

## 保育者にとって「カリキュラム」を作るとはどういうことか —保育者の「時間」と幼児の「時間」の関係を問うことを通して—

小川 博久<sup>1</sup>

### Alternative perspective on early childhood curriculum

— some thoughts on relationship between linear time and lived time in curriculum development —

Hirohisa Ogawa

#### はじめに

本稿において「カリキュラム」を編成するという事は、幼稚園や保育所において、教育課程（保育課程）を作成するということを意味している。そしてそれは、具体的には、「年間指導計画」、「期の指導計画」、「月の指導計画」、「週案」、「時案」等を作成することである。云

いかえれば、保育者は、保育施設（以下、幼稚園・保育所を総称する）で集団行動や集団生活を送っている幼児たちや一人ひとり自分の課題を追求している幼児を対象として、かれらの保育施設における生活の仕方を時間的・空間的秩序の中で構想し、それに対する保育者の間接的直接的働きかけを構想することである。この構想するという事は、前もって予測し、言語化し、かつ記述することを意味している。そして構想する（立案する）ことの意味は、幼児一人ひとりが、あるいは集団としての幼児たちが保育者の願うような変化（これを発達という）を遂げるようにするための援助を確かなものにする事である。

筆者が本稿を通して論じたいことは、上述の一連の保育者による営みは、結果的には、好むと好まざるとにかかわらず、近代社会になって成立した人間形成機関である保育施設の秩序に幼児を馴致させることであり、そしてそのことで近代人として生きる土台を形成することである。しかし、このことは、近代社会の秩序に従順な存在を生み出すことをのみを目指しているわけではない。上述の目的とアンビバレントな

意味で、近代社会の様々な問題状況を克服する能力をも形成する課題をも担っている。この後者の能力をどのように形成するか、それはどうすれば可能なのか、そしてその形成に保育施設はいかなる形でかわれうるのか、「教育課程（カリキュラム）」作成という保育者の営みは上述の課題を具体的にどこまでどのように引き受けられるのかをここで論ずることが本論の課題

である。結論を先取りすれば、幼稚園教育カリキュラムの場合、現行の教育課程の編成において、近代公教育システムが好むと好まざるとにかかわらず、強制する性格と、幼児期に望ましい生活上の要請との矛盾をどのように認知し、克服するかという点で編成の方略を立てることである。

そこで、この論を次のような順序で展開したい。

- 1) これまで「カリキュラム」作成は、どのように語られていたかをテキストを通じて明らかにする。
- 2) 1)の内容に対して、これまで筆者はどのように論じてきたか（主として筆者の著書「保育援助論<sup>1)</sup>」を使う）。
- 3) 既成の「カリキュラム」作成のあり方が保育者側の時間・空間についての秩序意識で構成されたことを明らかにする。
- 4) 3)で指摘した構想の中に、幼児たちや、幼児一人ひとりがつくり出す時間・空間的秩序感覚をどこまで繰り込めるか。
- 5) 4)の構想を具体的にどう組めるかが近代的制度としての保育施設が自らのもつ課題を達成する道筋であることを論証する。

1 聖徳大学

6) 上述のような論考を通して、幼児教育(保育)の分野において、教育課程を編成するという営みは、指導計画を遂行するというレベルにおいて、保育者の思考や行動は、その建前に反して幼児の主体的行動を育成する方向には働いてはおらず、幼児の人間形成を近代学校の馴致システムとして機能させるに終わっていると言わざるをえない<sup>2)</sup>。

- 7) 上述の難点を克服するための、
- ・「指導計画」における「計画」の意味を具体的行動遂行との関係で見直すこと。
  - ・指導計画における「時間」の枠組を幼児の目標達成行動の内的時間として読み直すこと。
  - ・指導計画における「空間」概念を幼児とそれをとりまく物的・空間的環境として構成し、質的空間(トポス)として構成しなおすこと。
  - ・「発達」観それ自体をリニアな発達秩序として抽象化するのではなく、幼児をとりまく状況性との絶えざるコミュニケーションの結果としてとらえなおす必要があること。
  - ・カリキュラム編成権の主体を限りなく幼児とのかかわりの中にある保育者の側に置き直していくことが必要であること。

## 1 保育原理のテキストに記述されている「カリキュラム」観について

「保育原理」のテキストは数多い。しかし、内容的には大きな差はない。その理由としては、保育者養成の目的に沿うという形で執筆する側も、独自性よりも共通性を選ぶ傾向性が大きいからである。そこで近刊のものとして<新版>『新保育原理』萌文書院(2000年3月)を選んだ。それゆえ、本書を検討の対象にする特別の理由はない。多くのテキストの一例として選んだのに過ぎない。ただ本書の第5章、保育の計画と実践・評価の叙述は、これまで保育の指導計画について論じられてきた事柄の問題点が最も明確に記述されているので、従来の「カリキュラム」観を検討するのに都合がよいと考えたからである(なお、この章の執筆者は岡崎比佐子である)。

岡崎は第一節 保育の計画の1のところでは「保育の計画の必要性和弊害」について、まず述べている<sup>3)</sup>。

かつて保育界では幼稚園教育要領に示された「領域」が小学校の教科名とほとんど同じであったために、学校教育のように保育時間を区切り、子どもたちに保育者が一斉に活動を指示するような傾向が一部に見られた。

そのため、指導計画(カリキュラム)を立案することは、子どもたちの自由を束縛したり、保育者が一方的に子どもたちに教え込むイメージがあり、教師指導型の保育につながることを恐れてのアレルギーのようなものがあって、計画不要論が展開されたと思われる。

こう述べ、岡崎は保育計画立案の弊害を以下のようにあげる<sup>4)</sup>。

- ・計画を立案すると保育者自身の計画に縛られ、計画通りに展開することを大事にする。その結果、子どもたちが保育者の準備した活動以外のことに興味を示しても、その興味はすくい上げられず、子どもたちの発想や意欲は無視される。
- ・計画を立てる段階で、ともすると次から次へと活動を提供しようとする。その結果、子どもたち自身で自由に遊ぶ時間が奪われがちになり、自主性や主体性が育たなくなる。
- ・保育者の計画通りに活動が展開されるため、その計画の内容や保育者の対応によっては、子どもたちの活動が画一的になり、個性が育たない。

以上の計画立案に対する批判をあげながら、一方で立案をしないことの問題点をあげる<sup>5)</sup>。

- ・子どもたちは自由に活動することで成長するが、計画を持たない保育の中で、本当に有効な経験をしているのか。同じ遊びが繰り返され、遊びの発展性が見られないのではないか(傍点引用者)。
- ・子どもたちの自由を尊重するあまり、子どもたちの興味や活動が偏ってしまい、興味が拡がらないのではないか(傍点引用者)。
- ・幼児期は具体的な体験を通して、多くの子を身につけていくときであるが、計画の無い保育では学習するために有効な時期を逃してしまうのではないか(傍点引用者)。

- ・ 幼児期は、身体的な面においても、精神的な面においても、発達傾向に違いが著しいときである。それだけに、子どもたちの経験の違いや社会性の発達などに応じ、望ましい人間関係を育むための指導が必要であるが、それをどうするか。

岡崎は、保育計画を立てることに伴う上述の「長所と短所」にどう対処すべきかを、こう述べる。

計画そのものを否定するのではなく、子どもが自分自身の興味から遊び始める活動を大切にすると同時に、子どもたちの望ましい発達のために必要な活動を“どのような内容として”“どのような具体的方法で”取り入れていくか、計画を実行する（保育を展開する）際の保育者の姿勢や対応の仕方が問われてくる（傍点引用者）。

一般に、保育計画を立てるか立てないかは、当該の園や保育者において書かれた計画書があるかないかである。云いかえれば、保育計画を立てるということは、文字化する形で定型化される。保育計画がないという園においても、一日の保育の流し方に共通の確認があるところがほとんどであり、毎日、全くランダムな活動が展開されるということは、ありえない。したがって保育計画を立案するということが、一つの園で言語化（文字化）される形で、「保育計画」が立てられることを意味している。とすれば、岡崎の主張は、いずれにせよ、文字化される形で「保育計画」を立てることは必要である、しかし、そこにはそれに伴う「長所、短所」がある。そしてそれをクリアするには、「計画を実行する保育者の姿勢や対応」だというのである。岡崎の云う「指導計画を立てることで生ずる問題点」の克服は書かれたものを保育の中でどう使うかということになる。岡崎のこの思考法は、現場の保育者に通底するものである。ここには、「指導計画」を立てること（保育について構想すること）が、保育者の構えや実践を規定することへの軽視が見られる。つまり、計画を立てることは必要だが、どう立てるかよりもそれをどう使うかの問題だと考えるからである。

ここで筆者が問いたいのは、「保育計画」を立てるという行為は前述のように、過去の保育経験に基づき未来の幼児の活動を予想する形で

言語化（文字化）する行為である。岡崎の場合、指導計画を立てることの是非を論じているにもかかわらず、結果として書くことを（あるいは書かれたもののあり方）を問題にせず、保育者がその計画を使ってどう保育するかという保育者の実践上の姿勢の問題であり、保育者の技能が問題であるとするのである。それゆえ、岡崎は、保育の思考問題を直観的保育技能の問題にすり替えてしまっている。

しかし、指導計画を立てることで生ずる岡崎の指摘は、指導計画をどう立てるか、指導計画でどのような書き方をするかの問題とも深くかかわっている。なぜなら指導計画をどう立てるか、云いかえれば、どう書くのかは保育者が子ども一人ひとりにどう働きかけていくか、保育をどう組み立てるかという保育者の構え（保育者の日常的な言語的・身体的かかわりを規定している比較的恒常的傾向性）を規定する思考活動であると考えれば、指導計画を立てるという言語行為に伴う思考のあり方を問題にすべきなのである。従って岡崎の云う指導計画を立てる（書く）ことで生ずる問題を指導計画作成の問題として考えてみたい。

そこで筆者が拙著『保育援助論』において記述した「指導計画」の叙述を、未来に投企された保育についての言語行為（文字化）に対する筆者自らの思考のあり方として検討してみよう。

## II 筆者の「指導計画」立案にみられる思考のあり方の批判的検討（『保育援助論』第三章を参照されたい）

### —その（1）長期指導計画について—

前節では、保育者の立場から教育課程・指導計画を考えるということから、論を展開したが、本論では、長期指導計画から論ずることにする。その理由は、保育施設も広い意味で言えば、近代教育施設、近代福祉施設に属しており、未成熟期にある存在を「子ども」として家庭から公共施設に投入し、集団生活を強要して共同生活をさせる機関であり、そこでの生活秩序を集団として順守させるためのきまりが「長期指導計画」であるからである。

そこで『援助論』の第三章で述べた長期指導計画の叙述を振り返って見ることにする。ここでは「幼稚園教育指導資料第一集<sup>6)</sup>」の次の文が引用されている。「長期の指導計画を作成する際には、このような季節などの周囲の状況の

変化を踏まえ、幼児の生活する姿のおおよその見通しをもつことが必要である。周囲の環境の特徴と幼児の生活する姿の見通しを照らし合わせながら、具体的なねらいや内容、環境を構成する視点が導き出されてくる」。そして環境を構成する視点として、

- ・幼児の発達の過程を踏まえる。
- ・幼児の生活の流れを見通す。
- ・この時期の自然や社会の事象の特徴を活かす。
- ・生活の中の出来事や文化などに会えるようにする。

以上の考え方を参照しつつ、筆者は長期指導計画を次のように規定した。

- ① 長期指導計画は、幼稚園・保育所における幼児と保育者がつくり出す集団生活の全体生活の全体像をイメージとしてつくるものである。
- ② 幼稚園・保育所の集団生活は、それが生活であるかぎり、集団としての慣習性に拘束される。幼児一人ひとりの主体的な生活を確立することが保育者の営みであるとしても、その生活は、幼稚園・保育所という大人がつくった制度やそこで生まれた保育者の慣習性や幼児集団のつくった慣習性に拘束されているという面をもっている。そのことを自覚化する営みが長期指導計画づくりである。
- ③ したがって、この長期指導計画は、幼児が主体的に取り組むための環境構成に対応したものである。なぜなら、環境構成も幼児一人ひとりの取り組みに先取りした形で行われるからである。後者が幼児の空間的環境であるとすれば、前者は幼児の時間的（歴史的）環境と言える。その意味では、保育における環境構成は、長期指導計画の一部ということもできる。（中略）
- ④ したがって、短期指導計画が幼児一人ひとりの立場に立って、幼児の主体的な活動への取り組みを助成していくための案だとすれば、長期指導計画は、幼児の集団生活やそれが展開される状況（生活の流れとそれが展開される環境）を明らかにし、前者における幼児一人ひとりの環境への取り組みが、いかに集団的生活状況（慣習性）に影響されつつより自立的になっていくかを理解するためのものである。

長期指導計画についての筆者の原則的理解は、上述の内容と変わりはない。しかし、現実には、この計画が「個人をこえた活動のあり方を想定して立てられる」ということが幼児一人ひとりの主体的あり方を助成すると云うよりも、幼児一人ひとりの行動を統制し、幼児の集団生活を「牧人権力<sup>7)</sup>」（フーコー）的に支配する指導計画になってしまいがちになるというのは、なぜか、岡崎が警告するような役割を果たしているのはなぜであろうかということには、本書では答えられていない。

筆者は、この長期指導計画が上述のような幼児たちの主体的取り組みを拘束するだけの外枠として働かないように、長期指導計画の立て方について次のような考え方をここで提起している<sup>8)</sup>。

1. 集団の「生活」を重視するということは、季節の変化やそれに伴う生活の節目としての行事を重視するということであり、幼児の環境を大切にするということも、幼児たちの集団「生活」が空間の状況を深く結びついていくということである。それはかつての共同体と通ずる「集団」生活なのだということである。したがってそれは一年間でやるべき活動のタイム・スケジュールではなく、これまで園生活の中で蓄積されてきた慣習性や習慣性によって、保育者や幼児の中に伝承されてきた生活感覚を明文化し、記載したものである。
2. もう一つの柱として、子どもたちの「生活」の流れや環境との結びつきにおいて幼児たちの「生活」が流れるということにおいて、毎日の時間の流れは、子どもの側の時間の流れとして縛られるというのである。云いかえれば、幼児の発達の過程を踏まえるという意味にも云いかえられる。しかし、この発達の過程は発達心理学における「発達段階」とは同義ではない。それは園生活の特色によって規定される。とはいえ、幼児教育における「発達」の視点は幼児にとっての発達課題であり、幼児にとって達成動機を形成すべきものであるということである。たとえば、五歳児の第I期（4月上旬から5月上旬）であれば、「年長になったことを喜び、年長としての生活の仕方を身につけていく<sup>9)</sup>」とある。ここでも、筆者は「発達」概念が直線型の単純な幼児の変化のイメージとしてとらえられぬよ

う、「生活」との結びつきを強調している。しかし、現実のカリキュラムではタイムスケジュールのカリキュラム観は途絶えることはない。それはなぜか。

ここで、問題にすべきは、前者と後者の関係である。拙著においては、幼児の集団「生活」上から要請されるカリキュラム編成原理と「発達」を重視する後者の原理の関係を予定調和的に叙述していることである<sup>10)</sup>。しかし、現実の幼稚園で行っている指導計画は、しばしば、「発達」に含まれる近代的編成原理の方にウェイトがかけられ、「生活原理」の方が形骸化しているということである。その典型的な表現が多く数の私立幼稚園や公立幼稚園にみられる「行事保育」として批判されるカリキュラムである。「行事保育」は一見、行事という前近代的システムに潜む通過儀礼の形をとっている。しかし結果的には、行事に向けての準備活動を積み重ねることで、行事において最も完成された達成型を提示するといった行事活動が圧倒的に多い。多くの場合、行事内容を父母に見せることで活動の達成度を教育活動の成果として認知させようという私立幼稚園の経営感覚が見えかくれする。行事は経営者の達成目標であり、幼児たちはその目標を達成すべく用意されたプログラムの遂行を強いられるプロセスになっている。

ここには、日常のケの活動の蓄積がハレという形で表現され、日常生活の延長上にあつて、ハレの日はそのにもかかわらず、ケ＝日常活動とは異質な時空間としての年中行事がかつて持っていた近代以前の民衆の生活にひそむ「生活のリズム」は存在しない。むしろ逆に行事という達成目標を表現するためのタイムリミットに向けて効率的にトレーニングを重ねていく活動の流れがある。これは明らかに近代社会において行われる目標設定に従って、その目標達成のために必要な手段を考え、計画的に、云いかえれば、直線的な時間軸により沿うことを理想として、目標達成をはかるといった活動が採用される傾向が大きい。その結果、幼児集団を対象とする保育者の指導は一斉的にタイムスケジュールを追うことになってしまう。

このことは、年間指導計画を構成する一つの柱である子どもたちの「生活の流れ」を重視するという理想と全く裏腹な結果を生んでしまう。「生活の流れ」に従って指導計画を立てるといった考え方は、季節変化とそこで展開される

生活の様々な要素とは不可分の関係にあり、年中行事も季節やそれに伴う生活スタイルと不可分の関係にあつて相互に切り離せない<sup>11)</sup>。落ち葉を集める活動は季節の変化なしには考えられず、どんぐり拾いも同じである。そして、そうした生活の流れを尊重する指導計画はそうした生活時間の固有性と深く結びついている。幼児たちは、そうした時空間のステージをくぐり抜ける形で経験する。こうした指導計画の考え方は、前近代的な共同体社会の時間感覚であり、時の流れは、そこに生きる人々のくらしの内実と切り離せない。そして幼児期の子どもにくらしも同様である。この「生活」重視の指導計画案は幼児の「発達」特性を反映するものであり、幼児一人ひとりの内的時間の重視にもつながる考え方である。しかし、そうした指導計画が結果として「行事保育」中心のタイムスケジュール案に変わっていくのは、幼稚園・保育園が義務教育機関ほど拘束的ではないにしても、基本的にフーコーの云う一望監視型の近代学校システムであることの反映であり、規律訓練型のスタイルを取ることがここにあらわれていると云えるのである。つまり、幼稚園や保育所という近代社会に生まれた幼児教育施設そのものに内在する特色の反映と考えるしかないのである。

このことは、指導計画立案の際のもう一つの柱である「発達」概念が、指導計画立案の思考のあり方を規定するしかたでもある。戦後の幼児教育史をふり返ってみると、少なくとも幼稚園教育要領を見る限り、幼児の発達の流れを無視するような「指導計画」案は否定されてきた。幼児たちの発達の流れにふさわしくない教授のあり方には否定的見解が述べられてきている。そのかぎりにおいて、ゲゼルやピアジェに代表されるような幼児の成熟に沿った発達の筋道が重視されてきたといわれている。しかし一方では、知的早教育に象徴される発達促進型の教育を選ぼうとする動きも少なくない。特に、幼稚園では年間指導計画の編成において記述される各時期の発達課題、前例であげたように五歳児第Ⅰ期（4月～5月上旬）「年長になったことを喜び、年長としての生活の仕方を身につけていく」といった事柄が「発達課題」としてそこに規範性を持たせるようになると、保育者の頭の中では、毎日の生活習慣において年長さんらしく、積極的にやれているかといった幼児の発達を評価するフィルターとして働くわけであ

る。その結果、年間指導計画の案の中に、「発達課題」を詳しく記述し、掲げれば掲げるほど、幼児の行動をチェックする項目として働くことになり、この時期までに～のことは達成させなければならないという思考として働くことになる。

ゲゼルやピアジェのように発達の成熟説をとり、それぞれの「発達」のステージにおいて幼児期にふさわしい体験や学びを保障するという思想がかくして正反対の要請へと転化するのなぜであろうか。しかも、こうした「発達課題」が保育者の働きかけによって、幼児が通過しなければならない経験課題に転化し、そこに達成し得ない幼児に「遅れた子ども」とか「発達遅滞」といったレッテルを貼らざるをえないのはなぜであろうか。

こうした保育者の「発達課題」についてのとらえ方は、もし可能であるならば、大人の働きかけ次第で、この「発達」のプロセスそのものを加速化できるのではないかと考える早期教育の考え方と通底してくるのである。そしてすれば、大人の時間意識によって「発達」における到達水準（大人のイメージ）をめざす子どもの活動を外側から統制しようという考え方に収斂していくのである。

幼稚園・保育所の年間計画において、「カリキュラム」構成原理において「生活の流れ」や幼児の成熟にふさわしい「発達」を重視したとしても、結局は上述のような思考に収斂してしまうというのはなぜであろうか。

この問いへの解答は、決して困難ではない。つまり、「指導計画」の編成における現状のあり方を規定している思考が近代学校システムのあり方と不可分だからである。フーコーや柄谷に云わせれば、近代学校は、未成熟な存在で、後に「子ども」として大人と区別される存在を近代社会の未来の担い手として生み出した<sup>12)</sup>。そして近代社会は相互に葛藤する期待と実践を「子ども」に課した。一つは近代学校制度である。そこでは「子ども」は前近代社会における生活の担い手であり、事実、日常生活において大人の生活実践を見よう見まねで学び大人を補助する存在として役立っていた存在を、生活から切り離し、大人の対極にあって、教え込み、訓練しなければならない無知な存在として「子ども」を規定し、そしてその上で、その「子ども」が大人になるためには、学校教育システムの中で皆一斉に個人として統制し、訓練しな

なければならない存在としてとらえた。そこには、大人に監視され、訓練を受けなければ、社会を担っていけない存在として「子ども」はとらえられた。

しかし、他方、矢野がいうように、その「子ども」は社会の現状の閉塞状況を打破し、未来を切り開く潜在力を持つ存在としてもとらえられた<sup>13)</sup>。その際、植物の成長する姿やプロセスは、外側世界の影響を受けつつも、内側に成長発達をうながす存在としてとらえられ、こうした発想が近代教育思想の担い手たちによって宣伝され、現代の発達心理学における成熟説として産み出され展開してきたと考えられる。フーコーが指摘するように、一望監視システムによる近代人における内面性の創出は<sup>14)</sup>、その内面性を「子ども」が発達する内的ドライブとしてとらえることにもつながっていると考えられる。

以上のように考えると、近代学校システムを展開させる柱としての「発達」観は、学校というシステムの成立とともにそこに内在する葛藤的視点そのものということができる。

しかし、幼稚園や保育所も、近代学校システムの一部であり、それを担っている大人達が外側から幼児の人間形成を担っているかぎり、この葛藤表現は、いかに心理学的学説が子どもの内的発達の必然性を語ろうとも、結果として、一斉的に個々人を訓練するという論理が優先する可能性が高いのである。前述の「行事保育」などの流行はその結果といえるのである。

では、筆者が『保育援助論』の中において展開している「指導計画」を立案し、「生活の流れ」を重視する形でそれを実践することは不可能なのであろうか、その実現可能性を保育者の思考の問題として考えられる余地はないのであろうか。

前述のように、長期指導計画の編成における葛藤の問題は、時系列における人間の変化（「発達」）が大人の操作によって、より直線的に効率的効果を得ようとする近代人の視点に立つ場合、早期教育的発想が優位性をもつであろうことである。またそこまでいなくても、フーコーの云う近代学校システムの論理が、子どもたちの生活の展開において、外枠として優先的に働くとするれば、カリキュラムの展開は効率的時間の論理に従って、子どもたちの活動を外枠としての時間に目標を設定し、それに向けて幼児集団をより早く、効率的に到達させるとい

う論理が先行するであろう<sup>15)</sup>。特に近代人はそうした時間制の中で動くように動機づけられているのであり、「指導計画」の文言の中に幼児一人ひとりの生活のペースへの配慮が記述されていたとしても、制度的効率化の時間制から逃れるすべはないであろう。

しかし、山形県最上郡金山町にあるめばえ幼稚園の場合のように、幼稚園の指導計画は、四季の変化に応じた活動内容が編成されており、その活動は伝統的生活活動の性格をもっている<sup>16)</sup>。たとえば、堆肥づくりは、落葉やくず野菜などを集め、家畜の糞を集めて作られる。この堆肥をつくるという活動自体、長期的な時間の流れの中で行われる。こうした活動の中では、効率的に仕事をするという要素が短い時間幅では考えられても、季節の変化という長期的展望の中でしか達成されない。そこで時を待つという姿勢が必要となる。現代は近代社会の時間制の中にあり、前近代的な共同社会の時間性を反映した活動が成立するには、かつての農業社会が自然のリズムに従って展開したように、等身大の人間の作業や行動の範囲で時間が流れ、空間とのかかわりが保障されるような条件を設定することで、より「子ども」側に沿った活動が保障される。なぜなら「発達」観を構成している段階 (stage) の考え方の中にみられる時が熟するという発想は、時を待つ発想だからである。云いかえれば、前述の「生活の流れ」に沿った長期指導計画づくりが成功するということが、効率化する時間、より早く上手にという意識をもつ大人 (保育者) の時間意識に拮抗し、より「子ども」のペースに近い時間意識を取り戻すことになる。そしてそれは、時間軸に沿って、並べられる活動の序列が季節の変化に縛られるだけでなく、その変化に沿って展開する植物の成長のペースにも縛られること、またその植物の成長に関与する大人の関わり方 (= 農作業の仕方) が生活の文化として子どもの活動にも反映されることがあってはじめて、そうした「生活の流れ」は、幼児たちの「生活時間」を保障することが可能になるはずである。

以上のように考えれば、長期指導計画の編成において、環境構成が広い意味で、編成の仕方と深く結びついた場合にのみ、幼児期にふさわしい長期指導計画の編成と云うことができよう。では、短期指導計画についてはどのように考えればよいであろうか。

### III 筆者の「指導計画」立案にみられる思考のあり方の批判的検討

#### —その(2) 短期指導計画のあり方について—

##### 1. 幼児の実態と「ねらい」との関係について

『保育援助論』の中で、筆者が主張したことは、短期指導計画つまり、週案、日案、時案というものの仮説性であった<sup>17)</sup>。カリキュラムの語源であるラテン語のcurrereの意味が、走路=子どもの経験する内容であることを問題にし、子どもの経験内容を子どもになり代わって大人が考えるという点に、指導計画を作成するという行為の仮説性があると主張した。子どもが毎日の生活の中で経験するであろう事柄を前もって考えるという指導計画づくりは、常に子ども (当人) ではない大人が構想するという点で仮説性がひそんでいるからこそ、指導案であり、日案、週案なので、この案という言葉がその仮説性を語っていると主張した。このことは、立てた指導計画を実施する場合、子どもの実態に合わせて (子どもの観察を通して) 修正される可能性を示唆している。それを筆者は次のように述べた。

指導計画を立てるという仕事は、保育者が一人ひとりの幼児の明日の活動をどう予測し、それにどう備えていけるかを、過去の幼児の行動を振り返ることで構想することである。それは幼児一人ひとりの遊びに対する要求 (志向性) に答えられる援助をするためのイメージトレーニングである。過去の状態がもしもこのようであるならば (if-then), その要求が実現し、その活動に充実感をもつよう、~のことを指導したいと考える。こうした一連の思考活動が「指導計画」を立てるという行為であり、そこで書かれた形式が「指導案」なのである<sup>18)</sup>。

以上の考え方からすれば、幼児の実態がまず指導案の中に書き込まれるのは、当然のことである。そしてこの考え方は保育における援助、つまり、幼児一人ひとりの活動の中に見られる幼児の志向性を予測することを通して、その実現に向けてどう指導する必要があるかを考えることである、と一致するのである。しかし、それで子どものペースや子どもの時間が保障されるであろうか。近代社会に生きる大人としての

保育者の効率を求めるペースは、子どもの時間を充分配慮できるであろうか。

そこで筆者は幼児の実態から保育のねらいが引き出されるとした文部省作成の「幼稚園教育指導資料第一集 指導計画の作成と保育の展開」を参考にしながら、保育者の願いである援助のねらいが幼児の実態とどうかかわるかを見てみた。

- ・二、三人の友達と一緒に基地を作って遊ぶことを楽しんでいる。
- ・自分のイメージを言葉や行動で表現したり、いろいろなものに見立てて遊びを広げ仲間に伝えようとしている。

上述の実態から次のような「ねらい」と「内容」が設定されているとしている。

ねらい

- ・友達のしていることに興味を持ちながら、自分の動きや言葉で思いやイメージを表し、一緒に遊ぶことを楽しむ。

内容

- ・気の合う友達と一緒に場を共有し、遊びを進める。
- ・仲間に入ろうとする友達を受け入れて一緒に遊ぶ。(以下略)<sup>19)</sup>

ここでは、前半の幼児の実態を保育者の幼児理解として、そこに幼児の志向性があると読み解いた上で、つまり、幼児たちは、その実態のようにしたいのだと読み解いた上で、それは、保育者の援助のさいのねらいになるのだと主張している。云いかえれば、保育者の援助の際のねらいは、幼児たちの内面の方向と完全に一致するというわけである。幼稚園も保育所も幼児達が現代社会において適応していくための基本的技能を身につけていく場であるかぎり、幼児たちの志向性が保育者の援助における願いと一致することは、必要不可欠な条件であることは確かである。

しかし一方、幼児たちが近代社会の様々な問題状況を自力で克服する能力をも形成するという課題を幼児教育施設に期待するとしたら、上述のような幼児理解と、そこから引き出される保育者の願いとの予定調和を前提することは正しいことであろうか。

筆者は前著の中で次のような事例をあげてい

る。幼児の実態の中にみられた「遊び仲間でない友達に対しては、まだすんなりと受け入れるまでにはいかない」という点について次のように述べている。

(この実態からは) 幼児が遊び仲間ではない友達を受け入れたくはないという幼児の内面の志向性がうかがわれる。これに対し、保育者の願いは、「仲間に入ろうとする友達を受け入れて一緒に遊ぶ」となっていて、保育者の願いは、遊びに入りたくて願っている幼児の側の志向性に沿って設定されている。とはいえ、それは仲間に入れたくはないと思っている幼児の志向性を無視し、保育者の一存で強引に仲間に入れさせようという意味ではない。なぜなら、そのようなことをすれば、この幼児たちの遊び自体が壊れてしまう可能性が大きいからである。保育者の援助は、仲間に入りたくてという幼児の願いを理解し、その実現を可能にする条件と機会を見つけることであるとともに、その子を受け入れる側の幼児の条件(遊びに受け入れてもいいと思う積極的理由)が生まれるような手立てを考えることでもある<sup>20)</sup>。

たしかに援助する側の保育者の立場としては、理念的に上述の考えは誤りではない。しかし、幼児の側に立って考えてみると、この考え方は、現場の多くの保育者が保育という営みと秩序を維持する側の論理として採用する立場を擁護する結果となるのである。仲間に入れたくないと思っている幼児の側の見方は、一般に常に否定的に見られ、いじわるとされがちである。それは、保育者は子どもたちに向かって仲良くしてねといった圧力をかけているからである。もちろん、最終的に仲良くなることは求められることであることは確かであるが、その中で子ども一人ひとりの思いは、エゴセントリックなものとして排除されがちである。これはすなわち、保育者の求める論理である。だからこそ、保育者が側にいるときは、仲間入りを求める幼児が「入れて!」と云うと、仲間を作っている子どもは声高に「いいよ!」と叫ぶが、結果として入れていないし、保育者が不在だったりすれば、ただちに「ダメ!」と云う例も少なくない。

ここは、「入れて」という子と「ダメ」と思っている子の間に厳然として存在する葛藤問題



として明確にその実態を把握する必要があるのである。もし、二人の幼児がとてもいいフィードバックで楽しい時間を共有していたとしたら、全く知らない幼児から入れてと云われて、この楽しさがこわれてしまうかもしれないという不安から、ダメと云うのは当たり前のことである。この状況は「入れて」と云われた側にとっても、云った側にとっても、正しく等価の葛藤問題なのである。「入れる」という葛藤は、要求する側にも、される側にも生ずるのである。それゆえ、その乗り越え体験には両者の努力が必要なのである。

以上のことから、保育者は、幼児の実態（幼児理解）の中から、保育者の願いとして援助のねらいが引き出されることもあるであろうが、逆に保育者の願いと幼児実態が対立することもしばしば出現するはずなのである。そこから幼児の葛藤体験を把握し、それが自分自身や仲間との体験を通してどう乗り越えられるかを見据え、援助することが求められる。このことを指導計画の立案の問題に置き換えて考えるならば、援助のねらいは、幼児の遊びの実態（幼児理解）に基づいて導き出さねばならないが、幼児たちが生み出す遊び活動の展開が発展的にしかも成功裡に進んでいく方向を見据え、「ねらい」を設定する（例えばごっこ遊びの「おだんご屋」さんの遊びが発展するには、おだんごを作るという動作が幼児に連続的に現れること）場合もあれば、幼児たちのトラブルとどう向き合い、それとつきあうかという点で、子どもたちの思い（志向性）とは異なったねらいをもちつつ、葛藤とつきあうことになることもあることを認識すべきであろう。この場合、トラブルの火中にある幼児同士の葛藤の実態を子どもの主体的行動として把握し、それと援助の願いが葛藤していることを引き受けることが必要になる。それは云いかえれば、指導計画の立案を保育者の意志（大人の思い、願い）と幼児たち自身の遊びの中での実態や志向性を予定調和的に論ずるのではなく、葛藤問題として提示することであり、効率性や秩序維持を優先する大人の論理と子ども自身が紡ぎ出す内的時間の葛藤と妥協の問題としてとらえることである。

## 2. 指導案（日案）の立案における空間の重要性

有馬は「人間形成における子どもが過ごす時間の意義について」の中で、近代学校における

客観的時間は合理性や効率性の影響を受け、幼児期から一定時間内に要領よく問題解決することを要求するあまり、子どもの内的、主観的時間を無視しているという<sup>21)</sup>。たしかに客観的時間は他者（保育者）によって操作される時間であり、幼児自らが感じていく時間ではない。「学校が提供する時間の範囲において能力を最大限発揮すれば、高い評価を獲得できることを子どもたちは知っており、彼らの努力はそこに向けられる。子どもの思考や行動は学校の時間に追従し、（中略）そこには主観的時間の入り込む余地がないというのが事実であろう<sup>22)</sup>」という。しかし、このことはall or nothingの問題として議論すべきことではない。幼稚園・保育所の保育が原則として、幼児（たち）の「生活の流れ」、幼児の「発達」を重視するという建前があるとするれば、それがどういう形で実現するのか、幼児一人ひとりの経験の仕方や、集団としての活動の仕方はどのような形で保障されるのか、これまでの議論において近代学校システムはそもそも訓練型の一望監視システムであり、そこで展開される時間制も、個々人の主観的な時間に合わせたものでなく、客観化された合理的枠組としての時間である。そうした状況の中で、子どもの過ごす主観的時間、子どもが実感する内的時間を保障しようとするれば、それは、必然的に、前者との葛藤の表現にならざるを得ないであろう。

例えば、図1は保育実習を行う実習生が書く日案のモデルである<sup>23)</sup>。ここでは右に時間が記入され、その流れに沿って予想される活動の展開と環境、援助の留意点と援助の内容が記入されている。この案は、保育士（実習生）が子どもたちを一かたまりの匿名的存在としてとらえ（個々の子ども一人ひとりの個性や動きを把握するかどうかは保育士（実習生）の恣意にまかされている）、それに対する援助や環境の手立てと、それに対応する子どもの動きを時系列に並べたものである。この日案から読み取れる一番明確なことは、時間の流れに沿った保育士の仕事の手順である。働きかけの相手は幼児たちという点ではわかるが、幼児が保育者にそれぞれ異なった対応をするかもしれないということは、ここからは予想されないし、その結果、保育者の援助行動がズレるとか合わないとかいうことは全く予想できない。例えば、11:10と11:20の間に「トイレに行くように声をかけ、歯磨きしようね」といって歯ブラシを用意す

時間	援助の内容	環境・援助の留意点	予想される子どもの活動
11:10		<ul style="list-style-type: none"> <li>取っておきたいものを聞きながら、片づけるように促す。</li> <li>トイレに行くよう声をかけ、「歯みがきしようね」と言い、歯ブラシを用意する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>花びらなどもっていってお店屋さんごっこに使う。</li> <li>片づける。</li> <li>手を洗う。</li> <li>排泄</li> </ul>
11:20			<ul style="list-style-type: none"> <li>昼食</li> </ul>
12:20		<ul style="list-style-type: none"> <li>着替えを手伝う。</li> <li>ペープサートをすることを言って、紙芝居のコーナーへ行くよう促す。</li> <li>手遊びを一つ一つ説明してから、やってみる</li> <li>知っていたら一緒にやる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>食べ終わったら歯みがきをし、順次着替える。</li> </ul>
12:40			<ul style="list-style-type: none"> <li>初めてなので、保育者のまねをしながら手遊びをする。「一本一本でタコ焼き食べて」</li> </ul>
12:45		<ul style="list-style-type: none"> <li>「今日は『ぞうくんのさんぼ』というお話をします」と言ってペープサートをする。 (集中しない場合) 魔法のペープサートを登場させる。呪文は逆さから読むと「もどれもどれ」になることを言う。</li> <li>トイレに行くよう促す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ペープサートを見る。</li> </ul>
12:55			<ul style="list-style-type: none"> <li>排泄</li> </ul>
1:00	ふとんをしく		<ul style="list-style-type: none"> <li>お昼寝</li> </ul>
3:00	ふとんを片づける (敷ふとんを干す)	<ul style="list-style-type: none"> <li>起こす。</li> <li>自分から着替えるよう声をかける。</li> <li>トイレに行くように促す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>目覚める</li> <li>着替える</li> <li>排泄</li> </ul>
3:10		<ul style="list-style-type: none"> <li>ピアノの前に行くよう促す。</li> <li>自ら元気にうたう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>歌をうたう。</li> <li>「がんばりまんの歌」「ちびっこザウルス」を元気にうたう。</li> </ul>
3:20		<ul style="list-style-type: none"> <li>「おいしいわよ」など楽しく食べるように声をかける。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>おやつを食べる。</li> </ul>
3:45		<ul style="list-style-type: none"> <li>片づける。</li> <li>外で遊ぶように言う。</li> <li>取っておいた物を出したりする。</li> <li>遊具を取りやすい場所に置いておく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>片づける。</li> <li>順次、園庭で遊ぶ。</li> <li>お店屋さんごっこの続きをする。</li> <li>アリを見つけてつかまえる。</li> </ul>
4:20		<ul style="list-style-type: none"> <li>片づけるよう声をかける。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>片づける。</li> </ul>
4:40	遅番の子どものお席 チェック	<ul style="list-style-type: none"> <li>声が聞えないと、出欠席がチェックできないということを知らせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>集まってお話などを始める。</li> </ul>
5:00	特別保育 乳児室に集まって遊 び始める。	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもたちの安全に配慮しながら、一緒に遊ぶ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>好きな遊び</li> </ul>

図 1

る」,とあるが,この働きかけがどのような結果を生むのか全く予想はつかない。「予想される子どもの活動」が子どもたちにやらせる行動としてのみかかれているので,結果から生まれることは,上手にやれた,あるいは上手にやれなかったということだけであって,子どもとの関係で自分の働きかけを反省することで自分の技を改善する手がかりも生まれない。そして,予想される行動の中に「集まってお話などし始める」ことに対し,声が聞こえないと,出欠のチェックができないことを知らせるとあり,子どもはチェックしないと逸脱する存在だから注意するという,「子ども」はこうした場面に保育者の云うことをきかないものだという前提がうかがわれる。そしてそれを保育者の権限で押さえる必要があることが前提となっている。

こうした日案の書き方はこれまで通例となっており,これから実習をする保育者予備軍に対しても,当然のスタイルとして教えられる。しかし,この形式は,保育者の仕事の時間性に従ったものであり,子どもの側の時間,中でも子ども一人ひとりの内的時間性は完全に無視され,保育者個々人の裁量の問題になってしまっている。この日案自体が幼児に規律訓練を強要していると考えてもさしつかえないのである。

それに対し,図2の幼児の遊びの展開を予想した日案を見てみよう<sup>24)</sup>。保育の仕事が匿名の一つの遊び集団を相手にしているのではなく,複数のインフォーマルグループによる同時進行の遊びの展開を示している。この日案を目の前にした保育者は立ち止まらざるを得ない。同時進行の遊びは,援助する側に立ったとき,まさしく,葛藤問題だからである。一度に一つ以上のグループにトラブルが起きたり,援助の要請があったら,一度に答えることは不可能だからである。

まして,幼児たちのインフォーマルグループの活動が「ままごと」コーナーや製作コーナーで展開されているということは,各々の空間とそこで使われている遊具や素材,さらには,このグループの人間関係とも結びついており,一つのトポスを形成している。そして幼児の実態がそうであればあるだけ,保育者の幼児理解,遊び理解も多様化し,そこに参加し得る幼児一人ひとりの個性的あり方に注目せざるをえない。それゆえ,こうした幼児たちの実態を把握しなければ,保育者の適切な援助,適時な援助は成功しない。瞬時に直観的な対応で処理する

ことは不可能で,この事態自体,保育者には葛藤問題である。そしてもし援助の可能性を模索するとすれば,この遊び集団の同時進行の展開を歴史性をもったものとして,持続的に観察が可能になったとき,はじめて適切な援助の条件は整う。云いかえれば,幼児たちのインフォーマルグループが歴史性をもって持続的に遊びを展開したときにのみ,幼児理解,遊び集団理解の可能性がひらけてくる。そして,それはとりもなおさず,幼児たちの内的時間が成立しているということであり,そしてそれが保育者によって保障されることである。保育者にこうした日案が書けるようになり,この日案が保育者の保育における幼児理解・遊び理解に働くようになることは,規律訓練型の近代教育システムの中に,幼児たちの内的時間の成立する余地を確立したことになる。とはいえ,幼稚園・保育所の生活時間の全てがこのような形で展開することを期待することはできないし,期待する必要もない。生活習慣形成の場としての場も必要だからである。とすれば,上述のような遊びの場における空間と結びついた展開のあり方と継時的な保育の展開の仕方とは,常に葛藤的な問題として保育者に認識され,考えられるべき問題ということになる。

現在,後者のこのような遊びの展開を空間表示を伴って書く保育者は少なく,それを使いこなせる保育者も少ない。なぜなら,この日案を書いて,それで援助を考える保育者の力量は,各々のコーナーで持続的に遊びを展開し,少なくとも一週間いや数週間,同じ場で遊びを展開する幼児たちを育てることなしには,不可能だからである。それは日案の書き方の問題をこえて,持続的な遊びの展開を保障する保育者の環境構成力(モノと空間と幼児の群がどう結びついて形成されるか。居場所の形成)や,幼児のインフォーマルグループにおける活動の実態(どんな道具を使って,どんな会話をして,どんなストーリーを形成しているか,そこに幼児一人ひとりとはどのような形で参加しているか)を読み取る観察力をもつこと,さらに,そうした遊びの状態に対し,保育者がどんな役割を果たしているか(精神安定の磁場として,行動のモデルとして,よき援助者として)を反省的にとらえられることが求められる。こうした保育者の自己課題への省察の上ではじめて,上述の遊びについての日案が作成でき,保育の中で働くものとなる。日案作成の上で,時系列遂行

<中型積み木> (もくれるお家、道路)

☆ 3、4名で、自分たちの場を構成して、楽しんでいる。周りを囲った平面から、立体的な構成に変わってきている。(T男)(K男)らが中心になって、作り始めることが多い。もくれるお家、迷路、道路など、自分たちの中で動いて遊べる場を作ると思われる。

<製作> (車作り)

☆ (空き容器や色画用紙、折紙などを使って、いろいろな物を作ることを楽しんでいる) 1週間ほど前に(S子)が車を作ったのをきっかけに、3、4名の幼児も車を作りだした。そのときは、手で押して動かしていたが、今回は動く車なので、さらに、興味をもって作り始めると思われる。

♡ ●場を作り始めるときは、勢いがあり、友達と「どこに置くの?」「ここに置いて」など、思いを伝えながら楽しんでいるので、その姿を見守る。「〇〇ちゃんは、こうしたんだ」と動きの確認をしたり、工夫していることを認めたり、「どうなるんだろう?」と期待を伝えたりしながら作る過程を十分に楽しめるようにする。

♡ ●作りたと思った幼児が、自分から作りだせるように、タイヤ、竹ひご、片手で扱えそうな大きすぎない箱などの材料を、製作コーナーの目につきやすいところに出しておく。

♡ ●「ここは〇〇ね」「わたしは〇〇」と、イメージやしたいことを出していることを受け、それが周りにも分かって、一緒に遊んでいる楽しさにつながるように「そう〇〇なんだ」と繰り返して、イメージに合いそうな物を出したりする。

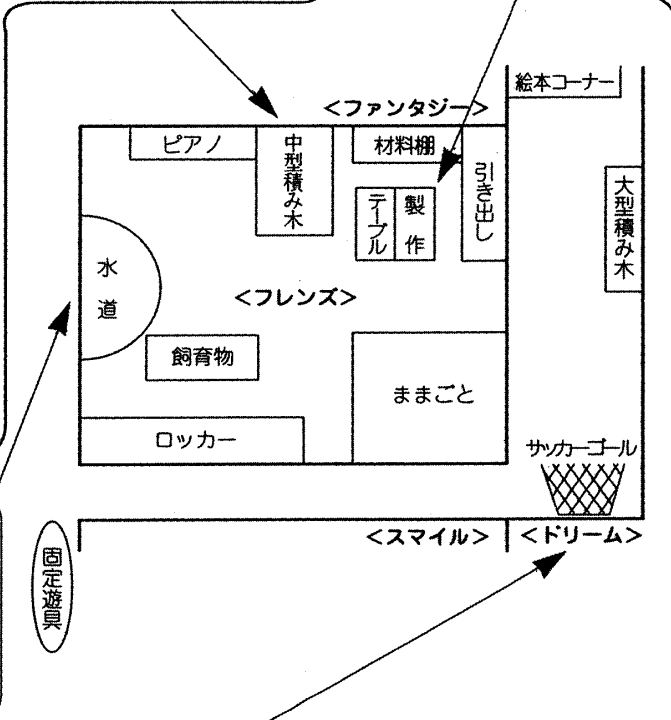
♡ ●ほとんどの幼児は、友達や教師の動きを見て真似して作ったり、自分なりの工夫を加えたりしているので、その取り組みを認め「自分の車」ができたという喜びにつなげていく。

♡ ●やりたい気持ちはあるのだが、技能が伴わずにあきらめてしまいがちな幼児(M子)(I子)には手を貸したり、うまくいくポイントを知らせたりして最後まで作りあげ、それで遊んで楽しめるようにする。

♡ ●作った物で遊ぶ楽しさを味わえるように、動かして試せる場を積み木などで作ってみる。

♡ ●自分の作りたい物を黙々と作っている幼児には、周りの動きを知らせるが、無理に車作りを誘わずに、その子なりの思いを十分に満足させられるようにする。

♡ ●遊びの様子を見ながら、なかなか動き出せない幼児がいたら、「夏休みのしおり」で紹介している動く船を作って、遊べる場を用意する。



<サッカーごっこ>

☆ ワールドカップの刺激もあってか、5歳児がしていたときに、自分から仲間に入れてもらったり、そばで見たりした。ゲームになると入れてもらえないこともあったので、ゴールが空いているときに、思い思いにボールをけり入れたり、キーパーになったりして楽しんでいる。

<5歳児の宇宙船ごっこやO.H.P.の遊びに興味をもつ>

☆ 前々週に宇宙船ごっこにお客さんとして入れてもらったり、誕生会でO.H.P.を使った出し物を見せてもらったりして、興味をもっている。誘われると、やってみたいという気持ちをもつと思われる。

♡ ●サッカーの真似ごとをする。ボールをける、シュートして点を入れる、友達や先生と動くなど、楽しんでいることは様々なので、まずは、それが十分できるようにボールの数やゴールの場所など工夫する。

♡ ●互いの遊びの状態を年長組の担任と話し合いながら、参加の仕方や、かわり方を決めていくようにする。人数が少ないので、互いに盛り上げられるようにしたい。

環境の構成と教師の援助

☆ 前々日までの様子と予想される幼児の動き ♡ 教師の援助

課題よりも、幼児たちの展開する遊びの内的時間を重視するためには、空間的な遊びの表示はたしかに重要な戦略ではあるが、それは指導案の書き方の問題としてのみとらえることはできない。それには保育全体に環境構成の論理を持ち込むことである。

### おわりに

本稿を執筆するにあたって、筆者の問題意識は指導計画のあり方を書き方という点で見直すことに限定することからはじまった。しかし、最初の問題提起の段階から、この問題は書くこと（エクリチュール）を越えてしまうのではないかという予想はあった。結論としてはやはり、近代学校という規律訓練システムという枠組の中で、近代学校が抱え込んだ自己矛盾ともいえる課題をどうするのかという問題とつき合わされる結果となった。そしてこの問題は、今年になって筆者に提出された岩田遵子の博士論文<sup>25)</sup>の問題意識、学校文化の中で「子ども文化」の創成可能性を読み聞かせの実践の中で模索するという試みにも通底する課題のように思われる。それは学校システムの中で教師が子どもの主体性の確立をめざす自主的活動と共鳴する感覚を育てられるか、そしてその感覚を子どもと共に学校空間の中に現出させようとする努力である。そしてそれを指導計画の問題で言えば、幼稚園教育要領を読み、その指示に従うといった上意下達に従うといった姿勢ではなく、「遊びの重要性」を強調している幼稚園教育要領の内容に共鳴し、それを実現する姿勢を確立することに他ならない。

### 引用文献

- 1) 小川博久 『保育援助論』 生活ジャーナル社 2000, 74参照.
- 2) ミシェル・フーコー 『監獄の誕生』 田村叔訳 新潮社 1975, 162~165.
- 3) 岡崎比佐子・岡本富郎・相馬知子・中田カヨ子・中谷陽子 『新版新保育原理』 萌林書院 2003, 123~124.
- 4) 同上, 123~124.
- 5) 同上, 125.
- 6) 文部省 『幼稚園教育指導資料第一集 指導計画の作成と保育の展開』 フレーベル館 1992, 5.
- 7) 内田隆三 『ミシェル・フーコー』 講談社現代新書 1990, 180~181参照.

- 8) 小川博久 『保育援助論』, 87~88.
- 9) 同上, 91.
- 10) 同上, 91~92参照.
- 11) 同上, 89.
- 12) 柄谷行人 『日本近代文学の起源』 講談社 1988, 第二章「児童の発見」参照.
- 13) 矢野智司 『子どもという思想』 1995 玉川大学出版, 31.
- 14) ミシェル・フーコー 前出 第3章参照.
- 15) 中野肇 『時間と人間』 1976 講談社現代文庫, 62~63.
- 16) 伊藤能之, 井上亘, 小川博久 「幼児期における環境教育の実践を通して」 東京学芸大学環境教育施設 環境教育学研究第9集 2000年, 2~6.
- 17) 拙稿 『保育援助論』, 76~77.
- 18) 同上, 77.
- 19) 同上, 79~80.
- 20) 同上, 82.
- 21) 有馬知江美 「人間形成における子どもの過ごす時間の意義について」 関東教育学会 「関東教育学会紀」 第30号 2003年10月, 8.
- 22) 同上, 8.
- 23) 阿部明子編著 「教育・保育実習総論（第二版）実習の事前, 事後指導」 2000 萌文書林, 142.
- 24) 小川博久 『保育原理2001』 2000 第三版 同文書院, 157.
- 25) 岩田遵子 『現代社会における「子ども文化」の再生可能性—近代学校教育における教育実践を超える試みを通して—』 日本女子大学人間生活学研究科博士学位論文