



|                  |   |
|------------------|---|
| Title            | 発達学習支援ネットワーク形成の基本課題   |
| Author(s)        | 石黒, 広昭; 宮崎, 隆志; 藤野, 友紀; 内田, 祥子; 東, 重満; 間宮, 正幸; 河口, 明人; 須田, 力; 矢野, 徳郎; 柚木, 孝敬; 川初, 清典; 木村, 純; 陳, 省仁; 佐藤, 公治; 伊藤, 崇 |
| Citation         | 発達・学習支援ネットワーク研究, 6, 1-154   |
| Issue Date       | 2006-03-25  |
| Doc URL          | <a href="http://hdl.handle.net/2115/87929">http://hdl.handle.net/2115/87929</a>                                   |
| Type             | bulletin (article)  |
| File Information | vol_6.pdf   |

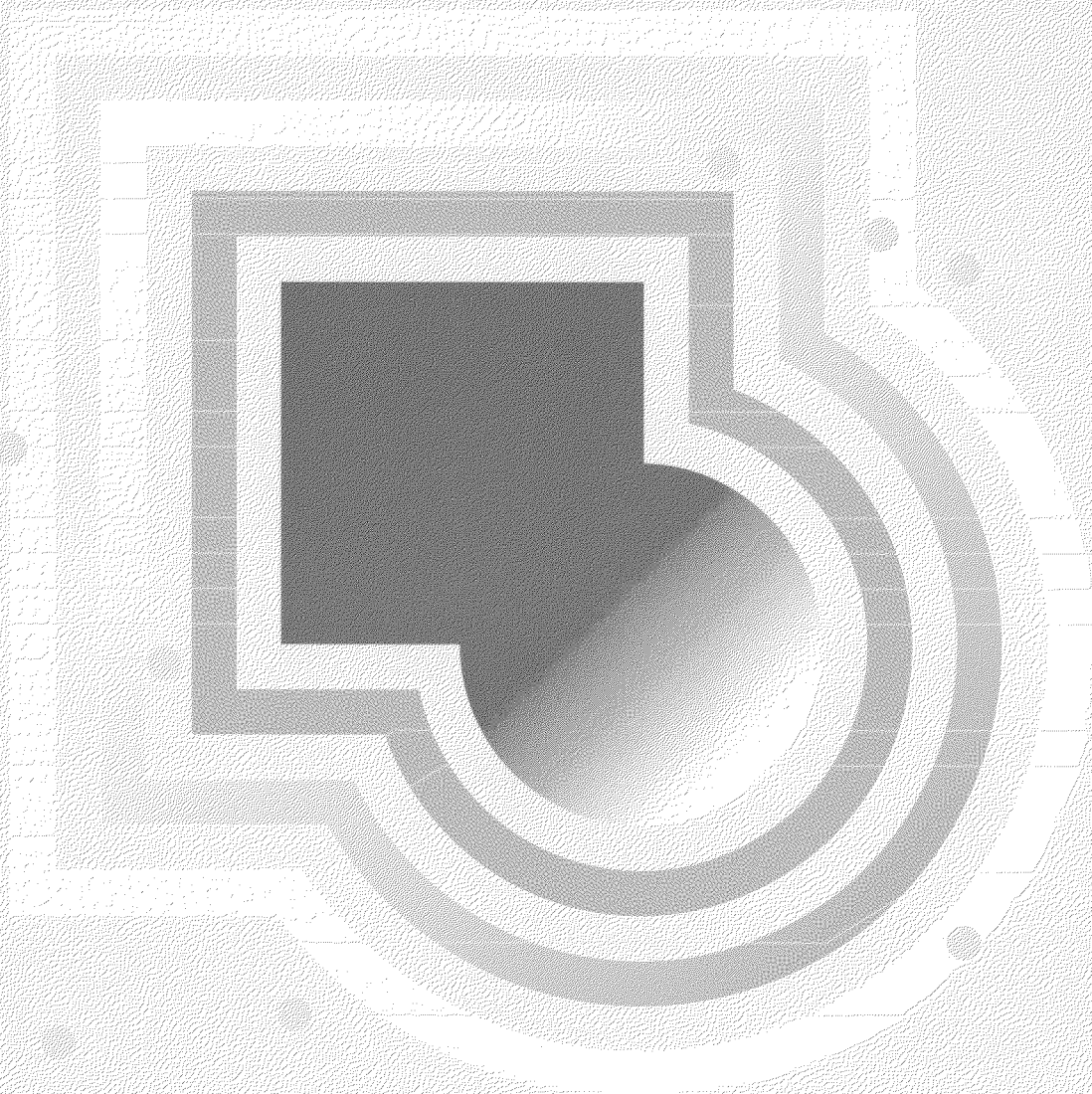


[Instructions for use](#)

# 発達・学習支援ネットワーク研究

発達学習支援ネットワーク形成の  
基本課題

第6号  
2006年3月



北海道大学大学院教育学研究科

# 発達学習支援ネットワーク形成の基本課題



## 目 次

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| はしがき                                  | 1  |
| 幼児・児童の日常的な発達支援のための保育支援ネットワークの形成に関する研究 |    |
| 一札幌地区における実践的ネットワーク形成の試み—              | 3  |
| 1. プロジェクト研究の基本計画と実施概要                 | 5  |
| 2. 幼児期・児童期の子ども達の発達における現代的課題           | 7  |
| 3. 幼児期の発達を支援する                        | 9  |
| 4. 児童期の発達を支援する                        | 15 |
| 5. 総括：幼児・児童期の子ども達の保育支援ネットワーク          | 20 |
| 地域に生きる発達障害者の発達・学習支援ネットワーク             | 27 |
| はじめに                                  | 29 |
| 1. 問題と目的                              | 30 |
| 2. 発達・学習支援ネットワーク調査                    | 34 |
| 3. 成長と支援の記録                           | 34 |
| 4. 長沼町の“Commons”                      | 38 |
| 5. 人間発達の現代的条件                         | 43 |
| 「ヘルスケアネットワーク（HCN）」の形成に関する研究           | 47 |
| 1. 背景                                 | 49 |
| 2. 健康科学のparadigm                      | 50 |
| 3. 研究目的                               | 52 |
| 4. 研究方法（Sapporo Life-style Study）     | 52 |
| 5. 登録時成績                              | 58 |
| 6. ネットワークの構成と関連組織                     | 59 |
| 7. 試験の登録時成績報告                         | 60 |
| 8. 総括                                 | 60 |

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| 研究プロジェクト 「子どもの遊び世界・子育て文化の形成と伝承、その支援」 | 63  |
| 1. 保育実践におけるわらべうた                     | 66  |
| 2. 保育実践の見直しについて                      | 67  |
| 3. 遊びの現状と伝承遊び                        | 69  |
| 4. わらべうたを取り入れた保育実践の見学報告              | 72  |
| 5. 外遊びを取り入れた保育実践（1）                  | 80  |
| 6. カプラを用いた遊び                         | 88  |
| 7. 外遊びを取り入れた保育実践（2）                  | 90  |
| 8. 異年齢保育について                         | 102 |
| 9. 民舞を取り入れた保育実践                      | 118 |
| 10. 藤田春義氏（札幌第一こどものとも社）講演会            | 133 |
| 11. 曾 碩文氏（北海道大学大学院法学研究科助手）講演会        | 146 |



## は し が き

発達学習支援ネットワーク札幌地区研究は、主として就学前から青年期に至る子ども・青年の発達を支援するネットワーク形成のための基本課題を解明することを目的に組織された。

その際に重視したことは、第一に、子ども・青年を「遊ぶ・学ぶ・働く」という活動を展開している主体として把握することであり、したがって第二に、発達・学習の支援をそうした活動を豊かに発展させることとして把握することであった。そして第三に、「居場所」をそうした活動が発展する場として理解し、それを支援ネットワークの中核に位置づけることであった。さらに第四として実践者との様々な協同関係を構築しつつ研究を展開することも必然的に要請された。

プロジェクトは本報告書に所収のものに、青年の社会的・職業的自立と教育システム、Net-Commonsを活用したITネットワーク形成、を加えた計6本が組織された。これにより、乳幼児期から成人期にまで至る発達学習支援ネットワークの概略を見通すことが可能となったが、後二者はその後も研究が継続しているため、別途にとりまとめを行うこととした。

その意味でも本報告書は中間報告的な性格が強いものの、いくつかの問題提起を試みている。第一は、上記の諸活動間の移行問題である。具体的には、幼児期から学童期、学校から社会への移行が問題となるが、発達学習支援ネットワークを構想する場合、制度的分断を乗り越えて移行過程を支えるあり方が一つの焦点となる。とりわけ発達障害をもつ子ども・青年の場合には、この問題は一層クリティカルである。

第二は、文化伝承とその支援に関わる問題である。コミュニティの変容と消費文化の進展が著しい現代社会においては、意図的な働きかけがなければ発達を保障する文化的活動を創造することは困難になってきている。人間の本質までも問い返す学びが発達学習支援ネットワークの中にビルトインされる必要がある。その場合、若い援助者自身の学びの保障まで見通すことも必要とされており、子どもと大人の学び合いの関係が支援の場面において求められている。

第三は、そのような学びを支えるものとして社会的なネットワークを構想する必要がある。学習者は自己教育の主体として理解されるが、「知識基盤社会」とも言われる現代社会においては、自己教育は同時に専門的諸機関の連携と専門知・実践知の統合を要請する。健康問題のような個人的かつ社会的な問題に即して、この点は明瞭に確認できるであろう。

第四は、現代のコモンズとしての発達のコミュニティを構築する必要がある。それは、居場所という限定的な空間のイメージを超えて、人間発達を保障する社会関係資本（Social Capital）が蓄積された地域（「人が育つ地域」）として構想されてよいであろう。

このように見れば、発達学習支援ネットワークの構築とは、近代社会において制度化され分断された教育諸機能を、人間の総体的な発達を基軸において脱構築することとも言えるかもしれない。個人と社会が引き裂かれ、そしてまた必然的にその両極たる個人内部、社会内部においても分裂が避けられないのが近現代社会である。分裂を悪無限的に再生産するシステムが現代の教育システムであるとすれば、発達学習支援ネットワークは、引き裂かれ一次元化した人々がそのような状況を乗り越える場合の必要条件を形成するであろう。

もとより課題は山積しているが、多くの実践者の方々とともに、かかるネットワーク構築に向けて、私たちが新たな一步を踏み出したことだけは確実である。

（宮崎 隆志）



**幼児・児童の日常的な発達支援のための  
保育支援ネットワークの形成に関する研究  
ー札幌地区における実践的ネットワーク形成の試みー**



## 幼児・児童の日常的な発達支援のための保育支援ネットワークの形成に関する研究 —札幌地区における実践的ネットワーク形成の試み—

石黒広昭\*・宮崎隆志\*・藤野友紀\*・内田祥子\*\*・東 重満\*\*\*

### 【研究概要】

我々は札幌地区において、幼児期から児童期の子ども達の発達を支援するための保育支援ネットワークの創造過程に関する研究を二年間に渡って行ってきた。本論文では、その成果を述べる。この研究プロジェクトが研究を進めるにあたってとっていた基本的な視点は、子どもの発達を考える上で、その中心になるものは「遊び活動」であるというものだ。遊び活動を通して、人は自らの人格変容を含んだ学びの機会を与えられる（ヴィゴツキー、1933）。それは外から決められた目標に対して評価されるべき活動ではなく、自らの動機に基づいた活動である。そしてその動機自体が遊び活動の中で発達する（レオンチェフ、1965）。それは予め設定された状態に向かう活動ではなく、その最終状態が予測されない活動であり、その意味でアートに繋がる創造的な側面を持つ。特に幼児期から児童期前半にかけてはこの遊びが子ども達にとって他の活動を統合する主導的活動となっている（レオンチェフ、1965）。では、そうした場はどのようにすれば幼児期、児童期の子ども達に供することができるのだろうか、その模索の軌跡が本プロジェクトの実践的成果である。幼児期・児童期の子ども達の発達を支援するという一般的な問いを常に基軸に据えながら、札幌という特殊具体的な地域においてそれはどのような形で実行されるのか、当研究プロジェクトでは繰り返しそれを議論することによって、実際に緩やかな支援ネットワークを形成するに至った。

### 1. プロジェクト研究の基本計画と実施概要

#### 1. 1 基本計画

本研究プロジェクトでは幼児期、児童期の子ども達の保育支援ネットワークの協働的な創造過程に関する研究を行った。児童期における学童保育や幼児における「預かり保育」は、親の多様なニーズに対応して生まれたものであり、その量的拡充が叫ばれ続けられている。しかし、同時に検討が必要なのはその質である。そこでは、親の代わりに子どもの「監視」をするのではなく、「保育」をすることが求められている。本研究プロジェクトが問題とするのはその「保育」の質である。子ども達の発達と学習を支援する保育実践のあり方を検討することが本研究プロジェクトの目的である。

幼児期、児童期の保育の質を検討するにあたって、「遊び」、「アート」、「仲間作り」、「子どもと大人の出会い」をその検討のキーワードとする。これらは子ども達の成長を支える切片であると同時に、保育支援者がその指導力を求められる事項でもある。本プロジェクトは三つのサブグループに分かれて実施された。サブグループの研究の上にさらに全体での総合討議を重ね、幼児期・児童期の保育支援ネットワークについて検討を加えてきた。

宮崎は学童保育において、石黒は幼稚園の預かり保育において保育支援実践の研究を行った。なかでも、宮崎は、「遊び」と「仲間関係」、「指導」をキーワードとして研究を進めた。石黒は「遊び」、「アート」、「子どもと大人の出会い」をキーワードとした。それらを通して両者は「保育支援」

\* 北海道大学大学院教育学研究科 \*\* 北海道大学大学院博士後期課程 \*\*\* 美晴幼稚園

の実践的問題を検討した。藤野はそれらを踏まえた上で、更に保育支援者の支援はどのように可能になるのか検討した。なお、各サブグループはそれぞれ、札幌市内にある保育実践団体と連携しながら研究を進めてきた。宮崎は札幌市内の学童保育指導者と継続的な討議を重ねてきた。石黒は札幌市内にある私立・美晴幼稚園において研究室の院生・学部生とともに預かり保育のプログラム制作とその実施をしてきた。藤野は北海道大学大学院教育学研究科附属乳幼児発達臨床センターの幼稚園の職員とともにファンタジー遊びのプログラム作りとその実施を行ってきた。

これらを通して、幼児期、学童期の保育支援とは何か、その問いを詰めると同時にその成果をネットワーク資源として整備していった。どのサブグループにおいても共通しているネットワークを描くと次の図1のようになる。今回は、保育実践者と研究者の連携が一番焦点化されたが、将来的には子どもを結節点として親や保育ボランティアとのネットワーキングも検討される必要があると考えている。

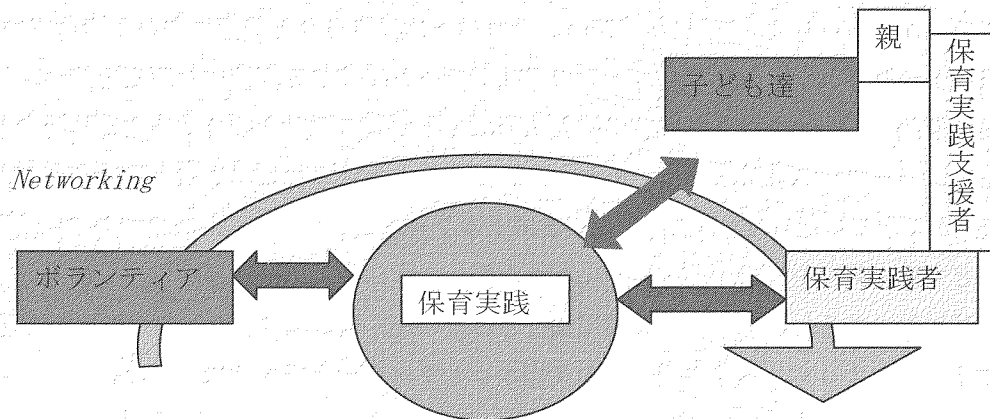


図1：保育実践支援ネットワーク

## 1. 2 実施スケジュール

### (1) フィールドリサーチ

各サブグループはそれぞれ以下のような保育フィールドの調査を行った。

- 1) 学童保育調査のフィールドを選定すると同時に、その基本的特徴について検討を加える。
- 2) 預かり保育実践を試験運用し、その特徴と問題点を明らかにする。
- 3) 保育実践者の保育力向上のための保育記録や保育カンファレンス、討議様式の検討を行う。

### (2) 札幌市の子育て支援関連部署へのヒアリング

### (3) 公開研究会の開催

各サブグループの枠を超えて、関係者全体で保育支援について議論を重ねた。フィールドとなる実践団体の保育実践者や本プロジェクトに関わりのある研究者を招いて、保育支援実践について討議を行った。なお、この研究会は公開され、多くの科研メンバー、保育実践者の意見を収集し、記録する場ともなった。

### 1. 3 成果

期待される成果は次のようなものであった。

- (1) 子ども－ボランティア（大学生など）－保育実践者の共同ワークコミュニティの形成
- (2) 公開研究会、国際共同研究会による保育実践者、保育実践研究者間の共同討議コミュニティの構築
- (3) 保育実践者と保育研究者を繋ぐデータベースの構築
  - eg. 保育実践者が利用可能な「遊び」プログラムの公開
  - 保育実践者が利用可能な「保育実践記録」書式の公開
  - 保育実践研究者のための学童保育、預かり保育、保育実践分析

実際に構築されたネットワークはまだ緩やかなつながりしか持っていないが、上記の期待された成果はある程度それぞれ達成されたといえる。これらは石黒他（2004）、藤野他（2004）、内田他（2005）の論文として既に一部が公開されている。

## 2. 幼児期・児童期の子どもの発達における現代的課題

### 2. 1 現代日本における子どもをめぐる環境の変化

子どもの発達は社会的環境から切り離しては考えられない。直接に接触する家庭や教育・保育施設はもとより、養育者の労働環境、居住地域環境、国や自治体の教育政策方針、教育に対する時代的要請といった間接的な環境もすべて子どもの発達に何らかの影響と文脈を与えている。したがって、子どもの発達とその支援について検討する際には、こうした社会的な諸関係の中で事象を見ていかなければならない。

メディアや諸領域の研究による数多の指摘にもあるように、近年子どもをめぐる環境は激しく変化してきている。一世代前の子どもと現代の子どもでは、その生活世界が時間的にも空間的にもかなり違っているといえるだろう。第一に、国や自治体の保育施策や教育事業を見ると、核家族化の進行と雇用環境の変化によって、保育所の延長保育、幼稚園の預かり保育、小学生を対象とした放課後児童対策事業は拡大の方向にある。このような制度の拡充は、子どもの活動時間や場所だけでなく、仲間関係や活動内容にも変化をもたらす。第二は、遊び場所と遊び時間に関する変化である。都市開発にともなって地域の遊び場が変容し、学校の安全管理問題から放課後の校庭利用も制限される場合が多い。また、完全学校週5日制の実施にともなう平日授業時間数の増加によって休み時間や放課後時間が削減され、結果的にそれが遊び時間の減少につながっていると指摘されている。このような急激な社会の変化の中であって子どもの発達支援を考える際には、積極的な介入と組織化による長期的な変化の記述をとおして、幼児期・児童期に特有の活動はどのようなものなのかを捉えることが必要である。そのような介入的なフィールドリサーチにより、子どもの発達を支援しうる新しい資源の利用やネットワークの形成の在り方が明らかになる。

### 2. 2 幼児期から児童期への移行に関する現状と施策

従来から国内外問わず、教育学領域と心理学領域のいずれにおいても、幼児期から児童期への移行は発達の危機の一つとして捉えられてきた。文化や学問的立場によって若干の幅はあるが、大方の見方では6、7歳までを幼児期、それ以降を児童期と呼んでいるようである。そして、学校制度



が導入された文化では、この移行期に小学校就学が重なっている場合が多い。就学前と就学後では子どもにとって生活世界が大きく変わる。たとえば日本の場合は、まず、教育制度上における子どもの発達についての表記の視点と方法が転換する。就学前の幼稚園教育要領や保育所保育指針では五領域（健康、人間関係、環境、言葉、表現）が記述の単位となっているが、小学校の学習指導要領では教科が記述の単位になる。そのほかに、教室空間における大人と子どもの人数割合、モノの配置、一日のスケジュールも変わる。就学前には主要な活動の一つとして位置づけられていた遊びが、就学後は余暇的な活動と見なされる。

こうした制度上も活動内容上も異なる就学前教育と小学校教育との関係のあり方については、日本に幼稚園が出現した明治以来、それぞれの社会状況のもとで言及されてきている。1990年代以降では主に以下の二つの動向が見られる。一つは、小学校低学年への「生活科」の導入である。平成元（1989）年告示の学習指導要領で新設され1992年から実施となった「生活科」の目標には、「自分たちの遊びや生活を工夫し」「活動の楽しさを味わい、それを言葉、絵、動作、劇化などにより表現できる」と記されている。これは幼児期の五領域を意識した記述であると思われる。二つめは、「幼小連携」の重要性の指摘である。「中央教育審議会答申（1996）」、「時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方について（1997）」、「幼児教育振興プログラム（2001）」といった一連の答申や施策において交流活動や教育課程共同開発等の具体化がなされ、文部科学省による「幼小連携に関する総合的調査研究（2001）」や「就学前教育と小学校の連携に関する総合的調査研究（2003）」が行われている（小谷、2004）。

このような施策はいずれも、幼児期から児童期への円滑な移行の実現を目指したものであるといえよう。だが、その移行期の子どもの心理的な変化や人格発達の様相を実践的活動の組織化の中で検討した報告は少ない。

## 2. 3 幼児期における遊び活動の独自性を捉えること

幼児期と児童期の子どもの発達を考えるにあたってよく用いられるキーワードに「遊び」と「学習」がある。社会歴史的アプローチの立場からレオンチェフ（1967）は、ある特定の時期の人格発達を主導する活動として「主導的活動（leading activity）」という概念を提起し、幼児期の主導的活動は遊び、児童期のそれは学習であるとした。レオンチェフを援用すれば、幼児期から児童期への移行は、遊びから学習への主導的活動間の移行の問題として捉えられる。この主張は一般的に受け入れられているが、彼は移行の様相そのものについて分析することはなかった。

このレオンチェフの主導的活動の概念と活動理論に依拠して、北欧では近年、遊びから学習への活動間の移行について、実践に基づいた心理学的検討が行われている。たとえば、デンマークのブロンストロム（Bronström、2004）やフィンランドのハッカライネン（Hakkarainen、2004）は、主導的活動間の移行時期の特徴をもった活動を「移行的活動（transitory activity）」と位置づけ、その心理学的特徴を分析する方略をとっている。彼らは遊びを「学習を促進する手段」や「余暇的活動」として位置づけるのではなく、遊びと学習の間に弁証法的関係を仮設し、学習活動の萌芽を含む遊び活動の独自性とその転換の様相を記述しようとする。現代における幼児期・児童期の子どもの発達課題を考えるにあたって、この視点は重要であると思われる。幼児期の遊び活動を通して何がどのように育つのか、そしてそれを可能にする大人の関わりはどのようなものが問われなくてはな

らない。

## 2. 4 児童期における活動間の横断的な移動を捉えること

児童期の子どもは、学校と家庭の他に第三の場を持つようになる。それは学童保育所であったり、地域の児童会館であったり、習い事や塾であったりする。子どもは毎日これらの場を行き来し、遊び活動や学習活動といったそれぞれの活動に参加しながら生活している。児童期の子どもの人格発達において、このような複数の活動間の日常的な移動と参加はどのような機能を担っているのだろうか。そして、それぞれの活動に立ち会うさまざまな立場の大人は、子どもにとってどのような役割を果たしているのだろうか。ビーチ（Beach、2004）は、人が日常的に同時に2つ以上の社会的組織を行き来することによって起こる学習を捉えることが、社会に現存するヒエラルキー的な発達観や権力構造の変革、および人々の豊かなアイデンティティ創作につながると述べている。児童期の子どもの発達とその支援を考えるにあたって、こうした複数のコミュニティへの日常的な同時的参加の組織化の在り方を分析する必要があるだろう。

## 3. 幼児期の発達を支援する

### 3. 1 幼児の発達を支援する？ 北大幼児園におけるファンタジー遊びの試み（藤野友紀）

#### 3. 1. 1 はじめに

本節では、二年間にわたるファンタジー遊びの活動経過をまとめ、そこで得られた中間的な考察を述べたい。フィールドは北海道大学大学院教育学研究科附属乳幼児発達臨床センター内の実験保育室（通称、北大幼児園）である。在籍児は年少4歳児と年長5歳児の計20名程度であり、異年齢混合保育形態を採用している。ファンタジー遊びの導入については実験保育室のスタッフ間で適宜相談しながら進めた。保育者は毎日の保育日誌や園の刊行物に実践経過を記録し、その他に研究者がスタッフの一人として参与観察してフィールドノーツとVTRを適宜もちいて記録した。また、この実験的実践研究の途中経過は、「幼児・児童期の子ども達の保育支援ネットワークの形成に関する研究」に参加する実践者や研究者に対して定期的に報告、討議された。

#### 3. 1. 2 ファンタジー遊び実践の概要

##### 1) 2003年度：ぶれっぴいを媒介とした想像世界で遊ぶ

###### ①活動の経過

5月に北大構内の理学部ローンに散歩に行った際に、石造りの廃屋を「おばけ屋敷」に見立てて怖がって遊ぶ遊びが発生し、一人の男児が折り紙でつくった手裏剣を「おばけ屋敷」に置いてきた。この出来事を契機に、保育の中に想像世界を創造して遊びを展開することになった。保育者が「ぶれっぴい」という架空の存在を導入して、ぶれっぴいからの手紙やプレゼントを用意し、子どもたちにそれらが届くという設定にした。最初は、子どもたちが北大構内の原生林に散歩に行っている間に園の玄関に手紙と卵のプレゼントを置いた。手紙の内容は、自己紹介と手裏剣のお礼、そして自分が北大の森に住んでいることを告げるものであった。それ以後、運動会やお泊まり会などの主要な活動の節目ではぶれっぴいと手紙や物のやりとりが行われるようになった（それらの経過と内容は表1を参照）。

表1 ふれっぴいと交流

| 時期  | 主要な活動 | やりとりの内容              | 方向  |
|-----|-------|----------------------|-----|
| 5月  |       | 初めて手紙と卵が届く。          | ふ→子 |
| 6月  | 運動会   | 運動会の招待状を書く。          | 子→ふ |
|     |       | 手紙と白玉粉が届く。           | ふ→子 |
| 7月  | お泊まり会 | 手紙が届き、探検してプレゼントをもらう。 | ふ→子 |
|     |       | プレゼントのお礼状を書く。        | 子→ふ |
| 10月 | お店やさん | 手紙と看板用紙が届く。          | ふ→子 |
| 2月  | お正月遊び | 手紙とかるた用紙と飴が届く。       | ふ→子 |
| 2月  | 卒園    | 手紙と絵本を書いて贈る。         | 子→ふ |

子どもたちにとって「ふれっぴい」とは、“いつも近くに住んでいて子どもたちを見守り応援してくれる優しい存在”、“実際の姿を見たことはないが、手紙や物を媒介にしてやりとりができる存在”であった。子どもたちはふれっぴいが実在すると信じているようであり、保育の中のさまざまな活動の局面で、ふれっぴいに報告するために手紙を書き、理学部ローンや原生林を訪れた。ふれっぴいから手紙や物が届くと興奮して喜び、足跡や気配が残っていないかどうか周囲を探す様子が見られた。

②保育の中で起こった変化

「ふれっぴい」を導入したことによって、散歩のような従来の活動に新しい意味が付与されたようだった。理学部ローンの廃屋は「ふれっぴいのお仕事場」、原生林は「ふれっぴいの森」、大きな木の洞穴は「ふれっぴいの家」と名づけられ、散歩は「ふれっぴいのところに行くのだ」と意義づけられた。道中に落ちている木の実や小枝などの自然物、ゴムや金属の人工物に対しても、ふれっぴいと結びつけて「これはふれっぴいが遊んでいて落とした物なのではないか」と短いストーリーの中で意味づけようとする様子が見られた。そして、保育活動の中で行われるクッキング、絵本づくり、製作、文字の読み書き、散歩、製作などの多様な活動が、たとえば「ふれっぴいにもらった白玉粉でお団子をつくり、それに手紙と手作り絵本のプレゼントを添えて、原生林まで歩いてふれっぴいに届けに行く」というストーリーの中で相互に結びついていった。このように子どもたちにとって活動の動機はそのストーリーに埋め込まれ、園内のメンバーで共有されるものとなった。

2) 2004年度：魔女を媒介とした想像世界で遊ぶ

①活動の経過

2003年度末に子どもたちが受け取ったふれっぴいからの最後の手紙には、「魔女の家に遊びに行くからしばらく留守にします」と書かれてあった。2004年度が始まってしばらくの間、保育者が故意にふれっぴいからの手紙を用意せずにいたところ、子どもたちから「なぜ最近ふれっぴいは来ないのか。魔女のところずっと遊びに行っていて北大の森にはいないのか」といった意見が出てきた。夏に原生林に散歩に行った際には、子どもたちはそこに落ちていた二つの靴、古タイヤ、木の札などを指して「魔女が慌てて落としていったのではないか」「この木の札に書かれている字は暗号ではないか」と推理し、年長児を中心にそれらの拾得物に対して付与された複数の意味を取捨選択して、一つのストーリーを作り上げた。

お泊まり会ではふれっぴいから手紙が届いて探検した結果、プレゼントの一つとして魔女からの招待状と地図を得た。秋にはその地図に従って札幌市郊外の山を登って魔女の家を探検し、それ以降の活動では、魔女に関連する小道具や呪文を他の活動に導入して遊びを展開した（活動の経過は表2を参照）。

表2 魔女との交流と遊びの展開

| 時期    | やりとりの内容、関連した遊びの内容   |
|-------|---|
| 3月    | ふれっぴいは友だちである魔女の家に行くために園児とお別れする。                                 |
| 6月    | ふれっぴいの森に散歩に行く。ふれっぴいから手紙と飴玉が届く。                                  |
| 7月    | お泊まり会にふれっぴいから手紙が届いて探検する。<br>プレゼントの一つに魔女からの招待状が含まれている。           |
| 9月    | 魔女のオブジェや道具を保育室に配置し、絵本の読み聞かせをする。                                 |
| 10月   | 郊外の魔女の家を探検する。   |
| 10月以降 | 魔女に関連する遊びを展開する（ホウキ作りとホウキ乗りの練習、<br>魔女学校ごっこ、魔女鬼ごっこ、魔女屋敷づくり、魔女の劇）。 |

### ②ファンタジー遊びにおける年長児と年少児の相違点

北大幼稚園では異年齢混合で保育を行っており、このファンタジー遊びも年長児と年少児がともに参加した。しかし、外面的には同じ活動の中にあっても、両者の経験は異なっていたように思われる。たとえば魔女の家に向かう道中における『手がかり』という言葉をめぐるエピソードにそれが表れている。年長児は山中の道標や測量用木杭を見つけては、「これは魔女の家へ行く手がかりなのではないか」「人間の世界と魔女の世界の境目の印なのではないか」と言い、それ以後はよく似た道標や木杭を『手がかり』として探すようになった。他方で年少児は、足下のどんぐりや石を立て続けに拾って保育者に「手がかり」と見せて笑い、保育者が「何の手がかりだろうね?」と問うと、それには答えずにすぐに他の物を拾って「手がかり」と言って差し出していた。

このように年長児にとって『手がかり』は、魔女の家について何かを標示する記号的な働きをするモノであり、その意味を読み解くべき対象であったが、年少児にとっての『手がかり』は道中の発見物に付与された名前そのものであった。

### ③二つの想像世界の相違

上記で述べたように、前年度に子どもたちが親しんだ「北大の森のふれっぴい」の友だちという位置づけで、魔女が保育に導入された。保育者が架空の存在を導入することによって保育の中に想像世界を創造するという点では、前年度と同じ試みであるといえるが、両者にはいくつかの相違点も見られた（表3）。一つめは、社会的認知度と具象化度である。ふれっぴいは園の関係者の間でだけ知られている存在であり、どのような姿形をしているのかわからない。他方で魔女は「帽子をかぶってホウキに乗り魔法を使う」といった具体的なイメージが豊富で、物語や歴史が付与された存在であり、絵本やテレビなどあらゆる媒体を通してそれが広く共有されている。二つめは、畏怖程度と仲間意識度である。ふれっぴいは「いつも見守ってくれている優しい仲間」のような存在として受け止められていたが、魔女は「魔力を持っているおばあさん」であり、緊張と畏怖の念をもって受け止められていた。三つめは地域性である。ふれっぴいは北大構内に住んでいる設定で、日常

保育の活動範囲と想像世界の空間が重なっていた。他方で魔女は郊外の山に住んでいる設定であり、遠足といった特別な機会にのみ魔女の領域に踏み込むという位置づけになった。四つめはごっこ性である。ふれっぴいの場合はいくまで交流する相手であり、それに扮したりごっこ遊びを展開することはなかったが、魔女の場合は小道具を身につけて魔女役になり、互いに「〇〇魔女」と呼び合っ学校ごっこをするほか、ホウキをまたいで山から駆け下りるなど、身体的に魔女になる活動が展開された。

表3 ふれっぴいと魔女の相違点

|       | 社会的認知度 | 具象化度 | 畏怖程度 | 仲間意識度 | 地域性 | ごっこ性 |
|-------|--------|------|------|-------|-----|------|
| ふれっぴい | 低い     | 低い   | 低い   | 高い    | 高い  | 低い   |
| 魔女    | 高い     | 高い   | やや高い | 低い    | 低い  | 高い   |

### 3. 1. 3 小括

ファンタジー遊び実践の分析と議論をとおして、幼児期の発達とその支援をめぐるいくつかの論点と課題が浮かび上がってきた。ここではそれを簡潔に記しておきたい。

一つは、活動の再編と動機の形成に関する問題である。想像世界が導入されることによって、従来から行われていた他の活動の動機がストーリーの中に埋め込まれて、種々の活動が必然的な結びつきをもつものとして再編された。子どもたち自身が協働的に事物や記号の意味を探索し形成していく過程や、物語を創っていく過程も観察された。今後の課題としては、想像世界の協働的経験をとおしてそこにどのような学びが起こるのかについて、幼児期から児童期までを視野に入れて理論化していくことがあげられるだろう。

二つめは、子どもの発達を支援するコミュニティの問題である。ファンタジー遊び実践の進行にともなって、それに関与する保育者や保護者の間に子どもの発達を支援する仲間意識が生まれ、それが種々の文化的価値となって共有されていった。幼児期・児童期の保育支援ネットワーク形成を考えるにあたって、こうした養育者間の文化的価値の共同構築過程とその支援も視野に含まれてくることが示唆された。

## 3. 2 預かり保育制度の取り組みとしてのKODOMOプロジェクト

### 3. 2. 1 KODOMOプロジェクト

KODOMOプロジェクトは、2003年度に組織され、2005年度1月現在で通算4クールのプレイショップが実施された。プレイショップとは遊びのワークショップのことである。このプロジェクトは、大学研究室と幼稚園が提携し、幼児のための遊びの場を共に作りあげていくという協働的活動(collaborative work)として成立している。KODOMOプロジェクトの最も主要な活動であるプレイショップは札幌市内の私立幼稚園の放課後に毎週一回行われてきた。通常それは、行政的な呼称としては「預かり」保育と呼ばれる時間である。幼稚園では毎日通常の保育が終わると、子ども達は降園するが、家庭の事情によりすぐには降園できない子どもたちを幼稚園で預かる制度が預かり保育制度である。プロジェクトのフィールドである美晴幼稚園では、幼稚園に預けられる子どもが毎日10名から20名ほどいる。したがって、毎回のプレイショップは、三歳から五歳の異年齢集団の場となる。

このプロジェクトの特徴は、その名の通り、参加者の誰もが「子どもになる」ことを重要だと考

えている点にある。遊びの場において、大人と子どもの中に「指導する—される」という制度的な関係は成立しない。むしろ、如何に遊びに没頭できるかが、遊びへの参加の仕方を規定している。さらに、プレイショップは預かり保育の保育プログラムの開発のために行われる試験的な遊びの場であると同時に、遊びを通して発達するものは何かという研究課題を追求する場でもある。したがって、あらかじめ周到に準備されたプランに基づき、スムーズに遊びが進行することには重きを置かない。むしろ状況的に改変されていくことを許す緩やかなプランによって遊びを組織することにより、どのような条件が遊びの展開と関わっているのか、そこでの子どもたちの動きはどのようなものかといったことを把握することを目指している。

このような実験的側面の強いプロジェクトを、幼稚園という実際の教育の場で継続して行うことができた背景には、幼稚園側の理解と「預かり保育」制度の特徴がある。そこでまず、「預かり保育」制度の現状について触れておこう。さらに、こうした緩やかなプランと、参加者の誰もが「子どもになる」ことを目指したプロジェクトの特徴が、どのような支援の場を作ってきたか、ということについて言及したい。

### 3. 2. 2 預かり保育制度

幼稚園における「預かり保育」事業は、1996（平成8）に国が予算化を図るまでは実施率が10%にも満たない状況であった。しかし、少子化の状況下で、「預かり保育」事業は幼稚園の経営的な観点からその重要性を増し、幼稚園に就園させることができる保護者層の拡大と幼稚園として担うことができる子育て支援機能の実施を目的として拡大していった。当プロジェクトの実施場所である美晴幼稚園では、1991（平成3）年には既に「長時間保育」として、現在の「預かり保育」と同様の事業を開始していた。設置主体が認可個人立幼稚園からスタートしている美晴幼稚園では開園当初から地域の事情に応じた幼稚園経営を行ってきた経緯がある。個人商店経営者などが比較的多かった地域状況等から、定期・不定期に関わらず一時保育あるいは延長保育のニーズが潜在的に存在しており、制度を設けない非公式なかたちで対応していたものだ。それが平成元年頃から保育費とおやつ代を徴収するなどして制度化し、現在に至っている。

しかし、この「預かり保育」の実施内容については、まだ実施施設にとっては模索期にある。2002（平成14）年に文部科学省から「『預かり保育』の参考資料」が発行されているものの、一定のカリキュラムや指針は存在せず、運用の形態（費用の額や開設時間等）も現状ではあくまでも各幼稚園に委ねられている。現状では、ごく一部ではあるが長時間のビデオ視聴やテレビゲームに依存している実態もあり、「預かり保育」の実際のあり方に対しては、子どもが無為な時間を過ごしているのではないか、あるいは幼稚園滞在時間の延長が子どもの負担になっているのではないか等の批判がある。KODOMOプロジェクトはこうした現代的な課題を持つ「預かり保育」において遊びを軸とした活動を組織することによって、幼児期の発達支援プログラムを構想するものであるといえる。

### 3. 2. 3 多様な意味を持つ場としてのKODOMOプロジェクト

さて、プレイショップは毎回多様なメンバーによって構成される。その日の預かり保育担当の幼稚園の教諭、大学の石黒研究室スタッフ、そして近郊に住む複数のボランティア大学生、そして預

かりの子どもたちである。ボランティア学生は当初研究室が所属する大学の学生が多かったが、次第に近郊の複数の大学の学生に広がっていった。こうしたメンバーの多様性は、プロジェクトの遊びを特徴付けている。

ここで、エピソードを紹介しよう。2004年度第二クールでは、イソップ童話の一つである「アリとキリギリス」のストーリーをごっこ遊びや紙芝居作りをしながら協働的に作り変えていくという試みをした。大人自身が、アリやキリギリスの役を演じ、子どもたちと一緒にごっこ遊びに参加した。以下に示すエピソードでは、プロジェクトに参加して間もない大人である学部生Kが変化していく様子を記述している。キリギリス役を担当したKは、その日がプレイショップ2回目の参加であった。冬になりお腹を空かせたキリギリス（大人K）がアリの家へ餌を分けて欲しいと頼みに来る。アリ役にすっかり浸りきっている子どもたちにとって、遊んでばかりいるキリギリスは批判の対象である。女の子Tはキリギリス役の大人に向かって、「キリギリスは働かない悪いやつだ。出て行け！」などと乱暴な言葉をあびせかけ、最後にはキリギリスの衣装を破ってしまった。その日の遊び終了後、キリギリス役の大人Kは最初、なぜ子どもたちが自分に乱暴な振る舞いをするのかを理解できないと語り、戸惑っていた。大人Kは、幼稚園教諭や他のスタッフの助言を受けて、キリギリスが子どもたちにとって魅力的なキャラクターになるよう、その衣装や振る舞いに工夫をすることにした。その結果、4回目の遊びでは、女の子Tが自ら大人Kと一緒にキリギリス役をやりたいと申し出た。女の子Tはその日、大人Kとともに生き生きとキリギリス役を演じきった。

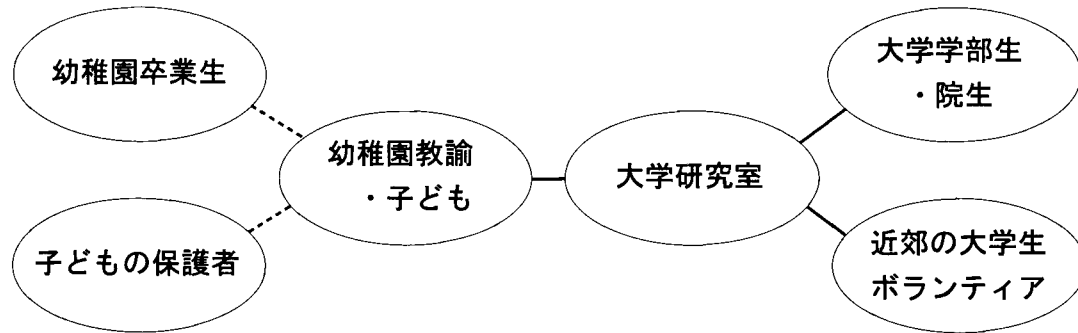
こうした遊び実践を通して浮かび上がってくるのは、プロジェクトが「保育支援の場」という言葉では表現しきれない多面的な機能をもっているということである。そもそもこのプロジェクトに参加する大人の大半は、「子どもと日常的に関わる経験をもたない」あるいは「とりたてて関心なかった」という者がほとんどである。したがって、プロジェクトに参加した当初は、子どもとどのように関わればよいかわからず、戸惑う様子が多く見られる。しかし参加の回を重ねるごとに、次第に子どもに慣れ、時には特定の子とも深い絆で結ばれる場合もある。

ボランティア学生からすれば、プレイショップへの参加には特に事前に準備することはなく、単発での参加もまったく問題ないということから、一度参加した学生は比較的何度も足を運んでくれる。これらの学生にとってプレイショップの場は、子どもたちと「一緒に楽しむ場」として位置づいているようだ。一方、大学研究室の学生にとっては、遊びを通して、研究活動をしていくうえで方法論を学ぶ場、データを収集する場ともなっている。実践の場に自分自身が入り込み、そこで浮かび上がってきた問題を明らかにしたいという意識が、どのようにデータをとればいいのか、どのように子どもと接すればよいか、遊びの組織の仕方などを方向付けていく。幼稚園側からすると、こうした研究的側面から遊びに向けられた眼差しと自分たちが実践のなかで培ってきた視点とのずれに新鮮さを感じられ、プレイショップでの経験が通常の保育活動に反映されることもあるという。さらに、子どもたちにとってプロジェクトは、通常保育とは異なる多様な出会いの場となっている。少子化や核家族化あるいは住環境の変化等によって幼稚園終了後の子ども達には集団で遊ぶ機会が減少している。こうした現状において、このような場を提供することには特別な意味があると思われる。プロジェクトは、異年齢集団であることやメンバーが流動的であることに加えて、研究室スタッフや大学生ボランティアとの出会いの場となっている。「幼稚園の先生」でも「お父さん・お母さん」でもない大人の存在が、子どもたちにどのように受け止められているのかということは非



常に興味深い問題である。

また今後は、美晴幼稚園の卒業生や保護者をも巻き込んだ取り組みが期待されている。小学校期に対応する学童保育実践とタイアップすることによって、幼児・児童の枠を越えた異年齢子ども集団を構成し、子ども達にかつて地域に当たり前のよう存在していた雑多で豊かな遊びの機会を保障できる可能性がある。保護者側から見れば、共働き家庭が増えたことにより幼稚園への就園希望が強くなったこと、母親のパートタイム労働や社会参加が盛んになっている昨今において、親と子どもの関係を再構築する場ともなりうるだろう。



最後に、多様な意味を構成する場としてのプロジェクトを支えているものは、何よりも遊び世界の豊かさであることを強調しておこう。遊びを通して、子どもと大人がともに発達し合う。両者を媒介するのは遊び世界そのものである。プレイショップは毎回多様な遊びで構成されている。特に、廃材を使って何かしらの作品を作る、その日の活動を描画であらわすなどの表現活動が重視されている。さらにそうした表現活動を豊かにする遊びとして、多様な形態のごっこ遊びや絵本の読み聞かせ、生物の観察などがある。子どもたちは、遊びを通して作り上げた様々な作品を友達や親に見せながら、その日どのような活動をしたかを他の参加者に生き生きと語ってみせる。その時、使用される言葉や文字は、楽しく遊んだという経験を誰かに伝えたいという子どもの内側から沸きあがる欲求に支えられている。KODOMOプロジェクトは幼少連携や早期教育がさかんに叫ばれる現代の日本において、子どもにとってそもそも遊びとは何か、また、それを通して発達するものは何かということを研究と実践の文脈において問い直している。

#### 4. 児童期の発達を支援する

##### 4. 1 学童の発達を支援する

##### 4. 1. 1 学童保育とは

学童保育は、基本的には働く親による（／親のための）放課後の子育て（「健全育成」）事業である。親は働く権利を持ちながら、同時に子どもを育てる義務（子どもが育つ権利の保障義務）を負っている。働く権利と子どもの権利（親の義務）が対立させられてしまう状況を打開するために生まれてきたのが学童保育である。したがって学童保育の実践は、子どもの成長・発達への関心と同様に、父母・家庭の状況に対する関心を持って進められている。子どもが安心して生活する場をつくとともに、親も安心して生活していけるための援助が学童保育の基本使命である。親と子をワンセットとして把握する視点が、学童保育実践では求められる。

一般に、就学後の時期は家族（母親）と一体化していた子どもが、集団の単位としての自己を意識することにより、自由に集団を構成する主体として自己形成を進めていく時期であると言われている。この過程は、遊びなどの豊かな情動表現を伴う活動によって主導されるが、同時に、遊び集団での対立、あるいは学校という制度化された世界に属することなどによって、様々な緊張を伴いながら進展していく。緊張を強いられたときに、家族（母親）の下に待避することで安心しながら新たな挑戦を繰り返すのがこの時期の子どもであるとする、学童保育は、待避場所としての親が一時的ではあれない状況において、子どもが安心して自己形成への挑戦を続けていく援助を行う場であると言える。そしてそうした援助（子育て）の主体として親が育つ過程を援助することも、学童保育の不可欠の取り組みである。

#### 4. 1. 2 実践の場の構造

##### (1) 生活の場としての学童保育

学童保育では多様な遊びが展開しているが、日常的にはそれらは子どもによって自由に組織されている。種々の遊びのグループが同時に展開しているのが通常と考えてよい。さらに、遊ばない自由も保障されており、指導員が放課後生活のあり方について規制することは極力避けられている。また、学童保育所によって（＝父母会・指導員の考え方によって）異なるが、宿題や習い事などがあるのが実際の子どもの生活と考える場合には、クラブの中で勉強が行われたり、ピアノの練習が行われることもある。

##### (2) 指導員の関与

但し、子どもの自由が尊重されるからといって指導員の関与が消極的なものに止まるわけではない。むしろ学童保育は指導員なしには成立しえない世界である。私たちは、指導員の関与形態について、さしあたり以下のようなタイプ分けができると考えている。すなわち、見守り／相談／モデル／提示／鏡／指導である。この内容については省略するが、これらを貫く特質は「子どもの世界の中にいながらその世界を拡張する援助者」であるという点にある。子どもの世界に大人の文脈における意味を持ち込むこと（お説教や「正解」）は、極力避けられ、子どもたちの世界の中で意味を顕在化させるための働きかけが日常的に（学童保育生活のあらゆる場面で、言葉、身振り・姿勢、感情表現も含めて）行われている。

学童保育は、「第三の場」であり、子どもたちが素顔を見せる場であるとよく言われる。しかし、それはこのような指導員の積極的な関与があって初めて成立するものであり、決して自然発生的なものではない。

##### (3) 父母会の意義

共同学童保育は父母の集団的自助の一形態である。働く親の抱える困難は様々であるが、複雑な家族関係が存在する場合や親自身が様々な困難やハンディを抱えていることも稀ではない。子どもを通してそうした親の問題が実践の場に現象する。子どもの成長のためにも、そうした親への援助が求められるが、そこでは指導員のみならず父母会（親集団）が決定的な役割を担う。子どもが子ども集団の中でのみ成長するように、親は親集団の中で親として成長する。その集団づくりを援助することも指導員には求められている。

#### 4. 1. 3 学童保育における遊びの意義

##### (1) 「集団としての自己」の形成

ごっこ遊びに代表されるような集団遊びでは、子どもたち自身の話し合いやルールづくり（暗黙のことが多い）、調整が不可欠である。なおかつ異年齢集団であるが故に、低学年児童への様々な配慮がなされている。こうした経験を経て、子どもたちは役を交代し演ずること、さらには集団で遊ぶことそのものを楽しむようになる。個人に即すると、集団の単位としての自己が自覚され、それに伴い集団を機能させるための配慮や他の子どもへの働きかけもなされるようになる。こうした「集団としての自己」を形成し、またそれが仲間から認められる（例えば、ある子どもが低学年児へ示した配慮を高学年児が称賛する、など）ことを通して、新たな自己は安定した自己となる。

子どもの世界で（＝仲間とともに）繰り広げられるこうした自己形成に、学校でも家庭でもない学童保育の固有の価値がある。

##### (2) 遊びと道具（モノ）

学童保育の遊びは上記のように自由な展開を特徴とするが、その時に遊びの道具と対象の規定性は大きい。例えば、ある子どもが持ち込んだ酒蓋を回して遊び始めたことを契機に、酒蓋遊びが瞬く間に学校や地域の子どもの間に広まった事例では、酒蓋が新たな遊びの文脈を創造する媒介になったと言える。歌を創ろうという指導員の対象提示によって、子どもたちの新たな集団がその活動に即して生まれた事例では、歌という対象が後には媒介となって（これが遊びの特質でもある）子どもたちの想像力と創造力を高め、文脈を自由に創造することを可能にしたと言える。

学童保育ではこうした遊びの創造とそれによる子どもの世界の発展が重視されている。

#### 4. 1. 4 自由な場を支える指導員

##### (1) 援助の特質

遊びや生活の中での子どもたちの人間関係を指導員は詳細に観察し、子どもの葛藤やそれを乗り越える可能性を見つめつつ、子どもの潜在的可能性を外部的モデルの役割を果たし、また子どもが自らを写し出す鏡の役割を日常的に果たしている。こうした援助によって子どもは見通しを持つことができるようになる。また個別的・集団的相談に応じることによって、問題解決への技術や戦略を協同探究することもある。このような対応が子どもの安心感をもたらしている。上述の（対象）提示も重要な援助の一つである。意味ある提示を行うことは、子どもの世界に内在しつつそれを拡張するための働きかけと言える。

##### (2) 子どもと社会をつなぐ

遊びや生活の場面には、一人一人の子どもが直面している社会（家庭や学校）の状況が反映している。指導員は様々な出来事の意味を子ども集団という文脈と個々の子どもの生活世界という文脈の二重の視点で読み解く努力をしている。それは指導員集団としての実践と討議に支えられ、さらに父母会を通じた父母集団との実践的経験の共有によって初めて成立する。こうした視点が据えられることによって、上記の質を有する援助が成り立ち、子どもの自由な世界が成立する。

### (3) ネットワーク形成の結節点

家庭や学校で困難を抱えた子どもが、これまでに述べた質を有する学童保育実践によって力を獲得し、直面する壁を乗り越えようとするとき、指導員は学童保育の枠を越えて家庭や学校との連携を模索することによって、その子どもの努力を成就させる援助を展開する。

それは、学童保育実践の中で確認された知に基づき、当該児童に反映していた客観的な社会関係を変革する援助実践と言ってよい。ネットワークを形成するとは、このような意味で関係の質を転換することにほかならない。子どもを犠牲にしていた社会関係の連鎖を、子どもを真ん中に置いて、その子の努力を支える関係の結合へと変えていくこと、それは子どもを丸ごととらえ（認知・情動・身体／家族・学校・子ども集団）、子どもとともに彼らが直面する壁を乗り越えていく（＝学ぶ）という学童保育内部での真摯な実践の積み重ねによって可能になると言っても過言ではない。

## 4. 2 幼児から児童へ継続的な関わりをする

### 4. 2. 1 美晴幼稚園における児童とのつながり

私立美晴幼稚園（札幌市豊平区）では卒園児との交流を年2度程行っていた。

これは、夏期休業前に毎年行っている「夕涼み会」という行事の中で縁日の売り手役の手伝いとして参加させたり、卒園児の保護者の有志によって結成された「美晴後援会」という任意の親睦グループが冬期休業中に「餅つき会」を開催するものである。これらの活動は小学生とその保護者による同窓会的な側面と幼稚園児と小学生児童が交流する場として一定の意味のあるものであったが、小学生児童が主体的に活動を展開し意味を生成してゆくという側面は薄いものであった。

そこで、セカンドスクール（雑木林や菜園等を有する施設）の開園を機会に、小学生のサマーキャンプを実施し幼稚園の保育とは違った、児童が行う活動として一定の意味をもつ活動を組織する構想がセカンドスクール建設の過程で生まれてきた。

### 4. 2. 2 平成16年のサマーキャンプ

第1回サマーキャンプは、平成16年8月12日～13日の2日間に渡って、美晴幼稚園セカンドスクール「こぐまの森」ならびに「こぐまの森プレイホールガリバー」において実施された。参加児童は平成16年3月に幼稚園を卒園した男児19名、女児13名の計32名で、スタッフは美晴幼稚園の教員9名、職員2名、ボランティア学生4名の計15名であった。当日のプログラムは別表の通りで「基地&旗づくり」と「夕飯の仕度」が活動の中心的な内容になった。

| 時 間   | 子どもの動き  | 留意点など          |
|-------|---|----------------|
| 12:45 | 幼稚園集合後バスにてこぐまの森へ移動  |                |
| 13:30 | こぐまの森到着 開会式   |                |
| 14:00 | 基地づくり（旗づくり、ペンダントづくり）<br>（子どもの希望により基地（小屋）づくりと旗づくりに分かれて活動する。その後、夜の肝試しで使うペンダントづくりを行う。） | 式後 荷物整理<br>身支度 |
| 16:00 |   |                |
| 18:00 | 夕食づくり（調理係り、かまど係り）   | カレーライス         |
| 19:30 | （調理する係りと、煮炊きのかまど係りに分かれる。）   |                |

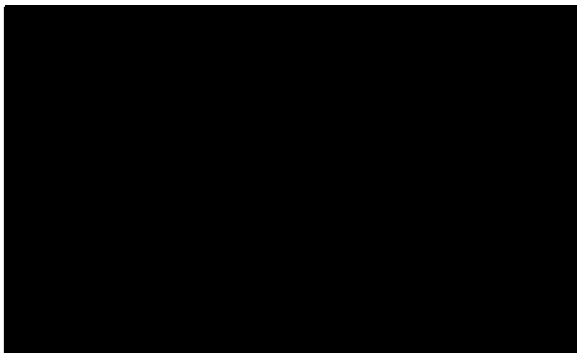
| 時 間   | 子どもの動き  | 留意点など                                   |
|---|---|---|
| 20:00<br>20:30<br>21:00   | 夕食<br>肝試し<br>(基地づくりの時に制作したペンダントを取って<br>くる)<br>花火<br>就寝準備<br>就寝  |   |
| 6:00<br>6:30<br>7:00<br>8:30<br>9:30<br>10:00<br>10:40<br>11:00 | 起床 (寝具の片付け、着替え)<br>朝会と軽い運動<br>朝食 (各自で食材を選択し調理)<br>スイカ割 (雨天のため水遊びから変更)<br>身支度 (荷物整理)<br>清掃 (ガリバー内清掃)<br>キャンプ閉会式<br>幼稚園到着 (保護者の迎えにより帰宅) | (サンドイッチ<br>のトッピング)<br><br>男女の更衣室<br>分ける |

#### 4. 2. 3 課題と今後の展開

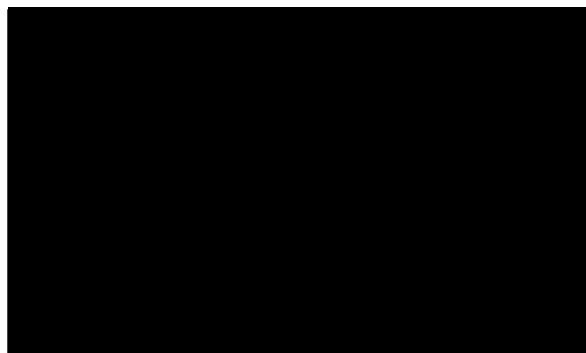
第1回目の小学生児童サマーキャンプを終えていくつかの課題が明らかになった。①主たる活動の時間が十分ではなかった。②小学生といえども児童の宿泊には相当の準備と配慮を要する。③宿泊を伴うがゆえ参加できない児童もいる。

このことから、第2回以降のサマーキャンプについてはデイキャンプ形式を検討している。現在検討しているデイキャンプは、宿泊せずに日中のみの活動を3日程度継続して行うもので、子どもの活動の展開を中心にしたキャンプを構成するものである。このような形態をとるのは、今年度卒園する幼児はこぐまの森での活動を幼稚園時代に豊富に経験していることから、幼稚園での保育と関連した活動内容を組織し、児童期の子ども達が幼児期の遊びを基礎としていかに遊びをかたちづくり展開するのかについて、継続した事業としたいと考えるからである。

この活動を充実させるためにも、事前の企画や準備と共に、人的環境や事業推進の原動力の一つとして保護者や学生ボランティアあるいは地域住人の参加を募り、あわせて大学等の研究者との共同研究のフィールドとして展開して行きたいと考えている。



参加児童とスタッフが「基地」と「旗」の前で記念撮影



調理を始める前に要領を聞く子ども達

## 5. 総括：幼児・児童期の子ども達の保育支援ネットワーク

### 5. 1 プロジェクトの進行

本論文は、平成15年度から平成16年度に渡って行われた「幼児・児童期の子ども達の保育支援ネットワークの形成に関する研究プロジェクト」の成果報告である。研究プロジェクトの学内構成員は石黒（プロジェクト代表、研究課題：幼稚園における預かり保育支援の研究）、宮崎隆志（研究課題：学童保育支援の研究）、藤野友紀（研究課題：保育実践援助に関する研究）であった。これ以外に、学外研究協力者として東重満（美晴幼稚園）、札幌市学童保育連絡協議会から（甲斐百合子、柴田田鶴子等7名）が参加された。また、学内研究協力者として、北大幼稚園職員の（瀬古由美、成田美貴、宮串尚江）、石黒研究室に所属する大学院生の内田祥子、長谷川まどかが参加していた。

学内プロジェクト構成員を中心にそれぞれの課題に対して三つのサブグループが構成され、各テーマについて検討を重ねてきた。また、年に数回、サブグループを超え、全体討論を行い、子どもの保育支援ネットワークについて議論を重ねてきた。ここでは、各サブグループの活動報告をするとともに、全体会で討議した内容に言及しながら、幼児、児童期の子ども達の保育支援ネットワークの課題を述べる。

### 5. 2 子どもの発達支援のためのネットワーク

ここでまず我々が「子どもにとって発達支援のためのネットワーク」をどのように捉えたのか、その基本的な枠組みを述べたい。子どもの発達支援を考えると、我々は時間的な移行と空間的拡張の二面から捉えようとした。時間的な移行（transition）とは、子ども達の発達にとって、その主要な活動の変化のことをいう。幼児期から児童期への移行においては、遊び活動から学習活動への移行が何よりも重要であると考えられる。現在、就学前後の子ども達の生活変容と学校生活への参加の困難が話題になることが多いが、この問題も、子ども達の主要な活動変化のスムーズな移行ができていないことに起因すると思われる。我々は、まずこの移行を促進することが大切であると考え、それを支援するネットワークにはどのような条件が求められるのか検討しようとした。北欧では、こうした移行を促進するために小学校に入学する前の年に移行学習が整備されている（Bromstörn, 2004）。日本ではそうした制度はないが、現実の移行に関わる多くの困難は単に個々の子どもの問題と考えるには根が深すぎる。抜本的な政策的関与が必要であろう。その際、遊びから学校への移行を単に「幼小連携」という制度的な側面としてだけ捉えるのではなく、子どもの発達の移行の問題として捉える視点を維持する必要がある。Hakkarainen（2000）はそのために遊び、特にドラマ遊びの持つ重要性を指摘している。遊びの中で学びへの準備がなされるという視点は古くからヴィゴツキー（1933）によって指摘されている。自己制御力の形成といった社会性の発達やリテラシーの準備（Oers, 1999）においても遊び環境が重要であることがわかっている。こうした遊びを通して子ども達の発達にどのような支援が行えるのかを検討したのが、預かり保育プログラムの制作と実施を行ったKODOMOプロジェクトグループと幼児のファンタジー遊びの実施研究を行った北大幼稚園グループである。

空間的拡張とは、子どもの支援を保育実践者に閉じることなく、さらに広げる必要があるという指摘である。保育園や幼稚園において保育者の果たす役割は大きい。学童保育においては指導員が何よりも重要である。しかし、どちらにおいても、親やボランティア学生が入ることによってその集

団の質が変わり、さらに施設と家庭、施設と社会といったコミュニティを超えた広がり形成される。これは子どもの側からみれば、自分の発達を支援してくれる人達の拡張のことだといってよいだろう。かつて「母子カプセル」ということばで、育児を親に閉じることの問題が指摘された。同様に、施設における保育においても施設の中での保育支援に閉じてしまうことの問題があるだろう。また、現実的に学童保育では親が施設に預けるための費用を負担していることから、さまざまな意見交換が親と指導員の間でなされる。親と話し合うことが、施設で子どもを保育することの前提になっているともいえる。その時、親は自分の仕事を邪魔する人ではなく、ある子どもを結節点とした協働者である。宮崎と学童保育研究グループの研究はこのことを明らかにしている。

また、預かり保育研究グループのプレイショップには多くの大学生がボランティアとして参加した。プレイショップに参加することによって、実は一番変化したのは大学生ボランティア自身である。「楽しみ」としてその場を位置づけた者もいたし、子どもとうまく交流できない自分を感じて嘆き、努力を重ねる者もいた。子ども達にとっても、指導を行う先生とは異なるボランティアの存在は、幼稚園の中ではあっても「外」を擬似的に実感出来る場となった。子どもが育つ場に、保育のプロしかいないとしたらそれは問題である。子ども達が社会で育つことの重要性は、保育を意図しない他者があふれている世界に生きることの困難と楽しさを体験することを意味するのだろう。預かり保育プログラムの実施によって子ども達は長い保育時間の中に「社会」を少しだけ垣間見ることができたかもしれない。

### 5. 3 札幌市の「放課後児童対策」

現在札幌市で行っている放課後の子ども達に対する保育を見てみると、乳幼児と学童期を縦につながっていることがわかる。その中心となるのは、保育所と学童保育であり、それを幼児期では幼稚園がサポートする形になっている。特に、社会変化に伴って幼稚園でも放課後保育が始まり、保育園の補完的な役割が強くなってきている。学童保育は就学前の保育所に比べるとその整備が不十分であるといえる。それは児童期の中心は教育機関である学校であり、その放課後の補完機関として学童保育が位置づけられているからだろうか。札幌市では「放課後児童」に対して、三形態の施設を持っている。一つは従来よりあり、専門指導員のいる「民間施設方式育成会」（いわゆる「学童保育所」）であり、二つ目が地域の児童会館で行われる「児童クラブ」、そして三つ目が、放課後の学校の余裕教室の利用という形態である。学校の余裕教室の利用には、留守家庭の子どもだけを預かるタイプ（学校施設方式）と、児童クラブがない地域で補完的にそこに「ミニ児童会館」を設置してその学校に通う誰でもが参加できるタイプがある。札幌市の特徴は「放課後児童対策課」の担当者によれば、「他の政令指定都市の児童会館が留守家庭対応なのに対して、全児童対策として行われている」ことだという。つまり、親が勤務していようがいなかろうが、児童は児童会館を放課後利用できるということだ。現状の課題は担当者によれば「児童会館、ミニ児童会館、育成会がない空白地区をなくすこと」だという。インタビューの時点で市内「38カ所」がまだ未整理だということであった。我々が、本プロジェクトのために行った市の行政担当者（札幌市こども未来局の数部署の担当者）に対するヒアリング（2004年6月17日時点）では、将来的にはこうした「ミニ児童会館」を空白地区の基本的な施設形態にしたいと担当者は述べていた。

我々としては、そのような物理的な設置が実際に子ども達の育ちにどのような役割を果たしているのか、そしてそこにどのような課題があるのか明らかにする必要があると考える。我々の研究が



ら期待されることは、その政策的対応のソフトの充実である。具体的には、1) それは子ども達の育ちにどのような機能を果たしているのか、2) それは子どもの物理的な居場所というだけでなく、個々の子どもの発達を促進する心理的な居場所のデザインとなっているのか、3) そこには子ども達の育ちを支援する適切な指導者が配置されているか、4) それら各施設が閉じられた場所としてあるのではなく、常に社会に開かれる場になっているのか、などの評価が常に行われる実施体制があり、そうした施設のさらなる充実が可能となっていることが望まれる。

#### 5. 4 全体で議論されたこと

プロジェクト全体で何度も議論されてきた幼児期と児童期に共通する保育課題について最後に述べることにする。その一つは(1) こどもの発達と学習にとっての遊び、特に虚構遊びの持つ意義、もう一つは(2) こどもの発達と学習の支援を行う大人の役割である。

##### (1) こどもの発達と学習にとっての遊び、特に虚構遊びの持つ意義

遊びを幼児の主導的活動であると最初に規定したのはヴィゴツキー(1933)である。彼はその理由を「遊びは、こどもの発達の最近接領域をつくりだ」(邦訳 p45)し、「想像的場面、虚構的場面での行動、随意的意図の創造、生活のプランや意志的動機の形成など、これらすべては、遊びの中で発生し、こどもの発達を高い水準に引き上げる」(邦訳 p46)からだという。発達の最近接領域(最近接発達領域)とはこどもの現在の発達状態に対して、その子が近い将来達成するであろう発達状態との距離を指す。その子どもにとって未来の発達領域は、現在では他者との協働の中で達成されるものといわれる(ヴィゴツキー、1934/1958)。即ち、一人で出来ることと他者との協働の中で出来ることとの間の距離が発達の最近接領域でもある。この協働の場とはまさに学習そのものだ。子どもが何かを学んでいる時、通常その子は他者を介した教授学習過程の中にいるといえる。ヴィゴツキーは遊びがそうした場を作り出すというのにはいくつかの理由がある。まず、通常遊びには他者や人工物が介在するということがいえよう。しかも、直接現物がなくても何らかの物を他の物に見立てるのが遊びの場である。葉っぱをお皿に見立てて使う時、子どもは環境の制約を在る意味で超える。葉っぱは葉っぱであると同時に皿としてそのごっこのゲームの文脈に位置づけられた新しい意味を帯びることになる。だが、こうしたある物を他のモノに見立てる行為は一人で完結することはできない。葉っぱの上の砂を「カレーライス」と一人の子がいうとき、それを渡された子もまたそれをそうしたものとして受け入れることが集団的なごっこ遊びでは求められる。従って、個人的な見立てはその延長上に必然的に集団的な象徴化を必要とする。

ヴィゴツキー(1933)はそれまでの遊び研究は遊び活動が後にどのような発達をもたらすのかということの問題にしてこなかったという。それは遊びの中で何が発達するのかちゃんと議論してこなかったという批判と理解することができるだろう。これに対して、彼は幼児期の遊びを虚構的遊びと捉え、「虚構場面は、すでにそれ自身の中に行動のルールを含んでいる」(邦訳 p29)という。ごっこ遊びでは参加者はルールを守らなくてはならない。彼は「遊びにおいて子どもは自由だが、それは幻想的自由なのである」(邦訳 p31)という。しかも、重要なのはそのルールが他者に強要されたものではなく、子どもが自分自身で作り上げた子ども自身のためのルールであり、自己規制の、自己決定のルールであるという。こうした虚構におけるルールは、葉っぱをお皿に見立てる時にも、タッチされたコは鬼にならなくてはならないというゲーム時にも当てはまる。子ども達は遊

び活動の中で自主的に見立てのルール、役割のルール、集団で守るべきルールを創造していくのである。このルールの獲得によって、子ども達は場の制約から自由になることができる。つまり、葉っぱしかない場であっても、それはお金にも、お皿にもなって、豊かな環境を創り出す。ヴィゴツキー(1933)はこのことを「遊びにおいては、物はその誘因的性格を失う」と表現した。しかし、同時にそのルールによって「お皿」として見立てられた葉っぱはお皿として使われる義務を一緒に遊ぶ子ども達に強いる。場の制約からの解放と集団の制約への遵守が遊びの中では同時に存在するのだ。

この遊びのルールづくりは子ども自身によってなされ、そのルールを自主的に遵守することによって子どもの遊びが可能になる。ごっこの規則は子ども達が即興的に作り上げていく。毎日行われるごっこ遊びにある程度安定したルールがあったとしても、その日の参加メンバーやその日の状況によってそのルールの読み替えはいくらでも可能であり、ルールは常に交渉され、更新されていく。ルールの遵守とは、誰かが作ったルールに従うことではない。ルールは常に微細な修正を加えられるのがごっこ遊びでは当たり前である。その日の参加メンバー、その日の天候、その日利用できるおもちゃや廃材などあらゆる状況の違いに応じてごっこ遊びはそのあり方を変える。その時、そもそも最初に作られたルールを守り続けることはむしろ遊びの即興的な柔軟性に対応できないことを意味し、「最も新しく更新されたルール」に従っていないことを意味する。従って、ルールの遵守とは、最初に作られたルールに従い続けることではなく、ルール変更の交渉に参加することであり、それぞれのごっこ遊びには常に何かしらのルールが存在するという信念を持ち続け、常にそのようなものとして遊びに参加する行為のあり方を指す。子ども達は自らが作り出したルールが自らの行動を縛ることに気付く時、子ども達には二つの対応が見られる。幼い子はそのルールを破ることによって自らの行動の自由を得ようとする。しかし、その子が少し大きくなると、ルールを自らの思いに従うであろうと考える方向に変更するための交渉を始めるのである。たとえば、お皿にする葉っぱを自分が多く手に入れることができない時、もっとお皿を必要とする子は、近くにあった板きれを「刺身皿」などといって、お皿として使うことを皆に提案するのである。こんな時、異議がなければ他の子は何も言わず、それをそのままそのようなものとして受け入れてごっこ遊びは継続する。スポーツ遊びには明確なルールがあるが、その時でも、ボールが線の中に入ったか出たのかの判定が当事者に求められることが多く、その判断過程に子どものルールに対する意識を確認することができる。

子どものルール使用を見ることによってその子の人格発達を見ることができる。小学校に入っても、ルールを守ることによってこそゲームが楽しめるということが身体でわからない子がいる。それは「鬼ごっこ」が単にできないという問題ではない。もっと根本的な人格や動機のあり方の問題である。こうした状態を日常的に実践的に評価し、支援するのが保育者、指導者ということになる。

## (2) 子どもの発達と学習の支援を行う大人の役割

KODOMOプロジェクトが行うプレイショップには大人と幼児であるこどもが参加している。その意味で大人は子どもと遊ぶのであるが、その時の大人は同時に「こどもになって遊ぶ」大人であり、子どもを介して「新しい何かを発見したり」、子どもを介して「他の誰か」と出会う存在である。このことはプレイショップに参加する大人は子どもとまったく同じ立場に立てるといって

るのではない。また、そうすべきだといっているわけでもない。いろいろな知識を身につけてしまっている大人が簡単に「子どもの眼差し」を理解したり、まねしたりすることはできないだろう。しかし、子どもの眼差しにできるだけ寄り添おうとすることは、自分が失ってきたものを再発見する機会となる。こうした子どもの眼差しに近づこうとする努力は子どものための遊びを構想する上でも重要な視点であるだろう。その意味で、プレイショップの中では、大人は大人であると同時に「こども」であることが求められるといってもよい。その多重性の真に意味するところは実践的に、理論的に今後詰める必要がある。

もう少し一般的な問題として捉え直すと「育つ」と「指導する」とはどのような関わりを持つのであろうか。「学ぶ」と「教える」とはどのように接点を持つのだろうか。「指導」や「教える」ことが「子どもの世界」を壊すことだと断じる立場もある(Lindqvist, 1995)。しかし、直接手を添えなくても、子どもの本棚に親が自分が読んでほしい本を置くことも「指導」であり、「教える」ことだと考えるならば、ことはそう簡単ではない。子どもは人間社会の中に生まれてくるのであり、社会を抜きにした「育ち」はない。そうなるそれは程度の問題ではなく、質の問題として捉え直す必要があるだろう。我々の議論の中でも大人の世界とは異なる子どもの世界の独自性を尊重したいという声が多く聞かれた。しかし、その大人が「今の子は遊べない」、「子どもがすべき遊びができていない」と嘆くのである。子どもがすべき遊びが「子どもが今している遊び」であるならばその議論はナンセンスである。子どもがすべき遊びや学びとは、その子の発達を促進し、次なる人格へと「促進させる」遊びであり、学びである。従って、子どもの発達と学習の支援ネットワークとは単に物的、人的つながりのことを指すと考えることはできない。常に、何が「支援」となるのか、「大人と子どもは違う」と認識しながら、どのように両者が「つながり」、お互いに楽しく、つまり「育ち合う」関係が作れるのだろうか、このことを考えていく必要がある。発達と学習支援のネットワークの構築は「大人」の育ちそのものの課題ともなっていることを改めて認識する必要がある。

文献

- Beach, K. 2004 共変移：社会的組織化による知識とアイデンティティの増殖としての一般化。石黒広昭（編著） 社会文化的アプローチの実際 北大路書房。（pp. 71-93.）
- Bronström, S. 2004 *Transition problems and a unity of reading, dialogue and play as transitory activity* (Paper presented at session Scandinavian Perspectives on the Transition to Formal Education: Transitory-Activity-Systems, April 14, 2004 at American Educational Research Association, AERA 2004 Annual Meeting.)
- 藤野友紀・成田美貴・瀬古由美・宮串尚江 2004 保育における劇遊び導入の発達の意義—北大幼稚園4・5歳児異年令混合保育の実践記録をもとに—、北海道大学大学院教育学研究科紀要，第93号 53-79.
- Hakkarainen, P 2000 Early learning and development of learning potential.
- 石黒広昭・内田祥子・長谷川まどか・池上愛・東重満・松本真樹 2004 放課後保育実践の社会的組織化に関する研究—KODOMO プロジェクト・プレイショップ報告 北海道大学大学院教育学研究科紀要 第95号 29-72.
- レオンチェフ, A. N. 松野豊・西牟田久雄訳 1965 就学前の遊びの心理学的基礎「子どもの精神発達」(Проблемы, развития психики) 所収 明治図書 pp. 7-37.
- レオンチェフ 1967 子どもの精神発達 明治図書.
- Lindqvist 1995 *The aesthetics of play: a didactic study of play and culture in preschools*. UPPSALA.
- 小谷宜路 2004 わが国における「幼小連携」研究をめぐる史的変遷 幼年児童教育研究, 16, 33-44.
- 内田祥子・長谷川まどか・石黒広昭 2005 こどもとおとなによる虚構世界の協働創造過程の研究—KODOMOプロジェクト・プレイショップ報告(2)—
- van Oers, B. 1999 Teaching Opportunities in Play. Lompscher, J. & Hedegaard, M. (eds.) *Learning Activity and Development*. Aarhus University Press. Pp. 268-289.
- ヴィゴツキー, L. S. 柴田義松他訳 1933 子どもの精神発達における遊びとその役割 児童心理学講義所収 pp. 23-48.
- Vygotskii, L. S. 1934 *Мышление и речь*; Myshlenie i rech. (柴田義松訳 1962 思考と言語 明治図書出版)

(謝辞)

札幌市の「放課後児童対策」について札幌市こども未来局の担当者の方々から貴重な情報を得ることができました。お忙しいところ、時間を割いてくださった皆様に対して記して感謝致します。また、本プロジェクトは美晴幼稚園の先生方、北大幼稚園の保育者、札幌の学童保育所の指導員の皆さんとの協働研究として遂行されました。

**地域に生きる発達障害者の発達・学習支援ネットワーク  
—札幌とつながる農村部・長沼町の“Commons”に注目して—**





## 地域に生きる発達障害者の発達・学習支援ネットワーク

—札幌とつながる農村部・長沼町の“Commons”に注目して—

Reconsidering Learning Support Networks for the People with Disabilities who live in  
the Rural Community (Naganuma-Chō) being on the Outskirts of Sapporo  
: Discussion from the Points of “Commons”

間宮正幸\*

MAMIYA Masayuki

人間の幸福の一つの型は、生涯一つの村に棲み、先祖以来の幾枚かの田を耕し、気心の  
知れた人間関係のなかで、日常語のみを使って生涯を送るということであろう。

(司馬遼太郎『菜の花の沖』あとがき)

### はじめに

やがて筆者の心理臨床の経験も30年に及ぼうとしている。この過程は、人の心の機微にふれるというだけでなく、人間生活そのものに深くかかわる機会に他ならなかったという思いがある。未だにその多くを捉えるには至っておらず、少なからず悔恨の情が残るが、今に至って探求すべきことのひとつは、人々の幸福な生活とは何かということを追求することにある。筆者に与えられた機会の多くは、障害あるゆえに生存・成長の困難を強いられた人々の場合であったが、その人々の生活を、その人々の立場から共に考えることである。

もとより、人の生涯はさまざまであるに違いない。しかしながら、これらの人々が成長し、幸福を感じつつ暮らすということはどのようなことなのかを、今という時代に考えぬくことが切に求められている。なぜなら、われわれが直面している人類史上未曾有のグローバリズム（世界市場化）とインターネット社会化、あるいは少子高齢化がもたらす日常生活への影響は、これらの人々をもそのなかに巻き込まずにはおれないからである。それは、さまざまな形をとって現れ、生活の質を大いに変容させることになるに違いない。人々の生活は、グローバリズムのなかでの地域生活なのであって、障害をもつ人々の暮らしもその波及をまぬがれることはできないであろう。

そのようななかで、彼らがどのように成長していくのかという現実がある。

冒頭に引いた司馬（1982）の言葉のように、地域に根ざした生き方の一典型が尊ばれ、高い値打ちをもつことに人々がようやく気づいてきたにもかかわらず、むしろ、それさえ今一度根本から問い直しを迫られるような難しさが出てくるのではないか。障害をもつ人々にとって、日々を暮らすということがどれほど厳しいものであったか、その長い歴史を思い起こさずにはおれない。『障害者自立支援法』（2005年）の成立が不気味な変容の予兆でないことを願う。

このように、障害をもつ人々の幸福な人生過程について共に考えようとするならば、本研究代表者の鈴木敏正が常々指摘しているように、世界の動きを捉えつつ地域生活を営むという“グローカ

\* 北海道大学大学院教育学研究科教育臨床講座助教授

ル (Glocal) ” な視点のなかで、暮らしの足元を問いただすことが求められるのである。文化人類学者の岩田 (1995) が言う「個の暮らしから、足もとの地域からゆたかになって、地球をゆたかにする」というのは、深い思索の末の結論であるが、今日、このような生き方を実現しようと思うならば、地域生活にかかわる人々それぞれが、主体形成を遂げていくための強い意思を秘めた「自己教育運動」(鈴木敏正) を伴うのでなければならない。新しい質をともなった共同の営みをつくりださなければこれを達成することはむずかしいのである。

本調査研究では、「発達・学習支援ネットワークのデザインに関する総合的研究」の一貫として、あらたな社会変動下の課題を念頭におきつつ、発達障害をもつ人々の生活を支える支援のあり方をさぐる。

## 1. 問題と目的

### 1. 1. 札幌地区プロジェクトの課題

札幌地区プロジェクト研究 (2003~2004年) のガイドラインをまず示しておこう。

研究の基本課題として以下の4点が提示された。

- ① 学校教育以外の領域における人間発達の現代的条件を解明する研究である。
- ② 就学前から青年期の子ども・青年に焦点をあてる研究である。
- ③ 「遊ぶ・学ぶ・働く」の相互関連性を重視した発達・学習を支援するネットワークに寄与するものである。
- ④ 子ども・青年の居場所の実態調査、居場所づくりに関する研究である。ここでいう居場所とは、子ども・青年の発達や学習を支える実際の場所、活動であると同時に心理的な場のことであり、仮にそうした場を“Commons” (共有資産としてのオープンスペース・出会いの場・共感の場・市民性形成の場) と考えてみる。具体的には、子育て支援の場、幼稚園や保育園における補完保育活動、学童保育、放課後活動、地域スポーツ施設、特別支援が必要な子ども達に対する支援の場、青年期における職業世界との接続と社会的自立の支援の場、大学等の相談施設、ヘルスケアネットワークなどが考えられる。

このように、制度的に保障された従来の教育の場をこえて、子ども・青年が人間的な成長をとげる居場所の如きをていねいに吟味し、再評価することが目的のひとつになっている。

かかる観点から、筆者が本稿で論じようとするのは、特定地域を対象とした発達障害者の生涯発達を追求した場合の支援のありかたである。わけても、現在、特別支援教育をめぐる盛んに議論されている軽度発達障害者の実践的問題を視野にいれている。従来、彼らについては格別の検討がなされてこなかったのではなかろうか。

2004年度に、北海道大学大学院教育学研究科は、田中康雄・室橋春光らを中心に「特別支援教育と地域連携—特別支援教育を前にして、ひと、地域、そしてネットワークを考えるシンポジウム—」を3回にわたって企画・開催している。多様な工夫と思慮に満ちた実践を行う関係者が参加し、この領域ではもっとも充実したと考えられる活発な議論が行なわれた。そこでの報告と議論から、多くの課題が示されたが、ひとつには、本来、多岐多様であろう当事者の生涯にわたる発達支援のあ

り方の検討が注目されたのである。

## 1. 2. 障害をもつ人の生涯発達の支援

諸矛盾をはらみつつも、特別支援教育にかかわる議論が一定の進展を見せており、初等教育から中期高等教育に関する限りは、教育実践にそれ相応の変化をもたらす可能性が示唆されている。少なくとも、わが国の教育の矛盾・問題点が鋭く問われる機会になっている。さまざまな機会に議論され、公刊されている特別支援教育に関する著書・報告書も多数にのぼる。このようななかで、先述の北海道大学におけるシンポジウム（第3回：2005年3月13日）での品川（2005）および高山（2005）の報告は、この領域の問題点と課題を簡潔に遍く知らしめるものとして注目されてよいだろう。

高山は、当事者が自己理解と自己受容を大切にすること、そして、人々がWHOのICF（『国際生活機能分類—国際障害分類』改訂版）の理解に基づいて彼らを支援すること、などを指摘した。さらには、「自立を視野にいれた本人へのサポート」など幾つかを提案したのである。ICFは、従来の障害概念の捉え直しを迫るものである。生活機能という概念を前面に出し、活動制限および参加制約からの解放という思考をわれわれに求めている。

このような検討は、今後の支援の方向をさし示すものと言えよう。当事者の自己理解・自己受容の過程をつかみ、参加の制約を実際にどのように解くのかということは何より重要な提案である。これを、筆者なりの表現で示すならば、障害と共にある人々の「自己形成」の問題となる。「社会生活のなかで、歴史をになった全体的存在として主体的に生きる〈わたし〉の形成であり、生きる権利を有する主体が形成されることを意味する」（間宮、2004）と捉えるのである。

彼らの自己形成という課題を追求するためには、主体的な自己教育運動が求められることを歴史のなかで実践的に掴むことになる。そして、その場合、われわれは如何なる「環境」を創りあげていくのかが問われることになる。かかる意味での自己形成は、個の確立をかたくなに拒み続けてきた日本社会においては、非常な困難を伴うことが知られている。

札幌地区プロジェクト研究の対象範囲は、青年期までを中心としていることは先にふれた。しかし、いわゆる生涯発達の観点からの検討もあわせて求められていることをここであらためて強調しておく必要がある。

わが国では、特別支援教育に関する議論という場合、現段階では学校教育の内外にとどまっているように思われる。Tilstone, C., Layton, L. (2004)などで展開されるイギリス・バーミンガムでの、この分野の進んだ議論と比較しても、少なくとも理念の相違が明らかである。彼の地では、「教育とコミュニティ心理学」(education and community psychology)領域の実践と研究が盛んであるが、著者たちは、発達・学習支援という場合、子ども・青年がいかに学習する能力を培うかを生涯学習の道程において捉えていくのである。何より、個人と社会のかかわりのなかで人格の成長をとげることが目的になる。現代の市民社会のなかで、個人の自立、自己決定、さらには公共的市民性を獲得することが発達・学習支援だと強調さえしている。

しかし、今次の特別支援教育に関する議論が、真にみのあるものとなるためには、このように、就労支援をはじめとする学校教育修了後の生活支援の必要、また学校教育と社会教育・生涯教育・産業教育の「連携」の課題が実際に検討されなければならないであろう。これは、若者の就労問題

が厳しさを増すなかで、急速に浮かび上がってきている問題とも言える。

その際、地域社会における障害者支援の全体の構造と機能が基盤となるのであり、また、その加齢に関するさまざまな検討が、いわゆる地域社会の高齢化問題とあわせて行なわれるのでなければならない。そのことを格別に自覚する必要がある。これは、たとえば、スウェーデンにおけるこの間の行政的対応の経過を参照すればあきらかなことである（植田、2004）。これまでの経過から見て、それぞれが単独で進展することはほとんどありえないことがあきらかになってきつつあり、総合的な「地域ケアシステムの形成」ということが課題となるはずである。いずれにしても、今般の『発達障害者支援法』における自立支援の理念やスウェーデンなど諸外国の実際に照らすならば、地域を基盤とした生活の支援というスタイルが定着していくことは疑う余地がない。

そうした動向を踏まえたうえで、ICFの理念に見るように、軽度発達障害者を含む彼らの生活機能と障害を、「生活・人生領域」という観点から検討することが必要になる。生涯発達の視点に常に立つのであれば、これらの問題はすぐさま社会教育・生涯学習ないしは産業教育の課題であるということも理解される。きわめて現実的には、かかる観点は、労働人口の約7割を占める「人間の成長の拠点的場としての中小・零細企業のあり方」（間宮、2005）にもふれざるをえなくなるであろう。すなわち、ここに至って、彼らの問題は、福祉のみならず社会教育・生涯学習・産業教育の総合的な課題となっているという意識変革を必要とすることになる。ここに求められる自己教育運動が、新しいかたちとして浮かび上がってくるのである。

軽度発達障害者の生涯発達への注目は、このような点で教育学上特別な意味を有することになるのではなかろうか。

### 1. 3. 地域における人間形成

鈴木（2005）は、われわれの共同研究の解題における「コミュニティの復権と非営利・協同活動—協同・協働・共同の響同関係—」のなかで、現代のコミュニティ・ネットワークのあらたな課題を整理して示している。学習活動の基盤となるのは多様な協同関係の形成によるのであるから、本研究でわれわれが掲げる“Commons”の形成は、おそらくわが国のあたらしい時代の問題提起を行なっていることになり、“Commons”にはすでにあらたな意味付けがなされている。

そのことを確認したうえで、地域生活の主体となる人格の成長と教育、すなわち人間形成という観点から、ここで今一度、〈世界・日本・地域〉を掴もうとした上原専祿（1963）の思索を想起しておくことにしたいのである。地域をコミュニティと呼びかえて新しい実践概念に意味を見出す前に、上原が思索した「地域はまさに地域であらねばならない」とした堅固な教育思想を受け継ぐべきであると考えからである。

われわれは特定の地域で育つのであって、そのリアリティを保つことが肝要である。この場合の地域の環境は、単なる自然環境を意味するものではない。ヨーロッパ唯物論思想の基盤のうえに立って、子どもの発達の思想を展開したフランスのアンリ・ワロンがいう「環境」(milieux)がもっとも近い意味合いをもつだろうか。社会経済的、教育的影響が作用し、個人間の心理・感情的交流が営まれる生活空間のことである。そして、人格が形成されるのは、他者との関係においてであることを決して見逃さない。また、彼の「子どもの権利」(Wallon, 1939)において示されたように、この「環境」には、子どもの保護・教育・指導という大人の義務が盛り込まれている。人間形成に

において、地域が常に具体的であり重要であるのは、かかる意味合いにおいてである。

このように考えた場合に、われわれが提起する“Commons”は、あらたなる可能性を秘めてくる。地域・コミュニティの復権という重要課題に連なっていることも理解されよう。“Commons”として位置づくさまざまな場所で生まれる対話や交流から、まさに地域に根ざした〈市民性〉が形成されることを欲しているのである。

#### 1. 4. 地域の〈自尊心〉と支援ネットワーク

先のシンポジウムにおける高山の発言に特徴づけられるように、発達障害者の教育的支援において、当事者の自己理解・自己受容の重要性が認知されてきている。今日では、広く共有されつつある支援のキーワードであると言っても過言ではなかろう。児童精神科医の田中（2005）もまた、常々、子どもたちの「存在意義」や「生きがいの獲得」など、健全な人格形成にこそ焦点をあてる支援ネットワークを提案している。

しかし、かかる観点からは、地域という生活の場における生活者としての〈自尊心〉の如きもまた合わせて議論が必要になるであろう。これは、過疎化が進む北海道においてはとりわけ重要な意味があるに違いない。

高度経済成長の勢いが衰えていない1970年代初頭に、佐々木（1971）は「過疎地の劣等感」という一文を寄せている。わが国の高度経済成長期に都市部に流出した大量の人口をよそに、津々浦々、急激な過疎化が進行するなかで、過疎地の住民に「劣等感」を垣間見たものである。地域に生きることに誇りを喪失しつつある過疎地の実態を見て、誇りある地域の再生が必要であることを察知していた。それを遡ること10年、民俗学者として日本中を歩きまわった宮本（1963）は、「いきのよいものは皆外に出ていき、残ったものはわれわれのようなカスばかりだと思ったとき、他人に対する信頼感も連帯感も消えていく」という姿を村村に見たのであった。

それからおよそ30年が経過した2000年と2002年に、バブル経済が破綻したわが国の過疎地域のひとつ北海道檜山・上ノ国町において、われわれは教育実態調査を行っている。その際に、地域に生きることの困難だけでなく、地域に生きることの誇りについて静かに語る子どもたち、地域住民、教師たちとの出会いがあった（北海道大学大学院教育学研究科教育臨床心理学・臨床教育学研究グループ；2002、2004）。彼らの語りから、地域教育において、〈自尊心〉ともいうべき精神の形成が期待されていると思われたのである。

これらを共に聴き、さらにフィンランドなどの教育の実態を調査するなかで、教育思想・臨床教育学の田中孝彦は、「地域に根ざす思想」を提言している。それは「古くて新しい人間の原理」なのであり「人類的な原理」ではないかというのである。グローバリゼーションの進行のなか、個人と地域・コミュニティの復権の正念場を迎えてのことであった。自治体合併による行政の広域化、実際に進行する学校統合などを目の当たりにして、地域は地域であらねばならないとする強い意思を示すことがどうしても必要になる。ひとりひとりが自尊の感情に包まれて生き、彼が生きる地域もまたそのようであるならば、国の誇りの意識・感情も自ずと湧いてくるのであろう。

このような観点から、本研究では、筆者（間宮、2004）の予備調査—北海道・長沼町の青年の動向に部分的にふれている—を経て、地域・コミュニティにおける発達・学習支援ネットワーク形成に特徴を示すと考えられ、かつ札幌地区とつながる北海道・長沼町を調査の対象としたものである。

## 2. 発達・学習支援ネットワーク調査

### 2. 1. 長沼町の概況

長沼町は、石狩平野の南東、空知支庁の最南端に位置し、面積は168・36km<sup>2</sup>、人口12452人（平成12年国勢調査）。明治20年開基、昭和27年町制がしかれる。町の8割は平野であり肥沃な農耕地として稲作がはじめられ、水と闘いながら田園都市が築かれ、千歳川・夕張川の流れは水田地帯を潤している。15歳以上の産業別就業人口のうち、第1次産業の占める割合は34%（平成12年国勢調査）と依然高く、農業を基盤とした町である。平成16年度の歳入・歳出予算額は91億9,800万円である。札幌市から公共交通を使用して約1時間のところにある。

町史・町勢要覧からおおまかな引用をすれば以上のようなようであるが、長沼町の歴史と生活は水害対策を省いては語ることができない壮絶なものがある。辻もと子の小説『馬追原野』によってもそれは伺い知れよう。生活者の年代によっては、昭和43（1968）年からのいわゆる「ナイキ基地闘争」がその人の人間形成に影響を与えている場合がある。

### 2. 2. 調査の概要

長沼町で生活する発達障害者の成長・発達とその教育的支援の実態を中心に探求するため、当事者、町役場職員、地域住民を対象とした面接調査を行なった。調査協力者は、発達障害をもつ当事者・家族、教育的支援に携わる人々であるが、札幌地区プロジェクトの課題として学校教育以外の領域を中心に焦点をあてている。町役場職員である教育委員会社会教育課職員（社会教育主事・図書館職員など）、福祉課職員（福祉係・保健係・在宅支援係など）は重要な支援者である。これらの関係者へのインテンシヴ面接調査資料と各種の文書によって検討を行う。調査期間は、2004年8月～2005年2月。

あらかじめ、社会教育主事・谷川芳松主幹から町の教育・福祉の概要を詳しく聴取し、福祉課及び社会教育課の協力のもとに発達障害を有する当事者・家族を紹介していただいた。さらに、教育的支援を行なう関係者のなかからキー・パーソンと考えられる人々に面接聴取を行なった。これらから、“Commons”のあり方とその意義を考えたい。

## 3. 成長と支援の記録

ここでは長沼町民としておよそ20年を生きているひとりの若者と家族に登場していただく。“Commons”として位置づく地域の環境、支援ネットワークが示される。

### 3. 1. 栄太郎さんの成長と教育的支援

#### (1) 調査協力者について

今次の面接調査では、2名の発達障害者・家族に協力いただいたが、本稿では栄太郎さん（仮名・20歳）について述べる。

以下は、母親からの聞き取りを中心に、かかわりのあった福祉課職員、小学校教諭、図書館司書等からの聴取内容をあわせて作成したものである。

栄太郎さんは、夕張市出身の父親と長沼町に生まれた母親の次男である。姉がひとりある。両親は、結婚後、札幌に居住したが、その後北広島に転居。そして栄太郎さんが幼稚園に入る際に長沼に転入し、夫の父母と同じ敷地内に同居することになった。母親は、西長沼小学校、中央中学校、長沼高校を卒業している。長沼町に生まれて育ち、ここで子育てをした人である。調査協力者の福祉課職員は、栄太郎さんがかつて利用した北広島市福祉センター職員、長沼町立小学校教諭の経験もある。小学校教諭は、栄太郎さんが中央小学校5年、6年時の特殊学級担任で、長沼町在住。同じく、協力いただいた町立図書館司書は、栄太郎さんが5年生の時点で、新築された図書館に勤務しており現在も勤務しており、長沼町在住。

## (2) 幼児期の教育的支援

栄太郎さんは、1984年に生まれた。発達の遅れを認めて、4歳から週1回、北広島市の福祉センターを活用していたが、夫の両親と同居するため、北広島市から長沼町に転居することになった。転居後、町内に1ヶ所しかない私立幼稚園に面接に行き、受け入れが決まった。母親も一緒に毎日通う覚悟であったが、送迎時のみ同伴するだけで2年間一人で通園できた。年長組教諭の対応が適していたのか2年間年長組で過ごした。北広島市の福祉センターには2年間週1回併せて通ったことになる。グループでの遊びを中心とする指導であった。

北広島市の福祉センターに2年通っていたが、医療機関を受診するには至っていない。児童相談所の職員が自宅を訪問し、そして北広島市の福祉センターにも通うことになったという経過がある。両親は、「軽い自閉症と児童相談所の人に言われた」と今に至るまで思っており、小学校の教諭らも同様の見立てであるという。現在、療育手帳のB判定である。

## (3) 小・中学校期の教育的支援

中央小学校の特殊学級（タンポポ学級）に入学。1年2学期までは普通学級にでかけていたがやがて特殊学級に落ち着くことになる。ほかに2人在籍していた特殊学級の担当教諭は、「自然に教室に来るまで待ちましょう」とのことであった。そのうち、自然に自分で特殊学級に行くようになった。中央小学校には、情緒障害児学級、病弱児学級もある。中央小学校では2人の担任に出会っているわけである。タンポポ学級は、栄太郎さんが2年時に児童が彼ひとりになり、4年時によくふたりになっている。5年生になって担任が代わり、新担任は「外に出ましょう」と校外学習を提起し、週1日は役場、スポーツセンター、町民会館などに出かけるようになった。栄太郎さんは、校外に出て行動することを好み、とりわけ図書館に喜んで通うことになる。さらに、校内に〈ことばの教室〉があり、週に1回授業終了後に通っている。校外学習は、教室にいてじっと座っているのが苦手であるから、教室内の勉強よりも外に出て人との関わりもつことを位置づけてのことである。

その結果として、図書館職員にも理解してもらい支えられる機会になっている。図書館は、町立病院の南側、町民会館の隣にある。ビデオを見たり、本を借りたり、また、借りたい本を予約した。この当時は、多動も残存し、館内を走り回り、利用者とのあいだでトラブルが発生しているが、図書館職員が上手に介在することで栄太郎さんの社会性の向上につながっている。当時から対応している図書館司書は、「生まれたときから来館していて、ここの行事に参加して、大きくなったらま

た図書館を思い出して戻ってきてくれるのが望み」と語るが、栄太郎さんにもそのような町民のひとりとして接した。

家族は、通常学級との交流を希望していたが、5年生になって担任が代わり、それが一定実現している。給食も通常学級で一緒にとることを希望したが、これは本人が望まなかったようである。学校を抜け出して町を流れる川底を歩いていたり、三輪車で南長沼方面に向かっていたり、駐車場の車にペンキを塗ったりしたことがあった。しかし、いずれも栄太郎さんを知る町民や教師に援助されている。塗ったペンキは校長も出て消し落とされた。

中学校進学は悩みであった。中央中学校にはそのとき特殊学級がなかったからである。栄太郎さんは、6年時に、教諭に「8年生まで来させてください」と願っていた。

中央中学校特殊学級に入学。男性教諭の指導方針は、3年間きちんと座って勉強するというものであった。足し算・掛け算・割り算など算数の学習、習字、剣道の素振りが目だった日課だった。1年間は、学生服を着て通い、教室でジャージに着替えた。ハンガーに学生服をかけ、脱いだものをふろしきにたたんで結ぶ。ふろしきの結び方の練習を1年間行なった。2年生になって、着替えと整頓ができるようになったからとジャージで通学することになった。担任の方針であった。嫌がりもせずにその通りにしていた。

学級の構成は、1年時は生徒1人教師1名の対応。2年時に、国語のときだけ来室する生徒がいて2人で指導を受けたが、それ以外の時間は1人であった。3年時は再び1人であった。家族は、音楽や体育の時間を親学級で一緒に受講することを希望したが、実現しなかった。学校祭の折には、親学級から出たことがある。在籍する特殊学級の披露時には一人でエレクトーンを弾いた。中学生になってから、土曜日か日曜日には、リュックを背負って必ず図書館に出かけていた。そして、5冊ぐらい借りてきたという。

#### (4) 高等養護学校時代の教育的支援

新篠津高等養護学校木工科に入学し、寮生活を経験することになった。母親が病気で付き添いできず、叔母と試験に臨んだことにはじまり、ここでは成長と変化を実感した、と母親は回顧する。ふたつの高等養護学校を事前に見学し、本人が決めた学校である。担任がかわいがってくれた。また、寮において細やかにいろいろ教えられた。「お金の遣い方、部屋の掃除の仕方、歯の磨き方などなにからなにまできちんと教えてくれてすごいものだった」という。週末に帰宅すると洗濯や布団の上げ方など何から何まできちんとできるようになっていた。「勉強という感じがした」と母親はいう。土日は帰宅し、月曜日は寮に帰る。これを嫌だと言った事は一度もない。帰宅の際、ある時点から岩見沢市内までバスで出て、岩見沢で待ち合わせて自動車で帰宅した。そういう成長が見られた。「寄宿舎の役割は大きい、すごいものが感じられた」と母親はいう。家庭科で作った袋が寮の自分のベッドにかけてあり、それに汚れたものを入れていた。学校で作ってそれを備えていた。「母親たちが作るのではなくて全部生徒が用意したものだった。だから、あたたかい感じがする学校と感じたのかも知れない」と母親は回想する。

#### (5) 卒業後の進路と教育的支援

一般就職は厳しく1クラスに一人就けるどうかというぐらいであったから、それまで接触がなかつ



たものの、両親ともに地元の知的障害者更正施設・長沼陽風学園の利用を考えた。1年目は当別町で実習があり、2年目に陽風学園の木工作业の実習に行き、3年目には家から学園に通う実習をした。学園では、緊急時の受け入れ（短期入所事業）もある。陽風まつり、夏のビアパーティがある。行事の折には催し物やって地域の人に手伝いをさせていただく。現在まで、ここでもうまく適応している。陽風学園では、ある会社に収める玉葱の皮むき等をしている。そして1ヶ月にいくらかの賃金を貰っている。夏になるとJA農協のイモやトマトなどの選別を行う場所で仕事があり、イモの箱売りをしたり、運びや荷積みをしている。そこではよいアルバイト賃をもらっている。お金がもらえるのももちろん嬉しくて、家から弁当を持って自転車で毎日通う。土日・祭日でも用があつてでかけることもある。陽風学園では給食が出るが、JA農協の仕事に行く日には弁当を持って行く。

両親は、今後のことは、少し様子を見て考えようと思っている。このまま両親が歳をとるまでは一緒に生活して行って、ゆくゆくは少しずつ陽風学園のグループホームの練習をさせて、そこで生活させたいと願っている。

「私自身は地域で暮らしていくということを大事にしたいという思いがあつて、親もここで生まれ育つて、彼自身もここで楽しく暮らしていったら一番いい。友達が多い。それで本当に助かっている。」

このように母親は締め括った。

### 3. 2. 長沼町の発達・学習支援ネットワーク

#### (1) 家族の視点から

以下は、栄太郎さんの母親が見るネットワークの姿である。

「最近、教師が一般に普通の会社員みたいな感じがしている。独身の教員でさえ教員住宅があるのに、住んでないのではないか。しかし、学校を除いた町の教育という点ではここは進んでいると思っている。ただ、狭い意味での学校という教育の砦、ここに焦点をあてていくとなかなかぱっと見えてこないのだ。

旧来の長沼町在住者と新しく入居してきた人々とのずれがあるとしても、子どもが野球チームや少年団に入っていると接触があるので大丈夫だと思う。そうでなければ違ってくるかもしれない。たとえば、道立中央農業試験場の職員でも家を建てて長沼に住んでいる人もあり、その人たちがよそものという感じはしない。いろいろなところで顔を合わせる。パートの仕事も一緒にしている。女性連絡協議会活動の場もある。転入以来参加しているが、そこではミニバレーやバレー大会があり、役員を務めて出場していると必然的に顔見知りになる。何年も役員をしていると自然に顔見知りになる。女性連絡協議会は、加盟する地区が減っていつているが、加盟しなくてもミニバレー、バレー競技に出場できる。地区ごとに対抗する。今では参加者が少なくなりその中で役員を決めている。そういう機会に町の人々と会うわけで、出場しなければ会うことはできない。町内対抗戦になるので、他の区のいろいろな人と会う機会になる。やりたい人が集まって出て、区対抗であるのでその経費は区からでる。トーナメント戦になる。最初はリーグでやってトーナメントになる。2日かけて行なう。バレー戦は1部2部とあるからすごいものである。ミニバレー戦は年齢別でやるから試合も多くなる。準備は大変で、1ヶ月に1回必ず定例会議があつて、婦人の集いがあるとき

はだいぶ前から準備をする。毎年1月下旬からミニバレー戦で、3月にバレーボール。冬場にかけてやるのは、農家があるからである。もう崩壊しそうなのだが、それをとどめてやっているのでもある。もうギリギリかもしれないとも思うことがある。町の教育委員会職員はなくさないといっている。ここでは、年の上の人が多くていろいろなことを教えて貰え、繋がり場になっているし、話していると勉強になる。65歳を超えても参加している人がある。姑の話、料理のことなど多彩である。63歳になるある人は、パソコンを自分で一生懸命勉強して覚えている。すごいものだ。町民会館の一部屋で会合を行っている。それ以外に自分は陶芸もやっている。4月からパークゴルフ場の仕事があり、半日勤務だが、11月ぐらゐまで週4日勤める。土日もあることがある。

自分には友だちと呼べる人が結構いて、栄太郎くんがあそこにいたよ、などの情報があとから入ってきて、子どもの行動情報を知りうる。図書館にもアルバイトで入っている友達がいる。その人も声をかけてくれる。そのようななかで、いじめなどは聞いたことがない。あれば教えて貰えるわけだが聞いたことない。小学校時代の担任とは年代も近いので、奥さん同士が話してるような雰囲気だったような気がする。お互いが家族のことを話していた。

栄太郎が、町のお店に寄って本をみてる。おもちゃの入った玩具を自分の気の済むようにチェックして帰ってくる。農協のスーパーマーケットにも時々行っていた。本が置いてある商店にもしばしば立ち寄る。それらの店にも知っている人がおり、栄太郎くんきてたよ、と教えてくれる。町立の温泉があり、遊ぶ場所としてパークゴルフなどがあるが、パークゴルフの受付で自分がアルバイトをしていると、おじいちゃんおばあちゃんたちとも接触がある。新しくできた総合保健福祉センター〈りふれ〉も使え、無料の券もあるので、それを使って遊んだりする。そこここで交流できる。」

以上が、栄太郎さんの母親の体験に基づいたネットワークの姿で、町の実態がかなり反映されていると見られる。栄太郎さんは、スポーツ少年団の活動には参加していなかったが、これらの組織活動がもたらすネットワークが注目される。

## (2) 青年期・成人期の発達・学習支援ネットワーク

義務教育以後の成長保障のシステムを簡単に紹介しておく次のようになる。

今次の調査協力者の軽度発達障害者Bさんの例のように、町立中学校を卒業後、道立長沼高校に進学する場合もある。また、栄太郎さんのように高等養護学校に進学する場合もあるが、ただちに一般就労が困難な現在、社会福祉法人・長沼陽風会が営む各種事業を利用することが多い。入所更生施設、短期入所事業、自活訓練寮、地域支援センターのグループホーム（北広島・由仁・札幌にもある）がある。

谷川松芳・社会教育主事は、ながぬま温泉でこれらの施設利用者と入浴を共にするなど「地域の仲間づきあい」をしているという。

## 4. 長沼町の“Commons”

### 4. 1. 総合保健福祉センター〈りふれ〉

前記の調査面接を行なったのは、多くの場合、栄太郎さんの母親も最後にふれている長沼町・総合保健福祉センター〈りふれ〉のなかである（図1. 参照）。〈りふれ〉は、「リフレッシュ」と

「ふれあい」という言葉を融合した造語である。一見、全国各地の自治体に見られる建物だが、その運営・活動の内容は、発達・学習支援ネットワークの総合的デザインを考えようとするわれわれが目するに値する。町が発行する案内から、施設の機能と特徴について引用する。

**長沼町・総合保健福祉センターの機能と特徴**

**(1) 施設の機能**

保健・福祉・医療を連携させた複合施設で、町民の健康と生きがいの活動拠点とする機能、そして在宅福祉サービスの総合的、かつ効果的な提供拠点として機能します。

**(2) 施設の特徴**

町の保健・福祉係、社会福祉協議会事務局等保健・福祉の事務的機能を果たします。その他、訪問看護ステーション、在宅介護支援センター、ホームヘルプステーション、デイサービスセンター等、保健・福祉・医療の実際的なサービス提供の総合的連携・強化を図ります。

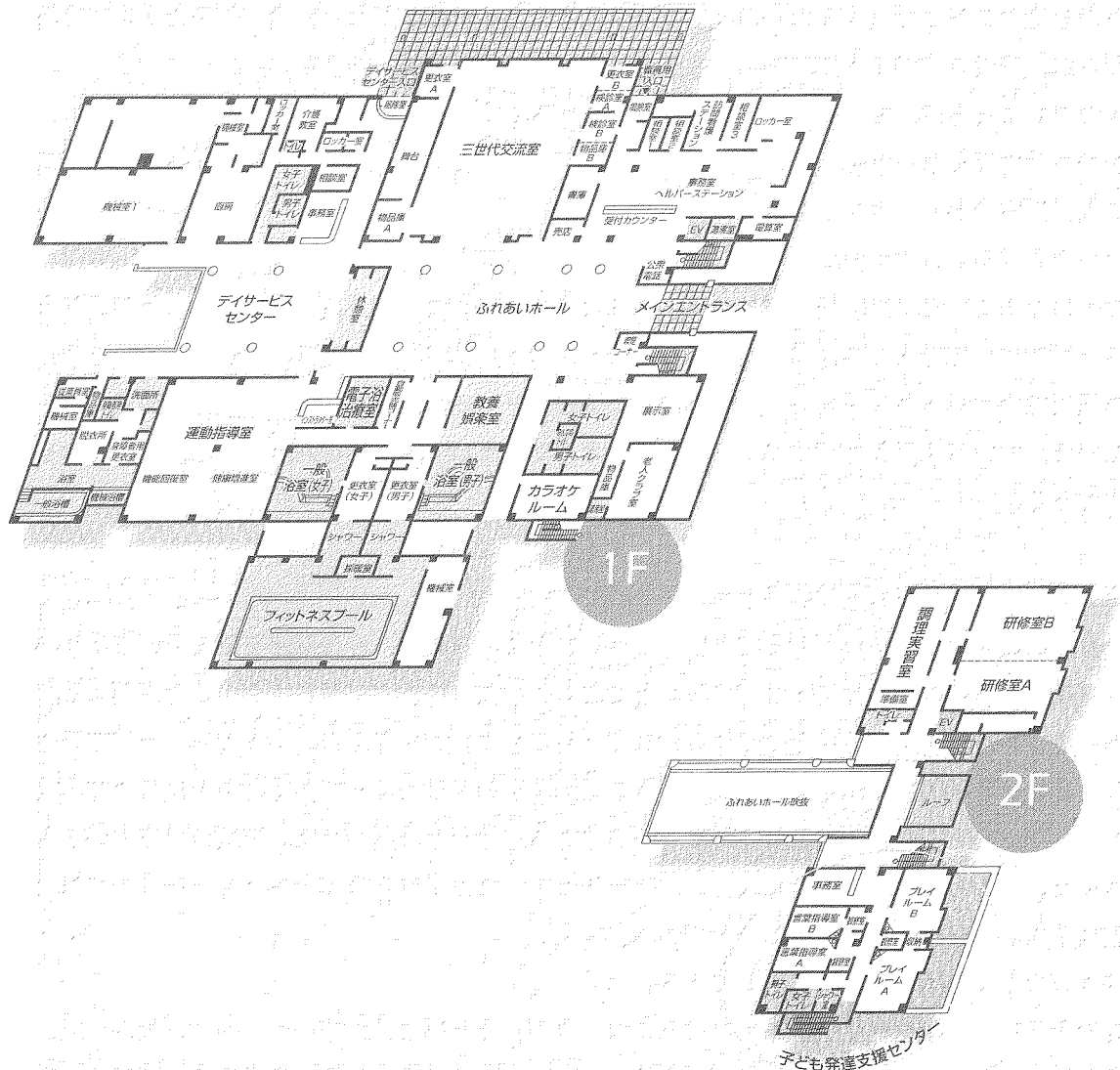


図1. 総合保健福祉センター「ふれ」の見取図

上記の機能が〈りふれ〉の内外で実践されている。図1を参照しつつ配置を確認するとよいだろう。1階は、冬の風を避けて東側に設定された玄関を入ると、「ふれあいホール」があり、観葉植物のかたわらで老若男女がアイスクリームをほおぼる光景が飛びこむ。右手が福祉課の事務室、ヘルパーステーションである。奥に相談室がある。「三世代交流室」と名づけられたホールがあり、従来の公民館的空間でもある。売店もある。さらに、デイサービスセンターでは、リハビリテーションスタッフが活動している。南側に面する運動指導室では、トレーナーが専門の立場から活動する。プールと浴室があり、カラオケルームも備えてある。老人クラブ室では会議も行なわれている。2階に上がると、子ども発達支援センター・プレイランドがあり、さらに生涯学習にかかわる研修室と調理実習室がある。

ここは、単なる「箱物」としての建造物でなくて、発達・学習支援の活動の拠点なのである。

この建物のなかのプレイランドには、すでに20歳を過ぎた栄太郎さん親子もときおり訪れる。現在ここを利用している親子と、すでに成人した栄太郎さん親子のような課題の異なるであろう人々が日常的にふれあうのである。正式には「子ども発達支援センター」と称するが、このような場所のこのような利用状態は驚くべきことである。

筆者自身はこれまで〈りふれ〉のような空間に立ち入ったことがない。第一印象をあえて表現するならば、筆者自身が幼少期に遊んだ故郷の鎮守の森の雰囲気であろうか。

栄太郎さんたちは、なにゆえに〈りふれ〉を訪れるのであろう。母親はこう語る。

「かつてお世話になった先生がいて、プレイランドが安全で楽しい場所であり、プールで泳ぐことができ、浴室があり、カラオケルームがある。」

町の中心部からわずか徒歩10分ほどのところに、長沼町総合福祉文化村構想のもとに〈りふれ〉は建つのである。町役場福祉課がここに入っており、現・加藤優課長は、この建物の管理責任者であると同時に、建設までの過程にかかわった人である。課長の設立と運営のビジョンを聴こう。課長の経過説明と運営のビジョン（議論の過程で『長沼町ヘルスアッププラン（仮称）策定指針』も出ている）は、細大漏らさずすべてを紹介すべき充実したかつ教訓的な内容であるが、以下はその要約である。

#### 4. 2. 〈りふれ〉の設立経過と運営について

「基本的に大切なことは、誰をどうしたいかということであり、町民が何を望んでいるかにある。福祉の基本は住民の幸せを支えて広げることである。本来、福祉の出番が少ないことが望ましいのであって、われわれは、それを達成するにはどうしたらよいかを考えた。すなわち、元気で長生きをしたいという住民の希望があり、そのような高齢者をいかにつくっていくのかをはじめに考えたのである。そのためには、福祉の前に保健が当然あるべきだと結論づけた。地域の健康というものを考えた。だから全町民が対象になる。建物を作って、たとえば会議室を設けるというのではなく、健康に生きる町民になってもらうことである。」

基本コンセプトはこのように明解である。

「建物を作るという段階で、設計コンペを行なったが、ただ単に専門家のコンペではなかった。選ぶ過程に5名の町議会議員のみならず、高齢者・障害者をはじめ、農協・自営業者、商工会、女性連絡協議会など、いろいろな職種、年齢層の住民に入って貫って総勢20名の委員で意見を集約した。

形のないものから選んでいった。当初は審査する人がなぜ素人なのだ、という批判もあったが、住民の目線で選び、住民や従業員の望むものに近いものができたのではないかと考えている。子ども発達支援センターも担当者とは何度も話し合い、当初の案と最終案とはだいぶ変わったものになっている。トイレの色も担当者が決めている。デイサービスは社会福祉法人が運営しているが、そのスタッフと設計会社が細かく打合せしている。

30年、40年先の健康づくりをやらうとすると、30代40代がターゲットになってくるのであるから、若い人にとっても魅力のある施設でなければならない。ハードの面だけでなく、ソフト面でもバリアフリーである必要があると考えた。その結果、オープンしたら、高齢者だけでなく若い人が来ている。一月の利用者は人口12,000名余りにかかわらず、2,000名、多い月は3,000名になる。人口の4割の5,000名の健康データが保存してある。利用率の高さの一例をあげると、温水プールがあげられるだろう。これは浴室と隣りあわせであり、そのため水泳に不慣れな高齢者層も手軽に利用できるようになっている。ある自治体では、温水プールを単独で建設したものの、北海道においては冬季こそ運動が必要であるにもかかわらず、経営的理由から冬季には閉鎖せざるをえなくなっている。

福祉課は、高齢者、成人の要求に応えるだけでなく、子ども発達支援にも取り組んでいる。3歳児健診などには、保健師とともに子ども発達支援センターの職員が参加している。対応が必要な場合には、母子通園センターという形態から抜けでて、形がない部分は独自にやってみようとする。なぜ抜けうるかと言えば、通うお母さんが大変だと考えてのことである。少なくとも18歳までの対応が一貫したものでありたいと願っている。子どもは町民であるわけで、そういう考えで取り組む。

結局、人間というのはずーっと6歳になっても10歳になっても18になっても加藤なら加藤という人間です。それをブツブツと切ってみてしまうという部分がまだあるのではないか。」

加藤福祉課長は、このように地域における人間の成長をとらえて今後のあり方を考えるのである。

福祉村構想は、この一角に特別養護老人ホームや保育所も予定している。

このような経過がむろん一日にして成ったわけではなかった。長沼町は、平成元年、国庫運用資産が日本一であったほどで、背景にある健康問題は重要な行政課題になっていたのである。

#### 4. 3. プレイランドに集い学ぶ

次に、発達障害児者の支援の実際から発達・学習支援ネットワークのデザインを考える際の“Commons”の意味を考えてみたい。

栄太郎さん親子が子ども発達支援センター・“プレイランド”をときおり訪れるというのは、町総合保健福祉センター（りふれ）の、壮大な、しかも堅実な運営方針が基盤にあってのことであることがわかる。このなかに、子どもたちは「要求をもつ地域住民」として受入れられているのである。

以下は、子ども発達支援センター職員（福祉課）へのインタビューの要約である。

「ここを終えてなお時々来所する家族があり、子どもの成長や現在の生活の様子を話していく。一方、学校に入れば教員にまかせて自然に関係がきれる場合もある。とくに、中学校に入ると、われわれも行事などで接する機会がなくなる現実がある。その後の進路相談などはまだ表面的な把握にすぎないかもしれないと自覚している。子どもたちの抱えるハンディキャップでもっとも大きいことは、周囲からの理解を得ることがむずかしいことにある。したがって、地域ネットワーク作りに

は大きな関心を寄せてきたが、3年前から施設職員と学習会を立ち上げた。これまで実数では80人ほどが参加している。立場が異なるもの同士が連携をもつことはなにかかむずかしいと感じてきたが、これまで、幼児期・学童期・成人期という縦のつながりで一堂に会する場がなかったので新しい動きには違いない。テーマによっては一般の町民や親・家族も参加している。子どもに関わる人が参加して子どもの良き理解者がひとりでも増えることを願っている。学校サイドの参加が課題になっている。行政的システムを考えているが、システム化すると形式的になるという問題もある。この学習会では、いろいろなテーマをとりあげてきたが、技法的なことだけではなく、子どもの見方につながり、連携につながるようなことも論じている。

障害をもつもたないにかかわらず、援助を必要としている子どもがいたら誰かが援助していこうと考えている。そのためには援助しているもの同士が連携をとりながら、自分たちが持っている情報を交流し、どのように支援していけばよいのかを皆なで話しあう、そして、そのことによって子どもに今一番必要な手だてを見つけることができるのではないかと考えている。生涯を見据えた支援をしていくためには、それぞれの機関が、次のライフステージにしっかりと引き継ぐことが大事であり、そのためにも連携が大事である。町の4ヶ所の保育園では、園長を中心に地域の子どもは地域でみていこうと考えていて、障害をもついても健康児とともに保育していこうとまとまっている。子ども発達支援センターからも保育園に出かけて共に考える。

子ども発達支援センターでも、子どもに障害があるというだけではなく、家族は何らかのストレスを抱えて不安定な状態になっているという例が多くなっているように思う。母子を取り巻く環境が複雑になったということかも知れない。学習会で集まり、他の人に聞いてもらうだけで気が楽になり方法が見つかることもある。子ども発達支援センターは、金曜日の午後3時半から貸しだしを行っており、親子は共に遊んで横のつながりを作っている。多いときは7、8組の親子が利用していた。火曜日の午後はプールの時間で、〈りふれ〉内のトレーナーがボランティアで指導してくれる。

何年前に子どもへの虐待が発生したが、ある親から近所のことだと話が持ちこまれ、ここから保健師へ、保健師から児童相談所へと繋げた。児童相談所がコーディネートして、福祉課・住民課・民生委員・保育園園長・保健師と子ども発達支援センター職員が集まり、対応を話しあったという事例がある。

今年、福祉課と住民課と農政課合同で開催した健康フェスタに、親たちがフリーマーケットを開いた。義務教育修了後の受け皿が成人施設のみであることや、作業所で製作した作品などを売る場があればいいのではないかという思いからはじめた。

子ども発達支援センターは、子どもだけではなく、子どもをとりまく大人の問題もあるのであるから、子ども・障害に限定しないで仕事を考えている。」

現に、われわれのBさん家族へのインタビューが行われた日に、子ども発達支援センター職員がBさんの自宅を訪問し、病床にある高齢の祖母のケアを行っていたのである。

## 5. 人間発達の現代的条件

### 5. 1. 地域に根ざす思想と“Commons”の存在

長沼の人として愛される作家辻もと子は、「私は生まれた土地を愛する。この特殊な新しい歴史を持った土地が、よりよい発展の道をたどるようには、いつもたえない私の念願である」としたためている。筆者の調査では、幾度も「地域・コミュニティ」のなかでのネットワークという視点からのインタビューをこころがけたつもりだが、自覚的に「地域・コミュニティ」なる概念を言葉にした住民・職員には出会っていない。上原がかつて述べたような「地域はまさに地域であらねばならない」といったそのままの強い意思を示すのではなかった。しかし、栄太郎さんの母親をはじめとして、長沼に暮らすということを生身の自然のことわりとしているような印象を受ける。

だが、こうした、地域に根ざした思想の如きがある程度定着するには、現代における「自己教育運動」が前提になるのであり、そうした学習の組織が必要である。

1990年代以後の長沼町の社会教育としての生涯学習に尽力し、とりわけ青年組織を育て、青年の社会教育活動を支援してきた社会教育課・社会教育主事の谷川芳松氏は、転入の人であるが、マウアイの丘から太陽が沈む石狩平野を眼下にすると、あるいは温泉で町民・青年らと語り、冬のスキーを共に楽しむときに、至福の時間を体験しているのだと語る。谷川氏の社会教育の実践を超えた友情は、発達障害者とのかかわりに及んでいることは先に述べた。このような存在は、人間発達の現代的条件として高く位置づけられてよい。

人間が成長する「環境」とは、社会経済的、教育的影響が作用し、個人間の心理－感情的交流が営まれる生活空間のことである。〈りふれ〉で活動する各種職員の存在と町民同士のふれあいは、子ども・青年の成長の「環境」を形成しており、その建造物の内外の空間は、まさに、この都市部とつながる農村の“Commons”の現代的な具体的な一例であろう。

さらに、人間発達の現代的条件という観点にたつならば、“Commons”として位置づけられる場所には、さしせまった問題との接点もある。精神科医の武井（2005）は、手首外傷に病む若者の治療を語る際、旭川・旭山動物園という稀有の居場所の意義について報告している。これは、傷ついた母子の関係を修復し育むような居場所がいたるところに創造されることが望ましいことを示す端的な一例であると言えよう。

### 5. 2. 地域・コミュニティと発達障害者の生涯発達

この調査では、あらかじめ「学校教育以外の領域における人間発達の現代的条件」を想定していたのであるが、思いのほか、まさにその点が浮き彫りになりつつある。制度的に保障された従来の学校教育の場をこえて、子ども・青年が人間的な成長をとげる居場所の創造が重要であることが理解されてくる。「結局人間というのは、ずーっと6歳になっても10歳になっても18になっても加藤なら加藤という人間です。それをブツブツと切ってみてしまうという部分がまだある」という福祉課長の言葉が胸に響く。

学校教育と社会教育ばかりか、教育と福祉・医療の壁を払うこと、そして、それらの連携が課題であり続けることが、この長沼町の実践からも示されている。学校もまた地域・コミュニティのなかにあることを再度自覚することが望ましい。それは、かつて上原が、国民教育として論じたこと

である。

都市部における少子化の原因のひとつは地域社会の崩壊にあると見ることは今では通説になりつつある。この不安社会に対応できるのは「日本型自営業＝中小企業にほかならない」という内橋(2005)の提案を思い起こすが、この町が、大都市札幌圏に存在する有利、新千歳空港の際にある有利は認めざるを得ないにしても、なにより、長沼町が農業の現代的再編成に努力していることが評価されなければならないであろう。実際、長沼町に両親と暮らす栄太郎さんの父親は、自家用車で札幌市内の事業所に通勤しており、そうした雇用形態はこの町を豊かにしている。しかし、町の主な産業は農業であり、農業従事者は3割を超えているのである。

地域・コミュニティの雇用に安定性がある住民の未来があるのは言を待たない。青年や発達障害をもつ人々の未来もまた同様である。それゆえにこそ、発達・学習支援のネットワークは、よりいっそう地域・コミュニティに根ざさざるをえないのだが、“Commons”(共有資産としてのオープンスペース・出会いの場・共感の場・市民性形成の場)の創造は重要な位置を占めることがここに示されていると言えよう。

調査に際しては、長沼町教育委員会及び福祉課のご協力を賜った。長沼陽風学園施設長木村睦子氏と藤嶋巧氏、長沼町出身・川原茂雄氏(北海道立札幌東商業高等学校教諭)、及び大原敏広氏(元長沼町立中央小学校・南長沼中学校教諭)にも長時間のインタビューに応じていただき、その内容を参考にした。また、調査には教育学部学生・桂英蔵、教育学研究科大学院生・堀井靖代が参加し、資料のまとめに協力した。記して感謝したい。

## 文献

- 北海道大学大学院教育学研究科教育臨床心理学研究グループ編(2002)特集 現代の子どもと「人生イメージ」—檜山・上ノ国町の地域調査報告書 教育臨床心理学研究, 第3号, 全142頁.
- 北海道大学大学院教育学研究科教育臨床心理学研究グループ編(2004)人間発達援助者に関する調査的研究—檜山・上ノ国町の子どもたちを支える人々— 檜山・上ノ国町地域調査報告書 全85頁.
- 岩田慶治(1995) 岩田慶治著作集 第3巻, 講談社. p 4.
- 間宮正幸(2004) 成長・発達における危機的事態からの回復と自己形成 北海道大学大学院教育学研究科紀要, 第93号, 29 - 52.
- 間宮正幸(2004) ひきこもりと渡る「世間」 発達, 100号. ミネルヴァ書房 107 - 113.
- 間宮正幸(2005) 聴くという社風づくり 北海道中小企業同友会大学同窓会・冬のセミナー配布資料.
- 宮本常一(1963) 村の若者たち (2004 復刻版 家の光協会.)
- 佐々木一夫(1971) 過疎地の劣等感 文化評論, No. 124. 148-150.
- 司馬遼太郎(1982) 菜の花の沖:あとかき(6) 文春文庫 p 394.
- 品川裕香(2005) 子どもたちの今:ノンフィクションライターの目を通して 発達・学習支援ネットワーク研究, 第5号. 33-58.



- 鈴木敏正 (2005) コミュニティ再生と不利益層への学習支援ネットワークの構築—解題— 発達・学習支援ネットワーク研究, 第1号. 1-7.
- 高山恵子 (2005) 支援グループの取り組みを通して 発達・学習支援ネットワーク研究, 第5号. 58 - 73.
- 武井明 (2005) 精神科思春期外来の現状—自傷を中心に— 北海道児童青年保健学会会誌, 第19号. 103 - 125.
- 田中康雄 (2005) 軽度発達障害における多職種専門家ネットワークの役割 発達・学習支援ネットワーク研究, 第1号. 41 - 62.
- Tilstone, C., Layton, L.(2004) *Child development and teaching pupils with special educational needs*. RoutledgeFalmer.
- 内橋克人 (2005) 「共生経済」が始まる NHK人間講座, 2月～3月期.
- 植田章 (2004) 知的障害者の加齢とソーシャルワークの課題 高菅出版.
- 上原専祿 (1963) 世界・日本の動向と国民教育—地域における国民教育の研究をすすめるために— (1997 上原専祿著作集 19 世界史論考 評論社.)
- Wallon. H. (1939) Les droits de l'enfant. *Pour l'Ère Nouvelle*. 148. 192-194.



「ヘルスケアネットワーク（HCN）」の形成に関する研究  
Sapporo Life-style Study に関わる背景と連携組織の機能化



## 「ヘルスケアネットワーク（HCN）」の形成に関する研究 Sapporo Life-style Studyに関わる背景と連携組織の機能化

河口明人\*・須田 力\*・矢野徳郎\*・柚木孝敬\*

川初清典\*\*・木村 純\*\*

### 1. 背景

前世紀において、人類は地球規模での生活環境や人口動態上の大きな変化を経験してきた。世界的規模で高齢化が進行し、一方で我が国を含めた多くの先進国に於いては、社会的な人間の再生産は減少を続け、少子化が進行している。同時に、前世紀中盤における抗生物質の到来と生活環境の衛生的変化ならびに医療の進歩は、急性伝染性疾患（communicable disease）としての感染症による死亡を激減させ、さらに食生活上の栄養学的変化は、ファーストフードに代表される精製された加工食品などを通して、エネルギー摂取効率を格段に改善し、栄養不良による疾患背景を払拭するとともに、おそらくは長寿化にも寄与している。これらの大きな流れとしての疫学的（epidemiological）、人口動態的（demographical）、および栄養学的変遷（nutritional transition）は、しかし一方でnon-communicable disease（NCD）としての慢性疾患、すなわち生活習慣病の比重を高めてきた。長寿化は加齢に伴う疾患を増大させ、動脈硬化症や悪性腫瘍が私たちの脅威となっている。個々人の健康障害やQOLの低下ばかりでなく、増加する高齢者の医療・介護と社会福祉・社会保障などの財政をいかに担保するかという社会的課題の解決が迫られている。

癌および心血管疾患を含めたいわゆる生活習慣病は、我が国においても死亡原因の6割以上を占め、さらに少子・高齢化の急速な進行と医療保険財政の逼迫などが相まって、国民の将来的展望を困難にしている。オタワ憲章（1986 WHO）にて勧奨された健康づくりへの社会施策は、近年我が国においても「健康日本21」（2000）や「健康増進法」（2003）として行政的側面から意欲的に模索されているが、目標管理型健康政策として開始された健康日本21の中間評価（2004）では、健康指標のほぼ半数が、目標に近づきどころか却って悪化している（表1）。これは健康日本21の施策とその実行が行政レベルに留まっており、住民の生活にはほとんど浸透していないことを示している。一方で住民の健康への期待感は、錯綜する健康情報によって混乱し、一般住民の健康作りへのアクセスの方途や健康に関わる社会的ネットワークの構築を含めた健康づくりへの実態的なシステムは確立されているとは言い難いのが現状である。だれもが、どこでも適正な健康情報へアクセスでき、また健康であるための自覚的・他覚的効果を科学的に検証しながら、その取り組みを行うことができる社会環境の整備が要請されている。産官学に亘る各組織・施設の機能的連携を通して、「ヘルスケアネットワーク」としての社会的システムを構築することは、超高齢社会を目前にした我が国において、疾病予防を基礎とした健康寿命の延伸という現実的効果をともなった喫緊の社会的かつ政策的課題であると言える。

\* 北海道大学大学院教育学研究科 \*\* 北海道大学高等教育機能開発総合センター

表1：健康日本21中間評価（抜粋）厚生労働省2004

|              | 現状値    | 目標値      | 中間実績値    |
|--------------|--------|----------|----------|
| 20歳代女性のやせすぎ  | 23.3%  | 15%以下    | 26.9% ↑  |
| 40-60歳代女性肥満  | 24.3%  | 15%以下    | 29.4% ↑  |
| 20-60歳代男性肥満  | 25.2%  | 20%以下    | 26.4% ↑  |
| 男性 日常歩数      | 8,202歩 | 9,200歩以上 | 7,676歩 ↓ |
| 女性 日常歩数      | 7,282歩 | 8,300歩以上 | 7,084歩 ↓ |
| 男性 ≥ 70 日常歩数 | 5,436歩 | 6,700歩以上 | 4,787歩 ↓ |
| 女性 ≥ 70 日常歩数 | 4,604歩 | 5,900歩以上 | 4,328歩 ↓ |
| 高脂血症 男性      | 10.5%  | 5.2%     | 11.5% ↑  |
| 高脂血症 女性      | 17.4%  | 8.7%     | 18.2% ↑  |

## 2. 健康科学のparadigm

高度先進社会に至った我が国の今後の健康政策の展開は、生活習慣病一次予防という観点からは、すでに限られた人々（患者）を対象とした問題ではなく、さらに長寿化と社会保障および限りある財源という問題に関連して、住民の健康状態が社会に及ぼす影響の甚大さからも、全ての国民を巻き込んだ「社会的課題」であることを教えている。すくなくとも今後1世紀にわたるであろう超高齢社会を控えて、高齢者が社会参加を果たしながら、生き甲斐と尊厳をもって暮らせる活力ある社会の形成が求められている。

健康科学は、上記の背景を視座にして、新たな枠組みを要請され、いわゆる医療・医学や公衆衛生学から開放された健康保持・増進を求める社会健康医学として位置づけられる。その中心的概念の一つである「健康保持 (health protection)」は、病変形成に至る因子の排除を意図する考え方であり、その意味で危険因子の予防と考えることができるが、病変形成因子が日常生活に潜在することの認識は、その活動の基盤を医療・医学における病院ないし医療機関から、日常生活空間へと拡大させるものである。さらにもう一つの中心的概念である健康増進 (health promotion) は、生体の恒常性と外界適応性を高める生体的因子の機能的向上を期待するものであり、その広範な射程に生活習慣病予防が外捜されるとはいえ、ここにはすでに疾患や病変という生体恒常性の負の因子からは開放された積極的な概念が内包されている。すなわち、「健康とは何か？」の設問に、疾患や病気の反照概念としての「健康」ではなく、また社会集団のいわゆる平均値の分布からの逸脱などで定義される「異常」の反照概念としての「正常」でもなく、人間の生理的・環境的機能恒常性の認識から生み出された内部環境の維持と更なる向上をめざした「健康」概念が独立しているのである。

生活習慣病の認識は、疾病の原因が特定の原因や期間・年齢に基づくというものではなく、個々の国民の生活そのものに複合的に潜在していることを教えている。したがって、高度先進医療の展開とは裏腹に、日常生活に潜在する因子を放置したまま発症者を病院で待つというこれまでの医療制度・医療構造の中では、生活習慣病が克服されることはあり得ない。なぜならば、症状の出現や発症は、すでに生体の維持に関する警鐘なのであって、すくなくとも病理組織学的な観点からは、臓器障害を含めて局所の病変は完成していることを意味するからである。成人病から生活習慣病へ

の呼称の変化（1996）は、生活習慣病の原因が日常生活にあることを定義づけ、私たちが標的にすべきものが、疾病や病気なのではなく、まさに日々の心身の健康にあることを言明したものである。このことは当然にも健康であるための個人的責任を意識付け、同時に個人が健康であるよう努力することが、すでに個々人の考えに依存する態度なのではなく、社会的要請であることも含意したものであるといえる。したがって、国民を対象とした一次予防や健康政策は、これまでの医療とは全くことなつた戦略を必要としている。この戦略の要点は下表（表2）に要約されているが、何よりも重要な点は「社会に開かれた」政策や研究が展開されなければならないという点である。端的には、hospital-based, patient-oriented medicineからcommunity-based, population-oriented medicineへの展開に集約され、これを統一的に行う試みや社会システムの形成が要請されている。

健康科学のパラダイムは、上記のように、医療・医学のそれとは区別される。医療・医学の目的が疾患・疾病の診断および治療であるのに対し、健康科学の目的は、健康保持・増進にある。その活動基盤は社会、職場、家庭、コミュニティ、学校などのすべての生活空間であり、対象は子ども、青年、中年、高齢者を含めたすべての国民である。健康科学にとっても医学は必須のitemではある。しかし、いわば病院や医療機関という閉ざされた空間で独占されてきた医学的知識を、社会的に解放しかつ展開するという使命を帯びている。さらに医学に留まらず、日常生活活動に結びつける様々な学問の横断的融合が要請されているといえる。特に健康が日常生活上の身体活動や食習慣に大きくかかわるために、運動科学やスポーツ科学、あるいは栄養学の学問的蓄積は、医学との融合によってさらにその科学性を高めながら、極めて重要な役割を果たすことが期待されている。健康科学の標的は人間とその生活習慣、そしてそれを条件付ける環境との関わりに存在する。人間の健全な地球上での生存と発展が、同時に地球的規模での環境保全や生態系の健全な持続を前提としたものであるとすれば、それは生態学や地球環境学という視座を巻き込むものでもなければならない。健康科学の方法は、科学的健康情報の蓄積とそれに基づく教育と指導であり、双方向という観点からは、個々人の主体的な自己学習でもある。そしてその期間が限定されないために、ここに生涯教育・生涯学習としての健康科学が成立する。

表2：健康科学と医学の違い

|       | 社会健康医学          | 医学・医療          |
|-------|-----------------|----------------|
| 目的    | 健康保持・増進         | 治療             |
| 基盤    | 家庭・学校・職場・地域社会   | 病院             |
| 対象    | 国民一般            | 患者             |
| 標的    | 生活習慣・環境         | 疾病             |
| 方法    | 教育・指導・学習        | 薬物・手術          |
| 内容    | 医学・栄養学・運動科学・心理学 | 臨床医学・薬学・歯学     |
| アプローチ | 集団的アプローチ        | 個人（ハイリスク）アプローチ |
| 期間    | 生涯（学習）          | 発症後・罹患中        |

### 3. 研究目的

国民が健康であるための社会システムの確立は、超高齢社会への急速な進行と生活習慣病の増加を示す我が国の最も基本的で重要な戦略的課題である。しかし、疾病予防、健康保持・増進へのシステムや住民のアクセス方法など、健康づくりへの社会的取り組みは不十分であり、また大学を中心とした学問的研究の社会的還元も不十分である。

札幌ライフスタイルスタディは、札幌住民の、日常生活における健康教育や運動習慣導入が健康増進や疾病予防に果たす役割の科学的根拠を示すため、地域住民へのprospectiveな臨床介入研究(Sapporo Life-style Study)として設定された。この研究を推進するためには、同時に既存専門組織の連携とその機能化による「ヘルスケアネットワーク」としての社会システムの基盤整備を行う必要がある。介入研究の成果によって、ヘルスケアネットワーク活動の成果も同時に評価される。この研究は、運動習慣および栄養指導などの健康政策的介入が、札幌住民の健康指標改善にもたらす効果を客観的に評価し、そのことによって介入プログラムの効果を評価し、合わせて住民の主体的行動による健康づくりへのアクセスの方法と問題点をつまびらかにすることによって、住民の健康を保障する社会的基盤形成の方途を検討するものである。

### 4. 研究方法 (Sapporo Life-style Study)

#### 1. 対象と登録および無作為化

(1) 対象：40歳以上70歳未満の札幌北区在住住民男性もしくは閉経後女性を対象とし、以下の適格基準(除外規定)を適用した。

- 1) 心筋梗塞症、狭心症の既往のある症例
- 2) 脳梗塞、脳出血の既往のある症例
- 3) 高度な高血圧症例 (>160/95mmHg)
- 4) 重篤な肝臓障害 (AST, ALT>100IU/L) が疑われる症例
- 5) 重篤な腎臓障害 (Cr>1.7mg/dl) が疑われる症例
- 6) 悪性腫瘍合併症例
- 7) その他運動介入試験に適切ではないと判断される症例

(2) 登録：住民基本台帳法第11条に則り、北区役所にて北区民センター近隣住民の上記対象者としての適格性を有するおよそ7,878名を抽出後、ダイレクトメールによる札幌ライフスタイルスタディへの参加を募った。参加希望は433名であり、そのうち最終的に参加同意が得られ、登録時検診・体力測定を受けた住民は319名であった。この319名のうち、コントロール不良の高血圧症例2名および悪性腫瘍術後1年未満の1例を不適格として除外し、最終的に316名を札幌ライフスタイルスタディの参加者とした。

(3) primary endpoint：生活習慣介入群における身体的健康指標の改善の効果として、BMI(腹囲径)の縮小・低下、血圧低下、血清脂質の複合的改善をprimary endpointとする。

(4) 倫理的課題：研究は、疫学研究に関する倫理指針(厚生労働省2003)、および臨床研究における倫理指針(厚生労働省、文部科学省2002)に則り、学内IRB(倫理委員会)から平成16年5月に承認された。同意は説明文書に基づき、すべての参加者から、書面によるinformed consentが得られた。被験者が同意の能力を欠く場合の代諾者は対象としなかった。informed



consentの内容には下記を含んでいる。

- 1) 検査のいくつかが研究を目的とするものであること
- 2) 研究の目的
- 3) 責任医師の氏名と職名
- 4) 研究に関する検査の方法
- 5) 予測される効果
- 6) 研究参加をいつでも止める（同意撤回する）ことができること
- 7) 研究参加同意撤回によっても何ら不利益を被ることはないこと
- 8) 被験者のプライバシーが保全されること
- 9) 運動にともなう怪我や障害は保障されないこと
- 10) その他研究に関する必要な事項

(5) 無作為化：対象者は以下の三群に無作為化された（表3）。

A群：対象群（そのままの生活を続ける群）

B群：運動介入Ⅰ群（運動指導を行う群）

C群：運動介入Ⅱ群（運動指導および栄養教育を行う群）

無作為化は、年齢（40—54歳、55—69歳）、性別（男女）、BMI（<25、 $\geq$ 25）、および喫煙（有無）の主要な四つの予後因子を割り付け因子とした最小化法を用い、大学病院医療情報ネットワーク（UMIN）の臨床研究支援センターに依頼して作成した独自の割り付けプログラムを介して、Web上で行った（Webには氏名や住所は入力されない。）研究のevidenceは科学的・実証的であることが求められ、無作為化研究は、個々人の様々な要因の違い（バイアス）をバランスさせ、介入効果（この研究では運動指導・栄養指導・健康教育という介入）の違いを評価しうる最も客観的な方法である。この方法によってのみ、種々のバイアス要因に左右されない介入効果を判断できる。かつこの種の実証的結果によってのみ、介入効果の程度とその重要性が意義付けされ、住民に提供しうる適切な健康情報を形成し、住民の理解を背景とした動機付けの科学的な根拠となる。

割付の結果は下表（表3）に示されている。四つの主要な予後因子は三群に均等に配置され、三つの集団はその予後因子について比較相同性を持っている。

表3：参加者の割付け結果（最小化法）

| 割付因子 |       | 対照群<br>(A群) | 運動介入群Ⅰ<br>(B群) | 運動介入群Ⅱ<br>(C群) |
|------|-------|-------------|----------------|----------------|
| 年齢   | 54歳以下 | 29          | 29             | 29             |
|      | 55歳以上 | 76          | 77             | 76             |
| 性別   | 男性    | 37          | 37             | 37             |
|      | 女性    | 68          | 69             | 68             |
| BMI  | 25未満  | 75          | 76             | 76             |
|      | 25以上  | 30          | 30             | 29             |
| 喫煙   | 有     | 23          | 24             | 23             |
|      | 無     | 82          | 82             | 82             |
| 合計   |       | 105         | 106            | 105            |

## 2. 生活習慣介入方法

生活習慣介入は、三つの条件で行われた。一つは一般的な健康情報とそれを土台とした健康教育である。いくつかの主題に対する医学的意義と説明を加えることによって、問題点を認識してもらい、健康への動機付けを行う教育介入である。二つめは、運動習慣の導入である。参加者全員には歩数計（Omuron HT7101T）が貸与され、日々の運動強度（歩数、歩行距離、消費エネルギーなど）が健康手帳に記録された。健康手帳には、登録時検診成績とともに、14ヶ月分のカレンダーがつけられている。運動指導は下記に示されるB群およびC群に対して行われ、最高週150分の速歩の確保が要請された。これ以上の運動は求められなかった。運動習慣のない人にとって、速歩以外の運動の導入は極めて困難であろうと推察されたからである。三つ目は、食生活上の介入である。生活習慣病が食生活と密接にかかわるために、栄養学的情報を伝えることで、食生活の改善を意図し、住民の健康指標の改善を栄養学的側面から支援した。

### （1）対照（A）群への介入

A群は対照群であり、これまでの生活を続ける群であり、介入効果を判断するための最も重要で基本的な集団である。この集団への情報提供は健康教育情報誌FIT（フィット）の毎月の送付によって行われたが、運動指導、栄養指導は行われなかった（ただし、この集団内の参加者の自発的な運動の開始や、栄養の学習を制限するものではない）。健康教育情報誌News Letter：FIT（フィット）は、下記の主題と日程によってすべての参加者（A、B、C群）に送付された。

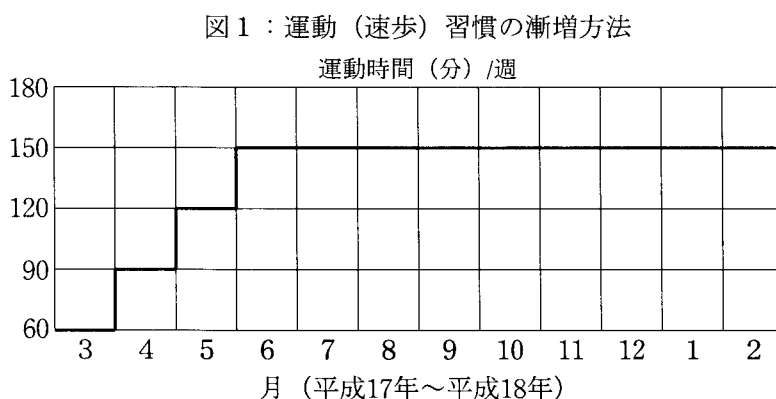
#### FIT（フィット）：健康教育情報誌

|     |              |                        |
|-----|--------------|------------------------|
| 第一号 | 平成17年3月11日発行 | Body Mass Indexについて    |
| 第二号 | 平成17年4月6日発行  | メタボリック・シンドロームと基礎代謝について |
| 第三号 | 平成17年5月6日発行  | コレステロールが高いとなぜ悪いか       |
| 第四号 | 平成17年6月9日発行  | 呼吸機能について               |
| 第五号 | 平成17年7月11日発行 | 心臓の神経支配と自律神経について       |
| 第六号 | 平成17年8月8日発行  | 加速度脈波について              |
| 第七号 | 平成17年9月2日発行  | 血圧について                 |
| 第八号 | 平成17年10月5日発行 | 内臓脂肪とメタボリック・シンドロームについて |
| 第九号 | 平成17年11月4日発行 | 糖尿病について                |
| 第十号 | 平成17年12月9日発行 | 生活習慣病について              |

### （2）運動介入I（B）群への介入

運動介入はB群およびC群を対象に行われた。その内容は、平成17年3月から開始される毎週60分の速歩時間の確保である。ここで言う速歩とは毎分70～80m以上の早さ（3METs前後）での歩行であり少なくとも一回につき10分以上の継続的な歩行が求められ、この10分以上の「しっかり歩行」が歩数計によってモニターされた。時間の取り方に関しては、できるだけ週の全般に亘ることが好ましいとはしながらも、速歩時間の取り方に関する制限はされなかった。この速歩は4月から6月まで、毎月30分/週づつ追加され、6月以降毎週150分の速歩が運動習慣として固定された

(図1)。



同時に運動介入群には、運動情報誌STEPが下記の日程と主題について送付された。

STEP（ステップ）：運動教育情報誌

|     |               |                      |
|-----|---------------|----------------------|
| 第一号 | 平成17年3月11日発行  | 「しっかり歩行」について         |
| 第二号 | 平成17年4月6日発行   | ウォーミングアップとクールダウンについて |
| 第三号 | 平成17年5月6日発行   | ストレッチングについて          |
| 第四号 | 平成17年6月1日発行   | 有酸素運動について            |
| 第五号 | 平成17年7月11日発行  | 障害の予防                |
| 第六号 | 平成17年8月8日発行   | 熱中症について              |
| 第七号 | 平成17年9月5日発行   | 下肢と疾病                |
| 第八号 | 平成17年10月5日発行  | 筋力トレーニング             |
| 第九号 | 平成17年11月4日発行  | 冬の除雪と運動              |
| 第十号 | 平成17年12月10日発行 | 冬季の健康運動              |

更にB群に対してはC群とは独立して、下記の日程、主題、講師により、実技を含めた運動指導講習会が、北区区民センター（北区北25条西6丁目）およびサンプラザ（北区北24条西5丁目）のいずれかで行われた。

B群運動指導講習会

|     |             |            |      |
|-----|-------------|------------|------|
| 第1回 | 平成17年3月19日  | しっかり歩行について | 河口明人 |
| 第2回 | 平成17年4月16日  | どのように歩くか？  | 侘美靖  |
| 第3回 | 平成17年5月21日  | ストレッチについて  | 山口太一 |
| 第4回 | 平成17年6月18日  | 有酸素運動の意義   | 堀内雅弘 |
| 第5回 | 平成17年7月16日  | 障害の予防      | 菊本東陽 |
| 第6回 | 平成17年8月20日  | 楽しい歩き方     | 侘美靖  |
| 第7回 | 平成17年9月11日  | 歩行のエネルギー   | 河口明人 |
| 第8回 | 平成17年10月16日 | 筋力トレーニング   | 柚木孝敬 |

|      |             |            |      |
|------|-------------|------------|------|
| 第9回  | 平成17年11月12日 | 冬の運動と健康づくり | 須田力  |
| 第10回 | 平成17年12月17日 | 冬季歩行の工夫    | 川初清典 |

### (3) 運動介入Ⅱ (C) 群への介入プログラム)

C群に対しては、運動介入と栄養教育介入が併せて行われた。運動介入はB群と同一内容であり、運動情報誌STEPがB群と同一日程によってC群参加者にも送付された。また実技を含めた運動指導講習会がB群と同一の内容および講師によって、しかし異なる下記の日程によって開催された(B群と同一日に開催されたときには、午前、午後に分けて行われている)。

#### C群運動指導講習会

|      |             |            |      |
|------|-------------|------------|------|
| 第1回  | 平成17年3月26日  | しっかり歩行について | 河口明人 |
| 第2回  | 平成17年4月23日  | どのように歩くか?  | 佐美靖  |
| 第3回  | 平成17年5月28日  | ストレッチについて  | 山口太一 |
| 第4回  | 平成17年6月25日  | 有酸素運動の意義   | 堀内雅弘 |
| 第5回  | 平成17年7月23日  | 障害の予防      | 菊本東陽 |
| 第6回  | 平成17年8月20日  | 楽しい歩き方     | 佐美靖  |
| 第7回  | 平成17年9月11日  | 歩行のエネルギー   | 河口明人 |
| 第8回  | 平成17年10月22日 | 筋力トレーニング   | 柚木孝敬 |
| 第9回  | 平成17年11月19日 | 冬の運動と健康づくり | 須田力  |
| 第10回 | 平成17年12月17日 | 冬季歩行の工夫    | 川初清典 |

更にC群に関しては、栄養指導が栄養教育プログラムに沿って行われた。栄養教育プログラムは、三つの焦点に絞られた。第一は、摂取エネルギーの適正化であり、各個人の理想体重にあったエネルギーをとることへの勧奨である。第二に、n-3系不飽和脂肪酸摂取の一日摂取量を2.9gまで上げる指導である。栄養教育情報誌Omegaが、上記FIT, STEPと同一日程によってC群参加者に送付された。その内容にしたがって、健康教育および管理栄養士を講師とした栄養指導講習会が運動指導講習会の前に開催された。オメガの内容および栄養指導講習会の内容は下記である。

#### Omega (オメガ) : 栄養教育情報誌

|     |              |                     |
|-----|--------------|---------------------|
| 第一号 | 平成17年3月11日発行 | 太るとなぜいけないか          |
| 第二号 | 平成17年4月6日発行  | 脂(あぶら)を知ろうー敵か味方かー   |
| 第三号 | 平成17年5月6日発行  | 食物繊維はなぜからだのいいのでしょうか |
| 第四号 | 平成17年6月8日発行  | 適正エネルギー量に算出方法       |
| 第五号 | 平成17年7月11日発行 | 日本食の可能性             |
| 第六号 | 平成17年8月8日発行  | 整腸剤としての食物繊維         |
| 第七号 | 平成17年9月2日発行  | エネルギーの摂取法           |
| 第八号 | 平成17年10月5日発行 | n-3PUFAの効果          |
| 第九号 | 平成17年11月4日発行 | 食物繊維と心血管危険因子        |

第十号 平成17年12月10日発行

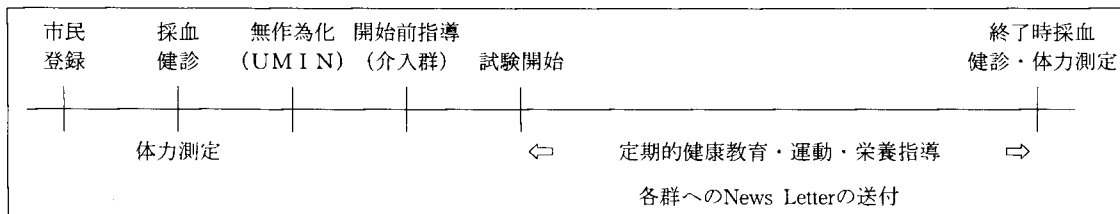
タンパク質とアミノ酸

C群栄養指導講習会

|      |             |                 |      |
|------|-------------|-----------------|------|
| 第1回  | 平成17年3月26日  | BMI（体格と病気との関わり） | 木谷則子 |
| 第2回  | 平成17年4月23日  | 脂肪酸（魚と動脈硬化）     | 安江千歳 |
| 第3回  | 平成17年5月29日  | 食物繊維と病気         | 山部秀子 |
| 第4回  | 平成17年6月26日  | 食品のエネルギーを知る     | 山際睦子 |
| 第5回  | 平成17年7月24日  | 日本食の可能性         | 安江千歳 |
| 第6回  | 平成17年8月28日  | 食物繊維が多い食物       | 小松信隆 |
| 第7回  | 平成17年9月25日  | 労作のエネルギーを知る     | 黒川正博 |
| 第8回  | 平成17年10月16日 | 脂肪酸の摂りかた        | 安江千歳 |
| 第9回  | 平成17年11月19日 | 食物繊維の機能         | 山際睦子 |
| 第10回 | 平成17年12月17日 | 年末年始に向けた食生活のコツ  | 室田恵  |

(4) 研究日程の概要

図2： Time Schedule



| 項目/経過月数         | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 1 | 2 |
|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|---|---|
| 健診・体力測定（全員）     | ● |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |   | ● |
| 採血・採尿（全員）       | ● |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |   | ● |
| 栄養・ストレス調査（全員）   | ● |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |   | ● |
| 健康教育講習会（TLC群）   |   | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○  | ○  | ○  |   |   |
| 運動指導講習会（TLC群）   |   | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○  | ○  | ○  |   |   |
| 栄養指導講習会（TLC群）   |   | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○  | ○  | ○  |   |   |
| News Letter（全員） |   | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ●  | ●  | ●  |   |   |

\* TLC = Therapeutic Life-style Change

(5) 研究参加住民の講習会出席状況

講習会は、検診がある月およびその準備の平成18年1月を除き、平成17年3月～12月の合計10回、毎月開催された。B群およびC群はそれぞれ異なった日程で開催された。講習会参加者数とその推移は下表である。のべ778名が参加し、平均参加率は37.4%であった。

表4：講習会への住民の参加状況

|          | 3月   | 4月   | 5月   | 6月   | 7月   | 8月   | 9月   | 10月  | 11月  | 12月  | total |
|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| B群講習会    | 57   | 51   | 49   | 42   | 39   | 36   | 31   | 33   | 34   | 33   | 405   |
| C群講習会    | 56   | 49   | 51   | 36   | 38   | 25   | 38   | 25   | 26   | 29   | 373   |
| 合計       | 113  | 100  | 100  | 78   | 77   | 61   | 69   | 58   | 60   | 62   | 778   |
| B+C群参加者数 | 211  | 209  | 209  | 209  | 209  | 207  | 207  | 206  | 206  | 206  |       |
| 参加率      | 53.6 | 47.8 | 47.8 | 37.3 | 36.8 | 29.5 | 33.3 | 28.2 | 29.1 | 30.1 |       |

### 3. 評価項目およびその方法

試験開始前 (Baseline) および12ヶ月後の生活習慣介入期間後に

- (1) 栄養調査：独立行政法人国立健康・栄養研究所佐々木敏研究室BDHQによる食事調査
- (2) 理学検査：ECG (心拍power spector解析による自律神経検査)、血圧、身長、体重、ウエスト径、ヒップ径、除脂肪量 (FFM)、脂肪組成比 (FAT)、体脂肪率 (%BF)、体水分量 (TBW)、細胞内液量 (ICF)、細胞外液量 (ECF)、部位別筋肉量 (In Body 3.2による計測)、
- (3) 採血検査 (血清脂質TC, TG, HDL-C, LDL-C、肝機能、腎機能、血算など)
- (4) 体力検査：運動強度・体力測定とその後の継続的身体活動度評価 (歩数計による評価)
- (5) QOL評価：日本健康評価機構SF36 version2.0
- (6) 不安・ストレス評価質問票：POMSおよびJASによる評価

### 5. 登録時成績

登録検診での参加者の状況は次表 (表5) のようである。すべての群が均一化されbaselineでは差がない。成績は平均±SDで示され、検定は一元配置分散分析 (One-way ANOVA) で行われたが、すべての項目においてバランスしている。年齢の平均は59歳、BMIは23~24の間であり日本人の最も多くが分布する領域である。体脂肪率は27%前後、収縮期血圧は132~134mmHg、拡張期血圧81~83mmHgである。

表5：登録検診時の各群の理学所見

|       |                      | A群        | B群        | C群        | P値 |
|-------|----------------------|-----------|-----------|-----------|----|
| 人数    | (%)                  | 105       | 106       | 105       |    |
| 年齢    | (歳)                  | 58.8±6.6  | 59.0±6.7  | 59.1±6.4  | ns |
| BMI   | (kg/m <sup>2</sup> ) | 23.7±3.5  | 23.3±3.5  | 23.4±2.9  | ns |
| WHR   |                      | 0.90±0.06 | 0.90±0.05 | 0.90±0.05 | ns |
| 腹囲    | (cm)                 | 78.6±11.0 | 77.1±10.6 | 77.6±9.6  | ns |
| 体脂肪率  | (%)                  | 26.9±6.3  | 26.7±7.0  | 27.2±6.4  | ns |
| 収縮期血圧 | (mmHg)               | 132±16    | 134±18    | 133±20    | ns |
| 拡張期血圧 | (mmHg)               | 81±10     | 83±10     | 82±12     | ns |

血清生化学の主なものが表6である。総コレステロール値 (TC) は220~227mg/dlに分布、いわゆる悪玉コレステロール (LDL-C) は130~134mg/dl程度である。善玉コレステロール (HDL-C) は女性が多いためか64~65mg/dlと高い。なおトリグリセライド (TG) は対数変換後に検定されているが数値は変換前に値として示す。ここでAST=aspartate aminotransferase、ALT=alanine-aminotransferaseである。

表6：登録時の各群の血清生化学所見

|        |         | A群        | B群        | C群        | P値 |
|--------|---------|-----------|-----------|-----------|----|
| TC     | (mg/dl) | 227±41    | 224±36    | 219±38    | ns |
| TG*    | (mg/dl) | 145±100   | 129±73    | 123±73    | ns |
| HDL-C  | (mg/dl) | 64±16     | 65±18     | 64±16     | ns |
| LDL-C  | (mg/dl) | 134±39    | 134±34    | 130±35    | ns |
| AST    | (IU/L)  | 26±9      | 28±9      | 28±7      | ns |
| ALT    | (IU/L)  | 24±14     | 28±14     | 28±9      | ns |
| HbA1c  | (%)     | 5.3±0.4   | 5.3±0.4   | 5.4±0.6   | ns |
| 尿酸     | (mg/dl) | 5.0±1.2   | 5.3±1.3   | 5.4±1.2   | ns |
| クレアチニン | (mg/dl) | 0.71±0.13 | 0.73±0.15 | 0.74±0.13 | ns |

表7は、BDHQで調査された各群の栄養摂取状態である。ここでSFA=saturated free acid (飽和脂肪酸)、MUFA=mono unsaturated fatty acid (一価不飽和脂肪酸)、PUFA=poly unsaturated fatty acid (多価不飽和脂肪酸)である。

表7：登録時の各群の栄養摂取状況 (BDHQによる)

|         |        | A群        | B群        | C群        | P値 |
|---------|--------|-----------|-----------|-----------|----|
| エネルギー   | (kcal) | 1894±688  | 1733±568  | 1866±705  | ns |
| タンパク質   | (g)    | 71±26     | 64±22     | 69±30     | ns |
| 脂質      | (g)    | 50±19     | 47±18     | 49±21     | ns |
| SFA     | (g)    | 12.8±5    | 12.2±5    | 13.0±6    | ns |
| MUFA    | (g)    | 17.3±7    | 16.3±7    | 17.2±8    | ns |
| PUFA    | (g)    | 12.9±5.5  | 12.2±4.7  | 12.6±5.1  | ns |
| n-3PUFA | (g)    | 2.93±1.35 | 2.73±1.19 | 2.84±1.53 | ns |
| n-6PUFA | (g)    | 10.0±4.56 | 9.65±4.03 | 9.62±3.84 | ns |
| 食物繊維    | (g)    | 12.4±5.3  | 11.9±4.8  | 11.8±4.6  | ns |
| 水溶性繊維   | (g)    | 3.0±1.4   | 3.0±1.3   | 3.0±1.2   | ns |
| 不溶性繊維   | (g)    | 9.0±3.8   | 8.6±3.3   | 8.6±3.3   | ns |

## 6. ネットワークの構成と関連組織

ヘルスケアネットワークは、研究の各担当専門性の委員会として運動部会および栄養部会に2部会として構成された。栄養部会には北海道栄養士会が参加し、栄養部会に3名の構成員となって参加した。栄養指導講習会は、すべて管理栄養士および大学教員によって行われた。運動部会には北海道健康運動士会の会員が参加し、運動部会委員および講習会講師を務めた。連携既存組織は下記のごとくである。この間、研究の目的および内容を開示して求めた札幌市地域保健課、札幌市北保健所の協力は残念ながら得られなかった。

- (1) 北海道大学大学院教育学研究科
- (2) 北海道大学保健管理センター
- (3) 北海道大学高等教育機能開発総合センター

- (4) 北海道大学病院リハビリテーション部
- (5) 北海道大学体育指導センター (平成17年3月まで)
- (6) 北海道栄養士会
- (7) 北海道健康運動指導士会
- (8) 北海道天使大学看護栄養学部栄養学科
- (9) 北海道文教大学人間科学部
- (10) 北海道浅井学園大学生涯学習システム学部健康プランニング学科
- (11) 全国大学生協北海道支部

## 7. 試験の登録時成績報告

研究の成果はこれまで以下の学会において発表された。

- (1) 第64回日本公衆衛生学会 (札幌) : メタボリックシンドロームにおける体組成と基礎代謝量－札幌ライフスタイルスタディー (加藤華奈子) 平成17年9月15日
- (2) 第64回日本公衆衛生学会 (札幌) : 札幌住民におけるメタボリックシンドロームの分布－札幌ライフスタイルスタディー (小林玄) 平成17年9月15日
- (3) 第64回日本公衆衛生学会 (札幌) : 生活習慣病予防無作為化介入研究における糖脂質代謝相関－札幌ライフスタイルスタディー (安江千歳) 平成17年9月16日
- (4) 第60回日本体力医学会 (岡山) : Metabolic Syndromeと副交感神経－札幌ライフスタイルスタディー (小林玄) 平成17年9月25日
- (5) 第52回日本栄養改善学会 (徳島) : 生活習慣是正と身体健康指標に関する無作為化介入研究 (安江千歳) 平成17年9月28日
- (6) 第4回日本栄養改善学会北海道支部会 (札幌) : 札幌ライフスタイルスタディー登録時栄養調査における脂肪酸の摂取状況について (安江千歳) 平成17年11月26日
- (7) 第4回日本栄養改善学会北海道支部会 (札幌) : 栄養改善平成年月日支部 札幌ライフスタイルスタディー登録者栄養調査と道民健康調査結果の比較1－食品群別摂取量について－ (山部秀子) 平成17年11月26日
- (8) 第4回日本栄養改善学会北海道支部会 (札幌) : 札幌ライフスタイルスタディー登録者栄養調査と道民健康調査－結果の比較2－栄養素などの摂取量について－ (山際睦子) 平成17年11月26日
- (9) 第55回日本理学療法学会 (長野) : 生活習慣是正による健康指標改善効果に関する研究 (札幌ライフスタイルスタディー) メタボリックシンドロームが基礎代謝量に及ぼす影響の検討 (菊本東陽) 平成18年5月20日 (予定)

## 8. 総括

的確な科学的健康情報の提供は、生活習慣病予防と健康保持増進には不可欠である。しかし的確な健康情報を定義することは決して容易ではない。住民の期待する健康を支える情報とは、研究者の期待や先入観では保障されない。さらにそれらの情報は、住民自身がそれを学ぶことで生活を改善し継続しうるものでなければならず、普遍的に受け入れられるものでなければならない。このた



めには、その情報を受け取る住民を対象にした無作為化介入研究という構成から得られる情報ほど精度の高いエビデンスはないといえる。介入研究の科学的分析はintention-to-treat (ITT)で行われる。群別された住民は、たとえ対照群であっても積極的に生活改善を行う人もいる。一方で、運動指導・栄養教育を受ける集団にも、指導を受け入れず、無頓着な人もいれば、継続できずに脱落する人もいる。しかしITTは、それらの個人的態度の違いを、日常生活上起こりうる変動として考慮し、それを前提とした上で、以後の介入に対する個人的態度の如何にかかわらず、当初の割り付けの通りに分析される。このことによって、私たちは健康教育プログラムの効果を、あるいは私たち自身の指導能力を客観的に評価しなければならない。付随する様々なバイアスを出来る限り排除し、そこから出てくる情報を過不足無く伝えていくことが的確な健康情報の最も基本的な資格であり、また研究者の態度であるといえるだろう。欧米で行われた介入研究の成績も参考にはなるだろう。しかし生活習慣や遺伝素因、社会環境や考え方が西洋と異なることなる我が国において、あるいは札幌において、世界標準や日本標準が適応される範囲と内容を意識しなければ、的確な住民への健康情報とはならない可能性がある。たとえば、冬季環境や農産物の季節の変動、あるいは食物の流通や土地柄という地域の状況は、健康情報としても密接に関連したものであるはずである。全国規模で集計される疾患の発症・有病率の地域差は、あきらかにこれらの要因に影響されている。

北海道の医療費は全国レベルに比較すると極めて高い。さらに広域性と過疎化、そして少子化や高齢化が進む地方の自治体における医療保険や介護保険も深刻な状況になることが予想される。高齢者の医療費がますます増加する中で、現役の生産年齢世代が低下していく乖離現象は今後も持続すると考えなければならない。さらに団塊の世代が高齢者となっていく今後を考慮すれば、健康に関わる社会的ネットワークの構築は喫緊の課題であることは自明である。厚生労働省ないしは自治体主導の健康日本21の取り組みの結果としての冒頭の表を深刻に受け止めれば、これら行政の限界をどのように捉えるにせよ、大学を含めた各専門的組織は、行政の責任としてのみ放置することはできず、それぞれの社会的な説明責任を果たすためにも、差し迫った状況を的確に認識し、住民の健康を保障するシステムを主体的かつ早急に作り上げていく以外に道はない。各組織は、その社会的に機能する目的を持っている。その目的が極めて近似しても、連携が得られるとは限らないが、既存専門組織の連携を期待することは当然であり、また社会の要請でもある。その際専門組織の目的が住民の健康とその支援に収斂している必要があり、その意味で生活習慣病予防ということばに含意された健康科学のパラダイムが十分に理解され、ネットワークを形成する構成員によって共有されていなければならない。これを最も基本的な支柱として、住民の健康を保障していくネットワークが可能になるだろう。

この1年間の介入の成果は本年中に報告される。さらにその結果を踏まえながらも、本研究を第一期として、来期より「メタボリック・シンドローム」を標的にした札幌ライフスタイルスタディ第二期が計画が予定され、ネットワークの拡大を目指している。

謝辞：ヘルスケアネットワークの形成に関する研究は、平成16年度からは札幌ライフスタイルスタディ＝「一般住民への運動習慣導入による身体健康指標改善効果に関する無作為化介入研究」（科学研究費補助金基盤研究B課題番号16300218）として行われたものである。



## 研究プロジェクト

「子どもの遊び世界・子育て文化の形成と伝承、その支援」



## 研究プロジェクト「子どもの遊び世界・子育て文化の形成と伝承、その支援」

研究組織： 陳省仁（研究代表）・佐藤公治・伊藤崇

### 報告の概要

本プロジェクトは、大きく3つの研究から構成される。第一に、保育の実践知についての考察、第二に、子どもの伝承遊びにかんする研究、第三に、遊び環境とそこでの実際の遊び過程についての研究である。

研究課題として設定した3つのテーマについて、札幌市内の保育園長ならびに幼稚園長との共同討議を、2004年度から2005年度にかけて定期的に実施した。毎回1～2名が1つのテーマにかんする報告を行ない、それをもとに討議するという形式ですすめられた。

討議に参加したのは、本プロジェクト構成員のほか、保育園・幼稚園の園長あるいは園長経験者のべ8名であった（五十音順、敬称略）。

石井繁子（モエレはとぼっぼ園長）

伊藤克実（大谷地たかだ保育園園長）

小田進一（北海道文教大学短期大学部幼児教育学科助教授・附属幼稚園園長）

浜 栄子（札幌大谷短期大学講師・元心の里親保育園園長）

堀岡英機（元光星はとポッポ保育園園長）

前鼻百合江（宮沢さくら保育園園長）

矢島満子（元幌北ゆりかご保育園園長）

吉田行男（発寒ひかり保育園園長）

討議の内容についてフィードバックするため、会話の録音から書き起こしたものをもとに議事録が作成された。本報告では、議事録が作成された7回について書き起こした記録を以下に掲載する。文字化に際して、発言の真意を保全するようつとめたが、全体を読みやすくするために再構成した。そのため、発言の逐次記録ではないことをお断りしておく。なお、書き起こしと構成を担当したのは伊藤崇である。

書き起こし文中に頻出する記号について、凡例を示す。

### 書き起こしの凡例

[ ] : 発話の文脈を補う補足

(?): 聞き取りにくい不明な箇所

( ): 補足説明など

## 1. 保育実践におけるわらべうた

報告者：伊藤 崇

期日：2004年2月5日

**伊藤 崇** わらべうたに関心があったため、[それを導入した保育実践をしている]千葉県流山市にある「松の実保育園」を訪問した。

研究の目的として、子どもが他者とともに遊びを創造し、それを別の他者へ継承させていくプロセスを具体的に明らかにすることがある。

いろいろある遊びの中でも、特にわらべうたを見たい。

わらべうたと言っても広い。例えば古代には、「童歌」と書いて「わざうた」と読み、不吉なことの先触れとして子どもたちが歌ったものを指した。唱歌や新童謡など教育者や詩人が作ったもの、また、唱え言葉や替え歌など子どもたちの中で作られて伝えられたものなど、多くのものを含むことばが、「わらべうた」である。実践の現場では、これらすべてを「わらべうた」と呼ぶことはないだろう。

研究する際、「わらべうた」の範囲を厳密に決めることには意味はないだろう。たとえば、「だんご三兄弟」はわらべうたか？そうでもあるようだし、そうでないようでもある。むしろ、ある歌をわらべうたの範疇に含めることで、何ができるのか、何が見えてくるのか、何が言いたいのかという点に注意したい。それは、生活の文脈を明確にすることでもあるだろう。

歌が持つ、人から人へ伝えられていく性質を前提とした、おおまかな定義をしておきたい。大人が子どもに伝える歌、および、子どもが自発的に使う歌、というように決めておきたい。

はじめに、松の実保育園について。園長先生にお話を伺ってきた。

3、4、5歳が2つのクラスに分かれ、異年齢混合保育を行っていた。片方のクラスは、先生と一緒に平均台を列になって渡るといふゲームをしていた。

なぜ、松の実保育園に注目したのか。資料によれば、法人「コダーイ教育研究所」のモデル保育園として建てられていたから。

コダーイはハンガリーの音楽教育者。ハンガリーの民謡を、子どもたちの保育をするための一つのメソッドとして使えないかかと考えた。コダーイの思想を日本に伝えようと務めているのが羽仁協子さん。自由学園を建てられた羽仁もと子さんのお孫さん。羽仁先生が理事長を務め、コダーイのメソッドを広めようとモデル保育園として建てられた[のが松の実保育園な]ので、わらべうたは一つの指針となっている。このような点から、日本のわらべうたを用いた教育を見るうえで、大事な場所かと考え、訪れた。

行ってはみたが、わらべうたを毎日やっているわけではない。実際に園長といっしょに2歳のクラスに行ったが、「わらべうた歌ってみて」と言っても、すぐ歌えと言って歌うようなものでもない。当日は[歌うところを見ることは]できなかったが、一つの[保育の]指針としてはある。

他の特徴として、異年齢混合保育をしていることが[挙げられる]。0、1、2歳はそれぞれの部屋で保育をしているが、3歳以上になると2つのクラスに分かれて異年齢混合保育をする。

もう一点[気がついたことは]、月曜日の午前10時くらいにうかがったが、玄関に入ってすぐ

く静かだったことが印象にある。[誰も] いないのかという感じでびっくりしたが、[中に入っ  
て] いろいろ見たところ、[子どもたちは] 遊んでいた。

話を聞いてみたところ、これは羽仁先生の指導方針だった。部屋と部屋の間には壁を作り、隣の音が聞こえないように設計した。落ち着いた環境で保育ができるようにしたかったとのこと。

建物も面白い。部屋は真四角にせず、角や出っ張りを必ずどこかに作ること、廊下はまっすぐ  
にしないで曲げることが、環境としての建物を造る際の設計方針としてあったようだ。

園長先生との話から、面白い点をとりとめなく挙げていきたい。

まず、保護者との連携、どのようなコミュニケーションをとるのかという点。以前行った幼稚園・保育園では、連絡帳、小さい冊子を子どもに持たせてやりとりしていることがみられた。しかし、松の実保育園では用いられない。連絡帳が欲しいという親に対しては、個々で対応している。実際二人くらいは連絡帳を使っている。[では、どう連携するかという点に関して] 何を  
しているかという点、保護者と保育者とがとにかく話をするようにしているとのこと。

[次に] 全園で一斉に何かをすること、例えばホールに集まって何かすることはほとんどない。  
各クラスにほとんど任せている。やるとしたら見送りの会でみなが集まるときぐらい。入園式も  
ない。

異年齢保育は一つの特色だが、始められたのは14年前。なぜ始めたかという点、ヨーロッパ  
の方で異年齢保育の方がよいという結果が得られたので始めたとのこと。この効果としては、4、  
5歳くらいの子に、小さい子を助けたいという気持ちがわく。これはとても理に適っていると思  
えられている。

保育者の専門性が[この会議の] 話題になっていたので尋ねた。

必ず1クラスに二人、先生をつける。たいていベテランの先生と若い先生と。先生が複数いる  
ためにどうしてもチームワークが大事になってくる。

チームワークを円滑にするためにはどうしたらよいか。非常に細かく1日の計画を立てる。こ  
れが始まったら次にこれをやるというように、緻密に計画を立てさせる。先生達のチームワーク  
がてきぱきとうまくいくと、子どもも非常に落ち着く。結果的に、園の中が静かな環境となる、  
そういう効果もあるとのこと。しかし、あくまでも計画は計画であって、柔軟性を持たせること  
が必要だ。

調べたら松の実保育園の本が出ていた(松の実保育園 2000『子どもの育ち・保育者の仕事：  
松の実保育園の保育実践』明治図書)。実際に園の先生方が執筆した。だいたい保育の内容に関  
してはこの本におおまかに書いてあると。しかし、やはり書いてあることより伝えたいことがあ  
るだろうから、実際に1度行きたいと考えている。

## 2. 保育実践の見直しについて

報告者：吉田行男先生

期日：2005年2月5日

吉田 現在保育の見直し作業をしている。集団的、画一的でない、言い換えれば、管理的でない保  
育を目指したい。あと、家庭と個別の対話をして、一人一人受け止めたい。最終的には、多様な

人間関係と育ち合いの場を提供したい。

現在の見直しのポイントは、落ち着いて集中して遊べる必要があるという点。自分が園に来た13年前は、朝からホールで「うわああ」という歓声の中、ホールに置いてある遊具を全部出して、遊具で遊んでるんじゃないかと遊具に遊ばれてるという感じ。最後には遊具を全部ぶっ飛ばして、ぐあーっと遊んでいた。

「おっ、元気だな」と、自分は勘違いをしていた。しかし、「それは変だ」と考えるようになった。家庭ではそういうことはしない。もちろん集団の特性も、バランスの問題もある。しかし、園は子どもが1日生活する場だ。家庭的な保育を保障しなければならない。朝から晩まで「ギャー」とやっているのは、子どもの育ちによくはないのではないかと考えた。

さらに、先生が子どもの1日を管理していたという問題がある。「こうしましょう、ああしましょう」と。

第1回目の見直しでは、子どもが本当に自分たちの興味関心に従って動けるのか。なかなか難しい。

フィンランドの保育園に行ったときのこと。[子どもたちに]紹介されて、自分は大きな声を出して構内をぐるりとまわった。子どもたちもいっしょになって、「ぐあーっ」て。静かだった集団が騒々しくなった。ところが先生方は明らかに困った顔をしていた。「そろそろ時間だから」「行事があるから」と伝えられ、自分は引いた。ある男性保育者としゃべったときに(分かったのだけれど)語り口が静かで穏やかだった。

そのときはまだ、「こういうことをやっているのか」ぐらい。フィンランドではあと2カ所を見学したが、そのうち1つの保育園では、保育者が黙っている。普通の家だから。普通の家で、本当に静かに、子どもが自分の好きなことをして遊んでいる。先生は黙って見ていて、絵を描くための紙を出してあげたりといったように、子どもが主体的に遊ぶための配慮を行っている。[部屋には]絵を描くコーナー、ままごとをするコーナーがある。小さいおもちゃで遊んでいる子どももいるが、総じて静かで落ち着いた雰囲気だった。

スウェーデンの保育園も、ホールがない。外ではホッケーなどをやったりして体を動かしていた。室内に戻ると本当に静かにして暮らしている。若い女の先生が窓のところに腰掛けて、目の前にいる子どもに向けてギターを鳴らしながら低い声で歌っている。全員ではなく目の前にいる数人のために弾いている。

「家庭的」とはこういうことではないか。家庭でも、子どもたちを集めて、などとはしていない。

いろいろな本や人に出会ってきた。もう一つ、大阪堺市の「こひつじ保育園」というところにも行った。園長先生から、いろいろと教えてもらった。

しかし、そのまま学ぶというのは問題がある。根本では間違っていないにもかかわらず、形だけという場合も。学びながらやっていくのだが、環境の問題も大きいと感じる。

ある人によれば、若いお母さんたちは当たり前のことができなくなっている。今までのお母さん達が自然にやってきたこと、語りかけたり、おんぶしてあやしたりといった、ごく自然にやってきたことができなくなっている。できなくなっている子どもたちは、実はその前にすでに自分たちがそういう経験をしていない。さらに、周りでそういうことをしているのを見ていない。きょうだいも少なく、母親の子育てを見ていない。



したがって、保育していくとき、自分が体験していなければ、遊ばせるくらいしかできない。公園に[子どもを]連れて行っても、一緒に感動できない。花を見ても、虫を見ても、一緒に感動できない。一緒に育てる喜びを子どもたちと共有できない。

遊びやわらべうたを教材化する前に、非常に大きい問題があるのではないか。例えばわらべうたを取り入れる際に、先生に来てもらって教えてもらう。しかし、なかなか広がらない、深まらない、定着しない。先ほどの話にあったように、1日の流れの中に自然に入り込まない。

教材化という話に関連して、ガイドラインの必要性を感じる。ただし、上からの押しつけではなく、みなで合意して作り上げ、合意した上で、今作る必要があるのではないか。

1から10まで、保育者が子どもに遊びを教える、しつける、教育する、教え込む。どこまで直接指導で、どこからが間接的な指導で、どこからが子どもが子ども同士の中で学び育っているのかと思う。大人も子どもとともに育ち合う。今までは完全に個人主義。

今、若い保育者は1年か2年で辞める人が増えている。そういう人をいかにして継続させて育てるか。保育のノウハウや精神を継承するか。これが問題。

## ● 討議

**伊藤** やはり楽しさを体験させなければならないのかもしれない。

**吉田** 2年目以降になると、その園の流れのようなものが見通しがついてくる。自分がどう動けばよいのかという。だから、1年目だからと、あまり期待しないように。

**矢島** うちもそれを感じていたので、新卒が入ってきたらいろいろと手助けをしてきたのだが。

**吉田** その方がよいのかもしれない。うちではペアを組む先生が、新卒の先生の見聞などいろいろなこと聞いてくれる。ある時間帯に保育のことを話すのではなく、日常的にあだこうだと話してくれたということがあった。そういう中で保育が楽しいと、発言する先生がいた。ペアを組むベテランの先生の育て方がうまかったこともあるが、「結婚して生まれた自分の子どもも入れたいと思うような保育をするんだ、とベテランの先生が言っていた、自分も本当にそう思う」と。とても保育園が楽しいということが[新卒の先生から]聞いて、頑張っていることが分かった。

**伊藤** 励まし合ってやるしかない。難しい。

### 3. 遊びの現状と伝承遊び

期日：2004年3月2日

当日の会合は、終始自由討論の形で実施された。

**浜** (配布資料「別冊太陽 子どもの遊び特集」を見て) 時代や社会背景が子どもの遊びを途切れさせたり、新しく作ったりすることが分かる。

この本(別冊太陽のこと)を探していたときに、北教組の「子ども遊び白書」が出てきた。札幌でも最近。いろいろなところで遊びの調査をしているが、それと伝承遊びとを考え合わせると、私たちが何を大事にして遊びを残していくのかという点が分かれば、と考えている。

今はもう子ども同士で伝えていくことは難しくなった。大人が伝えていく価値観と、子どもが

自発的にしていくこととの間のズレのようなもの、時代のズレのようなもの、そのあたりが分かれるとよい。

発達と遊び、それに文化とがどのように結びついているのか、[これらの問題を]少しスリムにしてはどうか。スリムにしてそこから子どもたちの発想をどのようにして結び付けていくのか。何を提供して、それを子どもたちはどのように変えていくのか、という点に関心を持っている。配布したのはそのための資料。

佐藤 これはいつ頃出た本か。

陳 1984年。

前鼻 興味深い。この社会と遊びという年表が。「日の丸は明治3年に揚がった」。

矢島 これは[昭和]60年まで[の年表]。30年でほとんど昔の遊びが消えてしまった。かくれんぼと、おにごっこ以外は。

浜 先日ある幼稚園の母親に、「子どもの頃の遊びを挙げてください」というアンケートを採ったら、「まりつき」が出てこなかった。自分たちの頃はまりつきをしていた。

矢島 最盛期だった。なわとび、おはじきも。

浜 子どもの気持ちだから、基地作りとか、貝殻拾いとか。

矢島 石蹴りとか。

浜 大人から見ると小さなことでも、子どもの時はきっと(?)そのものを対象に遊びを考えている。それが遊びの思い出になっているのだろう。そういうなか、挙がってきていないのは、おはじき、まりつき。ゴム跳び、縄跳びは入っていた。だから、消えたものは…。

前鼻 みんなで遊んだもの。

浜 そう。あと、消費経済のなかでなくなっていく[道具を使った]ものとか。新しくできてしまうものもある。そういうことを通して、遊びは変わっていくのだろう。

前鼻 一人で遊ぶものはある程度残るが、みんなで遊ぶものは。みんなが集まらない。

浜 私たちはたまたま母親を対象にすることが多いが、男の人、父親は何をして遊んでいるのだろうか。[アンケートでは]親の遊びを調べていない。父親は何をして遊んでいたのだろうか。男の子と女の子がする遊びと、消えていく遊びとの関係はどうなっているのだろうか。

佐藤 岡山の方では、三世代に渡って尋ねた[調査がある]。おじいさんから父親の世代に変わったときにどうなったかという調査がある。

陳 [調査をしたのは]広島大学の人?

佐藤 NPOの人。85年までは地域差がまだあった。この頃までに高度成長がある程度終わって、地域の開発が止まった。この後はあまり変わらないのではないか。だから、85年までの変動というのは相当大きかったのではないか。

前鼻 一番大きいネックはテレビではないか。

陳 85年はパソコンがようやく普及し始めた頃。まだ子どもの世界には入っていない。子どもたちがゲームとしてコンピュータを持って遊び始めたのはもう少し後。90年代に入ってから。

浜 映像にしても16ミリを使っていた頃。

前鼻 昭和47、8年のこと。ゲームウォッチとかが出てきたのは。

佐藤 80年からこの後というのは、路地裏がなくなるなど、物理的な変動があった。

矢島 遊び空間がなくなった。

佐藤 その代わり、遊び文化そのものが大人の消費文化に完全に組み入れられた。テレビゲームとか。

前鼻 買わないと遊べないということがある。

佐藤 そうした状況がずっと続いている。

矢島 20年間。

浜 買うと豊かだ、持っていないと恥ずかしいとか。遊んでももらえないとか。

矢島 お父さんの遊びといたら、子どもとテレビゲームで関わりあうこと。

陳 それもほとんどないのではないか。お父さんはテレビゲーム育ちではないから。

伊藤 子どもの方がうまい。

佐藤 今の子どもと大人だったら。

前鼻 大丈夫。ゲームボーイで育ったお父さんは、パソコンにゲームを入れられるから。

佐藤 私たちの世代はできない。簡単なものしか。

陳 「おたく」でないと。

矢島 「おたく」は35歳以下。ここ10年はカード遊びがはやっていると。

前鼻 35、6歳の人たちがゲームセンターに出入りしていた世代。

伊藤崇 自分が小学校2年生くらいのときにファミコンが出た。所有していた子どもは一部だが。テレビゲームを1時間ほどやったら、外で遊ぶ。ファミコンと外遊びが半々くらいだった。

陳 昭和50年くらいからああいふ [伝統] 遊びはなくなったのではないか。昭和50年当時は、まだメインストリートから少し中に入った路地で子どもが遊んでいるのをたまに見たことがある。しかし今では、かなり田舎に行かないと路地はないのでは。

前鼻 住宅が密集して空き地がなくなると、群れて遊ぶことができなくなる。

伊藤 路地、つまり家と家の境界が空いているということだろう。でも、札幌はびしっと [して間が空いていない] 。

陳 東区から大学に歩いて通う間に [見た光景だが]、路地、家の裏から、時間帯によってはお風呂の水が流れ出していた。石鹸の匂いが。

前鼻 お風呂の匂い。自分が子どもの時は七輪でご飯を炊いたりしていた。家の中は薪ストーブで煮炊き。

前鼻 石炭小屋もあった。

矢島 だから、なくなってしまった伝承遊びを、保育園や幼稚園、学童クラブが意図的に組織して、教師が伝えていかなければ、伝わっていかない。だからわらべうたも、自然発生的には消えていくものだろう。ほとんど消えており、羽仁 [協子] さんなどが意図的にやっているが、本当に日本のわらべうたが伝承されているかどうかを考えると、非常にさみしくなる。

佐藤 下の [幼稚園の] 子どもたちは正月前後にコマ回しをしていたが、まだ続いている。子どものやっているのを見ていると、最初は紐をコマに絡めるのが難しいようだ。今度は投げたときに [紐を] 引っ張らないといけない。今では非常に上手になっている。あれも、上手に手を回さないといけないなど、いろいろな要素が入っている。

伊藤 上から回すのと下から回すのと。

佐藤 それもある。

矢島 それは保育者が意図的に伝えていかないと、自発的、自然発生的には…。

陳 難しいだろう。

矢島 それをやる保育園と、やらない保育園とがある。

伊藤 うちでは4歳児がやっていた。だいぶ続いている。おもしろい。的がある。そこに乗せる。

矢島 上手な子はお盆を持ってきてそこに乗せる。やれるところまでやる。卒園式の時、それを披露する。

佐藤 今は紐をぐっとやるものが(ぶんぶんごまのこと)。最初はできなかったが、今はけっこうできている。やってみるとおもしろい。やらないと分からない。

陳 それと関連して、最近下の子どもたちがやっているのは、手遊び歌。「げんこつ山のたぬきさん」とか。学生達のなかには知らない者もいる。

前鼻 今年初めて、羽根突きをしなかった。

浜 段ボールを3枚くらい重ねて、それに絵を描いて、羽根突きの板を作った。玉は粘土をビニールに単純にくるんで輪ゴムで留めて、それを持ってきてひと遊びした。次にまりを持ってきてまりつき。「あんたがたどこさ…」とやった。

前鼻 羽根突きと、こまと、だるま落とし、かるた、トランプと、お正月遊びの一式が棚に入れている。今年は不思議と誰も触らなかった。

矢島 3、4、5歳を縦割りグループに分けて、どこでも好きなところに行って「遊んで」いいと言ってある。カルタなども準備して。

浜 それにしても、保育者が意図的に用意をして。

前鼻 誘わないとダメ。

矢島 羽根突きなど、ほとんど経験していない。北海道は特に外でできないから。だから、天井から紐で「羽を」つって、それを「羽子板で」当てるところからやる。

佐藤 白い(?)は売っているのか。

前鼻 教材屋さんにある。

矢島 バドミントンの羽でも打ったりしている。昔の鳥の羽ではないもので。

佐藤 子どもも、うまくできて楽しくなるということがある。

陳 みんなでいっしょにやると、競争することからくる多少のプレッシャーのようなものがある。

佐藤 紐のかけ方など、ちょっとした点をちょっと教えてあげる必要はあるだろう。

前鼻 ちょっと難しいところがないとだめなのだろう。

矢島 毎日「遊びが」変わってもいいと言ってある。だから、(ある遊びに飽きて)嫌になった子は渡り歩くが、得意な子は最初から最後までコマをする。おもしろい。

#### 4. わらべうたを取り入れた保育実践の見学報告

報告者：伊藤崇

期日：2004年3月2日

伊藤崇 先月16、7日で、千葉にある松の実保育園と茨城県竜ヶ崎市にあるみどり幼稚園を訪ねた。

松の実保育園では朝10時から夕方4時まで、みどり幼稚園では朝10時から昼頃まで、見学させていただいた。(配布した)メモをもとに簡単に説明して、おもしろい点、考えるべきポイントを報告したい。

[まず、松の実保育園から] 見学したのは「ききょう組」で、異年齢混合保育を実施している。3歳から5歳までが一つの部屋で生活している。先生は2人、子どもたちは24人。この日ちょうど、心理相談員が来ていたため、子どもたちが数名面談のために部屋から出て行った。午後になると先生が交代(この日のみ特別、とのこと)。部屋は角の多い造りになっている。トイレ、流しなどは部屋の中にある。部屋の中で生活が完結する。建物の2階にあるため、ベランダから外を見ると園庭が見える。

そこでの生活を観察しておもしろいと思った点がある。かつて自分が見に行っていた保育園・幼稚園では、昼食時やおやつの際に、みんなそろって「いただきます」と言うところが多かった。しかし松の実保育園では、準備ができた者から食べ始める。食事前は自由遊びだが、遊びが続いているうちは続けていてもかまわない。机の数も制限されており、一度に全員が座ることができるようにイスがセットされているわけでもない。一部が食べ始め、イスが空いたら次の子どもが食べる、という仕組みになっている。つまり、子どもたちが一斉に何かをする、ということをしていないようにしている。この点が、自分の研究の関心とも重なっておもしろい。

松の実保育園では、このような保育をするためには保育者が2名は必要だと考えている。食事と、遊びやトイレに行くといった出来事が同時並行で行われているため、それぞれを保育者が分担して見ている。[子どもたちのなかに] 当番もない。

陳 これは意図的に？

伊藤 崇 そう。お腹が減ることはそもそも個人的なことなのだから、一斉にやるのはそもそもおかしいのではないか、という考え方。遊びも、突然中断されて終わるのではなく、飽きたからそろそろ終わりにしてご飯を食べに行く、といった、子どもの自発性を尊重する、という園長先生の話があった。

浜 私のところもしていない。一斉ではない。

伊藤 うちは一斉でやっている。

矢島 うちは一斉。

浜 [食べる] 場所も決めていない。テーブルを持ってきて、自分でセットして、4人や6人など [一緒に食べる人数も任せ]、用意のできた子どもから食べる。[食事を] よそうのも3歳以上は自分たちで。好き嫌いは当然出るが、その場で、ということはない。

伊藤 食事の時間は決まっている？たとえば、こちらで食事をしていて、こちらで遊んで、といった形態は存在する？

前鼻 それはあまりない。

佐藤 その時間幅はどのくらいか？

前鼻 1時間半くらい。

浜 かなり長いかもしれない。

前鼻 学校に入る [直前の] 子どもはぎりぎりまで遊んでいる。食べ終わるのも早いし。だから、後から来てもだいたい昼寝の時間には揃う。

伊藤 それは異年齢（混合保育）だから？

前鼻 異年齢。

伊藤 異年齢だったら。

浜 うちも異年齢だから。

矢島 うちも1歳児、2歳児、食べ始めの時間は全部違う。5歳児と1歳児とでは完全に違う。

浜 ある年齢の子の中にも、食べている子もいれば、外でプールに入っている子もいる。

佐藤 これ（松の実保育園の実践）は、異年齢ということもあるのではないか。

前鼻 そう、異年齢でないとできない。そういう事態が出ない。お腹の空き具合が違うという年齢のもつ問題が、はっきりしてくる。

伊藤 小さい子は待てない。

浜 食べている友だちがいるから、そこでは走らないとか、そういうことは自然に。

前鼻 できてくる。

浜 だから、外で遊んでいる子どもは活発に遊べるから、結局外に出て遊ぶということも。

伊藤崇 そう、そのように気を遣うということがある。

浜 そう、子ども同士で。

伊藤崇 実際に、食べている脇で遊ぶとはいえ、ボードゲームやカードゲーム。

前鼻 ある程度の制限はある。何をしてもいいというわけではない。

矢島 ある程度の制限のなかで、一斉ではなく、幅を持たせた生活づくり。

浜 [うちは] みんな一緒に「いただきます」「ごちそうさま」という場面はない。

伊藤 きょうだいとして考え直してみたらどうか。年齢の違うきょうだいが何人かいて、例えば一緒にご飯を食べるとする場合。

矢島 家のような場面。

前鼻 うちでは一月に一度、みんなでおやつを食べるときには、みんなで「いただきます」と言う。

浜 行事やお出かけの場合は。

前鼻 場面に応じてできるようになっていけばいいと考えている。

佐藤 異年齢混合保育という保育形態があって、それが中心になって、このような食事の時間の差が出てくるのか。それとも、そもそも同じ年長でも、食べたいときに食べればよいということなのか。どちらを優先させているのか。

矢島 一人一人を大事にするということなら。

佐藤 極端に言えば。どちらを優先させているのか。

伊藤崇 おそらく、個々の生活リズムを大事にしようということが先にあるのではないか。というのは、これは推測だが、異年齢混合保育が始められたのが、松の実保育園では10年前のことだから、先にあったのは個々のリズムを大事にするということだったのではないか。もちろん、異年齢混合保育という形態と、食事の時間帯を個々で変えるということは、現在では分かちがたくなっている。

佐藤 そうすると、食事とは何か、どのように位置づけるのか、という点が変わってくる。例えば、食欲を満たすためだけなのか。家庭で言えば。

矢島 団らん。

佐藤 そう、しゃべりながら食べるのが。

浜 ばらばらに食べても、ひとりぼっちということはないから。きょうだいで誘い合うとか。[きょうだいで] 下の子が「お腹すいた」とお姉ちゃんに言いに行けば、一緒に食べてあげるとか。友だち同士で食べるとか。このあたりは流動的という気がする。

伊藤崇 [松の実保育園のような] 保育形態は多いのか？まったく知らなかったの。

矢島 少ないと思う。

浜 うちは、寝るのも食事も部屋ごとばらばらだから、クラスごとに時間帯が異なる。その日の、子どもの遊びによって変わってくる。広いところで寝るとか食べるといったことをしていない。どうしても早く食べたい子がいて、部屋が[別のことに]使われていたら、「2歳児のクラスに行って食べてきたら」と言うことがごくたまにある。待っていてももらうこともある。

陳 個別の事情を尊重するなかで、逆に、一斉にすることはないか？

伊藤崇 観察した限りでは、わらべうたをみんなで作るくらい。

矢島 声を合わせるのは一斉。歌いたい子も、歌いたくない子も、一斉に歌う。

伊藤崇 もちろん、遊びに入りたくない子は入らなくてもよく、自由参加。遊びの場面では一斉でやることがあるが、生活の中には[一斉で作るものは]ない。朝の会も帰りの会もない。

佐藤 そうすると、子どもの個の中での時間の流れは、かなり個人的なもの。

伊藤崇 そうかもしれない。

伊藤 だから「流れる日課」という捉え方をしているのだろう。

伊藤崇 そう。カリキュラム的にやるのではなく、1時間なら1時間と幅を持たせて、そのなかで子どものリズムに合わせていく。

矢島 だから、きっちりと決まった通りにやるのではない。ある程度決めておいて、その日によって変えていくということは、どの園でもやっていること。

伊藤崇 臨機応変にやる。

矢島 「何時までに何」というようには決まっていないが、あらかじめ。

前鼻 異年齢だったらやむを得ず、でこぼこが出てしまうもの。

佐藤 それはある。

前鼻 そう。逆に異年齢の子どもがいたら、先生が設定してもでこぼこだらけ。子どもがでこぼこを作ってくれる。

矢島 2、3、4、5歳とクラスは4つあるが、個々のリズムは相当違う。そうであっていいと思う。それを一緒に保育したら。ここに合わせようとする、こちらに無理が来る。自然とそのようになるのかもしれない。

伊藤崇 [松の実保育園で] 一斉のものがもう一つある。昼寝は、一斉に寝て一斉に起きる。食事でも昼寝も同じ部屋でやる。

矢島 寝たくない子はいなかった？

伊藤崇 たぶん[いた]。

前鼻 目を開けて、横になるだけ。

佐藤 [松の実保育園には] 保育の考え方があって、そのために異年齢混合保育があって、それが

具体的な保育の中身を作っていくのだろう。

**前鼻** 両方ある。

**矢島** 保育指針で、一人一人を大事に、と変わったことも大きくある。それと、異年齢にしないとこちらの年齢別クラスに合わせては子どもは集まらない。

**前鼻** 部屋がもったいなくなってくる。

**矢島** 保育園の場合は、4歳児何名、5歳児何名といったように、こちらが願う人数が集まらない。2歳児は多い。でこぼこがある。

**浜** うちはその。60名定員で全年齢がいるから、各年齢10名程度しかいない。最高でいても13名。それはもう異年齢にするしかない。

**矢島** やむをえずやらざるをえない。例えば5歳児がやめても、新しく5歳が来るとは限らない。

**前鼻** 今度は3歳が入ってくるかもしれない。

**矢島** 異年齢にして、同じ編成のクラスを複数作っておけば、子どもが年度途中でやめても安心できるかも。

**前鼻** 運営はやりやすい。

**伊藤崇** 今後はそういう[運営が]増えていく？

**前鼻** そうだろう。

**伊藤** うちには120名幼児がいるが、4、5歳が30名ぐらいずついる。これだけでも1クラスになる。そうなると、異年齢は考えられない。

**矢島** だから、その園ごとの事情がある。

**前鼻** 異年齢にしておくと、職員の確保でばたばたしなくてもすむ。毎年これくらいの人数がいれば大丈夫というのがある。いろいろ移動できる。

**矢島** こちらが希望する年齢が集まらなくなっているということも異年齢化の流れに。

**伊藤** 先ほどの午睡が一緒ということは、職員の事務管理上の問題。たぶん、休憩とか会議とか。

**浜** だから食事の時間はばらばらでも、昼寝までは遊んでてねといったように、空間が[午睡]前後にあるということ。ある一定のラインのところで。

**矢島** 昼寝だけは大人の都合。

**前鼻** みえみえなのかもしれない。子どもにとってと言いながら、結構大人のスケジュール。

**浜** うちがクラスごと別々に寝ているので、必要な職員数は同じだが。

**矢島** 臨機応変にやっていかないと、どれがいいとは言えない。

**陳** 都合がある。

**佐藤** 理想と現実のはざま。

**矢島** 折り合いをつけていかないと。

**前鼻** 1歳と4歳は絶対に同じ睡眠時間ではないから、やはり場所は別にならざるをえない。うちは3カ所の部屋に分けて昼寝をしている。家庭ではそういうことはない。

**陳** 中国では、なんでも一斉。現在では中国は一人っ子政策をしているが、どうなっているのか。

中国では、日本で言うような遊ばせる場所という考え方がない。幼稚園はすでに教育機関だ。だから、そこにいる先生は教師で、かれらと学生との関係は非常に違う。日本では教師と学生は、友だちのようなものというのが少なくとも最近の理想。中国にはそういう考え方はない。教える



という態度が非常に強い。個別に合わせるといことは考えられないのではないか。

矢島 中国から留学生が来たときに、「もっと教育してください」と言われた。

陳 ただ遊ばせてる。

矢島 遊ぶことが学ぶことだ、と言っても理解できない。そういう方が多かった。

陳 3R、読み書きそろばんでないと。韓国もそう。

伊藤 儒教の国だから？

陳 儒教はそういうことを教えていないはず。

矢島 一人一人大事にと言いながら、時代や大人の都合もあるかもしれない。社会事情とか。

陳 むしろ大人の都合が先行している。

前鼻 それにしても、[中国の子どもは]従順に見えた。大人を尊敬しているのか。

陳 たとえば、小さい子どもを幼稚園に預けると、日本では午後連れて帰る。中国では全託と言って、1～2週間[預けっぱなし]。親の都合で、長い人で1ヶ月。それが普通だった。

佐藤 ききょう組の部屋を見ると、ある程度コーナーで区切っているような感じを受けるが。

伊藤崇 そう。部屋の左隅には積み木が置いてある。その脇では人形劇ができるような小道具があって、子どもが2人くらいペアになって劇をしていた。その他、人形が置いてあるコーナー、ままごとのスペース、机が並んでいるところでは粘土遊びやカードゲームができる。ビーズ遊びも。

陳 ききょう組という名前もおもしろい。子どもたちがつけたのではないだろう。珍しい。

伊藤崇 結構大きな部屋なので、コーナーで区切ることができる。

前鼻 真四角でないところがいい。

佐藤 その他生活で気付いた点を報告してもらえるか。

伊藤崇 「子どもたちの中にリーダーがいる」とあるが、先生に尋ねたところ、特に決めているわけではないという。これは子どもに聞いたこと。年長女児が4人いる中で、リーダーはあの子だと教えてくれた。子どもの中で役割を決めているのだろう。

佐藤 実際になにか役割があるのか。

伊藤崇 ない。その子の性格とか。

伊藤 遊びをリードするとか。

佐藤 異年齢という生活の中で、子どもたちが暗黙的に位置づけている、リーダーの役割はあるのか。リーダーがやるべきこととか。

伊藤崇 寝るときにベッドを並べる際に、3歳児にはできないので、年長がやる。タンカの持ち手が曲がったようなものだが。

前鼻 簡易ベッド。重ねていくもの？

伊藤崇 そう。そうしたときに年長が世話をする。他におもしろい点では、六角形のテーブルがあること。1つのテーブルで2つのゲームが同時並行してできる。

前鼻 うちには台形のものがある。2つ組み合わせると六角形になる。[台形の上底と下底の]狭い方に座る子もいれば、広い方に座る子もいる。使い勝手がよい。

伊藤崇 他には、先生達の標語で言うと「点の保育」ではなく「流れの保育」をしていることがある。あとは、名札。子どもたちはみな同じものを持っているが、識別するためにはたいてい母親に名前を書いてもらうわけだが、松の実保育園では絵で区別することをしている。部屋の入り口

のところにカエルやロケットの絵が描かれた絵札がかかっている。

佐藤 それは羽仁さんの幼児生活団もそう。「おしるし」と言って、何にでもおしるしがついている。

伊藤崇 ふとんにも。

佐藤 そう。すべてのものについている。最後までその子のおしるし。それを引き継いでいるのだろう。

陳 それは子どもが選ぶのか。

佐藤 円山の幼児生活団の場合は、決められていた。

陳 誰が決める？

佐藤 先生が。それほどたくさんはないので、子どもたちに決めさせると人気が集まってしまうものもあるだろうから。

前鼻 未満児は字が読めないなので、車やお花とかをしるしとして個人のロッカーなどに貼っていた。色や形で区別することもあるのだろうが、結局 [区別の手掛かりとなるのは] 場所だ。なので、あまりしるしは意味がないと思って、今ではやっていない。それだったら母親に分かるように名前を書いてもらった方がよい、ということになった。

陳 場所とはどういうこと？

前鼻 例えば、自分の引き出しとか、靴の置き場所とか。以前はある子に対して緑の飛行機、母親にもそのように言っていた。しかし、関係なく子どもは自分の場所に靴を置いたり、自分のものが入っている引き出しを開けたりすることができる。ちゃんと分かる。

陳 マークは必要だったのでは？

前鼻 マークをなくしたこともあった。それでもできたから。

矢島 はじめはマークから入っていくこともある。

陳 こういう絵は一種の手段、媒介。覚えたら、それでいい。

前鼻 うちでは、中靴を置く場所がある。みんな同じ色、形で。その上に名前が書いてある。名前は大人が分かればいいので。そうしたら、自分のではない靴があったらそれをよけて自分のを置いていた。ここは自分の場所、というように覚えたのだな、と思った。

陳 しかし小さい子どもは名前を読むことはできないので、絵として。

前鼻 そう、漠然と絵として見ているのかもしれない。ただ、案外位置とか場所とか覚えているようだ。

矢島 何ヶ月かかかる？

陳 それほどかからない。半年くらい。

佐藤 松の実実は分からないが、幼児生活団で「おしるし」を使っていた考え方というのは、その人専用のマークということ。だから、〇〇印の〇〇ちゃん、となる。

前鼻 他の子についても覚えるということ。

佐藤 誰の作品か、ものかは、そこのおしるしを見て [判断する]。

陳 何歳まで？

佐藤 最後まで。

陳 どういう考え方なのだろう？

佐藤 自分のものを大事にするということがある。

前鼻 意識させる。

佐藤 自分の作品はこれだ、と、おしるしを描く。シールではないから面倒くさいことだが。親がおしるし通りに描かねばならない。しかしこのことが、その子にとっては大事なことだと考えている。

矢島 サインということか。

佐藤 絵のサイン。色までつけなければならない。ハンカチまで全部に付ける。親は大変。自分の所有物でもあるし、分身でもある、ということなのだろう。

陳 記号。

佐藤 場所ということよりも、その人が持っているもの、描いた絵、すべてにおしるしがつく。

伊藤 共有して使うものはないのか？

佐藤 ない。

前鼻 人数分？

佐藤 そう。

陳 卒園したら、そのマークは。

佐藤 別の子どものおしるしになる。60くらいのおしるしがあった。おしるしは、子どもにとっては重要な手掛かりになる。

矢島 おまもりのようなものだろう。

佐藤 そのしるしを見たら、その人、といったように。一対一になっている。

陳 他の人も[マークの持ち主を]認知できるだろうか。

佐藤 できる。〇〇くんは、〇〇印の人、というように。

陳 ある意味では、記憶の訓練にもなる。名前もあって、記号もあって、他の人のそれらも覚えているということは、システムが重なっているということだ。

佐藤 やはりおしるしとして〇〇ちゃんを覚えている。

矢島 うちではグループとしてはよく使う。

前鼻 ライオングループとか。

浜 親の感覚としてはどうなのだろうか。「チューリップでよかったね」というように伝えていくのだろうか。

佐藤 うちでは飛行機だった。

浜 「飛行機でよかったね」と言ったのか？

佐藤 女の子はお花、男の子は乗り物とか。

浜 名前の場合は、固有名詞に好き嫌いは持たないだろう。しかし、マークの場合はものだから、うらやましいとか、あっちがいいとか。名前の場合は生まれたときからついてきているものだから、そういうことはないだろう。

矢島 思春期になったら嫌だという子も。

陳 記号を使うことについては、文字が読めないときには場所を覚えるなどの機能があるだろう。例えば飛行機が描いてあれば、それに興味を持つかもしれない。卒園した後も大きくなってそうした記号に一種の愛着をおぼえるのだろうか。

佐藤 それはあまりない。しかし、毎日使うものだから、自分のおしるしになっているようだ。

陳 だとしたら、名前と同じだろう。例えば自分の名前を示す漢字については、やはり特殊な感情はあるだろう。

浜 おもしろい。紋付きの紋のようなもの。

陳 そう。

浜 そうしたものにはうらやましいと思わないか。

伊藤 うちの2歳児の子どもたちは、もうすでに他の子どものことが区別できる。4月に入った子どもでも。マークで識別しているのではない。

## 5. 外遊びを取り入れた保育実践(1)

報告者：吉田行男先生

期日：2004年5月28日

当日の会合では、報告者によって撮影された保育実践のビデオを視聴しながら討議が行なわれた。

吉田 今日は、説明をする前に園の敷地の概略をビデオで見えていただく。併せて、「ひかりワンダーランドマップ」(配付資料)を見ていただくと、イメージがわくと思う。その上で、メモを簡単に紹介。最後に、うちの園らしいことをしているかなというビデオを見ていただく。

(ビデオ上映開始)

吉田 これが、南側の乳児の部屋の入り口。これが乳児室。

V V (ビデオの声) ここは、窓が円形に出ていて、冬至でも光が部屋にさすようになっている。

吉田 これは最近作った葡萄棚。これから葡萄を植えるところ。

V V 幼児達がこの花壇の土をほじくって、虫探しをしている。

吉田 これは北側のグラウンド。

V V これは土の流出を防ぐ芝生。

吉田 この部分は坂になっているので土が流れてしまう。それで芝生にした。こちらは藤棚。

V V 園児達の日陰を作るための藤棚を作った。築山も少しなだらかにして奥の方に移動した。植えたばかりの紫の藤が花を咲かせている。これは、オリジナルの大型遊具、ログアスレチック。下は子どもたちが行き来できるような構造になっていて、家やお店に見立てることができる。ここから園児達は出たり入ったり。中でもいろいろしている。これは砂場。ホースで水を撒いて、ドロドロにしてどろんこ遊びができる。これは登り棒。3、4、5歳児が使うが、運動会前になると大流行になる。これは新しく作った乳児用の砂場。前の築山よりも斜面をなだらかにして1.5倍くらいの大きさにした。少し奥の方へ引っ込んでいる。1週間くらい前まで桜が満開で、桜の花びらが築山にたくさん落ちていた。これは、下の方に前に建っていた「キャプテン」という船の遊具のマストの部分を活かしてここ(築山の頂上)に設置した。このマストの上から子どもはいつも手稲山を眺めている。たくさんアンテナが建っている手稲山に年長になったら登るんだ、とあこがれている。

V V これがタイヤジム。これが太鼓橋。この栗の木もいい日陰を提供している。これがグラウンド東隣にある畑。左側がじゃがいもを植えている。白いところには枝豆を植えている。これが苗

もの、トマト、キュウリ、ピーマン、茄子、シシトウなどを植えている。このスペースが子どもたちの畑。そろそろいろいろなものを植え始めている。

園舎の東側にお墓。このお墓は屯田兵時代からの墓で、新しいものを作れないことになっている。点々と墓が建っている状態。公園のよう。これは栗の木。園舎のホールから栗の木が真っ正面に見える。こないだまでここはタンポポの絨毯のようになっていた。ここでタンポポつみをして、冠を作って遊んでいた。

**吉田** このような園地敷地の状況。メモを2ページ準備してきた。さっきの南側園庭では、乳児が裸足ではいはい歩きをする。1歳になると徒競走。花壇では土をほじくって虫探し。ここにもタンポポが咲くので、それを摘んで指輪を作ってもらっている。グラウンドの築山には八重桜が咲くので、花びらがたまる。それを乳児はかき集めて、先生達と吹いて遊んでいる。ボール遊びは好きなので、芝生でやっている。大型遊具の滑り台でも先生がつきそって乗って楽しんでいる。砂場でも、どろんこ遊びを。ホースで水を持ってきてドロドロにして遊んでいる。築山は乳児にとって一番いい。斜面はいはいよちよち登っていくことは、発達にいい影響を与えている。小さい子だと、登ったはいはいが降りられない姿も見られる。自閉症児で身体発達が遅れている子、跛行とって、体を斜めにして歩く子もいたが、ここを上り下りして足腰を鍛えることで、2年くらいでまっすぐしっかり歩けるようになった。(斜面を) ごろごろ降りてきたり、マストから手稲山を眺めたりしている。高いところからものを見て猿が知恵を発達させて人間になったという話もあるらしいので、多少の刺激にはなっているかも。

それから、散歩。墓、近所の公園。幼児も同じだが、花、樹木、風の匂いを五感で感じながら四季の移ろいを感じて歩く。タンポポ摘み、ドングリ、松ぼっくり、落ち葉拾い。乳児はとにかく犬やネコが大好きなので、わざわざいる家をコースにして散歩する。小学校のウサギも大好きで、あいさつをして帰ってくる。

幼児だが、基本的に共通のところもあるが、グラウンドや墓、近所の公園。遠いところだと、宮丘公園、農試公園、2kmぐらいあるがそこまで行く。虫探しして、持ってきて飼育する場合が多い。タンポポ摘みで花冠。若い先生にタンポポで冠作れるかと聞いたら、だいたい作れるようだ。年長の担任に、年長児に冠を作れる子はいるか聞いたら、二、三人いるようだ。おそらく昔から比べるとかなり少なくなっているのではないかと。若い先生が作れると言っていたので安心した。いつ作ったと尋ねたら小さいころにと。ひかり保育園は伝統的に札幌市内よりは地方出身者が多いので、そのせいもあるかもしれない。それから、笹、落ち葉、石、小枝を拾ってきて、お店屋さんごっこをしたり、画用紙で制作、絵画を描いたりしている。

あとは、縄跳び。ポールや藤棚〔の柱〕にしばって、大縄跳びをしている。外では一番跳ぶ子でも200回続かないらしい。ホールでは200回以上跳べるらしい。なぜだろう。足下のせいかな。それから、サッカー、野球。昔は4、5歳児だけ。最近では2歳児もやっている。最初は2歳児は眺めている。そのうちに入ってくる。異年齢クラスがあるので、お兄ちゃんがきちんと入れて、教えてあげる。野球なんてできるはずはないにもかかわらず、2歳の子を入れてうまく遊んでやっている。感動的なシーンだった。定番は三輪車、二輪車、ぼっくり、竹馬などやっている。特に、運動会の種目になっているので、その前後は盛り上がり、それが終わった後も続く。おにごっこは定番。「だるまさんが転んだ」について、年長の担任に聞いたら、流行るのは秋だと言ってい

た。友だち関係が深まるころかもしれない。あとは、商店街巡り。お店屋さん、買い物ごっこ。本当の買い物にも行く。

あと、めぐまれていると思うのは、近所に通称白井の森という林がある。昔は3倍くらいの大きさだったのが、地下鉄や道路の工事で小さくなってしまった。子どもはけっこう楽しんでいる。宮丘公園は手稲山のふもとにある。虫探し、落ち葉拾いなどいろいろなことをしている。落ち葉がわんさかあって、布団を作って寝たり、家作りをしたり、木の枝があるのでチャンバラごっこをしている。昨日初めて聞いたが、宝探しもしている。人形やはさみなど園からいろいろなものを持って行って隠す。秋には焼き芋をするので、ゴミ袋をたくさん持って行ってここで拾う。近所にみとべ公園というところがあるので、そこでも拾う。発寒川、ここでは貝とか、魚とか、虫を捕ったり、魚釣りもしている。泳ぐ真似も。

お泊り会で筏を作って筏下りをしたこともある。毎年やっているわけではないが。毎年鮭の遡上を見に行く。運が良ければそれを捕まえて観察する。冬季の遊びでは、駐車場とグラウンドの雪を除雪車がかいて、グラウンドに巨大な雪山ができる。男性保育者が「チョモランマ」と呼んだので、「チョモランマ」登りや尻滑り、かまくら作りをしている。滝野や手稲山にタイヤそり、米ぞりを作って滑って遊んでいる。子どもたちが自由に遊んでいる、自分たちで遊びを発展させられる外遊びなのかと思う。

ちょっとずれるが、当園ならではの特色ある戸外活動と言えるのが、次の3つ。1つは、畑で野菜作り。幼児のクラスやファミリーで、今年何作るとみんなで相談して、お店に種を買いに行く。苗は全クラスで注文。種まき苗植をする。園の給食用のジャガイモは、お父さんお母さんおじいちゃんおばあちゃんが手伝ってくれて、畑に植える。毎日育っていく様子を、「芽が出てきたとか」「トマトの赤ちゃんが出てきた」など感動しながら観察している。雑草をとって水を撒く。本だとか先生方の話を聞きながらお世話をし、期待し、待つ。ものが育つには、待たなければならない。自分が世話をしたからといって、育つものではない。種の中にはたくさんの遺伝子が入っていて、種自らが育っていく。そんなことを感じてるかどうかは分からないが、そうして収穫の時を待つ。

収穫をしてクッキングをするが、その前にラディッシュを丸かじりにして食べる。サラダにしたり、まだできていないクラスにお裾分けしたりしている。いろいろな意味での豊かさを実感できるかと。野菜を育てたとか、クッキングをしたとかいう以上のものがあると思う。いろいろ収穫すると、それを材料にしてクッキングをする。いろいろ作る。ピーマンでクッキー、にんじんでケーキなど。最後には収穫したものの全部ごちゃ混ぜにして食べる。あとは芋掘り。乳児から芋掘りをして、その当日には収穫感謝祭といって、じゃがバター、豚汁、枝豆などをグラウンドでゴザを敷いてみんなで食べる。そのジャガイモはむろに入れて冬中給食の食材にする。次はひかり鍋。大きな生鮭を買ってきて、ホールでさばく。乳児も参加。3歳児も包丁を使って料理する。ホールで美味しくいただく。

畑と、鮭と、ひかり鍋について、ビデオを見ていただきたい。まずは、今年みんなで種を買いに行ったり、芋を植えたりしているところ。

(ビデオ上映)

吉田 発寒中央駅のそばにスーパーがあるが、そこの花屋（で、子どもたちと保育者が買い物をし

ているところ)。これは4歳児の半分。いま、なるべく集団で行動しないようにして、クラスも半分ずつ散歩行くようにしている。こうするとすごく楽。このようにして苗を買う。

吉田 これがタンポポのじゅうたん。お墓で遊んでいる。全然気持ち悪くない。

陳 このお墓はいまでも使っている？新しい [お墓を建てるなど]。

吉田 新しいお墓は作ってはいけないようだ。移転計画があったらしいが、今ではない。これを移転したら保育園としては大変だ。

これは [芋植えの] お手伝いのお父さんお母さんおじいちゃんおばあちゃん。いちおうご挨拶していただいて、説明をして。

V V これなんだこれ (バケツに入った肥料を見せる)。

V V バケツー。

吉田 バケツって (笑) 肥料って言うところをバケツ (笑)。まず、肥料をこねる。そして、土を上にかぶせる。これは3歳児、3歳児から作業をする。

吉田 去年の芋掘りの様子を撮ってあったので [それを上映する]。

(ビデオ上映)

吉田 これは1歳児。乳児も [芋掘りに] 参加している。1歳児は、先に掘ってあるものを拾ってきているという感じ。枝豆も取りました。これは大きい子たちと、お手伝いの家族。

V V うんとこしょ、どっこいしょ。こんなにいっぱいとれるかなー。

V V うん、とれるー。

吉田 ちょっと掘りやすくするために、少しおこしてある。掘る充実感のようなものはあるだろう。次から次へ掘って、何個も持ってくる子もいる。大きい芋を掘ったら嬉しいだろう。枝豆も。この日午後、園舎の方で [感謝祭を] しました。

発寒川に行って、[鮭を] えんえんと探した。泳いでるものは子どもたちが何匹か見かけた。問題は、これ (泳ぐ鮭の映像)。目の前で見つけたものがある。

陳 毎年？

吉田 毎年見に行く。うまく見つからないときもある。ああ、これ (岸边を泳ぐ鮭の映像)。土手と芦の間の狭いところにいた。弱ってたと思う。男の先生に採ってもらった。

前鼻 産卵終わってない？

吉田 かなり白くなってきた。でも、この辺で産卵できるのだろうか。

前鼻 死骸を見たことは？

吉田 ない。

V V つかまえた、つかまえた。

V V わー。

吉田 かなり大きい。男の子は後ろに下がって、女の子が [鮭に] 一番最初に手を出す。

(子どもたち、鮭を観察。後、川に返す)

吉田 ちょっと弱ってしまった。流されてしまった。これが発寒川編。次に、ひかり鍋。

(ホールに子どもたちが集まっている。発泡スチロールの箱から大きな鮭が取り出される映像)

吉田 前にいた子が、これこないだ発寒川で獲った鮭だと (笑)。

(鮭をさばく映像)

吉田 頭をみんなに見せる。口を開けてみせると、前にいた子が、イカの足が入っていたと。血が出てきたら、救急車呼ばなきゃと（笑）。

陳 調理しているのはお父さん？

吉田 いや、うちで働いている男性保育者。普段は食の細い子もお代わりして食べていました。

## ●討議

石井 川で鮭が見られるというのがすごい。

前鼻 どの川にも登ってくるらしい。

佐藤 発寒川にはいろいろなのがいるらしい。ピラニアなど、飼っていたものを放して。

前鼻 今は水藻が生えすぎて、遡上できなくなっているの、すごく数が減っている。発寒川の支流に中の川という川があるが、そこにもあがってくる。うちの元父兄で、毎年データを取っている人がいて、年々減っているのは川面の整備をしていないからだ。カルカモがいるが、そのあたりは鮭の死骸が見られる。

陳 カモがそれを食べる？

前鼻 このあたりが限界で、ここまで来たときには死ぬ間際だから。カモはそこにあとから来る。

小田 昔からこのあたりはカモが来ていた。私がいた20数年前から。白井の森がうっそうとした原始林のようだったころから。

前鼻 この森があつてすごくよかった。ドングリの森と呼んでいた。このように森や公園に囲まれているのはすごくいい。

佐藤 畑があるというのはすごくいい。

前鼻 収穫できるのがなにより。

石井 芋掘りができるくらい。

前鼻 あとは大人が植える？

吉田 そう、みんなが植えるのはジャガイモだけ。給食用は大人が植える。ぼくはやりすぎたので、最近シルバーのおじさんに任せている。畑と除雪で腰を痛めた。

前鼻 収穫のあと、食して、そのほかにしていることは？たとえば栽培の過程では。

吉田 毎日命が芽生え育っていく様子を目の前で見て感動できること。

石井 うちも畑ができるようになったのだが、植えるときは楽しく、毎日水をやったりするが、草など生えてきて、最初は取っているが毎日だと代わりばえもしないから、最後は先生たちで採って、給食のミートソースにして使ってもらう。1回や2回自分たちで料理に使って終わってしまう。どういうふうにして感動をのばしているのか。

吉田 担任の先生の意識。雑草だらけになる畑もある。

佐藤 割り当ては決まっている？

吉田 そう。そろそろだと、自分が言わなければ収穫しないクラスもある。意識の高いクラスの子は、毎日散歩に行く前を見て、帰ってきたらまたのぞきに行く。やっぱり先生の意識。今日はトマト赤くなったかな、とうきびどうなったか、先生がわくわくしていたら子どものその気になる。小さいじょうろがあり、蛇口から〔水を入れて〕1人ずつ大事にもって行って水をやるのが、楽



しいのだろう。

**前鼻** そうして手抜きしたクラスの収穫の味いはどうか、よそのクラスのをもらったりする？

**吉田** お互いあげあいしている。おすそわけとして。

**石井** 何を植えるか話し合った中で、そら豆を植えたいなどの意見が出てきた。そうしたら、それはどのように植えればよいのか、うちに帰って聞いてこよう、というようにした。お母さんと一緒に調べたりしたが、そら豆は北海道ではできないらしい。できないのだが、そら豆を買って植えてみた。そうしたら、できるかできないか〔の話ができる〕。ていねいだなど。

**吉田** それはすばらしい。

**石井** うちも、ミニトマト、キュウリ、枝豆などの定番で終わってしまって、そのほか何を植えるというところまでいかずに、なんとなくその手前で終わらせていた。どうなんだろうと。

**前鼻** 収穫できない年もあるし。

**石井** だから、本当にそれはどうなんだろうかと聞いてみて、それを確かめていく。それは一つの科学の目になるのだろう。それで今年は、うちでも年長さんに対して、何植えたい、どんなもの食べたいなど、夢を広げてやってみようかと。でもなかなかそこまでいかない。

**吉田** それがやっぱり一番最初。話し合っ、今年何植えると決めて、それから種を買いに行く。全部人がやってくれたら、動機付けにはならない。

**前鼻** そこまでいかなかった年があった。それこそプランターを置くような場所しかなく、花壇の裾のいしわらのところをひっくり返して、実のなるものと、根をはるものと、葉っぱのものと三種類植えた。実のなるものとしてミニトマトはすぐに出てくる。ピーマンを植えたら、2、3個しかならなかった。それでもみんなで分けて食べた。そうしたらピーマンが嫌いな子が、いい味がしたと。自分たちで水をあげただけでも、かかわったら好きになる。ニンジンは無理だった。葉っぱだけで終わった。肥えた土地じゃないとできない。それだけニンジンに栄養があるということ。朝鮮人参は、収穫したあと何十年くらいならないという。それだけ全部吸収してしまう。アスパラもそう。

**吉田** やっぱり土作りが大事。

**前鼻** 私がスウェーデンに行ったとき、ミミズの養殖をしていた。土を作るために。収穫だけではなく、地球のなかでみんなお互い様で生きているということ。

**浜** 食の安全にもつながる。どこで作ったのか、誰が作ったのかといったことに興味を持つだろう。

**前鼻** 調理施設が要らなくなると、幼稚園も保育園をやれるようになるので、(?)。しかしこの時代こそ食育ということで、札幌市もポスターを作ったりやっている。私保連の大会で取り上げてみたらどうか。

**石井** そうだ。畑作りとともに。すごくおもしろい。

**前鼻** ならないものもあるということ、自分たちが体験する。

**石井** そう。なるということはずごいこと。先生が仮にそら豆は無理だと流したら、それはそれで終わってしまう。それを拾って確かめてみたことが素晴らしい。

**前鼻** 子どもどころではなくってきた(笑)。保育者こそ。

**小田** そう。私はひかり〔保育園〕にいて、畑を今と同じようにやっていた。一番いいと思うのは、我がクラスの畑を子どもと保育者にくれる。そこを子どもと保育者が管理する。園長も用務の方

も手伝ってくれるし、ノウハウも教えてくれる。しかし、あとの管理は全部任される。だから、どんなものを作るといってもそうだし、ぐちゃぐちゃになって収穫できなかつたり、鳩が全部持って行ってしまったり、いっぺんに出来すぎてしまってあつという間にうちのクラスはなくなって、ほかのクラスが作ったものがあとからほとんど出てくるなど、ある年失敗したということがあった。そういう中で、子どもたちの保育にとって、畑とは何だろうということを保育者として考えさせられた。今日見せていただいて、今、私は幼稚園の園長で、一昨年から畑を作った。奥の方にジャガイモ畑はあったが、身近に広いところがあって、そこを畑にしない手はないということで作った。幼稚園の職員は、作ることはやらせること。私たちは忙しいということで、バスの運転手さんにあとは全部おまかせ。運転手さんもなんとか作らなければならないから、子どもが来たら、「ここに入っちゃだめ」と言う。畑なのだが。「どうしてここ踏むの」、「出来ているのにダメ」と。これは何のための畑なのか。保育のための畑のはずだが。運転手さんに聞いたら、「全部やらせて、先生たちは何を考えているのか、草も取りに来ない」と。今年は、さまざまな子ども1人1人にとって、トマトを植えて育てることが、どういう意味を持つのだろうかと考えて、意味がある活動をしなければ、畑をやる意味がないのではないかと。今回は畑おこしから、運転手さんではなくて自分たちで取り組み出した。少しはいい活動になっていくのでは。具体的な姿は見ていないが。そう思うにつけても、私は保育者時代にひかりでいい体験をさせていただいたことがベースにあって、幼稚園の職員や子どもたちにかかわっているのだと、つくづくひかり保育園に感謝します。

**前鼻** 私の知り合いに名古屋の先生がいるが、電車を乗り継いで1時間半以上のところに畑を持っている。だから、年に2～3回しか畑に行けないので同じものを植木鉢に植えて、毎日それを見ることによって、遠く離れたものを。

**陳** 思い出す。

**前鼻** もしかしたら虫が付いているかもしれないとか、日照りが長いから行かなければならないとかといったように、つねにかかわっていることを意識づけているという報告を聞いたことがある。だから、なんだかんだ身近になければできないということではない。そのようにして毎日かかわっていて、同じものがどのように成長しているのかを意識できることを教えてもらった。なるほどな、と。都会はみんなそう。ただ、年に1回か2回行って、今年もなったね、おいしかったね、ではなくて、その過程をいかに自分のものにしていくかということが、保育士にかかっている。私がやりなさい、と言えば、苗を買ってきてやると思うし、園長先生がこれは何で、こうやって植えるんだ、とやればみんな見に来るだけだろうと思うから、今年も私は黙っているだけ。先生たちが長いスパンで子どもたちとつきあうものを考えない限りは、生き物を育てることは難しい。

**小田** 失敗したという体験が必要。知らないうちに上手に、誰かが手をかけてできてしまったのなら意味がない。

**前鼻** これは天の恵みだから。天気予報も気になってくるし。

**陳** 今の話に関連して、難しい話になるかもしれないが、ブルーナーがヴィゴツキーの考えていることを、「意識の貸し付け」と言っているところがある。さっきの、遠くにしか畑がない場合でも、園という身近にあるものをもって、遠くにあるものに思いをはせる。こういう意識が重要だ。要するに、意識を貸与すること。そのうちに、子どもも意識をもつようになる。

吉田 大人が子どもに意識を貸し付ける。

陳 何かをやるとき、子どもには見えない。やっているうちに、全体の意識が出来てくる。

前鼻 利息は、子どもに来る。

佐藤 ちょっとやって止める。ちょっと与えて、あとは返していく。

陳 子どもは自分だけだと資本がないので、大人は少し貸してやり、子どもは貸してもらったらその上で何かをする。維持させてやって、最後には自分でできるようになる。

吉田 子どもの心に種をまくというのは違う？

陳 そういう言い方もできないことはない。

佐藤 先生のところからは地下鉄の駅に近いにもかかわらず、すごく環境がいい。

前鼻 ここはずっと屯田兵の畑だったところだから。その墓も屯田兵が眠っているので絶対に移転しない。一部よけられて移ってはいるが。

吉田 徐々に隣の畑の道路側がアパートに売られて畑が少し小さくなっている。右側の白鳥さんの畑はそのままだが、どうもそれも住宅地になるらしい。もう税金が払えず、手放さなければならなくなっているらしい。そこにアパートやマンションが建ったら、がらっと環境が変わるだろう。

前鼻 スウェーデンのように、保育園のあるところの森は伐ってはいけないという法律があればいいのに。

吉田 隣の畑は口出しできないが、お墓だけは死守するぞと。

佐藤 お墓が芝生になっていて、あれがすごくよい。

小田 園舎に面した窓の外のタンポポは、私がいたときはあれほどきれいには生えていなくて、ところどころに赤い布が打ち込んであった。調査して、その下に骨が埋まっている。木の卒塔婆があちこちにあった。当時は不気味な感じがしたが。不気味な感じがしたが、幼児にとってはいい環境だった。

陳 そうなのがあってもいいのではないか。今はほとんどないから。

浜 ちょっと恐くて、悪いことはできないという気持ち。

小田 畏怖、恐れ敬うという言葉が想像できにくいときに、ある一部の感じ方だが、それを伝えられれば。

吉田 もしかしたら今の園の下にもお骨があるかもしれない。守られている。

前鼻 ゆりかごから墓場まで。

小田 子どもの世界ができたということで、命の連鎖だから、そういう意味ではいいこと。

吉田 隣の病院が新しい建物を作った。そこのお年寄りがみんな窓から、園児の声を聞いている。

浜 近くに？

吉田 空き地を挟んで隣に。

前鼻 子どもの声は何よりらしい。

小田 夏に戸を開けてたりすると、昔の病棟の方にも子どもたちの歓声が聞こえてくる。うるさいと言われたことはなかった。

浜 お年寄りはお年寄りの声が好きだから。

前鼻 そう。でも、すごく恵まれている。小学校があって、体育館があって。

佐藤 園舎も工夫して作ったから、中もなかなか。墓などにも大きい木が残っていて、子どもたち

にとって、ここで過ごしたという原風景を作っていくのかもしれない。

吉田 お墓の栗の木の緑を園舎に取り込みたいと思い、ホールから見えるようにした。昔は見えなかった。

## 6. カプラを用いた遊び

報告者：佐藤公治

期日：2005年5月28日

佐藤 以前、こどもの友社の藤田さんが北大幼児園で積み木ライブショーをやった。藤田さんの演技力もあって、子どもたちはひきこまれていたので、ああいうのがあるとよいと思った。藤田さんは講習会をたくさん企画していて、1ヶ月にいろいろなプログラムを組んでいる。おもちゃを売るだけではなく実際にやってみる。そういうなかで、たまたま「カプラ」（という積み木）をやるといので、研修に行ってきた。たまたま昨日の北海道新聞に記事が掲載されていて、ここに詳しい話は書いてある。木曜日と日曜日の2回行われ、日曜日は丘珠幼稚園で。幼稚園と保育園の先生方を対象とした講習会。いろいろな遊び方や、この積み木の特徴を説明してくれる。富安さんという方が、フランスの会社の代理店の人。この人が実演をして日本中をまわっている。その方からパンフレットをもらってきた。

けっこう楽しく、大人も楽しめるもの。表現としては広がりをもつ。たとえば、ループルに2ヶ月くらい作品を展示していたらしく、その写真も見せてもらった。アートだと思う。もっともこれは大人むけでもあるが、基本的には子どものもの。しばらくは飾っておけるけども、ゆくゆくは壊して新しいものを作るという多様性もある。やってみると、没頭してしまうが、これがいい。

富安さんも北海道に3回くらい来ている。丘珠幼稚園には参加者が5～60人は来ていた。若い先生方が多い。その後、親子でやるために新札幌プラザで開かれた。午前と午後で2回予定していたが、午前も午後も満員だった。満員だが1人くらいなら、と入れさせてもらった。子どもの方が多かった。子どもたちにいろいろ聞くと、半分くらいは保育園・幼稚園でやっているらしく、そういう子が参加していた。もっと技を磨きたいといったように。小学生も半分くらいいたが、やっぱり保育園でやったことがある子が、もう一度やってみたいとういことで参加していた。ワークショップも兼ねているので、千個入りの箱が10箱用意され、全部で1万個くらいになる。家庭ではせいぜい200個くらいしかないの、巨大なものを作れるということを楽しみに来ている子もいたようだ。そこでしかできない。小さいものから大きいものまで作れる、みんなで作れるという広がりがある。

そこで撮った写真を持ってきた。最後の締めでやった「ナイアガラ」はアルバムの後ろの方にあるが、積み木を積みだ壁をうねらせて、端から壊していく。バラバラッと崩れていく際の快感がえも言われぬということもある。子どもたちはかまくらをつくっていた。北海道新聞の記者は午前中に来たようだ。自分はあまりよく知らなかったが、下の幼児園にあったので、子どもたちと遊んだことはあったが、ここまで広まっているとは。保育環境をどうするかという問題があるなかで、こういうものが広まっているという流れのなかにある。

● 討議

前鼻 やっぱり興味のあるものはシンプルなものだということ。

佐藤 そう思う。

前鼻 全部同じものなのに、出来上がったら全然それとは違う形になっている。

佐藤 1対3対15という比率も、ちゃんとしたサイズで考えられている。縦に置いたり横に置いたり、3つの使い方があって、それらも組み合わせてできる。立てるときにも、斜めにして立てると崩れない。こういうことはワークショップだから教えてもらったが、たぶんこういうものは子どもたちはいろいろと失敗しながら工夫していくんだろう。発見の喜びがあるのだろう。

前鼻 1人で遊べないというところがいい。

佐藤 そう。それをつなげていく。たとえば塔を立てると並行して、ボールを作る。最後に塔の上に乗せて合体するという楽しみもある。いろいろな組み合わせで可能性が広がる。シンプルだからこそ。子どもの保育環境をつくる上で、実に単純なものだが、非常に広がりがある。

浜 これはフランスではずっと前からあったのか。

佐藤 そのようだ。フランスではなく、オランダ。丘珠幼稚園の講習会では説明があったが、オランダでつくられ、それをフランスのカブラ社が作っていった。大量生産に踏み切った。非常に軽く、固い。カブラの名の由来は、オランダ語を2つくっつけたという説明があった。富安さんはフランスに行って講習を受けている。

前鼻 ちょっと違うが、今、中学生のドミノ大会がある。体育館中に創作をする。

佐藤 ちょっと似ている。立体で作れるという点で。

前鼻 ドミノも作るよりも、倒す方に目的がある。

佐藤 倒れるまでのプロセスがおもしろい。われわれもナイアガラの滝を作ったが、やはり作るのに夢中になる。崩すためのものだということははっきりとわかっているが、やはりどんどん出来上がっていく過程で、大人はみんな真剣になる。最後それで終わって、そのままではおもしろくないから、もう一度変化を入れて、崩してしまうという2つの楽しみが味わえる。今までの積み木とはちょっと違う、広がりがある。

小田 造形が非常に自由。砂場の良さのような要素を持っている。

佐藤 まったくその通り。富安さんも言っていたが、この1枚の板が砂場の砂だ、と。

石井 写真で見ると、籐で編んでいるよう。

佐藤 丘珠幼稚園には60人くらいいたが、ドーム、ナイアガラ、キリン、東京タワーを作った。タワーを作るとき、木型で組んでいってすぼめていく。このとき、手でぎゅーっと形を整える。

前鼻 崩れないのか。

佐藤 崩れない。

石井 長さがあるから。

前鼻 ずらしていく。

佐藤 ゆっくりずらしていけば、すぼめていける。

石井 それは普通の積み木ではできない。きれいなカーブが作れる。

佐藤 それで、一番上に、個別に作ってあったものを乗せる。

前鼻 それがよいのだろう。キリンもちゃんと曲線があつて。

佐藤 4つくらいの難易度が本に載っていて、動物シリーズなど、それがあると子どもにとってヒントになる。

吉田 イメージしやすくなる。

佐藤 カラー写真があつて、見取り図のようなものがある。

前鼻 子どもたちに提供する際には、少ないピースで作ることから始める？少ないピースで親しんでおいてから、200ピースや1000ピースといったように段階を踏んでいく？それとも年齢によって？

佐藤 あまり関係ない。この日行われたのは、子どもたちは3～40人いたので、ホールいっぱいいろいろなものを入れるようにしていた。大きいのを作るのもよし、小さいのも。

## 7. 外遊びを取り入れた保育実践(2)

報告者：堀岡英機先生

期日：2004年6月25日

堀岡 ぼくが園長になったときは、保育者でもなんでもない、大会社の営業課長だったものだから、そういう世界しか知らなかった。労働運動はやっていたが。ぽっと保育園の園長になって、保育園に来たときに、ちょうど幼児保育園ができた。自分の子どもは保育園に入れてないが、実際自分が園長になってみたが、それまでうちの園はI先生が0から1歳までの乳児しかやったことがなかった。二番目の園が開園したときには、先生方の大半は乳児保育しか経験がなく、幼児の経験者はほとんどいなかった。3、4、5歳の子どもが入ってきたが、明日何して遊ぼうかというレベルの話だった。

明日何して遊ぼうかという相談がぼくの方に来たが、ぼくは保育園というはある意味で特別な世界だと思っていた。プロがいて、子どもを上手に遊ばせてくれるという。だけど、そういう話を保育者から聞かされて、「ああ、なるほどな」と。乳児保育しか経験のない先生方、我が子も乳児くらいしか経験のない先生方が圧倒的に多いなかで、幼児との遊びの手だてが(ない)。たとえば絵本を読むだとか積み木を積んで遊ぶだとかそういうのはできるが、やっぱり幼児期の子どもたちにふさわしい(遊びがあるはず)。健康な体で、友だちと遊べるという子ども像があるなかで、そうなる幼児期の遊びはどのようなものかということを考えなければならない。それができるのは、たまたまぼくぐらいしかいなかった。結局ぼくが子どもどころどんな遊びをしたらいいのかということを振り返った。しかもぼくは3歳児を5人受け持って11月1日に開園した。3歳児を5人もつれて歩くなんて、ぼくが泣きたくなった。たまたま3歳児をつれて歩いているときに、11月は寒い日で、道路にたまった水に薄氷がはったり、草についた露が凍ってカチカチになったりしていた。ぼくは何をしたかという、薄氷を割って歩いた。それから、凍った芝を踏んで歩く遊びとか、そういうところに足跡をつける遊びとか。そういうことをやりながら遊んだのが、出発。だんだん雪が降ってきて、明日何で遊ぼうかというときに、結局また遊んでくるのは、雪という素材をごく自然に使って遊ぶこと。たわいもない斜面だけど、そこで尻滑りができ

るとか、たわいのないところだけど、段ボールを持ってきてそれで滑るとか。あるいはみかほグラウンドまで歩いて行って、一面が真っ白になった雪の上に足跡をつけて、それを振り返り振り返り、自分のつけた足跡がおもしろくていろんな跡を作ってみたり。そんなことを経験しているうちに、やがて雪が積もったときにたまたま思い出したのが、こういうふうに（立ち上がる）横でずっと踏みながら。

**前鼻** 迷路。

**堀岡** そう、迷路を作る。たまりを作って、鬼ごっこ、つまり監獄を作って、そこにエッタされたら入っていく。今エッタというと怒られるのかな。

**矢島** つかま「えった」だから、エッタ。

**浜** だけど関西では使えない。

**堀岡** そう、関西では部落差別の問題があつてだめ。

**前鼻** タッチなどとも。

**矢島** 法学部の親から二十年ほど前に、「ここでエッタって言ってるけれども、それは？」と、関西から北大にうつってこられた先生から言われて、私も関西出身だから、とっさに、「それは、つかまエッタということだ」って。そうしたら、「ああ、そうか」と言っていたいて、のがれた。とっさに言ったんだけど、そうだと思うんだけど…。

**堀岡** で、そういうことをやりながら遊んでいくうちに、やっぱり普段父親と遊ぶ鬼ごっことはまた違って、自分たちが道を作って、自分たちで描いた模様で遊べる、ある種自然の造形的な遊びに興味がついた。子どもたちのなかで、監獄作りも、箇所数を増やしてみたりであるとか、鬼を増やしてみたりとか、いろいろなことで遊べるようになってきた。雪が素材としておもしろいのは、滑るし、新雪を踏んでいると砂場を歩いているよう。だから、子どもたちは、大人たちが「そこはこうやって歩きなさい」などと言わなくても、子どもたちのなかで転びながら、転ばない術を身につけていく。それはもう素晴らしい勢いで。陳先生の子どももそういう経験を私といっしょにしている。そういうことで、ひとつは遊びのおもしろさを広げてきた。やはり自然のなかだからこそ、室内でいくらそれをまねしようとしてもできない感覚というのがある。ぼくはそのときにふっと思ったのは、遊び、たとえば水遊びにしても、自然のなかで遊ぶというのは、自分がもし風水害や風雪害に遭ったときにどういうふうに自分の命を自分で守ることができるかというときに、ものすごく大事な力になる。だから自然を取り込む遊びというのは、人間の生活にとって不可分な問題。それは高度な文化として、伝えていかねばならない。しかし、体現者が非常に少ない。ぼくの園が開園した二十数年前当時ですら、すでにそういう遊びを知っている大人が少ないという時代だった。古典的な遊びなんだけど。

話は飛ぶが、北大には昔防空壕があつて、横を川が流れており、そこにニレとかポプラの木がのびていた。ぼくたちは子どものころ、ここに遊びに来て、弓道場の屋根を使って忍者ごっこをやっていた。忍者が木から屋根に飛び降りて、またその木に登って川を飛び越すだとか、そういう遊びを幼児期からやっていた。夏になるとぼくは子どもたちをつれて、ここに遊びに来た。二十何年前はまだあつた。いい大人がバンダナをして、紐を付けて、ズボンの裾をまくって「忍者ごっこだ」と言って弓道場の屋根に上がって遊んでいた。それを北大の学生や教官が見て、非常に奇異に感じたと思う。たしかに、人の家の屋根に上がるのがいいことではない。でも昔は人の

家の屋根に登るといふ子どもの遊びはふつうだった。屋根をた一つとつたって、こらっと怒られながら。屋根の斜面をやけどするくらい尻滑りをして、軒下からぼーんと飛び降りて逃げたり。大きいお兄ちゃんがまず降りて、小さい子どもが来るとき下で受けて、逃げるという遊びだった。そういうなかに、人間に不可欠な多面的な感覚が蓄積されていくのかなと思う。何して遊ぼうと考えていたら、思うことはそういうこと。あとは、積木とか縄跳びとかゴム跳びとか、それから竹材を使って作る遊びだとか、竹馬とか、そういうのは子どものころ経験したことをどんどん伝承して。ぼくのプロフィールめいたことだが。

それから思い出したのは、また冬に戻るけれど、たまたまぼくが山が好きだということもあって、今年も今日現在で15回山に登って、年間11月の初旬までにおよそ50回ぐらい山登りしている。園では、各クラス年間8回ぐらい登っている。たとえば、手稲山なんかに行くと、ずっと上り下りしていくうちに沢がずっとあって、沢は水をこいでいくかどうかどうするかというときに、風倒木なんか倒れていてそれが偶然橋になったりしている。そういうところを見つけながら歩いたりする。自然は人間がまったく作ることでできない教材をふんだんに与えてくれる。そこを渡るときは、ぼくたちは子どもには無理かなと思うけれど、子どもたちのなかではあらゆる感覚が動員されて危険かなと思うことでもやり遂げてしまう。もちろん事前調査もちろんしておいて、万が一滑って川に落ちたらどうするかということまでわれわれは準備は周到にしているが。でもやはり人間の持っている能力を開花させていく力は自然にしかない。たとえばやせめに保育園で似たようなことをやろうとしても、所詮はまねっこにすぎない。川で丸木渡りをしたことが、保育園で子どもたちが大型積木を使って、自分でイメージして遊ぶという力になる。それを大人がはじめから保育園のホールで積木を組んで「こうやって遊べばおもしろいよ」って言っても、それも遊びだが、やはり自然のなかで獲得した遊びを、子どもがイメージとして自分の生活にひきよせているというところに、自然とかかわる遊びと、それから虚構の世界を作っていくつながりがあると感じている。

いろいろ断片的な話で申し訳ないが、三角山の頂上に真冬に登る。頂上から林の中を尻滑りして降りてくる。山は上から下までまっすぐではなく、必ず沢がある。そうすると、滑っているうちに地面がなくなる。空中に飛び出す。空間に飛び出したときは「はっ」と思うんだけど、次の瞬間、空中から地面に落ちたときの快感。子どもの言葉で言えば「あーっ、おもしろ」ということになる。お父さんお母さんたちもたまたまそういうことやると、みんなはまっちゃって、二回目行くときにまたみんな行くと言う。空間に飛び出して空間を操作するというか、空間で自分の体をコントロールし、操作する。このおもしろさというのは、体操、跳び箱とか鉄棒とか器械体操の世界なんだろうと思う。鉄棒でもきりもみしながら降りてくる、

**前鼻** ウルトラなんか？

**堀岡** そう、あれもやればやるほどおもしろいというのがわかった。うちの子どもたちも、たとえば3歳児で丸山でそういうのをやる。そのときは滑る距離は100mか200mくらいを何回か滑って遊ぶ。三角山でも頂上から下まで1.5kmくらいあるが、年長になるとそこをばーっと降りてきて遊ぶ。空間に飛び出す遊びを覚えたら、そこでたとえばばーっと手を広げて飛び降りる子どももいれば、思いっきりはねておしりからうずまっっていくおもしろさを感じる子どももいる。そういう世界を子どもは楽しんでいる。人間はより高くより遠くという本能を持っているが、空間に出



たときに、自分でより細やかな感覚を磨いて飛躍していく、そういうものをつかんでいく。子どもたちは、それだけではなく、そこから多面的な運動能力を自分のなかに獲得したいという要求というか、そういうものに深くつながっていくのではないかと、このごろ考えている。雪が降ると子どもたちは、すぐにいつ行くのいつ行くのって（せかすが）、3歳からやっているとそうなる。自然を素材にした遊びはそういう意味でおもしろい。

これもまたとびとびで申し訳ないが、1歳半から2歳までの自我、さらには4歳から5歳への第二の自我というふうに言われていますが、その間の3歳から4歳あたりの年齢というのは、かなり自分と他者との関係がわかってくる時期。そのときに山登りをする子どもたちの姿を見ると発見するが、登りというのは2歳後半から3歳までの子どもたちにとっては簡単。斜面にたいして体が近いから安心する。ところが下りになると、地面から体が遠くなるので、それが恐くなって、なんとかバランスを取ろうとする。そうすると降りるには時間がかかる。自分と周りとの関係がわかるということと、体の力が抜けて自然にたいして自然に体を反応させていくこととの関係というのは、相関関係があるように思う。周りのお友達の状況を見ながら、自分はどうしたらできるかを探る。この子のために下りは遅れるなど思っている、ある瞬間にその子から力がふっとぬけて、何ごともなくすすつと降りる姿に変わる。それを、瞬間的にわれわれの見えないうちにやってしまう。自然という素材と向き合うなかで、子ども自身は他者との関係でも力が抜けるようになる、そういうふうに感じている。3歳から4歳までの山登りの姿は一番変化が大きい。

それから、水遊びなんかでも、最初は水をかけ合って遊ぶとか、プールで遊ぶという遊びが。北大だとひょうたん池とか、たまっている水で。ぼくの場合小さいとき、水と言ったらたまっているのではなくて、流れる水。水遊びというのもおもしろい素材。氷が張ってあれば、子どもどものころ、私たちの視線は必ずそこに行く。北大のそのこのサクシュコトニ川も昔はもっと太い川で、冬になると凍る。凍ってるけれど、水は流れている。割れることはわかっている、「もしかしたら乗っても割れないんじゃないか」というので、お兄ちゃんお姉ちゃんがいて、小さい子がいるという状況で、それを試す。そういうときは必ず割れる。でも、どれぐらいになったら人間が乗っても割れないかということ、小さい子どもの時代から知る。つまり、水には浮くものと沈むものがあるという関係を、たとえば冬であれば氷を素材にして、知っていく。よく道庁の池なんかは、今はもうまったく立入禁止だが、子どもどものころは学校ではダメと言われたが、道庁の池に氷が張ったらわれわれは隠れてでもそこに行き、池の上をミシミシいいながら歩いた。何回も落ちるが、浮くことを楽しみに。中島公園の池でも、北大の川でも、そういうことをして遊んだ。それがぼくの記憶になって、冬になったら子どもたちをそういうところに連れて行きたいと思った。この「福祉の広場」8月号に、いかに乗りについて載せる。どうも水を見ると、自分自身の体も浮きたい一方で、何かを浮かばせたいという思いが自然に働く。なんでそうなのか、謎はまだ解明できない。木は水に浮くというのはすぐにわかる。そうすると、浮くものにつかまっていけば、自分も浮くんじゃないか。沼とか池ではそれはできない。水が流れていないから。ところが、流れがあるところに行くと、流れに乗っていけるという感覚がわかる。さっきの話じゃないけど、水害があって川が氾濫して流れたときに、助かるときに誰が助かるか。やっぱり流れる水の中で遊んだ経験がある人が助かるだろうと思う。助かるかどうかの瀬戸際のときに、やっぱり自分の命を守る力があるかどうかによって、大きく左右されてくるのではないだろうか。

ぼくはそういうことを頭に置きながら、夏には子どもたちと。現在の保育者は、夏と言ったらプール。夏は水、そしてプール。プールもいい。うちの園でもプールは活発で、ドルヒラでもぐって泳げることを目標にやっている。でも、水害の水は止まってくれずに流れるよ、本来水は流れるということ、水って何だろうということ、科学の本を読みながら。それで、水の源流を訪ねてということで、手稲山のずっと上流の水源になっている山奥深くに入って行って、水のわいているところに子どもといっしょに遊びに行く。「ここにわいている水は、みんなのお父さんやお母さんが生まれる前に山に降った水が今頃出てきている」という話をしながら、水について勉強する。そういう水が広い大地に向かってずっと下って流れていくから、水は海に向かって流れるという話をする。そのように、流れにのるということを遊びたい、楽しみたいと思っている。昔は山の木を切り出すと川にまず落として、川で長いいかだを組んで、その上にいかだ転がしの職人さんが乗って、ずっと河口まで流していた。ぼくらの子どものご相伴にあずかって、それに乗せてもらって、河口まで乗せてもらったことを思い出した。いかだ遊びというのはこれもまたおもしろい。いかだのうえから覗けば魚も見えるし。そういう、自然の本当の世界を子どもが自分の生活にいかしていくことを、こういう世界ではユートピア的なことになってしまうのかどうかかわからないが、せめて乳幼児期には子どもたちに体験させてやりたいという思いがある。

ぼくは園長になった3年目に、乱暴にも木材屋と交渉して、太い丸太を買って、発寒川の上流の流れのきついところに行って、ロープで丸太を組んでいかだを作っていかだ乗りをやった。やってみて自分がこれはやばいなど。だけど、それ以前からずっと川遊びをやっていたものだから、子どもたちはおっかないものの、川の流れのなかでこんなおもしろいことができるということをつかんで離さなかった。その集大成として合宿に行ったときに本格的にやろうかというので、いかだ遊びをやった。それをずっと続けてきたが、今は川の状態も護岸工事などで変形してきたために、丸太を4本浮かべて遊べる川はなくなった。豊平川でももうできない。しょうがないので今は車のチューブを9本組んで、その上にタタミ2枚半くらいの大きさの板を敷き、それを川に浮かべている。それを平和の蛇行しているあたりで。それから、豊平川上流の営林署のある、豊林荘というところの橋の下でやっているが、子どもたちはもう本当に楽しいみたい。いかだのうえから覗くと、コイとかヤマメとかイワナが泳いでいるのが見える。やはりそういう世界を子どもたちは味わっていて、卒園式のときに保育園で楽しかったことを聞くと、いかだに乗ったこととか、河原でサンマ1匹丸ごと炭で焼いて真っ黒いのを口を黒くしながら食べたことだとか。やっぱり今の社会のなかで体験できないことを、現実の世界に合っているかどうかはともかくとしても、そういうところで本当の味覚とか、本物の姿を感じることができるかと思う。

人間の脳のなかに、今の子どもたちはある意味でやらせの、あるいはユートピア的な世界を通してはいくつかは経験しているものの、人間のもっている容量はある意味で無限だが、自然の一部という存在の人間が、自然と共存するという意味に必要な体験の量、情報の量は本当に微々たるものだと思う。うちの保育園でこれだけやっているが、ぼくに言わせればまだまだ微々たるものだろう。もっと豊かに体験したいと思う。体験ごっこやって遊ぶときでも、ぼくが主導だったら、木の枝を切ってナイフで削って、道具も自分で作る。それくらいの体験をぼくだったらさせたい。そういう点ではなかなかそこまでいけず、時間にも制約されているからやっとなが、それは基礎学力になっている。

学ぶおもしろさ、学ぶ楽しさというのは、自分がいかに楽しくて、それをしたいと思わないと学力にならないと思う。ぼくは園の卒園児といっしょにスキーなどをしに1泊で行ったりするが、大学生や高校3年生になっても、保育園の話ばかり。「ちょっと大学の話聞かせろよ」と言うけど、保育園の話。どうしてか聞くと、とにかく自分が人生20年生きてきたけど、一番楽しかったこと、自分が大人に本当にかかわってもらってよかったこと、その時代は保育園時代だったという。お父さんもいて、お母さんもいて、先生もいて、お友達もいて、みんなが動いていた時代というのは、その時代だったという。それはやっぱり、一番記憶があって、自分がいじめにあったり困難に遭ったりしたときに、あるいは学力問題で悩んだりしたときに、それを乗り越えるときに、これは風呂屋のAくんが言ったことだが「もうひとり自分が後から出てきて、おまえは保育園のときにはこんなこともできたんだ」と言うらしい。「おまえにはほかのやつに負けないものがあるんだから、そこでがんばれよ」と言うらしい。卒園児を学年別に呼んでシンポジウムをやったことある。これは、そのときに、ある卒園児が、自分がいじめにあったときというテーマで語ってくれた話。そのAくんは、お父さんが風呂をたいていて、お母さんが番台をしていて、子どもを一步も表に出すことができなくて、40度の熱がある釜のそばに子どもを置いてずっと暮らしていた。それをぼくたちが発見して、説得して3歳の時に保育園に入れた子。やはりそういう子どもで学力も遅れていたけれど、保育園でのわずか3年間だったが、彼をして中学校のときにそういうふうにならした。

そういう意味では、自然にかかわって遊ぶということは、いろんな意味で生きる力、生きる学力、基礎的な力となってくると思う。単純だが、ここまでにさせていただきます。

## ●討議

**前鼻** ありがとうございます。ダイナミックさに呆然としてしまった。吹雪に向かって風を受けて遊ぶとか、それから雪の中に人型を取る遊びとか、私も雪の楽しさを思い出していた。最後の方に、学ぶ楽しさというか、楽しさを学びに変えるのは生きる力の基礎であるというのは本当に感じました。これをきっかけに、ご質問やご意見など、少しディスカッションしたいと思います。

**矢島** ちょっとよく聞けなかった部分がある。5歳から第二の自我ができてきて、3歳から4歳はその途上にあって他者を意識していくという話があったと思う。そこで、自然の素材というものは自分と他者との関係をもぬけていくという表現があったが、坂の話はわかる。登るときは楽で下るときには…

**堀岡** ぼくも理論的によくわかっているわけではないが、2歳から3歳、3歳から4歳というように、3歳を中心にして、ぬけていく時間的なものが1年くらい幅がある。山を下りるときに、手も下がって脱力ができるようになると自分で自然に降りられる。だけどそうできないときには、どうしても尻をつくだとか、ななめになるとか、バランスを取るために手を動かすとか、これは非常に不安定な状況で、不安定だからこそバランスを取る。ところが、だんだん周りの子どもたちが自分の姿と違う姿で降りられるようになってくる。うちの園で言えば3歳児クラスでは、自分が周りの子どもと比べてだんだん遅れてくる。その、自分と他者との違いという関係を、3歳

の後半になってくると感じ始めてくる。そうすると、お尻をついて降りたり、後にさぐって降りたりという動作から、だんだん自分で何かにつかまりながらも、交差して降りられるようにしようと自分のなかで自分を励ます力が生まれてくる。「〇〇ちゃん大丈夫だよ」「手を離してこうやって降りてみるか」などと、そっと声をかけたりする。しつこくはしない。子どもは自分と他者の違いとか、自分が今大人から声をかけられたことについて、すごく敏感に感ずる。自分でなんとかしようというふうに、遅れながらもでも真摯に自分で試している姿、遅れているときにこそっと見ていると、子どもはいっしょうけんめい試している。そういうことは、2歳ではできない。

**矢島** 3歳から4歳。

**堀岡** そうそう、超える力を。

**矢島** 自分と他者との関係のなかで、他者を意識して他者を見ながら、自分の体のバランスをとったり、今まで変なところに入っていた力がずっと抜けていったりする。そういう意味？

**堀岡** そういう意味。

**矢島** わかりました。

**堀岡** それも、不思議にあるとき抜ける。

**矢島** 関係のなかで。

**吉田** 自閉症の子がいて、体力的に非常におくれている子で、跛行、カニ歩きをしていた。その子が、築山を上り下りするうちにだんだん自分でバランスを取って、少しずつまっすぐ正常に歩けるようになった。そうすると交友関係が広がったり、先生の手を握れるようになってきたり、目と目をまっすぐ合わせるようになってきたり、それと感じが似ている。その子は5、6歳のときにそういうふうになった。

**堀岡** そう、うちに寝たきりに近い子どもが二人いるが、どんな重度の障害を持っている子どもでも、年齢相応に自分の発達要求がすごくある。本当に不可能だと思われていて、作業療法士とかいろいろな先生が見ているなかでは、あるいは札幌市の発達医療センターが見ている目では、難しいと言われ、ぼくたちも専門家が言うのだからそうだろうと思っていた。でもがんばってはたらきかけてみようかと、別に手を引っぱったりするわけでもなく、〇〇ちゃんと呼び掛けたり、いっしょにおもちゃで遊んだりした。でも、子どもの視線はそこだけではなく、周りの子どもたちが立ち歩きをはじめたり、好きなおもちゃのところに行ったりしている姿をちゃんと見ている。そして、自分がそこに行きたいという願望が[生まれる]。

**吉田** 心と、体。体と、心。

**浜** 訓練的な刺激にはのらないけど、与えられた刺激には向かっていく。

**堀岡** なによりも、大好きな先生、信頼する先生との関係が、やはりすごく大事。

**佐藤** お話をうかがっていて、やはりぼくらは研究者なのでどうしても似た研究をしている人が思い浮かぶ。ソビエトのヴィゴツキーという発達心理学者がいて、あの人たちが書いた子どもの遊びの本がある。いろいろな遊びを考えると、これは大事なことを言っていると思って読んでみる。その中では、遊びとは仲間との関係におけるチャレンジで、だから子どもの遊びは大人の遊びとぜんぜん違うんだと、当たり前なことだけど。要するに、大人は息抜きで、子どもにとってみればいろいろとチャレンジするという、そういうものとしてある。しかも、仲間関係のなかで

自分の力を発揮したりという気持ちが出てきて、その中でお互いに高めあっていく場なのだということを言っている。

**堀岡** もうひとつ、自分の経験でつれくわえるなら、子どもの関係という話は間違いなくそうだが、もうひとつ、大人自身が子どもと対等な関係で遊びたいと思わなければならない。3、4歳の子どもを連れて雪山に登るなんてことは普通考えないだろう。でも、ぼくは行きたい。行くからにはこの子どもたちに責任持って行くし、この子たちと行きたいという思いがある。この子たちといっしょに滑ったらこういうふうにおもしろいだろうなど。これはぼくの要求、はっきり言えばわがまま。その代わり、ぼくは日曜祭日といえども自分で弁当を持って行って、自分で実際に登って、うちの職場の若手職員を連れて行ったりして、遊んできて、どこが安全かを確かめる下見をする。3歳なら3歳、4歳なら4歳で。それは、自分のなかでワクワクする。4歳児だったらぼくが先に滑って安全なコースを作ってやって、そこを滑る。年長になると今度は自分で考えて、木があった場合は手をこうやるとこっちに曲がるので、それで避ける。それがまたおもしろい。そういうことをあらかじめ年齢や発達に応じて読み取りながら、より複雑なコースを楽しむということは、ぼくが楽しみたいからやる。

先生にそういう発想がなく、園長が行くと言うからついていかなどというのはえてして多い。そういう意味では、若手の先生に対する、教育の伝承の弱さというのは考えさせられる。ぼくはときどき怒る。どうしておれといっしょのことをするんだって。自分でどうするか考えて、日曜日にでも行ってこい、と。ぼくは日曜日にわざわざ若手をみんな集めて、小淵沢を回って三角山の頂上に着いて、そこでコッヘルで湯を沸かしてコーヒーを飲んで、大倉山の裏を通過して小淵沢を抜けて魔女小屋に行って。草わらで火を燃やしてラーメンを食って。山はこういうふうにおもしろいんだということを若手に伝える。大人の遊びだからこういうふうにするが、自然というのはおもしろいんだということ。みんな感想を言っていたが、あんなところでインスタントラーメン食べてあんなにおいしいと思ったことない、と。そういうことを子どもに味わわせてやるのが、その子どもたちが自然を大切に思う心を育てることであり、また平和がなければ自然を大事にできないんだということにつながっていくのだろう。そこの読み取りをわれわれ自身が、子どもとの対等な関係でやっていくというのが、ひとつ付け加えたかったこと。

**佐藤** 遊んであげる、というのではなく、いっしょに遊ぶというのではないと、子どもはそうやってしまう、というはある。

ちょっと教えて欲しい。下の幼稚園には3歳がないので分からないのだが、3歳が非常に大事だと、これはぼく自身あまりよく知らなかったが、もう少し知りたくなった。先生方はそのころの子どもを見ているなかで、3歳とそれ以上の年齢の子どもとのつながりはどういう点にあるのか。それと、小学校3年生の時期はそれと似ている。

**前鼻** 3年生から4年生。

**佐藤** そう、3年生というのはおもしろい学年だが、あまりよく知らない。

**矢島** ジャンプする前だ。

**佐藤** そう、特異な位置だと思う。もちろん、3歳と3年生とでは質は違うが、変換の時期という意味では似ている。

**前鼻** 本当に。問題児かと思うくらいの3歳児が、4歳になると一皮も二皮もむけてしまって。そ

んなことはなかったようになる4歳もいる。3歳は本当に未知、ふわふわで。言葉の面もそうだし、自立の面でもそう、運動の面でもそう。ものすごくふわふわの感じ。これを過ぎないと[その子については]言えないくらいに、3歳は。

**佐藤** ぼくらは発達というと、非常にフラットな、こう2、3、4といくように。だけど違うのではないか。

**前鼻** 3歳はブラックホールのよう。

**矢島** それは1歳半の前も同じくらい。ジャンプする前というのは、子どもの姿を見たら本当に分かる。

**前鼻** 3歳の時期は大人とか年長さんの姿が影響してくるのだろう。どれだけ似てくるか。泣いてばかりいた3歳の子だったら、どんなジャンプだろうか、そのあたりに違いがある。

**堀岡** やはり、2歳のあたりの自我形成のところ、どれだけ自立するか。

つまり、知的リアリズムというか、知覚的に感じる体験、たとえば愛されるとか、人にかまってもらえるとか、わがままをうんと聞いてもらえるとか、その経験の量が3歳半ぐらいから、考える力に結びつく。さっき他者との関係を見るという話がありましたが、それも意味で視覚リアリズムと言えるかと思う。小学校3年生のときもそう。自分はどういう自分なんだろうか、ということを考えて、34年生がひとつの節目となる。

**佐藤** 小学校1年生を見たときに、確かに言葉でやりとりすることが学校のひとつの活動の中心になるなかで、どうやって表現すればよいのかまだ分からない。どっちかと言えばまだ先生との関係のなかで、たとえば先生の前に物を持って行くなどを通して自分を確かめているのではないか。それが仲間にも広がっていく始まりが、3年生ではないか。4、5年生になるとそれを基盤にしながら、仲間関係を豊かにして、自分を出していく。その始まりの時期が3年生くらいではないか。

**前鼻** 誰に聞いたのか分からないが、思うことは、4年生のときの原体験がその人の職業に影響するという。自分の息子を考えてもそういう気がする。昔1、2、3年生で担任が替わった。4、5でも替わる。この境目も、学校である程度そのころの時代の教育に対する考えがあったのだろうか。今はもう2年単位だが、昔は1、2、3が同じ担任で、4、5で替わる。堀岡先生のようにダイナミックではないが、幼稚園に登り棒というものがあって、上に向かってそれをするするすると登っていくのだが、ある日桑の実を取りたくて木に登るとき、すごく慎重にひとつずつ足を確かめながら登っていたが、降りるときに登り棒の意識があったらしく、そういう降り方をついしてしまった。そうしたらスカートが引っかかってしまって降りられなくなったという女の子がいた。登り棒ならスカートでも大丈夫。

本物の木ではそうはいかなかった。あんなに慎重に登っている姿を私は初めて見て、やはり本物でなければだめだ、自然はそういうことも教えてくれるんだと、今お話を聞いていて思った。動きの面でも、大人が理屈で説明するのではなく、自分で感じて体験することのできる自然が身近にあればいいと思う。スウェーデンのように保育園の裏側にある森は伐ってはいけないというふうにはならないか。

**堀岡** でも、最近の子どもの事件を見ていると、乳幼児期、0から6歳までの発達の節目と言われる時期を充実して乗り越えてきていないというところから[きている]。今の小学校指導要領ではとても乗り越えられるような状況ではない。詰め込みで、しかもパソコンの世界でああいう事

件が起こることもある。でも、ああいうことではいけないのだということを知る力は、やはり乳幼児期に、命の大切さとか、自らの命を守るという体験とか、そういうのが結局はベースになっているのでは。うちの卒園児たちがみんな言っているのだが、そこがベースだと思う。

**前鼻** そこを、親たちはどういうふうに思うのだろう。わたしたちはそう思うけど。

**矢島** 一般的な今の親がね。

**前鼻** やっぱりその大事さをどういうふうに考えるのか。

**堀岡** 今の、一般的な親。ぼくの見目では、これから私たちといっしょに子どもを育てつつ、その親たちが、子どもが小学生くらいになったとき、不十分だけれども、黙っているよりははまだという程度のところにはなんとかいきたい。

**浜** 子どもの育ちを見て親が変わっていくところに期待をしていく。子どもが変わらないで、今のパソコンだとかゲームだとかを見ている親がそれをどう感じるのかということとなると、生きる強さとか大切さとかを感じないで、親子をやっているということが最近の現象ではないか。さっきの堀岡先生のようにして育った子どもたちは簡単に流氷に乗って流されたりはしない。流されたのは、そういう育ち方をしなかった大学生だ。そういうことは本当に小さい子どもたちが小学校のグラウンドだとか。この辺もまだ遭難があるくらい吹雪がひどかった。子どものころは。北大に来るまでに東区のなかでも道が見えないくらいということを知りながら生きていくということ。

**堀岡** 東区から向こうは吹雪が。

**浜** 見えなかった。そして、魚が泳いでいるのが見えたこともあった時代。

**堀岡** 川が激しく流れているところで、うちではチューブと板とで1人乗りとか2人乗りのいかだを作っても遊ぶ。そのときに、最初はよく分からないからば一と行く。乗っていった結果、向こうに先生がいるのに目的のところにいけなくて、岸の方に寄って引っかかるということがある。どうしてかなと子どもたちは思う。それを何回か繰り返すうちに、子どもは発見する。川は同じように流れているように見えるが、早く流れるところと、曲がって流れるところ、流れのなかにまた新たな流れの道筋があるということを感じる。そういうことを発見する。これはまた、大事なこと。すごいなと思う。

**前鼻** この間、地域に開かれた学校ということで、地域の人にも参観をしてもらって、その後校長先生や先生たちと話し合うという会が近くの学校であって、参加した。やっぱりパソコンはみんな導入しているらしい。学校にも家庭の中にもある。その中で、メールを打つエチケット、それを教えることが大切だと先生から話された。たとえば人の悪口を書かないようにできればいい、という先生の話を聞いていて、そばにいた父兄がうんうんと頷いているのを聞いて、うーんと思った。親たちは本当に大切な教育というものを、エチケットとして学校まかせでいいのだろうか、すごく心配になった。

**矢島** だけど今の親、27、8から30前半。メーリングリストなどでは、人のちょっとした発言に、だんごになって反応して、その中には、自分の感情を抑えられない現象がある。

**前鼻** なんて腹立つんだろう。字だけで。

**矢島** だから、暴力的な言葉を平気で文字で書いてしまう。そういう現象が、その年代には抑えられない人がある。これは、今の中学2年生だけの問題ではなくて、大人自体が。人を刺すか刺さ

ないかではなくて、言葉で人を刺すということを、自分で夜中でもやっている。

**前鼻** 刺してるとは思っていない。

**矢島** 自分でコントロールできない。

**佐藤** 言葉だけが暴走していて。けど言葉は自分の感情を止められる。本当の言葉ではないから。

**矢島** がががががとやったら、止まらない。相手がそれを読んでどう感じるかという、相手の気持ちまでいかない。

**前鼻** そういろいろなことを含めて、幼児期とか赤ちゃんの時期とかを、どういうふうに大事なのかと、自分に置き換えて考えるお母さんはいるのだろうか、と思ってしまう。

**矢島** 電話だとまだ相手の声がある。けど文字だけのやりとりだと。

**前鼻** 電話だと切ることができる。

**佐藤** やはりこういう対面的なものがないと。基本は。

**堀岡** 今うちに、ボランティアで夕方に大谷高校の学生が毎日3人ずつ来ている。うちの卒園児の親が高校の先生をやっている、クラスで討論をやって保育園に来たいということになって来ている。その先生が言っていたが、同じクラスにいても、クラスのなかで何も話をしていなくても、メールだけでやりとりをしているという世界。だから、この社会をどうやったら分かりやすくできるか考えて、クラスみんなで話し合いしながら、子どもとの接点を持ったらどうかという提案をしたらしい。35人のクラスで27人の学生が保育園に行ってみようということになって、ずっと来ている。彼女らがアンケートを作ってきて、自分たちが解明したいこと、先生と親に聞きたいことというアンケート用紙持ってきて、今やっている。やっぱり、決定的なのが会話。

僕たちが若いころだったら、電話があったとしても、会いたかったら会いたくて必ず行ったもの。訪ねて行って、空振りになったとしても。人と会いたいという感情を、どう育てるか。この間、大学をこの春卒業した22歳の子どもたちが、東京とか名古屋の大学に行ってる者もいるが、電話で連絡を取り合って、札幌で会いたいと言って、16人中12人が集まった。会ったときの表情が、本当にこんな楽しいことはないという表情だった。

**浜** 育ったベースがあるから。それが今はないから、会うことで壊れてしまうことの方が多くて、トラブルがあっても訪ねて行って口でごめんねと言っても壊れてしまう。だから、かえってメールなどでごめんと言う方が許してくれる。メールでごめんねと言う方が許せる。ごめんねと言いに来たら、またそこでもめてしまう。

**堀岡** ぼくは彼らにこう言った。地下鉄から出てきたときにこういう格好（携帯電話をのぞき込む格好）をするなど。せめてメールは、どこどこで会いたいというメールなら分かるが、会って話をしたい中身まではメールのなかに入れるなど。そういう人間になれよと。そうしたら、「いや、分かっているって」なんて言っていたが。

**陳** 人間はもう何百年何千年も、生活のなかであるスタイルを〔保ってきた〕。最近では電話くらい。電話の場合でも、相手の息を感じることはできる。したがって、最近のメールの世界は、ものすごく新しい世界。われわれの今までの心は、そういう伝統的なやり方で作られてきた。その心の中なら、これこれこういうことは当たり前、こういうときにはこうする、というのが今までの、伝統的な心。新しい道具が入り込んできてから、それが若い人たちの生活の重要な部分をもものすごく占めている。もう、いっしょに食事をする30分だけで、何回もメールのチェックをして



いる。このことから考えても、ものすごく膨大な経験。そうした経験からどういう心が作られてくるかは、まだ分かっていないのではないか。

**佐藤** 多分、想像の種をぼくらはどんどん失っているのではないか。

**堀岡** 限りなくゼロに近い。

**佐藤** 組織のなかでも、こういう不祥事が起きてしまうと、クレーム隠しとか、あれは組織ぐるみで分からなくなってしまうている。個人個人の、あの女の子の事件でも、殺したい殴りたいというのはあるけど、ぼくらはそこで止める。この先どうなるのか、それがやはり分からなくなってしまうている。もうフィクションの世界に行ってしまうて、現実のことを想像することがなくなってしまうた。

**堀岡** 心というのは、抽象的なものではない。かなり具体的に体験して、感じて、自分のなかで考える。それが心だ。

**陳** いや、われわれの知っている心はそういうもの。けども心というのは別にそれだけが心ではなくて、今のいわゆるバーチャルな経験のなかからでも、心は現に作られている。われわれとは違う心があるのではないか。前者は本当の心、後者は違う心というのは言えないのではないか。なぜなら、現実のたくさんの若い人の心がそういう新しい心に。

**前鼻** 若い人の心が。

**佐藤** すごく抽象化されている。われわれはもう少し具体的なものを持っている。そこに戻すこともできる。

**石井** これからの問題。

**伊藤崇** さきほどからお話を聞いていて思うのは、今の子どもは3歳児でも他の子に向かって「死ぬ」と言ったりする。ある時期までは言葉というのは自分のなかで大事なものでなくて、ただまねして使っているだけだと思う。ある時期から言葉が重みが出てくる。言葉に引きずられてしまうところが、言葉だけが先走って、記号の世界に生きてしまうようなところがあるのではないか。ということは、記号の世界が大きくなりすぎないように、もう少し下の、生活の基礎のところまで世界をちゃんと作っておかないと、「死ぬ」ということはこういうことだとまず知っておく必要がある。記号だけがあると、もう抑えが効かない。だから、生き物の生き死にに会う経験が、まあよくないことかもしれないが、そうした経験があれば、ことばにリアリティがでてくると思う。

**矢島** 記号ではなくなる。

**佐藤** そうするのは、小学校で言う学力、知識ではなくて、もっとずっと小さいときから大人まで大事にしていくもの。

**陳** 生活力。

**佐藤** そう、それが本当の学力だと思う。そうした議論は今ほとんどない。

**浜** 空間がつかめなくなっている。デジタル化してしまうと。わたしなどは、1時間というと時計の針が回る1時間だとかかんでいる。デジタルで数字だけ出ると、量が見えない。デジタルで出てくる10分がどういう長さなのか分からない。子どものときに見ていた時計は、回る長さを頭の中に入れていたから、そういう違いはものすごく大きいだろうと思う。

**陳** 堀岡先生の今日の話で、自然はいろいろなものを教えてくれるとあったが、こういうこともあ

るのではないか。つまり、危険は常にどこにでもある。自然の中に入って遊ぶ場合、常に危険が潜んでいる。これはもう大前提。ところが今の多くの人の生活はものすごくガードされている。だから、危険性のある現実がない。親も、こういう物騒な社会になっているなかで、どんどん子どもをガードする。ちょっとでも危ないことはやらない。こういうふうにすると、表面上は安全だが、学習するチャンスがひとつもない。それについて、最近読んだ正高(信男)さんの、「父親力」という本でこういうことが言われている。命の大切さ、たとえば今あちこちで心の教育論が言われているが、自分が死ぬかもしれないという経験をさせないかぎり、命の大切さをどのように説明しても、それはただ頭だけで分かるに過ぎないのではないか。こういうことは、彼の言い方で言うと、父親の役割だと。たとえば、生活のなかの暗闇とか、危険な場所とか、そういうことを父親はことばだけでなくいろいろな形で伝える。それはすごく参考になる。

**堀岡** ある意味で性の分担というところでは古典的。確かに自分も父親の影響をものすごく受けて育ってきた。うちの親父はおもしろくて、夜7時くらい暗くなってから、突然子ども4人つれて、「北大に行って絵を描きに行くぞ」と言う。そうして画用紙と画板をもって北大に絵を描きに行く。理学部のところに原っぱがあって、そこで月の明かりで絵を描かせる。温室が向こう側にあってなんとなく気味が悪いところだし、理学部は黒い建物で。帰る途中に、今はなくなったけど、医学部の死体をホルマリンに入れるプールがあって、そこを通過して帰る。だけど、今考えてみると親父なりに計算があった。暗いところで絵を描けというのは、明るいところでなければ絵は描けないことはないだろうと。毎日毎日ここに来て遊んでいるんだから、暗くたって自分の想像で描けと言う。目が見えない人はどうするんだと。それで絵を描いて、うちに帰って清書する。そういうのがぼくの子どもころの教育。そして死体のホルマリンのところにくるとお化けの話をして。ぼくらをさんざん怖がらせて帰す。

**石井** ひとりで外に出ないようにとか、そういうことと結びついている。今はもう明るくなって、みんな、送ってもらって迎えにきてもらってだから。

**堀岡** ぼくはかろうじて心がまだ救われていると思うのは、イラク戦争なんかで、発祥の地であるアメリカの国民が、命の問題、平和の問題に対して、自らの大統領は好戦者だけど、国民自身はそれに対して否定的な方向で世論が高まっているという問題がある。それから、日本国内でも、そういう状況が。結局、命の問題は自然の問題だ。劣化ウラン弾で汚染されるなかで人間の命は絶対育たないということ。人間はそういう面では再生能力がある。われわれは微々たる力だが。

## 8. 異年齢保育について

報告者：前鼻百合江先生

期日：2004年9月6日

**前鼻** 異年齢保育について話題提供をしたい。まとめた経緯だが、近年核家族化が進む中で、きょうだいのように群れて遊ぶことや、年上の人をうやまうこと、年下や弱い人を助けるといった場面に出会いにくくなっている。長い間異年齢保育を続けてきたわが園の場合、分け方はいろいろあるが、園全体が異年齢の一つの家族という保育のあり方が当たり前になっており、このような場面にごく自然に出会うことができる。

家庭に代わる場が保育園というのであれば、保育園の中も学校のように年齢別に分けなくて、なんとか一つの家族のようにやっていけないかという、開園したときのいきさつがある。0歳から1歳半までと、発達の節目がある1歳半から2歳までと、それから3、4、5歳という大きく3つに分けた異年齢保育になっている。異年齢保育をしていくときに、一番問題になっているのが、1歳半から2歳のほうに移るとき、3、4、5の大きいグループに移るとき、いつ、どんなふうに移行していったらいいのか。

子どもたちが群れて遊んでいる中で、お兄さんやお姉さん、それから妹や弟の関係というのは、ごく普通に出会える出来事なので、これはあまり問題にならない。ステップアップのように、大きな集団に入っていくときに、やはりお部屋も変わるし、関係をどんなふうになら自然に移っていったらいいのか、保育を考える上で大きな節目になっている。特に、3歳児については大きな問題がある。お母さんたちから、異年齢保育を通して、どんなことがいいことか悪いことか、うちでは当たり前に行っていることでも、お母さんたちにどんなふう理解してもらえているのか、アンケートをとった。

縦割り保育について、園からの通信でいろいろな子どもの姿を話してきたけれど、ご家庭でお子さんを通して感想やご意見をお寄せくださいということで、良い点、不安な点などを中心に、アンケートを取った。そうしたら、良い点、プラスになっている点については、「きょうだいがいるようだ」「まねができる」「教えてもらえる、お世話ができるようになるなどの刺激を受けている」「自立心が早く育ったように大切な体験ではないか」など、言葉で回答をいただいた。一番大きかったのは、「自分よりも年少の子に対してとても優しい気持ちで接している」というのを、お母さんたち自身が感じられている、ということ。それから「年齢の違う友達がいる」ということを、一人っ子のお子さんのうちからいただいた。「兄や姉、妹や弟がいるようで、いろいろなお世話ができて」、それから、「大きな子のすることを小さな子が見るので、お互いに良い刺激だと思う」を良い点としていた。それから「たくさん、いろいろな年齢がいるので、我慢の体験ができるのではないかと」という点に気づいてくれた親御さんもいた。それから、「次の自分の位置が準備できる」、上が見えるという意味だと思うが、そんな言葉もいただいた。

悪い点、不安な点で圧倒的に多かったのは「大きい子のいじめがある」、いじめという言葉の幅も広いと思うが、年齢に関係なくまねをして乱暴な遊びをするという点について、2歳前後のお母さんが一番多く寄せていた。同じように、言葉とか行動の面で「悪いことをすぐまねる」、乱暴になることをお母さんは一番嫌っているようだった。それから、「体力も体格も遊び方も違うのに、いっしょにいると怪我をするのではないかと」、これも2歳前後のお母さんに一番多かった。3歳から新園児で入ってきたお母さんたちも、やはりそれを感じていて一般的な心配事としてとらえることができた。

この、良い点と悪い点には、相反していることがある。ほとんどの点で、良いと言っている人と、悪いと言っている人と、同じようなことに対して両極端のことが言われていた。配慮して欲しいというのもやはり同じようなことだったが、二つあった。年長（5歳児）への配慮について「年長の子どもたちだけ別のクラスにして欲しい。いつまでも3、4歳の面倒ばかり見ていて、学校に行くのに間に合うのか」というお母さんが2～3人いた。逆に、就学直前でも3、4歳と同じくらいに考えていて、身辺自立に関心がうすく大丈夫だと考えているお母さんもいる。

それから、全般通して、あまり伝えきれていなかった部分だが、年齢別の保育時間があっていいのではないかと。同じ年の子と同じことをするというのがあるのもいいのではないかと、という意見をいただいた。これは、身体的な発達からくる体力面の問題があり十分に配慮した保育にこころがけているが、親の目に映る朝や帰りはその場面无いからだと思う。

総体的に、年下に対する優しさ、年齢の違う子との遊び、大きな子への憧れやマネ、悪いことをすぐまねて困る、大きい子の体力からくる言動の心配、というのが挙がった。縦社会をよい点として考える家庭と、疑問に思う家庭があることも、他を知り認め合うことになると考えたい、と思っている。こういう風に、お母さんたちは自分の個の部分しか考えていないという点が、こういうところに出ているのではないかと。配慮して欲しい点として挙げられていることは、両方の点に対する、保育士の十分な指導力が要求されていることと、私たちが認識しなければならない。何点か課題をいただいたので、さらに研鑽を重ねていくために、貴重な意見として結果報告をそのまま出した。

これが、異年齢保育の、全体的などにもあるような姿だと思う。それで、保育カリキュラム、それから個人記録を取るときに、どこを中心に取っていくかということ、移行を中心に発達を捉えている。そこで、二つに分けて移行を考えた。一つは、1歳半から2歳に移るとき。これは、排泄と歩行が完成したことを一つの目安にしている。排泄は、そのような兆し、したいような表現とか行動とか、サインが少しでも出ていることが一つの条件になっている。この移行を進めようと思う年齢に来たときには、その辺を中心にチェックしている。あるいは刺激やうながしを考えなければならないという一つの目安を作っている。もう一つは、3歳のお誕生日が来た子が、3、4、5の大きい集団に入るとき。4月になったら当然のように、3歳さんとして、大きい子の部屋に行くのだが、それだと、新園児もいっしょになって、一番大事な自我ができてきた時期がおろそかになってしまう。うちではここを考えると、2月を新学期にした。2月で終わりにして、3月を新学期にして、この子たちのために一ヶ月を十分に使い、4月は新園児のことを考えてあげられるような余裕を持つということ、未満児室から幼児室へ移行する子どもたちへの配慮として、考えた。

このときは、3歳になったときには何を中心に移行の目安とするかということ、やはり言語面。言語面を一番の中心に考えた。言葉というのは、大人がいろいろな言葉を聞かせてあげる雰囲気の中で、いろいろ出てくるもの。あんまり大きな集団ではなくて、小さい集団でゆっくりしていねいにかかわっていく中で言葉の発達が盛んになっていくと思うので、よく見なければならない。今まで15、6人で我慢していたことが、今度は35、6人の中で我慢しなければならないことになっていくので、自分の意志や、自分の体の変化を、どんな人にでも伝えられるという自己表現を中心に見ている。移行の目安を、(歩行の完成と身辺自立)職員が同じ目線で見られるような認識を持つ。

移行の事例ではいろいろ失敗談もある。一つは、去年の12月くらいに3歳になった子だが、実はまだ上に上がっていない子がいた。つい最近、おじいさんが、いつになったら大きい子どもたちと同じ部屋に行かせてもらえるのか、盛んに聞かれた。実は、この子は目線が合わなくて、多動で、ほとんど通じる言葉がなく、やっていることといえば、大得意のテレビアニメの動き。おじいさんおばあさんに育てられて、お父さんお母さんのところには寝に帰るといって、1日に3回

も環境が変わる中で育った。おじいさんにしてみれば、一人っ子の孫で、とてもかわいがっているのに、そのあたりの心情的な面がなかなか通じ合えなかった。実は、運動会を見て、どちらのクラスに出してもらえるのかを見たうえで、どなりこもうと思っていたと言われた。おじいさんに大変に気をもませたことを謝った。私たちは少しゆっくりしすぎていた、過保護かもしれなかった、と。おじいさんがあれもできるこれもできるとおっしゃってくださっていることを、私たちももう一回見てみて、おじいさんのおっしゃるように少し急ごう、という話をして納得して下さった。大人の雰囲気一つで子どもが変わるもので、いま運動会のリハーサルを見てきたら、その子も大きい子の中に入ってやっていたので、もう大丈夫だと思った。

いままで、身辺自立ということで、身の回りのことを一対一でかかわることを、下の年齢のお部屋の先生は、とても大切にしてくれていた。けれど、こんなふうに一点の部分だけが難しいというときには、少し背伸びをさせて、大きい子のお部屋の中で、自分のできることをやってきて、できないところだけを取り出して、小さい子の先生がかかわろうというケースもあったにもかかわらず、どうしてこの子の時にはそれを当てはめなかったのかという反省を、担任とした。先週、両方の部屋の打ち合わせ会をもって、もう一回認識を揃えようという話をしたばかりだった。ちょうどいい機会だったので、私ももう一回、移行とはなんだったのだろうという話をした。知らなかったことがいっぱいある先生がいたりして、あらためていろんな面を勉強させてもらった。

なんでもできるし、話もできるが、大便とかおしっこか言えないという子もいて、こういう子もなかなか大きい子の中で、自分の体に起こった変化を伝えられず、もう一つ行動の上の段階をクリアできないというお子さんもいる。ケースバイケースだと思うが、今年度は少し改めて、3歳になった誕生日の時に、どれとどれをチェックして、どれとどれを刺激して、ということをもう少しみんなの先生たちと認識を同じにしようという反省をした。

そのためにはどんな環境構成が必要かという、6点考えている。それは、園全体どの部屋に行っても同じ配慮ができていくという認識ができてからの話であるが。「1日の生活リズムは崩さない」ということは問題なかった。これはどこの部屋でも同じような生活リズムができあがったら、それをなるべく崩さないで、行事はそれで崩れることのないようにするというのが一番の目標。それから、「お部屋の中のレイアウト」というのは、だいたい、厳密ではないが、1年間に変えないでおこうということ。特に、3、4、5の部屋は2つあるが、ここは同じような環境にしておく。そして、これが一番大事だが、「自分で選んで最後までできることが行なえるような内容を用意」する。ちょっとだけ難しい仕掛けも作っておいてあげる。子どもはいつ何に興味を持つかわからないので、だからといって何でもいっぱい置いておくと、お部屋の中はゴミめになってしまうので、この取舍選択は十分に検討したほうがいい。それから、3歳児の個人差が一番問題になっているので、この年齢に対してどんな活動を用意しておくか、配慮が大切になってくる。そして5番目には、同じ年齢でする小グループの、一斉保育も入れる。同じ、鯉のぼりを作ることで、3歳さん用、4歳さん用、5歳さん用というふうに、こちら側が分けるだけで、どれを選ぶかは子どもだが、でもだいたい、自分にふさわしいものを選んで作っている。手を出すと上のお兄ちゃんが手伝ってくれたりとするので、あんまりこれは問題なく、自分にふさわしいものが得られているようだ。そして最後が、年齢の幅があるので、集団生活におけるルールを整理しておかないと、年齢によって、あるいは先生によってルールが違ってしまっているので、最

低限のルールは何かをよく話し合っ、整理しておく必要がある。これも、保育士間の考え方が一致していないとできないこと。考え方や認識に差があるとき、子どもの怪我につながる。子どもが怪我をしたときに、ずっと突き詰めて考えていくと、先生の認識が違っていた場合が多い。

室内活動の時間と、戸外活動の時間、外で遊んだり、ブランコやすべり台に乗って遊んだりする自由時間と、もう一つ、散歩の時間というふうに、1日のスケジュールのどれを選ぶかは子どもの自由だが、1日1回は外に出ようとうながしてあげないと、ほとんどが部屋にこもりっきりで、外の風にあたらぬ子もいる。朝からずっと外だと、なかなか自分に目を向けてゆっくりできない。自分の方からできるようにするには、室内活動で十分に自分のことが分かって、そして自然にも触れてみるという方がいい、という結論にいたってこの順番になった。

朝来たら全員が外に出て、それから10時になったら室内活動というときもあったが、やはりいまは、朝はいろいろな状態で登園してくるのでそれぞれ個々のリズムにあった室内活動を1時間半くらい取る。(本当は2時間くらい取りたいが、嫌になってしまう子もいるので1時間半くらいを目安にしている。) もうお外行っていいですかと聞く指示待ちの子もいるが総体的に自分で選べる力がついてきている。

室内活動が終わった後の時間を使って、たとえば今の時期だと運動会の練習、それから発表会の練習とかも、いつもと同じことをやった後に、みんなで年齢別とか種目別とかの一斉活動になっていく。運動会の練習は、せいぜい中身2週間もあれば、十分にできあがってしまうというくらい、あんまり苦勞しなくてもできる。それもこの、自分で選んだ活動を十分にやるとか、あるいは自然なステップアップで上がって行って、自分に合うものが見つけられるということなのかと思っている。

2枚目の資料は、園がどのように分かれているのか、言葉だけでは分からないので、人数や職員数を表にしてみたもの。1日の流れは、入園するときにお母さんたちにお話しするものだが、だいたいおおよその時間帯。お昼ご飯の時間が、赤ちゃんや未満児が少しずれる程度で、そんなに変わらないという話をしておいてある。こんなふうにして、異年齢の子どもたちが生活している。

2点ほど、考えた上で緻密にプログラムをたてていかねばならない点がある。やはり年長児で、年齢に特有の競争心のようなものがあるだろうが、それが小学校1年生になって突然出会うのではなく、もう少し前に体験できる場面を作ってあげなければならないと思っている。9月の運動会がすぎたら、お昼寝を徐々になくしていくので、その時間帯が5歳さんだけの時間帯になっていく。そこで名前の練習をしたり、みんなでお話を聞き合うとか、ラジオの「お話出てこい」を聞くとか、長い時間集中してられるような時間を作って、子どもたちの学校生活につなげようと考えている。もう一つは、お母さんたちの心配にあったように、いまのお子さんは自分でできる範囲をなかなか自覚できない。歩き始めの乳児でも、わずかな段差を慎重に後ろ向きになって足で確認しながら降りる子どもの姿はなく、こんな段差でも前向きで堂々と落ちていくような、赤ちゃんからしてそういう状況なので、自分の持っている力を、自分自身を知るといことをどんなふうにして子どもたちと一しょについていければいいのかなと。どうしても大きい子を見てしまうと、自分もそれができると思ってしまう、やる子がたまにいる。だから、そういう場面でもどんなふうに見ていったらいいのか。移行のときに、お兄ちゃんお姉ちゃんたちがお部屋の中で活動しているのだと、見学に行く回数を増やして、環境をよく見てどんなふうになっているのか知

らせる。それから、部屋の中で騒いだり、ルールを破ったりしたときにも、よく、その子にだけ説教みたいなことをしてしまうが、集団の中で起こったことは、集団の中で解決していくようにする。みんな何しているのかみてごらん、というふうに、自分でそうだったなど気がつかせるような方法を探れるのが、異年齢保育のいいところではないかと思っている。

本園の姉妹園に老人保健施設があり、毎月のお誕生会やお楽しみ会に駆けつけて参加する。はじめからは、「今日はおじいちゃんおばあちゃんのお誕生日だから行ってみようね」、「発表会で歌った歌を聴かせてあげようね」、というだけで連れて行った。それからもう2年になるが、老人に対する特有の先入観のような、臭いとかきたないとか、そういう子は一人もなくて、むしろ握られた手をそっとなでながら、「次ぼく歌を歌いに行くから」と言って、そっと手を離すという姿もあった。「なんて育っているんだろう」と思ってしまった。そのくらい、いろいろな人がいるということが自然で、よかったなとつくづく思っている。いろいろな人がいることを知ってもらうのも多様な人間関係の基礎でもある。そういう意味では障がいを持っている子も、いろいろな顔している人も、いろいろな言葉話す人もいる、中国人もいるので、居場所があるようにしようと思って、続けている。簡単だが、以上で終わりです。

## ● 討議

**伊藤 移行（？）** 昨年の12月に（？）ができて、たとえば同年齢だとさほど問題はないというか。確かに（？）としては（？）だけでも、一つの方法として、（？）によって、同年齢クラスでは（？）ような問題も、逆に一つの基準として、負荷がかかるような、そういう側面はないのだろうか？結構（？）がやってる（？）はあるので、一つの枠として、逆に（？）なる部分というのがないだろうか？

それからもう一つ、うちは生活年齢でしかやってないから分からないが、たとえば、3、4、5と（？）で、保育者の（？）、それが、3、4、5（？）ぜんぜん違うと思う。5歳児に対する投げかけ、訴えたいことはあるだろう。（？）というのは、どういうふうにして解消しているのか？

**前鼻 2番目の方からお話しすると、5歳さんにお話しすることであっても、3歳も4歳も聞いている。3歳に話したいことも、4、5歳は聞いている。それは同年齢の中であっても同じことが起きると思う。5歳児全体に話しても何人もの子に再度同じことを言わなければならないことはよくある。**

またこんな例もある。運動会を例にすると、5歳さんには伝統的に毎年決まって5歳ができる種目というのがある。それは4歳の子がしたいとか、3歳の子がしたいとかは言わないで、5歳になったらできるという憧れがある。あと、3、4、5合同とか、3、4合同とか、4、5合同といったように、設定はする。それで、こういうものだと先生がみんなに投げかけて、出たいものに、練習の間は常時どれでも出られて、参加する。最終的に選ぶのは、いちおう本人。いくら出たいと言っても難しく、何回も失敗して手伝いが必要なものなら、「こちらにしようね」という話をする。たいがいの場合は、それでおさまる。（？）だから、設定そのものが、少し低くなるかもしれない。3、4でやると、3歳に近いような設定になるかもしれない。4、5でやると、

4歳に近い方になるかもしれない。その歳の理解度にもよるが、歳ごとの理解度には差があるので、それには配慮するが、あまり困ることはないし、問題があることはない。

1番目の方の問題は、これは、気がついていて、もしかしたら、みんなの中で、うまくついていく力を、クローズアップしてしまったばかりに問題になるということもある。逆に、みんなの中で、うやむやにされていたことが明るみに出てくるのが5歳。実はこれはできていなかったのだと。そちらの方が多い。だけどだいたい、そんなにバランス悪く育っていくわけではないので、大急ぎでその手当をしても、5歳の時期なら間に合う。だからその子に直接手当をすれば、それでだいたい間に合う。一人、特訓に近いくらい大変な子がいたが、卒園ギリギリでなんとか大丈夫だった。足りなくて、あとふた月欲しい、という子もいる。だから、3年間、あるいは2年間かけて、できていくので、バラバラはあるが、5歳の卒園まで見ていられるなど思う。先生たちはちょっと大変かも。3、4、5を2クラスに分けたのは、いままで全部をプールにして、二部屋あるからどちらの部屋を使ってもよいというふうにしていて。先生たちは3人いて、3歳の担任、4歳の担任、5歳の担任というふうにしていて。担任は、個人記録をつけることと、お母さんの対応をすることをきちんとしないと(?)というふうにやっていた。そうすると、いながらにして別々になってしまって、クラスとしてのまとまりもないし、園の中でバラバラになって、大変なことが多かったのだから、はっきりと二つのクラスに分けた。それで、二人ずつ担任にして、先生は3、4、5の30人を、二人で分けて記録をつけたり、お母さんと面談をしたりしていた。これをやって5年ぐらいになるが、少し落ち着いてきた。

**石井** 3、4、5って1クラス30人？

**前鼻** 去年は35人いた。いまは30人欠けている。ちょっと多めだが、部屋が広いし、二人担任がいるので…

**石井** それを1つのグループにしている？

**前鼻** そう。中はつながっているのだから、子どもはけっこう〇〇ちゃんといっしょって言って、お昼ご飯も活動するのも、自由に二つの部屋を行き来しているのだから、自分は何クラスとは思っていないかもしれない。お集まりの時間だけは戸を閉めてそれぞれ別のペースで進む。クラスの雰囲気を保っている。先生方の力としては、自分一人でクラスを運営するという力はさすがに育っていないかもしれない。運営能力はないかもしれない。個々の子どもを見ることはできても、クラスとしてどのように運営していくのか、どのようにリードしていくのかという点は、そこが弱点となる。子どものなかでも、あまりリーダーが育たないかもしれない。グループで育っているという感じ。はっきりとした強い子がいないと、リーダーが出てこない。先生もそういうのを見るのかもしれないと思う。

**浜** こうやって移行していくと、3、4、5歳クラスは年度中に人数が増えるということもある？

**前鼻** ある。そこは調整することもある。その年によるが、2歳の子が3歳のお誕生日の月がきても、必ずしも、上がれない。身辺自立の面で今はほとんど上がれないほどスローペースである。

**石井** お部屋がたくさんあれば、そういうこともできる。

**前鼻** 1歳半からところてん式に。

**石井** うちの、(?)たらね、どうやって誕生日来たからといって次に移行できるだろうか？

**浜** (?)とか発達するものが、あった方が動ける？



**前鼻** 動けてないだろうか？

**浜** 4月のクラス構成の人数と、年度途中の(?)の人数と、バランスみたいなものは？

**前鼻** というよりも、何人かなので、20人とかの動きはないので。

**石井** では、必ずしも1歳半だとか、3歳になったら移動するとは限らない？

**前鼻** 限らない。限れない。すごく遅れている者も。

**浜** 3月に新しいクラス分けを考えたときがおもしろい。いる子どもたちが、(?)4月から動ける見通しがあって、子どもたちは行って落ち着いて、先生たちも見通しが立って、そこに新しい子を入れていくという形。

**前鼻** 一番、練習ができるのが、卒園児が卒園して来なくなった子の席が空くので、一番そこには複数で練習にくる。

**浜** (?)3月には。

**前鼻** 活動の時間は、保育園じゅうどこでも活動できる状態である。移行はその子の発達が一番の目安になる。どこでオッケーを出すか。オッケーが出なくても行っている子もいるし、連れて帰ってこられる子もいる。じゃましてばかりと言われて。

**佐藤** 幼児室は60人がほぼ2部屋に。

**前鼻** この年度は。

**佐藤** 30、30で。30というのは異年齢の一つの単位かもしれないが、たとえばいっしょに外遊びとか、砂遊びとかで、30が遊びの単位となるのか、それとも、もっと細かく分かれるようなこともあるのか。というのは、30だと、子どもにとっては結構大きなサイズだろう。そういう中で、先ほどおっしゃっていたリーダーがいらないということだが、30人を束ねるには相当の力があるだろう。そういうことはあるのか？たとえば、30の中にもサブグループのようなものができていることは？

**前鼻** グループ遊びをする子はあまりいない。ほとんどが個々で遊ぶ。外に行って、砂場に行ったり、何とかごっことか。

**佐藤** それはかなりさまざま？

**前鼻** そう。あとは、お散歩に行くのもコースが2コースくらいあって、どちらかを選ぶときに2グループに分けたり、1週間に1回くらいは全園児を3、4、5全部40人くらいでお散歩に行ったりということはある。今日は、そろそろ冬になるので、天気もいいのでみんなで朝から遠くへ行った。それでも何人かは、行けない子もいる。どうしても行きたくない子もいるし、カゼで行けない子もいるし。そうしたら、2歳さんの部屋で遊ぶとか、あるいは一人先生が残るとか。私が職員室にいるから何かあったらおいでというふうに、部屋で一人で遊んでいる子もいる。

**佐藤** そうすると、3、4歳の子どもたちの遊びを引っ張っていくというのは、ある意味でかなり自然発生的な感じで。

**前鼻** そう、自然発生的だけど、それは弱いかもしれない。これをして遊ぼうというのは。仲間がいなくても遊べる遊びがどうしてもうちの環境には多い。だけど、外に行ったときの方が、遊びが発展している。何も使わないで、(?)だから、グループで一生懸命役割分担をして遊んでいる姿はよく見る。

**伊藤** たとえば同年齢で、3歳くらいなら、大人の介在がなければ子ども同士の関わりというのはなかなか難しい。そこを十分に補償すると4歳児になったらある程度まとまっているが、トラブ

ルも起こる。そういう体験を十分に1年間過ごすことで、5歳になると、子ども自身トラブルも少なくなるし、起こったとしても保育者が介在しなくてもいいような、解決方法を作れる。けっこういろいろな人に(?)保育者一人が(?)。3、4、5というのは、そういう中で体験することによって、5歳児だけなら5歳児は強い遊びができてくる。生活年齢だけじゃないから。やっぱり、同年齢のことを十分補償するほど、たとえば、上の子が下の子をという関わりができてくるのかな。

**前鼻** 上の子が下の子をというよりも、できない人のことを、できる人がというのが強い。年齢はあまり感じない。5歳さんが訳の分からないことを言って、慰めているのが3歳の妹だったということもある。年齢もほとんど出てこない。できるかできないかにこだわりすぎ、できることを一つでも多くつけてあげようが強くなりすぎることも。それが問題のこともある。あまりにも、できることを重要視しすぎる。できなくてもいいんだ、というのではなく、3、4、5でいると、どうしても上を見る機会が少ないように思って、少しでもできることをつけさせて、自立を重んずるあまり、自分にできることを一つでも多くさせようとしすぎるといふか。自分の力でとか、自分で周りを見て、逆に自分で、たくましくなれないことがあるかもしれない。それが、同じ年齢だと、先生はきっと公平にするので、子どもたちは自分たちでやらなければならない。だけど異年齢がいるばっかりに、保育士の方が手当をしてしまう。

**石井** それはどういうこと?具体的に。

**前鼻** 小さい子や、大きい子や、見過ごすかもしれないので、個々を見ようというあまりに、ほっといたらできるようなことでも、保育者が介入してしまう。心配してしまって、小さい年齢の方を、逆に大きい子にかかわってしまう面もあるかも。たとえば、3歳さんだけのクラスだったら、その中で起こったトラブルも、3歳ならこれぐらいは大丈夫だろうと思って見ていることでも、異年齢だと、マネしちゃいけないとか。これはほっといたら肯定されてしまうということもある。ちゃんとおさめておかなければならない。あんまり止めすぎると、子どもは、お兄ちゃんたちがしかられていると、自分もしかられているように思ってしまったりとか、そういう心配はすごくあるかと思う。逆に、年齢だけの方がいいのかなと思うことが最近ある。

**前鼻** うちの逆に、年齢別の保育を知らないのと、1度も経験していないので、なるべく異年齢の中に、年齢別保育や一斉保育を取り入れようという試みになっている。一斉保育のいいところもあるので、その良さを使いたいと思う。

**佐藤** 年長さんだけで、一斉保育をしているとのことだが、それはどのぐらいの頻度で?

**前鼻** 毎日。お昼寝の時間、1時半から2時半まで1時間。自由活動の日もある。その子たちが好きなことをしていることもある。人数も少ないので、思う存分二つの部屋を使って。あるいは、長距離のお散歩に行ったりする。

**佐藤** 吉田先生のところは?

**吉田** うちの逆に、年齢別からスタートして、異年齢になるときに、どうやって年齢別の活動を補償しながら、異年齢になるかということ考えた。やはり、4、5歳になったら本当に遊びがダイナミックになってくる。お散歩も、2kmくらいはへっちゃらで行く。そういうのを毎日異年齢でやってしまうと、行けない。小さい子を連れて鮭を取りになんか行けない。そういう活動をいかに補償するかということを考えながらやっていた。発生的には、最初は週に1回か2回を異年

齢の日にした。それは中途半端だなど。それで、生活の部分、去年はお昼ご飯、お昼寝、おやつ、この生活の部分で異年齢で過ごして、活動は年齢にした。ときどき1日いっぱい異年齢で、うちはファミリーといていたが、2歳半くらいから入って、1ファミリーが10人から15人。とにかく少人数、小グループで、家庭的な生活を補償しようと。活動は同年齢で補償する。生活は異年齢で、というふうに去年はやってきた。今年は、ちょっと進化した。活動の部分も、異年齢での活動を補償してあげようと。年齢別活動も、30人は多すぎる。青きりん、赤きりんなんて名前をつけて、年長でも半分ずつにして、お散歩に行くようなことをしている。そして残った子たちで、2歳半から5歳までの子たちで、3つから4つの遊びのメニューを用意して、そこに年齢はいっさい関係なく、自分たちで選ばせる。お散歩でも、近くに行くのと遠くに行くのと。それから、室内では、けっこう難しい工作などと、ホールでやる簡単なもの。そうすると、小さい子がだいたいどこにはいるか分かる。大きい子も自分で自由に選ぶが、みんな遠くに行くかというところでもない。大好きな小さい子を連れて、近所に散歩に行ったりする。そうやって、自分で遊びを選択する。異年齢の活動を選択制にして、同時に、年齢の活動も補償する。だから、うちの場合は発想が逆。年齢別を補償しながら、異年齢が進歩してきている。いま実は、異年齢の方が、生活のベースになっているし、活動もけっこう異年齢に傾いているが、年齢別は絶対に補償にしようとしている。たとえば、運動会が今週にあるが、先週くらいから年齢別に運動会のための活動をしている。だから、柔軟に、(?)年齢別が多くなるかと。それ以外は、異年齢に自由にやれる活動と、年齢別の小グループの活動と、並行している。ただそれも、ようやくいま落ち着いてやれているかと思う。4月から始めたものだから。

**石井** 個の育ちを大事にするということと、居場所、子どもが安心する居場所というところが、どう結びつくのかということ。いま、うちは年齢別保育をしているが、やはり自分は、3歳の何組というふうに、ちよろちよろと大きい子を見たり、小さい子を見たりして。そのこの部屋、その集団を見ると、自分の居場所があって、そこで安心感がある。そういう状況がある。うちも将来的には異年齢をしたいのだが、異年齢を1つの生活の基礎にしていたら、そこを自分の居場所としなければならないとき、細切れでこの時間は年齢別、この時間は異年齢といったように、好きを選んでよいと言ったときに、本当に自分の所属する場所というのが、しっかりと根付いていくのだろうか。遊んでいるつもりでも、所在なき状況の中で、依拠する場所というか、依拠する先生とか、その辺の関係がよく見えないので、踏み切れない。だから、年齢別も大事だ、異年齢も大事だと思うが、どこにやはり重点を置くか。それが見えない。

**吉田** その点だが、去年まで、まさにクラスが主なんだと。あくまでも生活の場だけ、異年齢ということをやっていたときに、どこがいったいベースなんだろうかと。クラスなのか、それとも、ファミリーなのか。私はみんなが悩んでいるときに、どっちも同じだと言ったのだが。これはファミリーがベースだと。なぜかという、私たちは昔、家庭で寝て、ご飯を食べて、遊びに行った。お昼ご飯になったらまた家に戻ってきて、ご飯を食べて、お昼寝をして、また遊びに行くと。だから、心の居所はファミリー、異年齢の生活の場だと。そういうふうにしたときに、すごく子どもたちの依拠するところ、ファミリーの先生はお母さん、親。そして、クラスの先生は保育園の先生だと。だから朝一回ファミリーで集まるのだが、行ってきますと言ってからクラスや遊びに行く。お昼ご飯に帰ってきたとき、「ただいまー」と言う。それで、ある年長の女の子が、ファ

ミリーの先生に、もうそろそろ活動の時間が終わりだと知っているから、「早くファミリーに帰ろう」と言う。だから、子どもの本当の生活の場、心の安定の場は、生活の場面での異年齢の部屋。いまではそういうふうになってきている。

**石井** ご飯を食べるのも、時間は3、4、5いっしょの時間？

**吉田** いっしょの時間。

**石井** それに合わせてみんな帰ってくる？

**吉田** そう。それで、ときどき、遠出して遅くなる時があるが、そういうときは小さい子の部屋で食べたりする。それから遠足などで本当に遅く帰ってくる時は、もうみんなが寝ているところに帰ってきて。ひっそりと自分たちの部屋で食べたりもする。

**前鼻** うちで5年前にクラスを2つに分けたのは、石井先生がおっしゃったことが動機だった。どこが自分の一番安心できる場所なのか。担任の先生が4人も5人も部屋の中をあっちいったりこっちいったりうろうろしていて、そういう不安定さがあったので、はっきりと二つに分けた。子どもの名前もクラスにかかっている。ロッカーも、着替えの場所も、決まっているが、自分の活動しやすい場所はある。あなたはこっちの部屋の子だからこっちに来て遊んではいけないということがないだけ。それはちゃんとしておかないと。先生の方も、中心になって見る先生と、サブの先生とがいて、この先生がリーダーだと、だんだんできるようにしていこうというのがいまのうちのやり方。原則としては、2歳さんからずっとかかわってきて、個々を一人ずつ育てていって、全体ができあがるという方が本当だと思った。急がば回れで、全体をまとめてしまうより一人ずつそうやって育てていくと、みんなの中の一人としても育つので、個々と集団は並行してやっていかななくては。いつもみんなの中の一人を意識しながら、個々を手当していかないと、バラバラになっていってしまう。結局は、個々を大事にした方が、全体として、気がついたらちゃんとまとまっていると思う。でもさっき言ったように、まだうまくいっていないので、リーダー的な感覚、クラス規模のまとまりはまだうすいかもしれない。応援合戦なんていうと、けっこう元気になる。こっちのクラスの応援と、こっちのクラスの応援と、対抗してやってみようというのと、燃えたりするので、子どもはそういうものだと思う。

**佐藤** おもしろいと思うのは、年長さんが、お昼寝の時間を使って、わりと学校にすんなり行くようなことを入れておくことはおもしろい。

**前鼻** やはり、学校を意識してあげないと、いまは大変かと思う。どうしたら大きい集団の中で、やっていけるかというので。みんなで何かするのと、個々の満足を満たすこと。また、よく考えることが苦手な子は、よく考える場面をどうやっていこうかと。

**佐藤** 似たようなことをフィンランドで経験した。そこも3、4、5の異年齢が中心で、9月から完全に分けてしまう。それはやはり、学校の準備教育ということ。

**前鼻** そう、就学前教育と言って、親にもちゃんと言って、でも12月にならないとお布団は返せない。

**佐藤** いまのOECDなんかでも、学力がトップレベルに入っているが、あれはやはり学校との連携が、幼稚園はほとんどないから、ほとんど保育園でいろいろな就学前の準備をしている。

**前鼻** 学校のあり方にも不満はあるが、やはり子どもたちはそこに上がっていくので、その中で適応できなかつたら辛いだろうと思うので。

**佐藤** 学校との連携がすごく問題になって、保育園はいつせいにそれをやった。あその国でもおもしろいのは、それぞれの園の特徴があって、何を重点的にやるかはかなり園に任されている。ところが、全体の中でどうするかという大枠は、かなり国や厚生省が入れている。全国調査のようなものもある。その中で、学校との移行がうまくいかないということが問題となって、だいぶ前からそういうふうにしたらしい。

**前鼻** 参観日に行かないと分からないので、学校に行って、国語はここから始まるんだとか、算数はこうなんだとかを知った。たまたま近くの学校で地域の人も来てくださいますということが年に2回ほどある。その時に行って、お話を聞いてきた。名前が書けるだけではダメとか、いろいろと。

**陳** いまの話で、日本という社会は大前提となる出発点として、自分の所属、自分の居場所を非常に重要なものと考えている。それをどうやって補償するかといういろいろ考える。それは結局、いまおっしゃったいろいろなやり方の中で出てきたものだと思う。台湾の社会では、所属感のようなものはかなり違う。象徴的なことだが、出ていくときに、行ってきます、帰ってきたらただいまと言う。誰もいなくても、ただいま。この所属感というのは、家だけではなく、たとえば外国から帰ってきて、空港でただいまということも。実はいま、自我の発達というテーマで、分類方法がいいかどうか分からないが、文化的あるいは社会的オリエンテーションと言われていること、つまり、世界のあちこちの社会をいろいろと調査して、そこでいわゆる個人主義的、独立志向の社会と、相互依存的な社会とを分ける。日本は相互依存。ほかのいろいろなところで、同じように分類できるそう。本当かどうかは分からないが、それはひょっとしたらいまみなさんがおっしゃっていたようなやり方、園としても、保育者としてもものすごく大事な事と考えているでしょう。大事じゃないと言いたいのではなくて、そこで、日本人としての居場所とか、グループアイデンティティ、自己はどこに依拠するのかということに対する一種の敏感性のようなものが作られた。当然、そういうふうで作られたので、社会に出てからも、非常に重要だと。学習もそれをベースとして行われている。たとえば日本の学校と、アメリカの学校とでは、ひとことでは言えないが、アメリカの帰国子女の日本人学生は、レポートの中にこういうことを言っている。日本の学校はとにかくグループで何かをしなければならぬ。そうすると、自分はよそから帰ってきたから、非常に不自由を感じる。アメリカの学校は、全部一人一人だが、だからといって、みんな孤独かと言うとそうではない。むしろ、学習の場面ではいろいろな進み具合で、個人の好みとか能力で学習を進められる。競争ではない。彼女一人だけの経験だが、日本では、クラスのほかの人は競争相手だと、と同時に、何かをいっしょにしなければならぬという、非常に矛盾した関係があるのだと言っていた。

**石井** 私も今日同じことを主任と話をしていた。いま、私保連の研修でニュージーランドに行けるようになった。個々のことも大事にしていくということで、自分の選んだ遊びをやっているということも聞いていた。そういうことはすごく大事な事だと。私たちは、どっちに向けるのか、世界に向けるのか、日本に向けるのかと。日本の場合、自分を自己主張だとか、私はこうだと言ったら嫌われるねと。やはり、主張はするが、引いてはみるとか、周りを見ながら調整するとか、それが日本の社会だと。でもいま日本の子どもたちは、やはり日本だけではなくて、世界にも発信できるように、そういう人を育てていかなければならぬときには、主張がきちんとできなければ、世界に行ったときに自分の意見も言えないし、そういうことでは通用しないだろう。だけ

ど日本では生活できないだろう、と。そういう話をしていた。だから、まさに私たちの保育も、どっちに向かって子どもを育てていくのかというところにおいては、極端に世界に向けてだけではなくて、その途中もある。だからその辺はやっぱり両方の力を、どうつけるかということが、大事なかなと思う。

**前鼻** すぐくつらかったのが、24年間も異年齢をやっているのが1園くらいしかなくて、みんなにはインターナショナルな子どもを育てるとか、いきがっていた。でも、運動会も、みんなで争うことはないとか、勝ち負けはいらなとかいろいろやっていたが、卒園児の中に、学校に行ったら必ずリレーの選手が出る。必ずどこかの学校でリレーの選手をやっている。

**陳** 人間は子どもから大人まで長いし、一時のことだけ考えるわけにもいかないし、いまおっしゃったように日本の社会に適応するのかどうか。択一ではない。たとえば小さいときの育てられ方で、大きくなったらどうか。いわゆる個性にかんしてはどうか。小さいときにもっと独立的に育てられて、大きくなったらどうかとか。そこも分からない。そういう教育プログラムもありはしない。おそらくこれかあれか、一つではない。これも、あれも、できるにはどうしたらいいのか。

**前鼻** 家の指針みたいなものもあるから、はざまで子どもが迷ったりするとよくないので、曖昧にしなければならないときもあるし。

**浜** 子どもの集団規模と、環境というものがある。私のところでは、前鼻先生の参考資料を見ると、幼児室の部分だけの人数で0から6歳までいる。それで、お部屋が5つ6つとある。そうすると、単純に考えても各年齢10名ずつ。そういうふうになると、発達の特徴とか、集団とか、自我とか、その辺を区切りに、0歳で歩行まで、歩行と1歳、2歳前半。うちでは2歳は独立している。2歳児は、上にも下にもどっちにも懂れて甘えられる年齢集団として一つ独立している。あと3、4、5が、といっても人数的には20人ちょっとなので、それを3、4と5、4というふうに2クラスにしている。その中で、就学に向かう子どもたちのプログラムと、3、4、5のプログラムとあって、二部屋を使っている。障害児もいるので、職員数が60人で23人くらいいる。だから、これだと90人に10から20という感じだけど、60で20何人ということになると、もう一つ障害児と年齢と発達と、集団構成の問題とかある。子どもにとっての環境とか、吉田先生のところで言うファミリーの規模だとか、年齢構成とか、かかわる大人だとか、それによってもずいぶん違ってくるのだなと思いながらいまの話を聞いていた。うちの場合は年齢別にすると、きっと、逆に集団が成り立たない。同じくらいの年齢の子が、どんぐりのように5人とか8人とか、ただごろごろするという集団にしかならない。乳児であっても、多少は異年齢で組み合わせておいて、ハイハイするのを見る子もいたり、つかまり立ちするのを見る子もいたり、歩行ができるようになって、階段登ったり降りたりできるようになった子が、2歳児に上がって行って1クラス構成する。小さなお部屋に。ホールを挟んで3、4、5歳児の遊びを眺めたり、時には下に降りてきて甘えたり。食事も、もちろん、2歳児のレベルで、時間も早かったり、乳児より遅かったり、幼児より早かったり、どっかで食べるということが、生活の中で起きてくる。その辺も、子どもにとっての環境を考えると、いまの制度ではたぶん、スウェーデンあたりは園全体が小さいでしょう。

**前鼻** そう。

**浜** だから、食べたりも自分たちで、よそったりも自分たちでできるし、1クラスこれだけテーブル

ルがあれば配膳も全部できる。牛乳とかも自分でカップに注ぐ。はじめはこぼすが、そのうちお玉を高く上げると細く入るといのが分かるようになる。そういうことがじっくり見られる人数とはどれぐらいかを考えると、年長さん10人で2クラスに分けると5人になって、その辺でもちよつと、縦と横、異年齢集団の雰囲気の違いと、無理がかかるかかからないかということが、起きるのかなと、聞いていて思った。大きい子で、公立の規模の大きいところに行っている子で、曜日によって縦横やっていた。異年齢の日と、そうでない日。職員構成の問題もあったらしいが。そうすると子どもは、さっきファミリーに帰ろうと言った子がいたという話があったが、それがもつと極端になって、この日は行きたいけどこの日は行きたくない、というように当園拒否につながるくらい、縦か横かの保育内容が、子どもの気持ちを左右してしまっている。そんな話を聞いたことが。単純に、縦か横か、どちらがいいという話にはならない。生活を本当にどこに根付かせるのかということと関係がある。

**吉田** 人数の適正な集団。

**浜** どういう人数がいいかは分からないが。

**吉田** 職員の配置と。

**浜** 逆に少ないと、年齢別保育は難しくなる。

**前鼻** 設定保育というのを、年齢別ではなくて、興味別にするというのがうちのやり方。これをしてたい人は集まってらっしゃいというグループ分けで保育を始める。

**吉田** それはいつやっている？

**前鼻** それは普通の保育の中で入っている。たとえば、季節の行事があると、そういうコーナーが別にできる。季節限定のコーナーというのがあって、母の日や父の日のプレゼントコーナーだったり、七夕さまのお飾りコーナーがあったりと、そういうふうにできあがって、それも一通りではなくて二通りぐらい、易しいのとちょっと難しいのとあって、分担して選べるようになってる。運動会のプログラムも、表紙のところはちょっと難しいけど、裏の方は誰でもできるシールを貼るだけの部分がある。そういうふうな、どんなレベルでも関われるというような環境への配慮はある。あとそのことに関係なく、毎日のことを毎日続けられる場所もあって。保育室の環境について、大きくいえばコーナー保育のようなもの。その環境がほとんどあまり大きな変化はない。変えるときは必ずこのものはこんなふうに変えましたというように、お引越しまで手伝ってもらうこともある。そうしないと、自分たちのお部屋なので、勝手に動かすと悪いので、「どう思う？」と聞く。ここはいいと思うという子どもたちのアイディアもあったりする。そうすると、大事に使ってくれたりする。それはもういい方法だと。

**陳** そうすると、2つの原理がそこに働いている。一つは個人の条件、状況、好みで、個人的に好きなものでグループを作る。

**前鼻** そう、みんなの中の一人というのを大切にしている。みんなとして、いろんな人がいる、年齢じゃなくて、いろんな状況の人がいるということに気づいて欲しいと思う。たまたまそれが年齢だったということ。

**陳** 日本の場合は、どちらかというと小さいときからグループでやるのがかなり強い。最近はかなり少し強くなっているかもしれないが。たとえばテニスのグループ。ああいうものもいろいろなところがある。だからそれも、グループ意識を養成するもの。そういうことで、ほかのと

ころはあまりないような気がする。もちろんグループはあるが、そういうふうに見えない。

**吉田** 保育園でも幼稚園でも学校でも、必ずクラスがあって、それに所属している。中高まで行ったら今度はクラブ。だから、学生生徒は、クラスかクラブかが1日を占めている。

**佐藤** 確かにそういう器は必要。それがないと、自分が安定しない。だけど本当に、帰属意識みたいなものがあるかという、すごく弱くなっている気がする。そういうふうに分身のアイデンティティを持つということが、ちょっと違ってきているのではないかと、思う。特に、他人に親切することはない。癒されたいが癒したくないということはある。自分たちにとって小さなところで、仲間意識はあるかもしれないが、他人に親切にするという気持ちは、ずいぶん忘れてしまった文化になってしまっているのでは、という気がする。いつもいるような者には親切だが、ちょっと違う、あまり身近にいない人に親切にするということがなくなって、すごく冷淡な文化になっている。回り回れば結局は自分のためになるよというのがなくなって、互惠性みたいなものがすごく少なくなっている。

**浜** それが少ない一方、ボランティアを奨励するのは矛盾している。

**佐藤** そこはまたちょっと違う。そういう人はいる。昔はボランティアはなかった。それをすごく一生懸命やる人もいるし、そうでない人も。

**浜** 二分化してしまった。

**佐藤** すごく多様になってきたという気がする。

**陳** 村とか地域とか、家族。そういうグループの意識がなくなって、そしてなにか虚構的なグループを作りたいというのがあると思う。たとえば、ボランティアのグループに属する。しかしそれはあくまでも虚構。基盤がない。本当はボランティアとして他の人に博愛精神で接するというのではなくて、自分探しになっている。そして同時に一つのグループに所属する安心感。そういう感じ。

**伊藤** 本来的には結(ゆい)みたいなものがやってきた。それがない。いまはだいたい都会の人がやる。学生の場合は自分探しかも。

**陳** 昔の村社会、地域社会という基盤があった時代、自分の所属先の人たちに対しては、グループ意識を要求し、なんらかの道德規準を設ける。しかしそういうときに、より普遍的ないわゆる博愛のようなものを、たとえばアフリカのかawaiiそうな人たちに手をさしのべるとか、あまりぴんと来ないのではないかと。いまではあまり言われているのだが、本当にそう感じているのかどうか。また大きな問題。

**佐藤** 私たちの責任としては、そうした価値を伝えられなくなっている。このあいだNHKでやっていた番組で、夜回り先生というのがいて、ああいう人が登場してきたということは、やはり私たちがやってこなかった。ちょっと身をひいてしまっているところはある。分からないから。言っても怖いし。逆に言えば、そういう制約や枠がなくなっているから、若い人たちは困ってしまっているのではないかと。何をしたいのか分からない。私たちもどうしたらいいのか分からない。

**陳** そういうものは昔は学校で教えたのではない。

**吉田** 近所のおじさんが？

**陳** はっきりと教えられたものではないと思う。つまり、その場において、雰囲気の中でこれは当たり前のことだと。



浜 感じとる。

陳 それがなくなっている。決して、ああいうときにはこうすべきだといったように、はっきり言うことはないのではないかと。ただ、にもかかわらず、形はないがすごく強い。何か感じる。

吉田 自分は小さいころワルガキだったが、いたずらすると、近所の頑固おばあちゃんから怒られた。5、6歳頃の話。自分の中には、悪いことをすると怒られるなどというのが残っている。おそらく多くの人たちも。そういうのがあって、別に大きくなってから近所の人に怒られることはないだろうが。小さいときの地域があるかないかで、大きな影響があるのではないかと思った。どうだろう。

陳 大人のものの言い方の中にあるのでは。間接的に含まれている。直接的に言うこともあるかもしれないが。

石井 でもやはり、高度成長時代の中において、私たち青春を費やしてきた中で、忙しい生活を送ってきたということがある。それと、会社にいれば会社の人間としてどう発展させるか、自分の場合は社会のためにどうするか。それは誇りでもあるし、生き甲斐でもある。そういう中でみんな一生懸命生きてきた。そこでは自分の生活スタイルがすごくめまぐるしくなっていて、昔のようにゆったりとした時代ではない。それこそ社会のため、会社のために生きているが、大事な人間としての伝えるべきことをいろいろ落としてきた。そういう時代だったと思う。だからそういう中で、子どもとていねいにかかわることができなかった。ていねいにかかわってきたつもりでも、学歴社会の中で乗り遅れないように叱咤激励してきた。そういう状況があった。だからいま、胸を張ってものを教えられない。何が大事なのかということと、もう一回振り返ってみながら、日本の大事な伝統を、世界の中で生きていけるような人格と、両方を兼ねていかなかったら、いままでぼろぼろとこぼしてきた子どもたちの中にあっては、単なるわがままな子。一見仲良くしているようだけど、よくないとか。言いたいことを言えないで、表面だけ繕っている。そういう集団というのは、けっこう多いかと思う。そういう中で、たとえば組織にはいるのが嫌だとか、そういうのがある。けども自分の好きなことには部分的にかかわっていくとか。だからそういうところでは、強要されない中においての、自然発生的なボランティアなどでは力を発揮する。そういうところでの力を、どう活かせばいいのか。いろいろな良さと、マイナス面と、出てきている時代なのだろうか。その辺のところをどうつかみながら、次とバトンタッチしていけばいいのか、なかなか混沌としている感じ。

佐藤 しつけとは身を美しくすると書くが、あれは言葉ではない。言葉では伝わらないところで、本当のしつけをやってこなかった。

陳 われわれが考えているしつけの価値や原理について、われわれ自身も疑っているのではないかと。だからはっきり言えない。自信がない。

石井 そう、だから、いいお母さんになりたい、いいおじさんになりたいと思うと、ぐっと吞んでしまう。いまこんなことを言っているのだから、と。父兄やなんかにもそう。いいたいと思うときも、うっと吞んでしまう。

前鼻 最近、小学校の先生がうちの子どもたちをこう評してくれた。どうも好き勝手をやっているらしい。好きなことを好きなときに、したいだけできるようにしていた園生活を、謳歌したまま卒園していった子のいる小学校があるのだが、救われるのが、元気にそのことをやっているの

で、そのうちに小学校生活になれて、先生の言うことを聞けるようになったら、と期待はしている。もう一つの学校に行った子たちからはこういう評価を得た。うちの卒園児がいるクラスの給食は、先生が何も心配しなくても、スムーズに給食の時間がはじめられる。お皿をどういうふうに配るとか、手順ができて、当番を決めなくても、率先して指図する子もいたり。うちの卒園児がいないクラスはごちゃごちゃになって、先生が大変な大騒ぎをしないと給食が食べられない。いったいどういふしつけをしているのですかと、担任の先生がうちの父兄を通して言ってきた。学校で子どもたちがどういふふうに園生活の先を楽しんでいるのか、自分を発揮できているのか、すごく気になるので、そういう声はずいぶん聞こえてきたほうがいい。聞こえてこない方が心配。そのためにも、しょっちゅう連絡を取れる間柄になればいいなど。とりあえずの先は小学校なので、その先はその子が持っている力を発揮してくれればいいのだが。

さっきの話だが、しつけというのはちゃんと向き合わなくてはならないのかもしれない。みんなにあれしなさいこれしなさいと言うよりも、個人にこうだよと言うことのできる時間が必要だと思った。そのときに、発達の差を認め合える集団というのはすごくいいのではないかと最近思っている。発達の差を認め合って、それを育てて個々に手当をしながら育てて行くには、異年齢集団しかないのではないかと思っている。うちはモンテッソーリ教育をしているのがいい方向に影響がでていると思う。

**吉田** 年齢統制とか、集団の大きさとか、モンテッソーリ教育はどこも同じか？

**前鼻** 関係ない。どこにも異年齢でやろうとは書いていない。モンテッソーリがはじめたのは、それこそ100年前の孤児を扱う施設や、障害児の子どもたちで、そこから出てきている事例ばかり。まずはそこには畑が必要で、そこで自然の恵みを得て、という教育。うちはもうその一部分しかできていない。主張していることは、やはり個々を育てるといふ、ヨーロッパでは当たり前なこと。その辺は生活の基盤が違うから同じことはできないが。

**吉田** 毎年教員の養成講座があったりとか、同じ勉強をしている保育園で実践保育をしていたりして、日本のモンテッソーリのグループが築き上げてきている、一つの体系のようなものはあるのか？

**前鼻** 大会はあるけど体系はない。

(録音記録がここで終了した)

## 9. 民舞を取り入れた保育実践

報告者：伊藤克実先生

期日：2004年10月15日

当日の会合は、民舞で踊る子どもを写したビデオを視聴しながら討議が行なわれた。

**伊藤** 今日は民舞の話。民舞とは何か。宮城教育大学に中森孜朗という先生がいて、『日本の子どもに日本の踊りを』という本の中で、民族舞踊の略称としての民舞だと説明していた。なぜ教育現場でそうしたものを取りあげるかという点については、レジュメに書いてある通り（注「民俗文化の継承と発展を今日の教育の重要な課題としてとらえているからであり、それをすでに在るものとしてではなく、今後の実践の営為によって創出すべきものとしての意味合いを込め

ているのである」当日配布されたレジュメより引用)。背景としては、教科書問題など、日本の教育現場がだんだん右傾化する中で、やはり日本の民衆に伝わってきた文化としての民俗舞踊を、日本の伝統文化、民衆の力とか魂とかを表現できるものとして取り上げていきたいと考えている。

たかだ保育園では、あまり難しくせず、最初はわらべうたに取り組んでいた。わらべうた遊びとともに、子どもたちだけの表現活動ではなくて、保育者自身も保育の現場の中で表現活動をしたいと。たとえば誕生会のときに小さな劇を職員がやってみたりとか、地元で太鼓とか踊りとかクラシックなどを実践している方々を招待して、ホンモノの音に触れさせたりしてきた。そういう中で、保育者もやってみたいという欲求が出てきた。そこで、日本の伝統文化に取り組みたいということから、そもそも始まったもの。

子どもたちに民舞をさせることについては、10周年、今から約20年前の段階では、大人の活動の模倣として子どもたちにできる部分を、可能な限り取り上げた。たとえば「ソーラン節」だと、大人たちが踊る中のある部分をとった形で取り上げてきた。民舞を取り上げる中で次第に教材化してきて、保育者は、踊りとしては青森県の「荒馬」、宮城県の「みかぐら」、岩手県の「鬼剣舞」、これを学習した。実際に自分たちで何かの機会にこれを演ずるということをしてきた。太鼓は、寄せ太鼓、三宅太鼓、ぶちあわせ太鼓、豊年太鼓といったレパートリーをだんだん増やしてきて、誕生会や卒園式や運動会といった折々に取り組んできた。子どもたちは、たとえば「ソーラン節」もやったし、「荒馬」、「みかぐら」をやってきた。太鼓はぶちあわせ太鼓をやってきた。子どもたちの実践の中で、次第に年齢ごとの教材の系統性が、無理なく躍動感を楽しんではねるというレベルから、手に異なるものを持って、何かをしながら何か別のことをするというような機能を連携する難しいものに取り組んできた。荒馬は踊れなくても体を動かせるので、年齢を通してやる。5歳児は「みかぐら」に取り組む。これは宮城県に伝わる神楽踊りで、歴史からいうと沈潜したものを教育現場に取り上げたのは三好京三という直木賞作家がいるが、あの方が教師のときに御神楽を子どもたちにおろして復活したという経緯がある。うちは、「荒馬」についても「みかぐら」についても、仙台の石巻にあるわらしこ保育園の高田園長から、保育者が学習をして実践している。保育者が自己学習し、いろいろなものを学びながら、自分たちや子どもたちの現場に教材としておろしてきた。こういう歴史がある。

「荒馬」について。手元のレジュメは15周年記念文集として実践編としてまとめたもの。なぜ「荒馬」か、そもそも「荒馬」とは何かという歴史、伝説のようなものを子どもたちに伝える。「荒馬」というのは、田んぼに虫が付いて困っているときに、一頭の馬が急に跳ね出して暴れて、走り回って悪い虫を落としていった。それ以来、豊年を願って田植えのときに踊った。そういうことを子どもたちに語り伝える。日本の伝統芸能、特に民衆伝統芸能というのは、中森さんの本に出ているが、所作が労働に結びついている。労働を通して得た感動とか、苦勞といったものが仮託されている、そういう内容だと言われている。この「荒馬」も、民衆の中で、困ったときに馬が出てきてお百姓さんが助かったといういわれと、だから力一杯踊らないといけないということを子どもたちに伝えている。

小さいときには馬をつけない。太鼓に合わせて体を動かす。はねる、はねごっこという感じ。

5歳になると、馬のガワを自分で作って踊る。

**前鼻** カゴみたいなやつ。

**伊藤** そう。竹でできているので軽い。横に振ったり縦に振ったりして踊る。

「みかぐら」とは神楽踊り。奥羽地方に伝わっている、実際に地元でやっているビデオを見たが、非常に優雅で静かな踊り。自分も本場物を習ったが、本当に所作が難しい。これを幼児の教材にしたのだが、レジュメに書いてあるように、回転とか調整機能とか〔の発達が期待できるし〕、錫杖と扇子を持ちながら踊るので、そういうところで表現の深まりとか〔が期待できる〕。あまり筋力に負担がかからないし、いくつか構成ができるので、友だちと感じ合っただけで踊るといふ快感がある。非常に音のリズムが心地よい。子どもたちは必ず口唱歌といって、自分たちで「ケンパ、ヒラヒラ」といったように唱えごとをしながら、自分の動きをコントロールする。なので、子どもたちは非常に乗りやすく、分かりやすい内容になっている。

もうひとつの資料は、なぜ民舞なのかということについて、自分なりに解釈してまとめたもの。津軽のねぶたを見たり触れたりした経験で、自然に自分の体が動くような、太鼓と笛にあわせた躍動感のようなものを感じると思うが、日本人の文化に通底するような背景がひとつあるのではないだろうか。それから、人と交わるといふ活動としての民舞ということ、山田洋子氏のひとつの仮説を引用しながら自分なりにまとめたもの。

さっそくだが、まず「荒馬」をご覧いただきたい。うちは4歳児が運動会で「荒馬」をやる。これは親子で踊るもの。

(「荒馬」視聴)

**伊藤** 構成は担任が決めるので毎年違う。

**陳** 最近の映像？

**伊藤** これは平成11年度。

(「みかぐら」視聴)

**伊藤** これは今年の卒園式。

**陳** どれぐらい練習した？

**伊藤** 練習と言うよりも、年長になるとだいたい日常的にやる。

**陳** この日までには？

**伊藤** だいたい後半期からやり始める。運動会が終わった後から。

**陳** 半年ぐらい。

**伊藤** そう。

**陳** 「みかぐら」は、前にはやっていなかった？

**伊藤** 4歳で「荒馬」をやって、5歳で「みかぐら」。ずっと、10数年やっている。

**伊藤崇** 発表の機会は運動会と卒園式？

**伊藤** そう。あと発表会では、わらべうたをやったりしている。

**陳** 練習をして、あるときにはパフォーマンスをして、子どもたちの日常にそうしたものがふっと出てくることはある？

**伊藤** 娘がたかだ保育園を卒業しているが、そのときには踊りに入れ込んでいた。別段何か発表するということではなく、学んだことをたえずホールでやっていた。今の子どもはしなくなった。

**陳** それはなぜ？

**伊藤** どうなんだろう？子どもの受け止め方が…どうなんだろう。

- 前鼻 今の子どもにとっては、変化のないものは続けられない？同じことの繰り返しだから。
- 伊藤 いろいろなものがあるだろう。
- 前鼻 こうやって、おなじことを繰り返すことの楽しさが分かるというのは知的だろう。
- 陳 「みかぐら」を見たのは初めてだが、「荒馬」はいろいろなところでやっている。子どもたちがやっていて、何回か踊らされたこともある。そうして、あとで別のところで見て、鑑賞できるようになる。こういう「みかぐら」のようなものは、ほかの所ではあまりやっていない。
- 伊藤 民舞研という、小学校の先生方の研究会がある。そういう先生方の所はけっこう、もっといろいろな踊りが取り込まれている。しかし少ない。先ほど出ていた幼少連携の話でいくと、どうしてもそこで切れてしまう。よほど先生が興味を持たないかぎり、学習現場で取り組むことはまずない。
- 陳 でも、いつか見たり読んだりして…
- 伊藤 そういうときに体験が役に立つということはある。
- 前鼻 「みかぐら」には、あんなふうに飛び跳ねる場面が多かったか？
- 伊藤 本当は、腰を割ってすり足で行く。
- 前鼻 「荒馬」の動きと同じはず。
- 伊藤 しかし教材化する中で。そこにはいろいろな考え方があって、子どもたちにとっては「すさぶ」という活動は難しい。
- 前鼻 すり足ね。
- 石井 飛ぶ方は。
- 前鼻 飛ぶ方は自然にいくから。歩くのを教える方が難しい。
- 伊藤 「みかぐら」というのは、上と下の機能が違う動きをする。それから、得物を持ってやる。本来的には賢くなるはず。なかなかそこは難しいところで。見ていれば分かるが、不器用な子どももいる。そこのところなかなか。ケンパができない。ケンパをしながら錫杖を持って扇子を回すので、両方の機能が並行する。これは難しい。
- 前鼻 4つ違う動き。
- 伊藤 本当に不器用な子どもは連結がうまくいかない。
- 陳 「荒馬」の場合は、単純。
- 伊藤 二つケンと四つケンとがあるが。
- 石井 でも二つケンは難しい。トントンで止まれない。トントントンといってしまう。
- 前鼻 10年前の記念のときにしたはず。
- 伊藤 そう。あのときの方がうまかったような。すごくうまく思ったが、広いところで見ると。
- 石井 (ビデオに映っていたのが) 4歳だからでは？
- 前鼻 ああ、そうか。
- 伊藤 4歳はあんなもの。
- 石井 5歳になると、もう少しやり方が変わってくる。
- 堀岡 4歳児には、二つケンのあとその反動で次の二つケンに移る際の左右の体重移動が難しい。さっき見えてもちょっと。
- 伊藤 それと、馬をつけてやるのも難しい。

**堀岡** うち、馬は年長でつける。年長に憧れるようになる。4歳児は、馬をもらうと嬉しくて嬉しくて。年長になる前に、卒園児から馬の伝承式をやる。すごくわくわくする。

**前鼻** 同じ卒園式でも、うちはハンドベルの演奏会だからぜんぜん違って見えた。でもあの踊りもよい。

**堀岡** 民舞はそういう面では教材の総合性がある。伊藤さんの先ほどの説明の中では、民舞の解釈はこうだったが、これが本当かどうかはぼくも分からない。ぼくがかつて園長になった当初「荒馬」について聞いたときは、もっと過激な言い方で、昔お百姓さんは小作人として藩主から献上米を巻き上げられる。どんなに不況でも定められた年貢を納めろということで、虐げられる。馬というのは冬に生まれて若駒といって春に草原にぱっと出かけるのだが、そのときに馬小屋の柵が取られて馬が出ていく喜びに、虐げられた人たちの怒り、苦しみが姿を代えて表現されている。いわれれば、昔から農耕民族だから、士農工商の差別の中で虐げられてきたということを考えれば、そういうことも表現としてはあるのだと。「ソーラン節」もいろいろあるでしょう。伊藤さんの説明はまさに農作業そのものにかかわることで、それはそういう意味としてある。一方では、ある意味でこじつけかもしれないが、こういう内容を聞いたことはある。

**伊藤** 「郡上踊り」なんかもそう。民衆一揆をうちに秘めている踊りといわれている。

**堀岡** 東北は多い。

**伊藤** 要するに、民衆の生活に根ざした、労働とか一揆とかというものを背景にしている。

**石井** うちで「ソーラン節」をやっていたが、そうしたら親から意見があって、それでやめた。

**前鼻** なぜ？

**石井** 女性蔑視だと。歌詞の5番くらいに女性蔑視のものがある。あのころはウーマンリブのころで、そういうお母さんがいた。そういう女性蔑視のものは踊らせないで欲しいと。うちでも5番まで歌うことなんかないのだが。

**堀岡** 「ソーラン節」だけは、歌詞ぬきでは踊れない。振り付けも1番から5番まで歌詞に沿っている。

**前鼻** あれは教育大から発信している？教育大の先生が高校に来て教えて、高校の学生がまた身につけて自分が実習にいったところでやり、その高校生が大学に行って。受けついでやっている。YOSAKOIもそういう流れが強いように思う。ソーラン節の踊りは独特。

**堀岡** こういうものはややこしい。元々は民衆から発祥したのに、途中でお上が取り上げた。それを勝手に日本舞踊にすり替えた。それが日本の古来の踊りということになるのだが、本当の根っこは民衆だから、それを取り戻そうとしたところに、ソーラン節とは何かとか教育大の先生方が研究をして、やり直したというところがある。わらしこ保育園の高田先生といっしょに、民衆史を掘り起こしてやっていた。

**堀岡** でも、子どもたちの「みかぐら」は上手だった。あれだけの組み合わせをやるというのは。2つの物を持ってやるというのは大変。表現が全部違うから。

**前鼻** 足だって両方違うのでしょうか。

**陳** 最近のはとポッポ保育園でもやっていない？

**石井** やっている。

**堀岡** 1歳からやっている。

**石井** あのリズムを子どもたちはすごく好きなようだ。1歳くらいになったらリズムに乗って。あのリズムにはすごく躍動感があつて。

**陳** 1本のひもでできるし。

**前鼻** 八本調子とは笛のこと？

**伊藤** そう。和笛にもいくつかの系統がある。もっといろいろなものを掘り起こすと、幼児の現場では教材化できるのではないか。

**浜** 地域の中で大人がやっているものは今もやっている？お祭りとか、お盆とか。そういうときには大人たちがやる？

**伊藤** そう。ぼくは弘前にいたが、ねぶたの時期になると、町内会の普通のおじさんが笛の名手になる。だから何か練習してではなくて、ごく普通の人が太鼓をうまくたたいたりする。だから日常生活の中で学んできたわけ。それが民衆文化だと思う。それを保育現場で一生涯学習して子どもに伝えるということの意味が。だからかなり意図性が入っている。

**堀岡** 意味を伝えるというのは難しい話。

**陳** むしろその部分。たとえばさっきの「ソーラン節」の話だと、5番には問題があるからやめる、ではなくて、どこにどのように問題があるのかということまで。小さい子どもは分からないかもしれないが、それについて理解を深めることが重要ではないかと思う。たとえば、実は普通は日常生活の中でできていたものだが、今ではもうできないのでこうなっているとか。その部分を活動の中で説明し、認識の中に入れるといいと思う。それぞれの意見はいろいろあるだろうが、実はこういうふうになっているという理解があるのとないのと、あるいは工夫するのとしらないのとではだいぶ違うのでは。わけもわからずただやらされて、そのあとは忘れてしまうというよりも。あとになってもいろいろな側面で同じようなことがある。そのときの議論に参加するためにも。

**伊藤** うちの卒園のときには卒園文集のほかに絵画集を作る。絵を3枚描くのだが、だいたい子どもは民舞の一つ取り上げる。それを語り聞く。絵を描いて、保育者がその絵の中身を聴き取る。そうすると子どもは、風を切るとか、非常に的確に捉えている。大人が理屈をつけるよりも、子どもは踊りの本質のような所を感覚的にとらえている。だから子どもが熱中するのかなと思う。

**佐藤** さっきの話は、親じゃなくて子どもにも言うということ？

**陳** 子どもに言ってもすぐには分からないかもしれないが、それはひとつの問題として、視野の中に入れるべきではないかと思う。

**佐藤** ぼくは親には言う必要があると思う。なぜそんなことをするのかということに対して、一つのことを理解してもらおう。子どもは、大きくなってから自分たちのやったことはこういう意味があつたんだと振り返って意味を知るということもあるだろう。

**陳** 子どもにまでそういうややこしいことを巻き込む必要はないだろうが。

**伊藤** ただ、発表会などで「さんこ」「花咲山」などの劇をやるのだが、その背景には民衆の苦しみみたいなものがある。子どもでも感じ取れる部分がある。難しい歴史背景的なものはもちろん子どもには伝えても。伝統の世界の中でそういうストーリーはいっぱいある。日常的に読み聞かせている中でどこか共通性みたいなものがあるのではないか。

**佐藤** 何か考えて、体を感じる。

- 伊藤** そういう意味からすると、子どもに伝えていくという作業が必要なのではないかを感じる。
- 堀岡** ぼくは4歳半過ぎると、ほとんど言語的理解は十分だし、言語と言語で表現されたことならについても、子どもの理解はそうとうなレベルだということを知っておいた方がよいのではないか。戦争の話ひとつにしても、三角山から小別沢に抜けていくときにトンネルがある。それは戦時中に朝鮮人に掘らせたトンネルで、戦争のために武器をおさめる役割のためのもの。現場で山登りをしている途中にトンネルに出会って、このトンネルはこういうふうに掘ったもので、朝鮮の人たちは岩が落ちてきて何人も死んでしまったんだ、だから戦争はおっかない、今でも戦争はしないでほしいって幽霊になって出てくるんだという話をする。子どもたちは真剣に聞いている。二回目に行ったりすると、子ども同士でその話をする。それはやはり、美しい自然とかかわりつつ、その自然の中にもそういう歴史があったということ子どもに伝える意味では、すごく伝わると思う。案外そういう面では、こうした民舞なんかも、大人が実践の中で伝えられるものだと思うている。
- 伊藤** うちが最初に「荒馬」をしたときに何をしたかということ、子どもたちを連れて北大まで来て農場の馬を見た。そこから入った。
- 伊藤崇** それは今でも続けている？
- 伊藤** 今はやっていない。
- 堀岡** ちは近いから毎年来ている。だけど「荒馬」は子どもにすぐに響く。口唱歌でできるから。原っぱに行ったりしてすぐにできるから。
- 伊藤** うちの保育園がかかえている課題は、実際に民舞に取り組む過程では、古い職員といつしょになって作ってきた。学習会に行ったり、ぼくも参加したり。踊りたくないのに踊らされたりという体験の中で。今はできたものに新しい職員が来る。だからそれをどう伝えるか。ぼくたちは学習会に参加したり、本で勉強したりということがあるのだが、新しい職員はできあがったところに来るから形だけから入ってしまう。教材のところをどういうふうに伝えるか。
- 堀岡** 先生の所は古くても新しくても毎年全員参加。ちは5月6月に理論と実践の、伝承の学習会をやっている。
- 伊藤** うちもやっている。やっているのだが、やはり細かいところが。
- 堀岡** そう。それは自分で行かないと。
- 伊藤** そう。自分で考えないと。
- 堀岡** 先生の所にOさん【という保育者】がいるように、ちにはかつてNさんがいて、やはり自らが人生賭けてやっていて、それが好きだという人が職員集団の中において。そこがやっぱり核になる。
- 伊藤** ぼくも断りながらも好きだから。ま、そんなところですよ。
- 堀岡** この馬は、たしかうちのIさんが先生の所に行って習ってきて。前はぼくたちはこの馬とは違う物でやっていた。今はうちもこれでやっている。
- 陳** ぼくは学校教育のことはぜんぜん分からないが、たとえば先ほどの幼少連携の話で言うと、こういうことを保育園や幼稚園でやった経験があったとき、学校に入って歴史とか意義を紹介したり勉強することは可能だろうと思うが、そういうことはあるのか。今の教育のカリキュラムの中にはそういうものはない。教師が努力していくしかない。



堀岡 ただそういうことを研究している団体はある。たとえば北海道民間教育研究会とか、北大だと民研わだちとか。

陳 ただしそういうことは試験とは関係ないから、[意見が] 分かれる。

佐藤 たとえば、芦別の有名な獅子舞のようなものは、子どもたちが中心になってやるもので、地域の保存会があるのだが、それが富山の本家の方に行くと、だいぶ違うということが、このあいだ新聞に載っていた。向こうの人は、形が違っていてもいいのではないかと。やはり地域の中でずっと伝承していく。

堀岡 丘珠にも。あれも1年に1回だが、やはり、おじいさんから息子へ、息子から孫へ、孫からひ孫へというふうに伝承している。今でも、1年に1回しか開かない。

石井 それから、子ども歌舞伎。あそこはすごい。

前鼻 函館とっしょのもの。

佐藤 篠路歌舞伎を。

石井 そう、篠路歌舞伎を保育園で。

前鼻 保育園が伝承のきっかけを作って、リーダーになってやっている。

伊藤 本格的。

前鼻 口上がちゃんとあって。

石井 そう。よくやる。

堀岡 テレビで一回やっていた。

前鼻 台本も衣装も。台本は代々受けついでいる。あれは園長先生たちが作ったから。衣装の方はだんだんメディアに訴えるような衣装になってきて、すごく豪華になっている。

堀岡 あれはHさんがやったの？

前鼻 口上の台本はそう。

石井 本当に歌舞伎を見に行つたと言っていた。主任さんとふたりで。どういう服がいいとか。

前鼻 太鼓はけっこうある。小学校で。中学校はあまりないかも。小学生が多い。町内の子供会単位で、北海道は移住者なので、もとにあった福井太鼓とか。

石井 太鼓はやはり伝承されているのではないか。

伊藤 運動会でも親と職員が太鼓をやる。お昼ご飯を食べたあとに。たたくと発散する。

佐藤 伊藤先生の所には馬の完成品がたくさんあるのか。

伊藤 30数個ある。ぞう組の分だけ用意してある。竹でできているので、しまっているうちにだんだん乾燥して傷んでくる。

堀岡 竹は丸竹？平竹？

伊藤 丸竹？でも今は塩ビ管のパイプを使っている。この横のところは塩ビ管で、丸いところだけ竹をぐっとやっている。

浜 本州は湿度があるから竹細工そのものが生活の中に使われている。北海道はやはり。

堀岡 竹も、値段の高い竹だとけっこう長持ちする。安い竹買うとダメ。

伊藤 安い竹しか買えない。(笑)

堀岡 でも一度作ったら10年くらい保たない？

伊藤 もつ。

あと昔は竹踊りが流行ってやっていた。やめてしまったが、必然性がなかったのだろうか。

前鼻 けっこう流行り廃りがある。

伊藤 あと、岩見沢教育大の進藤先生がアイヌ踊りを。

堀岡 うちも習った。輪踊りを。ウサギ跳びをしながらやらなかった？タッチして、倒れたら負けで、あれはおもしろい。子どもの勝負になる。

伊藤 保育者自身が子どもに何かを伝えるということは、単に誰かを呼んできてということではなくて、やはり自分たちでやってみようということ。民舞もそう。クリスマスに劇ごっこをやったら、劇団を作ったらどうかということで、保育者で作った。だいたい期間は長くやった。12月に1回だけの旗揚げ公演をやった。ずっと9月くらいから取り組んでいる。ほかの保育園の先生方も入ってきて、「きつつき」という劇団を作った。

佐藤 そこまで高めるといことがすごい。

伊藤 エネルギーがすごい。北星の新札幌校にいたある先生が高校の演劇をしていて、うちの卒園児の親だが、その方をまきこんでやっていた。

佐藤 そういうものを組織化するには絶対に誰かいる。

伊藤 母胎はうちの保育園。保育者が作った。

堀岡 保育園のなかで、そういうへんてこなことを、好きだからといってやり続けることは、ある時期はできるが、伝統的、長期的にやるのは、職員の体がもたない。たいしたもの、「夕鶴」を見たが、らしくなっていた。

前鼻 職員だけで？

堀岡 そう。

浜 職員のそうした生活は子どもにも返っていくもの。

堀岡 このごろの現場は、そうした余裕が持てない。民舞、「荒馬」でも、きちんとやりこなそうと思うと、日常のことにプラスして、その分だけ週に一回か二回、夜に残る。みんながそろろのはそれだけでも大変なこと。最後は疲れ切ってしまう。

前鼻 そういエネルギーが保育のチームワークや、あうんの呼吸に反映してくる。

堀岡 それはある。

前鼻 今はそれがないからバラバラなのかも。

堀岡 うち合唱コンクールに出た。職員で合唱団を作って。やっぱりそろって練習するのは大変。

石井 うちそんなに力がないから、はじめに、生活発表会しないというと、親の方が納得しない。どんなことでもいいからしてほしい、名前も生活発表会という名目でやってほしいと。うちはどっちかという運動系で、運動会でハッスルというイメージがわくが、劇づくりというイメージがわからない。それで、4歳5歳に対してどういうふうにすればいいのかわかみきれないから、[よその]先生の所を見せてもらったりしながら、どういうやりかたがあるのか、ものの本を見ていく中で。運動会を見ていると、個々の力、集団の力が変わってくる。劇遊びも総合プロジェクトであって、自分自身が表現して、認められて、その中で気持ちよく、自信になる。それと、人とのかわりが出てくるから、勝手なことができなくて、状況を見ながら判断していく。そこでは台詞を大きな声で言ったり、歌を歌ったり、舞台装置を作ったり、総合的な力が必要になってくると思う。

親たちが求めていることと、自分たちが考えていることとはちょっと違う。親たちは、とにかく衣装をきれいにしてほしい。踊りをして、お遊戯会をしてほしいと言う。わたしたちはそうではなくて、自分が表現することにおいて、個々でも乗り越えるが、そのクラス自体がもう一步飛躍できるようなことを目指している。理想はそうなのだが、もう3回やっているが、子どもがなかなかそこまでいかない。自分の番がくるとわっといくが、あとはケンカしたり。たかだ保育園を見ると、びっと立っているというだけでもすばらしい。[うちの場合は]自分の台詞言うときはちゃんとやっているけど、人が台詞を言っているときにはお母さんにピースしたり、そんな感じで。どうしたら凛と立って、人の台詞では黙って、自分の言うときには堂々と言うことができるのか。虐待にあっていた子で、なかなか保育園に来なかった子だが、劇をすることによって自信がついて違ってきているという話を聞くと、なんでうちの子たちとは姿が違うのだろうと思う。同じ5歳と6歳で。

だからその辺で目指すものとあまりにも違うが、最近、自分たちのやりかたが違うということに気がついた。というのも3歳くらいまでは、モノになったつもりでアドリブでやりとりして、それをつないでいく。4歳5歳で見せる劇作りをいかに意識化していくかというところは、いっぱいアドリブをやりながらも、それをつないでいって、どういう劇として完成させていくかという、プロセスの見本がなかったら、イメージが湧かないと思う。それにはやはり本物の劇を見せること。先生たちが劇をすると違う。身近な先生たちが演技をしているところにおいては違うらしい。先生方がしている劇を見ると、それを遊びに取り込む。そこが、うちの中においては、憧れのものが足りないのだろうということ、もう今年の11月の生活発表には間に合わないの、来年は少し考えようかと。劇を見るのも1月と3月にやっているのだが、それではもう遅くて、やはり6月か7月ぐらいに見せておいて、それへの憧れで、ごっこ遊びをやって表現するとか、そういうプロセスが必要なのかと思う。

**前鼻** お誕生会の先生たちの出し物が、そういうプロセスのために作られている。2月が発表会なので、その前に先生たちがやってみせる演技があり、合奏演奏、歌があり。それに加えて、隔月で先生だけ、子どもと先生、子どもだけという通りを経て、発表会までに持って行く。それをちゃんと始めてから、最近の子どもたちの発表会の傾向として、アドリブの台詞を自分たちで考える。ここにはこういう台詞が必要だって。どの役も全部みんながやってみるとというのが先生たちの投げかけなので、毎回お姫様の役が違ったりするので、全員がどの役もできるくらいに台詞を覚えてしまう。一生懸命台本を見ながらやっているのが先生だったりする。今月も9月に先生たちが「北風と太陽」のオペレッタをして、台詞と歌う声がぜんぜん違うこともあったり。もうひとつ特徴的なのは、黒子が出たこと。表舞台にぜったい出られない子がいて、その子がなんとか舞台に上がる役割はないだろうかと考えて、バックを取りに行ったり、木を置いたりする役に。ちゃんとプログラムにも書いた。もうひとつは、スイッチを入れたり、テープを入れたりするのは簡単なことだが、それに対して父兄からクレームがついた。そこまでやらせることはない。最近違うなと思う。

**石井** それもひとつの役。劇作りの。表舞台だけではなく。

**前鼻** そうなのだが、電源だからとか、それぐらい先生がすべきだとか思っているのでは。大人の役割までも子どもに下げてるという感覚なのか、詳しくは分からないが。そういうのがあった

り。それから、父兄の中でトラブルもあった。アンケートを毎年とるのだが、この2点が近年違うなど感じていること。

子どもたちには変わりはない。自分たちのものというのがある。2歳の子はそういうものを見て、いつ自分の年になるかを心待ちにしているわけだから。ひとつの伝統かもしれない。

**石井** だからそういう憧れのものになって、自分がこういうふうにしたいということがすごく大事。

**前鼻** やりたいと言ったら、3歳の子でも出番を作ってあげなければならない。5歳の中に小さい子が一人いて、ほとんど手をつないで歌っているだけなのだが、みんなと小人の衣装を着て舞台上に上がっているだけで。

**堀岡** いろいろな大人の姿を見せたりというのはそれぞれの園であるが、うちの場合は、職員集団そのものが、この劇で子どもはどのような充足感を得られるかということを考える。役柄も、みんなで何をやるかを定めることから始めて、それからオーディションを、こちらはオーディションと言わなくても、子どもたちの中で誰がこの役をやりたいかという希望が出て、誰がふさわしいかということを、まずやりたいという人にやらせて、一通り終わった後、周りが誰がいいということを決める。本人がこっちがいいと思っていなくても、周りがおまえは、と。

**前鼻** ほぼびったりする。

**堀岡** 終わった後はそれが本当にびったり。

**前鼻** みんながいいと選ぶ人と。

**堀岡** 「どろぼう学校」は去年だったか。それがまたびったりで、はまり役。

**前鼻** うちには主役、お姫様役がない。魔法使いとか、意地悪ばあさんとかが多い。鏡の中から現れたりして。

**堀岡** 演劇をやったあと、子どもたちは充足感に満ちて、これで終わりたくないということで、子どもたちがみなぼくのところにやってきて、子ども劇「やまびこ座」で自分たちのを見せたいと。やまびこ座でできるようにしてくれと熱烈に言われて、しょうがなく、その伊ワサキさんと日程調整していろいろやったが、合わなくて、結局子どもたちにはあきらめてもらった。ああいうのがすごい。人間関係はそういう面でも非常にいい、高揚してくる。人生を謳歌している感じ。ああなると、こちらもちよくなる。

**佐藤** そうするのは保育園だけではないか。小学校の学習発表会の劇はすごくおかしくなっている。高校なんかでも演劇部は衰退している。

**陳** 何が問題なのか。

**小田** 幼稚園からでは？幼稚園に行って驚いた。お母さんたちが求めているように、子どもの満足よりも親の満足で、それに応えることが幼稚園のありかた。ぼくは保育園上がりだから、当然、年長ならば子どもたちが全部作っていくという発想。総合的な表現として。でも、衣装だとか職員が作る。やらせたいことを準備して、それにのせて、最終的に見せられるように指導する。それがおもしろくない。

**陳** 要するに最後の結果、見えが大事で、そのプロセスはどうかはそんなに重要ではない、と。

**前鼻** ダブルキャストどころか、4人も5人も主役がいたら、全部ハプニングだらけだから、それはおもしろくない。

**佐藤** 小学校もだいたいそう。

**前鼻** あれはやっぱり。

**佐藤** ぼくが子どものときも、歌を歌うのもいいし、劇で主人公になってもいいのではないかと。

**浜** 幕引きでも、その子がしたいというのであれば。

**佐藤** そういうふうに、自分の関わるところでやれるんだということを、それがすごく勘違いされてきている。

**堀岡** だから、舞台係とか、道具とか、子どもたちみんな立候補して。ぼくは歌をやるとか。

**前鼻** うちもすごく汚れ役が争奪戦になるくらい。汚れ役がすごく美声だったりする。自分の持ち味というものが活かされるようなありかたが大人の役割なのにと思っている。

**堀岡** ただやっぱり、大人側として配慮しなければならないのは、取り組みの期間とか、きっかけ作りとか、そういうところは十分に配慮しないと。

たとえば一月前くらいにから慌ててやると、やはりうまくいかない。全体として。

**浜** うちも乳児の延長線だから、生活発表会は形だけ。そのかわりお芝居を見に行くとか、やまびこ座とか、影絵とか、歌舞伎とか見に行く。子どもが覚えてくるのは、衣装を換える黒子がおもしろかったみたいで、園に帰ってきてからやると遊びが、歌舞伎芝居の黒子。みんなで袋をかぶって歩く。子どもが何に関心をもってきているかというところを考えたり。近くの保育園の発表会にご招待いただいて、そこで見てきたものが遊びになる。発表会というのがないから、親の懇親会とかで、やりたい子だけやってみせる。たいていは夜だが、日中は遊んでいるけど、夜はしないという子もいる。中にはやはり生活発表会してほしい、しないなら転園したい、発表会のあるところに移りたいとあって、移っていった人もあった。今では年長までいるので、簡単な形でここ1、2年やっているみたい。

**前鼻** 小学校に学習発表会を見に行ったりする。1年生がやっているのを見に行く。そこで初めて木琴を見て、それがいいというので、あわててサンタクロースに木琴をお願いして取り入れたこともあった。すごく刺激になるし、学校の体育館の中に自分たちの席を取っておいてもらうというのも、就学前教育としてすごくいいことなのでやっていた。校長先生が替わってからいけなくなった。

**小田** 保育園のいいのは、子ども集団のサイズが小さいこと。幼稚園だと200とか300いたりすれば、年長児だけで百何十という場合がある。そうすると、4つも5つも学級があって、同じような劇をするとなると、そのどれかが特に出来がいいということは許されない。だから、均質を図るということになってしまう。それは劇に限らないが。

**前鼻** そう、保育自体が。

**小田** うちも小さい、50人しかいない幼稚園だから保育園と同じようにできるのだが。幼稚園の体質というのはやはりそういう。

**前鼻** 幼稚園では隣のクラスでやってもらっていることを、うちのクラスでやってもらっていないと、大変なクレームになる。

**小田** 去年までの主任は大きな学校法人の総主任をしていた人なので、小さな幼稚園であっても親向けに作ってしまうということがあった。

**前鼻** 本当に、子どものための場は、保育園に変わっているのでは。

**小田** そう思う。

佐藤 幼稚園と保育園の、専門性、保育の力のギャップの大きさがすごい。

前鼻 ただ、幼稚園の先生はまとめるのは上手。父兄向けとか。対応の仕方が。

小田 親対応はかなり洗練されている。そういう教育システムは整っている。

浜 でもそれで親が教育されているわけではないのでは？（笑）それができれば、教師としての役割は果たしているが、そうでなければ。

小田 教師としてというよりは、親対応の、最低限のところ。

前鼻 先生にもよるのかもしれないが、クラスに一人だと、先生への信頼度はすごく強いかもしれない。

浜 親と先生との関係が。

前鼻 悪くならないかぎり。だから、たとえばうちは毎年担任が替わる。クラスも編成し直す。毎年部屋の中から全部替える。3年保育の子にとっては、3年単位で継続して積み上げていくということができない。そこはすごく不思議なところ。

浜 そうなると、生き方とか、価値観とか、環境とかで育つところが分断されてしまう。

前鼻 いつもはじめに戻されてしまう。

小田 そう、そこが問題。だから幼稚園で、何がねらいにして教育が行なわれているかということが、個々の教員にない。持ちにくくなっている。

前鼻 それに気づいた先生は、迷って悩んでしまい、挫折に近くなる。カルチャーショックみたいなことで。

浜 もともといろいろな人がいるのだから、そのいろいろな人と、3年間つきあってもいいだろう。こういうふうにつきあうことの方がそこにいる子どもたちは混乱していく。

前鼻 せめて仲間でも、園児だけでも同じならいいのに。

浜 園児の集団も替える？

前鼻 替えてしまう。

小田 幼稚園は学校だから、職員は親対応ということで、保育内容とは関係なくそれをしている。だからさきほどの話でも感じたことだが、細かなところを伝えていけばいいのに、うちの幼稚園でもそういうところを言いながらもなかなかできないでいる。保育園はそれをするのだが。日常的に、こういう姿がありますよ、ということ、親と子どもの関係があやういから、日常の保育の中で、こういういいことがあったとか、こういうつまづきがあったとか、本当に細かに伝えていく。幼稚園ではそれをしない。

佐藤 だけど、幼稚園でもそういうことは絶対に必要。

小田 そう。だけどそれは目に見える作品だとか、お遊戯でとか、先生が表現するお便りでとか。親はほとんど来ないわけだから。

前鼻 バスだから。

陳 親の期待が違うのでは。

小田 親は知りたい。知りたいけれど、細かに伝えるシステムがない。

前鼻 細かにやってくるのは、怪我したこと。4時過ぎたら全部電話しなければならない。伝えないと大変なことになる。

小田 細かく通信をたくさん出してくれという要求はある。

**佐藤** 幼稚園の先生と親が会う機会は、そう言われれば、ない。

**小田** そう。バス添乗のときくらい。そこにもみんな来るとは限らない。

**前鼻** 今は添乗員も別にいる。バスの先生は別だから。でも、うちの幼稚園を見ている限りでは、参観日も多いし、お母さんたちで作っている「ポップママ」というバンドがあるが、それを毎月1回子どもたちに公演してくれたりする。教材作りと称して、お母さんが来て、髪飾りとかバザーに出すものを作ったり。そういう活動はたくさんあって、しじゅう関わりができるような、PTA運営の行事があったりとか、そういうことはこまめにやっている。

**小田** それがよくて集まるどころと、そういうことが面倒くさくてそういうところにはいかないということもある。

**陳** いわば、文化が違う。

**佐藤** 聞いたかぎりでは幼稚園でPTAがないところが人気がある。そういうところを敢えて選ぶ。

**小田** そう。そういう傾向はある。

**前鼻** 今はそれがわずらわしいのだろう。

**小田** 保育園の場合はもう十数年前からニーズにあわせなければならない、保育所が変わらなければならぬということでした。ただ、幼稚園はそういうことがない。

**前鼻** 今はネットですごくたたかれる。

**小田** でもそれは個人的なこと。幼稚園業界はたたかれていない。だから、十数年前に幼稚園教育要領が変わって、環境の保育ということが言われているが、環境の保育なんかと思ってやっているとごまんとある。

**前鼻** ではなぜ幼保一元化を会長さんはぶちあげたのか？

**小田** それは知らない。政策だから政策にはのらなければならないということでは？実際には、300や400人の子どもがいて、環境の保育などできない。だから当然、何をやっているかと言えば、望ましい体験を子どもにさせるという十数年前に捨て去られた保育観でやっている。だから当然先ほど言ったように、同じクラスが4つも5つもあれば、カリキュラムは誰が立てるか。クラス担任は立てない。クラス担任が立てれば、当然でこぼこになるから、クレームがくる。学年主任と総主任とが相談して。だから学習指導要領を作っているのと同じなわけ。学習課程の自主編纂という幼児教育の特質をかなぐり捨てているようなもの。うちみたいに本当はほかのこともできるところですら、幼稚園はこういうところと、ほかと合わせなければならない。

**前鼻** 聞いているかぎりでは後退している。

**小田** わたしは、幼児教育学科の教員としては、実習に出すから、幼稚園も保育園も巡回指導で、学生たちの所に、どうもお世話になっていますと歩くわけだが。

**前鼻** やはりそこも同じ？

**小田** そう。学科から出した学生がその幼稚園出身で、何も変わってないでしょと言う。行事も変わってないし、十数年前から何も変わってない。

**佐藤** 幼稚園には私立が多いが、それで幼児教育をどうするのだと。そこが変わらないかぎりどうしようもない。

**陳** 実習の学生が変わっていないというのは、どういう意味で変わっていないと？

**小田** 実習の学生が変わっていないのではなくて、わたしが巡回に行くと、その主任なり園長な

りと、学生がいたころからのベテランの先生とかがいて、懐かしいでしょうという話になる。学生ではなくて、向こうの先生が言う。

浜 昔のままの雰囲気をとということ。

小田 雰囲気というよりは何も変わっていない。行事も、モノの配置も変わっていない。だから保育も変わっていない。

前鼻 でも園長先生はいい意味で言っている？

小田 まあ。私立は変わっている。昔とはぜんぜん違う。

前鼻 進歩している？

小田 進歩かどうか、うまくいっているかどうかは分からないが、昔とはがらっと。言ってみれば、一斉保育は極力しない。

浜 やはり教育委員会との関係が大変だと言っていた。

小田 文科省の幼稚園課がこれをやると言ったら、公立幼稚園はそれを忠実にしなければいけない。

浜 園便りひとつ出しても全部チェックされるし、親からのクレームは教育委員会に行くというシステム。

前鼻 気を遣うところが違う。

浜 そのことを吟味して、お便りを作らないと通っていかない。そういう大変さの中で、現場の今をどうするか、かかえているものはある。

前鼻 では、子どもの大変さみたいなものは、あまり父兄は知らないでずっと通り過ぎてしまうということ。

浜 現場は大変と言っている。今の子どもたちの状況は。

前鼻 ならされたお便りを読んでいるかぎりでは伝わってこない。

浜 それはある。でも先生たちは、今の時代の親子をかかえこむ大変さということを。

前鼻 お母さん自身も、自分の子はちょっと違うなと感じていて、平均的なお便りを読んだら、ますます言えなくなる。

浜 だから、そんなはずはないと、親から返ってくる。その辺が、公立の幼稚園の今の悩み。

小田 でも、わたしはまだ健全だと思う。もちろん大変は大変だが、そうやって変わってきているわけだから、それに対応して、何か手を打たなければならない。幼稚園だろうと保育園だろうと、大学だろうと。それなのに、20年このかた変わっていないというのは、やはり怠慢では。

佐藤 だけど幼稚園は少子化で、バタバタしている。

小田 そう。南区には幼保一体型の3件目ができた。一元化というのではないな。

堀岡 保育園併設型。幼稚園と保育園と、同じ施設の中でやっている。

小田 ある幼稚園の先生は融合してやると言っていたが。

堀岡 すごく危険。このあいだ、厚生労働省が来年の予算を発表したのだが、幼保一体型の総合施設の場合は、年間定員120名で5千万の国庫補助が出る。

石井 それでしなさいということ？

堀岡 そう。国はモデルとして、平成17年度予算の中で、金額を示している。

前鼻 残りは父兄から保育料として集める。

堀岡 個々の配置基準とかはまだ不透明。



小田 どんな総合化になるのかも、その地域によって。どんな形になっていくかはいろいろありうる。

石井 でも、子どもが育っていくときの、親の見方とか希望、要望のあり方がちょっと違う。そういう保育園が投げ出される状況のなかでは、幼稚園といっしょに、対等にやっていくことはできるのだろうか？

佐藤 総合型は、親にしてみれば、そういう選択肢もあるということ。幼稚園からすれば金が入る。それはすごい。

堀岡 だから、公費の投資を少なくするために作るものだから。そこでは子どもの発達だとか、そういうものはほとんど度外視されている。

佐藤 そう。だから総合型はどうなるべきなのかということも、モデル校とか研究校とかがやって、いろいろな問題を出すということを経験せずに、子どもを集めていきなりやる。それは怖い。

堀岡 平成16、7年度、全国でモデル的にやる。18年度から本格実施。予算計上は2005年度ですすでに厚生労働省が示している。

前鼻 どういう子どもを育てようかということも示もしないで、枝葉のことですごく心配しなければならぬようなありかたは変ではないか。

堀岡 さっきの話に戻るが、結局、親に問題を転嫁して、われわれからすれば異なるという状況はあるが、わたしたちがいろいろな経験をしてきて感じるの、それは今の時代当たり前だと。連携し、融合するというときには、どういう職員集団を作るかという、そこにかかっていると思う。最初はそういうことが多少ばらばらあっても、やはり2年3年経て、親も変わってくる。  
(ここで録音停止)

## 10. 藤田春義氏（札幌第一こどものとも社）講演会

期日：2004年11月30日

藤田 僕は、おもちゃの関係の仕事をしているんですけど、最近特におもちゃのことではだんだんと関心が高まってきていて、本当にこの仕事してきてよかったなと思い始めているところです。ごっこ遊びのこととか、積木ですとか、おもちゃのことでお話できることがあったらいいなあと思って、用意してきました。ビデオはごっこ遊びの様子とか、積木の遊びの様子を撮ったものを持ってきているんですけど、最初に…。(おもちゃの準備をする)

で、いろいろなおもちゃや積木があるんですけど、その積木が果たしている役割に対して関心を持ってくださっている方が増えてきている。そういうことで積木の話をしてほしいというように言われるようになったんです。

ここにあるのは、スイスのネフ（naef）という会社が作っている赤ちゃん向けの積木です。こういうふうになってるんですね。(図1)



図1

最初まだ、3カ月4カ月くらいの赤ちゃんは「積木を」持って、あむあむしますよね。ごろんと寝ころんで、「積木を」持たせてあげるとこういう感じになる。

一人座りが始まると、一人で座って、あるときこういうふうポッコ

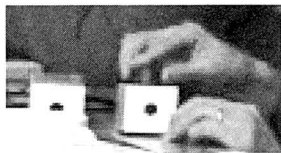


図2

と入ったりするんですね。(図2 穴の空いた正方形の積木に、円柱形の積木を差し込む)

そうすると、これはここに入るということを学習して、何回も何回もやるんです。本当にまだ飽きないのかと思うくらい何回もやります。

最初は舐めたり、あるいは叩いたりしている段階から、この積木がデザインされた「わけ」、目的の方へいくんです。こうやって欲しいと[積木の]作家は作ってますね。最初は叩いたり、舐めたり、あるいは両方の手に持たせるとどっちか片っぽを落としてしまいます。そういう様子とかが分かって、そのうち2つ持つことができるようになって。この積木で遊んでいる子どもの様子を見ると、その子どもが成長していく様子、発達していく様子がとてもよく分かるんです。

あるときこうやって[積木を]入れられるようになると、こうやって取ってあげて渡してあげると、またこう入れる。またあげると、また入れる。そのうちに、これをこうやって2つかポッて入れられるようになる 때가くるんですよ。この2つを両方の手でね。(図3)



図3

これは目と手の共同作業ができた。だいたい2歳くらいになると、これをこうやって抜けるようになるんです。2歳近くまでいかないと、これはなかなか抜けないんですね。[抜くところを]見せてあげてもできないんだけど、それくらいになるとこうやって、片方の手に持ってた方を離して、こちら側で抜くということができるようになるんだということが見えていて分かる。



図4

そうすると、これにはこういう紐通しの道具がついているんです。(図4)

だからこれができるということは、これ(図5)ができるということですね。あるいはこれ(図6)ができるということですね。(正方形の積木の穴に赤い色をした紐を通したり、刺したりする)

なので、紐通しの最初の段階が、これを抜くことができるということ。[円柱形の積木は]丸ですから、角がないですから、簡単にカポッと入るわけです。なので、この積木で遊んでいる子どもの様子を見ると、これで紐通しができるようになったなど。この次にこういったもの(紐のこと)をちゃんと用意してあげれば、これ(紐通しのこと)ができるようになるというふうなことが分かる。



図5



図6

さらに、普通の紐で紐通しをすることへ進んでいくと、ボタン掛けができるというふうになるわけです。紐通しができるってことは、ボタンをこうやって外して。だから、遊びが生活とリンクしているんだなということ。今までなにげなく見ていた子どもたちの積木遊びの様子が、段階を経ていっているんだなということが分かると同時に、道具が果たしている役割がとてもよく分かる。



図7

もちろん積木ですから、こうやって積むことができます。(図7 正方形の積木を縦に積む)



図8

2個目を積むのには、下は動きませんから、たまたま積めますが、3個目はこうやっていくと転げちゃいますから（図8 もう1つ積木を載せようとして、積んであった積み木にぶつける）、よほどちゃんと上に載せようと思わないと載らないわけですね。



図9

だから3個目が積めたときには積木が積めたというふうに言ってます。そうするともう4個5個と積めますから、2歳くらいまでの間にはだいたい、自分の目の高さくらいまでは積めるようになるなど。なのであんまり小さい積木だと、何個も積まなくちゃいけないから、だいたい5センチ立方くらいのものがいいというふうにして、お話するんです。

これもこんなふうに積んだりしますけど（図9 円柱形の積木を縦に積む）、丸は丸でこうやってぴったりと積みたがるんですね。

ずれてると、ちゃんと直したがるんです。なので、気持ちよくちゃんとピタピタと積みたいという気持ちが、子どもの中にあるんだなということも、積木を積んでいる子どもの様子を見て理解できる。だから、道具が子ども自身のありようを表わしてくれていると思って、そんな話をしています。

そういうことに本当に興味を持ってくださって、ついこないだですけど、認可外の保育園だったところが認可保育園になって、いろんな方からいろんなおもちゃを寄贈してもらったりするんですけども、いいものもそうでないものも、断るわけにいかない。だけどいいものをちゃんと子どもたちのところに用意してあげたいから、おもちゃの勉強をちゃんとしたいんだけどおっしゃる方がいた。「良いもの」とはどういうものなのか、およそだいたい分かっていると思うんですけどね、そういうことにもきちんと意識が向いているんだなあとということで、僕は非常に嬉しい気持ちでいるんです。

（新しいおもちゃを準備）

ここにあるのは、ドイツのデュシマ社（Dusyma）というところが作っている、フレール積木と呼ばれるものです。（図10）



図10

この積木は、この厚さが1.65 [センチ] なんです。2つ合わせると3.3センチ。この幅が3.3なんですね。この高さは掛ける4で6.6というふうになっています。もともとは10センチを三等分した長さなんですね。

10を基本にして三等分したというふうに言っていました。こうやって2の倍数でできているんですね。だから、この高さにしたいときにはこうか（長方形の積木を大きな面で4つ積む）、あるいはこういうふうになれば（長方形の積木を側面で2つ積む）この高さになるわけですね。そうすると、高く積めるんです。日本で作られている積木をいろいろ見たけど、こういうふうには作られている積木は、ほとんどと言っていいほどないんです。

前鼻 正方形。

藤田 ええ。円柱とか、いろんな形があるんですけど、こういう法則にはのっていないんですね。和久洋三という人は日本のおもちゃの作家で、彼は3の倍数で積木を作ったんです。だから3センチ、4.5センチ、6センチ、9センチというふうに。でも、3の倍数で作った積木は、和久さんには申し訳ないけど、組み立てたときに美しくないんです。2の倍数の積木の方がずっと美し

いですね。まあ人それぞれだけど。(笑)

積木遊びは法則の遊びですね。こういう遊びができる道具でなければ、楽しめない。そういうことをヨーロッパで作っている人たちははじめから分かっていたんだと思います。日本も木の文化があって、こういったことができよさそうなんだけど、日本のおもちゃは、コマとかけん玉とかああいういいものがたくさんあるんだけど、どうも「おもちゃ」となったときに、格がスツと下がっちゃうんです。だから、おみやげで買ってきたなんかみたいになってしまって、まもなく壊れるような作りだったり。(笑) 本当に、クラフト的で飾っておくのはいいんだけど、実際に使うには非常に華奢だったりするんです。だからある程度の頑丈さが必要ですし、デザインも優れたものが必要だと思います。今、日本のおもちゃの作家たちは本当に、ヨーロッパのものを見てずいぶん勉強し始めてきてますね。こないだも、おもちゃフォーラムで銭函でそういう作家をしている人といっしょに話をしましたけど、道産の材木を使って次の世代まで残るものを作りたい、という話をしましたけど、そういう人たちが増えてくると楽しみだと思いますね。

それから、おもちゃの善し悪しと言うときに、木製だからよくてプラスチックは悪いみたいな、そういうことをおっしゃる人がいるけど、そうではないです。(新しいおもちゃを取り出す) プラスチックじゃないとできないことって、あるんです。だからそういうプラスチックじゃなければできないような良さをきちんと活かしたものは、それはそれで本当に素晴らしいものだというふうに思います。

ここにあるのは、模様遊びの道具なんですけど。こうやってパチパチとはめ込んで、これは人の顔を作ったんです。まあ、さまざまなものも子どもたちは作ってくれますね。(図11)



図11

2歳くらいの人たちがやってるのを見ると、隙間なく詰めるということに真剣になります。それで百個全部詰めるのはそうとう苦勞がいるんです。百個全部詰めたときの、「やったぞ」という顔はなかなかいいです。ところが4歳くらいになると、間違いなく模様を作って遊びますね。3歳くらいから1列は赤で、次は緑で黄色で、みたいなことを始めてきて、4歳くらいでバラバラに入れてる子というのは、たいてい何かしら、みんなが問題持ってるなと思ってる子なんです。遊びにも秩序感がないんだけど、生活にも秩序感がないというふうに。小学校1年の子が、アイロンビーズといってこんな小さいお皿に小さいビーズを詰めて遊ぶものがあって、男の子3人で遊んでいた。一人の子は、わーっとやって、できたと言ってアイロンかけにくるんです。でも、ぐちゃぐちゃなんです。他の子は一生懸命模様を作って、あぁいいのができたと言ってやってるんだけど、その子は2回目来たときもそうだったんですね。僕は[それを]見て、やっぱりなにか問題あるんだな、問題というのは秩序感が養われないようなことがあるのかなというふうに見てしまう。それは保育園の先生方だとなおのこと、いっそうはっきり分かると思うんです。だから、さっきこれでボタン掛けができると、生活とリンクしていると言いましたけど、遊びの内容で、その子ども自身の問題も明らかに出てくるんだというふうに思ってます。



図12

これはもともとの大きさなんですけど、4分の1に切ってるんです。(図12)僕は売ってる方なんですけど、こういうふうに通るとするのはそうとう勇気が要ります。

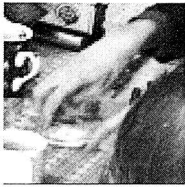


図13

切った人は、まだ百個詰めるのは無理だから、だから4分の1に切った。25個だったら全部できると。そういう考え方ができるのは、素晴らしいです。そういうことができない道具ももちろんあります。でも、年齢に合わせて、その子の発達に合わせて、そういうふうに小さくしてみたりとか、コマ数を少なくしてみたりとかってというような、そういうふうなことが臨機応変にできる大人ってのは素晴らしいなと思いました。おまけに、裏側からこうやってやるとね、コマになるんですよ。こうやって。(図13 プラスチックを詰めたシートをひっくり返し、くるくると回す)



図14

色合いをいろいろにするとまた、これもきれいなんです。

これもやっぱり模様遊びですけど、(図14 正六角形のプラスチック皿に、色とりどりの三角形のプラスチック片を詰めるおもちゃを取り出す)

これは、こういう三角のものをここに詰めていくんです。ちょっとだけこれは内側を向いていきますからね、最後に詰めるのはちょっと大変ですけど、できあがったときにもう外れてこないんです。外したいときにはぎゅっと反らせれば外れてくれるんです。これも、すごくきれいに子どもたちは入れてくれますね。真ん中に穴が空いていて、コマ枠になっていて、これを入れるとコマになるようになっていくんです。だから、コマにすると、コマに良い模様を作りますね。コマにしないときには、コマにしない模様を作るんです。あるときね、これを写真に撮った人がいてデジカメで撮って。一枚一枚全部プリントして切って、それでメモリーカードを作りました、神経衰弱のカード。子どもたちが作った作品を写真に撮って、同じのを2枚ずつ作る。それで神経衰弱のカードを作ったんです。これには感心しました。そういうふうに、子どもの遊びに対してその遊びをさらに遊び道具にしていくという、そういう考えを持って保育しているというのが、ものすごく感激しました。もうひとつ面白いのは、切り取ったこれくらいのものを、ちゃんと八角形に切ってね。厚紙に貼って、真ん中に穴開けて、爪楊枝をこうやって立ててね、そのままコマにする。そんなこともやりましたね。

(図15 溝の入った円盤状のおもちゃを取り出す) これはちっちゃい子から遊べるもので、こうやってどんどんジョイントできるんですけど、これもいろんなものを作ります。自転車作ったり、木作ったり、ツリー作ったりとか。



図15

子どもには暇がありますからね、本当に大人には考えられないようなものを作れます。(笑) 子どもにはそういう時間が、まとまったそういう時間がどう



図16

しても必要だと。だから保育もやっぱり細切れになってしまうと、そういう子どもがせっかく持っている力が出し切れなまま、その日が過ぎてしまうんじゃないかと思う。少なくとも40分とか50分間じっくりと取り組める時間が必要だなというふうに思います。

さっきのこれの半端ですけどね。(プラスチック片を詰めるシート状のものを取り出す) こうやって。これをね、ずーっと続けてこれくらいの長さにするの(図16) そうするとね、帯のような模様を作るんです。だから、四角だと四角のような模様を作るし、ながいと、帯のような模様を作るし。だから、子どもに提示するものをそうやって自由自在に変えてあげるということも非常に面白いですね。

(絵本を1冊取り出す) 今日もう一本お見せしますけど、片山健さんの書いた『ココさんのお店』という本は、ごっこ遊びに興味を持ったあとに読んでみたらすごく面白かったです。それまでは、子どものごっこ遊びの様子を上手に書いてるなという程度だったんですけど、意識を持って読み始めて、非常に面白かったですね。これはクッキー屋さんをやってるんです。それでクマちゃんが友だちなんですね。クッキー屋さんがかぶってるような帽子をかぶってるんですけど、次には誰もお客さんが来ないもんだから、今度は果物屋さんになるんです。果物さんはバンダナをこうやって巻いてるんです。クマちゃんにもちゃんとバンダナ巻かせて。そうやって象徴を身につける。看護婦さんだとナースキャップ、お母さんだとエプロンと買い物かごというふうにして、象徴を身につけることによって、自分がそれになっていく。それは同時に、他者に対してそれを認めさせるということになりますよね。

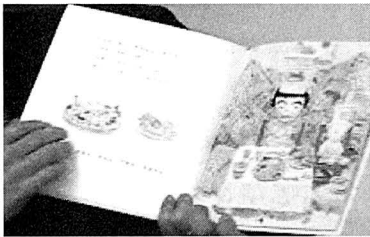


図17

これはカレー屋さんなんだけど(図17)、カレーさんはこういう帽子を被って、友だちのクマちゃんにもちゃんとかぶせてあげている。誰も来ないものだから、「カレー食べないか」とお兄ちゃんを誘いに来て、お兄ちゃんは怪獣になって遊んでいる最中なんですね。この辺にあるおもちゃが全部うちで扱っているようなおもちゃでね。片山さんちはミッキーの汽車で遊んでたんだなあって、分かるんです。

それでこれは片山さん自身が出てくる。「お父さん、食べに来て」って。お父さん新聞を読みます。お母さんにも「食べに来て」って。誰も来てくれないもんだから、今度は出張するんですね。もういろんな努力をしてるんですよ。お兄ちゃんは、「一口食べました。サラダも食べて、お兄ちゃんはサラダも食べました」。いいね、サラダも食べて。お父さんはね、もっと辛い方がいいって注文つけるんです。そうすると、もっと辛くしてやってくるんです。「ねえねえお母さん食べて。お母さんはカレーを一口食べました。サラダも食べてね。お母さんはサラダを食べると、ごちそうさまと言いました」。自分もクマちゃんと売り切れちゃったもんですから、ごころうさんと言いながらしめくくって。それで、お母さんは本物のカレーを作ってるんですね。「ココさんが行ってみると、テーブルにはおいしそうなカレーとサラダが。ココさんの大好きな、お母さんが作ったカレーとサラダ」っていうふうにして、食べている。

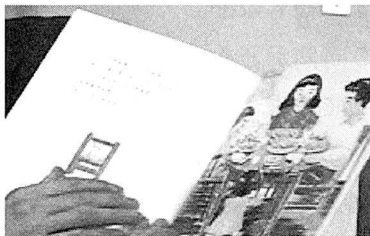


図18

もとはどこかって言うと、もとはここですよ。(図18 家族でお母さんの作ったカレーを食べているシーンを指す) お母さんが作っている。カレーとサラダがあって、そしてココさんはどっかのお店でカレーを食べたこともあるし、サラダを食べたこともあるけども、一番元はここから始まっている。お母さんがやっている様子をよく見て、あるいはお店屋さんのやっている様子をよく見て、ココさんはこれ(帽子)をかぶりながらやることになる。

だから、本当に大事なのは、子どもの生活そのもの。お母さんにそうやって出会っているのか、お店屋さんにそうやって出会っているのかということが大事だというふうに思います。それがあって、ごっこ遊びが展開されてくる。

それには、お母さんの様子やお店屋さんの様子、社会の様子、よく見るということができなく



てはいけない。よく見るためには、やっぱり外にちゃんと意識を向けるということです。それには、お母さんのあいだ、お父さんの間に、心配なことがなくて、ちゃんと守られていてかわいがってもらえているので、外に意識が向けられるということになると思うんです。やっぱりよく遊べる子は、お母さんやお父さんにちゃんとよく見てもらえている子だと思います。そういう子たちが、遊びをちゃんとリードしていける子どもたちなんじゃないかなっていうふうに。そういう子たちにちゃんと引っ張られながら行く子たちがまたいて、そうやって大きい子たちも小さい子たちも互いに遊びあいながら生活を学んでいっているんじゃないかって思っています。

そんな道具としてこういうままごと道具があるんです。(ままごと道具を取り出す)プラスチックがダメで木がいいみたいな、そういうことを僕もよく聞くんですけど、木のままごとってこんなに小さくてね、何の用も立たないんです。あれはね、7.5センチ角から切り出さなくちゃならないものだから、あんな大きさなんです。一番コスト安くするために。

だからちゃんと使える大きさにするにはちょっとコストがかかるんだけど、でもあんまり現実っぽいものでもダメで、遊んでる子どもたちは、これはウソと思わなくてもいいようなそういう。どこだったか忘れたけど、看護婦さんのお母さんがいて、注射針がない注射器ね、これお医者さんごっこするときに使ってた、くれたりする。あるいは聴診器でもう使わなくなったようなもの。でも、本物は、特にお医者さんごっこで本物はダメですね。遊びにならなくなります。だって実際にそれを見て、痛みを知っていたり、そういう緊張感とか思い出すというのではなくて、これはもう最初から遊びだと思える、そういうふうな道具が必要だなと。

ただ、僕たち子どもときは、みんながらくたでしたよね。へこんだ鍋と、ちょっとどっか欠けた茶碗があって、それを集めて物置のどっかに置いておいて、女の子たちがたいていリードしてままごとごっこが始まるんだけど、男の子はお父さん役をさせられるんだけど、「お父さん行ってらっしゃい」って言われたらどっかに行かなくちゃいけない。強制的にどっか行くんです。ただぶらぶら歩き回って、「ただいま」っていいところに帰ってこなくちゃいけない。だいたいもういいかなってところに帰ってきて、お母さん役の人たち、お姉さん役の人たちがちゃんと用意したお花とかで飾ったごちそうを食べるといふふうにするんだけど、本当にならなくて。まあ当時はがらくたとは思ってなかったけど、今から見ればそういうものがちゃんと遊びの材料になっていた。でもそれはやっぱり真新しい茶碗じゃないわけですよ。どっか欠けても、これはウソの道具というふうになったもので遊んでたと思いますね。

そんなことを前置きにして、じゃあ、いいでしょうか。

(幼稚園での様子を撮影したビデオを上映)

**藤田** これはもうだいぶ前、1998年。(園での食事場面。未満児が3人、保育者が1人映っている) ちょっと重なってますが、手前の子が月齢11カ月。向こうの子たちはそれよりも前。

手前の赤い服の女の子を見ていると、向こうにいる二人の子とも違うんですね。それは、スプーンをちゃんとスプーンのように使っているんです。それでちゃんと口に持っていった。

**藤田** 向こうの子たちは、お皿に入れてとかっていうふうにして。向こうの子たちはスプーンの柄を舐めたり、攪拌機をこうやって口に入れたりっていうふうにして。

手前の11カ月の子はちゃんと道具を道具として使い始めているということが分かって、とっても面白かったですね。

(映像の場面変わる。男児1名、保育者1名。室内の、台所を模したままごとコーナー。)

**藤田** これは、ちょうど2歳の男の子。で、蛇口があって、そこからこう、お水を出して、コップに入れる、あるいはヤカンから入れて。

**前鼻** という動作ができるだけで、出てこないんですよ、水は。

**藤田** 出てこないです。ただ振りだけです。かんぱーい。(映像に映った男児と保育者が乾杯の動作をする)

さっきの11カ月のお子さんのところで、僕はごっこに興味持ち始めてから、いろいろな本を漁って読んで、その中で、高橋たまきという人が、『理想と現実』という本を書いている、その本を読んでいたら、11カ月でふり遊びが始まるっていうことを書いてあったんですよ。11カ月からなんだって驚いた。ちょうどビデオを撮って、この子は何ヶ月って聞いたら11カ月と。そうなのかと。24カ月までにみんなふり遊びはほとんどの子どもで出てくる。ふり遊びが出てくるってことは、現実の生活と想像の生活と2つの、両方の生活ができるようになった、その印だって書いてあって、面白いと思いました。

この子は、あれで「かんぱーい」ってやりたいイメージがあるわけですよ。なので、1つを保育士さんに渡して、1つを自分が持って、それで「かんぱーい」ってやった。それはイメージがなければ、あるいはイメージが形づくられるために、あるシーンが現実になればこういうことしたいって思わないわけで、こういうことができる相手がいたわけですよ。2歳の子同士だとかいうことはできませんよね。だからこれは、1人が2歳の場合は、1人の人が大人で、この子のイメージをおぼろげながら推測できて、いっしょに乾杯できる。詳しいところまでは分からないにしても、こんな様子で遊びたいんだということを押し量る大人の人がいて成り立っていく。だからそうやってやってくることによって、あの男の子は自分が描いたイメージがちゃんと再現されていくんですね。

このあとで面白いのがね。あれでワンシーン終わるわけですよ。

食事が、もうちょっとこの子は後の順番になってるんですね。だからもう少しで食事の時間になるんですけど。まだね、この時点で入園して確か1週間も経ってないくらいでね、途中入園の人だったと記憶してます。

(男児が台所で水を汲むふりをしてコップを次々と保育士に手渡す。保育士はコップをテーブルに置く。男児も水を汲んだふりをしてコップをテーブルに置く)

今、こうやって[保育士が]受けとりながら、この中には何かが入っているのかってハッと気がついたんですよ。どんどん重ねていったでしょ。でも入ってるのって[男児に保育士が]聞いたら、「ウン」って言ったの。入ってるものを重ねちゃいけないよね。だから、ちゃんとテーブルの上にこうやって置くわけですよ。あの子の手つき見ると分かるんだけど、中に入ってるように持っているんです。

だから、さっき想像の世界と現実の世界とって言ったけど、想像の世界をちゃんとこう生きてるので、入ってるように持つということが起きてくるわけです。そうやって、どうも現実の生活をよく見ている人が、こうやってごっこ遊びの生活の中でもそれをちゃんと再現して、そして非常に巧みに遊ぶ。また、現実の生活があるわけです。だから、ごっこの遊びと現実の生活を行ったり来たり行ったり来たりしながら、より練習してるんですよ。ごっこでちゃんと練習して、実



際の生活で上手に食べれるようになって、実際の生活をよく見て、ごっこでまたそれをやっているとかがされている。ボタン掛けと一緒に、こういった遊びもそういう生活ときっちりリンクしてるんだと思いますね。

もう食事の時間。

僕は、このときのこの子の頭の中の切り替えっていうのは、すごく面白いと思う。顔つきが変わります。今まで、ごっこのイメージの中で遊んでいて、夢から覚めるように、「ごはんだよ」と言われて、きょとんとして。2回3回と言われて、そうか、ごはんなんだとちゃんと気がついて、向こうに行く。ああいうことって、大きな声で次はなんだかんだと言わなくても、気がつかせてあげるだけで、夢から覚めるようにして現実へと向かっていけるんじゃないかというふうに思っただけで、すごくあの子の表情がいいなと思っていましたね。

(映像に映ったシーン変わる。台所を模したままごとコーナー。エプロンをしてフライパンをふるう女兒、まわりに女兒1名、男児1名)

これはいきなり5歳ですね。

**映像の声** いらっしゃいませー。

**藤田** あの子のあのヘラの使い方とか、たいしたものなんだな。

(カメラ向き変える。台所コーナーの隣で鏡を前に髪をとかす女兒)

ああやって、あれはレストランなのかおうちなのか分からないんだけど、ドレッサーがあって、手前にお店屋さんがあって、向こう側にお人形の遊びがあって、いるんですけど、道具もきっちりちゃんと揃えたりしててね。

**前鼻** ここパーマ屋さんだと思います。

**藤田** ここパーマ屋さんですね。パーマ屋さんにもなったり、床屋さんにもなったりするんです。

ただ [映像に映っている、髪を整える女兒は] 自分でやってるから。パーマ屋さんのつもりではないと思うんですよ。自分でやってるんです。

**石井** こっちの方にいろんな衣装があったんじゃないですか。

**藤田** イメージとしては、自分のうちのドレッサーになったり、あるいはパーマ屋さんになったりとかということ、想定しながらしていると思う。

(映像早送り、ふたたび台所コーナーの映像。一人の男児が手前の戸棚をのぞき込んでいる)

**藤田** 手前の子はオープンか何かなんだよね、入れてやってるんです。役割がちゃんと決まっていて、役割の主になる人がいて、従になる人がいて。そうやって1つの物語が偶然性をたくさんはらみながら進んでいく。シナリオはないわけだから。でも、その中心になる人の頭の中で描かれたことがうまく進んでいかないと、ごっこは進んでいかないわけで、だからそのときに、3人ないし4人で遊んでいると、やっぱり誰か1人の人が必ず仕切っている人がいる。その仕切っている人にちゃんと次はどうしたらいいかを、目の合図を待ったり、振りの合図を待ったりしながらやってく人たちがいる。なので、仕切る人も力があるんだけど、仕切られる人にもちゃんとそうした力があるんだと思って。ここだと、あの [エプロンを着てフライパンをふるう] 黄色い [服の] 女の子がやっぱりメインになっているということが分かります。

この後のところで男の子が1人、「僕お母さん」と言ってお母さん役をやるんです。そうすると、他の子誰もお母さんになれない。それで、「僕はお兄ちゃん」とか言って男の子なんだけ

ど、お母さん役になってというふうにして、明らかに遊びをリードしていく人がそうやって子どもが宣言することによって、あるいは宣言したことを受けて、認めることによって、進んでいくんだと思います。

こういうことが子どもの遊びにとって大切なことなんだという認識があって、こういう環境を整えていると思うんです。一方で、大型の積木なんかで、こうやって寄せながら一つの基地を作ったり、あるいはごっこ遊びのコーナーを作ったりして、無からそういうところまで作り上げていって、遊んでいくという遊びの方法をしているところもあるんだけど、無からそこまでいくには、相当な時間も必要だし、なかなか丁寧な遊びになっていかないということは、経験的にそう思います。なので、すでにそこにいたらそのイメージがちゃんと自分の中に浮かんでくるような場所というのが、幼児時代に必要なんじゃないかというふうに思っています。

もちろんそうやって、箱積木を寄せ集めてだんだんだんだん作っていく、そういう喜びも分かるには分かりますけども、子どもがそこでやりたいことは、よりお母さんらしく、よりウエイトレスさんらしく、よりパーマ屋さんらしくしたいと思っていると思うんでね、そういったことにはできるだけ早くたどりつけた方がいいなと思いますね。

(映像早送り、レストランごっこの場面。四角いテーブルの上にテーブルクロス、三角巾をかぶった女兒、お客さん役の女兒は胸に赤ちゃんの人形をかかえて着席)

**藤田** これはねえ。これは僕が撮ったものではないんですけど。人形抱いてる女の子は4歳の子だそうです。

**陳** 食べさせてる。

**前鼻** レストランかな。

**藤田** 今、「赤ちゃんのスプーンをください」って頼んだんです。そしたら今、ウエイトレスさんが、赤い小さなスプーンを取りに行行って、持ってきてくれるんです。赤ちゃんにはあのスプーンで食べさせて自分は大きいスプーンで食べる。

(テーブル手前側に別の女兒が着席)

**藤田** やっぱ、何年間もやりながら、もっとこういうものが必要じゃないかと、そういうふうにして積み重ねられてきていると思うんです。こうやって見て思うのは、お客さんはとてもお客さんらしい。それから、ウエイトレスさんはウエイトレスさんらしい、コックさんはコックさんらしいです。ここでは、コックさんがリーダーなんです。なんとかちゃん、お金だよってというふうに言ったわけ。(机を挟んでウエイトレス役の女兒にお客さん役の女兒が「お金」を渡す)それは自分の仕事じゃなくてウエイトレスさんの仕事だから。

**前鼻** あ、これがコイン。なるほど。行動は本物でも、使ってるものはかけはなれてぜんぜん違うものになっているんですね。それで見立て遊びが成立している。

**陳** でも、丸くて、ちゃんとある程度は[実際のお金に似せている]。

(レストランの向かいに病院の待合室と受付が用意されている。待合室には、先ほどレストランでお金を払った女兒と、先に来ていた女兒が、ベンチに腰掛けている。二人とも胸に赤ちゃんの人形を抱えている)

**藤田** お向かいに病院があつて。

**陳** 待合室。

(カメラ移動、レストランの調理室の場面。コックさん役の娘がレンジの前でフライパンをふるっている)

藤田 ああいう食材も、よく目玉焼きだったり、おいなりさんになってるけど、そうじゃなくて、なにかにいつも見立てられるようなそういう材料をフェルトで作ったりとか、余りぎれで、端切れで作ったりとかして。よく見てると思うよねえ。

(コック役の娘、フライ返しでフライパンの中の黄色いもの(卵焼き?)を皿にうつす)

陳 ちゃんとそれ[フライ返し]を使って、[皿に]うつすんです。ほんとはそのままポンとやっても(笑)

前鼻 それはやらないんですね。

藤田 だからこういうふうな遊びを見てるとね。

(ウエイトレス役の娘が皿を戸棚にしまう)

陳 ちゃんと片付けてる。

藤田 おおざっぱにやってる子と、細かいところまでやってる子がとてもはっきり分かります。手でつまんでボタッと入れる人もあるし。だからそれはその子がどれくらいよく見てたかっていうことにかかってきます。それとやっぱり、近くにいる大人が、順番が違っていたりとか、あまりにもおおざっぱですと、落としたもの拾ってそのまま載せたりするとやっぱりそれはちょっと違うんじゃないかって(笑)

(カメラ移動、病院の場面)

前鼻 これはナースね。

陳 ここは病院。

(医者役の娘、鏡の前で髪をとかす。白衣を着ている)

藤田 女の先生だからちゃんと身だしなみ整えてから患者さん診る。

(カメラ移動、病院受付の場面。受付係役の娘が患者役の娘になにかを渡している)

藤田 いま赤ちゃんだっこしてる子、赤ちゃんひっくり返したままでね。(笑) だいたい大人になってもあんなかんじなんじゃないかと。(笑)

(薬の受け渡しが終わった娘が待合室のベンチに戻る、今まで座っていた娘が診察室の中へ)

(診察室に入るのに手間取りながらも患者役の娘が医者役の娘の前へ。抱いていた赤ちゃん人形を診察台へ寝かす。医者役の娘は人形に注射)

藤田 女医さんが、そろそろお昼休みにしたいらしくて、向かいのレストランが気になってしょうがないらしいんです。そしたら、いきなり注射しちゃった。(笑) いきなり注射してから熱計ってる。(笑)

(医者役の娘、人形を抱き上げて数度ゆすったあと、診察台へ戻して寝かす。患者役の娘、それをふたたび抱き上げて診察室を出る)

藤田 さっきの女の子にとっては、レストランで赤ちゃんの食事して、それから病院に行ってしまう、自分の中でそういうストーリーがあって、そしてそうやって進んでいく。

佐藤 こういう小間物ってけっこう大事だよな。

前鼻 雰囲気作りにね。

藤田 最後のビデオは北海道じゃなくて、関西、兵庫県の宝塚市の園です。

今、ごっこの遊びを見てもらったんだけど、僕は見ていて本当にごっこは大事だなってつくづく思いました。こういう実際のごっこ遊びのシーンもそうですけども、積木の遊びなんか見ても、そこにちゃんと自分が経験したことをきちんと表現されて。

これも面白いのはね、ドレッサーのところで男の子二人が。あそこにいるんですけど。あ、ここね。(カメラ移動、鏡を前にしてイスに座る男児と、その脇に立つ男児)

見ていて本当に面白かったのはね、お客さんが自分でくしを持ってとかしちゃうてる。だから、床屋さんが床屋さんできないんですよ。ここの髪がてんと立ってるのがもう自分で気に入らなくて、気になってしまって、だからその、お客さんがお客さんになると、床屋さんは床屋さんになれる。どれくらい、その人はその役割をやるということが、他の人にとって大事なことかっていうね。

陳 協同でね。彼は現実の問題で。(笑)

藤田 自分のままなの。だからどうしてもふざけた感じになってしまう。現実の問題に直面しちゃってる。お客さんがくし持ちちゃうとお客さんにならない。

(映像早送り、女兒のペアが映る。女兒が、もう一人の女兒の髪を整えている)

陳 これはお客さんやってるんですね。

藤田 女の子たちは。(鏡の前から男児たちがどく。女兒のペアがそこに入る) 男の子たちが行ったら、「それ次だ」って。

(映像変わる。机の前に男児が座る。その髪をくしでとかし、はさみのおもちゃで切るふりをするもう一人の男児)

藤田 これは札幌だね。これも床屋さんの遊びなんですけど。

(客役の男児が立つ。床屋役の男児が「待って、待って」と言う)

(カメラ移動、横たわる男児とその頭を整える女兒)

前鼻 あれ、洗ってるんじゃない。よく知ってるね。

吉田 美容院ですね。

前鼻 でも男性もああやって洗いますよね。

吉田 男性は前ですね。だからお母さんといっしょに行ってるんだ。

藤田 ちゃんと、頭洗う人は分かれてる。待合室で待ってる。

(映像早送り、別の場面)

藤田 これは男の子、さっきのシーンですけど。ちょっといろいろ混ぜながら「映像を」つなぎあわせてるので。これで終わりかな。

(別の場面、男児2人と女兒1人)

前鼻 これ年齢は4、5歳?

藤田 この子たちは5歳。

(男児2人だけになる)

藤田 あの子が、「俺一番のお兄さん」って言ってる。宣言したんだけど、こっちから見て左手の子が「俺が一番だ」って低い声で言ってる。「俺二番のお兄さん」って言って、「うん」ていうふうに。一番の兄さんがやっぱり一番仕切る。さっき僕はお母さんって言ったけどお母さんじゃなかったね。一番兄さんで、二番兄さんになっちゃう。そうやって、お互いにちゃんと言葉でやり

とりする場合もあるんだけど、仕草でちゃんとやりとりして取り決めしてる場合もあるんだけど、こうやってね。役目決まないと始まらないからね。

今、コンロの上にね、赤いフライパンで、こういうカップを4つくらい載せてる。それに、金物のザルを載せたんです。ちょっと見ててくださいね。

ふきんを上に乗せたんです。載せたふきんを箸で取る。僕それ見ててね、これ何作ってんのかなって、ビデオ撮ってるときに、最初わかんなかったんです。二回目見たときに、あれっと思ったのは、なべに [カップが] 4つでしょ。ザルをかけて、ふきんを箸で取らなきゃならないようなもの。

**前鼻** 茶碗蒸し。

**藤田** 茶碗蒸しなんだよ。まさにお母さんのやってることを見てなかったら絶対あんなことはしないですよ。だから流れの中のワンシーンなんだけど、そういうことがちゃんとああやって見えてね、すごく面白かったです。

ごっこに関心を持って見始めてから、こうやってビデオ撮ったりしてて、子どもたちは、お母さんになってるときには、お母さんの様子をかかなり巧みにマネしてます。それからウエイトレスさんになったときも。様子をマネしてるのと同時に、気持もマネしてると思ったんです。ウエイトレスさんなんか見ると、背中を本当にぴんと伸ばしてる。「何にいたしましようか」って言うるときには。背中がぴんと伸びてるってことは、気持がぴんと張ってるっていうことですね。それはそういう様子を、そうやって働いている様子を見ていて、そういうふうに分かってくる。だから、様子をマネしてるのと同じに、気持を自分のものにしていくっていうことが大事なことだなと思った。

11カ月の子どもがふり遊びを始めて、3歳くらいになるとお母さんにみんななりたがりますけど、お母さんをやって。それで自分以外の人になるっていうことをして。それからだんだんお母さんじゃなくて、床屋さんになったり、美容師さんになったりとか。それは、子どもの生活が広がってるってことですね。いつかあるときに美容師さんがやってるのをお母さんと一緒に美容室に行って見てなきゃそれはならないわけで。そういうふうな、子どもの社会性の広がりがああいふふうな遊びを通して見ることができる。そういうふうになると、園が子どもたちと一緒にどっかに散歩に行ったりとかいうとき、そういう様子を窓の外から床屋さんの様子を見るとか、そういうことの1つ1つが子どもの社会性を広げていると同時に、こういう遊びが生み出されていく元になると思う。園の外に出るとき、園の中でも同じですけど、担任の先生が読んでくれたと同じような絵本の持ち方をして、こうやって読んであげたりするのは、まさに先生になってということですよ。そういうこともそうですけど、外にどんどん広がっていく子どもの興味や関心に合わせて、そういう経験とともに、遊びのもとになっていくなと思います。

だから、一緒にすごしている人は、今子どもが何してるか、頭の中で描いているのは何なのかということが分かるので、だから適切な援助ができる。分からないとなかなか助けができません。子どもに聞いてばかりいて、なかなか助けができないということになってしまう。

## ●討議

**佐藤** 今を見てたりすると、空間みたいな、大きいとやっぱりダメですね。モノもそうだし。子どもはやっぱり大きいと、われわれのレベルで見ちゃうと狭いと見ちゃうけど、子どもにとってはちょうどいい空間の大きさが活動にとっては大事じゃないのかなあと、ビデオを見ていて思ったんです。

**藤田** 今日のごっこが中心になってしまったんですけど、たとえば、コックさんが、ウエイトレスさんに、できたものが「できたよ」と言う。そうするとウエイトレスさんはこうやってくると振り向いたらテーブルがある。10歩も歩かなくちゃならないと、そのあいだになにか起きちゃうんですね。

**伊藤** トラブルが。

**藤田** そうそうそう。たいてい。だから、そういう動線と言うんですか、遊びの動線がよく考えられている空間。途中にいろんなトラブルが生じないような空間、そういうふうに考えるとね、ある程度空間は限られていた方が遊びの刺激になるんじゃないでしょうか。

**一同** ありがとうございます。

## 11. 曾 碩文氏（北海道大学大学院法学研究科助手）講演会

期日：2004年11月30日

（スクリーンに公園で子どもたちが遊ぶ様子が映し出されている）

**曾** これは旭山記念公園のところで撮ったもの。今旭山記念公園で再整備のことをやっているんですが、そこで夏の時に、子どもの二日間の遊びや活動とか、お母さんを中心にしてやっているんです。

今日は私の研究テーマは子どもの戸外遊び場としての公園整備に関する研究なんです。

一応さっきも言ったように、子どもの遊びとか、遊び空間は、子どもの発達とか生活に対してすごく重要ということが、実はいろいろな研究にあって。しかし、日本とか台湾とかもそうですけど、都市化の進展とか、社会的な変化で、戸外遊びの環境が実はすごく今悪化しているの。最近は子どもの戸外での遊びがすごくだんだん少なくなっています。そのなかに、都市公園が子どもにとっては一番身近に行ける空間になっています。

まず私の研究は最初に、冬の時の戸外遊びの実態と意識 [について]、10年前とどのように変わったかということ調べて、子どもの時の遊び環境と、公園に関してはどうすればいいかということを中心にしていきます。

対象は札幌市内の小学校の2年生と5年生で、また、いろいろな調査で、札幌市の地理にどのような変化があって、それを対照しながら結果の方にうつります。

まずは見て分かると思うんですけど、冬の時、90年の時に戸外遊びの頻度は、実は2002年になると、「毎日 [戸外で遊ぶ]」の子どもがすごく減っているんです。夏も同じく、「毎日外で遊んでいる」子どもが減っていて、結局、特に冬の方に、「週に1から2日間」、夏の時だと「週に3日から4日間」の方で。冬の時は、外で遊ばない子どもが増えています。

なぜ遊ばないのかという原因としては、上のグラフは90年、下のグラフは2002年で、やっぱり、「別に外で遊びたいと思わない」、あとは「家の中の方が面白い」という子が多くなっていて、あ

とは、「外で遊ぶのが寒い」という子どもが増えています。やっぱり子ども自身の外で遊ぶ意識が消極的になっているかなと思ったんです。

あとは、実は関係あるのが、たぶん親の態度だと思うんです。90年の時に、態度が積極的な親だと、やっぱり自分の子どもも「週に3から4日間以上」で、「外で遊ぶ」になっている。消極的になると、やっぱり「週に1から2日間以下」になっていて、2002年になると、積極的な親もいちおう少なくなっていて、消極的な親がやっぱり多くなっていて子どもが外で遊ばない、ということになっています。

それで次は、「子どもは外で、どういうところで遊んでいるか」です。90年の時は「公園」とか、「道路」とか、「空き地」、それと「家の周辺」が多く見えるんですけど、2002年になると、やっぱり「公園」と「家の周辺」が中心になっていて、「道路」とか「空き地」がやっぱり減っています。結局遊び場の多様性が少なくなっているんです。(写真が提示される)これは子どもが遊んでいるときの様子です。

実は土地利用の変化から見ると、やっぱり、2002年になると、「空き地」とか「樹林地」とかが減っているので、たぶんそれが原因だと思うんです。

公園の利用頻度に関しては、実は冬とか夏とかも、そんなに変わっていないんですね。90年と2000年とでは。

結局、なぜ公園で遊ばないか、なぜ冬の時に公園で遊ばないのか。やっぱり雪が積もっているから遊具が使えないとか、雪が積もっていて中に入れないという原因があって。あとはやっぱり自転車が使えなくて、行く時間がかかる。公園より面白い遊び場があります。あとは家の近くに公園がないとか、あとは、道路に雪があって危ない、という意識を持っていて。(写真を提示する)これは冬の公園の状態なんですけど、遊具とかはほとんど使えない状態で、これは公園の入り口なんですけど、ほんとに大人の膝までの雪が積もっていて、もう子どもは入れません。

やっぱり子どもにとってこういう公園の施設として、スキーとかそりのできる雪山が欲しいとか、2002年とか90年とかほとんど変わらない。あとは、暖かい休憩できる場所、これはもう子どもの意識の問題の変化だと思うんですけど。あとは、遊具を夏と同じく使えるようにして欲しいという子どもが多くて。(写真を提示する)そうですね、もしこういう斜面があれば、子どもはけっこう外で遊んでいると思うんです。

あとはちょっと、公園でいろんなことをやってみて、結局本当に子どもの戸外遊び、公園での遊びは増えているかなあと。社会的な実験をやって、実は農学部の、私の研究室と、「さっぽろライフ」という市民グループといっしょで、街区公園で雪を使って遊具を作るとか、壁を作って。冬の公園という遊び場を。

近くに北光公園、北13条東4丁目のところに。この公園には、実はスロープがあるんですよ。後は、木製のコンビネーション遊具とか、あとは、これはブランコ。真ん中には芝生の広場があります。実際作るのは、遊具を雪から掘り出して、それと、遊具の上に着氷した雪を取り除く。それと、雪山とか雪合戦用の壁を作る。(写真を提示する)これは雪合戦用の壁。で、これは斜面を作る。ジャンプ台みたいなもの。

やっぱりやってみると、作る前には利用する人が少ない。作った後、1日目になると利用人数が急に増えて。そのあとはまたちょっと減ったんです。子どもの利用者は、作った直後のときは

増えている、なぜかこれが減った。これは、作った直後の3日後に、雪が降って、結局遊具がもう一回使えなくなっちゃったから。(笑) やっぱり維持管理をやっていなくて、そういう時間がないから。(写真を提示する) 作った子供はこういう遊びをしていました。維持管理やっていなくて。(写真を提示する) これは作る前の入り口。直後のこうやって作っていて、やっぱり雪が降った後に、もとのように戻ったんですけど。そういう維持管理の問題が実は、冬の公園にはすごく大切なんです。でもそれは行政とかやるのがちょっと大変なので、周りの住民とか、あとはボランティア団体が、これから公園には大切かなと思ったんです。

日本と台湾のいろんな比較をやっています。写真を使っているんな評価実験をやったんです。台湾の方で、日本と同じく大学生と子どもを対象として評価実験をやっています。これは、子どもの方なんですけど、こういう遊具があるところとか、写真はだいたい札幌で撮った写真です。こういう、これは冒険遊び場って言うんですけど、これは大型木製コンビネーション遊具。こう見ると台湾とか日本の子どもたちもこういうところが好きで、遊び方はちょっと違うんですけど。日本の子どもは遊具を中心に遊んでいる。台湾の子どもは鬼ごっことかが中心になっているんです。

こういう、ちょっと、5歳くらいの子どもの遊具があるところだと、日本と台湾の子どもは、そういうところはあんまり好きじゃない。あとは、ちょっと汚い川のあるところだと、あんまり遊びたくないという子どもが多いですね。こういうところとかは、日本の方が台湾より評価が高くて。台湾の子どもだと、こういう自然な場所、こういうところが日本より評価が高い。

大学生の方が、こういう広々としているところとか、こういう自然なような場所が、日本と台湾と同じく[評価が]高いです。日本は、ちょっと遊びの方が台湾とちょっと違って、ボール遊びではこういうところが好きで、台湾ではどうしてもこういう自然なところでは散策、散歩という遊び方が中心になっています。

日本の方とか台湾の方がこういう、あまり普段見れない遊具のある場所とかはやっぱりあんまり好きじゃないですね。

日本はこういう遊具のある場所とかは、台湾より評価が高くて、台湾ではこういうところの方が日本より評価が高いです。

さっきの結果から、子どもにとってはやっぱり自然環境が重要と思うんですけど、実は今やっぱり都市化の進展で、自然のような環境、たとえば空き地とか樹林地とかは少なくなっているんですけど、特に大都市とかに住んでいる子どもたちに対しては、空間の要素をどうしたらいいのかということが、これから重要だと思うんです。

これも同じく、写真評価を使って、札幌市にある自然活動グループ、それと都心部の小学校の子どもを対象として、評価実験を行いました。まず、自然活動グループというのが、普段、身近な自然環境で、土日の時に自然観察とか虫捕りとか森での探検、こういうような遊びをやっている市民団体。小学校グループはそういうことをあまりしていないという想定がしてある。小学校は、普段よく遊んでいる場所は公園や家の周り、それと小学校の周りには、あんまり樹林地や空き地が少ないところです。

その2つのグループは、こういうちょっと手入れがしてある自然のところがやっぱり好きです。評価が高いです。こういう、なんか芝生がない、何もなし、こちらちょっと遊具が、すべり台が



ありますが、あとは樹木が少ない、あとはもう何もないところ、あとはこういう、実はこれは家の庭なんですけど、こういうところはあんまり好きじゃない。

自然活動グループは、こういう手入れしていない雑木林とか、こういうところとか、こういう原っぱみたいなのが、小学校グループより評価が高い。たぶん普段からそういう活動をしているから、どういう遊び方をしているか分かるから、そのために、評価が高いかなと思ったんです。学年とか、経験によっては、実はこういう場所で経験のある子どもたちは、このような場所が好きです。

やっぱり、これも自然らしさという評価して、子どもたちはこういうところの自然に対して、自然らしさが高く、こういう樹木はあまり見えない、自然の要素があまりないところの自然らしさは評価が低いですね。

このようなところで、自然活動グループは動物を使って、あとは植物遊びとか、あとは水があるから水遊び、木登りとかという遊び方が見えて、結局小学校グループは、こういうところは散策ですね。あんまり遊び方をたぶん浮かばないかもしれない。

経験のある子だと、動物・植物遊びとか、水遊び〔を好む〕。経験のない子どもはそういう水遊びもできなくて、あとは動物・植物遊びもできないから、鬼ごっこが中心になっています。あとは、印象としては、こういうところだと、自然活動グループはポジティブな印象を、楽しい、面白い、あとは気持ちいい〔といった印象を持つ〕。小学校グループだと、こういう場所は怖い、暗い、あとはあんまりいい感じをしないという、ネガティブな印象が多いです。あとは、経験のある子どもと経験のない子どもは、ある子どもは楽しい、面白いとか、気持ちいい。経験のない子どもは、こういう場所が怖い、暗い、です。

自然の遊び場での経験は、この場所の評価とか、子どもの遊び方とか印象には影響していると思うんですけど。自然に身近なときに、身近なところに自然体験のできる環境が重要で、それはどうやって公園の整備に反映していくことが、これからの公園の整備が重要で、あとはやっぱり地域の住民とかプレイリーダー、子どもに遊びを教えられる人がたぶん今後の子どもの遊び環境を作るときには、ソフトの面を考えると、重要なあとと思いました。以上です。

## ● 討議

**前鼻** この自然活動グループというのはどういう人たち？

**曾** ほぼ地域のお母さんたちを中心にしてやっていて、たとえば旭山公園キッズだと、旭山記念公園を活動の場として。

**前鼻** で、親子で。

**曾** そう、親子ですね。あとはもうひとつは西野の方の、フォレスタースクールクラブ。

**前鼻** 小学校グループというのは小学生だけ？

**曾** 小学生だけです。

**佐藤** 冬の場合、公園って、札幌は雪多いから雪捨て場になっている。

**曾** そうですね、その雪捨て場をどうやってうまく〔使うか〕。

**伊藤** 除雪車もずっと。山になっちゃうから。

- 前鼻** スウェーデン行ったときに聞いたんですけど、一番先に除雪するのが公園だって。
- 伊藤** 日本と違う。
- 前鼻** 逆なの。まず公園の雪をよけてくれるのが最初のこと。この違いをね。
- 佐藤** 木製遊具ですからね。冬だと冷たくないとか。触っても冷たくない。
- 前鼻** 今は、でもほとんど木製になってますよね、公園の遊具ね。
- 曾** やっぱ木製になっても遊具が雪の重さで壊れちゃうから、結局、ブランコなども引き上げる。
- 陳** 冬になるとあれ外すんです。
- 石井** でも、冬ね、遊具使わなくても、じゅうぶん遊べるかなと思う。ちょっと山があるとね。
- 曾** スロープがあれば。でもやっぱり札幌市の公園だと、大きい公園はスロープとか斜面があるんですけど、ちっちゃい街区公園だと、ある程度の面積がないと、それは設置しないんですね。築山とかそういうものは。
- 前鼻** 一時公園の基準みたいなものがあったて、どんなちっちゃな公園でもブランコとすべり台と砂場があった。うちの近く〔の公園の名前を〕、子どもたちが、「にぎやか公園」に変えてしまった。遊具が多すぎて。
- 佐藤** 藤野の方に。
- 石井** むくどり公園。
- 佐藤** あそこは雪をきれいにしますよね。
- 石井** 地域の、本当に人たちが。
- 佐藤** あそこは隣にホームがあるから。
- 前鼻** こういうボランティアとかグループを募るというのもこれからの課題ですよ。
- 石井** だって遊び方も分かんないんじゃないかと思うのね。
- 曾** それはあるかもしれないですね。遊び方は、本当にあそこにただ〔遊具を〕置くだけでも、子どもたちはどうやって遊ぶのか分からないから、やっぱり教える人たちとか、あとは地域のお年寄りの人たち。
- 前鼻** こないだ大きい公園に行ったんです。そしたらそこが、隣の中学生のマラソン会場になってて、公園からはみだされちゃったんです。隣にちょっとちっちゃい公園、ゲートボール場があったんですよ。そこへ私たち避難したわけです。どうするのかなあと思ってたら、子どもたちがグループになって、鬼ごっこする子どもや、一人で砂に絵を描いていたりとか、けっこう遊べるもんだなと思って、子どもたちを見てました。それなりに、その環境に応じた遊びをして。うちの子どもたちはまだまだ遊べるなと思って。園庭遊びはほとんど何もないところで遊んでいるから、退屈しなかった、よかったなと思いましたね。
- 佐藤** 公園をきれいに整備しすぎちゃうと。たとえばT小学校というところは、すぐ〔そばに〕公園があって、「遊べるね」と言うと、「いや遊べない、入ったら怒られる」って。(笑)ゲートボールやってる。入っちゃダメ。あと、農試公園もあんまり人気ないんですね、あそこ。
- 前鼻** でもみんな遠足に行くところですよ。
- 吉田** 行ってますよね。
- 前鼻** ちゃぶちゃぶ遊びとか。

小田 農試公園まで行く過程が面白かったりするんですよね。

堀岡 それから、やっぱり決定的に重要だと思ったのは、0歳から6歳ぐらいのところ、いわゆる自然とかかわっていく生活がどれくらい取り込まれているかという、さっき言った体験や経験の問題なんだけれども。

量的な問題とかね、それからそれにかかわった大人の遊び心とかね、大人との関係、大人をどう意識化するかとかね、そういうところがかなりバロメータとしては高いかなと見てるんですよね。その辺はもうほとんど日本の場合壊滅状態になっちゃっているから、唯一保育園がそういう面では、あるいは幼稚園でも今はあんまりやっていない。唯一ほんとに保育園ぐらいが、なんとかそこを子どもと伝えあうというか。つまり子どもにとっては、外で遊ぶときに、何もない雪野原で、パッと白い一面を見たときに、僕だったらすぐに子どもころの遊び心があるから、パッと迷路を作っちゃって、そこでたまり場作ったりして、鬼ごっこ遊びをやります。そういうのができるんですけども、今の若い先生方、うちの先生方なんかでも、黙ってたら立ち往生しちゃいますよね。ただ足跡つけて歩くだけで。だからそこはちゃんと踏んでって、こういろんな迷路を作りながらそこで鬼ごっこという形になると、今度は子どもたちの中から、障地作りをあちこちでやって、複雑な遊びができるということですね。

たとえばこないだ伏古公園の管理人ともちょっとやりとりをして、東区の土木営業所の人と話したら、こないだ事務の人が保育所に来たんですよ。要するに、もうすでに塀をしめちゃってね。出入りができなくなっちゃった。公園がね。あんな広い伏古公園が。

なんでかって言うと、不法駐車があるということと、遊具を片付けた後、鉄で作ってあるから、怪我されたら困るでしょ。そういうのもあってなんだって言うわけ。それだったらそれで、そういうものを作ってしまった以上はそこを防護策を考えて、公園はやっぱり出入りをできるようにするというのでね、鍵を掛けて扉を閉めてしまうのはいったいどういうことなんだということ。やったんですよね。そしたら向こうの人たちも慌てて来て、いろいろ説明があったんだけど、結果的に僕の方で提案したことは、町内会なんかと話をして、たとえば公園で子どもたちが遊べる環境を町内会の人たちのボランティアでちゃんとできるようにしたらどうかと。たとえば、憧れのあのおじさんたち来てて面白いぞっていうふうに子どもを見つけちゃうと、そこに子どもが集まるんですよ。保育園の子どもたちなんか行ったりすると、自然に集まってくるんですよ、いろんな人が。そういうところに行くと、外に遊びたいという心理はあると思うんですよね。だから、どう遊んだらいいのか分からない親たちと、その親の前で呆然とする子どもという構図が成り立ってくる。そこをどう変えていくかってあたりでは、もうちょっと公園作りのところを、実際の遊びってところで研究して、金にかかるかもしれないけど、たとえば、ボランティアで多少は費用は払ったとしても、特に大きな、東区で言えば美香保とか伏古とか日の丸公園とか、何か所かあるんですが、そういうところには少なくともちょっと遊び行ってみようかという気持ちになるような、フォローが必要じゃないかということ提案して、検討してくださいと。そしたら僕のところにね、公園管理人の前に、車で行って停めてもいいよという特別許可証を持ってきたんですよ、僕のところに。光星はとぼっぽ保育園、第何号と書いてあって。それと、鍵も渡されたんです。「先生のところはしょっちゅう公園に行かれるようですから、今年はこれで勘弁してください」と。特別札ね、鍵を持ってきたんですよ。「いや、僕がもらったって、うちの保育

園の子どもだけが遊んでも意味がないんでね、困るんだけどな」って言ったら、「いや、とにかく先生管理してください。先生がいるあいだは」。

だから、そういうレベルなんですよ。冬の、約4カ月か5カ月は雪に閉ざされる公園を、どう活かして開放するかというところで、こういう研究データを活かして、市の緑化推進の方とかに。だってまったく予算組んでないしね。もう冬は雪捨て場になって当然という考え方だし。

**陳** 冬遊びのボランティア、グループみたいなものが必要ですね。そういう人がいれば、あちこちいくつか拠点があればね。

**堀岡** それともうひとつ面白かったのは、報告を受けててね、遊びの何が好きか、室内か屋外か、というのがあったでしょう。

**曾** はい。

**堀岡** あのデータ見てて思ったんだけど、僕のとこもうずっとこの20数年間卒園児と毎年交流しているんです。つい2週間前も行ってきたんだけど。たとえば一泊二日で定山溪のどっかの寮を借りて泊まると。そうすると夜、ある一定の時間が来るとぱっとテレビの前に集まる。これが一般的な姿ですよ。けども、そのときもし僕なり担任が、「今日ひさびさにカップめぐりしてくるか」なんて言うと、ぱっと反応しちゃってね、テレビなんかどうでもよくなっちゃって、ぱっと集まるんですよ。そのときに約束してね、「明日の朝6時に玄関前にみんな集まって、ちょっと朝日岳登ってみるか」なんて言うと、もう子どもの中ではね、それがぱっと昔遊んだことが甦ってきて、もう朝6時に玄関にいっぱいになっててね、それからわっと出かける。そのときはテレビも見ないし、ぜんぜん興味も関心もわからない。だから、そういう面では、なんていうか、状況がどうであるかということが、すごい問われてね。なにも室内が好きで子どもがいるんじゃないということを見ておく必要があるんじゃないか。と、見ていて思った。

**石井** 今日、新雪降ったでしょ。すごい、園庭なんて、1歳児のこの辺までつもっちゃって。そしたら、まだふわふわしている雪だから、それに暖かいでしょ、今日は。そうすると、1歳児でも先生が1回雪踏んでって、その後をこうやって行くのね。そうやって倒れても、わーっとしてもね、ぜんぜん泣くってことはなくて、遊んでるわけ。0歳児の赤ちゃんも、まあ0歳児って言うてももう1歳になってきてるんだけど。その子たちも今まではトコトコ歩いてたけど雪道だけ歩けないんだけど、ちょっと座りながらハイハイしていくとかね。そういうようなことで、雪と遊んで、寒くないその楽しさというのは分からなかったね。今日見学に来ているお母さんがいたんですよ。そのお母さんはね、9カ月の赤ちゃんつれてきていて、「あら、こういうふうにいった方がいいんですね」って。でも、親が寒くて連れて行きたがらないというのね。だから、赤ちゃんが、0歳児の子どもが、外で遊ぶというのがまず考えられない。だからそういうところでは私はやっぱり北国の子どもがね、4ヶ月間ね、外で過ごすことができない、それと雪と戯れる楽しさというのをね、肯定的に生きるか、寒くてやだっていうふうに否定的に生きるかによっては、生活観も違ってくるんじゃないかと思うんですよ。だから、北国で住む以上は、やっぱり肯定的に生きていくっていう、0歳児のうちから慣れていくっていう。だからスウェーデンなんかはよくお昼寝するときには、子どもたちは外で寝るというね、顔が外気に慣れてくるっていうね。そこまではちょっとできないけど、遊ばせるっていうね、そういうことは啓蒙していくことができるかなと思うんだけど。

**前鼻** マイナス6度までは乳母車ごと外に出る。

**佐藤** 吉田さんといっしょに行った保育園ありますよね。北欧のヘルシンキ。あれは小さくて小樽ぐらいなんですけど、都市計画が非常にうまくいっていて、防火帯を作ってるんです。公園にしてるんです。公園のところに日本でいえば児童会館のようなものがちゃんとあるんです。そういうふうに使ってるんです。そうするとそこに、指導員が常駐しているから遊べるし、というようなものを最初から作っているんですね。そうになっちゃうと、そこにちゃんとプレイリーダーが、大人がちゃんといるよ、寒くなったらうちの中に入れるよ、というふうに。いろんな機能をうまく。

**伊藤** バラバラだもんね、日本は。

**佐藤** そこは問題ですよ。

**小田** 育ちの価値観みたいなものがね、それがぜんぜん認められていない。最後の自然の環境を、公園どう作るかということも、結局親の話にね。

**曾** 周りの住民が、木が大きくなるとやっぱり家まで日陰になっちゃうから、暗くなっちゃうから、あとは虫とか多いから、虫とか家の前まで落ちてきて嫌とか、市役所へ行って切ってください、ということがあるんですね。

**陳** さっき、90年と2000年の比較で、1つびっくりしたのは、寒さに耐えられなくなるというね。たぶんもっと90年以前の、たとえば70年の資料があったらかなり違うんじゃないか。今は普通のマンションとか、家の暖房設備もよくなって、もう慣れちゃうんですね。だから外は寒いというふうになってるんじゃないか。

**石井** 昔は隣の部屋に行ったらすーっと寒かったでしょう。

**伊藤** 今は暑いから。

**前鼻** ものの5分もしないうちに〔室内に〕入ってきたんで、「あれ、子どもは風の子だったんじゃないか」と言ったら、また出ていきましたけど。(笑) やっぱりプライドがあるらしく。

**堀岡** 寒さに適合した衣服ね。手袋とか。それは、やっぱり、きっちり充実させる必要があると思うね。やっぱり子どもってどうしても寒さとか暑さに対して弱いから。

**陳** でも今はこういう公共的な施設は、僕に言わせれば暑すぎるんです。なんでこんなに暑くするの。新しい社会科学の建物、あそこは授業し始めると、ものすごい熱風が出るんです。もう座ってられない。だからとうとう管理人のところに行って、これちょっと止めて欲しいと。

**吉田** それ北海道特有ですね。僕、本州に6年間住んでたんですね。そしたら公共の施設はどこでもすごく寒いんです。設定温度がぜんぜん違うと思うんですよ。北海道来ると、どこに行っても暑いんです。普通のうちに行っても、バスの中も、電車の中も。僕の子どもはそれで、こっちに帰ってきたら、どこ行っても冬はゆでダコみたいになって。

**前鼻** その代わりに、夏クーラーがすごいでしょ、向こうは。

**吉田** そのとき考えたのはね、昔も暑かったな、北海道の家の中。もうずっと石炭ストーブでね、ガンガン焚いてあるの。隅は寒いんだけど、ストーブの周りはガンガン真っ赤に焚いて、みんなゆでダコみたいになって、アイスクリーム食べたりビール飲んだりしてたんですよ。その流れがあるんじゃないか。

**伊藤** 昔は学校なんてストーブの前だけが暑かった。後の方は寒かった。

**吉田** それから、冬に子どもたちは、田舎の子どもも都会の子どもも冬でも外で遊んでました。僕小樽の街の真ん中に住んでましたけど、朝から晩まで外で遊んでました。なぜかと言ったら、家の中に遊ぶ物がないから。確かに外寒いんですよ。本当に寒かった。薄い木綿の服なんか着て、雪なんかバンバン手とか足に入るし。寒いんですよ。寒いけど、面白かったんですよ。

**陳** 仲間もいるしね。

**堀岡** やっぱり縦集団がね、あったでしょ。縦集団があるってことは、お兄ちゃんお姉ちゃんがいって面白いなってことがあるんですよ。それから、大きい子が、小さい子を否応なしに面倒見るといふ。

まあ一家に4、5人は子どもがいるでしょ。そうすると、うち出るときに必ず、ちっちゃい弟や妹を連れて行けって言われるから、連れて行く。そうしたらその子たちの居場所も作ってやんなきゃなんないもんだから。結局、そういう面では、外遊びというのがいわば野外保育所みたいな。そういう状況があった。今でもいろいろ目に浮かぶんだけど。その当時のお兄ちゃんお姉ちゃんたちの顔まで含めて浮かぶんだけど。

**伊藤** やっぱり子どもがいたよね、外に。

**小田** あとは緊急避難できる場所が、どっかの納屋とか。

**佐藤** 物置小屋ね。

**前鼻** 秘密基地とか。

**堀岡** 石炭小屋とか。

**前鼻** それでは時間が過ぎてしまいましたので。今日はとっても実のある、何時間話してもいいよな。ありがとうございました。

## 執筆者紹介・執筆順（執筆分担）

|       |                       |
|-------|-----------------------|
| 石黒 広昭 | 北海道大学大学院教育学研究科助教授     |
| 宮崎 隆志 | 北海道大学大学院教育学研究科教授      |
| 藤野 友紀 | 北海道大学大学院教育学研究科助手      |
| 内田 祥子 | 北海道大学大学院博士後期課程        |
| 東 重満  | 美晴幼稚園園長               |
| 間宮 正幸 | 北海道大学大学院教育学研究科助教授     |
| 河口 明人 | 北海道大学大学院教育学研究科教授      |
| 須田 力  | 北海道大学大学院教育学研究科教授      |
| 矢野 徳郎 | 北海道大学大学院教育学研究科教授      |
| 柚木 孝敬 | 北海道大学大学院教育学研究科助教授     |
| 川初 清典 | 北海道大学高等教育機能開発総合センター教授 |
| 木村 純  | 北海道大学高等教育機能開発総合センター教授 |
| 陳 省仁  | 北海道大学大学院教育学研究科教授      |
| 佐藤 公治 | 北海道大学大学院教育学研究科教授      |
| 伊藤 崇  | 北海道大学大学院教育学研究科助手      |

発達・学習支援ネットワーク研究 第6号（非売品）

発達学習支援ネットワーク形成の基本課題

2006年3月22日 印刷

2006年3月25日 発行

発行者 〒060-0811 札幌市北区北11条西7丁目

北海道大学大学院教育学研究科 鈴木 敏正

印刷所 北海道印刷企画株式会社