

幼児の教育

家庭・保育所・幼稚園

2004

11



21世紀保育ブックス

最新刊

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⑩

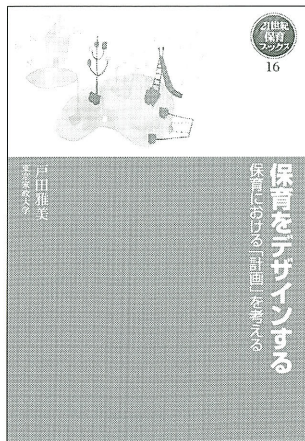
保育をデザインする 保育における「計画」を考える

戸田雅美 (東京家政大学) 著

「保育の計画」とは、一人ひとりの子どもの思いを実現していながら、その育ちも保障されていくように、また、子どもと保育者が一緒に創り出す遊びや生活の全体が豊かになるように、保育を「デザイン」していくことです。保育者がどんなふうを考えながら、保育を計画しているのか。そしてそれはどのように表現されているのか、もしくは「デザイン」されているのかについて、さまざまな事例を読み解いていくという方法で考えていきます。どれもが悩んでいる「保育計画」の考え方・書き方を詳述。保育者必携の書です。

【目次から】

- 第1章 保育はオーダーメイドデザイン
- 第2章 指導案に見る保育のデザイン
- 第3章 環境に見る保育のデザイン
- 第4章 保育における「計画」～種類の違いをどう生かすか～



B6判 144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 | 柏女霊峰・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 | 巷野悟郎 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 |

キンダーブックの **フレール館**

以下続刊

幼児の教育

第103巻 第11号



幼児の教育 目次

— 第一〇三卷 第十一号 —

© 2004
日本幼稚園協会

巻頭言 遊びの充実を確かなものに	河邊 貴子..... (4)
退職園長による子育て塾(6) 自然の中で心を通わせること	戎 喜久恵..... (8)
障碍をもつ幼児の保育(27) —この子と出会ったとき—	
高いところに登る子どもの問題	津守 真・津守 房江..... (16)
コミュニケーションとしきたり	穴倉 啓子..... (21)
ある日	(26)
運動と運動遊び	森 司朗..... (28)



学生の心に残る保育場面 …………… 横山 洋子 …… (32)

子どもと出会う(10) 見通しをもたせる …………… 岩田 純一 …… (36)

「つながり」と「交流」

幼小連携をめぐる幼稚園と小学校の意識の違いから …………… 藤江 康彦 …… (44)

心のつながりを大切に …………… 前原 由紀 …… (48)

はれ! ときどき …… その⑧ …………… さとうひろこ …… (55)

保育の見直し四年目一学期―保育の第二ステージに― …………… 入江 礼子 …… (56)

表紙絵／藤原ヒロコ

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「秋のキャラバン」

編集委員／浜口 順子・田代 和美・佐藤 寛子・吉岡 晶子・仲 明子

編集部／河合 聡子





巻頭言

遊びの充実を確かなものに

河邊 貴子

チナツ先生は私が園長を兼務する附属園に、この春、着任したばかりである。新任と言っても新人ではなく、公立幼稚園で十年の保育経験がある。それこそ新人の頃、園内研究会に参加した際に保育を見る機会があったが、記録の取り方、環境のつくり方が抜群に的確で、子どもたちがよく遊んでいたのを憶えている。

チナツ先生には前任の先生のクラスを引き継いで五歳児組を担当してもらうことにした。その理由は四歳児の遊びは充実しているのに、五歳後半の遊びが質的に高まっていないというのが本園の毎年の課題だからである。何が問題なのか。新しい風が吹き込んで、五歳児の遊びや生活がどう変わっていくか、そして先生のどのような動きが子どもの



遊びを高めるのかを見極めたかった。

幼児教育では遊びは重要な学習と位置づけられ、そこでの体験が小学校以降の学びの基礎を形成すると言われている。言い換えれば、年齢に応じた遊びの充実は豊かな学びのために欠かせないはずである。ところが、研究保育を伴う園内研究会に参加してみると、五歳児の中にはその遊びが面白いから没頭するというよりも、ただやり慣れた遊びを繰り返しているだけのように見える姿が多いことに気付く。五歳児後半の遊びが停滞する傾向にあるというのは本園ばかりの課題ではないように思う。

その原因は保育者の働きかけの不足にある。保育者は子どもの育ちに応じて環境を構成しなければならぬが、五歳児の満足を満たすには不十分なのではないか。先に子どもの育ちに応じた遊びの充実が必要と述べたが、五歳後半にもなると知的好奇心が高まった「面白い」と思ったこと（これを個の遊びの課題と呼ぼう）を追求しようとする持続力も付いてくる。その上、一人で遊ぶのではなく、その遊びの課題を友達と共有し、場やモノを自分達で準備して取り組もうという意欲が高まってくる。遊び課題の追求の面白さとそれを友達と協同して展開していく面白さの二つがうまく絡み合った時、子どもたちは遊びに集中し、主体的にモノにも人にも関わるのである。

しかしそう簡単ではない。そもそも強く動機付けられるような遊びに出合えなかったり、友達と考えや思いを合わせられなかったりする。三年間の保育年限を見通して豊富な



イメージを醸成したり、手応えのある環境に出合わせたりしてこなかった「つけ」が、五歳児後半に現れているのではないだろうか。

だからといって、遊びのテーマを保育者が次々に投げかけるような方向に五歳児の保育カリキュラムを替えていこうとする動きには慎重になりたい。今でも、子どもは保育者が与えた課題に追われて動き、その隙間の時間をどう過ごしていいか分からないという保育の実態もある。「すること」を提案するのではなく、「したいこと」を子どもの中から引き出し、環境を通して高めていくような保育を追求したい。幼児教育が築き上げてきた「遊びを通した教育」を深化させるために大切なのは、子どもの主体性と保育者の計画性の接点の精度を高めていく努力なのである。

さて、四月、チナツ先生は初めて出会った子どもたちとの間に信頼関係を築くことに腐心した。スキンシップやふざけっこなどを通して一人一人の身体と心に触れる。それと共に大切にしていたのが、学級全体で楽しむ活動の選択である。楽しくて思わず互いに顔を見合わせてしまうようなダンスやゲームが次々に提案され、いつの間にか担任が替わった不安は払拭されていた。

それから、子どもたちの遊びが継続しない傾向にあることに気づき、遊びに必要な場やモノを主体的につくれるような環境を整備した。モノに向き合うことよって子どもの中のイメージが明確になり、遊びに流れが生まれるようになる。次第に遊びは持続的になり、友達同士のやりとりも増えてきた。登園前、先生は前日の遊びの実態を踏まえて環境を準備



備するが、その配慮は実に細かい。前日の遊びが引き続き展開されるような環境構成だけでなく、学級全体が向かっていることへの意欲を高めるような環境構成（例えばみんなで育てている野菜の絵を描くコーナーの設定）、次の遊び課題に出合わせるような環境（例えば水遊びが面白くなるようなモノづくりの提案）など、多層的に環境が考えられている。

遊びの援助だけではない。集団生活を心地よく送ることを自分達で考える学級にしたいという思いをきちんと子どもに伝えている。今では自分のとるべき行動が分かって動くようになり、例えば、集合時に遅れて保育室に戻ってくる子どもの口から「お待たせ」ということが自然に出るようになった。このまま集団の中で個が生かされる喜びを味わう園生活を送れば、この号が発刊される頃には充実した遊びが展開しているに違いない。

幼稚園教育の意味が問われている今だからこそ、遊びは重要な学習であり、遊びの充実が保育の根本であるという点をゆるぎないものにした。それが一人の優れた保育者によつて支えられるというのでは、幼児教育全体の質の底上げにはならない。的確な幼児理解の視点とそれに基づく多層的な環境の構成の在り方をどう実践と結びつけて説明できるか。当面の自分の課題である。

（立教女学院短期大学、同附属幼児教育研究所天使園）

退職園長による子育て塾(6)

自然の中で心を通わせること

戎 喜久恵

石段の四季

分校から子どもの足で、十分ほどのところに神社があります。神社への石段は、自然の石を組み合わせてありますから、でこぼこしていて味わいがあります。子どもたちはこの石段で様々な四季

に出会います。

春には石段の隙間には薄紫の小さなスマイレが咲きます。雨上がりには大きなミミズに出会います。子どもたちは思いのほかのミミズの逃げ足の早さに怖さを忘れて追いかけます。庭の小さなミミズを怖がっていた子がここではミミズと友達に

なるから不思議です。

夏にはこの石段は樹木に覆われ、セミの鳴き声のシャワーが降り注ぎます。声の主を見つげようと見上げている子どもたちに「チィ」と小さな水滴をかけてセミは枝から枝へと飛び移ります。

移った先で「ここだよ」といわぬばかりに「ミーミー」「セツセツセツ」と鳴き始めます。声を頼りに「この辺りだ」と近づくと「セツセツセエー」と長い声を最後に鳴きやみます。保護色のセミは目を凝らさないとなかなか見つかりません。やつと見つけて網で採ろうとすると網の隙間から飛び立ちます。子どもたちは飛び立ったセミの行方を目で追います。こんどこそは……。いつの間にかセミと追いかけてっこをしているのです。秋には木の実がたくさん見つかります。足下には大小のドングリ、見上げるとピナンカズラの赤い実や口を広げた甘い匂いのアケビも見つけるこ

とができます。子どももの頃に自然体験のあるお母さんやスタッフがそうでないお母さんや子どもたち「懐かしい、昔はね……、こうやってね……」と自然へのかかわり方を伝授しています。伝授するお母さんの笑顔は子どもたちを活気づけています。お母さんと同じようにやってみたいのです。

石段を登り切るとそこは一面の落ち葉です。夏に薄暗かった空間が明るくなっています。

「はよー、来てミー。おかあさん」

「黄色のじゅうたんだよー」

「もつと、いっぱい、落としてー、お・ね・が・いー」

両腕にいっぱい落ち葉を抱えて投げあげる子、寝転がる子、投げあげた落ち葉がひらひら舞う様子を母親に何度も見せる子、ウサギの布団にしてあげるとビニル袋に集める子、ブーケを作る子、樹



▲石段を登り切ると……

をトントンと揺する子など、子どもたちは思い思いに落ち葉に戯れます。

冬には葉っぱが落ちてすっかり明るくなった石段は暖かい日だまりとなります。落ち葉をめくると秋の名残のドングリや冬支度をしている小さい虫に出会えます。興味本位に行動する子らに「冬眠のじゃまをするなよ」とイエローカードを出すのはちよつと先輩気取りの小学生です。このイエローカードはグッと効き目があるから不思議です。

石段は四季折々の環境を整えて私たちを迎えてくれます。

今はもう幼稚園に通い始めたえいきくんがやつとしっかりした足取りで歩き始めた頃、「危ないから……、みんなに遅れるから……」と抱っこをしようとするおばあちゃんの手を振り払って一段

一段と自分の足で（手も使って）登り切りました。登り切ったえいきくんの自信に満ちた笑顔は一緒に登った一同の心を温かくしました。そして、えいきくんがみんなの「よく頑張ったね」という自分への賞賛を体中で受け止めているのが伝わってきました。帰りの石段ではおばあちゃんの

手の指をしっかりとつかんで一歩バランスを取りながら降りていくえいきくんの姿がありました。仲間のみんなに見守られながら頑張っているえいきくと「ありがとうございます」とみんなに頭を下げるおばあちゃんの姿に感動を覚えました。わずか一歳にして自分にできることは意欲的にやってのけ、自分に足りないところは信頼するお



▲「もっと、いっぱい、落としてー」

ばあちゃんの力を少しいただいでやってのけたのです。そして、自分に向けられる温かいまなざしをしっかりと受け止めてそれに応えているのです。石段にしっかりと自分の成長を刻みつけたのです。この次石段に現れたとき、おばあちゃんや仲間、そしてえいきくんは「あときは、……だっ

きな栗の枝を下げて、栗を落としてくださいます。この日のために購入したトンクを使ってたくさん収穫することが出来ました。イガイガの中から茶色に光った栗を取り出す孫の得意そうな顔は、今も忘れることが出来ません。お兄様は、雨の中、遅れて参加した子どもたち一人一人に「栗、あつたかな」と声をかけて、栗の枝を揺すつてくれました。横にいた私はこのあたたかい状況を見て感謝の気持ちでいっぱいになりました。栗拾いで孫も私も多くのことを学び、直接体験のすばらしさを理解することが出来ました。「子育ては、親育て」と言いますが、私にとって「孫育ては、自分育て」と思っています。これからも孫と共に自分の成長の場を積極的に求めていくことが大切だと思っています。

『レインボー通信』より（えいきバーバ）



▲雨の中、栗拾いに挑戦

ママと家族のにじサタデー

「お父さん、ここ曲つたら、にじサタよ」と、私。

「ああ、気持ちいいところやなあ」

「この校舎といい、大きい木といい、ほんま、おまえたちはいつもいいところで遊ばせてもらってるなあ……」と大きな楠を見上げていました。

「ほんと、そうなんだよね」と言いながら、あらためてこのすばらしい環境に感謝の気持ちを抱きました。

この前、おやつのこととで機嫌を悪くしたAちゃんがいました。すぐくへそを曲げて大泣きでした。我が子はその状態なら、もう、いつまで泣ききよん！」と一喝でしょうか。

まさにだだをこねる状態。そんな中、その子どもの前にひざまずいて下からのぞき込むようにお

話している先生の姿がありました。「ほんまになあつ」て一緒にうなずいていました。しばらくしてAちゃんの顔がほころびました。

「子どもはみんな自分の気持ちを聞いてほしいのよ。」いま、僕はこんなことやなことがあつて、みんなに怒っているんだ」と。それをわかつてあげなくちゃあ。」そうよね。そんなことあつたら私もきつと怒るよ」と思えるくらい聴いてあげることよ」「大人もそうでしょう。誰かに聞いてもらえば気が晴れたり、すつとするでしょう。頭ごなしに、泣かないの」では子どもはよけい腹立たしく、悲しくなるでしょう。ただし、気持ちをわかつてあげることと要求どおりしてあげるとは違うわよ」

ああそうだ。本当に。私も辛いときや悲しいとき、母がそんな気持ちをわかつてくれたらどんなに幸せだったろう。そんな自分であったことを

すっかり忘れ、クナによ、それくらい“って子どもに言い放っていた私。今、母親としてせめてあたたく子どもをの気持ちを抱んであげなくっちゃあ、とつくづく感じました。

子育てを始めた頃は変に力が入って、きっちり育ててはなんて思っていたけれど、育てられていたのは私だったのかも、なんて思います。あたたかい人たちと自然の中で未熟な母親である私の修行はまだまだ続きます。

帰りの車の中で、夫がポツリとつぶやきました。「ああ、今日は一秒がゆっくり進んでる気がしたなあ」

『レインボー通信』より、(T—mama)

最後に

この原稿を毎号いや一度でもお読み頂いた方は、「子育て塾？ 育てられているのは誰？」と

か、「退職園長の暇つぶし、お遊び」と理解して頂いたことと思います。まさにそのとおりだと思います。子どもたちやその保護者の方に感謝しているのは、実は私たちスタッフなのです。生き甲斐をいただいているのです。今、「子育て支援」「子育てセンター」と子どもを育てることに力が入っていますが、実は、子どもと心を通わせ、子どもという楽しさをひとときでも味わい、親として子どもに育てられる感覚が得られる場や機会を持つことが必要なのではないでしょうか。月一回のにじサタデーがそんな場になればと願っているのです。

(神戸女子大学)

☆このシリーズは今回で終わります。



障害を持つ幼児の保育(27)

—この子と出会ったとき—

津守 真 (M)

津守 房江 (F)

高くジャンプする子どもの問題

高いところへの憧れ

F 前回、子どもが幼いうちから高いところに憧れ、心(思い)を高く上げるということについて考えました。

M そう、どの子どもも高いところに憧れるのは分

かっていましたが赤ちゃんのときからだということをはつきりと気が付いたのは、最近孫と付き合うようになってからです。

『保育の体験と思索』に書きましたが、幼稚園の子どもから誘われて滑り台の上に登ってみたり、滑り台の下に作ったゴザのお座敷に寝たりすると、自分の中に

天と地が意識されますね。それは単に空間の知的認識だけでなく自分の精神世界に天の高さと地にある人間の低さを学んでいるように思いますよ。

F その話は大学の附属幼稚園で子どもと遊んだときのことですね。誰でも経験する保育の中の小さな出来事から大人自身の心が深められていくあの話は、私も共感しました。自分の低さから見るから余計懂れが弱くなるのでしょうか。

M 愛育学園の子どもたちの中には高いところが特別好きな子どもがいますね。あの子も、この子もそうだったと次々に子どもの顔が思い浮かんできます。

高い木や遊具の上で風の自由さを感じたり、雲が形を変えて動くのを見たり、孤独を楽しんでいたりするのでしよう。

F でも、どんどん建物の上に登ってしまう子もいますね。

大人も登れないような高さのところに登る子ども

は、こわくないのでしょうか。

M 大抵の子どもはある程度の年齢になるとそんなに高くまで登らなくなります。子ども時代だけの出来事といえるでしょうが、子どもにはそれだけ高さに憧れる気持ちが大人も強いのだと思います。

子どもたちは高さに憧れる気持ちを言葉ではなく実際に登ることで示すのでしょうか。いままで落ちて怪我をした子は愛育ではありませんよ。でも、保育の中で子どもが高いところに登って落ちないようにすることは本当に神経を使います。

落下のイメージ

F 落ちるこわさは大人の方が強いのでしょうか。

M 落ちたその結果に対するこわさですね。

F 以前愛育学園の小さい子が、自分の家の二階のベランダから身を乗り出して、いくら注意しても足をかけて乗り越えようとするのだそうです。それで『そん

なことしたら落ちて死んじゃうよ』と強く叱ったという話を登園して来た母親から聞きました。ところが、その日この子が愛育でやった遊びは二階から一階に行く階段の上から下に向かって、両手を伸ばして泳ぐようにスルスル落ちるというか、滑り下りるような遊びでした。始めはなんだか分からなかったけれど、その場で見ていて何回も子どもが繰り返す様子からお母さんの言った『落ちる』ということを実感しようとしているのだと思いました。

M 私もそのお母さんが真剣に怒った『落ちたら死ぬ』ということ、つまり『落下のイメージ』と『大地の衝撃のイメージ』を体で感じようとしたのだとそのとき思いました。この子にとって言葉だけでは納得しきれないものがあるのでしょうか。

斜面を滑り降りることは、遊びの中でやるけれど、高いところから落ちることは絶対にやらせられない。だからといって禁止や規制ばかりでもない。

そこに保育の問題が出てくるのです。

保育の問題としての

『落ちないように』ということ

F 幼稚園など何歳まではここまで登ってよい、というようなルールを作っているところもあります。しかし高いところに登ったときどんな注意をしたらよいか、どこに手や足をかけたら危険がないかを一人ひとり手伝って、その場で教えるといいですね。

M 子どもが落ちたり怪我をしないようにということとは真剣な問題ですが、それだけに心をとらわれていると、保育者が監視者になってしまいます。それでは子どもとの人間的な関係つまり保育的な関係は出来にくいでしょう。落ちないようにというか、登らないように見張らなければならないときもあります。そんなとき子どもの方が大人との距離を保ちながら大人の気持ちを試していることもあります。大人たちがみんな

で高いところが好きな子に気を配り、大人同士も支え合っているときは監視者にはならないのです。その反対に人手がなくて自分一人が見ていなければならぬときは、子どもがちよつとそちらに体を向けただけで身構えたり、そちらに走ったりしてしまいます。そんなときは保育者であることと、危険を回避する役割とのあいだでちつとも楽しめないのです。

F あるとき入園して間もない男の子が遊具のてっぺんに立っていました。その子の運動能力は分かりませんが、気が付いて何人かの保育者が下から見上げていました。みんな心配そうな表情なんです。子どもが上から見た大人の顔は心配と困惑の表情ばかりだと思つたことでしょう。そのとき一人の保育者がさつと登つて高いところにいるその子を小脇に抱えて降りて来ました。本当にびっくりしました。

M その場面は私も覚えていますが。誰もがその保育者の真似は出来ません。でもすごい。ここでは子どもの

危険を守るといふ保育の出発点が、子どもと体を触れ合わせるころから始まっている。そこから始まって子どもが自分から降りてくるというところにまでいくには、実に長い丹念な関わりが必要です。

いつも言うことだけれど子どもが下に降りてくると大人は安心してしまうけれど、それから本式の『保育』が始まるのですね。

子どもからの誘い

——大人が監視者ではなくなる

F 榎沢良彦さんの著書『生きられる保育空間——子どもと保育者の空間体験の解明——』（学文社 二〇〇四）の第3章に出てくる高いところに登る子どもと保育者である榎沢さんとの関係についての記録は同じ保育の場にいたものとして非常に面白かったです。

その女の子が屋根に登らないように見ているように先輩保育者から言われたとき、子どもにたいして保育

者ではなく監視者になってしまう。にこやかな表情を装いながら少しでも屋根に登りそうな素振りをする。即座に引き留めようとしている。そのことに「心苦しさ」を感じ、「居心地の悪さ」を感じている。子どもの方もそのことが分かかっていて警戒するような目つきで榎沢さんを見ている、というのです。結局屋根には登らず降りてきたあと部屋の中にはいつ「自らトランポリンに乗って、私を直視し、両手を差し出してトランポリンに乗るように誘った」とあります。

M 笑い合いながらトランポリンを跳んだ、子どもと大人の喜びは目に見えるようですね。

F これは私の考えですが、トランポリンというのは上昇と落下の遊びです。落下を恐れて緊張した子どもと大人が、関係を回復するのに最適な遊びだったと思いますよ。

大人が保育者になること

M いっしょにトランポリンを跳び合うことで、緊張関係にあった二人が柔らかないい関係になる。誘ったのが子どもからだということも興味深いですね。子どもに誘われたことよって『大人が保育者になる』ということとは示唆に富むことだと思います。子どもが高いところの憧れをもつことの反面に、高いところに登ると落ちる危険性も出てきます。その両面を共有する大人がいなければ、どこでも子どもの内面は豊かな成長をなし遂げることは出来ないと感じました。そして大人も管理者や監督者でしかないものになってしまつて、人間社会がますます潤いのないものになるでしょう。

コミュニケーションとしきたり

宍倉 啓子

はじめに

小児科医になって来年で三十年になります。初めて受け持った患者さんは、おかつは髪のかわいい小学生でした。無事に完治して退院する時、新米の私にていねいにお礼を言って下さったのを思い出します。私の大学の小児科学教室は小児神経疾患のパイオニアで全国からたくさんの方が入院予約していました。神経系の病気には完全に治すことができない疾患がたくさんあります。ですからその後私は診断をつけ

することも治すことも難しいたくさんの神経疾患の患者さんに出会いました。神経疾患を持つ子どもの多くは言葉や運動発達が遅れ、「障害児」という概念で捉えられています。医師の立場からしますと、病名はさておいてその子の機能の程度から軽度、中等度、重度と分類されるのはいかなるものかと考えた時期もありましたが、最近はこちらがいます。病気が何であれ、その子にとって大事なのは毎日の生活なのであり、病名は底辺の大事な要素ではあるけれども生活のごく一部に過ぎないと考えるようになってからです。今までに様々な種類の障害を持つ子どもたちとそこでご両親に出会いました。障害児は自分の気持ちや要求を他人に伝えることが難しい場合が多いので、幼稚園や学校にわが子を送り出す時、ご両親はおそらく大変な不安を持たれます。不安の最大のポイントは「子どものことをわかってもらえるかどうか」という点にあります。つまりうまくコミュニケーションがとれるかどうかという点です。今回はこのコミュニケーションについていろいろな角度から考えてみたいと思います。

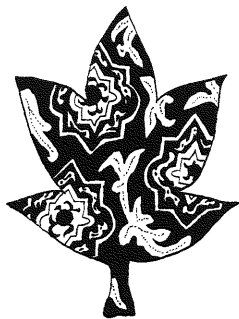
障害児とコミュニケーション

重症心身障害児のことを「はだかのいのち」と呼んだ医師がいます。身体と知能の障害が大変重いため、生活のすべてに介助が必要ですから、外部からの心地よい刺激も不快な刺激も丸ごと受け止め、自分で制御することができないからです。母親はい

つもそばにいて介護していますから、表情や声のトーンの微妙な変化、力の入れ方などで、空腹であること、身体がづらいこと、うれしいこと、悲しいこと、やってほしいことなど様々な要求を理解します。けれどこれらの微妙なサインは身近な母親や家族以外にはなかなかわかりません。そして母親から要求の内容を伝達してもらい、初めて「ああそうなのか」と理解できるといった次第です。それでは母親からサインの内容をマニュアル的に教われればコミュニケーションはとれるでしょうか。答えは否です。何故ならこのような微妙なサインは、信頼関係ができて本人の気持ち丸く穏やかでないとして出てこないからです。そして信頼関係を作るには、あせらず、こちらも心を丸くして、お互いが存在する空間を大事に育ててゆくことにあると思います。たとえ返事が返ってこなくても「お日様がまぶしいね」「この花はよいにおいがするね」などと同じように感じることをできる単純なことを話してみることから始まるのです。

現代つ子とコミュニケーション

どんな子どもも生まれた直後は「はだかのいのち」です。泣くことで自分の要求を表現するしかないのです。赤ちゃんが泣くのはミルクが欲しい、お



むつがぬれたといったわかりやすい要求だけではありません。特に乳児期早期にはこれといった理由があるわけでもなく泣くことがあります。そんな時、「よしよし、大丈夫」とまず泣いていることを受け止められるのは育児に慣れたお母さんですが、「どうしたの、何なの？」と泣いている理由を探しだせないと途方にくれてしまうお母さんは新米です。そしてここでもお母さんと子どもの間の空気があたたかく、丸く存在することが大事です。子どもが大きくなれば言葉による母親とのコミュニケーションができてきますが、この場合も同じことが言えます。めまぐるしい現代の時間の流れの中でも、母と子のゆったりとした時間の流れは昔から変わりようがないはずで、最近の仕事を持つ女性も増えていますが、仕事の有無にかかわらず、母と子のこのような時間の共有は何事にも増して大事なことであります。生活が便利になった分、ちょっとした心遣いでこのような時を持つことを心がけて欲しいと思いますし、保育者はそのように助言して欲しいと思います。

現代の子はコミュニケーションがへたであると言われる。何故でしょうか。最近、子どもの発達とテレビ、ビデオなどメディアの関係が話題になってきています。テレビやビデオに子守をさせていると、子どもが自閉的になると言われ始めました。とくに乳児期から幼児期早期までにお母さんとの良いコミュニケーションがなく、テレビやビデオ漬けになることへの警鐘が鳴り始めています。これはメディアとの一方

向性の脳への入力では健康な脳の発達ができないことがわかり始めたからです。コミュニケーションは人にとって大きな経験です。指先を使うことが脳の発達に良い刺激を与えるとしても、技術を習得することが良いものではありません。作ったものをお母さんに見せる、あるいはおじいさんのために作ってみるというように、創作意欲のきっかけに自分以外の人が想定できたら素晴らしいではありませんか。そして本人に戻ってくる「ありがとう」はこのものの自己評価を高め、未来への栄養となるはずです。

しきたりは古い概念のようですが、しきたりを守るには親類や近所の方とのコミュニケーションが必要とされます。そのような意味で古いしきたりがなくなつてゆく日本において、人と人とのコミュニケーションを守るため大人が良い伝統を次代へつなげてゆく努力をすることが今求められていると思います。

おわりに

人の「知識」は増えたけれども「知恵」は変わっていないと言われます。「うまれたときはまるはだか、死ぬときはそれも捨ててゆく」——相田みつおさんの言葉です。こどもを育ててゆくときに、思い出したい言葉であると思います。

(社会福祉法人「訪問の家」 朋診療所・東京女子医科大学)



ある日

撮影・平野 清



運動と運動遊び

森 司朗

昨今の子どもたちの運動能力の低下は著しいものである。文部科学省が平成十二年に報告した、一九六四年以降継続的に測定し続けてきた児童・生徒の運動能力の結果では、一九八五年以降、子どもの運動能力は低下傾向を示していることが報告された。また、幼児においても、一九八六年から一九九七年の十年間の間にこれまでの四回の測定の中（一九六

六年、一九七三年、一九八六年、一九九七年）で初めてすべての五種目（二十五メートル走、立ち幅跳び、体支持持続時間、両足連続跳び越し、ソフトボール投げ）で十年前を下回ることが報告されている（近藤充夫・杉原 隆・森 司朗・吉田伊津美 一九九八）。幼児期の運動能力低下の原因の一つとして、子どもが外で体を使って遊ぶ経験が減少して

いることが指摘されている。つまり、幼児の運動能力が低下したのは子どもが「運動」しなくなったのではなく、外で体を使って遊ぶ「運動遊び」が低下したのである。ここで問題になるのは単に「運動」をする機会が少なくなったのではなく、「遊ぶ」機会が減少したことにある。実際、子どもたちの周りを見てみると、スイミングスクール、体操教室など運動に関する習い事が多く存在しており、幼稚園からの降園後、多くの子どもたちが参加している。この光景は子どもたちの運動能力が低下し始める以前には、あまり見られるものではなかった。もしかすると今の子どもたちのほうが我々の子ども時代よりもより運動に参加する機会は増えているのかもしれない。では、なぜ幼児の運動能力は低下するのであろうか？

幼児期の子どもたちは、いろいろなことに興味や関心を持ち、自ら課題を持ち主体的、能動的にか

わっていく力に満ち溢れており、子どもたちは自分で関心を持ったことをやり遂げるために体を使って活動しているのである。子どもたちは外で（屋内でも）遊ぶことによつて自然と体を使い、結果として運動能力を高めている。この考えに従うと、最近の幼児の運動能力が低下した原因である「外遊びの減少」は、外で遊ぶという中で育まれてきたことが経験できなくなつてきたことになる。

幼児期は、運動発達の側面から考えた場合、動きの獲得として重要な時期である。この時期は脳内の中枢神経が急激に発達し（たとえば、スキヤモンの発育曲線）、多様な動きが獲得されていく時期であり、動きの獲得の敏感期である。この時期を経て小学校の低学年の頃には、私たち大人が日常生活で行う基本的な動きのパターンをほぼ獲得しているのである。この動きという視点で考えた場合、幼児期に必要な運動の経験は、一つの偏った運動ではな

く、多様な幅の広い運動である。しかしながら、このような表現で間違ってもらいたくないことは、偏らないいろいろな動きを経験することが大切なことであるが、ただ単に様々な動きの経験をすればよいということではない。子どもたちは、自分で課題を見つけてその目的を達成するためのより合理的な動きを遊びの中で自ら見つけ出していくのである。そのとき、子どもたちは、自分なりに多様な動きのバリエーションを経験していくことになる。大人が決めた合理的な動きではなく（たとえば、ボールの蹴り方や投げ方など）、遊ぶ中で子どもが自分の課題を自分なりに達成していくためにふさわしい合理的な動きを探しているのである。つまりは、遊ぶ中で子どもたちは多様な幅のある動きを自ら探し出しながら経験し、様々な動きを獲得しているのである。子どもたちは動きを獲得しようと思つて活動しているのではなく、遊ぶ中で自然と動きが身につけている

のである。大人が考えた動きを受身的に幼児に提供しても獲得される動きには限界があるが、遊ぶ中で子どもたちが獲得していく動きは無限なのである。動きの点から考えた場合、子どもたちに動きを提供するよりも遊ぶ中で子どもたちが多様な動きを作り出していけるような環境を構成していくことが重要であり、「運動」よりも「運動遊び」が重要になってくる。

また、幼児は遊ぶ中で自分なりの動きに有能感を感じている。幼児は、自分で課題を見つけ、課題を達成するための活動を行っている。この課題を達成したときに、幼児は有能感を感じ、新たな挑戦に挑



んでいくのである。幼児は自分の力で環境を変えることができると感じたとき、自分は有能であると感ずる。そして、環境を自分で変えることができたときに感じる有能感は幼児一人一人が自分の課題に関して持ち、それぞれで違うのである。特に、年齢の

低い幼児はみな有能であると自分を感じており、このような有能感を感じる活動そのものが遊びであり、幼児期はこの有能感の多くを運動の経験を通して体験しているのである。決して大人から提供された課題を達成して感じるものではなく、単に運動ができるという問題でもない。この意味からも幼児期

に必要な経験は運動遊びであり、興味や関心を持ち、自分で課題を見つけ、取り組んでいく力のあるこの時期に運動遊びを通して有能感を感じる経験が減少していくこと自体が大きな問題である。幼児の運動能力が低下していることは単に幼児が運動をしなくなっただけではなく、子どもの主体的に課題に取

り組む「運動遊び」をしなくなったことを意味しており、この点が幼児期以降の発達に大きな影響を与えていくことになる（たとえば、ここでの経験の減少が学習の前提条件になる興味や関心を持って取り組む力を損ねさせていくのである）。

以上の点から考えたとき、今、私たちはもう一度、最近の幼児の運動能力の低下の背景にある大きな問題は「運動遊び」の減少であり、大人の「運動」不足の結果生じた運動能力の低下とは、質が異なっていることを見つめなおし、幼児期の運動の意味を捉えなおす必要があるのではないだろうか。

・（鹿屋体育大学）

参考文献

近藤充夫・杉原 隆・森 司朗・吉田伊津美「最近の幼児の運動能力」『体育の科学』第48巻10号 八五―八五九頁 一九九八

学生の心に残る保育場面

横山 洋子

保育者を目指している短大二年生に、自分自身の幼稚園・保育園時代の出来事で、心に残っている場面を書いてもらいました。

〈場面1〉

年長組の冬、白い紙を指でちぎり、雪だ

るまを作った。先生に見せると「あらー、○ちゃん。うまく丸ができたじゃない」と笑顔で私の両手を握ってくれた。その時の先生の笑顔はとても優しく、まるで自分のことのように一緒に喜んでくれた。

この記述から、保育者に認められた子どもの

喜びを感じ取れます。「うまくできたね」と、自分のしたことを肯定的に受け止められ、言葉で返されたこと。そして、保育者が子どもの両手を握り、まるで自分のことのように喜んでくれたこと。そのことが、さらにこの子に保育者を「親しい存在」と感じさせ、喜びをふくらませてくれたのでしょう。

保育者は一日に何度も子どもを認めることばをかけていますが、その子が熱心に努力してやったことを察知して、その子に見合った対応をすることが大切でしょう。このような、保育者にとっては日常的な出来事でも、子どもの心には大切な思い出としてしまわれていることを、改めて認識させられます。

〈場面2〉

運動会の太鼓をたたく人を決めるとき

だった。やりたい人が多く、みんな立候補してたいてみたけど、うまくリズムに合わなかった。私ならうまくできるのにと思ったが、恥ずかしくて手を挙げられない。私の表情を読み取ったのか、先生が「〇ちゃん、たいてみる？」と言ってくれた。そして、見事、選ばれた。あの時、先生が私の気持ちに気づいてくれなかったから、今の明るく活発な自分はいなかったかもしれないと思う。

この学生は、現在の自分の視点で過去の出来事を見つめています。恥ずかしくて立候補できない自分の存在に気付いて、声をかけてくれた保育者。あの経験がなかったら、今の自分にはなかったかもしれないとまで思っています。それほど、この子の生き方に大きな影響を与える出来事だったのでしよう。表現できないいる子

どもの思いに気付き、可能性を開ききつかけをつくることも、保育者の大切な役割のひとつだと考えられます。

この学生は、きつと、子どもの小さな変化も見逃さず内面を深く読み取れる保育者になろうとすることでしょう。

〈場面3〉

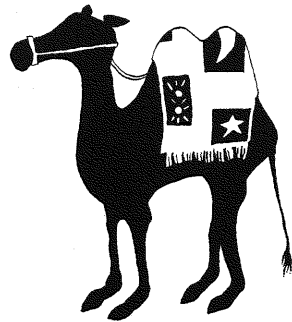
お昼寝ができなかったとき、先生はいつもすごく嫌な顔と怖い声で「○ちゃん、ちゃんと寝なさい」と言った。それでも眠れない私は布団の上で何かをしていると、「寝られなくてもいいから、横になって布団に入っていないさい」と怖い顔で言った。私は怒られるのが怖かったので、仕方なく横になっていた。

昼寝の時間に、なかなか寝付けない子どもは

多いようです。まだ遊びたいのに寝なさい、と言われることは、子どもにとって苦痛でしょう。保育者は、子どもが寝ないと連絡帳を書く等の仕事ができないので、早く寝てほしいのだと思われまます。

この学生は、保育園時代の一番心に残っている出来事として、この場面を挙げています。他に楽しいこともたくさんあったでしょうに。そこに、一抹の寂しさを感じます。

次も、同じく昼寝の場面です。



〈場面4〉

私は昼寝が一番嫌いだった。だからいつも人形を持って小さい子のクラスへ行っていた。その先生は「あれ、○ちゃん、今はお昼寝の時間よ」と言ったけど、無理に寝かせようとはせず、「じゃあ、この子たちを寝かせてくれる？」と優しく言ってくれて嬉しかったことを覚えている。

この学生も、昼寝が嫌いだったことを告白しています。でも、小さい子のクラスへ行くと、「寝ないこと」を受け入れられ、「小さい子を寝かせる」という役割をもらい喜んでいる様子が伺えます。

私たち保育者は、みんなに同じことをしてほしいと願い、働きかけることが多くあります。けれども、そのことが、一人一人の子どもにとって、どのような経験として心のため込まれ

ていくか、吟味していく必要があるでしょう。

学生が挙げた保育場面を紹介し合い、保育者として何を大切にしていくなのか、もし自分が保育者だったら具体的にどのようなように対応するか、ということについて考えています。もちろん、答えは一つではありません。そのときの状況や、子どもに対する願いに応じ、いろいろな方法があるということを知り、ポケットに入れておいてほしいと思うのです。そして、子どもの側に立った保育者としての心を育てていってほしいと願っています。

（千葉経済大学短期大学部）

子どもと出会う(10)

見通しをもたせる

岩田 純一

一、二歳児でも、類似の経験エピソードを何回か繰り返すうちに、このつきには何が起こり、このつきには何をするべきかといった、それらの経験を共通する行動の時間系列的な知識を獲得し始める。これは認知心理学のなかでスクリプト(台本的な知識)ともよばれる。これによって、これから起こる出来事の順序を予測しながら行動することが可能になる。生活体験の

拡がりとともに、子どもは、レストランでの食事、スーパーマーケットでの買い物、お誕生日パーティー、病院での診察といった、さまざまな事象のスクリプト的知識を蓄えていくことになる。病院で診てもらうには、スーパーマーケットで買い物をするにはどのような手順を踏めばよいのか、といった行動系列の一般的な知識を獲得していくのである。このような

行動への予測は、類似事象に共通する時間・因果的な行動連鎖の図式に導かれて可能になるのである。

子どもが経験する事象や出来事はしだいに複雑・多岐にわたるようになってくる。とくに園生活が始まると、そのなかでは見通しをもって行動すること、すなわち状況を考え、その先を予測しながら行動することがますます重要になってくる。それには、スクリプトのみならず、ことばという表象に基づく時間・空間的な見通し（パースペクティブ）が不可欠になってくるのである。発達心理学者のネルソンによると、四歳の頃、表象的な言語の機能が獲得されてくるという。それは、子どもがことばによって自分の過去の体験を再現・追体験できるようにしてくることである。まさに過去の体験エピソードを自伝的な記憶としてつなぎとめ、それを自伝的に物語れるようになってくるのである。また、このように過去の体験を追想的に表象するだけではなく、ことばは未来のことがらを仮想して

語ることも可能にする。だからこそ年中児にもなり、あらかじめ目標を思い描き、それに向かつて現在の行動を組み立てようとする能力が、ものの製作や構成活動だけでなく、ごっこ遊びの内容にもみられるようになってくるのである。年長児にもなると、行為のプランを立て、より計画的に物事を運ぶ行為調整の能力に、ことばがより重要な役割を果たしてくるのがみられる。先への時間的見通しをもてることは、やがて来るべきことがらへの希望や期待を抱かせたり、先に起こりうることがらへの不安や心配といった感情を生起させ、そのような自己の感情状態への言及もみられるようになる。

待ち遠しいこと

石川県七尾市にある和倉保育園では、恒例となつている動物園へのバス遠足が二週間あとに迫っている。園では、その期間の間にみられた遠足をめぐる子ども

たちの発話が丹念に記録されている。それらのエピソード記録を分析してみると、それらには年齢による違いが明らかにみられて興味深い。三歳の年少児では、近づく動物園への遠足に関する発話自体があまりみられない。たとえあつても、それは保育者からの問いかけ・働きかけがあつたときのみである。シール帳をみながら「二十三日は何の日?」「どこに行くの?」とか、動物の登場する紙芝居で「どこに行つたらゝにあえる」「何で行くの」「二十三日に同じ動物がいるかみてみようね」といったことばかけに、「バスにのる」「ゝをみる」「ゝと一緒に行く」といった発話をはじめてみられる。ところが年中児では少し様子が違ってくる。動物園の遠足に関する発話が子どもの方から自発的になされるようになり、その内容はあまり年長児と変わらないものである。「遠足のときゝをもつて行く」「ゝと一緒に行く」「ゝとお弁当をたべる」「ゝと動物がいる」、バス遠足でどんな帽子をかぶると

か、過去に動物園に行つたときの体験や、遠足を楽しみに待っているじぶんの気持ちなどを話すのがみられる。しかしながら、それらの発話は、多くの場合、保育のなかで保育者が動物園の話をする、動物のビデオをみせるといった場面や、子ども自身が動物の絵本をみる、カレンダーをみる、遠足のしおりをみるといったことがきっかけになっている。しかし年長児になると、発話の内容には年中児とそれほど違いがないとしても、発話状況において決定的な違いがみられるようになる。それは、着替え、おやつ、食事中、自由遊びの最中といったような動物園とは関係のない状況や場面で、突然に思い出したかのように動物園の遠足について保育者にたずねるとか、子ども同士が井戸端会議のように話すといったことがみられるのである。ま



た、「晴れるかな」と遠足当日の天気を心配し、「もう何回寝たら遠足か、楽しみ、うれしい」と心待ちの気持ちに言及する者もより目立つようになってくる。

このようなエピソードの発達の分析をみると、先の出来事への時間的な見通しをもちながら生活する力の発達をうかがうことができる。年中児には、動物園へ遠足に行く期待を心にもちながら遠足を待つといった様子が見られ、年長児には、それがより明確な言動となってくる。もしも雨になったときの心配や、「今度動物園に行ったら〜をしたい」「今度、遠足楽しみやね」と、その日が来るのを心待ちにするようになるのである。それが、年長児には遠足とは関係のないような場面でも、子どもの方から自然に遠足のことを話題としてもち出す行動にも現われるのである。ワクワクしながら子どもが遠足を待ち、遠足への心づもり（算段）をしている様子が目に浮かぶ。

ちよつと気になる子ども

ところで、子どもが先のことを見越しながら、自己の行動を制御できるようになってくることは、すでに園生活のなかで適応するのに欠くべからざる条件となってくるが、どの保育園や幼稚園にもちよつと気になる子どもがみられる。そのなかに、一見すると他児と同じように行動しているようにみえても、どうも活動の流れを十分に理解しての行動ではないように思えるケースがみられる。それは、保育者の指示にしたがって行動しているようにはみえるが、じつはその指示を理解してというよりは、仲間の動きをなぞって一緒に動いているだけという子どもである。

西本（一九九二）は、知的に高いと思われるが、そのわりには集団のなかでうまく行動できない子どものケースをあげている。年長児のやすひこは、文字の読み書き、時計を読む、数字を扱うなど、記号的な操作

や記憶力は抜きん出ているが、ちよつと気になる子どもである。表面的にはクラス全体でのやりとりについていっているようにみえるが、どうもみんなの動きをなぞっているだけで、先生の指示の意味を本当に理解し、その上でじぶんの活動を考え、見通しをもつて行動することが弱い子どもである。西本があげる行動エピソードを一つ引用してみよう。

砂遊びの時、保育者が大きな声で「キリン組さん！ 大きいスコップで大きな山作ろう！ 水を流して川作ろうよ！」と、展開を促した。子どもたちはクモの子を散らしたようにさあーつと倉庫へ行き、大きいスコップを持ってきて、砂場の中央でダイナミックに穴ほりを始めた。やすひこはしばらく保育者の指示に無頓着に砂遊びをしていたが（決して離れたところにいたのではない）、他児たちがどやどやと動いているのを見て、慌ててついていき、

スコップを手にする。が、何をするのかというテーマが分からないまま、他児にも話しかけるでもなく、一生懸命に一人で足元の砂をつついていく。

知的には優れたようにみえても、やすひこは、保育者がクラスみんなに指示することばを受け止め、これからなすべき行動を理解し、それにしたがってじぶんの行動を見通しをもって調整していく力が弱いのである。このような子どもには、指示的なことばを一斉に与えるだけでなく、「できるだけ直接対応の形でいいねいに状況の意味を確認しつつ、時間的に短く区切って（最初に何をする、次にこれをする、という具合に）教えていくことが必要です。（中略）つまり、思いつてごく分かりやすい、いま現在の状況に即したことばや、動作を使ったやりとりが必要ということだ。（七五頁）」と、もっと年少の子どもに対応するかのようなかかわりが必要になってくるという。

同じようなケースは、藤崎（二〇〇三）の研究にもみられる。彼女は保育巡回相談のなかでちよつと気になる子どもたちをスクリーニングし、保育観察、発達検査および保育者とのカンファレンスなどを参考にしながら、それらの子どもをタイプに分類している。その分析のなかで、発達検査の認知面ではそれほど問題がみられないのに、言語面の発達が遅れている子どもたちのケースをひとつのカテゴリーとしてあげている。このタイプは、保育者が集団での活動の流れを説明しても、それにうまく流れにのって行動することが難しく、それが保育者にはことばの理解の乏しさとして実感されるような子どもたちである。その乏しさが、「ことばを話すし、理解もできているようだが、会話が續かない」「二応の生活習慣はできるのだがやろうとしない、いちいち指示しなければやらない、あるいは、やっても時間がかかる」「落ち着きがない」「いつもと同じ活動では問題がないが、いつもと違う

活動になると混乱して、パニックを起こす」「友達にちよつかいをだす・ふざける」「家と園とで様子が大きく異なる（園での緘黙を含む）」といった多様な悩みや困惑の根源にあるという。それらの子どもに共通するのは、「いつもと同じ生活の流れだと問題はないが、初めての活動に取り組む場面、いつもの活動でも変更が加えられた場面では混乱する」といった現象であり、子どもが不安そうな表情になり目で訴えるように保育者の方をうかがうとか、子どもによっては混乱してパニックに陥るといったことがみられるのである。ときに、それが場面緘黙の原因にもなるという。このようなタイプの子どもでも、仲間の動きをうまくなぞれるとか、ルーティン化された活動のなかでなら、一見すると問題がなく行動することができる。しかし、そうでない場合には、じぶんが見通しをもって行動する能力の弱さが露呈してしまうのである。それは、いつもと違う初めての活動に取り組む場面や、

いつもの活動に変更が加えられた場面などにおいてである。また「先生やクラス成員に変化がおこるといったことも（パニックの）きっかけになる」のである。

その特徴は、「日常的に繰り返されることばかけはかなり理解できているものの、ことばのみでの理解には限界があり、そのことが新たな活動の開始時点で見通しをもって行動することを困難にしている」「何回か同じような場面が繰り返されるうちに、落ち着いて取り組めるようになり、むしろ他児よりも一生懸命にやっていたりする」といった藤崎の指摘にもみられる。

見通しをつくることば

発達検査のなかで、上述のようなタイプの子どもがもつとも苦手とする言語課題は、「おなかが空いたとき、どうするの?」といった、いわゆる了解問題とよばれる課題であった。そのような問いに対して「おな

か空いていない」とじぶんの現状を答えてしまおうとか、「きのうママとバスにのってね」と無関係な話を始めるといった反応が特徴的にみられるそうである。このような応答の仕方は、子どもの言語理解の能力に關してどのようなことを示唆しているのだろうか。

このようなタイプの子どもであっても、今ここ（here & now）の状況を伝えることばの理解には問題がないのである。問題なのは、今この目の前にないことがらを保育者のことばに依って思い描く（表象化する）能力が弱いことである。つまり、言語を脱文脈的に理解する能力に問題があるように思われる。そのために子どもは、ことばによって今ここのでない先のことばらへの見通しや計画をもって行動するというように、その場その場においてしか行動できないのであ



る。

このような子どもにはどのようにかかわっていけばよいのであろうか。それには脱文脈的なことは理解能力の弱さを補うようなかわり方の工夫がなされなければならぬ。すなわち、子どもが見通しをもって生活したり、遊んだりできるように、視覚的な手がかりとなる絵カードなどを補助的に用いて次の活動への見通しを具体的ににもたせるとか、わかりやすいことばかけで説明するといった取り組みが効果的になるのであろう。しかし他方においては、脱文脈的なことばの使用能力そのものを育むような働きかけも重要である。たとえば、今ここにないことがらをことばによって思い描かせる能力を培うには、絵本を読み聞かせる、話を語り聞かせる、過去の出来事についてみんなの前で発表するといった保育活動などが役立つであろう。

また先述の動物園への遠足といった園外行事も、保

育者が先の行事予定を意識させ、ことばによってその具体的なイメージをもたせ、そのための準備や計画を語り合うといった保育実践へつなげていくことができよう。そのような実践になるとき、行事保育は園生活のなかで子どもに見通しをもたせていくのにひとつの重要な意義をもつてくるのではなからうか。

(京都教育大学)

参考文献

- 藤崎春代「園生活の流れを理解することの重要性と難しさ」
帝京大学心理学紀要、7、11-25、二〇〇三
藤崎春代・西本絹子・浜谷直人・常田秀子「保育のなかのコミュニケーション」ミネルヴァ書房 一九九二

「つながり」と「交流」

幼小連携をめぐる幼稚園と小学校の意識の違いから

藤江 康彦

幼児教育の課題の一つに、就学前教育と小学校との連携（以下、幼小連携）の推進がある。学校段階間の移行に伴う適応への困難を減じ、子どもの発達
の連続性に応じた幼小中高の教育課程の一貫性を保証する取り組みの一環である。子ども間の交流、教師間の情報交換や合同の研修、相互の授業参観や保

育参観、一貫した教育課程の検討などが試みられている。これらは大きく「幼小間の教育課程上の接続」、「交流」とくくることができるだろう。いずれにおいても、幼小間の相互理解が重要な課題となっている。本稿では、幼小連携推進校園を対象とした全国調査（二〇〇三年十二月実施）のうち、幼小連

携の成果と課題に関する回答を参照しつつ、幼小連携の課題と相互理解に向けた方途を探る。

調査において、「幼小間の教育課程のつながりへの配慮」、「異年齢交流活動」に関する項目では幼小の意識の違いがみられた。まず、幼小間での教育課程のつながりへの配慮についてみてみよう。「一年生までを見通して年長児の保育の方針を立てた」ことを成果としてあげた幼稚園が六十九・四パーセント、「幼稚園での保育のあり方をふまえて新入学児の指導方針を立てた」ことを成果としてあげた小学校が五十二・四パーセントであった。これは、幼稚園が「送り出す側」であり小学校が「受け入れる側」であるという立場の違いによるとも考えられる。しかし、幼稚園から小学校に移行した子どもも感じる「段差」の根はむしろここにある。子どもは（おとなも）、それまでの知識や経験を基盤とし活用しつつ、新たな活動のなかでその知識や経験を広

げていく。しかし、小学校に入学し、そこで求められる知識や経験がこれまでとは全く違うものであるように感じられるとき、子どもはそこに「段差」を感じるのである。もちろん、少々の段差であれば子どもは自分なりにそれを乗り越え、適応していく。それが成長への自信ともなる。しかし、例えば、幼稚園では年長児として年下の子どものお世話などそれなりの責任を任されていた子どもたちが小学校に入ったとたん最下級生となってしまい、あらゆる面において「知らない」、「できない」存在とみなされ「お世話される」立場となる。このように、これまでの経験や行動様式が全く通じない環境への移行が、子どもにとってはストレスの原因にもなるし、そもそもこれでは段差を越えたことにはならない。子どもの経験の連続性という点から考えれば、小学校側でもこれまでの子どもの生活経験、学習経験に目を向けるべきであろう。そのうえで、子どもが安

心して越えることができ
るような、越えたことで
自己効力感を高めること
ができるような適切な段
差を、幼小の教師の協働
の下でデザインしていく
ことが求められるだろ
う。



次に、異年齢交流への期待という点である。「異年齢の子どもの姿を見ることで、子ども自身が自己の成長の実感をもった」ことを成果としてあげた小学校が八十二・五パーセント、「異年齢の子どもの姿を見ることで、子ども自身が自己の成長への見通しをもった」ことを成果としてあげた幼稚園が六十七・八パーセントであった。小学校の場合は、「異年齢交流」が幼小連携の一つの柱として位置づけられているという現状がある。とりわけ、身近な人々

との交流が生活科の活動として教育課程に位置づけられている。小学校の子どもたちは自分よりも年下の子どもたちと関わりながら他者へのケアの仕方、相手にわかりやすいコミュニケーションのとりかたなどを試行錯誤しつつ学んでいくことができる。加えて、年下の子ともと接することで自分のこれまでの経験をふり返り、「以前よりも大きくなった」と「できなかつたことができるようになった」ことを実感し自尊心をもつことができたり、同年齢や年長の子ともとの関わりではみえない自分の新たな面に気づくことができるだろう。他方、幼稚園の子どもたちにとっては、小学生との交流活動において自分の成長への見通しをもつことはそれほど促されないかもしれない。先生方にとっても交流の意味はみえづらいかもしれない。しかし、小学生との交流活動では、以下のようなことが可能であろう。すなわち、小学校では四十五分という時間が活動の単

位であることを知り、その長さを体験したり、小学校の教師の指導の仕方に気づくことが可能であろう。また、年齢の近い一年生との交流であれば、自分も小学生と互角に活動できるという就学への自信がもてるかもしれない。あるいは交流の相手が自分の進学先であれば教師や上級生と「顔見知り」の関係が築かれるかもしれない。その点で、幼稚園にとつての交流の意味は小学校との間の段差を適切なものに調整するという点にあるといってもよいだろう。

最後に、調査では、「小学校教諭と幼稚園教諭の間で指導観の共通理解を図ること」について、六・十・五パーセントの幼稚園と三十八・九パーセントの小学校が課題であるとしている。見方を変えれば、幼稚園側に共通理解が不十分であるという意識が強い。実態としてそうなのか意識の問題であるのかは明らかではない。しかし、背景には幼稚園は先

を見通した保育をこころがけているが小学校では就学前の子どもの学習や経験の履歴が十分にふまえられていないという認識があるのではないだろうか。

他方で、小学校では交流の意義が強く認められ力点が置かれている。こう考えることはできないだろうか。すなわち、幼小連携における子ども同士の交流は教師が相互理解を深めるための契機である。同一の活動をめぐって議論し、省察するなかで、幼小の教師がそれぞれに子どもの育ちをイメージしたり、子どもの学びの芽をみいだすことが可能になるだろう。また、幼小相互の教師が子どもへどのように関わっているか、どのような教材を用いているかを知ることを通して接続期のカリキュラム編成への手がかりを得ることもあるかもしれない。そのように考えると、保育者、教師双方の資質向上をもたらす広い意味での研修の機会ともなりうるだろう。

(お茶の水女子大学)

心のつながりを大切に

前原 由紀

園外保育に行つたときのことである。H男が袋を片手に無心にてんとうむしを採つていたので、私はとなりで一緒に虫取りをしようと思い、近づいていった。すると「てんとうむしは何を食べるの？」と聞かれたので「アブラムシという小さな虫を食べるんだよ」と答えた。「一緒に探しにいった」と頼まれたのでついていったが、なかなかアブラムシが見つからない。H男としばらくうろうろしてしまった。ふと一緒にいたD男が「てんとうむしがいるところにいるんじゃないの？」ともつともなことを言った。H男と私は「そうか！」と一緒に顔を見合わせて笑つてしまい、結局もとの場所のすぐ近くでアブラムシを

見つけた。保育者としてすぐにアブラムシを見つけあげられなかった情けなさと同時に、アブラムシを探しながらいろいろな虫の話、虫好きであるH男の兄と虫嫌いである母親の話、夏休みに虫取りにつれていってもらう話などをして、H男と心がつながっていくようなうれしい気もして複雑な気持ちになった。

アブラムシのついた枝葉を見つけると、H男はそのまま袋の中に入れ、てんとうむしの動きをじっとみつめた。袋を目線までもちあげ、目をこらして見ている。すると突然、H男は何を思ったか、袋の中のとんとうむしをあわてて出し始めた。必死に袋をふつててんとうむしを出している。H男はてんとうむしがアブラムシを食べようとしているところを見たのであろう。私は思わず「どうして出しちゃうの？」と声をかけそうになったがやめた。はじめ、H男にとってのアブラムシは、「てんとうむしのエサにするためのアブラムシ」だった。ところが、アブラムシとかかわっているうちに「食べられてしまうアブラムシ」という思いに感情が変化していったのである。ここが子どもと大人の考える道筋の違いである。大人は「エサであるアブラムシ」という到達点が先に見えているので、そこから抜け出すことはなかなかできない。しかし、子どもは行動しながら心を動かし、さまざまな道筋で物事を考えていくので、感情や考え方が変化していくのである。この瞬間、H男は、保育者や友達と一緒に探したアブラムシをいとおしく感じていたのだろうか？ それともてんとうむしよりアブラムシのおもしろさに興味をもったのだろうか？ その真意

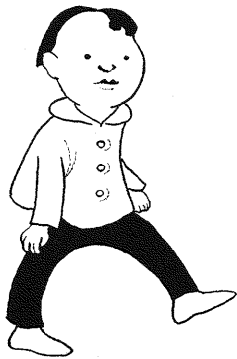
はわからないが、結局、てんとうむしは全部逃がして、アブラムシを大切そうに園まで持ち帰ってきたのである。

私の中には「アブラムシよりてんとうむしの方がいい」という感覚があった。そしてH男が袋からてんとうむしを出しているのを見たとき、「せっかくなつかまえたのに……」と思った。でも、それは私の勝手な解釈であり、H男の物事の考え方や気持ちをまったく無視したものである。そのことをとっさに感じて言葉をかけるのをやめた。もし、「先生や友達と一緒に探したアブラムシが食べられてしまう！」と思っててんとうむしを袋から出していたとすれば、「どうして出しちゃうの？」という一言がH男と私の心のつながりを断ち切ることにもなりかねない。よく考えてみればてんとうむしもアブラムシも同じ虫でありどちらが好きでもかまわないのである。「アブラムシは害虫である」というのは大人の感覚で、H男からすればこのときアブラムシは世界一いとおしい虫だったに違いない。

幼稚園で子どもたちと接していると子どもたちの柔軟な心と豊かな感性には驚かされてばかりである。それと同時に大人の窮屈な感覚を本当につまらなく思う。そうはいっても大人として常識ある行動をとるためにはそうならざるを得ないこともある。庭を整備しようとするればやはり害虫は排除するものだと認識し、そこにそれぞれの人の価値観がうまれ

てくる。まだこの価値観がぼんやりしている幼児期だからこそ、幼児にはあらゆるものに對して未知なる思いをいただき、何の先入観もなく柔軟にかかわっていける力とエネルギーが備わっているのだ。幼児が「育っていく」ことを喜びながらも、ある意味「育っていく」ということは型にはまっていってしまうことなのかもしれないと思うこともある。そのような矛盾を感じながらも、この時期だからこそその豊かな感性を大事に思い、寄り添っていくことが大切なことであり、そこに子どもとの本当の心のつながりができていくのではないかと思っている。大人とは違った子どもならではの考える道筋を理解し、そこに感動しなければ、心は通い合えないのである。

そうは思っているにも実際に保育をしてみるとなかなかうまくいかないものである。例えば、子どもたちがごっこ遊びを始めると、大人は入れない世界を築かれてしまう。そうすると保育者として何かした方がいいのではないかという焦りがつい「何になっているつもりなの?」「何をしてるの?」などと声をかけてしまうことになる。このような保育者の安易な投げかけは、時には子どもたちの柔軟なかかわりを限定してしまうことにもなり、豊かな感性の芽をつみ、保育者自ら子どもたちとの心のつながりを薄くしてはいないだろうか。



もう昨年になるが、私にも苦い経験がある。木片とリールを組み合わせて四、五人の子どもたちが何やらつくっていたが、通りがかりに私がかけた「潜水艦みいだね」という余計な一言でその子どもたちのイメージが「潜水艦」になってそこで遊びが終息してしまったのである。それまでは、そこにいる子どもたちが「海賊船」や「いかだ」などというなことを言いながら、木片をつけ足していつて遊びが展開されていた。木片をつけ足しながら、そこにイメージをわかし、気の合う仲間同士で最後は何にしようか折り合いをつけようとしていたのだろう。本当ならそのことに丁寧につきあうべきではないか。どうしてそのようなことを言ってしまったのかと声をかけてから後悔したが、そのまま遊びはおわってしまった。黙って見守っていたらどれほど楽しい世界が展開していったかと思うと悔やまれてならない。「潜水艦」と言った保育者のことを子どもたちはどう思っただろうか。遊びが終息したとき「先生はほくたちの心の中がぜんぜんわかってないね。つまんなくなっちゃったじゃない」と言われているような気がして心が痛んだ。このとき、子どもたちの遊びに入れてもらったり言葉をかけたりして、子どもたちの心にせまっていくことがどれほどデリケートなものか痛感したのである。

子どもたちの心にせまるとき、その子の性格や置かれている状況、興味のあること、仲間関係などが瞬時に頭の中を駆けめぐり、保育者としてどういう言葉をかけようか、どう

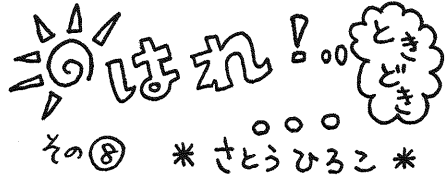
いうふるまいをしようか迷う。とにかく瞬時の判断なので、子どもの心にピッタリ寄り添えることなどなかなかないのかもしれない。しかし、そのことを素直に反省し、二度と子どもの心に土足でズカズカと入り込むようなことがないように考えられる保育者でいたいものである。

毎朝「先生、み〜つけた!」と言いながら登園してくる子がいる。目と目を合わせて「うわ!びっくりした! みつかっちゃった!」と言うと、にや〜と笑い遊びに出かけていく。「先生、今日も元気に来たよ!」の合図である。もし、今、「朝はおはようございましてと元気にあいさつをするのよ」とこの子に言ってしまったら私とこの子の心のつながりは薄くなるだろう。なぜなら、朝の「み〜つけた!」はこの子と私にとってかけがえのないあいさつであり、お互いの心を確かめ合う瞬間だからである。そしてまた遊びが途切れただふとした合間に「先生、み〜つけた」と言いながらひざの上にはちよこんと座ってくる。朝の「み〜つけた!」とは少し勢いが違っている。次の遊びにいく充電をしているのである。その証拠にひざの上のりながらも、視線は周囲の環境をなめまわすように見ているのである。また、悲しい思いをしたときも「み〜つけた!」と言いながらそばに来る。一度「どうしたの?」と声をかけてしまったことがあるが、そのときは、悲しそうな表情をして自分のロッカーに入ってしまった。心の整理がつくまで、ただ黙って寄り添ってほし

かっただのだろう。

子どもたちにとって、保育者と心が通い合うということは、いきいきと生活をおくっていく上ですべてのベースであり、活動していくエネルギーのもとになると思う。しかし、それはそう簡単なことではない。ひとりひとりと心が通い合うということは、ただ子どもの言いなりになってやさしくすることはばかりではないからだ。子どもは、時にビシッと大人の判断を保育者に求めていることもある。自分のやりたいことを実現するためのヒントがほしいこともある。ただ黙ってそばにいてほしいこともある。大切なのは、ひとりひとりが何を要求しているのかを考え、丁寧にかかわり、その子の豊かな感性を大事にしていくことである。そして、ひとりひとりと丁寧にかかわり、心と心が通い合ったと感じるとき、そこには保育者と子どもという関係を越えた人間と人間のつながりを感じて、ほんわかとしたあたたかい気持ちになれるのである。

(宇都宮大学教育学部附属幼稚園)



おやまの秋

園庭の奥にある高台を、私たち

は、「おやま」と呼んでいる。

大きな銀杏の木のあるその場所

は、子どもたちにとって、特別なと

ころ。

ゴザを敷き、みんなでお弁当を食

べれば、幼稚園にいながら遠足気分

を味わえる。

砂場ではできない堅い泥団子も、

ここならできる。

友だちとケンカをし、傷ついた気持ちでいるとき、

そつとひとりでおやまに出かけて、気持ちを立て直して

くる人も多い。

おやまは、私にとつても大事な場所。

所在なげに過ごしていたSちゃんに、どう声をかけ、

支えてあげたらいいのか、悩みながら一緒に過ごしてい

たとき、偶然、四つ葉のクローバーをみつけたものこの場所だった。

おやまの上のログハウスの屋根に子どもたちと座り、

近くなった空を見ながら、「子どもたちの今を大事にし

よう」と、心改めるのも、いつもこの場所だ。

十一月。

大きな銀杏の木は、その葉をはらはらと落とし、おや

ま全体を黄色い絨毯で包む。春、夏と、私たちの生活を

静かに見守っていてくれた銀杏の木は、毎年冬になる前

に、こうしてその存在をしつかり伝えてくる。

そして、ちょうどその頃、幼稚園は誕生日を迎える。

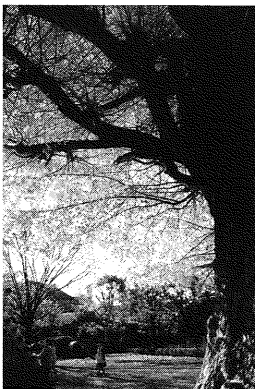
この環境に守ら

れ、育まれて生活

していることに感

謝したい。

(幼稚園勤務)



保育の見直し四年目一学期

— 保育の第二ステージに —

入江 礼子

保育の見直し四年目に入る

早いもので保育の見直しを始めて四年目に入つた。昨年九月には園舎が元の大学の講義棟だった建物の一、二階部分を改築したところに移転した。昨年度はそのため八月に引越し、九月からは二階建ての新園舎での生活となり、「保育の見直し三年目」(本誌第一〇二巻第十一号)にも書かせていただいた

た保育者の仕事が減らないという状況は全く変わらないか、あるいは変わらないどころか環境の変化も加わって忙しさが極に達した状態で一年間を終えたという結果になってしまった。

今年は昨年保育を共にした保育者がすべてそのまま残った。保育の現場としては初めて、全員が昨年の保育経験の上に今年分を積めるという状況になったわけである。もしかすると訳の分からない忙しさ

は減るかもしれない。そんな期待も抱けそうではあった。新任の保育者は二人。三歳児の担任と、未就園児クラスの担任である。クラスは一クラス増え、三歳児、四歳児、五歳児とも二クラスずつとなった。園児数は昨年七〇余名から一〇〇名に増えた。

一本の電話

初めて二階建ての園舎で迎えた一学期。保育者の緊張と子どもたちが園の生活に慣れるまでの過程は想像以上に起伏の多いものであった。特に今年人数が増えた四歳児クラスの一学期は混沌と、そこから湧き出るエネルギーが渦巻いた生活となった。

それは入園式直前の一本の電話から始まった。電話の主は四歳児クラスに入園予定の子どもの母親だった。「どうして自分の子どもだけ進級児がほとんどのクラスになったのですか？ 昨日そのことを

耳にはさんで以来、子どもも私も不安でいっぱい、昨晩は眠れませんでした。社宅の同い年のお子さんは皆新入園児で構成されたクラスに入っているというではありませんか。何故うちだけが……。入園式が始まる前にぜひクラス替えをお願いします」。心配と落胆と不信と……、そんなことがない交ぜになった言葉が次々と私の耳に飛び込んできた。

クラスの編成

始業式を入園式の一日前に行なう私たちの園はその時に全てのクラスの名簿を発表する。電話をかけたきた母親は既に園に通ってきている子どもたちの母親からその話を聞いたという。入園式直前の慌しさの中、私は三〇分受話器を置くことができなかつた。

今年度、四歳児は進級児十九人、新入園児二十七人という構成であった。今回は特に二年保育で四歳児として入ってくる希望者が多く、さらに加えて新

入園児は早生まれが半数以上という状況だった。この状況を考えて、クラスを決定する際に、どういう組み合わせにしたものか大いに悩んだ。入園式になり直前まで組み合わせは二転三転した。進級児と新入園児がほぼ半数ずつであればクラスもその割合を半々にしようか……。初めはそう考えた。しかし昨年度の三歳児のクラスは生活の上でも遊びの上でも積み上げてきたものがあつた。それに進級児は進級当初、どちらかというトハイテンションの新入園児に押されがちである。それぞれの状況に応じたクラスにしたい。そして最終的には進級児に統合される形で新入園児が混ざり少しでも園での歴史が積まれるようにしたい。こんなことを考え、結論として進級児のクラスと新入園児のクラスを別にして始めることにした。

そのときに困ったことが一つあつた。それは新入園児の人数が八名多く、このうち四人を進級児のク

ラスに入れなくてはならないことだ。不公平感なくクラス分けをするのは至難の業であつたが、やらなくてはならない。悩んだ末に兄、姉が園に通っている人は園に少しは慣れていゝこととで、まずこのクラスに入れる。それが二名。後の二名をどうするか。男女比で男児の数が少なかつたので、あいうえお順で男児二名に入つてもらうことにした。かなり苦しい決定であつたが、このクラスの保護者が園の方針に協力的であることに加えて、昨年度ハンガリーからの一時帰国をした親子に対して、子どもたちもまた保護者もとてもオープンで温かく迎えてくれたという実績もあつたことからこの決断となつた。それが冒頭の保護者の不安を呼んだのである。結果は入園式の直前にもう一度、今度は父親にこの経緯を話し、園としてはこの方針でいくことを再度伝えた。父親は自分としては納得のできないクラス編成ではあるが、あとは子どもが不安にならないよ

うにしてほしいということで一応の決着をみた。

オーブンクラスゆえの悩み

新園舎は学年二クラスが一つの空間で生活するよう設計されている。三歳児は全体で十一名、十二名の二クラス、四歳児が先程も述べたように二十三名、二十三名の二クラス、五歳児は十五名、十六名の二クラス。各学年の二クラスがオーブンクラス形式の保育室で生活する。三歳児と五歳児は二クラスであつても一クラスと言つてもよい程の人数なのでオーブンクラスで生活するのにもさほど差し支えはなかつた。大変だったのは人数が増えた四歳児である。始めから四歳児四十六人が全く仕切りのない空間で生活するのは難しい。そこで間仕切り用の一二センチメートルの高さを持つ間仕切り棚と天上からカーテンを下げることでクラスを二分した。保育室としては狭くなつたが、新しい生活が軌道に乗る

まではこの方が落ち着くかもしれないと考えてのことだった。

クラスの仕切りを取るまで

こうして今年度の生活が始まった。四歳児の新人園児のクラス担任は昨年三歳児を担当した経験六年目のT先生。立場としては学年全体を見渡す役割を持つてもらつた。進級児のクラス担任は昨年四歳児を担当した経験二年目のA先生。この二人がチームを組んで始めた。

四歳児クラスは二階にある。これが担任たちの頭を悩ませた。人数も昨年の倍近い。時には半強制的に子どもたちを園庭での遊びに誘うこともあつた。

新入園の子どもたちも今年は四月からよく遊んだ（この当たり前のことに私はこの園に来て年月が経つたことを思った。思えば「なにしたらいいの」「まだ遊んでいていいの」と聞いてくる子どもたち

がいたことが嘘のようだ。この三年間の積み重ねの中で、「幼稚園ではいっぱい遊ぶ」ことを是とする保護者が選んできてくれていることを思う。その勢いに押されてか、進級児の元気が今一歩だった。いつも遠慮している感じと言った方がいいのだろうか。こういうことのないようにと考えたクラス編成ではあったが、自由に遊ぶ時間の多い私たちの園ではその時間に昨年自分たちの担任だった先生が新しい子どもたちと遊んでいる姿を見て身を引いているのである。五月半ばに入り、全体的に子どもたちが半分に分けた保育室の活動では物足りなくなってきたのを見て、予想よりだいぶ早くではあったが、二クラスを隔っていた棚とカーテンを試験的に取り外してみることにした。まずその仕切りの三分の一を開けた。すると面白いことが起こった。仕切りを取った保育室でも昨年N先生が担任だった子どもたちが大挙してN先生のクラス側になだれ込んで

きて遊んでいった。それも三歳児クラスのときに本当によく遊んだ大掛かりな「お医者さんごっこ」である。また、N先生が園庭で遊んでいるときのことである。「Nせんせい！」と進級児の一人が元の担任を呼んだ。するとそれに気づいた他の子どもたちも「Nせんせい！」と走りよった。「先生と遊んでいいの？ ぼくたち山組だし、先生海組だけど、ほんとにいいの？」こんなふうを考えて今まで子どもたちは前の担任に声をかけることを遠慮していたのだということがこのとき初めてはつきりと分かった。これらの様子を見て担任同士は話し合い、次の週から仕切りは全面的に廃止することにした。進級児にぎこちなさが取れていくのにそれほどの時間はかからなかった。

大きなクラスになって

こうしてクラスの仕切りは取り外されたわけだ

が、今度はまたもう一つ大きい問題が待っていた。それは四十六人という人数である。それまでは仕切りがあつたので二十三人ずつ分かれて「お弁当の時間」や「帰りの集い」を持つことができた。それが四十六人では果たしてどうなるのか。「ともかくやってみよう！ それで失敗したらまたそこから考えよう！ 前向きにやってみていくしかないから……」とちよつぱり悲壮とも思える担任たちの決意がそこにはあつた。

しばらく様子を見てみると、進級児は仕切りが取れたことでゆつたり感が増し、新入園児との関わりも徐々に増えていった。新入園児はこの状況にスムーズに溶け込めた人が大半であつたが、なかには人数が多くなつたことに伴い、不安定さを増す子どもたちも出た。「帰りの集い」のときなどは楽しめるときは二十三人クラスのとときよりもより高い集中度を得ることもあつた。しかし全体に騒がしくなつ

てしまふときはその騒がしさも並ではなかつた。そこでクラスの環境はオープンクラスにして半分はプレイルームで、残りが保育室で「帰りの集い」を持つなど工夫を重ねた。しかし六月に入るとそのペーstmもつかめてきたのか、落ち着いて遊びの時間には自然な交わりが、またお弁当の時間も賑やかにすぎることはあるものの、楽しんで過ごす姿が見られるようになった。

保護者への説明

こうして人数の多い四歳児クラスもオープンクラスで生活する基盤はできたわけだが、一学期という子どもだけではなく保護者もまだまだ不安の大きい時期だ。今後このクラスの経営を安定して行っていくためには多少骨が折れることではあつてもしっかりと保護者に説明していくことが大切であることがこの三年の経験で割り出されていた。そこでクラスの

仕切りを取ってすぐに、まず毎週出しているクラス便りで子どもたちの様子と仕切りを取るに至った経過と意図を担任が書いた。すると子どもたちからその様子を聞いて何で今そのようなやり方に変化させるのかと疑問に思っていた保護者からの連絡帳に「先生の意図がよく分かり安心しました」と書かれていた。「このところ、自分のクラスだけではなく、お隣のクラスのお子さんの名前がよく出てくると思っていたのですが、その理由はこういうことだったのですね」「うちの子どもは何も言わないので幼稚園での変化が分からないのですが、お便りを読んで、どんなことが起こっているのかよく分かりました」というような反応があった。

園長・副園長との懇談会で

その後毎月恒例の学年毎の園長・副園長と保護者との懇談会でこの変化を取り上げることにした。

四年目に入っても続けている月一回のこの懇談会

の雰囲気は今年になってその和やかさが急速に増した。それは一つには私たちがこの園に就任し、現在の保育方針を打ち出してから入園を決めた保護者ばかりになったということもある。初めての年のように何でもかんでも変化に見えることには全て反対というようなあり方は全くと言っていい程なくなってしまった。それは四歳児の保護者との懇談会も例外ではなかった。この懇談会、昨年までは自由参加であったが、今年からは三歳児の保護者との懇談会は通年で毎回出席が原則とし、四歳児は一学期間は出席が原則、その後は自由参加、五歳児は自由参加という形式に変えた。園での出来事はなるべくオープンに、そしてこちらの意図をしっかりと伝えていくためには三歳児から入園してくる保護者との信頼関係や保育方針に対する理解の深さが「核」になると考えらるからである。

今回の四歳児の保護者との懇談会では二階建ての園舎に移転したり、人数が増えたりという状況の変化

もあり、昨年度まで積み上げてきたことをそのまま継承するには変化が大きすぎた面もあり、一学期の前半の四歳児のクラス経営が試行錯誤の連続であったことを正直に伝えた。そしてその中から私たちが考えている子どもたちの中に育つものの見直しもまたしつかり話した。保護者からは次々に園での変化があつてからの子どもたちの家での様子が語られた。特に大きかったのは子どもたちの混じり合いが増えたことで、自分のクラス以外の子どもたちの名前が出るようになり、そのことがきっかけで母親同士が知り合うチャンスが増えたというものであつた。今までであれば、必ず負の面がいっぱい話された。今回はそれが殆どなかったということになる。これは喜ぶべきことか、あるいはそうでないのか。ここでまた私たちには一つの課題が与えられた。考えてみれば今までは保護者との葛藤状況の中から、それを越えるべくいろいろな工夫や取り組みもしてきた。保護者の反対意見の中にはそれをそのまま鵜

おわりに

何とか自分たちの保育を分かつてほしいと思つて今まで夢中で突き進んできたが、四年目に入り、今までだったら非難囂々の状況でも批判が殆どでなくなつてしまった。保育が第二ステージに入ったことを思うと同時に、葛藤が余りないといういわゆる「平和時」に自分たちがマンネリに陥らないようにするためにまたあらたな知恵がいると感じるこの頃である。

(鎌倉女子大学)

編 集 後 記

幼児が「見通しをもつ」ということについて、岩田先生、藤江先生の文章から考えさせられた。

登園途中、保育園の年長組の娘が「あといくつ」と突然きいてくる。

「何が」と問い返すと、「電車で山に行くの」。その寸前まで交わしていた会話の脈絡とは全然関係のない話題に転じたので、こちらとしては、頭を切り替えるのに時間を要したほどだった。「あと十三回ねるのよ」と答える。「楽しみだな。でも迷子になったらどうしよう」。娘の生活の底に流れる水に、家族で山へ行くことが色を染め出したのだな、と思った。それにしても「迷子になる」こと

を最近しきりに心配する。「おかあさんにくつついていれば大丈夫よ」と言っても、どうもそういうことではないらしい。そういえば、幼児期の「迷子になる」恐怖はまさしく凄

いものだったことを思い出す。「見通し」を失うどころか、「この世の終わり」に近い恐ろしさであった。

一月ほど前、彼女は時計の長針の読みの（五分おきの）一目盛りについて「もしかして、五、十、五、十、つてかわりばんこになっているの」と気づいた。そして「Aちゃん（自分の名前）は昨日までなんてばかだったんだろう」と叫んだ。時の流れを手中にし始めたのか、同時に「迷子になる」怖れも生じている。今、彼女は来春の入学を楽しみにしている。幼小連携の現状をかんがみると複雑な思いである。（浜口）

幼 児 の 教 育

第一〇三巻 第十一号

(二〇〇四年十一月号)

定価五五〇円(本体五二四円)

発行 平成十六年十一月一日

編集兼発行人 浜 口 順 子

発行所 日本幼稚園協会

〒112-8610 東京都文京区大塚二一一

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 東京都港区三田五一一

発売所 株式会社 フレーベル館

〒113-8611 東京都文京区本駒込

六一一四一九

☎〇三―五三九五―六六一三(営業)

☎〇三―五三九五―六六〇四(編集)

振替 〇〇―一九〇―一一一九六四〇

☆ 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。

行事別保育のアイデアシリーズ

日々の保育にうおいと心地よい緊張感を与えてくれる
「園行事」のアイデアを豊富に紹介する新実技シリーズ

好評発売中

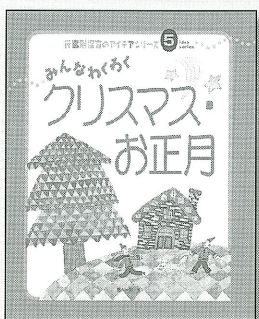


行事別保育のアイデアシリーズ④ みんなであつろう 発表会

花輪 充 著

日常の保育を発表会へと発展させていくためのユニークな脚本集。簡単なリズム遊びからミュージカルやオペレッタまで、子どもたちがふだんの遊びの延長で取り組むことができ、発表会が魅力いっぱいものになります。「発表会まで」と、「発表会では」のアドバイスに楽譜を多数収録。

AB判 96頁 定価 2,310円 (税込)



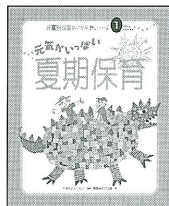
行事別保育のアイデアシリーズ⑤ みんなわくわく クリスマス・お正月

島本一男 著

子どもが楽しみにしている行事、クリスマスとお正月をどのようにして保育の中に生かしていったらよいのか。本書は、子どもと一緒に作る製作物のアイデアやパーティーでのゲーム・出し物のアイデア、遊び歌などの事例を多数紹介しています。新しいクリスマス、お正月のヒント集です。

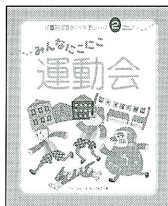
AB判 96頁 定価 2,310円 (税込)

【既刊】 好評発売中！



やまもとかつひこ監修/
関西あそび工房著
AB判 96頁
定価 2,310円 (税込)

行事別保育のアイデアシリーズ①
元気がいっぱい
夏期保育



ワークショップりんこの木著
AB判 96頁
定価 2,310円 (税込)

行事別保育のアイデアシリーズ②
みんなにこにこ
運動会



小林紀子編著
AB判 96頁
定価 2,310円 (税込)

行事別保育のアイデアシリーズ③
心を伝える
入園式・卒園式

キンダーブックの
フレール館

子どもたちとたくさん遊んだ 阿部先生オススメのパネルシアター

最新刊

阿部 恵の

パネルシアター ベストセレクション

阿部 恵 著

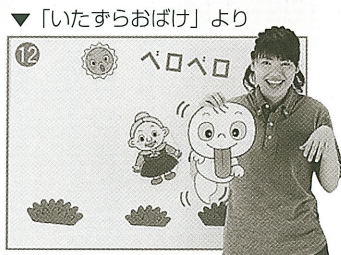


パネルシアターの第一人者、阿部恵先生のベストセレクション。子どもたちの反響が大きかった「ねずみのよめいり」「パンパンサンド」「ゆかいなゆかいなポケット」「いたすらおばけ」を収録。ちょっとした仕掛けや工夫が各作品に入っているので、子どもたちが喜ぶこと間違いなし！ 演じ方や人形の作り方、型紙のほか、パネルシアターのポイントや各作品を実際に演じたときのエピソードも掲載しています。

AB判 80頁 定価2,310円(税込)



◀「ねずみのよめいり」より



▼「いたすらおばけ」より

■本書の内容から

ねずみのよめいり／パンパンサンド／ゆかいなゆかいなポケット／いたすらおばけ／絵人形の作り方／パネルシアターのパネルの作り方／「パネル舞台」設置の仕方／パネルシアターのポイント

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。

定価 五五〇円(本体五四四円) ☆