

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

1991 10

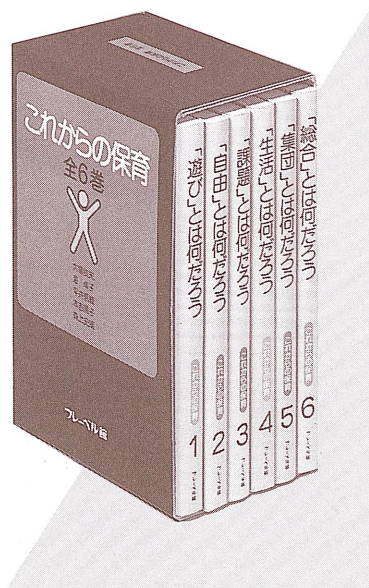


若い先生も、ベテランの先生も、原点に立ってもう一度“保育”を考えてみませんか。基本的な問題を考えてみませんか。

あなた自身“これからの保育”を確かなものとするために。

これからの保育

大場牧夫・海 卓子・平井信義・本吉圓子・森上史朗・共著



●あなたの保育を深め
充実させます。

「保育」を原点にもどって考え直し、子どもたちの自主性の発達を助けたい。自由で生き生きとした保育を目指して保育者自らも高まりたい。

全6巻

A5軽装判・各256頁

セットケース入り

セット定価9,888円(税込)

各巻定価1,648円(税込)

シリーズ「これからの保育」は、

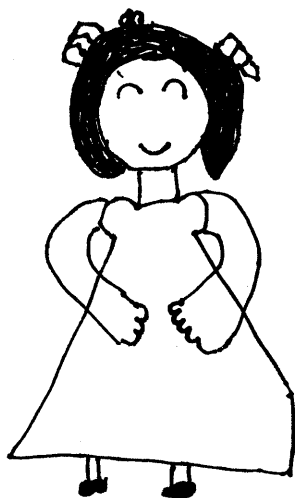
1巻	「遊び」とは何だろう	4巻	「生活」とは何だろう
2巻	「自由」とは何だろう	5巻	「集団」とは何だろう
3巻	「課題」とは何だろう	6巻	「総合」とは何だろう

という命題について実践をふまえて重ねた討論から問題を提起します。

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

幼 児 の 教 育



第90卷 第10号

幼児の教育 目次

——第九十巻 第十号——

© 1991
日本幼稚園協会

普通の日……………津守 真……………(4)

アガツツイ法とモンテッソーリ法

「言語教育」の歴史的意義を中心に……………上野 慶子……………(9)

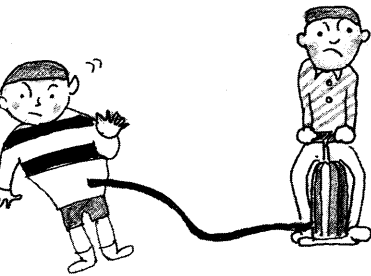
子どもの育ちに関する実践的研究

保育の中での「ゆれ」について……………永倉みゆき……………(18)

附属幼稚園の教育(7) 行事について……………村石 京……………(26)

幼児虐待を考える(4)

こどもの物化としての「虐待」……………土屋 明美……………(31)



幼稚園の建物と庭……………田中都慈子……………(38)

チェコ便り(10) こどものうた……………大槻 優子……………(43)

ある日の育児日記から(10)……………佐藤 和代……………(49)

園庭より(14) 水のある風景……………松井 とし……………(50)

故国を後にして(4) 子どもたちの詩……………モーレンキャンプふゆこ……………(52)

絵本の世界(5)
ジョン・バーニングガムの魅力2……………高原 典子……………(56)

表紙版画・樫村 文夫

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／豊田 一秀・吉岡 晶子

編集部・大沢 啓子



普通の日

津守 真

保育は毎日未知なままに進行する。昨日までに分かったことがあっても今日は別である。今日は新たにこの日に向かうのが保育者である。

ある日は子どもにとって成就感があり、保育者にとって発見があっても、次の日は違う。新たな出来事が起こり、どう考えてよいか分からない課題を負わされる。保育の場は子どもにも大人にも、人間の実生活だということを考え直せば、それはあたりまえのこと

である。普通の日は、分からないことがたくさんあり、その中に小さな発見があって、保育者自身が自分の考え方や生き方を点検する機会に恵まれている。

子どもと一緒に生活する日々は、毎日が違う日なのだが、大人の側から言ってその日々に共通のことがあるように思う。

毎朝、私は子どもたちの中で何かひと仕事しようと思う。かかわった子どもたちが、私との間で何かを十分にやりとげたということ

を見届けるまでつき合いたいと思う。その積極的な気持ちがないと、一日が散漫なままに終わってしまう。あるいは自分で気を散らせて、自分がらくなように過ごしている。

それから、毎朝、かかわった相手があるがままに見て、自分もあるがままに振舞いたいと思う。あるがままに見ることなど、厳密に言えはできるはずのないことである。だが、

そう思って相手に向かうときには、自分の期待や予想を一時抑えて、眼前の子どもがしていることの中に、その子が欲し、感じ、考えていることを見ることができ。そのときに、相手を自分とは違う人格として認めて、交わることができる。

ある朝、門から入ってきたひとりの子どもが、門のわきのシーソーにひとりでのついでたので私は傍にいった。その子はしばらく

じっと私を見ていたが、手をのばして私をシーソーに座らせた。一緒に揺らしながら、その子の好きな歌をうたっているとうれしうにしてときどき手を差しのべる。久しぶりにこの子とつき合うことになったので、私もうれしく、シーソーを激しく動かしたり、ゆるやかにしたりしてしばらく一緒にたのしんだ。

そのうちにその子は私に肩車してきた。これは外に連れていってくれという合図であることを私は承知していた。この子は外にいくのが好きで、一日に一度はだれか職員と外にいく日が多い。しかし、最近、私自身は自分の体力や社会的なことを考えて外にいかないことにしている。肩車して門とは逆の方向に歩くと激しく怒ったが、私は一緒にいかれなから他の先生を呼んでくるまで待ってねとことばをかけると、その子はおとなしく地

面にしゃがんだ。そしてしばらくしてひとりの職員と外出した。

子どもが私との間で十分にやりとげるまでつき合いたいと考えながら、それをできないままに、この日は私との関係は終わってしまった。そのことは残念だがこれが今日の自分の限界である。私の枠がもっと変化するならば、同様の場面でも違った展開があるだろう。こういう枠はどこまでいっても人につきまとうので、普通の一日には中途半端なところがある。

そのことのあと、室内で電車を動かしている別の子とも出会った。数日前、保育後のミーティングで、その子のことが話題になり、近頃十分に力を出せていないのではないかと何人もの人が心配していた。そして、その子と出会ったところで、それぞれの人が

しっかりとつき合うことにしようと話し合っていた。

この日、私が傍にいくと、その子はいつものように私に話しかけてきたが、その会話の中に、「つかれた」ということばが何度も聞かれた。疲れたということばを朝から子どもが口にするのは尋常ではない。もちろん、大人の言う意味合いとは違うだろうが、消極的な感情であることはたしかだろうし、これまでも何度か困難なことがあったこの子どもが、いま新たな自分自身の課題に当面しているのではないだろうかと考えた。私はこの子どもとしっかりとつき合いたいと思い、箱積木を並べたり、他の電車を持ってきたりして床に腰をおろした。ところが数分もすると、私からずっと離れていってしまう。また戻ってくるかと待っていても、もう別のところで他の人を相手にして遊んでいる。

私はもっと違う魅力的なことはないかと思
い、砂場の中で電車の通る道や丘を作りはじ
めた。この子は庭の運動遊具の梯子の上から
横目で見ていたが、砂場に入ってきた。そし
て電車を動かしていたが、数分たつとまた
すつと私から離れていってしまった。

子どもは、若い男性、若い女性、年配の女
性、老年の男性など、そのときの自分に合う
人を自分で選択する。最初私は、このとき、
私は選ばれていないと思った。でもそれなり
に私は自分がしていることが子どもに何か魅
力を感じさせるものでありたいと考えて砂場
に出た。この日、私のところから去っていっ
たこの子どもを、気を付けて見ていると、い
ろいろの場所で違う人を相手にして遊んでい
た。そしてその合間に相当の時間を自分ひと
りで何かをして過ごしている。いま何か困難
に当面しているこの子どもは、だれか他人の

力に頼ってそれを乗り切るのではなく、ひとり
でそれを解決しようとしているように思え
た。その見方があたっているかどうか分か
らない。こんな工合にして一日は進行する。

この日は、この子と交わった大人はだれも
が、中途半端なつき合いと感じたろうと思
う。しかし、「つかれた」と言いながらも、
その割に明るく過ごしている子どもの姿を見
て、この子はいまや自分で乗り切っていくに
違いないと信頼したと思う。次の日にはだれ
かを選んで過ごすかもしれないし、そうすれ
ば、この子が当面している課題がもっと明瞭
になるだろう。保育者には中途半端な日と感
じられても、その過程の一日一日が、成長す
る子どもと大人の生活をつくっている。

昼近くなって、別の子どもが庭で梯子を一
段階みはずし、大したことはないのにワー

ワー泣いた。実習生がすぐに傍にいった。その子はこんなときいつも入りこむ室内に走っていき、実習生も一緒に走った。見ていると、その子がそのときに求めていることをこまかに見てとって受けいれ、応答しているように見えた。その子はやがて自由に動きはじめ、実習生もにこにこ笑って一緒に過ごして



いた。実習生はいつになくうれしそうで、この日、子どもをあるがままに見て動く体験をしたにちがいないと私は思った。
結論はないままに一日は終わり、次の日の新たな状況に向かう。

(愛育養護学校)

アガツツイ法とモンテッソーリ法

～ 「言語教育」の 歴史的意義を中心に～

上野 慶子

はじめに

今日イタリアの幼児教育といえ、すぐに思い起こされるのがモンテッソーリ法であるが、モンテッソーリ法を語る時、忘れてはならないのがアガツツイ法である。

アガツツイ法は、モンテッソーリ法よりも数年早く成立しているが、アガツツイ法を基礎付けたローザ・アガツツイ (Rosa Agazzi 1866-1951) は、モンテッソーリ (Maria Montessori 1870-1952) のように外国語で本を出版することなく、その活動も (厳密な意味での) イタリア国内に限られていたため、イタリアとその周辺国以外ではほとんど知られることはなかった。しかしイタリアでは、モンテッソーリとアガツツイは、同時代の幼児教育者として同時に語られるだけでなく、むしろ今日の母親学校教育指針 (日本の幼稚園教育要領に当たる

もの)は、アガッツィ法におっていると考えられている。

本稿では、最近早期教育の知育の一環として取沙汰されている「言語教育」が、アガッツィ法とモンテッソーリ法にあつては本来どのような歴史的意義を持っていたかを考察し、その本来の歴史的意義を生かすならば、現代においてどのような活用の仕方があるかを考えてみたい。まず最初に、アガッツィ法成立について簡単にふれる。

アガッツィ法成立の過程

アガッツィ法は、十九世紀末、北イタリアのブレージャ近郊のモンピアーノで誕生した。当時のイタリアの幼児教育界はフレibel法が主流であり、ローザ・アガッツィも妹のカロリーナと共に、一八八八年頃からフレibel主義幼稚園の教師をしていた。その頃のイタリアのフレibel法は、導入後すでに三十年以上たったのだが、ドイツロマンティーク哲学に基づいたフレibel

の教育思想は、イタリアでは初めから受け入れられず、恩物の幾何学的展開にのみこだわった形骸化したものであった。アガッツィ姉妹は、このイタリアの幼稚園の事態を憂い、本来のフレibel法を見直そうとする試みを行った。そしてローザはそれらの試みをまとめ、今後の幼児教育の展望をも示したものを、『フレibel・システムによる幼稚園の教育的指針』と題し、一八九八年にトリノーで行われた教育学会で発表を行った。ここでは、フレibel法の本来の原理を再検討しつつも、自分達はドイツの子どもではなくイタリアの子どもを教育するのだという認識にたち、イタリアの子どもの特徴や社会状況を観察し、それに合うような形で独自の実践を試みて行く。後にローザ・アガッツィが中心となり、この実践を發展させ「アガッツィ法」(初期にはモンピアーノ法と呼ばれた)として体系付けて行く。保育内容²⁾は、日常生活の練習や感覚教育、言語教育、宗教教育、音楽教育、そしてフレibel法から概念を受け継いだ手作業や庭作業などがあるが、いずれも母性的、家庭的な環境

の中で、「遊び」を通して行われなければならないとしている。

次に、これらの保育内容のうち、「言語教育」について、モンテッソーリ法の「言語教育」と併せて、歴史的な意義を考察してみたい。

アガッツィ法とモンテッソーリ法の「言語教育」の当時の意義

a. 当時の言語教育の状況から

十九世紀末のイタリアの伝統的な言語教育では、教師の質問に決まり切った答を反復したり、「はい」か「いいえ」で答える問答形式の会話、または、黒板を使つてのアルファベット教授やカードを使つた名詞や文法の教授が中心であった。このような方法は、フレーベル導入以前からイタリアにあるアポリティ主義⁽¹⁾幼児院で行われており、またフレーベル主義幼稚園でも、恩物を使つた幾何学上の抽象的な言葉の教育が行われていた。この当時のイタリアは、一八六一年にイタリア統一を達成し、

それまで小国に分かれていたそれぞれの方言を話す国民や、オーストリアの支配下にあったドイツ語を話す地域の国民への国語教育、そして、高い非識字率を克服するための識字教育などの言語教育が、民衆教育の火急の課題であった。そのため、アポリティ幼児院では次第に言語教育が偏重され、また本来あつてはならないはずのフレーベル幼稚園でもアルファベットが教えられたりしていたのである。

またこの反面、このような抽象的な言語教育によって子どもを苦しめるのは適当ではないとする立場もあり、言語教育、特に「読み」「書き」は小学校に入ってからが良いとする考え方もあつた。

この中でアガッツィの言語教育の貢献は、「話しことば」中心に、これらの問題を解決する方向をうち出したことである。アガッツィは、子どもにとって日常生活とかけ離れた抽象的な方法で、生活から遊離した言葉を学ぶのではなく、日常の挨拶や会話など、自由な形式の会話を通して正しいしゃべり方を学ぶことが重要であると

考えた。そして「文法なしの文法」と呼ばれる、意図的な文法を含んだ会話を教師が先導することによって、文法的に正しい「話し方」を自然に学ばせるという方法を^⑤とつた。従つてアガツツイ法の第一の貢献は、抽象的な言語教育から子どもを解放し、具体的な方法で「話しことば」の教育を実現したことであるといえるだろう。

一方モンテッソーリは、これらの問題に、独自の理論と方法で「読み」「書き」の教育を中心に組み組んだ。

障害児教育から始めた彼女は、イタールやセガンの感覚教育の理論から多くのインスピレーションを受けており、「書くこと」を感覚教育を通して行なう方法を取り入れた。その結果、従来まで不可能とされてきた障害児の言語教育を成功に導いたことが、言うまでもなくモンテッソーリの第一の社会的貢献であった。またその後、ローマの最初の「子どもの家」での経験から、四歳児に八言語の敏感期[✓]があることを発見し、障害児の言語教育で行つたような感覚的な方法をとれば、六歳以前に、より容易に「読み」「書き」を習得できることを見いだ

した。^⑥従つて、「読み」「書き」の可能性を幼児教育に入れたことが、彼女の第二の貢献であろう。

b. 当時の社会状況から

この当時のイタリアでは、既に述べたように、イタリア統一後の社会的混乱を抱えた時期であった。一八六一年に一応の統一達成を遂げたものの、国民の間にはイタリア人という意識は低く、それぞれフィレンツェ人、ピエモンテ人、ミラノ人という地方人としての意識が強かった。そしてその土地の方言が幅をきかせていたため、統一イタリア王国の国民として、標準イタリア語の習得が必須の課題であった。アガツツイの最初の幼稚園に来ていた子ども達も、ちゃんとしたイタリア語がしゃべれず、方言しかしゃべれない子ども達ばかりであった。しかしアガツツイはこのような子ども達に対して、単語のシラブルを一つ一つ区切りながら明瞭に発音し、自由な会話の中に「文法なしの文法」を折り込んで行くという方法で、子ども達の正しいイタリア語の習得を可能にした。この方言問題の解決が、アガツツイ法言語教育

の第二の貢献である。第三の貢献は、方言を矯正するという第二の方策を、ドイツ語をしゃべる地域に住むイタリア人への国語教育に応用した点である。一八六一年に統一したイタリアには、まだ王国に併合されておらず、外国の支配下にある多くの地域が残っていた。この中で一八七〇年にはローマを併合し、そしてまだオーストリア支配下にあった北イタリアのトレンティーノ・ロアルト・アディジェ地方、そしてトリエステをも取り戻そうとする国土回復運動が高まってきた。この運動もあり、アガッツイは一九一〇年代からこの地方の国語教育に力を入れ始める。

一方モンテッソーリは、「読み」「書き」に力を入れていたことから、第三の貢献は識字教育であった。彼女の最初の「子どもの家」に来ていた子ども達の親は、ほとんどが非識字者であり、子ども達には「子どもの家で、「読み」「書き」を指導してもらおうよう希望していた。この時期のイタリアは、非識字率が高く、二十世紀に入っても二人に一人は非識字者であった。国のレベル

でも、初等教育の充実や成人の識字教育などに取り組みはじめており、幼児期からの根本的な識字教育の方法を指し示したことに、モンテッソーリ法の新しさがあつた。モンテッソーリはこの成功から、晩年はインドに識



字教育のために招かれており、この経験も含め『世界の非識字』⁽⁷⁾に著している。ここで彼女は、「書きことば」というものは、人類の向上のために必要不可欠なものであり、従来までの本を使った識字教育や子どもへのアルファベット詰め込みに対して、自らの△本なしに読み▽△書くことなしに書く▽という感覚教育を通したメソッドの優秀性を述べている。

イタリアの「言語教育」の現状

現在のイタリアでは、アガッツィやモンテッソーリが活躍していた時代から、社会の状況は変化してきた。当時に比べ識字率は上がり、今日では九十七%となっている。また、方言しかしゃべれない人も減り、マスメディアの発達などにも伴って、標準イタリア語は浸透し、前節のbで見た社会問題はほとんど解決したということが出来る。しかしaの問題では、非識字率や方言問題が存在していた当時から、社会の事情こそ変わってきているが、依然「読み」「書き」の幼児教育への導入の問題は

存在している。現在では、それらは早期教育の一環としての問題であり、幼児教育への「読み」「書き」導入の是非は、親や教師を含む大きな関心事になっている。

アガッツィ法とモンテッソーリ法に焦点を当ててみるならば、アガッツィ法で幼児教育を考える人々は、「読み」「書き」に否定的であり、一方モンテッソーリ法で考える人々は賛成の立場にいると考えることができる。

アガッツィ法の立場の人々は、⁽⁸⁾マスメディアによる情報が増えつつある中で、思考のステレオタイプ化、知的表現力の貧困化が心配されてきていると考え、そのため「読み」「書き」よりも、むしろ幼児教育においては、「話しことば」に重点を置き、自分自身を豊かに表現できるようにすべきというのである。一九八五、六年にかけて、ブレーシャのアガッツィ園では、アガッツィの言語教育の精神をもとに、△話せること▽という言語教育のプロジェクト⁽⁹⁾の試みが行われた。それは幼児教育の言語の到達点を△話せること▽△聞けること▽△理解できること▽とし、読み書き以前の「話しことば」に重要性

を置いたプログラムであった。

一方モンテッソーリ法の立場の人々の間では、六歳以前の「読み」「書き」を奨励している。その理由として、

現在は経済的に恵まれ、知的刺激のある家庭の子どもは、△言語の敏感期✓を活用し、小学校に入るまでにある程度の「読み」「書き」ができるようになっているが、そうでない家庭の子どもは、△言語の敏感期✓すら活用しきれず、小学校に入る時点で大きな格差ができてしまう。そのため、幼児教育では、全ての子どもに、平等にそのような知的な環境を保障しなければならないというのである。

しかし国のレベルでは、幼児教育への具体的な「読み」「書き」の方策は明文化されていず、現行の「国立母親学校指針」（一九六九年¹¹）の言語教育領域は、「話しことば」中心であり、また改定途上にある新指針の『具申¹²』では（この原稿を書いている間に新指針が手元に届いたが、新指針でも『具申』と同様）、「話しことば」中心の言語教育を引き継いでいる。「書きことば」

については、子どもを豊かな環境に置き、書きことばへの興味を刺激させることとしているに留まっている。

今後の「言語教育」の展望

すでに見たように、アガツツイ法とモンテッソーリ法の「言語教育」には、社会的使命があり、今日のような単に早期教育の手段ではなかった。

そこで、「言語教育」の本来の使命を、現在の世界の状況に生かすことができる取り組みが考えられるだろう。それを以下に提示したい。

一、ヨーロッパでの欧州共通語教育

ヨーロッパでは来年の市場統合を目指し、すでに国境を越えた自由な行き来が始まっている。それは企業人だけでなく、教授や学生の自由な移動、そして物品や郵便切手などのECU通貨での併記がすでに行われ始めている。この状況の中で役人レベルだけでなく、民衆レベルでのEC共通語であるフランス語の教授が、幼児期から望まれる可能性が遠からずあるかもしれない。

二、先進国での人間尊厳を保つための言語教育

日本を含めた先進国では、コンピューター化し、情報
が氾濫し、文学などを「読む」よりもカセットテープで
聞いたり、ペンで書くことがワープロに取って代われ
たり、そして機械化し便利になった世の中で「話す」こ
とまで日常生活では最少限で済むようになってきた。こ
の中で、コンピューターや情報に翻弄されることなく、

自分自身を見失うことなく、自らの意志で、これらの情
報やコンピューターを支配できる人間になるために、幼
児期からの基本的な、機械に頼らない、五感の操作を
伴った「読み」「書き」「話す」の訓練が必要となっ
てくるだろう。

三、発展途上国での識字教育

反面、いまだ識字率が低い国々がある。ここでは文字
が読めないため薬を誤って飲んだり、乳幼児に適切な手
当がしてやれず、多くの人々が命を落としている。この
ようなことは、文字さえ読めれば解決されることが多
く、UNESCO等との協力による識字教育の充実が望

まれる。

いずれにしても、言語教育は、時代的背景を見落とす
時、単に早期教育や知育としての目的が肥大化し先行し
がちだが、本来持っていた社会的使命も視野に入れるこ
とによって、アガツィ法とモンテッソーリ法の「言語
教育」が、新たな歴史的意義を持つてくると考える。

〈注〉

(1) Rosa Agazzi, *Ordinamento pedagogico dei giardini d'infanzia secondo il sistema di Froebel*, in *Scritti inediti e rari*, La Scuola, 1973.

(2) Rosa Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, La Scuola, 1976. 46°.

(3) その他の内容についてのモンテッソーリ法とアガツィ法の比較研究は以下の拙稿を参照。①「モンテッソーリ法とアガツィ法—ハイタリア的なるもの—を通しての一考察—」

『神学と人文』(大阪キリスト教短期大学紀要) 第27集、一九八七年。②「モンテッソーリ法とアガツィ法における八具体

性――感覚教育を中心に」、『神学と人文』第30集、一九九〇年。③「モンテッソーリ法とアガッツイ法のへ日常生活の訓練――その原理についての比較考察」、『人間教育の探究』（日本・スタロッチ・フレール学会紀要）第2号、一九八九年。

(4) 一八二七年に北イタリアの司祭フェランテ・アホルテイ(Ferrante Aporti 1791-1858) によって始められたメソッド。言語教育と道徳教育を重んじた。

(5) Rosa Agazzi, *La lingua parlata*, La Scuola, 1973.

(6) Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, 1980, p. 222-250.

(7) Maria Montessori, *Analfabetismo mondiale*, in *Formazione dell'uomo*, Garzanti, 1972.

(8) Delio Vicentini, *Educazione linguistica: ascoltare e parlare*, in *Scuola Materna*, n. 14, 1987. Sergio Spini, *L'educazione linguistica del bambino*, in *Scuola Materna*, n. 8, 1987. その他。

(9) *Saper parlare*, in *Scuola Materna*, n. 17, 1987.

(10) Paola Giannini, *L'apprendimento della scrittura e della lettura prima dei sei anni*, in *Vita dell'Infanzia*, n. 5, 1985. Marziola Pignatari, *Primi incontri con la lingua scritta*, in *Vita dell'Infanzia*, n. 4, 1985. その他。

(11) *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*, DPR 10, settembre, 1969, n. 647.

(12) *La proposta di revisione del testo degli orientamenti delle attività educative per la scuola materna statale*, 1990. (大阪キリスト教短期大学)

子どもの育ちに関する実践的研究

保育の中での「ゆれ」について

永倉みゆき

一、はじめに

園での子どもたちの生活を見ていると、生き生きと遊び込んでいるような時の合い間合い間に、ふと遊びの流れが滞ったり、散漫になったように見えたりする時間があるように思う。この時間の中で、子どもは迷ったり、探したり、立ち止まって考えたりしているのではないだろうか。これを私は、次の行動に移るまでの「ゆれる」時間であると捉え、考察した。これから、いくつかの記録を挙げて、その「ゆれる姿」を追ってみようと思

う。

尚、これらの記録はすべて、静岡大学教育学部附属幼稚園平成元年度年長組のもので、私は参加観察という形で保育に関わっていた。

二、子どもの「ゆれ」

△記録一▽

Y 助、八時五十五分の登園。しゃべりながら朝のしたくの後、K 太と二人で年中児に混じって闘いごっこ。二、三回

キックやパンチをした後に抜けて、遊戯室へ。しばらくぶらぶらし、再び年中児の部屋へ行くが、その遊びをちらっと見て遊戯室へ戻る。そこでM男と出会い、顔を寄せて相談。

「外へ行こうかなあ。」等。部屋を通り抜けて外へ向かう途中、参観できていた母数人に、「Yくん、(紙で) スパゲティー作ってくれない。」と頼まれる。Y助「なんで。」とはじめは仕方なく作っているが、そのうち自分なりに工夫し始め、熱中していく。

ここでY助は、登園してから部屋にすわって何かを作りは始めるまでの十数分の間に、年中児の部屋、遊戯室、年長児の部屋と、めまぐるしく行き来する。また、彼はこの他にも記録に挙げきれないほど、きよろきよろ眺めたり、出会った子にすれ違いざまちよっかいを出したりしていた。まるでその姿は、何か面白いことはないかと様々なことを試しているようであり、そこには「目にとまったものごとには手を出してやってみる」というY助の個性があふれていた。このようにして、熱中して遊び

こむまでの時間に、彼は自分なりのやり方で、あれこれ試して面白いことを探っていたのである。

次の記録二、三は、彼がもめごとを起こした時のものである。

△記録二△

Y助、遊戯室でボールを見つけ、K太、M男らとサッカーのようにけり合い始める。ところが、そのボールはT男が使っていたものなので、T男がY助に文句を言う。Y助、怒ってT男をたたく。T男が悔しそうに涙をこらえてじっと立っていると、周りの子が、「どうしたの。」と寄ってくる。

Y助は、その事に気付かぬように明るい調子で冗談を言うが、皆、困った表情で笑わない。一人二人とつまらなそうにその場を去って行き、遊びは消えてしまう。

△記録三△

Y助とS子が、自転車を取り合う。Y助は、自転車にまたがると後ろからひっぱっているS子をたたき、なおも掴む手を振り切って走り去る。が、園庭を一周回ってくると、「いいよー。のっても。」とS子に譲り、自分は他の自転車を探す。



写真1 T男とのいさかい

Y助は一番左

二、三いずれでもY助は、謝る、譲るなどして相手の気持ちにこたえることはできなかった。しかし、正に彼が何もできないでいた時間——これを私は「ゆれ」ていると捉えるのだが——の中にも彼の迷いがよく表れていたと言える。つまり記録二においては、T男が泣きそうになってしまったことで、他の子がうきうきした気分をなくしてしまったので、Y助はひとり冗談を言ってその場の雰囲気を変えようとする。この時、やけに明るく振舞うY助の姿からは、内心の慌てぶりが伝わってくるようだった。(写真1) 結局彼はT男に対しては、何もできずじまいだったが、この気まずく澁んだような気分を十分味わったということが、何よりもY助に「まずいことをした自分」「T男に対して何をすればいいのかわからない。或いは、わかっていてもできない自分」を感じ取らせたものとも言える。記録三では、二と違い結果としては相手S子の気持ちにこたえることになるが、ここで注目したいのは、彼が自分から自転車を譲ろうとするまでに、園庭を一周してくるだけの時間、則ちその間の

心の動きが必要だったということである。いずれの場面でも、迷い、ゆれる姿には、彼が今いる成長の段階——頭ではわかっていても、すぐには行動に出せない——が、そのまま表れている。「ゆれる」ことはつまり、今の自分を生きることなのである。

△記録四▽

園庭で、保育者が数人の子と遊んでいる。E子は戸口からそれをじっと見ている。(写真2)時々部屋の工作台に、折り紙を折りに行くが、外から賑やかな声が聞こえてくるたびに、戸口に戻って外を眺める。四回ほど行きつ戻りつする。保育者が部屋に道具を取りに来て、「ゲームやるよー」と中にいる子に声をかけると、それらにつられて外へ出かかるが、やはり戸口で足を止め、じっと外を見ている。しばらく見つめているが、ようやくゆっくりと靴をはく。(写真3)この間、約四十分。

ここで注目したのは、E子が外の仲間に入って行けたことではなく、四十分近くも行きつ戻りつした揚げ句



写真2 じっと外を見るE子



写真3 思い切ったように靴をはく

に、自分から出て行ったということである。保育者は、一度部屋に戻った際に「ゲームやるよー」と声をかけたが、それ以上強く誘うことはせず、E子の選択に任せている。ここでもうひと押しすればE子はついて行ったかもしれないが、そうしないことを選んだことで、E子の中の迷いが更に十分ほど長びくことになった。E子が外の仲間に加わる事のみを目的としてしまえば彼女は十分近くも時間を無駄に費したことになるが、決してそうではない。彼女は戸口と工作台を行ったり来たりする中で、外へすっと出て行くのを阻む、心の中の何かとの間で葛藤を繰り返していたに違いない。

外に出て、こちらを振り返ったE子の顔が、きっぱりと晴れやかだった(写真4)のは、長い「ゆれ」の末に、何かを自力で乗り越えたからであろう。

以上、記録一、二、三、四にあるように、子どもは、その子なりに悩み、試行錯誤する中で、ありのままの自分を表出し、またそれを感じ取っていく。言いかえれば「ゆれる」ことは、自分を確かにしていくことであり、

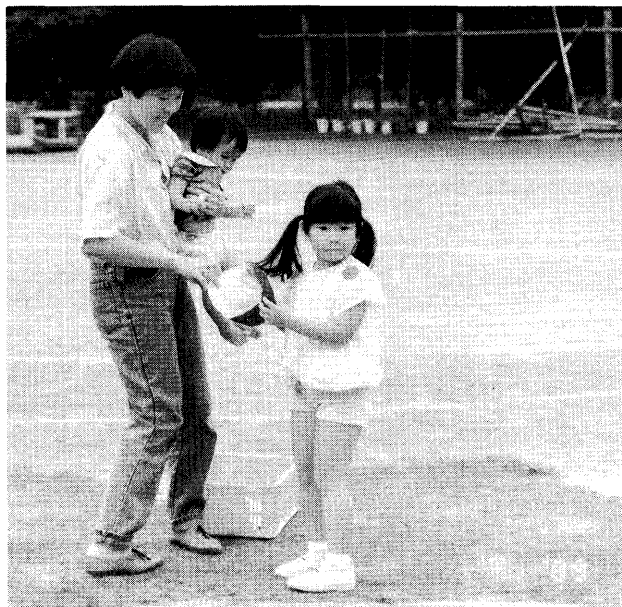


写真 4

振り返った顔は晴れやかに

結果として何かを乗り越えることだけではなく、「ゆれる」ことそれ自体が意味あることだと言えよう。そして、納得がいくまでゆれた後に、子ども自身が何かを決断する時、今その子が置かれている状況、と同時にその子の抱えている自分の中の壁も、切り拓かれていくのだと考える。ランゲフェルドによれば、何か課題的狀況にぶつかった時「子どもは子どもなりの仕方で傾聴に値する根拠を見出して」いくものであり、「子どもの発達は……発見の過程と、創造的な過程を辿るものであり、この過程の中で子どもは突如として問題の解決を見出していく」(※1)のだと言う。保育の中で、子どもに、考え、探り、試し、迷う時間、則ち「ゆれる時」を多く与えるということは、この発見の過程を辿る機会を多く与えることに通じるのではないだろうか。

三、ゆれを支える保育者

それでは、ゆれている子どもを保育者はどのように支えていけばよいのだろうか。保育を、子どもに対してあ

る目標を持ち、それに向けて援助するという一方的な関係でなく、「相互的にたのしみながら押したり引いたりしている間に変化してゆく相互的な過程」(※2)と捉えるならば、保育者は、子どもが自らの生き方を模索し、創造する過程に生まれる「ゆれ」を、励ましたり、促したりするのではなく、そのままの状態を支えることになるだろう。つまり、「この状態から抜け出させてあげるのには、どうしたらいいのか」と考えるのではなく、「今のこの子の姿は、一体何を表しているのか」と、表れているものの真の意味を問いつつ見守り続けていくのである。

しかし、そのためには、相手がどんな姿を見せても、それを受け入れる構えが必要であり、この相手を受容するということは、たやすくできることではない。なにしろ、相手は新鮮な感覚や体を持ち、日常に慣れきった大人たちに常に問題をつきつけてくる存在だからである。これらをすべて認め、受け入れることは大人である保育者にとって容易なことではない。時には、互いの考えや

行動が葛藤し合い、大人たちの世界の常識が覆されてしまふことも起こってくる。保育者にも保育者の個性があり、価値観がある以上、それらを即座に無にして子どもに向かうことは難しい。当然そこには保育者自身の迷いが生じてくる。ゆれる子どもと真剣に相対し、支えていこうとすることで、保育者自身も自分のものの見方の洗い直しを迫られるのである。つまり、そういう子どもを



受け入れようとするのは、同時に、自分自身に対して
も「受け入れる自分」を認めることであり、保育者自身
も、戸惑いゆれる。時には、子どもを受け入れようとす
ることで、保育者自身の価値観が根底からゆさぶられて
しまうことも有り得る。それはもはや、子どもに対して
の疑問というだけではなく、自分自身の価値観、人生観
に対する問いかけである。

このように、保育者自らも、ゆれまどいながら不安定
を演じつつ、ゆれる子どもを支えていこうとする時、言
いかえれば、保育者自身の生き方がゆり動かされてもな
おかつ子どもを信頼してみようとする時、保育者の方
も思いがけず新しい世界が開けてくる。

それはつまり、大人としての常識や判断をいったん忘
れ去り、そのひとときを子どもに委ねたことで、そこに
私達大人の価値観（経験の上に築かれた）とは違う、
もっと原初的なものによって支配される世界が生じ、そ
こに保育者自身もが入り込んでしまった、ということ
であり、子どもの「ゆれ」を自分の中に受け入れること

で、保育者の眼もまた常識的なものの見方から解放され
たのである。

四、むすび

以上のように考えると、正にこの「子どもの心の「ゆ
れ」を保育者が自分自身の生き方をも問い直しつつ受け
入れ、共に担っていこうとする行為」こそが保育である
とは言えないだろうか。今後は更に、子どもと保育者が
共にゆれつつ新たな世界を共有していく過程について考
えたいと思う。

※1 M・J・ランゲフェルド 岡田渥美・和田修二監訳『教
育と人間の省察』玉川大学出版 一九七四 P 40、41

※2 津守真『保育の一日とその周辺』フレールベル館 一九八
九 P 60

附属幼稚園の教育(7)

行事について

村石 京

秋たけなわの十月、今月の予定には運動会を組み入れている園も多いことと思います。その他にも夫々の幼稚園では年間の教育計画の中、幾つか行事が盛り込まれていることでしょう。行事によっては、園の独自の目的があるものもあれば、あるいは毎年の慣習として行っているものもあるでしょう。この項では、行事は何のためであり、子どもにとってどんな意味あいをもっているかについて考えてみたいと思います。

日々の生活の中に様々な行事を加えていくことは、子どもたちの体験を広げ豊かにしていくのに役

立っています。そして子どもの心の中に、期待感、充実感、満足感などを起こさせるものともなっています。終わったあとでは体験の余韻を味わったり、次の生活へのステップとなったりする場合も見られます。

友だちとともに園の行事に参加することは、共通の体験を持つことになるので、友だちとの遊びを広げていったり、工夫しあったりするきっかけとなることもよく見られます。子ども個人としても、実体験を通して得られる種々な知識や経験を自己の中にとり入れ、人間として充実していく体験学習の場と

なったりすることもあります。

更に幼稚園で行う行事は、本質的に子ども達にとって適切なものであるということが最大のポイントとされるのはいうまでもありません。このような意味あいから、附属幼稚園では園全体で行う行事は、どの年齢の子どもも無理なく参加出来るようにということを目標にして行っています。また更に年長組にだけ、その年齢に合わせて適当と思われるものを幾つか加えています。次にこの近年、附属幼稚園で行っている行事を月毎の表にあげてみたいと思います。(下の表参照)

この表にあげたものは、子どもたちだけで行うものと、親子一緒に参加するものが混ざっていますが、基

月	1 学 期	月	2 学 期	月	3 学 期
4	入園式・1学期始業式 誕生会	9	2学期始業式 防災訓練	1	3学期始業式 誕生会
5	子どもの日 健康診断 遠足 誕生会 防災訓練	10	運動会 遠足 誕生会 さつまいもほり	2	節分 誕生会 防災訓練
6	園外保育(夫々の年齢毎に 計画・実施) おだんごやごっこ(5歳児) 誕生会 じゃがいもほり(5歳児)	11	創立記念日音楽会 誕生会	3	ひなまつり 誕生会 卒業式・3学 期終業式
7	プラネタリウム見学 (5歳児) 七夕 1学期終業式	12	おもちつき 誕生会 クリスマス・2学期 終業式		

本的には子ども中心の行事です。この他に園の行事としては、母親を対象としての保護者会、講演会、バザーなども行っています。

それでは次に具体的な内容を二つばかりあげてみたいと思います。先ず毎月組み込まれている誕生会について述べてみましょう。毎月のことですので表で見ると頻度は多くなっていますが、夫々の子どもにとっては一年に一度のことです。どんなにかこの日を楽しみに待っていたことでしょう。誕生会の日には、幼稚園中の皆の前で名前を呼ばれ、お祝いのリボンを胸につけてもらって、各組の誕生の子どもと共に壇上に並びます。そして皆から「おめでとうございませす」の祝いの言葉と拍手を受けます。子どもにとつては本当に嬉しく、誇らしい一日であります。またその日は誕生の子どものも母親も招かれて一緒に誕生会に参加し、我が子の成長を胸を熱くして見守っています。そして母親も一緒に楽しく歌を歌ったりします。私ども教師は簡単な音楽劇や人形

劇を演じたり、スライドを映写したりします。夫々の級にもどつてからは、誕生日を祝ってお八つになります。その間にも級の仲間たちからは「おめでとう」と言われ、この晴れがましく嬉しい一日のことは、子ども達の心の中に長く残るように聞いています。

次に運動会について述べてみたいと思います。折りしも十月、この月に行われる運動会は子どもたちにとつても大きなイベントであります。私ども園では父母に見せるための運動会を行うのではなく、子どもたちが楽しく体験出来ることを最大の目的において行っています。そのため練習回数等は少なく、全員揃って行うというのは当日の他に一、二回といった程度ある位でしょうか。勿論、所謂ゆーぎ（音楽リズム）の好きな子どもたちは、テープレコーダーをかかえては友だち同士で何回もくり返しおどっていますし、リレーの好きな子ども達は朝登園するとすぐリレーコースをラインを引いて、そ

こを汗びっしょりになりながら何周も走っています。玉入れもはじめは玉を拾ってはかごの中に投げ入れて、とうとうあるだけの玉をかごに投げ入れて山盛りにして、全部入ったと大喜びするようなどころからはじまります。

やりたい気持ちの子どもたちが集まってきてやる、このような形の遊びが次第に子どもたちの間に浸透して行って、無理なく輪が広がり、全員の子どもの参加する当日を迎える、それが子どもたちの楽しい運動会なのだと思います。並んで歩いたりするのは上手ではありませんが、自分達で作った色あざやかな万国旗をかざった園庭で、大勢の父母兄弟の前で行うときは、嬉しくて活き活きと表情が輝いています。親子でその当日を楽しく過ごした後も、そこで終わってしまうのではなく、その日を頂点としながらも運動会の余韻は子どもたちの遊びの中で続いています。今度はゆうぎなどは他の年齢の子どもたちも混ざり合ってお互いに教えあいながら楽しんで

ています。当日の音楽行進もあまり上手ではないし、整列もはとぼっぽ体操も揃ってはいませんが、子どもたちは嬉しくここにこしながらやっています。幼稚園の運動会は上手にやることに目的があるのではなく、皆が楽しく参加出来ることに意味があるのだと思います。他の種々の行事、例えばおもにつきにしても、クリスマス会にしても同じことで、子どもたちにとって楽しくて、しかも胸の中に何か良い思い出が残れば充分なのではないでしょうか。幼稚園の行事は何のためなのかといえは、結局子ども達のためにあるわけです。ですから子どもたちが楽しく行えるということが窮極の目的となり、そのために教師はいろいろ工夫したりしながら、それが子どもたちにとって無理のないものであることを前提として、教育計画の中に織り込んでいくようにしています。

又更に、行事は子どもたちにとってその時々の一つのエポックとしての意味あいはあるものの、決して

て日常生活とかけ離れたものであってはならない
と思います。言いかえれば、行事も通常の保育の流
れの中での一環であるとしてとらえていくという考
えです。つまりそこにだけ教師が力を入れたり、教

師のプラン中心になって子どもたちを動かすのでは
なく、通常の保育と同じように子どもたちが中心で
あって、子どもたちが良い一日を送るということが
基本になっていることが大切です。そしていろいろ
と体験しながら、自らの視野を広げたり、情操陶冶
をしたり、または友だちと力を合わせてやっていく
気持ちや伸ばすなどと、人間としての豊かさを培っ
ていくことにつながれば最もよいのではないでしょ
うか。

一方では日本古来からの伝統ある行事、例えば、
七夕、節分、ひなまつりなどを身近なものとして幼
ないときから親しむことは意味があることといえる
でしょう。あるいは、家庭ではなかなか体験出来な
いことを園が計画することで、皆が参加すること

出来ます。例えば、じゃがいもほり、地引き網、さ
つまいもほりなどは、自然に親しんだり、収穫の喜
びを味わったりすることにもなります。

再び行事は何のためにあるのかと考えるなら、体
験することに喜びがあり、日常生活の中に色どりを
添え、そしてそれが幼児の成長につながる役割を果
たしていくものであれば意義は深いと思います。

幼稚園は行事が多すぎると言った声もあります
が、日常の保育と遊離したとりあつかい方をした
り、そこだけ突出した力の入れ方をしたりすること
への戒めと受けとめたいと思います。行事も保育の
一環という考え方に立ち、いろいろな意味で無理を
せずに楽しく参加することが出来て、しかも子ども
の心の中に何かを育てたり、残したりすることに役
立ってくればよいのだと考えています。

(お茶の水女子大学附属幼稚園)

こどもの物化としての「虐待」

土屋 明美

△熱いメッセージ▽

息をはずませながら飛びこんできた九歳の女の子、「私ね夜もちゃんと寝て、ご飯も食べて、いい子にして、今日がくるのをずっと待っていたの」と。

なんと、熱く、濃厚なメッセージなのでしょう。まるで愛の告白のように。いままで秘密にしておいた空気のペールを、一言一言にかぶせながら、玉手箱をそっと開くかのように話しかけてきます。一瞬、私は呑み込まれそうな気分になり、心で何かが点滅するものを感じました。

そこで、とっさに出てきたのは「私もあなたを待っていたのよ」という、なんとうすっぺらなきまり文句だったのでしょうか。申し訳なく思われ、私の心の光は弱くなっていました。

人間の心のゆれが行動として、他者に見られ、社会から問題視され、その行動の原因や意味が解説され、対応策が練られ、その行動がまとまりをもつ概念として括弧でくくられる。「家庭内暴力」も「登校(園)拒否」も。そして、いま、「学習障害」が、この「児童虐待」が生まれようとしている……。これらのことについて

日々の教育臨床事例から学んだことを中心に、考えてみようと思います。

*

この女の子の担当になった時、母親担当者から知らされたことは、母親の不規則な生活から、この子は夜安らかに寝ること、ご飯を食べることが、毎日十分にはできていないということでした。この子にとっては、夜ねること、ご飯を食べること、いい子にしているという普通の生活ではあたりまえのことが、特別に大切なこととしてあり、それがセラピストにささやかれ、訴えられたのです。

母親からは強い心理的拒否を受け、生活面でも十分に保護されていない状態のなかで、この子は夜尿、不登校など行動で懸命に「何か」を母親に訴えようとしています。しかし、その行動も、結果としては母親の子どもを嫌いに思う気持ちを、強める方向に作用してしまいません。母親が子どもの存在を拒否すればするほど、子どもは母への「愛」を告白しようとします。そして、この子

どもにおいては、過激なほどの依存性・自己顕示・攻撃性が、身につけてしまったようです。子どもから母親へのすがりつくような気持ちが枯渇していく時、この女の子は母に何を向けるようになるのでしょうか……。

親による保護の怠慢を責めても、問題の解決にはならず、家族を社会的においつめることにもつながりません。事実、この親は相談機関へ行くと自分のしている生活を否定され、だめになると思いこみ、おそろおそろ来室していました。それが、数回目「子どもが楽しみにしているからこれからは来ます」と、言うのを聞いて、子ども担当者として救われる思いを抱きました。

母親カウンセリングと並行して、この子と出会って、できることは、「心の安らぎを共にする」ことであり、不登校の状態に直接にかかわることではありません。

現在の生活状況において、子どもが何を要求しているのかを正確に見極めながら、子どもの代弁者として、子どもの叫びを親や学校の先生に拡声しながらかかわり続けることで、家族や子どもを保護する力を育て、感情の

世代間伝達を上手に機能させる一助になるのではないかと
思います。

△感じること・行為すること▽

「この子とはどうも気があわないんです、妹はいいんですけれど」「この子にはつい遠慮をしてしまいます」など。このように訴える親は珍しくありません。これを捉えて、「最近、子どもを受け入れることのできない、親になれない親がふえている」という人もいます。そうでしょうか。

めまぐるしく、人や情報が行き交っている現在、親たちの子どもに思いをはせる気持ちのありようは、揺れに揺られています。揺れを増幅させるものは、様々な育児情報であり、子どもを比較する目であり、母性・父性神話です。社会で問題になっている事柄が、知らぬまに家族の壁を乗り越えて、子育て真っ最中の親に迫ってきます。

子どもと一緒にいて、時にはイライラするのは当たり

前であるのに、いけないことであるかのように思い込む風潮もつくられているようです。「虐待」という言葉の過った使用もこの傾向を増長させる危険性を含んでいます。

感じることと行為することの間には、隙間がありますし、感じたことをすべて行為に表すわけでもありません。時には否定的に感じることもあってもいいわけです。否定的に感じることは、その子どもへの直接的な思いや、自分の内なる子ども・親・兄弟へのファンタジーが混在しています。

否定的な感情を、追ひ払おうとすればするほど、それは、心にくいこんできて、より強い他者否定感、ひいては、自己否定感を育てることもつながりまます。

いろいろに感じることは、感じたままにして、子どもとは現実的対応を続け、子どもの一瞬の輝きをしっかりと捉えることが必要なのではないのでしょうか。同時に、親が自分自身をまるごと受け入れていることが大切だと思います。

へ「共に」の感じを育てる

「Aちゃんは、幼稚園にいくのをいやがり、お母さんと離れる時に泣いていることもしばしばでした。」

『幼稚園は行くもの』と、お母さんは思っていて、強引に登園させていました。幼稚園では友達と遊ぶことが少なく、すみっこで泣いていたということでした。また、Aちゃんは、先天的な病気のため、手足の動きがゆっくりで、衣服のぬぎぎにも時間が必要で、かんしゃくを起こして泣いてしまうこともあります。お母さんは、泣き声をきくとイライラして、強く叱ってしまいます。時間をかけたり、少し手伝えれば、子どもが一人で出来ることもすぐに手伝ってしまいます。」

「小学校一年生のBちゃんが風呂敷をマントにして、一人で遊んでいます。それをみたお母さんは、なんてつまらないことをしているのだろうと、Bちゃんが泣くのもかまわずに、風呂敷をとりあげて『お勉強なさい』と、机にむかわせてしまいます。」

この二つの例は、程度の差はあるとしても、よくみうけられる光景なのではないでしょうか。「親の感情中心の子育て」「子どもの発達への理解不足」「学習中心の生活構造」などの言葉でくられましようか。この場合に配慮する、重要なことは、親子が、びったりと出会えるように援助することではないでしょうか。特に重要なのは、親が子どもの行為の意味を捉え、「共に」の、感じを育てることです。

子育てに関する情報に真面目に付き合うお母さんであればあるほど、子どもを見る目にフィルターの掛けられおそれがあります。乳児期の発育中心の育児書を読むのと同じような構えで、心の発達の著しい幼児期についての育児書を読んでも子どもとの真の姿は見えてきません。子どもの心の発達は、それを暖かく待ち望む環境で育ちます。

親から子への一方的なはたらきかけは、子どもを窒息させてしまいます。子どもも喜ぶからと、親が正当化して、幼いときから人工的な空間（塾や過度の稽古事）に

子どもを追いやっている状態はさげなければなりません。

親が自分の心の揺れに揺られて困惑するだけでは、親の心は子どもに届きません。子どもの心と一緒に揺れてみたら、何かが見えてくるかもしれません。「私がしっかりとりたいなかったら子どもの教育はできません」と、毅然とした態度で反論されることもあります。

親子関係についての心理教育的治療あるいは母親カウンセリングが必要と判断される場合がありますが、多くの場合、親が親として構えをやらわらかくし、子どもが変化し、成長する歩みを自分たちも「共に歩む」と、自然に問題は消滅していきます。そこに親としての成長も認められます。

Aちゃんのお母さんとは、「泣き声は嫌い」ということについての面接を継続しながらロールプレイを通して、子どもへの補助自我的かわりかた（「共に」の姿勢）について、体験を重ねていきました。「子どもの要求にこたえるって心地よいことですね。いつもと少し違

うようにかかわってみたら子どももいつもとは違うように応えてくれました」など、ささやかな、かつ大切な実感が聞かれるようになりました。心理教育的な面接と並行して子どもと「遊ぶ」ことでBちゃんのお母さんは、子どもと心を拓いていられるようになりました。

△子どもを物化すること▽

かかわり方の科学からは、人と人との関係は、次の三つのかかわり方が現実に機能している状態、と定義されています。つまり、①自分や人や物が、たがいに寄りそって助け合いながら育つ関係、愛を育てる関係（内接的）②自分も人も物も、それぞれが交わって新しい動きをつくりだす関係、愛し合う関係（接在的）③自分や人や物が、触れあってそれぞれが育っている関係、寄り添う愛の関係（外接的）。

そして、さらに、私とあなたの関係は、ある一瞬は、心理的世界では一心同体と感じられても、現実的な世界では身も心もすべて重ね合わせることはできませんし

(内在的かかわりは成立しない)、私とあなたがまったく関係なくなるということもありえません(外在的かかわりは成立しない)。

ともすると、治療者や親・教師は、内在的かかわりを、お互いに行っているような錯覚に陥ることがあります。「相手のことはすべてわかってる」「自分の子どもなのだから何を考えているかはすぐにわかる」「自分の子だから私の思い通りに育てる」に近い意味の言葉を口にするところがあるのではないだろうか。

子どもが自分の思いどおりにならない時、突如として親は子どもを外在化させます。「おかあさんの言うことをきかない子なんて置いていきますよ」などという親からの子どもへの脅し文句はまだまだみられます。「お母さんのいうことをきかない」とは、つまり、親の思い通りにしようとして(内在化させようとして)言うことを聞かないこどもは、一瞬のうちにあちらがわの世界に置き去りに(外在化されて)しまうわけです。子どもが必死になって涙で「ごめんさい」と、お母さんに訴えて

も、その気持ちを十分に説明する言葉は未熟で、正確には伝わらず、お母さんは「聞き分けのいい子だ」などと、親の判断で勝手に決着をつけたりします。

このようなことから考えると、外在的かかわりは、内在的かかわりとは異極にあってつながるかかわり方、といえます。

親が、子どもを内在化・外在化させる時、両者の状態の間を行き来する時、そこに問題状況が成立していません。その極端な例が「虐待」といわれる現象なのではないでしょうか。内在化できるはずのない子どもを物のように内在化しようとしてはたせず、突如として物のように外在化させる状態、親から子へのカタストロフィー的な反逆、とでもいえましょう。

内在化した状態のまま子どもとかかわり続けたり、(たとえば、親が子を一方的に愛し、子どもの世界を取り込みつづける)、また、外在化させ続けたりする状態(たとえば、子どもへの、子どもからの愛を無視する)は、どのような意味をもっているのでしょうか。

子どもにとっては、どちらも心地よいとはいえませんが。愛されかたが問題なんだよ、とささやく声が聞こえてきはしないでしょうか。「虐待」概念を、あまりに広げて捉えることには、先にも述べましたように、親の子育てへの不安感を増長させることになりかねません。しかし、「親の愛、教師の愛、教育愛など」という美名のもとで、何がなされてきているかを振り返ることは、子どもが子どもらしく人生のある時期を安心して過ごせるような人的・物的環境を創るうえで、大切なことであると思います。

△未知の親子感覚の発見へ▽

「子どもの物化としての虐待」という表題で、「親子関係」への思い込みが強いあまりに、子育てを誰でもが成功させねばならないと、性急になりすぎてはいないだろうか、「子どもの話を聞いてあげなければならぬ」とか「子どもの言動に常に注目していなければならぬ」といふことに、親が暗黙のうちにしばられてしま

い、子育てにまつわる煩わしき、イライラした感情を、自分のものとして認めることができず、その結果「わたしは、この子を愛していません」と、言わせてしまい、思い込ませてしまうことがありますか、などについて述べてきました。

かけがえのない一人一人が、関係しあっている現実を「共に」支えあいながら、それぞれにとっての、未知の親子感覚を、自己において、家庭において、職場において、社会において、育てることが期待されます。

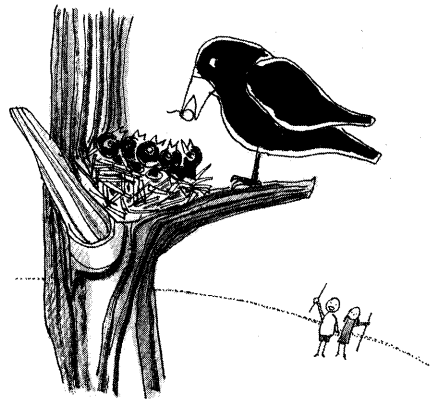
参考文献

- (1) 松村康平監修 『こころの育児学』 講談社 一九八三年
- (2) アリス・ミラー 『魂の殺人』 新曜社 一九八三年
- (3) パトリシア・キーホー 『ライオンさんにはなそう』 ビデオ・ドック 一九九一年

厚木市青少年教育相談センター
日本心理劇協会・関係学研究所

幼稚園の建物と庭

田中都慈子



子どもたちが毎日過ごす幼稚園について考えてみる時、お茶の水女子大学の附属幼稚園の建物は、大変すぐれた建築物だと思ふのです。子どもたちをとりまく環境として大切にされてきた園舎と園庭、現在の子どもたちの活動を、かつて園児として過ごした時のことを思いおこしながら、ながめてみたいとおもいます。

この建物は、昭和七年、現在の地に建てられてか

ら、約六十年経っているのですが、今なお堅牢で、落ちつきと品格を備えています。

地震の時でも、外に出るよりも中に入っている方が安全といわれるこの建物の中は、ほんとうによく考えられていると思います。平屋は、安全で体力的にも大変楽です。そして玄関から一番奥の遊戯室へ広い廊下が通っていて、その両側に部屋が並んでいます。南側には、保育室と用務員室があり、子ども

たちが、一年中快適に過ごせるように配慮されていて、冬などは、保育室の半分以上日が入り、暖かである、北側の暗くて寒い部屋と対照的です。北側には、園長室、職員室、保健室、教材室、コートかけ、手洗所などがあります。

○広い廊下

建物の真ん中を通る廊下は、北側の部屋と保育室を結ぶものですが、保育室の延長としても機能していて、他の組と交り合い、情報交換をする要路でもあります。天井が高く、明かり取りのところにスタンドグラスがついていて、太陽の位置によって床にポツと光がさしたりします。ペンダントやさん、レストラン、郵便局、あめやさんなどが出て、お客さんの長い列ができていたりします。またついたてをおいて、指人形やペープサートの劇をして、観客の椅子が並ぶこともあります。カーペットやござをもってきて廊下でお家ごっこをはじめたりもします。

また、お帰りの時は、各保育室から玄関まで、子どもたちが一列に並んで帰って行きます。各組の担任は、列の最後まで見渡すことができるのです。

○保育室

各組のドアの上には、組の名の森・川・林・池・山・海のスタンドグラスがついています。壁が厚いので、ほとんど隣の部屋の音は聞こえません。ドアを閉めて静かになるとわずかに聞こえる程度です。

保育室には、何十年も使いこまれた木の机や椅子が、今もなお使われています。どの部屋も三段の階段を下りてすぐに庭へ出られるようになっていきます。そしてその階段は、腰かけて上靴をはく場所になったり、時には、これからどんなあそびをしようかと友だちと相談する時にも使われます。

○遊戯室

一段高く舞台があつて、グランドピアノがのつて
います。お誕生会の折には、その月のお誕生児がそ
の上に並び、みんなでお祝いをします。始業式や終
業式、クリスマス会には親子でいっぱいになりま
す。大きな組が、舞台の上でバレエや劇あそびをす
るのを小さな組が、三々五々見にきたりすることも
あります。長椅子にすわってみるのですが、その椅
子も昔からのものです。

使いこまれて長い間に角がすりきれて丸くなって
しまった大型積木もあります。

窓の外は緑が多く、二方にある窓を開けると、風
が通って夏も涼しいところです。庭に面したドアか
ラテラスに出られます。そこでは現在、お家ごっこ
やレストランごっこが盛んです。

○ 園庭

広い庭には花壇や築山があり、もっと奥の高いお
山につながっています。園庭には、砂利がしきつめ

◀ 保育室から園庭へ。左側がお山。



てあって、雨や雪の後でも、すぐに出て遊べます。大雪の日に、雪ですべり台をつくって遊んだことが思い出されます。砂場は、各保育室のすぐ前にあります。

子どもたちの遊びの中には、毎年大きな組になるという引き継がれていく遊びがあります。その一つとして、運動会近くになるとはじまる「山回りリレー」があります。庭の中央にある花壇の前からスタートして、山を一周して帰ってくるというものです。

築山をバックに、たいこ橋、すべり台、ジャングルジム、山からおりてくるくねくねすべり台、つり輪、太い麻縄で下がっている細い木のぶらんこ、その隣りに大きな組が使っている鎖のぶらんこ、そして鉄棒と並んでいます。遊具も昔とほとんど変わっていません。今年から、藤棚の隣りに新しく二方から登る木製のすべり台も入りました。

浅い池ですが、小さな滝もあって、水が流れ出て



くるようになっていきます。今は、あまり使われませんが、木切れで作った船に色をつけ、裸足になって友だちと池に浮かばせて遊んだことを覚えていいます。

お山の上にも鉄棒とジャングルジム、太い丸太の一本橋、丸太を縦に高低つけて止めたものがあり、階段になったり、基地になったりしています。低いつり橋のような木製遊具も新しく入りました。

春には、クローバーやタンポポの花が咲き、子どもたちが花を摘んだり、虫さがしをしたりしています。大いちょうは、初夏には、青々と繁り、秋には、葉が真っ黄色になり、その風に散る様は、真に壮観です。初冬の日ざしを浴びて黄色の葉っぱのじゅうたんの上でいただくおべんとうも格別です。

沢山の卒業生が、かつていろいろな思いで過ごした幼稚園の建物と庭が、今もなお変わらずに存在するという事は、すばらしいことだと思います。車

寄せのついた幼稚園の玄関の扉を開けた時や、保育室に入った時のあの独特の匂いも、元のままです。古いものが、どんどんとり壊されて、新しいものに変わっていく現代の風潮の中で、この風格のある立派な幼稚園の建物とそれをとりまく豊かな自然、そして長い歴史をもって受け継がれてきた自由保育の理念が、これから先も残ってほしいものとして願っています。

(お茶の水女子大学附属幼稚園)

こどものうた

大梶 優子

何気なく題を書いて、改めて考えた。「こどものうた」、こどものためのうた、こどもが歌ううた、こどもに歌ううた、そのどれをも含めて、おとなとこどもと一緒に歌う、歌い継がれるうたという意味になるだろうか。つまりは、チェコの民謡、民族のうたである。

プラハに住んで、昔なつかしいうたに時おり出会った。チェコ語で歌えない時、「ラララ……」とメロディと一緒に口ずさんだら、まわりの人がびっくりした。

「あら、あなたは、このうたを知っているの?。」

「これは、チェコのうたなの? 日本で歌っていたもの。」

私は、違う意味でびっくりして、お互いにびっくりした分だけ親しさを増す経験を重ねた。

子ども達がピアノを習い始めた頃、自分で歌いながら弾いていた。日本でよく使われる『バイエル教則本』に対応する初心者用の教科書は、この国独自に創られた『ピアノの学校』である。幼稚園のうた遊びによく登場する民謡が中心になっている。子ども達と歌いながら、

そこでもなつかしいメロディーに出会い、チェコ語の歌詞を覚えた。

チェコの民謡が、日本にどのように導入されたのか、またどのようにして日本語の歌詞がつけられたのか、詳しく調べたことはない。暮らしの中で気づいた、日本で歌われるチェコの民謡をいくつか紹介しよう。

○「おお、野原、緑の野原」(楽譜1)

おお、野原、緑の野原

草が育ち、高くおい繁る

小川に水が流れ、渦を巻く

と続く歌詞からも想像できるように、「おお牧場は緑」と日本で訳されて歌われている。

チェコの地形は、全体としてゆるやかな丘陵地帯で、

牧草地が広がっている。枝を広げた菩提樹の大木、こんもりとした深緑の森がその広がりに変化をつくりだしている。チェコ語の歌詞にある、小川の「清い水」は、かなり都心から離れなければ、今はもう見られないが、こ

のうたの舞台は、チェコのありふれた風景である。

日本で歌われる時は、ここに紹介する譜のAの部分を探り返さず、Dの部分を省いているようである。

○「がちょうがとんだ」(楽譜2)

チェコの画家であり、児童文学者でもあるヨゼフ・ラダの小さな作品に、『J・ラダのABC』がある。チェコ語のアルファベット順に、短い詩が並べられ、独特の雰囲気をもつ絵が添えてある。その「H」は、*Husicka* (がちょう) で、民謡の歌詞「がちょうがとんだ」になっている。

がちょうがとんだ

たかくとんだ

とびこえられず

小川におっこった

日本では「気のいいあひる」という題がついている。鶺鴒も家鴨も食料用に飼い慣らされて、元祖の鴨のように長距離を飛べなくなってしまうことを歌っている。

< 樂譜 1 >

Musical score for "樂譜 1" in G major (one sharp) and 3/4 time. The score consists of six staves of music. Section A is the first staff. Section B spans the second and third staves. Section C spans the fourth and fifth staves. Section D spans the sixth and seventh staves. The score includes first and second endings for the final section.

< 樂譜 2 >

Musical score for "樂譜 2" in G major (one sharp) and 3/4 time. The score consists of three staves of music, all in treble clef. The melody is continuous across the staves.

チェコの村々では、鶯や家鴨がたくさん飼われていて、列をなして歩いているのをよく見かける。勿論、食料用である。よく太るように、庭先で、おばあさんが一羽ずつひざに抱えて、ゆでたとうもろこしを口に詰めて、込んでいるのをながめた時、この歌がユーモラスでなくなってしまう。

歌の後半「トゥララ……」も、日本で歌われる時とはほぼ同様である。終わりの二小節だけが少し違っている。

○「おやすみ、よいこよ」(楽譜3)

これは、スロヴァキアのうただが、チェコでもスロヴァキア語のまま歌われている。

おやすみ、よいこよ

おやすみなさい

神の御加護があるように

おやすみなさい

やすらかに

楽しい夢がみられるように

床に入った幼な児に語りかけるように、やさしくゆったりした雰囲気であらう。子守りうたである。

私の家庭では、普段の言葉に日本語とスロヴァキア語を使っていることもあって、子ども達の大きくなった今でも、よく歌う。スロヴァキア語で、または、日本語で。親が子どもに、子どもが親に、あるいはおとなの間で、仕事や勉強で就寝時間がずれることへの思いやりをユーモラスにこのうたに託そうという感じである。ともかく、日常の言葉をメロディにのせたというふうな素朴な歌である。

日本では、「キャンプのうた」という題がついているようである。

○「こねこは、穴を這う」(楽譜4)

こねこは、穴を這い

いぬは、窓をどび越える

雨が降らなければ

ぬれないでしょう

<楽譜 3>



<楽譜 4>



意味を考えてもよくわからない。言葉の音のおもしろさが中心になった、明るい歯切れのよいうたである。幼児もよく歌う。

この長調のメロディーを、短調に変えて、叙情的に歌いあげてみるとどうだろうか？ きっと荘厳な交響詩の一部の主旋律に重なるだろう。チェコの有名な作曲家スメタナの交響詩「我が祖国」の中の「ヴルタヴァ」である。日本では、ケルト語に由来する「モルダウ」の名でよく知られている。

チェコの子ども達は、「ヴルタヴァ」メロディーをきくと、このうたのことばをのせて口ずさむ。私達が、「ヴルタヴァ」のロマンティックなメロディーに酔い、ヴルタヴァ川を流れる水と共に、チェコの田園風景を讚美し、チェコの歴史に思いを馳せている時、小さな子ども達は、素直に「こねこは穴を這い、いぬは……」と歌いながら、私達と同様にこの音楽の美しさを自分のものにしていっている。

○「ピヤダルポルカ」

ポルカは、舞曲の一種で、一八三〇年頃にチェコでつくられた形式である。ポルカというから、ポーランドの舞曲かとなんとなく思っていたら、チェコの社交的な民族舞踊の曲だと教えてもらった。二拍子で、テンポが速く、明るい曲が多い。男女が組になって、くるくるまわりながら踊る。

この「ピヤダルポルカ」は、チェコのポルカとして世界中に知られている。日本でも、運動会の会場に流れて、活気あふれた雰囲気をつくっていたように記憶している。しかし、これは、チェコ語本来の題名ではない。自分の好きな女の子を残して、兵役の義務についた若者の「成就しなかった愛」を歌うロマンティックなうたである。ドイツ語で歌われるまでは、歌詞もメロディーも原曲通りだったが、英語圏に入った時、「ピヤダルポルカ」になったと聞いた。私がチェコの原曲を聞いた時、曲の感じが全く違うので、はじめは「似ているけれど、別の曲」と、思っていたほどである。

村々のお祭りといわず、町なかの公園の野外演奏会でも、このポルカの曲をきく。小さいな子たちが向きあって、手を相手の肩や腰にまわし、ギャロップしながらくるくるまわって、一人前の踊り手になっているのは、ほほえましい光景である。

(プラハ在住)



*** ある日の育児日記から ***
 *** (10) 佐藤 和代 ***

娘の圭は、二歳と四か月になりました。

なぜかこのごろ、ひどい甘えん坊です。いつも歩いている道でも、ずっとダッコを要求するし、保育園でも、毎朝私から離れたがらず泣いている。何だか、四月に戻ってしまったよう。

でも、圭には魔法の言葉があるのです。それは「圭ちゃん、いくつ?」圭はほこらしげに答えます。「二歳!」ぐずぐず言っているときでも、これでコロッと機嫌が直ったりします。

きつと圭は今、自分が大きくなったんだと自覚し始めたのでしょう。二歳よ、大きいのよ、と誇

る一方で、赤ちゃんに戻

りたい気もする。そんな風に揺れているのではないかしら。

私にも、圭の気持ちが

よくわかります。なぜって、私も似た感覚があるからです。こんなに大きくなって、と思う反面、もうあの赤ちゃんのぶくぶくした感触は戻ってこないんだ、と寂しくて…。二歳ってきつと、親にとっても子どもにとっても、揺れる年齢なのでしょうね。



というわけで(でもないか)何だか少し、体調の悪い私。これはつわりかな、とちょっとドキドキ。近いうち、産婦人科に行ってみようと思っているとこ

水のある風景

松井 とし

今年もまた水の季節がめぐってきた。幼稚園の生活もこの時期は、水が遊びの中心にすえられる。園庭に小さな水槽を置き、スプリンクラーを回すだけのまことに、ささやかな環境だが、水着に着替え、水とたわむれる子どもたちの喚声が夏の空高くこだまする。

しばらくすると、あちこちに水たまりが出来る。すると、だれからともなく泥んこ遊びが始まる。しゃがみこんで両手の平で水と土をなでまわす。泥水を集めてコーヒーを売り始める。果ては泥の中に身体を横たえドロ人間に変身する。みんな生き生きとのびやかな顔つきである。

「せんせーやわらかくてきもちいいよ」「おっぱいみたい」等と言いながら、ひたすら泥の感触にひたっているのを見てみると、慌しく物質偏重の、ぎすぎ

すした現代社会を生きている子ども等の安らぎの原点を見る思いがする。温かく、無条件に受け入れてくれる泥の感触は、直感的に懐かしい母の胸を思いださせたのであろうか。

H男は自閉的な傾向をもつ子どもである。彼は一年中、水とよく遊んだ。真冬の寒い日も手を真っ赤にし、洋服をぬらし、外の水道の蛇口の下にバケツを置き、両手で渦巻きを作り続けていた。

どの子どもも水が大好きである。しかし、大人の意識は水遊びを止めさせる方向に反応する。「洋服が濡れる、風邪をひく。」「今に水がでなくなってしまう。」等傍らでなんと言おうと純粹に水を求め続けるH男は、すべての子どもも心を表しているように思えた。

水は刻々と姿を変える。手で作った渦巻きもすぐに消える。子どもにとって形になりにくい流動性、不確かさに意味があるのだろうか。一方、大人は無意識のうちに形あるものに価値を見出そうとするのではないだろうか。高速シャッターで動きを止められた水の写真や、ダイナミックな滝の流れを全体として鑑賞して感動したりする。

(神奈川県立教育センター)

子どもたちの詩

モーレンキャンプふゆこ

私はアムステルダム日本人学校補習校一年担任の「ふゆこ先生」である。一年生の中頃やっとひらがなが書けるようになった子供達に日記を毎日書かせる。月曜から金曜までインターナショナル・スクールやオランダの学校に通っている彼らには、友だちも外国人が多く、家で日本語を使っているとはいえず、放っておけば必ず英語やオランダ語の方が上

手になってしまう。毎日日本語で考える習慣をつけることは大切なことだと思っただが、日記といえ、今日は何と何をしたら、だから並べるのが精いっぱいである。

教科書に「しのひろば」という章がある。六歳の子に何が詩であるかよく説明できる訳ではないが、この章のところで毎年「先生冥利」を思うのである。「題をつけてそのこと

について書くこと、短く行にわけて書き、読んで調子が良いこと、みんなをあっといわそうと思って、おもしろいことを書くこと」これくらいで充分である。子供たちは、一つの文を何行にもわけて書くことから始め、短かくていいから、たくさんできると大喜びなのである。おもしろいと皆が笑ったりすればもうこっちのものだ。顔をほころばせて大得意である。その詩たるや、まことに味があるのである。ただただ自分の気持ちを何とか上手にのべようと、四苦八苦している大人のアマチュア詩人なんぞは、顔まけである。

パンツ 一年 すぐさまこと

どうして

パンツの

ごむがのびると

すぐ

ずんだれるのかな。

それは パパが

いったの

「パパはずんだれるといました。」なんて野暮な言い方はしない。パパの出身地も、

「すぐ」さがってくる様子も、皆を笑わせようとするけなげな作者も、何と素直に表されていることか。

ペン 同

ペンは

きえないけど

えんペツは

きえる

もちろんこの場合、笑わせようと思っ
ちがえた訳ではないだろうが、それにしても
「えんべツ」とは心にくいではないか。

でんわ おおさわ ちさ

でんわは

すぐ

なるときも

あるし

なんない

ときも

あります

「なんない」の「ん」の一音で、がっかり
した様子、じっと待っている様子が、目にみ
えるようではありませんか。

つき きたしま しゅんすけ

つきはよるにでます

つきはきれいだね

そしてつきは うちゅうにあります

つきのうらには うちゅうじんとロケット

がいます

つきはうごきますよね

そうしてどうしてうごくのせんせい

「つきがうちゅうにある」現実的な行の後
に、うちゅうじんがいて、さいごにとつぜん
「どうしてうごくのせんせい」なんて聞かれ
たら、どんなせんせいでも、うろたえること
でしょう。「こたえは自分で考えなさい」と
言えは、きつとすばらしい答がかえってくる
にちがひありません。

うみ

同

うみはきれいだね

うみにはいろんなさかながいます

でも さめはこわいね

でも くじらはやさしいです

イタリアのうみは いちばんきれいな

うみのおと パッチャパッチャ

私はこんな詩が書きたいと、心から思う。

彼らは私を「ふゆこ先生」と呼んでくれるけれど、喜々として書き続ける彼らこそ、詩人の魂そのものだとつくづく思う。

(歌人・アムステルダム補習校)



* 四月号 P. 39 最終行の俳句、「故郷」は「故国」の誤りです。お詫びして訂正いたします。

ジョン・バーニングガムの魅力 2

「バーニングガムのちいさいえほん」

を中心として

高原 典子



○絵と文

「バーニングガムのちいさいえほん」の主人公は「ほく」。その「ほく」をめぐって、『ゆき』『もうふ』『がっこう』『いぬ』『とだな』『ともだち』『うさぎ』『あかちゃん』など八冊のシリーズがあります。どの一冊にも、読み手に近いリアルな子どもの生活と心情がこめられていますので、幼い読者にとっては、とりわけ親しみやすい絵本でしょう。

こうした小品では、日常生活に題材を拾ったものであればあるほど、主人公のすること、感じることに、どのように起承転結をつけ、どんなオチをつけるかで作品の価値が決まっていますが、このシリーズはどうで

しょうか。

『ゆき』をテキストにして、まず文の方だけみていきます。(あとで絵から読みとるものに対応させるため、便宜的に場面に番号を付けます。)

- ① あるひ、雪がふった
- ② おかさんと大きな雪の玉をころがして
- ③ 雪だるまをこさえた
- ④ ぼくは そりにすわって
- ⑤ おかさんが ひっぱってくれたよ
- ⑥ でも おっこっちゃった
- ⑦ てぶくろをなくして 寒くなって
- ⑧ ふたりとも うちへはいったんだ
- ⑨ あしたも 雪がなくなりませんように

こうして文だけ読むと、なんとなくサラッと流れてしまい、単なる短文としてしか感じられませんが、画面と対応させてよんでいくと、絵の語るみずみずしいことば

を同時にキャッチすることによって、絵と文との織りなす立体的な詩の世界が広がり始めるのです。

では次に、絵に重きを置いて、読み解いていきます。

①雪がふってうれしいので、ぼくは両手を広げて雪をむかえた。でも、おかさんはちょっぴり寒そうにポケットに手をつっこんでいる。雪はどんどんふってきて、ぼくとおかさんのまわりに積もっていく。でも、これからおかさんと雪で遊ぶんだもの。ちっとも寒くないよ。

②おかさんもぼくも足をふんばって、雪の玉をころがしていく。ころがせばころがすほど、雪の玉は大きくなるし、ぼくたちの息はずんで、ほっぺたも赤くなる。

楽しいよ。

③ころがした玉でつくった雪だるま。

ほら、みて！ りっぱな雪だるまでしょう。

ぼくよりずっと大きいんだよ。

おかあさんと一緒につくったから。

④ 今度はそりすべり。

ぼくは安心して そりにすわった。

おかあさんがおさえてくれるから、ちっともこわくないよ。

⑤ おかあさんがそりを引っぱってくれた。

おかあさんの足あとの上をそりがすべっていく。

雪はもうふってない。静かに夕やけが広がっていく。

⑥ 坂道だったんだ。

そりはおかあさんを通りこして、一気に坂をすべりおろし、ぼくはそりから落っこちた。

おかあさんが心配そうにかけて来る。

⑦ そりから落ちて、こわかったのなんのって。

手ぶくろもなくしっちゃったし、ぼくは急に泣きたくなつたから大声で泣いた。

ぼくの泣き声は、冷たくて透明な空気をふるわせ、白い雪の原にすいこまれていく。

⑧ 家にもどったら、おかあさんがすぐにあつたかい飲みものをつくってくれた。飲んでるうちに、からだ中がぼかぼかしてきた。

ぼくはとつてもしあわせな気持ちになって、そばにいるねこの頭をなでた。

ねこも気持ちよさそう……。

⑨ きょうはほんとに楽しかった。

ベッドに入ったら、いい気持ちですぐに眠っちゃった。

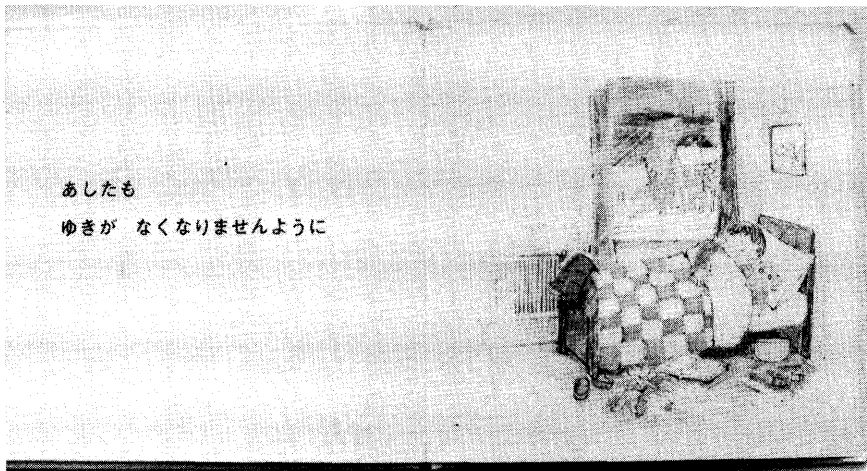
でもお月さまはちゃんと起きていて、窓からそっとぼくをのぞいたり、雪の街を照らしている。

夢の中でぼくは思った。

「あしたもまた、雪で遊びたいなあ。」

これは文章を下敷にして、私が絵から読みとったものです。絵によって喚起された想像力を表現する手段としては、谷川俊太郎の訳文に対応するような「言語」を用いました。文を耳から聞くこと（あるいは読むこと）により、絵から与えられるイメージを表現するときには、おのずと類似した方法になるからです。それ以前に、ある文章が条件として与えられたなかで絵を見ると、それがない場合に比べ、想像力もなんらかの方向性を持つこととなります。文によって規制を受ける場合もあります。それが適切な手がかりや道しるべになることも多くあるのです。この『ゆき』の場合は明らかに後者でしょう。文章があることによって、読み手はより豊かに絵からのイメージを喚起させることができますのです。

もし文がなかったら、最後の場面（図版①）など、絵からどんなことを想像するでしょうか。雪の中でおかあ



あしたも

ゆきが なくなりませんように

▲ 図版① 『ゆき』（富山房）より

さんと遊び、楽しくて少しこわいこともあった一日。

「ぼく」の安らかな寝顔からは、楽しい雪の日だったことは読みとれますが、「明日」のことで読めません。

ところがたつたひとこと、「あしたもゆきがなくなりませんように」(原書が絶版になっているため、原文に当たることができず残念なのですが。)という文章が提示されることによって、「ぼく」にとって「今日」の楽しさはずっしりと重みを増し、「明日」の楽しみへと紙面を超えて広がっていきます。つまり絵本の中に描かれていない明日にまで読み手を連れていってくれるのです。それは今日と同じように楽しい日にちがいありません。

このように現実を昇華させ、読み手の想像力に魔法をかけることこそ、詩のエッセンスといえるでしょう。

この最後の一文は、主人公の、また作者の願いでもありますが、子どもの「至福のとき」をみごとに捉えた瞬間でもあります。こうして日常的レベルの描写が詩的次元を持つ過程は、「ぼく」というひとりの子どもが「子どもなるもの」として普遍化されるそれに他なりません。

ですから、この絵本のみならず、このシリーズは、絵と文とが相刺的に両者の効果を高め合い、イメージの質と量とを豊かにすることによって、小品ながらみごとくに「読ませる」絵本となった好例として挙げることができます。そこに訳者の力が大きく働いていることはいうまでもありません。

○しあわせな顔

「ぼく」は丸い顔をしています。でも丸い顔、豊かな頬を持っているのは「ぼく」だけではなく、友だちのアーサーも赤ちゃんも、あるいはガンピーさんやシャーリーも皆そうなのです。

矢内原伊作は『顔について』で「裸の顔というものはない。初めから裸であるからではない。脱ぐことのできない衣裳を初めからまとっているからであり、むしろ顔そのものが衣裳だからである。……仮面を脱げ、と人はいが、仮面を脱ぐことはただちに別の仮面をつけることにほかならず、素面というものが無い以上、われわれ

の努めるべきは仮面を脱ぐことではなく、よりよい仮面をつけることであろう。」と書いています。また宇佐見英治は『芸術家の眼』の「人間の顔」の章で、「……人間の顔は部分でも全体でもない。それぞれの顔はどこから漂着した種字しゅじ。本来体軀とかかわりのないものだ。顔は内面のない外面、外面のない内面である。」と述べています。

つまり、人間の顔というものは、ペルソナとして、衣服と同様に、その人の外的な役割を果たすものですが、まったく逆に心のおもざしであるということなのです。顔はちょうど家の玄関のように外に対する構えであると同時に、内部をありありと見せるものだけに、画家にとっても鑑賞者にとってもたいへん興味深く、象徴性の高いものと考えられるわけです。

たとえばエドヴァルト・ムンクの『叫び』というリトグラフには、手で耳をおおい、何か叫んでいる人の頬のこけた顔が描かれています。これはムンク自身が「青黒い峡湾の上に、血のように赤く、炎のように赤い雲が

たれこめていた。ひとり不安に震えていた私は、自然の広大無辺の叫びに気がついた」と製作動機を述べているように、不安な内面を表現する顔です。その不安は、画家の個人的な生活のみならず、世紀末という時代そのもの、そして当時、規制の強かった北欧社会に対するものといわれています。

また、かつて彫刻家でもあったアメデオ・モディリアーニの描いた肖像画は、特に後期の特色とし、卵型の顔と細長い首を持っており、その簡潔で優美な曲線は、顔の表情と相俟って、モデルの内面の憂愁、緊張感、あるいは意志などの精神性を表すものとも捉えられます。

こうした肖像画以上に、絵本の主人公の顔は、画家の意図がこめられているものです。ですからバーニンガム描くところの「丸い顔」は、彼の描きたい子ども像、人物象の象徴とも捉えられるわけです。たとえば「ぼく」には、大すきな毛布がなくなれば、一緒に探しまわってくれる両親がいます。おかあさんは、雪の日に一緒に遊んでくれ、戸棚の中のものを全部出して遊ぶのも認めて

くれる（もちろん後片づけもさせられますが）ような良
 き理解者です。そしてときどきけんかをするけれど仲良
 しの友だち、大きくなったら一緒に遊びたい赤ちゃん、
 かわいがっているうさぎもいます。つまり「ぼく」は愛
 してくれる人と自ら愛するものとに恵まれ、十分に心が
 満ち足りているのです。この例のように「丸い顔」に、
 私どもは古来から完璧な形として尊ばれた望月さなが
 ら、円満でバランスのとれた状態、精神的肉体的に満ち
 足りた「幸福」を読みとります。針金のようにやせ細っ
 た「スープリングらしいのカスパール」（『もじゃもじゃペー
 ター』所収）の顔には、だれも「しあわせ」を感じませ
 ん。彼の顔は、現実を拒否し続ける悲愴感にあふれてい
 るのですから。読み手ほど主人公の幸・不幸に敏感で、
 それを分かち合う存在はありません。ですから主人公が
 しあわせなとき、読み手もこのうえないしあわせを覚え
 るのです。

○存在のひとしさ

・ところで、バーニンガムの絵本には、もう一つ面白い
 特色が挙げられます。たとえば『あかちゃん』（図版
 ②）という絵本に顕著に見られるように、赤ちゃんは



▲ 図版② 『あかちゃん』（富山房）より

ちっとも小さくはなく「ぼく」とほぼ同じ大きさで描か
れているのです。つまり赤ちゃんは「ぼく」にとって、
おかあさんを占領する、ときにうとましい弟妹であるこ
ともあるけれど、良きにつけ悪しきにつけ、大きな存在
であることを物語るものでしょう。それは人間だけでは
ありません。ガルビーさんの舟に乗った小動物も、ちい
さいえほんシリーズの「うさぎ」などもずっと大き
く描かれているのです。これは、動物も赤ちゃんも客観
的には小さな存在かもしれないけれど、存在の重さとい
う意味では少しも変わらない、どの存在も同じように大
切なのだというバーニンガムの主張に思えます。しあわ
せな「ぼく」のつくりだす詩的な世界に触れるたびに、
バーニンガムの愛に満ちた静かな祈りを感じないではい
られません。

(小田原女子短期大学)

掲出図書

○ジョン・バーニンガム作／谷川俊太郎訳

バーニンガムのちいさいえほん

第1集『ゆき』『もうふ』『がっこう』『いぬ』『ね』

第2集『とだな』『ともたち』『うさぎ』『あかちゃん』

(富山房)

○ジョン・バーニンガム作／みつよしなつや訳

『ガンビーさんのふなあそび』 (ほるぶ出版)

○ジョン・バーニンガム作／辺見まさなお訳

『なみにきをつけて、シャーリー』 (ほるぶ出版)

○ハインリッヒ・ホフマン作／佐々木田鶴子訳

『もじゃもじゃベーター』 (ほるぶ出版)

引用文献

○矢内原伊作著『顔について』 (みすず書房)

○宇佐見英治著『芸術家の眼』 (筑摩書房)

今月は、五月に神戸女子大学で行われた、日本保育学会の発表から、若手のお二人の先生に書いていただきました。

上野慶子先生には、アガツィについて御存知ない方も多くいらっしやることなので、アガツィの紹介も含めて、その「言語教育」について書いていただきました。永倉みゆき先生には、保育の現場を見つめる中から、子どもの心の「ゆれ」について書いていただきました。何もしない、ように見える時間の中에서도、心は耐えたり、葛藤したり、決断したり、動いているのです。

*

息子は今、ザリガニの飼育に一生懸命です。あの動物がிரいだった子が、生き物を飼おうという気持ちになつていゝのです。学校から帰ると、エサをやつたり水をかえたり、一緒に遊んだり。食事の時もイスの下においであります。母親のように、連れ歩いているという飼ひ方です。このままでは、布団の中にまで持っ

て入るのではないかと思うほどの可愛がりようです。

このザリガニは、学校の池からつてきたものです。近所に池や川もなく、自然の中でザリガニつりができなくなつてしまつた子ども達のために、埼玉県に住んでおられる先生が、自宅近くの川からたくさん採つてきて、学校の池に放したもののなです。本当に都会の小学校なんです。子ども達は、各自エサを持ちよつて、そこで、ザリガニつりをするのです。"都会の子にも何とかザリガニつりの体験をさせてあげたい"という先生方の思いなのでしょう。

子ども達は大よろこびで、遊んだり、観察したりの毎日です。

「Tちゃんのはハサミが大きくて狂暴だけど、ボクのはハサミが一つでやさしいザリガニなんだよ。」今までこわくて手で持つこともできなかったのですから、やさしいザリガニが、彼にはびつたりのようです。

(K)

幼児の教育

第九十巻 第十号

(一九九二年十月号)

定価四五〇円(本体四三七円)

平成三年十月一日 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 株式会社フレイベル館

東京都千代田区神田小川町三一一

振替口座 東京九一一九六四〇

電話〇三一二九二二七七八一

●本誌購読のご注文は、発売所フレイベル館にお願いいたします。

●万一、落丁・乱丁などがございましたら、おとりかえいたします。

生活をつくる子どもたち 倉橋惣三理論再考

実践に基づいて確認する
倉橋惣三の保育理論



飯島婦佐子・著

倉橋理論実践園の保育を調査研究し、子どもの生活、発達、就学後の成績、母親へのアンケートなどから、この理論の重要性を改めて実証した労作です。

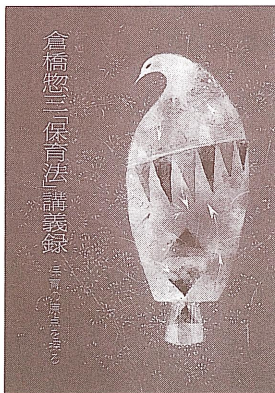


倉橋惣三

東京女子高等師範附属幼稚園の園児たちと

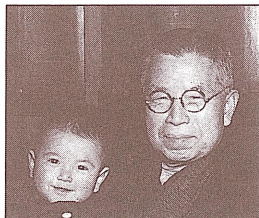
A5判・244頁・定価1,700円(税込)

倉橋惣三「保育法」講義録 一保育の原点を探る一



菊池ふじの・監修
土屋とく・編

保育の原点は、自ら育つ子どもにあるとする倉橋惣三の保育法。新幼稚園教育要領の精神の源です。

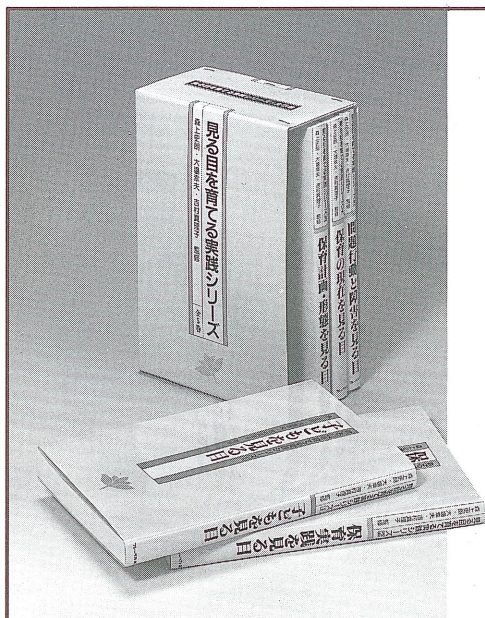


- 昭和10年、倉橋惣三が最も円熟した時に行った保育法の講義録です。
- これからの子ども主体の保育への数々の提言がもりこまれています。
- 幼稚園真諦他の著作と対照し、理解の助けとする、脚注付です。
- 新幼稚園教育要領と関連する箇所も示されています。
- 現代の保育にとつての倉橋理論の意義を論ずる津守先生の序文がついています。

B6判・256頁・定価1,500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



全5巻

監修・編著

森上 史朗 (日本女子大学教授)

大場 幸夫 (大妻女子短期大学教授)

吉村真理子 (松山東雲短期大学教授)

見る目を育てる実践シリーズ

保育の本質をしっかり把握するためには、「子どもを見る目」「保育を見る目」を養わなければなりません。本シリーズでは、実践例を通して、わかりやすく「見る目」を解説していきます。

1巻	「子どもを見る目」
2巻	「保育実践を見る目」
3巻	「保育計画・形態を見る目」
4巻	「保育の現在を見る目」
5巻	「問題行動と障害を見る目」

A5判・平均228ページ・定価各1,751円(税込)

セット定価8,755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