

幼稚園における子どもの通過儀礼に関する研究

大野 歩¹・岡花祈一郎²・真鍋健¹・七木田敦²

A Study on The Rite of Passage for children in Kindergarten

Ayumi Ohno, Kiichiro Okahana, Ken Manabe, Atsushi Nanakida

Abstract : In this research, we analyzed how children transform their interpretation for unknown entity through the activity “KURAYAMI exploration” which a rite of passage meaning is being given by the teacher in a kindergarten.

As a result, it became clear that children used the experience in the rite of passage. Children create own interpretation that was developed and transformed through “KURAYAMI exploration”. This is a process to which the child understands the unknown one, the idea is transformed by own power, and it is shown to have acquired a new aspect. A program of stay kindergarten night

Key Words : Kindergarten, A child care program of stay overnight, Rites of passage

1. 問題の所在と目的

私たちは人間の一生にさまざまな発達の段階を想定している。乳児期、幼児期、児童期、青年期、成人期、老年期という発達区分は、よく知られたものである。なかには、不完全なもの、母親の膝を占領するもの、泣き叫ぶもの、少年・少女、若者・娘、夫・妻という区分もあるだろう。いずれにせよ、それら発達段階に見られる区切りは、身体的な発達や成熟過程の自然状態に対応しているのではなく、人為的につくりだされたものである。

したがって、一つの段階から別の段階への区切りについて、どこをその節目とするか、また区切られたそれぞれの段階がどういったものであるかは、当座社会の社会的・文化的基準によってつけられる。

リーチは、本来切れ目のない連続的な時間の流れに文化的な切れ目を入れ、呪術的な方法で社会における地位の変化をもたらす際に執り行われる儀礼を「通過儀礼」と呼んだ（リーチ、1982）。つまり、通過儀礼は、当座社会が定義する発達段階に沿って成員の状態に移行をもた

らす人為的な操作である。

従来、通過儀礼に関する先行研究では、儀礼によって地位の転換が起こることを前提に特定の発達段階における事象を捉え、その事象の通過儀礼としての意義を考察されていた。したがって、教育学的関心による通過儀礼へのアプローチは、いわゆる「社会化論・文化化論」の枠組みのなかで儀礼参加者の意識や社会的地位の変化について考えるものと、「象徴論」とでも呼びうる枠組みにおいて、儀礼対象についての存在様式や発達段階を当該社会の世界観や人間観に照らしながら解釈しようとする試みの二つに大別されていた（坂元、1999）。したがって、通過儀礼を失したといわれる現代日本において、家庭、保育園、幼稚園などで実践されている通過儀礼を見つけ、理論化し、新たな通過儀礼を創出することが保育研究の一課題とされてきた（浜崎、1994）

しかしながら、これらアプローチには通過儀礼の存在が当座社会での発達を規定するという所与の論理が存在する。言い換えれば、個々人の発達は儀礼を行うことによって、またそのことを集団に承認されることによって成立する。このため、儀礼を通じて参加者の「何か」に対する観念が変容する過程そのものに発達を見出

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

2 広島大学教育学研究科附属幼年教育研究施設

すという視点は見られない。

そこで、本研究においては、A幼稚園で教師によって通過儀礼的意義を付与されているお泊まり保育の「くらやみ探検」という活動を取りあげ、子どもたちが「くらやみ探検」で対面するゴリーという存在に対する捉え方を変容させていく諸相を分析する。これにより、子どもの発達を記述する一つの試みを提示することを目的とする。

2. 方法

本研究では、A幼稚園の年長組35名が9月のお泊まり保育で行う「くらやみ探検」のゴリーとの対面の経緯を研究対象とした。研究方法として、観察とインタビュー調査を行った。調査期間は200X年6月から10月の5ヶ月間である。お泊まり保育当日には、「くらやみ探検」の前後、および「くらやみ探検」時におけるゴリーとの対面前の幼児らの様子を観察し、観察記録をとった。インタビューは幼児と保育者それぞれに行った。幼児に対しては、お泊まり保育の事前、当日、事後にゴリーについて非構造的なインタビューを行った。また、年長クラスの保育者Tに対して、2009年6月4日にお泊まり保育におけるゴリー体験の意味や意図などについてインタビューを行った。

3. 「くらやみ探検」の通過儀礼的側面

1) A幼稚園における

「くらやみ探検」の教育的意義

「くらやみ探検」は、A幼稚園で毎年9月に行われるお泊まり保育の中の活動である。お泊まり保育では、年長児の子どもたちがA幼稚園を拠点に1泊2日の集団生活を送る。子どもた

ちはそれぞれ5・6名の6グループに分かれ、各グループには学生スタッフ1名がサポートにつく。お泊まり保育の主なタイムスケジュールは表1の通りである。

「くらやみ探検」は、お泊まり保育において大きな位置を占めており、子どもたちが園の裏山に行き、ゴリーと呼ばれる存在と一人で対面する活動である。ゴリーと対面するという活動は、男性保育者のT先生がA幼稚園に赴任してきたことが契機となって始まった。A幼稚園では、それまでもお泊まり保育のなかで「くらやみ探検」を行っていたが、実際には夜に裏山を探検するという活動であった。これに対して、T先生はA幼稚園赴任以前に、勤務していた保育所でのお泊まり保育の際、「ねずみばあさん」1) に扮して真っ暗の中、子どもたちを「怖がらせていた」経験をもっていた。T先生は、ただ夜に裏山を探検するだけでは「あまりにもつまらない。せっかくの場なのにもったいない」という感覚をもったという。そこで、T先生の発案で何かが登場して子どもたちを脅かそうという構想がもちあがり、手近にあったゴリラの仮面を身につけた「ごりらのゴリー」を誕生させた。

当初は、暗闇の森という雰囲気の中で、ゴリーとの出会いを通して何かを感じて欲しいというような意味合いでスタートしたものの、教師側の意図が徐々に変化したという。「教員側に次第に意味づけが変わってきたというのはある。そういうイニシエーション的なものはね、一番K先生なんかの思いが強かったかも。勇気をもって乗り越える経験っていうのはね」。幼児にとって、暗闇のなか一人でゴリーに会いに行くという経験は、大きな恐怖を伴うものである。大泣きする子どもたちも多い。このような状況を踏まえ、現在のA幼稚園では、幼児が恐怖に対して勇気をもって臨み、困難を克服するという教育的な機会として「くらやみ探検」を位置づけることになった。

2) 「くらやみ探検」にみる儀礼の構造

「くらやみ探検」は第1日目の夜、キャンプファイヤーの後に行われる。玄関付近を起点に園舎の周りを1グループ毎で順番に移動し、ゴリーと対面後、クラスルームに戻るところで終点となる。ゴリーとの対面にはA幼稚園の裏山が利用される。対面前に幼児らは一人ずつ各グループから離れ、暗闇のなか坂を登る。幼

表1 H幼稚園お泊まり保育タイムスケジュール
<1日目> <2日目>

時間	活動	時間	活動
9:20	登園	6:30	起床
	はじめの集い	7:00	裏山登り
10:00	近くにある1公園へ移動		朝の集い
	オリエンテーリング		体操
11:45	お弁当	7:40	朝食
	川遊び・虫取りなど		自由遊び
14:40	幼稚園へ		
	カレー作り	9:30	清掃
17:00	夕食	10:00	終わりの集い
18:00	入浴		
18:30	キャンプファイヤー		
19:30	【くらやみ探検】		
20:45	就寝準備		
21:00	就寝		

児が「ウォーウォー」と声のする方向に登っていくと薄明かりが漏れる場所が見え、そこにゴーリーがいる。幼児はゴーリーのところへ行き自己紹介をする。ゴーリーと握手し、友だちの証であるメダルをもらおうと、坂を下りてクラスルームまで帰る。これが「くらやみ探検」の概要である。

さて、通過儀礼という用語を初めて使用し、儀礼の構造を体系的に分析したヘネップ(1980)は多くの儀礼がそれぞれの地域において様々な特徴を持ちつつも、それら儀礼のなかにある共通した特徴があると指摘した。ヘネップによると、それら共通した特徴は現在の状態から「分離」し、どこの状態へも属さない「過渡」を経て、新たな状態へ「統合」されるという3つの局面によって構成される(ヘネップ, 1980)。この観点から「くらやみ探検」の過程を整理したものが、図1である。

ここでは「くらやみ探検」において、子どもたちはクラス全員で行っていたキャンプファイヤーを終え、グループに分かれて園舎玄関付近から裏山まで移動する：「分離」、裏山の坂の下でグループを離れ、一人ずつゴーリーと対面する：「過渡」、ゴーリーとの対面を終え、クラスルームへ戻り、再びクラスでの活動(就寝準備)に入る：「統合」の3局面による儀礼の構造が見出せる。つまり、「くらやみ探検」は通過儀礼としての構造を有していることが分かる。

地点	起点	ゴーリーとの対面	終点
園内の領域	園舎玄関～坂下	裏山	クラスルーム
集団単位	グループ	単独	クラス

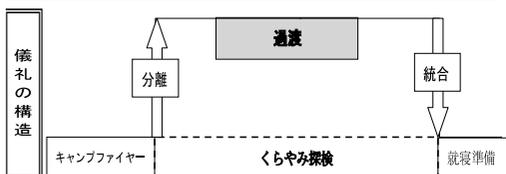


図1：「くらやみ探検」の儀礼の過程

このように「くらやみ探検」は「分離」、「過渡」、「統合」という儀礼の構造があるうえ、教師によって、幼児が恐怖を覚えながらもゴーリーとの対面という課題を果たし、ひとりで困難を克服する試練を達成する活動と位置付けられている。ここから「くらやみ探検」は、A幼稚園の幼児に対し、通過儀礼としての機能を有していると考えられる。

4. 子どもたちの応答に見る「ゴーリー」理解の変容

子どもたちは「くらやみ探検」をどのような経験として意味づけ、ゴーリーをどのように理解していくのだろうか。

以下では子どもとのやり取りの中で、インタビュアーが「ゴーリーって…?」という問いかけに対する応答の内容を検討対象とする。

1) 「くらやみ探検」前の伝聞されたゴーリー

まず、「くらやみ探検」前の子どもへのインタビューから、幼児がゴーリーをどのように理解しているのかについて整理する。なお、事前インタビューを行った22名の中には、ゴーリーについて「知っている」子どもと「知らない」子どもの両者が見られた。ゴーリーを「知っている」という子どもは22名中12名であり、先生、前の年長児クラスの子ども、卒園した兄弟姉妹から伝聞したと答えていた。

1-1 異形性～「ごりらのゴーリー」～

次の事例は調査者が幼児へ「ゴーリーを知っているか?」と尋ねたときのものである。

① 女児Hの応答

H：「ごりらよ」

② 男児Nの応答

N：「みんな知つとる。ごりら。」

これら応答にあるように「くらやみ探検」前の子どもへのインタビューにおいては、ゴーリーについて「ごりら」以外のたとえが聞かれることはなかった。

③ 女児Kの応答

K：「(頭の上で手を輪にして、大きな声で) 大きい!!」

④ 男児YとSの応答

Y：「眼も光かつとる」
S：「歯も光かつとる!」
Y：「(手をかまえて) きばがある!」

ただし、これらの事例にあるように、ゴーリーは「ごりら」であると説明されるものの、自分に比べて身体がとても大きく、眼や歯が光って牙があると表現されている。ここからは、子

どもたちの言う「ゴリラ」は、通常のゴリラを指しているのではなく、子どもたちが伝聞された話から自分の中でイメージを膨らませ、作り出した「異形のもの」である「ゴリラのゴリー」だといえよう。

1-2 限定性

～裏山という場所と夜という時間～

では、ゴリーの生態はどのように説明されるのだろうか？ 以下は、同じく「ゴリーって知ってる？」と子どもたちへ問いかけたときの応答である。

①女児Hの応答

H：「(幼稚園の裏山の方をふりかえって) 山で会うんよ。」

②男児Nの応答

N：「木にのぼって(幼稚園にいる自分たち)を見る。」

③男児Mの応答

M：「(お泊まり保育の夕ご飯について話をした後に) 夜でるんよ」

このように、ゴリーの生態は裏山の木立の中において、夜に姿を現すと語られる。つまり、ゴリーの活動域に関し「場」と「時間」の限定性が持たされていることがわかる。ただし、一般的に意味される「山」や「夜」ではなく、自分たちのいる「幼稚園」や自分たちが参加する「お泊まり保育」に関係付けられている。したがって、ゴリーの活動域は幼稚園生活との空間的・時間的連続性を有したうえでの限定であるといえる。

1-3 成員性～幼稚園の守り神～

それでは、ゴリーは幼児側から見て、どのような位置関係にいると捉えられているのだろうか。

①男児Mの応答

M：「ようちえん、まもっとる。」

②男児Sの応答

S：「みんな、みまもる。」

③女児Kの応答

K：「ようちえんをまもってるの。わるいひとがでてきたら、(手をぐっとさすように前に出して) エイッ！って、つづくの！」

これらの応答からは、幼児がゴリーを、自分たちのいる場を「守護」する存在として捉えている様子がうかがえる。ここからは、幼児がゴリーを、幼稚園という子どもたちの生活世界に対して一定の役割を担う一成員と捉えている様子がうかがえる。ただし、ゴリーと子どもたちの間には幼稚園を「守る」ための距離感があり、幼稚園の構成メンバーでありつつも、幼児たちとは異なる立場にいると理解されていることがわかる。

以上、「くらやみ探検」前の子どもたちの応答からは、ゴリーが「異形性」や「限定性」という幼稚園の日常とは異なる領域に位置づけられていることが分かった。他方、A幼稚園で送られる生活と「時間的・空間的連続性」を持ち、幼稚園を「守る」役割を担った一成員として理解されている側面が見出せた。しかしながら、成員といえども子どもたちとの間に距離感がある点も見出せた。

つまり、ゴリーはA幼稚園において幼稚園の内でもなければ外でもないような中間的な場に位置する存在として捉えられていたといえよう。

2) 「くらやみ探検」直後の経験されたゴリー

続いて、「くらやみ探検」直後の幼児たちが、ゴリーについてどのように応答したかを検討する。「くらやみ探検」でゴリーとの対面を終えた子どもたちは、一人ずつ部屋に戻り就寝の準備をはじめることになっている。以下は、インタビュアーが「ゴリーと会った？」と問いかけた際の幼児の返答をまとめたものである。

2-1 恐怖性～「恐怖体験」の共有～

①女児Iの応答

「こわいー！！！！ こわいー！！！！
(泣きじゃくっている)」

②男児Bの応答

「(とつとつとした口調で) . . .
こわかった . . . 。」

ほとんどの子どもが、第一声で口にするのが「怖い」という言葉である。はじめは押し黙り、或いは「恐くなかった」と言う子どもも、クラスに帰って皆が「恐かった」というのを聞いて、自分も「恐かった」と漏らした。対面後の子どもたちにとって、「怖い」か否かが、ゴリーーに対する価値判断の第一基準となっている状況がうかがえる。

「くらやみ探検」前の子どもたちにゴリーーの様相を尋ねたときには、「大きい」或いは「眼や歯が光る、牙がある」など、子どもたちがどことなくゴリーーを恐怖の対象と捉えている印象はあった。しかしながら、明確に「怖い」と述べた子どもはひとりもいなかった。また、「怖い」と伝聞したという話も聞かれていない。未知に対する恐怖と、既知となった恐怖、ゴリーーそのものというより、「くらやみ探検」の雰囲気を含めた対面状況に対してわき起こる感情を「恐怖」と述べているのではないだろうか。

ここから、子どもたちはゴリーーそのものというよりも、ゴリーーとの対面状況に湧き起こる感情を「怖さ」と述べているのではないかと考えられる。

2-2 情緒性～ゴリーーの気持ち～

①男児J・Z・Wの応答

J: 「座とった。(あしをひらいて) こうやって」
Z: 「ぼくのときすわってなかった。立とった。」
J: 「座とったよ」
W: 「はじめ立とったけど、つかれたから座ったんよ」

②女児K・Qの応答

K: 「ゴリーーはほんのおうちがあって、今日は遊びに来とる。」
Q: 「だって、いつもおらんもん。」

ここでは、子どもたちが各様に動作するゴリーーの様子を述べている。ゴリーーは、子どもたちにとって自分たちと同じように意思を持ち、同じような行動をとる(遊ぶ)存在として思いを巡らせることのできる対象へと変化した

ようである。そして、ゴリーーの微妙な感情の揺れを想定することで、よりリアルにゴリーーのイメージを展開していることがうかがえる。つまり、ゴリーーが静的な存在から動的な存在へ変容したと考えられる。

「くらやみ探検」前のゴリーー理解においては、その生態において時間的・空間的な限定性があり、子どもによって異なった特性が語られることはなかった。

ここから対面後の子どもたちにおけるゴリーー理解に、情緒性が加わったことがうかがえる。

2-3 両義性～外界と内界～

①男児Gの応答

G: 「日本語じゃないから、何いってかわからなかった。日本語じゃない、ゴリーー語。(ゴリーーが) 耳をこうやって(耳に手を当てて話を聞くふり)するけー、わかった。(耳を手を当てて)こうやるけえー、聞いとるんじゃないかってわかった。」

②女児Cの応答

C: 「泣くふりしたら、ぎゅぎゅってしてくれた(抱く様子)」

これら幼児の応答からは、ゴリーーが自分たちの用いる言語体系とは別の言語を使用していると述べている。その一方で、幼児はゴリーーが自分たちと意思が通じる存在だと捉えていることが分かる。

ここからは、幼児がゴリーーを自分たちのいる世界とは別の世界の住人であるという認識と、他方で、ゴリーーは別の世界の住人であってもコミュニケーションが可能であり意思疎通ができる存在であると理解していることが伺える。つまり、ゴリーーは外界の住人として遠い存在である一方で、わかり合える身近な存在であるという両義的な理解が成立しているのである。

このように、「くらやみ探検」直後のゴリーーには、子どもたちが対面した時の「怖い」という明確な感情を象徴する意味づけが与えられていることが示唆された。また、ゴリーーに感情がある存在としてとらえることで、幼児のなかのイメージがより膨らみ擬人化されて自由に意味付与が可能とされていた。

一方では、自分たちとは異なる言語体系をもつ別の世界の住人でありつつも、コミュニケーションが可能であるという認識が両義的な距離をつくりだしていた。

つまり、「くらやみ探検」後の幼児に見られるゴリー理解には、「くらやみ探検」前に比べ、ゴリーの位置づく範疇に関してその境界性が明確化し、そのイメージも多様に変容可能性を有しており具体性を帯びていた。

3) 「くらやみ探検」後の消化されたゴリー

このような「くらやみ探検」での経験を果たし、日常の保育活動に戻った子どもたちは、その後ゴリーをどう捉えているのだろうか。お泊り保育2カ月後のA幼稚園を訪れ、子どもたちに「ゴリーを覚えている？」と尋ねた際の、子どもたちの応答を整理する。

3-1 怪異性～デフォルメされたゴリー～

①男児Yの応答

Y：「(ニヤッと笑って) 不気味。眼が黒かった。頭に毛が生えとった。(頭に手をやり) ポーって!! 不気味!!」

②女児Eの応答

E：「お化け!!」

これら子どもの応答では、ゴリーがある種の「怪しさ」をまとっていることが示されている。「くらやみ探検」前に異形性をもって語られていた時よりも、より神秘的傾向をもった超自然的存在とされている様子がうかがえる。それは、ゴリラのゴリーや幼稚園の守り神でもなく、「お化け」という表現はその意味を端的に表しているといえるだろう。

このように、子どもたちはゴリーとの対面直後のリアルなゴリー像から、2ヶ月という時間を経てよりイメージをふくらませ、恐怖から怪異的存在としてデフォルメしていることがうかがえる。

3-2 表裏性～怖いけど優しい～

①男児Fの応答

F：「(手をひろげて、顔を突き出し) こんなんだった! すっごい強そう!! でも優しくかった。怖くないよ。」

②男児Rの応答

R：「(真剣な顔で) ライオンみたいだった。強そうだった。」

「お化け」という言葉に代表される怪異性の他方で、幼児から聞かれたのが「強そうだった」というゴリーへの説明である。

男児Fが「怖くないよ」と言っているように、「強い」という説明の裏には。子どもたちの抱くゴリーへの恐怖感がある。既述したように「くらやみ探検」直後の子どもたちが「怖い」という思いを言葉にしたことから、明らかだろう。

しかしながら、対面から2カ月を経た子どもたちは、ゴリーに対し単純な「怖さ」だけでなく、優しさや逞しさといった意味合いを加味しているようである。ここには、対面前のゴリーが幼稚園を守る存在としてのイメージを引き継いでいるように思われる。

子どもたちのゴリーに対する捉え方が一面的なものでなく、「怖いけど○○」といった多様なものへと変化したといえよう。

3-3 友好性

～メダルをもらったことの意味～

①女児Uの応答

U：「友だちになった。(笑顔でピョンと跳びながら) 嬉しかった!!」

②男児Vの応答

V：「会った。メダルもらった。(少し笑顔になり)・・・楽しかった。」

これら幼児の応答には、ゴリーと友好関係を結んだことへの喜びが示されている。また、ゴリーとの対面が、メダルという友情の証を受け取った事実としっかり結びついて理解されていることもわかる。対面を経た後のゴリーに対する記憶にとって、メダルという現実子どもたちのゴリーへの印象に強く影響していると考えられる。

これら、ゴリーとの対面によって付与された事実は「嬉しい」、「楽しい」という肯定的な体験として子どもたちの中に定着し、そのためゴリーという存在自体も子どもたちに友好的に受け入れられている様子がうかがえる。

このように、「くらやみ探検」後に一定時間

を経た子どもたちの中では、ゴリーに対する神秘性が増幅される一方で、子どもたちの捉え方に「恐怖」だけにとどまらないプラスアルファの要素が見られるようになっていた。

また、ゴリーに会ったことに付随する事実によって、ゴリーとの対面が肯定的なものとして受容された様子が見られた。

5. まとめ

本研究では、A幼稚園の子どもたちによる「くらやみ探検」を通したゴリーという存在への捉え方について検討を行った。

検討の結果、A幼稚園の子どもたちはゴリーという伝聞された未見で曖昧な存在について、対面を経ながら、存在の座位を曖昧なものから外界のものへとその境界性を明確に分類させた。同時に、伝聞された話から作り出し固定化したイメージに対し、経験によって生じた感情の揺れを用いて、存在に対する動態性をもたらしめた。

また、一度は恐怖を感じた対象との接触に対し、対面に付随する事実を操作して肯定的な体験へと再解釈している様子が見られた。

これらはまさに、子どもが未知のものを理解する過程であり、自らの力で観念を変容させていく軌跡を示しているのではないだろうか。

さらに、本研究の検討からは、子どもたちのゴリーとの対面は、子どもたちがゴリーという存在と向き合い解釈する作業における一過程であったことが見出せると考えられる。言い換えれば、ゴリーとの対面という儀礼の構造が子どもたちのゴリーに対する捉え方に変容をもたらしたのではなく、子どもたちがゴリーに対面したという経験を用いて、自らのゴリーに対する解釈を主体的に発展させたことが明らかとなった。

現代社会においては、通過儀礼がほとんど存在せず、機能もしていないため、子どもたちが現実世界ではない別世界に自立のモデルを見つける以外にないとの指摘がある(浜崎, 2002)。しかしながら、本研究の事例からは、かつて多くの社会において、思春期、成年期とともに人生における三つの明確な局面の一つとみなされていた幼児期(サーヴィス, 1991)の子どもたちが、現実の活動のなかで、未知のものへの想像を膨らませ、対象に直面し、自己の解釈を変容させていく諸相が明らかとなった。

子どもが座位や世界観を転換させる機会、つ

まりは自分の理解を再構築する機会は、実は日常において何度となく訪れているのではないだろうか。それは外部の視線からみれば、目に留まらないような変容かもしれない。しかしながら、子どもたちが既知を崩し、新たに組み直し、体系化させるたびに、子どもの世界観は刷新されていくだろう。これが子どもの発達する姿というのではないだろうか。また、それは教育実践について吉本(1988)が述べているように「通過儀礼を体験することによって、日常世界から分離され生まれ変わった存在として日常世界に立ちかえる」ことに他ならず、教師にとっては教育的機会であり、子どもにとって大きな発達の契機となっていると考えられる。

こうした子どもたちの変化は、おそらく、子どもと関わるわれわれの眼前で常時繰り返されている。それらを現す様々な現象に、われわれはどこまで理解を及ぼすことができるのだろうか。それこそが大きな課題なのではないだろうか。

注)

註1 「ねずみばあさん」とは、古田足日・田畑精一(1974)『おいしいのぼうけん』童心社に登場するキャラクター。「さくらほいくえん」の押し入れのなかに登場し、恐怖の象徴として描かれている。

引用文献

- E. R. サーヴィス(1991)『民族の世界』増田義郎監修 講談社学術文庫
- E. R. リーチ(1982)『文化とコミュニケーション』青木保・宮坂敬造訳 紀伊国屋書店
- ヘネップ, A. V. (1980)『通過儀礼』綾部恒雄・裕子訳 弘文堂
- 浜崎幸夫(1994)「常民の保育観の研究 : 子育てと通過儀礼」『日本保育学会大会研究論文集』No. 47 pp. 740-741
- 浜崎幸夫(2002)「子どもの自立を問う—通過儀礼とバガボンド」『日本教育心理学会総会発表論文集』No. 44 p. 476
- 坂元一光(1999)「通過儀礼と表象テクノロジー—子どもをめぐる民俗表象形式への写真の介入—」『九州大学大学院教育学研究紀要』1999第2号(通巻第45集) pp. 191-201.
- 吉本均(1988)『続授業成立入門—「呼びかけ」指導案の構想—』明治図書.

謝辞

本研究を進めるにあたり，調査にご協力いただいたA幼稚園の園児のみなさん，先生方，および教職員の皆様へ心より御礼申し上げます。