

| | |
|------------------|---|
| Title | 幼児教育における市民的資質形成の基礎・基本に関する一考察 : フレネ学校の教育実践が示唆するもの |
| Author(s) | 梅津, 迪子 |
| Citation | 聖学院大学論叢,21(3) : 173-190 |
| URL | http://serve.seigakuin-univ.ac.jp/reps/modules/xoonips/detail.php?item_id=902 |
| Rights | |

聖学院学術情報発信システム : SERVE

SEigakuin Repository for academic archiVE

幼児教育における市民的資質形成の基礎・基本に関する一考察

— フレネ学校の教育実践が示唆するもの —

梅 津 迪 子

An examination of the fundamentals for forming
attributes of citizens in preschool education:

What is suggested by the practice of the Ecole Freinet?

Michiko UMETSU

The purpose of this article is to examine the fundamentals for cultivating attitudes about citizenship among preschool children. Surveying the circumstances and problems of nursery / infant schools in Japan from the viewpoint of “education” (not “sitting”) as practiced in the Ecole Freinet, this paper outlines the challenges for educators.

Key words: 幼児期, フレネ教育, 市民的資質形成

1. 緒 言

現代社会における教育の目的は「社会の正規構成員（＝市民）の準備」であり、その過程で習得される能力は総じて「学力」と呼ばれる。したがって、社会的に要請される学力の具体的内容は、当該社会のありように応じて変容する。近年、国際的に認知されている学力指標の一つとして、OECD（経済協力開発機構）が3年ごとに実施するPISA（Programme for International Student Assessment：学習到達度調査）を挙げることができよう。

PISAでは15歳を「市民」の基礎的年齢条件と定め、その年齢に達した者を対象に、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野（2003年は問題解決能力を加えた4分野）について、実際の生活場面で直面する課題の解決に必要な能力を問うている。その背景には、1996年に掲げられた「万人のための生涯学習」、さらには2001年の「万人のための能力（competency）への投資」というスローガンのもと、「学び方」に関する基礎的能力や知識社会で生活するための高水準の知的・社会的能力をすべての市民が身につけられるようにする、との理念がある。しかしながら、わが国

の成績順位は年々下方に向かっているのが現状である¹⁾。

また、PISA では併せて「学習意欲に関する調査」も実施されているが、残念ながらここでも、わが国は参加57か国中最低順位であったことが報じられている。

柏木は²⁾、最近の若者は他者との対立を極度に忌避したり、誰かから指示されるのを待ったりする傾向が高いことを指摘している。あるいは汐見は³⁾、自己選択の力が育っていないことを問題視している。経験的にも、勉強や仕事において課題に挑もうとする姿勢に欠け、活力そのものが枯渇している若者が多いことは実感される。ひいては不登校や引きこもりなど、心を閉ざして内に籠ってしまうケースも少なくない。そこには、自尊感情の発達停滞が強く危惧される。彼／彼女らの成長過程において、「自分の言葉で表現する」「相手の話をきちんと聞く」「自分がしたいことを選択する」といった経験が大幅に不足しているのではないか。とりわけ、子どもを時間的・空間的に「拘束」してまで「社会の正規構成員の準備」を施す（ことになっている）種々の教育機関において、所期の目的が十分に達せられていないことが予見されるのである。

ここで、PISA のいずれの分野においても連続して上位を占めるフィンランドに視線を転ずると、1990年代初頭から着手された大規模な教育改革が注目される。そこでは人的資源の充実が筆頭の課題として掲げられ、あらゆる教員に大学院修士課程修了（＝修士号取得）を義務付けるとともに、教育実践的能力の向上を企図した職能開発にも大きな精力が注がれている。また、教育を受ける側に対しても、難民、移民、フィンランド在住の外国人、発達障害者などを含むすべての国民を対象に、平等に学べる機会と権利を保障することをめざしている。また、幼稚園から大学院まで、教育費はすべて無料である（国費が充当されている）という経済的条件も見逃せない⁴⁾。わが国における公的財源からの教育支出が国際的に見てきわめて少ないことを引き合いに出すまでもなく、わが国における教育への関心と、教育に対する具体的な社会的投資のレベルは、国際的にもきわめて低調であり、異様にさえ映る。実際、「少子化が進んでいるので、一人当たりの教育予算は主要諸国と遜色ない」との財務省の見解は、逆に OECD 教育局から「少子化の時こそ一人ひとりにより高度な教育を受けさせねば他国と同じ成果を上げることはできない」と指摘される始末である⁵⁾（毎日新聞、2008年9月22日）。

上記を鑑みるに、大学生を対象に2008年7月の「サミット開催地」「主要8カ国の国名」「二酸化炭素削減の具体的数値目標と期限ならびにその根拠」「共同声明への反対国」等を多くの者が答えられなかったことは、たしかに由々しき事態である。だがここで、「正しい知識の習得」に走っても問題の解決にはならない。そうではなくて、インターネットで容易に検索・回答可能であるにもかかわらず実行に移す者が少なかったという事実に見え隠れする「社会事象への興味・関心の希薄さ」こそが、問題の本質ではないか。先の PISA にしても、15歳の時点での成績が芳しくないことを「15歳の問題」とするのではなく、幼少期からそこに至るまでの教育（目的・内容・方法）の問題として受け止める発想が重要である。そして、こうした教育観の転換は、国際的にはすでに一定

の潮流をなしている。

OECDは1998年から1999年にかけて、ECEC政策（Early Childhood Education and Care：幼児関連政策。幼児に教育と保育を提供するだけの問題だけではなく、出産手当や育児休暇の供給、家族支援、保健医療、社会政策、雇用対策などと強固に結びついている）に対する調査を12カ国に対して行った。ちなみに、わが国は調査対象外であった。その調査結果（2000年）を受けて、2001年のOECD会議において「早期幼児期教育と保育制度」が議題に上げられ、「質の高い幼児教育」の実現に対して8つの指針が示された⁶⁾。今や世界の潮流は、早期幼児サービスのための明確な国家目標を定式化すること、つまり、国家的教育上のフレームワーク構築を実現することである。

南仏にある国立フレネ学校は、73年前にセレストアン・フレネが〈自立した「市民」を育てる〉ためとして、さまざまな教育技術を開発し、フレネ教育法として継続・実践をしている幼少一貫の少人数制の学校である。早期にフレネが子どもを「未来の自立した市民」と捉え、子どもの興味・関心を生活の中心に据え置き、総合的教育活動を通して市民的資質の形成の基礎・基本を幼児期に実践していたことに着目し、4度の訪問やフィールド調査（1995年、1997年、1999年、2007年）を行っている。訪問を重ねる度に文化の違いを超越して「教育活動の多様性」と「教師の高い専門性」、「市民になるための資質形成の基礎・基本を体験を通して学び方を学ばせている」こと、その習得が幼児期であること、にあらためて「教育内容と方法と適時性」を痛感したのである。

そこで本稿では、まずわが国の幼児教育の現状と問題点を概観し、次にフレネ教育の実践を手がかりに、問題を解決に導くための示唆を得ていく。これらを通じて、市民的資質形成の基礎・基本を担う幼児教育のあり方に考察を加えることを目的とする。

2. わが国の幼児教育の現状と問題点

2.1. 幼保一元化と認定子ども園

わが国における就学前の子どもに対する教育は、管轄官庁が区分され目的も異なっている。制度的に保育所は児童福祉法第39条「保育所」（児童福祉施設）によって「日々保護者の委託を受けて、保育に欠けるその乳児又は幼児を保育することを目的」とし、厚生労働省が担っている。したがって、保育所は保育に欠ける（6項目内に該当する者であって、子守的解釈）3歳未満の乳幼児や3歳以上の子どもを預かる福祉施設で、保護者の就労ゆえ、生活の場と理解する保護者・保育者が少なくない⁷⁾。

これに対して、幼稚園は学校教育法第22条に規定された目的を達成するため「幼児を保育し、適当な環境を与えて心身の発達を助長することを目的とする」学校で文部科学省の管轄である。

先行研究にみる保護者や保育者の7割以上が、保育所と幼稚園のイメージについて、保育内容が異なり、幼稚園は「教育の場」「しつけの場」と考えている。また、両保育者間でも「保育の質」

や「理想の保育」に関して重要と考えている内容や方法が異なる。幼稚園教諭は「保育のあり方」にウエイトが高く、「子ども中心主義の保育が望ましい」とするのに対し、保育者は「保育者の姿勢」が重要として「教師主導の信念」を持つ割合が高い。このことは、現在、扱っている乳幼児の年齢や所属が異なるためやむを得ないと考えられるが、やや幼稚園教諭の方が「幼保一元化にすべき」とする割合が高い⁸⁾。

このように、同じ就学前の幼児に保育・教育が必要であるにもかかわらず、制度や目的の違いが、財源や理念に反映され、保護者・保育者・幼稚園教諭の意識にも影響し、さらに小学校教師と連携して子どもの発達に関する研究や情報交換、交流する機会を一層困難なものにしている。

1998年～2000年にかけて、OECDは参加12カ国に対して「早期幼児教育と育児政策の調査」と視察を行い、その報告結果から「質の高い幼児教育の実現」には、8つの指針を導き出し、それが正しい成果をもたらすとしている⁹⁾。そのひとつに所轄省庁による法規定と政府機関による相互間の法令の制定がある。これらは財源のより効果的な運用と、一貫した教育を提供することであるが、幼児に教育と保育を提供するだけの問題ではなく、出産手当や育児休暇の供給、家族支援、保健医療、社会政策、雇用対策などと強固に結びついているものである。

わが国も2003年に財政問題・政策上の課題から「就学前の教育・保育を一体として捉えた総合施設の設置」に踏み切ったが、その方針は行政改革や国庫補助負担金面から生じたもので、幼児の視点にたった制度とは言いがたい。同じように、保育者に対しても「将来的に幼稚園教諭と保育士の双方を併せ持つこと」と資格の取得を位置づけているにも関わらず、幼児の教育内容や方法については現状維持の姿勢を貫き通している。

現実には、幼稚園では子どもの数が減少傾向（平成19年の幼児在籍数167万4千人、前年3万1千人減、幼稚園数は97園減少、文部科学省統計調査）にあることや、社会のニーズは保育所待機児童の解消、子育て支援事業の推進などで、各管轄官庁は統一に着手することなく、同じ敷地内に幼稚園と保育所を併設した「幼保連携施設」を認可した。「幼保連携施設」の設置割合は2007年で78.2%（市町村数37.2%）であるが、地域差が大きい。某市で実施している園は1%（幼稚園260園中1園、保育所463園中59園）に過ぎず、保育者・幼稚園教諭たちは「一元化の問題の本質はどこにあるのか」については議論していないのが実情である¹⁰⁾。

「幼保一元化」のほかに、幼稚園の「預かり保育」や2007年4月から「認定子ども園」という制度がスタートしている。「預かり保育」は、平成12年の幼稚園教育要領に基づき、教育活動として子どもを預かる仕組みである。子どもが置かれている状況は「保育に欠けるか否かは問わない」として、幼稚園教育課程に係る修了時間後に預かる制度であるが、指導計画の作成や保育内容は幼稚園に責任を課している。

平成14年6月の調査（文部科学省預かり保育参考資料）によると、幼稚園の「預かり保育」を実施しているのは7,761園で年々増加の傾向にある。実施日数は週5～6日、預かる終了時間は16:00

～17:00、長期休業期間中（夏休み、冬休みなど）や早朝も実施する園が増加している。

第164回国会において、「就学前の子どもに関する教育・保育等の総合的な提供の推進に関する法律」が制定され、平成19年4月から「認定子ども園」制度がスタートした。これは、就学前の教育・保育を一体としてとらえ、幼児園・保育所の機能を生かしつつ、地域における子育て支援の機能を付加したとしている。しかし、依然として、幼稚園や保育所の法的位置づけはそのまま、さらに「子ども認定園」の管轄は文部科学省・厚生労働省の幼保連携推進室となるため、管轄区分が増え複雑化したことになる。「認定子ども園」は地域の実情に応じて①幼保連携型、②幼稚園型、③保育所型、④地方裁量型から選択できる仕組みであるが、平成20年4月現在、全国の「認定子ども園」のうち多かったのは「幼保連携型」が45.4%、「幼稚園型」33.2%、「保育所型」15.3%、「地方裁量型」6.1%の順であった。

「幼稚園型」でも3歳児が増えつつある。また、小学校1学年児童数に対する幼稚園終了者比率は56.7%で前年の0.5%減少している。残りの4割が保育所終了と推測されるのである（平成19年文部科学省幼稚園基本調査、保育所終了者数は調査数なし）。

PISAの評価が連続して高かったフィンランドでは、保育者・小学校担任・各教科の教員資格として大学院修了が義務付けられ、保育者の教育実習の総時間数は315時間以上、各教科担当の教員は500時間以上の実習が課せられている。この教育実習時間の基準はECTS（European Credit Transfer System）によって計算されたもので、ヨーロッパ全体で高等教育（大学）の単位や資格を共通にして互換できるようにされたものである。実習期間を3期に分け、最初のI期は8週間をかけて授業の基本的なテクニックを徹底的に学ぶとのことである¹¹⁾。

わが国の保育者は専門学校、短期大学、大学と学歴にも違いがあり、実習期間も短く年齢も若く経験も浅い。2007年の小学校以上の教員学歴は（文部科学省の学校基本調査）、大学卒84.2%、大学院卒3.0%、短大卒12.5%、その他0.4%と公表されているが、幼稚園教諭の学歴は記載されていない。幼稚園教諭の構成年齢は25歳未満が31.1%、次いで25～30歳が20.5%、と半数が若年層で勤務年数の平均は11.6年（国立17年、公立17.7年）、離職者は67%に及んでいる。離職理由は明らかでなく「その他」が多い。（平成18年文部科学省）なかでも転職のための離職者（幼稚園から別の幼稚園）は2割以上である。定着率の低さは経営側の経済効率を生むが、園長は転職のための離職者を警戒し、園長の方針に従う従順な新卒者を採用する傾向にあることが報告されている。また、普通免許と保育士免許を併せ持つ園長は39.2%である。

上記のように、わが国の幼児教育政策が複雑になり、幼児が通う施設によって学ぶ内容が異なることが子どもの発達にとって、また、教育の質にどのように影響するのだろうか。

世界は、幼児期における高水準の学習計画が、生涯学習のよい出発点になるとし、その計画をすべての幼児たちが利用できるのであれば、そのまま社会的公正にも寄与できるとする。

2.2. 幼稚園で何を学ぶのか

文部科学省は幼稚園教育の基本を「幼児期における教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法第22条に規定する目的を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする」として、家庭との連携を図りながら、幼稚園生活を通して「生きる力の基礎」を育むことを学習指導要領の理念としている。

その「生きる力」は、基礎・基本を身につ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資質や能力である。同時に「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」、さらに「たくましく生きるための健康や体力」を掲げている。

つまり、幼児期から身につけておかなければならない基礎・基本のスタートとして、「主体性」「自主性」「判断力」「行動力」「問題解決ができる資質」の育成を遊びや環境を通して行うということになる。さらに、自己規制や他者との協調性、感受性の豊かさ、自分の健康・体力の増進も考慮されねばならない。

これは、将来、自立（自律）した一社会人として、一市民として自分の知識や技能を発揮しながら社会生活に適応できる能力であって、結果としてPISAの到達度評価が求めているものである。生きる力の土台は、幼児期の教育からはじめなければならないだろう。しかし、先に示したように、子どもを巡る保育・教育は保育者をはじめ、プログラムも教育理念も多様であり、教育された場所によって学ぶ（育つ）ものが一定していないのが実情である。

2.3. 幼稚園の理念・教育目的・方針とは何か

全国の幼稚園の教育理念の有無、教育方針・教育目標等と内容・保育観の調査で¹²⁾、「教育理念がある」幼稚園は100園中13園（13%）、「あるがやや不明」が3%、「教育方針・教育目標がある」幼稚園は54%、「ない園」は30%であった。その理念も「全人格教育」「生き方の基盤～」「神と人に愛されるこころ」「キリストの愛」など宗教理解に関連する内容である。大多数の幼稚園の教育目標・方針は「明るい」「元気」「はきはき」「素直」「正直」「思いやり」「たくましい」「やさしい」等のキャッチフレーズが続く。

日本のしつけにおける「いい子」概念の役割に注目したホワイトは、それらの言葉を合成した、社会的関連の概念で、子どもの成長の目標として、性格、技能、能力などの個人的資質を補い合うものだとしている。つまり、それらはわが国の文化のもとで、人間観、生命観、発達観などから、人間関係、経済や生産の様式、社会組織、政策に至るまでと密接に関連しあい、うまくはまるようになってきている意味で、局所的には最適化しているのだと東は述べている¹³⁾。しかし、ある体制に対して「最適化している」というのは、その体制に変革が起これば最適化が失われることでもある。したがって、現代社会において、そのような目標が「生きる力」や「問題解決能力」を身につける

のに最適化しているのだろうか。

S.D. ハロウエイ¹⁴⁾が行った日本の保育・幼稚園調査では、幼稚園にみられるタイプを、「関係重視型」、「役割重視型」、「子ども重視型」の3つに分類している。「関係重視型」のタイプでは個性化を重視せず、友人との人間関係、クラス内の決まった手順を学ぶ、集団生活に馴染ませることに重点が置かれている。これは、「みんなと同じであること」よりも「ひとつになること」で個人の発達よりも社会的目標を優先することに繋がっている。「役割重視型」は、さまざまな活動（漢字・ひらがな、パターン認知や記憶力増進のための活動、楽器演奏、絵の描き方）が集団で、一斉指導で行われ時、仲間同士の関係性よりも集団からはみ出さず、個人が学習することが期待されているタイプである。

日本は役割社会であり相互依存社会である。その社会は人間関係が大切で、人間関係を円滑にするためには、理を通すよりもまず人の気持ちを理解することが大切である。さらに気持ちが通じ合うことで連帯感が強まり、引き受けた役割に関する受容的勤勉性が高まる。しかし、実際の幼稚園においては、教師側からの指示に従順な集団性の高い子どもは、その体験が多いほど「リーダー格」として各集団に配属され、集団性の低い子どもは「目に見えない集団」として扱われている。さらに、集団教育の構造は「目に見えない集団」の扱い方しだいで、子ども同士で排斥・排除し、属性面で固定的に差異化する¹⁵⁾。また、集団性の高低が、子どもの成長のありようをも方向づけていく。したがって、子どもたちの行動が通常静かで規則正しく見えても、表から見える従順さの陰に、先生の期待とは別の、あるいはそれと相反する規範と行動が存在している。

「子ども重視型」のタイプでは、自由遊びが自己認識を深め、自分の感情や考えを表現する手段として、その時間を多く取り入れている。集団活動のカリキュラムも存在しているが、他のタイプと比較すると集団活動でも制限が少なく、参加型である。しかし、園を3タイプに分類しながらも、共通して日本の幼稚園で見られたのは、子どもたちに「内（家庭）」と「外（公共の場、幼稚園も）」では異なる種類の行動が期待されていた点である。「外」では場面によって、また社会的な関係によって行動の仕方を使い分ける訓練が強調される。したがって、日本の子どもはここでは自分にどのような行動が期待されているかを察知し、その役割をよく演じようとする態度が形成されていく。ハロウエイは、幼稚園はこの「内」と「外」の両方の要素をもっていると¹⁶⁾、また、日本の教育について深い観察をしたピークも幼稚園でこのしつけが行われることを詳述している¹⁷⁾。

「発達の日米比較研究¹⁸⁾」の東によると、上記に示した教育目標や方針に掲げられていたフレーズ、保護者や教師が期待する「いい子」像は「素直」「従順」「きちんとしている」「辛抱強い」などを特徴とする「いい子」像で「いい子アイデンティティ」と称している。そして、このいい子概念のしつけは、「うち」と「そと」を分化して認識させ、自分はいい子だという意識のもとでそれぞれの場にふさわしい役割行動（自発的役割人間）を見つけるように方向づけるしつけが行われている。しかし、次世代は順応性ばかりに偏らず、自己主張でない自立性と単なる順応性でない協調性とを

あわせた「自立的協調性」を育てる必要性を指摘している。現在、このいい子概念は、専門性の高いといわれる保育者と子どもの言語的応答性のなかに「浸み込み型」として浸透しているのも事実である。

樟本・山崎の研究では¹⁹⁾、保育者の専門性を保育者が子どもとの言語的応答のなかで「受容的方法（子どもの感情や行動を尊重し、共感し、子どもの内側から成長を援助していく）」と「意図的方法（保育者の枠組みで子どもの行動をより望ましい方向に方向づける）」の両方がバランスよく行われていること。自分の中に子どもを導きたい方向性が明確に存在することを挙げており、さらに、子どもとの言語的応答性の中で、導き方に際立った特徴があるとする。それは、子どもに対して「～して」「～しちゃだめ」というような直接的な指示も行うが、「どうしたらいいかな」「みんな、こまっちゃうよ」などの非指示的リードを多用することによって、教師による方向付けを意識させないように子どもに接している割合が高いと分析している。しかし、これは、東・柏木・ヘスの「母親の態度・行動と子どもの知的発達」にみられる日本人特有の主観的感情に訴える方法であり、説得・暗示・明示的に服従を求めないが、問いかけ、語りかけ、示唆などで、子どもになすべき行為（服従）を暗示するものである。また、「みんな、こまっちゃうよ」などは、他者の気持ちを推し量る訓練が、日本では発達の早期から行われていること、こどもの行為を制御するために用いられる規範が、その大人自身のものでなく、他人の規範であり、大人は他人の陰に隠れて子どもを制御しようとするが、その時、自分の要求を他人の要求として子どもに提示し、みずからの責任を回避している。このような訓練は、たえず他者をうかがう他者準拠的人間を育てているのであり、このような行為規範は、ひとびとの間の相互理解を、むしろ混乱させたり歪めたりする危険性のほうが大きいといえよう²⁰⁾。

さらに、専門性の高い保育者は、子どもを導きたい方向性が明確にあるとしながら「どのようなことを目標としているのか、どのような場面で受容的・意図的方法に変えるのか」が明示されていない。また、その目指す方向性は保育者間で共有されている内容なのか、具体的内容はなにか、保育者によって目標に違いがあるのかが報告されていないため、言語的応答の分析カテゴリーとその数的割合だけで、保育者の専門性としてよいのか疑問である。

「ひと」や「子ども」理解のしかたには、研究者やおとなが自分自身をどのように認識しているが映し出されてしまう。

いずれにしても、極端な表現をすれば、幼稚園の数だけ目標や方針があり、教育方法が異なることが推察され、早期幼児教育に必要な基礎・基本の内容が共通しているとは言いがたい。

友定は²¹⁾『幼稚園で育つ』の末筆に、家庭科実習の体験学習として中学生が幼稚園に実習に来た時の幼児の様子を記している。最後に気になっていることとして「昨今の幼児は、見知らぬ人には極めて横暴である。中学生をけったり、殴ったり、大勢でかかっていったりする。たいがい男児である。幼児の力だから大きなことにはならないが、そのような形で他者に向って行くという面は気

になるところだ。この幼稚園の子だからそうなのではなく、全国的な現象だ。たぶん、自分たちの居場所に無断で侵入してきた他者に対する警戒心や拒否感が底流にあると思う。相手が権力的でないと見て取ると遠慮のない行動になる。対処の仕方が悪いとエスカレートする。幼児は可愛いばかりでなく、相手の気持ちを推測する力が弱いので「デブ」「ブス」「変な顔」などと相手を傷つけるようなことを平気で言う」と記している。この現象は、集団生活の保育で期待されるいい子像にみられる「表」の姿と「陰」の姿、また、「内」と「外」が使い分けられた結果とみられなくもない。つまり、知らない人が訪問して来た時にどのように対応するのか、しなければならないことは何か、幼児だから許されるのではなく、幼児だからこそ直面した各場面で体験を通して思考し、判断し、行動できる資質教育が必要なのではないだろうか。

フレネ学校では、まず、このような現象は起こらない。訪問客がある場合は、教師が子どもたちに、最初に「何の目的で、どこからきたのか」を説明し、名前を言って訪問客を紹介する。そして、子どもたちに「聞きたいことはない？」と付け加えるだろう。昼食では、数箇所のテーブルにそれぞれ小学生と幼児の混合で同じ席に着く。その際、訪問客も各子どもたちのテーブルに着くことになるが、お客には子どもが料理を皿に盛り、「どうぞ」と差し出す。それから順次・自分たちの器にとっていく。食べにくいものには、小学生が幼児に小さく切ってあげる。どのテーブルも自然な振舞いが身についている。幼児たちは食事の場面からも上級生の行動を学習するのである。これも社会人としての資質の一部であろう。

3. フレネ教育がめざす市民的資質の形成

3.1. フレネ教育の概要

フレネ教育については、(聖学院大学論叢13(2))にて既に紹介済みである²²⁾。エコール・フレネは1935年にセレスタン・フレネによって現在のピウリエの丘に私立学校として開校するが、財政難となり1991年から国立実験校として国に移管、実際はヴァルボンヌ国際高校の付属となっている。

また、フレネが私財を投じて入手した土地や子どもたちと共に建てた校舎などは2001年にロワール城と同じ資格で仏の文化遺産に指定された。当事の校舎の一部は博物館になっている。フレネ学校は国に移管されたが、教育方法・教員の任免等は従来通り、教育費は無償、同じ敷地で幼少一貫教育の少人数制を貫いている。が、学校の教育活動はフランス共和国の教育制度に拘束され、原則として視学官が派遣されており、ある程度の指導・管理に従わなくてはならない。私立時代のフレネ学校と現状のフレネ学校とでは、制度的立脚基盤が異なるが、教育方法やフレネ精神は継続されている。派遣された視学官の子どもや給食に携わる妻と学校整備を担う夫の職員夫婦(学校敷地内に居住)の子どももフレネ学校の生徒である。フレネ学校への入学希望は幼児クラスから始まる。フレネ学校の教育方針に賛同する保護者とその幼児、幼児クラス担当のミレイユ・ルナール教師の

三者面談でお互いが納得するまで長時間続く。勿論、教師側に入学許可権があり、教育方針への理解や入学後も学校に協力的であること、研究発表には保護者の参加が求められるなど、相互理解と子どもの気持ち尊重される。入学後に協力体制がない場合は転校を余儀なくされることもある。

フレネ教育に代表されるのは²³⁾、フレネ教育の「技術」と称する「学習計画表」、それに基づいた自主的学習や評価、「計算カード」、「自由作文=自由テキスト」や「アルバムづくり」、「学校間通信」、「地域・歴史研究」「学校協同組合」、「イニシアチブ」「自由研究発表」などである。これらの教育技術の個々の場面でみられる教師の役割は直接的な指導でもなく、子どもたちの主体的な学びを「見守る方式」であり、学ぶ側からは、職人教育にみられる、弟子が師の姿を見習い、その技術を習得していく「見習い方式」でもある。

したがって、フレネ教育の現場はあたかも個別学習による「自由教育」の様相を呈しているが、「個の自立」と「個の共有」との統一的な、諸技術の統一的な教育、換言すれば、「市民的資質形成」のための総合的教育の営みでもある。

「市民的資質形成」の一つは「自由作文=自由テキスト」に代表されるが、フレネは常に「生活の中に」教材を発見していた。フレネの言葉を借りれば²⁴⁾「“生活”は絶え間なく素晴らしいものを生み出し教える豊かな耕地であり、自由作文はその注目すべき一つの間である。生活は、子どもたちにとって最も説得的な感動的な興味の中心だけを明確に引き出す」という。その自由作文も幼児クラスでは、精神の表出であり表現であるデッサンで行う。この段階では、“耳で聞く自由作文”にとってかわる²⁵⁾。

フレネ教育の特徴は「la vie」概念（生活概念）と「texte libre」（自由テキスト）概念であるといわれている。瓦林は²⁶⁾、わが国では未邦訳で先行研究においても未分析である『Essi de Psychologie sensible (1950)』、『Le texte livre (1960)』を詳細に分析している。その結果、フレネの「la vie」概念は、活動的・心理的な日常活動のすべてでありながら、それらはまずは学習者（子ども）の「感情」によって律せられるものであり、その「感情」に立脚しつつ、他者・他物（人間関係、文化的諸関係、社会関係などの対象）との関係を組織する教育の必要をフレネは主張しているとす。ゆえに、感情は「何者にも支配され、干渉されるべきでない」としながら、しかし、感情は豊かに発展していくものでなければならず、その発展は「理性」の育成になると述べている。その基礎をフレネは子どもを「未来の自立した市民」と捉え、自由テキストを中心とした総合的教育活動を通して「市民的資質の形成」を目指したと結論付けている。さらに、上記の著書のなかで、フレネの実践的推移を明確に見ることができたと記している。

このことは、筆者が1999年のフィールド調査・1995年、1997年の訪問観察においても、教師が幼児クラスの理念を「将来の一市民になるため」「一社会人として」と何度も語った概念である。その「自由テキスト」は幼児クラスで、小学生と異なる方法で基礎を築いている。

たとえば、朝の会、研究発表、Travail、表現活動、自由協同組合など総合的な教育の中で行われ

ている。1日のカリキュラムや流れや方法 については、拙稿（論叢13（2））に譲るが、フレネは「子どもの潜在的可能性＝子どもの内的自然」を尊重し、その内的自然（感情＝パトス）に合った表現（言葉＝ロゴス）を獲得させていくことの重要性を繰り返し強調している。

それは、幼児クラス（3歳～5歳までの24名、縦割り保育形態）の「朝の会」から始まる。子どもたちが生活のなかで興味ある話題について、自分の言葉で、みんなの前で表現する。勿論、3歳児も簡単な短い言葉で表現する。そのなかで、仲間や教師とことばのやりとりが行われる。そこで話した内容が、次のTravailの活動につながることもあるが、4・5歳児は絵で表現することが多い。描いた絵を持って教師の所に行き、子どもが語る絵の内容について応答しながら教師が短い文に綴っていく。その書かれた文字をなぞり、再度、教師に見せに行き、声に出して文字を確認していく。その際、発音の違いに気がつくとき教師は正しい発音を反復させる。そのような一連の活動は、各自で異なるが、5歳児は就学前であることを自覚しているため主体的に行動している。2007年の調査で気が付いたのは、壁に添付した5歳児の名前と就学前課題の一覧表であった。その内容は「話す・読む・書く・数の計算」である。訪問する度に多少の変化は見受けられるが、フレネ学校が国立に移管されたからではない。わが国の幼稚園では「読み・書き・数の学習」を指導しないことが前提の国と、就学までに習熟しておくべき課題が求められる国では、幼児期に学習すべき内容が異なっている。仏や北欧では、発達課題に達成していない場合は、子どもと保護者・教師の三者で話し合い、就学時期を延期する。（つまり、個人の意志と適性に応じて落第がある）結果として、将来の子どもの発達に望ましいと判断する・考える国との違いである。したがって、ここでは、日本の「卒業」制度とフランスの「修了」制度とは異なることを理解していなければならない。

上記の方法で行われる表現活動は、文字が理解できるようになると蓄積したファイルから一枚を取り出し、教師がその文章の活字を並べて（昔の手刷器）幼児が印刷作業に入る。その時、教師は印刷方法、インクのつけ方、濃度が均一になるためのコツ（力の入れ方）の手本を見せながら「10枚刷るのよ」と数の確認を怠らない。印刷は二人組みで行う。印刷された文字が「自由テキスト」である。短い文章ながら子どもの生活の様子が見える物語になっている。そうした方法で蓄積した作品の中から小学生の自由テキスト・『ピオニエ（開拓者）』文集と一緒に綴じられ、他校と交換、学校間通信になっている。同じように幼児クラス同士の学校間通信も行われている。

3.2. レユニオンを通しての資質形成

フレネ学校は同じ敷地内に幼児クラスと小学校の建物が隣接しており、幼少一貫の学校である。全生徒数75名前後、幼児クラスは3歳～5歳の縦割り制1クラス、小学校はCP、CE1、CE2、CM1、CM2（日本の1・2・3・4・5年生）の5学年制。しかし、CPは（cours preparatoire）準備科の意味で、小学校生活の準備を1年かけて行うことになる。CE（cours elementaire）は初級科の意味で、フランスの教育制度は2年サイクルで、子どもの学習などの発達を考えるという制度は中

幼児教育における市民的資質形成の基礎・基本に関する一考察

学まで続く。CM (cours moyen) は中級科で同じように2年サイクルである²⁷⁾。

幼児クラスの日常の学習は、小学生と同じ8時半(時に45分)から始まり、夕刻の5時まで続く。月・火・木・金の4日間であるが、週あたり34時間となる。日本の幼稚園は実質的には1日4時間程度、水曜日は午前中で終了するので、週あたり20数時間程度、フレネ学校のほうが長いことになる。大体8時45分頃から11時45分までが午前中のコマとなる。

表1 フレネ学校の1日のプログラム

| | |
|-----------------|--|
| 08:45 ~09:45 | ・出席者確認、給食室への報告、日付・曜日・数の確認(全活動は当番の幼児が行い、教師との言語応答) |
| 10:00~11:00 | ・朝の会(皆の前で話す、聞く、質問、確認) |
| 11:10~11:45 | ・戸外遊び(丘陵で自由遊び) |
| 11:45~ | ・教室・戸外で travail, 5歳児は自由テキスト, レユニオン |
| 13:15~15:30 | ・昼食, 自由遊び |
| 15:30~16:30 | ・教室・戸外で travail, 5歳児は自由テキスト, 3歳児は昼寝(希望者のみ) ・レユニオン, 幼児から教師へ travail の報告(教師は記録してコメントを記入し、2週間毎にファイルを保護者に渡す。保護者は幼児の travail 状況を把握するとともに、travail が偏らないように平均的に実践できるように保護者と幼児で話し合い、その内容が次週の課題になる), 片付け |
| 17:00~ | ・帰宅 |

教師は32年の教職歴のミレイユ・ルナルと助手のマリーポールの2人が幼児クラスを担当している。ミレイユの子どもたち(男児3人)もフレネ学校で学び、現在、社会人や学生に成長している。助手のマリーポールは3歳男児の母になっていた。また、視学官の娘や学内の用務に携わる夫婦(妻は給食担当、夫は学校全般の管理)の娘もフレネ学校の児童である。

小学校の教師はCP, CE1, CE2はブリジット先生, CM1, CM2の担当は校長を兼ねるカルメン先生, 2人ともミレイユ以上に教職歴が長い。全員がお互いを認め合い、尊重しあい、仲がいい。全員、女性である。

子どもの送迎は、法的におとなの義務であるため保護者が行っているが、朝は父親が送ってくる割合が高い。保育室で子どもと過ごしたり、教師や他の親と談笑したりして時間までゆったり過ごす。したがって、全員がお互いの情報を共有している。

9時になると、別室で凹字型に座り、5歳児の当番が出席者の人数を数え始める。レユニオンやコンフェランスなどは、上記の位置で行われ、当番や司会者などは凹字型の斜め端に位置する。レユニオンは皆の前に出て行く。

レユニオンは午前中に活動した travail の披露や評価、朝の会のように皆の前に出て作品や自由テキストを披露し、内容や絵に対する率直な意見交換(批判)をする。

また、友達間で生じたトラブル等が生じた場合は、この時申し出て、両者間のトラブルの原因・

事実関係を確認したあと、みんなでどのようにしたらよいかの意見が求められ、解決がはかられる。しかし、何度も同じ幼児がトラブルを起こすと「この間もしたよね。もうしないって言ったのに」と手厳しい。さらに、教師は「どうしたらいい?」と子どもたちに投げかける。「じゃ、学校の掃除とか、片付けとか…」と口々に罰でなく学校の為になるような解決方法を考える。「真の規律は、外から禁止や罰を伴う規律に従ってつくられるものではない」とフレネは語る。

わが国の子どもたちのトラブル(喧嘩)の多くは、おとなの介入で中止(打ち切る)させられる。自分のことでありながら、当事者の双方ともが、問題の状況にみずから関与することを妨害され、状況から疎外され、「とりあえず(謝る)」の結果で解決がはかられている。こうした場合、まず必要なのは互いに向かって自己を明確に表現することからはじまる「展開的やりとり」ではないだろうか。つまり、他者を知り、自己を知る機会を逃さないことである。喧嘩を上手にすること・させることは「展開的やりとり」の訓練にもなり、対人関係の作り方を学ぶための機会ともなるのである²⁸⁾。

レユニオンのやり方は、日本の「表」と「陰」、「外」と「内」の行動がとりにくい構造になっているだけでなく、いじめの主体が表面化し、同じ人物がトラブルを重複する度に行動を反省せざるを得ない状況に追い込まれる。しかし、この「展開的やりとり」は自己を開陳するところからはじまるが、このような能力が育つにはその土壌や環境が必要である。フレネでは、相互の関係性のなかで、組織の一員として自覚し、展開的やりとりをしながら内発的規律を学んでいく。

教師は、幼児間におけるトラブルは出来るだけ時間が経過しない間に解決をはかる。幼児にとって「あの時」は「どの時の出来事か」分からないからである。さらに、学校全体で行う「学校協同組合」「合同集会」にも5歳児は参加し、自治を学んでいく。学校全体での集会は、野外ステージでCM2の司会で議事が進行する。学内の諸問題を解決する方法として、「意見箱」が設置されている。集会前にCM2の子どもたちがその内容を整理して討議のテーマを順次ノートに記載する。きれいな文字で過去の議題と解決結果が整理してある。教師のdirectionはない。議題毎に該当する子どもが皆の前に立つ。解決が図られると結果を記録する。幼児だからと許されることはない。反対に、幼児からCM2に対して意見や陳情・要求を述べることもある。その場の教師であるが、3人が夫々子どもの間や端に座り込んで楽しそうに進行の行方を眺めているが、適切な時期に必要なだけの質問や意見を述べる。学びのdirectionは子どもと教師の両方が役割をもつ、ということで、決してlibre(=free:拘束されない、統制されない)ではない。

3.3. コンフェランスを通しての資質形成

コンフェランスとは研究発表である。幼児期からコンフェランスがあることに驚くが、「texte libre」と同様に、フレネの教育技術の中のひとつである。その教育は子どもの一人ひとりの生活=私(個人)を大切にすることから始まる。子どものla vieとは、自己の人格を形成するすべてであり、

主体の中にある思考・感情・欲求などのあらゆるものをさしている。これをクラスコミュニティのなかで、他者と関わりながら自己を成長させていく場がコンフェランスでもある。また、「学び方を学ぶ場」でもあり、「興味の複合の場」でもある。

コンフェランスは、8時45分に開始。大きな模造紙にクジラの絵が描かれている。その用紙を壁に貼り、長い棒（タクト）を片手に、4歳男児のジュールが説明を始める。発表当日は保護者が同伴するきまりなので、両親と祖母が同席する。その他、日本からの研究者2人、体験保育希望の日本の4歳男児とその母親である。我々は後方でビデオ撮影を開始。終了したのが9時45分。なんと1時間のコンフェランスであった。コンフェランスは子ども自身の興味・関心に即してテーマを決め、教師に伝える。発表日は保護者の仕事の都合に合わせて、余裕ある計画時期になる。このコンフェランスは希望者で強制や義務ではない。数日前は3歳の女児が「ライオン」の発表を行ったばかり、彼女はすでに2回目。「前は何だったかしら？」と教師が尋ねると「魔法の洞窟」と答える。「ああ、そうだったわね。あなたが旅行で行った所ね。今年で2回目の発表だから、それだけでもすごいことよ」と、褒めながら他の幼児の動きにも目を走らせ「ジャード、こちらに来たら？アーニヤ大丈夫？」と発表にあたって、幼児たちの座る位置を確認していた。

さて、クジラの発表であるが、ジュールはクジラの祖先から歴史を紐解いていく。難しい発音は教師が皆で一緒に繰り返させる。どのような時代であったかを促したり、クジラの胸ビレの発音と複数形（数の確認）の違いに気づかせる。ジュールの発表の言葉を受けて、クジラのからだの説明の時は、教師も母親も「みんなにどこにあるか聞いてごらん？」と促しながら、同時に幼児自身の体の部位を確認させている。クジラの知識だけを学ぶのではなく、自分の体に繋げて「自分を知る」ことを意識化させている。例えば、「鯨」を題材にしたコンフェランスは表2のように展開した。

このように発表した内容を分類してみると、実にさまざまな分野が網羅されていることに気がつく。その後、両親が用意したクジラの鳴き声、歌声のテープを流し、皆なで目を閉じて床に座って静かに聴く。その時、教師は「想像してみて！」と耳に集中させると、子どもたちが「クジラだ！」「クジラが唄っている」「水の音が聞こえる」等、想像力を駆使してイメージの世界に没頭する。続けて、母親が「今度は映像をみてみましょう」と元の席に戻り、泳いでいるクジラを観察して発表は終了した。

そして、使用した資料4冊・雑誌1冊をみんなに提示し、ビデオを紹介した後で、幼児たちの発表に対する「評価」が行われた。「とてもよく話せていてよかった」「話も上手でよかった」「君のコンフェランスはとても面白かった」「絵もきれいでよかった」等、幼児たちも評価方法を学んでいる。今度は教師がジュールに向かって「ジュール、みんなはよく聞けてたと思う？」と反対に聞き手の評価を求める。今度は教師がジュールに対して「あなたのコンフェランスはとても良かったわ。皆もよく聞いていたと思います。お母さんは質問したり、あなたの言ったことをはっきり言い直したりしてくれたけれど、話をしたのはみなあなただったわ」と感想を述べ、今度は父親と母親

表2 コンフェランス「鯨」の例

| | |
|---|--|
| ① | クジラの鼻の位置, 呼吸孔, ヒゲ, 歯, 上顎等 言葉の意味を説明した後, 模造紙の絵で場所を指し示し, さらに皆で各自の体の部位に触れて確認をする。 |
| ② | クジラの食べ物 「プランクトン」「小さな海老」「ペンギン」「イカ」…クジラの種類によって食べ物が異なることに気がつく。歯クジラは「ペンギン」「イカ」, ひげクジラは「プランクトン」魚の仲間, 小さい海老 |
| ③ | 食べ物の食べ方 ひげクジラは口に水を沢山入れて歯のところに置く。ヒゲは噛むためのものではなく, ひげでプランクトンが外へ出ないようにする為にある。水の中にいる時は, 呼吸孔は閉じていて, 水の上にあがると開いて水を出す。 |
| ④ | クジラの種類 歯クジラ, ひげクジラ, 白クジラ, シャチ, あかぼうクジラ, コククジラ, まっこうクジラ, 白ながすクジラ, 北極クジラ, |
| ⑤ | クジラの歯 ひげクジラは2本, (1本) |
| ⑥ | クジラの日 見えるが小さい |
| ⑦ | 臭覚 臭覚はない, 臭覚とはなに? |
| ⑧ | トリスタン(男児)からシャチの話題が出る クジラの仲間, 魚を食べるのがガツガツ食べる, 「何故ガツガツ食べるの?」(vorace=喰らいつくの意)「voraceってどういうこと?」という教師の質問に「一番攻撃的」と答える。さらに教師が単語の意味を問う。「攻撃的ってどういうこと?」と尋ねると「一番いじわる」とトリスタンが答えるのに対して「そうね」と同意をしている。 |
| ⑨ | 数 小さいクジラから大きいクジラへ, 数がわかると形へ |
| ⑩ | 長さ(大きさ) クジラのイメージが持てるように, 「5mというと, そのドアから図書館ぐらいよ」「9mは本のところから外のゴミ箱くらいね」「北極クジラが25m」の話題の時は, 「ここから外の小屋ぐらいまでね。ここにしっぽがあったら小屋のところに頭がくるわ」と具体的に場所を挙げて空間の認識(確認)をさせている。 |
| ⑪ | 重さ 恐竜1頭より大きい, ゾウ40頭分, 大型バス4台より大きい |
| ⑫ | 色 北極クジラは白と黒, シャチは青と白, あかぼうクジラはグレー, |
| ⑬ | 哺乳類 お腹の中にいる過程から, 赤ちゃん, おとなへ, おとなになると母親と離れてひとりで暮らせる, 自立する, それまでは両親がみている。 |

からジュールへの評価が行われた。「昨日まで病気をしていたので準備が十分ではないところがあったり, あきてしまったところもあったけど(飽きるのは当たり前だと思う)よく頑張ったと思います。」との評価であった。そして, 最後に教師が「本当によく勉強したのね。話もはっきりわかりやすくとてもよかったです」と述べて, 次のコンフェランスのテーマへの問いがあつて幕

を閉じた。

正直、1時間の長さに驚くとともに、3歳児から5歳児まで学びに参加できる態度に感嘆する。ここに至るまでの準備を家族全員が参加して作り上げ励ましていること、ジュールのこの体験は、有能感、達成感、自尊心を高め、次の学習へのステップに繋がっている。体験学習で参加した日本の4歳児の母親は「同じ4歳で、ここまで出来るのですね」と日本の幼稚園で「何を学んだのか」疑問を抱いたようである。まさに、教師は「コンフェランス」を媒介として、ジュールと両親、幼児たち、われわれ参加者すべてが役割となって direction をしているのである。

ジュールの発表能力の高さ、発表の進め方・手順（話（説明）→音声→映像→資料紹介→評価）と「学び方を学んで」いる。または、「師をみて習う、見習い学習」といえよう。さらに、教師は「見守り型」である。評価方法も幼児たちから発表者へ、発表者から聞き手の評価、先生から発表者への評価、両親から発表者への評価と学習の過程化を作り出している。この学習を陶冶材として「興味の複合」につながっている。

全体を考察すると、教師は適切な時期に発表者に発問を→次のことばへの促しを→答える者に同意を→最後に確認→評価（学び手からジュールへ、ジュールから聞き手へ、先生からジュールへ、両親からジュールへ）と、また、教師の「発問の質の高さ」に驚く。さらに、教師の一方向だけでなく、周囲への気配りやその場に参加した者すべて（教師、幼児、両親、祖母、私たち）の全体の状況をつなぐ役割も担っている。語句の意味への質問、大きさ、空間に対する抽象的なイメージから具体的なものへ、数が分かると形へ…。教師の「発問の質」や適時性に専門性が窺えるのである。哺乳動物への成長を人の成長に関連付け、「あなたは赤ちゃんの時、どの位お腹にいたの？」とジュールに質問する。ジュールはそっと母に聞き「9ヶ月」と答える。教師はすかさず「9ヶ月ね、クジラは？」と方向を変え、「赤ちゃんの食べ物」から人間の成長とクジラの成長を対比させながら、ジュールが「クジラは2・3年するとお母さんのところから離れます」と説明するや教師は「なぜなら？」と次のことばを促していく。「なぜならば、おとなになって一人で行っても大丈夫になるから」とジュール。「そう、一人で生きられるようになるからね。私たちは20歳か、30歳かしら」と同意して、笑いながら言う。さらに、ジュールが「それまでは誰かが見てあげないと食べられてしまいます」「誰が食べるの？」「シャチとか……大人のクジラ。お父さんとお母さんが見えています」赤ちゃんから成長しておとなになると親から離れ、自立していく過程を、コンフェランスを通して学んでいる。

4. 結 語

コンフェランスやレユニオンはフレネ教育技術の一例に過ぎない。このように考察すると、幼児はさまざまな多様な経験を通して、他者と関連しながら自ら考え、判断し、行動し、自己規制と自

尊感情を獲得していくことが理解できる。さらに、学習の構造（学習過程）も身につけている。そして、異年齢の他者とのかかわりの中でルールや規律、自己主張や自己表現ができるようになる。「生きる力」は言葉だけでは身につかない。このような実践の機会を早期幼児期から与えることの重要性をフレネの教育実践が示唆している。文化の違いや教育制度の違いはあるが、ヒトの心身の成長・発達に共通である。

したがって、わが国でも就学前のすべての幼児の教育制度を「福祉保育」や「幼稚園教育」に区分するのでなく管轄省庁を統一し、「質の高い幼児教育」を目指すことが急務の課題であろう。フレネの教育技術の多様な実践に見られるように「保育者の高い専門性」や「発問の質や適時性」などに学ぶべき課題は多い。勿論、教員養成課程における「保育内容と質、方法論」の検討も求められる。とくに、教師と子どもの言語的対応における指導は、「うち」と「外」の行動を助長させない方法論を、トラベル解決時における「他者の言葉に耳を傾ける展開的やりとり」は幼児期から実践したい課題である。このような視点での教育が〈市民的資質形成の基礎・基本〉なのであると考察される。

文献

- 1) 国立教育政策研究所編(2007)OECD 生徒の学習到達度調査(PISA)2000年調査国際結果報告書 ぎょうせい
- 2) 柏木恵子(2008) 子どもが育つ条件 岩波新書 p63
- 3) 汐見稔幸(2007) 子どもの自尊感情『3・4・5歳児の保育』小学館 P13-19
- 4) 増田ユリヤ(2008) 教育立国フィンランド流教師の育て方 岩波書店 P133
- 5) 毎日新聞2008年9月22日「教育支出鈍い伸び少子化他国は上昇」
- 6) 御園生純監訳(2006)世界の教育改革2 OECD 教育政策分析 OECD 編 明石書店 pp15-53
- 7) 諏訪きぬ／強矢秀夫／佐藤洋子／野島康子／榎田二三子(2004) 乳幼児の発達保障と幼保問題 『保育学研究』第42巻第2号 p163
- 8) ibid,7) p167-168
- 9) ibid,6) p15,17
- 10) 山崎晃／樟本千里／上田七生／中川美和／若林紀乃／芝崎良典／倉盛美穂子／鳥光美緒子／七木田敦(2004) 幼保一元化・一体化をめぐる諸問題 『保育学研究』第42巻第2号 pp168-181
- 11) ibid,4) p122-123
- 12) 東智子(2007) 幼稚園要覧からみる教育理念分析 文京学院大学大学院研究会資料
- 13) 東洋(1996) 日本人のしつけと教育 東京大学出版会 p80
- 14) S.D. ハロウエイ 高橋登／南雅彦／砂上史子訳(2004) ヨウチエン 北大路書房 p19 181-182
- 15) 結城恵(1998) 幼稚園で子どもはどう育つのか 有信堂高文社 p192
- 16) ibid, 14) p83
- 17) ibid, 13) p27
- 18) 東洋／柏木恵子／R.D. ヘス(1986) 母親の態度・行動と子どもの知的発達 東京大学出版会 p87
- 19) 樟本千里／山崎晃(2002) 子どもに対する言語的応答を観点とした保育者の専門性 『保育学研究』第40巻第2号 p90-96
- 20) 守屋慶子(2000) 知識から理解へ 新曜社 p164

幼児教育における市民的資質形成の基礎・基本に関する一考察

- 21) 友定啓子 (2005) 幼稚園で育つ ミネルヴァ書房 p215
- 22) 梅津迪子 (2001) フレネ教育における幼児教育「個」の確立と travail 聖学院大学論叢 第13巻第2号 pp45-61
- 23) Celestin Freinet 宮ヶ谷徳三訳 (1986) 仕事の教育 明治図書出版
- 24) エリーズ・フレネ / 名和道子訳 (1985) フレネ教育の誕生 現代書館 p141-142
- 25) フレネ / 石川慶子 / 若狭蔵之助訳 (1979) フランスの現代学校 明治図書 p63
- 26) 瓦林亜希子 (2000) 修士論文 フレネ教育学における子ども観 フレネ教育研究会会報 pp33-36
- 27) 川口幸宏 (2001) 「フレネ教育」は Direction と Contrat で成り立つ フレネ教育研究会会報 pp53-91
- 28) ibid, 20) p242