

## 高杉自子における「幼児の主体性」概念の実践的吟味 —実践事例に対する批判的アプローチに着目して

鳥居 希安\* 戸田 雅美\*\*  
(令和元年11月28日査読受理日)

### The meaning of thoroughly examining the independence of infants —Focusing on practice examples in Takasugi's writings

Torii, Noa Toda, Masami  
(Accepted for publication 28 November, 2019)

#### 要約

本稿の目的は、高杉自子が、「幼児の主体性」概念を吟味するために、どのように実践事例を提示し批判的に検討したか、を明らかにすることである。高杉自子は、平成元年の幼稚園教育要領改訂に中心にかかわり、昭和中期から平成初期まで、幼児教育界で活躍した人物として知られている。さらに、平成元年の幼稚園教育要領の改訂において、「幼児の主体性」が強調されたことはよく知られている。本研究では、高杉が、実践的事例に対して批判的にアプローチすることを通して、「幼児の主体性」概念を吟味していることを明らかにするとともに、なぜ、高杉が「幼児の主体性」概念を吟味するために実践事例に対する批判的アプローチという方法をとる必要があったのかについて考察を加えることとする。

#### Abstract

This paper aims to elucidate how Yoriko Takasugi presented, criticized, and studied practical cases in order to consider the concept, "Independence of Infants." She was a well-known researcher in the field of infant education from the middle of the Showa period to the early Heisei period. As one of the main members, she was concerned with the revision of the instruction procedure on kindergarten in 1989. "Independence of Infants" was emphasized in the revision. This paper not only clarifies the concept which she examined closely through a critical approach to practical cases but also reviews the reasons why she chose these particular methods to her approach.

キーワード：高杉自子，実践的吟味，幼児の主体性

Key words: Yoriko Takasugi, practical examination, Independence of Infants

#### 1. 問題と目的

本論の目的は、高杉自子が、自らの「幼児の主体性」概念を吟味するために、いかに実践事例と向き合い批判的検討をしたかを明らかにすることである。高杉自子は、文部省の視学官として、平成元年の幼稚園教育要領<sup>1)</sup>(以下「幼稚園教育要領」を「要領」と表す)の改訂、及び幼稚園教育要領解説<sup>2)</sup>の作成に中心にかかわった人物である。また、高杉は、昭和中期から平成初期まで、幼児教育界で、極めて具体的な実践レベル(註1)において、「幼児の主体性」を尊重する保育のあり方について探求し続けた人物であることは、鳥居ら<sup>3)</sup>の研究でも明らかになっている。

高杉が中心にかかわった平成元年の要領の改訂は、昭和31年に最初の要領が出来て以来、最大の変革とされている。鳥居ら<sup>4)</sup>は、その変革の核心が、それ以前の要領<sup>5)</sup>において「望ましい経験や活動」<sup>6)</sup>という言葉が使われているのに対し、幼稚園教育のねらいや内容は「幼児の自発的な活動としての遊びを中心として」<sup>7)</sup>達成されるとしたことにあることを示した。つまり、平成元年以前の要領においては、教師の側から見て「望ましい」と考えられる「経験や活動」を通してねらいや内容を達成するとしていたのを、幼児の側に立ち、「幼児の自発的な活動としての遊び

を幼稚園教育の中心に据えるという大きな変革があったのである。そして、平成元年の要領の改訂以来、平成10年の要領<sup>8)</sup>、平成20年の要領<sup>9)</sup>、平成30年の要領<sup>10)</sup>と、これまで3回の改訂を経ても、この「幼児の自発的な活動としての遊びを中心として」ねらいや内容を達成するという文言は、要領の第1章総則の幼稚園教育の基本に残されて、現在に至っている。つまり、幼児の主体性を尊重する保育は、平成元年以来現在も継続しており、「幼児の主体性」は、幼稚園教育における重要な概念だといえよう。

しかし、言葉として「幼児の主体性」の尊重を語ることと「幼児の主体性」を尊重する保育を実践することの間には、齟齬が生じることがある。具体的な実践そのものが「幼児の主体性」を尊重したものにならないとすれば、言葉でいくらそれを語っても、幼稚園教育の実際を変革することにはならない。高杉は、平成元年の要領改訂に責任を持つ立場から、単に、講演などをするばかりではなく、実際に保育現場に足しげく通いながら、高杉自身も目の前に展開される実践を見て考え保育者と語り合うことによって、「幼児の主体性を尊重する保育とは何か」を吟味し続けた。それは、実践の現場の教員と共に考え合うことや、出会った実践事例に対して、批判的アプローチを通して、自身の「幼児の主体性」概念について吟味する過程があったことは、

\* 児童学科 621 資料室

\*\* 児童学科 幼児教育学研究室

残された著作から明らかである。<sup>11)12)</sup>

本論では、その著作から、高杉が、実践事例に対する批判的アプローチによる「幼児の主体性」概念に焦点をあてた吟味をどのように行ったかを明らかにする。これは、単に要領の研究にとどまらず、高杉という人物の「幼児の主体性」概念の実践的吟味のあり様を明らかにすることになると考える。その上で、高杉は、いかにそのような方法を取りながら吟味をしていたのかについて考察を加えたい。

本研究で、高杉の実践を前にしての思索の過程を明らかにすることは、高杉の幼稚園教育についての考え方を明らかにするだけでなく、現在もなお、保育の質を語る上で重要な概念である「幼児の主体性」について実践的に吟味するためにも大きな示唆を与えるものとなるだろう。

また、平成元年の改訂が、幼稚園教育、あるいは、より広い言葉を使えば、「保育」(註2)における歴史上大きな変革であることはすでに述べた通りである。しかし、この平成元年要領の改訂に中心にかかわった高杉についての研究は、高杉の著作集に高杉以降の幼児教育研究者がコメントを付ける形で構成された『子どもとともにある保育の原点』<sup>13)</sup>という著書以外存在しない。つまり、本格的に高杉の思索の過程を明らかにすることを目的とした研究は、鳥居<sup>14)</sup>、鳥居ら<sup>15)</sup>、の研究を除いてはまだ存在せず、その研究の端緒についたばかりと言える。さらには、当時、高杉とともに平成元年改訂に直接的にかかわった、森上史朗<sup>16)</sup>、大場牧夫<sup>17)</sup>、柴崎正行<sup>18)</sup>らについての研究もまだない。また、同時期に幼児教育に影響を与える思索を発表した、津守眞<sup>19)</sup>、大場幸夫<sup>20)</sup>らについても、津守についての研究<sup>21)</sup>も、大場幸夫についての研究<sup>22)</sup>も少ない。

けれども、現在 OECD の報告書<sup>23) 24)</sup>が出て以来、世界中が競うように、乳幼児期の子どもの教育である「保育」のあり方を模索している。この中であって、この平成元年の要領改訂の過程で起こった日本の保育の変革を進めた人物たちの思索の過程を明らかにすることは、単に、日本における保育に関する歴史的事実の解明という役割を超え、今後日本が世界に向けて日本の保育について発信していくためにも重要な意味を持つと考える。

## 2. 研究方法

本論では、高杉の著作から「実践事例とその考察」で構成されているものを取り上げる。高杉の著作にあげられた実践事例の多くは、批判的アプローチをとっている。その中から、「幼児の主体性」概念に関連する実践事例と高杉の吟味が書かれているものを取り上げることとする。そして、高杉が、実践事例に対して批判的アプローチを行い、いかに自らの「幼児の主体性」概念について吟味しているかという視点から考察をする。その際、高杉の他の著作、「幼児の主体性」を尊重する保育について、あるいはそれに関連する他の研究者の著作や高杉が幼稚園教育について考える

基盤にしていたとされる倉橋惣三の著作を参照する。

高杉が、特に倉橋や津守の著作を、幼稚園教育について基盤としていたことについては、すでに、鳥居<sup>25)</sup>が行った研究の中で、高杉の家族へのインタビューを行っており、その語りの中で、これらの保育学研究者の同じ著書が複数冊も遺品として残されていることが明らかになっている。また、高杉がそれらの著作を深く読んでいたことも、「どこを重要と考えたかわからない位、傍線が複雑に記されていて、中には、読み込まれすぎて破損してしまったものもある」という事実を家族の語りから明らかにしている。

なお、高杉の著作の引用部分に付した、下線や( )部分の内容は、筆者らが論の展開を明確にするために付したものであり、原著にはない。

## 3. 高杉の著作に表わされた実践事例の分析

### (1) 「幼児の主体性」を尊重することと援助

事例1は、「幼児の主体性」を尊重しようとするとして、しまいがちな援助でありながら、高杉は、その援助がむしろ「幼児の主体性」の発揮を阻害していると批判し、それと対照してそこから見えてくる「幼児の主体性」の発揮とはどのようなことかについて述べているものである。

#### 事例1 みんなどうしようか<sup>26)</sup>

その日は朝から雨がしとしと降っていて、保育室も何となく薄暗かった。

子どもたちが次々と登園してくる中で、Z先生は一生懸命楽器を運んで来て、並べていた。

「おはようございます」

「おはよう」

「おはよう」

とあいさつを交わしながら、子どもたちはかばんや帽子をロッカーに始末する。

そして、何となくぶらぶらしたり、うろうろしたりする子が増えていく。

その光景を見ていた私は次第にしっくりしないもの、いやイライラしてくるものを感じていた。

誰も先生の動きに心を動かされるような様子ではない。つまり「先生、何しているの」とか「うわ、楽器だ、音楽かけよう」とか言ったり、楽器を鳴らし始めたりする子どもがいないのである。私の心の中に、「部屋の電気をつけてやればいいのに」「先生も、〇〇ちゃん、手伝ってと言っただけなのに」などと不満がふくらんできた。すると先生が、突然に「ね、みんな、どうしようか」と言い出したのである。

子どもたちが、ぼかんとしていると、「ね、ちょっときょう、暗いと思わない？」と追い打ちをかける。子どもたちの中から「お当番、お当番」とひそひそ声がかして、お当番らしい子どもが、電気をつけた。

「ねえ、先生、ドッチボールしていい？」と一人の子が聞きにきた。「ええ、いいわよ」と先生はボールを出してきて渡した。

すると、クラス全員がすっとその子の後に続いて2階のホールに行ったのである。

2階へ行くと、子どもたちはチーム分けをしている。チーム分けもコートを中心線で赤白が向かい合って「イチ、ニ、サン、シ、ゴ」と手をあげ合う。すると先生が「ね、みんな、どうしようか」と問いかける。

子どもたちは、また「イチ、ニ、サン……」と初めから番号を確認する。何回かしているうちに、いつの間にか人数が分配され、いつの間にかドッチボールが始まる。

ボールが当たると、当てられた子は外へ出る。それも、みんなに通じているかどうかかわからないが、どんどん進む。ボールのあたりでトラブルが起こると、先生は、「みんな、どうしようか」と投げかける。その結論の出ないままに、どんどんボールは行きかって、いつの間にか終わり、次がいつの間にか始まる。そして先生が黙っていれば、1時間半も続いていると、その先生は嘆く。

私は、一見主体的に見えるこのクラスの活動は、どうも、主体的とは違うのではないかと思った①。だいいち、子どもはボールを当ててもうれしそうでもないし、当たっても悔しそうじゃないのである。(中略)だから、正直なところ、見ていて、少しも面白くない。いや、気持ちが悪い。

「いったいこれでよいのか」「なぜ」「どうして」と私は活動を見てずっと考えさせられた。なにが子どもたちの気持ちをさめ(させ)たのか②。

一つには、その先生の主体に対する考え方である。何でも子どもに気づかせ、子どもが自分ですればよいと、あまりにも簡単に考えてはいないか③。

主体的という、確かに自分で考えよう、自分でやってみようという取り組みがまず必要である。しかし、取り掛かりの部分が自分自身の力で行うだけではなく、自分で行ったという実感まで味わなければならないので、途中段階でも、放り出さないで最後まで成し遂げる努力や工夫が必要になる④。

二つには、子どもと担任の間に信頼関係がまだ育っていないのではないかと思った。一人一人が自分のことだけを処している姿があまりにも多い。

幼児の主体的活動を望む先生が多いが、ただ自分で考えようという形を投げかけただけでは育たない⑤。先生自身が一つ一つのことから主体的を受けとめ、感情を表現し、更に伝えたいという共有感や共感関係の成立への熱望が必要⑥なのではないかと、つくづく考えさせられた。

「幼児の主体性」を尊重するためには、幼児の意思を聞く必要がある。そのために「みんなどうしようか」と問うという援助は、理論的には主体性を尊重した援助ともいえる。

それに対し、高杉は、自身がこの実践を見ながら感じた違和感について述べた上で、その違和感に踏みとどまって考え、「幼児の主体性」を尊重する援助はどのようにありうるか、また、なぜこの実践事例ではそうはならないと感じたのかということ問いなおしている。この問い直しを通して「幼児の主体性」概念を吟味しているといえる。

高杉は、まず違和感を「しっくりこない」と述べ、具体的には先生が楽器を出している姿を見ても、だれ一人、「うわ、楽器だ、音楽かけよう」など、興味を抱く様子もなく、それを表現する幼児がいけないという事実を、その違和感の要因として挙げている。ここには、幼児が主体性を発揮するならば、何か新たな物事に会おうと、特に先生との信頼関係があると、幼児はそれぞれのあり方で心に感じたり感じたことを表現する前提があるだろう。もちろん、全員がやってみたいと思うわけでもなく、表現の方向やあり方も一人一人違ったとしても、新たな物事に会おうと、一人一人の幼児の心が動き、「やってみたい」「今は興味がない」「やるならこうしたい」と表現することが、主体性を発揮している姿であるはずだと高杉は考えていたといえよう。

E.H.エリクソンが、人間の自我の発達段階を8つに分けており、第3段階を「自発性と罪悪感」という言葉で表現していることはよく知られている。その中で、第3段階は、ほぼ幼稚園に在籍する幼児の時期のこととされている。エリクソンは「自発性は、積極的に絶えず動いているその性質上、自律に対して、さらに仕事を引受け計画し「果敢に取り組む」という特質をつけ加える。」<sup>27)</sup>と述べている。この論を継承し、精神科医の服部祥子は、「この時期の子どもは好奇心に満ちていて、何に対しても積極的に探索し、興味や関心をもったものはすぐに試み、模倣し、あれこれと想像をめぐらせる。」<sup>28)</sup>と述べている。このエリクソンの論からは、「幼児の主体性」とは、エリクソンのいうところの幼児期の「自発性」と発達上に関連が深いと考えることができる。つまり、高杉の感じた「しっくりこない」という違和感とは、単に高杉の個人的な感想や経験に基づくだけではなく、幼児期の発達と関係したものと考えるべきだろう。

さらに、エリクソンの言う「自発性と罪悪感」は、何に対しても自発性を発揮し、自分の思いでやってみようとするときに必ず直面することとして「罪悪感」があることを示している。この「罪悪感」とは、例えば、幼児間のトラブルは、一人の幼児が自発性を発揮した行為と、他の幼児が自発性を発揮した行為とが、ぶつかることによって生じることが多い。そこに生じる葛藤の中で、本来はいけないこと、例えば、相手を叩く、ずるをする、などをしてしまうことも発生する。しかし、そのトラブルを解決していく過程で、「やりたかったとはいえ、相手のことを考えるとやりすぎてしまったかもしれない」ということに幼児は気づく。これが、エリクソンのいう「罪悪感」の意味である。したがって、この「罪悪感」はあくまで「自発性」との関

係の中で生まれるものである。

ところが、事例1では、暗くて困るから明るくしようと気付いた子どもが自分で電気をつけてもよいものを、お当番を呼んでつけてもらう、また、ドッチボールのトラブルも結論が出ず、幼児に解決や納得の実感が見られないにも関わらずどんどん進む。高杉が「正直なところ、見ていて、少しも面白くない。いや、気持ちが悪い。」と述べる違和感、本来ならば、子ども自らの方がよいと思ったらやってしまうはずのことを、なぜ当番を待つのか、子どもが自らの正当性を主張し、時には、ずるをすることも辞さないはずの幼児が、なぜトラブルがあってもどんどん進むのかという疑問に基づくと考えられる。

このように考えると、高杉の感じる違和感、幼児期の発達を踏まえているととらえることができる。この高杉の中に生まれた違和感を省察<sup>29)30)31)</sup>の手がかりとして、高杉自身が、実践を見ることによって、無意識下に持っている「幼児の主体性」概念を問い直し、吟味するという意味を持って、この文章は書かれていると考える。(註3)

実際、高杉は、事例1の幼児の姿に対し「主体的とは違うのではないかと思った①」と述べている。主体性とは違うと思った理由を問い直し続けたこと、そして、その理由について考えたことを、「いったいこれでよいのか」「なぜ」「どうして」と私は活動を見てずっと考えさせられた。なにが子どもたちの気持ちをさめ(させ)たのか②」と述べ、保育者の援助のあり方に言及していく。そして、その結果、「その先生の主体に対する考え方である。何でも子どもに気づかせ、子どもが自分ですればよいと、あまりにも簡単に考えてはいないか③」という結論に達している。「みんなどうしようか」という問いかけは、幼児の主体性を引き出す援助となることもある。しかし、「みんなどうしようか」と問いかけさえすれば、幼児の主体性を発揮すると考えることはあまりにも安易な援助ではないかと結論づけている。

幼児の主体性の尊重とは、ただ、幼児に「どうしようか」と問いかけ、幼児が自分で行動したことではなく、「自分で行ったという実感まで味わなければならない④」と述べる。主体性を発揮する核心には、自分、あるいは自分たちで行ったという実感を味わうことが必要であるというのである。

そのためには、どのような援助が必要なのかと高杉は考え、案を提示している。すなわち、「幼児の主体的活動を望む先生が多いが、ただ自分で考えようという形を投げかけただけでは育たない⑤。」と、「みんなどうしようか」というだけの援助を批判した上で、「先生自身が一つ一つのことがらを主体的に受けとめ、感情を表現し、更に伝えたいという共有感や共感関係の成立への熱望が必要⑥」だと、高杉の考える援助のあり方を提案している。ここから、高杉は、まずは教師自身が主体性を発揮して一つ一つのことがらを受け止め、それを幼児に表現することで、表面的な問いかけではなく、幼児自らが心から望むこと、すなわち、

そこに教師が心を寄せることによって幼児の内面から生じる主体性を引き出すと考えていたことが読み取れる。

さらにそれは、幼児を「みんな」といった集団でみるのではなく、あくまでも、幼児一人一人の内面に深くかかわることが必要であると考えていたと考えられる。たとえば、高杉は、別の著作の中でも「集団をまとめるのが教師の資質ではなく、一人一人の心とひびきあい、発見の喜びを共有し、共感し、子供と知恵を出し合い育ち合う、あたたかさ、やわらかさ、そしてバイタリティに溢れた魅力ある教師を子供たちは待っているのではないかと思うのである」<sup>32)</sup>と述べていることからいえるだろう。

さらに、この高杉の考え方は、津守の考え方と通底するものがあると考えられる。(註4)

例えば、津守は、「子どもと大人の間、落ち着いた相互性の瞬間が持てる時、そこから、子どもは自信を持って未知の世界に一步踏み出す。その時、大人の期待の中にない、他者としての子どもの世界が開かれてゆく。それと出会って、共同の生活をつくっていくのが保育である」<sup>33)</sup>と述べている。津守のいう「落ち着いた相互性の瞬間が持てる時」とは、高杉の言葉では「共有感」「共感関係の成立」するときのことだと考えられる。そして、津守は「相互性」の瞬間が持てる時、「子どもは自信を持って未知の世界に一步踏み出す」ことができるという。しかし、それは、決して、大人の期待の通りではないと津守は言う。まさに、「他者としての子どもの世界」が開かれてゆくのである。そのあとに、他者であるにもかかわらず、あるいは、他者であるからこそ、そういう「子どもと出会って共同の生活をつくっていくのが保育である」と津守は述べている。

高杉が、違和感を吟味することによって導きだした「先生自身が一つ一つのことがらを主体的に受けとめ、感情を表現し、更に伝えたいという共有感や共感関係の成立への熱望が必要⑥」、「自分で行ったという実感まで味わなければならない④」という「幼児の主体性」の捉えは、まさに幼児との相互性の瞬間が重要であること、また、幼児が教師とは違う他者としての自分自身の世界をしっかりと実感し味わうことである。そして、主体性を持つ他者としての幼児と共に生活をつくっていくことだと考える。

事例1では、「電気は当番をつける」、「トラブルにはあまりこだわらずにルールを守ってドッチボールをする」という子どもの姿が描かれている。これまでの考察からは、これは、保育者が望んでいることを子どもが感じ取って、大人の期待に応えた行動ではなかったか。そうでなければ、すでに述べたように、幼児が、このような行動をとることは考えにくい。高杉の感じた違和感はこのにあったと考える。保育者の発する「みんなどうしようか」と問いが、大人の期待に応える子どもの姿を出現させる保育になってはいまいか。この批判的アプローチにより高杉自身の「幼児の主体性」概念を吟味したものと考える。

**(2) 幼児の主体性を尊重することと保育者のねらい**

保育者は、一人一人の幼児の主体性を尊重することを重視することと同時に、一人一人の幼児に育ててほしいねらいをもつことが必要である。けれども、主体性を発揮しつつねらいも達成するという事は、理論的に言葉にすることは比較的簡単ではあるけれども、実践の中でそれを実現することは、言葉にするほど簡単なことではない。実践においては、一人一人の幼児に今育ててほしいねらいをもつことが、ともすると主体性を尊重する保育の実践を妨げてしまうことが起こる。

その問題への高杉の考察を述べたものが事例2である。

**事例2 何に援助するのだろうか<sup>34)</sup>**

えみ先生(仮名)は、S男が気になってしかたがない。自分を閉じこめているような気がするからだ。いつも、遠慮がちというか、自分からなかなか行動を起こそうとしない。自分の居場所を決めると、そこから動かないし、話しかけても返事もすぐには返ってこない。この2~3日は、段ボールの箱に入り込んで周りを眺めていた。今日は、その中にイスを入れて座り込んだ。

「あら、イスを入れたの」とえみ先生が言葉をかけた。S男は「これタクシーだよ。切るの」と言う。「え?どこを」「開きたいの」というS男の要求の言葉にえみ先生は、うれしくなって「ああ、わかった。ドアを作りたいのね」「うん」「じゃあ、どこを切るのか線を描いてね。私、切るものを探してくるからね」と言って段ボール用カッターナイフを持ってきた。S男はドアができるように箱の表側に印をつけた。えみ先生はS男につきっきりで切らせた。

園内研修でえみ先生は自評で、S男のかかわりでは中途半端であったと反省した。

体はつきっきりでいたのに気持ちは隣のグループのほの会話が気になってS男をおろそかにしたと悔いた。

私は、えみ先生に、なぜS男につきっきりにならなければいけないのか、何に対して援助しようとしていたのかについて質問した。

それに対して、えみ先生はS男がドアをちゃんとまっすぐに切れるかどうか心配だったという。ドアは縦はまっすぐだったが、横は波打っていた。一応切れていたなら、それでよいではないか、と思った。

今までの経過から見ても、今日のS男は、きわめて積極的でちゃんと目的を果たせた①ではないか。ドアを切り始めたときからはもしかしたらS男ひとりのほうが、自分の力を認識できただろうし、自分でやったという実感の喜びは大きくなるのではなからうか。えみ先生の援助は、S男がドアを上手に切れることよりも、自分の力を発揮し自分で納得できる行動がとれるためのものであったはずではなかつたのか。②すると先生がS男につきっきりする必要はなくなる。S男に任せ、S男自身が自分につき合うことのほ

うが大切だったと思った。(中略)

私は、子ども一人一人に応じる援助は、ひとりひとりにべったり付き添うことではない③、と気づいてほしいと思った。(中略)

本人が自分で行った行為が、たとえ大人目から失敗のように見えても、つまり、ここではS男がドアをジグザグときってしまったとしても、それはS男の今の力の表現である。それに気づいて、今後は気をつけようと思ってもいいのではなからうか④。子どもが自分の力を知ることのほうが大切ではないかと思った。どうしても援助は活動の発展とか技術の獲得、イメージの実現など目に見える結果、見た目の成功や満足を得させることへ走りがちになる⑤。

この場合、S男の内面よりもS男のタクシー作りの完成へ保育者の関心が向き、そのための援助に必死になってしまったのはなぜだろう。

それは、保育者はいつの間にか、子どものイメージを探ることよりも、保育者が思い込みから自分のイメージをつくり、いつの間にか子どもに押しつけ、その方向に援助してしまうことにある⑥からではなからうか。

事例2では、幼児の姿そのものというよりは、担任の先生がその日の保育を振り返って述べた「自評」に対して、高杉が違和感を持ったことが書かれている。そして、実際に見た幼児の姿と自評とのずれに感じた違和感を手がかりにして、幼児の主体性を尊重する保育実践について問い直し、「幼児の主体性」概念の吟味をしている。

担任の自評の中で、高杉が感じた違和感とは、S男に対してずっとそばにいただけではなく、心も他の幼児に向けたりせずに援助すべきであったという点である。さらに、高杉がそれに対して「なぜか」という質問への答えである。

「えみ先生はS男がドアをちゃんとまっすぐに切れるかどうか心配だったという。ドアは縦はまっすぐだったが、横は波打っていた。」という答えに違和感をもったのである。そこから、なぜ自分は違和感を感じたのかという問いを自身に向けた高杉は、担任から聞いた日頃の様子から、「今までの経過から見ても、今日のS男は、きわめて積極的でちゃんと目的を果たせた①」という評価が妥当であると考え。では反対に、なぜ、担任は、そのような評価にはならなかつたのかという、ドアがまっすぐに切れていなかったことにその理由があった。さらに、高杉は、このような担任と高杉自身の考える評価の違いが何に起因するかを考え、「えみ先生の援助は、S男がドアを上手に切れることよりも、自分の力を発揮し自分で納得できる行動がとれるためのものであったはずではなかつたのか。②」と、自身の「主体性」概念の吟味を進めていく。そして、これは、「ドアを上手に切れる」というねらいと「自分の力を発揮し自分で納得できる行動がとれる」という幼児の主体性を尊重する保育実践の実現ということが、担任の中で乖離してし

まい、「ドアを上手に切れる」というねらいの基づく評価になってしまっていることを批判していると考えられる。言い換えれば、高杉から見れば、幼児の主体性を尊重する保育実践が実現しているにもかかわらず、そのことを評価するよりも、保育者のねらいである「上手に切れること」にこだわって評価し、援助を反省したことへの批判である。

本来は、幼児の主体性を尊重する保育実践を通して、ねらいを達成することが求められているのに、保育者はいつの間にか、ねらいだけに気持ちが偏りがちになる。そのことを、高杉は「どうしても援助は活動の発展とか技術の獲得、イメージの実現など目に見える結果、見た目の成功や満足を得させることへ走りがちになる⑤。」という言葉で述べていると考える。

高杉は、別の著書の中で「幼児が主体的に環境にかかわる、自分の世界を広げていく過程を発達のとらえての援助が必要であるとした。発達課題とは幼児一人ひとりの発達の姿の中に潜み、今それを幼児自身が乗り越えたり解決したりして育ちの中に組み入れていこうとすることである。保育者はそれを見出し共有することで、その子にとっての発達の課題をとらえ、育ちを支えようというのである」<sup>35)</sup>と述べている。これは、言葉として理論的に述べることや、言葉として理論的に理解することよりも、保育実践のあり方の中で理解することの方が難しい。高杉が、「保育者はいつの間にか、子どものイメージを探ることよりも、保育者が思い込みから自分のイメージをつくり、いつの間にか子どもに押しつけ、その方向に援助してしまうことにある⑥」と述べているのは、実践においては、知らず知らずに「今それを幼児自身が乗り越えたり解決したりして育ちの中に組み入れていこうとすること」という、非常に重要な幼児自身の内面の動きと育ちを見落としたり、あるいは、そこに生じるずれに気付けなくなることへの危惧を述べている。それでは、遊びの方向性すら保育者のイメージになってしまうのに、それに気付けないというのである。つまり、まっすぐに切るというねらいが、まさに S 児が、「今それを幼児自身が乗り越えたり解決したりして育ちの中に組み入れていこうとすること」として、すり替えられてしまう危険性について述べていると考えられる。

保育とは、子どもの育ちをねらいとしている。言い換えれば、健やかな発達を支えることをねらいとしている。この点について、津守は、「外部から観察できる行動の変化を発達ととらえる考え方がある。それは、直線時間軸を想定して、その側面からみたときのことである。個人の内的変化に目をとめるときには、別の見方ができる。精神の混沌の状態を通り抜け、満ち足りて遊んだ後の幼児を考えてみると、その体験の前と後では異質な精神の状態であり、そこに発達の体験があるといえよう。」<sup>36)</sup>と述べている。ギザギザ（波打つ状態）にならずに段ボールをきれいに切れるという育ちは、津守の言葉を借れば、外部から観察でき

る行動の変化である。それに対し、いつもは自分から遊びが見つからないのに、自ら遊びを進めようと思う S 児の内面的変化は、津守の言葉でいえば、「内的変化」ということができる。また、もし、ギザギザになったことを自分のこととして受け止める、あるいは、それすら気にならないほど遊びが楽しいというような内面的変化をこそ、ねらいとしても重視すべきであり、評価すべきということになる。

高杉は、幼児の主体性を尊重する保育とは、S 児がいつになく主体的にタクシーというイメージで遊びを進めていく姿こそが重要だと述べる。そして、その結果タクシーのドアがジグザグに切れてしまったとしても、それでもタクシーができたことを喜びとするか、あるいは、失敗だと思って残念に思ったり、次はこうしようと考えることこそが重要だと主張していると考えられる。つまり、高杉は、成功も失敗も、その捉え方やそれを踏まえてどうするかも、まずは、幼児自身が感じたり、考えたりすることこそが、「幼児の主体性」だと主張する。その考え方にたったとき、主体性を尊重する保育における援助に関しては「子ども一人一人に応じる援助は、ひとりひとりにべったり付き添うことではない③」と述べる。なぜなら、べったりと付き合いという保育者の援助が、成功も失敗もその子のものとして味わうことを妨げる可能性をもつからであろう。

### (3) 幼児の内面に即した援助と主体性の尊重

前項において、幼児の主体性を尊重するためには、幼児の内面の育ちをとらえることが重要であると、高杉が考えていたことを明らかにした。そこで次に、幼児の内面に即した援助と主体性の尊重について、高杉は、どのように考えていたかを明らかにする。

#### 事例3 じゅんちゃん、こっちみて <sup>37)</sup>

園の園内研修に参加した時のことである。A先生から、じゅんちゃん（仮名）と自分とのかかわりについて、アドバイスをしてほしいという依頼を受けた。

じゅんちゃんは4歳児であるが、入園当初から多動で奇声をあげる。ブツブツ何か言っているけれども、何を話しているか、わからない。人間には、あまり興味がないらしく、先生が話しかけても逃げていってしまう。

先生の指示は大体わかるが、オーム返しの時が多い。ほとんどの場合、目が合わない。絵本や文字には興味があり、スラスラ読み、車などのことはよく知っている。担任としては、てこずる存在だということである。

（以上、保育者からの事前の依頼の内容）

とにかく、私は約1時間半位、じゅんちゃんの行動を追ってみた。その日のじゅんちゃんのご機嫌であった。いろいろな場をのぞく。ブツブツ何かしゃべりながら、しかもにこにこしながら、駆けるようにして歩く。廊下なども、

まっすぐに通らず、トイレを通りぬけたり、隣の保育室を通りぬけたりする。階段をあがり年長の部屋をのぞきに行くことも3回あった。たしかに多動で行動範囲は広い。

ともちゃんという子とは、時々話をかわし、ともちゃんのみねをする。ともちゃんには3人位仲よしがいるらしく、制作のエプロンをマントのように着て、ライダーごっこをしている。そのようすをしばらく見ていたが、それから5分たってから、自分も、そのエプロンを彼らと同じように首に掛けていた。(中略)

ちょうど、じゅんちゃんが、先生のわきを通りぬけようとした時であった。先生は、すかさず「じゅんちゃん」と声をかけた。でもじゅんちゃんは他の目的があったらしく、それを無視して廊下へ出ようとした。先生は「じゅんちゃん」と言って彼をつかまえた。それでも、じゅんちゃんは逃げようとする。更に先生は「じゅんちゃん、こっちむいて」と彼の服をつかんで、厭がるのを自分のほうへ振り向かせるのである。「じゅんちゃん、どこいくの」と先生は聞いたが、彼は完全に無視して、先生を振り切って、逃げていってしまったのである。

(以上が、高杉の記録)

私は、悪いけれど、先生の言葉のかけかたが、じゅんちゃんには唐突すぎると思った。

じゅんちゃんの目的は他にある。それを呼びとめたところで、彼には戸惑いしかないのではないか。もしも、いつも、そのようなかかわり方であれば、なかなか先生との関係がつかないのではないかと心配になった。後でそのことについてその先生と話し合ったが、先生は、なんとか、かかわりをもたたくて、じゅんちゃんが自分の傍らを通ったときは必ず話しかけるのだそうである。こうした先生の行動は、この先生だけではなく、大人なら誰でも、特に先生と呼ばれる人たちの犯しがちな過ち①ではないかと、自分もふくめて反省させられた②。つい無神経になりがちである。

先生の必然性は、子どもにとって必然なのか③。「後にしてほしい」とじゅんちゃんは言いたかったかもしれないが、それは言えない。とすれば保育者のほうが、子どもの行動を読みとり、子どもの行動に寄り添ってみるもののほうが大切なのではないかと考えた。

“保育者が子どもにかかわる時”はどんな時なのだろう④かとあらためて考えさせられた。

(以上が高杉の考察)

事例3は、保育者からの園内研修会で、高杉が実践を見るに当たり事前に依頼された内容、その依頼をもとに高杉がとった記録、それに対する考察、と3つに明確に分けて述べられている。本論の展開をわかりやすくするため引用に筆者らがその区切りを明記した。

高杉は、保育者からじゅんちゃんという子どもを見てほしいと依頼されている。じゅんちゃんは、多動等の傾向があり、担任保育者にとっては、どのように援助したらよいか困る存在なのだという。その依頼に応じて、高杉は約1時間半位、じゅんちゃんの行動を追い、記録にして、保育後の話し合いを行った後に、その実践事例を幼児の主体性という視点から、考察し、吟味していたものと考えられる。

この事例3においても、高杉は、吟味の手がかりを違和感においている。高杉の違和感は「じゅんちゃんの目的は他にある。それを呼びとめたところで、彼には戸惑いしかないのではないか。もしも、いつも、そのようなかかわり方であれば、なかなか先生との関係がつかないのではないか」という点に高杉の考えが集約されている。つまり、保育者は、少しでもじゅんちゃんとの信頼関係を築きたいと考えて、多動なじゅんちゃんが保育者の傍らを通りかかった時に声をかけている。しかし、高杉は、記録を取る中で感じた違和感に踏みとどまって吟味することを通して、その保育者の話しかけるという援助が、じゅんちゃんにとっては唐突すぎて、むしろ、その時の内面のあり様から考えると、迷惑なものになってはいないかと批判的に検討している。一般的には、気付いたときに話かけるという保育行為は、子どもとの関係を構築するための援助となることが多い。しかし、高杉は、じゅんちゃんという子どもの記録からは、決して関係を構築する援助になってはおらず、むしろ、関係構築を妨げる要因にすらなっていると考えられる。具体的に言えば、多動で、その行動の意味が他者には分かりにくいじゅんちゃんではあるけれども、高杉が、1時間半の行動を追ってみると、そこに、じゅんちゃんの内面にある一貫した思いを読み取ることができたからである。このじゅんちゃんの内面に一貫した思いを尊重することは、幼児の主体性を尊重することと同義であると考えられる。

そして、その内面の一貫性から見たとき、傍らを通りかかるごとに声をかけるという担任の保育行為は、じゅんちゃんにとっては適切な援助になっていないと批判しているのである。つまり、一般的には妥当な援助方法であっても、一人一人の幼児にとっては、妥当とは言えないということもありうる。それは、一人一人の内面に即しているかどうかにかかわっているというのである。

そして、「こうした先生の行動は、この先生だけではなく、大人なら誰でも、特に先生と呼ばれる人たちの犯しがちな過ち①」になってはいまいかと、批判し、その批判は、この担任一人のものではなく、「特に先生と呼ばれる人たちの犯しがちな過ち①」であり、その批判は、自身の考え方も向かう。「自分もふくめて反省させられた②」と、述べている通り、高杉による批判的アプローチとは、他者を批判することは、自身の中にある考え方そのものをも批判的に検討するということを意味していたことの証といえる。だからこそ、考察は、単なる考察に終わらず、「幼児の主体性」

概念そのものへの吟味となりえていると考える。

ここから、「先生の必然性は、子どもにとって必然なのか③。」と高杉はさらに問いを深めていく。一般的には適切と考えられる援助を行うことは、「先生の必然性」であるとしても、果たして、それが「子どもにとって必然」となりうるのか。なりうるとしたら、その子どもの行動を読み取り、その子どもの行動に寄り添って、すなわち、その子どもの内面に即していなければならないと高杉は結論付ける。

また、担任の保育者の「じゅんちゃんが自分の傍らを通ったとき」, 言い換えれば、担任側にとってのチャンスをとらえたとき、「必ず話しかける」という言葉に対しても、疑問を呈している。そして、「“保育者が子どもにかかわる時”はどんな時なのだろう④」というように、高杉の問いはさらに深くなる。これに対しては、いつでも、保育者が必然性を感じたときが、子どもにとっても必然性を感じる時であるとは、簡単に保障されるというものではないと主張し、高杉のこの文章の文脈上、本来、子どもの内面に即した、まさに「その時」であることが必要条件であるという答えが導き出されざるを得ないと考えたのであろう。

「保育者が子どもにかかわる時」と、高杉は、この言葉を強調している。すでに本論の研究方法で述べたように、高杉によって複雑に傍線が引かれ、何回も何回も読み込まれたことがわかる遺品として残された、倉橋惣三の著作の中に『育ての心』がある。倉橋の育ての心にある文章の一つとして有名な「飛びついてきた子ども」という題名がつけられたものがある。その中に「時」の重要性が出てくる。

子どもが飛びついてきた。あっと思う間にもう何処かへ駆けて行ってしまった。その子の親しみを気のついた時には、もう向こうを向いている。私は果たしてあの飛びついてきた瞬間の心を、その時ぴったりと受けてやったであろうか。それに相当する親しみに応じてやったろうか①。

後でやっと気がついて、のこのこ出かけて行って、先刻はといったところで、活きた時機は逸し去っている。埋め合わせのつもりで、親しさを押しつけてゆくと、しつこいといったような顔をして逃げていたりする其の時にあらずば、うるさいに相違ない②。時は、さっきのあの時であったのである③。 いつ飛びついてくるか分からない子どもたちである。(下線部筆者ら)<sup>38)</sup>

この「飛びついてきた子ども」という短文は、実践者にも読みやすくわかりやすい。倉橋は、日本の幼児教育研究者の中で最も重視される人物であり、この短文は、日本の幼児教育関係者の間では、研究者はもちろん、心ある実践者は皆知っているというほど有名である。おそらく、多くの保育関係者にとって、「保育者が子どもにかかわる時」と強調されれば、この文章を連想することができる。

事例3のじゅんちゃんは、先生に飛びついてきてはくれない。しかし、担任の援助を見ると、「親しさを押しつけてゆくと、しつこいといったような顔をして逃げていたりする其の時にあらずば、うるさいに相違ない②」という文章と同じような行動が、担任とじゅんちゃんの間には起こってしまっている。まさに、「時は、さっきのあの時であったのである③。」という、じゅんちゃんにとっての「時」をとらえることが必要だったと、高杉は、考えたはずである。じゅんちゃんの場合には、多動など難しい面もあるように外側からは見える。もしかしたら、「飛びついてくる」というような明確なサインはこれからもないかもしれない。しかし、高杉は、1時間半じゅんちゃんの行動を見続けた自身の記録を振り返り、じゅんちゃんの行動には一貫した思いがあることが表れていることに気づく。もしそうだとしたら、担任が、じゅんちゃんの内面にある思いに心を寄せ続けることさえ出来たならば、なんらかのサインを感じられる「時」が訪れるに違いない。その「時」を逃さず、その「瞬間の心を、その時ぴったりと受けて①」いくことこそが、じゅんちゃんという子どもの内面に即した援助になると、高杉は省察したと考えられる。

#### 4. 総合考察

##### (1) 実践事例への批判的アプローチによる「幼児の主体性」概念の吟味

本論では、高杉が実践事例への批判的アプローチをすることによって、「幼児の主体性」概念の吟味を行っていたことを明らかにしてきた。批判的アプローチによる「幼児の主体性」概念の吟味は、高杉が実践の場に身をおくことによって見えてきた子どもの姿とそれに対する保育者の援助について、高杉自身が違和感を持ったことを手がかりとして行われていた。違和感を持つということは、その実践に対し、批判的なアプローチをする起点となる。なぜなら、その実践に対して「なぜ」「どうして」「どういう点」が違和感をもたらしているのかを問うことにつながるからである。違和感をもつということは、相手に対する問い直しにもなるが、その違和感をもった自分自身の考え方の問い直しも迫られることになる。これは、すでに、事例の分析でみてきたとおりである。このように考えると、批判的アプローチによる吟味という方法は、「幼児の主体性」概念の内実を明らかにするために有効な方法であったと考える。どのような子どもの姿や援助であれば、「幼児の主体性」概念の外延となりうるのか、まさにその境界をめぐって考えることになるからである。また、その概念の外延にならないとしたら、あるいは、なるとしたら、それはなぜかを自らに問い直すことになる。この問い直しを深めることこそが、概念の吟味そのものだと言える。

概念とは、内包と外延をもつ「言葉」である。言葉を、言葉で定義することが言葉の内包を明示しようとする



方法である。言い換えれば、内包だけを問題にする限り、この具体的に目の前に表れている現象の一つ一つについて検討する必要はない。これに対して、一つ一つの現象を、それがその「言葉」、すなわち概念の外延にあたるか否かを検討し、その根拠を吟味することも必要である。

なお、高杉の違和感は常に「幼児の主体性」の吟味へとつながっているわけではない。時には、「環境」概念について吟味している著作もあれば、「保育における計画」概念について検討している著作にある。やはり、多くは実践事例に対する批判的アプローチをしている。本論では、高杉が「幼児の主体性」概念の実践的吟味をしたと考えられる事例に焦点をあてて分析してきた。

「幼児の主体性」概念は、保育においては非常に重要であり、その内実が理解されないと、「幼児の主体性を尊重した保育実践」を展開することはできない。立場を変えると、保育者がそのような実践を展開できなければ、幼児にとっては、主体性を尊重される中で実現する育ちは保障されないということになる。高杉が「幼児の主体性」概念を言葉で説明しようと試みている著作<sup>39)</sup>も存在する。

しかしながら、高杉の場合、ここで分析した実践事例への批判的アプローチによる説明の方が、圧倒的に多い。この理由は、おそらく、どのように理想的なことを示す概念であっても、今を生きる幼児たちがその恩恵を受けるためには、直接幼児とかかわる実践者たちが、この概念を具体的な実践事例と関連づけられることこそが、最も重要だと考えたからだろう。おそらく、幼児の主体性を尊重する保育を展開する当事者である実践者の理解に寄与するような、「幼児の主体性」概念の吟味の方法こそが肝要であると考えていたからであろう。

## (2) 高杉が実践のあり方を実践に求め続ける意味

「幼児の主体性」概念を、保育実践の批判的アプローチを通して吟味していくということは、実践のあり方を、今ある実践事例の検討から探求し続けるということになる。このことが意味することは、「幼児の主体性を尊重する保育の展開」は、保育者の主体的な判断に基づく実践ができることよってのみ可能になると、高杉が考えていたからである。実際、高杉は、実践者の主体性の重要性について次のような文章において述べている。

新聞紙をちぎる活動が映されると、それが流行するということのように、なぜその活動が行われるかをぬきにして、活動が流行するのです。それでは保育は高まらないのではないのでしょうか。自分の考えをもって、自分で表現できるというところまで、保育者の意識を高めたいと思います。

子どもだけでなく、保育者も自分の考えを自分で表現できる保育者になることが必要なのです。<sup>40)</sup>

すでに、事例1でも述べられていたように、幼児に主体

性を保障するためには、保育者も主体性を発揮することが必要だと高杉は考えている。この文章でも、「自分の考えをもって、自分で表現できる」、「子どもだけでなく、保育者も自分の考えを自分で表現できる保育者」、幼児に直接向き合って、幼児を理解し、そこから援助を考えるという実践の当事者である保育者ととも、そのあり方を求め続ける姿勢を重視したものと見える。これは、高杉が始まったことではない。高杉が、そして多くの日本の保育学研究者が古典として依拠する倉橋もまた、自ら保育実践の中に身をおき、実践者とともに、幼児が生きる実践に、保育実践のあり方を求め続けたことはよく知られている。高杉も倉橋と同様に、保育実践のあり方を探求するためには、幼児ばかりではなく、保育者の主体性を担保することが必要であると判断していたと考える。

また、この高杉のこの文章からは、範例的な事例、いわゆる、高杉が「良いと思う実践事例」を自らの著作に書くことは、安易に保育者によって模倣されるのではないかと危惧していたことがわかる。高杉は、活動そのものや形だけの表面的な理解を促進してしまうことは、保育者の主体性を阻害する恐れがあると考えた読み取れる。特に、当時、指導的立場にあった高杉にとって、それは細心の注意を払って避けたいことだったに違いない。高杉があえて違和感のある実践事例を多く取り上げ、その吟味をした理由は、範例的な事例がもたらしかねないマイナスの要因をできる限り避けるための意図的なものであったと考えられる。

## (3) 必要条件としての「幼児の内面に即した」援助

本論では、「幼児の主体性を尊重した保育」においては、「幼児の内面に即した援助を行うことが必要条件であると高杉が考えていたことを明らかにしてきた。この背景には、事例3においても引用した倉橋の存在があるだろう。倉橋は、「こころもち」と題する文章の中で、「多くの人が、原因や理由をたずねて、子どもの今の心もちを共感してくれない。結果をどうなるかを問うて、今の、此の、心もちを諒察してくれない。殊に先生という人がそうだ。その子の今の心もちにのみ、今のその子がある。」<sup>41)</sup>と述べている。

幼児の内面のすべてを知ることはできない。これは、幼児に限らず他者の内面も、さらには、自身の内面のすべてを知ることもできない。しかし、内面、すなわち、倉橋の言葉を借りれば、「心もちを諒察」することはできる。その方法は、高杉が事例3で、1時間半じゅんちゃんを追って記録を取ったように、その子の「今の心もち」を感じ取ろうとしながらとった記録からは、よりその子どもの内面を捉える可能性の高い理解をすることができる。

「幼児の主体性」概念は、高杉は、成功も失敗も、その捉え方やそれを踏まえてどうするかも、まずは、幼児自身が感じたり、考えたりすることこそが、「幼児の主体性」と述べている(事例2)。また、一般的には妥当な援助方法

であっても、全く妥当とは言えないということもありうる、それは、一人一人の内面に即しているかどうかにかかわっている(事例1)。「幼児の主体性」概念の実践的吟味の結果、高杉が導き出した結論の一つには、幼児の「内面」に即していること、倉橋の言葉に言い換えれば、幼児の「心もちを諒察」することが、「幼児の主体性」を尊重する援助をするためには必要条件だということになる。

### 今後の課題

高杉は、幼児の主体性を尊重する保育の展開には援助だけではなく環境への配慮の必要性を強調している。環境をめぐる高杉の実践事例の吟味について明らかにすることが、今後の課題である。

### 註

(註1)高杉は、実践を指導する立場であった時代が長い。しかし、実践者と対等な立場で「保育を語る会」を自ら発足した。対等な立場で保育実践を語り合う会を全国で開催し、当時の幼児教育研究者や、保育実践者たちが参加した。

(註2)日本では乳幼児の教育は、幼稚園と保育所(託児所)に分かれていた歴史がある。しかし、両者とも保育という用語が使われてきた。本論では、幼稚園に限定した場合は、「幼稚園教育」とするが、「保育」という用語を使う。「教師」と「保育者」も同様に使うこととした。

(註3)省察というと、自らの実践に対して使う言葉だと考えられることが多い。しかし、この場合、保育実践に関与して指導的ではあるが、保育者とともに実践の方向性を探る立場である高杉が、実践に対する当事者意識をもって、自身の違和感から批判的にとらえたこの事例について省察を加えたものと考え、「省察」という言葉を使うこととする。

(註4)津守と高杉の「幼児の主体性」概念の共通点と違いについてのより本質的かつ詳細な検討については、別に論じる必要がある。

### 引用文献一覧

- (1)文部省(1989)幼稚園教育要領.フレーベル館
- (2)文部省(1989)幼稚園教育要領解説.フレーベル館
- (3)鳥居希安・戸田雅美(2019)高杉自子の幼児教育論の起点-小学校教師から幼稚園教師への過程と変遷.日本保育学会第72回大会
- (4)鳥居希安・戸田雅美(2018)幼稚園教育要領における望ましい活動から幼児の主体的な活動への変遷-高杉自子の保育思想に着目して-.日本保育学会第71回大会
- (5)文部省(1964)昭和39年版幼稚園教育要領.フレーベル館
- (6)同上
- (7)前掲(2)
- (8)文部省(1998)幼稚園教育要領.大蔵省印刷局
- (9)文部科学省(2008)幼稚園教育要領.フレーベル館
- (10)文部科学省(2018)幼稚園教育要領.フレーベル館
- (11)高杉自子(1984)幼児の自発性と経験と活動.幼稚園教育大全第三巻.幼稚園教育大全作成委員会(編).全国国公立幼稚園長会

- (12)高杉自子(1989)幼児が行う「活動」の問題点を探る.幼稚園教育大全第三巻.全国国公立幼稚園長会
- (13)高杉自子(2006)子どもと共にある保育の原点.子どもと総合研究所編.ミネルヴァ書房
- (14)鳥居希安(2018)高杉自子の幼児教育論における理論的・価値的一貫性-高杉自子の著作に基づく幼児教育論の再構成とその考察を通して.修士論文.東京家政大学.東京
- (15)前掲(3)(4)
- (16)森上史朗(1981)私の実践的保育論.チャイルド本社, 森上史朗(1984)児童中心主義の保育.教育出版, 他
- (17)大場牧夫(1978)これからの保育を考える.フレーベル館, 大場牧夫(1988)幼児教育の基本を考える.ひかりのくに, 他
- (18)柴崎正行(1997)子どもが生き生きする保育環境.小学館, 柴崎正行(2014)戦後保育50年史.日本図書センター, 他
- (19)津守眞(1987)子どもの世界をどう見るか.NHKブックス, 津守眞(1997)保育者の地平.ミネルヴァ書房, 他
- (20)大場幸夫(2007)子どもの傍らに居ることの意味.萌文書林.大場幸夫(2017)保育臨床特講.萌文書林, 他
- (21)西隆太郎(2016)津守眞の保育思想における省察-子どもとの出会いに立ち返って.保育学研究.54(1)
- (22)大場富子監修(2012)大場幸夫が考えていた保育の原点.創成社
- (23)OECD(2001).*Starting Strong: Early Childhood Education and Care* OECD publishing
- (24)OECD(2017).*Starting Strong: Early Childhood Education and Care* OECD publishing
- (25)前掲(14)
- (26)高杉自子(1993)たかが子どもされど子ども.ひかりのくに. p 86-88
- (27)E.H.エリクソン.仁科弥生訳.(1997)幼児期と社会 I.みすず書房.1977.p328
- (28)服部祥子(2010)生涯人間発達論.医学書院.p62
- (29)ショーン,D.A 佐藤学, 秋田喜代美訳(1983)専門家の知恵-反省的実践家は行為しながら考える-.ゆみる出版
- (30)津守眞(1980)保育の体験と思索.大日本図書館.p9-11
- (31)前掲(21)
- (32)高杉自子(1989)幼児期の発達と教育内容 初等教育資料.526.p62
- (33)前掲(31) p11
- (34)高杉自子(1997)何に援助するのだろうか.月刊保育とカリキュラム.40.ひかりのくに. p 64-65
- (35)高杉自子(1999)演習保育講座5 教育課程・保育計画総論.光生館.p16
- (36)津守眞(1997)保育者の地平.ミネルヴァ書房. p48
- (37)高杉自子(1988)じゅんちゃんこっちみて.月刊保育とカリキュラム.37.ひかりのくに. p 64-65
- (38)倉橋惣三(2008)育ての心(上).津守眞・森上史朗編.倉橋文庫3.フレーベル館. p 38
- (39)高杉自子(1992)結果と過程.月刊保育とカリキュラム.41.ひかりのくに. p 43.
- (40)高杉自子(1985)魅力ある保育者たち.ひかりのくに. p 157-158
- (41)前掲(38). p 3