

現代の教育・保育実践に問う

— 教育・保育者は何を見るのか —

熊田 凡子*・谷 昌代**

要 約

本稿の目的は、現代の教育及び保育の実践、中でも教育者・保育者は何を捉えて教育・保育を組織していくのか、平成30年各法令改訂実施に伴い、あらたに認識すべきことは何なのか、教育・保育実践を担う側から見た、本質的な教育・保育の理解について検討することである。教育・保育者の日々の省察を残す・記録する意味について、実践史的視点を踏まえて論考した。現代の教育・保育の実践には、子どもの内側、すなわち子どもの心の動きを尊重し、教育・保育者らも心を動かして日々の教育・保育の実態を記録に綴り、子どもを見る・教育を理解するというまなごしの質が問われるのではないかと。

キーワード：教育・保育者のまなごし、生き生きとした記録、平成30年法令改訂実施

1. 現代教育・保育への問い — 平成30年法令改訂実施

2018（平成30）年、小学校学習指導要領及び幼稚園教育指導要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領が改訂（2017年（平成29）年3月）し実施へと向かった。いずれの法令改訂の方向として、次のように新たな文言が加えられている。例えば「主体的・対話的で深い学び」¹⁾、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」²⁾（①健康な心と体 ②自立心 ③協同性 ④道徳性・規範意識の芽生え ⑤社会生活との関わり ⑥思考力の芽生え ⑦自然との関わり・生命尊重 ⑧数量・図形、文字等への関心・感覚 ⑨言葉による伝え合い ⑩豊かな感性と表現）等で、強調されている。これらの文言が示す教育方針は、これまでの実践とは異なりあたかも平成30年に新たに開始するように映っている。果た

して新たな実践なのだろうか。日本の教育・保育における歴史の中では全くなかったようなこの示し方は、教育・保育を担う実践家たちが新しい教育として認識し内容や方法を構築していくことになるまいか。本稿では、こうした問いに対して、現代の教育・保育に向き合う実践の立場から教育・保育の本質的な理解について、見つめ直してみたい。

なお、本稿で用いる教育とは、教育全般を示しているが、特に幼稚園教育から小学校教育における接続に着眼点を置き、用いている。保育とは、乳児期から小学校就学前の保育全般を示し用いている。

(1) 教育・保育実践における子どもの成長と学び

まず、「主体的・対話的で深い学び」¹⁾について確認してみよう。「主体的・対話的で深い学び」とは、ある事柄に関する知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を行い、子どもたちがそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得すると

2019年11月30日受付

* 江戸川大学 こどもコミュニケーション学科専任講師 乳幼児教育学、教育史

** 北陸学院大学 子ども教育学科助教 保育学、乳幼児教育学、特別支援教育

もに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけることである。つまり、「何を教えるか」と「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視した、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）や、そのための指導の方法のことを指している。この見方を授業改善に生かしていくことで、「主体的・対話的で深い学び」へと発展するということである。こうした考え方に基づく教育・保育実践が、平成30年より実施されたのである。

今さらではあるが、現代の日本の教育・保育は、このような見方を抽出している。本来、学びとは主体的で対話的であるのではなかろうか。そもそも、教育・保育における実践とは、教育・保育者が人為的に子どもに働きかけ、その成長や学びを促す行為である。つまり、教育・保育実践はそれを組織する側、すなわち教育・保育者側の意図（目的や方向）と、学習する側、ここでは子どもの姿勢（心情・意欲・関心・態度）によって、生み出す創造行為と言えよう。こうした教育・保育するという創造行為は、教育・保育者と学習者の関わりの中で成立するものであり、日本の教育・保育史の中で受け継がれてきたものである。

では、どのように、子どもの成長や学びを見つめるべきなのか。

子どもの乳幼児期は、生涯にわたる生きる力の基礎が培われる重要な時期であることは、言うまでもない。乳幼児は、最初期の原始反射的な行為から、徐々に外界との関わりによる快・不快の経験を通じ、身体感覚を伴った育ちが促されていく。こうした一連の過程の中では、子どもの自発的応答（欲求）が起こる。例えば、泣く、手を伸ばす、口に入れて舐めるなどの探求・思考の行為や表現が現れてくるようになる。これが、人間は始まりの最初期から、自ら感得し学ぶという姿であり、人間は生まれながらにして学習者であると言える。

このような見方は、幼児教育思想の先駆者であ

るフリードリッヒ・フレーベル（Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782-1852）、マリア・モンテッソーリ（Maria Montessori, 1870-1952）も、同様に持っていた。フレーベルは、子どもは生まれると同時に自由に全面的に主体が育まれるべきであって、乳幼児期は感覚器官によって自発的の内面化していくと理解し⁽²⁾、モンテッソーリは、乳幼児期から自ら内側で感じ取る秩序感とそれに伴った内的欲求による外側への現れを内的過程として捉えてきた⁽³⁾。私たち人間は、最初から内なる感覚を通じた促しによる主観的存在、一人の個であるという見方によって、成長と学びが支えられていることは覚えておきたい。つまり、人間は生まれながら自分（主体）であり、内面の応答（対話）することを基盤にして育つということである。

しかし、今日の教育では、子ども自らの内側の世界で促され育とうとしていることを顧みず、何かが「できる」「できない」という表面的な判断に捉われたり、周囲に合わせたり、関わる大人の価値観に共感させる、意図付けることに捉われたりし過ぎていないか。特に、2017（平成29）年3月の学習指導要領改訂（実施・2018（平成30）年3月）に伴い、乳幼児の教育に関する各法令では、乳幼児期の育ちの先を見据えた「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」10項目が示されたが、教育者側の方向付けが先行しがちになろう。

しかも、「幼児期の終わりまでに」詳しくは「までに」と敢えて示したことにより、指導する側が子どもの小学校入学前までに習得させておかなければならない資質・能力、すなわち到達目標として捉えてしまう危険を伴うことが予想される。

ただし、この「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」10の姿は、幼児期から児童期青年期に至る姿であり、目の前の子どもの中身の理解を基に、子どもの成長と学びの方向目標を表していくためのものということである。つまり、この10のいずれの姿は、生きる力の基礎、心を育むことを重視した幼児の人間形成につながる方向である。教育・保育者には、こうした10の姿を乳幼

児の育っていく生涯に繋がる姿として捉える視点が重要であり、そのように考えるならば、10の姿は子どもの成長と学びの理解を基本とした保育・学校教育実践に期待できると言えるのではないか。

その具体的な姿として、例えば、「道徳性・規範意識の芽生え」の事項に触れておく。

友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友だちと折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる。

ここでは、子どもの道徳性や規範意識の育ちが明記されている。自らの経験を通じて、出来事・事象の道徳的な判断を自ら感じ、分かるようになっていく過程である。にも拘わらず、教育・保育者は子どもに「してよいことや悪いこと」を教える、「相手の立場に」合わせるように指示する、「きまりを守る」ことを善い行為として認める、子どもが「自分の気持ちを」表せず「友だちと折り合いを付け」るやり方を示すこと等、このようなことを道徳教育として行っていないだろうか。今一度、この「道徳性・規範意識の芽生え」の具体的な姿に、「子ども自ら」を加えて読み返してほしい。フレーベルが言うように、「感覚器官によって、自発的内面化」していくのである。

特に人間関係の基礎となる乳幼児期、とりわけ3歳未満の乳幼児保育の現場においては、子どもが主体的に“やりたい”と思って向かっている遊びや活動に対して、大人（保育者）側の見やすい、言い換えれば管理しやすいようなルールに基づいて保育を進めていることが多いのではないだろうか。例えば玩具にしても、「危ないから振ってはいけない」「投げてはならない」「舐めてはいけない」「他の場所に持って行ってはいけない」など、子どもが自ら試してみたいことが一様に「安全管理」「衛生管理」の名のもとに禁止され、

遊び方を決められ、場所も限定され、使用する順番さえも決定されているといった状況の上に真の「主体性」や「自ら気付く道徳性・規範意識」ということが育つといえるのだろうかとの疑問である。教師の指導の先行ではなく、子どもが自ら感じたことを表現できるように、子どもの内側を支える教育・保育を認識していきたいものである。成長する学ぶ主体は子どもであり、成長していく、あるいは成長しようとする姿から希望を見出せるのかもしれない。

この10の姿を幼児期から小学校・中学校につながる生涯発達の視点で、さらに言えば、成長と学びが継続しているというまなざしで、教育・保育の営みに励んでもらいたいものだ。

(2) 教育・保育者の記録

現代は、家庭を取り巻く環境が目まぐるしく変化している。グローバル化が加速し、自然環境の減少、核家族化の進行の上に保護者の就労形態の複雑化、人間関係の希薄化、地域力の低下などの課題があり、子どもたちが子どもらしく育つことが難しい状況にある。先に述べたような「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は全て本来どの姿も子ども自身が持っている姿であり力であるといえる。その力を失わせたくないような環境にしていくことが課題であり、子どもたちの育ちの理解者としてどれだけ見守り支えていくことができるかを大人自身が問われているのである。自分自身が親という立場になるまで乳幼児と関わる機会がなかったという養育者も少なくない中で、すぐに「結果」が見えるわけでもなく、「正解」があるわけでもない子育てに対して不安を抱えている者も多い。

また、上記のような環境の中で、子育てに対する不安や悩みを誰にも相談することができずストレスとなり、子どもへの虐待や不適切な子育てにつながる実態もあり、幼児教育施設における「子育て支援」の役割の重要性も問われている。

保護者の子育てに関して困っている内容の調査(矢野ら、2015)⁽⁴⁾によると、保護者が我が子に対して「行動制限」をすること、周りの子どもや

兄弟と「比較」すること、子どもを「急かせる」ことなどの項目について「よくある」「ときどきある」と回答した保護者の割合が8割を超えていると報告している。これらの結果は、保護者には子どもに向き合おうとする気持ちはあるが、様々な社会的要因から来る保護者自身の疲弊から苛立ちや焦りに繋がり、我が子への対応へと繋がっているのではないかとされている。

また、矢野ら(2015)の調査は保育所、幼稚園等に子どもが在籍している保護者を対象としている調査であることから、我が子が集団の中で生活していることから見えてくる、育ちに対する不安や悩みも多く抱えていることが伺われる。特に我が子が発達障害を持っている場合や診断名はついていないが、育てにくさを感じながら過ごしている保護者の不安は計り知れないものであろう。

保育所保育指針には「保護者が子どもの成長に気付き子育ての喜びを感じられるように努める」こと「保護者との相互理解」が明記され、保育者はこれまでの保育、養護と同時に保護者への支援、子育て支援といった責務を担うことになってきており、幼児教育、保育施設は地域、家庭と共に子育て支援について取り組む必要があるといえる。

保護者に子どもたちの姿を伝え、子どもの姿の理解を求める方法として、更には保育者自身の保育の振り返りとして保育者は日々の保育記録を残している。様々な記録は子どもの発達の経過や日々成長していく姿を「できごと」を通して伝えていくために重要なものである。それは「書き物」であり「語り」であり、形は様々であるが伝え残してきているものである。保育者たちが入れ替わりながら繰り広げられる保育において、「記録に残す」ことの意味と保護者と共に子どもの育ちを理解し合うこと「伝える」ことの意味を実際の保育記録から検討していく。

以下に保育者が日々の保育の中でクラスに在籍するA児(高機能自閉症)の記録と共にクラスの子ども集団の育ちを記録したものを提示する⁽⁵⁾。

【A児とクラスの記録から】

A児の特徴

A児は高機能自閉症と診断されており、幼稚園と療育センターを併用通園している。

A児は、絵を描くことを好み、道路標識や傘をよく描いている。特に傘に関しては、ストローと紙等を使って製作する。絵の具やスタンプ遊びも全身が絵の具だらけになり取り組む。ただし絵を描いたり、製作をしている時は一人で取り組むことを求め、傍に友達が来たり、騒がしいと機嫌が悪くなり、傍にきた友達に手を出してしまうことがある。その他、数字、アルファベット、ひらがななどに興味がある。歌うことや音楽も好んでいる。自分の思いついた場所に走って移動することが多く多動の傾向がある。

保護者は、A児の特性をしっかりと受け止めており、特に母親とは連絡帳や電話等で園での様子と家庭での様子を連絡し合っている。

〈4月、5月前半〉 新たな環境 初めてのことはばかりで喜んで登園

保育所のタイムカードに興味を持ち、毎日触りに行く。探索行動が著しく、行動も早くについていけないところも多い。園庭、園舎すべて走り回っている。少し園生活に慣れてくるとお気に入りの場所発見。階段下のソファが気に入ってよくこの場所において寝転んだり、隙間から人が通り過ぎるのを見ている。

〈5／〇〉 給食時のハブニング

A児はお気に入りのソファで給食を食べることが多かったが、気分によって自分のクラスでも食べていた。

この日、〇〇組(A児のクラス)で給食を食べていたところ、配膳中の食器が割れてしまい、片付けようと職員が掃除機をかけたところ極度に怯え、パニックになる。「もう掃除機しない?」「掃除機ないよ」と何十回も帰りまで唱え続け、泣き止むことがないまま通園バスに乗車して帰宅する。

降園後、母親に今日の出来事を電話で伝え、帰宅後の様子も聞いた。A児が掃除機の音が嫌いだったことを私はこの日まで知らなかった。

この日以来、保育室に入れない日が続く。

家庭では、「幼稚園、掃除機ないよ」「幼稚園行かない」と言っているらしい。

しかし、通園バスに乗るのは好きなので、何とか乗って登園はしている。

〈6月〜〉 玄関での保育開始

登園してから降園まで一日中玄関で過ごす。

玄関で過ごすようになったことで、保育者たちや職員の名前を全部覚えるようになった。

玄関先には事務室の窓があり、窓から事務の先生たちと話したり、私（担任）と一緒にいられない時、事務の先生と玄関でわらべ歌を歌ったり、手遊びをしたり、絵を描いたりして過ごしている。

〈6月中旬〉

事務の先生とA児とのかかわりの中で、タイミングをみて、保育室に入れそうな時は、一緒に保育室の入口まで来ることは何度かあった。

保育後に、今日のA児の様子や取り組んでいた活動などを聞きながら、作った作品などを見せてもらい情報交換を密にしていた。

A児は音楽や歌も大好きで、事務の先生から教えてもらう曲も多い。『たんけん、たんけん♪』の歌は、A児と事務の先生と一緒に遊ぶ中でできた歌である。また、『一本橋こちょこちょ』もお気に入りによく先生としている。

A児が好きなことや好きな歌を担当と事務の先生とで伝え合い、A児のタイミングをみて保育室と一緒に来ている。その際にクラスの子どもたちと、A児の好きな歌を歌うことなどで、よりA児が入りやすい雰囲気となり、クラスの子どもたちと過ごせる時間ができるよう努めていった。

B先生（フリー保育者）もA児に関わる機会が多く、A児が遊んでいたことなどを伝え合っている。

私が数人の子どもたちと一緒に玄関のA児の所へ行くと、今までA児が作っていたものを子どもたちに見せて、一緒に作るきっかけを作り、A児との活動が周りにも広がることもある。また、B先生からみるA児の表情や動き、エピソードなどもその都度話せる時に情報交換している。保育中でもちょっとしたエピソードは伝え合っている。

〈6／〇〉 プールからなかなかあがらないA児をあげる作戦！

プールが好きなA児はいつもなかなかプールから上がろうとしない。今日は、ホースでプールに向かって水をかけていった。勢い良くしぶきがかかるのでA児がそのエリアには入ろうとせず、結果的にプールから上がることになる。A児ははしゃぎながらも上がっていった。

〈6／〇〉 ランチタイムで

給食も玄関で食べていたが、できる限り私も玄関に行き、A児の食欲や好き嫌い（ムラがある、激しい）を考慮しながらおしゃべりをして、ゆっくりと関わる時間を必ず設けるようにしている。A児の好きなものは白ご飯、からあげ、スパゲティ、カボチャのオレンジのところ。

給食室にA児の好きなメニューを伝えておく。

うどんの日などは朝から機嫌が悪く全く食べようとしないので、白ご飯やパンなどひとつでも口にできるものを用意してもらう。一日の食べられたメニューや食べている様子をA児と一緒に食器返却する時に給食の先生に伝えていった。

〈7／〇〉 玄関で朝のおあつまり

7月になっても保育室に入れないA児。クラスの子どもたちもなかなか入れないA児のこと

をいつも気にかけていた。時々A児のもとに遊びに行くが、クラスみんなで揃う機会はあまりなかった。「ねえ、Aくんの好きな場所に行ってくる？」と私が傍にいたCちゃんに伝えると、それを聞いたDちゃん、E君から「うん、いいね〜」の声。そしてCちゃんたちから「Aくんはなかなか〇〇組来れないけど、ぼくらは動けるから、ぼくらが玄関行ったらいい。」「玄関で朝の会をしたら？」と言ってきた。そしてみんなで「いいね〜」と張り切って階段を降りて行った。

A児も含めクラスみんなで玄関で思いっきり歌った。『たのしいね』の歌が本当に楽しかった。A児が何度も「むすんでひらいて、むすんでひらいて」と言うので、大好きな『むすんでひらいて』も歌った。歌を通してクラスが一つになれたようだった。A児も笑っていた。

〈7／〇〉 玄関、芝生でスイカ割り

お天気も良かったので、玄関の芝生の所でスイカ割りをした。一日の殆どを玄関で過ごしているA児にとって、玄関でのスイカ割りは周りの友達が見ていることを見るだけでもできる所だと思ったからこの場所を選んだ。しかしスイカが入っていたビニールプールに手足をチャブチャブさせてずっと遊んでいた。クラスの子どもたちは順にスイカ叩きをしていき、待っている子どもたちは「右!」「左、もっと!」「前」と次々目隠しされた友達のことを大声で誘導していた。

クラスみんながスイカを叩き終えた後、最後にA児を誘ってみると、始めはふらふらと歩き回っていたが、B先生と一緒に棒を持ってやって来た。そしてみんなに応援されながら叩くことができた。

割れたスイカをほおぼりながら、D君が「外暑いって思ったけど、スイカはお空の下で食べるのが一番だね〜!」と言っていた。暑い中A児が叩くのをみんなで待っていたけれど、なんだか嬉しい気持ちになった。

【考察】記録を通して見えてくるA児の思い 保育者の思い

上記記録には、A児の思いや考え、また保育者らの思いや考え、さらにA児を巡る他児の思いや考えも含めた、保育の生々しい実態が描出されている。記録を通して、以下のA児の思い、保育者の思いを確認することができる。

第一に、A児に対する保育者の姿勢である。保育室に入れなくなったA児を前にして、保育者は「いつまで玄関なんだろう…」「どうしたら入ってくるのかなあ」と先の見えない不安もあった。しかし、A児のことを同僚に語ることで施設内の保育者、職員と情報交換をすることができ、担任保育者は「みんなも一緒に見守ってくれるから…」と思えたことで、とことんA児に付き合おうという気持ちになり、玄関での楽しみを見つけていくことができたといえる。

第二に、A児だけに留まらず、A児を巡る他児を含めた、保育の全体を創り上げる子ども、保育者の思いや願い、考えが表れているという点である。A児をはじめ、クラスの子どもたちの情報は担任のところに集まるもので、それらの情報をつなぎ合わせることで、子どもたちの様々な表情や生活が見えてくるものである。担任保育者はそれらの情報をエピソードとして保護者に伝えようとする際、担任一人で全てを把握しているように語ることは控えるべきではないだろうか。

つまり、保育の実態を生々しく記録に残すことが、子ども理解、保育理解に留まらず、保育を伝える手段に繋がるのである。「ここでは〇〇先生が、こんな関わりをしてくれたので、こんなことができました。」「ここでは〇〇先生と一緒に遊びました」そして「良かったらまた〇〇先生にもこのエピソードを聞いてみてくださいね。」と、必ず保護者が、我が子と関わった保育者たちと話せるきっかけを作っていくことで、多くの保育者のまなざしが保護者に伝わることに期待できる。むしろ保護者は多角的に見守られるまなざしに安心するのではないだろうか。

さらに、上記のように保育を伝えるには、保育者は自らの保育を常に開き、広く発信して行くこ

とが必要であろう。

こうした教育・保育者のまなざしは、平成30年法令改訂実施に伴った新たな姿勢ではなく、近代日本の教育・保育実践の歩みの中で、保たれてきたのである。

2. 幼児教育の源流

— 女性宣教師のまなざし⁽⁶⁾ —

現在を生きる教育・保育者は、過去の歴史からあらゆることを受け継いでいる。教育・保育においても同様である。現在の教育・保育がどのような過去の上に生かされているのだろうか。幼児教育の源流、中でもキリスト教保育の起源と発展から見つめ直したい。

日本における幼児教育の始まりとして、1876(明治9)年の官立東京女子師範学校附属幼稚園(現・お茶の水女子大学附属幼稚園)の設立が知られている。世界初の幼稚園として知られるフレベルの「一般ドイツ幼稚園」が設立されたのが1837年であるから、30年弱で日本にも幼稚園が紹介されたことになる。しかし、実はこの東京女子師範学校附属幼稚園は、アメリカ・プロテスタント系女性宣教師の女子教育及び幼児教育におけるキリスト教の影響を強く受けていた⁽⁷⁾。日本の幼児教育の根底には、最初からキリスト教精神が流れていた。つまり、日本初の官立幼稚園は、キリスト教の影響下で開園へと至ったと言える。明治最初期は女性宣教師たちにより、まだ日本では発達の遅れていた女子と幼児のための教育が、国の事業に先かけて始められた。それまでは、保護し教育を施す対象と見なされていなかった幼児や女子のために、女性宣教師たちは献身的に仕え、安心して過ごせる場所、成長が促される環境を創り出したのだった。その後、女性宣教師たちの指導で、日本人女性の中からも保育の道に進む者が多く育っていったのである⁽⁸⁾。

このように、明治初期以降、アメリカ・プロテスタント系の各教派の女性宣教師たちは日本の幼児教育事業の発展に献身的努力を続けた。子どもや女性の教養を養うことが軽視されていた社会に対して、幼児児童教育の重要性と女性の専門職養

成による地位の向上、それに伴う生活及び文化水準の向上を促した。特に東京では桜井女学校附属幼稚園(1880年)と桜井女学校幼稚保育科(1884年)、兵庫では頌栄幼稚園(1889年)と頌栄保姆伝習所(1889年)、広島では広島女学校附属幼稚園(1891年)と広島女学校保姆師範科(1895年)など幼稚園と保姆養成が結びつく形で教育機関が設立され、各地で発展していったのである。

こうして日本各地にキリスト教主義の幼稚園や保姆養成学校が広がっていく状況の中で、アニー・ハウ(Annie Lyon Howe, 1852-1943)は、幼稚園や保育所及び保育者養成組織の連絡先機関をつくる必要性を感じ、J.K.U(Japan Kindergarten Union)「日本幼稚園連盟」⁽⁹⁾を創ることを提唱した。この組織は、1906(明治39)年から、戦争の影響で宣教師たちが帰国することになる1940(昭和15)年7月まで活動を続けた。

その後、1915年より日本各地域でJ.K.U支部が置かれ、幼稚園教育の実践という共通の課題に超教派の考え方で向き合い、日本人保姆も加わって教育実践の意味を確認し合う交流の場が展開していた。そうしたことは女性宣教師たちの記録に残っている。

さらに、女性宣教師らは、幼稚園生活での實際の子どもの様子や教育の在り方など、詳細に、固有名詞を用いたエピソードで伝えていた。例えば、J.K.U北陸支部におけるアームストロング(Margaret Elizabeth Armstrong, 1877-1960)、ライザー(Anne Irene Riser, 1891-1969)等が残した記録に見てみよう。

(アームストロング)「はるえちゃんは、外見を見る限りどこかに異常があるようには思わせるところのない可愛い子どもだった。しかし、彼女のことをよく知るようになると、彼女は典型的な知的障害を持っていることを認めざるを得なかった。彼女は、とても拘りが強く気分屋であったが、それを理解できず、彼女を扱いにくい子どもにしていることがわかった。(後略)」(J.K.U年報第13号1919年)⁽¹⁰⁾

(ライザー)「卒業生のゆりこさんが可愛い着物を着て一番好きな先生を時々休日に訪ねてくる。」「えみちゃんは、食事の前にケーキを出したお父さんに対し、『今、これを食べたら健康列車に乗れなくなる』と断った。」(J.K.U年報第23号1929年)⁽¹¹⁾

こうした女性宣教師たちの記録は、子どもの固有名詞を用いた1人1人の詳細なエピソードが特徴である。単に子供の特性を記述するのみならず、個々人との関わりを通じた教師たちの気づきや子ども同士の育ち合う様子、さらに子ども自らの行動の経緯まで理解しようとしていることが記録から読み取れる。子どもの1人1人の内面を尊重する教育の考え方を示している。

現代の教育・保育者は、こうした女性宣教師のように子どもに仕える存在であり得ているだろうか。子どもとどう向き合っているのか、初期宣教師たちやその後に継続し教育・保育に携わった女性宣教師の姿勢から、我が身を振り返ってみてほしいものだ。

このような女性宣教師たちの教育観・人間観は、日本人の実践家たちに受け継がれてきたのである。

3. 実践史料に見る日本人保育者の視点

次に、前述に取り上げた女性宣教師らの超教派組織J.K.Uで共有していた教育・保育の考え方が、時代の移り行く中でも、日本人実践者たちによって継続してきたことを、実践記録等の一次史料に残された記述内容から実証的に提示したい。

特に取り上げる実践記録は、1930年代から1940年代のランバス女学院附属幼稚園(前・広島女学校附属幼稚園、後の聖和幼稚園、現・関西学院幼稚園)(以下「ランバス幼稚園」と記す)の様子である。女性宣教師たちから学び幼児教育に携わった保育者たちがどのような思いや考えで日々の保育に関わっていたのか、何を大事にしていたのか、子どもの育ちにおいて見失ってはいけないことは何かについて、当時の保育者であっ

た、南信子(1914-2003)や立花富(1904-没年不詳)の記録に基づいて、考えてみたい。

南信子は、北陸学院保育短期大学(現・北陸学院大学)の創設(1950年)に関わった戦後日本の幼児教育の指導者の1人である。南は、1937(昭和12)年4月から1940(昭和15)年3月までランバス女学院で幼児教育を学び、その後キリスト教主義幼稚園2園で主任保姆を経験し、1943(昭和18)年4月から1949(昭和24)年3月まで聖和幼稚園で保育を営んだ。立花富は、南信子の恩師であり、後に同僚となる。立花は、ランバス女学院で南に幼児教育を教え、且つ同附属幼稚園の保姆として南の教育実習の指導を行った。その後、1943(昭和18)年に南と立花は聖和幼稚園で幼児教育に携わった。

こうした二人の保育の実態が描かれた一次史料群(幼稚園の修了記念帖、保護者宛てのお便り、保育日誌等)には、子どもの1人1人の思いや行為等が詳細に綴られている。

まず、立花富の記録を紹介する。(原文をそのまま表記。下線は筆者熊田による。)

ランバス女学院附属幼稚園の近況 赤組(1931)⁽¹²⁾

たつた八人の存在であるけど、1人々がその小さい身体に自分の要求をいっぱい充てて、一分の隙も教師に與へてくれない組である、さればこそ今田先生の研究室をとう〜占領して赤組の室にしてしまつた。そして、私共は今赤組(最年少組)を幼稚園といふよりも寧ろナースリマースクールといふものに近づけやうと計画してゐる。日課を示すと、朝登園してより十時まで外遊十時より十時半までミルク、十時半より十一時まで会話 歌、リズム、十一時より十二時まで睡眠 十二時帰宅、お弁当は一週一回でこの日は正午に起き少し散歩し後お弁当、帰宅といふ順序である。

外遊には巡り臺、ジャングルヂム、をくり返すもの、ブランコ、砂遊び、車押し、箱飛び、汽車、電車の遊び等が喜んでなされ、鶏小屋、鳩小屋、花壇にも多くの興味がそゝがれる、

個々の生活から段々と団体の中に入る状態や、あらゆるもの**にぶつかって自分の力を試してゆく様子、徐々に発達を示す筋肉運動等、**観てみると非常に面白い。雨の日は粘土、積木、貼紙、彩色、絵本等自由**に行動させてゐるが、こゝにもこの時代特有の**例えば、畳紙を幾枚ものりで重ね合せて、おふとんだといふ程度の仕事が発表される。歌を唱ふ事、レコードを聴く事は、特に喜びリズムもはつきりと感じる様である。然しリズムはともすれば音楽にあわせると云ふより活動そのものを楽しむといふ方が強い。睡眠は同窓室に各自の家庭から持つて来た蒲団です。なれるまでの睡眠の時間は非常にむつかしい。然し一度習慣がつくと喜んで休む。寝つき方、臥床状態が亦家庭の習慣がよくあらはれる。殆んど子供はこの一時間を熟睡し正午のサイレンで起されるといそ〜と帰宅する。ほんとに無邪気であり、純心である。可愛い、ですねと人は云ふ。然しちつと子供達に接してみると可愛い、だけでは過ぎぬ大なる力が教師に迫って来るのを覚える。特別にもつと家庭と共力しもつと理想的な組を作つてみたいと願つてゐる。(立花富子)

これは、ランバス女学院が日本におけるナースリー・スクールを先駆的に実践していた当時の様子である。これが後の自由保育として発展していくと言われる。立花の子どもへの視点に着目した。

例えば、立花は、「遊び等が喜んでなされ」、「鶏小屋、鳩小屋、花壇にも多くの興味がそゝがれる」というように、子どもの内面の動きを捉えている。また、立花は「個々の生活から段々と団体の中に入る状態や、あらゆるもの**にぶつかって自分の力を試してゆく様子、徐々に発達を示す筋肉運動等、**」をよく観察しており、1人1人の発達に即した生活を理解し、子ども集団の中で子ども自身が自己を確立していく成長を把握していた。さらに、「雨の日は粘土、積木、貼紙、彩色、絵本等自由**に行動させてゐるが、こゝにもこの時代特有の**例えば、畳紙を幾枚ものりで重ね合

て、おふとんだといふ程度の仕事が発表され」ていたことや、「歌を唱ふ事、レコードを聴く事は、特に喜びリズムもはつきりと感じる様でとある」こと、こうして日々の関わりの中から子どもの内なる要求を受けとめ、子どもの思いがいか**に連続し表現されていくか具体的実践の中で理解していた。つまり、立花は、子どもの発達の理解を基盤とした教育実践を大事にしていたのである。これらのことが立花のエピソードから読み取れる。**

しかも、立花はナースリー・スクールの子どものたちのことを「たつた八人の存在であるけど、1人々がその小さい身体に自分の要求を一ぱい充してゐて、一分の隙も教師にへてくれない組である、さればこそ今田先生の研究室をとう〜占領して赤組の室にしてみました」という出来事を敢えて紹介していることは、子どもは、「ほんとに無邪気であり、純心である。可愛い、ですねと人は云ふ。然しちつと子供達に接してみると可愛い、だけでは過ぎぬ大なる力が教師に迫って来るのを覚え」、子どもには潜在的な能力(秘めた可能性)が備わっていることを実践を通して認識していたのである。

その後も子どもの育ちの記録が続く。

立花は、子どもをよく観察し、子どもが抱く思いや願い、さらに創造力や想像力を大事にしていた。それは、次にあるように、立花は、子どもの自由な発想や特有の世界観、つまり子どもの可能性を高く捉えていたことから言える。(原文カナ表記を現代用語に表記。下線は筆者熊田による。)

(昭和十一年終了記念帖より)⁽¹³⁾

ブラックサンポーさんも好きでしたよ 絵(ブラックサンポー) トラが出て来てね、時には 絵(船) こんな絵を描いて「お口から火を焚いたのだ」「違う、服からだ」「いいえ、耳からだ」と大騒ぎをしたことも、ありました。大人では考えられない世界へみんな連れて行って下さった事を、私はいつも感謝しています。

子どもたちの持っている発想や空想に心が動かされた立花の記録である。「お口から 火を」というような「大人では 考えられない世界へ皆で連れて行って下さった事」に、立花は心驚かされ感動したのである。子どもの秘めている力によって、色々な感じ方や考え方に気付かされ学ぶ立花であった。子どもが思い描く可能性を高く評価していたのである。また、「お口から火を焚いたのだ」「違う、服からだ」「いいえ、耳からだ」と子どもたちが言い合う中で、共有の世界観を創り上げていったことがエピソードに残されている。同様に、当時のランバス女学院附属幼稚園の保姆ら特に立花の記録には、子どもの声が残されている。(原文カナ表記を現代用語に表記。下線は筆者熊田による。)

『花と植木鉢があった。花に水やったら、いくらやっても大きくならんと植木鉢が大きくなった。何でか?』これもこの頃の考え物。『そら水が花にかからんで植木鉢にかかったんや。それで植木鉢が大きくなって花は一寸も大きくならなんだのや。』『違う』『そんならなんで?』『花はな、水やる時いつも散歩に行つて留守やったんや。』こんな時大人の私はいつも何も言えないでただ感心するばかりでした。

立花は、子どもは「花はな、水をやる時 いつも 散歩に行つて留守やったんや」というように創造的で想像的に自由な発想を抱くことができ、子ども同士でよく考え合う話し合うことができる子どもの育とうとする可能性を大事にしていた。だから、このように子どもたちの主体的で対話的な学び合う様子を残したのであろう。立花は、幼稚園生活における子どもたちを自治と見ていた。(原文カナ表記を現代用語に表記。下線は筆者熊田による。)

「宿替えや 宿替えや」と、お庭にあったごさやおもちゃを車に積む人、運ぶ人、下ろす人、と手分けして、とても上手に遊んで下さいました。難しいお言葉ですが、あなたがたは自治と

いう事がはじめから感心するほど、よくできました。

その後、南信子が立花富から学んでいた時代の子どもたちのエピソードにおいても、次のような主体的・対話的な深い学びがあった。(原文カナ表記を現代用語に表記。下線は筆者熊田による。□判読不能文字。)

ナースリースクールノトキ(昭和13年度修了記念帖より)⁽¹⁴⁾

お庭にびわの気が毎年大きくなるように、あなた方も随分大きくなりましたね。今、目を瞑ってずっと色々な事を思い出しております。それは夏のはじめ雨の日でした。トライアングルを叩いていた誰かがお寺の鐘のようだと言い出しました。それからこんなお話が始まりました。私が

お寺って何するところ、[拜むところ]

どんなにして拜むの、皆さんは手を合わせお経の真似をしました。

何を拜むの『死んだ人を』

死んだらどうなるの、満さんが『おしまいや』

覗子さんが『死んだらお墓の中に入れるの』

『焼けて灰になるのよ、家のお祖母さんもそうだった』これは6月にお祖母さんをなくした洋右さんのお答えでした。

そうね死んで焼いたら灰になるのよ、でも心は焼けないの、ちっとも。

それから皆で体の他に心のあるお話をしましたね。一日おいたお天気の大変よい礼拝の時でした。

お心ってどこにあるの『ずっとずっとお腹の中に』

見た事ある『ない、でもお医者さんお腹切ったらでるよ』

あのね、心はお医者さんがお腹を切っても出ないのよ。お医者さんに誰にも見えないの。そしてね、体は焼けて灰になるが心はちっとも焼けません。体は死んでも心はいつまでもいつま

でも生きています。『先生そんなら鉄も心か、
焼けへんで』

鉄でも焼けますよ。『そんならガラスは』
ガラスも焼けて溶けます。

でも心だけはどんな火にも焼けません。いつ
までも生きています。皆さん心があって嬉しい
ですね。この心を子どもは大切にきれいに立派
に育てましょう。

このお話はこれでおしまいでした。でも私は
いつまでもこの皆さんのお話を忘れる事ができ
ません。私はこんなに深いお話が小さいあなた
方にすらすら分かって行くのが不思議でなりま
せんでした。本当に私たちいつまでもいつま
でもこの時のように見えないものをはっきりと
見、聞えない声をはっきりと聞く人になりま
しょう。それはどんなにあなた方を幸福にする
でしょう。私はあなた方のずんずん大きくなっ
てい□□のが楽しみです。

ここでは、夏のはじめのある雨の日、トライア
ングルを叩いていた誰かがお寺の鐘のようだと
言いました、という表現をした子どもの声に対して
立花が「お寺って何するところ」と問いかけるこ
とから始まる。立花が意図的に準備していた話題
ではなく、(子ども)「拝むところ」、(立花)「ど
んなにして拝むの」、(子ども)「皆さんは手を合
わせてお経の真似をしましたと、話が進展してい
く。(立花)「何を拝むの」、(子ども)「死んだ人
を」、(立花)「死ぬってどうなるの」というよう
に、子どもの興味関心から表れた言動に即座に教
師立花の応答がされていく。単に、表面的に共感
する形式に留まらず、子どもの探究心へと高まっ
ていくような対話である。「硯子さんが『死んだ
らお墓の中に入れるの』『焼けて灰になるのよ家
のお祖母さんもそうだった』とあるように、祖母
を亡くした経験のある子どもの身近な思いを汲み
取りながら、立花は「そうね、死んでやいたら、
灰になるのよ、でも心は焼けないの、ちっとも」
と応えていた。ナースリー・スクールという当時
2・3歳児クラスの話し合いの場面が、人間の死
と心について、共感し合う対話へと発展してい

たのである。

さらに、翌々日、立花は、子どもの探究心を閉
ざすことなく、子どもと共に話し合う場を継続
させていった。(立花)「お心ってどこにあるの」、
(子ども)「ずっとずっと お腹の中に」、(立花)
「見た事ある」、(子ども)「ない、でもお医者さん
お腹切ったら出るよ」、(立花)「あのね心はお医
者さんがお腹を切っても出ないのよ。お医者さん
にも誰にも見えないの。そしてね 体は焼けて灰
になるが心はちっとも焼けません。体は死んでも
心はいつまでもいつまでも生きています。」とい
う、この対話は、礼拝の時間に行われていた。つ
まり、ランバス幼稚園では礼拝の時間に、子ども
の内側から表れてくる率直な対話をしていたので
ある。人間の心は永遠に存在し、その「心」を大
切にするということ、1人1人が「心」を持つか
けがえのない存在であることを共に学び合ってい
た。立花は「お心ってどこにあるの」と問いか
け、「本当に私たちいつまでもいつまでもこの時
のように見えないものをはっきりと見、聞えない
声をはっきりと聞く人になりましょう。」と子
どもたちと分かち合っていたように常に、子ども
の経験の連続と相互の結びつきを意識し、子ども
の内面の成長を支えていた。ランバス幼稚園で
は、身近な生活から生まれる対話の中で、子ども
たちが自発的に応答し、話題に結びつく事象を認
識する教育が継続されていたのである。こうした場
面が記録として残されている。

さらに、昭和戦時下では、南信子と立花富よる
教育実践の中で、二人は、次のように子どもの姿
を捉えていた。『記念帖』⁽¹⁵⁾には、子どもらが楽
しみにしていたお弁当持参日の情景を詳細に描い
ている。その時々子どもの心の内側から湧き出
てくる思いが鮮明に映し出されてくるような次の
場面である。(原文カナ表記を現代用語に表記。
下線は筆者熊田による。)

(昭和十八年度聖和幼稚園第二回修了記念帖
より)

毎週1回のお弁当の日は、みんな嬉しくて、
それはそれは大変でした。何度も何度も、お弁

当を覗きに来る人がありましたよ。きれいな美味しいそうなお弁当を、みんなでそろっていただく時にはいつでも一生懸命作ってくださったお家の人だちや、お百姓さんや、戦地で働いてくださる兵隊さんに、ありがとうございますと、お礼を言って食べましたね。それから、着物もご飯もお家もみんなくださる神様ありがとうございますとお祈りをして食べましたね。さあ、この美味しそうなお弁当は誰のでしょうか、5月27日の日の皆さんのお弁当ですよ。

(1人1人のお弁当の内容の描画に続く)

お弁当の日であるということに対する子どもの嬉しさが動作や表情となり表れたエピソード記録である。子どもらが、お弁当を作ってくれた人、お百姓さん、戦地で働く兵隊さん、また、着物も、ご飯も、お家も、みんなくださる神に対する感謝の思いを祈っていた事実が残されている。これが、戦時下の聖和幼稚園における日々の生活を通して表われた率直な子どもの実態である。南と立花は、戦時体制下での様々な形式や表現方法の規制があっても、ありのままに内面が表れることを尊重し、寄り添っていたのであろう。

本稿で取り上げてきた女性宣教師たち、日本人保育者たちは、子どもの心の動きを実によく読み取って、それを受け入れようとしている。戦時下においては、国民儀礼や戦時協力など時代的制約がとても大きい時代の中でも、立花富や南信子らは宣教師たちが大事にしてきた保育の「本質」を受け継いでいた。こうした教育・保育の「本質」は、子どもの内面が育つ様子や保育者の姿勢（まなざし）を綴ることによって示されていたのである。

4. 現代の教育・保育実践の記録に見る 保育者のまなざし

ここまで見てきた記録が描出していたように、現代の教育・保育の記録には「本質」、すなわち教育・保育者の子ども観や教育・保育観を示しているであろうか。現代の教育・保育実践における記録では、客観的に事実を記録することに捉わ

れ、保育者の主観的視点を含まないことを保育記録として認識されている。

こうした保育者の主観的視点のない客観的事実のみの記録では、平成30年法令改訂実施における「主体的・対話的で深い学び」や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(①健康な心と体 ②自立心 ③協同性 ④道徳性・規範意識の芽生え ⑤社会生活との関わり ⑥思考力の芽生え ⑦自然との関わり・生命尊重 ⑧数量・図形、文字等への関心・感覚 ⑨言葉による伝え合い ⑩豊かな感性と表現)といった子どもの成長と学びが見える実態が示されず、表面的な報告事項に留まってしまうであろう。

だから、教育・保育者の思いや考えを巡らし綴ること、それが質的記録として不可欠なものとなるのである。次の記録にあるような保育者のまなざしに見る、教育・保育の「本質」理解と発信に、期待したい⁽¹⁶⁾。

進級で担任が替わり、張り切っている子ども達は「おやつを食べるのでお片付けしましょう」と声をかけると「は～い」と手早く片付け、机を並べる時も「誰か手伝って」と言う「僕やるよ」「私も!」とあっという間に運び、並び終えました。子ども達が新しい担任に自分を認めてもらいたいという思いから「いい子にしないで」とがんばっているように感じ「そんなにがんばらなくていいんだよ」という思いで子ども達の緊張がとれるよう心がけました。保育室には、年少組で遊んでいたおもちゃやパズルを置いておき、疲れたり寂しくなったら、今まで慣れ親しんできた年少組に行き、前担任に甘えることができるように配慮しました。

しばらくすると、年中組になったという自信も出てきて、幼稚園の中での行動範囲も広がりました。それと同時に年中児の本領を發揮しておもちゃの取り合いや積木で作りたいもののイメージが合わないことなどあちこちでトラブルが起きるようになりました。

担任は、進級した年中児に「そんなにがんばらなくていいんだよ」とあるように、「いい子にしないで」と意識している子どもたちの内側を感じ尊重しつつ、安心して過ごすことに重視した保育の意図と実際を生き生きと記録している。それが、次に「自信も出てきて」「行動範囲が広がり」「発揮して」「イメージが合わないこと」で「トラブル」が生じていく展開を見越した上で、子どもの成長を学びの実態を綴っているのである。むしろトラブルが起こることでやっと本来の子ども達らしさが出てきたことに微笑ましく、トラブルをも待っていたかのような思いが込められているように伺われる。こうして子どもの理解を基盤にした教育・保育が組織されていく展開を記録することで、教育・保育が生ききたものとして残され、教育・保育者のまなざしが継承されていくのであろう。

このように、客観的な事実記録だけに留まらず、保育者の主観、つまり、保育者が観るもの、感じたことがより生き生きとした記録になる⁽¹⁷⁾。保育は日々子どもたちと共に創り上げていくものであるから、記録もより生ききたものとなっていくなくてはならない。

5. まとめ 教育・保育者は何を見るのか

本稿は、平成30年各法令改訂実施に伴い、あらたに認識すべきことは何なのか、教育・保育実践を担う側から見た日々の記録の意味を中心に、幼児教育の源流及び変遷における教育・保育者の質的観点から現在にも継承すべく不可欠な視点を分析することで、教育・保育の本質的理解について検討することができた。教育・保育における記録の意味については、以下の点を確認することができる。

第一に、教育・保育者が記録するという営みは、単なる報告事項というのではなく、教育・保育者の姿勢を描き出し、実践者が自身の教育・保育を理解することに繋がるということである。そうした教育・保育実践を同僚等に語ることで、共に教育・保育に携わっていること、教育・保育

は共同的な営みであることを認識することができる。

第二に、教育・保育の記録は、子どもの思いや実践者たちの思いが含まれた生きたものであるということである。子どもの固有名詞を用いた1人1人の詳細なエピソードでは、個々人との関わりを通じた教師たちの気づきや子ども同士の育ち合う様子、さらに子ども自らの行動の経緯まで理解し、子どもの1人1人の内面を尊重する教育の考え方を示していた。そうした、記録に描き出される教育・保育者の子どもの対するまなざしは、時代の制約や社会の変動による表面的な迎合点があったとしても、継承されてきたのである。

第三に、子どもの内側を感じ尊重しつつ、教育・保育者が思い巡らした主観的な生き生きとした記述を加えることで、教育・保育が生ききたものとなり、子ども理解を基盤に教育・保育が展開していくということである。

現代の教育・保育の実践には、こうした子どもの内側、つまり子どもの心の動きを尊重し、教育・保育者自らも心を動かして、子どもを見る・教育を理解するというまなざしの質が問われるのではないか。

付記

本稿は、日本乳幼児教育学会第29回学会大会自主シンポジウム「保育者が書き残してきたもの、語り伝えているもの——今、改めて記録することの意味を考える——」（谷昌代・熊田凡子・赤木敏之・藤井千里）の内容から、谷昌代と熊田凡子が現代教育・保育実践の課題を教育・保育者側の視点を含め検討しまとめたものである。

《注》

- (1) 平成26年11月の文部科学大臣による中央教育審議会に対する「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」を参照。
- (2) フレーベル、岩崎次男訳（1972）『梅根悟・勝田守一監修 世界教育学選集 幼児教育論』明治図書、42-56頁
- (3) マリア・モンテッソーリ、坂本堯訳（1970）『人間の形成について』エンデルレ書店、88頁
- (4) 矢野理恵・北野幸子・矢藤誠慈郎・永田久史・鬼塚和典・椛沢幸苗・坂崎隆浩・東ヶ崎静仁「保育ドキュメンテーションを媒体とした保育所保育との連携・協働に関する研究」『保育科学研究』

- 第6巻, 2015年
- (5) 子どもと保育実践研究会第10回夏季全国大会(2006)にて谷昌代が実践発表した事例の一部を修正加筆したものを掲載。
- (6) 女性宣教師のまなざしについては、熊田凡子「特集2北陸キリスト教史『北陸地域に女性宣教師の果たした役割』」『キリスト教史学』第73集、キリスト教史学会、2019年7月より内容の一部を要約し言及した。
- (7) 1871年、米国婦人一致外国伝道協会から派遣された3人の女性宣教師、メアリー・プライン(Mary Putnam Pruyn, 1820-1885)、ルイズ・ピアソン(Louise Henrietta Pierson, 1833-1899)、ジュリア・クロスビー(Julia Neilson Crossb, 1833-1918)によって「アメリカン・ミッション・ホーム(亜米利加婦人教授所)」(現・横浜共立学園の前身)が開設された。この「アメリカン・ミッション・ホーム」は日本の幼児教育の先駆けと言われる(土肥昭夫『日本プロテスタント・キリスト教史』新教出版社、1980年)。
- (8) 辻直人・熊田凡子「キリスト教保育の歴史から学ぶ 明治初期のキリスト教保育」『キリスト教保育』第607号、キリスト教保育連盟、2019年10月
- (9) J.K.Uの目的は、主に「幼い子どものための仕事を効果的に進めるため、在日外国人保育者が相互に話し合い、連携し合う」ことだった。また、米国ニューヨークにある万国幼稚園連盟(I.K.U, International Kindergarten Union)の支部として日米間で連携し、情報を交換することもしていた。
- (10) キリスト教保育連盟編『ANNUAL REPORT OF THE JAPAN KINDERGARTEN UNION [1919-1922]』第4巻、日本らいぶらり、1985年、13-14頁にあるアームストロングの英文報告書一部を熊田凡子が翻訳。
- (11) キリスト教保育連盟編『ANNUAL REPORT OF THE JAPAN KINDERGARTEN UNION [1928-1939]』第6巻、日本らいぶらり、1985年3頁・21にあるライザーの英文報告書の一部を熊田凡子が翻訳。
- (12) 立花富子「ランバス女学院幼稚園の近況 赤組」『ランバス女学院同窓会誌』1931年、55-56頁
- (13) 『昭和十一年終了 ランバス・ミドリグミ』関西学院聖和短期大学キリスト教教育・保育研究センター所収(1936年度ランバス女学院附属幼稚園卒園児の修了記念帖の立花富の記録より)
- (14) 『昭和13年度修了記念帖』北陸学院ウイン館所収(1938年度ランバス女学院附属幼稚園卒園児の修了記念帖の立花富ら当時の保姆の記録より)
- (15) 『昭和十八年度聖和幼稚園第二回修了記念帖』(北陸学院ウイン館所収)(1943年度聖和女子学院附属幼稚園卒園児の修了記念帖の立花富と南信子の記録より)
- (16) 馬場幼稚園「愛の中を生きる(実践報告)」『キリスト教保育』第493号、キリスト教保育連盟、2010年4月(谷昌代執筆箇所一部)より
- (17) 鯨岡峻『子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために—』ミネルヴァ書房、2015年参照。