

幼児の教育

'96
10月号

家庭—保育所—幼稚園



調べる図鑑より一歩進んだ「やってみる図鑑」です。実際に体験して得た知識こそ、ほんとうの知識です。「かがく図鑑」は、実体験のお手伝いをします。

ふしぎをためす

かがく図鑑

監修/東京大学名誉教授 水野丈夫

特長

- ①「しっかりした、役に立つ、基本図鑑」で、何年も使える財産になります。
- ②美しいスーパーリアルイラスト、撮りおろし写真も多数使用しています。
- ③好評《しぜん図鑑》と同じ仕様で、書棚にきちんと並べられます。
- ④子どもだけでなく、保育者にも役立ちます。
- ⑤各見開きごとに完結した記事で、使いやすく構成しました。



①いきもののしいき

全国学校図書館協議会選定図書
日本図書館協会選定図書

監修/元東京都多摩動物公園 園長 矢島 稔 富士自然動物園協会 今泉忠明
国立科学博物館 武田正倫

昆虫(約30種)、動物(約10種)、鳥(約10種)、水の生き物(約20種)を取りあげました。飼育方法、飼育しながらできる観察のポイントなどを詳しく掲載。園でのウサギやモルモットの飼育、クラスでのザリガニやオタマジャクシ、カブトムシの飼育にも役立ちます。



②しよくぶつのさいばい

全国学校図書館協議会選定図書
日本図書館協会選定図書

監修/テクノ・ホルティ園芸専門学校 肥土邦彦

花(約80種)、野菜(約40種)を取りあげました。美しい花のイラストや写真、詳しい栽培方法を掲載。見て楽しむだけではなく、観察のポイントも。園児と一緒に園庭に花壇を作ったり、鉢植えを楽しんだり、簡単な野菜の栽培をしたりと、いろいろに利用できます。



③かがくあそび

全国学校図書館協議会選定図書
日本図書館協会選定図書

監修/千葉県立現代産業科学館 村松伸弘

鏡や虫眼鏡、磁石を使った簡単な科学遊び。水や氷の性質が、楽しみながらわかる遊びなどを取りあげます。シャボン玉遊び、花びらを使った色水遊び、砂場での遊びなど、園のさまざまな活動の中でも楽しく使えます。科学する芽を育てるのに最適な図鑑です。



④しぜんあそび

監修/理科教育研究家 中山周平

新刊

草花遊びや海辺での遊びなど、自然と仲良しになる遊びをたくさん掲載しました。木の実や野菜を使った人形、貝殻らを利用したペンダント、さまざまな作品を作るためのヒントも満載。楽しみながら自然の不思議にふれることができるように配慮しました。

A4変型判・各116頁・定価各2,000円(本体1,942円) セット定価8,000円(本体7,767円)

全国学校図書館協議会選定図書
日本図書館協会選定図書

キンダーブックの
ブルーベル館

幼児の教育

第95巻 第10号



幼児の教育 目次

— 第九十五卷 第十号 —

© 1996
日本幼稚園協会

二十一世紀にむけて幼児教育を考える(7)

「夫婦別姓」論争からみた家族像の多様性と異質性……………佐々木宏子…(4)

考えながら歩む—能動性を育てるために!……………津守 真…(7)

保育学文献賞を受賞して(1) 子育て・江戸からの照射……………太田 素子…(13)

震災後の子どもたち(10) 更地のカボチャ……………森末 哲朗…(22)

生活のなかの歌と音色……………上田 雪江…(26)



トポスにおける発達 第十回 砂場という謎……………無藤 隆…(34)

ある日の育児日記から(70)……………佐藤 和代…(42)

東欧の子どもたちと幼児教育(3) マケドニアから平和を……………杉本 裕子…(43)

保育の窓(4) 保育の技術(3) 援助について……………原口 純子…(50)

外国の文献から『心情と知性の教育―日本の就学前と小学校教育に関する考察』

第三章 小学校での全人格的アプローチ……………北村 琴美…(56)

表紙絵・いわむらかずお「なにかありそうだ」

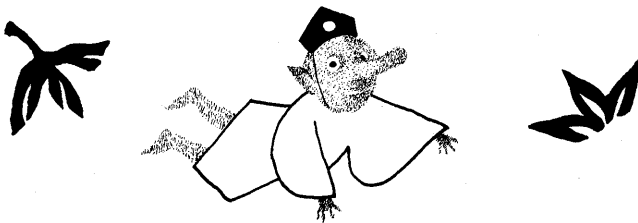
扉題字・津守 真

扉カット・お茶の水女子大学附属幼稚園児

カット・彌永たたえ「ピノキオ天狗」

編集委員・田代 和美／伊集院理子・高橋 陽子

編集部・仲 明子



二十一世紀にむけて幼児教育を考える(7)

「夫婦別姓」論争からみた

家族像の多様性と異質性

佐々木宏子

幼児教育にかかわる人々のなかで、「選択的夫婦別姓」という問題に興味・関心を示す人はどれくらいの割合で存在するのだろうか。

私は、この問題にたいするさまざまな賛成・反対の論理、さらにはその背景にある家族観・子ども観・思想などは、やや大げさに言うならば、幼児教育そのものの中核にもふれるような問題を含んでいると考える。

しかし、私の知るかぎりでは法学者はともかく文芸人類学者や女性学の研究者のこの論議への参画は活発であるが、なぜか幼児教育研究者や発達心理学者らの関心は薄いようだ。

法務大臣の諮問機関である法制審議会が、現民法の改正作業を開始したのが一九九一年の一月であり、その最終答申は「民法の一部を訂正する法律案要綱」として一九九六年二月に提出された。



その主たる改正案のポイントは、①夫婦は結婚前の別々の姓か、同じ姓のいずれかが選択できる。②法律上の結婚をしていない男女の子ども（婚外子）の相続分は、現在では法律上の夫婦の子どもの半分しかないのを同等にする。③五年以上別居している夫婦の離婚を認める、などである。

結局、この答申は「選択的夫婦別姓」をめぐる賛否両論のなかで、論議が一定の深まりをみせたものの、今の国会へ上程されることなく見送られてしまった。

私が、この「選択的夫婦別姓」が幼児教育と強く関わりがあると考えるのは、別姓反対派の人々の反対理由のなかに、「子どもの立場」や「親子関係」を核にしたものが目だつからである。そのいくつかを、眺めてみると、

- ・「同姓」は、日本の伝統文化である
- ・「別姓」は、夫婦・親子の絆や一体感を弱め、家族の崩壊につながる。

・親子で姓が異なると、子どもがいじめられるしかわいそう、などである。

では、別姓賛成派のそれに対する反論はどうだろうか。

- ・「同姓」は明治民法以降のもので、それまでは別姓が主流であった。

- ・家族は、自立した個々人の信頼感や愛情によって形成されるべきもので、姓という形式に依存することはおかしい

- ・同じ姓を名乗っていても離婚する夫婦は、数多くある。家族の崩壊は、単身赴任や長時間労働など、もっと他の社会的要因に依拠するものである

- ・大都市に住む別姓反対派は、「同姓派が少数になるために、同姓夫婦の子どもがいじめの対象になる」と言い、逆に地方都市の別姓反対派は「別姓夫婦の子どもがいじめられかわいそう」と主張しているが、いずれの場合もいじめるといふ行為そのものの問題点は、なおざりのまま論理から抜け落ちてい

る、などである。

私が、これら一連の論争を聞いていて不思議に思うことは、この夫婦別姓が選択肢のひとつであり、もし自分たちが嫌なら同姓を選べばいいにもかかわらず、他人が別姓を選ぶことにも異議をとなえる人々の存在の多さである。

このこと背景には、異質なものと異なった文化への執拗なまでの排除と、不安や恐怖が垣間見える。

また、今回の論争の経過を眺めていて気付いたことは、発言する政治家・評論家・研究者たちに従来なんとなく与えられていた「革新的」とか「保守的」というイメージの枠組みが、今回はあまり適用できなかったことである。いったい何が論争点で何がずれ違っているのかを私なりに分析してみたところ、ひとつの視点が浮かびあがってきた。

それは、この論争を通して多用される「絆」「一体感」「愛情」「家族」「子ども」「親」「幸せ」など

のキーワードが、賛成派と反対派ではあきれるばかりに異なった異質の概念であることである。

考えてみると、これら前述のキーワードは幼児教育のキーワードともピタリと重なるものである。そして、多くの幼児教育者や研究者にとって、「科学的な」研究方法や「客観的な」尺度は熱心に学ばれてはいるものの、これらの基本となる諸概念は、それぞれの個人の生育文化に張りついたままの経験概念として、放置されてはいまいか。

さて、二十一世紀は異文化・多文化が混交する社会になると言われている。そうであるならば、私たちはわが国で使われているこのような幼児教育のシンボルともいえる諸概念を、異文化の人々にたいしても了解可能なものとして明確に提示し、あわせて確実に伝える表現力をも身につけねばならないだろう。

(鳴門教育大学)



考えながら歩む

——能動性を育てるために——

津守 真

私は現在、幼い子どもの保育の実践から少し離れて見る立場にある。実践の最中には考えたくてもその暇がなかったことを、十年以上を経たいま、子どもと自分の成長を視野にいれて考えると、保育の実践に身を浸していたときには見えなかった本質が一層よく見えてくるように思う。

はさみで切る——能動性を育てる

三学期のはじめ、T夫は指を動かしてはさみで切る動作をしていた。母親は子ども



が何かを切りたいと思っているのを察知して、「だめよ」ととどめた。傍らにいたF先生は、子どもがしようとしていることを叶えてあげたいと思い、また、母親を直ちに否定したくないと考え、新聞を持ってきて自動車の絵を切ってあげようとした。すると母親は、「やめてください。新聞は切らないことにしているんです」と言った。

それは毎朝新聞を読む父親への配慮であって、朝の家庭の様子がうかがわれてほほ笑ましかった。それでF先生は画用紙をもってきて、自動車の絵をかいて切り抜いた。

T夫はF先生が切り抜いた自動車を両手に持って、トランポリンのまわりを走っていた。自動車に乗っているつもりであるのは明らかだった。それからT夫はそれを両手に持って走り回った。切り抜いたものは、自分の手に持つことによって自分のものになり、思いのままに動かすことができる。

午後になって、T夫はバトカーを紙の上におき、クレヨンで形をなぞり、内部にぐるぐると曲線を描き、動く自動車を描こうとしていた。

三学期最初の日に、私は、ほかの子どもの髪を引っ張る男の子と小さな子ども達の間に入って忙しく動いていた。これでは私は保育者というよりも危険が起こらないための監視人ではないかとの疑いが心に生じていた。そのとき、母親から離れなかった一人の子どもが、自転車のわきに傘を垂直に立てようと苦心しているのが見えた。私はそれに答えて傘を真っ直ぐに保つのに一生懸命になっていた。そのとたん、小さい



子を守るために駆け出そうとした。突然私は足がひきつって動けなくなった。こんなことを語れるのも十年の歳月の後だからである。それから二週間あまり、私は保育の現場に出られなくなった。私の妻（F先生）は以前から幼児のクラスで保育者をしていたので、この間私はF先生から子ども達の話の聞くのを楽しみにしていた。右のことはそのときの記録のひとつである。

足を痛めて休んでいる間に、私はその頃の保育現場のことを何度も考えた。一人一人の子どもを考えると、それぞれに丁寧に付き合いたい。小さい子どもは守らねばならないが、髪を引っ張る子どもにはもっと深い悩みがあるに違いない。傘を垂直に立てようとしている子どもは、母親から離れて自分の垂直の意志を立てるのにはどうするかを真剣に考えていたのだろう。これまで述べてきたT夫は回るものにとらわれている。本気にかかわりたい子ども達に囲まれ、どの子どもの能動性をも大切にしたいと考えると自分が引き裂かれてしまう。

この頃の日記の断想より

信じること 望むこと 愛すること

信じられないようなときに、疑わずに信じるのが、信じること。



悪条件がたくさんあっても。しるしを求めずに。

望むことができないようなときに、希望をもつこと。

子どもの保育を文化に結びつける仕事を。

愛することができないようなときに、愛すること。

他者の世界に関心をもつことはどんなときにもできる。

この世の中は私が良いと思うように動くわけではない。

保育の現場も矛盾に満ちている。私はその中であって、生きつつ学ぶ。

工夫する保育者

二週間たって私も保育の現場に出られるようになった。

F 先生は、T 夫のために紙でプロペラを作った。T 夫はそれを見てすぐに手に取った。先端の部分が何度もとれる。T 夫は何度もそれを拾って私に渡すことを繰り返した。回るものを好む T 夫の、その関心を否定するのではなく、F 先生は回る関心を子どもと共有しようとした。しかも、子どもと全く同じことをするのはなく、プロペラを紙で作るという新しい試みをした。保育者が花を添えて創造的に動くことによつて、子どもも自分で考えはじめる。



考えながら歩む

そのうちに、T夫はそばにあったスコップに気が付き、それを壁に立てかけた。私はこの子が積み木を垂直に立てることに関心を示したことを思い起こし（前号参照）、彼の意志を垂直のイメージに向けたり、能動性を喚起することになるのではないかと考えて、壁にクレヨンで垂直線を描いた。T夫はその線に合わせてスコップを立てた。そして手を放した。スコップは倒れた。私は水平線ならどうかと考え、床に水平線を描くと、T夫はスコップにまたがって出口まで来た。そして玩具籠から扇風の玩具を見つけてそれを壁に立てかけ、倒すことを繰り返した。回るものに目を凝らしていたT夫が、回転と、垂直水平を組み合わせて考えている。子どもとかわりながら保育者が思索しながら動く、子どもも一緒に考えながら歩む。

挫折をもちこたえる力

三学期が終わる頃、T夫は、保育室の隅の滑り台の上にひとりで上がっていった。そして手に持っていた電車を手から放した。下にいた子どもがそれを上に投げた。それが上までとどくとT夫はニッと笑った。何度もそれを繰り返した。そのうちに、下にいた子どもが投げた物がT夫の肩間にあたった。T夫は一瞬泣きそうになり、しばらく手を肩間に当てていた。泣くのをこらえているようだった。それから、こうやってぶつかったと自分と人に言い聞かせるように、手で自分の肩間を何度も叩いた。い



つもだったら、こんなとき、すべての活動が止まって動かなくなり、うなり声を出すのだが、このときは前の遊びにじきに戻った。下を向いてうなっているとき、子どもは他人に対する恨みや出口のない悩みに心が閉ざされていて、その目は過去に向いているのだろう。前進しつづけている人は、途中で挫折があっても、ひとときとどまって我慢することができる。耐えるというのは、場所と時に「とどまる」ことである。「とどまる」のは、その場所から動かなくなることで、「とどまる」のとは違う。自分が選んだ活動に能動性をもって取り組む人は未来に向かって前進している。能動性がなかったら、とどまって耐えることもないだろう。

帰りがけ、T夫は玩具籠に小さな車輪を見つけ、手に取ろうとした。そのとき一瞬早く他の子がそれを取った。T夫は迎えに来た母親を見ると、抱かれて泣いた。T夫がこんなに泣くことは家でもないことだと母親は言った。T夫は声を出して泣くことによって自分の気持ちを直接に表現した。

この日、家に帰ったとき、当時まだ家にいた娘のひとりがこう言った。「あることに意欲を失い、未来を失った人間は、そこに留まっても死んだ人間になるよ」と。私はその通りだと思った。

(愛育養護学校)

保育学文献賞を受賞して(1)

子育て・江戸からの照射

太田 素子

江戸時代の子育てをめぐる「明」と「暗」

拙著『江戸の親子』（中公新書）は、化政期に生きた土佐藩下級武士の二十六年間に及ぶ日記を、子育ての視点から読み解いたものである。実践的な保育研究を大切にする保育学会が、このような歴史研究を評価してくださったことに感謝している。

先日（六月六・七日）、やはり現代的関心の強い日本人口学会に初めて参加する機会を与えられた。そこで、たまたま中国、韓国、台湾を代表する人口学者の来日講演を聞いたのだが、彼らがそろって強調したのは、それぞれの国が遂に人口転換（死亡率の低下に対応する出生力コントロールの定着）を達成して人口増加に歯止めを掛けたという一点であっ

た。こうしたニュースに接すると改めて、日本が江戸時代を通じて作り上げた子育ての文化、とくに子育てにおける内発的な近代化への離陸の意義に思いを馳せる。江戸後期すでに日本人は（特に女性は）、出生コントロールを真剣に考えはじめていたのだから。

アメリカの人口史家T・C・スミスは、東南アジア各国や中国と異なり、戦後日本が速やかに人口コントロールを実現させた背景として、日本社会の「歴史的な経験」に注目した。日本はヨーロッパと並んで、前工業化社会において既に人口コントロールを知っていた社会だと言うのである（T・C・スミス『ナカハラ』一九七七）。

スミスのこの指摘を読んだとき、筆者は人口問題としてより教育の問題として江戸時代の〈少子化〉に関心を持った。日本人の丁寧な子育ては、子どもの数が少なかったことと関係があるのではないだろ

うか、そもそも間引とは集約農業の用語で苗の数を減らすことで強い苗を得ようとするのではないか、集約農法を発展させた近世農民は「少ない子どもを丁寧に育てる」子育て文化をも生み出していたのではないか、と……。

日本の伝統社会の子育てを褒める欧米人の証言は、最近では比較的よく知られている。例えば、天文年間（十六世紀中頃）日本を訪れたポルトガル宣教師の滞日日記には、「日本国にて最も善良なるは少年の養育にて、あえて外国人の及ぶところにあらず（『日本西教史』）とあるし、『日本史』の著者として知られるイエズス会士フロイスも、本国への通信の中で、次のように述べる。

「子を育てるに当たって、決して懲罰を加えず、言葉をもって戒め、六、七歳の小児に対しても、七〇歳の人に対するように、真面目に話して叱責する。」（一五〇五年二月二十日）等々。

筆者がT・C・スミスの指摘に出あったのは、もう十二、三年前のことになる。その頃は明治中期の幼稚園論争の研究を手がけていたのだが、「清水の舞台から飛び降りる覚悟で」近世子育て慣行史の研究に遡ることに決めた。以降、養育料支給願いなどの近世文書、子育て書や日記などの私的な文書の中から当時の出生制限の有無と子育て意識を探る仕事を続けている。そして、〈丁寧な子育て〉と〈子ども数の限定〉の関係は、当初考えたような直接的なものではなかったけれども、明暗二つの側面を合わせて見てゆくことで、ようやく江戸の家族と子どもを立体的に掴みかけてきたように思う。

家の継承と「子どもの発見」

近世前後の訪日外国人が見たとおり、江戸の大人たちは子どもに対して強い愛着や関心を持つ人々だった。例えば、年中行事も幕府が祝日と定めた五節句のうち、上巳（三月三日）と端午の節句がいち

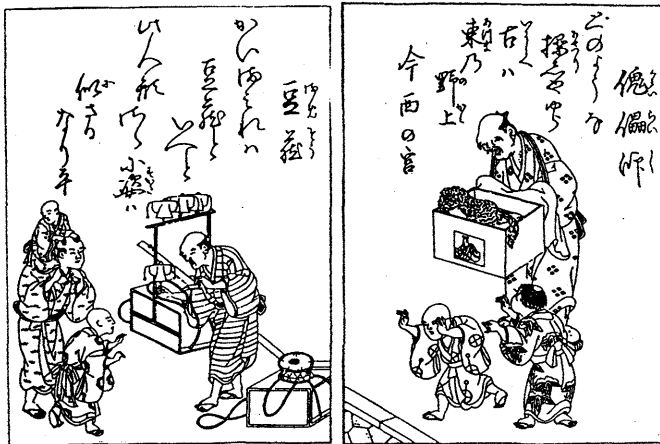


▲図1 盆仕度の図（西川祐信筆『絵本大和童』より、享保年間推定）

早く子どもの祭りとして定着しただけでなく、七月七日の七夕も次第に寺子屋の祭りとして少年たちの祭りの観を呈していく。十一月十五日が、元服や七五三など子どもの成育儀礼の日とみなされるようになるのも近世に入ってからである。七五三は、江戸中期までには〈髪置〉〈袴着〉〈帯解〉という今日に伝わる形式が出来上がったといわれるが、化政期から明治中期にかけて、武家や町家ばかりでなく農村に至るまで全国にこの儀礼慣行が浸透していった。

子どもをテーマとする文芸や児童文化もこの時代に生まれた。浮世絵では享保年間に西川祐信という子どもの肢体の美しさを好んで描く画家が出たし(図1)、戯作の分野でも赤本という子どもむけの絵本が誕生した。また近世人はかなり旅好きで、信仰と物見遊山の旅をよくするのだが、土産品の中で、子ども向けの「郷土玩具」の占めた位置は決して低いものではない(図2)。

このように近世社会が子どもに強い愛着を持った



▲図2 人形師と豆細工売り
(長谷川光信筆『絵本家賀御伽』より、寛延5年刊)

のは、中世とは異なった家の仕組みが多いに寄与したのではないかと思う。近世にはいつて直系家族の主人に対する独立性が強まり、四、五人で構成され

る小さな家族が多くなって家族の人間関係も密度が
ました。さらに、家の継承を基本に据えた身分制度
の社会だから、子どもの将来に家の浮沈をかけるよ
うな意識が芽生えやすかったのである。武家や上層
町人、上層農民の家では、子どもに学問や社交性・
統率力をつけることが不可欠だと意識された。また
庶民家族でも、子どもは家を継ぐ労働力として、
人々の老後の希望（「子宝」）だった。

子どもに対する関心は、江戸時代に子育て書が多
数輩出されたことにも良く現れている。近世子育て
書は、中世の武家々訓と比べて親の教育責任を問う
ニュアンスが強い。例えば、林子平は『父兄訓』の
中で、

「哀しい哉、人の父たる者、交合して子を産む事を
知るといえども、子を教ゆる道を知らざるなり」
「人々子弟を持ちて安堵して楽しみに思うは、その
子弟の十一、二歳までなり。……子弟を持ちて実
に安堵する父兄なし」

などと語っており、子どもをよく育てることは親
の責任だというニュアンスを伝えている。また、発
達に即したしつけの必要も「節を詳らかに考えて、
時分に相応いたせる教育を専ら」（山鹿素行『山鹿
語類』）にすべきだという具合に、注意深くなる。

また、近世子育て書の最大の特徴は、教育やしつ
けの始期が「初生から」「胎教から」と早まって来
ることだ。胎教や乳幼児教育の発見といってもよい
かも知れない。

「むかしは胎教とて、胎内にある間も母徳の教化あ
り。今時の人はこの至理を知らざるゆえに、幼きう
ちは教えなきものと思えり。……」（中江藤樹『翁
問答』）

藤樹や山鹿素行、貝原益軒など江戸時代の前期に
近世子育て論の骨格を形作った人々は、「説いて聞
かせる」事だけをしつけと考えた中世のしつけ論と
意識的に戦っていた。子どもの模倣性に注目して心
行・徳教を強調した藤樹、「養い教えを含まざれば



▲図3 農家の児童労働
 (石河流宣筆『大和耕作絵抄』より、元禄年間推定)

養いの道にあらず」と養育の仕方の中につけの必要を見出した素行、子どもに追従する「姑息の愛」を批判する益軒など、それぞれのニュアンスで乳幼児教育の必要を発見しているのである。

子育て書は近世初頭にはごく上層の武家を対象に書かれた時期から、次第に町人、さらに幕末には農家の子育てが論じられるというように階層が広がって来る。この広がりが、「注意深い子育て」の社会全体への広がりを書し出しているのかもしれない。

家業へ向けた父親の子育て

もう一つ江戸の子育てで印象深いのは、子育ての主役が父親であることだ。

明治九年『文明論女大学』を著した土井光華は、「婦人の子を産むは男子の兵役」に相当する「大任」だとしたうえで、貝原益軒の『女大学』を次のように批判する。

「就中、子を育つる一条は、最も肝要なる条件なる



▲図4 農家の児童労働（図3に同じ）

を、如何がなるわけにや、此『女大学』を著さるるほどの具原先生も、掌て説く所なし。……実に不審の至りといふべし」

確かに、江戸時代を通じて多数書かれた女大学の類は、胎教と出産の心得は説いても、子育てについての項目はなかった。先に引いた林子平の『父兄訓』のタイトルが象徴するように、子育ては家長である男親に向かって説かれる事柄に属していたのである。それは女性が人格の指導者には不適任だと蔑視する封建社会の限界でもあるのだが、同時に家長の後継者である子ども、とくに男児を育てることは、家長の職分のもっとも重要な一部分と意識されていたのは自然なことであろう。

拙著『江戸の親子』で扱った日記『燧袋』のなかに、藩校の教授役をしている学者兄弟が、それぞれ自分の息子と共に息子の通う私塾に出かけてゆき、少年たちと一緒に漢詩の詩作に耽っている場面が描かれている。武士の場合、藩校入学以前

の手習いから素読、講釈の基礎あたりまでは家庭で父親が息子を仕込むのが基本だった。実際には、参勤交代や単身赴任も少なくないなど父親は忙しかったし、専門家に習わせた方が良いという判断もあって、多くの少年たちが私塾に通ったり家庭教師をつけてもらったりしているが、当時の日記を読み進むと、父親たちは事情の許すかぎり息子の勉学に付き合ひ、息子の学問の進展に強い関心を持って生き生きと記録するのである。

江戸も後期になれば、父親たちの教育熱心は農村でも同様である。下総香取郡松沢村の庄屋宮負定雄は、農家の心得を『民家要術』という著書に著したが、その中に次のような一節がある。

「諸芸は身の宝、之を習うは生涯飯を食う種なれば、即ち命の親なり。親父に金銀を譲られても、濫りに用えは一日にも尽き、身に覚えたる芸能は、生涯尽くることなし。金銀を譲るより、わが子の身に芸能を付けて渡すのが親の功なり」

そして、農家の息子教育について定雄が強調するのは、「百姓の子には第一に種芸を良く習わせ」ることであった。作物の品種の善し悪しや、土質気候との相性、商品作物についての知識や工夫をさしているのであろう。定雄自身、成功はしなかったが生涯にわたって農村復興の希望を商品作物の開発にかけていた人物である。さらに彼は、幼いうちから縄ない、草履作り、農具の製法などを教え、「十六、七歳になりては何国へ押し出しても農人一人前に通用するように」育てるべきだという(図3、4)。

近世農村では、十五歳過ぎると若もの組入りし、以降は若い大人として、結ゆいや最合もいにも「一人前」として役割を果たせることになっていた。だから、それまでには実力の点でも、例えば「田起こしなら一日に三、四俵とり、春木刈りなら一日に一間、薪採りは一日に三駄……」などといわれるような「一人前」にしておかなければならなかったのである。それにしても、具体的な教育目標である。家制度

のもとでは、父親が自分の経験のすべてを子どもに伝えればそれが最良の教育だと考えやすく、それだけ子育ての目標も具体的になったのではないだろうか。おそらく、江戸時代というのは、「我が家の文化」で子どもを育てることが構造的にできやすかった社会なのだと思う。

江戸の子育てと現代

最後に、江戸の子育ては私たちに何を語りかけるかという問題に戻ろう。

家制度や身分制度は近代社会が克服の対象としてきたものなのだから、いくら昔が良かったといっても始まらない。そうには違いないのだが、彼らは家業へ向けた「凡人」を育てようとしているため、子煩悩にも拘らず子育てが競争化しにくかった点は、私たちに深い印象を与えてくれる。

また、家が生産の基盤でもあって、生活の中に生産的な教育機能が含まれていたこと、父親が家業の

リーダーとして子どもに「我が家の文化」を伝えられたことなども、現代の分業社会にあってはそのままでの形では真似しようもない。にも拘らず、私たちはそこに現代の子どもたちが求める「経験」の本質的な要素を、あるいはその手掛かりを見いだせそうな気がするのである。さらに、家父長制に由来する父親の子育てですら、女性はそこに近代が作り出した性別役割分業を相対化する手掛かりを見い出すことができる。

改めて、過去から学ぶというのはどうということなのだろうか。おそらく今日の視点から掬い取られた過去のイメージは、新しい取組やシステムの創造にあたり象徴的な意味を伴いながら私たちの構想力を励ましてくれるのだろう。

(郡山女子大学)

震災後の子どもたち(10)

更地のカボチヤ

森末 哲朗

どんぐりクラブ(六甲学童保育所)の小さな庭には、実のなる木が三本植わっている。

一本はダイダイ。ここへどんぐりが移転してきた十三年前には、ぼくの背丈よりも高い木になっていた。よく実をつけるのだが、そのまま食べてもすっぱいだけなので、たいがいはマーマレードにして、子どもたちのおやつ時にパンにつけて食べている。地震に襲われた年は、例年の倍ほど実をつけた。同じ庭のビワの木もまた、粒は小さいけれど、枝も折れんばかりにびっしりとオレンジ色の実をつけ

た。

なぜこんなに実がつくのだろうと不思議に思っていることが、会話の中にも出てしまうのだろうか。知人と「お宅はどうでした?」「うちは全壊ですわ」「うちは、一部損壊ですわ」と、まずは地震による被害の様子を確かめ合い(九五年の会話はほとんどこんな感じで始まった)、そのうち実のなる木に話が進展する。すると相手も、「おたくも? うちのビワもびっくりするほどたくさんあった」という返事が返ってくるのだが、少なからずあった。



ぼくはその時、こんな風に想像した。——激震のために倒れてしまった樹々があった。生き残った木は、自分の子孫を残すために旺盛に実をつけ、種を残そうとした。ビワはビワなりに、柿は柿なりに、松の木はもしかしたら普段の年以上に松ボックリを作ったかもしれない。

こう想像するに足りる事柄はいくらでもあった。

カボチャもその一つだった。

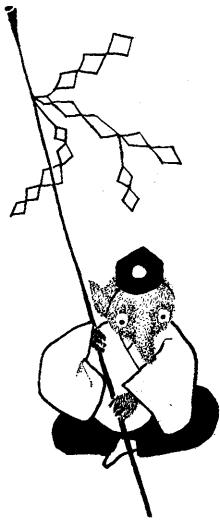
街のあちこちが更地になってしまい、まだ雑草さえも生えてこない黄土色の地面から、つるを持った緑の葉がポツンと存在を主張している。近づいてみ

ると、カボチャだった。

誰かが種を播いたという風情ではなかった。

更地のままでは寂しすぎるから花の種を播こうかというボランティアは、神戸の街のあちこちで活躍していたが、カボチャの種を播いたというボランティアの話は聞いたことがない。にもかかわらず、あの更地、この更地でカボチャに出くわした。

恐らく、台所のどこかに置いてあったカボチャが家の解体とともにつぶれ（または地震直後に家ともにつぶれたのかもしれない）、その種が地面に残り、夏を迎えて芽を出したのだろう。その呆れるほ



どに強い生命力を持った植物は、出会うたびにほくを励ましてくれた。しんどいことが重なって、ほくの心が栄養を求めていたためだろうか。

更地で成長を続けているカボチャを見てみると、運命に抗わずさりげなく、しかし力強く生きているそのことで、無言の激励をもらったものだ。

ビワやダイダイたちがあんなに実をつけたのも、倒れてしまわないうちに子孫を残す準備をしているのだと考えていた。

しかし後日、知人が違う解釈を与えてくれた。

「あれはなあ、森末さん、地面が揺れたことで、土の中によろけ空気が入ったんや。カチカチやった土がほぐれて、根の働きが活発になったんや。それで、いっぱい実がついたっちゅうわけや」

はあ、そうですね、と一応は納得した気分になったのだが、あまりまとも過ぎて面白くない。

命が尽きようとするときに、次の命を生むために草も木も燃焼するのだと考えたい。

どんぐりの子どもたちだって、あの地震のために命を失った子は一人もいなかったが、長く続いた余震の中で恐怖におののく夜を幾度も幾度もくぐり抜けてきた。同時に、はじけるような笑い声を、朝どんぐりにやって来て、夕方家に帰るまでの間、毎日日発散させて暮らしていた。

夜になると訪れてくる恐怖と、昼間の燃焼とが激しく対比される毎日だった。

おとなも子どもも、死を意識して暮らしていた。その分だけ生が輝いていたような気がする。

あれから一年が経ち、よく言えば生活が落ち着きを取り戻してきた。しかし、悪く言えば、人と人とが支え合うことなしには今日一日さえまわっていかなくなった日のことを、序々に忘れかかっている我々がいる。

ビワの実は、今年は去年ほどには実らなかった。

(一六甲学童保育所どんぐりクラブ指導員)

子どもの心のケア

——日記を通して

▼地震から二週間たった二月一日、村上指導員宅を開放してもらって、どんぐりクラブがスタートしました。

これまでずっと続けていた日記活動も再開しました。

(中略)仲間たちとの共同作業として日記活動がなされているので、自分以外の誰かの身に起きたこと起きていることを識ることができます。

▼二月二十四日のNの日記は次のようでした。

「どんなのかな」

マンションの前がこうえんになる。

できたら前がにぎやかにするしあそべる。

でも、いまはきもちわるい。

生活をつづったりアリエーのある日記は、必ず皆に読んで聞かせることにしています。

この日記を読んだら、同じブロックに住んでいて、家が全焼してしまったHが怒りだしました。

「おまえなあ、おれとこ、まるやけになってんぞー」

彼の家一帯が全焼し、そのあと新しい家が建つのではなく、公園になるらしいという話です。Hがその腹立たしさをNにぶつけました。「きもちがわるいとは、なんや!」。Nは一瞬、ハッとまりました。

そんなことがあって数日たち二月二十八日、二年生のKが次のような日記を書きました。

「Hくん」

かわいそう、Hくん。

家が公園になっちゃうなんて かわいそう。

(中略) KはHに同情的です。他の子もおおむねそんな気持ちのようです。Kのこの日記を読んだら、Hは少し嬉しそうな顔になりました。

日記活動がひとりひとりの被災体験を共有するための手段として生きていることを感じました。

(95・3・30 どんぐりクラブ発行)

生活のなかの歌と音色

上田 雪江

幼稚園の生活で、歌を歌ったり音色を聞いたたりす

ることを大事にしている。子どもたちは、歌声や音

楽が聞こえてくると、その場所に寄ってきて、先生

や友だちと一緒に聞いたり歌ったり、また、それぞれ

れ遊んでいる場所で口ずさんだり、身体を動かして

リズムをとっている。そのような場面から、子ども

たちが、歌を歌うことや音を楽しんでいる様子をと

りあげ、保育者・親・学生が記録した事例を述べる。

*

幼稚園の保育者の記録

事例1 チューリップ

入園当初、数人の子どもたちと、花壇に水をやりに行く。私が、チューリップの花を見

て『チューリップ』の歌を歌うと、すでに知っている子どももいて、私と一緒にになって歌う。

記録者 上田雪江

事例2 こいのぼり

園庭のポールに、子どもたちと一緒にこいのぼりを揚げていると、ロープを引っ張りながら、誰かが『こいのぼり』の歌を歌いだす。すると、周りにいる子どもや保育者も歌い始める。

記録者 上田雪江

事例1は、保育者が歌った歌が、子どもに伝わっていった場面である。事例2は、子どもが歌い始めた歌が、周りにいる人に伝わって大勢で歌っている場面である。チューリップやこいのぼりなど、身近なものが歌になっているが、歌を歌うことで、その場の緊張がほぐれ、心が和らいだり、共通体験と

なっている。

三学期の二月頃、保育者仲間の永谷先生がオカリナに興味をもち、幼稚園でよく吹いているのを聞く。オカリナの音色が聞こえてくると、数人の子どもたちが先生の周りに集まって来て、聞いたり歌ったりしている。

事例3 オカリナの音色を聞く 四歳児

子どもたちは、幼稚園のそれぞれの場所で、ゆったりとした時間の流れをつくって遊んでいる。五歳児の部屋は、四々五人の子どもたちが、かるたやオセロをしている。そんな雰囲気なのか、私はオカリナ



が吹きたくなり『うれしいひなまつり』の曲を吹く。すると、周りで遊んでいる子どもたちの中から『うれしいひなまつり』の歌を口ずさむ声が聞こえてくる。

そこへ、四歳児の愛美が部屋に入ってきて、「ひなまつりの歌、聞かせて」と言う。

私は、愛美に応えて最初から吹き始める。愛美は私の隣の椅子に座って聞いている。そこへ、五月が部屋の戸を開けて「めぐちゃん、ちょっと来て」と呼ぶ。愛美は、五月の方をちらっと見て、「今、この歌聞いているの」と言う。すると、五月は、愛美の側まで来て愛美の腕を引っ張りながら「ちょっと来て」と言う。愛美は、さっきより大きい声で「めぐちゃん、この歌聞きたいの。この歌は四番まであるの」と言う。五月はそれを聞くと愛美の腕を離して「じゃあ、あとから来てね」

と言って、出て行く。

私は、そのまま四番まで吹く。愛美はじつと聞いている。吹き終わると、「ありがとう」と言って、部屋を出る。少しして五月と廊下を歩いている愛美を見る。

記録者 永谷裕子

事例3に述べた記録は、オカリナを吹く保育者とその音色を聞く子どもの姿である。愛美は、友だちの誘いに対して、オカリナが聞きたい意志をはっきり伝えていく。そして、保育者が吹くオカリナと、その音色を聞く子どもとの関係は、オカリナを共有しながらその場と時間は子どものもものになり、また保育者のものになっていると考える。

事例4 歌で語りつがれている歌

以前に、劇団四季ミュージカル「むかしむ

かしゾウがやってきた”の地方公演を、幼稚園から親子で観に行った折りのことである。

帰りのバスの中で、この作品の主題歌『みんな みんな ともだち』（梶賀千鶴子・作

詞／鈴木邦彦・作曲）の歌を誰からともなく

「♪どんな小さなひな鳥も、どんな大きなぞうさんも、そしてここにいる私たちも、たった一つの命をもって……」と歌いだし広がっていく。私も歌がうたいたくなりパンフレットの楽譜を見ながら歌った。

記録者 上田雪江

事例4にでてくる『みんな みんな ともだち』

の歌は、今でも幼稚園で歌い継がれている。私は、子どもたちが入園してから、日々成長していく姿を見る度に、命を大切にし、命について考えられる人になってほしいと願っている。また、自分のこと

も、友だちのことも、大切に考えられる人になってほしいと願っている。このような意味をもった、語り合える歌をいくつか、子どもたちや親に紹介している。そして、幼稚園の生活の折々にみんなで一緒に歌っている。

家庭での親の記録

事例5 秋の歌

三歳児

桃子は、ブランコで立ちこぎをすることがとても楽しい時期のようです。家に帰っても公園のブランコで立ちこぎをしています。空は雲ひとつない秋空で、「きれいだなあ」と思っていると、桃子が立ちこぎしながら「♪秋はいいな 涼しくて お米が実るよ 果物も……」と歌いだしました。幼稚園で覚えた歌をこんなところで、こんな風に歌えるなん

て、「この子は幸せだなあ」と思いました。

記録者 金泉幸子

事例6 びわの歌

五歳児

夕食の後、「今日『びわ』の歌を歌ったんだよ」と言っていて、まあいい歌声で聞かせてくれるのです。「そういえば……」と思っ、先週、あおぞら号（移動図書館）で借りた『うたのほん 一ねんせいになつたら』（まどみちお・詩／長 新太・絵）を見てみるとその中に、『びわ』（まどみちお・作詞／磯部 倅・作曲）の歌がありました。私がピアノを弾いて、裕紀は私の膝の上や横で『びわ』の歌を繰り返し、繰り返し何度も歌って楽しめました。他にもいろいろな曲を歌いました。ほんとうに楽しかったですよ。

記録者 品川晶子

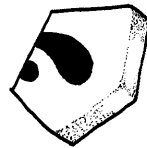
事例7 自分から歌いだした歌

三歳児

私は、歌が好きで、太郎が生まれて大きくなるにつれ、太郎に歌を教えようと、一緒に歌うようにしてきました。しかし、太郎は口を固くつむり、歌いません。でも、私は「歌わんか、歌わんか」と言ってきました。やはり、口を閉ざし、歌いませんでした。それが入園してから、家で歌うのです。私も一緒に歌うと「かあちゃんは黙ってる」と言います。

記録者 三宅直子

事例5・6・7は、親が幼稚園に知らせてきた記録である。事例6に述べた記録は、子どもが幼稚園で覚えた歌を家庭で親と一緒に歌い、なごやかな



とときを過ごした様子である。子どもたちは、幼稚園で体験したことを自分のものにして、家庭でも歌っていることがわかる。このように、幼稚園の生活で音色を聞いたたり、歌を歌うことは、音楽が好きなようになっていくことにつながり、また生活が豊かに広がっていくと考え大切になっている。

幼稚園における学生の記録

事例8 歌が歌いたくなるとき

子どもたちは、十一時半頃より、遊んだ後、片付け終えた人から順に、先生のまわりを集まってくる。みんなが集まると先生のピアノに合わせて「子どもの世界」を歌う。子どもたちは、しっかりした声で三番まで歌詞をはっきりと歌っていた。また、お弁当を食べて遊んだ後、子どもたちが帰り支度をして

集まったときは、『おどろうたのしいポーレチケ』を歌った。子どもたちは、この歌を、遊びのなかでよく歌っていて、この歌が好きだということが伝わってくる。一・二番、歌い終わった後、子どもたちが立ち上がって、歌に合った身振りをつけながら三番を歌い始めた。「♪どんぐりの実どっさりこ……」の歌詞のところでは、手を大きく広げ、リズムにのってゆっくりと、どんぐりを拾うしぐさをする。「♪どんぐりころこおろころ……」では、体を小さく丸めて、自分がどんぐりになったように前にころがっていく。体をリズムにのせて歌っている様子に、私も思わずひきこまれた。これは、昨日、T男が考えて踊りだすと、次から次へと子どもたちも踊りだしたそうだ。

私の幼稚園時代の記録や、これまでの幼稚

園実習経験から、幼稚園で歌う歌は、保育者が歌詞を紙に大きく書き、まず、保育者が歌って、子どもが覚えていくものだと思っていた。それは、生活から切り離された歌であり、歌を指導するという場になっていた。

小鳩幼稚園では、子どもたちは、さまざまなどころで、自然に歌を歌っていることに気が付いた。それらの歌の歌詞を子どもたちはどのようにして覚えていくのか、先生方はどうのように教えているのか不思議に思い、その後、先生に質問をした。それに対して上田先生は次のように言われた。

子どもとの生活で、ふと歌が歌いたくなることがある。先生が、歌うことが好きで、口ずさんでいると、子どもたちは自然に覚えていく。そのような場面を大切にしている。例えば、『おどろろ たのしいポーレチケ』の歌

もそのひとつ

である。幼稚

園のそばに森

があり、そこ

には、どんぐ

りの木が数本

ある。どんぐ

りの実がなる頃には、子どもたちは、毎日の

ようにどんぐりを拾いに行っている。その様

子を見たり、子どもと一緒に拾っていると、

この歌が歌いたくなる。また空を赤く染めな

がら夕陽が沈んでいくのを見ると、「♪夕陽の

色ぎんぎらら〜」という四番の歌を歌いたく

なる。次の日、森が夕陽で染まったことを子

どもたちに話すと「ほくも、昨日その夕陽を

見た」と言う子どももいて夕陽のことが話題

になった。子どもは、自分の生活体験や先



生と一緒に話すことから、四番目の歌詞の意味がわかって歌うようになった。

記録者 山口大学学生 大木裕子

事例8では、学生は、自分の経験から、幼稚園で歌う歌は、幼稚園の先生が紙に書いて教えるものであると考えていることがうかがえる。しかし、子どもたちは入園する前に、すでに家庭でいくつかの歌を覚えていることを大切に考えたい。親が、子どもに歌を歌って聞かせたり、また、子どもたちはテレビなどを通して、見たり聞いたりして歌をおぼえている。私は、幼稚園生活で、子どもに歌を歌って聞かせたい、歌で語りたい、子どもと一緒に歌いたい、という気持ちから歌を歌っている。私が歌っている歌を聞いて、興味をもった子どもたちは、いつしか歌を覚え、体をリズムにのせて口ずさんだり、歌を歌いながら絵を描いたり、砂場やブランコで遊んでいる。

ここでは、学生・保育者・親の記録をもとに歌を歌うことを例に揚げて、保育者の考えを述べてきた。日々の園生活で、このような場面を大切に考えて、子どもたちと過ごしていくことが、歌を好きになつていくことにもつながっていくと考える。子どもたちが歌うことを好きになると、その歌は生活にとけこんでいる。学生は、保育に参加して、幼稚園の日常を体験し、その背景にある保育者の考えを聞いて、さまざまなことを学んでいく。

(山口・小鳩幼稚園)

引用文献

日本保育学会第四十九回大会発表論文集 P. 216～P. 217
「幼稚園の生活で学生が学んでいること」と幼稚園の保育者の考え」上田雪江・磯部景子

山口大学教育学部幼稚園課程 平成五年度卒業論文
「ことば遊びについて ことばに対するもう一つの視

線」大木裕子

トポスにおける発達

第 10 回

— 砂場という謎 —

無藤 隆

重層的なトポス

幼稚園の庭をトポスと見なすと、そこで重要な焦点になるものがいわゆる固定遊具である。ブランコや滑り台であるが、その中でも砂場は特別な意義を子どもたちにとって持っているようである。どの園でも、砂場は子どもがよく使う場所だし、また、各々の年代によって使い方が異なり発展しながら、繰り返し使われるところであるからである。おそらく、その素材である砂・土・水などと、そのような素材に関わる動きと、またそこに持ち込めるごっこ的テーマとが、遊びに変化をもたらししている。また、複数の子どもが遊ぶ場合の独自の特徴もある。本稿では、これまでの議論のいわば応用問題として、砂場を小さなトポスとして分析することで何が見えてくるかを考えたい。

こういった遊具はそれ自体がおもちゃであるのだが、それ以上に、庭や保育室といった場所を二重化した重層的なトポスを作り出す。回りから切り離さ

れた空間があり、その中で新たな活動がなされ空間的な変容が起こる。同時に、囲む大きな空間との出入りがあり、交渉が生じる。さらに細かく言えば、その小さな場の中はさらに子どもの活動により区切られ、小さななわばりのようなところで子どもは遊びを展開する。このように特に砂場の場合には少なくとも三重の層をなしたトポスが形成される。一つ特徴的なことはその層が互いにかなり明確に区切られながら、その間の人や物（道具が水）の行き来が極めて容易であり、かつまた内外の活動を見聞きできることにある。同じ入れ子構造でも、他の固定遊具とは異なり、むしろ、保育室内のごっこ遊びコーナーとか、積み木遊びのコーナー（そういうものがあれば）に似ている。だが、それ以上に、開放的な区切りになっている。

その上で、もちろん、砂を置いてある空間として独自の遊びが展開される。おそらく幼児はその砂場の持つ特性を最大限に活用し、きめ細かな応対を行

うように年齢と共に変わっていくに違いない。その変容の姿から、トポスにおける発達の一つの典型的な様子を見ることが出来る（同じ砂場といっても、砂がどれほどサラサラしているか、粘土質を含んでいるかで、保水性が変わるので、遊びもかなり変わる。ここでは主に私が観察している東京周辺の幼稚園を念頭に置いている）。

ごっことして

特に三歳児くらいが砂場に座り込み、カップに砂を入れては回りにひっくり返してかぶせ、「ケーキ」らしきものを作っている様子が見られる。低年齢の場合は、カップを使って、「ケーキ」を作ったりして、ママゴトの一部になったり、小さなシャベルで小山を作ったり、穴を掘ったりするようである。これが可能になる一つの条件は、砂が多少湿り気と保水性を持ち、固めればしばらくはそのままの形を保つから出来ることである。それをさらにいじ

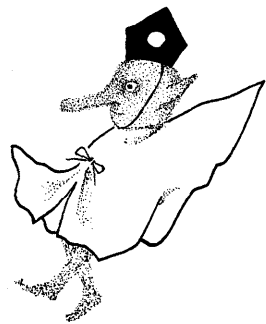
れば砂はほぐれてバラバラになり、下に落としたり、回りにばらまいたり出来る。また同時に、その材料である砂が砂場の至る所にあり、いくらでも使えるからでもあろう。座り込んだところ自体が砂であり、手に届くところも砂である。遊びの材料が全面をしめている空間に入り込み、遊びを展開するのである。

シャベルで穴を掘ったり山を作ったりも、初めの内は深さ・高さが小さいし、傾斜も緩やかである。それが徐々に傾斜がきつくと、深く・高くなっていく。砂に手で力を加えて固めたり、手でパンパンとならしたりすることを覚えるからである。シャベルを使う際に砂に深く差し込み、そこで力を込めて下の方の固まった砂をほじくり出すようになる。

ここで行われる見立てやごっこは多くの場合に幼いものに留まる。ケーキなどに見立ててもそれ以上にごっこを展開するためには、他の道具（ママゴト用具や積み木など）が必要であるし、ケーキを持ち

上げて食べようとすると崩れてしまい、実はママゴトにならない。他の子どもと共にごっこ遊びを展開する場としては砂場は向いていないことが分かる。

にもかかわらず、見立てを幼い子どもが行うのは、砂という全面に広がる素材に対して、子どもが持っている構成的関わりの唯一の手段であるからかもしれない。子どもの操れる手と小さな道具という範囲では、砂を大規模に動かすことはできない。また、ほとんど平たく存在している砂に対して慣れない内は取っつきようがない。どう関わってよいか分



からない。コップに土を入れてひっくり返すときれいな形になることはそれ自体が驚きだし、砂という漠然とした素材への有効な関わりとして感じられる。穴や山も同様にささやかな関わりの中から、有意義な事柄を生み出す作業である。通念とは逆に、ただひたすら掘ったり積み重ねたり以前に、ささやかな作業と見立てが生まれるようである。そこに砂という特定の関わりを要求しない、そしてすぐにはどうかかわってよいか分からない素材に対する子どもの構成的関係が現れる。

山・水・泥

深く掘り続け、山をひたすら高くするという砂への持続的な動作的関わりが現れることで砂への関わりが本格化する。そこでの動きを見ると、ごっこ的な見立て自体は現れておらず、結果として何かが出来たときにせいぜい出てくるようである。固まった砂を掘り出す抵抗感と、その後にはぐれていく意外

性、さらにその砂を山に重ねてさらに高くしていくことで見えてくるものがまさに「山」に見えることがその関わりの面白さの中心であるように思える。山という見立ては、砂の積み重ねで自然に出来上がる円錐形を見える通りに呼んだものである。見立てとも言えないほどのものであり、全体として砂に関わる動き自体が中心になって、遊びを継続させている。

遊びが大きく変わるのが水が加わることによってである。砂の種類や、水道がそばにあるか、砂の深さなどによって変わるものの、水を加えることで、池のように水が貯まり、また砂が泥状になる。乾いた砂が濡れて黒くなり、さらに泥になり、泥水になる変化自体が興味深い。泥の持つ触感が砂とまた異なった独自の肌に着くようであることも見逃せない。それと共に、泥の特質ははねさせたり、なすりつけたり、と砂とは異なる動きを生み出す。

水が貯まり、徐々に水が染み込んで泥から再び砂

に戻ることや、既に作った山や穴に水を入れることで崩れる様子や、水を次々に加えていって、大きな池のようにすることは、やはり新たな見える様子と動きとを可能にしている。

水道は大概、砂場自体のそばではあるが外にあるから、これも水道から水を運ぶという活動を引き起こし、水道と砂場という二つの場の結びつきを作ることになる。水は絶えず砂場の外から持ち込まれ、砂の底にと消えていく。

水もまた、きれいな混じりけのない水が砂と混じり、泥水となり、いかにも濁った状態になる。砂と水の合成から新たなものがそこに出現しているのである。

本来、砂と土や泥は構成要素としては小さな石が集まったものである。石の種類と細かさにより、保水性が異なり、粘着度が変わってくる。土に水をまぜても、泥状になり、ドロドロ遊びが出来る。そこに全身を漬けて遊ぶことを可能にするように、砂場

よりもっと広く深いドロドロの場を用意する場合もある。砂場では、子どもたちの関わりにより泥が生まれ、またそれがすぐに消えていくという変化とが特徴的である。

土木作業としての砂場

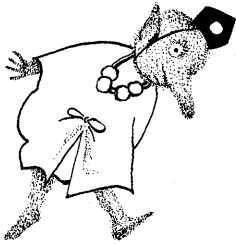
砂場に水を持ち込む頃、「トンネル」を掘ったり、水を入れて「ダム」を作ったりし始める。それが進むと、小さなシャベルではなく、スコップなども使って、かなり大きく深い穴や広い池などを作り出す。底が深ければ、子どもの腰あたりまで掘り進むことも珍しくない。

そこにミニカーや電車を走らせたり、何かのごっこ遊びの舞台にすることもあるが、遊びの中心は砂場全体を作り替え、自分の思うがままの土木的作業の舞台とすることにあるように思える。砂場という場が、平らに砂があり、それをいじるところではなく、むしろ立体的な工作の場であり、子どもがそこ

に入り込んで、立体作品を作り出すようなのである。

しかし、その作品は安定した完成したものにはならず、水が砂に染み込んでいくために、絶えず水を補給しない限りは現状を保てない。子どもはじっと見ていることは出来ず、絶えず水を注ぎ入れたり、作り替えたりすることが必要になる。ダイナミックな変容の中で遊ぶことが砂場への関わりとなる。

子どもが自らの力でまたその意志や恣意で、その場を作り替えることが可能である場は多くない。ほ



とんどの固定遊具はその構造を子どもが変えることは出来ない。積み木のような遊びだと砂場と同様に子どもが作っていくのだが、砂場ほど、時間の経過と共に絶えず変貌を迫られるものではない。構築した砂のまとまり（山や穴やダムや）はもろいものであり、水が染み込みやすいものであるから、思いがけない変化を勝手に示したり、子どもの関わりで予測され難いような偶然的なことを入れ込みやすくもある。大人が長い時間を掛けて、工事したり環境の改善や変更を行ったりするのを、砂場は小さな規模で、子どもにも可能な形で、実現してみせている。砂場が回りと切り離された独自の場であり、しかもその変更がある形で子どもに許されていることが重要な意味を持つのである。

自然の基礎物

土木作業として砂場の遊びが広がっていくことは、おそらく子どもにとって、砂場を越えての環境

への関わりとの結びつきで、砂場遊びが感じ取られてきたことなどではあるまいか。砂・土・水・また山・穴・川・池などは、自然がもっている最も基本的な環境的特徴の一つである。その上に素材として、砂・土や水は、古来から火や空気と並んで自然を構成する基本要素とされてきた。近代以降の自然科学の中でそのような見方は否定されたにせよ、小さな子どもにとって、また体を通して関わる活動においては大人にあっても、自然の基底にあるものであることは変わることはないだろう。非生命としての自然の基本となるはずである。

その点では、砂場の遊びが自然の最も基底にあるものとの関わりを可能にする意義を持つことになる。しかし、重要なことは単に自然の基本的構成物が砂・土や水であり、それが砂場にあるからということではない。そこでの子どもとの関わりが、それらの自然物が人に対して持つはずの根底的な関係を示すものかどうかである。

逆に、もし幼児が行う関わりがその根底的な関係の一端を示すはずだと考えてみてはどうだろうか。砂を掘り、積み上げること。砂を固め、ほぐすこと。砂に水を加え、泥にして土とのつながりを作り出すこと。これらが砂場にある子どもとの基本的な動きに違いない。そうだとすれば、その動きがまた人が自然物の基底としての砂・土・水に関わる際に関係を示すものでもあるはずである。

砂や土は地面としてものを支え、水を受け止めて貯め吸収しまた（泉のような形で）返すものである。そこでさらに生命体を養い、生命体の死の後の身体を受け止めるところでもある。砂場は生命体との関連を示すことはないが、それ以前の地面と水との関係をよく表しているし、また土が素材として細かい砂のようなものが固まったものとして理解しやすい場でもある。砂場は子どもが自然物に関わる一つの窓口であり、その場での活動を行うことで、自然のある根底部分に触れるところなのだと言ってよい。

だろう。

小さなトポスの意味

砂場とは、そのささやかだが、子どもには結構広い空間を砂で埋め尽くし、水を入れ、穴を掘り、砂を積み重ねるのを可能にする場である。回りは通例、細い枠が地面に置かれることでその外の庭から仕切られ、したがって、出入りは四方から自由で、かつ、声を掛け、見聞きすることも勝手に出来る。

子どもが一人で遊ぶとしても、その数名が持続的に並行することが可能である。その数名の遊びが次第に近づいて、山やトンネルやダムを作る際に共同するようになることも容易に出来る。子どもが外から見て興味を持ってば、そばに来て、砂をいじり始め、その内一緒になることもしばしば見られる。水を取りにしょっちゅう水道まで行くことも、出入りと新たな発展を容易にする。

砂場が持つこの半ば開かれた構造的性質から、園

の庭での重要な焦点になりやすい。また、そこでの遊びが持続的なものであるだけに、一定の人間関係が形成される機会になる。その関係はものに関わることの深さと連動しての独自の性質を帯びるものとなる。いわば身体に食い込んだとも言えるような関係である。

園が持つ環境は、部屋の中でも庭にあっても、このようないくつかの独特の特徴を持った小トポスがある。焦点となって、全体としての構造化がなされる。小さな子ども力からは、このような小さなトポスとそこでの自らの関わりを通しての変容の体験がふさわしい範囲である。子どもは、その小さなトポスにあつて安定して自らの力を発揮し、環境を作り替える試みを行う。この小トポスが、同時に、回りに開かれることにより、子どもの関わりも変化し、人間関係も発展するのである。

(お茶の水女子大学)

ある日の育児日記から

(70)

佐藤 和代



ここ何日か、圭が「こわい」と言っていた。寝付けない夜が続きました。「何がこわいの」「何かわかんないけどこわい」。手を握ったり、抱いたりして寝かしていましたが、そのうち有まで「こわいよー」としがみついできて、私は二人が寝付くまで身動きもできない状態でした。

でもある晩、何げなく、「お母さんもこわかったことあったな」と話したら圭は目を見開きました。「ほんとう? 何で?」「あのね、目をつぶるともやもやしたのが見えることがあるでしょ。あれがこわくて、目をつぶってられなくて、ずっと

眠れなくて、おばあちゃん困らせたのよ」。そう、今思うとただの残像なのだけど、一時期本当にこわかったのです。

圭と有はその話を何度もせがんで、そして、なぜかとても素直に眠ってしまいました。

あらら、こんなに簡単なら、もっとはやく話してやればよかった。二人とも、こわいと思っていること自体が、不安だったのではないかしら。自分だけじゃなかったんだ、と思ったらそれで落ち着いてしまったのね。

よし、このての話ならいっぱいできるわよ。お母さんは、こわいこと不安なこと嫌いなこと山ほどある子だったんだから。…なんて、全然自慢にならないか。



小麦色の圭、白いほまの有。夏は脱・せ・く・り・姉・妹・です

東欧の子どもたちと幼児教育(3)

マケドニアから平和を

杉本 裕子

はじめに

壁が私たちの国のまわりをすっかりとり囲んでいるような気がすることがあります。嵐は吹き込んでこなにかわりに、視界も遮られています。

しかし世界各地で起きていることの報告は何という凄まじさでしょうか。人間が為すことの事実から、私は自分がいかに隔たっていたのかを思わずにいられます。

せん。ホロコーストはナチスドイツに終わった事ではなく、現在拡大進行形の現実です。もはや人間として異常な事態だと驚いている段階でさえないのです。人間はこういうことをするのだと、五十年前、いえ、五百年前にすでに冷徹に認めているべきだったのでしようか。

しかも私は自分の内にそれを「わかる」と思う心の動きがあるのではないのでしょうか？ この悲惨とどこ

か似ている情景を自分の内に思い描いたことはなかったでしょうか？ 自分は決して、何があるうとそのような悪事には加担しないと言い切れるでしょうか？

歴史の中で繰り返されてきた殺戮は、ごく少数の狂人が引き起こした不幸な事故であって、まさか私がそういうことに関わることなどありえない……でしょうか？ もしありえないと断言できないのであれば、そんな危うい自分でありながら、一体どうして「保育者」などといって子どもそばにすることができるのでしょうか……？

そのようなことを思い惑っていた頃、昨夏のことですが、私はなんとあのバルカン半島から、横浜で行われたOMEP世界大会に参加される方々にお会いすることになりました。ブルガリアのディミトロフさん、ユーゴスラビアのベジッチさんそしてマケドニアのオルガ・ムルゼバ・シュカリーッチさん（スコピエ大学哲学部 バルカン平和研究センター）です。

動乱のさなかから来られる人達と何を話せばいいの



▲右から、シュカリーッチ女史、ディミトロフ氏、ベジッチ女史、筆者

だろうと、私は緊張して待っていたのですが、成田に到着されたこの三人の人はそれぞれに明るく、落ち着いて、自由な雰囲気を漂わせていました。

さて今回はそのマケドニア共和国から来られたシュカーリッチさんが第二十一回 O M E P 世界大会で発表されたレポート「平和の文化はユートピアではない」をご紹介しますしょう。

シュカーリッチさんはとてもエネルギー的な人です。今も世界の各地で行われている平和と文化の会議などに飛び回っていますが、O M E P 世界大会に来日中も、一瞬の暇も惜しむ様にして動き回っていました。それも、観光などはまあ置いて、とにかく人と会って話したい、世界中の人と友達になるためにこそ私はわざわざ来た、一人一人が直接友達になることがとても大事なんだと何度も話していました。女史のこの熱意と、そしてマケドニアという国の社会の背景を考えながらこのレポートを読むと大変興味深いと思

います。

『東欧を知る事典』（伊藤隆之他監修 平凡社）の「マケドニア」をひくと、常に近隣諸国がマケドニア人を民族として承認しないという状況にあって、「一体自分たちは何者なのか」というアイデンティティの確認作業がこの社会を特徴づけているとも言え、教育やマスコミの傾向もそういった方向に国民の目を向けるよう、教訓的な言説が幅をきかせている、とあります。

ところがシュカーリッチさんは、「国家の国民としてのアイデンティティや愛国主義というものは、現代の平和のための教育にとっては無意味なもの」と断言して憚りません。女史のような考え方はこの国を代表する意見とは言えないのかも知れませんが、しかしだからこそ、そのような声があがってくるのか、聴いてみたいと思います。

*

「平和の文化はユートピアではない」

平和の文化というときの「平和」は、戦争を終結させることや、戦争を防ぐために為されること、またあらゆる直接的な暴力の不在という意味での消極的平和だけではなく、一人一人の人に対する積極的平和に向けての教育をも意味するのです。

平和教育のポイントのひとつは、問題の解決や葛藤を非暴力的・創造的アプローチを用いて解消していくトレーニングです。

「暴力は学習される」のであれば、教育において非暴力を取り上げていき、人々のうちに、暴力以外に取り得る方法がある、積極的平和を築く可能性があるのでという確信を抱かせることが必要です。

平和教育のプログラムとしては次のようなものが考えられます。

◇権力・武力に対抗するものとして、公正・真実・自

由・平等・民主主義などの価値を教え、非暴力の真価を正しく評価させる

◇問題・葛藤の連携的・協力的解決方法の学習において、相互交渉と、「双方共に勝ちの解決法」(win-win solution)を訓練する

◇教育の場は非暴力的集団として、積極的な個人の肯定、対話、共同学習などが推進され、命令や競争的課題は抑制される

◇教育課程に人間の感情や社会事象に関する内容を含める

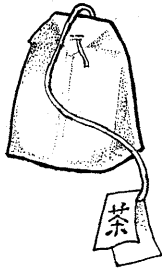
〈活動内容例〉

- ・生徒間のつながりを強め、落ち着いた肯定的な雰囲気をもたらすための導入活動
- ・相互の信頼と尊敬を進めるための活動
- ・自己評価を進めるための活動
- ・自己開示を進めるための活動
- ・コミュニケーションにおける自己主張の仕方
- ・問題の原因とタイプ分析

・コミュニケーションを妨げるものとそれを克服して
いく方法

家庭・地域・職場などにおいてこのようなプログラ
ムを通じて、共感する力、積極的に聴く力、相互的・
協同的な問題解決の力などを、早い時期から育て、養
成し続けていく必要があります。

しかし、これらのプログラムは、階級・性別・人種
などの社会的不平等や抑圧が行なわれている場合に
は、一概に有効であるとは言えません。その場合はそ
れぞれの条件に応じた特別仕様のカリキュラムを組む
ことが必要であるし、また同時に教師の側のより積極



的な訓練が必要となります。

そしてこの社会においても、根深い不平等な関係
——性差別——が存在します。

就学前児童の平和と戦争の概念に関する一連の調査
(マケドニア共和国では、一九八六・一九九一・一九
九二・一九九三年。ベオグラードでは、一九九一年)
からは、子どもたちがTVの画面やラジオから流れて
くる戦争の様々な光景に、無防備に、無配慮にさらさ
れていることがわかります。子どもたちの遊びはリア
ルな戦争ごっことなり、遊ばらしさを失いました。子
どもたちは自分たちの間の衝突を、直接行動に訴えた
り、相手に服従を求めることで解決しようとしていま
した。これは子どもたちが日々目にしている大人どう
しのやり方と同じです。子どもたちは平和を「戦争が
ないこと」だと思っており、また平穩であること、
人々が仲良くしていることだと表現しました。
「敵」として挙げられる名前も変わってきています。

一九八六年にはトルコ人とドイツ人。これは第二次世界大戦の人民解放戦争からきています。一九九一年になると、過去の敵と現在交戦状態にある国々との混同が見られました。子どもたちは誰が誰と、何時どこで、そしてなぜ戦っているのか、よくわからないでいたということがわかります。一九九二年にはボスニア・ヘルツェゴビナで戦っている、現在の国家指導者と将校の名が挙げられました。

ところが一九九三年にスコピエの幼稚園で私は愉快な発見をしました。この子どもたちは過去のものも、現在のものも、戦争について何も知らなかったのです。子どもたちは、マケドニアはとても平和なところで、この国には敵なんかいないと話していました。一体どういうことでしょうか？

自国で起きた多くの悲惨な出来事と、経済的な孤立状態のなかで、人々は家族と共にいかに生きぬくかということだけを考えるようになっていたのです。戦争のことなど、見たり聴いたり話したりする時間を割く

ことをやめてしまいました。人々は家庭において、身の回りの小さな、個人的な出来事について、今までにもまして話し合うようになりました。大人と子どもとの間でも、もっと相手のいうことに注意深く耳を傾け、相手を受け入れようとする前向きな雰囲気の中で、協力的な活動や遊びがなされるようになりました。この時子どもたちが考えていた「戦争」とは、自分たちが毎日の生活のなかで悩んでいる人間関係や、家族との間での葛藤のことでした。

このことからこの時代の、この社会において私たちが抛り所とすべき価値観が、現実の生活のなかから浮かび上がり、明らかになってきたことがわかります。

幼い子どもたちにとって平和な歴史というものの実際は、家庭や地域での子どもたちの日常生活そのものです。子どもは自分自身の親密な世界のことです。ですから私たち大人が子どもに与える情報、子どもたちをあまり感情的に動揺させたり、何が起るかかわらないという不安に圧倒させたりしてはなりません。

「戦争が起きるの？」という問いには、「大人たちは皆戦争などがあつてはならないということまで一致しているのだ」ということになるでしょう。信頼する大人に守られ、安心していられるということは、子どもにとって基本的なことです。安心感とオプティミズムが、何よりもまずこの不安な世界の子どもたちに与えられねばなりません。

平和の文化とは、大人にとっても子どもにとっても、自分の身の回りの具体的な日常生活のなかで為されていくひとつひとつの創造的な問題解決と、平等で公正な人間関係の上に築かれる現実的な生涯事業なのであつて、決してユートピアではないのです。

(私訳による要約)

*

このレポートを読むと、私はシュカリーリッチさんが平和の文化を実現させることにおいて、どれほ教育に希望を託しているかを感じます。教育に希望を託すということは、人間の事実を冷徹に見つめながらも、人

間への信頼を保つていく精神のバランス感覚を必要とすることなのではないでしょうか。いえ、単なるバランスというよりは、絶望的に破壊的な方向への強い衝動を持つ存在でありながらなお、平和を希求していく意志を持ち続けるという、矛盾する方向性を人間存在の内に止揚していく、そういう強靱な精神の働きが必要なのでしょう。シュカリーリッチさんが「オプティミズムが必要だ」と言ったのは、この精神の強さのことかもしれません。自分自身の危うさを意識すればするほど平和を望む思いも強くなるのではないのでしょうか。

女史は「(平和への) 試みにおいて必要な事は、信じ、希望を抱き、愛すること。よりよい変化のために忍耐する献身、民主主義的権利に伴う責任を各自が果たすこと」であると言っています。私は歴史のはじめから、風よけになるような壁など何もなかった国の人々が、こんなにも明快に希望を語っていることで、我にかえるような気がしました。

(保育研究グループ「はるにれ」)

保育の技術(3) 援助について

原口 純子

理解と援助

もとより援助とは対象を理解することの上に初めて成り立つものです。ですから、理解と援助とは一対の物と考えます。それは国家間の援助でも幼児教育における援助でも同じことです。

かつて、発展途上国に対する援助で、電気もまま

ならぬ地域に、高級精密医療機器を贈り、使いこなせないままに雨漏りで壊れて倉庫に眠っているというたぐいの話を新聞で見たことがあります。対象の実情に対する認識も理解もあいまいのままに、贈り手の側の都合や利益で援助をするとちぐはぐなことになる、贈り手は援助したつもりでも、された側は何の助けにもなっていないということです。

同じ事が保育の中でもおこります。特に父母参観のからむ大きな行事、例えば運動会や子ども劇場（生活発表会）などに見られます。一見すばらしくできているのですが、幼児の成長の助けとなる経験をさせていないような活動です。

援助は時に為にならないばかりか対象を墮落させ、自立を阻害することもあります。

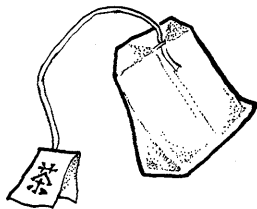
甘やかすというのは、言い換えれば、過ぎたるあやまった援助なのです。幼児の成長や心にそぐわない援助を大人の側の気持ちや都合を充たすために行っているうちに依存の安易さになれたにすぎないのです。

また一方、同じ海外援助でも民間ボランティア団体などによる活動で、地域の人々と共に生活し、地域の手工芸の伝統文化を大切にしながら、それが生活の自立へとつながるような援助や、その地域で本当に求められている井戸を掘るとか、子どもたちの学校

を作るなど、地域の実態に即した援助もあります。これらのことから考えると、援助というのは、自ら育つ力を信頼しつつ、今ある実態にほんの少し力をかけて、自らの成長を助ける事なのです。今ある実態への「理解」なしに適切な「援助」は成り立たないのです。

共感的理解と援助

共感的理解と援助は根本でつながっていると思います。幼児の気持ちに寄り添い共に分かちあけるといえるのは、即援助で、気持ちを癒すことにつながります。心を寄り添わせることが援助になるのです。カウンセリングマイ



ドと言われるものと同じことです。

受容と援助も同様です。受け入れるということ
が、幼児の心を支えているからです。

事例 先生見てて見てて

縄とびを練習しているとき、フープの回し方を練習しているとき、幼児はけたたましく保育者を呼びたて、見ていることを求めます。保育者がそばにいて見ていることは幼児のやる気を励まします。そばにいて、その幼児に注目することが、幼児の心を受け入れ、縄とびをする気持ちを援助しているのです。

共感的幼児理解はこころの援助でもあるのです。

援助とおせっかい

事例 ままごとが終わった

五歳の幼児四人がおすもうマットの上でテーブル

を出して、ままごとをしていると、お客さんが次々
にきて、マットがいっぱいになりました。狭くなっ
た様子を見て、担任がもう一枚マットを出して、
テーブルを中央に移動したところ、場は急にしらけ
て、ままごとは終わってしまいました。

狭いので、広くしてあげようというのはごく一般
的な援助ではあるのですが、この遊びで、幼児が何
を楽しんでいたのかの思いがくみ取れず、結果とし
て、よいなおせっかいをして、遊びを壊したとも
いえます。

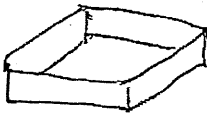
援助とおせっかいは紙一重なのです。よかれと思
う援助も、幼児の思いとかみ合わなければ、やらな
い方がまじだったということになります。しかし、
担任といえども常に幼児の心や意図を十分に汲み取
れるわけではなく、誤解も読み違えもまま起るの
です。ただ、「マットを足したらどうして急に遊び

が終わったのかな」ということに疑問や反省があれば、援助することの新しい意味がわかるかもしれない。見守ることも、幼児にまかせてみることも援助なのです。

年長児になると、幼児の主體的な遊び場面で、保育者の出番が少なくなるというのは、自分達の思いがはっきりして、細々した保育者の援助を必要としなくなっているということかも知れません。

援助は幼児の思いや思考から立ち上げる

援助をするというのは一方的に大人の知恵や技術を教え与えてしまうことではなく、(年齢や育ちによって対応はことなるが) 幼児なりの思考や思いに添わせながら、一緒に考えたり、やってみたり、



図

確かめたりしながら足場をかためていくことであり、結果より過程を大切にすることなのです。

事例 豆まきの升作り

年長五歳児に豆まきの時に使う各自の豆を入れる升作りをすることになりました。コーナーに空き箱や色紙、色画用紙など材料を整え好きな形を作ることになりました。折り紙で豆を入れる箱を折る幼児、牛乳パックを利用して作る幼児と様々でしたが、K夫とR夫は豆が沢山入るようにと色画用紙で底辺の広い浅い入れ物を作りました。(上図)。豆まきの日に、豆を入れたら両手で持たなければならぬ扱いにくい箱に往生しながら、「今度は違うの作る」と言って、材料コーナーで深い入れ物を作りなおしました。

大人の眼からすれば、豆を入れるのに浅い柔らか

い箱では扱いにくいのはわかっていますが、担任は思うとおりにやらせて見ています。幼児は失敗したり、つまずいたりしながら、経験を通して学ぶことで、彼らの思考や成長を促しているのです。

援助というのは、目先の「お助けマン」ではなく、人間としてどう育ってほしいかというイメージに立って、対象の自立や成長を促す為の、一見不親切で厳しいものなのです。

制限という援助

受け入れるということが協調されるあまり、どう制限したらよいか迷う保育者は結構多いのです。自主性が強調される今日、しかったり、指導することなどはなんとなくはばかられる雰囲気があるからです。けれども、生まれてたった三年から五年しかたっていない幼児に、好きにしてよいが、責任を取りなさいとはいえないのです。共に社会の一員として、快

適に生活するためのすべを教えておくことも必要な援助です。制限についての考えがきちんとしないと、受容が安定しないのです。

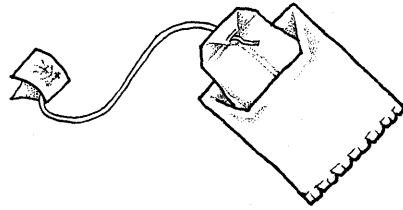
事例 あざだらけの新

任教諭

新任教諭のM子さん

は、幼児理解が大切

だ、幼児の心は受け入れなければならない、また一人一人の幼児としっかり関わるのが大切です、と深く思っています。幼児がブロックの剣を持って振り回そうが、自分が蹴られたり、たたかれたりしても、ことわることができず、あれも受容これも受け入れなくては、と一人一人に向き合って腹の立つ感



情を理性でおさえて、ひきつったような笑顔を作って保育をしていました。M子さんの大変な努力にも関わらず、クラスの中は無法地帯のようになって、受け入れているはずなのに、どの幼児にも居心地のよいものとはならず、登園拒否の幼児がでたりして、主任の教諭がしばらく一緒に保育を手伝うことになりました。

保育において、幼児の心を受け入れることは大切ではありませんが、人間を育てるといふ観点から物事を考えなければ、このようになんのために受け入れているのかわけの分からないことに成ってしまいます。これは丁度、栄養で、カルシウムが大切だといって、カルシウムばかりとって栄養のバランスを欠いて体をこわすようなものです。

保育というのは、ごく普通の人間の生活感覚を大切にしていよいのではないかと思えます。保育者自身

が不快に思うことをむりやり我慢しながら保育するなどともよりよからうはずがありません。自主性を育てる保育も、主体性を育てる保育も非常識の上になり立つものではないのです。

制限や禁止、しかること、注意などの指導は受け入れることよりずっと複雑で難しいことです。表出された行動の背景や動機、それに至る過程が重要であり、幼児の心に添った対応が求められます。

何を禁止するか、どの状況を注意するかも、保育者の許容度によって異なります。幼児の気持ちは受け入れるけれども、行動は禁止しなければならないものもあります。失敗したり、相手に迷惑をかけてしまった心もまた抱きとめなければならぬのです。

制限とか禁止とかしかるなどについては、園内研修で事例をもって話し合うことがのぞまれます。

(洗足学園短期大学)

外国の文献から

『心情と知性の教育』

―日本の就学前と小学校教育に関する考察―

第三章 小学校での全人格的アプローチ

北村 琴美

日本では毎年、文部省によって日本の教育についての統計的な記録（入学者数、学級の大きさなど）が出されるが、そのなかにはテストの点やその他の学力についての指標は含まれていない。

西欧では、日本の子どもは高い学力をもっている

るということをよく耳にする。しかし、統計的な記録を見ると、日本の教育者は子どもたちの知的な発達だけではなく、発達の多くの側面に関心をもっているようである。

この章では、日本の教育の全人格的アプローチ

(学力だけではなく、他の様々な側面から子どもをとらえ、発達を促す) について探究する。

小学校での一日

筆者は、日本の小学校で一日を過ごした。一日の始まりには朝の会が行なわれ、終わりには帰りの会が行なわれていた。授業時間は四十分から四十五分で、その合間に十分もしくは二十分の休み時間があった。授業の始まりや終わりには日直の合図で全員が一斉に挨拶をしていた。授業中は生徒の自発的な発言が多く見られ、整然とした様子であった。一方、休み時間は、友達同士で話をしたり、鬼ごっこをしたり非常に騒がしいが、教師はそれを止めようとはしなかった。教室内には様々な掲示物(時間割表、目標など)が見られた。

一年生の生活における中心的な目標

日本の生徒達は、学校やクラスやグループの目

標が書かれている掲示物の下で学習していた。筆者が観察した十九の日本の一年生の教室には、なんと合計で九十四の目標が貼ってあった！筆者が目にした目標のほとんど半分が、友情、協力、その他の社会的・情緒的発達の側面に焦点を当てたものであった(「友達になろう」「ごめんささい」「ありがとう」を進んで言える優しい子になろう)など。子どもの発達の様々な側面についての目標があったが、学力に関する目標は相対的にあまり強調されていなかった(目標全体の八パーセント)。次に、一年生の生活で中心となっていた四つの目標の背景について述べる。

友達・親切・優しい・仲良く

筆者が観察した学校では、「お互いに仲良くしよう」「優しい子になろう」などの目標の下で、フレンドリーな学校を目指している様子が見られた。

挨拶は、ある小学校の生徒会によって行われた

フレンドリー運動 (freundori undo) の中心であった。他の学校においても、挨拶は重要な目標であった。筆者は、最初、挨拶を重要視することは礼儀作法への関心の表れであると考えていた。しかし、教師は、挨拶について次のように説明した。挨拶は学校の他のメンバーを認識する最も基本的な方法である。笑顔で挨拶することによって、コミュニケーションの足場ができる。筆者は、五歳の息子が日本の幼稚園に参加するまで、挨拶の重要性について懐疑的であった。「おはようございます」「さようなら」と大きな声で挨拶することは、日本の幼稚園で好まれている形式であった。私の息子は、この習慣を身につけてアメリカに帰国した。内気だった息子が、クラスメートや先生に毎日元気に挨拶をした。私が表面的な習慣であると思っていた挨拶は、実際にはクラスメートや教師達に重要であると感じられ、関心もたれたようであった。

頑張る・努力・根気

日本の教育や文化の研究者の多くは、日本では頑張る (gambaru) ことに中心的な価値が置かれていると述べている。日本の学

生はアメリカの学生より、学力にとって努力がより重要なものであると見なしている。逆に、アメリカの学生は日本の学生より、学力にとって生まれつきの能力がより重要なものであると見なしている。これらの考え方は、学業成績に影響を及ぼす。つまり、失敗に直面した時に、学生はあきらめる (生まれつきの能力が重要であると見なすならば)、もしくは、さらに努力する (努力が重要であると見なすならば) ことのどちらかを選択する可能性がある。

頑張る・努力・根気 (gambaru, doryoku,



konki)は、それ自体が目標となっていることが多かった(「粘り強い子になるう」……)が、子ども達が、それについて考える際には、特定の個人的な目標を選んで(「給食を残さず食べたい」……)。あらゆる時期(新学期、新しい季節、学期の中間点)に目標を決めている様子が見られ、目標を定めるのにはいつの時期でもふさわしいようであった!

元気
日本の幼稚園や小学校の先生がしばしば、子どもが元気(Seiki)な様子を示すことを促していたことに私は驚いた。休み時間の子どもの様子は、非常に騒々しいものであったが、それでも教師は子どもは元気であることが重要であると考えていた。

私がインタビューした教師達にとって、子ども達の騒々しさはいくつかのことを意味していた。まず、それは子どもが「子どもらしく——子ども

らしいという言葉は日本語では英語においてよりも言外に賞賛的な意味を含んでいるようである——活動している”ことを意味していた。次に、元気な、騒々しい関わりは、子どもと集団とのつながりを示していた。日本の教師達は、集団活動に参加しない子どもを非常に心配する。最後に、活発に動き回ることは、自己管理の側面にもつながる。すなわち、子ども達は自由にされるほど、きちんとした状態(秩序のある状態)に戻るのに自己管理の力を多く必要とする。

日本の幼稚園も小学校も、活気が満ちあふれている状態と統制状態が、奇妙に交錯していて、結果として、日本の教育はアメリカの教育よりも自由でもあり厳しくもあると評価される。先にも述べたように、日本の小学校は四十分から四十五分の授業とそれに続く十分あるいは二十分の休み時間がある。意図的にしろ意図的でないにしろ、授業の前の騒々しい自由な遊びは、子どもの自己管

理の実験場を提供しているのである。

自己管理

自己管理に関する目標は大別すると次のようになる。一つは「自分のことは自分でする」などの一般的な目標であり、もう一つは「時間を守りましょう」「机の中の整頓」などの特定の課題である。観察したすべての教室に、子ども達の自己管理を助けるために作られた図表（時間割表、机の中の整理の仕方、係のメンバーと仕事など）があった。子ども達は、時間割表を見ながら次の授業の教科書やノートを用意したり、体操着に着替えたりしていた。ほとんどのクラスでは、少なくとも一日に一回、生徒達は、クラスの庭に水をあげたか、机の中は整頓されているかなどの何らかの責任について反省していた。

教室内にコミュニティを形成すること

すでに見てきたように、日本の小学校低学年の

教室には明確な価値観が存在し、それらの価値観を話し合ったり、毎日の生活に当てはめたりする多くの機会が生徒達に与えられている。しかし、何によって生徒達は、これらの価値観に関心を向けるようになるのか？ 教師達はまとも（*ma tonari*）意識や所属意識によって、生徒達が学校の価値観を受け入れるようになることを強調した。まとも意識を生み出す方法として、主に次の三つのテーマが挙げられた。①生徒間の友情関係を築くこと ②学校の規範を作る際に、生徒達を積極的に巻き込むこと ③生徒達がお互いに責任感を発達させること。②③は、五、六章の中心的なテーマであるので、ここでは所属意識を築くために計画された学校・クラス活動について触れる。

新年度になると、日本の教育者向けの雑誌は、

「学級作り（*gakkyuzukuri*）」についての記事

でいっぱいになる。記事は、生徒達がお互いに知り合いになるような機会や、一緒に楽しく遊ぶ機

会などを与えるように教師を促している。私が行ったインタビューの中で、一年生の最初の月に生徒達が学ばなければならない技能や態度として学問的な技能を挙げた教師が誰もいなかったことに私は驚いた。三分の二の教師が、生徒間の友情や連帯感を挙げた。また、教師とそれぞれの生徒とのつながりも新入生にとって重要であると述べた。家庭訪問、一分間スピーチ、日記、毎日の授業などを通して、生徒→生徒、生徒→教師の関係が築かれていた。

日本の教員の初任者研修についての研究によると、絆（*kizuna*）教師と生徒の間の結び付き）がよい教育の中心であると見なされている。初任者研修では、この結び付きの構築が技術的な能力よりも優先されている。

また、他の研究者は、小学校低学年の日本の教師は、授業を個人個人に合わせていると述べている。個々の子どもとのつながりに注意を向けるこ

とは、集団主義や体制順応で知られている日本社会においては矛盾しているように見える。しかし、教師達はそのことについて私に「グループを育てるためには、個人を育てなければならない」と説明した。

すでに触れたように、日本の教師は、生徒の知的発達ばかりではなく、その生徒自身の人格発達にも関心を示していた。しかし、知的発達と人格発達の間を区別することは、日本的というよりも西欧的であるのかもしれない。アメリカ人がもっている「知的な人」の概念と比較して、日本人の概念は、共感、他者の観点をとれる能力、謙虚さなどを重視している。学習についての日本での様々な研究によると、人格発達と学習は分離できないことが示されている。

教育信念と態度についての大規模な比較調査（日本、オーストラリア、韓国）の結果を見て、日本の小学校の教師は、子どもの人格的、社

会的発達に特に関心をもっていることが示されている。

また、日本の親と就学前教育の教師は、学校教育に必要な子どもの基本的な習慣と動機づけを育てる責任は、家庭ではなく、学校にあると考えていることも示されている。

日本の小学校の教師達は、クラスを越えて学校全体に広がる共通意識を築くために努力している。筆者が観察したいくつかの学校では、学校全体の行事の前には、その準備に多くの時間を費やし、学校全体が活気づいている様子が見られた。

いくつかの学校の教師達から学校行事についての話をきいたところ、それらの話は次のような共通のメッセージをもっていた。ばらばらだった子ども達が、行事への参加を通して一つになった、学業とは関係のない共有された体験によって、生徒、職員、管理者がお互いを“人間として”見ることが促進された、学校行事の結果として、学校に

まとまりがでてきた。

学校行事は、日本の学校において結束力を作り上げるといふ重要な意味をもっている。

親の役割

日本では決まった日時に授業参観が行なわれるが、アメリカのように親が非公式に学校を訪れる機会はめったにない。日本の教育者は、教室から親を排除する重要な理由をもっているのかもしれない。子ども達は、密接した、甘えた親子関係からの自立を確立する必要がある、教室に自主的に数人の親がくると、子ども達の間で不公平が生じる。子どもとの様々な関係の仕方をもつ親たちは、教師によって注意深く作り出された教室文化を脅かすものとして見なされるかもしれない。日本の学校はしばしば子どもの扱いにおいて驚くほ



ど寛大であるように見えると同時に、驚くほど親

の要求を受け入れないように見える。例えば、働

いている親にさえも、お弁当や手作りのものを準備

するように要求する。そして、手作りのものが

子どもへの愛情の印であるかのような説明を親に

行う。日本の教師は、親の関わり合いや考えを歓迎

するというよりも、自分を権威者として位置づけ

ようとしているのかもしれない。親が、教師に

自分の考えを言うことはあまりない。子どもが非

常に混乱している時でさえ、親は教師に自分の悩み

を訴えることを躊躇することがある。このように

に親が控え目な態度をとるのは、次のような信念

が広く共有されているからかもしれない。つまり

り、親子に強い感情的な結び付があるために、親

は子どもの要求を客観的に判断することが不可能

であるという信念である。あまりにも、日本の親

は教師の力——学校の記録に好ましくないコメント

を書く——によって脅かされている可能性があ

る。

日本の教育の成功はどの程度までこのような親

の謙虚さに基づいているのだろうか。日本の教師

の仕事は、教師の要求に応じて親が準備すること

で楽になっている。アメリカの親であつたら、ほ

とんどの親がやらないと思われること——決めら

れた日までに、百以上の持ち物に名前を記入する

——を日本の親は容易にやってくれる。日本の親

は、自分と子どもとの相互作用スタイルを教室に

持ち込まないので、日本の教師は、約束したクラ

スを作ったり、一貫したしつけのアプローチを用

いることが比較的容易であるかもしれない。

しかし、日本のシステムの長所と学校への親の

関わりは、両立しないものではないだろう。そう

することによって、日本の教育はもっとよくなる

と考える。

(お茶の水女子大学大学院)

編集後記

先月号の「ある日の育児日記から」を読んでいて、一歳五か月のLが、耳のことを「メメ」と言っていたことが思い出されました。

お誕生祝いにいただいた動物の指人形はLのお気に入りです。Lは各々の耳をつかんで「メ、メ」と動かすのです。はじめ私は、目と耳を混同しているのではないかと思い、「おみみは？」と聞いてみると、Lは自分の耳をつかむだけでなく「メメ」と言うのです。そこで、この人形をよく見ると、サル、ブタ、ウサギ、ネコ、クマの各々の特徴をとらえて、耳のついている位置、大きさ、形、色などが微妙に違えてあるので

す。にもかかわらず、それらをひとまとめにして「メメ」と言うのは、Lなりに各々の耳に共通する特徴を見いだしてこの「メメ」ということばを使っているからでしょう。そこで、私はLにとって「ミミ」より「メメ」の方が発音しやすいのだろうと思うことになりました。

それから随分たって、本のなかでNに出会ってハッとしました。Nはまわりの大人が言っている「わんわん」がスピッツのことだとわかっていのに、「ニャンニャン」と言っているのです。このNの例をあげて、岡本夏木は、自発的使用語と理解語の二つの発達がかなり独立して進むと言っているのです。「メメ」が自発的使用語だからというほうが言いやすいからという理由より、私を納得させるものでした。(A)

幼児の教育

第九十五巻 第十号

(一九九六年十月号)

定価四五〇円(本体四三七円)

発行 平成八年十月一日

編集兼発行人 田代和美

発行所 日本幼稚園協会

〒112東京都文京区大塚二一―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東京都港区三田五―二一―一

発売所 フレーベル館

〒113東京都文京区本駒込

六一―四一九

☎〇三―五三九五―六六一三(営業)

☎〇三―五三九五―一六六〇四(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にお願いいたします。

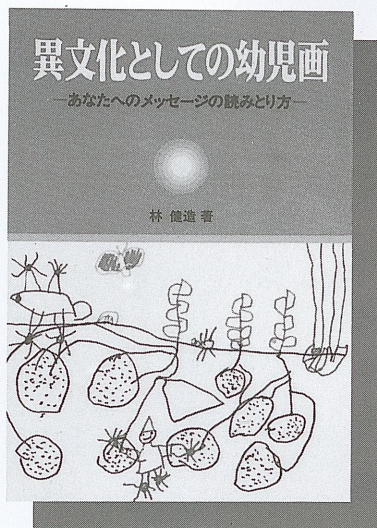
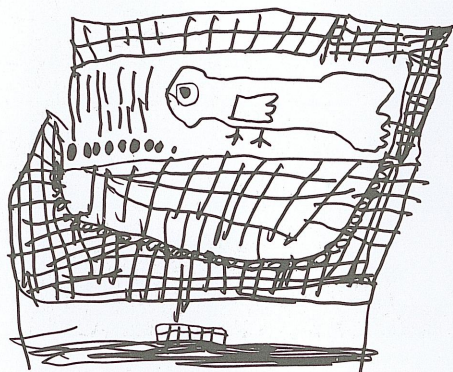
☆ 万一、乱丁・落丁などがございましたら、おとりかえいたします。

異文化としての幼児画

—あなたへのメッセージの読みとり方—

幼児の絵は特別の意味をもっています。それはあなたへのメッセージでもあります。幼児の表現を読み取ることが大切です。それを理解することによって適切な援助の仕方がわかってきます。

新刊



- 幼児の生きた造形表現がわかります。
- 発達による絵の読み取り方がわかります。
- 実際の造形表現の援助の仕方がわかります。
- 現職の園長としての保育譚^{ぼなし}を楽しみながら保育の心が身につけていきます。



林 健造・著

A 5判・160頁・定価1,500円(本体1,456円)

キンダーブックの
フレーベル館

子どもの心とまなざしで

倉橋惣三絵本エッセイ

新刊



倉橋惣三がキンダーブックに寄せた解説をまとめた一冊。子どもをあたかなまなざしで見つめた彼の姿がよくわかると共に、私たちに子どもの心理とものの見方をていねいに教えてくれる。リズムカルで詩のようなやさしい語り口が心地よく、プレゼントにも最適である。

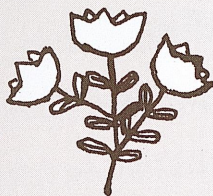
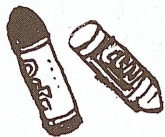
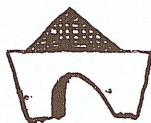
倉橋惣三絵本エッセイ

子どもの心とまなざしで

倉橋惣三
解説/本田和子



倉橋惣三 著



解説/本田和子

B 6 変型判・定価1,200円 (本体1,165円)

キンダーブックの
ブルーベル館