

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!

親と保育者の関係性を考える

[実践] こども園をつくる

インクルーシブな保育

[視点]

子どもたちの間に立ち上がる「社会」

2018

秋

since 1901

第117巻 第4号

お茶の水女子大学  
『幼児の教育』編集委員会

幼稚園・保育所・認定こども園のための

# 法律ガイド

幼稚園・保育所・認定こども園のための

# 法律ガイド

**木元有香**（弁護士・民間総合法律事務所）

42の  
相談事案から  
考える

保育ナビ  
ブック

園と保育者の責任と対応は？  
保育現場に詳しい弁護士が解説

木元有香／著

(弁護士・鳥飼総合法律事務所)

全 80 ページ 26×18cm 定価 本体 1,800 円+税

109-81 ISBN978-4-577-81450-5

## 42 の具体的な相談事例を

**Q & A方式でわかりやすく解説します**

## CONTENTS (一部抜粋)

## 第1章 知っておきたい法律の基本

## 弁護士に相談するのはどんな時？

## 園児の事故についての「法律」と「責任」

## 第2章 園で気になる法律の問題

## 安全・健康への配慮

危機管理・災害への対策

### 第3章 保護者への対応

## 保護者と園との契約関係

## 保護者からのクレーム

## 第4章 職員への対応

職員内でのハラスメントに関する対策

## 職員の不祥事への対応

## 第5章 地域とのかかわり

騒音の苦情への対応

### 建築、園庭の建物増築



くわしくはフレーベル館代理店・特約店・支社・支店・営業所  
または本社保育事業部(03)5395-6608にお問い合わせください。





○歳児、はっぱを〴〵調べる。

カサコソの茶色いはっぱ、

すべすべのみどりはっぱ。

# 幼児の教育 秋 2018

第117巻 第4号

写真

子どもの情景

1

目次 まと

手を見る

2

特集

保育の「根本考察」にチャレンジ！ 7

親と保育者の関係性を考える

4

《座談会 2018》

親と保育者が共に育つ

5

《アーカイブス》

「子ども・母親・保育者」

―『幼児の教育』第八十四巻第四号  
(一九八五年)から―

19

実践

私の保育ノート

「あの時」とつながる「今」

灰谷知子

24

実践ファイル

幼児の健やかな身体に向けた

東京都文京区での取り組み

「活発に運動する環境づくりから

運動好きの子どもを増やす」

水村(久楚) 真由美

28

こども園をつくる

―文京区立お茶の水女子大学こども園の

記録― Vol.10

インクルーシブな保育

「それぞれらしい育ちのために」

大藏みどり

32

連載

倉橋惣三との対話 ⑦

幼児期の「一人一人」と

社会性の成長について (2)

浜口順子

38



## 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  
スタンドグラスの模様をデザイン化したものです。

### 視点

子どもたちの間に立ち上がる「社会」

藤崎宏子

42

見えない子どもたちがはじめて出会う絵本

攪上久子

46

### 文化

園文化をデザインする ⑦

小さな秋でお部屋を飾ろう！

中村紘子

50

### 探究

保育環境としての「雨」に関する一考察

興柏侑

62

### 子ども学のひろば

イベント・メディア情報・

読者投稿・編集後記 他

63

まど

手を見る

本誌一九七八年四月号に、清水エミ子さんの「手」という論考があり、幼児の言葉を拾った宝物のような詩がいくつか紹介されている。

ひろしくん おはなしするとき みてたら

ずぼんのところで てのゆびがひとりで

ピクンと うごいてたんだよ

そしたら こえがでて おはなしがはじまった

んだよ

てのゆびが おはなしの スイッチみたい

だってひろしくん かおがあかくなったもの

(けいこ 六歳)

「けいこ」ちゃんは、幼稚園のお友達と輪になってお話しするときに「ひろしくん」の隣に座っていたのだらう。ひろしくんの手が、言葉より先におしゃべりし始めたことを見逃さなかった。六歳にもなると、だんだん体と言葉がちぐはぐになって、嫌なのに「はい」と言ったり、「ごめん」と謝りたいのに口から声が出なかったりすることをもう知っている。だから、指がひろしくん口ポケットの「スイッチ」みたいに見えたのだ。清水さんは、一九七〇～七一年に「手先の動きと子どもの感情」を連載されていた。手を見ていると、子どもの心が見えてくることを教えてくれている。(浜口)

特集

# 保育の「根本考察」 にチャレンジ！ 7

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？

## 親と保育者の関係性を 考える

30年以上前の記事「子ども・母親・保育者」を手がかりに、目下、多様な現場で親といかにかかわるか問い続け奮闘していらっしゃる保育者に話しあっていただきました。保育者が親の「育てる力を養う」というのが基調だった時代から、「共に育つ」の時代へ。その実態はいかに。

### CONTENTS

座談会 2018

親と保育者が共に育つ

アーカイブズ

「子ども・母親・保育者」

— 『幼児の教育』 第 84 巻第 4 号 (1985 年) から —



## 座談会 2018

### 親と保育者が共に育つ

中島久美子

臼井真名子

高橋ゆう子

宮里 暁美

(司会)

**宮里** 今日では守永英子先生が書かれた「子ども・母親・保育者」という文章（この後の19〜23ページに転載）を糸口にしながら、親と保育者の関係について皆さんでおしゃべりたいと思います。私たちは、保育所・幼稚園・幼児教室・認定こども園と、それぞれ違う場所での保育経験をもっていますね。いろいろなお話ができそうで楽しみです。

さて、この守永先生の文章は、一九八五年と、もうずいぶん前に書かれたものですが、

今読んでも、「あるある」と思ったり「ああ」と思ったりする箇所がいっぱいありました。皆さんはどうでしたか。

#### 思い当ること

**中島** 私は私立保育園の園長をしていましたが、スタートは幼稚園の教員でした。

守永先生の論考の「若かった私は、一生懸命に、園でのY夫の様子を話し、親に協力を求めた」というところ。結局、翌日「昨日、ママに、多くの悪口言ったでしょ」って返ってきた。その日の保育の後で、どうしてそうなったのか、きつとよく振り返りをされたことだったのでしょうか。ベテランになられても忘れられないことになって……。お母さんには「思ったよりうちの子、手がかかっているんだわ」とか「もうちょつとちゃんとできるはずなのに」と受け取られたのでしょうか。こう言えばよかった、と思うことは私も今で

中島久美子（南越谷保育園元園長）  
高橋ゆう子（モンテッソーリアカデミア古代表。  
私立保育園契約保育士）

臼井真名子（ひなぎく幼稚園園長）  
宮里 暁美（文京区立お茶の水女子大学こども園園長）

もよくあります。懇談会でお母さんにどんなことが伝わるのかなと考えました。その子の一日を追ったような話をするのが普通ですが、保育の中のことを伝える要点は、食べることと昼寝と遊び、この三つのことだと新任者には助言しています。

**臼井** 幼稚園で園長をしている臼井です。私はまず、「親に協力を求める」ということが「ある、ある」と思いました。例えば、ある子どもが幼稚園でスモックのボタンが掛けられないというときに、そのことがどうして集団生活の中でこの子が困ることになるのか話します。その上で、幼稚園は集団の力を使って個を育てる所だけれども、おうちでは一対一でお母さんが教えてあげてくださいね、と親に協力を求める場合があります。それが「注文」だと思われたりもする。どうしても、できていないことを求めることが多いので。

もう一つ、保育者が「自責の念」をもつと

いうことも、思い当たる  
ことがたくさんあります。

### 自責の念

**宮里** 「自責の念」にか  
られるという言葉がとて  
も印象に残りましたね。

**臼井** 言い過ぎたとか、言わなければよかったと思うことがある、この保育者としての自責の念という言葉に共感しました。こういうものをもつていていいのだなと。

**高橋** 私は、幼児教室の一対一で接する現場と、保育園という集団の中での一人を見るという二つの現場を持っています。いつも親御さんには、自分の育児が間違っていたと「自責の念」にかられないようにお話しする「イエス・バットの姿勢」を心掛けています。保育の中でお子さんに「そうね、でもこっちは、ほうがいいかもしれないね」と接するように、



▲臼井真名子氏





▲高橋ゆう子氏

親御さんと話すときも、否定せず「そうですね、でもこのような方法もあるかもしれないですね」と、自身で考え、気づいていただけるように、ポジティブに対応することを大切にしています。親御さんの育児に対しての反省と、後悔は、違う効果を与えようと思うからです。反省はポジティブな訂正のステップですが、後悔は「取り返しがつかない」ネガティブな感情で、子どもや自分を責めたりと、良い方向に行かない気がします。親が変わると子が変わる。「自責の念」にかられることなく、親子とも自己肯定感をもって、時には間違えながら、良い関係をもつてほしいと、伝え方に気を配っています。

**宮里** 保育者がどういうふうに家庭との関係を保つかということでしょうか。

**高橋** 保育は、子ども

を挟んで保育者と保護者とが三角形をつくり、育ちあう関係だと思っています。保育者だけが頑張ってもうまくいかない。お子さんと保育者の二人の関係に保護者が加わって三角形になっても、ご家庭と園、両方の環境でお子さんを理解し、協力関係をつくれないと難しいと思います。協力関係をつくることは大切だけれど、若い保育者には、時に、背負い過ぎて自身が壊れてしまわないようにも声掛けをしています。

### 一生懸命に

**宮里** 背負い過ぎず、頑張り過ぎないということと、さつき出してくださった守永先生の「若かった私は」「一生懸命に」と書いてあるところがつながりますね。保育者は、頑張りだすと、そこまで言わなくてもよいのにということまで保護者に言ってしまう、誤解を招くことがあるように思います。突きつけられ

たように思わせてしまったたりして。こと保護者に関して言えば、保育者がどう頑張るのか、技が要るのかなあと思います。



▲宮里暁美氏

**臼井** 「その時点では、事は順調に運んだかに思えた」ということも、思い当たることがあります。世間話みたいなものは、お母さんとも共有できるけれど、保育者はそれで何かを伝えたいがためにエピソードを話す。だから、何を話すかっていうところが重要だなと思います。そこに保育者とお母さんとのアレが出てくるのかなと。アレって何だろう？

**高橋** 信頼感とか。

**中島** 保育園っていうのは先生がたくさんいるからいろんな先生から話を聞けるのがいいのかなって。

**宮里** 一つの見方だけじゃなくて、いくつか

の見方や考え方を示すことが大事なんですね。いろいろな先生がかかわるのもいいけれど、保育者が一人で伝えるにしても、見方を変えることはできるかもしれない。次の日はこんな姿もありました、とか。決めつけた言い方をしないように注意したいですね。

### 卒園間近になって話してくれる

**臼井** 「私が原因を探し求めているときには、話してくれなかったことを、この時期になって話してくれたのは、卒業が近いという安心感からであろうか」というところ、すごくわかる。ありますよね。なんでなんだろう、いよいよ去ると思うと親が語り始める。

**高橋** お母さんは、園の先生に対しては、困ったことを相談してきても「大丈夫です。解決しました」とか「私の思い過ごしでした」とか、本音を隠すことも少なくありません。まずは信頼関係をいかにつくっていくかが大



事です。幼児教室は違った立ち位置ですので、本音を話しやすいとよく言われます。保育園や幼稚園ですと、先生からどのように思われるか、私の育て方が悪いと思われるかと不安なようです。お子さんの成績イコール自分の成績みたいな。良い子で良い親と見られたい気持ちがあるのかもしれませんが。

**臼井** 先生と一緒に子育てをしているんだという実感が、なかなかもてないのかなあ。幼児教室とかだと、保護者と先生と一緒に育ててるっていう感じになるのかしら。

**高橋** 他のお母さんに知られたくないとか。そういうことが意外とあるのではと思います。他の先生に知られたくないけれど、この先生だけに言いたい。でもみんなに知られるのは困る、とか。難しいと思います。

**宮里** すごく大事だと思えますよね。子どもが小学生になると、いよいよ親の出番が少なくなる。親は毎日学校に行ったり先生と話し

たりはしないので。だから就学前の段階で、親は迷っていい、悩んでいいということを感じたり、子育ての悩みや迷いを誰かに相談すると少し楽になるという体験をしたりして小学生の親になってほしいと思います。皆さんはどう思いますか。

**中島** 卒園間近の六歳ですよね。急に子ども力が伸びるときでもあるかなと思うのですが。運動会が終わったあたりから、クラスの中の一人ひとりが際立ってくる感じを私はいつも受けます。卒園が近くなって打ち明けられるって、今まではある程度しっかりしたお母さんでいなければいけないとか、いいお母さんでいようとか思っていたところが、少し出口が見えてきて、お母さんたちもほっとして話す、すくなるのだと思います。



▲中島久美子氏

**高橋** お母さんが成長したのかもしれないね。

その時、保育者は、「お話ししてくださいね。ありがとうございます」という感謝の気持ちで接することも大切です。お母さんが「話したことはよかった」と思うことで、今後小学校に進んでも、信頼を置ける先生には心の扉を開けるようなきっかけになるかと思えます。倉橋惣三先生が、赤ちゃんが生まれたと同時に母親が生まれた、おめでとうございませす（要約）と書いています（『育ての心』所収「母ものがたり」）。お母さんが年長さんのお母さんに成長した瞬間とも思えますね。

### つながりができる工夫

**臼井** 幼稚園だとクラスサイズが二十人から三十人、基本的に担任の先生は一人。だから私は、お父さん、お母さん同士がつながりあってくれるような仕掛けみたいなものを幼稚園でつくれたらいいなとも思っています。

**中島** 保育園の保護者は

忙しいのだけれど子ども  
の情報にはとても興味を  
もっていて、お迎えにい  
らっしゃるお母さん同士  
とか、いろんな行事とか  
でよくしゃべっています。

**臼井** そう、よくおしゃべりはしていますね。

それに今はSNSのいろいろなツールもあり  
ますから、自分の抱えている問題をお母さん  
がどこで誰にどう打ち明けて解決していける  
かというのは、現代はさまざまかもしれません。  
でも、先ほどのエピソードのように卒園  
間近になって直接幼稚園の先生に言えたって  
いうのは一番よかったと思います。

**宮里** わが子が成長したと思えたときに、過  
去の少しだめだった頃のことも言えるようにな  
るってことがあるのかもしれませんがね。その  
時はマイナスに見えたけど、その時にお母



さんが丁寧に向きあったからこそ今があるのだと思う、ということ伝えたいくなります。また、わが子のことが見えていないのかもしれないと思われるお母さんへのアプローチとして、個人面談でお話ししてもあまり伝わらない。そうではなくて、お迎えの時間などに、子どものことを見ながら話す伝わりやすいと感じたことがあります。あるいは、保育ボランティアのような形で保育にちよつと入ってもらうとか。遠足のときなどに、「お母さん先生」として保育に入ってもらうと、わが子の違う面やいい面が見えるということもあるように思います。皆さんの所では、そんなことはありませんか。

**臼井** 私の幼稚園でも、五月に歩いて遠足に行くのですが、「見守り隊」というのがあります。角つこ角つこにいて見守っていたく、

もつと危ない所は事前にお願ひしておまわりさんにも出てきていただきます。あるお父さ

んは工事現場か何かの赤い棒を持ってきてくれて……。それと、「付き添い隊」というのも募ります。そういうのも保護者はみんな結構やりたいって言います。今日は自分のお子さんのことじゃなくて、みんなのお母さんでいてくださいって言うのと、一生懸命それは先生の注文には協力する。(笑)

## 社会的な保育

**宮里** そういう形での協力はしやすいように思います。幼稚園や保育園で親がボランティアとして保育に加わることが大切だと言われたのは、いつ頃からでしょうね。

**臼井** 私共の幼稚園は五十年くらい前からお母さんたちに給食当番をお願いしていました。今も続いています。

**宮里** なぜ始めたのですか？

**臼井** 当時の園長が、お母さんと一緒に温かい給食を作って、子どもたちに手作りの味の

給食を出したいと思ったのです。もちろん栄養士もいます。かつてはお母さんたちもお料理をしていましたが、今は、調理はしないで、出来上がったものの盛り付けをして、わが子がいる保育室でみんなと一緒に給食を食べていただいています。片付け中心にしていきたいようにとか、やり方はいろいろ変わってきましたが、味見はできるし、今のやり方は好評です。やり方は変わる中で、お当番のときは下の子を預けてきていただく、そのことだけは当初からずっと変わらずに続いていて、子どもを預かりあうというのが文化のように引き継がれています。が、最近は預け先に苦労するという声も多くなってきました。小さい弟妹を連れてでも参加できる人形劇とかクラブ活動もあります。クラブ内で、違う学年のお母さんが「いいよ、見てあげるよ」って下のお子さんを預かりあう。それで子育てが楽になる。卒園式のときの預かり合いも幼稚

園で始めています。

**中島** 卒園式とか、下のお子さんがある方は大変ですよね。

**白井** 式の間の託児も、ボランティアを募集します。

**中島** そういうことを保育園がするようになったのもそんなに昔じゃない。やっぱり十年くらいかなあ。今は当たり前にやっているけれど。

**白井** ボランティアで託児してくださいって言うとなんか集まるのですけれど、子育て世代同士がボランティアで参加し、助けあうのがよいことだっていうのが表に出た発端というのはいつ頃ですか。

**中島** 社会的な保育。子どもは社会で育てる。例えば平日お休みのお母さんが美容院に行きたいんだけど、そういうときは預かるかどうか、みたいな問題だったけれど、今は預かるのが当たり前ですね。

## 親が変わるとき

**宮里** 「ひがみ」の丁子ちゃんが変わったという記述がありますが、子どもが変わることで親が変わるっていうのは確かにある。時間はかかるし、その間、苦勞するけれど。

**中島** 変わるチャンスはたくさんあるのかもしれないけれど、保育者がその一瞬に気づけなかったり……。運命の一瞬のことですから。高橋 接していて、お母さんも成長したなっと思う瞬間ってすごくあります。

**中島** 卒園式の後に謝恩会がありますね。そこでは「親も育ててもらってありがとう」っていうふうにおっしゃる方も多いんです。幼稚園でもそうですよね。

**臼井** 「楽しかったね」っていうのが一番うれしい。私は、「幼稚園のこと忘れちゃってもいい」って言うんですよ。幼稚園のほうが良かったって思いながら親子で小学校に行く

のは、ある意味、私たちの力不足かなあと想着て。前を向いて親子で進んでいってほしいなっていうことは思っています。

**宮里** 津守房江先生がお亡くなりになる半年前に附属幼稚園で講演をされました。その話の中で親へのまなざしについて語られたことが印象に残っています。お子さんとかかわりがなかなか大変なお母さんがいて、いろいろアドバイスをするけれどもうまくいかない。それが二年後ぐらいに会ったときにすっかりいい感じになっていた。それを見て房江先生は、その人が闇の中にいるようなとき、自分の力で乗り越えるのを、私たちが待つことが大切だと言われていました。静かに、しかし力強く言われたその言葉が私の中に鮮やかに残っています。

それで、守永先生の次の



文章に私はちよつと引っかりました。「子どもと母親の関係の中で、子どもを変えたいと思う時に、母親が変えることで子どもが変ってくるように、母親と保育者の関係の中で、母親を変えたいと思う時には、まず、保育者自身が変えることが必要であろう」という部分です。守永先生は変えたいなんて思うことはあったのかしらと。

## 保育者が変わる

**中島** 守永先生の『保育の中の小さなこと大切なこと』（フレーベル館）を読むと、先生は日頃の保育の中で必ずその日の振り返りをなさっている。しかも文章に起こして、すごく深く常に考えて書いている。そうすると、今までこうだったと思っていることもそうじゃないかもしれない、こうすればよかったということが出てきて、それは自分が変わるっていうことにつながっているのかなって。

**宮里** 変えたいといつて変えているのではなく、自分が変わることでお母さんが変わっていくということが大切なんです。重要なのは、自分をもっと変えていこうとすることなんです。

**臼井** さっきの津守房江先生の言葉に戻るんだけど、私も今、四月にいろんなお母さんと出会って、この私の目の前にいるこのお母さんのことをまず信じて待つ。変わる力があることを信じる。自分が若い二十いくつのお母さんのことを信じているかなって思いましたね。房江先生の言葉に。信じられるといいんだろうなって。

**中島** 待つっていうのは放っておくっていうことではなくて、もつと積極的な意味がある。**宮里** やってみてできるかは場合にもよるし、その子の兆しが少し変わったからぴたっとくることもある。そこまです見届けてあげられるアドバイザーがいたらお母さんも幸せにな



る。放っておくのではない。アドバイスをするけれども、その人がそれをしなかったからといってだめって言わない。

**中島** 変わるっていうのはただ認めるってことではなくて、自分の見方を変えていけるかということかしら。

**高橋** 私は、日々お子さんの言葉や活動、お母さんの言葉や悩みを受けることは、自分自身の学ぶ機会と思っています。問題に対し、本や資料に当たったり、いろいろな人の意見を聞いたりしながら考えることは自分を育ててくれます。若い先生たちも、そのような気持ちで、時にお母さんから苦情が来ることも自分に対する良い勉強の場とポジティブに捉えていくことで、成長できるのではないかと思います。

## 今後、長く役に立つこと

**中島** お母さんから相談を受けて、保育者と

してアドバイスするときにいつも心に置いておくことは、子どもの将来、大きくなったときにも役に立つかということ。これを意識しているんです。守永先生の文章の「（子どもの課題を考え）それに対して、母親自身の果すべき役割を考える姿勢を、母親が持つことは、今後も、長く役に立つことである」。これをお母さんに言い続けるのが大切だと思います。

**宮里** 子どもが小さいときには、この子が中学生や高校生にもなるなんて想像もできないみたい。長い目で見られるように支えたいですよね。

**中島** 例えば、他人の気持ちがわかるようになるっていうのはすごく大事なことですよね。子どもなりに一生懸命考えている。そういうことをお母さんに投げかけると、皆さん、はつとする。今、目の前のことだけじゃないって。慌てなくていいんだというふうな捉え方に変わったりする。

## 食べることをめぐって

**臼井** 一番初めに食事のことをおっしゃったでしょう？ 今年度もいよいよ幼稚園で弁当が始まるんですよ。給食も。様子を見てみると、食べさせてもらっているなあってわかります。三歳でもね、自分で食べてないなあって。それから、座って食べてないなあって。でも、それをストレートに「おうちで座ってますか」とか「自分で食べてますか」って言うのと、それはアプローチとしてはだめだってことはわかってる。どういうふうに言いますか？

**中島** 保育園の四歳でもありますよ。ある程度食べた後、全部食べたくないから、手が膝にあって、ずっと先生の顔を見ているような子。

**宮里** そういうことはいちいち親には言わないのが大事なのかな。

**中島** 子どもがこれから自分で乗り越えることかなって。

## 高橋 私には園で機会

をうかがい、本人に促してみても、少しでもできたら「かっこいいね」など、さかさず声をかけます。周りの子にも「やっぱり年中さんになったから違うわね」と声をかけたりして、その場を成長の場としなすね。

**臼井** そういうふうに関わりの子に声をかける。「○○ちゃん、座って食べててかっこいいね」とか。

**宮里** 園でしつかり過ごしている様子を見ると、そうすればいいのか、と感じてもらえることがありますね。家では言うことを聞かないけれど、ここで育ててくださってありがたい、と言われたりする。



**中島** それがまさにお母さんが成長する姿ですね。あーんと口を開けていた子が自分で食べるようになった、と喜ぶのは。

**宮里** 伝えていきたいですよ。手づかみで食えることは、食えることへの意欲を引き出す上で大切なですよ、とか。

**中島** 食えず嫌いも。「ヤダモン」っていう子に、じゃあどうやって勧めるかっていうのはおうちではなかなか難しいと思う。

**宮里** 先生の所ではどんなふうになっているんですか？

**中島** 味や歯ごたえに興味をもてるように一緒に食べます。これはこういう栄養があつて早く走れるようになるとか、これを食べると骨がぐんぐん伸びて大きくなるとかの話もほかの子どもと「すごくおいしいね」ってそばで食べると、おうちでは一切食べないけれど保育園では味を見てみようかなというようになって。

**宮里** お母さんは安心するでしょうね。いざとなれば食べます、みたいな自信がつくのではないかしら。

### 最後にひと言

**高橋** 今のお母さんたちは、文字が読めるとか数が数えられるということにはすごく敏感で、成長を急ぎ、心配します。しかし、食べ方や、洋服をきちんと着るといった身の回りの自立には意外に鈍感で、気を使ってほしい順番が逆転しているように感じます。「素直で好奇心旺盛な心を基本に、急がないでゆっくり大きくなってほしい」。それが子どもたちへの願いです。

**宮里** 文字が読める、数が数えられるといった目に見えることより、もっと大切なものがあるのに。

**高橋** 「大事なことは目に見えない」のかもありませんね。『星の王子さま』にもあります

ように……。そして、ゆっくり子どもの成長を見守ることは、待つということですかね。

**中島** 諦めずに関心をもつことかしら。子どもにもお母さんにも関心をもつ。その人の考えていることとか。その人がどんな人なのかって、関心をもつこと。

**臼井** 私たち保育者は、子どもによって育てられたという言い方をよくするけれど、この保護者と出会ったことで自分が変わったたり、保育者として育てられたりっていうのはありますか？ これ、私の園の先生たちに聞いてみたいなって思っています。職員室とかでも、あのお母さん細か過ぎて嫌、みたいな言葉がむやみに出ないようにしたいと思う。

**中島** 「保護者」とか「母親」というと、役割みたいな感じですよ。人間と人間の出会いだとさらっと考えて、その人に関心をもつということをしていけば、ちょっと変わってくるのかなあって。

**宮里** 保護者との懇談会ときに、折り紙や

あやとりなどの遊びをしたことがあります。ほんのちよつとの時間なんだけれど、話し合いをしていたときは違った雰囲気になります。「これ何だったかしら」「あ、それそれ」と、自由な感じで声が飛び交います。「親」という役割の顔の中に「私」の顔が見えてくるような気がして楽しかったです。

**中島** 子どもって不思議ですよ。公園に子どもを連れていくと知らない人でも声をかけてくれる。子どもと一緒にいると何か世界が広がるっていうか。それと同じように、お母さんと子どもと私たちの関係も膨らむと思う。

(二〇一八年四月二十日)



子ども・母親・保育者

守永英子

『幼児の教育』第八十四巻第四号

(一九八五年) から

四月、新年度が始まると、又、新しい子どもたちとの出会いがある。そして、子どもはさんで、その親とも出会う。

子どもたちの有りようがいろいろであると同時に、親の方もいろいろである。

新しい集団生活の中で、すぐに友だちを作れる子ども。友だちの誘いに、おずおずと応じる子ども。自分の興味に突き動かされて遊び始める子ども。母親から離れられない子ども……など、さまざまである。

母親の方も、「私、べたべたするの嫌いなんです」と至極あっさりとしている親。黙って、

にこにこ見守る親。母親から離れられずに泣く子どもを抱きあげ、抱きしめる親。言いしかせて、自分から引き離そうとする親。子どもの動きを待たずに、先に指示してやらせようとする親。自分で手を出して世話をしてしまう親。まことにいろいろである。

いろいろな子どもと、いろいろな親と、保育者という組合せの中で、この出会いが、子どもにとっても、親にとっても、保育者にとっても、よい出会いとなつてほしいと願う。

保育者と親、それは、共に子どものよき成長発達を願つて、出会うものと思われるのに、この関係は、必ずしも、初めから円滑にいくとは限らない。私にも、苦い経験がいくつもある。

私たちの園では、年に一、二度、担任がひとりひとりの子どもについて、親と話し合う機会を持つ。若かった私は、一生懸命に、園で

のY夫の様子を話し、親に協力を求めた。その時点では、事は順調に運んだかに思えた。しかし翌日、Y夫は私に言った。「先生、昨日、ママに、ばくの悪口言ったでしょ。」

このY夫の言葉は、大変に衝撃的で、二十数年経った今も、私は、その時のことを、ありありと思い出すことができる。子どもが、そのような受けとめ方をするのは、母親の言い方が悪い、ときめつけることは簡単であるが、どのような理由があるにせよ、こういう結果を生じたことは、保育者として、自責の念にかられる。私の言ったことを、親自身の取り組みべき課題」ととらえないで、教師に言われた」ととらえたために生じたことと思われる。

J子の場合、その「ひがみ」の原因を、私は、その生育歴の中に探し求めた。しかし、母親の話の中からは手掛りを得ることができなかった。原因の分らないままに、私は、J

子のひがんだ行動によって私たちの関係が壊れてしまわないように努力する外はなかった。J子は、かわいがられることが必要な子どもと思われたから、私も極力そのことに努力した。年長組になってしばらく経ってから、J子は「先生、J子をかわいくないでしょ」と私に問いかけてきた。それは、ひがんだ言い方ではなく、自分への愛情を確かめたい様子に思われたので、私も「かわいいわよ」と答えたが、事実、その頃から、J子は次第に素直さを取り戻し、他の保育者たちが「J子ちゃん、とてもいい表情になったわね」と気づくほどに変ってきた。

「実は、J子の祖母が近くにいるのですが、兄の方をかわいがりまして、二人で遊びに行っても、J子だけ先に帰されてしまうのです」と、母親が話してくれたのは、卒業が間近になってからである。これなら、J子がひがむのも当然ではないか。私が原因を探し求めて



いるときには、話してくれなかったことを、この時期になって話してくれたのは、卒業が近いという安心感からであろうか。それとも、J子の子が、望ましい方向へと変わってきたことによって生じた心のゆとりであろうか。

H夫は四才で入園してきた。三年保育の二年目の組に混じるので、H夫が部屋の中でじっと腰かけている姿は、かなり目立つものであった。登園も遅く、働きかけても、はっきり反応しない。何とかしなければ、という思いで、母親に、もう少し早く登園するように求めたが、あまり改善もされない。親のグループでの話し合いの時、もう一度念を押すと、H夫は物を作ることが好きで、朝起きてから登園までの間に製作を始めてしまうので、家を出るのが遅くなる、とのことであった。「製作は好きなようですね」という私の肯定に、「その点を買っていただかなければ」と聞き直った母親の態度には少々驚いた。登園時

間は、何回か早い日もあったが、大体は、皆が既に遊び始めてからであった。それでも、二年間の在園の間には、彼なりに、友だちや保育者にも親しみ、自分の活動もできるようになり、楽しそうな表情も見られるようになった。卒業が近くなつて、母親が打ち明けた。「H夫は、三年保育ではいつていた幼稚園では、登園拒否だったのです。」

この二年間、母親も心配だったであろうが、私も随分と気をもんだものであった。J子にしても、H夫にしても、もっと早く事情を聞かせてはもらえなかったものだろうか、と思う。安心して話せるほどの信頼感が、保育者に対して、なかなか持てなかったのだろうか。子どもの様子に安心感が持てるようになったとき、初めて、事情を話す心のゆとりが生まれてくるのだろうか。

子どもに問題を感じる時、親と話合って協力を求めるのは、通常のやり方であろう。

しかし、場合によっては、問題を指摘されることで、親が防衛的になることもある。例えば親の協力が確信できなくても、保育者はひとり、忍耐と努力で、課題に立ち向かわなくてはならない。職業的責任感が保育者を支え、自分が変わることで、事態を少しでも好転させようと考える。ひとりで取り組まなくてはならない孤独な仕事である。

これは、立場を逆にすれば、母親の側にも言えることかもしれない。保育者が、子どもの持つ問題点を指摘し、母親の側に努力を求めるだけで終るならば、母親にとっても、孤独な仕事となる。子どもの望ましい成長発達を〴〵という同じ願いに向っている親と保育者である。両者が、心を通わせて、歩調をそろえれば、もう少しうまくいくのではないか……と思う。

もう立派な社会人となっているS夫の母親は、「初めての子どもで、何も分らず、随分先

生にはいろいろなことを伺って、勉強させていただきました」と今でも感謝してくれる。社交的な含みがあるにしても、実際、保育の後、よくいろいろと意見を求められたことが思い出される。〴〵保育者に協力する〴〵というよりも、〴〵自分の考えを育てるために〴〵周囲のものを上手に利用したと言える。

考えてみれば、幼稚園で、保育者が子どもと共にあるのは、高々二、三年。それに比べ、母親は、密に、長く続く関係である。保育者の主導のもとに協力するというよりも、やはり、母親自身の、子どもを見る目、育てる力を養うことが大切である。子どもの姿から、子どもが現在ぶつかっている課題は何か、乗り越えなければならぬ課題は何かをとらえ、それに対して、母親自身の果すべき役割を考える姿勢を、母親が持つことは、今後も、長く役に立つことである。

そして、母親を、そのように仕向け、支え

るのは、保育者の仕事の一つであろう。保育は、子どもを直接に育てるだけでなく、子どもに大きな影響をもつ母親への働きかけも含むものである。子どもと母親の関係の中で、子どもを変えたいと思う時に、母親が変わることと子どもが変わってくるように、母親と保育者の関係の中で、母親を変えたいと思う時には、先ず、保育者自身が変わることが必要であろう。

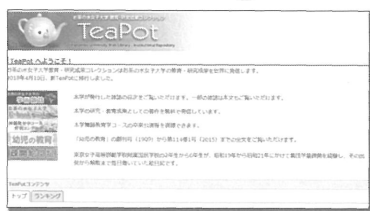
幼稚園は、子どもを育てる場であると同時に、親も、保育者も共に育つ場でありたいものである。

(お茶の水女子大附属幼稚園)

## 幼児の教育 バックナンバーを WEBページで公開中

「幼児の教育 TeaPot」で

検索



お茶の水女子大学 教育・研究成果コレクションTeaPot  
<https://teapot.lib.ocha.ac.jp/> の中にあります。

明治34年発行の創刊号から、現在、平成27年発行の第114巻第1号までご覧になれます。

## 「あの時」とつながる「今」

灰谷知子

(幼稚園教諭)

「たこを作ろう」

年少で入園したR児。入園式では、少し硬い表情と体で保育室に入ってきた。今思い返せば、私も子どもたちとの出会いに緊張していたかもしれない。「Rちゃん、待ってたよ。よろしくね」と声をかけた次の瞬間、R児の手が私のおなかにボンと当たった。いきなりR児の目の前に飛び込み、一方的な思いを伝えようとした自分の鈍感さを大いに反省する、印象的なR児との出会いであった。

初めてのことはとても慎重なR児。一学

期は、私の手をぎゅっと握り、時には私の背中に身を隠して過ごしていた。それでも好奇心はいつぱいで、興味をもったことを私と一緒に繰り返して楽しむことも増えていった。

園での生活にも慣れてきた三学期。その日は風がとても強かった。手作りたこを持って走る年中児の姿がR児の目に飛び込んできた。「私も作りたい」と言うR児の思いにすぐに応えたくて、私は近くにあったビニール袋に急いで紙テープを付けて渡した。そのたこを持つとR児は園庭に出て、行ったり来たり何度も走り回り、風になったようだった。くしゅ

つと小さくなるたこは、R児の引き出しに大事に入れられ、その後も繰り返し使って遊んだ。

翌年、年中に進級した五月のこと。手形遊びを楽しんだ不織布で、子どもの体の大きささほどあるこいのほりを作った。子どもたちは喜んでこいのほりを手に持ち、新緑のまぶしい園庭を走り回った。すると、走っていたR児が、大きな声で友達や私に「たこを作ろう!」と言ったのだ。思い切り走り回った体に、たこを持つて風になったような感覚がよみがえったのだろう。「たこみたいなこいのほりを作るのはどう?」と私が投げかけると、R児は喜んで受け入れ、「私のこいのほり」作りが、R児から周りの子どもにも広まっていた。

### 「またやりたい」

M児は年中で入園した。一月頃、いつも一緒に過ごしていた友達が欠席し、M児は小さ

く紙を切り、一人で何かを作り始めた。最初こそ不安な表情に見えたが、時折周辺の子どもと言葉を交わして長時間作り続ける姿には、心なしか余裕が感じられた。作り続けたものは、手のひらに収まるほど小さなクレープだった。メニユーもいつの間にか作り、M児はそれを箱に入れて大切に引き出しにしまった。

翌日またその箱を持ち出し、ままごとの小さなテーブルで続きを作り始めた。静かに作り続ける姿からは、周りの友達も一目置くような力が伝わってきた。気づけば、ポツリポツリとその場所に寄ってきた子が、テーブルを囲んで一緒に作っていた。作り方を伝えるでも拒むでもなく黙々と作り続けるM児の周りに友達が集まり、小さな家族のようだった。その後、M児は大きな机を友達と運び、ままごとの隣でクレープ屋さんを開店させた。M児はまず私をお客に呼ぶと、「おすすめは○○

味です」と体を弾ませながら言った。私は大切にそのクレープを味わった。これまでは仲良しの友達と一緒にいることを支えに体験の幅を広げることが多かったM児。そのM児が自分一人で始めたことから動きだそうとする姿を、私はうれしい気持ちで見守った。

その翌週、年長児がM児の保育室の目の前でリレーを始めた。保育室からよく見える場所が始まったリレーのにぎやかな雰囲気にかれ、多くの年中児が加わった。リレーの輪の中にM児も入っていたことに、私は驚きを感じるとともに、また一歩体験を広げようとする姿を応援したい気持ちでいっぱいになった。翌日登園すると、「またリレーがしたい。年長さんに言ってくる」と誰よりも先に言ったのはM児だった。一緒について行くのかという思いが頭をよぎったが、自ら年長の保育室に向かうM児の背中には、「私が言ってくる」という強い意志すら感じられ、私はただ後ろ

から応援するばかりだった。年長や、年長の担任にしつかりと話を受けとめてもらったM児がカラー帽子やバトンを借りて、リレーが始まった。何周か走ると、次はサッカーに移り、小さな体にビブスを着せてもらったM児たちは大喜びだった。初めての体験や大勢の友達の中ではきゅっと体が硬くなることもあったM児が、思い切り走り回り、ボールを追いかける姿は、今でもはっきりと脳裏に浮かぶ。

### そして再び「サッカーをやりたい」

年長になったM児。この日は久しぶりに、砂場で遊び始めた。長いシャベルを手にして砂場の縁に座り込んで穴を掘る姿は、シャベルに体を動かされているような感じがした。それでもずっと使い続けるうちに立ち上がり、両足で砂を踏みしめるようになっていった。M児自身、手応えを感じたようで、動きは大きくなっていった。目いっぱい遊ん



だ後、昼食を食べる表情はとても明るかった。

そしてM児は昼食後、うれしそうに「サッカーをやりたい!」と私に言ってきたのだ。なぜ急にそう思ったのかしらと、一瞬の戸惑いが私の顔に表れたかもしれない。M児はすかさず「あの洋服も着てね! サッカーやりたいの。ボール出して」と言った。M児の自信にあふれた表情を見た瞬間、私の記憶に、年中の時のM児の姿が鮮明に思い出され、急いでサッカーボールとビブスの用意をしなくては、と感じた。ボールを持ったM児がまず向かったのは、予想どおり、あの時に初めてリレーやサッカーをした場所だった。その日はちょうど年長だけが弁当のある日。あの時と同じ小さな場所で始まったサッカーだったが、ボールはいろいろな場所に転がり、いつの間にか園庭全面がコートになり、次々といろいろな子が加わって、にぎやかで自由なサ

ッカーが続いた。砂場で体を存分に使って遊んだM児の体からは、自分がやろうとしたことに友達がかかわってきたときに得た自信と重なるものが伝わってくるように感じた。

### 「あの時」を「今」につなげる

子どもが「またやろう」と記憶を呼び戻す意識は、大人以上に本能的で、感覚的なものかもしれない。体に残る「あの時」のうれしさや自信を「今」の自分につなげることが、自ら動きだそうとする力になっていることを、R児やM児の姿から感じた。

「今」その瞬間に湧き上がる思いを、一つ一つ丁寧に支えることも大切だろう。だが時には、「あの時」と「今」とをつなげようとする子どもの思いを繊細に感じ取り、一人ひとりが紡ぐストーリーをつなげて理解しようとすることも大切にしていきたい。

## 幼児の健やかな身体に向けた 東京都文京区での取り組み

～活発に運動する環境づくりから運動好きの子どもを増やす～

水村（久埜） 真由美

（大学教員）

はじめに

二〇一八年三月十一日に開催された日本発育発達学会第十六回大会において「保育から考える幼児の元気な身体」と題したシンポジウムを企画した。登壇者は、内田伸子先生、宮里暁美先生と著者であった。著者は、文京区からの受託研究として、区立幼稚園五歳児の体力調査を二〇一四年度より四年間継続して実施し、データに基づいた区立幼稚園の園児の体力向上事業に携わっている。この事業では、公立幼稚園10園との連携から、協力園

を募って、幼児を対象とした運動介入を、通常の保育に大きく影響しない形で実践し、体力指標を計測した効果検証も行っている。身体運動科学が専門である著者が、体力に関連する定量的な解析を通じて、保育の現場で幼児の体力向上に寄与する実践可能な事例が得られたので、ここに紹介する。

### ボールを使った運動介入

小学校では、体育授業の中にボールを扱う課題が取り上げられるだけでなく、休み時間、低学年児童を中心に、ドッジボールに代表さ

れるボール遊びに興じる場面を頻繁に見かける。ボール遊びは、運動スキルの向上といった意味に加えて、子どもたちにとっては、同級生とのコミュニケーションの機会と考えることもできる。ボールを扱うことに慣れて幼児が小学校に進学することは、新しい環境や友人関係を形成していく上の手助けとなる可能性が高い。

そこで、ある園で、ボールを使った運動介入を実施した。五歳児全員分のボールを大小と異なるサイズで用意し、ボールに触る時間を、一日に5分を二回確保してもらうよう担任教諭にお願いした。ボールを投げるなどの指示や集団でのボール遊びは行わず、子どもたちが、好きなサイズのボールを持って、自分の好きなようにボールを扱う時間を設けるのみとした。もし集団で何か実施する場合には、ボールを持ってしりとりをする、ボー

ルを持って鬼ごっこをするといった形で、従来行っている遊びやゲームに、ボールを持つ体験を伴う形で協力をお願いした。

その結果、投能力には有意な変化は認められなかったが、捕球力については、特に捕球の練習をしたわけではないのにもかかわらず、介入後に捕球回数が増加していた。これは、単にボールに触るという時間を増やしただけで、ボールを捕る能力のパフォーマンスが、五歳児であれば向上するという事例である。たった一か月でこのような変化が生じるのは、脳神経系の可塑性が高い幼児ならではの事例と著者は考える。小学校に入学する前の一か月だけでもこうした取り組みをするだけで、ボールに苦手意識をもつ子どもが減る可能性が高いことは言うまでもない。

## ダンスによる運動介入

ダンスは、音楽に合わせて四肢をさまざまな組み合わせで動かすことから、幼児に限らず、老若男女の神経系活動に適切な刺激を与える運動である。

そこで、幼児向けにダンス動画を作成し、それを幼稚園で活用してもらう取り組みを行った。約3分の楽曲に合わせて、幼児が実践可能な簡単なダンスステップの組み合わせを活用し、随所に表現遊びの要素を取り入れる形（例えば、忍者のまねをする振りを入れる）で、幼児向けダンスを振り付けた。動画を見ながら、一日に二回、通常の保育に支障の少ない時間帯で、五歳児クラスにダンスを四か月間実践してもらった。

3分のダンス動画を活用した実践により、四か月の介入後に、両足連続飛び越し、上体支持時間、捕球、ソフトボール投げが有意に

向上していた。この結果は、ダンスという運動を一日に5〜10分程度実践することは、五歳児の体力、特にスキルにかかわる調整系能力全般にプラスに働きかけたことを示すものであった（左表）。

	介入前		介入後	
	平均値	sd	平均値	sd
身長 (cm)	113.3 ±	3.9	115.8 ±	4.1 *
体重 (kg)	19.5 ±	2.3	20.2 ±	2.1 *
25m走 (秒)	6.2 ±	0.6	6.3 ±	1.3
立ち幅跳び (cm)	84.7 ±	21.3	91.0 ±	17.3
長座体前屈 (cm)	25.5 ±	5.7	24.1 ±	6.3
両足連続飛び越し (秒)	5.7 ±	0.6	5.4 ±	0.5 *
上体支持時間 (秒)	49.7 ±	25.3	57.6 ±	22.8 *
捕球 (回)	5.9 ±	2.7	7.5 ±	2.6 *
ソフトボール投げ (m)	5.0 ±	2.2	6.3 ±	2.3 *

\* :  $p < 0.05$

▲4か月間のダンスによる介入による体力指標の変化

また、四か月のダンスによる介入には後日談がある。調査結果を園に報告に伺ったところ、ある男児が話題となった。その男児は本が大好きで、同級生がみんなで園庭に遊びに出て、一人、部屋に残って本を読むような子であったという。園の先生方も保護者も、いくら本好きとはいえ、他の園児に比べて運動時間や機会が極端に少ないので、小学校入学に向けて体力不足を心配していたそうである。ところが、この男児が、介入で踊ったダンスが大好きになり、調査が終わっても、母親がダンスで使用されていた楽曲のCDを購入し、自宅でダンスを続けているというのだ。ダンスは、他の運動やスポーツに比べて文化的な要素があることから、屋内遊びや読書が好きな幼児にとって、他の運動よりも楽しく続けられる運動となった可能性が考えられた。

### 運動好きが育む健やかな身体

幼児に限らず、健康保持・増進を目的として運動を行う場合、運動を好きになることは、生涯の健康保持・増進の鍵だと捉えることができる。運動は、サッカー、野球といったスポーツ種目以外にも、ダンス、水泳、ウォーキング、ストレッチング等、多種多様である。幼児期に、運動が好き、楽しいという経験をたくさん積むことは、その後の人生で体験する多様な運動の中から、自分の好きな運動を見つけられる基礎を育むことに他ならない。一生を通じた健やかな身体の基礎は、子どもの頃の運動好きから始まると著者は考えている。そのためには、子どもの周りにいる大人たちの創意工夫、いわゆる「手間」が、よりいっそう求められる時代になっているのだとも感じている。

レポート

# こども園をつくる

—文京区立お茶の水女子大学こども園の記録—

## Vol.10／インクルーシブな保育

～ それぞれらしい育ちのために ～ 大藏みどり



乳幼児教育や学校教育の場は、多様な子どもたちが育ちあう場であり、育ち合いを支える支援のあり方が重要となる。お茶の水女子大学こども園においても支援を要する子ども（以下支援児）が複数在籍しており、この子どもたちの教育を考えるを通して、子どもたちそれぞれの自分らしい育ちのために、発達段階や個人差に応じた援助をどのように行ったらよいかというテーマに迫りたいと考える。

私は、特別支援学校に長く勤めた経験や、本園開設一年目に常勤保育士として勤務した経験を生かし、月に二日程度、特別支援コーディネーター、発達臨床コンサルタントという役割を担い、本園の教育にかかわっている。平成二十九年度の実践から報告する。

### こども園の環境の可能性と課題

本園の二階保育室はオープンスペースであり、三、四、五歳の仕切りが緩やかで、年齢を超えて自由に遊べる環境である。しかし、

大藏みどり（おおくら みどり）

お茶の水女子大学研究協力員。元特別支援学校教員。

元文京区立お茶の水女子大学こども園保育士。

オープンな環境は、自閉的傾向のある子どもが人や物との関係をじっくり育むには困難が大きいのではないか、歩行が不安定な子どもが安心して思い切り動き回るにはどうか、知的発達がゆっくりな子どもが、発達段階に合った遊びに熱中して取り組むのに適しているのかなどさまざまな懸念が、特別支援学校勤務の経験を有する私にはあつた。<sup>注1</sup>

### 多様な活動場面を用意する

支援児の個別指導計画を立てていく際、これらの課題にどう対応していくかがポイントになった。「保育者との親密な関係づくり」「基礎的なコミュニケーションのやりとり」「言語や運動面、巧緻性などの経験」などの指導目標を、この環境の中でどう達成していくか、実践を行いながら検討を進めた。

子どもによっては、安心できる居場所を求めて、園庭の隅にある柱の陰や、階下の一、二歳児室やその前の廊下を居場所として見

だしていた。子どもの姿を認める保育が基盤として流れる中で、その場所に居心地の良さを感じているのならば、そこで過ごすことを大切にしようという考えが共通理解された。しかし「階下に行つていいですか」と支援児担当保育者（支援員）が担任にその都度聞くことには戸惑いがあり、あくまでも学級活動に加わることが困難な場合のタイムアウトとして位置づけられているという状況だった。

支援児にかかわる保育を考えあう検討会の中でこの問題について話しあい、子どもたちが個別に落ち着いて過ごせる時間と場所を毎日確保しようということになった。

・A児は10時半～11時、学級が片付けを開始してから散歩に出発する直前まで。

・B児は13時～14時、食事後、支援員が休憩から戻ったタイミングから降園まで。

・C児は必要なしと判断。

・D児は12時～13時、本児が給食を食べ終わってから降園まで。



これらは一学期のものであり、その後、時間帯は子どもによって変更している。一階の廊下スペースの居心地の良さは支援児自身が見つけたものであるが、確かに廊下は静かで涼しく、なぜかほっとする感じの場所であるとは私と思う。各児の実態に合わせて、一、二歳児向けの遊具、絵本、巧技台やトランポリンなどを使い、支援員や看護師とじつくり遊んだりかわりを深めたりしている。

また、廊下は、午睡から目覚めた一、二歳児やその保育者も時々一緒になることで活動や対人関係の広がりも出ている。狭いながらも多様な出会いがあり、この園の特性が生かされている。

三歳児クラスに二学期から入園したB児は、四歳児クラスになり毎日一定時間を階下で過ごすことを日課にすることで、支援員に甘えたり、遊びを要求したりする姿が出てきた。支援員を抛り所にして、二階の保育スペースでも、のびのびと自分を表現して遊べるよう

になってきた。<sup>註2</sup> また、園生活にメリハリが付き、子ども自身が活動に見通しや期待をもつて過ごすことができるようになった。結果的に、大集団、小集団、一対一、支援員と一緒に、担任と一緒に、設定活動、自由遊び、同年齢、異年齢、広い場所、こじんまりした場所といった多様な活動場面が保障されることになった。二階の保育スペースには絵本コーナーがあり、そこもこじんまりした落ち着ける場所であり、安心できる居場所になっている。今後、支援児に限らず、多様な育ちのためには多様な場面を保障していく必要があると考える。

保育における特別支援のあり方としては、従来、活動予定を視覚的に示し、やるべきことがわかりやすいような環境設定をする、タイムアウト（みんなと一緒にのプログラムを遂行し続けることがつらくなったときに、その場を離れて休憩すること）を考慮するといった方法が効果的であるとされてきた。しかし

これらは学級の動きに合わせることを目指しているように思う。それもちろん大切ではあるが、その子がその子らしくあることを保障すること、自分らしさを発揮できる居場所を確保すること、その子の個性を育むために必要な時間・空間を積極的に用意することも特別支援として大切なことであると考ええる。

### 個別指導計画を基準にする

本園では個別指導計画を四月と九月に作成して区に提出している。大切なことは、個別の指導計画を、その子の保育の基準として活用する、という点にある。そのために、計画に挙げた目標の一つ一つをいつどこで誰が指導していくのかを明記し、確実に行っているようにした。支援員が日々の保育記録に書いていることや感じていることを計画に反映させ、保育記録のファイルに学級の保育計画と個別の指導計画をとり込み、計画と実践がリンクするように工夫している。

### 情報共有 ～記録でつながる～

本園では支援員が曜日によって代わったり、担任もシフト制で勤務していたりするため、情報の共有に課題が見られた。そこで重要になってくるのは記録書類による情報共有である。

支援員の保育記録は書式を共通にし、計画書を常に参照しながら書けるようにしている。支援員は非常勤勤務であるが、勤務時間内に記録記入できるように勤務の調整をしている。記録にかける時間と分量は限度を設けて、要点を簡潔に書くことで、互いの読みやすさも実現している。

支援員と担任は、相互に保育計画や保育記録に目を通し、前日からの引き継ぎも口頭に加えて記録を通じても行われるため、朝の出勤時に前日の記録には目を通すようにしている。管理職、看護師、私も、随時記録に目を通し、現状を理解するとともに必要なアドバイスを行っている。

## 支援員の支援／気持ちでつながる／

支援員というのは、一人で悩みを抱えやすい立場にある。非常勤務であり、勤務時間は基本的に子どもがいる時間帯だけである。そのため、担任や管理職とゆつくり話をする機会をもちにくい。採用に当たって資格を問わない園もあり、書類作成にはかかわらないことがほとんどであるため、安全の確保や、担任の意向に沿うということが優先され、それ以上のことを求められないという場合もあるように思う。しかし、支援員という立場で出会う葛藤は非常に大きいのが現状である。付き添っている子どもが集団から外れたときに、みんなの方に今すぐ連れ戻すべきか、もう少しこの子の気持ちに寄り添ってよいのか、この子自身の気付きを待ってみてよいのか、友達とのかかわりを待ってみてよいのか、直接的な明確な言い方がよいのか、気付きを促す言い方のほうがよいのか、写真カードを使

うとか友達を引き合いに出すとかうまく誘い方はないだろうか等、迷うことの連続である。

迷ったときには担任に相談するにしても、保育中には込み入った話はできない。そういった状況の中で、支援員は一人で葛藤を抱え込みがちである。しかし、幼児の気持ちに最も寄り添い、その立場に立つことができるのは支援員であり、支援員が生き生きと自信をもって行動し、意見を言うこともできるならば、特別保育の質も学級としての保育の質もいつそう向上していくと考えられる。本園ではこれまで述べてきたことに加えて、担任と支援員が、時には役割を交代してみることで互いの状況を理解したり、保育中も随時声を掛けあい、集団参加のタイミングを伝えあったり、仲間として尊重しあう姿を子どもたちにも見せている。

本園では管理職、担任、看護師（園内の特別支援コーディネーター）に、月に一～二回の支援者である私も加わり、支援員の支援に

取り組んでいる。実際の保育場面で支援員と一緒に動きながら、子どもの成長を確認したり、支援員の上手なかかわり方を認めたり、悩みの理解に努めたりしている。必要があれば、担任と支援員の間をつなぎ、話をする機会を設定したり、支援員が保育を抜けて三十分ほど話す時間を設定したりと、支援員の話をつくり聞く時間を積み重ねている。

私は障害児教育の専門家として、発達の見通し、障害特性、環境や教材の工夫などについての提案をすることもあるが、担任、支援員、保護者などの頑張りを認め、寄り添うことで、大人たちもそれぞれらしく育っていくように、自信をもつて元気に保育に当たれるように、自分で答えを出していけるようにと支える役割を担った。このことが大変重要だったと考える。

この一年を振り返ったとき、園内の支え合いはもちろん基本であるが、私が保育者集団とは適度に距離のある存在だったからこそ、

保育者の気持ちを支えることに専門的中立性をもつてかかわれたとも思われる。<sup>注3</sup>

1 注  
実感としてということであるが、裏付ける文献としては例えば、内山登紀夫『本当のTEACHING

—自分が自分であるために—学習研究社 学研ヒューマンケアブックス 二〇〇六年

2 筑波大学附属大塚特別支援学校では平成十九年度からカリキュラムの研究を行い、その成果を「学習内容表（平成二十一年度版）」にまとめた。その中で社会性発達の基礎に「愛着・信頼」を位置づけている。（研究紀要第52～54集）

3 東京発達相談研究会＋浜谷直人編著『保育を支援する発達臨床コンサルテーション』（ミネルヴァ書房 二〇〇二年）では保育者を支える心理相談員の諸活動をコンサルテーションと呼び、その仕事内容を以下のように大別している。a 保育実践への支援 b 保育者間の組織化への支援 c 保育者と保護者の協力への支援 d 保育者と専門機関との連携への支援 e 行政への要求への支援 f 保育者の力量形成への支援 g 保育者の心理的安定への支援

## 倉橋惣三との対話⑦

## 幼児期の「一人一人」と社会性の成長について(2)

浜口順子

(大学教員)

「ひとり・ひとり」という言葉の印象から

保育の現場で、保育者は、子ども一人ひとりと丁寧にかかわることと、クラス全体を見渡して保育を進めることを同時に行っているように見えます。しかし、具体的にそれがどのような可能になるのかはわかりにくく、保育者の熟練にかかっているともいわれ、経験不足の実習生などは「一人だけじゃなく、クラス全体にも目をやりなさい」とご注意を受けることになりがちです。この、一見矛盾するような、「一人一人」と集団へのまなざしの関係について、倉橋先生と考えたいと思います。

平成元年に幼稚園教育要領が改訂されて以来、幼児「一人一人」という表現がよく使われるようになりました。文部科学省のホームページに掲載されている英訳(仮訳)版では、文脈に応じて each child とか individual などと訳されていて一定ではありません。似た言い方として、ユニーク unique という単語も意味が近いでしょう。みんな違ってみんないい、という雰囲気という言葉です。

でも、「一人一人」には、もっと別のニュアンスが含まれていると私は感じます。「一人」という言葉をわざわざ二回繰り返す「一人一人」という語。その反復自体に、保育者のまなざし（思い）のあり方や営為（時間）を感じるのは。「ひとりひとり」と発音するときの、「ひとり・また・ひとり」と確かめるようにゆっくり繰り返す言葉だからこそ、倉橋先生はこの言葉を選択されたのではないかと思うのです。先生は、一九三四年の講義「児童心理」の最後のまとめで次のように言われています。

今まで考えてきたことは、児童心理の一般であつて、児童の実際はどこまでも一人一人である。児童というものは縦に考えれば発達の各段階に他ならない。しかも横に考えれば絶対的に一人一人である。この一人一人ということに重きをおかないで、一般的に児童というものは、<sup>注1</sup>と言いたいのが学問の特色であり、通弊であるが……。

「一人一人」は和語で、漢語を駆使するアカデミックな文章の中にあると違和感もあり、学術性に欠ける印象を与えます。倉橋先生がよく使われる「心もち」や「生活さながら」もそうです。「一人一人」に近い意味で、「個人」や「個性」などの漢語もありますが、倉橋先生は、「個性」という言葉は差異心理学を基に考えられたもので、他の子どもとの比較で見えてくる型である、しかし「一人一人」は型ではなくそこに本当の児童がある、とされています。<sup>注2</sup>他の子どもとの差異、つまり比較で見えてくるものは、その子どもの一面であつて、それだけがその子ではない、と。つまり、A君というある一人の子どもについて、その「個性」について語り始めれば、すで

に比較という方法に立った類型化、抽象化という認識が働き、そこにいる子どもの具体性から離れてしまうことなのでしょう。

## 「二人一人」を「群（グループ）」に見る

他の子どもとの比較を経ないで「一人一人」を見るとはどうすることなのでしょう。実習で注意された学生のように、その子だけを見ることなのか……というところ、どうもそれは正反対であることが、次の文章から気づかされます。倉橋先生の「就学前の教育」で「就学前教育法の特性」八項目の一つに挙げられている「社会的」の中で、次のように述べられています。

教育方法としての社会的ということとは、ただ集会的ということでもなく、集团的ということでもない。そこに十分なる相互の交渉の行なわれることを要する。（中略）幼児の年齢に適せる群（グループ）によって、その生活を相互ならしむることに努める。ここに於いて、教育の管理責任は一集団たる園または組、教育の責任単位は幼児一人ひとり、しかして教育の方法対象は群<sup>注3</sup>ということに考えられる。

「責任単位は幼児一人ひとり」の「責任」を responsibility とすれば、つまり、保育者がレスポンスするのは「一人一人」の子どもに於いてであると読むことができます。そして「教育の方法対象」は群（グループ）とすれば、保育者の意識は、複数の子どもたちの相互性が働いている群（グループ）に向けられており、その中の「一人一人」が浮かび上がるということなのではないでしょうか。

数人の子どもたちが群れて遊んでいる様子の雰囲気を察しながら各々の子どもの表情に思いが向くこと、あるいは、いざいざを起こした仲間たちが「誰が悪い」とか「そんなことしていない」などと主張しあっている際のそれぞれの子どもへの寄り添いなど、保育者は、ある集団内の全体的な雰囲気（相互性が生成する気配）を知覚し、それを「心もち」として受け取り、そこに関与している子どもの存在を「ひとり・ひとり・ひとり……」と感受するのかもしれない。そのような、実践的態度、専門家として習慣的になっている構えが保育者にはあるように思います。

群（グループ）から一人離れて遊んでいる子どもがいる場合でも、ぼつねんと孤立した一人なのか、超然とした一人なのか、群れへの葛藤を抱く一人なのか、保育者は直観的に状況から理解する。だから、一人でいる子どもを見る目もやはり、群（グループ）を意識していると言えるのではないだろうか。それは「比較」とは違うまなざしです。園という集団保育の中で「一人一人」を見るために、他の子どもとの関係性を踏まえるというのは、方法であると同時に、集団の中で生活するという形態をとる教育の目的そのものでもあると言えます。――続く――

#### 注

- 1 川上須賀子他『倉橋惣三「児童心理」講義録を読み解く』萌文書林 二〇一七年 p. 97
- 2 同 p. 97 - 98
- 3 倉橋惣三「就学前の教育」一九三二年（『倉橋惣三選集第三卷』フレーベル館 二〇〇八年 pp. 430 - 431）



# 子どもたちの間に立ち上がる「社会」

藤崎宏子

(大学教員)

## 幼稚園という「社会」

毎年、新入園児を迎える時期の幼稚園は、活気と共に喧噪に満ちています。入園式の翌日から嬉々として遊びだす子どもがいる一方で、泣き続ける、母親から離れられない子どもも少なくありません。自由に遊んでいるように見える子どもも、実は他の子どもとのかかわりはわずかなものです。多くの新入園児は、それまで家庭を中心として、父母など限られた人たちと過ごしてきたわけですから、このような姿はごく自然なものと言えるでしょう。

しかし、一か月、一学期……と園生活を重ね

る過程で、子ども同士のかかわりは確実に増えていきます。そして、例えばそこに十人の子どもがいるなら、その十人分の存在や個性を単純に足し合わせただけではない、プラスアルファの「何か」が生成されていきます。ここではそれを、「社会」という言葉で呼びたいと思います。幼稚園は、子どもたちが発達初期に出会う、初めての「社会」だと言ってよいでしょう。この「社会」の土台や枠組み、すなわち教育理念や保育体制、ルール、文化などはある程度出来上がっているとしても、そのリアリティーに富んだ内実は、子どもたちの日々の園生活の積み重ねの中で生成されていくのです。

藤崎宏子（ふじさき ひろこ）  
お茶の水女子大学名誉教授。  
前お茶の水女子大学附属幼稚園園長。

子ども同士、そして子どもと保育者のかかわりの中で、幼稚園という「社会」はどのように立ち上がっていくのでしょうか。この小論では、社会学の草創期に活躍したドイツの社会学者、ゲオルグ・ジンメルGeorg Simmelの論考を手がかりに考えてみたいと思います。

## メタファーとしての「橋」と「扉」

ジンメルは、『社会学』という大著をはじめとする多くの学術書をもにしていますが、同時に、額縁、取っ手、肖像画など、日常の風景の中に溶け込んで注目されることの少ない対象物にも鋭い観察眼を向け、軽妙洒落なエッセーを書き残しています。「橋と扉」(一九〇九年)もその一つです。彼は、「橋」と「扉」という人間の創造物の特質を、「結合」と「分離」を鍵概念として次のように論じています。

橋は、「分離」されている川の両岸を「結合」するための人間の創造物です。一方扉は、外界

から「分離」された小屋に取り付けることによって、内部と外界の分断を再び「結合」へと転換し得るものです。また、橋は、いったん架けてしまえば人が自由に行き来できるのに対し、扉の開閉は住人の意思に委ねられています。

ジンメルは、「橋」と「扉」の特徴を論じつつ、その最終的な関心は人と人の関係性に向かいます。さらにジンメルは、「社会」を人と人の行為のやりとりだと考えます。このため、人と人の関係性における「結合」と「分離」という異なる方向へのベクトルが、どのように調停しあって「社会」が成り立つのかを考え続けました。

## 「結合」と「分離」のアンビバランス

個々人の存在や行為、思いを足し合わせるだけでは説明がつかない「社会」とは何か――すべての社会学者が問い続け、しかしいまだコンセンサスを得た解答が与えられていない難問です。先に述べたとおり、ジンメルはこの問いに対し

て、社会とは「インタラクシオン」、すなわち、人と人の行為のやりとりだと考えました。

インタラクシオンは、人と人を結び付けます。しかし、その〈結合〉は、両者が〈分離〉しているという前提がない限りは成り立ちません。もともと一体化していると認識されているものは、〈結合〉の対象とはならないからです。同時に、人が他者を〈分離〉した存在だと見なすのは、互いの〈結合〉が意識され、希求されているがゆえなのです。

ジンメルは次のように述べています。「直接的な意味でも象徴的な意味でも、また身体的な意味でも精神的な意味でも、私たちはどの瞬間をとっても、結合したものを分離するか、あるいは分離したものを結合する存在なのだ」と。さらにジンメルは、この〈結合〉と〈分離〉は、「同じ行為の両側面にすぎない」とも述べます。〈結合〉だけ、〈分離〉だけを欲し、それを成し遂げることはできないのです。

子どもは、幼稚園で他の大勢の子どもたちと出会い、その存在を意識するものの、どのようにかかわり、どのようにつながればいいのかはわかりません。さらに、自己という存在そのものの認識も、いまだ不十分な段階です。

しかし子どもたちは、遊びの楽しみを共有するという経験を重ねることで、他の子どもとの〈結合〉の欲求を強めていきます。当然のことながら、その過程ではしばしば争い事も生じます。しかし、ジンメルは別の著書で、「闘争」とその調停を繰り返す経験が〈結合〉をより確かなものにすると述べています。「闘争」を通して互いに〈分離〉した存在だと認識し、それでも一緒に遊びたいという思いをもつことで、〈分離〉した他者である友達と共存するために、さまざまな方法を編み出していくのです。

### 子ども同士のかかわりを通して育つ自己

ある日、園の廊下で年長児一人対三人が何や

ら言い争っていました。一人の子どもが、お気に入りらしい絵本を両腕でしっかりと抱え込み、「私がこの本を読みたいんだから」と強い口調で言います。他の三人は口々に、「私たちだって読みたいから、一緒に読めばいいでしょ」と言っ  
て、引きません。こうして平行線の言い合いが続いたのち、三人は「ほかのこととして遊ぼう」と言っ  
て立ち去りました。残された子どもは、ひとしきり悔しそ  
うに泣いたあと、絵本を読ま  
ないままその場に  
残し、駆けていきました。

残された子どもの涙は、その絵本に対する自分の優先権を認めてくれなかつた子どもたちへの怒りよりも、一人残された寂しさ、本を四人で読もうという提案を受け入れなかつたことへの後悔の念を表しているように思えました。今回は扉を開けられなかつたけれど、次はできるかもね——そう思えました。

扉を開いて外に出る。そこにはさまざまな出会いと経験が待っています。そうした扉の外の

経験は、扉の内にある自己を〈分離〉した存在として顧みる新たな視点を与えてくれることでしょう。扉の開閉と、それによる内外の往来は、一人ひとりの子ども  
の成長を促しつつ、子どもたちの「社会」をしだいに広げ、より確かなものにしていくのです。

ジンメル  
の言葉を借りるなら、扉は「いつでも好きなきに自由な世界へとはばたいといけるという可能性」をもちます。それでもなお、自他は〈分離〉した存在であり続けます。それゆえに人間は、「境界を知らない境界的存在」だと言  
えるのではないのでしょうか。

### 参考文献

- 1 ゲオルグ・ジンメル（一九〇九年著）「橋と扉」（北川東子編訳・鈴木直訳『ジンメル・コレクション』ちくま学芸文庫 一九九九年）
- 2 ゲオルグ・ジンメル（一九〇八年著）『社会学』上巻 居安正訳 白水社 一九九四年

# 見えない子どもたちがはじめて出会う絵本

攪上久子

(大学教員)

目が見えない子に、絵本って必要なの？

絵をわからせないといけないの？ 見えない子どもたちが楽しい絵本ってどういう絵本なんだろう？

## 美大生と視覚障害児保育現場のコラボ

女子美術大学では「アートやデザインの表現は社会貢献につながる」という理念を軸に、作品制作と研究の両面からヒーリング・アート（癒しの芸術）を探索する教育を実践している。二〇一七年度ヒーリング・アートプロジェクト演習（三年次）「絵本の向こうに人がいる」対象研究からの絵本制作授業で、「見え

ない子どもたちがはじめて出会う絵本」作りに挑戦した。（指導教員 横山純子、攪上久子）  
幼い時期から見えない子どもたち、視覚イメージをもたない子どもたちにとって、楽しい絵本とはどんなものなのだろう、どんな絵本を保護者や現場の教員たちは希望するのだろうか、子どもたちが「さわる」という自分の世界の窓を開け、想像の世界を展開させるような「さわる絵本」を、視覚障害幼児教育者、保護者、美大教員らと研究した。話し合いを重ね、四つほどに絵本の方向を絞った。

1 絵を「わからせる」絵本ではなく、絵本を楽しむためのさわる絵本がある絵本

## 2 ことばや音をさわる絵本

## 3 読むことを身体で楽しめる絵本

## 4 生活（その子の世界）を広げるような絵本

これらを具現化するため、「見えない子どもたちがはじめて出会う絵本」作りのプロジェクトがスタートした。二つの学習の柱を立てた。一つは幼児期の見えない子どもたちのことを知ること、学ぶこと。筑波大学附属視覚特別支援学校幼稚園と育児学級の〇一六歳の子どもたちと遊び交流させていただき、育児学級指導者の高見節子先生と宮城教育大学名誉教授の猪平眞理先生の講義、学生と同年齢の全盲の大学生や保護者からのヒアリングの機会をもった。

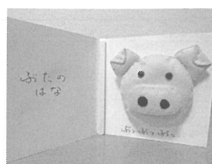
もう一つの学習の柱として、日本の見えない子どもたちに提供されている国内外のさわる絵本の、おおよその現状を一望できるような資料を集め、さまざまなアプローチやねらいをもって作られているさわる絵本を研究した。見えない子どもたちがはじめて出会う絵本が

あるだろうかという問いをもって見ていくと、幼い子どもたちがはじめて触れてみたくなるような絵本や、見えない子どもたちに思い切り寄り添って面白さを形にしたような絵本はほとんどないことも知った。

今まで作られたことがないような絵本、見えない子どもたちにとってはじめて出会うような絵本を作ろう！限られた期間での制作のため、試作ではあるが、指導者側の想像を超える<sup>あたり</sup>革しい絵本が学生の手により現れた。これらの作品を、経過を知らないで見ると、これは絵本ではないという人もきつといるだろうが、学生たちは、あくまでも見えない、見えない子どもたちが楽しんでくれる「絵本」を探索し、具現化していった。

また、絵本と子どもたちの出会いの場では、幼稚園の先生方が一緒に楽しんでくれたことが、大きなサポートになったことを忘れずに記しておきたい。

## 学生たちが作った、身体でさわって楽しむ絵本（内は制作者によるコメント）

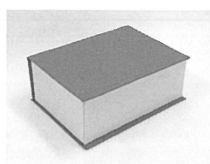


柴野有希 作『ぼんぼんぼん』

身近な動物を、それぞれの特徴をオノマトペで表現し、リズムカルにそれをさわって感じることで、動物を楽しんでもらいたい。



おもいきり  
ざゅー

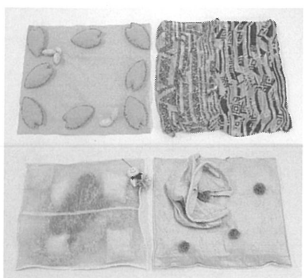


橘みふく 作  
『ようこそ、はいろう』

絵本の物語の中に入ることをコンセプトに、実際に入れる本を制作した。表紙を開く、中に入る、物語を作る、ワクワク感と子どもたちの積極的な想像の可能性を大切にしたい。



はやく  
はいりたーい！

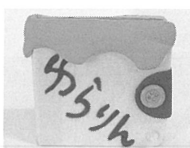


田中美優／宮崎穂乃花 作『はるなつあきふゆ』

四季のイメージを、お母さんの膝の上で包まれるように、寝転んだり、座ったり、背中やおなかで感じます。

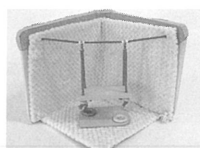


こすったり  
にぎったり  
たいたたり  
もぐったり

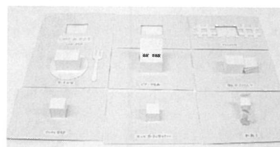


佐藤菜里花 作『ゆるりん』

目に見える子も見えない子と一緒に楽しめる絵本を目指した。見えない子どもたちにとっては、一瞬の場面を表現している絵に触れるのではなく、揺れることで面白いと感じるブランコを、触覚と聴覚を使って楽しめる絵本にした。ブランコを揺らすと下の板と当たることで音が出る。色使いは弱視の子にもわかりやすく、表紙の厚みは強度だけではなく、さわるとワクワクする質感にし、外と中は生地を変え、さわったときに、空間の違いを判断しやすくした。



ほく  
乗ってみました



高橋真奈美 作『しかくのかたち』

この絵本はカード式になっている。カードをめくるとまた四角が現れる。何の変哲もない四角が線路の上だと電車に、鍵盤がつくとピアノに……と同じ形でも周りの環境や仕組みで違うものに変化してしまう。色は白で統一し、見える見えないにかかわらず同じように楽しんでほしいと考えた。触れることを誘うようなデザインにした。

おとうふ？



板岡優里 作  
『てってて』

見えなくても見えにくい子でも楽しめ、手と手を触れてコミュニケーションをする絵本。手助けが必要なとき、遠慮なく相手の手をとってほしいという思いを込めた。多くの本は四角い形で製本されているが、絵本の形に特徴をもたせることで、絵本を手でさわって選ぶことから楽しめる絵本にした。

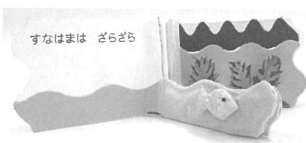
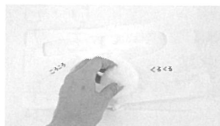


お姉さんの手  
おっきーい！



山田彩理 作  
『ころころくるくる』

雪玉のように、道筋に沿って、綿を転がしていくとだんだん大きくなっていく。本のページもまたいで転がっていく。変化していく形がさわれるという発想に驚き。



飯野美晴 作  
『どこどこ』

黄色い魚といっしょに、水槽を飛び出して海を冒険するお話。本は波の形になっていて、本の向きを間違えずに読める、絵本の角はすべて丸くしてある。ページとページの間に隙間を作り、中に小豆を入れて、めくごとに波の音がする仕掛けも作った。



おさかなさん  
ひとりしかないの？



# 園文化をデザインする ⑦

## 小さな秋でお部屋を飾ろう！

中村紘子

(木育インストラクター)

園にある見えるもの、見えないもの。子どもの体いつぱいに降り注ぐ、大人からのメッセージ。

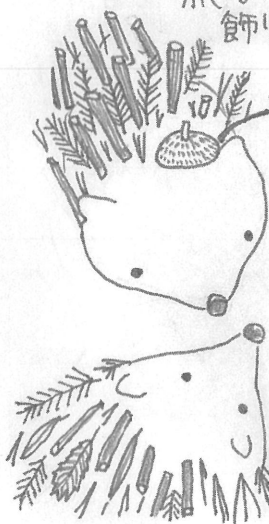
見つけて集めて並べるだけでも心が躍る小さな秋。  
子どもたちと楽しみながら、一時間加えて  
お部屋に飾ってみると、小さな秋が  
ますますいとおしくなれます。



### 小枝で作る とげとげハリネズミ

小枝を中心に、  
針葉樹の葉などを紙粘土に挿し込むと  
とげとげキュートなハリネズミ！

子どもの手の中に収まるくらいの紙粘土を  
丸めて、鼻と耳を指先でつまみ出せば  
ネズミの形に、目や鼻は  
小さな木の実はビーズを  
飾ります。



どんぶり帽子でちょっとおしゃれに、  
スズの枯れ葉をよりとげとげに！



どこにどんなふうにお飾ろうか...  
もっと作ってハリネズミ家族にしようか...  
おうちも作ってあげようか...  
一匹のハリネズミから、また物語が  
どんどん広がっていきそうです♡

中村紘子 (なかむら ひろこ)

元小学校園工科講師。

木育インストラクター、保育ナチュラリストとして千葉  
で活動中。

# 落ち葉のリース



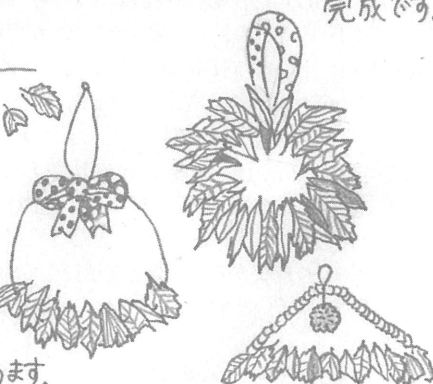
まずは落ち葉をたくさん集めます。  
カラッと乾燥した葉より、  
まだ少し柔らかい葉のほうが  
リースを作りやすいです。



作りたいリースの大きさ+10cmほどの長さの  
ワイヤーに、集めた落ち葉を  
一枚ずつ通していきます。  
最後にぐるっと丸い形に整えて、  
ワイヤーの端と端を絡めて固定したら  
完成です。



たっぷり落ち葉を通して、  
一部だけに通してもすてき！  
リボンや毛糸と組み合わせたり、  
少し形を変えてみたり、  
いろいろなバージョンで楽しめます。



るに至った経緯や、そもそも自然とはどのようなものかを問う視点は、従来の保育研究に欠けていると思われる。本研究は、雨と子どもの関係を明らかにするのみならず、雨が保育にもたらす意義を考察するものであった。保育構造に基づく視点を設定し記事を検討したことで、遊び環境に限らない雨の意義を捉えることができた一方、保育者から捉えた意義の考察にとどまり、雨と子どもの関係がこの視点に分断されるという課題を残した。今後、保育にとって雨とはどのようなものであるかを深く問い、一層、保育環境としての雨の実際を明らかにしたい。

## 文献

- 1) 河邊貴子 (2016) 保育学講座3：保育のいとなみ－子ども理解と内容・方法. 日本保育学会 (編). 環境を通しての保育. 東京大学出版会. 177 - 200
- 2) 井上美智子; 無藤隆 (2009) 幼稚園・保育所における自然体験活動の実施実態(2)－動物飼育の実態－. 教育福祉研究. 35. 1 - 7
- 3) 箕輪潤子 (2006) 幼児同士の砂遊びの特徴－ガーヴェイのごっこ遊び理論を手がかりとして. 保育学研究. 44 (2). 82 - 92
- 4) 亀山秀郎 (2012) 幼稚園における稲作の意義の検討－KJ法による保育者記録の分析を通して. 保育学研究. 50 (3). 276 - 286
- 5) 石倉卓子 (2012) 幼児の育ちに必要の園庭環境の検討－表現行動を可能にする自然材と道具の関係性. 保育学研究. 50 (3). 18 - 28
- 6) 仙田満 (2009) こどものあそび環境. 鹿島出版会
- 7) 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領. フレーベル館. 5
- 8) 谷口緑 (1960) 雨の日の保育の実際と原理. 幼児の教育. 59 (7). 15 - 16
- 9) 前原寛 (2010) 雨の日の散歩. 幼児の教育. 109 (6). 36 - 37
- 10) 堀合文子 (1967) 幼児の創造性 (幼稚園におけるのぞましい活動). 幼児の教育. 66 (6). 24
- 11) 長山篤子 (1988) 雨の日の保育. 幼児の教育. 87 (6). 41 - 42
- 12) 永山暁美 (1960) 保育計画を変更しなければならない場合. 幼児の教育. 59 (7). 11
- 13) 中野圭祐 (2006) 雨の日も悪くない. 幼児の教育. 105 (6). 11 - 12
- 14) 吉岡晶子 (2001) 遊びがかかわるとき、遊びをみつけるとき. 幼児の教育. 100 (3). 60 - 61
- 15) 川崎千束; 本田和子; 河井祥子 (1974) “子どもらが帰った後”をめぐって. 幼児の教育. 73 (11). 26
- 16) 村井トミ (1968) 三歳児 入園当初の一週間 (幼稚園の一週間). 幼児の教育. 67 (6). 13

## (2) 保育における雨の意義

雨の日の保育に関する記事からは、雨という自然環境に、子どもが保育者の意図を超えて関わっていることも示された。雨の日には、子どもは雨の日の身体になっていて、この感覚から子どもを遠ざけようとしてもそれは不可能である。雨の日、さらにはその前後の日に至るまで子どもに絶えず影響を与える雨は、子どもが環境に主体的に関わることを可能にする積極的な環境であると言える。保育者にもさまざまな子どもの姿を見せ、気づかせる雨は、重要な保育環境の一つとして扱うに値すると思われる。

晴れの日連続ではなく、日々の保育の中に雨の日があることも、保育において大きな意味を持つ。保育者は、雨により、いつもと異なる角度から保育のねらいを考えることができる。また子どもの思

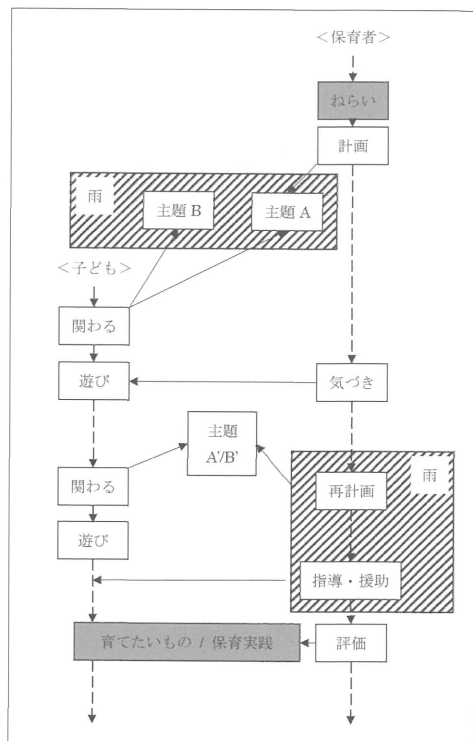


図2 雨の日の保育の構造

いに気づき、自分の実践を問い直すこともできる。雨という非日常的な保育環境の中に身を置くことで、意識せずとも保育を振り返るきっかけを与えられている。

## (3) 保育環境全体として自然を捉えること

保育環境の中でも、近年、「人的環境」と呼ばれる保育者については、保育者自身の成長・発達のプロセスなどが研究され、人的環境そのものがどのような環境であるかという点が問われている。また、「物的環境」と称される「物」の中でも、例えば絵本などのように、そのもの自体がよく研究されている環境もある。

しかし、環境の中でも自然については、子どもの体験や、子どもの体験を保証するための保育者の指導・援助のあり方を中心に語られることがほとんどである。自然と触れ合うことは無条件に「よい」ものとされ、自然が保育環境として重視され

保育者自身の関わり方についてだけでなく、雨の日の保育環境について振り返る保育者もいる。村井（1968）は、初めて子どもが付き添いを離れて過ごした日について、以下のように記している。

雨のために室内だけであそんだことが、かえって全体のまとまりがあつてよかったかもしれない。でも一刻でもつまらない時間ができないように、こちらを気をくばって絶えず言葉をかけたり、仲間にさそったり、なかなか忙しい。（3歳、4月）<sup>16)</sup>

村井は「なかなか忙しい」と、「再計画と指導・援助」で示された、さまざまな援助についても述べている。そして、保育を振り返ると、屋外で遊べない環境も効果的に働いたと気づいている。

以上のような評価により、保育者は、次の雨の日には積極的な計画を立てることもできる。「気づき」が「再計画と指導・援助」に生かされるのと同様、「評価」で得られる気づきも、次の保育につながっていく。

## 4. 考察

### （1）雨の日の保育の構造

記事の検討により、雨の日の保育が持つ特徴を確認できた。雨の日には、雨が原因となり設定できない主題があったり、保育者の再計画や指導・援助に困難が生じたりする。雨によって、「計画」が「主題A」に、また「再計画」「指導・援助」が「主題A'／B'」に、直接及ばないのである。

しかし保育者が、雨という保育環境ゆえに期待できるものがあると考え、普段の保育とは異なるねらいを持ちながら保育をする姿も確認できた。雨も子どもが出合うものとして、雨の日の屋外での活動をする保育者もいる。そのような試みによって、保育における雨は必ずしも「制限」とはならず、活用されていることが示された。

雨は避けたくとも避けられない点も、雨の日の保育の特徴である。雨に触れない生活を試みても、雨の日は、子どもが関わる環境にすでに雨が含まれており、子ども全員が雨にまつわる体験を得ることになる。雨という環境は、保育者があらためて環境として整える以前から、子どもが主体的に関わる環境で、「主題B」を生みやすい環境とも考えることができる。以上の雨の日の構造をまとめたものが図2である。雨の影響は斜線で示した。

らすわりこんでしまった。「どこかないかな」などと言っているのです、いろいろみんなでやりとりした後で、「こんなお天気の日にはほかの遊びを考えてみたら？」と言うと「ない」「どんなこと？」などぶつぶつ言っている。(5歳、6月)<sup>14)</sup>

子どもたちは「バスケットボールがしたい」との思いを持っていて、保育者に助けを求めた。しかし、雨で園庭は使えず、遊戯室はスペースがない。保育では常に子どもの主体性が重視されるが、雨のせいで子どもの思いを推し進められないときもあるようで、吉岡は「ほかの遊び」を提案した。

保育者は、主題が変わる中でも、子どものその時の興味・関心に応じてその活動を豊かにしようとする。そのような子どもの主体的な遊びの中でねらいを達成するのが保育の基本だが、雨の日にはそれができないときがある。雨による困難さが生じる一方で、雨のもたらす環境の変化に対応し、かつ子どもの要求を満たそうとする柔軟な実践が行われることも示された。

#### (4) 評価

川崎(1974)は、自身の雨の日の保育を以下のように振り返っている。

T男が、“先生、雨、ふっている？”とたずねにきた。雨は音を立てて降っているというのに。T男は、ここ数日同じことをききにくるので、昨日は窓際に連れていき、“ねえ、あの水たまりの水が動いているでしょう、今、雨が降っているからなの”と教えたはずである。で、つい、“水たまりの水が動いていたでしょう？”と冷たくいってしまったが、彼は無言であった。(略) 毎日のように“先生、いま雨、ふってる”と聞きにきたのは、雨が早く晴れてほしいという願望が心の底にあって、救いを求めるように私に話しかけてきた大切な言葉であったのだった。  
“そうね、先生も『早く雨、やんどくれ』と思っているの”と、なぜ言葉を合わせてやれなかったのであろう。実際この長雨では、雨の上がることを待ち望むのは、誰もの共通の願望であるのに。水溜り云々と冷たい言葉をつらねて、T男の心の底の声をききとれなかったすまなさ、つまりは私の心が四歳の子どもとつき合うにふさわしい柔かさを持たなかったことに起因している。(4歳、7月)<sup>15)</sup>

どんな日も子どもに寄り添う者でありたいという思いと同時に、雨が降っている中でそうできなかったという後悔が読み取れる。子どもを室内にとどまらせる雨について、それを尋ねてくる子どもの心に考えが及ばないこともあるだろう。雨の日の保育の困難さが、保育後の場面からも分かる。

保育を変更した。

中野（2006）は、園庭で毎日サッカーを楽しんでいた子どもが、雨の日にテラス（保育室と保育室の間の屋根が付いている空間で、ぬれずに遊べる）でサッカーをした時の出来事を記している。

サッカーはボールが勢いに任せて行ったり来たりするだけの、あまり白熱しないサッカーになっていた。（略）

「もしかして、この場所と、子どもたちのもっている力と、子どもたちが楽しいと感じる程度と、このサッカーボールが、マッチしていないのではないか？」ということだった。僕はおもむろに保育室に戻り、新聞紙を丸めてスーパーの袋に詰め、直径三十センチメートル程のボールを作った。（略）新聞で作ったボールは弾まない。そして転がらない。また、柔らかい。そのことと、子どもたちの力が丁度良いバランスになり、中央テラスという狭い場所でのサッカーを面白くしたのだ。（5歳、6月）<sup>13)</sup>

園庭のサッカーをそのまま遊んでいた子どもたちに、ボールを新聞紙に変え、室内で楽しめるよう援助したのである。園庭を使えないという制限の中でも、「いつものようにサッカーをしたい」という子どもの思いを実現させる援助であり、雨の日にいつもと同じサッカーができないことを教えるのではなく、子どもの思いを読み取り、尊重する姿勢が見られる。

雨の日には、子どもの思いと雨の間で葛藤しながら保育をする保育者もいる。子どもの思いに気づきながらも、援助しにくさを抱えながら子どもと関わった、吉岡（2001）が記した記事を挙げる。

室内でバスケットをすることにしたとのこと。そのためにダンボールで作ったゴールを高い所につけたらしい。「どこにつけるの？」と聞くと、廊下に行き、「ここ」と壁の高い所を指した。「ここにガムテープをつけると壁がはがれちゃうからほかの所をさがしてみたら？」と言うと、「どこ？ 遊戯室とか？」と言いながら移動して行く。（略）バスケットゴールをつける場所を一緒にさがしに行くことにした。遊戯室に行ってみると、雨の日だけあってにぎわっており、バスケットをやるような余裕のスペースはない。廊下に出て行きキョロキョロあたりを見回している。隅っこに引っ掛けられる所を見つけた彼等は「先生、掛けて」と言うので掛けてみる。でもそのまわりはガラスなので「いい場所だけどガラスにぶつかっちゃうね」と言う、それは良くわかったようで「うん」と頷きなが

がけている保育者とのすれ違いを生む。しかし、子どもの姿を見て、雨によって保育を充実させることに気づいた保育者は、自分の雨に対するイメージを改めることもできる。長山が、雨の日は外では何も出来ないというのは、自分自身の体験だったと述べているように、雨を嫌い、避けて生活することに疑問を抱くようになる。子どもとの思いの違いが明確になる雨の日は、保育者は多くの気づきを得ることができ、環境との関わりを考え直す機会を与えられるのである。

雨の日に子どもから生み出される遊びや、雨そのものに対する子どもの感じ方は、毎日子どもと過ごす保育者にとっても新鮮で、多くの「気づき」をもたらす。その「気づき」は、保育者が保育環境を見直す契機となる重要なもので、次に述べる再計画と指導・援助へつながっていく。

### （３）再計画と指導・援助

雨の日には、子どもの関心が屋外に向いていても、子どもに応じて屋外での活動を進めることはできない。そのような困難さを抱えながらも、子どもの実態に合わせて保育を進めていくのが、再計画と指導・援助の場面である。永山（1960）は、雨の日、次のように保育を進めた。

雨降りの午前中。（略）

A「僕、お家に帰りたくなったよ」 B「先生、もう、お帰りにしてよ」  
先生「ほんとにね。雨が降ってて、外に出られないし、先生もお家へ帰りたくなっちゃったわ。（略）畳の所で紙芝居しましょうか、何時かみたいにきれいな色紙で何か作りっこするのもおもしろいわね。その外何でも好きなこと」

A「うわぁいいな、紙芝居して」 B「私は、色紙ちょうだい。（略）」

A「僕にも、色紙ちょうだい、飛行機の紙もね」（略）こうして週案の花摘みは未だ出来ないし、今日の計画にあるリズム遊びも、先へ譲ることにして、協同製作の「色紙模様」が出来上った。（新入組、4月）<sup>12)</sup>

「計画」と異なり、「再計画」は、目の前の子どもの言動を読み取り、保育者がもう一度立てる計画である。「気づき」で述べたように、雨の日には、保育者の予想外の姿が見られることも多く、したがって、目の前の子どもに応じた再計画や指導・援助が非常に重要であると考えられる。雨の日の子どもの様子に気がつく、保育者は自身があらかじめ立てていた計画を取り止めてまでも、今の子どもの興味や関心に寄り添おうとする。永山は、「花摘み」や「リズム遊び」の計画から、雨が降っていることと、子どもの「帰りたい」という気持ちを踏まえて、「色紙模様」に



とはならず、雨のために新しく設定できる主題も見つかる。雨の日の保育では、子どもの興味・関心に加え、雨自体が原因となって保育者のねらいや計画、保育の主題が変化していくことが明らかになった。

## (2) 気づき

泥水、ぬれた遊具や植物など、雨が生み出す環境はさまざまである。子どもも、雨によって違う様子を見せる環境に気づいて生活している。保育者は、保育中に初めて、子どもと雨の関係や、雨も遊びになるおもしろさを発見することもある。堀合（1967）は園庭遊びの時に、以下のような気づきを得ている。

雨があがって晴れてきた朝、まだ部屋の前には大きな水たまりがある。“先生外へでていい” “いいわよ水たまりにはいらないようにね” しばらくして部屋の前をみると、その水たまりに黄色、水色、ピンクの、美しくかわいい舟が浮かんでおり、小さいかわいい手で波をおこして走らせている。（4歳3月）<sup>10)</sup>

子どもは、「水たまり」など雨によって作り出された環境を存分に使いながら遊んでいる。保育者に教えられたのでもなく、既存の遊びでもなく、子ども自身が見つけた雨を主題とする遊びは、まさに保育の基本である「主体的な遊び」と言えるのではないだろうか。

長山（1988）も、雨の日の子どもの言葉によって、ハッとさせられたという。

N君は、外遊びの大好きな子どもでした。（略）「室内では、こんな事が出来るのよ」とN君に大工道具を出してすすめたり、粘土活動を取り入れたりしましたが、なかなか活動に打ち込むことが出来ませんでした。（略）私の中には、雨の日は、「室内活動で満足させるような工夫を」と云う固定概念がありましたが、N君のふと漏らしたことばに、ハッとさせられました。「雨の日でも外に行きたい。たくさん遊ぶことがある」私は「そうだったのか」とN君の気持ちを知りました。「雨の日は、外では何も出来ない」これは私の体験でした。N君は、雨の日も外で体験出来る沢山のことを知っていました。（4歳6月）<sup>11)</sup>

保育者は、N君の言葉で初めて、外で遊びたいと思っていたこと、絵本などで雨のおもしろさを知っていたことに気づいている。「雨の日は外で遊べない」という考えは、私たち「大人」の生活に浸透しているが、子どもは「雨にぬれたとしても、外で遊びたい」と思うとすれば、雨は、「室内活動で満足させるような工夫」を心

### (1) ねらいと計画

雨の日には、晴れの日の屋外での遊びはできない。前日の子どもの姿を踏まえて主題を設定しようとしても、保育者は、遊ぶ場所や内容を前日からの流れで考えることができなくなる。しかし、その際の保育のねらいや計画は、「～ができない」という消極的なものばかりではない。谷口（1960）は、雨の日を「協力、協同」が求められる機会と捉え、そのねらいを達成するための環境を整えることを提案する。

なるべく手のかからないように、問題の起こらないように、集めて一斉に、という子どもたちにとって受動一方の生活だけでなく、せまい屋内での生活という限られた条件でも、それを積極的に利用することを考えよう。（略）限られた遊具、玩具をゆずり合って使わねばならないこの機会に、協力、協同の生活態度を指導する。せまい屋内で、子どもたちそれぞれの要求がぶつかり合う雨の日は、正しく自己を主張することと共に、他を認識し、協同を学ぶ、民主的社會人としての生活態度の基礎を訓練する最も良い機会である。<sup>8)</sup>

狭い保育室だからこそ、人との距離が縮まり、他者と生活していることを知り、それが心地よくなるよう指導することもできるのである。場所の制約がある環境も、保育のねらいの角度を変えることで可能性に満ちる。

雨の日の環境を、そもそも「屋外が使えない」と捉えない前原（2010）は、雨の日に散歩に出かけている。

散歩という活動は、環境構成という視点から見ると、子どもの周囲の環境を構成するのではなく、別個の環境状況の中に子どもを連れていくということになります。つまり、園内では出合えない環境に出合うのが、散歩です。

そう考えると、雨の日に散歩に出かけられないと思込む必要はなくなります。むしろ、雨の日は、ほかの日とは違う環境に子どもが出合える貴重な日であるといえます。<sup>9)</sup>

雨は、子どもが触れてはいけないものではなく、いつもと異なる景色を見せてくれる貴重な環境である。この記述からは、雨によって、園内にないだけでなく、他の日にはないものと出合う散歩ともなったとうかがえる。

雨の日における保育のねらいと計画には、屋外が使えない不便さがある。しかし、保育者は、いつもの保育を変更せざるを得ないと捉えているだけではない。雨の日だからこそその環境と、ねらいのもとで保育ができると考えると、雨は必ずしも「制限」

```

graph TD
    B1[＜保育者＞] --> B1a[わらい ...【あ】]
    B1a --> B1b[計画 ...【い】]
    B1b --> B2a[主題 A]
    B1b --> B2b[主題 B]
    B2a --> B3a[＜子ども＞]
    B2b --> B3a
    B3a --> B3b[【く】... 関わる]
    B3b --> B3c[【け】... 遊び]
    B3c --> B4a[気づき ...【う】]
    B4a --> B4b[再計画 ...【ア】]
    B4b --> B4c[指導・援助 ...【え】]
    B4c --> B4d[評価 ...【お】]
    B4d --> B4e[育てたいもの / 保育実践]
    B4e --> B5a[ねらい ...【か】]
    B5a --> B5b[計画 ...【き】]
    B5b --> B5c[主題 A/B']
    B5c --> B5d[【こ】... 関わる]
    B5d --> B5e[↓]
    B5b --> B5f[↓]
    B4c --> B3c
    B4d --> B4e
    B4e --> B5a
    B5b --> B5c
    B5c --> B5d
    B5d --> B5e
    B5f --> B5g[↓]
  
```

Figure 1 is a flowchart illustrating the process of planning and implementing childcare activities. The process is divided into four main stages: (1) Planning, (2) Implementation, (3) Evaluation, and (4) Reflection. The flow starts with '＜保育者＞' (Childcare workers) leading to 'わらい' (Laugh) and '計画' (Plan). This leads to '主題 A' (Theme A) and '主題 B' (Theme B), which then lead to '＜子ども＞' (Children). The children's activities are '関わる' (Engage) and '遊び' (Play). The process then moves to '気づき' (Realization), which leads to '再計画' (Re-planning). This leads to '指導・援助' (Guidance and Assistance), which leads to '評価' (Evaluation). The evaluation leads to '育てたいもの / 保育実践' (What we want to raise / Childcare practice), which leads to 'ねらい' (Aim) and '計画' (Plan). The process then moves to '＜保育者＞' (Childcare workers) again, leading to 'わらい' (Laugh) and '計画' (Plan). The flowchart is divided into four main sections: (1) Planning, (2) Implementation, (3) Evaluation, and (4) Reflection.

を示す。そのため、まず『幼稚園教育要領』（2017年改訂）に基づき、筆者の考える一般的な保育の構造を示す（キーワードに下線と番号を付けた）。

幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行う①ものであることを基本とする。

このため教師は（略）次に示す事項を重視して教育を行わなければならない。

- 1 幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくものであることを考慮して、幼児の主体的な活動②を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること。
- 2 幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導③を中心として第2章に示すねらい④が総合的に達成されるようにすること。
- 3 幼児の発達は、心身の諸側面が相互に関連し合い、多様な経過をたどって成し遂げられていくものであること、また、幼児の生活経験がそれぞれ異なることなどを考慮して、幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導⑤を行うようにすること。<sup>7)</sup>

現在の日本の保育では、子どもの主体的な活動が重視される（下線②）。子どもの興味・関心や意欲は、この時期の発達、さらに学校教育全体に意味を持つと考えられている。また、そのような子どもの主体的な活動を保証するため、環境を通して教育（下線①）と遊びを通した指導（下線③）が行われる。幼児期の教育は、子どもに直接教えるのではなく、周囲の物や人などの「環境」と関わる中で子どもが学ぶ。そして、その関わりは子どもが意欲的に楽しめる「遊び」でなければならず、保育者は子どもが遊びの中で学ぶよう指導するのである。

子どもに学んでほしいものは「ねらい」と表される（下線④）。『幼稚園教育要領』では、幼稚園終了までに育つことが期待される心情・態度などが示されており、保育者はそのねらいの達成を目指す。子ども一人一人の今の姿を捉え、ねらいの達成に必要な「指導」をする（下線⑤）。

以上を踏まえて、日本における一般的な保育の構造を図1に示す。

保育は、破線の矢印に沿い、図の上から下に進む（本文【 】内の記号は、図1の記号に対応する）。保育者は保育前に、子どもに「育てたいもの」を想定した「【あ】ねらい」、そしてねらいを達成するための「【い】計画」を立てる。計画では、時間や場所に加え、子どもが主体的に「【く】関わる」ことができる「主題」（図では「主

# 保育環境としての「雨」に関する一考察

興侶 侑\*

## 1. 問題と目的

日本の保育は、環境を通して行われる教育と言われる。河邊<sup>1)</sup>は、その「環境」の構造や可能性を探る研究により、環境が子どもにもたらすものや、子どもの経験を読み取れるとし、その重要性を指摘する。「環境を通した教育」である保育を充実させるためには、子どもをとりまく環境そのものの理解が不可欠で、これまでさまざまな環境が研究されてきた。特に自然環境の研究は、動植物の飼育・栽培<sup>2)</sup>、砂遊び<sup>3)</sup>、行事やプロジェクトでの自然体験<sup>4)</sup>など多岐にわたり、保育の中でも重要な位置を占める。しかし、自然環境の中でも、気象現象はほとんど研究されていない。石倉<sup>5)</sup>や仙田<sup>6)</sup>が、太陽光・風・雪に言及しているが、遊びの材料としての考察にとどまっている。気象は、保育全体を通して子どもが関わる環境であるため、遊び以外も含めた保育環境の一部として気象を捉えていく必要がある。

そこで本研究は、「雨」を重要な保育環境と捉え、研究対象とする。雨の日の保育について、そこにどのような子どもの姿や保育実践が見られるのかを明らかにし、保育における雨の意義について考察する。雨は、保育者が意図を持って事前に構成することができない自然環境だ。環境の理解が保育の第一歩であるならば、予測できない環境のもと保育を行う雨の日は、晴れの日以上に、保育における保育者の姿勢が問われる。そのような雨の日の保育を明らかにすることで、雨の日に限らない一般的な保育環境や保育計画を考える上でも、意義ある示唆が得られるだろう。

## 2. 方法

### (1) 『幼児の教育』記事の検討

雑誌『幼児の教育』を検討する。『幼児の教育』は、その前身『婦人と子ども』が1901年に創刊された。保育実践者・研究者らが、実践記録や研究報告、論文、物語や詩歌などを執筆している。本誌には、率直な言葉で、保育における子どもの姿や保育者の思いが残されており、記述を追うことで、保育者も意識していない雨の日の保育を明らかにできると考える。本研究では、『幼児の教育』の、雨の日の保育実践や、雨に対する子どもや保育者の思いが記された記事を分析する。

### (2) 一般的な保育との比較

本研究では、雨の日の保育を、一般的に考えられている保育と比較し、その特徴

---

\* (こうろぎ ゆう) お茶の水女子大学大学院前期課程学生

子ども学の

# ひろば

お便り

POST

## ◆私の「カルチャー・いんふお」◆

まずテレビ番組のご紹介です。

「弟の夫」(NHK 2018 年)、この題名を予告で聞いたときにおやっと思ひ、放映を楽しみに待ちました。3 回シリーズの連続ドラマです。シングルの父弥一と小学生の娘夏菜の家に突然カナダからやって来たマイク。彼は弥一の双子の弟涼二の夫でした。同性婚が認められるカナダで病気で亡くなった夫の故郷を訪ねてやって来たのです。弥一は抵抗を示しますが、夏菜はマイクの優しさに触れ、すぐに叔父さんを大好きになります。弥一は写真を見ながら弟のことを話し、3 週間共に暮らし、先入観をもたない夏菜を見て、最後には父母の墓参りにも誘い、マイクは家族の一員として受け入れられます。原作は 4 巻のコミック「弟の夫」(田亀源五郎 双葉社 2016 年)です。夏菜の「絶対また来てね」という別れ際のお願いに「かなちゃん、リョージと日本に来る約束が叶わなかったから、“絶対”の約束はできません」とマイクは優しく諭します。

次は絵本『くまのトーマスはおんなのこ』(ジェシカ・ウォルトン ポット出版プラス オーストラリア 2016 年)です。くまのトーマスはある日気分がすぐれず、その理由を親友の男の子エロールに打ち明けます。「このころなかではいつもわかっていたの。じぶんはおとこのこじゃなくておんなのこのくまだって」。その日からトーマスの名前はティリーに変わります。ロボット好きの女の子エイバも「すきなようにするのがいいのよ」と、自分の髪のりぼんを「らくなほうがいいもん」ととっちゃいます。オーストラリア人作家の紹介欄には [www.jessicawalton.com.au](http://www.jessicawalton.com.au) が、子どもたちと「ジェンダー・アイデンティティー」について話す際の参考サイトとして記載されています。(AK)

## 中国西北師範大学・お茶の水女子大学 共同企画 シンポジウム

### 「中国の幼児教育の現状と課題」

日時: 2018 年 10 月 12 日 (金)

13:30 ~ 16:00 (予定)

場所: お茶の水女子大学本館 306 室

企画: お茶の水女子大学人間発達教育科学研究所

中国の多様化する子育て・保育に関する最新の情報から、日本の幼児教育を考え直す機会に。

詳しくはお茶の水女子大学 HP をご覧ください。

参加ご希望の方は

[youji-no-kyouiku@cc.ocha.ac.jp](mailto:youji-no-kyouiku@cc.ocha.ac.jp) まで、お名前、ご所属をお知らせください。

## ◆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](mailto:Mail:youji-no-kyouiku@cc.ocha.ac.jp)



## 編集後記

子どもが育つことのまわりにはたくさんのことがありますが、その一つに「親」のことがあると思います。子どもの幸せを思う親の気持ちは共通だと思えますが、その形はいろいろ、抱く悩みもいろいろです。だからこそ、親への向き合い方もいろいろである必要があります。今回の特集座談会は、保育の場に身を置く者たちが集まり、「親と保育者が共に育つ」ということについて語りあいました。皆さんはどのように考えますか。一緒に考えていただけたらと願います。

本誌がお手元に届く頃、季節は夏から秋へと移り変わっています。暑い日差しを避けて過ごした日々がいつしか終わり、セミからコオロギや鈴虫へと唄

い手が変わり、吹く風に爽やかさを感じ始めているのではないのでしょうか。

季節の入れ替わりがフェイドアウトとフェイドインの重なりの中で行われていくさまは、子どもが成長する状態と似ているように思います。「いつの間にか」「気がついたら」という柔らかな驚きに満ちた状態。それは時間の流れの中で紡がれていく状態なのだと思います。「何かに気づく」「何かがわかる」という状態もまた、時間の中で大切に紡がれていくもの。『幼児の教育』を読み進めながら一人ひとりの中にゆっくり確かに広がっていくものを大切にしたい、そう願いながら本を創り、そして読んでいます。

(MA)

## 次号予告 幼児の教育 冬号 2019年1月刊行予定

新企画も好評! 充実した内容でお届けします。

◇ 保育の「根本考察」にチャレンジ! 8  
幼小接続について

◇ こども園をつくる 最終回

「大学の真ん中で子どもたちが泥んこになる」 宮里暁美氏

◇ OMEP第70回世界大会 (in チェコ) 報告 上垣内伸子氏

※タイトル内容が変更になる場合もあります。

## 幼児の教育 秋号 第117巻 第4号

平成30年10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.oocha.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

2018 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

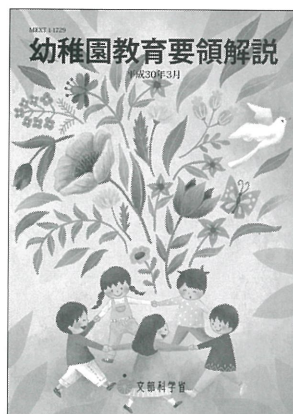
● ご購入のお問い合わせは、フレーベル館までお願いします。03-5395-6613 (営業) ●



# 新3法令の 公式解説書

平成29年3月に改訂・定、告示された「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の公式解説書。オール2色の読みやすい誌面で、押さえておきたいポイントが理解しやすくなっています。

付録として、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」全文および「学校教育法」等の関連法令（抜粋）も掲載しています。幼稚園教諭・保育士・保育教諭はもちろん、養成校・行政関係者等、必携の3冊です。



文部科学省／著  
全384ページ 21cm×15cm  
定価 本体 240円＋税  
351-11 ISBN978-4-577-81447-5



厚生労働省／編  
全472ページ 21cm×15cm  
定価 本体 320円＋税  
354-11 ISBN978-4-577-81448-2



内閣府・文部科学省・  
厚生労働省／著  
全486ページ 21cm×15cm  
定価 本体 350円＋税  
345-31 ISBN978-4-577-81449-9



保育ナビブック ※ 第9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。

# 若手保育者の育成法

—組織の活性化は若手の成長がカギ!

若手保育者をどう育てるかは園の未来にかかわる重要な課題です。新人から3~5年目の保育者を育成するために必要な方法を、マンガを多く用いて、具体的に紹介します。

師岡 章/著 (白梅学園大学)

全 80 ページ 26×18cm 定価 本体 1,800 円+税  
109-82 ISBN978-4-577-81451-2

「マンガ」→「解説」→「シート」の3段階で  
見えてくる若手保育者育成の課題と解決のヒント!

## 若手保育者の育成法

—組織の活性化は若手の成長がカギ!

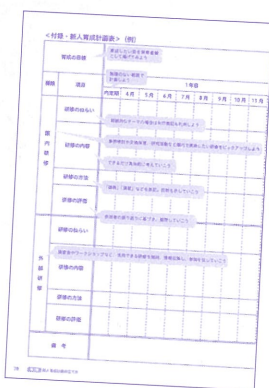
師岡 章 (白梅学園大学)

新人・若手育成のポイント満載

「マンガ」→「解説」→「シート」の3段階で見えてくる若手保育者育成の課題と解決のヒント!



※画像、内容は変更になる場合があります。



## CONTENTS (一部抜粋)

### ●Chapter 1

#### 新人・若手保育者の育成法

- ①新人保育者への接し方
- ②メンター制度の活用
- ③コーチング理論の応用
- ④事例検討のすすめ…など

### ●Chapter 2

#### 働きやすい職場環境のつくり方

- ①同僚性の創出
- ②教職員の居場所づくり
- ③打ち上げのすすめ
- ④歓送迎会の進め方

### ●Chapter 3

#### 新人育成計画の立て方

- ①新人育成計画のコンセプト
- ②育成したい専門的力
- ③育成計画づくりのポイント
- ④園の形態別の研修ポイント

キンダーブックの **フレーベル館**

くわしくはフレーベル館代理店・特約店・支社・支店・営業所  
または本社保育事業部 (03) 5395-6608にお問い合わせください。