

乳幼児期の育ちと保育を考える

# 幼児の 教育

12  
2008



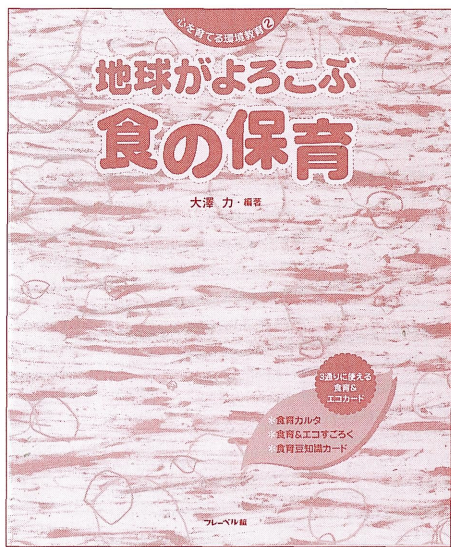
フレーベル館の環境教育シリーズ第2弾!

心を育てる環境教育②

# 地球がよろこぶ食の保育

大澤 力／編著

子どもがいきいきと輝く「いのちの食育実践」を多数掲載。いのちの源である食べ物にふれる体験を通して、身近な環境から地球環境まで、環境への興味関心を育てます。



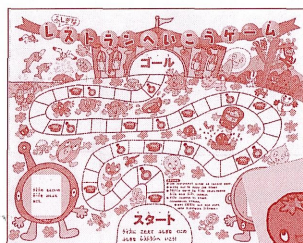
102-12



豊富な事例

26×21cm 112頁

定価2,625円(税込)



▲すごろく

▼食育＆エコカード



●3通りに使える食育&エコカード付き!

- ・食育カルタ
- ・食育＆エコすごろく
- ・食育豆知識カード

●主な内容●

地球と自分が1つになること それは食べること! / 世界に広げようエコキッズの輪! / 心を育てる食農体験 / 地球と仲よし! みんなをつなぐ食の保育 / 環境教育のための環境・食育カリキュラム / 調べてみよう! 参加してみよう! あなたの地域の環境教育 / 持続可能な未来への教育に向けて

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。

# 幼児の教育

第107巻 第12号



# 幼児の教育

第107巻 第12号

もくじ

巻頭言

共に支え、つながり、育ち合う

入江礼子

特集 第六十一回日本保育学会から

出来事としての「離乳食介助」

根津明子

幼稚園のクラスの名前はどのように付けられているか

徳田克己

アンリ・ワロン研究の現状と再評価

亀谷和史

正高信男先生の記念講演

「人はなぜ子育てに悩むのか」を聴いて

井上知香



縄を綯<sup>な</sup>う 町を綯<sup>な</sup>う 宮里和則

上海⇄東京 子育てメール便(6) 橋本雅子・津守多実

子どもと保育の情景(24)

子どもの「生きる力」の湧き出<sup>わ</sup>すところを見据<sup>い</sup>えて

戸田雅美

保育の現場から

生活発表会のある場面から思いめぐらして

角 真理子

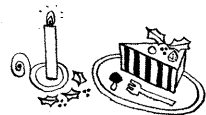
お茶の水女子大学「幼・保・大」連携保育研究の試み(24)

多様な機能をもつ幼少年期教育・保育施設

大戸美也子

フランクフルト市における陶治<sup>とちや</sup>ネットワークの活用実態(2)

幼児の教育 第一〇七巻 (平成二十年) 総目録



## 共に支え、つながり、育ち合う

入江礼子

「共に支え、つながり、育ち合う」。以前勤務していた幼稚園で、園の方針をキャッチコピーで示す必要があったとき、すぐに浮かんだのがこのコピーだった。考えに考え抜いて出てきたコピーではない。もともとあったものがポロツと形になって生まれた、そんな感じである。「ああ、私はこんなことを考えていたのだ」と、その言葉を口に出してから、いまさらながらに思ったことを今でも鮮明に覚えている。そして以後、このコピーに支え続けられることになる。

振り返ってみれば今からおよそ三十年前、私は二番目の子どもを出産し、「ああ、これで私もしばらく動けなくなつたな」と感じたとき、大学時代の友人と『遊びをみつめる』という小さな同人誌(というより、子育てや近況を伝え合う手作りの冊子)を



始めた。友人は全国に散っており、会おうと思ってもすぐに会える距離ではない。と  
いって電話では費用がかさむ。結局、年に三、四回子どもにまつわる近況を書き合い、  
それを私の元に集約し、その原本を恩師のいる大学で当時の最新の複写機でコピー  
させていただき、冊子にしてみんなの手に送った。冊子を作るといふことに即時性  
はないものの、それができるまでの時間はまた成熟のときであつたようにも思う。

こうして友人たちと緩やかにつながりながら、そのときにできる活動が続けてき  
た。「共に支え、つながり、育ち合う」というコピーはまだ生まれてはいなかったが、  
言葉の生まれ出する前のその感覚はそのときに培われたといえる。

このコピーが生まれた幼稚園での日々。むしろ緊急性に押し出されて生まれたよう  
なところがあった。「子どもたちが幼稚園に来て、ああ楽しかった、明日も幼稚園で  
遊びたい!」と思ってくれるような幼稚園にするためには、まず子どもたちと、そし  
て保護者と、さらに同僚である職員と「共に支え、つながり、育ち合う」関係をつ  
くらなければどうにもならない。そんな緊迫感があった。当初はそのどれもが脆弱だっ  
たのである。

幼稚園の日々は日常そのもの。種々雑多なことが、一見何の脈絡もなく起る。ほ  
んと次に次から次へという感じで休む暇も考える暇もない……といつては言い過ぎか  
もしれないが、ともかく立ち止まってゆつくり考える余裕は長い休みのときですらな

いことが多かった。自分は今、何をしようとしているのか、そんな方向性すら見いだせなくなってしまうとき、ふと、このコピーが頭をよぎる。「そうだった。この方向だった」と熱い頭を冷やしつつ自分に戻る。そんなことを繰り返すうちに、次第にそのコピーが現実のものに近づいていった。

そして今。新しく児童学科を立ち上げつつあるという創成期に身を置いている。何もかもが協働作業である。そのような状況の中、学科で一歳半から三歳までの乳幼児の親子十組のグループを立ち上げた。今のところ月に一度である。わずか月に一度で何ができるのか。担当教員が五名膝つき合わせて侃侃諤々かんかんがくがくの議論を行った。保育、音楽、造形と教員の専門性は皆違う。「一時間半という短い保育時間をどのように組み合わせ、造形と教員の専門性は皆違う。「一時間半という短い保育時間をどのように組み合わせるのか」「日常ではない、大学に親子で来ることを意味のあるものにしなければならぬ」など、議論は尽きなかった。実際に違う専門をもつ教員が保育の場を創っていくというのは、専門性があるゆえになかなか難しいのが現状である。その難しさを突き破って、ともかく議論をして保育の場を創る。でなければ学生に教えていることとの間に齟齬そごが生じてしまう。もう面倒くさい、抜けた方が楽という思いが脳裏をかすめなかったわけではない。しかし、大変さの中に異種の人たちと場を創るおもしろさがあるのも事実であった。





このグループを学科では今のところの最高学年である二年生のインターンシップの場として位置付け、今年度から正式に学生が数名入ることになった。月一度の一時半の保育のために、およそ七コマ分の時間をかけて教員も共に準備を行う。学生たちはある目的に向かっての議論というのをあまりしたことがないためもあつてか、ときにはけんかの様相を呈することもある。それを恐る恐る見ている学生もいる。仲よしグループではない同級生と話す経験がほとんどないかもしれない。そんな様子を教員も共有しながら見守る。侃侃<sup>かんかん</sup>譔<sup>てん</sup>々は教員も学生も同様である。

学生たちが養成校で学んだことを自分の中で統合するために、複数の教員が保育の場を協働して創り、学生と共に保育を「ていねい」に行う。これを通して学生の中に育つものがあることを確認しつつ行っているこの乳幼児親子グループの活動は、確かに莫大な時間がかかるし、教員たちも唯我独尊ではいられない。しかし、これを取り越えないことには学生は育ちにくいのではないだろうか。

学生の育ちをその言葉の端々、そして彼女らがまとめた冊子から確認した今、「共に支え、つながり、育ち合うこと」というコピーを心に秘めて、侃侃<sup>かんかん</sup>譔<sup>てん</sup>々のときを支え、これからも地道に「育てる」ことを続けていければと思っている。

(共立女子大学)

特集

第六十一回日本保育学会から

平成二十年五月十七、十八日名古屋市立大学で第六十一回日本保育学会が開かれた。実践・養成・学究それぞれ立場から多様な研究者が集まり、多くの研究発表が行われた。その中から三つの発表の概要と、学生が見た記念講演のレポートをご紹介します。

研究発表(1)

## 出来事としての「離乳食介助」

根津明子



なぜ出来事としての

「保育行為」を問うのか

当然のことながら、保育は保育者と子どもの身体を介したかわりを通して行われます。ところが当事者である保育者にとって、身体行為の問題は案外保育者の意識の外にあることが多いといえます。

特に、毎日繰り返し行われるルーティンワーク(食

事介助)、「おむつ交換」、「寝かしつけ」など)において、保育者が自身のかかわりの行為をその都度振り返り、その意味するところを反省的にとらえることは大変難しいことです。日常の行為は、その都度立ち止まって考えることなく行われるが故に、スムーズに進行するともいえるからです。

保育者が自己の身体行為を反省的に振り返ることが難しいもう一つの理由は、「保育行為」が通常養

護（ケア）の範疇<sup>はんちゆう</sup>で語られるからです。それは常に世話をする行為として、保育者側の視点から語られます。しかし、子どもの側からすれば、それは、子どもの「主体性」を発揮する重要な契機です。つまり、「保育行為」は養護であると同時に、子どもの「潜在的自己教育力」<sup>註</sup>に働きかけ、子どもが「自立・自律」的に行為することを援助するという教育的営みでもあるのです。

多くのテキストに記述されている「保育行為」はきわめて規範的で抽象度が高く、世話をする保育者側の視点から記述されています。しかし、実際の出来事としての「保育行為」は、本来は一人ひとりの保育者と子どもに固有のかかわりです。そのかかわりの中で初めて子どもの「主体性」は立ち上がります。

以下では「離乳食介助」場面におけるYの変化を追いながら、Yがどういう経過を経て自分から進んで離乳食を食べるようになったかを見ていきます。

## 事例「離乳食介助」における N保育者とY乳児のかかわり

（平成十九年六月～平成二十年一月）

保育記録は毎週一回定期的に行っています。記録の分析、解釈については、担当保育者へのインタビュー、保育記録などを参考にしています。

N保育者は二十数年乳児を中心に保育してきました。Y乳児（以下Y）は、平成十九年三月末生まれで、保育所には同年六月一日から通い始めました。「授乳」の段階では、三週間ほどでN保育者とYとの「相互応答のかかわり」の成立が見られるようになりました。ミルクの飲み方は比較的安定していました。

八月末、Yは(a)空腹になるとやたらにぐずり、N保育者がミルクを用意する様子を眼にすると、四肢を動かして活発に反応し、(b)哺乳瓶を熱心に見つめる様子が見られるようになりました。

離乳食は、九月初めから、本格的にスタートしました。

① N保育者は、Yを前向きにひざに抱きかかえ液体の入った匙をYの唇につける ↓ 匙を見ずにYの口が自動的に開く ↓ N保育者は「あーん」、「おいしいよ〜」の言葉を添えて口の中に匙を入れる ↓ Yの口が閉じる ↓ N保育者が匙をYの口から抜き取る ↓ 自動的に液体がYの口の中に残る ↓ Yがゴクンと飲みくだけず

離乳食が本格的に始まり、食事の形状がペースト状の段階に入ると、Yは前の一匙を口に残したまま、次の匙を受け入れることが多々ありました。口に一匙分を含んでから飲み下すまでに二分以上かかることもありました。

② 「あーん」と言いながらN保育者が匙をYの口元を持つていく ↓ Yは口を開き、匙を受け入れる ↓ Yは口の中にペースト状の食事を含んだまま口を閉じてあこは何となく動かしている ↓ N保育者は「もぐもぐもぐ」「こっくん」と嚥下を促そうとする ↓ N保育者が何度か言葉をかけているうちにYがやっと一部嚥下できる ↓ (c)ここまでが数回繰り返されるとYはぐずり始める ↓ N保育者は首をかしげながらミルクの準備に入る

九月後半、粒粥や固めの裏ごし野菜が登場します。しかしYはまずミルクを飲みたいので(d)離乳食を口に入れる前からぐずり始め、のけぞって食事を拒みます。

③ N保育者は哺乳瓶をYの見えないところに

置き、Yをひざに抱き食事を始めようとする

↓ (e) YはN保育者のひざの上で落ち着かず、

匙を口に近づけただけでのけぞるようになって嫌が

る ↓ N保育者は「わかった、わかった」と笑

いながら言い、哺乳瓶を取り出す ↓ N保育者

が(f) Yに哺乳瓶を見せるとじっと視線を注ぎ

すぐにおとなしくなる ↓ 一旦Yがミルクを一

気に飲み、一休みするころあいに、N保育者は食

事の匙をYの口に運ぶ ↓ まだミルクを飲みた

いときには、Yは顔を背ける ↓ N保育者はY

の様子を見つつタイミングを見計らい、次にどう

するかを決める

十月初めまでは、空腹と眠気がほぼ同じ時間に

やってくるが多かったのですが、十月の

半ばを過ぎると、Yは(g)空腹にもやたらにぐずる

ことが減り、午前に眠る時間帯と長さが一定してき

ます。十月末にYは突発性発疹を思い、のどの通り

のよいミルクを十分に飲ませることに戻ります。こ

の時期になると、ミルクを充分飲んだ後でも、差し

出された匙を嫌がらずに受け入れることもでき、そ

れまでよりは口の中で食べ物を噛み潰し嚥下するこ

とが何とかできるようでした。N保育者は食事を優

先したいという思いはもちつつも、Yの要求を優先

し、しばらくは先にミルクということが続けます。

しかし、一月には、N保育者はYがぐずっても、

時間がかかっても、できる限りまずは食事を取らせ

るようにかかわり、Yもそれをゆつくりと受け入れ

るようになります。

④ (h) N保育者がエプロンを付けるとYは二

コニコ見上げる ↓ 「ごはんだよ」「きょう

はなんだろねえ」と言いながらN保育者は仕度す

る ↓ (i) Yは自分から食事台に寄っていく

↓ N 保育者はひざに前向きに Y を抱く ↓  
 「いただきます」と二人でお辞儀 ↓ N 保育者が匙に食事を入れ、Y の頭の後ろから右手を回りこませ、匙を Y の口に運ぶ ↓ Y は一瞬のけぞるようにするものの、(j) 自分の両手で匙を抱え込むようにつかみ、N 保育者と共同で匙を口に運ぶようにする ↓ N 保育者が「もぐもぐもぐ」おいしいねえ」と言くと、N 保育者の顔を下から見上げるようにしてにこりと笑いかける ↓ 八分ほど食べ終わると N 保育者は哺乳瓶を Y に見せる ↓ (k) Y はうれしそうにし、鼻を鳴らすような音をたてる ↓ (l) N 保育者が哺乳瓶をくわえさせると、自分の両手で哺乳瓶をしっかり抱え込むようにしてぐいぐい飲む

ミルクを飲むことについては、自分からミルクを欲するという Y の「主体性」が立ち上がっている様

子が (a) からうかがえます。しかし、①の段階では離乳食に関しては、最初条件反射的に口を開けるだけで、自分からそれを求めている様子はまったくありません。②の段階に入っても、(c) (d) に見るように離乳食ではなく、ミルクを求める姿があります。③の段階では、Y に離乳食に関する予測が成立しており、N 保育者のひざに抱きかかえられるだけでそわそわし、離乳食ではなく、まだ明らかにミルクを欲していることがわかります。十月に入ると、Y の生活が落ち着いてきており、(g) を見ると Y 自身にも生活の流れが予測でき、待てるようになっていく様子が見えます。④の時期になると、(h) (i) に見るように、Y は食事の仕度が始まるのを察知するとうれしそうにし、自分から食事台に近寄ります。(k) (l) に見るようにはやはりミルクが大好きではあるけれど、離乳食に対しても (j) のような様子が見え、Y の中に自分から離乳食に向かっていく意欲

が感じられます。

この事例に見るように、Yが離乳食を積極的に受け入れ、自分から食べることに意欲を見せるようになるまでには、「離乳食介助」場面におけるN保育者とYの絶え間ない相互交渉があります。この、相互交渉をどのように進めていくかの決定権は、当然のことながらN保育者側にあります。Yの側にはミルクを飲みたい欲求はありますが、最初離乳食への意欲は読み取れません。それは、N保育者とYとの相互交渉を通して生成されたと見ることができません。そうだとすれば、保育者が「離乳食介助」においてどのように乳児とかわるかわるかということは、乳児の「主体性」の成立を左右する重要なかわりだといえることができるでしょう。

今後も出来事としての保育実践を記録、分析し、子どもの「主体性」が保育者や他児との、どのようななかかわりの構図の中で生成されていくかを読み解

いていきたいと思えます。実践の現場に身を置くたびに、保育者の仕事は本当に複雑で高度、そして本来はとても豊かな営みであることを痛感します。まだまだそのことを描ききれはませんが、そのことを、次代を担う養成校の学生たちにしつかり伝えたいということが私の願いです。

なお、いつも優れた保育実践を記録する機会を提供してくださる中野みなみ保育園の保育者の皆様に感謝いたします。

(東横学園女子短期大学 保育学科 幼児教育学)

註 日本保育学会会長の小川博久は「教育の本来の意味 (enzhin) は、学習者の潜在的自己教育力を前提にし、教育する側と学習者とのかわりの可能性を模索した上で、指導するということである。その点で教育は本来援助という言葉の範疇に入るといえることができる」と言い、保育と教育に通底する概念として援助を用いています。(『保育援助論』二〇〇〇年、生活ジャーナル、七頁)

研究発表(2)

## 幼稚園のクラスの名前は

# どのように付けられているか

徳田 克己

はじめに

私は幾つかの幼稚園文化に関する研究を行っている。たとえば、計量言語学的手法を用いた幼稚園の園歌の歌詞分析を行い、園歌には特定の言葉が歌詞に出てくる傾向が強いこと、「みんな」「げんき」「なかよし・なかよく」「うた」が六〇七割の園歌に出てくること、育てるべき子どもの姿は「あかるく」「やさしく」「にこにこ」した「よいこ」であることなどを明らかにした。また、幼稚園の運動会における保護者の席取りについて詳細な調査を行い、運動会の

当日の早朝から父親が席取りのために並ばなくてもよい方法を提案した。本稿では、園歌と同様に、幼稚園の教育方針が反映されていると思われるクラス名称の付け方について分析した結果を紹介したい。

### 方法

埼玉県の私立幼稚園の団体が主催した新任保育者研修会において、筆者が担当した講義時間内に受講者に対して質問紙調査を行った。回答者は約七百名であったが、同じ園からの出席者の回答を整理し、一園一回答とした。その結果、三百七十名(園)の



有効回答を得た。

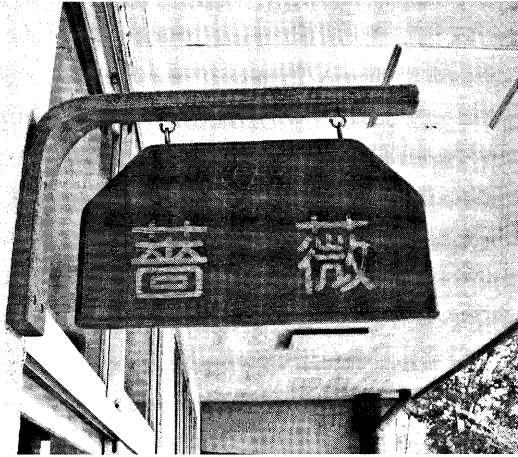
## 結果の概略

① クラス名称の内容は、植物が最も多く、次いで、動物、自然、果物・野菜、色、その他であった。

② 表記は、ひらがながほとんどであったが、カタカナや漢字も少数ながらあった。「向日葵（ひまわり）」「菫（すみれ）」「楓（かえで）」「藤（ふじ）」「桔梗（ききょう）」「蒲公英（たんぽぽ）」「雛菊（ひなぎく）」などは複数の園で採用されていたが、幼児では読むことは無理である。「蒲公英」は大人でさえ読み書きすることが難しい。漢字を用いている幼稚園では現在、漢字教育に力を入れていて、あるいは過去に力を入れていた所がほとんどであった。また「ちゅうりつぷ、ちゅうりつぷ、チューリップ」「すみれ、スマイレ、菫」

「かなりや、かなりあ」などのように表記が複数あるものがあつた。

③ 植物は、「すみれ、以下すべて別表現同意味を含む」（百八十五園）、「さくら」（百五十九園）、「たんぽぽ」（百三十九園）、「もも」（百三十三園）、「ゆり」（百三十二園）、「ばら」（百十九園）、「ひまわり」（九十三園）、「ちゅうりつぷ」（八十園）、「うめ」（七十六園）、「ふじ」（七十園）、「きく」（六十八園）、「すずらん」（三十二園）、「たけ」（三十二園）、「まつ」（二十六園）などが多かった。「ひなぎく」「なでしこ」「あいらす」「サルビア」「カトレア」「サフラン」など、子どもにはなじみが薄いと思われるものがあつた。子どもが日常にあまり接しておらず、イメージをしにくいこれらの植物がクラス名に付いているケースでは、その名前が単なる符号となつている傾向がある。



▲写真1「薔薇組」 漢字教育に力を入れている幼稚園である。もちろん子どもたちは読めないが、絵とマッチングさせて覚えるため、すぐに読めるようになるという。

④ 動物では「うさぎ」(七十三園)、「りす」(六十二園)、「ばんだ」(三十三園)、「きりん」(三十園)、「ぞう」(二十園)などの親しみのある動物がほとんどであったが、「こまどり」「ちどり」「ちゃぼ」

などのなじみが薄いと思われるものがあつた。

⑤ 自然では、「ほし」(四十六園)、「つき」(四十四園)、「にじ」(二十二園)、「そら」(二十園)、「ゆき」(十五園)、「やま」(七園)が多かつた。「かぜ」「いずみ」「はやし」「すばる」「いけ」「うちゅう」などもあつた。

⑥ 果物・野菜では、「もも」(二十六園)、「いちご」(二十三園)、「みかん」(十五園)、「りんご」(十二園)などが多かつた。「きいちご」「プロロコリー」などもあつた。通常、カタカナ表記をする「めろん」「れもん」「おれんじ」「ばいん」とまと「ピーまん」「れたす」などがひらがな表記されていた。子どもたちがあまり好んで食べないピーマンやトマトなどの野菜がクラスの名前に付いている子どもたちは、最初はクラスの名前を嫌

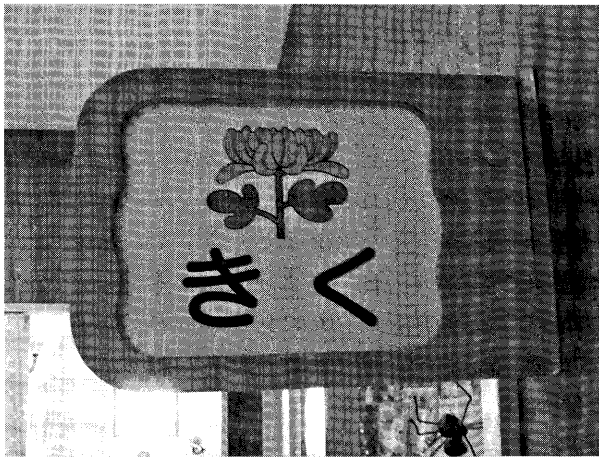
がるが、徐々にがんばってその野菜を食べるようになるという保育者からの報告があった。

⑦ その他では、「ひかり」「のぞみ」の乗り物、「かごめかごめ」「おはじき」「すきつぶ、スキップ」などの遊び、「シンデレラ」「ガリバー」「ハイジ」「ダンボ」などのキャラクター、「ゆめ」「あい」などの抽象イメージがあった。

⑧ 年長、年中、年少別にクラス名称を見ると、年長+年中の名称と年少の名称が使い分けられている傾向があった。「ゆり、ばら、ふじ、きく、あやめ、まつ、たけ、うめ、きりん、ぞう、ぞう、はと、ほし、つき、やま、そら、にじ」は年少ではほとんど使われていなかったが、「たんぽぽ、つくし、ちゅうりっぷ、うさぎ、りす、ひよこ、いちご」はほぼ年少のみで使われていた。果物・

野菜のクラス名はほとんどが年少組であった。

⑨ 「もも一組」「もも二組」のように数字を用いている名称が十二園にあった。クラスの個性が表



▲写真2「きく組」 菊はきれいで上品な花であるが、葬儀などで目にすることが多いためか、若い保育者や保護者には「暗い」印象があるようだ。調査でも「変えてほしい」という新任保育者の意見が最も強かった名前。

れないという理由から数字を付けるクラス名に対して否定的な意見をもっている保育者が十二園のうち十園にいた。「すみれA」「すみれB」のように英字を用いている園は二園であった。B組とD組は間違いやすく、子どもたちが混乱することがあるという意見が保育者から出された。このように数字やアルファベットを用いた場合には、学年単位で子どもを集合させるときには「ももぐみさん、あつまれ!」、縦割りで子どもを集合させるときには「一組さん、あつまれ!」と、声をかけることができるから便利である、という意見があった。

⑩ 自分の勤務する園のクラス名称についての保育者の意見を総括すると、ポジティブに評価している保育者がほとんどであった。特徴のある意見として『なでしこ』を子どもが見たことがないの

でイメージができず、覚えにくいようだ」「つばみ組のつばみを絵で表現しようとして非常に困っている」「毎年、子どもたちがクラス名を話し合っていて決めている」「『きく』は暗いイメージがあり、保護者から別の名前の方がいいと言われたことがある」「『まつ、たけ、うめ』は古くさい」「メロンやパインはカタカナ表記にすべき」などがあった。

### まとめ

この研究を企画するにあたって、各園のクラスの名称の付け方には創設時の理念や教育方針が色濃く反映されていると推測していた。しかし、その傾向はほとんどなかった。多くの園長・設置者は「先代、先々代が付けたクラスの名前を自分を変えることに大きな抵抗がある」と感じているようであった。特に、難しい漢字を用いている園、子どもにな



▲写真3「ほうれん草組」 子どもたちに身近な野菜である。年少組のクラス名。入園当初はほうれん草を食べるのが苦手な子どもが多いが、「クラス名だから」と、ほとんどの子どもがほうれん草を好きになると言う。

じみがあまりないものを名前に用いている園、「まつ、うめ、きく」などの地味なイメージの名前を用いている園では、その園で働いている保育者や子どもの保護者から「変えてほしい」という要望を出さ

れているようであり、それだけに悩みは深いようである。

確かに、どのようなクラスの名前であっても子どもたちはその名前が好きになり、自分のクラスとしてのアイデンティティをもっていく。しかし、それは結果論である。大きくなるに従って慣れていったということである。子どもは自分がよく知っている、そして大好きな動物や花がクラス名に付いていることがとにかくうれしく、それだけで新年度に幼稚園に行くのが楽しくなるようだ。帽子に書いてある「パンダ組」という文字や教室のドアの上に描いてあるいちごの絵がうれしくて仕方ないのである。

おそらくは何歳になっても忘れることのない幼稚園のクラス名である。園長・設置者の先生には、子どもたちが楽しくなるようなクラスの名前を付けていただきたい。

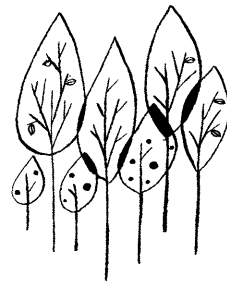
（筑波大学 人間総合科学研究科 子ども支援学）

研究発表表(3)

# アンリ・ワロン研究の

## 現状と再評価

亀谷和史



### ワロン研究の保育学的意義

私は、これまでフランスの偉大な精神医学者・発達心理学者であり、教育思想家でもあったアンリ・ワロン（一八七九～一九六二年）の研究に取り組んできました。併せて、特に乳幼児保育の実践研究にも多少ともかかわってきました。

かつて保育者との実践研究に参加するようになってきたころ、いつも感じていたことがあります。それは、ベテラン保育者が乳幼児の発達の様子を把握したり、実践課題として提起したり、まとめたりする視点や

問題関心が、かつて精神医学者でもあったワロンのそれと、大変親近性をもっているということです。

それもそのはずで、ワロンも、同じ乳幼児や、特に三歳までの乳幼児の発達水準にある「障害児」を臨床的に観察していたからです。ワロンも、その時期の子どもの人格発達そのものを全体的にとらえようとし、「大人とのかかわり方や働きかけ方」の視点から発達や教育の研究をしていたからです。

発達心理学の研究では、今日細かく領域ごとに実験をベースにした実証研究が進展しています。それ自体、貴重な研究成果が蓄積されてきています。しか

し保育の現場では、保育者はいつも子どもたちの発達の〈全体性〉や〈個別性〉が、限られた環境構成や人的物的条件などの中で臨牀的に問われています。だからこそ、ワロンとの親近性もあるのだと思います。たとえば、人や物に注意を向ける際の子どもの表情や姿勢、身体姿勢の感覚（自己受容感覚）、身体表現など、それに対する保育者のかかわり方は、分割できません。常に「今」、「ここ」での状況の中の〈全体性〉と〈個別〉の意味が問われています。

### 追究されるべき発達観・保育観

ワロンと「論争」を行い、認知発達領域で数多くの研究成果をあげた心理学者としては、スイスのジャン・ピアジェがいます。しかし彼の発達観は、子どもの成熟をかなり前提とした「個体発達」完結型の発達観、あるいは「個体能力主義」的発達観といわれ、批判されてきました。今後、ワロンの視

点、すなわち、個人は「その心性の内奥において本質的に社会的存在」ととらえる視点から、保育実践研究をさらに進めることが、ますます求められるように思います。子どもの発達は、身近な大人との「共同の活動」を行う中にこそ、豊かに保障されるからです。このことが、近年、保育の実践研究からも発達心理学での実証研究からも確認されてきています。

話が飛躍するようですが、実はこのことは、今回の改訂『幼稚園教育要領』及び『保育所保育指針』をどう深めていくのか、そこでの発達観・保育観の問題とも関連しています。すなわち、旧『要領』・『指針』のような新児童中心主義的な成熟説奇りの発達観から脱却し、しかし小学校での教育内容・方法を導入するような、行き過ぎた学習説(Ⅱ「早期教育」容認論)にも陥らない、第三の発達観・保育観、つまり今回の『要領』・『指針』では後退した「協同的な学び」に象徴される発達観・保育観をどう深め、

豊かにしていくか、という課題にもかかわっているように思います。その時期に適切な大人のかかわり方と保育内容こそが、子どもの発達を促すのです。私は、ワロンの発達論やその研究方法をそのような視点から、再評価していきたいと考えています。

### 時代に先駆けたアンリ・ワロンの発達観

ワロンは、フランスの戦後教育改革案『ランジュヴァン・ワロンプラン』（一九四七年）をまとめた教育改革者・政治家として知られています。しかし、その研究業績の全容は、まだフランスでも日本でも研究途上です。それは、ワロンが時代に先駆けて、障害児の発達研究・臨床研究を精神医学者として取り組んできたことにもよります。ワロンは一九二〇年代までの研究で、重度から軽度のさまざまな障害児の発達の姿から、普遍的な人格発達理論や発達段階論を提唱しました。その研究成果は、『騒がしい

子ども』という著書にまとめられました。

ここで注目しておきたいことは、LDやADHDなどの発達障害が、まだ全くわかっていなかった一九二〇年代に、「障害のない子どもも障害児もその発達は共通であり、普遍的である」とすでに考えていたことです。そして、障害児の臨床を通して、健常児の発達の姿がより本質的に理解され得る、とすでに考えていました。ワロンの科学的かつ臨床的な発達研究は、精神医学者の時期からの研究の全貌を明らかにし、評価されなければわからないのです。

### ワロンの研究業績とその三つの時期区分

ワロンは、リセ（高校）の哲学教授資格を取得後、医学の道に進み精神医学者として出発し、一九〇八年、妄想（パラノイア）の研究で医学学位を取得します。その後、第一次大戦中、軍医として従軍し、その強烈な体験を踏まえて、精神病理の視点から戦後



遺症患者や障害児の臨床研究に取り組むと同時に、心身関係、情動、「前意識」や意識の研究を行います。それらの研究の集大成として『騒がしい子ども—子どもの精神運動発達及び精神発達における段階と障害—』（一九二五年）という大著をまとめます。

これが、ワロンの発達理論研究の一つの到達点でもあり、その後の研究の出発点にもなった大著です。

ここで、ワロンの生涯をかけた研究業績とその時期区分を、一応、次のように三つの時期に仮説的に区分して概観しておきましょう。

第一の時期は、今述べてきた精神医学者であった時代で、『騒がしい子ども』に集大成される初期の時期（一九二〇年代後半まで）です。この時期、障害児の臨床研究から導き出された一般的な発達段階論がすでに提唱されます。それは同時に、理論的には、オーストリアの精神分析学者、ジークムント・フロイトとの批判的対話（意識と「無意識」の関係

をめぐるなど）、ピアジェの「個体能力主義的」な発達論への批判を通して形成されてきたものでもあります。さらに『病理学的心理学』（一九二六年）で、当時の精神病理学研究を概観した後、主に今日の領域でいう発達心理学の研究に進めていきます。

第二の時期は、特に乳児の発達研究に移行し、情動、身体意識、自己意識などに関して研究成果あげた中期の時期（一九三〇年代）です。それは、初期に提示した人格の発達段階を健全な乳幼児において実際に「検証」していったともいえる時期です。

この時期の研究は、『子どもにおける人格の起源』（一九三四年）、『精神生活（フランス百科辞典第八巻）』（一九三八年）などにまとめられ、『子どもの心理学的発達』（一九四一年）に集大成されます。この本では、子どもの心理的発達が大きく感情、運動的行為、認識、人格の四領域にわたって全般的に展開され、ワロン心理学のエッセンスともいう視点・内

容が貫かれています。この書は、フランスで発達心理学を学ぶ学生のテキストとしても長く使われていたことで著名であったそうです。こうして障害児の臨床研究をベースに、第二の時期には乳児期とりわけ三歳前後までの情動、身体意識、自己意識を主題とする多くの発達心理学の分野の研究成果をあげます。

第三の時期は、『行為から思考へ』（一九四二年）

から大著『子どもの思考の起源』（一九四五年）をまとめた後期から晩年の時期です。この時期は、認識・人格機能として「模倣」や「自己意識」の研究を深めるとともに、それらにかかり、さらに思考機能の先駆けにも位置付けられる「表象」がどのように出現するのか、そしてそれが、思考の発達にどのようににかかわっていくのか、癒合的思考形態（synchisme）の具体的な諸相と論理的客観的思考への発展を明らかにしていきます。後期から晩年にかけての第三の時期は、人間の精神発達の全体的プ

ロセスを明らかにしようと構想し、また、おもに幼児から学童期の初めにかけての思考発達の研究が取り組まれたのです。しかしながら、最後の主著である『子どもにおける思考の起源』も、その研究の意義は、ほとんどまだ十分に研究されていません。

### ワロンの精神発生研究の構想の現代的意義

ワロンの『行為から思考へ』は、人間の精神発生を比較心理学的に追究した先駆的な研究書です。この書は、単なる心理学説史上の一文獻にとどまるものではありません。しかし、この著書は、初期ワロンの研究との関連や発展の内容が十分に研究されていないために、何がどこまで明らかにされたのか、いまだ評価は定まっていないのが現状です。前期から中期の研究とどう理論的に関連するのか、そこを明らかにすることにこそ、ワロンの乳幼児発達研究の先駆性が秘められているのだと思います。

この『行為から思考へ』の副題が「比較心理学試論」となっているように、今日の発達心理学の研究領域を越え、ほかの動物では不可能な人間固有の認知発達・精神発達が、いつごろどのように創発的に「発生」したのか、生涯をかけてワロンはこのことを明らかにしようとしました。それは、①系統発生的側面（類人猿を主とする動物の心理を含んだ人類的側面）、②人類史的側面（原始人・未開民族の心理や哲学の認識論の発展史）、そして③個体発生的側面（子どもの発達心理）、の三つの視点からの比較研究であり、さらにワロンの独創的視点として、精神病理学・精神医学が対象とする病理的心理の比較をも通して、行われているのです。このようにみると、ワロンは、人間の精神発達のありさまを科学的かつ臨床的に解明しようと、多面的な視点から一人取り組んだ、先駆的な研究者であったのです。しかし、ワロンが忘れられかけてい

る今日、このような研究アプローチは、たとえば、アントニオ・R. ダマシオの新たな情動論・自己意識論（『無意識の脳・自己意識の脳』田中三彦訳・講談社、二〇〇三年）や、「共同注意」の研究の進展を踏まえて認知発達の「九か月革命」を主張して注目されている、アメリカの進化人類学者M. トマセロ（『心とことばの起源を探る―文化と認知』大堀壽夫他訳・頸草書房、二〇〇六年）などの研究によって個別にさらに明らかにされてきています。トマセロの自己受容感覚への言及などは、明らかにワロンの影響を受けているといえます。

ワロンの科学的かつ臨床的な研究視点は、子どもを理解していくうえでも、保育実践においても、今ますます求められているといえるでしょう。

（日本福祉大学 子ども発達学部）

\*本稿は、第六十回・第六十一回日本保育学会での連続の発表を踏まえてまとめました。

レポート  
正高信男先生の記念講演

「人はなぜ子育てに悩むのか」を聴いて

井上知香

日差しが照りつける気持ちのいい五月、吸い込まれるような青空の下、第六十一回日本保育学会が名古屋にて開催されました。今大会の始まりを告げる記念講演は「人はなぜ子育てに悩むのか」と題して正高信男先生（京都大学霊長類研究所・教授）によるものでした。

この講演は名古屋市公会堂という場所で行われたのですが、この公会堂は大正や昭和初期の時代を思わせるモダンな風格を備えた外観（印象的な窓の形や、天井の高い入り口、こげ茶色のタイル張りなど）を有しており、とても素敵な雰囲気を見せて

いました。また公会堂は鶴舞公園の中に位置付いています。大きくなり始めた木々の葉やバラなどの花々が、名古屋へと降り立った私を自然と迎え入れてくれました。

名古屋市公会堂は、昭和天皇の結婚記念として、一九三〇年に開館し、第二次大戦中には軍の司令部として使用され、戦後はGHQに接収され連合軍兵士専用劇場として用いられていたとのこと。このように日本の歩んできた道を静かにじつとみつめてきた建物において、現代の日本社会が抱える問題を鋭い視点から見つめる正高先生の話を伺えたこと

がとても印象的でした。

講演は、会場へ駆けつけた多くの人々の笑いを誘いながら、霊長類研究所と先生とのかかわりの歴史といった話から始まりました。

その後、スライド画面を使った数量の認識実験を会場の方々と行つての認識に関する人間の脳の話、今教育現場で重要なトピックとしてあげられる発達障害というものは文化によつて規定されるものだという話がありました。また、人の自己形成は周囲の人々とのやりとりによつてなされる、つまり他者がいてはじめて自己が成り立つのだという話や、人間関係の希薄化に伴つた現代社会における子どももの育てにくさを踏まえての地域社会における子育てについての話、といった盛りだくさんの内容で講演は進んでいきました。

とてもリズムカルに、次々と話題が展開されていく先生の講演でしたが、そこに一貫して流れていたものは、「人は誰かとながつて生きているのだ」、

少し強く言うならば、「誰かと出会い、つながらなければ生きていけない」というものだったのでないかと思えます。以下に少し具体的な先生の話の内容を三点ほど紹介していききたいと思います。

初めの認識に関する人の脳についての話は、人数を言語で認識するのではないという内容のものでした。

人は、言語を介在することなく、数量を正しく的確に認識することができる。これは、数量を認識する部分と言語をコントロールする部分が脳の中で異なるためである。進化的な歴史を見ても数を認識するほうが先にくる。

のだそうです。これは、進化的にみて、そもそも人間とは理屈ではないところで生きているということ

を表しており、つまり身体で体感することが人の基本をなしているということを意味しています。

発達障害については、

発達障害は今小中学生の六%を占める。障害というものはこれまで二万人に一人か一万人に一人といった割合が常識だったことを考えれば、この発達障害を示す数値は非常に多いといえる。この発達障害というものは、かつての社会では顕在化しなかった。現代社会において職種の多様性が実質上なくなってきたことも発達障害を顕在化させる一つの要因となっている。つまり今は、こういった人々を吸収する場がなくなってきているといえる。これは社会において、発達障害の問題が深刻にとらえられるベースが存在していることを意味している。現在障害とは認知されていない方向音痴というの、実は立派な障害になる。とい

うのもアマゾンに行けば確実に死につながるからだ。つまり、障害が何によるかといえは、文化によるものなのだ。今の時代は非常に発達障害をもつということが生きづらさにつながっている。こういう見方というものが、結果として子育てをする親を悩ませることとなる。

といった内容でした。名称が一人歩きし、異質なものとして発達障害を位置付けかねない危険性をもつ現代において、この発達障害に関する話は、一つの新しい知を提示してくれるものでした。

自己形成に言及した内容は、人は周囲とのやりとり、周囲が自分をどう見ているかといったフィードバックにより自己がつくられる、というものでした。

痛みというものは、他人とのやりとりを介してでしか知ることができない。というの、痛みは



身体的痛みとともに心理的痛みをもってその痛みを増幅させる機能をもっている。

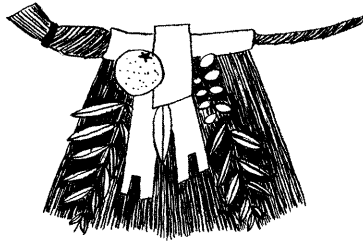
からなのだそうです。しかし現代においては、やりとりを行う環境が希薄化しているため、自分が働きかけたときに他人から返ってくる壁というものがなくなってきたている（つまり反応がもらえない）ことを問題点として指摘していました。

以上の講演内容を聴きながら、私がこれまで観察してきた保育実践の様子が自然と浮かんできました。それは、子どもの身体の動きにおのずと保育者の身体も動いていってしまふといった、身

体性に見られる保育者と子どもとのやりとりや、すぐには理解できない子どもへの姿にも、そこへすぐ大人の言葉を挟んで規定することなく、まず共に在ろうとする保育者の子どもへの姿勢といったものです。このような子どもに対して応答的な保育者の存在が意味するものは何か……。今後の研究を進めるにあたり、非常に大きな示唆を与えていただいたように感じます。

講演後、なにかストーンと落ちてこないしこりのようなものが残っている感覚を覚えました。それは、理屈ではないところ、まさに身体での体感をもって人は生きているのだと話された正高先生に「君ならどう動く？」と問われているような、するどい眼差しを身に受けるのをどこかで感じていたからではないかと思えます。

（お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科  
人間発達科学専攻 保育・児童学領域 博士後期課程）



縄を絢<sup>な</sup>う 町を絢<sup>な</sup>う  
— 児童館のしめ飾り作り —

宮里 和則

「あ、懐かしいわね……」

「へー、上手なもんね……」

道を通りかかった面白い物帰りのおばさんが、一心に縄を絢<sup>な</sup>う子どもたちの手元を見ながら声をかけてきます。

「どうぞ一緒にやりませんか」

遠慮がちに座ったおばさんでしたが、作り始め

ると夢中になり「なかなか難しいのね……」と子どもたちとの会話が弾みだします。

「おばあちゃんのうちに持つてくんだ……」

「へえ……えらいわね……」

児童館の前に莫<sup>ご</sup>塵<sup>ご</sup>を広げて、縄を絢<sup>な</sup>う。

もう何年も続いている児童センターの冬の定番イベント、しめ飾り作りです。



子どもたちと町行く人たちとの話を聞いていると、縋ってきたのは『縄』だけでなく、『町の人との関係』もまた縋ってきたのだと、しめ飾りを作りながらしみじみ思います。

### 縄、縋いを伝えたい

しめ飾りと私が出合ったのは、二十年程前のことです。十一月のある日、同僚の指導員の山田さんが藁束を福島から背負ってきました。

自分が子ども時代行っていた縄、縋いを、学童保育の子どもたちにも経験させてみたいとの思いからでした。

しかし、縄を縋う作業は今の子どもたちにとってハードルが高く、一年生から三年生までの学童保育の子どもたちにできるだろうかという懸念がありました。

そこで、実験的に作ってみることにしました。

山田さんが学童保育所の隅で一人、おもむろに藁を広げると、何が始まるのだろうかと好奇心いっぱい子どもたちが集まってきました。

パップと藁を手でしごき、水でぬらし、丸太でたたき柔らかくして、足にはさんで二つに分け、手を合わせてよっていきます……。バラバラだった藁があつという間に縄になっていくのを見て、目を丸くする子どもたち。

「やってみる？」と山田さんが子どもたちを振り返りながら呼びかけると、「やりたい」「やりたい」と子どもたちは次々に言いだしました。でもやってみるととても難しい……。てんでこまの一日になりました。

その日、子どもたちが帰った後の話し合いの中で、縄、縋いはマンツーマンで教えないととてもできないこと、一日に十人前後に限定して一週間かけて行うことにしよう、と決めました。

## しめ飾り作りスタート

さて、十二月「しめ飾りを作ろう」の初日です。予想通りの難しさに、途中で投げ出しそうになる子どもたちも続出です。これは無理かなあと  
いう思いもよぎりました。

ところががんばって縄を綱い終えた子が、その縄をぐるりと丸めて水引をつけマツボックリや折鶴を飾ると、とても立派なしめ飾りができあがったのです。その本物感を見て、縄綱いを投げ出しそうになっていた子どもたちの意欲も高まり、次々に立派な作品が生まれました。

「二個目からは自分の力だけで作ろう」と呼びかけると、何回もチャレンジを繰り返し次第に上手な子どもたちも現れてきました。正確に綱い方を覚えるというより、子どもたちは手の動きのリズムを覚えることで上達していくようです。まさに



▲児童館の庭に蔭座を広げ縄を綱う。足で挟んでピンとさせるのがなかなか難しい。

体で覚えるということでしょうか。

このしめ飾りは子どもの家でも大評判で、玄関に飾っていただいたり、親戚の家にお土産に持っていくったり、と大活躍したようです。

**藁が無い**

その後児童館に異動した私は、ここでもしめ飾り作りを行おうと考えました。しかし、藁が無い！ という事態に遭遇してしまいました。

東京近郊の農家は稲を脱穀機で脱穀後、自動的に藁を細かく切ってしまうようになっており、繻うことができる藁が手に入りにくいのです。

つまり手で刈り取った稲の藁しか使えないということなのです。

前の職場の山田さんの地方でも手に入りにくくなってきました。宅急便で毎年福島から藁を送ってもらっていましたが、迷惑をかけている思いが

ありました。

そこで、体操クラブの人たちに相談してみようということになりました。体操クラブとは児童館の午前中施設利用している高齢者の方々です。町の知恵袋的存在の方々なら、藁を取り寄せる関係をもっているのではないかと考えたのです。

しかし、ほとんどが都会育ちで、藁繻いを経験していても、「子どもたちに教えるのはね……」と遠慮されてしまう方がほとんどでした。

**名人武田さんとの出会い**

ところが、そんな体操クラブの方々、町の中でお話ししてくれたように、徐々に児童館でしめ飾りを作っているという話が、町に広がっていききました。

「今時、藁打ちをするとところがあるんだねえ

「……」と古くから家に保存されていた藁打ち用の木槌を貸してくれた眼鏡屋さん。

「うちの実家が藁だからえ……」としめ飾りの紙の御幣をたくさん作って持ってきてくれた児童館近所の荻野さん。

ユズリハや松、マツボックリなども町の人からもらうことができたのです。しかし、藁と指導者とはなかなか出会うことができませんでした。

そんなある日、武田さんと出会ったのです。

武田さんは高齢者事業団から派遣された、施設管理員でした。児童館の夜間利用がある夜が勤務日です。物静かでも優しい笑顔を浮かべている武田さんでした。

私はある日、子どもたちが帰った後一人残って児童館のお知らせを書いていました。お知らせを書き終わり一息ついて、何気なく受付に座っている武田さんと話すと、何と武田さんは相模原に畑

と田んぼを借りていて、土日には農業をやっているということがわかったのです。

私らしめ飾りのことや藁が手に入りにくいことなどを話すのを、武田さんはニコニコと聞いていました。そして、自分もしめ飾りは毎年作っていること、近所や知人に配っていることなど話してくれました。

まさに、青い鳥はこんな近くに座っていたのです。

次の日、武田さんが持ってきてくれたしめ飾りは、私たちが作った物とは比べられないほど立派なものでした。

その年の十二月、武田さんはたくさん藁を自転車に乗せやってきました。そして私たちと子どもたちに、しめ飾り作りを教えてくださいました。

縄を綱う横で焚き火をして、できた縄をサツと



▲「去年、おばあちゃんがすごく喜んでくれたんだよ」。苦労しただけ喜びもいっぱい。

くぐらせ、藁のけばを焼いてしまうこと。藁よりもイ草のほうが子どもたちに扱いやすいこと。しめ飾りの由来や、デザインの決まりなどなど、たくさんのことを教えていただきました。

藁をつなぐ。武田さんに教えていただいた技です。縄を綯いながら少しずつ藁を足して綯っていく方法です。この技があればどんな長さの縄も作れます。永遠に縄は伸びていきます。

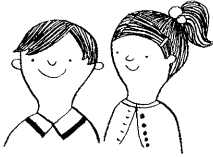
それはまさに、たくさんの人が加わり、文化が足され、長い伝統の縄が綯われ伸びていく姿を表しているようでもあります。まさにしめ飾り作りの名人でした。

今は故人となった武田さんの教えを受けた子どもたちや大人（私も含め）は、今もこの東京・品川の地で町と縄を綯っているのです。

（東京都品川区児童館職員）

上海⇔東京

## 子育てメール便(6)



橋本雅子  
津守多実

まさことたみは東京の養護学校での仕事を通じて知り合った子育て仲間。まさこの子ども愛佳は三歳女兒。たみの子どもクナは五歳男児。まさこ一家が夫、申屠（スンドウ）の出身地である中国上海に転居し、上海の暮らしがスタートしました。さまざまな国の文化をもった親子が一緒に遊ぶ場面について語ります。

たみ 私が住んでいる川崎市と、生活エリアである東京の港区や渋谷区では、さまざまな国の人たちが子育てをしています。国際色豊かな都心の公園に行くと、暗黙の公園ルールにとらわれない活気が

ありますが、親の子育て意識の違いを感じるがあります。

たとえば砂場。私たちがよく行く都心の公園では、砂場は網で囲われ、子どもだけが砂場において、親は外のベンチに座っています。

親は危険がないように子どもを見ているですが、遊び方に口を出すことはほとんどありません。

その砂場では、自宅から持ってきた砂場道具に子どもの名を書いているのは日本人ぐらいです。誰の道具でも勝手に使い、帰るときにはきつぱりとした口調で子どもに声をかけ、ぐずらせ長引かせることなく、さっさと自分の物だけ袋に入れて持ち帰ります。ここで



彼女はぴんとこない様子でしたが、相手は二歳男児を指さし、すごい剣幕です。(おそろく、滑り台を押して危ない、などの発言とあります)。友人も何が言い返し、そこに中国系男児の父と祖母が加わり、さらに様子を察した二歳児の母(先生の娘)が来て言い合います。コーナー担当の店員が間に入ろうとし、先生も自分の娘の胸を押さえて収めようと思いますが、相手も娘も収まらず言い争いになりました。騒ぎを聞きつけ、売り場から店員が何人ものぞきに来て、関係ない周りの親たちも各々言い始めます。十数人の大人たちの口論に、子どもたちも気づき、棒立ち

です。何度も指さされ二歳男児も抱かれたままで泣いています。

席を外していた申屠が戻りました。私「滑り台であおられて泣きだした子どもの母が怒って、言い合いになったの。事情を訳してもらえる?」。彼によると、子ども同士のかかわりの中で泣いてしまふことは、まああること、という友人や、先生の娘の言い分は「ここは中国なんだ」と言い返されているようです。申屠や店員が間に入って、言い争っていた二組が引き離されました。

### 子どもの遊ばせ方の違い

愛佳と遊んでいた子どもの母

(中国系、フランス人と国際結婚)が、「滑るときに声をかけられたらよかったのでは?」と話してきました。友人は「見ていなかったの」。先生の娘は「私はその場にいなかった」。フランスの人「そうよね、確かに難しい。とにかく、中国の親はとても過保護。私も子どものことでケンカをしたことがある。子ども同士が言い合いになってケンカになったときに、相手の親が私の息子の頭を殴ってきたの。それで、何をやるの!」と親同士のケンカになった。「あまり中国の親とかかわらないほうがいいよ」。

ようやく私はこのケンカが、自



分の子どもを并護する内容から、同じ中国系の親でも、海外在住と上海在住とで、育児の価値観の違いについての口論へとすりかわっていたことに気づかされました。

たみ 子ども同士の小さなぶつかり合いが、親の争いになるとは驚きました。公共の場で、保護者が子を見ている状況で、親が子どもの何を見ているか、どこで親が介入するかについて、どこの国を子育て基盤にしているかでまったく違うのですね。多様な親子が集まる場で、言い争いが起きるといのは当然なのかもしれませんが、十数人の大人のケンカにまでなると過激な展開だと感じます。

日本で、人ごったがえした公共の遊び場でもケンカが起これないのは、子育ての共通認識があるからなのでしょう。それとも、争いを避けているからなのでしょうか。

国籍、年齢、経済層などがさまざまな親子が集まる東京の児童館では、大型の遊具にはたいてい注意書きがあります。小学生向けの遊具には、「小さな乳幼児には大人が付き添うように」。乳幼児の遊び場では、「小学生以上の子は小さな子に注意して遊ぶように」、ほかに、「ボールプールにはおもちゃを持ち込まない、ボールを外に投げない」「ここは何々

する場所です」「飲食はやめてください」などの張り紙があちこちに張ってあります。場の共通ルールを親が認識し、事故やトラブルを回避するためでしょう。

公園などでは、大きい子の親は何かする前に「小さい子がいるから気をつけて」と、子どもにといより、小さい子の親に聞こえるように言い、小さい子の親は、異年齢の子が多数遊ぶ場ではそばにいて、親が見て注意しているということをアピールします。トラブルを避けるマナーですが、子どもの育ちにとっては、そういった声かけがいつも必要だとは思えず、親だけがわかっていればよいこと

でも口にしがちです。

まさこ 上海での育児の共通理解については、まだわからないことだらけです。申屠は蒸し返すのを心苦しく思い、関連した話題を避けたため、友人たちの真意については深くはわかりません。

ただ、今回の出来事は、子どものやりとりが発端でありながら親がさとして子どもが謝ったわけでも、同じ場で再び一緒に過ごせたわけでもなく、親同士が互いに文句を言い合い、物別れに終わりました。大人が子どもの前だからと、取り繕わずに堂々と言い争ったことで、子どもにも事情がわかりやすかったかもしれません。余

計に、どんな体験として子どもたちに残っていくのか、気にかかりました。

以前、孫連れの祖父母が、小公園に別の親子連れが来ると、そそくさと孫を連れ帰る様子を見ました。子ども同士をなぜ遊ばせないのか、と不思議に思っていました。が、今なら、相手との育児の共通理解を前提にしないで、トラブルを回避しようとした行動だと理解できます。

確かに、声高に自分の意見を主張し合うことは相当の労力です。私も疲れていると、慣れない言語と価値観に気を使って大人と話しながら、子ども同士が遊べるきつ

かけをつくる気力がわかず、親子だけで過ごしたくなります。疲れたくないのは生理的には自然な反応ですが、結果として、違う価値観で育つ子ども同士の出会いや、互いの生活世界を知る機会の妨げにもなります。

たださえ、経済格差が表面化している上海の場合、国際的な出会いがある場所に出かけるのは、ある程度裕福な層に限られます。たとえば市場で店番する老人の傍らにいる幼児を見かけても、遊ぶ接点をつくることは日本の商店と違い、かえって不自然に感じます。階級社会の中で育児する現実には直面しています。

たみ 一見、どのような親子も混ざって遊んで見える、日本の公共の遊び場ですが、地元の子が多い公園には、常連の親子がつくり上げた地域のルールがあつて、突出した動きの親子がいて、とても目を引き、いつのまにか暗黙のルールから外れた親子の周囲からは人がいなくなつてゆきます。

文化や経済の違いは子育ての考え方の違いにもつながり、子どもの遊び方や体の動かし方、マナー、言葉遣いなどに現れてきます。同じ遊具を使い、同じ場で遊んでいる子ども同士が出会うのは自然なことです。大人が違いを寛容に受け止め、子ども同士の間で

起こることを、過敏に避けたり争ったりせず、場に共有するにはどうすればよいのでしょうか。

まさこ プレイコーナーで会つた父の仕事でフランスから来た七歳男児は、国際的な出会いに慣れているのか、日本滞在経験の親しみからか、愛佳をごく自然に気にかけてくれました。「中国の親とかかわらないほうがいい」と言つた母親も、自国で子どもたちが友好的に過ごしてほしいと願ひ、親密になれる出会いを求めているのが本音だと思ひます。

言い争ひの後、海外から来た子どもたちは親が親しく話していたせいか、すぐに打ち解けて遊び始

めました。その様子に慰められたのでしょうか、友人たちにも笑顔が戻りました。

子どもが相手に抱く素朴な興味が、親近感へと深まる体験が、少しずつでも積み重ねられてほしいです。そうすれば、初対面の出会ひに対して警戒し、身内だけにかわりを閉ざすよつなことが少なくなるのではないのでしょうか。子どもだけでなく、大人にも必要なプロセスと思ひています。

津守 (愛育養護学校、造形アート)

遊びの提案・研究をしている)

橋本 (元愛育養護学校、現在は母親としてクリエイティブ保育を志す)

## 子どもの「生きる力」の湧き出<sup>わ</sup>き出<sup>い</sup>ずるところを見据えて

戸田雅美

ある雨の日、三歳児クラスでは、子どもたちが降園前の準備をしていた。それぞれにトイレに行き、椅子を出して並べて座り、担任から手紙をもらってかばんにしまったりしていた。その間にも、トイレに行ったりついでにまた遊び始めてしまう子どもを誘いに行ったり、隣の席に座りたいと思っていた子どもが違う子どもと座ってしまったと、訴えに来る子どももありで、担任はそれぞれにいいいに対応していた。その中で、ゆういちろうは、手紙を受け取ると、ふと思いついたように「手紙をこっちに入れよう！」と

つぶやいて、周りの子どもや担任の方を見る。きつと何か彼なりに思いついたに違いないと思つて私は見えていた。

この日、ゆういちろうは、朝からあれこれ思いついてやつてみては、そのことがトラブルのもとになってしまうというようなことが多かった。遊びの中で、子どもたちが列をつくって並んでいると、わざと別の列をつくって並び、「そっちの列から一人行ったら、こっちから一人って交代にやろう」という意味のことを提案しているらしいのだが、ほかの子どもたちに

は、わかってもらえず、順番のことでトラブルになったり、ヒーローごっこでは、飛び降りるために出してきた台をどんどん高くしようとして、担任に慌てて止められたりしていた。

私は、ゆういちろうのこうした動きを見ながら、「いけない」ということをやってみたくて、そのためにいろいろと知恵を働かせているのだろうか、それとも、たまたま彼がおもしろいと考えついたことが、ほかの子どもにとっては混乱のもとになってしまっているのか、と考えていた。担任も、ゆういちろうの思いつきのおもしろさは充分にわかってはいるものの、状況を考えると、つい「それはいけない」と止めてしまわずにはいられないようにも見えた。

手紙は……と見ると、ほかの子どもたちは、かばんの外側にあるポケット部分にたたんでしまっている。このポケットは、薄くて、折った紙がびったり入ることから、手紙を入れるようにデザインされているのがわかる。また、「手紙はここに入れるとくしゃくしゃ

にならないから、ここに入れてよね」と指導されているのだろう、ゆういちろう以外の子どもたちは、きちんとたたんで、手紙をこのポケットにしまおうとしていた。ゆういちろうも、すぐに自分の思うようにはせず、友達や担任を見ているところをみると、本当はこのポケットに入れなければならぬとわかってやっているのだろう。残念ながら、隣の子どもはその隣の子どもとふざけあって楽しそうにしている、ゆういちろうの目線には気づいてくれそうもないし、担任は、何か起こっているらしいトイレの方に出て行ってしまった。

ゆういちろうは、私に気づいて「手紙ここに入れてよ」と笑いながら、空になった弁当箱とコップなどが入っているかばんのメインの部分に手紙を押し込もうとする。私が「手紙はこっちゃんじゃないの？」とポケットの方を指さして聞くと、「そう」とあっさりうなずく。「でも、今日は雨がすごいから、ぬれないように入れるんだよ」とゆういちろう。確かに、かばんのポケットにはふたがなく、メインの部分はチャック

MAORI



がしまるようになっていいる。「そうか。大事なお手紙だものね」と私が答えるとゆういちろうは、ぱつと顔を輝かせて、「そう、おかあさんが見る大事なお手紙なんだ」と、とてもいいことを言う。

私が「そうだねえ。本当。でも、お弁当箱とかいっ

ぱい入っているから、ぎゅうぎゅうづめになってきれいに入らないんじゃないのかしら」と心配すると、「大丈夫だよ」と請け合ってくれ、手紙をていねいに何回も折って小さくする。「ほらね！」とゆういちろうは満足そうに、きっちり折りたたまれた手紙を私に見せてくれる。「そうか。そうすれば、きれいに入るし、ぬれないね」と私が感心すると、ゆういちろうは、かばんのチャックを開け、真剣な表情でお弁当箱やコップのすき間に手紙を入れた。

子どもが考えつくことの中には、いけないことや大人が困ってしまうようなこともたくさんある。いけないことだと知りつつやってみたくなったり、思いついてしまったら、それはちよつとね……と止められてしまったなど、その動機はさまざまだ。しかし、大人にほんの少し余裕があつて、子どもの考えの筋道に付き合ってみることができるとき、子どもは案外そのことの中によい意味を見いだして、結果的にはおもしろい

展開が生まれることが多い。これは、私自身が保育をたくさん見てきた中での経験的な結論にすぎない。

しかし、子どもは、「一人の思慮深い人間の考え」として理解しようとすることによって、あるいは、「二人の間らしい楽しみ」として付き合ってもらえることによって、思いがけないほどに、一人前の人間らしい表情を見せてくれる。

たとえば、高く積んだ巧技台も、「どうやるの?」と言いながら、まずは保育者も一緒にやってみると、ほかの子どもがやるのを見て、少し高すぎるかもしれないと自分で低くしてみたりする。高くて危ない子どももいるかもしれないなどと気づいて、自分で考えて、マットを周りに持ってきたりするときもある。また、高さだけではない、まったく違う楽しみ方の工夫を思いついてやってみようとしたりする。先回りをして、「これでやっては危ないからやめよう」というかわりよりも、一緒にやってみながら、一緒に考えていくほうが、結果的に安全に遊べてしまうときも多い。

たかだか手紙の入れ方一つのことではあっても、子どもは子どもで、自分なりに考えていく。はじめは、ちよつといけないことをしたくなってしまうだけのこともかもしれないが、付き合ってもらうことで、その行為の結果を自分でも引き受けていこうとする思いが生まれる。その力をどう生かしていけるか。その子なりに自分の判断と責任で生きようとする力をどう引き出していけるか。保育の奥行きが問われる。

「安全」や「規範」といったキーワードがクローズアップされる、また、保育者としての説明責任を問われるなど、時代は、子どもを信じて任せてみる保育をすることを難しくするような方向性をもって動いている。その中であって、いや、そのような時代だからこそ、子どもが自分自身で育つ体験とその体験を大切に  
する保育のあり方を、見据えていきたいと思う。

(東京家政大学 家政学部 教授 児童学科 保育専攻)

\*この連載は、今回で終了いたします。

## 保育の現場から

### 生活発表会のある場面から

#### 思いめぐらして

角 真理子

#### 年長児コウ君の姿から

子どもの園生活がそれぞれに充実してくる十二月ごろに、生活発表会を催す園も多いことでしょう。私の園でも、子ども自身の表現という視点を中心に据えた発表会にしたいと、毎年取り組んでいます。

昨年の発表会のエピソードです。ある年長クラスでは、子どもたちみんなで作った劇をするこ

とになりました。「空からポップコーンが降ってきたらどうなる？」とヒロくんが言い始めたことから話がつづられていきました。

「食べたいな、食べたらお腹が膨らんで、空を自由に飛んでいける」「空を飛べたらうれしくてうれしくて、子どもたちがお腹をぶつけ合って遊んでいたんよ」「そしたら落下してしまって、そこはザリガニが住んでいる噴水の中やったんよ」「子どもたちはザリガニのハサミに挟まれて、ま



た空に飛び上がってしまったんよ」「空にはお城があつて、ツバメが住んでてね」「ツバメから宝箱を三個もらつて、それを開けると……」というところまで話が進みました。

宝箱から何が出てくるといいか、みんなで考えていたときに、コウ君が、「ウンチが出てきたらいい」といたずらっぽく提案。すると、みんなは一齐に「おもしろい！」とその意外性のある発想に喜ぶとすかさずコウ君は「いい匂いが出るウンチがいい」とまたもや概念を覆す考えを出してみんなは大いに盛り上がりました。自分の考えが仲間喜んで受け入れられたことに気をよくしたコウ君は、いつにもなくすんなりと劇ごっこに加わりました。それぞれにツバメやおばけ、魔人や人間の子どもなど、自分の好みの役になって演じ始めると、コウくんはなぜか友達を考えついたザリガニの役にこだわって演じていました。

何日かして本格的な役決め段階になると、コウ君は、今度は自分が提案した場面の、ある子どもの役を取って演じていました。宝箱を受け取つたり、アリにアメを渡す場面は演じていましたが、直接にやりとりがない場面、たとえばツバメがクイズを出したり、魔人が魔法をかけたたりする場面になると、劇から抜けてその周辺を歩き回つていまます。話が進み、コウ君が宝物を見つかる場面までくると、友達はコウ君の好きな色の宝物を譲るなどして、劇の中に入るように誘う姿が見られました。

挿入的な話題ですが、生活発表会の三日前のこと、コウ君はアツ君、タイ君と一緒に爆弾に見立てたプロツクを、ほかの友達に向けて投げて歩いていたのです。そしてその後今度はヒロ君を誘い、縄跳びを始めました。大声で数を数えながら、繰り返し繰り返し跳んでいました。コウ君は縄跳びが苦手だったので。自分を奮い立たせているよ

うなコウ君を、私は頼もしく感じて見ていました。

いよいよ発表会の当日、プログラムが進んでコウ君たちの劇が始まりました。半ばまで進み、子どもがおぼけに魔法をかけるとき、コウ君は魔法の杖を放り投げて、舞台の真ん中に座り込んでしまいました。するとナツちゃんがすぐさま放られた杖を拾い、二本持ったまま劇を続けました。座り込んでしまったコウ君に対して、ほかの子どもたちも戸惑いつつも誰もとがめることもなく、むしろカバーするかのような動きで自分たちの創った劇を演じきったのです。最後の方でコウ君が立ち上がって劇に復帰すると、ナツちゃんはさり気なくその杖を返していました。

コウ君はなぜ座り込んだのか、劇の運びに納得がいかなかったのか。仲間や保育者、そして大勢の観客の期待に対する強い緊張感に耐えかねたのか、担任にはわかりませんでした。園生活最後の発

表会での劇をやりきってほしいと願いながら、コウ君が自分で動きだすのを見守り続けたのです。

### コウ君のあゆみとこだわり

コウ君は年少組に入園したころから、独自の内的世界を深く探求することにこだわってきました。たとえば自分の膝を指でさして、この中に何が入っているかと担任に尋ねたり、電気のスイッチと蛍光灯の位置が離れていることから、その構造に関心を抱く、あるいはアオムシを潰して中身を見ようとしたりと、見えない物の内部に対する強い興味でさまざまな探索行動がありました。

また、平面状態になっていた段ボール箱にセロハンテープを貼ることで、立体化できたことから、セロハンテープは貼った対象物にパワーを与えるのではないかと仮説を抱いて、自分や担任の指先や足の裏に貼ってみたり、ハサミに巻いたりもし

ました。

そして、年長になると光や風、火や水が起こす現象に関心を持ち、意図的に新たな現象を創りだそうとしていました。

こんなふうに関心の世界で豊かに探索しながらも、あるときには友達とのかかわりが課題になっていられると思われる行為も見られました。それは「異質のものとの出会い」をテーマにした遊びです。具体的には、自分のロッカーにピッター



の箱を貼る、自分のスモックのポケットにちょうど合うラップの芯をはめる、プラスチックの容器の口にキッチリ合う粘土の蓋を作るなど、さまざまな物を用いて、自分とは考え方が異なる人との出会いのシミュレーションと思われる遊びを繰り返したのです。

コウ君は、自分の内的世界の探求だけでなく、外的世界へも適応しようとし始めていたと思われます。

### 大人の目と子どもの共感性

発表会の場面について、大人はつい「みんなと共に劇をしなかった」「できなかった」としてとらえがちです。けれども、子どもたちにとってはどんな意味をもったのかを考え直してみたいと思います。

コウ君たちは、共に物語をつむぎ合い、みんな

が創作に加わりました。ほかの子が発案した役も互いに演じ合いました。コウ君が好きな色の宝物を譲られたように、共に相手の好みやこだわりを尊重し合いました。葛藤や妥協も体験しつつ、共に一つの劇の世界を創りだす力を育て合ってきたのでしよう。

当日、ハレの舞台の上で、劇の途中にコウ君が魔法の杖を放り出して座ったときの心情についても、子どもたちは劇を続けながら、互いに共振的な理解に精一杯努めたのだと、今になれば推察できます。だからこそナツちゃんはコウ君の放り出した杖をすぐ拾っても、コウ君に渡して劇に戻らせようとはしなかったし、ほかの子どもたちも、コウ君の体に手をかけて立ち上がらせようともしなかったのでしょうか。

コウ君は何らかの葛藤を抱きつつも、みんなと共に、劇の真ん中に居ようとし、みんなもまた、

コウ君のその思いを共感していたことに気づかされ、ハッとしました。

実はこの原稿を書き始めるときには、コウ君の葛藤を主軸に考えようとしていました。けれども書いているうちに、劇の最中に、「座り込んでしまった」ということにこだわっていた私は、大人の価値観や概念の枠から出ていない。それに比べてコウ君やコウ君の周囲の子どもたちは、共に自分の世界の枠を外して、共に感じ合って過ごしていることに気づかされて、そのことに感動を覚えました。

宝箱から何が出てくることにしようかという相談をしているときに、コウ君の、「ウンチ」という奇想天外な発言を肯定的に受け入れたことも、みんなと一緒に劇をやりたいという思いが子どもたちそれぞれの中にあつたからではないかと思われまます。

コウ君は発表会后、初めて登園してきた日に、また少し奇妙な行爲を見せました。それは、宝箱の中に入れていた物を全部外に取り出して、何と自分が箱の中に身を沈めて、蓋をピツタリ閉じたまましばらくそのままでしたのです。宝箱の中で何を思い返していたのでしょうか。幾つもの思いが絡まっていたと推察されますが、劇遊びの過程や当日の仲間との共振・共感の喜びも含まれていましたでしょう。

このことは、コウ君にとってかけがえない深い体験として児童期、青年期と、その後のコウ君を形成していく土台になるような気がします。

幼児期の子どもは、私たち大人には理解し難い行爲をすることがあります。自分に無意識に働く常識の枠から意識的に出て、子どもに寄り添い、子どもが見ているものを見ようとし、感じている

ことを感じ取りながら共に居ることを心がけたいと思いました。

そのためには、常に保育者間で話し合いをして多様な見方や意味を考える習慣を身に付けて、幼児期の子どもたちが抱えている本質的な課題を読み解いていきたいと考えています。大人がわかりにくい行爲をしているときは、その子にとって、かけがえない大切な育ちをしているときかもしれないと、とらえ始めています。

「たいせつなことはね、目に見えないんだよ」という『星の王子さま』（サン・テグジュペリ／作 内藤濯／訳 岩波書店）のせりふが思い出されます。コウ君が発表会で見せたような、子どもたちの姿の中に、「目には見えない大切なもの」を読み解きながら、子どもの傍らに居続けたいと思っています。（和歌山市 さくら幼稚園）

# 多様な機能をもつ幼少年期教育・保育施設

— フランクフルト市における

陶治<sup>とうや</sup>ネットワークの活用実態 (2) —

大戸美也子

陶治<sup>ちや</sup>ネットワークの活用実態 (その二)

三. KITA 53 における

健康・栄養プロジェクト

|| 手・足を中心とした活動

KITA 53 は、フランクフルト市の西の郊外にある大きな病院の高層職員住宅に隣接し、外国人市民の多くに住むアパート群にも近いところから、子どもたちは

両方の住宅から通っています。この施設の特徴は、五年ほど前から子どもたちの健康と栄養への関心を育むためのプログラムを發展させてきたことです。

私たちが訪れた日は、男女各四名の五歳児を対象に二人の専門保育者による「手と足の活動」を展開していました。大きな部屋にはアロマの香りが漂い、トルコ風のランプや湯沸しが幾つも配置され、通常の保育室とは異なるエキゾチックな雰囲気です。八人の子どもたちは、大きな籐製の長椅子に座って待つており、

まずリンゴジュースを手渡され、それを飲み干したところから活動が始まりました。

専門保育者「みんな、手を出してみて。指にはどれも

名前が付いているけど。知ってるか

な？」

子どもたちは、「親指、人差し指、中指……」と自分の指を指さしながら名前を言っていく。一人の女児が「私、指の歌を知っている」と言っていた。

専門保育者「ありがとう。指にはみんな違う名前が付

いているのね。親指はこのようにぐるり

と一回りできるけれど、ほかの指は前に

しか動きません。もしこの親指が動か

くなると、どうなるかな？」

こう言いながら、専門保育者は子どもたちの親指を粘着テープで固定していく。それが済むと一人ひとりにコップを手渡して「持ってごらん」という。どの子どもも四本の指できこちなく抱えるように持った

り、二本の指で挟んで持つ。保育者は、「親指が動かないと、とても不便ね」と言ってから、次に足の指で小さなプラスチックの塊を挟んで籠へ入れる活動をする。その後、保育者は折り尺を長く伸ばして「これ何だと思う？」と問いかける。

専門保育者「これはね、世界で一番長く伸ばしたイン

ド人の爪の長さなの」

子どもたち

は驚いて、手

を伸ばして長

さを測ったり

する。こうし

た活動を終え

たあと、女児

は「足の活

動」(写真

1)、男児は

「手の活動」



▲写真1 足湯に浸かる女児



▲写真2 手形をとる男児

(写真2)に

分かれて、本日  
の主題活動  
に入る。

女児たちは

アロマの入っ

た足湯に浸っ

た後、一人ひ

とり爪の手入

れをしてもら

う。足の手入

れを終えると、大きく波打つような椅子に寄りかかり

ながら、すねにローラをかけゆつたりと寛ぐ。

男児四人は、別の専門保育者と担任保育者の手を借

りつつ、手形を取るために石膏こうを含んだ包帯の切れ端

を何枚も指に重ねる作業を始める。少し前まで落ち着

かずにいた男児も、いつしか静かに作業に打ち込んで

いる。

部屋の雰囲気といい、次々に展開する活動には、本

当に興味津々でした。そして、こうした手・足をめぐ

る気持ちのよい体験や客観視する体験が、自らの手・

足への関心を高め、それらを大切に扱う原体験となっ

ていくこと、つまりは「予防」の発想のあることがう

かがわれました。このことをフランクフルト市学務局

就学前教育担当官のシュポークェット女史に確かめる

と、彼女は大きく肯いて「その通りです。子どもたち

の中には、お風呂に入る機会が限られていたり、手足

をきれいに洗う習慣をもたない子どもたちもいます。

こうした活動を通して、自分の手足への関心を高め、

これらを癒す手立てを幼いうちから身に付けることが

できるのです」。

このプロジェクトは、シュポークェット女史を中心に

八人の保育者らと開発し、二〇〇四年度のドイツ予防

教育賞の候補にノミネートされ、八百を超える応募の

中から、上位十位に選ばれたそうです。この施設には



ネイリストや栄養士の資格をもつ専門保育者が常駐し、健康プロジェクトの拠点施設として地域のほかの施設にも開放されているということでした。

#### 四. ドイツ映画博物館での

#### フィールドワークと

#### 陶冶工房の活動

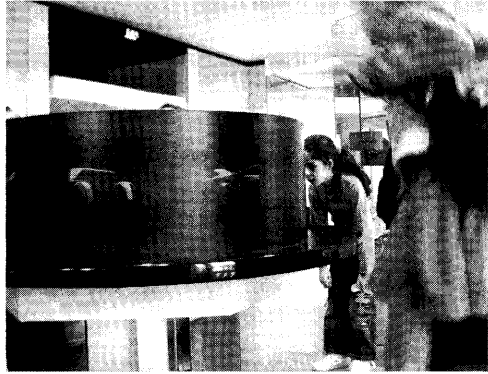
フランクフルトの街を南北に二分するメイン川の南岸は、通称博物館通りといわれ幾つもの博物館が並んでいます。ドイツ映画博物館は、ウインターメイン橋を渡りきったところにあり、金融街のモダンなビル群と川を挟んで向き合うように建っています。この博物館には、撮影技術の進化をたどる古い機材が常設展示されているほか、年に数回、特別展示や博物館所蔵のお宝映画の上映も行われています。私たちが訪れたときには「アニメ」の特別展が開催中で、正面入り口ホールには、大きなトトロのぬいぐるみが置かれました。

私たちが博物館に到着したときには、すでに五歳児八人と男性の専門保育者や学芸員、保育者が二階の展示室の入り口に仕掛けられた大きな合わせ鏡の前で多重に映る自分たちの姿を楽しんでいました。

最初の展示は各種の万華鏡で、子どもたちは実際に手に取っていろいろな模様を楽しみ、次に「映像」を動かすいろいろな工夫も実際に手に取って試していきます。紙の表裏に二種類の絵を描きそれを急ぎ回転させて動画にする手法や、本の端に描いた絵を早送りさせて動画にする手法は、私自身子ども時代に楽しんだものですが、これらが世界共通の動画の楽しみ方であることを知り感慨を覚えました。

部屋を進むにつれ、次第に動画の仕掛けが大きく手の込んだものになっていきます。専門保育者は、円盤に絵や模様を描いて回転させて動画にする仕掛けや、大きな円筒を動かして中心に描かれた馬の映像を動くように見せる仕掛けなどを、一人ひとりの子どもたち

に説明しながら見せていきます(写真3)。



▲写真3 昔の動画の仕掛けを見る子ども

展示を見た後、入り口近くに設けられた陶冶工房に入り、専門保育者の説明を受けて実際に動画作りに取り組みます。紙に二種類の絵を描きそれぞれを貼り合わせて、紙の両端に穴を開けそこに輪ゴムを通すだけの簡単な作業ですが、輪ゴムをしつかり巻き上げてからぎゅつと横に延ばすと、瞬間に動画を楽しむことができます。

この一連の作業を終えると、子どもたちと引率の先生方にその日の活動の感想を所定の用紙に記入してもらい、活動を終了します。

子どもたちは園に戻ってから仲間に動画の作り方を教えたり、家で親兄弟に伝え、仲間や家族で休日に博物館を再訪する子どもたちも少なくないそうです。

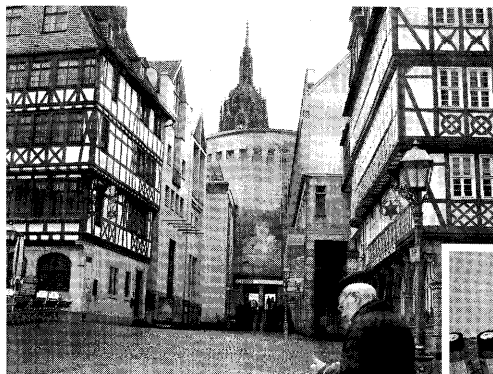
## 五. シルン美術館での

### フィールドワークと

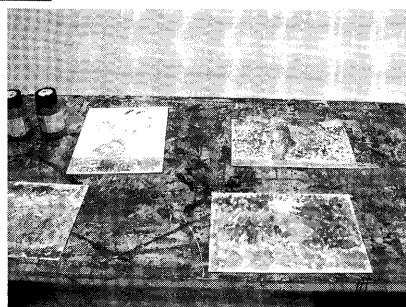
#### 陶冶工房の活動

メイン川沿いの美しい遊歩道を進むと、市の中心地につながる鉄製の橋、アイゼルナー・シュテーク橋にたどりつきます。この橋を渡ったところが旧市庁舎など観光名所の立ち並ぶレーマー広場です。シルン美術館はレーマー広場から一步入った所にあり、私たちが訪れたときには、「印象派の女流画家展」を開催していました（写真4）。そして、ここにも陶冶ネットワーク担当の学芸員がおり、この日の午前に子どもたちが美術館で展開した活動を具体的に説明してくださいました。

印象派といえば、光とその移ろいやすさを描いたモ



▲写真4 レーマー広場からシルン美術館を望む



▲写真5 子どもたちの点描画

ネ、ピサロ、コロドーといった画家の名前はすぐに浮かびますが、女性の画家となると全く不明でしたので、一八〇〇年代後半の女性画家の特色を知るよい機会ともなりました。印象派の男性画家が積極的に屋外で活動を展開したのに比べ、女性画家は庭や窓から居間に差し込む光を描き、また何よりもわが子の遊ぶ姿や寝姿、そして室内の様子を描いているところに特色が見られます。このような絵画は、子どもたちも親しみを感ずるに違いな思われました。

学芸員は、子どもたちに理解でき、なおかつ印象派らしい絵画を選択して、直接絵を見ながらその絵の特徴を説明します。そして、絵画鑑賞の後には、陶冶工房で子どもたちに今見てきた印象派の点描画を実際描いてみる機会を与えるのです(写真5)。ここにも、直接体験の重要性とともに、見て感じ、思ったことを主体的に体(手)を使ってフィードバックし、理解を深める過程が尊重されており、こうした学習のスタイルこそ陶冶(Bildung)といえるかと納得しました。

## 六、音楽教室との陶冶ネットワークと

### その活動

フランクフルト市の陶冶ネットワークのうち、芸術と運動部門は、市学務局のクレインシュミット氏が担当しています。私たちは、彼の案内で街の東北部にある公園の旧温室で開かれたミニ・コンサートを聴きに出かけました。地域の音楽教室の生徒たちが、同じく地域の子どもたちや保護者の前で、自分の好きな楽器―ピアノ、ヴァイオリン、ギター、チェロなど―を使って日ごろの練習の成果を発表する会で、日本の音楽発表会の様子とはだいぶ異なっていました。

楽器の種類がいろいろなこと、演奏する側も聴く側も普段着でリラックスしていること、また演奏の合間に楽器のことや曲目について指導者と観客の間で対話のあることなど、演奏する側と聴く側との垣根を低くし、音楽を生活の中の身近なものにする努力が払われていて興味深く思いました(写真6)。



▲写真6 音楽教室の発表会

## 陶冶ネットワークと陶冶工房から学んだこと

フランクフルト市の陶冶ネットワークと陶冶工房を活用した諸活動を訪ねて、陶冶(Bridging)の概念は教育と保育とは異なる次元の活動であることが次第にはっきりしてきました。

これまで紹介してきた陶冶活動には幾つか共通点が見られます。第一に、本物に触れる直接体験を重視していること。第二に、直接体験から五感を通して触発された新たな興味や好奇心を満たし、次の学習へのステップにしていくフィードバック活動に力を入れていくこと、です。こうした活動を具体化する条件として、市内のさまざまな文化財や施設とネットワークを結びアクセスできる組織をつくる一方で、専門的知識を子どもに消化できる形で伝える専門保育者の養成が始まり、また体験で得たものを確かなものにする陶冶工場の設置が進められました。

もう一つ特徴的なことは、少人数制による活動の展開であることも見逃がせません。子どもの内的世界をつくるプロセスにかかわるために、陶冶活動では一人ひとりの発言に耳を傾け、異なる関心にていねいに応える保育者の姿がありました。あえて、少人数制を採用する理由は、陶冶活動の達成に役立つのはもちろんですが、内的世界を形成した子どもたちが自らの学びを伸

間や家族に伝えることで、自らの学習を一層確かなものに行けると同時に、一つの学習の成果をクラス中に波及させる働きにも注目しているためなのです。

ドイツは、人的流動の激しいグローバル社会が既に到来している複雑な社会を維持し発展させるために非常な努力を払っています。<sup>※</sup>その一つが、幼少年期向けの多機能施設KITAの創設であり、陶冶の概念はその指導概念として導入されました。多文化共存の中心に個性的な自己形成を据えて真摯な努力を始めています。私たちの周辺に居る子どもたちも、やがてはグローバル社会の一員として活躍することを思えば、日本の保育者もまた個性的な自己形成を目指す陶冶活動に無関心ではいられないと思います。

(お茶の水女子大学 チャイルド・ケア・アンド・

エデュケーション講座)

註

濱口・クレナー牧子教授(ボフム大学)との対談と、その娘F・クレナーさんのレポートから多くの示唆を得ました。

# 幼児の教育 第一〇七卷 (平成二十年) 総目録

## ◇第一号

巻頭言 世界にとってどうでもいい

仕事

佐々木宏子

〈特集〉生活を保育へ Vol.5

—「危ない」を知ること—

幼児の安心と自立の關係 森田ゆり

「自ら考えて、判断して、行動できる力」をはぐくむ 伊集院理子

保育園生活の中で 濱口敦子

「危ない」を学ぶ みよしのりえ

「ぼくも考えさせてもらおうか」津守 眞

幼稚園と音場の話 林 健造

観察者と保育者の対話(10)

菊地知子・中村恵子

上海⇄東京 子育てメール便(1)

橋本雅子・津守多実

子どもと保育の情景(13)

戸田雅美

お茶の水女子大学「幼・保・大」連携

保育研究の試み(13) いずみナーサ

リーの今までとこれから 中澤智子

## ◇第二号

巻頭言 幼児教育において「遊び保育」

は本当に可能なのか

小川博久

「共にある」ことをいかに支援できるか

成田信子

運動発達を阻害する運動指導

杉原 隆

観察者と保育者の対話(11)

吉村 香・海宝里咲

六人の地域の宝が集う場所

金澤妙子

保育者になったころ(6)

堀合文子

保育の現場から あかざきんごつこを

楽しむ中で

篠澤恵理

子どもと保育の情景(14)

戸田雅美

発達心理学者の子育て奮戦記(2)

笑顔 長田瑞恵

お茶の水女子大学「幼・保・大」連携

保育研究の試み(14)

保育者が伝える「保育実践論」

田中三保子

## ◇第三号

巻頭言 公共性をはぐくむシティズン

シッブ教育

小玉重夫

〈特集〉生活を保育へ Vol.6

—あいさつをすること—

人が人と出会う

前原 寛

保育の中のあいさつを考える

砂上史子

「おはよう」の朝に思うこと 宮里眺美

昭和初期の豪華な折紙雜

岡村昌夫

メキシコ・シティでの第25回 O M E P

世界大会に参加して 上垣内伸子

生活習慣形成と子ども同士の關係

浜口順子

観察者と保育者の対話(12)

松山洋平・岸井慶子

子どもと保育の情景(15)

戸田雅美

お茶の水女子大学「幼・保・大」連携

保育研究の試み(15)

T U R K I S H D E L I G H T (1)

菊地知子

## ◇第四号

巻頭言 私の意識変革 千羽喜代子

〔特集〕子どもとメディアの出会い

子どもと絵本 百々佑利子

映像メディアとどうつきあうか

向田久美子

絵本から広がるコミュニケーション

藤津麻里

「考えながら見る」テレビ 工藤俊二

絵本作りの原点 永山 綾

保育の場で共に育つ「場」を支える

高嶋景子

子どもと保育の情景(16)

上海⇄東京 子育てメール便(2)

橋本雅子・津守多実

保育の現場から 「カメさん、おはよう！」で始まった

幼稚園 黒川 愛

お茶の水女子大学「幼・保・大」連携

保育研究の試み(16)

TURKISH DELIGHT(2)

菊地知子

◇第五号

巻頭言 子ども中心の保育 内田伸子

幼児とともに「うたう」こと 庄司康生

入園時保育に望まれる、保育者への

支援 川辺尚子

「発達される」という感覚 浜口順子

子どもと保育の情景(17) 戸田雅美

ある日

発達心理学者の子育て奮戦記(3)

一病息災 長田瑞恵

若手研究者からの報告(4) 出産行動

決定のメカニズム

壱岐島便り(1) 坪井 瞳・上垣内伸子

おかげさまの暮らし 田内英理子

お茶の水女子大学「幼・保・大」連携

保育研究の試み(17) 乳児保育実

践の省察にむけて

川島明希子・高坂悦子

保育の現場から かしわもちやさん

吉岡晶子

◇第六号

巻頭言 実践的研究の面白さと難しさ

無藤 隆

〔特集〕子どもと自然

虫は子どもの友達 津吹 卓

ふれあい動物園 福田 努

木的心 小山千秋

動物と生活する中で感じたこと

池田佐和子

ある日

子どもとその家族の幸せを願い続けて

ダーリンプル・親子

子どもと保育の情景(18) 戸田雅美

上海⇄東京 子育てメール便(3)

橋本雅子・津守多実

保育の現場から 言葉がけの難しさ

藤樫啓太

お茶の水女子大学「幼・保・大」連携

保育研究の試み(18)

地域センターにおける総合的な

「保育」の場 塩崎美穂

イギリス視察訪問(1)

◇第七号

巻頭言 子育ては自然と文化の出会い

とことろ 浜田寿美男

子どもの姿を「語り合う」ということ

三谷大紀

環境に内在する道草

水月昭道

青年海外協力隊 途上国における

保育実践 宮上悦子

可能性をひらく ―巡回保育相談の現

場に学んで― 鈴木素麗香

保育の領域をつなぐ「じかん」浜口順子

ある日

子どもと絵本 湯沢朱実

子どもと保育の情景(19) 戸田雅美

お茶の水女子大学「幼・保・大」連携

保育研究の試み(19) EYFS

スタンダード イギリス視察訪問(2)

保育の現場から 安心・安定する 塩崎美穂

高橋陽子

◇第八号

巻頭言 子どもトラブルと保育者 友定啓子

〈特集〉緑蔭図書紹介

梨木香歩『ぐるりのこと』 内藤知美

子どもの心をとらえる絵本

久保小枝子

大正・昭和の絵雑誌

式 淳子 田中尚人

青いことはそう悪くない。

菊地知子・鈴木実乃里

ある日

発達心理学者の子育て奮戦記(4)

小さな反逆児

上海⇄東京 子育てメール便(4)

命のつながり

命のつながり(2)

子どもと保育の情景(20)

保育の現場から

カマキリとの出会い

お茶の水女子大学「幼・保・大」連携

保育研究の試み(20) 「女性研究

者支援」と「大学内にある保育の場」

についての覚書 塩崎美穂・湯浅周子

◇第九号

巻頭言 省察的実践者としての保育者

三輪建二

〈特集〉『幼児の教育』ネット公開を

めぐって

もう一つの「幼児の教育」のはじまり

浜口順子

『幼児の教育』誌の電子化・ネット化

によせて 本田和子

掘りやすくなった「宝の山」豊田一秀

〈啓蒙誌〉の時代とその使命

首藤美香子

歴史研究の想像力

多くの母親・保育者のために 加島大輔

子どもが友達と出会って自分づくりを

していく過程 山田陽子

子どもを語るということ ―精神分析

を手掛かりに― 秋山茂幸

子どもと保育の情景(21) 戸田雅美

保育の現場から 一学期と二学期の

「あいだ」とは 横井絃子

お茶の水女子大学「幼・保・大」連携

保育研究の試み(21) 「みんな

みんなをみる保育」考 佐治由美子

◇第十号

巻頭言 「今、ここ」から創りだす

探求型の学び 片岡康子

〈特集〉子どもと建物・環境

子どもと環境 仙田 満



遊びを引き出し、支え、広げる

園舎 永井理恵子

子どもの視線から空間をデザイン

する 向山陽子

子どもが中心の学校の学習環境

鈴木陽子

ある日

からだでおしゃべり 身体表現の世界

坪倉紀代子

上海⇩東京 子育てメール便(5)

橋本雅子・津守多実

子どもと保育の情景(22)

戸田雅美

保育の現場から

稲垣聡子

秋の一日 遊び点描

お茶の水女子大学「幼・保・大」連携

保育研究の試み(22)

菊地知子

授業「発達臨床基礎論Ⅱ」

基礎演習Ⅱ」における応答的・

身体的学びの試み

松村和子

◇第十一号

巻頭言 幼稚園教育要領改訂に寄せて

◇第十二号

巻頭言 共に支え、つながり、育ち合う

◇第十一号

子どもたちから教えてもらった音楽

の学び方 加藤富美子

子どもの歌をめぐる 角藤智津子

『リズム』という絵本 真砂秀朗

響き合う音 響き合うからだ

新しく生きる 津守 眞・津守房江

壹岐島便り(3) おいしい秋 田内英理子

発達心理学者の子育て奮戦記(5)

食事 長田瑞恵

子どもと保育の情景(23)

戸田雅美

お茶の水女子大学「幼・保・大」連携

保育研究の試み(23) 多様な機能を

もつ幼少年期教育・保育施設

フランクフルト市における

陶治ネットワークの活用実態(1)

大戸美也子

保育の現場から 支えてくれている人

の存在 渡邊満美

出来事としての「離乳食介助」

根津明子

幼稚園のクラスの名前はどのように

付けられているか 徳田克己

アンリ・ワロン研究の現状と

再評価 亀谷和史

正高信男先生の記念講演「人はなぜ

子育てに悩むのか」を聴いて

井上知香

縄を綯う 町を綯う

宮里和則

上海⇩東京 子育てメール便(6)

橋本雅子・津守多実

子どもと保育の情景(24)

戸田雅美

保育の現場から 生活発表会のある

場面から思いめぐらして 角 真理子

お茶の水女子大学「幼・保・大」連携

保育研究の試み(24) 多様な機能を

もつ幼少年期教育・保育施設

フランクフルト市における

陶治ネットワークの活用実態(2)

大戸美也子

幼児の教育 第一〇七卷(平成二十年)

総目録

## 編集後記

「泥棒を見て縄をな(綱)う」ということわざは知っていても、現代人のどれほどが縄をなった経験があるのだろうか。宮里先生は、お正月のしめ飾りの縄をなう体験の場を子どもたちに用意する過程で、人の好意や偶然的な出会いなどの予測できないものも巻き込みながら、「地域のつながり」という「縄」をなっていたと振り返る。縄には仕切る働きとつなぐ力があり、使いようである。

寺社の太いしめ縄も、中身はばらばらの稲わらのつながりなのだ。一本一本別々のものが絡み合って長くなり、強い連続性を紡ぐというのも不思議な気がする。しかし「切れ目なく同じ向きを向いていたほうがよくつながる」という普段の発想の方を疑ってみてもいいのだろう。(H)

## 幼児の教育 第107巻 第12号

平成20年12月1日発行  
編集兼発行人 浜口順子  
編集部 永山 綾  
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 2008 Printed in Japan

表紙絵 佐藤奈々  
扉カット 佐藤奈々  
扉題字 津守 眞  
カット 斎藤明子  
編集委員 伊集院理子  
上坂元絵里

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〉子どもと新年

立川多恵子・すとうあさえ・鈴木禎宏・私市和子

- ・新連載 岸井慶子・砂上史子
- ・新コーナー「園長のまなざし」第1回 向山陽子

☆次号の内容は都合により変更される場合があります。



## ご意見・ご感想大募集

『幼児の教育』バックナンバーのネット公開が始まりました！

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/>へアクセスしてご覧下さい。

明治34年発行の創刊号から発行後2年以上たったものまで、順次公開していく予定。ご意見・ご感想などは、[youjimap@yaho.co.jp](mailto:youjimap@yaho.co.jp)までお寄せください。

保育に活かせるアンパンマン新シリーズ誕生

手づくりアンパンマンといっしょ①

# わくわく☆おもちゃ

島田明美  
尾田芳子  
チームYamy/著

子どもたちに大人気のアンパンマンを手づくり作品で楽しむ実技書。

遊びのシーン別に30点の

手づくりおもちゃを紹介しています。

幼児教育研究家・齋藤二三子先生主宰

「乳幼児の遊び研究会」からの

保育や子育てへのアドバイス付きです。

26×21cm 88頁 定価1,995円(税込)



109-01

期待の  
タイトルも  
続刊予定!!

11月刊行予定

## かんたんギフト



109-02

12月刊行予定

## エプロンシアター



109-03

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。

「幼稚園教育要領」をわかりやすく解いた  
「文部科学省の公式解説書」ができました！

平成20年10月

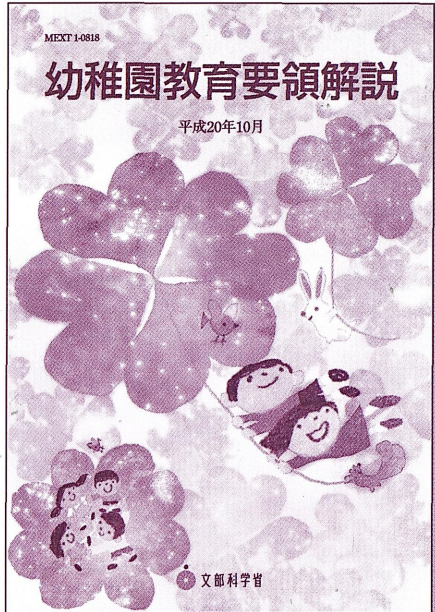
# 幼稚園教育要領解説

文部科学省／著

平成20年3月に改訂された「幼稚園教育要領」を掘り下げると共に、適切な教育課程を編成・実施する上での参考資料として編集した、文部科学省の解説書です。「幼稚園教育の本質」を伝えながら、「日常の保育実践」に活かせる内容です。

21×15cm 308頁 定価200円(税込)

目次	
第1章 総論	1
第1節 幼稚園教育の理念と目標	1
1. 幼稚園教育の理念	1
2. 幼稚園教育の目標	2
第2節 幼稚園教育の課程	3
1. 幼稚園教育の課程の編成	3
2. 幼稚園教育の課程の実施	4
第3節 幼稚園教育の環境	5
1. 幼稚園教育の環境の整備	5
2. 幼稚園教育の環境の活用	6
第4節 幼稚園教育の連携	7
1. 幼稚園教育の連携の推進	7
2. 幼稚園教育の連携の実践	8
第5節 幼稚園教育の発展	9
1. 幼稚園教育の発展の推進	9
2. 幼稚園教育の発展の実践	10
第2章 各領域の教育	11
第1節 身体運動	11
1. 身体運動の教育の意義	11
2. 身体運動の教育の目標	12
3. 身体運動の教育の課程	13
4. 身体運動の教育の実践	14
第2節 生活習慣	15
1. 生活習慣の教育の意義	15
2. 生活習慣の教育の目標	16
3. 生活習慣の教育の課程	17
4. 生活習慣の教育の実践	18
第3節 言語	19
1. 言語の教育の意義	19
2. 言語の教育の目標	20
3. 言語の教育の課程	21
4. 言語の教育の実践	22
第4節 社会性	23
1. 社会性の教育の意義	23
2. 社会性の教育の目標	24
3. 社会性の教育の課程	25
4. 社会性の教育の実践	26
第5節 自然・社会	27
1. 自然・社会の教育の意義	27
2. 自然・社会の教育の目標	28
3. 自然・社会の教育の課程	29
4. 自然・社会の教育の実践	30
第6節 芸術	31
1. 芸術の教育の意義	31
2. 芸術の教育の目標	32
3. 芸術の教育の課程	33
4. 芸術の教育の実践	34
第3章 指導計画及び教育課程に係る教育時間の終了後等を行う教育活動など留意事項	35
第1節 指導計画及び教育課程に係る教育時間の終了後等を行う教育活動	35
1. 指導計画及び教育課程に係る教育時間の終了後等を行う教育活動の意義	35
2. 指導計画及び教育課程に係る教育時間の終了後等を行う教育活動の目標	36
3. 指導計画及び教育課程に係る教育時間の終了後等を行う教育活動の課程	37
4. 指導計画及び教育課程に係る教育時間の終了後等を行う教育活動の実践	38
第2節 留意事項	39
1. 留意事項の意義	39
2. 留意事項の目標	40
3. 留意事項の課程	41
4. 留意事項の実践	42



351-10

## 作成のポイント

- ・オール2色刷で見やすさを重視。
- ・インデックス付きで、索引が便利。
- ・付録に、豊富な関連資料満載。

## ●主な内容●

序章

第1章 総説

第2章 わらい及び内容

第3章 指導計画及び教育課程に係る教育時間の終了後等を行う教育活動など留意事項

## 【付録】

教育基本法／学校教育法(抄)／学校教育法施行規則(抄)／幼稚園教育要領／小学校学習指導要領 第1章 総則／保育所保育指針／就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律第三条第一項第四号及び同条第二項第三号の規定に基づき、文部科学大臣と厚生労働大臣とが協議して定める施設の設備及び運営に関する基準(抄)

キンダーブックの

ブルーベル館

くわしくはブルーベル館代理店・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。