

乳幼児期の育ちと保育を考える

幼児の教育

特集
第63回
日本保育学会から

12
2010



“森のようちえん”での活動を撮った18万枚の写真から厳選！
保育・子育てのエッセンスが詰まった写真集

子どもと森へ出かけてみれば

小西貴士／写真・ことば

自然の中で子どもたちは
こんなにいい顔するんだな

いろんな葉っぱがあるけれど
同じ葉っぱはないように

あなたはあなたのままでいいですよ

そのまんまが素敵です

森は、そんな風が吹いている場所

ページをめくり

森のお散歩を楽しんでくださいね



24×18cm 76ページ 定価 1,575円 (税込)

10920

オールカラー



- 四季の森で育つ子どもたちの写真とやさしいことばで織り成すとおきの世界
- 巻末「子どもと森へ」
寄稿：汐見椴幸氏、上遠恵子氏、細谷亮太氏

幼児の教育

第109巻 第12号

目次

● 巻頭言 ●

「幼児の教育＝保育」と考えることの意義について	神田伸生	4
-------------------------	------	---

● 特集 ●

第63回日本保育学会から

言葉を育む「おはなし」の現状と課題	小山祥子	8
-------------------	------	---

現代の子どもの生活技術に関する 調査研究XI	高橋弥生・谷田具公昭	14
---------------------------	------------	----

「みんなの中の私」が表出されるまで	山崎徳子	20
-------------------	------	----

昭和初期の山梨県進徳幼稚園における 「系統的保育案」の受容	小山みすえ	26
----------------------------------	-------	----

「気になる子ども」の保護者に対する 保育者の連絡方法と内容	大越和美	32
----------------------------------	------	----

乳幼児期の育ちと保育を考える

幼児の教育

第109巻 第12号

最終回

● 幼稚園の源流を求める旅 森有礼の第二次在米時代 (10) ●

旅を終えて—森有礼が携えてきたもの— 国吉 栄

37

最終回

● 保育の創意工夫 12 ●

伝統を伝える 前原 寛

42

● インタビュー ●

倉橋惣三と私 (2) 森上史朗

46

● 園のくらしを育む 9 ●

日本の保育文化 (3) —鬼遊び— 秋田喜代美

52

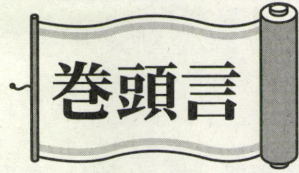
● 保育の現場から ●

保育者の模索を支える 佐木彩水

56

幼児の教育 第109巻 (平成22年) 総目録

60

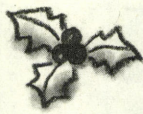


「幼児の教育＝保育」と 考えることの意義について

神田伸生

教育基本法、学校教育法、児童福祉法、幼稚園教育要領、保育所保育指針等の相次ぐ改定などにより、幼児の保育（教育）の周辺もめまぐるしく変わりつつある感があります。こんな昨今だからこそ、幼児の教育のことをあえて「保育」とした先達たちの幼児教育に対する考えを振り返ることが多くなっております。

ここ三、四年、JICA（国際協力機構）の依頼で中近東諸国の幼児教育関係者に日本の幼児教育について話す機会があります。また、海外日系人協会の依頼で海外の幼児教育界で活躍している現役の日系二世、三世の保育者の方々にも日本の幼児教育について話す機会があります。その際に、通訳を介してですが、「日本では小学校以上の教育と幼児の教育とを区別した言葉が使われます。それが「保育」という言葉です」という話で講義を進めております。続けて、「日本にまだ幼稚園がなかったころ、幼稚園の設立を強く請うた人たちは、「保育」という言葉もまだな

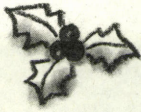


いので、そこで行うことを『誘導』といたり、『看護扶育』といたり、説明に苦勞しながら、『幼稚園の儀は児輩の爲め良教師をして専ら扶育誘導せしめ遊戯中不知不知就学の階梯に就かしむるものにして教育の基礎全く茲に立つべく……』^注と言つて、幼稚園で行うこと（いまでいう保育のこと）の意味と意義を説明したので「す」と講義をしました。

通訳の方の力のお陰でしょうか、それとも『漢語』に対する特別の興味、関心からでしょうか。日本ではまだ知られていなかった幼稚園で行う「教育」保育のこのとをこのように説明した先達たちの苦勞だけでなく、「小学校以上の教育とは區別される言葉としての保育という言葉の意味」に強く興味、関心をもつてくれます。

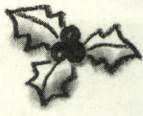
なぜ、このような話題から始めるかという点、冒頭でも述べたように、昨今の幼児の教育（保育）のめまぐるしさを考えると、「日本では、小学校以上の教育と幼児の教育とを區別する言葉が使われます。それは『保育』という言葉です」という意味を、いま一度熟考する必要があると考えるからです。

たとえば、新幼稚園教育要領第3章の「第1 指導計画の作成に当たつての留意事項 1 一般的な留意事項」の「(9)幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにすること」という文言と「幼・保・小の接続・連携」を結びつける前に、右記のことを考えておく必



必要があると思います。ここでは、「幼稚園教育が……」と言っていますが、学校教育法第22条では改訂後も、「幼稚園は、……幼児を保育し……適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする」と、幼稚園は「幼児を保育し」と言っております。そして、右記に引いた「一般的な留意事項の(9)」の中で、「幼児期にふさわしい生活を通して」という言葉が、この文全体の条件になっていることに気がつく必要があると思うのです。

確かに、「幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮」することも重要です。「創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにすること」も重要です。しかし、その「配慮」も「基礎を培うこと」も「幼児期にふさわしい生活を通して」であるからこそ可能なだと再確認しておく必要があると思います。その上で、この「幼児期にふさわしい生活」という意味を「教育」という言葉よりも「保育」という言葉に引き寄せて考えてみる必要があると思います。そのために、私たちの先達が「幼稚園の教育」を説明するのに苦勞したように、私たちもいま、改めて「幼児期にふさわしい生活」について考え直してみることがあるのではないのでしょうか。一例として、幼稚園や保育園の「生活＝保育」における時間の意識と小学校以降の教育における時間の意識が大きく異なっていることから考え始めるとよいかもしれません。幼児の「生活＝保育」の時間は幼児の気持ちの状態、思いに応じて伸縮され加算されていくような時間でありませ



先日、ある幼稚園で行われた幼・保・小の連携・接続をテーマにした園内研修で生活科のビデオを視聴しました。生活科の授業が保育と共通しているところとして、「一人ひとりの興味、関心を大切にしながら授業が進められていること、授業後も一人ひとりの様子、姿をもとにして授業の評価、反省が行われていること」等々の意見が出されましたが、ビデオの中で一人の教師が「もう少し時間があればなあ、おもちゃ単元は……」という発言から、次のように、生活科と自分たちの保育が違っていることを確認しました。

「生活科の『生活』は与えられた時間量の中で、ともすれば子どもたちの興味、関心が目的に合わせていわば消費されていく、時間もそのため引き算されていくのに対して、保育の中の『生活』は、幼児の興味、関心に応じて変化し多様になり、そこでの時間量はそれに応じて伸縮、加算されていくようになっていなければならぬ」と。

現代社会のような時間意識の中では、保育者は意図的にいま確認したような時間意識にたつて子どもたちの生活を考える必要があります。なぜならそのような時間意識の中で行われる生活こそが保育だからです。

(鶴見大学短期大学部保育科教授)

注(引用文献)

倉橋惣三・新庄よしこ共著『日本幼稚園史』臨川書店 一九三〇年 p. 32

言葉を育む「おはなし」の現状と課題

小山祥子

1. はじめに

近年、若者の言語力低下が、さまざまな調査によって明らかにされています。OECDによる学習到達度調査(PISA)^{注1}では、日本の読解力の弱さが指摘され、国内の国語世論調査^{注2}では、人とのコミュニケーションにおいて「言葉に表して伝える」という人は減少し、「互いに察し合っつて心を通わせる」人が増加しているという結果でした。また、小中高

生の問題行動調査^{注3}では、暴力件数は年々増加し、特に生徒間の暴力が最も多く、言葉による問題解決が困難になっている現状がうかがえます。一方で、パソコンや携帯電話がコミュニケーションツールとして日常的に使用され、思いを伝える表現方法が多様化すると同時に、機器使用の低年齢化によって、言葉の成熟機会が妨げられる危険性も生じています。人間が社会的動物として他者とかかわって生きていく上で必要な言葉の獲得は、乳幼児期に重要であ

ることは言うまでもありません。就学前の保育所や幼稚園では、子どもの発達の一側面である「言葉」の領域から言葉を豊かに育むことを生活の中で援助しています。現代の言語力低下の問題を考えると、保育においても領域「言葉」の内容をいっそう充実させることが重要になってきているといえます。

保育所保育指針や幼稚園教育要領では、領域「言葉」の意義・ねらい・内容を明示していますが、実際の保育現場では各園、各クラス、各保育者によって扱われる言葉の内容はさまざまです。保育者による意図的な言葉の保育内容は、どれくらい実践されているのでしょうか。特に、絵本・紙芝居の読み聞かせや、昔話・民話などの素話は、乳幼児に「おはなし」の世界を通して想像力や表現力を養い、言葉の獲得に有効な教材・手法としてよく使われています。

そこで本研究では、これら「おはなし」の保育現

場における実情を知り、その実践傾向を考察することで、昨今の「おはなし」の現状と課題の一端を明らかにしてみたいと思います。

2. 研究方法

本学（駒沢女子短期大学）保育科二年生の幼稚園教育実習における三週間の日誌の中から、本研究の目的に沿う内容（期間同じクラスの配属、時系列による保育記録、「おはなし」のタイトルの記載）の日誌を抽出し、それぞれ異なる園から計八クラス（年長四クラス、年中四クラス）の保育記録を分析しました。期間は二〇〇九年六月八日から六月二十六日の十五日間です。

3. 結果と考察

(1) 「おはなし」の実践回数

八クラス十五日間の「おはなし」の実践総数は89

回(話)で、一クラス一日当たり、0・7回(話)でした。一日1回にも満たず、クラスによって「おはなし」を実施しない日があることとなります。

(2)「おはなし」の実践場面

「降園前」が最多で八クラスの合計は71回、全体の約80%を占めていました。

次に多かったのは「課題活動前」で10回(約11%)、続いて「昼食後」が5回(約6%)、

「昼食前」が3回(約3%)でした。

(3)「おはなし」の種類

絵本によるものが50話(約56%)、紙芝居によるものが37話(約42%)、

素話が2話(約2%)でした。

(4)「おはなし」のテーマ

対象となる82作品について分類したところ、

「創作話」は40作品(約49%)、

「自然・生物に関する話」は11作品(約13%)、

「生活やしつけに関する話」は8作品(約10%)、

「キャラクターが主人公の話」は7作品(約9%)、

「年中行事に関する話」は7作品(約9%)、

「月刊絵本」は3作品(約4%)、

「科学に関する話」は3作品(約4%)、

「世界の童話」は2作品(約2%)、

「日本の昔話」は1作品(1%)でした。

これらの結果は、保育現場の一端ではありますが、クラスによって、すなわち保育者によって「おはなし」の実践回数や種類、テーマに偏りがあることがわかりました。特に、毎日必ず「おはなし」を実施していたクラスは、八クラス中二クラスだけで、一日の中で「おはなし」の時間が1回もないクラスがあることは残念な結果でした。

「おはなし」が実践できなかった日の記録を再分析

すると、午前中の保育プログラムが過密であることがわかりました。たとえば、園の行事的な取り組みがあったり、外部講師による英会話や体操などの時間が組み込まれていたり、担任によるその日の課題活動を加えると時間的に厳しいということが推測できます。

しかしながら、もし保育者が「おはなし」の時間を重視するのであれば、短時間でも組み込むことは可能ではないでしょうか。つまり、「おはなし」が実施できないのは、保育者自身の「おはなし」に対する姿勢が影響しているとも思われます。あるいは、「おはなし」を領域「言葉」の観点から計画的に盛り込むべき日案の作成方法に課題があるのか、または園全体の保育形態や方針に課題があるのか、さまざまな理由が考えられます。実際に保育者側の「おはなし」に対する考え方や、実践できない理由を今後明らかにする必要がありそうです。

「おはなし」の保育場面は、「降園前」の実施がほとんどでした。これは、一日の保育の終わりを落着いて静かに迎える保育者側の意図的な実践と受け止められます。倉橋惣三は、『幼稚園真諦』の「おかえり」中で次のように述べています。

「このときだけは、先生の考えを強く表わしていくべき……」

「幼稚園にもシンミリしたときがほしいと思います
が、お帰りのときは是非そうありたいのです」^{注4}

このことが、現在も保育現場で自然に実践されているといえましょう。一日、園内で十分にエネルギーを使い果たした子どもたちにとって、お帰り前に触れることができる「おはなし」の世界や保育者の優しい語り声は、安心と信頼を抱く貴重なひとときとなっていることでしょう。

「おはなし」の種類については、絵本と紙芝居によるものが合わせて98%とほとんどを占めています。

た。視覚教材を使用しての「おはなし」に、圧倒的に偏っていることがわかります。素話はわずか2%にすぎません。保育現場における「おはなし」は、いまや絵本や紙芝居など視覚教材による「おはなし」だけに頼っていることがうかがえます。「おはなし」のテーマについても、創作話が主流となり、日本昔話はわずか一話でした。

これらのことから、日本の語りの文化を象徴する「素話」や「昔話」が保育現場から消えつつあることが危惧されます。

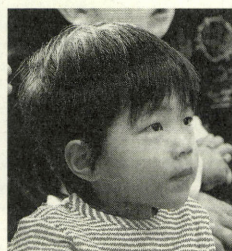
先行研究の中から、保育学生の幼少期の「素話」の経験値を参照すると、「非常に多い」と「多い」は、合わせて3%、「時々」が10%、「少ない」が28%、「まったくない」が53%となっていました。保育者を目指す学生自身の素話体験が大変乏しくなっていることがわかります。素話をしてもらった経験がなければ、そのおもしろさや意義は見いだしにくく、

自ら保育者として実践する姿勢は培われにくいと思われれます。すなわち、今後何らかの手を打たなければ、素話の復活は難しいといえるでしょう。

4. おわりに

筆者は、言葉を豊かに育む保育手法の一つとして保育者による素話は大変有効なものと考えています。絵本や紙芝居のように視覚によって限定される世界よりはるかに、想像力や集中力が高まり、言葉獲得の前提に必要な「聴く力」がまず育つからです。それゆえ本研究の結果から、現保育者は語りの文化の担い手であることを再認識し、領域「言葉」の内容を日々充実させる一方で、保育者養成段階においては、学生に素話の意義や効果を伝え、実践的に身につけていくことが急務であると思われる。

素話は、言葉のみならず保育者と子ども、また子ども同士を見えない糸でつながる人間関係構築にも有



▲おはなしの世界と語り手をつなぐ熱いまなざし

効的です。耳から聴くおはなしの世界を懸命にイメージしている子どもたちのまなざしは保育者へ一直線に注がれ、信頼の絆となることでしよう。保育者が語る声は、その場で話の世界を共有する子どもたちに一体感をもたらす不思議な力を与えます。言葉の育ちを促す「おはなし」のさまざまな効果に着目していくことは、将来的に言語力低下を予防することになるのではないのでしょうか。祖父母と暮らす子どもが少ない現代、共働きなどによってゆつくりと語り合う時間を取りにくい家庭環境において、いまや保育者は、日本の「おはなし」文化を語り継ぐ

貴重な役割を担っているということを改めて意識しておきたいと思います。

(駒沢女子短期大学

保育科准教授)

注

- 1 経済協力開発機構(OECD)、国際学習到達度調査(PISA)では、日本の十五歳の「読解力」は、第一回(二〇〇〇年) 8位、第二回(二〇〇三年) 14位、第三回(二〇〇六年) 15位と経年ごとに順位を下げている。

2 文化庁 二〇〇八年度国語世論調査

3 文部科学省 二〇〇八年度小中高生問題行動調査

4 倉橋惣三文庫1『幼稚園真諦』フレーベル館

二〇〇八年 P. 130～131

5 長根利紀代「素話・紙芝居におけるイメージと表現」『名古屋柳城短期大学紀要第二九号』二〇〇七年

*本稿は、拙著「保育における語りの文化の現状と課題——おはなしの実践傾向から——」日本保育学会第六十三回大会発表論旨集二〇一〇、および、拙著「乳幼児の言葉の育ちに関する現状と課題(1)」

『駒沢女子短期大学研究紀要第四三号』二〇一〇をもとに書き改めたものです。

現代の子どもの 生活技術に関する調査研究Ⅵ

高橋 弥生
谷田貝公昭

1. はじめに

われわれはこれまで、さまざまな生活技術について、子どもたちがどのくらい習得できているのか、その現状について調査を続けてきています。ここで扱う生活技術とは、日常生活をする上で必要となる技術のことで、特別に難しいものではありません。ゆえに、本来ならどの技術についても習得できているべきものです。

ところが調査を始めて以来、獲得される技術は減

るばかりで、獲得する年齢も高くなってきています。子どもの生活が、実体験を伴わない、人任せの生活になってきているのではないのでしょうか。

今回われわれは、一九八八年（一部一九八九年）に行った調査^{注1}とはほぼ同じ内容の調査を行い、その結果を日本保育学会に発表しました^{注2}。調査結果をもとに、現代の子どもの生活技術の習得状況を明らかにすると共に、約20年間にどのような変化があったのかを明らかにしたいと考えています。

2. 調査の概要

今回の調査は、以下のように行いました。

(1) 調査期間 平成二十一年八月二十一～二十三日、
十月十七～十八日

(2) 調査地域 福島県いわき市、栃木県宇都宮市

(3) 調査方法 二名以上の調査員の前で実技を行わせ判定をする。

(4) 調査内容と判定基準

調査項目は以下の9項目です。まずその技術を使った経験があるかどうかについて質問し、その後の実技調査を行いました。

判定は、a～cの段階にわけています。判定aは「できる」ということです（判定基準の詳細は注2を参照のこと）。

- ①ライターで火をつける（使い捨てライター）
- ②マッチで火をつける
- ③安全ピンをとめる（学校用名札）

④食器を並べる（茶碗、汁椀、箸）

⑤食器の持ち方（茶碗）

⑥針に糸を通す

⑦ヤクルトの蓋ふたを開ける

⑧ナブキンで弁当箱を包む

⑨缶詰の蓋を開けたことがあるか経験を問う

(5) 調査対象

今回の調査は小学生を対象に行いました。

男子384名、女子456名、計840名です。

なお、一般の精神発達検査作成と同様に、同一年齢段階児の70～75%が望ましい回答をしている場合に自立したとみなしています。

3. 今回の調査の結果について

①ライターで火をつける

この項目に関しては、子どものライター遊びによる事故が後を絶たないこともあり、子どもには触れさせない方針の家庭が増えているようです。調査を

していても、「触ったらしかられる」「怖いからやりたくない」という子どもが少なくありませんでした。そのため六年生でも経験は50・4%で、判定aの子どもは六年生でもわずか36・4%でした。

② マッチで火をつける

簡易な使い捨てライターが一般的になってきてから、家庭のマッチ使用は減ってきています。しかし小学校高学年の理科の実験の時には、いまでもマッチを使用しています。調査結果にもそのことは表れており、四年生まで30%にも満たなかった経験が、五年生になると90%を超えるのです。ところが実技判定の結果は経験とはかけ離れており、六年生でも26・7%にしかありません。調査をしていても、マッチの扱い方がぎこちない子どもが非常に多くいました。火で手をあぶってしまうようなマッチの持ち方をするので、熱さのために火のついたマッチを投げ捨てる、という危険な場面も何回か見かけました。

③ 安全ピンをとめる

安全ピンは、学校の名札に付いていることもあり、一年生でも約90%の経験がありました。しかし実技調査をすると、a判定となった子どもの割合は6年生でも60%ほどしかおらず、小学校での自立は見られませんでした。

④ 食器を並べる

これについても、経験については非常に高い割合になりました。安全ピンと同様に、一年生から約90%となっています。家庭で、お手伝いなどをしながら食器を並べるのではないのでしょうか。しかし、これも実技に関する結果は思わしくなく、判定aは六年生でもやっと50%を超える程度でした。

⑤ 食器を持つ

食器を持つことに関しては、当然ですが、経験がない子どもはほとんどいませんでした。ところが、茶碗を正しく持てる子どもが驚くほど少ないのです。六年生で39・7%という低い数値でした。人差

し指を茶碗のふちにかけたり、手のひらの上に乗せるように茶碗を持つたり、という持ち方が目立っていました。

⑥ 針に糸を通す

家庭科の始まる五年生になると、経験ありも実技a判定も、その割合が急に上昇します。それほど難しい技術ではないので、一回でも経験があればある程度できるようです。

⑦ ヤクルトの蓋を開ける

経験、実技とも、もつとも良い結果だったのがこの項目です。不思議なことに食器を持つ経験よりも、ヤクルトの蓋を開ける経験のほうがわずかに高い、というほど、ほとんどの子どもたちが経験をしています。また、実技判定の結果も良く、一年生の段階から判定aが70～75%の自立ラインを超え、自立しているのです。

⑧ ナプキンで弁当箱を包む

今回の調査項目の中でもっとも悪い結果となった

のがこの項目です。経験は一年生でも半数を超え、五年生では70%を超えます。しかし実技は判定aになったのは1%ほどで、ほとんど全員ができなかったといっても過言ではありません。ナプキンの位置に対して、弁当箱を置く位置が間違っている子どもが非常に多く、基本的な技術が全く身につけていないことがわかります。

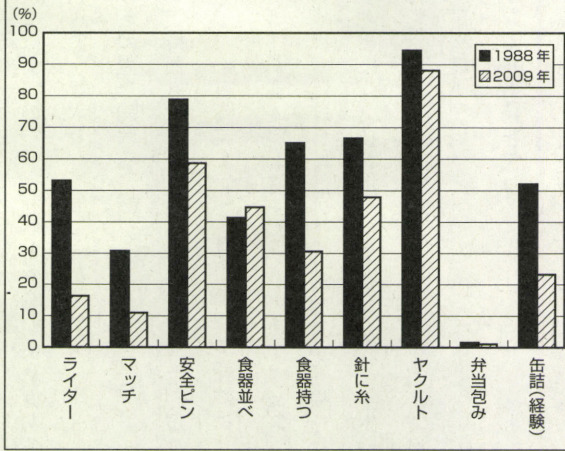
⑨ 缶詰の蓋を開ける（経験のみ）

最近では、市場に出回っている缶詰のほとんどがブルトツプ式の蓋になっています。今回は缶切りを使って缶詰を開けたことがあるかどうか、その経験だけを聞きました。缶切りを使用しなければならぬ缶自体が少なくなっているため、当然その経験は少なく、六年生でも半数以下でした。

4. 一九八八年の調査結果との比較

図1には、一九八八年（ヤクルトのみ一九八九年）と二〇〇九年の調査結果を示しました。これを

図1 実技判定 a (1988年と2009年の比較)
※全学年の平均値



見ると、約20年の間に子どもたちの生活技術が非常に低下していることがよくわかります。表1には、実技が70〜75%を超えて自立した項目と、その学年を示しました。今回の調査で実技が自立したのは、「ヤクルトの蓋を開ける」「針に糸を通す」のたったの2項目でした。

ライターについては、

社会の風潮として子どもには扱わせないようになってきているため、経験が減り、当然ながら実技の結果も悪くなっています。マッチについては、学年別の調査では四

表1 判定aが70%以上の項目

1988年	2009年
ライター(5年)	針に糸を通す(6年)
安全ピン(3年)	ヤクルトの蓋(1年)
食器を持つ(4年)	
針に糸を通す(5年)	
ヤクルトの蓋(1年)	

()内は自立学年

年生までの経験・実技結果共に一九八八年に比べるとかなり低くなっています。ただ、五〜六年生に限り経験の値は一九八八年とさほど違いません。にもかかわらず実技結果は一九八八年の約半数の値でした。危険を理由に子どもたちから火の扱いを遠ざけた結果、高学年になっていざマッチを使わせようとしても、火の性質がわからないのでしよう。そのため、むやみに火を怖がったり、逆に危険な扱い方をしてしまったりする結果となっているようです。安全ピンの使用に関しては、以前は小学生がいつ

も付けていた名札を、不審者に名前を知られない配慮からあまり使用しなくなったことが影響していると思われます。経験はあるものの、その使用頻度はかなり少なくなっているでしょう。調査では、名札を付けるために服を強く引つ張ったり、まっすぐ付けられなかったりする子どもが目立ちました。

非常に気になるのは、正しく食器を持つことができなくなったことです。経験は、一九八八年は全年100%でしたが、今回はどの学年も100%に達していません。調査で使ったのは、一般的な箸、茶碗、汁椀です。これを使用したことがない、という子どもがどの学年にもいるのです。家庭での食事の様子が気になるところです。そして実技の結果はさらに心配です。今回は、なんと高学年でも約4割の子どものみしか正しく食器を持つことができなかつたのです。20年間で、家庭での食事の様子がどのように変化したのか、また、親のしつけに対する意識がどのように変化したのか、大変心配になります。

5. おおめ

20年間の変化は予想以上に悪い結果となりました。社会の変化と共に使われなくなっていく技術もあるでしょうが、子どもの生活を考える時、これほど急激にできないことが増えたというのは、不安を感じざるを得ません。実体験の伴わない生活が増えてきていることを示しているのではないのでしょうか。保育や教育の現場では、このような子どもたちの実態を把握した上で、さまざまな指導や援助の計画を立てていかななくてはならないということになるでしょう。

(目白大学人間学部子ども学科)

注

- 1 谷田貝公昭他「子どもの生活技術の実態に関する調査研究Ⅱ」家庭教育研究所紀要NO.11 一九八九年
- 2 谷田貝公昭他「現代の子どもの生活技術に関する調査研究Ⅵ」日本保育学会第63回大会発表論文集

P. 714 二〇一〇年

「みんなの中の私」が表出されるまで

— 自閉症のある子どもの思春期 —

山崎徳子

はじめに

障害児学童保育Pは、子どもたちに安全で楽しい余暇の場をと願う保護者の皆さんが、設立し、運営しているもので、学校が長期休みの間だけ開かれます。ここで私は指導員として、就学前から支援学校高等部までのさまざまな年齢の自閉症のある子どもと過ごしています。

従来、家族などとの愛着形成後、学童期以降の自

閉症のある子どもの、人とかかわろうとしない姿は、子どもの特性と、人をも含んだ環境との相互作用による集団不応の行動問題であるとされてきました。私は、障害児のサークルなどで自閉症のある子どもの保護者たちと、共にわが子を育ててきた体験から、自閉症のある子どもを療育対象と見る前に「育てる—育てられる」関係性を素朴に生きようとする「育てる」という枠組みの下、他者との関係性を出発点にその育ちを考えています。

育てる者は、子どもが自己を主張して生き生きと振る舞うことと、周りに目を向けて友達と一緒がいたいと仲よくすることの、一見、矛盾する二つのあり方の両立を願っているのではないでしょうか。このような視点に立てば、行動問題とされている、人とかかわろうとしない子どもの姿は、周囲他者との関係性における「私は私」と「みんなの中の私」という主体における自己意識の両面の育ちの課題としてとらえることができます。

二〇〇X年の夏休み、それまで他者に対する一方的な働きかけや拒否的な言動がみられていたまさき（仮名 特別支援学校中等部 二年生 男児）が、終盤になって周囲の子どもたちを「友達」と呼んでかわりを求めた姿を、私は目の当たりにしました。自己意識がどのように形成されるのかは大変難しい問題ですが、この夏のまさきには、他者との対話的な関係が自己内の対話的關係——「内的な他者」を生み

出し、さらに現実の他者との関係形成の広がりにつながっていくことで、自己意識の変容があったのではないかと考えました。

そこで本稿では、まさきの変容を、「私は私」と「みんなの中の私」という自己意識の観点から考察し、周囲の人々のかかわりの意味を問うことを試みました。

本稿の方法論は『関与・観察とエピソード記述』^註（鯨岡、2005）によりました。人々の体験を気持ちのつながりの次元でとらえるためには、自らが身体を携えてその場に臨み、固有のその人に即して行わなければならないりません。この方法とその人を大切にすることは方法的態度としてつながっています。

まさきの成育歴は母親からの聞き取り、事例中の「棒人間」の描画は活動中に私が携帯電話の撮影機能で撮ったものです。

事例

乳幼児期のまさきは、抱いてもびたつと身体に添ってこないような子どもで、何を志向しているのかわからないような多動もありました。就学前二年間療育事業所に通所。母親は「寄り添って」遊ぶことを試みますが、まさきからの映し返しがないことから、ひどく苦痛だったと言います。四歳で中度の自閉症との診断を受けました。四、五歳ごろ多動はなくなり、就学前までに家族など親しい人との間には一定のコミュニケーションが成立しました。三年生まで地域の小学校の情緒障害学級に在籍した後、養護学校小学部に編入。

中学一年生まで、障害児学童保育Pでのまさきは担当のボランティアとはすぐよい関係をつくり、活動の流れにスムーズのついでいく子どもでした。

二〇〇X年の夏前には、自己主張をはっきりする

ようになってい
ましたが、

① ボランティアを
寄せ付けない

② 武器を持つ「棒

人間」を描く(描画参照)

③ 上半身を脱力し、ひざから崩れ落ちるような動作
をする

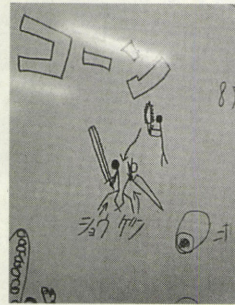
などの気になる行動も出てきていました。

紙幅の都合で、詳細を記すことができませんが、

八月中に次のようなエピソードがありました。

① 必要だった映し返す他者の存在

この年の保育初日、市民プールの活動の日、ボランティアの数が足りていなかったこともあり、まさきには、担当ボランティアをつけず、小学生の所在確認など指導員の補助的な役割を担ってもらおうと



▲描画

したところ、「僕のボランティアさん誰？」と尋ねられました。私はボランティアへの拒否的な態度がそのままの意味ではないこと、また、楽しさを共有してくれる大人がいなければ自然に気持ちが悪くなる子どもに向かうという単純なものではないことに気づき、同世代の子どもと関係を結ぶには、彼の自己意識に何らかの質的な飛躍が必要ではないのかという、一つの問いをもちました。

② 「棒人間」によるやりとり

ボーリング遊びの時の得点表の横に「棒人間」を描き、吹き出しにその回最高得点だった私に「のりちゃん一番ですね おめでとう」と書いてくれました。「棒人間」が人との関係性を肯定的に動かすために使われた、初めての出来事でした。

③ 自己に向かうやり場のない衝動

いつもふざけて、まさきにつきまとうメンバーに対して、いやだと言うことができずに、まるでその

怒りを自分に向けるかのように脱力を繰り返しました。他者との相互性の経験の乏しさには受け止めることの弱さが含まれており、関係形成に難しさを生むと感じられました。

④ 意味の共有を含む能動―受動

和田君（福祉系の大学生）は何年もまさきと付き合いがあり、好かれているボランティアです。この日久しぶりに担当になりました。

「道を作ってくれてどうもありがとう」（8.26）

活動内容…料理、散策

場所…A公民館

調理はスムーズに進み、まさきはフライパンに二つのハンバーグを入れ、焼き始めると、すぐ隣にあった白板に何人かの「棒人間」を描きました。そして、少し離れた所に一軒の家を描き、「この人は家を建てました」と何回か繰り返

返し言います。まさきのすぐ脇にいた私は、「ふーん、この人は家を建てたの」と相づちは打ちましたが、この行為を好ましく思えなかったので、その「棒人間」とまさきの発した言葉への関心を示すことに二の足を踏んでいました。次にまさきは「突然、道がなくなっていました。次にはまさきは「何度か繰り返して言いましたが、私は何の返答もせずそこを離れました。まさきは和田君に、ていねいな言葉使用で「道を描いてくれますか」と依頼しました。和田君は、「えっ」と意味をつかみかねている様子でしたが、「棒人間」と家の間を曲線で結びました。まさきは、また白板に戻り、その道を進む「棒人間」を何人が描きました。

ハンバーガー二皿がおいしそうにできあがりしました。すると、まさきは白板の家の横にもう一人大きな「棒人間」を描き、吹き出しに「道

を作ってくれてどうもありがとう」と書き加えました。その「棒人間」は湯気のあるできたてのハンバーガーのつたお皿を持っていたのでした。そして、まさきは実際のハンバーガーの皿の一つを「ふん」と和田君に差し出しました。



【考察】

このやりとりは、数年まさきと共に過ごしてきた和田君にとって、特別な意味をもつものでした。できあがったハンバーガーを差し出された時、和田君は自分がまさきと過ごしたこれまでの日々を思ったと言います。「道を作ってくれてありがとう」の中に、道を描いたことへの感謝を超え、ありがとと言うてくれるまさきに、よくぞここまで育ってくれたという、彼の成長への喜びとうれしさがありました。

まさきは私と和田君のうれしい気持ちを受け止めることを繰り返し、人に喜ばれ、自分もうれしいという心の動きが蓄積していきました。その全体を通して、まさきの自己意識に他者との関係における自分が誇らしいものとして映ります。学童期以降の子どもの「共にあろう」とする志向性には、こういう自己肯定感の高まりが不可分にあると考えられます。

⑤ 表出された「みんなの中の私」

最終日のプールで、まさきは私と、指を「棒人間」に見立てて助け合う遊びをしました。その後、フロートに乗ってプールの真ん中に向かってこぎ出し、子どもたち一人ひとりに呼びかけ、「友達を発生しました」と報告したのです。

おわりに

障害児学童保育Pで包まれるような状態であったまさきの自己性は早期に発揮され、「私は私」とい

う自己意識は充実しましたが、他者を受け止めることはできず、自己防衛的になっていました。「棒人間」を使つての人とのやりとりは、自己内の対話的關係を生み出し、さらに豊かになった他者との対話的關係の中で、相互に主体として受け止めることの繰り返しがなされました。まさきは自分がなりたいたい「良き自己」を感じ、人格を形成することの喜びや誇りを得、人にかかわろうとする志向性が生まれたのです。「みんなの中の私」という自己意識の元になつたまさきの「内的な他者」に生命を吹き込んだのは、「障害への対応」ではなく、子どもの育ちに寄り添い、成長を喜びあう周囲の人々の心情だったのではないのでしょうか。(常磐会学園大学講師)

注(参考文献)

鯨岡 峻「エピソード記述入門 実践と質的研究のために」東京大学出版会 二〇〇五年

昭和初期の山梨県進徳幼稚園における 「系統的保育案」の受容

小山みずえ

はじめに

一九三五（昭和一〇）年七月、東京女子高等師範学校附属幼稚園は数年間にわたる実践研究をもとに「系統的保育案の実際」（以下、「系統的保育案」）を刊行しました。この「系統的保育案」は日本における最初の本格的な保育カリキュラムであり、そこには幼児の生活形態を重視した保育のあり方が具体的に示されています。翌年三月からは、「幼児の教

育」誌上で一〇回にわたって「系統的保育案の実際」解説」が連載されており、同案は当時の幼稚園教育に大きな影響を与えていたものと推察されます。しかし、これまでの研究では、各地の幼稚園における「系統的保育案」の受容についてほとんど検討が行われていません。

そこで本研究では、昭和初期の幼稚園において「系統的保育案」がどのように受け入れられていたのかを明らかにするために、山梨県私立進徳幼稚園

(二八九八年創設)の取り組みに注目しました。進徳幼稚園における「系統的保育案」の受容は早く、同園には一九三六(昭和十一)年度のものと思われる保育案(p. 30参照)が残されています。当時、進徳幼稚園は山梨県の幼稚園教育をリードすると共に、他府県の幼稚園とも活発な研究交流を行っていました。従って、進徳幼稚園の保育案を検討することにより、昭和初期の幼稚園教育の一端を描き出すことができるものと思われます。

一、「系統的保育案」の原理と構造

東京女子高等師範学校附属幼稚園の保育者たちが倉橋惣三と共にまとめた「系統的保育案」は、保育項目を羅列的に配当した従来の保育案とは異なり、「幼稚園保育の本義に立脚して、幼児の生活に出發し、生活に帰着する、生活系統としての新らしき保育案」(『幼児の教育』第36巻第3号p. 45)でした。

同案では、年長組と年少組の二年間をそれぞれ三期に分け、各保育期における週ごとの計画が立案されており、その構造は大きく「生活」と「保育設定案」に分かれています。

まず「生活」を見れば、「自由遊戯」と「生活訓練」によって構成されています。生活のままを、生活のまままで指導・誘導するという「自由遊戯」と「生活訓練」が保育案の構造の中に位置づけられたことは注目すべきことであり、そこには、幼児の自発的な活動を尊重し、その中に保育者の教育的意図を織り込むことを広く保育案としてとらえる姿勢が表れています。

他方、「保育設定案」は「誘導保育案」と「課程保育案」に分かれています。前述の「生活」が「方法的に何等設定的性質を帯びない」のに対して、「保育設定案」は、保育者側から幼児に計画をもちかけていく「方法的予案」です。特に、「誘導保育

案」が保育項目とは独立して置かれたところに大きな特色があります。それは、「おもちゃ屋」「市街製作」「人形の家」といった幼児の興味・関心に即した主題のもとで個々の活動に関連性をもたせ、系統づけることにより、幼児の生活体験をより豊かなものにしようという試みでした。

以上のように、「系統的保育案」は幼児のありのままの生活を尊重し、充実させると共に、保育者の計画によって幼児を誘導し、その生活を発展させることを意図してまとめられたものでした。ただし、そこに示された内容・方法は固定的なものではなく、同案の理念のもとでは各幼稚園の環境、保育案を実践する保育者、時代の変化等に応じて保育案を変化させていくことが求められていたのです。

二・進徳幼稚園における「系統的保育案」の受容

進徳幼稚園は、園長の進藤つるの主導のもとで、

東京女子高等師範学校附属幼稚園や京阪神聯合保育会をはじめ、各地の中核的な幼稚園と連携を図りながら保育実践研究に取り組んでいました。アメリカの幼稚園カリキュラムを翻訳した「幼稚園保育要目」（一九二四年）や「コロンビア大学附属幼稚園及び低学年級の課程」（一九三三年）なども入手しており、それらを参考にして、保育者たちは従来とは異なる保育案のあり方について研究を深めていったのではないかと推察されます。

また、新しい保育材料の研究にも意欲的であり、最新の「遊戯」や「談話」の材料を収集、選択したり、ラジオやレコードの鑑賞、ラジオ体操などを取り入れたり、「人形の家」や「軍艦」の共同製作なども試みていました。このように新しい動きを踏まえつつ保育内容を再編成しようという積極的な姿勢が、「系統的保育案」の受容につながったのではないかと考えられます。

それでは、進徳幼稚園の保育者たちは、「系統的保育案」をどのように受け止めていたのでしょうか。一九三六（昭和十一）年度の保育案（次ページ表参照）をみれば、「系統的保育案」の構造がそのまま取り入れられており、「自由遊戯」と「生活訓練」には「系統的保育案」と内容的に一致する記述がみられます。「学事年報取調条項」（一九三七年）には、当時の保育状況が「遊ヒヲ本体トシテ子供ノ生活ヲ充分伸展セシメ、保育項目ヲ其生活型態ニ結び付ケテ遊導ス」と示されており、それは進徳幼稚園が幼児の生活形態を尊重し、保育項目の羅列主義からの脱却を図ることを意図して「系統的保育案」を受容したことを示唆しているように思われます。その一方で、「課程保育案」の内容には独自の判断で選択されたものが多く、進徳幼稚園の保育案が「系統的保育案」の形式的模倣ではなかったことがわかります。たとえば、「談話」の材料は、附属幼

稚園と同じお話を参考にしていますが、異なる材料を選択したり、配当を変えたりしています。また、「観察」や「手技」の題材にはより身近な自然物などが採用されており、実際に即して保育材料の取捨選択が行われていたことが読み取れます。

さらに注目すべきは、「誘導保育案」の取り扱いです。年長組の場合、進徳幼稚園で最初に「誘導保育案」が計画されるのは第一保育期の第五週～第十六週であり、その主題は「おもちゃ屋」となっています（「系統的保育案」では年少組第二保育期第四週～第十二週）。その内容を見ても、お店作りといった大掛かりな作業を避けたり、おもちゃの種類や材料を変更したりするなど、現場の実情に応じて工夫しながら「誘導保育案」を取り入れようとしていたことがうかがわれます。また、「五月節句」を主題とした「誘導保育案」について言えば、六月五日が甲府地方の端午の節句にあたることから第九週

昭和11年度・進徳幼稚園の保育案（年長組・第一保育期）

週三第 リヨ日九十月四		週二第 リヨ日三十月四		週一第 リヨ日七月四				生 活
		まごころ遊び 鬼ゴッコ		まごころ遊び 戦争ゴッコ		自由遊戯		
園内の草花を折らぬ事 まごころ砂場遊び等の 後かたづけを徹底的に		食事の時の心得 帰りの時整容		大きい組になつての 諸注意 年少組に対する心持 廊下を走らぬ事 怒に登らぬこと				
						主題		誘 導 保 育 案
						計画		
						期待効果		
						継続作 業時間		
唱歌 （大正幼年唱歌） 唱歌 いつても一所に		律動 水兵		唱歌 チューリップ兵隊 遊戯 鬼ごっこ		唱歌・遊戯		
						回数		課 程 保 育 案
鼻高天狗		お団子 ころく		大きな球の はなし		談話		
						回数		保 育 案
藤の花		ボプラの 花		桜の花		観察		
自由画 摺紙・オルガン 粘土 自在 めり紙 リンゴバナ、		自由画 鉄仕事 紋形切ぬき		ぬり画 チューリップ		自由画 摺紙（双さん）		手技
—		二		—		—		回数

(五月三十一日～六月五日)に計画されており、地域性が反映されているのは興味深いことと思います。

こうした傾向は実践・研究を重ねるにつれて顕著となり、一九四二(昭和十七)年度の保育案には内容的な一致はほとんどみられず、「系統的保育案」の枠組みの中に進徳幼稚園独自の内容が盛り込まれています。それは、保育者たちが「系統的保育案」の理念を主体的に受け止めた上で、現実の幼児の生活に根ざした形で保育案を生み出していたことの結果であろうと考えられます。

おわりに

「系統的保育案」は、幼児の自発性と保育者の指導性の双方に留意した保育カリキュラムであり、幼児の「自己充実」と「生活の発展」という根本原則のもとで、一人ひとりの保育者が創意工夫して保育案を生み出していくことを期待するものでした。

そうした「系統的保育案」の理念に共鳴した進徳幼稚園の保育者たちは、同案の構造をそのまま取り入れつつも、目の前の幼児の姿をとらえて具体的な内容を取捨選択し、保育案をまとめたものと考えられます。また、その内容は時代によって変化しており、そこには現実の幼児の生活に即して保育の計画を立案し、修正・改善していこうという、今日にもつながる保育姿勢をみることができます。

(鈴鹿短期大学助教)

参考文献

- ・『系統的保育案の実際』日本幼稚園協会 一九三五年
- ・〔大正・昭和保育文献集〕第六巻 日本らいぶらり 一九七八年所収
- ・坂元彦太郎「『系統的保育案の実際』『系統的保育案の実際解説』解説」〔大正・昭和保育文献集〕別巻 日本らいぶらり 一九七八年所収
- ・宍戸健夫「日本における保育カリキュラムの誕生」
- ・『同朋大学論叢』第九〇号 二〇〇六年

「気になる子ども」の保護者に対する

保育者の連絡方法と内容

大越和美

はじめに

現在、多くの幼稚園、保育所に「気になる子ども」が存在します。保育者は「気になる子ども」への対応はもちろんのこと、その保護者への対応に多くの時間をかけています。

そこで本研究では、「気になる子ども」の保護者に対して、保育者はどのような時にどういう連絡をしているのか、連絡を受けた保護者はどう反応しているのかを明らかにしていくことを目的としました。

方法

宮崎県内で行われた幼稚園教諭を対象にした研修会の参加者に対して、質問紙調査（無記名）を実施しました。調査は、平成二十一年七月に行われました。回答者は現在「気になる子ども」を担当している35名です。

結果

保育の中で起こる出来事と、保育者が保育に困難

を感じると考える行動の中から15項目を提示し、いずれの場合に保育者が保護者に連絡をしているのか、また連絡をした方が望ましいと思うかを尋ねました(次ページ表1)。この表1の結果、保護者に連絡をした方が望ましいと思う割合が、実際に連絡をしている割合よりも、すべての項目で高くなっていました。

次に表1で尋ねたそれぞれの項目について、保育者が連絡をした際(おもに電話連絡)の保護者の様子を尋ねました(選択式・複数回答)。その結果から、以下のことが明らかになりました。

*多くのケースで、保育者が保護者に状況を説明すると納得していました。しかし、その中でも次のような対応を求める保護者がいました。

①状況を説明しても、納得ができず、保育者の対応に不満をもち、園長や主任との話し合いを求める

保護者。

・制作がうまくできなかった時

(連絡をした保育者7名のうち29%)

・部屋から勝手に出て行った時

(連絡をした保育者12名のうち29%)

・危険な場所に入った時

(連絡をした保育者12名のうち8%)

②わが子だけでなく、友達に起こった問題の原因が

自分の子どもにあると考えている保護者。特に、

友達にケガをさせられた時も、自分の子どもに原

因があると考えてる傾向がありました。

・友達にケガをさせられた時

(連絡をした保育者29名のうち38%)

③子どもの行動に対して、保育者にアドバイスを求

める。

・一斉活動に一緒に参加できなかった時

・制作がうまくできなかった時

(連絡をした保育者合計22名のうち36%)

表1. 「気になる子ども」の保護者に連絡を取る内容

連絡内容	連絡をしている割合	望ましいと思われる割合
自分でケガをした	86%	89%
友達にケガをさせられてしまった	83%	91%
持ち物をなくして（壊して）しまった	77%	83%
友達にケガをさせてしまった	66%	94%
パニックを起こしてしまった	66%	77%
昼食を食べなかった	63%	77%
友達や周りの人に対して乱暴な言葉、行動（物を投げる、突き飛ばす等）をとった	54%	60%
友達に、持ち物をなくされて（壊されて）しまった	51%	74%
友達の持ち物をなくして（壊して）しまった	43%	77%
一斉活動時に一緒に活動ができなかった	43%	43%
部屋から勝手に出て行ってしまいなかなか戻れなかった	34%	46%
友達に、乱暴な言葉、行動（物を投げる、突き飛ばす等）をされた	31%	43%
制作時にうまく活動をする事ができなかった	20%	26%
危険な場所に入ってしまった	17%	54%
その他	17%	9%

・友達とのかかわりに関して

友達にケガをさせてしまった。

友達や周りの人に対して乱暴な言葉、行動

(物を投げる、突き飛ばす等)をとった。

友達の持ち物をなくしてしまった。等

(連絡した保育者合計17名のうち19%)

④保育者に対して、子どもの行動についてアドバイ

スしてくれる保護者。

・ケガをした時

・パニックを起こした時

・昼食を食べなかつた時

・部屋から勝手に出て行ってしまった時

(連絡をした保育者合計82名のうち27%)

まとめ

私は、特別支援コーディネーターとして幼稚園に勤務しています。特別支援コーディネーターが指名されている幼稚園は、あまり多くありません。幼稚

園での特別支援コーディネーターの役割は次の通りです。

①園内の保育者や関係機関との連絡調整

園内の保育者や医療機関・療育機関・保健セ

ンター・特別支援学校等と連携

②保護者に対する相談窓口

保護者に対する園の相談窓口・保護者支援

③担任保育者や加配保育者への支援

園内の保育者に対して、相談・助言

園内研修の企画・運営

④個別の支援計画の作成

担任保育者・保護者と共に個別の支援計画の

作成

特別支援コーディネーターの役割の中に保護者(おもに特別支援対象児と保育の中で「気になる子ども」の保護者)に対する相談窓口があります。

日々の活動の中で、特に感じることは、保護者とのコミュニケーションをとることの難しさです。たとえば、「気になる子ども」の様子を保護者に細かく連絡し過ぎていたために、幼稚園に子どもを預けていていいのかわれもたせてしまったことがあります。保護者からの電話があるたびに何か問題を起こしたのかと感じたそうです。一方で保護者に対する保育者の説明不足で、友達の起こした問題まで自分子どもにも原因があると考えてしまっていた保護者もいました。

勤務先の同僚保育者から「気になる子ども」をもつ保護者に対してうまくコミュニケーションをとるにはどうしたらいいか、という相談を数多く受けます。そこで、保育者と保護者がどのようにしたらうまくコミュニケーションがとれるようになるのか明らかにしたい、というところから本研究を企画しました。

保育者から連絡を受けた保護者は、どのような反

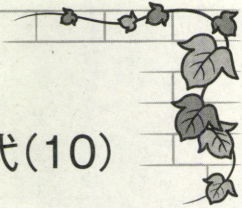

応をしているかを明らかにすることによって、保育者が保護者とコミュニケーションをとる際の資料を得たいと考えました。

「気になる子ども」をもつ保護者も、当然わが子の状態に対して悩んでいることがあります。わが子だけでなく、友達に起こった問題までもわが子に原因があると思っている場合もあります。わが子の状態に対して、保育者にアドバイスを求めてきます。その一方で、こまめに連絡を取らずに、保育者が遠慮をしまつてしまうと、保護者が不安感をもつことになります。

子どもの様子を細かく伝えながら、保護者の話に耳をかたむけ、保護者の気持ちに共感しうなずいていくことが、保護者とうまくコミュニケーションをとることの第一歩だと考えています。

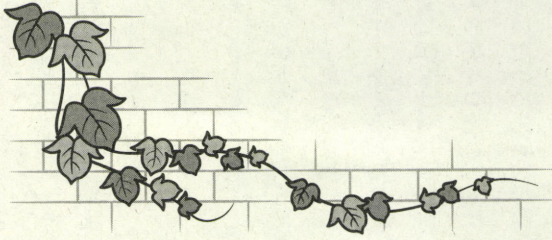
(認定子ども園あいう園 愛友幼稚園)

特別支援コーディネーター)



幼稚園の源流を求める旅
森有礼の第二次在米時代(10)

旅を終えて
— 森有礼が携えてきたもの —



国吉 栄

帰国後の森有礼

明治六年三月末にボストンを発った森有礼は、欧州を経て、同年七月二十三日に帰国した。帰国からわずかひと月あまりの九月一日、明六社の第一回会合が開かれた。その日、パリでは第一回国際東洋学者会議が開かれた。開会あいさつは、議長を務めた鮫島尚信であった。ちょうど同じ日に、日本には洋学者を中心とするわが国初の Society が発足し、西欧には日本研究を中心として集めた初の国際会議が発足したのである。それらをリードしたのが森であり鮫島であった。偶然の一致であろうか。

明六社を幼稚園史の立場から見ると、森のほかにも幼稚園に関係する者が多いことが注目される。東京女子師範学校の校長となる中村正直。森はハリスの信奉者オリファントに引き合わせるため、ロンドンの宿舎に中村を訪ねたことがある。太政官に幼稚園設立の伺いを出す文部大輔田中不二麿。森は最も信頼していた新島襄を案内者として彼に付けた。ハリスのコロニーまで行を共にし

た薩摩藩留學生畠山義成。畠山は文部省が学監として招聘したモルレーの教え子で、田中の信頼厚く、フィラデルフィア博覧会にも病をおして同行した。さらには幼稚園文献の輸入窓口となった明六社会計掛・瑞穂屋卯三郎。いずれも森と個人的な関係をもっていた人びとである。

帰国後の森のめざましい働きは知られている。しかし森には知られざる働きもあるのではないか。ハーバード大学に森書簡が一通所蔵されている。手紙は、京都に精神病院を設立し、東京でも設立準備中であると知らせていた。宛先のドロシア・ディックスはエリザベス・ピーボディーの若いころの友人で、全米の多くの州に州立精神病院を設立させ、患者の処遇改善のために先駆的な働きをした女性である。精神病院史について承知していないが、管見では森にふれているものはないようである。実際はどうであったのか。これまで森の姿をたどってきた印象では、彼のこれらの言葉が空言であったと考えることはできない。

明治八年七月、文部大輔田中不二麿は東京女子師範学

校に幼稚園を付設したい旨の伺いを太政官に提出した。

しかし伺いは却下されてしまう。これに対し、田中は即座に、懇願ともいうべき内容の再伺いを提出して設立許可を取り付けた。田中はなぜこれほどまでに幼稚園の設立を望み、また働きかけたのであろう。岩倉使節団に同行しての彼の体験をみても、彼が幼稚園の設立にそれほどまで切迫した欲求をもっていたようには思われない。

一方、森有礼は、学制が「当分之ヲ欠ク」とした音楽の教科を実現すべく在米中から準備していた。学齢未満児の教育についても同様である。多くの幼稚園関係者と交流し、関連文献も多数入手し、津田梅子に幼稚園教育を受けさせようと考えもした。森は明六社の一員である中村や田中に、幼児期の教育についても必ずや意見を述べたはずである。学制は田中の外遊中に公布された。各国を意欲的に視察し、わが国の教育制度の基礎作り力を振るおうと意気込んでいた田中には、納得しがたいものがあつたであろう。彼は、まだ実現されていない（森が望んでいた）女子教育や幼児教育に力を入れる。

私はワシントンの議会図書館で、帰国直前の森がフィラデルフィアに開設されたばかりの米國百年期博覽會事務局を訪れて、博覽會の契約書や議案書を取り調べ、わが國は全力を挙げてこれに参加する、と約束した新聞記事を読んだ。明治九年、準備万端整えた田中は同博覽會参加のため再び米國に向かった。途上、セントルイスに立ち寄った田中は、同市の教育長ハリスを訪問した。ボストン晚餐会でエマーソンが「セントルイスのハリスに相談せよ」と發した言葉は、今度は森から田中に發せられたのである。田中の博覽會報告にはハリスとの面談の様子が詳しく報告され、その部分を関信三が「幼稚園創立法」に採録した。田中が幼稚園についての認識を新たにしたフィラデルフィア博覽會も、その途上セントルイスにハリスを訪ねたことも、すべて森有礼の道であつた。

帰國した森は、本務の傍ら、明六社、図書館、商法講習所、精神病院と、あらゆる方面に光をもたらすために働いていた。幼稚園もその一つだったのでないか。

森の盟友鮫島は、伝統と格式を誇る欧州でわが國の尊

厳を守るために懸命に働き、激務がたたつて、明治十三年、三十五歳の若さでパリで客死する。当時駐英公使としてロンドンにいた森はパリに駆けつけ、最後の数日を彼に付き添つた。葬儀の席で、森は鮫島に「氣高き働き人よ」と呼びかけ、「You know me well!」と結んだ。

明治十八年十二月、太政官制にかわつて内閣制が発足した。長く外務畑を歩んできた森は、内閣総理大臣伊藤博文のもとで初代文部大臣に就任する。彼は多くの中傷を受けながらわが國の教育制度の基礎を作つたのち、伊勢神宮で不敬を働いたとの風評をたてられ、明治二十二年二月、大日本帝國憲法發布の日の朝、祝典におもむく準備のさなかに国粹主義者に刺殺された。四十三歳であつた。謀殺者は賞賛され、森は冷笑された。森は駐米時代、ボストンの友人キンズレーへの手紙に、自分は帰國したら *stranger* とみなされるだろうと書いている。

森の予言は正しかつた。

森有礼は、今日なお多くの分野で埋もれたまま、真価を問おうとされていない。

あとがき

二〇〇五年四月、私はできたての『関信三と近代日本の黎明』をもって、古写真収集家の石黒敬章氏をお訪ねした。氏が所蔵される森有礼旧蔵アルバムを拝見するためである。久しく見せていただきたいと願っていたが、関信三の本ができたらお願いしようとしていた。

氏は明治のおもしろ写真が飾られた応接間で、惜しげもなくアルバムを見せてくださった。ずっしりとした革表紙の古いアルバムが五冊。緊張しながら頁を繰る傍らで、氏は軽やかに森にかかわるさまざまな話をしてくださった。おまけに、犬塚先生を紹介してあげましょうか、などとおっしゃるのである。犬塚孝明先生は私自身多くの著作を通してお教えをいただいていた著名な森有礼研究者で、『新修森有礼全集』の編集者のお一人でもある。私は恐れをなし、ありがたいお話を辞退申し上げた。それから四年後、私はたまたま同全集がもう一卷出る予定であることを知った。全集はすでに完了していると思いついていた私は大変驚いた。手元に、全集に収められていない資料がかなり集まっていたからである。私はすぐに石黒氏にご連絡し、犬塚先生をご紹介くださるよ

うお願いした。その結果、資料はすべて全集に収録され、解題も私が担当することになった。幼稚園史というマイナーな分野の研究が、ささやかながらも森研究に貢献できることを心からうれしく思った。

森有礼と幼稚園との関係については、森が非業の死を遂げてから十年後に、森の秘書官であった木村匡によって明記されたが、その記述が注目されることはなかった。それから八十年を経て、阿波根直誠氏がシユタイガー宛森書簡の発見を報告され、さらにシユタイガー研究を発表されたことよって、森と幼稚園との関係に初めて関心が向けられた。その後、大戸美也子氏が森と幼稚園とのかわりを示すクラウス書簡を発見されたことは、本連載第六回で述べたところである。

以下の一覧に本稿に直接関係する資料・文献のうち、本文内で所蔵等を記すことができなかつたものを掲げた。森有礼に関する新出資料の全容と詳細については、次の書を参照していただければ幸いである（大久保利謙監修 上沼八郎・犬塚孝明共編『新修森有礼全集』別巻四 文泉堂書店 二〇一一年秋刊行予定）。

連載して下さった『幼児の教育』誌に感謝します。

（彰栄保育福祉専門学校・白百合女子大学非常勤講師）

関係文献・資料一覽〔連載回〕(ページ数)

〔和文〕

- 青木薫「ウィリアム・T.ハリスの教育思想と教育行政Ⅲ—コンコード夏期哲学学校における活動を中心に—」『兵庫教育大学研究紀要』第6巻 昭和60年度 【7-41】
- 阿波根直誠 ワーレン・パットン「エルンスト・スタイガー宛森有礼書簡の発掘とその教育史的意義」『琉球大学教育学部紀要』通号26 1983 【9-45】 【00-40】
- 阿波根直誠「明治初期における外国教育受容に関する一考察—E.シユeta イガーと幼児教育に関連して」『琉球大学教育学部紀要』通号32 1988 【00-40】
- 生田澄江「舞踏への勧誘 日本最初の女子留学生永井繁子の生涯」文芸社 2003 【9-47】
- 犬塚孝明「翻刻 杉浦弘藏ノート」『鹿児島県立短期大学地域研究所』第15号(1986) 第18号(1989) 【4-50】
- 大戸美也子「幼稚園導入経緯の研究—森有礼の幼稚園理解—」日本教育学会第51回大会発表(当日配布資料含む) 1992 【6-44】
- 国吉栄「明治初期の保育の実践と研究」日本保育学会編「戦後の子ども の生活と保育」相川書房 2009 【9-46】
- 鈴木淳 マクウェイ山田久仁子「ハーバード燕京図書館の日本古典籍」八木書店 2008 【6-41】
- 戸沢行夫「明六社の人びと」築地書館 1991 【3-39】 【00-37】
- 中林隆明「森有礼旧蔵の洋書について(仮リスト)」『参考書誌研究』第38号 1990 【9-45】
- 西村正守「畠山義成洋行日記(杉浦弘藏西洋遊学日記)」『参考書誌研究』第15号 1977 【4-50】

〔欧文〕

- Brooks, C. Wolcott. Letters to E. W. Kinsley (Syracuse University) 【9-36】
- Douai, Adolf. *Autobiography of Dr. Adolf Douai*. Rauner Special Collections Library, Dartmouth College) 【9-44】
- Fish, Hamilton. Letter to Arinori Mori. (The Papers of Hamilton Fish, no. 189, Manuscript Division, Library of Congress) 【8-43 ~ 44】
- International Congress of Orientalists* Reprint. Originally published 1873-1881). Edition Synapse, 1998 【00-53】
- Jones, Terry. "The Story of Kanaye Nagasawa." 『鹿児島県立短期大学地域研究所研究年報』第8号 1979 【5-29】
- Kinsley, E. W. *Mori Arinori*. (Special Collections and University Archives of W. E. B. Du Bois Library, University of Massachusetts) 【9-36】
- Marshall, Megan. *The Peabody Sisters*. Houghton Mifflin Company, 2005
- Mori, Arinori. Letters to E. W. Kinsley. (Syracuse University Library) 【9-36】
- Wilson, Leslie Perrin. "No Worthless Books : Elizabeth Peabody's Foreign Library, 1840-52." *The Papers of the Bibliographical Society of America* vol. 99, no.1, March 2005 【3-38】
- 〔定期刊行物・新聞〕
- Kindergarten Messenger*. May 1873-Dec. 1875 【9-44 ~ 47】
- Report of the Commissioner of Education*. Department of the Interior, Bureau of Education Washington, D. C. 1872 【9-45 ~ 46】 【9-41】
- 【9-46】
- New Haven Journal Courier*. 1872/11/01 【9-47】
- The Philadelphia Inquire* 1973/03/10 【9-32】



保育

の

創意工夫

12

伝統を伝える

前原 寛

十二月に入ると年の瀬が近づいてきます。お正月を迎える準備の一つに餅つきがありますが、私のかかわっている保育園でも餅つきをします。石臼と杵きねを使う昔ながらのスタイルのものです。餅つきには保護者の参加も呼びかけ、仕事の都合のつく方々が何人か集まります。そして、つき手として園児のお祖父さんをお願いしています。

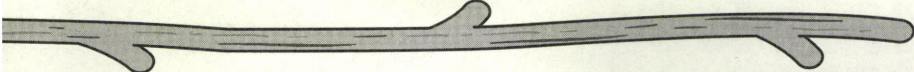
なぜお祖父さんかというと、残念ながら餅をつけるお父さんがほとんどないからです。お父さん方は力はあるのですが、的確なつき方ができません。最初にきちんと混ぜ、徐々に力を入れてつき、できあがり近づいたら力を抜いて全体を整えていくというように、強弱をつけることが餅つきには必要です。

最後の部分を当地方では「餅の顔を作る」と言い、できあがり具合に反映します。そこではつき方が強過ぎてても弱過ぎててもいけません。このような強弱のつけ方がお父さんたちにはできないのです。

そんなわけで、餅をつけるのはお祖父さんになります。孫のためならと張り切ってつく姿は、年齢を感じさせない達人さです。お父さんの中には、見よう見まねでそこそこつけるようになる人もいますが、なかなかお祖父さんたちのようにはいきません。「昔取った杵柄きねがら」とは言い得て妙だ、と納得してしまいます。

以前は、年末になるとこの家でも餅つきをしたものです。しかし、餅作りの機械が普及すると、杵と臼を使った餅つきは急速に廃れていきました。それが、いまの園児の両親の世代です。その世代は餅つきの体験がほとんどありません。

世代間のギャップが言われる時、多くが親世代と子ども世代とのギャップを指しています。しかし、餅つきの例で言えば、園児と親の間にギャップはありません。ギャップがあるのは親世代と祖父母世代の間です。餅つきという伝統は、祖父母と親の間で切れてしまっているため、親と子どもとの間ではギャップがないのです。



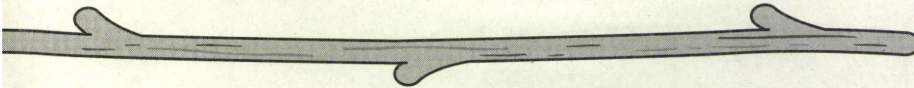
実際近所を見渡してみても、いまでも餅つきをしているのは保育園ぐらいいかありません。ですから、餅つきに来られたお祖父さん方は懐かしそうにされますが、お父さん方は物珍しげな表情を浮かべています。

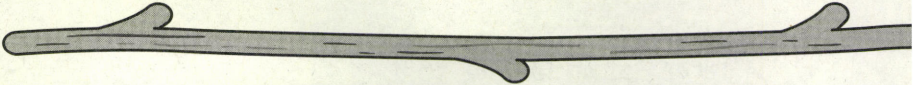
お正月に鏡餅を飾ったり、お雑煮を食べたりする家庭は多いのですが、餅がどのようになれるのかわからなくなっています。機械で作るだけでなく、店でも買えるようになっていきますから。餅つきという伝統は、いつの間にか保育園のような限られた場所でしか伝承されなくなってしまうました。

改めて考えてみると、餅つきだけでなく、身近な生活の中から消えていった伝統や文化が数多くあることに気づかされます。

生活には文化があります。家庭には家庭の文化、地域には地域の文化があるように、保育園にも保育園文化があるといえるでしょう。それらが絡み合って子どもの生活に豊かさがもたらされています。

伝統や文化のすべてが残っていく必要はないかもしれませんが、その多くが消えつつあることは座視できないように思われます。餅つき一つとっても、生活に根づいていたのは数十年前までです。家庭で餅つきが行われていたころ、ついた餅をちぎって丸くこねることは、子どもの役割でしたし楽しみの一つでした。子どもの発達に直接役立つとはいえないかもしれませんが、生活に潤い





や奥行きを与えてくれるものではありません。

消えつつあるのは、餅つきのような生活感のあるものだけではありません。子どもの遊びも同様です。正月遊びには、羽根つき、コマ回し、カルタなどたくさんあります。子どもの遊びから季節感を感じ取ることも、かつては普通でした。現在正月遊びが家庭や地域でどれほどなされているでしょうか。お正月が来てもいつもと変わらぬ過ごし方をしている子どもたちにとって、季節感は無縁のものであるように感じられてなりません。

このような状況を嘆いていても、現実はなかなか変わりません。しかし、伝統や文化を生活に位置づける工夫をすることは、保育の中で可能なことです。また、少しの工夫を凝らすことで子どもの生活に潤いをもたらすことは、保育者の重要な役割でもあります。

「もついくつ寝るとお正月」という言葉通り、十二月はお正月を待ちわびる時期です。餅つきはその気持ちを表現してくれます。そして、年が明けると、当園では、羽子板、コマなどが環境構成の一部として現れます。羽根をつき、コマを回す子どもたちの姿が、園生活の風景を彩る季節を迎えるのです。

(鹿児島国際大学准教授・二元安良保育園園長)

*この連載は今回で終了いたします。



倉橋惣三と私 (2)

語り手 森上 史朗
聞き手 浜口 順子

佐治由美子

*前号に引き続き、特集「いま、倉橋と出会う」の森上史朗先生のインタビューを掲載します。

●見えない保育

佐治 森上先生のお話の中に「充実指導」ということがありましたが、先生の『子どもに生きた人・倉橋惣三の生涯と仕事（下巻）』（フレーベル館）の二本の中にブランコの例があります（P. 68-69）。子どもがブランコに乗っている時に保育者がこいであげるので、この子として此の位まで行きたいというところを指導する」のが充実指導であって、

どもに「駄目だなあ、先生ならこの通り、天まで漕くぞ」と言って無理に揺すってやるのでは充実指導ではないと倉橋が書いていることを紹介されています。この指導は「隠れている」のでも、また「でしゃばって」いるのでもなく、「子どもの内部に入って、自己充実を内側から指導」する、いわば「見えない保育」とでも呼ぶのか、と書かれています。そこで森上先生にお聞きしたいのですが、「その先生の所在は、子供にも見物人にもちっとも目立たないでしょう。それでいいし、それでこそ、ほんとうなのです」という倉橋の文章の中に登場する「子供」について

です。この「子供」とは、そこでこいでもらっている子どもなのか、周りで見ている子どもなのか、そのところをはっきり知りたいのですが。充実指導を行っている先生のあり方は周囲にいる見物人には目立たないでしょうが、当の子どもには目立たなくとも見えているんじゃないかと思ったりします。

森上 それはいろんな解釈が成り立つでしょうが、一つのとらえ方としては、その子自体ということですね。ただ、「廊下で」(「育ての心」(上巻) 所収)にあるように、他の子どもには通じる、同じ気持ちになれるということはありません。でも、倉橋がここで書いたのはあくまで、その子だろうと思います。

そういうことをやはりいまの保育者が、現場の保育を通して考えていく必要がある。私もいろいろな保育現場を見てきましたが、たとえば、吉村真理子先生(元松山東雲短期大学附属幼稚園教諭)の保育というのは本当に見えない。そのことをつかんでいらっしやる。吉村先生の書かれた本(すぐ絶版になり、本当にもつたないのですが)には多くのよい

事例があります。これは、倉橋先生の充実指導のことだな、という事例です。同じ言葉を使っている、具体的にイメージが描けないし、違うことをイメージしてしゃべっているかもしれない。だから誘導にしても充実指導にしてもそういう現場の実践事例を出しながら語っていかなければならないと思います。

浜口 見えないことを大事にするということは、最近、よく保育の周りで聞くようになりました。

森上 はい、津守先生の『保育者の地平』(ミネルヴァ書房)の中の内的発達というところで繰り返し出てきますよね。外からは見えていないところに子どもの側の発達があると。

浜口 でも、それをどのように具体的に考えるかは、いろんな解釈があるようです。

森上 ええ。言葉の上ではみんな、見えないものが大事だと言っています。それを論議していく一つの手がかりとして、記録、エピソードをめぐってカンファレンスをやるのか、それともビデオのようなものでやるのか、もっとほかのものでやるのかという

ようなことでいろいろな方法論がでてくるのではないかとと思うんですね。

●『育ての心』から——「子どもの心のはだ」

浜口 今年の一月号から「いま、倉橋と出会う」という特集を組み、『育ての心』からいろいろな文章を引いて紹介してきました。フレール館の方から、『育ての心』の特に上巻がよく売れるという話を聞いたことがあります。前半のあの部分というのは、やはり読みたくなりますよね。

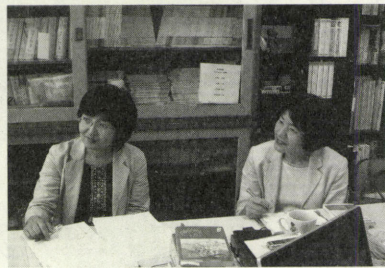
森上 わかりますね。上巻は保育の真髓が珠玉のよくな文に凝縮されている。それに比べて下巻はさまざまな視点の子ども論が雑然と並んでいるような気がします。でも津守先生から、自我の発達という観点から読み解くと素晴らしい示唆を与えられるということを教えていただいて、目からうろこが落ちる感じがしました。そういうことをどなたかが伝えてくださらないとわかりにくい。〇〇の子、〇〇の子というふうに書いてあるんですけど、これはほと

んどが自我論として。

浜口 たしかにずいぶん上巻と違いますね。

森上 教員養成委員会などに出ると、幼稚園の先生の専門性というのがまだ理解されていない。一応そういう時は、カウンセリングマインドに近い

ものが中核だろうということになる。でも、いまにしてみれば、ドナルド・ショーンの「反省的実践家」なんていう理論がよく紹介されるのだけれど、そういうことは『育ての心』の中に皆入っている。つまり、一つには、いま言われているカウンセリングマインドのことがほとんど入っている。もう一つは「反省的」ということ。つまり、すべて自分を鏡にするということ。『育ての心』（上巻）にある「心のはだ」とか、「とげ」とかというものは、評価ということは全部自分に帰ってくるものだと。「とげ」にも

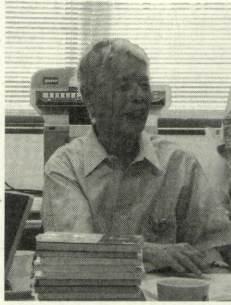


「心のはだ」という言葉が出てきますよね。「とげ」の終わりのほうの文章に。これは倉橋惣三の特徴的な主張だと思いますね。

浜口 倉橋は、本当に大人に厳しいというか、大人としての自己省察でもあるのですが、辛らつなほどに大人のことを批判しますよね。この時代にこんなにも自己をほりさげるといえるか、これは本当に新しかったのではないのでしょうか。

森上 そうですね。倉橋のほうが、ドナルドショーンなどより先に反省的实践家ということを言っていないんじゃないかなあ。

浜口 倉橋は「省察」というまさにその言葉を、戦前の著書で使っています。本当にあらゆることが出てくるので、何か倉



橋先生にまだ言われていないことがあるかしらと思うぐらいなのですが。

森上 本当に思想で

越えようと思つたら、もう越えられないだろうなつて思うんですね。しかし、これからの、保育についてには、いろいろな課題や揺れが来ると思っています。

国際的にはOECD(経済協力開発機構)でもStarting Strongという報告書の中で、「大人への準備」なのか「いまを生きる生活」なのかという論議が行われていますが、そういう時に新と真ということを変えて考える必要がでてくるでしょう。

浜口 倉橋惣三の初期の論文を『幼児の教育』のアーカイブズで、明治四十三(一九一〇)年ぐらいに書かれたものを読んでも、後のものの中でぶれていないことに驚きますし、さらに現代の中で再生しています。これからのように新しく受け継いでいけるのか。倉橋のことはまだ充分研究されているとはいえないのでしょうか。

森上 はい。特に、どちらかというところからちよつと離れたような分野についてはまだ研究が行われていません。その中で一つ大きなジャンルが児童文化なんです。倉橋の児童文化に関する論説がま

だ非常にたくさんあります。明治とか大正のものであるにもかかわらず、何でもこういう子どもの立場に立った論説が出てくるんだらうと驚かされます。

浜口 倉橋惣三という人は、こと保育学というジャンルに入るのか、子ども学というのでしょうか。くくりきれない広さを感じます。

森上 うん、子ども学でしょうね。だから、倉橋惣三の研究は、保育史をやる人だけでなく、どちらかというと子どもや保育の現場とのつながりをもって見る方にもっとやっていたきたいなと思っっているんです。

浜口 研究する人の立場が違えば、倉橋先生の違う所に光が当たっていくわけですね。外国語に翻訳するというのもなかなかされないですね、倉橋は。

森上 『育ての心』などは、結局俳句とか短歌とかそれに類するものを翻訳するようなことですからね。

●倉橋のアカデミズム

浜口 倉橋の著作の中で『就学前の教育』（倉橋惣

三選集第三巻 フレーベル館）は最も理論的なもの一つだと思うのですが、それでもかなり独特の書き方ですし、読みやすいほうが先で、あんまり堅苦しい理論書という感じがしません。倉橋惣三は、その時代ではアカデミックな世界からは異端視されていたのかもしれませんが、それが結局保育学を語る最善の方法であると考えていらしたのでしょう。

森上 われわれですと、これは現象学的に言えばこういうことだって注釈の一つも入れたくなるんじゃないでしょうけれど、そうした専門用語は一つも入っていないでしょ。津守先生はそこを評価されている。倉橋がいまでも輝いているのは、当時の学問理論を用いず、子どもと交わった時の感覚から出発して、幼児本来の姿を明らかにしようとしたからである。

佐治 倉橋先生はヨーロッパに行つて学ばれたのでまさに直に現象学に触れたはずですよ。

森上 おもしろい事実がありますね。欧米へ留学されて、その後それらしきものはほとんど書いていないですね。

佐治 紙芝居の研究を帰ってすぐに始められたり。

森上 農繁期託児所とか駄菓子屋の研究とかね。

浜口 コロンビア大学の幼稚園を見てきて、「なんだ、この程度のものか」と思ってた帰ってきたというふうにも読めますよね。もちろん敬意や謙虚さはありながらなのですが、日本では日本のやるべきことがあるというような自信のようなものが。

森上 倉橋先生のほうが考え方としては進んでいたんでしょうね。新教育といってもそれが「型にとらわれていた」ということを言っていたらっしゃいますから。

浜口 倉橋はいろんな幼稚園を見ていらしたわけですよ。さまざまな保育施設や福祉方面についても多くの論文を書いていらつしやいます。貧しい人のための保育所や幼稚園のことなども。

森上 一時期はいままでいえば社会福祉でしょうか、「社会事業」という雑誌などに論文をいろいろ書いておられるんですね。幼保一元化の原点のようなことも書かれていますしね。ただ立场上お茶の水の園

長になったということで、当時としては日本の幼児教育を統括する立場にあった。本当は日本の乳幼児全体のこと、全体の保育に関心があったんだと思いますがね。

浜口 歴史の中で、戦争もあり、綱渡りのようにフランスの難しい時期にいらしたわけですからね。

森上 戦争に強力に反対しなかったということでもかなり批判がありますが、倉橋先生は幼稚園廃止論が強かった中で戦争反対というようなことだけではすまない事情があった、ということは私にはよくわかるということ、坂元先生がおっしゃっていました。


浜口 今日とは本当にいろいろなお話を聞かせてくださり、ありがとうございます。

(子どもと保育総合研究所代表)

浜口順子・佐治由美子(お茶の水女子大学教員)

記録・金子未希(お茶の水女子大学大学院生)

*特集「いま、倉橋と出会う」は今回で終了いたします。



園のくらしを育む9

日本の保育文化(3) — 鬼遊び —

秋田喜代美

1 発展する鬼遊び

鬼ごっこは、どの園でも子どもたちの中で幼児期に必ず行われる遊びの一つといえるでしょう。加古里子先生^注が、鬼遊びには数千にも及ぶ変種があり、基本形で約500、さら
にその異種も入れれば2000以上となるといっておられます。さまざまな年齢の子ども
が群れて遊ぶことのできるこの遊びがどのように伝承形成され、自分たちのものになっ
て遊びこまれていくのかを見ると、園の保育の中での遊びを深めて行くプロセスも見えてく
るように思いながら、いろいろな園での鬼ごっこの様子を見せていただいています。

ある都心の公立園で保育を見せていただく機会をもらいました。そこでは小学校との共
通の校庭はありますが、園庭は狭い限られたスペースしかありません。十時二十分からの
中休みや昼休みに小学生が校庭にでてくると、園児は潮が引いたように一斉に室内に入る

状況が生まれています。すべての部分が小学生や学童クラブとの共有スペースになっている中では、なかなか自分たちの遊びの足跡を戸外環境の中に残すのが難しい状況があります。その中で、どのように子どもたちに一定の運動量を保障した遊びを経験してもらうのか、保育者の先生方はそのために環境や活動において意図的にいろいろな工夫をされています。

七月の初めごろ、ピロティに二枚のマットがやや斜め位置に置かれ、四歳児クラスの子どもが十三名ほどで助け鬼をしていました。狼と子豚に分かれての助け鬼です。担任の先生にうかがうと、これは三歳の時の狼と子豚のお芝居のごっこ遊びから始まり、それが追いかけてここに発展し、また鳥鬼の経験から助け鬼へと発展してきたとのことでした。一斉に一つの鬼遊びのルールを教師が伝えて、学級全体でやっていく園や遊びもあります。それに対してこの遊びでは、劇遊びなど子どもがある役になりながら、そこから鬼遊びになっ

ていっているのです。前に見たある園ではトル遊びから鬼ごっこになっ

ていました。ごっこ遊びから鬼遊びへとという流れが、三歳の終わりから四歳ごろの子どもには見られます。遊びの世界の中で役になりきりながら「追う―追われる関係」を作り出すことで、計画的な運動活動としての鬼遊びとは一味違う、追うことが意味をもった遊びとしての鬼遊びになっていることがわかります。

見せてもらった鬼遊びでは、追いかけてつかまるのは嫌なので、鬼の狼役になる子



の数のほうが多く、子豚のなり手が少ない鬼遊びをしていました。そうすると、すぐに子豚がつかまり遊びが終わってしまうことに気づきます。それではおもしろくありません。そこで、狼役から子豚役に代わってもよいという子が少しずつでできます。自分を調整し全体を見ながらやっていく姿への育ちが、こうした行為の中に見られます。

元気に仲間を助けに陣地から飛び出して走っていく子どもがいる一方で、つかまるのが怖いので、十秒以上陣地にはいけないことがわかっていても、ちょっとだけ出てはまたすぐ戻ることを繰り返している子ども、狼役になっても子豚に襲いかかってじゃれあう一対一のスキンシップだけが楽しくて、キヤーキヤーはしゃぎながらそれだけを繰り返している子、敵の動きをよく見て、真っすぐだけではなく横に走るなど相手の心や動きを読んで動ける子、ピロティにある柱で先方から見えない場所をうまく活用して走り出そうと考えるなど遊びの場をその遊びに合わせて活用して動ける子など、それぞれの子がその性格や発達に応じた動きをしていることがよく見えてきます。と同時に、鬼遊びの世界を共有して、それぞれに動きは違っても一緒にやっていることに満足していることが伝わってきます。もちろん、五歳になればそこからさらに陣地の数や距離、大きさ、参加する人の数、遊びの場の障害物など、さまざまな条件を自分たちで考えながら、より工夫した鬼遊びへと高めていくこともできます。だからこそ男女の性を問わず創意工夫が生まれ、誰もが深くのめりこめる本当の遊びになっていくのだと思われれます。


2 はみだしの遊び

加古先生は鬼遊びに、騒ぎ立てる遊び、智恵と工夫を注ぐ遊びという特徴と共に「はみだしの遊び」ということを指摘されています。ワーワー、キヤーキヤー、ドタバタ言いながら、自分より小さい子や弱い子に対してはきちんとある救済措置をいれたり、配慮をして子どもは動いています。日ごろの遊びの中では友達とかなかなかうまくつなげれないAちゃんがその遊びの輪の中にいました。その子に対しては足の早いSちゃんはちゃんと力加減をしながら「逃げな」とか、ルールを説明しつかかわっています。また抱き付きふざけているM君も幼いのでみんなから大目にみられています。このようにして、他者のありようを受け入れる子ども同士の配慮が身体動作を通してながら生まれていること、相手の呼吸や動きを察しながら自分が動くという関係性は、追われ追いかける鬼遊びの中で生まれていく、見えにくいけれども大事な側面だと感じました。園外で群れることが少なくなつた現代だからこそ、さまざまな複雑性を備えた鬼遊びを幼児期に園で伝承していくことが求められているのではないのでしょうか。

(東京大学大学院教授)

注(参考文献)

加古里子「伝承遊び考3 鬼あそび考」小峰書店 二〇〇八年



保育の現場から

保育者の模索を支える

～園内研修の様子の一つから～

佐木彩水

私立幼稚園の大半は、若い二十代の保育者が中心になって、保育をしているのではないかと思えます。

筆者は、そうした幼稚園に勤務して、職員室を普段の居場所にしながらいち研修を担当してきました。

研修担当である筆者の仕事は、研修報告を書く保育者の思いや考えを聞き、時々問い返すことです。

一回につき一時間半ほどのやりとりが二回から五回ほど繰り返されて資料ができます。

「最近、どんな感じ？」漠然とした質問から研修の

話し合いが始まります。研修テーマや研修の対象は、話し合いや資料作りの過程で、保育者自身の中に浮き彫りになってくるのを待ちます。テーマの探索に時間がかかりますが、問いを保育者が自分のものにしていきやすいと感じています。

今回は、保育経験二年目で年中児を担当したA保育者（当時二十一歳）が七月下旬から十月末に行った研修資料作成の様子を紹介したいと思います。

話し始めは、なぜだかイライラしてしまうというものでした。この報告の数年前にも漠然とした「イライラ」から始まった研修資料がありましたので読んでみることを提案しました。数日後、A保育者は、ある男の子（B）をしかることが多く、「イライラ」し、彼の姿を「気がつく」と目で追っていることに気づいたと口にしました。

なぜだろうという筆者の問いに、彼女は「集いの時間や外に出る前に座って待つ時などはふらふらと立ち歩くことが多く、また他児とのトラブルも絶えない」からと説明しました。

あえて大ざっぱに言えば、Bは「よくいる元気な甘えん坊の男の子」で育ちの面で大きな困難を抱えている状況ではありませんでした。しかし、A保育者にとっては、「気がつく」と目で追っている」ような心情なのです。記録をとろうということになりました。

記録をとり始めると、「イライラ」の具体的な様子が見え始めました。

A保育者はBをしかることが多いために、一学期は彼と信頼関係が築けていけるのか不安で、彼ができたことを認めたり、事情を聞いたり、共感したり、彼の行動を「見逃さない」ようにして試行錯誤していたと書いています。それほどA保育者が気持ちを向けているにもかかわらず、「向き合って話をすると『モウイイ!』というように私（A保育者）から離れていってしまう」様子が毎日続くということです。見逃すまいとするA保育者の努力の傍ら、振り切って行ってしまうBの背中を見るA保育者の心のざわめきが聞こえてくるようでした。

記録を書き始めたころから、A保育者の心情を説明する表現の仕方に変化が見られ始めました。Bが「ふらふらと立ち歩いたり」、「他児とのトラブルが絶えない」からという表現から、BにA保育者の思

いが伝わっているのかわからないからと表現されるようになりました。九月の下旬ごろです。

さらに、違うBの姿の記録を書き始め、A保育者の不安は疑問へと姿を変え始めます。Bは一学期に比べてA保育者へべったりと甘えたり、「ンー」と少し照れくさそうな笑顔を私（A保育者）に向けるなどして、僕来たよ、ということを私に知らせに来る姿が見られるようになった」といいます。信頼関係は築きつつあるように感じるのに、なぜ私から離れてしまうのだろう、という疑問が言葉になると、A保育者は一息に資料を仕上げました。

A保育者はまとめで、次のように述べています。「私はいままでBに対して、座らない姿を見逃さず、見つけた時には必ず話をするようにしてきました。

しかし、私の方からBに対して詰め寄りすぎていた部分もあり、そのために、Bが離れてしまうのかもしれないと感じました。時にはひと呼吸おいて彼の様子

を見守ることも必要なのかもしれない」

「Bはやりたいことと、やらなければいけないこととの間での葛藤を抱えているのではと思った」

話し合いでの筆者の発言が、大きな影響力をもつこともありませんが、この資料の場合、A保育者自身が漠然とした「イライラ」という心情を、日々の子どもとのやりとりの感触を足がかりに整理していききました。

今回のような「イライラ」や「クヨクヨ」で表される漠然とした心情が、問いの発端になることは少なくありません。子どもとの日々の心情のやりとりは、若い保育者にとって、切迫した問題になりがちです。

一方、そういった若い保育者が困難さを感じる子どもの姿は、幼児期の子どもによく見られる、育ちに伴って現れる姿であって、特別「気になる」姿で

はないことも少なくありません。一コマだけをとれば、何が問題かと、首をかしげるほどのごく小さな日常的な子どもとのやりとりであったりします。

しかし、こうした心情を、当事者である保育者自身が省察することは、保育者が保育のよりどころとする子どもとの育ちの感触や保育者として在りたい姿を、体験を通して獲得する足がかりとなることが多いように感じます。

知識として育ちの様子を耳にすることと、実際に子どもとのかかわりの感触を経験し、それに毎日つきあい、もちこたえられるようになることとは別です。



もちこたえるためには、当事者である保育者が自分の心やからだを動かす力を蓄える必要があるように思います。なぜなら、思ったよりも、心

もからだも自分では動かせないものだからです。心やからだを動かせるようになるためには、日々流れるように過ぎていく生活の一コマを、体験として自分のものにしようとすることが、大切だと思います。

ですから、体験への契機となる問いは、その人のものでなくてはならないと考えてきました。だからこそ、もっともらしい借り物のテーマや、研修資料として体裁がよさそうに見えるケースではなく、報告する保育者自身にとって、必然的であるケースや問いを探すことを重視してきました。

このような、知識とは異なる体験としての子ども
の育ちや「こういう先生でありたい」と願う保育者のイメージを、当事者である保育者自らによって模索する過程を支えることが、園内研修において重要であると考えています。

(揖斐幼稚園)

幼児の教育 第一〇九巻(平成二十二年) 総目録

佐久間亜紀

◇第一号

卷頭言 「子どもの発見」に込めた思い

堀尾輝久

特集 いま、倉橋と出会う¹ 「ころもち」

「ころもち」に近づくために 浜口順子

「ころもち」その人の、その時

語り手 津守 真・津守房江

「ころもち」にふれて応える

嶺村法子

保育の創意工夫¹

前原 寛

ツブキ先生の虫のつぶやき⁽⁴⁾

津吹 卓

幼稚園の源流を求める旅⁽¹⁾

国吉 栄

ひととき⁽³⁾

わたしのお気に入り

藤井砂緒里

一緒につくる

谷田部高子

『幼児の教育』 ネット公開に寄せて⁽¹³⁾

戦時下の『幼児の教育』

米田俊彦

あの町この街

雪国の幼稚園から

肥田野 豊

保育の現場から

音を刻む・思いを刻む

佐藤寛子

お茶の水女子大学「幼・保・大」連携

保育研究の試み⁽³⁷⁾ 「クラーゲス輪読

会」が与えてくれたもの 佐治 恵

◇第二号

卷頭言 保育者に求められる新しい役割

藤永 保

倉橋特集2 「まめやかさ」

うれしい保育者

立川多恵子

「まめやかさ」に徹する保育者の仕事

矢萩恭子

「まめやかさ」——人として人に応える

語り手 津守 真・津守房江

見えているもの

辰巳 豊

保育の創意工夫²

前原 寛

保育の場で子どもの発達を支える⁽¹⁾

障碍をもつ子どもの育ち 大村禮子

教育学者のあたふた子育て・親育ち⁽¹⁾

母として保育者の専門性を考える⁽¹⁾

『幼児の教育』 ネット公開によせて⁽¹⁴⁾
「日記」をキーワードとして 藤枝充子
保育の現場から

小さな園の歩みから

飯利美知子

「幼・保・大」連携⁽³⁸⁾

保育学会自主シ

ンポジウムを振り返って⁽¹⁾ 菊地知子

◇第三号

卷頭言 自己物語の始まり

田中智志

倉橋特集3 「子どもたちを送る日」

贈る笑顔

松井とし

子どもたちを送る日、それは保育を

振り返る日

河邊貴子

「子どもたちを送る日」から

——保育のはかなさ 語り手 鈴木とく

ミュンヘン公立キンダーガルテンの

めざす保育

ベルガー有希子

保育の創意工夫³

前原 寛

幼稚園の源流を求める旅⁽²⁾

国吉 栄

教育学者のあたふた子育て・親育ち⁽²⁾

母として保育者の専門性を考える⁽²⁾

佐久間亜紀

『幼児の教育』 ネット公開に寄せて⁽¹⁵⁾

先人たちからの贈り物 楠 瑞希子

保育の現場から

四歳児の三月に思う

高橋陽子

「幼・保・大」連携(39) 保育学会自主シ

ンポジウムを振り返って(2) 菊地知子

◇第四号

巻頭言 子どもたちの社会性と保育者の

専門性

汐見稔幸

倉橋特集4 「生活を生活で生活へ」

「さながらの生活」から始めることが

幼児教育の原点

上垣内伸子

さながらの生活と教育

語り手 堀合文字

体験が積み重なる生活

青山昌子

園のくらしを育む1

秋田喜代美

絵本で子離れ(1)

「でも、こうなの」

松井るり子

保育の創意工夫4

前原 寛

発達心理学者の子育て奮戦記(10)

赤ちゃん、お姉ちゃん、そしてお母さん

長田瑞恵

「幼児の教育」ネット公開に寄せて(16)

時空を超えて 北野幸子

ひととき(4) 子どもたちの心に小さな種

(まめ)を まめの木プロジェクト

保育の現場から 保育の中の親支援

前野當子・谷本恭子

「幼・保・大」連携(40)

幼保の連携に向けて

塩崎美穂

◇第五号

巻頭言 経験と思考

鳥光美緒子

倉橋特集5 「驚く心」

「驚く心」という保育の思想

塩崎美穂

言葉のゆかいさ、おもしろさ

若月和子

倉橋惣三先生の思い出

語り手 村田修子

保育の創意工夫5

前原 寛

保育の中の静かな時間

西 隆太郎

園のくらしを育む2

秋田喜代美

幼稚園の源流を求める旅(3)

国吉 栄

「死んでいい」の遊びをめぐる

清水 哲

「幼児の教育」ネット公開に寄せて(17)

「幼児の教育」ネット散策の雑感 阿部真美子

保育の現場から

A夫の葛藤と変化

上坂元絵里

「幼・保・大」連携(41)

学内シンポジウ

ムを振り返って(1)

佐治由美子

◇第六号

巻頭言 築山づくり

白井嘉尚

倉橋特集6 「何にもしない」

「何にもしない」―廊下で―より―

江波諄子

人をないがしろにしない、

保育という思想

菊地知子

追想 倉橋先生と坂元先生

林 健造

園のくらしを育む3

秋田喜代美

保育園と児童館の一体運営から見えてき

たもの

石井 雅

保育の創意工夫6

発達心理学者の子育て奮戦記(11)

前原 寛

それぞれの育ち

幼稚園の源流を求める旅(4) 長田瑞恵

保育の現場から 友だちをみつけよう

みんなで大きくなろう 山田智子

「幼・保・大」連携(42) 学内シンポジウ

ムを振り返って(2) 佐治由美子

◇第七号

巻頭言 子どもと大人の「共生」を考える

根ヶ山光一

倉橋特集7 「うっかりしている時」

実践の中で味わう

榎田正子

「うっかりしている時」から教わった

幼児教育の魅力 杉原 徹

「うっかりしている時」と

チャンスの訪れ

石塚美穂子

保育の創意工夫7

前原 寛

幼稚園の源流を求める旅(5)

国吉 栄

園のくらしを育む4

秋田喜代美

絵本で子連れ(2)

脱皮と追い風

松井るり子

『豊田美雄と草創期の幼稚園教育』の

出版まで

前村 晃

保育の現場から

居場所になるということ

伊集院理子

アフリカの学力調査からわかること

佐々木真千子

「幼・保・大」連携(43)

日常性から保育

カリキュラムを考える(1)

宮里暁美

◇第八号

巻頭言 世紀転換期における日本と

ロシアの保育界

村知稔三

特集 倉橋から子どもたちへの伝言

思い出を越えて

コピソン珠子

届けられたメッセージ

松井とし

園のくらしを育む5

秋田喜代美

保育の場で子どもの発達を支える(2)

共に歩む

大村禮子

保育の創意工夫8

前原 寛

緑蔭図書紹介

保育の原点を案内する一冊

宮下美智代

関係的存在といわれる人間への

まなざし

西脇三葉

幼稚園の源流を求める旅(6)

国吉 栄

仕事の現場から「心理相談員って

知っていますか？」

佐野恵子

保育の現場から 未就園児クラスの保育

で思うこと

河野道子

「幼・保・大」連携(44)

日常性から保育

カリキュラムを考える(2)

私市和子

◇第九号

巻頭言 生きる力の根が養われる

「最初の三年間」

今井和子

倉橋特集8 「いきいきしさ」

「子どもの友」への苦言 首藤美香子

「あしたも、みんなで 遊ぼうね」

安達敬子

娘との生活で取り戻した「いきいきし

さ」

「いきいきしさ」を保育体験から考える

佐治由美子

保育の創意工夫9

前原 寛

「死んでいい」という遊びをめぐる考察

目羅 藍

園のくらしを育む6

秋田喜代美

幼稚園の源流を求める旅(7)

国吉 栄

発達心理学者の子育て奮戦記(12)

広がる世界

長田瑞恵

保育の現場から

みんな一所懸命に生きている 吉岡晶子

『幼児の教育』ネット公開に寄せて(18)

半世紀前の記事を読んで

児玉理紗・金子未希

「幼・保・大」連携(45) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(1) 浜口順子

「幼・保・大」連携(46) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(2) 浜口順子

「幼・保・大」連携(47) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(3) 浜口順子

◇第十号

巻頭言 子どもの心に美しい糸を織り込む 荒井 洌

倉橋特集9 「さながら」 水の流れるがごとく、風のゆくがごとく、 佐治由美子

魂のすがたとしての「さながら」 青柳 宏

子どもたちの育ちの力を信じて 高坂悦子

「さながら」という言葉をめぐる 井上知香

園のくらしを育む7 秋田喜代美

絵本で子離れ(3) 松井るり子

私より幸せになれ 前原 寛

保育の創意工夫10 国吉 栄

幼稚園の源流を求める旅(8) 国吉 栄

教育学者のあたふた子育て・親育ち(3) 佐久間亜紀

子どもをもたない保育者の専門性とは 佐久間亜紀

保育の現場から 自然の中の子ども

子どもの中の自然 依田敬子

「幼・保・大」連携(48) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(4) 浜口順子

「幼・保・大」連携(49) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(5) 浜口順子

「幼・保・大」連携(50) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(6) 浜口順子

「幼・保・大」連携(51) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(7) 浜口順子

「幼・保・大」連携(52) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(8) 浜口順子

「幼・保・大」連携(53) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(9) 浜口順子

「幼・保・大」連携(54) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(10) 浜口順子

「幼・保・大」連携(55) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(11) 浜口順子

「幼・保・大」連携(56) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(12) 浜口順子

「幼・保・大」連携(57) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(13) 浜口順子

「幼・保・大」連携(58) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(14) 浜口順子

「幼・保・大」連携(59) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(15) 浜口順子

「幼・保・大」連携(60) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(16) 浜口順子

「幼・保・大」連携(61) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(17) 浜口順子

「幼・保・大」連携(62) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(18) 浜口順子

「幼・保・大」連携(63) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(19) 浜口順子

「幼・保・大」連携(64) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(20) 浜口順子

「幼・保・大」連携(65) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(21) 浜口順子

「幼・保・大」連携(66) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(22) 浜口順子

「幼・保・大」連携(67) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(23) 浜口順子

「幼・保・大」連携(68) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(24) 浜口順子

「幼・保・大」連携(69) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(25) 浜口順子

「幼・保・大」連携(70) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(26) 浜口順子

「幼・保・大」連携(71) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(27) 浜口順子

「幼・保・大」連携(72) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(28) 浜口順子

「幼・保・大」連携(73) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(29) 浜口順子

「幼・保・大」連携(74) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(30) 浜口順子

イチョウの葉つばの枕やさん 佐藤寛子

「幼・保・大」連携(75) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(31) 浜口順子

「幼・保・大」連携(76) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(32) 浜口順子

「幼・保・大」連携(77) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(33) 浜口順子

「幼・保・大」連携(78) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(34) 浜口順子

「幼・保・大」連携(79) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(35) 浜口順子

「幼・保・大」連携(80) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(36) 浜口順子

「幼・保・大」連携(81) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(37) 浜口順子

「幼・保・大」連携(82) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(38) 浜口順子

「幼・保・大」連携(83) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(39) 浜口順子

「幼・保・大」連携(84) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(40) 浜口順子

「幼・保・大」連携(85) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(41) 浜口順子

「幼・保・大」連携(86) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(42) 浜口順子

「幼・保・大」連携(87) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(43) 浜口順子

「幼・保・大」連携(88) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(44) 浜口順子

「幼・保・大」連携(89) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(45) 浜口順子

「幼・保・大」連携(90) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(46) 浜口順子

「幼・保・大」連携(91) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(47) 浜口順子

「幼・保・大」連携(92) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(48) 浜口順子

「幼・保・大」連携(93) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(49) 浜口順子

「幼・保・大」連携(94) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(50) 浜口順子

「幼・保・大」連携(95) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(51) 浜口順子

「幼・保・大」連携(96) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(52) 浜口順子

「幼・保・大」連携(97) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(53) 浜口順子

「幼・保・大」連携(98) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(54) 浜口順子

「幼・保・大」連携(99) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(55) 浜口順子

「幼・保・大」連携(100) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(56) 浜口順子

「幼・保・大」連携(101) 「幼保プロジェクト」の成果と今後(57) 浜口順子

編集後記

今年の5月に松山東雲女子大学・短期大学で第63回日本保育学会大会が開かれました。今月はそこで発表された研究のご一部をご紹介します。全部で700ほどの研究発表があり、8割近くがポスターによるものでした。口頭発表に比べポスターセッションの占める割合が年々増えています。大きな体育館でいちどきに100以上の研究ポスターが貼り出され、発表内容に興味をもって足を止めた会員と、ポスター前で待ち受ける発表者とが直接語り合う光景は、活気ある市場さながらのにぎわいでした。

お蔭様で来年、本誌は創刊110年となります。1月号から3月号では、3つのテーマからアーカイブズ特集を組み、過去と対話をしながら『幼児の教育』の未来を見つめていこうと思います。(H)

幼児の教育 第109巻 第12号

平成22年 12月1日発行
編集兼発行人 浜口順子
編集担当 金子めぐみ・田中恭子
発行所 日本幼稚園協会
〒112-8610
東京都文京区大塚2-1-1
お茶の水女子大学附属幼稚園内
発売所 株式会社フレーベル館
☎03-5395-6604 (編集)
振替 00190-2-19640
印刷所 図書印刷株式会社
定価 550円 (本体524円)
©日本幼稚園協会 2010 Printed in Japan

編集協力 フレーベル館
表紙絵 後宮ひろみ
扉題字 津守 眞
本文カット 田崎トシ子
編集スタッフ 吉岡晶子
佐藤寛子

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)

次号予告

〈特集〉創刊110年企画

『幼児の教育』アーカイブズ集1

・本誌歴代編集主幹による

『『幼児の教育』にかけた思い』(1) 田代和美

☆次号の内容は、都合により変更される場合があります。

『幼児の教育』バックナンバーがネットでご覧になれます!

お茶の水女子大学附属図書館のHP上、教育・研究成果コレクション"TeaPot"

<http://teapot.lib.ocha.ac.jp/ocha/handle/10083/3705/bulletin/>

へ、アクセスしてください。

明治34年発行の創刊号から、現在、平成19年発行の第106巻まで公開されています。ご意見・ご感想などは、youjimap@yahooc.co.jpまでお寄せください。

55冊の絵本紹介！ 読み聞かせのアイデア、エッセイまで！
読み聞かせの達人による、絵本ガイドブック

聞かせ屋。けいたろう 絵本カルボナーラ

～ おいしい絵本を召し上がれ！～



絵本を子どもにも大人にも！

著者が読んできた秘伝の55冊の絵本を、オールカラーで掲載。作品紹介、読み聞かせのQ&Aからテクニック紹介まで。読み聞かせの活動を通した、新たな絵本の魅力が満載の1冊！

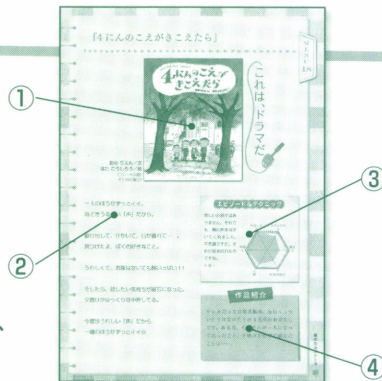
聞かせ屋。けいたろう／著

21×15cm 96ページ 定価1,260円(税込)

10921

作品内容、読み聞かせのエピソード&テクニックや、はたまた、読み聞かせ実況中継まで！
素敵な絵本との再会をお届けします。

- ① 絵本表紙
- ② けいたろうコメント
- ③ 読み聞かせのエピソード&テクニック、作品データ
- ④ 作品紹介



好評発売中

● シリーズ 3巻完結! ●

総勢101人から贈られた、保育へのメッセージ

THE保育 -101の提言- vol.3

無藤 隆 編著



10503

26×19cm 226ページ 定価 2,100円 (税込)

総編集者 坂崎正行
 池谷祐二 鈴木 寛
 池谷幸文 鈴木光司
 石津ちひろ 高橋 和
 中野信太郎 エニエル・カール
 大澤 力 芥菜祐英人
 大日向雅美 長倉洋海
 池本祐子 長谷川 洋
 澤倉節子 浜 美枝
 つづきれいこ パトリック・ハーラン
 志野真由 堀田まゆみ
 上遠恵子 山極寿一
 小林紀子 師岡 章
 古賀裕彦 葉 祥明
 小宮正夫 吉村作治
 佐々木宏子 渡邊真一
 学校法人 初音丘学園
 編著 無藤 隆

21世紀の子どもの育ちをどう捉え、どう見据えていくか、様々な分野の著名人による保育への提言。vol.3は、フレーベル館の保育図書編集委員のほか、保育研究者や各界の著名人の提言も掲載した完結編。

執筆者 (50音順)

網野武博(東京家政大学教授)、池谷祐二(脳科学者)、池谷幸文(日本生態系協会会長)、石津ちひろ(絵本作家)、内田麟太郎(絵詞作家・詩人)、大澤 力(東京家政大学教授)、大日向雅美(恵泉女学園大学大学院教授)、岡本弘子(高崎健康福祉大学短期大学部教授)、落合恵子(作家・クレヨンハウス代表取締役)、かづきれいこ(フェイシャルセラピスト・歯学博士)、金井真介(ダイアログ・イン・ザ・ダーク・ジャパン代表)、上遠恵子(レイチエル・カーソン日本協会会長)、小林紀子(青山学院大学教授)、古賀裕彦(柔道家)、小菅正夫(獣医師・旭山動物園前園長)、佐伯一弥(東京家政大学短期大学部専任講師)、佐々木宏子(鳴門教育大学名誉教授)、汐見稔幸(白梅学園大学

短期大学学長)、柴崎正行(大妻女子大学教授)、鈴木 寛(文部科学副大臣)、鈴木光司(作家)、高橋 和(女流棋士)、ダニエル・カール(タレント)、苔米地英人(脳科学者)、長倉洋海(写真家)、長崎宏子(スポーツコンサルティング会社取締役・元五輪水泳選手)、浜 美枝(女優)、パトリック・ハーラン(タレント「バックンマックン」)、細谷亮太(小児科医・聖路加国際病院副院長)、増田まゆみ(目白大学教授)、師岡 章(白梅学園短期大学教授)、山極寿一(国際霊長類学会会長・京都大学教授)、葉 祥明(絵本作家)、吉村作治(エジプト考古学者)、渡邊真一(学校法人初音丘学園理事長)

好評発売中



10501

vol.1

【執筆者】

小柴昌俊(ノーベル物理学賞)
 椎名誠(小説家)
 田原総一郎(ジャーナリスト)
 坂東眞理子(評論家)
 日野原重明(医者・文化勲章)
 やなせたかし(絵本作家)
 ほか多数



10502

vol.2

【執筆者】

アグネス・チャン(タレント・日本ユニセフ協会大使)
 紺野美沙子(国連開発計画親善大使・女優)
 ピーター・バラカン(ブロードキャスター)
 村上康成(絵本作家)
 米村でんじろう(サイエンスプロデューサー)
 ほか多数

定価 五五〇円(本体五二四円)☆

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・営業所または本社営業総括部 (03) 5395-6608にお問い合わせください。