

家庭・保育所・幼稚園

# 幼児の教育

1992

11



第91巻 第11号 日本幼稚園協会



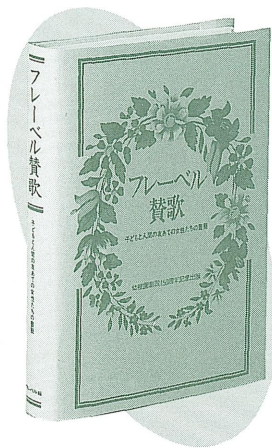
# フレーベル先生・幼稚園創設150周年記念出版

## フレーベル賛歌

— 子どもと人間の友あての女性たちの書簡 —

旧ドイツ民主共和国アカデミー文庫と、パート・ブランケンブルクのF・フレーベル博物館に、フレーベルにあてた教え子たち約200人の1,000通を越える書簡が収蔵されています。一部公開されていますが、それらを除いた約140通の書簡がドイツ幼稚園創設150周年を記念して1990年に出版されました。本編はその完訳本です。

書簡はドイツ教育委員会と大学教育学部の委嘱をうけたH・ケーニツヒ教授の手によって精選され、年代順に配列されています。「さあ、私たちの子どもたちに生きよう!」という先生の呼びかけの言葉と、その根源にあたるキンダーガルテンの思想と、当時の社会や経済の困難さや人々の無理解とたたかう優れた魂に触れることができます。フレーベルを敬慕しキンダーガルテンの運動に身を挺した女性たちの知性と情熱を具体的によみがえらせます。



### 特色

- ・幼稚園創設期のフレーベル先生の教え子たちの手紙を年代順に紹介し、その揺籃期に生きた人々の苦難と歓喜にいろいろれた歴史的証言を集成しました。
- ・師・フレーベルに寄せられた教え子たちの数々の手紙は、幼児教育の父フレーベル先生の魅力ある人間像と教育思想のエスプリを余すところなく浮き彫りにします。
- ・“キンダーガルテン”運動に身を挺した女性たちの英知と情熱にあふれる生き方、考え方は示唆に富み、幼児教育・保育に携わる人々の使命感を喚起します。
- ・幼稚園の園長や保育者の立場からの保育内容や方法に関する相談や報告が多く、保育現場の得難い保育実践上の参考資料です。
- ・女性たちがいち早く獲得した職業的地位である幼稚園教員、保育者たちの苦難の歩みが生々しく表白されており、女性職業史、婦人解放運動史の貴重な資料です。

### ● 推薦します。

広島大学名誉教授/日本ベスタロッチー・フレーベル学会会長

**荘司雅子**

全国国公立幼稚園園長会会長

**江橋照雄**

日本保育学会会長

**岡田正章**

全日本私立幼稚園連合会会長

**小林龍雄**

全国保育協議会会長

**水岡 薫**

岩崎 次男 他16名・訳

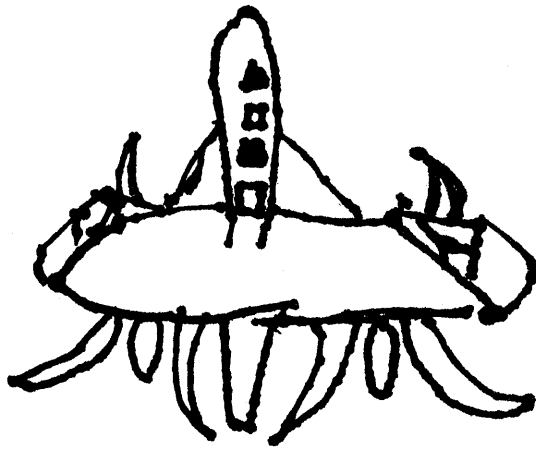
A5判・420頁・写真資料32編

定価4,000円(税込)

くわしくはフレーベル館代理店・特約店・支社・営業所または本社総括部(03)3292-7783(代)にお問い合わせください。

キンダーブックの  
**フレーベル館**

# 幼見の教育



第91卷 第11号

# 幼児の教育 目次

— 第九十一卷 第十一号 —

© 1992  
日本幼稚園協会

写真・子供讃歌…………… (4)

△巻頭言▽子どもの人権をめぐる……………黒田 成子… (6)

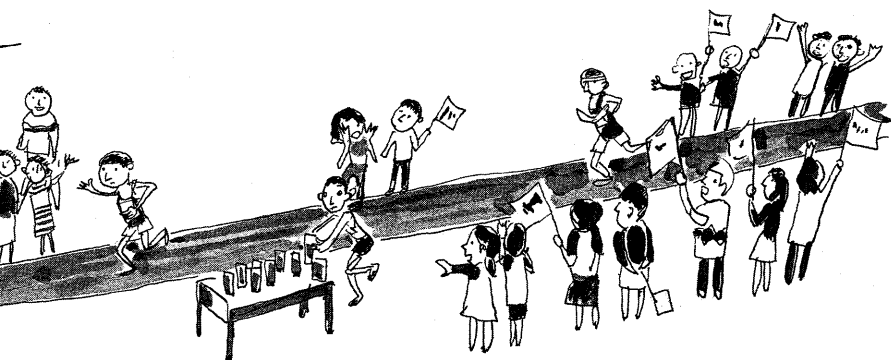
朝……………津守 真… (8)

保育学を求めて、若手研究者のアイデンティティクライシスについて…

……………田代 和美… (12)

保育環境としての施設・設備に関する一考察 ①……………永井理恵子… (21)

保育への視座(6) 若い保育者の方々へ……………河邊 杲… (31)



遊ぶ子どもと人間関係……………内藤 知美…(36)

A子とのこと……………A・Y…(42)

幼児の笑いとその保育における意味(6) 0歳児の笑い……………友定 啓子…(46)

ある日の育児日記から(2)……………佐藤 和代…(54)

鳴門旅行記(下)……………上田 雪江…(55)

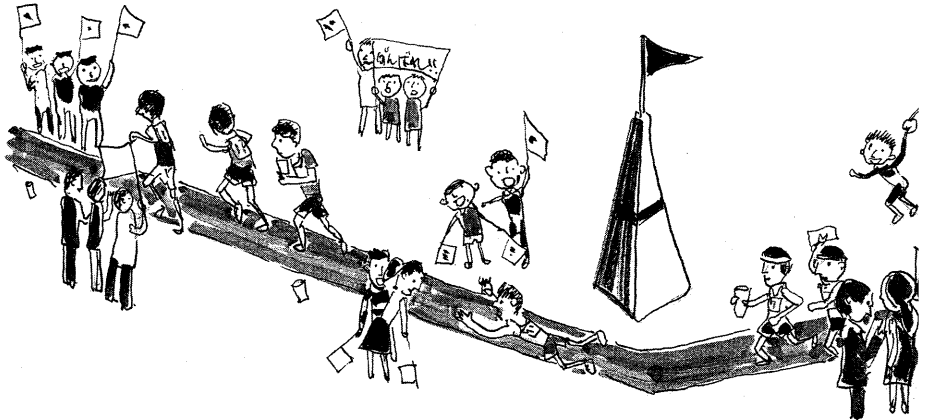
表紙・平野 清／扉題字・堀合 文子

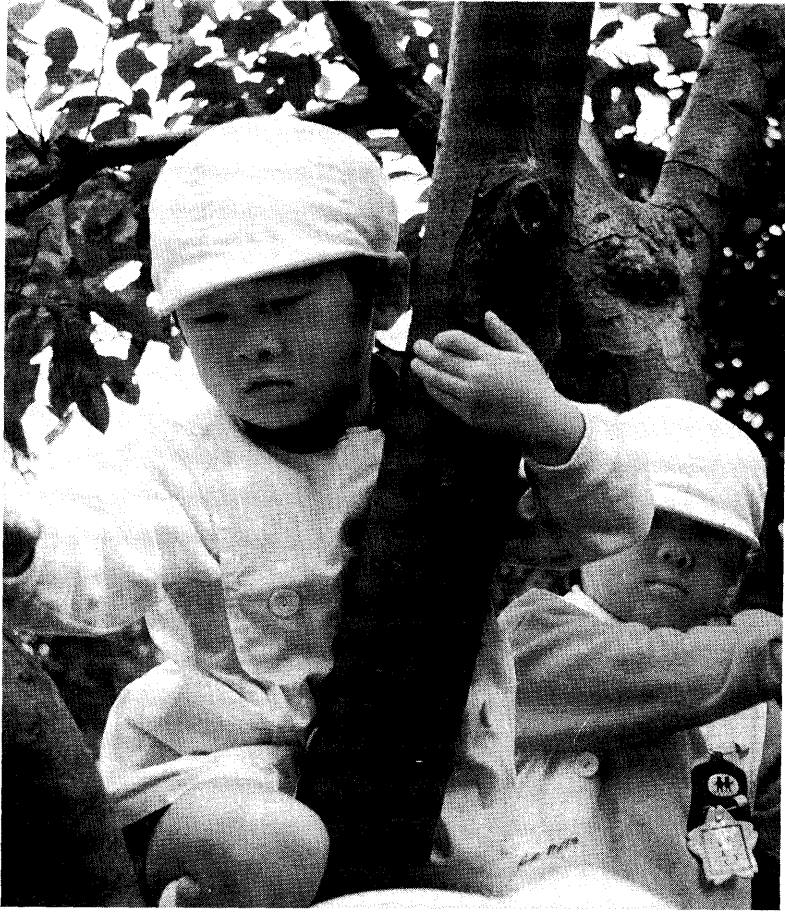
扉カット・お茶の水女子大学附属幼稚園園児

カット・福田 理恵

編集委員・本田 和子／吉岡 晶子・岩上 節子

編集部・大沢 啓子





あの矢、ここまでとんでくるのかな

# 子供讃歌

撮影・平野 清



# 子どもの人権をめぐる

黒田 成子

園児募集の秋が近づくと筆者の勤める園にも問い合わせの電話がかかってくる。かならずきかれることは保育時間の長さ、給食や通園バスの有る無しである。

保育内容についても、遊びは子どもが遊ぶことではなく、文字や歌や体育などを今流行の遊びを通して教えてもらう事を期待している様である。そのどれも無い

当園は全く期待はずれになる。子ども自身が主役となる保育とは何か？を再び問われる時期でもある。

ここで一九八九年十一月二十日国連総会で採択された「子どもの権利条約」のことを考えてみたい。

思い返せば一九五九年今回の権利条約が出る三十年前に国連から「子どもの権利宣言」が出たのである。

それまでは子どもというものはおとなによって保護さ

れ、ケアされる者として考えられていた。それが「権利宣言」で子ども自身が権利の主体であると位置づけられたことは大いに評価されたことを記憶している。さらに一九八九年には子どもが自分から権利を行使できる者として位置づけられたことは大きな前進である。

権利条約は一九九二年三月で一一三か国が批准したが、日本はまだである。一日も早く批准され、子どもの幸せを願う多くの人々が関心を持つことを願う。昨年十一月、世界幼児教育機構（OMEPE）日本委員会の主催で「子どもの権利条約」のフォーラムが東京で開催されている。

「子どもの権利に関する条約」は五四条から成り



◆ 立っているが、その第一二条の「意見表明権」という  
◆ 条文では「…その子どもにも影響を与えるすべての事柄  
◆ について、自由に自己の見解を表明する権利を保証す  
◆ る。その際、子どもの見解が、その年齢および成熟に  
◆ 従い、正当に重視される。」とある。つまり、おとな  
◆ はじっくり腰をすえて子どもの意見を聞くことがまず  
◆ 大切である。

◆ 子どもの意見を尊重し、耳を傾けて聞くことが子ども  
◆ の身勝手さをつのらせることにはならない筈であ  
◆ る。むしろわれわれが子どもに聞くという姿勢をとる  
◆ ことによって、子ども自身もまたわれわれの考えを理  
◆ 解してくれるのではないか、という長谷川重夫氏（東  
◆ 京育成園園長）のことは共感をおぼえる。

◆ 「権利」ということにはしばしば抵抗とか勝ちと  
◆ るというニュアンスが感じられる。しかし権利には責  
◆ 任や義務、あるいは社会への貢献というものが当然つ  
◆ いてくる。相手の権利を尊重することは相手の立場に  
◆ たつことであると思うと、この権利条約を通して子ど

もに人間らしい愛をもって対応しようとしている基本  
精神がうかがわれる。

◆ 子どもの登校拒否、いじめ、体罰、家庭崩壊など、  
◆ さまざまな困難な問題があつたを絶たない現代社会であ  
◆ る。この中にあり、事故や事件がおこるたびに責任者  
◆ や当事者は二度とこうした事がおきないようにと言っ  
◆ て詫び、原因を探つて陳謝する。それは当然のことであ  
◆ るとしてもそこで止めれば根本問題への問いが後ま  
◆ わしになる。長い目で見る時、われわれは「子どもの  
◆ 人権を尊重しているか」「子どもの最善の利益が優先  
◆ しているか」を問いつづければならない。

◆ 子どもの権利と同時に親の問題がある。子育ての悩  
◆ みを持ちより、何が子どもにとって最善の生活かをと  
◆ りあげ、子どもの人権をめぐってざっくりばらんに話し  
◆ 合える場として園も地域の中で役割があると思う。親  
◆ や保育者がどこまで親身に子どものことを考え合える  
◆ かが基本ではないだろうか。

（相愛学園）

# 朝

津守 真

朝、子どもが眼前にあらわれる前、緊張のひとときがある。これからはじまろうとしている未知の時の前に立つおそれと、昨日まで考えてきて未解決のまま今に至っていることに対する懸念と。子どもを待つ現在は、この過去の先端に立って、開かれた未来を望み見ている。この緊張の時を純粹に保つことができた時、その人の中で、潜在的に充実した一日が始まっている。

この緊張の時を欠く日がある。郵便局に立ち寄ったり、客を接待したり、外的理由の場合には、それは間もなく回復できる。その緊張に耐えられずに、自分でその時を曖昧に

し、拡散させている日は、惰性に流される一日の始まりである。

朝のひとつときには、子どもと大人の潜在エネルギーがかくされている。期待と希望を向けてくる子どもの新鮮なエネルギーを受けるには、大人は相当の覚悟を要する。その子どもたちとの間でひと仕事しようとする、生命的な精神力である。このことは、どの一日も同様かもしれないが、子どもとの生活では尚更である。

しかし、逆に、大人には自分の消費するエネルギーを最小に済ませようとする自然の傾向もある。そちらに就くときには、子どもとの生活は疲れを増すばかりである。保育者としての自覚的意志がそれをくい止めねばならない。

今日の一日に向けるエネルギーが直接に子どもに向かって、子どもを大人自身の思いの中に取り込もうとするのは、保育者の陥り易い落とし穴ではないか。保育は他者が自ら育つのを助ける営みであって、子どもを自分の中にかこいこむのとは違う。

朝のひとつときは、昨日までとは全く違うかもしれない一日を開く時である。今日、だれと出会うか、何事が起こるか、予想を超えたことに満ちている。そのことを無視して、大人の頭にある馴れた観念にとどまったら、新たな人とできごとに出会うことが困難にな

り、一日は、型にはまった、生命力の失せたものになる。昨日まで体を張って考えたことは大切にしながら、それは一時脇において、今日生まれ出ようとしている新しい一日に立ち向かいたいと思う。

朝は、昨日と明日、他者と自分等、相対する極の中間に立ってひとつにする、自我の力を甦らせる時である。

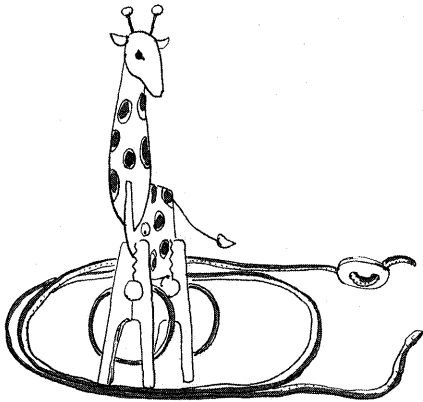
子どもがあらわれるや、朝の緊張は破られ、保育者はじきに子どもたちの中に巻きこまれる。昼は、實際生活の具体の中で、多くの要求や必要にこたえることをせまられるので、その中で身体を労する保育者には、本質的なことが見えなくなる時がある。何か欠けていることを感じながら、それが何であるかが分からぬもどかしさを抱きつつ、直接の必要に追われて過ごす。

本質という実体があるわけではないだろうが、本質的なものを求める気持ちが悪くなったら、その保育は自己満足に陥るだろう。

保育には、理念も方針も、教材も方法も必要である。しかし、最も重要なのは人である。ひとりの保育者が、朝のひとときの緊張を生きるのをやめた時、複数のダイナミクスによって削られる保育の現場は、その分だけ墮落しはじめ。だれにもそうなる可能性

がある。それをひきとどめるのもまた、ひとりの人間の朝の覚悟である。他人のことを言えない、自分の課題である。

(愛育養護学校)



## 保育学を求めて

〈若手研究者のアイデンティティークライシス〉

について

田代 和美

本企画シンポジウムは、企画および話題提供者である戸田雅美先生（鶴見大学女子短期大学部）のシンポジウムのサブタイトルについての説明から始まった。「若手研究者」とは、保育学の研究を自覚できない状況にいる、自分の研究が保育学なのかどうか分からない今だけに保育学を求めている、そういう研究者としてのアイデンティティー・クライシスを抱えている研究者という意味である。

戸田先生は保育学の抱える問題について話題提供を行った。以下にそれをまとめて紹介する。

学問である限りにおいてはパラダイム（時代に共通の体系的想定）をもつはずだが、保育学のパラダイムがどのようなものなのかは分かりにくい。先輩の研究者の間にはそれが共有されているのかもしれないが、改めて意識されたり、問題にされることがない。私たちが「若手研究者」でしかありえない理由はこのパラダイムが見

えにくいことにある。保育学のパラダイムが明らかでないことから生じる問題は、研究者としてのアイデンティティーを確立しにくいことに限らない。このことは他の分野と学際的な研究を成立させにくくさせ、また保育の実践にかかわる保育者を研究に参加させにくくしている。具体的に言えば、子どもを対象にすれば保育学なのだろうか。そうなると保育学は「子ども学」や「児童心理学」とどこが違うのだろうか。保育学にはそれらの分野が扱えない独自の対象があるだろう。また保育現場で生じる現象を事実として扱うのが保育学の研究だとすれば、「社会学」とどのように違うのだろうか。対象へのアプローチにも保育学独自のものがあるだろう。さらに保育実践に役立つことをもって研究としての妥当性を決めるわけにもいかない。そこで次のような保育学の学問的パラダイムを提示する。「保育学とは、子どもを『保育』しようと思図する者が、何をどうすべきかを選択し、決定する、その判断の根拠を検討する学問である」。ここで「保育」しようと思図する者とは、実際に

子どもと向かい合う保育者に限定されない。またこれは判断そのものの良し悪しを検討するのではない。また「保育」行為者自身が、自らの根拠を検討しなければならぬのではなく、外側にいる者が「保育」行為の判断の根拠を検討することができぬ。逆に言えば判断の根拠を検討する時は、どのような立場であっても、保育研究者でありうる。

このパラダイムに則ると保育学の学問的性格は次のようになる。「すべての学問的知識が保育学に必要なものになる。しかし、どのような学問的知識であっても、それだけでは保育学的知識とはなり得ない。『保育』という行為に関する判断の根拠として関係づけられて考察されたときに、それらの知識は、保育学的に意味づけられる。」心理学的な発達研究や保育学の中での歴史研究、人物研究なども、それが保育行為の判断の根拠として検討されていなければ、保育学の研究にはなり得ない。逆に保育学の研究とは無関係のように思われる研究でも保育行為の判断の根拠として検討されるのであれば、保育

学の研究になりうる。

保育行為に関する判断の根拠とはどのようなものであるべきか、どのように検討されるべきかについては、具体的な知見の批判的な検討が積み重なる中で明らかになるだろう。

保育学の研究を展開していくためにはまず研究をこのような保育学的パラダイムに位置づけていくことからスタートし、そのパラダイムに則って議論し、批判的に検討されることが必要である。それによって保育理論のあり方や、保育学理論のあり方を厳しく問うようになっていくのではないだろうか。

指定討論者の柴崎正行先生（文部省）からの「保育学の構造をどのように考えようとしているのか、何が中心的な研究であり、何が保育者の参考となるような資料としての研究なのか。」という質問および司会の阿部明子先生（東京家政大学）からの「他の研究分野との対話を可能にするためには、何を考えればよいのか。」という質問に対しては、戸田先生の保育学以外の研究や今まで

の保育学の研究に対する考えが述べられた。

保育学以外の研究から得られた知見に関しては、その知見そのものの妥当性とそれを保育行為の根拠とすることの妥当性について考えること、保育の場において検討されるべき根拠との関係を問うことが必要である。また保育学の構造については、根拠を問いつづけ、それぞれの根拠の保育における意味や位置づけを問いつづけることで、中心的課題が出てくるのかもしれないが、まず根拠を問うことを抜きにはできないと答えた。

「例えば歴史研究などの研究の保育における根拠としての位置づけを誰が行うのか。」という質問に対しては、第三者が、位置づけることはできないが、その研究者が自分の研究を保育学研究であると考えらば、その位置づけを明示する必要があるだろうと答えた。

金沢妙子先生（金城学院大学短期大学部）は保育学における研究対象について話題提供を行った。その内容を以下に紹介する。



かつては、その時々の子どもに起こっている事柄に、実体があると考えていたために、自分の存在や子どもと自分の関係について言及せず、子どもについて語っていた。子どもを向こう岸において語っていた。しかし保育の現場に通い続けるうちに、保育者が変わることによって子どもが全く異なる面を見せることに気づいた。保育においてはこれが正しいかわりだというような実体はなく、保育は主体である保育者と主体である子どもとの営みであり、その関係はプロセスとして開かれている。その意味でそれまでの自分の研究は、子どもについての研究ではあっても、保育の研究ではなかった。そして保育の研究であるためには、子どもと保育者の関係の問題にする必要がある、自分にとって保育学の研究対象は、子どもと保育者の関係そのものだという考えに至った。その関係を問うという事は、その時々保育者の思い、考え、その関係を規定した保育者の側の根拠を問うことである。

次に、保育者の根拠を問う時の具体的な手がかりとし

て保育者の持つ枠組みを四つ提示して問題提起を行った。これは保育者が子どもとかかわる際に、意識化・自覚化が不十分なままに関係を規定していると考えられる枠組みである。

「課題枠」：保育行為は意識する、しないにかかわらず  
ず何らかの方向性・意図性を含んでいる。この課題が、  
保育行為における判断の根拠になって、保育者と子ども  
の関係を規定する。

「文化枠」：大人の持つ文化を検討する事なく子ども  
に押し付けてはいないだろうか。食事、立居振る舞いに  
関して、ごく当たり前と思っている価値観、先入観、社  
会通念を改めて検討課題としてみることを通して、相対  
化への道が開かれるのではないか。

「理論枠・知識枠」：保育者にはそれぞれの思考・態  
度・理論・知識があり、その枠組みで子どもを見、保育  
を見ている。その理論や知識を常に検討可能な状態にす  
ることが求められる。

「からだ枠」：保育者のからだのあり様が言葉とは別

に子どもに様々なことを語りかける。その「からだ」のあり様を自覚化し、検討する必要があるのではないか。

このような保育者の枠組みは、その良し悪しを問うものではない。しかしこれを問わないと保育現象が見えにくくなる。枠組みを問うことは、自らのかわりの根拠を問う、あるいは、保育者のかかわりの根拠を第三者として問うことによって、検討の可能性を開くゆえに、保育学の研究対象になるのではないだろうかと述べた。

指定討論者の柴崎先生からの「枠組みは、固定的な物ではないだろう。子どもとの対応の中や反省的に捉え直す過程で枠組みを変容させていくことが可能であるとすると、その変容のプロセスをどう作業化すれば、研究の対象になっていくのか」という質問に対しては、具体的な事例について話し合い、実践を問い直す中で枠組みを改めようとする変化が子どもの対応に表れ、そこで子どもからの対応も変化していくというプロセスを明らかにしていくことは、主要なテーマになるだろうが、保育カンファレンスのなかで実践を問い直し続けることによつ

て変わってきつつある自分の枠組みを自覚化しようとしているのが現状ではないかと答えた。

榎沢良彦先生（母子愛育会）は、自らの研究目的に



沿って用いている研究方法について話題提供を行った。

保育現場は集団の場であるが、しかし常に独自としての個人が問題になり、個人についての理解が重要な課題になる。独自性において子どもを理解することは、「その子の生きている世界を理解する」ことである。これは、一般的な法則を発見することとは異なり、そして子どもとの保育的関係を築く上で最も基礎的な問題になる。他にはいない自分か他にはいないこの子どもとどうかかわるか、つまり「実存同士のかかわり」は、保育者であろうとする人の切実な課題である。したがって、保育学は、実存的なかわりを基礎にして展開される保育の構造や子どもの発達、そしてそのかわりを取り巻き支えている多様な契機を明らかにしなければならない。

自分自身の関心は、現場に入ってそこに生きることによって、一保育者としての実存的な問題を自分なりにつき、個々の子どもをその独自性において理解することである。そのために必然的に保育実践を行うこととなる。そして実践をした後に記録をする。すなわち自分の

体験を反省し、想起することによって実践中には無自覚であったことを自覚的にしていく。このような実践と記録の繰り返しの中で、個々の子どもの理解が深まると共に個的な存在を越えた本質の把握が行われる。個的な理解が本質の把握につながるという点については、個々の物や出来事をしっかり認識することは、同時にその本質を捉えていることであり、日常的な体験の中で私たちはこれを常に無自覚的に経験している。それを自覚的に行うのが自分の研究方法である。そして個人をより豊かに理解するためには、個人の背景、その子どもの生の連関や意味の連関の中に入っていくことになる。それゆえに自分は必然的に事例研究を行うことになる。事例研究は二次的な研究のように扱われてきたが、これまで述べてきたような観点に立てば、それだけで固有の価値を持つ。ただ一つの事例をよりよく理解することを通して、本質的なものの把握が可能になると考えるし、それを私たちは経験的に知っている。

さらに自分の研究を他の人に伝えるためには、自分自

身の関心のあり方や自分と子どもとの関係を明らかにすることを通して、自分の認識の基盤を問い直すと共に他の人と共有化できるように努めているという研究方法のプロセスについて話題提供がなされた。

指定討論者の柴崎先生からの「事例研究としてまとめていく上で、多くの人が読んで納得できる様な事例にするためには、どのような作業が必要か」という質問に対しては、自分の理解を繰り返し実践の中で確かめ、本質だと思ったものも何度も現実と対応させて検討を続ける。また研究の過程で他の人と対話をして確かめることを行っている。この二つの対話によって自信を持って本質的であるといえるものを事例研究としてまとめていくと述べた。

指定討論者の柴崎先生の発言は、まとめると以下のようなものであった。

子どもと保育者の関係の中の問題は、保育学の中心的な課題として捉えてよいだろう。しかし実際の保育は、

子どもと環境の関係や子ども同士の間、保育者同士の関係など全ての人に影響されながら展開されている。

したがって保育者と子どもの関係が、その中心にあるにしても、ほかにもいろいろな問題があるというように広げておきたい。

保育とは何か、保育の中で大事にされること、中心的な問題は何で、それをどう考えればよいのかを自分なりに明確にし、またそれが多くの人と共有できるものでありたい。そのために保育とは何かを見直すと、保育を構成する要素には、保育者と子ども、保育者と子どもを取り巻く環境がある。この三つの要素が重なりあった部分が保育ではないか。捉え方によってはいかようにもこの中の二つを取り出して考えることはできる。またこれらの重なりあった部分は状況によって様々に変化する。しかし様々に変化する中でも大切なことはなにか。これを検討することが保育学の中心課題ではないか。

また文化や社会の様に、保育を構成する要素を取り巻くもっと大きなものもある。あるいはこれらの要素のう

ち、子どもだけ、保育者だけ、環境だけを捉える視点もあるだろう。これらの研究は保育学の中心的な研究ではないが、保育を考えるときに必ずかかわってくる研究というように捉えられないだろうか。

保育の構造の中で、保育を取り巻く様々なものがあって、いったいどこがどのようになっているのか、中心となる部分はどこまで研究されてきたのかということ、保育学をめざす人々が十分に議論をし、整理していくことが必要であろう。これを時間的な流れの中においてみると、歴史研究の意味も出てくるのではないだろうか。

また最終的にはひとりひとりの子どもにとってプラスになる様なものを目指すという視点をもつという共通理解が必要ではないかということが述べられた。

司会の阿部先生は、今回のシンポジウムの司会を依頼されて引き受けるまでに考えられたことについて、保育学会の歴史的な経緯と関係づけながら述べられた。

人間としての育ちの過程を見直し、人間そのものどう見とっていかということの学問的体系に関しては、難しいということもあるが、全くといってよいほど検討されてこなかったという経緯がある。しかし保育や子どもについて研究することは、つまり人間を研究することである。人間は多種多様な面をもっているから、私たちがこのようにいろいろな角度から、自分の研究の方法を提示した上で、悩みつつも語り合うことで、交流していくことは、学会としての一つの役割ではないか。

そしてチームを組んだり、あるいは相互に話し合っていくことで、子どもの読み取りの単純化や一面化の危険性を防いでいくことが大切だろう。そのような相互に話し合う雰囲気但至少でも残っていけば、このシンポジウムの意味があったといえるのではないかというまとめがなされた。

\*

シンポジウムを終えて

保育者と子どもの関係は保育学の研究の中心ではある

が全てではない。研究の対象は多岐に渡って当然であるし、また何を研究するかによって研究の方法も様々にあって当然である。このシンポジウムは保育学をある特定の研究だけに限定することを意図したのではない。保育を研究する上で、研究としては何をどのように共有していけば相互に討議しあい、積み重なりを持っていけるのかを考えたかったのである。

新参者の私自身は、保育の世界および保育学に入ってきたのだが、果して入っていきけるのか、どこから保育学の研究に入っていったらよいのか、その入口が見つけれずいた。保育を臨床として捉えたいのだが、しかしいわゆる一対一の臨床とイコールではないことは自覚できても、では何をどうすれば保育を臨床的に捉えられるのがわからずにアイデンティティークライシスを持っていた。そのためにこのシンポジウムの企画に参加させていただいた。保育の現場にいるときに常に個々の子どもを見てはいるが、全体としての保育の動きが見えないというジレンマを私自身はもっている。個を対象と

した臨床に対して、個だけではなく集団の動きや集団の育ちをも視点に入れて、常に動く保育の場。子どもだけでなく保育という営みそのものを、生きている対象として捉えるためには、保育そのものの構造を捉えることが私自身にとっては欠かせない。それは保育学の構造にもつながる問題である。この点については、今回のシンポジウムでかなり明確になったように思われる。

その上で、これからはそのどこに自分の研究が位置づくのか、それがどういうところで保育学なのかを、戸田先生が述べたパラダイムとの対応から考えていきたい。そしてまた直接的であれ、間接的であれ子どもの中にどう返せるのか、この点だけは、常に考えながら研究をしていきたいとシンポジウムを終えて思いを新たにしている。

(お茶の水女子大学)

# 保育環境としての施設・設備に関する一考察

、大正期の幼稚園を中心に、

## ① 東京女子高等師範学校附属幼稚園の遊戯室に見られた教育実践

永井 理恵子

はじめに

### (1) 本考察の目的

平成二年度より実施された幼稚園教育要領は、総則の1・幼稚園教育の基本の冒頭において、幼稚園教育は環境を通して行うものであることを基本とすると、幼稚園教育における環境の果たす役割の重要性を強調している。また、保育所保育指針においても総則の1において、保育所保育の基本として子どもが健康・安全で情緒の安定した生活ができる環境を用意することが示されて

いる。幼稚園教育・保育所保育の環境とは、教師や保母・子どもなどの人的環境、自然的環境、物的環境など、子どもをとりまく全ての事物を指すが、それらの中から特に幼稚園舎および室内環境の設定に焦点を当て、教育実践との関連に注目して考究を進めながら我が国におけるそれらの歴史的背景の一端を辿ろうとするのが、本考察の目的である。

### (2) 本考察の構成

本考察は、全三回の報告にわたっておこなうものであ

る。

第一回および第二回報告前半は、国が我が国で初めて幼稚園舎を建て、明治九年の創立以来今日に至るまで、その物的環境・教育実践ともに広く全国の幼児教育関係者の注目を受け続け、我が国の幼稚園教育の牽引車となってきた東京女子師範学校附属幼稚園を事例としてとりあげる。考察の対象とする時代は表題に示したとおり主に大正期であるが、大正期の教育実践や、施設・設備の活用法の革新を描出するために、第一回報告の前半においては同幼稚園の明治期における施設・設備の状況と教育実践の内容・方法について概述する。第一回報告後半以降は、同幼稚園の園舎内における大正期の教育実践の展開と、施設・設備との関連についての考察に入る。第一回報告の後半では遊戯室における実践を、第二回報告の前半においては保育室における実践を、考察の対象とする。

第二回報告後半以降は、東京から遠く離れた岡山県に私立として創設されて以来幾度かの存続の危機に直面し

ながらも、関係者らの熱意によって今日まで教育実践を続けてきた旭東尋常小学校附属幼稚園を事例としてとりあげる。大正期のこの幼稚園は、明治末期に独創的な園舎を建てて、当時大阪・神戸・京都を本拠として広く先進的な幼児教育実践にとりくんでいた京阪神連合保育会と関係をもちながら新しい教育実践の創造に力を注いでいた。第二回報告後半および第三回報告ではこの幼稚園において、東京での新しい幼稚園教育の内容・方法や施設・設備の使用状況がどのように受容され、実践に移されていったのかを考察し、東京女子師範学校附属幼稚園におけるそれらと合わせて考えていく。第二回報告後半ではこの幼稚園の保育室における実践を、第三回報告では遊戯室における実践を、考察の対象とする。

#### 一、明治期の実践の展開

東京女子師範学校附属幼稚園初の園舎は明治九（一八七六）年十一月の開園の日に備えて用意された。この我が国初の幼稚園舎は、南側にペランダ風の外廊下が設け

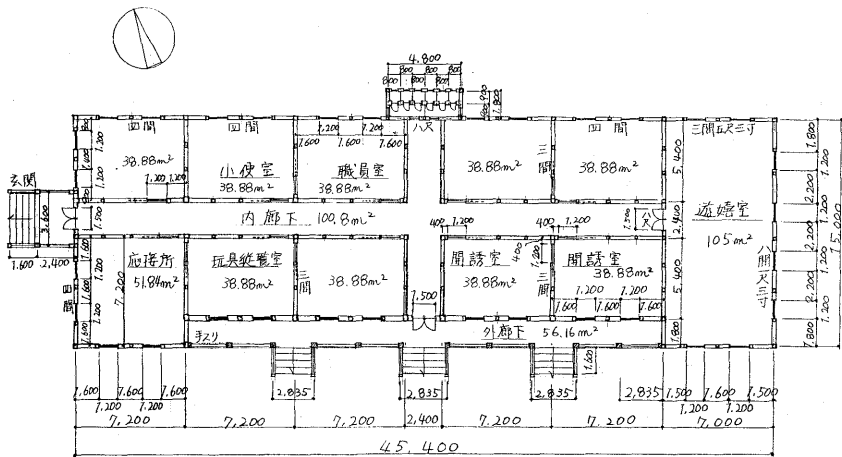


られた、当時の外国人居留地の建築に多く見られたコロニアル・スタイルと呼ばれる様式によって設計されたものであった。園舎内の室の配置は図①が示すように、凹凸のない長方形の園舎の中央に十文字に廊下を設け、その四隅に長方形の室を配置するという、これもコロニアル・スタイルの特徴的な手法によつていた。

明治十年代のこの園舎における教育内容とその活動場所および時間は、以下のようであった。

- (1) 唱歌を歌う 於遊戯室 約20分
- (2) 話をきく 於開誘室 約20、30分
- (3) フレーベル恩物をおこなう 於遊戯室 約90分
- (4) 遊戯か体操をする 於遊戯室・戸外 約30分
- (5) 自由遊びをする 於戸外・随所 課間
- (6) 昼食をとる 於開誘室
- (7) 整列・挨拶をする 於廊下 各室への入退室の都度
- (8) その他（手洗いなど）

これらの教育内容のうち、(2)(3)(6)の活動が主におこなわれていた開誘室（今日の保育室にあたる）における活



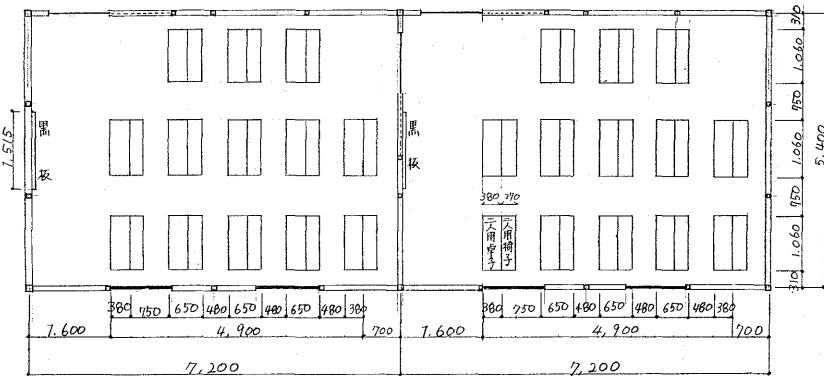
▲ 図① 東京女子師範学校附属幼稚園（明治9年竣工）

平面図

動のようすを見てみよう。幾つかの資料を合わせ読むと、当時これらの活動は、机面に一インチ（約3.3cm）間隔の野線が縦横に引かれた二人用あるいは一人用の机に向かつて常に座っておこなわれていたと考えられる。そしてその机は長方形の開誘室に、前方に向かつて整然と並べられていたようである。資料に残る当時の幼児在籍数や机椅子の寸法から、当時の室内の状況を想定したものが図②である。

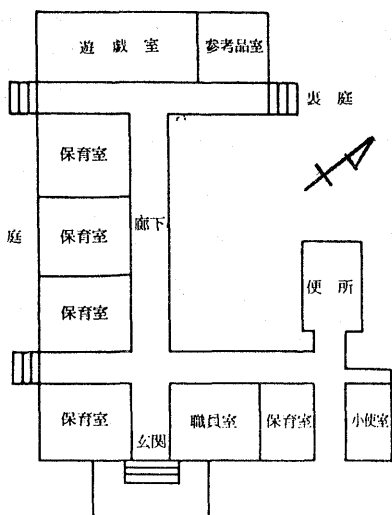
また、遊戯室における活動の中心は「会集」であった。会集は保母が短い話をきかせた後、唱歌を歌うなどの活動で、全園児が毎朝集合しておこなっていた。遊戯室の北側には常に会集のための椅子が設置されており、南側半面のスペースで時おり遊戯がおこなわれていたものと考えられる。

この園舎は明治一七（一八八四）年に大暴風雨で全壊し、明治一九（一八八六）年に新園舎が建てられている。新しい園舎は大正一二（一九二三）年の関東大震災で倒壊するまでの38年間、使用された。この園舎は、明



▲ 図② 東京女子師範学校附属幼稚園 開誘室内座席配置  
想定図（明治11年度 第三ノ組）

治前期に全国各地の中小規模建築に多く用いられた、和洋折衷型といわれる様式によって建てられている。室の配置は明治九年に建てられた園舎とは異なった逆コの字型（図③参照）で、保育室はその多くが南西に面するよ



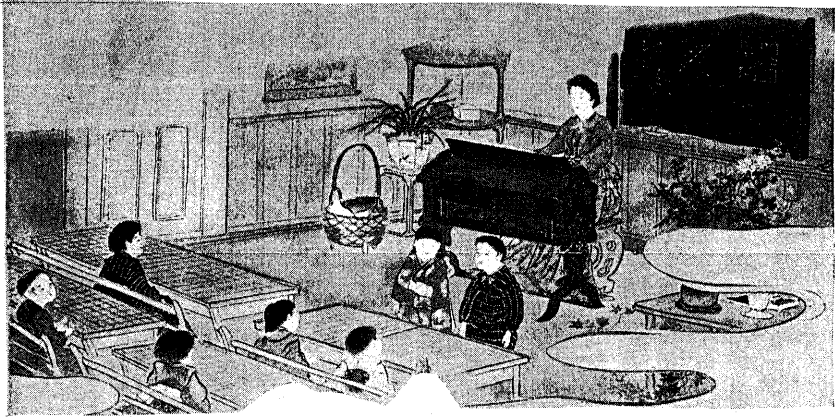
▶ 図③ 東京女子師範学校附属幼稚園（明治19年竣工）  
平面図（文部省発行『幼稚園教育百年史』）

昭和54年 ひかりのくに(株)より

うに考えられていた（この、南側に保育室を配し、北側に廊下を配するという手法は、明治二八（一八九五）年に文部省が示した「学校建築図説明及設計大要」において小中学校の校舎の基本型として掲示されて以来今日に至るまで、日本の学校校舎や幼稚園舎に広く用いられている）。

この新しい園舎において明治中、後期に実践されていた教育は、その内容・方法のいづれにおいても、旧園舎においておこなわれていたそれらとおおむね違いはなかった。保育室内には以前と同様に前方に向けて机椅子が配置され、幼児はそこに着席して諸活動をおこなっていたことが、図④に示されている。

ところが明治末期になると、教職員たちの間に、従来の教育内容・方法に対する問題意識が芽生えはじめた。フレールベルの二十恩物をおこなう活動が長時間を占めていた保育時間構成や、当時の小学校の教場風の机椅子の配置などに対する疑問が唱えられるようになったのである。これらの疑問は明治四三（一九一〇）年に、幼児教



▲ 図④ 「東京女子師範学校附属幼稚園の実況」 (部分)  
武村耕譚画 (参考文献(1)より)

育界に倉橋惣三が登場するに至って一気に表面化され、大正時代に入っつぎつぎと新しい試みが始められたのであった。

## 二、大正期の実践の展開 (遊戯室における活動)

明治四三(一九一〇)年に東京女子高等師範学校講師に招かれた倉橋惣三は、続いて大正六(一九一七)年には同校教授兼附属幼稚園主事(今日の園長にあたる)となった。この間に倉橋は数々の講演や雑誌記事において、当時の幼稚園教育内容・方法に対する疑問を提示しつつ、附属幼稚園の実践のありかたを徐々に改革していった。

倉橋の幼稚園教育に関する最初の講演である「幼児保育の新目標」は、明治四五(一九一二)年に、第十九回京阪神三市連合保育会大会に招かれておこなわれたものであった(この概要は『京阪神連合保育会雑誌』第29号(明治四五年七月発行)に、続いて『婦人と子ども』第12巻第10号(同年十月発行)に掲載されている)。当時

29歳の倉橋はこの講演において、当時の幼稚園教育活動の中心場所が室内にあり、その中でも特に机に向かって

手先を使用しておこなう活動が長時間占めていることを、問題点として提起したのである。また倉橋は附属幼稚園主事就任の約二年前の大正三（一九一四）年から大

正四（一九一五）年にかけて、『婦人と子ども』に「保育入門」と題した連載をおこなった。その中で倉橋は

「幼稚園教育の原則」として (1)自発的であること (2)相互的であること (3)具体的であること (4)習慣的であること、の四項目を挙げていて、特に(2)に基づいて、保

育室の使用目的と留意点を次のように述べた。すなわちその使用目的は幼児たちが、相互に関わりながら生活することを訓練することであり、留意点は幼児の座席が幼児の自発性や相互性を妨げず、むしろ充分にそれらを誘導・促進しうるようになっていることであると述べた。

以上のような提案がなされた後の東京女子高等師範学校附属幼稚園の園舎内では、どのように活動がおこなわれるようになったのであろうか。まず最初に遊戯室での

活動の様子を、ひとつの実践記録をもとに考えてみよう。

ここで考察に使用する実践記録は、大正七（一九一八）年三月発行の『婦人と子ども』第18巻第3号に掲載された、東京女子高等師範学校附属幼稚園保母池田とよ子の手による「動物園あそびの記」である。前年度の大正六（一九一七）年末に倉橋惣三の考えによって会集は廃止されていたので、この「動物園あそび」のおこなわれた時にはすでに遊戯室に会集のための椅子は配置されていないかった。

まずこの活動の内容・方法を分類・整理する。

(1)実践の発案（大正七年二月一日(金)以前）

幼稚園に保存されたまま使用されていなかった鳥獣標本を使用して動物園あそびをしようという案が、倉橋や保母たちから出された。具体的には、標本を並べるだけでなく他の動物や魚も製作したり、入場券の製作・販売をしたり、場内装飾をしたり、幼い客のための手作りみやげを作ったりして、総合的な活動に発展させたいと考

えられた。

(2) 導入 (二月一日(金)以前)

導入は教育実習生が、象・獅子・虎・熊・駝鳥の各動物と、入口左右の壁の表裏に貼る森の絵を描くことから開始された。実習生たちは紙を何枚もつないで、それを部屋いっぱい広げて描き始め、ほぼ実物大の絵を描こうとした。その絵の進行状況を幼児たちは日々目のあたりにしており、その過程をとおして幼児たちの動物園あそびに対する興味が喚起されていった。絵が描かれた場所が遊戯室か保育室かは不明であるが、紙の大きさから想定して机上ではなく床上で描かれたものと考えられる。

(3) 絵を切りぬく活動 (二月二日(土)保育時間中)

描きあがった象などを、幼児たちは待ちわびて切った。遊戯室の床にむしろを敷き、そのうえに紙を広げ、その周囲に幼児たちが座って切った。切りぬかれた絵は幼児・保姆・実習生たちが協力して、室の正面の壁に掲げた。



(4) おみやげと入場券の製作 (二月二日(土)保育時間中)

(5) 会場設定 (二月二日(土)放課後及び四日(月)朝に保姆たちがおこなった)

標本の鳥獣・水禽を、机上や、大積木を組んで作っ

た禽舎の内外に並べた。水禽の池の周囲は長椅子で囲った。岩・海藻・魚などを描いて切りぬき、窓ガラスの外側に貼って、内側からガラス越しに見えるようにして水族館にした。グランドピアノを覆って小山にみたて、盆栽をあしらい、鳥の標本を置いた。幼児たちの製作した国旗や看板をとりつけた。

(6) 保姆に引率されて幼児たちが見物する (二月四日(月))  
幼児たちは魚を釣ったり、象に餌をやったり、兎の背中を撫でたりした。池の周囲の長椅子に腰掛けて池を覗く者もいた。

(7) 各自で自由に見物したり、写生をする (二月四日(月))  
(8) 遊戯や唱歌をおこなう (二月五日(火)〜九日(土))

ピアノの伴奏に合わせて、蛙になって池の中を跳んだり、水族館の側で海の歌を歌ったり、鳥に関わる歌を歌ったりした。

(9) 象に関するお話を聴く (二月五日(火)〜九日(土))

(10) おみやげを作り出す ( )

この実践において、園舎や諸設備はどのように使用さ

れていたのだろうか。

この実践の活動は、遊戯室においてその活動の大半が展開した。幼児のおこなった活動の大半は具体的な展示物に関わる活動であったため、その物のそばで活動がおこなわれた。遊戯室内の展示物の置かれていない空間で、絵描き・唱歌・遊戯・談話がおこなわれた。

また、この実践における諸設備は、さまざまな用途に組み合わされて使用されていた。まず机椅子は明治時代のように、各保育室において机に向かった作業をおこなうために使用されるだけではなくなった。机は保育室から遊戯室に運びだされて、物を展示するために使用された。椅子は池の周囲をはじめあちこちに置かれて幼児が自由に写生に使用したりした。その他の設備も、明治期とは全く異なる使用がなされた。明治時代には、談話の時間に保姆が一体ずつ室の前方で幼児に示して見せていた剣製や標本が、何体も同時に、そして幼児の手の届く所に、その動物の生活環境と共に合わせて展示された。積木や紙も、明治時代には製作の用具としてのみ使用さ

れていたが、そのような伝統的な使用法を離れて禽舎や池として使用された。ピアノの上にも毛布や盆栽が置かれ、それは楽器としてのみならず台としても使用された。さらに窓ガラスも水族館の水槽のガラスにみたられた。これらの使用法は、幼稚園によっては今日ごく日常的に見られる方法である。このように、諸設備にその本来的な機能とは全く別の機能をもたせたり、異なる機能をもつ設備どうしを混用するという発想は、保母たちが創意工夫した結果であった。実践をより効果的におこなうために柔軟な発想をし、ここに園舎や諸設備を積極的に実践に使用する時代の到来が、この記録から読みとれるのである。

次回の報告では、大正期の東京女子高等師範学校附属幼稚園の保育室の施設・設備の使用状況を、教育活動の展開とあわせて見ていきたい。

## 参考文献

使用した文献は多数に登るが、その一部を次に掲載する。

- (1) 倉橋惣三・新庄よしこ著『日本幼稚園史』東洋図書 昭和五年五月
  - (2) 日本幼稚園協会発行 雑誌『婦人と子ども』『幼児の教育』 明治・大正期発行のもの
  - (3) 東京女子師範学校附属幼稚園 『東京女子師範学校附属幼稚園規則』 明治十一年三月
  - (4) 東京女子師範学校発行 『幼稚園記』附録 明治九年七月
  - (5) 東京女子師範学校 『女子師範学校附属幼稚園保育要項』 明治三九年四月
  - (6) 東京女子高等師範学校編集 日本教育史文献集成『東京女子高等師範学校六十年史』 昭和五六年二月
- \*本報告は、平成三年度修士論文の一部を加筆・修正したものである。

— つづく —

東京大学大学院 博士課程在学  
ゆかり文化幼稚園 非常勤講師



# 保育への視座(6)

——若い保育者の方々へ——

河邊 杲

見直しは、保育の根本のところを

今一度保育の見直しをと、いろいろの角度から研修会が巷間に溢れていることはある意味で結構なことだが、その内容を聞くと少々消化不良気味のように思われる。それは保育の実際を参観して、なにかその根本のところ  
が不明瞭のまま実践されているようで、子ども  
のいきいきしさが見られなかったり、逆に  
自由のびのび行動しているように見えても

その実は行動が衝動的で乱暴なようすが見受けられて、これらの子どもたちにとどのよう  
に接したらよいかという個人的な問題行動の  
指導に関する研修が、かなりの比重を占めて  
いることから推察される。このことは、ある  
いは、ひとりひとりの尊重の保育の姿勢のあ  
らわれとみることもできるが、問題は単なる  
保育技術の見直しで解決出来るものではな  
く、保育の根本のところが見直されないと幼

児の成長が生き生きとしたものにならないように思う。

二学期ともなるとあちこちで作品展が開催されて見せていただく機会が多いが、その作品を見て日頃の造形的な表現活動のようすが見えて来るので、これに関連して考えて見たい。

幼稚園の教育課程や指導計画を見せていただくと、各年齢の課程で入園当初は「自由に好きな絵を描いたり、いろいろな材料用具を使って好きなものを作る」と言うことが述べられていて、自由画帳などに自由に絵を描くことができるよう環境を整えたりされている。

ここで注目したのは「自由に好きな絵を描く」ということが、幼児たちの表現への意欲がかきたてられているかと言うと、決してそうでもない。「自由に」「好きなように」と

言われていることで決して幼児に自由感が生じるとは限らないことである。

真に自由感をもたなければ、内なるものの表現力が機能しないと言うことが造形的な表現あそびの根本にあることに気づかれていない方が案外多いのに驚くのである。

ここで倉橋氏のことばを持ち出さなくてもよいのだが、「自己充実を十分發揮し得るように適宜適切な設備をしておきつゝ幼児にその設備を使わせていく幼稚園全体の態度が——すなわち子どもに生活の自由が十分許されて、いるものでなければなりません。……幼児の自由感こそ設備をよく生かして、いくもとです。幼稚園の設備も、自由感のいかによ

りましてどんな意味が拡まっていますか。」（傍、と○は筆者）と述べられている。この自由感が幼児の内部でどうなっているのかを把握しないで、ことばのみで「自由に」「好

きなように」では、活動の援助にならないということである。例えば「描きたくなかったら描かなくてよいよ。描きたくなったら描いてよいよ」という意味が幼児に通じた時は、真に自由感が生じるということを心にとどめておいて、表現活動をはじめ、あらゆる遊び——すなわち幼児の生活全体——の援助や指導を考えていくべきだと思う。

このことを抜いては幼児は真の自由感もてないだけでなく、自己充実や、自己統制の力も機能しない。更に「自由に描きなさい。好きなように描きなさい」では駄目だから課題を出さないと、という描画の指導論や、一斉指導論が提起されるようになり作品展の内容の多くが課題が中心となったものになり一斉に描かされたような作品が多く見られるものになって来ているように思う。しかもはじめに述べた、個々の幼児たちの気になる行動

に対する指導の問題もこのことと無関係ではないとしたら、いよいよ幼児の内面の自由感がどうなっているかの根本から保育全体を見直さなければならぬように思われる。

指導的な参考書に「主体性」「自分で」と言うことばで解説されているが、自由感のような「おのずから、すなわち自然発生的」



な力が機能することの大切についての考究が  
少なく、弱いように思う。

つまり、「おのずから」「自然発生的」など  
と言うとすぐ子どもにまかせ切って大人は何  
もしない放任と同じように考えて、放任さな  
がらになされてしまう。それが駄目だと考え  
ると今度は、極めて操作主義的に幼児に活動  
や課題を指示・命令されてしまわれることにな  
っている。

すべての幼児がもっている生長への衝動の  
ようなものが働くように援助することこそ、  
幼児保育の第一歩であることが余りにも深く  
理解されていないのではないかとも思う。  
(少しおこがましい言い方になったが)ここ  
のところでは幼児の生活に生命いのちが通うかどうか  
ということになる。

次の実践事例はF幼稚園の三歳児担任のK  
先生の報告の中から抜抄したものである。

\*

——一学期の終わりのある日、幼児たちは、保  
育室の一隅に準備しておいた広告紙や新聞紙を出  
して来てあそぼうとするが、思うように巻けない  
と思うと試みようとししないで、「剣作って」と  
もってくる。きょうは「はいはい」と言ってみて作っ  
てあげる。

以前は、全部作ってしまったら、子どもの自発  
性も育たない、また、創造的な表現態度をも育っ  
てほしいと思うと、どうしようかと迷ってしま  
い、「ぼくは作れるでしょう」と励ますか少し手  
伝って「こうすれば」と、やり方を少し教えあと  
をまかせるような援助をしていた。

これでは中途半端なかかわり方になっているこ  
とに気づいて、子ども自身が作品をつくること以  
前に、教師とかかわりたい気持ちをも満足させて  
やり、同時に教師の作り方をよくみてくれればと  
考えるようになって、せっせと惜しみなく楽しく

手伝うようにしてみた。するとけんじ君が私の隣にちょこんとすわって自分も紙を丸めようとしているのに気づいた。前から、少しは作ろうとするが、結局「作って」と言っていて来ていた子どもだっただけに、「剣を作るの」「先生が手伝わなくてもいいの」というと、「けんちゃんがある」と言ったので、「えっ、できるの」と心の中でつぶやいてしまった。先を少し丸めると手のひらですべらせるようにして丸めていた。けんじ君は、丸めやすい紙を五枚もって来て、細くて堅い棒状のものを五本つくり、一本を剣の柄に使ってその上に四本をのせて、テープで止め、「できた」と言う。丸める私の手つきをじっと見ていたのである。いつもは、教師が作りながらよく見なさいと手本を示すようにしていたが、子どもはそっぽをむいているようにも思っていた。

私自身ももっとたのしみながら剣を作ることをやっていた方が、子どもたのしそくに、私に協

調や共鳴する如くよくみて、作りたいという意欲をもち、たのしんでくれるという実感をもった。

「よくみなさい。」「作りなさい。」「やってみてごらんなさい。」でなく、じっと見つめ、よしほくも、やつてみようという雰囲気をはかたのしく、作っていくかが援助であり、指導なのだと思っただ。子どもたちは作る力をもっている。「作ろうとする意欲や心持ちにかかわることこそ保育の第一義だと確信のよきなものを持つことができた。」（、は筆者）――

\*

と。作品展も、こうした日常の保育活動の結果としての作品を両親たちに見てもらえるものであってほしい。

（元・洗足学園短期大学）

# 遊ぶ子どもと人間関係

内藤 知美

保育の現場において、子どもの自然で自由な遊びを重視しようとする動きは、近年顕著である。子どもは、自由に遊ぶことによつて、さまざまなる経験を獲得し整理し、生きていくうえで必要な多くのことを学ぶ。その中でも、遊びを通して、子どもが、人間関係の基盤を身につけるといった事柄は、保育における主要な関心事の一つである。

だが、われわれは、夢中で遊びに没入する子どもの飲

喜に満ちた表情に出会う時、子どもにとって、社会性の獲得・経験といった遊びの有する意味合いよりはむしろ、子どもの生き生きとした表情やその喜びの姿に魅了されるであろう。

遊びの根本的な特性に関する理論の構築を試みたホイジンガは、「一体、遊びの『面白さ』とは、何なのか。なぜ赤ん坊は嬉しがって声を立てて笑うのだろう。どうして遊ぶ人は、情熱に取り付かれて我をわすれるのか―

(中略) —この遊びの迫力は、生物学的分析をもってしては決して説明されない」と述べ、遊びの本質を「面白さ」に置いた。ホイジンは、遊びにおいて、遊び手が経験する面白さは、ardigkeitであり、ard (本性) から転じ、これ以上さかのぼり得ないものであると捉えた。

遊びの中に在る遊び手にとって、遊びがいかなる現象であり、いかなる様態を提示するのかといった、遊び手の内的な経験に注目した遊びの研究が進む中、チクセントミハイは、遊びと仕事という二分法を脱するという立場から、全人的に行為に没入している時に人が感じる包括的な感覚を、フロー (flow) と定義した。人は、遊びを初めとした種々の活動の中で、フロー状態に入ることによって、「楽しさ」を感じるといふ。しかも、それは単に生理的な快 (pleasure) にとどまらぬ、楽しさ (enjoyment) であると述べる。

ともあれ、遊びに没頭している子どもの姿は、楽しそ

うであり、面白そうであり、喜びに満ちたものであり、そこには、遊ぶ子どもたちの「現在」を生きている姿が在り、また、その姿は、周囲のものに対して、何らかの表情を提供している。

ここでは、子どもたちの「遊び」の形式・内容を探ることよりはむしろ、子どもたちの「遊ぶ」姿に注目することによって、「遊ぶ」子どもたちの世界と子ども間の人間関係を、改めて問い直したいと思う。

\*

事例1——一人遊びと遊びの共鳴——

幼稚園に入園して三か月の三歳児の組の中では、お店やさんごっこや「ジュウレンジャーごっこ」が人気を博し、数人のグループで遊びが進められるようになった。

その中で、現在の時点で、S夫は、他の子ども達との距離を保ち、他の子ども達との相互の交渉は見られない。今日も、お店やさんごっこで遊ぶ数人の集団の傍らで、汽車の線路づくりと機関車ごっこに夢中になってい

る。S夫は、線路の配置の仕方や機関車の移動に新たな工夫を試みながら、熱中した表情をうかべ一人遊びを続けていく。

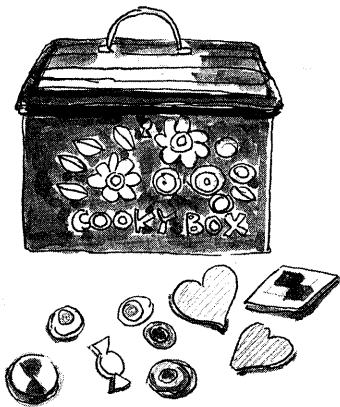
S夫の動きをじっくりと見てみると、興味深いことに、S夫の脇の集団の子どもの遊びが充実し、活動が活発になり、子どもの声が大きく高くなるにつれて、S夫の線路作りの進み具合が早くなったり、機関車を持つ手の動きが大きくなったりする場面が見られた。

\*

子どもの友達関係について考えるとき、われわれは、ややもすると、一緒に遊ぶという子ども間の積極的な関わりをイメージしてしまうことは否めないであろう。しかし、先に掲げた事例のように、距離を置き、それぞれ別々の遊びに熱中しながらも、S夫の傍らの集団の遊びが充実し、子ども達の笑い声や快活なざわめき、陽気な歓声によって満たされるような遊びの雰囲気や場を支配するとき、両者には、「遊ぶ」者同士の有するリズム

が、共有されていることに気がつくであろう。

両者は、確かに目に見える積極的な相互の関わりではないが、両者の遊びが一生懸命であり、また真剣に遊ぶ





とき、不可視的に、それぞれの遊びの成立に参与しており、遊びの場のかもしだすエネルギーなダイナミズムの中に共存しているのである。

このS夫と傍らの集団との関わりは、「遊びに加わり、イメージを共有したり、ルールを理解したり、おなじ経験を大勢の仲間でのしむ」といった友だち関係の基底にある関わり方を示してくれているように思える。

さらにもう一例を取り上げよう。

\*

事例2——遊びの誘発と見つめる行為——

S子も入園して以来なかなか、他の子ども達との相互の積極的関係をもつことはなかった。今日も、「おはよう」の挨拶以外、九時に登園してから、保育者を含め他者との会話は見受けられない。

一時間が経過しても、他の子ども達の遊びを見ているだけで、その遊びに参加しようとはしないし、また、一人で遊ぶわけでもなかった。ぼんやりとお店やさんごっ

こを見つめ、からだをゆすったりしているだけであった。

一方、お店やごっこで遊ぶ集団では、Y夫、A子を中心に、バッジを大きい組から二十個余り買って帰り、バッジやさんごっこを始め、M子ら三・四人の子どもがお客となった。

Y夫は、店でバッジを売ることを止め、直接販売に乗り出し、A子やM子や保育者の身体にバッジをはりつけ、バッジを何とか完売しようと懸命に動きまわった。

そして最後のひとつとなったバッジを、Y夫は、すぐそばに立っていたS子の胸につけた。

突然のことにややびっくりしたS子だったが、すぐに、うれしそうな表情になって、手でバッジを何度も触り、握り締めた。りした。

その直後、S子が今日登園してはじめて、「先生、バッジやさんに行きたい」と言い、バッジを買いに大きい組へ向かった。「バッジ買って来た」といって、組に

戻ってからは、ピンクと黄色の鉛筆を使って、バッジを買ったためのお金を作ったり、バッジの絵を描くという遊びを始めた。

偶然、Y夫が、S子の胸につけたバッジから、S子の今日の活動が膨らみ、バッジ遊び、人形との一人遊びなどの行為が生まれた。

\*

登園後、たいした意味のないような時間を一時間余り過ごしたS子であったが、この時間はS子にとってどのような時間であったのか。

S子は、Y夫を中心として遊ばれるお店屋ごっこ面白さに心魅かれ、Y夫らが、かもしだす遊びの面白さ、遊びの雰囲気を見つめながら共に感じていたのである。もし、そうでなかったら、S子の胸にバッジがはりつけられたとしても、S子自身が能動的に遊びへと関わりきつかけとはならなかったであろう。

S子自身の遊びは、可視的な表現として現れていない

時点で、すでに、S子の中で、芽生え、膨らんでおり、Y夫を中心とした遊びのエネルギーの持つ動きの中へと誘われていたのである。

子どもが無心で遊ぶとき、遊ぶ主体が得る包括的な感覚は、その遊び手の身体や声を通して発せられ、遊びを誘発する。他の子どもは、遊び手の表情をキャッチし、感覚的に受容し、遊びの大胆な迫力に魅了され、遊びへの衝動にいざなわれる。

先の二例が示すように、必ずしも一人遊びや並行遊びといった相互のやりとりが明確にあらわれていない遊びにおいても、園という共存する場に、"遊ぶ"個々の子どもが発する遊びの醍醐味やエネルギーが漂い、子どもは、その場のリズムに身を委ね、共々が喜び楽しみ、広い意味での遊びつつかわる関係を生じる。

その姿を見つめるとき、新生児の対人的行動の中に見られる、相互同期的反応や共鳴動作のような、「リズム

の共有」と名付けられる、人と人との根源的な関わりを想起させられる。

個々の子どもが、充実して「遊ぶ」ということの意味を改めて問い直すとき、一人遊び、並行遊び、集団遊びといった外的な形態に注目し、子どもとの人間関係を見るだけでなく、それぞれ個々の子どもとの遊びの意味を把握、積極的や消極的といった表現以前に、それぞれの子どもの関わり方を、大切にしてゆきたいと思うのである。

\*

子ども達の夢中でかつ無心に遊ぶ姿を見てみると、面白さにひたり、他の子ども達を魅了し、遊びを挑発する行為の在り方が、他者の存在をも自然に受け入れられる開かれた形態を示していることに気がつく。

と同時に、自己目的な遊びの行為に没入し、その行為自体を楽しみ、あたかも他者との関わりからは無縁で自由であることを示しているように思える。

関係から自由に生きつつ、しかも他者と共に生きるという「遊ぶ」行為の在り方の意味を今後深く考えていきたい。

#### 参考文献

- ホイジンガ 里美元一郎訳 『ホモ・ルーデンス』  
(河出書房 1971)
- チクセントミハイ 今村浩明訳 『楽しみの社会学』  
(思索社 1979)

(お茶の水女子大学大学院)

# A子とめいじや

A  
・  
Y

A子、三歳。ちょっと気になる子でした。

ある日のこと、

「先生、お弁当作って持って行くから赤いおうちで待ってね。」

と、声をかけてきました。これは是非とも応えましょうと、いそいそと赤いおうちに行って待っていました。この「赤いおうち」は、園庭の奥の方にある小さな家で、保育室からはかなり離れています。A子がバッグにお弁当箱を入れてやってきました。"A子ちゃん、待ってたわよ"という気持ちで迎えると、

「ジャンケンして」

と言うのです。"あれ、私にくれるんじゃないのかしら……"と思いつつ、近

くにウロウロしていた二人とジャンケンをすると、運よく（と私は思いました）私が勝ったので、

「勝ったわ」

と、嬉しそうに言うのと、今度は

「負けた人にお弁当あげる」

と言うではありませんか。きよとんとする私。

「残念、食べたかった」

と言いつつも、「えーっ、それはないでしょう」と思いながら、私のA子への思いの空振りにカチカチ山のたぬきを連想して、「たぬきの気持ちかわかる」なんて考えていました。一生懸命にうさぎに誠意を尽くしているのにピシャッとやられるたぬき、あの心境でした。そして、年頃の乙女とそれに振り回される男性ってこんな感じかしら、つらいでしょうね、大宰治もカチカチ山でそう言ってたっけ。などと、少々飛躍しながら思っていました。

A子は、まだ私に対してのガードがかたく、この人はどういう反応をする人なのか、どこまで応えてくれるのだろうか、信頼するに足る人なのかなど試していたのでしょうか。私への関心はあるのですが、なかなか心を開いてくれません。このような出来事を繰り返しながらの日々が続きました。

A子は人一倍相手の反応や周囲の状況に敏感なようです。遊んでいても人が近

つくと、相手の反応を確かめたり、瞬時に予測して対応したりしていました。ある日、箱積木を山のような家のような形に重ねて小さなぬいぐるみの動物を乗せて遊んでいました。そこへ同じ様なぬいぐるみを持ったB子が近づくと、B子はまだ何も言わず、何もしてないのに、

「もうはいれません」と一言。

B子はボカンと立っていました。また、A子がお店屋をはじめていすにすわり、「いらっしゃい、いらっしゃいお店屋です。」と声を出しました。近くにいた何人かがそれを聞いて、「ください」と行くと、

「もうやってません」

とことわるのです。

日頃の姿からは、人への関心はあるように思えます。自分の方からの働きかけに相手が応えてくれるかどうか、またどう応えてくれるかとても気になるようです。でも、まだ反応を受け止める態勢になっていないのでしょうか、自分の世界を守りたいのでしょうか、壁を作ってしまうのです。

友だちに話しかけられたりさそわれたりした時のA子は、少しぎくしゃくした様子で「いやだ」「いやだ」「だめ」など拒否的になりがちで、そんなふうに言わなければいいのに」と思うことがよくあります。でも、だんだん表情に言葉とは反対の気持ちは表れるようになりました。

A子を見ていて、素直にすんなりと自分の気持ちや要求を「うれしい」「いやだ」「ほしい」「やって」「やりたい」などと表すことはとても大変なことなんだと感じさせられました。

数か月たってA子の私へのガードは低くゆるやかになりました。年長組のお店に買い物に行き、嬉しそうに帰ってきて

「先生、肉まんあげる！」

と、買ってきた肉まんを私の口元に出してくれる様子は、ごくごく自然でした。



## 幼児の笑いとその保育における意味(6)

### 0 歳児の笑い

友 定 啓 子

五年間観察を続けていた子どもたちは卒園していった。取り残された私は○歳児の追加観察を申し出た。この観察を始めた頃、私は乳児の笑いの研究はかなり蓄積があると思っていた。特に発達心理学の分野で微笑研究が細かく実験的な方法でなされていた。しかしそこでもかったことと保育がどのようにつながるのか、子どもの全体像とどう関連するのかがよくわからないという感じを持つようになった。

一、「この子はよく笑う」

○歳児のクラスに初めていったとき、私は先生に「この子はとてもよく笑う」と一人の子を紹介された。その子は七か月であった。ちょうど食事時で、離乳食を先生が一さじその子の口に入れることに「おいしーい」と言ううと、目が輝いて顔じゅうで笑うのである。声はない。ひと口食べては笑ってくれるので、先生もうれしそうである。はじめ私は、この子は食べることが好きなんだろうか、食べ物のおいしさに反応しているんだろうかと考



えて見ていた。しかしよく見てみると、本人の笑顔の前に保育者の方が笑顔を向けていることが多い。またあたりに人がいないと、笑顔があまりでない。なるほど、一さじずつっては笑いかけている大人が、その子のその笑いをひきだしているのだ、そしてくりかえしているうちに、どちらが先なのかわからなくなっているということらしい。もし生理的満足感だけであれば、もう少し内発的な表情になるはずである。またそれが基盤にあるとしても、笑いかける保育者がいなかったら、このような顔いっばいの笑顔は生まれまいだろう。

△記録1▽ G子（一五か月）、牛乳を飲んだ後、左右を見回してニーツと笑う。一口飲んで人を見て、ニコーツ。笑わないときもあるが、たいてい人にむかって鼻の上にしわを寄せて笑って見せる。立ち上がり「アッ、アーツ」と声を出す。

これは別の子とも、しかも一歳三か月である。私は

観察しながら、この鼻の上のしわが気になった。どうも意図的に感じられるのである。ふつう笑顔になる時は口角が先にあがる。鼻の上つまり眉の間にしわができるのは、目を意図的に細める時である。私はこれと同じ笑顔を別の子どもにも見た。それはB夫が先生にいわれて、大人の膝の上に乗って立ち上がるといってお得意の芸をして見せた時である。周りの大人は喜んだが、B夫はそのときこの笑顔を得意そうにしていた。このG子の笑顔もそれに似ている。まだ言葉を持たない子どもの側からの積極的な表現のように思われた。

乳児の笑いの研究は発達心理学の中では六〇年代から盛んになり、早くから研究されたものの一つである。乳児は言語という表現手段を持たないので、「笑い」や「笑顔」が認知や理解の指標とされたのである。またそれが周りの人間関係に大きく左右されることから、「社会性」の発達の指標ともなった。前者の方は主に実験的な手法で行われた。後者は主に自然観察から得られた資料によっていた。そこで発見されたことは、乳児といえ

ども単に刺激を受けそれに反応するだけでなく、よりアクティブな動きをする存在だということである。その後の研究、例えば共鳴動作などの発見を経て、ますます人間は生れたときから社会的存在で、早くから周りの人間と関係を作る能力を持っていると考えられるようになってきた。

## 二、からだと出会おう

○歳児のクラスには、四月時点で、四か月以上一歳未満の子どもがいる。そして次々誕生日がやって来て一歳を越えていく。この間の運動能力の獲得はめざましいものがある。そこである時点をとってみると、ハイハイの子、つかまり立ちの子、つたい歩きの子、そして完全に歩ける子などが入り交じっていることになる。

△記録2▽ D夫（八か月）、はじめて、柵につかまって、

自分の力で立ち上がり、ニーツと笑う。

△記録3▽ A子（一二か月）、歩いたり、這ったりする。

観察者の方を見て、自分でニコツと笑って手をたたく。

△記録4▽ G子（二四か月）、はりきって段ボール箱を押して歩く。「ダダダダッ、ワワワワワー」と声がいかにも楽しそうに出ている。

△記録5▽ D子（二六か月）、階段を一段一段確かめながら降りていく。一段ごとに着地するとき、ニコツとえくぼが出て、「へーッ」を声を出して笑う。

これらの記録を見ると、日々成長している子どもたちがいかに嬉々として獲得した身体運動能力を楽しんでいるのかがわかる。一人一人それぞれの課題は違うが、新たな身体運動図式を獲得し、それを作動させることが大きな喜びなのである。それを周りの大人に共有してもらうことで、一層の確認をしているようである。

## 三、知的な笑い

△記録6▽ C夫（六か月）、ベッドで目が覚めて頭上のメリーが回るのを見ながら、楽しそうに長い間声を出してい

る。あごを突き出しそっくり返ってメリーを見つめている。

C夫はメリーのゆっくりとした動きの中に、何か法則性を見つけたのだろう。口がパッカリあいて、今にもよだれを流さんばかりにしてみつめている。このメリーは動物が四つついていてだけの単純なものである。それがゆっくり回る。もしC夫が、どれか一つでも識別できたならおもしろいと感じると思う。しばらく待っていれば、その一つが必ずやってくるという予測がつくからである。あるいは、動物の顔そのものに反応しているのかもしれないし、「消えてはあらわれる」という認識かもしれない。いずれにしても知的活動をしていることは確かである。

△記録7▽ G子（八か月）、食事時からの茶わんをころがして遊ぶ。片手にもった茶わんをテーブルの上に放ると、カタカタとゆれる。その動きを見つめている。止まるとニッと笑う。これを繰り返す。笑わない時もある。ま

た、止まった後、持ち上げるときに笑う。そのうち、たたきつけてニココリ。T先生と観察者に目が合うと、またまたニコニコとうれしそう。

茶わんを放り投げるなんてと思って、G子の顔を見るといかにも楽しそうである。G子は自分が茶わんを放るとテーブルの上に落ちて、反動でカタカタゆれることを発見していたのだ。自分の投げた茶わんの動きに予測をつけ、それを真剣に見つめ何度も確かめている。これはワトソンの「随伴関係の発見<sup>1)</sup>」になる。ワトソンは二か月の乳児に対して様々な実験をして、乳児が自分の身体の動きと環境の間に関連性を見出したときに、喜びの声を発することを報告している。「○○すれば○○になる」と言う関係性の発見である。しかもこの関係の発見そのものが乳児に喜びをもたらし、能動的にできると言っている。また、同時にこれが茫漠とした外界の中にも一定の秩序があるという手がかりにもなり、さらに乳児自身が「外界をコントロールできる自分」という自己意識

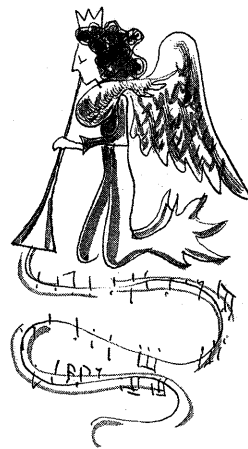
の感覚にもつながるのである。

△記録8▽ D夫（一三か月）、先生が「ぞうさん、ぞうさん」と歌いだすと、ふっとトコトコ歩いて箱のそばへ行き、そこに描かれてあるぞうの絵を指さしてニッコリする。

D夫は先生の歌の中に「ぞうさん」という単語を聞きわけ、それは箱に描いてある絵のことだと理解した。この笑顔は承認を求める笑顔である。まだ表現言語を持っていないけれども、このような形で概念、知識の獲得をしていることがわかる。もう少し大きくなると、自分でも言えるようになるので、そのときは自分で「ぞうさん」と言いながらにっこり笑って承認を求める。これは一歳児によく見られる姿である。

#### 四、親しい大人が存在

このように○歳児は様々な体験を取り込んでいくので



あるが、その獲得には信頼する大人が存在が決定的に重要である。

△記録9▽ C子（九か月）、観察者の顔を不安そうに見つ

める。だんだん眉のあたりにしわが寄り、口元が歪んでくる。

次の週、前ほどすぐに不安にはならないが、食事時でも私がいると気になって。こちらをちらちらふり向く。目を大きく見開いて私を見つめる。しかしK先生が来ると顔がパッと輝いて、笑顔になりそばへいく。抱っこされてうれしそうである。

△記録10▽ D子（九か月）、T先生がそばを離れると抗議するようにあらんかぎりの声で泣く。戻ってくるとたちまち満面の笑み。

F子（八か月）、T先生が通りすぎるのに気づいて、突然「ウワー、ウワー」と泣きだす。

いつも自分のそばにいてくれる親しい人がいなくなる、不安定になって自分を失ってしまう。見知らぬ人が近付いても同様である。こういう姿を見ると、一人で遊んでいるように見えても、実は親しい人の存在があっただけで、それぞれの子どもの世界が成り立って

いるのだと考えるようになる。その人が遠ざかることは自分を失ってしまうに等しいようだ。「自他未分化」といっ

てしまえばそれまでだが、子どもにとってはもっと切実な問題である。その存在の確認はすなわち自己の確認なのだろう。だから、立ちあがれるようになった、階段も降りられるということも、それ自体が自分にとつてうれしいことではあるが、そういう自分の状態を笑顔で承認されてこそ、自分も確認できるのだろう。ふりむいてニコッとこちらに笑顔を向ける姿はおぼろげながらも自己確認の姿ということになる。そういう親しい人の媒介を経て、徐々に見知らぬ人も取り込んで行く。

△記録11▽ C夫（八か月）、T先生に立たせてもらう。私の方を見て立ちながらニワツとはほえむ。

△記録12▽ A子（一一か月）に、「A・子・ちゃん！」と声をかけると、顔をくしゃくしゃにして声を出して笑う。

△記録13▽ E子（一一か月）、こちらの方を見てニココリし、すぐまじめな顔になって向こうを向く。そして少し間

をにおいてこちらをみてニコリする。これを二、三度くりかえず。

まずはじめに、大人の方が子どもに親しみを寄せ、笑顔に向けて行く。子どもたちはそのことで自分自身が承認され、また自分のしていることが認められていく体験を重ねる。その快い体験を重ねるうちに、子どもの方から意志を持って、それを引き出そうとするはたらきかけが生まれてくる。そして、彼らはさらにそれを自分と同じ子どもにも向けだすのである。大人のように確実に笑顔が返ってくるとは限らないけれども。

△記録14▽ F子(二三か月)は、E子(二三か月)が入っている隣のロッカーに上り、しきりごしにE子にニコリと笑いかける。E子は気がつかない。

△記録15▽ B子(二〇か月)、A夫(二二か月)、F子(一七か月)、B夫(一九か月)がテーブルを両手でガンガンたたいて遊ぶ。顔を見合わせて楽しそうにしている。その姿

を別のテーブルから目覚めたばかりのF夫(二二か月)がニコニコと見ている。

こういう姿が見えるようになると、もう一歳児の世界にながっていく。

○歳児のクラスにいて感じることは、「笑い」が半意識的に保育の基本方針に使われていることである。「この子は表情が乏しい」とか、「このごろ笑うようになった」とか、言葉を持たない子どもたちの心身の安定のバロメーターのように使われている。個々の保育者の働きかけや言葉かけも、笑顔を向ける、笑わせる、快適な状態にするということに尽きるようだ。子ども自身がよい状態で外界を受け止め、とり込んでくれるよう働きかけているということになる。

## 五、終わりに

幼児の笑いを追いかけてきてわかったことは、笑いはこちらから、認識、人間関係の三つの位相にわたっており、し

かもそれらは互いに関与しており、全人格的なものであるということである。また、笑いは外界に対する主体の反応を表している、同じことを体験していながら、笑う

子とそうでない子がいること、同じ子どもでも笑える時とそうでない時がある。そこから、「笑っている」というのはその体験を喜びを持って受け止めているということを表しているのではないかと考えられる。幼児期全体にわたって、自分のからだに向き合うこと、外界を知的に受けとめること、親しい大人や子どもにも出会い人間関係を作っていくことなど、世界をとり込んでいくことに成功した時に、笑いや笑顔が出ている。そしてもっとも大事なこととして、自分に会うこと、よい自分になろうと努力し始めること、失敗などの危機において自己を守ることなど、笑いは自己をよい状態に保とうとする自我の働きに深く関わっているということがあげられる。

今回は、保育者の笑いの研究まで至ることはできなかったが、子どもたちの笑顔と同様に、いやそれ以上に保育者の笑顔が重要であることは間違いないと思われる

る。保育者の笑顔が子どもたちの笑顔を育てるといっても過言ではないと思うし、その笑顔は子どもへの体験への共感の中から生まれるものだと思う。

—終—

#### 引用文献

(1) Watson, J. S. "Smiling, cooing, and the game."  
Merrill - Palmer Quarterly, 18 : 323 - 329, 1973

(山口大学教育学部)

\*\*\* ある日の育児日記から \*\*\*

\*\*\* (23) \*\*\*

佐藤 和代 \*\*\*



圭は三歳と五か月。このごろ、男女の区別にこだわっています。「これは赤だから女の」「これは男の」といちいち確認。「このケーキは女？」「この本は男？」と一日中聞かれてみると、いっそ男性名詞と女性名詞の区別があればいいのに、と思っ  
てしまいます。  
ケーキの男女はともかく、色や遊びについてはいつも「女の子と男の子で違っ  
てくことはないのよ」と反論して  
いた私です。あまり「女」を意識してほしくないと思うのです。  
でも、先日、家に六歳と三歳の姉弟が遊びにき

たときのこと。圭はお姉ちゃんとはかり遊んで、男の子はどうしてもはみ出してしま  
うのです。お姫さまごっこで盛り上がっている横で、男の子はひとり「バキューング  
ワーン」とヒーローごっこ。そんなようすを見ていて、考えさせられてしま  
いました。  
そうか、圭は毎日保育園で、こんなふう  
に男女別の遊びをしていたのか。としたら、私の「女の子と男の子とは違  
わない」なんて言葉は、ずいぶんそらそらしく聞こえていたの  
ではないかしら。  
毎日お姫さまごっこをしている子を見ると、かつてポーヴォワール  
など愛読した母は、何とも複雑な気分です。





# 鳴門旅行記(下)

上田 雪江

十六時十一分発のマリンライナー号に乗った。指定席なので、ゆったりとしている。喉が渴いたと言うので、ウーロン茶を四本買い、分け合って飲んだ。子どもたちは、少し苦いと言っていたが、余程、喉が渴いていたのであろう、全部なくなった。

列車が動き出した。またトランプをしたり、写真を撮ったりした。ある子どもが、私の頭をさわり、

「先生の頭に白髪があるね。」

と言いながら、白髪を何本か抜いた。それを他の子どもたちに見せて歩いている。ある子が、両手を口のところ当てて、車内を何か言って歩いている。よく聞くと、

「みなさあ、上田先生の頭には、白髪がありますよお。」

と、何度も言っている。『なんて子だろう』と思って見ていると、他のお客さんも、くすくす笑っている。『まいった、まいった!』である。そうするうちに瀬戸大橋に差し加かったので、

「これが、瀬戸大橋よ。」

と言うと、カメラを持って写す子、海や船を見て歓声をあげる子、とさまさま……。その時、

「先生、瀬戸大橋って、どこにあるん？」

と、一人の子が聞いてきた。私は、えっ！と思つて、

「今、通っているところが瀬戸大橋なんよ」

と言つたが、その子は「ふうん」と言つて、海の方をじつと見ていた。この子は、渡る前の瀬戸大橋のイメージを、どのように描いていたのであろうか？ そして、『今、通っているところが瀬戸大橋なんよ。』と言われ、どう感じているのであろうか？ と思ひながら、私は、その子の様子を見ていた。きつと、自分の目で、橋を見られると思つていたに違ひない。

高松駅へ十七時七分に着いた。また乗り換えてある。

乗り継ぐ時間が六分しかないので、急いで乗り換えた。

子どもたちも私の後を必死でよく付いてきた。高松駅十七時十三分発徳島行うずしお十五号に乗り込んだ。指定席はなく、ばらばらになつて座つた。それぞれのところで眠つたり、景色を見ていたが、次第に席が空いてくる

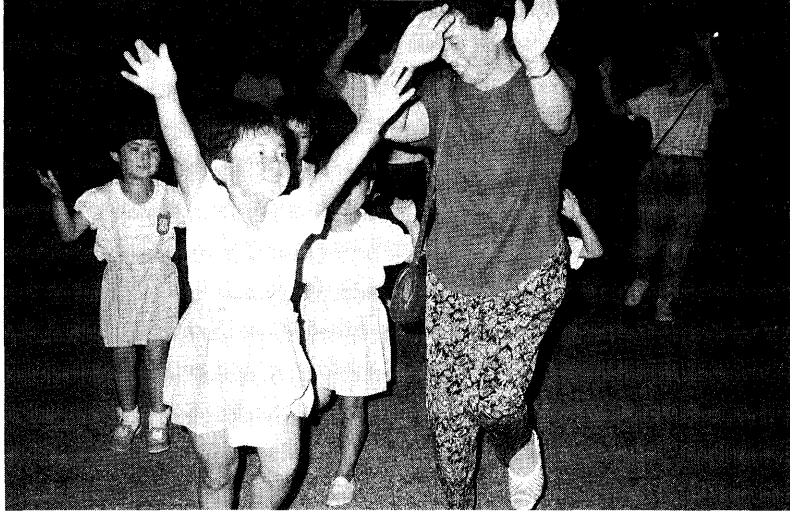
と、少しまとまつて座ることができた。すると、また賑やかになり、トランプやおしゃべりが続いた。十八時二十六分、待ちに待った徳島駅に着いた。子どもたちは疲れも見せず、元気に降りて行つた。改札口には、たくさんの鳴門の先生たちが、お出迎えしてくださつた。挨拶もそこそこで、宿舎へ歩いて行つた。今度は、私の前をどンドン歩いて行く。うれしくてたまらない様子で、歩きながら側転をしたり、鳴門の先生たちとお話をしたりして、宿舎に着いた。とても大きく、きれいな宿舎なので、子どもたちも大喜びである。私がフロントで手続きしている間、何人かはじゅうたんの上で側転をし続けている。フロントで鍵をもらつて、エレベーターに乗つて部屋に行つた。時間は十九時だつた。

「これからどうしよう？」

と話していると、鳴門の先生が、

「公園で阿波踊りをしているから、見に行く？」

と言つてくださったので、早速みんなで出掛けた。道中、小高い山の裾が散歩道になつていた。そこを歩いて



▲ 阿波踊りを踊る

行くと、石垣の穴にカニが何匹かいた。ここはカニの巢だそうである。ひとりの先生は難無く、そのカニを捕まえられるが、子どもも私もちょっぴり怖いので、キャツ、キャツ、言いながら手を出したり、引つ込めたりしていた。そして、また進むと、芝生の周りが池になっており、芝生の上を転んだり、池の中の渡り石をピョンピョン跳びはねたりしながら公園に向かった。辺りが、だんだん暗くなってきたが、子どもたちは元気そのものである。鳴門の先生方が花火を用意してくださったので、花火を楽しんだ。太鼓と笛の音が、賑やかに聞こえてきた。子どもたちは自然にリズムに合わせて体を動かしている。周りの人が、みんな踊りだすと、おどらにゃ、そんなそんな”といった気持ちになって、気がつく、子どもたちも先生たちもみんな踊っていたのである。さすがに疲れたらしく、汗だくだくである。

「先生、おなかが空いた!」「喉が渴いた!」

と言ったので、時計を見ると、お腹の空くはず、二十時である。急ぎ足で宿舎まで帰った。一人の子は、阿波踊

りを踊り続けて帰った。

夕食は、宿舎の中にあるレストランで、豪華な気分になり、みんなきれいに、おいしく食べた。

「まだまだ、ここにいたいなあ。」

「あした、帰りたくないね。」

という話が聞こえてくる。何と元気のいい子どもたちだろう。大人の方が、先に参ってしまいそうである。

「さあ、お風呂に入るよ。」

と言って、部屋に戻った。子どもが、お風呂に入る支度をする間に、山口で心配している家族の方に『無事であること』の電話をした。やはり、どの家族も電話を待っておられた。

順番に三々四人ずつお風呂に入った。みんなさっぱりして、いい気持ち！ 今日一日の活動を振り返ってみると、凄いエネルギーな動きである。

「今日は疲れているので、もう寝ようね。」

と言うと、

「まだ元気があるから、トランプしよう。」

「しよう、しよう。」

とあまり言うので、つい負けてしまって、

「少しだけよ。」

と言って、七ならべをした。

「明日は、幼稚園に行くのだから、今日はこれでおしまよ。ぐっすり眠ってね。」

今度は、とても素直になり、ふかふかのお布団に入った。すぐ寝息をかいている子、お布団の中で、友だちと、こそごと、おしゃべりをしている子もいる。しばらくすると、みんな、ぐっすり……鳴門の先生は、この子どもたちが深い眠りにつくまで見守ってくくださった。ここで初めて、ホッと安心をし、今日一日、無事であったことの感謝をせずにはおられない気持ちになった。

七月十四日（土） 晴れ

とても爽やかな朝を迎えた。子どもたちの朝は早い。

「おはよう。」「おはよう。」

と声を掛け合っているうちに、ひとり、ひとりと目を擦

りながら起きる。しかし、夜、寝た場所と違った場所にいることが、不思議に思っている子もいる。とても疲れていたのが足掻いていたのであろう。おねしょを心配していた子どもも、朝、出ていないのを見て、安心したのか、私と顔を見合わせて、にっこり！ ひとりには、余程疲れていたのであらう、なかなか目が覚めない。その子を、みんなは起こそうとせず、

「まだ寝かせとこうね。」

「ひとつだけ、布団残しとこうね。」

など、優しい心遣いをしている。そうして、みんなで布団をたたんでいった。

着替えなどの支度ができると、寝ていた子も目を覚ました。その子の支度を待ってから、

「さあ、朝ご飯を食べに行こうかね。」

と、夕食を食べたところのレストランへ行った。

「おはようございます！」

と、みんな元気にあいさつして、用意されたテーブルについた。メニューは、牛乳・トースト・サラダ・ベーコ

ンエッグ。全部平らげて、びっくりするほど食欲のある子もいれば、朝の食事は進まない子もいたが、健康状態は全員良好！ 先ずは安心……この調子で、今日も一日、元気で楽しく過ごすことができるようにと願った。それぞれ自分で荷物の整理をした。水着だけ持って、荷



物はフロントに預けて、これから幼稚園へ出発！二列に並んで、足取りも軽く歩いて行くと、乗用車で通園している鳴門のお友だちが、手を振って、あいさつをしてくれた。十分足らずで着いた。幼稚園の玄関では、お友だちや先生が温かく出迎えてくださった。

「おはようございます。」

「お世話になります。」

「おはようございます。」

「よくいらっしやいました。」

と、あいさつを交わしていると、もう、さっそくお友だちからプレゼントをもらったり、手を引っ張ってもらって案内してもらっていた。ランチルームからは、おいしそうなカレーの匂いがぶんぶんしている。子どもたちは、それぞれのところで、自分の居場所を見つけて遊んでいた。しばらくすると、ホールに集まって、歓迎会をしてくださるといふことで、みんな集まった。その時にはもう、新しいお友だちができていて、おしゃべりしている姿も見受けられた。歓迎会の中で、たくさんのお心あ

る素敵なお友だちをいただいて、照れたり、喜んだりであった。こんなにもてなしていただいて、本当に有り難いことと、胸が熱くなった。

「ランチルームで、カレーを食べていらっしやい。」

と言われた。このカレーは、昨日から私たち小鳩のために、作ってくださったそうである。子どもたちが、それぞれで時間をつくって、おいしそうに食べている。カレーをしっかりと食べて、また遊んでいる。

「先生、ちょっと来て！」

慌てて駆けてきたので行ってみると、一人の女の子が大きな桜の木に登っている。

「先生、見て！こんなに高いよ。」

「すごいね。気をつけてね。」

ひとりひとりが、だんだん自分を出している。この姿を見て、この子たちは、遠慮や気後れをする事なく、過ごしているのが安心した。私は、胸の中で『この調子！しっかり遊んで！』と思った。また、ある子が、

「先生、この人は、なんで『ことば』が違うん？」

と聞いてきた。発音が大阪弁に近いので、そう思ったの  
だろう。

「そうね、なんでかねえ。先生も初めて聞いた時は、

『変だな』と思ったけど、自分が言っていることは  
も、鳴門の人が聞くと、『おかしいなあ』って思っ  
るかもしれないよ。」

と話した。それでも、そこにいて私の顔をじっと見てい  
るので、

「東京・大阪・九州・沖縄って所も、ことばが違って  
聞こえることもあるのよ。」

と言うと、

「ふうん」

と不思議な顔をしていた。ことばの発音の違ったところ  
で、会話をしていた子どもたち……どんな気持ちなのだ  
ろうか？ その時、初めて、そんな思いで、子どもたち  
の会話をしている姿を見つめた。

二階の絵本のお部屋に行ってみると、園長先生と子ども  
たち、お土産に持って行った「ウォーリー」の本を

見たり、ランプをしていた。興味を持って、楽しそう  
にしているのを見て嬉しくなり、『持ってきて、良かつ  
た』と思った。

私は、鳴門へ行ったら、蚕の繭から、糸を紡いでみよ  
うと、繭を持ってきていたので、鍋とガスコンロを用意  
してもらった。お湯が沸いたところへ繭を入れて、糸を  
紡いでいると、

「何しとるん？」

「繭から、糸を取ってるんよ。」

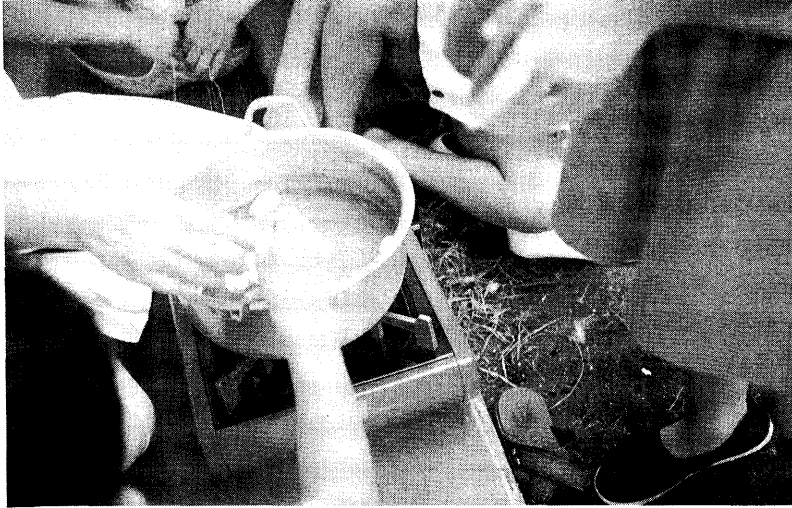
と言って、糸をくるくる巻いていると、

「私にも、やらせて。」

と言って自分で巻いて持ち帰った子もいた。

「そんなんしたら、中の蛾が死んでしもうて、かわい  
そうじゃん。」

と言っている子もいた。この子は、繭の中から出てきた  
蛾を、よく知っているのである。しかし、蚕が蛾にな  
るまでの生態は、よく観察するけれども、繭から糸を取  
り出す過程は、なかなか、やらない場合が多い。そこ



▲ 蚕の繭から糸を取っているところ

で、やってみたのであるが、短時間だったこともあるので、このことが、子どもたちの目にどのように映ったのであろうか。

それが終わってから、子どもたちが遊んでいるところを通りかかった。すると、

「ぼく、もっといっぱい、ここにいたいよ」

「帰りたくないね。幼稚園はきれいじゃし、先生は上田先生より優しいし……」

こんなことを私の前で堂々と言うのだから、余程、居心地が良かったのだろう。

ぼつぼつ、降園の時間になってきた。帰る支度をしている友だちが、

「また来てね。わたしも今度、行くからね」

と言うことばが聞こえてきたので、微笑ましく思っただけで聞いていた。そうして、友だちが迎えに来られたお父さんやお母さんと一緒に帰って行くのを、見送った。

それから、ランチルームに招かれ、先生方と一緒に会食をした。サンドウィッチにおむすび・牛乳・フルーツ



など、たくさん戴いた。おまけに、

「帰りの列車の中で食べてください。」

と言って、おむすびも戴いた。

ぼつぼつ、山口へ帰る時間となってきた。たくさん戴いたお土産をそれぞれ持って、大変お世話になったことへのお礼を言って、名残惜しく、幼稚園を後にした。会館のフロントで荷物を受け取り、徳島駅に行った。する

と、鳴門のお友だちやお母さん、それに先生たちも見送りに来てくださった。列車を待つ間、そのお友だちや先生に、『アルプス一万尺』の難しい手遊びを教えてあげていた。間もなく、徳島発十四時十六分うずしお十四号・岡山行の出発である。指定席で、乗り換えなしの岡山行なので、気持ちもゆったり……。列車が見えなくなるまで手を振りあって、お別れをした。列車の中には、昨日、公園で先生に採ってもらったカニも、ケースの中に入れて乗っている。

列車に乗って、しばらくは、おしゃべりやトランプをしていたが、さすがに疲れたと見えて、全員、岡山まで

眠った。岡山駅から、ひかり十四号に乗った。先程、

ぐっすり眠ったので、新幹線の中では、また元気いっぱい……。また賑やかな旅になる。車内では、鳴門で戴いたおむすび・サンドウィッチを平らげてしまい、鳴門に出発する時と同じ状態のように思えた。

食べる子は、育つ……

寝る子は、育つ……

とは、よく言ったものである。小郡駅に十八時二十六分に全員無事、元気いっぱいに着いた。お父さん、お母さんのお迎えに、にっこり……。お迎えができなかった方は、お家で首を長くして待っておられたに違いない……。あれほど夢見て、願っていた鳴門旅行が実現できたので、それぞれの家庭で、鳴門のお土産話に花が咲いたことだろう……。

第一班の鳴門旅行記 おわり

(宇部市・小鳩幼稚園)

友定啓子先生の連載、一、五歳児、そして〇歳児についての「幼児の笑いとその保育における意味」、今月号で最終回となりました。子どもの内面の表現である「笑顔」も、まわりの大人達に支えられて、育っていくのですね。この次は「保育者の笑い」についても、是非、書いていただきたいと思っております。

友定先生、一年間、どうもありがとうございました。

\*

九月号にひきつづき「鳴門旅行記」いかがでしたか。子ども達の「行ってみたいな」という願望が、本当に実現してしまふなんて、すてきですね。もともと園同士や先生方の研究交流はあったのでしようが、幼稚園で収穫した玉ねぎやじゃが芋を送ったことがきっかけとなり子ども達の交流も深まったようです。

「カレーをごちそうするので鳴門に遊びに来てください」というお手紙をもらい、行ってみたいと思った。大人の世界

では半ば社交辞令で、「機会があったらまたね」となっても不思議でないことでしょう。その気になった子ども達と、それを実現させてあげたいというまわりの大人たちの気持ち、とても暖かく伝わってきます。この後、第二班もひきつづき、出発したそうです。

子どもが減少してきている今、こんなに思いきった身軽な保育が、もっともつと楽しめるのではないのでしょうか。

\*

最近、子どものお料理がはやっています。テレビ番組の影響もあるのでしょうが、子どもの生活がごっこから本物（大人）志向になってきたということでしょうか。それにしても、お料理は火も包丁も使うし、危険が一杯です。それを使いこなしておいしいご馳走を作るには、必然的に集中力と注意力、手先の器用さが要求されるわけです。子ども達のお料理する姿は真剣です。そして、でき上がりが最高にお楽しみなのでしょう。（K）

## 幼児の教育

第九十一巻 第十一号

（一九九二年十一月号）

定価四五〇円（本体四三七円）

平成四年十一月一日 発行

編集兼発行人 本田和子

発行所 日本幼稚園協会

東京都文京区大塚二一一一

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

東京都港区三田五一一二一一

発売所 フレーベル館

東京都千代田区神田小川町三一

振替口座 東京九一一九六四〇

電話〇三一一三二九二七七八一

●本誌御購読の御注文は発売所フレーベル館にお願いします

●万一、落丁・乱丁などがございますたら、おとりかえいたします。

豊富な事例、適切な助言、保育現場に役立つ実践指導書

# 障害児保育実践シリーズ〈全6巻〉

大場幸夫  
名倉啓太郎  
村田保太郎  
森上史朗

編著



障害をもつ子の  
保育に必要な配慮は  
なにか？

- 第①巻 自閉的な子どもと保育
- 第②巻 発達に遅れのある子どもと保育
- 第③巻 ことば・聞こえ・見ることの障害と保育
- 第④巻 病虚弱・肢体不自由の子どもと保育
- 第⑤巻 心に問題をもつ子どもと保育
- 第⑥巻 障害児保育の基礎

障害をもつ子の保育に必要な配慮はなにか？いま、保育現場では、望ましい障害児保育について真剣に模索されています。症状も程度も多岐にわたる障害児の姿を十分に把握し、一人ひとりの個性を見きわめて保育することが大切です。このシリーズは、たんなる理論書や研究書でなく、保育現場に生かされることを目的とした実践指導書です。

A5判・セットケース入り・各巻平均264頁・セット定価11,124円(税込)

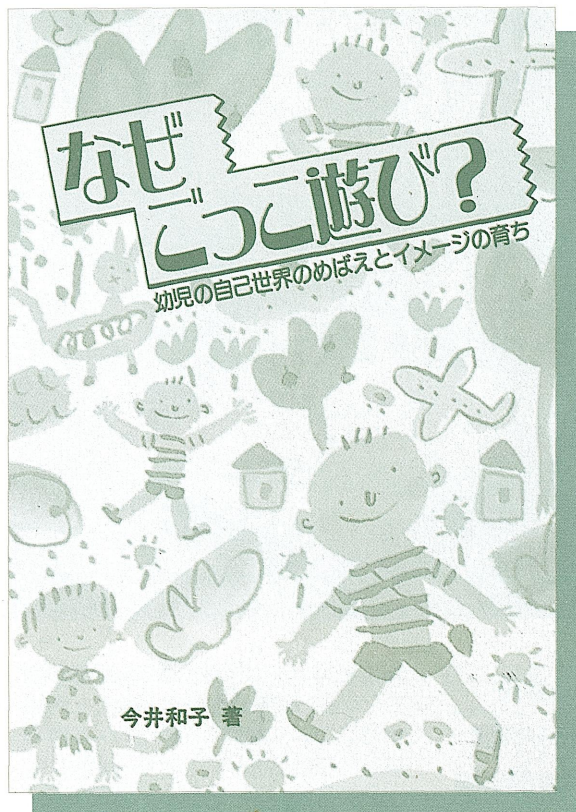
くわしくはフレーベル館代理店・特約店・支社・営業所または本社総括部(03)3292-7783代にお問い合わせください。

キンダーブックの  
**フレーベル館**

# なぜ

# ごっこ遊び？

幼児の自己世界のめばえとイメージの育ち



ごっこ遊び誕生の秘密！そのめばえと育ちの姿、  
かかわり方にアプローチ。

- ・ごっこ遊びの遊び道具のイメージを探り、かかわりのポイントを示します。
- ・人とのやりとりを通して育つイメージ・シミュレーションと、それに支えられて展開する「ごっこ遊び」の発達の意味と在り方を具体例でわかりやすくのべています。
- ・幼児理解が深まり、保育がますます楽しくなります。

今井和子・著

A5判・216頁・定価1,600円(税込)

くわしくはフレーベル館代理店・特約店・支社・支店・営業所または本社総括部(03)3292-7783(代)にお問い合わせください。

キンダーブックの

**フレーベル館**