

特集 乳幼児期の探究Ⅱ

■ 巻頭言

薫陶の力	杉山 吉茂	2
------------	-------	---

■ 特集Ⅰ 乳幼児期の探究Ⅱ

育ち合い—基本的な生活習慣の自立をめざして—	玉井美知子	4
家庭教育支援としての2歳児保育についての一考察	浅見 均	16
—やはた幼稚園の実践から考える—		
日本の子育て支援が抱える課題について	井口 祥子	25
—トロントの子育て支援施設を視察して—		
地域社会の教育的機能について	石川 雅信	35
ドメスティック・バイオレンスが及ぼす子どもへの影響	高玉 和子	40
見過ごされがちな発達障害児への幼児期支援の可能性を探る	田所 撰寿	46
「子どもをありのままに見る」ことの意味を考える	田中 正浩	52
「言葉」を通しての子どもと大人の位置関係についての考察	八木 浩雄	57

■ 特集Ⅱ 家庭力の再生…全家研の運動から

30年間の仕事を通じて、感じること	鈴木 章一	63
家庭力を再生するために	安成 元	65
—触れ合い・認め合い・思い合い・語り合い・支え合い—		
対話活動ア・ラ・カルト—家庭教育の一端—	渡辺 純一	68
心を育む家庭教育 我が家の20年を振り返って	萩原多恵子	71
■ (財)日本教材文化研究財団・寄附行為		74

薫陶の力



(財)日本教材文化研究財団 理事長

東京学芸大学名誉教授

杉山 吉茂

朝日新聞のコラムの中に、中国人から「日本には、もう習うことはない」と言われたことに対し、中国人のコラムニストの莫邦富さんが、鋏を手渡すときに、中国人は無造作に手渡すが、日本人は刃を相手に向けないように手渡すことをあげ、そういう礼儀などの文化の面で見習うことがまだまだあるということをつづけたという話があった。刃物を手渡すときに、刃を相手に向けないことなど当然のことと思っていたが、当然のことでないことに驚くと同時に、自分達で気づいていないよい面が日本人にあることを認めてくれている外国人がいることを知ってうれしかった。

同じようなことは、中国を旅行したときに、中国の添乗員から言われたことの中にもある。旅行者がホテルを出た後、中国人の部屋は散らかし放題になっているのに、日本人の部屋はきれいに整理されているという。日本人でも散らかし放題で宿を後にする人もいるだろうが、中国人の添乗員が言うように、多くの日本人はある程度整理して宿を後にするであろう。「なぜですかね」と添乗員に聞かれたので「日本には『立つ鳥跡を濁さず』という言葉があり、それが身につけているからではないかと思います」と答えたら、感心された。

最近、若い人（今は、若い人にかぎらない

が）の行動が問題にされ、道徳教育を強化しようと言われている。学校での道徳教育も大事であるが、われわれが身につけているよい態度・姿勢がどうして身につけているかを振り返ってみて、それを生かすことも考えてみたい。

日本では、宗教にこだわる人は少ない。年の始めに神社に初詣に参り、お寺で葬式などの法事をするが、神道を特に信じているわけでも、仏教を特に信じているわけでもない。何かの機会があれば、神社やお寺にお参りするが、普段はなにもしない人が多い。教典を読むこともない。普段にお祈りするわけでもない。

イスラム圏の国々に行くと、拝礼のサイレンが1日に何度も鳴る。すべての人がお祈りするわけではないが、毎日何度でもお祈りする習慣があるし、自分の信じる宗教へのこだわり方も大きい。諸外国では、宗教のお蔭で、道徳的な教育ができていられると言われるが、我が国にそのようなことはない。日本人も、広い意味の信心はあるのであろうが、一つの宗教への信心はないと言っていいであろう。

それでも、日本人は外国人に負けないくらい道徳的である。外国人は神様が見ているから、人がいないところでも悪いことはしないと考えるそうであるが、日本人にその意識は

ない。人が見ていなくても、神様とは関係なしに、悪いことはしないようにしている。母は「天知る、地知る、人（自ら）が知る」とよく言っていたが、見えないところでも悪いことをしないのは、そう言われてきたからだけではないように思う。日本人は悪いことはしないようにしようと、自らを律しているように思う。

宗教がなくても、そうなっている理由は分からないが、言葉では伝えられないが、私は、日本を覆っている空気のようなもののお蔭のような気がする。人々の中にそれがしみ込んでいるような気がする。「薫陶を受ける」という言葉があるが、日本人がお互いに、そうなっているような気がする。

外国に行くと、大声でわめきちらしている風景を見ることがある。日本では、特別のことがないかぎり、そのような風景は見られない。台湾の人に言われたことがあるが、「日本人は静かに話す」という。大声で話をしている風景を見ると「活気があるな」と思うのだが、一方では「品がないな」「がさつだな」とも思う。

日本では、町なかで、クラクションの音を聞くことは少ない。国によっては、クラクションがなり響いているような国もある。昔は、日本でもクラクションの音をよく聞いたものであるが、今はほとんど聞かない。「クラクションは鳴らさないようにしましょう」と学校で習ったわけではない。法律で強制されているわけでもない。親から教えられたわけでもない。それなのに、みんながそれを守るようになっていく。としたら、日本には、無意識のうちにそれを伝えあい、言われなくても、その空気を感じる力をもっているように思え

る。

日本には、昔から、そのような文化の空気があったようである。江戸時代の宣教師が母国に送った手紙などの中に、日本人の生活態度、文化の高さを讃えるものがたくさんある。にこやかに、もの静かに行動する日本人。識字率の高い日本などなど、いろいろな国を見てきた宣教師がみな認めていることである。その文化的な空気が、今に伝えられていて、その空気によって、われわれが律せられているように思う。

戦後、古い日本を否定することから、その文化の空気に傷がつけられたようであるが、まだまだ残っている。モンスター・ペアレントと言われる大人もいるが、その人達は、昔のよい空気から阻害された人々にちがいない。でも、その人達も、やがて、日本のよい空気にさらされているうちに、日本人らしくよくなるのではないかと考えている。

日本を覆っているよい文化の空気を大切にすると同時に、そのよい空気を取り入れる感性を養うことを大切にしたい。その基本は、相手のことをおもんばかりで、自分のしていることが他に及ぼす影響を察すること、周りの空気を察する気持ちなどからなっているように思う。

文字や言葉を通して道徳教育をすることも大切だが、よい日本人がつくる文化の空気も大切にしたい。それが、日本のよい文化を作ってきたと信じるからである。

育ち合い

— 基本的な生活習慣の自立をめざして —

玉井 美知子

元 文教大学女子短期大学部 教授

「育ち合い」について

前号(36号)の「育つ力」を受けて37号では、保護者(親)または保育者と子ども、子ども同士、さらに保護者と保育者との関わりを通して子どもはどのように育ち合うかを考察する。

保護者(親)は、子どもを育てるのにいろいろなことを学ばなければならない。子どもは子ども同士で学び、育ち合う。

子どもは、誕生して一人の人間になるためには、大人の支援が必要である。

人間の誕生から老年に至るまでの心身の発達過程は、誕生が同時でも同等の速度で一直線に成長するものではない。ある時期は急速に、ある時期は停滞や消極的発達が見られる。しかし、発達の順序は変わらない。子どもはさまざまな条件に左右されながら、各種の精神機能と関連して成長発達が進行する。

親は子どもの成長発達の過程で子どもと共に喜びや驚き、困惑などを同じ目線で見るようになり、子どもを理解し、子どもと共に「育ち合う」ようになる。

また、子ども同士の遊びの中で、友だちの面白さや楽しさから刺激を受けて協力しながら情報を交換し、遊びを発展させ、それが子どもたちを成長させていく。それも「育ち合い」である。保育者と保護者、または保護者

同士、子どもの成長発達の過程で情報交換しながら自ら学ぶことを知り、互いに「育ち合う」ようになる。

親はお互いに子育てに心を開いて、子どもを理解し、子どもの教育について話し合い、それぞれの得意な分野を出し合って学び合う。

このようなことについて、文部科学省は、子どもの生活習慣や躰に悩む親たちを地域ぐるみで応援する事業を2008年から始めることになった。忙しくて、地域の子育て講座や小学校・幼稚園・保育所・施設などでの保護者会に出席できない、学ぶ機会がない親たちに対して相談にのる「子育てサポーター」が編成されているところでは、一人ひとりの子育ての希望に応じてチームをつくり、家庭を訪問することが出来る。文部科学省は「チーム活動費」を助成することになった。これらの背景には、「改正教育基本法」が施行されたことによる。(文部科学省家庭教育支援室2007年10月26日)

保護者間で「育ち合い」が地域社会に広がるようになることは、まず、親が子どもの話を良く聴き、受け止め、子どもへ言葉を返す環境をつくるようにすることである。それを積み重ねることが子ども同士聴き合う関係へと発展する。その取り組みの過程こそ、「育ち合い」と言えよう。

はじめに

人間の子どもは一人前に成人するまでには20余年ほどの長い年月が必要である。特に新生児は運動系の能力が未熟で生まれてくるために大人の世話なしでは生存することは出来ない。しかし、他の動物にはない優れた大脳を持っていて生まれた瞬間から豊かな発達の可能性がある。しかし、子どもが成人に至るまでの間に日常生活の中でいかに主体的に環境（人的・物的など）の影響を受け、子ども自身がどのようにそれらから学び、変化していくかによって、子どもの発達に違いが現れてくる。

両親の共働きが増加し、子どもを乳児期から保育所などへ託し、あるいは幼児を早朝から、夕方5時以降まで幼稚園に託さなければならない親もいる。わが子が保育所、幼稚園や施設でどのように過ごし、何が身に付いたかなど、成長の姿を見る余裕もなく、「預けておけば大丈夫」と考えている保護者もいる。

本号では、誕生してから成人するまでのうち、基本的な生活習慣の行動が最も身に付きやすい乳幼児期の子どもの発達に即して親子で実践できるようにイラストに簡単な解説をつけることにした。

1. 基本的な生活習慣の自立をめざして

基本的な生活習慣の自立とは、毎日の生活をする中で習慣化（身に付く）された行為として、日常的に繰り返される生活の基本行動である。その自立とは生活に必要な身の回りの事物を操作したり、自分の体をコントロールしたりする行動が毎日の生活の中で特別に努力しなくても自分でできるようになるという意味で

ある。生活習慣の形成は身体を健康を維持し、順調な発達を促すために必要な行動である。

乳幼児の基本的な生活習慣は生活に必要な活動が自分で出来ることを目標とし、通例、

①食事、②着脱衣、③清潔、④排泄、⑤睡眠の5項目があげられている。

生活習慣（身辺自立）として幼稚園、保育所、施設などでは誕生月や年齢、個人差に即して指導を行っている。

家庭では適切なタイミングで自分でやろうとする環境をつくりたい。乳幼児は特に同じ行動を繰り返すことが好きである。親、保育者も根気良く繰り返し、それに付き合う努力が望まれる。そしてやさしいこと、簡単なことから複雑なことへと行動が出来るようにし、どんなささいなことでも、できたらほめるようにしよう。

2. 「子は親の背中を見て育つ」

親が子どもを育てるときの心構えとして、江戸時代の中期頃から現在まで伝えられている川柳の中の一句で、「子は親の背中を見て育つ」という句がある。これは親が無意識に毎日行動しているその姿を子どもはよく見ている、まねをするようになる。親の立ち居振る舞いや話し言葉などのまねをして家族を笑わせるのも幼児期である。

親は子どもの人生の先輩者である。毎日の生活行動を大切に、例えば食事のとき「いただきます」「ごちそうさま」を親から率先して声に出して言うようにする。このように根気よく続けていくと、自然に自分から挨拶が出来るようになる。しかし、現在の若い親は、基本的な生活習慣とはどんなことをするのか、どうやって行動をすればよいか自信がない。

その結果「子どもの自由にすればいい」とか「幼稚園や保育所で教わるから」「小学校へ行けば自分のことは自分でやれるようになる」と言う保護者(親)もいる。

基本的な生活習慣を身に付けるためには、まず周囲の大人が模範を示すことが大切である。

3. 子育て家庭支援センターの活用 - 家庭との連携 -

子育て家庭支援センターは1995年度から政府による本格的な「子育て支援政策」として実施されている。

人間として、身に付けておきたい基本的な生活習慣の自立を具体的に保護者と保育者が共通理解できるようにし、子どもが混乱しないように、家庭内でも実施できる行動をイラストで表現し説明を加え、保護者全員にプリントして配布する。

また、経費はかかるが、保育者が幼児に教えている様子を「DVD」に録画して保護者に貸し出すように工夫をして親と子どもが家庭で一緒に実行することが出来るようにする。

多くの保護者の疑問に答え「電話相談」などを設けておく。若い親たちの不安が解消できるようにするであろう。

家庭と幼稚園、保育所との基本的な生活習慣の共通理解が必要である。各家庭で、子どもと食事の前に、手洗い、手拭き、うがいなどについて、親が「センター」で研修した通り、わが子に実践させてみると、「先生に教わったのと同じだ」と目を輝かし誇らしく親に話す子どもの様子が想像できる。また、友達のこと、先生のことなどへと話が発展し、親は子どもの様子もわかり、子どもは基本的な生活習慣が自立でき、共に喜びを共有するように

なるであろう。それが育ち合いである。

4. 食事の意義と習慣のつけ方

食事は栄養補給と人間交流の両面を持っている。子どもの成長発達の中で食事の占める位置付けは深い。「食べる」と言うことは、大脳生理学の側面からは、大脳辺縁系に支配される人間の本能(食欲、性欲、集団欲)に基づいている。一度食べておいしかったという体験があると、それに近づいて食べようとする。誕生直後の新生児でさえも母親のお乳を探し求め「吸う」という反射行動が見られる。乳児は授乳のとき母親との触れ合いを通して、母親のやさしい声や母親の目と目を合わせたとき、保護されている安心感を体験し、そのとき築かれる信頼関係が、その後の情緒面の安定や知的、社会的発達の芽が育っていく。

9～18ヶ月ころになると子どもは周囲の人の要求に応ずる能力も生じてくる。保護者(親)の指示により幼児は行動をコントロールでき、我慢することもできるようになる。2～4歳になると、自分を表現し何かを習得しようとする強い欲求が見られ、さらに食べることについての取り扱いや方法などを周囲の人から模倣という手段で身に付けるようになる。これらの時期は親や保育者が社会のルールや家庭生活で許される条件にそって子どもの行動を方向づけ、教え、制限するなどして食事のマナーの基本などが獲得できるようになる。子どもは、親や保育者とのきめ細かな暖かい人間関係に育てられ、愛情深い躾や教育は子どもの自立への意欲を育てることにつながっていく。

① 食事の発達

<p>6か月まで</p> <p>母親や保育者との触れ合いを喜びながら乳を飲むことに没頭。 離乳が5か月ごろから始まる。</p>	
<p>7かごろ</p> <p>歯が生え始め、離乳食は1日2回になる。コップで飲めるようになる。</p> <p>9か月</p> <p>離乳食が1日3回になる。スプーンを持たせると持つ。</p>	
<p>10か月～1歳</p> <p>離乳食は完了、幼児食に移行する。コップで飲む。スプーンで少しすくう。手づかみで食べ、食事中に食べ歩く。</p>	
<p>1～2歳</p> <p>茶わんを両手でつかんでいたのが、一方の手でつかみ、スプーンやストローを使う。</p>	
<p>2～3歳</p> <p>コップ、スプーンを上手に使うことができる。 食べものの好き嫌いが出てくる。 簡単な食事の手伝いに関心を持つ。</p>	
<p>3～4～5歳</p> <p>箸を使うことができる。 噛む力が発達する。 食事の用意を自分でしたががる。 食べ方が速く、集中する。</p>	
<p>5～7歳</p> <p>友だちや家族とおしゃべりしながらも、中断せずに食べられる。 食事のマナーには、いまだ困難なことがある。 食事の前、後のあいさつができる。 食事の前には手洗い、後には口腔内をブクブクうがいができる。</p>	






② 食事の関わり方と方法

<p>5～6か月（離乳初期）</p> <p>母親や保育者との触れ合いを楽しみながら乳を飲み、ドロドロの味を覚える。ドロドロでゴックン期。</p>	
<p>7～8か月（離乳中期）</p> <p>1日の栄養の約30%を離乳食で。8か月は40%。形状はプツプツ食でモグモグ期。 時間を決めて1日2食。午前10時、午後6時。 食器に手をつ突っ込んで食べる。</p>	
<p>9～11か月（離乳後期）</p> <p>1日3回離乳食、その後お乳を飲ませる。午前10時、午後2時、午後6時。カミカミ期。 10か月、朝昼夜の3回食に切りかえ、牛乳はコップから飲む。</p>	
<p>1歳まで</p> <p>自分の指で食べものをつまんで食べたがる。 コップや茶わんも両手で口を持っていく。</p>	
<p>1～2歳</p> <p>イスに座って、スプーンで食べる。さかんにこぼすので、イスの下にシートを敷く。 食事の終わりにお茶やさ湯を飲み、口のまわりを拭く。</p>	

③ 利き手を決める

<p>5～7かごろ</p> <p>物を持つようになる。物を持ち替え、7かごろからどちらか一方の手をよけいに使い始める。</p>	
<p>8か月～1歳ごろ</p> <p>にぎにぎや手の指を開くことを覚え、物を投げたり落したり、何回も繰り返すことをよこさる。</p>	
<p>2歳ごろ</p> <p>利き手がかなりはっきりしてくる。親や保育者は、右の手を多く使うように、また右、右と言いつつ、入浴のとき、子どもの右の手をもむ。</p>	
<p>6歳ごろ</p> <p>利き手はすっかり定着する。なかなか思うように利き手を変えようとは困難になる。 スプーン・えんぴつ・クレヨン・箸・積み木などを右の手で持たせ、子どもの背後から手を包み持つ。</p> <p>気づいたとき、左利きの場合は、両手利きにしよう。</p>	

④ 箸の持ち方

<p>1) 右の手の親指、人差し指・中指で1本の箸を支える（えんぴつを持つことと同じ）。くすり指と小指はかるく曲げる。</p>	
<p>2) 中指と人差し指の間に、もう1本の箸を入れて固定し、箸先をそろえる。</p>	
<p>3) 上の箸を親指と人差し指、中指で曲げたり、伸ばしたりする。下の箸は動かさないようにする。</p>	
<p>4) 上の箸先を次第に大きく開く。</p>	
<p>5) 上の箸をつまめる。</p>	

5. 着脱衣の意義と習慣のつけ方

衣服を着たり脱いだりすることが一人で出来ることは、基本的な生活習慣（身の自立）の形成の1つである。

小学校へ入学するまでには一人で着たり脱いだりし、その後の整理、整頓ができることが望ましい。しかし、1歳児ころは衣服の型にもよるが袖に腕や首周りに頭を通したり、ボタンをはめたりすることは難しいので、苛立ちを示すことも多い。そのような幼児の気

持ちを親や保育者は受け入れた上で、自分であることを認め支えたりすることで一人で出来るようになっていく。

また、服を着ることは寒暖の調整や身体の保護だけでなく自己表現にもつながっていくこと、つまり身だしなみを整え、その場面にふさわしい服を選ぶことに加えて、清潔への感覚が育つようにする。このことは自然に身に付くものではない。子どもに清潔な衣服、下着を着せ、持ち物など清潔にすることを繰り返し体験させ、快いことを味わいながら習慣として身につけることがねらいである。家庭では子どもが一人で下着や服の整理し易いコーナーをつくり、整頓出来るように家族は皆で協力し、環境を整えよう。




① 衣服の着脱の発達(1)

<p>1歳まで 昼夜の区別ができ、日常着からパジャマへ着替えさせてもらう。</p>	
<p>1歳 靴下を自分で脱ごうとする。両手を上げて服を脱がせやすくする。</p>	
<p>1歳6カ月 ファスナーを上げられる。指なし手袋、帽子、靴下を脱ぐことができる。ファスナーをはずせる。</p>	
<p>2歳 服を着るとき、手伝ってもらおうとできる。スナップがとめられる。</p>	

① 衣服の着脱の発達(2)

<p>2歳6カ月</p> <p>脱ぎ着を一人ではたがえる。 靴(ひもなし)が一人ではける。</p>	
<p>3歳</p> <p>着ているものが脱げる。 ボタンをはずせる。 着るとき、前と後ろの区別がつかない。</p>	
<p>4歳</p> <p>着るものを順番に裏むけておくと、着ることができる。 前のボタンを一人ではめられる。</p>	
<p>5歳</p> <p>服の前後を区別して、まちがえずに着る。 上衣を一人で着る。</p>	<p>前後のまちがえ</p>  <p>かぶりの上衣がぬげる</p> <p>自分で脱ぎ脱ぎできる</p> 
<p>6歳</p> <p>自分で服の脱ぎ着をし、大人の手をほとんど借らない。 服などの締め結びができるようになる。</p>	
<p>7歳</p> <p>靴は左右まちがえずにはくようになる。</p>	

② 衣服の着脱の関わり方

<p>3カ月まで</p> <p>乳児の最初の下着はオムツ。現在紙用と布が使われている。紙用は吸水性があり、もれの心配が少ない。交換がおろそかになりやすいので気をつける。 便はトイレへ、尿はもえないごみの中へ捨てる。</p>	
<p>4カ月から</p> <p>睡眠のリズムができるので、日常着とパジャマの区別をする。</p>	
<p>1~2歳</p> <p>お母さんに協力して着脱しやすくする。 パンツを途中まではかせたら、あとは一人でできる。 靴に印をつけて左右を意識させる。</p>	

③ 衣服を着る方法

<p>前あき式の着衣</p> <p>裏返しになっていないか、そでがきちんと出ているか確認。</p>	
<p>そで付口から手先を入れる。</p>	
<p>両手を上に上げ、捻くりが頭の後ろ側に行くようにする。</p>	
<p>大きなボタンで練習をする。「できそう」と思わせることが大切。 下から順番に上にはめると、かけちがいが少ない。</p>	

④ 衣服を脱ぐ方法

<p>前めき式の脱衣 ボタンやスナップをはずす。</p>	
<p>できるだけ左右に開き、両ひじ近くまでずり下ろす。</p>	
<p>両腕を下へたらしめてそでから抜く。</p>	

⑤ かぶり式衣服の着脱の方法

<p>かぶり式の着衣 後ろ側を上にならに置く。 襟口から片方ずつ手を入れ手首まで出す。次に頭を入れる。</p>	
<p>かぶり式の脱衣 わきまでたくし上げる。</p>	
<p>手を交差させ、上着を持ちなおす。</p>	
<p>両手を上のほうへ持っていき、頭を抜く。</p>	

⑥ ズボンのはき方、靴下のはき方、スナップのとめ方

<p>ズボンのはき方 半ズボンは前を上置き、床に腰を下ろしてズボンの両足にそれぞれ足を入れる。</p>	
<p>ひざ頭がズボンの裾口から出るまで引いて立ち上がる。</p>	
<p>長ズボンは、ひざの部分から足に沿って上に引き上げ立ち上がるようにする。 イスにかけて左右に片足ずつ入れて立ち上がる。</p>	
<p>靴下のはき方 外巻きでかかとまで巻き込む。 靴下先につま先を入れる。</p>	
<p>スナップのとめ方 親指の腹でスナップを押さえながら、親指と人差し指でつまみ凹凸を合わせる。 大きなスナップで練習する。</p>	

⑦ 脱いだ服や靴下の整理

<p>上着をハンガーにかけるときは、形を整え第一ボタンをとめる。 折りたたむとき、前を上置く。</p>	
<p>①そでをたたむ。 ②裾を折りたたむ。</p>	
<p>スカートは半分に分る。</p>	
<p>右と左を合わせて一方の靴下を折り入れる。</p>	

6. 清潔の意義と習慣のつけ方

身体を清潔に保つことは、身体の保護や健康増進のために必要なことである。同時に、他人に不快感を与えないという社会的な側面も持っている。つまり清潔は、社会生活を送る上でも、他人と共に気持ちよく生活するためにも生活に必要な行動である。

清潔にする習慣というのは、教えるだけでは、身に付かないものである。きれいにすると気持ちがいいということを実感覚で覚えるようにする。外出から帰った時は、手を洗うのは、目に見えなくても菌が付いていることを話したり汚れた手を見せたりして、手洗いをする。習慣になるには、家族全員が手洗いを実践していることが大切な環境である。風邪は手から口への経路をたどり感染するので「うがい」を必ずする。

歯磨きや鼻かみも、ハンカチで手指を拭くのもまたぬれたタオルで体を拭くことなどは親や保育者が教えなければ身に付かない。

乳幼児期からひとりで出来るまで、親や保育者や周囲の大人が手をかけて教えることを心がけ、はじめは子どもが気づくまで声をかける援助が大切である。

次に汚れたことを親や保育者に知らせる習慣も大切である。それをきっかけに、自分で出来るまで、保護者(親)が子どもの前でやってみせ、やり方を教えて、させてみて、できたらほめる。そして清潔にしておく気持ちがいいことを体験させるようにする。

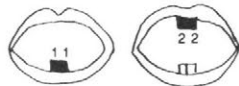
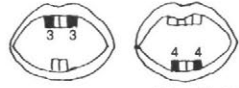

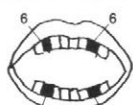
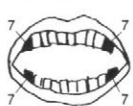
① 清潔の発達

<p>1歳まで</p> <p>お手拭きで顔、手、指の間を母親に拭いてもらう。 コップから飲むのが次第に上手になる。</p>	
<p>1歳</p> <p>ブクブクうがいをしよとする。 手伝うと水で手を洗うことができる。</p>	
<p>1歳6カ月</p> <p>自分の口のまわりが汚れていると拭こうとする。</p>	
<p>2歳</p> <p>自分がこぼしたり汚したりすると拭こうとする。 歯みがきも洗顔も何でも一人でやることができる。</p>	
<p>2歳6カ月</p> <p>飲み込まないでブクブクうがいができる。 一人で手を洗うことを始める。 両手を合わせて水を切ることができるようになる。</p>	
<p>3歳～3歳6カ月</p> <p>歯みがき(不完全でも習慣になっている)。 口すき、うがいができる。 顔を洗っても泣かない。</p>	
<p>4歳</p> <p>ガラガラうがい、歯みがきができるようになる。 鼻をかむ。 手、顔を洗って拭く。</p>	
<p>5歳</p> <p>入浴後からだをタオルで拭く。 うがい一人ができる。 使ったハンカチの後始末ができる。</p>	
<p>6歳</p> <p>手ぬぐいや雑巾をしぼる。 食事、おやつの前、トイレの後に手を洗える。</p>	
<p>7歳</p> <p>ベッドに入る前に、自分からトイレにいったから歯みがき。</p>	

② 清潔の関わり方と方法

<p>手を洗う、手を拭く</p> <p>1) 手洗い場の前に立ち、左右のそで口をまくり上げる。</p>	
<p>2) 蛇口の栓をひねって水を出し、手をぬらす。</p> <p>そして蛇口の栓を閉めるか水量を減らす。</p>	
<p>3) 石けんをつける。</p>	
<p>4) 手のひらをこすり合わせ、手の甲を手首までこする。</p>	
<p>5) 指の間をこすり合わせ、爪先もこする。</p>	
<p>6) 蛇口の栓を開けるか水量を増し、繰り返し洗い、洗えたら石けんのぬめりを流して落とす。</p>	
<p>7) 蛇口の栓に水をかけて、きれいにして閉める。</p>	
<p>8) 両手を合わせて軽く振って水を切る。</p>	
<p>9) タオル（ハンカチ）を広げて、手のひら、甲、手首を拭く。</p>	
<p>10) タオル（ハンカチ）をもとにもどし、そで口を下げる。</p>	

③ 乳歯から永久歯に生えかわる順序

<p>1) 6～8カ月ごろ生えた乳中（内）切歯は6～8歳ごろ永久歯に生えかわる。</p>	<p>9～10カ月ごろ</p>  <p>6～8カ月ごろ</p>
<p>2) 9～10カ月ごろ生えた乳側切歯は7～9歳ごろ永久歯に生えかわる。</p>	<p>10～11カ月ごろ</p>  <p>11カ月～1歳ごろ</p>
<p>3) 1歳～1歳3カ月ごろ生えた第1乳（小）臼歯は10～12歳ごろ永久歯に生えかわる。</p>	<p>1歳～1歳3カ月ごろ</p> 
<p>4) 1歳6カ月ごろ生えた乳犬歯は9～12歳ごろ犬歯に生えかわる。</p>	<p>1歳6カ月～2歳ごろ</p> 
<p>5) 2～3歳ごろ生えた第2乳（小）臼歯は10～12歳第2小臼歯に生えかわる。最初永久歯の生えはじめは6～8歳ごろ、NO.7の第2小臼歯の隣の位置で6歳臼歯ともいう。</p>	<p>2～3歳ごろ</p> 

④ 歯みがきの関わり方と方法

<p>6カ月</p> <p>離乳食の前後に口を拭く。</p> <p>歯が生えてきたらガーゼで歯の表面や口腔内を拭きとる。</p>	
<p>8カ月～1歳6カ月</p> <p>寝かせみがきをする。母親のひざの上に子どもの頭を直角に置く。口腔をあけさせて、上下の歯をブラシでみがく。慣れてきたら子どもに歯ブラシを持たせて、自分でみがかせる。</p> <p>親が手本を見せる。</p>	
<p>2歳6カ月</p> <p>一人でさせてみて、あとで仕上げをする。</p> <p>みがけたら、ほめる。</p>	
<p>4歳6カ月</p> <p>一人で歯ブラシが使えるようになる。</p> <p>ハンドミラーで歯の裏も確かめさせるとよい。</p>	

⑤ 顔を洗う方法（2歳6カ月～）

1) 服のそでをまくり、洗面所の前に立って蛇口の栓をひねる（洗面台の高さに応じて、踏み台を用意する）。	
2) 最初は水量が多いので子どもの小指の太さに水量を調節し、手をよくこすって洗う。	
3) 両手を水をうけて、顔を水のところへ近づけて、顔を水でぬらす。	
4) 両手で顔をこする（1歳6カ月ぐらいからできるようになる）。	

7. 排泄の意義と習慣のつけ方

乳幼児期の生活習慣の自立は成長の過程や生活の多様な場面で示されるが、その中でも排泄の自立は親や保育者が子どもの成長を特に具体的に感じとれるものとして意味が大きいものと思う。しかし、子どもの心身の成長には個人差がある。排泄の自立の時期が多少早い遅いはあっても、人間は同じ生理的成長のプロセスを歩むものと理解し、子どもが、自立を学習するのを焦らずゆっくりと見守ることが大切である。

乳児はお乳を飲んだり、泣いたりすると反射的に排尿する。日に15～20回にもなるが、乳児に声をかけると共に、「おむつ」を取り替えることで徐々に快・不快の皮膚の感覚が育

っていく。

1歳近くなると膀胱の容積が増え、排尿の感覚も開いていく。排尿、排便の際に乳幼児の表情でサインを出す。しかし排泄を子ども自身がコントロールするには筋肉の運動が十分に発達していなければならない。筋肉を調整する括約筋は1歳から2歳にならないと成熟せず排泄を調節できない。排尿、排便の自立が出来るようになると、子どもと親、保育者の間には、以前にもまして信頼関係が育ち、そのことはその後の人間関係の確立に大きな意味を持つ。

尿意や便意を感じたら、それにしたがって適切な場所で排泄できるようになることが、排泄の自立である。その目安は2歳前後である。その際、親や保育者たち大人の側に早く自立をさせたいという気持ちがあって、子ど

① 排泄の発達

6カ月まで 授乳後などには排便があり、オムツがぬれて気持ちが悪くなると泣いて知らせる。	
1歳まで 排尿の間隔が開き、オムツがぬれると表情が変わったりする。	
1～2歳 排便をあらかじめ、または最中に知らせることができるようになる。 自分の排泄物に興味を示す。	
3～4歳 昼間の失敗は徐々に減り、自分からトイレに行けて、排便後トイレットペーパーも使えるようになる。	
5～7歳 多くは排便が自立する。 心配するものではないが、時に夜尿のある場合がある。	

② 排泄の関わり方（トイレトレーニング）

<p>6カ月まで 汚れたらすぐオムツを替えて、気持ち悪いという子ども自身の皮膚の感覚を育てよう。</p>	
<p>1歳まで 離乳食には繊維質の食品も含めて便秘を予防し、またオムツ替えの際には、やさしく言葉をかけよう。</p>	
<p>1～2歳 オマルやトイレで徐々にトイレトレーニングを始めてみよう。あせらないことが大切。</p>	
<p>3～4歳 トイレトイレットペーパーを使うようになる。排便後自分でおしりを拭けるように教えよう。女の子は、排便後も前側から背中側に向けて拭くことを教える。</p>	
<p>5～7歳 バランスのよい食事や十分な運動で腸の活動性を高め、規則的排便を促そう。排便するとき、床のマークに足をのせて、こぼさないようにする。手洗いのしつけも忘れずに。</p>	

もを叱ったりすると、排泄行為も不安定になる。

排泄の習慣の自立は、子どもの日常生活や人間性の育成において大切な意味を持つといえる。

8. 睡眠の意義と習慣のつけ方

睡眠は脳の活動水準の一時的な低下であり心身の疲労回復させるものとして大切である。またそればかりでなく、大脳の代謝にとっても大切で、人の成長・発達的基础になるものといえる。睡眠の形態や量は年齢などによって異なる。昼間は覚醒して夜は眠るといった一日一回の睡眠型を単層睡眠、一日に頻回眠るものを多層睡眠といわれている。乳児期には後者の多層性睡眠型をとり、一日に10時間の睡眠を数時間ずつ小睡眠を繰り返している。

が、成長と共に単層睡眠に移行していく。この変化は脳を中心として身体全体の発達を示す重要な目安といえる。

新生児は睡眠と覚醒をほぼ一定のリズムで繰り返し交代させながら、一日に18時間ぐらゐを睡眠状態で過ごしているが、成長と共に単層睡眠に移行していく。

ひるね（午睡）

乳児期は一日の必要睡眠量を夜間だけでなく日中の睡眠によって昼寝で補う。加齢によって昼寝の時間のパターンの変化が見られる。新生児は起きたり眠ったりで一日を過ごしている。1歳ごろまで午前と午後の一回ずつの昼寝がある。それを過ぎると午後一回のペースへと安定してくる。

眠りが足りないと機嫌が悪くなり訳の分からないことを言って愚図る。

睡眠の役割は心身の疲労の回復にあるが時間の長さは年齢や個人差に関係してくる。

昼寝は一日の生活のめりはりとなるが幼児に無理に昼寝の時間だからと強制をしないことが望ましい。静かな音楽やゆっくりしたリズムの御伽噺など聞かせるうちに一人で睡眠が出来るようになる。

よく眠るためには目覚めている時間に心身に満足のいく活動性の遊びをすることが必要である。乳幼児の場合には十分なスキンシップや声をかけてあげたり、外遊びや散歩などで、心身を眠りに向けて十分リラックスをさせたい。

家族の生活行動が夜型の場合、子どもは朝の起床が遅くなるという悪循環が続く。その結果、朝ご飯を抜いて登園する。その結果、健康に悪影響が現れてくるので留意したい。

① 睡眠の発達

<p>6カ月まで</p> <p>睡眠と目覚めを1日に何回も繰り返しながらもやがてぐっすり眠るようになる。 昼と夜の区別が少しずつはっきりする。 寝返りもできる。</p>	
<p>1歳まで</p> <p>興奮するとなかなか寝つけなくなる。 自我が芽生え、寝つきの悪い子も出てくる。</p>	
<p>1～2歳</p> <p>昼寝は午後1回くらいとなるが、ときどき昼寝を嫌がりたり、寝つきの悪い場合がある。</p>	
<p>3～4歳</p> <p>そろそろ夜のオムツが外れる。 「おやすみなさい」「おはよう」のあいさつができる。</p>	
<p>5～7歳</p> <p>小学校低学年には一人で眠れ、睡眠の状態はほぼ成人並に整い、昼寝もしなくなる。</p>	

② 睡眠の関わり方

<p>6カ月まで</p> <p>食事・昼寝などの生活時間を規則的にしよう。 就寝時声かけやスキンシップで気持ちにやすさをもたせる。</p>	
<p>1歳まで</p> <p>1日1～2回の昼寝の習慣をつけよう。 昼間は十分に心身を満足させよう。</p>	
<p>1～2歳</p> <p>寝つくまではそばでお話や本の読み聞かせを習慣に。 外遊びを十分にし、からだを動かし、スキンシップ体触れをしよう。</p>	
<p>3～4歳</p> <p>就寝と起床の時間を一定に整えよう。 寝る前に歯みがきの習慣をつけたい。</p>	
<p>5～7歳</p> <p>ベッドメイキングができるように手伝わせよう。 自立した睡眠の確立をあせらず優しく見守る。 あいさつなどの習慣をきちんとしつけたいもの。</p>	

おわりに

これからの教育には、画一的な人間を育てることではなく、自分らしさを発揮して、心豊かに意欲を持って生きる力の育成が求められている。

しかし、子どもの教育のうち、基本的な生活習慣の自立は、子どもの健康と成長発達のために、いわゆる身辺自立しなければならない。

幼児教育は子どもの人格形成の基礎になりその後の生涯にわたって影響を与える。幼児教育は小学校教育のつけたしではない。発達の見点を幼児期から児童期へと連続的に方向付けていくことである。

37号は以上のような視点で述べ、その後、小学校低学年との連携を考えていく。

一人ひとりの幼児の発達の特性や行動の仕方、考え方などを理解して、それぞれの特性に応じ、発達の課題を提案していきたい。

〈参考文献〉

- 1) 時実利彦『脳と人間』雷鳥社
『脳の話』岩波書店
- 2) 玉井美知子編著『新しい家庭教育の実際』
ミネルヴァ書房
イラストを含め一部転載
- 3) イラストレーター玉井美知子

家庭教育支援としての2歳児保育についての一考察 — やはた幼稚園の実践から考える —

浅見 均

青山学院女子短期大学 子ども学科 准教授

はじめに

文部科学省は近年急速に幼児教育のあり方を見直している。即ち、一つとして、満3歳児保育が挙げられる。それは従来の学年による考え方つまり、満3歳を迎えた子どもたちが4月に入園するというあり方から、「幼稚園に入園することのできる者は、満3歳から、小学校就学の始期に達するまでの幼児とする。」という学校教育法第80条により満3歳の誕生日を迎えた翌日より幼稚園に入園できるというものである。つまりこのことは、それ以前より考えれば実質2歳児保育でもあるのである。そのことは幼稚園現場にはそぐわないあり方である。つまり、誕生日を迎えた幼児がぽつぽつと不定期に入園してくることになるのである。クラスの人数は常に変化していくのである。これほど落ち着かないあり方は当然受け入れられ難いので実施する園では年度当初より2歳児を受け入れてしまうという現実が出てきたのである。このことは、満3歳児に達する子どもでない2歳児には補助金が見つからないということを意味するが、親の要望、保育のやり易さや、3歳児の安定した獲得などを考慮し、そのような2歳児保育を実施する幼稚園も出てきた経緯がある。そんな中、文部科学省は2006年12月4日付の文

部科学省幼児教育課よりの「事務連絡」として「幼稚園を活用した子育て支援としての2歳児の受け入れについて」を出し、「満2歳児に達した日の翌日以降における最初の学年の初めから幼稚園で受け入れることについては、今後は、幼稚園児として受け入れ集団的な教育を行うことではなく、幼稚園の人的・物的環境を適切に活用し、子育て支援の観点にも留意しつつ、個別のかかわりに重点を置いた形態として受け入れることにより進めることを考えています。この幼稚園への受け入れは、学校教育法第80条に規定する幼稚園児としての入園を想定したものではありませんので、ご留意願います。受け入れにかかる留意点については、今後、通知などを行う予定です。・・・」というなんとも歯切れの悪い、判りにくい表現で実質2歳児保育を容認することも取れる通知を出したのである。

幼稚園の現実の姿として、平成20年度の、ある幼稚園の募集要項をHPより見ると「幼児期の経験は人間関係にとって、とても重要です。本園では2歳児教育の重要性を考慮し、2歳児クラスを開設しております。家庭における教育の手助けとして、そして幼児期の生活習慣などの基本的な能力の育成をねらいとします。・・・」という保育のねらいを持って「4年保育（2歳児）20名」の園児を募集し

ている。さらに給食、園バス等も3歳児以上と変わらない内容で、保育時間も10時より14時20分までとしている。

つまり、現場では2歳児保育が文部科学省の指導の曲解によって行われている現実があるのである。

もちろん2006年10月よりつくられた「認定子ども園」においては、2歳児の保育は可能になっている現実もあるのである。

これらの現状の中で考えることは、2歳児はどのように育つべきか、ということである。子どもを中心に据えない保育が、現実には一人歩きしている感が否めない。

本論文では、子どもを中心に据えて幼稚園における2歳児保育を行うとしたら、どのような形がありうるのかについて、学校法人八幡学園・やはた幼稚園の実践から考察していきたい。

1. 家庭教育支援を視野に入れた2歳児保育のあり方

文科省の生涯学習政策局男女共同参画学習課主催による「今後の家庭教育支援の充実についての懇談会」の中間報告が平成14年3月に出されている。従来子育て支援という言葉が多用されてきたが、最近文科省は家庭教育支援という言葉に代えつつあるように思える。基本的には同内容であると思われるが教育を打ち出すことにより、より教育的な部分に力点を置いた文科省の守備範囲としての表現になっているものと思われる。その中間報告によれば、家庭教育支援についての基本的考え方として「① 家庭教育は親の責任と喜び」において、「家庭教育はすべての教育の出発点であり、乳幼児期の親子の絆の形成に始まる

家族とのふれ合いを通じて基本的な生活習慣・生活能力、人に対する信頼感、豊かな情操、他人に対する思いやりや善悪の判断などの基本的倫理観、社会的なマナーなどを身につける上で重要な役割を担うものです。さらに、人生を自ら切り拓いていく上で欠くことのできない職業観、人生観、創造力、企画力といったものも家庭教育の基礎の上に培われるものです。子育てには多大な努力が必要であり、困難も伴いますが、親にとって子どもの成長は何ものにもかえがたい喜びでもあります。家庭教育は親の責任であると同時に、親の権利や喜びでもあるということを確認し、親が子育てに喜びを見出せるような支援の在り方を検討していきたいと考えます。」(注1)と書いている。総ての教育の原点としての家庭教育、そこにおいて親が子育てに喜びを見出せるような支援のあり方はどうあるべきなのか。幼稚園における2歳児保育もこの視点に立ってのものであることが望ましいのではないかと考える。

2. 家庭教育支援を視野に入れた2歳児保育の試み (やはた幼稚園の取組から)

2歳児保育について一つの答えを出し、実践している幼稚園がある。2007年4月より著者が共同研究を始めている東京都中野区にある学校法人八幡学園のやはた幼稚園である。

やはた幼稚園では2歳児保育について、自我が急速に発達し、2足歩行が自由になり、探索活動が盛んになり、好奇心が旺盛になる発達の重要な時期を迎える2歳児に対して親はそのかわり方に困難さを覚える。だから、この2歳の時期の環境を整え、子どもにとつ

ては良好な発達を支援し、親にとっては適切な子どもへのかかわり方を支援することが重要であるとの考えを基本に据えている。そして、そこから導き出された答えが保護者参加型の2歳児保育である。

やはた幼稚園の2歳児保育は室内の壁面がオレンジ色の保育室であることからオレンジルーム（以下やはた幼稚園における2歳児保育についてはオレンジルームという）という名称がつけられている。

オレンジルームの概要はおおよ次のようである。

- ①親子通園であり、基本的に親も一緒に保育に参加する
- ②保育は毎週1回決められた曜日の午前中2時間を標準とする

③定員は親子で10組

④受け入れ体制（教員配置） 教諭3名

主担任1、副担任1、
 スーパーバイザー（副園長）1

この概要と日課表からわかるのように、親子で週1回、2時間程度の保育を行うものである。前述のように、受け入れ体制にも特色があり、10組の親子に対して幼稚園経験20年あまりの主担任と、保育経験1年目の副担任そして保育経験50年の副園長がスーパーバイザーとして保育に加わるのである。老壮青のバランスの取れた体制をとっているのである。

保育の実践にあたり、家庭教育支援の観点から保育終了後に保護者に対して、親の出席カードと併用で、その日の感想などを記入し

《オレンジルーム・日課表》

<p>*月、火、木、金 （水曜日は 9:20~11:20）</p> <p>9:30 までに 登園・身支度、シール貼り 終了した子どもから自由遊び</p> <p style="padding-left: 100px;">* この間に製作などの活動をやりたい子どもから順に行っていく。</p> <p>10:15 片付け・朝の会（絵本、手遊びなど） ↓ (その日の様子で時間は前後する)</p> <p>10:30 外遊び</p> <p style="padding-left: 100px;">* 全体で製作が出来るようになったら、10:15に集まり、朝の会・製作・外遊びの流れになる。</p> <p>11:00 片付け・おやつ</p> <p>11:20 帰りの会</p> <p>11:30 降園</p>



てもらった。そのことから様々な親の声や気持ち、子

どもへのまなざしの変容過程が伺えるのではないかと考えたからである。

(1) 保育の実際

日課については上記したとおりであり、9時ごろからぼつぼつと親子での登園が始まる。保育者に迎えられ、靴を脱ぎ、荷物を自分のかごに入れて、入室、出席カードにシールを貼り、準備された保育環境の中で夫々に好きな遊びに取り組み始める。母親同士も挨拶を交わし子どもを見守りながら会話する。やがて、主担任の保育者がコーナーで魅力的な活動を始める。そこへやりたい子どもたちは集まってくるが強制はされない。時には親子での粘土遊びなども行われる。子ども一人で絵を描いたり、作品を作ったりすると近くで見守る母親に見せに行き、認められることにより子どもは充実感を覚える。そして保育者の下に行きそこでまた認められ、大事に作品を飾ってもらう。ひとしきり遊ぶとおやつの時間になる。母親たちも準備を手伝い、幼稚園の厨房からおやつが運ばれる。一応親子は別

のテーブルが用意され子どもたち、保護者たち夫々でいただく。離



れられない子などは親と一緒に食べることも自由である。食後は皿とカップは自分の手で片付ける。そこから少し遊んで、集会、手遊

び。神社保育なので神様に挨拶をして、着席、呼名点呼、返事ができると周りの母親たちから拍手が起こる。そして絵本、紙芝居などを保育者に読んでもらう。次第に読んでもらいたいもののリクエストも出てくる。そして降園準備、出席点呼とあいさつをして帰っていく。およそそのような流れで保育が行われる。

(2) 保育者の役割

a. 主担任・副担任

担任は基本的にその日の保育の中心となって保育を計画し、進めていく。保育開始前の保育環境の設定、配置などを行い、登園してくる親子を迎え入れる。担任は子どもたちが「自分で行動する。」「自分で考える。」ということを重点に保育を進め、一人ひとりの子どもが欲求していることを常に感じ、受け止めながら刺激を損なわないようにしているということである。従って保育を進めていく中で、



「集まりましょう」、「座りましょう」など指示する言葉を使わずに、子どもが自分から動いてくる主体性を待つようにしているということである。また、「大丈夫」、「分かるよ」、「〇〇したかったんだね。」とその子のこころもちを受け止め、受け入れ、丁寧にその子に合った応答をしていくことにより、他者に自分が受け入れられることの心地よさや、認めてもらうことで自信へと繋げ、やがてそのことが自立につながっていくように心がけている。

主担任は子どもとのかかわりなどを中心的に行う役割を持ち、コーナーでの製作なども進めていく。副担任は全体を見渡し、それが

必要なサポートを影から行っていく。それがチーム保育である。また、担任の重要な役割



の一つには子どもとのかかわり方のモデルとして、保護者にそのあり

方を伝えるということがある。それは子どもと担任がかかわっている姿から伝えるという消極的な伝え方を基本とする。親に感じ取ってもらうのである。

b、スーパーバイザー（副園長）

副園長は保育歴50年の超ベテラン保育者である。保育が始まると柔らかな風貌の副園長がフラッと保育室に入ってきて、親の子どもとのかかわりについて気づいたときにズバツと指摘し、丁寧に説明していく。若い保育者にはできない重要な部分を担う。親たちも真剣な表情で受け止め、考えるときを持つ。

3. オレンジルームにおける親子の変容

a、男児K母子の変容

ここでは、男児Kの母子の記録を追いながら、その変容過程を見ていく。

Kは元気がよく、時々友達に手を出してしまうような子どもであるが、言葉がままならない2歳児においてはよく見られる姿であるようにも思える。ここでは、保育者のKの個人記録と、保育終了後の母親のその日の感想からその変容を探る。

5月8日

<保育者の書いたKの個人記録>

線路が繋がらないから一緒にやろうと担任を探しに来る。どうしたら繋がるかをいろいろ

ろ試したり、考えながらとりくんでいた。嫌なときに手が出る、物を投げることもあり。手形取らず、絵を貼る。

<母親の感想>

男の子なので、ちょっと乱暴なところもあって、お友達に怪我をさせてしまわないか心配な時があります。

6月12日

<保育者の書いたKの個人記録>

奇声・手が出るのが目立つ。自分の前にいた子を追いかけて後ろから押したり、遊んでいるところに乱入したり、泥水を投げる。その都度声をかけ、その時は収まるが繰り返し行う。言葉がまだまだなのと、自分の中でもどかしいのか、何もしていない子に対して手を出してしまう。

<保育者の書いた母の記録>

遠くで声を掛けて注意をしている感じで「あ～ごめんね」と謝り方が軽い。

<母親の感想>

まだまだ嫌々が多いですが、やっと親の方が慣れてきた感じです。外で愚図されるとやっぱり大変ですが・・・。

7月10日 1学期最終日

<保育者の書いたKの個人記録>

おもちゃの取り合い（友達が使っていると欲しくなる）など、数回トラブルがあった。また奇声を発してのアピールもあったが、声を掛け、例えば「Kくんのよ。」と同じおもちゃを渡すと素直に聞き入れ、友達に返す姿があった。聞く耳を持つことができ、彼なりに落ち着いた気持ちで過ごしていた。うちわ製作も楽しみ、うちわに付いた糊を濡れタオ

ルで落としてあげるとそれが気に入った様子で、自分で糊をつけては拭き取っていた。

<保育者の書いた母の記録>

Kが泣いたり、トラブルを起こした時の対応の仕方が上手になり、また落ち着いてきたように思う。母に、今日のKの様子（聞く耳を持っていたことなど）を伝え、夏の間に煮詰まらないよう気にしないように伝える。

<母親の感想>

オレンジルームは、Kも私もいつも楽しみにしていて、参加できて本当によかったと思っています。やんちゃで頑固で乱暴なところもある息子ですが、先生方にはいつも気を配っていただいて、Kものびのびと遊べているようです。まわりのお友達にも迷惑をかけてしまうこともしばしばありますが、お母様方にも理解してもらって感謝しています。いろんな葛藤の中で少しずつですが、成長しているようで、大変なこともあります。今この時期を大切にしていきたいとオレンジルームに来るたびに思います。今後も親子共々よろしく願いいたします。夏休み明けのオレンジルームを楽しみに待っています。ありがとうございました。

10月16日

<保育者の書いたKの個人記録>

生活・動きに落ち着きが見られる。絵の具に興味を示した時、机がいっぱいだったので「Kちゃんの紙もあるから、机が空いたら呼ぶね。」と声をかけるとおちついて待っていた（以前は待つことができず、割り込むか怒って泣いていた）。赤・青・黄色と色の混ざる様子を楽しんだり、大きく表現することができた。芝生で滑り台をした時も上手に順番に

滑ったり、部屋では新聞紙のボールを使ってYと投げっこをしたり、友達との関わりを楽しむ姿が見られた。

<母親の感想>

だんだんとお友達と仲良く遊べるようになってきて、周りの世界がぐんと広がってきたみたいです。一緒に遊ぶ楽しさが分かってきたようで親としても嬉しいです。

11月27日

<保育者の書いたKの個人記録>

外で三輪車に乗りたくて何度も出て行く。1周したら戻ってくるよう促すと、納得して戻ってきたり、帰りの挨拶をするために戻ってくるようになった。母子分離については、遊んでいる時は離れることができるが、工作やお料理が完成すると「ママに見せる。」と会いたくなるので、何度か下りてきてもらう。朝の会などには参加せず。魚釣りの製作は気に入ったらしく、しばらく遊んだ後、「パパに見せよう。」と嬉しそうに言っていた。

母親は2階で待機しながら、呼ばれると下りてくる。

<母親の感想>

いよいよ「イヤ」が激しくなってきました。でも、まだそれほど頑固ではないのですが、「じいじ」のことを「好きじゃない。」とか連発するので、ドキドキします。まだママは好きじゃないとは言わないのですが・・・いつまで続くのかと心配です。

12月11日

2学期最終 Kの母の感想

気がつけば今年も終わりに近づいて、Kも夏休みを過ぎてから大分心も体も成長したなあと、今振り返ると思います。その時その時は必死に向き合っているのですが、日々の成長に

鈍感になることもしばしばですが、オレンジルームに通い始めた頃に比べると、随分お兄ちゃんになったと思います。嬉しくもあり、少し寂しい気もしますが・・・私自身もオレンジルームに来ると、冷静にKの性格や癖なども把握できる気がしてとても有意義に過ごすことができています。来年は少しずつママから離れられるようになって、4月から元気にこちらに通ってくれると嬉しく思います。

以上、保育者の記録からの子どもの様子、母親の感想に見る母親の思い、保育者の母親への思いなどを拾ってみたが、ここから様々なことが読み取れるのでそのことについて少し考察する。

Kは、5月8日オレンジルームに来て1ヶ月が過ぎ、保育者にも慣れてきた様子、また、どうしたら線路がつながるのだろうかなど自分で考える姿も窺える。友達に手を出したり、物を投げてしまうことがあり、母親の感想はその乱暴さに言及している。自分で考えようとする態度など良い面が目に入らない様子が窺える。

6月12日担任は「言葉がまだまだなのと、自分の中でもどかしいのか、何もしていない子に対して手を出してしまう。」ことを指摘、さらに親のかかわり方が遠くで声を掛けるなど少し腰が引けている様子を指摘している。母親は自分自身が園にやっと慣れてきたこと、子どもの対応に手を焼いている感じを出していることが読み取れる。

7月10日は1学期最後の日であるが、Kのトラブルは相変わらずであるが、保育者は丁寧に穏やかに言って聞かせると素直にKが受け入れる様子を記録している。これは、その

ようなかかわりを通して母親に対してもかかわり方のモデルを示しているということもいえよう。

保育者は1学期を振り返りKの成長ぶりを母親に伝え励ましている。また、かかわり方の進歩を評価する記録が残っている。母親の感想では、Kがオレンジルームを楽しみにしていること、Kがのびのびしているなどプラスの評価を子どもに対してできるようになっている。また、他の親と一緒に育てているという感じも持っており、オレンジルームでの出会いを感謝していることから、親が落ちてきてきていることが理解できる。

2学期になり10月16日の記録では、Kが遊びの中で待てるようになってきたり、落ち着きを見せていることを担任が評価している。母親は、友と仲良く遊べるようになり、世界が広がったとプラスの評価をし、嬉しいと書いている。

11月27日、Kはとても落ち着き、聞き分けもでてきている様子が伺える。なれてきた子どもの親はオレンジルームの2階で待機して母子分離をはかっているが、まだでききれないKの姿がある。母親の感想は、園での姿は成長が見られるせいか、家庭でのKの様子について相談のように記している。一つ山を乗り越えたと、また新たな心配をする姿とともに、園以外のことを書くほどに保育者との信頼関係ができてきているとも見える。2学期最後の感想ではKの成長について冷静、客観的に見ることができるようになった自分をも振り返っている。子ど



もも親も育っていることが確認できる記録である。

b、スーパーバイザーのかかわりからの親の変容

副園長がスーパーバイザーとして存在することは前述したが、スーパーバイザーの役割は山椒の実的なびりりと辛い部分である。常にいるわけではなくフラッと現れて適切なアドバイスをするのである。

Nの母親が登園するなり「朝、兄の見送りなどがあり、急いでいたところ、こういうときに限ってNがちゃんとやらないことにイライラして、怒ってしまっただけです。Nが悪いわけではないのに・・・。」と担任に涙ぐむ。そこへ副園長が現れ「怒っちゃったの？だめねー。“ごめんね”って言葉にして謝りなさい。もう繰り返しちゃだめよ。」といてポンと母親の方に手を触れた。その一言で母親ははっとして笑顔に戻ったという。人柄と経験の重みがなせる業であろう。親に成長してもらうにはとても重要な役割を果たしているといえよう。少し年上の担任ではできないことである。

むすび

幼稚園における家庭教育支援を視野に入れた2歳児保育のあり方について、やはた幼稚園の取り組みから考えてきたが、この他にも特色ある取り組みを各園で行っていることと思う。しかし、ここに述べたやはた幼稚園の取り組みは、一つの理想形ではないかと考えている。一つに受け入れの態勢が、スーパーバイザーと主担任と副担任というバランスであった。スーパーバイザーからは、親への子

どもの見方、考え方へのポイントを押さえたアドバイス、主担任からは子どものかかわりのモデル、副担任からは細かい側面からの支え、それぞれが絶妙のバランスで機能していた。それは、親の様々な不安や疑問に多様に応答してくれる態勢であった。また、幼稚園の中にあるオレンジルームは、3歳以上の幼児の生活する姿を見て、親は自然にわが子の成長の道筋を感じ取る。子どもは、園舎の反対側にあるオレンジルームからやがて幼稚園に行って生活するのだということを感じ、導かれていく。オレンジルームの保育環境に目を遣ると、積み木、粘土、砂場、木でできた肌触りのよいシンプルな形をした、ままごとなどが準備されている。これは子どもが主体的にかかわることによって、それぞれの環境が多様に応答してくれる可塑性に富んだ環境である。応答的で可塑性に富んだ環境は子どもの想像力や創造性を育み子どもをよりよい成長に導く。もちろん保育者や友達も重要な応答的環境といえる。また、子どもの過ごす環境として親も参加する保育は安心感を与え、情緒も安定する。親に見守られ、何か作ったり、描いたりすると先ず親のところへ飛んでいき、見せて受け入れてもらうと安心して、また活動を始める。2学期後半になると徐々に母子分離が出来てきて、親の存在がなくとも保育者と友達の中で遊ぶようになる。親は2階で他の母親と談話しながら待機する。何かあると親の元にすぐ行ける。集団生活への助走期間とも言える曖昧な時期も含んでいることは子どもの自然な母子分離にとって重要であるといえよう。

3歳児神話の崩壊と言われ、母親が3歳まで育てないと子どものその後の成長に悪影響

を及ぼすということが否定され、子どもは乳
児期から親以外の他者としての保育士などが
育てても、全く問題ないということが強調さ
れ、女性の社会進出を促す流れが確立されつ
つある。3歳児神話に根拠があるとは言わな
いが、子どもはどう育つべきかということ
を考えると乳幼児期の子育ての中心は家庭
教育になくはないということ間違いな
いことだろう。そのことを考えると、やはた
幼稚園の取り組みは一つの回答であるといえ
よう。子どもが生まれて初めて女性は母に
なり、男性は父となるという、夫婦がゼロ
から始まる関係である。かけがえのない
乳幼児期を子どもも親も愉しく豊かに共
有したいものである。

共同研究園：学校法人八幡学園 やはた幼稚園

共同研究者：園長 関政子・教諭 坂本佳代子

〈参考文献〉

無藤隆 他「幼稚園の2歳児の保育と子育て支援」
小学館 2007年

(注1) 『今後の家庭教育支援の充実についての懇
談会中間報告』文部科学省 生涯学習政策
局男女共同参画学習課 平成14年3月8日

日本の子育て支援が抱える課題について — トロントの子育て支援施設を視察して —

井口 祥子

臨床心理士

はじめに

1980年と2003年に関西で3歳以下の子どもの子育てをしている母親に行った調査比較研究によると、

- ・小さい子どもとの接触経験がまったくないままに母親になった
- ・身近に子育てについて話ができる相手がない
- ・子育ての負担感やイライラ感、育児不安を感じる

といった項目で顕著な増加が見られたという。初めての子育て体験は、誰にとっても不安なものであるが、この20数年の間に子育て中の母親の孤立感や育児不安が増加しているということが示されている。いったい、なぜ、子育てが不安と孤独な営みへとますます変わってしまったのだろうか。

私自身、臨床心理士として、非行を含めた様々な問題行動を起こした思春期の子どもを持つ母親と面談するなかで、「私の育て方が悪かったから・・・」「どうしてこうなっちゃったのか」「子育てはずっと辛いものだった」と子育てに対する後悔と自責に肩を落としている母親と向き合うことが多い。それまで母親が担ってきた子育てがどんなに孤独で苦しい営みであったかを痛感する。とりわけ

発達障害が疑われる子どもである場合には、子どもの持つ障害が外見からは分りにくいだけに、親自身も戸惑うことが多い。

もし、母親の子育ての辛さや悩みを身近で真剣に聞いてくれる人がいたなら、もし、発達途上の子どもに向き合う知恵や的を得た情報がタイムリーに母親に与えられていたなら、親子の関係はもっと違っていたものになっていたに違いないと思えることも度々ある。

核家族化、都市化、情報化が進む中での子育てにおいて、不安なく子どもに向き合えるためには地域の中でどのような支援が必要とされているのであろうか。また、現在行われている支援は母親のニーズに合っているものであろうか。

今回、8日間という短い期間ではあったが、子育て支援センター主催によるトロントの子育て支援施設やそで行われている活動を見学する機会に恵まれた。子育て支援のモデル都市と言われるトロントで見学した施設の紹介を中心に、わが国の子育て支援が抱えている課題を考えてみたい。

1. トロントにおける子育て支援

地域に知り合いがない孤独な子育てをしている母親にとって、気楽に子どもを連れて行ける場があることは何よりも心強いもので

ある。

トロントは、人口530万人で、その約50%を移民が占めている。様々な文化、言語や価値観をもった人々で成り立つだけに、子育て上の苦労も大変なものがありそうである。しかし、カナダは、先進国でありながら母親が比較的不安を持たずに子育てができる国だと言われている。なぜなら、母親が必要としている社会的支援を提供することに成功しているからだ。なかでもトロントは、地元の大学機関と連携して、子育て支援の専門家や実践家を多く輩出している子育て支援のモデル都市でもある。

そうした経緯もあり、トロントは10年ほど前から日本の保育関係者の注目を集めている。孤立しやすい子育て環境を、どのような子育て支援の提供や活動、工夫で乗り越えていったのであろうか。

(1) トロントのファミリー リソースセンターについて

ファミリー リソースセンター（家庭支援センター）は、地域の子育て支援の中心的役割を果たしている施設である。トロントは44の地区に分けられ、それぞれの地区に数個ほどのファミリー リソースセンターが設けられている。

「ファミリー リソース」と言うのは「家族の資源」と言う意味である。その「家族の資源」には二つの意味合いがある。一つは、子育て中の家族にとって必要な情報、出会い、場所等、子育てに活用できる全ての資源という意味である。ファミリー リソースセンターは、そうした情報、資源が得られる場所である。二つ目は、健全な子育てをしていく上

で家族が持っている長所（家族のもつ資源）という意味である。

ファミリー リソースセンターは、家族の持つ資源を活用することで、子育てに向き合う自信を与えていこうという関わり合いをとっても大切にしている。親が自分でも気づかなかった自分の資源に気づき、子育てに自信をもって取組めるような自主参加型のプログラムや情報が得られる場所となっている。

(2) トロントのファミリー リソースセンターの誕生の歴史と資金について

トロントのファミリー リソースセンター誕生の歴史は、30余年ほど前に遡る。

1970年代は、デイケアの数も少なく、学校に併設されている幼稚園も少なかった。そのため、多くの母親は自宅で子育てをしていた。こうした背景の中で、子育て家族の連携が生まれ、1970年代中頃には、おもちゃ図書館が開設され、多くの親が活用し始めたという。

連携を始めた親たちはお互いを助け合い、定期的に会合を持ち、会としての形を整えていき、家族をサポートするためのプログラムをしていった。今では、こうした草の根から誕生したファミリー リソースプログラムは、代表的なNP（Nobody's Perfectプログラム）を始め200に上ると言われている。

また、親同士のネットワークの中だけでは解決し難い問題を抱えている家族は専門の地域のボランティア団体や教会に紹介され、地域内の組織の役割分担とネットワークが築かれていった。

当然、こうした活動には資金が必要とされるが、州政府の助成金（federal grants）が地域のグループに対して利用されるようになった（LIP

助成金 Local Initiatives Program grants)。さらに、こうした地域の援助ネットワークはメンタルヘルスの予防の役割も担っているという認識を得るようになり、慈善団体からの資金も集められるようになった。

以上の経緯により現在、ファミリー リソースセンターには公的な資金助成がなされているが、それと同時に慈善団体による資金提供が発達している。今回、訪れたファミリー リソースセンターでも、寄付をしてくれた団体名や個人名が入り口や部屋の目立つところに掲げてあった。案内してくれたスタッフの説明によると、「センターを利用する人が目に付く所に掲示してあることが、私たちの感謝の気持ちでもあるのです」とのことであった。政府の補助金だけに頼る運営は、政策変更で影響を受けることも多いことから、多様な資金源を持つ努力と工夫がなされているようである。

(3) トロントのファミリー リソースセンターで大切にされている親への対応

カナダでの研修の2日目に、ファミリー リソースセンターで相談事例検討会が持たれた。事例としては、経済的に恵まれないところにあるファミリー リソースセンターにひょっこり相談に現れたシングルマザーに関するものであった。

母親の相談内容は「電気代は払ったはずなのに、電気が止められてしまい困っている。どうしたらいいか」であった。

ファミリー リソースセンターのスタッフが母親から話を聞くうちに、母親はイライラするとお酒に頼ってしまい、定職につけないといった悪循環を繰り返していること、また

子供はかわいがっているものの、経済的に苦しく子育ても十分に行えていない生活ぶりであることを理解した。

こうしたケースに対するスタッフの母親への対応は、アルコール依存を断ち切るためのプログラムや自立できるまでの母子支援センターへの入居への情報等を一方的に与えるだけでなく、母親自らが今後も地域のセンターと繋がり、自分の問題に向き合っていけるような支援を心がけているとのことだった。

このケースの場合は①母親自らがファミリー リソースセンターに相談に来た②母親は何らかの障害が今の生活にはあると認識出来ている③子供をかわいいと思えている④公的援助を受けずになるべく自立した生活がしたいと心がけているということが母親のもつ資源として考えられた。

スタッフによる母親との繋がりやのきっかけ作りも、母親の資源を活用することに重点が置かれているようであった。

(4) ファミリー リソースセンターにおける支援メニュー

ファミリー リソースセンターは地域の子育て家庭の他に様々な支援を行っている。「保育」「精神衛生」「栄養学」「福祉」「職業訓練」「親のエンパワーメント」等、多様な親のニーズに応えるために施設の有効利用がなされている。移民が多いため、いくつもの言語に対応できるスタッフがいる場合が多い。初めての使用時には、登録が必要で、年間利用料金がかかる(130カナダドル位)。

午前中は、後で詳しく述べるドロップインとして用いられたり、他の部屋では、子供から大人までのあらゆる年代層のため様々なプ

プログラムが企画・施行されている。午後は午前中ドロップインとして使われていた部屋が、一時保育のナースリーや学童保育として用いられたりする。施設用途に応じた多目的利用がなされているのである。

以下はファミリー リソースセンターの主な支援メニューである。

①ドロップイン

ドロップイン (drop-in) のもともとの意味は「ぶらりと立ち寄る場所」という意味である。部屋の中はいくつかのコーナーに仕切られていて、コーナーごとに色々な遊具が置かれてあり、親とナニー (nanny、ベビーシッター) が、子ども達とぶらりと気軽に立ち寄って遊べる場となっている。

親子のニーズにあった様々なプログラムが用意されており、月ごとの予定が組まれている。掲示板には、近接のファミリー



公民館活用型の
リソースセンター

リソースセンターのドロップインでのプログラムも紹介されている。ホームページでも今月のプログラムが公開されているため、親はプログラムを確認して自分のニーズにあった複数のファミリー リソースセンターでドロップインを利用することができるようになっている。

施設により多少の違いはあるものの、利用時間は月曜日から金曜日の午前9時から正午までとなっている。毎日90人前後の親子が訪れるというあるドロップインでは、スタッフは、常勤2名、地元の連携大学からの実習生

1～2名、ボランティア3名で、一日最低3名は確保できるようにシフトが組まれている。



ドロップインで トロント郊外にあるファミリー リソースセンター入り口
は、子どもの行動には親が責任を負うことになっているからだろうか、親同士が話しに夢中になって子どもが勝手に遊んでいるという光景はほとんど見られなかった。

②緊急の短期預かり保育

親の緊急の用事など (病院に行く、仕事を探しに行く、ストレス回避のための休みなど) の際の、2～3時間の預かり保育。定員があるので、予約が望ましい。9時から午後3時半ぐらいまで。費用は仕事についているかどうかで異なる。(センターにより異なるが、仕事についている場合: 1時間に1ドル、無職の場合: 1時間5ドル)

③子育てに関する情報提供

職場復帰のための情報。ナニーの応募と募集の登録。

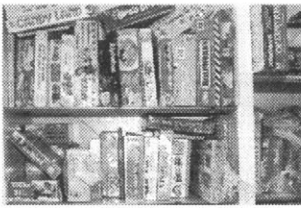
④おもちゃ図書館

ほとんどのドロップインでは、登録すればおもちゃや本などを借りることができる。貸し出し記録は行う。期限は施設により異なるが、無料で2週間単位で貸し出される。延長も可能である。適応年齢が記載されたおもちゃのカタログもあるため、子どもの発達に応じたおもちゃを選ぶことができる。

見学した幾つかのセンターで、紛失や破損

のトラブルにどう対応しているのか尋ねたところ、「そんな問題は今までほとんど起きていない」「まったく問題ない」と一笑に付されてしまった。メンバーへの信頼がないとできないことであろう。しかし、帰国後、ファミリー リソースセンターの成り立ちの資料を整理していたら、おもちゃの貸し出しが開設された当初は貸し出されたおもちゃが期限内に戻ってこないといった問題におつかっていたということが分かった。今ではおもちゃ図書館の存在を当たり前のように利用しているトロントの人々であるが、ここに至るまでには多くの試練があったようだ。

わが国では、おもちゃの貸し出しはまだまだ珍しい。しかし、日本でもボランティアに支えられ、開設時間



貸し出し可のおもちゃ棚

と場所に制約はあるものの、主に障害のある子どもたちを対象に、全国500ヶ所でおもちゃ図書館が活用されている。(◆財団法人日本おもちゃ図書館財団) 短い期間で飽きてしまうおもちゃの貸し出しが可能であれば親も助かるだろう。

⑤衣類・離乳食の缶詰食品などのリサイクル

子供から大人用まで衣類はリサイクル用の棚があり、きれいにアイロンがけされ、整理されている。大人用のジャケットなどは、場所をとるので別の場所



持ち出し自由の衣類本棚

に整理されてあった。何着でも持って行っていいとのこと。持ち出し記録は特にない。

缶詰などは賞味期限内のベビーフードがたくさんリサイクル箱に入れてあった。これも持ち出し自由とのこと。経済的に恵まれていない地域にあるファミリー リソースセンターでもあったので、「一度にたくさん持ち出されることもあるのでは？」とスタッフに質問してみた。しかし、「大丈夫、皆が自分に必要な分だけを持っていくから、そうした心配はいらない」とのことだった。

⑥キッチン

プログラムの途中でのおやつタイムなどに使用する。自由にキッチンが使用できるようになっている。

子どものための栄養教室にも使用されたりする。

⑦親支援のためのプログラム

見学中、初めてドロップインを使用するという1歳代の子供を連れた若い夫婦がやってきた。早速、ドロ



ドロップインで歌を楽しんでいる母子達

ップインでの登録を済ませると、母親と子どもはドロップインで行われていた歌のプログラムに母子で参加し、父親は2階で行われていた「紫外線対策から皮膚を守る」といった健康プログラムを受けていた。

ファミリー リソースセンターでは、親の養育力を高めることが何より大事と考えられているため、後で解説するカナダ全土で普及しているNobody's Perfect Program (以下NP

プログラムと省略)をはじめ、ワークショップやプログラムが多数行われている。「子どもにとっての遊びの大切さ」「読み書き能力の促進」「様々なトラブルの対処法」といったものから、離婚、再婚で家族の形態が変化することも多いため、「親の離婚を子どもが理解するために」「父子家庭の子育て講座」など、離婚による子どもが受けるダメージを少しでも和らげるための対応講座も設けられている。その他にも、カナダ独自のものとして「同性愛者カップルのための親講座」など、様々なプログラムが用意されている。

(5) 特別なファミリー リソース センター

トロントにあるオンタリオ州立Messy Centreは、保育園・おもちゃ図書館・ドロップインを兼ね備えた併設型の子育て支援センターである。このセンターの特徴は、望まない妊娠をして、若くして(ほとんどが高校生)の年齢)母親となった子どもたちが、センター内にある母子寮に入りながら、センター内の高校(寮からセンター外の高校に通学も可能)を終了し、母親として自立することを支援する場所であるということである。

出産前、出産直後、出産後に応じて施設が分かれており、産前施設にはソーシャルワーカーや看護師、管理人がいて、24時間のサポートをしている。

様々な事情が重なり、帰る場所のない若い母親が多く、多くは基礎的学力もままならない状態で入学してくるケースも多いとのこと。センター内にある高校を案内してくれた高校教師によると、「小人数での指導が可能のため学習の楽しさに目覚める子どももいる。し

ばらく前に、街で偶然卒業生に出会ったら、「先生!私しばらく働いてから大学に入学して学位もとって、今はりっぱに仕事もしているんですよ!」との報告を受けて、本当に嬉しかった。」とエピソードを語ってくれた。

2. NP (Nobody's Perfect) プログラムについて

(1) NPプログラムとは

NPプログラムは、0歳から就学前の乳幼児を持つ経済的に恵まれない若い親たちが自信を持って子育てができるようにと作られたものである。1980年代にカナダ東海岸4州の保健機関が共同開発し、今もカナダ全土で実施され予防的効果をあげている。参加者が8人から10人集まると、原則として週一回、訓練を受けたファシリテーター(facilitator、推進者)の立会いのもとで2時間ほどのセッションが行われる。6回から8回でワンセットとなっている。

このNPプログラムを日本で正規に全セッション行うには、NPプログラムのファシリテーターの認定が必要とされる。ファシリテーターと親は共同学習者であるが、ファシリテーターは効果的な親中心の学習を可能とするために、以下の3つの要素を大切にしなければならない。①(エンパワーメント)親の長所を活かし、それを活用することで、親に自信を与える②(安心)親が否定されず安心してプログラムに参加できる③(参加)親がプログラムに積極的に参加できるように配慮、工夫する。

NPプログラムは、母親が完全な親になることを目指すプログラムではない。完全な親など最初から存在しないということを認める

ことで、自分に必要な支援を求めることを恥じることなく、子育ては楽しんでいいものなのだということを教えている。完全な親でないからこそ、子供について学び、理解する姿勢が大切にされるのである。

参加者は母親だけでなく父親も対象となる。父親だけのグループ参加でプログラムが行われることもあるという。

(2) NPプログラムの基本的概念

トロントのNPプログラムで大切にされている基本的概念には以下の二つが挙げられる。

①相互学習者（支援者と支援を受ける者の問題）

子育ての正解を知っている支援者が上から導くのではなく、支援者も支援を受ける側もここでは相互学習の平等な学習者である。子育ての正解を知っている支援者と知識を受けの弱者という関係ではなく、支援者は親の長所を活かし、親が潜在的に持っている自分で解決できる力を出せるように導いていく（empowerment・エンパワーメント）。

NPプログラムだけでなく、今回訪問したファミリー リソースセンターのスタッフ達は、親をエンパワーメントすることが大切だということを力説していた。援助を求めている人は決して無力、非力な人ではない。今目の前にいる人が持つ力（power）をさらに強めて（empower）いく関わり合いが基盤にされているからであろう。

②体験学習（参加型のプログラム学習を通して自分を知る）

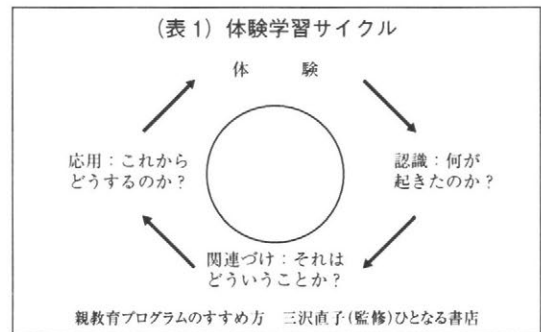
トロントにおける家庭支援は、母親同士が

話し合いを通して学ぶことを大切にしている。家庭支援センターで行われる様々なプログラムも、単に子育ての知識を与えるのではなく、参加者自らの気づきを大切にする体験学習がとられている。

そして、この体験学習では、経験したことの振り返り思考（reflective practice）が大切にされている。なぜなら、人間は経験しただけでは、必ずしも学ばないからだ。単に経験を積みだけであると、偏見や、思い込みが強くなり、新しいことに心を閉ざしてしまうこともありうる。子育てには先人の知恵は活かされるが、対応する子どもは一人ひとり異なる。毎日の創意と工夫が求められる。

経験したことを次の経験に活かしていくには、体験した事柄に注目し、自分の知識や信念に照らし合わせて、自分の感情や事柄への意味への気づきとそれを次の行動に生かしていくというサイクルが大切にされている。

（表1 参照）



(3) NPプログラムでの使用テキスト

実際にカナダのNPプログラムで使われるテキストを手にして、日本の子育て中の両親にとっても有益な情報が多いことに驚いた。NPテキストの和訳されたものが「子育て支援研究センター」などで入手できる。

トロントでは、NPプログラムの参加者にはテキストが無料で配布される。話しあいのテーマは参加者が取り上げて欲しいものがとりあげてもらえるが、テキストの内容が話し合いの題材にされることもある。

カナダの保健省から、1987年に5冊のテキスト、「からだ」「安全」「心」「行動」「親」が出版された。その後、改定され、「父親」「感情」が追加された。「感情」以外は日本語版（2007年現在）がある。

原著のテキストは活字も大きく、カラフルな絵がふんだんに使われ、ページをめくると楽しみになるような絵本仕立てになっている。子育てに関わる場面にも父親が描かれているものが多く、子育てにおける父親の出番を期待されていることが読み取れる。

以下、テキストの内容を紹介する。

ア「親」(parents)編

まず、注目すべき点は、親も決して完璧な人間ではないのだから、完璧な親になろうなんて無駄なエネルギーを使わないことだと最初に述べられていることである。子供を愛して、何より子供との関わりの中で親が楽しいと思えることをやればいいのだと教えている。

また、子どもの自尊心を育てるためには、まず親が自尊心を持てることが大切であると説かれている。子育て中の母親は自分のことは総て後回しにしてしまいがちになる。しかし、ほんのわずかな時間でも自分だけの時間を持つこ



カナダのNPプログラムで使われているテキスト

とが、子育ての質を高めることにもなるのだと強調されている。子育てに忙しい中であっても、自分を大切にすることが、育児に向き合う心の余裕を与え、子どもと向き合うエネルギーになっていくからである。

「自分のための時間を持ちなさい」という項目では、子育て中の親に必要なものとして次のようなものが挙げられている。

- ・よく食べること。
- ・十分な休養を取る事。
- ・活動的であること。
- ・新しいことを学び、やってみること。
- ・楽しむこと。
- ・毎日、ほんの少しでいいから、一人の時間を持つこと。
- ・他の、大人と話したり一緒にの時間を持つこと。
- ・心身共に満たされていること。

イ「心」(mind)編

子どもたちが健全に育つには、「安心」「愛されている」「守られている」といった感情の獲得が必要である。これらの感情獲得は自己信頼感の獲得にも繋がり、人生を通して心の強靱さの基盤になるものである。

「心」のテキストでは、0歳から5歳までの子どもの発達段階を5つに分けて、年齢に応じた「安心」「守られている」「愛されている」といった感情がしっかり獲得されるために親として子どもとどのような交流をもつべきかが書かれている。子どもは決して受身的な存在ではなく、自ら学び、遊び、考える自発的な存在であり、親としてどのような刺激の与え方が望ましいかが書かれている。

ウ「しつけ」(behaviour)編

子どもに場に応じた行動習慣を身に付けさ

せるための望ましい親の働きかけが具体的にアドバイスされている。噛み付き行動、かんしゃく、爪噛みなどの神経症的な行動を含めた子どもに起こりやすい問題行動への対応も書かれてある。

子どもを怒鳴ったり、大声で叱ったりして子どもに適切な行動を学ばせるのではなく、子供を萎縮させずに、子どもの発達段階にあわせた適切な行動への導きができるような具体的な助言が述べられている。

エ「安全」(safety)編

台所やお風呂場など、ごく日常の家庭生活の場であっても、小さな子どもにとっては危険が溢れている。家の外でも自動車事故・変質者といったように、子どもたちの安全な生活を守るために親として知っておかなければならないこと(事故・怪我の予防)が沢山ある。

「安全」のテキストでは、こうした親や子どもの不注意による事故・怪我の予防策のために親としてできること、知らなければならぬことが書かれてある。万が一事故や怪我をしてしまったときの、応急手当や緊急の対応策も書かれてある。

オ「からだ」(body)編

大きく2部構成になっていて、前半は、子どもの健全な心身の成長を助けるために親としてどのような援助行動ができるのか、どのような環境づくりをしていってあげればいいかが述べられている。後半は喘息や夜泣き、下痢といった子どもがかかりやすい病気に対してどのように対応したらいいのかなど、子育てに不慣れな親が子どもの身体の不調に落ち着いて対応できるポイントが述べられている。

カ「父親」(fathers)編

父親は母親とは違ったストレスや困難を抱えて子育てに向き合っている。父親として子どもの健康と安全にどのように関わっていいのか、母親(パートナー)と子育てについての意見が対立した場合にはどうしたらいいのか、父親としての怒りの感情の納め方、離婚になった場合の子どもとの面会の仕方など、父親が向き合う可能性のある課題への助言・知識が書かれてある。

以上がテキストの概略であるが、NPプログラムでもっとも大切にされているメッセージは、総てのテキストの導入部分に書かれてある「完璧な人はいない。完璧な親もいなければ、完璧な子どももない。私たちにできるのは最善をつくすことであり、時には助けをもらうことも必要である。」という言葉であるといえる。

おわりに(日本の子育て支援に思うこと)

子育て支援の対象は、子育てに関心のある親や自ら支援を求めてきた親のみではない。一人で子育てを抱え込み、孤立している親、子育てに興味を持たない親、子育てに自信をなくしている親、様々な事情で仕事と子育てを一人で担っている親、障害のある子を抱えている親など様々な背景をもつ親である。しかし、子育てに自信をなくし、助けを求めることさえできない親にどのように援助の手を差し伸べることができるのであろうか。厚生労働省は平成19年度より平成22年度をめぐりに、生後4ヶ月までの全戸訪問事業(こんにちは赤ちゃん事業)において虐待を含めたリスクアセスメントを実施するとしている。

これにより行政による早い段階でのハイリスクを抱える家庭との連携が可能となることを期待する。

一般にリスクの高い家庭ほど閉鎖的になる。そうした家庭と繋がるのは繋がる側にとっても、忍耐と専門的対応が強いられる。20代の若い母親による虐待が増えている今日こそ、リスクの高い親をエンパワーメントしていける方法論とそれに関わる人々の組織的な養成は急務と言えよう。

さらに、こうした支援が必要な親に、「今の自分は支援が必要な存在なのだ」と自覚させ、援助が求められる場に自ら繋がることのできるまでの自信を与えることが（エンパワーメント）、支援に関わる人々の任務であるということをおぼえてはならない。

その一方、親自らも地域と繋がっていく力を育てていく姿勢も大切だ。カナダでは、親が地域と関わっていける力を育てようとするプログラムが用意されている。カナダ全土で広く用いられているNPプログラムで、「だれも完全な親はいない」と繰り返し教えているのも、完全でないからこそ、困ったときは、援助を求めていいことを母親達に知って欲しいからであろう。現在、日本でもNPのプログラムを行なえるファシリテーターの育成が3つのNPO団体で行われており、東京都内では2006年は33回のNPのプログラムが開催された。子育て拠点事業により、月1回以上のプログラムが義務付けられていることもあり、子育て支援のプログラムも少しずつ導入されている。しかし、その内容は自治体の人的・物的資源により落差が見られるのが現状である。

子育てに関する不安が地域の中で解消され、

地域の中で子育てが支えられていると母親が実感する時、育児に安心と自信が取り戻せるのであろう。それだけに、母親が地域と繋がる力を養成できるようなプログラムの開発や導入、指導者の育成も大きな課題であるといえるであろう。

（参考文献）

- ① 今緊急に求められる、「親育て」プログラムの実践 原田 正文
（子育て支援ボランティア活動と子育て実践調査から）
 - ② Nobody's perfect (1997 edition) published by authority of the Minister of Health
(parents, mind, safety, body, behaviour, fathers)
 - ③ Resources (Research and Practice with children, youth and families)
 - ④ Nobody's Perfect 活用の手引き（カナダからの子育て・親支援プログラム）
伊志嶺 美津子（監修） ドメス出版
 - ⑤ 親教育プログラムのすすめ方
三沢直子（監修） ひとなる書店
(P. 110岡引用)
- ※ 子育て支援研究センター
〒113-0033 東京都文京区本郷2-25-6
いすずビル3階
TEL 03 (5804) 4188
- ◆ 財団法人 日本おもちゃ図書館財団
〒104-0061 東京都中央区銀座4-14-6
ギンザエイトビル3F
TEL 03 (5565) 0822

地域社会の教育的機能について

石川 雅信

明治大学准教授

1 はじめに

本稿では地域社会のもつ教育機能について検討してみたい。子どもの生活において地域社会の存在が希薄になっていることが指摘されるようになってかなりの時間がたつ。今では子ども達が外で遊んでいる姿を見かけることはほとんどないし、そのことを不思議に思うことも少なくなっている。遊ぶ場所がない、勉強や稽古事が忙しい、外にはいろいろな危険がある、電子ゲームの方が楽しい等々、様々な理由があるとも考えている。

近所に住む子どもどうしても、学校や塾などで知り合いででもなければ、道であっても挨拶もしないし、声をかけ合うこともないのが普通である。地域の子どもと大人との関係はさらに疎遠になっている。

本来、地域社会は子ども達の日常生活の場であり、人格形成や社会性の涵養に重要な機能を担っていたはずである。それは、どのようなものだったのだろうか、また、この問題に対して現在どのような対応ができるのか、いくつかの資料を基に考えてみたい。

2 地域社会の希薄化

現在、地域社会の希薄化という現象は都市部と地方の双方で起こっている。希薄化は、

都市部では1960年代から顕著になる人口の都市圏への集中や産業化の進行、ライフスタイルの変化など、いくつもの社会変化と並行して起こってきた。個人主義的な考え方や核家族的な志向は転勤などの移動が多い企業社会の要請でもあり、夫婦共働きも増加していった。労働人口の都市への集中は住宅不足を招き、多くの団地や集合住宅が作られた。その多くは「ニュータウン」などの新しく作られた町で、住民は様々な地方から集まった異なるルーツを持つ人達だった。そこでは隣近所の親密な付き合いや祭り、行事などへの参加より、他人に干渉せず、個人の生活を優先する風潮が強かった。人々は空間的には接近して暮らすものの、そこに介在する人間関係は往々にして希薄なものになっていった。

地方では、都市への人口集中の反動で過疎化し、人口は高齢化した。地理学者・大野晃の造語に「限界集落」という言葉があるが、これは65歳以上の人口比率が50パーセントを超え、集落内での生業や冠婚葬祭を含む日常生活の遂行が難しくなり、集落の自治など地域社会としての機能が失われ、やがては消滅に向かう集落を指している(1)。大野がこの概念を提唱した1990年代初頭には、現実このような数値を示す集落はごく少数で、将来に対する問題提起であった。しかし、現在で

は2000以上の限界集落が存在すると言われて
いる。さらに地方自治体単位で「限界」状態
に近づくものが現われ「限界村」や「限界自
治体」といった言葉まで使われるようになった。
今後、急速に増えていくだろうと予測され
ている。

子どもの生活については、学校教育への関
心が急速に高まり、上級学校への進学志向は
強まる一方である。このことは地方では子ど
もの進学を契機とした都市への移住を招き、
過疎化をさらに進める要因になった。都市部
では熾烈な受験競争をとまなう学歴主義を生
んだ。子ども達の生活は学校に集中するよう
になり、それ以外の生活が希薄化した。

3 地域社会での成長過程

地域社会が希薄化する以前、子どもの成育
に地域社会はどのような貢献をしてきたのだ
ろうか。教育社会学者・深谷昌志は1950年代
の後半ぐらいまでに子ども時代を過ごした人
の経験として次のように子ども達と地域社会
とのかかわりを整理している。

伝統的に子ども達はまず、ままと遊びの
仲間のメンバーとして地域に登場する。そし
て小学校に入る頃になるとままと遊びを卒
業して遊び仲間集団にはいる。この仲間集団
の特徴として 1. 地縁的に密接したところ
に住む 2. 年齢を異にする 3. 主として、
同性だけのグループを作る 4. メンバーは
固定化し 5. 集団内での地位や役割が明確
で（年長者の中からリーダーが選ばれ、それ
に従うメンバーや準メンバーなどが年齢を基
準に構造化されている） 6. 集団としての
固有の文化をもち（秘密の隠れ家、仲間内の
暗号、自分たち独自の遊びのスタイルやルー

ルなど） 7. 遊びなどを通して、まとまり
のある行動をとる。

子ども達は家の片隅のままごとから始まっ
て、徐々に学程度を単位とする遊び仲間、そ
して村の規模での若者組へと年齢に応じてよ
り大きな集団に所属しながら成長していく。
学校が、幼稚園、小学校、中学校と段階付け
られているように、地域に根をおろした仲間
集団も、それぞれ独自の機能を担いつつ成層
化されていて、子ども達はそうした集団を通
過しながら成人化していったとしている(2)。

地域社会が機能していた時代には、子ども
達には学校とは別の生活の場があり、そこ
には多様な人間関係があり、固有の行動規範
があった。仲間集団では、学校では経験しに
くい異なる年齢の者との付き合いを学び、自
己の遊びを工夫する能力や、多様な役割分担
の中で人間関係を調整する力も求められたこ
とだろう。

4 「平凡教育」の重要性—柳田國男の 教育観

地域社会の教育的機能について考える場合、
柳田國男の「平凡教育」の概念は多くの示唆
を提供する(3)。柳田は若者を教育する方法
を「平凡教育」と「非凡教育」の二つに大別
した。この内「非凡教育」は書物を読むこと
を特色とするとしているが、現実的には学校
教育を指している。「非凡」であること、つ
まり他より優れていることを求める教育であ
るから周りの者はみな競争相手である。結果
的に順位や序列を生みやすい教育である。
「非凡教育」の歴史は短い、明治維新以降、
書物を読み外界を知ることが非常に役立つ時
代が出現したため、こちらが主流を占めるよ

うになった。そして、もう一方の「平凡教育」を低く見るようになったのだという。

これに対して「平凡教育」とは古くから日本の社会で綿々と引き継がれてきた教育法である。周りの人々と同じように秩序を乱さず一人前に生活できる能力の養成を目指す。そこで一番嫌われるのは手前勝手、横着、自分さえよければいいという態度、人に迷惑を与えて顧みないという行為である。年長者を見習い、土地の慣習、先例に従う日常の生活をとおして行われる教育で、基本的に保守主義の傾向をもつ。柳田は、この教育法について彼が「笑いの教育」と呼ぶ独特の教育論を展開する。「平凡教育」においては、多くの場合、手本になるような良い言行を褒めるというよりは、消極的な方法、つまり何か過失を犯した時に叱る方法がとられた。それも日常の忙しい生活の中で行われるので、長い時間をかけて説いて聞かすのではなく、たいていは諺のような短く気の利いた、笑いを誘うような言葉で、過失なり欠点を批評する。若者は、笑いものにされないよう行動するようになる。特に、男女が一緒にいる場では、配偶者選択をしなければならない若者にとって、笑いものにされるのは大きな苦痛でもあったという。「平凡教育」は身につけるべき資質に欠けるところがあれば非難されるが、一定の水準でその資質が備わっていれば村のメンバーとして認められるわけで、順位や序列を生む要素は少ない。

柳田は「平凡教育」、「非凡教育」それぞれの長所短所をあげつつ、「平凡教育」の重要性を強調した。「非凡教育」が一般に高く評価されるようになったのは、社会的な栄達につながるといったように、その効果がはっ

きりしているからである。しかし、そのことで「平凡教育」が価値の低いものであると考えるのは間違いであると主張する。日常生活のなかでくり返し行われる「平凡教育」は「非凡教育」よりもはるかに長い歴史の中で形成されたものであり、その「平凡」を深く知ることは、自らが担ってきた文化を内省する契機ともなり、先人の長い経験を学ぶことでもあるとしている。

この著作は柳田が1937年に旧制第二高等学校で行った講演を文章化したものであるが、「非凡教育」を受けて高級官僚の道を歩んだ柳田自身が、当時の学校教育のエリート達に「平凡教育」の重要性を説いているところが興味深い。

5 地域社会の中の子ども—宮本常一の体験より

それでは、実際に地域社会の機能が十全に保たれている状態とはどのようなものだろうか。民俗学者・宮本常一が1960年当時の村落社会を描いた文章をみてみよう。

宮本は第二次世界大戦前から戦中戦後を通じて日本の農山漁村を文字通り自らの足でくまなく歩き、そこに住む人々の生活を観察し、話しを聞き、記録し、膨大な著書を遺した。昨年は生誕100年に当たったため、様々な行事や彼に関連する出版が続いている。

彼の代表的な著作である『忘れられた日本人』の中に「子供をさがす」という文章がある(4)。宮本はこの文章の冒頭に、地域の共同体が実際にどのように生きているかを示すため、一農村の事例を紹介すると記している。場所は山口県周防大島、ここは宮本の故郷であり、登場する男の子は文章上には書かれて

いないが、実は宮本自身の子どもである(5)。要約すると以下のようなものである。

1年生の男の子がテレビを欲しが。親達がいろいろな理由をつけてテレビを買ってくれないものだから子どもはしきりにせがむ。母親が聞きわけがないと叱ると、子どもはだまって外へ出て行ってしまい、夕飯の時刻になってももどって来ない。家族は心配になって心あたりを探してみるがどこにもいない。もしものことがあってはと警防団に捜索を頼み、近所の人々も一緒になって村中をさがすが見つからない。夜9時ごろになって父親(宮本自身)が仕事からもどると、男の子は家の戸袋の隅からひょっこり出てきた。願いが聞き入れられないので、家の者を少し心配させてやろうとしてくれたのだが、さわぎが大きくなって出てこれなくなってしまったのである。子どもが見つかったので、探しに出ていた村の人々に拡声器で子どもが見つかったことを伝えて、お礼をいう段になって宮本は驚くのである。

村の人たちが、誰に指揮されていたわけでもないし、皆で相談して計画的に捜索したのでもないのに、一人ひとりがその子どもの行きそうな場所を実にうまく分担して探していたのである。宮本が驚きとともに村の美しい資質とみたものは、まず、村人たちが子どもの普段の行動やその家の事情や暮らし方を知りつくしていたということである。また、他人の子どもが起こした迷惑にもかかわらず、親身になって探してくれたこともあげられるだろう。宮本はこの時の体験を、「もう村落共同体的なものはすっかりこわれ去ったと思っていた。それほど近代化し、選挙の時は親子夫婦でも票のわかれるようなところである

が、そういうところにも目に見えぬ村の意志のようなものが動いていて、だれに命令せられるということでもなしに、ひとりひとりの行動におのづから統一ができていようである」と記している。

「目に見えぬ村の意志」、具体的には村のメンバーに対する深い相互認知、村の中での自らの役割の認識と実践、村全体で子どもを育てていこうとする態度、こうした思考と行動様式が村人に身につけているわけである。宮本が村の美しい資質と見た行動は、前述した「平凡教育」がいくつもの世代にもわたって継続され、その結果として形成されたと考えられるだろう。また、宮本の文章で興味深いのは、宮本自身がこの文章が書かれた時点で、すでにこのような村落共同体の結びつきが失われていたと思っていたことである。普段の生活では深い付き合いがないように見えていても、ひとたび事が起これば共同しあえるという、地域社会の根の深さ、柳田の言葉をかりれば「平凡教育」の底力のようなものを感じさせる話である。

6 結びにかえて

以上、みてきたように子ども達にとって、地域社会の機能は学校教育に対置されるものであったとみることができる。地域社会の希薄化の過程は、そのまま学校教育への集中の過程でもあった。きちんとあいさつができる、手伝いをする、周囲の人々と適切な付き合いができる、地域の習慣に従うなど、社会性の涵養ともいべき教育は、かつては地域の日常生活の中で身につけるものであったが、今では学校での生活課題へ移行している。子ども達の生活の大部分が学校に包含されるよう

になり、かつてあった学校とは別の「居場所」や、そこでの固有の価値観や行動規範の多くが失われた。こうした「居場所」で自発的、あるいは自然発生的な仲間集団をつくる経験も少なくなっている。いきおい宮本の文章でみたような、地域社会が全体で子育てに当たろうとする態度も形成されにくくなっている。

学校教育は、柳田の観点にたてば新しくやってきた「外来者」ともいえる。教師はなじみのある隣近所の大人たちではなく、外からやってきた公的な存在である。学校での生活には厳格な時間の規律が存在し、「業績原理」への適応が求められる。学業を中心とする学校での生活は評価の対象となり順位や序列がつけられる。学校は管理された競争社会という一面をもち、ストレスの大きい生活世界でもある。年々増え続ける不登校児や様々な不応症症状を呈する子ども達の存在と、学校教育への過度の集中は深い関係があるものと考えられる。

かつて、地域社会という、学校とは別の「もう一つの世界」があった。そこは子ども達にとって学校での生活に行き詰った時の休憩所であったり逃げ場であったりしたはずである。あるいは学校とは別の人間関係を築き、別の関心や好奇心を満たす場だったかもしれない。

最近、こうした状況に対する対応の動きがいくつかでてきた。たとえば、オルタナティブ・スクールの推進はその一つである。オルタナティブ・スクールとは、学校としての認可の有無を問わず、既存の確立された教育制度以外の教育的活動全般を指す言葉で、多くは不登校などの不応症で学校に通えなくなっている人達を対象としている。しかし、

そういった学校教育を補完する目的のものばかりではなく、自然教育や芸術教育を行うもの、積極的に教育を行うのではなく、自由に時間を過ごせる場所を提供するものなど様々な形態がある。

また、残された地域の関係を再生させ、社会的な連帯を強めようとする試みも起こっている。ここ数年、通学途中の児童が危険な目に遭う事件が続いているが、こうしたことを契機にいくつもの地域で通学の安全のための協力組織がつくられたり、町内の親睦のための行事が行われるようになった。

かつて存在した地域社会を復活させることが実現困難であるとすれば、地域社会が担っていた機能を分担させていくつかの制度で担う方向が考えられる。オルタナティブ・スクールや通学の協力組織の試みはこの脈絡に沿うものである。様々な形で子どもたちに柔軟な生育環境を提供することは、ひいては学校教育の有効化にもつながるものと考えられる。

<注>

- (1) 大野 晃 2005年 『山村環境社会学』
農山漁村文化協会 参照
- (2) 深谷昌志 1983年 『孤立化する子どもたち』
日本放送出版協会 pp. 92-95
- (3) 柳田國男 1938年 「平凡と非凡」『新日本』
1巻5号、1970年『定本柳田國男集』第24巻
筑摩書房所収
- (4) 宮本常一 1960年 『忘れられた日本人』、
1984年 岩波文庫所収未来社所収、
「子供を探す」の初出は1960年『教師生活』
- (5) 木村哲也 2005年 『「忘れられた日本人」
の舞台を旅する—宮本常一の軌跡』
河出書房新社 p.224参照

ドメスティック・バイオレンスが及ぼす子どもへの影響

高玉 和子

駒沢女子短期大学 教授

1. はじめに

近年、ドメスティック・バイオレンス（以下、略称DVとする）について、公共の場で論じられる機会が増えてきた。新聞やテレビなどメディアでの報道も増加し、一般の人々にDVの通称で知られるようになってきたが、正しい理解がなされているか否かは定かではない。

ここでは、DVとは何か、またDVとはどのような行為等をいうのか、DVが行われることによりどのような問題や影響があるのかについて明らかにしていく。さらにDV問題が及ぼす子どもへの影響について述べていくこととする。

2. ドメスティック・バイオレンスとは何か

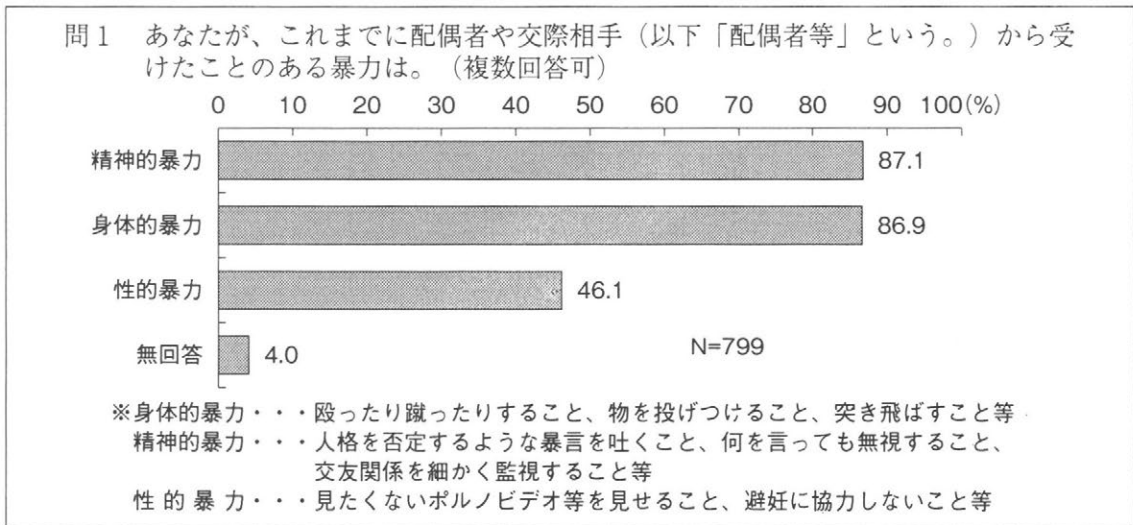
英語の“domestic violence”の用語がそのまま日本でも用いられているが、“domestic”は「家庭内」、「violence」は「暴力」を意味し、直訳すると「家庭内暴力」となる。主に家庭内における夫から妻へ、あるいは妻から夫への身体的、心理的暴力を指しているが、配偶者と限定せず、事実婚や恋人などのパートナーから受ける暴力も入る。暴力をふるうのは圧倒的に男性が多く、女性が被害者になることがほとんどであるが、まれにその逆の

女性から男性へのDVもある。

DVの形態は大別すると、次のような4タイプに分けられる。

- ①身体的暴力：殴る、蹴る、物を相手に向かって投げつけるなど、直接的に相手の身体に危害を加える行為をいう。こうした行為はたとえ夫婦間であっても刑法では処罰の対象となる違法行為である。
 - ②精神的暴力：暴言を吐く、脅かすなどの言動で相手に精神的ダメージを与える行為をいう。精神的暴力により心的外傷後ストレス障害（略称、PTSDという）になる場合もある。
 - ③性的暴力：嫌がっていても性的行為を強いることや避妊に協力しない、人工中絶を強要するなど、性交渉における暴力のことをいう。
 - ④経済的暴力：生活費をほとんど渡さない、もしくは働かないなど経済的に逼迫する状態に置くなどのことをいう。妻の仕事を妨害することも含まれる。
- このほか、友人との交際や近隣との付き合いを制限する社会的暴力もある。相手から受ける暴力は単独ではなく、2種類、3種類と重複している場合が8割近く占めている。

図1 配偶者等から受けたことのある暴力



※この調査での「配偶者」は、婚姻届を出していない事実婚や別居中の夫婦、元配偶者も含む。

（出典）：内閣府男女共同参画局「配偶者からの暴力の被害者の自立支援等に関する調査」2007年

3. DVによる被害

夫やパートナーから暴力を受けることにより、被害者は心身ともに深刻な影響を受ける。暴力を受けた女性は、その状況から逃れられないと思いきらめ無気力になる。加害者は相手を無能呼ばわりし、至らない点を責め立てて暴力に及ぶことから、被害者は自分を責めたり、罪悪感を抱くことになる。また、DVを受け続けることは恐ろしいが、経済的基盤を失う不安から別居や離婚をためらい、不本意ながら一緒に生活を続けることとなる。

（1）DVによる被害状況

DVを受けることにより、女性はどのような被害を受けているのか、身体的被害と精神的被害に分けてみると次のようになる。

①身体的被害

暴力により顔や頭、腹部など全身にわたり怪我を負う。顔を殴られることによりあざができたり、鼻血や打撲、眼球出血、むち打ち、

肋骨骨折、顔面骨折、やけどなど医療機関での受診が必要な場合もある。

②精神的被害

被害者である女性は加害者から暴力を受けない状態になっても、暴力を受けていたときの恐怖が消えず、不安感が高いほか、男性に対する不信感や恐怖があり、情緒不安定になるなど、精神科や心療内科への通院が必要な場合も少なくない。

（2）被害者が暴力を受けたときの心情

東京都福祉局「配偶者等暴力被害の実態と関係機関の現状」によると、被害者が暴力を受けたときの気持ちとして、第1位にあげられるものに「怖い・恐怖・脅え」がある。いっどこで暴力を受けるかわからないことから、脅えて生活し、恐怖のため助けを求めることができない。誰かに話したり相談したことがわかったときに受ける激しい暴力を考えただけで、恐怖感が襲ってきて、常に緊張している状態が続く。第2位には「相手と別れたい

と思う」ことがあげられる。このほか、「屈辱・悔しい・怒り」、「私が悪いから・私が至らないからと思う」「相手のことが嫌になる」等々がある。

暴力を受けている間に、社会との接点を断ち切られたり制限され、夫に罵倒され無能扱いされる日常生活のなかで、次第に自信を失い自己の能力を過小評価するようになることから、別居や離婚を言い出せなくなる。

さらに、問題を複雑にさせていることは、夫やパートナーである加害者が、時には優しく接し愛情を示すことがある。このため、いつか暴力が止むのではないか、またやり直させるのではないかという期待感をもたせることである。加害者のなかには、殴る、蹴るなどの暴力をふるったあとで、自ら被害者を病院に連れて行き治療を受けさせ、とても暴力をふるったとは思えないほど親身に看病する姿がみられることがある。このような態度の豹変に驚きながらも、被害者は別れる決意をするのがますます困難となる。暴力のあとにみせる優しさは、どちらが加害者の本当の姿なのか、被害者が混乱するのも無理はないといえる。

4. DVによる子どもへの影響

DVにより引き起こされる被害者である女性への被害状況はこれまで述べてきたとおりであるが、DVの影響は暴力の直接の対象者だけに留まらないことである。家庭を形成する場合、子どもの存在がある。その影響が子どもにさまざまな形で現れることが、DVの根深い問題であり特徴ともいえる。

父親が母親に対して暴力をふるうことは、その子どもも暴力の現場を目撃し、母親と同

様に被害者になる可能性が高い。DV暴力を見たり受けたりした子どもは、物音に敏感になったり憎悪感情を抱くほか、自殺企図や異常行動、チック症などのように心身症状が出ることもある。

また、母親や子どもがPTSDに陥る場合も多い。PTSDは、事件や事故、暴力等に遭い、強い心理的ショックを受けたことによって、1ヵ月以上にわたりその影響が続く精神的な後遺症のことをいう。PTSDの症状は、その時の事件の状況が突然記憶によみがえるフラッシュ・バックのほか、事件のことを思い出さないようにする回避症状、不眠や集中できないなどの過覚醒症状、抑うつ症状などがみられる。時間の経過とともに徐々に消失することもあるが、何年かたって突然症状がでることもあり、カウンセリングや精神療法をうけることにより改善される。

DVを目撃あるいは暴力を受けた子どもは、それをどのように感じているのだろうか。児童養護施設に入所している子ども自身がその心情を話している『子どもが語る施設の暮らし2』（明石書店）から一部を抜粋して紹介したい。プライバシー保護のため仮名となっているが、子どもが体験したことやその気持ちが率直に表されている。

事例1 「父の暴力と母の入院で・・・」

水野由紀子

もうすぐ、高校を卒業して児童養護施設（以下、「施設」）を出ます。本当はママのところに帰れるといいのかもしれませんが、病気で入退院を繰り返しているので、無理なんです。ママにはたまに会いに行っているんだけど、とても働けるような状態ではないです。あちこち悪いらしく、精神的にも不安定なんです。昔、パパに暴力を振るわれたせいでそうなってしまったようです。「パパは今日も帰ってくるの？」と私が泣きながらたずねたことがきっかけで「ママと私は夜逃げ」をしたそうです。私はまだとても小さかったので、そんなことを言った覚えもないんですけど、パパは私にも暴力を振るっていたらしいんです。

それからしばらくは、二人でパパから逃げるためにあちこちを転々としたといいます。でも、パパから逃げたのはそのときが初めてだったわけではなく、私が2、3歳のときにも一度逃げて連れ戻されたことがあったみたいです。

・・・・・・（省略）・・・・・・

「もしパパが暴力ふるう人でなかったらママだっておかしくならなかったのに」と考えることがあります。結婚する前は暴力をふるわなかったのに、ママには男を見る目がないんだと思います注1)。

事例2 「笑いながらすべてを話せる日がくればいいな」 有賀俊英

児童養護施設（以下、「施設」）に入ったのは小学校1年のときです。だから施設のなかでは一番長いんじゃないかな。まだ妹と弟は施設にいます。俺らの兄弟は複雑で、母親は同じだけど、3人父親がいるんですよ。それに本当は兄弟姉妹が10人いるんです。施設にはいったとき、・・・・・・（略）・・・・・・。オレ、そんなとき少しうれしかった。それは、母親から暴力を受けていて、毎日つらい思いをして泣いていたから。これで母親と一緒にくらさなくてもいいと思って、内心本当によかったと安心したんです。

・・・・・・（省略）・・・・・・

俺の実の父親は母親に暴力を振るう人で、それが原因なのか、今度は母親が俺と妹に暴力を振るいはじめた。助けてくれる人もいなくて、ご飯も学校の給食しかろくに食べられなかったから、毎日下痢をして保健室通いでしたね。・・・・

（略）・・・・・・

高校のとき、いつか自分の手で母親を殺してやろうと考えていました。ずっとそう思いながら施設にいたんだけど、実の父親が死んだいきさつを知って、母親を殺したら俺の人生もメチャクチャになるし、殺したところで気持ちが変わるわけでもないし、母親だって親だの兄弟だのいるから、もし死んだら悲しむやつは絶対にいると思う注2)。

これらの事例は、児童養護施設に入所した子どもが体験した出来事を自分自身で語ったものである。このことから明らかになることは、DVの被害は母親の心身を蝕み情緒不安定になり、被害者の立場から一転して子どもに暴力を振るう加害者に豹変することである。事例1の場合、全文を紹介することはできないため、母親が子どもの首を絞める事件については触れていないが、被害者であるはずの母親が加害者となって子どもを苦しめている。

子どもは二重の被害に遭遇することになる。DVは子どもの心に暗い影を落としていることがわかる。精神的苦痛のみならず、家庭が崩壊し生活が立ち行かなくなり、施設入所にいたる。DVは夫婦間に留まらず、子どもの生活や心身の成長発達に多大な影響を及ぼすといえる。

5. DV被害者への支援

(1) 「配偶者暴力防止法」

正式名称は「配偶者からの暴力の防止及び被害者の保護に関する法律」といい、略称として「配偶者暴力防止法」、または「DV防止法」と呼ばれている。2001（平成13）年4月に成立し10月から施行された。2004年に改正され、さらに、2007年に一部改正がなされた。法律の内容として、DVの定義や国及び地方公共団体の責務、基本方針・基本計画、配偶者暴力相談支援センター等、被害者の保護、保護命令、罰則などの規定から構成され

ている。

(2) DV被害の通報と緊急一時保護

DVの通報に関しては、法第6条第1項に「配偶者からの暴力を受けている者を発見した者は、その旨配偶者暴力相談支援センター又は警察官に通報するよう努めなければならない」と定められていることから、広く一般国民にその努力義務がある。下記の表1のように、「配偶者暴力防止法」が制定されて以来、徐々に相談件数は増えている。

しかし、現実には家庭内の暴力への介入は難しく、通報すべきか否か躊躇するケースが多いといえる。被害者は成人であることから、本人自ら判断して助けを求めると思われているが、暴力を受け続けるとその判断がにぶり救済が遅れることになる。そのため、発見者が通報すべきである。

また、被害者は怪我を負い病院に受診することが多いことから、医師や医療関係者による通報もある。その際、被害者本人の意思確認が必要となるが、加害者が付き添っているケースが多く見受けられるため、本人の意思確認には加害者がいない状況で行う配慮が必要である。

緊急一時保護として、配偶者暴力相談支援センターに公的な一時保護施設が設置されている。そのほか、各都道府県に設置されている婦人保護施設や母子生活支援施設、NPO法人が運営する民間シェルターもある。しかし、子どもが中学生以上の男子である場合は、母親と離れて児童相談所で保護され一時保護

表1 配偶者暴力相談支援センターへの年度別相談件数の推移

年度	2002年	2003年	2004年	2005年
相談件数	35,943	43,225	49,329	52,145

警察庁の調べによる(2006年9月現在)

所に入所することとなる。

6. おわりに

DV被害者を支援する法制度は近年始まったばかりであり、医療や司法、警察、福祉の分野における関係機関や関係者が万全な体制を整えているとはいえない。依然として警察や医療機関では家庭への介入に慎重であり、福祉機関における一時保護期間は2週間と決められており、短期間での対応では困難であること、またシェルターが不足しているなどの現状がある。そのうえ、DV被害者が暴力を受けた後遺症から回復するのに欠かせないカウンセリングや精神療法を受ける体制も整っているとはいいがたい。

今後の課題として、DVの直接の被害者である母親だけではなく、その子どもに対しても精神的ケアを行い、その後自立した生活を築けるような支援体制を整備していくことが望まれる。

〈引用文献〉

- 注1) 「子どもが語る施設の暮らし」編集委員会編
『子どもが語る施設の暮らし2』明石書店
2003 p.123、p.129
- 注2) 同書 p.149、p.150、p.151

〈参考文献〉

- 山田秀雄・田中早苗他 『Q&Aドメスティック・バイオレンス法児童虐待防止法解説第2版』三省堂
2004

見過ごされがちな発達障害児への 幼児期支援の可能性を探る

田所 摂寿

明治学院大学心理臨床センター 専任カウンセラー

はじめに

近年、さまざまところで「発達障害」という言葉を目にする機会が増えている。心理臨床の業界においても、発達障害に対してどのようなカウンセリングや支援を行うのかについて実に多くの議論が起こっており、まさに発達障害ブームといっても過言ではないような気がする。加えて、発達障害者支援法が平成17年度に施行され、今年度（平成19年度）より小学校・中学校で特別支援教育が本格始動するなど、行政サイドとしての取り組みも次々と行われている。これらの取り組みは、今までいわゆる見過ごされてきた発達障害児・者に対して、支援やその教育的ニーズに基づいた教育を行っていかうというものである。この発達障害に対する関心の高さは心理臨床の領域に留まらず、医療領域、教育領域、福祉領域においても注目されている。

先述の通り発達障害児の支援のあり方について、学齢期においては教育がその中心を担っている。従って、今年度本格始動した特別支援教育によって小学校・中学校という児童期・思春期における支援の体制は整いつつある。そこで次に関心が集まっているのが、小中の前後である、幼稚園・保育所と高等学校における発達障害児への支援である。文部科

学省の調査によると、幼稚園と高等学校での特別支援教育は小中に比較すると遅々として進んでいない実態が明らかになった（文部科学省、2007）。特に幼稚園や保育所は、発達障害児への支援の入り口に位置している。

「早期発見・早期介入」が鉄則である発達障害児への支援において、幼児期における支援体制の確立、保護者や教育・保育関係者への啓発、関係機関の連携などは重要な課題となっている。

そこで本論では、今まで見過ごされがちであった発達障害児、特に「知的障害のない発達障害」児を取り上げ、その概説をすると同時に幼児期における支援の可能性について考えてみたい。

知的障害のない発達障害とは

「一見普通で他の子と区別がつかないのだけど、ちょっと気になる子」とか「1対1だと問題ないけど、集団の場になると目立ってしまう子」といった子ども達の中には、発達障害児も含まれている可能性があることが近年明らかになってきた。このように定型発達の子ども（いわゆる健常児）との差が殆どないけれども発達障害を持っており、そのために支援を必要としている子どもが「知的障害のない発達障害」児である。以前であると「軽

度発達障害児」という呼び方もされていたことがあるが、彼らが持っている問題は決して軽度ではなく、しっかりとした支援を行っていくことが健全な発達には必要なことである。つまり彼らは知的発達の遅れなどがいないために、見た目も能力も定型発達の子どもと殆んど変わらないが、逆にそのために発達の問題から出てくる問題行動を「わがまま」とか「躰がなっていない」と取られてしまうことが多く、かえって問題が複雑になり適切な支援を受けることが出来ていない。

こうした子どもは決してまれな存在ではない。文部科学省の全国の小中学校に行った調査によると、通常学級にいる知的発達に遅れはないけれども特別な教育的配慮を必要としている児童生徒の割合は、実に6.3%という結果が出ており、1クラスに2～3人はこうした子ども達が在籍している実態が明らかになった(文部省, 2002)。以下に「知的障害のない発達障害」について簡単に概説する。

①学習障害(LD)

学習障害とは、知的発達に特に問題はないけれども、ある特定の能力、例えば「漢字を書くこと」、「計算をすること」、「英単語を覚えること」といった部分に関してだけ、どうしてもできないというものである。すなわち、知的発達に大きな遅れはないのに、学習面で特異なつまずきや習得の困難をもちがちである場合は、学習障害である可能性がある。人間誰もが苦手な科目や単元はあるが、彼らの困難さはこの「苦手」という言葉では処理しきれないものである。文部科学省は、「読む」「聞く」「話す」「聴く」「計算する」「推論する」の6つの能力について、この能力の

いずれかに関して習得と使用に著しい困難を示す場合を学習障害とするとしている(文部省, 1999)。

②注意欠陥/多動性障害(AD/HD)

注意欠陥/多動性障害の具体的な問題行動としては、「席にじっと座っておられず、すぐにフラフラと立ち歩いてしまう」とか、「先生の質問が終わる前に答えようとする」とか、「どうしても整理整頓が出来ず、いつも机の中はぐちゃぐちゃ」といった行動に表される問題である。漫画のキャラクターになぞって「のび太・ジャイアン症候群」と呼ばれていたりもする(司馬, 1997)。

注意欠陥/多動性障害は「不注意」と「多動性」と「衝動性」の3つを主症状とした障害である。学習障害と合併する例が少なくなく、これらの問題を踏まえた上での教育的な配慮が求められている。また、中枢神経刺激剤のような薬物が行動のコントロールに効果を見せる場合も少なくないので、医療との密接な連携も必要となる。

③高機能広汎性発達障害(HFPDD)

「よくしゃべるけど、場の雰囲気や相手の感情などはお構いなし」とか、「言葉を字面通りに捉えてしまう」(例えば、親しみを込めて「バカだな」と言われても、本当にバカにされたかと取ってしまう)、「特定の分野にとても詳しいが、常識的な知識には欠けている」、「いつも集団行動にうまく加わることが出来ない」といった、いわゆる社会性の問題行動を示す「知的障害のない発達障害」を高機能広汎性発達障害という。「アスペルガー症候群」や「高機能自閉症」もこの中に含まれる。

この障害は、「社会的相互交渉の問題」、「コミュニケーションの問題」、「想像性の問題」という社会性の障害の3つ組から説明される。またタイプとしても「積極奇異型」、「受動型」、「孤立型」とさまざまであり、一概に障害像をまとめることは出来ず、一人ひとりがそれぞれ独特の問題を抱えている。最近巷では「KY（空気が読めない）」という言葉が流行っているようであるが、高機能広汎性発達障害児も社会性に困難を抱えているために集団に上手く関わることができず、結果としていじめやからかいの対象になりやすい。これは発達障害そのものからくる問題ではなく、付随した問題として起こってくるものであり、これを「二次障害」という。

知的障害がない発達障害児は、周りから問題行動を発達障害によるものと理解されず、わがままといった性格や親の躰のためと捉えられてしまうことが少なくなく、結果として多くの非難やからかいや叱責を受ける。こうした一連の悪循環の結果として起こってくるのが「二次障害」である。二次障害には「自己評価が極端に低い」といったものから始まり、不登校、いじめ、ひきこもりといった適応障害から、うつ病・心身症・行為障害・反抗挑戦性障害といった精神障害まで多岐にわたる。こうなると一次的な発達の障害よりも問題は重く複雑であり、支援はますます困難になる。

幼稚園・保育所の保育者の役割

知的障害のない発達障害児はその発達の問題に気づかれることが少ない。そのため問題が後回しになってしまい、結局そのつけを払わせられるのは本人自身である。その過程で

さまざま経験を重ね、二次障害を呈するようになる事例も少なくない。そうなる前に何とか支援に結びつける必要がある。保護者にしてみても、何かと育てにくさを感じていたとしても、それは自分の育児能力の問題と自分を責めたり、大変なのは乳幼児を育てる親なら誰も同じであると自分を無理矢理納得させたりすることも少なくないであろう。また自らの子どもの発達に問題があるとなかなか認知するのは難しい。1歳6ヶ月児検診や3歳児検診で専門家の介入を受けるが、知的障害がない発達障害の場合は、その問題のわかりにくさから「経過観察」か、何も指摘されることなく通過してしまうことも少なくない。そこで重要となるのが「保育士」や「幼稚園教諭」といった乳幼児期における専門家の役割である。早ければ0歳児から保育士は子どもに日常的に接する機会を持つ。先述したように発達障害は早期発見・早期介入が鉄則である。周囲が早く気づきすぐに支援を行うことで、適切な養育環境が用意でき、子どもは身体的・認知的・精神的に健全に成長していくことが出来る。反対に、早期発見・早期介入が上手く機能しなければ、適切な養育環境どころか二次障害という重篤な問題を抱えてしまうことになりかねない。大げさではなく、発達障害児の一生を通しての健全な成長は、保育士や幼稚園教諭の双肩にかかっているといっても過言ではないのである。果たしてどれだけの保育士や幼稚園教諭が、自らの職務の可能性と重大性を認識できているのだろうか。

保育士や幼稚園教諭が発達障害児に対してその専門的な役割を果たすためには、まず正確な知識を学ぶことが必要である。最近の保

育士養成学校でも「知的障害のない発達障害」について学ぶ授業や実習が十分に確保されているとは言い難い。すでに現場で活躍している保育士については、なおのことその機会は少ないであろう。幸いなことに行政的な取り組みが先行して行われており、こうした啓発活動が徐々に浸透していくと思われる。一つ注意が必要なのは、こうした子ども達は突然やってきた訳ではなく、今までも確かにそれぞれの園において、それぞれの保育士・幼稚園教諭が何らかの工夫で対処していたと考えられる。しかし、だからといってこれらの子どもへの特別な支援を「個性なのだから」という言葉の下で拒否しないでいただきたい。本人はおそらく困っているだろうし、保護者もまた同様である。まずは今までと全く異なる教育の方法として発達障害児への支援の方法を学び、それをまたそれぞれの独自の指導の方法として自らのものにしていくことが望ましい。

近年、幼稚園や保育所を巻き込んでの行政の取り組みとして「5歳児検診」が広がってきている。また今年1月には厚生労働省から「軽度発達障害児に対する気づきと支援マニュアル」(厚生労働省, 2007)が出され、この5歳児検診は今後ますます普及していくことが予想される。特に、学習障害、注意欠陥／多動性障害、高機能広汎性発達障害といった知的障害のない発達障害は、1歳6ヶ月児検診や3歳児検診では気づかれることが少なく、そのまま6歳時の就学を迎えてしまうため、発達の問題が明らかになってくる5歳時にも定期検診を行い、発達障害の問題についても取り上げ、これを適切な就学に活用させていこうという試みである。

厚生労働省のマニュアルの中でも取り上げられ、発達障害児のスクリーニングとして活用されているのが、鳥取県で行われている「5歳児発達問診項目」である(小枝, 2005)。ここで挙げられている12項目のうち、通過数が7以下の場合には「発達の遅れがあり」、9以下の場合には「発達の遅れの疑い」とする基準が設定されている(表1)。この質問項目は保護者と同時に保育士にも答えてもらうシステムになっており、5歳児検診における保育士の役割は大きいと考えられる。

(表1) 鳥取県における5歳児発達問診項目

- ①スキップができますか
- ②ブランコにのってこげますか
- ③片足でケンケンができますか
- ④お手本を見て四角が書けますか
- ⑤ひとりで大便ができますか
- ⑥ボタンをはめたり、はずしたりできますか
- ⑦集団の中で遊べますか
- ⑧家族に断って友だちの家に行けますか
- ⑨ジャンケンの勝ち負けがわかりますか
- ⑩自分の名前が読めますか
- ⑪はっきりした発音で話ができますか
- ⑫自分の左右がわかりますか

(小枝, 2005)

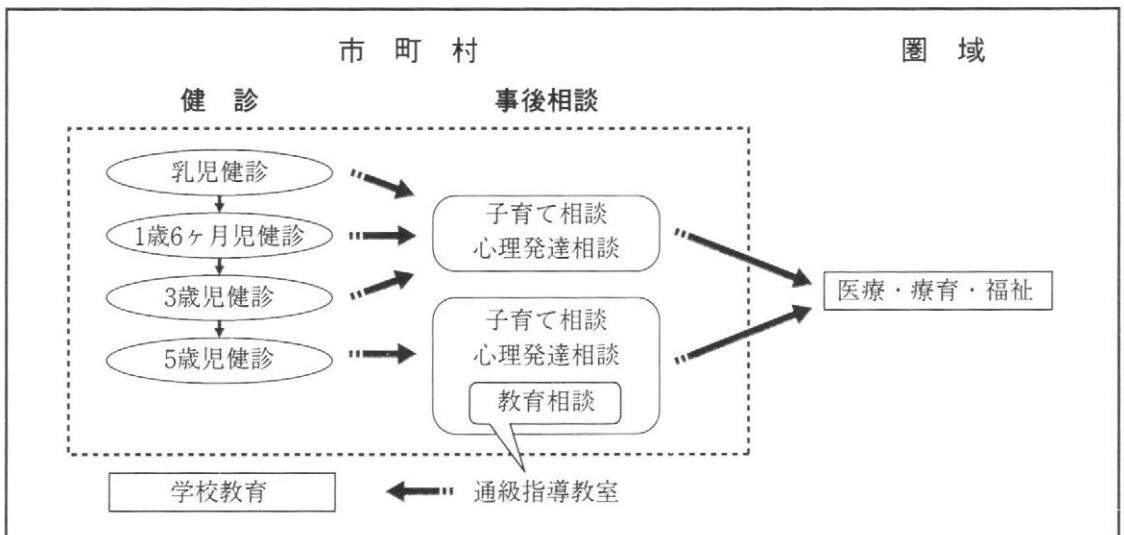
今後ますます幼稚園や保育所における発達障害児への取り組みが増えてくると考えられる。発達障害児に限らず「全ての子ども達の将来にわたる健全な発達を担っているのは自分たちである」という気概を持って乳幼児保育や教育に取り組んでいくことを期待したい。

発達障害児に対する気づきの重要性

発達障害児に対する気づきのポイントや支援の具体的な方法については、スペースの関係から割愛するが、詳細については筆者がまとめたもの(田所, 2007)を参考にしていただきたい。要点としては、幼児期の問題行動はさまざまな解釈が可能である。その問題行動の原因は親の養育に因るのか、環境に因るのか、それとも発達障害に因るのか、感覚に頼るのではなく状況を詳細に分析し、それぞれの可能性を十分に検討することが大切である。特に知的障害のない発達障害児は「ちょっと変わった子」という言葉だけで片づけられてしまうことが多いので、問題行動の原因を探る時に「発達障害かもしれない」という視点を必ず入れておくことが必要であろう。繰り返すが、この時期の保育士・幼稚園教諭の気づきがその子どもの一生にわたって重要な支援のスタートとなりうることを十分に自覚しておく必要がある。

発達障害児とその保護者への支援体制

先述の厚生労働省のマニュアルによれば(厚生労働省, 2007)、それぞれの検診(乳児健診、1歳6ヶ月児健診、3歳児健診、5歳児健診)のフォローアップとして保育士による「子育て相談」、心理士による「心理発達相談」、教師による「教育相談」を必要に応じて行い、場合によっては医療機関や福祉機関に繋げていくというシステムが提案されている(図1)。乳幼児期における発達障害児への支援で大切なのは、早期発見・早期介入であることは既に述べた。誰かが問題に気づいたとしてもそれが支援へと結びつかなければ意味がない。支援のシステム作りをしっかりと行っておくことが乳幼児期の支援を考える上では大切なことであろう。これらの相談体制・支援体制を整えておくことがその子どもの「就学」へとスムーズにつながっていく。今までは幼稚園・保育所と小学校の連携が十分に機能しているとは言えない状況であった。



(図1) 軽度発達障害の発見とその後の支援体制に関するモデル図(厚生労働省, 2007)

しかし特に知的障害のない発達障害児に対する教育環境を考える上では、この連携は欠かせない。今後さらに密な関係を築くべく支援システムの構築が待たれている。

おわりに

発達障害の子どもを、一生涯にわたって支援していくシステムの構築が切望されている。そのスタートである乳幼児期の支援は、こうした子ども達に気づき、支援へと繋げる役割がある。こうした支援のルールに乗せるまでの活動が、実は一番難しく骨が折れる作業なのである。教育・保育関係者、福祉関係者、医療関係者のみならず、保護者や地域の人々がこの問題に対して真摯に取り組み、支援の体制を作っていくことが望まれる。

〈引用文献〉

- ・厚生労働省 2007 「軽度発達障害児に対する気づきと支援マニュアル」
- ・小枝達也 2005 注意欠陥／多動性障害と学習障害の早期発見について—鳥取県における5歳児検診の取り組みと提案— 脳と発達 vol.37 145-149
- ・司馬理英子 1997 のび太・ジャイアン症候群—いじめっ子、いじめられっ子は同じ心の病が原因だった— 主婦の友社
- ・田所撰寿 2007 発達の偏りを持つ子どもに対する気づきと支援のあり方(若月芳浩編著 特別支援教育で育つ子どもたち—幼稚園・保育所の実例— 学事出版 pp25-35)
- ・文部科学省 2007 「平成18年度幼稚園、小学校、中学校、高等学校等におけるLD、ADHD、高機能自閉症等のある幼児児童生徒への教育支援体制整備状況調査結果について」
- ・文部省 1999 「学習障害児に対する指導について(報告)」
- ・文部省 2002 「通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」

「子どもをありのままに見る」 ことの意味を考える

田中 正浩

駒沢女子短期大学 教授

Ⅰ. はじめに

幼児教育・保育の場において、保育者は「子どもをありのままに見るように」、「子どもから学びなさい」などと言われ、また言い続けてきたのではないだろうか。勿論、これらは、幼児教育・保育の場で保育者同士において限定的に交わされる言葉というわけではない。昨今の子育て論や非行や不登校といった問題を抱えた親子のかかわりを取り扱った書物でも見かけることは多い。いずれも子どもを捉えるため、子どもを理解するための方法原理のひとつとして極めて重要な言葉（行為）と考えてのことであることは文脈から窺える。

遡れば、「子どもの発見」で知られるルソーは、その著書『エミール』で「子どもをよく見なさい」と言っている。「幼児教育の父」と称されるフレーベルも「子どもたちから、学ぼうではないか。かれらの生命のかすかな警告にも、かれらの心情のひそかな要請にも、耳を傾けようではないか。子どもに生きようではないか。」¹⁾との言葉を残している。幼児教育・保育に今なお影響を与え続けているルソー、ペスタロッチ、フレーベル、モンテッソーリ、我が国では倉橋惣三といった偉大な先覚者たちが、自身の理論や実践において後世に伝えたかったことは、まさにこれらの

言葉に表れていると言ってもよいのではないだろうか。

考えるにルソーら先覚者たちは、それまでの「子ども観」に対して疑念を抱き、懐疑的ななか「子どもをありのままに見る」こと、「子どもから学ぶ」ことで、新たな「子ども観」を導き出し、新たな教育・保育を創り出してきたのであろう。この導き出された「子ども観」に我々が倣うべきことは多くある。実際、倣うことによって幼児教育・保育は発展をみてきたと言える。しかし、ここでは「子ども観」そのものよりも、その導き出していく過程での方法原理に目を向けてみたい。なぜなら、時に保育者が共有する問題として提起される「子どもを見ようとしても見えない」、「子どもに一生懸命にかかわるが子どもが見えてこない」、「子どもから何をどのように学ぶのか」ということに対して、何らかの手がかりを与えてくれるのではないかと考えるからである。本小論は、「子どもをありのままに見る」、「子どもから学ぶ」ということをその専門性から要請される保育者が、これらをどのように捉えればよいかを考えることがねらいである。

Ⅱ. 幼児教育・保育の構造における 「子どもを見る」こと

「子どもを見る」ということにおいては、子どもの見方（観方）としての「子ども観」、そして、活動の対象への子どもの興味や関心、発想やイメージなどから子どもを見るという「子ども理解」を考えることになる。端的に言えば、前者は保育者（大人）側の視点、後者は子ども側の視点に立っての理解である。重層的で相互に関連して構成される幼児教育・保育の全体構造を各要素に分けるならば「子ども観」は、次のように位置づけられる。

幼児教育・保育の全体構造の基底にあって全体を支えているのは、保育者が子どもをどのような存在として捉えているかという「子ども観」であり、子どもの成長・発達を促すにはどのような方法が適しているかという「教育・保育観」である。したがって、保育者自身をもつ「子ども観」や「教育・保育観」によって幼児教育・保育の目標、内容、計画、展開（方法や形態）は規定され、構想される保育そのものも規定されることになる。となれば、保育者は、より善く、より適した「子ども観」をもって日々の保育を構想し、実践することが要請される。しかしながら、至極当然のことであるが「子ども観」は多様であり、保育者であれば保育者の数ほどあると言える。それは「子ども観」が、あくまでも個人の内部で通用が可能であるといった限定性を帯びていることを意味しているとも言える。加えて言えば、何をもって確固たるものとするかを明確にし、かつ共通で絶対的な「子ども観」を提示することは非常に困難である（したがって先に「より善く」、「より適した」と

記したが、この基準もまた曖昧さを免れないところがあることを加えておきたい）。とは言え、我々は、先述した先覚者たちの「子ども観」に倣い、それをもとに子どもを見てきてもいる。例えば、ルソーは、子どもの本性を「善」として、子どもの自然的素質や能力は素直に発現させるべきであり、大人が子どもを「善く」しようと干渉するのは不必要であるとした。この環境を整え、見守る教育は、まさに、今日の幼児教育・保育にもその思想の一端が窺える。

しかしながら「子ども観」は、あくまでも保育者（大人）の側から見た子どもの見方なのであり、「子ども観」に照らして保育を構想し、実践することは子どもの視点が希薄な保育になることが考えられる。そのために子どもの視点に立つ「子ども理解」が保育の構造上、「子ども観」に関連して位置することになる。重要になってくるのは、多様な「子ども観」を問い直す作業をしながら分類や統一を図り、保育実践に役立つ「子ども観」を探し出すことではなく、むしろ、子どもと生活し、子どもを見てきた、その経験や知識をもとに「子ども観」を形成しながら幼児教育・保育を構想したとしても、実はその「子ども観」が子どもを見ること、理解することを妨げていることに気づくことであろう。

「子ども観」をもつことは、同時にある枠組みを通して子どもを見てしまうことでもある。子ども自身がそのことをどのように捉えて、受け止めて、感じているかを理解しない限り、子どもをありのままに見たとは言えない。要するに、誰かが導き出した子ども、いわゆる「子ども観」を学んでも、「子ども」から学ぶことにはならないし、子どもを見るこ

とにはならないだろう。

Ⅲ. 子どもが見えるようになるには

子どもが見えるようになるために、自身の「子ども観」に対して絶対的な枠組みを設定することに重きを置くことよりも、目の前にいる子どもをありのままに見ることの方が重要であろう。ただ枠組みをつくることでその子どもの長所、短所、発達の程度、問題を把握し、対応の方法、解決の糸口を自分なりに探し出すことが容易になってくることはある。しかし、それは自分なりの尺度で子どもを測り、評価しているに過ぎない。例えば、保育者は、子どもの予想される姿、子どもへの期待に対して生じた問題も自身の尺度に合わせて解釈し、問題が自身の捉え方のズレにあることを意識せず子どもに帰属したものとして考えるときがある。

また、枠組みをつくることは、確固たる信念をもって子どもの在り方を捉え、それを教育・保育実践に反映させればよいということではない。幼児教育・保育の場での実践においては、当然のことであるが必ずや保育者側の主観が入り込むこと（勿論、主観の反映されていない実践はありえないが）になり、それは保育者がこれまでに出会った子どもから得た経験則やデータに依拠した実践ということになる。勿論、子どもを観察することで、子どもを理解しようとすることは重要である。モンテッソーリは、先入観をもたずに子どもを観察することで自身の教育法を導き出したことで知られている。

一方、「観察」による子ども理解で注意しなくてはならないことがある。子どもの現象をはじめとして、子どもの内面、他者（子ども

や大人）とのかかわり、生活そのものと周囲の生活とのかかわりなどを観察することによって知り得たこと（子どもの様子、実態等）が必ずしもその子どものすべてではなく、また客観的なものでもないということである。これらは「調べること」によって得た「データ」としての子ども理解であり、この方法だけでは生きた子どもの姿を捉えるのは難しい。逆に、子どもを感性豊かな子ども、気持ちの強い子ども、優しい子ども、わがままな子どもなどと概念化して捉えることも、包括的な子どもの捉え方となってしまうことも加えておきたい。

観察者としての態度は、目の前の子どもを、あるいは子どもの表現する世界を対象化して眺めるということになる。対象化することで観察、分析し、その知見を子どもを理解することに用いることには、それはそれとして意味があるが、対象化することで現実の生活から場面から切り離れたところで捉えたデータをもとに子どもを捉えようとしても、それはありのままの子どもではない。津守真は、「観察」の構えでは、子どもと保育者とを融合させることは難しいと指摘する。「融合する」とは、「心が繋がる」とことと解釈してよいだろう。保育者は、子どもと「融合する」、「繋がる」ことで、子どもの内的世界の表現としての意味を理解することになる。子どもと場や物を共有するのではなく、行動を共有しながら心を通い合わせ、繋がることが大切になってくる。子どもを見るということは子どもを対象とて見るということよりも、子どもが見ている世界をその子どもの側から共に見る、共に感じる、ということである。

次に、子どもにかかわりながら子どもが見

えてこない理由に触れたい。「私たちは、『人間』とは何かという間にたいしては、一義的な回答を留保しようとするが、それが『子ども』とは何かという問題になると、かつて自分も子どもであった経験も手伝って、かなり安易に子どもを規定しがちである。おとなの子どもを見る『眼差し』や『期待』が、そのまま子どもの本性として刻印されて」2) しまい、我々大人は、子どもの視点で見るということへの認識が欠如している。保育者についても、「保育において、子どもを見るおとなの目は、おとなである私自身の考え方や性質、私の存在そのものに内在する傾向などが妨げとなって、子どもをそのまま見ることができなくなっている。」3) との指摘もある。これらは、子どもを見ることの難しさを示してくれると同時に、「ありのままに見る」ということが子どもを受け容れることの契機になることを示している。ただ、そこに共通する問題として、見る側の「構え」と言う問題が生じてくる。

先入観なしに子どもを見なさいと言っても、前提知識や枠組みなしで子どもを見ることは難しい。これはどうしようもない事実である。我々は物事を白紙の状態で見ることが可能であるかというところもいかない。つまり、何かを見るとき、その見方は必然的にある種の枠組みをもとに見ているし、枠組みに依拠していることが常なのである。むしろ、前提となる知識なり、枠組みをもとにせず物事を理解することの方が難しい。「おとなの心の中にある先入観や枠をとり去る努力がおとなの側に必要になるのである」4) と津守は言う。「ありのままに子どもを見る」、「子どもから学ぶ」と言うが、保育者が子どもを見るとき、

いかに白紙の状態で子どもを見ているとしても(見ているように思えても)、実際は既成の子どもの見方に縛られていることになる。ルソー、ペスタロッチ、フレーベル、モンテッソーリが、子どもをありのままに見るように説いたのは、まさにこのようなことを了解した上で、子どもの視点に立つならば、どうすべきかと問いかけてきたのではないだろうか。

IV. 「子どもを見る」ための「構え」

「傍観者、命令者、管理者である大人に対して、子どもは本心を表さない。」5) との指摘は、保育者の子どもを見る構え、あるいはかかわる構えを端的に示している。筆者は、子どもを見ようとして見るという「構え」は当然必要であると考え。勿論、偶然にも、図らずも気づく(気づかされる)ということはある。ただ、見ようとして見るという積極的で、主体的な「構え」をもたなければ、既成の枠組みが見ることを妨げ、見えてこなくなるのではないかと考える。

「子どもを見る目」をもち、「子どもを見る心」をもって子どもを理解することの難しさは、自分(保育者、大人)自身の内にある。一方、子どもを見るときの内面の問題についても考える必要がある。例えば、保育者側に子どもへの期待、不満が存在するとき、そのような思い(心の状態)は、ありのままの子どもと出会わせることを困難にさせてしまう。非常に抽象的な言い方であるが、保育者側の心の在り方が見る目を曇らせるのである。保育者が、自身の経験や知識によって子どもを対象として解釈することについてはすでに述べてきたが、このようなことを踏まえて、子どもをありのままに見るための具体的な構え

について触れたい。

津守は、自身の眼を完全に透明にすることは到底できないとしながら、「同じ子どもと顔を合わせていても、心がかみ合わないとき、私の心の中にある概念の殻や、無意識の前提が、子どもをそのまま見ることを妨げることが多いのではないかと思う。その日の予定や計画で頭がいっぱいになっているとき、特定の理論の枠に合わせて子どもを見ようとするとき、善悪、正常などの規準をもって見て、その相対性に気づかないとき、その観点からしか子どもを見ることができなくなる。」⁶⁾と言う。そこで次のことをありのままに見ることの起点としたい。

1) 受容と共感

すでに幼児教育・保育の現場において成熟し、定着した用語・概念となっているが、子どもの行為を保育者自身が自分ごととして受け容れ、理解することである「受容」と「共感」は不可欠な構えであろう。まさに、子どもを見るときには、子どもの生活にかかわりながら、子どもの行為や表情、言葉などに表された感情に、自分の感情を重ね合わせながら、子どもの気持ちを自分ごととして感じ取り、子どもの感情を共有することが子ども理解の鍵にもなるだろう。思うに、共感することは、子どもの表現する世界を自分ごととして共有することから始まるのではないだろうか。

2) 現象面を多面的に捉え、子どもの心に近づく

実際に、子どもを捉えるのは、現象面から子どもに迫り、個々にあっては子どもの生活、つまり、自己形成の時間と場所を捉え、保育者が子どもとのかかわりの展開を理解するこ

とが重要となってくる。

「子どもと交わる中で見るときに、私は子どもの世界を見ることができたというたしかない感じをもつのであるが、それは、私にとって、だれにも頼らない、自分自身の『見る』行為である。保育の実践は、同労の保育者との協力のたのしみがありながら、自分の目以外には頼ることができない点で、孤独な作業である。」⁷⁾と言うが、まさに子どもを見る目を養うことは保育において不可欠である。子どもにもっとも近い大人である保育者が、子どもに寄り添うことによって子どもが願うこと(もの)を見出し、子どもを見る目をもてたとき、子どもにとっての「遊び」、「環境」の意味が見えてくるし、現場において、生きた子どもの姿を捉え、子どもが何を欲しているか(したいのか)という志向性を見極めた「指導」なり「援助」を行うことができているのではと考える。

〈注〉

- 1) F.フレーベル 荒井 武訳『人間の教育』岩波文庫、1964年 P119
- 2) 高橋 勝「子どもの自己形成空間 教育哲学的アプローチ」川島書店1993 P59~59
- 3) 津守 真 「保育の一日とその周辺」フレーベル館 2000 P36
- 4) 同上書 P25
- 5) 高杉自子「子どもとともにある 保育の原点」ミネルヴァ書房 2006 P95
- 6) 津守 真 前掲書 P26
- 7) 同上書 P39

「言葉」を通しての子どもと大人の位置関係についての考察

八木 浩雄

明星大学大学院 院生

はじめに

先の『研究紀要』第36号「乳幼児期の探究Ⅰ」において、筆者は「子ども観」を考える上での「大人の立場」として、それぞれ子どもと大人の「立場の違いを認識した上での対話」の在り方に注目する必要があると結論した。それは、その時々子ども・大人双方の立場や価値観に違いがあることをむしろ大人の側が積極的に認め、意思の疎通を図るための姿勢を持つことが大切であるとしたのであるが、本論ではさらに子どもと大人の意思の疎通の間を取り持つ「言葉」に注目し、両者の位置関係について論考を進めて行きたいと思う。

ところで、一般的に人間にとっての「言葉」とは、あらゆるものが「言葉」によって説明されることから、身の回りの事柄を自分自身が認識するための媒体そのものであり、またそれぞれの対象を把握するための手段としての意味合いがあり、さらに自分自身が知識として理解する際の事柄そのものをあらわす象徴としての役割を持っている。また、あらゆるものが「言葉」を通して理解されることとは別に、人間は自らの意思を「言葉」によって表現し、他者に伝える手段としても用いている。

つまり「言葉」とは、外界からの情報を自らの内に取り込むための媒体またはプロセスであると同時に、自らの内にあるもの—例えば考えや感情など—を周りの人に伝えるための媒体または手段という二面性を持っている。

こうした「言葉」を介しての物事の理解または他者との意思伝達の在り方は、人間が生まれながらに備えているというよりは、幼い頃より周りの人々特に親や保育者（保育士や幼稚園教諭など）を通して身につけていくひとつの習慣のようなものであるといえる。「言葉」即ち言語理解の能力は、人間として生きていくための能力のひとつとして「教え込まれ」ていくのである。

子どもにとって乳幼児期の早い段階からはじめて接する「言葉」を通しての世界は、既に「言葉」を日常的に使用している私達大人とは全く異なる意味合いを含んでいるのではないだろうか。

幼児期の子どもの教育環境と「言葉」

まずは子どもと「言葉」の在り方を考える前段階として、子どもを取り巻く教育環境について概観して行きたいと思う。

今日、幼児期の子どもに対する教育は、保育所や幼稚園または認定子ども園など（以下、ここでは「幼児教育施設」と総称しておく）

に通うとともに、それぞれの家庭での教育（しつけ）によってなされている。現在のところ、保育所は児童福祉の立場から、また幼稚園は就学前教育の立場から、そして認定子ども園は児童福祉・就学前教育の連携の立場から設置された幼児教育施設であり、元々それぞれの設置目的は若干異なるものとして規定されている。しかし、幼児期の子どもについて関わる姿勢にほとんど差異はなく、「子どもにとっての最善」に配慮した姿勢で保育や教育に臨むことが基本となっている。

ただ、本来の幼児教育の在り方として考える場合、家庭での生活こそが子どもにとって最も重要な教育の場として位置づけられる。即ち、それぞれの家庭での教育を支えるものとして幼児教育施設は存在している。それは、どの幼児教育施設に通う子どもであっても、それぞれの家庭での生活があり、その家庭生活の中にある教育では、幼児教育施設にある設置目的のような類別はなく、ただその子どものために生活と教育が根付いているのである。

2006（平成18）年12月22日より教育基本法が改正され、第10条で家庭教育について「父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする。」² 国及び地方公共団体は、家庭教育の自主性を尊重しつつ、保護者に対する学習の機会及び情報の提供その他の家庭教育を支援するために必要な施策を講ずるよう努めなければならない。」と、また第11条で幼児期の教育について「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであることにかんがみ、国及び

地方公共団体は、幼児の健やかな成長に資する良好な環境の整備その他適当な方法によって、その振興に努めなければならない。」と新たに規定が追加された。（傍線は筆者）

子どもにとって家庭での教育が如何に大切であり、また幼児期の教育がその子どもの成長発達に重要であることは、教育基本法改正で規定されるまでもなく、教育の分野においてはひとつの自明の理として扱われていたことではあったのだが、この度新たに規定されたことによって家庭教育の大切さや幼児期の教育の重要さがより一般的に位置づけられたことは注目に値するといえる。

ところで、家庭との連携に十分配慮した上で進められるべき幼児期の子どもの教育について、特に幼稚園の場合で注目すれば、現行の幼稚園教育要領（1998（平成10）年12月改訂）では「幼児の発達の側面」に留意した上で「健康」・「人間関係」・「環境」・「言葉」・「表現」の5つの領域について総合的な指導が求められている。また、保育所での乳幼児期の子どもの援助・指導の際にも、この5つの領域に基づく保育内容が現行の保育所保育指針（1999（平成11）年10月改訂）によって明らかにされているが、これらは必ずしも明確に各領域として区分され取り扱われるものではなく、子どもの発達と活動に留意した上で、総合的に取り扱われるものとして位置づけられている。即ち幼児教育施設は公教育（施設）としての便宜上、子どもに対する5つの着眼点のもと保育・教育内容が整えられ、家庭との連携を図るよう求められている。家庭での生活において、あえてこのような領域を意識して子どもに接することは、先ずありえないことではあるが、「家庭との

連携」がより強く求められてきている幼児教育施設の保育・教育内容を、家庭の側が知っておくことも今日では非常に大切なことであるといえるであろう。

さて、本論で問題としている幼児期の子ども「言葉」についての取り扱いに注目していくと、幼稚園教育要領では「言葉」について、「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。」ことを求めている。そして、3つの「ねらい」を掲げ、具体的には10の「内容」を示し、更に3つの「内容の取り扱い」についての留意点を挙げて、幼稚園での子どもの言葉の発達・育成に関わるよう規定されている。

それぞれ「ねらい」・「内容」・「内容の取り扱い」についての詳細は省くが、この幼児期における子どもの「言葉」の取り扱いについて総じて言えば、「言語という文化の主體的なない手となることを目的とした教育。乳幼児期の場合には、言語文化への参加を認め、子どもが言語を意識化する時をとらえて適切な援助をする。」注1) 言語教育の一部を支えるものとして位置づけられている。

無論、「言葉」というものが相手からの話に用いられ、また自分自身の意思を伝えるための手段であることから、子どもを取り巻く「人間関係」や「環境」的な意味合い、そして「表現」としての意味合いも含んでおり、小学校以降の学校教育での国語科のような教科としての理解とは大きく異なっている。

例えば、生まれて間もない赤ん坊にとって泣く事や喃語なんごなどは、その時の自分自身が持つ表現の全てであり、見方によってはその意

思表示そのものは、(赤ん坊としての)言語表現と同じと見做することができる。特に親や周りの人々は「ん? どうしたの? お腹が空いたの?」といった形で言語的な理解に努め、言葉足らずな赤ん坊の意思表示を読み取ろうとする。つまり、家庭や幼児教育施設での言語教育に伴う言葉の扱いは、子どもと親や保育者または他の子ども達同士の広い意味での意思の疎通と自己表現の構築としての意味合いを含んでいる。

よって、教科に区分され教科書等による画一的な指導となる小学校以降の学校教育は、それまでの幼児教育における言葉の取り扱いとは全く異なるものとなりうるのだが、乳児期・幼児期における子どもの成長発達はその後の人格形成に大きな影響を与える大切な時期でもあり、その中で「言葉」の扱いは教育的な意味合いの枠を超えて(その子にとって)大変重要なものとして位置づけることができるのである。

ところで、こうした幼児期における子どもの「言葉」について、家庭または幼児教育施設での生活を通して育成がなされる中で、「言葉(言語)」によって支えられる世界にはじめて接する子どもと、それまで「言葉(言語)」を日常使用している親・保育者をはじめとした私達大人との間には、考慮しておくべき立場の違いが潜んでいるように思われる。

そこで、「言葉」の理解に伴う子どもと私達大人との位置関係について、次に「言葉」の育成のプロセスを踏まえながら考えて行きたい。

子どもにとっての「言葉」との出会い

子どもが「言葉」を知り言語としての理解を深めていく中で、親や保育者など周りの人

人の関わりが大切なことやその上での留意点については、幼稚園教育要領などに整理されていることとして既に確認してきたが、ここでは「言葉」をはじめで知る子どもと既に「言葉」を知っている親・保育者など私達大人との立場の違いについてさらに考察を進めて行きたい。

子どもは、生まれてから先ず泣き声を上げ、喃語や一語文（一語発話）や幼児語などを経て、3歳前後にはある程度の言葉（言語）の完成に至るとされている。この言語概念の構築は、子どもの成長発達に伴う生得的なものと考えられている一方で、その子どもが生きる社会など文化的な影響にも関わるものとして考えられており、教育の問題として注目してもその扱いは非常にデリケートなものとして位置づけられている。

例えば、幼児語のように乳幼児期の子どもの独特な表現や簡単な単語は、親や保育者の育児語と併せて順次一般的な語彙の拡大に向けていくなど長期的な訓練の中で取り扱われている。そして、そうした経験を経て、子ども自身は「言葉遊び」など遊びとしての活動の中で言語そのものの理解を自ら深めて行く。親や保育者など周りからの「言葉」の投げかけは、その後子ども自らの経験・学習行為の中での語彙の獲得へと広がりを見せていくのである。

幼稚園教育要領では、「言葉」の領域の「内容の取扱い」のひとつとして「言葉は、身近な人に親しみをもって接し、自分の感情や意志などを伝え、それに相手が応答し、その言葉を聞くことを通して次第に獲得されていくものであることを考慮して、幼児が教師や他の幼児とかかわることにより心を動かすような体験をし、言葉を交わす喜びを味わえるよ

うにすること。」との留意点を挙げているが、まさに子どもが「言葉（言語）」と最初に触れ合う際の私達大人の大切な位置関係をうかがい知ることのできる内容を示している。

日頃「言葉」を使う大人の側が、子どもに対して「言葉」を投げかける位置関係の重要性についてもうひとつ別の視点から考察を試みてみたい。

日本の哲学者の一人である和辻哲郎（1889-1960）は、幼少期の思い出として「茸狩り」についての記述を残しているが、その中に興味深い指摘がなされているので取り上げてみたい。「茸狩り」は和辻が1936（昭和21）年に雑誌『思想』の11月号に寄せた随筆であるが、幼少期に体験した茸狩りを振り返り、その中で知った茸の価値とその価値を知るまでの経緯について、和辻の鋭い視点が明らかにされている。

「茸の価値を子供に知らしめたのは子供自身の価値感ではなくして、彼がその中に生きている社会であった。すなわち村落の社会、特に彼を育てる家や彼の交わる仲間たちであった。さまざまの茸の中から特に初茸や黄茸や白茸やしめじ茸などを選び出して彼に示し、彼に味わわせ、またそれらを探し求める情熱と喜びとを彼に伝えたのは、彼の親や仲間たちであった。言いかえれば、社会的に成立している茸の価値を彼は教え込まれたのである。それと同時に彼はまたいずれの茸がより多く尊重せられるかを仲間たちから学んだ。年長の仲間たちがそれを見いだした時の喜び方で、彼は説明を待つまでもなくそれを心得たのである。」注2）（傍線は筆者）

幼少期に楽しんだ茸狩りの思い出を通し、

和辻は子ども時代に身につけた茸に対する価値感を、親や年長の仲間そして彼の周りにある社会が教え込んだものとして分析した。和辻によれば、最初子どもにとっては「初茸の味と毒茸の味とを直接に弁別するような価値感^は存せぬ」のであり、茸そのものの味に対する価値や希少的な価値などは、周りの人々が自らの体験を通して子どもに教え込んだものとして、そしてそれにより子どもは茸を例とした「探求の目標」注3)を与えられたということを明らかにしている。

乳幼児期における子どもにとっての「言葉」との出会いとは、まさにこの和辻が体験した茸に対する価値感の獲得に類似するものがあるといえる。

当初子どもは、はじめて接する親や周りの人々が話す「言葉」をその意味も知らずに体験していく。そうした体験を繰り返す中、子どもはなんとなく「言葉」というものを知っていき、そして自らの意思表示に用いていくことに努めていくようになる。

しかし、ここで注目しておきたいのは、子どもが「言葉」を知り言語を獲得していくプロセスではなく、子どもに影響を与えた周りの環境即ち大人が伝える「言葉」の集約が子どもに反映されているという点である。

和辻の茸狩りの経験にもあるとおり、当初は周りの人々と同じ価値感を共有する形で茸の価値を知るが、その後茸に対する価値は、自らの価値感のもとで広がりを見せていく。

「そこで振り返って見ると、茸の価値をこの子供に教えた年長の仲間たちも、同じようにそれぞれの仕方においてこの価値を体験していたのであった。」注4)と和辻は指摘し、

これを「自己没入的な探求の体験の相続と繰り返し」注5)と呼んでいる。そして「茸の価値は茸の有り方でもあり、その有り方は茸を見いだす我々人間の存在の仕方にもとづくものである。」注6) (傍線は筆者) ことを明らかにしている。

幼児期の子どもに対する言葉の育成は、先に見たとおり私達が生活する「言語文化への参加」のための訓練としての意味合いも含んでいる。そして、子どもに言葉を投げかける親や保育者の言葉そのものが子どもにとっての最初の言葉として大きな意味を持つてくる。と同時に、「言葉」を教えることをとおして、その内容は子どもに教えられた「言葉」として反映される結果が潜んでいることを意味している。

終わりに

以上のように、幼児期における子どもにとっての「言葉」の在り方について考察を進めてきたが、子どもにとって「言葉」を身につけていくということは、当初親や保育者をはじめ周りの人々による影響の下で構築される「環境」としての意味合いを多分に含んでいる。

また人間は、視覚・聴覚・触覚・嗅覚・味覚など様々な感覚を通して周りの事柄を知り、また他者との意思疎通の際の手段に用いているが、皮肉なことに「言葉」として規定し整理できないものについての理解や表現は非常に困難であるという複雑さを有している。幼少の頃にお伽話として聞いた浦島太郎の話の中に、竜宮城の様子をあらわすものとして「絵にも描けない美しさ」というものがあったが、まさにこの感覚に近いものがあるといえるだろう。表現しようにも表現しきれない

最上の美しさを仮に「言葉」で説明したこの言葉は、幼いながら可能な限りイメージする竜宮城の様子を尽きることなく膨らませ、想像力を掻き立てた事を今でも記憶している。

人間は、物事を知りまた思考する上で「言葉」によって支えられ生活している。その意味からも幼児期より子どもに対して「言葉」を教えることは非常に大切なことではあるのだが、その際私達大人が子どもに対して投げかける「言葉」そのものについて今ひとつ注目しておく必要がある。

子どもは、やがて「言葉遊び」をはじめ自ら「言葉」を紡ぎだしていくことになるのだが、子どもを取り巻く環境の出発点は、家庭からはじまり地域・社会へと広がっていく。諺に「門前の小僧、習わぬ経を読む」との例えもあるとおり、言葉に限らず子どもが何かを覚える際には、本来大人が意図しているものとは違った形でさまざまなことを身につけていくということは、よくあることだといえる。よく幼い子どもが大人の予想を超えて物事を知っているとき、大人はその子どもを「ませた子ども」と呼び驚くこともあるが、当の子どもにとっては何が歳相応で何が歳不相应なのかは関係がなく、ただ興味関心のままに知っただけに過ぎないのである。そしてその子どもは、ただ様々なことを見聞きする環境にいたという事実がそこにあるだけなのである。

つまり、子どもが身につけ話す言葉は、その子どもを取り巻く環境そのものの「言葉」の在り方の反映の一端であることを見落としはいけないのである。

昨今教育上の問題として「国語力の低下」や「日本語の乱れ」について問題視されるこ

とが度々あるが、当初幼児期において無条件に「言葉」を教える立場にいるのは、親であり保育者であり私達大人であることは紛れもない事実である。テレビやラジオまたは新聞や雑誌、そしてコンピュータなどメディアの発達に伴い、子ども達自身はそれぞれの意味を知る前から裸の状態、さまざまな形で言葉攻めの波に晒されているといっても過言ではなからう。そうした状況や立場を考えた際、子ども達の使う「言葉」は、むしろ私達大人が日常使っている「言葉」の反映であるということに注視しておく必要がある。

より厳しい言い方をすれば、子ども達の「国語力の低下」や「日本語の乱れ」が社会的に問題視された場合、それは子ども達そのものの問題なのではなく、子ども達の側から私達大人に対して「あなた達大人の語彙力の低下の結果である」とのメッセージを投げかけていると捉えるべきなのではないだろうか。

〈注〉

注1) 森上史朗・柏女霊峰編『保育用語辞典 第3版』
ミネルヴァ書房 2004年 76頁

注2) 坂部恵編『和辻哲郎随筆集』岩波書店 1995年
70頁

注3) 同前書 71頁

注4) 同前書 72頁

注5) 同前

注6) 同前

【参考文献】

・森上史朗・柏女霊峰編『保育用語辞典 第3版』
ミネルヴァ書房 2004年

・坂部恵編『和辻哲郎随筆集』岩波書店 1995年

30年間の仕事を通じて、感じること

鈴木 章一

全日本家庭教育研究会 札幌東支部 支部長

はじめに

私は、全家研の支部を開設して24年になります。サラリーマン時代を入れますと、合計で30年この仕事を続けています。しかし、教育学について専門の勉強をしたわけでもありません。この原稿をお引き受けしてから、このような専門的な内容の書物に執筆するにふさわしい内容の文章が書けるかどうか、心配でした。ですが、私に期待されている内容は、そのような研究文献のようなものではなく、長い間一つの仕事に携わってきた人間が、皮膚感覚で、とらえたことを書かせていただければよいと思い書くことにしました。ほかの方と内容が重複すると思いますが、そのような事情をご理解いただければと思います。

仕事を通じて感じること

30年この仕事をさせていただき時を経るにつれ感じることは、年々子どもに忍耐力がなくなっているように思います。何とか自分の力で、まずやってみようとする心構えがない子どもが多いことです。その原因の一つとして考えられるのは、その両親の姿勢に問題があるように思います。しかし、両親にだけ責任を求めるのは、とても酷のように思います。そこでご両親(30代半ばから40代半ばの方)が、成長してきた時代背景を考えてみますと、今

の子どもさんから見て祖父母の子育てが遠因として考えられます。祖父母の方は、戦中戦後の物質的な貧しさから脱却することが、自分たちの役割であり、自分の子どもには物質的に豊かな生活を送らせること、そのことが親として最大の役割であると認識していたように思います。

その結果、今の子どもたちの両親は何をするにも、物質的な豊かさを謳歌するために、全ての行為をするという傾向が強くなったように思います。一億総中流などと、マスコミがもてはやした時期がありました。そういう価値観では、多くの事柄において解決できないと気づきつつも、ほかの価値観を持ち合わせていないという悲劇が、日本だけではなく全世界を覆っているように思います。

そして、祖父母も同じ価値観を共有しているため、それ以外の生き方を助言することができなくなっているように思います。このままでは、人類は自ら崩壊の道を歩むように思います。

勝ち組と負け組

学習塾の経営者が声高におっしゃることに「私たちが、日本の学力低下を防いだ」という言葉があります。

今回の文部科学省の行った学力テストの結果は、そうだったでしょうか？

小6と中3の1位の県は、大都会で学習塾がサバイバル戦争をしている県とは思えません。この一つをとっただけを見ても、決して学習塾が全体の学力を上げるのに、貢献したとは思えません。では、学習塾はどういう役割を担ったか、極論で大変申し訳ありませんが、元々できる子をお金で、よりできるよう

にしたということではないでしょうか。

体は一つ

私が、仕事でいろいろな方とお話をした時感じるのは、子どもたちが遊んだり、お手伝いをしたり、勉強をしたりしますが、それぞれが独立していて、勉強は勉強だけにしか影響を与えていないと、思っている方が多いということです。体は一つですから、その人が考えたり、行為を行ったりするとその内容は全てお互いに関係し合っているという、もっとも基本的なことを忘れてるように思います。そのお子さんの考え方や、生き方など全てのことは、その子が行う全てのことに密接に関係し合っていて、その子の人格が形成されていると思います。遊びでは遊びだけでなく、お手伝いはお手伝いだけでなく、そのことから得たものは全て、良きにつけ悪きにつけ、その子の成長に大きく関係していると思っています。ですから、ご両親が何を考え、何を行為してきたかが、また、これからどのように生きようとしているか、全てがお子さんに影響を与えていると思います。

最初の忍耐力に戻りますが、お手伝いをしたり、遊んだり、自分の勉強をできるだけ自力で学習することにより、自分の分からないことをどうしたら、少しでも理解できるようになるのかを、身につけることができます。そしてそのことは、次に分からない事柄が出た時、生きてくると思います。

このとき、少しずつ我慢していろいろなことをするという力がつくと思います。つまり忍耐力です。他力で点数をとる技術を、教えられたとしても、それが次のステップにどう結びついていくか、体得できる子どもは少な

いのではないのでしょうか。

今後に望むこと

では、どうすればよいのでしょうか。私たちは教育というものを単に、学力をつければよいというのではなく、全人格を育てる大切な柱であり、それは学校・家庭・社会が密接に連携し、大局的な見地から施策を考えるべきだと思います。また、一人一人の個人において、責任を他に転嫁することなく、今できることを一つ一つ行うことであると思います。自分一人が行っても、何もならないと思ってしまっただけは何も始まらないと思います。

一人一人がそれぞれの立場で、負の連鎖を断ち切る努力をすることが、もっとも大事であると思います。

一人一人の行為したことは、とても小さな事であっても、皆様がそれぞれに良い影響を与え合うことで、それが大きくなるとなり、社会全体を良い方向へ導くことができると信じています。この仕事を通して、少しでも貢献できればと思い、続けて参りました。

最後になりますが、今まで、この仕事を与え続けていただきました、関係各位の皆様、毎日活動いただいている教育モニターの皆様に、深く感謝し心から御礼申し上げます。

家庭力を再生するために

— 触れ合い・認め合い・思い合い・語り合い・支え合い —

安成 元

全日本家庭教育研究会本部 教育対話主事

はじめに

教師の現職時代は、いじめたり、乱暴したり、気力をなくし欠席がちな子など、さまざまな問題を提示してくる子供たちに日々出会います。その都度、私はその問題を解決するために活動したのですが、教室や学校内で解決する問題であればよいけれど、原因がその子の家庭にある時は大変です。「学校でのその子への指導方法の検討」「家庭でのその子への対応の仕方」「親への協力依頼」等々と時間も掛かります。その時私は、「親は、これまでこの子にどんな家庭教育を施したのか?」とか、「この子への家庭教育はどうあれば良いのか?」「この方法がベストで、きちんと親がやってくれるだろうか?」など、思い迷うのが常でした。その後、全日本家庭教育研究会に入り、平澤興先生の「家庭教育五訓」を見た時、とてもシンプルで家庭教育の真髄に触れた気がして、私の迷いは氷解しました。

「家庭力の再生」と言う課題の答えは、私は『家庭教育五訓の実践あるのみ』と思います。それも、特に幼児時代が大切だと思います。この時期、親はわが子の教育に新鮮な気持ちで対しているし、子供も素直に親を見ているからです。この阿吽の呼吸の中で、親が、家庭教育五訓を踏まえつつ次の五つの活動を

積極的に実践して欲しいのです。《触れ合い・認め合い・思い合い・語り合い・支え合い》を。これが、家庭教育力再生の原点と思うからです。

1、親子の触れ合いについて

自分の好ましい人と触れ合う（スキンシップ）のは、動物の本能のようなものです。触れ合っていると安心し、嬉しく楽しく心が安らぎ、情緒を安定させます。そして、さらに次の活動への意欲も高まります。しかし、最近この触れ合い時間が、大幅に減少しています。

私の子供の頃は、乳幼児を背負って買物に行ったり、お店の前で、子供の手を引いて、背負っている子をゆすりながら、お母さん同士立ち話をしている風景をよく目にしました。今、このような姿はまったく目にしませんし、子供を背負って炊事などの家事をしている姿も見かけません。この頃のお母さんと子供の触れ合い時間は、子供が布団に寝ている以外はすべて触れ合い時間でした。

近頃は、0歳から保育園に預けているお母さん方が増えています。このお母さん方とお子さんの触れ合い時間は、1日平均しますと4～5時間（朝1時間、帰宅後3～4時間）と言われていています。この触れ合い時間が少なくなったと言うことは、濃密な親子関係が薄い関係になったと言うことになり、親子の会話時間のチャンスも少なくなったと言えます。

この触れ合い時間を増やすために、短い時間の中でお母さんの体温が伝わる位置に座し、「お茶タイム」など良いのでは…、と思います。また、わが子を抱きしめる（抱擁する）チャンスを狙っておくことも大切です。やん

ちゃをしたり、ぐずっている時はチャンスと
思って、本人が離れようとするまで、しっかり
抱き締めてあげる事です。

2、親子の認め合い・思い合いについて

共働きをしている家庭では、お母さんは時
間に追われて大変です。朝は、会社と保育園
に間に合うように家を出て、夕方は、会社か
ら保育園に子供を迎えに行き、スーパーで食
材を買い、帰宅するや否や台所に立ち夕食準
備。お子さんはお母さんに触れ合いたくて纏
わり付き、お母さんは思うように動けずつい
叱責の言葉が…。

保育園からの帰り道、ちょっとした会話
(語り合い)が出来ますが、子供は満足して
いません。保育園での波立った心(9~10時
間)を抱えているから纏わり付くのです。家
に着いたら先ず「情緒の安定」を図るために、
抱きしめてあげることです(離れようとする
まで)。抱きしめながら「お母さんは今から○
○ちゃんやお父さんの食事の準備をするから
ここに腰掛けて絵本を読んでいてね。」と言
えば(子供の心が平静になれば)子供なりに
協力してくれます。これが思い合い・認め合
いです。

親の方から子供の気持ちや心を思いやっ
て、「よくがんばったね」と認めてあげる。これ
を続けていると、子供も親の姿を真似て協力
するようになります。そして、思いやりの心
も育ってくるのです。このように、子供は親
に認められるととても喜びます。そして、自
分の活動に自信を持ちます。この喜びと自信
が、子供の向上心に繋がります。

夫婦間の《認め合い・思い合い》も大切で
す。夫は妻の立場を考え、妻の気持ちを汲み

取り、妻は夫の立場を考え、夫の気持ちを汲
み取り生活をします。夫婦共働きであると、
お互いが忙しくなかなか語り合いの時間が取
れません(私も経験者ですから)。でも夫婦間
の《認め合い・思い合い》が実現しないと、
支え合いがし難いし、家庭力の再生もありま
せん。私の経験を申しますと、基本的に週に
2時間「夫婦タイム」(場所は自由)を作り、子
供のこと、家庭のこと、仕事のことなど話し
てきました。私の40代後半まで実行しまし
たが、夫婦間の意思の疎通には効果が合った
と思っています。

3、親子の語り合いについて

この語り合いの活動は、触れ合い・認め合
い・思い合い・支え合いの諸活動すべてと深
い関係があります。なぜなら、言葉でお母さ
ん・子供の思いや気持ちを表現するからです。
そして、諸活動の効果を増幅し高めてくれま
す。そのくらい、語り合いの言葉というもの
は、話し手の心がこもっている大事なものだ
のです。

ヨハネの福音書の中に、“初めに言葉があ
った。言葉は神と共にあった。言葉は神であ
った…省略…言葉の内に命があった…”と記
されています。日本では、言葉は“言霊”と
言われています。この様に、言葉は人の心
を作ると共に伝える、大事なもののですが、
最近では非常に乱雑し、しかも軽く扱われ
る風潮があります。お母さん方は、家庭教育
の先生として、愛情のこもった穏やかな言葉
で子供に接して欲しいなと思います。語り合
いについて、もう一つ心配な事があります。そ
れは、先に1で述べましたように、お母さん
と子供の触れ合い時間が少なくなり、それと

共に語り合いのチャンスも少なくなったことです。それで、お母さんは、語り合いの時間を計画的に作ったり、活動と活動の合間を縫って語り合いをして欲しいのです。例えば、日曜お昼は『〇〇団欒タイム』とか、炊事をしながら会話をしたり、子供が寝る前5～10分ほど布団のそばで読み聞かせをしたり…と。

4、親子の支え合いについて

支え合いは助け合いと違います。支え合いは、親の立つ位置が子供の斜め後ろになり、子供の自主性を認めます。子供が逆上がりが出来て喜んでいれば、お母さんも喜び褒めるし、失敗したり、苦しんでいるときは横から「どうしたの？お母さんにお話して。」と声をかけ、一緒に苦しんだり、考えてあげるのです。これこそ、全家研が望む「共育」です。夫婦の場合も、この「共育」の場に立ち、妻が子育てで悩んでいたなら、夫が後ろ横から「何に悩んでいるんだ？話してよ。」と一声掛けると、とても嬉しく助かるのではと思います。

今、支え合いを助け合いと考え違いして、親が子供の前や上に立ち、子供を前に引きずったり、引き上げたりしている親が多いようです。これでは、本当の家庭教育の再生になりません。一刻も早く多くの家庭が、この親子共に学び育つと言う「共育」の立場に立って、家庭教育を行って欲しいものです。

おわりに

この「触れ愛・認め愛・思い愛・語り愛・支え愛」の活動の土台となっているのは、「愛」です。この「愛」がなければ、この活動は意義あるものとなりません。マザー・テレサは、

「“愛”の反対の言葉は“無関心”です。」と言っています。どうか、子供への愛、夫婦の愛を持って、この五つの活動を実践し、家庭力再生を願っています。

対話活動ア・ラ・カルト

— 家庭教育の一端 —

渡辺 純一

全家研吾妻支部 対話主事

全家研運動の趣旨に沿い、教育対話主事の任務として種々の集会、勉強会で述べたこと、ポピー会報やモニター通信に載せたいいくつかの話題を再録しました。ご意見、ご感想をお聞かせいただければと思います。

心のふれあい

わたしたちは簡単に、できる子、できない子などとよく言いますが、どうでしょう。確かにどうにもならない子がいることも事実です。しかし、そのどうにもならない子が何かのきっかけで、まるで別人のように意欲を示し、生き生きとしてくることも、また事実です。そこに、親と子、先生と生徒の微妙な関わり合いがあるわけです。子どもの心とおとなの心がほんとうにぴったり一つに合った時に、できない子でも何かと目を開く機会があると思います。

これを、どんな時に、どんなふうになればよいかと言うことは、抽象的、一般的には言い得ても、具体的には、一人ひとり異なっています。要は導く人の限らない愛情と多くの経験、そして一言一言の励ましの言葉ではないでしょうか。

子どもの目線で

親や教師は子育てにおいて、あせらず「待つ」ことの意味をかみしめたいと思います。大人にとっては、こんなことがという些細なことでも、子どもにとっては重大事になることがあります。何を考え、どんな行動をしようとしているのか、じっと待つ姿勢が必要でしょう。そして次に「認める」こと、たとえば方法が多少違っていても大筋において妥当性があればよしとしてその考えを受け入れてやることも肝要です。認められたことのうれしさは、また格別のものがあります。さらに「信じる」こと、「おまえのことを信用するぞ」「だれが何と言っても母さんは信じているよ」こう言われてそれを裏切る者はいません。いずれにしても、子どもの声を聞き、一緒になって考え、悩みを共にし、その立場に立って判断しようとする姿勢が大切なのです。つまり、子どもの目線で接することによって、自立心が養われていくものと思われれます。

ぜひ読み聞かせを

一方的に映像や音声を流し続けるテレビやビデオに慣れ、情報に対して受身の姿勢になってしまったせいか「子どもの活字離れ」が広まり、本を読まない子どもが増えている現在ですが、読書の楽しさ、おもしろさの第一歩は「人から読んでもらう」ことからではないでしょうか。学校では先生や友だちから、家庭ではお母さんや兄姉から——このような思い出はだれにでもあるでしょう。「小さい時に読んでもらった記憶は忘れられない」と言います。だからこそ「お母さんはぜひ読み聞かせを！」と言いたいのです。忙しい毎日

ですが、たまには子どもと一緒に物語の世界に浸ってみてはいかがですか。親にとっても新鮮な発見や感動がきっとあることでしょう。

子どもが小さい時から本に親しめる環境づくりをしてあげることが「活字離れ」を増やさないことにもなり、その第一歩が「読み聞かせ」と言うわけです。子どもの反応を見ながら、ゆっくり、心をこめて読んであげましょう。

「ただいま」の効用

そろそろ子どもが帰ってくる時刻、「ただいま」と声がかけて姿が見えたらお母さん、あなたはどんな第一声を発しますか？ そのひと声や態度が以外に親子のきずなの深浅を決める大切なポイントになることがあるとか。日常なにげなく言い交わしている会話がそんなに重要だとは…なるほどと感じます。

単なる迎合ではなく、今日のこの子にはこんな態度で、こんな言葉をかけてあげればと考えることは常に必要なことかもしれません。しかもこれは毎日毎日のことです。今朝のお出かけの様子を思い浮かべながら、その時その時に応じた「おかえり」ができる親でありたいと念じています。

最近は帰ってもだれもなく「ただいま」のかわりに鍵をがちゃがちゃさせて家に入るいわゆる「鍵っ子」が多くなっているようです。部屋に入ってテーブルの上に一枚の紙片、「おかえり」の声が文字の中から聞こえ、お母さんの姿がほうふつと浮かんで来て、効果があるようです。いつも同じ言葉ではなく、その時の状況に応じて、いろいろなことが書いてあれば、子どもの心もほのほのとした温かいものに包まれるでしょう。特に、ちょっ

としたいさかいがあり、口をきかない断絶状態の時など、面と向かうよりこの手法は奏效する場合があるということです。

可能性

われわれは、まず、すべての子供が持つ、無限の可能性に対する正しい理解とそれをどのようにして発見し、伸ばさせていくかという開発への希望と情熱を忘れてはならないと思います。そして親たちにこうした理想と希望を常に失わないように働きかけていく必要があります。たとえ、どんなに悪い成績をもらってきても、子供を責め、意欲をなくすような言動は厳に慎むべきことであると考えます。学級で一番下の子もやはりひとりの人間として、十分可能性を持っているはずなのですから。

次はどう進めばよいか、何ができるか、子供とよく話し合い、お互いに納得のうえ実行に移していく。このような手順を踏み、たとえば、遅くとも一歩一歩確かな歩みに喜びを感じ合うようになれば、……そんな明るい親子の姿を胸に描いています。

人生模様

ここはとある集会所、今日も数人のお母さんたちが集まっておしゃべりに花が咲いております。こういうところでは顔なじみの方が多いせいか、お互いに自由にものが言える、そういう雰囲気ができあがるものです。歯に衣を着せない率直な意見がぼんぼん出てきて、「あれっ、この人がこんなことを。」や「へえっ、よく言うわ。」と意外な発見や驚きに出会うこともあります。あるいは、活動家で日頃いろいろな面で活躍しているような人が

黙して語らず、じっと耳を傾けている。そういう姿もたまには見受けることがあり、対話集会ではいろいろな人生模様を見ることができて、勉強になります。

また、学校の懇談会と違って子どもが人質に取られているということがありませんから言いたい放題、学校や担任の先生の批判などもよく出ます。それだけ今の学校教育に対して不満が多いことを示しているのでしょう。いちいちもっともと思われる内容もありますが、これはちょっとどうかなと首をかしげたくなるような愚痴めいた意見にも出会うことがあります。

心を育む家庭教育 我が家の20年を振り返って

萩原 多恵子

三重県 ポピーさんこう支部
教育モニター・学習アドバイザー

「もう、〇〇ちゃんも、成人式だね。」

「お母さんも、二十歳だね。私の親になって、もう20年だもんね。」

先日、何気なく見ていたテレビCMで、とても印象に残ったセリフです。

実は、この時、我が家の長女（第1子）も成人式を目前にしていました。この会話を耳にしたとき『なるほど！主人と私も成人式なんだ…。』と、すごく感激しました。彼女が二十歳になったこと = 親になって20年というのは、あたり前のことですが、気付いていませんでした。これを機に、私の、母親としての20余年と、ポピーに出会ってからの17年を振り返り、よかったなあと思うことを綴ってみようと思います。

現在の我が家

※夫52歳…自動車メーカーに勤める会社員

※長女20歳…地元国立大学の教育学部2年生。理科教育コースに在籍しながら、小さい頃から続けているピアノが得意で、音楽の副免も取る!!と意欲満々。小学校の先生になるのが夢。堅そうなプロフィールですが、実は、ほんわり天然、癒し系。

※次女18歳…看護師になりたい!!と、大学の看護学科を目指している高校3年生。やさしくて我が家の保健室の先生のような存在。

※長男12歳…お姉ちゃん二人いての末っ子で、とってもやさしくて、よく気がつく子。スポーツ大好きな小学6年生。

※私46歳…子供と過ごせる長期休暇が大好き。ポピーの仕事に携わりながら、41歳から始めたテニスを月2回楽しんでいます。

…と、まあ、こんな感じです。

私の人生を変えた言葉

初めての妊娠がわかった時、私は、主人が勤めている自動車メーカーで品質情報に携わる仕事をしていました。福利厚生が充実した会社で、結婚で退職するという女性はめずらしく、私も、例にもれず結婚後も勤務していました。また出産後も産前産後休暇をとり、仕事を続けている女性もたくさんいて、それも、普通のことのように受け止めることができる環境の中にいました。

そんな中で、私が直属の上司に翌年の6月が出産予定であることを報告した時のことです。上司が私に尋ねました。

「…で、多恵ちゃん、この先、仕事はどうするつもりや〜？」

「近くに私の両親もいるので、できる限り続けようかと思っています。」

私から出た言葉は、当時の私を取り巻く環境の中では、普通の受け答えでした。それを黙って聞いていた上司が、ゆっくりした口調で私に言いました。

「そやなあ。そやけどなあ、やっぱり、自分の子は、自分で育てやなあかんで。自分が育てるのが一番いいで〜。」

素直にその言葉を受け入れた私は、その年の12月いっばいで、退職をしました。そのおかげで、私は6月の出産を楽しみに、ゆった

りとした気持ちで毎日を過ごすことができました。また、育児講演会など、仕事を続けていたら、到底、縁のなかったであろう所へも参加して、いろんなことを学んでから、わが子の出産に臨むことができました。

思いきって退職したことで、我が家の子育ては、とっても楽しく、充実したものになったと思います。もし、あのまま正社員として、朝8時10分～夕方5時までの時間、大事なわが子を両親、または保育園に預けて働き続けていたら、きっと、育児がこんなに楽しいものとは知らずに、また世の中には、こうやって、育児を楽しんでいる母親をもつ子供がたくさんいる…ということにも気づかずに、20年を送ってしまったかもしれせん。きっと、ポピーに出会うこともなかったのではないかと思います。私が退職することで、収入は減りましたが、子供達との時間を共有することで、お金には代えられない、貴重なものを得ることができたと思います。あの時、私に助言して下さいた上司には、本当に感謝しています。

親子共学で楽しく勉強

我が家では『勉強しなさい』という言葉を使わずに20年が経ちました。特に、子供達が低学年の頃には、よく一緒に勉強しました。

1 漢字・計算の学習

漢字や計算問題のプリントの宿題があると、私はよく『ママも一緒にやらせて。競争しよっか?』と割り込んで一緒にしました。もちろん小学校1年生の娘と一緒に条件で競争したら、私が勝つので、私は違う紙に、問題をきれいに写しながら答えを書いていく、娘は、直接プリントに書き込んで行くというルール

を作り、『ヨーイドン!!』とても楽しいひと時でした。

2 音読の宿題

毎日のように出される音読の宿題では、こんな思い出もあります。宿題は絶対やっていたかなければ…ということで、かなり疲れているときなどは、『今日は、最後の1回はママが代わりに読んであげるから、しっかり聞いていてね。』と言って代わりに読んでやったことが何度かありました。また、やる気がわかずにダラダラ読んでいるな…と感じる時なども『1回ママにも読ませて。本読み3回中の1回をサービスするわ。』と言ってみたり。子供の気分はリフレッシュされ、私も、聞き取りにくかったお話の内容を把握することができました。

3 文章を書くこと

作文・感想文の宿題では、書き始めから、かたまってしまっていることがありました。そういう時は、『こういうふうを書いてみたらどうかなあ。』と、私も一緒に書いてみたりしました。実は私の母も、私が小学生の頃、よく、こうやって助け舟を出してくれました。でも、これで私は、かなりの文章力をつけることができました。何をどんな風書き進めると上手く文章が書けていくかということを感じ的に身につけることができました。そんな自分の経験から、私も母がしてくれたのと同じように、一緒に書くということをやってきました。

4 初めての定期試験

次女が中学生になって初めての定期試験の時のことです。試験勉強したいのに、緊張と不安で押しつぶされそうになり、机の前に座って、ポロポロと泣いていたことがありまし

た。その時、私は「ここにいてあげるからね」と彼女の部屋のベッドに横になって、毎晩一緒にいてやりました。一緒に勉強したのではなく、ただ一緒に空間にいただけなのですが、そうすることによって、彼女は落ち着いて試験勉強に取り組むことができ、二回目の定期試験からは、自分で、どんどん計画的に勉強をしていくことができるようになりました。最初をしっかりと見守ってやる、そして、その子なりに進めるようにしてやることは、とても重要な親の役割ではないかと思えます。

全家研運動をとおして

来春小学校に上がるお子さんに、ポピーのお知らせに行くと、よく聞く言葉で、とても残念に思うことがあります。「うちは、小学校に行ったら塾に行かせます。」という、お母さんによく出会います。子供との共学を楽しんできた私は、「この時期、ぜひ、お母さんが先生になって、お家でお子さんの勉強を見てあげてください」とお声がけしていますが、なかなかお母さんの意識を変えるのは難しいなあと感じています。たとえ塾に行くのであっても、まずは、しっかりと自分で勉強をやる姿勢を身につけてから行くべきです。というか、一番、勉強に興味を持っていて、『学校に行ったら勉強いっぱいしたい』と意欲が一番高まっている時期に、あえて他人に大事なわが子をまかせてしまうのは、すごくもったいないことだと思います。また、「うちは、勉強できなくても、お友達と仲良く遊べて、元気だったらいいの」と言われるお母さんもいらっしゃいます。たしかに、健康であることは一番大事ですし、お友達と仲良く遊べるのも大切なことです。が、少なく

とも9年間は義務教育で、いやでも学校に行っていて勉強をするのです。ならば、学校に行っている時間の大部分を占める授業時間を楽しく過ごせるようにしてあげることはとても大事なことなのです。それを小学校入学前からお母さんが、お子さんから勉強を切り離してしまうなんて、お子さんがかわいそうでなりません。

楽しい子育ては心のゆとりから

ゆとり教育が始まり、そうこうしているうちに、ゆとり教育の見直しが始まり…という昨今ですが、学習内容を減らすことによってできてくる「ゆとり」ではなく、もっと母親がゆったりとした気持ちでわが子と向き合える「ゆとりの時間」が増えれば、子供の心の中にも自ずと「ゆとり」が生まれ、それが子供の心を育て、学習意欲をも高めていくのではないかと考えます。

これからの私の役割

我が家の20年は、この「ゆとりの時間」が持てたことによって、子供といっぱい楽しい時間を共有できました。そして、どの子も、とてもやさしい子に育ってくれました。しっかりと自分の意見も持っています。我が家の20年で得た経験をもとに、私は、これからも、全家研運動を通して、子育てを楽しみたいと思えるお母さん、お父さんを増やしていきたいと思えます。そして、あたたかい家庭の中で、やさしい心をもった子供がたくさん育ってほしいと願います。