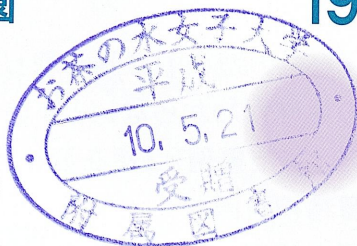


幼児の教育

家庭-保育所-幼稚園

1998
6

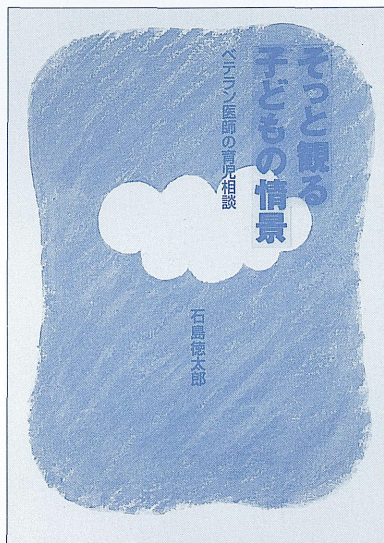


子どもの世界が見えてくる
児童精神科医30年の育児相談を通して語る子どもの真の姿

そっと観る子どもの情景

◆好評発売中◆

親や大人は子どもの遊びの意味を取り違えがちです。真の子どもの内側の意味がわからないと、いろいろな問題を解決できません。こうした事例22話を取り上げ、育児相談30年のベテラン児童精神科医が子どもの問題を解明してくれます。



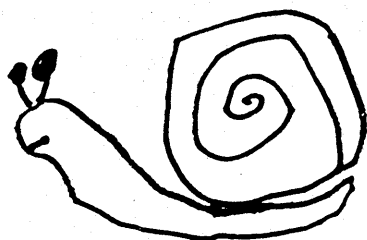
石島徳太郎・著

B6判・200頁・定価：本体1,800円＋税

キンダーブックの
フレーベル館

幼児の教育

第97巻 第6号



幼児の教育 目次

— 第九十七卷 第六号 —

© 1998
日本幼稚園協会

ある日…………… (4)

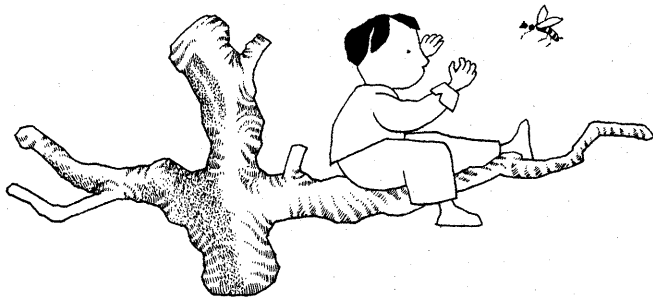
子どもの生活と音楽(2) 周囲の音や音楽に注目し、探索する

— 0 歳児クラスの子どもたちの音楽行動の観察から —……………藤田美美子… (6)

子育ての心理(2) 現代のあるべき父親像とは……………楡木 満生… (16)

二歳児の「独占する」ということの発達の意味……………阿部 和子… (22)

水をあふれさせる……………津守 真… (30)



二十五年ぶりの教育実習

—イギリス公立幼稚園保育参加顛末(2)—……………豊田 一秀…(38)

ある日の育児日記から(90)……………佐藤 和代…(44)

ムクロジとの出会い……………前田志津子…(45)

倉橋惣三「保育法」余聞(4)

幼児の表現論(一)—自発性とその誘導—……………土屋 とく…(50)

さまざまな出会いをとおして……………岩間 里香…(59)

表紙絵／佐藤 寛子

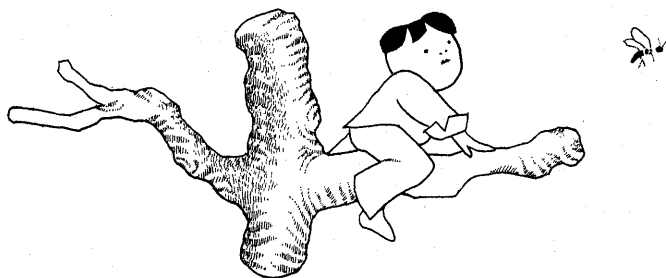
扉題字／津守 真

扉カット／お茶の水女子大学附属幼稚園園児

カット／彌永たたえ「羽音」

編集委員／田代 和美・上坂元絵里・吉岡 晶子

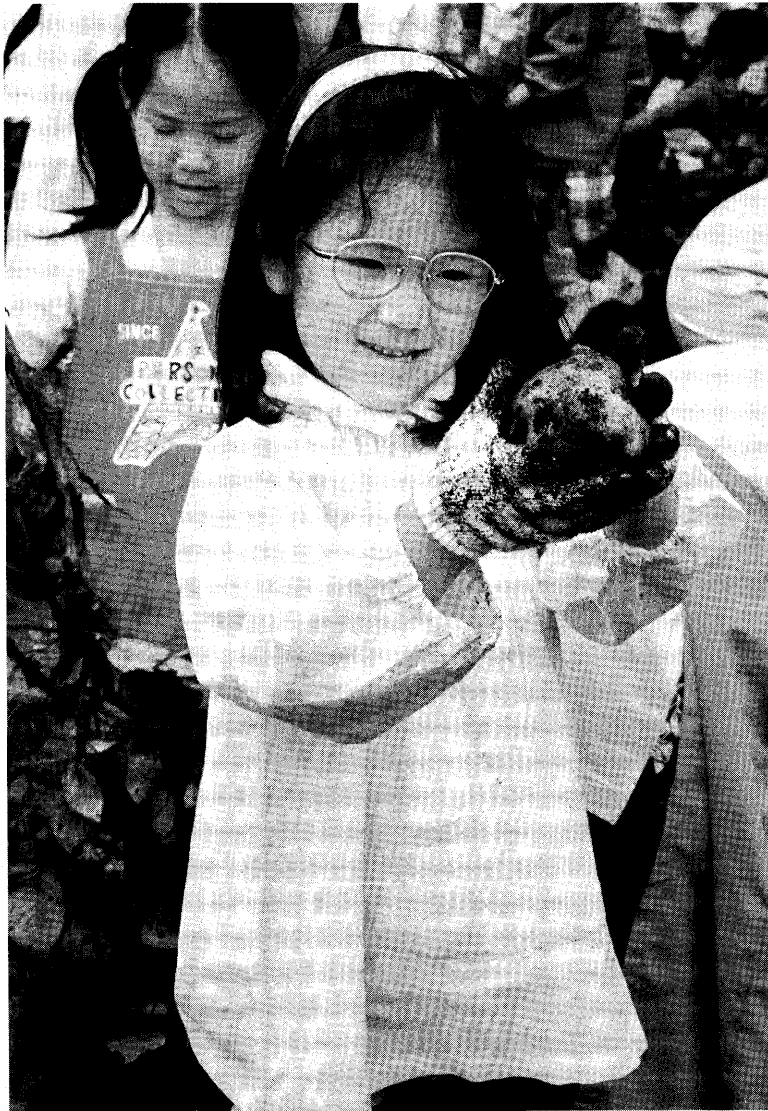
編集部／仲 明子



ある日

撮影・平野 清





ものを獲得しているのかについて、断片的な知識しか持ち合わせていませんでした。こひつじ保育園での一歳児以上の年齢の子どもたちの音楽行動に関するこれまでの観察研究が、子どもたちの話す行為に深く根づいていたことから考えて、言葉をまだ獲得していない乳児期の子どもに際立った音楽行動を見出すのは難しいのではないかと想像されましたが、まずは、○歳児クラスの子どものうちについても年長児同様に「子どもたちが日常生活の場面場面で生じる情動を、呼吸を整え、言葉の音響面をまとめてどのように音楽的な声と動作に作り上げているか」という視点で観察を始めることになりました。ただし、「言葉の音響面をまとめて」の部分は、この年齢の子どもたちが言葉を獲得する前段階であることから、「音声をまとめて」とすることにしました。

観察を始めた第一日目から、○歳児クラスの子ど

もたちの生活が、私たちの予想をはるかに上まわって、実に音楽的であることを目のあたりにすることになりました。生後三カ月のひろきくんから、生後十二カ月のしおりちゃんまで、○歳児クラス十二名の子どもたちは、月齢の違いにかかわらず、それぞれに驚くべき好奇心と集中力で周囲の音や音楽と関わっていました。子どもたちは、目覚めている時はいつとも、感覚器官のすべてを働かせて外界をたゆまなく探索していると感じさせられました。このような子どもたちの活動の中に、どのような音楽行動の芽生えがあるのかを明らかにするために、私たちは、何らかのまとまりの感じられる子どもたちの声と運動動作のすべてに注目して観察を行うことにしました。が、子どもたち



の声と動きの活動は、聞くこと、触れること、口に入れることなどと深く関わっていて、声だけ、動きだけの活動を取り出すことは、不可能であったために、結局は、午前中二時間の観察期間中の子どもたちの行動とそれが生じた状況のほとんどすべてを音楽行動に関わるものとして記録することになりました。

四月から十月までの六ヶ月、二十一日間にわたって続けられた観察の記録は、子どもたちが周囲の音や音楽にどのように関わり、次第にそれらの音響を組織づけるようになるかをドラマチックに物語るものとなりました。子どもたちが保育室で、砂場で、プール遊びで繰り返される活動は、どの場面を取り出しても、音楽的な熱中と解放感、そして心地良さに満ちたものでした。今回は、保育室での子どもたちの音と音楽へのかかわり方を記録の中から取り出して考察してみたいと思います。

興味を持つ―集中して見る、聞く―動作する

一九九七年五月十九日

小雨が降っていて、今日は朝から室内遊びになりました。このところ曇り日が続いていて、しばらく外遊びができないでいたせいか、子どもたちはむずかり気味です。それでも、給食を済ませると、落ち着いた表情になり、三人の保育者たちに見守られて、思い思いに活動を始めました。

おもむつを取り替えたあと、保育者は、ひできくん（九ヶ月）をテーブル付の椅子に座らせ、真ん中を押すと、キュッキュッと鳴るおもちゃのタンバリンをテーブルの上において、人指し指でつついて見せました。保育者が音を出すのをじっと見つめていたひできくんは、今度は自分で音を出すことを試し始めました。右手でタンバリンを押さえて、左の手のひらで叩いたり、両手で持って、ひっくり返してみ

たり、周りについている鈴をじっと見つめて、右手と左手の人さし指でなぞったり、鈴の部分の口に入れたり、熱心におもちゃとかかわります。この行動は、おもちゃを椅子から落としてしまうまで、約九分間も続きました。おもちゃを落としたときは足下を覗き込んで「We, E.」と声^注をあげ、べそをかきました。もっともこのおもちゃとかかわっていませんでした。

ひできくんは、タンバリンを腕全体で打ちおろして、三回から六回、続けて打つことを繰り返しました。手のひらでタンバリンを打つことによって作り出される音に、聞き耳をたてているようでした。六回続けて打ったあと、腕の動きをとめて「A, he.」と図1のように声を上げました。息をつめて長く打ったあと、ほっと息を抜くかのような発声で、何とも間の良い、バランスのとれた動作と声のましまりを作り出していました。

たいしくん(十二ヵ月)は、一人で立ち上がったり、歩いたりできるようになり、歩きまわって、自分の世界を広げるのが楽しくて仕方がないようです。保育者が投げたボールを追って、すべり台を逆

図1

ひできくん
タンバリンを
左手で打つ



図2

たいしくん
タンバリンで
口をふさぐ

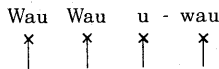
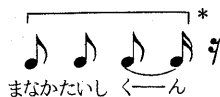


図3

保育者が
呼びかける



*は呼吸周期を示す

さに這い上がったり、座って、そのまま両足を動かしてすべり降りたり、床に座り込んであたりを見まわし、何か面白いことがないかとじつくり探したりします。

たいしくんも、おもちゃのタンバリンに大いに関心を示しました。しゅんたくん(十一月)が持っていたタンバリンを取り上げて、タンバリンを左手に持って、右手を大きく振り上げて、しっかりと六回打ち、次にタンバリンを右手に持ちかえて、今度は左手で弱く三回打ちました。そしてこのあと、タンバリンを両手で持って口を塞いだり離したりしながら、「Wau, Wau, u-wau」(図2)と発声しました。

やがて、保育者が子どもたちの名前を呼び始めました。「まなかたいしくん」(図3)と名前を呼ばれると、たいしくんは、とても嬉しそうな表情で両手を打ち合わせながら(三回)、呼びかけた保育者

の方へと歩いてゆきます。もう一度繰り返して名前を呼ばれると、今度はもっと嬉しそうに、手を二回打ち合わせて、腰を屈めてお辞儀をしました。

このあと、柵をへだてた隣の保育室の保育者に向かって、だっこをしてほしいとせがんでむずかりましたが、保育者が柵の下の方に顔を隠して「いい、いい、バア」をすると、二回目の「バア」で、保育者の顔をじつと見て「Aha, aha」と笑い、これを三回行ううちに、すっかり機嫌がよくなりました。保育者が「いない、いない、バーはしおりちゃんと一緒にやったもんね」と話しかけると、タイミングよく「Ai」と答えました。

☆ひできくんと、たいしくんの活動をとりだしてみました。二人とも周囲の人々の行動や、周囲にあるモノに対して、驚くほどの関心を示していることがわかります。興味のあることを見つけると、まず、じつとそれを見つめ、次に自

分の身体を使ってそれにかかわるのです。声を出してみたり、触ってみたり、叩いてみたり、振ってみたり、いろいろに試みるうちに、次第に声と動作を組み合わせたまとまりのある行動を作り出します。

この日の二人は、タンバリンやおもちゃ、そして滑り台など、身辺にあるモノを叩くという動作が目立ちました。繰り返し叩くことによって、等拍のリズム打ちが生まれていました。非常に印象的であったのは、子どもたちがこのような動作を行う時、それによって生じる音に耳を傾けていること、音を聞くことによって運動動作の調整を試みていることでした。たいしくんは、保育者が唱える「いない、いない、バー」に集中するときは、保育者の口元を、タンバリンを鳴らす時は音がする部分を、目をこらして見つめ、耳を澄まして声を音を聞いてい

ました。

呼吸を整え声と動作のバランスをとる

一九九七年六月十日

昨日の雨があがって、陽ざしも暖かいので朝の散歩に出かけることになりました。

たいしくん（十二ヵ月）と、しおりちゃん（十ヵ月）は歩いて、ほかの子どもたちは四人乗りのバギーに乗って保育園の近くの並木道をお散歩です。しおりちゃんは、皆と離れて、しっかりした足取りで、どンドン歩きます。通りかかった近所のおばさんがしゃがんで「しおりちゃん」と呼びかけて、手を叩くと、おばさんの方へ向かって急いで歩いてゆきました。たいしくんは、ご機嫌が悪く、ほとんど保育者にだっ



こされてのお散歩になりました。

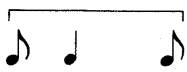
給食のあと、今日は八名の子どもたちが、保育室で自由活動です。

ひろきくん（四ヵ月）は、うつ伏せになって、両手をふんばって頭をあげ、両足を屈伸させて、懸命にはいはいの練習をしています。まだ前には進みません。保育者が「疲れてきたかな？」といって抱き上げるまでの約六分間、飽くことなくこの活動を続けました。しゅんたくん（十二ヵ月）は、青いプラスチックの輪を持って、あちこちに打ちつけて音をたてたり、隣の一歳児クラスから聞こえてきた「むすんでひらいて」の歌に合わせるかのように、両手を上げて上下に振ったり、輪を左手、右手に持ちかえて振ってみたり、口にくわえたり、畳にうちつけたり（十五回）大活躍。まなみちゃん（九ヵ月）は、おもちゃのタンバリンを床において、まず右手で打ち、次にタンバリンをひっくり返して、今度は

左手で打つことを繰り返す、のように、どの子どももじっとしていません。

たいしくんは、周囲の状況変化や音にとっても敏感です。ひできくん（九ヵ月）が保育者の膝の上でタンバリンを叩いているのに興味を示して、ひできくんとタンバリンのとりあいっこになりましたが、結局手に入れて打ち始めました。左手にタンバリンを持って、右手で十三回、次に右手に持ちかえて左手で十回、このあとタンバリンを、左手、右手と持ちかえて、何度も打ちました。しばらくタンバリン打ちに熱中したあと、ちょっとくたびれたという表情で、そばにいた保育者に向けてタンバリンをほうり出しましたが、保育者がタンバリンを床において両手で交互に打ち、次に振ってみせると、保育者の手元をじっと見つめていました。たいしくんのタンバリン打ちは、五月十九日のそれとくらべて、長く続くようになり、特に左手打ちは、しっかりした音

図 4

保育者 
 いない いな—い

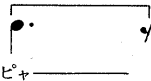
しおり 
 じゃ

図 5


保育者 
 いない いな—い いない よ— パー

図 6

保育者 
 ハイ じゃお て て パッ チン
 手を打つ

が出るようになっていました。

たいしくんは、管のついたプラスチックの空気入れもお気に入りです。これは床に置いて太鼓のように打ちますが、タンバリンは、いつも手に持って打ちます。タンバリンは手に持って打つと、周りの鈴もよく鳴るのでその音を楽しんでいるのかも知れません。

しおりちゃんは、「いない、いない、バー」が大好きです。プラスチックの赤いかごを両手に持って保育者に向かって、自分の顔を出したり、隠したり、無言で「いない、いない、バー」を繰り返しています。保育者もそれに表情だけで答えています。別の保育者が「しおりちゃん、いない、いない、バー、やって」と声をかけると、立ち上がってその保育者のところへ行って、保育者が唱える「いない、いない」の間、かごで自分の顔を隠し、次に、図 4 のように見事なタイミングで「じゃー」といっ

てかごを振り降ろして顔を出しました。保育者の唱えた二回目の「いない、いない」に、しおりちゃん、保育者と息を合わせることができず応答がずれてしまったので、今度は保育者がかごを持って、自分の顔を隠して、ゆっくりと「いないいない、いよいよ、バー」(図5)と唱えましたが、しおりちゃんと、そばにいた、たいしくんは、揃って保育者の顔をじっと見つめているだけでした。

☆乳児の行動は、一見したところ、手あたり次第に何か試みているように見えますが、実際はそうではなく、何か行動を起こす前に、自分の目や耳でしっかりと状況を確かめて、自ら行動を起こすために準備していることがわかります。

保育者が毎日必ず給食の前のお祈りの際に唱える「ハイ、じゃ、おてて、パッチン」(図6)の声を動作を、子どもたちは、全身で注目しています。そして次第に「パッチン」の「チン」

で両手を合わせることができるようになるので

☆しおりちゃんは、この日の「いない、いない、

バー」で、保育者の「いない、いない」の呼吸の長さと同調を感じて、保育者の「バー」に声と動作を一致させて唱和しましたが、そのあとにゆっくり唱えられた「いないいない、いよいよ、バー」は、「いないいよいよ」が入ったために、これまでの呼吸のとり方と違ってしもって行動を起こすことができなくなり、もっぱら保育者の行動を注目することに留まりました。

☆しゅんたくんは「むすんでひらいて」の歌を聞き分けているようです。二週間前の五月十日、年長クラスの子どもたちのお誕生会で、子どもたちが歌い、動作する「むすんでひらいて」



を、バギーに乗って、テラスから熱心に見学しました。その際に、歌には合っていないものの、手をたたいたり、両手を上げたりを試み、楽しんでいました。今日は、隣の部屋から聞こえてきた「むすんでひらいて」の歌声に、一瞬、耳をそばだてるような表情をして、嬉しそうに両手を上げて上下に振りました。

○歳児クラスの子どもたちの日常の生活を、子どもの側から見つめていますと、私たちの周囲にはこんなにも豊かな音の世界があったのかと、あらためて思い知らされ、感動します。

次回、プール遊びでの子どもたちの音楽的な熱中を取り上げることしましょう。

(国立音楽大学)

注

1筆者と国立音楽大学幼児教育専攻卒業研究グループは、東京都東大和市にあるこひつじ保育園の子どもたちの音楽行動の継続研究を一九九一年から現在まで七年間にわたって行っています。一九九七年度は、筆者と国立音楽大学幼児教育専攻四年の西本倫子、安森祐子が観察を行いました。

2今回の調査では、泣き声については取り上げないことにしました。

3本稿では、喃語の発声音をできるだけわかりやすく示すために、ローマ字表記を採用しました。

現代のあるべき父親像とは

榎 木 満 生

頑固おやじのイメージ像からの出発

昔の父親はエラかった。感情をあらわにしてチャブだいをひっくり返して怒れば、それだけで父親の威厳が保てたし、母親も子どもも父親の存在を認めてくれた。感情をあらわにしてどなっても妻子がついてきたのは、「お父さんは世の中を知っており、言っていることは真実だ」という信頼関係が家の中にあつたからである。しかし、いまは世の中が複雑にめまぐるしく変化をしており、父親の観点は社会における一部の考え方を代表しているだけである。こういう時代においては、父親も以前のように単純には叱れなくなった。叱ってもすぐに「こういう例外がありますよ」と切り返されるだけだからである。

最近、幼児にとって父親というものの存在は分かりにくいものであるらしい。幼児に「おうちの人達全員の絵を書いてください」という題を与えると母親像は

明確な線で書いてくるが、父親に関する絵はどうもはつきりしないところがある。いまの幼児にとってどうも父親とは物わかりの良い友達であり、兄弟に近い存在に思えるようである。しかしこれで本当に父親は家庭の中のあるべき姿だとは思えない。本当に子どものためになる父親像とはどのようなものか考えていきたい。

幼児にとって父親存在はどうかあるべきか

幼児にとって良い父親像とは、どのようなものなのか考えてみよう。

欲しがるものを何でも与えようとする父親は

事例1 四歳児女児 いろんなおもちゃを次々と

欲しがり、買い与えてもすぐに飽きてしまい、また、新しいおもちゃを欲しがる。だから子ども部屋の踏み場がないくらい散らかっているが

さらに新しいおもちゃを欲しがる。友達の中でおもちゃを持つことが、一つの流行になっているから欲しいと言われると買ってやることになってしまふ。どうしたら良いだろうか。

少子化時代のいま、父親は子どもに良い顔を見せようと無理をする。一番簡単に子どもに気にいられる方法は、欲しがるものを買ってやる方法である。だから、子どもは努力することなしにいろんなおもちゃを手にいれている。その結果は子どもは何でも手軽に手にいれ、ろくに遊びもしないおもちゃをただ集めるだけで飽きやすい子どもにしてしまうのである。子どもが望むままに買い与えることが、子どもをダメにする第一歩になっていることに注意をすべきである。親がどれだけ無理をしているかは子どもには分からないので子どもは衝動的になり、何でも欲しいものはすぐに手にはいるのがこの世の中だと思ってしまう。

子どもが欲しいものを手にいれたいと思ったとき

は、子どもの成長の一つのチャンスである。子どもは時間をかけて親を説得し、なぜ必要なかを親に力説する。そういった親子の対話の中で自分にとって本当に必要なものとは何か優先順位がつけられ、自分を見つめられる子どもに成長していくはずである。親を説得する技術はやがて社会に出たときには他者を説得する能力へ進歩していくはずである。

親が果たせなかった希望を子どもに託す父親は

事例2 五歳児男児 父親は若いうちにスポーツの一流選手を目指し、将来を嘱望されていたが、高校時代に怪我をしてしまい、断念して平凡な会社員になった。そのために子どもには小さい頃からスポーツ塾へ行かせている。さらには英語教室や各種の学習塾に通わせている。最近子どもに疲れが見えるようなのだがこれで良いだろうか。子どもの早期英才教育が盛んになっている。しか

も、これがいくつかの塾通いと重なり、子ども達が疲れてしまうようでは、子どもの将来にとって大きな問題である。一流選手になるためには幼児のうちからトレーニングすることが望まれるかも知れないがそれを平行していくつか学ばせても、子どもにとっては疲労を残すだけで、発達的にはむしろマイナスの要因になってしまう。本当に子どものうちから学ぶべき必要なことはどれか選択すべきであろう。

むしろ心配なのは父親の考え方である。子どもは親の希望を達成するために生まれてきたのではなく、別の人格をもった人間である。父親の才能を子どもが本当に受け継いだかどうか分からないうちから、父親がこのように子どもの進むべき方向を決めてかかるのは無理がある。子どもが自ら望んで学びたいのには、時間をかけてゆっくり話し合ってみる必要があるのではないかと思われる。

子どもの前で平気で感情的言葉を口にする両親は

事例3 五歳児女児 はにかみ、場面緘黙、チックなどの諸症状が現われた子どもを中心とした家族療法で治療を行っているうちに見えてきたのは、

むしろ夫婦関係の問題であった。この夫婦は、夕食でアルコール摂取後、子どもの前で口喧嘩するのが日常的になっていた。両親の長時間の喧嘩によって子どもは毎日家庭でいたたまれぬ思いをさせられて症状出現になっていたのである。

子どもにとって両親のいさかいはたまらなくつらい経験である。子どもにとって、両親の喧嘩はどちらに応援することもできず、身の置きどころがなくなつただ黙って見守るだけである。特に子どもの前で子育てをめぐっての議論は避けるべきである。子育ての方針をめぐる議論はどこか子どものいないところで行うべきである。家族療法では、子どもの前では世代間境界を明確にし、親世代の両親は終始一貫した態度で子ども

世代に対応することを求めている。家庭は精神的安らぎを求めべき場所であり、子どもに安心感を与えるべきであるからである。

子どもに対して友達のような父親は

事例4 三歳児男児 父親は自動車や乗り物に興味をもち、子どもに最新型の自動車や新幹線や飛行機などの写真や模型を見せてはその話をしていった。やがてこの子どもに対して言語発達の遅れがないのに自動車の車体の一部を見ただけでメー



カーや年式をあてられるようになっていたという。

父親が子どもと話をするときには無意識に相手の発達段階に合わせたテーマや語調をかげんするものである。しかし、この父親は三歳の子どもに対して自分の趣味をそのまま同年配の友人にでも話す語調で話しかけていた。子どもはそのような父親からの話に対して言語的な応答よりも、カラー写真などの非言語的印象が強く残ったのである。だから、言葉を覚えるより先に、車体の一部を見ただけでメーカーや年式が区別ができるようになっていた。でも本当にこの子どもを育てるために必要だったのは、年齢に相応した言葉かけだったのである。

今度は父親機能の復権を

一軒の家の中で母親が幼児に対して保護的養育的役割を担うのに対して、父親は社会的規律や約束事に対する厳しさを教える役割を担っている。現在日本社会

は社会全体が寛容で保護的な社会であり、父親役割の機能が弱く、基準や規則の適用の中に厳しさが欠けていると言われてから久しい。教育環境の中で問題になってきたいじめ、校内暴力、登校拒否、援助交際などの諸問題の原因として、社会全体の道徳的規範、倫理的基準の欠如を挙げている識者も多い。

考えてみると昭和三十年代の高度成長期以来、会社の残業で日本の家族のなかから父親の姿が消え、その後長い間母親を中心にした子育てが日本の家庭の中に定着してきた。このような母親中心の家庭の中で昭和後期の子ども達が育てられてきたのである。平成の不景気の時代になってようやく父親が家庭に帰ったものすでに子育ての中から父親機能が崩壊して久しくなっていた。いま、子ども達にもう一度社会の厳しさを教え、社会との接点を取り戻すために必要なのは父親機能を家庭のなかに取り入れることである。

父親の役割認識の始まり

父親は、子どもが生まれたときに自然に父親としての意識が生まれるのではない。日頃の家庭の中でわが子に接して意思の交流を行っているうちに、子どもが弱さに気付き、父親の自分が頼りにされている存在であることに自覚したときに始まるのである。しかし、その護り方は母親のように直接子どもに触れて援助するのではなく、外敵から家族を護るといふ態度で表れてくる。また、社会的倫理基準をわが子に当てはめて無事に社会生活を送ることができるといふか教育するといふ形をとる。

よく父親が娘の帰宅時間をうるさく干渉するのは、社会にその種の事件がよく起きることを知っているからであり、父親としては娘を護るために注意をしているのである。一度約束をしたらその約束を確実に護るよう要求するのそれが基本的社会のルールだから

である。つまり、父親機能は、「この子をこのまま社会に出したら社会生活を円滑にやっつけていけるだろうか」といふことが基準になっている。

この父親機能は、母親の保護的機能と組み合わせると効果を發揮する。そのためには、父親と母親は子育ての期間それぞれ機能が異なる立場から意見の調整を必要とする。父親機能と母親機能は一緒になって伝えられてその機能を發揮するのである。

とまれ、父親が子ども達に伝えたいのは、父親自らが実社会の中で体得した社会規範である。

(お茶の水女子大学)

二歳児の「独占する」

というこどもの発達の意味

阿部 和子

自発性を軸に子どもの育ちを追いかけていると、二歳代（子どもにより多少のずれはあるが）には、もの（玩具など）やこと（ボタンをはめること）に執着して他の子と、あるいは大人との間に、時に激しいやり取りが展開される場面に出会う。これらの行動は集団で生活していると、「玩具を独占し困ったこと」であるとか「できないのにいつまでもやりたがり、あげく

の果てにはかんしゃくを起こし対応に困る」というように困ったこととして捉えられやすい行動のようである。

しかし、自発性を軸にして子どもの育ちを見ていくとすると、これらの行動は「自己」が獲得されるその前の経験群として位置づけられるものと考ええる。このあたりのことを具体的なエピソードを通してみてい

きたいと思う。

次にあげるエピソードは「もの」そのものではないが「おかあさん」ということばをめぐってのそれである。

エピソード1

朝のおやつの時間、子どもたちが席についているときにかずき君（三歳二ヶ月）はお母さんと登園してくる。保育室に入るところをてんべい君（二歳十一ヶ月）が見つけて、「かずき君のおかあさん」という。それを聞いた、てんべい君の前に座っているが、入り口に背を向けて座っていることえちゃん（二歳四ヶ月）が、すかさず「ちがう、ことちゃんのお母さん」という。すると、てんべい君が「かずき君のおかあさん」とことえちゃんの言ったことを訂正するように大きな声で言う。ことえちゃんはその声の大きさに圧倒されたのか泣きながら「ことちゃんのお母さん」とい

う。

エピソード2

朝、お母さんと手をつないでことえちゃん（二歳七ヶ月）が保育室に入ってくる。ことえちゃんはお母さんの後をついて歩いている。お母さんが、ことえちゃんの布団に洗ってきたカヴァーをかけている。そこへこうた君（二歳十一ヶ月）が寄っていくと、ことえちゃんが「ことちゃんのおかあさんだよ、これ」とお母さんを指差しながら言う、こうた君も「ことちゃんのお母さん」と言いながらことえちゃんのお母さんを指差す。こうた君が、ことえちゃんの言うように、ことえちゃんのお母さんだと認めているにもかかわらず、ことえちゃんは、「ことちゃんのおかあさん」と繰り返し、こうた君はにこにこしている。すると、ことえちゃんはこうた君の顔を覗き込むようにして「ことちゃんのおかあさん」と力を込めて何度もいう。

エピソード3

朝のおやつの時間、子どもたちはそれぞれテーブルについている。突然のようにゆうた君（三歳一ヶ月）が振り向いて背中合わせに座っているこうた君（二歳四ヶ月）に「ゆうた君のブーブー」と大きな声でいう。すると、こうた君が「ぼくの」といい、二人で「ぼくのブーブー」「ゆうた君のブーブー」と言い合い譲らない。こうた君の前に座って、そのやり取りをみていたなるみちゃん（三歳〇ヶ月）が「みんなのブーブーなの」と仲裁に入るが、二人は張り合いつづける。すると、ゆうたくんが「ゆうた君のママのブーブー」という。こうた君も負けずに「ママ（自分）のブーブー」という。すると、なるみちゃんは「みんなの、おかあさんのじゃない」とそれぞれに言い合う。しかし何時の間にか「なるちゃんのブーブー」と三人で言い合いになる。

以上のエピソードは、いずれも朝のおやつのためにテーブルに付いているときのものである。

このエピソード1と2はことえちゃんの二歳四ヶ月のときのもので二歳七ヶ月のときのものである。ことえちゃんは「お母さん」と言うことばは、自分のものだとはゆずらない。それは、「お母さん」ということを獲得するまで、更に獲得した後も練り広げられたたくさん経験と結びついている、思い入れの強い情緒的な「ことば」だからである。そしてこの時の自己は、この情緒的な思い入れお母さんとの具体的な経験群の中に埋没していると考ええる。つまり、経験群と思い入れが一体となっていて、そしてその気持ちの主体である自己もそれらと未分化な状態にあると考ええる。

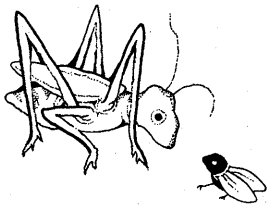
そのように考えると、ことえちゃんが「ことちゃんのおかあさん」ということばを独占することで、お母さんとの経験群に自分の思い入れを独占することになる。それは、自己を他と区別されたまとまりとして、

またそのまとまりの主体になっていくために必要な経験と考えられる。それは、エピソード1に見るように、独占することをめぐって他の子とのやり取りが展開される。そしてそのもの（Ⅱ「お母さん」）に対する思い入れが強ければ強いほど強力に主張し、その主張が強ければ強いほど、周囲の他の子の抵抗も強い。その敵しいやり取りを通して、時に大人にその場面の交通整理をしてもらいながら、「お母さん」ということばに対する思い入れ（Ⅱ「気持ち」）と、そのように思うことが分化して、気持ちの主体としての自己の獲得へと至ると考えられる。

それはこの時期にものを独占することと並行して観察される「じぶんで」「ひとりで」と、「それをする」と」に執着する、つまり行為の独占とでも呼べるような姿からも同じようなことが考えられる。例えば、できないのに一人でボタンをはめようとしてうまくいかずに泣きだすとか、ブロックを組み立てようとするの

だが、うまく差し込むことができずにブロックが落ちてしまう。それを、手伝ってあげようとする手を振り払って、何回も試みやっとな差し込めて、大人に誉めてもらったりするというものである。ここでも行為することⅡそれに向かう自己が未分化のままにあるが、できないことと気持ちのずれの経験、できたことと周囲の賞賛の経験などを通して、行為することとそれに向かうものが区別されて「行為の主体」としての自己の獲得へと至ると考えられる。

そして、エピソード3のゆうた君やなるみちゃんのよう、形勢が不利のときに頼りになる「ママ」を持ち出すことがあっても、「おかあさんのじゃない。みんなの」というように、「お母さん」ということば



を独占することから、卒業することになる。二歳前後から、母子密着と呼べるような、母子関係に落ちつきを見せるようになる。そしてエピソード1のてんべい君のように自分のお母さんとは別に「かずき君のおかあさん」、エピソード2のこうた君のように「ことえちゃんのお母さん」と言えるように、お母さんはそれぞれにすることが分かる。

以上のように、独占することをめぐってのやり取りを通して、不確かにはあるが自他の区別がつき始め、その区別されたもの（思ったり、したりする）の主体として自己や他者が現れることになる。

これまで見てきたように、自己は、二歳代の終わりから三歳のはじめにかけて、ものとそれに向かう自分が分化し、行為することとそれに向かう自分が分化し、そしてそれらに向かうまとまりのあるものとして自分という感覚が獲得され、おぼろげながら自己が外

界から区別されて自己の輪郭が出来上がると考える。

自分が自分になっていくためには、具体的な経験を通してであること、そして、その経験をより深く独占することが確かな自己感を育てると言えそうである。このように考えてくると、この時期のこだわりや独占、やりたがることを存分に経験させてあげたい。もちろんそこに大人がいて、子どもの今の状態を子ども自身がまとまりを持って捉えられるよう援助すること、そしてそのまとまりがどのような意味を持つことなのか分かるように言葉を添えながら援助することが重要である。

次に、この行為する主体としての自己の輪郭がやはり、ものや行為や場所を自分のものとして主張する（独占する）ことを通して、そしてそれをめぐるやり取りを通して、より明確に意識されるようになる様子を見ていくことにする。

エピソード 4

朝から雨のため室内で遊ぶことになる。保育者がその準備をするために子どもたちにロッカーの前に座って待つように言う。子どもたちは保育者が室内遊具を出す様子を期待を込めて何やら言い合いながら見ている。その内、観察者の側にいたひろき君（三歳一ヶ月）が泣き出す。観察者が「どうしたの？」と声をかけると、観察者の隣に座っているなるみちゃん（三歳一ヶ月）を指差しながら「ひろきの、ひろきの」と言う。指差されたなるみちゃんは困惑した表情でそこに座りつづける。観察者はあれこれ思いを巡らせ、ロッカーの名前を見ると、なるみちゃんはひろき君の名前の書いてあるロッカーの前に座っている。そこで「ひろき君のロッカーの前になるみちゃんが座っているの？」と言うと「うん」と言う。観察者は子どもたちはそれぞれ自分のロッカーの前に座っているのかと思いい、「なるみちゃん、ひろき君が自分のロッカーの前

に座りたいんだって、かわってあげる？」と聞くと、なるみちゃんはいいやと言うように頭を振って自分の名前の書いてあるロッカーを指差して、自分のロッカーの前には別の子が座っているので、代われないことをいう。そこで事態が飲み込めなかった観察者が「ひろき君、みんな違うところに座っているんだって」と言ってみるが、よく見るともうロッカーの前があいていない。ひろき君だけロッカーの前からはみ出している。ロッカーの前でなくてもいいんじゃないかとひろき君に言ってみるが嫌だと言う。そのやり取りを聞いていたなるみちゃんが少し詰めて隙間を作ると、その狭い隙間に無理やり入り込んで窮屈そうに座る。

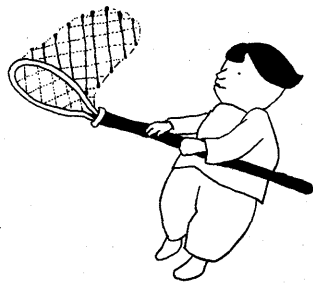
エピソード 5

朝の散歩に行く前の時間、ひろき君（三歳一ヶ月）は自分のロッカーにお尻を入れて座っている。それまで別の遊びをしていたれいなちゃん（三歳三ヶ月）が、ひろき君のところへ行って、ロッカーからひろき

君を引つ張り出そうとするが、ひろき君はロッカーを取られまいとするように力を入れて座り込む。そこでれいなちゃんは力づくをあきらめて「ここじゃ、テレビが見えないよ。あっち」とテレビが見えやすい方向を指差す。しかし、ひろき君は動かない。れいなちゃんはテレビの音楽に合わせて踊り出す。ひろき君もロッカーを離れてれいなちゃんのところへ行つて踊り出すと、すかさずれいなちゃんはひろき君のロッカーへ行つて座つてしまう。ひろき君は慌てて戻すが「すーわっちゃった」と言つて動かない。ひろき君は「れいなちゃんのロッカーはあっち」とれいなちゃんのロッカーを指差すがれいなちゃんは動かない。ひろき君は何とかれいなちゃんを動かそうとしているうちに、自分のロッカーの中の帽子を出してしまう。するとれいなちゃんが「あーあ、だしちゃった」と非難するように言うと、ひろき君は慌てて帽子をロッカーに戻そうとするがれいなちゃんは体を張つて、入れさせ

てあげない。その様子を見ていたかずき君（三歳一ヶ月）がれいなちゃんを打つ。れいなちゃん泣きそうになる。ひろき君が「けんかしないでね」と言う。するとれいなちゃん「テレビ、見よつ」と言いながら、そこを離れる。そぶりを見せるが、ひろき君がロッカーの前を動かさないでいる。れいなちゃんは「やーめた」と言つてロッカーを離れていく。ひろき君はようやく自分のロッカーに座ることができた。

エピソードの4と5はひろき君のロッカーをめぐるものである。ロッカーは、子どもにとって保育園



と家庭をつなぐ場所であり、自分の持ち物（Ⅱそれぞれ思い入れのあるもの）が収められている。また、保育園の中では、より家庭（Ⅱ母親や父親に代表される安心できるもの）に近い場所である。

エピソード4は、保育者が遊びの準備をするのを待っている場面、どこに座ってもいいのであるが、他の区別がつきだし、「おんなじであること」や「みんないっしょ」ということに快さを感じだした三歳前後の子どもにとって、ひとりだけみんなと違うということは不安定になりやすい状態であると考えられる。そこで、安定することを求めて「自分のロッカー」を主張する。

またエピソード5は、やはり朝であり、生活の節目の不安定な時間、ひろき君は保育者の側に行くほど危機的ではないのか、自分のロッカーに入り込んでいく。れいなちゃんは、いつもと少し違うひろき君に注意を引かれて、それは、ロッカーが関係あるらしいこ

とを分かり、それを取り上げようとする。ひろき君とれいなちゃんのやりとりは、今の持てる力を全部使って、相手の場所（ひろき君の気持ちの込められた）を自分のものにしようとする、または自分の場所（Ⅱそこに込められた自分の気持ち）を守るために、持てる力を全部使ったやりとり・とりあいは自己の気持ちより確かに自分のものにするために重要であり、またこのやり取りを通して他の気持ちに気づいていくための大切な経験群としても位置づけたい。当然ここには大人の仲立ちが必要になる。

自己の中心（Ⅱ欲求）を強力に経験しその感覚をより確かなものに、そして、それと他との区別のための経験群とし、それ以後の自己の育ちにおいても、もの取り合いや対立を位置づけたいと考える。

（聖徳大学短期大学部）



水をあふれさせる

津守 真

前回、「遠くを眺める」に記したM郎の話のつづきである。

中断される生活

M郎はこの頃うろうろ歩くことが多く、何をしていいのかよく分からないでいると母親が言う。学校でも、一通り課題をこなしていても自分を打ち込んでやることがない。当時、私共の学校でも、とくに小学部では課題が多く、自分で何かをしていてもじきに中断されて、与えられた課題をせねばならないことがしばしばであった。M郎



は誘われるとすぐに立って行くのだが、少しやると窓際に行き、遠くを見ている。また、籠をひっくり返したり、絵本を引きずり降ろす。M郎は何かをいわれて中断せねばならないことが多かった。自分から外にゆくこともできず、一日の生活は不自由なものだったろうと思う。

私はM郎が気になっていたので、つとめてM郎のそばで過ごした。M郎も私を見るとすぐに近寄ってきた。ある日いつものように、M郎は私の傍らに座り込み、棚のおもちゃ籠をひっくり返した。白い小さな球を手にとつて、それをずつといじっていた。私が凹みのある容器を渡すと、受け取つて白球をいれた。ポスターカラーの空びんに白球をいれたとき、白球に色がついた。その色をとろうとしてズボンでこする。身体は私の膝にしっかりと触れていて、私が動くと、すぐに引き留める。こうして一時間以上を過ごした私は、M郎はこういうゆったりとした時間を必要としているのだと思つた。

私にもこういう時間をこれでもいいと思えないときがある。この子は小学部だから、もっとレベルが高いことをしていいはずだと考えているときである。本気で取り組むことがなくても、クラスの課題の中でうろろろしていれば小学部らしい生活をしているように見える。だが、ゆっくりと時を過ごすことをこの子は望んでいるのではないか。つまり、子どもには場所と活動を選ぶ自由があつていいのではないか。また、



時間を選ぶ自由もあっていいのではないか。そのとき、子どもらしい世界がそこに実現される。私は、あるとき、クラスの担任たちとこのことを話した。担任への批判になるのではないかを恐れたが、思いきって提案することによって私共の人間関係も開けたと思う。ひとりの職員はこの頃M郎の心は死にかけていると言った。

籠をひっくりかえす

秋の一日、私は朝からM郎のそばにいた。M郎は二階の奥の部屋で、タオルケットにくるまって、レールやブロックをいじっていた。私はできるだけM郎の傍らにいようと思っていた。そして私が彼の望みを叶えようとして知っていることを知ってもらいたいと思ひ、そこに腰を据えて留まった。そういうとき他の大人がちよっと見に来ては去って行くのも、課題に誘いにきたように感じられることが分かった。そうなるとその大人は親しみある存在ではなくなる。M郎は次第に私によりかかっていた。私がちよっと姿勢を変えると腕を引っ張って引き寄せる。こうしている間に、M郎について分かったことがあった。金属の容器やままごと容器に丸い玉や球形の物をいれてカラカラ、コロコロ、リンリンと音を出すのを好むことである。ここに彼自身の興味がある。

数日後、M郎は鈴を手にもっていたので、私は容器のなかに鈴をいれてセロハンを



はり、ビニールテープを貼ろうとした。私がやりかけると、M郎がすぐに手を出してほとんど自分でやる。透明の容器に鈴をいれテープでとめると、よろこんでそれをいじっている。私が立ち去るとM郎もついてくる。音と造形の結合である。

片付けてあって困ったわね

朝、学校に来たとき、おもちゃ籠が片付けてあった。母親が、あら今日もがらくたが片付けてあって困ったわねと言った。M郎がおもちゃ籠をひっくりかえすのは、気に入る物を探していることが母親には分かっている。教室にゆくと、M郎は毛布をかぶっている。私がかたわらに座り、声をかけるとすぐに毛布をとり、顔を出して私を見た。私が立ち上がると、私を追うように部屋の中を歩き、自分の顔を叩いた。

水をあふれさせる

M郎は私を見てにこっと笑って私のところに来た。『ながし』で水道の水を出した。私はM郎が積極的に水遊びをしている具合だと思っていた。するとM郎は手近にあったミニカーやがらくたを『ながし』に投げ込んだ。『ながし』に水がたまるように排水口をふさぐためだったことが後になって分かった。水が『ながし』の外にまであふれ出た。私が水を流そうとすると腕を張っていじらせない。水が床に流れ出し



た。他の職員や実習生たちが水をかき出すのを手伝ってくれた。やがて水があふれる。縁から滝のように、そしてゴム敷の切れ目から滝のように。地下には倉庫があり、地下室の天井にもビニールシートを張らなければならない。こうなると、『子どもに即して』と言っていられず、結果の処理に追われる。M郎にとっては水を外にあふれさせることに意味がある。私が水を止めようとすると手で顔をパンパンと叩いた（これは自傷行動とよばれるが、これは状況から切り離してその子の特性とする見方である。こういう行動にはかならず本人の理由がある）。

次の日、門から入ってくるところに私がいたが、M郎は私を見ない。母と二階に行く。二階に私が近寄ってもすぐには来なかった。プレールームの隅に行く。私はしばらく椅子に腰かけていたが、M郎はすぐには寄ってこない。それでも私が立つと手を引きに来る。

そのうちに『ながし』の水道の水を出した。私はすぐにゴム敷を用意する。M郎はポスターカラーを水の中にとらす。水が緑色とそして黄色に染まり、渦を巻いて排水口に流れ込んだ。やがて水があふれる。縁から滝のように。私が床に雑巾をおくとM郎は手でとりのける。その水が流れ込む様が良いらしい。実習生たちがモップで拭きとり、ちりとりで水をかき出してくれた。私がいろいろと言っても役立たなかった。M郎は黙々とやり続けた。一時間以上やっていった。



この日、保育の後のミーティングで、次のようなことが話題になった。

1 M 郎は水を滝のようにあふれさせる。枠から外に水を出すことに意味がある。不自由な生活の枠を出て、心の内から湧く能動性を求めているのだろう。

2 私ははじめ M 郎が水をあふれさせたとき、あわてた。水が洪水にならないためにどうしようかと必死になり、M 郎が何をしようとしているのかという視点は忘れていた。他の人たちの協力により、水をかき出し終えたとき、はじめて私は M 郎の立場に立つことができた。

3 水が『ながし』からあふれたとき他の人が快く手伝ってくれた。だからといって、無条件にやらせていいとは思えなかった。歯止めをどこにおくかは依然として問題であった。

4 私と M 郎だけが使う場所ではないから、他の人の立場での了解と協力が必要である。

5 職員たちは、この学校は管理を優先させず、最大限に子どもを考えるのであることを全員で了解しておくことが必要であると言った。皆も葛藤の中で、方向を間違えないようにしようとしていることを知って私は励まされた。

私共の中には共通理解はありながらも共通の苦しみの数週間であった。後始末の共同作業をしながら、私共の共通理解は深まったと思う。



数週の後

朝、M郎は部屋の隅で毛布をかけていたが、にこにこしていた。担任が粘土を板に乗せてもってゆくとそれを四十分くらいじっていた。こんなことは久しぶりだった。

M郎は『ながし』の水を出すとそこを立ち去った。立ち去ってもじぎに戻ってきて水道が止められていないのを確かめる。何度もいったり来たりする。水に口を付けては口から水を吐き出す。それを何度もやった。私がM郎と同じように水に口を付けるとそれを見て私に顔を寄せ、にこっと笑った。M郎のこういう笑顔を見たのも久しぶりである。私がまたやると、顔を見てにこっと笑う。こうしながら、滑り台を走り上ったり、にこにこして走り回った。

もしも、M郎が去ったときに水を止めたら、私はM郎よりも管理を考えていることになる。私がM郎と同じように水に口をあてたのは、M郎のすることに価値を認めたいと思ったからである。私はM郎と快く過ごすことに価値をおきたいと思った。M郎は自由感をもって能動的になった。

M郎が私の手をひいた。滑り台を下から上って来るところを上で迎えるとケラケラ笑った。手を引かれ、あっちにいきかけたり、こっちにいきかけたりする。どちらに



いってもいいよというようにM郎と一緒にいると、どっちに行くかは自分が決めるんだという彼の心の自由感が伝わってくる。滑り台で相手をしているときも、その自由感に支えられて、笑いがあるように思った。

半年の後

M郎はみどり色の大きなセロハン紙をかぶって歩いてきた。とれそうになるとセロテープで貼って帽子のようにすることを頼みに来る。私が追いかけるとケラケラ喜ぶ、私がキスするとケラケラ笑う。何度もやって欲しがる。梯子を渡り途中から飛び降りる。また私にキスしてもらって笑う。雨の中、庭の水たまりに裸足で入り、波を立てた。M郎にとっては海辺であり、池なのだろう。

二十五年ぶりの教育実習

——イギリス公立幼稚園保育参加顛末(2)——

豊田 一秀

私は一九九七年九月より、イギリスの公立幼稚園 (State Nursery School) で保育に参加する機会を得た (イギリスでは幼稚園 = Kindergarten という言葉は一般的には使われずに、ナースリースクールという言葉を使っているが、実質的に日本の幼稚園に近いことからここでは幼稚園と訳す事にした)。保育に参加するに際して私がかがけた事は、当然

ながら子どもや先生たちと良い関係を創るという事である。とりわけ先生たちとの信頼関係はこの参加観察を持続させるためにも不可欠である。先生たちと意思の疎通を密にして先生たちに安心され信頼される事が第一である。意思の疎通とは、私が先生たちの気持ちや意図に対して敏になる事と同時に、私の考えや気持ちをきちっと先方に伝える事でもあ

る。具体的に何が先生たちを安心させるかは先生たちの個性もさる事ながら、文化的な違いや言語的な制約もあってすぐに私に把握できる事ではない。試行錯誤の中からイギリスの先生たちとの関係を育てる事それ自体に私が学びうる要素が隠されていると思う。

私は「参加」という言葉を使ったが、この言葉について少し説明する必要があるように思う。

参加するとはその場に関与する事であるから、そこには相互的な関係性が生まれる。参加者は保育の場に影響を与えると同時に、自身もその場に影響される存在である。参加者は見る人であると同時に見られる人であり、助ける人であると同時に助けられる人であり、さらに教える人であると同時に教えられる人でもあるのである。私がこの文章の表題に「教育実習」という言葉を使ったのも、自分が観察者以上の「その場全体の渦に巻き込まれながら教え

られる」存在でありたいと願ったからである。

この幼稚園にはブルークラス、レッドクラス、イエロークラスと三つのクラスがある。それらはみな同じ年齢の子どもで構成されている。前回にも述べたが、イギリスの義務教育は五歳から始まる事、小学校の中にレセプションクラスというクラスを作って四歳児を、時には三歳児も受け入れる方策を政府が進めている事等から、幼稚園には三歳児を中心に三、四歳児しかいない結果となっている。この事実がイギリスの幼稚園をマイナーなものにしていると私は考えるのだが、ここでは詳しくは触れないでおこう。

私はしばらくブルークラスに参加することになった。担任の先生はK先生とG先生。K先生は三十年代後半の女性で二人の子どもがいる。下の男の子、ルイはブルークラスで保育されている。母親のクラスで過ごすというのは、親子どちらにとってもなか

なか大変な面があるようである。G先生は五十代後半の女性で、もう成人した三人の娘さんがいる。

資格的には、K先生はティーチャー（教諭）、G先生はナースリーナース（保母）である。教諭の資格は大学レベル（イギリスの大学は通常三年であるが、教員資格は最近四年間かかるようである）で取れ、ナースは専門学校（二年間）で取得出来る。職場での役割が異なる他、給与の面でも三十パーセント程教諭の方が良いそうである。イギリスの資格社会の一面を見る思いである。この国ではこのように異なった資格を持った教師が、ペアーを組む場合が多い。ブルークラスにはこの他に二人の非常勤の先生（共に資格はナースリーナース）が、援助を必要とする二人の子どものために入っていて、一クラス二十四人の子どもに四人の先生という陣容である。

さて、その日、先生のクラス全体への言葉かけは、九時二十分に出欠をとる事から始まった。九時



▲保育が始まる前のクラス。各机にその日の活動がセットされている



▲ケーキ作りコーナーの子どもたちの真剣な顔

に登園した子どもは二十分程車座になってカーベットの
トの上で待っているわけである。絵本を出したり友
達と軽くふざけたりしている。出欠を取り終わると
先生はテーブルに用意されたいくつかの活動につい
て説明する。その日に先生が用意した活動コーナー
は1、ケーキ作り 2、粘土 3、屋内用の水遊び 4、
文字ならべ、であった。先生は始めに五、六人の名
前を呼んでケーキコーナーに行くように指示する。
ケーキ作りには定員があるのだろう。呼ばれた子ど
もはボールや粉の置かれた机に座る。呼ばれなかつ
た子どもが自分もやりたいと言ったり、呼ばれた子
が他の活動をしたと言ったりすることは無い。ス
ムーズに事が運ぶ中に、子どもたちがまだ自分を
出していい感じを私は受ける。他の子どもたちは、
めいめいに興味を持った机に行く。

机ごとに先生が座って指導する。何しろ先生は四
人もいるのだ。前述の四種類の活動の他に子どもた

ちは絵本を読んだり、レゴや積み木で自由に遊んでも良いが外で遊ぶ自由はない。安全確保のため、先生が外にいる時でない子どもは外で遊ぶ事はできない。私はどこに身を置くか考える。各活動における先生の指導を見るつもりならばどこかのコーナーに行けば良いのだが、私は、心理的に先生たちの邪魔をしたくないという気持ちと、先生のいない場面での子どもの遊びを知りたいという気持ちとで、レゴで遊んでいる五人の子どもの所に行く。私は子どもたちと直接関わりたいと思っている。五人は共通のイメージを持ってレゴで遊んでいる感じではない。思い思いにレゴを触っているというふうである。エディ（女児）がレゴの牛を動かして一人ですまごとしてしているので、私もレゴの牛を動かしてあさつちに行くとすぐにごっこ遊びが始まる。

私が、彼女の使っていた木製の小さな小屋の横にレゴで家を作ってプレゼントすると気に入ったよう



で、そこに住んで良いと言われる。二人で面白そうに遊んでいると、ルイ（男児）もレゴの家を作って欲しいと言うので同じ形の家を作って渡す。ルイも気に入った動物を中に入れていく。しばらくするとニール（男児）が来てルイの家を取ろうとする。ニールは身体も大きくて押しが強そうな子なのでルイをかばう気持ちもあって、私は急いで同じ家をニールにも作ってやる。三軒の同じ家が出来ると各自それぞれの家に動物を入れてごっこ遊びが始まる。

子ども同士で多くのやり取りがあるわけではない

が、以前より安定した空気がそこに流れ、三人が淡い仲間意識Ⅱ場の共有感、を持っていて感じるがする。三人が同じ物を持った事、私（大人）に「作って」と頼んだ事がなかった事、家を手に入れた事等がその安定に寄与していると思う。また、子どもが手にしていた動物は子ども自身であったと考える事も可能かも知れない。そして、その動物（自分）が家を作ってもらい、安全地帯を得た事に意味があったとも読み取れるだろう。子どもが自分から始めた遊びを少し大人が手伝う事で子どもの遊びが安定する事が多い。子どもの側から見れば、自分の選んだ遊びを支持された事で、自分が認められているという気持ちが生まれるのではないかと思う。私もその遊びによって彼らの個性、世界を知り、彼らを近しく感じだし、はつきりと名前を覚えた最初の子どもたちであった。遊びは十時半位まで続いた。

私はあえて先生たちの視野の中でこの活動をして

いたのだが、その間先生たちは一度もこちらを見に来なかった。ブルークラスの先生たちにとっては、用意した活動をそのコーナーに来た子どもに与える事が主な関心事なのだろうか、それとも安心してその場を私に任せてくれたのであろうか。もっとも、子ども達の楽しそうに遊ぶ空気は伝わっていたのだろう、K先生は、こんなに集中して長く遊んだ事はなかったと言ってレゴの家を壊さないで残していた。私は、自分の子どもとの関わりが先生たちに認められた気持ちにしてほっとした。先生たちはどう思われているか気になっている自分がある。実習生も、配属されたクラスの先生の暖かい視線で、ずい分と自由に動けるようになるのだろうなと実感する。

（ローハンプトン インステイテュート ロンドン
客員研究員）

ムクロジとの出会い

前田志津子

子板づくりに取り組んだ実践です。

遊び

子どもたちが小さな気づきに「ハッ!」とした
り「おやつ?」と思ったり「不思議だな」と考
えたり「なぜだろう」と疑問を感じるようなこと
を、幼児期にもっと体験できたらと願っていま
す。

保育の現場からの報告は、正月明けの「羽根つ
き」の遊びから『羽根つきの羽根の黒い球はムク
ロジの種である』ことに気づき、そのことから羽

三学期の始業式の日、遊びの紹介場面で私は
「今から羽根つきを二〇〇回するからね」と言っ
て、つき始めました(二〇〇という数字は、子ど
もたちにとってはすごく偉大な数のようです)。
子どもたちの教える声を聞きながら、調子にのっ

て一〇〇回続けてついでみせました。

発見

先生が羽根つきを一〇〇回したことが強く心に残った四歳児のエミが、家族に羽根つきの話を伝え、その家にたまたまあったムクロジの実を、エミのお父さんから幼稚園にいただきました。次のようなメモと一緒に。

ムクロジ(無患子)

ムクロジ科の落葉高木。葉は羽状複葉で互生。初夏に淡緑色の単性の小花を開く。果実は球形で、中の黒い種子は羽根つきの羽根の玉を作る。また、果皮は石けんの代用とする。

そのことがなければ、羽根つきの羽根の球が何

なのか、何からつくられているのか、私自身考えることはなかったでしょう。

そこで、子どもたちが日頃使っている羽根の黒い部分をしっかりとみせることにしました。すると子どもたちのなかから気づきや発見の言葉がでてきました。

「硬い」「鉄でできているのかな」「木でできている」

「だれかがペンで黒く塗ったのかな」「いいや黒く色をつけたのではなく初めから黒いみたい」

「形はまるいけれども少しちがう」「ボールのようにまんまるではない」「ここはちょっとつぶれている感じがする」

「機械でつくったのではないようだ」

「やっぱり機械でつくったのではない」「どんぐりみたいな気がするけど」

今度は、ムクロジの種を子どもたちの手のひら

にのせました。子どもたちは顔に近づけよくみながら次のことに気づきました。

「よく似ている」「羽根の黒いところとおんなじやん」

さらに子どもたちの要求があつたのでムクロジの種を羽子板でつきました。子どもたちは目で羽根の動きを追いながら、耳を傾けて聞いていました。

「音が同じ」「球が同じ」と確信しました。

この黒い球は羽根についている球と同じであること、そしてこの黒い球とはムクロジの種であるということを知りました。

『羽根つきの羽根の球はムクロジの種であつた』ことを知った喜びは大きなものであります。

この取り組みは、教師が子どもたちに羽根つきをしてみせたことから、そのことを家庭でも話題にし、ムクロジの実をいただいたことがきっかけ

となりました。早速それが何であるのか、考える基となりました。次に子どもたちが遊びのなかで使っているものと同じであることを知った感動は大きなものでした。

ムクロジの実、その中から出てきた種を自分の手にしてみましたが、今度はムクロジの樹はどんな樹なのか、どこに在るのか興味をもつようになり、植木屋さんに聞いた子どももいたようです。

また「どんぐりみたいな気がする」と言った子どももいましたので、どんぐりの実を羽子板について試してみました。しばらくつくと割れてしまいました。それをみて子どもたちはどんぐりの実ではふさわしくないと感じ、さらに私たちの先人たちがこの種を発見し、羽根つきの遊びに取り入れてきた力に「すごい！」と感激、遊びの文化を感じたにちがいありません。

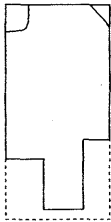
つくる

四歳時に『羽根つきの羽根の球はムクロジの種である』ということを発見した思いは、年長に進級し、三学期に再び羽根つきの遊びを始める頃もそのことをよく覚えていました。

私は、その思いを造形活動につないでいきたいと考えました。それは子どもたちが使っている羽子板は、軽くて持ちやすいのですが、板面が狭いため（柄の長さも含めて三十一・七センチメートル、最も幅があるところは十センチメートル、柄に近い部分は七センチメートル）続けてつくことが困難です。そこで、もう少し板面の広さがあり、自分の手に合う羽子板をつくることにより、羽根つきの遊びがもっと楽しくなるように羽子板づくりに取り組むことにしました。

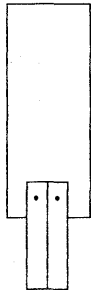
そのために、子どもたちがいつでも取り組める

作例1



段ボールを使用幅16cmある段ボールの切れ端を見つけてフェルトペンで柄の部分を鍵型に描きはさみで切り取る。

作例2



板材をそのまま使う。柄の部分は長さ15cm。幅と奥行き2cmの木片を22mmの釘で打ちつけている。

作例3



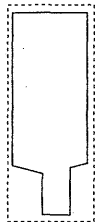
鋸で切り取る線を描いて柄の部分を残して鋸で切っている。

作例4



鋸で切り取る線を描き、柄の部分を残して鋸で切る。その後、上部左右に斜めの線を描き鋸で切り取る。

作例5



板材の上に羽子板の形を描き、鋸で切り取る。

ように環境づくりをしました。常設の大工コーナーに材料と道具を配置しました。材料については、建具屋などから集めた様々な形や材質の木片に加えて、材木店で製材していただいた幅九センチメートル、長さ四十七センチメートル、厚さ一センチメートル板材（アガチス）を準備しました。

羽子板の木材選択については、第一に硬い方が羽根をついた時に、高くていい音がするのでないかと思いましたが、幼児が鋸で切りやすい硬さのもの、しかも縦でも横でも斜めでも切ることが可能なものを考えました。第二に薄い方が軽くて切りやすいと思いましたが、反りが生じない厚さも確保する必要がありました。

子どもたちがつくった羽子板は、前頁の下図のとおりで主な作品を列挙します。

羽子板づくりのなかで、段ボールでつくった羽子板は、幅十六センチメートル、柄までの長さ三

十一センチメートルでした。子どもにとっては自然につくり出した好ましい大きさかも知れませんが、また、段ボールでつくる発想に感心しました。

特に作例5は板材に羽子板の形を描いて一生懸命鋸で切ったのです。「鋸で切るとは大変なのだから、一日では終わらない」と友達に話していました。子どもにとって大きな仕事をした誇らしい思いであつたのでしょう。

子どもたちはムクロジにこだわり、自分の羽子板までつくってしまいました。私は、羽子板にする板材について様々な考え、こだわりをもって選びました。この活動のきっかけとなったムクロジとの出会い、ムクロジにこだわったのは、私自身であるかも知れません。

ムクロジとの出会いに感謝します。

(福岡教育大学附属幼稚園)

倉橋惣三「保育法」余聞 (4)

幼児の表現論(一)

—— 自発性とその誘導 ——

土屋 とく

本稿は、『倉橋惣三「保育法」講義録』（フレイベル館）の補足説明として、本誌第九十二卷九号・十一号 第九十三卷一号に三回にわたり掲載されたものの続編である。

倉橋先生の著作等の業績中「幼児の表現論」と銘

る。

打って単独に著されたものは見当たらない。しかし子どもの表現に就いての見解は、多数の著述や語り口の中

に、かなり明確に述べられており、それらから抽出された「表現論」を紡いでみることは出来そうであ

一、育ちの自発性と表現

先生の保育理念の根底にあるものは、一貫して《育

ちゆく いのち」がもつ力の素晴らしさと、幼い芽の中に潜在する可能性を信じ、花開いていくことに驚きつつ、且つ健やかに正しく伸びることを祈る姿であった。

そして子どもを大切に思うが故に、育てる側に対して多くの期待と責任のありようを繰り返し繰り返し説いていったのである。

「教育は育つものに対する信仰である」「自発力は生命的なのである」と明言し、保育原理の第一義を「自発性」の尊重に置いた時、表現に対する見解は子どもの内発的なエネルギーがどのような姿をもって顕れてくるか。また、その発達を見守り育てる手段について考察していくことに注がれる。

先生は学生を前にして、こう語る。

「生命は外面に現れるものである。

幼児の生命も、一つは単なる活動として表れ、他の一つとしては単なる活動としてではなくて、ある一つの表現をしようとするものである。

表現とは、その活動の結果が、ある形をそこに現してくることである。これも生命の一つの発露ではあるが、この表現活動の中にも、自分自身をもってする表現と、物に表し来る表現とがある。

自分をもってするにも、言葉でもってするドラマや・音楽・話・語らい等がある。内面的のものを現すためのものである。

表現とは、必ずしも人に伝えることのみしない。自分の中のものが外に出て、何かまとまりのあるものになりたい。人に伝える前に内面的なものが自分自身に判るのである。

ここに伝達と違った真の意味の満足がある。自分の芸が身にしてみても、たまたらなくなる。伝達の目的にあらずして、自分の身で満足しているのが幼児の自己への表現である。」

——講義録 一三四／一三五頁——

この説明の中に幼児の表現について、また芸術一般に対する深い洞察が含まれていると感じられる。

二、幼児の自己への満足

“自分の芸が身にしみて、たまらなくなる”という一見、見過ごされてしまうかもしれないこの独特なニュアンスをもつ短い言葉は「表現」というものについての本質をつく鋭い指摘を、短い言葉の中に凝縮して表している箇所であり非常に重要な意味を持っていると筆者は考える。

前述の言葉では、生命の発露としての幼児のエネルギーは多様な現れ方をするが、その一つが活動そのものであり、他には何らかの形をとる表現であるという。更にこれを言語や音楽的なものと、造形的なものとの二方向に分けている。

注目したいのは、子どもの湧き出る表現の奥に単なる訴えや伝達の手段ばかりでなく、他からは見えない内部感覚としての自己自身の満足があり、その動機の中に潜むある微妙な心の動きに触れている点である。

“自分の中のものが外に出て、何かまとまりのあるものになりたい。人に伝える前に内面的なものが自分自身にわかるのである”という喜びを

——自分の芸が

身にしみて

たまらなくなる——という言葉で置き換え、他者に対する伝達如何にかかわらず、幼児が自分そのものに向けて感じるものこそ真の意味の満足をもつものであると説く。

そして自己への表現はとりとめのないことであるから、自身の心の中にあるものを一度形に現し見て客観的行程を経た上で改めて自己満足を得る。「これは実物、必要に迫られてなすものでなく、美的なのである」と続けている。

三、子どもが感じる育つ嬉しさ

子どもの成長の初期（概ね二歳前後頃を中心）に音

楽のリズムに合わせて頭をふり体を動かし、幼い舞踏を盛んに演じる姿を見せることがある。また語彙が爆発的にふえる時期もあり、思いがけない言葉や、特異な才能を伺わせるような知能のひらめきをみせたりして大人を驚かせる。

そんな様々な成長は、他から矯正された動きではなく全く自発的に・動き・表し・繰り返し楽しんで活動する姿そのものである。

その楽しそうな得意げな様子は育ちを見つめ願っている者にも好ましく伝わり、思わず誉めたり励ましの声をかける。それに応えてまた子どもは、大人からみてあまり意味のないような動きながら「見て！見て！」と何度も繰り返し返す。この相互に行き交う喜びは両者にとってひとときの恵みでもある。

およそ子どもが自身で何か出来るようになることは嬉しく喜ばしいことであり、新しく獲得した行動の自由は身体の内部感覚そのものの喜びの放散を楽しみ、

可能になってきた諸活動を反復しながら自身で確かめ自在に試しているということでもあろう。

“育つ”ということは、外部的にも内部的にもより良い方向への指向性をもっているものであり、時には停滞や一時的な退行があったとしても、上昇と広がりをもって豊かに伸びていくことである。

この伸びていく力が行動として発揮される際に、先行する喜びの気持ちがあるのは、子どもが自分にとって、まさに“自分の芸が身にしてみても”いる感覚なのではないかと思われる。

いいかえれば子ども
の育ちゆく姿は、外か
らは見えないながら
種々の神経細胞が、ゆ
らゆらと揺れながら結
びつき、確かな結合を
達した時の“生きる”



喜びの感覚そのものなのかも知れない。

こうして幼児の表出。表現は、成長と発達に連れて可能になってくる範囲が広がり、経験の積み重ねや自由なイメージ、そして好奇心にひきずられて多方面に分岐し豊かになっていく。

幼児の場合は生理的・情動的な動きが主であり、表出と表現は分かち難い。だが幼稚園に在籍する三年間の発達には、まさに驚くべき変化の連続の時であり、表出から表現への脱皮でもある。

この分化の過程で味わわれる微妙な内部感覚としての喜びを、敏感に受け留めて、よい方向づけをしていく重要性を指摘した先生の鋭い感性と慧眼には改めて敬服の他はない。

四、幼稚園と保育五項目

さきに引用した文章は講義録のうち前半では保育の原理・原則を示し、後半その実際篇として「保育法案」(方法についての考え)を述べていく過程で、I、

保育項目・II、仕組みと解説をし、更に保育の内容と導き方について章を改めて詳しく説明している箇所にと当たる。

大正十五年に定められた幼稚園令施行規則中の当時の保育内容は保育五項目として

「遊戯・唱歌・観察・談話・手技等」であった。

「保育項目は、法案の根本となるべきものである。幼稚園においては、決して項目が主ではなくて、保育のための項目である。……昔においては、項目が幼稚園を支配するごとくに見えた。今日においては、項目を表立せずに、あくまで保育を主として幼稚園があるのである。」

現代保育の要点はここにある。」

——講義録 一四〇／一四一頁——

そして五項目を遊戯から順に説いていく事をせず、また「手技」を手技とせず自身の信念の下に「製作」という項目にして論じている。ここでは

「手技とは作ることであるが、この製作ということ

を、教育的に重んじてきたのは、フレーベルの幼稚園の一つの卓見である。……そして製作ということが卓見であるということは、古い教育が専ら受け取らせること、及び観念的なことに限られていたのに対し、生活を生み出すこと、観念よりも実体的なことに重きを置くところにある。……」

としながらも、製作が本来のフレーベルの意図から次第に抽象的・観念的になっていったこと。または「製作」が後継者によって「技巧的・練習的・分解的・繊細的」になり、作るということの生活的意義から離れたのみならず幼児の能力や神経系の発達に適合しないものになっていったことに言及する。

- (1) このような見地から子どもは現在の手技からは、本当の面白さを味わうことが出来ない。
- (2) 保育原理の一たる具体原理に逆らう事になる
- (3) 小さな部分の技巧は子どもにとって神経を疲れさせ、保育の本質と子どもの健全な発達にとって望ましくない。

材料についても、紙・木・粘土を中心とした単素材の細工物に偏りがちであった幼稚園の実態に対し、

- (1) 作るという生活を尊重するためには、細かくというより大まかでもかまわないとする。

- (2) 細工の材料を限定する必要はない。すべての材料を混同して用いるがよい。」

現代においては当たり前と思われる、こうした主張でも一九三〇年代の幼稚園界では、かなり勇気のいる発言だったのかも知れない。

五、芸術的誘導と産業的誘導

幼児の製作を、生活的にするための方策として、彼らは子どもが自分から進んで作るようにしたいと強く考える。

そしてその動機を重視しながら、芸術的なものと産業的なものの二つの面から製作を進める方策を提案する。この方策は他の文献には全く示されていない語句でありこの講義録にのみ載っている独特なものであ

る。

以下その要約を記してみよう。

生活的誘導

1 芸術的誘導

(1) 子どもには、芸術的製作衝動というものがあ
る。子どもにこれが湧いてくるのを待っているの
である。そして、この機に応じれば、これこそ最
も純粹な芸術的誘導である。

(2) それには材料・道具を豊かに供することであ
る。人は製作衝動が内から湧くとはいうものの、
物に誘われてやるということのほうが多い。幼児
の生活の中に豊かに備えておけば自然にこの衝動
が起こるのである。

子め備えておくというのが幼稚園である。

(3) 製作を見せて誘導する。

a 製作されたものゝ子どもは、それを見て衝動

にかられる。

b 製作という生活を見せる。人が製作しつつあ
るところを子どもに見せる。

2 産業的誘導（目的的生活興味）

作るということが、その子どもの心の必要から生ま
れてくるもの。産業的製作は自己が感じた必要感のた
めにする。

例えば、人形がある時その人形に対して親しみを感
じて何か作ってやりたい気持ちが生じるとする。また
生活の中で経験しているものに結びついている玩具屋
・果物屋などを再現するといった目的性を帯びた製作
のことをいう。そして作ったものは、ただ見掛けだけ
の作品ではなく、製作の過程で楽しく作品を使って生
活の場で遊ぶことができなくては意味が無い。（産業
的製作については、細かく丁寧に説明を加え、この誘
導の教育全体に対する意義を述べた後）指導について
は次のような方法をとる。

A 子ども自身の有する目的的生活興味を、この製作において完成させてやる。

B 目的を出させるように誘導すること。

(1) その子の環境的影響によって、目的的になりかけているものを、はっきりした目的にまで誘導する。興味を目的に置きかえてやる。

(2) 子どもをして必要に遭遇せしめ、その必要感を誘導すること。

全部の子どもが同時に同じ目的をもっていると限らない。しかし何人かが必要の切迫を感じると、それに動かされて知らず知らず必要感が発生してくる。―相互生活―

(3) 偶発的なものばかりでなく、ある程度手を入れておいて、後の充実、感性の必要を子どもに感じさせて作らせるということが出来る。

子どもが自身の思っている目標に近づきたいが、どうしても力不足の場合は「裏」からいっ

て満足を与えるようにする。子ども達に教えるというよりも、子どもの生活を心の届かないところまで到達させてやる知己（自分の心をよくしつてくれる人）でなければならぬ……。

このように講義録ではかなりの時間を割き、事細かに説明しながら、なぜ他の文献には全く登場してこないのか。その理由は今となってはその真意を知ることが出来ないが、おそらく当時の「手技」重視の現実から、幼稚園一般の観念をどう変えていったらよいかを模索する中で、一つの試案として出されてきたものではないかと思われる。

当時の東京女子高等師範学校付属幼稚園の主事であった立場から



日常の子どもと保育者を観察し、「私の研究は、考えつつ行いつつ、行いつつ考えつつ進められてきた。従って、いつでも同僚保母諸君の助けを借りている。借りたというよりも協同研究で歩いてきたと言った方がほんとうである」という『幼稚園保育法真諦』の言葉を出すまでもなく、幼児の生活を重視する中で、自己充実―充実指導―誘導―教導の保育を提唱し、特に初版には載せられ後に割愛された『誘導保育の試み』の実践例。そして、『系統的保育案』に示された内容との関連を考察する際には欠かせないものである。

講義では次に「観察」が取り上げられ、項目として幼稚園令に新たに加わった理由が説明されている。他の遊戯・唱歌・談話・手技等が生活上の姿であり、形であり、体を成しているのに対し、観察はいつ・いかなる場所においても行われている△動き▽を表している名称であり、単に知識的・観念的な教育をするので

はなく、物に則し事実には正確な興味を向けさせる態度を養う教育のために生まれたものであるとしている。

さらに「談話」「遊戯―唱歌」と続き、「談話」ではⅠ、ConversationとⅡ、Storytellingの意味に触れ、「おはなし」をしてもらう楽しい子ども心の作用をA、表現活動・B、想像活動の二面から捉え、「子どもは自らの心の中に持っているものを話し手によって表現してもらい愉快を味わう。心の中に表現しよう・外に表そうとしているものがあるが、印象も薄く術も無いのを先生が表現してくれると、願っていたものが表現されて満足感を得ることが出来る。」……と、子どもの心もちへの接近と、保育は味わわれるものでなければならぬことをここでも重ねて説いている。

つづく

(洗足学園短期大学)

おまげまな出会いをとおして

岩間 里香

四月、保育者としての生活が始まりました。初めて幼稚園にくる子どもや、進級してちょっと緊張している子どもたちと同じくらい、いえきつとそれ以上に緊張して、入園式を迎え、私にとってはまさに手さぐりの保育が始まりました。今思えば、自信はもろんないものの、保育という感覚さえもよくわからなかったと思います。

私にとって当園は、初めて踏みこむ環境ではありませんでした。教育実習で保育をさせていただいたので、どのような保育をしているのかということは自分の中では、大まかに捉えていたのです。しかしながら、四月からは、担任ではなくフリーとして保育にかかわることになり、「フリーとはどのような存在なのか」というとても根本的なことを考えなが

らのスタートになりました。実際に保育をし、「こんなふうに言っているのかな」「この子はもっと違うものを求めているのかな」「今何を考えているのだろう」と、子どもの気持ちをわかっているのかどうかも不安で、自分がしていることにも自信がなく、保育者としての自分を作らなくてはと思っていました。それから十一カ月が過ぎた今日でも、毎日いろいろなことを考え、悩みながら保育をしているのは変わりません。しかしながら、保育者としての自分を作ろうというような堅い姿勢はないかもしれません。とても自然に保育をとるか、子どもとの生活が送れるようになったか、子どもとの

子どもたちと生活していると実にさまざまな出会いがあります。子どもにも、私にも先生方や同じクラスの人はもちろん、大きい組のお姉さんやお兄さん、人だけではなく、きれいなものや珍しいもの、落ち着く場所、さまざまなものと出会います。毎日、生活しているその時その時が、子どもにとって

も私にとっても出会いの場であり、発見の場です。日頃、大人同士の関わりの中で生活しているときには、なかなか感じる事ができない、子どもの持っている、実に新鮮で率直な感覚を感じられることは、私の感覚をも自然に表現できるようにしてくれました。四月当初、「保育者」としての経験がないことで変に意識して、気張ってしまっていたことは、むしろ自分をぎこちなく、動きづらくしていたのだと思います。このような構えを取り払ってくれたのも、子どもとの生活の中でさまざまな出会いや体験があったからです。

こんなことがありました。もうそろそろ三歳の人たちは帰る時間です。でも、お砂場には、ちょっと前から始めたお砂遊びをまだ楽しんでるA子がいいます。担任の先生も「そろそろ帰るわよ」と声をかけたので、お砂場で遊んでいた他の子どもたちは、なんとなく帰る雰囲気になり、片付けをしてお部屋に入ってしまった。お部屋では、お家に持って

帰ろうというのでしよう、今日作ったハートや、リボンのついたわりばしなどをビニール袋にいれてもらったり、すでにいすに座って待っている人もいます。『うーん、A子ちゃんもそろそろお部屋にはいらなくなっちゃ』と思いつつ、「A子ちゃん、そろそろ帰るんだけど……」しかし、A子は何も聞こえないかのように、ひたすらカップに砂を入れていきます。「A子ちゃん、何作ってるの?」「プリン」「そっか、じゃあそれができたらおしまいにする?」「やだー」「うーん、みんなね、お部屋で帰る支度してA子ちゃんくるの待ってるよ」「いいの?」「また明日遊ぼうよ」「やだー」。A子の気持ちに出来るだけ添うようにしようと思いつつ何かを言っても、A子はなかなかその気になりませんでした。『あー、どうしよう、担任の先生が最後に来てくれるかしら?』そんなことを思いながら（願いながら）、「じゃ私、先にお部屋にいつて待ってるね」と言い残し、A子ちゃんは帰る気分にはならなかった

と自分の無力さを感じながら、部屋に戻り、座っている子どもたちのそばに腰を下ろしました。ふと外を見ると、A子が靴をはきかえている姿が目に入りました。一本取られた気分でした。『なあんだ、わかってるんじゃない?』A子は自分が帰らなければならぬことも、もうその時が来ていることもわかっていて、一所懸命になっている私に抵抗していたのだと思いました。

このように、自分の思考に捉われて空回りしてしまふことは、子どもとの関わりの中で何度も経験しました。私が関わらなかつた方が、子どもたちの流れの中では、むしろ自然だったのではと思うこともあります。子どもたち自身で彼らなりに解決できることだってたくさんあることがわかりました。三歳児と違っていても、実はよく考えることが出来たりして、それが行動に伴わないこと



が多いのでわからなかったのですが、ちょっとした会話や、いざこざに対処している姿に、『えっ、こんなこともできちゃうの』と大人の部分を垣間見てびっくりしてしまうことがよくありました。私の中で子どものイメージは以前に比べ、大人に近くなりました。この変化もさまざまな出会いの体験から生まれたものです。

このように自分が誰かとまたは何かと出会い感じたり、発見したりすることは素敵なことです。そしてまた、子どもがある出会いをしている時に出会えることも、また素敵です。まだまだ保育の経験が浅い私には、他の先生方が子どもと接しているところを見られることは、とても興味深く、発見でもあります。子どもとの関わりは二つと同じことなどないのに、先生と向かい合う子どもたちの、満足している笑顔を見ると、私もあのような時にはこう接してみようかな、とたくさんのヒントを得ることができたりします（結局同じようにしてもうまくいかない

ことのほうが多かったです……）。

毎日子どもたちは、素敵な出会いをたくさんしています。ある女の子がお姉さんたちがはいているドレスを見て「うぁー、きれい」と目を大きく開いて言いました。こんなにすてきなドレス初めて見たというようなうれしさです。そしてこの上ないような喜びの顔で私の方を見ました。その表情は、どんな不幸な人でも、その一時を幸せに出来るのではないかと思ってしまうほど素敵です。五歳の男の子（Bくん）は、自分でつくったお面を三歳の男の子（Cくん）に「あれほしい」といわれ、一瞬困った様子になりました。ちょっとうれしそうな顔をして「作ってあげようか？」と言うと、Cくんは無言でうなづきました。十分ぐらいかかったでしょうが、お面を作っているBくんとその横にじっと座って待っているCくんの間に会話はありません。「はいっ」、出来上がったお面をもらって、緊張した顔で、何も言わずに、Cくんは自分のお部屋に走って

いきました。そばにいた私は「Cくん、すごうれしかったみたいね」というと「ぼく、作ってあげたんだ」と誇らしげに教えてくれました。Bくんにとっても、大変うれしいこと出会ったと思います。一方、Cくんも自分のお部屋では「作ってもらった」とうれしそう。そのお面をととても大切にしています。

言葉のない出会いもたくさんあります。三歳のDちゃんはお店やさんと、手作りのネックレスを手に入れました。それを手に持ったまま、何も言わずに私の方をみて、ちょこっと両肩を上げてみました。私も同じようににこっと笑って、肩を上げました。D子はネックレスを握りしめ、自分のお部屋に走っていきました。その素直な表現に、私も感覚で応える、それだけで十分なことも保育の場にはたくさんあるということ、これも、子どもの純粋で率直な感覚とたくさん出会えたことで発見したことです。

まだ一年足らずの保育の経験しかありませんが、その難しさ、奥深さを日頃感じているのは事実です。子どもと共に生活することは、保育者という大人と子どもとはいえ、人と人との関係です。感情の伴った、流動的な難しい関係だと思えます。このような環境では、楽観的かもしれませんが、もっと楽なというか、自然というか、大人げないというか、そんな自分を忘れずにいないと、自分が大変になってしまう時があるのかなとも感じました。

保育のなかで、先生方や、子どもとさまざまな出会いをとおして、人として、人と関わりながら生きることの楽しさを、たくさん教えていただきました。

(お茶の水女子大学)

編集後記

六月は雨が多くて困ると憂鬱に思うのは、私が大人であるからかもしれない。子どもたちは少しの晴れ間も見逃さず、外に飛び出して行きます。

初めのうちは、少しの泥が洋服に飛びはねることさえも気にしているのですが、それもしばらくのこと。やがて、あちこちにできた水たまりをつないで、園庭に川を通す工事が始まるころには、泥水の海にお尻をおろして両手でそれをかいている子も見られます。

入園した四月には、園庭の西の端に立派な砂場があるのに、さらに、東の端に「土」を積み上げた小山が

あることを不思議に思っていました。でも、六月のこの大胆な泥水遊びを見ていると、大人の私にも、「砂」にはない「土」の魅力が分かってきました。

土は水と一緒にになると柔らかくなります。子どもたちにとって、掘ることや捏ねることもできるし、お尻で滑ることも楽しめるようになります。晴れているときには、バケツで汲んできた水を流して、徐々に遊びは始まります。ところが、さっきまで降っていた雨は、この水を運ぶ手間を省いてくれます。まるで、泥んこ遊びの下ごしらえをしてくれているかのようです。園庭はたちまちのうちに賑やかになります。

子どもたちにとっては、雨が多いからこそ、つかの間の晴れ間の楽しみも多い六月なのでしょう。(A)

幼児の教育

第九十七巻 第六号

(一九九八年六月号)

定価五五〇円(本体五二四円)

発行 平成十年六月一日

編集兼発行人 田代和美

発行所 日本幼稚園協会

〒112-1 8610 東京都文京区大塚二丁目一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

印刷所 図書印刷株式会社

〒108-1 8620 東京都港区三田五十二丁目一

発売所 株式会社 フレーベル館

〒113-1 8611 東京都文京区本駒込

六一一四一九

☎〇三―五三九五―五六六―一三(営業)

☎〇三―五三九五―五六六―〇四(編集)

振替 〇〇―一九〇―二一九六四〇

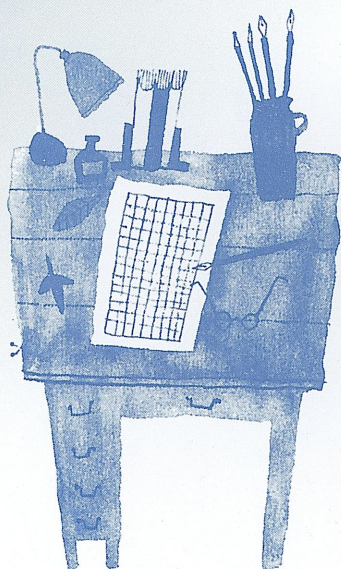
☆ 本誌ご購入のご注文は発売所「フレーベル館」をお願いいたします。

☆ 万一、乱丁・落丁などがございましたら、おとりかえいたします。

倉橋惣三 保育へのロマン

荒井 洌・著

「倉橋は決して古くない」。日本保育界の巨人・倉橋惣三の思想・理論を現代保育の現場に生かす道を明らかにした注目の本。月刊誌「保育専科」に好評連載されたものを中心に書き下し部分を加え、明日の保育現場で使えるように、分かりやすくて的確に倉橋理論を解説します。



A5判・220頁・定価：本体2,000円＋税

キンダーブックの
フレーベル館

子どもの「なぜ」に答える〈全4巻〉

藤田千枝 監修

B5変型判 各120頁 定価：本体各2,300円+税 セット定価：本体9,200円+税

最新刊

子どもの好奇心は宇宙をのみこむほど広く大きく、大人は鋭い質問にたじたじする経験もさせられます。この好奇心をうけとめ、しっかりのばす手助けをしたいと願って生まれた、自然と科学の遊びシリーズ。

科学のふしぎ①

坂口美佳子・著

水、波、風、石、そして太陽の光などの自然現象のなかへ子どもをつれだし、充分にその現象を体験させる方法がていねいに書かれ、さらにこの体験を科学的な考え方につなげる遊びや実験が紹介されています。

科学のふしぎ②

佐藤善江・著

紙や、コップ、ペットボトルなど、身近にある材料を使って楽しいおもちゃをつくりながら、空気、音、光、磁石などと仲良しになりましょう。気楽に学べ、新鮮な驚きがいっぱいの科学遊びを集めています。

自然のふしぎ

菅原由美子・著

お散歩や遠足で野外にでると、そこは遊びの宝庫です。どこでも見られる草花やタネ、虫、カエルたちは、いつでも自然遊びの相手をつとめてくれます。そして、水族館や動物園ならもっとすごい発見があるでしょう。

からだのふしぎ

赤藤由美子・著

動物や人間の“からだ”に関する遊びを集めました。
匂いをかいで
見えないものの正体をあてる遊びを、
虫に鼻があるかな？
好奇心をそそる問いかけにつなげ、
最後には、
がいこつこの模型までつくってしまいます。



キンダーブックの
フレール館

32A

定価 五五〇円(本体五二四円)☆