



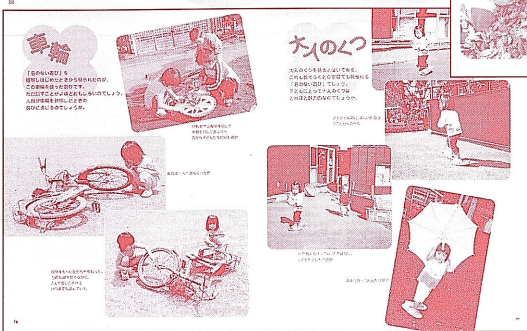
# 幼児の 教育

家庭・保育所・幼稚園

# 名のない遊び

塩川寿平 著

一般に、遊びを語るときには遊びに名前(ままごとなど)をつけて呼ぶ。しかし、乳幼児の発達過程で見られる遊びを観察していると、文字や言葉で簡単に言い表せない行為や行動、つまり「名のない遊び」が意外と多いことに気づく。本書では、具体的な事例をもとに、乳幼児期における「名のない遊び」の重要性について語る。



26×21 cm  
96頁  
定価2,100円  
(税込)

## 目次から

### 第1章 「名のない遊び」とは

「名のない遊び」とは何でしょうか／「名のない遊び」はなぜ重要なのでしょうか  
「名のない遊び」とカリキュラム／「名のない遊び」と幼稚園教育要領・保育所保育指針

### 第2章 カメラがとらえた「名のない遊び」

水と／友だちと／入る／食べるのも遊び／落ち葉と／どろんこ／棒で／走る／寝る  
重ねる／ここが好き／ミミズ ほか

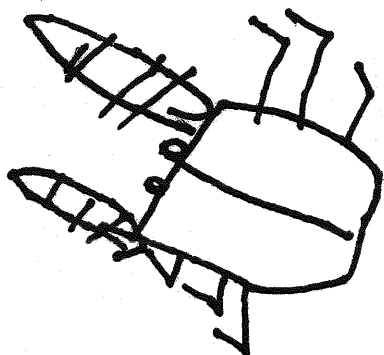
キダーブックの

## フレール館

くわしくはフレール館代理店・特約店・支店・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105巻 第8号



幼 児 の 教 育 目 次  
 — 第一〇五卷 第八号 —

© 2006  
 日本幼稚園協会

巻頭言 ..... 榎沢 良彦 ..... (4)

特集〈緑蔭図書紹介〉

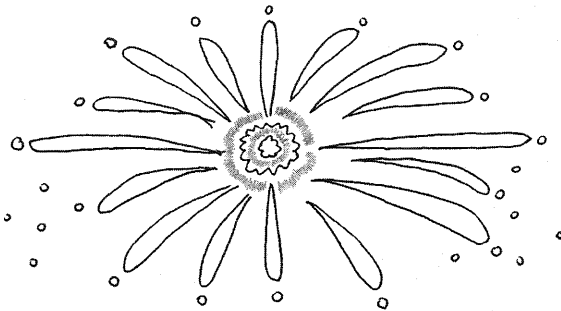
哀しいうたびと — 西條八十一 ..... 登坂 秀樹 ..... (8)

身体を介して世界とかわる子どもたち ..... 砂上 史子 ..... (12)

ヴァージニア・リー・バートン

『ちいさいおうち』の作者の素顔 ..... 美谷島いく子 ..... (16)

物語の内と外 ..... 青柳 宏 ..... (20)



保育巡回相談を担い始めて……………田代 和美…(28)

子どもたちの脳は今?(2)

―ゲーム脳について―……………坂元 章…(34)

保育の変革を目指して(3)

―折々に考えたこと―……………入江 礼子…(43)

子どもが「遊ぶ」経験を問う……………横井 絃子…(50)

一人ひとりの楽しみ方……………高橋 陽子…(58)

表紙絵／さのまきこ

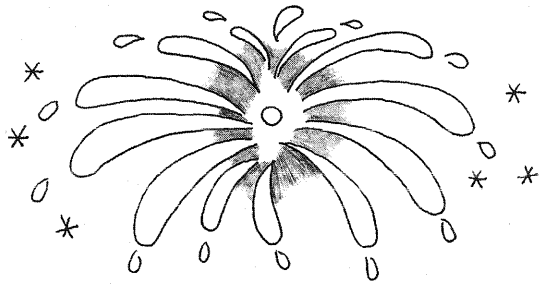
扉題字／津守 眞

扉カット／お茶の水女子大学附属幼稚園児

カット／さのまきこ

編集委員／浜口 順子・佐藤 寛子・吉岡 晶子

編集部／河合 聡子





## 巻頭言

# 保育者であること

## その生と死を生きる

榎沢 良彦

「保育者であること」は、どのようなことなのだろうか。一般に、世間の人に「保育者とは何か」と問えば、「子どもと一緒に遊ぶ人」等という素朴な答えが返ってくるだろう。既に保育者として働いている人なら、「子ども一人ひとりの自己実現を支えながらその発達を促す人」というように、より詳しい答えをするだろう。認識の程度に違いはあるものの、両者に共通していることは、「保育者の業務」「職業としての役割」に注目している点である。その点に関する答えとしては、「両者とも正しいといえる。しかし、これらの答えは、冒頭に掲げた「保育者であることとはどういうことか」という問の答えではない。この問は、保育者の業務や役割を聞いているのではなく、保育者として生きることそれ自体が何を意味するのか、あるいは、保育者であることがいかにして可能であるのかを問題にしているのである。



この「保育者であることの意味」の間に對しては、世間の人は勿論のこと、既に保育者として働いている人も容易には答えられないだろう。何故なら、日常生活においては私たちは、あらゆるものに関して、それが本当に存在するか否かは問題にせず、それがもつ特質や特徴を問題にするからである。それ故、保育者に関しても、私たちの関心は業務や役割に向けられ、いかにして保育者でありえるかという問題には向けられないのである。

保育者の業務や役割を詳しく理解することは大事なことではある。しかし、自分がいかにして保育者でありえるかを問うことなく、自分が保育者であることを自明であると思ひ込むことは、無自覚の内に、子どもを「固有の生を営む主体」から「働きかけられるだけの客体」へと変えてしまうことにつながる。すなわち、子どもに對してどのような態度を取ろうが、何をどのように行おうが、それは保育者として行つてどのようなことであると、合理化されるのである。このような事態を回避するには、自明と思ひ込んでいくことが自體を問うことが必要である。

さて、幼稚園教員の免許や保育士資格をもっている人は、免許・資格を有している故に保育者なのだろうか。また、実際に幼稚園や保育所で保育者として働いている人は、その理由だけで保育者といえるのだろうか。資格をもっていることや保育者という職業に就いていることと、私がいま保育者として生きていることとは違ふ。では、そもそも私が保育者であることの根源は、一体どこにあるのだろうか。



資格をもつていようが、職業に就いていようが、子どもと出会うことがない限り、私たちは保育者としての実感をもつことはできない。すなわち、保育者であることの根源は子どもとの出会いにあるのである。「出会い」とは出来事であり、もののようにいつまでもそこにあり続けることはない。出会いは生成消滅するものである。従って、子どもとの出会いと共に始まる「保育者であること」も、生成消滅するものである。すなわち、私たちが保育者であることは、決して確定した事実ではないのである。私たちは、朝、子どもと出会うことで保育者として生まれ、子どもと別れることで保育者として死ぬ。保育者であることはこのような生と死を繰り返し体験し、そのこと自体を生きることなのである。

このことは、保育者として生きようとする者にとって重要な意味をもつ。真に保育者として生きようとする者は、日々、そしてその都度、子どもと出会うとする意志をもたなければならぬ。このとき、私たちは真に保育者であることの充実感を抱き、かつ、自分らしく生きることができぬ。

ハイデガーは、日常生活では人はまわりの出来事に一喜一憂し、人の評価を気にし、本当の自分を見失っていると指摘した。そして、人にとって死が宿命であることを自覚したとき、人は自己本来的に生きる（自分らしく生きる）ことができるという。このことは、保育者であることにそのまま当てはまる。保育者にとって保育者としての死が宿命であることを自覚するとき、保育者は自分らしく生き始められるのである。





では、保育者としての自己本来的な生き方を可能にする「子どもとの出会い」とは、一体どのような出来事なのだろうか。出会いにおいては、私たちは完全に対等な存在である。出会おうとする者は、まず互いにまなざし合わなければならぬ。そして、そのまなざしは、相手がそこに或る者として存在することを承認するまなざしでなければならぬ。子どもと保育者は互いのまなざしの下に、それぞれそのような者として存在する。すなわち、保育者は子どものまなざしの下に、「保育者」として生まれ出るのであり、子どもも同様である。その意味で、両者は完全に対等なのである。

私たちは子どもと出会うことで、保育者として生まれるという根源に立ち返り、保育者であることが生成であることに気づき、自己本来的に生き始めるのである。従って、私たちが日常性の中に見失っている自己を取り戻し、保育者としての自己本来的な生き方に返るためには、子どもと出会おうとする意志が不可欠であるといえる。

津守真は、著書『子どもの世界をどうみるか』（日本放送出版協会）の中で、「きょうの一日を子どもとともに過ごそうと覚悟をきめる」（一一八頁）と述べている。津守はこの覚悟の下に、子どもの世界と出会う。子どもの世界と出会う前提に覚悟があることは、保育者であることを自明として日常性を生きている者にとっては、真に子どもと出会うことは難しいことを意味する。出会おうとする意志や覚悟は無からは生まれえない。保育者としての自己の生と死を自覚することが、私たちが子どもと出会うための始点なのである。

（淑徳大学）

# 哀しいうたびと

— 西條八十 —

登坂 秀樹

西條八十といえば、歌謡曲「東京行進曲」「青い山脈」「王将」、童謡「かなりや」の作詞家として、また、生前は瀟洒しょうしや、かつ端正な風貌の有名人として、私は記憶にとどめてきた。島倉千代子のうたう「りんどう峠」が西條八十作詞と知ったのも、そう古いことではない。

本書『西條八十』（筒井清忠著・中央公論新社）

中公叢書）は、一冊を第一章「明治後期の少年八十」から、第十三章「西條八十の示すもの」まで十章にわたり、「詩人」の生涯を克明に追う形で構成されている。記憶に誤りがなければ、西條八十について、そのありのままの姿が語られた、はじめての評伝だ。

とくに、「明治後期の少年八十」からはじまり

「青年八十その悲哀―童謡『かなりや』と続き、  
「詩人八十の誕生」までが、興味深い。まさにこの  
部分がカッコつきで「読ませる」。そのおもしろさ  
の部分をつまみ食いしてみよう。

まず、八十の父親の商売が質屋の番頭さんから転  
じて「乃木ムスク」と呼ばれる有名な石鹼の製造販  
売業だったこと。商売はかなり繁盛したらしく、八  
十は裕福な「お坊ちゃま」だったわけだ。それが、  
早稲田大学入学当時の八十に対する周辺にいた人た  
ちの扱いでもあったらしい。

次に、当時詩壇人気を二分していた北原白秋と三  
木露風の対立のなかで、詩作で立とうとしていた八  
十が「なんとなく」露風の側についたこと。のちに  
露風の評価が低下し、白秋から、萩原朔太郎、室生  
犀星につながる人たちの詩壇での力が強くなること  
で、八十たち露風に近かった人たちの評価も低下  
し、この関係が八十の詩人としての生涯に、かなり

の不利益をもたらした可能性が高いと著者は指摘す  
る。後年まで続く八十と白秋の確執、とくに白秋の  
八十に対する攻撃の激しさをはじめて知った。

三番目は、大正三年不身持ちの兄が有価証券や土  
地家屋の権利書を持つて失踪してしまい、二十二歳  
の大学生でありながら、戸籍上戸主だった八十はま  
さに無一文になり、老母と弟妹をかかえ途方にくれ  
る。

ちなみに、大正四年、八十は早大英文科を卒業す  
るが、その卒業記念写真（本書41頁）に八十といっ  
しよに、作家直木三十五の姿が見られる。『直木三  
十五伝』（植村軻音著・文藝春秋）によると、この  
とき直木は卒業資格がなかったが、親から金を無心  
するため卒業証明が必要になり、友人に頼んで撮影  
寸前すーつと卒業生の背後に仲間入りさせてもら  
い、何食わぬ顔で写真に収まったという。著者の植  
村軻音は直木三十五の甥にあたる。破天荒な流行作

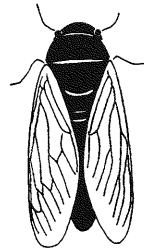
家だった三十五を「困った伯父さんだけど…」とつぶやきながらも、伯父への温かいまなざしを感じる伝記である。

本題に戻る。生活のためにわずかながら株への投資を手がけ、同時に建文館という英書専門出版社で雑誌の編集を一人でこなし、注文書籍の荷造り発送までやっていた八十のもとを、ある日（大正七年）訪れたのが、雑誌『赤い鳥』主幹鈴木三重吉だった。用件は『赤い鳥』への童謡執筆依頼だった。こうして生まれたのが『赤い鳥』誌上第二作目の「かなりや」である。この傑作童謡が生まれたきっかけは、さまざまに存在するらしいが、著者は次のように捉え方をしている。「八十は嫩子（娘）を抱いて上野東照宮の境内を徘徊していたが、ふと一つの追想が浮かんできた。十二、三歳の頃クリスマス目の日に番町教会に行ったときのことである。クリスマス・ツリーの飾られた堂内の電灯が残らず点灯されてい

たのだが、天井のてっぺんのくぼみにある電灯が一つだけ点いていなかった。その孤独な状況がな

にか異様な印象を八十に与え、翌年のクリスマスの日にも気をつけて見てみるとやはりこの一つだけが点いていなかった。少年の身に、それは多くの電灯の中で一つだけままこ扱いされているように見え、それからさらに、多くの鳥が歌い交わしている中に歌うべき歌を忘れた小鳥を見るような気持ちが沸きおこったのである。」と。

「歌を忘れたかなりや」は、本来の詩作を忘れ兜町で株価の推移に一喜一憂する八十自身であり、その詞は己を責める声でもあったのではないだろうか。しかし、歌詞四番でうたわれるように、かなりやは象牙の船と銀の櫂<sup>か</sup>で月夜の海に放たれ、再び歌を想いだすことができるとする、八十自身への慰めの声



でもあると、著者も語っている。

本書の著者、筒井清忠氏は「若き詩人西條八十」に強烈かつ温かいスポットライトを浴びせ、その後の「作詞家西條八十」をも、慈しみを含んだ筆致でたんのうさせてくれる。そのなかで、八十が大正十二年疫痢で亡くなった二女慧子を悲しみ、残した詩を紹介している。

『おそれ』

「児を貰はう」「児を貰はう」

嗚れた<sup>しはが</sup>凧<sup>こがらし</sup>の聲の 聞えわたる冬の夜半<sup>よは</sup>

「子供はひとり先日<sup>こゝろ</sup>あげました、

あれでもう宥<sup>なぐさ</sup>して下さい。」

私と妻は悲しく答へて

畏れに<sup>かた</sup>堅く抱き合ふ。

「児を奪<sup>と</sup>らう」「児を奪<sup>と</sup>らう」

税吏<sup>みづきとり</sup>のやうな冷たい聲の

またしても聞えわたる夜。

哀しい「うた」である。これが後年歌謡曲で私たちを慰め、勇気づけてくれた同一人物の作品かと、一瞬心に昏い灯がともる。

しかし、以後金子みすゞとの交流をはじめとして、さまざまなエピソードを経て、昭和四年「東京行進曲」のヒットにいたる流れは、「うたの巨人」西條八十がもつとも詩人として生きた時代ではなかつたらうか。著者は豊富な資料を駆使し、八十の哀しみと耀きを、あますことなく伝えてくれる。この偉大な「うたびと」の人間性に「お隣の偉いおじさん」的親しみをおぼえると同時に、その複雑な心の襞に戸惑いをおぼえるのは、わたし一人だけだろうか。

ちなみに、詩人西條八十の復権と、作詞家西條八十の抒情性をあらためて掘り起こした本書は、第五十七回読売文学賞を受賞している。

(元フレールベル館編集局顧問)

# 身体を介して世界とかがわる子どもたち

砂上 史子

児童文学と実証研究とは性質を異にするものですが、しかし、ふと研究者としての自分の立ち位置や進むべき道を確認させてくれる本があります。それは、『あなはほるもの おっこちるとこ』（クラウス文センダック絵 わたなべしげお訳 岩波書店）です。この本は、副題に「ちいっちゃい こどもたちのせつめい」とあるように、幼稚園や保育園の子どもたちによる、自分の体、動物、自然物、遊具など、身の周りの事物についての説明を集めた本です。

いぬは ひとを なめる どうぶつ  
ては ほくに やらせてと うえに あげるた  
めにあるの  
ケーキの かすを ゆかに おとさないように  
ひざが ついているんだよ  
えんちようせんせい は とげを ぬいてくれる  
ひと  
このような子どもたちによる説明が、ページをめくるごとに、センダックの描く表情豊かな子どもた

ちの姿とともにいきいきと飛び込んできます。センダックは『かいじゅうたちのいるところ』などで知られる有名な絵本作家です。子どもたちの言葉に添えた彼の挿絵の素晴らしさが、この本の成功の一因であることはいうまでもありません。センダックの絵には誇張はあつても嘘がなく、ページのなかを縦横無尽に駆け回る子どもたちの姿には「子どもであること」の幸福感があふれています。

そうしたセンダックの挿絵とあいまって、子どもたちのユーモラスな説明は、非常に「子どもらしい」ものであるともいえます。では、その「子どもらしさ」とは一体何なのでしょう。少し立ち止まって考えてみると、それはさまざまな幼児に関する研究で指摘されている事柄に通じるものであることがわかります。

先に例に挙げた子どもたちの説明で特徴的なのは、説明される事物の特徴が、基本的に子どもたち

自身と事物とのかわりのなかでとらえられたものであることです。犬に顔をなめられたり、先生に「僕がやりたい」と手を挙げたり、ケーキをほおばりながら膝でケーキのかすを受けとめたり……といった、子どもたちの日常生活での経験が直接的に反映されています。そして、そのかわりは常に具体的であり、身体的であるのです。

本のページのなかを自由自在に動き回る子どもたちの様子からは、子どもにとつての具体的で身体を介した事物とのかかわりこそが、子どもたちが周囲の世界を理解していく原点であることがひしひしと伝わってきます。それは周囲の世界を百科事典のように整然と配列して理解することではなく、世界を子どもの視点で彩りと手ごたえのあるものとして意味づけていくことなのだと思います。たとえば、幼稚園や保育園の砂場で砂遊びをしている子どもたちは、同じことの繰り返しであるように見えて、ス

コップで砂をすくうこと、掘った穴に水を流すこと、カップに詰めた砂をお皿に盛ることの一つひとつの行為を飽きることなく続けます。そうした子どもたちが、当たり前のように行っている具体的な対象とのかかわりの豊かさにこの本は改めて気づかせてくれます。ちょうどこの本のなかにも、本のタイトルにもある「穴」をはじめ、砂遊びや土遊びをめぐる説明がたくさん出てきます。

あなの なかに なにか かくすことも できるよ

どろんこは とびこんで すべりこんで おっころりんの しゃんしゃんて やるところ

おっころりんの しゃーん しゃん!

おしろは すなばで つくるもの

もちろん、穴の特性は「ほるもの」だけではありません。しかし、このような穴や砂というものとの多様なかかわりを経験することによって、子どもた

ちは穴や砂というものを

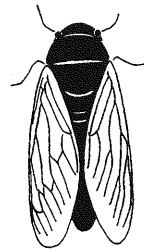
「知る」のでしょうか。

のことは、まさに保育のなかで子どもたちが「遊

び」を通して学ぶということにつながります。このことが子どもたちの生の声によって、見事にして簡潔に表現されていることが、この本がもたらす驚きと魅力なのだと思います。

さて、この本はジャンルとしては「絵本」「児童文学」に分類されるものです。今回、この本のページをめくりながら、幼い子どもたちが生きるありようをいきいきと伝えることを、常に頭の隅に置きながら考察し記述する研究者でありたいと、改めて強く思いました。

実際、日々の生活を子どもとともにする保育実践の研究は最も子どもに近いところであり、具体的な事例を通して、いきいきと子どもたちの姿を伝える





ことと実証性とを両立させている保育研究も少なくありません。そのような研究としては、子どもの探索活動やごっこ遊びに関する今井和子先生の研究（一九九〇、一九九二）や子どもの笑いに関する友定啓子先生の研究（一九九三）などが思い浮かびます。

そうした子どもの目線に寄りそうようにして世界を眺め、子どもたちのささやかな行為のなかの豊かな意味を発見していくことは、子どもたちの傍らで観察を行い、そこで見られた姿を積み重ねていくことを自身の研究方法としている私にとって、自分の研究者としてのアイデンティティの核となる重要な仕事ではないかと、最近よりいっそう強く感じるようになってきました。保育のなかで思わず「ふふふ」と先生方と顔を見合わせて笑ってしまう子どもの姿や、あとから振り返って考えたときにみえてくる大人が思う以上に深い子どもの行動の理由などを含ん

だ、保育実践の「厚み」を伝えられるような記述をめぐすことが、私のライフワークのひとつとなる予感があります。

その意味で、今回紹介した『あなはほるもの おっこちるとこ』は、絵本の名作であることを超えて、私にとって、自分の研究がいかなるところをめざしているのかを、思い出させてくれる重要な本でもあります。

（千葉大学）

文献

- モリス・センダック『かいじゅうたちのいるところ』  
富山房 一九七五
- 今井和子『自我の育ちと探索活動』ひとなる書房一九九〇
- 今井和子『なぜごっこ遊び』フレーベル館 一九九二
- 友定啓子『幼児の笑いと発達』勁草書房 一九九三

# ヴァージニア・リー・バートン 『ちいさいおうち』の作者の素顔

美谷島 いく子

## バートンの伝記との出会い

絵本『ちいさいおうち』(1942)や『せいめいのれきし』(1962)において、「子どもの世界の原イメージを」S字型曲線で表したヴァージニア・リー・バートン。彼女の生涯については、日本に紹介されている資料は限られており、詳細な部分では、不明なことが多かった(たとえば、父母のルーツや夫デメトリアスからの影響など)。

『Song of Robin Hood』(1947)も、日本では買うこ

とができず、福音館に借りに行つてやっと手にとつて見る事ができた。

私は、バートンが生まれ活躍した国、アメリカ合衆国に行けば、調べることができ、もっと明確になるかもしれないと思いつながら、二人の娘の子育て中、身動きがとれなかった。

たびたび、カリフォルニア大学で開かれる学会に出張する夫に、バートンの伝記や資料を探してきて欲しいと英文リストを渡して頼み、待つていたが、期待外れだった。後でわかったことだが、夫の探し

方が悪かったわけではなく、アメリカにもまとまった伝記はなかったのだ。しかも、バートンの原画は作品の縁の地に所蔵されていたので、資料も広いアメリカ全土に分散していた。

「バートンの作品の原画を見て研究しようとすることは、アメリカ中を石蹴りあそびで飛んでまわるようなものである」。

長女が大学に入学した年から、短大で教えるようになっていた私は、二〇〇〇年に、三十年も探し求めていた『*Song of Robin Hood*』を偶然立ち寄った銀座の教文館の洋書売り場で見つけ買い求めることができた。初版から五十年以上も経過しているその絵本は、色褪せるどころか輝いて見えた。

二〇〇二年、私は、同じ売り場で『*Virginia Lee Burton: A life in Art*』に出会った。Barbara Ellerman（児童文学の評論家でマサチューセッツ州在住）が、二〇〇二年に出版したビジュアル伝記で、バートン

の絵や写真が多く入れられており、彼女の人生について想像をふくらませることができ、目を醒さめた。

このたび、二〇〇四年にその本が、宮城正枝訳によって、『ヴァージニア・リー・バートン』『ちいさいおうち』の作者の素顔』として、岩波書店より出版されたので紹介したい。

### バートンの生涯

今まで、バートンの子ども時代は、MITの初代の学部長で、ピアリの北極探検にも参加した科学者の父（アルフレッド・エドガー・バートン）と、イギリス生まれの詩人で音楽家の母（リーナ・ダルクエイス・イエイツ）のもとに育ち、恵まれていて、陰りのないものと思われていた。

バーバラ・エルマンの著書によれば、バートンはアメリカで初めてのモンテッソリ教育を受け、遊びの感覚と、ダンスや音楽への愛を育てられたという。伝記には、バートンがダンスをしている写真や

木彫、ブロンズが載っており、ダンスが彼女の世界を支えていたのがわかる。

ところが、一九二五年に、母リーナが、MITの元学生だった二十四歳年下のカール・チェリーと同棲するために、夫と子どもを捨てて、去っていったのである。夜中に、起こされて、母から「カールと一緒に暮らすために道を下って行くから」と告げられたのは、バートンが十六歳の時である。

最も感受性が強い思春期において、この母親の行動は、バートンに、衝撃的な影響を与えたに違いないと思われる。

この衝撃を和らげるために、バートンは、エネルギーを美術に注ぎ、高校三年生の時に、カリフォルニア美術学校の奨学金を獲得する。

バートンの息子によると、バートンは、自分が体験しようなつらいことを子どもに経験させてはならないと、自分の家庭を大切にし、その生活は『せいめいのれきし』の後半に描かれているとおりで

あったという。

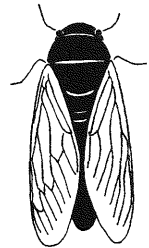
後に、バートンは、母親と和解して、母のもとを訪れている。

しかし、彼女は、絵本『皇帝の新しき着物』(1926)の巻頭で、金色の額縁の中に、父親が紫色の椅子に腰掛けて、バートンを含む三人の子どもにアンデルセンの『皇帝の新しき着物』を読んでもやっている姿を描き、「感謝を込めて」と記しているが、生涯、母親の姿は描かなかった。

他に、建築家と最高裁判所判事という二人の異母兄のことや、彫刻家の夫ジョージ・デメトリアスとの出会いや葛藤についてもふれられており興味深い。

### 戦争下のアメリカでの絵本製作

『ちいさいおうち』が出版されたのが一九四二年で、第二次世界大戦中のことである。翌年の一九四三



年には、バートンは『ちいさいおうち』によりアメリカ図書館協会が、その年の最も優れた絵本を製作した画家に贈る、コルドコット賞を受賞していることを、私は、ずっと前から不思議に思っていた。

『ちいさいおうち』には、戦争の暗い影は全くみられず、四季のめぐりの中で平和な生活を送る様子が描かれている。

同じ頃、日本では、ミクニノコドモ、銃後の子ども、一億総火の玉等の言葉がおどる戦争、軍事絵本の時代であった。

この伝記の第四章「黄金のメダル」に、その頃のこと描かれている。この時代（一九四〇年代前半）は、第二次世界大戦が心の中に影を落としており、バートンと夫デメトリアスにとっても例外ではなかった。食料は不足し、庭仕事は楽しみのためでなく必要不可欠のものとなり、豆、トマト、トウモロコシが熟れると、それをビン詰めにする作業が、原稿の締切日より優先した。デメトリアスは、アメ

リカ兵のガスマスクを開発するMITのために、標準的な、男性の頭部を作るにかかわった。バートンは、夜は灯火管制になるので、二時間、時計を早めて、昼の時間を有効に使う過酷なスケジュールを課した。彼女は一生のうちに十三冊の子どもの本を手掛けたが、そのうち、五冊が、この時期に製作された。

しかし、作品は、どれも、テーマも物語の展開や内容も、戦争の荒廃からは程遠く、目を細めて笑いながら昇る金色の太陽に象徴されるように、生きる喜びと、幸福感あふれるものであった。

これは、アメリカでは特別なことでなく、この時代に、家庭が直面した生活必需品の欠乏や、父親の不在、爆撃による破壊などを反映した子どもの本は、他にも見られないという。混乱の時代にこそ、子どもには、保護された安心感が必要という絵本製作の姿勢にアメリカ民主主義の懐の深さを感じる。

（松本短期大学）

# 物語の内と外

青柳 宏

## 幼稚園の春——たゆたう時間——

春、新しい一年がはじまったばかりの附属幼稚園の五歳児クラスを参観させていただいた。子どもたちは、園庭のそこかしこ、思い思いの遊びをはじめている。少し遠く離れたところから保育者を呼ぶ男の子の声。その声ののびやかさ。なぜ、こんなにも子どもの声ののびやかなんだろう。そして、本当に

一人ひとりの子どもが自分から動き、自分から自然に何かを見つけている風景。桜の花びらが舞い、まるで時間そのものがたゆたっているかのようだ。

春の、たゆたうような時間の中で、子どもたち一人ひとりが本当にやりたいこと、やってみたいこと、見つけたいものをゆつくりとさがしている。こんなにまで自然な幼稚園の風景は、保育者たちの、積み重ねてきた省察と、その省察から導かれた今日

の実践が生み出している風景である。四月になつて、新たにはじまった幼児と保育者のかかわり。保育者はまず子どもたちに、このクラスでは自分が本当にやりたいこと、見つけたいことをさがしていいんだよということ、言葉ではなく、全身で、しかも穏やかに子どもたちに伝えている。幼稚園の春、保育環境というよりも、保育者の思い、保育者の穏やかなまなざしそのものが、子どもたちののびやかな声、たゆたう時間を生み出している。

## 夢の虫

私が、広い庭の、その中にある築山にのぼつていこうとしたところで、五歳児のA君が話しかけてきた。築山の上で、A君は、手に持ったビニール袋の中をのぞくよう私に示しながら、「これ、夢の虫なんだ」と言う。たしかにビニール袋の中には虫が入っている。それにしても、「夢の虫」とは、何てすてきなネーミングだろうと感心してしまう。

「(近所の) Kさん家の本、ゼーんぶ見たけど、こんな虫でてなかった。だから、この虫は、夢の虫なんだ」と言いながら、A君は袋の中の虫をよく見るよう、私にうながす。それにつられて、袋の中の虫を子細に見ると、確かに、「見たことがない」と思わせられる不思議な虫だった。私も、A君の気持ちにつりこまれるように「本当に見たこと無いね」と思わず言ってしまった。

A君は、さらに「(この虫は) アメリカから来たと思う」と言う。また、「(だから) アメリカに返さない」とも。そして、「いっぱい赤ちゃん産むんだ」と言う。また突然、「ぼくのお兄ちゃんはアメリカから来た」とも言う。

ところで、A君は、お父さんが外国人、お母さんが日本人ということ。だから、「この虫は、アメリカから来たと思う」「アメリカに返さない」というA君の言葉は、私にはA君自身の思いがそこに込められているのではないだろうかと思わせられもし

た。

また、A君の言動を見ていると、他の子に対して命令口調で言うことが多い。だれか他の子を自分のやりたい遊びに誘いながらも、「ここに立ってて」「こっちはこないで」「こういう風にしてて」と命令が多い。だから、



せっかく遊びに加わってくれた子も、そのうちいやになってA君から離れていってしまう。また、他の子どもたちがやっている遊びの中にA君が入っていくと、今度は、小さなことをきっかけに他の子からとがめられ、遊びから抜け出してしまう。私が、もう一度仲間に入れてもらおうと誘っても、A君自身も「(あの子たちは)友達じゃないから」と言う。

なぜ、A君は命令口調で言うことが多いのだろうか。それは、おそらく、A君にとって、他の子は自分の思い通りにならない、というよりもっと、自分の言うことはそもそも聴いてくれない存在であると

捉えているからではないだろうか。もっといえば、他の子どもたちのことを「自分を疎外する存在」として捉えてしまっているのではないだろうか。実際、A君と他の子どもたちのかかわりを見ていると、他の子どもたちがA君を疎外していると思わせられることもある。他の子からすれば、A君のこれまでの言動の記憶から、逆にA君が信頼できず、結果としてA君を疎外してしまうということかもしれない。

他者を自分を疎外する者として捉え、他者が信頼できなければ、他者に対しては命令口調で話さざるを得ないだろう。しかしまた、そのように他者に接することは、他者から疎外され続けることにもなり、A君の「孤立」は続いてしまう。そして、このような疎外し疎外される関係の中で生きることが、A君とA君の周囲の子どもたちに限らず、幼稚園教育、学校教育の中で生きる子どもたちの共通の問題(あるいはまた社会の中で生きている大人たちの共



通の問題)であると思う。しかし、この問題をより深く考えていく前に、今一度、A君の「夢の虫」にもどりたい。

「これ、夢の虫なんだ」「アメリカから来たと思う」「アメリカに返さない」と「いっばい赤ちゃん産んだ」等のA君の言葉は、私には、A君のA君自身に向けた物語であるように思われる。夢の虫について話しているA君の表情は、やさしい。周囲の子どもたちと接する時にしばしば表れるけわしい表情のA君とは別人のようだ。虫の入った袋の中に砂をそつと入れながら、「砂の上だと落ちていた」「あら、もう寝ちゃった」と言いながらほほえむA君。また、夢の虫についてひとしきり語ってくれた後、A君は、幼稚園のチューリップが咲いているのを遠目に見て、「おばあちゃんの家のチューリップは、つぼみがふくらんでいるよ」と話してくれた。疎外し疎外される関係の中においても、子ども(人)の内からは、物語が生まれてくる。また、花

のつぼみがふくらんでいることにも気づく。子ども(人)の心は、現実自分が生きている人間関係だけに縛られるものではない。あるいは現実の人間関係に縛られながらも、物語が内から生まれてくる。A君の話(物語)を聴きながら、私は人間の自己のはらんでいる広がりや深さに改めて感動していた。ただ、もちろん、疎外し、疎外される関係という私たち自身に共通の問題を、個の物語という視点だけから考えて済ましてしまうわけにはいかない。しかも、この問題を考える前に、同じく附属幼稚園で十年近く前に出会ったB君の物語にもふれておきたい。

### チータとサメ

五歳児のB君は、A君と同様、他の子どもたちとなかなかうまく関係がつかれない男の子だった。ある時などは、B君自身がトイレに入っていた時に、たまたまトイレに入ろうとしてやってきた女の子を

なぐってしまった。何か意地悪をされたわけでもなく、何か言われたわけでもないのに、他の子をなぐってしまった「理由」は何なのか。B君はなぐりたくてなぐったわけではない。それは、B君のその時の真剣な表情から伝わってきた。でも、なぜなぐってしまったのか。

この当時、B君のいる学級で、私は担任の先生といっしょに「五歳児の話し合い活動と物語づくり」というテーマで何か実践的な研究ができないかと試行錯誤していた。クリスマスが近づいたある日、私は、二つの言葉から物語をつくってみると、イタリアの童話作家のジャンニ・ロダリーの方法を借りて、物語づくりの簡単な実践を行ってみた。子どもたち自身がまず各自何か好きな言葉をカードに書き、そのカードを私が集め、それをシャッフルしてから二枚のカードを取り出し、偶然取り出された二つの言葉を使って物語をつくるという一種のゲームである。

たとえば、「クリスマスツリー」と「ハムスター」というカードが取り出された時のこと。子どもたちはそれぞれ、「ハムちゃんがクリスマスツリーの電気をガリガリとかじった」「ハムちゃんがクリスマスツリーのわたの中で遊んでた」等の素朴な物語をつくった。ストーリー性よりも、まさに「電気をガリガリとかじった」「わたの中で遊んでた」等の「物」の実感から語り出された物語である。ところで、B君はこの時、次のような物語をつくった。「ハムスターがクリスマスツリーにのぼって、ほしを食べようとしたけど、人間に邪魔されて食べられなかった」。

B君のこの物語から、この日担任の先生と話し合いながら、B君は「何か自分がしようとする感じが、だれか（人間）に邪魔されてしまう」という感覚を日常的にもっているのではないかということに思い当たった。

ところでまた、この後、日をかえて、グループに

分かれて、話し合いながら物語をつくっていくという実践も行った。六人ずつのグループで、最初に保育者が物語の第一行を言い、その後、子どもたちが話し合いながら物語をつくっていくのである。私は、B君がいるグループに参加し、まず「ひろーい野原に大きな木が立っていました」と物語の最初の一行を提示する。この後、子どもたちは話し合いながら登場人物を決め、また最初の登場人物は「カエル」に決定したところで、ある子が「まず、カエルがピヨコンと野原にとびだしてきました」と言う」と他の子どもたちも同意し、さらに話し合いながら物語をつくっていった。物語の要点は、野原にとびだしたカエルは、そこにやってきたおじいさんが家を持って帰り、カエルはかごの中で飼われることになるが、おじいさんの留守中にチータがやってきてカエルを野原につれかえる。おじいさんは追いかけて野原にいくが、カエルの「おれは野生になりたいんだ」という言葉をうけとめ、「もみの木から

離れないでね、そしたらごはんとかたくさん持ってきてあげるからね」というおじいさんの言葉で物語は終えられる。

物語づくりの中で、B君がごだわり、そして自分の意見を強く主張していたのは「チータ」の行動についてである。話し合いの中では最初、チータがカエルのかごをやぶってカエルを自由の身にした後、二匹は別れ別れに逃げていくというように物語は進行していた。しかし、B君は「チータがカエルを口にくわえてここ（野原）に連れてきてくれた」としたいと主張し、さらに自ら口を開けて実演しながら、「チータがおれを口にくわえてかみくだかないように、歯は上にむけて隠して、ここまで連れてきたんだ」とカエルのおじいさんに言うセリフを語ってみせた。また、B君は、グループを新たにしている行った物語づくりの中でも、「サメ」を登場させ、またそのサメが、小島に取り残されたリスのために、口を大きく開けて、リスを傷つけないようにし

たいては別れ別れに逃げていくというように物語は進行していた。しかし、B君は「チータがカエルを口にくわえてここ（野原）に連れてきてくれた」としたいと主張し、さらに自ら口を開けて実演しながら、「チータがおれを口にくわえてかみくだかないように、歯は上にむけて隠して、ここまで連れてきたんだ」とカエルのおじいさんに言うセリフを語ってみせた。また、B君は、グループを新たにしている行った物語づくりの中でも、「サメ」を登場させ、またそのサメが、小島に取り残されたリスのために、口を大きく開けて、リスを傷つけないようにし

て口の中に乗せ、家へ連れて帰ってあげるという物語を語った。

このように、B君がこだわり主張したのは、ふだんは他の動物をかみ殺して食べたりする動物（チータ、サメ）が、その「力」を「やさしさ」に変える物語である。自分のしていること、

したいことが邪魔されるのではないかと、つい手が出てしまうB君。でも、その心は、力をやさしさに変えていく物語を懸命に語っていた。やはりこの時も、私は、人間の自己のはらんでいる広がりや深さに感動していた。

### 物語の内と外

A君、B君に見るように、子ども（人）は、疎外し疎外されるかかわりの中で生きていても、心の内からは、そのような関係を超える物語が生まれてくる。物語の外側、即ち、現実の人間関係をうまく生



きられない苦しみが内側の物語を産む一つの要因なのだろうか。

ところで、先に述べたように、現実の人間関係、特に疎外し疎外される人間関係とは、子どもたちにとつて、また私たち（大人）にとつての共通の問題である。心の内側から物語が生まれてきても、外側の人間関係が変わっていかなければ、と思う。もちろん、心の内側から生み出される物語は、外側を変えていく力になると思う。しかしまた、個人の物語が本来に生かされる組織や社会、疎外し疎外される人間関係を超えていく組織や社会を意識的につくっていく努力がなければ、物語はいつまでも、個人の内側に生き続けるしかないのではないか、とも思う。

たとえば一つの職場の中でも、時として、人は人を疎外し、疎外されてしまう。職場でなくても、ふとしたかかわりの中でも、妬みや嫉妬、無視や差別的なふるまいをしてしまうこともある。子どもは、そのような大人のふるまいを見て育つ。そこで育ま

れてしまうものは、内から育まれる物語の力を弱くしてしまふだろう。大人が自分の人間関係を見直すことを自覚的に行わない限り、内から生まれる子ども物語(大人の物語も)は、やがて窒息してしまふかもしれない。私たち(大人)は、知らず知らずに、人を妬み、憎み、差別していることがある。そのような大人の狭い心から生まれる物語には限界がある。だから、私たち自身も、より深く広い物語に接したいと、心のどこかでいつも願っている。

ところで改めて、なぜ人は人を疎外してしまうのだろうか。私は、その大きな要因の一つに、自発性の問題があると思う。もっとこうしたい、こんなこともしたい、そして自分にはきつとそれができる。そのような生き生きとした自発性をもてなければ、人は人を妬んでしまふ。本当の自発性の欠如、無力感が、妬みや嫉妬、無視、差別を生み出す一つの大きな要因であると思われる。

ここで、冒頭にしめした幼稚園の春の風景にもど

りたい。ここでは、保育者が、本当の自発性を育もうとしている。自分がやりたい、見つけたい、その心の求めるままに、体を動かし、声を出している子どもたち。そんな中で、今度は、また別の一人の男の子が「先生、ちょっと」と私に声をかけてくれた。そばにいつてみると、コンクリートの塀の下の方、小さな小さなミノムシが糞から頭をほんの少しだけ出して、塀を少しずつづのぼっているのを男の子はじつと見つめている。自然の命のうごき、外側の、自然の中で起こっていることが、実は子どもの内側の物語を育んでいる。あるいは内と外が交歓し、子どもの物語は生まれてくる。外側の自然が、子どもの物語を育むようには、大人の社会は上手に子どもの物語を育むことができていないように思われる。しかし、私たち大人も、心の内でも、外(社会)でも、本当はもっともっと、深くて広い物語を求めているはずである。

(宇都宮大学教育学部)

# 保育巡回相談を担い始めて

田代 和美

ある地域で保育巡回相談を始めて半年になる。短い時間だが、子どもたちの生活の場における楽しさ、特に子どもたちと一緒に給食を食べさせていただけの園でそのひとときは、慌ただしい日常を送る私にとってオアシスのような時間になっている。心から信頼している人と過ごすことで屈託なく自分を表現している子どもたちの姿を目にしたり、悩み、迷いながら、園で過ごす日々が子どもたちにとってよりよい方向に進むためにど

うしたらよいかを模索している保育者の方々と話し合うことは、今の私の大きな糧になっている。多くの園では、先生方から今の子どもたちの様子について話を聞き、私とその日にみた様子と併せて明日からの方向性を探っていくような話し合いになっている。保育者が一番困っていること、悩んでいることを中心に話し合いが進んでいく。子どもたちの昼寝中、しかもその間をほかの保育者に担ってもらっていることもあって、長

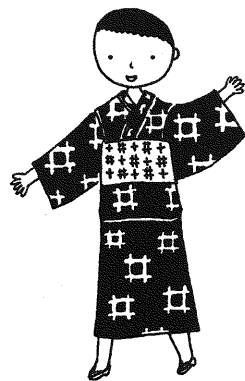
く時間をとれない中で話し合えば、貴重な時間である。一つの園を頻繁に訪れることができないために、できる限りお互いに心残りがないようにしたいと思う。時間をおいてその園を訪れたときに子どもの表情や行動に大きな変化がみられたり、子どもと保育者とのやりとりがしつとりとしたものに変容しているときなどは、子どもの育とうとする力に驚かされるが、保育者のもつ力にも驚かされる。

しかしその一方で、私がしていること、私の役割は何なのだろうと自問自答することも多い。前回こういう風に私が言ったからというような言葉を聞くと、ああそんなこと話したなあと記憶を辿り、それが大きな節目になるとはそのときは思いもよらずに話した言葉が漠然と思い出される。保育者はいつと、前はこういふ風に言っていたよねえと私が話すと、ああそうだったかもしれないというように記憶を辿る姿がみられる。話し合いの中では、相手の言葉を受けて自分が思いもよらなかった

たようなことを話したりすることもある。そしてまた不思議なことに、相手の話を聞くことにエネルギーを傾けてしまうためか、自分の話した言葉を思い出すことは難しい。進めていく中で、間隔を空けて同じ園を訪れるときには、私の言葉を憶えている保育者と、保育者の言葉を憶えている私とが出会うという構図になっているのではないかと思うようになった。対話の経験は「私の考えと他者の考えとがただ一つの同じ織物を織り上げる」のであり、「それらの言葉は、われわれのどちらが創始者だというわけでもない共同作業のうちに組みこまれてゆく」(メルロ＝ポンティ)ということを痛感し始めたのである。そのために、その対話もしくは鼎談の中で作っている織物が時間の経過とともに消え去らないように録音し、文字化して留めて、園にもフィードバックすることにした。まだ始めて間もないために、それがどのような影響をもたらすのかは定かではないが、少なくとも自分の語りを検討することはできるだろう。

こう書き進めてくると、いかにも順調に事が滑り出しているかのようであるが、決してそうではない。ある園を初めて訪れたときには、それまでにない居心地の悪さを感じてしまった。二歳児のクラスに気になる子どもが三人いるという事で訪問したのだが、部屋には「一」と書かれた習字が並べて貼ってあり、またその日は広い場所に移動して遊んだのだが、コンビカーをこいだり走り回って遊んだあとに、命令ゲームと称するゲームを行なった。「どこどこをさわってから、何々をぐるっと回って帰っておいで」というような保育者の命令によーいどんで走って行って、その通りに行動するというものであった。わかる子どももいればわからない子どももいて、その姿を見て保育者は「ちよーっと難しかったかあ」と笑っていた。給食の時間にはお当番の子どもが前に出て「スーブはありますか?」「ごはんはありますか?」などと聞いて、いただきますの挨拶をしていた。お昼寝の着替えは自分でロッカーからカゴを運んできて、着替え

たものは自分でたたむように促され、またロッカーに自分でカゴを運んでいた。子どもが名字に“さん”“くん”“づけ”で呼ばれること、身体接触や行動を共にしてもらうことが少なく言葉の指示が大半であることなど、大で乳児保育の授業をしているときに話している二歳児の姿とはかけ離れた子どもの姿がそこにはあった。「なぜ?」という疑問だらけの状態だった。保育者が気になる三人の子どものうちたまたまその日は二人が休みで一人だけが登園していたが、その子どもは確かに発音は不明瞭ではあるが、特に大きな問題があるとは思えなかった。その空間とその場を支配している雰囲気に対





する問題意識の方がそれを遙かに上回っていた。

当然、ほかの園での保育者との話し合いのようには話し合いの織物は織り上がらない。

初回の話し合いには、その日のリーダーを担っていた保育者は参加せず、一番ベテランの保育者とその子ども様子についての話すことから始まったが、その後、私がいよいよと疑問に思ったことを問う形になってしまい、結局のところ保育者間に考え方の相違があることや非常勤職員が多い中で保育者同士が話し合う時間をもてないなどの園の状況が語られた。それでも、その後、園内でそのクラスの保育についての検討はなされたようだ。次回にその園を訪れたときには、前回と異なり、子どもたちはそれぞれが好きな遊びを展開していたようであったが、前回リーダーを務めていた保育者は、気になる子どもの零歳児からの様子や問題を保育中に詳しく私に説明した。その日の保育の中でも大声で叱り、泣きわめく子どもを抱きかかえて部屋の外に出したり、いき

なり遊びを終了させてしまい、訳がわからずに泣く子どもに非常勤保育者がかかわって気持ちを上手に切り替えたりする様子を見て、受け入れがたい感情にとらわれる私が出た。保育者が何に価値をおいて、子どもの育ちをどのように見通しているのかがわからないところで簡単に是非を問うことはできないと自分に言い聞かせつつ、しかし、肯定できない自分がいることは否めなかった。

その日はその保育者との話し合いであったために、どのように話をしていったのか迷いつつの話し合いになってしまった。録音を起こしたものは、読むに耐えないものであった。疑問に思いつつも「なぜ？」とストリートに問えていない。問うと詰問的になってしまうのを恐れることだ。具体的な子どもの行動について話を深めつつも、肝心なところで突き詰めずに話をそらしてしまう自分もいた。相手を批判的にみていることを悟られたくないからである。まずは良い関係をつくらなくてはと頭の片隅で意識しつつも、実際には批判的に見てし

まっているために、話が焦点化されない。保育者もやりとりの中で、いろいろと言葉を選んで説明し、「こういうこと？」という私の聞き返しに、そうじゃないと違う言葉で語っているのだが、かなり矛盾したことを話しており、結局のところお互いが通じ合えたという感覚をもたずに言葉だけが行き来しているようで、何も織り上げられなかったといえるだろう。受け入れがたい感情に振り回されてしまう未熟な自分を認めざるを得なかった。

臨床の用語でいう逆転移の状態に陥っている自分を何とかしなくてはと、様々な本を読み漁る中で、尾崎新の『ケースワークの臨床技法 「援助関係」と「逆転移」の活用』に出会った。尾崎は「基本的に、人は物事や状況を『見たいようにしか見ない』し、『判断したいようにしか、判断しない』。観察や理解は、そのようにはじまる。そのような観察や理解を適切なものとする方法は、観察や理解をどのような視点や感情から行ったのかを、まずは明確化することである」と述べている。これ

に沿って考えてみたが、なかなか難航した。相手に対する強い感情を自分の元に引き戻すことは難しい。さらにそれまでは子どもを真ん中において話し合うことができなかったので不問にされたきた、巡回相談のクライエントは誰なのかという問題にもぶつかってしまった。しかし、もともと私自身が、子どもの姿には保育者のありようが大きな影響を与えるという見方で、保育相談においては保育者という大人を通して子どもの育ちを援助するという援助観をもっているから、自分のありようと切り離して子どもの問題をとらえる保育者に対する受け入れがたさを感じているのではないか。そしてまた、私が支配関係を嫌うことから、保育者の子どもへのかかわり方が、子どもに言うことを聞かせるという一方向きをもっていることに対して受け入れがたさを感じているのではないか。何とかこの二点を絞り出した。

尾崎に準ずれば、次にそれらの見方や動機とは異なる別の種類の視点を加える事になるのだが、これはさらに

難しいことであった。保育者は子どもの姿を自分と切り離してとらえようとしているのではなく、自信がないために、子どもを発達の道筋に早く乗せていくことを仕事だと思おうとしているのではないか。子どもの姿を自分と切り離してはではなく、日々、長時間を共に過ごす中で、母親が往々にしてそうであるように、子どもと一体化してしまい、自分の影響が見えなくなっているのかもしれない。自分の努力を認めてほしいのかもしれない。今のところ浮かぶのはこのあたりである。もちろんまだ出会ったばかりであり、今後これらは修正されることになるだろう。しかし、批判的に見るだけでは前に進めない。これから先も保育相談を継続していく中で、自分の理解や判断が自分の感情で偏らないように、保育者の話をまずは聞こう。その上で、私も自分のもつ保育観

や子ども観を問い直していこう。やつとそうのように思えるようになった。そしてまた逆に、自分の視点に近い保育者との話し合いにおいて、共感しすぎてしまう場合に

も、自分の視点や感情を検討する必要があることに改めて気づいた。こちらの方が必要性を感じない分だけ、実は難しいことなのかもしれない。

ともかく、このように動き出したのであるが、未熟な私が子どものかたわらにいる大人のありようを考えるという織物をどのように保育者たちとの共同作業によって織り上げていくことができるのだろうか。不安でもあり、また楽しみでもある。一方の糸として存在できるように、少なくとも自分を問い直し続けることを忘れずにいたい。

(大妻女子大学)

#### 引用文献

メルロ＝ポンティ『知覚の現象学2』みすず書房 一二九頁

尾崎新『ケースワークの臨床技法』「援助関係」と「逆転移」

の活用』誠信書房 一四九―一五三頁

# 子どもたちの脳は今？(2)

## ―ゲーム脳について―

お茶の水女子大学公開講座「子育てのための身近なリスク管理論」

坂元 章

### 四・不登校や引きこもりを起こすって本当？

テレビゲームに没頭していると、生身の人と付き合  
わなくなる、生身の人と付き合うスキルが育たず、煩  
わしい世界から逃避し不登校などになってしまうとい  
う心配がなされるわけです。それで、ますますテレビ

ゲームにのめりこんで中毒のようになってしまう。実  
は、これは今までの研究をみる限り、子どもについて  
は実証されていません。もともと、不適応な子どもが  
テレビゲームをするようになるという逆方向は時々あ  
ります。

テレビゲームの二重の影響というのが考えられてい

ます。一方では、確かにテレビゲームをしていると人と疎遠になるという影響はあるかもしれませんが。しかし、テレビゲームというのは、ソフトの貸し借りをするとか共通の話題をもつなど人間関係を円滑化する要素もあります。テレビゲームをやつてうまくなると、みんなから尊敬される。向こうから寄つてくる。そうすると人間関係が下手な子どももうまくやれてしまう。両方の影響が、相殺されている。その証拠に、大学生以上になるとテレビゲームをやっていると不適応になるという研究データがあります。大学生くらいになるとテレビゲームができて尊敬されない。いい面の恩恵にあずかれないんですね。悪いほうだけが出てしまう。そういう議論があります。

学校嫌いは、テレビゲームで子どもが対人関係が下手になり、その結果学校に行きたくなるといふ議論がみられます。しかし、研究をしたところ、友達は別に嫌いじゃない、でも学校は嫌いになってしまった。テレビゲームは楽しいけれど、それに比べて学校

はつまらないので、学校に行きたなくなってしまうのかもしれませんが。

社会的不適応と中毒は子どもについて実証されていないと言いましたが、むしろ今までそういうことが示されてきたのはインターネットのほうです。以前は、麻薬中毒のように捉えられていた。でも今は、アルコール中毒。アルコールを飲む人は大勢いますが、中毒になる人はわずかです。最近ではネットゲームが浸透してきて、人とつながりをもてるというインターネットの中毒性とゲームの面白さの両方をもつていて、中毒性はさらに大きいようにも思われます。ただ研究がまだなされていません。実際に韓国とか香港では、日本よりも早くからネットゲームが浸透していて社会問題になっていくわけですが、中にはネットゲームを何時間もやめられなくて続けてそのまま死んでしまったという事例もあります。日本もだいたいネットゲームが浸透してきたので、このあたりが問題になるかもしれません。

もう一つ、テレビ・ビデオの繰り返し視聴については研究途中ですが、幼児が問題になっています。幼児のテレビ・ビデオの視聴は親との関係を遮断するという別の問題をはらんでいるということと、研究の必要があります。この問題は本当に最近の話で、まだ研究は少ないです。先ほどの日本小児科学会の「二歳児以下にテレビを見せてはいけない」という記事のことを言いました。これは実証されてはいませんが、一つの考え方としてはわかります。悪影響があるかということもですが、逆に教育的な意味、メリットがあるかということもわかっていないのです。教育的なテレビ（番組）も効果があるかということも研究されていない。どちらもわからないから見せるのをやめておきましょう、というのも一つの考え方となってしまおうでしょう。

## 五・知能や学力に対する影響は？

今までの研究では、視覚的知能がむしろ上昇すると

いわれています。空間表象能力、図像技能や視覚的注意も伸びる。テレビゲームはこれらの訓練になる。世の中は文字中心の文化から映像中心の文化に変わっています。そういう映像文化の中ではこの能力がとてども求められる。それから時代の変化という話ですが、知能は言語性知能と動作性知能の二つに分ける考えがあつて、動作性知能が昔と比べてすごく伸びてくるんです。その一つの理由として、テレビを見たり、テレビゲームをやつていて訓練されている。ほかに、テレビゲームをすることで知的活動の時間が減つて学力とか論理力とか創造性といった能力が下がるのではないかという懸念もあるわけですが、実はこのことは研究が少なくてあいまいなのです。そしてこの問題は、コンテツクによつてすごく影響されるだろうといわれています。教育的な内容のものもありますから、研究によつて対象者がどんなゲームをやつていたかということが大きいんですね。教育テレビゲームは、もともと学業不振児には効果的であるという従来の研究があり

ます。ゲームの面白さで学業が進むという、この教育テレビゲームの発展は望まれることでもあります。実際、学校ではまだですが、家庭教育用のソフトは随分開発されてきています。

## 六・ゲーム脳って本当？

NHK出版から二〇〇二年の七月に『ゲーム脳の恐怖』という本が出て、ゲーム脳という話題の発端になりました。森昭雄先生という著者が、ゲームをやっているとときの脳波を調べるとあまり活発ではないということを見出して、ゲームというのは脳の機能を退化させていくと主張されているわけです。特に前頭前野、脳の一番前の部分です。ここの活動が低調になっている。生物が進化する過程で、脳は後方から発達してきました。ですから人間の場合、一番前の部分が発達している、そこがもつとも人間らしい部分であるんですね。そこが阻害されるということは大変問題です。たとえば、感情を制御する、論理的な活動をする、対人

関係をうまくやっていくところなんです。それがうまくいかない。α波とβ波の比率で、β波が出ているときは脳が活発とされているんですが、どういふときにβ波が出ているか調べる。ゲームをしているときはβ波が出ない、そういうことが見出された。もう一つ、ゲーム脳の根拠として挙げられるのは、ゲームのユーザーですね。この脳波を調べると全体としてβ波が少ない。こういったことから、ゲームをしていると脳の動きが悪くなるといったんです。

ゲーム脳は随分批判されました。測定そのものにも疑問があるらしいのです。でも、テレビゲーム使用時に前頭前野の活性度が低いことは一九九〇年代からいわれていて、私も事実としてあるだろうと思います。ただ問題は今、この脳波の結果が何を反映しているのかがわからないということですね。森先生はゲームをしているときにβ波が出ていないことを認知症と同じだといっています。ゲームをしていると認知症になると。これは短絡的だと私は思います。将棋の名人も将

棋をしているときβ波があまり出ないそうです。でも、ものすごい情報処理をしている。脳の使い方の研究をもつとする必要があります。ゲーマーの方の認知能力を調べると、決してゲーマーの方が学力が低いということにはならない。私どもがやった研究でも、特に前頭前野を使う課題のほうがゲーマーの方は成績が良かったのです。単純に、前頭前野を破壊するとはいえないのです。また、発達に及ぼす影響ということ

で、ゲームをやっているときに仮に脳が機能不全になるとしても、ゲームをやめたときにもそのまま不全状態が続くかどうか。これは縦断研究をやっていないといけないのですが、まだなされていない。それからコンテンツの違いがある。ゲーム脳の理論というのはコンテンツにかかわらず、ゲームをやっているだけで問題が起こるとい話なので、心理学では受け入れにくい。ゲーム脳の話は批判されていますが、社会的な意味は大きかった。研究を活性化しましたし、家庭や教育現場で「ゲーム脳になっちゃうわよ」という言葉

は大きな意味をもったんですね。ただ、学術的には今後研究を進めていく必要があります。

## 七・脳内汚染って何？

脳内汚染の問題がホットになっています。先月（二〇〇五年十二月）『脳内汚染』（岡田尊司 文芸春秋）という本が出版されまして、暴力の部分など私も同意できる部分もありますが、今までなかった議論として注目されているのが、ドーパミンの話です。ゲームをやっているときに、ドーパミンがすごく出るとい研究結果は前からありましたが、あまり注目されていませんでした。ドーパミンは脳内麻薬ともいわれて心地よいときに出るものですが、ドーパミンを出すことが動機を形作るもので、子どもにゲームをさせることは麻薬を与えているようなものだ。ここがすごく注目をされているところです。この本で弱いところは、ゲームをしていてドーパミンが出ることはそうかもしれないけれど、他の活動に比べて余分に出ているのかとい



うことです。ここを検討していかないといけない。心理学では、ゲームが中毒を起こすことはそんなに心配されていないと思います。しかし、ネットゲームはかなり中毒性が高くて、このあたりは研究が必要だと思います。

## 八・視力や体力への影響は？

まず、視力についてはかなり悪化させると専門家の方々は捉えているようです。従来からVDT障害というジャンルがあつて、コンピュータの技師の方がコンピュータをやっていると目の疲れとか視力の低下がみられて、コンピュータ利用のガイドラインを作らなければいけないといわれました。VDTというのはVisual Display Terminal。テレビゲームも近い位置からやりますので同じことが起こると考えられていると思います。暗いところで、近くで長時間やることはよくない。また、テレビゲームをやっていると外遊びが減って、体力・健康・肥満への影響も出てきます。

でも実際こういうことを研究したものは少ない。一九八〇年代にテレビゲームが出てきて、その頃から子どもの体力低下が起きているといわれているわけですが、テレビゲームのせいだけとはいえないわけですね。それこそ相関係数で、他に食生活とか居住環境の変化とか、そういった理由によるかもしれないのです。さらにいえば、子どもの体力低下は起こっていないという議論もあるんですね。要するに、子どものやるスポーツが変わったので、測定の尺度が変わっているということもいえるのです。

## 九・ゲームとどう付き合ったらよいの？

これは個人的な意見ですが、治療的な場合、中毒の場合には完全に遮断する。しかし、それ以外の場合は遮断する必要はないと思います。ゲームというのは喜びや感動を与えたりストレスを解消したりする。喜びや感動を奪ってしまうことはどうなのでしょう。

悪影響問題への対策として、一つは「長時間使用を

避ける」。悪影響があるものを長時間やっていけば増幅されて深刻になるわけです。また、感動のレパートリーを広げてあげることが重要で、何かの活動ばかりにならないようにするほうがよいと思います。ゲームの中にも感動はありますけど、感動はいろいろなところにあるわけです。

それから「コンテンツを選択する」。トラウマになりそうなものは小さい頃には与えない。やはり年齢に応じたものを与えたほうがよい。単純に暴力的なものではなくて、知的活動とか豊かな素養を育てるようなコンテンツを与える。

もう一つは「メディアアリテラシーを身につけさせる」ということです。メディアアリテラシーとは、メディアとうまく付き合う能力です。メディアをうまく使いこなして賢く付き合う。これがすごく求められている。暴力シーンもその裏を考えていく。没入するのではなく、鑑賞していく。それから、自分自身でコントロールすることを家庭や学校で教育していかななくてはならない。

## 十. 家庭でできることは何か？

家庭でできることは何か？ ということですが、いろいろな人が「こうしたらいいよ」というものを集めると次のようになります。

①「子ども部屋にゲーム機を置かない」。子どもが気兼ねなくやってしまうし、どんなゲームをやっているのか親がわからなくなる。今は置かないというより、携帯機がありますから、持ち込ませないということでもあります。

②「テレビゲームで遊ぶ時間を制限する」。

③「テレビゲームを全くしない日をつくる」。これは長時間利用を防ぐだけでなく、テレビゲームをしないうことによって何ができるかを考えることができる点で重要です。その結果、自分自身でコントロールできるようにするということです。

④「テレビゲームを宿題やお手伝いなどのご褒美にする」。

⑤ 「テレビゲームだけでなく多様な活動や遊びをするようにすすめる」。

⑥ 「他にスケジュールを入れてしまつて、他に関心がいくようにする」。

⑦ 「子どもの年齢にふさわしいゲームかどうか、レーティング（参考）を確認する」。

⑧ 「子どもにゲームを買い与える前に、インターネットなどで事前に内容を確認する」。

⑨ 「子どもが遊んでいるゲームを知るために、子どもと一緒にゲームで遊ぶ」。ゲームは最初は穏やですがだんだん進むにしたがつて過激になっていく。ですから、最初だけ見て「大丈夫だ」とはいえないです。

⑩ 「ゲームの内容について子どもと話をする」。

⑪ 「子どもに遊ばせたくないゲームは、親は子どもの前で遊ばない」。

⑫ 「知的活動を活性化するなど、できるだけ教育的な内容のゲームで遊ばせる」。

最後に、「ゲームの問題に関心をもつ」ということです。いろいろな家庭や子どもの特性でなかなか取り組みが難しい場合もありますが、まずゲームの問題に関心をもつということですね。関心をもつことによって適当な取り組みができるわけです。重要なのは、「できるだけ強制ではなく自己決定」できるようにすることです。これは以前から研究がありまして、強制するとむしろもっとやりたくなってしまふのです。それが自己決定になると、納得して自らコントロールできるんですね。現実的には強制したけれど、なんとなく子どもが自分で決めたね、というふうにするといいですね。それから「個人の特質に応じた対処」が必要です。子どもの年齢や特性にもよるわけです。メディアアリテラシーも理



▲図 年齢区分マーク

解力がある子どもでないと、それより小さい子どもでは意味がないですから。それから生活習慣も乱れてしまつてどうしようもない場合は、そこから矯正していかなければなりません。そういう特質に応じた対処が必要です。誰よりも子どもの近くにいる「親は子どもの専門家」なんですね。そういう自信が大事です。

## 十一・終わりに

今日はテレビゲームの話でしたが、今はゲーム以上に「インターネットやケータイの危険性」のほうがあるかに大きいと思つています。それも気をつけていただきたい。今はますます低年齢化していて小学校低学年でも持っている子もいます。ゲームはコンテンツですが、ネットやケータイになると相手は人ですね。悪いコンテンツよりも悪い人のほうが怖いわけです。変質者にかかると命を落とす危険性もあります。特にビギナーが引つかかる。ですから導入始めに気をつける

のが肝要です。

## 参考 CER O の年齢区分マーク

コンピュータ・エンターテイメント・レーティング機構（CER O II セロ）という団体が、発売するソフトを審査して何歳児に適切かということを判定して、ソフトのパッケージに「年齢区分マーク」（図参照―前頁）を入れて販売することを要求しています。暴力とか性描写、反社会的な麻薬とかそれから言語、このあたりのことを審査していて、その総合的な結果、ですから一項目でも引つかかるものがあるとダメなんです。どのジャンルがダメでその評定になっているのかということも、「コンテンツデスクリプター」というマークに出ています。こういうレーティングを参考にするといいでしょう。

（お茶の水女子大学）

（講演 平成十八年一月二十六日）

# 保育の変革を目指して3)

―折々に考えたこと―

入江 礼子

## ボトムアップ―その夢と現実の狭間で―

### 立場の変化

P女子大学幼稚部での園長としての生活はこの三月で終止符を打った。四月以降、P女子大学幼稚部とは保育の参加観察者として、また園内研修のアドバイザーとして新しい関係を築き始めている。立場は大幅に変わった。本稿も園長としての責任をもった立場で書き始めたが、肩の荷を降ろしてから書く文章は色合

いが変わってくるかもしれない。しかし、テーマである「保育の変革を目指して」の五年間を振り返りつつ、その意味を考えていくというスタンスは変えずにもち続けていきたいと思う。

過去の五年間は、私と一緒に幼稚部に入った副園長Nさんとの二人三脚で歩んできた。六年目に入る今年度からはNさんが園長として、さらにそれまで四年間幼稚部の未就園児(二、三歳児)クラスで保育と母親支

援の実践を続けてきたSさんが副園長として歩みを進めている。五年間は「子どもたちが楽しく、元気よく遊べる園に」という当たり前とも思われることを目標に歩んできたように思う。これからはその土台の上に「一歳児から五歳児までを見通し、保護者との連携も入れ込んだ教育課程の編成という次なる具体的な目標、さらに幼稚園の文化・雰囲気はどうつくっていくか」ということに向けて歩みを進めていくことになる。

## 私の夢

園長としての五年間は、私にとっては忙しくあつても、とても貴重な、意味深い時間であつた。人は誰でも夢をもっているが、「保育の実践現場から保育の研究を立ち上げる」ということは私の学生時代からの大きな夢であつた。もう今から三十年以上も前のことになる。大学二年生のときには週一回火曜日だったと思うが、一日附属幼稚園で実習するという授業があつた（これは幼稚園実習に置き換えることができたので、

私はいわゆる一か月間の集中した教育実習は経験していない）。朝八時半までに登園し、その後、子どもたちと一緒に降園まで生活を共にし、子どもたちの降園後は掃除をしてから、担任の先生を囲んでその日の反省会をしていたかどうかというものであつた。私はこの授業で一年を通じて幼稚園という保育実践の場に通うことの意味や大切さを学んだ。なにより掃除後の担任の先生との反省会は貴重な体験となり、その後、保育者養成の仕事に就くようになってからの実習に対する基本的考えとして私の中に根付いている。

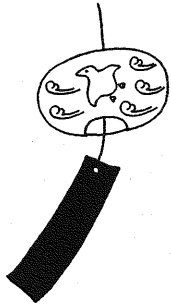
大学院のときには、一年間担任として私立幼稚園で働いた。そして、そこで毎日書いた保育記録を資料として子どもたちが幼稚園でどのように成長しているのか、その姿をとらえたいと悪戦苦闘した。当時エピソードの「厚い記録」という言葉はなかったが、自分が保育実践の場で体験したことを詳細に記述し、その意味を考えるとということを繰り返し、それらのことをゼミで発表しつつ、一つの形あるものに仕上げていく

という経験をした。保育実践の場には、さまざまな心理学系の理論が下りてくる。それに翻弄されるのではなく、自分が当事者として保育実践の場で子どもや他の保育者とかかわる中で見えてくることを大切にし、それをなんとか保育研究として立ち上げたいと意気込んだ。いわゆるトップダウンではなくボトムアップでいくことはできないのか。それが私の夢でもあった。

### 母子愛育会家庭指導グループ・

#### 愛育養護学校での体験

その後新たな保育実践の場となったのが当時の母子愛育会家庭指導グループ<sup>2)</sup>とそれに続く愛育養護学校幼稚園での体験である。ここでは保育後の話し合いが必ずもたれ、そのときには校長も、担任も、実習生もポ



ランテアもすべて平等な立場で発言するという鉄則が貫かれていた。この自由な空気も

また私のその後を形づくっていき、ボトムアップも夢ではないと思うようになっていった。

#### 与えられた保育実践の場

私が今まで述べたような夢を心に温めてから三十年近い日々が流れていったとき、思いもかけずP女子大学幼稚園部の園長という現場職を与えられた。私はこのとき、ほぼ諦めかけていた夢をかなえるチャンス到来と考えた。園児数が減り続けているという悪条件は逆にチャンスかもしれない。元来がプラス思考で暢気な私はそんなふうにも考えた。そして、幼稚園部という保育実践の場にどっぷりと当事者として責任をもちつつ身を置くというところで、今まで自分がこうありたいと考えていたことを、実践においても、研究においても実行に移したいと考えた。

私が園長職を引き受けたとき、P女子大学では学園すべてが改革のときを迎えていた。幼稚園もその例に漏れなかった。もちろん園児数の確保ということは、

たとえ併設園であつても私立園であれば至上命令に近い。園児が来なくては、どんなによい保育をしたいと意気込んでいても実現は不可能である。ただ、このとき幸運だったのは、この園児数の確保を幼稚部独自で取り組むのではなく、学園として取り組むという流れの中にあつたことである。

### 園舎・園庭の整備

園舎内の改装や園庭の整備もそうした中で行われることになった。幼稚部は築四十年に近い大学の講義棟の一階部分にあつた。ドアや窓枠を明るいクリーム色にしたたり、暗く滑りやすい廊下に明るい色で滑りにくい素材のものを敷いたり、かばんや帽子をかけるフックを温かい感じのものに付け替えたりもした。また園庭に関しては古くなった遊具を撤去して園児が園庭に出やすいように工夫したり、園庭用のテーブルやベンチも整備した。また整備がされていなかった初等部建物下のスペースに柔らかな素材のゴムチップを敷き詰

め、園庭の一角に雨の日でも遊べる場所を確保した。改装は改装と違って、どこがどう新しくなったかなどがわかりにくく、「新鮮さ」を醸し出すインパクトという意味では弱いということはある。しかし、いわゆる「箱物」の整備は大幅な予算がいることであり、幼稚部単独でできることではない。学園の流れと多くの事務方の下支えと協力があつてこそその幼稚部であるということこそこのとき学んだ。これは若いときに担任として幼稚園に身を置いていたときには気がつかなくなつたことでもあつた。

### 場の雰囲気

どの保育実践の場にも「場の雰囲気」とでもいうようなものがある。幼稚部の保育者は私たちが着任した一年目はその前年とメンバーは変わらなかつた。主任一名（五十代前半）、担任四名（三十代一名、二十代後半二名、二十代前半一名）助手一名（二十代前半）という構成である。ここに私とNさんが加わつたので



ある。五歳児は三十代の担任、四歳児は二十代後半の担任が二名、三歳児は二十代前半の担任と主任が組んだ。保育後職員室に戻ってくると、そこでの会話は主任と三十代の保育者がリードする形で進むことが多いが、そこに二十代後半の保育者が加わるという形であった。二十代前半の保育者はほとんど会話に加わらないことが多かった。職員室に戻ってから一言も発しないという日もあり、私が心配になって「大丈夫？」と声をかけたことも一度や二度ではなかった。助手は夜間部の学生であったが、ウサギの世話その他の雑用をしていることも多く、また四時を過ぎると授業に行かために職員室からはいなくなる。私やNさんとの意志疎通も、ほとんどが主任を通してであった。幼稚部は暗黙のうちに年功序列があり、その序列を崩してまで年の若い保育者が主導で話題を提供したり、話したりということはなかったのである。また就業時間も勤務時間びつたりにみんな帰るといふ暗黙の了解があった。私たちの着任当初は五時の終業時間になると

必ず全員が一緒に帰宅するという習慣になっていた。私とNさんは大学の授業もあった関係で、五時に一緒に帰るといふ習慣には付き合うことはなかった。

日本の伝統文化として年長者を敬うということがある。もしかするとこの幼稚部の会話の力関係のようなものは、職種を問わず日本中の職場では、ある程度共通のことなのかもしれない。私とNさんはそのようなことにあまりこだわらずに生きてきたということもあり、以前からいる保育者にとつては、今までの場の雰囲気や崩す闘入者であったかもしれないのである。ただ、私たちの立場が、私たちが意識するしないにかかわらず管理者という立場だったことが、この年功序列、横並びという風土に合わせることはなくても、許されたのであろう。

### 園内研修

このような整備、及び場の雰囲気のもと、一年目が始まった。

保育の改革を目指すとき、保育の根幹にかかわる園内研修はどうしても欠くことができないと私は考えていた（その必要性を感じるようになった経緯は先に述べた通りである）。ところが、幼稚園には園内研修というものがそもそもなかった。雑談はあっても「保育の話し合い」をするという風土がなかったのである。そこで私とNさんの共同の提案という形でこれを行うこととした。私たちとしては提案のつもりであったが、それがトップダウンの業務命令と保育者たちからえているということに気づくまでには少し時間がかかった。

### トップダウンの選択

園内研修は週の初めの月曜日に行くこととした。園には教育課程は見当たらなかった。しかし二年半後の園舎の引越しのとき、その存在が見つかったのである。誰かがつくったのであろうが保育者の目に触れるところには置かれていなかった上に、存在すら知られ

ていなかった。また、指導計画もそれぞれの教員が事後に書いたもの（果たしてそれを指導計画といえるかどうかという問題も残るが）はあったが、それを他の保育者と見合ったり、話し合ったりすることはなかったという。

保育実践の場を共有する人たちが保育について「話し合う」ということは基本中の基本として私としては譲れないことであつたので、その体制づくりをしなくてはならない。まずは、週日案を検討し合うことで共通理解をしつつ保育をしていきたいと考えた。ところが、話し合おうにもその週日案のフォームがない。そこで、これもNさんがたたき台のフォームを作成してくるようになった。あくまでも使いながら使い勝手がよくなるように改良していこうということである。

ここまでの話は好むと好まざるとにかかわらず、私とNさんのペースで進んでいった。話しているのは私たち二人、それに主任が加わるという形で、あとの保育者たちはじっとそれを聞いているという展開であ

る。この雰囲気があるとかならないものなのか。私たちの案は前からいる保育者にとっては納得がいかないことであるかもしれない。けれどそれに対する反論は皆無であった。話を進めるほうとしては何でも自分たちの考えたことが通ってしまうので、楽といえば楽なのだが、これは私の考えている話し合いとは違う。どんな立場であつても自由に発言できる場をつくること  
が私にとつての急務となつた。

週日案という指導計画のフォームができてからは、担任は自分たちのクラスの一週間の流れを説明したり、子どもたちの様子を話したりはするようになった。しかしながら、お互いの案についての質問や疑問等を話すというのではなく、いつも報告の形に終始することも多かつた。これは、考えてみれば先ほど述べた場の雰囲気を醸し出しているこの園の風土なのかもしれない。ボトムアップを願う私としては、ある意味で耐え難いことではあつたが、待つしかない。待たなくてはいけななきがあることをここで学んだ。ま

た、そのことと相反することのようだが、子どもたちは待たなして毎日幼稚園に通ってくる。これはと思うことは実行に移していかないと、遊ぶ幼稚園にならないかもしれない。そんな危機感をもつたことが、トップダウンという、私のスタイルではないことも受け入れて進んでいくきっかけとなつた。

この五年間はボトムアップを願いつつ、かなりの部分をトップダウンで突き進んできたときであつたともいえる。  
(共立女子大学)

#### 注

- 1) 二〇〇六年四月十七日の園内研修に於てのN園長の提案より
- 2) 津守眞先生が始められた障害をもつ幼児と親のための保育グループ。週二回のグループが三グループあつた。当時は障害をもつ幼児を受け入れている幼稚園・保育所が極端に少ないという状況があつた。

# 子どもが「遊ぶ」経験を問う

横井 紘子

「『遊び』って何だろう」「幼児教育における『遊び』の意義って何だろう」―これらの「遊び」にまつわる命題は、常に私を魅了し、同時に私を悩まし続けている。

私は週に一回、都内のある幼稚園にフィールドワークに入らせていただいております、そこで直接的に子どもとかかわることも多い。この活動は今年で四年目を迎えた。私は実際の保育現場において、子どももの「遊び」を見、子どもと共に「遊び」、時には「遊び」を

提案したり、助言したりもしている。しかし、「遊び」とは何か、「遊び」の意義とは何か、そう自分に問うた途端、明確に捉えていたはずの事象が急に輪郭を失い、ぼやけてくる。私は不安になる。果たして、私が見ていた子どもは本当に「遊んで」いたのだろうか。私の行為によって「遊び」が壊れはしなかっただろうか。快活で楽しかったはずの「遊び」が、突如得体の知れない、どこか不気味なものになってしまう。

「遊び」とは何か。幼児教育における「遊び」の意義

とは何か。この大きな命題は、一朝一夕で解決できるような代物ではない。この「遊び」というモンスターを私は解体することができるのだろうか。まだまだ勉強中の身であり、「遊び」という事象に対峙するだけで今は精一杯なのであるが、ここで今現在私の「遊び」への視点をいくつかまとめさせていただきたい。未だに様々な視点が絡まって整理されておらず、考察までには至っていないが、その点のご容赦いただきたい。

### 「幼児教育における『遊び』」とは

子どもの「遊び」はわれわれにとって魅力的なものである。生命力に満ち溢れた子どもの「遊び」は、見る者を惹きつける力をもっている。さらに、「遊び」のダイナミックな意表をつかれる展開にわれわれはしばしば驚かされる。

しかし、「遊び」とは、身体を大きく動かし、様々な道具や空間をいっばいに使っている活動に限定されるのであるだろうか。「遊び」とは、継続して大きな展開

を繰り返す活動に限定されるのであろうか。

ここに、「幼児教育における『遊び』」という言葉の裏に潜む、「遊び」に対する前反省的な教育的理念が見え隠れしているように思われる。

「遊び」が子どもの心身発達の基礎となる重要な経験であることは、幼児教育においては自明のことである。しかし、逆にいえば、幼児教育においては、子どもの心身発達の基礎となる重要な経験（大人にとって教育的価値が付与され、重要であると見做される経験）としての「遊び」のみが価値付けられ、その教育的な意義が認められているのではないか。

つまり、望ましい経験（教育的な価値が与えられる経験）とされる「遊び」のみが正当な「幼児教育における『遊び』」として認められ、望ましくない経験（教育的な価値が与えられない経験）は、保育実践の場において日常のいたるところに見受けられるにもかかわらず、特に研究において、意識的・無意識的に排除されているように思う。

ここで、「遊び」が「望ましい『遊び』」と「望ましくない『遊び』」という二つに区分されてしまったことになる。しかし、この



「望ましい『遊び』」と「望ま

しくない『遊び』」の線引きには一般的な定義があるわけではないだろう。当然、子どもの安全管理の視点から、大きな怪我や事故につながるような「遊び」は、子どもにかかわる大人ほぼ全員が「望ましくない『遊び』」というネガティブ・ラベルを付与することが予想される。しかし、そもそも根本的な認識の問題として、子どものいかなる活動を「遊び」として捉えうるかについても様々な議論がある中、さらに、「遊び」であると認識された活動に、ネガティブ・ラベルを貼るのかポジティブ・ラベルを貼るのかは、それぞれの園の方針や、実践場面の文脈、保育者・研究者等個人によって異なり、一概に区分することはできないだろう。

保育実践について考えてみれば、保育者は、園の方針や個人の経験、一般的な教育理念などに裏打ちされた、「認識の枠組み」と呼べるような一種のフィルターを用いて子どもの「遊び」を捉えていると思われる。その保育者もっているフィルターが一人ひとり異なっているために、客観的に見れば同様の事象として捉えうるような子どもの「遊び」行為も、ある保育者には「望ましい」と評価され、別の保育者には「望ましくない」と評価される場合がある。同一の保育者であっても、状況の文脈によって、同様の行為に全く反対の評価をする場合もある。

### 「遊び」を捉えること

ところで、幼児教育において子どもの「遊び」を捉えることとは、外部的な客観的事実から、ある子どもが「遊んでいる」「遊んでいない」などと判断することだけではない。一人ひとりの子どもがそこでどのような経験をしているのかを全体的に捉えることが求め

られているのであり、その上で、保育者は子どもの活動に教育的な評価をし、援助につなげているのである。保育者の子どもの捉えが、後に続く評価・援助の根拠ともなる。

よって、子どもの「遊び」を適切に評価し援助する上でも、保育者は子どもの「遊び」経験を適切に理解することが必要であるといえる。しかし、「遊び」にまつわるさまざまな前反省的な教育理念が、適切な「遊び」理解を妨げる場合があるように思う。「望ましい『遊び』」・「望ましくない『遊び』」という「遊び」に対する判断も、一見、教育的な知見からの評価に見えるが、子どもの経験に真摯に対峙しようとせず、子どもを無視した独り善がりの判断になってしまふ場合もあるのではないか。

このような考えをもつに至ったのは、私自身の数多くの「遊び」理解の失敗からである。

印象的な事例が一つある。その事例に出合ったのは、私が大学三年になり、幼稚園の観察実習に入り始

めてすぐの頃であった。その頃の私は、保育や子どもに関する文献を読んではいたが、実際に子どもと定期的にかかわることや観察する機会ももっていなかった。その時に子どもに関して有していた知識は、保育実践や目の前の子どもから得られたものではなく、ステレオタイプ的な一般的知識や、基礎的な学問的知識のみであり、それらの知識と自分の子ども頃の経験から認識の枠組みをつくり上げていたように思う。「一人ひとりの子どもの経験を理解する」とことは一体どういう営みであるのかについても深く考えることはなかった。

そんな中、ある「遊び」に出合った。

五歳児の男児三人が「ポケモンごっこしようぜ！」と言って、紙にゲームボーイの画面を描き出した。そして、二人がその紙を持って向かい合って座り、二人の間にもう一人が座った。一人の男児が「カビゴンの攻撃！ピ！」とゲームボーイのボタンを押す電子音をつけて、実際のゲーム画面に出てくるのであろう言

葉を發する。すると、間に座っている男児が、「効果はいまいちだー」と言う。次にもう一人の男児が「サングターの攻撃！ ピー！」とボタンを押す真似をしてやり返すと、再び、間に座っている男児が「効果はバツグンだー！」と言う。男児三人はその後も、以上のようなやり取りを繰り返していたのである。

私は驚いた。当時の私自身の「遊び」レパートリーには、この「ポケモンごっこ」のような「遊び」は含まれていなかった。「ごっこ遊び」とは、子どもが自分とは違う役割を演じ、虚構の世界を創造し、ストーリーを展開していくものであると思ひ込んでいた。もし、男児自身が、モンスターやアニメに出てくるモンスターと共に戦う人間の役割を演じ、戦いでもしていれば特に気には留めなかったであろう。しかし、この「ポケモンごっこ」は、当時私が思っていた「ごっこ遊び」の範疇を超えた「ごっこ遊び」であった。

私は、「これはごっこ遊びといえるのか？」「現実のゲームボーイで遊ぶ様子をそのまま模倣するだけで、

創造性もない！」などと、否定的にこの「遊び」を捉えた。また、「メディアによる子どもの相互行為の希薄化が、このような形で遊びにまで影響を及ぼしている！」などと、お決まりのメディア悪影響論をもち出したりもした。

しかし、その後、「これはごっこ遊びなのか？」という疑問から、この事例と腰を据えて向き合う中、様々な子どもや「遊び」、多くの示唆を与えてくれる文献と出会い、一年後にはこの事例の捉えも大きく変化することとなった。

まず、私自身の「遊び」を捉える認識の枠組みが非常に狭く、偏っていたことに気づかされた。「ごっこ遊び」についても、想像やイメージ、象徴や創造力といった概念に捉われすぎていた。それは同時に、子どもの「遊び」に出合ったときに、その「遊び」において子どもがどのような経験をしているかを捉えようと思わず、わずかな客観的材料から、単純にその「遊び」を「望ましい」「望ましくない」と判断し、それが一



種の保育的・教育的判断であると思ひ込んでいた事への反省にもつながり、これまでの観察態度を見直すきっかけともなった。

この事例の男児らは、大変楽しそうであった。それなのに、なぜ、「お、新しい遊び方だな！ おもしろそうだな」と当時の私は思わなかったのであろうか。男児らがこの「遊び」でどのような世界を経験しているのか、どこにおもしろさを感じ、何に惹かれているのか、なぜ知ろうとしなかったのだろうか。このような態度で「遊び」を捉えようとしていたならば、男児らの「遊ぶ」世界にこつそりとお邪魔して、その豊かな世界を共有することも可能だったかもしれないと思うと、非常に残念である。

### 「遊び」を評価すること

もし、「望ましい『遊び』」と「望ましくない『遊び』」の差異が、「望ましい」と感じるか「望ましくない」と感じるかといった、単純に大人の認識の違いの

みで語られるものであるならば、この二つの区分は、子どもの経験を見無視したものになる。この事例での当初の私の捉えは、この誤りを犯していたといえる。

当然ながら、保育現場という教育の場において「遊び」を捉えるわけであるから、一人ひとりの育ちと照らし合わせて、その時期にふさわしい「遊び」について考えるのは然るべきであろう。保育現場における「遊び」が「何でもアリ」の無法状態であってはならず、そこに何かしらの教育的配慮がなされて初めて、「遊び」を通しての教育」という幼児教育の理念が達成されるのだといえる。

しかし、ある「遊び」を教育的に「望ましい」「望ましくない」と評価することは、子どもがそこで何を体験しているか、子どもがそこでどのような世界を生きていくのかを適切に捉えられて初めて、教育的な意義が生まれる行為ではないか。さらにいえば、子どもの経験をまず認めようとするならば、「望ましい」「望ましくない」という単純な二者択一では「遊び」

は評価できないはずである。子どもの「遊ぶ」経験そのものは、本来的には、一義的に良し悪しで評価される類のものではない。



子どもの「遊び」に真摯に向き

合い、「遊び」について考えようとするならば、保育実践においても研究においても、客観的に子どもの行為を眺めて、「遊んでいる」「遊んでいない」「望ましい」「望ましくない」等と評価するのではなく、子どもの「遊ぶ」世界にお邪魔して、子どもが経験している世界を共有することから始められるべきではないだろうか。

### 幼児教育における「遊び」を問う

しかし、「望ましい」「遊び」「望ましくない」「遊び」といった、「遊び」にまつわる大人側の教育的理念は、われわれが考えているよりも強固なものであり、われわれの認識に強い影響を及ぼしているように

思う。「遊び」とはこういうものだ」「こういう「遊び」はよくない」という思いは、誰しも前反省的に抱いているものである。たとえば、長く続いたり、大きな展開を見せる「遊び」には、ポジティブ・ラベルを貼るであろうし、逆に、長く続かず、次々と別の「遊び」に移行してしまう場合には、ネガティブ・ラベルを貼りがちである。大勢の仲間での一つの目標に向っていくような「遊び」にはポジティブ・ラベルが貼られるであろうし、逆に一人でする「遊び」や、すぐにケンカが始まり崩壊してしまうような「遊び」は、五歳ともなればネガティブ・ラベルが貼られることも多からう。

このような、「遊び」に対して日常的に行っている教育的判断の正誤について議論したいわけではない。普段はとりわけ改めて考えることのない、幼児教育における「遊び」の自明性に目を向けることが重要ではないだろうかと思うのである。

ある幼稚園の研究会で「遊び」がテーマであった時

に、ある保育者の方が、「『遊び』は難しいのよね。人によっても違うしね」と、帰り際に私におっしゃった言葉が強く印象に残っている。幼児教育において、「遊び」は、最も身近で日常的に行われている活動であるのに、今なお、それをテーマとして取り上げ語ることは、保育者にとっても「難しい」営みであるようだ。

「遊び」という言葉は、幼児教育にまつわる場において頻繁に用いられる。「遊び」が幼児教育において非常に重要な位置を占めているのであるから当然ではある。しかし、われわれは、あまりにも気楽に、そして不用意に、「遊び」という言葉を用いてきたのではないか。

幼小連携の重要性が叫ばれる昨今において、小学校以上の「学び」につなげるという視点から、幼児教育の「遊び」を捉え直すという動きは活発である。しかし、「学び」ではなく、「遊び」という言葉でしか語られないもの、「遊び」でしかできない経験もあるよ

うに思う。幼児教育においては、「遊び」という行為がありふれた、あまりにも当たり前のものであったために、これまで反省的に捉えられてこず、「遊び」そのものの独自性が精確に論じられてこなかったように思われる。

子どもにとって「遊ぶこと」とは何か、幼児教育において「遊び」はどのような意義があるのか等、根本的な命題を、ここで改めて問い直す必要があるのではないだろうか。そのためには、子どもが「遊ぶ」という事象に立ち戻り、そこで子どもがどのような経験をしているのかについて、緻密な記述と探求が必要となるであろう。そのような試みは、幼児教育そのものの独自性を明確にする試みともなると考える。

私自身は、「遊び」という大きな波に飲み込まれ、今にも溺れそうである。大きな渦に巻き込まれ、もげばもげくほど抜け出せない。まだまだ陸地は見えないが、辿りつく方法を探しつつ、しばらく海原をさまよっていいよと思う。  
(お茶の水女子大学)

# 一人ひとりの楽しみ方

高橋 陽子

お帰り前のみんなが集まる十五〜二十分程度の時間に、歌をうたったり、紙芝居や絵本を見たり、感想を伝え合ったり、時にはみんなまで話し合ったりしている。

年長組の子どもたちからリクエストが多いのは「ゲーム」である。「じゃんけん列車」「お茶のみにきてください」「フルーツバスケット」。年長の終わり頃には「猛獣狩りに行こうよ」で盛り上がったこともあった。特に「いす取りゲーム」は人気がある。段々人数が少なくなっていくおもしろさを味わうこととともに、いすは減らすが友達の上に座ってよいルールにすると、これまた大喜びでしたりしている。

「フルーツバスケット」の場合、最後まで座らずに「言い役」になろうとする子どもが現れるので、私の中でこのゲームに抵抗感があることは否めない。

私が子どもの頃は、そんな友達がいるとはまったく考えもせずに「自分は絶対に座るぞ」という意気込みでやっていたことが思い出される。自分は一回も鬼にならなかったと、内心誇りに思っていたような子どもであった。我が友達の中にも「言い役」になりたくて、座らないようにしていた人がいたのだろうか。教師の立場でかわる時、つい「一生懸命にやって、それでも座れなかった人が言い役になるのよ」との思いから、座ろうとしない子どもに対し、何とも複雑な視線を向けていたこともあったと思う。そして、「フルーツバスケット」よりも「いす取りゲーム」を多く取り入れ、私も一緒に楽しんでいたところがあった。

今まで挙げたゲームも含めて、伝承遊びには何も気がつかなければ何でもないが、一度気になり始めると、ただ楽しいね、おもしろいね、と言っているだけではないものが私の中にはある。

たとえば「はないちもんめ」はどうだろう。横に並んだ友達との一体感、みんなで声をそろえてうたいながら行ったり来たりする繰り返しのおもしろさ、足を蹴り上げる時の自分たちと違うそちら側の人たちへのちょっととした敵対心、そして「○○ちゃんが欲しい」と言われる時のドキドキ感。この伝承遊びには、このほかにもたくさん要素が含まれていると思われる。

ところが、気がついてしまう子どもがいるのである。「私は一度も呼ばれていない」「決めるのは、○○ちゃんばかり」と。私はつい「そのうち呼ばれるかもよ」「○○ちゃん

は誰がよいと思う？」など言ってみたり、「今度は○○ちゃんにしよう」と決めてしまったりすることもある。名前を呼ばれた子どもは嬉しそうな表情をする。その裏で、まだ呼ばれていない子どもは出てくる。私が決めてしまうことで、ただ順番に誰ちゃんにするか回しているだけの遊びになってしまうことは、この遊びのおもしろさの一つ減らしてしまうのではないかと考えたりもする。

似たようなことは、「かごめかごめ」「ハンカチ落とし」にも見られる。私は楽しみ半分になっていることが多い。子ども側に立ってみれば、私が子どもの頃そうだったように、伝承遊び特有の動きや自分が主人公にならなくても同じ側の友だちとの一体感を楽しんでいるのかもしれない。気がついてしまった子どもに、状況・雰囲気を楽しめるようにどうことばをかけていくか、そこをフォローすることが大切なかもしれない、と思いつつも、いろいろ考えてしまうのである。

さて、年長組の三月、卒業式を間近に控えたある日、近くの小石川植物園に出かけた。午前中は、四チームに分かれて、そこに教師とボランティアの保護者が一名ずつついて、オリエンテーリングを行った。地図を頼りに目的の場所に行くと、その場で行く指令と次の目的地が書いてある。指令といっても、「水筒の飲み物を飲もう」や「みんなで囲んでしりとりをしよう」というものである。最後の指令は「園長先生を探して、握手をしよう」という内容であった。園長先生にいたただく場所は、みんなでお弁当を食べる場所である。オリエンテーリングの終わりは、みんなとの再会でもある。

みんなで弁当を食べたあと、なかよし同士でおしゃべりしながら自然のものを拾ったり、広い場所をいかして教師も一緒にからだをたくさん動かして遊んだりすることになる。初めは、なかよし同士でいた子どもたちも、徐々に、「氷鬼」や「あぶくたつた煮えたつた」などのからだを動かす遊びに入ってくる。

「氷鬼」では、人気の無い鬼を引き受けることになる。鬼でなければ、固まって休めるものの、鬼はひたすら追いかけて続けなければならぬ（それが嫌で子どもたちは鬼になりたがらないので、多少決まりを変えたりすることはしてきているが）。長い時間していたので、本当に疲れきってしまい、違う遊びをしているところに行こう、と見渡す。すると「だるまさんがころんだ」をしている子どもたちがいた。これは休み休みできそうだと考え、入れてもらうことにした。

しかし、この遊びにも「いつも同じ人が」が出てくるのである。「○○くん、動いた」と名前を言われても「おれは動いていない」とひとこと言うのと、それですんでしまう子どももいる。「また、あの子が木のところにいった」と思う場面もある。その日も、みんなのやり方を整理するような役も取りながら、遊びに加わっていた。

「きーった」の声で、一目散に走り、鬼が「とまれ」と言っても走り続けるKくんの後ろ姿が



見えた。「どこまで行くのかしら」と見ていると、かなり遠くの茂みまで行き、身を隠すように座って、みんなの様子を見ているのである。そして、誰かが鬼に決まって木の方に走っていくのを見ると、茂みから出て「はじめのいっほ」のところに戻る。

何度も繰り返すので、遊び方をKくんに伝えようと茂みに走って行き、隣にしゃがんでみた。声をかけようと思ったが、Kくんの視線の先を一緒に見てみると、かなり遠くの方に「だるまさんがころんだ」をしている子どもたちが見えた。そのかたまりの、一人ひとり、まったく同じようにルールを理解して動いているとは思えなかったが、でも、確かに「だるまさんがころんだ」に参加していた。大人が近くにいないくても、鬼が大またで走ってきて、誰かをタッチし、タッチされた子どもが木の方に走っていく、その様子が見られた。

「はじめのいっほ、が始まるね」と言っ、Kくと私は走ってみんなのところまで行った。「だるまさんが、ころんだ」の声で、少しずつ、鬼の方に近づいていく。誰かが「きーっ」をした。さっきまでは私が「一、二、三……九、十、とーまーれ！」と言っていたが、今度はKくんの後ろについて走った。そして、茂みまで行きしゃがんでみんなの方を見た。他の子どもたちは、木と茂みの真ん中辺りにばらばらといて、鬼を見ていた。鬼が走ってきて、誰かをタッチして、タッチされた子どもが木の方へ走っていった。

Kくんは、私が何も言わなくても、「はじめのいっほ」をすることを向かった。私も走って行き、同じことを繰り返した。途中、私の動きに気がついた二、三人が茂みのそば



に来たが、身を隠すことはしないで立っていた。この子どもたちは、隠れる事で存在が忘れられてしまうのではないかと思ったのだろう。

Kくんは最後まで身を隠してみんなの動きを見ていた。もしかすると、いつか鬼が「みつけた」と来てくれるのではないかと思っていたのだろうか。それとも、絶対に鬼にならないぞという意気込みだったのか。私はといえば、茂みから見えるみんなの動きがかわいらしいこともあり、Kくんに「だるまさんがころんだは、こうやるのよ」という話はずせずに一緒に行動していた。今は、茂みから見ているKくんも、しばらくすれば、みんなと一緒に鬼が近づいてくるドキドキ感や「あと〇歩」とみんなで作えながら言う楽しさを味わったりするようになるであろう。

遊びは、一定のルールがあるからおもしろいともいえる。鬼ごっこをしていてタツチされたのに「いや、自分はこのまま逃げる」と言っている子どもがいたら、鬼になるように声をかけるし、いす取りゲームで、座れずにふてくされてる子どもがいても「じゃあ、一回だけよいことにしてあげる」とは言わない。初めから「この遊びにはこのルールがありますから、きちんと守って遊びましょう」とは言わないまでも、その都度、友達や大人からルールを言ってもらうことで、段々遊び方が共通になり、楽しさが増してくる。

さてはじめに書いた「フルーツバスケット」であるが、いろいろ考えてはみても、いすがあいていることがわかっていて、座ろうとしない子どもたちを見ると、やはりなんともややもやしてしまう私である。

(お茶の水女子大学附属幼稚園)

# 編集後記

子どもの風変わりな言葉や、場違いな感じの真剣さ、けなげな挑戦と意外な結果—などに出会うと保育者は、その瞬間瞬間に、人間としての興味・面白さや、子どもという存在への慈しみに胸をしめつけられるような感動を味わう。外から見て、いわゆる幼稚園教育要領的な保育的指導を行っているも、その一つひとつの行為のなかにはこの手の感動が散りばめられていて、保育者冥利の経験をしている。この感動を、場当たり的に「かわいい」といつて笑ったり、

(悪気はなくても) からかったりして流し去っては勿体ないはずだ。田代先生の文章を読み、その感動はい

わゆる「楽しい」というものばかりでなく、悩んでかいのあることを悩むという苦しさとして感じられることもあるのかと思う。また青柳先生のように、子どもという存在の圧倒されるような不思議の前で立ち尽くし、語り尽くせないもどかしさを覚えるのもきつと保育的感動なのだ。

八月号恒例「緑蔭図書紹介」は、夏をさかりにしばしでも休暇がとれたらこんな本はいかがが、という企画である。「読書の秋」が深い耽溺する読書のイメージならば、緑蔭図書は日常の煩雑さのなかに一服の清涼感をもたらす読書か。「夏」のようなまじめで熱い保育には、清涼感のある感動と、その後には「秋」のような深い思索が必要のように。(浜口)

\*本誌へのご感想や投稿希望などは  
youjinai@yahoo.co.jpまで。

## 幼児の教育

第一〇五巻 第八号

(二〇〇六年八月号)

定価五五〇円(本体五二四円)

発行 平成十八年八月一日

編集兼発行人 浜口順子

発行所 日本幼稚園協会

〒112-8601 東京都文京区大塚二二一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

印刷所 図書印刷株式会社

〒108-8620 東京都港区三田五二二一

発売所 株式会社 フレーベル館

〒113-8611 東京都文京区本駒込

六一四一

〒〇三三三三九五五〇六六一三(営業)

〒〇三三五三九五五〇六六〇四(編集)

振替 〇〇一九〇一―一九六四〇

☆ 本誌ご購入のご注文は発売所「フレーベル館」にお願いします。

☆ 万一、乱丁・落丁などがございましたら、おとりかえいたします。

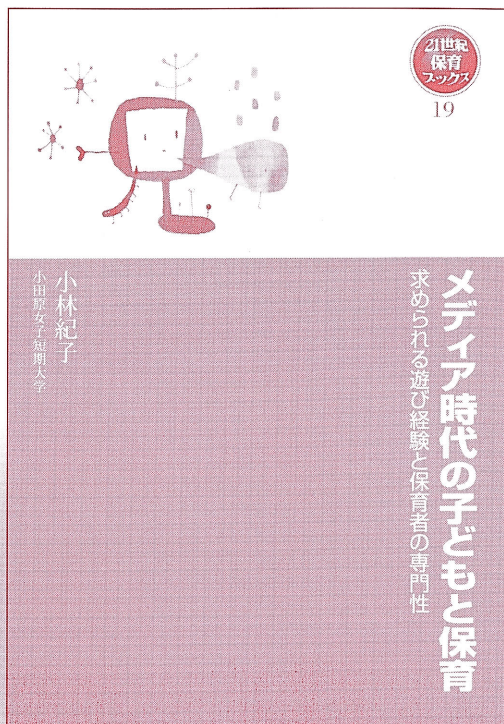
メディア時代の子どもに  
生身の身体を通した  
遊び経験の復権を願い、  
「求められる遊び経験」とは何かを、  
「現実と虚構を往還することの意義」などの  
側面から論じていく。

小林紀子 著

# メディア時代の子どもと保育

求められる遊び経験と保育者の専門性

21世紀保育ブックス19



●目次から

- 第1章 メディア時代の子ども
- 第2章 求められる遊び経験
- 第3章 求められる保育者の専門性
- 第4章 保育者として遊びの読み取りを！  
～遊び研究の試み～
- 終章 メディア時代に生の実感を！

19×13cm/160頁  
定価 1,260円(税込)

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。

平成17年5月、  
保育所のための第三者評価ガイドラインが、  
新たに生まれ変わって国から示されました。  
本書では、この新・ガイドラインを  
詳細に解説していきます。



小笠原文孝・小出正治 共著

保育所の新・<sup>ガイ</sup>ド<sup>ラ</sup>イ<sup>ン</sup>の  
読み方・受け方  
—自己を点検し、評価を受ける—

A4判/338頁  
定価2,940円(税込)

【目次から】

PART1 第三者評価総論

- 1・第三者評価とは？  
その本質と意義・目的
- 2・望まれる評価機関のあり方・  
評価者が具えるべき資質
- 3・さまざまな評価の視点  
～「何を」「どこまで」評価するか～

PART2 評価基準ガイドライン解説

- 評価分類Ⅰ 福祉サービスの  
基本方針と組織
- 評価分類Ⅱ 組織の運営管理
- 評価分類Ⅲ 適切な福祉サービスの実施
- 評価分類A

PART3 資料

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。