

## 幼児期の保育・教育パースペクティブ試論 —理論と実践の接点を探る—

田 中 亨 胤

### Perspectives of Early Childhood Education based on the Contact between Theories and Practices

Yukitane TANAKA

#### 要旨

「教育理論仮説と実践との融合的関係構築」を探究するプロジェクト（高松大学）に参画し、「幼児期の保育・教育」に焦点を置き探究してきた論題を、課題とするものである。本稿の基本メッセージは、「未来志向の幼児教育を求めて」である。必ずしも学校園に限定されない、広く「理論」と「実践」により練り上げられる着地点としての「幼児期の尊さ」を再確認し、「これからの視座」を把握することにある。「過去」「現在」「未来」の文脈あるいは分脈において、理論と実践の融合的視座を展望し可視化する試みでもある。「温故知新」のスタンスから、幼児期の保育・教育に組み込まれている顕在・潜在的諸点を浮き彫りにし、いかなる視座をこれからにつなげていくのか。この点を展望する。（なお、本稿での言説による論究内容は、筆者がこれまでに公表している諸論稿を主としている。）

**Key words** : 教育のイデオロギー、グローバル化社会、暮らし力、教育のアカウンタビリティ、幼児期の尊さ

#### I 幼児教育観の変遷と輪郭

##### 1. 「教育」のそもそもは

###### (1) 語源の響き

必ずしも固定的な概念として受け止めるものではないとしても、「教育」をめぐる語源には、その言葉に込められている様々な意味の響きがある。<sup>1)</sup> 英語では、“education”である。フランス語やドイツ語にも、これに類似する語彙がある。16世紀ルネサンスの人文主義者たち（ギリシャ・ローマの古典学の復興者）が使用し始めたとされる、ラテン語の“educatio”を音訳し、“educare”にも相当する。ラテン語の“educatio”は、「指導者」を意味する“dux”と“ducis”を語源とする。この概念が発展し動詞の“ducere”（導く／命令する）が派生し、この動詞から、“educere”（外に引き出す）と“educare”（外から形づくる）の対称方向的関係性にある語彙が派生したとされている。“e”は「外へ」、そして“care”は「引き出す」の意味が語源的には含まれているとも言われる。

こうした相反する方向性を含む二重の意味は、「教育」の本質にかかわる概念を構成する基盤になっていった。例えば、「自己成長」と「教授」は対極にある概念でありながら、交錯的關係にあることを示唆するものである。教育には表裏一体的な概念枠が想定される。とりわけ「子どもの教

育」(幼児期の保育・教育)は、子どもに内在する素質なり可能性を、様々な能力へと引き出し、形づくっていくとする意図的・計画的営みであるとする、この点は共通のものとして理解されて、今日に至っている。

ドイツにおける教育学的語義からは、“Bildung”がある。この言葉は、“bebauen”（切る），“glatten”（磨く）などの響きを内在する“bil”から導かれるものである。ここから、“Bildung”は、“bebauen Formen”（切り整えられた形）を意味する言葉として受け止められ、技術的・芸術的な造形の意味で用いられてきた。その後、有機的本質である人間の内的形式を表現する言葉として解釈されるようになった。これまでのドイツ教育学では、「個性ないし人格の形成」あるいは「人間の諸能力の総体的・調和的統一」と定義づけられてきた。一般的には“Bildung”は、「陶冶」と訳されている。学校教育では、教科指導および学習指導を意味する響きの用語として受け止められている。そのほかの教育については、“Erziehung”（訓育）が、具体的な教授活動については、“Unterricht”（教授）が用いられている。

漢字の「教育」にも、それなりの語源がある。「教育」は中国語としての「教」と「育」の合成語である。「教」には、その文字に変化があるものの、語源的には、次のような解釈がある。子どもが屋根のある家の中で、台の上に両手を載せて、木片を交差させて文字を書いている様子、子どもの活動が首尾よく行なわれるように、その傍らで大人もしくは教師が鞭をかざして管理・監督をしている様子が合わさった状況を表していると言われている。子ども自らが「学ぶ」こと、子どもに「教える」ことは、同時的・即時的であって、一体化された概念が漢字の「教」には含まれている。「育」にも、その文字には変化があるものの、語源的には、次のような解釈がある。この漢字は、母親が子どもを産んでいる状態を示したもので、母親の肉体から逆さの状態で生まれた子どもに肉づけをしながら、正常な子どもにしていくとする意味の響きが、「育」にあると言われている。

## （２）「教育」の多面性

このように、「教」と「育」の合成語としての「教育」には、二面性によってその概念が構成されると受け止めてもよさそうである。大人や教師が、子どもに愛の鞭を行使しながらも、文字を習得させるとともに、子ども自身に学ばせながら、肉づけをさせ、人間へと歩むように導いていくこと、この響きが、「教育」の語源にある。はるかに時代を越えた今日の「教育」にあっても、語源の響きも含めれば、少なからず多面的な意味なり概念が把握されるのではないだろうか。その子の未来を思い描きながら、このような「教育の響き」を少なからず下地としてして、基本の概念が醸成されてきた。これは「幼児期の保育・教育」の受け止めに潜在する視座である。

幼児期の保育・教育は、人々の、とりわけ子ども一人ひとりの「成長」「成熟」「発達」「育ち」への計画的・意図的営みである。慈愛に満ちた、あたたかいまなざしを惜しみなく向けることにこだわる営みである。「慈愛に満ちた、あたたかい」と言っても、その過程にあっては、必ずしも「穏やか」「ほんわか」「優しい」「笑顔」などの表現行為にとどまるものではない。ときには「厳しい」「緊張」「真剣」「怖い」などといった表現行為もある。こうした表現性が織りなされてこそ、ふくらみのある実践としての「教育」、とりわけ「幼児期の保育・教育」がある。「教育」の多面性には、「幼児期の保育・教育」の輪郭が潜在している。

## 2. 「子ども観」の揺れ動き

「幼児期の保育・教育」の考え方や受け止めには、様々な揺れ動きがある。「幼児期の保育・教育」は「文化」なのか、「科学」なのか。このような捉え方に関して、歴史的にも紆余曲折があ

る。「幼児期の保育・教育」の論点なりの輪郭を俯瞰して素描してみる。

### (1) 三つの「子ども観」に基づく幼児期の保育・教育観

大まかに「子ども観」「幼児期の保育・教育観」の特色を捉えれば、次の三つの類型から説明される。一つは「性悪説」であり、二つは「白紙説」、三つは「性善説」である。<sup>2) 3)</sup>

「性悪説」は、キリスト教的「原罪 (original sin)」に、その源があるとされる。「スワッドリング」(swaddling)は良く知られる育児様式である。アダムとエバの罪から流れている人間全体に帰せられたとする原罪を負う子どもは、その本性において邪悪で罪深いとされる存在である。それゆえに、子どもを一時的には厳しく拘束する育児が優先される。子どもは、倫理観、理性、道徳的社会性などの大人が内在化している資質や能力を有していない状態であるから、有無を言わず教え込むことが「子育て」においては正当化されるとともに必要とされるのである。

「白紙説」は、ジョン・ロック (Locke, John) の「タブラ・ラサ (tabula rasa)」で知られる論理である。子どもは、生まれてきたときは「無垢」であるがゆえに「環境」によって「良くも悪くも育つ」とする。「白紙説」は「環境至上主義」には至らないまでも、この論理を発展させれば、「環境を通しての教育」に通ずる今日的な教育視座になる。ロバート・オーエン (Owen, Robert) の「性格形成学院」(New Institution for the Formation of Character)は、集团的保育施設としての「幼児学校」であり、そこでは教育環境や経験を意図的・計画的に調整・構成することにより人間教育を進めていくとする理論仮説から実践が展開された。

「性善説」は、「性悪説」と対峙する論理が基軸になる。子どもは、そのままにして「無限の可能性を秘めている」「純粹無垢である」「善さを内在させている」等に子どもの本質を置く「子ども観」である。教育史の流れでは「子どもの発見」として知られるジャンジャック・ルソー (Rousseau, Jean-Jacques)をはじめ、フレーベル (Fröbel, Friedrich W.A.)やペスタロッチ (Pestalozzi, J. H.)等の、ヒューマニズム論を基軸にした近代教育思想の中核となる「子ども観」である。「子ども存在」を中核とした幼児期の保育・教育の理論化と実践展開の教育論である。「児童賛美」「童心主義」等のように情緒的・詩的な受け止めがありつつも、今日の幼児期の保育・教育の源流あるいは基本としても位置付けられている。この視座を全面的に否定する流れはない。<sup>4)</sup>

### (2) 我が国における伝統社会の「子ども観」

和辻哲郎は、著書『風土』において、「アジア・モンスーン」の気候が、我が国における風土の背景基盤となっていて、それによって我が国における文化や精神が醸成されていることを論点として強調する。「子ども観」においても然りである。過去に遡って探してみると、山上の憶良「銀も金も玉も 何せむに優れる宝 子に及かめやも」(『万葉集五』)、大伴坂上郎女「玉にまさりて 思えりし我が子」(『万葉集』十九)には、子どもを宝と見なす文学的表現が感じ取れる。平安後期に編纂の歌謡集『梁塵秘抄』には「遊びをせむとや生まれけむ 戯れせむとや生まれけむ 遊ぶ子どもの声聞けば 我が身さえこそゆるがるれ」とある。無邪気に遊ぶ子どもにつられて思わず身体を動かしてしまう心情が吐露されている。数々の絵巻においても、遊びに興じている姿、子どもに優しいまなざしを向けている大人の姿が散見される。詩歌、童謡、絵画芸術においても、大人の子どもの対する「大らか」で「あたたかい」情感を読み取るものも多い。時代を超えて、我が国ならではの「子煩悩の子ども観」が脈々と下地に流れている。<sup>5)</sup>

この「子ども観」は、産育儀礼にも示されている。平安時代の頃より、我が国の各地域、社会階層に、我が国らしい「産育儀礼」が広まったともされる。乳幼児死亡率が非常に高かった中世社会

において、幼子の無事と成長への願いを数々の儀礼に込めた。「着帯の義」「臍の緒切」「乳付」「湯殿始」「産養」「着衣始」「産剃」等を含め、その後の時代においても迷わずに行っている子育ての「習俗」である。子どもがまわりを幸せにする存在であることは確かである。

この一方で、「間引き」や「子返し」等も、飢饉や凶作の折には密かに行われており、「赤ん坊」が犠牲になっていた。育てることが不可能な「赤ん坊の魂」を「あの世へ」と返そうとするものである。「七つ前は神のうち」「七つ前は神の子」と言われる子ども観が、その背景には浮遊していた。この様な行いは、「子ども」を消し去る否定的な受け止めではない。

子どもを「宝」として慈しむ反面において、生活者の都合によりその存在を「無」にする、矛盾し合う習俗があった。生命の生まれ変わりを信じる民間信仰と農耕文化的発達観とがあいまって、我が国の子ども観が醸成されていった。<sup>6)</sup>

我が国の伝統社会では、子育ては両親や家庭の努力のみに帰するものではなかった。地域あるいは社会に、子どもの存在を知らしめる習俗もあった。地域共同体においては、擬制的な親子関係（仮親／名付け親）に基づく子育てネットワークが張り巡らされ、「育児支援」が行なわれていた。地域や社会に生きる存在として、子どもには期待が寄せられた。ぶれない子育ての視座である。伝統社会における「子ども観」は、時空間としては過去の現実でありながら、5Gあるいは6Gの高度情報化社会に向かう今日においても、こうした習俗は少なからず有形無形において継承されている。喫緊の課題として子ども政策が推進されている。現在およびこれからの未来社会に向けての「子育ての基本視座」が、伝統社会において潜在していることは驚きである。

### （3）子育ての近代化潮流の中での「子ども観」

明治維新以降においては、政府が主導する富国強兵、殖産興業政策をもとに、我が国の近代化が進められた。こうした近代化への社会変化は、明治、大正、昭和にかけての子育ての在り方にも大きく影響を及ぼしている。

一つは、都市部への人口集中による貨幣経済を基盤にする都市中産階級層における、伝統社会とは異なる家族意識や子ども観が出現したことである。地縁や血縁からある部分では解放された反面、家柄や家の財産をあてにすることが難しくなった大人は、相互の愛情や信頼感の絆による結婚としての新たな家族形成が優先されていった。

二つは、「核家族」化の進行である。故郷を離れた家族には、三世代家族の姿は後退していった。「多産」は、居住的にも経済的にも結果的には避けられていった。「少なく生んで大切に育てる」とする家族戦略が常識のようにもなった。出産計画も一般化していった。子どもは「授かりもの」ではなく、「つくるもの」としての子どもの存在観が広がり、今日にもそのような思い込みがある。結果としてではなく意識としての「少子化社会」になだれ込んでいった。

三つは、限られた経済的豊かさを満喫しながらも、少ない子どもには過剰なまでの期待が寄せられる状況を刻々と鮮明にしていった。「教育家族」の出現である。子どもが獲得する何某かの学歴は、生涯のパスポートとして思い込まれ、「学歴神話」がシナリオ化されていった。「学歴取得のための教育」のスタートは、きわめて早い時期からとなった。結婚前からも意識化されていった。子どもが生まれてからは、「早期教育」が保護者層の人たちからの関心事となった。「三歳では遅すぎる」と言った流言でもある「三歳神話」「睡眠学習」等は、幼児期の保育・教育に刷り込まれていった。「這えば立て 立てば歩めの 親心」が、ゆがんだ形で暴走しかねる状況があった。幼児期も含めて想定された「教育を科学する」観点から提示したブルーナー（Bruner, J. S.）の教育仮説（「教育過程の構造化」）の功罪も否定できない。子どもの学習・発達観における「科学主

義」を優先する土壌を、結果的には生み出した。

四つは、幼児期の保育・教育が、「幼稚園」や「保育所（園）」に拠点を置いて推進されたことである。我が国における制度化された「公保育・教育」の構築には、世界でも誇れる実績を重ねてきている。その支えとなったのは「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」等の公的スタンダードである。幾度かの改訂（改定）を経て現在に至り、我が国における「幼児期の保育・教育」の教典とも受け止められ、「迷った時」「分からなくなった時」に確かめ頼りになる幼児期の保育・教育の公的かつ基本のリソースである。これによって、幼児期の保育・教育の水準が担保されるとともに、各園における「カリキュラム」の開発、それに基づく実践が展開されている。

### 3. 「幼児期の保育・教育観」の蛇行

#### (1) 教育思想の中の揺れ動き

「児童中心」か「教師中心」かなどと対比されて、「教育」をとらえることがある。このような把握の図式はあながち間違いとは断定できないものの、固定的な教育の受け止めではない。アリエス (Philippe Ariès) の指摘を待つまでもなく、「子ども存在の誕生」や教育対象としての子どもは、近代において可視化された。近代の教育思想の根幹は、ヒューマンイズムの思想が展開されたことである。この観点に立って幼児期の保育・教育をはじめ、初等教育が構想され、試みの実践も取り組まれてきた。この実績は、現代においても教育視座の基本として受け止められている。「児童中心の教育」が標榜されたのは、エレン・ケイ (Key, E.) の『児童の世紀』によるとされている。彼女は、「これからは、児童の世紀である。」と、詩的な表現でもって、幼児期の教育の力点を強調した。その後、ジョン・デューイ (Dewey, J.) の言説にみられる「コペルニクスの転回」によって、教育の実践的スタンスでもある「経験主義の教育」が示された。子ども存在を高く評価する「児童中心の教育」は、これからも教育の基本として受け止められている。

「教師中心主義」は、「児童中心主義」の裏返し教育視座として、結果的には位置付けられるところがある。近代に至るまでの教育の進め方は、一括りとして「教師中心主義」の教育であるとされるところもあるとしても、このような把握を定式化することはできない。このような二分法は、必ずしも確定的・固定的な図式ではない。教育の進め方において、「児童中心主義」や「教師中心主義」の是非、そして二つのものは相反する教育主義であるなどと、鵜呑みにすることには控えめの学的スタンスが求められる。それぞれの教育主義は、教育を受け止める場合の仮説的な両極であるとした方が現実的であり、実践的態度であると考え。これらは教育の両面性であり、この二つの極の間を、時代の流れ、社会の状況の中で、教育の重点が揺れ動いている。

#### (2) 揺れ動き現象としての「振り子モデル」

このような揺れ動きの軌跡を俯瞰してみると、時計の振り子の動きに似ていることから「振り子モデル」ということがある。フランスの歴史・文明評論家であるモーロア (Maurois, A.) の歴史・文明の社会史的仮説を基にした教育カリキュラム変遷に関する試論モデルである。社会思潮では、「保守」と「革新」があるように、教育の重点の置き方の流れにも、「児童中心」と「教師中心」がある。いわば二律背反の関係が、対立ではなくつながりとしてある。<sup>7)</sup>

我が国における戦後の「学習指導要領」の変遷においても、「振り子モデル」の様相が把握できる。「学習指導要領」は、国の「告示」であり、法律的拘束力を有するものとして、公教育の方向性を示すものとなっている。改訂（改定）・告示される背景は、その社会の必要あるいは社会的展望から受け止められる教育の現実や課題が組み込まれる。その時々において、「教師の指導性を顕

在化したスタンス」に、あるいは「児童の生活や体験を顕在化したスタンス」に重点が置かれることになる。初等教育や中等教育における二つの極間の振れ幅に比べれば、幼児期の保育・教育における振れ幅は狭い。幼児期の教育・保育では、その思想的歴史性にあるように、「子ども」に限りなく視点を置くことによる、振れ幅の狭さである。

教育評価においても、「振り子モデル」の様相が把握できる。教育評価は、「子ども観」や「教育観」の着地点である。教育のカリキュラムにおける「目的」と「目標」の設定あるいは取り扱いにおける象徴的な評価には二つの立場が想定される。

一つは、目標に知識や技術の完全習得 (master learning) を据えてカリキュラムを編成しようとする系統主義的な姿勢としての教育評価論である。「工学的なアプローチ」(technological approach) に評価の重点が置かれる。教育は、設定された目的達成のために構築されるプロセスであるとするブルーム (Bloom, B. S.) 等の考え方である。

二つは、「工学的なアプローチ」に相対するカリキュラム編成の姿勢である。「羅生門のアプローチ」として広く紹介される教育評価論である。刻々と変わる子どもたちの相互や環境とのやり取りを通して営まれる具体的な実践のプロセスそのもの (あるがままの状況) として、教育を受け止める教育評価の捉え方である。アトキン (Atkin, J. M.) は、黒澤明監督の映画「羅生門」(芥川龍之介『藪の中』を原作とした作品) からこのアプローチを命名した。異なる立場の関係者から多義的に解釈される状況を重視し、社会的事実の多声性 (polyphony) を強調している。教育目標は大綱的なものとしてとどめておき、子どもたちの学習活動における即興的な創造性を積極的に評価するものとした。この場合に、指導者の教育的鑑識眼 (educational connoisseurship) の鋭さやふくよかさが問われることになる。「生活科」(小学校)「総合的な学習の時間」(小学校、中学校)をはじめ幼児期の保育・教育では、こうした立場に重点が置かれた。

## II 幼児教育観の公的枠組み構築

### 1. 教育のシステム・パラダイム

「教育」をどのようなシステム・パラダイムとして把握できるのか。「教育」という言葉のみにこだわった受け止め方では、「教育」の本質を見失ってしまいがちである。ここでは、「教育」を社会的システムとして受け止め、「教育」の意味世界を探りながら、「教育」の輪郭を可視化してみよう。<sup>8) 9)</sup>

#### (1) 教育構造と幼児期の保育・教育観

「教育」の構造には、表層構造と深層構造の大まかな構造がある。ここで示す「表層構造」(顕在構造)は、容易に観察することのできる教育構造である。学校教育においては、「教育内容」「教育時間」「教材」「教科書」「教師行動」「座席配置」「記述された教育計画」(学校要覧、教育課程、指導計画)、「時間割」「服装」「通学方法」「校舎」「校地環境」「設備」「教室環境」「学級規模」「教職員の構成」等である。「深層構造」(潜在構造)は、容易には観察されにくい教育構造である。教育活動やカリキュラムに照射される指導者の教育観、子ども観、発達観、教材観、学力観、基礎学力、社会人基礎力、専門的知識・技術力、人生観、職業観等である。これらは見えにくいところがあるとしても、指導者の資質・能力の側面であり、指導者の教育に関する潜在的イデオロギーを滲み出していく。

かつて「オープン・エデュケーション」が小学校等での授業の考え方や進め方として推進されたことがあった。幼児期の保育・教育においても、オープン・エデュケーションとしての取り組みで

は、「コーナー」（ブース）が設定されて、幼児の多様な学びを誘引するとする実践の展開が行なわれていた。「コーナー」を設定することが、学びのアラカルトを保障することのごとく錯覚されていたようである。「コーナー」を設けるという指導形態上に重点が置かれる傾向が見られた。こうした傾向に警鐘をならしたのは、スポデック（Spodek, B）やウォルバーク（Walberg, H. J.）等のグループの人たちである。「オープン・エデュケーション」は、形態上の「コーナー」に教育の特色があるのではなく、むしろ子どもたちの学びの自由度を高めることにあり、彼らは強調する。「オープン」は「デモクラシー」を基盤にした教育システムであり、今日的なキーワードで受け止めるならば、「インクルーシブ教育」あるいはUD（Universal Design）教育につながる、教育戦略への試みであったと言える。表層構造としての「コーナー」は、あくまでも深層構造としての「デモクラシー」を滲み出す構造である。<sup>10)</sup>

同様の図式については、キング（King, R.）によっても指摘されている。キングは、イギリスの幼児学校の教育実践を、教師行動（表層構造）と教師が無意識に潜在させている教育イデオロギー（潜在構造）とをつなぎながら、長期的な参与観察を通して、その把握を解き明かしている。教師の授業実践における「表」と「裏」の一体的・融合的な文脈を検証している。<sup>11)</sup>

教師の教育の進め方に関する考え方が、教育の形態や方法などのフォームに見え隠れするとすれば、何気ない教師の総体としての教育ストラテジーは、子ども一人ひとりの生涯を大きく左右する背景基盤になる。これは、意識的・意図的あるいは無意識的・無意図的な両面性のある「子ども観」であり「幼児期の保育・教育観」を反映するものである。

## （2）「教育」の多様な言い表しと幼児期の保育・教育概念

「教育」をめぐるには、多様な言い表し方がある。「教育」の概念に絡む類似語を列記すると、「保育」「養育」「育児」「保護」「育成」「養護」「子育て」「指導」「援助」「支援」「配慮」等があり、これらはいずれも日常的に用いられている。こうした用語は、意識的にというよりも無意識的に様々な文脈の中で使い分けられている。

家庭の場面では、「育児」「養育」「子育て」「保護」「育成」をはじめ、「家庭保育」「家庭教育」等も使われている。幼稚園、保育園、認定こども園、養護施設などの場面では、幼児期の「教育」「保育」をはじめ、「養護」「保護」「援助」「支援」「指導」「配慮」「育成」等が使われている。小学校や中学校等のいわゆる「学校」の場面では、「教育」「指導」「支援」「援助」「配慮」等が使われている。

これらの用語の用い方や概念には、辞書的にはその概念が規定されるとしても、必ずしも明確な区別があるわけではない。「教育」をめぐるには、様々な含みをもった意味世界が映し出されている。そのために「教育」という言葉を、限定的にではなく柔軟に受け止めていくことが現実的である。同様な受け止めは、幼児期の保育・教育においても然りであり、幼児期の保育・教育の概念は本来的に複合的な諸相を帯びている。

## （3）意図的・計画的営為としての幼児教育

教育の進め方において、「指導」か「援助」なのか、これを問うことがあった。「指導」は、その言葉の響きから「教師主導」の教育である。「援助」は、「子どもの自発性」に主眼を置く教育である。この様に短絡的に対比されて、異次元の教育スタンスだと誤解されて、受け止められてきたところがある。1989（平成元）年の「学習指導要領」や「幼稚園教育要領」等の『解説書』をはじめ、「啓発資料」「実践資料」には、「指導ではなく援助に」を思い込ませる記述が散見される。「主体的な学習」「新学力観」「生活科」「自発的な遊び」「主体的な生活」「問題解決的姿

勢」等の概念が強調されることによるものと思われる。

公的には、上記のような受け止めを求めているわけではない。教育においては「指導」が基本である。「援助」は、「指導」に組み込まれている。「指導」は、あらゆる教育活動の包括的概念である。「指導」か「援助」か、この様にとらえ方は想定できない。「指導」については、次の様な誤解もある。「指導は、意図的・計画的営為」であり、「援助は、無意図的営為」であるとするものである。

この様な把握図式は、幼児期の保育・教育においては思い込みとしてあった。幼児期の保育・教育は、意図的・計画的営為としての保育者主導の「指導」よりも、無意図的営為としての子ども主体の「援助」が基本であるとする考え方である。この受け止めだと、「指導」も「援助」も限定的なものになってしまう。そもそも子ども主体の「援助」は、間違いなく「意図的・計画的営為」としての「指導」の範疇にある実践的概念枠であるとして受け止めたい。

## 2. 人間へのまなざしとしての幼児期の保育・教育

教育の対象は、「ヒト」(生物学的)→「人」(社会学的)→「人間」(人間学的)であることを想定して、ここでは、「教育の目的」を考えてみることにする。究極的には「人間」に向けられる慈愛に満ちた真摯なまなざしとしての教育を進めることが、教育の目的になるとするのが基本である。遡ること近代の教育ヒューマンイズムの台頭から、「人間教育」の視点でもって、教育目的の骨格が構成されている。

### (1) 基本的精神としての人権と権利

現行の「日本国憲法」(第97条)では、「この憲法が日本国民に保障する基本的人権は、人類の多年にわたる自由獲得の努力の成果であって、これらの権利は、過去幾多の試練に堪え、現在及び将来の国民に対し、侵すことのできない永久の権利として信託されたものである」とある。「基本的人権」が高らかに規定されている。この精神は、「教育基本法」や「学校教育法」をはじめとした教育関連の諸法令においても遵守されるものである。

「子どもの権利」の精神も、教育の基本的精神になっている。子どもに権利があるとする思想は、近現代のヨーロッパにおいて醸成されてきた。第1次世界大戦による子どもたちの悲惨な現実を受けて示された「ジュネーブ宣言」(1924年)に、その後の「児童の権利に関する宣言」(1959年)に「子どもの権利」が明言されている。ナチスドイツの犠牲になっている子どもたちを守ろうとしたポーランドのコレチャック(Korczak, J.)の思想基盤にも、この「子どもの権利」の思想が込められている。

一連の権利宣言には、差別を受けない権利や社会保障の思想に与える権利、健全な成長と発達を遂げるための教育を受ける権利を有すること等が、示されている。「子どもの最善の利益」の考えも、通底する概念として表明されている。人類という枠組みで、「子どもの権利」の追求が根拠づけられ、正当化されている。この様に、「人権」は、子どもを含むすべての人たち、人類にとっての権利であることが明言されている。この「基本的人権」「子ども権利」「子どもの最善の利益」の考え方は、近代の人権思想の発展として構想され、構築された概念であり、人類の英知である。とりわけ子どもは、「保護の対象」にとどまらず、「権利の主体」であるとの認識が定着するようになってきている。これからの教育の基本的視点を支える視座である。

1989年に「子どもの権利条約」があらためて制定された。「意見表明権」「表現・情報の自由」「思想・良心・宗教の自由」「結社・集会の自由」「プライバシー・通信・名誉の保護」等について



て、0歳の赤ちゃんも対象とした「人権」や「権利」の基本が組み込まれた。我が国は、諸外国に遅れて1994年にこの「子どもの権利条約」を批准した。

「基本的人権」をはじめ「子どもの権利条約」に示されている基本的精神をふまえた幼児期の保育・教育あるいは福祉の取り組みにおいて、解決され、整理されなければならない課題がある。例えば、「生活・生命の保障」（医療・栄養・福祉）「環境の提供」（遊び場や文化環境）「発達の保障」（知識や技術の学びと教育）「社会的保障」（差別・虐待・酷使からの保護）等である。これらはいずれも、子ども期における家庭生活や保育・教育、学校生活や教育、地域社会の生活や教育の基本的なあり方を問う課題である。

## （2）人格形成・人間形成

教育の基本軸として、「人格形成」と「人間形成」は不可分の概念である。生涯にわたる「人間」としての成長・発達の課題である。教育目的に最優先に位置付けられるこれらの概念は、我が国も含めた世界の国々における教育の歴史の変遷とともに不動の視座として醸成されてきた。

旧「教育基本法」（第1条）では、教育の基本および目的について、「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっぴ、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」と、規定していた。このことに基づく具体的な教育目標については、「学校教育法」や「学習指導要領」において規定され、示された。

これに対して、現行の2006（平成18）年改正「教育基本法」（第1条）では、「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」と、規定されている。教育においては、「人格の完成」と「国民の育成」をめざすことのみが示されている。教育の目標については、同法第2条において、次の様な諸点として示されている。道徳心、自律心、公共の精神など、今の時代や社会に求められている人間的生活課題が、以下の様に教育目標の具体として示されている。

- 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
- 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
- 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

旧および現行の「教育基本法」において共通する概念としては、「人格の完成」が強調されていることである。「人格の完成」の具体をどのように受け止めるのかは、難しいところがある。1966（昭和41）年答申「後期中等教育の拡充整備」の別記では、「人格」の概念が「人間像」として論議され、「期待される人間像」として、具体的な人間像が提案された。「人格の完成」における「人格」の概念は、個人に重点が置かれている。個人の人格が尊重されることを教育目的としたその理由には、教育の教典にも等しかった戦前の「教育勅語」の反省があるからである。

現行「教育基本法」に基づく「学習指導要領」「幼稚園教育要領」をはじめ、「保育所保育指針」「認定こども園教育・保育要領」では、「人格形成」および「人間形成」として、「人格の完成」を個人の域にとどめない視点が組み込まれている。「人格の完成」への過程においては、

「ヒト」→「人」→「人間」への成長過程、「人格形成」→「人間形成」への成長過程が想定されている。この成長過程は、「学校教育法」に基づく学校をはじめ保育所や認定こども園等における保育・教育の展開、生活展開において、基本となる実践的構えである。子どもたちが身に付ける力として、「コミュニケーション能力」「人間関係構築力」「表現力」あるいは総体としての「人間力」等の汎用的能力が求められるゆえんも、「人間形成」に重点が置かれるからである。

### (3) 民主社会人（社会的人格・人間）の育成

学校教育における人間形成をめぐる改革論議の中で、重要な概念が提起されている。「自律」「自主」「協同」「私と公」「自分と他者」「対話的能力」「コミュニケーションの生成」「問題解決的姿勢」「規範意識」「道徳性」「信頼関係」「人間関係構築」「共生社会」等の概念が、教育の図式を構成する要素として取り上げられている。このような概念に通底する「人間観」は、教育目的の中核であるはずの「人格性」「人格形成」「人格の完成」「人間性」「人間形成」等の概念からは、説明しがたいところがある。現行の「教育基本法」とも関連させて、そこには、格別に新しい概念ではない「民主社会人」が想定されている。

「民主社会人」の概念は、その基盤を端的にとらえるならば、「わたし」と「あなた」が紡ぎ合う成熟関係を方向付けるものである。世俗的な言い表しである「育ち合う」「かわり合う」「伝え合う」等の「互恵的關係」とも重なる概念である。「わたし」と「あなた」との間の「第一次間主観性」を意義深く成熟させていく「生き方の追求」によって、「民主社会人」として成長していく歩みになる。「親と子」「きょうだい」「友達」「教師と子ども」「子どもと地域の人たち」「日本人と外国人」等、その間柄や関係の範囲は異なり様々である。互いが距離感を持ったままの平行的な関係の維持ではなく、互いに「異なる」「違う」であろう個性的な「わたし」と「あなた」との関係を練り合っていく生活状況を教育の基盤としていくことによって、自分自身の、互いの人間的な枠組みは広く深まっていく。互いの関係構築の過程では、「共生関係」から「共創関係」へと歩むこと、「社会に生きる人間」「民主社会人」として歩むこと、これらを教育目的として位置付けることができる。

## 3. 「生きる力」を育む学びの生活としての教育

教育目的としての「人格形成」「人間形成」は、公教育の観点からは、「民主社会人」を育てる教育になる。「民主社会人」として、私たちは一人ひとりが自律的にして、互いの関係構築を図りながら歩むこと、その基盤には、「生きる力」の培いが求められる。

### (1) 「生きる力」の提言

「生きる力」の考え方を提言したのは、1996（平成8）年の中央教育審議会答申である。この答申をふまえて、その後の「学習指導要領」や教育関連の諸報告において、「生きる力」が、教育の様々な次元において強調され、示されている。「生きる力」については、1996年の中央教育審議会答申では、次の様な側面の力として示されている。

- 自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく課題を解決する資質や能力
- 自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性
- たくましく生きるための健康や体力

これらを「生きる力」とし、「生きる力」の育成は、1998（平成10）年告示の「学習指導要領」の総則における「教育課程編成の一般方針」として掲げられ、各学校における教育目標の理

念とされた。

2008（平成20）年の中央教育審議会答申では、「生きる力」については、教育の基本理念とその具体的方策の共通理解が十分には浸透しなかったと指摘している。この指摘に至った背景には、教育界において、具体的な受け止めが徹底しなかった現実がある。その理由として、次の様な諸点をあげている。

- 「生きる力」とは何か、「生きる力」がなぜ必要なのかについての趣旨の周知徹底が不十分であったこと。
- 子どもの自主性を尊重するあまり、教師が指導を躊躇する状況が生まれたこと。
- 各教科と「総合的な学習の時間」との間のつながりが乏しく、思考力、判断力、表現力等が十分に育成されなかったこと。
- 習得した知識・技能を活用し、発展させる学習活動を行うためには、授業時間が十分ではなかったこと。

これらの指摘をふまえて、2008年の中央教育審議会答申では、「生きる力」について、その概念を教育の基本的理念として共有化を図ることをねらいとした。この視点から「生きる力」の再定義を次の様に行なっている。

- 基礎・基本を身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力
- 自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性
- たくましく生きるための健康や体力など

2008年の中央教育審議会答申では、「基礎・基本を身に付けること」（基礎的・基本的な知識・技能の習得）が「生きる力」の大前提になることを示している。知識基盤社会における「生きる力」には、基礎的知識や技能の習得は不可欠であるからである。知識基盤社会は、これからにおいて持続可能な社会基盤であり、固定化されたものではなく、変動し続ける社会基盤の様態である。基礎的知識や技能の習得に終始する教育であるとするれば、変動する社会への参画には限界もある。この点からは、基礎的知識や技術が、変動する社会変化の流れや文脈に活用されるとともに、自らの学習力を向上させていくとする教育推進が求められている。これからも激動し続ける近未来社会を歩む子どもたち一人ひとりに育む「生きる力」あるいは「生きぬく力」を学校教育としてどの様に位置付けるのか、これは、教育にかかわる喫緊の課題でもある。

## （2）「生きる力」の育み

「生きる力」は、中央教育審議会答申に示されている様に、その概念の受け止めは、多義にわたる。「生きる力」は、個別学力として列記されるものではない。学校教育の各段階で輪切りにされてばらまかれるものでもない。「生きる力」の育みの太い幹は、生涯にわたって汎用性のある「生きる力」の育みである。この育みや培いは、学校をはじめ、家庭、地域、職場等における教育の下地が課題となる。この様な「生きる力」には、どの様な汎用性のある具体が想定されるのか。

現行の「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」に共通する「育みたい資質・能力」（3項目）および「子どもの育ち像」（10の姿）は、幼児期の保育・教育によって培うものとされている。「育みたい資質・能力」は、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」が示されている。これらの3項目は、小学校以降の学校教育の基本としても共通しているものとなっている。この点では、幼児期の保育・教育は、子どもの生涯にわたる基盤であると受け止められる。「子どもの育ちの姿」と

しては、「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然とのかかわり・生命尊重」「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」の10項目が示されている。「領域」との関連を図りながらの子どもたちの具体的な育ちの姿に重点が置かれている。幼児期の保育・教育の基本から育まれるべき「生きる力」としての諸側面の具体である。

### Ⅲ 幼児教育観のパースペクティブ・トレンド

#### 1. グローカル化社会における幼児期の保育・教育

子どもたちには、「これからがある」ととりあえずは受け止めることには間違いはないはずである。いま向き合っている子どもたちは、未来社会からやってきた留学生である。いずれは子どもたちの故郷である未来に戻っていく存在なのである。子どもたちがこれからどのような社会に生きて暮らして歩むのか。子どもたちのその未来につながる教育を想定しておくことは、教育のパースペクティブのストラテジーとしては不可欠の条件である。

この点において、グローカル社会は、子どもたちの未来社会の様態である。5G、6GなどのAI時代にありながらも、人間として生きていく生活基盤である。「子どもたちは未来からの留学生である」とするこの観点を照射して、幼児期の保育・教育を含めた学校教育の基盤となる教育課程の構築の隅々にこの視座が想定されてしかるべきである。<sup>12)</sup>

##### (1) 日常の中のグローカル化社会

子どもたちは、これからはますますグローカル化社会を自律的に歩んでいくことになる。グローカル(glocal)は“global”と“local”の混成語であり造語である。二つの概念は、今や異次元や異世界の関係にはない。世界は、外国は、私たちの身近な日常の生活や暮らしに、地域に、家庭に、職場に、学校に、混在している。私たちの日常の生活や暮らしは、世界に、外国にも発信され、伝わっている。地球規模で考えながら、身近な地域、自分の生活や暮らしを進める様態がグローカルそのものなのである。“Think globally, act locally”としての日常の社会なのである。

このような社会の現実に、私たちや子どもたちの誰もがいる。グローカルは、毎日の食卓、スーパーマーケットやショッピングセンター、インターネットやゲーム、テレビ番組、アミューズメント・プラザ、観光地、スポーツ、家庭用具や用品などに混在している。グローカルは、日常なのである。特別な環境でもない。グローカル化社会は、いわゆる「近所の地域」を第一の社会とすれば、第二の地域社会なのである。

##### (2) グローカル化社会の幼児期の保育・教育

グローカル化社会では、物理的距離はあっても、心理的距離感は意識化されなくなっていく。異次元であった関係がフェード・アウトされて、地球的規模が縮まりつつある。それでも距離感が無くなっているわけではない。克服されていく課題も多々あることの実現である。

その課題の中には学校教育に期待されるものもある。ユニヴァーサルデザイン感覚を培うこと、そのための環境配慮と教育が、具体化していくことがますます求められていく。心理的距離感は、時として互いの違いを強調したり、増幅させたりする。偏見の意識を植えつけてしまうこともある。我が国では、「同和・人権」の教育に重点が置かれ、これまで地道に人間形成の教育に取り組んでいるところである。この成果を基礎づけにして、これからの現実社会であるUD社会の構築が、学校教育を通して望まれ期待されている。

学校教育では、「学習指導要領」に基づき、グローカル化社会に生きる力の培いを視点にした教

育への取り組みが様々に試みられ進められている。「国際通用教育」「異文化教育」や「多文化教育」、小学校における外国語活動（英語活動）、通信ネットワークを活用した「総合的な学習の時間」や諸教科における国際教育交流などによる学校教育の中で、定着してきた。幼児期の保育・教育においても、「外国とのつながりのある子どもの存在」は、各園におけるカリキュラムの重要な柱となっている。「外国」存在は、いずれの学校の生活や教育活動においても、日常化されて、遠くの地にある「他国としての外国」存在ではなくなっている。この現実、これからの社会において間違いのない現実になるものであり、そのためにはコミュニケーションにおける距離感の克服が課題となる。

### （3）グローバル化社会における家庭生活と教育

家庭の生活や暮らしにあっても、グローバル化は進んでいる。学校教育におけるグローバル化への受け止めは、意図的・計画である。これに対して、家庭においては、何気ない雰囲気としてのものであり、必ずしも意図的・計画的には、その教育が行われているわけではない。

家庭における消費生活に合って、カードによる決済は、狭いエリアに限定されるものではない。地球的規模の生活においも、便利で大いに活用されている。インターネットは日常的な通信を可能にしている。ほぼリアルタイムでの通信で、心理的な遠距離感はない。テレビの番組にあっても、世界からニュースや情報が飛び込み、家庭での話題になっていたりする。家庭の食卓も国際的である。海外からの食材でもって、食事がなりたっている。身に装う衣類も然りである。地球的世界の境目がなくなりつつある。厳しい現実もありながらも、子どもたちは、家庭生活の中で、グローバル化社会を体感し、これからの日常を何らの抵抗感もなく歩むことになる。

### （4）グローバル化社会における地域生活と教育

コロナ禍の中で、その状況には変化がありつつも、都市部や郡部を問わず、世界各地からの人たちを目にする。大学をはじめとした諸学校においても、留学生の存在がある。地域の幼稚園や保育所においても、外国とのつながりのある子どもたちが少なからず在籍している。地域の企業、スーパーマーケット、繁華街にも、そうした人たちを見かける。従業員として働いている人たちにも見かける。そうした場では、日本語のみならず、様々な言語が飛び交っている。こうした日常の生活環境の中で、私たち日本人もいくつかの言語を使っていくことになる。地域の名所旧跡、企業、ターミナル等の各種のボード（解説・説明、サイン表示等）、食事どころのメニューやパンフレット等、日本語以外の言語でもって示されていたりする。これらは日常的に外国の言語文化にふれる機会になっている。多重言語使用が、地域生活においても、普段の姿になっていく。

地域に、近所には、旅行者のみならず、居住している外国籍の人たちもいる。身近な地域の環境の中で、子どもたちはグローバル化社会の雰囲気を感じ取っていく。共存や共生の感覚を身に付けていき、その必要性や常識を、互いを受け止め合う生活意識として自分のものにしていく。

今や、外国や世界は時空間を超えたシームレスな「ご近所」なのである。外国や世界は、遠隔地にあるところ、容易には情報を得ることができないところ、言語的対話が難しいところ、異なる文化的理解が難しいところ、こうした状況にある国や世界の地域ではなくなりつつある。グローバル化の中で、構えすぎずにコミュニケーションを図ることができるようになる。そうした子どもたちの生活感覚、言語力、人間観を育むことのできるのも、グローバルな環境であればこそその現実なのである。こうした現実対応は幼児期の保育・教育の重要かつ基本の課題である。

## 2. 「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」の先に求められる「暮らし力」

ここでは、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（現行「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」等）としての基盤になり、これからの社会に必須となる「生きぬく力」としての「暮らし力」の基本的要素を示しておくことにする。<sup>13)</sup>

### (1) 知性を育む

他の時期よりも子ども期の方が、まわりの環境には一層の好奇心を向ける。自分なりの仕方をもって、環境にかかわっていく。大人とは少し違う環境との向き合いがある。環境は、例えば、人、物、事であったりする。環境に向けられる「好奇心」は、環境から感じ取る「不思議」と向き合うような学習状況が生まれる。素朴な「疑問」から誘発される「関心」や「興味」が湧いてくる。「見る」「調べる」「探す」「試みる」「工夫する」などの学習活動の第一歩を踏み出す衝動に駆られてくる。これが環境に具体的にかかわる動機になる。

子どもの環境への向き合いは、「遊戯的探究」としての「学び」でもある。幼児の保育・教育の基本として、「遊びを通しての指導」（「幼稚園教育要領」2008年）は、幼児期の保育・教育の構えとして、これからにおいても基本の原理である。「遊び」を学習活動として提言したプラウデン（Bridget Plowden）会長による『プラウデン報告』（1966年）は、その後の世界各国における幼児期の保育・教育の基本視座になった。この視座は、間違いなくこれからも引き継がれていく。

「遊び」は、自発活動として、環境にふれながら誘発されていく。好奇心を向ける環境が応答的な環境であれば、子どもはその環境に魅了されていく。環境へのかかわりには意欲的な姿を見せて、こだわり続け、その積み重ねの中で、主体的な学習への構えが子どもには身に付いていくことになる。子どもは、環境から伝わってくる「不思議」をわかりたいと思い、次々と「新たな不思議」と出会い、自分や自分たちが持ち合わせて知性や技能をぶつけながら、様々な環境に接近を試みる。その姿は、真剣で、本気で、瞳が輝いている。環境が応答的であれば、その環境にかかわることの楽しさや喜びを体感していくことになる。

子どもたちの学びは、その内容においても、学び方においても、体験的な学びこそが身に付いた学びになり、子どものぶれない知性や技能の蓄積になっていく。学習の自律力を身に付けることは、これからも続く知識基盤社会の変化にも対応していく「生きる力」や「生きぬく力」となっていく。「知性的な生き方」を培うことは、幼児期の保育・教育をはじめ学校教育における重要な課題である。

### (2) 感性を育む

子ども期の様々な感情や価値体験が、心の豊かさや生き方の豊かさを育てていく。「美しいもの」「善いもの」「真実なもの」など、本物にふれる生活には、力むことのない「感動」がある。この「感動体験」をはじめとして、「もどかしさ」「悔しさ」「楽しさ」「悲しみ」「憤り」「苦しみ」「苛立ち」「喜び」などの様々な感情が、日常の生活には生起している。「楽しい」「嬉しい」といった面の感情のみの生涯を歩むことは、現実的ではない。生涯を自らが責任を持って、自覚をしながら歩むためには、様々な感情を体験しておくことが、その感情を調整し、表現していく力の基盤になる。少々ではへこたれないしぶとく歩む体質を培っていくことになる。

子ども期には、感情体験とともに、様々な価値体験も、心の豊かさや生き方の豊かさを育てることになる。その人の限られた価値の尺度では、まわりの「人」「物」「事」の存在とその素晴らしさを実感することには、限界がある。その人の狭い感じ方、受け止め方、了見による価値受容になってしまう。子ども期に様々な価値体験の生活を配慮していくことによって、価値観のモノトーンは

克服されていく。

「感動」「感情」「価値」を体感していくことは、知性的な生き方でもあり、自分自身の生き方を豊かにするのみならず、他者との生活も豊かにしていく。「感動」「感情」「価値」をやり取りできること、理解し合えること、このような生活態度は、社会的知性を育むことにもなる。「生き方の追求」に不可欠な「生きる力」「生きぬく力」の基礎になる。

### (3) 野性を育む

現代の子どもには「覇気がない」「生気がない」などと評論されることがある。そのような子どもの姿も、あながち虚像ではなく事実のところもある。子どもに限らず、私たちが日常の生活において、「快活さ」「元気さ」「明るさ」「躍動感」「驚き」「ときめき」「緊張感」「手ごたえ感」などの表情を持ち合わせていけば、まわりの状況、環境、雰囲気近づき、かかわってみようとする姿勢を何気なく自分から示していく。

野外の環境にふれる生活や活動は、子どもたちの「心と体」をくすぐり、揺り動かす仕掛けになる。野外の環境は、学校内の環境とは異なっている。時に厳しく、時には感動的な環境である。自分の心と能力が試されることがある。荒々しい環境であっても、環境に挑んでいき、「環境をマスター」していつていることを実感すると、安心や自信を得ていくことになる。ふざけたり、緊張感を持たずにかかわったりすると、危険もある。真剣に、本気がかかると、環境との距離感は縮まっていく。環境に新たな親しみを感じたり、愛着を覚えたりする。自分自身が、よりよい自分に成長していきつつあることを実感していく。

「自発的」「意欲的」「主体的」等の姿勢が、子どもの学習への過程においてこれまでと同様に求められていく。子どもたちの「心を動かす」「体を動かす」等の仕掛けは、学校の生活、教育、環境そのものを広げ深めることに潜在している。環境とかかわる野性的な生活や活動が仕掛けられれば、間違いなく子どもたちの学習心を動機付ける。幼児期の保育・教育にあっても基本視座である。

### (4) 人間性を育む

崇高なる「人間性」が、子ども期から育つわけではない。「ヒト→人→人間」への育ちの過程において、よりよい「人間」としての資質や能力が身に付いていく。生涯の歩みにおいては、子ども期に疎かにしてはならない「人間性」を育む教育的営為がある。

「群れる」ことには、育ち合う生物学的・社会学的基盤がある。他者の存在があればこそ、「人間」への歩みを進めることができる。他者の存在は、重要な環境基盤になる。互いが関係を持ちながら生活すると、人間としての基本的な「生きる力」を少なからず身に付けていく。動物園のサル山や野猿の観察からは、「群れる」ことの意味が伝わってくる。「仲間づくり」(Mating)「異性交」(Mounting)「かかわり合いの遊び」(Playing)「世話」(Caring)「育児」(Mothering/Fathering)等が、あるがままの自然な姿として観察される。「群れる」生活環境にない「隔離された」生活環境(「隔離飼育実験」)だと、サル同士の関係構築が難しい。他のサルとの距離は縮まることなく、何気ないやりとりもなく、「孤立」「無視」等の空ろなサルの姿が想像される。日ごろからの関係がない場合には、互いの生活圏(縄張り)にうっかり侵入しようものなら、激しい攻撃が執拗に繰り返されたりする。関係性が剥奪されたことの結果である。<sup>14)</sup>

「隔離飼育実験」の結果をそのまま人間社会に当てはめることはできないものの、類似した様子が想像される。関係性が十分でない生活の環境では、まわりの存在とのチャンネルが構築されにくい状況がある。他者との関係構築に必要な学習機会が結果として得られないからである。この点からすれば、学校園という場所は、子どもの「人間性」の基礎力を培うのに、その基盤においてふさ

わしい環境である。学校園では、まわりの人たちとの緩やかな関係を持ちながら、その人たちのふるまいを自分なりに取り入れていく生活が生起する。他者の振舞を取り入れていく過程にあっては、「コミュニケーションの生成」が少なからず図られていく。そこには「言葉を交わす」「気持ちを通じ合う」「気持ちを分かり合う」「互いを認め合う」「互いが変わり合う」と言ったコミュニケーションの力みのないやりとりがある。コミュニケーションの厚みを増していく過程において、私たちは互いに「育ち合う」間柄であることを確認していくことになる。まわりの人たちが、自分にとってはかけがえのない存在であることを体感していく。こうした厚みのあるコミュニケーションの生成生活があるとすれば、「人間性」の培いにとって、学校園には、格別の意味なり意義がある。幼児期にこそ想定される生活基盤である。

#### (5) 健性を育む

生涯を生き生きしく、たくましく歩む基盤は、「健康」「体力」「気力」「生活」「暮らし意識」「教育と学習」などの複合的な環境要因の総体にある。「病気ではない」ことが「健康」であるとか、「運動ができる」ことが「体力」があるとかの判断ではない。

子どもたちに限ったことではなく、私たちの生活が揺らいでいる状況にある。その一つとして、「生活習慣病」がある。「生活習慣病」は、生涯健康にとって、個人のみならず国としての克服されるべき課題となっている。「食育基本法」(2005年)が制定され、家庭生活、学校・園、職場、地域社会において、生活環境の課題、教育の課題として認識されているところである。国民一人ひとりの健康を支える生活基盤づくりや教育推進に、国をあげて取り組むことが求められている。健康の基盤は、何よりも食生活にあると考えられているからである。

私たちの健康を揺るがす深刻かつ有害な環境として「環境ホルモン」(内分泌攪乱化学物質)が知られている。「環境ホルモン」は、食品、建材、大気、玩具、食器、医薬品、食材等の日常の身近な環境に含まれている。これと言った形として見えるものではなく、すぐに健康を害するものでもないので、生涯健康とは無縁のように思ってしまう。家庭教育はもちろんのこと、学校園においても、「環境ホルモン」は、子どもの長期的な健康維持・発達の点からは、重要な解決課題となっている。

ストレスフルな生活は、私たちの安定感をぐらつかせる要因になる。「慌しい生活」「ぎくしゃくとした家庭生活」「単調な生活」「学校での部活や学級での人間関係」「教師との関係」等が引き金となって、子どもの生活に不安定感を増幅させてしまうことがある。過度のストレス状態にあると、子どものみならず大人にあっても、本来の快活さ、明るさ、生き生きしさが後退していく。生気のないうつろな表情がにじみ出たりする。学校園の生活における健康的な環境づくりには、まさに子どもの「健性」を育むための格別の配慮が求められている。

しぶとい限りのコロナ禍にあっての「健康生活スタイル」が、過去の現実とはならない。古来より人類は、様々な雑菌や病原菌と戦い、付き合いながら、これまで人間もしぶとく粘り強く生き伸びてきた。これからもこのスタンスは然りである。

### 3. SDGs に基盤を置く幼児期の保育・教育としての取り組み

子どもたちの、幼児期の保育・教育の未来は、降りかかってくるものではなく、創り上げていく将来なのである。今の現実を初期化、否定、消去するのではなく、様々な課題を克服してこれからの未来社会につなげていくことが求められている。未来社会は、「青い鳥」ではない。

SDGs (Sustainable Development Goals) は、世界的な取り組み課題であり、地球的規模の



保全への姿勢である。持続可能な開発のための国際目標である。17のグローバル目標と169のターゲット（達成目標）からなっている。この基本は、現行「幼稚園教育要領」の「前文」において高らかに表明されている幼児期の保育・教育における課題とも重なるものでもある。例えば「質の高い教育水準—全国的に確保」「健康長寿—生涯健康」「環境の豊かさと保全」「住みやすい地域づくりと愛着」「ジェンダーや不平等の克服」「グローバル・パートナーシップ」「消費と生産」「貧困や飢餓の克服」等の目標は、それらを掘り起こせば、幼児期の保育・教育の基盤に潜在するものである。幼児期の保育・教育は、SDGsの提唱に先立って、手探りではあるもの取り組まれている実践そのものである。

幼児期の保育・教育は、「人づくり」「地域・社会づくり」を基本軸としている。幼児期の保育・教育が、これからの社会を見通し、その責任を果たしていくとすれば、SDGsの目標は、潜在的な視座ではなく、顕在化されるべき視座である。ここにこれからの幼児期の保育・教育の具体的方向性がある。

#### 4. 幼児期の保育・教育における「アート」と「サイエンス」

幼児期の保育・教育のアカウンタビリティとしての、子どもに「培う」「育む」ものは、そのアプローチの如何を問わず、前提となる。この点からは、保育・教育のスキルとしての進め方が必ずしも最優先されるものではない。富士山に登るにはいくつかのルートがあるように、幼児期の保育・教育のアカウンタビリティ達成には、様々なストラテジーが開発されている。そのアプローチが固定的に独り歩きするものではない。

##### (1) 融合的概念アプローチ

幼児期の保育・教育は、「アート」か「サイエンス」か。この様な問題の投げかけが錯綜しながら幼児期の保育・教育の在り方が論及されてきた。この二つの考え方は、現在あるいは今後において相対する想定概念ではなく、後退する概念でもない。それは、「アート」は、感覚的な文化スタイルにとどまるものではなく、ある面では科学的概念を内包したものであるからである。「サイエンス」は、感覚的な概念を排除した実証的理論概念にとどまるものではなく、ある面では美学的概念を内包したものであるからである。

幼児期の保育・教育は、とかく「情緒的なヒューマニズム」に重点が置かれてきた印象がある。幼児期の意味なり意義、その重要性が強調されてきた。その検証過程において保育・教育の理論的仮説が様々な可視化されることにより、幼児期の保育・教育の構造的輪郭が構築されている。その成果は、幼児期の保育・教育における未来へのぶれない予見が示されつつある。この文脈において、幼児期の保育・教育は、「アート」と「サイエンス」の融合した実践的・理論的営為として受け止められる概念によって成り立つ。これは「実践」と「理論」の融合としての保育・教育科学であるとする、考え方そのものである。

##### (2) 幼児期の保育・教育の理論仮説

「幼稚園教育要領」（平成元年、10年、20年、29年）において、さらには「幼稚園教育要領」と連動する「保育所保育指針」において、融合としての保育・教育科学の視座が結果的には積極的に盛り込まれている。様々な理論仮説に振り回される応用としての保育・教育ではなく、諸種の理論仮説に実践の息吹を組み込み、新たなる発展的な理論仮説を提示する試みが、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」には把握される。

幼児期の保育・教育に関連するテキストでは、ハヴィガースト（Havighurst, R. J.）、エリク

ソン (Erikson, E. H.)、ピアジェ (Piaget, J.)、ブルナー (Bruner, J. S.) らの理論仮説 (いずれも旧世代) が、今もって幼児期の保育・教育の下地として組み込まれている。このスタンスは間違いではない。こうした定番の理論仮説を基盤として競り上げられた理論仮説が、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」には融合的に想定されている。それらは、「行動学」「運動生理学」「大脳生理学」をはじめ、「脳科学」「医療科学」「AI」等を自在に位置付けたものとなっている。次のような研究者や理論仮説が散見される。ホワイト (White, R. W.) の「コンピテンス概念」、バーライン (Berlyne, D. E.) の「対照変数概念」、ハインド (Hinde, R. A.)・ダフィー (Duffy, E.)・サミュエルズ (Samuels, I.) 等の「覚醒の神経機制概念」、チクセントミハイイ (Csikszentmihalyi, M.) の「フローモデル概念」、エリス (Ellis, M. J.) の「覚醒 - 追求モデル概念」、バンデュラ (Bandura, A.)・ウォルターズ (Walters, R. H.) 等の「モデリング概念」、リゾラッティ (Rizzolatti, G.) 他および久保田 競の「ミラー・ニューロン概念」、ヴィゴツキー (Lev Semenovich Vygotsky) の「最近接発達の領域」(「発達の最近接領域」「最近接領域」) 等の理論仮説は、再評価されることによって無理なく「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」に潜在している。この点からは、例えば「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」は、幼児期の保育・教育の哲学書であり学術書である。残念ながら幼児期の保育・教育関連テキストにおいては、一部のテキストを除いて、こうした発展的な理論仮説は、必ずしも明確には取り上げられてはおらず、理論仮説の具体的受け止め、実践的展開においては、足踏み状態である。幼児期の保育・教育の基本構築における、確認すべきこれからの課題になる。<sup>15)</sup>

#### IV 「幼児期の尊さ」からのメッセージ

##### 1. 諺・格言に潜在する幼児期の保育・教育の含蓄

人類が長年の経験値から感じ取っている一理として、諺や格言がある。諺や格言には、その明確な根拠がないとしても、不思議と素朴に頷いてしまうところがある。それは「当たらずとも遠からず」の納得である。一人ひとりの経験を集積して、諺・格言がながしかの経験値になっているのであれば、それはかなり客観化された不動の理論的仮説にもなり得る。生き方、考え方、子育て、親子、家族、地域社会などに対するぶれないメッセージが潜在していることは間違いのない。諺・格言は、過去の言説でありながらも、その含蓄の深さからすると、現在にとどまらず、これからの幼児期の保育・教育を展望し確認する場合に、納得のできる有意なる示唆が潜在している。<sup>16)</sup> 幼児期に刷り込まれる生涯にわたる素地なり歩み方の視座を、諺・格言から俯瞰し、把握してみることにする。

<幼児期の大切さ>

- 「三つ子の魂百まで」(幼い頃の性質は一生変わらないものだ)
- 「三歳定終身」(幼い頃の育ち方は生涯に影響する)
- 「雀百まで踊り忘れず」(小さいときに覚えたり身に付けたりしたことは、年をとっても忘れない)
- 「昔とった杵柄」(若いときに身に付けた腕前は、年をとっても自信を持って振る舞えるものだ)

<親子の間柄>

- 「蛙の子は蛙」(子どもはたいてい親に似る)
- 「瓜の蔓には茄子はならぬ」(平凡な親からは非凡な子は生まれぬ)
- 「負うた子に道を教えらるる」(時には自分よりも未熟な者から教えられることもある)

- 「老いては子に従え」（年をとってからは、出しゃばらずに子どもの意見に従った方がいい）
- 「親の心子知らず」（子を思う親の気持ちを察しないで、子は自分勝手な行動をするものだ）
- 「親はなくとも子は育つ」（親がいなくても、子はどうにか育っていく）
- 「かわいい子には旅をさせよ」（子どものために思うなら、甘やかさずに苦勞をさせた方がいい）
- 「かわいくば、二つ叱って三つ褒めて、五つ教えてよき人にせよ」（多様なかわり）
- 「孟母三遷の教え」（我が子に良かれと思う環境を配慮）
- 「鳶が鷹を生む」（平凡な親が優秀な子どもを生む）
- 「父母の恩は山よりも高く、海よりも深し」（父母の恩は、絶大である）
- 「親思う心にまさる親心」（子が親を思う以上に親の子を思う心は深い）
- 「這えば立て、立てば歩めの親心」（我が子の成長への思い）
- 「子をもって知る親の恩」（自分が親となり子育ての苦勞を経験して、初めて親のありがたを分かる）
- 「子をみることに如かず」（子の性質や才能は、親が一番よく知っており、子を知る者は親である）

<課題との向き合い>

- 「孟母断機の教え」（諦めず粘り強く課題に取り組む）
- 「雨だれ石を穿つ」（力は不足していても、根気よく繰り返せば、最後は成功する）
- 「失敗は成功のもと」（失敗してもその原因などを究明することで、次の機会に生かして成功するようになる）
- 「好きこそもの上手なれ」（何事によらず、好きであれば自然にそれに熱中するので上達する）
- 「念には念を入れよ」（注意した上にも、なお一層の注意をほらえ）
- 「案ずるより生むが易し」（心配していたことも、実際にやってみれば案外たやすくできる）
- 「怪我の功名」（しくじったことや何気なくやったことが、かえって良い結果を生む）
- 「後悔先に立たず」（ことが終わった後であれこれと悔やんでも仕方がない）
- 「急いては事をし損じる」（焦ってやると失敗しやすい）
- 「二兎を追う者は一兎をも得ず」（同時に二つのものをねらうと、どちらも成功しない）

<生活や学習の心がけ>

- 「情けは人のためならず」（人に親切にしておくと、それが巡り巡って、いつかは自分のためになる）
- 「能ある鷹は爪を隠す」（実力のある者ほど、人前でやたらとそれを披露しない）
- 「人のふり見て、我がふり直せ」（他人の良くない行動を参考にして、自分の行動を反省する）
- 「親しき仲にも礼儀あり」（どのように親しい関係でも、最低限の礼儀は必要である）
- 「笑う門には福来たる」（いつも明るい家には、自然と運が向いてくる）
- 「待てば海路の日和あり」（今は悪くとも、待っていればよい機会が訪れる）
- 「渡る世間に鬼はない」（世の中は冷たい人ばかりではなく、優しい人もいる）
- 「重箱の隅を楊枝で穿る」（細かいところまで取り上げてうるさく言う）
- 「一寸の虫にも五分の魂」（どのように小さい命にもそれなりの意地や主張がある）

## 2. 著名人の名言

教育者をはじめ、偉大な人たちの言説には、「諺・格言」と同様に含蓄のある印象的な名言が数

多くある。教育や学習の基本原理や構えに通じるところがある。今にしても、新鮮な示唆に富み、色あせることなくこれからの幼児期の保育・教育の意義をぶれなく示す新鮮なる響きとして受け止めることができる。<sup>17)</sup>

- 「しつけの目的は、自分で自分を支配する人間をつくることであって、人に支配される人間をつくることではない。」（スペンサー）
- 「習慣は、万物の指導者である。」（プリウス）
- 「習慣は、理性よりもいっそう恒常的に働き、かついっそう容易に働く。」（ロック）
- 「習慣は、少しずつそと我々のうちにその権力の根を植え付ける。初めこそ優しく慎まじやかであるが、ひとたび時の力を借りてそれを植え付けてしまうと、たちまちに恐ろしい暴君のような顔を現す。」（モンテーニュ）
- 「褒めることも、叱ることもしないで、教育を行なうことは不可能だと、私は信じている。けれども、この二つのことについては、ある程度の用心が必要である。」（ラッセル）
- 「太陽は、我々に訓練の最もよい方法を教える。すなわち、太陽は成長するすべてに対して、絶えず光と熱を与え、しばしば雨と風とを与え、まれに電光と雷鳴とを与える。」（コメニウス）
- 「年齢が進むにつれて、子どもには自由が与えられなければならない。」（ロック）
- 「子どものしつけの大原則は、降参するな、しかし、罰するな、ということである。」（ラッセル）
- 体罰を行なう教師は、ちょうど楽器がよい音を出さないからといって、自分の耳や手を訓練しようとはしないで、かえって拳を振るってその楽器を打ち砕くようなものである。」（コメニウス）
- 「自制の欠乏、知性の欠乏、忍耐の欠乏、品位の欠乏—体罰はこの四つの礎石を土台としている。」（エレン・ケイ）
- 「体罰は、どの様なことがあっても正しくないと、私は信じている。」（エレン・ケイ）
- 「懲罰は、常に子どもらの悪い行為の自然の応報として、彼らにやってくるように仕向けなければならない。」（ルソー）
- 「自分には夢があるから、その夢に向かって努力できる。」（新聞投稿の中学生）
- 「日頃の練習は、実践で嘘をつかない。」（一流スポーツ選手）
- 「基礎基本が教えられ、身に付いていないと一流にはなれない。」（一流スポーツ選手）
- 「人生に必要な知恵は、すべて幼稚園の砂場で学んだ。」（ロバート・フルガム）

### 3. 「幼児期の尊さ」の再確認

諺・格言から感じとることのできる「幼児期の尊さ」に着地する視座は多様である。我々の生活感情としての「幼児期と生活」に投射される、幼児期の保育・教育の重要性を把握できる。意識化された「幼児期」の位置付けに基づく保育・教育への関心と取り組みの流れに一石を投じる示唆あるいは視座が、諺・格言には組み込まれている。これらによっても幼児期の保育・教育の輪郭と方策について、ぶれない基本を把握できる。

「これまで」「いま」「これから」と流れゆく幼児期の保育・教育の展開において、「幼児期の重要性」のみならず「幼児期の尊さ」は、紛れもなく主流であり、より鮮明になっている。「少子化」「待機児童」「児童虐待」「ネグレクト」「育児放棄」「幼児教育の無償化」等の世相を映し出すキーワードへの対応が強調される中で、幼児期の保育・教育は、そうした対応に終始するもの

ではない。人口減少社会にあっても持続可能なこれからのUDベースの幼児期の保育・教育の心柱として、「幼児期の尊さ」が想定されると考える。我々は、例外なく自らのライフステージにおいて「幼児期」がある。人として、人間としての尊厳と誇りを持って生涯を歩んでいく履歴書、その出発点として、「幼児期」がある。「疎かにはできない幼児期」としての自覚と理解を、一人ひとりが互いに重ねていくことが、求められようか。<sup>18)</sup>ここに「幼児期の尊さ」こそが、保育・教育パースペクティブの核となると受け止められる。これまでの「理論」と「実践」の構築において、温められてきた基本ベクトルであるからである。

## 注・文献

- 1) 名須川知子・大方美香監修・三宅茂夫編著『教育原理』ミネルヴァ書房、2020年、2～4頁。
- 2) 田中亨胤・三宅茂夫編著『保育の基礎理論』ミネルヴァ書房、2006年、179～186頁。
- 3) 村知稔三・佐藤哲也・鈴木明日見・伊藤敬佑編『子ども観のグローバル・ヒストリー』原書房、2018年、41～60頁。
- 4) 田中亨胤および三宅茂夫はこの視点を基本にして、次の文献において、幼児期の保育・教育の諸相を取りまとめた。田中亨胤・三宅茂夫編著『保育の基礎理論』ミネルヴァ書房、2006年を参照。
- 5) 田中亨胤・三宅茂夫編著『保育の基礎理論』ミネルヴァ書房、2006年、186～187頁。
- 6) 田中亨胤・中島紀子編著『幼児期の尊さと教育』ミネルヴァ書房、2001年、132～136頁。このほか、我妻 洋・原 ひろ子『しつけ』弘文堂、1974年／大藤ゆき『子育ての民俗』岩田書院、1999年を参照。
- 7) 田中亨胤は、フランスの歴史・文明評論家であるモーロアの歴史・文明の社会史的仮説を基にした試論モデルを提唱。学校教育の揺れ動きを、教育観の社会史として把握する理論仮説。以下の著作物において提示。①田中亨胤『幼児教育カリキュラムの研究』日本教育研究センター、1884年、②名須川知子・大方美香監修・三宅茂夫編著『教育原理』ミネルヴァ書房、2020年、③田中亨胤監修／金岩俊明・田中亨胤・和田貞由美編著『教育課程論』近大姫路大学（現姫路大学）、2015年。
- 8) 名須川知子・大方美香監修／三宅茂夫編著『教育原理』ミネルヴァ書房、2020年、4～7頁。
- 9) 「教育構造」に潜在する教師の教育イデオロギーの分析については、田中亨胤は、次の文献において試みている。田中亨胤『幼児教育カリキュラムの研究』日本教育研究センター、1884年参照。
- 10) この点については、次の文献において指摘されている。①スポデック、B. 他編著／佐伯・栗田解説・訳『オープン・エデュケーション入門』明治図書、1977年 ②田中亨胤『幼児教育カリキュラムの研究』日本教育研究センター、1994年。
- 11) この点については、次の文献において指摘されている。キング、R.／森 榊・大塚忠剛監訳『幼児教育の理想と現実—学級社会の“新”教育社会学』北大路書房、1984年。
- 12) 名須川知子・大方美香監修／三宅茂夫編著『教育原理』ミネルヴァ書房、2020年、53～56頁。
- 13) 名須川知子・大方美香監修／三宅茂夫編著『教育原理』ミネルヴァ書房、2020年、18～24頁。
- 14) サルの「隔離飼育実験」については、かつて大阪大学グループをはじめとした研究グループによる、野猿サルの観察結果との比較を相対化した興味深い報告が寄せられている。
- 15) 田中亨胤は、これからの幼児期の保育・教育を誘引していく理論仮説について次のような著作物において提示している。①田中亨胤「幼小教育連携の研究パラダイム（Ⅱ）—遊戯的探究学習過程のプロット・シミュレーション・モデル—」『兵庫教育大学学校教育学部附属小学校研究紀要』（第22集）、兵庫教育大学学校教育学部附属小学校、2002年、②田中亨胤「幼児教育カリキュラム・シフトの位相とパラダイム—教授-学習過程の可視化への試み—」『京都文教短期大学研究紀要』（第49集）、京都文教短期大学、2010年、③田中亨胤「幼稚園教育要領に潜在する教育科学理論仮説（Ⅰ）」『京都文教短期大学研究紀要』（第51集）、京都文教短期大学、2013年、④田中亨胤「幼稚園教育要領に潜在する教育科学理論仮説（Ⅱ）」『京都文教短期大学研究紀要』（第52集）、京都文教短期大学、2014年、⑤田中亨胤「幼稚園教育要領に潜在する教育科学理論仮説（Ⅲ）」『京都文教短期大学研究紀要』（第53集）、京都文教短期大学、2015年、⑥田中亨胤『教育原理』近大姫路大学、2013年。このほかに次の文献を参照。①OECD教育研究革新センター編著／小泉英明監修／小山麻紀・徳永優子訳『脳からみた学習—新しい学習科学の誕生—』明石書店 2010年、②汐見稔幸・伊東 毅・高田文子・東 宏行・増田修治編著『よくわかる教育原理』ミネルヴァ書房 2012年。

16) 田中亨胤は、次の著作物において、「諺・格言」の視座を指摘している。①田中亨胤「英知としての諺・格言に潜在する教育視座（Ⅰ）—子どもの存在・概念をめぐって—」『京都文教短期大学研究紀要』（第56集）、京都文教短期大学、2018年、②田中亨胤「英知としての諺・格言に潜在する教育視座（Ⅱ）—modeling & mirror-neuron—」『京都文教短期大学研究紀要』（第57集）、京都文教短期大学、2019年、③田中亨胤「英知としての諺・格言に潜在する教育視座（Ⅲ）—超越的存在から示唆される生き方としての視座—」『京都文教短期大学研究紀要』（第58集）、京都文教短期大学、2020年。

17) 著名人の名言については、次の文献を参照。①名須川知子・大方美香監修／三宅茂夫編著『教育原理』ミネルヴァ書房、2020年、②田中亨胤『教育原理』（第2版）、近大姫路大学、2015年、③岡部 茂『暮らしの中の教育学』潮文社、1976年。

18) 田中亨胤・中島紀子編著『幼児期の尊さと教育』ミネルヴァ書房、2001年。