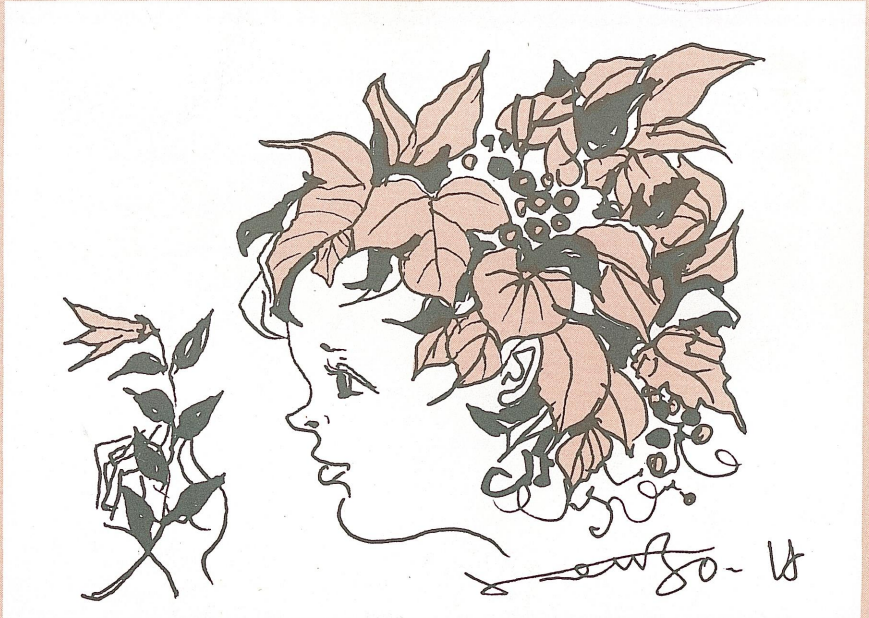
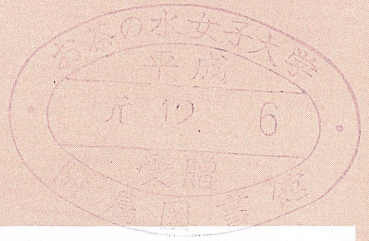


家庭・保育所・幼稚園

# 幼児の教育

1990—1



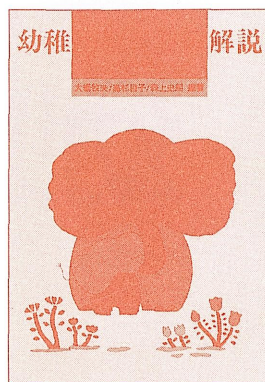


# 幼稚園教育要領解説

教育要領改訂の理由？「総合的」とは？「領域」とは？ などなど、教育要領の各項目について、明快な説明と、考え方の基本がのべられています。また、著者以外の協力委員による補足の話し合いもつけられて、よりわかりやすい内容となっています。

## 目次から

- 第1章 幼稚園教育要領はなぜ変わるのか
- 第2章 どんなふうに変わるのか—考え方の基本—
- 第3章 幼稚園教育の内容
- 第4章 これからの幼稚園教育を計画し実践するために  
付録 「幼稚園教育要領」全文



岩崎婉子・大場牧夫・黒川建一・小林美実 A5判・270頁・定価1,200円(本体1,160円)  
近藤充夫・高杉自子・森上史朗 著

〈付〉学校教育法施行規則(抄)

# 幼稚園教育要領

文部省告示「幼稚園教育要領」改訂版で、幼稚園教育の基本的な精神が示されたもの。実施日は平成2年4月より

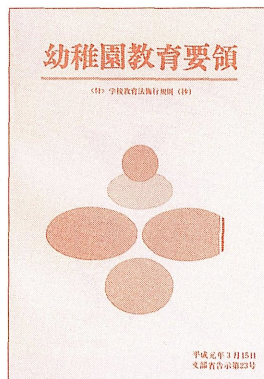
幼稚園から高校まで同時改訂公表され、教育のはじめは幼稚園からと幼稚園教育が位置づけられた。

改訂版は遊びを通して人や自然と関わる力を培い子どもの発達に即した教育の必要が示された。

人間として生きるための幼児期の教育内容が明らかになり、教育哲学が確立されたこと。

保育関係者必携の書である。

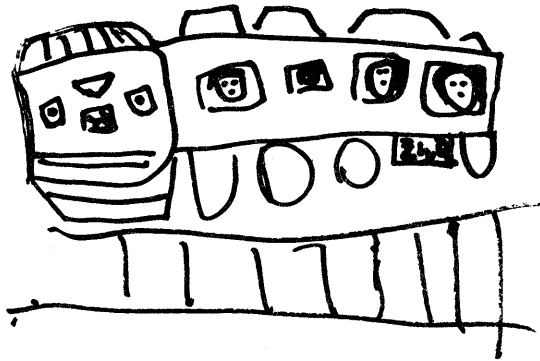
A 5 判・16頁・定価100円(本体97円)



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)292-7783(代)にお問い合わせください。

フレーベル館

# 幼 児 の 教 育



第89卷 第1号

# 幼児の教育 目次

## ——第八十九巻 第一号——

© 1990  
日本幼稚園協会

人間の成長における行為の意味

持つことと失うこと(1)……………津守 真…(4)

「原」を作る

——新しい時代の幼児教育——……………無藤 隆…(12)

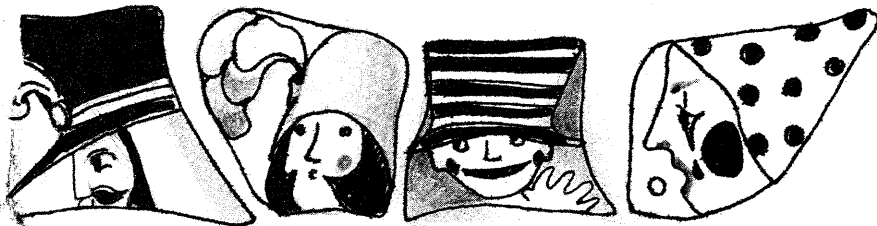
子どもに支えられて……………安部富士男…(19)

子どもと住まい

——子どもに学習環境を与えてください——……………外山 知徳…(25)

倉橋惣三「保育法」講義録を読んで

幼児の生活原理について……………浜口 順子…(30)





理解しにくい子どもたち

—— D 夫のこと —— ..... F・M ..... (38)

チェコ便り(1) J・A・コメンスキー

プラハの教育博物館を訪ねて ..... 大梶 優子 ..... (43)

イメージ画にみる母子関係 その5

はなれる母と私 ..... やまだようこ ..... (48)

若いお母さんたちへ

「食べさせる」ということ ..... 渡部みさ子 ..... (56)

表紙イラスト・林 健造

扉題字・堀合 文子

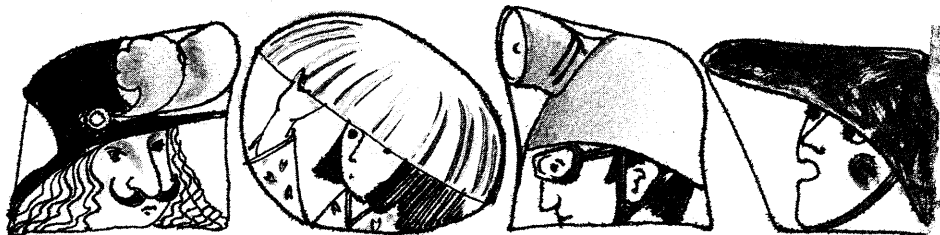
扉カット・お茶の水女子大学附属幼稚園園児

カット・福田 理恵

編集委員・本田 和子／村山 英子

豊田 一秀・上坂元絵里

編集部・大沢 啓子

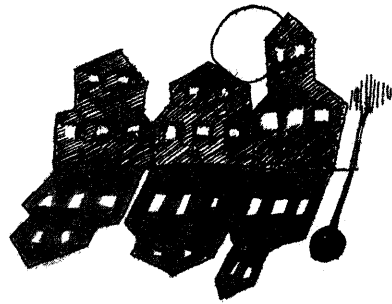


## 持つことと失うこと(1)

津守 真

子どもの行為には意味があるということを、私はくり返し述べてきた。その意味はだれにとつてのことかと言えば、まず子ども自身にとつてである。子どもはそれをどのくらい意識しているかは知り難いけれども、意味を認めていなかったなら、それほどまで熱心にある行為をすることはないだろう。そのことを大人が認識するとき、子どもの行為は大人にとつても意味を持ちはじめるといえる。

保育するときには、ともかくも大人は子どもの行為に関心をもっている。そして更に子どもの視点を理解したいと思う。それをいくらかでも大人が理解しようとするならば、それは大人の中にも子どもと共通の考えがあるからである。一見無意味のように見える子どもの行為に、大人が意味を発見するとき、子どもは理解者を得て、自分の行為を更に展開



させる。

大人が生きる上で問題に感じていることは、子どものときから異った場面で体験してきたことの積み重ねの上にある。大人の体験は子どもときの体験から継続している。それらは決して同じものではない。成長の途上で新たな局面に何度も当面して確認し直され、つくりかえられて現在に至っている。こう考えると、子どもの行為の意味は、成長する人間にとっての意味でもある。子どもの行為にふれて大人が発見する意味は、子どもの視点あるいは大人の視点のいずれか一方からのことではなく、両者を含めて、人間が文化を形成するために何度も問い直してゆく努力にかかわっている。

このような観点から、私は、子どもの行為の中に見出される人間の文化に連なる意味を考えてゆきたいと思う。

#### まず現象から

いま私が毎日の保育の中でかかわっている子どもの現在のことからはじめる。

五歳のT夫は、九月のある日、流して調理用のボウルに水道の蛇口から水を勢いよく流れて、水が一杯になるとザーと流し、水が排水口から流れてゆくのを見ていた。このことを何十回もくり返した。私は傍で見ているうち、この子が一年以上にわたってやりつづけてきた、トイレトペーパーを水洗便所に流すのと同じことをやっていることに気が付いた。T夫は水洗便所のフラッシュを押し、水を勢いよく流し、トイレトペーパーをち



ぎって落とす。そして水が便器の排水口から流れ去ってしまうまでじっと見つめ、しまいに頭を排水口に突っこんでのぞき、床に耳をつけて音が次第に遠ざかるのを聞いた。そして立ち上がってまたフラッシュを押しトイレトペーパーをちぎって流すのをくり返した。ほとんど毎日、一時間以上もT夫はトイレで過ごした。(このことをしなくなった経緯は、本誌の88巻5号に記してある。)

私が水をボウルに入れて流すときは、食器を洗うという目的意識が先に立ち、その行為に伴う感覚を意識しない。子どもがこのことをくり返すのは、実用の目的ではない。この行為自体がこの子にとって意味があるにちがいない。そこで、子どもとつき合うときには、大人の側の功利的な目的意識を棚上げにして、子どもがしていることに、あるがままにふれることが必要なのだとは私は考えている。そうすると、子どもの思いがこちらに伝わってくる。そこで何が起こっていたかを考え直すと、その行為の意味が少しずつ見えてくる。

ここに述べたボウルの水を流すことと、トイレトペーパーを流すことを対比させて記してみる。

ボウルの水を流すこと

- 1 水道の蛇口から水を勢いよく出し、ボウルに水をいっぱいに入れる。
- 2 その水を手のひらで数回打つ。
- 3 ボウルの水をひっくり返して流し、排水口に流れ去る水をじっと見る。流しの下

戸棚をあけ、排水管に耳をあてて聞く。

4 以上のことをくり返す。

水洗便所にトイレットペーパーを流すこと

1 フラッシュを一杯に押し水を勢いよく出す。水は渦を巻きながら便器にたまる。

2 トイレットペーパーをちぎり水の上に落とす。

3 トイレットペーパーが水と一緒に排水口に流れ去るのをじっと見る。水道管や床に耳をつけて遠ざかる水の音を聞く。

4 以上のことをくり返す

いずれも、水を勢いよく入れることから始まる。このことにT夫はエネルギーを注いでいることがわかる。水にトイレットペーパーを落とし、あるいは手で水を打って、水の流れを単に鑑賞するのではなく自分とかかわりあるものとする。容器に一杯にたまった水が流れ去り失われるのをじっと見つめ、耳で聞く。

外なる行為は内なる意味をもつ

容器や便器にたまった水が排水口の中を流れていく。どこかに流れていってしまうのを、子どもは水音が聞こえなくなるまで聞いている。

このことに思いをひそめたとき、すぐに心に浮かんだのは、この子が保育園にいらしたときの母親喪失の体験であった。私共のところにくる以前に保育園にいらしたT夫

は、登園するとすぐに母親から離されて、帰るまで泣いていた日がつづいたという。このトイレの水を流す行為は、子どもの側に視点を移してみるならば、手もとにあったものの喪失の体験とその感覚の反復ではないか。

このように気が付くと、子どものこの行為がとてもいじらしく見えてくる。

傍にいた大人が常に声をかけて存在を確かにおかないと、すつとどこかに立ち去ってしまうような自我の稀薄な子どもだから、この子自身の一部ともいえる母親が立ち去ることはほとんど人格の崩壊を招くものであったろう。直観的にそのことに気付いた母親は、保育園をやめさせて、しばらくの後、養護学校に行くことになったのである。一年以上、母親はこの子の傍を離れることができず、この子も母親を手放さなかった。T夫は、トイレトペーパーを水に流すことにより、こうやって母親は暗い排水口の向こうに失われてしまったのだよと私共に伝えていたのだろう。また、あの喪失の体験は何だったのかとの自分自身の疑問が解けるまで、何度もこの行為を反復していたのだろう。

私は長い間、毎日くり返されるこの遊びの意味は明瞭でないままに、T夫がトイレで水を流している間の多くの時を、母親と共に傍に一緒にいた。このことは、喪失とは反対に、いつも大人が離れずにいることを確認していたことになる。その安心感に支えられて、T夫は喪失の遊びを反復した。

あるとき、もうそろそろ母親がいなくとも大丈夫だろうと、母親に外に出てもらったことがあった。それに気付いたT夫は泣きながらふらふらと歩き回った。その姿に普通でな



いものを感じさせられて、直ちに母親に付添ってもらった。そのときから一年以上を経たいま、朝母親から別れるとき、T夫は眼前でバイバイと手をふって母親が去ることをたしかめる。

失ったものが再び得られること

最近、T夫は、高い所に乗ってボールを投げてもらい、それを投げてまた投げ返してもらうことをくり返す。一度失ったものが、再び手もとにもどってくる遊びである。T夫にとっては特に意味があることはすぐに分かる。母親が立ち去っても、また迎えにくることを、T夫ははっきりと認識している。

いろいろな子どもの母親が門から出てゆくのを眺めるのも好きである。出てゆくこともどってくることを内に含んだ行為である。

行為の意味を発見することの意味

最初からおぼろに認識していたのだろうが、こうしてポウルの水を流すこととトイレトペーパーを流すこととを対比して、T夫の喪失体験がこの遊びに表現されていることを明瞭に認識したとき、私とT夫との関係は変質したように思う。同じ行為の反復につき合っている、その時間を長いと私は感じなくなった。むしろそれほどにこのことを反復して確かめる子どもにいじらしさを覚えた。そんなとき、子どもはいままでに見せた

ことのない笑いの表情を私に見せてくれた。ようやく理解してもらったという気持ちだったのかもしれない。

子ども自身が長い間心の中に抱いていた疑問がこうして解けた後、子どもはどうするのだろうか。私がそんなことを考えはじめたとき、ある日、T夫はソファに身を沈めて長い時間ゆったりと過ごした。これまで、移動するときには走り回っていたのに、他の子のロッカーの中の物を手にとったり、通りすがりに見つけたおもちゃにさわったり、この子どもの世界がひろがったように思えた。大人も、心の疑問が解決したあと、次のことへと移るのに、無為に過ごす過渡的な時期がある。T夫は水を流す遊びをはなれて、新たな活動へと向かいつつある。

### 人間の成長の中で考える

幼年期の早い時期、存在感がまだ確かでないときに、母親など子ども自身の存在を支えている基盤の喪失を体験したとき、そのダメージを回復するには、本人も周囲も大きな努力を払わねばならない。そしてこの子どもはかくも早い時期に、失うことの意味を探求した。もしもその疑問が解決されなままに進むならば、人間が育ってゆかないだろう。

能力や知識が増してゆく成長期には、新たに獲得することによって、人は自らの中に力強さを感じ、自我が強められる。その中にも失う体験が織りなされていて、ある程度の自我が形成された人は、獲得することと失うこととの意味を自分で発見してゆく。挫折や運

命的喪失にあたって、失うことをマイナスとだけ考えるのではなく、それは予期しない別の側面が開かれる契機であることを認識するのが人間である。

壮年期になって子どもを育てるようになると、保育者は、子どもが自分で遊べるようになるまでは十分に手をかけるが、ひとりで遊びはじめたらそれに干渉することなく、(自分のものとして保持するのではなく)、手放すことを会得する。他者としての子どもと自分の区別を認識し、子どもが自らのアイデンティティを形成するためには、大人は自分自身のある部分を抑制する。成長期に、獲得することと失うこととの意味をくり返し考える機会があることによって、それは可能になるのではないか。

そして老年期になるにつれて、獲得するよりも失うことに積極的な意味を見出すに至る。人間の付属物が失われることによって、その人の本来の個性が明瞭になることを知る。そのときに付属物に固執していると、失うことによって開かれるはずの自分自身の新しい側面が見えてこないだろう。

獲得することと失うこととは、人間の生涯を通じてくり返し直面する体験であり、そのたびに新たに考え直し、理解を深めてゆく人間の行為である。

(愛育養護学校)



# 「原」を作る

## — 新しい時代の幼児教育 —

無藤 隆



### 1、発達の原点

幼児教育というのは人間の発達の最初の段階を扱うものである。だから、発達の始まりつまり原点に立って、その原点で作られるべきものが確かに作られるのを支えることではなからうか。もちろんその原点を作り出すのは子ども自身である。子どもがもともと持っている内的な傾向とごくごく小さいときに出会う様々な人や環境との関わりの中から発達が成立していく。そのような周りからの関わりのごく一部が狭い意味での幼児教育ではあ

るが、ここで広くとるならば、まさに保育が発達の原点である子どもが行なう作業というものを支えるわけである。

それでは、そのような発達の原点と呼べるようなものの中で、特に幼児教育にとって重要なものとしてどのようなものを挙げることができるだろうか。また、そこで保育者が子どもを支えるときの支え方のいくつかの原則が考えられないだろうか。むしろ、そのような最も基本的なところに視座をすえて考え直すことが幼児教育に

とって必要なことのように思われる。時代は確かに新しくなっているが、その原点として重要なことは時代を越えて共通しているはずである。そのような原点に立ちながら時代の変化にどこかで関わることで、それぞれそのときどきの新しい幼児教育のあり方が問われ応えられていかなければならないはずだ。

さて、そのような「原的」なものはいろいろ挙げることができ、ここでは特に四つ挙げてみたい。人間関係、家庭、そして風景、また社会である。これらの四つで幼児教育にとって重要な「原」がつかざるわけではないが、少なくともこれらが重要な働きを果たすし、発達の基盤を構成する最も重要ないくつかであることは明らかである。

## 2、原人間関係

乳幼児期に人間関係の基盤が作られることは明らかである。とりわけ大事なのは言うまでもなく、子どもと最初に出会う養育者との関係である。その養育者は多くの

場合母親であるだろう。また、母親であることが生物学的な自然さにある程度関連していることも確かである。いずれにせよ、そのような母子関係がどのように形成されるかはいわゆる愛着関係を基礎とした原人間関係の核となるはずである。

小さな子どもはそのような母子関係にみられるある種の人間関係の原理を内面の中に取り入れて、その後出会う人間関係についての一つのモデルにすると考えられる。しかし、全てがそのような母子関係の延長線上で済むというものではない。唯一の養育者が赤ちゃんにとって重要なのではなくて、子どもを取り囲む様々な人がいて、それらの人々はそれなりに少しずつ異なった関係を赤ちゃんとあるいは幼児と取り結ぶはずである。つまり、ここでの問題は原人間関係が一種類のものなのか否かといったことである。

むしろ、多様な人間関係がすでに原人間関係の中に含まれているとみることもできる。実際、母子関係に加え父子関係、あるいは兄弟関係といったものが挙げられる

し、また保育園や幼稚園に行きだせば保育者との関係は確かに母親との関係に類似しているにしても少し異なる独特の関係を形成するはずである。

ともあれ、幼児期において原人間関係を作り出すものは二者関係あるいは時に三者関係の濃密なやり取りの中に成立していくはずであるから、そのような原的なものを保育の現場の中で作り出す努力が保育の最も基盤になるはずである。

### 3、原家庭

保育を広く捉えて、いわゆる幼児教育機関以外の家庭を含めて考えてみよう。特に小さい子どもは家庭というものがどういうものであるかのイメージをどこかで作っていくにちがいない。ここで家庭というのは、母子関係と少し次元が異なっている。家庭が家庭といういくつかの人間関係を含む、しかもその人間関係のネットワークだけではない特定の場、空間であることが、今ここで問題である。

一戸建てにせよ、あるいはマンションやアパートの一室であるにせよ、特定のある閉ざされた空間の中に濃密な人間関係が生起する。その空間の中では、ごくごく日常的な様々な諸活動が毎日同じような形で同じような順序で繰り返されていく。朝起きたら歯を磨く、顔を洗う、トイレに行く、着替える、食事をする、お出かけをするといったことがあり、しかもそれはほとんど毎日のように繰り返されるものである。あるいは、家庭の中にいくつかの部屋があり、各々の部屋の中にはいくつかの家具があり、その家具の使い方もあり、またしてはいけないことも多くある。そして、それらの空間とそこに占めるものはその特定の家族のものであり、時には個々人の家族メンバーに分かれているにせよ、基本的には家族全体のもので扱われるものでもある。

また、家庭の心理的な働きということもある。家庭はみんながくつろいで安らぐ場でもある。家庭では他の人には言えないような、見せることができないような発言や行動をしたり、あるいは表情を示すこともある。そこ



での物や人との関わりは濃厚な感情に結びつき、好きだったりにいやだったりと密接に関連している。そのようなものの総体が家庭であるとするならば、幼児においてそのような家庭を体験し馴染み知識を得ていくことは発達の原点としてきわめて重要なことである。

幼稚園や保育園はそのような家庭を模倣する形で成り立っている部分もある。家庭の働きを部分的に取り入れることによって保育関係が成り立つのだし、時には家庭の成立ちを補完するということもあるだろう。いずれにしても、家庭とそのバリエーションが乳幼児期に重要な働きをすることは明らかである。したがって、いかにしてその原的な意味での家庭を子どもたちに確保し、十全な形で提供していくかということが子どもを囲む大人の重要な責任となるはずである。また、幼児教育機関において、どの程度家庭的な意味合いを含み込むべきかということも考えなければならぬ。

#### 4、原風景

小さい子どもは家庭の中にいるだけではない。外にも出て行く。例えば、お散歩をしたり、買い物をしたりして、近所を歩くことがあるだろう。そのようなことを通じて、子どもは少しずつ個々の家を含み込む地域についてのイメージを形成していくはずである。

その地域には、道があり、お店があり、公園がある。また、自分たちと同じような子どもがいたりいなかったり、違うお父さんやお母さんがいる別の家庭もある。その中には、自動車が走ったり、バスが走ったり、電車が走っている。道ばたや公園には草や木が生えている。そして、傍らには土があり、砂場には砂があり、水が流れているかもしれないし、砂場では水のみ場から水を運んで遊ぶこともできる。目を上げれば、青い空が広がったり白い雲が流れていたりする。遠くに山が見えたり海が見えたりする場所もあるだろう。逆に大きなビルがそびえ立っていることもあるかもしれない。

そのようなことを含めて、子どもにとって風景という

もの、地域というものの原点がそこに形成されると考えることができるだろう。どの道を行けばどこに着くかといった地域についての地図のイメージが形成されていく。また、それぞれの所にどういうものがあるのか、どういう働きをするかといったことも必要になる。さらに、それらを構成する様々な素材についても少しずつ馴染んでいく。水ひとつとっても、それは流れたり、淀んだり、暖かかったり、冷たかったり、叩けばはねて水しぶきが飛んだり、砂と混じって泥を作り出したりといった様々な変化の形態を見せる。そのような様々な見え方や感触を含めて、風景を知るといふ風に名づけることができるだろう。風景を子どもにも提供するには、子どもも定期的に外に連れ出して歩くだけで自ずと形成されていくにちがいない。その範囲では、特に意図的な教育という働きはないけれども、ともあれ乳幼児期を過ごす場所においてここで言う原風景が作られることは大切である。

それに加えて教育的に考えるならば、子どもが学ぶ風

景には、いくつかなくてはならない要素があるというように見なされる。例えば、都会の真ん中で緑がほとんどないような地域にあっても、やはり子どもに草や木や花を見せたいと我々は思う。あるいは、虫や鳥や動物に触れさせたいと思う。土や泥、砂、水にいじくらせたいとも思うのである。それは、それらのものがこの世の中を構成する大事な要素であるから、子どもにそのようなものを知ってもらわなければ大人として困ることもあるし、さらにそのようなものが我々の文化的な感覚の大事な要素であるからということもあるだろう。いづれにせよ、草や木がどういふものであるかという科学的な知識だけではなくて、例えば木が風にそよぐときのそよぎ方であるとか、光に当たるときの緑の美しさであるといったことまでも、子どもに知ってほしいと大人である我々は願うのである。

そのような願いがあるならば、幼稚園や保育園はやはり地域の実態に応じて、その地域に十分にはない風景の要素を園の中に取り入れて子どもに示す必要があるはず

である。そのような意味で、幼稚園の環境構成は重要になるのである。したがって、幼稚園に必ず砂場がなければならぬとか、花壇がなければならぬとかというこ  
とではないはずである。行政的にはいくつかのものが必需であるときれるかもしれないが、大事なことはむしろ地域の実態に応じてそこに乏しいものを補うという働きが必要なはずである。

また、それとは別に、幼稚園において一つのまとまった風景を別な形の風景のモデルとして提示することもあつていいだろう。少なからぬ時間を過ごす以上、幼稚園もまた一つの風景のまとまりをなすはずであり、そこで何が示されるかは子どもの近所の風景のあり方と関連しながら、また独立に子どもにも影響も与えるはずである。

## 5、原社会

人間関係が発展し様々な人間関係へと広がるというこ  
とは、別な言い方をすれば、そこに社会が構成されると

いうことでもある。特に幼稚園や保育園に入り、様々な子どもとひとつの集団を構成する中で、社会の基本的な原理が学ばれる。

そういう意味では、幼稚園は大人である保育者が陰で支えてはいるものの、子どもによって構成される社会であり、子どもはそこに入園にすることによって小さな社会に参入していくと見なすこともできる。例えば、強いとか弱いということを知るだろうし、強さ、弱さを決めるものは体力や知力やユーモアであるとか、機転が効くといったことであるということも学んでいくだろう。また、様々な利害が対立していきこざになりその解決に努力することを通して、それぞれが必ずしも悪いわけではないのに人と人が対立することがあるとか、その対立を解消するためにはお互いの言い分を伝え合つて妥協点を見いださなければならぬとかいった我々の社会の構成原理の大事なことを学んでもいい。

要するに、二者関係、三者関係を越えた、目の前の子どもたち以外の構成員も含む集団を社会と呼べば、社会

の始まりが幼稚園や保育園にある。そこでは例えば、「みんな」ということが大事な働きをもつようになり、子どもたちはみんなということをいろいろな形で使うようにもなる。

## 6、原を支え、発展させる

以上のような「原」が大事なことは明らかである。それ以外に原点となりうるものがあるにしても、そのようなものを含め、発達の「原」を作るものが乳幼児期の教育において決定的に重要であり、初めにも述べたようにそれはいつの時代にも大切なことのはずである。むしろ、新しい時代に何が大切なのかを考えるとときには、そのような原を作るときに必要なもの、より十全なものにするためになくてはならないもの、少なくともあった方が望ましいものが現代の生活の中で必ずしも十分にならないとか、あるいは偏って存在してしまうとかといったことが問題となる。

そのような場合、特に幼児教育機関ではそれを補う、

あるいは部分的でしかないものを発展させるという作業が必要となってくる。さらに、幼稚園なら幼稚園というひとつの空間の中において、ある意味で家庭で作られた原的なものをもう一度ふり返り、改めて少し違う角度で作り返すチャンスが与えられる。その意味では、幼稚園や保育園は第二の原点を作り出す場でもあるので、そのような角度から幼稚園における原的なものを検討し、家庭との結びつきを考えることも必要である。このような角度から考えると、原的なものを作る幼児教育の営みは、まさに子どもが出会うすべての局面において、子どもは原的なものを獲得しているはずだという認識から始まるはずだし、子どもが発達の原点を作っていくそのプロセスを助け、より好ましい方向へと発展させることが大事なはずなのである。

(お茶の水女子大学)

# 子どもらに支えられて

安部富士男

「園長先生、ハンサムだよ」

大寒の 野明かり海に 紺流す

ふじお

(以下「ふじお」は省略)

蒼天に 岬突き出て 風花す

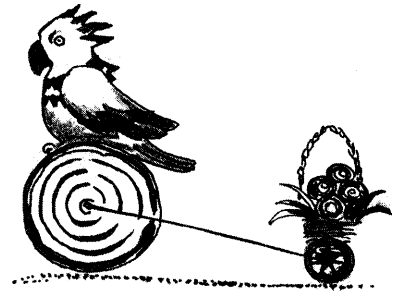
虹消えて 冬海の藍 深まりぬ

新年を迎えると私は家族で海を見にでかけます。海を見つめながら、多くの子どもとの様々な出会いを思い出

し安部幼稚園創立以来の実践を振り返って、厳しい状況のなかで幼稚園教育経営の危機を一つ一つ克服し現在を迎え得ているのは、この子どもたちのお陰と感謝します。

ある寒い日のことでした。二日間、私立幼稚園関係の研究会で講演するために園を留守にした翌日のことです。

「二日も、子どもたちの顔を見ることができなかったから、今朝こそ登園するところから子どもたちを迎えて、一人一人の表情をしっかりと汲み取ろう」と薄いジーンズのままて園庭に飛びだしました。門から三メートル



ほど離れたところに屈んで、門から入ってくる子どもたちを迎えていました。美智子はしゃがんでいる私の背中に登って自分の頬を私の頬に擦りつけながら「園長先生のほった、ザラザラだ」とつぶやいています。墨は、後にそっと廻ってきて、ピシヤリと私のお尻を叩き「園長、痛いだろう」と保育室に駆け込んでいきました。私が「おはようございます」と言っても応えもせず、下を向いたまま素通りすると、母親が「園長先生がせっかく声を掛けて下さったのに御免なさい」と寄って来ました。私は「挨拶してますよ。お母さんから見えなかったかも知れませんが、下を向いたままですが、頬に可愛い笑窪を浮かべていました。その笑窪が挨拶です。やがて、その気持ちを言葉で表現するようになるでしょう」と応えていました。

九時十五分になって門係が戸を締めてから、やや遅れて隆典が登園して来ました。「隆ちゃん、おはよう」と声を掛けると、門から入って来た隆典は私の前にびたりと立ち止まり、私の顔をしげしげと見上げながら「園長

先生、ハンサムだよ」と言います。私は「隆ちゃん、園長先生はハンサムじゃないんだからハンサムって言わないで。ハンサムじゃない人はハンサムと言われると恥ずかしいんだから」と応えると、「だって、今朝はハンサムだよ」とハンサムという表現にこだわっています。「どうして今朝はなの」と問い返すと、「だって、今朝ね、半分、寒そうだよ」と言います。その言葉に初めて隆典の言わんとすることに気づいて「本当だ。園長先生は薄いジーンズで庭に出て来たから寒いんだ」と応えると、隆典は「風邪ひくから厚いジーンズを着ておいで」と心配そうな表情で私を見つめていました。私は、思わず、隆典を抱き寄せ「ありがとう」と言っていました。

こんなやさしさに支えられて、私は、今を生きている子どもたちに感謝しています。今年も、また、この園庭で新しい出会いに恵まれると胸がときめきます。

「寒いのに小さな蝶ちゃんが飛んでいる」

それまで砂山を作って遊んでいた典子が、ふと、空を

見上げると青空から風花が降りていました。「あっ！園長先生、見て。寒いのに小さい蝶ちょが飛んでいるよ」と典子が風花を追い始めると、砂場で遊んでいた子どもたちも一斉に風花を追い始めました。その時、私の胸に

風花や 小さき蝶よと 子ら追いゆく

という句が浮んできました。

その日の午後、お帰りの時間に兎係が「シロが元気な  
いよ。明日、キャベツを持ってくるけど、園長先生も後  
で見ておいて」と言って帰っていききました。研究会から  
戻って、園庭に出ると、満月が天心に迫り、花壇の菊の  
香りがあたりに幽かに漂っています。

寒菊に 月のしずくの 真白なり

山羊牧場では、兎のシロたちも元気で、満月の明るさ  
を楽しむかのように群れて跳び上がったいました。

寒月の ほのおとなりて 兎舞う

子どもとの約束を覚えていて、夜半に庭に出て良かつ  
たと思いました。

子どもたちと、園外保育に出て時のことです。冬なの  
に、菊日和のように、空が暖かく晴れ渡っていました。  
しばらく、おしゃべりを楽しみながら団地のなかを歩い  
ていると、突然、幸子が「あっ！ばらが咲いている」と  
叫びました。見上げると一輪のばらが咲いていました。  
いのちが溢れそうなつばみもきれいでした。私のなかに

蒼天に ばらの花咲く 響きあり

青空に 冬のばら咲く 響きあり

という二つの句が誕生していました。園外保育から戻っ  
て、子どもたちのことばをノートに記録している間も、

つぼみの姿が胸に浮かんで離れません。ノートの隅に

冬ばらの つぼみ固むる 天ぬくし

しずかなる もの天にあり 冬のばら

という昔の句をメモしておきました。

「園長先生、森に探険に行こう」と、子どもたちに誘われて一緒に丘の上のグラウンドに登っていくと、林檎の木立の間で雀が黒ぐろとした土に影を落して餌を啄んでいました。雀を見て、二十歳の頃の句

使徒のごと 旭の影を曳き 寒雀

を思い出していました。

私たちは、今年も、また、自然のなかで四季の恵みに従いながら、豊かな遊び・仕事のある生活を築き、子どもたちとともに充実した毎日を送ろうと念じています。

「赤ちゃん山羊に会いたいな」

年長組の山羊係が、山羊のやっちゃんの赤ちゃん誕生を心待ちにしていたのに予定日がくるって、卒園式ばかりか、入学式になっても未だ生まれませんでした。

卒園式が終わると、数人の山羊係が牧場にやって来て、名残惜しそうに山羊の背中を撫でながら「餌をよく食べろよ」「風邪をひくな」「腹をこわすな」「丈夫な赤ちゃんを生むんだよ」「また来てね」などと話しています。光一は、私をしっかりと見据えて「園長先生、山羊の赤ちゃんがうまれたら教えて」と話して門を出ていきました。

子どもたちが去った後、静かになった園庭の牧場の周辺を散策しながら、子どもたちの姿を思い起こして

山羊の背を 小さき手で撫で 卒園す

という句を口ずさんでいました。



私の場合、子どもたちの思い出は四季それぞれの美しさを見せてくれる園の自然と深く結びついています。

園庭では、毎年正月早々に支那満作の花が咲き、満作の花の色があせ始める一月下旬から二月、三月にかけて、小梅、豊後梅、こぶし、白木蓮、更木蓮、さんしゅゆと様々な木々が花を楽しませてくれます。雑木林の外縁の草原では、スマイレヤフデリンドウも可憐な花をつけます。

園庭の雑木林の芽吹きも心打つ風景です。

こぶしの芽 光りて天に 力満つ

子等登る 桑木芽吹きて 空やさし

木の芽道 子らの肩越す 風新らし

子らと仰ぐ 天に声あり 木の芽無数

山羊追うや 子等に木の芽の 天光る

四月二十日頃、待ちに待った山羊の赤ちゃんが生まれ、学校から帰る途中に幼稚園に寄った光一は、大きな目を一層大きくして、生まれたばかりの赤ちゃんを見つめて、両手を大きく広げ「園長先生、山羊の赤ちゃんは、こんなに大きな卵から生まれたんでしょう」と聞いてきました。「園長先生が来た時には、赤ちゃんがよろよろしながら歩いていたよ。生まれるところは見なかった」と応えると「じゃ、卵の殻があったでしょう」と問いつめてきました。「殻も見なかったよ」と言うとお母さん山羊が食べちゃったんだ」と二人で納得していました。光一は、山羊係の前はチャボ係で、卵からヒヨコが生まれた後、母鶏が卵の殻を啄んでいるのを印象深く見ていたのでしょう。その体験から、光一らしい判断を下していました。脇にいた五歳児が「赤ちゃんがお母さんに似ていない」というので、「どうして」と尋ねると「お母さんは全部茶色なのに赤ちゃんはおでこのとこ

ろが白い」と答えていました。光一の隣に立たずんで、さっきからの話に耳を傾けていた四歳児が、「だって卵をおでこで割って生まれたからおでこが白いんだ」と断言しています。

子どもたちの姿は、豊かな感性・感情、意欲に裏打ちされて、考える力が発達していることを教えてくれます。

私たちは、自然との出会いのなかで、子どもたちが、豊かな感情体験を味わい、そこでの発見を仲間と伝え合いながら、自分の考えを確かなものとしていくことを大切にしています。

子どもたちのものの見方、感じ方、考え方、表現の仕方、行動の仕方を、生活のなかで深く捉え、一人一人の内面に寄り添った保育を、教職員と力を合わせて築き、感性・感情、意欲の系の発達と認識、操作の系の発達とを結びつけ、人格の発達を豊かに促していきたいと願っています。

同時に、地域に根ざす幼稚園づくりを進めながら、子どもたちとともに園生活を楽しむことができるのは、園長・

経営者、父母と力を合わせ、わが子を生み育てながら、保育に精進している教職員のお陰と感謝しています。

女教師の 白息太く みごもりぬ

教師たちやお母さん方と一緒に四季折々の幼稚園の森を散策することが私の大きな楽しみの一つです。

夏草の 騒音天に みなぎりぬ

柿もぐや 梢に空の 澄みゆけり

蒼天負いて 大根曳く子の 影靴し

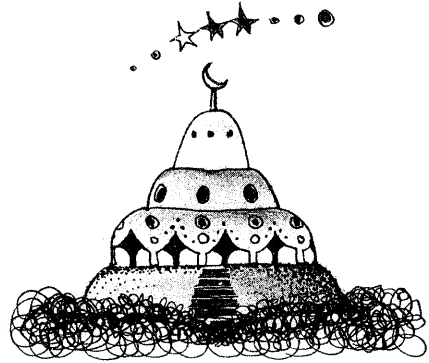
教職員も子どもたちも、ともに幼稚園生活を楽しくしながら、悔いのない人生を送ろうと念ずる今日この頃です。

(安部幼稚園)

# 子どもと住まい

—— 子どもに学習環境を  
与えてください ——

外山 知徳



幼女連続誘拐殺害事件の容疑者の自室がテレビで放映されたことについては、報道に許される限度を超えているのではないかと指摘があり、私もそう思う。しかし、無数のビデオテープが万年床のまわりを窓もふさいで取り囲んだ異様な風景が、どうしてこんな若者が育ってしまうのかを考える上での貴重な手がかりとして写ったのは私だけではないのではないか。改めて子ども部屋のあり方、与え方、また子どもの育て方にまで遡って考えてみたいと思うのである。

さて、そんな容疑者の人格を、映像の世界（虚構）と現実との区別がつかなくなってしまうのだと専門家が解説していた。しかし冒頭の自室のありさまを思い浮かべると、その解説はどこか言い当てていないような気がする。区別がつかなくなったのではなく、むしろ彼にとっては映像の世界こそが現実なのではなからうか。つまり専門家が言う現実など、彼の認知の対象外なのではないか。さもないと、犯罪の自覚に乏しい逮捕後の態度の説明もつかないのではないか。

実は、昨今の大学生に思い当たる節があるのである。

彼らには私たちが踏まえている現実認識がない。たとえば、かくかくの場合にしかじかの言い方をするのは失礼に当たり、相手を怒らせて、もらえる単位ももらえなくなってしまうのだ—などといったことを現実と称し、それに捉われることこそオジタリアン・オバタリアンの証拠ということになってしまう。われわれにとっての現実が現実たり得ない点において、容疑者宮崎と昨今の大学生の心象風景に大差はないのである。

学生の健康管理にあたっては静岡大学保健管理センターの精神科医によれば、相談に来る学生は「友人がうまくできない」「人生に悩んでいるなんて他人と違っているから口に出せない」「暗い顔をしていたらネクラとかダサイと言って嫌われる」「友人に言えないので一人で悶々としている」「こんなことで悩む自分がおかしいのではないか」などと悩んでいるのだそうである。そうして「軽いのり」で生きていく、あるいはそういう振りをする。これが近頃の大学生像というわけであるが、ネ

クラ、ダサイといった非難は不安や挫折感といったこわいものが見えたときに眼を閉ざしてその現実から逃れようとする態度にほかならないと、その精神科医は指摘している（『静大だより』97号）。

悩んで相談にくる学生の方が現実を直視しようとしていただけまともということになるが、そうなるか軽いりで生きている、悩まない大学生はますます宮崎に近いということになってくる。もちろん宮崎の場合はコンプレックスのために現実から逃避した結果そうなったようであり、この点が昨今の大学生一般とは異なる。むしろ、コンプレックスでもないのに現実が認知の対象外となっている大学生の方がかえって始末に悪いかもしい。要するにそういう若者に育ててしまう傾向が今日の社会にはあるということである。

最近、講演依頼のために訪ねてきた、ある学校のPTA役員のお母さん方が、自分の子どもがああ容疑者とそんなに違っているとは思えない、と口をそろえて言っていた。ここでとやかく説明するまでもなく、世間の母親

自身そのことを実感しているようである。

一体どうしてそんな若者が育ってしまうのか。ここ四五五年、大学においてその傾向が次第に強まってきていることを感じながら、対処の仕方を計りかねていた。一口に言えば、受験、受験の教育を受けてきた彼らは、決められたカリキュラムに従って与えられた知識を、ただひたすら詰め込む訓練しかやっつてこなかった。それはどういふことかとか、何故かとか考えている暇はなかった彼らは、とことん考えて自分の意見を持つという訓練を学校教育の中でほとんどやっつてきていないのである。ことによると幼稚園からそうだったのかもしれない。

そのため、彼らは体験から学ぶこと自体を知らない人間になってしまっている。そういう彼らに必要なのは充実した講義などではなく、体験（つまり、現実に直面すること）であり、体験に基づいて自分で考える（つまり、現実を直視する）訓練なのである。これはまるで幼稚園か小学校低学年の教育目標みたいだが、どうやら大それたことをやらねばならない時代になってきたようであ

る。

こういう人間が育ってくる理由は公教育だけにあるわけではない。少子化のため、子ども同士がぶつかり合う生々しい幼児体験に乏しい、また、子どもが安心して遊び回れる場所に乏しい生活環境になってきていることもある。そうして家の中の遊びはファミコンのような抽象的な情報操作の道具が支配している。そして何よりも、自分の子どもだけは落ちこぼれさせたくない、人並にと願う親心が、結局は個性まで無視して子どもをいじくり回すことによって現実から遠ざけるバリアーとなってしまうという子育ての現実もある。こんな親の態度にも、「人生に悩んでいるなんて、他人と違っているから口に出せない」と言っつて悩む大学生の姿が重なるのである。

結局彼らには、公教育にしろ家庭教育にしろ教育は十分すぎるほどあったが、学習に欠けていた。そういう状況への適応の結果、軽いので生きていく姿勢を学習せざるを得なかったのかもしれない。

こうした状況に対して住空間も無関係ではない。そのことは今和次郎が「子ども部屋不要論」の中で二十年前に心配していたことでもある。子ども部屋は、子どもが家族の間を泳ぐように暮らす中でことはや感情を読むことを学習する機会を奪うので、抽象的な心の持ち主にしてしまうというのである。その後、子ども部屋を乳幼児期から与える習慣は一般的にならなかったが、代わりに密着しすぎる母子関係が抽象的な心の持ち主を育てることになってしまった。それには住環境が一役買っているのである。

たとえば東大医学部母子保健学教室の調査によれば、高層住宅に住む幼児は基本的な生活習慣の発達が遅れ気味であるという。高層階になるほど外出が少なくなるために母子関係が密着し、母親が手を出しすぎるかららしい（一九八九年七月二十九日付静岡新聞夕刊）。このような傾向は高層住宅に限らず、すでに指摘したように子どもの数が少なくなり、安心して外で遊べる住環境も少なくなってきた今日、子育てにみられる一般的な傾

向でもある。最近では砂場や滑り台やブランコ、ジャングルジムといった公園の遊具どころか遊園地にあるような遊具まで室内用のおもちゃとして売られ、親の眼の届く清潔なところで服も汚さず遊ばせられるという理由で人気があるという（一九八九年九月十四日付朝日新聞）。少子化と居住水準の向上で広くなった住まいがそれを可能にしている。

登校拒否児も人間関係どころか時として自然との関わり方も知らない抽象的な心の持ち主であるが、登校拒否児のいる家庭の居間は、充実していないというより確立していない場合が多い。これは子どもの発達に必要な人間関係がその家庭に成り立っていない証拠である（拙著『住まいの家族学』丸善、一九八五）。これは子ども部屋が与えられる以前に、住まいが、子どもが泳ぐように暮らせる学習環境ではなくなってしまう様である。

この夏にアメリカでホームステイをしてきた学生が、個室も昼間はドアが開いていて家族が自由に出入りし、

夜寝るときや、昼間でも着替えをするときなどはドアを閉めてプライバシーを保つ使い方のルールができていくことに感心していた。日本でも畳の座敷の生活にはそれなりのルールとしつけがあったように、住空間の形態に応じたルールとしつけは欠かせない。それは家族の人間関係のルールでもある。家族像が多様化し、住宅の形態が移り変わりつつある今日、どうやらこの点がいい加減になってきているようだ。

発達のプロセスから考えれば、幼児期における母子関係の密着のしすぎは、思春期以降に家族関係の乖離かいりとなつて現れてくるのが十分考えられる。子ども部屋はむしろこの局面で関わってくる。つまり、自立に向けた子育てがなされないままに、年齢がいつて与えられる子ども部屋が子育ての放棄を招き、家族関係の乖離を招いてしまうという図式である。たとえば記憶に新しい女子高生コンクリート詰め殺人事件にもうかがえるように。

しかし、自分の部屋を得たことによって学校に行けるようになった登校拒否児もいるように、住宅もうまく噛

み合えば問題は起きないし、問題の解決に役立てることもできる。住まい方が家族の人間関係を左右するからである。だから子ども部屋を与えても乖離することのないような家族の人間関係をつくっておくこと、そのための子育てが先決である。

そのためには、子どもが泳ぐような暮らしができる、そんな住まいづくり・環境づくりも、それが失われてきた今日では大事な子育てなのではないか。公教育であれ家庭教育であれ、学習にならないような教育はもうたくさん。今の子どもに必要なのは学習環境である。市町村レベルで生涯学習推進大綱の策定が進められつつあるが、これも大人については余暇対策という意義もよからうが、子どもについては失われてきた学習環境の回復にその意義を見出さねばならないだろう。また新しい指導要領では幼小中ともに体験学習が強調されているが、これが「体験教育」に終わることなく、子どもたちにとって「学習体験」の機会となることを願わずにはいられない。

(静岡大学教育学部／住居学)

## 幼児の生活原理について

浜口 順子

### 一 はじめに

倉橋惣三の講義ノートを読んでいてまず印象深かったのは、文章がなめらかで、しかも内容がかなり克明に伝わってくることでした。私などは大学の講義ノートという、要点をかいつまんだ箇条書きや、メモのような整理されたものを、すぐ想像してしまうので、まずそういう形式上のことに心が引かれました。どうしてこのようなテープ起こしに近いものを講義中に筆記できたのだろうと。もちろん先生の冗談や脇道の話題などは適当に割愛されてはいるに違いありませんが、それでもなお忠実な記録なのでしょう、先生の声が耳に聞こえてきそうな、臨場感あるものになっています。

のちに「具体性」について論じるのも、このあたりの印象がきっかけになっています。筆者が自分で内容を取捨選択して記録したノートにはない「具体」の力が、起こしのノートはあるようで、講義の実際の様子がいろいろと想像されました。倉橋先生の絶妙な語り口に聞きほれてノートも忘れていた学生、一心不乱に一言も書き



もらすまいとペンを動かす学生。場所は私も学んだ今のお茶の水女子大学の、あの古い講義室なのかもしれない。先生は時々ポイントになる用語は英語で言い直して板書します。Care, Gabe (in English, Gift), Motivation, Project methodなど、アメリカの新教育思想を熟得していた倉橋にとって、それはひとつひとつがかみしめるような思いの込められた単語だったのではないでしょう。

## 二 「具体性」について

倉橋の理論が時代を越えた説得力をもつのは、それがひからびた机上の理論ではなく、彼自身の子どもと交わった体験が豊かに生かされているものだからでしょう。その豊かさの中に、子どもを見るまなざしの確かさがあるのももちろんですが、それ以上に自分、つまり大人というものにつねに厳しい反省を投げ続けている点に強い興味を覚えます。「子供を愛するにしても、愛してやっていると思うのである。人間の自意識は、実にしつ

こい。」保育する者として純粹に子どもを見つめようとしても、そうする自分を意識してしまうというジレンマを、私もじゅう体験しているので共感させられます。「子供はすぐ自分を持って来ることが出来るが、大人は反対に全体的にぶつかる事が難しい。」子どもの「具体性」を生かす保育をめざしながら、その難しさとまどう大人のあり方。子どもの生活原理を洞察するほどに、大人の生活原理への反省に迫られるのは、避けることのできない反復作業だといえます。

講義ノートの中で私はこうした幼児の生活原理の部分に特に興味を持ちました。子どもの「具体性」と「自発性」。倉橋は、幼児の生活の特色をあげるのは非常に難題であるが、最も重要なものを二つあげるとこれらになるという述べ方をしています。一体この「最も重要」というのがどういう意味なのか、他にもいくつか平行してある特性のうちの二点なのかどうか、この二点を選ばれた理由が大変気になりました。そして保育方法の原理の章を何度も読んでいくうちに、二つの特色がしだいに重

なりあい、子どもの存在様式ともいえるひとつの統一的なイメージに接近していけるようになりました。それもどちらかというところ、「具体性」の方に「自発性」が吸収されるような印象でした。つまり自発性も、子どもの具体的なあり方に付随して必然的に現れる特色なのではないかと考えられたのです。そしてこの二点<sup>①</sup>が特に重要だと倉橋に指摘されたのは、一点からだけでは立体的に浮かび上がりにくい実際のダイナミックな子どもの全体像が、この二点を通すことで、よりはっきりと焦点を結ぶからなのではないかと思えます。

倉橋のいう「具体性」とは、子どもが事物を全体としてありのままに受けとめるあり方のことであって、大人がものを抽象化（概念化）して認識する仕方に対置されています。もちろん厳密に言えば、幼児もことばという道具を用いて徐々に抽象的な認識方法を学んでいるわけですが、倉橋はつねに大人との対照で、幼児のより「具体的」なあり方を論じているのに違いありません。おおまかに見て、人は具体的なものの見方から抽象的な思考

法へと発達を遂げていきます。その意味で、幼児の「具体性」という特色を「抽象性以前」と考えた方が私にはわかりやすいと思えました。なぜなら具体的という語の一般的なイメージが、ここでの「具体的」とずれるところがあるからです。習慣的に「具体的」というときは、事物の輪郭がはっきりとしている「明確さ」のイメージが含まれているのではないのでしょうか。たとえば理論的な話が続く中に「具体的」に例がさしはさまれると、内容がはつきりと理解できたような気がするものです。しかしこの「具体的」に比べて、倉橋の「具体的」という表現はもっと根源的な意味で使われています。つまり「抽象的でない」ということです。「抽象的でない」様子を、そもそも抽象的なものであることばで言うと、「具体的」という暫定的な表現になるわけです。ですから子どもの具体的なあり方というのは、一生懸命（ことばを介して）考えれば考えるほど遠ざかってしまうもので、近づこうとするならばからだ全体を持っていつて子どもにも「引きずられ」るしかないということになるのです。

子どもの「具体性」は大人にとって「どうもほんやりして徹底的にできない」感を抱かせると倉橋は言います。だからこそつい「分析的」、「部分的」な思考に走りがちになるのですが、そのように部分を「注意」によって抜き出さないで全体として事物にあたる態度がここで「具体的」の意味です。「幼児に対しては、全体的に、具体的にあるべきだが、教育を考える我等は抽象的になる。」(傍線筆者) この一文からもわかるように、「具体的」とは意識的にそうする態度ではなくてそのように「ある」状態をさし示していて、注意して考える「抽象的」態度とは基本的に異なるものなのです。

「さながら」という美しい言葉も、このような抽象化以前の「ある」状態をずばりと言いついて当てるわけですが、この語も一般的には「見える通りに」とか「全部」という意味で使われていて、その際かならずしも抽象的な認識や態度などが対置されてはおらず、倉橋の用法と一致していないことに気づいておきたいとも思いました。

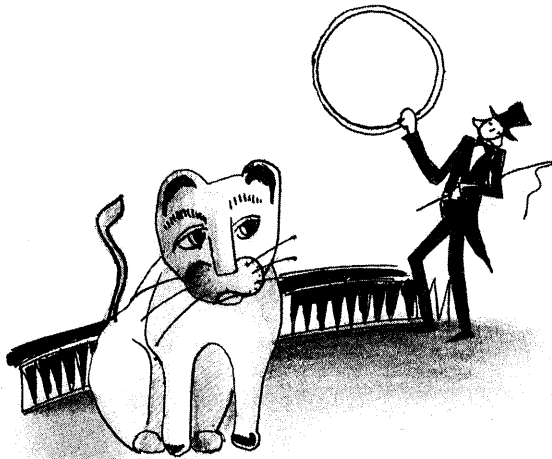
ところで一体大人はどのようにして抽象的な態度を捨て、具体的、全体的であることができるのでしょうか。保育者にとってこれ以上実践的な問いはないでしょう。これについて倉橋は二つの仕方で述べています。一つは、目的にとらわれたり、注意によって部分へと目が向いたりすることが抽象化であるという、逆説的な説明です。二つめは「愛する」「生活する」「遊ぶ」のが具体的な状態であるという例の提示です。正直いってこれではまだ歯がゆいような、「解答」へと手が届ききらないような心もとなさが私には残りました。しかしこれこそが大人の悪しき(?) 抽象化志向の現れなのかしら、と思ひ直しもするのです。いかにして子どもと具体的なあり方で遊べるのか?と問うたところで、とどのつまりは実際に子どもと生活してみてもそれを感得するしかないのではないのでしょうか。そしてさらに反省されるのは、実際に体験上心得ているのに、なおも「いかにして」と説明を求める傾向にあるということです。「遊んでいる時に

は、全体として現れる最上の場合である」（傍線筆者）。自分を全体として子どもの前に現そうという目的を持って遊ぶのではない。そのような目的意識を介さずに、子どもとたわむれ、そこに巻き込まれるうちに全体が自然に現れてくる。そのうちに遊びを心から楽しんでいる自分を見つける、という感じなのかもしれません。倉橋の二通りの説明のはざ間に、「具体性」をめぐる実をやっかいな大人の認識方法というものが反省されます。こうしたことをふまえると、「子供と遊ぶのは大切な保育である」という一見あたりまえの言葉が、奥深い含蓄を帯び、いやおうなく保育者を反省へといざなっているように感じられます。

### 三 「具体性」から「自発性」へ

具体性とならんでもうひとつの生活原理とされているのが自発性です。大人に自発性が少ないのは、自意識と効果意識が強いからだといえます。まずこの自意識ですが、これは自分というものを自己から抜きだして見る意

識で、いわば自分を抽象化する作業にもついでいます。倉橋は「真の幼児の特長」として、「幼児は自分を分用する事を知らず、何時も自己の全体をありのままとして、生活させている。」と述べています。大人にくら



べて「幼児は、自ら、自分を抽象する事ができない」。つまり自分というものを、私とは……である、と客体的に見直すことをせず、ただひたすら自己を全体として生きていくということです。

保母の条件として「自意識の余り強いのは避けたい」というのも、それによって自発的に生活する子どもから遠ざかってしまわないようにということでありましょう。保母が子どもの自発性を損なわずにさらに育てるようするには、「おどろく」ことがよいと倉橋は明言します。その直截ちやくせつさには感動さえ覚えました。自意識にとられず、子どものさながらを見つめる実際の手立てとして「おどろく」用意があるようにしておけばよい、とは実に明快だと思つたからです。これはもちろんわざと驚くまねをすればいいわけではありません。自意識を控える、と言われるのは違って、何事に対しても驚けるように準備しておくこと、心の水準をその辺に置いておくことはそう難しいことではないと思います。ことばを変えるならば、何事も当然だとは受けとめず、すでに出来

上がっている考え方（常識や概念など）にあてはめたりもしないで、新奇なものとして出会おうという姿勢です。「おどろく」こと、「子供の自発に引きずられてゆく」のを楽しむことを励ます倉橋の保育理論は、読んでいてなんとも愉快な気分にはせられるほどなのですが、ちょっと視点を変えると、あの堅苦しいくらいの厳密な理論に武装された現象学という現代思想がかかっている「生活世界への回帰」という考え方とよく似ているのも面白いと思います。

自発性をはばむものとして自意識とならんであげられているのが、効果意識です。これは未来に向けて事物がどう展開するかを予想した上で、目的にかなうことを期待する意識です。「目的を立てる」という事は、他を捨ててしまつて、或る一つを抜き出すことです。そうするとやはりこちらも抽象的な態度に支えられていると言えるでしょう。

自発性をはばむものとしては、このようにそれぞれ抽象化作用によってなされる自意識と効果意識とが挙げら

れているのですが、これだけでは私自身まだ自発性そのものの理解に到達できていないような感がありました。

自発的とは一般に、人に言われなくても自分からしたいと思つて何かを行う前向きな姿勢のことをいいますが、

ここでの自発性とは、人間の生命の根源にある、生き続けようとするエネルギーに近いもののようなのです。この種のエネルギーは、もちろん大人にも子どもにもあるものです。「育ててやるべき自発は、他発他動の反対、子供

自身の中より生活の力が出、そして自ら動いている。大人・老人は他発他動で自ら動く勢いが無い。」大人の自発性を促すものには、自意識や効果意識などの、現在を客観的にはかる尺度のようなものが強く作用しています。これに対して子ども自発性は子ども特有の生活原理から発しているという視点が大切なのだと思ひました。「子供が伸び伸びと動くその力の現れ」とか「生命的」などと倉橋は表現していますが、具体性という生活原理に照らすと次のように考えられましょう。つまり、事物（自己も含む）を抽象しないで、事物と共に具体的

にあるあり方そのものが、すでに他発他動ではありえず、必然的に自発性を用意しているということです。

「他」（自己と事物の二者以外にある第三者的な抽象的なもの）の介在（他発他動）をまたずに、事物と直接に出会うということが、幼児の自発的なあり方なのです。未来自の目的や効果などを前提としなくても、その時点を生かされること、これがのびのびと動く自発性の現実の姿なのでしょう。

倉橋の言う二つの「最も重要な」生活原理（自発性と具体性）は、こうして互いに不可分の統一的な像を結ぶのではないか、というのが私の理解です。

#### 四 おわりに

倉橋は「真」ということばをよく使っています。「真の」生活とか「真の」幼児の特徴、また聞き慣れないところでは「真物」ということばもあります。

はじめのうち私には、この表現にはどこか理想主義的な響きを感じられ、フレールベルに通ずる形而上的な美意

識（価値観）を連想していました。しかし倉橋の「真の」という形容の対になるのは、「偽の」というよりもむしろ「仮の」なのだと思われかされてからは、逆に、子どもの現実・今から目を離すまいとする必死なまでの決心が込められた表現なのではと思われてきました。真の

生活は「現在の興味に依り、今の目的に結びついていなければならぬ」と倉橋は言います。だからたとえば、一番の前の仮の事である「稽古」などは幼稚園ではあり得ない、その時その時が本当の真の時なのだ、と。大人が子どもの生活に外から目的を与え、子どもの興味いかんを問わずに、いっせいに同じ活動を強いるのは、おそらく大多数の子どもたちにとって、空しい「仮の」時間となってしまうでしょう。また物を観察する際にも、知識や抽象によらず、事実在即する実感を得られるような「真物」に触れさせる事が大切だと述べています。子どもが独自の見方で物を見、実感できる経験を持たせよ、ということ。ですからここでの「真の」とは理想主義どころではなく、子どもひとりひとりの現在が実現さ

れることを見守り援助していこうとするときの、大人の限らない教育的自己反省に裏づけられた形容ともいえるでしょう。それでいて倉橋の子どもへのまなざしに、敵しさよりもやさしさが感じられるのは大きな救いです。

田村薫・菊池ふじの両先生のノートに倉橋の講義全体が記録され、今回土屋先生が再現してくださったおかげで、数十年へだてた今またひとりの学生が講義レポートを提出できそうです。

（貞静保育専門学校）

## 理解しにくい子どもたち

### —— D 夫のこと ——

F · M

最近、理解しにくい子どもたちが、増えてきたように思われる。子どもたちの言動の中に、初めて出会うようなことが多くなり、しばしば驚かされる。

年長組の一学期も半ばを過ぎた頃、朝、登園して遊び始めようとしていたD夫が、唐突に、私に言った。「先生に、ママのこと話したいんだけど。」

「なあに？聞かせて」と関心をむける私に、「でも、ママの悪口になるから言えないんだ」と秘密めかして言う。D夫の心を計りかねて、とまどう私に、D夫は追い討ちをかけるように言った。「先生のことも言いたいんだけど」「なあに？」「でも、先生の悪口になるから」「いいわ。言ってみて」思いがけなく、D夫は今度はあっさりとは承知して、「うん、じゃあ、ママに言っとくから、ママから聞いて」と言った。



翌朝、登園してきたD夫に「昨日のこと、ママにお話ししたの？」と聞くと、「あ、そうだ」とD夫は何か母親に耳打ちする。母親は、よく分からないといった表情で、「先生が、マジックか何かを貸してくれない」というようなことを言っていましたけど」と言う。D夫は、製作材料などを置いてある棚を指し、「こういうの使っちゃいけないんでしょ？」と私に聞く。いつも子どもたちが、自由に使っている棚である。D夫にそう思わせたのは、「片づけ」のときの私の態度だったのだろうか。不思議に思いながら、「お片づけのときは『出さないで』って言うけど、そうでないときは、いつでも使っているよ」と言う私に、D夫は、「うん」とうなずいた。D夫の言いたかったことは、本当に、そのようなことだったのだろうか。私に話したい「ママのこと」とは、どんなことなのだろうか。心に引っ掛かったまま、手がかりもなく日が過ぎた。

D夫の母親が「お話ししたいことがあるのですが……」と面接を申し入れてきたのは、一学期も終わりに近づいてからである。

渦中にあるときは、自分の気持ちの整理がつかないので、話せなかったが、大分、落ちついてきたのでお話ししたいと思った」という母親の話によると、D夫が突然「ぼくには、心が二つある……」と言い出したというのである。その二、三日前に、母親に叱られて、D夫があやまったときのことを、「あのとき、ぼくは、ごめんなさいと言ったけど、本当は、あやまりたくなかったんだ」「ぼくには、心が二つあるんだ」と言ったという。そして、それから堰を切ったように、朝に、夜に、時をかまわず次々と、以前あったこと

を言い出し、両親は、ひたすら聞き役にまわらされた。両親は疲れ果て、これが何日続くのであろうかと、母親は、ノイローゼになりそうだったと述懐する。このような状態が三日ほど続き、その後、落ちついてきたということであった。

幼稚園でのD夫は、この頃は友だち関係も広がり、自分のしたいことにも、まっすぐに心を向けられるようになってきたと感じられて、ほっとしていたところであった。

D夫は三歳で入園した三年保育児である。入園当初は、不安気に涙ぐんでいたが、十日ほど経つと友だちもできて遊ぶようになり、時々母親を思い出して探す程度になった。私が難しさを感じるようになったのは、妹が生まれる前後だっただろうか。母親への執着が強くなり、おとなへの要求が多くなった。D夫の要求に疲れた母親は、妹の育て易さにかわいさがつり、"D夫さえいなければ……"とまで思ったことがあると自戒している。

当時のD夫の、おびえたような様子の激しさは、私を驚かせた。子ども同士の小さなトラブルにも、"誰もそばにこないで"と激しく泣き叫び、おとなの慰めも拒絶したし、お芋ほりでは、"虫がこわい"と、おびえたように母親の背中にしがみついて、一度も畠におりようとしなかった。

少し落ちついてからのD夫の"トイレ通い"も、記憶に残る出来ごとの一つである。おべんとうの途中で"先生、ウンチいきたい。一緒にきて"というのである。これが何日か続き、その日によって、"ドアの外で待っていてほしい" "廊下で待っていてほしい" "部屋に戻っていて、自分が終わったら来てほしい"など、いろいろな条件をつける。自

分が言った通りにしてくれているかどうかを、途中でドアを開けて確かめる。こんなことを、何日かくり返しているうちに、この“トイレ通い”は、いつの間にか終わった。

登園時に母親から離れられず、あとを追うようになったのも、秋から冬にかけてのことである。三歳児クラスのとときのD夫は、いつも眉をひそめて、気むずかしい表情の子どもだった。

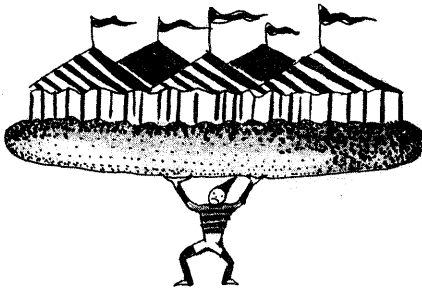
三歳児クラスのとときも、四歳児クラスのとときも、D夫は、特定の子どもと遊びたがった。初めはY夫であり、その次はN夫であった。仲よしができてよかったと思っていたが、時々、相手の子どもが、金切り声をあげて、いらいらと何か言っている場面を見かけることがあった。たいていは、D夫があわてて、相手の子どもをなだめて、おさまることが多く、事情がつかみにくかったが、家での様子を聞くと、二人の関係が、相手の子どもへの負担になることもあるようで、D夫をそっと見守りながら、相手の子どもも支えなければならなかった。

そのような過程を経て、D夫は変わってきたのである。年長組になってからのD夫は、表情が明るくなり、自分のやりたいことに、まっすぐに心を向けられるようになった。以前のように、友だちが作ったものを、もらいたがるのではなく、自分のイメージを、自分で実現しようとする“自分の活動”が、D夫の中に生まれてきた。友だち関係も、閉ざされた二人の関係ではなく、外に向かって開いたグループで、活動によって流動的に、メンバーが出入りしている。D夫の周囲で、いらいらと叫ぶ子どもも、もういない。ちらちら

と、おとなの目を気にするようなこともなくなり、保育者に対しても、まっすぐに心を向けられるようになってきた。

長い時間を要した変化であったし、私にとっても、むずかしい日々の課題であった。D夫は、“自分には心が二つある”と捉えて、それを両親に表現できたときに、自分の中にいろいろな問題を乗り越えたのであろうか。

それにしても、生まれてから六年しか経たない幼い子どもの“心の深さ”、“心の複雑さ”に、改めて、畏怖と畏敬の念を覚えたのである。



(お茶の水女子大学附属幼稚園)

J・A・コメンスキー

プラハの教育博物館を訪ねて

大梶 優子



プラハ市の中心を流れるヴルタヴァ（モルダウ）川と、丘の上のプラハ城の間に、マラー・ストラナと呼ばれる地域がある。官庁・大使館が多く並ぶ古い町並である。ロマネスク・ゴシック・ルネッサンス・バロック・ロココと、十世紀頃からの建築様式がそろって、建築物博物館街の様を見せている。

教育博物館は、そのマフラー・ストラナ地区のヴァルトシュテイン宮殿の一隅にある。「コメンスキー教育博物館」という看板が、小さく掲げている。前もってその存在を知らなければ、訪ねあてることができないような場所である。

昔は、馬車が通ったであろうと思われるような、アーチ形の門をぬけて、二つ目の中庭に出ると、似たようないくつかの質素な扉がならんでいる。その一つが、教育博物館の玄関である。

館内は、受付を境にして、右半分が、J・A・コメンスキーの資料展示、左半分が、現在の教育活動の展示会場になっている。

コメンスキーの全身像が、展示場の正面に立ち、壁面に沿って、ガラスケースがならぶ。窓も高く、天井も高く、コメンスキーと向きあって、別世界に入り込むような雰囲気漂わせている。

ヤン・アモス・コメンスキー (Jan Amos Komensky) は、日本では、ラテン語名のコメニウス (Comenius) で知られている。十七世紀の、ヨーロッパ教育史上最初の教育思想家、世界最初の絵入り教科書「世界図絵 オルビス ピクトス」の著作者である。

コメンスキーは、チェコスロヴァキアの中中部、モラヴィア地方で生まれ育った、「チェコの人」である。私が、プラハに来てまもない頃の訪問先で、「コメンスキー」と、私の知る「コメニウス」が同一人物であることに気づくまで、ちょっとした時間がかかったのをおぼえている。教育活動を仕事にしているチェコの人々の間で、コメンスキーが、チェコ人として尊敬されているのを知った。「世界の教育学の師コメニウス」は、チェコの人々にとって、何よりもまず「民族の師、チェコ民族の指導者」なのである。

「民族の師」という敬称は、もともと、当時のコメンスキーの教育思想家としての活躍と共に生まれ、今日にうけつがれたのではない。十九世紀になって、長年のハ

プスブルグ家の支配から立ちあがり、チェコ民族としての自覚の上に展開する民族復興運動の中でよみがえり、新たな評価がなされるまで、葬り去られていたらしい。

この国の歴史の中で、コメンスキーは、暗国時代と呼ばれる時期の、まさにその「暗」の部分を生きた人である。政治上、宗教上の理由から、一生の大半を異国での亡命生活ですごしている。また、国外追放になる以前も、七年間チェコの北部で遊行を続けた。だから、小さな町の古い家々の壁に、コメンスキー滞在の時期を記した銅板を見いだす時、他の著名人のそれとは、ずい分違う意味をもつことに気づく必要がある。

コメンスキーの亡命は、個人的なさすらい人としてではないようだ。同胞教団のメンバーを率いての、集団亡命の指導者である。同胞教団は、十五世紀に、ローマ教会に対して、世界に先がけて宗教改革を行ったヤン・フスの教えにもとづく新教派の名である。ヤン・フスが、当時の慣習から脱して、ラテン語ではなく、自分達の言葉であるチェコ語で説教をしていたというベツレヘム教

会が、今でもブラハの旧市に残っている。コメンスキーがブラハに立ち寄ったのは、生涯に一回だけということになっているが、その時に、このベツレヘム教会を訪れたそうだと。

コメンスキーは、まずは宗教者であり、宗教集団の指導者であった。その宗教の教えが、チェコ民族全体を基盤とするものであったから、コメンスキーの思想と行動は、常に自らを含む民族の変革に向けられた。

チェコスロヴァキアに任んで、身近に知り得たコメンスキー像は、このような民族指導者の姿を浮き彫りにしている。「民族の師」、それから、世界に知られる「教育の師」なのである。

博物館の全身像を前にして、コメンスキーの人間として生涯、ヨーロッパ全体を見渡すことなしには理解し得ないその時代背景が、頭をよぎっていく。展示されている資料は、コメンスキーの移り住んだ土地、年代を明示しながら、執筆草稿や著書表紙のコピーが主になっている。点の集まりのような資料の間を、「民族の師」「教育

の師」としてのコメンスキーの考えや行動でつないでみたい。

ヤン・アモス・コメンスキーは、一五九二年三月二十八日に、東モラヴィアの町で生まれた。その町が、ウヘルスキーブロードともニヴニツェともいわれているが、はつきりしない。

少年時代に両親を失い、おばの家に預けられるが、町の戦火に会い、ニヴニツェへ逃げ、同胞教団にひきとられている。十六歳で、中央モラヴィアにあるプシエロフのラテン語学校に入学する。同胞教団が組織し、ラテン語学習を中心に、将来は、教会での仕事を担えるための教育をおこなう学校であった。

一六一一年に、同胞教団の推薦をうけて、ドイツのヘルポルトとハイデルベルグに留学した。そこで、世界の動きや新しい学問の方向をとらえる機会を得た。チェコ語の辞書作成の発想、モラヴィア地方の自筆地図作成、ポーランドの天文学者コペルニクスの地動説との出会い

などである。この留学時代に、思想体系汎知学の構想、教育活動への志向が生まれたといわれる。

一六一四年にモラヴィアに戻り、プシエロフのラテン語学校教師になった。教育改革の手始めとして、ラテン語教科書作成にとりかかった。

一六一八年、北モラヴィアの町フルネクの教会執事に赴任した。その年に、三十年戦争が始まり、一六二〇年に、ブラハ近郊で同胞教団を中心とする軍が、ローマ教会側のハプスブルグ家の国王軍に敗れた。これが、白山の戦いであり、チェコの暗黒時代の始まりにもなるのである。同胞団の町フルネクは戦火に会い、コメンスキーも家を焼かれ、町をのがれるが、それは同時に、同胞団教徒としての逃亡をも意味した。庇護者の領地を移り住みながら執筆活動を続けた。

一六二八年、チェコ領土を支配していたオーストリア国王兼神聖ローマ帝国皇帝が、新教徒の国外退去の令を出し、コメンスキーは、同胞教団の人々と共に、ポーランドのレシュノに亡命する。これ以後四十二年間、生涯

の終わりまで、亡命生活が続くのである。生涯を通じて、祖国の独立を願い、同胞教団の保護を求めての動きが最優先されている。

レシュノでは、高等学校（ギムナジウム）の教育改革者として迎えられ、「大教授学」「母親学校の指針」「開かれた言語の扉」などの書物が完成した。コメンスキーの教育構想は、祖国の全子弟の教育を念頭においてつくられている。十九世紀半ばになるまで出版されることがなかったにもかかわらず、チェコ語で書かれた「教授学」の前書きで、「私は、自分の民族の言葉で書く。なぜなら、私の民族のために書くのだから。」と述べている。

コメンスキーの教育改革論は、他国でも知られるところとなり、一六四一年には、ロンドンに行っている。また、スウェーデンからは、教科書作成を依頼されている。

一六四七年に、三十年戦争が、スウェーデンの勝利で終結する。しかし、コメンスキーの望んだ祖国の独立は



実現しなかった。その状況で、「瀕死の母、同胞教団の遺言」をチェコ語で書き、母国語による教育を深め、民族の伝統を発展させること、青少年の教育に努力し、民族の独立を志向することの課題を強調している。

一六五〇年には、ハンガリー北部のシャロスバタクでの学校改革を指導している。四年間の滞在で、「世界図絵」「幸福な民族」を著作し、学習を演劇化する方法をとり入れて発展させた。「世界図絵」は、ハンガリー語を母国語とする学生達の教育に、絵を媒体とする学習方法を採用する発想から生まれたものである。

一六五四年に、再びレシュノに戻った。三年後におこったポーランド対スウェーデン戦争で戦火に会い、財産、書物、原稿を失った。

一六五八年、六十六才のコメンスキーは、デ・ヘール家の招きでアムステルダムに移り住んだ。全集出版のあと、主な関心は人類の平和に向けられ、「平和の天使」を書いた。

一六七〇年十一月十五日、アムステルダムで死去、亡

命者として、ナールデンという町の新教派の教会に葬られた。

一八七〇年、コメンスキーの没後二百年記念に際し、チェコの教育関係者がオランダの文部省に、埋葬確認の要請をした。当時は、すべて不明になっていて、オランダ側からの返答は、一九二七年になってからだそうだった。その後、このナールデルンの教会は、コメンスキーゆかりの地として改築された。

博物館の展示資料は、チェコ民族がコメンスキーとのかかわりで、自ら行動をおこした証しを、大きなパネル写真で写し出して終わっている。

「いかがでしたか。」と、受付の老婦人が近づいて、コメンスキーの個人生活、子孫とチェコとのかかわりなどを話し始める。教育論汎知学を含めて、コメンスキー研究が世界に広がっていても、チェコの人々が共感するコメンスキーの考えや行動の次元は、やはり違うようだという思いで、博物館を後にした。

(チェコスロヴァキア在住)

## はなれる母と私

やまだようこ

### 1 見送る母といく私

私たちは、たとえ幼いときは母の懐や腕のなかにあたたく包まれていても、あるいは大地のような母にしっかりと支えられ、傘のような母に風雨から守られていても、成長したらいずれ母親の懐から外へ出ていかなければならないと思っている。

子どもが、母親から出ていく時の様子には、いろいろのかたちがある。母が子どもをしっかりつなぎとめて離そうとしない場合や、母の影響力があまりにも強大な場合には、子どもは火だるまになって爆発物のように母に

反抗したり、壮絶な闘いをくりをひろげたあげく精神的な意味で「母殺し」をしなければ、出られない場合もある。

子育てと親子関係のありようは、子どもの自立の際に、その真実の姿が問われることになるだろう。

親子の闘いは、あった方がよいとはいえないが、ない方がよいわけでもない。一見ものわかりがよさそうでも、なま身の自分をみせない母親の子ども、ウソにくるまれて煮え切らない人生を生きる子どもは、闘う母子より不幸である。闘えば双方の傷は深くなるが、両方のエネルギー

ギーのぶつかりあいから、真の人間の出会いと相互理解がうみだされることも多い。

子どもが闘わないで穏やかに自然に母親のもとから出ていく場合の、典型的なひとつのかたちは、図1、図2、図3のような「見送る母といく私」の構図である。

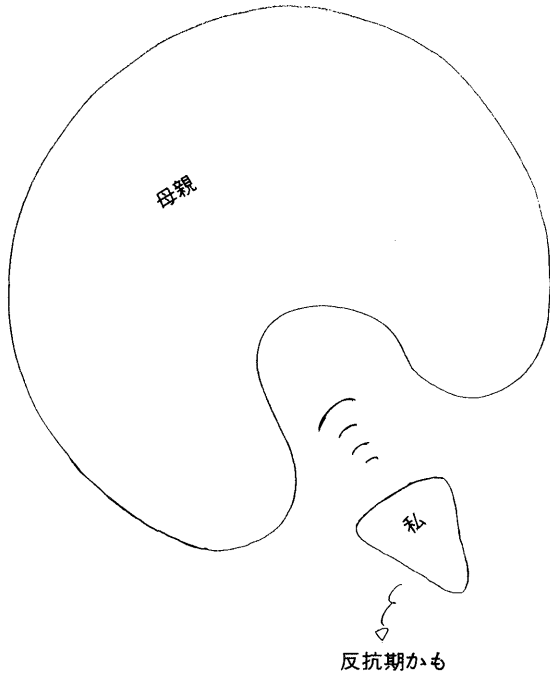
図1では、三角になってどんどん前へ進んでいく子どもを、母親が後ろから見守っているようでもあり、いつでも戻れるように穴ぼこを用意しているようでもある。

図2でも、出ていく小舟を大きい母船が後ろからやさしく見守っている。図3では、反抗して突っ張って走っていく子どもを、母は後ろで黙って見ている。

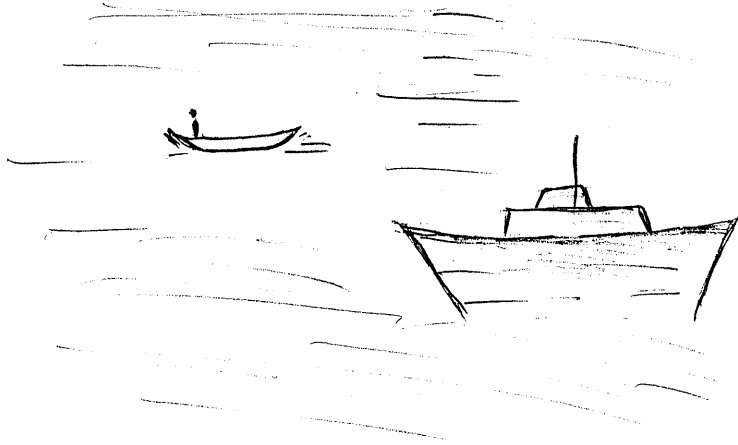
これらはいずれも「門にたつ母」の絵だといえるだろう。子どもが「いってきます」と家を出て行くとき、母が門に立って「いってらっしゃい」と見送るときのある。

母親は、もしかや交通事故にあうのではなからうか、いじめっ子がきても大丈夫だろうか、雨が降ることはないだろうかなどと不安をもちながらも、子どもに連れ添っ

▲図1 三角になって出ていく子と、穴ぼこをもつ母

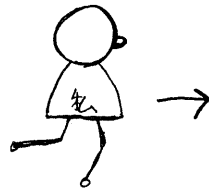
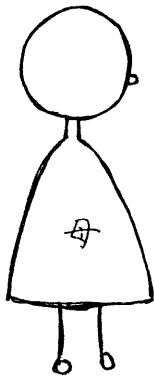


母親が私の主張を認め始めたイメージ  
自立心旺盛な自分



◀ 図2 後ろから小船を見守る大船

大きい船は母で、小船が私。小船がそばにちゃんとしているか、いつも大きい船が見守っている。



◀ 図3 前へ進む私を後ろから眺めている母

私は反抗ばかりしていた。お母さんは恐いというか、絶対にさからうことができないと思っていた。でもきらいだったわけでもなく、けんかしてもすぐに忘れてしまった。

ていくことはない。この先は、もし困難があったとしても子どもが自分で対処すべきであるし、自分の人生を自分で切り開いていかねばならない。母は子どもの後ろ姿が小さくなり、見えなくなってもまだ視線で追いつながら、しばらく門にたちつくす。

多くの子どもは若さゆえ怖いもの知らずで、母ほど前途に不安をもたない。意気揚々として前だけを向いて出ていき、後ろを振り返ることは稀である。だが子どもは、後ろでは母親が自分を見守りつつづけていることを信じている。そしていつでも戻ることができ、戻ったときには以前と同じようにあたたかく受け入れてくれる母が待っていることを心の支えにしている。

子どもは、もし実際の母がいなくなったとしても、心のなかで母が自分を心配して必ず見守っていてくれると信じていることができれば、困難な航海を乗り越えることができるだろう。「見送る母としく私」の構図によって出立できた人は幸いである。

## 2 はなれる母と私

アメリカの母親は、子どもを甘やかさないが、それはやがて遠いフロロニアに出ていき誰にも頼ることのできない独立した生活を送らねばならないからだという。

エリクソンによれば、アメリカの子どもたちの心の底には、根深いコンプレックスとして、母親に拒否され捨てられたという不満の念と、独立しようと焦って母親を捨てた自分にたいする致命的な自責の念がみられることがあるという。

カウボーイの歌には一貫して「もう帰ることはできない、帰る道がない」という、孤独に生きようとする男たちの、男らしくもせつないテーマが含まれているといわれる。そこには門で見送る母も、後ろで見守る母も、あたたかい穴ぼこを用意して待っていてくれる母もいない。

カウボーイたちは草原で、自分が育ててやがては屠殺場へ送り込む運命になっている、まだ若い仔牛の群れを移動させながら、次のような歌をうたう。

お前には父親もいない、母親もいない、

お前がはじめて一人できまよい出たとき、

お前が彼らを見捨ててきたんだよ、

お前には妹もいない、弟もいない、

まるでカウボーイと同じだよ、

家から遠く離れてしまつて。

アメリカに限らず西欧の社会では、独立 (independ-

ent) という概念は、特別に重要

なようである。イギリスでは、私

立学校のことを独立学校 (indep-

endent school) という。それ

は国や自治体からの援助がなくて

も自立できる学校だからである。

子どもも、親とは別の独立した個

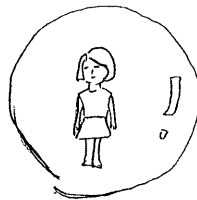
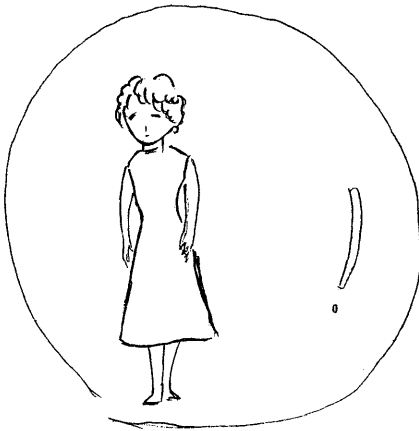
人であることが当然とされ、早く

から親から離れることが期待され

る。

西欧化した現代の日本の社会に

▼ 図 4 母と離れた空間の中にいる私



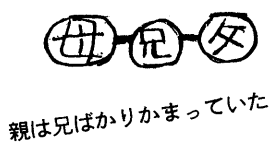
おいても、独立した個人であることは、たてまえとして  
は大変重視されている。しかしたとえ大人でも「かわい  
い」人、つまり子どもっぽくて甘えんぼうで保護したい  
気持ちをかきたてる人が、軽蔑されることはあまりない  
し、むしろ好かれていく。また独身、独居、ひとり、独  
自、独特、孤独など、他人の人々から離れた個として生  
きることは、必ずしもよいと思われていない。

母がいつも遠くから見ていてくれるが、遠い  
存在で、あまり甘えるということをしなく、  
いつも忙しそうなお母と、その近くにいる私の  
イメージ (近くにいるお母にくっついてい  
けなかったイメージもある)

本音があらわれるイメージ画のなかでは、「はなれる」ことは、独自の明確な個人として当然とみなされることは少なく、圧倒的に寂しさと結びついていた。図4は、母親と自分は遠い別の空間のなかにおり、母に近づくことができなかった自分の孤独な姿を描いている。

図5は、父母が兄だけをかわいがり、自分は離れたところに位置していたという、たいへん多くみられた構図である。親の愛がきょうだいのうちの誰にそそがれているか、子どもは敏感に察知する。親の愛情の偏りは、子どもの心に痛切な割切れない感情を長く残すようである。

このように愛情の有無は、親近性と非常に深い関係をもち、距離の近さと遠さによって表された。そして「はなれる」「へだたりがある」「とおい」などは、寂しさや孤独や恨みの感情とむすびついていた。また幼いときだけではなく、青年期を描いた現在の絵においても、母子が別々に離れていてよいのだと肯定されたり、人間関係の理想像として描かれることは少なかつた。



親にかまってほしかった



▲図5 父母は兄だけをかわいがり  
私には遠く離れた存在

依存から独立へという単純な発達図式のたてまえとは違って、子どもを離したくない母と、母から離れたくない子どもの感情はかなり複雑で、矛盾をはらんでいるのかもしれない。

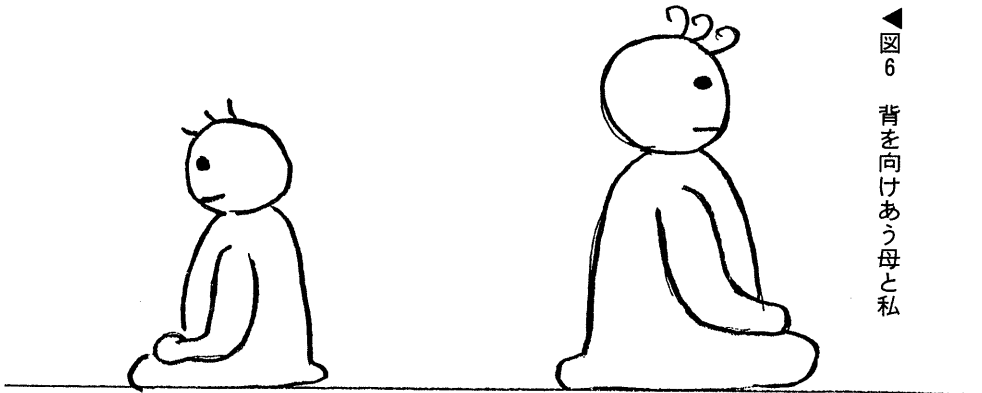
### 3 背を向ける母と私

図6の母子は、隔たりがあるどころか、はっきりと背を向けあっている。お互いに相手を理解しようという態度をもたないようである。

それに対して図7は、よく似ているがすこし違っている。子どもは母に話しかけたり母に甘えたいのだが、母のほうに応じてくれず、二人のあいだによそよそしい隔りがある様子を描いている。

子どもは、母にどのように働きかけたらよいかわからないようである。コケシのように描かれた子どもには、とっかかりをつける「手」も、話しかける「口」もない。それでも目だけはあきらめきれないのか、上目づかいにうらめしそうに母の方をうかがっている。

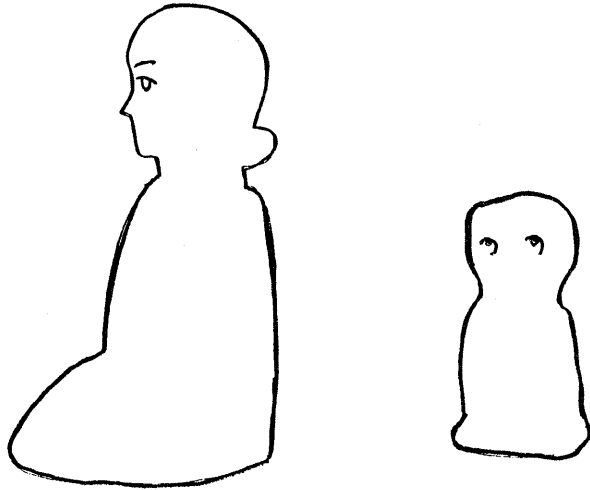
◀ 図6 背を向けあう母と私



幼いとき、母は、私が五歳の時に父の後妻としてきた人で、母は母、私は祖母に育てられ、まったくお互いを理解しようとしていなかった



◀ 図7 母と距離があって甘えられない私



私はお母さんに甘えたり、何か買ってとわがままを言っではいけないのだと、なぜか思っていた

母は、はっきりと子どもに背を向け、敵しい表情で横向きに座っている。目は黒くぬりつぶされたり、瞳が描かれるのがふつうだが、この母の目は、空虚なからっぽの目 (empty eye) である。この目は、子どものほうを振り向いて子どもの瞳に写った世界をいっしょにのぞきこんだり、目と目を見合わせてにっこり笑いあうことを期待できないような、ぞっとするような冷やかな空気と緊張感を伝えている。

五分もかからずに描けそうな、サラサラとひとふでがきで描いたようなラフな線画であるのに、それが母と子のあいだの微妙な距離感や雰囲気、母に対する子どもの気持ちや、母の態度をあますところなく、私たちの気持ちにじかに訴えかけてくるのだから、絵というものはほんとうに不思議である。

(愛知淑徳大学)



うちの息子Tは生まれながらの病気をいくつもって  
いました。生後一ヵ月で大動脈の手術を受けましたし、  
今でも心臓には小さな穴が空いています。肺にも問題が  
あります。でも今は、何の制限もなく普通の子と同じよ  
うに元気に学校に通っています。

ただ、Tの食事は生後一ヵ月までは普通の子と同じよ  
うに母乳を飲んで育ちましたが、病気が発見されてから  
は、減塩ミルクになったり、一日に飲んでよい量が決め  
られたりしました。離乳食も細気管支炎（肺炎）で再入  
院している時に始まりました。気管支炎、肺炎を起こし  
やすく、体重は思うように増えてはくれませんでした。  
満一歳で7キロにならなかつたら心臓の手術も考えま  
しょう、と、先生に嚇かされていましたし、親として  
は、一生懸命食べさせよう、はやく大きくなって欲しい  
とそればかり願っていました。幸いにもTは食い意地の  
張った子で、先生に、

「この子は本当に餓鬼坊主だな」

と、あだ名された程でした。一歳の時の育児記録には

「好き嫌いなく良く食べる良い子だ。お茶碗かるく一  
杯のご飯と、魚なら半切れ、そしてそれと同量ぐらい  
の野菜をペロリと食べてしまう。」

と書かれています。満一歳で、バンザイ！ 8キロにな  
りました。

ところがです。それからが問題だったのです。一歳  
六ヵ月の記録には、

「食べず嫌いが激しく、決まったものしか食べてくれ  
ない。シチュー・スープ・味噌汁は好きで、その中に  
入れてしまえば食べてくれるのだが……。メロンヤス  
イカなども最初は無理矢理食べさせた。食べてみれば  
美味しいのですぐ好きになった。だが、こんな風だか  
ら、まだあめもチョコもアイスも食べたことがな  
い。」

二歳になると

「相変わらずのワンパターンの。以前食べていたのに食  
べなくなったもの〓ソーセイジ・焼魚。食べられるよ

うになったもの。|| こんにやく。本当に食べず嫌いにもほとと困ったものだ。いやとなったら(時に、食べられるものでも)絶対に口に入れようとしない。少し威かしたり、交換条件を出したりするのだが、なかなかうまくいかない。」

二歳半でも

「相変わらずのワンバターン。新しいものは絶対に食べない。でもお菓子類は食べてみようという気を起こすことが多い。」

と書かれています。

一歳四ヶ月頃からでしょうか、前歯が生え揃い、臼歯も四本生えた頃から、親としては、離乳食はもう卒業させ、色々な食品を様々な調理方法で食べさせようと思っただけです。Tはそれまでも色々な食品は食べていました。肉も魚も卵も野菜も、どれもこれはいやということはありませんでした。が、肉ならそばろかシチュー等の具として、魚は煮魚か焼魚、卵は甘辛いり煮・卵焼き・卵おじや、野菜はほうれん草のおひたしや、かぼちゃの

煮物、他の野菜は味噌汁等の具として、と、決めていました。少しでも違った調理法をしますと食べないので。それも口をキッとむすんで、なめてみることも、ほんの少し、小さく切った一口も食べようとはしないのです。ハンバーグも、しゅうまいも、ポテトサラダも、おにぎりさえもだめでした。そんな風でしたから、見たことのないものなど、なおさら口に入れようとはしません。メロンもスイカも、あめもチョコもアイスも、だから食べようとはしませんでした。

「まあ、お菓子は食べなくてもいいわ。でもメロンやスイカは甘いのだし、一口無理矢理入れてしまえば美味いことが分かって、食べるんじゃないかしら。」

私は無理に口に入れてみました。その時は成功しました。年齢も一歳半と幼かったからでしょう。けれども、このやり方は、噛みしめないで美味しさの分からないものの中には成功しないばかりか、口に入れてみようという意欲をかえって削ぐものとなってしまいます。考えてみれば大人だってそうです。目の前を見たこともない食

べ物を突き付けられ、無理矢理口の中に放り込まれたら、どんなものだって美味しいはずがありません。私は何とバカだったのでしょうか。でもその頃はそんなことに気付くゆとりはありませんでした。

「色々食べなきゃ大きくなれないし、硬いものだって食べてくれなくては永久歯が不揃いになってしまうわ。今度入院した時は、学校給食は、どうなるの。はやくなんでも食べられるようにしなくては……。」

と心配は脹らむ一方でした。

二歳を過ぎると、食べないと言ったら絶対に食べないという頑固さは益々激しくなり、あの手この手を使ってみるのですが、すべて失敗に終わりました。二歳半頃のことだったと思います。ある日、小さな小さなハンバーグを作り、人参のソテーときゅうりを添え、お子様ランチ風に旗を立てて、さあこれなら食べてくれるかなと、心ひそかに期待しながら迎えた夕食の時のことでした。

「今日は旗立てたの。お姉ちゃんはこうすると美味し  
いって、いっぱい食べたわよ。」

「……。」

「今日、おやつのに約束したわよね。ちっちゃいちっちゃいハンバーグ、一つだけ食べてみようねって。」

「……。」

「お母さんが目をつぶっている間に食べちゃうかな？  
(目をつぶって) もういいかい。」

「……。」

「ハンバーグはTの好きなそばると同じ挽肉でできているのよ。子どもはみんな好きだから。Fちゃん  
(一歳年上の従姉) だって大好きだって。」

「……。」

「このちっちゃいの(小指の先程)一つでいいから食べてごらん。」

「これを食べなきゃ人参(Tの大好物)も食べちゃだめ！」

「ほら、食べなさい！」

「約束したでしょ！」

と、ここまで来た時、Tはとうとう泣き出してしまいました。私も情けないやら、腹が立つやらで泣きたい気分でした。その時です。はっと気付いたのです。食事は楽しいはずのもの、なのに泣かせなければならぬなんて、何か間違っている、と。楽しく食べられなくてはどんなに馳走だって美味しいはずがない。Tは、肉がいやとか野菜はだめとかいう訳ではないのだから、食事に偏りはない。やせっぽちだけど、それなりに大きくなっているし、元氣もいい。心配することはないじゃないか。入院（検査のため）だって給食だってまだ先のこと。それにお菓子は色々食べてみようとする意欲があるのだから……。私は次のような方針を立てました。

一、私達が色々なものを美味しそうに食べて見せること。

二、空腹にして食卓に向かわせること。

三、新しいものを食べた時は、大いに誉めてあげること。

そして、決して無理強いするのは止めることにしまし

た。丁度その頃、保健婦さんに、

「お母さんが構えちゃっているんじゃないですか？この年頃が一番好き嫌いの激しい時ですから、そんなに心配はいりませんよ。ただ、家族の食事がその好き嫌いに付き合ってしまうわないように気をつければ、いいんじゃないかしら。」

と言われたこともありまして、どうにかなるような気がしたのです。

その日を境にTは急に変わりました。と、言いたいところですが、そんなにはうまくはいきませんでした。ただ、親の気持ちが吹っ切れたようで楽になったのです。二年半かけて培って(?)しまったものがそう簡単に変わるはずがありません。ただほんの少しづつ、そう一、二か月に一つづつぐらい新しいものが食べられるようになっていきました。おにぎりは公園に持って行って、丁度お腹の空いた頃、徐ろに取り出して、

「Tはご飯は好きよね。のりも大好きでしょ。それに  
お塩だって好きだから、おにぎりもきつと大好きよ。」

だって、ご飯を丸めてお塩を振ってのりをつけて作ったんですもの。」

Tは初めておにぎりを食べてみました。それからはおにぎりはTの好物となりました。いんげんはといいますと、私が夕食の仕度をしている時に

「お腹すいた。」

と言ってきたTに、ひょいと渡したら食べたのです。スティックきゅうりに似ていたからか、お姉ちゃんがいっても美味しそうにポリポリとつまみ食いをしていたので見ていたからでしょうか。ともかくこのようにして一つずつ食べられるものを増やしていったのです。

ところがです。三歳三か月の時、私の心配していたことが突然現実となってやってきました。入院です。上の子Kの委員の仕事を優先し、Tに無理をさせたのがいけなかったのです。肺炎を起こし、この際にと大きな検査もすることになり、結局二十日間の入院生活を送ることとなりました。思った通りTはかなり食べることに苦労していたようでした。面会に行った時、その日の献立表

を見て、

「今日はカレーライスだって。」

と教えてあげた時のTといたら、思わず顔をパッと明かるくし「アハッ」と声をあげました。よほど嬉しかったのでしよう。また、おやつに出たプリンをそれはく大事そうに食べていました。飢えていたのでしよう。マヨネーズも納豆も(二つとも今でも食べません)口に入れてみたようでした。そして、退院してきた日のスパゲッティ(大好物)の食べっぷりといったらどうでしょう。そんなに食べたからお腹を壊すのではないかと思われた程でした。本当に飢えればきつと何でも食べるのでしよう。新しく食べられるものを三つも四つも増やして帰ってきました。でも家庭では病院のようにはできません。それは無理です。なぜって自分のうちだからです。さて、次は幼稚園ですが、幼稚園は問題はありませんでした。全部お弁当の幼稚園を選びましたし、量はけっこう食べれる子でしたから。そして年長になった時、はじめて学校には給食というものがあることを話しまし

た。

「来年からは給食だから色々なものを食べる練習をしましょうよ。」

と勧めてみたのですが、やっぱりだめでした。でも無理はしませんでした。物事に対して意欲的な子でしたし、我慢する力もかなり育ってきていると実感していましたので、どうにかなるだろうと思えるようになっていきました。給食がいやだから学校へ行かないなんて言い出すことはまずないでしょうし、万が一そうなくても、それを乗り越えるような力も育ってきている気がしたのであります。実際に幼稚園も終わりになる頃には、たまにですが私の勧めに応じて、小指の先程の新しいものを口に入れてみてくれました。それはもう、口に入れたかと思うとすぐに山のようなご飯を口に頬張って、もぐもぐぐんと食べてしまうような食べ方ではありましたが、ともかく食べたのです。私はこれなら大丈夫と益々確信を深めたのでした。

そして冒頭の四月十七日が来るのです。

「ぼくねえ、給食全部食べられたよ。」

と。その後担任の先生と話す機会がありました時、

「Tは食はず嫌いがたくさんありまして……。」

と話しましたら、先生は目を丸くなさって、

「ああそうでしたか。全然気がつきませんでした。では、頑張っていたんですね。」

とおっしゃいました。今度は私の方がびっくりしてしまいました。嘘のようでした。

最後に今とは申しますと、最初の頃のような良い子ではなく適当に残したりしているようです。でも先生に注意されることは無いようなので、まあいいでしょう。給食では食べられるのだからと、家で同じものを作ってみるのですが、家では相変わず食べてはくれません。T曰く

「だって給食だとみんな美味しいんだもん。」

ですって、全く頭にきてしまいます。

今、改めて振り返ってみますと、随分と遠回りをして



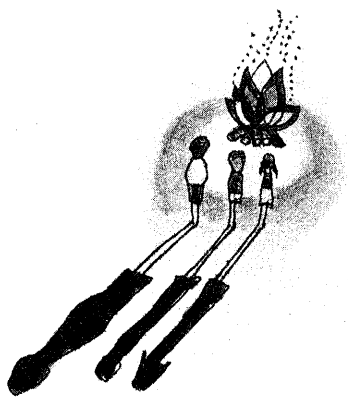
しまったように思われます。まず「食べさせよう」と考えたところに間違いがあったのではないでしょう。先日、私は薬の副作用で起き上がれない程のひどい貧血になってしまったのですが、その折は食物の好みが変わり、その時食べたかったものは、後で調べてみましたら、貧血の治療に良いものばかりだったのです。結局食べるということそれ自体は身体が欲求することであって、本能的なことなのです。子どもは大人よりずっと本能的です。偏食をしているように見えてもきつとその子の身体にとってはバランス良く食べているのではないのでしょうか。ごはんを食べないで困っていると言われていた子が牛乳を毎日何本も飲んでいたり、野菜嫌いの子が果物を山程食べていたりすることが良くあります。だからそんなにめくじらを立てることはないのです。結局親のすべきことは、食物を用意してやることと、食べたいという気持ちを起こさせること、すなわち、一つは空腹にさせることであり、もう一つは食欲を削ぐような精神的圧力（例えば残さず食べなさいと言うお母さんの怖い

顔等）を取り除いてやることだけだと思います。そして新しいものを食べさせる、いえ食べたいと思わせるためには、周囲の人達が美味しそうに食べてみせる以外にはありません。

と、分かっているのですが、今日もまた言っていました。

「ほらほうれん草も食べなきゃだめでしょ！」と。

—終—



明けまして おめでとうございます  
本年もよろしくお願ひ申し上げます

新しい年を迎え、表紙も新しくなり  
ました。表紙絵は、十文字短大の林健造先  
生に描いていただきました。一年間、よ  
ろしくお願ひいたします。

「幼児の教育」の今年の主な柱は、津  
守真先生の新連載、倉橋惣三研究、各国  
からの海外便り、保育現場からの報告、  
などを考えております。

四月号からは、村上敏子先生の言語発  
達・言語治療に関する連載もはじまりま  
す。御期待下さい。

一つのテーマについて色々な立場から  
書いていただく〈特集〉にも積極的に取  
り組んでいこうと思ひます。おもしろい  
テーマがございましたら、編集部まで、  
ご連絡下さい。

今月から隔月で、大槻優子先生の  
「チェコ便り」の連載がはじまりまし  
た。チェコ国民からみた、教育思想家コ

メニウス——国民的英雄コメンスキーの  
紹介を中心に、チェコの教育事情なども  
レポートしていただく予定です。お楽し  
みに。

この新しい年に、我が家の息子も新し  
い生活をむかえます。幼児期におわかれ  
をして、四月から一年生になります。三  
年間の幼稚園生活も、ふり返れば、あっ  
という間でした。この貴重な幼稚園時代  
この子のために、もっといろいろなこと  
を考えなければいけなかったのでは…。

「おとなになって、おじいさんになるま  
で、お母さんだっこしてもらいたい」  
と無邪気に言えた時代が、とてもなつか  
しく思えます。末っ子の子育てで、こん  
な楽しい道はもう二度と通らないと思ふ  
と、そんなに早く大きくならないで、と  
言いたくなります。

こんな私の気持ちにおかまいなく、息  
子はどんどん前に進んで行きます。もう  
すぐピカピカの一年生です。

(K)

## 幼児の教育

第八十九巻 第一号

(一九九〇年一月号)

定価四一〇円(本体三九八円)

平成二年一月一日 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 株式会社 フレーベル館

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 〇三一二九二一七七八一

● 本誌購読のご注文は、発売所フレーベル館にお願ひいたします。

● 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。



# 幼児の生活と教育

## 改訂版

集団生活の中で子どもの認識はどのように深まってゆくか。最近の幼児を取り巻く環境の変化と、音楽リズム、劇遊び等表現にかかわる実践を加え、全面改訂。

---

海 卓子・著

---

A5判・354頁・定価1,650円(本体1,602円)

---

くわしくはフレール館代理店・特約店・支店・支店・営業所または本社総括部(03)292-7783(代)にお問い合わせください。

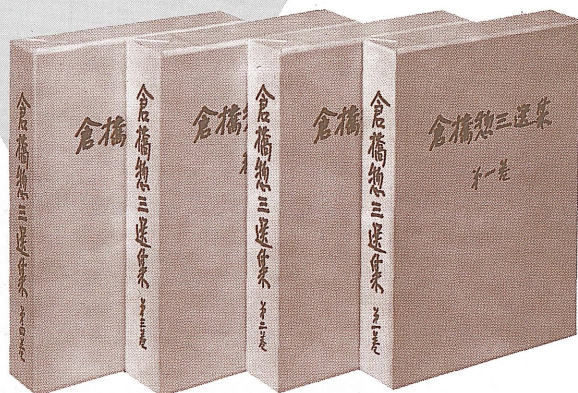
**フレール館**



# 倉橋惣三選集〈全4巻〉

B 6 判 上製本ケースつき

わが国の幼児教育の理論を確立した倉橋惣三の教育論・随筆などを集大成した定本です。今でも保育界において読み、語り継がれています。保育者にとっての座右の書です。



東山魁夷装丁の  
美装本!!

第1巻	幼稚園真諦・子供讃歌・フレーベル/416頁/定価2,060円(本体2,000円)
第2巻	幼稚園雑草/448頁/定価2,369円(本体2,300円)
第3巻	育ての心・就学前の教育他/472頁/定価2,472円(本体2,400円)
第4巻	保育案他/456頁/定価2,472円(本体2,400円)

くわしくはフレーベル館代理店・特約店・支店・支社・営業所または本社総括部(03)292-7783(代)にお問い合わせください。

フレーベル館