

幼児の

教

育

家庭・保育所・幼稚園

3
2005



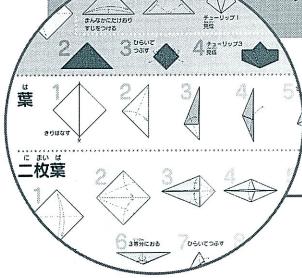
折り紙
初心者に
最適！

かんたん基本折りから夢が広がる！
おりがみワンダーランド
チューリップ折り編

川並知子著



17×18cm 48頁
定価998円(税込)



**カンタン！
わがりやすい！
折り方説明。**

子どもと保育者がいっしょに楽しめる折り紙のアイデア集。「チューリップ折り」というかんたんな基本折りの応用で、春・梅雨・夏・秋・冬を表す折り紙が創れます。壁面、誕生カード、手づくり絵本などに活用できます。

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104巻 第3号

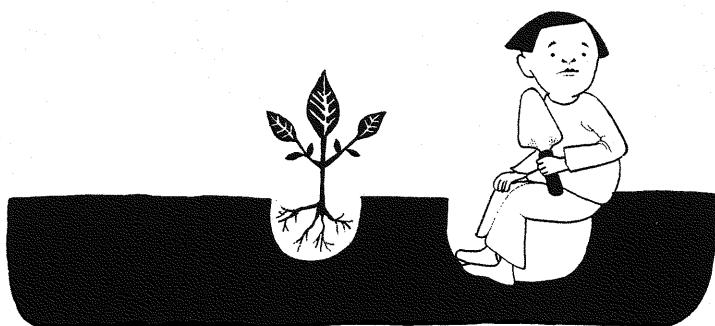


幼児の教育 目次

第一〇四卷 第三号

© 2005
日本幼稚園協会

- 卷頭言 平和の文化と子育て 崑中 徳子 (4)
- 子どもと出会う(12) お母さんとの別れ 岩田 純一 (8)
- 葉っぱの力(4) 群馬 直美 (18)
- 障碍をもつ幼児の保育(30) 津守 真・津守 房江 (25)
- 十八世紀ドイツの子どもの本(2) 佐藤 茂樹 (30)
- ヨーアヒム・ハインリヒ・カンペ『ロビンソン・ジュニア』 佐藤 茂樹 (25)



はれ！ とやくさき・・・その⑫……………わいりうひろい… (43)

生き生きと育つ親……………杉本 裕子… (44)

メルボルンでの第二十四回 OMEP 世界大会に参加して ……上垣内伸子… (50)

オーストラリア 保育・幼児教育(Educare)事情……………生駒 奈緒… (53)

一年目を振り返り、そして……………小川 知子… (58)

表紙絵／中井絵津子

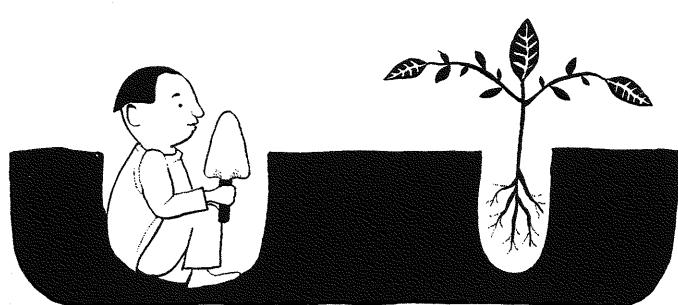
扉題字／津守 真

扉カット／お茶の水女子大学附属幼稚園園児

カット／彌永たたえ「穴の中の根」

編集委員／浜口 順子・佐藤 寛子・吉岡 晶子・仲 明子

編集部／河合 聰子





巻頭帽

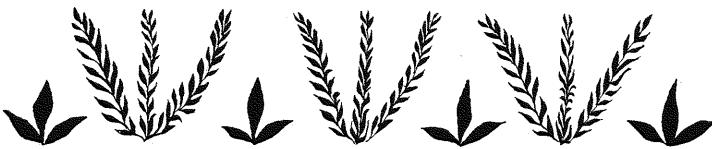
平和の文化と子育て

畠中 徳子

国際連合は二〇〇〇年を平和の文化国際年と定め、二〇〇一年から二〇一〇年を「世界の子どもたちのための平和の文化と非暴力の国際一〇年」として、ユネスコを中心に運動を進めている。二〇世紀は「児童の世紀」と言われながら、二〇世紀末になつても世界の子どもたちは戦争やテロ、あらゆる暴力の犠牲になつていた。

平和の文化国際年は平和を願つての試みであつたが、二十一世紀に入つてもこの暴力的な傾向は世界の子どもたちを脅かし続けている。

「平和の文化（Culture of Peace）」とは何か？ 一九九五年、ユネスコ総会で採択



された国際教育の指針である「平和・人権・民主主義教育に関する総合的行動要綱」の中に教育の目的として掲げられているもので、「平和・人権・民主主義教育の最終目的は、平和の文化が達成されるような普遍的な価値と行動様式の感覚があらゆる個人において発達することである。(後略)」と宣言されており、「平和の文化化」はユネスコの活動の指導理念としてのキー・コンセプトになつてゐる。この後、ユネスコのみならず、国連総会の決議、「平和の文化に関する行動計画」の採択に至つた経緯がある。この行動計画の中でとくに「教育を通じて平和の文化を育てる行動」の一つとして、「子どもたちが早い時期から、あらゆる争いを、人間の尊厳を尊重する精神、寛容と非差別の精神をもつて平和的に解決することが可能になるような価値観の形成、態度、行動の様式ならびに生き方を身につけるような教育をすすめること」(平和の文化を築く会訳)と宣言されている。しかし、この「平和の文化」と教育の関係について、日本の教育者たちにはそれほど知られていないのは何故であろうか。子どもたちが平和の文化を学習するためには子どもにかかる大人が平和の文化を学習する必要がある。

私たち大人が子どもに接する時、子どもの存在そのものを受け容れているだろうか。子どもがこの世に誕生し、生を受けていること、そのものを無条件に肯定することが「人間の尊厳を尊重する精神」である。しかし現実の子育ての中で、親が子



どもの存在を無条件に受け容れるということは極めて難しい。親ならわが子に期待するのは自然なことではあるが、「……でなければいけない」「……ではだめ」「もつと……になつて欲しい」とだんだんエスカレートしていく。わが子を他者と比較して、よりよい条件や環境で育てたいと思うあまり、子どもを他者との共生ではなく、競争へと導いてしまう。しつけと称して、親が子に体罰を振るうのは子どもへの人権侵害で、暴力に他ならない。どんな場合でも暴力を使わない子育てや教育が平和の文化と言える。子どもが親や周囲の大人から充分愛され、受け容れられて育てば、自信を持ち、自己肯定感を培うことができる。

平和の文化はまた自分とは異なるものに対して、偏見や差別をせずに受け容れ、尊重し、対話し、共生する寛容な態度や行動様式である。私たち大人は子どもの声にしつかり耳を傾けて聞いているだろうか。子どもの小さなつぶやきを大人の一方的な思い込みで、聞き逃しているのではないだろうか。子どもの声をよく聞き、子どもと辛抱強く対話することが子どもに非暴力的なあり方を育てる。自分とは異なる文化をもつ人への大人の対応が子どもの偏見や差別感を育てるかどうかの分かれ道にもなる。

子どもを取り巻く環境が非暴力的でなければならない。今日の日本の子どもをめぐる文化環境にはきわめて暴力的な表現が多いように思われる。玩具や書籍、テレビ



ビ番組やビデオ、ゲームソフト等のマスメディア、マルチメディアに至るまで子どもに暴力の文化ではなく、平和の文化を育てるものになるよう充分検討される必要がある。さらにこの地球に存在するあらゆる生命を尊重し、地球環境を守ることを子どもに伝えることも平和の文化を進める行動である。

このような平和と非暴力の文化を子どもに育てようとするならば、子どもにかかる親や保育者が心穏やかに日々を過ごし、ゆとりを持って子育てや保育に携わることのできる環境が何よりも大切なのではないだろうか。家庭で母親一人が子育ての負担と責任の大半を負わされ、子育てに疲れきついていたり、あるいは働く母親が仕事と子育ての両立に苦労している状況ではゆとりのある子育てはできない。また保育所や幼稚園で、国や自治体からの補助金が削減され、園の運営もままならないような状況では子どもを保育する保育者の労働環境が良いとは言えないのではないだろうか。

教育の成果はすぐには現れない。子どもに平和の文化が達成されるような価値觀や行動様式を育てることは現在から未来への長期にわたる大きな課題である。しかし世界平和のためには是非とも実現させたい課題であると思う。

(立教女学院短期大学)

子どもと出会いう(12)

お母さんとの別れ

岩田 純一

春は、卒園と入園式が背中合わせの特別な季節である。そこでは別れと新たな出会いが同時にスタートする。

初めて保育所や幼稚園に入園してくる子どもは、家庭とはまつたく違う環境に適応していかなければならぬ。とくに保育所の一歳児は、入所初期の母親との強い分離不安から、泣き叫ぶ、母親の後を追うといった行動がよく見られる。三年保育で入園してくる幼稚園の三歳児であっても、入園当初にはやはり強い分離への不安が子どもによつては見られる。さすがに二年保育から入園

する子どもには、そのような行動はあまりないものの、入園当初の不安や緊張を示すことには変わりない。

ある公立幼稚園で三歳児を担当された中西昌子さんは、入園の初期、園での母子の別れに関する保育記録を丹念にとつている。それらの実践記録は、子どもがどのように母親から離れ、園という場にじぶんの居場所を作っていくのかといったことを考えさせてくれる。そこで、彼女の実践事例をもとに筆者なりの視点から考察してみたい。

心をつなぐ物

入園後二、三日、かつやは母親の背中に隠れて登園する。母親には「帰つたらいや」と言い、母親も園に一緒にいるとそのそばで安定して遊ぶが、帰ろうとすると大泣きして母親を追いかける。

◇エピソード1 「先生、明日も電車ごっこしよな」

五月一日（木）

この日もわーわーと泣くかつやはひざにのせて、園庭のイスに座りながら、いろいろな子どものやりとりを楽しんでいると、かけるが木のつるを持つてくる。私は「かけるくん、これなあに？」と聞くと首をかしげるかける。私は「これ、へびちやうか？ ほら、ここ、顔みたい」などと話していると、ひざの上のかつやは泣きやんと話を聞いている。私は「夜になつたら、にゆるにゆるつてへびになるのとちがう？」「かけるくん、持つて帰つてみたら？」と言うと、首を横に振

る。私は「先生、持つて帰つてみよかな？」と言うと、かつやは「かっちゃん、持つて帰る」と言う。私は「かっちゃん、ほな、そつとカバンに入れとき」と言う。かつやはカバンに入れに保育室に戻る。

その後、かつやは「電車ごっこしよ」と誘いにくる。駅に見立てた平均台の上に座りながら、私は「はつぱの切符ですよ。どこにでも行けます。いつてらっしゃい」と送り出す。駅に戻つてくると、私は「次は、どこへ行きますか？」。かつやは「動物園にいきます」。私は「いってらっしゃい」とたわいないやりとりを楽しむ。そして、帰り際、かつやは「先生、明日も電車ごっこしよな」と言うので、私は「うん、しよなあ」と返す。

夜になつたら蛇になるかもしれないという木のつるを、先生の「持つて帰る？」の誘いに、じぶんのカバンに入れる。その後、先生との電車ごっこを楽しんだあと帰り際に、じぶんから「先生、明日も電車ごっこしよ

な」と約束を交している。

◇エピソード2「もう、泣かへんで、ずっと泣かへんで」

五月二日（金）

ろにのせ、落とさないよう走ったりする遊びに変えたりして楽しむ。かつや「先生、持つて帰る」と言うので、石の切符を入れる袋を渡す。リュックに入れて持つて帰る。

かつや、母にくつついで登園。私「蛇になつたか？」と聞く。かつや「ううん」。私「そうか、残念。一回おとうさんにでも、夜じゅう起きて見ててもらおうか？」など話す。その後、しばらくして見ると、母がいない。私「あれ？」と言うと、かつや「帰つていひつて言つたよ。もう泣かへんで。ずっと泣かへんで」と言う。私「そう、かつちやん、えらいね」と言う。

その後、昨日の続きを約束だったので、電車ごっこをする。昨日、はつばの切符にしたら、そこらじゅうのはつばをむしってきた子どもがいたので、石を切符にする。昨日と同じように、駅に戻ってきて

は、新しい切符を渡し、送り出す。行き先を考え、保育者に伝えることを楽しみ、そのうち、石の切符を後つつかくつながりかけたかな？と思つたら、三連

つぎの日（エピソード2）、母親が帰つても泣かない。かつやは先生に「帰つていひつて言つたよ。もう泣かへんで。ずっと泣かへんで」と言う。この表現には、お母さんと離れても我慢できるじぶんの自負、心と別れる不安の葛藤がよく表れている。先生は「かつちやん、えらいね」とほめる。そのあと、昨日の約束通りに電車ごっこをする。そのなかで石を切符に見立てて遊ぶ。遊びを楽しんだあと、「先生、持つて帰る」と石の切符をリュックに入れて家に持つて帰る。

◇エピソード3「石の切符を手に持ちながら」

五月六日（火）

せつかくつながりかけたかな？と思つたら、三連

休。あまり期待せずに迎える。背中に隠れてなかなか、シールを貼りにこないかつやを連れて「元にもどつてしまつたようで……」という母。私「かつちやん、どれがいい？ これ？」うん、先生ペッタンしとくね」とかつやの代わりにシールをはる。登園の遅い子どもたちを待つてかかわり、その後、ふと園庭を見ると、母親と別れ、あの袋に入つたままの石の切符を持ちながら、三輪車に乗つている。うれしかつた。この日も「ずっと泣かへんで」と言つていた。

しかし三連休の直後（エピソード3）は、元に戻つてしまつたかのように最初は母親から離れ難い様子である。母親の背中に隠れている。先生が代わりに登園シールをはるが、かつやをふとみると、母親と別れ、先日の石の切符を手にもちながら三輪車に乗つている。この日も、じぶんに言い聞かせるように「ずっと泣かへんで」と言つていた。

これら一連のエピソードは何を示唆しているのである

うか。ここでは、遊んでいた（木の）つるや石を家に持つて帰るという行為の意味を考えてみたい。園のなかの物を家庭にまで持ち帰るという行為は、それまでは家庭とは分離していた園という場が子どものなかで心理的につながつてきたことを象徴的に意味する。つるや石はたんなる物にすぎないが、家と園を往復するなかで、その物（もの）が場と場をつなぐ事（こと）になつたのである。北山（二〇〇四）によれば、日本語の「こと」は事と言の両方につながつてゐるという。したがつて、物は事のやりとり、すなわちノンバーバルコミュニケーション（非言語的交流）につながつてくるのである。とくに石の切符の往復は象徴的でさえある。園と家庭という場の心理的交流が始まつたのである。「あすも電車ごっこしよな」は、そのような心理的つながりの出現を示すものとして読み解くこともできる。園のなかの物が家庭と園を心理的につなぐ事（媒介）として成立し、保育者と子どもをつなぐ言のやりとりとなつても現れてくるのである。それは、子どもが園という場に居場所を感じるのである。

じ、母親への別れ難さを乗り越えていくきつかけにもなつてくる。「もう泣かへんで、ずっと泣かへんで」は、そのような乗り越えが自己の決意表明となつて現れたのであろう。連休後には多少の退行（戻り）があつても、もはや母親に泣いてすがるということはない。そこに、じぶんのもう一つの居場所としての園が子どものなかに成立してくる様子をうかがわせる。もちろん、そのような過程のなかで、保育者がひざに座らせて安心させる、子どもを楽しい遊びに誘う、一人で居られたことを「えらい、よくしんばうしたね」「えらい、つよくなつたね」とほめてあげるといった働きかけが大切な役割を果たしたこととは言うまでもない。

見通しをもたせる

新入園児にとつて園はまつたく新しい環境であり、母親との一時的な別れはさらに気持ちを不安にさせる。やがて時間がきて母親が迎えに来るとしても、分離への不安が強いと、目の前の母親にしがみついて離れ難いので

ある。そのようなとき、子どもに時間的・空間的な見通しをもたせるようなことばかけは、不安に耐え、園という新たな場に居場所をみつけようとする子どもの気持を支えるきつかけになつてくる。

魔法の望遠鏡

まずつぎのエピソードから、たくやという子どもをみてみよう。

◇エピソード4 「魔法の望遠鏡」 五月十二日（月）

今日もなかなか母親から離れない。虫眼鏡風のブロツクを望遠鏡に見立てて、私「これ魔法の望遠鏡です。どこからでも、たくさんが見えますから、お貸しします」と言って母親に渡す。母親も突然のこととは言え、目にあてて、「ほんと、うれしい。借りて帰ります」と話にのつてくれる。大好きな“怪獣探検”に出てかけ、滑り台をすべてくる間に母親が帰る。戻つ



てきて、母親の姿が見えずに泣く。私「大丈夫。母さん見ててくれるよ。見にいこ」と言つて、もう一度二階に行く。私「あそこかな？あの青い屋根の向こう」と言うと、たくみ「ちがう。あっち」と本当に自分の家の方向を言う。そんなやりとりと一緒に探検しながら聞いていたしんぺいは、「お母さん、お空から見てくれてるかなあ」と言う。彼もまた、母親から離れづらい子どもである。その後、保育者から離れ、仲良しの友達と遊び出す。降園時、母親に「この望遠鏡よく見えましたか？」と聞くと、予め、私が伝えておいたように、母親「滑り台、楽しそうにしているのが見えました」とたくやの前で話してくれた。

母親から離れ難いたくやの前で、「どこからでも、たくちゃん見えますから、お貸しします」と、魔法の望遠鏡を母親に渡す。そのあと探検ごっここのすきにいなくなつた母親に気づき、たくやは泣き出す。先生は「大丈夫。母さん見ててくれるよ、見にいこ」と誘う。

「あそこから見てはるやろ」「ちがう。あっち」とやりとりしていると、それを聞いていた、同じように母親から離れづらいしんぺいが「お母さん、お空から見てるかなあ」と言う。そのあと落ち着き、保育者から離れて仲良しの友だちと遊び出す。

◇エピソード5 「もう泣かない」 五月十三日（火）

この日から、離れるときに、例の望遠鏡を持つてやりとりをするたくや母子の姿が見られるようになる。この日、やつぱり離れたくないたくやに、母「父さんも見えるように二つ借りて帰るね」と話している。そんな様子を見ながら、抱っこして母親から離す。泣ながら、たくや「先生がたーちゃん抱っこしたら、母さんが帰る」と泣いている。私「母さんはたーちゃんのお洋服洗濯しんなんやろ？お掃除もせんなん。ごはんもつくらんなん。たーちゃんのおやつも買いにいかななん」と抱きながら話す。私「母さん、お買い物行って、望遠鏡でたーちゃん見て、泣いてたら悲しい

しじうしようつて思はると思うよ」と話す。すると、しばらくして「もう泣かない」と言つて泣きやむ。そして、そばでやはり泣いているしんぺいに、たくや「お母さんは、たーちゃんのおやつ、お買いもん行つてはる。せんたくもしてはる」と諭している。

次の日（エピソード5）、やはり離れたくないたくやに母親は「お父さんも見えるように二つ借りて帰るね」と、ふたたび魔法の望遠鏡をもちだすがそれでも泣く。先生は「お母さん、お買い物行つて、望遠鏡でたーちゃん見て、泣いたら悲しいしじうしようつて思はるわ」と話す。すると「もう泣かない」と泣き止む。やはりそばで泣いているしんぺいに、今度はたくやが「お母さんは、たーちゃんのおやつ、お買いもん行つてはる。せんたくもしてはる」と諭している。

三歳にもなると、子どもは心の中で母親を表象（イメージ）として思い描けるようになる。だからこそ母親が目の前にいなくとも、そのイメージを拠り所として母

親からしだいに分離していくようになるのである。しかししながら、園というまつたく新たな環境に入るとき、ふたたび分離への不安が高まり、それが母親との別れを難しくさせる。ここでは、母親がいつもどこからじぶんを見守り、じぶんのことを思つてくれているといった、保育者によるイメージ喚起が、子どもを安心させ、分離による不安を乗り越えさせていくきっかけとなつている。もちろん、魔法の望遠鏡にそのような力をもたせたのは、保育者と母親の協力・共犯的な連携が重要であつたことは言うまでもない。

電話でつながる

くみの事例も、子どもに時間・空間的な見通しをもたらすことの意義を示唆している。くみは母親を送った園の玄関先にじつとしている。他児がかわるがわるに来て「どうしたんや」「お母さん迎えに来はるしな」となぐさめる。それでもおさまらず「お母さんに電話して」と泣く。保育者が職員室へ連れてていき、うそつこで電話を

かけるふりをする。保育者「お母さんまだ帰っていないわ」というと受話器を貸せとまた泣く。保育者「子どもは使えないの」、くみ「もう一回電話して」、保育者「くみちゃん、電話貸してつて怒るしいやや」、くみ「言わへんし、電話して」「すぐ来てつて言つて」、保育者は電話をしているふりをして「お弁当食べた後にすぐ行きますつて言つてはつたよ」と伝える、といった一連のやりとりがエピソードとしてみられた。ここでは電話の登場であるが、右のような時間的な心づもりをもたせるようないじばかけが、しだいに母親の迎えまでは居場所を園にきめるという覚悟をもたせていくのである。泣きながら「お母さんに電話して」という、ともかくという子どもの事例もそうであった。保育者が職員室の電話で「聞こえますか？　お母さんに会いたいって。ええお願ひします」「ともちゃん、お母さんすぐに迎えに来るつて。待つてようね」と話すふりが、やがてお母さんが迎えに来てくれるという心づもりを子どもに持たせたのである。それが、そのあと保育者に「めめ、ふいて」と、じ

ぶんの気持ちの立て直しをもたらすのである。

そのように覚悟を決めたとき、子どもは初めて園のなかにじぶんの活動の居場所をみつけようとして始める。それと並行するかのように、保育者との心理的なつながりもしだいに形成され始める。それまで「先生、きらい」と言つていたくみが、保育者の手をつなぎにくるというのはその現れとも言える。さらに母親が帰つていった門のところへ保育者を一緒に誘うのもそうである。さらには、午後からは「一緒に遊ぼ」と保育者を誘つてきたのである。このような保育者との情緒的つながりが形成され始めると、逆に母親との別れがさらに容易になつてくるのである。その二日後、五月二十九日のエピソードでは、門まで母親を送り、その間に気持ちが落ち着き、ちよつと泣いただけですぐ遊ぶことができた。六月四日には「先生、ママとバイバイするからついてきて」と保育者を誘い、ほんとうにいい顔でじぶんから母親にバイバイをしたという。このように、子どもはしだいに園をじぶんの居場所とし、そこでの活動を先生や仲間と一緒に

にできるようになつてくるのである。

お互いを鏡として

母親と離れるタイミングをはずしたりかこが、帰つてしまつた母親に気づき大泣きしたときの事例をみてみよう。しんぺい（彼もまた毎日お母さんと離れづらく泣いている）が、赤ちゃんのように保育者に抱かれて泣き続けるりかこに気づき「どうしたの？」とたずねる。保育者は、「お母さんいなくなつて、泣いてはるねん。ごちそうたべさせてあげて」と、しんぺいに言う。しんぺいだけではなく、それをまねて他児も同じようにごつこのごちそうを運んでくれる。その間、保育者はりかこを抱っこしているが表情は硬い。保育者がしんぺいに、りかこを何か笑わせる方法はないかなどもちかけると、しんぺいは「なんでだろう、なんでだろう♪」と踊り出す。その様子をみて、りかこも大きな口を開けて笑い出す。しんぺいがりかこの口に葉をちぎって砂に混ぜたごちそうをもつしていくと、口を開けて食べるまねをする。保育者

は「わあ、うれしい。しんぺいちゃん、食べはつたな。元気できたんや」と声をかける。そこへ同じマンショングで仲良しのしづかが誘いにくると、すつと立つて、笑つて元気に走つていく。

この事例はもう一つの興味深い示唆を含んでいる。初めての幼稚園で母親と離れがたい子どもにとつては、分離への不安から同じように泣く仲間を見ることは、ちょうど他児にじぶんの不安な気持ちを映し出す鏡となるのである。保育者の「お母さんいなくなつて、泣いてはるねん」は、そのことを促す。しんぺいは、りかこにさつきまで泣いていたじぶんの姿を重ね合わせてみたのである。その意味から、泣いているりかこをなぐさめ・励ますことは、思い出すと泣き出しそうになるじぶん自身を同時に励ますことにもなるのである。それが、じぶんはああならないよう頑張ろうという形で、つい泣きそうになるじぶんの気持ちを立て直し、分離への不安な気持ちを乗り越えていくきっかけとなるよう思える。

子どもは仲間のなかに身をおき、お互いの姿を合わせ

鏡とし、そのなかで自他が共感し、ときに励まし支え合
いながら、そこで子どもたち相互が育ち合っていくこと
になるのではなかろうか。

まとめ

園という新しい環境への移行は、新入園児にとつては
乗り越えねばならない危機的な状況である。その証拠と
して、入園当初には必ず何人かの子どもが母親からなか
なか離れることができない。入園当初に見られるそのよ
うな分離への不安を示す子どもたちへの対処は、保育実
践の大切な課題でもある。

分離への不安から泣く子どもも、一時的に別れるけれど、お母さんはどこかでずっとじぶんのことを見守っていてくれる、しばらくしたらまた迎えに来てくれるといった時間・空間的な見通しを持たせるような言葉かけが子どもの気持ちを落ち着かせる。もちろん、その際には子どもの気持ちが落ち着くまで、保育者が子どもをひざの上に乗せたり、胸に抱えてなぐさめるといった守りの時間や空間も必要になつてくる。そのなかで、少しずつ子どもと保育者の間に情緒的なつながりができる。子どもは、その保育者を心理的な拠り所としながら、少しずつ保育者から離れても他児とかかわっていけるようになつてくるのである。それは、園という場がしだいに子どもたちの活動の居場所となつていくことである。そのとき、保育者は楽しい遊びの場を提供し、そこに子どもたちを誘つていくといった働きかけが重要になつてくる。そのようにして、子どもはしだいに送つてきた母親に園の門で手をふつて別れ、園での新しい生活ができるようになつてくるのである。

(京都教育大学)

参考資料

北山 修『幻滅論』みすず書房 二〇〇四

中西昌子「心をつなぐ・つながりを広げる——三歳児の生活」

京都市立伏見住吉幼稚園 自主研究発表資料 8—28頁 二〇〇三

☆この連載は今回で終わります。

葉っぱの力(4)

群馬　直美

地球指圧師

富士山クリーン活動の清掃体験に参加した。

集まつたメンバーは、小学生、女子中高生、初老のご

夫婦、若いカップル、働き盛りのお父さん、お母さん、OL風の女性、大学生らしき若者などなど。家族で、仲間連れで、もちろん個人での参加もあり、さまざま。総

勢六十人くらい。

「どんなちいさなゴミも、拾ってください。では、目的地まで徒歩で移動しまーす」

ナビゲーター役のひとの先導で、みんなでぞろぞろ移動する。これから青木が原に面した道路沿いを歩き、ゴミを拾う。各自用意してきたゴミ袋を手に手に、やる気

満々だ。

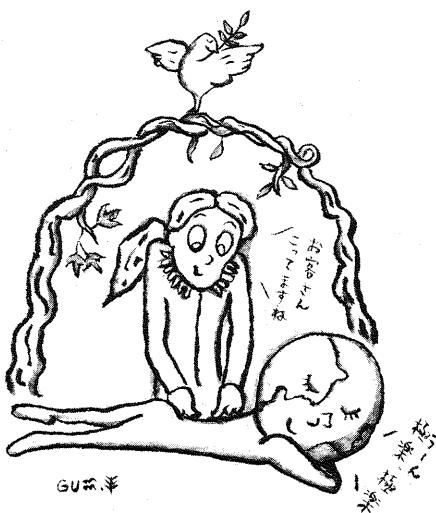
普段、葉っぱや木の実を探し歩くことはあっても、ゴミを探しながら歩くのは初めて……どんなちいさなゴミも拾う……心の中で呪文のように繰り返していると、一分もしないうちに、あつた。土に埋もれくしゃくしゃになつたシュガーレスガムの包み紙。うれしい。大きなゴミ袋の中に入れる。

スチール製のつぶれたジュースの空き缶が、道端脇の草むらに。分け入つて拾い上げると、見たこともないデザイン。土と雨水が入りこんでいて重い。相当な年月をここで過ごしてきたのだろう。なにかひと時代分の歴史を拾い上げたような、壮大な気持ちになる。たのしい。

今度は、ブルーグレーの古ぼけたプラスチックの破片。よく見ると波打っている。農家の鶏小屋の屋根だつたのかな？ 一羽の鶏を雨風から守りぬいた一生だったなどと思いをはせる。おもしろい。ゴミ拾いは、た

のしい。

砂利道に無数に散らばっている五ミリメートル角の破片を、しゃがみこんでひとつひとつ拾う。丁寧に拾つていると、なんだか地球を指圧している気分。指圧の心は母心、押せば命の泉湧く……疲れきった地球に、「お疲れさま。ご苦労さま。ありがとう」



野性のゴミ・ニケーション

みんなどんどん目的地に向かつて突き進んでいる。

目的地の手前で、プラスチック捨いにはまってしまつたわたしは、おいてけぼり。遠のくうしろ姿に少し不安になりながらも捨つていると、年配の女性がひとり黙々とプラスチック捨いに精を出していた。よかつた。

山歩きをするひとがよく被つているエンジ色の帽子、軽快な薄手のヤッケ姿。山好きなひとなのだろう。戦友をみつけたような安心感で、破片を捨いながら近寄り、

「こんなにあるとは、はまっちゃいますよね」

とにかくに声をかける。無言。脇目もくれず、ひたすら捨い続けている。コワイ。わたしの声が、届かない……。

青木が原の樹海に臨む自動車道を数珠なりで歩く。
草木が生い茂り、一見ゴミなんかない。

ほしいものはいつもなかなかみつからない。今日は、ゴミがみつかない。

目につくのは、豊かな自然の恵み。色づきはじめた草木の葉。きのこ。ミズナラの大きなどんぐりやイガをまとった栗の実が惜しげもなく落ちている。ガマズミの実も紅く熟し、きれい。



それでもゴミはあるもので、目ざといひとは空き缶や

ペットボトルやビニール袋、発泡スチロールの破片を縁

の海からすくい上げる。

柵を乗り越え緑の海に飛び込み、色とりどりの空き瓶

や古タイヤを、みつけだしてくるひともいる。みごと
だ。

わたしは、列のうしろのほうからついて行く。

六十人、百二十の瞳で見つめれば、見えないものも見
えてくる。先人たちが通り過ぎた草むらから、コーヒー
の空き缶。まだ新しい。ついさっき捨てたばかりのよう
にきれい。逆さにするとコーヒーのしづく。うれしい。
わたしにもみつけられた。いつの時にも、必ずやり残さ
れたことがあるものなのだ。わたしはそれをみつけてや
ればいい。とコーヒーの空き缶みつけて思う。

ひとつみつけるとつぎつぎみつかる。キャンディーの

包み紙。お菓子の空き箱。ムササビの尻。煙草のフィル
ター。かなり、たくさん。巻紙や葉っぱは土に返って

も、フィルターは永遠に残るのか。勉強になる。

一時間半歩き、折り返し地点に到着。今度は歩道のあ
る側を歩いて戻る。

色づいた木の葉がたくさん落ちている。見たこともな
い葉っぱに、思わず手が出る。今日はゴミ拾い……な
に、やっぱりのどちら手が出る。

何枚も拾い、ゴミ袋と葉っぱで両手がふさがる。ふつ
と横を見ると、小高くなつた歩道の下に広がる草むら遠
くに、発泡スチロールの白い箱が捨ててある。振り返る
と、精力的に緑の海に飛び込んでは、ゴミをすくい上げ
ていた青年ふたり組。

「あそこに発泡スチロールの箱がありまーす」

近づいたふたり組をよくよく見てみれば、ひとりは年
配のひとだった。

ちよつと躊躇したあと、若いほうが歩道の柵を乗り越
え、コンクリートの壁をつたわり草むらに降り立ち、泳

ぐようなみごとさで発泡スチロールの箱のどこまで行つて、ほかにもゴミがあつたのか拾い集めている。

「ひとつあるといくつも捨ててあるものなんですね」

年配のひとに話しかける。無言。緑の海でゴミ拾う相棒を、じつと見つめている。わたしの声が宙に舞う……。いたたまれなくなつて立ち去ろうとしたけれど、ザックザックと戻つてくる青年を待つた。

「うわー、ありがとうございます。凄いです！ ファイト一発、○○○○○ Dみたいですね」

と拍手しながら迎えると、満面の笑顔で青年は応えてくれた。この日はじめてのリアクションにほつとした。たまに山歩きすると、すれちがう見知らぬもの同士が決まって「こんにちは」とか「あともうちょっとですよ」とか「がんばれ」と声をかけあつていた。

ゴミ拾い歩きは、狩猟と似ている。人間が野性に返るというか……。野性に返った人間は、喋らない。全身眼にして獲物を狙う。全神経を獲物に注ぐ。すべては獲物

のためにある。

わたしはこの日、野性に返れなかつた。

街角ゴミ・ニケーション

ゴミの入つた袋を囲み、ナビゲーター役のひとが語る。

「今日のゴミは多いと思いましたか？ 少ないと思いましたか？（ぐるりみんなを見渡して）どうやら、少ないとと思ったようですね。しかし、この道は一年前にも隈なくゴミ拾いしたのでした。ところが、またこんなにもゴミが出た。わたしたちは驚いています。

富士山麓のゴミ拾いと聞いて、青木が原樹海の奥まで行かれると思ったかたも多いかもしません。ですが、ゴミが捨てられるのは自然界と人間界のハザマなんです。みなさんがたが歩かれてきたところです。最初に、どんなちいさなものも拾つてください、といいましたが、たとえばこのビニール……（くしゃくしゃ

になつたちいさな透明ビニールの切れ端を手に持ち）
これが危ない。

鳥は光るものに敏感なので、巣作りのとき小枝と一緒にビニールも集めてしまう。すると巣の中でビニールはたてに裂け、雛の足に絡まりつく。巣立ちのとき、絡まつたビニールが取れず、片足のない鳥が最近急増しているのです。

プラスチックのフォーク、これも危ない。山で捨てられたフォークは川から海に流れ出し、それを呑み込んだ魚は消化できず命を落とす。死んだ魚のからだは藻屑と化しますが、プラスチックのフォークはそのまであり続ける。それをまた別の魚が呑み……という死の連鎖を永遠に繰り返す。

プラスチックのフォークはフィッシュ・キラーとして、今も海で彷徨い続けているのです」

ひとつつのプラスチックのフォークを生み出すためのプ

ロセスは並大抵のことじやない。安全性、利便性、生産性、コスト面などさまざまな角度から検証して、すべてをクリアーにした上でデザインされ、ようやく世に出てきた。それが大海原で“海の殺し屋”と化しているとは。ひと昔前、わたしたちは平気でゴミを捨てていた。でもその当時捨てられていたのは、きちんと土に返るゴミだった。ゴミであつたけれどゴミではなかつた。

ゴミという概念がここ十数年でがらりと変わつた。藻屑と化さない、自然界に戻らないもの。それが現代のゴミ。

自然界は、いつでもどんなときでも、身を挺してわたしたち人間に語りかけている。

鳥は片足を捧げ、魚は命を捧げ。

「ですから一番危険なのは、ちいさくて土に返らないゴミなのです」

プラスチックのフォークに欠けていたのはエコ・デザ

イン、土に返るかどうかの検証だったのか。

百年後のことを考えて、ものづくりに挑む姿勢は、志の高い生き方につながる。では、わたしも……百年先のことを考えて「気づいたときに即ゴミを捨う」ことにした。山でのゴミ拾いは、たのしかつた。

百年後の地球に思いをはせ、ちいさなゴミをひよいとすくい上げる身軽さはカッコイイ。ゴミとのたのしいコミュニケーションを図れる精神性は、心を豊かにしてくれる。

そして街角には、ゴミ。

ちょっと身をかがめ手を伸ばしてみた。すぐに拾えた。簡単なことだつた。なんだ、手をさしだせばよかつた。わたしの街は、ゴミの街。わたしひとりが捨てたところで、なになるものでもない。気づいたら、「捨う」ことが出来ない。気づいたら、「見て見ぬふり」して歩く。

足のない鳥の群れ。プラスチックのフォークの波……

百年後の地球の姿といっしょに歩く。

☆この連載は今回で終わります。

(葉画家)



障碍をもつ幼児の保育(30)

——この子と出会ったとき——



津守 真(M)
津守 房江(F)

——この子と生きたついで大切にしてきたこと(2)

ありのままを見て、深く理解すること

F 子どもと生きる中では、いろいろの出来事が起
ります。

大人の目で見て、よいこともあれば、困ることもあ
ります。予測出来ることから、思いがけないことまで
あります。どのように受け取つたらいいのでしょうか。
か。



とだと言われますが、受け入れるだけでは甘やかすことにならないか、という質問を受けますが……。

M ありのままの子どもを見て、外から見える出来事だけでなく、そのとき子どもが考えていることや、感じていることを深く理解することだと、私は思っています。

M 毎朝、私は、新しい日に出会って、昨日とは違う

子どもの姿に驚くのです。私はその驚きを子どもと共に育することが、受け入れることの出発点だと思つています。

F それは子どもの考え方を理解する以前のことです

ね。

M そう、最初は理解しないまま驚いて、そのことを

いつもの自分のやり方で対処しようとするけれど、それではうまくいかなくて思い直してみるのです。すると子どもが自分から始めたことには意味があるという基本の考えに、たどり着くのです。

F 受容とは、よいことも困ったことも受け入れること

自分を作り上げることに

一生懸命な子どもたち

F 子どもたちは一人一人自分を作り上げることに真剣に立ち向かっています。子どもは困難に出会いながら

ら、小さな成長のひとつひとつを、元気に成し遂げてきています。その明るい真剣さが私たち大人の心をとらえるのですね。

M 私はこの二〇年間愛育学園で、一人一人の子どもと関わってきました。ある期間はほとんど毎日、いまは毎週二日ずつです。子どもの行為の中にその子どもの悩みや戦いがあることを思い、それが何であるかを考えようとしてきたのです。答えはその場では出て来ない事も多かつたけれど、その子自身が自分を作り上げる道を探求していたといえます。その子たちの人生のひとこまとして、『現在の形成』に役だっていると思うんです。そんなことを言うと思い上がっているようだけれど……。

F 子どもが自分を作り上げることに一生懸命な時は、問題がなく円満に行っている時とは限りません。むしろ問題になるようなことをしたり、躊躇したりします。その時子どもの成長期を見守っていた母親たち

も、人生の大事なことを学んできたでしょう。

M ええ、母親は勿論のこと、何よりも保育をしてきた私自身にとって、私の人生を作るのに欠くことの出来ないものを学びました。

M子さんの成長に触れて

M 三年位前のことですが、一日の終わりにM子さんが描きかけた絵を私は庭で見つけました。それを私は拾ってきてトランポリンの上におきました。実習生が絵の具を出してきてくれて、この子は指に絵の具をつけて空を描き、手を洗いにいって、赤い実を描いて、また手を洗いにいき、何度も行つたり来たりしながら、絵を完成させました。

この子はとても気に入ったようで、トランポリンの上にこの絵をおいて長い時間見ていました。私はこの子の一生懸命にやつたことと、その後の満足そうな様子に、昨日とは違う今日があること、これからどんな

ことが発展するのか、私も新しく気合を入れてやろうと思つたことを心に刻み、記録にも書きました。この

ような立派な絵を描くことはだれからも受け入れられやすいことですが、そつぱかりではないことも起きてきます。

F それから三年位みんなが気合を入れて関わつたいま現在、M子さんの様子はどんなですか。

M 最近私の心中に深く残つたことがあります。この子が庭で亀をいじっていましたが、亀が容器の縁から逃げ出そうとしていました。それを見ているうち、私は以前にこの子と幼稚園に遊びに行つた時のことを思い出しました。幼稚園ではモルモットを籠に入れて飼っていました。M子さんはその籠に手を入れて外に出してしまいました。幼稚園の子にはいじらせないけれど、この子には特別に許してもらつていましたが、私は内心ハラハラしてとても気兼ねをしていました。

私が周りに気を使つていることは、子どもには伝わつ

たことでしょう。私は周りに気を使うそんな自分を嫌だと思つてきたのです。

亀と遊んだこの日は養護学校の庭ですから、私も気が楽ですけれど、亀を容器の外に出す時には『ちょっと待つて』と言いましたよ。でもM子さんがどうするか見ていいようと思つて、自分をおさえました。M子さんとやり取りしながらそばにいると、この子は自分で気を付けながらやつている様子が分かります。亀との関わりはとても自由で、だんだんと自然なものに変わつてきたようです。後で気が付くと亀の遊びは二時間も続いていました。

お迎えがくると担任の先生に足を洗つてもらつて、すつきりとして帰つて行つたのです。

F M子さんはモルモットとか亀とかを迫力を持つて触ろうとしたけれど、次第に相手のことを考えるようになつていたのですね。

Mええ、その通りです。そのことに私はとても希望

を持つて感じたのです。大人が注意したり、教えたりしなくとも、思うようにやっているうちに、子どもは自制してやるようになるのです。目立たない出来事だけれど大事なことですね。

保育者は自分の心と向き合う

F これはあなたが子どもと関わつて得た保育の知でしょう。いつもあなたが言われるよう、外側から見た一方的事実とは違いますね。

M そう、子どもの内面に目を向け、体の動きや心の動きも見えてきて、そこで得た洞察を持つて新しく子どもに関わるのです。

F 子どもだけでなく、自分自身も見えてくるのではないか。

M 私は自分自身が子どもに向かつて心を開いているかどうか、その時の驚きや、戸惑い、疑問、それから、好奇心、興味、楽しさなどを、素直に受け止めて

いるか自分を顧みてみます。大人はいろんな過去の記憶が心に浮かび、そのこととも向かい合わなければならなくなるでしょう。保育者は自分の行為を受け入れるだけでなく、その時の自分の心の状態を肯定し、新しく考え方です。自分の固定観念、常識を破つて新しい自分に出会います。あるいはまたこんなことをやる自分を嫌だと思う。でも保育の中で同じようなことに何度も出会うから、より多面的に見ることが出来て『立体的な知』になります。途中で性急に判断し過ぎることは危険です。

F あなたはそのような省察を保育中にするのですか、それとも保育後にしますか。

M どちらもありますよ。保育中の省察はどちらかといえば夢中でやっているから無意識が強く、保育後の省察は意識的で知的だと思います。そのどちらも大切にしたいですね。

十八世紀ドイツの子どもの本(2)

ヨーアヒム・ハインリヒ・カンペ

『ロビンソン・ジュニア』

佐藤 茂樹

教育とメディアの出会い

今回は、物語を取り上げます。ダニエル・デフォーの『ロビンソン・クルーソー』をご存知の方は多いと思われます。十八世紀の始めにイギリスで出版されたこの小説は、もともと幼少の子どもを対象に書かれたものではありませんでした。それを子どもの教育を念頭に改作・

翻案したものが、ここで紹介するヨーアヒム・ハインリヒ・カンペの『ロビンソン・ジュニア—子どもたちの快適で有用な楽しみのために』（第一部一七七九／第二部一七八〇）です。この物語は、発表直後からヨーロッパの主な言語に翻訳されたばかりか、ロビンソンの本家であるイギリスでも、原作に劣らない人気を呼びました。当時としては、ドイツ語の書物が自身の言語的国境

を越えて広範囲の読者を得た稀な例といえるでしょう。

著者のカンペ（一七四六—一八一八）は、十八・十九世紀のドイツを代表する知識人であるフンボルト兄弟（ベルリンのフンボルト大学やフンボルト・ベンギンなどにその名をとどめている人たちです）の家庭教師を始めたとして、博愛主義的教育の実践校であるデッサウの汎愛舎での教育と運営に携わり、そこを離れた後には、ハンブルグに移つて十二人の生徒を相手に理想的教育に着手しました。一七七七年のことと、その二年後の『ロビンソン・ジュニア』に描かれた家庭的な教育の場面は、このときの様子を髣髴とさせるものがあります。一方、恵まれた条件の下での理想的教育は、そのままの形では、時代の要求する教育の一般的普及とは相容れない一面を持つています。カンペの著作活動は、それまでいわば「私家版」にとどまらざるを得なかつた教育現場の限界を、新たに登場したメディアを利用することで乗り越える試みと見なすことができます。『ロビンソン・ジュニア』の成功は、活字印刷技術による一回的出来事の時

間と空間の制約を越えた普及というメディアの革命と相まって、そうした「私家版」の境界を大きく超えて未知の読者に向けて理想的な教育を公開するという、教育と出版物を取り巻く事情の大きな転換を象徴する出来事でもあつたのです。

〈文明人〉への再教育の物語へ

『ロビンソン・クルーソー』は、ご存知のように、難破によつて孤島に漂着した主人公のサバイバルをめぐる物語です。過酷な条件を自分自身の才覚と努力によつて克服していくストーリーは、精神の成長期にある子どもの心をもつとも捉えるものでしよう。就眠前などに、自身を主人公にしてそのような空想を織り成した経験を持つ人は多いのではないでしょうか。その意味で、このストーリーの核心自体が、すでに児童文学のアルファとしてオメガであるといえます。

ところで、カンペの『ロビンソン』は、ロビンソン・クルーソーが直接登場する物語ではありません。直接の

登場人物は、両親と数人の子どもたち（娘子はひとりだけです）と家族の友人たちで、ロビンソンは父が語るエピソードの中に登場するにすぎません。父を囲んで子どもたちがロビンソンの物語を聞き、数々の出来事の顛末に固唾を呑んで引き入れられながらも、ときに父にその行動の是非を問い合わせられてはみなで語り合ったり、未知の世界についての知識や情報を得たりする構成なのであります。ドイツの文庫本にして三五〇ページほどの全体は三〇章に分割されており、一章に割り当てられた分量は、子どもにふさわしい他の行動がおろそかにならないよう配慮されたものとなっています。各章が「夜」と題されていることは、読書の楽しみはそれそれが果たすべき日々の営み（家族のモットーは、「祈り、そして仕事に励めよ！」です）を終えた時間の楽しみであるべきことを意味しています。

第一夜では、まず進んで手伝いを申し出る子どもたちの姿が示されます。肝心のロビンソンの姿は、すでにふたりの息子を失った両親に唯一の希望として甘やかされ

て育ち、堅実な歩みとは無縁な日々を過す十七歳の少年として描かれています。そして一攫千金を目指して両親に無断で船出するところからロビンソンの冒険が始まるのですが、ここでもうその是非をめぐる議論の材料が提供されることになります。さらに、物語の進展の中にロンドン、北海、リツツエビュッテル、エルベ川、ハイリゲンラント島といった未知の地誌的情報が満載されており、作中の子どもたちはそうした知識や情報を正確に把握しながら話の先を待たなければなりません。

このように、著者は原作を大筋で継承しながらも、いくつかの点で注目すべき重要な変更を施しています。まず、ロビンソンの年齢を引き下げて十七歳の少年にしたことから考察してみましょう。原作の主人公は、大人です。すでに経験に裏付けられた多くの知識を駆使し、実践的な理性を働かせることができる人物です。それに対して十七歳の主人公は、社会の入り口に立つばかりの未経験な人間です。読者の年齢はもっと下に想定されていますので、十七歳という年齢はその一步手前にある子

どもたちが自分の近未来を重ねて受け止めることのできる年頃になっています。しかも、この点が特に重要なのです。ですが、彼は本来なすべきことを怠つてきた少年として設定されています。そのために、生存に必要なすべてを、彼は誰の助けも期待できない状況で一から学び直さなければなりません。遅ればせながら始める彼の自己形成の過程は、その分だけいつそう、戻ろにしてきたことの大切さを強調する教訓性をも帯びたものとなります。

こうして、孤独な生存をめぐる戦いの物語は、

十八世紀までのヨーロッパが達成してきたへ文明人への過程をひとりの少年がたどり直す戦いの物語となつたのです。

〈父〉に倣いて

以上の変更に劣らず重要なのは、本来のロビンソンソングの筋をエピソードにして、それを父が語り、子どもたちが聞くという枠筋で囲い込んだことです。枠筋によつて、まず全体がロビンソ

ンのパースペクティヴの物語からそれを相対化するパンスペクティヴを合わせ持つ二重構造の物語になります。こうした枠構造は、十八世紀の啓蒙的児童書に特徴的なものです。一般に枠筋として好まれるのは散歩の場面や旅行の話を聞く場面などで、時間的・空間的に次元を異なるエピソードがそうした日常的な会話の中から生じては、枠筋の登場人物の地平に常に引き戻され、経験的な現実のフィルターにかけられ論評の対象とされる



のです。そしてカンペの『ロビンソン』の場合、枠筋は批判的距離を作り出す仕掛けという意味以上に大きな役割を担っています。それは、『父と子の世代継承』といふこの時代のもつとも重視される軸を物語の中に組み入れることができたことです。十八世紀の市民的エートスにとつて、父は子どもが自分の将来を重ね合わせる完成した教養のモデルなのです。これを物語に即して示しましょう。

(1) 知識の仲介者

この書物には、『河口』など子どもの知らなかつた語義の説明に始まり、船の各所の名称、ジャガイモの伝播、接木の仕方、テコの原理等、到るところに博物や地誌や役に立つ科学の知識や情報が満載されています。父は第一に、実際的な場面に即した正確で幅広い知識を仲介します。

(2) 正しい思考の仲介者

父はまた、議論を巧みに導きながら、子どもの思考の出発点の誤りを正し、先入観を取り除き、理性

的な思考へと到らせる役目をも果たします。例えばロビンソンはパンの実のなる木を前にして、切り倒して船を作るべきかそのままにして実を得るべきか思い悩みますが、この問題は父によつて子どもたちの間の議論へと移されます。父はまずそれぞれに立場を表明させた後、理由を挙げさせ、利点と欠点を検証して、ロビンソンの置かれた状況ではどれがよりふさわしいかを考えさせます。

(3) 正しい行動の仲介者

目先の楽しみを断念することによって、それを超えた大きな喜びに到ることなどを教えます。ときには、自分自身の行いを通してそれを示しもします。そして、この『父』は個人的な父にとどまりません。個人的な父の姿の背後には社会の合意としての『父』が控え、内在化した規範=超自我として現実のひとりの父の個別的言動を超えて社会の潜在的な命令規範となつて働くのです。

社会化という教育目標

ロビンソンが故郷に帰還して社会の有益な一員となる点に強調を置いた変更点も忘れてはなりません。著者が、とりあえず食と住の目途のついたロビンソンに最初にさせたことは、時の経過を記録し、安息日その他の祝祭日を識別できるようにして、生活の秩序をキリスト教世界の秩序に合わせることでした（第四夜）。これが道具をつくることと並んで文明化した人間のする出発点だというわけです。こうして、物語の当初から、彼は自分で意識しないままに共同社会の枠を外れないよう振舞わされていきます。そして不足に悩む数々の経験を経る中で、孤独な人間の限界を痛感し、自己を形成するといふことは、長い年月を通して積み上げられてきた社会の一翼を担い、自分が身につけた技能を通じてそれをさらには積み上げていく仕事に参加することだという認識に到るのです。こうして「個人的自己形成から共同性へ」というこの物語の大きなテーマが完成します。著者自身、

このテーマを三段階に構成したと序文で述べています。

(1) たったひとりで、いかなるヨーロッパ的道具も持たず、唯一自分の知力と腕だけで苦境を切り抜ける段階。一方で孤独な人間がいかに無力かを、もう一方で熟慮と接続的な努力が置かれた状況をいかに改善することができるかを示す。

(2) 助力者を得た段階。他者との交わりがあるだけでいかに人間の状態がよいものとなりうるかを示す。

(3) ふたたび道具とたいていの生活必需品を手にした段階。不足することがないので軽んずるのが常の多くの品々がいかに偉大な価値を持つているかを知る。

ロビンソンはこの三つの段階を経て帰還を思い立ちますが、途中まともに難破に会って産を失い、「勤勉と中庸」という（後天的に獲得した第二の天性）だけを土産に故郷の町に帰り、手仕事に従事して物語の輪は閉じます。〈勤勉と中庸〉はまさしく市民的徳目に他なりま

せん。そして彼が父の仕事（仲買人＝デスク・ワーカー主体の中産経済人）を引き継がず手仕事を就くことからは、逆説的に彼の市民的徳目の実践への転化が窺われます。実際、市民の子どもは市民の子どもであるからこそ、自分が決して従事しない手仕事などの意義を知つていなければならず、そのために手仕事の職場見学などをさせられましたのです。

怠惰と不遜から一切を学ぶことをしなかつた少年が、船の難破によって孤島での単独生活を余儀なくされ、必要と経験から学習能力を開発し自己を形成する物語。この構想は、それ自体啓蒙主義的教育觀にかなっています。それは、必要な自己形成を怠ってきたことがもたらす実際的な不都合への教訓ともなれば、合理的思考のもたらす実践的利益への啓蒙ともなりうるからです。特にカンペのロビンソンがデフォー

の場合と違つて、難破によつて一切の文明の利器を失い、みずからの「頭と腕」だけで文明化の過程をたどり



直す話は、人間の理性の歴史への絶対的な肯定を物語ることに通じるといえましょう。しかし、カンペの物語は、個人的な形成史＝教養を語ることにとどまりません。政治的・社会的後進性というドイツ市民の置かれた現実を前にして、孤島のロビンソンの自己形成は文明の背を向けた自然人の物語であつてはならなかつたのです。彼の完成は、もう一度自分が出奔してきた市民生活

の場へと移されなければなりません。そして、それを物語中の人々のレベルにとどめず、ロビンソンの行動的是非をさらに共同の場で議論する枠組を通して、読者の次元にも開こうとする。ここにカンペの『ロビンソン』改作の最大の特色とその彼の生きた時代の最大の特色があるといえましょう。

矛盾の中の面白さ

市民家庭は、子どもが路上に出て外部の世界と直接交わることを回避することで理想的教育を達成しようと試みてきました。しかし、現実の生活範囲を超える外部の世界をいかにして媒介的に子どもの経験の中に取り入れ、子どもの社会化を図るか、という大きな問題がそこに立ちはだかっていました。優秀な教師による少人数教育施設には、需要と供給の両面で限りがあります。そこで、その役割を代行するものとして登場した新たなメディアが書物でしたが、一方で、読書という行為は密室での個人的営為という性質をどうしても免れません。

『ロビンソン』の著者自身も、読書の持つ非行動的・没我的性質に危惧の念を持っていたと思われます。それゆえ、書物の果たす役割に大きな期待をかけながらも慎重に、一日の営みの後に適当な分量だけ戸外で語られる設定を施したわけです。

「書物」による「社会」の「子ども部屋」への取り込み。これは、本来きわめて矛盾したことだと思います。読書という個人的営為を共同の活動の場にいかにして結びつけるか、このような葛藤の前に立たされたのが、当時の児童文学の姿であつたといえます。しかし、ロビンソンの物語から読み取れるのは、課題の困難さよりも新たな問題を目前にした高揚感のように思われてなりません。このように形成すべき社会とともに走り、その伴侶となりうるという希望と確信がこの物語の背後に明らかに透けて見える、ここに私は啓蒙主義期の児童文学の面白さを感じるのであります。

(関東学院大学)

ポジティブサポートの世界(12)

生まれてきたから

村田 愛

教でもなく、信仰でもなく、誘導でもなく、絶対的な形のある物でもなく、その人らしく生きる力を導き出す哲学。答えは一つではない。

ポジティブサポートは、自分らしく生きることを考えさせてくれ、そのことで自分らしく「生きている」ということを実感させてくれます。自分を生きる／生き方、自分らしさを問うことがポジティブサポートの持つ究極のテーマとも言えるのかもしれません。何が好きで、何が嫌いか、何を選択し、何を選び取っていないのか。現実を見据えた上で、自分を捉え直し、より積極的に自分がしていく、生かしていくもの。ポジティブサポートは宗連載を締めくくりたいと思います。

ポジティブサポートは形のないもので、人の中で生きていく、生かしていくものの。ポジティブサポートは宗

らしい生き方を見つける。ポジティブサポートを通して、自分に出会い、自分を肯定し、新たに模索する。その中で、「生まれてきてよかった」と思えるようになつて欲しい。私は、ポジティブサポートのセッションを行い、参加者の発言を聴き、考ることを促す中で、このように考るようになつていきました。

周囲の人々に支えられ育む

「生まれてきてよかった」

前回（本誌第一〇四巻第一号）、「生まれてきてよかった」と思えるために」というテーマについて、ポジティブサポートを通して考えてみました。そして、私はその大きく深い人生のテーマについて、今も考え続けています。「生まれてきてよかった」と感じさせる環境やそう感じられる心の状態とはどのようなものなのでしょう。生まれてきてよかつたとどんな時思うものなのか。誰もが感じたことのあるものであつて欲しい。

生まれてきてよかったと感じられないとしたら、時間だけがただ流れ過ぎていき、自分さえも流れているように感じているのではないか。そんな時は「幸せ」をも感じられない状態なのではないか。

生活の中では、様々なことにまぎれたり、自己否定したくなる出来事に出会つたりして、時に自分が見えなくなつてしまふかもしれません。人は外部から受けるネガティブなパワーに潰されたり、自分で自分を潰したりすることもありますが、共同体に支えられてそのネガティブなパワーを覆すこともあります。共同体に支えられていると感じると、新たな自分や、長い間封印してきた自分に出会えたり、共同体が見えてきたり、様々なことを素直に感じることができます。それらは全て、相手が存在することで可能になることではないでしょうか。ポジティブサポートは、その人を、そして、その人をポジティブに支える共同体を形成していくものです。「生まれてきてよかった」と思うことは、自分の存在を肯定することです。ポジティブサポートはその人を肯定的に捉

えるところから出発します。その人を肯定的に捉えることが、積極的に生きることを支える力となつていきます。つまり、ポジティブサポーターは、周囲の様々な人がその人を肯定的にみることによって、その人の自己肯定感、「生まれてきてよかつた」という実感を育む環境を作りという一面を持つています。

自分を問い合わせ、環境を捉え直すことで

浮かび上がる「生まれてきてよかつた」

ポジティブサポートは、自分という存在を問い合わせながら、同時に環境を捉え直していく作業をしていきます。

自分という存在を問い合わせながら自分らしさに出会い、自分の存在価値を感じられるようになって欲しい、そして、環境を捉え直し現実を動かして、自分らしく輝ける環境を共同体とともに作っていって欲しい、と思いながら、私はセッションを行います。

み出すもの、生み出されているもの)

その人らしさとは?

あなたにしかできないことがあります。

あなただから、そこにいてくれるからできることがあります。

それこそがあなたが生まれてきた証であり存在価値だとしたら、それをあなた自身に感じていて欲しい。

それを支えに生きられる時もある。

環境を捉え直す（創る感覚、よりよくなる可能性）

視野が狭く見えているものが、本来のものより小さく見えていたことに気付くことがある。

変わりようのないもののようにしか環境を捉えられない。環境が大きく自分が無力に感じるときがある。

変わらないものと決めつけていて、まわりの人に対する期待せず、自分ががっかりしないように過ごす。環境に動きを



もたらさない。

そんな状態に陥っている自分が捉えている「自分の置かれている環境」。

どうしたら、そこから抜け出せるのか。どうしたら改善できるのか。

動きをもたらす、柔軟性に気付く作業

ポジティブサポートを通して（セッションの中で）参加者が問われていることは、自分という存在、共同体と

いう存在つまり、環境の捉え方が本来のものにどれ程近

付けるかだと思います。そして、様々な気付きが生まれます。その気付きをもたらし、柔軟に出発すること

とで、望ましい将来が築いていくことに気付か

せてくれます。環境を捉え直していくうちに共同体の認

識も強まり、自ずと勇気や希望を持つて「その人らしく生きられる機会や可能性を探し出せるようになります。そのように環境が変わり、望ましい将来を追求する経過に、ポジティブサポートの力が生かされていくので

す。そのポジティブサポートには、以下のよう生きることに重要な思想が根底にあります。

1、人は、未知なる可能性をもつということ。

「その人らしい」生き方こそがその人を輝かせる生命力です。そして輝いて生きている生命力に触れると、穏やかな暖かい気持ちと勇気に似た感覚が他の人の心中にも生まれ、不思議な「幸せの連鎖反応」に触れることがあります。

2、平等な関係で、肯定的なものの見方をすることが、ポジティブな変化を生む。ひとりひとりの存在を尊重するという人間社会の基本的な概念。

3、共同体の意識化（意味のある協調性）

すべての人が関係の中で生き、その環境に影響を及ぼしています。しかし、自分を見つめ、変化を起こすことは日常生活の中では難しいものです。個の人が集まり、集団があります。その集団の中にいるそれぞれの人があらしく、存在する状態を「共に生きる」と言います。

それには、自分を見つめ捉え直すことと、周りのことを認識し協調し支え合うこと（折り合いをつけながら影響し合うこと）が必要になります。

それらを丁寧に考えていくことで、すでに内的変化が

起き、環境が変わっていきます。つまり、ポジティブサ

ポートが有効に働く原動力は、もともと存在する人が持っている力であり、肯定的に物事を捉え、改善してこういう姿勢が強化されていくことに繋がります。そうして、ポジティブサポートの発想がそれぞれの人の中で生きていくことで、自ずと環境が改善され続けていくのでしょうか。

現実を捉え直すという意味

生まれてきてよかつたと思わずとも「今生きていてよかつた」と感じることができます。今を感じるということ、今を生ききるということを考えるには、現実を捉え直さなくては進めないように感じる時があります。現実

を捉え直すということには、自分という存在を問うことと環境を捉え直すということが必要になってしまいます。自分が現実に対してもう思い感じているのか、自分の置かれている環境は如何なるものなのか、そこで自分は何ができるのか。どうしたいのか。

「今」というものは一つの形があるようにも思われますが、「私」という存在や「私の置かれている環境」という観点から見ると一つの経過であり、「その今」を積み重ね積極的に生きていくことで「将来」に繋がっていくという確実な手応えを持たせてくれるのもポジティブサポートです。ポジティブサポートは現実に飲み込まれずに、冷静にかつ客観的に見てみることを促し、時には可能性を見据えるために将来と現在を行ったり来たりさせてくれます。そのことで、希望を持ち積極的に現在を生き、より望ましい将来を創っていくことを示してくれるのであります。 （ポジティブサポート研究室主宰）

☆この連載は今回で終了いたします。

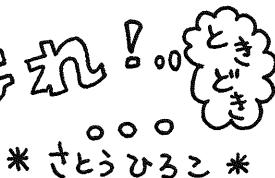
つながり

四月から受け持つた年長組の子どもたちとのつきあいも、早いものでもうすぐ一年になる。

食いしん坊の担任二人の趣味で、今年は「みんなで食べる」機会もたくさんつくった。

・チャボの卵でホットケーキ。

・Mちゃん家のお庭の杏でジュースを作つて乾杯！



その⑫

* さとうひろこ *

年度初め。毎日の生活が子どもたちにとって分かりやすいものになるようにな……と、お隣の組のY先生と一緒に、「今年は、つながりを意識して保育をしよう！」と誓い合つた。

始業式から早速実行。年長組だけで登園する最初のこの日に、幼稚園全スタッフの思いをしつかり伝えようと考えた。

「大きくなることは素晴らしいこと。みんなの成長を私たちには心からよろこんでいます」

私たちの思いをこめた拍手の花道を、ちょっぴり照れながら嬉しそうに通つた子どもたちは、翌日の入園式で新しい小さな後輩達を、今度は自分たちの拍手と笑顔で祝福した。



(幼稚園勤務)

……などなど。「同じ釜の飯を食う」仲間として、子どもたち同士の結束は、回を重ねることに強くなつていった。行事も、年長組独自の取り組みも、特別なことにはしたくなかった。生活の流れや季節の移り変わりを意識して、一つ一つの意味やつながりを考えることは、私たち保育者にとっても楽しいことだつた。

もうすぐ卒立つ子どもたちにとつて、この一年の暮らしが、これから彼らの生活へとしつかりつながつていきますように……と願つている。

生き生きと育つ親

杉本 裕子

シンク口する育ち

こどもの成長と共に親も育つ、とはよく言われる
ことである。しかし忙しく生活に夢中な毎日、こど
もの変化には敏感であつても、自分自身にも同時に
何らかの変化が生起していることなど思いも至らない
い。子育てが一段落したところでなら、やれやれ
と振り返り、そういえば若い頃に比べて自分もずい
ぶん角が取れたな、とか、以前は教育行政に関する

事柄など興味を持たなかつたのに、我が事として関
心を抱くようになつたなどの変化を確認することができ
るだろう。けれども子育ての最中に親が自身の
何がどんな風に育ちつつあるのか、自覚することは
稀ではないだろうか。

しかし、こどもが成長していく様子を感じると同
時に、自身も生き生きと躍動し、こどもと一緒にの生

活の中で発見を重ねている実感があれば、成長といふほどの変化とは思えずとも、少なくとも今ここで能動的に、主体的に活躍している生命性に満ちた自分を確認できるだろう。

人間としての育ちの基盤を形成している乳幼児期のこどもの成長と、その時期を共に過ごし、かけがえのない役割を果たす親の成長は根本的なところで影響を及ぼしあうものであると言えよう。生後一年に満たないうちに「社会的参照」をする能力を身につけるほどの感受性を持つ人間のこどもが、自身の自我を形成するときに親の自我の状態や人格的な強さを参照すると考えるには無理があるだろうか。

また、親がこどもの成長を理解したり、援助したりするプロセスは、親自身の人間理解の深まりや新しい経験をもたらす機会でもある。親の成長は子育てが一段落するまで成果の無いものではなく、こどもの成長とシンクロして、相互に影響しあいながら生き生きと生起する事象なのではないだろうか。

辛い儀式

ある幼稚園が設置している未就園児のクラスに三歳で参加し始めたA男。以前（二歳時に）参加していた音楽教室で、母親から少しも離れることができず、ずっと泣いていたという。家では何でもよくできて、聰明で活発、困ることなど何もないA男の姿を見てきた母親にとって、泣いてぐずるA男の姿は非常に心外なものだったのだろう。これではとても幼稚園は無理だと思い、未就園児のクラスに参加することにしたという。

今度こそ、と熱い期待をもつて参加してきたと話すのだが、やはり少しでも母親が保育室から外に出ようとすると（注）、泣いて引き止める。母親がきらめて保育室に留まると、ようやく安心して保育者と熱心に遊び始める。

参加の回を重ねたある朝、他のこどもたちはすんなりと母親と別れている（ようみえる）のに、A



男は泣きそうになつて母親の手を離さない。母親は苛立ち、「どうしてそうなの?」「ほら、おうちで約束したでしょ」と、"両手でタッチ"という儀式をして別れようとする。こどもはうなずいて言われるままにそれをやつてはみるものの、やはり出て行こうとする母親の手を引かずにはいられない。

保育者は母親に、A男がここで楽しく遊ぶことができるためには、今しばらくお母さんの存在が必要であることを伝え、A男がもういいと思うまで腰をすえて保育室に留まることを勧める。この時母親の落胆は大きく、他の母親達に、こここの保育者はA男

の母子分離を支えてくれないと非難していた。少しきらい泣いても、先生がA男をしつかり受け取ってくれさえすればすぐにこどもは慣れて遊び始めるのに、と納得いかない様子であつた。同時にA男がこんな様子なのは自分の育て方が悪かつたせいなのだろうか、いつまで続くのか、本当に離れられるようになるのか、と保育者に問い合わせ、このことで自身の母親にA男の育て方を非難されている辛さをも訴えてきた。

実は保育者の側でも、A男の様子から、この人は母親と離れてそれこそ最初は少し泣いていても、すぐには保育者との関係を築いて、安心して遊び始めることができるだろうと見ていた。しかしここで「少し泣いても」をよしとして、A男を保育者が引き受けてしまうことは、むしろ母親にとつてもつたいないことだと考えた。母親にとつては今しか経験できない、A男の育ちと同時に自分の育ちを実感できる機会だと考えたのである。

そこで保育者は母親に、A男の育ちに何の心配も問題もないことを伝え、そうであっても、今A男が必要としている安心の手がかりを提供することがA男にとつては何より大事なのだとすることを話す。

母親は保育者の言葉に納得しかねたまま、保育室を出る他の母親達に「うちはまだだめなのよお」「(出られて)いいなあ」などと声をかけていた。保育室に留まりながらも、彼女の表情は硬く、A男を見つめるまなざしも曇りがちであった。しかし次第に自分が部屋にいさえすれば、様々なことにと興味を示して熱心に遊び、帰る時には満足して、ああ面白かった!と頬を上気させているA男の姿に、母親もこれでいいのかな、と思い始めた様子であった。

ひと月もすると、A男は朝からすぐに夢中になつて遊び始め、母親を忘れるくらいになる。母親はすでに夢中で遊んでいるA男に近寄つていき、頬に軽く触れて、じゃあまたあとでお迎えに来るね、と保育室を出て行く。その後も、時にはA男は母親の手

を引き、行くな、の合図をしてくることがある。母親は「あれ? 今日は一緒にいて欲しいの?」とむしろ面白がっている。「じゃあ、もうしばらくいるね」とか「あそこまでお母さんをお見送りしてくれない?」など鷹揚に、臨機応変にA男に応じてくれる。別れのための辛い儀式はもう跡形もない。

子どもの自我が必要としている支えを、親が提供できないとき、子どもは親の自我の弱さや混乱を感じ取るであろう。自分を支えることのできない大人からは参考すべき自我のモデルを得られない。親が自覚的に子どもを支えようと、自ら自我を強めていくとき、子どもはそれを感じ取つて安定し、成長をとげるのではないだろうか。この時のA男にとつてはお母さんはいてくれるだけでいい、のだ。

二歳と三歳の境目

未就園児のクラスを二歳と三歳で分けて試行したこの年、親達のクラスへの期待の違いが顕著であつ

た。単に一回の経験から安易な推測は避けるべきであるが、親の育ちに関心寄せるものとして、こどもの二歳の一年間は、親自身にとつても成長の方向性が定まる時期に当たるのではないかということを考えてみたいと思つてゐる。

この年のクラスの、という限定の中でそれぞれの特色をあげてみる。

二歳のクラスでは親達はこどもと共に初めて家庭外の社会的存在である集団に参加する人が多く、自分のこれまでの子育ての成果が検証されるかのような緊張感を持つてゐる。クラスへの期待は親子共に温かく受け入れられること、こどもと一緒に新しく心地よい人間関係を築くこと、こどもとの生活に新しい経験内容を得ること、などである。もちろんこどもの期待は別にあり、友達に関心を示すか、集団に参加できるかなどが主要な関心事である。

三歳のクラスではすでに二歳時に（あるいはそれ以降継続して）音楽教室や英語教室、体操教室など

にこどもを参加させている親が多い。多くの人にとつて未就園児クラスは幼稚園への入園準備という位置づけである。このクラスに対する親の期待は子どもの能力の増大につながる活動内容であること、に集約されてくる。様々な教材の使用を通しての知識・技術の拡大、保育者の指導を通して集中力・根気・自制心が育つことなどである。二歳のクラスで見られる“親子共に”的感覚はすでに影を潜めている。こどもに教育の成果が現れない場合、こどもへの苛立ちと指導者に対する不信が生じる。

二歳のクラスの親達が抱く期待はこちらも予想している範囲であり、提供していく活動内容とも充分呼応するものである。しかし三歳クラスで直面した親の期待には正直なところ非常に困惑させられた。三歳クラスの親はすでに、こどもの二歳時に様々な幼児教育サービス産業を利用した経験がある。未就園児クラスもそのひとつとして、親のニーズに応じて利用可能なものであり、クラスへの参加は親の選

択による消費行動のひとつである。社会的にはそういう位置づけになつてゐる現実があるが、しかし私たちがこのクラスで実現したいのは親もこどもも共に生き生きと育つための基盤作りである。親としてこどもの一番近くにいるこどもの幼児期に、こどもの必要を理解し、こどもを支えることを実際にやつていく中で、親自身もまた自分らしく成長することを実感してもらいたい。

体験の内容としての育ち

親の育ちとして私がイメージするのは、必ずしもその人の気質が親らしいものに変化することではない。外側から測りうる変化というよりも、体験の内容を問いたい。他者としてのこどもを理解する経験——理解に至るまでの苦闘も含めて——の蓄積、こどもとの実際のやりとりの中で親自身の行為を工夫したり、相手に応じて変化させたりする経験、こどもをめぐつて関わりをもつ様々な人と率直で建設的な関

係を構築する経験、それらを通じて自身の個性をより社会的な場で自由に發揮していく経験、などである。見た目にはその人に何の変化もないかもしれないが、こどもの躍動する生命性に呼応する大人の生命性が見出されるのではないだろうか。生き生きと育つこどもの側には、生き生きと育つ親がいる。保育者の幸福はそういう両者と共にされることだ。

(鎌倉女子大学)

注 この園が設置する未就園児のクラスでは親子で一緒に過ごすことを重視しているが、A男が参加していたクラスは、幼稚園の年少クラスに相当する年齢のこどもたちだけで構成されており、こどもが幼稚園で経験する生活内容との対応を試行していただため、こどもたちが親から離れて保育者と過ごす時間を段階的に導入した。

メルボルンでの

第一一十四回OMEP世界大会に参加して

上垣内伸子

二〇〇四年七月二十一日から二十四日まで、オーストラリア、ビクトリア州メルボルンで、第二十四回OMEP世界大会が開催されました。日本からの参加者はOMEP会員を中心に約三〇名。メルボルンの美しい歴史的街並と雄大な自然とオージースマイルに包まれてすごした四日間でした。One World:Many Childhoods「一つの世界、多くの子ども時代」という大会のテーマに象徴さ

れた、地域のそして個人の固有性の尊重を基盤にした相互理解と協力という保育の課題と、国情の違いを超えた共通性を、参加者との語らいの中で実感として受けとめることができた大会でした。

今大会の目指すところは、世界水準という発想からの転換であり、固有性の尊重でしたが、そこでのキーワードは、多様性と対等性でした。世界規模で地域間格差お

より地域内格差の拡大が見られる今日にあっては、まずはその差異の存在を確認し合うことから始める必要があります。今大会では、オセアニア、アジア、アフリカ、中南米を中心とした先住民族、移民、難民、親の疾病などの要因から困難な状況で育つ子どもの状況が報告され、当事者による直接の語りであつた故、誰もが心動かされ深く聞き入っていました。グローバルスタンダードという名を借りた均等化ではなく、個々の特性や歴史性を尊重し、それぞれが異なる状態のまま存在することを認めることが、あいまいさを内包したまま踏みどまり持ちこたえつつ、自分と相手の幸福を求め続ける精神力を持つことが要求されているのだと感じました。多様性を容認することが出来ない非寛容さは戦争へつながるものかもしれません。それ故に、多様性を認めるとは、平和を希求することと同義話であり、保育の場において多様性を認めるとは、保育室から平和教育を始めることなのだと気づかされました。



▲Aborigines Yappera Children's Service 4-5歳クラスのアボリジニのスペース
(榎田二三子 OMEP会員撮影)

固有性・多様性を認め合った上で協働とパートナー・シップの成立のためには、お互いが対等であることが重要なのでしょう。大会では、子どもと保育者、子どもと親、子ども同士、保育者同士、保育者と親、どの関係をとっても、「誰かにしてもらう、やつてあげる」という従来の位相からの変化が生じていることが、多数報告されていました。このような多様性と対等性が尊重されている状況において、相互にとつて意味あるexchange（交換）が成立するのではないか。それは、アイデア、知識、経験の交換であり、そのためには、実際に相手の居場所を訪問しあうという、言葉だけではない身体性を持った交流が不可欠。私にとって、まさにこのOME P世界大会での出会いと交流体験が、意味ある交換の場であったのだと感じました。

今回私は同行し、ワラビー、エミュー、カモノハシなど念願のオーストラリア固有の生き物と触れあい満悦の十歳になる娘は、開会式と閉会式で子どもたちが手話を交えて歌った“*We are one, but we are many. We are Australian.*”といふ「オーストラリア讃歌」の歌詞を今も時々口ずさんでいます。彼女にとつても、多様性と固有性、exchangeを肌で感じた旅行となつたようです。

教育施設見学として訪れた幼稚園などでも、固有文化を尊重した保育と環境設定がなされていました。私が参加したメルボルン王立植物園の子どものための体験学習

オーストラリア保育・幼児教育(Educare)事情

生駒 奈緒

はじめに

私は一九九九年二月から、二〇〇三年の三月までの四年間をメルボルン大学教育学部幼児教育学科で保育・幼児教育に関する基礎的な発達面からカリキュラムの組み方、経営法やリーダーシップのとり方などを学び、半年

間はフィンランドへメルボルンからの交換留学生としていき、実習も含め勉強した。今回OMEP世界大会に参加し、保育・幼児教育に携わるプロが、様々な形で同じ目的において貢献するという高尚な意識を体感し、とても感動した。そのことを踏まえ、全体的なオーストラリアの保育・幼児教育に関する施設の種類とその歴史的流

れを簡潔に紹介する。

施設の種類

乳幼児関連施設はニーズに合わせて次々と誕生した。いりやは代表的なものを挙げる。

- ◎ Long Day Care Centres—就学前までの子ども対象。最低一年に四十八週、週に五日、一日のうち八時間開設しなければならない。
- ◎ Preschool—Kindergarten/Preprimary—いわれる。三～五歳対象で、大概、九時～三時で、午後と分かれている。学校の学期に合わせて開設。
- ◎ Family Day Care—在宅保育。○～十二歳対象。
- ◎ Outside School Hours Care—学校時間外保育。五～十二歳児対象。授業前後／学期休暇中に活動を提供。
- ◎ Occasional Care Centres—短期間、定期／不定期的に保育を行う。

保育・幼児教育の歴史的流れ

十九世紀、学校の多くは宗教団体によって設立された。一八三四年、Public Education Act (公共教育条例) が譲渡され、州が子供への教育の義務を負うよう

- ◎ Mobile Children's Services—移動教育／保育。都市部から離れた地域の子どもたちに教育と保育の場を提供。内容は地域のニーズに応じて異なる。
- ◎ Playgroups—就学前の子どもを対象。保護者が参加するケースが多い。

になつた。第二次世界大戦中は、戦争生産業で働く女性の為に社会的に乳幼児関連施設が必要となり、政府の積極的な補助があつた。保育施設はその頃、経済的に困難な状態にある家庭を対象としていたが、戦後は中流階級の女性達がそういつた施設の必要性を訴えた。当時、政府の保育施設に対する責任感はまだ薄く補助の内容も学校に対するもの比にも値しなかつた。しかし一九七〇年には乳幼児施設は需要に間に合わず、その後は次々と乳幼児関連施設ができた。施設の増加と子どもの施設で過ごす時間の伸びに伴い、社会の関心は質の高い保育・幼児教育内容となつた。

保育・幼児教育の現状

一九九七年に四歳以下の子どもを持つ母親の過半数は就労している。Organization for Economic Co-operation and Development (2004) の「100年の報告書」には女性の出産年齢が遅くなり、少子化傾向だ、と記

されている。保育・幼児教育界が抱えている問題では、スタッフの社会的地位・給料の低さ、ストレスによる現場での入れ替わりの激しさ、スタッフ不足などが挙げられる。義務教育への移行を考慮したカリキュラム（幼児教育からの引き伸ばしVS義務教育からの引き伸ばし）も課題である。

QI&AS 就学前の子どもを対象とした施設は規定を満たせば認可を受ける。それとは別に、Quality Improvement And Accreditation System (QI&AS) (質改善公認システム) を一九九四年に「Long Day Care」対象に発足。米国のNational Association for the Education of Young Children (NAEYC) と Harms and Clifford Early Childhood Education Rating Scale (ECEERS) に倣ってやめたりのシステムは、近年の幼児の学習と発達においての研究に基づいている。各施設が政府の助成金受諾対象になるにはこの公認システムの認証が必要となる。公認された施設を利用する者は

Childcare Benefit (保育手当) 受領対象にもなる。保育の質を決める十項目は、

1. Relationship with Children (子との関わり)
2. Respect for Children (子に対する尊重)

3. Partnership with Families (家族との提携)

4. Staff Interactions (スタッフ同士の関わり)

5. Planning and Evaluation (指導案と分析)

6. Learning and Development (伸びと発達)

7. Protective care (保護保育)

8. Health (健康)

9. Safety (安全性)

10. Managing to support quality (質を保つ為の管理)

項目(1)～(10)であるPrinciples (基本方針) は、達成の為の具体的な実施基準を設定してある (National Childcare Accreditation Council Inc. 2004.)。

ECA Code of Ethics ECA Code of Ethicsは、幼児教育に携わる（直接的・間接的）全ての者を対象に、道義規律と行動指針を示す。歴史、政治経済などの変化は幼児

教育者にもたらす社会的役割や期待にも影響を与えた (Arthur, Beecher, Dockett, Farmer and Death, 1996)。一九七〇年代の保育・幼児教育者の主な役割は教育的な経験を提供する事であった。現在の保育・幼児教育者の役割は以下の如くArthur, et al. (1996) は定義する。

”様々な年齢の子どもに応じたエデュケアを提供する
子ども、家族、幼児教育関連施設に貢献する
プロの一員である
団体の一員である

リーダー且つマネージャーである
財政管理者である
□マニケーターである”



保育・幼児教育者は責任や職務価値に関する矛盾に直面する」と多々ある。ECA Code of Ethicsはアプローチ

て取るべき行動、直面する倫理的問題を解決はせずとも、手引きとなる行動指針が示されている。序章には次のいじ事が記されている。

「この規律の遵守に際し、以下の事を約束する必要性がある。

- 各子どもの幸福に基本的重點を置く
- 各人間の獨特性を認める
- 乳幼児にとって主な影響をもたらすのは家族なので、子どものニーズを家族、文化的背景を踏まえて考慮する
- 個人の成長にとって自尊心がもたらす極めて重要な影響を考慮する
- 正しい知識、研究、理論に基づくと共に、その限界と不明確さを認知し、活動する
- 全ての子どもの家族がもつ質の高いサービスへの権利を満たす。(Early Childhood Australia, 1990)」

■おとむ

歴史、政治、文化的影響を受け保育・幼児教育は現在に至る。現状が過去の問題に対する取り組みの結果であるなら、建設的で積極的な姿勢が私達の望む未来には必要だ。

(キッズスクウェア六本木ビルズ・

OME日本委員会会員)

引用・参考文献および資料

1. Arthur, L., Beecher, B., Dockett, S., Farmer, S. & Death, E.: "Programming and Planning in the Early Childhood Settings" Sydney: Harcourt Brace, 1996.
2. Early Childhood Australia, 2004. (On-line)
3. Organisation for Economic Co-operation and Development: "Early Childhood Education and Care-Background Report-Australia" 2001. (On-line)

一年目を振り返り、そして・・・

小川 知子

を私なりに振り返り、反省しながら、保育を見直し
たいと考える。

志していた幼稚園教諭としての生活が始まり一年半が過ぎた。昨年度に引き続き、年長児を受けもつ
てている。年間行事は昨年度とさほど変わらないので
「去年はどうだったかしら?」と聞かれるが、私は
「さあ……?」と全然覚えていない。余裕のない一
年間を過ごしていたと改めて感じる。そんな一年目

一年目を振り返る上で、書かずにはいられなかつ
たのがA児だ。「始業式の日、『先生、先生』と盛ん
に話しかけてくる」という記録から始まっている。

一斉活動の時は恥ずかしくてべつたりと身を寄せ教師の指までなめてきた。A児のことをおや？ と感じたのは一学期半ばのことだった。私の背後からA児を含む三人の女児の「あいつ、きもいよね」という言葉。耳を疑いかなり動搖しながら三人の顔を見た私にわざと聞かせるようにA児は「別に誰って言つてないもんね」と言い友達と顔を見合わせた。そんなことは絶対に友達に言つてはいけないと諭したが、その場限りの注意で終えている。その後気にかかつたが、A児とキンシップを多くとり、子どもらしい笑顔や甘えが出てきたことにすっかり安心して一学期が終わつた。しかし二学期になると一斉活動のたびに「嫌だ」を連発するようになつた。必ずA児を待つたり友達が呼びに行くようにしたが、物影に隠れたり、時にはごろんと転がり赤ちゃんのように駄々をこねることもあった。そして彼女のお気に入りの場所になつたのが、ピアノの陰

にできた小さな三角のスペース。まま」とをする時はそこに大量の布団を持ち込み、必ず赤ちゃん役になりごろごろする。片付けになるとその場所に隠れる仲間を探しては「片付けなんてやらないもんね」と教師に言い捨て逃げ去る。皆と一緒にするべきことはさせたいと考え一対一で向き合い「今はやろう」と伝えるが、対面することを避けるようになつた。壊れたラジカセのピーッという機械音を大音量でかけた時には、このイライラしているA児の気持ちに徹底的に沿おうとA児とともに新聞紙をビリビリ破いたこともある。そのうち仲の良かつたM児もA児と同様に「嫌だ」を繰り返すようになつたり、学級活動にA児が来ない姿を見て「またAちゃんだ」というつぶやきが出るようになつた。A児の行動が学級に連鎖し始めた。

ある日、隣の学級の先生がA児と向き合い、その

周囲には両学級の子どもの人ばかりができた。先生は真剣にA児の目を見つめ、A児が脱力しようとする「引つ張り起こす」ではなく、「ちゃんと聞きなさい」と叱責した。A児はぶすっとするが目は先生と合わせ、体を自分で起こす。周囲から口々に「Aちゃん集まりの時に来なくて……」「ちゃんとしてほしいのに」など今までA児に直接言うことを我慢していた子どもたちの声。それを黙つて聞くA児。その光景を目の当たりにして、担任の私はようやく気づいた。

逃げていた。A児と向き合うこと、A児と本気で対面する自分の姿を学級の幼児にさらけ出すこと、私自身がA児に対して判断基準をもつこと(今それをするのはおかしい、その気持ちは受容したいなど)。おそらく私が「どうしよう」と迷つたり、「困った」と投げ出したい気持ちになつたり、それでも学級の体裁を整えることばかり気にしていたこ

とをA児は見透かしていたのだ。その当時は単なる現象としか捉えていなかつたA児の一学期の姿をもう一度読み返すと、大人の気持ちをどうにかしてひきつけたい、もつと私を見てというシグナルを発信していることに気づかされた。「一斉活動をしないA児にどうやつてさせるか」よりも「A児はなぜこんなに私を困らせたいのか」「彼女の内面を真剣に知ろうとする教師の姿勢」が必要だつたのだ。

先輩からの助言もありその後は、「○○しなければならない」ということは毅然とした態度でA児に伝えようと心がけた。しかし怒るだけではなく、A児のことはちゃんと見ているという信頼関係をより一層深めようと、A児の長所をたくさん探した(足が速い、二重跳びができる、友達に教えてくれる等)。そして友達と一緒に遊んで本当に楽しいと十分に感じられるように私もA児と同じ目線でたくさん遊ぶようにした。すぐに変化が出たわけではない

が、以前のような「嫌だ」は少しづつ減り、A児にとつての幼稚園生活が窮屈ではなくなってきた。卒

園間近、学級の仲間を誘い屋上で影踏みを嬉々として楽しむA児を見て『かわいくて仕方がないなあ』そんな素朴な感情を抱いて感慨にふけっていたことを思い出す。

「先生ハムスターの餌ちようだい。Yちゃんが探し

てるの。」

先日N児の一言を聞いて私は一年前のS児のことを見はつと思い出した。

昼食後園庭で色水遊びをしていたはずのS児が保育室（二階）までやつてきて、「先生、Jちゃんの○○どこにある？」。その時の私は『なんでJ児のものをS児が取りに来るんだろう？』『なんでわざわざ靴を履き替えてまで暗い顔で取りに来たの？』。

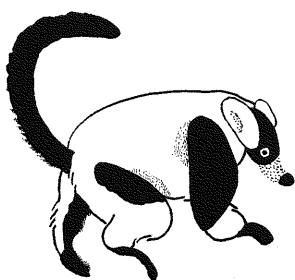
強いては『パシリ!? いじめの元凶?』とまで私の頭の中は大暴走……。

S児、J児はR児とともに三人で過ごすことが多かった。頭の回転がよく手先も器用なJ児が三人の中ではリーダー格。しかし学級全体の中ではとても無口で案外三人の関係の中で支えられていたようを感じる。S児は製作が好きだが自信がもてず、いつもJ児の陰にいた。S児には仲良しのJ児の言いなりにならずに自分の思いを素直に言えるようになってほしい、三人だけの遊びがもっと周囲にも伝わっていいほほしい、いろいろな友達とのかかわりをもつてほしいといつた。

うのが彼女たちへの願いだった。

私「え？ 誰が探して

いるの？」。S児小さ



い声で「Jちゃん」

私「SちゃんはJちゃんに言われて取りに来たんだ」。S児うつむく。

私「遊んでいる途中だつたのに嫌だつて思わなかつたの?」。S児は黙る。

私「嫌だつたの?」。S児「嫌じゃない」

私「ほんの少し嫌だつたの?」。S児「うん」

私「そうかあ。嫌だつて言えなかつたんだ」

この時私はS児の気持ちを勝手に推測し、どうに

か「嫌だ」という言葉を引き出そうとしていた。それが彼女にとって「素直な自分を出す」ことにつながると考えたからだ。

このエピソードを話した時、先輩から「三人の関係性の中で自分を發揮させるように援助しないとね」というアドバイスをもらった。関係性……。もう一度振り返ると、私はS児と面と向き合いながら、J児のいない場所で彼女への思いを誘導し引き

出している。その時のS児への願いは、J児を含めた気の合う友達関係の中で素直に自分の思いを出すことだった。三人の中でS児が得意なことを表現できるように援助し、三人の中でもJ児がS児のことを認めるようになつた時、関係性は変わつてくるのではないだろうか。そう考え直すことができた。

さて前述のN児。新しい環境に戸惑い、教師と一緒に友達の中に入ることが多くつた四月。「やつてみようかな?」と確認するようになつた一学期後半。今では「○○しない?」と友達に提案したり、友達の考えに「いいね。じゃあこれもしよう」と賛同し、気の合う友達の中で少しずつ自分を出せるようになつ

てきた。N児のように少しずつ自己発揮して遊ぶようになつてきた女児の中で不安を見せるようになつてきたのが「餌をとつてきて」と言つたY児だ。一学期はY児のようにつきぱさと自分の考えを伝え、興味あることに飛びつく存在は女児の中で新鮮だった。N児もY児が少し強引でも遊びに引き込んでくれたことで仲間とのつながりを楽しいと感じることができた。しかし個々のやりたいことがはつきりしてきただけでなく、Y児は仲間とのつながりを楽しむことをやめてしまつた。しかし個々のやりたいことがはつきりしてきただけでなく、Y児は仲間とのつながりを楽しむことをやめてしまつた。

除したり、「お客様さんじゃないとダメ」と遊びの役割を指示するY児の気になる姿も出てきた。

この日N児に話を聞くと「Yちゃんがハムスターと遊んでいるんだけど、餌がないから取つてきてつて言われたの」。どこか困つたような表情の、それでもY児の遊びの楽しさには惹かれているN児。力関係が微妙に変化しつつある女児たちの仲間関係。

これが今の実態であることを受け止めながら、この

グループの中でお互いが自分の気持ちを伝え合えるようになつてほしい。ではそのために私はどんな援助をしていこうか。N児は最近流行り始めたお店屋さんごつこの中で得意の製作を生かし自信をもつて友達に自分の気持ち伝えられるように援助しよう。Y児は友達の気持ちを感じられるように援助していく。教師がN児やY児に諭すではなく、友達との関係性の中で育つていくようにならう。

一年目に出会つた子どもたちや先輩方から教えられたことが二年目になつたから全部できるということはない。それでもやはり去年よりは少し成長している。保育したいな。そんな願いをもちつつ日々保育をしている。さて明日、N児やY児はどんな姿を見せるだろう？

明日も楽しみだな！

(目黒区立からすもり幼稚園)

編集後記

もらいました。入園式の前、震える手で名札を付けた同じ保育室で、今度は私が子ども一人ひとりから

チユーリップを受け取りました。
思いがけない贈り物に、子どもでいた間のどの卒業式よりも、たくさん涙がこぼれました。

幼稚園の先生になって約一年。学年末の終業式を終え、保育室にもどると保護者の方が皆揃つて待つて下さいました。『もも組』のお別れ会が始まりました。

私が勤めていた幼稚園は、三歳児学級が五クラス、四歳児学級が三クラスで、三歳児学級の担任五人のうち二人はもう一年、三歳児学級の担任になることになつていきました。新人が残るのが慣例でしたので、私が子どもたちと一緒に学年が上がるこ

とはないと、保護者の方も私もお互に了解していました。
いつも一緒に歌ってきた曲を、その日は一人、観客になつて聴かせて

幼児の教育

第一〇四卷 第二号
(一〇〇五年三月号)

定価五五〇円(本体五二四円)

発行 平成十七年三月一日

編集兼发行人 浜口順子

印刷所 日本幼稚園協会
〒112-8620 東京都文京区大塚二丁目一
お茶の水女子大学附属幼稚園内

図書印刷株式会社
〒108-8620 東京都港区三田五丁目二十一
株式会社 フレーベル館

発売所
〒131-8611 東京都文京区本駒込
六一一四一九

☎ 〇三一五三九五五六六八三(営業)
振替 〇〇一九〇一二一九六四〇(編集)

☆ 本誌ご購読のご注文は発売所フレーベル館にお願いいたします。

☆ 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。

21世紀保育ブックス

好評発売中！

編集委員 森上 史朗（子どもと保育総合研究所代表）
柴崎 正行（大妻女子大学教授）
柏女 霊峰（淑徳大学教授）

これからの保育はどの方向へと向かっていくのか。新しい21世紀の保育を展望しながら必要とされる諸問題を根本的に掘り起こし、確実に保育者を導き育て、将来の保育への指針を与えるシリーズ！

21世紀保育ブックス⑯

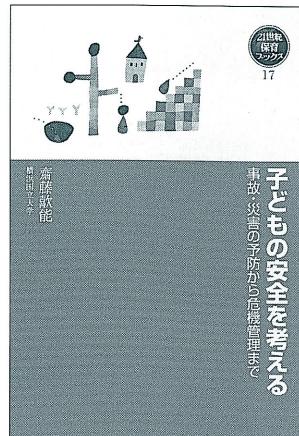
子どもの安全を考える 事故・災害の予防から危機管理まで

齋藤歎能（横浜国立大学）著

子どもの事故の実態をみながら、子どもの心身の発達と事故の関係、事故・災害の防止、不審者に対する危機管理など、理論と実際の両面から幼稚園・保育所における積極的な安全教育を提案します。

【目次から】

- 第1章 子どもの遊びと事故
- 第2章 子どもの心身の発達と事故
- 第3章 子どもの事故の実態
- 第4章 安全教育の基本
- 第5章 幼稚園・保育所における災害防止
- 第6章 遊具事故の防止
- 第7章 登降園時における交通事故の防止
- 第8章 幼稚園・保育所における不審者に対する危機管理
- 終 章 安全教育のポイント



B6判 200頁 定価1,260円(税込)

既刊本

- ①新しい教育要領・保育指針のすべて 森上史朗 著
- ②新時代の保育サービス 柏女靈峰・山本真実 共著
- ③カウンセリングマインドの探究 柴崎正行・田代和美 共著
- ④子ども虐待の理解と対応 庄司順一 著
- ⑤知的好奇心を育てる保育 無藤 隆 著
- ⑥保育者の「出番」を考える 吉村真理子 著
- ⑦地方自治体の保育への取り組み 山本真実・尾木まり 共著
- ⑧乳幼児期の「心の教育」を考える 阿部和子 著
- ⑨自由保育とは何か 立川多恵子・上垣内伸子・浜口順子 共著
- ⑩保育者が出会う発達問題 大場幸夫・前原 寛 共著
- ⑪保護者の要望をどう受けとめるか 小笠原文孝 著
- ⑫保育所と幼稚園～統合の試みを探る 吉田正幸 著
- ⑬子どもの健康を考える 川野悟郎 著
- ⑭「わたしの世界」から「わたしたちの世界」へ 今井和子・神長美津子 共著
- ⑮21世紀の子育て支援・家庭支援 伊志嶺美津子・新澤誠治 共著
- ⑯保育をデザインする 戸田雅美 著

以下続刊

キンダーブックの

フレーベル館

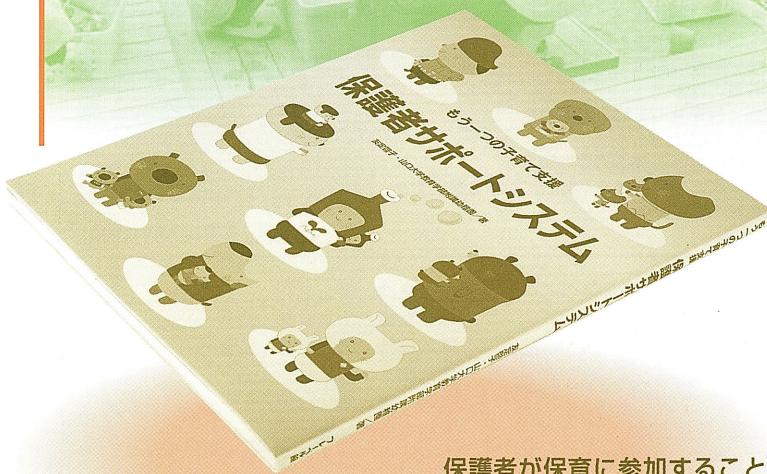
くわしくはフレーベル館代理店・特約店・支社・支店・営業所または本社営業総括部 (03) 5395-6608にお問い合わせください。

好評発売中!

もう一つの子育て支援 保護者サポートシステム

友定啓子・山口大学教育学部附属幼稚園/著

豊かな子育てのための
“保育参加”ガイドブック



AB判 96頁 定価1,995円(税込)

保護者が保育に参加することで、保育が豊かになり、子どもが豊かに育つとともに、保護者も成長していきます。保護者による「保育参加」を「子育て支援」の目でとらえ、園や保育者が、保護者とともに子育てをしていくことがどんなに大切なことかを、具体的な事例とともに明らかにしています。巻末に「保護者成長支援プログラム」「保育参加ガイド」を収録。

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。