

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教玄月



第八十二卷第二号
日本幼稚園協会

2

新刊案内

保育の再点検(全5巻)

平井信義・大場牧夫・森上史朗 著

新刊「保育の再点検」の大きなねらいは、社会性の育成にあります。子どもの社会性を育てるにはどのような保育をしたらよいかとお考えの先生方に、きっと役立つ〈全5巻〉です。

本シリーズの特色は、

- 日常的で身近なテーマをとりあげています。
- 保育事例を分析し納得いくまで話し合われています。
- 現場からの声として、よその園の保育が紹介されています。

①望ましい生活習慣

②望ましい集団づくり

③望ましい当番活動

④望ましい行事と生活

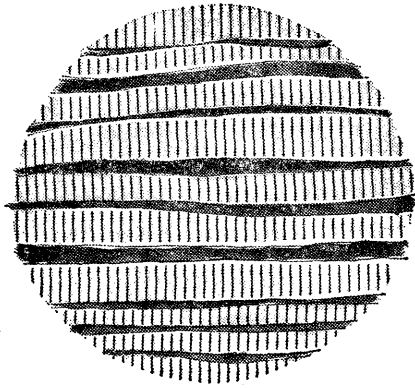
⑤望ましい言葉の指導

A5判・ケース入り・各208頁・セット定価 6,750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



第八十二卷 第二号

幼児の教育 目次

— 第八十二卷 二月号 —

© 1983

日本幼稚園協会

フレーベルの遺産の今日的意義…………… 荘 司 雅 子 ……(4)

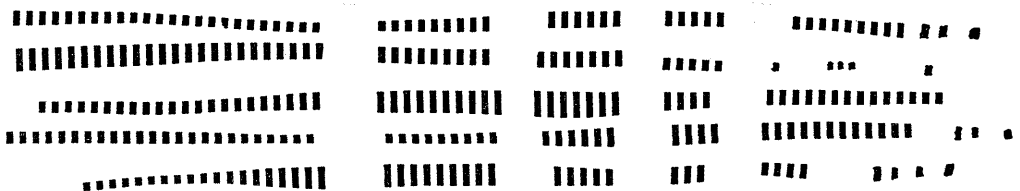
私の幼児教育論…………… 内 田 伸 子 ……(7)

私の保育…………… 矢 作 邦 子 ……(14)

近代短歌に現われた子ども (八)…………… 大 塚 雅 彦 ……(22)

十一年目のアメリカ…………… 江 波 諄 子 ……(30)

エリクソンと幼児教育 (14)…………… 仁 科 弥 生 ……(34)



言葉の出ない日……………田中三保子…(44)

保育の一日 (9)……………津守真…(48)

☆倉橋賞受賞論文

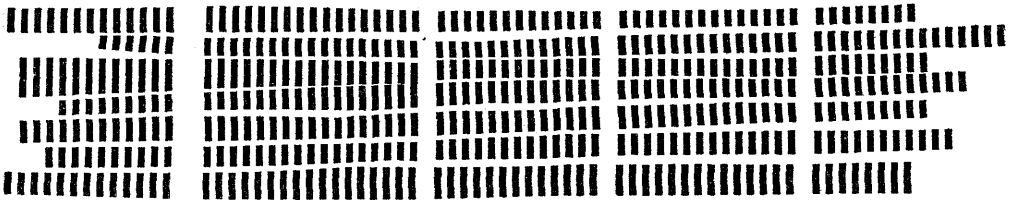
自発活動を中心とした保育の実践的研究

北島光子・武川明子

中山弘子・小林律子…(56)

渡辺郁美

表紙 織茂 恭子
表紙題字 比田井和子
カット 福田 理恵



フリーベルの遺産の今日的意義

——生誕二〇〇年記念式典に招かれて——

莊 司 雅 子

さあ、わたしたちの子どもに

生きようてはないか！

〈Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!〉この標語をかかげて幼児教育を実践し世界最初のキンダーガルテンを創立したフリードリヒ・フリーベルが誕生してから今年でちょうど二〇〇年になる。この生誕二〇〇年を記念して東ドイツでは国家的な行事として世界各国のフリーベル研究者や幼児教育関係者を招いて四月一九日から四日間盛大な記念式典や国際的な研究発表会が開催された。フリーベル生誕二〇〇年記念祭の委員会の委員長であるギュンター博士 (Karl-Heinz

Günther, (東ドイツ教育科学アカデミー副総裁)、ボルク博士 (F. Bolek, シラー大学院長)、ミッツェンハイム博士 (P. Mitzenheim, シラー大学教授)、その他東ドイツ国内フリーベル研究者はいずれも生誕二〇〇年記念祭を催す意義と、フリーベルの業績の今日への影響についてそれぞれの角度から強調した。それぞれの強調に共通した点は、フリーベルが教育史上に残した遺産のもつ今日的意義を高く評価していることである。各国代表の発表はそれぞれの国におけるフリーベル運動の過去と現状についてであった。私も日本におけるフリーベル運動について率直に話した。各国の代表の発表も同じくフリーベルの遺産のもつ今日的意

義を述べている。

教育史上に残されたフレーベルの遺産は、人間教育一般に関するものと幼児教育および母性教育に関するものである。人間教育一般に関するものは、フレーベルの世界観・人間観および教育観に流れているもので、しかもそれがフレーベルが生きていた時代においては人びとから受け入れられなかったものであったが、時代が現代に進むにつれてそれが認められ、そしておそらく将来に向ってますます正当化されるであろうところのものである。たとえば人間と自然は共に永遠の法則によって動かされ支配されている。人間と自然は共通点をもつと同時に切り離すことのできない密接な関係にある。そして人間はこの地上において自己のうちの神性を十分に發揮することが人間の最高の使命であるとフレーベルは強調している。この考え方は当時の人びと、とくに旧教徒の思想と相入れないものである。旧教徒は地上的な生活よりも天上的な生活を重視するから、地上における人間的な営みは軽視されることになる。

次に人間それ自身についてのフレーベルの見方であ

る。人間である以上、誰しも等しく神の本性をもっているから、もともと善であり、もともと平等であって、決して人権・性別・出生地域・職業・宗派などによって差別されるものではない。地上における人間の生活は上下の差があってはならない。これも封建体制の強い当時は、上中下の身分階層のきびしいヨーロッパにおいてフレーベルのこの人間観は認められるはずはなかった。フレーベルはこのような世界観や人間観にたつて郷里の近くのカイルハウに学園を開いて新しい教育を実践した。フレーベルの教育実践は、当時行われていた教育と違って、すべて人間の発達に即し、人間の要求に応ずる人間的な教育の方法と教育の内容で行った。どの子どもにもひとしく秘められている無限な神性をひとしく發揮させるように工夫した教育であった。

カイルハウの学園で実践した児童期の教育原理をフレーベルは、晩年になってからバート・ブランケンブルクにおいて乳幼児の教育に実践した。乳幼児は生まれながらに活動衝動・表現衝動・創造衝動をもっている。これらの衝動を健全に育むことこそ人間教育の初

まりである。フレールベルは思った。そしてそれは乳幼児の遊びを育てること、教育的な遊具を乳幼児にあたえ、乳幼児自らそれで遊びながら自ら学び自ら成長するように導くことにある。とフレールベルは確信した。そのため、フレールベルは、教育史上未だ考えられていなかった教育的な作業遊具（恩物）を考案し製作しそれで幼児教育を実践する保育者を養成し、キンダーガルテンを創設した。作業遊具の他にフレールベルは、幼児期にふさわしい教育内容、すなわち歌や遊戯、描画や折り紙などを工夫したことはいうまでもない。幼児期の子どもは、母親が仕事をもっているかいないかに関係なく、どの幼児期も就学までにキンダーガルテンに行くべきであることを強調している。人間らしい教育は生まれた時から始めなければならないというのがフレールベルの主張である。そのため、彼は本能的な母性を総的な母性に教育しなければならないと思ひ、母のための教育書として、あの『母の歌と愛撫の歌』を著わした。その内容は詩と歌と遊戯である。母親がわが子を誕生と同時に育てるための手引きの書物である。

この書の目的は、日常の母と子の自然の生活の中で母と子がいっしょに指遊び、手や腕の遊戯をしながら乳幼児を身の廻りの事物の世界や自然の世界へ導いたり、人びとの日常の営みを見せたりすることによって自然界や人間界を理解させ、同時に自然への愛、人間に対する愛や敬の心、感謝や思いやりの心、ゆずり合いや助け合いの心の芽生えを育てようとするところにある。

ややもすれば保育の技術のみに走り、幼児の内面的な心を育てることをおろそかにする今日の幼児教育に対して、フレールベルのこの保育の精神や原理や方法は、ますますとり入れられ見なおされなければならないと思ふ。

（聖和大学）

〔本稿は、昨年十月に御執筆いただいたものです。―編集部〕

私の幼児教育論

——子どもと共に生き、子どもに学ぶ——



内田 伸子

私は、幼児期の終りまでに子どもが達成するべき、最も大切な目標は「自分自身の頭で考え、判断できるようになること」であると考えています。

このような目標を達成するにはどうしたらよいかについて、次の二つの観点から考えてみたいと思います。まず第一に、どのような状況でなら、子どもは、自分自身で考えたり判断できるのか、第二に、子どもがそのような状況に置かれるためには、大人がどんな関わりをしたらよいのか、という二点です。最近行った実験や観察し

たエピソードを手掛りにして、右の問題を検討してみましよう。

一、子どもが自分て考えることができる状況は何か

(1) 幼児の「遊び」の意味

金魚のトトは金魚バチの中でいつも一人ぼっち。だからいつも窓の外を眺めていました。空には色々な雲が流れています。「あっ金魚の形をした雲だ。」金魚のトトはうれしくなって、か

らだをヒラヒラさせました。「あの雲はきつと僕のお友達だ。どうやったらあそこへ行けるんだらう。」トトの身体が宙に浮き、空に向って泳ぎ出しました。赤い風船は親切な小鳥が持つてきてくれたのです。(西巻孝子著、『金魚のトトと空の雲』こくま社より)

「そして、あのサカナの雲のところに行ったの。その雲の上に乗っかって遊んだの。雲はトトさんに乗せて、ぶんわり飛んで、サカナの雲がいっぱいいるところへ連れていってくれたの。雲のお家もあって、トトは一日遊んだの。そのうち雲がベタバタ、トトにくっついて、雲のおサカナになって、もう風船なくても飛べるようになったの。そしていつまでも雲のおサカナさん達と楽しく遊んだの。」

(M. のりえ 五歳二ヶ月)

今、私は「子ども達はどうやってお話を創るのか」という問題に取り組んでいます。幼稚園に行つて、一人ずつ別室に呼んでお話をしてもらっています。はじめは、なんとなくおっかなびっくり、不安そうな子ども、はじめからニコニコとものおじしなない子ども、何をするの

か、何が出てくるのかと好奇心に目を輝かせている子ども、一人一人皆違います。

まず私の前に置かれた椅子に坐ってもらい、『お話をからよく聞いてね。』と言つて先にあげたようなお話の発端部を読み聞かせます。やがて子どもは身をのり出して来ます。お話の世界にはいつてきたのです。そして発端部が終つたところで、「このあとどうなるのかしら。」と言つて、発端部に続くお話をつくつてもらうのです。

「あのね、トトはね……」と話しはじめます。今度はこちらが身をのり出し、目を輝かせて子どものお話を聞く番です。子どもが描き出す想像の世界をいっしょに旅するのはなんともいえず豊かな気分です。

先にあげたのは、のりえちゃんがつくってくれた話。えいすけ君は次のようなお話をつくりました。

「金魚のトトは空に行った。トトはやつと雲の金魚のところに着いた。トトは「あそぼ。」つて言った。でも全然答えてくれないから、どうしたのかなと思つていたら、本当は雲だった。そして帰ろうとしたけど、下に降りられないのでトトは泣いた。」

風が吹いてきて、ちがう雲のところに着いた。また風が吹いてきて、今度は風船がわれた。今度は池の中にポチャンと落っこっちゃった。池の中には金魚がいっぱいいいたの。そしてお友達のできたの。”

(I. えいすけ 五歳六ヶ月)

ひろのり君のつくったお話は次のようなものです。

トトは、あのね、金魚の形をした雲のところへ飛びました。そしたらね、あのね、金魚の形の雲の中から、本当の金魚が出てきたの。そしたらあんまりあばれすぎたから、空から落ちちゃったの。それはトトが夢を見ていたからなの。やっぱりトトはひとりぼっちなの。

(S. ひろのり 四歳六ヶ月)

こうして、今までに三歳～六歳位まで、三百人近くの子どもの話をお話を聞いてきました。発端部が理解できた子どもは、右に示したように、主人公の目標（お友達がほしい）になんらかの解決を与えるお話をつくることのできるのです。

大人にも同じようにして、発端部の続きを作話しても

らいました。大人九〇人のつくったお話の筋の展開は、8種類の典型的なパターンに分類できました。これと同じ手続で、幼児のお話の筋の展開を分析し、大人のそれと比較すると興味深いことが出てきました。最初の子どものお話は、「出発↓くもに到着↓変身↓友達になる」という順に展開しています。二番目のお話は「出発↓くもに到着↓くもは友達ではない↓事件↓池のサカナと友達になる」です。三番目のお話は「出発↓くもに到着↓交遊↓元の金魚鉢（夢の中の出来事）」という順に筋は展開していきます。こうしてお話の筋を分析してみると、子どものつくったお話はすべて大人のパターンとそのヴァリエーションに分類されること、すなわち、お話の展開構造は、大人のそれに極めて類似していることがわかったのです。（内田伸子、一九八二、「幼児はいかに物語を創るか?」『教育心理学研究』第三〇巻、第三号より）

すでに四、五歳台にして、大人のお話づくりの方略のすべてを持っているということは私にとって大きな驚き

でした。子どもは、トトが目標を達成するか否かという
結末に至るまでを、論理的操作とファンタスティックな
操作を行って語っていきます。そして一貫した、まとも
りのある想像世界を創り出すことができるのです。

このような、一貫した想像世界を創り出す活動は、幼
児の生活のいたるところに観察されます。たとえば「こ
っこ遊び」の中で、一連のエピソードを協同で作り出す
時、あるいは、砂場で山や池、トンネル等を造っている
時、積木で「建物」を作っている時等、数えあげればき
りはありません。いったいこれらの想像世界を構成する
要素は何なのでしょうか。

ソビエトの心理学者ヴィゴツキーによると、これらの
要素は子どもの経験に求められるというのです。子ども
が観察したり、体験する機会があった事象を、単に記憶
の中から再現するのではなく、これらの事象から、新た
に構想を組み立てたり、古いものを組み合わせて複合さ
せるのであると述べています。そしてこのような営み
が、「創造」の基礎になるのではないかと述べています

(ヴィゴツキー、一九七四、『子どもの想創力と創造』福
井研介(訳)、新読書社)。

こう考えると、幼児の遊びは体験したことの単なる追
憶ではなく、体験した印象の創造的な改作や再構成の過
程ととらえることができます。また、体験した事象の記
憶を複合させ、その中から新しい現実を作りあげる想像
活動、将来の創造の基礎を培う、とても大切な営みであ
ると考えることができます。

(2) 遊びが伸び伸びと展開できる状況

それでは、このような想像活動が十分に行える状況と
はどのようなものなのでしょうか。

お話を作っている時の子どもを観察すると、いかにも
楽しそうです。自分の想像力を駆使して、一連の糸を紡
ぎ出す営みに熱中し、没頭しているように見えます。

ところが、幼児とつきあい方の下手な大人が相手だ
と、なかなかこうはいきません。学生が卒論などで、右
に紹介したようなお話づくりをテーマに選び、子どもか

らお話をひき出そうとする時に、よく観察されます。「次はどうなるの？」と緊張した面持ちでつめよられると、とたんに、子どもは貝のように口を閉じてしまします。大人が緊張したり、面白い話をひき出してやろうと構えたりすると、すぐにその緊張は子どもに伝播してしまふのです。「もっと肩の力をぬいて。」「子どもといっしょに楽しんで。」などと実験場面に立ち合って声をかけますが、大人自身のぎこちなさはなかなかとれません。子どもが、いきいきと話を始めるのは、どうも、子ども自身が自由に解放された時に限られるようです。ごっこ遊びがどんどん発展している時には、子ども達それぞれの役割にひたり切って、周囲のことにとらわれない時のように思われます。つまり、想像世界をつくり出す営みは、子ども達が自らそれを楽しんでやる時、最も豊かなものになるのではないのでしょうか。

二、大人はどう関わったら、子どもが自由になれるか

右にあげた、子どもが自由に活動できる状況は、大人の力が最小限にまで弱められた関係にある時にもたらされるように思われます。大人が、子どもと同じ位置に立ち、子どもと共に楽しむ、そんなゆったりとした関係の中で、子どもは自由にお話づくりを楽しむことができるのです。

日々の活動の中でも、大人がつい先まわりして、子どもに手を出しすぎることが多いようです。次のような場面で、大人はどうするのでしょうか。

「ある日、私は次のような四歳児をみた。この子は、重い木の積木が水に浮かぶのを見出して驚いていた。彼女は、もっと大きな積木が水に浮かぶのを見出して驚いていた。彼女は、もっと大きな積木を水の中に投げ入れた。その都度、重くて沈む積木を見つけようとした。この水遊びにおける子どもは、科学的探究の過程に従事していた。」(カミイ、一九八〇、『ピアジェ理論と幼児教育』稲垣佳代子(訳)チャイルド社、8ページより)

このような場面で大人が子どもに「真理」を告げるの

は簡単なことに違いありません。しかし、「木だったら、どれも浮くのよ。」と教えたところで、「大きくて、重い積木でもほん・とに浮くんた」ということを子どもに納得させられないに違いありません。納得させられないばかりか、こう先まわりして教えてしまうことによって、子どもが自分の目で確かめ、自分の力でものごとを考えることができるという「自信」を持つ機会を奪ってしまうことになるかもしれないのです。

私たち大人は、とかく、子どもに先まわりして教えた^り、口先でことを済ませようとせたくせを身につけてしまっています。そうすることで、子どもが自分で学習する機会をつぶしてしまうかも知れないのです。何かの活動に熱中している子どもを見たら、大人は一步ひいて、そつと見守ること、手助けを求められた時だけ手を貸してあげることが大切なのではないかと思ひます。

ところが、子どもが「いたずら」をした時、子ども同士の「いざこざ」が生じた時は、「見守る」ことが大人にとつても難かしくなります。この時ばかりは大人の権

威を子どもに対してふりまわすことになりがちです。次のような場面で、私たち大人はどうするでしょうか。

附属幼稚園の三歳児のクラスで観察していた、六月のある朝のことです。部屋の隅の「生きもの」のコーナーに、スズムシが仲間入りをしました。まさお君は目ざとくそれを見つけ、興味深そうにそれを観察していました。しばらくして、お友達が揃い、思い思いのコーナーに陣どつて、好きな遊びをはじめました。女の子、二、三人が「生きもの」コーナーの近くで「まりやさんごっこ」を始めました。まりを「生きもの」の水槽やカゴの置かれてある机の上に所狭しと並べ始めました。部屋の反対側で自動車を走らせていたはまさお君が、猛然とダッシュして来ました。物も言わず、マリを片っぱしから床にたたき落したのです。女の子達は、あつげにとられてこれを見ていました。

そのちよつと後で、まさお君が隣のゆうき君にそつと「スズムシ君達が、お外見えなくなつちゃうじやないか、ねえ。」と話しかけていたのです。

大人が見ているのは、子どもの行動のほんの断片です。そして、一般に「悪い行為」とみなされる行動が生じた時ほど、その断片を手がかりにして、瞬時に、的確な判断を下さなくてはなりません。もし、ここで保育者が、「まりをたたき落す」という行為だけをとりえて、まさお君のその行為の背後にある文脈や、まさお君なりの論理の筋道といったものを読みとれなかった時はどうなるでしょう。「そんないじわるしたらいけません。」という言葉を、大人から課された外的な規則として、まさお君は受けとるでしょう。そしてもしこの言葉で、まりを落すのを止めたとしても、行為の上で大人に服従したにすぎないのです。もし、これが繰り返されたなら、自分分は正しいと思っても、大人の目の前ではゆずってしまおうというような、表面的な「いい子」になってしまいかもしれません。なによりもこわいのは、これによって、大人は子どもを規制し、圧力をかける存在だということ先入観を、知らず知らずのうちに植えつけてしまうかも知れないということです。子どもの行動の断片から、瞬

時に判断を下さねばならぬ、「いざこざ」や「いたずら」の事態ほど、私たち大人は、慎重にそして、もちろんすばやく、子どもの行動の背後の意味を読みとることができなくてはならない、と 생각합니다。

以上、子どもはどのような状況に置かれたら、自分で考えたり、判断することができるのか、また子どもがそのような状況に居られるためには、私たち大人はどう関わったらいいかを、実験や観察時のエピソードを手掛かりにして考えてみました。どの例も、大人が大人の自己中心的な視点からみるのではなくて子どもの観点に立ち、子どもと同じところに立つてみることも大切さを物語っています。同時に、大人は、子どもと同じところに立つということがとても難かしいということも示唆しています。子どもの観点から見ると、大人は、「教え導く」立場からではなく、基本的に「子どもと共に生き、子どもに学ぶ」という謙虚さを持って子どもとつきあっていることができなくてはならない。

(お茶の水女子大学)

私の保育



矢作 邦子

園庭の続きに雑木林がある。ここは子どもたちが想像性を持って遊ぶのに格好の場である。今日も、亮二、知弘、慎也らが、何やら楽しそうに遊んでいる。見ると、倒れた丸太の小さなフシの穴に棒をさしこみ、手でクルクルとまわっている。

① 「何してるのかな？」

亮二 「火つけるんだよ」

① 「エーッ！」

知弘 「昔はこうやって火おこしたんだよ、ナ」

① 「へエーッ！すごいわー」

亮二 「先生もやってみたら？」

① 「でも棒が……。あつた！これでいいかしら？」

子どもたちと同じようにやってみる。

亮二 「先生、火がついたらこの棒につけるんだよ」

① 「エエ……ッ！」クルクルと一所懸命にまわす。時

々棒の先を手のひらにつけてみる。

① 「なかなかつかないわね」

元樹 「陽が当たっているとやるとつくんだよ」

① 「そうなの？ じゃこっちにおひっこししてみよう」 場所を変え、陽の当たっているところに行く。クルクルして、棒の先に手をあててみると、少し熱くなっている。

① 「ほんと！ あったかいわ」

亮二 「どれ、ぼくにやって」

すぐにさめてしまうが、まだ暖かさは残っている。

亮二 「あったかい」

知弘 「ぼくにもやってよ」

① 「ちょっと待ってて、もう一回クルクルするわ」

① 「もう、そろそろいいかしら知ちゃん」

知弘 「あっちい！」

① 「ねえ？」

知弘 「よし、ぼくもやろう」 一層力をこめてクルクルはじめる。

亮二 「先生！ その火でここ燃やすんだ！」

二又になった枝を砂の中にさし、横に棒を渡し、小さなアルマイトの急須をぶら下げてある。下には小枝が薪

代わりにおいてある。

① 「あら、すてきね。何だかキャンプに来たみたい」

亮二 「そうだよ、なあ？」 近くに居る友だちに合づちを求めている。

亮二 「ここに囲むものがあるといいんだよなあ」 一人

言のように言っている。

① は、そんな子どもたちの間をそっと抜け出て、他の子どもたちの様子を見たあと、保育室から夏の間、陽よけに使っていた大きな綿布とおなべと野菜クズを持って、森へ向う。森では相変わらず火おこしが盛大に行なわれている。

① 「亮二くん、これどうかしら？」

亮二 「いいねえ。どうやるの？」

① は布の四隅にヒモをつけ木にしばりつけ屋根を作る。

亮二 「こっちの方は低くなってるんだよ」

① 「ああそうか。これじゃだめだわ。それじゃ、ここをこうしたら」 木にしばってあるヒモの位置を下にす

らしてみる。

亮二「うん、それでいいよ。でも屋根はとんがってるんだよ、どうしよう？」

①「そうね。テントはこうなってるわよね」 手で形を示す。

亮二「先生、何かない？」

①「ウーン。そうだわ。いいものがある」

ホールへ行き、運動会で使ったコーナースタンドを持ってくる。

亮二「それどうするの？」

①「ねえ亮二くん。何か長くてしっかりした棒はないかしら？ここに棒さして真中におくと、ほら、亮二く

んの言っただみたいなのができないかしら？」

亮二「先生いいこと考えたじゃない？」

①「さあ、棒探しよ。あるといいわね」

亮二「これは？」

①「どうかしら、ちょっとさしてみて？」

亮二「だめだ。短いや」 いくつかの棒を持ってきてみ

るが、どれも寸足らず。

①「こんな大きいのみつけたわよ。でもささるかしらね。うまく入りますように」

スタンドの穴に入れてみる。

亮二「やったあ！」

①「うわーピッター！」

これでどうにかテントらしくなる。

亮二「かっこいい！」

慎也、訓佳がテントをみて加わってくる。

訓佳「何だこれ？」

亮二「キャンプだよ。そうだ！先生電気つけようよ」

①「電気？でもキャンプって電気のないところですか

んじゃないの？」

亮二「いいの！」

①が困っていると訓佳たちは木に登りはじめ、用意し

てあったヒモを枝にからませはじめる。①は何も言わず

見ている。

訓佳「おい、そのヒモとハサミこっちによこせよ」

亮二「今持っていくよ」　ハサミをズボンのポケットに入れ、木に登ろうとする。

① 「亮二くん。ハサミ、先生が渡してあげるからかして。お尻にささっちゃったら大変よ」

木にヒモをつないでは結び、次の枝を物色している。

慎也「俺にヒモかしてくれよ」

次から次へとヒモは渡され、枝から枝へとはりめぐらされていく。

訓佳「こちら東京電力です。もうすぐ工事は終わります」

黙って笑ってみている①に説明してくれる。

訓佳「おい誰か、このヒモそこにつないでくれ」木の上からテントの頂上にヒモをつなげることを頼む。

亮二「ぼくがやってみようよ」

亮二「よし、これでいいや」満足そうに電線をながめている。

一方、知弘、浩樹、一人、元樹、龍一たちは、火をつけようと、懸命にクルクルやっている。

① 「火はつきましたか？」

浩樹「つかないなあ」

洋平「先がとんがっている方がいいんだよ」

この言葉を聞き、①は保育室からナイフを持ってきて、近くにおちていた棒の先をけずる。

① 「こうなっているといいのかしら？」

洋平「そうだよ」棒を受け取るとクルクルはじめる。

知弘、浩樹をはじめ、まわりにいた子どもたちがけずってほしいと棒を持ってくる。①は順にけずってあげる。女兒はけずってもらった先にマジックで色をぬり、

色えんぴつだと言って持っている。けずるのに一段落し、カマドにおなべをおき、「早く煮えるといいわね」

などとまわりの子と話し合っている。

訓佳「先生ナイフかして、自分でやるから」

① 「いいわよ、気をつけてね」

まわりに人のいない場所を選び、ナイフと木の枝の持ち方、けずり方を教えてあげると一人でけずりはじめる。龍一、美友紀、知弘たちもやりたいと言い、順番を待つことにする。

なかなか火がつかないのにしびれをきらした亮二は

……

亮二「先生、本当に火をつけて煮ようよ」

① 「そうね。本当にお料理したいわね」

はたして、ここで本当に火をつけていいものか、悩んでしまった。ここまできると、「ごっこ」では子どもたちにも物足りない気持ちもわかるが……。園長先生に相談してみる。園長「遊びで火を使うのはまずいわね。本当に食べられるものを作ったらいんじゃない」

① 「やっぱり区別して使わないといけないですよね。」

それじゃ今度、おべんとうの時にごちそうを作ることにします。」

森へ戻ってこの話を伝え、この場はひとまず収まった。降園前、もう一度、皆のいる前でこの話をする。七月に幼稚園の畑で収穫したじゃが芋があるので、メニューは肉じゃがということになった。帰りのスクールバスの中では、子どもたちもこの話で夢中。バスの先生が「ゆき組は今度は何をするのかしら？」と子どもたちの

様子を伝えてくれた。

翌朝——

暁 「先生！持ってきたよ」

① 「何かしら？」

暁 「キャンプするんでしょ。ホラ！」

袋の中味は、人参、さつま芋、ウインナソーセイジであつた。

① 「あら！嬉しい！ 暁くん持ってきてくださったの？ ほら、先生も持ってきたの。お肉と玉ねぎと、それから暁くんのはちよつと形の違う人参。あとお砂糖とおしょう油」

隆弘が母親といっしょに来る。

母親「先生、これいるんですか？ 隆弘が持っていくって言ってるんですけど」

① 「あら隆くんも？ 実は昨日、私がお野菜やお肉を持ってくるわと話したんですけど暁くんも持ってきてくれたんです。ありがとうございます。使わせていただき

ます」

亮二「先生おはよう！人參持ってきたよ」

① 「まあ、亮二くんも？ ありがとう。このはっぱはうさぎさんにかけて、この人參、皆でいただきますよ」

訓佳「先生！ 今日やるんでしょ？肉ある？」

① 「あるわよ。こんなにいっぱい」

訓佳「すげえ！。俺、肉大好きなんだ！たくさん食うぞ！」

亮二「先生、早くやろうよ」

集まった野菜、包丁、マナ板、昨日集めておいた木の枝、大きなおなべなどを手分けして持ち、森へ行く。テントをはり、ゴザを敷き、昨日作っておいたカマドのところに準備する。女兒は皆、野菜を切っている。

① 「元樹くん、すみませんけど、そのカマドもうすこし掘っておいて下さいますか？」

元樹「いいよ」

恵子「私たちはお野菜切ってるの。女の方はお野菜切るから、男の方はカマド作るのよ。頑張ってる！」ハッパを

かける。

① 「アハハ……そうね。それから、男の方薪が足りないかも足りないの、もうすこし集めておいて下さる？」

良和「こんな大きいがあるよ」

① 「そうね、ちょっと大きすぎてカマドに入らないかもしれないわね。そこにノコギリがあるでしょ。それで半分に切っていただけですか？」

男児、三人で切る。ノコギリがよく切れないのか、大奮闘である。

① 「人參が切れたら、玉ねぎも切っておいてね」

雅美「私、玉ねぎやだ！涙でるもん」

何とかかんとか、言いながら、どうにか野菜も切り終った。風で砂にまみれてしまった野菜を洗い直し、大きなおなべをカマドにかける。

① 「さあ、火をつけるわよ。あっ、いけない！火事になつたら大変だわ。バケツにお水くんでおいて下さる？」

伸一「どのバケツ？」

① 「お砂あそびで使うバケツでいいわ。あるだけ全部

にくんで持ってきてね」

宗孝、伸一たちが保育室に走る。七つのバケツに水が入り、カマドのまわりにおく。

① 「さあ、つけましょうね」

慎也 「よく燃えてる」

定治が木の枝をカマドに入れ、抜き出して持って歩こうとしている。

① 「さーくん、それ危いわね。一度火の中に入れてのは出さないのね」

① 「あら、消えそうだわ」火の様子をみる。

慎也 「ぼくがやってあげる」 太い木でカマドの中をガシャガシャかきまわす。

① 「あら、そんなにしたら、もっと消えちゃうわ、そっとやってみてね」

知弘 「まだ煮えないかな」

子どもたちは待ち遠しい。やっとでき上りおいしいにおいが漂ってくる。

① 「それじゃおべんとうにしましょう。今日はここで

しましょうね。真希ちゃんたちがきれいにお掃除してくださったから」

皆、保育室に戻り、おべんとうを持って森に集まる。

① 「大きなお皿にいっぱいあるから皆で上手に分けていただいてね。おいしいからって一人で食べちゃうとあの方がいただけないから」五つに分けておいてあげる。

当番 「どうぞ召し上れ」「いただきます」

まさきにごちそうに手が伸びる。Tはお茶をくばりながらお皿をみる。

① 「なくなったからお代わりがあるから言ってね」

① 「亮二くんおいしい？ あらお野菜も食べられるの？えらいわね」

① 「暁くんどうしたの？」元気のない様子。

暁 「訓くんお肉全部たべちゃったから、ぼく食べられなかった」

① 「やだ訓くん。ひとりで食べちゃったの」笑いながら言う。

訓佳「ちがうよ、だから言ってるんじゃないかよ、食べよ。おまえ食べよ」

① 「訓くん、おめえじゃないわよ。だいじょうぶ、お代わりたくさん持ってきてあげるわ」 晁も肉を口に、満足できた。

皆、口々に「おいしい」「うまい！」を連発。「又やろうよ」の慎也のことばに、私も「もちろんよ」。楽しいキャンプ風景だった。

△感想▽

子どもの中から出てきた小さな遊びが、次第に輪を広げ、想像性豊かに深まりを持つと同時に、子どもたちひとりひとりが心から楽しめたこの遊びはやはり五歳児らしさが溢れていたのではないかと、自己満足しているところである。三年保育の三年目という、園生活の体験が積み重ねられたのだと思う。又、子どもたち自身もこの三年間に大きな変化を見せている。保育者も共に楽しめる幸せを教えられたキャンプだったように思う。

△子どもについて▽

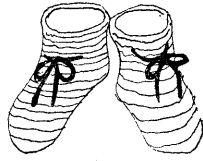
亮二……この遊びの導火線となった子であるが、これほどまでに夢中になった遊びがあったかと考えさせられる。活発ではあるが、自己主張することがあまりなく、友だちの中でいつも無難に遊んでいることが多い。

訓佳……とかく自分のいいなりに人を動かしてしまふ。まわりの子が思い通りにならないと不機嫌になり、口の強さ、力の強さで圧力をかけ、皆から一目おかれている。反面、ユニークな遊びの発想で他の子どもをひきつける。

晁……積極さに欠け、いつもマイペースで遊びをみつけている。思うことを相手に直接ぶつけることができず①を通して訴えることが多くみられる。訓佳に対しての不満も精一杯の訴えであったと思われる。

(埼玉・木の実幼稚園)

近代短歌に現われた子ども
(八)



大塚 雅彦

(15) 古泉千樫
こいずみちかし

千樫の本名は幾太郎、明治十九年、千葉県安房郡吉尾村（現鴨川市）の農家に生まれた。高小卒業後、母校の代用教員となり、更に千葉教員講習所を卒えて、郡内の小学校に勤めた。同四十一年教職を辞して上京、帝国水難救済会に勤務した。昭和二年八月、肺結核のため東京・青山の自宅で没した。四十二才である。

短歌は少年時代から「心の花」「万朝報」等に投稿したが、「馬酔木」投稿が伊藤左千夫に認められ、その門下となる。「アララギ」創刊とともに参加、その編集にも従事したが、大正中期「アララギ」が島木赤彦を中心にする頃より疎遠となり、大正十三年「日光」が創刊されるや、これに加わって同人となり、「ア

ララギ」を離れた。大正末年に門下と「青垣会」を結成したが、「青垣」の創刊を見ることなく死去し、同誌はその後、創刊号（昭2・11）を「古泉千樫追悼号」として刊行された（同誌は今日も弟子の橋本徳寿氏により継続されている）。

彼の歌風は初期から安定していて温順、端正で、すぐれた技巧を示したが、感覚もすどく、柔軟で滋味ある作品をつくった。また、小市民的なかげりのある生活感情の描出にも特色がある。彼の詠風に「東洋的な諦念」「受動的な詩的精神」「視野の狭少」「通俗的な感傷性」等を指摘する見解（国崎望久^{もちく}、久太郎『近代短歌史研究』昭和35・3所収「千樫の生涯と芸術」）もあるが、「歌の道は結局一人の道である」と晩年自ら歌集巻末に記したように、孤独と貧窮のさびしさの中に、平淡ながら透徹した歌境をひらいて世を去った。生前唯一の自選歌集『川のはとり』（大正14刊）があり、没後、門下の手により『屋上の土』（昭3刊）、『青牛集』（昭8刊）が刊行された。編著や、随想集もある。なお橋本徳寿・安田稔郎編

『定本古泉千樫全歌集』（昭37）もあるが、全集は未だない。

- ①ぬばたまの夜の海走る船の上に白きひつぎをいだしわが居り
- ②秋の稲田はじめて吾が児に見せにつつ吾れの眼に涙たまるも
- ③五百重山夕かげりきて道さむししくと子は泣きいでにけり
- ④な病みそまづしかりともわが妻^{つま}子米^{こめ}の飯^{めし}たべただすこやかに
- ⑤おもてにて遊ぶ子供の声きけば夕かたまけてすずしかるらし
- ⑥みなぎらふ光のなかに土ふみてわが歩み来ればわが子らみな来つ
- ①は『屋上の土』所収。大正三年作で、「柩を抱きて」一連五十七首中の歌である。この年一月、作者は前年十月生まれたばかりの次女條子を亡くした。その亡骸を遺骨にして帰郷して葬った折の作。東京湾を海路渡って帰

省したのであることが、この歌でわかる。「ぬばたまの」は「夜」の枕詞。小さな白木の箱を抱いて悄然と夜の船上に居る作者の姿が見えるようである。上田三四二氏は、この一連には全体として「死にたまふ母」など茂吉の影響がつよいが、抄出の歌はまぎれもなく千櫨の世界……と、述べている（上田『鑑賞古泉千櫨の秀歌』（昭51・7）。「しみじみとはじめて吾子をいだきたり亡きがらを今しみじみ抱きたり」「わが膝に今はいだけとたまきはる分けし命はほろびけるかも」等の歌がこのあと続いており、千櫨の悲しみが偲ばれる。ちなみに彼は、この次女の死んだ日に、宮城県下に居た原阿佐緒宛に「死に顔いままでになく美しく可愛くかなしくたまらず候何もかもみんな小生がわるく候 ただ涙ながれ候」と書き送っている（小野勝美『原阿佐緒の生涯——その恋と歌』（昭49・11））のである。

②も『屋上の土』所収。大正四年作で、「郊外」一連の最初の歌。作者はこの年八月、住み馴れた東京・本所から郊外の青山穩田に移った。その頃は青山辺もこうし

て稲田がひろがっていたのであろう。この「吾が児」というのは当時五才の長女葉子である。下町に育った幼な子も、広々した稲田などを見るのは始めてである。作者は農家の長男として生れながら、今も田畑に働く両親を郷里にのこして来た。しかも、この子どもの母親きよとは、もともと年上の人妻であったので郷里では成就しがたい恋であったが、とも角お互いに上京して添いとけることが出来た。そして、貧しいながら市井で生活している親子三人の自分たち……。来し方行く末を思い、三十才の壮年にさしかかった作者は「複雑な感動が胸にこみあげて心中滂沱たるものがあつたであらう。訥々と句切る声調に詠嘆の泌みとおるものがある」（橋本徳寿『古泉千櫨とその歌』（昭14・11））といえよう。長男である身で郷里に親を置いて出京し、東京であくせくと生活して風塵に老いた私自身も、この②の歌を誦する毎に、作者と同じように「眼に涙たまる」思いを常に抱くのである。

③も同じく『屋上の土』所収。「児を伴ひて郷に帰る」

という題のある七章六十二首の大連作中の一首であるが、この連作の製作年次については、はっきりしない。

大正六年十一月帰省時の作という橋本徳寿説と前年（大正五年）十一月末か十二月初め頃のこととする柴生田稔説とがあるからである。橋本説はこの一連の大部分が発表されている「アララギ」初出と合わない、という柴生田説（中央公論社版『日本の詩歌』6「古泉千樞」へ昭44・5）所収の柴生田稔氏の鑑賞の方が正しいようである。この折、千樞は六才の長女葉子を連れて帰省した。次女條子の遺骨を抱いての帰郷時と同じく、海路、汽船で行ったらしい。保田保に上陸した時は夕暮が迫り、俣も馬車もなく、郷里の吉尾村まで五里の山峡の夜道を、幼児の手をとって歩かねばならなかった。既に陽のかげった山道を歩く心細さ。暗くなって人通りもなく、きこえるのは親子の足音ばかり。夜となれば寒さもしのび寄ってくる。山の斜面はシルエットの如く暗い（「五百重山」は幾重にも重なり合った山々のこと）。とうとう子どもはシクシクと泣き出してしまった。しかし、がま

んさせて歩き続けねばならない。父の私もその悲しさに堪えているのだ——そんな作者のつぶやきがきこえるようである。この歌の前後には「わが兄よ父がうまれしこの国の海のひかりをしまし立ち見よ」「山の上に月はいでたり汝なが知れるかのよき歌をうたひつつ行かむ」等の作もある。「おてて つないで」の歌でも唄って行ったのであろうか……。

④は『青牛集』所収。大正七年作で「向日葵」一連の末尾の歌。「八月十四日の夜東京にも米騒動おこれり」の註記がある。この年七月、第一次世界大戦下の経済状況による物価騰貴、特に米価暴騰で人心動揺し、富山県下で米屋襲撃事件が起り、全国に波及し、遂に八月半ばには東京にも始まった。そうした不穏な社会を背景にこの歌は作られている。「な病みそ」は「病んでくれるな」という禁止的な願望といえよう。深川八幡の祭礼もこのため延びたことが、続く「この街の祭のびけりそろひ衣きたる子どもの群れつつ寂し」の歌でわかる。「異国またべむとはすれ病みあとのからだかよわき児らを思へ

り」という作もある。異国米、つまり朝鮮米を食べたのであって、翌八年作に「石多き米を食はみつつ寂しけれ子らはこの冬すこやかにあり」というのがあり、石が多く不味い米であつたらしい。米騒動という歴史的事件を背景にした市民生活を詠じている点で、千櫨のこれらの作品は珍らしいものである。

⑤も『青牛集』所収で大正十三年作。「稗ひなの穂」十一首中の四首目である。千櫨作品の中では最も世に知られている歌であり、近代短歌史にのこる名作である。千櫨はこの頃、結核の病状あらわれ、この年七月臥床し、医師から絶対安静を命ぜられ、八月末には咯血した。だが、この歌は病状がややおちついたとき作られたのである。橋本徳寿氏は、千櫨がこの年の十月から十一月にかけて一時帰郷療養したので、その間にこの「稗の穂」一連を作ったように述べている（橋本、前掲書）が、これは、上田三四二氏も言うように明らかに東京の自宅で作ったもので、製作時期は「帰郷以前、すなわち咯血時から十月に到る間であつた」（上田、前掲書）ろう。げ

んに本林勝夫氏なども「崖下の二階でじっと仰臥していると、表の通りで遊ぶ子供の声がひっきりなしに聞えてくる」と、都会の街なかのように鑑賞している（本林『近代歌人』（昭57・3）。「夕かたまけて」は、夕方になつての意。故谷馨は「へすずしかるらし」には「ああ自分も元気ならば外に出て、その涼氣にふれたい——という気持が、余情として籠っている……。病者の哀しいへあこがれ」とも言うべき心の動きがここに存している」と述べている（谷、前出『現代短歌』）。

これは病臥のうたでありながら、不思議と暗い感じがしない。むしろ澄みとおつたような作者の心境に冴えのようなものすらが感じられる。床の中で暑い日中をじつと病臥していた作者、表の通りで遊んでいる子供たちの声をききながら時間の経過を静かに感得している。暑かった陽もかたむき、残暑の一日も昏れようとし、涼しさがしのび寄ってくる気配——それを感じている作者のしみじみとした心情が、リズムミカルな一首の調べと共に、水の浸みるように読者の胸にも浸透してくるのである。

正岡子規や長塚節のような先人たちの晩年のすぐれた病床詠があるが、千櫨のこれはそれらとはまた異なるおもむきのある秀作であるといえよう。

なお上句の「遊ぶ子供の声きけば」は、『梁塵秘抄』の影響があることを諸家が指摘している。すなわち巻二の「遊びをせんとや生れけむ、戯れせんとや生れけん、遊ぶ子供の声きけば、我が身さへこそ動がるれ」の第三句である。千櫨はこの歌を作ったあとで、そのことに気付いたことを、自ら述べたという（橋本、前掲書）。秘抄のこの歌は「平生罪深い生活を送っている遊女が、みづからの沈淪に対しての身をゆるがす悔恨をうたったものである」（小西甚一『梁塵秘抄考』昭16・11）とか、「江戸期などとは違う生れながらの遊女の口吻が感じられるように思う」（西郷信綱『梁塵秘抄』（昭51・3））とかの見解があるが、単純に、子供の遊びを見てその純粋さに常人が感動している歌と見ても味わい深い。この歌の影響は以外に広く、例えば斎藤茂吉の「うつつなるわらべ専念あそぶこゑ巖の陰よりのび上り見つ」（『あらた

ま』）や、北原白秋の『一心に遊ぶ子ども声すなり赤きとまやの秋の夕ぐれ』（雲母集）等がその例であることを夙に新聞進一氏などが指摘している（新聞『歌謡史の研究その一今様考』昭22・11）。

⑥は『青牛集』所収で昭和二年作。「病牀春光録」一連の中にあり「三月三十一日、八十幾日ぶりに外に出づ」の詞書がある。逝去四ヶ月あまり前の一連で、生前に発表した最後の作になった。病臥から起きて久しぶりに青山墓地辺まで歩いたらしい。もう春が来ており、あまねく地上にみちわたる春の光、珍らしい父の外出を喜び、父の身を気づかい乍らもはしやぎつつ、ついでくる三人の娘たち（千櫨は四人の娘があつたが次女は夭折。末女玲子はこの歌の製作時には未だ満五才）。千櫨は余命いくばくもない己れの身体とおもいつつ、いとし子供たちを見つめていたかもしれない。心にしみる作品である。

(16) 釈迢空

本名は折口信夫^{しのぶ}。明治二十年、大阪府西成郡木津村（現大阪市浪速区鴨町）の生薬屋^{せいやくや}に生れた。天王寺中学を経て国学院大学卒業。今宮中学校教員を経て母校国学院大及び慶大の教授を長くつとめた。生涯独身を通し、弟子の藤井春洋^{はるひ}を養子にしたが、彼は陸軍将校として硫黄島で戦死した。迢空は昭和二十八年九月、胃癌のため逝去、六十七才であった。

短歌は早く「文庫」で服部躬治^{もとはる}の選をうけ、明治四十二年から根岸短歌会に出席、大正六年「アララギ」同人となり、選歌も担当した。のち大正十年「アララギ」を離れ、十三年「日光」創刊に同人として参加。しかし、生涯結社を主宰することなく歌壇から独立して独自の詠風をつらぬいた。歌集は『海やまのあひだ』等の五冊がある。その歌には句読点が打たれているのが特色である。作品は民俗学的学識に裏うちされ、自然や人生に対する観照の深さや、土地に根づいて生きる人々の生きざまを詠み据えたものや、旅のおもいを郷愁の如く記録する等、ユニークな風格を示している。民俗学的方法に立

脚する国文学の業績も顕著で、多くの研究書を刊行。また、「死者の書」のような小説、『古代感愛集』等の詩集もあり、評論「歌の円熟する時」は短歌滅亡論として知られる。その全業績は中央公論社版『折口信夫全集』全三十一巻に収められている。

① わらはべのひとり遊びや。日の昏るる沢のたぎちに、うつつなくあり

② 村童晝すさまじく遊ぶなり。田にとぶ虫も多く喰はれつ

③ 道祖神^{みちのぼ}まつり過ぎてしづまる村の子のそぶりさびしくなりまさるなり

④ 今の世の幼きどちの生^{なま}ひ出でて問ふことあらば、すべなかるべし

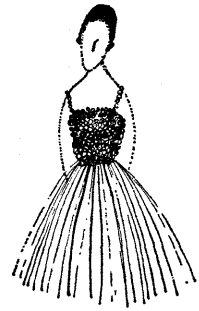
①は『海やまのあひだ』（大正14刊）所収。初出未詳なので、この一連「木地屋の家」前半（初出「日光」大正13・4）と同じく大正十二年の作か。歌集編集時に加えられた。木地屋というのは、塗物の木地などを作る職人であり、「世ばなれした山間の僻地に小屋がけして住

んでいる流浪の民」で、作者は「大正九年の奥遠州の旅で山間を歩いてゐる時に、そうした生活者のすがたを見たり聞いたりしたもの」（木俣修、前出『近代短歌の鑑賞と批評』）。恐らく木小屋の子供らしい山の子が、友もなくひとり遊びをしていて、沢の激ちを見ながらぼんやりしている、その姿に作者は哀れを感じたのだろう。

②は歌集『春のことぶれ』（昭5刊）所収。「上州河原場」と題する一連の中にある。貧しい村の子ども達は昼間、心あららかに遊ぶので、その子ども達に、田を飛んでゆく虫すら（蝗いんたなどを指すか？）も沢山捕えられて食べられてしまった、というのである。この歌の前に、今年はず早く雹が降って農作物も傷めつけられてしまった、村内には「旅廻り踊り子や芸人の村に入ること禁ずる」旨の貼り札が辻々にしてある、という作品もある。収獲も乏しい貧しい山村のわびしい生活と、その子供たちの生熊が、民俗に強い関心を持ち続けた作者によって鋭くとらえられている。③は歌集『遠やまひこ』（昭23刊）所収で、「山の端」一連の中の歌。この一連は、

伊豆の田方郡田中村（現大仁町）に住む穂積忠（北原白秋門の歌人、昭和29年没。歌集『雪祭』がある。逖空にも深く私淑した）の境涯を思い、その人の身になって作ったものという。道祖神まつりは一月十五日前後に行われる田舎の子供の祭で、いわゆるドンドロ焼であり、私なども村で暮らした幼年時代、これに参加したなつかしい思い出がある。その祭も終り「村中がざわめいているような時が過ぎると、つき物が落ちたようにひっそりとしてしまった村の子のそぶりが、一層さびしく見えて、村の大人の心をさびしくさせる」（千勝重次・岡野弘彦『逖空』昭36・11）。そんな風景がよく描かれている。④は歌集『倭をぐな』（昭30刊）所収。「思ひを次の代によす」と詞書のある連作中の一首で、昭和二十一年作である。今この幼い子供たちが成長した後、この戦いについて尋ねることがあったら、われわれはそれに対して答える術がないだろうという意で、終戦直後の昏迷の世相の中で作者の戸惑いや真摯な反省や、更にはひそかな決意すらがうかがわれて、感銘深い一首である。

十一年目のアメリカ



江波 淳子

私は、この夏、十一年ぶりにアメリカに暮らした。今さら見聞記など書く気には、全くなれないのだが、編集部の方に勧められるままにペンをとることになってしまった。

二度目の滞在を終え、私の場合両方とも特定の限られた場所での生活体験であり、観光訪問旅行とは、ほど違いことをしみじみ感じている。第一回は、留学生としてペンシルヴァニア州、ステイトカレッジに二カ年、今回は、ニューヨーク州ロングアイランドにあるブルックヘブン国立研究所のアパートメント群に三十六日間暮らした。「我が青春のポストン」ならず、我

が青春のステイトカレッジを訪れたのが、今回唯一の旅行らしい部分であった。まず第一に、十一年間もつかっていなかった英語が、心配した程でもなく、下手ながら次々と出てくるのは、まことにありがたかった。不思議なことに、私は日本語をしゃべっている限り、かなりウエットな人間であるのに、英語をつかい始めるや否や、明るく、はきはきとし、冗談もよく出るようになる。言語の構造の為か、文化の違いによるものか分らない。あまり、井戸端的な事は書かないように努めなければならないのだが、やはり、どうも話はそのに落ちつきそうである。

八月初旬、休みを利用して母校ペンシルヴァニア州立大学のあるステイトカレッジへ向った。七時間のドライブである。全くの蛇足になるが、今回私の家族が共であったのは、まことに奇妙な感情の体験であった。できれば、ひとりしみじみと十一年前の自分にもどりたいと願ったが、それは不可能であった。恩師ハリス先生 (Dale B. Harris) の家に着いてようやく、昔の自分が甦ってきた。最初に、ハリス先生のことからご報告しよう。(ハリス教授は、フルブライト交換教授として、一九六八年にお茶の水女子大学を中心に、半年間日本に滞在された心理学者) ハリス先生は、現在ペンシルヴァニア州立大学を定年退官されている。しかし、いくつかの講義 (主に Humanistic Psychology) と、学生の論文指導を行っている。僅かに毛髪が白くなったのを除けば、ほとんど十一年前と変わっていないようにみえる。しかし、自分では、話をしながら時々人の名前とか、物の名前を思い起こせなくなるのは、年のせい (aging) だと信じている。殊に六人目の孫の名前などは、夫人に何度きいても忘れてしまうらしい。退官して変わったことは、所属学

会の数が減ったこと (これは、学会費を払い続けるのが大変だから) と、これまで学会の要職についていたので、いつも最新の情報が入ってきたが、これからは今までのようにはゆかないということである。この事について、私に今まで通り資料を分けてあげられないけれど、必要なものがあれば何なりと申し出るようにとの事であった。

すでに十年以上も夫人と二人きりの、あの大きなレング造りの家には、私の前後に何人も学生が暮らした。オランダのマリアヌは、現在母国で英語教師をし、昨夏は息子二人を連れてカナダの別荘を訪れている。私の後は、我が尊敬すべき先輩の大戸美也子さん、イギリス人の女子学生が暮らし、現在はアメリカ人学生が二人同居している。私はずいぶん甘えた生活をしてしまったが、私を除く他の学生達はすべてまじめで実によく勉強しているようだ。朝食や夕食のひとつと、この学生達と学問のこと、キャンパスのこと等を話しながら食事をする時の先生のきらきらと輝く鋭い目がすばらしい。学生にとっても知識の豊庫のような先生と、自由な会話を楽しめるので、食事以上に貴重

な経験である。心理学専攻の学生に、何故この家に住むようになったかを尋ねると、次のように答えた。彼女は、ハリス教授の講義を聞く一人の学生であった。

先生の講義はとてすばらしく、彼女達学生はみんなその講義を終らせたくないと願っていた。オーブンハウス（教授が学生達を自分の家に招くこと）の時、彼女は自分が五人きょうだいの一番上であることや、親に経済的負担をあまりかけないで勉強したいという事を話した折、彼女が先生の家で部屋代も食事代もなしで暮らす事が決ったという。

ハリス先生の講義は、いつも魅力的だ。すじ道をたてて話し、知識の豊富さはもちろん、いつも人間らしさが講義を潤している。この講義も今回ですべて終え、秋からは本当に何も教えなくなるという。寂しいかと半ば同情して尋ねる私に、少々おどけた様子で、寂しいより、三回の講義の準備をするのがあまりに大変だという。（アメリカでは、五十分の講義が週三回あるのが普通）そういえば、昔から先生は、毎回講義の前の晩は遅くまで黄色いレポート用紙のような紙に、翌日の講義内容をつくっていた。確かにあれを週

三回するのは大変なことだ。この老熟の教授が若い学生に話す内容はいくらでもあろうに、毎回の講義をこの上なく大事にしているのだ。これが大学の人間のあべき姿かと、私も深く反省させられた。日本では週一回の講義なので、日本の大学だったらもう少し続けられるかも知れない事を私が言うと、「そうかも知れないね」とやさしく笑う。

昼間、私はキャンパスと本屋まわりをしたので、感じたことを話してみた。そこで、再認識したのがアメリカ人の人々が一般的に新しいものが好きで、同時に忘れ去るのも大変上手であるということである。スポーツ博士など過去の遺物であり、十年程前日本にも紹介されたベライター (Beretier) やエンゲルマン (Engelman) もとうに忘れ去られているというのだ。「十年経てば、皆忘れ去られる。それがこの国だよ」という。こんな話は、今が初めてではない。第一回目の渡米の時、アンダーソン (J.E. Anderson) のことも同じように聞いていた。アンダーソンが生前、生活のすべての無駄をカットし、仕事ひとすじに生きた活躍期から十年、彼が亡くなると彼の仕事も忘れ去られた

という話である。そういえば、ステイトカレッジのキヤンパスも変わった。私の留学時の友人で、同時に私の勉強のヘルパーであったフラン (Francine Deutsch) は、少し前「Life-Span Individual and Family development」という本を出版し、大学で講義をしている。町には、彼女の講義をうけたという若者が、本屋でアルバイトをしていた。「Life-Span」は今や彼らの最大の関心分野であるらしい。私の働いた附属ナースリースクールは、現在デイ・ケアセンターのような形で運営されていた。十一年は、そんなに長い年月ではない。しかし、その間に大学や人々はどのようにこんなに変わってしまうのだろうか。これが私の率直な疑問であった。

私のもう一人の恩師、デ・リシボイ先生 (Vladimir de Lisivoy) についても、少しお話をさせていただこう。デ・リシボイ先生は、つい先日 (七月)、大学を定年退官された。足の手術をして退院した翌日お会いすることになった。髪はほとんど白くなったが、上品でユーモアたっぷりの表情は少しも変わっていない。「ハ

ンステイト (Pennsylvania State Univ.) は、児童発達を学ぶ所ではなくなったよ。」という。私はいささか情ない気持で、「では先生、どこがよいのでしょうか。コロンビアですか」と返した。そこでお聞きしたが、現在アメリカで児童発達に熱心でよい研究をしている大学である。それらは、Adelphi University, Purdue University, Mills College, Eastern Michigan University 等であることが分った。

私が過去の仕事の中から、現在も大変に関心を抱いている教育の二重構造 (保育において、教師のねらいと子どもの学習経験の内容のずれの意を表わす) について話すときながら、最近読んだ論文の中から、「If you teach one thing, they (children) will learn the other thing」ということをいっている人がいたことを教えてくれた。十一年ぶりに訪れたにしては、あまりに短い途瀬であった。三十六日の滞在を終えて海を渡る飛行機の暗やみの中で、何故かこの老恩師を想いながら、過去と未来を結ぶ空白の時間帯の中にいる自分を強く感じていたのである。(常磐学園短期大学)

エリクソンと幼児教育 (14)



仁科 弥生

同一性の危機 ルターの場合(1)

同一性の形成において、青年は自分自身に対して抱くイメージ、つまり鋭くなった自意識がとらえる自分のあり方と、他人が彼に対して判断し期待するイメージとの間に、ある種の意味のある共通性を見いださなければならぬと、エリクソンはいう。それは、すでに習得してきた自分の諸能力と現在における可能性との結合であることとらえることもできる。また、それは、個人の成長過程で発達したまったく意識されない基本的条件と、幾世代にもわたって変化を重ねてつくりだされてきた社会的条件との結合でもある。したがって、それは必然的に何らかの心理的葛藤を伴う過程である。またその危機の現われ方や、その克服の仕方は、個々の青年によって、社会によって、或は歴史的時代によってさまざまな様相を呈する。しかもそれらの危機は、青年が解決方法を見つけたすまで、彼を「患者」にしてしまうこともあるという。

宗教改革者マルティン・ルターもある時期には激しい心理的葛藤に悩み、深刻な同一性の危機にさらされた一人の青年であった。前回で触れたように、エリクソンはその著書『青年ルター』（一九五八年）の中で、そのルターの同一性の形成を跡づけている。

まず、その第一章「症例と事件」で、エリクソンの視点が明らかにされている。ルターの研究者たちは彼の病的な宗教的懐疑についてしばしば問題にしてきた。たしかに、ルターはうつ状態や発作的な激怒、反抗や執拗さなどで「症例」と呼ばれるにふさわしい時期があったと伝えられている。しかしそうしたことの一方で彼は神学の不合理なドグマを破壊して宗教改革者ルターとなった。オースティン・リッグス・センターで、才能に恵まれていながら強い心理的障害をうけていた青年たちの治療に当たったエリクソンは、患者性というものについてもっと広い意味でとらえるべきである、つまり「負わされた苦悩とか、いやされるための激しい要求とか、自己の苦悩を表現したい情熱といったもの」を含めるべきであ

ると考えるようになっていた。ルターの患者性についても、同じように、より広い意味でアプローチし、それをルターの同一性形成における危機に由来するものであると仮定した。そして青年ルターのそのような経験全体が彼の徹底した自我の統合力によって、ただ一宗派にとつて意義をもつという域をはるかに越えて、一つの歴史的意義をもつ「事件」になっていく過程を、エリクソンは個人の生活史と歴史という全体的な構図との緊密な関連において解き明かしたのである。

したがって、それはルターの多くの著作と彼に関する膨大な文献に基づいて、単に心理学的問題のみならず、宗教的、政治的問題にわたって詳細に論証したものである。しかし、ここでは同一性の危機に関するエリクソン理解を深めるという目的に焦点をしぼって、その一部分を紹介しようと思う。

マルティン・ルターは一四八三年にドイツの中ほどにあるマンズフェルト地方のアイスレーベンで生まれた。

この中部ドイツには、丘陵地帯が続ぎ、森と牧場が広が

るおだやかな地勢を背景に、歴史的に、とらわれないで自由に行動できる人間を生みだす風土があった。マルティンの父ハンスは、当時の、年長の息子たちは父親の農地を最年少の弟に与えなければならぬという末子相続制のために、二十代のはじめ、テューリンゲンの農村、メーラの祖父の農地を離れ、近くの鉱山の町アイスレーベンへ移り住んだ。そこでマルティンは生まれたのである。しかし翌年、ハンスは、当時繁栄していた銅と銀の鉱山の中心地、マンスフェルトへ再び居を移し、そこで成功するのである。彼は、二つの熔鉱炉を領主から借りうけて、粗銅生産の小工場主となり、移転後わずかに七年で、町の副市長四名の中の一人に選ばれるほどになった。

マルティンは七歳でラテン語学校へ入れられた。当時、ラテン語は学問の道にすすむための重要な道具とみなされており、子どもに対して大きな期待をもっている親だけが子どもをそのような学校に送ったといわれている。ルター之父も息子が将来法律家になることを望んで

いたという。それは鉱夫の子弟が進むことのできるもっとも順調な立身の途であった。一五〇一年の春、十七歳でエルフルト大学に入学した。この大学はドイツで第一位の評判を得ていた大学で、その法学部は最高の教授陣を擁していた。彼は文法、論理、修辭学、物理学、哲学などのコースをとった。教師の中に、トルトフェターやウルジゲンがいた。彼らはウィリアム・オッカムの哲学上の後継者であった。オッカムは十四世紀の英国の僧でローマ教会内における造反者である。一五〇二年の秋までに、ルターは文学士の学位を取得し、さらに一五〇五年に一七人中二番の成績で文学修士になり、それから父の命令で法学の勉強を始めている。二一歳であった。しかしその二ヶ月後に、父親の許可も得ずに突然、同じエルフルトにある戒律厳守派のアウグスチン派の修道院へ入ったのであった。実はその少し前に、法学部の学期半ばであったにもかかわらず、彼は欠席許可を願い出、マンスフェルトの両親の家に帰省し、大学への帰途、激しい落雷にあい、大地に投げ出された。その出来事を彼は

天からのしるしであると受け止め、その場で僧になることを誓ったと伝えられている。後になってルターが語ったところによると、その時、彼はあたかも突然の死の恐怖によって完全に囲まれたように感じ、無意識に「聖アソナよ、助けたまえ、私は修道士になります。」と叫んでしまっていたという。父は狂ったように怒った。友人たちも引き止めようとしたが、それにもかかわらず、ルターがその誓いを守りつづけたのは、彼自身の内部に修道院へと彼をかりたてる強烈な何かがあったからであるにちがいない。

エリクソンによると、その頃のルターの気持は強い悲嘆の状態であった。うつ的な無力さの中で、彼は父が望んでいたように勉強をつづけることも、父がすすめる結婚について考えることもできなくなっていた。落雷にあつて、彼は無限の不安を感じた。その不安は、閉じ込められ、息がつかまる感じを意味し、それはルターが彼の生活や人生の全領域がしめつけられると感じ、一つの道しか残されていないと考えていたことを示しているとい

う。その残された道とは、今までの生活と、囑望された未来のすべてを放棄し、修道院の新しい生活にすべてを捧げるということである。さらに、エリクソンはそこにルターの屈折した感情を読みとっている。なぜなら、ルターが呼び求めた聖アソナは、鉱山労働者たちの健康を見守り、突発事故から彼らを保護する偶像であり、したがって父親の守護聖人であった。だからそこには父親への不服従というマルティンの意図と、この守護聖人が彼を死から守ってくれるように、或は父親との仲介をしてくれるようにという彼の願いが重ね合わされるとみることができるところである。

ところで、アウグスチン会は、学問的に高評価をうけており、社会的には上流および中流階級を代表していた。このことについて、「彼は自分で考えうる最良の学校を選んだ。」とエリクソンは指摘する。つまり、彼は父親に対して巧妙な形で反抗はしていたものの、父親の意向を完全に無視することはできないでいたのである。父親との同一化が濃い影を落としている事実を物語るもの

であろう。その後、ルターは二三歳で聖カトリック教会の司祭に任命された。さらに神学を学び、二八歳で神学博士を得ている。そして三三歳のとき、ウィッテンベルグの教会の扉に贖宥状販売に抗議する九五ヶ条の提題を打ちつけたのであった。この十二年におよぶモラトリアムの間に、若いマルティンは試練を乗り越え、宗教的人間としての同一性を見いだし、改革者ルターといわれる基礎を確立したのであった。

さて、エリクソンは、同一性の危機を象徴する事件として、ルターが二〇代の半ばのあるとき、エルフルト修道院の聖歌隊で、突然床に倒れ、錯乱状態の中で、「私ではない！」と叫んだ出来事に注目し、「聖歌隊での発作」という一章をもうけて、それを次のように分析している。

それはマルコ福音書九章のおしの霊につかれた男をキリストがいやす物語の朗読の際に起った。エリクソンは、まず、その発作や、先の雷雨の中で示したようなルターの恐慌状態などについての他の研究者の見解に触れ

ている。たとえば、プロテスタントの神学者や哲学者は、ルターの血の気が多くて暴力的な気質を指摘し、彼は自分自身に対する疑惑と不満を自分の内部に秘めておくことができない男であったと考えている。ルター派の学者や聖職者は、ルターの激情を心理学的な危機としてではなく、魂の危機とみなしている。カトリックの側では、ルターの苦悩は反キリストということが精神的問題であるという意味においての苦悩であるとし、たとえば、ドミニコ会のハインリヒ・デニフレは、ルターが雷雨の中で聖霊を感じて、自分の生命を教会に捧げる決心をしたと主張するのは自己妄想であると断定する。或は、デンマークの精神医パウル・ライターは、ルターの聖歌隊での発作を重い精神病的な事柄であるときみなし、彼の二二歳から三〇歳は一つの長い病期の一部であり、徐々に悪化していった精神病の一病相であると考えている。つまりその発作を意味深い心理学的発達との関連で考えることを否定している。

それらに対して、エリクソンは、ルターの「私ではな

い！」という発作の中での言葉を激しい同一性の危機の一部であるにとらえ、エリクソンの同一性の概念がその解明に役立つであろうという立場をとっている。まず、エリクソンによれば、真の宗教的経験では、無意識に出てくる叫び声は神的な靈感によって発せられたかのように響き、それは強烈に記憶されるものである。ところがルターは聖歌隊における発作をまったくおぼえていないという。したがって、その発作の際の彼の言葉は、自分に対する糾弾を否定しなければならぬ内的必要がいかんともしがたいものとしてあったことをあらわしていると解釈されている。つまり「私は私の父が言ったような私ではないし、私の良心が私をきめつけようとするような私でもない！」と。そしてさらに、この事件がその背景として次のような出来事を踏まえもっていること言及して、論証している。すなわち、ルターは司祭になり、ミサの儀式をつかさどることになった。その最初の日には父もエルフルトに出てきた。ところが、マルティンは極度の不安におそわれ、ミサの式からまさに逃げだ

そうとしたが、院長によっておさえられたということ、ミサに続く晩餐の席で父ハンスが怒りをこめて大声を発したという二つの出来事である。当時、ルターは修道僧として勤めを励めば励むほど良心がとぎすまされ、ますます自分の内面の邪さを感じ、いよいよ神を恐怖するようになっていた。マルティンの父が大声で口にしたことは、あの落雷は神が与えたのではなくて、悪魔の幽霊の声だったのではないかという疑いであった。マルティンはこの父親の疑いを気にしつづけていた。こうして父親の願望を裏切った息子は、修道院でより一層、宗教的上司に従おうとした。しかし反発する心を抑えきることはできなかつたし、カトリック教会に自分をすっかり適応させることもできないでいた。「その危機においてこの若き修道士はおそらく彼の真の自分自身、また将来の自分自身に向ってつき進むために、彼がそうでなかったものに、（しかしとりつかれた、罪深いなどと糾弾されていた）反抗せざるをえないと感じたと思われる。」したがって、発作でルターが経験したものは、自我の一

時的な喪失であり、捨てられるべき同一性を否定する激しい感情であったという。さらに、エリクソンは、この一つの出来事に、神経症的症状にみられる両面価値感情の表現を読みとっている。すなわち、その発作で叫ばれた言葉の部分は父親の主張を否定するものであったが、その発作は、ルターが悪霊にとりつかれていたという父親の指摘を実証するようなものであった。つまり、その出来事は父親への無意識の服従であると共に、修道院に対する反抗でもあったと解することができる。そして、それは、ルターが、父親への曲折した服従と、熱心に従おうとしていた修道院の誓約への服従との十字路にさしかかっていたことを示すものと分析されている。事実、その発作以後、ルターの父親に対する挑戦的な行動が表現されやすくなり、彼の反抗はその頂点では、神への服従、教皇への服従、そして帝王たちへの服従という問題へ向けられていったのである。

では、このような青年ルターの子ども時代はどのようなものだったのであろうか。『幼児期と社会』の著者エ

リクソンは、ルターの幼児期および青年期に関する信頼できる資料は殆どないという制約のもとで、彼の生い立ちを次のように論じている。

ルターの家族は、先にも触れたように、マルティンの時代に離農して市民となった一家である。エリクソンは、離農者が成功者へと変わっていく過程で、その一家の行動の新しい基準や新しい価値観がどのように統合されていったか、つまりそこに内包された一家の同一性の問題に特に注目している。

まず、ルターの父は農民としての同一性を放棄しただけではなく、それに対抗する姿勢をもち、子どもたちに新しい目標の追求に役立つようなしつけと教育を精力的に行なった。その目標は、当時、多くの離農者をつくりだした無産階級化に足をすくわれることなく、鉱山の管理階級へと自分を高めるために努力するということであった。マルティンの母は都会の出身であり、夫の身分を高める努力を彼女も助けたと思われる。したがって、農民というイメージはマルティンが育った空気の中では否

定的な同一性の断片と呼ばれるものであった。否定的同一性は家族が忘れてしまいたいと思うようなものであり、過去の要素が多少なりとも残っていると、それを子どもの心の奥深くにおしこめてしまおうと家族が心がけるようなものである。（ここに後年のルターが農民に示した態度の原点があるとエリクソンはみている。）父ハンスは成功して小工場主という経営者階級の地位をかちえた。しかし中世末期は経済活動が活発になるにつれて、鉱山労働者も無産階級化をまぬがれることはできなかった。そのような状況の中で、ハンスは不安や希望をもって息子に接した。そして息子が法律家として、諸候や新興都市、商業経営者などのためにも仕事をするようになることを強く望んだ。

ルターの父は模範的市民になったが家庭にあつては二面性に身をゆだねていたことが指摘されている。すなわち、経済的野望にもえた父はきびしい父権主義をふりかざし、父親が与える禁止や父親から予測される罰が家庭全体をおおっていたという。それがエディプス・コンプ

レックスが大きくふくれ上っていく土壌となり、マルティンの自発性に罪悪感と劣等感という重荷を負わせることになった。そして服従と反抗という屈折した強迫的傾向を強めたのであろうと推察できるのである。しかし、その一方で、父にはまるで感傷的といつてよいようなやり方で自分になつかせる扱い方で子どもたちを育てる面もあった。しかし、これはかえってマルティンに父親の正しさに強い疑惑を抱かせる結果となった。こうして早熟で感受性の強い少年はきわめてきびしい良心をもつようになった。この父子の関係をエリクソンは次のように分析している。「マルティンは彼の父親をひどく恐れ、時でさえ、本当にその父親を悩むことができなかった。ただ悲しむことができただけである。ハンスもこの少年を身近かに引き寄せることができなかった。また、時には爆発的な怒りをもつても、永い間彼を放してそのゆくがままにしておくことができなかった。この二人は互いに深い投資を相手に行なっており、どちら側もそれを放棄することができず、それでいながら二人ともそれをど

のような結実にも至らせることができなかつた。」そして、エリクソンはこれと同じような親子関係がアメリカの若い患者とその母親との間にも存在すると指摘する。もっとも、今日のアメリカで子どもの同一性獲得の決定的な力となるのは母親であるという。子どもは一人の大切に思う親から祝福されたいと願う。しかし、それは彼が何かを行ない、何かをなしとげるためにはない。彼が彼であるためにそう欲するのである。一方、親はこの一人の子どもを自分を正当化するための特別の子どもとして選びとる。だからこの親が問うのは、「お前は何をやりとげたの？ 私のためにお前は何を行なったのか？」ということだけであるという。父ハンスがマルティンの生活で果たしたのはまさにこの役割であった。しかも彼があまりに一途であったために、母親の存在はかすんでしまったのであろうという。

ルター自身が母による罰を回想して次のように述べたことが伝えられている。「くるみ一つ盗んだために、私は母から血が出るまでむちでたたかれたことがある。

そのような厳格なしつけが私を修道院へ導くようになったと言えるだろう。」と。エリクソンはこれを次のように解釈している。ルターは彼を修道院へと行かせたのは神であったと確信していたので、それは修道士生活へ導いたという意味であり、過度に注意深かつた母親が、ルソーの二十代の初めの頃の宗教心もついていた過度の神経症的な面をつくりだしたと言っているのであるという。ルターの母親については他の文献から知りうるものは非常に少ないので、エリクソンは臨床家の判断として次のように推測している。すなわち、もしルターが母親に無視され、ただ罰せられた少年ならば、また母親の声が天国の歌となつて彼にひびくことがなかつたならば、成人したルターが、あのように他の人を深く気づかい、人を指導し、人と共に歌い、語り、福祉について心配するということを知ることにはなかつたであらうと。

また、テューリンゲンの農民は今日に至るまで、ドイツでもっとも迷信深い人々である。テューリンゲンの鉱山労働者はその農民よりも迷信深かつたと伝えられて

いる。落盤のたえざる危険が彼らを原始的な迷信へ走らせたであろうことは容易に想像できることである。この世界にハンスは二十代の初めに入った。彼がそこでえた労働観と宇宙観がマルティンの子ども時代に投じた影響も見逃せないであろうとエリクソンは指摘する。たとえば、キラキラ光るものがすべて金ではないという諺は、鉱山労働者にとって生きた教訓であった。彼らはすべてに注意深く、疑い深かった。また彼らの間では、血眼になって光るものをさがさせ、彼らを事故に追いやる強い欲望は悪魔に帰せられた。ハンスがルターに、神のすばらしい顯示のただ中でも「幽霊」を警戒したほうがいと戒めたという話は彼の猜疑心の深さを物語るものであろう。母は父よりも一層迷信深い人間であったという。また落盤事故への恐怖は、ルターを突然おそう裁きに對して敏感にした。大變動に對する強い期待、神の審判に備えたいという欲求はあの落雷のはるか以前からマルティンの世界の一部分であった。そのことが落雷にあのよ
うな意味を与えることになったのであるとエリクソン

は推測している。

このように、マルティンはきびしい良心と、そして父親の疑い深さ、見上げられるべき高い目標に向かう両親の関心などを自分のものにしたのであった。

Colas, R. 『エリク・H・エリクソンの研究』 鎌幹八郎訳 へ

りかん社 一九八〇

Erlikson, E. H. 『青年ルター』 大沼隆訳 教文館 一九七四

松田智雄編 『世界の歴史』 第七卷 中央公論社

(津田塾大学)



言葉の出ない日



田中三保子

その日は朝から上天気であったのに、私の気持の方はぼんやりとしたままだった。前からの問題を解決しようと思いを決して、前日、かなり長い時間電話でやりとりをした。予想をはるかに越えた不愉快な思いをしたあとに一応解決にはこぎつけたけれど、最初からけんかごしの相手では気持の落ちつけようもなかった。先方にこちらの思いが全く伝わらないので、精一杯こたばを尽くすことだけ続けたせい、翌日になってもまだ口をきく元気はおきてこなかった。果たしてきょう一日子どもたちと楽しく過ごせるかしらと、正直のところ心配であった。

「せんせい、おはようございます」「おはようござい

ます。」笑みを作って答えたものの、その第一声はかなりの努力を必要とした。それでも、登園してくる子どもたちと朝のあいさつをかわしているうち、だんだんいつもの調子に戻っていくのを自分では感じていた。

「せんせい、くまのお面作って」「あたしも」「ほくはワニのお面ね。」子どもたちが次々にお面を要求してきて、しばらく私は机に釘づけになる。その間にも園庭からは「せんせい、ごちそうができたよー」「せんせい、ぶらんこ押してー。」と声がかかる。ふさぎこんでいるわけではないので、ほんのちょっと努力をしさえすればからだは動いてくれる。けれども口の方

は依然重いままで、何としてもことばが出てこない。返事をしたい、しなくては思っても声にならない。しかたがないので目だけで「わかったわ」と応える。「せんせー、はやく作ってよ。」「ほくのお面できた？」砂場で遊び始めた子どもたちの身仕度をしてあげたり、ごちそうを食べさせてもらったり、ビニール袋を取りに行ったりと、私があちこち動くので、お面が欲しい子どもたちは、私にくっついて一緒に動きながら矢つぎばやに催促してくる。「この次ね。」「ごめんなさい。もう少し待ってね。」いくつかの要求にやっことばで返事をし、あとはせつせと手を動かすことと答える。「できたら教えてね。ぼく遊んでくるから。」私の調子がいつもと違うのを感じたのだろうか、Gはそういつて私のそばを離れた。ごめんなさいね、そういう気持で黙って目を見るときなずいてくれた。

ブランコを押して、Tを探しながら部屋に戻って中をのぞくと、すでにTは帰っていた。コップに水を入れては流しの手すりにこぼしかけている。あふれた水が床に水たまりを作っていた。急いで走りより、水をとめてコップを返してもらおう。みつかっちゃったという様にやにやしなから、ちらっと私を見る。その顔に「メッ」と言ってから、黙って床を拭く。そんなときいつもならさっとどこかへ行ってしまうTが、しおらしい様子で私を見、それから少し離れたところに立った。ことばで制されることも叱られることもなく、それが却ってこたえたのかいつになくしゅんとした様子に私の方が驚く。

びしょぬれのTの着がえをしていると、Mが砂だらけの手で庭の入口から私を呼んだ。急いでいって腕まくりをしハンカチをしまう。しばらくするとまた呼ばれる。「あそびたいの。」「えっ？」一瞬何のことかわからなかった。「私と？」これはことばにならず自分の胸を指さすと「うん」とMはうなずいた。Mがこんなことをいうのははじめてのことである。袋が欲しいとかお面を作ってくれといった要求をする時のほかは、あまり私のそばに来ない。そのMが私と遊びたいと言っている。逆光でMの表情は読みとりにくかったが、その気持はしっくりと私の中に浸みこんできたような気がした。昨日、登園するなり帰りたいと入口で泣き、その後私に人形やらボールやらを投げつけてきた

時のMの顔、いつまでもすねているのでさすがにむっ
として本気で怒ってしまった後のMの顔が思い出され
た。むかっとしてしまったことはどうにも気にかか
る。どうしてそんな気持になったのだろうか、そうな
る前に何とかできなかったかしら、など思い廻らして
いただけに、とても嬉しかった。残念なことに最後の
五分ほどしか砂場で一緒に遊べなかったが、「お帰り
だから片づけましょうね」と言うと、Mは素直に立ち
あがった。

子どもたちが帰ったあと、掃除をしながら、きょう
一日が思っていたよりは楽しい日であったことに気づ
いた。しゃべったことばの量はせいぜいいつもの半分
程度であったろう。それなのに、いやそれだからこそ
却って気持が通じ合えたことも多かったように思われ
る。ということは、日頃はことばに頼る必要のないこ
とまでも口にしていたということになるのかもしれない。
あれこれとことばで伝えようとしてみても、それ
が子どもたちの心の中にしっかりと受けとめてもらえ
ないと思われることがしばしばある。なるべく要点だ

けにしようとか心がけていたつもりであったのに。でも
一方で、行為の一つ一つを承認したり、評価したり、
抑制したりするためのことばかけは子どもを伸ばして
いくために必要不可欠なものであるう。「きょうはず
い分上手に遊んだのね。」「ちゃんと探してみてもよかっ
たわね。」「とってもきれいにしてくださったのね、あ
りがとう。」「Aが我を張ることなく仲良く遊んでいる。
手にしていたものが見えなくなるとすぐ「なくなっ
ちゃった」と言ってくるM子が、一生懸命探している。
TとRがせつせとおままごとを片づけてくれている。
個々の行為に気づいていても、自分だけで納得して、
ともすると私はことばに出そうとしない。意識的にし
ゃべろうとする努力が度を越してしまっているのだろ
うか。どういうことばかけをしたら一番適切かと絶え
ず思い廻らしているために、見えていなかった部分
を、きょうははからずもしっかり受けとめることがで
きたのかもしれない。これから、あらためてそれらを
自身に問いかけていきたいと思っている。

(お茶の水女子大学附属幼稚園)

◆ 観察記録から ◆

砂場で使った木片を水道で洗っていたTaは、水が木片に弾き跳ねると喚声を上げた。蛇口をひねり、もっと強く水を出す。水は木片にあたり、ガラスの幕をつくる。顔も服もビチヨビチヨに濡らし、一人有頂天になって遊んでいるところに、H先生が通りがかった。

H先生がTaに言う。「あら、どうも水道屋さんから電話がかかってくると思ったわ。水道屋さん、どこかで水を無駄使いしていませんか？。先生知らなかったけど、ここだったのね。Ta君、たのみますよ。」

Taは、はっとして水を細め、「これくらい？」と聞く。先生は「あら、おじょうずね」と言い、去っていった。

* * *

◇ 歌壇から ◇

凍解の牧場へ牛の追われ行く

はや春の陽の光る柵道

(原博巳)

生ぬるき牛の鼻輪に手を触れて

児らの喚声しばし野にあり

(蓑島勇)

草を匍う羽虫いとおし

小さき翅に春を負い来しごと思われて

(深谷宗二郎)

こつこつと三人の子が茹で玉子

割る音たのし朝のテーブル

(青山千春)

おばあちやま大好きと言ひ

柔かき頬をすり寄す泪流るる

(汐谷須美子)

背にねむる幼なの握る紙袋の

膨らみのなか胡蝶のうごく

(斎藤絢子)

保育の一日 (9)

津 守 真

六、考えること

保育の実践と、実践の後に考える作業と、その両者を合わせたところに保育がある。後者をぬぎにしたら、保育としては半分しか語らないことになる。保育後に、だれでもがやっているものもろもろの精神作業をひとまとめにして、「考える」という語でここでは扱っておこうと思う。いくつかの他の語で言う方が適切な場合もあるだろ

う。考えるというのは机上の作業だけに限らない。身体を動かしながら、また、眠っている間にも人は考えている。そのことから心を離さずに、いろいろの角度から見直す作業を、保育者は、子どもが眼前にいなくなってもやっている。

・保育の直後——掃除のとき

子どもたちが去ったあと、あるいは眠ったあと、保育者は、さし迫った現実の要求からひととき解き放たれ、

無心になって掃除をする時が与えられる。三輪車がひっくりかえり、思わぬところにつみきがちらばり、そのところどころに、保育の最中には気付かなかった子どもの心のあとを見出す。それと共に、子どもと応答していたときの体感や物質のイメージがよみがえる。いずれも、無心に掃除をするときに、向こうからやってくる。もう一度心をとめて見よというかのごとくである。

この保育直後の重要さの第一は、保育者の体感、物質のイメージとして残された感覚の記憶を、自らの中に確認するところにある。第二には、保育者自身との関連において、次の日が来る以前に、心の備えをしておく課題、あるいはテーマが示されることにある。いずれも、この段階では未だ明瞭な意識とならないことが多いが、掃除をしている間に静かに、保育者の体の中に、次第に意識を形成する過程が進行している。

課題と言ったのは、他に多くの考えるべき事柄があるかもしれない中で、とくにその日に、その保育者に向って問われていることがあるという意味である。ドイツ語

で「課題」を *Aufgabe* という。すなわち、差し出されて与えられるものということである。M・J・ランゲフエルトは、発達を一個の人間の個体の変化の過程として認識するだけでは十分ではなく、教育的課題 (*Pädagogische Aufgabe*) として認識することの重要さを述べている。^註 子どもの行動を、子どもから差し出され、問われる課題として受けとることが、教育者にとって発達を認識することである。

注 M.J. Langefeld: Studien zur Anthropologie des Kindes.
Max Niemeyer, 1968

・保育のできごとに何度もたちもどること

その日に保育者にとらえられる課題は、しばしば、ある場面で起ったできごととして言語を伴って記憶される。また記録もされる。その課題は、その日に、またその後ひきつづき、折にふれて思い起される。そこで最初の体感の記憶を失わないでいるならば、何度も同じ場面やで

きごとに立ちもどる間に次第に、最初の言語化や意識に対する懷疑が生じる。すなわち、最初自ら思いもし、人に話しもしていたことばは、体感でとらえた真の課題とは合致していないのではないかとという疑惑である。ここにおいて、もう一度、言語化され、意識化される以前の最初のあの何とも言いあらわしがたい実践のさ中の体感に立ちもどる。そのことの中に表現されていた子どもの側の課題は何であったのか。そのときのことを、これまでに自分の中に形成されてきた意識をできるだけ無に化して、あらためて見つめ直す。

・子どもはだれに向けて行為しているか

最初、子ども自身の世界の表現と思っていた行為が、子どもが十分に自己を実現して生きた結果ではないことに気がつくことがしばしばある。先入観と偏見と独自の価値観をもって応答する私に対して示しているのが子どもの行為であることに気付かされることがある。もちろん、保育者はおとなとしての価値観をもって生きてい

る。それによって、人間として立っている。しかし、保育の場において、私がいるために、私のことを気にして、子どもが十分に生きられないとしたらどうしたらよいか。それがあるときは従順な行動に、あるときは反逆的行動に、またあるときは不可解な行動となつてあらわれる。けれども、子どもは心からたのしんでおらず、どこかに没入して自らの世界をつくり出しておらず、本心を出して生きていないのは、私との応答の間柄におけることであることに気づくとき、私は根本的に自らのあり方を考え直すことを迫られる。私はその子が自らの本心をあらわにして生きられるような間柄を回復することに全力をつくす。保育者は、多分だれでも、こうした体験をどこかでしているのではないかと思う。また保育者はそれによって自分自身を変えられて、人間的に成長している。

子どもの行為をあるがままに見るということは、傍観者として見ていてなされるのではなく、こうした子どもとの取り組みの中で、自らの偏見や先入観をひとつづつ

取り除かれることによって、決して完全にできる時はないが、次第に近づいてゆくことではないだろうか。

・子どもが保育者との間で、安心して自己を表現しているとき

そこでは子どもは自分自身の可能性と応答して生きることがゆるされる。これが遊びである。そこには、子どもが自身の発達の中で負っている精神的課題もあらわれるし、また、個性に従って創造する世界も表現される。

客観的観察者として参加して面白いのは、こういう保育にめぐりあえたときである。また、保育者として、その子どもの成長に一層深く参与できるのも、こうした保育が生み出されるときである。

子どもが保育者の存在を意識しないほどに没入した遊びや行為は、その子どもに独自の意味をもつのみでなく、人間精神に共通の普遍的意味をもつ。ここにおいて、保育者にとって、実践と「考えること」の二重の課題が生じる。保育の実践の場においては、自己実現され

る遊びや行為を熟成させるという課題である。また、保育後の思考においては、遊びや行為の意味を建設するという課題である。

実践も考えることも、いずれも保育者自身のなすことであるが、それらは同労の保育者によって補われる。保育者によって、子どもが見せる側面も異なるし、他の保育者と話すことによって、自らの独自の観方も、また同時に偏見も照し出される。保育は複数の保育者が参与してなされるものであると共に、それぞれの保育者の独自の営みである。

・解釈について

保育の実践において体験された遊びや行為は、保育後にそれを思い起すとき、たえず体感の水準にひきもどすことによって、「考える」ことが可能になる。常識的言語をできるだけ排除して、体感によってとらえられた表現としての行為から、新たな意味を建設する作業は解釈(hermeneutics)とよんでよいであろう。すなわち、子ども

もがほとんど無意識のうちにとらえている意味を、おとなの理解しうる意識の中にもちこむ作業である。この無意識と意識の間には、人間の精神作業があるのであって、これが一方には懷疑と無化の作業であり、他方には自由な連想による新たな結び目の発見と実存的現実化である。保育者はほとんど無意識の間に、こうした解釈の作業を行っている。しかし、人があまりに合理的機械的思考に支配されるとき、自由な連想と実存的思考が損なわれて、保育実践と実践後に考える生活とが分離してしまふ。

解釈の作業は、人間精神の本来のはたらきからいえば、実践に伴ってある。実践そのものが解釈なしには成立しえない。保育者は身体による保育行為によって、自らの解釈を表現している。両者は相即的であり、相互に修正しあって成長するのである。

ときによって、子どもの行為がおとなの常識的理解からあまりにかけはなれるとき、おとなはそれに意味を見出せなかつたり、不当な意味を付与したりする。そのと

きに、解釈の作業があらためて意図的に行われることになる。そのようなときに限らず、毎日の保育は、日々、新たな意味を見出されるべく、私共を待っている。複雑な生活の中に生きている現代の保育者にとって、この保育後の作業に意識的に眼を向けることにより、保育は単なる労働や雑事ではなくなり、高度に精神的な人間の行為となる。

● 解釈と思索

行為の解釈は、それまで無意味と思われていたものに新たな意味を見出した当初には、新鮮な力をもつていても、反復して適用され、時がたつうちに、機械の公式論に陥る危険がある。解釈に対する否定的見解はここに根拠がある。しかし、行為の意味は、保育者が子どもに同じ場面に応じて新たに発見するのであって、同様の行為も、一回ごとに異った意味をもつ。一般的には周知のこととも、保育者が、きょう眼前の子どもについて意味を見出したときには、新鮮なよろこびがある。子どもと保育

者の生活の状況には、ひとつとして同じものはなく、それぞれ異った過去・現在・未来をもつから、解釈は生活の連鎖の中での思索の重要な素材となる。解釈は思索の中で新たな生命力を得る。

保育者にとり、保育は自らの人生の重要な一部であり、子どもにとって、それは人生の基礎となる生活である。保育は両者のそれぞれが自らの人生を追求する過程の合したところにつくられる。子どもおとなも、人為的に構造化された保育の場ではなく、実人生としての保育の場に生きるかぎり、たえず新たな解釈と思索がくり返されてゆくであろう。保育における実人生とは、子どもが自らの最善の可能性を実現する生であり、おとなにとっては、それを助けることを自らの課題とする生である。保育における現実には、空想と想像にみたされて、保育に伴う思索には、よろこびとたのしみがいいつもある。

・実践することと考えること

保育において、この両者は切り離しがたくいりくんでいて、ひとつのものである。自由遊びは子どもを放任して遊ばせておくのですかと人からたずねられるが、考えるという保育者の精神作業なくして、保育の実践はない。放任する保育などありえない。また、保育後の保育者の作業は、教育計画の目標に照して評価すること、および、翌月の保育の計画を立てることであるといわれるが、保育における実践と思考は、そのように分割され、人為的に構成されたものではない。計画によって支配される保育は、考える人間のなす保育とはいえないだろう。保育は、むかしからつづいてきた生の営みであり、人は実践しつつ考え、考えつつ保育してきた。その中に、子どもを保育することのよろこび、たのしみもあり、また、悩みや戸惑いもあり、その中でおとな自身も成長し、年をとっていった。また、子どもはその中で人間のすべての面で成熟し、自分で何ごとかをなしつつ考える力を獲得し、希望と不安を抱きつつおとなになり、次には自らが保育する者となっていった。こうして世代

から世代へと、人間性にひきつがれてきた。役者の根幹をなすものは、生の営みとしての保育であることは、現代においても同じである。家庭の保育においてはもちろん、子どもが一日の大部分を過す保育においても同様である。一日の中で最善のエネルギーに満ちた生活時間をあづかる幼稚園の保育においても同様である。

ここでは、一日の保育を単位として考えを進めてきたが、一日の実践を終えて翌日の実践までの時間は限られている。十分に考えることはできないままに次の日を迎える。次の日の実践は、考える作業の継続の中で行われて、しかも前日から切り離された新たな実践となる。その長期の継続作業の間に、考えることは積み重ねられる。そこに保育研究が生れるのだと思う。それは多様であって限りがない。保育研究は、人間が他人を十分に生かそうとする保育の営みの中で、人間についての知恵を獲得する人間学である。

あとがき

私はこの小論の連載をはじめたとき、解釈と思索を主として扱いたいと思っていた。しかし保育の学問は、考える対象となる素材すなわち、子ども自身の行為を保育の実践によってつくるところからはじまるのであって、

それがなければ考えることができないという循環性をもっている。こういうわけで、まず、実践の過程から述べねばならなかった。そして思いのほか時間を使ってしまった。本論はこれからはじまるところである。

解釈と思索については、関連する参考書は多くあるが、ここに述べてきたような意味での「保育」を念頭においた書物はこれまでに少ない。精神分析の人々の考え方と思索には学ぶことが多いし、保育に通じることも多い。しかしその基礎となる実践は、短い時間単位で、言語を媒介とするセラピーが多い点で、長時間単位の生活そのものである保育とは異なる。現象学の人々の思索にも

学ぶものが多いが、実践があまりにも少ない。現象学的教育学の人々は、教育における保育機能を強調して、保育の考え方の哲学的基礎をつくってくれているが、保育実践に直接関連する文献は少ない。

こういうわけで、この小論の後半部は、私自身の大きな課題なのであるが、この連載はここで一度打ち切ろうと思う。私自身今後研鑽を積んだ後に、何らかの形で、あらためてこのつづきをとり上げることができればと思っている。

(了)



自発活動を中心とした実践的研究

北島 光子・武川 明子

中山 弘子・小林 律子

渡辺 郁美

一、はじめに

子どもの自発性という問題が、幼児教育の重要な課題であることは、フレーベル、倉橋惣三、平井信義ら、多くの人々によって主張されてきたところである。

今日、私達の保育現場では、幼児期の月齢や生育歴による個人差が極めて大きいため、それぞれの子どもの自発性を尊重しながら、集団としての生活をどのようにに発展させていくかという保育方法の問題が課題となっている。子どもが、どのような場でどのように自発性を発揮

するか、実践的かつ具体的に捉えなければならぬことを痛感して、この研究に取り組んだ。

今回発表した「自発活動を中心とした保育の実践的研究」は、東京都足立区教育委員会研究奨励指定園として二年間の継続研究の成果の一部を報告したものである。

二、研究方法

本研究は、中沢和子らによる自発的集団活動の展開の要因についてという一連の保育方法研究に学びながら、園での日常の子どもの行動を、自然観察法によって分析

し、幼稚園教育における保育方法の実践的研究を試みようとした。次のような三つの保育年限の異なる子どもの自発活動を観察し、結果を考察する。

三、研究内容

1、幼児のタイプと活動の特徴——入園初期の四歳児の行動分析——

幼児期は特に、生育歴や月齢による差が大きいため、集団生活の中で、一人一人の子どもの自発活動を尊重し同時に集団としての生活を発展させることが、実践上の課題である。現場で一人の担当が30名—40名の子どもを受けもつときに、どのような保育形態をとればよいかという点も、大きな問題である。そこで、入園当初の子どもの自発活動を観察し、個人差の現われを把握することに重点をおいた。ここでは、子どもの登園直後の行動を中心に観察を進めた。この時間帯は子どもの行動が制約されずに、遊具や教材と自由にかかわって最も自発行動を起しやすい状態にあると考えたからである。

観察結果…観察した行動をまとめたものが表1である。生育歴や月齢等とは関係なく、子どもの行動にいくつかのタイプがあることがわかった。

第1群（Aタイプ）新しい遊具に興味をもち、自分からかかわって遊ぶ。

第2群（Bタイプ）友達の遊びを見てから遊び始める。

第3群（Cタイプ）C₁タイプ・自分の好きな遊びで満足している。C₂タイプ・自分から遊びを見つけ遊んでいく。C₃タイプ・自分から遊ぼうとしないが友達の行動を見て遊ぶ。

上記のA・B・Cタイプは、遊びの分類を示すものではなく、個々に活動していても同じ遊びの中においても、同じような行動をとる子どもとしてとらえた。

2、幼児のタイプと活動の展開

すでに本園で一年間の園生活を経ている二年保育五歳児は、入園当初の個性がそれぞれ違ったかたちで現われ

表1 () 環境準備 ⇒ 教師の働きかけ → 幼児の反応 → 遊びに対する興味関心

月日	環境 (教師の働きかけ)	幼児の行動	(Aタイプ)	(Bタイプ)	(Cタイプ)
4月14日(木)	ビニールテープを子どもの前で引く 空箱で駅を作り、線路の上におく (作った駅を用意しておく)	電車を持って来てビニールテープの上を走らせる 線路に見立て駅を言いながら走らせる 箱のところで止まり、駅名を言ったら走らせる 線路に關係なく電車を走らせる	ビニールテープの上を走らせているのを見ている	ビニールテープの上を走らせる 駅名を言いながら走らせる	(アアール) ビニールテープの上に電車を走らせる (ブロック) 組み立てながら電車の遊びを見る
4月18日(金)	走り回っていた男児2名とビニール積み木を出す (ビニール積み木を出しておく)	男児2名が互選をかわり合い逃げまわる ビニール積み木を使って遊ぶ (2日間続く)	男児2名が電車の遊びに加わる 自分の遊びをやめAタイプの遊びを見ている	井形のブロックを平面にながめる	ままごとの遊びをしながら電車の方を見る ままごとの遊びをしながら遊ぶ
4月19日(土)	砂場遊びに誘う (砂場用具を砂場の近くに出しておく)	登園してからブロックで遊ぶが時間は短い 友達と山作りや穴を掘って遊ぶ 登園するたびに砂場に行き遊ぶ 5日間続いたあと保育室でブロックを遊ぶ	女児3名がバスを作り客を集めて遊ぶ 穴を掘ったり茶わんに砂を入れて遊ぶ	ままごとの子どもがバスの客になる ままごとの場所を移動したり広くしたりして遊ぶ	
4月30日(木)	ブロックで遊び始めた子どもとカラーボックスを出す (カラーボックスと積み木を用意しておく)	カラーボックスの中に入りしネジで止める カラーボックスと積み木を基地に見立て、ブロックをマイクにして遊ぶ	自分の遊びをしながらAタイプの遊んでいる様子を見る カラーボックスを出入りしたしネジを止めて遊ぶ		

てくる。園生活によってそれぞれの個性が発展したとすれば、その相違は大きくなってはいるはずであり、集団に慣れたために互いに協調する面もみられるようになる。

子どもの個性がよく発揮されると、それぞれ互いに影響を受け合い、他のクラスとも関係をもって集団全体の活動が発展する。このような変化がどのように起ってくるかを、木工遊びから船づくりの活動過程を事例的に追求した。

子どもの言動及び環境とのかわりを中心を観察した記録をまとめたのが、表2である。グループの分類はさまざまな形態において、いろいろな遊びや活動で見られた子どもの構成メンバーを集約し、男女 1グループと他の1グループの3グループとした。(A-C)更にCグループを4つのタイプに分けた。(注・四歳児の子どものとは異なる。)

Aグループ 遊びや活動に意欲的であり、反応も速いが、途中で他の活動に移行しやすい。特にテレビ漫画の主人公になって遊具や用具を乗り物に見立てて遊ぶこと

を好む。興味や関心のあることは満足するまでやり、ひとつの遊びに固執する。自己を押し通したり感情の起伏が激しい。

Bグループ 身近な素材を利用してままごとやごっこ遊びを好み、役を分担し遊びが持続するが、同じ遊びの繰り返しである。特定の子とも遊ぶことが多いが、他の子どもも受け入れて一緒に遊びや活動に取り組める。自分なりに活動に対する目的や見通しがもてる。

Cグループ ①独りでいることを好み、興味をもっとじっくり取り組みやり通す。②遊びや活動に直接かわらないことも多いが、自分で遊びを考え工夫していくことができる。③教師や友達の動きを意識しやすく困難なことにぶつかるとあきらめてしまう。④周囲の子どもの遊びに参加することはほとんどみられない。消極的である。

3. 活動の展開と保育者の役割

公立幼稚園の一年保育五歳児は、入園以前に他の園生

活を経験している子どもと、園生活の経験が全くない子どもとがいる。月齢は同じであっても二年保育五歳児とは違った行動もととり、行動の仕方には大きな違いがある。この違いに重点をおいて観察を進めた。また、一年保育五歳児のそれぞれの子どもの自発活動が、総合的なごっこ遊びに展開する過程を分析し、背景となる子どもと生活経験と保育者の役割を追求した。

園生活に慣れてきた6月上旬頃になると、個々や数人のかたまりでそれぞれ違った遊びをするようになってきた。数名の子どもの粘土遊びがきっかけとなり、学級全員が同じ遊びに参加し遊園地ごっこに発展した。遊園地ごっこを含めその前後の遊びへの一連の遊びの記録をまとめたのが、表3に示している。

4、子どもの個性と集団活動についての考察

以上、三つの観察から明らかになったことは、入園当初でも、また一年保育を経験したのちでも（年齢や園生活の長さとは関係なく）個々の子どもの行動は多様で、

それぞれ違いがある。しかし、その中に共通性を捉えようとして観察したとき、三つのタイプのあることが分った。これを便宜的にそれぞれA・B・Cタイプとした。

入園当初の四歳児、入園してわずか2週間の子どもたちの行動観察から、子どもが園という新しい環境（園の施設・遊具など）を受け入れ、自分から遊びを起こしていくときの集団の進行状態が明らかになった。

二年保育五歳児の観察では、子どもが積極的に活動していく状況の中で、Aタイプの行動は活発に個性を發揮していてめだつ。その時Bタイプ、Cタイプは一見めだたないように見える。しかし園生活を経るにつれて、Bタイプ、Cタイプの子どもの個性が次第に發揮されてくる。BタイプCタイプの活動への参加の仕方は、明らかにAタイプとは違っている。また、このような傾向は固定したものではなく、これまでを経験した遊具や活動、あるいは、その子どもがその遊具や活動に特に自信がある場合には、BタイプCタイプでもAタイプのような積極的な行動を現わし、Aタイプと同じような反応がみら

表3

活動	幼児の活動の流れ	他が活動からの刺激
<p>粘 土</p>	<ul style="list-style-type: none"> カークボックスや木製・中型積木を構成し、次のようなものを作ったとほかにいた。 <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> 飛行機、ロケット、ジェット機 (□・■・□・□) </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> 家 (○・○・○) </div> </div> <p>↓</p> <ul style="list-style-type: none"> 粘土を二倍。たたくなどして一人一人が十分に遊ぶ。 <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <ul style="list-style-type: none"> ○□と□が机の上のの、している粘土ののりまじりを見てこねはじめ、円柱状(直径約23CM、高さ約30CM)のものを作り、その下の方にひも状に作った粘土を何本もつける。円柱の上の方にどこどこ指をさし込んで穴を作る。 ○□が□と□の作っている様子を見て何を作っているのか聞く。たこの形をしたマンションだということを知ると□も仲間に入る。 ○スケート場、駐車場、階段、レストラン、おべり台、スライダーなども粘土で円柱につなげて </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <ul style="list-style-type: none"> ○○が粘土で家をつきの家を作っている。その中にポールを作れを入れる。 </div> </div>	<ul style="list-style-type: none"> さくら組が北側ベランダで粘土遊びをしている様子を見る。
<p>遊 園 地</p>	<p>と考えた。</p> <ul style="list-style-type: none"> 友達と一緒に粘土遊びをすると、たよりでは出来ない大きなものも作ることができることを知らせたいと思い「エニエニエどうホテル」を学級全体で見る。 <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <ul style="list-style-type: none"> 横につけていく。 ○近くの机で家を作っていた○と○の遊びを見ていた□がマンション作りの仲間に入り、ポールを作ること提案する。ポール作りが開始、マンションにはポールは無いがホテルはポールがあるということから「たこエニエニエ」と作っているもの名前をかえる。 ○人さし指を人間に見たてて粘土で作った「たこエニエニエ」の上で指を動かして遊ぶ。 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <ul style="list-style-type: none"> ○粘土遊びの後、カークボックスやドラゴリンを組み合わせて遊ぶ様子がある。 </div> </div> <p>↓</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <ul style="list-style-type: none"> ○□□□が作ったエニエニエホテルを学級全体でみる。作った子どもたちからホテルのいろいろな場所の説明をする。 ○見ている子どもたちから、そのホテルについてみたという会話が聞かれる。 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <ul style="list-style-type: none"> ○明日も遊びたいという子どもの要求から遊んで来た遊んで来たのこしておく。 </div> </div> <p>↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> ○粘土で「エニエニエどうホテル」を作っていた子どもを念めいくらの子どもが前日の遊びの続きを遊戯室で始める。(カークボックスからドラゴリンに遊びおける遊び) ○保育室でレストランをやっていた子どもたちが遊戯室に、道具を運ぶ。再び店開きする。 ○教師がおべり台を出すと、レストランでお金として使っていたプラスチックの板を持って遊園地の入場券にして売り始める子どもが出てくる。 ○積み木とテープを使った「わんぱく」をするところへ、遊戯室の広くおいている場に入場券を渡り取るとこたけを作ったスケート場などができる。 ○入場券を毎回買って、乗り物に乗って遊ぶ。 ○他の組の子と、女児にも貸してあげる。 </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>お店エニエニエに発展する</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> さくら組が、北側ベランダに、屋敷のお客さん店を開いている。遊園地で遊ぶおべり台に、王冠のお金を持ったさくら組の店に買い物に行く。

れることが分った。

一年保育五歳児では、子どもの行動のタイプが固定することは少なくなり、その行動のタイプは更に遊びの種類や遊具、材料、教具等によって、大きく変化することが分った。一人一人の子どもがいろいろな行動やタイプを見せながら、集団に慣れるようすが明らかに分った。

また、入園当初の四歳児、一年二年保育をとわず、五歳児でも、子どもの集団の中に、タイプに応じた少くなくとも三種類以上の遊びが同時に併行して起っていることが、子どもの自発活動を促しやすいことが明らかになった。さまざまなタイプの子どもがそれぞれに自信をもって行動すれば、役割分担を自発的に起すことが出来るということも分った。もし、入園当初から子どもにまったく同じ活動を展開させようとするれば、Aタイプの子どもに合わせて保育が展開されるであろう。また、Aタイプの子どもをいつもリーダー的に扱ってしまうことになり、従って子ども間の役割分担は保育者が与えるものでしかないことになるであろう。私達の保育を見つめ直

すとき、このような画一的な保育を行っていないとは言えない。

四、まとめ

個々の子どもの自発性を尊重することと、集団活動を展開させることは、しばしば相反することのように考えられている。子どものタイプと集団活動を分析するとき、この両者を同時に保育の中で実践していくことは、可能ではないかと考える。

また、違った活動を同時に起こし、個々の個性を發揮させながら、集団を育成していく保育形態が重視されなければならぬと言える。

(東京都足立区立大谷田幼稚園)

参考文献

- 足立区立大谷田幼稚園研究集録1・2集(一九八〇―八一年)
- 日本保育学会第三十一回大会研究論文集(一九七八年)
- 倉橋惣三「幼稚園真諦」
- 児童心理 特集・就学前教育(一九八〇年十二月号)
- 中沢和子「イメージの誕生 ○歳からの行動観察」

先日、オランダのエディット・フェルメール女史が日本にこられた。本誌にも何回か連載を書いて頂いたことがあり、日本には数度目の訪問なので、ごく僅かの東京滞在の期間をさいて、大学院生の保育研究のレポートの討論に加わって頂いた。そのときに、そもそも、「保育」という語を西洋語で何と言うかということが問題になった。これはいつも私は困難を感じてきたことであり、内容を十分に理解し合った上で、どうするかを考えるのに良い機会と思い、時間をかけて論じた。私はこれまで、early childhood education, Kindergarten education, child care など、時によっていろいろの語を使ってきたが、いずれも適訳と思えない。英語の education は「教育」であるし、care は世話とか養護とかの意味になる。子どもの生活全体に心を配り、子どもの可能性を育てるという意味での「保育」に対応する西洋語があるのかどう

か、もしもそのような語彙がないとすれば、西洋には教育の概念はあっても保育の概念はないのか、などいろいろの疑問が生じる。フェルメール女史は、私共がホイクと言ったとき、ホイクと区別がつかず、何度も説明を要したのであるが、遂に理解されたとき、オランダ語では オランダ語 opvoeding と オランダ語 opvoeding と二つの語があり、前者は教育に、後者は保育に相当することを語られた。英語のエデュケーションもドイツ語のエアツィーウングも上から教えこむ語感が強いが、オランダ語のオプフォーディングは全人的配慮を含むものであって、ランゲフェルトが繰返し強調しているのは、このことである。これは幼児期のみでなく、発達のすべての時期に強調されるべきものであることを述べられた。今後、あらためて考えてみたい問題である。

(津守 真)

幼児の教育 第八十二巻 第二号

二月号 ©

定価三〇〇円

昭和五十八年 一月二十五日 印刷
昭和五十八年 二月 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 津 守 真
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二二ノ一

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。

好評発売中

子ども遊び

(全6巻)

○歳から三歳(3巻セット)

土屋多喜栄 丸尾ひさ

本吉圓子 田中文字 著

絵・浜田洋子 川上尚子 冬野いちご

三歳から六歳(3巻セット)

本吉圓子 前典子 笠間典美

田中文字 矢作邦子 著

絵・ふじたひでみ 上條滝子 むかいながまさ

いずれもセットケース入

セット定価 各3,300円



0歳から6歳までの発達に
応じた基本的な遊びを
すてきなイラスト入りで
紹介。

この本に収録した遊びは、0歳から6歳までの子どもの成長過程において、だれでもが大好きで、必ずといってよいほど通過する遊びです。

また、これだけはぜひ経験させたい遊びを現場の体験を生かした保育者の目でまとめたものです。

遊びの中で何が育っているか、保育者はどんなかわり方をすればよいか、どうしたらその遊びがさらに楽しくなるかなどについて考え直すヒントがたくさんもり込まれています。



イラスト 浜田洋子

ワ、ワンくん こんにちは

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

フレーベル館の8大月刊誌

58年度は、内容がさらに充実しました。

① - 情操

増頁しました!!

キンダーブック

年少・年中児向けの絵本で、夢のある心たのしいお話は情操を豊かにし、創造力を高めます。

(ワイド画面) 団体購読価 月250円

② - 観察

キンダーブック

年長児向けの絵本で、観察の眼を育て心情を豊かにする魅力いっぱいのお観察絵本です。

(ワイド画面) 団体購読価 月250円

しぜん-キンダーブック③

自然のようすや、その不思議がよくわかるよう編集された好評の科学絵本です。

(上製本) 団体購読価 月300円

キンダーメルヘン

年少・年中児向けのお話絵本で、“夢とゆとり”が生まれるよう配慮されています。

(厚紙製本) 団体購読価 月220円

キンダー

おはなしえほん

幼児の心を生き生きと育てる美しく感動的なお話は、繰り返して読んで楽しめます。

(上製本) 団体購読価 月300円

たのしいがくしゅう

おおぞら

子どもの知的欲求に応えながら、よく考える子、遊び上手な子に育てる絵本です。

(総合絵雑誌) 団体購読価 月300円

ころころえほん

園生活で初めてふれる、2~3歳児のための明るい絵本。幼ない子とのスキンシップが楽しめます。

(厚紙製本) 団体購読価 月220円

保育専科

増頁しました!!

-今月のカリキュラム-

先生方の悩みに応える実践的な保育雑誌です。また別冊は年3回発行いたします。

定価400円 (別冊とも年間7,800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