

日中の幼稚園における教師の
教育目標の捉え方に関する比較研究

——実践事例の検討を通して——

三重大学教育学研究科 学校教育専攻

楊 静

2010年2月12日

目次

序章	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	P1-4
問題の所在	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	P1
研究目的	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	P2
方法	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	P2
第一章 日中両国における幼稚園教育目標	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	P5-19
第一節 日中の幼稚園教育の概観	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	P5
第二節 日中の幼稚園教育目標の改訂について	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	P6
第一項 日本幼稚園教育目標の改訂について	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	P6
第二項 中国幼稚園教育目標の改訂について	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	P8
第三節 日中両国における現行幼稚園教育目標の共通点	・・・・・・・・	P10
第二章 日本MF幼稚園と中国HS幼稚園の教育実践分析を通して	・・・・・・・・	P20-60
第一節 日本MF幼稚園の教育実践の分析	・・・・・・・・・・・・・・・・	P20
第一項 日本MF幼稚園の紹介	・・・・・・・・・・・・・・・・	P20
第二項 日本MF幼稚園での観察エピソード記録及び分析	・・・・・・・・	P22
第二節 中国HS幼稚園の教育実践の分析	・・・・・・・・・・・・・・・・	P42
第一項 中国HS幼稚園の紹介	・・・・・・・・・・・・・・・・	P43
第二項 中国HS幼稚園での観察エピソード記録及び分析	・・・・・・・・	P44
第三節 日中両国幼稚園教育における「自立」「主体性」について		
教諭の解釈の違い	・・・・・・・・	P56
第一項 日本幼稚園教育における「自立」「主体性」について	・・・・・・・・	P57
第二項 中国幼稚園教育における「自立」「主体性」について	・・・・	P59
終章	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	P61-65
到達点	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	P61
課題	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	P65

序章

問題の所在

現代日中両国において幼児教育は重要視されるようになってきている。横山（2009）¹⁾は「幼稚園や保育所における保育者との関係は、乳幼児期の子どもの精神発達に大きな影響を及ぼすと考えられる。幼稚園は生涯における最初の学校教育の場である」と述べている。一方、中国では、鄧小平は「教育要从娃娃抓起」という言葉を提言した。その意味は、赤ん坊のときから教育をすべきであるというものであり、特に幼児教育の重要性を述べる言葉であった。その背景として、人間の発達・成長の上で幼児期の重要性が認識されるようになってきたことや一人っ子政策、社会が豊かになって早期教育に投資ができるようになったことが考えられる。李季涓等（2006）²⁾は「幼児教育の基礎は子どもが五歳になるまでに打ち立て、五歳までの教育は子ども全体の教育課程の90パーセントを占める」とし、幼児教育の重要性を強調している。

日本の幼稚園教育目標は、1956年に6領域（健康・社会・自然・言語・音楽リズム・絵画制作）とされ、1964年の改訂を経て、1998年に幼児の発達の側面からまとめた5領域（健康・人間関係・環境・言葉・表現）に編成された。一方、中国では、1953年3月に教育部により「幼稚園暫行規則」が公布され、幼児教育を体育、言語、認知環境、図画・手工、音楽、計算という六つの領域が定められた。2001年教育部は「幼稚園教育指導綱要（試行）」を發布し、素質教育という大きな目標の下で健康、言語、社会、科学、芸術という五つの領域の教育目標が定められた。

中国の「幼稚園教育指導綱要（試行）」と日本の「幼稚園教育要領」は、両者に共通する方針として、「子どもからの出発」、「子どもの自立性を培う」、「子どもへの終身教育」の以上三点があげられる。また、共通する教育目標も多数を占め、更に同様な言葉を使い、数多く取り上げられた目標として、「自立」と「主体性」があることがうかがえる。

しかし、同様な教育目標にしても、国によって、幼稚園によって、更に教諭によって、教育目標への理解の仕方や、捉え方が異なると考えられる。

そこで、筆者は教育現場にいる教諭はどのように教育目標を捉え、教育・保育が行われているかについて、検討する必要があると考える。なぜならば、「要領（日本）」と新「綱要」は教育目標であり、その目標がどのように実践されているのかということ、実際に分析することが大切だからである。子どもたちは教育目標の下で育てられると一般的に考えられるが、実は教諭の教育目標の解釈・捉え方の下で育てられるとも言える。

本論文では、筆者が幼稚園での保育観察により、日中両国の教諭はどのように教育目標を解釈し、子どもを教育・保育し、またどのように実践活動を作り上げるのかを明らかにする。

研究目的

今まで、巨視的に日中の幼児教育のカリキュラムや幼稚園における教育実践活動の紹介・研究はあった。木全晃子(2003)ⁱⁱⁱは、中国の「幼稚園教育指導綱要(試行)」と日本の「幼稚園教育指導要領」を取り上げ、特に教諭に着目し、「幼児の主体的な遊びを中心とした幼稚園教育の徹底」、「教諭の多様な役割について共通理解を図る」という二点に焦点を絞り、1980年代末以後における日中両国の教育政策の変化を整理した。また、曹能秀 無藤隆(2004)^{iv}は、巨視的に中国の1980年代から現在までの幼児教育・就学前教育における理論と実践を整理し、その上で、中国の幼児教育の課題を述べていた。

日中両国において、それぞれの幼稚園目標について触れている研究はあるものの、いずれも両国の実践を比較しながら実践的な検証を行っているわけではない。更に、両国の教育目標は共通する部分が多いが、幼稚園現場での捉え方には大きな相違がある。しかし、事例を通して、相違を解釈する研究がみられなかった。

そこで、本研究では、日本 MF 幼稚園と天津市 HS 幼稚園の教育実践活動、教諭の教育・保育する場面を取り上げ、日中両国の教育目標にある「自立」「主体性」について、両国の教諭はそれぞれどのように捉え、どのように解釈し、実践しているのか、また教諭の目標の解釈と実践の関係を明らかにする上で、両国の教諭の教育目標への捉え方の特徴を明瞭にする。

方法

観察対象：

本研究の観察対象は、①中国天津市HS幼稚園(年)中三クラス(4歳児クラス)男児13名、女児15名計28名である。中三クラスでは教育を担当する教諭2名(午前、午後)、保育を担当する教諭1名(一日)計3名である。(HS幼稚園についての紹介は第二章です)。
②日本MF幼稚園 5歳児クラスは男児17名、女児18名で、担任教諭1名である。(MF幼稚園についての紹介は第二章です)。

観察期間と観察時間：

①天津市HS幼稚園：筆者は2009年3月2日から6日まで、五日間に互って保育観察を行い、エピソード記録をとる。本研究では3月2日、3日と4日の昼12時までの教育実践

活動を分析の対象とした。この二日間と4日の昼12時までを分析対象としたのは、行われた教育実践活動を通して、教育目標の検討が出来るからである。園生活全体の流れをとらえるために、一回につき登園時から降園時（午前7時～午後5時）までの約10時間の観察を行った。総観察時間は約24時間30分である。

②日本MF幼稚園：筆者は2007年5月から3年にわたる継続的な参与観察を行った。週1～2回で保育観察を行い、エピソード記録をとる。本研究で扱うエピソード記録は2008年5月から2009年2月までの計十か月間のエピソード記録である。

観察者の立場：

筆者は幼稚園の教諭や子どもとともにし、教諭の通常の教育・保育の邪魔にならないように心がけた。また、子どもに話しかけられたり、求められたりするほか、筆者から積極的に子どもに関わることはなかった。従って、本研究における筆者の立場は、「観察者としての参加者＝参与観察者」（佐藤，1992）^vである。

記録方法

観察記録は、ビデオ撮影と筆記記録によって行った。ビデオ撮影は主に教育実践活動がどういうふうに行われたことを中心に行ったが、筆者が興味深いと感じた場面も撮影した。撮影は、ビデオカメラを固定せずに筆者が手に持ち、子どもたちがカメラの存在を意識しないように、部屋の隅など子どもたちからは一定の距離を保った位置から撮影を行った。ビデオ撮影した教育実践活動の映像はすべてを文字化した。さらに、実践活動が行われた後に担任の教諭にインタビューを行った。インタビューの内容も清書して記録に残した。本研究はビデオ記録、筆記記録、教諭へのインタビューの記録に基づく。

分析方法とその配慮

本研究では、エピソード記録の中から子どもの変化がみられる場面の事例を抽出し分析の対象とした。事例を分析するということは、事例を解釈することでもある。本研究では、事例の解釈が筆者の恣意的な主観性に左右されることを防ぎ、事例の解釈がより妥当性の高いものとなるように、①客観的かつ詳細な記述、②間主観性に基づく事例の解釈、③教諭の見解、感じ方を参照する、④継続的観察による実践への理解の深まりという4点に配慮した。「①客観的かつ詳細な記述」は、事実を客観的かつ詳しく記述することで解釈の逸脱を防ぐものである。「その出来事はこのようであったという、『誰が見てもそのように』という水準の客観性」を配慮した（鯨岡，2005）^{vi}。客観的に事実を記述することは「エピソード記述の骨格としては重要なもの」である（鯨岡，2005）^{vii}。「②間主観性に

基づく事例の解釈」とはフィールドにおいて人と関わる中で「他者の主観の中の動きをこの「私」の主観において掴むこと」による解釈である(鯨岡, 2005)^{viii}。「間主観性」とは、教育・保育の現場において教育者・保育者と子どもの思いが通じ合う様子、「相手の主観的な状態と関わり手の主観的な状態とのあいだが何らかのかたちで繋がる」ことであるといえる(鯨岡, 2005)^{ix}。本研究のエピソード記録においては子どもや教諭の行動の客観的な記述だけでなく、その場で筆者が感じた子どもの気持ちや人間関係のありようなどについても、観察された事実とは区別して書くようにした。こうした記述と事実の詳細な記述とを重ね合わせることで事例の解釈の妥当性や迫真性を高めることを目指した。間主観的に子どもの行動を把握することは、教諭が行っていることでもある。従って、教諭の子ども理解に触れることは、筆者が見られなかった、あるいは、気付いていない子どもの姿や子どもの行動の意味を知り、筆者の見方や感じ方を修正することに繋がる。そこで、本研究では、筆者の教諭へのインタビューや話し合いを通して、「③教諭の見解、感じ方を参照」し、筆者の見解、感じ方と教諭とのすりあわせを行うことによって、子どもの行動の理解を深めた。さらに、観察を継続的に行うことは、保育実践の流れや、教諭の見方、子どもの個性をある程度理解することに繋がることから、「継続的観察による実践への理解の深まり」を事例の解釈に盛り込むことで、解釈の妥当性を高める一助となるようにした。

-
- i 横山 文樹, 幼稚園における子どもの「人とのかかわり」に関する考察(2) 子どもの「精神発達」と保育者の「援助」の関係, 昭和女子大学紀要, 2009
- ii 李 季涓, 幼児教育学基礎, 北京師範大学出版, pp.17, 1998
- iii 木全 晃子, 「日中の現行幼稚園教育要領における幼児主体の教育への転換と教師の力量」, お茶の水女子大学大学院人間文化研究科生涯学習論研究室, 2003
- iv 曹能秀 無藤隆, 「中国における幼児教育の現状と課題」, お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター, 2004
- v 佐藤 郁哉, 「フィールドワーカー書を持って街へ出よう」, 東京新曜社 1992
- vi 鯨岡 峻, 『エピソード記述入門—実践と質的研究のために—』, 東京大学出版会, pp184, 2005
- vii 鯨岡 峻, 『エピソード記述入門—実践と質的研究のために—』, 東京大学出版会, pp184, 2005
- viii 鯨岡 峻, 『エピソード記述入門—実践と質的研究のために—』, 東京大学出版会, pp15-16, 2005
- ix 鯨岡 峻, 『エピソード記述入門—実践と質的研究のために—』, 東京大学出版会, pp100, 2005

第一章 日中両国における幼稚園教育目標

第一章は、まず、日中両国の幼稚園教育の概観、教育目標の改訂について論述する。そして、両国における現行幼稚園教育目標を取り上げ、共通点について述べることとする。

第一節 日中の幼稚園教育の概観

日本の現在の幼稚園教育は「幼稚園教育要領」（1998 改訂 2000 年から実施）によって進められている。制度上の管轄を行うのは、文部科学省である。幼稚園は、満 3 歳から 6 歳の子どもを対象としている。保育時間は一日あたり 4 時間である。一方、中国の現在の幼稚園教育は「幼兒園管理条例」（1989）、「幼兒園工作規定」（1989 制定、1996 改訂）と「幼兒園教育指導綱要（試行）」（2001）の三つの法規によって進められている。制度上の管轄を行うのは、教育面では教育部（日本の文部科学省にあたる）であるが、保健衛生面では衛生部（日本の厚生労働省にあたる）であり、主導機関は教育部である。ところで、中国の幼稚園は、満 3 歳から 6 歳の子どもを対象としているが、働く両親のために保育時間を長くし、必要性に応じて、全日制、寄宿制、半日制、部分時間制など多くのパターンがある。全日制が大半である。「小班」（3 歳児クラス）、「中班」（4 歳児クラス）、「大班」（5 歳児クラス）が設けられている。また 20 世紀末の中国では「素質教育」を 0 歳から成人にいたるまで全面的に展開する政策がとられるようになり、このため幼稚園内に 1～2 歳児を預かる「小小班」が設置されるようになった。幼稚園教諭の資格は、専門学校や大学を卒業し、教諭資格を習得することで得られる。学費については、幼稚園時代の教育は義務教育に属していないため、園によって、費用が異なる。一般的には月に 1000 元前後である。

教育部発展規劃司の「中国教育事業発展統計簡況」によると、中国 2001 年度の入園児総数は 2022 万人、就学前 3 年入園率は 35.9%であり、2005 年度の入園児総数は 2179 万人、学前 3 年入園率は 41.4%であり、2007 年度の入園児総数は 2348.8 万人、学前 3 年入園率は 45%である。一方、「学校調査、学校通信教育調査」によると日本の 2001 年度の入園児総数は 381.798 万人、就学前 3 年入園率は 21.8%であり、2005 年度の入園児総数は 420.343 万人、学前 3 年入園率は 24.2%であり、2007 年度の入園児総数は 428.928 万人、学前 3 年入園率は 25.2%である。2001 年から 2007 年にかけて、日本と中国は、幼稚園に通う子ども数や、就学前 3 年入園率が年々増えている。数多くの子どもが幼稚園に通うようになり、幼稚園でどのような教育や保育を受けるのか、すなわち幼児教育そのものが問われることになる。両国はよりよい幼児教育を実現するため、現行の幼稚園教育目標に至り、それぞれに何回も改訂されていた。

第二節 日中の幼稚園教育目標の改訂について

第一項 日本幼稚園教育目標の改訂について

日本における最初の幼稚園は1876年に誕生した東京女子師範学校附属幼稚園である。保育内容はフレーベル主義の直訳を基本に物品科、美麗科、知識科の3科目25子目とされた。園則に掲げられた幼稚園の目的「学齡未滿ノ小兒ヲシテ天賦ノ知覺ヲ開達シ、固有ノ心想ヲ啓發シ、身体ノ健全ヲ滋補シ、交際ノ情誼ヲ曉知シ、善良ノ言行ヲ慣熟セシムルニ在」は幼児の心身の基礎を調和的に発達させることを目指すように見えたが、実際はフレーベルの恩物を、形式を重んじて、翻訳書に書かれたかたち通りに幼児に作業させる姿に陥っていた。保育室で保母のほうに向かって整然と並べられた椅子に座り、恩物をしながら小学校における時間割による教育と同様、30分ばかり操作させる保育では、フレーベルが恩物を通じて望んだ創造性、自発性を育てる幼稚園本来の課題を遂行することができなかった。

1899年に文部省令「幼稚園保育及設備規定」が設定され、保育科目が遊戯、唱歌、談話、手技、の4項目が設けられて、その後、観察が加わり、保育の基本5項目とよばれた。保育の要旨は、幼児の「心身ヲシテ健全ナル發育ヲ遂ケ善良ナル習慣ヲ得シメ以テ家庭教育ヲ補ハンコトヲ要ス」るものであり、「常ニ幼児ノ心性及行儀ニ注意シテ之ヲ正シクセシメン」ことが要求されていた。保育の方法は「幼児ノ心身發育ノ度ニ適応セシムヘク其ノ會得シ難キ事物ヲ授ケ或ハ過度ノ業ヲ為サシメ又ハ之ヲ強要シテ就業セシムヘカラス」とした。

1948年新しい幼児期の保育内容を意味づけるものとして「保育要領」が発表された。1956年に「保育要領」から試行的に「幼稚園教育要領」が刊行されることになった。このとき、小学校と同様に「幼稚園学習指導要領」という名称にするべきという意見もあった。しかし、幼児期は一人ひとりの発達が違い、発達の段階としてまとめたかたちの発達を示す時期ではなく、子どもの自然な生活を中心とした保育内容とすべきなので「学習指導要領」ではなく「教育要領」という名称に落ち着いたようである。新しい幼稚園教育要領では六つの「領域」（健康、社会、自然、言語、絵画制作、音楽リズム）にまとめられた。総目標は以下のようなものである。

- ① 幼児の心身の調和的な発達を図り、健全な心身の基礎を養うようにすること。
- ② 基本的な生活習慣と正しい社会的態度を育成し、豊かな情操を養い、道徳性の芽生えを
つちかうようにすること。

- ③ 自然および社会の事象について興味や関心をもたせ、思考力の芽生えをつちかうようにすること。
- ④ 人の話をきく正しい態度を養うとともに、人にわかることばを使おうとする意欲を育て、ことばの正しい使い方を身につけるようにすること。
- ⑤ のびのびとした表現活動を通して、創造性を豊かにするようにすること。
- ⑥ 幼児に必要な養護や世話をを行うとともに、自主的、自発的な活動を促し、自立の態度を養うようにすること。
- ⑦ 幼児の心身の発達事情をよく理解し、その個人差に応じて適切な指導を行うようにすること。
- ⑧ 幼児の生活経験に即し、その興味や欲求を生かして、総合的な指導を行うようにすること。
- ⑨ 地域の実態に即し、かつ、幼稚園の生活環境を整備して、適切な指導を行うようにすること。
- ⑩ 幼稚園教育は、小学校教育と異なるものがあることに留意し、その特質を生かして、適切な指導を行うようにすること。
- ⑪ 家庭との連絡を密にし、家庭における教育と相まって教育の効果をあげるようにすること。

日本では1989年の幼稚園教育要領改訂によりその教育理念が大きく変化した。改訂された幼稚園教育要領では健康、人間関係、環境、言葉、表現という五つ領域が教育目標に定められた。幼稚園教育の基本が3点にまとめられた。

- ① 幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくものであることを考慮して、幼児の主体的な活動を促し幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること。
- ② 幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること。
- ③ 幼児の発達は、心身の諸側面が相互に関連し合い多様な経過をたどって成し遂げられていくものであること、また幼児の生活経験がそれぞれ異なることなどを考慮して、幼児一人一人の特性に応じ発達の課題に即した指導を行うようにすること。

総目標は以下のようなものである。

- ①健康、安全で幸福な生活のための基本的な生活習慣・態度を育て、健全な心身の基礎を培うようにすること。
- ②人への愛情や信頼感を育て、自立と協同の態度及び道徳性の芽生えを培うようにすること。
- ③自然などの身近な事象への興味や関心を育て、それらに対する豊かな心情や思考力の芽生えを培うようにすること。
- ④日常生活の中で言葉への興味や関心を育て、喜んで話したり聞いたりする態度や言葉に対する感覚を養うようにすること。
- ⑤多様な体験を通じて豊かな感性を育て、創造性を豊かにするようにすること。

1998年12月、文部科学省では、「幼稚園教育要領」（以下「要領（日本）」と略称する）の改訂を行った。改訂された「要領（日本）」は「幼児に豊かな人間性や自ら学び自ら考える力など生きる力の基礎を育成する」ことを基本的なねらいとし、その下で、健康、人間関係、環境、言葉、表現という領域の教育目標がある。

1959年の「要領（日本）」と1989年の「要領（日本）」を見てみると、両方とも「自立」「興味」「主体的」という言葉を用いている。この三つの言葉は1998年の「要領（日本）」の中でも用いられた。

第二項 中国幼稚園教育目標の改訂について

中国の最初の幼稚園は1903年に設けられた湖北幼稚園であった。1920年に幼稚園教育の「外国化」（外国の幼児教育を真似する）のあり方を反省し、中国の社会現実、その需要実態にあった幼稚園教育を模索する試みが本格化しはじめた。1949年中華人民共和国の成立は、それまでの中国を根本的に変えるものであった。1953年3月に教育部により「幼稚園暫行規則」が公布された。これは幼稚園の任務として、幼児に対して初歩的な全面発展の保育工作を行うことを明記したものだ。この「幼稚園暫行規則」は幼児教育を体育、言語、認知環境、図画・手工、音楽、計算という六つの領域が定めた。その主な目標は以下のようなものである（以下、「幼稚園暫行規則」を「規則」と略称する）。

- ①幼児の基本的な衛生の習慣を養い、栄養状態に注意し、その体格を鍛錬し、幼児の身体の正常な発育と健康を保障すること。
- ②幼児が、感覚と言葉を正しく運用する基本的な能力を養い、その環境に対する認識を助け、知力の発達を図ること。
- ③幼児の愛国思想と国民公德、及び誠実、勇敢、団結、友愛、規律を守り、礼儀正しく

あるなどの優秀な性格と習慣を養うこと。

④幼児の美を愛する観念と興味を養うこと。その想像力と創造力を助長すること。

「規則」の中の幼稚園教養原則では、「幼児が一人で独立してできる活動や簡単な任務を完成する機会を与えよう」という文言がある。

1981年教育部が『『幼稚園教育指導綱要（試行草案）』を發布した。（以下旧「綱要」と略称する）。旧「綱要」は幼児教育を生活衛生習慣、体育活動、思想品德、言語、常識、計算、音楽、美術という八つの領域を定めた。旧「綱要」は子どもの知識や技能の習得を強調した。総教育目標は以下のようなものである。

①幼児に必要な栄養を保障し、衛生保健を大事にする。幼児の生活衛生習慣や独立での生活能力を養成する。幼児の基本的な動作を發展させ、体育活動への興味を養成する。幼児の体質や体の健康を高め、促進すること。

②幼児に周囲の生活に関しての幅広い知識や技能を教え、幼児の注意力、観察力、記憶力、思維力、想像力及び言語の表現力の發展を重視し、幼児の学習への興味や知識欲及び良い学習習慣を養成すること。

③五愛教育（祖国を愛し、人民を愛し、労働を愛し、科学を愛し、公共財物を大事にする）を実施し、幼児の団結、友愛、誠実、勇敢、困難を克服する精神、正しさ、規律を守ることなど良い人徳や上品で丁寧なエチケット及び元気で明るい性格を養成すること。

④幼児に音楽、ダンス、美術、文学に関しての幅広い知識や技能を教え、幼児のそれらに対しての興味を養成する。幼児が初歩的に接する生活環境、大自然、文学芸術の中で美的な感受力、表現力、創造力を發達させること。

1989年教育部が「幼稚園工作規定（試行）」を發布した（以下「規定」と略称する）。「規定」は幼稚園保育・教育の目標を以下のように定めた。

①幼児が健やかに發育することを促進し、教諭が個々の幼児それぞれの歩調を合わせ、幼児の体質を高め、良い生活習慣、衛生習慣、体育活動への興味を養成すること。

②幼児が正確に感覚器官や言語を応用してコミュニケーションする能力を高め、環境を認識すること。

③有益な興味や手を動かす能力を養成し、知力を高めること。

④故郷、祖国、集団、労働を愛する感情を芽生えさせ、誠実さ、勇敢さ、よく質問すること、友愛、公共物を大事にすること、困難を恐れず、礼儀正しく、規律を守るなど

良い人徳、行為、習慣を養成する。元気で明るい性格を養成し、初歩的な感受の美および表現の美の情趣を芽生えさせること。

2001年7月、教育部は「幼稚園教育指導綱要（試行）」を發布した（以下新「綱要」と略称する）。新「綱要」には以下のことが述べられている。「都市と農村の幼稚園は幼稚園の実態から出発し、その土地の実情に適した措置をとり、素質教育を行い、幼児の成長によりよい基礎を打ち立てるべきである」。素質教育という大きな目標の下で健康、言語、社会、科学、芸術という五つの領域の教育目標が定められた。

新「綱要」に至るまでの「規則」や「綱要」は「子どもが客観的にできるようになる」（「幼稚園教育指導綱要（試行）」解説）ことを重視する。新「綱要」は子どもの自発性、主体性を重視する。子どもができるようになったことだけを大事にするのではなく、子どもが積極的にしようとする主体性を大事にする。

第三節 日中両国における現行幼稚園教育目標の共通点

1998年文部科学省では、「要領（日本）」の改訂を行った。改訂された「要領（日本）」は「幼児に豊かな人間性や自ら学び自ら考える力など生きる力の基礎を育成する」ことを基本的なねらいとしその下で以下のような教育目標がある。

- A 心身の健康に関する領域「健康」
- B 人とのかかわりに関する領域「人間関係」
- C 身近な環境とのかかわりに関する領域「環境」
- D 言葉の獲得に関する領域「言葉」
- E 感性と表現に関する領域「表現」

以上5つ領域である。これから、5つ領域のそれぞれの目標と内容を挙げる。

A健康（健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくりだす力を養う）

目標（1）明るく伸び伸びと行動し、充実感を味わう。

（2）自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする。

（3）健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身につける。

内容（1）先生や友だちと触れあい、安定感をもって行動する。

（2）いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。

（3）進んで戸外で遊ぶ。

（4）様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。

（5）健康な生活のリズムを身につける。

- (6) 身の回りを清潔にし、衣服の着脱、食事、排泄など生活に必要な活動を自分でする。
- (7) 幼稚園における生活の仕方を知り、自分たちで生活の場を整える。
- (8) 自分の健康に関心を持ち、病気の予防などに必要な活動を進んで行う。
- (9) 危険な場所、危険な遊び方、災害時などの行動の仕方が分かり、安全に気を付けて行動する。

B 人間関係（他の人々と楽しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人々に関わる力を養う）

目標 (1) 幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。

- (2) 進んで身近な人とかかわり、愛情や信頼感をもつ。
- (3) 社会生活における望ましい習慣や態度を身につける。

内容 (1) 先生や友だちと共に過ごすことの喜びを味わう。

- (2) 自分で考え、自分で行動する。
- (3) 自分でできることは自分です。
- (4) 友だちと積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う。
- (5) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気づく。
- (6) 友だちのよさに気づき、一緒に活動する楽しさを味わう。
- (7) 友だちと一緒に物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。
- (8) よいことや悪いことがあることに気づき、考えながら行動する。
- (9) 友だちとの関わりを深め、思いやりをもつ。
- (10) 友だちと楽しく生活する中でできまりの大切さに気づき、守ろうとする。
- (11) 共同の遊具や用具を大切にし、みんなで使う。
- (12) 高齢者をはじめ地域の人々など自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみを持つ。

C 環境（周囲の様々な環境に好奇心や探求心を持ってかかわり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う）

目標 (1) 身近な環境に親しみ、自然と触れあう中で様々な事象に興味や関心をもつ。

- (2) 身近な環境に自分からかかわり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に時入れようとする。
- (3) 身近な事象をみたり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字

などに対する感覚を豊かにする。

- 内容 (1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気づく。
- (2) 生活の中で様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。
- (3) 季節により自然や人間の生活に変化のあることに気づく。
- (4) 自然などの身近な事象に関心を持ち、取り入れて遊ぶ。
- (5) 身近な動植物に親しみを持って接し、生命に尊さに気づき、いたわったり、大切にしたりする。
- (6) 身近な物を大切にする。
- (7) 身近な物や遊具に興味をもってかかわり、考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。
- (8) 日常生活の中で数量や図形などに関心を持つ。
- (9) 日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。
- (10) 生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ。
- (11) 幼稚園内外の行事において国旗に親しむ。

D言葉（経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う）

- 目標 (1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。
- (2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。
- (3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、先生や友だちと心を通わせる。

- 内容 (1) 先生や友だちの言葉や話に興味や関心を持ち、親しみをもって聞いたり、話したりする。
- (2) したこと、見たこと、聞いたこと、感じたことなどを自分なりに言葉で表現する。
- (3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。
- (4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。
- (5) 生活の中で必要な言葉が分かり、使う。
- (6) 親しみをもって日常のあいさつをする。

- (7) 生活の中で言葉の楽しさや美しさに気づく。
- (8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。
- (9) 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう。
- (10) 日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。

E表現（感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする）

目標 (1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。

(2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。

(3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。

内容 (1) 生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気づいたり、楽しんだりする。

(2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。

(3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。

(4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由に書いたり、作ったりする。

(5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。

(6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりする楽しさを味わう。

(7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりする。

(8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりする楽しさを味わう。

2001年教育部（日本の文部科学省に相当する）は新「綱要」を發布した。幼児教育を健康、言語、社会、科学と芸術5つ領域に分けた。

A健康

目標 (1) 身体健康、集団の中で情緒の安定と愉快を保つ。

(2) よい衛生習慣を養成し、自分のことを自分でできるようにする。

(3) 基本的な保健知識を知り、自分を守る。

(4) 体を動かし、進んで運動しようとする。

内容 (1) 友だちや先生と触れあい、安定感を持って行動する。

(2) 身の回りを清潔にし、衣服の着脱、食事、排泄など生活に必要な活動を自分で

する。

- (3) 個人や生活場所の清潔、衛生を保つ。
- (4) 自分で自分を守る意識を高める。
- (5) いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。環境への適応力を高める。
- (6) いろいろな活動の中で勇敢、ねばり強い意志を養い、楽観的、積極的、協力的な態度をもつ。

B 言語

- 目標 (1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。礼儀正しい。
- (2) 人の言葉や話などをよく聞き、日常生活に必要な言葉が分かるようになる。
 - (3) 自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。
 - (4) 絵本や物語などに親しみ、先生や友だちと心を通わせる。
 - (5) 標準語を話せる。
- 内容 (1) 先生や友だちの言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする。
- (2) したこと、みたこと、聞いたこと、感じたことなどを自分なりに言葉で表現する。
 - (3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。
 - (4) 日常生活の中での簡単な標記や文字、符号に興味をもつ。
 - (5) 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう。
 - (6) 標準語を話せる。少数民族は本民族の言葉も学習する。

C 社会

- 目標 (1) 自発的にいろいろな活動に参加し、自信をもつ。
- (2) 人と触れあうことの楽しさを味わい、お互いに助け合う。思いやりがある。
 - (3) 日常生活の基本的なマナーまた社会行為規則を理解し守る。
 - (4) 一人でできることを一人でし、困難を恐れず責任感を持つ。
 - (5) お母さん、お父さんを愛し、年長者、先生を尊重し、集団、友だちを大事にする。また、故郷、国を愛する。
- 内容 (1) いろいろな活動に参加し、楽しさを味わう。初歩的なコミュニケーションができる。

- (2) 社会行為規則を理解し、人を尊重する。
- (3) 玩具や公共物や公共環境を大事にする。
- (4) 労働が好きになり、人の労働成果を尊重する。

D 科学

- 目標 (1) 周囲の物事や現象に興味や好奇心を持つ。
- (2) 手や頭を使い色んな問題を探求する。
 - (3) 適当な方法を使い、探求の過程を言葉で表現し、コミュニケーションする。
 - (4) 日常生活や遊戯の中で数量の関係を体験し、数学の重要性を知り、数学に興味をもつ。
 - (5) 周囲の環境や自然資源を大切にすること。
- 内容 (1) 物事の変化や特徴をよく観察し、もっと探求しようとする。
- (2) 科学技術は日常生活との関係に気付き、科学に興味をもつ。
 - (3) 大自然や環境と人間の間接的な関係を知り、初歩的な環境保護意識をもつ。
 - (4) 周囲環境の中、数、量、形、時間と空間などの現象に興味をもつ。簡単な数学を利用し生活、遊戯の中の簡単な問題を解決する。
 - (5) 協力で学習する意識と能力を高める。

E 芸術

- 目標 (1) 周りの環境に親しみをもつ。生活と芸術の中の美に気づく。
- (2) 芸術活動に参加し、自分の情感や体験を表現できる。
- 内容 (1) 周囲の環境や日常生活の中で感性経験を豊かにし、美への理解を高める。
- (2) 使い古されたものや不用になったものを使い芸術作品を作り、生活を美しくする。

以上「要領（日本）」と新「綱要」の教育目標及び内容である。

「要領（日本）」は幼児に豊かな人間性や自ら学び自ら考える力など「生きる力の基礎を育成する」ことを幼稚園教育の基本的なねらいとしている。新「綱要」では子どもの「素質教育」が大事にされ、「子どもの個性伸長、調和の取れた人格の育成を重視する」（孟洪珠，2001）ⁱようになり、この点が旧来の中国幼稚園の教育理念ともっとも異なるところである。すなわち、「それぞれの才能を開花させ創造力と行動力のある自立した人間の養成を教育の目標とする」（孟洪珠，2001）ⁱⁱ。素質教育とは「徳：愛国心・集団主義精神を抱き、社会主義を愛し、中華民族の優秀な伝統及び革命伝統を継承し発揚すること。智：社会主

義民主法意識を持ち、法律や社会公德を守り、正しい世界観、人生観、価値観を徐々に形成する。社会的責任感、社会奉仕精神、創新精神実践能力、科学・人文素養及び環境意識及び終身学習に適応する基礎知識、基本技能・方法を持つこと。体：体がたくましく、良い心理素質を持つこと。美：健康的な審美情趣や生活方式を養成すること」である（天津市教育教學研究室，2001）ⁱⁱⁱ。

ところで、筆者は日中両国の幼稚園教育目標を明らかにするため、中国教育部が頒布した新「綱要」と日本文部科学省が頒布した「要領（日本）」とを基準とし、両国の目標、領域、教育・保育時間、位置付けについて、表1にまとめた。

表1：新「綱要」と「要領（日本）」

	中国	日本
目標	<p>総目標は個々領域に入っている。</p> <p>① 「良好な生活・衛生週間を身につけ、自分のことは自分でやる。基本的な生活能力を持つ」（健康領域、目標2）</p> <p>② 「自分が考えていることをはっきり話せる」（言葉領域、目標3）</p> <p>③ 「自信を持って、積極的に様々な活動に参加する」（社会領域、目標1）</p> <p>④ 「困難をおそれず、努力してできるだけのことをきちんとする、初歩的な責任感を持つ」（社会領域、目標4）</p> <p>⑤ 「父母や年配者、教諭、友人を愛し、集団、故郷、祖国を愛する」（社会領域、目標5）</p> <p>⑥ 「周囲の物事や現象に興味を持ち、好奇心と知識欲がある」（科学</p>	<p>① 「健康、安全で幸福な生活のための基本的な生活習慣・態度を育て、健全な心身の基礎を培うようにする」</p> <p>② 「人への愛情や信頼感を育て、自立と協同の態度及び道徳性の芽生えを培うようにする」</p> <p>③ 「自然などの身近な事象への興味や関心を育て、それらに対する豊かな心情や思考力の芽生えを培うようにする」</p> <p>④ 「日常生活の中で言葉への興味や関心を育て、喜んで話したり、聞いたりする態度や言葉に対する感覚を養うようにすること」</p> <p>⑤ 「多様な体験を通じて豊かな感性を育て、創造性を豊かにす</p>

	領域、目標 1) ⑦ 「環境、生活及び芸術の中での美に気づく」(芸術領域、目標 1)	るようにすること」
領域	健康、言葉、社会、科学、芸術	健康、人間関係、環境、言葉、表現
時間(一日)	10時間	4時間
位置付け	素質教育(徳、智、体、美)	生きる力の基礎を育成する

新「綱要」と「要領(日本)」は、両者に共通する方針として、「子どもからの出発」、「子どもの自立性を培う」、「子どもへの終身教育」の以上三点があげられる。また、教諭の役割について、旧来の指導者から子どもの活動のサポーター、協力者へ転換したというところも新「綱要」と「要領(日本)」の同様な点である。

また、健康領域においては「要領(日本)」でも新「綱要」でも子どもは自分の体を充分に動かし、進んで運動しようとする事と、健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身につけることを大事にしている。そして、言葉領域においては、人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わうことと、日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、先生や友だちと心を通わせることを大事にしている。

日中両国の幼稚園教育目標において、もう一つ共通していることは「遊び」を大事にしていることである。

日本では、1989年に「要領(日本)」を改訂した。保育内容としては「幼稚園修了までに育つことが期待される心情、意欲、態度」が示され、領域も6領域から5領域(健康、人間関係、環境、言葉、表現)に改訂された。従来(1964年版)に比べると大綱化され、具体的な活動や獲得すべき知識・技能を示すことなく、「気付き」「意欲」「興味・関心」という情意的な項目で構成されている。また、指導に当たっては、1964年の「教育要領」に「教師が活動を選択して配列する」ものと示されたことに対して、1989年の「教育要領」では「幼児が自ら意欲をもって環境にかかわることによりつくりだされる具体的な活動を通して、その目標の達成を図るものである」と改められた。つまり、保育の内容や展開は、保育者主導の活動から子どもの環境と関わって生み出される活動へと転換されたのである。

一方中国では、幼児保育の普及面での大きな進歩とともに、従来の子ども観・幼児保育観も大きく変化し、子どもの発達は十分な、豊かな遊びを通して可能となることへの理解も社会に浸透しはじめた。かつては、旧ソ連から導入された発達を先取りする観点からの

「教科中心」、「知育中心」、「何ができるか」に重点を置く幼児保育カリキュラムが長期にわたって幼児教育界を支配してきたが、「幼稚園工作規定」（1989年試行、1996年改訂）などにより、幼稚園では子どもの年齢段階にふさわしい遊びを通して一人ひとりの子どもの発達を促す幼児保育観が広く現場にも定着するようになった。

80年代に積極的に取り組まれた室内のコーナー保育や、戸外での自由遊びを必ず一定時間確保する教育プログラムによって、保育内容は一新した。近年では、教育や感覚統合訓練を一部に取り入れる園もあれば、子どもの興味に基づいて展開するテーマ活動（例えば、「海底の生物」、「恐竜」、「宇宙」、「孫悟空の劇遊び」、「昆虫の世界」）を行う園、豊富な素材を用いて子どもが創造力を発揮できるよう配慮する園もある。概して近年の保育内容は、遊びと活動、若干の課業から構成される生彩のある、ダイナミックかつきめ細かなものへとさらに進化している。

新たに制定された新「綱要」では、遊びの中でも、子どもの現有の発達水準に適しながら挑戦することができ、現実の必要に沿いながらも長期的な発達につながり、興味に即しながらも経験・視野を広げる活動の大切さを強調している。

天津市HS幼稚園の園長は現在の幼稚園保育はどのようなものなのかという問いに対して、以下のように述べていた。「中国では近年幼稚園保育において、子どもたちのために豊かな、和やかな保育環境を作ることを提唱している。自由な空間の中で学習することを提唱する。今の幼稚園保育は昔の保育と大分違い、教科保育や集団保育が浅くなってきた。自由保育の形や遊びの種類やグループでの遊びなど昔より大分増えていた」。

ところで、「要領（日本）」と新「綱要」に多数取り上げられた目標として、子どもの「自立」と「主体性」があることがうかがえる。園生活を送る上で、自分のことを自分でやるという「自立」そして、積極的に遊びなどに取り組み、自ら遊びを進めていくという「主体性」が両国の幼稚園教育目標の中で重要な位置づけをされている。「要領（日本）」においては、総則に「(1) 幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験をえていくものであることを考慮して、幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること」という文言が明確に謳われた。そして、人間関係領域の総目標として「人への愛情や信頼感を育て、自立と協同の態度及び道徳性の芽生えを培うようにすること」が挙げられた。新「綱要」においては、随所に「幼児の主体的な活動」（「第三部分 組織と実施」第二条）「不必要な管理行為を避け、幼児が徐々に自己管理を学んでいけるように導くこと」（「第三部分 組織と実施」第九条）などの言葉

がみられ、幼児の主体性に着目した指導方針が示されている。『幼稚園教育指導綱要（試行）解説』では、「主体意識は、自立、自制、集中、秩序、協力などに体现されるものである」と論じられている。

以上は比較的直接的に子どもの「主体的な活動（生活）」、「自立」に言及している部分を挙げたが、日中の現行幼稚園教育目標は、その他にも全編に涉って子どもの「自立性を培う」ことと「子どもの主体性の発露を促す」という教育理念を浸透させている。

日中の幼稚園教諭はどのように子どもの「自立」と「主体性」を捉え、どのように働きかけ、そして子どもはどのように変化したのかについて、事例を用い第二章に述べることとする。

i 孟 洪珠、「現代中国の教育改革動向—公立小中学校における教育課程改革を中心に—」,
東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要 第20号, 2001

ii 同上

iii 天津市基礎教育課程改革グループ、『基礎教育課程改革』, 天津市教育教學研究室, pp34

第二章 日本 MF 幼稚園と中国 HS 幼稚園の教育実践分析を通して

日中幼稚園における教諭の教育目標の捉え方を考える際に、最初にするべきことは「実践をみること」である。実際の教育・保育の場面、子どもたちの様子、教諭と子どもとのやりとりからたくさんのことが見えてくるのである。筆者は2007年5月から2009年12月まで、継続的に日本 MF 幼稚園で保育観察を行った。また、2009年3月2日から6日まで天津市 HS 幼稚園で保育観察を行った。第二章は、日本 MF 幼稚園と中国 HS 幼稚園の教育実践を取り上げながら、両幼稚園の教諭はどのように「自立」と「主体性」を捉え、解釈し、子どもたちと関わっているのかについて論述する。

第一節 日本 MF 幼稚園の教育実践の分析

第一節は、まず、日本 MF 幼稚園について紹介し、その後0くんの一年間のエピソード記録とS教諭へのインタビューを取り上げながら、0くんの変化を促したS教諭の働き掛けを解釈し、S教諭の「自立」「主体性」についての捉え方を明らかにする。

第一項 日本 MF 幼稚園の紹介

MF 幼稚園の総園児は148名、教職員数は15名である。現在のクラス数は5クラスである。年少（三歳児）クラスは1クラス、年中（4歳児）クラスは2クラス、年長（五歳児）クラスは2クラスである。登園時間は8時30分から9時までである。午前保育の場合、降園時間は11時15分から11時55分である。午後保育の場合は13時40分から14時20分である。幼稚園の駐車所の面積が広くないため、各クラスの降園時間は異なる。

MF 幼稚園は「要領（日本）」の下で、子どもの園生活を四つの視点で捉えている。A 基本的な生活習慣の自立 B 安定感・自信・満足感 C 道徳性の芽生え D 知的好奇心である。

以上四つの視点はそれぞれ何を指しているのかについて、以下に述べる。

A 基本的な生活習慣の自立

自分のことが自分で出来るようになるということは、子どもたちの中核をなし、それが自信となって生活に安定感をもたらす。

成長したり発達したりする中で、周囲の大人や子どもがやっていることを真似て自分もやろうとし、自分で出来ることを増やしていく。年齢を追って、排泄、清潔、食事、片づけなど具体的な場面において、それぞれ、より高度な生活習慣の獲得を目指し、獲得した習慣の継続と定着を目標にしている。

B 安定感・自信・満足感

基本的な生活習慣の自立によってもたらされた安定感や自信は、自主性を培い、周囲の環

境へ関わろうとする力を生み出す。つまり、自分以外の他人への関心、集団への関心と広げていく。

そして、自信が次への意欲となって遊びが深まっていく。(例えば、進んで挑戦しようとする。熱中して遊び満足感を味わう)

C 道徳性の芽生え

集団生活の中で、限られた数の玩具や設備(遊具や水栓やトイレなど)を使ったり、友だちとのトラブルを経験したりしながら、共同で使うための約束があることや、相手に対してしてはいけないことやこうした方がよいというやり方があることに気づいていく。「(例えば、遊んだ後には片づける。危険なことがあることに気づく。簡単なルールを守る。生活のルールに気付き守ろうとする)。」また、年長の後半になると、共通の目的のために、グループやクラスのみinnで協力して取り組み、それぞれの分担を責任を持ってやりとげたことへの充実感を味わう(協同の充実感) ことにもなる。

D 知的好奇心

周囲と関わろうとするには、表現することが大切である。挨拶、仲間入りなどコミュニケーションに必要な言葉を覚えたり、興味を持ったことについてさらに知ろうとしたり、自分の思いのままを自由に表現しようとしたりする。「(例えば、挨拶をすることで身近な人と向き合ったり、興味を持ったことを通して友だちの話に耳を傾け知識を豊かにしたりしていく。さらに、自分が身につけた技術や知識を総動員として様々な方法で表現しようとする)。」

以上がMF 幼稚園が大事にしている四つの視点である。その中に、自分のことは自分ですという「自立」、自ら周囲の環境へ関わろうとする「自主性」、グループやクラスのみinnで協力して取り組み、それぞれの分担を「責任」を持ってやり遂げることを園の教育目標として掲げられた。

これらの教育目標を達成するために、MF 幼稚園では以下のようなスケジュールを通して保育を行っている。

MF 幼稚園の一日の流れ：

8：30～9：00 登園し、カバンなどを片づける

8：30～10：40 自由遊び

10：40～10：55 片づけ

11：00～11：30 一斉保育(一斉保育は日によって異なる。制作をしたり、歌を歌ったり、絵本、紙芝居をしたり、園外へ出かけたり、椅子とりゲーム

をしたりするなど様々である。)

11:30~11:50 帰りの準備 (カバンを片づけたり、教諭から帳面をもらったりする)

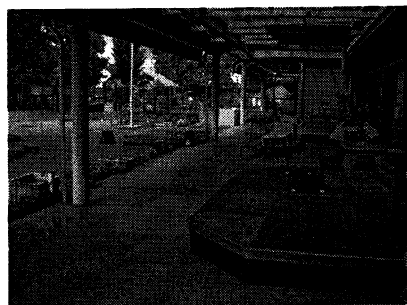
11:55 降園 (幼稚園の駐車所の面積が広くないため、各クラスの降園時間は異なる。午前保育の場合、降園時間は11時15分から11時55分である。午後保育の場合は13時40分から14時20分である。)

注: 五歳児クラスは月曜日と水曜日と金曜日がお弁当の日である。お弁当の日に子どもたちは自分の家からお弁当を持ってきて食べる。お弁当の日には机を並べて、ゆったり4人で使える机を二つか、三つつなげる。自分の好きな場所に座り食べることになる。お弁当を食べた子どもから歯磨き・お弁当の片づけをする。先に食べ終わった子どもは歯磨きをした後にごちそうさまをする。子どもは14時まで自由に遊べる。

保育室内の写真



園庭の写真



第二項 日本 MF 幼稚園での観察エピソード記録及び分析

本論文で取り上げたのは0くんという男の子の一年間のエピソード記録の抜粋である。

0くん(5歳)は一人っ子で、3歳まで保育園に通っていた。4歳になってからMF幼稚園に入園した。入園当初の一年間M教諭のクラスでいた。M教諭は私立幼稚園の教諭で一年間だけMF幼稚園で勤務することになっていた。0くんは5歳からS教諭のクラスに入った。

6月1日 怒り顔の0くん エピソード1

10:00 0くんは園庭に立ち、顔は戸外で遊んでいる子どもたちのほうに向いている。0くんの口元がすこし下に下がっていて、眉毛は真ん中によっている。怒りっぽい顔をする。5秒後怒りの顔のまま保育室内に戻る。

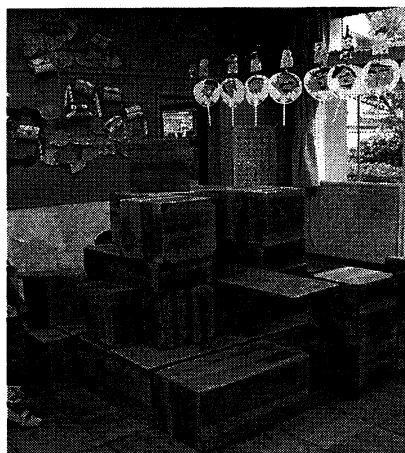
考察:0くんへの最初の印象はよく怒る顔をして、よく怒る子である。今日も戸外を眺めながら怒っていた。0くんを怒らせた原因について、観察者の私は見られなかった。というより0くんはよく「原因」がなく怒っていた。その「原因」というのは、「外的要因」のことである。つまり、友達に何かを言われたとか、友達に叩かれたとか、友達に仲間はずれされたとか、先生に叱られたなどの「外的要因」ではなかった。0くん自身が何かを抱えているようであった。S教諭は0くんすることに気になったが、わざと関わらずに、0くんを観察しながら、見守ることにした。先生として常に怒っている子どもに対し、「なんで怒っているの?」と聞くべきだ。あるいは、なんらかの具体的な行動をとるべきだというふうに考える方もいるかもしれない。しかし、そうすることによって、先生の思いを子どもに押し付けることになるかもしれない。S教諭は怒らないといられない0くんの気持ちをまず受け止めることにした。

6月11日 積み木で遊ぶ0くん エピソード2

8:30 0くんは保育室に入り、積み木を作り始める。0くんは私を見て、「ようせいさんが来ない日にすごいものをつくったよ。縄文時代のものだよ。見せてあげよう」「毎日作っているよ」という。「一人で作っているの?」と私が聞く。「うん。最初に一人で作って、ちょこちょこ入ってくるの」と0くんがいう。しばらくして、Kくんが入ってきて、0くんと2人で作り始めた。すこし時間がたって、Aくんも入ってきた。立派なお城が出来上がる。そして、Uくん、Tくん、Rくんも入ってきて、「お城」に上ったり、潜り込んだりして遊ぶ。20分後0くんは「お城」から離れ、新聞紙で剣を作り始める。

9:00 RくんとTくんは「お城遊び」に飽きたようで外に行こうとする。0くんは2人を見て「外いかんといて、そといかんといて」と言いながら2人を追いかける。Tくんは「お城」に帰ってきたが、Rくんは外に出ていった。0くんは機嫌が悪そうに帰ってきて「Rをせいばつする」「Rをやっつけるんだ」と隣にいるYくんに言う。Yくんは「なんで?」と聞く。0くんは「だってやっつけないといいことないもん」と言う。

考察：0くんは大きな積み木で遊ぶことが好きなようで、毎日登園してから、積み木でお城や戦車などを作っていた。最初は一人で作ることが多かったが、ほかの男の子もだんだん0くんに「入れて」と言い、0くんと一緒に作ったりしていた。最近0く人を観察して感じたことは、彼の怒りっぽい顔が少なくなったということだ。私に話をかけてくれたときは笑顔であった。また、友達に「入れて」と言われて、彼は笑顔で「いいよ」と答えた。積み木は0くんが友達と一緒に遊べるきっかけになった。しかし、積み木に入ってきた友達と20分以上遊ぶことがなかった。今日も途中、一人で図工コーナーに行き、剣を作り始めた。「お城」でRくん、Tくん、Yくん三人で遊んでいた。しばらくしてから、RくんとTくんは「お城」から離れ、戸外へ行こうとする。剣を持って、保育室内で遊んでいる0くんは二人を見て、「そとにいかんといて、そとにいかんといて」と言い二人を追いかける。Tくんは戻ってきたが、Rくんは戸外に行った。0くんは隣にいるYくん「Rくんをせいばつする」と言った。最初に「お城」から離れたのは0くんであった。しかし、RくんとTくんが「お城」を離れようとするのを見た0くんは嫌な気持ちになった。0くんはTくんとR



くんと一緒に遊んでいないのに、なぜ外に行こうとする二人を止めたのかとその時私は不思議に思った。0くんの立場で考えてみたら、0くんの中でRくんやTくんと一緒に遊んでいるつもりだったのかもしれない。あるいは、剣遊びが終わってから、「お城」に戻り、また二人と一緒に遊びたかったのかもしれない。0くんは自分の考えがうまく言葉で言えなく、口に出した言葉は「せいばつする」とか「やっつける」など命令型の言葉が多かった。

友達と喧嘩にならなければ、S教諭は0くんのこのような言葉づかいに改めて注意することがなかった。友達と遊びたいとき、どのような言葉を言ったよいか、どのような行動をとったよいかを先生から教えるのではなく、彼自身に友達との付き合いの中に模索させ、考えさせるS教諭の姿がみられた。

6月25日 0くんとRくんのトラブル エピソード3

10:00 RくんとSくんはテラスで昆虫の絵本を見る。0くんはやってきて、Rくんの頭を強く叩く。Rくんは痛そうに自分の頭を撫でながら、「なにをするの？」と言う。0くんは何も言わずにまたRくんの頭を叩く。頭を叩く音を聞いたS教諭は0くんに「たたいちゃ

ダメ」と言う。0くんは泣きそうな顔をして保育室内へ戻る。保育室内は0くんと私だけ。私は「なんで叩いたの？」と0くんに聞く。0くんは「一緒に遊ぼうねって言ったのに」と答える。「Rくんは今絵本を読みたいかも知れないし、0くんはRくんと一緒に読まないの？」と私が聞く。0くんは「絵本嫌い。」と言う。私は「そっか。0くんは嫌いやけど、Rくんは嫌いじゃないかもしれないじゃん」と言う。0くんは「違う。Rも嫌い。(絵本のこと)三人とも(0くん、Rくん、Sくん)絵本が嫌い。三人ともテレビがすき」と言う。私は「0くんは何をしたいの？」と聞く。0くんは「劇をしたい」と言う。私は「0くんは劇をしたいけど、Rくんは昆虫の絵本を読みたい・・・」0くんはまた泣き出しながら口を挟む「一緒に遊ぼうっていったもん」という。「Rくんが言ったの？」と私が聞く。0くんは「そうだよ。今朝来たときにRが今日一緒に遊ぼうって言ったん」と主張する。「じゃ、0くんはRくんを叩いたら、Rくんは一緒に劇をしてくれるの？」と私が聞く。0くんは「厳しくしたら、なんとかなる」と言う。

(S教諭は保育室に入り、Rくんと0くんのケンカを仲裁する) S教諭は二人の真ん中において、0くんは泣きながら、Rくんは朝、今日一緒に遊ぼうねと言ったのに途中絵本を読み出したことが嫌になったということを先生に繰り返して言う。Rくんはあまり喋らなく、0くんの話を聞く。先生は「Oちゃんはなんで嫌になったっていう理由はRくんに言ったの？」と聞く。0くんは泣きながら「今日一緒に遊ぼうねって言ったのに」と言う。先生は「だからなんで嫌になったかを話した？」と聞く。0くんは黙る。先生はRくんに「Rくんは別の遊びにする前に0くんにちょっと絵本を読んでもらうとか言ったん？」0くんは「言ってない、言ってない」と言う。Rくんは頭を横に振る。先生は「Oちゃんはガツとなったらすぐお友達に手を出すのがダメ。嫌な気持ちになったときに、なんで嫌になったか、理由を話したら、分かってもらえるじゃん」と0くんに言う。先生はまた「Rくんは今度ほかの遊びにしたいとき、Oちゃんに何々をしてるってOちゃんに言ったら、Oちゃんはいいいよって言ってくれるよね。(0くんの顔を見ながら)」・・・

二人のケンカは先生の仲裁で解決した。

6月25日 0くんとTくんのトラブル エピソード4

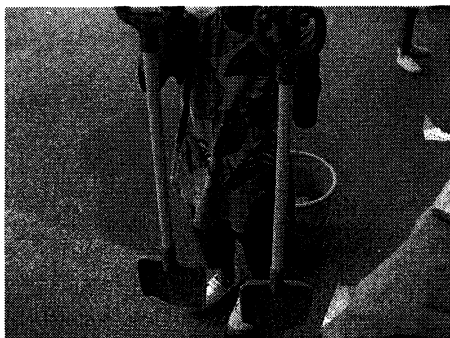
13:30 Tくんを含めて4人ぐらいの男の子は砂場で小山を作る。0くんは小山のてっぺんをスコップでぺんぺんと潰した。Tくんは砂を拾い、0くんに投げた。0くんはスコップでTくんを叩く。Tくんの背中に五百円玉くらいの大きさの傷ができ、血がすこし出していた。

13:40 S 教諭はスコップを持ち、二人を保育室内に連れ戻す。先生は二人の真ん中にしゃがんで、二人の話を聞こうとする。TくんもOくんも泣いている。先生はOくん「なんでこんなことをしたの?」と聞く。Oくんは泣きながら「砂をかけられたから」と主張する。Tくんは「うちは山をつくって、Oくんはスコップでぺんぺんとやって山を潰した。やめてってみんなが言っているのに、Oくんは全然聞かない」と言う。Oくんは「だって幼稚園よりでかい山をつくったら危ない」と言う。先生は「みんながやめて、やめてって言って、Oちゃんまたぺんぺんってやるの?」と聞く。Oくんは「だって聞こえてへんもん」と言う。先生は「先生は聞こえたよ。みんながやめて、やめてっていうのを。Oちゃん聞こえていないの? 耳が大丈夫? おかしくない? また検査してもらおうか」と言う。・・・

先生はスコップの危険性を二人に説明したが、なかなかごめんなさいって相手に言えない二人であった。

もうすぐ降園の時間になるので、先生は他の子どもに降園の準備をするようにと声をかけた。子どもたちは降園の準備をしてから保育室の真ん中に座った。先生は子どもたちの前で椅子に座り、「さっきのケンカはみんなにとっても大事だからちょっと話をする」と言う。Oくんは「ふたりのことだから、もういいじゃん」と大声で言う。

以下は先生の話のまとめである。「ほとんどのケンカは小さいことから始まって、だんだん嫌な気持ちになって、ケンカになる。今日のことだと、小山を作りたいとお山をぺんぺんとしたほうがいいというのがあって、相談したらケンカにならなかったと思うけど、自分の気持ちばかり通そうと思うから、大きなケンカになった」



スコップの写真

考察: Oくんは嫌になったときや、かっとなったときなど、すぐに手を出してしまう。手を出すことで先生に怒られるとすぐ泣いてしまう。私とOくんのやりとりはOくんの気持ちを受け止めていなく、かえってすこしOくんを責めていた。そのときの私は、Oくん

が何も言わなくRくんの頭を強く叩くのを見て、また友達に手を出してしまったと思い、Oくんのかっとなった。Oくんに対しての先入観を持ちながら、Oくんと対話を望んでいた。今振り返ると、Oくんは私の対応のせいで傷ついたのかもしれない。今更だが、Oくんに申し訳ないと思った。

一つ気になったのが、0くんは「厳しくしたら、なんとかなる」と言ったことである。0くんは4歳のときにたんぼぼ組に入っていた。当時の担任の先生の指導が厳しかったそうだ。特に0くんに対して当時の担任先生に強く抑えられて、厳しく指導されたということだった。0くんは厳しく指導されたので、当時の担任先生の言うことを聞くようになった。当時の担任先生の0くんへの関わり方は、今の0くんの他の子どもたちへの関わり方に深く影響していると考えられる。当時は先生に厳しく指導されて、先生の言うことをおとなしく聞くようになった。今は他の子どもに厳しくしたら、なんとか聞いてくれるのではと0くんが考えているのではないだろうか。実際には他の子どもに厳しくすればするほど0くんは他の子どもに遠ざけられる傾向が見られた。

S教諭は0くんがRくんを叩くを見て、「たたいちゃだめ」と言って、0くんの行動をやめさせた。S教諭の中で、子どもたちがやってもいいことと、やってはいけないことがある。友達を叩くような、やってはいけないことをやる子どもを見つけたら、まずその行動をとめるよう、先生は話しかける。次に叩く原因について、双方の言い分を聞く。最後に友達を叩いてはいけないことや、言葉で言わなければいけないことを子どもに再認識させる。

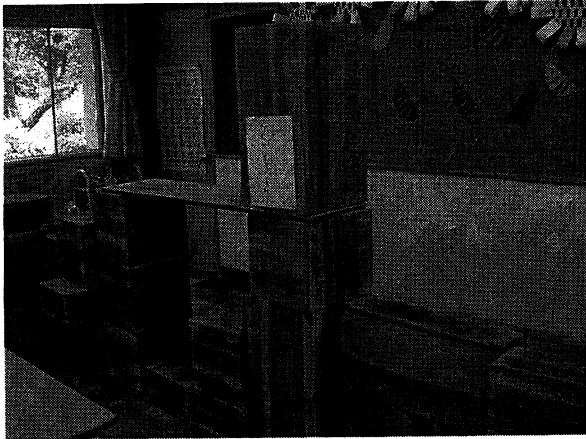
S教諭は朝登園してきた0くんとRくんが一緒に遊ぶ約束をした場面を見ていなかった。S教諭が見たのは、私と同じように、0くんがRくんを叩いた場面だけであった。S教諭はRくんを叩いた0くんが悪いと決めつけることなく、双方の言い分を聞いた。最後にS教諭は、0くんに嫌な気持ちがあったら口で言うことを言い、Rくんに0くんと約束をしたら、別の遊びに行く前に0くんに一言言ってから行くようにと言った。

二つのエピソードに共通しているのは、S教諭は子どものトラブルを仲裁する際、どちらが悪い、どちらが正しいというように仲裁するのではなく、双方の言い分を聞き、双方に悪いところがあるからトラブルやケンカになったことを子どもに認識させる。ケンカになったのは相手ばかりが悪いのではなく、自分も悪かった。また、自分のしたことはどこがいけなかったのかを子どもに考えさせる。片方だけでは、トラブルにならない。S教諭は両方の気持ちを受け止め、今回はどちらが悪かったのではなく、今度このようなことがあったら、どうすればよいかを大事にする。

7月2日 0くんは一人で遊びたい？ エピソード5

9:00 0くんは積み木でもの作りをする。Aくんが来て「入れて」という。0くんは気持ち

よく「いいよ」と答える。二人で遊びはじめる。その後、Sくん、Rくん、Kくんも来て「入れて」と言う。Aくんは「いいよ」と答える。5分経過、0くんは積木から離れて、一人で紙で作った剣を持ちプールのほうへ出かける。



考察：0くんが一人で積木で遊んでいるときにAくんが来て「入れて」と聞く。0くんは気持ちよく「いいよ」と答える。この場面から0くんは一人で遊ぶより友だちと一緒に遊びたいという気持ちがみられる。Sくん、Rくん、Kくんも相次いで来て、積木で遊ぶ。ところが、0くんは一人で積木コーナーから離れる。友だちと一緒に遊び

たいという気持ちがある0くんはなぜ自ら友だちから離れたのだろうか？可能性の一つとして、0くんは友だちと遊びたいが、その場にいる友だちの人数が多ければ多いほどうまく遊べなくなることが考えられる。この時期の0くんは友達と遊びたい気持ちがあるが、どうしたらみんなとうまく遊べるのかについて、口には出さないが、彼なりに考えているような気がした。

10月20日 「ぼくの言う通りにして」という0くん エピソード6

8:50 (保育室内) 0くんは保育室に入り、一人で積み木を使いものづくりをはじめ。しばらくして、Kくん、Yくんも入ってくる。0くんは自分の思い通りに積み木を作りたいがる。

(以下は0くんとYくんとのお話)

0くん：ぼくの言う通りにして。

Yくん：みんなの言うことを聞いてよ。自分の言うこと聞くにはなあ、みんなの言うことを聞かないとね。

YくんはS教諭に0くんがみんなの言うことを聞いてくれないのを話した。(以下はS教諭、Yくん、0くんの会話)

S教諭：どうしたらいい？だれの言うことを聞くじゃなくて、みんなで相談したら？

0くん：僕の言うことをYくん聞かない。

Yくん：相談するやけど0くんが聞かない。

0くん：自分で作った方がいいよ。

S 教諭：一緒に遊んでいるのと違うの？

Y くん：一緒に遊んでいると思っているよ。O くんが違うの。

O くん：一緒に遊んでいるよ。

S 教諭：一緒に遊んでいるんだ。(先生は言いながら二人から離れる)

Y くん：お化け屋敷を作る。

O くん：Y くんお願いがあるんやけどお化け屋敷つくらんといて。

Y くん：別につくったら面白くなるよ。

O くん：誰かチケット配ってくれ。R くんか K くんかチケット配ってくれ。(O くんは R くんのところに行き) みんなにチケットを買ってくださいという役にして。

R くんは何も言わなかったが、嫌そうな表情だった。

10 分後 R くん、S くんは積み木から離れ、剣づくりをしに行く。O くんは新聞紙を丸め、マイクにして何人かの子どもにインタビューし始める。O くんは「何をしていますか？」と隣にいる M くん聞く。M くんは「おう」という。O くんは図工コーナーに行き R くん、M ちゃん、D ちゃんに「何をしていますか？」と聞く。R くんは「うんこ」と答える。M ちゃんは笑うだけ。D ちゃんは「何もしていません」と答える。(D ちゃんは折り紙をしている)

考察：

最近の O くんは友達に対して「せいばつする」や「やっつける」などの言葉使いをしなくなった。このような言葉を言っても、ほかの子どもが聞いてくれないと分かってきたのだろう。しかし、やはり友達に自分の言うことを聞いてもらいたいという気持ちが強い。今日も Y くんに向けて、O くんは「ぼくの言う通りにして」と言った。Y くんは「みんなの言うことを聞いてよ。自分の言うこと聞くにはなあ、みんなの言うことを聞かないとね」と言った。Y くんの話聞いて、子ども同士の間はよくお互いのことを観察していると思った。この観察は何らかの意図を持って、観察するのではなく、長い間同じクラスで暮らしていて、だんだんと「この子はこうなんだ」「その子はそうなんだ」、「この子に接するときこういうふうにする」とか、「この子と一緒に遊びたい」とか、「この子のこういうところが嫌い」などが分かってくる。

Y くんは「みんなの言うことを聞いてよ」と言ったが、私が見ている限り、Y くんのほかには O くんに対して、何かを言う子どもがいなかった。Y くんは「みんな」を使い、ほかの子どもたちは自分の味方にしかたつたのだろう。

0くんとYくんの間に入ったS教諭は二人のトラブルに対して、三つの言葉しか言わなかった。一つ目は「誰の言うことを聞くじゃなくて、みんなで相談したら」二つ目は「一緒に遊んでいるじゃないの？」三つ目の「一緒に遊んでいるんだ」を言いながら、二人から離れた。先生の一つ一つの間いかけは二人に考えさせる言葉であった。「みんなで相談したら」と先生が二人にアドバイスをし、どうやって相談するのかは二人に任せる。先生が離れた後、二人で相談する姿がみられなく、自分のしたいことを相手に協力してもらいたいという行動がみられた。ただ、今回は喧嘩になることがなく、二人は自分のやりたいことをそれぞれやっていた。二人で相談しようとしなかったが、自分の思いを無理やりで相手に通そうとすることをしなくなったのは0くんとYくんにとって、一歩前に進んだことであろう。

10月20日 友達と交渉する0くん エピソード7

9:50 (テラス) 0くん、Aくん、Sくん、Rくん、Kくんはテラス (写真1) で遊ぶ。

0くんは「Rが大好き」と言いながら、Rくんを抱きしめる。Aくんは二人を見て、「0くん出て行け、こんなことしたら出て行け」という。0くんはそれを聞いてRくんを放した。Kくんは積み木をテラスに運んできて、もう一つの積み木の上に置こうとする。(写真2) Aくんは「やめろ。あとで運べ、おまえ」と言う。0くんも保育室から積み木を運んできて、置こうとする。Aくんは0くんに向かって「ここから出て行け、何しとるの」と言う。0くんは笑いながら積み木を下に下し、「じゃここにしときます」と言う。Aくんはまた「ここから出て行け」と言う。0くんは「おまえ出て行け」と言い返す。Aくんは黙る。0くんはつまらなさそうな顔をして「やめたい。ここやめたい」という。AくんはKくんやRくんに「シールをあげるから一緒に遊ぼう」と言う。言ってから、Aくんは保健室のほうへ走っていく。KくんはAくんの後について行ったが、Rくんは0くんのところに行って、0くんに謝る。

AくんとKくんは帰ってきた。「Aちゃんはいやや」と0くんが言う。Aくんは「シールをあげるから」という。0くんは嬉しそうに「セールス」やなあという。Aくんは「セールス持っていないけど、キラキラのいっぱい持っている」という。0くんは「じゃリアルとマンムね」という。

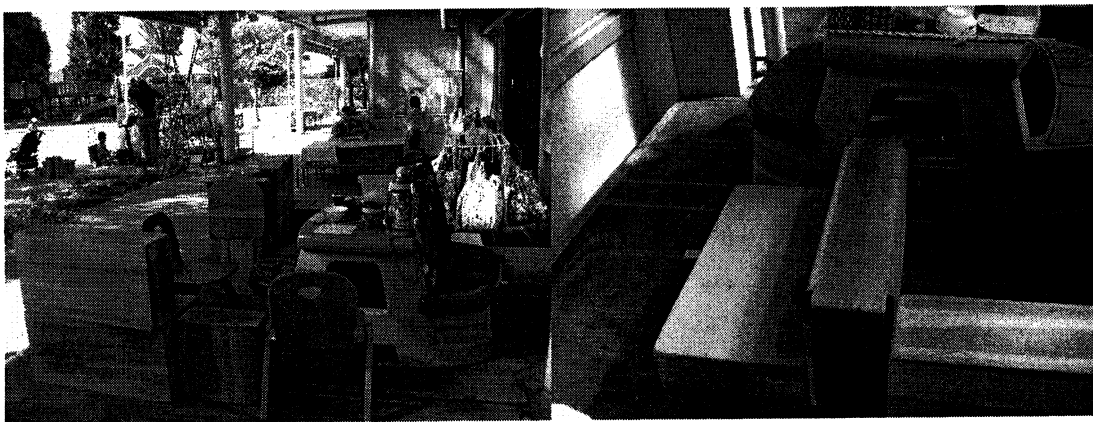
AくんはいきなりSSくん、Rくん、Sくんに向かって、指で三人をさしながら「三人クビや」という。「だれ」とSくんが戸惑いながらAくんに聞く。Aくんは「SS、R、Sじゃ。0

くんあっち行こう」という。Sくんは悔しそうに、悲しそうに「何でクビなん？」とRくん
にいう。SSくんはAくんとOくんが走っていくのを見て、二人のあとについていった。R
くんはSSくんを止めようとする。Sくんは「あっち行かんでいい」という。RくんはSく
んに「あいつらアホやなあ」と怒りながらいう。

Oくんが戻ってきて、Rくんに「Rくんはなあ、クビゆるしたる。アルセース誰持っているの？」という。RくんはOくんをじっと見つめ、「何でクビするの？私とSくんを」とい
う。Rくんは「中に入っているよ。入らせてやる」とOくんを誘う。

写真1

写真2



考察：

最近のOくんは友達や先生に甘えるようになった。Rくんを抱きしめながら「Rが大好き」とOくんが言った。こういったような行動はクラスに入ったばかりのときとても見られな
い風景であった。以前のOくんは考え方や友達との接し方はとてもかたかった。友達が自
分の言うとおりにしてくれなかったら、すぐ手を出したり、荒い言葉使いをしたりしてい
た。今考えてみたら、それは本当のOくんではなかった。もしかしたらOくんもそういう
ふうになりたくなかったのではないだろうか。今はOくんが安心して、本当の自分を出し
つつある。

Oくんは積み木を置こうとして、Aくんに怒られ、「出ていけ」と言われた。Oくんは笑顔
で「じゃ、ここにしときます」と言った。Oくんは本当に柔軟になったと思った。前だつた
ら、すぐにきれたのかもしれない。

OくんとAくんは最近よく遊んでいて、Aくんはシールをあげると言って、一緒に遊ぶ子
どもを求めた。AくんとOくんの関係はお互いに制約しあって、Aくんが怒り始めたら、O
くんは謝るし、逆にOくんが怒りだしたら、Aくんは弱気になる。二人はお互いに妥協しあ

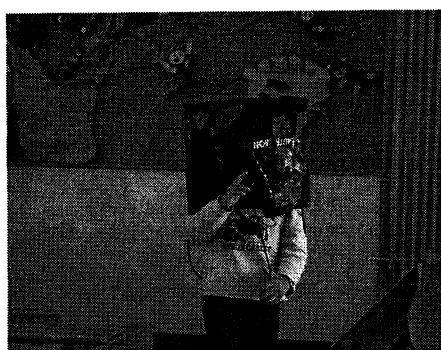
ったりすることがみられた。

11月17日 積み木で遊ぶMくんUくんSくんOくん エピソード8

10:00 (保育室内 積み木) Mくん、Yくん、Sくん、Oくんは積み木で4つのものを作り上げた。①滑り台②水族館③橋④銀行

OくんはYくんに「お化け水族館つくろう」という。Yくんは「いやだ」という。Yくんは粘土で遊んでいる。Oくんは自分が作った銀行のところに行き、銀行を作り直す。Oくんは「ようせいさんだけに銀行の中をみせたる」という。私は銀行のところに行き、中をのぞく。中にOくんが紙で作った剣が入っている。3分ぐらい経ち、Sくんは銀行のほうへやってくる。SくんとOくん、二人とも銀行に入ろうとする。一人しか入れないスペースなので、二人は相手の体を押しながら、頭をさきに入れようとする。それを見たMくんとYくんは「じゃんけんぽんしよう」「じゃんけんぽんしよう」と言う。OくんとSくんは聞こえないふりをして、ひたすら中に入ろうとする。そこで、Yくんがやってきて、Sくんの服を引っ張る。Oくんはすばやく銀行の中に入っていた。Sくんは納得できたような顔をして、自分の作った橋のところに戻っていた。

四人は自分の作ったものの中に入り、隠れごっこをし始める。Oくんは「電気を消して、お化け屋敷だ」と嬉しそうに笑いながらいう。隠れごっこはお化け屋敷ごっこに変化した。Oくんは黒い紙袋でお面を作り、顔にかぶる。ほかの三人もOくんのまねをして、お面をつくりはじめる。お面ができた後、OくんとYくんは先生を保育室内に呼び、自分らが作ったお化け屋敷とお面を先生に見せる。



考察：

私の今までの観察の中で、子どもたちは積み木で物づくりをするときに、一つ大きなものを作るのがほとんどであった。今日は一つのものではなく、四つのもが作られた。積み木の奪い合いがなく、四人は嬉しそうにこういうのをつくるんだよと口にしながら、それぞれに作っていた。

SくんとOくんは二人とも銀行の中に入りたかった。YくんはなぜOくんの服を引っ張るのではなく、Sくんの服を引っ張ったのだろうか。一つ考えられるのは銀行を作ったのはOくんであって、Oくんが入るのは当たり前だと思われたからだろう。Oくんは先に入られて、Sくんから嫌そうな表情がみられなく、むしろ何もなかったような顔していた。おそらくSくんも納得していた。

Oくんは積み木での物づくりがうまくて、大半のとき、Oくんが一人で作ることや、あるいは友達に自分の思うとおりに作らせることが多かった。しかし、今日は友達を強制することがなかった。その上、Oくんは遊びを「お化け屋敷」に発展させた。Oくんは友達の気持ちを受け止めつつあり、どうしたら友達とうまく遊べることを考えて、そして、その考えを行動に移しているように感じた。

2009年1月26日 Oくん、当番をやりたくない?! エピソード9

9:00 (保育室内) Oくんは朝9時に登園してくる。外が寒いので、Oくんは保育室に入り、暖房の近くに座る。今日はOくんのグループは当番することになっている。Oくんは暖房の近くに座ったまま、動こうとしない。S教諭はOくんのところに来て、座ったOくんの手を握る。手が握られたOくんは立ち上がり、先生の手を強く振りはらった。Oくんは先生を見ながら「寒いから」と言う。先生は自分の手をOくんの肩に軽く置きながら、外に連れだそうとする。Oくんは強く肩を振り、先生から逃げ出す。先生は黒板のほうに逃げ出したOくんを2秒ぐらい見つめて、他の子どもたち(当番する子どもたち)と一緒に保育室から出る。Oくんは保育室から出た先生の姿を見つめる。先生の姿が見えなくなり、Oくんは保育室から出る。(Oくんたちの当番の内容はウサギの世話をすること。おしっこをすとの下地を交換することやエサを与えること。) Oくんはウサギと5メートル離れた場所でウサギや他の子どもたちや先生のことを見つめる。15秒ほど過ぎた頃、Oくんはウサギのほうへ歩いていく。先生やほかの子どもたちはウサギのエサなどを運びに行き、一人になったOくんはウサギ籠の蓋を開ける。ちょうどこの頃、先生とほかの子どもたちはエサなどを運んでくる。Oくんは「臭い」と大声で他の子どもたちに向かって言う。

先生は自ら来たOくんを抱きしめながら、ウサギのおしっこをすとの下地を交換するよう、話しかける。Oくんは笑いながら「いやや」と言う。先生はCちゃんたちに向かって「Cちゃんたちはやる?」と聞く。Cちゃんは先生からスコップをとり、やり始める。汚くなった下地を全部取り出して、子どもたちは新しい下地を入れはじめる。Cちゃんた

ちがやっている間、0くんはずっと先生のそばで立ち、彼女たちを見る。ほかの子どもたちは新しい下地を半分まで入れたとこ、0くんはしゃがんで見るようになる。2秒ぐらいすぎた頃、0くんは手を出して、他の子どもたちと一緒に新しい下地を入れ始める。5秒ぐらいたった頃「もういいでしょう」と0くんがみんなに言う。みんなは入れるのをやめる。0くんは左手で籠にいるウサギを撫でながら、「暖かい」「暖かいね」と言う。0くんは右手も出して、両手でウサギを掴もうとする。ウサギは突然跳ねて、0くんがビックリする。目や口が大きくなり、全身が2秒ほど止まる。0くんを見た子どもたちは大笑いする。先生は「跳ねたね」と笑いながら言う。ビックリした状態から戻った0くんはまた両手でウサギを掴もうとする。ウサギは籠の中で走り回る。それを見たほかの子どもたちは笑う。先生は「いやがっとなるじゃないかなあ」と言う。0くんは先生の言うことを聞き、手を籠から出す。籠の蓋を閉め、他の子どもたちと一緒に籠の中に運ぶ。

この日が終わってから、S教諭へのインタビュー

0くんのお当番について：

S教諭：意識がありますね。お当番への。今日は自分がうさぎのお当番だと分かりますが、寒いし、くさいし、いやだと。今日も自分がうさぎのお当番だと分かっていて、裏からビューと出て、中を覗いて、私を見ていたんですね。うさぎのお当番だよと分かって、すぐにやり始めた子もいました。Aくんはうさぎのお当番だよと言い始めて、そのうち女の子がいないって気づいて、女の子を呼んで、し始めた。そうしたら、(0くんが)よってきて、うさぎの周りをうろうろしていて、それで、(0くんが)「ボクはいややから、うらに逃げとったんさ」と私に言ってきた。私は「そうなん？0くんも(ウサギの)ウンチをとるのを順番でしなよ」と言っていた。そしたら0くんは順番でやっていました。古いのをとって、新しいチップ(下地)をおいていました。すごく意識があるんですけど、せなあかんああって思っているんですけど、中で一番うさぎのお当番いやなんですね。やらないで済ますとか、言わなかったら、なにもしなくて、済ませていく子もいるんですが、0くんは一応自分がうさぎの当番というのが自分でも意識しているし、やらんとあかんああっていうのもあるし、でもいややなあというのもあるし、すごく正直といえば正直なんですけど、

よう：動くまで先生は待ってあげるのがすごくあたたかく感じました。

S教諭：そうですね。0くんの場合は特にいややと思っているときに言っても、絶対素直に聞けないので、タイミングを見ながら、誘うとか、怒ると、余計向こうも怒るので、そん

なに深刻な感じじゃなく、上手に連れて行ったり、すんなり連れて行ったり感じで、そう
するとするかなあ。

考察：

0くんは最初に当番をすることが嫌がっていた。先生の話によると、0くんはうさぎの当番が一番苦手そう。先生に誘われたが、寒いし、臭いし、0くんはすぐに行けなかった。当番をすることに拒否していた0くんに対して、先生は0くんを叱ってではなく、無理矢理0くんを連れだそうとしなかった。ただ、0くんを2秒ぐらい見つめて、ほかの子どもたちと一緒に保育室から出た。0くんはずっと先生の後ろ姿を見ていた。先生が出た後に0くんも保育室から出て、うさぎのところへ行った。

5歳児クラスの子どもたちは毎日当番をすることになっている。内容としては、お花や、畑に水をあげることや、ウサギの世話をすることなどである。自分の当番になったとき、0くんのように、やらない子どももいる。0くんの場合は先生から誘ったが、場合によって、当番をやらない子どもは同じグループの子どもたちに「〇〇ちゃん、当番だよ」というように誘われることがある。

当番をすることは子どもたちにとって、しないといけないという「責任」だと考えられる。こういう「責任」を0くんは最初に果たそうとしなかった。「責任」から逃げようとする0くんであったが、先生は彼を「待つ」姿勢が見られた。先生の「待つ」という行為は0くんが最終的に「責任」を果たしたことに強く関係していると私は考える。「なぜ0くんを待っていたのか」という私の質問に対し、S教諭は以下のように述べている。「0くんの場合には特にいややと思っているときに言っても、絶対素直に聞けないので、タイミングを見ながら、誘うとか、キーって怒ると、余計向こうも怒るので、そんなに深刻な感じじゃなく、上手に連れて行ったり、すんなり連れて行ったりという感じで、そうするとするかなあ」。

先生は0くんに当番をする「責任」を果たしてもらいたいという思いがあったが、やりたくないという0くんの気持ちを一旦受け止めた先生の姿勢が見られた。受け止めたことの表れとして、先生は「待つ」という行動をとっていた。「待つ」ことは0くんの「責任」を果たしたことに強く関係している。また、0くんは自らウサギの籠の蓋を閉めたことから、先生の「待つ」ことによって、やってみようという0くんの「主体性」にも大きく影響していることがうかがえる。

11:50 (保育室内) (一斉保育時間) 2月27日に音楽会があるため、今日の一斉保育時間では楽器担当を決める。楽器は大太鼓、小太鼓、木琴、ウッドブロック、すず、ベル、鉄琴、タンバリン、カスタネット、トライアングル、シンバルという11個の楽器が用意される。それぞれの楽器の担当する人数が決められている。大太鼓は一人になっている。大太鼓をやりたい人はSGくんと0くんだった。二人はじゃんけんすることになった。二人がじゃんけんしようとするとき、彼らを見ている子どもたちは「SGちゃん頑張れ、SGちゃん頑張れ」とSGくんを応援する。それを聞いた0くんは急にしゃがんで、手で顔を押しさえて、泣き始める。SGくんを応援する声がなくなり、2秒ほど子どもたちが黙っていた。先生は0くん「それをいちいち怒っても、じゃんけんもしていないのに」という。座っている子どもたちに「それを応援しなくても、じゃんけんするからしょうがないからさ、応援されていない人ガンとなる(落ち込む)し」という。また0くんとSGくん「じゃふたり、(0くんが)落ち着くまでおまち」という。30秒ほどすぎた頃、0くんが少し泣きやんで、SGくんとじゃんけんする。0くんが負けた。前から帰ってきた0くんは一番後ろに座る。手で顔を押しさえて、泣き続ける。Yくんは0くんに話をかける「どうしよう?」と。0くんは「もういやや」と言って、また泣き続ける。1分ほどにすぎた頃、Yくんはまた0くん「なにをする?」と話をかける。泣きやんだ0くんは「やっぱ鉄琴にする」と言い出す。0くんは前を出て、先生に「僕鉄琴にするわ」という。先生は「気持ち切り換えるところは、0くん偉くなったとこやなあ」と0くんを褒める。鉄琴をやりたいという人は0くんだけじゃなく、Kちゃんも鉄琴をやりたいと言って、0くんとKちゃん、二人でじゃんけんすることになる。見ている子どもたちから「0くん頑張ってる」という声をチラチラ聞こえる。今回は0くんが勝った。0くんはとても嬉しそうに笑った(口だけ笑うのではなく、目から、口まで、顔全体で笑う。心から嬉しいと思うときの表情)。

0くんが泣いているときの写真



この日が終わってからS教諭へのインタビュー

よう：0くんは今日も「あ〜」（機嫌が悪くなること）となってしまいましたが、わりと落ち着くまではやかったです。

S教諭：はやかったです。この前のすみれ（4歳児組）さんとのペア（4歳児とペアを組み、一緒にお昼ご飯を食べる活動）を決めるときのことですが、すみれさんの知っている友達まだ少ないでしょ。知っている友達に子どもたちが集中していたんですね。Mちゃんという子はみんなが知っていて、Mちゃんとペアになりたい人5、6人いたんです。じゃんけんしようかということになって、じゃんけんしたら、0くんが勝ったんですよ。Mちゃんのごとが大好きで、僕の彼女だと言っていたSくんは、「絶対Mちゃんとペアになりたい、僕の彼女やもん」ってずっと言ったんですが、じゃんけんを負けて、大泣きしたんです。Sくんはお弁当始まる前までずっと泣きっぱなしで、Sくんがじゃんけんを勝った0くんをやつあたりして。Sくんは泣きながら、0くんを見て、「0くん、Sはこんなに悲しくて泣いているのに、なに笑っているのさ」って。「Sの悲しい気持ちがわからんの？」って。0くんにつっかかっていって。私が0くんに、「0くんどうする？Sくんがあんなに泣いているから代わってあげる？」と聞いてみると、0くんは「いやや」と結局代わらなかったんですが。その時は0くんが勝ったからすごくうれしい思いをしているし、負けてしまったSくんのそういうとても悲しい気持ちも見ていますね。Sくんがお弁当食べ終わった時に、ちょっと気持ちを落ちつけて、「じゃ僕はこの子にする」って言ってきたんです。その時私が「偉かったなあ」ってすごくほめて、周りのみんなも「偉かったなあ、良かったなあ」って言ってくれた。そういうことがあって、Sくんのときに周りのみんなが「じゃんけんを勝つこともあるし、負けることもある、思った通りにいかへんこともあるんや」って慰めていたんです。そういうことがあって、今日のことがあったと思うんです。0くんにとっては、今までは、自分が思ったことがわりと思い通りになってきたので、今日のじゃんけんを負けて、すごく悔しい思いをしているやろうなあと思って見ていたんです。0くんは大太鼓のじゃんけんを負けたときに「もう楽器しない」って言ったでしょ。どうなるのかな思っていたら、周りの子どもたちも人生は思う通りにいかへんとか、そういうこともあるとかいろいろ言うんですね。そうしたら、思ったよりずっとはやく気持ちを切り替えて「別の楽器にする」って言えたので、これはすごいなあと思って、0くんすごく頑張ったなあって嬉しく思いました。自分が負けて泣いた時に、Sくんが泣いたときの気持ちをあの子なりに理

解できたんだと思う。こういうこともあるんやということが、あの子なりに理解できたことが、思ったよりはやく気持ちを切り替えることができた要因のひとつじゃないかな。0くん、成長したなあ…と思って。

よう：先生は0くんを褒めたんですね。

S教諭：そう、そう、「0くん偉かったなあ」って思いっきりほめました。0くんは「うん、うん」って。

考察：

先生によると0くんはとても敏感な子で、友達に応援されていないことで彼はとても悲しかっただろう。彼は最初にこの悲しい気持ちを抑えきれなくて、パニックになって、泣いてしまった。しかし、S教諭が言ったように0くんの気持ちの切り替えが前よりずいぶんはやくなった。以前の0くんは「これがやりたい」と言ったら、無理矢理でも自分の考えを通そうとする。やりたいことができなかつたら、先へといけないのが彼だった。今の彼はできなかったという現実を受け止め、できなかったから、前へ進めないのではなく、前へ進むにはどうしたらよいかを考えるようになった。友達に「厳しくしたらなんとかなる」のではなく、自分を変えないと友達を受け入れてくれないと彼が気付いたのだろう。彼に気付かせたのはやはりS教諭である。

S教諭は「周りの子がSGくんを応援するのを止めること」と「切り替えた0くんを褒めること」の二つの働きかけをしていた。一つ目の働きかけはS教諭が間接的に0くんの気持ちを受け止めた。二つ目は0くんを褒めることである。S教諭は0くんの進歩を見つけるたびに0くんを褒める。その繰り返し、重なりが0くんの変化と繋がると考えられる。そして、私はもうひとつ注目したのは、Yくんの「なにをする？」という言葉である。この言葉は0くんの気持ちの切り替えを促した。S教諭は普段の保育の中で子ども同士の関係づくりを大事にしていると言う。友達と一緒にだから、やってみよう、友達がいたから頑張れる、0くんはYくんがいたからこそ気持ちを切り替えることができたと私が考える。

総合的な考察：

エピソード2、3、4のように進級して間もなくの0くんは友達とうまく関われないことが多かった。エピソード2では、一緒に積み木で遊んでいた友達が他の遊びをし始めると0くんはすぐに怒り出し、友達を連れ戻そうとする。エピソード3では、友達が一緒に遊ぶと約束したのに、その友達が0くんの好きではない絵本読みを始めると、0くんは怒りだ

して、友達を叩いた。エピソード 4 では、他の子どもたちが砂場で小山を作っているときに、0くんが小山のてっぺんをスコップで潰したことで、トラブルになった。以上三つのエピソードから 0くんの友達と一緒に遊びたいという気持ちが十分にうかがえる。一方、うまく友達と遊べないという現状がある。更に、S教諭によると、進級した当初の0くんは一斉保育の時間に椅子に座るか、床に座るかについて、とても戸惑って怒っていたという。当時の0くんの様子についてS教諭は以下のように述べていた。「進級当初に、私が床に座ろうと言ったときに、椅子に座るとすごく主張したりとか、今日はじゃ椅子に座ろうかと言ったときに、どうして椅子に座ったり、床に座ったりするんだとすごく主張して。そんなにこだわらなくてもいいというところで、すごくこだわって引っかかって、そういうところで怒りの感情が出てくる子だなあって思いました」。しかし、二学期から0くんの変化がだんだん著しくなった。0くんは乱暴な言葉遣いがかなり少なくなり、笑顔で友達と遊ぶ場面が多く見られた。S教諭は0くんの変化について以下のように述べていた。「一学期はとても怒ったりしていましたが、二学期はよく泣くようになってきて、僕はそうしたかった、でも誰も聞いてくれないんだ。こうしたほうがいいと思うのにとボロボロ、ボロボロ泣いたりとか、だいたい自分の言葉で自分の本当の気持ちを出したりできるようになってきたなあ」。

筆者は0くんの変化を促したのは以下の三点だと考える。一点目は、S教諭が作った環境である。二点目は、S教諭が0くんへの捉え方である。三点目は、S教諭の0くんに対しての働き掛けである。

一点目、S教諭が作った環境について：自由保育時間において、S教諭は「この遊びをしましょう」や「〇〇ちゃんは〇〇ちゃんと一緒に遊びましょう」などの指示を出さない。子どもたちが遊びたい相手と一緒に好きな遊びができる。進級したばかりの0くんはいつも怒った表情で、特にこの子と仲がいいというような友達がいなかった。一人で保育室内を歩き回ったり、大きな積木の上に座ったりすることがあった。進級した最初の頃、0くんだけではなく、何人かの子どもはすぐに友達ができず、一人でいることが多かった。こういうような子どもたちに対して、S教諭はときどき遊びに誘ったり声をかけたりするが、強制的に遊ばせることや一方的に友達ペアを作らせることがなかった。0くんはS教諭が作った「ゆったり」する環境の中で、何をしたらよい、また何をしたらダメなのかについてとても戸惑ったであろう。S教諭のクラスに入った最初の頃、彼は「厳しくしたら何とかなる」と言ったことがある。彼は4歳児の時に当時の担任に強く抑えられたことがあるようで、

彼の持っていたそのような考え方は4歳児の一年間で受けてきた教育・保育の反映だと言える。0くんは4歳児のときの担任と真逆のS教諭のやり方に心の中で混乱していただろう。混乱していた表れとして、乱暴な言葉遣い・行動が考えられる。S教諭は0くんの他の子どもたち乱暴な態度に対して、彼を叱ることがなかった。彼の持っていた考え方をクラスの中で、と遊ぶ中でどこまで通せるかを彼に自ら確かめさせるS教諭の姿勢がみられた。

S教諭の作った環境には三つの特徴がある。「ゆったりとした空間」、「ゆったりとした時間」、「ゆとりのあるところ」の三点である。S教諭は0くんに「こういうふうにして」「あいうふうにして」と教えることなく、ただ「ゆったり」とした環境を作り、その環境の中で彼にいろいろな経験をさせる。いろいろな遊び、たくさんの友達、数多くのトラブルを経て、彼は自分の感情をコントロールすることができ、他人の気持ちも少しずつ考えられるようになり、自ら友達を誘うようになった。S教諭が「ゆったり」とした環境を作ったからこそ、0くんが「自立」していく姿や、自分で考え、「主体的」に動く姿勢が見られることができたと考えられる。

二点目、S教諭の0くんへの捉え方について：エピソード1のように0くんは進級した最初の頃、いつも怒っていて、毎日トラブルを起こして、乱暴で、可愛らしいところがなかったように思う。もし他の子どもたちの前で0くんを叱ったり、注意したりすることがあっても、それは教諭としてやむを得ないことで、あり得ることだと思う。しかし、S教諭はそうしなかった。もちろん0くんが他の子どもに手を出すような、やっては行けないことをやったら、S教諭が言葉で注意を促す。0くんがトラブルを起こしたときに、S教諭はトラブルを起こした者を呼び、両方の言い分を聞く。そして、どちらが悪かったのかを判断するのではなく、「話し合いで解決できることだよ」や「自分の気持ちばかり通そうのではなく、相手の話も聞かないと」など、双方に話をし、相手の気持ちを考えることでトラブルがなくなるということを子どもに考えさせたり、間接的に教えたりする。

S教諭は最初の頃、0くんに対して戸惑いがあったと言う。どのように0くんのことを捉えていたかという問いに対して、S教諭は以下のように述べていた。「私のことを試されているような感じがしていて、担任が変わったし、この担任はどういう人だろうとか、どこまで自分の気持ちを通せるかとか、どういうところで自分を抑えないといけないとか、そういうところがとてもあったと思います。とても頭のいい子だと思います。自分の些細な感情とか、自分の思いとちょっと違っても、年長だからしょうがないとか自分で納めて、納得していけるだろうと思ったんですが、ほとんどの人もそういうふうになっていたし、

そういうちょっとした自分の思いと違うところとかを許せない、自分の思う通りにやっていきたいし、いかなかったら、怒りの感情がとても込みあがって、すごく怒るというふうに捉えていましたね」。以上のインタビューから、S 教諭は 0 くんの手だけでなく、彼の内面、裏の気持ちまで、見抜くことができていたということが明らかになった。エピソード 10 に、0 くんは他の子どもとジャンケンすることになり、見ている子どもたちは 0 くんを応援していないことで、彼が泣き出した。このエピソード記録から彼は繊細であることが考えられる。また彼はよく S 教諭を見ていて、どこまでやったら怒られるのかを試すことから彼は賢い子だと考えられる。

一見可愛らしくない 0 くんだが、S 教諭は彼の長所、短所を両方把握することができた。S 教諭は彼を全面的に理解することや、環境を整えることで、彼の長所を伸ばし、また、彼に短所を自覚させる。更に彼に「主体的」に短所を長所に変えさせることが S 教諭のねらいだとうかがえる。

三点目、S 教諭の 0 くんに対しての働き掛けについて：0 くんに対してどうのように働きかけたかという問いに対して S 教諭は以下のように述べていた。「(前略) あの子が自分の思いを出して、それを周りに理解してもらうような関わり方をしながら、協同性をうまく育てていきたいと思っていたので、0 くんが怒ったとき、かぶせて以上に怒るのがなるべくしないようにして、あの子の気持ちをなるべく聞いて、それをうけとめるというようなことをずっとしてきたですね。悪いことをしたら叱ったりしてはいたけれども、あの子が自分を出しているときに、強いかぶせて怒ったりすることは、なるべくしないようにしてきました」。

エピソード記録から、S 教諭の 0 くんに対しての働き掛けは以下五点だと考えられる。「0 くんの手持をきくこと」、「0 くんの手持を受け止めること」、「0 くんが怒る以上に怒らないこと」、「0 くんを待つこと」、「0 くんを褒めること」という五点である。エピソード 9 では、0 くんが当番する(ウサギの手話をする)日に S 教諭に誘われたにもかかわらず、最初に素直に行けなかった。S 教諭は 0 くんを無理矢理連れて行くことがなく、他の当番する子どもたちと一緒に保育室から出て行った。S 教諭は 0 くんが行かなくてもいいと思ったから出て行ったのではなく、0 くん考える時間を与えて、彼が「主体的」に動く(ウサギの手話をする)ことを待っていたのである。S 教諭の「待つ」という働き掛けの効果が表れ、0 くんはウサギの手話をやりに行き、しかも最後まで他の子どもたちと一緒にやり遂げた。S 教諭はとても嬉しそうに 0 くんのことをたくさん褒めた。0 くんは照れくさそうに笑った。

このようなやりとりの繰り返しは0くんの変化と繋がると考えられる。

以上の三点は、0くんの変化を促した原因だと考えられる。S教諭は0くんに対しての捉え方の中で、教育目標を実現していた。S教諭は自分の思いや教育目標を0くんに押しつけるのではなく、彼自身がいつか気づくように環境を整えたり、いろいろな経験をさせたりする。

S教諭の教育実践から、「自立」と「主体性」を促す働き掛けとして、「待つ」ことがS教諭の教育実践の中でよくみられた。また、「待つ」を軸にしながら、「ゆったり」とした環境を作り、「子ども同士」で、いろいろな「経験」をさせることによって、子どもの「自立」「主体性」を育てるというS教諭の捉え方がうかがえる。

なぜ子どもたちを「待とう」と考えているのかについてS教諭は以下のように述べていた。「大きく言えば、最終的には子どもを信じているということで、私たちは大人だから、すぐできたりとか、先への見通しがきくから、いろんなことを先にやったりすることができるんですけど、子どもは先への見通しがまだできないし、いろんなことをするにしても、経験不足であるから、ゆっくりなったりとか、やりながら考えたりとか、分かっているけど、気持ちが動かずに遅くなったりするのがありますよね。だけど、ほとんどの子どもたちは自分でやっていきたいという気持ちを持っているし、やれる力もあると思います。だから、大人のペースで急かせて、早くさせようとしたりしても、それは子どもたちができるんですけど、気持ちの中では自分でやったなあとか、自分でやれたなあというところがちょっと少なくなるから、やりたい、やらないといけないから、やりたい気持ちもあるし、やれる力もあるし、いいふうになっていきたいと子どもが思ったら、それを待つというのが一番、結局早くできていく道です。確実に子どもの力をつけていく方法だと思います。自分で時間をかけてもやって、できて、あっすごいねって言うと子どもたちはすごく満足そう。そうすると急かされて、嫌な顔しながら、やるよりもお互い満足です。」S教諭は子どもの力を信じ、子どもを「待つ」ことで、子どもが確実に「自立」していくと考えている。「待つ」ことは子どもたちにとって考える時間を与えてくれることになる。だから一所懸命考える。このようなやりとりを常に行うことにより、子どもたちは自分で考え、判断し、行動することが習慣になるのである。だから、子どもを「待たないといけない」。「待つ」と子ども「自立」「主体性」が緊密に関連していることがうかがえた。

第二節 中国HS幼稚園の教育実践の分析

第二節では、中国HS幼稚園で行われた「たまごのお父さん、お母さんになろう」という

実践活動の様子、そして担当教諭へのインタビューを取り上げながら、担当教諭（S 教諭・Y 教諭）の「自立」「主体性」についての捉え方を明らかにしていく。

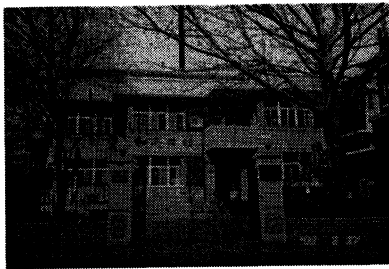
第一項 中国HS幼稚園の紹介

HS 幼稚園は天津市一級幼儿园である。総園児は340名、職員数は57名である。現在のクラス数は12クラスである。1歳半から3歳以下の子どもが一クラスに入り、小小班という。また3歳から4歳まで一クラス、4歳から5歳まで一クラス、5歳から6歳まで一クラスである。一クラスは教師（教育をする）二名と保育担当（子どもの生活面を見る）一名である。設備について、HS 幼稚園は幼児コンピューター室や科学室、音体室、図書室、多功能遊戯室を設け、遊具も充実している。HS 幼稚園の特色は“楽しく養成教育”“科学啓蒙教育”“児童潜在能力の開発”である。

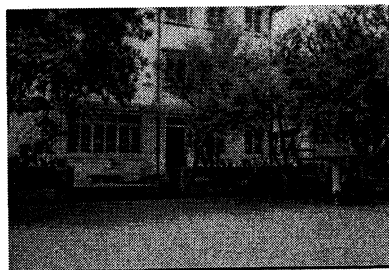
HS 幼稚園は新「綱要」を実践目標に設定し、幼稚園中国中央教育所の“素質教育理論及び実践研究”という項目を担当し、中国教育科学研究先進幼稚園である。HS 幼稚園李喜鳳園長の「幼児活動方式及び養成教育の実践研究」により、養成教育は良い習慣を養成することを指している。養成教育目標体系は五つに分かれている。道徳行為習慣、生活衛生習慣、科学に興味を持ち、手を使い実践してみる習慣、学習習慣、健康的な心を保つ習慣である。

以下、写真を使いHS 幼稚園を紹介する。

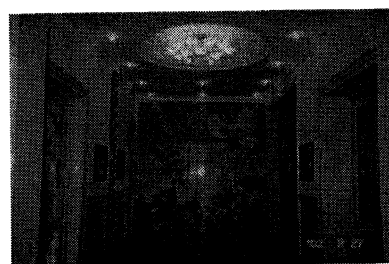
まず、園内環境について：



HS 幼稚園の入り口



HS 幼稚園の園内

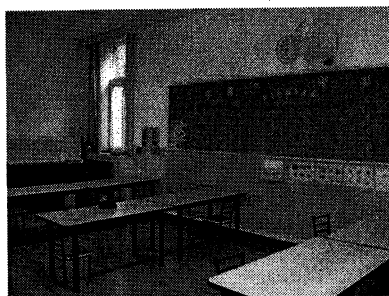
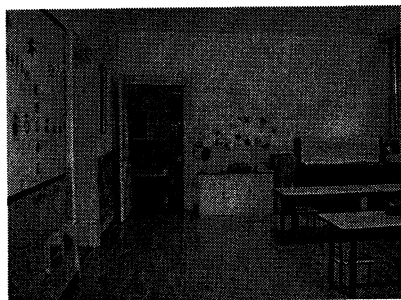


HS 幼稚園の玄関

第二項 中国HS幼稚園での観察エピソード記録及び分析

(年) 中3クラス(4, 5歳)の子ども数は全部で28名(女15名 男13名)である。クラス担任は3名である。教育を専門とする教師2名 Y教諭 S教諭(午前、午後)及び保育を専門とする教師1名 B先生(一日)である。

(年) 中3クラスの写真



(年) 中3クラスの一日の流れ:

7:30~8:00 登園及び朝の活動(体操をする)

7:55~8:40 朝ご飯の準備、朝ご飯、保育室内で自由活動

8:40~9:00 戸外音楽活動(音楽に合わせてダンスなどをする)

9:00~11:30 教育活動

遊戯活動(図工や制作などをする)

戸外活動(10:10から10:50まで)(戸外で遊ぶ)

11:30~12:00 お昼ご飯、散歩(散歩は11:50から12:00まで)

12:00~14:00 お昼寝

14:00~14:30 起床、水飲み、お菓子タイム

14:30~17:00 戸外活動(14:45から15:30まで)

遊戯活動

17:00~17:30 晚餐

17:00~18:00 降園

筆者は3月2日から観察を始めた。(年)中三クラスは3月2日、3日、二日間を通し、「たまごのお父さん、お母さんになろう」という実践活動を行っていた。

以下は活動の指導案である。

活動名称：たまごのお父さん、お母さんになろう

クラス：中3クラス（4～5歳）

活動背景：

母の日を迎えるために、「お母さんのために歌を歌おう」をテーマにする実践活動を展開する。子どもに親の苦勞を分かってもらい、子どもに愛することの意味を教える。

活動目標：

- 1 子どもにお母さんが自分たちを育てくれるからこそ、成長できることを分かってもらい、母親の偉大さを感じさせる。
- 2 歌、卵を大事にする方法、プレゼントの作り方を習う。
- 3 子どもと親の間の感情を深める。親の恩を感じる。

活動過程：

たまごを大事にする 母親の愛情を体得する

- 1 子どもに一人ずつたまごを選んでもらう。先生はあらかじめたまごの顔を書く。子どもにたまごのお家を用意してもらう（ビニール、箱）
- 2 子どもにたまごを携帯してもらい、どんな状況においても壊れないように、落とさないようにしてもらう。寝るときに、枕の近くに置き、習いごとをするときや、遊ぶときや、ご飯を食べるときなど、どんなときでもたまごを携帯し、大事にする。

お母さんを愛する活動：

- 1 お母さんにお母さんの誕生日、好きなこと、好きな色、好きな食べ物、一番の願い、一番嬉しいと思うことを聞く。
- 2 お母さんの似顔絵を書く。
- 3 お母さんに内緒話をする。
- 4 お母さんの子ども時代の話聞く。

プレゼントの用意

心を込めてプレゼントを用意し、自分たち独自のやり方でお母さんへの愛情を伝える。

「たまごのお母さん、お父さんになろう」の活動を実施したのは3月3日である。3月

2日に準備活動が行われた。以下は準備活動から抜粋した記録である。担当：Y先生

事例1 「はい」と手を挙げ、先生の質問に答える子どもたち

子どもはいつものように着席して、先生の説明を聞く。

9:00 (保育室内) 担当：Y先生

Y先生:みんなが生まれてきたのは誰のお陰?誰が一番苦労したかなあ?①

子ども:お母さん(子ども皆)②

Y先生:そう。お母さん、お父さん。③

子ども:はい(子ども皆)

Y先生:お母さんとお父さんはたくさん苦労したね。今日先生はあるものを持ってきたよ。

(たまごを見せながら)これは何でしょう?

子ども:たまご(子ども皆)

Y先生:そうだね。たまご。たまごは誰の赤ちゃんかなあ?

子ども:にわとり(子ども皆)

Y先生:そう。にわたりの赤ちゃん。たまごにある程度の温度と時間を与えたら、何が生まれてくるかなあ?

子ども:ひな

Y先生:そう。ひなが生まれてくる。にわとりのお母さんはひなをかえすためにたくさん苦労をする。なぜかという、たまごを暖かくするために、にわとりのお母さんは動いてはいけない。こういうふうに何日間か経ってひなが生まれてくる。明日、先生はたまごを持ってきます。みんなにたまごのお母さん、お父さんになってもらう。みんなも分かっているように、たまごは何しやすしいかなあ?

子ども:壊れやすい(子ども皆)④

Y先生:そう。壊れやすい。落としたり、壊れてしまう。壊れたら、ひなが生まれてくるかなあ?

子ども:生まれてこない。(子ども皆)

Y先生:そう。生まれてこない。みんなにたまごのお母さん、お父さんになってもらって、たまごの世話をしてもらおう。では、どういうふうにたまごの世話をするかについて、みんなに考えてもらいたい。思いついたら手を挙げてね。

(中略)

Cちゃん:草を持ってきて、草の中に置いとく⑤

Y先生:草の中に置いとくの?たまごをどっかにおいとくわけにはいかないよ。持ち歩かないといけないから。⑥さっきBちゃんが思いついたのはたまごを袋に入れて、またカバンに入れるの。ほかには何か方法がないかなあ?じゃVちゃん

(後略)

事例2 まだだね、考えてから言おうね。

(事例1でたまごの世話の仕方について子どもから意見を聞いている場面に続き) Y先生は「どういうふうにたまごの世話をするか」という質問をした後、Aちゃんは手をあげた。AちゃんはY先生にあてられ、起立した。Aちゃんは考えながら、「うん・・・、うん・・・」と言い、2秒間がすぎたところ、Y先生は「まだだね。考えてから、言おうね。座って」とAちゃんに言った。Aちゃんは無言で着席した。着席した後、ほかの子どもの発言を聞いていた。

活動説明:

「たまごのお母さん、お父さんになろう」という実践活動は3月8日の国際婦人デーを迎えるための活動であった。活動目標に次のような言葉が書かれていた。「1子どもにお母さんが自分たちを育てくれるからこそ、成長できることを分かってもらう。母親の偉大さを感じさせる」、「3子どもと親の間の感情を深める。親の恩を感じる」。活動目標から分かるように、この活動を通して、子どもに親の大変さを分かってもらい、親の恩を感じさせると同時に、親を愛する気持ちを起こさせる、あるいは再認識させる。

Y先生の①という問いに対し、子どもたちは迷うことなく、②と答えていた。Y先生は③と言って、「お父さん」のことも強調した。次に、活動の説明に入っていた。まず、たまごの特性を子どもたちに考えさせた。子どもは④とすぐにたまごの特性について答えられた。そして、子どもはたまごの特性が分かった上で、Y先生はたまごを落ちないようにどのように世話したらよいかを子どもに考えさせた。子どもから「カバンに入れる」や「たまごと一緒に寝る」や「ビンに入れる」などの意見が出ていた。ある子どもからは⑤という意見が出た。Y先生は⑥と言った。その後もY先生は常にたまごを持ち歩かないといけないことを強調した。指導案に書かれているように「トイレに行くときも、ご飯を食べるときも、寝るときも、たまごと離れてはいけない」というふうに子どもを指導した。また、Y先生の質問に対して、子どもたちは積極的に手を挙げる姿が見られた。

考察：

事例1について：子どもが積極的に挙手したことについて、Y先生は以下のように述べた。

「新指導要領は子どもの「主体性」を非常に重視している。また、やはり、子どもにとって、やらされていることと積極的に参加すること、両方とも子どもたちがやるのだが、やはり、後者のほうが、よりよい教育効果が出るし、子どものためになるし、子ども自身にかえっていくと思う」

また、Y先生は生活いろんな場面から普段の子どもの「主体的」を促す働きかけを心がけていると述べている。

Y先生のたまごを落とさないようにどのように世話をすればよいかという問いに対し、Jちゃんは「ご飯を食べさせないといけない」と言う。Y先生は「食べられるかなあ」と聞き返す。ほかの子どもたちは「食べられない」という。Y先生は「ひなになるまでご飯を食べられないよね」という。Y先生はJちゃんの答えに対し、正しい、間違いと判断するのではなく、聞き返すことによって、Jちゃんに考えさせる。このような働きかけによって、正解を決めるのではなく、尊重することで、個々の子どもの発言および子どもの活動への「主体性」を大事にしているY先生の姿がうかがえた。

事例2について：Y先生は挙手する子どもに当て、すぐに答えられる子どもに対し、答えが正しいか正しくないかを問わず、励ましたり、褒めたりしていた。一方、すぐに答えられなかった子どもに対し、Y先生には子どもを待つという姿勢が見られなかった。Y先生はAちゃんを十分に待っていなかった。Yちゃんの「うん・・・」と「・・・」のところを待たずに、「まだだね」と決めつけ、Aちゃんを座らせた。この一場面から、Y先生にとっての「主体的」というのは、積極的に手を挙げた子ども且つすぐ答えられる子どもである。Aちゃんのような、手を挙げたがすぐに答えられない子どもは、Y先生にとって「主体的」の姿ではなく、「考えてから、言おうね」と座らせ、もう一度考えさせるように指導する対象なのである。Y先生の言葉から分かるように、指名されたが、すぐに答えられない状態はまだ「考えられていない」ものと判断していることがうかがえる。

以下は3月3日に実験活動が行われた様子の一部である。(担当S教諭)

事例3 たまごの世話を上手にできた子どもとたまごを落とした子ども

3月3日にS教諭はたまごを子どもに配る。袋や箱の用意ができた子は皆の前に立ってどんなものを持ってきたかを発表する。袋を持ってきてない子どもはS教諭からビニール袋

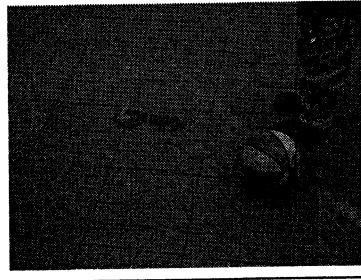
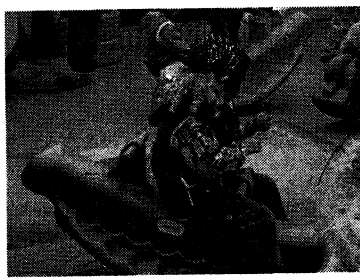
を一枚配られる。S教諭はもう一度「常にたまごを持たなければいけない」ことを強調する。子どもたちはS教諭の言う通り、トイレに行くときも、水を飲むときも、自由活動をするときもたまごを持ち歩いた。トイレに行った子どもは、たまごをポケットに入れてから、おしっこをした。ある女の子Qちゃんは、右手でたまごをもって、左手でズボンを下げ、そして、たまごを左手に渡し、右手でもう一度ズボンをさげてから、おしっこをした。S教諭はQちゃんの行動を見て、「すごいね。こんな方法（トイレをする方法）を考えたんだね。先生が手伝わなくても、できたね。すごいよ⑦」とQちゃんをほめた。S教諭は周りにいる子どもに「Qちゃんを見て、すごいでしょう。みんなもQちゃんのようにいろんな方法を考えて、試してみてね」と言う。Qちゃんは先生の話聞いて嬉しそうに笑う。

たまごを不注意で落とした子は7人いた。S教諭はたまごを落とした子どもはどんな不注意で落としたかをクラスの前で発表するように指導する。

Cちゃんは先生から配られたばかりのたまごを机から落とした。周りの子どもは「落としたよ」「落としたよ、先生」と言い始める。Cちゃんは強がっているが、悲しそうな目をして、無言でS教諭のところへ行く。S教諭は「おとしたの？」とCちゃんに聞く。Cちゃんはうなずく。S教諭は「そっか。あなたはたまごのお母さんだから、たまごの面倒をみるのはあなたの責任でしょ。不注意でたまごを落としてしまったね。じゃほかの友達はどういうふうに自分の子ども（たまご）の面倒をみるのかをよく見て」と言う。Cちゃんは無言で席に戻る。

写真：

① 先生に配られたたまご ②自由遊びのとき、たまごを持つQちゃん ③割れたたまご



説明：

Qちゃんは先生の言うとおりに、トイレに行くときもたまごを持っていた。S教諭はQちゃんのトイレの仕方を見て、⑦のようにQちゃんをほめた。

考察：

筆者が注目したのはS教諭の「先生が手伝わなくても、できたね。すごいよ」という言

葉である。この場面においてのQちゃんが「自立」できたから、S教諭がほめたのであろう。新「綱要」の中にも「(前略) 幼児の自立の試みを励まし、指導する」という指導要点があるように、日頃の教育実践活動や教育・保育を行う上で、子どもの自立した瞬間を見逃さずにきちんと受け止め、ほめることが、子どものさらなる自立につながると考えられる。Qちゃんの「自立」した瞬間を捉えた担任 S 教諭に、なぜQちゃんを褒めたんですかと聞いてみた。S 教諭は以下のように述べていた。

「Qちゃんは先生の私を頼らず、自分で方法を考えたから。もう一つは、褒めることによって、自信を持たせて、子どものまた考えてみようという気持ちにつながると考えたからだ」

筆者がもう一つ注目したのは、教師のところに余ったたまごが7個もあったが、なぜたまごを落とした子どもにもう一個のたまごを渡さないのかということである。このことについて、Y先生とS教諭に別々に聞いてみた。

Y先生：

「もう中クラスなので、自分のしたこと責任をとってもらわないと、と思ったから。とくにCちゃんは普段ほかの子よりよくできているし、なので、彼女に責任感を感じさせたい。たまごを大事にしていないから、壊れたわけだし、その責任をとってもらいたい。もし、壊れたら、もう一個たまごを渡して、二度目に渡したたまごも大切にしないでしょ。また壊れてしまう」

S 教諭：

「子どもたちにたまごを一個しか渡さない。はじめてにしても、一回目に成功してもらいたい。もし壊れたて、もう一個渡したら、子どもたちは与えられたものを大切にすることや責任感はどういうことなのかが分からないと思う」

Y先生はCちゃんが普段、ほかの子よりしっかりしているので、彼女に責任感を感じさせたいというふうに述べている。Y先生の話から普段できている子だからこそ、もっと上を目指させ、よりよく育ちたいというY先生の働きかけが見られる。また、普段、他の子よりできている子は失敗した場合、とくに「責任感」を感じさせたいということがうかがえた。

そして、Y先生とS教諭の話に「責任感」という言葉があった。Cちゃんがたまごを落とした後にS教諭はCちゃんに以下のように言った。「そっか。あなたはたまごのお母さんだから、たまごの面倒をみるのはあなたの責任でしょ。不注意でたまごを落としてしまっ

たね。じゃほかの友達はどういうふうに分の子ども（たまご）の面倒をみるのかをよく見て」と言う。新「綱要」の社会領域に目標の一つとして、「初歩的な責任感を持つ」と述べられている。しかし、「初歩的な責任感」とは何かについては、言及されていない。

Y先生とS教諭の働きかけから、「初歩的な責任感」とは、自分のしたことを自分で始末する、すなわち、自分のしたことの責任を自分でとることであると考えられる。

また、Y先生とS教諭は子どもに責任感を感じさせることを心がけているという。その理由を聞いてみた。Y先生は以下のように述べていた。

「今ほとんど、一人っ子でしょ！おうちでは、お爺さんやお婆さん、お母さん、お父さんに溺愛されたり、甘やかされたりして、それじゃ子どもが育たないよ。幼稚園では、自分のことを自分でしてもらおう。自分のしたことの責任をとってもらって、責任感を感じさせたい。これから、小学校に入って、社会に出て行くにあたって、非常に大事なことだと思う」

たまごを落とした子どもには「自分がしたことの責任をとってもらおう」ため、教師のところに余った卵があるが、子どもに渡さなかった。たまごを落としたという子どものことを「たまごを大事にしていないから落とした」とS教諭とY先生は考えているようである。しかし、大事にしすぎたからこそ、割れてしまうことも考えられる。ある男の子はギュッと指で強くたまごを握ったため、たまごが割れた。男の子はたまごをS教諭のところに持っていき、先生に渡す。その後、男の子はどうしてたまごが割れたかをクラスの前で発表する。男の子は「強く握りすぎた」という。S教諭は「そうなんだ。みんなは聞こえた？ギュッと握らないようにしてね」という。S教諭は男の子がギュッとしたたまごが割れたことに軽くふれた程度であった。たまごが不注意で割れたのか、あるいは、大事にしすぎて割れたのかという原因のところをそれ以上S教諭は広げなかった。たまごが割れないようにすることを実践活動の主目的としている。もし、なぜ割れたかという点を広げていけば、大事にしすぎることと過保護とを関連づけ、理論と実践活動を合わせて、子どもに「自立」することをもっと理解させることができるのではないだろうか。

事例4 病院に行くたまごちゃん

（保育室内）Dくんは手を滑らせ、たまごをテーブルに落とした。たまごの割れ目から液体が流れる。DくんはたまごをS教諭に渡し、席に戻る。席に座った後、Dくんはしゃべらず、顔を下に向く。S教諭は子どもの前に立ち、Dくんの落としたたまごを子どもに見せ

ながら、「たまごちゃんはけがをしてしまった。血が流れているよ。痛い、痛いって言っているよ。今から病院に行かないといけないから、しばらくこのたまごちゃんとお別れだね」という。

事例5 たまごちゃんが死んだ

(保育室外) 子どもはたまごを持ったまま、園庭で自由遊びをする。Jちゃんは手を滑らせ、たまごを落とした。Jちゃんは泣き始める。子どもたちは割れたたまごのところへ集まる。「割れたよ」「中身が出ている」と子どもたちが言う。S教諭は「保育室に帰るよ。そこほっといて、あとで先生が片付けるから」と言う。子どもはその場(たまごが割れた場所)を離れ、先生の周りへと集まり始める。筆者は子どもの列の一番最後に立つ。列の一番後ろにいるRくんは筆者を見ながら、割れたたまごの場所を指で指しながら、「たまごちゃんが死んだ」と言う。Rくんは眉毛を真ん中に寄せながら、悲しそうな顔をする。

写真：園庭でたまごを持ちながら、自由遊びをする子ども



割れたたまごを見に来る子ども



割れたたまご



考察：

たまごが壊れたときに、S教諭は壊れたたまごを子どもに見せながら、「血が流れている。痛い、痛いと言っている」と言った。S教諭は「死ぬ」という言葉を使っていなかった。事例5のRくんは地面に落ちたたまごの卵黄を見て、「たまごちゃんが死んだ」と筆者に言う。

まだ4歳の子どもがどのような心境で「死ぬ」という深刻な言葉をつかったのだろうか。S教諭はたまごが壊れたときに「たまごから血が流れている」と言ったが、園庭でRくんは壊れたたまごの卵黄を見て「たまごが死んだ」と言ったことについて、先生自身はどう思うかと尋ねてみた。S教諭は以下のように述べる。

そうだね。最初から子どもに言いましたが、子どもたちに配ったたまごはただのたまごではない。にわとりのお母さんがかえすことによって、ひなに変わる。なので、たまごも命がある。子どもだから、擬人化することによって、よりよい活動に参加することができると思う。この活動の設定として、子どもたちに体験してもらうことが第一で、でも、もし自分のたまごが壊れたとしても、ほかの子どもの成功経験を一緒に分かち合うこともできるし、これからは気をつけるようになると思う。もし、壊れて、もう一個を渡したら、はじめて（一回目）のチャンスを大事にしないと思う。

S教諭はたまごを擬人化することによって、子どもがもっと深く活動に参加することができると考えている。S教諭の言う通り、積極的に活動に参加する子どもの姿が見られた。たまごを擬人化したから子どもはたまごのお母さん、お父さんの気分になって、活動を進めていた。一方、たまごが壊れた場合、子どもにとって、たまごが割れたというふうに捉えられなくなり、いのちがなくなったと捉えることになる。しかも、その責任は子ども自身にある。その責任の大きさは4歳の子どもにとって厳しいものである。また、S教諭の話からS教諭はRくんの「たまごちゃんが死んだ」という言葉を深刻に捉えていないことがうかがえる。子どもはたまごを擬人化しているのに対し、S教諭には、たまごを擬人化ということで扱い方を一貫しているわけではないのである。この活動の「責任感」は命に対するものではなく、自分のしたこと始末をするところに焦点をあてていることがうかがえる。

事例6（3月4日 朝）たまごをたまごのお母さん、鶏に孵してもらおう

（保育室内）Qちゃんのお母さんはQちゃんをつれて、登園してくる。二人は保育室に入り、QちゃんとQちゃんのお母さんはS教諭に「おはようございます」と挨拶する。先生は「おはようございます」という。Qちゃんのお母さんはたまごを鞆から出して「先生、このたまごは本当にひなを孵すことが出来ますか？」とS教諭に聞く。S教諭は驚いた顔をして、「持って帰ったんですか？」と言う。Qちゃんのお母さんは「Qは昨日たまごを私に見せて、ひなが生まれてくるから、孵してと言ったんです。どうしたらいいんでしょうか。」

と言う。S教諭は「そうですか。じゃお母さんは三日間ぐらいQちゃんと一緒にこのたまごを育ててあげてください。三日後にQちゃんにこう言ったらいいですよ。私はQの母なので、たまごを孵すことができないから、このたまごはたまごのお母さん、鶏に孵してもらおうね」と言う。Qちゃんのお母さんは「分かりました」と言う。

考察：

S教諭は「たまごのお父さん、お母さんになろう」という実践活動を降園（17時30分）するまで行う予定であったが、実際にはお昼（12時）までであった。なぜ途中で活動をやめたかをS教諭に聞いたところ、S教諭は以下のように述べていた。

「午前中にもうすでに七つの卵が壊れて、もし降園するまで活動を行い続けたら、卵が全部壊れてしまうかもしれない。やはり子どもに成功体験を味わってほしい。成功して、楽しんで、そうすることによって、また今度やってみようと子どもが思うから」

S教諭は子どもの様子を見ながら、活動を進めていることが見られる。S教諭はこの活動を一日中実施する予定であったが、子どもの活動の様子を見ながら、もし一日中実施してしまうと、たまごが全部壊れるかもしれないという予想を立て、半日で活動を中止した。

また、Qちゃんがたまごを持って帰ったことにS教諭は気づいていないようであった。S教諭はお昼に活動を中止したにも関わらず、Qちゃんは降園するまで、たまごを壊さずに家に持って帰り、自宅でもたまごを育て続けていた。Qちゃんのこの姿はまさに「主体的」といえる。

総合的な考察

3月8日の母の日を迎えるため、この実践活動が設定された。子どもにお母さんの偉大さを感じさせ、親の大変さを分かってもらうことが活動の目的である。活動の中で使用するたまごは本物の生たまごである。

活動を実施する初日（事例1）、Y教諭はたまごが割れないようにするにはどうしたらよいかを子どもに考えさせた。Y教諭の質問に対し、子どもたちは積極的に手を挙げた。Y教諭は、手を挙げてすぐに答えられた子どもに対し、答えが正しいか、正しくないかを問わず、子どもを褒めた。一方、手を挙げたが、「うん・・・うん・・・」とすぐに答えられない子どもに対し、「考えてから言おうね」と助言した。手を挙げることのみでは、「主体的」とは言わない。手を挙げ、すぐに答えられることがY教諭にとっての「主体的」の姿である。

また、活動を実施するにあたっては子どもが活動に参加しやすいように、S教諭はたまごを擬人化した。たまごに命を与えた。S教諭はQちゃん（事例2）のように、幼稚園で日常生活をしながら、たまごが割れないように自分で工夫して、方法を考え、行動に移す、すなわち「自立」ができた子どもをほめた。一方、たまごが割れた子どもに「責任感」を感じさせるため、二個目のたまごを渡さなかった。S教諭はたまごを擬人化ということで扱い方を一貫しているわけではないところから、S教諭が子どもに感じさせたい「責任感」は命に対する責任感ではなく、自分のしたことの始末をする。すなわち、自分のしたことの責任を自分でとるという「責任感」である。

この実践活動の中で、子どもたちはどういう経験をしたのだろうか。活動を中止するまで、たまごを割れずに、持っている子どもが21人いた。Qちゃん（事例6）は活動が中止されたにもかかわらず、家まで持って帰った。Qちゃんのたまごに対する「責任感」、活動に対する「主体的」、自分で考えて、行動に移すという「自立」が見られた。Qちゃんのたまごに対する責任感には二つのことが見られる。1つ目はたまごを受け取った以上、たまごを育てるという活動をやり通すという「責任感」である。2つ目は子どもとして渡されたたまごに対する「責任感」である。

一方、たまごが割れた子どもが全部で7人いた。泣いたのは女の子一人だった。その女の子もすぐに泣き止んだ。ほかの6人は黙ったまま、ほかの子どもの活動を見ていた。7人の顔に共通する表情は、唇をかみしめ、うつむいたことである。すこし茫然としているが、強がる表情が見られた。たまごが割れた7人の子どもはY教諭、S教諭に「もう一個ください」とは言わなかった。子どもの表情、行動から読みとれることは、自分の責任でたまごを壊したから、ほかの（たまごを持っている）子どもの活動を見るしかないと考えているのではないかということである。子どもが泣かなかったのは泣いてすむことではないと命の重さを感じたからだと考えられる。

以上のことから、子どもが感じている「責任感」と教師が子どもに身につけさせたいというふうに考えている「責任感」が異なることがうかがえる。子どもたちは自分のしたことの責任を自分でとるという「責任感」より、命に対する「責任感」について、切実に感じるようになったのは自然なのではないか。HS幼稚園の場合、「責任感」は具体的な行為を身につけさせるように活動として設定され、そして、具体的な経験として組織されていることをうかがえる。

以上の実践活動を通して、「自立」と「主体性」を促す働き掛けとして、「責任感」があ

ることがうかがえる。与えられたことに対しての「責任感」、受け取ったことに対しての「責任感」、最後までやり遂げるという「責任感」、もし失敗したら自分で始末をすることの「責任感」、つまり、「責任感」を感じさせることによって、子どもの「自立」「主体性」を育てるというS教諭・Y教諭の捉え方がうかがえる。

では、なぜ子どもたちに「責任感」を持たせることで、「自立」「主体性」を育てることができるのだろうか。

1979年、「一人っ子」政策が実施された。家族全体の注目が子どもに集中し、「自立ができない子供を育ててしまう（中略）家族にただ一人の子供なので、何でも満足させてあげようという親の気持ちで子供を育てて、（中略）家で家事の手伝いもしないし、愛を受けることだけを考えて、愛を他人に与えることを家庭内で、覚えられるチャンスはない」（黄新明等，2000）ⁱ。

そして、劉洋洋（2003）ⁱⁱは「一人っ子政策が実施され、経済発展とともに物質的な生活が豊かになってから、子ども達が過保護にされ、他人と分かち合うこと、他人と協力し合うこと、他人を援助することができない」という子どもの現状を指摘している。

ところが、中国が求めている子ども像として、「自己管理や自立ができる」（新「綱要」）ことや、「主体的に自信を持ち様々な活動に参加する」（新「綱要」）こと、「初歩的な責任感がある」（新「綱要」）ことが強調される。また、中国が求めている人材像として、「（前略）民主、尊重精神、責任感を持つ未来社会の公民（後略）」（杉本均・李霞，2005）ⁱⁱⁱとも言われている。

また、なぜ「責任感」が大事にされているのかについて、HS幼稚園のY教諭とS教諭は以下のように述べていた。「今はほとんど一人っ子で、家庭の中では甘やかされることが多い。家庭の中で体験できないことを幼稚園でたくさん体験させたい。責任感がなければ、何もできないし、社会に出て行く時、大変なことになる。責任感があるからこそ、やってみようとか、頑張って最後までやろうとか考えられるようになると思う」。以上のインタビューから、「責任感」はある種の「圧力」であることがうかがえる。中国では、こういうような言葉がある。「圧力がなければ、原動力もない」。「責任感」を育てることで、「自立」と「主体性」が自然と身に付くことができるというY教諭とS教諭の考え方がうかがえる。

第三節 日中両国幼稚園教育における「自立」「主体性」について教諭の解釈の違い

第三節では、「要領（日本）」や新「綱要」を用い、また教諭へのインタビューを取り上げながら、日中両国の教諭は「自立」と「主体性」について、どのように解釈してい

たのかについて述べることにする。

第一項 日本幼稚園教育における「自立」「主体性」について教諭の解釈

まず、「自立」について：日本の幼稚園教育目標は、1956年に6領域（健康・社会・自然・言語・音楽リズム・絵画制作）とされ、1964年の改訂を経て、1998年に幼児の発達の側面からまとめた5領域（健康・人間関係・環境・言葉・表現）に編成され、「ねらい」と「内容」で表された。1964年の「要領（日本）」の総則に「6幼児に必要な養護や世話をを行うとともに、自主的、自発的な活動を促し、自立の態度を養うようにすること」という文言がある。『幼稚園教育要領解説（1964年）』（以下『解説（1964）』と略称する）では「自立」について「自分で自分のことを考えて行うような自立の態度を養うこと」と述べる。また、「自立の態度を養う」ために『解説（1964）』では、「常ひごろ、できるだけ自主的な自発的な活動をおこなうようにしなければならない」と述べられている。1998年の「要領（日本）」の幼稚園教育の目標に「2人への愛情や信頼感を育て、自立と協同の態度及び道徳性の芽生えを培うようにすること」という文言がある。1999年に出版された『幼稚園教育要領解説』（以下『解説（1999）』と略称する）では、「自立」について「幼児が、教師との愛情や信頼感を基盤にして友達など様々な人と触れ合って生活する体験を通して自己の生活を確立するとともに、友達と協力して生活を展開する楽しさを味わわせることが大切である」と述べられている。

1964年の「要領（日本）」と1998年の「要領（日本）」では両方とも子どもの「自立の態度を培う」ことが目標として掲げられている。しかし、1964年の「要領（日本）」では、「自立の態度を培う」ため、「自主的な自発的な活動を行う」ことが前提とされる。一方、1998年の「要領（日本）」では、子どもの「自立の態度を培う」だけでなく、「自立と協同の態度」と「協同」という目標も加えられた。子どもは教師や友達と触れ合う中で、関わりを持つ中で、自立していく。つまり、「私は私」から「私はみんなのなかの私」「私は私たちの一人」（鯨岡，2006）¹⁴へと、集団の中で周囲と折り合うという「協同性」が「自立」を育てるということが、1998年の「要領（日本）」の考え方である。

一方、幼稚園現場の教諭はどのように子どもの「自立」を理解しているのだろうか。日本MF幼稚園のS教諭は子どもの「自立」について、以下のように述べていた。「一つ目は生活習慣を身に付けることだと思います。例えば、トイレに一人で行けることとか、持ち物を片づけられることとか、自分の物を自分で管理することです。二つ目は心身的に自立することです。例えば、親離れができることとか」。S教諭のインタビューから、「自立」

と「協同性」の関係について、語られていなかった。しかし、第二章の事例から分かるように S 教諭は実際の教育・保育の中で、子ども同士でいろいろな体験（遊び、トラブル）をすることを大事にしている。つまり、S 教諭は「自立」と「協同性」の関係性について、普段の教育・保育の中で意識していないのかもしれないが、実際に二つの目標を他の子どもと関係づけながら子どもを教育・保育していることがうかがえる。

以上から、日本幼稚園教育における「自立」は、「協同性」と緊密的であると言える。「協同」の中の「自立」、「自立」しながらの「協同」、つまり、「協同」が伴う「自立」が本当の「自立」である。

そして、次に「主体性」について、述べることにする。1964 の「要領（日本）」では、子どもの「自主的、自発的な活動」を促すことが目標として設定され、「主体性」という言葉が用いられなかった。一方、改訂された 1998 の「要領（日本）」では、「幼児の主体性」、「幼児の主体的な活動」、「幼児の環境との主体的なかかわり」など、「主体性」が数多く用いられた。「主体性」について、1999 年の「解説」では、「幼児が自ら周囲に働き掛けてその幼児なりに試行錯誤を繰り返し、自ら発達に必要なものを獲得しようとする意欲や生活を営む態度、豊かな心をはぐくむことである」と述べられている。そのため、教師は活動の主体である幼児が「生まれやすく、展開しやすいように意図を持って環境を構成していく」ことが必要とされる。『解説（1999）』によれば、「環境」とは「物的な環境だけでなく、教師や友達とのかかわりを含めた状況すべて」である。また、幼児が自信を持つことによって、主体的に活動や環境にかかわることができる『解説（1999）』が強調する。

一方、「主体性」について、実践者として、S 教諭は以下のように述べていた。「自分の気持ち（心）が動いて、自分が『そうしよう』『そうしたい』と思い、自分から動くこと、つまり、『自分で考えて、自分で判断し、自分から行動する』ことではないかと思います。また、主体的に行動できるためには、自分に対する自信が必要だと思います。自分のことが好きであること、自分に自信を持っていること、この気持ちがあれば、生きる力はしっかりと付いていくと思います。自分に対する自信を育てるために、必要なのは、いろいろな遊びを友達と一緒に経験したり、友達と一緒に生活したりして、豊かで多様な経験をすること、そして多様な経験を通して『できた！』という思いを心の中にたくさんため込んでそれを自信につなげていくことではないかと思います。そこから『これもできるのではないか、やってみよう』という意欲が生まれてくるのだと思います。幼稚園では、子どもたちができることや『やってみたい』と思うようなことを自分の力でしていけるような環境

作りが大切だと考えています」。

以上から、日本幼稚園教育における「主体性」は、「特定の遊びをさせない」(『解説, 1999』)ことや、「他の幼児と関わりながら主体的な活動を展開する」(『解説, 1999』)ことが大切とされる。子どもが「自信」を持つことにより、「主体性」が育つと考えられる。

第二項 中国幼稚園教育における「自立」「主体性」について

1953年の「規則」と1981年の旧「綱要」を見てみると、「規則」の中の幼稚園教養原則の中で、「幼児が一人で独立してできる活動や簡単な任務を完成する機会を与えよう」と定められ、また旧「綱要」の中で「幼児の生活衛生習慣や独立した生活能力を養成する」と教育目標として定められていた。両方とも「独立」という言葉を用いたが、新「綱要」の中では「独立」という言葉がなく、その代わりに「幼児の自立の試みを励まし、指導する」(健康・指導要点2)というように、「自立」という言葉が用いられた。「独立」とは、人に依頼しないことである。「自立」とは、人に依頼せず、独り立ちすることである(『漢語辞書』(修訂版)1999, 金盾出版)。『幼稚園教育指導綱要(試行)解説』(以下『解説』)また、自立の価値は「自信と自主の二点にある。(なぜなら、自立した人とは、自信を持ち、それによって依頼心から脱却し自主性を身につけた人だからである)」と論じられている。

以上から、「自立」とは、「自信」を持ち、かつ「主体的」であることだと言える。では、幼稚園現場の教諭は、どのように「自立」を捉えているのだろうか。HS幼稚園のY教諭は「たまご実践活動」を実施するにあたって、子どもたちに責任感を感じさせたい理由について、以下のように述べていた。「今ほとんど、一人っ子でしょ！うちでは、親や祖母、祖父に溺愛されたり、甘やかされたりして、それじゃ子どもが育たないよ。幼稚園では、自分のことを自分でしてもらおう。自分のしたことの責任をとってもらって、責任感を感じさせたい」。Y教諭へのインタビューから「自立」することは「責任感」を伴うことが分かる。

つまり、中国幼稚園教育における子どもの「自立」は、「自信」を持ち、「主体的」であり、「責任感」を伴うことである。

また「主体的」について、新「綱要」は以下のように述べている。①幼児にスポーツに興味を持たせることは、幼稚園体育の重要な目標である。幼児の特徴に基づいて、面白くて、生き生きしている多様なスポーツ活動を組織し、幼児が主体的に参加するように工夫しなければならない(健康・指導要点)。②自信を持って、主体的に様々な活動に参加する(社会・目標)。③幼児に自由活動の機会を提供し、幼児が主体的に活動を選択したり計画

したりすることができるように、サポートする。幼児が簡単に諦めず、努力して困難を克服し、様々な試みを通して問題を解決するよう、幼児を励ます（社会・内容及び要求）。

以上から、中国幼稚園教育における子どもの「主体性」は、教諭の組織された環境の中で、活動を選択し、「自信」を持って自ら積極的に活動を進めることである。

i 黄 新明 施 一昕, 「中国における世代間交流：過去と現在」, 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』, 2000

ii 劉 洋洋, 「幼児の『思いやり』意識に関する研究—日本と中国の4歳児、5歳児の比較を通して—」, 乳幼児教育学研究第12号, 2003

iii 杉本 均 李 霞, 「中国と日本の道徳教育に見られる児童・生徒主体性」, 京都大学大学院教育学研究科紀要 第52号, 2005

iv 鯨岡 峻, 『ひとがひとをわかるということ』, ミネルヴァ書房, p94, 2006

終章 本論文の到達点と課題

到達点

本論文では、日中両国の幼稚園教諭は実践における「自立」「主体性」への捉え方、解釈の仕方、子どもたちへの働きかけ方について、論述してきた。また教育目標の解釈と実践の関係について、日本 MF 幼稚園の S 教諭は、子どもの現実の姿を把握した上で、それをもとに教育目標を実現させることができるかを考えるのに対し、天津 HS 幼稚園の S 教諭と Y 教諭は、教育目標の達成という方向性の中で子どもをとらえることがうかがえた。

また、日中両国における教師の教育目標へ捉え方の特徴は以下三つだと考えられる。一つ目は、日中の教育目標の内容には大きな相違がみられないが、教師の目標への解釈の仕方が異なる。つまり、まず子どもをきちんととらえるのか、あるいは教育目標の実現を優先させるのかということである。そして、働きかける対象が異なる。つまり、個々の子どもに働きかけるのか、子ども同士の関係性に働きかけるのか、環境に働きかけるのかである。二つ目は、目標のとらえ方の柔軟性が異なる。三つ目は、日本の幼稚園では、教師が関係性に働きかけるのに対し、中国の幼稚園では、教師が個々の子どもに働きかける。

一つ目について：新「綱要」と「要領（日本）」を比較してみると、両方とも「自立」「主体性」という表現が多く用いられている。しかし、第二章の天津市 HS 幼稚園と日本 MF 幼稚園の実践事例を照らしあわせることにより、教師の目標の解釈の仕方が異なることを明らかになった。天津市 HS 幼稚園の「たまごのお父さん、お母さんになろう」という活動は、最初から最後まで、「どのようにたまごの世話をしたらよいか」や「たまごが割れないようにどうするのか」について、子ども同士間の話し合いがほとんどみられなかった。一人で考えて、一人でやる。もし、失敗したら、一人で責任をとる。「自立」と「責任感」を緊密的に結びついているように思う。日本 MF 幼稚園の場合、S 教諭は O くんを「待つ」姿勢がよくみられた。S 教諭は子どもの力を信じ、子どもを「待つ」ことで、子どもが確実に「自立」していくと考えている。S 教諭の教育実践を通し、「待つ」と子ども「自立」が緊密に関連していることがうかがえる。

「主体性」について天津市 HS 幼稚園の Y 先生は以下のように述べていた。「教師は実践活動の設定者・組織者として、子どもの活動に取り組む度合いを観察し、子どもが積極的・主体的に活動に参加しているかどうかを判断する。その中から、子どもの興味や需要を理解する。教師は子どもが学ぶ方法や経験を獲得するために手助けしなければならない。」日本 MF 幼稚園の S 教諭は以下のように述べていた。「自分で考えて、自分で判断し、自分か

ら行動することではないかと思います。主体的に行動できるためには、自分に対する自信、つまり自己の有能感、有用感が必要なのではないかと考えています。人間が生きていく上で一番の根っこ（土台）となるのは自分のことが好きという気持ちだと思うのです。自分のことが好きであること、自分に自信を持っていること、この気持ちがあれば、生きる力はしっかりと付いていくと思います」。

天津市 HS 幼稚園の実践活動と先生へのインタビューから「主体性」の捉え方として、子どもたちがそれぞれ遊びをつくって、思う通り、好きなように遊ぶのではなく、組織された活動の中で、遊びを選び、自主的に活動に取り込むことだと言える。

一方日本 MF 幼稚園の実践活動と先生へのインタビューから「主体性」の解釈として、子どもの自分で考え、判断して、行動しようとすることを大事にし、自由活動の時間では、教師は具体的な活動を設定せずに、あらかじめ子どもたちがいろいろな遊びができるように環境を整える。自由遊び時間では、何を遊んだらよいか分が分からなくて、S 教諭に「何をしたらいいですか」と聞く子どももいるそうだ。S 教諭は「何を遊んでもいいよ。何を遊びたいの？」と聞き返すことが多い。なぜ子どもに聞き返すのかについて、S 教諭は以下のように述べていた。「自分の気持ちがどうでもよくて、先生に言われたからやるとか、人に言われたこうするとか、すごく自分自身がないし、言ってくれる人がいなかったら、何もできない。遊ぶことすらできない。小学校、中学校になったときに、何のために自分が勉強しているとか、目的がなくなる。今は幼稚園だから、遊びを中心ですね。子どものこういうふうに遊びたいから遊ぶというのが大事にしていきたい」。

以上から、天津市 HS 幼稚園では、教諭が設定した遊びや活動の中で、子どもがどのくらい主体的に遊べたか、活動に参加できたかを子どもの「主体性」として捉えることに対し、日本 MF 幼稚園では、教諭に言われたから遊びではなく、遊びたいから遊ぶ。子どもが自分で自分の好きな遊びを見つけることが子どもの「主体性」として捉えるのである。

二つ目について、天津市 HS 幼稚園と日本 MF 幼稚園は新「綱要」と「要領（日本）」に基づいて、それぞれ園の総目標を設定した。HS 幼稚園は「良い習慣の養成」と「科学に興味を持つ」を園の目標として掲げた。MF 幼稚園は「自分で考え、自分で判断し、行動する、生き生きと」を園の目標として掲げた。また HS 幼稚園と MF 幼稚園は各子どもの年齢段階において、教育目標を設定した。保育観察を通して、天津市 HS 幼稚園の Y 教諭と S 教諭は子どもの年齢段階においての教育目標をしっかりと捉え、保育の中でしっかりと実施していることがうかがえた。私が観察を行った日の出来事だが、その日の昼食の時間にある女

の子が新しく入ってきた。女の子もみんなと一緒に昼食を食べ始めた。女の子はお箸を使わずにスプーンを使ってご飯やおかずを食べる。Y 教諭はそれを見て、「お箸を使えないの？」と女の子に聞く。「使えない」と女の子が答える。Y 教諭は「家に帰ったら、お母さんやお父さんにお箸の使い方を教えてもらってね。ここの子どもたちはみんなお箸を使えるから」と言う。この一場面から、Y 教諭は各年齢の子どもの発達段階に応じて、どこまでできるかということについて、把握していることがうかがえる。子どもは発達基準を満たさなければいけないという Y 教諭の思いを感じられた。Y 教諭にとって、四歳になってもお箸を使えないのがおかしいことなのである。Y 教諭は女の子に対して、お箸の使い方を教えることがなかった。お父さんとお母さんに教えてもらうようと言っただけであった。Y 教諭にとってお箸を使えることはこのクラスに入る一つの「基準」だと感じられた。お箸を使えないとクラスに入れないのではなく、使えるようになるという Y 教諭の前提があるように感じた。Y 教諭は、四歳児クラスでは、もっと四歳児にふさわしいことを子どもに教えるべきだと考えていて、お箸の使い方を教えるのは四歳児クラスにふさわしくなく、親に教えてもらうべきだと考えていたのだろう。Y 教諭は園の総目標の下で、子どもの発達段階に応じて、設定された個々の目標に一つ一つとこだわりながら、子どもを教育・保育する姿がみられた。

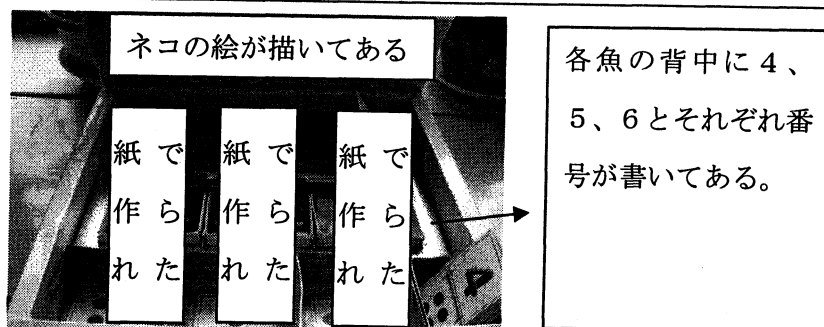
一方、日本 MF 幼稚園の S 教諭は子どもの年齢段階における教育目標を柔軟に捉えていることがうかがえた。例えば、S 教諭のクラスでは五歳になってもおしっこを漏らす子や、ハサミを使えない子や、言葉をはっきりとしゃべれない子や、また 0 くんのように床に座るか椅子に座るかについて怒りだす子どもがいた。S 教諭は五歳児がどこまでできるかをしっかりと把握している。しかし、それをそれぞれの子どもに強制しない。S 教諭は五歳になったらハサミの使い方を知らなければいけないというふうに子どもに言うのではなく、丁寧にハサミの使い方を子ども教えて、子どもがすこしできるようになると、S 教諭は喜んで、その子を褒める。S 教諭は四歳になったから、ここまでできないといけない、五歳になったから、ここまでできないといけないと言うのではなく、一人一人の子どもを見て、それぞれの子どもの発達の速さ・遅さを見抜く。S 教諭は個々の子どもに個々の目標があるというふうを考えているのではないだろうか。

三つ目について、天津市 HS 幼稚園では、子どもの自由遊び時間が設けられている。その時間では、保育室内で絵本を見たり、遊具を使ったり自由に遊ぶことができる。1人で遊ぶ子どももいれば、二人、三人で一緒に遊ぶ子どももいる。S 教諭、Y 教諭は子どもたちの

前に座り、ときには、子どもたちの後ろで歩きまわりながら子どもたちが上手く遊べたかどうかを見回る。以下、自由遊び時間でのエピソードを取り上げることにする。

事例 魚をどこに置くべき？

Pくんは釣りゲームをやる。Pくんは背中に4と書いてあった魚を5と書いてあったところに置く。Pくんの隣にいるS先生は「魚をどこに置くべきなの？」と聞く。Pくんは黙る。S先生はもう一度「魚をどこに置くべきなの？」と聞く。Pくんは「魚の家に置く」という。S先生は「お家はあっているかなあ？もしPくんが間違ってもよそのお家に帰ったら、ビックリするし、嬉しくないでしょ？魚もそうだよ。よく見て、魚に合っているお家に置いてあげようね」という。



Pくんは釣りゲームをしていた。紙で作られた魚はそれぞれの背中に番号を書いている。そして、魚を入れる箱には三つの四角からできている。四角の頭に番号が書いてある。魚の背中の番号と四角に書いてあった番号と一致したら、魚をそこに置くという遊びである。Pくんは背中に4と書いた魚を5番の四角に置いた。それを見たS先生はPくんに同じ番号を書いたところに置くように指導した。Pくんは先生の話聞いて、魚を入れ直した。

S教諭にとってPくんが上手く遊べなかったから、Pくんを指導した。こういうようなことが観察の中でよくみられた。たまごの実践活動中もそうだったが、教諭は1人1人の子どもに話しかけたり、指導したりして、個々の子どもと関係をつくっていく。教師対A子、教師対B子、教師対C子というような教師と子どもの関係性がみられる。しかし、Y教諭とS教諭へのインタビューの中で、二人の教諭は「子ども同士で遊ぶことも大事にしていて、子どもの協同性や協力性を育てていきたい」と述べていた。実際の教育・保育の中では、S教諭とY教諭は子ども同士で遊べる環境を作りあげたが、子どもへの働きかけとしては、1人の教師対1人の子どもというような教師と子どもとのかかわり方がうかがえた。

一方、日本MF幼稚園のS教諭は子ども同士の関係づくりに力を入れている。例えば、あ

る子どもは折り紙の折り方をS教諭に教えてもらいたく、S教諭に「教えて」と言う。S教諭はよく「〇〇ちゃん(くん)が得意だから、教えてもらって」と言う。S教諭が直接に教えるのではなく、他の子どもを紹介して、関係づくりのきっかけを与える。幼児期においての子どもに必要なものとして、S教諭は以下のように述べていた。「いろいろな遊びを友達と一緒に経験したり、友達と一緒に生活したりして、豊かで多様な経験をすること」。

以上から、幼稚園生活の中で、天津市HS幼稚園のS教諭とY教諭は個々の子どもに働きかけるのに対し、日本MF幼稚園のS教諭は子ども同士の関係性に働きかけることがうかがえる。

今後の課題

筆者は本研究を進めるにあたり、日本MF幼稚園と天津HS幼稚園へ継続的に、または不定期的継続的に保育観察を行ってきた。継続的にフィールドと関わることで、文脈的に事象を捉えることができ、それに基づいての解釈は「妥当性」と「信頼性」に繋がると考えられる。しかし、方法論については、まだ不十分なところがある。例えば、教諭へのインタビューの仕方や、実践の見方や、事例への解釈の仕方について未だ十分ではない。

今後の課題として、以下三点だと考えられる。一つ目、観察する局面を絞り、教師の一つ一つの声掛け、そして、教師の声かけに応える子どもの表情、言葉などについて丁寧に観察記録をとり、日中両国における幼稚園教師の働きかけの違い、また教育目標への解釈の違いを追求する。二つ目、日中両国の幼稚園教師に、お互いの実践活動をビデオで視聴して頂き、また、コメントをいただくことで比較分析をする。事例への解釈を最大限にし、両国の幼稚園教師の目標観を教師自身の語りによって明らかにしたいと考える。三つ目、自由活動や一斉保育など、多様な活動を対象にし、活動目標の立て方、活動の進め方、活動の中で、何を大事にされているのかが明らかになると考える。

今後の研究において、研究方法を工夫しながら、日中両国における幼稚園教師の目標観及教師の働きかけの対象について引き続き探究していきたいと考えている。

参考文献：

- ① 关 鸿羽,「教育就是培养习惯」,北京新世界出版社,2003
- ② 根橋 正一,「近代化中国における幼稚園教育の現状」,武蔵野短期大学研究紀要,1985
- ③ 陸 春,「社会変遷中青少年家庭問題的分析と思考」,「青年探索」第1期,1996
- ④ 凌 淑倩,「日本の保育(幼稚園)が中国における保育の成立に与えた影響」,日本国京都府同志社大学,1990
- ⑤ 孟 洪珠,「現代中国の教育改革動向—公立小中学校における教育課程改革を中心に—」,東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要 第20号,2001
- ⑥ 李 季湄,『幼児教育学基礎』,北京師範大学出版,2006
- ⑦ 日本文部省,「幼稚園教育要領解説」,1964
- ⑧ 日本文部省,「幼稚園教育要領解説」,1998
- ⑨ 日本文部省,『幼稚園教育百年史』,1979
- ⑩ 中国教育部,「幼稚園教育指導綱要(試行)解説」,2002

謝辞

本研究においてご助力くださった方々には、誠に感謝しております。特に、日本MF幼稚園のS教諭、中国・天津HS幼稚園のY教諭とS教諭には深く感謝しております。そして、論文を書くことにあたり森脇 健夫教授からたくさんの助言をいただきました。心から感謝しております。