科学としての教育学」等も読み、発達心理学者、保育学者として津守がどのような葛藤や省察を経て研究の方向性や方法を転換してきたかをたどり、含意や文脈を確かめたり、時代背景を採ったり、受講者自らの個々の体験と照らしたりしながら読み進めていった。秋から冬になるうちに、参加者の話し合いの熱気が増していった。私自身、津守の著作を一人で読んだだけでは得られなかった見方に初めて気づき、新たな疑問に次々と突き当たっては感動を覚え、受講者一人ひとりの経験によって多様な読み方があることを面白いと思った。毎授業後2、3日以内に「ほんの1、2行でもいいから」と感想をメールで送ってもらうことにし、次の回には全員の文章をまとめてプリントアウトし共有した。授業中の話し合いを通していろいろと学んだ気持ちにはなっていないも、それを思い起こし、文字に表すことによって咀嚼し直し、再度意識化することが重要だと考えるからだ。保育者が保育実践の後、リフレクション（省察過程）として記録作業を行うことがその次の保育をより良いものにするために不可欠であるのと同様である。感想文は「1、2行」どころか短くても500文字ほど、中には2000文字近い力作も寄せられた。

最終日、受講生と授業全体の感想を語りあう中で「他の人の考えを聞いて、自分の考えの浅さを感じた」と自己の考え方を相対化する語りや、「保育現場での見え方が変わってきた」と学びが実践につながる実感についての声も聞いた。企業にお勤めのXさんからは「津守先生の文章について話しあう中で、自分が保育されているような気がした。仕事のこと、人生のことを考え直す機会になった」という発言があり、印象的だった。成人教育者J・メジローのいう「成人性」

の学習と言えるのかもしれない。成人学習とは適応を目的とするのではなく、ペースペクティブ（ものの方、考え方）の変容に向かうものとしてあり、自己省察を通して日常生活の中の社会意識や物事の認識基準、判断の体系などを再構成していくプロセスなのだ。各受講者がこの授業を受ける前に予期していた学習内容を超えて、新しい視野が参加者の相互性の中で生まれている。Xさんの発言を聞いて私が即座に想起したのは、かつて津守が「保育という関係は子どもと大人の間に限らず、成人同士の関係においてさえも成立するもの」だと話していたことだ。津守真のテキスト自体が成人性を育む教材として力を発揮することを示唆している。

保育・子育て支援ラーニングプログラム

この大学院科目は、2019年4月に開講したお茶の水女子大学の「保育・子育て支援ラーニングプログラム」*に組み込まれている。これは現職保育者対象の研修プログラムでもあるが、同時に、保育問題や子育て支援に関心のある一般社会人・学生にも開かれ、いわばプロとアマが共に学びあう場である。すでに2010年から「乳幼児教育を基軸とした生涯学習モデルの構築」事業（Early Childhood Care / Education and Lifelong Learning : ECCELL）として始まっていたものを発展的に継承した。

プロとアマが共に学ぶ意味は主に三つある。第1に、従来、大学等で行われる現職教育は一般的に訓練や資格取得を重視したものとなってきたが、それでは本来成人教育として必要な自己省察によるメタ認知（認識枠組みへの批判）の機会を逸してしまい、自らの専門領域を他の専門領域との関係において相対化することができない。第2に、「保育」という営みを行う専門家も保護

者も、教え教えられるというコンベンショナル(古典的)な教育観から解放され、プロとアマが固有にもつ子育て観や知識をもみほぐし(アンラーニング)、協働する経験をもつということだ。第3に、一般社会の子育て観、子ども観の底上げ(革新)を図り、家庭、職場、地域、公共空間を通じた「育児にやさしい社会」をつくることである。

今回、文科省のBP認定を受けたことを機に次の三つの新しい機軸が加わった。一つは、本プログラムを企画・実施・評価する際の文京区立お茶の水女子大学こども園との協働性を強化し、区内の乳幼児保育・教育施設との連携を促進すること。二つ目に、大学院(人間発達科学専攻保育・児童学コース)の夜間開講科目をカリキュラムに組み込み、保育者研修の探究型科目(ゼミ形式による資料講読、主題研究等)の開拓を図ること。三つ目は、表現実技的な科目を公開講座として位置づけ、乳幼児の表現感覚を自ら体験し、保育者性の基盤となる感性や身体性を開発する機会を提供することである。カリキュラムは全12科目(165時間)で構成され、2年以内に120時間以上履修した者に履修証明書を授与する。学術的、実践的、探究的な各要素を包括するカリキュラムは3部で構成され、A…基礎科目(「乳幼児の世界」「子ども学ゼミ」からだ・表現ワークショップ)「子育て支援フィールドワーク」など、B…発展的科目(保育系、子ども社会学系の大学院科目)、C…課題科目(自主研究)となっている。詳しくは、お茶の水女子大学のHP：http://www-w.cfocha.ac.jp/iehd/eccell2020spring_application/を参照された。

* 本誌p63「子ども学のひろば」に、2020年度後学期のプログラム案内を掲載している。

オリンピックと幼児期のスポーツ

新名謙二

(大学教員)

1年後に東京2020オリンピック・パラリンピックが開催されます。トップレベルのスポーツ選手の競技を見るたびに、その能力の素晴らしさにも感心させられます。このような優れた競技力を身につけるためには低年齢の頃から専門種目の練習に取り組む必要があるのでしょうか。種目によって状況が異なりますが、幼児期から一つのスポーツ種目に集中して取り組むことは、必ずしも好ましいこととは言えません。本稿では幼児期の子どもたちに、スポーツにどのように取り組ませればよいかについて考察したいと思います。また、オリンピック・パラリンピックの

「見るスポーツ」としての側面にも着目し、どのようにすれば自国でのオリンピック・パラリンピック開催という貴重な機会を子どもたちのスポーツ活動に活かすことができるのか、という点についても考察してみます。

発達段階に応じた働きかけの重要性

子どもの身体の成長は、全身が同じように発達していくわけではありません。身体の部位や器官によって、急速に発達する年齢が異なっています。特に神経系は若い時期に急成長し、脳や脊髄の大きさは6歳ですでに成人の90パーセントの水準になります^{注1}。これに對

新名謙二（にいな けんじ）
お茶の水女子大学。

して筋肉や骨格は、個人差や性差があります
が10代前半に急成長し、10代後半まで成長
が続くことは周知の通りです。幼児期の子ど
もたちに適切なスポーツ活動を考える際には、
このような身体の発達段階を考慮することが
不可欠です。私の恩師で長年水泳の競技力向
上に貢献されてきた宮下充正先生は、「動きの
調節をつかさどる脳・神経系の発達が著しい
11歳までに、運動技能の基本を体得する」こ
とを提案しています。さらに、スポーツ活動
に限らず乳幼児期の子どもに対する大人の働
きかけを重視して、「乳幼児期に余分と思われ
るものを含めていろいろな情報を与え、しだ
いにその内容を整えていけば、知的な才能の
芽生えを見つけ出すことができるようになる
だろう」と主張しています。つまり、幼児期
には一つの種目に集中するのではなく、幅広
くスポーツ以外の活動も含めて多くの種類の
活動を体験することが重要であると言えます。

もちろん、幼児期からその種目に特有な練
習を積み重ねて難しい技術を習得することが
必要な種目も存在します。男子体操競技の床
運動での4回ひねりや女子フィギュアスケー
トの4回転ジャンプなどは、小さい頃からそ
のような技を意識した身体の使い方を身につ
けないとできない技です。体力よりも技術が
重要になる種目では、幼児期から専門的な練
習を積み重ねることが必要であろうと思われ
ます。しかしながら、オリンピックや世界選
手権の舞台で活躍できるような選手はごく一
部です。環境や才能によほど恵まれていない
限り、幼児期からすべてをかけて一つの競技
に集中することは、リスクが大きいと言わざ
るを得ません。本格的にスポーツ競技に取り
組む場合であっても、複数の種目を体験でき
たり、スポーツ以外の活動にも参加できたり
する余裕のある環境に子どもたちを置くこと
が大切であると考えます。

イベントによる盛り上がりを活かす

昨年は日本でラグビーワールドカップが開催され、大いに盛り上がりました。私が所属するお茶の水女子大学でも、附属幼稚園や附属小学校で子どもたちが「ラグビーごっこ」をして遊ぶ様子が見受けられました。このように、大きなスポーツイベントは子どもたちをその種目に引きつける力もっています。オリンピック・パラリンピックでは数多くの種目が行われ、テレビ中継やスポーツニュースなどで競技の模様を目にする機会が増えます。これは、子どもたちにスポーツに参加するきっかけをつくる大きなチャンスだと思えます。

人々がスポーツ活動に参加したり、スポーツを見たりすることを含めて広くスポーツにかかわりをもつことを、スポーツ社会学の用語で「スポーツ参与」と言い表します。人々

がスポーツに参加するようになる過程は「スポーツへの社会化」と言われ、スポーツ社会学の重要な研究分野の一つです。スポーツへの社会化に影響を及ぼす三つの要因として、①個人的属性（個人の身体的・心理的特性）、②重要な他者（コーチ、友人、モデル選手、両親等）、③社会化状況（社会的学習が行われる機会や環境）^{注4}が挙げられています。この理論は北米で提唱されたものですが、日本の子どもたちについての実証研究をまとめて、(1)スポーツ参与には、両親と友人の影響が強い、(2)特に、同性の親と同性の友人が重要な社会化エージェントである、ことなどが示されています。^{注5}

これらの知見を考慮しますと、子どもたちがスポーツ活動に参加するようになるためには、親も一緒にその活動にかかわることが重要であると言えます。一緒に参加することが理想ですが、スポーツが苦手であったり嫌い

であったりする親にとっては、それは大きな苦痛になりかねません。スポーツ施設への送り迎え、スポーツ団体の行事への参加、家庭でのスポーツに関する会話など、広い意味でのスポーツ参与で構わないと思います。親がそのようにスポーツに参加することによって、子どもたちのスポーツに関する興味・関心を長続きさせることができるでしょう。

スポーツとの良い関係を築く貴重な機会

オリンピック・パラリンピックでの選手たちの素晴らしい競技を見ることによって、子どもたちはスポーツ選手に対する憧れを抱くことでしよう。また、人間のもつ可能性やスポーツの多様性に気づく子どもたちも少なくないでしょう。それらによって生み出されたスポーツへの興味・関心を一過性のものに終わらせず、生涯にわたってスポーツとかかわり続けて生活を豊かにできるようにしていく

ことが大切です。そのためには大人からの上手な働きかけが不可欠です。何よりも大切なことは、「スポーツは楽しいもので長く続けていきたい」という好ましい感情を子どもたちの中に育むことです。そのためにはあまり競技性や技術獲得を強調せず、楽しい遊びとしてのスポーツの特徴を取り上げていくことが大切であると私は考えます。新型コロナウイルス感染症の問題が一刻も早く収束し、1年後にオリンピック・パラリンピックが無事に東京で開催されることを願っています。

注

- 1 宮下充正『子どもとときの運動が一生の身体をつくる』明和出版 2010年 p.21
- 2 宮下充正『子どものスポーツと才能教育』大修館書店 2002年 p.107
- 3 前掲2 p.146
- 4 山口泰雄・池田勝「スポーツの社会化」『体育の科学』37巻2号 杏林書院 1987年 p.143
- 5 前掲4 p.145

タイ乳幼児発達支援のこれから バンコク訪問記

山崎寛恵
(大学教員)

2019年11月中旬、JICA「グローバルヘルスとユニバーサルヘルスカバレッジのためのパートナーシッププロジェクト」(以下、UHCプロジェクト)の一環として、文京区立お茶の水女子大学子ども園の宮里暁美先生と共にタイ、バンコクを訪れた。

タイには、現在およそ5万5千か所の乳幼児デイケアセンターがあるが、発育環境の整備や教育機会の格差などの問題を改善すべく、2019年4月に乳幼児期のケアについてのガイドラインが施行され、国レベルでのケア改善の取り組みが本格化している。先駆的な活動を行っている既存のデイケアセンタ

ー10施設から選ばれた3、4か所の施設を、乳幼児の発育・発達におけるパイロットセンターと位置づけ、必要なカリキュラムや施設設備について、実地を通して検討を重ねているところである。

私たちはこの取り組みを支援するUHCプロジェクトの短期専門家として、日本の幼児教育・保育カリキュラムと実践、施設設備基準の法的小さい科学的な根拠、発達心理学の基盤に基づいた望ましいケアの在り方などについて、タイ保健省関係者やデイケアセンタースタッフが参加する会議で講演を行った。また、上記のパイロットセンターのうち、二

つの施設を見学することができた。ここでは
デイケアセンターの視察で印象に残った光景
をお伝えしたい。

最初に訪問したのは、バンコク市内の国立
小児保健研究所 (National Institute of Child
Health) に付属するデイケアセンターである。

歴史的建造物を思わせる、築年数を経た、そ
れでいてよく手入れの行き届いた施設は、そ
の昔、ハンセン病患者の療養所として使用さ
れていたという。エントランスをくぐるとガ
ラスのショーケ
ースが置かれて
おり、乳幼児期
に推奨される栄
養バランスと発
達に合わせた調
理献立例が展示
されている。そ
の先には半屋外
廊下が続き、左



▲写真1

側には園庭、右側には保育室が並んでいる(写
真1)。バンコクは一年を通して蒸し暑い地域
であるが、半屋外廊下から保育室には心地よ
い風が通り抜けていた。

私たちが到着した8時半から9時半頃は
ちょうど登園の時間帯で、半屋外廊下ではデ
イケアスタッフが園児一人ひとりに対して検
温や扁桃腺のチェックをし、両親や祖父母と
いつもと変わった様子がないかなど言葉を交
わしていた。この日はちょうどタイの祭りロ
イクラトンの日で、

あでやかな伝統衣
装を着たかわいら
しい子どもたちが、
手を胸の前で合わ
せながら「サワデ
イー」と挨拶をし、
ジャスマミンの白い
花飾りを手渡して
くれた(写真2)。



▲写真2

朝の会が始まるまでの間、園内をぶらぶら歩いていると、中庭のそば、寂れた建物で屋台風の食事を提供する女性を見かけた。通勤時間帯の道路渋滞がすさまじいバンコク市内では、早めに自宅を出発する人も多くいるらしい。この園では早めに到着した親子がこの場所で朝食をとりながら、ゆつたりとした一日の始まりの時間を過ごしていた(写真3)。

9時半過ぎ、先生と子どもたちが中庭に集まってきた。二人の子どもがロープを持って国旗を掲揚し終えると、スピーカーから流れる祭りの踊りの音楽に合わせて、皆で輪になって練り歩く。私たちJICA一行もその輪に参加した。ロイクラトン祭りでは、ろうそくの周囲にバナナの葉や色鮮



▲写真3

やかな花をあしらった灯籠を、川に流す仏教行事がある。園でも子どもたちが自宅から持ってきた灯籠を、水を張ったビニールプールに浮かべ、伝統文化を楽しんでいた。

この園では上記のメイン施設に加え、隣接する研究所に乳児保育室を設けている。古いメイン施設とは対照的な、現代的なコンクリート造高層ビルの2階にある乳児保育室には、大きなソファが配備された授乳室が併設されている。送迎時に母親が授乳することができ、母乳育児推進の一助にしたいということであった。次に訪問した同じくバンコク市内の保健省本部にあるデイケアセンターでも、乳児室の隣には授乳コーナーが設けられていた。子どもの発育の遅れや健康阻害に対するケアは、タイの母子保健プロジェクトの要に位置づけられており、母乳育児の推進も対策の一つとして講じられている(JICA現地日本人スタッフの方によると、都市部で出稼ぎ労働に就く母親から地方農村部で祖父母と暮ら

す乳児に、母乳を冷凍空輸するという取り組みも試験的に行っているらしい。子どもの栄養過多、肥満がクローズアップされているわが国とは事情は異なるが、乳幼児施設に食事や授乳などを通して親子がゆつくりと時間を過ごせる場所を確保することは、国を問わず共通の理想であり課題であるように感じられた。

乳幼児期における認知・身体・社会性の発達が、それぞれの地域に根差した生活文化によって促進されていることは、学術的に認められている。今回訪問した二つの園では、運動発達のための遊具やプール、絵本、英語講師の配置など、物的・人的アイテムは備わっていた。おそらく、他のパイロットセンターも同様であるのだろう。その一方で、一人ひとりの個性が豊かな発達を形づくっていくことや、子どもたちの多彩な行為や関心をケアする繊細な保育技術があることへの認識はまだ普及途上にあり、人材育成面での課題があ

るように見えた。実際、母子保健および乳幼児教育のワークショップで、宮里先生がお茶大子ども園の保育実践を具体例として紹介したところ、大きな反響をもって受けとめられていたように思う。特に、すでにパイロットセンターで保育にあたっている看護師や保育者から質問や意見が多数挙がり、人材育成や質の高い保育技術に対する現場サイドの関心の高さがうかがえた。

私たちが滞在したのはわずか3日、しかも首都バンコクの一部であり、タイの子どもの現状を知ったとは全くもって言うことはできない。しかし、この国の最も発展した地域の至る所で見られた仏教に由来する習慣は私たちには大変心地よく、伝統的文化を取り入れた保育を期待しながらタイの保育の今後に注目していきたい。

OMEPP京都大会に参加して（その2） 保育・幼児教育における遊び（Play）

岡南愛梨

杉山沙旺美

（大学院生）

前号に引き続き、OMEPP京都大会に参加したお茶の水女子大学の大学院生による参加報告を掲載します。今号においては、遊びをテーマとして開催された「APPRシンポジウム」と「企画分科会ワークショップ」について、さらに、遊びのカタゴリーでのポスター発表についてご報告します。

APPRシンポジウム：「子どもの生存・発達と保育の質―遊びの保障の視点から―」

講演者: Dr. Sandie WONG (Macquarie University)、
Dr. Udomluck KULAPICHTTR (Navamindradhraj
University)、藤井修先生 (社会福祉法人京都保
育センター理事長)

今回のAPPR（アジア・太平洋地域）シン

ポジウムとして、オーストラリアよりWONG先生、タイよりKULAPICHTTR先生、そして日本より藤井先生が、ご登壇されました。「遊び」という統一のテーマの中で、それぞれの国の文脈に沿った豊かなお話を聞くことができました。

WONG先生は、主に欧州を中心として発展してきた遊びの歴史と議論をお話しくださいました。まず、「遊び」という言葉については膨大な数の意味が存在することを説明されました。遊びは数世紀にわたり幼児教育の中心であり、これまで「自然な遊び」「社会にとって有益な遊び」「個人にとって有益な遊び」

「カリキュラムとしての遊び」「子どもの権利としての遊び」などのテーマから繰り返し議論されてきました。しかし、学校化の問題、詰め込まれたカリキュラム、専門性の欠如などの影響により、現在幼児教育において遊びは、脅威と課題に直面しています。先生は、これまでの遊びに関する歴史を知ることが、子どもの学びに寄与する遊びの可能性についての理解を促進する上で重要であるとお話してくださいました。

KULAPICHI先生のお話は、タイにおける質の高い社会的な遊びの仏教原理を用いた捉え直しについてでした。その中で、人間相互間の関係性についての四つの仏教原理、サンガハ・バトウを説明してくださいました。その四つとは、「ダナ・与える」「ピアバチャ・友好的な話し方」「アタカサヤ・助ける」「サマナッタタ..平等に人を見る」のことです。これらサンガハ・バトウは、質の高い社会的な遊びの重要な構成要素であると考え

られるそうです。今後AI社会になっていくといわれている現代において、道徳性や精神(spirit)について考える必要性と、そのための示唆を与えていただきました。

藤井先生は、日本の保育の状況および課題を踏まえながら、遊びの保障についてお話しくださいました。先生は、子どもたちの遊びの保障において、「場所」「時間」「仲間(広い意味で高齢者などコミュニティの人々も含むもの)」が必要であり、また、それぞれ「場」「時間」「人」の余裕があることも必要であると主張しています。例えば、保育者が子どもたちの声に耳を傾けようとだけ努力しても、大勢の子どもたちを一斉に保育しながら一人ひとりに耳を傾けることは困難です。このような具体例を踏まえ、日本の保育における人員配置や保育時間等の施設基準には多くの問題があることを指摘し、さらに昨今の保育の商業化の傾向も問題視されていました。保育は、子どもたちの遊びの権利だけでなく、

保護者の就労の権利にも関係しており、あらためて、保育の質の保障は子どもたちと保護者両方の権利につながっていることを学びました。

3名のご講演を通して、これまでの遊びの歴史や他国の実践から学びつつ、日本においても子どもの権利としての遊びを守り、さらに代弁者 (advocator) として発信していく必要性を強く感じました。(岡南・杉山)

企画分科会「ワークショップ」:「遊び」

企画分科会は、大会全体のサブテーマと同じく「SDG4.2」「子どもの権利」「遊び」「専門職養成」「ESDの多様性」の五つのテーマと、加えて特別企画分科会として「福島の保育」をテーマに開催されました。ここでは「遊び」をテーマにした企画分科会について報告します。「遊び」の企画分科会は、嶋村仁志先生(一般社団法人TOKYO PLAY代表理事、IPA前・東アジア地域副代表)

のファシリテーションによるワークショップを通じて、「遊びとは何か」「子どもにとっての遊びの意義」「遊びのための環境」について体感しつつ学びあうことを趣旨として行われました。ワークショップは、4、5人ずつの

グループに分かれ、グループやペアで話し合いや遊びを体験します。例えば「遊びとは何か」を考える中で、ペアで「互いの似顔絵を描く」という活動をしました。当初、初対面である相手の似顔絵を描くことに対して会場には不安や戸惑いの声が行き交いましたが、嶋村先生の「頭の上に紙を乗せてそこで描きましょう」という指示があると室内は笑いに包まれました。実際に似顔絵を描いた後、この反応の違いについて意見を交流しました。ある方は「普通に机で描くときは、上手に描けないと相手が怒るかもしれないと思った」と述べられ、私もその意見に共感しました。このような「遊び」や「子どもの遊ぶ権利を妨げる障壁」についての話し合いを通して、

子どもと接する大人の「ねらい」が時には子どもの遊びを妨げる可能性をもち、法的措置や環境、施策の枠組み等の社会の仕組みもまた大きな妨げとなる可能性があることを学び、子どもの権利としての「遊び」を深く考える機会になりました。

〔杉山〕

ポスター発表

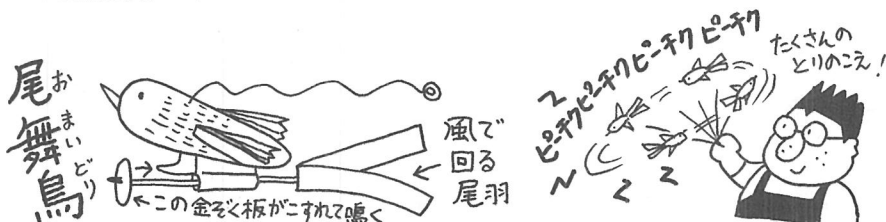
ポスター発表では、「SDG 4.2」「子どもの権利」「遊び」「専門職養成」「ESDの多様性」の五つのテーマごとに発表が行われました。私は、「Toddler's Interactive Ingenuity in Playing with Peers: How They Continue Their Play (仲間との遊びにおける1〜3歳児のかかわりの工夫:遊びの持続に着目して)」という題目で、「遊び」のカテゴリーにて発表を行いました。

保育施設に通う子どもが増えている今、保育施設は3歳未満の子どもにとっても社会関係が存在する場となっています。日本の保育

は遊びに重きを置いています。保育者のかわりがないところで進む3歳未満児同士の遊びがどのように行われているのかについては、あまり着目されてきませんでした。そこで、これまでのフィールドワークで集めたデータから、仲間との遊びが長続きする要因と見られたやりとりに着目し微視的に分析した結果、3歳未満児の遊びの持続に関するやりとりの中には、発話、身体の動き、表情など、子どもによる細やかなかわりの工夫が存在することが明らかになりました。発表当日には、事例に登場する日本のおもちゃを保育施設からお借りし、興味をもってくださった方におもちゃの実演も行いました。3歳未満児保育における子ども同士の遊び、さらにはその遊びを誘発するおもちゃについて、多様な立場の方々と議論を行いました。自分には見えていなかった事例の読み取り方をお示しいただくなど、修士論文の執筆に向けて、視野が広がるきっかけとなりました。

〔岡南〕

そこを訪れ散策しているとき、一人のおじいさんが小さな箱を抱えて入って来ましてね。お店の人に渡すと、お店の人が箱を開けて確認してお金を渡して、おじいさんはスタスタと出て行ってしまいましたが、その箱を見てビックリ！ 中に入っていたのは「尾舞鳥」という愛知県の郷土玩具、振り回すと小鳥の大群の声がするという、これも絶滅危惧種です！



なんて奇跡的な瞬間に出くわしたのでしょうか。あのおじいさんはおそらくおもちゃの職人さんで昔からずっと手作りのおもちゃができるたびにこうやって問屋に卸しに来るのでしょうか。おじいさんの去った戸口を見つめて心の中で叫びました。



この店であつて見つけた「ふりばな」も「じゃばらうちわ」もこういう職人さんの手作り品だったのでしょ。売り切れたのでまた仕入れようと思っても、もう見つかりません。作る人が亡くなったと問屋のおじいさんが言ってました。寂しい話ですね。



面白い手作りのおもちゃが飛ぶように売れる日はもう来ないのでしょうか。そんな日の再来を夢見て、絶滅しそうなおもちゃを日本中から探し集めて、消えたものは復刻して、子どもの頃におもちゃから得た感動を、職人の手仕事のすこさを今の人たちに伝えたい……。

でもそんなおもちゃ屋を今からやるのは「無謀な挑戦」なのでしょうか。店を正式に受け継ぐ日はもうすぐです。

鎌倉おもちゃ屋物語

くろすかずきよ

その6

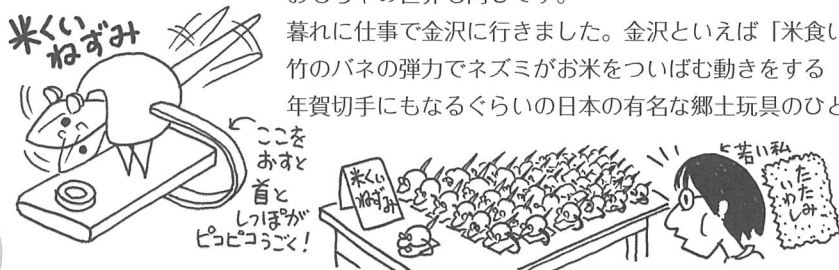
面白駄玩具の紹介と
新米おもちゃ屋の
どたばたエッセイ!

恐竜、マンモスははるか昔の生き物ですからね。
ニホンオオカミとニホンカワウソ？
ドードー？ キタシロサイ？
よく知らないけど……、もういないんですか……。
「絶滅した動物たち」の話です。まあ時もたち、
いろんな悪条件が重なれば消えていく動物たちも
いるんだろうなと思っていたら、なんと最近では
ぞうもキリンもライオンもゴリラもパンダもカバも
動物園の人気者たち、みんな絶滅危惧種なんだそうですね。
驚きました。そんな時代が来るなんて、子どもの頃には考えもしなかったですよ。



おもちゃの世界も同じです。

暮れに仕事で金沢に行きました。金沢といえば「米食いネズミ」。
竹のバネの弾力でネズミがお米をついばむ動きをする
年賀切手にもなるぐらいの日本の有名な郷土玩具のひとつです。



学生時代に初めて金沢へ行ったとき、兼六園の前の何軒もの土産物屋の売り台に
うじゃーっとまるでタタミワシのように大群で並べて売られていたのですが、
5年後に行ったらもう店の奥のウィンドウの片隅に少しあるだけ。それから30年以上
たった今は……まあ期待どおりというか、期待してなかったとおり、でして。
2日間金沢の町中探し回って、やっと3個だけ手に入れました。工房にも行ったので
すが、今ではたった一人で作っているの、なかなか増やせないとのこと。
それでもまだ忘れられることなく全国から注文がきているのは救いがありますけど。
私が三つ買っちゃったので今、金沢には一つも無い！ まさに絶滅危惧種です。

大阪まっちゃ町（松屋町）のおもちゃ問屋の中の知る人ぞ知る1軒、
おもちゃを大袋や箱のまま倉庫大掃除中のように無造作に置いてあって、売る気があ
るのかないかわからない店なのですが、時々山積みの奥から昭和の絶滅おもちゃが
見つかったりするうれしい店です。

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。

- 6 オールド・シャッターハントはカール・マイ (Karl Friedrich May, 1842-1912) の西部劇小説 *Winnetou*, 1893. (『ヴィネトゥの冒険 —アパッチの若き勇者』) の登場人物で、ドイツ人のカウボーイ。「和平の煙管」とは、アメリカ=インディアンの風習で、和平のしるしとして煙管でタバコを回し飲みする行為。
- 7 ランゲフェルトの提唱する「子どもの人間学」については (Langeveld, 1959) に所収の、*„Anthropologie“ des Kindes* (和田訳 34 ~ 49頁) を参照されたい。
- 8 『子どもの道程としての学校』のオランダ語版のタイトルである。
- 9 本稿 9 頁 (本誌 p.54) 参照。
- 10 ボードリヤール (1984) 参照。また、情報消費社会における子ども・若者のアイデンティティの拡散傾向については拙稿 (荒井: 2011) を参照されたい。

《参考・引用文献》

- Heidegger, M. (1927) : *Sein und Zeit*, 17. Aufl. Tübingen, 1993.
- Langeveld, M. J. (1959) : *Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht*, Heidelberg, 1959. (和田修二監訳『教育の人間学的考察 [増補改訂版]』未来社、2013年、34 ~ 71頁。)
- Langeveld, M. J. (1960) : *Die Schule als Weg des Kindes*, 1960 (4. Aufl. Braunschweig 1968) .
- Langeveld, M. J. (1983a) : *The Stillness of the Secret Place*, In: *Phenomenology + Pedagogy*, 1 (1) , 1983.
- Langeveld, M. J. (1983b) : *The Secret Place in the Life of the Child*, In: *Phenomenology + Pedagogy*, 1 (2) , 1983.
- Milne, A. A. (1924): *When we were very young*, Aug. Methuen, London, 1924. (小田島雄志、小田島若子訳『クリストファー・ロビンのうた』晶文社、1978年。)
- Redon, O. (1969) : *The Graphic Works of Odilon REDON*, New York, 1969.
- van Manen, M. (1990) : *Researching Lived Experience, Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, New York, 1990. (村井尚子訳『生きられた経験の探求 人間科学がひらく感受性豊かな〈教育〉の世界』ゆみる出版、2011年。)
- van Manen, M. (1997) : *Phenomenological Pedagogy and the Question of Meaning*, In: Vandenberg, D. (ed.) : *Phenomenology & Educational Discourse*, Johannesburg, 1997, p.41-68.
- 荒井聡史 (2003) 「苦悩と解放—M. J. ランゲフェルトの『人格』概念についての試論—」、山崎高哉編『応答する教育哲学』ナカニシヤ出版、2003年、所収、260 ~ 279頁。
- 荒井聡史 (2011) 「子どもとメディア空間」、高橋勝編著『子ども・若者の自己形成空間—教育人間学の視線から』東信堂、2011年、所収、78 ~ 116頁。
- 荒井聡史 (2015) 「『子どもの生活における秘密の場所』の意味—幼児・子ども理解の視野の拡張と現象学的テキストの特徴—」長野県短期大学紀要第70号、2015年。
- ボードリヤール・J (1984)、竹原あき子訳『シミュラクルとシミュレーション』法政大学出版局、1984年。

第一に、このテキストの内容面から示唆を受けて私たちが応答すべき問題として、現在の、たとえば日本の文化的・社会的状況および日本の教育の置かれた状況において子どもの「秘密の場所」がどのように変容しつつあるか、という問題がある。たとえば、マンション住まいが主流となっている都市部の住宅事情の中で、子どもはどこに「秘密の場所」を見つけ出すのであろうか。また、現在の情報消費化の進んだ状況で、子どもに自分独自の世界を創り出す余地がまだ残されているのか、という問題もある。様々な情報機器とインターネットの発達した世界で、子どもは他者に与えられたのではない、自分独自の意味で満たす場所をどこに見出しうるのであろうか。「オリジナルなきコピー」の時代とボードリヤールが看破し、子ども・若者のアイデンティティが拡散する傾向にある時代状況¹⁰の中で、これは喫緊の深刻な問題である。

第二に、ファンタジー世界の体験が子どもの生活にとって持つ意味についてである。先にも述べたように、「子どもの生活における秘密の場所」は子どものファンタジー体験を前提にしている。この体験が子どもの世界形成と自己形成にどのような意味を持つのかについてランゲフェルトは語っていない。それはこのテキストが学童期の子どもを前提に書かれているがゆえに当然ともいえる。しかし、幼児教育においては、子どもがファンタジーを介して世界を意味付けることの意義をより深めて検討する必要があるだろう。それは子どもの世界理解・世界解釈の基礎であり、しかも子ども独りでなしえない、大人の手助けを必要とする体験である。そこに幼児教育の最も根源的な意味を見出す可能性があると筆者は考えている。

これらの問題群はいずれも重要で、また幼児・子どもの理解を深め、発展させていく契機となるものであり、今後の課題としたい。

¹ 本稿は拙稿(2015)を元に幼児教育に焦点を当てて再構成したものである。

² 「秘密の場所の静寂」(Langeveld, 1983a) および「子どもの生活における秘密の場所」(Langeveld, 1983b) がそれである。

³ 意味付与による世界形成と自己形成の相即、というランゲフェルトの人間観、発達観については拙稿(荒井: 2003)を参照されたい。

⁴ 以下、「子どもの生活における秘密の場所」からの引用には、ドイツ語版、英訳版、双方のページを併記することとする。なお、引用部分の日本語訳は、主にドイツ語版にもとづいて翻訳している。ドイツ語版と英訳版で大きな違いがある場合や、英訳版の方が理解しやすい場合には、その都度説明を加えることとする。

⁵ この「そこかしこに遍在する眼差し」という表現に違和感を覚えたり、共感できなかったりする読者もいるかもしれない。しかしたとえば映画『となりのトトロ』で、主人公姉妹が引越してきた田舎の古い家で出会う(姉妹からは見えるもの、出会うものとして描かれている)「まっくろくろすけ」などを思い浮かべれば、この「そこかしこに遍在する眼差し」も理解できるであろう。その「眼差し」がもたらす「不安」や「恐怖」についてさらに深く理解するためには、次の(2)冒頭も参照されたい。異世界としての「秘密の場所」で子どもが感じる不安は、「意味付与によって世界と自己を形成する人間」にとって本質的な不安でもある。

世界」の体験が子どもの人間形成に決定的な影響を与えている。このような世界、現象学的に言えば「生活世界 (Lebenswelt)」を分析し、テキストに表現することの目的は、世界を因果論的に説明し尽くすことではなく、子どもの生活世界をどのように感受し、それに対してどのような態度を取るべきか判断する感性を磨くよう、読者を促すことにある。ヴァン＝マーネンは現象学的テキストが「われわれに自身の限界を知らせ、解釈的な感受性の限界を超えさせる」ものであると説明しているが、中でも特に「子どもの生活における秘密の場所」というテキストは「自分の記述的ないしは解釈的感受性を試し、かつ伸長させるテキスト」(van Manen, 1990: 76, 村井訳: 125) なのである。

保育者は実は日々このようなテキストに触れ、慣れ親しんでいる。それは幼児向けの絵本や紙芝居であり、さらに言えば子どもたちが発する言葉や姿もこれに含まれる。子どもが自分の世界と自分に与えている前－言語的な意味を、これらのテキストはみずみずしく表現している。「子どもの生活における秘密の場所」というテキストを通じて、いくつかの絵本を思い浮かべる保育者も多いのではないだろうか。保育者は日々これらのテキストに触れながら、子どもの世界を感じ取っている。その感性は保育者の資質として重要なものでもある。

そして、このことは同時に、このテキストが保育者に与えるもう一つの基盤を示唆している。「子どもの生活における秘密の場所」は子どもの空想力だけで生まれるのではない。ランゲフェルトの記述にもあるように、子どもが無意味な世界を意味付けるためには読み物や映画といったファンタジーの世界が手がかりとして作用している。それは大人が子どもに与えることによってもたらされる。つまり、「秘密の場所」は大人の手助けによってはじめて生じるのだともいえる。つまり、親が与えた絵本や、保育者が日常的に行っている絵本や紙芝居の読み聞かせといった活動がきっかけになっているのである。絵本や紙芝居の読み聞かせは幼稚園教育要領における「言葉」の領域と結び付けて考えられ、将来子どもが言語能力を伸ばすためとか、コミュニケーション能力を身につけるための活動と捉えられがちである。しかし「子どもの生活における秘密の場所」というテキストが私たちに示唆するのは、これらの活動がそれ以上に、より根源的な人間形成の基礎を形作るものだということであり、保育者が日常的に行うこれらの活動の意味を基礎づけているのだともいえるのである。

おわりに

以上、ランゲフェルトの「子どもの生活における秘密の場所」というテキストをたどり、幼児教育における意義を検討してきたが、本稿のおわりにこのテキストを手がかりに展開されるべき問題群を今後の課題として整理しておきたい。

81. 小田島、小田島訳: 102f.) という詩の一節を採り上げている。

*Halfway up the stairs
Isn't up,
And isn't down,
It isn't the nursery,
It isn't the town
And all sorts of funny thoughts
Run round my head:
It isn't really
Anywhere.
It's somewhere else
Instead.*

かいだんをはんぶんのぼったところに
二かいでもない 一かいでもないところがある
そんなところは子どもべやにもないし
まちなかにもない
そこにいるといろんなかんがえが
ぼくのあたまをかけめぐる
「ここはぜったいに どこでも
ない
ここはどこにもないところで
ある！」

階段を半分降りたところは1階でも2階でもない。「それはどこにもない」。どこにもないところに座っている「ぼく」は一体どこにいるのか。階段の途中に座りぼんやりと「いろいろなかんがえ」をめぐらす子どもの姿は、「子どもの生活における秘密の場所」というテキスト全体を象徴するものとして、テキストの冒頭にも掲載されている。

また、階段が異世界への入り口を予感させる不気味さについて、ランゲフェルトはルドンのエッチングを取り上げながら説明している。この作品の右端にある階段を上った先は暗く、そこに何が待ち受けているのかは定かではない。「まさに未知のもの、不可視のものへと続く、何か不確定なものを備えたかの階段がそこにあることによって、この空間には得体の知れない住民、空っぽで人ではないものが息づいていることを感じさせる。注意せよ。彼はちょうど坂の上で身をかがめ、私たちの様子を窺^{うかが}っているのだ」(Langeveld 1960: 79, 1983b: 184)。このように映画、絵画、詩や小説を例示することによって、また比喩や隠喩、ファンタジーに彩られた文章によって、私たちは子どもが感じる薄暗い階段の不気味さと魅力を感じ取ることができるのである。

もちろん、今まで「子どもの生活における秘密の場所」から採り上げてきた引用文の数々からも窺えるように、ランゲフェルトの文章表現スタイルそのものが読む者の「感覚的理解」、「共感的理解」を惹き起こすものであることはいまでもあるまい。それは「遠い日のおぼろげな記憶にまつわる、身体の中に微かに残る感覚としてしか感じ取れない⁹⁾ものを、郷愁とともにありありと思ひ浮かべさせてくれる文章であり、「テキスト全体のクオリティ」が「子どもにとってその経験がどのようなものであるのかを反省的に認識するよう読者を導いている」(van Manen, 1997: 51) ののである。

このようなランゲフェルトのテキストは合理的・客観的な説明を求める科学の見地から見れば「非-科学的」な言説と映るかもしれない。しかし、先述したように子どもはそもそもそのような合理的・客観的世界とは無縁の「前-科学的世界」(さらに言えば「前-言語的世界」)に生きる存在であり、その「前-科学的世界」、「前-言語的

(2) 「子どもの生活における秘密の場所」というテキストの特徴と意義

前項において私たちは、「子どもの生活における秘密の場所」とは子どもの主観的世界であり、この主観的世界が子どもの自己形成に対して持つ意味が従来の教育学の視野からは見落とされていた重要なテーマであるということを確認した。子どもの主観的な世界の分析という課題は、意味付与という概念を基礎において言語化以前の意味の生成を分析する現象学にうってつけのテーマといえる。しかし、子どもが自分の世界に呼びかけられ、それへの応答として意味を付与した世界を現象学的に分析することと、その分析の成果をテキストに表現することは別の位相の課題である。現象学的テキストを書くという行為は言語化以前の意味を言語化するという困難な課題を背負っている。また、そのテキストを読む読者にとっても、読んだ言語を通して言語化以前の意味を受け取る、という困難な課題を背負うことになる。ヴァン＝マーネンは現象学的分析が描き出すものが従来の科学とは異なる「非－認識的な (non-cognitive)」な意味であると指摘している。

「非－認識的な」意味は言語化以前の意味であり、それは「言語学的な意味を越えて、いわば溢れ出す」(van Manen, 1997: 64)。その点でヴァン＝マーネンはランゲフェルトを「才気溢れる著述家 (a brilliant author)」と称え (van Manen, 1997: 50)、その著述が彼の教育学的文書を説得力のあるものにしていてと述べている。それは「強い現象学的感受性をもったそれらの著作の中でも、とりわけ Sholen Maken Mensen (学校が人を作る)⁸のような著作で、彼は若い子どもたちがどのように自分の世界を経験しているのか、そして、その理解が私たちにどのようなチャレンジを要求するのか、ということについての『感覚的な理解 (feeling understanding)』を読者に与えることができる」(van Manen, 1997: 50, 強調は引用者) からであり、それは「このテキストの中で、ランゲフェルトは若い子どもたちがときどき探しあてるように思われるその特別な場所の『感覚的な意味』について、読者に共感的な理解 (a resonating understanding)を惹き起こしている」(van Manen, 1997: 50 強調は引用者) からである。

「子どもの生活における秘密の場所」というテキストが読者に「感覚的理解」、「共感的理解」をもたらすものであることは、本稿に引用された文章を読んでも感じ取れるのではないだろうか。さらに、ランゲフェルトは文章だけでなく、小説、詩、絵画などを採り上げ、「非－認識的な」意味ないし前－言語的な意味 (ヴァン＝マーネンの言葉を借りれば「感覚的な意味」) への「感覚的理解」、「共感的理解」を読者に促している。たとえばランゲフェルトは「秘密の場所」が日常的に慣れ親しんだ場所 (特に家の中) にありながら、異世界からの呼びかけを感じる場所でもあり、それを象徴する場所として「階段」を説明する際に、ミルンの「はんぶんおりとところ」(Milne 1924:

を冒険的に行う、その最初の一步を踏み出す場所としての「秘密の場所」は、子どもの現象学的分析にとって格好の舞台であったともいえる。「秘密の場所」で子どもが創り出す世界は確かに主観的な世界であり、非-科学的なファンタジーの世界である。しかし、この主観的、非-科学的な世界が子どもの人間形成にとって重要な基礎となっていることを描き出したのは、ランゲフェルトの大きな功績である。

もちろん、「秘密の場所」の体験だけが子どもの人間形成を促すのではない。活発な活動をとまなう遊びも、また、家庭や学校での意図的、無意図的な社会化や意図的になされる教育も子どもの人間形成を促すものであることはいうまでもない。しかし、たとえばフレーベルが遊びの人間形成的意義を議論の俎上に載せるまで教育学的には本格的に省みられることがなかったように、幼児期から思春期までの子どもがほんやりと夢想する体験が子どもの人間形成に重要な意味を持つことなど、ランゲフェルトが活躍していた当時の教育学および教育についての周辺諸科学は思いもつかなかったのは確かである。

このような幼児・子ども理解の拡張は、保育者に重要な基盤を与えてくれる。それは独りぼんやりとしている子ども、独り遊びに興じる子どもの姿を肯定的に捉えることの基盤である。幼児教育・保育の現場でこのような子どもの姿は一般的に肯定的に認められている。しかし、どうしても友達の遊びの輪に加わることの方がより肯定的に捉えられる傾向があり、独りである子どもの姿を認めようとしながらも、どこかで迷いを持つ保育者が多いのではないだろうか。

それは今までの教育学が教育という営みを何らかの目的に向かって計画的に進めるべきもの、と捉え、直接的な成果を求め過ぎていたことに起因する。合目的的、合理主義的で効率追求主義的な姿勢から見れば、独りぼんやりとしている子どもの姿は無価値のものに見えるだろう。しかし、「子どもの生活における秘密の場所」はそのような一見無意味に見える子どもの姿の意味を基礎づけるとともに、そのような子どもの姿をほほえましく感じたり、大切に見守ろうとしたりする保育者の態度や姿勢の意味を基礎づけている。保育者はより落ち着いて、独りである子どもを見守り、その世界に寄り添うことができるだろう。

このように、「子どもの生活における秘密の場所」は、教授学と教員養成のための科学に専心し、学校教育にのみ視点を置いていた従来の教育学の視野狭窄を打破し、子どもの全体 (the whole child) を捉える視点から、就学以前の幼児を含めた子どもを理解する視野を拡張しようとするランゲフェルトの試み、すなわち従来の教育学をランゲフェルトの提唱する「子どもの人間学」へと拡張しようとする挑戦⁷⁾の意味を典型的に表した、ある種戦略的なテキストであるといえる。

(Langeveld 1960: 93, 1983b: 186f.)。大人になっても自分の場所、自分の空間はある。しかし、それは他者とその意味を共有する場所、空間であり、本人以外にはわからない不確定の場所、すなわち他者に対して隠された、「秘密の場所」ではない。したがって、「秘密の場所」の体験は子どもに特有の世界体験であり、その後の人格的生活、人間らしい生活を営むための基礎となる体験の一つなのである。

3. 「子どもの生活における秘密の場所」が幼児教育にとって持つ意味

(1) 幼児・子ども理解の拡張

前節において、私たちはランゲフェルトの描き出す「子どもの生活における秘密の場所」の特徴とその体験が子どもにとって持つ意味をたどってきたわけであるが、本節ではこの議論がどのような教育学的意義を持つのか、つまり、「秘密の場所」の体験を教育学という科学の対象として議論の俎上に載せることが、教育学にとってどのような意義を持つのか、さらには幼児教育と保育者にとってどのような意味を持つのかを検討してみたい。

客観性、合理性を重んじる科学からすれば、子どもの「秘密の場所」の体験は主観的かつ非合理的なものと同様に、その研究の対象となりにくいことは容易に理解できる。子どもが「秘密の場所」を体験しているとき、「体験 (Er-leben)」という字義通り、子どもはその状況に巻き込まれ、その状況を「生きて (Leben)」いる真っ最中であり、自分が体験している内容を意識化すらしていない。それは好きな遊びに夢中になって没頭している子どもがその遊びを「楽しい」ものとして意識することすらないのと同様である。人は後になってそれを楽しかった体験として語るができるのみであるが、そのとき、その楽しかった感覚の生々しさはすでに失われている。子どもは「秘密の場所」で夢想を巡らせることに文字通り我を忘れて没頭している。そのときこの忘我の体験の中で他と我 (自己) の境界は失われている。世界形成と自己形成の相即とはそのような世界と自己の一体化の体験であるともいえる。しかし、この体験は言語化以前の感覚的なものとしてしか捉えられないものである。それは子ども本人にとっても捉えがたいものであろうし、言語能力の発達していない幼児であればそれはなおさらである。さらにその体験を大人である私たちが自分の体験として捉えようとするならば、遠い日のおぼろげな記憶にまつわる、身体の中に微かに残る感覚としてしか感じ取れないであろう。この前-言語的な体験は、前-言語的であるがゆえに合理的、客観的観点からは捉えがたいものとなるのである。

しかし、この前-言語的体験は無意味な経験ではない。むしろそこから言語化が生じる意味生成の体験でもある。まだ意味の確定していない、不確定で空虚な空間が意味としての世界形成を呼びかけ、その呼びかけに応じて子どもが自分独りで意味付与

あること (my-own-ness)』の秘密として経験されるあらゆることの最初のものである。したがって、この空虚な空間の中で、この利用可能性の中で、子どもは『世界 (world)』と出会うのである」(強調は引用者)と英訳している。自己形成と世界形成の相即とは世界からの語りかけとそれへの呼応であり、「秘密の場所」は空虚であるにもかかわらず、空虚であるがゆえにこそ、幼い子どもにとっては意味がまだ不確定なこの空間の意味を満たすよう語りかけられる場所となる。これは子どもが自ら独りで行う意味付与、世界形成の最初の一步であるとともに、自分の世界を創り出すことのできる人への自己形成の一步でもある。「秘密の場所」に踏み入るまでは、子どもはそのような意味付与の手がかりを誰かに与えられていた。それは絵本、おとぎ話、サンタクロースの伝説など、主に大人によって与えられた幻想(ファンタジー)であり、その与えられた幻想を手がかりに子どもは世界を形成してきた。しかし「秘密の場所」では、子どもは自分独りで世界に応え、自分独自の世界を創り出さねばならず、以前に比べれば相対的に「要求の多い形式」において世界と出会っていることとなる。むしろ子どもはそれを重荷と思うこともなく、下心も悪意もなく、喜んで自分の世界形成に没頭するのではあるが。

秘密の場所は無邪気な、善の意思の世界である。そして、主体 (das Subjekt) が自己とその世界を無邪気に主體的 (subjektiv) に形作る場所である。したがって秘密の場所は、芸術家として何かを創造する義務や親として子どもを教育する義務を含めた多くの義務でその生活が満たされているような大人の世界ではない。(Langeveld 1960: 100, 1983b: 191 強調は引用者)

「秘密の場所」の体験は子どもにとって自ら自由に世界を形作る体験である。このような場所は義務や課題に縛られた大人の世界ではない。また、人格性の創造をあきらめてしまった人、大衆の中に埋もれ、自らに創造的な課題を課そうともしない人の世界でもない。それは、より遠い場所、より広い場所を渴望し、より善く生きようとする者、より偉大な存在になろうとする者に開かれた世界である。したがって、「私たちが『秘密の場所』と呼んできた世界の不確定な部分は、人格的な生活の課題であり、人格的生活に必要な不可欠なものなのである」(Langeveld 1960: 100, 1983b: 191)。

やがて、成長した子どもたちは「秘密の場所」での体験を「子どもじみたもの」と感じるようになり、屋根裏部屋から「自分の部屋」へ「降りてくる」。子どもの独自の世界形成、自己形成という人格的な形式を創り出す作業は秘密の日記、詩、年長の友達を通じて生じるようになり、やがてその作業の場は自分の家族と過ごす場や仕事場へと移っていく。そうして人は「社会的な大人の世界を形成する関係へと滑り込む」

る機会を持っているが、それは積極的な行動によって実現される場合もあれば、ぼんやりと夢想することによって実現される場合もある。かの世界の物体と現実性(リアリティー-Realität)との多義的な関係を妨げるものは何一つない。この箱は箱ではあるが、私の周りを取り巻く洞窟でもあるし、要塞、岩壁、船、飛行機、あるいは積み木でもある。私自身は発明家、海賊、飛行士、あるいは学者でありうる。(Langeveld 1960: 78f., 1983b: 183f. 強調は引用者)

「秘密の場所」で子どもは、学校という場所で提起される課題としての自己ではなく、人間の本質的意味での自由のもとで自己を見出す。そのとき私という自己が創り出し、対峙する世界は学校やその他の場で提示された既知のものとしての世界、公共の世界ではなく、私独自の世界である。私と世界は多義的な関係で結ばれている。ここには人間を人間足らしめる根源的自由と、意味を通じた自己形成と世界形成の相即が表現されている。

確かにこの自己形成と世界形成は積極的な行動、たとえば公共の世界の中で多様な他者と交流することによっても可能となるが、幼い子どもにとっては「秘密の場所」でぼんやりと夢想することによっても可能になる。繰り返しになるが、この「秘密の場所」が子どもたちの自己形成と世界形成にとって特別な場所である所以は、それが「不確定」で「空虚」で、「自由に処理できる」場所であるからである。

不確定な場所は私たちに語りかける、ということ私たちは見てきた。本質的な意味で、その場所は「利用可能 (Verfügung)」の状態にある。その場所は空虚であるにもかかわらず、そして空虚であるがゆえに、自らを開き、私たちを見つめることによって、自らを差し出す。この呼びかけと利用可能性は、非人格的な場所を今や「子どものまったく独自の、まったく秘密な場所 (seinem ganz eigenen, ganz geheimen Ort)」に改造する子どもの人格的活動をすでに呼び起こしているのである。そしてこの場所の秘密とは、まず第一に自己の秘密である。この空虚であること、この利用可能であることの中で、世界「というもの」もまた、子どもに出会うのである。子どもはすでに以前から異なる状況でこの出会いを経験している。しかし、このときから、子どもはより要求の多い形式において世界と出会うこととなる。その要求とは、その空間の開放性と利用可能性の中で起こりうるもので、子どもが創り出さねばならないか、あるいは少なくとも可能性として認めなければならないものすべてである。(Langeveld 1960: 91, 1983a: 17 強調は引用者)

この強調部分をヴァン＝マーネンは「そして、この空間の秘密は、私-自身-で

であろうか。

先述したように子どもは「秘密の場所」に初めて一步を踏み入れたときには、恐怖や不安を感じる。

ときどきそれら（秘密の場所の様々な対象—引用者注）は失望を漂わせた虚ろな眼で私たちを見ることもある。無との対話がそこで始まる。空虚と意識の喪失によって私たちは無の呪縛に引き込まれる。したがって無とは不安の地でもあるのだ。そこへ導くのはカーテン、扉、入り口、昇降口、階段、あまりに高いところに取り付けられているためにこちらからは見つけることのできない窓の静まり返った秘密である。それらは入り口もしくは通路を覆っているか、示唆しているものたちである。ここにもまた不安のイメージがつきまとう。はてしなく続く階段、ひとりで「動く」カーテン、半開きの扉やひとりでに開く扉、得体の知れないものが映る窓、等々。ここで人は人間らしい不安を見出しているのである。（Langeveld 1960: 90, 1983a: 16 強調は引用者）

この無との対峙は意味の世界に生きる人間の根源的な不安の体験でもある。子どもは「秘密の場所」で「人間らしい不安」を体験している。それは実存的不安であり、ハイデガーが関心（Sorge）として主題化したものである（vgl. Heidegger 1927: VI Kapital）。

しかし、異世界の冒険という魅力、それに対する子どもの無邪気な好奇心が子どもを「秘密の場所」へと誘う。この不安を感じさせるものでありつつも魅惑的でもある体験は、「私（Ich, I）」に対峙する「世界（Welt, world）」の体験であるとともに、意味付与によってその世界を安心して住まうことのできる自分の世界へと形成する体験への道を開いていく。したがって、「秘密の場所の本来の体験は、いつも平穏な感情、護られているという感情が生じるということであり続ける。秘密の場所もいつもとっくの昔からすでに知っているものを熟知している、それと親密であるという感情を刺激するのである」（Langeveld 1960: 85, 1983a: 13）。この「護られている」という平穏の感情のもと、不確定な世界の中で子どもは落ち着いて自己と出会うことができる。

秘密の場所は本質的な意味で人が自己のもとにいる場所である。その秘密の性格はなによりもまず以下のことによって規定されている。すなわち、そこで人は今まで規定されていなかった領域で自分の自我の予期せぬ現前の中で自己を見出す、しかも、自分自身を課題として受け止めるよう強制されることなく自己を見出す、ということによって規定されているのである。人は自分独自の世界を実現するあらゆる

そして、この自由な意味付与を可能にする前提となるのが、「秘密の場所」の第三の特徴である、「不確定であること (Unbestimmtheit)」、「空虚さ (Leerheit)」である。

ときおり子どもたちは自分の「秘密の」場所を奥行き深いクローゼットに見出している。人がその扉を開くことがほとんどないがゆえに、大きく口を開けた暗い空間が現れ、その空虚さは空間の不確定さをさらに強めている。しかし、この場合、不確定さは無意味さと同一視されるべきではない。空虚であるということは、それが満たすことができ、かつ満たされねばならないもの、人がその中を旅するために歩み入ることができ、かつ歩み入らねばならないものであると、私たちに語りかける空間であるということである。その一方で、空虚であることは偶然現れるものの棲家でもある。このとき突然目に見えぬものたちが蠢^{うごめ}き始め、空っぽの空間は活況を呈する。おとぎ話の中の妖精たちや王子たちが突然目の前に現れるのだ。(Langeveld 1960: 75f., 1983b: 181f. 強調は引用者)

「不確定であること」とは、日常的な利用価値や日常的に慣れ親しんだ意味といういわば手垢にまみれていないということである。「空虚さ」はその「不確定さ」を強めるものである。しかしそれは無意味であるということではない。「不確定さ」、「不確定なものたち (die Unbestimmte)」をともなった「不確定な空間」は、子どもに新しい意味で満たすよう語りかける空間、子どもに自由な意味付与を誘いかける魅力的な空間なのである。

以上に見てきたように、「秘密の場所」とは、意味の確定していない「不確定な」、「空虚な」場所であり、それゆえに子どもの自由な意味付与を促す場所である。しかしそれは日常の既知の意味によって確定されていないがゆえに子どもに「異世界」への冒険へと誘い出す魅力を持った場所でなければならない。それは子どもに「語りかける空間」である。この「秘密の場所」の体験は子どもにとって、子どもの人間形成にとって、どのような意味を持つのであろうか。

(2) 子どもにとっての「秘密の場所」の体験の意味

ランゲフェルトは、子どもが4～5歳の幼児期からこの「秘密の場所」を発見し始め、8歳ぐらいから本格的にその住人になるという。それは親や家族と共に過ごす慣れ親しんだ日常生活からも、友達との活発な遊びからも距離を置き、孤独に引きこもる体験である。そのときの子ども様子をヴァン＝マーネンは子どもがただ座ってぼんやりしている姿としてイメージしている (van Manen, 1997: 50) のであるが、このとき子どもは何を体験し、それは子どもの人間形成上どのような意味を持っているの

ヴァン＝マーネンも「間もなくして、昇降口は別の通路に何かを認める」という一文にあたる部分で、「すると、他の誰か（おそらく母親か父親）が突然やってきて屋根裏部屋の入り口からこちらを見つめているようだ。」と英訳している（強調は引用者）。その声を「ふさわしくない」と感じている子どもはすでに異世界の住人である。この得体の知れない何かに見つめられる感覚は、最初は居心地の悪さ、異世界の不気味さを感じさせるものであるが、子どもたちを魅了するものでもあるがゆえに、屋根裏部屋は住みなれた日常生活の世界とは異なる世界でありながら、やがて親しみのある、子ども独自の世界となっているのである。

「秘密の場所」の体験を特徴づける第二の性格は、「自由に処理できること（Verfügungheit）」である。

また、屋根裏部屋は時々意のままになる開かれた場所、単なる空間にもなる。そこで人は鉄道を敷設し、サバンナを駆け抜けることができる。障害物に突き当たらないわけではないが、しかし、その障害物も日常の世界の中で日用品としての烙印を押されたままのものではないので、耐えがたいほどに日常的に熟知した対象として立ち現れ、私たちの気分を害するという事もない。この住み慣れない世界はどのような確定した意味も持っていないのである。ここでは鉄道が箱、スーツケース、トランク、かごの風景の間を縫うように曲がりくねっている。鉄道は家具や「かつて家具であったもの」に突き当たる。それは普通の部屋の中ではテーブルやその他のものであったが、使用価値という範囲内ではその輝きを失っている。今やそれらは廃棄されてしまっているのだが、屋根裏部屋という自由でまだ誰にも手をつけられていない世界では、これらの対象は無限に新しい意味を受け取ることになるだろう。それらは大草原に張られたテントとして目の前にある。そこではスー族の酋長が大きなオールド・シャッターハントと共に座り、和平の煙管を吸っている⁶。一日用品だったものたちは屋根裏部屋の静けさの中で無言の内に私たちの耳に囁かれた新たな名前を授かる。間もなく私たちはその名前を口にするだろう。（Langeveld 1960: 75f, 1983b: 181f. 強調は引用者）

「秘密の場所」が「意のままになる開かれた場所（offene Stelle zur Verfügung）」であるとはどのようなことか。この「自由に処理できること（Verfügungheit）」とは、子どもが自由に意味付与できる、そのような自由な意味付与に対して開かれているということ（Offenheit）を意味している。「秘密の場所」では対象は「無限に新しい意味を受け取る」。この自由に意味付与することのできる空間であることが「秘密の場所」の最大の特徴である。

(1) 「秘密の場所」を特徴づける性格

ランゲフェルトは、「秘密の場所」の典型的な例として、屋根裏部屋、地下倉庫、カーテンの裏、階段、クローゼットの中等々、普段住み慣れた家の中にあり、大人がさほど注意を払わない空間を採り上げている。それらが子どもにとってどのような場所として体験されているのかを現象学的・人間学的に分析するのが「子どもの生活における秘密の場所」の中心的な課題である。

まず屋根裏部屋の例を採り上げてみよう。子どもはこの普段立ち入らないこの空間を「異世界」のように体験する。「秘密の場所」の体験を特徴づける第一の性格は、異世界への冒険である。それは非日常性によって好奇心を刺激する場所であり、不安や恐怖を感じる空間、つまり子どもをワクワク、ドキドキさせる空間である。初めて独りで屋根裏部屋に入った子どもの心情をランゲフェルトは次のように表現している。

私たちが昇降口を通過して上るとき、それは私たちの目に露わに姿を現す。屋根裏部屋はどこからともなくその眼差しを投げかけ、私たちに遭遇する。そこかしこに遍在するその眼差しは直接私たちに向けられたものではなく、むしろ、突然いたるところであらゆるものを明るみにし、観察していたのである。私たちが一昇降口を閉めた後で一梯子や階段を下りて、私たちの自分の、確かな世界の中に戻ると、私たちを取り囲んでいた眼差しも途絶える。まさにその瞬間に屋根裏部屋は再びその秘密を護り始める。そしておまけに私たちの秘密も。それは、屋根裏部屋での滞在によって獲得したいと私たちが願った秘密である。再び屋根裏部屋に上り、しばらくとどまってみよう。間もなくして、昇降口は別の通路に何かを認める。姿を見せようとしているのは屋根裏部屋の世界とは別の世界からやってきた者の頭だ。それは侵入者のものだ。この新参者は屋根裏部屋の安定した平穏を邪魔する。その声はここにふさわしくない。秘密の場所はそれ独自の生命を宿しているのだ。一侵入者はそれをシャボン玉のように弾きさせてしまう。(そう感じるとき、)秘密の場所の未知の世界は(すでに)私たちのものになっているのである。いまやこの世界は家の住み慣れた部屋の中で私たちを取り囲んでいるあらゆるものよりも、私たちにとって親しみのある、私たち独自のものになっているのである。(Langeveld 1960: 74f., 1983b: 181) ⁴

この「そこかしこに遍在する眼差し」とは、異世界に入り込んだ子どもの不安を表現しているといえよう⁵。しかし、「別の世界からやってきた者」、この場合の「別の世界」とは、異世界から見た別の世界、すなわち日常の慣れ親しんだ世界のことであり、その「新参者」とは、日常世界の住人である家族、父親や母親のことであろう。

1. 「意味探索の歷程」としての子ども発達

本論に入る前にランゲフェルトの基本的な発達観をここで概説しておきたい。

ランゲフェルトは、身体的な限界を突破し意味の世界に生きることが人間の特質であると指摘している。子どもが手の届かない遠くのことを指さし、大人に教わりながらそのものの名前を呼ぶとき、子どもはすでに身体の限界を超え、意味の世界に導き入れられている。やがて活動範囲が広がるにつれ、子どもは自ら意味の世界に進んで歩み入り、自分なりの世界を意味付けていくと同時にそのように少しずつ広がる世界に生きる自分を確認していく。子どもは自己の世界を形作りながら、そのような世界を生きる自分を形作っていく。

たとえば、階段で以前よりも高い段から飛び降りることができるようになると、子どもは自分を誇らしく感じ、「先生見て！」と何度も飛び降りる姿を幼児教育者・保育者（以下「保育者」と略す）に見せつけてくることがある。このとき、以前よりも高い段からの眺めや、飛び降りる感覚は子どもにとっては今までとは「別物」である。初めて自転車を買ってもらった子どもが今まで独りで行ったことがなかった見知らぬ通りを走り、行動範囲を広げていくときも同様であろう。子どもたちはどこかに不安を抱えながらも果敢に新しい世界に挑戦し、自分の世界を広げるとともに、そのような冒険を成し遂げた自分を以前とは違う、より「大きくなった人」と感じる。それは「新しい世界の発見＝世界の意味付け＝新しい世界の形成」であるとともに、そのようなより広い、より新しい世界に存在することができるようになった、「以前よりも偉大な自己の発見＝自己の意味付け＝自己の形成」でもある。

このように「何かを意味付ける」、すなわち「意味付与」を特徴とする人間においては世界形成と自己形成が表裏一体となって生じ、相即している。ランゲフェルトは子どもの発達を「意味探索の歷程」とも呼んでいるが、このように、子どもが「育つ」とは、大人の導きを手がかりとしながらも自ら探検や冒険を繰り返して、この合わせ鏡のような世界形成と自己形成を拡大していくことに他ならない。したがって、個々の子どもの世界形成—自己形成はどれ一つとして同じものではなく、個性的で創造的な過程なのである³。

2. 「子どもの生活における秘密の場所」とは

子どもたちは幼児期になると大人の目の届かない場所で独り遊びをしたり、一見ただぼんやりと過ごしたりする時間を持つようになる。子どもの発達には何の意味もないように見えるこのような子どもの姿は「意味付与する存在」としての観点から見ると、どう捉えられるのであろうか。このような子どもの姿を成立させる場所をランゲフェルトは「子どもの生活における秘密の場所」として分析している。

幼児教育における「子どもの生活における秘密の場所」の意味¹

荒井聡史*

Meaning of "The Secret Place in the Life of Child"
in early childhood education

Akifumi ARAI

はじめに

オランダの教育学者・心理学者ランゲフェルト (Langeveld, M. J., 1905-1989) の「子どもの生活における秘密の場所 "The Secret Place in the Life of Child" 」というテキストは、彼の現象学的分析にもとづく「子どもの人間学 (Die Anthropologie des Kindes)」の代表的な成果として評価されている。このテキストは、ドイツ語で出版された『子どもの道程としての学校』(Die Schule als Weg des Kindes, 1960.) の「第4章 自ら変化する子どもの生」の第2節にあたる。マックス・ヴァン＝マーネン (Max van Manen, 1942-) が雑誌『現象学+教育学』(Phenomenology + Pedagogy) にその英訳を2回に分けて掲載し、子どもの生活世界を現象学的に分析した代表的なテキストとして受け止められるようになった²。『子どもの道程としての学校』という著作は子どもにとっての学校の意味を現象学的・人間学的に分析したものであるが、学校についての分析でありながら、学校の中と外に、学校 (= 大人の世界、公共の世界) に規定されない、子ども独自の世界の体験が描かれ、その必要性・重要性が分析されている点は興味深い。

本稿ではこのテキストが幼児教育にとって持つ意味について、検討することを目的としている。そこで、本稿では以下のように論考を進めていく。第一に、このテキストを理解するための前提として、ランゲフェルトの「子どもの人間学」に特徴的な「意味探索の歷程」としての発達観を概観し、第二に、ランゲフェルトが描き出した「子どもの生活における秘密の場所」の特徴を検討する。そして第三に、このテキストが描き出した内容が子ども理解にとって持つ意味とこのテキストの表現が持つ意味について検討し、子ども理解と幼児教育に対する新たな視野を提案する。

なお、本稿は「子どもの生活における秘密の場所」というテキストの論述のあり方そのものも問題の視野にあるため、同テキストからの引用はなるべく細切れにせず、ランゲフェルトのテキストの特徴を「感じ取って」もらうために長文をそのまま引用してある。

* 長野県立大学健康発達学部こども学科

お便り

POST

◇私の「カルチャー・いんふお」◇

寮美千子さんのお話を聴きました。数々の文学賞を受賞したものの静かな方と思いきや、声の通る先生のような方でした。大好きな奈良に移住し、2007～16年の間、奈良少年刑務所(2017年閉所)で受刑者たちに言葉の大切さを語りかけてきました。この少年刑務所の前身は「明治の5大監獄」の一つ奈良監獄で、昔の煉瓦造りの立派な建物を使っていました。暑さ寒さの厳しいことを、ある受刑者がこう書きます。「夏の毎朝のふく風が 気持ちいい」。この詩が、クラスの受刑者の「刑務所はクーラーないから、朝だけだよなあ、気持ちいいのは」とか「刑務所に来てから、風が吹いたってだけで、しあわせを感じるようになりました」など共感を生みます。少年刑務所は主に17～25歳の受刑者を収容していますが、多くの少年たちは虐待を受けたり、困窮家庭で育ったりと生活に恵まれていません。コミュニケーションが苦手、発達障害などの困難さをもった人もいます。プログラム導入の成果として、「問題児」が変わったという報告も出ています。(寮美千子「あふれたてのはやさしさだった」西日本出版社 2018年)

『プリズン・サークル』(坂上香監督 2020年)という映画は、島根あさひ社会復帰促進センターという官民協働の刑務所での教育の様子を描いたドキュメンタリー作品です。ここではTC(Therapeutic Community 回復共同体)方式を採用し、社会復帰後に周囲とのコミュニケーションが取れ、再犯を防ぎ、幸せに暮らしていくための取り組みがなされています。自分が犯した事件の被害者との対面ロールプレイングでは受刑者の目に涙がありました。奈良でも島根でも、授業には靴を脱いで上がる部屋も使われています。心や体を解放して行うことを目指しているのでしょうか。(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。

- 【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)。本文はワードで作成。
- 【締め切り】 随時募集します。投稿予定の方は本誌編集委員会まで。
- Mail:youji-no-kyouiku@cc.ocha.ac.jp

お茶の水女子大学社会人講座(文科省BP認定)
「保育・子育て支援ラーニングプログラム」
2020年度 後学期(10月開講) 受講生募集

夜間や週末開講のお茶大 ECCELL 社会人プログラムが 2020 年度後学期の募集を行います。お茶大こども園と大学・大学院が連携し、保育実践者や一般社会人を対象とした学びの場を、10月～下記のとおり開講します。*男性も受講可能です。



Brush up Program
for professional

【開講科目】

- ・「乳幼児教育論Ⅵ」(1単位、集中講義、12月～1月の週末2～3回に分けて開講予定)
担当：浜口順子
- ・「保育学演習」(2単位、大学院科目、金曜 18:20～19:50) 担当：浜口順子
- ・「からだ・表現ワークショップ」「子育て支援フィールドワーク」(秋季予定、公開型、9月以降募集)

【出願期間】 2020(令和2)年7月16日～22日

【Eメール】 nyuyoji-info@cc.ocha.ac.jp

詳しくは大学 HP をご覧ください。⇒

http://www.ocha.ac.jp/news/20200206_d/fil/20200206_1.pdf

編集後記

スポーツやオリンピックという話題にめぐりあうとき、乳児保育の現場に身を置く者としては、それらそのものは少し遠巻きに見つ、むしろ、“姿勢”や“基礎的なからだの動き”と、その多様性の保障に思いを至らせる。スポーツに数多くの競技・種目があること、競技者たちの国や人種や年齢などがさまざまであることは本当に素晴らしいと思う。多種多様に富んだ文字通りの大舞台は、ライブでも画像でも、人々を欣喜させ魅了する。

片や、一人の小さな赤ん坊が、来る日も来る日も寝返りを打とうとするなど、生まれてこの方ずっとしたことがなかった姿勢や動きをしてみる日々がある。言うとなれば、お腹を床につけて「ずり這い」

をしていたのが、手のひらと膝から下を使って這うようになり、さらには手のひらと足指だけで「高這い」をするようになる。ヒトが意識的にでなく上腕を鍛えるのは、言う時期において他にないという。言うことは、自立歩行しない時代の単なる歩行代替移動手段ではない。

外に出れば、クモの巣を避けるために身をよじってかがめ、背の低い木々のトンネルをくぐり、砂利道やぬかるみ、道のでこぼこを、足裏の地につく角度や踏みしめる力を調整しながら歩く。未知で多様な姿勢や動作をしてみてもわか物とすることによって、幼い子どもたちは世界とのかかわりを深めていく。その様もまた、私たちを感心させ魅了する。(KT)

次号予告 幼児の教育 秋号 2020年10月刊行予定

新章スタートの特集をはじめ、多彩な顔ぶれでお届けします。

- ◇ 保育の「根本考察」にチャレンジ! 13
「暮らし」の視点で保育を見直す - 食べる
- ◇ こども・モノ・アートをつなぐ実践 こどもな一と (大阪)
- ◇ 日本語学校の現場から 長田恵子氏

※タイトル・内容が変更になる場合もあります。

幼児の教育 夏号 第119巻 第3号

令和2年7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
2020 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
宮里暁美
お茶大3園合同研究会
(附属幼稚園、
いずみナーサリー、
文京区立お茶大こども園)
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) ●

無藤 隆、大豆生田啓友監修

子どもの姿ベースの指導計画が スラスラ書ける！

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／執筆指導計画の考え方をマンガやイラストでわかりやすく
解説した理論編

96 ページ 26×21cm 定価 本体 2,408 円＋税

109-74 ISBN978-4-577-81468-0



0・1・2 歳児

子どもの姿ベースの指導計画

新要領・指针对応

無藤 隆、大豆生田啓友／編著

高嶋景子、齊藤多江子、和田美香／執筆

子どもの姿からつくる指導計画の考え方と、0・1・2 歳児
の年間計画・月案・資料を掲載

192 ページ 26×21cm 定価 本体 2,900 円＋税

109-75 ISBN978-4-577-81469-7



3・4・5 歳児

子どもの姿ベースの指導計画

新要領・指针对応

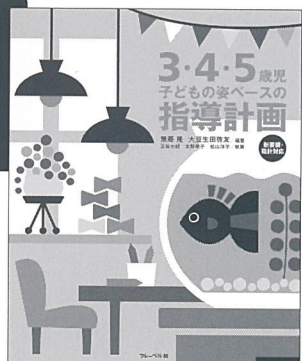
無藤 隆、大豆生田啓友／編著

三谷大紀、北野幸子、松山洋平／執筆

子どもの姿からつくる指導計画の考え方と、3・4・5 歳児
の年間計画・月案・資料を掲載

192 ページ 26×21cm 定価 本体 2,900 円＋税

109-76 ISBN978-4-577-81470-3



それぞれの園のための 就業規則

コンプライアンス・内部統制・マネジメント

著 / 安岡知子
(人財コンサルタント・特定社会保険労務士)
監修 / 桑戸真二 (株式会社福祉総研)

園で問題となる 労務の話題をほぼ網羅！

「時間外労働」「有給休暇」「休職と復職」など、
身近な課題への解決の道筋をわかりやすく解説。
園の「働き方改革」を検討する際にも役に立つ
1冊。

それぞれの園のための 就業規則

コンプライアンス・内部統制・マネジメント

安岡知子 (人財コンサルタント・特定社会保険労務士)
監修 / 桑戸真二 (株式会社福祉総研)

園で問題となる
労務の話題を
ほぼ網羅



「時間外労働」「有給休暇」「休職と復職」など、
身近な課題への解決の道筋をわかりやすく解説。

定価本体 1,800 円 + 税 全 80 ページ
26×18cm 109-86 ISBN978-4-577-81473-4

法令の条文解説ではなく、
事例を通して、無理なく理解できます

Point

各項目、園からの具体的な「困りごと」事例に対して、
著者が解決策を「ご提案」します。

目次

- 第1章 労働時間を考える
- 第2章 休暇を考える
- 第3章 人材育成を考える
- 第4章 非正規職員について考える
- 第5章 休職と定年を考える

2 年次有給休暇、働き方改革でどう変わる？



① 有給休暇制度の運用

「有給休暇の取得率」が重要な指標です。取得率を向上させるためには、園の文化や働き方改革が鍵となります。例えば、有給休暇を積極的に取得することを奨励し、業務の調整や業務委託の活用など、柔軟な対応が求められます。

有給休暇は、働く人にとって重要な権利です。園の文化や働き方改革を通じて、有給休暇を積極的に取得することを奨励し、業務の調整や業務委託の活用など、柔軟な対応が求められます。

② 働き方改革の効果

働き方改革は、働く人にとって重要な権利です。園の文化や働き方改革を通じて、有給休暇を積極的に取得することを奨励し、業務の調整や業務委託の活用など、柔軟な対応が求められます。

項目	1年次	2年次	3年次	4年次	5年次
取得率	100%	110%	120%	130%	140%
取得日数	100日	110日	120日	130日	140日
取得率	100%	110%	120%	130%	140%
取得日数	100日	110日	120日	130日	140日

Point

著者は園での管理職経験があります。顧客から相談の多い、園ならではの課題を集めました。

Point

図表やマンガを用いながら、課題になっている状況をイメージしやすくしました。

定価 本体八〇〇円十税