

乳幼児期の育ちと保育を考える

幼児の 教育

3
2008



好 評 発 売 中 !

フレーベル館 創立100周年記念出版

……幼児教育とともに歩んできた100年
そして未来の子どもたちを支える100年に……

THE保育 — 101の提言 — vol.1

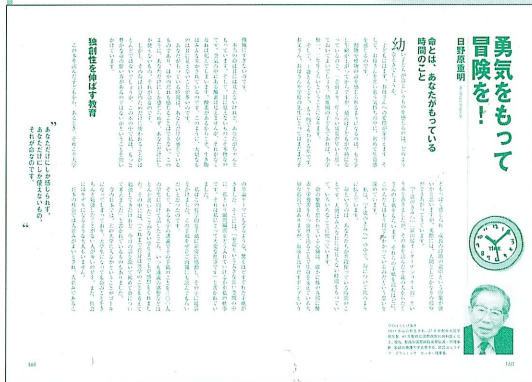
無藤 隆 編著

あらゆるジャンルの専門家、先駆者たちから届いた保育への提言。
さまざまな著名人が熱い思いを込めて保育の未来を予測します。
これからの保育を考えるためのヒントが詰まった1冊です。



26×19cm/210頁
定価2,100円(税込)

105-01



■執筆者(50音順)

秋田喜代美(教育学者)、秋山 仁(数学者)、小栗康平(映画監督)、香山リカ(精神科医)、唐木英明(農学者)、河合雅雄(霊長類学者)、川島隆太(脳科学者)、工藤和美(建築家)、黒田征太郎(画家)、小泉英明(脳科学者)、小柴昌俊(物理学者)、椎名 誠(作家)、仙田 満(環境建築家)、立川志の輔(落語家)、田原総一郎(ジャーナリスト)、土屋恵一郎(法学者)、土屋賢二(哲学者)、勅使河原茜(華道家)、服部幸應(料理評論家)、坂東眞理子(評論家)、ピーター・フランク(数学者)、日野原重明(医師)、藤田紘一郎(寄生虫学者)、細川佳代子(特定非営利活動法人スペシャルオリンピックス日本名誉会長)、正高信男(霊長類学者)、松岡修造(スポーツキャスター)、間野百合子(料理研究家)、三田誠広(作家)、やなせたかし(絵本作家)、山田 真(小児科医)、由紀さおり(歌手)、湯山 昭(作曲家)、鷺谷いづみ(生態学者)

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3号



乳幼児期の育ちと保育を考える

幼児の教育

第107巻 第3号

もくじ

巻頭言

公共性をはぐくむシティズンシップ教育

小玉重夫

特集

生活を保育へ Vol.6

— あいさつをするということ —

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

宮里曉美



昭和初期の豪華な折紙雛

岡村昌夫

メキシコ・シテイでの
第25回OMEP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関係

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)
ほんの小さなかわりの中に

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)
TURKISH DELIGHT (1)

菊地知子



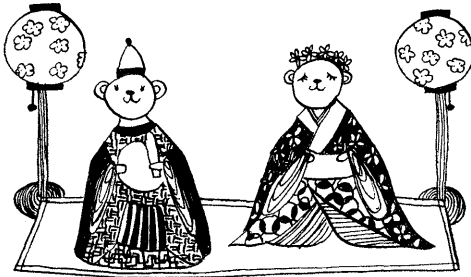
（巻頭言）

公共性をはぐくむ シティズンシップ教育

小玉重夫

二〇〇六年に改正された教育基本法では「教育の目標」に「公共の精神」が掲げられました（第二条）。さらに、それを受けて二〇〇七年の六月には学校教育法が改正され、義務教育の目標として「規範意識」や「公共の精神」が挙げられ（第二条）、幼稚園の教育目標にも新たに「規範意識（の芽生え）」の語が追加されました（第三条）。「公共の精神」や「規範意識」が今日の教育改革の方向性を導く鍵概念の一つとして、大きく浮上してきているといえます。

確かに、価値観が多様化し、複雑化している現代にあって、私たちが共に一つの社会をつくっていくことはますます困難になりつつあります。そうした困



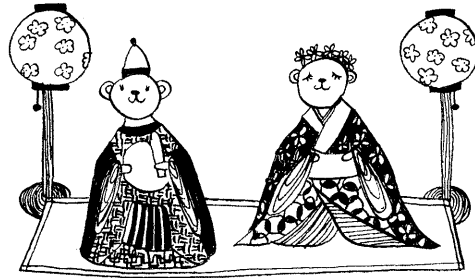
難を「公共の精神」や「規範意識」の衰退、あるいは欠如としてとらえ、それを教育によって改善し、埋め合わせていこうとすることは、一つの方策としては理解できます。しかし問題は、どうやって「公共の精神」や「規範意識」を教育するのかという点です。へたをすれば、それは容易に、大人にとって都合のよい価値観を上から子どもたちに注入し、それに合わない子どもを排除してしまうような抑圧的な教育につながっていく危険があるのではないのでしょうか。

そのような上からの規範意識の注入ではなく、下からの公共性をつくる民主主義社会の担い手を育てる教育として注目されているのが、シティズンシップ（市民性）教育です。私は二年前に、経済産業省の研究会でシティズンシップ教育に関する提言づくりに参加しましたが、ここではシティズンシップを「多様な価値観や文化で構成される社会において、個人が自己を守り、自己実現を図るとともに、よりよい社会の実現に寄与するという目的のために、社会の意思決定や運営の過程において、個人としての権利と義務を行使し、多様な関係者と積極的に（アクティブに）関わり合うとする資質」というように定義しました。そして、「私たち研究会の提言は、市民に奉仕活動などを義務付けたり、国家や社会にとって都合のよい市民を育成しようという目的のものではありません

せん」と明記しました（経済産業省「シティズンシップ教育宣言」二〇〇六年）。

つまり、「国家や社会にとって都合のよい市民を育成」するのではなく、「多様な価値観や文化で構成される社会において、個人としての権利と義務を行使し、多様な関係者と積極的に（アクティブに）関わろうとする資質」を育てるのがシティズンシップ教育だと考えています。このようなシティズンシップ教育によってこそ、上からのお仕着せや建前でない、本来の意味で、市民同士が異質な他者を排除することなく対等に関わり合える公共性が育っていくのではないのでしょうか。

お茶の水女子大学附属幼・小・中の三校園では、文部科学省研究開発学校の指定を受けて連携型一貫カリキュラムの研究を行ってきましたが、その中で一つの柱になったのが、このシティズンシップ教育です。たとえば、附属小学校は早くからシティズンシップ教育を取り入れ、学習分野「市民」を中心に、社会的論争を伴う場面設定の中で討論や意思決定をする授業を行っています。附属中学校でもシティズンシップの時間を設け、路上喫煙の問題を取り上げて、東京都千代田区と文京区の路上喫煙対策の違いを調べて、どのような解決策が妥当かを討論する取り組みを行っています。また、附属幼稚園では、子どもた



ちの行きつ戻りつする成長のステージを三つ設け、その中の二番目を「葛藤・探究のステージ」として位置付け、場所の取り方や遊び方をめぐる他者との葛藤に折り合いをつける過程を通じ、公共性の芽生えにつながるような環境構成を工夫しています。

幼・小・中と、異なる年齢段階ですが、論争や葛藤を引き受けてそれを民主主義的な公共性へとつなげていこうとする点では、シティズンシップ教育として、共通の方向性をもっています。一般にはシティズンシップ教育といえば、政治教育の課題が絡むだけに、小学校高学年以上が主たる対象であると考えられがちです。しかしむしろ、自分の子どもが保育所に通っていたころを思い出しても痛感するのは、幼児期の重要性です。幼児期に、異質な他者を排除しない公共性の感覚を身体で学んでいくことは、その後の子どもたちの人間関係や、大人になってからの市民的、政治的文化を抑圧的なものにしないうために、シティズンシップ教育にとっての一つの鍵となるのではないかと思います。その意味でも、お茶の水女子大学附属幼・小・中の開発研究が、シティズンシップ教育の一つの方向性を示してくれるのではないかと期待しながら、私も勉強をしているところです。

(お茶の水女子大学)

人が人と出会う

前原 寛



朝のひとコマ

これは、私が理事長を務めている法人が経営する保育園での朝のひとコマです。大学に出勤する前に保育園に行くと、どこからともなく「オハヨー」と声が聞こえてきます。五歳児のHちゃん、三輪車に乗ったまま、まぶしい笑顔を見せて近づいてきます。人懐っこいその姿に、私も「お

はよう、Hちゃん！」とあいさつを交わします。そうかと思うと、一歳児のK君が、トコトコと近づいてきて、ニカッと白い歯を見せてくれます。「おはよう、Kちゃん！」と言うと、とてもうれしそうにそのまま走り去っていきます。そこに、二歳児のIちゃんが、お母さんと登園。「Iちゃん、おはよう！」と声をかけると、ピイツとよそを向いてすたすたと歩いて保育者の所に行き、

「オハヨ」とニッコリ笑いかけています。U保育者も「おはようございます」と笑顔のあいさつです。そんな風景があちこちで見られながら、保育園の朝の時間が過ぎていきます。

あいさつは何のために？

なぜ「あいさつ」をするのだろうか、そんな疑問をもったことはないでしょうか。中には、あいさつなどの儀礼は役に立たないという固定観念をもっている人もいたりします。

ところが、あいさつ抜きで人間関係を始めようとすると、実にぎくしゃくします。最近の若者はあいさつができないと言われることがあります。そんなことはありません。型はともかく、若者の人間関係もあいさつから始まっています。いきなり本題に入ろうとしても後が続きません。あいさつ抜きに、人間関係は始められないというの

は、当たり前のことです。

では、なぜあいさつがないと人間関係が始まらないのでしょうか。それは、あいさつが単なる儀礼ではなく、相手との心理的距離を測る行為だからです。

ここでは、あいさつの中でも、特に、朝のあいさつに限定して考えていきたいと思えます。

最初に挙げた三人の子どもの日ちゃんとK君は、日常的に私ととても親しくしてくれます。その日の朝も、そのことを確認してくれているのでしよう。わざわざ私の所に来てくれるのですから。もちろん私も近しいものを感じていますから、親しみのこもったあいさつを交わします。

それに対してIちゃんは、私と距離を置いています。私が保育園にいる時間は短くて、保育者のように日々の生活を共にしているわけではありま

せん。そんな存在に気を許せるものか、という気持ちだが、Iちゃんの姿には表れています。

ところが、Iちゃんが「オハヨ」とあいさつを返してくれる朝もあります。反面、K君の反応が芳しくなくて、私からのあいさつが空振りすることもあります。先のひとコマは、ある朝の姿であり、いつも同じというわけではありません。

相手との心理的距離は、さまざまな条件の重なり具合により、そのときで変化します。それをひと口では説明できません。「朝ご飯をおいしく食べられたから」とか、「まだ眠たいのに起こされたから」とか、子どもにもいろいろあります。私のほうも、心が軽い日もあれば、憂うつな日もあります。そのようにして、微妙に心理的距離は変化します。

私がちよつと考え事していた日に、Iちゃんが「きょうはげんきないね」と声かけしてくれた

こともあります。あいさつする前の姿でわかったのでしょうか。あいさつのにきに励まそうとしてくれました。私もそれに応えるようにあいさつします。

出会う所にあいさつが生まれる

当たり前のことですが、人と人が出会う所にあいさつが生まれます。そこからかわりが始まります。言い換えれば、出会いがないとあいさつは生まれない、ということですが。

人が人と出会う、それは生身の身体が、お互いに触れ合う距離に近づくということです。

私の住んでいるような田舎では、自家用車が日常の重要な移動手段です。車の運転ができないと、日常生活に支障を来します。しかし、車には多くのデメリットがあります。その一つが、あい

(特集)

さつができないということです。

車を運転する人は、車体によってつくられた閉鎖空間の中にいます。そして、車同士は、およそ人間の身体能力では不可能な速度ですれ違いますが、時速40キロですれ違うとき、相対速度は時速80キロにもなります。このような状況であいさつのできる人間はいません。あいさつしようとしても、事故を引き起こすだけです。ですから、朝の通勤時間に、「車同士できちんといさつをしましよう」と言う人はいません。

そう考えると、あいさつは、人が人と出会う場で行われるものであることがわかります。

人のいないあいさつ

あいさつは、これまでのかかわりの蓄積を前提としてなされる場合がほとんどです。朝のあいさは、初対面ではなく顔見知りの相手と交わすほ

うが、圧倒的に多いのが普通です。

それに関連して、思い出される子どもの姿があります。もうだいぶ前のことですが、四歳児で入園してきたYちゃん。とてもお利口さんに育てられてきたのがすぐわかる子でした。Yちゃんは、朝登園してくると保育者の所に来て、直立してきちんと四十五度のお辞儀をして「おはようございます」とあいさつします。とても立派です。しかし、「おはようございます」と私のほうから返しても、笑顔を浮かべるでもなく、表情も変えずにすたすたと歩いていきます。どの保育者とも同じあいさつを繰り返します。

確かにあいさつをしています。Yちゃんにとっては、保育者という存在に対して「おはようございます」という音声とお辞儀という動作をセットにして行うことがすべてであり、相手との距離感を測ったり確かめたりということが見

られません。このような型どおりのあいさつをされると、戸惑いとちよつとした気味悪さを感じてしまいます。

母親から厳しく作法を教え込まれているということがうかがえますが、そのＹちゃんには、あいさつの対象である「人」が存在しないかのようです。

同じクラスの子が、Ｙちゃんに「オハヨ」「アソボー」とあいさつしてかかわってくると、Ｙちゃんはどのようにしていいかわからなくなるみたいいです。返事のしようがなく、そのままやり過ごしていくのを何度か見かけました。

保育園での遊びや生活のリズムが、Ｙちゃんのリズムと少しずつ合ってきたころ、Ｙちゃんはあいさつをしなくなりました。「おはよう」とあいさつしても、私には返事もしてくれません。けれども担任にだけは、ぎこちないながらもあいさつ

を返しています。人との距離の測り方が見えてきたのでしょうか。

さらにしばらくして、Ｙちゃんが保育園になじんできたと思われるころ、「オハヨ」という声が聞こえるようになりました。どうやら私という存在を、保育園の人間として認めてくれたようです。Ｙちゃんのあいさつする姿が、相手によって異なるようになってきています。子どもとのあいさつも多様になり、親しい子どもには自分から寄り「オハヨ、アソボー」と言っています。

多様で多彩なあいさつ

このように見てくると、あいさつは一人ひとり違つという当然のことがわかります。人と人との関係は、みんな違います。その距離感を感じ取り、表現できるようなお互いの身体の在り方があつて、そこに音声としての「おはようございま

す」が入り、お辞儀の動作が組み合わされます。

音声と動作を先に教え込もうとすると、Yちゃんのように、人がいないあいさつになるのでしょう。そうではなく、人が人と出会うその場で、瞬間的に距離感を感じ取ることが重要です。その感覚を基盤として、音声や動作が加えられていきます。そのときのモデルが、保育者です。毎朝出会う保育者の姿が、やがて子ども自身の姿に重ねられていくことになります。

あいさつの場を問い直す

朝のあいさつは、出会いの場が重要であること、そして一人ひとり異なること、という当たり前のことを確認してきました。

でも、機会があつてほかの幼稚園や保育所に行くことがあると、今でも、門や園舎の前で、保育者が子どもにあいさつをさせる場をつくり、

チェックしている風景に出会うことがあります。

また、登園してからもうだいたい時間がたつのに、朝のお集まりの中で、「先生おはようございます」「みなさんおはようございます」と大声で言い合っている風景もあります。あいさつって何だろう？ そう問い直してみれば、決して生じないような保育が、今でも珍しくありません。

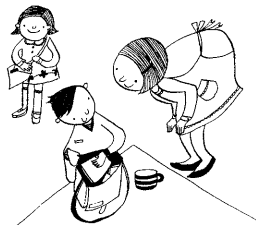
朝のあいさつだけでなく、帰りのあいさつ、来客へのあいさつ、園外散歩で出会う人とのあいさつなどなど。日常の中には数多くのあいさつがあります。それらは、園生活においてどのような役割を果たしているのでしょうか。そして、保育者はあいさつをどのようにとらえて展開しているのでしょうか。

あいさつ、当たり前前の行為だからこそ、立ち止まって考えることが必要なかもしれません。

(鹿兒島国際大学)

保育の中のあいさつを考える

砂上史子



子どもの生活とあいさつ

たとえば、こんな場面がありました。最近では、中学生や高校生が幼稚園、保育所を訪れて交流する「保育体験学習」が定着しつつあります。

筆者が観察に入っている幼稚園に近隣の中学校の生徒が手作りのおもちやを持ってやってきたことがあります。ホールで幼稚園の子どもたちと中学生が対面します。幼稚園の先生が「じゃあ、中学校のお兄さん、お姉さんにごあいさつしましょ

う」と声をかけると、子どもたちは屈託なく大きな声で「おはようございます」と声をそろえます。今度は中学生の番、緊張と照れの入り交じった固い表情で「：おはようございます」とさざ波のように少しバラバラに声を出す中学生たち。先生は「あら、おつきいお兄さん、お姉さんのほうが声が小さいですね（笑）」と冗談交じりに声をかけます。

筆者の実感として、子どもは、特に幼児はあいさつが好きで、むしろ大人よりも上手にあいさつ

(特集)

をすると感じる場合があります。それはおそらく登園場面や降園場面はもちろん、園生活の随所で、あいさつすることが望ましい行動として奨励され、保育者自身が子どもにとつてのよきお手本として実践しているからではないかと思えます。

家庭でも、保護者は折に触れて「こんにちは」「さようなら」と、子どもがまだ発語するかしないかの時期から子どもを代弁するように話したり、子どもが手を振り返すと偉業を成し遂げたかのように褒めたりしています。あいさつすることを当たり前のこと、自然なこととして奨励し、実践しているといえます。乳幼児向けの通信教育でも、子どもがあいさつを楽しみながら身につけられるような遊具が教材になっていることがあります。そのような環境の中で、元気にあいさつをしている子どもたちの様子には、さまざまな人と出

会いながら生活することの初々しい喜びが感じられます。

日本の保育の特色としてのあいさつ

実際、日本の集団施設保育や家庭教育の中であいさつが重視されているという事実は、海外の研究者によつて指摘されています。日本の複数の幼稚園でフィールドワークを行ったアメリカの研究者スーザン・ハロウェイ(二〇〇四)は、日本の幼稚園では、あいさつも含めた日常生活のルーチンである生活習慣にかかわる活動に多くの時間が割かれ、それが保育内容として重視されていることを指摘しています。

同じくアメリカの研究者で、日本の幼稚園や保育所を訪れたダニエル・ウォルシュ(一九九九)は、日本の保育の長所の一つとして、朝、保育者

と子どもがあいさつを交わし、保育者が子どもを迎え入れる場面を挙げています。ウォルシュによれば、それは単にあいさつを交わしているのではなく、子どもが幼稚園に所属感をもつことや、保育者が子どもの様子を見るとことという重要な活動を担った活動であると述べています

登園した子どもたちが保育者はほかの子どもたちと「おはよう」とあいさつを交わしながら、コップやタオルなどの所持品を片づけたり、何気ない会話を楽しんだりする様子は、おそらく多くの幼稚園や保育所に共通したものであると思われる。そのような場面が、海外の研究者にとって「日本の保育」の保育の特色・長所として感じられることは、そこに日本の保育の一つの本質があるのかもしれない。

つまり、リラククスした温かな雰囲気の中で、

親しい人間関係を基盤にしながら、生活習慣を訓練的・目的的ではなく、園生活に埋め込まれた活動として保育者の援助を受けながら身につけ、身辺を自立させていくということです。

このことは、幼稚園教育要領の内容にもうかがえます。幼稚園教育要領では、あいさつについて具体的に記されているのは領域「言葉」の内容の「親しみをもって日常のあいさつをする」です。

この文言にあるように、単に音声として「おはようございます」「こんにちは」「さようなら」と発音すればいいのではなく、そのあいさつを向ける対象となる保育者や友達に親しみを感じ、あいさつを交わすことに喜びを感じる事が重要であり、そうした親しみやそれに基づく関係の上にあいさつが交わされるということです。さらに、幼稚園教育では具体的活動の中で発達の諸側面が関

連していることを考慮するならば、あいさつは「言葉」の領域だけのことではなく、健康や人間関係、さらに子どもの自己表現という視点からもとらえることが大切ではないかと思われまます。

あいさつにおける心情と型

しかし一方で、あいさつは場面や状況に対応した定型なものでもあり、「型」を身につけるといふ側面ももっています。これはあいさつに限らず、ほかの人に何かしてもらったときに「ありがとう」と言う、人に迷惑をかけたときには「ごめん(なさい)」と言う、といった場面に応じた言葉を使うということにも共通するものです。

この点に関しては、前述したように、あいさつに相手に対する親しみを感じることが重要である

という心情面を重視する立場を前提としつつも、「型」があることによつて身につけることが容易になったり、「型」があることで心情を表しやすかったりするということも見逃してはならないと思われまます。家に両親の知人がやってきたとき、出かけた所で見知らぬ人に親切にしてもらったとき、「こんにちは」や「ありがとう」という言葉があることで距離が近くなつたり、かかわりのきつかけがもてたりするという効用があいさつにはあります。何か言わないといけないけれど恥ずかしい、どうしていいのかわからない：そんな微妙な他者との距離を取りもつてくれる役割を果たすのがあいさつではないでしょうか。

さらに言えば、あいさつのもつ心情と型という二つの側面をさまざまな場面で経験していくことが、子どもがあいさつを身につけるといふことに

おいては非常に重要ではないかと考えます。心情か型かというふうには二項対立的に考えるのではなく、その両方の経験が絡まり合いながら、あるいはその二つの間を揺れ動きながら、子どもはいさつすることを身につけていくのではないでしょう。ある場面では親しさや喜びの心情と共に自然にあいさつの言葉が出てくることもあれば、別の場面では型どおりのあいさつをすることで他者との距離を縮め、場面に応じて感じるべき心情を自分自身にフィードバックするというように。

こうして、心情と型が絡まり合いながら、大人のまねでオウム返しのようにあいさつをする、大人に促されてあいさつする段階から、自分からあいさつすることや「気持ちのよいあいさつ」と言われるようなよりよいあいさつの仕方やあいさつの「質」が問われる段階へと、「あいさつの育

ち」は子どもの育ちと共に進んでいくのではないかと思われまます。この場合、保育者が子どもにとってのあいさつのよりよいお手本になることはもちろんです。しかし、「よいあいさつ」「気持ちのよいあいさつ」と言いながら、子どもの心情をあまりくみ取らずに「明るく大きな声ではっきり」というようなあいさつのひな型にこだわり過ぎないことにも留意する必要があるのではないでしょう。

幼稚園の登園の場面を想像してみても、走るように保育室に飛び込んできて「おはようございませす」と大きな声で言う子もいれば、保育室の様子をうかがうようにやってきて、先生と目が合うと恥ずかしそうにして、先生に「おはよう、○○ちゃん」と声をかけられてから小さな声で「おはよう」と返す子もいます。まずは子どもが自分の仕方であいさつをして、それが受け止められ

ることが出発点になるのではないでしょうか。

戸惑いながら緊張しながらを大切に

携帯電話に象徴されるように、現代では、プライベート的な空間や人間関係がいつでもどこでも出現するようになっていきます。プライベートな空間や人間関係が常に携帯されているともいえるかもしれません。また、連絡も電話よりもメールで行われることも多くなってきました。それに伴い世の中全体として直接対面することなく、あいさつ抜きに親しげにやりとりできる機会が多くなっているといえます。

だからこそ、あいさつを身につける途上にある子どもが直接相手と対面して経験する戸惑いや緊張などが大切な経験ではないかと考えられます。この文章の冒頭で紹介した、中学生の照れや緊張や戸惑いの入り交じったあいさつのように、他者

との微妙な距離感からくる不安やもどかしさ、自己を表すことへの気恥ずかしさといった複雑な間合いや機微を自分なりにとりなしていく経験が、あいさつするというこの意味ではないかと考えます。さらに言うならば、そのような間合いや機微を感じ取って他者とやりとりすることが、人とかわりながら生活を営むことの核となるものではないでしょうか。

(千葉大学)

引用文献

- スーザン・ハロウエイ 高橋登・南雅彦・砂上史子
(訳) 『ヨウチエン―日本の幼児教育、その多様性と変化―』北大路書房(二〇〇四)
- ダニエル・J・ウォルシュ 『子ども文化心理学―新しい発達観―』『乳幼児教育学研究第8号』 pp. 103-114
(一九九九)

「おはよう」の朝に思うこと

宮里 暁美



「おはよう！」幼稚園の扉が開く。勢い込んで子どもたちが中に入ってくる。笑顔がはじける。朝

の光を受けて、幼稚園が一気に輝きを増す瞬間。

幼稚園の一日は、こうして始まります。

元氣いっぱいの子どもたちに声をかけて、玄関で出迎える毎日。同じ繰り返しのように見えて、実はいつも違うドラマが展開されている「おはよう！」の時間。そこで出会ったことについて振り返りながら、「あいさつ」から見えることについて考えていきたいと思えます。

「おはよう」が変わる

朝、戸口の所で一人ひとりを出迎えていると、お母さんと手をつないでAちゃんがやってきました。目と目が合って「おはよう！」と言葉を交わしたそのとき、以前とは何かが違う！ という思いに包まれました。何が？ と思ったその瞬間、前日、チャボ小屋の所でAちゃんと出会ったときのことやみがえってきました。

Aちゃんは、チャボの卵を手を持っていまし

(特 集)

た。一緒にいた先生が「Aちゃん、勇気を出して卵を取りに行ったのよね！初めてやってみたのよね！」と声を弾ませて教えてくれました。

チャボ小屋に入り、奥の方にある卵を取って行くのは、二羽のチャボがつつきに来るのを避けながら素早く行動しなくてはならず、なかなか難しいことなのです。初めてやってみた興奮から顔を赤くしているAちゃんに、「すごいねえ。ドキドキしたでしょ」と声をかけた私に、Aちゃんは笑顔を返してくれたのです。

そのようなことが、一瞬のうちに私の中によみがえりました。そしてAちゃんと私のその日の「おはよう」の言葉の奥には、へチャボの卵を取ってくる事ができたのはすごかったよね！という気持ちの行き来が確かにあったように思えました。

一八〇組近い親子と出会う朝は、初めのうちは、目が回るようなひと時でした。次々に出会い

次々に先に進んでいく。そのことに圧倒されそうになります。いくら心を込めて「おはよう」を言うとしても、形だけになってしまふのは仕方のないことかもしれないという思いにもなりがちです。でも、Aちゃんの「おはよう」が教えてくれました。

「おはよう」という言葉で出会う、この朝の瞬間は、前日の楽しさや喜びとこれから始まることへの期待をつなく、とても素敵な瞬間なのです。

子どもたちは、どのような体験をしてきたのでしょうか。そして新しい一日の中でどのような体験をしていくのでしょうか。それらをすべて知ることなど、とうてい無理なことはわかっています。けれど、子どもの笑顔の理由や、弾むように駆けていくその先へと、思いを向けることはできるはず

です。
「たくさん遊ぼうね」「何が始まるかな」そんな

期待に包まれながら、子どもたちに「おはよう」という言葉をかけること、そして、子どもたちの「おはよう」に耳をすませることが大切なのだと思います。

早過ぎた「おはよう」

あるとき、Kちゃんのお母さんから「Kがあいさつするのを、ゆっくり待っていてくれますか」とお願いされました。自分としてはKちゃんの言葉をいつも待っていたつもりなので、お母さんのひと言に少し驚きながらも、お母さんの言葉を受け止めることにしました。そして、Kちゃんの顔を優しく見つめながら、Kちゃんが話し始めるのを待つことにしたのです。

すると、Kちゃんは、にっこり笑って大きな声で「おはようございます」と言いました。私も同じように笑顔で「おはようございます」と応えま

した。お母さんは、そんな二人のやりとりをうれしそうに聞いていました。

お母さんと一緒に保育室へと向かうKちゃんを見送りながら、何が違っていったのだろうと考えました。その疑問を抱いたまま保育が終わるのを待ち、Kちゃんの担任にこのことを話しました。すると担任は「Kちゃんは、少し発音がはっきりしない傾向があつて、お母さんは、それを気にしているのですよ。それで、そのように言つたのかもありませんね」と教えてくれました。

私は、あいさつは言われたから返すというのではなくて互いに交わすものであり、まず自分から気持ちのよいあいさつをしようと考えていました。そのため、自分から先に声をかけることも多かつたように思います。

いつも大きな声で「おはようございます」と言つてくれるKちゃんに対して、明るくあいさつ

を返したり、時には自分が先に「おはようございます」と声をかけたりしながら、楽しくあいさつを交わしている、と私は思っていたのでした。

ところが、このことがKちゃんのお母さんに見てみたら、何かせかされているような印象になったのかもしれないと、お母さんのひと言をかみしめながら思いました。

子どもたちも保護者もいろいろな思いを抱いています。それぞれの思いを大切にしながら、もう一度丁寧な気持ちで一人ひとりの「おはよう」の言葉をしっかりと受け止めていこう、と思ったのでした。

日々変わっていく「おはよう」

五歳のSちゃんは、一学期、なかなかお母さんと別れることができませんでした。「おはようございます」までは順調に言えるのですが、お母さん

んと手を離し廊下に歩みを進める、その一歩がどうしても踏み出すことができないのです。

「ねえ、お迎え来てね」「絶対来てね」とお母さんに繰り返し言うSちゃん。お迎えに来ないはずのないお母さんは少し困ったような顔で「来るわよ。大丈夫よ」と優しく応えますが、それでも別れることができません。

担任が玄関まで迎えに来たり、お母さんが保育室までSちゃんを連れて行ったりすることもありませんでした。保育室に行きさえすれば、お母さんが帰っても気にすることなく楽しく遊べるのです。

そんなやりとりを、私は毎日背中で聞いていました。うまくタイミングが合って、一緒に保育室まで行く、というかわりをしたこともありませんでした。

お母さんと別れ難いSちゃんの朝は二学期になっても続き、いつまで続くのかしらと思ってい

たところに、突然転機がやってきました。

九月中旬のある朝、Sちゃんは「おはようございます」とあいさつした後、ほんの少し躊躇し、そして意を決したようにお母さんの手を離しました。そして一歩を踏み出したのです。それは、とても静かな、しかし力強い一歩でした。

振り向きもせず歩いていくSちゃんの背中を見つめているお母さんと私。でも、Sちゃんは、一度も振り向くことはありませんでした。

お母さんやお父さんと手をつなぎ「おはよう」と言う、それは始まりのあいさつであると同時に、別れのあいさつでもあります。

五歳の子どもたちは玄関口で保護者と別れるので、つないだ手を離し保育室へと向かいます。三歳や四歳の子どもたちは、保育室前まで保護者と一緒に行くので、そのまま手をつないで歩いていきます。それでも、もうすぐ別れることになる、

ということがわかっていいるからでしょうか、つないだ手に力が入っているのがわかります。

つないだ手を離し歩きだす瞬間、「行ってきます!」「行ってらっしゃい! 元気で遊ぶのよ!」という声にならない思いが飛び交っているように感じられます。中には、Bちゃんのように「もう少し一緒にいて」というつぶやきも聞こえます。寄り添ったり、突き放したり、そしてゆっくり待ったり、いろいろな親子模様がそこに見えます。

出会いと別れが交差する場所に立ちながら子どもたちを見ていると、社会へと向かっていく、はじめの一歩を踏み出しているのだと思えてくるのです。

それぞれの「おはよう!」

帰りの支度をしていた三歳のRちゃんに「あし

(特 集)

たもまたいっぱい遊ぼうね」と話しかけると、「お休みするかもしれないよ」という答えが返ってきました。「Rちゃんが来なかったら寂しいな。先生Rちゃんにおはようって言うのを楽しみに待っているね」と話しかけると、少し考えたRちゃんから「うーん、でも僕、朝は機嫌悪いと思うよ」という答えが返ってきました。私は、Rちゃんのひと言に驚きました。自分の過去の「おはよう」という時間を振り返り、未来の「おはよう」を考えているのです。

次の朝、お父さんに手を引かれてやってきたRちゃんは、確かに機嫌が悪そうでした。私は予告されているので、それがまたかわいくて、笑顔で「おはよう」と声をかけました。

そんなRちゃんですが、もちろん機嫌のよいときには、靴箱の所から大きな声で、「オーイ、おはよう！」と声をかけてくれることもあります。

機嫌が悪かったり、元気いっぱいあいさつをしたり、毎日違うRちゃんに出会えるのがとても楽しみです。

たった一つのあいさつ「おはよう」の中からも、こんなにたくさんのお話が見えました。

『あいさつ』、それはドアをノックする行為に似ています。ノックに応えてドアを開けたときから、もう物語は始まっています。あるいは、ノックしながら子ども自身が扉を開けているのかもしれないません。

保育者もまた同じです。毎日子どもたちとあいさつを交わし、新しい一日を始めていくときに、子どもの心をしっかりノックすること、扉をさわやかな気持ちで開けることが、とても大切なのだと思います。

(お茶の水女子大学附属幼稚園)

昭和初期の豪華な折紙雛

—うずもれた光弘式折紙—

岡村昌夫

はじめに

お茶の水女子大学附属幼稚園に素晴らしい折紙雛があるということ、かねてから聞いていました。きれいに印刷された紙で折られていて、立派な桐箱入りの十五人揃いということですので、「光弘（こうこう）式」の「美術折紙」に違いないとすぐに見当はつきました。

先日、附属幼稚園に伺って、その折紙雛を見せていただく機会を得ましたが、果たして予想どおりの雛セットでした。繊細な衣装の色や柄と言、漆入りと思われる黒の色つやと言、思わずため息をもらしてしまおうよう

な美しい雛たちが、赤い台紙に『美術折紙雛』と墨書きされた題箋を貼った桐箱から丁寧に取り出されたのでした。一体ずつを立てるための厚紙製の附属品は一度も使用された形跡がなく、この雛たちは箱の中で「たとう」に包まれたまま、毎年のひな祭りでも飾られることがなく、七十年以上も大切に保存されてきたのでしょう。おかげさまで経年の痛みも褪色も見えず、雛たちは涼しげな表情をしていました。

これは昭和六年二月に十五円で売り出されています。現代では十万円ぐらいの感じでしょうか。よくわかりませんが、とにかく「たかが折紙」と言えるような値段では



▲図版1 「美術折紙雛」より「内裏」と「官女」
(お茶の水女子大学附属幼稚園蔵)

ありません。「満州事変」が引き起こされる直前の大不況時代に、驚くべき作品があったものです。

そこで、この、とても売れたとは思えない豪華な「美術折紙」と、これを作って売り出した「光弘」という人についてご紹介したいと思いますのです。

折紙雛・立ち雛・ひとがた

まず、「折紙雛」についてお話ししましょう。

「折紙雛」が、いわゆる「流し雛」の類で、人間の病氣や不幸を背負って流れ去ってくれる「人形（ひとがた）」から発生したものであるという説明はおそらく当たっていると思います（ただ、「ひとがた」は、古くは金属製か土製で、水に沈めたものでした。平安時代以来京都の賀茂川に流され続けているものは木製ですし、紙製が一般的になったのは意外に新しい習慣のようです）。室町時代以後に作られたと思われる「立ち雛」（紙雛）とも言います）は、頭（カシラ）を別に作ることなど、「折紙雛」とは違って「人形（にんぎょう）」の一種に分類されます。

さて、日本の「おりがみ」の代表的名作「折鶴」の基本的構造は、紙の表面を全部外に出して、縁と縁をびつたり合わせた形をしています。つまり、裏面を内部に封じ込めていて、これは現在でも残っている魔よけの「くり猿」「身替わり猿」の縫いぐるみの身体と同じ構造になっています。そして最後に息を吹き込んで仕上げるように伝承されていますので、おそらく折鶴は、厄よけの具として流されたり、飛ばされたりしたものだっただろうと私は考えています。

さて、折紙雛は、実はこのような「折鶴の基本形」から作られていたのです。現代では違う折紙雛もありますので、簡単に説明しておきましょう。

折紙雛の変遷

(1) 折鶴は十八世紀に入るころ急速に流行が広がりました。その百年ほど後には、同じ基本形による雛やその他の人物折紙が、折紙愛好家の間で驚くほどの技術の進歩を見せていました。仕上げにはいろいろ工夫が凝らされて違いも出ますが、基本はほとんど変わらずに明治・大

正・昭和初期まで作られ続けてきました。

これらは、折鶴の基本形に部分的に切り込みを入れて折り始め、顔を正方形の用紙の中央部分で作ります。白い一枚の紙で作りますので、衣装も白いままということになります。そこで、白い紙を折り上げてから後で墨や絵の具で彩色することが広まりました。絵の上手な人に描いてもらったり、人形師などに頼む場合もあったでしょうが、早くも十九世紀はじめごろには顔や衣装の部分を木版で印刷した用紙が売り出され流行しています。

最初はモノクロで、やがて豪華な色刷りも出てきました。これは、彩色の手間が省けるだけではありませんでした。折り線も刷られていますから折り方もわかりますし、色の部分が表面に出るように折ればよいのですから、細かい部分まで説明しなくても理解しやすいのです。

このような印刷物（便宜的に「色刷り展開図」と呼んでおきましょう）は、折紙を広めるのにずいぶん役立ちました。こういう展開図は、いろいろ形を変えながら現代まで商品化が続いています。

(2) 特に戦後になって、折紙にはさみを使うことを嫌う傾向が強くなりましたので、従来の折鶴の基本形に切り込みを入れる折紙雛は流行しなくなり、同時に「創作折紙」の興隆によってさまざまな折紙雛が作られるようになりました。顔だけを紙の裏が出るように折って白くしたり、複数の紙を使う「複合折り」にしたりしますが、切らないという制約からシンプルな形になることが多く、その素朴さが好まれてもいるようです。

光弘という人

お茶の水の附属幼稚園に保存されている光弘式『美術折紙雛』は右の分類の(1)に属したのですが、切り込みを多くして、「しゃく」や扇、矢大臣の弓・矢、官女の持ちもの、囃子の楽器などはすべて同じ紙から切り出しています。三人仕丁だけは六角形の用紙ですが、これも折鶴の基本形のバリエーションで、十九世紀初頭に出版された『折形手本忠臣蔵』に前例のある伝統的な技法でした。

ここで、作者「光弘」の略伝も合わせてご紹介しま

しょう。「光弘(こうこう)」という号は、昭和になってから折紙の仕事の場合に使用したものです。本名は「内山道郎(みちお)」、明治十一年生まれ、昭和四十二年に数え九十歳で亡くなりました。僧侶としての法名は「道夫(どうふ)」でしたが、あまり使われません。

生まれたのは現在の三重県津市の「増山(ますやま)家」で、父「多郎左衛門直道(なのおみち)」はもと藤堂藩の勘定方、母「なを」は御殿の姫君に仕えて、その勤めの中で伝統的な折紙を習い覚えたそうです。道郎はその両親の十番目の末子でしたが、幼少時に父を失い、山寺に入れられて辛い孤独な幼年期を過ごしました。十二歳のとき、耐えかねて逃げ出し、当時母が住んでいた四日市の、近くの寺に移ります。そのころ、産婆をし、また通いで御殿勤めも続けていた母からはじめて伝統的な折紙を習ったそうです。母はすでに五十歳を迎えようとしていました。

手先が器用で、発明好きだった道郎の才能を見込んで支援してくれる人もあって、二十三歳で上京、農商務省山林局に三年勤務したころ、東京本郷の内山徳兵衛に見

込まれて娘ふさの婿になります。内山家は、もと米問屋「越後屋」で、明治期に大地主になり、本郷一、二丁目
はほとんど自分の土地と言われた資産家でした（ただし、道郎は内山家の事情があつてその後分家を立てることになります）。

道郎は「内山模型製図社」で、生来の発明好きの能力を発揮することになりました。仕事の中心は立体的な「地理模型」で、歴史用の掛図なども含めて学校相手の商売は順調だったようです。

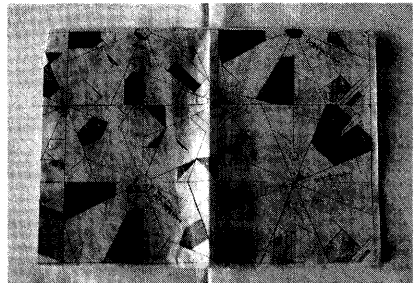
本業の傍ら、道郎は折紙の最初の仕事も始めます。明治四十一年に内山模型製図社から豪華箱入りの『ちえくらべ 折紙人形』（図版2）のシリーズを数種類発行します。これらは「色刷り展開図」と、それによって折り上げた作品に解説書を付けたもので、ひと箱の定価二十銭という、子どもの遊びものとしてはかなり高額でした。

内容は江戸時代の伝統をほとんどそのまま写したようなものを中心でしたが、制度ができたばかりの「実用新案特許」を取って、これ以後も、大量の作品群を片端から登録し続け、莫大な投資をしますが、折紙はまったく商

売にはならなかったようです。皇室に献上したり、上野の博覧会で売り出したりはしたものの、本業が忙しくなったこともあり、しばらく折紙の出版からは遠ざかります。この

間、長男は夭折、明治四十二年に次男義郎、四十五年三男秀郎をもうけますが、この三男が後の折紙名人で、著明な禅僧でもある内山興正氏です。

やがて大正十二年の関東大震災で印刷所が焼け、組み上がっていた大量の活字の残骸を



▲図版2 『ちえくらべ折紙人形』の箱（左）と色刷り展開図・練習用紙（右）

見た道郎は、活字なしで印刷する方法を工夫します。それが大きな発明につながりました。「単式印刷」という、印刷史に残る機械だそうで、単式印刷株式会社を設立、事業はさらに拡大して、一時は大層な羽振りだったと言いますが、じきに昭和の大不況に遭遇しました。

ところが、この時期に、道郎は突然のように折紙名人として世に知られるようになります。本業外の折紙に、莫大な費用を投入するようになったのです。すでに五十歳を越えていた道郎は、髪の毛が薄くなっていたことから「光弘」という折紙用の号（ペンネーム）を使うようになりました。

昭和六年二月に例の折紙雛を含んだ豪華な「美術折紙」のシリーズを華々しく出版します。十二月には「光弘式 折紙教本」が出版されました。翌年には、講談社の『婦人倶楽部』に折紙の連載が始まります。そして、そのころ、信頼していた共同経営者に裏切られて「倒産」したそうです。

※子息の内山秀郎（興正）氏の数種の文章によります。しかし、実際には複数あった会社の一つが倒産したと

いうだけで、この後も昭和十年ごろまで、「内山光弘堂」（社長は内山秀郎）などから高価な折紙本を出し続けました。もちろん、奥さんは反対したそうですが、出版や特許登録に多額の費用を注ぎ込んでいたようです。

このころの数年間、光弘式折紙は大きく変化していません。それまでの光弘式は、用紙の裏を外に見せないことを特長として、作品の表面全体に描き込みや彩色をしていましたが、それを全廃して、さらに用紙の裏の白を利用するようにもなったのです。描き込みの廃止は、秀郎（興正）氏の意見を取り入れた結果でしたが、切り込みの廃止については絶対に出来ないという主張が生涯続きました。

そしついに、昭和十二年のはじめに破産してしまいました。原因はいろいろあったようですが、折紙関係に注ぎ込んだ資金の影響は大きかったと思われる。そして間もなく、光弘は六十歳前に埼玉県鳩山の観音院という寺に隠居してしまふのです。

しかし、これで光弘の折紙の仕事が終わってしまったわけではありませんでした。むしろこれ以後の三十年が

彼の折紙人生に大きな意味をもつことになるのです。

特に折紙人形の場合、描き込みをやめてしまったために、綺麗な衣装の表現が無理になってしまいました。そこで、数枚の「いろがみ」を重ねたまま折って、切り込みを入れながら、顔を白く、髪を黒く、衣装をさまざまな色に作って行く方法を工夫しました。昭和初期に「阿部たづな」という折紙作家が、白紙を下に重ねて折り、顔や袖口などを白くする方法を使っていたのですが、この「光弘式 重ね折り」はさらに複雑に工夫を凝らしたものでした。既製の千代紙を使わず、染色方法も新工夫した自家製の染め紙で、独特な趣のある折紙人形が各種作られました。これらは戦時中から終戦後にかけて鳩山の観音院時代に大成されたようです。昭和三十年に妻を亡くし、二年後、東京練馬の次男宅に移ります。

そのころから最晩年の十年間、「光弘」の名を不朽にした業績とされる「花紋(かもん)折り」に驚異的な情熱が注ぎ込まれました。コンパスや分度器を駆使して折り畳まれた幾何学的な花模様が万華鏡のように繰り広げられたのでした。昭和四十二年、光弘は九十歳の寿命尽きる

まで、病院のベッドの上でも、折って折って折り続けて遺された作品群は、現代でも高く評価されています。

光弘式美術折紙

「折紙名人内山光弘」の折紙は大きく次の三種に分けられます。

【第二】(1)人物、動物、その他種々の形を、伝統的な技法を継承しながら、切り込み・描き込みを多用して、色刷りで商品化したもの。(2)描き込みをやめて、白紙一枚折りにする。用紙の裏を利用することもあり、折りはやや単純化されてくる(昭和十年ごろまで)。

【第二】重ね折り。染め紙を重ね、切り込みを多用して、雛や六歌仙・七福神その他いろいろな物語の人物などを畳んで作ったもの。



▲図版 3 光弘式の折上げ標本

「第三」花紋折り。

附属幼稚園の『美術折紙雑』は、右の「第二」の(1)の最終段階の豪華版で、同時に発売された『六歌仙』『七福神』その中でも特に贅沢なセットでした。

これらは「美術折紙同好会」を組織して発売されたのですが、驚かされるのは、その会の賛助員の顔ぶれです。

「柳田国男、岩谷小波、久留島武彦、香取秀真、倉橋惣三、片岡安、那須皓、和田英作、西沢笛畝、高村光雲、藤野静輝、藤五代策、池田敬八、福原鎌二郎、正木直彦、笹川臨風、石井柏亭、蘆谷蘆村、和田三造」という面々が自筆で署名捺印しているのですから、当時の光弘の力の大きさは想像以上のものだったでしょう。

まとめ

「満州事変」直後の不安な世情の中で、長引く不況と戦争の足音に包まれながら、何ら実用の役に立たない折紙のようなものに情熱を傾けた光弘―内山道郎氏について、少しでもご紹介する機会が得られたことをうれしく思います。

附属幼稚園の『美術折紙雑』は、右の賛助員の中の倉橋惣三園長を通じて寄贈されたと推測されますが、このことも注目すべき事実ではないでしょうか。

明治初期にフレードリツヒ・フレーベルの恩物として幼児教育に取り入れられた折紙（摺紙）が、大正期からの自主主義的保育の潮流の中で、創造性を疎外するという理由などで否定されてきましたが、恩物系折紙とは異質の光弘式折紙を倉橋園長が賛助員として推薦した理論的根拠はどうだったのでしょうか。また、当時の小学校手工科の権威で、伝統的折紙にも造詣が深かった高等師範学校教授阿部七五三吉（しめきち）の名が賛助員の中に見えないことも気にかかります。

平凡社『大百科事典』（昭和六年初版）の「折紙細工」の項目の執筆者だった阿部教授は、（私の推定では）「阿部たづな」の筆名で、講談社『婦人倶楽部』に折紙の傑作を連載していましたが、その連載を引き継いだ光弘との接点はなかったのかどうか。興味は尽きません。

（折紙研究者）

メキシコ・シテイでの 第25回OMEPP世界大会に参加して

上垣内伸子



二〇〇七年七月十八日から二十日まで、中米メキシコ首都メキシコ・シテイにて、第25回OMEPP（世界幼児教育機構）世界大会が開催されました。

日本からの参加者は、夏休み前の学期末ということもあり、普段より少ない二十三人でしたが、全体では二十八か国から約千人の参加者があり、会場は熱気にあふれていました。雨期というのに照りつける

太陽と標高二三〇〇メートルという高地、酸素が薄いとほととも思えない陽気でエネルギーが溢れる。シンのノリに、頭はクラクラになりながらも、ありつたけの笑顔での交流となりました。

OMEPPは、第二次世界大戦が終わって間もない一九四七年に、イギリス、スウェーデン、ノルウェーなどヨーロッパの女性のグループによって設立され

た幼児教育に関する国際機構です。設立者らは、子どもたち、殊に第二次世界大戦の戦火の下で暮らすことを強いられた十歳以下の子どもたちの置かれた状況を憂い、OME Pの活動を通して教師、保育者、教育専門家、親、政府関係者を支援することと、世界中の幼児に彼らが受けるべき適切なケアを与えることを決意しました。以来、地球上のあらゆる所に住む幼児の利益と幸福の追求のために国境を越えて協力し合い行動を起こすという目的の下に、現在では世界六十か国以上でOME P国内委員会が設立され活動しています。

日本委員会は、一九六八年の世界総会で正式に承認され、約二百人の個人会員と十四の団体会員が、アジア太平洋地域の国々を中心に世界各国の委員会と交流・協力しながら活動しています。三年に一度開催される世界大会は、各国のOME P会員が集い、それぞれの国の子どもや幼児教育の現状を出し

合って討議し、共同して取り組むべき課題を確認していく場です。と同時に、世界の保育者や保育研究者、子どもと保育にかかわる人々が親しく交流し友情を深めていく場でもあります。保育者という親和性と共感性豊かな人々の集まりであり、言葉が充分に通じなくとも、気持ちが通い合う大変居心地のよい大会なのです。

今大会のテーマは、“The Children’s Right to Education at the Beginning of the Third Millennium”（二千年紀の始まりにおける教育に対する子どもの権利）。二十一世紀に入った現在においても、子どもたちの教育を受ける権利は十分に保障され得ているとはいえない状況が、特定の地域だけではなく、世界中で見受けられます。就学率の低さというような二十世紀から継続している問題もあれば、地域社会や家庭の変化に伴って新たに生じてきている問題もあります。

マリア・オルヴェラ O M E P メキシコ委員会会長は、開会のあいさつで、「保育者は、グローバリゼーション、不寛容さ、暴力、家族の崩壊、虐待、育児放棄、経済破綻、失業、差別などといった多くの危機的状況にさらされた社会の中で子どもを保育することを強いられている」と指摘し、「この大会を、子どもたちがその子ども時代を充実して生活していけるように、そして社会に責任をもって参画し信頼される人となるように、子どもたちが今よりいっそう人道主義・博愛主義に基づいた社会を築いていくことの土台となる質の高い教育を受ける権利を再び確かなものとしていくという誓いを新たにす大会としよう」と呼びかけられました。

初日には、イリノイ大学リリアン・カツツ博士による、『就学前の子どもの教育における家庭の役割』という講演がありました。その中で、親や家族が園生活に関心をもち、園の活動に参画し、保育者

と情報を共有し協力することで、子どもの学びと発達が促されるのに、そのような親と保育者の協働が困難になってきていることが指摘されました。

「女性の就労増加と職場での地位向上、経済状況の悪化などによって、多くの親（母親）は、これまでに以上に強いストレスにさらされるようになってきた。職場で重い責任とハードな仕事にさらされ帰宅するために、親が、もうこれ以上自分は子どもや子どもの教育にはかわりたくない、教育については保育者が責任をもってほしいと要求することも起きてきている。このような親からの要求と、親からのかわりが充分ではないと感じられる子どもからの強い要求の双方に 대응しようとするために、保育者は、これまで以上にストレスフルな状況に追い込まれている。家族と保育者が相互に協力し合い支え合って子どもを育てることの重要性は明らかであるのに、それが機能していないという問題が生じてき

ている」と。

日本でも春ごろから、理不尽な要求をする「モンスター・ペアレント」と、それへの対応に苦慮する教師という図式が話題になっていました。そのニュースを聞いたときには、「モンスター・ペアレント」とは、日本特有の問題だろうと考えていました。ところが、ほかの国でも同様のことが起こっているのです。カツ博士が述べたアメリカだけでなく、ヨーロッパやアジア、アフリカからの参加者からも、同じような状況があることが語られています。日本では「モンスター・ペアレント」と呼んでいるという、「なるほど」とか、「わかる」という反応が返ってきました。

OMEPPの世界大会に参加すると、このように、日本固有の問題と考えていたことが、ほかの国でも同様に起きている問題であると気づかされるのが毎回あります。

一九九八年のデンマーク大会では、親教育・親支援が話題になりました。これからの保育者の仕事は、子どもの保育と親教育・親支援の比率が二対一、親への対応に比重が重くなるという共通の認識がありました。ヨーロッパからは、よりエコロジカルで安全なおもちゃや生活道具を選択することを親に教育していく必要があると。アフリカからは、水くみや子守をさせられている小さな女の子を幼稚園に來させるために、幼児期には遊びが欠かせないことを親に伝え、説得することが重要な仕事であると。アメリカからは、近くに親戚縁者もなくエイズなどで臥している親の適切なケアのコーディネートや、英語の読み書きができない親自身の学習機会の設定が話題として出されました。ちょうど日本も、幼稚園・保育所での育児相談・子育て支援の必要が指摘されているときなので、内容は各国の社会状況によって異なるけれども、世界中の保育者が共通し

て、子どもの保育一に対して親教育・親支援二という構えでこれから仕事をしていくことが求められているのだと思います。

二〇〇一年のチリ大会では、〇歳から四歳の生活と保育の質を保障するために、家庭の育児力教育力を支援する必要性が語られました。特に乳児期から四歳未満に着目し、早期から家庭教育に介入していくことが、子どもが十分な教育を受けその能力を発揮するためには欠かせないことであり、それが子どもの権利を保障することでもあるという論旨でした。日本でも、就園前の家庭保育の親子の支援が課題になっているときでした。南米では、育児に関する知識の啓蒙という切り口でしたが、日本では、家庭で保育する親の孤立化や心理的ストレス、虐待への対応が課題でした。

二〇〇四年のオーストラリア大会では、子どもの育つ環境や家庭の多様化と格差の拡大ということが

指摘されました。多様化と格差には二つの状態があり、一つは途上国と先進国という国や地域間の格差拡大。もう一つは、特に先進国で見られる国内での格差拡大であるということです。ことに後者の先進国の国内格差は急速に拡大しつつあり、深刻な社会問題になっていること、その現状を把握して対応することが保育者には求められていることが、移民や少数民族の社会的地位の問題、失業問題、育児期の親の犯罪や疾病の増加などという例を挙げながら、いくつかの講演の中で、共通して述べられています。日本でも、「格差社会」という言葉がよく聞かれるようになっていた時期なので、表面的な豊かさの裏にある子育て世代の経済的困難さといった現実を、リアリティをもってとらえて保育していくことの必要性を確認させてもらった気がしました。

世界大会への参加は、日本の置かれている状況や現在の課題を、ほかの国々の状況と相対化して見る

こととなり、文化社会状況は異なりながらも、保育を取り巻く（人間を取り巻く）課題には共通性があり、世界規模での人類と文明の発展のうねりの中に日本も私自身もいることに気づく機会となつていきます。そして、日本に帰ってきてからは、大会で知り合ったこの人もあの人も同じように努力していると思うと、目の前の保育（私の場合は保育者養成ですが）に新たな意欲をもつて向かう力がわいてくるのです。

メキシコ大会では、親の幼児教育への参画、各家庭の文化背景や親のニーズや意見をカリキュラムにも反映させていくことが、何人もの講演者やパネリストから話題として上りました。子どもの生活の質の保障、教育（保育）を受ける権利の保障という観点から、親教育、親支援をしていくことが数年前までは指摘されていたのですが、親はもはや教育や支援の対象というだけでなく、保育に対して意見を表

明し保育計画や保育カリキュラムにも参画していく存在であるということなのでしょう。保育者の側から語るなら、それぞれの家庭のもつ文化や価値観を保育に反映させていくことで、保育は子どもにとつてより適切で豊かなものになる、親（家庭）と共にカリキュラムを作成することは、よりの確に家庭のニーズを組んだ保育を行うことにつながる、ということになるでしょう。保育者と親（家庭）との協働性を図っていくことが、現在の保育課題というわけです。「モンスター・ペアレント」の問題も、親のニーズをくみ上げようという文脈の中で生じる問題ととらえることができます。

私自身は、保育者と親とが共に保育をつくることのおもしろさを、自分自身が園児の親として経験してきました。しかし、今回のあまりにラディカルと感じるほどの保育者と親との対等性の指摘に、少し行き過ぎではないかと疑問を感じる場面もありまし

た。保育者には、親のニーズを受け止めて十分な話し合いをもちながら、なお子どもにとっては最善という視点を大切にしてい保育を計画していくことが求められ、それが、今日的な保育者の専門性なのかもしれない。まだまだ未消化な状態ですが、今回の二〇一〇年のスウェーデン大会まで、この課題について考えていきたいと思っています。

大会の前日と期間中に、二か所の保育施設を見学することができました。一つめは、DIF職員のための幼児教育センター。DIFとは、Desarrollo Integral de la Familia（家庭局）の略であり、単親家庭や生活保護家庭の支援、家庭内暴力や虐待への対応を担当する組織です。歴代中央家庭局の代表は大統領夫人、地方家庭局の代表は州知事夫人という、慈善事業の性格をもった組織で、ソーシャルワーカーや臨床心理学者、医師、弁護士など多くの専門職スタッフが働いています。見学したセンター



▲DIF幼児教育センター乳児クラスの
desarrollo sensorial（知覚発達）を促すコーナー

は、そうした職員の子どもたちが通う施設で、政府の出資で設立運営され、保育料は教材費だけということでした。

百八十五人の子どもたちが、生後四十五日から一歳六か月未満のラクタンテス、一歳六か月から三歳未満のマテルナル、三歳から五歳のプレスカラーの大きく三つに分かれ、それぞれが年齢で三つに分かれた九クラスで生活していました。保育時間は午前6時45分から午後有4時45分まで。朝食と昼食が給食に出ます。スタッフは施設長、保育士のほかに、小児科医、看護師、心理学者、歯科医、栄養士。ずらりと白衣のスタッフが登場したのにはびっくり。中でも歯科医は給食の献立作成にも介入し、口腔ケアと歯磨きについて、子どもへの指導や保育者へのアドバイスに加えて親教育も行うなど、重要な役割を果たしていることにも驚きました。医師と看護師の常駐する大きな保健室もあり、身体面の発

育や衛生、生活習慣の確立に力を注いでいることがうかがわれました。

二つめの日本メキシコ学院幼稚園は、大会に参加されていた山本実遙先生の案内で訪問しました。ここでは、日本人とメキシコ人の子どもたちが、年少中は混合で、メキシコでは義務教育となる年長は別クラス編成で過ごしていました。メキシコの幼稚園教育要領は、(1)個人の成長および社会的な成長(2)言語とコミュニケーション(3)数学的思考(4)周囲の探索と認識(5)芸術表現と鑑賞(6)身体の発育と健康(日本メキシコ学院日本人教師記)の六領域からなり、文字教育やコンピュータも導入した数学教育が盛んに行われているそうです。充分な学力が確認されなければ小学校には進学できず、文字と数の理解度によつては落第もあると教えられ、見学者一同びっくりしました。

(十文字学園女子大学・OMEPP日本委員会会員)

生活習慣形成と子ども同士の関係

浜口 順子

「生活を保育へ」

本誌では、この一年ほど折に触れて「生活を保育へ」という特集を組み、「食べるということ」「

(第一〇六巻第三号)、「着替えるということ」(第七号)、「片づけるということ」(第十号)、「排泄するということ」(第十二号)、「危ない」を知るということ」(第一〇七巻第一号)、「あいさつをするということ」(今月号)について現場の保育者や保護者、各方面の識者の方々に論稿を寄せて

いただいた。

保育において「生活」が重要な基盤であることはいまさら言うまでもないこと(幼稚園教育要領の第一章中に「生活」という言葉が九回も登場する)だが、実際には「生活」が個々の生活習慣の問題へ横すべりして語られることが少なくない。たとえば「遊びと片づけの間で保育者のかかわりの質が変わる」とか、「あいさつはしつけの部分が大いから形から入るべきだ」など、子どもの主体性を促す場面としつけ場面との間の葛藤やジ

レンマが問題になる。

「生活を保育へ」の特集では、保育における生活習慣について、生活の全体性からとらえ直したいと考え、あえて衣食住関連の狭い生活カテゴリーで構成を試みた。

最近、「食育」「早寝早起朝ごはん」など、子どもの生活改善への関心が高まっている。その重要性について異存はないが、幼児の生活の全体性と子ども自身の経験の視点が抜け落ちてしまうと、保育として望ましくない状況を生み出す危険性があると考える。

ここでは、園における子どもの生活の全体性をとらえる一つの試みとして、子どもの生活習慣形成周辺にある、ほかの子どもとのかかわりの意味について考えてみたい。園生活では、ほかの子どもとの相互交渉を通じて生活の意味づけをする場

面が多く見られる。生活習慣の伝達において、人がその主たる担い手となるのは当然である。しかし、子どもがそこに介入すると、大人の予期しないプロセスで子どもは生活習慣を含めた生活自体をわがものとしていく。保育における生活の創造について、排泄、食事に関連した事例をヒントに考えることとする。

ほかの子どもと生活を共有する喜び

【事例一】じゅんくん（三歳児）が、「おしっこ」とテラスで真っ赤な顔をしてジタバタしています。私があわてて「トイレ行こう」とじゅんくんの手を引っぱってトイレに走ろうとしたときに、いきなりじゅんくんは私の手を振りほどき、「先生はイヤ」と叫びました。今にももれそうなので、とても悲愴な声です。するとしようくんが

「ぼくもいく」と、じゅんくんと手をつないでトイレに走っていきました。二人が並んで放尿。開放感に没り、おしっこをしたままの姿で笑い合っています。(注1)

今にもおもらししそうな子どもの様子を見たら、保育者が手を引っ張ってトイレに連れて行くとするのも無理はない。その切羽詰った状況で、なぜじゅんくんは「先生はイヤ」と言えたのか、それともぎりぎりだったからこそ、先生の思いどおりになることがイヤと言えたのか。身体が思わず拒否してしまったのだろう。それは「悲憤な声」が表現している。排泄はしたいが、先生とイヤ、という気持ちをおのとき保育者は受け止めようとした。

そのようなときの、保育者以外のほかの子ども

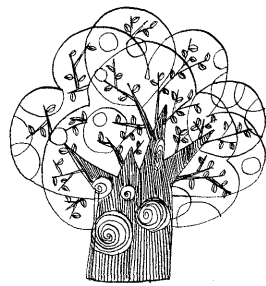
(しろうくん)の

働きかけは、自分だけで行くのでも無理やり引っ張られるでもない、

程よい、偶然的、

主体的な経験の始まりとなった。そして、生理的解放感、自分で成し遂げたという達成感に加えて、友達と一緒に排泄する喜びを実感し、素晴しい排泄経験を心に刻み込んだと思われる。

パンツも上げずに友達と笑い合っている情景を写し取って書き留める、この保育者の確かな保育観を感じる。なぜ、これほど楽しかったのか。精神発達の三歳の子どもにとって排泄の自立というテーマが生活の中で大きな位置を占めることは言うまでもない。しかし排泄という、大人にして



みればごく私的な営為を、共同的な喜びが作用して豊かな経験になるということがおもしろいと思う。それによってトイレットトレーニングが促進されるかどうかは本質的なことではないだろう。

このじゅんくんという子どもにとっての、生活を自分で切り拓けるという喜びと自信、排泄にまわりついている文化的約束事やタブー性を友達と笑い飛ばしてしまうという解放感、そしてそれを興味深く見守って（見逃して）くれる保育者の存在感が大切だったように思われる。基本的生活習慣の形成の裏側にはいろいろな個人的なストーリーが潜んでいて、その多くを私たちは記憶の底に置き忘れてきているに違いない。

ほかの子どもと生活を共有する緊張

次に紹介するのは、保育者Mの幼稚園時代の回

想記録である。やはり、子ども同士のやりとりからある生活習慣形成に向かう事例であるが、より葛藤的な経験となっている。

【事例二】幼稚園では毎日お弁当を食べた。（中略）友達は、やさしくもあり、厳しくもあった。

左利きの私に対して、母も先生も無理に右手に箸を持たせようとはしなかった。ところが、親切な友達を私をそのままにしておかず、「だめなんだよ」「右手にすれば」と注意したり、時には「がんばって」と励ましたりしてくれた。私は、そう言われるとしかたなく右手に箸を持って食べていた。

「どうして左手で食べてはいけないの！何かおかしい！」という思いが沸き起こり、「私は左手で食べるからいいの！」と友達に言えるようになったのは小学校の中学年になったころだった。（注2）

生活習慣の習得プロセスに、親や先生ではない、ほかの子どもからの影響を受ける子どもがいる。大人が無理にやらせるしつけを警戒することはあっても、ほかの子どもによる「しつけ」的働きかけに対して大人はどの程度意識的であるだろうか。

この「友達」は、この記録部分の前段では、数日前の自分のお弁当のおかずと同じ塩鮭を入れてきたこの記録の筆者Mのお弁当を見て「真似したでしょ！」と非難的な言葉を投げかける。それによって、(事実を見抜かれた)Mは恥ずかしい思いをしている。しかし、Mはこの厳しくもやさしい「友達」がやはり好きなのだろう。大人が仕向けているわけでもないのに右手で箸を持つと努力する。おそらくこの「友達」自身、監視的な大人の目にさらされ続けている子どもであって、そ

の経験がこのようなMへの厳しいしつけ的行動に表れてしまっているのだろう。このような状況に保育者が気づくのは、たやすいことではないと思う。友達による「しつけ」的な働きかけは、その友達の背景にある大人たちの思いの反映でもある。友達の言葉を介して子どもが大人の世界に出会っていることもある。

何年かして小学生になったMは、左手で食べることを選択する。身体をいかに使うか、しかも「食べる」という基本的行為にかかわる身体の使い方についてどのような選択を自分でしていくかは、Mにとって「食」生活だけの問題ではなかったのだと考えられる。睡眠や排泄などと並んで、生理的レベルも含めた身体性と直接かわる生活に関して、その身体の操作が自らの選択に従って自分のペースでできるという確信と見通しをもつ

という経験が、人の基本的な強さと関係してくるのではないか。

Mは自分の左ききを友達に指摘されて直そうと努力するが、「友達」に言われてする自分に、そして「食べる」身体性に加えられる外的な強制力に納得がいかなかったのではないだろうか。縄跳びや楽器を扱う手の問題とは、次元が違うのだと想像する。納得できない手で、食べ物（外側の世界）を自分の中に取り入れることの難しさを小学生になってはつきり認識できたのだと思う。食する手を右利きに変えることが、Mほど人生のテーマにならずに過ごす人もあるに違いない。個々それぞれストーリーがあつて、そこから利き手の問題も見守られなくてはならないのだろう。

子どもの生活を尊重するためには、もちろん大人がその生活づくりから手を引くのではなく、大

人の生活ペースを枠組みとしつつ、子どもが自ら選択できる余地を守ることが必要なのだと思う。

ただ大人が用意した生活に従うというのであれば、それは本能によつて生活様式が継承されていく動物と変わらない。大人が示す生活の在り方を、子ども自身が納得して選択していく実感をもつことが、人間を人間にしていくのであろう。

（お茶の水女子大学）

註

- 1 藤野敬子「子どもにふさわしい園生活の展開とは」、森上史朗他監修、二〇〇一『保育方法・指導法の研究』ミネルヴァ書房、一〇三頁
- 2 宮里暁美「私が通った幼稚園・保育園3 思い出の味いろいろ」、二〇〇五、『幼児の教育』一〇四巻八号、フレールベル館、十五―十六頁

●● 観察者と保育者の対話 (12)

この日は、二学期が始まって間もない九月初旬。保育者は保育経験七年目で、三年保育の年長児二クラスのうちの一クラスを担当している。二クラスの間には壁はなく、年長児計三十九人を二人担任で担当している形態をとっている。観察者と保育者が実践を共有した場面は、登園から昼食前までの、主に子どもたちが好きな遊びを見つけての活動をする時間である。保育者が保育をしながら観て考えていたことと、観察者が観て感じたことの共通点や相違点を両者の対話から明らかにしたいと思っている。

乗った」という気持ちになりました。

……… …保育者から観察者へ

【子どもの発案と保育者の思い】

通園バスに添乗した担任の私に、Aちゃんが「小さい子が本当に食べちゃいそうなハンバーガー屋さんをやりたい」と言ってきました。先週から二学期が始まりましたが、台風の影響で二日間休園となり、私はスタートからうまくリズムに乗れなかったことに少し焦りを感じていました。そんなときの新しい遊びの提案を担任としてはうれしく思い、「よし、その遊びに

二学期前半のねらいは、四週間後の運動会を目指しての活動や、身体を動かして遊ぶことが主流となりますが、同時に本物らしさに目を向けて、工夫したり相談したりして遊びを進めていく経験も大切であると計画していました。そこで私はAちゃんの提案を受け止める、バスの中で相談を始めました。私の今までの経験の中でハンバーガー作りを行ったことがありませんが、今日の保育ですぐに取りかかれるほど準備はできていなかったたので、子どもと話し合い、まずはシェ

イク（スモージー）から作ろうということにまとめて
いきました。

【遊びだしの援助と子ども同士のかかわり】

登園後すぐに準備に取りかかり、トイレットペーパーとのりと水をボウルの中で混ぜて作る方法を提案しました。B君、C君、Dちゃんが「やりたい」と言ってきました。いつもあまりかかわりのないメンバーが遊びのおもしろさに引き寄せられ、集まって活動を進めていきました。徐々にメンバーが増えていき、私はボウルを持ってきたり場所の確保に神経を使ったりしていきました。

メンバーが五人になり、友達が何やら新しいような遊びをしていることに、いろいろな子が興味をもって見に来ました。その中でも仲間入りさせてあげたい子が二人いました。一人はE君で、友達とかわって遊ぶ経験をたくさんさせたいと思っていました。しかしE

君はシェイク作りの様子をじつと見ていましたが、「やってみる？」と私が何度か聞いても、なかなか入ってきませんでした。そこで「水をくんできてほしい」と水差しを手渡し、仕事を頼むと「やってみたくなってきた」と言って仲間入りしました。もう一人はFちゃん、B君と遊ぶことが好きでシェイク作りの様子をずっとちらちらと見ていました。最初に始めた子どもたちが混ぜ終わってシェイクに色をつけるころに「やりたい」と言って入りました。私は、遊びのおもしろさに惹かれて集まってきた、あまりかかわりのなかった七人の子どもたちが、これからハンバーガー屋さんをじっくりと進めていくメンバーになればと思いました。

【子どもからの発案を実現したいという思い】

私は運動会の練習に出かける前にシェイクが完成し、コップに入れてリアルなシェイクができるかもし

れないと思い、色つけのところを手伝いました。シェイク作りのための材料は手近な所にあり、子どもの要求に対してすぐに対応でき、私自身の充実感もありました。シェイクならすぐに本物らしく実現できるといふ思いと、シェイクから出発して遊びを発展させ、明日からはハンバーガーやポテト作りに取り組めるといふ考えが、そのときの私の判断でした。

子どもたちがじっくりと取り組んでいるシェイク作りを通して、メンバーの子どもたちに「こんないいものができちゃった」と感じてほしい、と思いつつかわっていました。また、周囲の子たちにも「こんなことまでできるんだ」という驚きをもつて見てほしいと思っていました。

……… 観察者から保育者へ

今回の観察でいくつか印象に残る場面があり、対話してみたいと思いますが、字数の制約でシェイク作り

の場面に限って述べます。シェイク作りでは、素材の特徴をうまく生かして、子どもたちがうれしそうに割りばしでかき回していました。見ている私も思わず「楽しそう」と気持ちを引きつけられました。

しかし、しだいに、「なぜ、そんなに保育者が動き回るの、材料を集めて回るの」と疑問が生じ、シェイク作りの後、さらにハンバーガーまで作り始めたときには、「なぜそんなに先を急ぐの（この日は、運動会のための一斉活動が計画されていました）、今日はシェイクを作るだけでも時間が足りないくらいではないかしら」という疑問もわいてきました。「二期期が始まったばかりなのだから、もつとゆつくり、一つひとつを楽しめばいいのに」「足りないものがあつたら子どもと一緒に探しに行けばいいのに。探すこと自体が、この子たちには夏休み明けの人間関係を取り戻す上で必要なことだと思う」「お店が完成した場面を、保育者が強く願っていたのではないか」「なぜこ

の活動にばかりかかわるの。隣の机でさつきから集まっているあの女の子たちにも、隣室の男の子たちの遊びにも援助が必要ではないか」と、納得がいかないままビデオを撮り続けていました。

今回、【実践者の気持ち】を丁寧読んでみて、観察後の話し合いで聞いていたのに、感じ取れなかったことがあったと気づきました。それは、先生の気持ちの中の「焦り」や「喜び」「決断」の気持ちです。通園バスの中でAちゃんから提案された新しい遊びを「担任としてうれしく思い」「よし、その遊びに乗った」と思った担任としての心の動きです。この担任の気持ちに私は鈍感でした。観察中はもちろんそのような経過や担任の気持ちを理解することはできませんでしたが、保育後の話し合いでは話題に出ました。しかし、大して気にも留めずにいたのだと思います。

ここに、実践者と観察者の地平の違いがあるように感じます。私自身、担任時代に「観察している人は、

同じ保育を見ているはずなのに、私が見ているものや感じていることはまったく違うものを見たり感じたりしている」と強烈に感じたことがあり、その思いはずっと胸に残っていました。今、そのことに少し説明をつけられる気がします。それぞれの思いや思考の枠組みから逃れようのない人間が、子どもの「シェイク作り」をする動作ではなく、動作のもつ意味世界を観るとき、おのずと違う世界が見えるのは当然ではないかと考えます。そして、保育をしている人と観察者のどちらの見方も認め合い、同じように尊重し合わなければならぬと思います。

保育は続いていく営みです、昨日から明日、朝の通園バスから保育室へ、四週間後には運動会へとつながります。担任はその流れの中で瞬間、瞬間に子どもの思いを受け止め応えています。判断



の優先順位も観察者とは違うのでしょう。観察者(担任)からすると、担任(観察者)は展開しつつある保育をデフォルメして見ている、と言えるかもしれません。

ここまで、「正しい」にばかり目を向けてきましたが、一緒に味わえることもありました。それは子どもが、一所懸命に夢中になって作る様子や、満足した様子、仲間に入るまでの気持ちの揺れ、などです。詳しく書くゆとりはありませんが、子どもに注目して、子どもからの発見を観察者と保育者が一緒に味わうことはできません。けれども、観察者が「保育」の全体に迫ることは難しい、というのが今の気持ちです。

…ふたたび保育者から観察者へ

保育後の話し合いを通して、新たな子どもの姿を発見することができました。シェイクを混ぜながら楽しそうに自分も回っているB君や、周りの子を見て何とか自分でやり遂げようとするE君の姿などです。保育

者だけでは見逃してしまう場面も、同じ保育を見ている観察者の違った視点によって新たに子どもから発見することがたくさんありました。

今回、対話を通して私自身問い直したことは、いつの間にか遊びのプロセスを楽しまずに、子どもの目的達成の援助を急ぎ過ぎていたのではないかという点です。その要因はさまざまあると思いますが、私自身の原因として考えてみると、ある程度の保育経験を積んできたということと関係があるように思います。

新任のころは、手立ても見通しもよくわからず、ただがむしゃらに、目の前の子どもから情報を得て、子どもと相談しながら活動を進めていました。今思えば、それが子どもとプロセスを楽しむという点においてはプラスに働いたのかもしれませんが。もちろん当時はその場しのぎのような、ばたばたした保育しかできない自分を歯がゆく思っていました。七年目の今では、遊びを援助するときに、ある程度の見通しをも

ち、目指す遊びの姿をイメージしながら保育している
と思います。今回の対話を通して、無意識のうちに、
私が思い描く遊びの方向に子どもの遊びを引き寄せ過
ぎていて、子どもと考えたり悩んだりして立ち止まる
プロセスを減らしているのかもしれないということに
気づかされました。

保育者は保育の中で子どもに対するさまざまなねら
いを頭に入れながら、変化する状況の中で最善の援助
をしようと考えていますが、その一瞬での判断の基準
が何であったのかは簡単には言えない場合も多くあり
ます。観察者と対話していくことは、その複雑な状況
性を解きほぐし、保育者の判断の基準や思いを浮き彫
りにさせてくれるように思います。地平の違う両者の
対話だからこそ、今まで見えなかったことに気づかさ
れるのだろうと改めて思いました。一つ解きほぐされ
ていくにつれ、まだまだ議論していきたいことがわい
て出てきますが、それが保育者と観察者が同じものを

見て対話するということなのだと思います。

また、時には観察者との対話で、保育者としての至
らなさを痛感したり、「できることならやり直した
い」という気持ちになったりします。このつらさは、
自分の保育を問い直すということが、自分自身の在り
方を問い直すということにつながっているからだと思
います。今回の対話では「急ぎ過ぎる」という、いま
で自分が直面したことのない無意識の課題に気づかさ
れました。このような本質的な問い直しの機会を与え
てくれる対話によってこそ、自分一人では見えてこな
い自分の課題や次に目指す姿が見えてくるのだと思
います。これが保育者にとって対話をすることの大きな
意味だと思います。

保育者 松山洋平（鎌倉女子大学幼稚部）

観察者 岸井慶子（鎌倉女子大学短期大学部）

☆このシリーズは今回で終了いたします。

子どもと保育の情景 (15)

ほんの小さなかわりの中に

戸田 雅美

四月に幼稚園に入った三歳児も、十一月になると、それぞれに好きな遊びがあり、幼稚園の生活は楽しいという雰囲気があふれていた。クラスで集まって、絵

本を見たりするときも、毎日の生活の中でその楽しさもわかってきているらしく、自然と静かになった。先生がおおかみになっての「おおかみと子やぎごっこ」も、担任の、真に迫りながらも楽しそうなおおかみに向かって、一人ひとりがすっかり子やぎになりきって、「がらがら声だ」「声が違うよ」「かぎ、あけちゃだめ」などと言いつけている。はじめは「一人ひとり」の思いの表現に過ぎなかったものが、いつの間にか、表現が重なり合い、またそれぞれの高まった気持

ちが重なり合って、「みんな」の楽しみになっていく姿も見られていた。

そんな保育の一日も終わりに近づき、お帰りの時間、この日は、二人ずつ手をつないで並んで帰ろうということになった。子どもたちは、帰りの支度を終えると、パートナーを見つけ、次々と並んで列になって待っていた。ところが、ゆうかは、少し支度が遅かったためか、一人になってしまった。

ゆうかは、列を見ながらうろろうろしていたのだが、三歳児の子どもたちは、自分が手をつないで並んだことに満足しているのか、ゆうかが困っていることに気がつかない様子だった。しばらくすると、ゆうか

は、列の後ろの方に並んでいたみさきとちなの方に近づいていった。そして、そこでも、ゆうかは、しばらく躊躇しているようだったが、黙って、みさきの手を取った。

みさきは、いきなり手を取られてびっくりしたのか、その手をさっと引つ込めた。ゆうかが困ったようにみさきを見ていたが、みさきは、ゆうかを見ながら手を引つ込めたままだった。

ちょうど担任はその場を離れていたの、私は、みさきにゆうかの思いを伝えようかと迷って見ていた。みさきが、手を引つ込めたのは、どうしてだろう。急に手を取られてびっくりしたからだろうか、それとも、三人でつないではいけないことになっているのだろうか……。でも、よく見てみると、列の前の方には三人でつないでうれしそうにしている男の子たちがいる。

すると、ゆうかは、列の後ろをぐるりと回って、ち

なの横に並ぶと、今度は、ちなの手を取った。ちなは、みさきの方に身体を寄せて、ゆうかから離れるようにしながら、ゆうかがつかもうとした手を自分の身体にぐっと引き寄せた。ゆうかは、しばらく、その様子をじっと見て立ち尽くしていたが、気を取り直したように、再び列の後ろを回って、みさきの横に身体を寄せると、みさきの手をつかんで、手をつないでしまった。

しかし、今度はみさきが、明確に「いや！」というように手を振りほどいて、手を自分の背中に隠してしまった。その様子をちなも見ていて、みさきの身体をちなの方に引き寄せるようにした。

最初は、急なことにびっくりして、手を引つ込めてしまっただけだったのかも知れないが、二人が、同じ経験をして、同じように動いているうちに、同じ気持ち重なって、「私たち二人だけで手をつなぎたいんだもん」というような共通の気持ちで二人に生まれて

しまったようにも見えた。私は見ていながら、迷っていて何もできずにいたことを後悔した。本当は、二人には、ゆうかを拒否する気持ちが明確にあったわけではなかったのに、私の躊躇が、そんな関係を生み出させてしまったように感じて、「ゆうかちゃん、私と手をつなごうか」と誘ってみた。

ところが、ゆうかは、首を振って、担任に助けを求めに行ってしまった。ゆうかも友達と手をつなぎたいのだろう。ましてや、今日初めて会った大人である私では満足できないのは当然であろう。

間もなく、担任と手をつないでゆうかが戻ってきた。ゆうかが、迷わずみさきのそばに行き、手をつなごうとすると、さつきと同じくみさきは手を隠す。担任は、「ゆうかちゃん一人になっちゃたの。みさきちゃん、つないでくれない?」と聞くが、首を振る。「じゃ、ちなちゃんは?」と聞くが、こちらも首を振って、ますます二人の気持ちは「二人であること」



に固まってしまったようである。

すると、担任は、「そっか、みさきちゃんとなちゃんは、今日は二人でつなぎたいのか?」というのと、二人は少しほっとしたように表情が緩む。気がつくくと、周りの子どもたちが、担任のしていることや言葉に注目している。担任は、今度は、その子どもたちの方を見て、「ゆうかちゃんが、一人になって困っているんだけど、だれか、『ゆうかちゃんおいで、手をつなごう』っていう人いないかな? ねえ、ゆうかちゃん

ん」と話しかける。すると、六、七人の子どもがさつと手を差し出し「ゆうかちゃんおいで」と口々に呼びかけた。

ゆうかは、今度は、思いがけずいろいろな子どもたちから誘われて、戸惑ったような表情をしていたが、一番近くにいたとくまの手を取って列に入った。担任は、「ゆうかちゃん、みんなに呼んでもらって、『どこに入ろうかな』って困ってたねえ。困っちゃうくらい、みんなが『ゆうかちゃん！おいでよ！』って言ってくれたねえ」と言い、ゆうかとはかの子どもたちを見て笑った。その言葉に、みんなが笑い、ゆうかもみんなの笑いに引き込まれたように笑顔になった。見ると、みさきとちなもうれしそうな笑顔だった。

「みんなと仲良く」と大人は願う。しかし、三歳くらいの子どもにとっては、みんなよりも前に、自分の気持ちが大切なのは当然のことである。また、手を引

込める行為は、ともすると、いかにも意地悪な感じにも見えてしまう。けれども、ゆうかが嫌いだから意地悪をしてやろうという意図があつての行為というよりは、びつくりして偶然してしまった行為に、いつの間にか、自分自身の気持ち巻き込まれてしまうということも多い。

「みんなと仲良くしなさい」「意地悪はいけない」と注意することは簡単なことだが、そもそも、このくらいの子どもたちは「みんなと仲良く暮らす」とはどんなことなのか、一つひとつの状況の中ではわかっていない。みんなで仲良くすることの心地よさやどうしたらそれが実現できるか、自分の思いと両立できる工夫があるのだということを知ることが、人として生きていくための力となる。

担任のほんの小さなかわりの中に、そんな保育を見たような気がした。

(東京家政大学)

〈お茶の水女子大学「幼・保・大」連携保育研究の試み (15)〉

TURKISH DELIGHT (1)

トルコ視察・印象編

菊地知子

視察の概要

二〇〇七年八月、お茶の水女子大学幼保プロジェクトメンバーである私たち塩崎と菊地は、トルコへの視察の旅に出た。イスラム国中唯一、信教の自由を有し、EU入りを悲願とし、古くから幾多もの文明の開けた土地柄。愛他性が非常に高いといわれる国民性。百パーセントの食料自給率。そして子どもは着実に増えている、そんなトルコにおいて、一体子どもはどのように育っているのか。人々は子どもにどのようなまなざしを向

けているのか。どうやら、私たちが身を置いている社会の枠組みからは見えない、それゆえ、非常に示唆的な知が保障され展開されているのではない。はた目からは、不安定さや緊張度の高さが映ることの多い国情の中、急展開する教育制度改革の実態に触れその功罪を読み解く必要性もさることながら、私たちはともかく、子どもの生きる姿に出会ってくることを第一義に、トルコを目指した。

同時期に視察したイギリスについての報告は別の場に譲ることとし、本稿では、トルコにおける

フイールドワークでの見聞を基に、筆を進めていく。

私たちは、性格の違う主に二つの都市において、街角、公園、学校、病院などで出会う子どもや子連れの人々を観察・記録し、必要に応じて聞き取りをした。また、二人の乳幼児の子どもをもつ父親と、大学生の息子が二人いる母親への子育てについてのインタビューを行った。そのほか適宜、かわり得た人々に対し、子どもへの思いや、かわり方などについて聞き取りをした。

イスタンブールにて

—大人は子どもとどうつながり得るか

トルコ最大の都市イスタンブールは、国の西端に位置し、市街地に八八〇万（イスタンブール全県ではおよそ千二百万人）の人口を抱える大都市である。日本の二倍以上の面積をもつ東西に長い

トルコ全体の人口は七千数百万人程度で、一都市にかなり集中している。

人口増加の曲線は、かつてよりはかなり緩やかになってはいるものの、トルコでは子どもが生まれ続けている。そして、人口が過度に集中する都市部においても、日本のようにある年齢層だけが極端に多いような人口分布ではおそらくなく、子どもの多さが人の多さに比していることが、旅人にも実感し得る。そのくらい、至る所に子どもの姿があつた。そんなイスタンブールで垣間見たものは、たとえば〇歳から二歳だとか、三歳から五歳とか、あるいは何歳までを子どもと呼ぶかなど、人為的な区切りや決め事の一切が果たして意味を成すのかどうかを疑いたくなる。あるいは、ともかくいつたん保留にしておきたくなるような、世代や年齢の連続性の中を人々が生きている、ということであつた。

非常に印象的だったのは、逆説的だが、出会わなかった場面についてである。たとえば、二歳という時代を生きる子どもが、二歳らしく生きようとすることがゆえに周囲の大人との間に(日本でなら)ほぼ例外なく生じる、子どもの自我と大人の我執とのぶつかり合いの類である。

主には、親である大人が、こと二歳を前にするとき、さまざまな「ねばならぬ」ことが、二歳の子ども、今ここでの楽しみや今ここでの欲求にクギを刺し、対立する。大人は、あたかも予見し得るもののように未来をとらえ、子どもの今ここでの気持ちに對峙し、未来に向けて今の姿を矯正しなければならぬように思い込む。たとえば、「そんなことをしていると」とか「さもなければ」などと、子どもを脅したりおそたりしたりあるいは「条件によっては愛さなくてもいいが条件によってはここに置いて帰る」といった類の言動をしがちであ

ることは、自分自身の子育てを振り返ってもかなり明らかである。

ところがトルコでは、そのような場面にはついに出会わなかった。二歳は、禁止や抑制やとがめ立てがなくても、自然裡に平穩裡に、次なる年齢に移っていくこととされている。そして、傍らの大人もその連続性の中中に在ることを、距離的にも気持ち的にも近くにいるさまざまな世代の人の存在をもって、自明のこととしてあるのだろう。それに対し、今のうちに矯正しておかないと、この先とんでもないことになるのではないかという(実のところ論拠に乏しい)不安感は、日本では残念ながらとても強いように思う。私の感じたトルコの人たちの素朴さと控えめな自信は、人との潤沢なかかわりの中にこそ自らが生かされて在る、ということに支えられているのだろう。それは時に、子どもとの関係に緊迫感や気

迫、切実さが欠けているということと同義であるのかもしれないが。

地方小都市にて

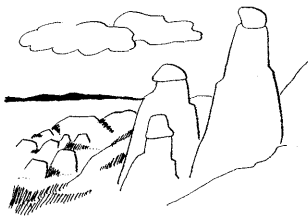
——人は自然(世界)とどうつながり得るか

さて、私たちは、トルコ近代化路線を一手に引き受けている感のあるイスタンブールを見るとともに、地方の小さな町も訪れることにした。地方で子どもたちの姿を見ずにトルコの子育て事情、教育事情を語ることは、片手落ちも甚だしきと言わざるを得ない。地方にこそ、子どもも含めたこの国に生きる人々の姿が、社会的背景も感じられつつ、つまびらかになると考えもし、指摘もされたためである。

そうして訪れた中部アナトリア地方にある町、ユルギユップの空は、吸い込まれるほどに深く青かった。

トルコで出会った人々が総じてそうであったように、その小さな町で出会った四人の少女たちは、私たちの求めに応じて嬉々として被写体となり、質問に対しても、ふっと心配になるくらい従順に、明るく応じてくれた。月並みな表現はいささか不本意ではあるけれど、撮った写真を見て、その四人を包むように広がる空の深い青さに、私は心底驚いたのだった。しかもトルコにいる間は、そのような空を当たり前と思っただけたりとも仰ぎ見ることもなかった。

空の下にいれば、人もまたその空をも含めた自然世界の移り変わりの中で、ささやかに変容を余儀なくされながら生きていくはずである。しかしまた、たとえば何千年何



万年もの時をかけて変容してきた奇岩巨岩の、その変わらなさを旨とするがごとき変容の中では、時刻ごとや一日ごと、季節ごとの移り変わりもが地球規模宇宙規模において実に慎ましいものであることも実感する。その下でさらに小さく小さく生きる自らを、それなりに多くを背負おうとしているという現実の中に見て、いとおしくさえ思うのだった。

日常的に空のあの青さに触れ、そこにそうして空が変わらずあることへの信頼と揺るぎなさを感じるるとき、その下に生かされていることへの謙虚さと安心感をもち、自分の心にも青空をもつことができないのかもしれない。そして、人の言を何のひねりもなく、そこに包み込み吸収するがごとく受け入れ、私たちのような旅人の質問にも、斜に構えることも出し抜くこともなく、ただただ従順に、応えようとするのかもしれない。人は皆どこ

かに、自分の青い空をもち、その高さや青さ広さ、そして深さを、実感しなければいけないのではないか、とふと思った。

トルコと日本にて — 私たちは

人とのつながりをどう生きているか

今回、今まで触れることのなかった空気に肌で触れ、たくさん子どもに出会い、たくさん子どもにも近しく生きる人たちに出会ってきた。全幅の信頼をおいて送り出してくれた、リーダーはじめ、プロジェクトの人たちの存在は大きい。羨望さえも抱いて見つめたトルコの人たちの応答的なやりとりと同じものを、日本の非常に身近な所で私は実は知っている、と思った。たとえば、「どうかな?」「いいんじゃない?」「じゃ行ってくる」「うん楽しみに待ってる」などなど……。

日がな一日、頭が上がないフリをして大方の

仕事を女衆に任せ、お茶を飲んではおしゃべりしているように見えるトルコの男たちが、祭りの準備など、まさにここぞというときには、わらわらと集い来てかけ声をかけ合い、見事な呼吸と腕っ節の強さとで着実に仕事をこなしていく姿の格好良さに、私は見とれた。

もちろんトルコにおいても、自身の力の及ばないところで成り立っている多くのことに対して、あまり深追いしない・したくないというような、しかしなぜかあまり悲壮感のない諦念は、確かに見え隠れした。また、従順に「エヴェット（はい）」を連発する子どもたちが、学校や社会制度といった、えてして初めに結論ありきのような油断ならぬ作為の前に、内なる青空を濁すような可能性がそこかしこにあるようにも思える。

それでもなお必要なのは、事あるごとに声をかけ合うことと、呼吸を合わせること。そして、そ

の応答性の高さを保つべく常に懇ろに会話をし、お茶を飲むことなのではないか。どこぞに潜んでいるやもしれぬ邪悪さを注意深く拒むべく、大人たちはもつと呼吸を合わせ、もつともつと声をかけ合わなければならぬのではないか。

さて、帰国後すぐに受け取った同僚Sさんからのメールに、トルコのお菓子「Turkish Delight」とは一体何なのか、『ナルニア国ものがたり』を読んだ遙か昔からずっと気になっている、というくだりを見出す。今回タイトルにもした「Turkish Delight」とは、字義どおりには「トルコの喜び（楽しみなこと）」であり、その実体はといえば、いかにもさもない菓子である。しかし本当は、何を、その名で呼ぼうとするのか。都市部および地方での具体的なフィールドワーク場面の考察と共に、次号に譲りたいと思う。

（お茶の水女子大学）

編集後記

「あいさつ」を特集してみて、日本の園生活では朝の「おはよう」のあいさつが特別な意味をもつのだと思った。O・Ha…と息の抜ける感じにも清々しさが伴う。

私などは年齢とともに、ますますあいさつの難しさを実感するようになってきた。やはり言葉の「空気が読めない人」というのに近いのかもしれない。携帯メールを打っていると、小学生の娘に横から「絵文字を入れたほうが親しいって感じるよ」と助言されたりもする。私より余程人間関係に神経を使っているようだ。そのような私が小さい子どもを見ていてリラックスするのは、子どもがあいさつの苦手な人に対して優しいからかもしれない。型どおりのあいさつを用心しないほうが、すっと受け入れてくれるところがある。(H)

幼児の教育 第107巻 第3号

平成20年3月1日発行
編集兼発行人 浜口順子
編集部 河合聡子
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 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) 子どもとメディアの出会い

百々佑利子・向田久美子・藤津麻里・工藤俊二・永山綾

・保育の中で共に育つ場を支える「対話」

高嶋景子

☆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@yahoo.co.jp

フレーベル館 創立100周年記念出版

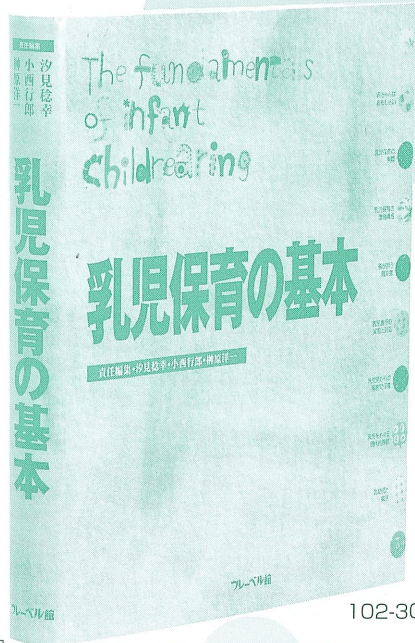
……幼児教育とともに歩んできた100年
そして未来の子どもたちを支える100年に……

乳児保育の基本

汐見稔幸・小西行郎・榎原洋一
責任編集

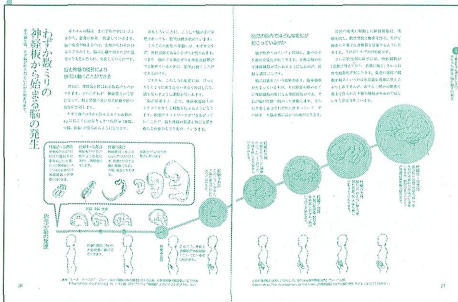
従来の乳児保育の経験的な「知」と、赤ちゃん学や脳科学などの「最新の知識」を融合させ、新しい乳児保育の姿を明示します。ワイド版・全8章・512頁のボリューム、豊富なイラスト・写真・図版で、ていねいにわかりやすく説明します。

本邦初、赤ちゃん学・脳科学などの最先端知識を取り入れた、新しい「乳児保育」の実践・工夫を提案!!



102-30

27×22cm/512頁
定価4,935円(税込)



年齢	0-3ヶ月	4-6ヶ月	7-9ヶ月	10-12ヶ月	13-18ヶ月	19-24ヶ月	25-36ヶ月
身体	身長・体重の急激な増加、首のすわりの開始	つかまり立ちの開始、歩行の開始	歩行の安定化、走り始める	走る、ボール遊びの開始	走る、ボール遊びの開始	走る、ボール遊びの開始	走る、ボール遊びの開始
認知	物への興味、視線の追従	物への興味、視線の追従	物への興味、視線の追従	物への興味、視線の追従	物への興味、視線の追従	物への興味、視線の追従	物への興味、視線の追従
言語	喃声、母音の発音	喃声、母音の発音	喃声、母音の発音	喃声、母音の発音	喃声、母音の発音	喃声、母音の発音	喃声、母音の発音
社会性	視線の追従、微笑	視線の追従、微笑	視線の追従、微笑	視線の追従、微笑	視線の追従、微笑	視線の追従、微笑	視線の追従、微笑

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。

<もくじ>

- 1章 赤ちゃんはおもしろい
- 2章 乳児保育の実際
- 3章 乳児保育の環境構成
- 4章 園が担う親支援
- 5章 乳児虐待の実際と対応
- 6章 乳児期からの障害児保育
- 7章 乳児をめぐる現代的課題
- 8章 乳幼児と病氣

フレーベル館 創立100周年記念出版

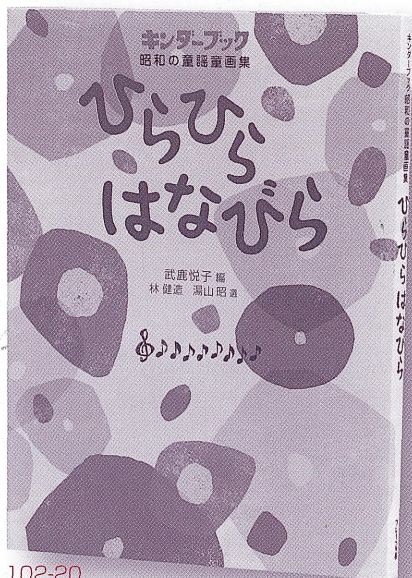
……幼児教育とともに歩んできた100年
そして未来の子どもたちを支える100年に……

キンダーブック 昭和の童謡童画集
ひらひら はなびら

編／武鹿悦子
選／林 健造 湯山 昭

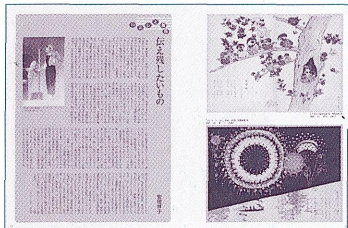
昭和2年の「お米の巻」創刊から80年。キンダーブックはたくさんの創作童謡にすばらしい童画を添えて子どもたちに届けていました。一流の作家が腕を振るっていた昭和期の童謡童画に光をあてた珠玉の1冊。キンダーブックを読んできたすべての世代に贈ります。

- 童画の秀作、約160点を収録
- 戦後童謡の歩みがわかる



102-20

29×22cm／200頁
定価3,150円(税込)

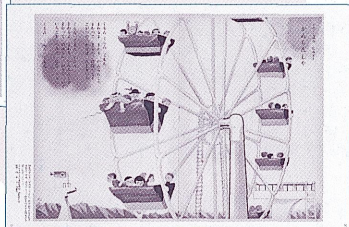


童画家

武井武雄、初山 滋、
いわさきちひろ ほか

詩人

まど・みちお、
西條八十、阪田寛夫 ほか



コラム筆者に、
太田大八、大中 恩、
黒井 健、谷川俊太郎、
安田祥子、山本容子など

キンダーブックの
フレーベル館