

外国の教育方法を日本に導入するときの課題と検討 (その1)

山田 りよ子 甲斐 仁子 大森 隆子
オムリ 慶子 青木 久子

Abstract

Since the Meiji era, various educational methods from overseas have been introduced to Japan, implemented, and “adapted” to the country’s educational environment. In this study, we examined possible issues that could arise when introducing educational methods developed in different cultures to our country. The purpose of this paper is to find the factors that cause adaptation or changes to the educational methods developed overseas during the localizing process in Japan. In our country, more diversity in education methods and content is called for as well as a quantitative increase in childhood education, but practicing educators seek for improvement in the qualitative side of education. In this study, we aim to present the findings to the educators in Japan for further meaningful consideration as we feel that a wide variety of viewpoints are possible when studying education methods from overseas based on different cultures and ideas. This study, a reconstruction of the symposium from the 65th meeting of the Japan Society of Research on Early Childhood Care and Education, also aims to set a new perspective for further research of this theme. This study comprises of three parts: localization of the Froebel Gifts and children’s plays, Italian society in which Montessori education is widespread and the current situation in Japan, and the differences in attitude between the government or management of childcare facilities that introduce foreign educational methods and practicing nursery teachers. We attempt, in this study, to consider the issues around the localization of educational methods from overseas as a matter that affects not only the practicing nursery teachers but the education of nursery teachers, by presenting a wide variety of opinions and ideas from members of the Japan Society of Research on Early Childhood Care and Education based on their own research over many years.

はじめに

明治以降現在に至るまで、様々な諸外国の教育内容や方法が紹介され、導入され、実践され、さらに、その過程において日本の教育界で「変容」を遂げてきた事実を見出すことができる。本稿では、異なる文化社会で考案／実践された教育内容や方法を我が国で導入展開していく際に捉えるべき課題を提示し、検討を試みる。そのことによって、諸外国の教育内容や方法が、日本の教育界において独自に変容を遂

Riyoko YAMADA 藤女子大学人間生活学部保育学科
Kimiko KAI 東洋英和女学院大学人間科学部保育子ども学科
Takako OHMORI 嵯山女学園大学教育学部子ども発達学科
Keiko OMRI 大阪キリスト教短期大学幼児教育学科
Hisako AOKI 青木幼児教育研究所

げる様々な要因を見出し、教育内容や方法の多様化と量的拡大という現状において質的な方向性を模索する日本の保育界に意義ある再考を促したい。異文化社会や思想を基盤とする諸外国の教育を捉える場合、多様な研究視点があるだろう。本稿は、日本保育学会第65回大会におけるシンポジウムを再構築したものであるが、同課題に対する継続研究の視点を更に明らかにしていくことも目的としている。本稿の構成としては、恩物教材の日本化と子どもの遊びの視点から、モンテッソーリ教育が普及したイタリアの社会的背景と日本の現状から、さらに、外国の教育方法を導入する国や経営者と実践する保育者の意識の乖離という3つの課題検討からなっている。数十年に渡り保育に携わってきた会員が個々の研究視点に基づいた見解を示すことによって、保育現場のみならず保育者養成にも深く関わる課題を捉え検討を試みた。

継続研究として本研究課題に取り組む前提として、以下の4点をあげておく。

①諸外国のみならず気候風土歴史を異にする国内地域社会をも視野に含む。異なる地域的要素を背景とした保育が展開されている事実を目を向けたい。②フレーベル著『母の歌と愛撫の歌』の邦訳挿絵に見いだせるように、諸外国の教育内容や方法は、日本文化に対応すべき工夫がなされた。冒頭で述べたように日本の文化社会において変容を遂げた事実が指摘されており、さらに、フレーベル思想研究に関しても新たな論証が試みられている²⁾。③情報化社会の急激な発展に伴いウェブサイト・メール・スカイプなどを通して、諸外国から多様で多量な情報を瞬時に入手することが可能であり、諸外国への実地視察、調査、研修参加も容易な時代でもある。過去、一部の官僚や知識人が果たした役割を、現在では、保育者を含む一般人をも果たすことが可能となった。さらに、現代の国際社会の動向を促す主体が、国家のみならず多くの私設組織や団体の存在と活動にあることも忘れてはならない。④明治以降日本の保育界は、国家主義・自由主義・軍国主義など国内外の状況と連動してきた。この事実を踏まえ、今後、国際社会および国内社会での動向を視野に入れることも必要だろう。

さらに、諸外国の教育内容や方法が導入される課題を論じる基礎的事項として、以下内容を捉えておく必要があるだろう。

1. 諸外国文化受容に関する日本の特質が指摘されている。「文化学」の必要性を指摘する相良³⁾は、今日の日本文化を育ててきた最大の要素は、日本社会の同質性の高さと、他民族文化の積極的な受容態度と指摘する。さらに、人種的には単一民族ではない日本人の同質性は、言語、文化、歴史を共有する点にあり、この同一性故に、長期間に渡る文明の受診国でありながらも、諸外国の文化に埋没することなく、独自の文化を維持してきた文化的特性に注目している⁴⁾。
2. 遣隋使や遣唐使派遣に始まる中国大陸をとおして諸外国文明を摂取・受容し、長期間にわたって独自の文化を形成した日本であるが、明治期以降現在に至るまでの経緯は非常に短期であり、独自の文化形成に至るには困難な状況といえる。
3. 日本の近代的教育体制の基盤形成は、明治維新による文明開化、さらに、第二次世界大戦後の諸外国文化の急激で大量の受容にある。政治経済のみならず、衣食住、伝統的な生活や習慣、さらに、価値観や思考形態も変化し、教育にも影響を及ぼした。
4. 教育界においても自文化形成までに至る物質両面の充足可能性が問われる。欧米諸外国に向けて派遣された岩倉具視等の使節団⁵⁾、御雇外国人招聘政策による外国人御雇教師の招聘、日本人留学生の派遣など、幕末から明治にかけて、殖産興業などを目的として、学術文化のあらゆる分野にわたって欧米の先進技術・社会制度・思想・風俗習慣などが摂取されていった。しかし、急激な摂取、受容過程に於いて、欧米諸国に深く根づいた思想文化が軽視された傾向がある。諸外国からの抗議を受け、1873(明治6)年に明治政府がキリスト教禁止令を撤去したことを例とすれば、明治政府は欧米の文明を受容しつつも、その根底に流れる思想までは関知しなかったといえる。当然、フレーベルの恩物に関する理解も不完全であったと考えられる。
5. 1879(明治12)年9月に制定された教育令の立案など我が国の文教制度樹立に歴史的意義を果たした報告書『理事功程』の編纂に貢献した田中不二磨を始めとして、必ずしも当初から就学前教育に強

い興味関心を寄せていたとはいえない。小学校教育以降に重点がおかれ、さらに、教育内容や方法の受容が主として文献書物の翻訳であったことは、フレーベルの唱えた子どもの生命観、発達観、さらに、子どもの自発性や活動に対する理解まで促すことは困難であったと考えられる。

6. 最初の官立幼稚園関係者、多くの翻訳書・解説書、知識人とおして、フレーベル教育は日本で受容されたが⁶⁾、明治初期の段階ではフレーベルは幼稚園創設者としてのみ理解され、教育思想家としての理解は不十分であったことは保育学会でも指摘されてきた⁷⁾。さらに、キリスト教系幼稚園や保育者および保母養成機関、フレーベル会、京阪神三市連合保育会の設立など専門的組織の他、雑誌『婦人と子ども』をとおしても紹介された。しかし、公立幼稚園とキリスト教幼稚園の遊戯内容や方法を比較検討した西垣によっても、フレーベルの教育思想・精神を一般幼稚園が受容するに至らなかった事実が指摘されている⁸⁾。その後も、諸外国の教育内容や方法を受容は続き、第二次世界大戦後はGHQ指導の下で新たな教育制度へと変化を遂げることとなる。日本の教育界において諸外国の教育内容や方法が質的に熟成し、日本の教育界の質的刷新に至る条件が整っていたとは言い難いが、模索する姿勢を保育界史上に見出すことができる。

(文責 甲斐仁子)

I. わが国幼稚園創設期の教育内容形成過程から学ぶこと

我が国幼稚園の創設期における教育内容は、フレーベルの恩物教育を柱に、海外からの情報、資料、具体的教具などを基に構成された。それは日本独自の伝統的文化や教育体系と切り離された全く新しい異文化教育の導入であったともいえる。しかしながら、教育内容の形成過程を子細に検討していくと、翻訳業務を担った知識人、保育実践の任を担った保母（幼稚園教諭の当時の職名）たちの対応は、いずれも盲信的受容ではなく、我が国の伝統文化をしっかりと踏まえ、わが国流に変容させていたことが明らかになる。そうした当時の導入姿勢の原点を探索し、現代に生かすべき視点を明らかにしたい。

(1) 幼稚園の教育内容形成の源泉

我が国初の幼稚園は1876（明治9）年11月に開設された、東京女子師範学校附属幼稚園である。以下、『日本幼稚園史』より設立経緯を述べた箇所引用となる。

本邦幼稚園の始めは、明治九年十一月十四日、東京女子師範学校内に新設したるに始まる。これ同校摂理中村正直の建議する所にかかり、三歳より七歳までの幼童を收容す、幼稚園の誕生国なる独逸人にして当校松野間の夫人となりシクララを主任教師となせり。

豊田ふゆ（東京女子師範学校開業当時の職員にして、大正十四年の五十年祭に表彰せられし人）は藤田東湖の姪にて、豊田天功の嫁なり。（筆者中略）

西洋の幼稚園は、近藤氏の企画されたりといふ託児所如きものなれども、本邦のは、寧ろ中流以上の幼児を預るものにて、フレーベルの精神とは同じからざる由なり⁹⁾。

幼稚園の教育内容は、海外情報の紹介役を担った近藤真琴や関信三など多くの開明的知識人、並びに豊田扶雄を中心とした創設期の保母たちの努力により、形成・確立されていく。その源泉となる要素として筆者は5項目を指摘したい。それは、①海外の教育視察、②海外の幼稚園情報、③海外の幼稚園関係教育書の翻訳、④ドイツ人保育者の登用、⑤海外製品教材の入手と複製品の制作である。以下、順に紹介していきたい。

①の海外の教育視察というと、1871（明治4）年から1年10ヶ月にわたった岩倉使節団の欧米諸国訪問、続いて1873（明治6）年のウィーン万国博覧会への参加が西洋の幼児教育を実際に見聞する機会となる。後者については、近藤真琴が『博覧会見聞録別記 子育ての巻』¹⁰⁾として、わが国の幼稚園設立に繋がる内容紹介を行っている。②の海外の幼稚園情報については、1873（明治6）年以降、文部省が情

報を積極的に入手し、それを『文部省雑誌』、『教育雑誌』などの発行を通して世に発信している。③の海外の幼稚園関係教育書の翻訳書といえ、東京女子師範学校附属幼稚園の初代園長である関信三の『幼稚園記』¹¹⁾、『幼稚園法二十遊嬉』¹²⁾を始めとして、数多く出版される。特に『幼稚園法二十遊嬉』は、フレーベルの二十恩物を図示してあることから、理解しやすく恩物教材の手本として活用された。なお、湯川嘉津美の研究¹²⁾から、この翻訳本の原本はドイツ語版ではなく英語版であることが明らかにされている。⑤のドイツ人保育者の登用は、国際結婚により日本夫人となった松野クララ女史をさす。女史は生国ドイツでフレーベルの保育法を学んでいたとされ、その直伝を基に保育が展開された。⑤の海外製品教材の入手と複製品の制作については、教材は輸入品をもとにわが国の職人の手を借りて作られていった。例えば、輸入された折り紙は西洋紙であったが、当時わが国には和紙しかなかったことから様々な工夫が凝らされた。木製品の教具についても竹材などを転用し、知恵や創意が込められたという。

(2) 創設期の幼稚園教材の紹介

当時の具体的な教材については、関信三編纂の『幼稚園法二十遊嬉』が一つの手がかりとなる。これは、フレーベルの教育主旨を述べた総論部分と恩物教材の扱い方に視点を当てた図解部分とから成る。この図解は大変分かりやすく、現場保育者に大いに活用されたものである。この関の『幼稚園法二十遊嬉』の図解部分に登場する園児の服装が着物を着た女児であったり、折り紙に“鶴”が登場(図1)していることから、相当な意識であることが想像されるが、湯川はその点を検証して、「関はウイープの書を引いているが、それは直訳ではなくかなり意識して用いている。」¹³⁾と指摘を行っている。以下、氏の発言を引用する。

ところで、『幼稚園恩物図形』のなかには東京女子師範学校附属幼稚園製造と記された図形もある。図6-2、6-3は外国文献の翻刻と附属幼稚園製造の図案を「摺紙法」と「模型法」において比較したものである。「摺紙法」にはこのほかにもカブトや人形など日本の伝統的な要素を盛り込んだ図案が数多くあり、そこに日本人の生活に根差した保育内容を創出しよとした幼稚園関係者の努力の跡を窺うことができる¹⁴⁾。

このように日本の伝統文化や生活内容に即した保育の構築がわが国幼稚園の創設時点よりの姿勢であることが明らかにされた。

近年公開された、豊田扶雄に関する資料である高橋清賀子家文書(茨城県立歴史館所蔵)にも、多くの該当教材例が含まれている。その中の一つ“こより結び”も、わが国独自の手技そのものである(図2)。

こうしてみると、創設期の教育者・保育者の海外教材(異文化)に対する導入姿勢が明確になる。たとえば摺紙という折り紙は、そもそも(ドイツ)は幾何学模様折りが中心であったのに対し、日本では、伝統的に継承されていた折り形(のし)や“鶴”や“蛙”“三宝”“花”といった具象的な作品群を積極的に取り入れた。要するに、題材をそっくり入れ換えたといってもよいであろう。



図1 第十八恩物(関信三『幼稚園法二十遊嬉』より)



図2 こより結び(高橋清賀子家文書・茨城県立歴史館所蔵)

また、折り紙の用紙に関しては、彩色された正方形の西洋紙は当時わが国では生産されていなかったため、長方形の和紙に色付けしたり、裁断したりと工夫を重ねたという。この他第十九恩物として紹介された豆細工についての以下のような記載からも、その頃の保育者たちが園児たちに、日本の土壌に即した教材の開発・提供に心を砕いたことが明確になる。

又豆細工はドイツから伝来したものは、竹を使わないで、細く削った木の箸の両端に大豆をつけてつぎ合わせる仕組みであった。箸はかなり太いので、なかなか豆には通らないから、小刀でその両端を削り細く尖らせねばならない、豆細工の度に一々こんな手数をかけて居たのではまことに不便で、年長の幼児も容易にこれはしかなかったが、近藤濱という保母が細く削った竹を思ひついで、提灯屋から竹の屑を求めて来た、これに大豆の代りに、丸くて四方からさし易い豌豆を使ふといふことを考案したので、これを実際にして見ると大変にし易くて、以後は豆細工は改良した方法を用ひることにしたのである¹⁵⁾。

(3) 豊田扶雄を中心とした創設期の保育者たちの学識・教養

創設期の幼稚園を支えた男性たちの海外事情に関する博識・翻訳力の確かさはいうまでもないが、実質的に保育を担った女性たちも、高い学識・教養を備えていた。中心人物である豊田扶雄は、その学識から1875(明治8)年東京女子師範学校開校時に読書教員として採用され、附属幼稚園設立とともに初の日本人幼稚園保母として勤務を命じられた。前村晃によれば、当時の女子師範学校附属幼稚園の保育者たちは、日々の保育後にフレーベル流恩物保育を学習し、加えて教材の開拓を行うという大変な労作を負った。氏は次のように紹介している。

豊田扶雄は、同校附属幼稚園に兼務することになり、ドイツ人松野クララから実地保育の「伝習」を受けることになる。その「伝習」は、クララが英語で語り、幼稚園監事関信三が通訳するという方法をとることになった。(筆者中略)

しかし、豊田らの努力は、数年の内に、単に模倣だけでない、日本人の保母の創意を加味したフレーベル流の恩物中心手技の導入と初期定着を導き出している¹⁶⁾。

こうした労作を成し得た背景には、彼女たちが習得した教育体系の存在が大きいと筆者は考える。豊田が育った水戸藩内の武家の女子の手習いの様子は、以下の内容からも読み取れるだろう。

こども夏冬ともに朝は早く、弁当持ちで、昼過ぎまで手習い、手習い、手習い、手習いの一方です。遊び時間もなければ唱歌も体操もなく、大きい子も小さい子も同じように手習いばかりしていることは男の子の塾と同じこと。飽きれば勝手に休んだり、遊んだりしてまた始めるという調子。

女の子の習うものは大体きまっています、まずいろはを習い、それから百人一首、女今川、女大学、女庭訓、女孝経といったような(以下、筆者略)¹⁷⁾。

その上で裁縫、作法などを習うのが一般的だが、豊田扶雄の生家や婚家では、女子であっても男子と同様、さらに深い和漢学の学問を供している。この男子と並ぶ学問経歴が後の東京女子師範学校読書教員、そして同校附属幼稚園保母の道へと通じたものと考えられる。当時豊田とともに保母として勤めた女性たちはいずれも同様の、あるいはそれに近い学識・教養を備えた者であった。江戸末期の藩校を中心とした武家階層の教育カリキュラムが西洋の教育に対峙した時に、伍してゆける力量を養成していたともいえよう。

他方で、幕末期の水戸地方の女兒の遊びの様子については、『『ままごと、お手玉、手まり、おはじき、羽根つき、鬼ごっこ、かくれんぼ、草履かくし、お山のお山のおこんさん、子を取るところ』などがあり、他に手まり歌、数え歌、姉さま人形作り、かるた取り、お祭りの踊りのまねごとなどがあったようで、

遊びの種類は多くはないが、子どもには子ども特有の世界もあったのである¹⁸⁾と紹介されているように、勉強ばかりでなく、自由な楽しい仲間遊びや手技遊び・自然物遊びなどが豊かに展開されていた。こうした遊びの経験が幼稚園の教育内容に彩を添えるとともに、これらを通して培われた想像性や創造性、新しい環境や課題への対応力や工夫力、仲間関係力が、日本初の幼稚園の教育内容形成に力を発揮したものと考えられる。

(文責 大森隆子)

II. イタリア幼児教育の日本への導入——モンテッソーリ・メソッドを例として——

現在、日本の保育現場では、モンテッソーリ教育をはじめ様々な外国の幼児教育メソッドが導入されているが、当然のことながら、それぞれのメソッドが生まれた背景には、その国の社会的・文化的背景、そしてさらに言うなら政治的背景があり、このような背景を考慮しながら日本でどのようなメソッドを導入すべきかが検討されるべきではないかと考える。たとえば、モンテッソーリ教育の言語教育は、当時のイタリアの国策や社会状況との密接な関係の中で誕生したものであり、日本でそのまま導入することが本当に適切なものであろうか。ここではモンテッソーリ教育を例にとり、日本に導入するときの課題について考えるきっかけとしたい。

(1) 社会の影響を受ける教育

教育とは通常、その時代のその社会が望ましいと考える人間像があり、それに欠けているものを教育の中でどのように補っていったらよいかということを考え、理論化し、実践していくものであるといえるだろう。たとえば、現在の脱ゆとり教育は、約20年前に始まったゆとり教育に対する見直しという国レベルのスタンスがある。2003(平成15)年以降OECDによる学習到達度調査(PISA)で日本の子どもたちの学力低下が社会問題となり、確かな学力が声高に言われるようになった。2007(平成19)年のベネッセによる小・中学校教員への学習指導基本調査¹⁹⁾によると、1998(平成10)年の調査に比べ、教員の教育観が子ども中心・自主性尊重から、教員中心・学力重視に大きく舵を切ったとされている。それと同調するように2003(平成15)年頃から100マス計算の陰山メソッドが小学校でもはやされるようになってきた。

このように、日本でもわずか10年間のうちに、現場で教育に携わる教員の教育観が変わってきたのであれば、何十年あるいは100年以上も前に、しかも日本とは違う外国の地に生まれた保育方法を導入するには、もっと慎重になる必要であろう。

また卑近な例では、福島の子供がアメリカの設計をそのまま持ってきたものであるため、ハリケーン対策はしてあるが津波対策はできていなかったため、惨事を招いたことが明らかにされている²⁰⁾。このことは、原子炉を導入するときには地殻・風土に合ったように変えなければならないという教訓を私たちに示しているが、教育でも同じことが言えるだろう。このように、それぞれのメソッドには、それぞれの社会的・文化的背景があり形づくられていったということを頭に置いたうえで導入していかなければ、日本の子どもたちに益にならないどころか逆に悪影響を及ぼすことにもなりかねない。

(2) モンテッソーリ・メソッド誕生の背景

モンテッソーリ・メソッドは、教育学の中では一般的に新教育の枠組みで捉えられているが、キルパトリック、デューイ、ピアジェらを始めとして、形式的なメソッド、自由の限界、ファンタジーの欠如、五感を個別に教育する感覚教育の不自然さなどが、大正時代から批判されてきた。とくにモンテッソーリ教育の形式立った言語教育は、知的な教育を遠ざける傾向にある新教育運動の中でも特に特殊性が際立っているといえるだろう。以下に、モンテッソーリ・メソッドが誕生した背景を社会的要因から見てみることにする。

モンテッソーリは、ローマ遷都の年である1870(明治3)年に生まれているが、モンテッソーリ誕生



図3 サン・ロレンツォ子どものでの言語教育 (1909)²¹⁾

の9年前まではイタリアは統一しておらず小さな小国に分かれていた。そのころのイタリアはそれぞれの言語を話し、フィレンツェを除いた国の言語は、現代のイタリア語とかけ離れた言語であり互いの意思疎通は難しかった。小国に分かれハプスブルク家オーストリアに支配されていたイタリアでは、19世紀を過ぎるころから、イタリアという一つの国家として独立を願う機運が知識人たちの間に高まってきた²²⁾。現在でもイタリア人は、イタリア人という意識よりフィレンツェ人やナポリ人、ローマ人等と地域の意識が強いことが指摘されているように、当時は現在よりもっと強い意識をもち、この人々をイタリア国民として意識改革をすることが必要であった。1861(文久元)年、悲願の「イタリア王国」を達成するものの、イタリアという言葉が何をさすか分からない人々も多く、イタリア人としてのアイデンティティを確立するために使われたのが言語の統一だったのである。しかもその言語であるイタリア語は、昔から人々の間で話され時代の中で継承されてきた言葉ではなく、ダンテの時代にフィレンツェで使われていた言葉をもとにしてイタリア語として定められ復活させた言語であった。したがって、統一されたイタリア王国の住民にとって、イタリア語は外国語に等しく、国民へのイタリア語の普及は国の最大の課題であったのである²³⁾。

(3) モンテッソーリ・メソッドの言語教育について

モンテッソーリ・メソッドが誕生した背景には、とりわけ上記のような言語の統一といった政治的課題があった。すぐさま教育省では、初等教育で言語教育(国語教育)を徹底させるよう教育指導要領に盛り込むが、当時のイタリアはまだ教員免許制度も整っておらず、まともにイタリア語を話せる教師がないため、初等教育の中での言語教育(国語教育)は遅々として進まない状態であった。このような社会状況の中で、初等教育の肩代わりをして行ったのが幼児教育であった²⁴⁾。

イタリアの幼児教育の歴史を見てみると、モンテッソーリだけではなく、イタリア最初の幼児院を作ったアボルティも、イタリアの幼稚園を改革したアガッツィも、それぞれの幼児教育メソッドの中で言語教育が保育内容の中心であった。また、フレーベル主義幼稚園は19世紀後半からヨーロッパ中に広がり始めるが、イタリアで広がった幼稚園は言語教育に力を入れていたという事実があるほどである。イタリアの言語学者によると、イタリア語が国語としておおよその地域に行き届いたのは、第二次世界大戦後ということであるため²⁵⁾、言語教育を強調するイタリアの幼児教育の特殊性は、イタリアの国づくりのために必要不可欠な存在であったことが分かるだろう。

このようなイタリアの社会的背景を考えると、モンテッソーリ・メソッドの形式的な言語教育の方法を日本で取り入れる必要があるのだろうか。モンテッソーリ・メソッドの言語教育の方法論を見ても、ひとつの言葉を覚えるのに「これは〇〇です」「〇〇はどちらですか?」「これは何ですか?」という3

段階レッスンをを用いて教授しているが、当時住民にとって外国語の様なイタリア語を教えるのには、この方法は有益であっただろう。しかしこのような形式の言語教育が、果たして現在の日本に必要なのか疑問である。それよりも現在の日本の子どもに必要なのは、自分の考えていることを自分の言葉で話すこと、テレビで耳にするようなステレオタイプの言葉ではなく言葉を豊かにすること、みんなの前で自分の考えを言うこと、等のような国際社会で対応できる話し方の態度を養成することではないかと考える。

(4) 国民性の違いから外国の教育を見る

前述の3段階レッスンは言語教育だけでなく、感覚教育、算数教育、文化の教育等のすべての分野でそれらの教具が示す「質」の名称を学ぶ時に使われている。そしてこれらの教具を使ってのお仕事(lavoro)は、ほとんどの場合が個人活動である。これらのことも同様に、日本の子どもに適切なものとは思われぬ。イタリアの子どもたちは活発でおしゃべりが得意である。イタリアでも、モンテッソーリと同時代の教育者であったアガッツィは、フレーベル・メソッドをイタリアの子どもの現状、性質に合わせて変えるという幼稚園改革を行った。最初幼稚園教師であったアガッツィは、フレーベルの恩物をそのまま導入するのはイタリアの子どもの性質に合わないとして、ドイツの子どもとイタリアの子どもの観察し、イタリアの子どもの活発性に合わせて恩物の導入を工夫した²⁶⁾。それが発展して完成されていったのが後のアガッツィ・メソッドである。アガッツィ・メソッドはモンテッソーリ・メソッドのような世界的な広がりにはならなかったが、イタリア最初の幼児教育のための指導計画の土台になり、現代の母親学校指針にも大きな影響を及ぼしている²⁷⁾のは、イタリアの国民性に合った教育なのであろう。

日本でも、外国の幼児教育を導入する際には、アガッツィが行ったように、また倉橋惣三がフレーベルの恩物をかごに投げ入れ積み木として用いたように、思い切った変革が必要なのではないかと考える。

去年の東北大震災の時、秩序を守って公衆電話や配給の順番を待っている様子が、外国のメディアで感心して取り上げられたことは記憶に新しい。日本人の規律正しさや、意見を戦わせることに対するためらい、争い・葛藤を好まない性質は、平和的という良い側面はあるが、今後海外に出て行かなくとも日本国内でも否が応でも国際化していく現状に対応できるのだろうか。活発なイタリアの子どもは、モンテッソーリ子どもの家に来ている間くらいは、じっとさせることや静かな時間も必要だろう。しかし日本の子どもは、こぢんまりとしてしまうことが予想される。かつて25年くらい前に、大阪、名古屋、東京のモンテッソーリ子どもの家をいくつか見学した経験があるが、モンテッソーリ教具を、友達とおしゃべりをしながら子どもたちが自由におもちゃとして使っている保育園があった。モンテッソーリの教育メソッド通りではないことは明らかであったが、この保育園の子どもたちが一番生き生きとしていたのが印象的である。

保育の計画を立てるとき、まず保育のねらいを考えるが、現在目の前にいる子どもの姿をよく観察し把握することから始まるのは保育の鉄則である。同じように、海外のメソッドを導入する前に、現在の日本の子どもの姿を観察する必要がある。そしてメソッドが生まれた社会的・文化的背景を認識したうえで、何をどのように導入すべきかを考える必要があるのではないかとと思うのである。

(文責 オムリ慶子)

III. 我が国の保育者養成と保育現場の視点から

2006(平成18)年3月、教育基本法が改訂され、その11条に「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(筆者後略)」と幼児期の教育の重要性が示された。幼児期の教育としての保育は、幼稚園のみならず保育所や認定子ども園その他の施設で展開されており、これらの保育および保育の質を考えることは、保育に携わる者にとって重要な課題である。

「発達」と「環境」は密接な相互関係にあり、「環境を整えることで発達を助長する」という考え方は、

現在の保育界における主流となっている。幼稚園や保育所などの組織の構成員の環境の考え方は、保育・教育に対する「思想」であり「方法」に直接関係するといえるだろう。また、思想やそれを具現化する方法は、研究者が自身の研究対象として深めることのほかに、実際に子どもに影響を与える保育現場で、その意味や重みを捉えてみる必要があると考える。ここでは、養成校における学生達の立場、保育現場における保育者の立場から現状を踏まえ、外国の教育思想を取り入れることの意味を考察する。

(1) 養成校での現状

保育者養成課程において、教育思想は「教育方法」や「教育・保育課程総論」科目の中で触れられていることもあるが、一般的には「教育原理」・「保育原理」の科目で取り扱われ、養成課程の基本科目として1年次に開講される傾向がある。大学、短期大学および専門学校の1年次生は、高校卒業直後の19歳～20歳の学生である。この学生を対象として紹介される教育思想は、これから始まる保育系科目の基礎的教養的要素となる。しかし、この段階で実際の保育展開に即した具体的な内容や方法に関連付ける思考を学生に促すことは困難であり、また、保育思想が提唱された諸外国の歴史的時代背景を捉え、自分の考えを構築するまでには至らないのが現状であろう。

(2) 保育現場での現状

2010(平成22)年度の文部科学省教員調査²⁸⁾によると、設置別では私立園が61%(8,276園)、国公立園が39%(5,350園)であり、教員数比は、私立園78%、国公立園22%と、私立園の比率が大変高い。(表1および表2・図4)

表1 設置別園数(園)

設置者	園数	割合
国立	49	0%
公立	5,350	39%
私立	8,276	61%
合計	13,626	100%

表2 設置別教員数(園)

設置別園	教員数:人	割合
私立	86,185	78%
国公立	24,217	22%
合計	110,402	100%

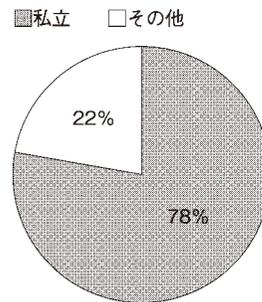


図4 設置別教員数の割合

さらに、私立幼稚園教員の大半が2年制の短期大学及び専門学校卒業直後に保育者として勤務し、その平均勤続年数教員数は、8.9年である。園長や主任級の教諭を考慮すれば、直接子どもに関わる担任教諭の勤続年数数値はさらに下がる。短期間の勤続年数は、新採用の保育者が次々と交代して、保育に携わるといって構図を形成する。実際、毎年求人を求める園が多数存在する。すなわち、日本の保育は、20代前半の保育者たちが担っているのが現状といえる。これらの20代前半の教員たちは、日々の保育展開や子どもを把握することで精一杯である。落ち着いて保育について考え、試行錯誤しながら保育を充実させようとする時期には、退職という事態に行き着くのである。

このような現状から推測できることは、保育の理念や方法を具体的に教育実践に定着させる役割は、担任レベルではなく長期間在職する園長や主任であると考えられる。つまり保育現場において教育思想やそれに伴う教育方法を考え、各園で実践として具体化するために保育者を指導するのは、園長・主任といえる。

近年、各園で公表しているホームページや入園案内には、「『文字教育』『芸術教育』を取り入れていま

す」といった表記が見られる。「森の幼稚園」を特色としている幼稚園で実習した学生の報告には、「本当に広い園庭があるが、子どもが園庭に出て自然とかかわる時間は限られており、特に「森の幼稚園」を謳っても謳わなくても関係がないと思う」とあった。

各園の実情にあわせて教育課程がつけられるのは当然のことである。しかし、公表している教育思想の裏側には、二重看板とも言うべき、もう一つの思想が隠されているように思えてならない。金澤は、この状況について「地域や子どもの実態をとらえないで、よその園と違うという特色を打ち出そうとしたり、あるいは〇〇保育、〇〇法、というような他人の考えたいわばブランド保育に依存しようとするような考え方である」²⁹⁾ と言いつづけている。

(3) 諸外国の幼児教育と日本の幼児教育の共通点

日本にも独自の教育思想や方法がないわけではない。戦後生活綴り方教育法の幼児教育への適用として「伝え合い保育」³⁰⁾ と称されていた保育がある。乾孝らが提唱した保育問題研究会³¹⁾ を中心に事例が多数報告されている。これらの実践には、フレネ学校³²⁾ の教育や、最近上映された『小さな哲学者達』³³⁾ の映像にあるような、子どもたちが言葉で状況を説明し、自分の考えを言葉にしようとする保育方法に共通するものを見出すことができる。特に「伝え合い保育」と「フレネ学校」では、子どもたちが自分たちの園生活で起こった問題について話し合うことに共通性が見られる。

また、デンマークを発祥としてヨーロッパで展開されている「森の幼稚園」と、鎌倉での自主保育を展開している「青空仲良し会」³⁴⁾ の保育は、園舎を持たず天候に左右されず自然の森の中で過ごすなど共通する点が多い。趣旨は異なるが、戦後東京で園舎を持たずに展開された「青空幼稚園」や札幌の「仲よし子ども館」³⁵⁾ などにも類似点を見出すことができる。

これらの保育展開は、決して形だけでなく子どもの生活や地域の実情に即して展開されており、日本でも独自の保育思想を展開する実力と可能性を示唆しているといえる。

(4) 東京女子師範学校附属幼稚園の変容

1876(明治9)年、日本で初めて創設された東京女子師範学校附属幼稚園での保育が、フレーベルの教育思想に基づき展開されたことは、周知の事実である。さらに、フレーベル教育からの脱却を試みた倉橋惣三が恩物をかごにいれて積み木として子どもたちの前に置いたという話は、あまりにも有名である。1876(明治9)年から1917(大正6)年、フレーベル教育が日本の保育界で展開された約40年の過程で、可視的にも保育に変化が生じた史実といえる。

しかし、倉橋の決断と行動の実話は、倉橋単独で即断したとはいいがたい。倉橋が東京女子師範附属幼稚園の主事となったのは1917(大正6)年のことであるが、それ以前に19年間にわたり同附属幼稚園主事を務めた中村五六が、東基吉や和田実らとともに、フレーベルの教育方法について、徹底的に文献を読み、子どもの遊びを記録してその方法を改善しようとした経緯があつての脱却である。これを橋川³⁶⁾ は『幼稚園摘要』フレーベル会の機関紙『婦人と子ども』などの文献研究を通して指摘している。つまり、物を自由に子どもに使わせる実験を試み、子どもが積み木で家を作ったり色板を立てたり積み木に挟めたりして、子どもの自由な発想で表現活動を行う姿を見出したのは中村や東であった。さらに橋川は、中村が保育者達に求めた遊びの実践記録から「遊びの生活において、子どもは自己に内在する本質を表現する存在であり、その行為を通して成長に必要な諸価値を獲得する。傍らにいる大人は、彼らの遊びを通して彼らの内的世界とその表現の仕方を理解することによってのみ、彼らの世界を共有することになる。」³⁷⁾ として、子どもの内面を理解する幼稚園教育法の改革が時のリーダーと保育者によって目指されていたことを捉えているのである。

これらの史実は、外国の教育方法を基盤にしながらも、子どもを観察し目の前にいる子どもに即した教育の可能性を日本でも見出すことが出来ることを示している。しかし、前述したように、40年近い年月を要したのである。

(5) まとめと考察

先に述べたように、日本の幼稚園教育は8割弱の私学教員が担っており、若い保育者達が教育に従事していることを考えると、実践現場から新しい視座を打ち出すことはなかなか困難である。しかし、諸外国に共通する保育方法を独自に編み出している事実を見出すことが出来たことから、かつて東京女子師範学校附属幼稚園が外国の文化を吸収し融合発展させていったように、時間は要するかもしれないが、時代に即して変容を遂げていく可能性は充分にあると考える。過去の実践に学びながら、質の高い保育が求めていくための課題を検討し、保育者養成や保育現場での教育方法を検討していきたい。

(文責 山田りよ子)

IV. 時代が求める新しい視座 — 指定討論者の立場

人間は未知な経験にチャレンジする本能をもち欲求する。閉塞状況から脱出できないとき、国、社会、個人は様々な模索をし、自分たちが持ち得ない新しい視点・行為様式・思考・実践を採り入れ、再創造を目指すことで継続性が生まれる。明治以来、異なる文化圏の教育方法の採り入れは、形真似から入り、形を抜けることで自国の文化と融合し、子どもの実態や親の要求に即した生活を再創造してきた。しかし、今日の閉塞状況は位相を異にする。外国のみならず国内の新規な教育方法をどんなに採り入れ融合させても新しさは生み出せまい。身体知で伝え合う教育共同体の中にこそ、教育方法が生まれるのであって、循環する共同体の学びにつながらない教育方法は理念の全体調和を失い孤立する。話題提供者3人の視点に絡みつつ、導入の時代ではなく現場が研究開発する時代の視座を考えたい。

(1) 閉塞状況から新時代の模索へ

明治5年の学制発布は、近代学校の制度を就学前幼児にまで及ぼす時代の幕開けとなる。フレーベルの教育思想の導入は、恩物による教育方法の中に日本の子どもの遊びが織り込まれていたとする大森氏の緻密な調査研究は、二つの視座を提供している。一つは第1恩物から第6恩物まではフレーベルが考案した積み木であるが、第7恩物から第20恩物までは邦訳された時点ですでに身近な木箸、木片、おはじきや貝殻、糸針、土粘土などの日本の身近にある素材や、鶴の折紙、市松模様のデザインといった文化としてあるものを教材化していることである。二つに、当時のカリキュラムが恩物を中心とした時間割が組まれていたとはいえ1日1時間半の遊戯の時間があり、その遊戯は子どもたちが日常遊ぶものが持ち込まれていたということである。日本の子どもの遊びは『嬉遊笑覧』³⁸⁾『守貞謄稿』³⁹⁾に見るようにたいへん豊かなものであったと思われる。また遊びを幼児の本質とする思考は『和俗童子訓』⁴⁰⁾あるいは外国人の目を見た『日本その日その日』⁴¹⁾などからも推察できる。異文化の導入も、その土壤には歴史的時間が累積されており、その土壤に合わないものは枯れるが、枯れてなお今日まで残ったものが積み木や粘土、折り紙、構成遊びであったといえよう。

近代国家は、家族の中にあつた教育を国家建設の手段として位置づけたが、メソッドがローカルであることは今日も変わらない。個別のメソッドが広がりを見せるときは、その新らしさを採り入れ試行する必然が社会に発生している状況がある。オムリ氏のいうモンテッソーリ教育が普及したイタリアの社会状況も、日本で和田實らがフレーベルの恩物の限界を超えるために遊びを研究⁴²⁾し、保育内容・方法が国産化に向かったのも、新時代を模索する社会状況があつたためと思われる。世界の新教育運動の流れに乗ったモンテッソーリ教育は、黒岩涙香の萬新報によって1912(大正元)年に紹介されたが、1915(大正4)年には批判の憂き目⁴³⁾に合っている。わずか3年、熱しやすく冷めやすいというより、模倣し実践してみて融合の是非を吟味するといった新文化の咀嚼過程といえよう。そして、一つの教育の流れが閉塞状況をもたらすとき、復古して再生するのも歴史が証明するとおりである。流行の採り入れは、歴史に織り込まれた幼児教育の指導方法の嬖を豊かにすることだけは確かである。

(2) 時代が求めるイノベーション

日本の幼児教育の理念や方法が136年の歴史を蓄積していても、それが学習されなければ今という現象に流されるだけになる。山田氏のいう日本独自の綴り方教育、伝え合い保育なども知らない世代が大半になっている。養成機関ですらこうした知を蓄え、語り学び合う時間的、空間的な余裕がない。結局、新奇性の採り入れは経営者の専権事項で、保育者はただ言われるままに方法を真似るという組織の構造が長い間、繰り返されてきた。これからの外国の指導方法の導入は、日本の実情に合うかどうかより、各園の実情、地域社会の要請に合った思想や方法かどうかを歴史的・地理的・自然的条件と絡めて検討し、ある文化圏としての保育の場所を創出することが先決と言えよう。その手がかりは話題提供者の中(本論文Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ)にある。

フレーベルの人間の教育は、万物の中には永遠の法則があり支配し作用しているとした。その本質を生命科学によって洞察し、教育科学によって自覚的、思考的、知覚的存在としての人間と関係づけ、思考的知覚的存在者のための処方箋を教育理論とし、理論及び洞察、知識を自由自在に応用し、この認識と応用、意識と実践とが生活の中で統一される時、まことの知恵・知識となる「人間の教育」を謳った。だからこそ直接的教育より「環境による教育」「生活による教育」を説き、知恵の二重行為として教え教えられる他者との相互性に知が生まれるとした。また、モンテッソーリの教育哲学も、自然の衝動のもとに、発達法則に従って、子どもが自分自身を発達させる自己活動の基盤を確かにすることが基本で、深刻な問題は子どもに過剰な援助、抑圧が与えられていることだとした。生命の諸法則に立脚しない不活発、退屈、抑圧の三重の砂漠から子どもを解放すること、環境の全体を把握する子どもの特性を理解し環境の吟味をすること、子どもが興味・ひとまとまりの自己活動・達成の喜びを経験することとし、自己統一していく子どもに高い信頼を置いた。二人が考案した遊具が、自己活動によって自己統一する主体を確定するという原点⁴⁴⁾に、臨床の現場が戻ることである。

さらに、オルセン⁴⁵⁾は、社会過程と社会問題を地理や地形から発生する①郷土的、②地区的、③国家的、④国際的な領域から捉える視点と、人口構成や状況から発生するa物理的、b制度的、c心理的な社会の層の視点とを関連させて地域社会の基底を捉えた。社会過程と社会問題を学習する意義を児童と共有しながら、学習を児童自身が統合していくことが必要として、学校が社会から遊離した場合は、社会問題が発生するとする考えや、ロゴフ⁴⁶⁾が、「人々はコミュニティの一員として発達する」として、①自らの属するコミュニティの社会文化的活動への参加のしかたを通すこと、②他のコミュニティだけでなく自分自身が継承している文化を理解するには対照的な背景を持つ人たちの視点に立つこと、③文化的諸実践は互いに整合性があり繋がりあっていること、④個人も文化的コミュニティも変化しつづけていること、⑤唯一最善のやり方はないことを理解することが必要で、こういうものだという思い込みを超越することを説いた。その思い込みを超えるためには、①自民族中心主義と欠陥モデルを超えること、②説明から価値判断を切り離すこと、つまりフッサールのいう判断中止が必要だと考えている。私たちが文化的進歩は直線的に進むという感覚や、人間発達は単一のゴールを前提としているといった思い込みから自由になり、思い込みから抜けでるためにコミュニティの内部者と外部者のコミュニケーションを通して、「ローカルな理解とグローバルな理解の間を行き来する」ことが必要だとした。まさに外国の指導方法の導入は、思想と社会文化を行き来する契機なのである。

今日では、世界の教育情報はインターネットで検索することができ、関連する文献や資料も容易に手に入る。明治、大正期からみたら海外に行くこともさほど困難ではない。こうした意味で、外国の教育方法を経営者が視察し、保育者に伝達する構造も、学者が紹介しそれに現場が飛びつく構造も、すでに破綻をきたしているといえよう。時代が求めるイノベーションは、日本の現状にあった外国の教育方法の紹介ではなく、経営者や保育者が自分たちの置かれた現状を認識し、情報を探索し、実際に現地に行つて視野を広げるとともに、文献や資料分析などを通して課題を共有する、学者も含めたネットワークを作つて、共に学び合う時間をもつこと、共に行動する時間をもつことから始めることではなからうか。そうした学びの共同体の中でイノベーションが創発されていく。

(文責 青木久子)

おわりに

外国の教育方法を日本に導入するときの課題と検討について、断片的視点からではあるが考察を試みることができた。また、諸外国の教育内容と方法が日本で受容される要素、さらに変容する要素についても論じることができた。青木氏の総括によって、理論と実践とをより広く深く連鎖的に捉え、保育界の姿勢を再考する意義を明確に示すこともできた。保育・幼児教育は、他の学問分野と比較すれば、新しい研究分野であり総合的な学問分野といえる。法的な制度や規定はあるものの、義務教育と比較すれば教育内容や方法に関する自由度や柔軟性が認められている。故に、様々な教育内容や方法の理論や実践に関して、検討・再考を重ねていく研究的意義がある。

執筆者に見いだせる共通点としては、諸外国の教育内容や方法を受容し、日本の教育を刷新し創出を促す保育者としての「異なる文化に対する感知性」(cross-cultural awareness) および「深い思考」(critical thinking) である⁴⁷⁾。諸外国の教育内容や方法を研究する場合には、異質なものととの積極的な交わりによって自己の思考に生じる障壁を乗り越え、異質なものを理解し、新たに自己を構築するという教育的意図を含む「異文化理解教育」(cross-cultural education) 的視点が必要であろう。すなわち、「多文化教育」(multicultural education) によって指摘された課題に教育実践の場で積極的に取り組む重要性がある。さらに、多文化(multicultural)が「多様な文化の存在」を意味する一方、異文化(cross-cultural)は「他を受け入れ理解する有益な学習活動を生じる」というケプラー(Kepler, P. R., et al.)⁴⁷⁾の見解を重視し、動的に交錯し実践展開される教育内容や方法に焦点を当て検討していく研究姿勢が求められる。

本稿を含め、諸外国の教育方法を導入する過程における今後研究を展開する際に、教育学という狭義な分野に論を留めるだけではなく、教育学を構築する様々な分野から多面的な研究を重ねていくことが必要であろう。そのような意味を含め、以下の内容を指摘しておきたい。

- 1) 相良は、ユネスコの提唱する国際教育的視点からの課題、グローバル的視点からの課題、異文化多文化的視点からの課題を示している⁴⁸⁾。しかし、多文化教育との関連性が未だ明確化されていない我が国の国際理解教育には、さらに、明確な視点をもった実践、系統性のある教育の展開が必要である⁴⁹⁾。
- 2) 西欧文明によって、日本の近代社会は、政治経済のみならず、日常生活や思考形態まで変容した。教育界も同様である。豊かな文化を享受すると同時に、伝統的な文化との価値の相括という課題も残存している⁵⁰⁾。
- 3) 「日本人の文化的特性で際立っているのは、2000年近くにわたってひたすら文明の受診国であり続けただけで、文明(そして文化)の中継国や発信国としての役割を担った経験が皆無だということである」と相良は指摘している⁵¹⁾。しかし、漫画文化⁵²⁾を始めとする新たな日本発祥文化⁵³⁾が世界に向けて発信されている現実にも目を向け、日本の教育界に生じる刷新と変容にも注目していきたい。

(文責 甲斐仁子)

本稿は、日本保育学会第65回大会(2012年5月、東京家政大学)における自主シンポジウムでの討論内容に加筆および修正をしたものである(発表論文集 2012 p.141)。各自の執筆担当箇所は、文中に明記した。

注

- 1) Kai, K. (2009). The modification and adaptation of Montessori education in Japan, *International Journal of Learning*, 16(7), p.667-p.676. アメリカと同様に、日本におけるモンテッソーリ教育の導入展開に関して、変容が生じていることを論証した。
- 2) 田中かおる「日本のキリスト教保育界における「子供」の理解——マルコ福音書10:13-16の影響史の分析的考察——」『キリスト教教育論集』第8号、2000年、p.39-p.45。
日本のキリスト教保育界に影響を及ぼすフレーベル思想において、神学的な問題を指摘している。日本独

- 自の「キリスト教幼子観」が定着したことを論証した。
- 3) 相良憲昭『文化学講義』世界思想社, 2003年, p.72.
 - 4) 同上書 p.85.
 - 5) 湯川嘉津美「田中藤間路の欧米教育視察と幼児教育への着目——岩倉施設団随行をめぐって——」第42回, p.8-p.9.
名古屋大学付属図書館・名古屋大学 EU 資料センター展示会・講演会「西洋の発見 幕末・維新期の遣外使節と留学生達」2006年.
<http://www.nul.nagoya-u.ac.jp/event/tenji/2006seiyou/pamphlet.pdf> (2012年11月閲覧).
 - 6) 小林恵子「最初の私立幼稚園に関する一考察(その二)——幼稚園の誕生と横浜のミッション・ホーム(亜米利加婦人教授所), 第35回大会, 1982年, p.450-p.451.
 - 7) 湯川嘉津美「明治期におけるフレーベル理解——フレーベル伝の訳述をめぐって——」日本保育学会第41回大会研究論文集, 1988年, p.650-p.651.
 - 8) 西垣光代「日本保育士初期の幼稚園の遊戯に関する一考察」第35回大会, 1982年, p.454-p.455.
 - 9) 倉橋惣三・新庄よしこ『日本幼稚園史』フレーベル館, 1956年, p.23-p.24.
 - 10) 近藤真琴『博覧会見聞録別記 子育ての巻』(『明治保育文献集第一巻』日本らいぶらり, 1977年, 所収).
 - 11) 関信三『幼稚園記』『幼稚園法二十遊嬉』(『明治保育文献集第二巻』日本らいぶらり, 1977年, 所収).
 - 12) 湯川嘉津美『日本幼稚園成立史の研究』風間書房, 2001年.
 - 13) 同上書, p.182.
 - 14) 同上書, p.187.
 - 15) 前掲書『日本幼稚園史』, p.77-p.78.
 - 16) 前村晃他『豊田美雄と草創期の幼稚園教育』建帛社, 2010年, はしがき.
 - 17) 同上書, p.13.
 - 18) 同上書, p.16.
 - 19) ベネッセ教育研究開発センター 第4回学習指導基本調査 速報版.
http://benesse.jp/berd/center/open/report/shidou_kihon/soku/index.html (2012年9月9日閲覧)
 - 20) 「「地下に非常電源」米設計裏目に ハリケーン対策だった」朝日新聞 2011年6月11日.
 - 21) オムリ慶子著『イタリア幼児教育メソッドの歴史の変遷に関する研究』風間書房, 2007年, p.208.
 - 22) 前掲書, p.48.
 - 23) 前掲書, p.58-p.59, p.106-p.108, p.229-p.241.
 - 24) 前掲書, p.229-p.241.
 - 25) De Mauro, T., *Storia linguistica dell' Italia unita*, Laterza, Bari, 2001(1963), p.137.
 - 26) 上野慶子「イタリアにおけるフレーベル法受容についての一考察」日本ペスタロッパー・フレーベル学会紀要『人間教育の探求』第4号, 1991, p.94.
 - 27) オムリ, 前掲書, p.128-p.138, p.170, p.224-p.228.
 - 28) 文部科学省「平成22年度学校教員統計調査」この調査は, 3年ごとに行われており, 22年度の調査が平成24年3月に確定となっている.
 - 29) 金澤妙子「保育の課題と保育内容」森上史朗・吉村真理子編著『保育講座 保育総論』第11章 ミネルヴァ書房 1991年 p.223.
 - 30) 乾孝『伝え合い保育の構造』いかだ社 1981年.
 - 31) 「保育問題研究会」とは, 1936年保育の問題を科学的に解決することを目指して, “城戸幡太郎”を中心に結成された団体である(『現代保育用語辞典』フレーベル館 1997年).
 - 32) 「フレネ学校」とは, フランスの教育者セレスタン・フレネ(1896~1966)が自由教育の実現のためにニースにあるヴァンス町に建てた学校である.
 - 33) ジャンピエール・ポッツイ, ピエール・バルジュ監督 DVD『小さな哲学者たち』ファントムフィルム/アミューズソフトエンターテイメント配給, 2011年.
 - 34) 鎌倉自主保育「青空仲よし会」(代表保育者相川明子)製作, 桐野直子監督; DVD『さあ野原へ行こう』鎌倉自主保育「仲よし会」配給, 2011年.
 - 35) 「仲よし子ども館」については, 以下の2点の資料がある.
吾田富士子・山田りよ子・甲斐仁子「札幌市『仲よし子ども館』の果たした役割と今日への示唆」『保育者養成研究第24号』, 2007年.
吾田富士子・山田りよ子・甲斐陣子「札幌市『仲よし子ども館』関連資料」2005年度藤女子大学研究奨励助成金受託.

- 36) 橋川喜美代『保育形態論の変遷』春風社, 2003年, p.190-p.197.
- 37) 同上書 p.196.
- 38) 喜多村筠庭(いんてい)著/長谷川強, 江本裕, 渡辺守邦, 岡雅彦, 花田富二男, 石川了校訂『嬉遊笑覧一〜六』岩波書店, 2002〜2004年.
- 39) 喜田川守貞/宇佐美英機校訂『近世風俗志1〜5:守貞謄稿. 1〜5』岩波書店, 1996〜2002年.
- 40) 貝原益軒『養生訓・和俗童子訓』岩波書店, 1961年.
- 41) E. S. モース/石川欣一訳『日本その日その日』平凡社, 1970年.
- 42) 中村五六, 和田實『幼児教育法』フレーベル会, 1908年.
- 43) 森上史朗『児童中心主義の保育』教育出版, 1984年.
- 44) 青木久子『教育臨床への挑戦』萌文書林, 2007年.
- 45) オルゼン/宗像誠也他訳『学校と地域社会』小学館, 1950年.
- 46) バーバラ・ロゴフ/當眞千賀子『文化的営みとしての発達』新曜社, 2006年.
- 47) 異文化理解教育・多文化理解教育に関しては以下の拙論がある.
 甲斐仁子「異文化理解教育の研究 ― アンティバイアス教育と保育者養成 ―」藤女子大学紀要第47号, 2010年, p.83-p.96.
 甲斐仁子, イングルスルド・ジャン, 天田邦子, 大森隆子「異文化理解教育の研究 ― アンティバイアス・カリキュラムと保育者養成 ―」『カトリック教育研究』第19号, 2002年, p.47-p.62.
 Ingulsrud, J. E., Kai K., Kadowaki, S., Kurobane, S., Shiobara, M. (2002). The assessment of cross-cultural experience: measuring awareness through critical text analysis, *International Journal of Intercultural Relations*, 26, p.473-p.491.
- 48) 相良憲昭 前掲書 p.54, p.100, p.108.
- 49) 甲斐仁子「異文化理解教育の研究 ― アンティバイアス教育と保育者養成 ―」前掲.
- 50) 相良憲昭 前掲書 p.17.
- 51) 相良憲昭 前掲書 p.85.
- 52) Ingulsrud, J.E. & Allen, K. (2009). *Reading Japan Cool: Patterns of Manga Literacy and Discourse*. Lanham MD: Lexington Books.
- 53) 中村伊知哉・小野打恵編著『日本のポップパワー』日本経済新聞社, 2006年.