

乳幼児期の育ちと保育を考える

幼児の 教育

7
2008



私と私たちの物語を 生きる子ども

小林紀子/編著

実体験が不足する現代、既成の物語を取り込みながら遊びを広げる子どもの姿を取り上げ、子どもの育ちを豊かにする物語について考える。

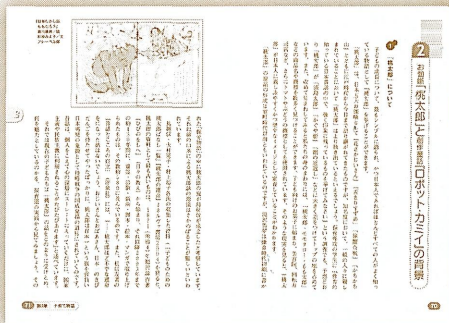
21×15cm 192頁 定価1,680円(税込)



小林紀子
編著

フレーベル館

107-10



もくじ

- 第1章 子どもと物語
- 第2章 喰うか喰われるかの物語
- 第3章 子育て物語
- 第4章 冒険物語
- 第5章 力を合わせる物語
- 第6章 消費社会に組み込まれる映像物語
- 第7章 行きて帰りし物語
- 終章 「私と私たちの物語を生きる」ことの意味

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7号



乳幼児期の育ちと保育を考える

幼児の教育

第107巻 第7号

もくじ

巻頭言

子育ては自然と文化の出会いとところ

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)

何だか楽しくなってきた

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

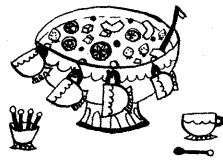
イギリス視察訪問(2)

塩崎美穂

保育の現場から

安心・安定する

高橋陽子





子育ては自然と文化の出会いとつら

浜田 寿美男

私たちはみな、その人生を「子ども」から始めます。それは単純で素朴な事実なのですが、そのことが、案外、大きなことではないかと、最近、しきりに思います。

実際、私たちは、気がついてみると、もう「子ども」ではないところを生きていて、身の回りを見渡せば、世の中は、すでに長い歴史の中でつくられてきた文化の所産にまみれています。その文化を括弧に入れて、世の中を見ることは簡単ではありません。ところが、胎内から生まれ出たばかりの子どもは、母の身体という自然に育まれ、そこから生み出された自然そのもの。丸裸で、何一つ文化的なものを身にまもってはいません。人の出発点は、みな、そこにある、そう考えてみると不思議な気がしてきます。



もちろん人間の場合、丸裸の身体その自然そのものの中にも、文化の存在が予定されています。そもそもこの世に生まれたばかりの人間の赤ちゃんは、単独の生活者としては圧倒的に無力で、これを支える周囲の大人抜きには一日として生きることができません。赤ちゃんは母親によってお乳を与えられ、産着にくるまれ、安全な家屋に囲われ、時に応じて周囲の人々に抱きかかえられ、負ぶわれて移動する。それが「子どもである」ことの免れがたい条件です。つまり子どもは、文化をまとった大人とのセットで、この人生を始めます。大仰な言い方になりますが、それが子育てというものです。

言い換えれば、「子育ては自然と文化が出会うところ」。当り前のことですが、そのことを確認することで見えてくるいろいろな気があります。人間は、自然が敷いた生命の道程に重ねて、ここ十万年の歴史の中で言葉を生み出し、道具の世界をつくり出してきました。おかげで人間はどんどんコミュニケーションの世界を広げ、今やインターネットを通じて地球規模の膨大な情報の流れにさらされるようになっていきますし、恐ろしいほど多種多様な道具・機器をこの世界に送り出し、かつては考えられなかったほどの商品と欲望を身の回りに振りまき、それに取り付かれたかのようにして生きています。

しかし、この文化のプロセスは、もともと自然のプロセスから離れて成り立ったものではありません。文化はいわば自然の周囲をくるむようにして大きくなっ

てきました。たとえば人も動物である以上、食べ物を食べなければなりません。それは自然のプロセスです。しかし、その食べ物の採取を自然まかせにするのではなく、農耕や牧畜として自分のほうから計画的に生産する、それが文化です。あるいは、口に食べ物を入れて咀嚼する食行動は自然そのものですが、人はそのレベルを超えて、いろいろな食べ物を集め混ぜ合わせて調理し、食具を使って食事をします。人間社会では、食事の文化が自然の食行動をくるむようにして、多様に広がってきたのです。

育児もまた同じです。人間が人間になる前から、もちろん親は子を産み、子を育ててきました。その子育ての基本は自然に支えられたプロセスです。そしてこの自然のプロセスをくるむようにして、育児の文化が多様につくられてきました。赤ちゃんに衣類を着せ、オムツをあてるのもそうですし、乳の出ない母には乳母が代わり、あるいは母乳の代替物を考えたり人工乳を開発したりするのもそうです。また抱っこやおんぶにしても、自然のあり様を超えた多様性が、人間にはあります。育児の自然を、育児の文化が分厚くくるんでいる。それが人間の育児です。

生まれてくる赤ちゃんは、まだ文化をまもっていない新鮮な自然。子育てとは、いってみれば、この新鮮な自然とのつき合いです。現に、赤ちゃんという自然と出会い、つき合うやり方が、どの共同体にも育児の文化としてあって、通常は、



子どもを産む年齢になれば、誰もがその文化を身に染み込ませています。実際、子どももまだ小さいころから、自分より後に生まれてきた赤ちゃんと出会い、その自然とのつき合いを、大人たちの所作から見よう見まねで身に付けるもの。それが育児文化として共同体の中で共有されてきました。

ところが、この近代になって産業構造が大きく変化し、賃労働を軸に核家族化が進行して、世代構成の形が大きく変わった結果、育児の文化と自然との間に奇妙なずれが生じ始めています。たとえば、かつて育児文化をごく普通に身に染み込ませていた育児の共同体が、私たちの周囲から次々と失われています。そして今では、自分が子どもを産むまで赤ちゃんを抱っこしたことがないという女性も珍しくなくなっています。赤ちゃんという自然とのつき合い方を知らないまま、赤ちゃんを産み、不安な中で育児を始めざるを得ない母親たちが出てきているのです。子どもの虐待なども、大きく見れば、その結果の一つなのかもしれません。

園庭で小さな子どもたちが群がって、遊びたわむれている姿を見ると、還暦を越えた私など、すっかりおじいちゃんの気分です。いまだ「自然のうち」なるこの生き物たちが、不思議なほど愛おしく思えるのですが、一方で、そうした牧歌的な気分には浸れない現実が世の中にはあるのだと、しばしば思い知らされます。幼児教育の意味を、そのあたりから再考することが必要な時代に入っているのです。

(奈良女子大学)

★ ★ 子どもの姿を「語り合おう」として ★ ★

三谷大紀

保育の場に入る二つの楽しみ

私にとって保育の場に継続的に入る楽しみは、二つあります。一つは、「○○ちゃんは、どうなったかな」とか「今日の○○ちゃんは、どんな姿を見せてくれるかな」と子どもたちのことを想像しながら、実際に見せてくれるさまざまな姿に出会うことです。

もう一つは、「○○ちゃん、変わったよ〜」とか「△△くんとか△△くんと一緒に遊ぶようになって、○○ちゃん、なんか雰囲気変わってきて、おもしろいのよ」などと、現場の保育者から見た子どもたちの姿を聞かせてもらうことです。日々子どもたちと生活し

ている保育者と話すことは、実際の子どもたちの姿を見るのと同様に、普段の子どもたちの様子を知らない私にとって、楽しい時間であるとともに貴重な時間なのです。

実際、子どもたちが降園した後、忙しい保育者の邪魔としては申し訳ないと思いつつも、ついつい話し込んでしまいます。そんなときには、私から見えたことを、保育者にも聞いてもらいます。「やっぱりそうだったかあ」とか「えっ、そんなことあったの!?!」というように、お互いが見た子どもの様子を語り合っているうちに、手の空いたほかの保育者も「あっ、私が見たときは、○○だったのよ」というように、どんどん語り

合いの輪が広がっていきます。もちろん、いい話ばかりとは限りません。「どうしようか」と思い悩まされる子どもの姿が話題になることもあります。それでもなお、それぞれが見たり、感じたりした子どもの姿を語り合い、共有することは「おもしろい」のです。

それは、私が、毎日じゃなくてときどきひよっこり園を訪ねる立場の人間だから言えることだと思われるかもしれませんが。しかし、保育者にとって子どもの姿を語り合うことは、私とその園に通うようになる前から、日常の保育の一部になっていました。そして、むしろ私自身は、その園に通っているうちに、そうした子どもの姿を語り合う「おもしろさ」に「いざなわれた」と感じることもさえるのです。

「語り合う」ことで見えてくるもの

では、そのように子どもの姿を語り合うことで見えてくるものとは、いったいどのようなものなのでしょう。具体的な場面を基に考えてみたいと思います。

ある保育所で新任保育者たちが、子どもの様子を報告し合っているときのことです。一人の保育者が、自分の担当している子どもが、家からおもちゃや人形などを持ってくるということを話題にしました。すると、「そうしたことをやめさせるべきではないか」、あるいは「保護者に向けて『保育所におもちゃを持たせないように』と伝え、持ってきてはいけないという『ルール』をつくらうか」といった提案が出てきました。しかし、やがて「うち（自分の担当）の○△ちゃんも持ってくるけど、いつも持ってくるわけじゃない」とか、「持ってきてても、全然に気に掛けていない場面もある」といったことや、「寝るときには、自分の家から持ってきたものをちよっと持っていると安心して寝られるみたい」といったように、次々と自分の見ている子どもの様子を保育者たちが語り始めたのです。

そのようにそれぞれの保育者が見ている子どもの様子を語り合っていくと、それぞれの子どもが家から私物を持ってくる理由が違うことがその場の保育者たち

に共有され、わかるようになり、最終的には「ルール」がないことを問題にしなくなっていったのです。むしろ、一人ひとりの子どもの気持ちや様子に添って、それぞれの子が、それぞれの場面において、おもちゃや人形を必要とするものの「意味」を考えることになり、さらにはそれらのことを語り合っていること自体に「意味」を見いだし始めていったのでした。

この園の園長先生の言葉を借りれば、「ルールにすることは、親たちには言いやすいし、簡単なこと」です。「ルールだから持つて来ないでください」と言えただけなのですから……。しかし、ルールをつくるにしても、つくらないにしても、大切なことは、「子どもたちがそれをどうやって乗り越えていくか」とか、いつも持つてきているものをどうやって手放していくか、あるいは、持つていることの『意味』は何かということを考えることにある」のです。そのことを若い保育者たちは、仲間と語り合う中で実践し、その意義を実感し始めていたのです。つまり、一人ひとり

の子どもの行為の意味を考える上で、仲間とともに子どもの姿を語り合うことは欠かせないと同時に、語り合う中にこそ、語り合うことの意味が、見えてくると考えられるのです。

**自分の見方を一時脇に置き、
相手の見ている世界をともし見る**

子どもの姿を語り合うときには、相手（話し手）が今どんな出来事や事柄をおもしろがったり、喜んだり、悩んだりしているのかを、いったん自分の見方や立場、既存の価値観などを脇に置いて、その人の身になって感じとっていくことが重要です。同時に、語られる子どもの身になって語られる出来事を感じとっていくことも必要不可欠です。

つまり、個人の見方や考え方を一方的（あるいは権力的）に評価し、「正解」・「不正解」を問うことなどはしないのです。相手や子どもの身になるからこそ、見えてくる世界があるのです。そして、異なる見方や

解釈を交流させ、多様な異なる視点に出会い、それぞれが自分の見方を問い直し、見方そのものを重層化させていくことが、その個人や保育者集団の育ちにつながるのです。

だからといって、お互いの見方や保育を全面的に肯定するわけではありません。同僚や先輩として違う見方や考えを伝えたり、提案していくことも当然起きます。しかし、それは、出来事を共有し、その意味や価値をとともに問い、よりよくしていくためにはどうすればいいのかともに探究している姿であり、その両者の出来事（子どものことなど）を「ともにわかろうとする」協同作業の中で起きていることなのです。

語り合いが起きる場の雰囲気

では、語り合いの場はどのようにしてつくられるのでしょうか。いきなり「保育カンファレンス」や「エピソード検討会」などを始めたとしても、一部の保育者の「日常の子どもの姿を大切にしたい」という強い

思いが空回りし、むしろ周囲の保育者や若い保育者がそうした一部の保育者の目（評価するまなざし）を意識して語りにくくなったり、職員の間に対立の構造をつくってしまったりすることもあってはいないでしょうか。特に、子どもの姿や保育内容を題材にした語り合いになると、個々の保育観の違いが可視化され、それに対する戸惑いが各々に感じられることも充分にあり得るのです。また、それぞれがエピソードとして子どもの姿を記録し、それを、語り合いを誘発する材料にしようとしたとしても、お互いの記録を見せ合うことについて抵抗感をもつ保育者が少なくない場合もあるでしょう。つまり、誰もが自分の言葉で、自分の視点から子どもや保育について語れる雰囲気なくして語り合うことはできないのです。ではそうした雰囲気は、どのようにしてつくればよいのでしょうか。

もちろん、人間同士の営みですから、こうすれば間違いないくまなくいくというようなやり方はありません。しかし、ある程度経験年数を重ねた保育者やベテ

ラン保育者のあり方が、周囲に与える影響は大きいように思います。

たとえば、こんなことがありました。ある幼稚園の中堅保育者Aさん（以下、Aさん）は、自閉症の男の子の担任になった際、その子に振り回され、戸惑いながらも、その子の姿を園内の保育者はもちろん、事務員や保護者らと共有しながら、その子に対する理解を深め、その子との関係を築いていったことがありました。だからといって、最初から周囲とその子の姿を共有しようと思っていたわけではなかったようです。むしろ、自分だけではどうにもならず、周囲に助けを求め、自分がかかわれなかったときには、自ら積極的に聞きに行くことで、その子がどんな様子だったのかを周りにも伝えてもらい、それらの情報をつなぎ合わせ、その子にとっての意味を読み取り、自分なりのかわり方を模索していったのです。気づくと、Aさんにとって自分の保育を周囲に開くことは当たり前（重要なこと）になっていて、園内の大人たちは、その子の

姿を共有し、連携を深めることになっていたので。

ある程度経験年数を重ねたAさん自らが、自分が「わかっている」子どもの姿だけでなく、むしろ「わからない（手に負えないことなども含む）」子どもの姿を仲間と共有し、自分の保育に活かしていこうとするとき、その行為の意義が園全体で理解され、広まることもあるのではないのでしょうか。つまりAさん本人が意識しているか意識していないかは別として、本人自身だけでなく、周囲の保育者にも、「自分の保育を開くことや、仲間とともに子どもの姿を共有することの重要性」を実感させることになったのです。

Aさんが周囲に自分の知らないその子の様子を聞いたり、周囲の見方を知りたがる背後には、その子のこととをよりよく「わかろう」とし、自分とのかかわりに活かそうとする姿勢がありました。そして、仲間と語り合う中で見えてくる新たなその子の育ちを喜び、味わっていたのです。そうしたAさんの醸し出す雰囲気は、決して深刻なものではありませんでした。むしろ

ろ、はたから見てみると、大変ではあるものの、その子のことを仲間とともに理解していくことがうれしくてしかたないようにも見えます。しかし、喜んでいるのはAさんだけではありません。Aさんをサポートする周囲の保育者や事務員らも、自分のことのようにその子の育ちを喜んでいたので。つまり、Aさんが自分の保育を開いていくことは、たんに子どもの情報も共有することを普及させただけではなく、子どもたちのことをよりよく理解したい、よりよく援助したいと願いをもち続けながら、見えてくる子どもの育ちを喜び、味わっていかうとする姿勢そのものを仲間と共有することになり、誰もが自分の言葉で語れるような雰囲気をつくる一つのきっかけをつくっていったと考えられるのです。

このように、一人の子どもを巡って、その子を取り巻く園内の大人たちの関係が、たんに「一緒の職場で働く関係」から「ともに保育する仲間」へと変容していく過程は、「子どものことについて語ろう」とか

「語り合いが大事」とスローガンを掲げ、周囲に強いものではなく、自ら実践していく中で育まれる「語り合い」や連携もあることを示しています。

「暗黙の約束事」をつくらない

また、誰もが自分の言葉で話せるということは、その場に「暗黙の約束事」が存在しないことを意味します。ここでいう「暗黙の約束事」とは、一部の保育者（たとえば、ベテラン・中堅）にとっては当然のこととして行われていることや、園では当たり前になって



いることに、知らない者（たとえば、若手・新任）は「触れず」「従い」「身に付けていく」ことを指します。

そうした「暗黙の約束事」が存在しなければ、「わからないこと」「疑問に思うこと」は率直に聞き合うことができるはずです。むしろ、包み隠さず「わからないこと」は言い合い、共有すべきでしょう。なぜなら、そうすることで自分にとって当たり前の事柄が必ずしも他者にとっては当たり前でない事実や、その当たり前になっていない事柄そのものを問い直す機会、すなわち自分自身の見方や既存のやり方を「省察」することが可能になるのです。「省察」は、一人の作業であると同時に、仲間との共同の作業です」（津守、一九九八、一六〇頁）。まさに、そうした「省察」が生成される媒介として、本来「語り合い」は機能するのです。

そもそも、保育を語り合うことの意義は、多元的な視点から保育をとらえ、「独りよがりな見方を反省し、実践を様々な観点から吟味する柔軟性と多様性を

育ててくれる」（佐伯、二〇〇〇、四十四頁）にあるのですから。

「語り合う」ことが育む 「ともに育つ関係」

日々の保育の中で子どもたちが見せる姿は、実にさまざまです。そして、保育者たちは、そうした目の前の子どもや保護者の対応に追われています。しかし、個々の保育者が日々の保育の中で対応に追われていること、悩んでいることなどを、同僚をはじめ園内の仲間、保護者、研究者などと、いかに共有しているかによってその園の実践は変わってくるのではないのでしょうか。子ども同士が、子どもと保育者が、保育者同士が、保育者と保護者が、保育者と研究者が、保護者同士が語り合う関係をつくり、見えてくることを喜び合い、悩み合い、驚き合っていく中で、お互いへの理解も、関係も深まっていくのです。その過程にこそ、子どもの育ちも、保育者の育ちも、保護者の育ちも、

保育実践の深まりそのものも、埋め込まれているのです。

今、保育者には、いろいろな資質が求められ、さまざまな研修や評価の必要性が強調されるとともに、保育者間、保育者と保護者や地域の人々などの連携の重要性も指摘されています。しかし、形式的に園内研修の数をこなしたり、项目的に評価し合えば、保育者の資質や保育の質が向上するというわけではないでしょう。

悩みや葛藤も含め、「子どもにとってどうなのか」「子どもにとってすごい」「私もやってみたい」など、子どもたちが見せてくれる姿を通して園に集う大人たち（保育者・職員はもちろん、保護者・地域の人、研究者など）が自然と語り合い、動き出すとき、本当の意味での連携が生まれ、保育者の資質も、実践そのものも質も向上していくのではないのでしょうか。

私たち保育に携わる者は、子どもの姿を語り合うことをとおして、さまざまな他者の見方や助けを必要と

することを実感する一方で、自分にできることを見いだし、子どもの育ちや、仲間や園の保育に貢献していることを実感していきます。あるいは、自分の身になってくれる仲間の存在の大切さ、ありがたさを実感していきます。こうした中で、子どもたちだけでなく、子どもを取り巻く大人たちも育っていくのです。そうした互いに支え合い、育ち合う関係が園全体（さらには保育界）に広がっていくとき、本当の意味での連携がいたるところでわき起こり、保育の場が、「子ども・保育者・保護者・研究者がともに育つ場」になっていくのではないのでしょうか。（浦和大学こども学部）

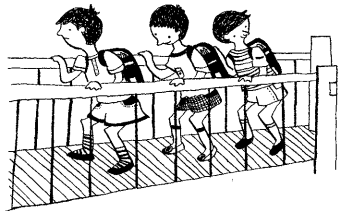
引用文献

津守真一九九八「保育者としての教師」佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編『教師像の再構築（岩波講座現代の教育六）』岩波書店、一四七・一六八頁

佐伯胖二〇〇〇「学び合う保育者・ティーム保育における保育者の成長と学び」『発達』八十三号、二十一巻、ミネルヴァ書房、四十一・四十七頁

環境に内在する道草

水月昭道



ある晴れた日の道草

初夏の風が気持ちよく吹き抜けていたある日、私はユーヤとその仲間に誘われて一緒に道草をすることになった。ユーヤは知り合いの息子さんで、小学四年生になる。四年生にしては大きく見えるが、クラスでは中くらいらしい。身長に比べて体つきはほっそりしている。

剣道をやっている彼は、仲間たちと一緒に外を駆け

巡ることも大好きで、山の斜面に沿って広大な田んぼの広がる自宅周辺は、彼と彼の一派の、完全なテリトリーとなっている。手を引かれた私が、まず最初に連れて行かれた所は、田んぼのそばを心地よいリズムと音を奏でながら流れる、彼らお気に入りの小川だった。

「あー、おるおるー」

川幅が一メートルに満たず土手も五十センチメートルほどの高さしかない小さな川に架かる、これまた小

さなコンクリート造りの橋の底を、ぐっとしゃがんでのぞき込んだユーヤたちは、そこに無数に泳ぐ小魚を見つけ歓喜の声を上げたのだった。

時折差し込む太陽光によって、キラキラと光る背びれを見せる小魚の群れが水の中をすーっと移動していく。それを追いかけるようにして、ユーヤたちは土手に沿って走っていく。次の橋のたもとまで走ったとき、彼らはまた新しい生き物を発見した。それは、川縁をゆつくりと移動する沢ガニであった。突き抜けるような青空の下で、散歩を堪能していたであろう沢ガニくんは、あはれ、あつという間に彼らに捕まってしまった。

「大きかばい。食べれるつちやなかと？」

彼らは口々に獲物を見定め盛り上がっている。すると、次の瞬間、ユーヤの手からカニが滑り落ちた。ここぞとばかりに素早く動いたカニは土手の横穴にあるという間に逃げ込んでしまった。だが、彼らはそんなことにまったく落胆してはいなかった。

「次は幽霊屋敷に行くばい」

すぐさま次の目的地が誰かの口から示された。田んぼのあぜ道を次々に走るユーヤ一派の後を必死で追いかけていると、上り坂の向こうに一軒の古ぼけた家が見えてきた。ひさしの深い平屋建てで、外から見ても田の字平面が想像されるその古家は、典型的な農家そのものであったが、現在、人は住んでいないようだった。屋敷の手前まで来たユーヤたちは、突如立ち止まった。

「じゃんけんするばい」

じゃんけんで負けた者が、玄関を三度たいたいて逃げてくるというゲームがここでの遊びだった。負けた一人が、恐る恐るボロボロの玄関に近づいている。

「早く行けー」

勝ち組は後ろからはやし立てる。その声に後押しされるように、ついに玄関の前まで到達した仲間内でもちよつと太った男の子は、顔を後ろの仲間の方に向けてながら目をつぶって三度扉をたたき、すぐさま仲間の

方へ向かってダッシュした。それをきっかけに、集団は次の場所へと全速力で走り出した。

「ナカムラさん家は抜けようぜー」

塀も何もない、代わりに鬱蒼とした足の長い草の茂るその家の横を駆け抜け裏手の方に出ると、そこにはまた別の川が流れていた。

今度のは少し大きい。幅は約二メートルくらいか。

ふと見ると、そこに細身の板橋が渡してある。手すりは無い。どうやら手作りのようだ。川底は結構深く、落ちればけがをするだろう。橋の手前で体を硬くしていた先頭の子どもがふと声を上げた。

「渡るばーい」

幽霊屋敷と同じく、何とこども、彼らの肝試しの場所だった。号令の下に一条乱れぬ隊列で、大人の肩幅より少しだけ広いくらいの橋の上を、ゆっくりゆつくりと子どもたちは歩いていく。全員が向こう岸に着いた途端、彼らはまた走り出した。

こうして、いつまでも終わりが来ないのではないか

と思えるほど、この日の道草は続いていったのだった。

環境と身体

私の子どもたちと一緒にやってこのような「道草」を体験し始めたのは二〇〇〇年の春からであった。以来八年。さまざまところで、多くの子どもたちと道草を行ってきた。

それぞれ異なる地域環境の中で、子どもたちが環境との間において切り結ぶ「環境体験」を、大人の身体を有する私になぞってみる。そうしたことを繰り返す中で、私なりに「子どもの道草」というものをとらえてみたかったのだ。

この体験は、私に新鮮だがどこか懐かしい感じをもたらししてくれた。それは特に「さわる」という行為の中にあった。道草をしている最中、子どもたちは常に何かにさわりまくっている。道草の草に、川の水に、土手を歩くカニに、田んぼの土に、古ぼけた家の扉に、塀に、魚に、雑木に、とにかく興味の赴くままに

彼らは“手”でもって環境との接触を試みていた。

それは、はるかな昔、私にも確かに経験されたものであったはずだが、いつのころからか忘れさっていた行為だった。だが、手で土に触れ水に触れ、ぬれた手を乾かす時に空気を感じたとき、私には幼かったかつての記憶が鮮明によみがえってきたのだ。それも“手のひら”のうえに。そしてそれは、私が育った街の感触そのものであった。

この時、私はある一つの確信を得た。子どもの環境体験は、手や足といった身体に蓄積されるということ。道草の行動観察から、手や足を使った接触型の行為が多いことは、これまでの調査で判明していた。それがいったいどこへ繋がっていたのか。子どもたちと同じ環境体験を通じて、答えが浮かび上がってきた瞬間だった。

幼きころ、住んだ街の想い出は、私の脳ではなく手にこそ宿っていたのだと。私の“街”は、私の手と確かに“繋がって”いた。長い時を経て、全く異なる場

所で、全く瞬間的にそれが理解されたのは不思議だった。

私はさらにそれを確かめるべく、しばらくして子ども時代を過ごした街へと足を向けた。福岡市の西に位置する母校へと着いた私は、すぐさま校長先生にお願いして、子どもたちと道草をする許可を得た。

放課後、子どもたちと校門で待ち合わせをし、家路へと向かう時空間を共にする。先生の目が届かなくなる距離になると、それまでしおらしくしていた彼らが急に生き生きとしました。

帰る方向は、かつて私が住んでいた家のある向きである。帰るには、正門から外周をぐるりと回り、反対方向へと歩かなければいけない。このコースには、かつてもちよつとだけ嫌な気分になっていたことをふと思い出した。戸建て住宅の立ち並ぶ街道沿いは約三十年前とそれほど大きな違いはないように見えた。私にとつても勝手知つたる道である。子どもたちが、いたい何を教えてくれるのか期待した。

彼らが最初に始めたのは、ピンポンダッシュだった。さすがに、ピンポンを押すことは私には無理だったが、ダッシュは一緒にさせてもらった。これが次の動きに繋がっていく。人の家の前からあわてて逃げるため、本来の帰り道とは異なる脇道に逃げ込むことになるからだ。そして、彼らが選択した道は、道無き道であった。つまり、塀の上によじ登り彼ら独自の子ども道を移動するのである。

そういえば、かつて「私の街」には確かに垂直方向に繋がる道があった。私たちは、街を水平方向の面としてだけでなく、三次元の立体として認識していたはずだ。身体を使うことによって、さまざまな当時の想い出がよみがえる。それと同時に、私の身体と街がだんだんと繋がっていく感覚に襲われ始めた。

いったん、地面に降りた彼らが向かった先は、私にも記憶が残るあの道だった。それは、子どもが体を横にしてギリギリ通れるというような、塀と壁に挟まれた秘密の抜け道だった。今の私には到底無理な道であ

る。だが、確実に無駄なことはわかっているながら、体をそこに入るだけ滑り込ませてみた。すると、きな臭いほこりくささと共に、ひんやりとしたコンクリートの感触が、私をあとという間に過去へと連れ去ったのだった。三十年近く前「僕はここが大好きだった」。

共鳴する私と街

街の記憶が身体の中に閉じこめられていることは間違いない。そして、普段それは自覚されないけれども、環境との道草的なかわりの中で、ふと思いつき起こされるものである。

ジェームズ・ギブソン（アメリカの心理学者）は、環境の中に内在する情報のことを「アフォーダンス」という概念で説明づけたが、これは環境との相互作用の中で「どんなことが可能となるのか」という視点を提示してくれる。たとえば、道に大きな石があれば、そこに「座ることが出来る」という情報（アフォーダンス）を、私たちは読み取ることが出来る。道草を通

した環境体験の質を把握しようとする場合、このアフォーダンス概念へ、時間的契機に根ざした情報が挿入されると、さらなる深まりに到達できる可能性が見えてくる。

ある環境との相互交流を環境体験の一つのユニットと見なすと、特定の場所において対応するアフォーダンスが確定される。だが、その時点では、生物としての行動可能性が説明されるにすぎない。もし、そのユニットを長時間のスパンの中に位置づけたとしたらどうであろうか。狭い壁の間を通ることや、街を三次元に使い倒すことは、もはや「今の私」にとって不可能としても、「かつての私」と環境との間に構築されていた一つのユニットとしての記憶は、「消えることのない情報」としてそこに留まるのではないか。つまり、土地における記憶の蓄積を説明するモデルとなることができるのだ。

「身体と環境は共鳴している」。私が、子どもたちとの道草体験を共有する中で、身体化された知である。

それは、必ずしも一過性のもではなく、人生という時間軸の流れのうえに、浮かんだり沈んだりしながら、一つの環境体験として薄れることのない記憶となつて、「私たちの歴史」を構築する基礎となつているのである。これらの積み重ねが、私たちの心に故郷への原風景をつくり上げているのかもしれない。

約三十年ぶりに訪れた故郷において、私は身体が環境にとけ込んでいくような錯覚を覚えた。それは、あたかも環境が私の手の一部となつたかのような感覚であった。そして次第に、不思議な安心感が自らの中に広がっていった。まるで、長いこと忘れていた身体の一部を取り戻したかのように。故郷での道草は、「僕」とそこで確かに再会していたことを「私」に感じさせずにはいらなかった。

(立命館大学衣笠総合研究機構)

人間科学研究所研究員・浄土真宗本願寺派僧侶・教師

著書『子どもの道くさ』（東信堂）

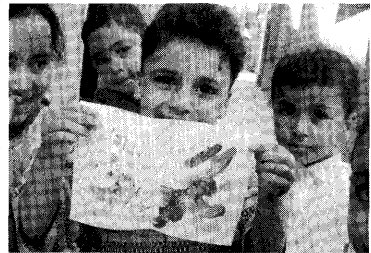
『高学歴ワーキングプア』（光文社新書）



青年海外協力隊 途上国における保育実践



宮上悦子



写真：石井優子

途上国からの要請

日本の国際協力は、一九五四年一〇月六日『コロンボ・プラン』に加盟した日をもって始まりました。その後、政府の国際事業の一元的な実施機関を設立する

構想が生まれ、国際協力事業団（JICA）が生まれました。青年海外協力隊の職種は整理統合され、現在八つの部門に分かれ、幼稚園教諭・保育士は、教育文化部門の中の幼児教育の職種に位置付けられています。

す。一九七六年、インドからの要請を受けて以来、これまでにはアフリカ、アジア、中近東、中南米、オセアニア、欧州に累計五三〇名の幼稚園教諭・保育士が派遣されています。

派遣期間は二年間、派遣先は幼稚園や保育園、孤児院、養成学校などが主ですが、「折り紙、ゲーム、お絵描き、運動」など保育内容にかかわるものだけでなく、「日本の幼児教育についての紹介」や「カリキュラムづくりに関する協力」、また「遊びをとおして学ぶ必要

性」や「自由遊びの意義」の普及など、教育の基礎理論にかかわる要請もあります。途上国の幼児教育は、やっとその重要性に目を向けられてきたという状態ですから、幼児教育に携わって四、五年以上の経験者にとっては、本当にやりがいのあるものといえるでしょう。

中南米における幼児教育の現状

中南米カリブ海にあるD国に派遣されたサトミ隊員は、一〇箇所の幼稚園を巡回するのが主な仕事でした。そこで最初に目に付いたのは、幼稚園の建物周辺にゴミが散乱する景色でした。そして暮らしてみても、人々は、大人も子どもも、ゴミを構わずそのあたりに捨てるといふことに気がつきませんでした。

またC国のユキ隊員は、バスの窓からゴミを捨てた子どもを母親が珍しく叱っているのを見ていて、「座席の後ろに行つて捨ててきなさい」と言ったということでした。衛生の概念も大雑把で、パンを食べ

ながら遊ぶ、いらなくなると、そのあたりに置きっぱなしにすることも日常茶飯事な光景です。四〇〇〇メートル級の高地では、水が出ないのでほとんど手洗いをしていません。また他の国に派遣されたサツキ隊員は、明らかに眼病と思われる子どもから、次々とほかの子どもたちにも病気が伝染している状態を園長や先生に話したところ、「心配ない。全員に伝染すれば悪い菌は去っていくよ」という返事が返ってきたというのです。

ゴミの問題に限らず、幼児の保育の認識は、かなりわれわれ日本人のそれとは違っています。先生は子どもをかわいがるにもかかわらず、子どもが勉強の難しさ、つまらなさに騒いだり、また言うことを聞かないと、たたいてしまうこともあります。中にはムチを見せることもあり、勉強のできない子には、「まるで、のろまなロバのようだ」と面と向かつて言ったりします。筆者も実際に視察した園で、保育中なのに先生が

台所でのんびりお茶を飲んでいたり、ほかのクラスの先生が、新しく購入したスラックスを楽しそうに見せ合っている光景を目にしたことがありました。

陽気な国民性ともいえるのですが、いつまでも子どもをおいて楽しそうにしている先生たちを見ながら、保育室にいる子どもたちがけんかやげがをしたらどうするのかと心配する隊員たちは、自分がここで、派遣された本当の意味に気がつくのです。

国の保育者養成機関もない、幼児教育の専門の知識をもたない先生たちは、子どもとともに歌をうたったり、遊んだりする意義を知りません。そればかりか、乳児から就学前までの子どもの発達の違いを知らないのです、三歳児にも時間割を立て、読み書きや、先生が板書したものを繰り返し書き写しをさせています。そして、大人も子どもあまり自分で考えることをせず、何かというとき「教えて」を合言葉のように言ってくる人が多いのです。

また、保育室には、子どもの遊ぶ遊具はあまり見当たりません。勉強が第一だからというだけでなく、遊具が高価であるからともいえます。筆者の視察したB国では、登園してくる子どもたちのリュックの中には、家から持参したおもちゃが入っていました。子どもたちに混じって、まだあどけなさの残る童顔の先生が、熱心におもちゃで遊んでいる様子が見られました。

手作り遊具

物資が少ない環境では教材を「手作りすること」が大切な保育内容になります。中には文字が読めない、ハサミが使えないという先生もいます。隊員もその国の言葉だけでは、必ずしも十分に説明できませんので、見本を作り、必要な材料を用意します。途上国の方たちは不要になった物の使い回しが上手なので、「廃品」という考え方には課題が残るのですが、小石

や瓶のふたなどの身の回りの物などで作る隊員の手作り遊具は、子どもたちの興味の的になります。人形や車、動物、船などに生まれ変わる遊具で、子どもたちはすぐに喜んで遊ぶようになります。そうすると子ども同士遊びが広がっていき、遊具をお互いに見せ合いい、貸し借りする姿が見られ、子ども同士のかかわりが生まれ、また遊具を自分の物として大事にしようとする姿が生まれることなどを、遊具で遊ぶことを通じて先生たちに知らせていきます。

国の将来と幼児教育

D国の子トミ隊員は、活動を続けながら、その国の園長たちに「この国の子どもたちによいように育ってほしいのか」と尋ねてみました。すると「それは私たちが考えることではなく、政府が考えることだ。それよりあなたは何年も日本での経験をもっているのだから、それを教えて」というのです。

そこで、「この国の子どもたちの将来を見通した教育を考えていくことが大切なことだから、一緒に考えていこう」と話しても、芳しい会話は続きません。「考える」という単語は、この国にはないのだろうか、と真剣に考えてしまったということです。

今から数年前のこと、筆者がアフリカのN国の教育関係者Wさんから伺ったことですが、Wさんは「わが国は多くの部族がいて、言語数も多い。そこで、公用語のフランス語を早く教えてほしいというのが親のニーズなのです。小学校の授業がすべてフランス語なので、フランス語ができない子どもは落第してしまう。幼稚園で五歳になるとフランス語を覚えさせることも、やむを得ないのです。日本の先生のように子どもたちの力を信じて、楽しい環境の下に情操豊かな教育を願っているが、このような現状で、今何が一番必要なのかを考えると、暗記や詰め込みも仕方がないのです」と、はっきり話されていました。この国の幼児教

育のリーダーとして、真正面から現実と向き合い、そして未来への確かな子ども像を、隊員の活動の中で探っていることをWさんの言葉から感じたのです。

発想の柔軟性

E国でのユウコ隊員は、幼稚園であるにもかかわらず時間が決められ、そのすき間に入りこむ余地がなく、子どもたちの写真を撮るだけの日々が続きました。しかしある日、撮り切ったそのフィルムの現像を街の写真屋に頼むと、現像一回につき水溶性のカラーペンのおまけが一本付くことを知って、これだ！とひらめきました。

図工の時間の子どもたちの絵を見ると、モノクロのペンを使い、自由に描くことがなく、木はこんな形、男の子、女の子、太陽、月、魚と与えられたテーマに従ってどの子も決まった表現しかしていません。本来のその子らしさを発揮し、自由に豊かな感性をもつて

色遊びを楽しんでほしいとばかりにユウコ隊員は、せっせと写真屋さんに通ってカラーペンを集め、幼稚園に持っていきましました。この思惑は見事に的中し、子どもたちも先生たちも、カラ

フルなペンを前に「描きたい。ユウコ教えて」とようやく声をかけてきました。

このような発想と柔軟性は、保育の基本として大切ですが、無から有を生みだすことが必至の途上国ではさらに見逃せません。この後も、縄跳びがほしいと考



えたユウコ隊員は、海辺の漁師に頼み、使えなくなつた魚網から長縄を作りました。筆者は、この手製の大縄を使って楽しそうに遊ぶユウコ隊員や子どもたち、それをうたいながら見ている先生たちを間近に見て、ようやく居場所を勝ち取つたユウコ隊員の心情に少なからず感動を覚えたものです。

未来に向かつて

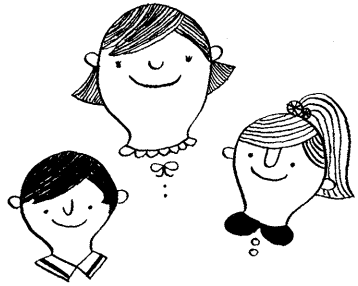
現在、中東のS国では、基礎教育に重点をおくという政策にのつとつて、次々に隊員の派遣要請が続いています。一九九六年、シヨウコ隊員は、S国の第一号として派遣されました。現地のボスから「そんな語学力で、先生方への授業は大丈夫？」と、語学習得の不備を指摘されたシヨウコ隊員は、『インシャ・アッラー』（神がお望みであれば）と言つてのけました。とっさのユーモアを使う隊員に、さすがのボスもにっこり。みごと会谈成立。まさに当を得たタイミングのよさ。イ

スラム文化の決め言葉を巧みにこなす意気のよさ。隊員の本懐ともいえるあっぱれな姿と言えるでしょう。

このように隊員の熱意が派遣国の関係者に通じ、少しずつ実りを見せてきている国もあります。国の視学官や園長が日本に研修に来られるようになってきました。日本の幼稚園で、子どもたちが元気に走り回り、ルールを考えながら遊びに興じ、イメージ豊かな表現活動を展開する姿や、先生たちの豊かなアイデアなどで「遊びながら学ぶ」場面に接し、さらにそれが子どもたちの成長発達に重要なことを理解していくようです。帰国後、自分の研修報告会を現場の先生たちに実施し、それが刺激となり、また翌年には、次の先生たちが研修に訪れています。

明確な教育モデルがなかった途上国の幼児教育ですが、ほんの少しずつ、未来に向かつて明るい展望が見えているのは確実だといえるでしょう。

（青年海外協力隊 前幼児教育技術専門員）



可能性をひろく

— 巡回保育相談の現場に学んで —

鈴木素麗香

a. 自分と他者の物事への感じ方は、
同じである

そんなはずはない、ということ、誰もが知っている。たとえ客観的に同じ物事に遭遇した（と仮定する）としても。

人が他者の思いや意図を推測するとき、「相手だったらきつと、こう思うのではないか」もしくは「私が相手の立場だったら、こう思うだろう」と考える過程

を経る。もちろん他者の気持ちをすべて知ることとはできないが、他者とのやりとり・関係の中では、わからないなりに予測をしかかわることが必要となる。つまり、それぞれ違うところから、人と人とのかわりは始まるのだ。

b. 自分と他者の物事への感じ方は、
それぞれ異なるものである

言葉にしてもなお当然の事実であり、常識的な価値

観であるといえよう。しかしながら実際、すべての人がいつの場合も、このことに意識的であるとは限らない。当たり前のことだからこそ、多くの場合、非自覚的に忘れられがちであることもまた、事実なのではないか。

保育は、援助的な行為であるといわれる。保育者が、子どもの行為の意味・意図・気持ちなどを推測することで、その子を理解し、育ちへの願いをもってかかわっていく保育もまた、人と人とのかわりである。そして、保育者とその子が『それぞれ違う』からこそ、まずは理解（しようとする）が求められるのだろう。

保育の中で子どもとかわる際に、『子どもを、一人の個として見る』必要があるといわれることがある。では、個として見るとは、いったいどういうことか。

その子独自の個性をもった存在であると認めることという、個性の受容に還元される考え方もあるのだら

う。しかしながら、もう一つ踏み込んでいうとすれば、先に挙げたように、子ども一人ひとりが（大人と子どもの間に違いがあるという以前に）物事への感じ方の違う存在なのだということ、それをかわる大人が意識化すること、ともいえるのではないか。『物事への感じ方』というフレーズはもの見方や体験のとりえ方、目的や意図、思い、興味関心……など、さまざまに置き換えられる。解釈の可能性は幾らでもあり得る。逆に言えば、そのような意識化のされ方が保育では求められるのではないだろうか。

違うということに着目すると、次のようにもいえるだろう。

c. 自分が相手への言動に込めた意味と、
相手にとって体験されたこととは、
同じではない

平たく言えば、自分のつもりと相手のとらえ方は、違って当然ということである。これも前段同様、誰も

が納得できる事実でありながら意識されにくい。

自分はこう伝えたつもり(はず)なのだから、相手もそう受け取ってくれたはずだ、という感覚・手応えを、互いに信頼してやりとりは進められていくのであるが、それに伴って前記cのように考える客観性もまた求められよう。「もしかしたら、こちらの意図と違ったように相手にはとらえられているかもしれない」と推測する冷静さもまた、相手のとらえ方・相手にとってはどういう体験となっているのかを推測し、やりとりを進めるための一つの手掛かりを生むように思われる。

このこともまた、保育の場面に置き換えて考えることができる。保育者が伝えようとしたメッセージと、それが子どもにとってどういう体験になったのかということは、必ずしも同じではない(互いに逆もしかり)。「自分はこういうつもりだったのに、どうしてわかってくれないの?」という気持ちの行き違いは、人間関係ではよくあることである。その行き違いのために、相手に理解されないことによる不満をもったり、思い

は果たして通じているのかと不安になることもあるだろう。通常、大人同士であればこのようなとき、話し合いの機会をもつことで行き違いが解消されたり、理解を深めることができる。しかしながら、相手が小さな子どもである場合は事情が違い、容易ではないことも多い。その子どもが、保育の中で人とかかわりが難しい(とされる)ような場合には、なおさらである。

「Aくんが言うことを聞かないので困っている。今日はそういうところを見てもらいたい。場面の切り替えのときに、Aくんには言葉かけだけで動いてほしいので、どうすれば素直に聞いてくれるか知りた

い」。

巡回保育相談員^註として訪れた保育園で、保育者からこのように言われることがある。確かに論理的におかしいところはなく、先生方が困っておられるのは事実であろうから、もつともな訴えに思えるのだが、どことなく違和感をぬぐいきれない……何かひっかかる。

このようなとき、私はいつも複雑な思いを抱いていた。

五歳児のQくん（後にアスペルガー症候群との診断有）も、そのように語られる子どもであった。

入園二か月後（登園したのは二十日ほど）。戸外自由遊び時間が終わり、全クラスが片づけを終わってそれぞれの部屋に戻り全体活動が始まろうとしているころ、Qくんはそれまで自ら一列につないでいたBブロック（車輪が付いた、細長い乗り物のような形。以下、Bブロック車と表記する。）を、誰もいなくなつた長いテラスでひたすら何往復も走らせる。急に立ち上がって今度は自分が何往復ものすごい速さで走る。そのうちに汗だくで息を切らしながら床に寝そべり、またひたすらBブロック車を走らせる。そのまま約三十分がたち、給食の時間に差しかかったころ、部屋の中からP先生（Qくん担当加配）が出てこられ、声をかけた。

P 床に寝そべっているQの横にしゃがんで、
「い飯食べないの？」

Q P先生の話も終わらないうちに早口で

「イヤッ」とBブロック車を走らせる

P 「もうご飯の時間だよ？」

Q 素早く「イヤッ」

P 「Qくん……」と

Q のつかんでいるBブロック車に手を伸ばす

Q すかさず（奇声でP先生を威嚇するように）

「キヤァッ」「イヤッ」

P 伸ばした手を引っ込めて

「まだ電車したいの？」

Q 無言でBブロック車に視線を向けながら、動

かし続ける

P 黙って部屋に戻る

Q さらにBブロック車を動かし続ける

このようなやりとりが時間を置いて四度続いたころ、クラスの子どもたちと先生は食事を始めていた。

Qくんはそれでも、やめない（似たようなことが毎日のように、園生活のどこかで繰り返されているとのこと）。

以上のようなことが「問題」とされる場合、経験的な物言いで恐縮だが、巡回保育相談のカンファレンスは「なぜこの子は言うことをきかないのか？ 指示に従わないのか？ ワガママはいけないということ、どうしたらわかってくれるか？ このようなとき、どう言葉かけしたら素直に動いてくれるか？」という議論に滞留しやすい。また「ある程度はこの子の気持ちを受け止めてかかわりたい」という意見に皆がうなずきながらも「では、どこまで気持ちを受け入れて、どこからはこちらの言うことに応じてもらうのがよいのか？」という点で行き詰ることもある。突破口の開けない議論への責任感と先に挙げた違和感とが渦巻く中で、この滞留の根にあるものは何なのだろうと、私自身も考えるようになった。

そのような折に巡ってきた、Qくんのカンファレンス。そこでも議論はさながら滞留の様相を呈していたが、ふと、私自身が「物事に関する自分の感じ方と、他者の感じ方とは、同じではない」（前掲b）・「自分

が相手への言動に込めた意味と、相手にとって体験されたこととは、同じではない」（前掲c）はずだと思いついたのである。たとえば、私たちは、P先生がQくんに言葉かけで何かを伝えたとき、それを彼は完全に理解しているものと思いついていないのか。果たして本当にそうだろうか。

振り返ると、前述のような場面でP先生のようなお立場から「この子が言うことをきかない」と語られるとき、暗黙のうちに「自分はQくんに説明し行動を促した。（聴覚障害のない）Qくんは聞いているのに、やろうとしない」。つまり「Qくんは聞いたことを理解していて、できるのに、やらない」という前提に立ってしまっていることに気づく。しかし、さらに先の事実cの解釈を拡大し『自分が相手への言動に込めた意味と、相手にとって体験されたこととは、同じではない』ということヒントに考えてみると、P先生がQくんに指示をし、それに対してQくんが「イヤッ」と反応したからといって、Qくんがこちらの意図したと

おりに聞き届けて拒否しているとは限らないのである。

このように考えられたとき、この出来事（場面）の見え方が変わってくる。そしてカンファレンスでこのことを了解し合ったのをきっかけに、次のような議論が展開された。

●「Qくんが言うことを聞かない」というのではなく「Qくんが言うことを聞かない」ように見える」ととらえると、いらだつことなく「そのとき何があったのだろうか？」というように客観的に考えることができるのでは？

●前掲の場面に限らず別の場面も想定して……。本当にQくんは「求められていることはわかっている、できるのにやらない」のか「わからないからやれない」のか「わかっている、できることなのになかなかやれない」のか？ 単なるわがままか？

●「わからない」ことはないのか？ 切り替えが悪

いのか？ もし、言われていることを理解できない、イメージできないということがあるのなら、どこにつまずきがあるのだろうか？ また、そのようなときQくんの気持ちはどのようなものだろうか？

●前掲の場面で、P先生としてはQくんに「遊ぶのをいったんやめて給食を食べに行こう」と伝えているつもりなのだろうが、Qくんにはそのニュアンスが伝わっているだろうか？ 毎回「まだ遊びたいの？」という言葉を最後に離れることから、結果的にまだ遊んでもよいと認められた体験になっている可能性はないか？

●日ごろから、給食の準備を言葉で促しても、しようとせず「イヤッ」と言うが、実際に食べ物運ばれているのを見ると笑顔で準備を始めるとのこと。それも合わせて考えると、何かを指示されることで自体に敏感なのか？ それとも、実物を見ることでようやくイメージができるといった様子なのか？

● 頻発するQくんの「イヤッ」を字面どおり一般的な「嫌」の意味（くしたくない）で受け取ってきただが、果たして毎回その意味でQくんは発しているのだろうか？ 気持ち伝える「イヤ」になっているか？ 保育者のかかりへの反射的な返答になっではないか？

● 先生の話をおこうという構えがQくんには見られないように感じられるが、そもそも、P先生との間に愛着関係はあるのか？ Qくんと接点がおかた、望ましくない行動をとめる、次の活動に促す、ことだけに終始していないか？（そのようなときばかり来られても、話を聞く気にはならないのが当然ではないか？）

● 今日のような場面で、ややもすると保育者は、Bブロック車を動かす様子を「遊び」であるとしながらもQくんの「こだわり」「なかなかやめない困った行動」として「やめさせるにはどうするか？」と考えがちであるが、Qくんにとってはどう

なのか。とらえようによっては、Qくんが楽しめる、自分からする遊び、とも考えられる。そうであるならば、保障されるべきものであるうし、他者との重要な接点ともなり得るのではないか？

● とはいえ、今はまだ入園間もない探索の時期・慣れていく時期でもあることを考慮しつつも、前掲の場面のようなとき、いけないものはいけなさと保育者が毅然としてかわることも必要ではないか？ そうすることでQくんにとって学習の機会になるのでは？ など。

このように、一つの出来事・やりとりが、（大人の意図とは別に）その子にとってどういう体験になっている（と考えられる）か、という視点をもったことよって、より多角的な読み説き・議論が可能になったように思う。この読み取りによる子ども理解いかによっては、それを基にする保育者の判断・かわり方に直接影響するということを考えると、理解や

かかわりの可能性に広がり期待できる。

また、そこでの私たちの「読み」が正解か不正解かという議論は別としても、Qくんの例でいえば少なくとも、「Qくんは言われたことを聞かず身勝手に振舞う」といういら立ちから保育者自身が解放され、それによってQくんへ注がれるまなざしに変化する可能性はいうまでもないだろう。保育者のかかわりが変われば、Qくんが変わる・Qくんとの関係が変化する等の可能性も考えられ、このことが事態変容のきっかけになるように思われるのである。

巡回保育相談に期待されることとして、今なお「具体的な対応のしかた、具体的な言葉かけを」「AかBか、どちらか?」「二者択一」と求められることも多い中で、相談員として安直に回答することはできないが、今回の事例のように、日常忘れがちな事実を改めて意識化すること、それによって理解・かかわりの可能性にともに挑むことはできる。そうして議論がされていくこと自体が、巡回保育相談カンファレンスの

一つの役割であると思われるのではない。

(淑徳短期大学)

註

巡回保育相談の形態・内容等はそれぞれ実施されている自治体によりさまざまである。筆者が従事する自治体では、相談員のほかに園長・副園長・担当保育者および他クラスの保育者数名が同席しカンファレンスが行われている。内容に関しては「X市巡回保育相談実施要領」により次のように定められている。

(目的) この事業は、障害児及び特別な支援を必要とする児童に対して、巡回保育相談員による保育相談を実施し、保育園職員に児童の保育に関する相談・指導・援助を行うものとする。また、このことにより保育の円滑な運営及び向上を図るものとする。

(内容) ケースカンファレンスでは、保育士と巡回保育相談員との意見交換をとおして、子どもの行動の意味を確認し、その対処と関わりの検討をとおして新たな視点・取り組みを共通理解していく。



保育の領域をつなぐ「じかん」

浜口順子

本年幼稚園教育要領の改訂が行われましたが、それを先んじて、平成十九年夏、幼児教育未来研究会（東京学芸大学とお茶の水女子大学とそれぞれの附属幼稚園が協同して企画開催する実践的保育研究会）では、「いま保育内容を考える」というシンポジウムをもちました。そこでは、幼稚園教育要領の五領域を今どうとらえるべきか、というテーマについて話し合われ、秋田喜代美先生

は、「領域という窓を少しずらして子どももの活動をとらえ直してみると、新しい視野が広がるのではないか」という興味深い提案をしておられました。たとえば「けんか」という、一般的には「人間関係」の領域に取り上げられやすい問題も、「言葉」「環境」「表現」などの別の領域から見ると、より深い理解につながるということですね。

平均的に五領域から保育を見渡すということは実際には難しく、幼稚園によって目指す保育の姿にはいろいろなものがあるので、私は、領域の一つに重点を置きながら、他の領域の充実を考えていくという方法もあり得るのではないかという話をさせていただきました。また、これは若干冒険的な発言だったのですが、「じかん」という保育領域も考え得るのではないか、というアイデアを出しました。現在の幼稚園教育要領を批判したいのでは決してなく、「じかん」が五領域をつなぐもう一つの視点になり得るのではないかという意味で、考えてみたかったです。

生き生きとした「お片づけ」の風景

五歳児の「お片づけ」場面の話です。一月の末で、卒園が近い子どもたちが、遊戯室で、大型ブロックで作り上げたかなり大規模な建物を取り壊

し、専用ボックスに収納していきます。その日、年少児が保護者と遊ぶという行事が直後に入っているとすることもあり、担任の先生も入って一緒に大掛かりなお片づけになりました。

年少児のために年長児の自分たちが頑張つてあげなくちゃ、というような自覚もこの時期生まれているように見え、また、それまでのブロック遊びがかなり充実していたということもあるでしょう。担任の先生はほとんど言葉を発しないのですが、先生と子どもの間も、子ども同士でも、まさにあうんの呼吸で、ブロックを形によって分類したり、箱にびったりと収めたりしていきます。

また別の所では、子ども用の重そうな平均台を二台、壁際に並べようとしている女兒がおり、体全体の力と思考力を傾けて、でこぼこ部分がかつちり収まるように、何度も試行錯誤して移動していきます。初め一人の女兒が、その重い平均台を



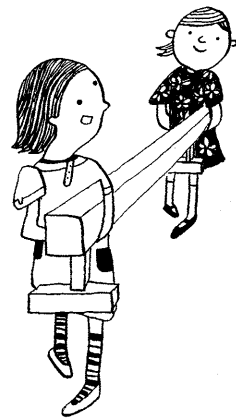
うんとこしょと動かしていたのを、他の場所のお片づけを終えたもう一人が来て、特に何も言わないうで手伝っていきます。きれいに二台の平均台が壁際に納められると、仕上げの金具をぴっちりとはめて、満足した様子で保育室へ引き上げていきました。

私はこんなにお片づけで感動したことはありません。まじめに打ち込む姿が自然で、子どもの主体的な活動としての「遊び」ともいえるお片づけ活動を見たという印象でした。

別の日に、同じ年長児のお片づけを見たときは、このときほど集中している様子ではなかったので、やはり「年少さんのためにやってあげなくては」という目的意識が、この見事なお片づけに反映していたといえそうです。卒園間近の年長児たちが、幼稚園を自分たち自身の領土として、活動をリードしようとしている気概が表れていたと

考えられます。

幼稚園におけるお片づけは、客観的に見ると、保育時間の区切りや終了時になされるものです。お片づけを保育の中に位置づけることがなかなか難しいのは、多くの場合、子どもがまだ遊びたいところを中断させざるを得ないからであり、また、保護者との関係や園全体の運営との絡みから、状況と関係なく客観的な時間軸の上でなすべきときが決められているからです。



しかし、その日充実して遊んだ子どもが、すんなりと納得したようにお片づけを始めるといふことはよく見られることです。逆に、遊びあぐねていた子どもが、先生の「お片づけですよ」という声を聞くやいなや、自分も「お片づけですよ」と子どもたちに呼びかける伝令役になって、初めて生き生きするという姿を見かけることもあります。

一見、遊び本体の付属物であるようなお片づけという行為も、状況によっては、子ども自身から創造する主体的な時間に組み込まれ得るといふことを、まず考えてみました。

遊具に遊ばれていないか

自然豊かで、よく工夫された遊具が随所に配置されている幼稚園を観察したときの話です。園庭で遊ぶ子どもたちは皆、ゲーム的な遊びか、何か

しらの遊具で遊んでいます。

その日初めて見せていただいた幼稚園でしたので、まずは「子どもたちがよく遊んでいるかな」という大づかみな見方をしていたのですが、確かに「よく遊んでいる」の感じました。ですがどこか違和感があり、見ているうちに、「ああ、遊びあぐねている子どもが少ないのだ」とふに落ちました。遊具が多いので、ほとんどの子どもが形としては遊べてしまう、でも遊び込めていない、という印象が強かったです。

大きな木の枝から下がるターザンロープで遊ぶ三、四人の子どもがいます。一人の子どもが、少し離れたところにある切り株の上からエイ！とロープにぶら下がると、その子の足を別の子どもがフラフープの輪で受けるという遊びに展開しかけていました。少しおもしろくなりそうだが……と思って見ていたところへ、二人乗りの自転車と

三輪車が一台ずつ近くに止まり、それに乗っていた子どもたちがどこかに行ってしまう、空の自転車が残りしました。それを見つけたターザンロープの子どもたちは、「あ、あれ乗ろう」とあっさりとその遊びをやめたのです。

この様子を見て、物的環境によって、子どもが自分のペースで遊びに取り組むために必要な「じかん」がさえぎられることがあるのだと感じました。

主体的に「じかん」を創造しているか

時間には、時計的な、つまり客観的な時間と、主観的な時間があるといわれます。つまり、どの人も共通に計測できる時間と、一人ひとりの人がそれぞれに体験し創造する時間（じかん）です。内山節^{*}は、工場労働に代表される二十世紀的労働時間こそが、前者の統一的時間に管理支配される現代社

会を形成してきたのであり、現代のグローバリゼーションの基盤になっているといえます。

子どもの主体的な活動としての遊びを尊重するために、この二つの時間性の間を、保育者が意識して柔軟に行き交う覚悟が必要なのではないでしょうか。そして、実際に、そういうことを自然にされている保育者も多いはずです。子どもを「待つ」という保育者の基本的態度も、客観的時間性のもとでは「延期する」「先延ばしする」などの意味に落ち着いてしまうでしょうが、創造的時間性のもとでは「共に在る」とか「寄り添う」という意味に近いといえましょう。

子どもが一所懸命遊んでいる姿を見ると、「遊ぶ」というよりも、打ち込んで「しごと」をしているような印象を受けることがあります。子ども一人ひとりがそれぞれ自分のなすべきことを（人から言われるのではなく）自分なりに見いだして、考

え考えしながら手元の作業を続けたり、ほかの子どもと打ち合わせたり、段取りを決めたりしているからです。

それが遊びなのだと言われれば否定できないのですが、やはり、一般的に遊びというところ「子どもらしい」とか「目的性から自由」という観念があるので、あえて「しごとをするように遊ぶ」というレトリックを使いたいと思います。まじめに、意図をもって、知的に事をなしているという姿が、「しごと」をする人というイメージにつながるのです。お片づけを生き生きとする年長児たちの姿は、「しごと」をしつつ、それぞれが自分たちの時間を、言われたからでなく、自らつくり上げているように見受けられました。

「自由な労働があるとすれば、それは、自由な時間の創造を感じさせる労働のことなのかもしれない。もしもそのような労働のあり方が発見できる

なら、そのとき私たちは、二十世紀の問題点の一つを解決しているであろう」と、前出の内山は言います（百二十六頁）。安全対策かまびすしく、子どもたちが道草すらしにくくなってきた現代において、子どもが自らの創造的時間の中で遊ぶことができるように、保育所や幼稚園はますます自覚して対処すべきときに来ているのではないのでしょうか。

幼稚園教育要領に定められている、年間三十九週以上の教育週数、一日標準四時間の教育時間の中に、どれだけの創造的時間を保証できているのか、今こそ厳しく問われるべきであると考えます。

（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 准教授

幼児教育・保育人間学）

*内山節「里」という思想」新潮社（二〇〇五）百二十三頁
百二十六頁

あ る 日





摄影・平野 清



子どもと絵本



湯沢朱実



子どもは変わらない

昨年十一月、私を含めた三人の主婦は、絵本のガイドブック『ぼくの絵本わたしの絵本』を自費出版しました。私たちは、三十年前、東京子ども図書館のお話の講習会で一緒に学んだ仲間です。年齢も住む所もまぢまぢですが、以後三十年間、子どもたちにお話を語り、絵本を読むことを続けてきました。

そして、三十年前の子どもが楽しんだお話や絵本を、今の子ども夢中になつて聞く姿に接し、子どもは変わらなると実感してきました。子どもはよい話、よい絵本に出合えば、間違いなくそれを選び取ることができるのです。

何を読めばいいの

二〇〇一年から始まったブックスタートと子どもの読書活動の推進に関する法律が、子どもの読書環境を大きく変えました。

ブックスタートは、赤ちゃんのいる家庭に絵本をプレゼントし、絵本を通じて子育て支援を行う活動です。「赤ちゃんに絵本？」という驚きの声をよそに、ブックスタートは出版界の後押しもあり、行政指導の下に広がっていきました。さらに子どもの読書活動の推進も「学校での読み聞かせ」として、多くの親の参加を得て、全国的に広がりつつあります。こうして、〇歳から小学

生までの膨大な数の子どもたちが、絵本の読者として考えられるようになったのです。

ここ数年、児童書の年間出版点数は三五〇〇〜四〇〇〇、そのうち二〇〇〇点が絵本だといわれています。この本の洪水の中から、子どもに何を読んでやったらいいのでしょうか。子どもは、自分たちが本当に求めているものと、どうやって出合えるのでしょうか。長い間子どもたちが楽しんで読み継いできた本は、どうなったのでしょうか。

そこで、私たちは、今の子どもたちがよい本に出合えるようにと願い、絵本のブックリストを作ろうと決心したのです。

ガイドブックを作る

ガイドブックに入れる本を決めるとき、私たちが一番大切にしたのは、「子どもたちの心に添う」ということです。子どもたちの心を動かし、子どもの心を喜びで満たすのはどんなお話を考えながら、各自がお勧めの本を出し合いました。すると、一五〇冊ほどのリストがで

きました。

それをどうするか？ 「とにかく読んでみましょう」ということになり、一冊ずつ、一人が絵を見せながら声に出して読み、ほかの者は絵を見ながらお話を聞きました。日ごろ、子どもたちに本を読んでいる自分たちが、読んでもらおう立場になって、その楽しさを体験したのは思いがけない収穫でした。

絵本は、読んでもらおうことで、その良さも欠点も見えてきます。絵本は、やはり「読んでもらおうもの」なのです。お母さんや幼稚園、保育園の先生は、ぜひ試してご覧になるといいと思います。子どもたちは、そうやって本と出合っているのですから。

そして一五〇冊の本を読み終わったときには、私たちの間ではほとんど意見の相違がなく、絵本七十八冊、読み物三冊が決まりました。

年齢で分ける

私たちは、年齢で分けることに必ずしも賛同している

わけではありませんが、このガイドブックを手にする読者のことを考えると、大まかにでも年齢で分けたほうが親切だろうと思います。

もともと私たちは、〇歳児に絵本が必要だと思ってい
るわけではありません。けれども赤ちゃん向けの月刊誌
まである現状を考えると、〇歳児を無視することもでき
ません。そこで、〇歳から学校に入るまでと考えて、全
体を六章に分け、その後に昔話を入れました。

三十年間子どもにお話をしてきた私たちは、幼い子が
どんなに昔話を楽しむか知っています。絵がなくても、
耳で聞く言葉で場面を想像し、ドキドキしたり、ハラハ
ラしたり、悲しんだり、喜んだりしながら、不思議なお
話の世界を旅することができます。身近な大人に読
んでもらえば、少しくらい怖いお話も、安心して楽しむ
ことができるでしょう。

子どもに教えられる

年齢別に分けるとき、手掛かりになったのは、文庫の

子どもたちの記録です。これは単に貸し出し回数ではな
く、一人の子が三十冊読み終わるたびに、その中から
『好きな本』を選んでもらったものです。

シリーズの本を紹介するとき、どの一冊にするか、た
とえば『せきたんやのくまさん』（フィービ&セルビ・
ウォージントン作・絵 石井桃子訳 福音館書店）は、
シリーズではかに四冊が出ています。初め私たちは、子
どもは食べ物が好きだから、『パンやのくまさん』
（フィービ&セルビ・ウォージントン作・絵 まさきる
りこ訳 福音館書店）にしようかと思いました。ところ
が記録を見ると、三歳の子が好きなのは『せきたんやの
くまさん』なのです。「どうして？」と、五冊をみんな
で読んでみると、『せきたんやのくまさん』は、ほかの
四冊より、お話がシンプルでわかりやすく、小さい子も
充分楽しみ、満足することがわかりました。

『うさこちゃんのシリーズ』（ディック・ブルーナ作・
絵 石井桃子訳 福音館書店）でも考えさせられまし
た。このシリーズは、どのブックリストでも、初めの一

冊『ちいさなうさこちゃん』を紹介しています。しかし、子どもの記録カードは、違うことを言っているのです。そこでまた、それぞれが覚えてしまっているほど何回も読んでいる本を読み、聞きます。すると、子どもの本の読み方が、素直に伝わってきました。主人公になりきって、お話の世界を楽しんでいる子どもには、『うさこちゃんとううえんち』がうれしいのです。これは、長年幼稚園でお話をし、読み聞かせをしている仲間の感想とも、一致しています。

こうして、私たちは、子どもの気持ちに立ち返り、一冊一冊目を通し、その本を読んだときの子どもたちの表情や、思わず出た言葉を思い出し、確認し合いながら、原稿を書きました。

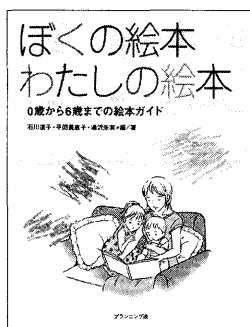
自費出版

絵本のガイドブックなのだから、どのページも色刷りで、若い人たちに読んでもらいたいから安く、そんな条件では、出してくれる出版社はなかなかありません。そ

こで自費出版することにしました。幸い、杉並区を中心に子育て支援の活動をしている若い人たちのグループ「ブランニング遊」が、出版に関するさまざまなことを引き受けてくれました。定価も、赤字にならないぎりぎりにして、『ぼくの絵本わたしの絵本』は世の中に出ていきました。三人の主婦のささやかな試みが、皆さんの役に立つよう祈るばかりです。

*一般書店では扱っていません。(銀座教文館ナルニア国、東京子ども図書館ではお求めになれます。)

購読ご希望の場合は、発行元に直接ご注文ください。



ぼくの絵本わたしの絵本

0歳から6歳までの絵本ガイド

石川道子・平田美恵子

湯沢朱実 編訳

定価 1,470円(税込)

ブランニング遊

東京都杉並区菰窪5-16-7-103

FAX 03-6762-8790

何だか楽しくなってきた

戸田雅美

夏休みも近づいたある日の幼稚園。遊んだり、プールに入ったりした後、大掃除をすることになったらしい。園庭では、砂場の遊具をたらいに入れて洗う子どもたちの姿があった。大きい砂場の遊具は五歳児が、小さい砂場の遊具は四歳児が洗っていた。

「この砂場はね、いつもは、もも組さんが使うんだけど、もも組さんは小さいから、さくら組がやってあげるんだよ」と、四歳児のれいなが、私に説明してくれる。つい何か月前には、れいなたちも、「小さいもも組さん」だったにもかかわらず、砂場の遊具を水洗いで干して、しまうという仕事を任されて、すっか

りお姉さん気分になっている。「そうだよ。小さい子は、遊んじゃうから、ちゃんと洗えないんだよ」と、たくも、遊具を洗う手を休めずに私を見上げる。たくの手の動きが、丁寧に洗えていることを主張しているように見えて、私は思わず、「とつてもきれいに洗わなくっちゃいけないのね」と答える。「そう、だから、もも組さんじゃ、無理なの」とゆうかも続ける。「ふうん、こんなにきれいになったら、もも組さんも、喜んじゃうね」と私。この会話を聞いていたらしい周りの子どもたちも、にこにこ誇らしげになる。

夏の暑い日に、冷たい水で遊具を洗うのは、むしろ

気持ちがよさそうである。あまり仕事らしくなく、遊びのようにも見える。しかし、きつとこの仕事が始まる前に、担任が話したのであろう「小さい組のために」「みんなにしかできないお仕事」というメッセージが、水遊びのようなこの動きを、大きな意味のある仕事と感じさせている。その上、赤や緑の遊具は、水洗いされて、夏の日差しを反射すると、まるで新品のように輝いて見える。

「砂場の道具が、こんなにぴかぴかになって、きつと『さくら組さん、ありがとう、気持ちいいなあ』って言うてるね」と私が言うと、みんな顔を見合わせて「ふふっ」と笑う。照れくさそうな笑いの中に、私は、子どもが、ぐんと伸びようとするその瞬間を見たような気がした。こんなふうには、楽しいにもかかわらず、「小さい子」のためになって、やったことの成果がきらきらと輝いて見える仕事は、子どもたちの心を大きく成長させるに違いない。

「わあ！ みんなだけで、もうこんなにきれいにしちゃったの！」その明るい声に振り向くと、若い担任が、その言葉どおり驚いたけれども、それがうれしくてたまらないといった笑顔で立っていた。その声に振り返った子どもたちも、よりいっそうの笑顔になった。どうやらここは、担任に任せたほうがよさそうである。私はそう判断して保育室に入った。

保育室では、同じクラスの子どもたちが、ままごとの遊具の整理をしていた。ままごとの遊具が集まっている一角には、六人の子どもたちがいて、流し台や棚の中の遊具を次々と出しては、テーブルに並べている。ひろとは、ぞうきを片手に、空になった棚を拭いている。みくとあいは、引き出しの隅から、おそらく食材に見立てて使ったのであろう、毛糸や、紙切れ、粘土のかすを取り出している。

しかし、先ほどの、砂場の遊具の水洗いのような生き生きとした雰囲気は感じられない。室内は蒸し暑く、

水を使うような快感もない。仕事そのものも、細かい割には、その成果がすぐには見えにくい。苦勞の割に報われないと、四歳児には、元気が出ないのかもしれない。私は、何だか、ままごと担当の子どもたちが気の毒になつてきた。担任は、と見ると、子どもたちと汚れてしまつたらしいの水を替えようと悪戦苦闘している姿が目に入った。当分ここには戻れそうもない。

「ひろと君、ぎゅつぎゅつてぞうきんがけしてて、本当のおとうさんみたいね」と私。「ひろと君、おとうさんじゃないよ」と、あい。「私たち、おうちごっこしてるんじゃないの。本当のお掃除してるの」と続ける。そうか、この子どもたちも、ちゃんと仕事をしている、遊びじゃないと抗議したいのだ。

でも、私の言葉に、ひろとが、まんざらでもない笑顔になつたことに気づいていた私は、「そうね。でも、そのお掃除のやり方がね。ひろと君のぞうきんがけが、本当のおとうさんがしているみたいだなあつて

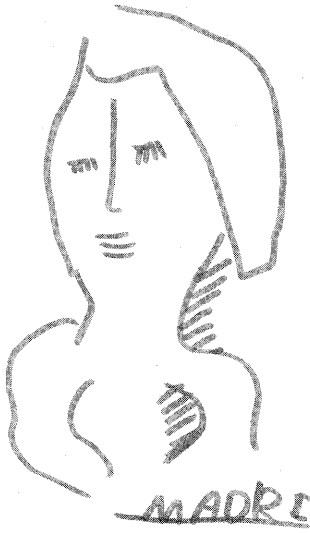
思つたのよ。あいちゃんは、本物のおかあさんがやるみたいに、ちゃんと同じお皿に分けているでしょ。あいちちゃんのおかあさんもそうやって同じお皿に分けているの？」と言つと、「うん」と答える。あいの手の動きが楽しそうになつたように感じる。

「ひろと君のおとうさんね。こんなふうには拭くんだよ」とひろとは、狭い棚に頭を突つ込むようにして、棚の裏側もていねいに拭いて見せる。無理な体勢にもかかわらず一所懸命に拭いているひろとを見て、「ひろと君、本当におとうさんみたい」と、ほかの子が笑う。ひろとはますます張り切つて、隅々までぞうきんを突つ込んでいく。笑い声に惹かれるように、それまで、ぞうきんを投げたりしていたのぶやが、キツチンの開きに首を突つ込んで拭き始める。

すると、みくが、それまで、乱雑に引き出しに入れてようとしていたスプーンとフォークを、きれいに仕分けして、重ねて見せた。あいが、すぐに気づいて、

「みくちゃん、きれい」と言うと、「みくのママね、いつもやってるもん」と自慢そうに答える。くすくすと笑いながら、横目でこのやり取りを見ていたるりことめぐが、ままごと用のエプロンとスカートを、手で伸ばして畳みだした。「あら、こちらのおかあさんたちは、アイロンをかけてしまうんですね」と私。その言葉に、るりことめぐは、二人で顔を見合わせて、手を口に当てて、笑う。

「なんだか楽しくなってきた」と、唐突にあい



が言う。「なんだか楽しくなってきた」とひろとも続ける。そうか、動きが、楽しそうになってきたと思っ見ていたけれど、子どもたちにとっても、楽しくなってきたのか……。子どもの心が生き生きと動き出す時間に、子どもが充実した体験をしている時間に、立ち会えた思いがして、私の心もうれしくなる。

子どもは子どもなりに、遊びと仕事の違いを感じている。しかし、遊びにしても仕事にしても、生き生きとした心の動きが伴うものであってほしい。子どもにとっての仕事は、義務として仕方なくやるものではない。本来は、大人にとっての仕事もそういうものである。保育において、子どもをしている体験の質に敏感であることの意味を、改めて考えさせられた場面だった。

〈お茶の水女子大学「幼・保・大」連携保育研究の試み(19)〉

EYFSSスタンダード

イギリス視察訪問(2)

塩崎美穂

私たちお茶の水女子大学幼保プロジェクトでは、

新しい保育構想への糸口を求めて、二〇〇七年八月イギリスを訪れ、保育施設の視察を行いました。それは、現在日本にある保育所や幼稚園という保育資源の有効性を疑わないまでも、今こそ、既存のインフラに縛られ過ぎない保育への想像力が必要ではないかと考えたからです。

今回渡英してわかったことは、従来のイギリスの常識であった「子育ては私的なこと」という価値観を刷新する新しい「保育」の場が、現在のイギリス社会に、手厚い予算付きで登場し始めていることで

した。

「第三の道」における保育政策

OECD（経済協力開発機構）加盟国では、近年、保育に多額の予算を割くようになっていきます。イギリスもその例に漏れず、ここ十年ほどの間に何倍もの保育予算を投じるようになりました。これまでにイギリスの保育政策では、国家からの介入を嫌う「小さな政府」（福祉予算を抑え経済市場に任せる）路線がとられてきましたが、最近の動向では、「大きな政府」（国家が規制しながら福祉予算を出す）

への移行かと思まがう変容を遂げています。

ただし、ここで「見まがう」と言ったのは、現在とられているイギリスの保育政策が、「大きな政府」路線とは微妙に異なるからです。簡単に言えば、今のイギリスの保育政策は、国家主導によるプロセスの規制（＝大きな政府）ではなく、規制緩和・分権化し政府の権限を各自治体や各現場へと委ね（＝小さな政府）、それと同時に、結果の管理を徹底するものです。プロセスの規制から結果の管理へ、「第三の道」と言われる路線です。「大きな政府」でも「小さな政府」でもない、「第三の道」。具体的には、実践の裁量権が保育現場（近く）に与えられ（＝規制緩和・分権化）、ただしそれ故、保育現場には結果の管理や公へのアカウンタビリティー（説明責任）が求められるという仕組みです。

確かに、国家予算は、無条件に分配されるわけにはいきません。多額の予算が配られ、保育現場（近く）に実践の権限が委譲されれば、保育の質を確保

するための結果の管理が必然的に問われることになってでしょう。ただ、分権化によって中央政府からさまざまな権限はすでに切り離されているわけですから、保育の質を問う主体としては、国家というよりもむしろ「市民社会」のような公共の場が想定されることになります。そしてその公共の開かれた空間において、保育に携わる者は、公費が保育に割かれることのメリットを説得的に述べ、保育が身近でない人にもその社会的意義がわかるように説明していく責任がある、ということになります。

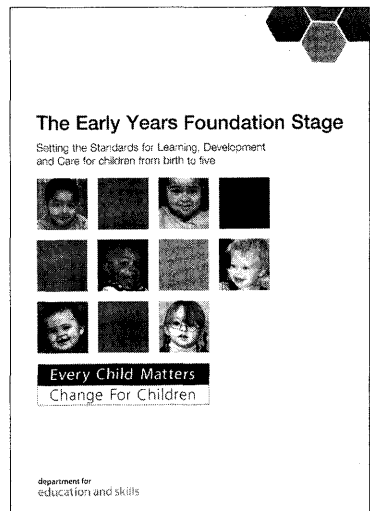
保育スタンダード

“EYFS”の設定

以上のようなイギリスの保育におけるアカウンタビリティーは、たとえば教育技術省(日本の文部科学省にあたる省庁)が二〇〇七年に出した“EYFS”(The Early Years Foundation Stage)、直訳すれば「乳幼児期基礎段階」というスタンダード(基準)

の設定という形で現れています。

EYFSには、「誕生から五歳までの子どもたちの学び、発達、ケアのためのスタンダードの設定」(Setting the Standards for Learning, Development and Care for children from birth to five)というサブタイトルがついています。ここで注目されるのは、「教育」(education)という言葉が保育のスタンダードの設定においてまったく使われていないことでしょう。EYFSの資料を見ても、「経験を通して学び」(Learning through experience)や「創造性や批判的な思考」(Creativity and Critical Thinking)というような言い方がされており、どこを見ても「教育」という言葉は使っていません。公に保育の意義を明示しようと意気込むとき、私たちはつい学校の「教育」との親和性を強調しがちですが、実はそれは拙速なこと、保育の奥深さを伝え損ねてしまう事態なのかもしれません。教育技術省は、「子育ては私的なこと」というイギリス社会



EYFS <http://www.standards.dcsf.gov.uk/eyfs/>

の通念を打ち破る「Every Child Matters」(すべての子どもにかかわること)という文言を携えて、全保育施設で参照される基準としてのEYFSを設定し、子どもの写真をふんだんに使った読み易い冊子を各施設に配っています。

ここに今回の視察訪問先で特別にいただいた資料があります。各施設に配布されるものと同じ冊子です。A3版の見開きでファイルになっているこの冊子には五点の資料が入っていました。

- 一・ 法的な枠組の説明 (Statutory Framework)
- 二・ 実践の手引き (Practice Guidance)
- 三・ 原理を実践にしていくための書類
(Principles into Practice cards)
- 四・ スタンダードの大枠が一目でわかるポスター
(Wall Poster)
- 五・ 子どもの姿に合わせた解説付きCD
(CD-ROM)

EYFSは、二〇〇八年九月から、すべてのイギリスの乳幼児保育施設において、義務的な(Mandatory) スタンダードとして運用されることになっていきます。保育実践者が、このスタンダードを参照し、アカウンタビリティを果たし得る保育実践を展開することが望まれています。

こうしたスタンダードの設定に乗り出したイギリスの保育政策動向を、私たちはどう考えたらよいの

でしょうか。『ちいさいなま』(草土文化) にイギリスの子育て事情を連載していた阿部菜穂子氏のような指摘からすれば、イギリスは今、非常に大きな転換を経ているのだと思われれます。

「義務教育年齢に達しない四歳児が、なぜ小学校に行くようになったのかの歴史は、だれに聞いてもわからず、ミステリーのようなだった。理念を先に設定するのではなく、慣習を積み重ねて既成事実としていく風土がその背景にあることを知ったときは、目からウロコが落ちる思いだった。中央政府の統制をいやがる国民気質は、さまざまな施設や制度がばらばらに発展するという形であらわれ、まとまった統計を手にもすることも、難しかった……」^注

「中央政府の統制をいやがる国民気質」は、このEYFSというスタンダードの設定とどのように折

り合いをつけているのでしよう。「慣習」の積み重ねを重視する風土は、こうしたスタンダードが国家の統制としてではなく、分権化を助けるものとして機能するのかどうかを厳しく問い続けるでしよう。また、保育の質がアカウンタビリテイの実施によってどう保障されるのかなども、議論されていくことでしよ。イギリスの「第三の道」路線の保育政策を検討することは、日本の保育政策のこれからを構想する私たちにとつても重要な課題だと思われます。

EYFSの内容

さて、気になる冊子の内容ですが、たとえば、配布された資料には何が書かれているのでしよ。EYFSの考え方が俯瞰できるポスターを眺めてみましょう。

すぐに目に飛び込んでくるのは、EYFSの四つの主題 (The four Themes of the EYFS) です。

- 一・唯一の子ども (A Unique Child)
- 二・肯定的な関係 (Positive Relationships)
- 三・可能にする環境 (Enabling Environments)
- 四・学びと発達 (Learning and Development)

大きな区切りで提示されたこの四つには、それぞれにまた四つの小見出しが書かれています。たとえば、一の「唯一の子ども」のところには、

- 一・一・子どもの発達 (Child Development)
- 一・二・インクルーシブな実践 (Inclusive Practice)
- 一・三・安全の維持 (Keeping Safe)
- 一・四・健康とウェルビーイング (Health and Well-being)

というような小見出しが並んでいます。そしてこの一の欄には、「すべての子どもは生まれたときから

立ち直る回復力があり、自信のある有能な学び手である」と記されています。ここからは、子どもを力量ある学び手と考え、子どもの尊厳を守りながら、子どもの成長をいかようにも支えようとする保育の思想が伝わってきます。障碍をもつ子どもへの配慮が手厚いことも予想されます。それぞれの欄に書いてある事柄が非常に興味深い内容であり、今後、冊子に含まれていた「実践の手引き」などと合わせて、きちんと読み込んでいく必要を感じます。

ただ、ざっと眺めたこの時点ですでにいえることは、スタンダードといえども、子どもが獲得すべき能力や発達段階の基準が細かに決められているわけではなく、保育をする中で共通に大事にされることが述べられているのが、このスタンダードだといえそうです。

今後の課題

以上、今回の視察によって得られた情報をもと

に、ざっとイギリスの保育政策動向を述べてみました。保育制度や保育政策の改革は、日本のみが直面している課題ではなく、現在世界のさまざまな地域で起こっていることです。イギリスの取組みであるEYFSという保育スタンダードの設置を見ると、保育の統制につながらないものなのかどうかなど、気になることがないわけではありません。今イギリスは学校教育分野でも、従来では考えられなかった「ナショナル・カリキュラム」を導入しています。EYFSの設定はそうした教育界の潮流とも深くかわっています。

今後も他国の動向を学びながら、私たちの日本の「保育」についての議論を深めていければ、と思います。

(お茶の水女子大学 幼保プロジェクト 専任講師)

註

阿部菜穂子『異文化で子どもが育つとき』草土文化、

二〇〇四年、あとがきより

保育の現場から

安心・安定する

— A男の「走る」ことをとおして —

高橋陽子

七月になると保育者は、そろそろ夏休みということに気持ちが向いていきます。子どもも五歳児ともなると、二回目、三回目の幼稚園での七月ということとで、保育者同様「夏休み」を身近に感じ始めるように思います。夏休みの予定を家族で話したり、さらには学年の友だちと「ヤッホッホ夏休み」(作詞・伊藤アキラ 作曲・小林亜星)を歌ったりすることによって、今までの夏休みの体験を思い出し、これからくる夏休みを、ますます楽しみに待つようです。ところが、四月に入園したばかりの三歳児にとつ

ての七月は、自分のクラスが自分の場所となり、保育者や友だちと過ごす楽しさを知り、幼稚園の生活の流れを感じて、ようやく安心して暮らせる場所となってきたところです。中には「土日もなぜ休みの？」と聞いて、親を困らせるほど幼稚園に親しみ始める時期ですから、まして長い休みになるとは思ってもみないことのようにです。

幼稚園が、そのように安心して暮らせる場所となるための道筋は、二十人いれば二十通りあるように思います。「安心」「安定」といった言葉でとらえられ

る幾つかのエピソードを追ってみたいと思います。

A男は入園してから毎日園庭を走っていました。

朝のしたくが終わると、まず保育室で木製汽車で遊び、その後園庭に出て、自分が電車になりアナウンスしながら走るのです。外に出るときに「先生も乗ってください」と言うので、行くことができるときには一緒に外に出てA男の後ろについて走り、その後ろを、私を頼りにしていたB子やC男がついて走るといふ姿が、毎日見られました。

もちろんいつもすぐに外に出られるわけではありません。そのときにはA男は、私の方をチラチラ見ながら、いすを倒したりブロックを投げたりして、気持ちを表していました。すぐに行くことができない理由を伝え「それはしないでね」と言っただけで体を止めようとしても、身をかまし体をこわばらせて私をじっと見ています。しばらくして「お待ちせしまし

た。電車に乗せてくださいね」と私が言うと、A男の体が張り切りだします。そして、A男はお山と園庭をぐるっと一周走ることを何回も何回も続けます。A男は走るのがとても速く、二周もすれば私はかなり疲れてしまいます。またB子はそのスピードについてくることができず、泣きながら「待って」と叫びます。A男についていきたい、でもB子も不安にしたくない、そんな思いで私は走っていました。

C男はまだまだ元気があり、客として後ろについて走っているというよりも、いつのまにか自分も運転手になって走り続けています。保育室で待ちきれずにいすを倒したり物を投げてしまったりするA男と私のやりとりを見ていて、その後の私たちのやることも見て、一緒に動き出す子どももいました。

走るきっかけや走りながら思っていることは子どもによって違うと思いますが、たくさん走り、園庭のいろいろな場所を通り、「もうお帰りですね」と

同じ保育室に戻っていくことで、それぞれの子どもたちに「幼稚園って、気持ちいいな」と感じてほしいと願ひ、私も毎日走り続けました。

六月になるとA男は「先生、何時何分出発ですか？」と聞いてから、園庭に出かけるようになりました。「先生まだですか？」と時どき保育室をのぞきに來ましたが、すぐに行くことができなくても一人で走ったり砂場で遊んだりしていました。そして、私がほかの子どもたちとおいかげごっこや虫捕りをしていると近くに來て、そこで一緒に過ごすこともありました。

B子は、登園して朝のしたくを済ませると画用紙に人形の顔を描くことが日課でした。一枚描き終わると、私のそばに來て一緒に過ごしました。五月に入ってからでしょうか、画用紙と同じ絵を描くことがなくなり、友だちのやっていることをじっと見た

り、アリを捕まえたり、砂場で遊んだりするようになっていきました。

アリは、砂場の周りにたくさんいました。五月の初めころから、たくさんの子どもたちがアリを捕まえてはビニール袋や虫かごに入れるようになっていました。五月中旬ごろ、昨年までこのあたりで過ごしていた四歳児が虫かごやバケツに入ったダンゴムシを見せに現れるようになりました。その虫かごの中には歩く姿も丸まった姿も魅力的なダンゴムシが何匹もいて、三歳児はアリではなくダンゴムシが欲



しいという気持ちに変わっていったようでした。四歳児は「お山に行くとかくさんいるよ」と教えてくれました。

私は、できることならその場にいるすべての子どもにダンゴムシを持たせてあげたいなと願っていましたが、最初は落ち葉をよけてじっと目を凝らしても一、二匹しか見つからない日々が続きました。しかし何日も続けていると子どもの方が見つけるのがうまくなりました。そして「あつ、いた」という声が聞こえるとわれ先にとそちらに出かけ、子どもたちも自分で必死に探すようになっていきました。

C男も、ダンゴムシに魅力を感じた一人でした。A男について保育者と一緒に走ることはありませんでしたが、誘っても保育室内に残って寝そべっていたり、ウレタン積み木で場所をつくってその中にい続けたりしていました。しかし友だちが山から取ってきたダンゴムシを見て関心をもち、保育者と一緒に外に

出たときには、ダンゴムシを捕まえてから戻るという日もありました。

六月の終わりのこと。C男が「誰か、だんごちゃんを捕まえに行きませんか」と靴を履き替えてから保育室内に向かつて言ったのです。C男が「だんごちゃん」と呼んでいたことはクラスの子どもたちは知っていましたが、その行動に驚いたのか子どもたちは一瞬静まり返りました。私はC男の行動を後押ししたいと思い、虫好きの男児二人に声をかけてみました。すると、その二人もすつと外に出て三人でお山に向かいました。そしてその日から、いつも三人で連れ立ってお山に行くようになりました。

「そこにはもういないよ」「そんなにたくさんいるならちようだい」などと話しながら、いろいろな子どもたちが交じってダンゴムシ捕りに熱中していました。そして、朝から帰りまでずっとダンゴムシを探しているわけではなく、山小屋に登ったり大銀杏

を見上げたり、かくれんぼをしたりそれぞれによい時間を過ごしていたようです。

ころ合いを見て片づけの時間を伝えるに行くと「あと一匹捕まえたらね」と口をそろえて言う子どもたち。同じものを持ち同じことをして、同じ空気を感じて、同じことを言っていて、そしてみんな戻ってくる姿を見て、友だちと一緒に楽しいということ。この時期にこれだけ経験している子どもたちに、担任としてうれしさを感じたものでした。

走り抜ける場所であり、保育者と一緒に過ごす空間だったお山が、ダンゴムシ捕りをきっかけに子どもたち同士で同じ目的をもつて出かける場所に変わっていききました。

ダンゴムシがきっかけでお山が自分たちの場所になっていった子どもたちにとっては、だんだんと自分の生活する空間が広がっていく、すなわち安心して過ごせる場所が広がっていったような一学期の終

わりだったように思います。しかし中には、入園間もない時期から園庭の奥まで出かけ、帰る時間まで戻ってこない子どももいました。

入園式の翌日から、私たちの幼稚園では子どもたちが自分のやりたいことをできるように支えています。時には教師が子どもを誘って、一緒に砂場で遊んだりチャボを見に行くこともしていました。そういう中で、砂場で座り込んで黙々とシャベルで砂をすくってはカップに入れたりこぼしたりを繰り返す子どもや、「プリンです」と私に渡して誘う子どもなど、それぞれの過ごし方をしていました。

三歳児の砂場は園庭の端にあるので、そこから園庭を見渡すことができ、年長児が遊ぶ様子がよくわかります。心細く感じている子どもはじっと砂場から離れることはできないのですが、D男やE男は思ったら行動するタイプで、早いうちから向こう端

にあるジャングルジムで遊ぶなど、いろいろな場所に出かけていました。

五月の中旬ころ、D男やE男がブロックで作った武器を持ってたたかい系のごっこ遊びをする姿が見られるようになったので、広告紙で剣を作ることを提案してみました。すると、作った剣は毎日持ち帰り、翌日登園後すぐに「剣作って」と言うようになりました。保育室がスタートの場所として位置づき、ほかの友だちがどんなことをしているかに触れることとなりました。またほかの友だちもD男とE男の遊びに関心をもち、剣を作ったり一緒にたたかうポーズを取ったりするようになりました。そしてD男やE男は剣を自分流に作り変えたり自分で丸めたりしてから外に出かけ、剣が壊れた、転んだなど困ったことが起こったり、園庭で何かを発見したりすると保育室に戻ってくるようになりました。保育室や担任である私が安心できる場所となったことを感じま

した。

安心できる場所や物が見つかるように、また、同じ保育室でいろいろな人と一緒に暮らしていることが心地よいと思えるようにと、私は入園以来願って過ごしてきました。そしてしっかりと一人ひとりの子どもの心に根づいていることが実感できた七月でした。

その後も私は毎日走り続けました。いろいろありましたが、三学期になってA男はC男、D男、E男たちと一緒に「パトロール」と言いながら毎日園庭を駆け回っています。A男は白い紙を丸めた棒を持ち、C男は何も持たず、そのほかの子どもたちは広告紙の武器を持って。時どき「ショー」を見せたり砂場で工事の人になったり、それぞれが違う場所で違う友だちと一緒に遊んだりしながら、一日を充分に過ごしてみんなが保育室に戻ってきています。

(お茶の水女子大学附属幼稚園)

編集後記

水月先生の「道草」研究を知ったのは、私のゼミのMさんという学生が子どもの道草に関心もち、卒論のテーマにしたからである。観察中Mさんが何よりも心砕いたのは、不審者と間違われまいということだった。道草受難の時代なのだ。

およそ道草などと縁の遠そうな、ビルや工事現場の壁が続く大通り沿いの歩道で、下校途中の小学生たちは、ウインドーをのぞいたり、段差を歩いたり、追いかけてごっこで右往左往したり、バス誘導のおじさんとじゃんけんしたりしていた。駅という目的地にまっすぐ向かう大人たちはその横を足早にすり抜けていく。道草を食う者も「道」は意識している。道を忘れたら道草でなくなる。道草は、その道を行く意味を豊かにしてくれているのだろう。(H)

幼児の教育 第107巻 第7号

平成20年7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)

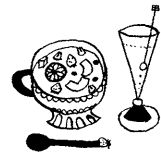
次号予告

〈特集〉緑蔭図書紹介

内藤知美・久保小枝子・田中尚人
式 淳子・菊地知子

・子どものトラブルと保育者 友定啓子

☆次号の内容は都合により変更される場合があります。



おたより大募集

ご意見ご感想をお寄せ下さい。今月号の中で、特によかったもの、取りあげてほしい内容などもお知らせください。本誌へのご投稿もお待ちしております。
はがき：〒113-8611 東京都文京区本駒込6-14-9 (株) フレーベル館
「幼児の教育」編集部

Fax : 03-5395-6622 E-mail : youjimap@yahoocp.jp

新保育所保育指針・幼稚園教育要領対応

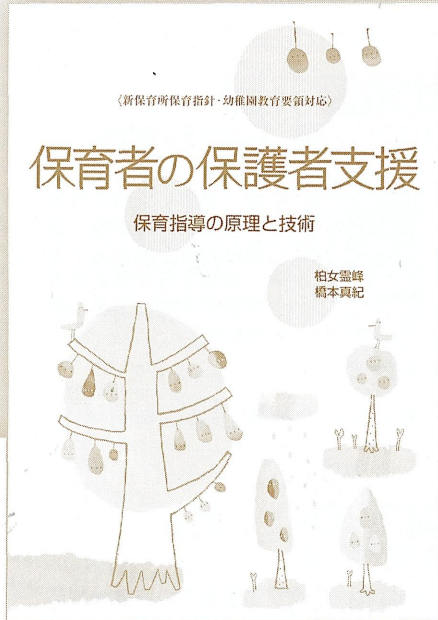
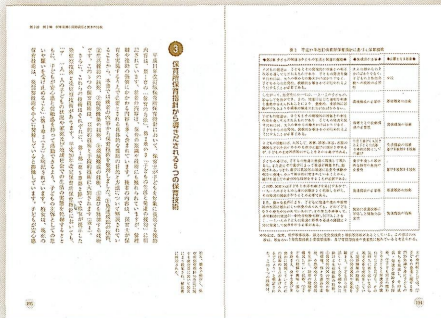
保育者の保護者支援

保育指導の原理と技術

柏女霊峰・橋本真紀/共著

保育者の専門性を生かした子育て支援、すなわち、現場で培われた「保育を通じた保護者支援」を明快に整理。これからの「保育指導」を提案。

21×15cm 280頁 定価1,680円(税込)



107-20

はじめに

序章 保育指導の体系化の必要性

【第1部 保育指導の原理】

第1章 子育て・子育ての現状と子育て支援の理念

第2章 子育て・子育て支援の視点

第3章 保育士資格の法定化と保育士の課題

第4章 保育指導の意義と基本的視点

第5章 保育指導の基本構造と技術

第6章 保育者の責務と倫理

【第2部 保育指導の技術】

第1章 保育指導の基本姿勢と対象

第2章 保育指導の展開過程と基本的技術

第3章 保育指導の実践場面と手段

第4章 保育指導における援助体制

第5章 保育指導の実際

おわりに

キンダーブックの

フレール館

くわしくはフレール館代理店・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。

倉橋惣三文庫 <全10巻>

倉橋に学び、保育を極める。
日本保育界の父と呼ばれ、現代保育に影響を及ぼし続ける倉橋惣三の主要著作、倉橋に関する評論・エッセイを集めた全10巻。

倉橋惣三文庫①

幼稚園真諦

倉橋惣三/著 柴崎正行/解説



誘導保育など倉橋の理論・思想が展開される倉橋理解の基本書。倉橋研究を主導する一人・柴崎正行大妻女子大学教授の書き下ろし解説を付す。

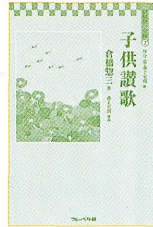
108-01

18×12cm 148頁 定価1,155円(税込)

倉橋惣三文庫②

子供讃歌

倉橋惣三/著 森上史朗/解説



倉橋の保育を倉橋自身が語る、青年期から晩年までの自伝。倉橋研究の第一人者・森上史朗子どもと保育総合研究所代表の書き下ろし解説を付す。

108-02

18×12cm 236頁 定価1,260円(税込)

倉橋惣三文庫③

育ての心(上)

倉橋惣三/著



倉橋保育の真髄が見える、小論や随筆を集めた『育ての心』の前半部分を収載。

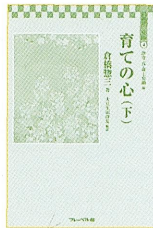
108-03

18×12cm 180頁 定価1,155円(税込)

倉橋惣三文庫④

育ての心(下)

倉橋惣三/著 大豆生田啓友/解説



『育ての心』の後半部分。新進気鋭の倉橋研究者・大豆生田啓友関東学院大学准教授の書き下ろし解説を付す。

108-04

18×12cm 244頁 定価1,260円(税込)

続刊予定

- ⑤幼稚園雑草(上)
- ⑥幼稚園雑草(下)
- ⑦子どもに生きた人・倉橋惣三(上)
- ⑧子どもに生きた人・倉橋惣三(下)
- ⑨倉橋惣三・その人と思想
- ⑩倉橋惣三と現代保育(仮題)

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。