

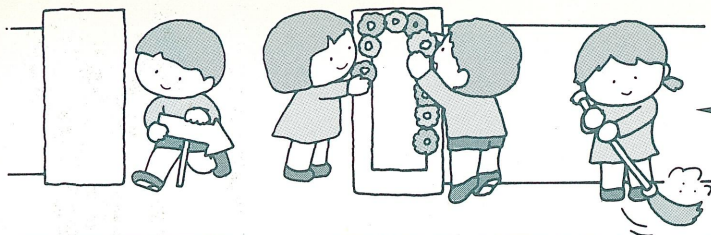
家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育



第八十三卷第六号
日本幼稚園協会

6



保育イラストブック

絵／江川厚子・奥谷ます子・冬野いちこ
ふじたひでみ——フレーベル館 編

園だよりのアシスタント！
楽しいイラストがどのページにも！

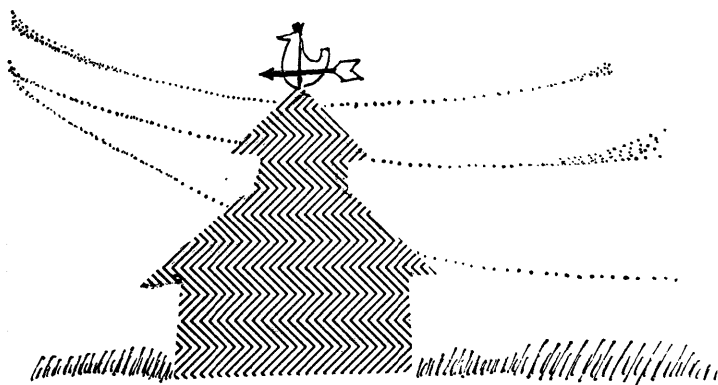
- ルーズリーフ式で複写がカンタン。原稿作りがスピーディにできます。
- 現場の先生方のもとめにぴったりのイラストばかりです。
- 使いやすい小型サイズ（1cm～3cm四方位）のイラスト。
- やさしい線画で、色ぬりもできます。
- ご自分のオリジナルイラストのヒントとしても役立ちます。
- 拡大すればカードやコーナー飾りなど、使い道もひろがります。

A5判・ルーズリーフ式・104頁・定価1,600円

くわしくはフレーベル館代理店・特約店・支社・支店・営業所または本社営業課(03)292-7781(代)にお問い合わせください。

フレーベル館

幼児の教育



第八十三卷 第六号

幼児の教育目次

— 第八十三卷 六月号 —

© 1984
日本幼稚園協会

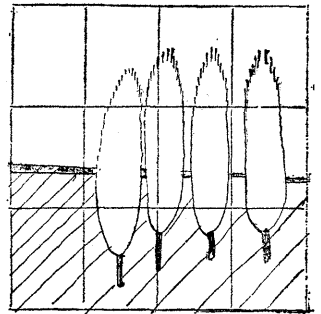
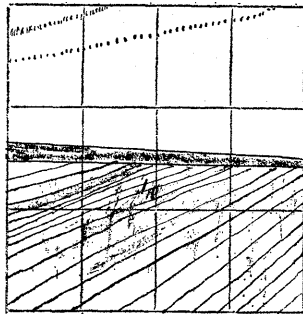
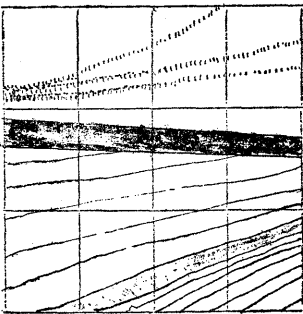
幼児の活動……………神沢良輔……………(4)

私の幼児教育論……………松平信久……………(6)

園長室の窓から……………市原豊子……………(13)

カメの実像と虚像……………千石正一……………(16)

「人見知り」再考……………小川清実……………(25)



写真に寄せて 下萌……………阿久澤 栄太郎…(36)

『幼児教育の基礎理論』を

翻訳して思うこと……………森 上 史 朗…(38)

絵本をめぐる紙一枚向うの幻想……………森 下 み さ 子…(44)

三歳未満児の探索活動

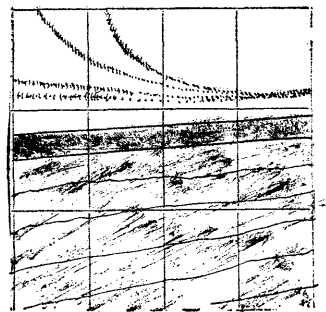
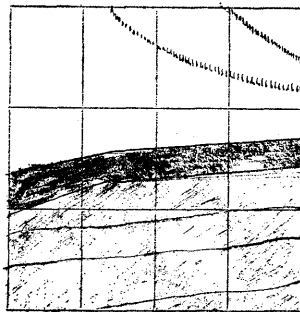
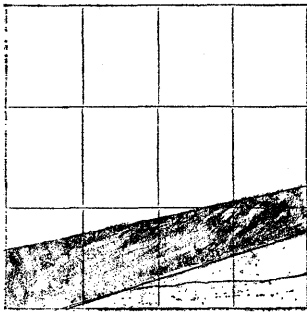
——穴への関心——……………今 井 和 子…(47)

ニュージーランドにおける就学前教育の

歴史ならびに現状(八)……………松 川 由 紀 子…(56)

表 紙・安井 淡 表紙題字・比田井和子 カット・福田理恵

編集主任 本田 和子・皆川美恵子
編集委員 堀合 文子・熊谷 正子
外山滋比古



幼児の活動

神 沢 良 輔

幼児の活動をどのようにみていくかということは、幼児を指導したり、理解するのにもっとも基本的なことである。とくに現場の保育者は、指導計画の作成などということで、活動を文字化していくことが要求されている。

そこには、いろいろの問題があるが、今回は、幼児の活動を“活動名”で文字化するというのもつ危険性を中心にしてみていくことにする。

まず、その一例として、ここでは、五歳児後半からみられる、幼児のルールのある遊びをとりあげてみよう。

ある保育者は、幼児の活動を、“七、八人のグループでサッカー遊びをする”というように書いたとしよう。しかし、それはサッカーという“活動名”と、七、八人のグループの大きさを示したにすぎない。これでは、幼児の活動とはいえ

ないのであろう。

さらに詳しく、“七、八人の幼児が、二つのグループに分かれ、ボールをけてゴールに入れて遊ぶ”と記したとしよう。ここでは、前者に比して、サッカーという活動名は直接に記されていないが、基本的には変わっていないといえる。

それは、幼児のする“サッカー遊び”——こういう表現は妥当ではないが——は、おとなのするサッカーの模倣としてなされるが、その中で幼児に理解できない面を省略して、または、やさしく幼児向きにしたものであろうかということである。

このことについては、幼児の活動を、幼児の発達に位置づけ、幼児から学んでいけないということになるのであるが、“活動名”で書くということは、おとなの側から活動をみて

いくことになりやすい。

いま、これらについて十分にのべる紙数に余裕がないので、「活動名」のもつ問題点の二、三についてみてみよう。

● 競争ということ

サッカーなどのルールのある遊びは、競争ということを前提とした遊びである。しかもそれは、グループ対グループの競争である。だが、幼児は、グループに分かれていても、個と個との競争が中心になる。つまり、自分がゴールに何回けり込んだかということが興味の中心であり、自分の属するグループが勝つということは、あまり関心がない。そのため、ゴールが一つであっても平気だし、二つあっても、自分のグループのゴールを守るといふようなことは、めったにみられない。

グループ対グループで競争するということは、もつとあとの年令である。

● 活動のはじまるまでのこと

ルールのある遊びは一人ではできない。そのため、活動のはじまる前に、友だち集め、グループ分けということが必要になる。このようなことが可能になる以前では、この活動は

始まらない。グループ分けは、ジャンケンなどいろいろな方法でなされるが、実際には、グループの人数の差異はあまり気にしていないようである。それは、前述のように、個の競争が中心になるためである。

しかし、このようなことの可能になる発達の水準が、ルールのある遊びを支えている。

● ルールということ

ルールも、きわめて自由度が高く鬼遊び的である。この自由さが、幼児の活動の楽しさでもある。しかし、このような自発的なルールでも、幼児なりに個人間の共有性がなければ、活動は成立しない。しかし、それは、おとなのするルールのある遊びとは、基本的に構造が異なっているといえる。

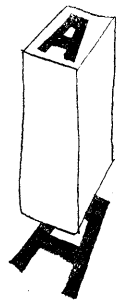
このように、幼児の活動は、幼児の全体的な発達からみていかなくは理解することはできないだろう。すくなくとも、「サッカー遊び」といふような活動名からみようとすれば、そこには幼児の活動はないし、幼児の指導はできないといふことになる。

活動名を書くことによって、幼児の眞の活動を見失わないようにしたいものである。

(十文字学園女子短大)

私の幼児教育論

松平信久



幼児教育に携わっておられる方々なら、とうの前から当然のこととして知っておいでのことなのかも知れないが、私には子どもの持つ一面について改めて教えられた苦くもまた恥ずかしい一つの経験がある。

それは私の長女がまだ幼稚園に通い始める前の頃だった。

子どものしつけや健康管理に手ぬかりがあったのだろう。母親がフト気がついた時には長女の歯は五、六本もムシ歯になっていたのだった。それも症状はかなり進行していて、その日まで痛がらなかったのが不思議に思える程であった。

これは治療も簡単には行きそうにもない。相当痛がるかも知れない。私たち未熟な夫婦は医者通いの手間や、愚図る子どもの様子を予想してひどく憂鬱になった。

「何とかダ、マ、ン、テ、医者に連れていかねばならない。……私たちはそれと悟られることのないようにと気を使いなから子どもを連れ出す算段をした。何か買物に行くというようなことであつたと思う。

こちらの周到な配慮にも関わらず、子どもは動物的な勘とでもいふべき鋭さで気配を感じるものである。普段ならば一も二もなく喜んで外出の仕度をする彼女も、その日はいろいろと理由をあげては行くことを拒むのであ

る。そこで「今日は○○を買ってあげようかな……」と誘い水をかける。「一緒に行けば○○を買ってあげます」と取引をしないのは、教育学などに携わっている親としてのうしろめたさと、選択は子どもの判断に任せたのだという免罪符を得たいがためのズルサの故であつたらう。

こうして何とか連れ出し、歯医者の前にまで来た。当然のことながら娘は危険を感じて親の手を引っぱって早く帰ろうと催促する。ここまで連れて来たのに何で帰してなるものか。「今日はちょっと歯医者さんの部屋の中をのぞいてみるだけ。あなたのことは診てもらわないうから入るだけ入ってみよう……」。道路上での談判の末、大人の側がようやくに粘り勝を収めて医院内に入る。しかし、院内に入ればそれだけで済む訳には行かない。「今日はお医者さんの椅子に座るだけ。ガーと削るのはやらないからネ、ネ」とここでも懸命の説得が続く。不安と不信の眼差しを向けながらしかし看護婦さんにひきずられるような形となって止むなく彼女は治療室へと消えていったのである。

翌日の連行は更に困難となつた。外出の気配を感ずるや娘はテーブルの下にもぐり込みテーブルの足を握って放さない。格闘の末やっと連れ出し、そして又待合室での愁嘆場。

ここで私達はその歯医者さんからお叱りを受けるところとなつた。

「痛くないとか、何もされないからなどと言って誤魔化すことが一番いけないことなんです。自分でムシ歯を作ってしまった以上、それは治療する他ないし、多少の痛い思いをしなければならぬのは当然なんです」。

このことばは私たちにはひどく応えた。確かに私たちはこの度は最初から子どもを「だます」ことから出発していた。そして一度そういう形で事が始まると、その後につきつぎとそれを補修するために誤魔化しを重ねることになるのである。

その日帰ると私たちは娘に言い聞かせた。今まで大事な歯を大切にしてください、そしてそれはきちんと歯医者さんに治してもらわなければならないこと、更

にそのために多少のつらさは我慢しなければならぬこと等である。

次の治療の日、娘は一言も文句を言わずに私たちについて来た。そして治療の順番が来ると一人でさっさと席を立ち治療用の椅子に座ったのである。

私はこの出来ごとを通じてこの歯医者さんから大切なことを教えられたし、それとともに子どもという存在についての見方を大きく変えられた。頭では理解していた積りのことを、娘との関わりの中で改めて思い知らされたとも言えようか。

幼児の表情はあどけない。子どもたちのしぐさやことばのみずみずしさは大人たちにとっては心の洗われる思いである。そして時には我々は幼児の我儘な振舞いや、未熟さの故の失敗や不完全を成長の一過程におけるかけがえのない経験をして評価したり賞讃を与えることもある。

幼児の現実の姿に虚心に対面し、それとして受けとめ

ることは、幼児と大人との間に通路を開く前提として必須の条件であろう。子どもの無邪気さや大人には思いもつかぬような発想の面白さなどから、成人するに従って失って来てしまったものに気づかされ大人としての生き方を振り返ってみるといふことも又重要なことである。

しかし、ともすれば我々は幼児の持つあどけなさや一見しての「幼なさ」の故に幼児に対する見方を鈍らせて来たことはなかったであろうか。幼児の持つかくれた逞しさ、自分自身に対する誇り、ものごとを追求し集中する力などに対して鈍感であったり、それから側面を見出すことに怠惰であったりしたことはなかったであろうか。そして何よりも、子どもはどのような側面を持った「ひとりまえ」の存在であることを承認することに臆病でありすぎはしなかったか。

幼児教育の現場でも、良心的であり子どもを大事にするという幼稚園や保育園であればある程、子どもに手をかけることが望ましい保育の姿であるという考えのもと

に、逐一手をかけ声をかけることが行なわれている場合が多いように思う。

たとえば、最も身近な例として、子どもたちを円形や一列に並ばせるという場面を取り上げてみよう。多くの幼稚園で目にするのは先生が一人一人の子どものところに行つて手を引いたり体を押ししたりしてまっすぐに並ばせようとしている情景である。子どもたちは引かれたり押されたりするたびに、これという意図も目あてもないままに身体を移動させる。だから先生が列の後の方に行つた時にはもう前の方の列は崩れてもとの木阿弥ということになつている場合が多い。身体を近づけないでことばで注意を与える場合でも基本的には同じことがなされていると言えるであろう。

こういう動作やことばによる働きかけの効果の程はともかく、このような注意を与え続けていないと教師自身が不安であるかのように見える。そして逆に言えば、このようにして手を取り足をとつて指示し注意を与えることによつて保育という仕ごとが成り立っていると考えら

れている節がうかがえるのである。

勿論、このような働きかけや注意が不必要だという訳ではない。時に応じてどうしても不可欠である場面は数多くあるであろう。問題なのは、子どもを育てるといふことはこのようにして手をかけて助けることであると考へられていたり、逐一手をひき体をpushさなければ子どもを動かすことが出来ないと考えられている向きがないかということである。そんなふうに考えることもなく優しく思いやりのある行為として何気なく行なわれている場合も多いかも知れない。

ところで、このような「手助け」は子どもにとつてどのような意味を持っているのであろうか。

子どもが自分のやりたいことをやらなければならぬことを解決する前に教師や親などの周囲の者たちがつい肩代りをしてしまうことは少なくない。子どもが解決への努力を進めている途中で手出し口出しすることも日常的によく行なわれている。あるいは、子どもがさあこれから仕ごとに取り掛ろうとしているその矢先に行動を促

す声が飛ぶということもしばしばある。

このような時に多くの場合、手助けをした大人の方では子どもに対する優しさや思いやり、愛情などの故にそれを行なったと解釈している場合が多いように思う。子どもも手助けを受けた時点では有難く親切な援助を受けたと考えているかも知れない。事実本当に必要な助力が適切になされたことも数多かつたには相異なる。

しかし、手助けを受け課題の肩代りをしてもらうたびごとに、子どもは、「あなたにはこれをするのができないのだ。あなたは無力なのだ」という判定を間接的な形で受けることにもなる。いちいち指図をされ、その通りにすることを要求されるという場合も事態はほぼ同じだと言えよう。「あなたは一人では適切な判断はできないのです。だから大人の言う通りに従いなさい」という暗黙の判定が含まれていることになる。

このような場面では少くとも結果的には、子どもは自分で自分の力を試し、そのことによって自分の現実的な能力を知り、それに見合った自己の現実的な能力を知

り、それに自己像と自信とを獲得することを大人が妨げているばかりでなく、それらのものを放棄するようにと方向づけていることにもなってしまうのである。子どもが成長する過程で助力や援助は是非とも必要である。それなくしては生命の維持さえも不可能である。しかしそれとともに、子どもの願望も意図や個々の能力に対する配慮を欠いた援助や助力は逆に子どもの存在を脅かすことになる危険を孕んでいることに思いを至す必要があるように思う。さあこれからというやうな気になっている子どもに対して叱咤の聲が飛ぶ時、子どもが激しい怒りの色を見せるのは、育ちつつある自己の世界に無用の侵害がなされることへの抵抗の表われであると言えよう。

保育の場において、子どもの現実の姿をそれとして承認し、子どもが様々な形で示す徴表から子どもの思いや願い、あるいは子どもをとりかこんでいる複雑な状況や背景を知っていこうとする姿勢は常に忘れられてはならないと思う。そして子どもたちが家庭生活や社会生活の

中で身につけたしぐさやことば、あるいは興味や欲求などに対応することも保育者として大切なことであろう。

しかし我々は、単に子どもの現状の姿に対応するといふことから一步踏み出して、子どもに対する願いを更に高め深めることをすべきだと思う。日常的な諸経験や様々な刺激などによって被われている子どもの表層的な部分を一枚剥ぎ取ったところにある子どもの美しさ、たくましさや強さ、あるいは子どもの心の奥深くに眠っている願いなどに働きかけ、それをひき出し開花させるところに保育の仕事の真髄がある、と私は思う。

たとえば子どもの体の動きについて考えてみよう。子どもたちを取り囲む状況は、子どもの身体の動きをさへも萎縮させ、ゆがめ、固苦しいものになっている場合が少なくない。あるいは「大事」にされ過ぎていたために伸びるべき所が伸びず、張るべきところが張っていないというようなことも多いかも知れない。

二人の子どもがペアになって手を取りあいピアノに合わせて進むという場面だけでも、自分の手をおずおずと

自信無げにさし出し、腕を組んだあとも体を硬ばらせてぎこちなくしか動けないという子どもに出会うことがある。そんな子どもでもフトしたことから緊張が少し解け、体の動きにしなやかさが蘇り表情に柔かさがもどることがある。教師の眼はそのような少しの変化の中にも表われる美しさや柔かさ——あるいは瞬時によぎる不安の翳——などを見つけ出すべく鍛えられなければならぬと思う。そしてそのようにして見出したものを更に広めたりすることに保育の主眼が置かれるべきではなからうか。いわば、子どもが素手で持っている可能性を最大限に生かし発展させることにずっと願いがこめられ力が注がれてもよいのではないかと思う。何故ならば、そのようなものこそ最も美しく柔らかいからである。

教師や周囲の大人たちが子どものためにと思っっていることで、実際はそのような子どもが本来の力や美しさを育てるところか却ってそぎ妨害してしまっていることは数知れぬ程あると思う。例えば運動会や発表会などの行事の時、凝った衣装や仰々しい被りものに身を包

んでいる子どもたちを見ることがある。その時に、何と惜しいことが行なわれているのかと残念に思うことが多い。凝った衣装よりも仰々しい被りものよりも、子どものすらりと伸びた手足や、集中してさし出された指の一本一本や、緊張して自分を保とうとする表情などの方がどれ程美しく繊細で又力強いかと考えさせられることが多いからである。服装や舞台装置は、子どもそのものの姿を最大限にひき出しひき立たせるためにこそ整えられるべきであろう。それが逆になってしまい、そのために子どもの持っている美しい動きや表情がかくされてしまったり、子どもが衣装や舞台装置に寄り掛ってしまったりすることになれば著しい本末転倒であると言わねばならない。絶え間なく流しつづけられるレコードやピアノの音も、ただ単に雰囲気を感じ上げるためとか、空白の時間をつくらないためということのためになされるのだとすれば、それは子どもの力をそぐことになるだろう。子どもが育つということは自分で自分の空間を支配できるようなことでもある。そのようなことは

大人になったからとて完全に出来るものではなからうが、しかし子どもを育てることの目標の中軸にすえられるべき課題だと思う。絶え間なく流されているレコードは、子どもが支配しうづめるべき空間を初めから大人が埋め尽くし、与えられた環境の中に子どもをお客として配置するということにならないだろうか。そのような状況の中で、子どもはどうして集中し自分の課題に立ち向かうことが出来ようか。もの音一つしない静寂の場で、子どもの凛とした声が響く。簡素な舞台の上で子どものしなやかな動きがその場の焦点となる——こういう武器を利用して子どもは自分の空間を支配する。

私は幼児教育の場でもこのような世界が創り出せないものかと考える。そしてこのようなことは子どもに対する型にはまった訓練ということによって成り立つものでは決してないと思う。子どもの持っている力や、内面の世界の深さに対する教師の畏敬にも似た気持が生み出すところの、子どもに対する願いが創り出す仕事なのではなからうか。

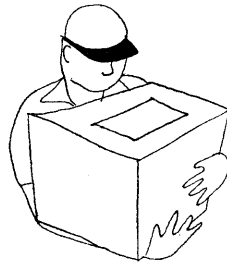
(立教大学)

園長室の窓から

園内事故

六月から七月は園内事故の起こりやすい時期である。たいていのことにはしかるべく対処でき、父母の文句にも、教育委員会の苦言にもへこたれることはなくとも、園児の事故ばかりは気がめいり、時として、職を続ける自信を失うことすらある。

☆ ☆ ☆



市原豊子

南風に乗って雨が激しくふきつけた日、園内に湿気が充満し、廊下のビニタイルに結露した。良子が足をすべらせて転倒し、後頭部を激しく打ち、嘔吐して病院に運んだのは六月。京子が六人乗りブランコに三人で乗っていて降りようとしてバランスをくずし、ひざを座面の角にぶつけ、病院で処置の不適當さも加わって、完治に約一年間かかった事故も六月の末のことだった。時間帯は一〇時五〇分から昼

食までの間に起こることが多い。

事故はすりぎず、切りぎず、かみつきから骨折、打撲、捻挫、転落等様々であるが、防げるものと防ぎようのないものがある。なんでもない床で一人で転んで腕の骨を折った子や、跳箱を跳んで着地の時に捻挫を起こした子の場合などは防ぎようがない。結露するビニタイルの床の転倒は廊下の全面に絨毯を敷くことによつて解決がついた。

なかにはどうしてそういう事が起こったのか理解できないような事故が教師の目の前で起こったこともある。例えば、教師といっしょに机の上の観察ケースの中のザリガニを見ていた明夫が、「ぼく図鑑持つてくる」といった瞬間足をすべらせて、耳が机のへりに当って耳たぶが約一センチほどバックリ切れたことがあった。机の角がとがっていたわけではなかったのだが。

事故そのものは大したことがなくとも、同じ子どもに回数が増えたり、対処の仕方を誤ると解決は

むずかしくなる。訴訟沙汰にすらなりかねない。あらゆる事故を通して教師の目の届いていなかった時の処理は困難である。わかっているものについては、すぐとんでいって処置できるし、状況を保護者に説明することもできる。見ていなかった者は事後処理が遅れ、親の不信をかい、信頼関係すら簡単にくずれる。いずれにせよ事故が起こってしまった場合は誠心誠意対処する以外に方法はない。

☆ ☆ ☆

短大の講座の中には、園内事故について、その発生源傾向や応急処置についての講義はあるのだろうか。幼稚園のどんな場所で、どんな状況の中で事故は起こりやすいのか、もし起こった場合にはまずどうしたらよいのかなどについて一応の知識を持っていく必要がある。気楽な気分でも聞いた講義の知識が目の前で血を流し、泣く子を前にどれほど役に立つ

かは疑問もないではない。しかし新卒の教師が最初に出くわす打撃と挫折感は自分のクラスの子どもがけがをした時になりがちであることを考え合せると、なんらかの策を講じておかなければならないと思ふ。

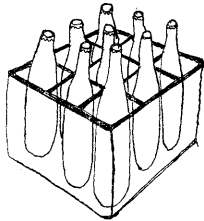
けがが起こると動転して自信を失い、気持が落ち込む。するとけがは一件に止まらず、何件も続くことがある。園内に不安が広がると他のクラスには連鎖的に波及することもあるので、教師の気持の安定は極めて大切である。

けがや事故は、起こす子どもの側の旅行疲れや睡眠不足によることもある。一方、子どもを十分掌握できない教師の力量不足や、個人的な心配事などで保育に集中できにくい事情等によることもある。先生と子どもの信頼関係の育っているクラスは事故は比較的少ない。しかも、万が一起こっても父母の態度は好意的である。

「けがをすることなく安全に過せる」ということは幼稚園に子どもを入れる父母の最低の願いである。そして園にとっても、どんなに高邁な精神や理論があろうとも、事故が起こっては何にもならないことになってしまふ。

☆ ☆ ☆

梅雨のうっとうしさと、発散できないエネルギー、その上入園時は緊張がとれて、それぞれ地が出てくるこの季節は、担任も園長も気のゆるせない日が続くのである。



カメの実像と虚像

歴史を甲に

珍しい動物、というのを想い浮かべるでしょうか。
パンダ？ コアラ？ ヤンバルクイナ？……いろいろと
名前はでてくるかもしれませんが、変わっているという
点ではカメはなかなかのものです。ふだん見慣れている
ために、そうは感じられませんが、もしカメが数少く
て、滅多に接しられないものなら、珍奇動物のリストの
一位にあげられるかもしれません。ではどんな点が変わ

千石正一

っているのかというと、その甲羅です。われわれヒトを
含めて、哺乳類・鳥類・爬虫類・両生類・魚類などの、
日常的に接するある程度の大きさを備えた動物には、全
て脊骨があります。体を内側から支える骨格があるため
に、体も大きくなれたわけです。こういう動物を脊椎動
物といい、体の外側が固い、昆虫等の外骨格動物と区別
されます。動物界には、この他、全く骨格のような支持
物のないものも多数あります。カメも立派に内部骨格の
ある脊椎動物なのですが、そのくせ、外側に骨を出して

もいます。こんな動物は他にいません。そういう点で、カメは珍しい、といえるのです。

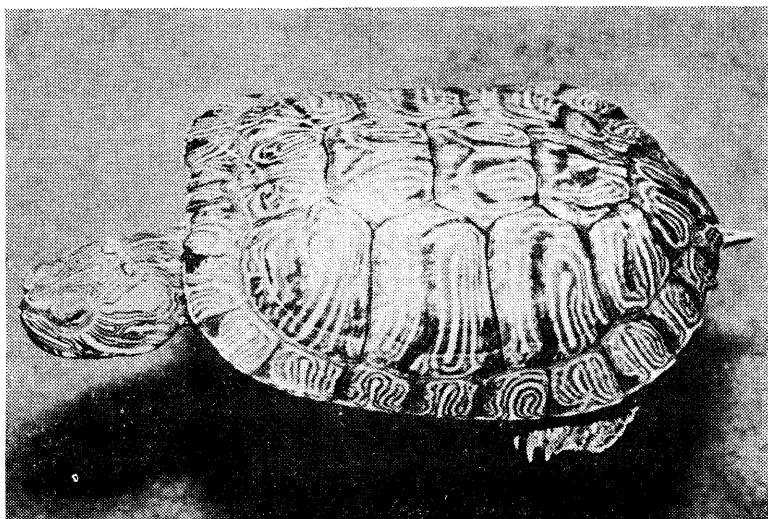
いまカメは外側を骨で包まれているといいましたが、正確にはもう少し説明を要します。カメの体はまず肋骨等でできた骨質の甲羅で包まれています。その外側、つまり最外層は、ヒトでいえば爪のような成分の板に覆われています。カメの甲羅を表面から見ると、こういう板が何枚か組み合わさっているのがわかりますが、その下の骨もまた何枚か組み合わさっています。しかもその継ぎ目（縫合部といえます）は、上の角質の層の継ぎ目とはずれています。もし継ぎ目が同じ位置にあれば、そこに外力が加えられた場合に弱くなりますから、しっかりとさせているわけです。また、カメの甲は全体として丸っこくできています。これも、どの方向から力を加えられても耐えられる構造です。日本のカメは多かれ少なかれ水棲ですので、泳ぐための流線構造も持たねばならず、全体として甲はやや扁平になっていますが、外国産の陸棲カメには、甲が球状というか、ドーム状の種類も

います。

こういう甲の構造は、長い進化の歴史の間にでき上がったものですが、今から二億年以上も前のカメの先祖の化石で、すでに立派に甲ができています。いいかえれば、カメはその後あまり変化することなく、重い甲に歴史を刻みこみながら、今日まで生きのびてきたのです。カメのこういう進化、ないし生存の方法には、防禦に徹するという主題が流れているように感じられます。外敵に襲われた場合、手足を固い甲の内部にひっこめて、こちらからは手を出さない、敵のほうも甲にははまれて手も足も出せない、という関係が長い間続いてきた図式であることには、なにかアイロニカルな匂いもします。

いろいろなカメ

現在世界中には二五〇種ほどのカメがいます。地中に潜ったりするものは多くいますが、構造上、立体的な活動は苦手で、よく木に登ったりするものはいません。防禦のためによくできた甲羅は、行動能力のほうは犠牲に

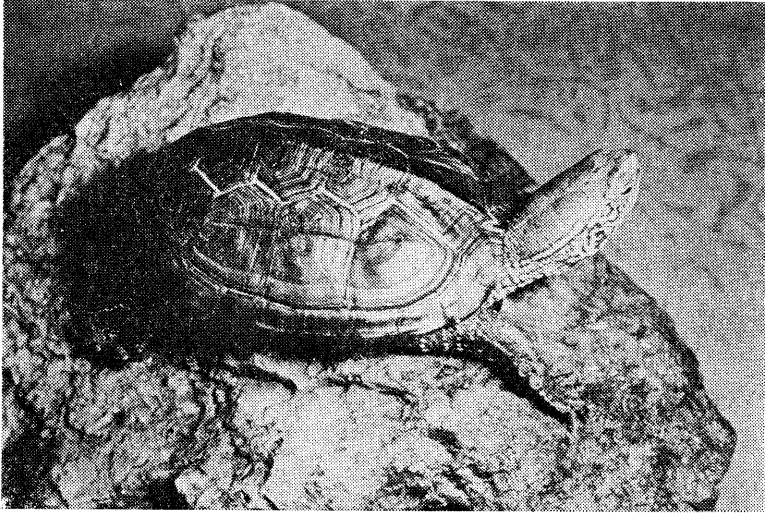


▲ミシシippiaアカミガメ

しているわけですが。行動範囲が平面的といっても、高山に棲む種類もいますし、海棲の種、また砂漠に棲むカメもいます。カメといえは淡水域の水辺にいる半水棲の動物だ、というのは、狭い知見による独断的なイメージに過ぎません。カメ類全体としては、現在の地球上で割にいろいろな環境に繁栄しているグループなのです。

現在のカメは潜頸類と曲頸類という、二つの大きな分類群に分かれます。潜頸類は首をひっこめるカメで、北半球にはこれしかいません。われわれが見慣れているタイプです。南半球には曲頸類もいます。首を甲の中にひっこめることはできず、横に曲げて隠すカメです。防禦の方法として不完全であることで推察できるように、曲頸類のほうが古い型です。古い大陸であるオーストラリアにはほとんど曲頸類しかいませんから、生粋のオーストラリア人は首をひっこめるカメを見たら、首をかしげるかもしれません。

日本のカメ



▲クサガメ

ウミガメを除くと、日本には7種のカメがいます。日本本土でスッポン・ニホンイシガメ・クサガメ・ミシシッピアカミミガメ、琉球でリュウキュウヤマガメとセマルハコガメが見られ、両方の地域にまたがって分布しているのがミナミイシガメです。それぞれの種の分布域は限られているので、これらの全種を見たことのある方は多くはないでしょう。

ミシシッピアカミミガメは、もともとは北アメリカの原産で、「緑亀」という商品名で莫大な数の仔亀が輸入され、ペットにされました。それらが逃げ出したり、捨てられたりして日本に帰化したのです。日本在来のカメよりも水質の汚染に強いようで、それらを駆逐しつつあります。最近では、大都市周辺では目撃する機会が多（数の多い）カメとなっています。在来の固有文化がアメリカ文化に侵略されている様を皮肉っているように気分の良い現象ではありませんが、自然の生態系という観点からみれば、事態はもっと深刻です。のんびりしたカメも、自然破壊を如実に示しているのです。これら



▲リュウキュウヤマガメ

の帰化個体群の供給源は、意識的にせよ無意識的にせよ「野良ガメ」なのですが、日本には、飼いきれなくなった動物を放つ、という悪習があることが根底として無視できません。自然保護のためにもこれはつつしんで欲しいことです。他の場所に放つというのは最終的にはその動物にも悪い結果となりますし、なによりわれわれ自身の首を締めることとなります。また、カメを例にとるなら、山紫水明の地に棲んでいた日本在来の種が生きながらえるようにしてやるのが日本人の努めでしょう。

ニホンインガメは本来の生息地が溪流のようで、かつては割に見られたようですが、近年はかなり減っている様子です。この種の仔亀は甲が円いため、「銭亀」と呼ばれます。数十年ほど前までは、縁日等でこの「銭亀」が売られていましたが、そのうち数が減ったため、「銭亀」というのはクサガメの仔亀に対して用いられるようになりました。そのクサガメも中国等から輸入されている現況で、ついには最も大量に安価で販売されるカメは北アメリカの亀農場で養殖されたミシシッピアカミミガ

メ、「緑亀」となったわけです。

ミナミインガメは東南アジアに広く分布するカメでして、日本では八重山群島と、トカラ列島の悪石島、本州の京都付近に分布しています。分布域がこのように飛び石状で不連続なのは大変に不思議な現象です。いったいどのような歴史的背景がこれにあったのでしょうか。

リュウキュウヤマガメは、最近ではヤンバルクイナ・ヤンバルテナゴコガネの発見で有名になった。沖縄島北部のヤンバル地域を中心に分布するカメです。この地域には古いタイプの動物が多くいますが、リュウキュウヤマガメも大変に古い、遺存的な動物です。最近は山地の開発や捕獲によって減少していて、日本のカメでは最も絶滅が心配されています。天然記念物に指定されていて、一応の保護策はとられているように思えますが、採集や売買は後を絶ちません。天然記念物というのは文化財ですから、そういう行為は国宝の盗みや売買にもたとえられるべきなのですが、あまりそう感じられてもいないようです。日本人には、自然物は所有者がないもの、

という考え方が一般的なようですが、とんでもない、人類全体の財産なのです。それを一部の人間の利益のために使われないようにしていくには、結局われわれの自覚が最も重要な役割を果たしていくと思います。

セマルハコガメは八重山群島にいます。前種同様に半陸棲のカメで、水に入ることはいりません。見つけたとき、人間には苦手な水中に逃げ込むことが少ないため、発見されれば容易に捕えられてしまいます。セマルハコガメという名は、甲の背面が丸いことと、甲が箱状になってしまふことに由来します。敵に襲われると、手足をひっこめるのみならず、甲の腹面に蝶番があって、その前後を動かし、甲で蓋をしてしまうのです。こういう「箱亀」は、日本には一種しかいませんが、カメの進化の中では、防禦という主題にそった変奏曲として、くり返し何回も現われています。つまり、世界中には系統の異なる「箱亀」が相当多種類いるのです。制約の大きい体の構造ですから、カメとしてはあまり他によい身の守り方がないのかもしれない。

カメの飼いかた

ヘビやカメ等、エキゾチックな爬虫類を飼育するのは、欧米ではマニアの多い趣味ですが、日本ではごくふつうなカメ以外には飼われることは少ないでしょう。ここでは、日本で最もポピュラーな種類、ミシシッピアカミミガメとクサガメを中心に、飼育法を述べてみます。

まず飼育容器ですが、水場と陸場を用意して下さい。こういう水亀類は、陸場で日光浴することによって、体温を調節したり、病気を予防したりしています。コンクリートブロックでもよいですから、陸に上がれるようにして下さい。その表面はなるべく乾くようにし、また、面積はカメの甲がはみ出さない程度に必要です。「親ガメの上に子ガメを乗せて……」というのは、ほほえましいと人間が勝手に解釈しているだけで、実は日光浴場の面積が不足しているために起こる現象です。水場から陸場にかけては、傾斜をつけてカメが登りやすくしてやるとういでしょう。

水深は深いぶんにはかまいませんが、ふつうはカメの甲羅の高さ以上、その3倍くらいまでがよいでしょう。

あまり浅いのはよくありません。カメは爬虫類としては大食で、よく水を汚します。糞や餌の食べ残しを取り除くのは当然の世話ですが、水換えも重要なことになりま。水換えの手間を省くなら、なるべく大きな容器がよいですし、水換えをこまめに行うなら、かえってあまり大きくない容器のほうが便利です。

脱走を防ぐために、容器には蓋をするか、壁の高さを高くします。壁の高さがカメの甲羅の2倍以上あればまず大丈夫ですが、複数を同居させておくと、他の個体を踏み台にして逃げることもあります。居心地が良ければカメもそう脱出しようとしません。いつもカサカサと動きまわり、壁をひっかいているようなら、どこかその環境にカメの好まない点があって落着かないのです。

カメには日光浴が欠かせません。一日に一度はできれば直射日光があたるようにしてやって下さい。ただし、

野生のものと違って温度の異なる好きな場所に移動できないので、狭い容器内でうだってしまうこともあります。暑くなり過ぎて死ぬこともありますから、その点も充分気を付けましょう。陽のよく当る地点と、日陰とを作っておいてやれば、多少でもそれは解消できます。いずれにせよ日光浴時間には気配りが必要です。

餌は蛋白質を中心として下さい。いろいろなものを食べますが、パン等は良い餌ではありません。煮干しやシラス干しを水でもどして塩を抜き、柔くしたものの等は良い餌です。ツミレもあまり水を汚さず便利です。最も簡単なのは、固型の配合飼料（ペレット）で、鯉用の商品名スィミーというペレットか、九角鳥用のマイナーフードだと、これだけで飼うことができます。サイズに大小がありますから、飼っている個体が一口に食べられるものを選びます。一回に与える量はそのカメの頭の大きさと同じぐらいにするのが目安です。何日も食べなくても平気ですが、できれば毎回少しずつ与えるほうが望ましく、特に成長期の仔亀にはその配慮が必要です。

水換えや掃除は回数を決めずによく、汚れたらその都度にして下さい。水を換えるとき、前の水温とあまり違う、冷たい水をいきなり使うのはよくありません。カメは皮膚や甲羅が汚れるのが病気をまねくことがありますから、ときどきは柔いブラシでこすって汚れを落とすやるとよいでしょう。ただしあまりしつこくすると嫌がります。同様な理由で、甲羅にペンキ等を塗ったりするのは避けましょう。

一般的な注意として、必要最少限以上にカメにふれるのは避けて下さい。カメは意外に神経質な動物で、犬や猫のように人間にじゃれて遊ぶことがありません。また、カメはサルモネラ菌を保持していることがあるので、カメをいじった手を洗わずにいると、食中毒になりします。ひとりカメだけでなく、サルモネラ菌は普遍的な菌ですから、基本的な躰けの問題ですが、特に幼児はおとなし気なカメにはすぐふれたがりますので注意して下さい。

カメは慣れれば飼い主を覚え、寄って来たり、手から

餌を食べたりするようにもなります。低い音はよく聞こえますから、音を出して条件付けたりするのも面白いでしょう。

繁殖させるためにはオスメスを数頭ずつ飼育させればよろしいのですが、人工繁殖はそう簡単ではありません。オスとメスの区別は、カメを裏返し、尾をひっぱって、尾にある総排泄口（穴）が、背中の中の甲羅の外縁よりも外側に位置するのがオスです。つまりオスのほうが尾の基部が太くて長いのです。仔亀の間には区別ができません。また、ミンシッピアカミミガメもクサガメも、メスのほうがずっと大きくなります。

卵は地中に産みますから、庭の池等で、周囲を土にしておくのが、最も簡単に繁殖させられる飼育法です。いつのまにか仔亀がフ化しているのがみられるかもしれません。

カメは長寿の動物とされていますが、普通の水亀類は数歳で成熟し、10〜30年が寿命のようです。それでも、まともに飼えば、普通の犬や小鳥よりも長くつき合える

ペットでしょう。

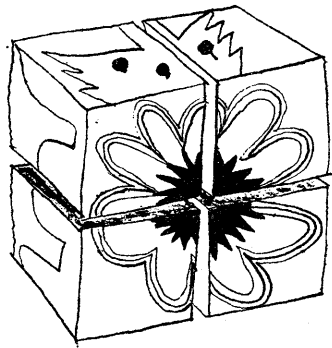
これからもカメと

「もしもしカメよ……」で有名な、のんびりした雰囲気
の動物ですが、実際には歴史を背負った、変わった動物
群であることがおわかりになったかと思えます。また、
事実をはなれた、人間側の勝手な思い込みがいくつかあ
ることも。カメは、その進化史のずっと後輩である人間
とも、長い間共に歩んできたのです。ゆっくりとしたマ
イペースで。ものいわぬカメですが、人間側が考えるべ
き反省点もいくつか示唆してくれています。そういう
「声」にも耳を傾けるようにして、今後とも人類の歴史が
終るまで、カメとつき合ってくれることを、全ての方に
お願いしたく存じます。

（財団法人日本野生生物研究センター）

「人見知り」再考

小川 清実



最近、やっと次女のT（一歳十か月）を連れて、安心して外出できるようになった。長女のM（三歳）の時にはこのようなことで困ったという経験は全くなかったのだ、一層なぜなのかという疑問が生じていた。それは何かというところ、次のようなことなのだ。

いわゆる「人見知り」がひどく、一歳五か月になっても一歳六か月を過ぎても全くなくなる気配がない。ことばは、生後十か月頃から「ワンワン」などと話し出し、

一歳四か月には二語文で話している子どもであるのに、である。買い物の際に、知らない人からにこっとほほえみかけられれば、目をギュッと閉じ、体を硬直させて泣き出す。そして母親の私の首に、私が苦しいほどの力で腕をまきつけ、私が「もう、おばちゃん、行っちゃったから大丈夫よ」というまで、その状態を保ち続けるのである。全く見知らぬ人ばかりではなく、しばしば会っている近所の「おばちゃん」にさえ、二、三日、間があけ

ば、ひどい「人見知り」をくり返す。

わが家は来客が多く、Tは、生後五、六か月の頃から、新しい人に出会うたびに「人見知り」をくり返していた。この頃は、泣いて、母親に抱かれていれば安心していた。そんな中で、Tがほとんど「人見知り」をしな人もいることに気づいた。普段は、見知らぬ人に対しては必ずといっていいほど「人見知り」をおこすTが全く泣かないですむ、それどころか、はじめて出会った人のそばで遊んでいるのを見て、大変驚いた。同じ頃、別の人に対しては、ひどい「人見知り」をし、母親の胸に顔を埋め、絶対にその人を見ないこともあった。

Tがどういう人に対して強く、どういう人には弱いのか。注意してみると、漠然とではあるが、次のような傾向に気づいたのである。Tが泣かない人は、目があまり大きくない、ぼちちりとしていない、いわゆる細目のタイプであり、反対に大泣きをする人は、ぼちちりとした大きな目をしたタイプなのである。このことに気づいてから注意してみると、私の予感はいたいいあたって

いた。

月齢を経るに従い、Tの「人見知り」の程度は変化していく。見知らぬ人に出会うと、泣かないで、ギョッと目を閉じ、その人が行ってしまいうまで、息をひそめて待っているような状態を続けるようになった。乳母車にのっけていて、目をギョッとしばらくの間、閉じているようなこともあった。同じ頃、人に対してだけではなく、物に対しても同じような態度をとるようになった。

(一歳五か月の頃)

ある中華料理店に行ったときのことである。大好きなラーメンが運ばれてきて、Tは自分でフォークをつかって食べはじめた。食べている手を休め、イスの上に乗って後ろを向いた。すると急に目をギョッと閉じ、私の首にしっかりと抱きついてきた。私は、またはじまったと思い、抱いたまま、私の食事を続けていた。けれどもフンフンと言って、この場所を動かしたいらしい。

先に食事を済ませた夫がTを抱いて外に出ていった。外に出ると、目を開けて、安心して楽しそうにしている。再び店の中に入ってくると、また外に行きたがる。どうやらTは見たくないものを見てしまったようである。Tが見たくないものとは、木の根の大きな置き物であった。それにはたくさんの穴があいていて、外からの光が流れている。私はTに「これは木なのよ。なんでもないの」と言って、その置き物を手で叩き、Tにも手で触れさせた。Tは、一応手でさわってはみたものの、やはりいやらしく、早く外へ出たがった。

(一歳六か月の頃)

外出し、昼食時になったので、ある店に入り、料理を注文して待っていた。突然、目をギョッと閉じ、私の胸に顔を埋めてきた。私が何度も「大丈夫よ」と言っても全然効果がなく、いつのまにかそのまま眠ってしまった。どうも店の中央にある格子柄の衝立を見て

不安になったようだ。

これら、Tが「人見知り」をおこした人や物に共通しているのは、すべて「目のようなもの」だといえる。Tにとって不安をひきおこすのは、ぼちちりとした人の目や、あたかも目のようにみえる、光を通す木の穴や格子なのである。

ところが、あることがきっかけとなって、「人見知り」があまり起こらなくなった。

(一歳七か月の頃)

姉のMがサインペンで紙に描いていると、そのそばでTもなぐり書きをしていた。描いたものを「オメメ」と言って私に示した。命名したのはじめてだった。

その後、これまでのような「人見知り」はあまりおこさなくなった。

この一歳七か月の頃のTのことは大変印象深い。これまで「目のようなもの」に対してすべて不安を示していたのに、描いたものにはじめて命名したものは、「オメメ」であったのだ。上の娘のMも、はじめて描いたものに命名したのは「オメメ」であったが、そのときには、子どもにとっては「目」が重要なんだろうと思う程度で、深く考察しようとは思わなかった。けれどもTの場合は違った。何気なく「コレ、オメメ」と言ったTを見て、母親である私は感動さえ覚えた。感動と共に、あれほどいやがっていた目をどうして描いたのだろうかという疑問も生じた。一瞬、Tは目を克服したのかなとも思ったのだが、この確証は何もなかった。が、私の予感のように、それ以後、これまでのような「人見知り」はほとんど起こしていないのである。もちろん、新しい人や新しい環境に出会ったとき、慣れるまで時間が必要なのだが、母親に抱かれて、しっかりと周囲を見、そこが親しみのある、安心できる場所だと思えば、いつものように行動するようになった。Tがこのようになったのはな

ぜなのだろうか。Tがこれまで示していた「人見知り」とは、いったい何なのだろうか。

◇ ◇ ◇

「人見知り」は、一般に生後五、六か月頃から生じる、ごく当然の行動と考えられている。親しい人とそうでない人との区別がつくという意味で、発達の上では重要なポイントといわれている。

なぜ「人見知り」が起こるかを解釈する新しい試みが最近、報告されている。その一例としてコミュニケーションの面から試みているイギリスのパウアーたちの説を岡本夏木は次のように述べている。

「……つまり、零歳台後半の協約性というのは、まだ、ごく身近で毎日密接に自分と交渉し合うごく少数の人とのあいだにのみ成立してきている微妙な協約である、広く一般の人にも通ずる規約とは程遠い。事実母親

と子どもの楽しいかけ合いを第三者が見ても、子どもの動作や発声は何を意図し、また母親のある動作をなぜそんなによるこんでいるのかは、母親の通訳をまたねばならぬことが多い。

愛着の対象となるのは、このように自分とコミュニケーションによるこび合い、通じ合う人だとする解釈である。見知らぬ人とは、自分の了解不能なシグナルを出しながら迫ってくる人であり、また、こちらから出しているシグナルにはちぐはぐな応えかたしかしてこない人であり、それが子どもに大きな不安や当惑をもたらすと考えるのである。子どもにとって『見知らぬ人』とは、その人が出すシグナルの意味がわからない人ということになる。^{註1}

このバウアーたちの説から、子どもが親しい人と認めるのは、自分とコミュニケーションのコードが共有できる場合だということがわかる。そのコミュニケーションのコードを共有できるかどうかを判断するために最もシ

グナルを出しているのは、人の「目」と考えられるのではないだろうか。もちろん、「目」だけではなく、顔の表情や人の声、においなどのすべてからシグナルが出ているのだが、やはりその中で重要な部分は「目」と考えられるだろう。子どもが人の「目」に反応することは、高橋道子の実験からもよく知られている。さらに、生まれたての赤ん坊でさえ、母親に抱かれるとすぐに母親の目を見ようと自分の目を開こうとすることが最近わかってきた。

人の「目」は体の中、特に顔の中で最も目立つ部分であることは確かである。「目」だけが光の反射をうけてキラキラしているのである。生まれたての赤ん坊が「目」を見るのは、抱かれている状態で見える最も明るい部分だからということもできる。

「目」をつかう活動には二つある。それは目を開くこと目を閉じることである。眠っていないのに目を閉じることとは、何らかの意味があると考えられる。

目を閉じること、そして目を開いていることについ

て、津守真は次のような考察をしている。

津守は、夜寝る前になかなか洋服を着替えようとしないう子どもに、母親が「きつとねまきを着られないんだわ」と言つて目をつぶっていると、子どもはさつとねまきに着替えた事例を示し、そこから次のように述べている。

「目を閉じるということは、おとなが子どもに対して向ける、方向をもつた意志を停止させることである。」^{注2}

「目を閉じて相手に加える力が消えると、子どもの側の反発力も消えて、それまで反発力の下にかくれていたその逆の力がはたらきはじめる。そして、子どもは自分で選択して、自分で行動をきめるであらう。」^{注3}

ここでは、おとなが子どもを見る場合のことを述べている。おとなが目を閉じることは、子どもに向ける力を消すことになることである。津守はまた、次のように述べている。

「目を閉じることの作用から推論するならば、目を開いているときにはそれだけで、相手に力を加えていることになる。」^{注4}

このことについては、動物行動学の研究を思い起こせば、さらに理解しやすくなる。つまり、動物たちにとって、目を見合うことは戦いの合図であるということである。動物同志が見合い、弱者の方が目をそらす。「見合う」行動だけで相手の力が自分よりも強いことがわかるということである。「見る」行動はやはり、それだけで相手に力を加えていることなのである。

それでは、子どもが自らの目を閉じる行為は、どういうことを意味するのだろうか。動物行動学者のティンバーゲン夫婦は、私たちに大変興味ある提言をしている。それは、私たち人間は、動物と比較して、不用意に人、小さな子どもと出会うことである。不用意に出会うというのは、おとなが見知らぬ小さな子どもの目をまっすぐに見るとのことである。子どもが見知らぬ人と

出会ったときに、どのように反応するかについて、ティンバーゲンは次のように述べている。

「最初、子どもはまず視線を合わせる（すなわち、自分を見ている見知らぬ人を見る）ことから始まって、さまざまな形の親しみや、対人的にプラスの行動を示すこともある。

それは、たとえば、目つきや体の姿勢などに示されるごく微妙な表現であり、よく見ていると、それが人に關心や親しみを表わすものであることがわかってくる。左右の口もとが（しばしば、ほんの一瞬）かすかに上に曲がることとか、じっと視線を向け続けていることなどもその例である。そのような表現は、よりはっきりしたものであることもあるし、だんだんはっきりしてくることもある。そして次のようなことが現われるようになる。たとえば、笑顔がしだいに本物になり、ついには『こぼれんばかり』の笑顔になること、子どもの方から進んで近寄ってくること、その他、観察者と、いろいろな形で

のリラックスした、親しみのあるふざけ合いのようなやりとりをするようになることなどである——これはこちらにとっても何ともいえない満足感のある、感動的なものである。^{注5}」

まず、ここでは対人的にプラスの行動について述べられている。しかし反対にマイナスの行動をとる場合もあり、次のように述べている。

「別な場合には、最初探るような目でチラッと見たあと、それに続いてマイナスの反応が起こることもある。この場合、その表現の仕方や示す行動の形はまことにさまざまであり、その一部は非常に微妙なものである。

たとえば、拒否的な態度の最もおだやかな表現のしかたはある種のまなざしによる表現のしかたであり、（よく小説などにも書かれてあるように）たいいていの人はよく知っているのだが、ことばでは表現しにくい。しばしば『うつろな』とか、『ポーッとした』とか、『心の扉を

閉ざしてしまっている』とかいったようなことばで表現されている。それは漠然とした無表情な目つきで、しばしばおとなの目を通り過ぎたその向こうを見ているように見える（このことは、実験的な場面で子どもの反応を記述する時に、しばしば見落されていることであるが、ひとつの重要な見どころである。^{注6}）

「さて、そこで、子どもの『最初の』このような行動に對して、おとながどういふ反応をするかが、こんどは逆に子どもに伝わって、それが子どもに強力な影響を与える。そしてそれが次の、子どもの側の反応を引き起こすのである。もし観察者が子どもを見つめ続けていると、そのことのために、子どもの最初の反応がますます強められていき、ついに子どもは目を細めたり、あるいは全く閉じてしまうことすらあるものである。^{注7}」

子どもがこのように目をそらしたり、目を閉じたりする行動をとるのは、相手より自分の方が弱者であるという意志を表現しているに他ならない。それだけではな

く、目を閉じることは、自分に加えられる力を遮断することを意味している。目の会った相手から送られてくる力を受け入れるには不安があまりにも大きいので、目を閉じてしまうのだと考えられる。けれども目を閉じ続けることはできず、また目を開くことになる。



これまで、人の「目」について考察してきたが、Tが示したような「もの見知り」はなぜ起こるのだろうか。中沢和子は「もの見知り」について次のように述べている。

「もの見知りをよく起こすのは、大きい縫いぐるみの動物や人形、ゼンマイ仕掛けで太鼓を叩く猿や動くアヒル、ビニール製の動物などが多い。保育園の観察では、一歳前後の子どもが、それまで気にしなかった大きな人形に恐怖を示すときがあるという。^{注8}」

娘のTも前に述べた事例の他に、ぬいぐるみの動物、人形は大嫌いだった。お客様がもってきたおみやげの人形を見ては泣き出した。寝かせると目を閉じる人形に対しては、しまつてある箱の近くを通るのさえいやがった。姫だるまのような人形もこわがり、私は、見えないように風呂敷などをかけたものだった。Tは「もの見知り」も「人見知り」と同時になくなったようだ。中沢は続けてこう述べている。

「なぜこのような『もの見知り』が起こるかはよくわからないが、圧倒的に人形と動物が多く、乗りもののおもちゃ、積木、ボール類の例はまだ得ていない。おそらく、なにかこのような生き物まがいのものにももの見知りを引き起こす原因があると考えられる。^{注9}」

中沢和子は「生き物まがいのもの」と言っているが、これは「目」のあるものと解釈できるだろう。「もの見知り」がなぜおこるのかということ解釈するのに、や

はりパウアーたちの説は有効となるだろう。子どもは、生後五、六ヵ月前後から人や人らしいものに対して、自分とコミュニケーションのコードを共有できるかどうか、積極的にシグナルを出していると考えられる。そのシグナルは、相手の手や背中ではなく、特に「目」に向かつて出しているのである。これはティンバーゲンたちの観察からもいえることだろう。いつも見慣れている、ほほえみかける「目」に対しては親しみを感じ、たとえ見慣れていても、人形の目のように向こうから何もシグナルを出してこないときには、泣いたり、親にしがみついたりする。つまり、コードが共有できそうにない場合には不安を示す。これを私たちはいわゆる「人見知り」、「もの見知り」と呼んでいるのである。



Tの「人見知り」や「もの見知り」がなくなったきっかけとなった一歳七ヵ月の頃の事例は忘れられない。描

いたものにはじめて「目」と命名したことは、ことばの発達と関係があるだろう。しかし、ここでははじめて命名したものが、「目」であったこと、そしてそれをきつかけとして、「目」のある見知らぬ、親しくないものに対する不安をあまり示さなくなったことこそTにとって意味があると考えられる。Tが「オメメ」といったそれは、母親の「目」であったかもしれない。あるいは父親の「目」かもしれない。いずれにしろ、Tが描いたものは「目」という器官ではなく、その「目」をもった人間と考えられる。それゆえ、「目」が不安をもたらすものではなく、にこにこ笑ってくれ、自分を受け入れてくれる存在であることなどを認識したと考えられる。

現在、Tは一歳十か月になり、本当にのびのびと活発に遊んでいる。新しい人に出会ったときには、やはり時間がかかることが多いが、比較的短時間のうちに親しくなって、日常同様にふるまっている。「目」を描いた頃までは、全く母親から離れられなかったのであるが、それからは、母親を全く必要としないで、姉のMや近所の

子どもたちと遊んでいる。自分もっているおもちゃを他の子どもにとられたりすると、大声で「ダメ」と言ったり返す。もし相手が返してくれなければ、返してくれるまで、その物をしっかりと握み、残った方の手で相手を叩いたり、髪の毛をひっぱったり、果てはかみついたりなど、様々な方法を試み、必ず自分の力で解決する。姉のMがすぐに親に助けを求めてくるのに対し、何ともたのもしい存在である。



これまで、Tの「人見知り」の克服の過程について考察をしてきた。母親や父親にとって、子どものことで悩みや不安はいろいろあるものである。私もTのひどい「人見知り」には時には困ってしまうこともあった。常に心にひっかかっていた不安といってもいいものであった。今回考察してみても気づいたことであるが、そのような不安や悩みは、早く解決しようとしなくて、じっくり

と付き合う必要があるのだということである。時間をかけて考え、実際に保育していく過程で、自ずと解決していくものではないかと考えている。おそらく親であれば、子どものことで何かしら気になったり、困っていることがあると思うが、そのようなことについて考えることは子どもだけではなく、親にとってもたいへん重要なことなのだろう。困っていることをマイナスの要因と考えずにプラスの要因ととらえ、見つめ直すことがたいせつな保育の過程なのだと思う。

注1 岡本夏木著『子どもとことば』岩波新書 一九八二年
六十三ページ

注2 津守真著『保育の体験と思索』大日本図書 昭和五十年
五年 一四六ページ

注3 前掲書 一四七ページ

注4 前掲書 一四七ページ

注5 N・ティンバーゲン夫妻著 田口恒夫訳編『自閉症・

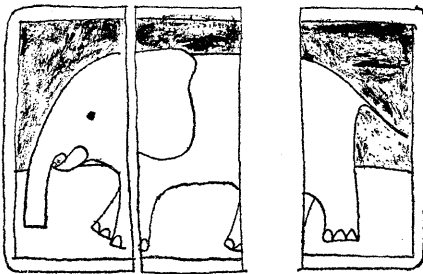
文明社会への動物行動学的アプローチ』新書館 一九七八年 三二ページ～三三ページ

注6 前掲書 三二ページ

注7 前掲書 三四ページ

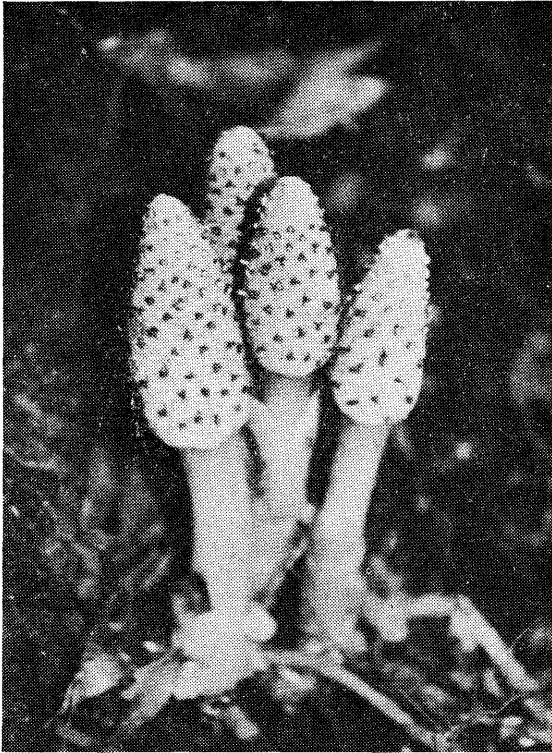
注8 中沢和子著『イメージの誕生』日本放送出版協会 昭和五十四年 二二二ページ

注9 前掲書 二二二ページ



下^{した}

萌^{もえ}



▲キイレツチトリモチ

日本では九州地方にのみ発生する寄生植物である。十月ころ、トベラ、シャリンバイ、ネズミモチなどの根に寄生して発生する。

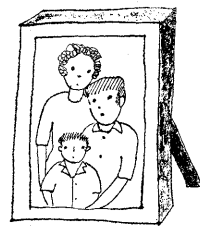
根茎は地中で寄生植物 (Host plants) の根に寄生して養分を吸収し、葉は退化してわずかに鱗片として残り、花が花穂となって開く。

花穂の黒くみえるところは全部雄花の咲き終ったあとである。

文・写真 阿久澤栄太郎

随 想

『幼児教育の基礎理論』を翻訳して思うこと



森 上 史 朗

最近、アメリカのコーエンとルドルフの手になる「幼稚園と小学校移行期の教育」(Kindergarten and Early Schooling)を翻訳し、『幼児教育の基礎理論』(全二巻、教育出版)という表題で出版しました。この本の翻訳にあたっての苦心談、エピソード、感じたことなどを本誌に書くようにとの求めに応じて、二、三の感想を述べてみようと思います。

一、保育における「日本」と「外国」

これまで、さまざまな外国の幼児教育の本にふれてきて、参考になる点多々ありましたが、しかし、わが国の保育への適用を考えたとき、多くの場合かなりの限界を感じざるを得ませんでした。つまり、その国の保育にはその根底にそれぞれの国の歴史や流れや、国民性・社会的背景・政治的な事情などの独特の事情があり、そういった土壌の相違を十分に理解しないで、“切り花”のようにわが国に移し入れるには無理があるからです。とくに、日本の

幼児教育学者には、それらが日本の現実にとどのよう
に役立ち、その適用に当たってどのような問題があ
るかをおぼえさせず、「アメリカでは……」、「ヨ
ーロッパでは……」ということばかりを追いかける
先どり紹介学者、いわゆる「ではの守」が多いとい
われており、そうした意味で、私も外国の本を日本
に紹介するには、慎重でなくてはならないと常日ご
ろ思っていました。この考え方は今でも変わりませ
ん。しかし、多くの本の中には、そうしたお国がら
の違いをあまり感じさせず、今のわが国の保育の当
面している課題に示唆を与えてくれるようなものも
あることも事実です。

たとえば、この本などもその一つで、著者たちに
よると、アメリカでは、一九六〇年代に入ると、小
学校に入ってからの「落ちこぼれ」が大きな問題と
なり、その解決策として、幼児教育にスポットライ
トが当てられ、小学校で教えるような狭い意味での
学習を重視しない幼稚園は「古くさい」というレッ

テルを貼られるようになったということです。それ
で、文字や数の学習は知的発達を促すという根拠の
ない安易な考え方も出現し、現在でも幼児の眞の学
習とは何かということを知らない親やマスコミ、教
育委員会の役人などに強く浸透しているということ
です。そして多くの企業が認識能力を発達させる教
材の開発に競って投資するようになり、「新しい」
ということを強調したトレーニング用の教材が数多
く出現するようになりました。

幼稚園の教師は、そうしたことが子どもの眞の発
達には意味のないことを直観的には知っていたので
すが、それをきちんと説明できなかったもので、あら
ゆる方面から攻撃され、幼稚園でワークブックを
与え、小学校で逆に子どもの体験を重視した学習を行
うという珍現象が生じてきたというのです。

こうした攻撃をはね返すためには、コーエンら
は、これらの保育者は、「読み・書き・数量形」な
どの能力を形成する「基礎とは何か」をしつかりと

説明できる力を養わなくてはならないことを強調しています。

こうした記述に本書のいたるところで出会い、これは今現在の日本の幼児教育の当面している問題について書いているのではないかと錯覚するほどで、この本の中に自然にひきこまれてしまいました。

このように国を超えて共通する課題もあります。しかし、それを掘りさげていくと、現象的には同じように見えても、その底にそれぞれの国の独得の背景がある場合もしばしば存在しています。そうした点にまで深く目を注ぐことが、外国の保育を参観したり、わが国に紹介したりする上で欠かせないことのように思います。

二、保育における「新」と「旧」

しかし、この本の著者たちの考え方がアメリカで主流を占めているわけではなく、現状は、残念ながらわが国同様に「新しさ」を売りものにする考え方

を採用する幼児教育もかなり力をもっているようです。

もちろん、幼児教育の世界には旧来の慣習と伝統のみに依存した「脳軟化症的保育」、「マンネリ保育」も蔓延しています。それは打破していかなくてはならないのですが、それは単に新か旧を破るだけの新型保育を作り出すことではないと思います。

今の子どもたちは、宇宙・銀河系・原子などのむつかしいことばを使ったり、マイコンを操作したり、漢字を書いたりします。そうすると、私たち大人は何かすばらしい子どもが育ってきていると誤解しがちで保育もそういう方向に走りがちです。しかし、コーエンらは、そうしたことは、子どもの本質的な発達からみてきわめて表面的なことに過ぎないことを、本書の全体を通じて一貫して強調しているのです。そして、幼児教育の方法は、主に遊びを通して、子どもが現在の「今、この場」の世界に夢中になれるような最もよい方法、子どもたちが自分た

ちの生活を主体的に作り出し、いこうとするように導く最もよい方法を見つけ出すことにあるとするのです。もちろん、現在の「今、この場」の世界は、過去の「今、この場」の世界とは違います。したがって、園における教材や経験や活動も過去のものと違ってきています。しかし、変化するものの底にあって「変わらない本質」に目を向けることの重要性を彼女らは強調しているのです。

こうした記述にふれると、「若い彼は当時の保育界の現状にあきたらなかつた。それは彼の研究の結果か、若さの勢かわからないが、とにかく、不満の点が理論にも実際にも多かつた。ただし、彼自身の考え方として、教育にそう新が得られるわけではない。千古永劫の真こそとうといのであることは知っていた。それで、世間に新しがり屋のように、何もことごとく新保育の名で高慢な顔をしようなどとは思ひもよらないことであつた。ただ一途に真保育を求めたのである……」という倉橋惣三の『子供讃歌』

のことは思い出さずにはいられないのです。

三、保育における「実践」と「理論」

最近、保育の場で実際に子どもとふれたことのない教育学者や心理学者が、「幼児教育は女の世界だから理論や体系がない」、「それに一つ筋を入れてやろう」とおせっかいをする傾向が増えてきました。園長会や保育の全国大会などで、そうした学者が歓迎されることを知って、私自身、そうした場へ出かけることが次第におっくうになってきているのが正直なところです。

しかし、理論の必要性を否定しているわけではありません。これまでわが国の保育現場では「講習会」は花ざかりで、講演会は閑古鳥が鳴く」といわれてきました。それは、ほとんどの保育者が右から左にすぐに役立つテクニクの修得以外には関心を示さないという傾向が強かったからです。一方、理論という実践とは無関係に理論的枠組みを精緻にする

このみをめざした抽象論が中心で、保育者がそっぽを向いてしまうようなものがほとんどでした。そのため、教員養成審議会などで、委員の中から「幼稚園は歌って踊って」というテクニクだけで、理論を必要としない仕事だから、プロフェッショナルな仕事ではない、などという暴論がとび出したりすることになるのだと思います。

そこでコーエンらは、今後、保育者の専門性を高めるためには、よい実践者になると同時に、「なぜそうするのか」、「その中で子どもたちがどう育っているのか」というしつかりした理論的な考え方にもとづいて実践が出来るようにならなくてはならないと主張しているのです。ただし、その理論というのは、実践と乖離した理論ではなく、実践から生まれ、実践を支え、実践を高める理論でなくてはならないのです。

子どものための真の保育を願う研究者と実践者が協力して、そうした「実践理論」というものを創り

出していかないと、保育の専門性の向上という大義名分のもとに、一見理論的な装いをもったまやかしい幼児教育が登場し、それがしろうとの管理職や園長、マスコミなどの共感をえて、保育現場に押しつけられるような傾向が増大していく危険があります。こうした事情はアメリカにおいても同じことのように、コーエンらは、そのように誤った幼児教育の氾濫を阻止する意味で、実践に根ざし、実践を支える理論を現場の保育者に伝えたいという願いでこの本をあらわしたと述べています。そのため、本書では、まず実践事例を示し、その実践を支え、深めるための理論をその実践の中から導き出そうとしています。その基本的な姿勢は、倉橋惣三が、先ず一切の理論的な枠組みを排し、子どもたちとのふれ合いの中、保育の実践の中から理論を組み立てていったやり方と非常に共通するところがあるように思われます。

ところで、この翻訳書のタイトルを『幼児教育の

基礎理論』とすることには、私自身にかなりのためらいがありました。なぜなら、現在のわが国では、理論、ということばは抽象論、一般論で、「実践に関係のないもの」という受けとめられ方がされるのではないかと危惧したからです。そのために、「実践理論」という表題も考えてみたのですが、編集者から一般になじみにくいものという反対で、「基礎理論」に落ちついたという経緯があります。しかし、出版してみると、現場の保育者から、むつかしい理論書と読んで恐る恐る読み始めたところ、ほとんどが実践に関係することはかりで、表題にそぐわないのではないかという実感をもったとの声が多く寄せられ、「実践と理論」ということばの受けとめについて、あらためて考えさせられているところです。

おわりに

翻訳に際して、この本がどんなに共感できる部分が多くても、何しろ国情の違いとか、保育観の違い

も多々あることを予想し、その点に関しては、詳細な注釈をつけるつもりでした。しかし、訳し始めてみると、その必要がほとんどないほどに、その差異を感じさせるところの少ないのに驚かされました。

しかし、こまかいことになると、アメリカの幼稚園のほとんどが公立の小学校併設で、五歳児が中心であり、半日保育であることなどから、低年齢での実践事例が少いこと、わが国の保育園のように長時間の保育の中での子どもの生活や遊びをどう考えていったらよいかなどへの示唆が少ないことなど、多少の不足な点が残りました。

そうした問題をふまえながら、わが国の実践の中から、こうした実践と理論の統合をめざす研究が一日も早く生まれることを切望しています。本書の役割はその時に終ることになります。

(日本女子大学)

絵本をめくる

紙一枚向うの幻想

森下みさ子

絵本の頁をめくろうとするときの、あのトクトクと胸を打つ期待感、書物の場合とは比べようもない、絵本こそが持ち得るこの上なく魅惑的な一瞬ではないだろうか。

「書物」が、文字の連なりを追いながら、心の裡の幻想の糸車に幾筋ものコトバの色糸をかけ、たおやかに「物語」を紡ぎ出してゆくものだとすると、「絵本」は、窓を開けた途端、ある光景が眼にとびこみ、たちまちのうちに心の銀板にその像を焼きつけてしまうものだ、といえるかもしれない。頁をめくる喜びは、その一瞬に活き

づく。紙一枚向うでは、ここには存在しなかったものが忽然と出現し、空想の世界がくつきりと澄んだ像を結んでたち現われることがある。しかも紙一枚めくるという些細な行為を通して、こともなげにそれは生じる。そして、さらにその一枚をめくる、生じたときと同じように、それらの像はたあいもなくすっと掻き消えるのである。E・H・ミナリツクの文にモーリス・センダックが絵を寄せたくぐまのくまくんシリーズ、その第二作に収められている『くまくんとふくろう』、そして『くまくんとにんぎょひめ』は、頁をめくることによってふいに

現し、まためくることによって掻き消える、ほんとうにささやかな空想の場面がさりげなく挟みこまれている。

おかあさんに釣りを頼まれたくまくんは、海に魚捕りに行っているおとうさんの自慢話を、友だちのふくろうにひとしきりした後、ふと思いつく。

「いいとわかった」「つもりごっこするんだ。このまるだが、ボートのつもりで、ぼくが、おとうさんになったつもりでね。きみは、きみになればいいよ。それで、ふたりでつりをするんだ。」

そう決めて丸太に腰を掛け、目を閉じて釣り糸をたれるくまくん。

「ここ、どこなんだい？」と、ふくろうがききました。た。「うみだよ」と、くまくんはいいました。

「うみだよ」ということばを聴きとってその頁をめくると、くまくんとふくろうは海原に浮かぶ一艘のボートに乗りこんで登場する。船長らしい帽子上着まで着こんで、くまくんは大だこを、「くじらは大きすぎる」とくまくんに注意されたふくろうはちいさめのくじらを、悠

々と釣りあげている。波立つ海面、他のクリーム地の画面の中にあって唯一淡くセピア色に染められた背景は、空想の海が広がる特別な画面のしるしを帯びている。

ところが、さらにその頁をめくると、「ちょうど、そこへ、かあさんぐまがやってきました。」ということばとともに、セピア色の海は掻き消え、画面は元の川辺、丸太に足をかけ今しがたほんとうに釣った小魚をぶらさげたくまくんと、目を細めたふくろうが、かあさんぐまに向きあっている。東の間の「つもりごっこ」は、たった二回の「頁をめくる」行為の裡に、大海原で豪快な釣りをする二人を現出させたかと思うと、ためらいもなくその像を消し去ってしまう。

『くまくんとにんぎょひめ』においても、「もし、ぼくたちが、みんなねむったふりをしたら、(人魚が)ぼくたちのこと、そっとみにくるかもしれないよ」というくまくんのことばそのままに、人魚は画面の端に俄かに現われ、眠っているみんなと一人薄目を開けているくまくんとを、そっと見下ろしている。「もし……かもしれない

い」、そう口にした途端、否、口にするより早く頁をめくったその瞬間には、長い髪をなびかせた人魚が確かな像を結んで存在する。そして、「もしかしたら、いっしょにあそびたいっていうかもしれない」「もし、はずかしがりやだったら……かわのなかにもぐってしまいうかもしれない」というせりふにあわせて、絵の中の人魚はくまくと挨拶を交わし、あぶくを残して川にもぐる。

さらに頁をめくると、たった今その岩に白い手をつけてみんなの様子をうかがっていた人魚は、あとかたもなく消え去り、「あつ、いま、あぶくがみえた」「あぶくのあるところには、にんぎょがいるかもしれないよ。」というくまくに応じて、くまくんをはじめみんなが、確かに人魚がいたはずの川縁をじっとのぞきこんでいるのである。ここでも紙一枚めくることによって、空想は鮮明な画像となって出現し、視覚に映しとられ、そしてまた、何者も存在しなかったかのようにふいに視界から消え去っている。

ファンタジーの物語なら、さしずめ幾頁も割いて語ら

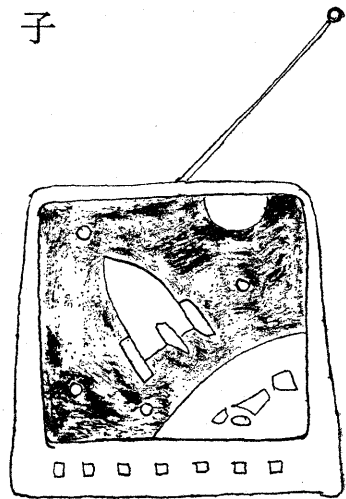
れるはずの「幻想世界への通路」が、この絵本においては紙一枚めくる一瞬間に凝縮されている。そして、この頁をめくることで現われたり消えたりする、たあいもない束の間の空想こそは、幼い者の眼に一時くつきりと映じてはたちまち掻き消えてしまう幻影と呼応しあうものではないだろうか。言葉で様々に織りあげられる幻想世界への通路を必要とせず、「……のつもり」になり、「もし……」と想いさえすれば、海や人魚が今ここにありありと現われる。紙一枚めくる手軽さで、一瞬のうちに。

ミナリクの文に絵を付けながら、センダックは幼い者の瞳を借りて、一瞬、大海原の釣りを楽しみ、人魚が姿を現わすのをはつきりと眼にしたのかもしれない。そしてそれは、「絵本」という形を持つ特性——幻想の世界が紙一枚めくることによって出現もし消えもする、という——に際やかに掬いとられたのではないだろうか。このとき私たちは、「絵本をめくる」些細な行爲の中に、幼い者が垣間見る幻想の様態の小さな糸口を見る気がするのである。

三歳未満児の探索活動

——穴への関心——

今井 和子



はじめに

自分が獲得してきた歩行という機能をフルに使って、自らの意志で動きまわれるようになってきた子ども達も喜びよう——新鮮な驚きと好奇心溢れた表情で、あらゆる感覚を駆使して周囲を探り始めます。その探索心こそ、子ども自らの活動（あそび）の起爆剤である事。又、子ども達が常に、自ら、周囲の物事に触れ興味ある活動をしていく、いわゆる探索活動を十分に楽しませる

ことが、三歳未満児の自発性を伸ばす保育の「鍵」ではないかと考え、保育室の環境構成に特に配慮しながら、十数年探索活動を重点においた実践を展開してきました。

その結果、転動した四箇所などの保育所に於ても、三歳未満児が「穴」に強い関心をもっていることを知りました。その行為を分析しながら子ども達の好奇心や興味を一層広げていけるような遊具づくりを試み、何故子ども達がこれ程「穴」にひきつけられるのかを私なりに追

求してみました。

研究の方法

(1) 子どもの好奇心や探索心にもとづく「いたずら」を観察し、保育の手がかりにする。

(2) おやつ、食事、午睡以外の時は、子ども達の自由活動を中心にした保育形態とし、探索が十分楽しめる環境づくり（特に保育室を家庭に近い状況にし、生活用具、家具など設置し野菜、季節の自然物など置く）に留意し、そこで子ども達の行為を観察し分析していく。

(3) 戸外での探索も十分に楽しませる。

(4) 園の方針として三歳未満児の各保育室をオープンにしどこでもあそべるようにする。

経過

まず穴に対する子どもの様々な行為を分類しA～Fまでの6項目にまとめてみました。そして、それぞれは穴

への行為の観察を試み、子どもの穴への反応をヒントに保育者が創った遊具・活用した教材などをまとめてみました。（表1）

今回は、A～Fの中でも一番多く見られたB、穴に物を入れる、落とす等の活動を中心に、子ども達の活動の経過を追ってその考察を試みてみました。

◇「保育者がつくった環境、遊具」を中心にした活動の

展開（表1のB）

室内でも戸外でも穴をめざとく見つけてはそこに入るものを探してきて何かしらやっている子ども達、始めは、「穴に物を入れたり落としたりする行為」それ自身が楽しいのだろうと思いい①～④の遊具をつくってみました。

◇経験の繰り返しから予想ができてくる

次に、一～二歳児の保育室に⑤いたずら屏風を作った、小様々な穴をあけておいた所、殆んどの子が、その

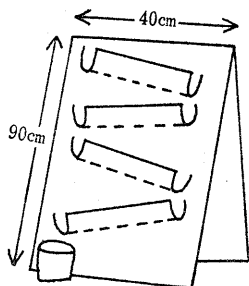
表1 穴に対する子どもの行為とそれから発展した遊び(遊具)

	子どもの穴への反応<1例>	月年齢	穴への行為の考察	子どもの反応をヒントに保育者が作った環境、遊具
A	のぞく 排水管や下水管など暗くて見えない所、塀の穴など	10か月 ↓ 3歳	<ul style="list-style-type: none"> のぞいて意外な視界に驚く のぞいたあと手や指をさつこみ 「変ダナ」何カナ?とさぐ 	段ボール箱を重ねてつくったトンネル いたずら肝風(肝風の一個所に窓やのぞき穴をつくる) 色の変化を楽しむ望遠鏡、万華鏡
B	穴に物を落とす (つめ込む)入れ、(はめ込む) 人の鼻の穴や口に指をつっこむ 床の節穴にごみをつめる ごみ箱にいろいろな物を入れる 下水管にいろいろな穴に砂な石をおとす 木のうろに石や葉をつめこむ	6~7か月 10か月~2歳 1歳 1歳~3歳 1歳半~3歳	<ul style="list-style-type: none"> 見えない穴の中を探ってみよう うと、物を探してくる 穴の大きさと入れた物の大きさの弁別をする 穴の深さ、を探る (昔の反応、棒の長さから) 穴をふさぐ 	<ul style="list-style-type: none"> ①ミルク缶のクルミおとし(音の反応) ②透明ポリ容器のクルミおとし(篠、牛乳キャップ) ③水の中に物が沈んでいく経過をみれる透明の大きなポリ容器 ④坂をころがっていきい様子を楽しむ(ころがし板) ⑤いたずら屏風(大、小の穴をあけておく) ⑥形の異なる積木おとし(①バズル) ⑦どこから出てくるかな?」出口のわかりにくい遊具 ⑧体智遊具、カッパのボールころがし
C	穴から物を引き出す ぬいぐるみ人形のほころびか らスポンジや綿をひきぬぐ ジュースの空きに入れた砂を ふり出す ティシューペーパーを取り出し て	8か月 ↓ 1歳半	<ul style="list-style-type: none"> つままで引き出す行為そのものの面白さ 何がどれ位入っているのか、全部取り出してみようとする(戯) 	探索箱(袋)をつくっててメージャー、懐中電燈、果物、野菜などふれさせたい様々な物を入れておく 空箱利用の探しっこ、おみやげごっこ 磁石をつかつかつた宝箱 しやもじの引き抜き遊び
D	穴に物を通す マカロニに箸を通す 花はじきの穴に割箸を通す	2歳 1歳半~2歳	<ul style="list-style-type: none"> 穴と通す物の長さ、大きさの弁別 長い穴の出口を見出す 穴に物をつまみ出す行為の面白さ 	リングの棒さし ざるを利用してつくった穴さし ひも通し、釣り糸通し(穴のあいた玉や珠す玉)
E	穴をつくる 蟻の穴をほしくり大きくする 小麦粉粘土に指で穴をつくる 砂場で穴を掘る	1~2歳 1~3歳 1~3歳	<ul style="list-style-type: none"> いろいろな物を扱いたがら偶然できた穴に興味を示し、どうしたら穴が出来るか、という試みに発展していきることが多い 	<ul style="list-style-type: none"> ハンガーボードに半紙を貼り穴をあけていくあそび 発泡スチロールで遊ぶ(ちぎったり、わったり、棒を打ち込んだり) 砂場での様々な穴つくり遊び 例 ポーナスから流れ出る水でできる穴 いろいろな物を埋めて取り出し見出す穴
F	穴(狭い所)に入りたがる ロッカーの中、蒲の中、ベッコや机の下にもぐる	7か月 ↓ 3歳	<ul style="list-style-type: none"> 自分ばかりの世界をつくり安定する 空間の大きさを体で探る 「入レルノカナ?」 	<ul style="list-style-type: none"> 押入れの戸をはずしカーテンをつけて出入りして遊ぶ 段ボール箱で家、のりもの、ほら穴山をつくる タイヤを重ねた穴

「穴」を活用した遊具（落とす、入れる）遊び

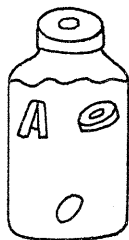
表1-Bの試作図

㊦ころころ板



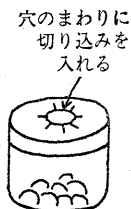
クルミがころがっていくの
をみて楽しむ。

㊧水の中におとす



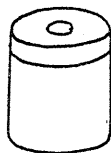
物によって
落ち方がちがうこと
(変化)をたのしむ。

㊨透明ポリ容器



指先に力を入れないと落ち
ないので㊩より難かしい。
透明容器なので、おとし
たクルミがたまっていくの
をみてたのしむ。

㊩ミルク缶



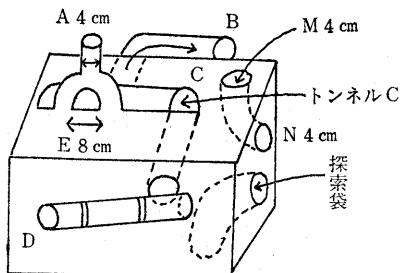
クルミを穴からおとし、コロ
ッと落ちる音を楽しんでた。

◇見えなくなった物を探ろうとする行為
もう一つ、大変に面白かった発見は、屏風の片側の穴からクルミを入れた子が、トコトコと反対側にまわって

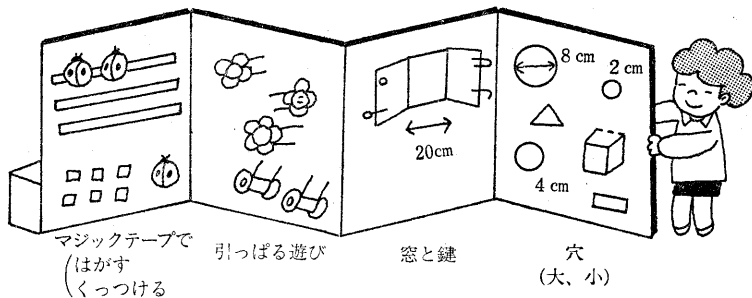
穴の大きさ・形に近い物を探してきて入れている事がわかりました。例えばクルミ等は比較的小さめの丸い穴に、隣りの大きな四角い窓からは、小物をおとすことはめったになく、自分の頭をつっこんだり、人形をくぐらせたりしていました。いろんな穴にいろんな物を落とす。(入れる)過去の経験の繰り返しから、この穴にはこれ位の物が入る筈"といった予想が子ども達の内にできてくることを知りました。自分がいろんな所から探してきた物が、この穴ならきつと入る筈だと考えると、こんどはその一つ一つを確かめなければ気がすみません。そこで、次々、屏風につくられた穴に、物を入れてみる

——即ち、穴にむかう子ども達の行為が室内に(身近に)穴をつくったことでより一層活発になってきたことを感じました。

①どこから出てくるかな？

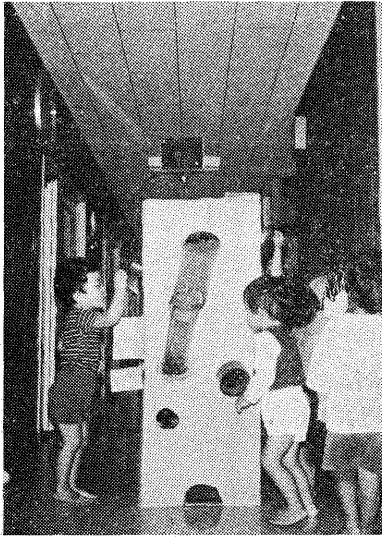


②いたずら屏風



今、自分のおとしたクルミがどうなったか？を確かめに
 いった事。そして自分の落としたクルミを見つけると、
 “アッター！”と喜んで又元の位置に戻り、一つのクルミ
 であそび続けた事でした。ところが、中には、クルミ
 等、穴に入りそうな物を次々探してきては入れ……落と
 す物がなくなると、“オシマイ”といわんばかりに他の
 あそびに移っていく子もいました。

この二人の行為を分析してみますと、「自分がした行
 為の先の事、即ち、見えなくなった部分で、物がどうな
 ったかを探ろうとする子」と「穴に物を入れるという単
 発的な行為だけをたのしんでいると思える子」がいたと
 いう発見でした。この両者の子どもの比較を追ってみ
 ますと、見えなくなった部分を確かめようとする子は、
 皆一歳半を過ぎていて、他のあそび、例えば、同じ屏風
 のマジックテープはがしにしても、片っぱしから取って
 も又、元にくっつけておく。タンスの引き出しをあけて
 中から物を出しても又、入れてしめておく、などの行為
 が多く見られる点が共通していました。ところが、穴に



▲「どこから出てくるか？」の遊具

物を入れるだけの行為を楽しんでいた子ども達は、マジックテープをビリビリはがし取り、もう取るものがないと知ると他の所に移っていき、タンスや引き出しをあけ、中味をすっかり取り出してしまおうとそれで満足といった状態でした。月齢的には、一歳七ヶ月児も一人いしましたがあとは一歳半に達していない子ども達ばかりでした。

そこで、穴に落とした時、見えなくなった物がどうなるか？をもっと興味深く探っていける遊具を作り、子ども

も達の穴の探索の様子を追求してみました。それが①どこから出てくるか？の遊具です。

◇自己活動が拡大していく

いろいろな穴から入れた玉の出口をつきとめる遊具ですが、この遊具に於ても、屏風の時と同様に、玉を穴に入れる興味だけで、自分が入れた玉が他の穴から出てくる事には殆ど気がつかない。というより、入れると手を叩いて喜び、又、他の玉を次々入れる行為の繰り返しを楽しむ子と、何回か玉を入れた後、コロッと穴から床に落ちる音をききつけて、入れた玉の出口をつきとめようとする子がいることがわかりました。

次の表2は、この遊具におけるT男個人の経過を追ってまとめたものです。生後10ヶ月～15ヶ月までは、穴に入れた玉がなくなると「オヤッ」と思って穴に手をつき込んだり箱を叩いたりして玉を探そうとする行為はみられました。入れた玉がどこから出てくるか？即、穴の入口と出口の関係まではつきとめられませんでした。

このT男が19ヶ月の時Mから入れた玉が、目の前のNからさっととび出すのを知って、「アッタ」と喜び、又Mに入れすぐNを見て確かめていました。

22ヶ月の時は、Aから入るとBから出るという関係をつきとめ、その後4ヶ月後には、D側において、Aから玉を入るとすぐ出口Bの方に玉をひろいに行きました。どうやら、出口からとび出す前に玉を取ろうとしている様子です。しかし玉の方が早くて簡単には取れそうもないことがわかると表のように友だちを出口にはりつけさせたり、容器を出口において玉をうけとめ……その翌日には、箱に股がって玉を入ると出口のパイプに自分の足をつっこんで取る、などT男なりに工夫をし、最終的には自分の手で入れた玉を上手にうけとめる事が出来ました。こうして二ヶ月近いT君のこの遊具での目標「自分で入れた玉を出口で取ってやろう」を達したわけです。

他の子に於ても、あそび方やこの遊具に費す時間的経過の差はありましたが、入口―出口の関係をつきとめる

と、今度は出てくる前に取ってやろうといどんでいく過程は同じ様でした。そこで、この遊具を、もっと大きな全身運動を伴ったものにした。そうすればそこにもっと、挑戦していかうとするやや試行錯誤が育つのではないかと考え試作したものが、ボールであそぶ遊具や「どこから出てくるか？」の遊具(写真)でした。

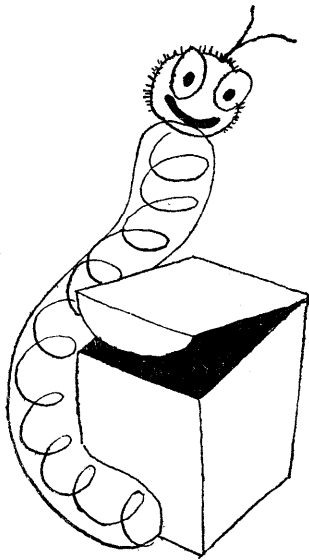
まとめと今後の課題

- (1)表1でわかるように三歳未満児の興味ある活動や遊具の大半が穴への興味と結びついているものである事。
- (2)幼い子ども達の興味深い探索行為の対象物の一つである穴、この穴の果たしている役割は、「見える部分と見えない部分の関係を子ども達につきとめさせながら、見えない部分についても、そこに何があるのか？そこで何が起きているか？」を探らせている物である事。周囲とかかわりながら、自分というものを知り、とらえていく探索行為の過程に於て、自分という存在の他にも目に見えない世界があることを知り始めた子

ども達。繰り返し穴に働きかけていくことでその見えな
い世界——以前はこうだったという過去の世界——きつ
ところなる筈だといった予想が出てくる世界——に突入
しながら、自己活動を押し広げていっているのだと思え
てなりません。

保育者が試作した様々な遊具であそびながら、ほぼ、
一歳半位を境に、見えない部分にも予想をたてて探る行
為がみられるようになってきたこと。予想がたつように
なることで、それをぜひ確かめようとする意欲が生じ、
予想が自らの行動のめあてになり、自己活動をうみ出し
ていくエネルギー源になっていること、即ち、子どもた
ちは、個々に探索をくり返しながら、試行錯誤をくりか
えし、自分の活動を自らの力で広げていけることが穴を
通してわかってきました。

三歳未満児にとって穴のような興味深い対象物、他に
何があるでしょうか？　そういう対象物には、子ども自
らが働きかけていき、その物に触れながら、やがては、



自分がそのものの主人になっていけるような活動の変
化、自己活動の変化の過程が必ずみられる筈だと確信
し、三歳未満児の探索活動を今後も追求していきたいと
考えています。
(川崎市立三田保育園)

ニュージーランドにおける

就学前教育の歴史ならびに現状（八）

松川由紀子

④ マオリと就学前教育

原住民マオリの子弟に対する教育は、伝統的なマオリの文化、生活様式を継承するとともに、欧州系の社会への同化を基本的路線としてすすめられてきている。⁽⁶³⁾現在、教育政策上、欧州系とマオリの間には原則的には何ら差別はみられない。しかし、マオリと教育をめぐる特徴的な状況は見い出される。ここでは、マオリと就学前教育をめぐる問題、特徴について若干記してみたいと思う。

① 概観

第二次世界大戦の後、マオリは職を求めて農村の共同体から都市部へ移住するようになった。⁽⁶⁴⁾マオリは一般に教育程度が低かったために、未熟練労働者になる者が圧倒的で、子弟の（低学年での）学力の遅滞も顕著なものであった。そのため、五〇年代後半以降、マオリ子弟の教育に対し、特別な関心が公的によせられるようになった。⁽⁶⁵⁾すでに小学校入学時に英語面の発達に遅れがみられ、学習動機も不十分なものであったので、就学前の教育を強化することによって発達を促進していこうという

議論がなされた。六〇年代前半には、就学前教育を推進し、受容していく土壌ができていた。⁽⁶⁶⁾ 六一年にマオリ子弟の教育向上を目ざしてマオリ教育基金が設置され、六三年にはそこに就学前教育官が任命され、その結果、プレイセンターを中心にして非常に急速にマオリ子弟の就学前教育機会が拡大されていった。しかし、既存の欧州系の就学前教育の場を利用できない者や、欧州系の価値に基づいてなされている就学前教育を拒否する者は、自分たちが最善だと思ふものを自分たちの手で子どもたちに与えたいとして、六〇年代中葉以降、独自のファミリープレイグループ運動を始めていった。⁽⁶⁸⁾

就学前教育拡充政策の結果、七〇年には、三、四歳児のマオリの約三十二パーセントが何らかの就学前教育を受けた。⁽⁶⁷⁾ この年、さまざまな地域でさまざまなタイプの就学前教育の場に関与している一〇三名のマオリの母親に、マクドナルド女史は就学前教育に関するインタビューをしたが、その研究報告によれば、血縁社会でなされているファミリープレイグループでは、マオリの歌やお祈りが導入されていて、マオリ語が英語とともに使用されているところもみられたという。⁽⁶⁹⁾ しかし、マオリのた

めになされる就学前教育のタイプについて、特に要望があるかどうか尋ねても、マオリ語を使用すべきだというような意見は何ら出されなかったという。むしろ、母親たちは、小学校への入学準備のために英語の使用を望んでいた。すでに、当時、マオリの全国的な語組織においてはマオリ語保持の希望が出されていたのだが、就学前教育を媒介にして保持を促進していくという意見は少なく、個々の就学前教育の場では、マオリ語を促進することに関心がある者がいれば、マオリ語は英語とともに使用されていた程度であった。⁽⁷⁰⁾ なお、ファミリープレイグループは、残念ながら一時的に増加しただけで、その後伸び悩んだ。⁽⁷¹⁾ その理由としては、ごく普通の母親たちにとって、すべてを自分たちの手でやっていくことは重荷であったことがあげられる。特に、小学校への入学準備を与えたいという母親たちの強い希望を満たすような運営はむづかかった。だが、専門的な助言者のいる地域では継続できた。

一般に、就学前教育のプログラムは、自由遊び・自由選択活動のプログラムが定着している。このプログラムでマオリの幼児も英語を十分に学ぶことができるという

見解と、できないという見解がみられる。どちらが的を得た見解であるかは決着がつけられていない。しかし、現実には、マオリの幼児は小学校入学時に英語面の発達に遅れが一般的にみられていたし、また、小学校への入学準備をすることが就学前教育への期待として親たちに強くみられていた。そのため、マオリ居住区のキングダールテンに特別のスタッフを置いて英語の教育を強化していくことが試みられた⁽¹⁴⁾。また、七四年には、ワイカト大学マオリ研究センターの後援で、実験的：プレスクルセンター（テコハンガセンター）が開設され、英語強化のプログラムが生まれ、三年間継続された⁽¹⁵⁾。

しかし、最近では、マオリ語・マオリ文化の保護の必要性が非常に高まり、英語とマオリ語を同時に使用する就学前教育機関、ならびにマオリ語のみを使用するところが増えている。とりわけ後者は、テコハンガレオセンターとして八二年四月より開始され、急速に広まりつつある。

以上が、マオリと就学前教育についての一般的な状況である。次に、マオリと就学前教育をめぐる問題、特徴として重要であると思われるテコハンガセンターの英語

強化プログラムとテコハンガレオセンターのマオリ語プログラムについてみていきたいと思う。

② テコハンガセンターの英語強化プログラム

実験的なテコハンガセンターは七四年二月に開設された⁽¹⁶⁾。テコハンガとは「巢」を意味するマオリ語である。ワイカト大学のマオリ研究センターは建物を提供し、運営の責任をもち、教育省は教師ならびに助力者の給与を支払い、設備を供給し、通園バスの維持費を受けもった。七四年に十五名、七五年に十名、七六年に十一名の四歳児が参加したが、その家庭の多くは母親が家庭外労働に従事し、経済的に貧困で、大家族であった。そのため、家庭教育（しつけ、絵本の読みかせ、社会見学など）はあまりなされていなかった。母親たちは就学前教育の重要性には気づいていたが、交通の便（自家用車）がなかったために、既存の機関に子どもたちを通わせることができなかった（そのため、テコハンガセンターでは通園バスの運行をとりわけ重視したのであった）。

テコハンガセンターは、小学校への入学準備を教育目的として定め、午前中のセッションのうち、その約三分の一を教授セッションにあて、残りを一般的な自由遊び

プログラムにあてた。教授セッションでは、英語強化プログラムとお話、音楽などがなされ、七五年からはマオリ語プログラム（簡単なあいさつや歌など）も若干採り入れられた。こうした教授セッション（とりわけ英語強化プログラム）は、この国の就学前教育の場ではきわめて例外的なもので、そのため、テコハンガセンターの実践は挑戦的な意味を十分にもっていた。英語教育の強化を重視し、そのために、小学校入学時までに必要な、基本的な英語を教えていく特別なプログラムを組んだ。子どもたちは、色や形、基本的な、日常的な言葉さえ知らない者が多かった（家庭では英語が使用されていたのだが、子どもたちの言語面の発達に対する働きかけが欧州系の家庭に比べて非常に少なかった）、子どもたちの英語はきわめて幼稚な段階であった。英語強化プログラムには、米国のヘッドスタートプログラムで使用されたピーボディ言語発達セットとディスター言語（その一）を用いた構造的英語教授プログラムの他に、さまざまな社会見学の機会を用意し、経験を広め、言語化、概念化していく経験プログラム、ならびに絵本に親しむ絵本プログラム（絵本を読みきかせたり、絵本を家庭にもち帰

ったり、教師が独自に工夫して絵本を英語強化のために使用したりすること）が採り入れられた。また、小学校入学時に必要な学習態度（教師の話をすわって聴く、指示に従う、課題をやりとげる、絵本や教材に親しむ、など）を身につけることも意図的に考慮されていた。そして、子どもたちは、どの位教育目的が達成されたのかどうか、定期的にテストされ、その結果によって各自に応じた教育プログラムが詳細にたてられた。

子どもたちは喜んでセンターに通った。休日を嫌ったほどだった。そして、結果的に言えば、子どもたちの多くは小学校入学時までに英語面の発達は順調に達成され、入学後の学習の進展も好調であった。とりわけ重要なことは、教師は七五年にあるグループの子どもたちにはピーボディやディスターのプログラムを与えないで、絵本による英語強化を試みたのだが、そのグループも他のメンバーと同様の十分な言語面の発達を示したことがある。つまり、教師が絵本を意図的に英語強化の目的のために独自に工夫して用いれば、十分に言語発達を促進することができること、言い換えれば、それはどの就学前教育の場でも可能であること（自由遊びプログラムの

なかでも可能であること)を示したのである。

以上が、テコハンガセンターでなされた実験的な実践の報告である。小学校入学時に英語面で遅れがあれば、こうした英語強化プログラムは小学校でなされなければならず、それだけ、スタートの時点で教師にも子どもにも負担がかかることになる。このテコハンガセンターでの試みには賛否両論があるようであるが、ともかく、就学前教育ならびに小学校低学年(ジュニアクラス)の教師たちにきわめて重要な問題を投げつけたことは否定できない。

③ テコハンガレオセンターのマオリ語プログラ

ム

テコハンガレオとは「言語(マオリ語)の巢」という意味で、そのセンターは八二年四月より開始された。マオリタンガ(マオリの文化、マオリの生活様式)を基調とするもので、現在、急速に広がりつつある。テコハンガレオの目的は、マオリの子弟の教育にとつて最善のマオリタンガの雰囲気(ワナウ(拡大家族)のセンターを設立し、マオリ文化の継承、とりわけマオリ語の保持を図ることである。そのため、そこで使用される言語はマ

オリ語のみである。マオリの婦人の間では、フルタイム労働が増加し、近年はそうした労働も受容的に考えられるようになったので、テコハンガレオセンターは、そうした家庭の子弟を対象にして、朝七時から夕方五時まで開かれ、いわゆる三歳未満児や放課後の学童の受け入れもなされている。多くの子どもたちは、家庭では英語、センターではマオリ語で過ごすので、幼少の頃からセンターに通っていれば、自然とマオリ語と英語の二国語を話すようになる(しかし、二国語をどちらも十分に身につけていくことは容易なことではないので、就学前のみならず就学後の言語教育のあり方が重要な問題となる)。センターは、家庭、マラエ(集会所)、教会などに開設され、保育センターとして必要な設備を整えていて、ひとりひとりの幼児の発達記録もつけられ、親との連絡も定期的になされている。保育料は各家庭から徴収されるが、その額は運営委員会が決める(家庭により異なる)。各センターは、この保育料とマオリ省からの補助金ならびに地域の援助で運営されている。指導者(保育者)の最低資格は、次の五項目である。

1 少なくとも十五歳までマオリ共同体で生活した、生

まれつきのマオリ語を話す人

2 子育ての経験のある人

3 三十五歳以上の人

4 全日保育労働を遂行できる人

5 地域のマオリ社会で信頼されている人

こうした指導者を中心に、地域の多くの人々の愛情に満ちたワナウの雰囲気の中で、子どもたちに最善の発達環境を用意することが重要視され、自然とマオリタンガを身につけることができるように意図されている。保育の方法も伝統的なマオリの子育てのしかたに基づく。つまり、マオリ語ならびにマオリのやり方に満ちた雰囲気（マオリにとってきわめて自然な雰囲気）のなかで育てていくことが、これらテコハンガレオセンターのマオリ語プログラムの特徴である。

八三年十一月現在、北島を中心に一八八カ所のセンターが開設されていて、五歳未満児は三〇〇名以上、指導者は二七二名、ボランティアは一八三四名が参加している。また、二五八名の学童も参加している。そして、各地域ごとにセンターの増設目標数を定めているので、さらに多くのマオリの子弟がこうしたセンターで幼少期

を過ごすようになるものと思われる。八三年八月にハミルトンにて開催された第三回幼児発達・保育大会においても、テコハンガレオについての特別プログラムが用意されていて、マオリの幼児教育問題は大会の重要な部分を占め、マオリ語と英語の二国語プログラムに関する研究もみられた。今後、テコハンガレオの子どもたちの小学校入学後の言語教育プログラムに関する研究がさらに進められていくものと思われる。

二国語教育問題は、この国ではすでに六〇年代から活発に論じられているのであるが、実際には英語が国語として教えられ、マオリ語は文化として絶やさない努力をされた程度であった（積極的な努力であったけれども、マオリ語は国語ではなかった）。マオリ語と英語をめぐる問題は、スウェーデンにおけるフィンランド語とスウェーデン語をめぐる問題に非常によく似ていると言われている⁽⁸⁾。スウェーデンでは、フィンランドからの移民の子弟の言語問題について研究されているが、ある注目されている研究によると、フィンランド語を十分に身につけた後にスウェーデン語を第二言語として教えるほうが効果的であること、言い換えれば、フィンランド語が不十

分な時にスウェーデン語を教えると、いずれも中途半端になること、が明らかになった。⁷⁰⁾このことはマオリにもあてはまる。マオリ語が不十分な時に英語を教えると、いずれも十分に身につかないことは、歴史的に証明される。このたびのテコハンガレオセンターの運動は、マオリの幼児が生活時間の大半をマオリ語で過ごして十分にマオリ語を身につけていくことを重視している。その後小学校での英語ならびにマオリ語の教育ということになるが、その具体的なやり方については試行段階のようである。このあたりをどのように実践していくのか、興味深く見守っていきたいと思う。それと、二国語プログラムを終えた子どもたちのその後の進路もまた重要な問題で、これにどのように対応していかなる政策を打ち出すのか、この点も見えていかなければならないだろう。

以上、マオリと就学前教育をめぐる問題、特徴について、実験的なテコハンガセンターの英語強化プログラムとテコハンガレオセンターのマオリ語プログラムを中心にして、若干みてきた。マオリは欧州系の社会に何ら差別を受けることなく生活している。しかし、同化が進むとともに、伝統的なマオリ文化、マオリ語の継承はむづ

かしい状況になっていく。マオリ文化を国民文化としてその保存に積極的に取り組もうという動きが、今日のテコハンガレオセンターの設置、増設であり、決して欧州系とマオリ系の民族対立ではないので、この点、誤解のないようにしていただきたい。言うまでもなく、ニュージーランドは平等社会で、福祉国家として着実に歩んでいる国なのである。

なお、参考までにニュージーランド国民の民族構成を記しておく、国民の約八十パーセントが欧州系、マオリは九パーセント、残り約四パーセントがポリネシア系その他となっている（八一年の統計による）。近年は、急速にマオリの都市居住化が進行し、混血も進んでいるので、厳密にはマオリであるかないかは判断しにくい。この国の統計では、興味深いことに、自らマオリであると届け出た者だけがマオリとして認定されている。

（山口女子大学）

註

(65) New Zealand National Commission for Unesco; Compulsory Education in New Zealand, Rev. ed., Paris, Unesco.

1969, pp. 64-66.

- (9) シンシントン著『児童観』二二二頁。
- (10) Ian A. McLaren: Education in a small Democracy: New Zealand, Routledge & Kegan Paul, London, 1974, p. 73.
- (11) Geraldine McDonald: 'Pre-school and Parent Education for Minorities', in Association for the Study of Childhood, Equality of Opportunity Through Education, Wellington, 1972, p. 59.
- (12) Barney: op. cit., p. 8.
- (13) Ibid., p. 338.
- (14) Geraldine McDonald: Maori Mothers and Pre-school Education, Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 1973, pp. 151-166.
- (15) Ibid., pp. 139-140.
- (16) Jane and James Ritchie: Growing up in New Zealand, George Allen and Unwin, Sydney, 1978, pp. 44-45.
- (17) Geraldine McDonald: 'Pre-School Education', in R. J. Bates (ed.), Prospects in New Zealand Education, Hodder and Stoughton, Auckland, 1970, p. 91.
- (18) Jane Ritchie, op. cit.
- (19) 以下の記述は、シモン・リッチ著の前掲書を参照した。なお、同様の英語強化プログラムが、オーンストラリアに於いても原住民マオリシムの就学前教育に使用された。

(G.R. Teasdale and A.J. Whitelaw: The Early Childhood Education Aboriginal Australians, Australian Council for Educational Research, 1981)。

- (20) シンシントン著『児童観』42頁。44頁。45頁。46頁。47頁。48頁。49頁。50頁。51頁。52頁。53頁。54頁。55頁。56頁。57頁。58頁。59頁。60頁。61頁。62頁。63頁。64頁。65頁。66頁。67頁。68頁。69頁。70頁。71頁。72頁。73頁。74頁。75頁。76頁。77頁。78頁。79頁。80頁。81頁。82頁。83頁。84頁。85頁。86頁。87頁。88頁。89頁。90頁。91頁。92頁。93頁。94頁。95頁。96頁。97頁。98頁。99頁。100頁。101頁。102頁。103頁。104頁。105頁。106頁。107頁。108頁。109頁。110頁。111頁。112頁。113頁。114頁。115頁。116頁。117頁。118頁。119頁。120頁。121頁。122頁。123頁。124頁。125頁。126頁。127頁。128頁。129頁。130頁。131頁。132頁。133頁。134頁。135頁。136頁。137頁。138頁。139頁。140頁。141頁。142頁。143頁。144頁。145頁。146頁。147頁。148頁。149頁。150頁。151頁。152頁。153頁。154頁。155頁。156頁。157頁。158頁。159頁。160頁。161頁。162頁。163頁。164頁。165頁。166頁。167頁。168頁。169頁。170頁。171頁。172頁。173頁。174頁。175頁。176頁。177頁。178頁。179頁。180頁。181頁。182頁。183頁。184頁。185頁。186頁。187頁。188頁。189頁。190頁。191頁。192頁。193頁。194頁。195頁。196頁。197頁。198頁。199頁。200頁。201頁。202頁。203頁。204頁。205頁。206頁。207頁。208頁。209頁。210頁。211頁。212頁。213頁。214頁。215頁。216頁。217頁。218頁。219頁。220頁。221頁。222頁。223頁。224頁。225頁。226頁。227頁。228頁。229頁。230頁。231頁。232頁。233頁。234頁。235頁。236頁。237頁。238頁。239頁。240頁。241頁。242頁。243頁。244頁。245頁。246頁。247頁。248頁。249頁。250頁。251頁。252頁。253頁。254頁。255頁。256頁。257頁。258頁。259頁。260頁。261頁。262頁。263頁。264頁。265頁。266頁。267頁。268頁。269頁。270頁。271頁。272頁。273頁。274頁。275頁。276頁。277頁。278頁。279頁。280頁。281頁。282頁。283頁。284頁。285頁。286頁。287頁。288頁。289頁。290頁。291頁。292頁。293頁。294頁。295頁。296頁。297頁。298頁。299頁。300頁。301頁。302頁。303頁。304頁。305頁。306頁。307頁。308頁。309頁。310頁。311頁。312頁。313頁。314頁。315頁。316頁。317頁。318頁。319頁。320頁。321頁。322頁。323頁。324頁。325頁。326頁。327頁。328頁。329頁。330頁。331頁。332頁。333頁。334頁。335頁。336頁。337頁。338頁。339頁。340頁。341頁。342頁。343頁。344頁。345頁。346頁。347頁。348頁。349頁。350頁。351頁。352頁。353頁。354頁。355頁。356頁。357頁。358頁。359頁。360頁。361頁。362頁。363頁。364頁。365頁。366頁。367頁。368頁。369頁。370頁。371頁。372頁。373頁。374頁。375頁。376頁。377頁。378頁。379頁。380頁。381頁。382頁。383頁。384頁。385頁。386頁。387頁。388頁。389頁。390頁。391頁。392頁。393頁。394頁。395頁。396頁。397頁。398頁。399頁。400頁。401頁。402頁。403頁。404頁。405頁。406頁。407頁。408頁。409頁。410頁。411頁。412頁。413頁。414頁。415頁。416頁。417頁。418頁。419頁。420頁。421頁。422頁。423頁。424頁。425頁。426頁。427頁。428頁。429頁。430頁。431頁。432頁。433頁。434頁。435頁。436頁。437頁。438頁。439頁。440頁。441頁。442頁。443頁。444頁。445頁。446頁。447頁。448頁。449頁。450頁。451頁。452頁。453頁。454頁。455頁。456頁。457頁。458頁。459頁。460頁。461頁。462頁。463頁。464頁。465頁。466頁。467頁。468頁。469頁。470頁。471頁。472頁。473頁。474頁。475頁。476頁。477頁。478頁。479頁。480頁。481頁。482頁。483頁。484頁。485頁。486頁。487頁。488頁。489頁。490頁。491頁。492頁。493頁。494頁。495頁。496頁。497頁。498頁。499頁。500頁。501頁。502頁。503頁。504頁。505頁。506頁。507頁。508頁。509頁。510頁。511頁。512頁。513頁。514頁。515頁。516頁。517頁。518頁。519頁。520頁。521頁。522頁。523頁。524頁。525頁。526頁。527頁。528頁。529頁。530頁。531頁。532頁。533頁。534頁。535頁。536頁。537頁。538頁。539頁。540頁。541頁。542頁。543頁。544頁。545頁。546頁。547頁。548頁。549頁。550頁。551頁。552頁。553頁。554頁。555頁。556頁。557頁。558頁。559頁。560頁。561頁。562頁。563頁。564頁。565頁。566頁。567頁。568頁。569頁。570頁。571頁。572頁。573頁。574頁。575頁。576頁。577頁。578頁。579頁。580頁。581頁。582頁。583頁。584頁。585頁。586頁。587頁。588頁。589頁。590頁。591頁。592頁。593頁。594頁。595頁。596頁。597頁。598頁。599頁。600頁。601頁。602頁。603頁。604頁。605頁。606頁。607頁。608頁。609頁。610頁。611頁。612頁。613頁。614頁。615頁。616頁。617頁。618頁。619頁。620頁。621頁。622頁。623頁。624頁。625頁。626頁。627頁。628頁。629頁。630頁。631頁。632頁。633頁。634頁。635頁。636頁。637頁。638頁。639頁。640頁。641頁。642頁。643頁。644頁。645頁。646頁。647頁。648頁。649頁。650頁。651頁。652頁。653頁。654頁。655頁。656頁。657頁。658頁。659頁。660頁。661頁。662頁。663頁。664頁。665頁。666頁。667頁。668頁。669頁。670頁。671頁。672頁。673頁。674頁。675頁。676頁。677頁。678頁。679頁。680頁。681頁。682頁。683頁。684頁。685頁。686頁。687頁。688頁。689頁。690頁。691頁。692頁。693頁。694頁。695頁。696頁。697頁。698頁。699頁。700頁。701頁。702頁。703頁。704頁。705頁。706頁。707頁。708頁。709頁。710頁。711頁。712頁。713頁。714頁。715頁。716頁。717頁。718頁。719頁。720頁。721頁。722頁。723頁。724頁。725頁。726頁。727頁。728頁。729頁。730頁。731頁。732頁。733頁。734頁。735頁。736頁。737頁。738頁。739頁。740頁。741頁。742頁。743頁。744頁。745頁。746頁。747頁。748頁。749頁。750頁。751頁。752頁。753頁。754頁。755頁。756頁。757頁。758頁。759頁。760頁。761頁。762頁。763頁。764頁。765頁。766頁。767頁。768頁。769頁。770頁。771頁。772頁。773頁。774頁。775頁。776頁。777頁。778頁。779頁。780頁。781頁。782頁。783頁。784頁。785頁。786頁。787頁。788頁。789頁。790頁。791頁。792頁。793頁。794頁。795頁。796頁。797頁。798頁。799頁。800頁。801頁。802頁。803頁。804頁。805頁。806頁。807頁。808頁。809頁。810頁。811頁。812頁。813頁。814頁。815頁。816頁。817頁。818頁。819頁。820頁。821頁。822頁。823頁。824頁。825頁。826頁。827頁。828頁。829頁。830頁。831頁。832頁。833頁。834頁。835頁。836頁。837頁。838頁。839頁。840頁。841頁。842頁。843頁。844頁。845頁。846頁。847頁。848頁。849頁。850頁。851頁。852頁。853頁。854頁。855頁。856頁。857頁。858頁。859頁。860頁。861頁。862頁。863頁。864頁。865頁。866頁。867頁。868頁。869頁。870頁。871頁。872頁。873頁。874頁。875頁。876頁。877頁。878頁。879頁。880頁。881頁。882頁。883頁。884頁。885頁。886頁。887頁。888頁。889頁。890頁。891頁。892頁。893頁。894頁。895頁。896頁。897頁。898頁。899頁。900頁。901頁。902頁。903頁。904頁。905頁。906頁。907頁。908頁。909頁。910頁。911頁。912頁。913頁。914頁。915頁。916頁。917頁。918頁。919頁。920頁。921頁。922頁。923頁。924頁。925頁。926頁。927頁。928頁。929頁。930頁。931頁。932頁。933頁。934頁。935頁。936頁。937頁。938頁。939頁。940頁。941頁。942頁。943頁。944頁。945頁。946頁。947頁。948頁。949頁。950頁。951頁。952頁。953頁。954頁。955頁。956頁。957頁。958頁。959頁。960頁。961頁。962頁。963頁。964頁。965頁。966頁。967頁。968頁。969頁。970頁。971頁。972頁。973頁。974頁。975頁。976頁。977頁。978頁。979頁。980頁。981頁。982頁。983頁。984頁。985頁。986頁。987頁。988頁。989頁。990頁。991頁。992頁。993頁。994頁。995頁。996頁。997頁。998頁。999頁。1000頁。

フィリップ・アリエス急逝。私も
は、いま、この異国の歴史学者の死に対
して、心からの哀悼の意を表したい。

『〈子供〉の誕生』（原題は「アンシアン・
レジーム期における子供と家族生活」）の邦訳
によって、わが国の知の世界は、一躍、
アリエスを時代の寵児として迎え入れ
た。「日仏会館」が、その記念行事の講
演者として、彼の来日を計画したのも、
この動きの現われであろう。しかし、こ
の企画の実現を前に、彼は不帰の客とな
った。

中世の社会において、子どもは、人々
の認識野に浮上していなかった。彼ら
が、現在のように、「子ども期を生きる
もの」として人々の目に扱えられるよう
になったのは、アンシアン・レジーム期
以降、たかだか、ここ三〇〇年ほどのこ
とに過ぎない。こんな言説が論壇に跳梁
し、子どもに言及する人々が、一様にア

リエスを念頭におくのが、ここ数年の趣
勢であったとすら言い得よう。わが国に
おけるアリエス評価は、『フランス人口
の歴史』や『死を前にした人間』など、
彼のその他の労作にもまして、『〈子供〉
の誕生』の一作に収斂されているかの感
があった。ことほどさように、「子ども」
をめぐる言説が突破口を求めて、新しい
視点を探し求めている、ということかも
知れない。

しかし、にもかかわらず、わが国の
「幼児保育」の世界では、アリエスなど
未だ無縁の人、遠い異国でややこしい本
を書いた一人の硯字に過ぎないのではな
いか。「子ども」をめぐる活発化する
知の動きも、「幼児保育」の世界には、
格別のインパクトを与えてはいないよう
だ。子どもと保育者が、知の世界の無風
地帯でひたと向き合う。このことの意味
を、どう評価すべきなのだろうか。(H)

幼児の教育 第八十三巻 第六号

六月号 ㊦

定価三〇〇円

昭和五十九年 五月二十五日 印刷

昭和五十九年 六月 一日 発行

東京都文京区大塚二ノ一ノ一

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

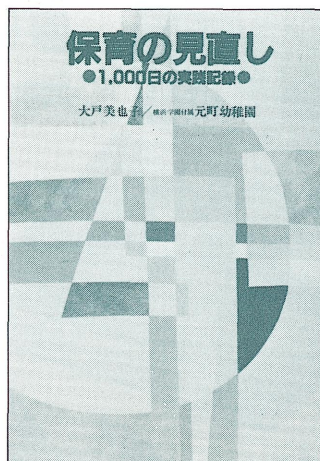
※万一製品不良品がございましたら、おとりかえいたします。

新刊！ 保育の見直し

1,000日の実践記録

大戸美也子

横浜学園付属 (58年度倉橋賞)
元町幼稚園 (受賞グループ)



子ども主体の保育を 実現するために、試 行錯誤したある園の 1,000日の足跡
--

子どもの幸せってなんだろう。この園で保育をうけている子どもたちは幸せなのだろうか？

こんな素朴な疑問から保育の見直しを始めた元町幼稚園の先生たちの記録です。

全員で現職研修をうけ、親たちのつきあげにもめげず、保育の細部にわたって一つ一つ検討し、改善していきました。その五年余にわたる保育の移り変わりを記録にまとめたもので、保育研修の指針としても参考になる好著です。

B6判・256頁・定価1,300円

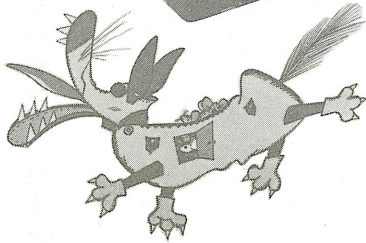
もうヒーローになったつもり! 感動のビデオタイム

おはなし

保育ビデオ
全 24 巻

勇気、友情、冒険そして……

夢ひろがるアニメーション
＝オリジナルです。



各集2巻1セット ¥25,000

おはなしビデオシリーズは、幼児に夢とやさしさ、そして勇気を与えます!
年間12集を毎月1集(2巻1セット)ずつ発売いたしますので、年間購入をぜひお奨めいたします。

巻	タイトル	巻	タイトル	巻	タイトル
第1集 (発売中)	アンパンマンとばいきんまん かしのきホテル	第5集 (発売中)	ラーメンてんし おにのたいこ	第9集 (9月発売予定)	にじのはしかかかるとき ハムスターのドンパ
第2集 (発売中)	キラキラ なまはげだぞう	第6集 (6月発売)	五つのはなのえき アンパンマンまじよのくにへ	第10集 (10月発売予定)	ライオンそらをとぶ あざらしチック
第3集 (発売中)	おにがわら やまあらしがやってきた	第7集 (7月発売予定)	おかあさんのふえ にげだしたおおとこ	第11集 (11月発売予定)	ねずみのチャップ おうさまはだれだ
第4集 (発売中)	とらねこめいたんてい こびとともむし	第8集 (8月発売予定)	ロンロンじいさんのどうぶつえん ことりのふえ	第12集 (12月発売予定)	ちゅうしゃのこわいムーじいさん さいこのおきやくさま

※保育のために生まれた、オリジナルのおはなしシリーズは、子どもたちにも大変喜ばれ、
保育現場でも楽しく活用出来ることと確信いたします。



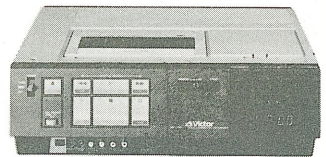
Victor

ビデオはビクター-VHS

4ヘッド8時間

やっぱり、ビクター。鮮やか、簡単、安心、3拍子
そろった有能ビデオです。

ビクタービデオカセット BR-7110 ¥139,800



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課(03)292-7781(代)にお問い合わせください。

フレール館