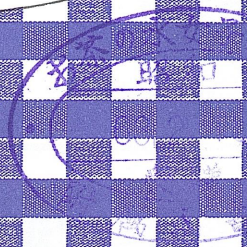


家庭・保育所・幼稚園

# 幼児の教育

1987 **11**





# オペレッタ ベスト4

藤田妙子著

B5判・188頁・定価2,000円



飛翔する多彩なファンタジー、軽妙で思わずふきだしたくなる内容、最も強調したいこと、それは、作品が全員参加を前提につくられていて、出演する子どもの誰もが主役であり、力いっぱい表現できること。

プロットと歌と身体表現、それに伴奏がみごとにとけあって、子どもの欲求にぴったりであること。詩と音楽、踊りと劇、絵と工作がすべて含まれており、子どもの生活経験を豊かにする表現教育の題材として最適であること。この生命のかよった魅力的なオペレッタを子どもたちとともに楽しんでください。

## 幼児指導の基礎 ●イラスト資料

全国幼稚園教育研究協議会編著 B5判・144頁・定価1,600円



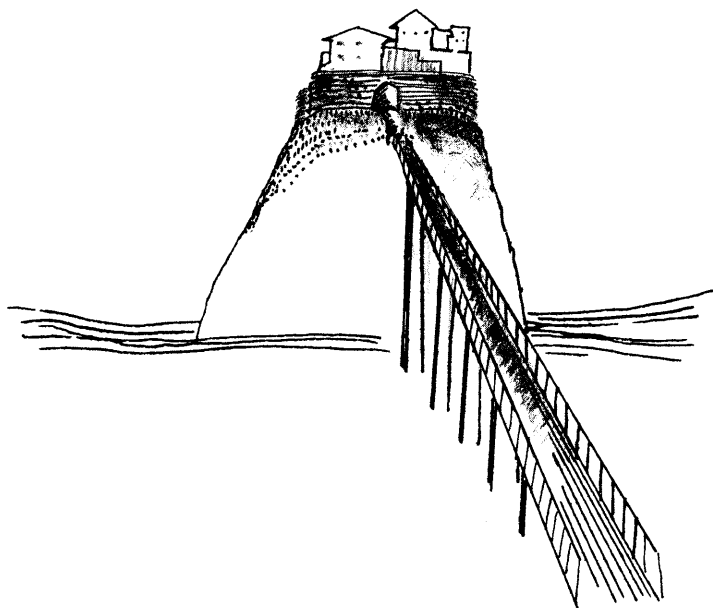
幼稚園において幼児を指導する際に、教師は、人としての基礎、基本を身につけるようにすることが大切です。そのためには、教師自身が、指導の意味を明確にし、自信をもって、的確かつ効果的に指導できるようにすることが必要でしょう。本書は、その内容をイラストでわかりやすく説明しています。

- ☞指導上のちょっとしたことで、不安な事柄について正しい確かな方法や手だてが、わかりやすく説明してあります。
- ☞新人保育者の参考書としても役立ちます。
- ☞幼児教育を学ぶ学生、実習生のテキストとしても最適です。

くわしくはフレーベル館代理店・特約店・支社・支店・営業所または本社営業部(03)292-7783(代)にお問い合わせください。  
子どもの心と明日を考える  
キンダーブックの

フレーベル館

# 幼児の教育



第八十六卷

第十一号

幼 児 の 教 育 目 次

——第八十六卷 十一月号——

© 1987

日本幼稚園協会

ヨーロッパ会議、教育・文化プロジェクト

「就学前教育」を読む……………津守 真…(4)

S F 的読み解き 子どもという風景

第三十一回 こわざと身体……………堀内 守…(14)

ふくろうのつぶやき

——ことばはおしみおしみ——……………真壁 伍郎…(24)





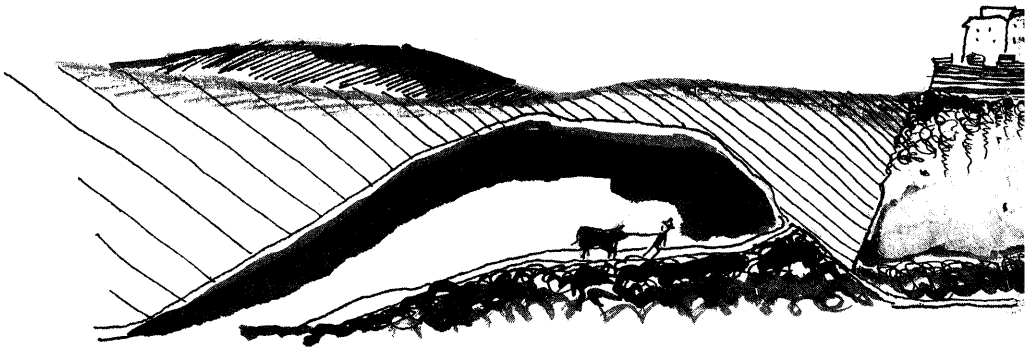
子どもの会話（その三）……………無藤 隆…（34）

子ども理解と内的時間意識……………榎沢 良彦…（40）

あるインコの話……………桜井 敬子…（49）

おしっこ、おもらし、そしてお弁当……………牛山佐智恵…（56）

カット・福田 理恵  
編集部・小澤 誉子  
土屋真美子



ヨーロッパ会議、教育・文化プロジェクト

「就学前教育」を読む

津守 真

ヨーロッパ会議（Council of Europe）の教育・文化プロジェクト「就学前教育」（一九八二）の報告が、同じくヨーロッパ会議のプロジェクトNO7「移住者の教育と文化の発達」最終レポート（一九八六）と一緒に送られてきた。私はその両者を合わせて読み、最近の欧州共同体の、広い人間的視野に立つ文化基盤を共同でつくり上げようとする意欲的活動に感銘をうけたので、その主要な点を紹介したい。注1

まず、「就学前教育」について。

第一部は、イギリスのマルチン・ウッドヘッド（Martin Woodhead）の執筆により、十章より成っている。注2 第二部は、出生から八歳までの子どもの保育・教育（care

and education) に関する勧告、第三部は、一九七五年から八〇年までのヨーロッパ会議の就学前教育に関する文書の要約付文献目録である。

この報告書は、一九六九年の第六回欧州教育閣僚会議からはじまる、年次を追った会議にもとづく詳細なものであるが、方策の技術的なことにはほとんどふれず、これらの会議で共通理解となった考え方が主として述べられている。個人やグループだけの見解ではなく、またひとつの国の指針でもなく、欧州十数カ国の連合体の共同作業の結果として生み出されたことを考えると、私共の日本及びアジアの現状と照して、驚くべきことと思う。

ここで私は次の四つの点からその内容を紹介する。一・就学前教育の特色、二・社会変化と就学前教育、三・新しい考え方、四・一九八〇年代ヨーロッパ社会の幼児

#### 一、就学前教育の特色

はじめに一九七〇年、すなわち、昭和四十五年当時のヨーロッパの就学前教育の概況が記されて後、就学前期の教育の特色が述べられる。

「就学前教育は、小学校教育を下に延長したものではない。それは明確な児童中心の哲学と方法をもっている。歴史のある時期、あるケースにおいては、それは小学校教育の形式的考え方と著しい対比をなしていた。」(第二章 P・13)

明瞭に、簡潔に、幼児にはその時期にふさわしい独自の教育があり、それは伝統的形式的教育とは異っていることが述べられる。ペスタロッチ、フレイベル等の考え方、およ



び、今世紀前半の進学主義教育の児童中心の哲学を継承し、その共通理解のもとに次に進む。それではどのような点に就学前教育の独自性があるのか。

「その哲学は次のことを含む。(1)子どもの時期は、尊重されるべき特別な質をもつことの認識、(2)遊びを通して自然に発達するように子どもを力づける原則、(3)感覚と活動に基礎をおく学習の重要性、(4)広い範囲にわたる学習環境を探索し経験する自由に対する確信——それは認知のみでなく、身体、社会、文化、情緒等人間としての発達の全体にわたる——(5)非衛生的な生活条件、制限された環境、家庭の貧困その他のハンディキャップが発達に悪影響を与えるとしても、幼児教育によりそれを克服できる可能性に対する確信」(第二章 P・13 ( ) は訳者)

ここに掲げられた幼児期の独自性の認識、遊びの重要性、感覚と活動の重視、探索と活動の自由等は、幼稚園、ナースリースクール、エコール・マテルネ等の実際において、今世紀を通して実践されてきたことである。とくに最終の項目を見ると、幼児期に良い保育をするならば、子どもは悪条件をも克服して発達するとの気負いを感じさせられる。

「しかし、早期教育は、社会科学とくに心理学の進歩の結果、とくべつに強められた。」(第二章 P・13)

これはその後の動向の要約と云ってよいだろう。そこでとり上げられた感覚運動能力、社会的能力、コミュニケーション能力、探索心等は、小学校教育でも重視していることであるが、小学校に入学するずっと前から、幼児はそれらの能力を潜在的にもつことが、心

理学の進歩によってよりよく認識されるに至った。これらの潜在的資質を十分にのばすためには、子どもと大人を含めた環境全体にわたり、注意深く用意することが必要とされる。

## 二、社会変化と就学前教育

「就学前教育はまた、ヨーロッパの現代社会の状況と密接に関連している。都市化、職場に近い場所に人口が集中することはいまなお継続しつつあり……」(第二章 P・14)

現代の社会変化は世界的規模で起りつつある。住環境、遊び場の縮少、家族の移動、小家族化、離婚の増加、女性の地位の変化、母親の就労等は、子どもの生活環境をも変えざるをえない。「その結果、家庭の外に、幼児の保育・教育 (care and education) の施設をつくる要望が増大している。」(第二章 P・15)

それでは、家庭とは違った独自の施設である就学前教育の目的、方法、問題は何か。それは一九七一年秋にベニスで行われたシンポジウムの課題であった。

「両親が働く子どもたちの施設では、ケア (care) がなされるけれども、就学前教育の主たる機能は教育であって、子どもの番をすることではない。更にそれは独自の明瞭な方法と教える技術及び内容をもつ。それは子どもの人間的発達のあらゆる面を含む全人教育 (total education) である。」(第三章 P・17)

「きわめて重要な原則は、教育は日常生活に関することだという点である。それは教室

の壁の中に閉じこめられた、カリキュラムの狭い目標に限定された隔離的経験ではない。むしろ、子どもの直接具体的経験に根ざすものであり、仕事を遊びから切り離すこととはできない。両方とも生活の部分である。」(第三章 P・17)

就学前教育施設の目的は、子どもが一日を安全に過すように番をすることにあるのではなく、教育することにある。その教育は、建物の中でカリキュラムをこなすという狭い範囲のものではなく、日常の生活全体を場とする。家庭とは異なる独自の就学前教育施設では、それが幼稚園であれ、ナースリースクール、保育所であれ、幼児らしい自然の生活がそこで行われなければならない。それを押しすすめていくと、独立した機関である就学前教育を、再び家庭と近隣社会にもどすという矛盾をはらんでいる。

「したがって、それはナースリースクールという教育施設の中で過す二、三時間のことではなく、家庭及び地域社会生活と一緒にして考えられねばならない。」(第三章 P・17)

この点は、更につづく会議で展開されることになる。

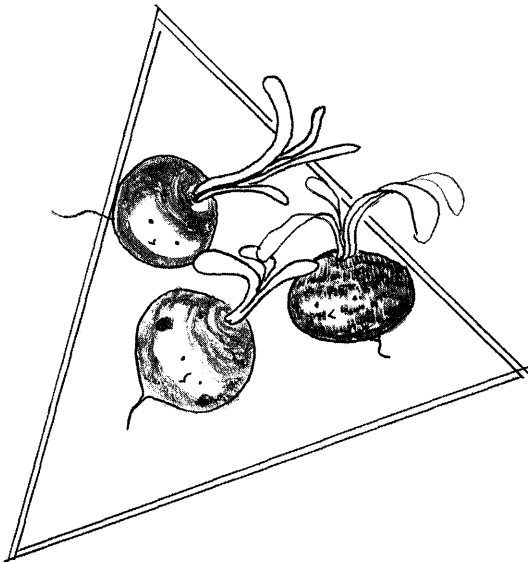
要約するならば、子どもの生活は生活全体の「社会経験」の中でなされる。その点を考えると、教師養成においても、生活の中で人間関係をつくり上げることのできる人に重点がおかれなければならない。一九七三年のライデンのシンポジウムではこの問題がとり上げられた。そこでは一クラスの子ども的人数にもふれ、「決して二十五人をこえてはならないこと」(P・18)が明記されている。日本ではこのことは戦後直後から云われつづけ、多くの人が認識しているにもかかわらず、いまだに設置基準は改訂されないままであ



る。

### 三、新しい考え方

一九六〇年代から七〇年代の就学前教育は、相関する二つの原理にもとづいていた。それは、「社会的・環境的要因が、教育における子どもの成功失敗に大きな影響を及ぼすこと」と、並びに、幼児期の経験と、大人になってからの能力や態度の形成に影響を及ぼすこと」(第五章 P. 21)の二つである。すなわち、子どもの発達には環境が大きな役割を果し、とくに幼児期の経験は大人に至るまで影響が大きいこと、逆ならば、幼児期にわるい環境にある子どもには、早くからそれを補うための訓練をせねばならないという



考え方である。このことは、社会的教育的に不利な状況におかれた貧困地域や、少数民族、移民の子どもたち、(socially disadvantaged children) に対する教育として、アメリカでのヘッドスタート・プログラムとして知られているし、ヨーロッパでも類似の試みがなされた。それらの実験的試みの約二十年をへた後、その結論は次の通りである。

「i 社会的に不利な状況におかれた子どもの学習を促進させることには、かなりの可能性が認められる。

ii しかし、就学前教育を、社会的不利を補うための特別な施設とみなす誤りを犯してはならない。

iii 就学前教育の可能性は、家庭のそれに対して副次的なものだから、それは親の役割に代るものではなく、それを補い強化するのに用いられるのがよい。」(第五章 P・21)

すなわち、一九六〇年代に盛んであったが知的早期教育は、部分的には効果を認めるとしても、就学前教育をそれと同一視すべきではない。この点で、就学前教育は、不足した部分を補う補償教育 (compensatory education) ではなく、全人教育である。また、前述のような社会変化にもかかわらず、就学前教育の主体は親であり、学校、幼稚園、保育所ではない。

この問題の初期の研究では、「子どもの学習困難の根源は、不適切な家庭と家族にあると診断し、これらの子どもを、文化喪失児 (culturally disadvantaged children) あるいは言語欠陥児 (linguistically deficient children) と記述した。」

「このようなレッテルは、いまや、過度の単純化とみなされている。教育上の失敗の責を、家庭の背景に帰することは、その過程における最も重要な要因、すなわち学校制度自体を無視している。」(第五章 P・21)

正常―異常、早い―遅い、問題性等を判断する規準は、その社会の多数者の支配的価値であり、それは教育制度に反映されている。それに適合しない子どもを、多数者の価値に合うように教育するだけでは一方的である。彼らも文化に寄与する一員であるならば、文化もまた少数者の文化を重視し、それを統合するように適応せねばならない。「教育的にいうならば、子どもを学校に適合させるのではなく、学校が適応し、多様な教育を備えねばならない。」(第五章 P・22)

更に、一九七六年のベルリンにおける会議で「統合 (integration) の概念」(第六章 P・23) が論議され、一九八六年には、はじめに述べた「移住者の教育・文化の発達」の五年計画プロジェクトの最終レポートが作られた。このことはきわめて重要なので両者を合わせて別に述べることにしたい。

どのようなことであれ、子どもにレッテルを貼り、原因を究明しようとするかぎり、それは一方的な態度であり、その文化自身の発展を望めない。この十数年間、ヨーロッパの教育関係者たちが、この点での発想の転換をし、教育の実践的改革に努力してきたのをみると、敬意を払うものである。



#### 四、一九八〇年代ヨーロッパ社会の幼児

「就学前教育は、義務教育の前の二、三年の教育を備える以上のものである。この狭く限定した考え方は、六〇年代後半から七〇年代前半には全く正当と思われていたが、七〇年代の末から新しい問題が生じた。」（第一〇章 P・35）

その新しい問題とは、子どものみならず家庭全体に影響を与えた社会変化である。その結果、家庭の代りになる保育施設に対する要請が一層強まった。この点についての基本的考え方は、すでに、二、社会変化と就学前教育のところで述べたことと変わらない。

そして、従来、就学前教育というと、三歳から五歳の年令の子どもの「教育」に限られていたが、いまや出生からの幅広い年令にわたって考えねばならなくなった。さらに、子どものことだけを考えるのでは不十分で、親とコミュニティのさまざまな問題や要求をも考慮に入れることが必要となってきた。一九七九年、国際児童年に行われた会議では、次の四点がテーマに選ばれた。

- (1) 子どもと家族に影響を与える社会変化に対する就学前のサービス
  - (2) 子どもの要求と権利を確認し、それを守る
  - (3) 就学前のサービスに、コミュニティと親が参加すること
  - (4) 家庭を支える就学前の諸専門機関、保健、社会福祉、教育等の仕事の統合の可能性
- これらは一九八〇年代の就学前教育の進む方向を示唆していると云ってよいだろう。

この会議では、最後に、「出生から八歳に至る子どもの保育、教育に関する宣言」(Dec-

laration on the Care and Education of the Child from Birth to Eight) が提案され、採択された。<sup>3)</sup> (こぶく)

\*注1 詳細は、直接に同出版物を読みたい。Council of Europe “Pre- school education” 1981 pp.57 Strashourg, Librairie Beger- Levrault 23, Place Broglie, F67081 Strashourg Cedex, France.

Council of Europ “the CDCC’s Project NO7 : The education and cultural development of migrants” —— Finalreport of the project group 1986. pp.108 同上

\*注2 第一部のレポートは次の十章より成る。1 このプロジェクトの背景、2 就学前教育の特色、3 問題点の探究、一九七一一七四、4 プロジェクトの企画、一九七四―七七、5 社会的に不利な子ども、ハンディキャップをうけた子どものための、就学前教育、6 移住者の子どものための就学前教育、7 過疎地域の子どものための就学前教育、8 就学前教育と小学校教育との連携、9 就学前教育と親及びコミュニティとの間の協力、10 一九八〇年代のヨーロッパ社会における幼児

注3 Recommendation NoR.(81) 3 of the Council of Europe’s Committee of Ministers concerning the Care and Education from Birth to the Age of Eight.

(愛育養護学校)

## SFの読み解き

子どもという風景

# 第三十一回 こわさと身体

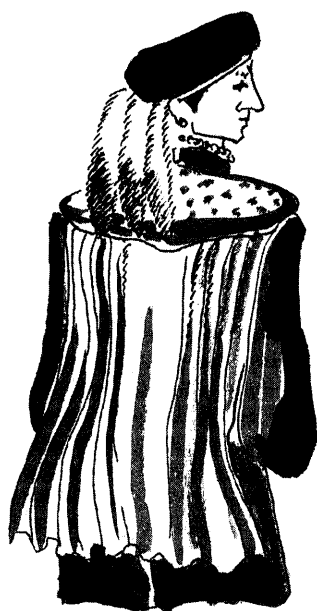
## 堀内 守

こわいものなし

知人から手紙が来た。五十歳になったという。読んでいくと、「ですからもうこわいもの無しです。遠慮なく言いたいことを言っていくつもりです。」とあった。

なるほど、と思う。ある年齢になると、人はそれまでの生き方を反省し、一つの区切りをつけたくなるものらしい。「五十歳」の知人は、そこである決意を表明したのである。

そういえば、何年前か、ある人から同趣旨の手紙をい



ただいた。その方は、六十歳になったことを告げ、「今までは思い切って発言しなかったから、もう堂々と発言していくつもりです。還暦にもなれば、世の中にこわいもの無しという心境になるものです。」と書いてこられた。

お二人とも、言い合わせたように、それまでは、いろいろな人やことに気を遣い、言いたいことも言わずに腹におさめてきたということを暗示している。そして、これからはそういう気兼ねなしに、論理の命ずるままに発



言していきたいと書いておられる。

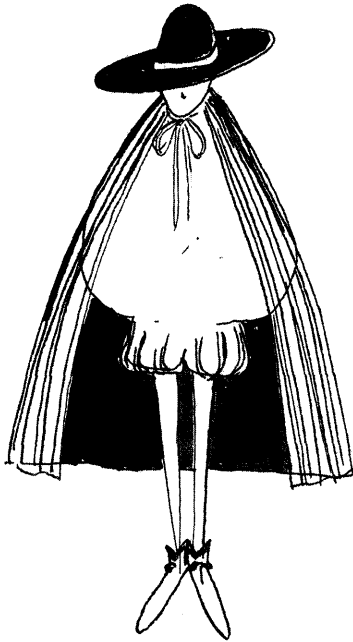
気兼ね——そうである。

遠慮——そうである。

双方とも、ガマン。忍耐に通じ、さらに状況判断に通じている。ガマンや忍耐が個人的なものだとすると、状況判断の方は責任と連動している。

とすると——

気兼ねゼロとか遠慮ゼロというような状態はありうるのだろうか。



だれにも気兼ねすることなく、言いたいことを言うことというのは、厳密に言えば自分と自分で対話をする——となるが、その場合だって「気兼ね」や「遠慮」はゼロになるのだろうか。

#### 遠慮

フツウは「遠慮」はまさに「えんりょ」であって、万事ひかえ目に、つつましく応ずることを指している。だが、少し読み方を変えて「深謀遠慮」とすれば、未来に

対する見通しとか、状況判断を冷静にとりような洞察力に近づく。そうなると、「ひかえ目に、つつましく」は見かけ上のことで、内部ではそれと逆の計算がはたらいっていることになる。

この「計算」が「理性」の原型であることはよく知られている。

やっぱり、「こわいもの無し」をあつさり断言することとはできない。「こわいもの」はオトナにもあるのだ。それは、子どもの場合とダンゼン違うとはいえず、どこかで克服したように見えるだけなのかもしれない。「これからは遠慮なく発言していきます。」と書いてきたお二人も、その時の意気込みと違って、まだいろいろな「遠慮」や「気兼ね」をしていらっしやる。特に奥さまやダンナ様に対する「気遣い」など、当方から見れば頭が下がる思いである。

こわい

こわいという感情は、後天的なものなのだろうか。

誕生後、すべてを学習していくのだと割り切ると、誕生後のあるとき、ある条件で、何かを学び、それが積み重なっていった、こわいという反応を——というようなことになるけれども、どうも少し違うようだ。

反対の立場に立つと、話のスケールはもっと神話的になり、進化的になる。

ヘビがこわい、闇がこわい、というような感情は、遠い昔、ヒトが爬虫類にいじめられていたことや、闇のなかで暮らして、外敵に脅えていたことの記憶である、という説がある。そんなに記憶力がいいのか、とたずねると、「いや、その記憶は、意識のレベルの記憶ではなく、深い、フカーイ無意識の深淵に沈澱しているのだ」という答えが返ってきた。

面白い説明だと思う。けれど、真実かどうかはわからない。説明の面白さは、カンジンの質問にさわやかに答えてくれず、答えをズーっと遠くにもっていった、い、「無意識」だの「深淵」だのという得もやらぬところへオアズケしてしまうところにある。

そういえば、「深淵」のイメージはまことにこわい。

底なし沼、黒き淵、魔が淵。これらは昔読みふけた物語や小説の中に出てくる「淵」の名まえである。

「沼」はよどんでいて、流れがない。「淵」は川の流れはよどんでいるが流れはある。

そして、これらにはかならず、不気味な物語が絡んでいた。

その昔、何とか「沼」とか、何とか「淵」と呼ばれていたところは、今では人工的に整備され、何とか「湖」とネーミングを変えたところが多い。投身者があった某「淵」は、何とかリゾートと名前を変え、ホテルやマンションに取り囲まれていて、光がサンサンと当たり、白い建物を映し、かん高い音楽でにぎやかである。

これでは、「無意識」の底のなさを説明する隠喩にはなりそうないはない。

ところが、このこと自体がコワイのだと強調する人もいる。その辺から子どもが絡まってくる。ちょっと耳を傾けよう。

## 道なき道

地震に雷、火事、オヤジ——とよく言われますナ。このうち、「オヤジ」の序列は今日ではずーと下方に押しやられてしまいましたが、やはり天災、人災に対する恐怖心は大きいのではないでしょうか。オトナとか子どもとかいう境界線も、これらに当面すればなくなってしまう。

大地が揺らぐ。それは、足もとが揺らぐだけではありません。人間の存在が不安になるのです。動かざるごと大地のごとしという諺が通じなくなる。努力して築いてきた地位や財までが崩れてしまうかもしれない。そういう予測に人は脅えるのです。コワイですね。本当にコワイですね。

だから、いざという時のために、平時からちゃんと用意をしておきましょう。これが保険の思想です。

いまでは、目に見えないところで、保険がたくさん掛けられています。火災保険、傷害保険。その他もろも

る。これらの活字は概して小さな字でびっしりと印刷されていますが、時にはそれを丹念に読んでみることも必要です。現代のコワサが実にドライに表現されていますからね。

交通事故、通園・通学途時の事故、園内における事故。実に微に入り細を穿って、われわれのまわりにあります。コワサを浮きあがらせてくれます。また病気、ケガに対する場合、死亡の場合。そういう場合の群がビッシリとシステム化されていて、このような場合にはこう、というように定められています。

### ジツゾンのなコワサ

と、いうところまでは、少し気をつければだれにもわかることである。キラキラ、ツルツル、ヒラヒラしたブシカの表層をつき抜けて、少しでも深層に近づこうとすると、以下のような風景が浮かびあがってくる。

古代ギリシアの思想家たちは、感覚的に知ることができる世界のうしろ側に、目に見えない超感覚的世界があ

ることを確信していた。それらは、心魂界と精神界で、これらが目に見える世界に統一を与える力をもっていると考えられていた。

これをわかり易く書き直すと、物質界、心魂界、精神界となり、上下に垂直的な階層をなしているものと考えられていた。これに対応するように、人間には肉体・魂・精神という三つの存在様式があるというのである。

日本語にふさわしく書き直せば、「カラダ」「ココロ」「霊」といった方が当たっている。そして、何もギリシアの思想家をもち出さなくとも、これらの三層の垂直的な世界は、ほぼ世界中のどこでも長い間存在していたところであった。

「神を畏れる」というときの「畏」は、オソレオオク、カシコクという畏敬を表わしている。

オオコワイとオソレ、オノノクことから、ナダメ、シズメ、果ては味方にトリコムために人間は、超感覚的世界があるということ信じ、それをバネにして自分の足もとを見つめるといふ飛躍を敢行したのであろう。それ

は、多様な目前のできごとに一つの意味を与えている  
「撰理」を想定するという離れ業を敢行するのにひとし  
かった。

### 諸々の敢行

雷がこわい、地震がこわい——というコワサとくらべ  
ると、水がコワイ、高いところがコワイというのは、感  
覚がより特殊なものに分化してきたことを示している。  
闇がコワイというのは、体育の鉄棒で回転するのがコワ  
イというのは大きく違う。

闇がコワイといっても、仲間が集まって、火をたき、  
そのまわりでワイワイやっていたら、コワクなくなる。  
逆に、ファイアストームだの、踊りだの、祭りだの、と  
いう新しい意味をつけ加えれば、楽しくなることだっ  
てあるのだ。これに太鼓を加え、歌を加えれば、景気づけ  
の場ともなる。

ところが鉄棒の場合、問われるのは業わざや技わざである。状  
況と身のこなしの一致を身につけるには、失敗をくり返

していくほかはない。そして、ひとたび鉄棒の技をクリ  
アすれば、コワサは完全に消え、身軽さをたのしむこと  
ができる。ああ、自由だ。そういう思いのするのはその  
ときである。

子どもはこういう諸々のコワサをクリアしていく。あ  
るときは、体当りで、あるときは、計測と沈静さを発揮  
し、別のときは咆哮と汗と涙で。

トイレット・トレーニングもそうだ。着ること、食べ  
ること、寝ることまでがそうだ。

ある時は、叱られ、怒鳴られ、叩かれ、あざけられ、  
皮肉られ、人目にさらされ——時がたって、また思い出  
話として話題にされたりしながら時のスローモーション  
のなかで。

わが身との格闘もある。うまくやれない。時間がかか  
る。気が散る。やりたいこともガマンさせられる。心は  
いつもあらゆる方面に誘われて、カンジンのことは気をひ  
かない。

愚図。のろ。下手。あわて者。やりっ放し。余計者。

邪魔者。場知らず。餓鬼。ちび。

これらの一般的呼称は、名辞として読むよりも、文脈に応じて理解さるべきセリフに近かろう。

「ダメ!」「ダメだよ」「ダメだ」「ダメですよ」「だめだねえ」「だめだなあ」「だめですねえ」「だめなんだねえ」「だめだつてば」「だめ、だめ」「だめ、だめ、だめ、だめ、だめ、だめ」、その使い分け。

たいていの人は自分の過去にこれに似たセリフが何回となく絡んでいることを記憶していよう。もし、忘れ去っているとしても、それはご本人の責任ではない。

技わざならば、身についたとたん、それまでの労苦の跡は忘れ去られてもよいのである。いや、逆に、どうやってもできなかった理由が自分でもわからなくなるくらい、「できた!」という境目は大いなる飛躍なのだ。

ことばならば、身についたとたん、使ってみたくなくなる。それまでの語彙ごいのなかに、一つの新しいことばが加わったのみで、全体の組み替えが生じるのである。これは数が増えたというだけにとどまらず、そのひとつのこ

とばが見つけ出す世界の像が広がり出すことを意味している。

態度ならば、身についたとたん、場がコワクなくなる。アがることも、トチることも、オロオロすることもなくなる。「胸を張る」ことができ、「落ち着く」こともできるからだ。

#### ハズカシイ

コワサも質を変える。

人目がコワクなる。別にジロジロ見られるわけではないのに、見られているように感じる。わが姿かたち、わがふるまい、わが目、わが頭、わが耳、わが髪、わが体臭、わが口舌、わが成績、わが位置関係——のすべてがガッチリした根拠をもっているのではなく、相手との関係で相対的にきまってしまうものであることが明々白々になつていく。

コワサは、この相対性原理の出現によって二重三重に屈折する。

先生が「ヨクヤッタネエ」とほめてくれたとする。

以前なら、それをコトバどおりに受けとめて、単純に  
よるこぶことができた。ところが、いまは違う。

よく見ると、先生はだれにでも同じようなことばを發  
している。のみならず、コトバと態度がカナラズシモー  
致していないようだ。「ヨクヤッタネエ」と言いなが  
ら、ただ単にはげましているに過ぎず、格別に「ヨクヤ  
ッタ」と承認してくれているのではない。「承認」どこ  
ろか、単なる「ツキアイ」として、「アイソ」を言っ  
ているにすぎない。つまりあれは「サービス」に過ぎない  
のではないだろうか。そう思って、あらためて眺めると、  
「ヨクヤッタネエ」と先生に言われて得意になっ  
ていた自分がハズカシイ……

と、いうように、どこまでも、どこまでも観念にとら  
われはじめる時期がある。

観念が自分をとらえ、自分をギコチなくさせる。そこ  
を逃れようとする、観念の世界はますますふくらみ、  
当面の悩みからますます遠方にまで自分をさらっている

く。

もうやめよう、と思っても、その決意自身が、観念の  
世界への飛翔を誘い出す。

懐疑論である。これが出てくるに及び、あの「コロ  
ロ」や「霊」という世界は、小馬鹿にされていく。そこ  
で、垂直的だった三つの世界「物質界」「心魂界」「精神  
界」は、横に並べられ、「精神」と「物質」の二つに単  
純化されていく。

#### ツツパリ

これは一種のツツパリなのである。

自分が相対的に不安定になるものだから、確かな根拠  
を「精神」や「物質」の二者択一に求めていき、主観と  
客観の両者の間で堂々めぐりをする。答えのない堂々め  
ぐりのゲームをしているうちに、それまで小馬鹿にして  
いた「気兼ね」だの「遠慮」だのものもつ意味が見えてく  
る。輪郭のある「自分」と思っていたものは、実は、そ  
れほどはっきりしていたのではなくて、数々の他人との

「気兼ね」「遠慮」「気遣い」のなかで軽うじて統一を保っているような存在であることが。

それを見るのはコワイから、もういちどツッパル。

複雑なできごとを単純化する。性急に。

それも一つの態度である。別に、そのツッパリが、「数々の他人」というようなレベルから「世間」というようなシガラミに移り、また「世界」とか「歴史」とか、要するに外部へ移るにつれ、ツッパリ自体がコッケイに思われてくる。

そこで茶化しが生まれ、皮肉が生まれ、ズラし、ソラし、が生まれる。一貫した態度というよりは、ツッパっている自分のコッケイさを何とかして見まいという悲しい演出である。

味わうこと

知人から手紙が来た。言い合わせたように、あのお二人からである。だいぶ基調が変わっていた。いろいろと近況を書いてあったあとの三行が印象深かった。

「近ごろは、小学校の音楽の教科書を熱心に読み直しています。ここにはある宇宙論があります。四季があり、喜びがあり、悲しみがあります。長い長い助走をして、そのあとでやっと踏み切るようなもので、自分が走ってきたあとを見つめ直しています。」

面白いです。小さな声でうたってみることもありません。」

小さな世界の向うを見つめようとすると、こういう柔軟さが生まれてくるようだ。

別の方のはもっと大らかであった。

「毎朝、老いた夫と杖を頼りに散歩をします。ゆっくりと歩きます。車も走ってはず、新聞配達の子のバイクの音がきこえます。小鳥の声にぎやかです。ゆっくと、土を踏むつもりで歩きます。」

ガンコだった夫も、小鳥に向かって、『おお、よしよし』などと言って、パンくずを分けてやっています。』

私はこの二通の手紙を読み終えた。

ず！と前に、私はこのお二人に叱られたことがある。



こわかった。

時がたち、叱られたことなどは忘れてしまっていた。日常の仕事に夢中になっていたからである。今にして思えば、叱られたことは当時とは意味を変えてきている。こわさよりも、頼りない私に対する励ましの意味があったというように。

コワイものゼロなどという状態は、どうもなさそうである。ゼロよりも、コワイものをどう組み替えるかが問題だ。コワイものを勝手に物語や遊びに組み替えていく子どもを見ていると、そのエネルギーには圧倒される思いがする。

何がコワイ？ とインタビューを試みたら、さまざまな答えが戻ってきた。

「そりゃ、おかあさん。怒るから」「宇宙怪人」「エイズ」「げんばく」「横断歩道」

怪談はない。子どもたちは、祭りのために「おばけ屋敷」を工夫しつつ作っていた。でも、観念の世界がジメジメ、暗黒、等のイメージから切断されているから、コ

ワイものを堂々と口にできる。

ほんとにこわいものは口にするのもコワイのだが。

(名古屋大学)

ふくろうのつぶやき

——ことばはおしみおしみ——

真壁 伍郎

私たちの文庫にも、時々、お客様が来てくださいます。子どもの本にかかわりを持っている人、文庫とやらでいったい何をやっているのかと、興味津々でやってこられる人。さらに、人の出入りの多い私たちの家をたま訪ねてこられたばかりに、文庫の子どもたちにもお目見えという人もおられます。



文庫は、どんなお客様も歓迎します。ただし、「ただ見」はできないことになっています。かならず、お客様にも何かお話をさせていただきます。絵本の読み聞かせてでも、昔話を語るのもけっこうです。これは報道関係の方のように、「ただ聞くだけ」を商売にしておられる方も、例外ではありません。その人がやっておられる仕事のことでもいいですから、子どもたちに話してくださいとお願います。

いつか読書週間の頃でした。市役所の広報担当の方が取材に見えられました。その時も例によってお願いました。

「どんなお仕事をいらっしゃるのかでもいいですから、子どもたちにお話していただけますか」

とっさのことで、この方は戸惑われたのでしょうか。子どもたちの前で、すっかり上がってしまわれました。

「その、私どもは、市民との関係を深めることを課題にいたしました……」

まるで大人相手のように、むずかしい言葉で話さ

れ、子どもたちはあっけにと取られています。でもやがてそれに気づかれたのでしょうか。汗を流しながらも、あとは立派にお話をしてくださいました。

市役所に六、七年勤めたことがあるわたしには、この方の苦勞がよく分かりました。いざお前の仕事は何かといわれると、まるで職務分掌に書いてあるようなことしか出てこないのです。子どもに自分の仕事のことなど説明するような場面に、わたしたちはまず遭遇することはありません。

いや、もしかしたら、子どもにたいしてだけでなく、夫婦の間ですら、相手が何をしているのか分かっていないことが多いようです。留守をまもり、家事と育児に追いまわされる妻としては、夫は美人社員に囲まれて、さぞかしけっこうなお勤めをしているのだろうと思ってしまう。テレビドラマがこれにいつそう拍車をかけます。真剣に仕事に取り組む場面や、そこでの焦り、不安ほど映像にならないものはありません。

何を、どんな思いでやっているか。これは語ってくだ

さることによって、一番よく伝わります。

子どもたちも、大人と一緒に暮しながら、その大人が日常何をしているかとなると、ほとんどなにも知らないことが多いのです。社会の仕組みとか、人々の暮しと仕事など、あれこれ学校で学んでいるはずなのですが、その具体的なこととなると、まるで図鑑の絵を見ているような印象しか持っていません。

なんとおたがいに他人のことに無関心なんだろう。これでは社会が遠い存在になってしまっても仕方がないかと、いつも思われます。そんなわけで、わたしたちの文庫は、本と出会うだけでなく、人とも出会う場所にしてようと考えてきました。

教育の目標にあげられる、子どもたちの社会性を育てようは、言葉としては立派ですが、それがいつまでたっても、お友だちと仲良く、の程度を出ないのはなぜでしょう。何をして、どう生きてゆこうとするかには、到底いたらない。学校教育の最終段階まで来た大学生たちをみて、よく考えさせられます。たまたま成績が、教育学

部程度だったからとか、看護学校程度だったからという学生があまりにも多い。過去の成績の結果しか生きていない感じですよ。

きっとそれだから、親も子どもの教育に励んだのでしよう。よい過去を作ってやれば、よい未来が望めると。子どもが未来にむけて、これからどう生きようかと悩んだり考えたりすれば、それは勉強の妨げとしか映りません。原因、結果の鎖のなかになんじがらめになっている当世風の考え方にたいして、最近では、人間は過去の結果を生きるだけでなく、むしろ未来にむけて、目標を目指して生きる存在だといわれ始めています。

こんなわたしに誰がした、と人に責任を転嫁するのはなく、わたしはこう生きるのだという主体性をもっと重視しようというわけです。

その主体性に火がともるためには、生きた人との出会いが一番です。いきいきと生きている人、働いている人、そうした人が目の前にいる。自分に語りかけてくれる。それだけでも、子どもたちは言い知れない力強さを

感じ、将来の夢をかり立てられるようです。自分の仕事に喜びをもち、打ち込んでいる人は、みな語るべき内容をたくさん持っておられます。いろいろな人が文庫に来て話してくださいるのを聞いていて、いつもそれを痛感しています。

家で、お父さんの仕事をよく聞いていたのでしよう。いたる君は、

「ほくおおきくなったら、大工になるんだ」と誇らしげに、なんども語っていたのを思い出します。

子どもの前に立って話をするとなれば、わたしたちはあらためて自分の仕事を振り返ってみます。そして子どもたちに、それをできるだけ分かりやすく説明しようと思います。その振り返りと、説明のための努力が、なかなかすばらしい。

ある助産婦さんは、赤ちゃんが生まれるときの様子を話してくれました。実際に見ておられることですから、話の上手下手よりも、事柄そのものの迫力が違います。こ

れを聞く子どもたちの真剣な顔。

「赤ちゃんは、お母さんのおなかの中にいる時は、頭を下にしているの。知っている？　そして、生れるときはね、お母さんは苦しいんだよ。でも、赤ちゃんももっと苦しいと思うの。そして、赤ちゃんが無事オギャと生れると、たいていのお母さんは、涙を流して喜ぶよ。嬉しいもんね。みんなのときもきつとそうだったよ」子どもたちは、うなずきながら聞いていました。

助産婦さんの仕事の大切さも分かったでしょうし、自分が生れたときのこと、あれこれ想像していたに違いありません。さっそく、翌週、何人かの子どもが、お母さんとそのことについて話したよ、とっていました。

遠い海外で医療のために働いてこられた人の話も聞きました。インドやネパールのこと。古切手を集めたのが、このお医者さんや看護婦さんとながっていたのと、広いようで狭い地球上のあちこちの国の人たちのことに思いをはせました。

外国からのお客様もあります。わたしの通訳を交え

て、その国の風土や、学校、子どもたちのこと、そしてその国の面白い話をしてもらいます。実際耳で聞けば、外国語もそう縁遠いものではありません。二人のスウェーデンの人が来たときなどは、スウェーデン語と英語と、日本語の口移しのお話となりました。そして、『三びきのやぎのらがらどん』のトロルのことを、詳しく聞くことができました。橋の下に住むトロルの姿が、子どもたちには、一層よく見えてきたことでしょう。

こんな言葉があります。

「発見の真の旅とは、新しい風景を探すことではなく、新しい目で、他人の目で、この地球を見ること。百人の他人の目で、百の新しい地球を見ることです」

本当にそうだと思います。いろいろな世界をみてまわる割りには、いっとう日本人の国際感覚が育たないではないかとよく言われます。百聞は一見にしかずといった感じで、いくら多くのものをみても、目そのものは変わりません。

他人の目で見るとは、その人の話に耳を傾け、その人が見た感じたりしているままに、世界を見ようとすることにはなりません。わたしの目をどれくらい相対化できるか。それにかかっています。それには、一にも二にも、人の語ることに耳を傾け、聴こうとすることです。しかも、その「きく」も、単に音が門の外から聞こえてくるといった「聞き」方ではなく、「聴く」の文字が示すように、耳、ブラス、目と心、つまり、耳だけでなく目と心をまっすぐ相手に向けて理解しようと耳を傾けること。カウンセリングでは、この「聴く」をととても大切なこととして、「聞く」とは区別しています。

さいわい、子どもたちは、お話を耳を傾けているとき、だれに教わらなくとも、おのずからこの「聴く」を実践しているように思います。それほど自然に、語られた世界に子どもたちは入り込んでしまっています。ですから、子どもほど語りの世界に近い存在はないのかもできません。「わがことのようにして聞く」、この能力があつてはじめて、わたしたちは異なる世界に共感し、泣く

者とともに泣き、喜ぶ者とともに喜ぶことができるのではないかと思えます。

『人間学』なる本も著わしている哲学者のカントは、生涯、自分の生れ故郷、ケーニヒスベルクの町を出たことがなかったといえます。それでいて彼は、実に多くの人のことを知り、世界大、いや宇宙大の思想をもつことができました。カントについては、奇人めいた話をよく聞きますが、実際はとても人間好きで、社交的な人で、何よりも人の話にはよく耳を傾けたといえます。恐らくそうすることによって、よほど多くの他人の目で、世界を見ることのできた人なのでしょう。

子どもたちにお話をするときは、くどくどしい前置きは禁物です。むかし学校の先生をしておられた方が、文庫の子どもたちにお話をしてくださることになりました。

子どもたちは期待してお話の始まるのを待っています。ところが、この方は、久し振りに子どもたちのまえ

に立たれたのでしょうか。あれこれ長い前置きをなさいました。とうとう、待ち切れなくなった男の子が、思わず大きな声でいってしまいました。

「そんげんいいつけ、はよ、はなししねかな！（そんなことはいいから、早く話しないかな）」

まったくそのとおり、わたしたちの話は、前置きが多すぎます。また、長すぎます。小学校のころ聞いた校長先生の話など、後になってもさっぱり覚えていないのは、前置きが長すぎたせいもあるのかもしれませんが。子どもたちのまえに立ったら、すぐに本論に入ります。う。面白い話なら、なおいっそうそのことが大切ですよ。

さらに、戒めるべきは、教訓です。ある時、子どもたちに本を読んでやりながら、わたし自身その物語にとっても感動してしまいました。よせばいいのに、本を読み終えて、その感動を要約しようと思ったのでしょうか。やら、わたしはそこで得た教訓を話し始めようとしてしまった。するとすかさず、男の子の声、

「おじさん、声がちがうよ」

すっかりまいってしまいました。たしかにそのとおり。教訓を述べている声、楽しくお話を語っている声と同じであろうがありません。子どもの耳は敏感です。響きの違う声を、その子は本能的に拒絶したのです。せっかくなしく、そして、心を動かされたお話です。そっと持って帰りたいし、暖めておきたいのです。いまさら、さて、この話は、などと、あれこれ言われるのは子どもにとって大迷惑なのです。

お話は楽しむだけでけっこう。必要な教訓は、一人ひとりが必要なだけそこから汲み取ればよい。考えさせ、感動を誘うようなお話なら、いくら汲んでも汲み尽くせないような泉が、そこにこんこんと湧いているはず。それに、押しつけられた教訓が、人を内側から動かす力などなり得ようはありません。教訓はやめておきましょう。

「声がちがうよ」の指摘は、まことに痛い指摘でした。そのとき以来わたしは時々、いま、自分はどうな声で話しているかなと思うようになりました。

言葉の調子、声の響き、それに言葉の一つ一つ。思えば思うほど、なんと無造作に、しかも感情のおもむくままに語っていることか。とくに、これが子どもたちと向かい合っていると、どうしても力の関係のようなものが頭をもたげられます。上から下へ、押しつけるような言い方。そして、声の調子。言い聞かせるといった態度が、言葉にも響きにも表われてきます。よくもまああんな言い方をすると、あとで恥ずかしい思いをします。いい加減な言い方を、見えない力の関係で押し通しているのです。

ドイツの大学の医学部で教えているわたしの兄から面白い話を聞きました。対等の関係を重んじるお困柄ですから、講義中に学生たちからよく質問を受けるのだそうです。そうしたなかには、外国人教師に対する嫌がらせとも思えるような、発音や表現の仕方に関する意地悪な質問もあるそうです。ところがこれが、医師の国家試験の口答試験の場になると、試験官を仰せつかっているわたしの兄は、ただ一度も聞き返されたことはないとい



ます。どんな下手な発音でも、相手はちゃんと聞きとっている。

「そんなものだよ」

兄は、そうもらしていました。

力の関係が働けば、そして、その関係を利用しようとするれば、わたしたちの言葉も、声の調子もどんどん変わっていきます。親子、夫婦、きょうだいの上下関係、学校の教師と生徒、会社の人間関係、どこにもここにも、この言葉の調子と響きの奇妙な使い分けが満ちています。「裸の王様」ではありませんが、子どもたちだけが、その微妙なちがいを、はつきり聞き分けているのかもしれない。子どもたちは、心のなかでしきりに言っていることでしょう。

「○○さん、声がちがうよ」

読み聞かせにしろ、お話にしろ、よほど立派に読んだり語ったりしなければならぬという思いが一般にあるようです。お母さんたちからよく、どんなふう読んで

やったらいいのでしょうかね、とたずねられます。朗読となると、テレビやラジオで聞く、俳優や声優さんたちのことを思うのかもしれませんが、それが高じて、読み聞かせの勉強をしなければ、などという声も耳にします。それにたいして、子どもの読書にかかわっている人の多くは、「その必要はありません。心を込めて読んでやりさえすれば、それでいいのです」と答えておられます。まったくそのとおりだと思います。

ところが、これがまた誤解を招くのです。心を込めれば、当然、俳優がするように、大袈裟な声や表現になると思うのです。そして結局、子どもたちに本を読んでやりたいけど、声はよくないし、上手な読み方ができないからと、子どもたちに幸せが及ばないことになってしまいます。

最近出版されて話題になっている『グリンおばさんとよばれて』という本があります。ドイツのブロの昔話の語り手として有名な、シャルロッテ・ルジュモンという人のメルヒェンを語ってきた歩みの記録です。メルヒェ

ンにどんな不思議な力が秘められ、それを語る事ができた、どれほど人を支える力になるか。これがとてもよく描かれています。

この著者のルジュモンさんは、どんな劇的な調子で語られたのだろう。当代一流となれば。誰しもそんな疑問を持ってしまいます。

わたしの手もとにその語りのテープがあります。それを聞いてみますと、案に相違して、その語りは単純そのものです。淡々と、低めの声で、静かに語っておられます。わざとらしい抑揚や、テンポの激しい変化はありません。そうしたものは、あえて避けているようにもみえます。そうです。

心を込めるといふことは、決して、不自然な、大袈裟な言いまわしをすることではないのです。素晴らしい詩の朗読をなさる女優の長岡輝子さんに、いつかその秘訣をおたずねしました。そしたら、おっしゃるには、詩を読むときには、どう声に出して読むかよりは、どれほど深くその世界がイメージできるかを問題にし、そのため

の努力をなさるのだそうです。

たしかにそうでした。宮沢賢治の詩一編の朗読のために、長岡さんが調べたり、読んだりしておられること、なんと多いことか。

子どもの本ならだれでも読めると、行き当たりばったりに本を取り出して、読み聞かせをするという人がいます。恐らくこんな場合、読み手の物語についてのイメージはさほど深いものにはなっていないだろうと思えます。字面を読んでも、世界は深く伝わりません。これは、不思議というほかありません。読んでやるなら、まず自分がそのイメージを深めること。細かいところで、いちいち思い浮べることができれば、語られる世界はいっそう生き生きとしてきます。

コンロにかけた鍋のことを気にしながら、本を読んでやれば、子どもが聞いているお話のなかに、鍋がひょこひょこ顔を出しているにちがいありません。読み手や語り手が、物語を楽しみ、その世界に入っていないなら、聞き手はどうていその世界を楽しむことなどできないの

です。一場面一場面、言葉にイメージを添えながら話を進めるとなれば、読む速度もそう速くはなりません。どうも、その物語に即した、読みの速さというものがあるようです。

心を込めるとは、そうしたことです。声がよかろうが悪かろうが、自分が楽しんで、深く味わっている世界は、そのまま子どもたちにも伝わります。これを「話し」ではなく、「語り」だとも言います。言偏に舌と、言偏に吾のちがいです。語りには、自分の思いが込められている。

何歳になっても、語りを聞くのは楽しいものです。そうであれば、何歳になっても、読み聞かせを聞くのは楽しいはず。文字が読めても読めなくとも、心を込めて読んでくれる人がいれば、その人の存在が嬉しいし、その物語も生きてきます。

わたしが昨年訪れた、スイスの女流詩人、ホールさんの家庭でもそうでした。高齢になっても、詩作と日々の聖書についての深い黙想を書き続けておられるご夫人

に、夕食後のひととき、ご主人は本を読んであげておられました。夫人のためにと思われてのご自分の読書のなかからの読み聞かせでした。ヨーロッパ各地に多くの読者を持っておられる、ホール夫人の働きの陰に、ご主人のこうした思いやりの業があったのでした。

「すべてことはおしみおしみゆうべし」

良寛の有名な言葉を、ふくろうがつぶやいています。おしむとは、慈しみを込めること。愛のない言葉は語るな。これは、良寛がみずからの戒めとした言葉でした。

(新潟大学医療技術短期大学部)

## 子どもの会話（その三）

無藤 隆

幼児は、幼稚園の中の子ども同士の付き合いの中で、様々な会話を交わしている。そして、互いの意志を通じてさせることの楽しさと難しさを日々味わっている。そのことが特に強く感じられる場面に、子ども同士のいざこざがある。いざこざやけんかの場面こそ、子どもにとって「利害」が絡んでいるだけに、真剣にならざるを得ないし、意志の通じないいらだちと交渉によりうまくいったときの喜びが感じられよう。さらに、そこから人間関係や人との交渉の技術、さらに他の人の立場に立つことなどを学ぶのである。そこで、今回は、幼児特に5歳児

の自由遊びでのいざこざの様子を分析しよう。

### 一 いざこざの原因

子どものいざこざは、大人のある紋切り型的な考えにあるような「攻撃」などで生じることが少ない。むしろ、子ども同士の間の誤解で生じることが多いようである。次に、いくつかの例を挙げ、よくある原因と展開を眺めてみよう。

### 例1

(AとCが積木遊びをしているところへ、Bが来て、積木を取っていく。)

A えー、駄目だよ、これはー。(Bの所へ行つて取り返す。)

B じゃ、これは？(別の積木を取る)

A だめー。

B じゃ、これは？(別の積木を取る。)

A いいよ。(Bはその積木を持っていこうとする。)

C あーそれ、とっちゃ駄目だよ。それはー、とんなー。(取り返しに行く。)

B えー、これも使うのー。(あきらめて自分のグループに戻っていく。)

この例で、Bは勝手に積木を取つて行つていようだが、そうではない。使つていないものだと思つたのである。幼稚園などの公共の場では、通常、「先占権」つまり先に使用した者が引続き使用する権利を持つという慣行が成り立っている。これは、年長児では、既に確立し

た考えである。ともあれ、BはAの使用権を盾に取つての制止に対して、素直に応じ、別の物について許可を求め、二つ目の物について、Aは要らないと思い、許可を与えるが、一緒に遊んでいたCが使うと言って取り返す。Bはあきらめる。

現に手に持つたりしてはつきりと使っていることが分かるものは、交代(例えば、ぶらんこの場合)を求めたり、一緒に使うことを求めたりする。問題がよく起るのは、いま物理的に触れてはいないけれど、使っている子どものイメージや構想の中では遊びの一部を成しているものの場合である。これは、そのイメージや構想を共有しない限り、分からない。しかも、多くの場合、見立てにより遊びに組み込まれていたり、これから使う予定だったりすると、物だけを見ていても、イメージは分からず、言葉によるコミュニケーションがあつて初めて通じる。要するに、そばにいるが、特にやり取りもせず、観察もしていない子どもにとっては、不要なものしか思えないことがしばしばある。

ここでの会話は、遊びの世界特に想像の世界を共有していない子ども達が、要求と許可という定型を用いて、やり取りすることで成立している。各々の子どもは、自分達の想像の世界を守り、発展させようとしている点に興味深い。

## 例2

(F達が積木で遊んでいるところへHが来る。)

H いーれーて。

F もうだめー。

H 何でー。

F 待ってよ。もう、ぐちゃぐちゃになっちゃったんだから。これ、あっちに置いて。(自分達で作った車を見回して、積木を整理し始める。その内1個をHに差し出す。)

H こうするのー？(積木を受け取って、尋ねる。)

F そー。(二人で積木を並べ変え始める。)

Hは仲間入りの要求を決まった言い方で行う。Fは、遊びが進んでしまったからか、人数が足りているからか、拒否をする。それに対し、Hは理由を尋ねる。幼稚園の場合、「みんな仲良く遊ぶ」こと、「みんなお友達」であることが当然の規範になっている。そこで、理由もなく、遊びの仲間に入れないとか嫌うとかは許されない。子ども達もまた、4・5歳位になれば、その原則を十分心得ている。そこで、ここでも仲間入りの拒絶の理由を尋ねているのである。

もっとも、きちんとした理由を言うことは余り多くない。「駄目だから駄目」といった答えも多い。それは、第一に、うまく言語化出来ないからであろうし、また、気に喰わない相手だから拒否するのだが、あからさまに言うわけにはいかず、といって適当なごまかしの理由を思いつかないということもあるだろう。さらにまた、既に作り始めている想像の世界を分担する余地がないとか、説明するゆとりがないということもあろう。この例の場合、「もう」という短い表現の中に、いま挙げた最

後の理由を含み込ませているようだ。

Fは、しかし、Hの反問に対してすぐに受け入れることに変える。しかも、「待ってよ。……だから。」という言い方で、初めから仲間入りを拒絶したのではなく、待ってもらっていたのだと自らの意図を変えてしまっている。そのことで拒絶の理由を述べる必要をなくし、スムーズに遊びの指示を与え、仲間としていく。

このように、遊びの世界の周辺の接触(例1)ばかりでなく、遊びの世界への参入もまたいざこざの発生因となる。さらに、当然のことながら、遊びの世界のなかにおいて、その進め方をめぐっていざこざは発生する。次の例を見よう。

### 例3

(一緒に作った車の席をBが勝手に決めてしまう。)

E ずるいよ、わーん。(泣く。)

B なー、そんなことで泣くなよー。こっちに座りたくないんでしょ？(Eの顔を見て)

E うん。

B じゃー、いいよ。(二人で場所を交代する。)

ここでは、遊びの中で互いのやりたいことが同じで争うことになり、いざこざとなる。力の差があるときなど、一人が一方的に決めてしまうことも多いが、対等に近い場合、話し合うこと、少なくとも一方が提案して他方が受け入れるなり、行動に対し文句が出ないことが必要である。要するに、意味づけとその中の各々の位置が伝えられ、確認され、是認され、共有されねばならない。

この例では、共同の規範が確立されており、「ずるい」という言葉が、その規範からの逸脱を非難するために用いられている。BはEに泣かれたからか、相手の願っていることを汲み取り、しかも相手にそうしているのだということを言葉と身振り・視線によって伝え、強調している。そして、事実相手の希望に従って変えている。

遊びのなかにおいて、大きなイメージや構想は共有して

いるにしても、細かくどう発展するか、各々がどの役をとるかとはしばしばずれる。そのため、遊びを持続させていくためには、互いの交渉が必要となる。力の差が少ない場合、多くの妥協や創造性が必要となるため、このことは幼児にとってかなりの困難な問題となる。

次に、こういった交渉と妥協の過程をもっと詳しく見てみよう。

## 二 いざこざの交渉の過程

幼児のいざこざの場合、原因は何か、誰が悪いのかの議論は、年長ぐらいで見られるようになる。特に深刻なけんかで、回りの子や先生が介入した場合がそうである。しかし、ここでいま分析している軽いいざこざの場合、子どもの興味は、いざこざにより乱れた遊びの世界を立て直すことにあるようだ。

順調に進展していた共通了解の世界が一時的に乱れ、進行が止められる。そこで何とか修復して、共通の了解を作りだそうとする。乱れは、主に遊びの進行について

の考えの違いから来ているのだから、その考えを共通のものとするれば良い。(このような乱れは、当然大変多いはずである。ただ、進行に大きな支障を来たさない限り、幼児は無視するようだ。それにしても、この種のいざこざは遊びにつきものであり、本質的になくすことは出来ない。)

## 例 4

(D 達が階段作りをしている所へ B が来て、手伝うことになる。)

B いくぞー。(B は D が今まで作ってきたのを崩そうとする。)

D 壊さないで。壊さないでよー、もうまったく。(腰に手を当てて怒る。)

B だからこれは。(動かし始める。)

D いけないのよー。(B を叩く。)

B だからさ、これがちゃんと乗ってればいいんだよ。(積木に段をつけようとすると、崩れてしまう。)



D 駄目ねー。(舞台の上から見ている。)

B そしたら。

D 待って、待って。これを下に置いて、それから、これをのつけたら？(下りてきて言う。)

B はいよ。(従う。)

D 落ちちゃう。(もう一個段をつけておくと、やはり積木が落ちてしまう。)

B ジャーサー、もう一個、ここに置けばいいじゃない。(積木を置く。)

D あっそうか。

ここではBが新たな提案をすることで揉める。特に、Bのすることが壊している様に見える、しかも何も説明をしないので、Dは自分達の作品と想像の世界を守るために闘う。Bはそのことが分かったらしく、殴られたことに抗議も反撃もせず、動かしながら説明をする。そこでDはBの行動が改善であること、その内容を理解し、今度、Bの提案を受け入れ、その改善案を出す。それもう

まくいかず、Bがさらに改善案を出し、決着を見る。

想像の世界の発展のために、いざこざがプラスの働きをしている。その世界を壊す動きには、強く抗議しているが、その世界を豊かにする動きはむしろ積極的に受け入れ、互いのアイデアを出し合い、より良いものにしていく。

いざこざは、幼児の遊びと会話の発展にとって、不可避であるばかりでなく、積極的な意義がある。それは、むしろ、見解のずれとも言うべきものであり、後の討論の基礎となるものである。これが、幼児にとって有効に機能する一つの、しかし大事な要素は、幼児が互いの共有し合う遊び・想像の世界を組みたてていく中で、その世界の維持と発展のために生じることである。

(お茶の水女子大学)

# 子ども理解と内的時間意識

榎沢 良彦

(一) 他者を理解すること

私たちが日常生活を営んでいる社会的な世界は、「客観的意味」と「主観的意味」の織物を成している。そのため私たちの理解には様々なレヴェルが存在することになる。相手の真意を正しく理解することもあれば、誤解することもある。私たちは純粹に客観的意味の理解のレヴェルに留まっていることもできるし、それはそれなりに



社会生活を可能にしている。しかし、他者をよりよく、より深く理解しようとするなら、私たちは主観的意味の次元にまで降りて行かなければならない。

行為の主観的意味を捉えるということは、言い換えれば、「他者の固有な世界を理解する」ということである。このような考えを受け入れるためには、「私たちは皆同一の世界に生き、同じ物を見、同じような考え方をしている」という素朴な信念を捨てなければならぬ。この信念が決して誤りというのではないが。私たちはそれぞれ異なった世界を生きている。このことは日常生活をちょっと反省すれば明らかである。例えば、長く煩っている人にとっては見るものすべて色あせて見えるだろうし、何をしても楽しくなく、興味を引かれるものも少ないだろう。逆に心が浮きたつ時には、周りのものすべてが興味深く見えるだろう。このように、気分状態によって一人の人間にとってさえ、世界の相貌は異なって見えるのである。精神病理学者のヴァン・デン・ベルクは「われわれは諸事物をそれぞれの文脈のなかで、われわ

れ一人ひとりとの関係のなかで見るのである。(中略)われわれは、事物がわれわれ一人ひとりに対してもっている意味を見るのだ」と述べている。つまり、世界は主体との関係の中に姿を現わして来るのであり、従って各人それぞれ生きる世界は異なっているのである。

このような各人固有の世界の相貌は期待、予期、後悔等によって彩られている。期待や後悔が主体に世界を輝いて見えさせたり、ものうく暗く感じさせたりする。この期待、予期、後悔はミンコフスキーが「生きられる時間」と呼んだものであり、また、フッサールの観点からすれば「内的時間意識」の領域に属するものである。時間とは人間にとって本質的な契機であり、存在論的基盤であるが、そのような立場からランゲフェルドは人間存在を「異時間重存性」と定義づけている。人間は未来と現在と過去の統一された時間を生きること、固有の有意味な世界を構成しているのである。そのように人間が生きていく時間にも内的時間意識に関わっている。人間が自分の行為を企図したり、体験に意味づけし、固有の世界

を構成するのは内的時間意識においてなのである。

してみると、他者の行為の主観的意味を理解すること、他者の固有な世界を理解することは、私たちが他者の内的時間意識に目を向けることにかかっている、と言えるだろう。このような理解の仕方は私たちが日常行なっているものなのであるが、必ずしもそれは容易というわけではない。なぜなら、私たちの社会的世界は「客観的時間」と「主観的で内的な時間」の交叉するところに成り立っているため、私たちは両者の間を揺れ動いてしま<sup>(6)</sup>うからである。

以上、他者を理解するためには内的時間意識に目を向ける必要のあることを述べてきたのだが、次にそれとの関連から具体的事柄を取り挙げて、日常的な理解のあり方の一面を提示しよう。

## (二) 未来は変化する

日常、私たちが他者と対面状況にあつて直接的コミュニ

ケーションをしている場合、相手の内的時間意識に目を向け、主観的意味を把握することは比較的容易であるが、それでも一方的な思い込みにより誤解してしまうこともある。例えば次のような出来事もそういう場合の一つだろう。

M夫は登校早々「公園、公園」とI先生にしきりに言っていた。公園に行きたいのだ。やがてM夫はI先生と地下室に行ってしまった。その間に、担任のK先生は他児を連れて公園に出かけて行った。M夫がホールに戻ってきたとき、私は「Mちゃん、K先生公園に行つたよ」と教えてあげたが、M夫はもう公園に行くとはしなかった。(一九八七年六月六日)

この出来事についての理解は、最初に述べたように、客観的意味理解から主観的意味理解に互つて様々なレベルで可能である。この時私は、この場に居合せていたので、M夫に関して主観的意味理解に近い理解をしてい

た。

M夫は登校早々公園に行きたい様子だった。実は、前日M夫は公園に行きたい、とK先生に要求し、それを止められ、その替わり、明日必ず公園に連れて行く、と約束されていたのだ。従って、M夫はこの日、公園に行くことを期待して登校して来たに違いない。登校早々の「公園、公園」という言葉はそれを背景によりよく理解できる。ところがK先生がその場に居なかったため、M夫は期待の実現を待っていなければならなかった。恐らくM夫は「早く公園に連れて行ってくれないかな」と思いながら過ごしていたのだろう。しばらくは校内を歩き回っていたのだが、待ちくたびれてしまったのか、M夫はI先生を伴って地下室に行く気になった。地下室はM夫がよく行く場所の一つで、彼にとつては非常に興味深い場所である。恐らく、M夫は地下室でいろいろな事をして、満足して戻って来たのだろう。そのM夫に対して、私は彼が前日から公園に行きたがっていたことを知っていたので、「K先生公園に行ったよ」と誘い水を向

けてみたのである。ところがM夫の反応は私の予想に反し、彼は全然出かけようとはしなかった。「あんなに行きたがっていたのに」という思いが心に浮かび、私は拍子抜けした思いだった。

これが、私がある場に居合わせていた時の理解のあらましなのだが、ここで注意を向けたいのは、「地下室から戻ったM夫が私の予想に反して公園に行こうとしなかった」点である。ここには、M夫の生の連関と私が捉えているM夫の生の連関との間にずれが存在していることが窺われる。

私は「M夫が公園に行くことを期待している」ということを知っていた。そして「地下室から戻った後も、M夫は同じ期待を持っている」と思っていた。つまり私は、M夫の期待が地下室に行く前と後とで変わっていない、と思っていたのである。ところが、M夫自身はどうだろうか。確かにM夫は地下室に行く前は公園に行きたいと思っていた。しかし、地下室から戻った時には、もはや公園に行きたいという願望は薄らいでしまっていた

のである。

このような、M夫の気持ちとそれについての私の把握と  
のずれが生じてしまった理由は、私が地下室でのM夫の  
経験に立ち会っていなかったことにある。地下室で様々  
なことをする間にM夫の経験構造は変化し、必然的に生  
の連関も変化したのである。そして「公園に行くこと」  
のM夫にとっての意味が、地下室に行く△前▽と△後▽  
とで変化してしまったのである。登校時にM夫が見てい  
た未来（の出来事）の意味と、時間が経ちある経験をし  
た後にM夫の前に現われた未来（の出来事）の意味とは  
異なっていたのである。一言で言うなら、ある経験がM  
夫を変えたのであり、そのことを私が視野に入れていな  
かったことが理解の浅さを生んだのである。少なくとも  
も、地下室でのM夫の行動に私がつき合っていたなら、  
その後の彼の気持ちの変化を完全に理解することはできな  
いにしても、そのことを視野に入れつつ彼に対応する可  
能性は広がっていただろう。

このように、子ども自身にとっての未来の意味は決し

て固定したのではなく、時間の経過とともに絶えず変  
容しうるものなのであるが、保●育●者●が●捉●え●る●子●ども●に●と  
っての未来の意味は一時点で固定されてしまう可能性が  
ある。これは、人間が皆独自の存在であるという厳然た  
る事実により必然的に生じる問題なのである。保育者  
は、たとえ子どもと一緒に行動したとしても、決して完  
全に子どもの経験を理解することはできない。その近似  
値を理解することができるだけなのである。ましてや、  
行動を共にしない場合には、保育者の理解は不十分にな  
らざるを得ないし、接触を失った時点の理解に固着して  
しまいやすいのである。

この出来事の例のように、日常生活において、期待さ  
れている出来事や事物の意味が時の経過につれて変容し  
てしまうということはよく起こる。例えば、さんさんだ  
だをこねて欲しかったものが手に入ったのに、いざ使え  
る段になったら、子どもが今一つそれに気持ちを打ち込め  
ないということがあろう。それは「だだをこねる」  
という経験が子どもの経験構造を変えてしまい、意識が

変客し、そのものに対する興味が薄らいでしまったからなのである。

保育者が子どもの内的時間意識に立って子どもを理解するということは、考えてみれば当然のことなのであるが、必ずしもそのようにできてはいない。時として、子どもを無時間的存在<sup>(8)</sup>として捉えてしまうこともある。そこで、私たちがうっかりそういう見方に陥っていると思われる場合を、多少図式的になるが、検討してみよう。

### (三) 空間的理解と時間的理解

一般に子どもが一つの活動（お絵かき）に熱中した後、別の活動（トランポリン）に移ったりすると、「お絵かきにあきた」と言うことができる。このような場合、「あきる」という言葉によって子どもの姿を必ずしも否定的に評価しているわけではないだろう。だが、日常的な言語使用において、この言葉には否定的意味合いが込められる場合がある。例えば「うちの子はあきっぱ

い」と言い方はそうであろう。ここで問題になっているのは「興味が変わること」自体ではなく、「早く興味が変わること」にあるように思える。しかし本当に大事なのは、「活動時間の長短」ではなく、「活動の内容」が、「子どもがどのように活動したか」という点であろう。時間の長短は活動の形態を見るだけで十分であるが、「如何に」の方は子どもの内的時間意識に目を向けることによって初めて把握されることなのである。どうやら私たちは、子どもの内的時間意識に即さずに、行動の外的形式から子どもを理解したとき、安易に否定的ニユアンスを込めて「あきる」という言葉を使ってしまうようである。そのように理解している時、私たちは子どもとどのような関係に在るだろうか。

この場合、子どもの活動は空間的に配置され、物理的時間に属する「もの」のように見られている。諸物自体は相互に何の関連も持っていない、それ自体として充足し、そこにあるだけである。そのように存在する活動の間を子どもが気ままに飛び移っていると捉えられている

のである。このような捉え方は△空間的捉え方▽であり、△時間の次元▽が欠落している。つまり△経験▽という時間的契機が見落とされているのである。

活動の過程で主体は経験をし、意識は変容していく。

主体の経験構造、生の連関は活動の過程で変化していくのである。従って、同一の事柄→例えば一冊の本でもよいし、公園に行くことでもよい→の持つ意味は活動の過程で変化していくのである。△一つの活動をした▽ということとは△経験を積んだ▽ということなのであり、それにより子どもは次の活動へと動機づけられて行き、同一の事柄をもさっきとは異なった意味を持っているものとして捉えるのである。子どもは決して空間的に存在する諸活動の中から無作意に一つを選択しているのではない。仮りに子どもがE<sub>0</sub>という経験構造を有しているとする、彼はその地平に立ってAという活動をする。Aをしたことにより、E<sub>0</sub>はE<sub>1</sub>へと変容し、そのE<sub>1</sub>の地平に立って子どもは新たな活動Bをするのである。このように活動と経験構造とは密接に関連し合っているのである。

そのために、さっきまでは関心外であった事が、今は関心の対象となりうるし、その逆もまた起こりうるのである。以上の説明を図式化してみると次のようになるだろう。

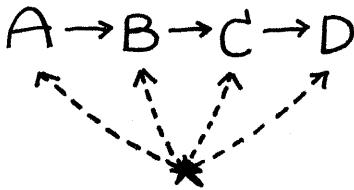
子どもはA、B、C、D…と活動を展開していく。彼は活動Dに臨む際にはAからCまでの経験、つまり歴史を通してDを見ているのである。ところが図Iのように、保育者が子どもから隔たって単に彼の活動を見ているだけの場合、保育者は子どもの歴史に立ち会っていないため、活動を単なる出来事の継起として、相互に孤立したものとしか見ることができない。個々の活動を子どもの生の連関の中に十分位置づけることができないのである。

一方、図IIの場合、保育者は子どもと共に活動を体験している。保育者は子どもの歴史に立ち会っており、内的時間意識から個々の活動を相互に関連し合った意味あるものとして見ることができるのである。

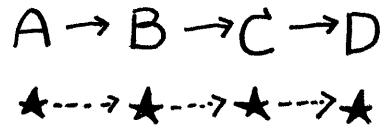
図IIのように保育者が子どもと共に活動することがで



# 子どもの活動



保育者(図I)



(図II)

きているなら、子どもの活動の変化を意味ある変化として積極的に捉え、保育者自身も楽しむことができるだろう。

ここまで、子どもを理解することによって内的時間意識に注目する必要性を述べてきた。「この子は何をしたいのかしら」と思う時、私たちは既に子どもの内的時間の中に立ちとうとしているのであり、そのことは決して特別な訓練や技術を必

要とするものではない。だが一面、いつの間にか保育者が子どもの生の連関から離れてしまうことも事実である。その意味で子どもを理解することは絶えざる努力を要することでもあるのだ。

[注]

- (1) ここで言う「主観的意味」とは、行為者自身が自分の行為に付与する意味であり、「客観的意味」とは、行為者自身の意識から切り離され、一般的に与えられている意味のことである。この問題に関する現象学的分析は、A・シュッツ『社会的世界の意味構成』一九八二年 木鐸社 一八五〜一八九頁に詳しい。
- (2) ヴァン・デン・ベルク『人間ひとりひとり』一九七六年 現代社 四六〜四七頁
- (3) ミンコフスキー『生きられる時間 1、2』一九七二年 一九七三年 みすず書房
- (4) フッサール『内的時間意識の現象学』一九六七

年 みすず書房

因に、内的時間と対立するものは「客観的時間」とか「物理的時間」と呼ばれるもので、等質的で計測可能な時間である。

(5) ランゲフェルド『教育と人間の省察』一九七四年 玉川大学出版部 一〇頁

(6) シュッツは、行為は「内的時間」と「外的時間」において生じる出来事として体験され、「生ける現在」はその両者の統合したものである、と述べている。M・ナタンソン編『アルフレッド・シュッツ著作集2』一九八五年 マルジュ社 一九〇二〇頁

(7) 生の連関とは、内的時間意識において主体により関連づけられている経験や未来への企図のまとめりである。

(8) 無時間的存在とは、自然科学が対象とする「自然」のような存在である。

(9) シュッツは二つの活動プランのうちから一つを選択することを、意識の流れから説明している。A、B二つのプランを交互に思い描く過程で主体は経験を

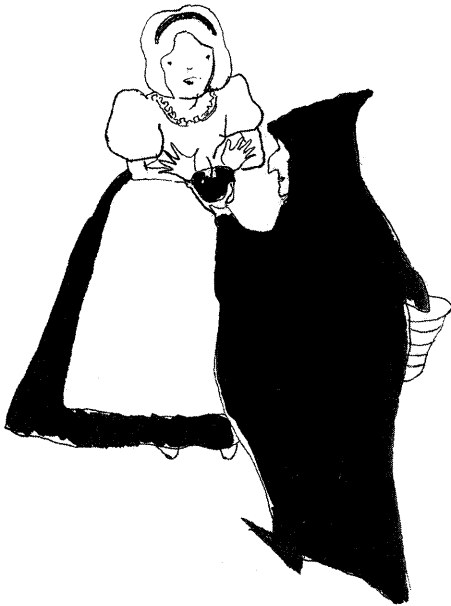
し、意識が変容する。そのため、二つのプランも、 $A \downarrow A_1 \downarrow A_2 \downarrow \dots$ 、 $B \downarrow B_1 \downarrow B_2 \downarrow \dots$ と変容して行き、最終的に一つの活動が選ばれるのである。M・ナタンソン編『アルフレッド・シュッツ著作集I』一九八三年 マルジュ社 一五六〜一五八頁

(東京大学)

## あるインコの話

——ペットじゃない、友達なんだ——こんなフレーズのCMがあったように記憶している。また折から夏休みのシーズンとあって、犬やらラッコやらぎつねやらの動物映画が盛んに上映されている。一体、人間と動物の関係、つながりというものは何なのだろうか。動物の心を少しでもわかることができるのだろうか。そして友達になれるのだろうか。

私が、あるインコに出会ったのは、今から六年以上も前、高校二年の夏休みの終わり頃だった。その頃私はいろいろと辛いことがあって、自殺願望が募り、日に日に



桜井敬子

自分の心が閉じていくのを感じていた。危機感が高まり、何か自分の心を慰めてくれるものはないだろうかと思っていたとき、母がそんな私の心を知ってか知らずか、小鳥でも飼ったらどうかと私に奨めてくれたのが、「カー」との出会いのきっかけとなった。

ペットショップでは、生まれて間もないインコたちが、小さな箱に入れられてひしめきあっていた。皆が弱くて、ぶるぶると震えているように見えたものだ。その中で、少し大きめの、ひととき美しいヒナ、それが「カー」だった。「カー」は、七色に光るマリンプルーの羽と、黒くてまるい瞳を持っていた。

その日から、私と「カー」の生活が始まることになったのだが、初めは全くの他人だった。小鳥は、ワールド・アニマルと呼ばれ、いくら可愛がっても心が通じあわないと何かの本で読んだことがあったこともあり、特にこのヒナを可愛いとも思わなかった。ただ大きくなったらさぞ美しい鳥になるだろう、それで十分だ、そう思ったものである。事実、二人は全く別の世界を持ってお

り、そこには何の接点もなかったし、「カー」も私も互いに仲良くなりたいとは考えなかった。

それでも、一日三回、ヒナ用にエサを調合し、やわらかく煮て、手ずからエサを食べさせるといふ、インコの子育てが始まった。暑ければ風通しをよくしてやり、涼しければ寒くならないように気を遣い、ヒナがかわがらずにスムーズにエサが食べられるように、優しく話しかけながらゆっくりとエサをやった。この頃から、インコがこちらの表情に敏感に反応するということがわかってきた。イライラしながらえさをやろうとすると、警戒し、時にはかみつこうとするが、猫撫で声で話しかけながらエサをやるときは、とても素直にに応じてくれたものである。それでも依然として、私にとって「カー」は、「愛玩物」の域を出なかつたし、多分「カー」にとても私は単なるエサ運び人にすぎなかつたであろう。しかし、一ヶ月、二ヶ月と経るうちに次第に事情が変わってきた。「カー」の黒い瞳が実は多くの表情を持っていることがわかってきたし、「カー」もまた、私の言

葉に反応し、時には意思表示をするようになったのである。

ある日のことだ。私と「カー」はかなり仲良くなっていたので、「カー」のカゴは二階の私の部屋におかれていたのだが、二人とも一階の居間で長いこと遊んでいた。じゃれたり、菜っぱを食べさせたりしているうちに、人間たちは夕食をすませ、すっかり遅くなってしまう。私は相変わらず、「カー」と遊んでいたが、そのうち飽きてテレビに熱中していると、「カー」がいつになくまとわりついてくる。私のところまで歩いてきて、見上げる。私のことを見つめ、「ちゅん」と鳴く。そんなことが何回かあったのに、愚かな私は、「カー」も随分なついたものだと思んざらでもない。しかし、そのうち「カー」は私のところへ来なくなり、居間の隣りにある台所を通って、まっ暗な廊下を歩いていこうとする。私がつれ戻しても、またその暗い廊下の方へ行き、次に見つけたときは廊下を通りぬけて階段の下まで行き、そこで上を見上げて立っていた。さすがに私も、「ああ、

二階のあんたの部屋に行きたいのね！ お腹が減ってるんだ！」と気づき、「カー」をカゴに入れてやると、ものすごい勢いでエサを食べだした。

私は、この時「カー」にすまないと思ったことも確かだが、何よりも鳥は鳥目という言葉があるくらいだから、暗い所は苦手な筈なのに、エサにありつきたがために果敢にも長い廊下をわたりきったその意思に驚いた。と同時に、このちっぽけな頭の持ち主が、私の家の構造を見事に把握していたこと、台所を経て廊下を渡り玄関の脇にある階段を上りきれば、自分のカゴに辿りつけるということ、既に理解していた、ということとても感動したのである。この事件で私は、「カー」が一つの「人格」を持っていること、独自の知力と意思力を持っていることを知ることになった。そして、この時以来、私にとって「カー」は、私の意のままになる「愛玩物」ではなくて、独立した意思の持ち主として生きている存在であり、「カー」と友達になりたい、「カー」に仲良くしてもらいたい、と思うようになったのである。

こうして私達は、いつも一緒にいて、互いにじゃれあっているという、かなり親密な関係になった。ピアノをひくと「カー」はすぐ飛んできて、音にあわせて踊った。指でつつくと「カー」は、何とも表現しようのない微妙なリズムでステップした。庭に水を撒くときに外につれて出ても、「カー」は私の傍を離れず、足元でアリの食べたりしていた。お風呂に入るときも一緒に、あるとき誤って湯ぶねに落ちたが、羽をひろげてぶかぶか浮いていたが、その時以来、ときどき自分から湯ぶねに飛びこんできたりした。カゴの戸はいつもあいていたので、「カー」は家の中を自由に飛びまわり、私が勉強している時も、開いているノートの上に飛びおりてきて、よくファンをしたものだ。最早この頃になると、多分「カー」が自分を人間だと思っていたのか、私がインコになっていたか、いずれにせよ私達は殆ど同次元でつきあっていたように思う。

おまけに、私達には共通の言語ができ、言葉でコミュニ

ケーションすることができるようになった。それは、「カー」の発する「カーちゃん」「けーこちゃん」という二つの音声だ。勿論、「カー」が、この二語の意味を理解していたとは思えない。彼女の耳によく入る言葉をただオウム返ししているうちに覚えてしまっただけなのだろう。ただ「カー」がその言葉を、特殊なものとして、自分のさえずりとは別の、何らかの意味を持ったものとして使っていたことは、ほぼ間違いがないように思われる。なぜなら、彼女がこの言葉を使うのは、必ず私に何かを要求する時だったからである。「エサがないよ」「水を変えてよ」といいたいとき、必ず「カー」は、「カーちゃん」「けーこちゃん」と言った。それ以外の何か緊急事態が起きると、「かあちゃああん」「けーこちゃああん」と全く人間が呼ぶように、大きな声で叫ぶ。彼女がただオウム返しでこの言葉を使っていたのではないことは、私が毎朝「カーちゃん（お早う、ご機嫌いかがかか意）」と言うと、必ず「けーこちゃん」（今日も元気よ、あなたは？の意）」と応答したことから明らかだ。も

「けーちゃん」と言うこと「かーちゃん」と言うこと、二つの言葉が二人の名前だなんてことは全く考えもしなかったということも確かだろう。

私にとってはとても幸福な日々だった。私の心は大いに慰められ、もっと「かー」と仲良くなりたいたい、本当の会話がしたい、と心から願った。しかし、私の心にはいくつかのわだかまりがあった。私にとって「かー」が最早なくてはならない存在であることは、自他共に認めるところであったし、「かー」は、私の子供であり、友達であり、お姉さんのようでもあった。だが、「かー」にとって私は何なのだろうか、エサ運び人にすぎないのか、それとも彼女を支配する主人でしかないのか、そんな思いが私を悩ませた。なぜなら、もし私が彼女を「支配」している者であるなら、支配者と被支配者の間に、本当の会話が成りたつはずがないからだ。支配者がいくらか「愛している」と思っただとしても、それは強い立場にある者が、か弱い者を慰みものにしてにすぎない。

生殺与奪の権限を握られてしまった被支配者が、どうして自由な心で、心から湧きでる愛情で支配者を愛することができようか。

その頃、「キャリア・ウーマン」という言葉が流行りだした時期で、学校でも「経済的自立なくして精神的自立がありうるか」「妻が経済的に自立していなくても、夫と対等の関係を保てるか」などということが、よく話題になっていた。そんなこともあって、私は真剣に悩んだ。しかし、人間の存在は観念的なものではない。生活のよすがを他人に依存する者がその人におもねることなく、心を自由に持てる筈はないのだ。夫が給料を入れてくれなければ、その日から路頭に迷うしかない妻に精神的自立などあり得る筈がないではないか。ましてや、互いに深く愛しあうなど、できよう筈がない。強い者は弱い者を可愛いがり、弱い者はそれを甘んじて受けるしかない、それが道理というものだ。

私は、「かー」をお金で買い、エサをやって「かー」と暮らしているということが、とても嫌だった。私もイ

ンコになってしまいたかった。自分が客観的には「カー」を支配しているという事実、従って「カー」は客観的には私の「愛玩物」にすぎない、という事実を認められなかった。この想い、ひきめは決して消えることはなく、「カー」が死ぬときにも、「カー」が死んで三年近くたった今でもなお持ち続けている。

時々、「カー」は窓ぎわに立って、外を見ていることがあった。そんな「カー」の後ろ姿を見ると、私は心が痛んだ。「いくら家の中を自由に飛び廻れるということも、所詮は大きなカゴに閉じこめられていることに変わりはない。カーは、本心では、大空に飛んでいきたいのかも知れない。或いは自由な空があることすら知らないのかもしれない。それは全て私のせいだ。」そんな風に考えてしまった。多分、本当にその人を愛しているなら、その人が十分にその人らしく生きられるように、あらゆる可能性を認めて助けることができる筈だ。それを家にとじこめておくのは、心の狭い証拠、私のエゴだと思つた。「カー」を閉じこめておいて平気なのは、心

のどこかで、「カー」を自分の所有物だと思つていながらであり、本当には愛していない、愛する力量が自分にはないのだと思われた。愛することに条件をつけることはできない。妻が家にいる限りで愛そうとする夫も、夫が自分を養ってくれる限りで愛そうとする妻も、結局は本当にはお互いを愛しているとはいえないということと同じだと思わずにいられなかった。

ただ、この問題は「カー」の気持ちが変わらない以上、性急に私は「カー」を空に放つことはするまいと思つていた。もしかしたら、「カー」は、エサを確保するためにこの家にとどまっているつもりかもしれないからだ。今まで逃げるチャンスはいくらでもあったのに、「カー」がそれをしなかったのは、或いはこの家での生活を、私を気にいってくれているからなのかもしれないと思つたからである。私がつつと「カー」を好きになつて、いつか「カー」の気持ちがもう少しわかるようになるまで待つていようと決めた。



私と「カー」の友情はわずか三年半しか続かなかつた。「カー」は私が大学二年生のとき、二日あまりの七転八倒の苦しみの末、二月二十七日、永遠に目を閉じてしまったのである。詳細を記す余裕はないが、レントゲンを診た獣医の話では、鉛（！）をのんだのではないかというのである。寝耳に水とはこのことだ。小鳥用の配合飼料には、ときどきとんでもないものが混入していることがあると言う。

何度この手で殺してあげようと思ったかわからないほどの、見るに耐えない長い苦しみの中で「カー」は何を考えたのだろう。発作のたびに目に見えて体力を失っていく、その哀れなインコは、私の手のひらの上に抱かれながら、ほんの少しでも私のことを思ってくれたらどうか。私達の楽しかった日々が、私の一方的な思い込みであつたとすれば、それは私にとっては耐え難いことだ。

最後の発作がくる直前、「カー」は目を開けた。私は「カーちゃん、あなたにとつて、私は何だったの——」そう聞かすにはいられなかつた。やがて問もなく「か

ー」は目を見張り、緊張し、体をこわばらせた。これで最期だ——私がそう思った瞬間、「カー」の体は、まるで、本当に、雑巾を絞るように斜めにねじれた。「きゅっ」という音がして「カー」の命は、ぶつたり、切れた。最早「カー」は何も言わず、目を閉じて、頭を私の手の上に横たえた。体はもう硬くはなかつた。

(東京大学)

# おしっこ、おもらし、そしてお弁当

牛山 佐智恵

この春、私はこれまで勤めていた幼稚園を退職しました。保育のゆきづまり、かなり以前からこの日のくることはひそかに覚悟はしていました。が、いざとなると揺れは隠せずあえぎながらの退き際でした。今は、市内でただひとつの自由保育の園で、「おばちゃん」として保育に参加させてもらっています。正式なスタッフではなくても、ここでは、園庭のかたすみに私のいられる場があります。かたすみにいる私のところに寄ってくる子どもたちと、区切りのない一日を過ごすことができます。

まる一日を共にしていると、ときおり、今までの私には考えもつかなかったことに出くわします。たとえば

「おしっこ」。恥ずかしいことですが、「さあみんな、おしっこに行ってきた」と当たり前のように言ってきた私には、子どもがどんなときにおしっこに行くのか、頭の端にもないことでした。

これから記す記録は、おしっこ、おもらし、お弁当と、どれも当たり前として通り過ぎてきたことに、黄信号のついたような体験です。恥をかく勇気をふるい起こしてつづいてみたいと思います。

(1) はずむ気持ちとおしっこ

年少のAと初めて会ったのは、六月半ば。朝、庭の木

の下にひとりでしゃがんでいると、「なに見てんの？」と背中から声がする。小さな声。見ると、手にかばんと帽子を持った男の子がいる。「なに見てんの？」と声をかけては、いつの間にか立ち去る。私はそう聞かれるたびに、目に映るものを次々あげていく。何度もそうやって近づいてくるので、「かばんと帽子、持ってあげようか」と私の方から声をかけてみた。その手は、ずっと私の前に伸びた。この子は持っていたものを私に手渡してから、やっとその場に留まることができた。

自分の持ち物を、まるで帰りの切符のように手離さず持ち歩く子は、入園当初の年少児には幾人かいる。その子たちは、いずれも自分の居場所のことに敏感で、やすやすとはまわりにふりまわされない。

自分の持ち物を私に預けてから、やっとその場にいられたA。何度も、「なに見てんの？」と近づいてきたのも、自分の拠点となる大人を求めてのものだった。事実、お弁当を食べるときも、この子は「これ食べてい

い？」といちいち確認を求めてからでないかと、次のものに箸を進めなかった。

ところで私はというと、これまた自分の身の置きどころに、いつになく気をめぐらす立場。足は思わず庭のかたすみへと向いてしまう。Aが私を拠点としてくれたことで、私もまた自分の拠点を得たような気分になる。この子に生かされているのだという事実を素直に認められるのは、同じ足場に立つ者の共感、いわずもがなのつながりからだろう。それにしても、こんな気持を味わうのは、正直いつて久しくなかったことだった。

お昼までは、年中の女の子たちとずっと泥だんご作り。Aはそれを近くで見ている。

ところがお昼すぎになると、Aが「おだんごどうやって作るの？」と言う。そして、そっと泥だんごに手を伸ばす。しかしその手はすぐにひっこめた。そして、あわててズボンの後ろではらった。それから、急いでどこかへかけていった。

しばらくして戻ってきたAは、私に「お水飲んでき

た」と言った。と、今度は「おしっこ行ってくるね」と告げてからかけだしていった。

おしっこから帰ってきたAは、驚いたことに泥水の中に手を入れた。そして「おだんご作ろうよ」と言い、「早く作ろうよ」と言う。私はさらさらした土をAの手の平に渡し、その上から水をたらしていった。

そばにはいつの間にか年長の女の子Mが来ていた。

「いつもはA君は、どんなことやって遊んでるの？」とMに聞いてみる。「なにもしないで泣いたりなんかしてるよ」とM。

ところが、その一言で、MはAへの対応を変えた。それまではそばにいるだけというふうだったのに、さらさらの土をAの手に移してあげるのだ。するとほかの女の子たちも、手に手にさらさらの土を。たちまちAを応援する手が集まって、この子たちの間に輪ができたようななごやかさが生まれた。

それにしても、それとない言葉にさっと状況を読みとるMの耳のよさ。遊びだせたときのよろこびを知るもの

でなければ、とてもこうはいかないだろう。

ところで、Aが泥に手を出すまでには、長い「しきり」の時間が要った。まず様子を見て、どうやるのかを確認して、それからちょっと試してみても、というように。立ち上がる前の最後のしきりが「おしっこ」。遊びのきっかけをつかんだ後、Aは「おしっこ」で一呼吸おいて、「さあ」と言わんばかりに泥遊びに入った。

これは後で気づくことだが、私はそう口数の多くないこの子から、一日に一度ずつ「おしっこ」に行ってくるね」を聞いている。それはいづれも、この日同様「さあ、いよいよ」と腕まくりするようなきだ。体のはずみとおしっこのはずみ、それはすてきなものを得て、不要となったものを心残りなく捨てるのに似ている。

(2) がまんの限度とおもらし

七月初め。朝、顔を合わせるとじきにAがやってきて、それから年中の女の子Sがやってきた。

「これ、描ける石」とSがレンガの破片を拾う。Aも



この日はぐいぐいとレンガで線を描いていく。そのうち、その破片をバツと捨てたかと思うと、「おしっこ行ってくるね」。

ところが、おしっこから帰ってきたAは、背中できていた発疹を急にかゆがりだした。私はAにつきっきり。そうしているうちに、Sは「本を借りてくる」と言って走っていった。後から加わっていた年中の女の子Iも、本を借りに行った。この日は週に一度の貸し出し日だった。

Aの発疹に薬をつけて戻ってみると、Sたちはまだだった。しばらくして戻ってきたSは、私の方にしきりに体を寄せてきた。しゃがんでいる私の膝にお尻を乗せるので、こちらは体がぐらついてたまらない。

「なにして遊ぼう」

私は思わずそう言ってしまった。

「おだんご」とI。

Sは「たかおに」と言う。そう言ってまた体を寄せてくるSに私は耳を寄せた。すると今度は「おかあさんご

っこ」とないしょ話。

「おだんごとおかあさんごっこなら、一緒に遊べていいね」と私。

「おばちゃんがおかあさん、わたしはおねえさん、それから：：」とS。

四人連れだつて庭の方へ出るうちに、役割もあつという間に決まつて、遊びがすべりだしそうな気配だった。

落ちつき先は、庭のはずれの隅。木の下に枯れた葉っぱを見つけたIが、まず「あつ、まぜごはん作ろう」。私も一緒に泥と水と葉っぱを混ぜ始めた。

Sは「コーヒー作る」と言つて、水に土をバラバラ入れていった。コーヒーはすぐできた。私にふるまえば、ちよつと手もちぶさたというところ。「もう一杯ちょうだい」と注文してみても、それもすぐに終わる。いつもは固い固いおだんごを、それこそ時間をかけて作つていくSなのに、この日は大ちが良かった。

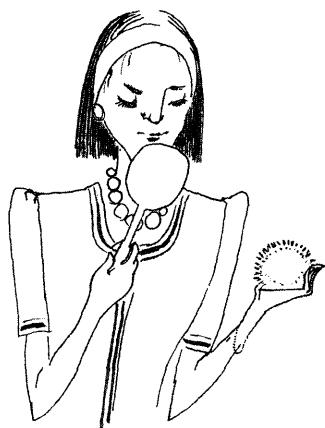
しばらくすると、「もうお弁当にしようよ」とS。まだ「まぜごはん」は作り始めたばかりだし、時計も十一

時。私はつい「まだ早いんじゃない？」と返した。

ちよつどそのころ、Aは先生に呼びとめられて本を借りに行った。ところが、本の部屋から戻ってきたAは、服がぬれたと言つて、ひどく気にしている。着がえに行くつと、なかなか帰つてこない。やつと帰つてきたと思つたら、今度は「服がない」と言う。「お弁当に」と待っているSの方は、イライラが増すばかり、また私の方に体を寄せてくることが多くなつた。かといつて、着がえがないというAを放つておくわけにもいかない。ただIは、少し前から仲間に加わつたRと、「まぜごはん」作りを続けていた。

Aの着がえに同行することにした私は、三人の女の子に「ここで遊んでね」と声をかけた。Rはすぐ同意、Iはしぶしぶ同意、Sはその間にお弁当の用意をすることにして、無理して同意した。Sの同意は、たぶん「おりこうだから」という私のお説教ばい押しに押されてのものだったろう。

着がえをすませたAと園庭の端をうろろうしている



と、Sが「まだなの？」とやってきた。私は思わず「あれっ、来ちゃったの？」と言ってしまった。

そのときだった。Sが「あっ、おもしろししかった」と立ちすくんだのだ。おしっこはそれはたくさん出た。

Sのたまりにたまったおしっこを前にして私もまた立ちすくむ思いだった。Sは「おもしろ」で、私のちぐはぐな対応に「もうがまんの限度」と言っているような気がした。この光景はまた、今まで忘れていた自分のおもしろしを思い起こさせるものだった。

私は小さいころ、よくおもしろしをした。その記憶は、体中から力という力がぬけていくような感覚として残っている。それは、「失っていく感じ」というか、「奪いとられていく感じ」というか、「置き去りにされる感じ」というか、何ともみじめなイメージを残すものである。

もっとも、おもしろしをしたときの感じを人にたずねたことはないのです、この喪失感私個人のものでしかないのかもしれない。しかし、Sとのやりとりをふり返ると、やはり、と思えるものがある。

Aの発疹騒ぎからというものの、私はSにまともにつき合っていない。Sがうれしそうな顔をしたのはただの一度、体を寄せてくるこの子に耳を寄せたときの「ないしょ」だけだった。

この日のSは最初からいたにもかかわらず、いわば「出遅れた子」だった。発疹をかゆがるAにつきっきりの私。その間に本を借りに行つての中断。しきりに体を寄せてきたのも、「すぐできるコーヒー」を作つて、ふるまうことに気持ちを向けたのも、中断をとりもどそうとする願いからだつたような気がする。

そこへ着がえの服がないというA。Sは、お昼も待て、ここに留まれと言いふくめられて、出口を失つたようながまんを強いられることになつたのだと思う。そのがまんの限界で、Sは私のところへかけよつてきたのだろう。ところが「あれっ、来ちゃつたの？」とすげない対応。重ねたがまんの報われない結果に、Sがどのようになつたか。そのがっかりが「おもらし」だつたように思える。

Sのおもらしに、私は自分のおもらしを再体験した気がする。おもらしは、失うかもしれない不安、奪いとられるかもしれない不安、置きざりにされるかもしれない不安の前で、意図に反してちがうものを手離してしまふことなのではないかと思う。

私は今でも、一番大切なものを見失いそうな不安におそわれるとき、ほんとうは手離したくないほかのものを、代わりに捨ててしまつている自分に気づくことがある。そういう意味では、私のおもらしは今も形を変えて続いているのかもしれない。

### (3) 大人の隣りとお弁当の力

十二時近く、やつとお昼になつた。ござの上に並んで座つた四人の子。SとIが「ここ、ここ」と自分の隣りに私の席を指定する。Aは「ひとりで食べたい」と言う。

なにしろSのおもらしの後のこと、私もどうにかして「みんなの隣り」に座りたい。しばらく考えてつくつた



席は、私をまん中に左右ふたりずつのコの字形。Aは私の脇で、みんなに背をむけた形になる。

食事とおしゃべりの花も。Iは先生たちの話をしているうちに、「ウンチ先生、シッコ先生」といかにもおかしそうに笑う。私はへんてこなぞなぞを出す。すぐ続けて、Sもなぞなぞを出す。Aはいつの間にかみんなの方を向いている。食事が終わるころにはござを離れて、そばの部屋をのぞきこんだりし始める。中では年長の子が鬼ごっこのようなことをやっていた。そのうちAは部屋に入ったかと思うと、ひとりで跳びはね始めた。

お昼のおしまいは、Iが箆箱で吹く即興曲。まもなく三人の女の子もその部屋の中へ。見る間に電車ごっこが始まった。すると入れかわりにAが出てきた。Aは先ほどIたちが作った作品を見て、「変なだんご」と言ったり、「砂のは食べられないんだよ」と言ったり。そのうち、「また作ろうよ」と言う。「こわして作ろうよ」と言う。Aとの泥いじりが始まった。

遊んだ仲間と遊んだ場所で、ワイワイやりながら食べるというのは、ほんとうに楽しいもの。それはそのまま、その後の遊びの活力となって現れた。

おもろしでみじめな思いをしたSも、私の隣りで食べられたというだけで、すっかり元気をとりもどした。もう身を寄せてくる必要もない。

それにしても、「大人の隣り」とは何なのか、と思う。すぐそばで、同じ方向を向いてくれている人。それは自分の存在があやういときには困いであり、これから飛び出そうとするときには、はずみをつける踏み台のようなものなのだろうか。

なにかとハプニング続きのこの日。それをどうにかこうにかいい気分でしめくることができたのもひとえにお昼のおかげ。お弁当の威力に感謝の一日だった。

(長野市在住)

アメリカの女性ボーカル、ホウウィット  
ニー・ヒューストンのアルバムの中に、  
「グレイテスト・ラブ・オブ・オール」  
という曲がある。

『子供たちは、私達の未来

正しく教え、彼らに導いてもらおう  
彼らのもつ美点を残さず見つけ、  
生きる誇りを与えよう。

子供たちの笑いに、幼き頃を思い出  
そう……』

子供たちを通し、人間の生きる尊厳を  
失ってはいけないということを歌って  
いる。軽いメロディーは、耳にやさしく  
その中で、彼女の声は、ろうろうと響きわ  
たる。人間として失ってはいけない人  
間としての尊厳を高らかに歌っている。

歌のテーマで愛をとり上げたものは多  
い。しかし、日本の歌のその多くは、男  
女間の愛にまつわるものである。また人  
間の愛、また子供を使つての愛の歌は、  
なぜか、チャリティーショーのテーマば

くなつてしまふ。どうも、日本人は、人  
間としての愛の歌を作るのも、歌うのも  
ヘタのように思えてならない。

アメリカを中心に、世界の子どもを救  
うキャンペーンが行なわれた。多くの有  
名な歌手が、実にアッサリと、ふだん着  
のまま参加し、世間に反響を呼びおこし  
たことは、記憶する所である。日本でも  
それをマネて、演歌歌手がチャリティー  
コンサートを行なった。しかし、どうも  
クサイのである。サラリとしていないの  
だ。また、よく24時間チャリティー番組  
がテレビで行なわれるが、それも、見て  
いて、クササを感じる。なぜかみんな肩  
に力がいっている。気持ちよくない。  
日本人が、肩に力をいれることなく、  
アッサリと、愛の歌を歌え、チャリティ  
ーイベントが組めるようにならない限り  
子供たちを救うなどのイベントや歌が、  
どうも、ウソっぽく見えてしまうのでは  
ないかと思ふ。

幼児の教育 第八十六巻 第十一号

十一月号 ©

定価 四〇〇円

昭和六十二年十月二十五日 印刷

昭和六十二年十一月一日 発行

東京都文京区大塚二ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

編集兼 本 田 和 子  
発行人

東京都文京区大塚二ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

発行所 日本幼稚園協会

東京都港区三田五ノ一二ノ一

印刷所 図書印刷株式会社

東京都千代田区神田小川町三ノ一

発売所 株式会社 フレーベル館

振替口座東京九一九六四〇番

◎本誌御購読についての御注文は発売  
所フレーベル館にお願いいたします

※万一製造不良の点がございましたら、おとりかえいたします。

スペースにマッチ。予算にマッチ。  
子供の 気持ちにぴったりマッチ。



フレーベル館の  
オリジナル図書室  
システム誕生

セット例(Bセット) 合計507,000円

組み合わせ自由。  
夢は無限に広がります。

### スペースに合わせた図書コーナー

●幼児教育に実績をもつフレーベル館が開発した図書室システムは、現在あるスペースに合わせられる、システムファニチュアです。組み合わせは自由自在、単品でも使えます。保育室の図書コーナーから図書室の総合レイアウトまで、お好きな形でご利用いただけます。もちろんレイアウトの変更も思いのままです。書架とイス、テーブル、ソファ、マットなど必要な数だけをセットするわけですから、費用の点でも無駄がありません。

### 19種類の中からスペース・ご予算に合わせてお選びください。

システム書架・直線/システム書架・曲線/システム書架・コーナー/システム書架・台形/書架ワゴン/ソファーマット・A/ソファーマット・B/ソファーマット・六角/L型ベンチ・大/L型ベンチ・小/テーブル/書架ベンチ/書架/アンパンマン書架/大型回転マガジンラック/1連書架・窓下傾斜/2連書架・窓下傾斜/1連書架・傾斜/2連書架・傾斜

### フレーベル館が選んだバラエティ豊かな本のラインアップ

学校図書館選定図書を中心に幼児に適した本も、フレーベル館で一括して購入できます。ぜひご利用下さい。

くわしくは、担当営業マンに  
ご相談ください。

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

子どもの心と明日を考える  
キンダーブックの

フレーベル館



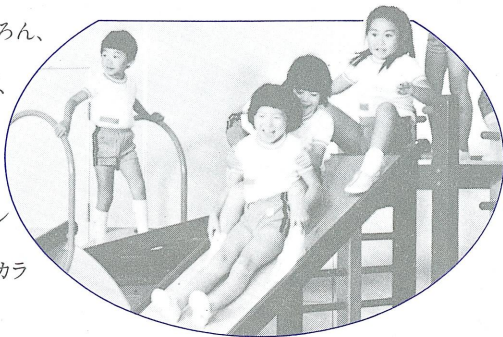
のびのび自由に、活発に。元気な子どもの室内遊具。

# キンダートリムランド<sup>®</sup>

遊びの工夫がいっぱい。子どもの心とからだを育む  
システム遊具。単体での遊びから、コンビネーションやサーキットレイアウトなど多彩なバリエーションが可能なシステム遊具です。〈実用新案・意匠登録出願中〉

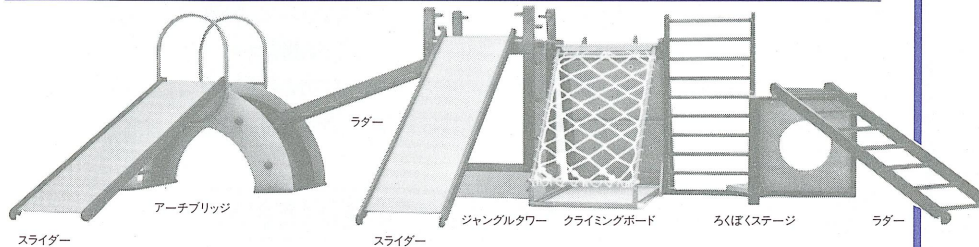
## ■特長

- それぞれの遊具は単体で遊ぶことはもちろん、スライダー（すべり台）やラダー（はしご）を連結したり、別のセットと組み合わせたりして、多様な展開が可能です。
- スペースやご予算に応じた購入ができます。各年度ごとにパーツを追加していく計画購入もできます。
- 耐久性と安全性に十分配慮したデザイン設計です。
- 室内に明るくマッチする、いきいきと楽しいカラーとデザインです。



■生産物賠償責任保険付

## 総合セットコンビネーション例



スライダー

アーチブリッジ

ラダー

スライダー

ジャングルタワー

クライミングボード

ろくほくステージ

ラダー

総合セット 3025-10 ¥750,000

ジャングルタワー、ろくほくステージ、アーチブリッジ、クライミングボード 各1、スライダー、ラダー 各2

ジャングルタワー	ろくほくステージ	アーチブリッジ	クライミングボード	スライダー
3025-01 ¥170,000	3025-02 ¥150,000	3025-03 ¥170,000	3025-04 ¥150,000	3025-05 ¥37,000
●木製 ポリウレタン塗装 ●縦110×横110×高さ145cm	●木製 ポリウレタン塗装 ●縦120×横120×高さ143cm	●木製 ポリウレタン塗装 ●スチールパイプ 焼付塗装 ●縦90×横180×高さ150cm	●木製 ポリウレタン塗装、 スチールパイプ 焼付塗装、 ビニロンネット ●縦93×横177×高さ125cm	ラダー
				3025-06 ¥23,000

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

子どもの心と明日を考える  
キンダーブックの

フレール館