

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第七十六卷 第十号 日本幼稚園協会

10



Nagase

新刊

●日本保育学会創設三十周年記念出版

保育学の進歩

日本保育学会編著

A5判544頁／定価2700円

日本における保育学の 研究成果を集大成！

●本書には、次の先生方が執筆
されています。

山下俊郎・梅根 悟・莊司雅子・岩崎次男・
林信二郎・岩田陽子・小川正通・村山貞雄・
水野浩志・高野勝夫・渡部 晶・津守 真・
城戸幡太郎・児玉 省・千葉康則・黒田実郎・
平井信義・浦辺 史・萩原元昭・大戸美也
子・本田和子・森 重敏・穴戸健夫・金田利
子・島田俊秀・佃 範夫・舟木哲朗・海 卓
子・森上史郎・近藤薫樹・牛島義友・大場牧
夫・西本 脩・友松諦道・上野辰美・藤田復
生・高橋さやか・黒田成子・鈴木信政・日名
子太郎・乾 孝・守屋光雄・梶田毅一・岡田
正章・小川信子・松村康平 (執筆順)



好評発売中

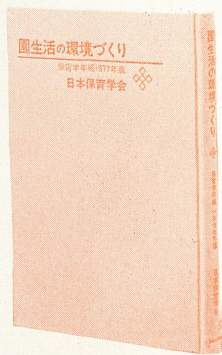
保育学年報一九七七年版

園生活の 環境づくり

日本保育学会編著

A5判228頁／定価4000円

「園生活の環境づくり」のテーマに公募され
た七編の論文が掲載されている。そしてさらに、
(1)園生活の環境づくりのとらえ方
(2)環境としての保育者と園庭遊具
(3)園生活の環境を生かした保育実践
の三つに再編成されている。
いずれも、園生活の環境をどう捉えたらよ
いか、という原理面にとどまらず、保育者や
遊具が環境という見地から採りあげられてお
り、さらに保育環境を生かした保育の実践が
具体的に考えられている。



幼児の教育

第七十六卷 第十号

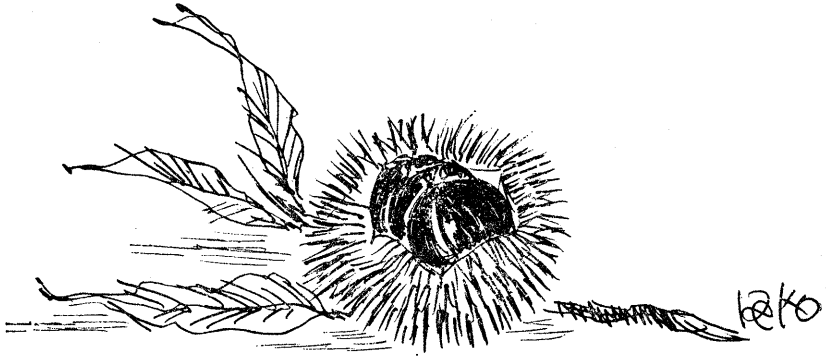
|||



|||



PKD.



幼児の教育 目次

——第七十六卷 十月号——

© 1977
日本幼稚園協会

表紙 永瀬義郎

(「こころ」)

カット 中島英子

幼児教育第二世紀の曙に望むもの……………根岸 草笛…(4)

私の幼児教育論(その三)……………佐藤 文子…(9)

——家庭と幼稚園——……………小林 恵子…(16)

人でつづる保育史 飯島半十郎の生涯と思想(その二)……………森 道子…(23)

若い保育者から——保育者二年生のつづき……………村田 修子…(26)

万年ピッチャーの配慮……………



米国の幼児教育における五つの実験(十三)……………大戸美也子…(28)

アメリカにおけるオープン・エデュケーション(その一)……………白井 堯子…(34)

写真・子どもたちの世界——あつ、いったな!!——……………西本 真…(40)

図書紹介……………岡田 正章…(42)

★倉橋賞受賞論文

運動会を契機とした遊びの変化……………丸山くみ子・他…(43)

保育の体験と思索

——子どもの世界の探究——(十一)……………津守 真…(52)

史料紹介 『桑名日記・柏崎日記』(その二)……………松川由紀子…(60)

幼児教育第二世紀の曙に望むもの

根 岸 草 笛

(一) この春、ある学会で「幼保一元化と小学校の問題」というテーマのシンポジウムをききましたが、その時に、相も変わらず小学校の高姿勢に対する幼稚園の低姿勢、保育所の中腰姿勢という古風な情景を眺めて、それを悲しむというより、むしろカリカチュアを見ているようなコミカルな気持ちにさせられました。

子どもはいきなり母の胎内から角帽を被って踊りであるものではありませんから、申すまでもなく教育は幼い時期ほど重要であって、幼児教育者が正しい児童観を把握して、明確な教育目的を定め、発達に即した教育方法で教育すれば、神経症的に小学校を意識しなくとも、日本人あるいは世界人として通用する望ましいパーソナリティーの萌芽を培うことが可能であり、その幼児が小学校へ進めば当然のこととしてじゅうぶんに適応できるはずです。

それに引きかえて、小学校では新入児の保育歴を熟知せず、

基礎調査もよく行なわないで、どうして「まともな教育計画」を構成することができますか？ 小学校こそ手をさしのべてデータを求め、協力を要請しなくてはいけませんのに、現実はその反対になっています。

私はそもそも国が教育課程の改訂を、大学からはじめて幼稚園を一番最後に行なったことが大きな間違いの源であると共に、大学教授が一番偉くて幼児教育者がビリというつまらない社会的通念を打ち砕かなくてはいいけないと思います。といつてもノーベル賞クラスの学者まで同じ床まで引きさげて考えようとするほどの傲慢さを持ち合わせてはおりませんけれど、少なくとも小学校教師の方が何時までもシラノ・ド・ベルジュラックの帽子の羽根のように、第三者から見れば、あつてもなくとも全く無意味な自尊心(?)を深く捨て去って、勝れた保育者の実践の中から多くを学びとるといふ姿勢になつて欲しいと思ひます。

(二) また幼児教育界でも前述のテーマのように、幼保一元化、などと常に幼稚園を上位におくような言葉づかいからまず改め、(これは保育所側にとっては咽喉に刺った小骨のように不快なことであり非礼でもあります) 保育施設の、あるいは幼児教育の一元化という正しい表現がなされるように望みます。

現実の問題として、対象の差こそあれ、良心的な施設における両者の内容は、不当に差別することが困難なほど進歩していますし、既に一元化の試みが各地で行なわれつつあることですから、お互いに尊重し合うのが当然です。

(三) 幼児教育義務制化の問題もたて前としてはもちろん実現されることを期待しますが、その方法論が未熟で危険を伴っています。もしも現在のままの体制でただ一年下に水増しして、年長児にハイヒールを履かせ、実質的には小学生の仲間入りをさせようとするのであれば、これはもう全くお話になりません。小学校教育を蝕んでいる数々の病原菌の中で、教育課程はもちろんです、特に教授法がおちこぼれその他の致命的な病根になっています。

そこで私たち幼児教育者の要望は「八歳までは保育施設で行

なっている保育の形態をそのままつづけて行なわれること」の方が、心身の発達に即しているということですが、

それを現在の制度では六歳で無惨にたち切られています、子どもの心身の発達は六歳では、ほどよく固まった一節になつて、強い圧力に抵抗できるところまで到達しません。

永久歯の全部が一時に生え替わることなく、五、六歳から八歳頃までの間にゆっくりと生え替わりますように、心理的にも身体全体を使って考える具体的思考から、前頭葉の司る抽象的思考への移行にも時間を必要としますから、せっかちにせきたてて変化させることにも大きな無理を伴います。にもかかわらず一例をあげれば、かの悪名高き「集合」まで一年生から押しつけてきました。

科学の進歩は人類にいろいろな便宜を与えてはいますけれど、それは決して最高の幸せをもたらしてくるものではなく、教育の究極の目的でもないことを再考して、人間が人間の子どもを、人間として育てるためには、心身の発達を無視した教育制度から先ず改められなくてはいけないと思います。

この考え方は決して新札のようにバリバリした新しいものではなく、敗戦直後に一時心ある人たちによって、「幼年教育という構想で幼稚園から低学年までの時期を一貫したカリキュラム

で教育して行こう」という発想をもとにフットライトを浴びたものですが、皆さんも御存じのように、この大変貴重な考え方も、地味な研究なので飽きやすい日本人の中では定着せず、一部を除いて大方は凋みました。

それを私がまた提訴したいのは、当時はカリキュラムのことを主として問題にしましたが、どのようにカリキュラムが完璧でもその形態がメチャクチャでは、生きている人間の子どもを酸欠状態に陥れる心配があるので、再び強く、「保育の形態」に対する注意を喚起したいからであります。そして、幼年教育の構想が一時の切花的な美しさでなく、大樹のように深々と日本の教育界に根をおろして欲しいと切望している次第です。

(四) 次に「小学校がクシャミをすれば保育施設が風邪をひく」式の自主性喪失の問題ですが、終戦直後のカリキュラム論議のはなげなしかつた頃に、私はよく「借りてくるからカリキュラム」という悪口をかけた覚えがあります。当時は幼稚園が小学校、保育所が幼稚園の模倣をして、兎にも角にもブレハブ・カリキュラムを急造しましたが、その貸し主の方の小学校も種本はアメリカのカリフォルニア州やバージニア州から借りてきたものですから、あまり威張られた義理のものではありませんでし

たけれど。別な角度からもう一度幼児教育の歴史を省みれば「保育要領」の時代には、まだみずみずしい保育のエスプリが溢れていました。あまり科学化系統化されていない、素朴な構成法でしたが、そこには幼児者たちの成長に必要な太陽と風、蜜とレモンが程よくあつて、発達に即した「あそび」と「生活指導」がありました。

それが昭和三十年代から「保育」という大切な言葉が教育という用語に変わり、保育要領が幼稚園教育要領になり、小学校の指導主事あがりというような場ちがいの指揮者がタクトを振るようになってから、幼稚園は急速に学校側に傾斜して、幼児教育の香気が失せ香港フラワーになる園が増えました。この点はいくよく反省し本来の姿にたち帰られたいものです。

(五) また保育界の体質の中にも自主性が欠如しています。幼児の自主性や創造性を重視しているはずの保育者が、幼児教育のスタート時代にはフレールベルの精神を学んで多くの幸せを幼児にもたらしましたが、一面では恩物に凝って幼児を苦しめました。その桎梏からは、偉大なる恩師倉橋惣三先生その他が子どもたちを解放して下さいましたが、バイオリンの早教育が流行すれば園をあげてその方向に走り、アメリカのヘッドスタート・

プログラムが紹介されれば資料にとびつき、ヨーロッパでもモンテッソーリ・メソッドがリバイバルすれば、またたちまちその精神よりも「教具」に執着して私たちが一度物置に仕舞いこんだ教具の塵を電機掃除器に吸いこませて再びそれをつぎだし、「子どもが自発的にしています」などというお定りのうたい文句で結局は動物の子どもと同じように、歩き廻りよじ登り喚き散らしたい子どもたちの口まで封じて、長時間サイレント映画の再上映のような園内を、恐れ気もなく見学大歓迎という所もあります。古い表現ですが、何故風にそよぐ葦のようにフラフラしてはいけないうのでしょうか。もっと凛然とした主体性の確立を求めます。

(六) そしてまた前述の保育の形態についても、内輪同志の私の本音を吐けば、小学校の教授法を云々する前に保育者の主体性の乏しさが、つつかれれば泣き所になると思います。

最近「縦割り保育」の形態が問題にされていますが、ちょっと保育誌に掲載されるとすぐ雪崩現象でそちらへのめりこみます。日本人は善玉？ 悪玉？ 式の二者択一的思考方式が強いのでそういう現象が起こりがちなのです。

自由保育（このあいまいな言葉に私は多くのクレームをつけ

てはいますが、本質的には最も尊重されねばならない形態です）、一斉保育、縦割り保育、この三者のいずれにも長所と短所が必ず存在しています。従って一日中一つの形態で終始しようとするような的外れの愚かしい研究態度を、きびしく反省すべきです。そして、研究の焦点は、各々の長所のみを保育内容の目標に従ってどのようにデイリー・プログラムの中に最も適切に位置づけするか、という点が重要ポイントであることを理解し、ファクションに支配されぬことを望みます。

(七) 以上の諸問題を解決する一つの緒として、保育者養成制度への提言があります。

保育の現場を見ると、子どもたちのしく遊べないで授業ばかりしている変にひ弱い労働者が増えています。その原因は単位さえとればトロトロと押し出されてくるという制度と、保育者養成の大学や専らに子どもと一緒に遊ぶととてもたのしい、しかし抱きあげるには体力が要る、という経験を持った教授が少なくない、あるいは全然いたために、在学中に保育のエスプリが養われずに卒業してしまうということ、時間の少ない短大や専らでは「実習」がひどく軽んじられ、アクセサリー的な科目が多すぎるといえることが大きな原因になるといえます。

また、幼児教育者養成に対する過去現在未来に亘る全体的な見通しを持った学長や、保育現場の経験を持っている保育原理の担当者が極度に不足し、その反対に経験だけで理論を持ってない教官の数さえ足りなくて、保父の卵の入学にあわてふためいている所もある、ということも考慮されるべきだと思います。

現在から約半世紀ほど前に、私をはじめ保育者の路を歩みはじめた頃には、自分がこの手に抱いているみどり児たちが大人になる時代には、祖国日本に理想社会が実現するとう確信、あるいは白昼夢を食べて生きることができました。その施設は貧しくサラリーは低く世論の支持も乏しかったのですが、保育者の大部分は（ポランティアを含めて）文字通りに己の仕事の中に生き甲斐を感じることができました。私自身も戦時中には一日十四時間保育四回給食という重労働に幾度か倒れましたが、倒ればまたその病院のベッドの上で原稿をかきました。そんな無理を、昭和元禄時代の労働者意識に目覚めた、あるいは目が眩んで自分しか見えなくなっている若い方に強制しようとは決して考えてはいませんけれど、せめて沢山の小さい大衆と良い教授、実習システムの確立によって、保育のエスプリの磨かれた保育者、教育労働者を養成できる制度を求めます。

そしてすべての幼児教育者は四年制の大学に学び、研究者指導者を目ざす人のためには大学院大学がその必要を満たすほどに増設され、資格は保育者も小学校教師も共通にして待遇の格差も是正されれば、私の願いはほぼ達成されることになりましよう。

(八) 行政的には児童省ができ、保育所は厚生省、幼稚園は文部省、ミルクは農林省、ベビー服は通産省 e t c . . . 式の子どもの八ツ裂き状態が改組されねばなりません、それを幼児教育第二世紀の初期に直ちに実現させる可能性は残念乍ら稀薄ですから、さしあたりは保育者養成制度の改善から手をつけて欲しいと思っております。

そして、西暦の二十世紀は地上の各国が戦火に見舞われて、却って子どもの幸せを阻害することの方が多かった気がしますが、若しも以上の私の祈りがかかないますならば、我が国の幼児教育第二世紀こそ、真の意味の子ども世紀に近づけることができましよう。愛する子どもたちのために、我が身の拙さを省りみず数々の苦言をお許しください。

(自然幼稚園・草笛保育園・本名山下草笛)

私の幼児教育論(その三)

— 家庭と幼稚園 —

佐藤文子

文化が進むにつれて、青年期が長くなると言われています。日
本での最近の大学進学率は四〇〇に近づいていますが、ストレー
トにいつて大学を卒業するのが二十二歳、浪人とか留年をして二
十五歳を過ぎてもまだ大学生という人も珍らしくなくなりまし
た。一方、小学校就学前の教育も一般化して、幼稚園、保育所あ
わせて、施設保育を経験しているものは約八九%と、就学前一年
の施設保育は、高校と同様、義務教育に近い普及で、二年保育、
三年保育を受ける子どもの数も年々増加しつつあります。このよ
うに学校時代は上ばかりでなく下へも延長の傾向を示し、幼稚園
を含めるとおよそ二十年間の学校生活を過ごすことになります。
私たちの寿命も延びているとは言え、人生の四分の一ないしは三
分の一を学校で過ごすわけです。

それでは、子どもにとって学校とはどういう意味をもっている
のでしょうか。小学生、中学生、高校生、大学生、それぞれにつ
いて興味がありますが、ここでは幼稚園に限って考えてみたいと
思います。

先ず就園の動機ですが、これは当然ながら親の意志によって決
定されます。私たちが秋田県において幼稚園児(五歳児)の母親
について行なった調査結果によると、子どもを就園させる動機は
「家では与えることのできない集団的な生活を得させたいから」
が八六%、「子どもの将来のためにはこの年齢から幼稚園にぜひ
入れることが必要と思われるから」が四〇%で、この両者をあわ
せて教育的理由が一二六%となっています。「母親が安心して働
くため」、「家で世話をする者がいないから」等保護的理由が二三%
(これは秋田県の場合、農・山村が多く、農業をはじめ就労して
いる母親が多く、またこうした地域では幼稚園と保育所の機能分

化が都市ほど明確でないということにもよります。さらに「この年齢になるとみんな入るから」、「子どもが行きたがるから」、「人からすすめられて」等漠然とした消極的な理由が約六〇%になっていきます。マルチ選択ですので合計は一〇〇%をこえていきます。「子どもの将来のためにはこの年齢から幼稚園にぜひ入れることが必要」と答えた母親について、何故この年齢から入れなければならないのか、将来のために幼稚園でどういう教育が必要なのか、今回の調査では明らかにすることはできませんでしたが、「家では与えることのできない集団的な生活の体験を得させたい」と考える母親が八六%いることに注目しておきましょう。

都市化に伴って核家族が増え、きょうだい数が減少し、近隣に遊び友だちも少なく、また特に都市では安全な遊び場が近くにないなどの理由から、子ども同士の接触がどうしても少なくなり、現在の現状で、幼稚園という施設で、集団生活を経験させたいという母親の気持ちは理解できませんが、現実には母親が幼稚園に期待しているものは、もう少し別のところにあるようです。

○

私たちが行なった別の調査で、子どものしつけや教育に関する二十項目を選んで、それぞれの項目について、家庭での保育と施

設での保育とでどちらが効果があるかと考えるか、幼稚園児の母親に、段階評定でチェックしてもらったところ、「同じ位の年齢の子どもと一緒に仲良く遊べるようになるには」、「思いやりのある子になるには」等の項目をはじめ「食事や着脱衣が一人でできるようにするには」、「食べ物の好ききらいをしなくなるには」、「病気をしない健康な子どもになるには」、「いらいらやかんしゃくがなくなるようにするには」まで、全ての項目について、集団保育の方が効果があるという方向に傾いているのです。その中で三歳児の場合、「文字や教を多くおぼえるには」が、家庭での教育の方が効果があるとチェックされているのに興味をひかれました。

今回の調査は幼稚園を通して行ないましたので、幼稚園をたてているところが多少あるのかもしれませんが、ともかく、母親は子どものしつけや教育について、こうも全面的に幼稚園に依存しているのかと改めて考えさせられました。

一方、幼稚園の先生からは、「今の親は家庭で基本的な生活習慣のしつけもきちんとしていけない」という苦情をよくきかされます。

それでは、幼児期のしつけや教育は施設保育の方が効果があると考えている母親は、今後の幼児教育の方向として、全面的な施設保育の方向へ進む、あるいは進むべきと考えているのかという

と、そうではないのです。先の調査で、幼稚園五歳児の母親に、将来の幼児教育の方向についてどのような展望をもっているかをたずねたところ、「幼稚園、保育所の施設でのしつけ、教育が大切にになる」と考える親は一四%、「子どもを家庭から離して施設で全面的にしつけ、教育をするようになる」は二%で、「家庭でのしつけ、教育がますます大切になる」と考える者が五〇%、特に都市部にこのように考える親が多くなっており、同様に幼稚園の先生の四八%は「家庭でのしつけ、教育がますます大切になる」と展望しています。

さらに、しつけや教育における家庭と施設との役割分担については、母親の八三%が、「家庭ですべきことと、幼稚園でも行うことを区別して両者の協力が大切である」と考えており、「幼稚園にまかせきっている」は八・四%と少ないのです。

以上のように、母親の多くは、今後の幼児教育の方向として——そして恐らくは現在においてもたてまえとしては——「幼児期においては、家庭でのしつけ、教育が大切であり、家庭と幼稚園はそれぞれ役割分担しながら協力していく必要がある、幼稚園では家庭で経験できない集団生活の経験を得させたい」と考えながら、現実には、家庭ですべきしつけ、教育の多くをも幼稚園に依存しているということは、どういうことなのでしょう。

都市化に伴う核家族の増加、そして子ども数の減少とも相まって、育児に経験がなく、自信のない母親がふえてきているあたりに、その原因があるのではないかと私には思われます。私たちの調査結果を手がかりに、また少し考えてみますと、母親の約半数は、家庭でのしつけや育児について、何らかの悩みをもっていると考えております。そして悩みの内容は、自立性・社会性（母親からの分離、反抗、わがまま、泣き虫、友だちと遊べない、良いことと悪いことの区別など）が七四%、生活習慣（食事の仕方、睡眠、排尿・便、清潔、あいさつ、衣服の着脱、テレビの見方など）が五〇%で主流を占めています。そして、悩みや困り事の解決のし方としては、「夫と相談する」七九%、「自分で工夫して解決する」一五%、「同居家族の育児経験者と相談する」二二%で、都市部においては、前二者が増加し、三番目の解決法が減少する傾向にあります。その他、「親戚や先輩知人と相談する」、「育児書を見る」、「ラジオ、テレビ、新聞などを利用する」も都市では多くなっていますし、「社会教育の機会を利用する」、「相談所などの専門家に相談する」などもあげられています。が、いずれも今、直接の解決には役立たず、「夫に相談する」と言っても、都市では日中夫のいない場合が多く、特に第一子の場合には、家族に育児経験者のいない核家族の母親は、育児に不安を感じることも多

いのでしょうか。そしてたてまえとしては、家庭で果たしえない機能を幼稚園でと考えながら、結局は、家庭で果たしうる、あるいは果たすべき機能をも幼稚園に移行するということになるのではないのでしょうか。さらに前回述べたように、現代の家庭生活そのものが、幼児期の子どもに望ましい経験を与えにくいものとなってきたという事情も加わって、家庭の教育機能は弱化する傾向にあるのではないかと考えられます。

一方、幼稚園の先生には若い人々が多く、母親との話し合いが大切だ、時には母親教育も必要だと思いつつ、つい遠慮がちになる、そして「今の親は子どもに基本的なしつけもしていない」、「こんなことは家庭ですべきこと」とぐちをこぼすことになるのではないのでしょうか。

○

ここで母親教育について少し考えてみたいと思います。女性の大部分が母親になるのに、日本では、先にも述べたように二十年前い学校教育のカリキュラムに、母親になるための教育が——父親になるための教育も——含まれていないということも奇妙なことです。しかしまた考えてみれば、母親になるということは、単に知識を得て可能なのではなく、実際に子どもを育てるその過程

で、母性も育ち、母親になつていくのでしようから、学校教育の中に組み込まれるより、もっと別の形でなされる必要があるのかもしれません。

最近では、社会教育の方でも、母親学級とか乳幼児学級とか、乳幼児をもつ母親の指導、教育に力を入れてますが、私は、この社会教育の方法にも不満なのです。というのは、私の知る限り、社会教育も「講師の話を受けたまわる」ことで終る場合が多いのですが、家庭教育であれ、施設教育であれ、「幼児教育」についての学習は、もっと直接的体験学習であるべきだと私は考えるからです。

前回、発達段階説にふれましたエリクソンらによると、幼児期は、子どもが自律性と主導性を獲得する大切な時間です。この時期に、排泄をはじめ基本的生活習慣が確立し、子どもは自分の体を自分の意志でコントロールすることができるといふ自信を得、それに伴って自律心も育ってきます。また歩行や言語の発達に伴って子どもの世界は拡大し、自分から進んで新しい世界を探求し、世界とのかかわりを深めていきます。家庭でのお手伝いなどを通して家族の一員としての自覚をもつこともまた、自律性、主導性の発達を促します。

一方、ピアジェらによる認知面の発達説からみると、幼児期に

は、心象が形成され、象徴的思考が可能となります。そしてことが代表機能を獲得するようになり、次第に論理的思考に近づいていきます。しかし具体的状況の束縛から離れて安定した論理的思考ができるようになるまでには、対象の世界と身体運動的にかかわる長い過程を経なければなりません。最近の母親は、子どもが身体を動かしながら世界とかわつていく過程で世界を知っていく、この学習の意味を十分理解していないようです。母親が「文字や数の指導は家庭で指導した方が効果的」と考えるのは、いつまでも文字や数そのものを指導してくれない幼稚園にじれったさを感じるからでしょう。

私は最近、いくつかの幼稚園で発達検査をする機会がありました。その中の「判断―常識」の下位検査に「自動車の通る大通りを向う側へわたる時はどうしますか」という質問があります。五歳児の多くは「信号を見てわたる」、「手をあげてわたる」、「横断歩道をわたる」、「右見て左見て、もう一度右見てわたる」などと答えます。最近幼稚園で安全教育、特に、交通安全の指導には力を入れています。入園当初には警察官にも来てもらったり、また交通安全の歌が園内に流されたりもします。そして子どもたちは「右見て、左見て、もう一度右見て……」と覚えます。しかし交通規則を暗記することで、交通安全の指導は完成するのでは

うか。

ある幼稚園の先生が英国を旅行した時、一人の英国人が信号が赤なのにスタスタと道路を横断したそうです。日頃幼稚園で子どもたちに口をすっぱくして「信号が青になったらわたるのですよ」と指導している日本の幼稚園の先生方は、信号が青になるのを待ってわたり、先の英国人に、「英国では信号を無視してもいいのか」とたずねたそうです。そして、その英国人が「あなた方は子どもなのか」と問い返したということです。

私たちは信号が青でも、もうすぐ赤になりそうな時に、距離のある道路をわたるのは止めて、次の青まで待ちます。また信号を無視して突っ走ってくる車がある時には、信号は青でもこちらが身をかかわなければ危険です。

交通規則を知り、それを守ることはもちろん大切ですが、それに従うと同時に、自分で状況を判断し、適切に行動する判断力と身のこなしができれば交通安全教育は十分と言えます。そしてこのような判断力と身のこなしを学習するには、交通規則を覚えるよりも長い時間がかかります。

最近、多くの幼稚園がスクールバスで園児を送迎しています。そしてスクールバスのない園では親に子どもを送迎させているところが多いのですが、この場合も家用車や自転車を送り迎

えすることが多く、通園の途中に交通安全の訓練をするということができにくくなりました。また、たまに徒歩で、あるいは公的交通機関を利用して通園していても、その途中で、子どもに交通安全の習慣が身につくような指導をしている親は非常に少ないようです。私たちの大学の附属幼稚園の先生が、かつて、母親が通園途中に子どもに交通安全の訓練をするように、その段階的指導のカリキュラムを立てて親に示しました。それは、第一段階は、親が子どもの手をひき、信号のところに来たら「さあ、青になったら、右見て、左見て、大丈夫だからわたりましょう」と親の判断を子どもに確認させる。次の段階は親と子どもと一緒にいて、子どもに判断させ、子どもが大丈夫といったらわたる。次には、子ども一人に判断させ、わたらせ、親は一步退いて子どもの行動を見ている……というように、段階を追って指導するようになっていきます。しかし降園時に、先生が親から見えないところで親子の姿を観察していると、カリキュラム通りに指導している親は殆どなく、入園当初は親が子どもの手をひいて、親の判断で、子どもが不安に感じようと子どもの気持ちにかかわりなくひっぱっていく。少し馴れてくると今度は子どもは親から離れて自分勝手に歩き、親はまた親同士で話しながら、たまに車でもくれば、「ほら危ない、気をつけて」で終り。結局、最後までカリキュラムに

従って指導したのは、クラスの中で一―二名だそうです。そしてこの一―二名の母親は、子どもの生活指導全般について非常にしっかりしていたそうです。

母親教育のポイントは、母親が意識的、無意識的にしている行動が子どもにとってどんな意味をもっているのか、そして子どもの行動はどんな意味をもっているのか、行動に表わされた子どもの気持ちを母親が理解するよう援助することだと思います。このような観点からみると、大切なことは、育児書を単に知識として読んだり、家庭教育を放棄して子どもを幼稚園におまかせするのはなく、母親が自分自身の姿を見ることが出来る鏡をもつことだと思います。かつてのよいお姑さんはこの鏡の役目を果たしてくれていたのではないかと思います。核家族の中で育児経験者との接触のない若い母親が母親としても成熟していくためには、子どもだけの集団生活と平行して、母親と子どものペアが、育児経験のある者、ない者も含めて、集団である時間を過ごし、交流し合うことによって他の母親の姿を見る、また子どもに対する自分の態度は他の人々にはどのように映しているのか、互いに率直に意見を述べ、きくことよって自分自身の姿、そして子どもの姿を、正しく把握していくという方法が効果があると思うのです。これが理想的な形でできなくとも、幼稚園での母親参観の方法等ももう

少し工夫できないものかと考えます。

○

欧米の、そして日本の発達段階説は、従来家庭における人間関係を基本として組み立てられてきました。先ず初期の母親の人物への全面的依存の段階から、やがて母親からの分離、そして親による社会的規制、秩序への関係づけ——いわゆるしつけ——が行なわれ、また第一次集団である家族の中で役割習得がなされ、そして次第に近隣、幼稚園とその準拠集団を拡大していくのです。が、三歳から就園となると、母親からの分離と同時に、家族という第一次集団における社会化と同輩集団における社会化が平行して進むこととなります。乳児期からの集団保育を主張する人々もいます。しかし就園の低年齢化は、必ずしも理論的に進められてきたものではなく、社会的な要求が先行してきたというのが現実のようです。家庭と施設の教育機能をどのように調整し、役割分担したらよいのか、実践的にも理論的にも、幼児教育の今日の課題と言えそうです。しかし制度的に、あるいは理論的に整理されるのを待っていたのでは、そして母親と幼稚園の先生が互いに、「それは家庭の役割りだ」「幼稚園ですべきだ」と言い合っていたのでは、結局は子どもの成長、発達に大きなぬけ穴をつく

ることになります。さし当たっては、現状において、一人一人の子どもに何が欠け、どんな経験が必要かを、幼稚園の先生は幼児教育の専門家として見きわめ、それをどこで与えるか、親との話し合いによって解決していく、そしてそのような結果に基づいて具体的な提案をしていくことが、幼児教育の進歩改善につながるのではないかと考えます。(つづく)

(秋田大学)

(文中に引用した調査研究は、秋田大学教育学部教官による共同研究「都市化の幼児教育に及ぼす影響の実証的研究」——研究代表者佐藤守、昭和五十年「財団法人トヨタ財団」の研究助成による——の一部です。その詳細については、秋田大学教育学部研究紀要教育科学 vol.26 に記されています。)



飯島半十郎の生涯と思想(その二)

——『幼稚園初歩』の著者——

小林 恵子

(四) ざんぎり頭の開山となった三人

若い日の半十郎の人柄を示す逸話として、次の記事が明治三十四年八月五日の「毎日新聞」『飯島半十郎氏逝矣』の文中にみいだされる。⁽¹⁾「……氏は旧幕臣江戸の人成島氏(柳北翁)の下に騎兵差図役となり、維新の役三ヶ保丸に搭して脱走を謀り、後林昌之介に説きて其持船を廻らして箱館の戦に備へしめたるなど当時少壮有志者の名あり、磊落の性奇行亦尠からず、衆に先んじ矢野次郎、益田孝氏等と共に丁字髪を載ち所謂ざんぎり頭の開山たりしは今も世に伝ふるの話なり」このざんぎり頭の逸話は、彼が騎兵隊の指揮官として横浜太田の陣屋で仏人から兵式を学んでいた頃の話で、彼は次のように述べている。「其ノ学科極メテ多キヲ以テ農ヨリ昏ニ至ルマテ飲食結髪ヲ除クノ外寸暇アルコトナシ因リテ同寮益田某矢野某等ト議シテ曰ク若

髪ヲ斬リテコレヲ結フノ煩ニ代ヘハ或ハ全ク四肢ヲ休ハシムルノ時間ヲ得ント以テ奉行ニ請フ奉行許サス既ニ数日三人議ヲ決シテ私ニ髪ヲ斬ル奉行大ニ怒リテコレヲ幕府ニ訴ヘ罪スルニ七日ノ謹慎ヲ以テセラレ速ニ蓄髪スベキノ令アリキ」と。しかし「其ノ後末数月ナラスシテ兵隊中髪ヲ斬ルモノ漸多ク二年ノ後ニ至リテハ官吏中ニモ亦尤ニ倣フ者比々トシテ相踵ケリ」とあり、半十郎らの断髪が如何に時代を予知していたかが理解されよう。しかしこうした若い日の彼の行動には、幕臣として広敷番を勤める父、善蔵は困惑させられたようである。彼の容貌は魁偉であつて、問わざれば多くを語らぬという性質であつたが、誠に恬淡で義理堅い人物であつたと言われる。⁽²⁾
余談ではあるが、ここで「ざんぎり頭の開山」となった仲間(4)の二人について記しておきたい。一人は益田孝で、三井物産を

創設した人である。彼の妹、永井繁子⁽⁵⁾は明治四年、津田梅子ら五人と米國へ留学しており、その実現には益田が骨折つたようである。彼の自叙伝をみると布哇⁽⁷⁾の駐日公使となつたアルウィン⁽⁶⁾ (Robert Walter Irwin) のことがくわしく記載されている。このアルウィンは玉成高等保育学校の創立者、ソフィヤ・アラベラ・アルウィン (Sophia Arabella Irwin) の父であり、増田とは同じ会社⁽⁷⁾に勤務し親しい關係にあつた。アルウィンの名は忘れられているが、ハワイへ日本の移民を連れて行くようにしたのは彼であり、誠に篤実な立派な人物であつたと彼は自伝の中で述べている。⁽⁶⁾

「どんぎり頭の開山」となつた他の一人は矢野二郎⁽⁹⁾である。思ひがけなく彼の銅像をみたのは、東京・国立市にある一橋大学の校庭であつた。一橋大学の初代校長として日本の商業教育に貢献した人物である。彼の末妹栄子は益田孝に嫁しており、矢野と益田は騎兵隊に入る以前からの知友で共に西吉十郎の門人として英語を学び欧州に赴いている。両者の自伝には半十郎のことが記されていないところをみると、騎兵隊時代のみ⁽⁹⁾の知友にすぎなかつたのではあるまいか。この三人のうち半十郎が最年長であつたから、あるいは彼が音頭をとつて髪を断つたのではないかとも考えられる。矢野の伝記をみると「二郎一隊の長

となるや、古格を改め旧例を破り、服装馬具兵器総て無遠慮に洋式を採用し、洋語を朋友の間に用い動作も亦洋人に擬せしかば、頗る人の視聽を聳動し、或は黄色の仏人我隊中にありと評し⁽¹⁰⁾とあり、洋装好みの青年士官の三人の姿を思い浮べることができよう。余談ではあるが、矢野は他人の世話をよくした人で、ある不幸な女性を私立では最初に創立された桜井女学校の保姆科に入学させ、幼稚園教師として身を立てさせたことが自伝に記載されている。⁽¹¹⁾ 桜井女学校(女子学院の前身)の校長矢島樹子、教頭米人ツルーとは親交があつたらしい。

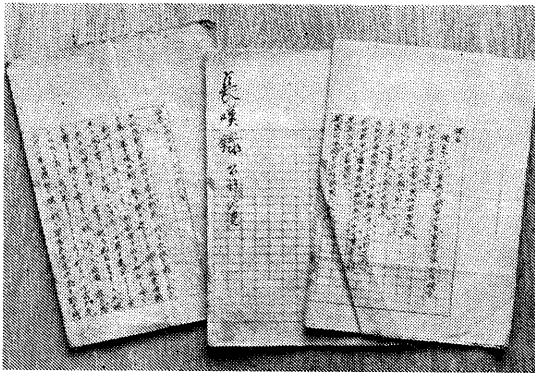
この太田陣屋に於ける伝習は慶応元年から三年までで、終には江戸に移し幕府と共に消滅に至つてゐる。

(五) 幕臣としての第二の人生

幕末から維新にかけての激動期は日本史上、もっともドラマチックな時期であり、急激な価値の転回に人々は翻弄された。半十郎は明治元年で二十七歳、血氣さかんで進取の氣性に富む彼にとつてもまた、この時期を転機として第二の人生が展開されていった。維新の戦火の折には、三ヶ保丸、回天丸に搭乗し仙台へ脱走、のち北海道、箱館で小金ヶ原の開墾に従事したらしい。この小金ヶ原の開墾は箱館へ脱走した人々の遺族を救済

するのが目的で、三井の三野村氏、及び北島時之助氏等の肝煎りで計画したのであったが、当時は武士気質の余風で遺族は、中々に集まらずに終ったようである。このとき父と弟も一緒だったという。⁽¹²⁾ やがて数年にして江戸へ帰国している。

こうして明治の時代を迎えるが、彼は何を考えていたであろうか。彼の残した未発表の手記「独言」や「言志」「長嘆録」には不許他見として彼自身の心中の思いが筆で書かれている。



▲ 写真1

(写真1参照)

明治二十八年に書いた「言志」(長嘆録と内容は同じ)の手記のなかで彼は「余は旧幕の遺臣にして実に其の失政を助けたる者なり何の面目ありてか又政を議するを得んや去りて山林に入り又海浜に遊び悠々日月を消し自以て足れりとする。こと此に二十有八年」と記し、幕臣としての維新後の生き方を述べている。彼の号「虚心」「局外閑人」は彼の姿勢をよく言いあらわしたものと言えよう。しかし手記のなかで彼は政治に対する意見を述べ「我国の前途果して如何せば可ならん……(略)愛国の情殆禁する能はざればなり嗚呼余が我国の前途を憂ふるは一朝一夕にあらざるなり」と記し末尾に、

国ゆたか たみやすかれとおもふかな

きみがこゝろに よしたがふとも

と歌を詠んでいる。幕臣として彼は心の奥深くに、他者に話すことの許されないさまざまな思いを持ちつつ耐えていたことが推察される。こうした手記をみると彼が如何に世界全体に視野をむけ、そこから日本の将来のあり方を深く考えていたかということが理解できる。彼がその後、地理教育に力を入れたことや、物理、歴史、道徳、家政学、幼児教育の分野の教科書にたずさわったこと、また新聞、雑誌の編集など多方面にわたる活

躍は、つまるところ世界における日本の国の将来を考えての意図から出発していたものと考えられる。そして後年、彼のライフワークとなった浮世絵研究も世界的視野にたつて日本独自の美を浮世絵に求め、これを正しく世に伝えることに意義をみいだしたのではなからうか。彼は「独言」で「天地有限、邦国有限、世界一王天命数、何国何君果為王、国大則人大大、国小則人小小、小国人有懼色、大国有驕色、(天地は限りあり。邦国も限りあり。世界一王天命数。何れの国の何れの君が果たして王とならん。国大にして則ち人大きく心大なり。国小にして則ち人は小さく心小さし。)」と述べ、「男児為大國小吏、无為小国大臣、有虎狼在後、中原欲逐鹿、危哉」(男児は大国の小役人となり小国の大臣となるなし。虎狼ありて後に在るに、中原に鹿を逐わんと欲するは危いかな)と警告を発している。虎狼とは英米独仏露などの諸外国をさし、中原とは国内で政権争いをしていくことの危険を述べている。さらに「我國、一幼稚園、講武興文、有名無実、作佞屈難読文、示懵々無知人、為何、(我が国は一つの幼稚園なり。武を講じ、文を興せども、名有りて実なし。佞屈(むずかしく)読み難き文を作り、無知の人に示して何をかなさん)と日本の国の精神面での未熟さを指摘している。幼稚園と譬えたのは、

まだ幼くてこれからであるという小児の未熟さをさしたものである。彼は日本の独立は富国強兵にあるとしているが、「真正文明国、蓋無甲兵具、(真正の文明国は、けだし甲兵具うることなし)とし、精神面の独立をまず主張している。こうした面から彼の第二期は日本の国が真正の文明国として成長するための一助として雑誌、新聞、教科書の編纂をおして文筆活動による啓蒙を行なったものと考えられる。幼児教育に関する文献も同じくこの趣旨から書かれており、日本の国が真の文明国として世界の国々と対等につきあうことのできるよう幼児期からの教育が是非とも大切と考えてのことであった。

(六) 「東京新報」(TOKYO NEWS)の編集

明治六年二月から六月まで週一回発行の新聞「東京新報」は十七号で終っているが、彼が編集者として最初に手がけた仕事であった。これは中村敬宇の支援によるもので基督教の色彩をもつユニークな新聞であった。東京大学の明治新聞雑誌文庫にある第一号(吉野作造博士の寄贈による)の表紙に「この新聞の発行者は基督教の信者らしい」と記されているが、彼が信者であったという記録は今のところ見いだせない。孫にあたる威次郎氏に聞いても、そのような話は父から聞いていないとのこと

とで、おそらく彼の酒好きからみても信者にはならなかったのではないか。むしろ彼は中村敬字の影響を受けて儒教による天(超自然的な一つの理法)の思想から基督教の神を理解し、編集に当たったものである。

この新聞の趣旨については第一号の緒言に「本局ヨリ出ス新報ノ主意ハ童蒙婦女子ヲ善道ニ導キ父兄師友ノ教諭ノ一助トナサント欲ス」とあり、人々の精神を高め、真の文明国となるための啓蒙が目的であった。彼は編集者として虚心堂の名を用い、本局を東京小石川大門町鷹金屋清吉方虚心堂に置き、売弘取次

写真2



の相談に応じている。売弘所は京都、大阪、東京各地の計八か所が名を連ねているが、この新聞がどれほど読まれたのか明らかでない。わずか四か月で廃刊されたとは、経済的にも成立しなかったのではないか。「東京新報」は明治九年敬字の好意で十字社書店から基督教の雑誌として再び出版⁽¹⁵⁾されているが、このときには半十郎は関係しなかったようである。

(七) 西教の神と「真神」

中村敬字は「東京新報」の第十一号(明治六年五月)に漢文で「西教無^ニ君之弊^ニ」と題する文を書いている。これは当時の人々が基督教徒を君に不忠で、国を売る者と誤解するのでこの点を明かにすると同時に偏見を取去って基督教に傾聴すべきを勧告したものであった。こうした西教にみる基督教の God を、この新聞では「真神」という言葉に訳している。第十二号で亜米利加新聞紙より訳したとある「母の慈愛」と題する文では、母が我が子の病気に夜も寝ず看病する姿に真神を見るとき「真神の人民と相関係する事^{あた}恰かも母と赤子^{せきし}との如し」「母は片時も小児を忘れざれども子は時として母の恩を忘る我等のこの天地間にあるは小児の母の懐抱中にあるが如し然るに真神を信ぜずして呱呱として常に泣き最愛の母を認め得ざるハ浅ま

しき事ならずや」と記されている。⁽⁶⁾

また半十郎が書いたと見られる「幼稚園金針二十八条」⁽¹⁷⁾には二十八項目に及ぶ徳育の指針のようなものが簡条書に列挙されている。

第一 真神ヲ敬畏スルハ智識ヲ開キ才能ヲ長ズルノ始ナリ

第二 真神ハ万事万物人ノ見聞セザル事ヲ知ル故ニ心中ノ善

悪人目ニ見エザルモノモ真神ノ洞察ヲ逃ルルヲ能ハズ

第三 災厄ニ罹ル不幸ノ人ヲ見棄ル事勿レ然ルトキハ真神マ

タ汝ヲ見棄ザルベシ

第四 父ノ慈愛ハソノ子孫ノ家ヲ繁昌ニシ母ノ憎悪ハソノ子

孫ノ家ヲ衰微セシムルナリ

第五 真神ノ曰ク人々互ニ救援補助スベシ余ハ汝等ヲ救ヒ助

クベシ

第六 怠惰ナル人ノ恒言ニ曰ク「余ハ善事ヲ為ス事ヲ欲スレ

ド財ナク力ナキヲ奈何」

第七 汝ノ田野ヲ耕シ収納ヲ得ル如ク汝ノ信心ニヨリテ汝ノ

身ニ収納アルベシ

(以下省略)

紙面の都合で割愛したが、ここには聖書や儒教の道徳倫理が引用され西洋と東洋の道徳が折衷して記載されている。こうした和洋の折衷主義は中村敬宇の師、朱子学の佐藤一斎の儒学に

みることができると。折衷主義は一斎の学問、処世のすべてを貫

いていたといわれる。⁽¹⁸⁾ その哲学は汎神論的であり、人はまた一

個の神的存在であった。昌平黌時代、一斎を師と仰いだ敬宇や

その弟子の半十郎は、その影響を受け儒教の天の思想から基督

教の神を理解し、宗教が道徳の根元であると捉えている。こう

した汎神論的立場にたつ神の観念は、ドイツ・スイスを中心と

する十九世紀の自由主義神学の立場と共通するものがあり、こ

の思想にはフレイベルの万有在神論と相通するものがあつた。

中村敬宇が幼稚園の創始者フレイベルの精神をいち早く理解し

共鳴していたこと、そして西欧の幼稚園を外形的な模倣として

でなく、その本質を把握し日本に移植しようとしていたことは、

こうした儒教の解釈と結びついて可能となつている。そして半

十郎は「幼稚園初歩」の書で、フレイベルの精神の理解から出

発しこれを日本独自のやり方に発展させていることが理解され

る。(つづく)

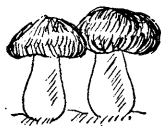
(国立音楽大学)

註

(1) 半十郎は八月一日没、享年六十一歳。この新聞は東京大学附

治新聞雑誌文庫に在中。

- (2) 飯島半十郎著「雑話」、『洋々社談』報知社 第二三号 明・
九 九
和十三年七月号
- (3) 玉林晴朗著「浮世絵研究の先覚者飯島虚心」、『書物展望』昭
和十三年七月号
- (4) 益田孝(嘉永元年1858)昭和十三年(1938) 佐渡生まれ幕臣
九十歳没
- (5) 益田の実妹であるが幼い頃、騎兵隊の医者永井文栄に養女と
なった。十一歳で渡米
- (6) 長井実著「自叙益田孝翁伝」内田老鶴圃 昭和十四年 p.418
421 167~170
- (7) 横浜のアメリカ商館ウォールシ・ホールで亜米一とも言っ
た。
- (8) 長井実著 前掲書 p.418
- (9) 矢野二郎(弘化二年1825)明治三十九年(1906) 江戸生まれ 幕
臣 六十二歳没 矢野次郎とも言う。
- (10) 島田三郎編著「矢野二郎伝」実業之日本社 大正二年 p.37
- (11) 島田三郎編著 前掲書 p.158
- (12) 大曲駒村著「飯島虚心翁」『書物展望』昭和九年
- (13) これらの手記は、飯島家に保存されていたもの。
- (14) 横書の「TOKIO NEWS」と書き表紙のカットも自分で画いた
- (15) 明治九年十二月、原胤昭の十字屋書店から発行。編集者は鈴
ようである。(写真2参照)
- (16) 中村敬宇が訳し紹介したものと思われる。
木鏡。
- (17) 「幼童金針二十八条」は東京新報第十五号(明治六年六月)
中村敬宇の著書は漢文と平仮名で区別されていた。
- (18) 高橋昌郎著「中村敬宇」吉川弘文館 昭和四十一年
p.10~11



〈若い保育者から〉

保育者二年生のつぶやき



森 道 子

幼稚園で子どもたちとの生活を始めて、二年間が夢中のうちに過ぎました。社会人となってまだ日も浅いのですが、こと幼児教育に関しては、学生時代の何倍ものことを実際の体験から学んでいるという気がします。幼稚園生活のリズムや園内での子どもたちの姿を知れば知る程、その中で果たす教師の役割りについて分からなくなったり、迷ったりすることが多いのですが、毎朝様々な表情で登園してくる子どもたちの顔を見ると、いつの間にかそんな悩みも忘れて、ただひたすら、子どもたちが一日楽しく遊べるようにと願う気持ちがこみあげてくるのです。

今でこそ「遊びを大切に」とか「まず、子どもの中に入って遊ぶことから……」とか言う言葉があたり前のように口から出るようになりましたが、私が先生として初めてこの幼稚園に来た時には、「子どもたちと大いに遊んでください」と言われて大変不思議に思ったことでした。学生時代にほとんど子どもと触れる機会がなく、卒業論文でも実験の結果のみに目がくらんでいた私でしたから、子どもの生活の意味など考えてみたこともなく、子どもと一緒に遊べば良いのなら私にもできそうだと、子ども好きであることを唯一の心の支えに、この道に入る決心をしたのでした。

子どもたちを楽しく遊ばせるための教師の仕事は実に多く、精一杯の心配りをしたつもりで、環境と準備を整えて登園を待つのですが、いざ保育が始まってみると、こちらで母親との別れを惜しんでいる子があるかと思えば、あちらでけんかの泣き声があがる。「先生、遊ぼう、遊ぼう」とせがむ子がいるので相手にならうと思うと、「先生、ころんじゃったの」と半べそをかいてやって来る子がいるといった具合で、てんてこまいです。子どもなど幼稚園に来ればすぐに遊び始めるものと思っていたのに、突っ立ったまま身動きもしない子もいます。特に年少組では、先生は子どもたちにとり囲まれて自由がありません。ひとつの遊びからそっと抜け出して他を見に行こうとすると、せっかく遊んでいた子どもたちも遊びをやめてぞろぞろとついてきてしまうのです。一か所で子どもたちの満足のいくまで一緒に遊んでいられたらどんなに気持ちが良いかと思ひ、つくづく子どもと遊ぶ、また子ども同士を遊ばせる難しさを感じました。

私にとって初めてなら子どもにとっても初めてということが多くて、続出するハプニングにオロオロするばかり。事あるごとに主任の先生のお手を借り、先輩の先生

の真似をして過ごしました。いつまでたっても子どもたちがどこで何をしているのか把握できず、また同じ幼児の行動を見ても、他の先生に比べてどうして私には見えないものが少ないのかしらと情けなくなるのが度々でした。こういう時、保育経験の浅さはもちろんのことですが、人生経験という面からも自分の未熟さを感じさせられました。よく「子どもの気持ちになって」と言いますが、これはとても難しいことです。自分の生きてきた人生は一つですから、いくら自分の幼年時代の思い出から押しはかってみようとしてもはかりきれない所がたくさんあります。同時に、子どもの性格や行動の意味を知ること大変難しく、やはり子どもたち一人一人が分かるようになるためには、私自身の人間としてのふくらみ、幅広い人生経験が必要なのだ痛切に感じました。

ただ単に子どもと共にいる大人というだけでなく、保育者である以上は、子どもの発達段階を正確に知った上であらう、その先の見通しを持って保育していかなければならないはずですが、その判断の基準が大変難しく、結局大方の子の平均値のような所をとりながら、実際の子ども

の気持ちと微妙にずれて心が通じ合わずにいたのではな

いかと思います。

四歳児でも保育者のひざや肩にのるごの好きな子が多いのに最初はびっくりさせられました。ちょっとかがむと、後ろからべったりおぶさってきたり、「ほくね、あさごはんいっばいたべたんだよ」と言ってるやうに来た子を抱き上げて、「まあ、おもうなつたこと！」と感心してみせると、我も我もと寄ってきてとめどがないほどになります。またある時、私が帰るバスの中で偶然園児と一緒にになりました。「ねえ先生、きょう、ようこのここんとところに赤チンつけてくれたんだよねえ」と、突然うれしそうにはなしました。その子はいつもべったり甘える性質の子で、一度私にしがみついたら最後、なかなか離れようとしなくて、私も片付けなどの忙しい時にはなるべくとりつかれないように、などと気をつけたりしていたのですが、ささいなことをこんなに喜んでくれたのだと思うと、他の先生に頼まず、自分で薬をつけて

あげて本当に良かったと思ひ、忘れかけていたものにハッとして気がついたやうな気持ちでした。教師と幼児の間関係はこのようにごく日常的な信頼関係の上に成り立つものなのでしょう。他日同じ子に「どうしてようこちゃんはいつもせんせいにくっついてるの？」とたずねたところ、「だって、せんせい、いいにおいするんだよ」と鼻をすりよせて来ました。なんだか私もほのぼのとうれしくなつたことでした。

「どれだけの子にどれだけ手をかけてあげられたかによつて保育の価値が決まります」と主任の先生がよくおっしゃいます。困っている時に助け、小さなことでもめんどろがらずにすぐしてあげられた時には、お互いにとても穏やかな気持ちでいられます。この子たちがいつの日か本當に一人で工夫してあれこれできるようになるまで、てんでこまひを続けるのだらうと思ひます。

(牛込成城幼稚園)



万年ピッチャーの配慮

村田修子

野球に興味を持ちはじめた少年ならば、誰しも一見派手にみえるピッチャーにあこがれることでしょう。これがプロの野球選手ともなれば、あんなにも苦勞の多い役割りよりは他のポジションを、と思うでしょうが……。

十月は「体育の日」もありますし、各種の行事に忙しくも楽しく過ごせるスポーツの月ですから、子どもたちがやる野球あそびのときに、いつも任命されるピッチャーとしての感慨など述べてみたいと思います。

野球といっても「野球もどき」で、子どもたちがテレビを見たり、兄弟たちから教えられたルールを持ち寄り、私も加わって作り上げた最低限のものです。

● 打ち易いたま(ストライク)を三回空振りしたら交代する。

- 打ったら一塁の方へ走っていく。
- 次の人が打ったらまた次の塁へ走る。
- 打つ人は順番にする。

概略このくらいのルールで始まりますが、ときをへるに従って本物らしいルールが次第に加えられてきます。先ず打つことが興味の中心ですから、常にピッチャーの役割を受持つ私は、よく当たるようなたまを投げてやります。

本当の野球なら、ストライク・ゾーンが決まっていますから、その範囲を目掛けて投げるわけですが、子どもたちはそれぞれバットを振る角度が違います。打つ構えはみな同じような姿勢をするのですが、その先、振るバットの通り道が違うのです。

外側を大きく回すひと、バットを横にねせるような形で振り回すひと、低い位置で振るひとなど、それぞれタイプが違うので、一球投げてみるとおおよそそのことが分かりますから、その振り方で当たり易いボールを投げてやるようにします。そうすると当たる率が大変に高くなります。

当たったときの子どもの喜びは大変なものようです。けれども打ったあと、二塁、三塁と走ってホームベースまで回ってくるので、活動が連続してきますから、どんなに喜んでいられるかをすぐその場で聞くことはできませんけれども、幼稚園でのこ

とを家庭で余り話さないひと、そのことについては報告するらしく、それについての反応を親から聞くことが多いので分かります。

子どもたちの様子もさまざまに楽しくなります。

● 当たったけれどまごまごするひと。そのひとには「一塁、一塁」と励ましてあげます。

● 反対の塁の方へ走るひと。

● がんばって二塁、三塁、ホームへとがむしやらに走るひと。

● バットをはなさず持ったまま走り回るひと。

● 一塁に座りこんで、次のひとに追いこされるひと。

● 走りながら、自分の近くに来たボールを追いかけて取ってき
てくれるひと。

● 大当たりをされて遠くへいったボールを取りにいって帰って
きてみると、まだ塁の間を走っているの聞いてみると、「も
つたいないからもう二回まわっちゃったんだよ」とまじめな
顔でいうひと。

これには涙を流して笑いこぼれました。こういうときは楽しんで、何ともいえない幸福感にひたれるときです。全く子ども特有の型にはまらない発想です。

幼児の仕事にたずさわっているものは「細心の配慮が必要である」ということはよく耳にすることはですし、案をたてるときも、それを実践するときも、また指導する上での留意点などを考えるときにも必ず「配慮」ということを意識の中におきます。何をするにも忘れてはならないことなのです。

野球遊びについては、幸に私はボールを見る目があり、扱う要領が分かれますから、たまたまくる実習生などのピッチャーよりは認めてもらえているようですが、幅広い経験を必要とする「幼児の生活」では、私には分からない面で配慮しなければならぬ点を見がしているために、子どもたちの意欲を盛り上げることができないことがたくさんあるのではないかしらと、いつも大勢の子どもたちを相手にただ一人ボールを投げていて、打たれたボールを追いかけながら思っているのです。

たまには私もバッターになりたい、と申し出るのですが、このピッチャーを必要とする子どもたちは仲々打たせてくれません。

「今日は打たしてくれるかな、そうしたらホームランを打つてやろう」と思いながら万年ピッチャーを務めています。

(お茶の水女子大学附属幼稚園)

米国の幼児教育における五つの実験(十三)

大戸 美也子

四 オープン・エデュケーションの有効性

オープン・エデュケーションの有効性を判断するために、少なくとも三つの方法がとられている。一つは、教師による主観的判断であり、子どもたちの絵や作品、行動上のきわだった変化、あるいはあそびや作業への打ちこみ方を直観的にとらえて、このプログラムの有効性を判断しようとするものである。第二は、特定の態度を組織的に観察した結果を判断材料とする方法であり、第三は、学習達成力等のテスト結果を用いる方法である。一般的にいて、オープン・エデュケーション関係者は、第一の教師の主観的評価に基づいてプログラムの成果をみていこうとする傾向、または第二、第三の方法に消極な傾向がみられる。教師の主観的な

判断を重視する主な理由は、オープン・エデュケーションのもつ特徴自体の中に見出すことができる。オープン・エデュケーションは、ひとりひとりの子どもの資質を、その子どもの「やる気」や興味、あるいは学習のスタイルを尊重して向上させることをねらいとしている。オープン・エデュケーションの教師は、個々の子どもの「やる気」の程度、興味内容、また興味実現の方法を「今、ここで」診断し、それらを刺激し満たす活動を「新しく」選択していかなければならない。オープン・エデュケーションの実践の核は、教師の主観的判断を媒介として形成されているといえよう。従って、このプログラムの成果は、教師の主観的判断を抜きにして、個々の子どもの成長のスタイルを無視しては成り立たないのである。

教師の主観的な評価を相対的に重視するもう一つの理由とし

て、個々の子どもの成長スタイルをとらえる適切な道具の欠如があげられる。現在、各種の標準テストが開発されているが、これは子どもの成長のある側面を「量的」にとらえるのに有効であっても、その成長の側面が、個々の子どもにとっても意味までは測定できない。また、近年標準テストの実施状況のもつ非教育的性格——子どもを不安にし、能力を低下させる等——も次第に明らかにされてきた (Murphy, 1973) ことも、標準テストへの信頼を低下させている。一方、これに代わるよく吟味された教育的な評価法がまだ充分に発達していないために、教師の主観的判断の方がまだしも教育的であるという消極的理由からこれを支持するのである。教師の主観的な判断を認める今一つの理由として、オープン・エデュケーションの実践の浅さを指摘できる。オープン・エデュケーションは、七〇年代に入ってようやくその試みは、じまったばかりの未熟な教育実践である。従って、標準テストを実施しても、その結果にオープン・エデュケーションの特性が反映しているという保障はないし、また、未体系の段階で、「そうした評価を試みることは、芽を吹き出したばかりの若木を、その根つき具合を調べるために引き抜くことにも似て」(スポテック、1977) いることから、しばらくの間は教師の主観的判断にまかせておこうとする傾向がある。

そうはいっても、オープン・エデュケーションに関心をもつ人々、とりわけこれからオープン・エデュケーションを導入しようとする人々は、その一般的な有効性を知っておきたいという希望が強いので、実際には各種の評価研究がおこなわれている。ゲイトウッド (Gatewood, 1975) は、およそ二十の研究をレビューして、オープン・エデュケーションの成果の一般的な傾向をひき出す努力をしているが、結果的には何ひとつ一貫した傾向を見出すことができなかった。特定の学習達成力にプラスの相関を見出す研究があるかと思えば、マイナスの相関、相関なしの研究があり、また、自己概念、社会性の発達についても同様の傾向がみられる。このような結果は、オープン・エデュケーションの評価研究自体の未熟さ (レビューに使われた研究の大多数が博士論文である) が大きく反映していると思われるが、オープン・エデュケーション自体、サンプルをマッチさせて月並の研究法で平均値を比較するあり方を拒否していることに気づく必要があるだろう。

オープン・エデュケーションそのものの統計的評価ではないけれど、その原型ともいうべきイギリスのインフォーマル教育については、極めて大がかりの長期的にわたる統計的調査がある。英国の教育科学省は、一九四八年から定期的に「読み」の標準テストをおこなってきたが、それによると、インフォーマルの普及の

時期と「読み」能力の進歩とは対応しており、一九六四年には十一歳児の平均値が、一九四八年の十一歳児よりも十七か月進んでいたと報告している(Plowden Report, 1967)。この調査結果は、多数の変数を充分にコントロールしていないので、そのまま信ずる訳にはいかないが、シルバーマン(1970)の指摘するように、「インフォーマルな教育は、英国の子どもの読みの学習に関する能力を、少なくともそこなっていないのだと結論」づけることはできるであろう。

また、ガードナー女史(Gardner, 1966)の十二年にわたるフォーマル・エデュケーションとインフォーマル・エデュケーションの比較研究も、インフォーマルな教育が十四の評価項目の内、二つのアチーブメント・テスト(英語、自由画)と四つの態度テスト項目(「ききとる能力と記憶力」「きちんと整理していること、注意深さと技能」「器用さ」と「子どもの学校外での興味の深さと幅」)において明らかに優位であったことを実証している。ガードナーの研究の興味深い点は、調査結果よりも、調査項目にもりこまれなかった調査状況での子どもたちの行動の相違である。調査者の報告によれば、インフォーマルな学校の子どもはよりリラックスしており、不安感も少なく、仲間や調査者と気楽な関係をもっており、自分の仕事を休めても他の子どもの仕事を手伝ったり

する光景がみられたという。こうしたオープン・エデュケーションの本質的成果とみられる側面が、正式に評価されにくい所に、オープン・エデュケーションの有効性をめぐる問題点があることを自覚し、今後研究の成果を待たなければならぬ現状である。

五 オープン・エデュケーションの将来

オープン・エデュケーションは、教育現場の改善運動である。従って、この運動の発展と定着は、現場をになう教師自身のあり方はもとより、現場を支える教育管理者のあり方に左右されるといえる。オープン・エデュケーションを展開するための教師および教育管理者の基本的な資質とは、一体どのようなものであろうか。次に簡単に述べてみよう。

(1) 教師の資質の改善

オープン・エデュケーションの実践上の課題は、個々の子どもとの興味の把握と、興味を深める多様な方法を見出していくことにある。子どもの興味の把握とそれを深める方法の多様さに気づくためには、教師にどのような技術や資質が必要であろうか。それ

それについて検討してみる。

活動の流れにそって子どもの興味の中心をたどる

——カリキュラム観の改善

子どもは、ひとりひとり異なる興味をもつばかりでなく、ひとりひとりの中でその興味の中心を時間の経過と共に変化させていく存在である。従って、ひとりひとりの子どもの理解とは、他と異なる行動上の特性を把握するだけにとどまらず、経過による関心の移動と興味のスタイルというものも理解するものでなければならぬ。

オープン・エデュケーションにおいて、子どもの興味を問題とするときには、この二つの興味の理解を前提としているのである。たとえば、オープン・エデュケーションを採用しているクラスでは、課題毎に学習コーナーを独立させ、複数の学習コーナーを設定することが一般的におこなわれているが、これは明らかに前者の子どもの理解——子どもの興味の多様性——を反映した具体的なクラス風景である。しかし、後は子どもにまかせて放っておくのでは、その後における子どもの興味の變動、あるいは變動にかかわる諸要素が無視され、子どもの興味の尊重は片手おちとなる(注、オープン・エデュケーションとは、特定の空間設定で

はなく、そこから始まる教育なのである。しかし、特定の空間設定そのものをゴールとし、教育の方法としない誤解も実際に沢山みられる)。教師は、子どもの興味に即して多様な活動を用意できる技能の他に、活動の展開とともに興味の分化をたどれる技術と身につける必要がある。子どもの興味スタイルを保障する手段として、今日(米国で)広く活用されているのが、カリキュラムの「Flow-chart」化の試みである。これは、活動テーマの変化の「流れ」を図式化することによって、子どもの興味の变化を組織的にとらえたものである。フロー・チャートを描くことによって、教師は、子どもと共に変化しながら、しかも時々々の中心的課題をはっきり認識することができる。フロー・チャートに限らず興味の分化過程をとらえる方法の開発は、オープン・エデュケーションの教師にとって欠くことのできない仕事である。

子どもの興味を広げ深める方法を多様に考える

——指導法の改善

前回、オープン・エデュケーションの構造と教師のかかわれる場所を図によって示した。ここでは、オープン・エデュケーションの展開する状況には、子ども、仲間、教師、環境および教師の介入する課題が存在し、子どもの世界は四つの領域とかかわりを

もっていることを示してきた。仲間、教師、環境、そして課題のいずれもが、子どもの世界の充実につながっている。問題は、それらのいずれかの要素が興味の分化にかかわるか対応してとらえ、残りの要素を変化を促す可能性として自覚することである。このことが可能となるためには、子どもを関係的にとらえる理論、また、子どもの行動変容に連なる要素を分化できる特別の訓練が必要である。そのような試みとして我が国では松村康平（一九七三—七）を中心とする「関係論」に基づく資質養成の試みがある。

(2) 教育管理者の資質の改善

教師がクラス運営の決定権をもっているといっても、教師は必ずしも子どもと共に自由に運営できるとは限らない。それが許され、奨励されてはじめて可能となる。子どもと教師との関係は、そのまま教師と教育行政者との関係にもあてはまることである。従って、教育行政者の側にも、教師の興味を育て、それを伸ばすさまざまな可能性を開発していく覚悟がなければ、教師の「やる気」は消えうせてしまう。英国におけるインフォーマル教育の発展の重要な要素として、教師を「援助」し、支持する教育管理者の役割を指摘する者が多い。教育管理は、現場を主導的にこなす

人だけに、その人のあり方の改善は教育改革の重要な要素と考えられるのである。米国の教育行政者は、英国のその人たちより教育的ではないという指摘(Silberman, 1970; Eisner, 1974; Evans, 1975; Granis, 1973)が多いが、筆者にはそれでも日本よりずっと教育的リーダーシップがとれているように思う(大戸, 1975)。教師も教育管理者も含めて、子どもとの生活を豊かにしていく方途の開発いかんが、今後のオープン・エデュケーションの普及に大きな影響を与えるものと思われる。(〇〇〇)

文 献

1. Armington, D. A plan for continuing growth. In *Description of Follow Through Programs*. Washington, D. C.: U. S. Office of Education, 1968.
2. "Back to basics in the schools". *Newsweek*, Oct. 21, 1974, 87-96.
3. Barth, R., & C. Rathbone The open school: a new Way of thinking about children, learning, knowledge. *The Center Forum*, 1969 (July), 3 (7).
4. Barth, R. *Open education and the American schools*. New

- York: Schocken Books, 1972.
5. Blackie, J. *Inside the primary school*. London: Her Majesty's Stationary, 1967.
 6. Brown, J., & N. Precious *The integrated day in the primary school*. New York: Humanities Press, 1968
 7. Davaney, K. *Developing open education in America*. Washington, D.C.: NAEYC, 1974.
 8. Dennison, G. *The lives of children*. New York: Random House, 1969.
 9. Eisner, E. *English primary schools*. Washington, D.C.: NAEYC, 1974.
 10. Engstrom, G. (Ed.), *Open education-the legacy of progressive movement*. Washington. D.C.: NAEYC, 1970.
 11. Evans, E. *The contemporary influences in early childhood education*. 2nd. ed. New York: Holt, 1975.
 12. Featherstone, J. The primary school revolution in Britain. *The New Republic*, Aug. 2, Sep. 2, Sep. 9, 1967.
 13. Gardner, D. E., *Experiment and tradition in Primary schools*, London: Methuen, 1966.
 14. Gatewood, T. How effective are open classrooms? A review of research. *Childhood Education*, 1975, 51 (3), 170-178.
 15. Grannis, J. Informal education and its social context. *Teachers College Record*, May 1973, 74(4), 547-552.
 16. 稲垣忠彦 「アメリカ教育通信」 評論社, 1977
 17. Kohl, H. 36 children. New York: The New American Library, 1967.
 18. 松村康平 「交差教育法」 日本教育学会報, 1968. 5.
 19. 松村康平監・編 「関係学研究Ⅰ～Ⅴ」 ソフトウェア社 1973～77.
 20. Murphy, L.B. The stranglehold of norms on the individual child. *Childhood Education*, 1973, 49(7), 343-349.
 21. "Not so loudmouth and foolish". *Time Jan. 22, 1977*, p. 51.
 22. 大戸美也子 「情報のとらえ方, 伸ばし方」 『関係学研究』 Ⅲ, 1975, 53～56.
 23. 小川正通 「現代の幼児教育——海外の動向と進歩」 フレーブル館, 1969.
 24. 小川正通 「イギリスの教育前状況と動向」 梅根悟監修 「世界教育史大系 22. 幼児教育史Ⅱ」 講談社, 1975.
 25. Plowden, Lady Bridget (Chairperson), *Children and their schools: a report of the central advisory council for education in England*. vol. I London: HMS Office, 1967.
 26. Silberman, C. *Crisis in the classroom*. N.Y.: Random House, 1970. (山本正訳「教室の危機」サイマル出版会, 1973.)
 27. 白井美子 本誌論文参照.
 28. Sobel, H.W., and E. Tejirian. The case for open education. *Teachers College Record*, 1973, 74(4), 559-565.
 29. Spodek, B. Extending open education in the United States. In G. Engstrom (Ed.), *Open education*. Washington, D.C.: NAEYC, 1970.
 30. Spodek, B. et al. *Studies of open education* (1975) (佐伯・栗田訳 「オープン・エデュテイション入門」 明治図書, 1977)
 31. Van Tii, W. *Curriculum quest for relevance*. 2nd. ed. Boston, Mass.: Houghton Mifflin, 1974.
 32. Walberg, H., & S. Thomas. Open education: an operational definition and validation in Great Britain and the united States. *American Educational Research Journal*, 1972, 9, 197-208.

アメリカにおけるオープン・エデュケーション（その一）

白井堯子

オープン・エデュケーションと

の出会い

私の家族は、昨年三月までアメリカ、ヴァージニア州のシャーロットツヴィルで二年あまり生活した。ヴァージニア州は、アメリカで最も歴史の古い州としてその伝統を誇っており、私たちが住んだ所も『独立宣言』の起草者・三代目の大統領トマス・ジエファソンの家や、彼が晩年に創設した州立ヴァージニア大学などがある小都市で、知的な水準はかなり高いが、アメリカの中でも最も伝統的で保守的な雰囲気が漂って

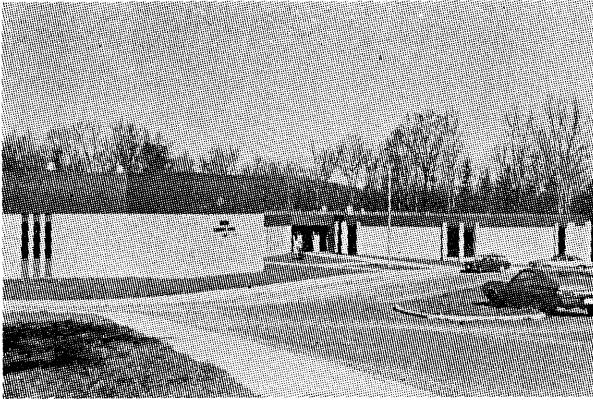
いる場所の一つである。

このような南部の伝統の地にも、新しい教育実験の波が押し寄せ、この地で学校教育を受け始めた私の娘晶子は、偶然にもそれを「オープン・エデュケーション」として経験したのである。この教育法の特徴や効果については、日本でも最近ほぼつ紹介がなされ始めているし、沼津にある加藤学園のように、これを現実に採用している所もあるので、ここでは、一人の外国人の子どもが、かの地でどういう形でオープン・エデュケーションを与えられたか、そしてそれをどんなふうにと受けとめ、どう成

長していったかを母親の目で記してみたいと思う。

五歳半で渡米した晶子は、先ずルーテル教会に附属した一クラス七人という家庭的な雰囲気の幼稚園に入り、夏には、あのようなニールのサマーヒル・スクールで先生をしていただく方が始めた幼稚園の夏期学級に通って、アメリカの子どもたちと遊ぶことや、英語に少しばかり慣れていた。そして八月には、六歳の誕生日を迎え、いよいよ九月から小学校に入ることとなった。丁度その頃、シャーロットツヴィル市の郊外に新しい公立小学校が一つ創立され、八月末

◀写真1
オープン・エデュケーション向けに設計、新築
されたグリア小学校。



に、その新しい学校の校長先生から次のような手紙を頂いた。

「私は新しい学校長として、今年度、皆様や皆様のお子様と共に仕事をしていくのを楽しみにしています。何か御子様の進歩について御質問があったらお気軽に私や他の先生方にお尋ね下さい。新しい学校の名前は、M・C・グリア小学校です。新学年を目の前にして、われわれは興奮しています。どうしてかという、あなた方の御子様に優れた教育の機会を与えるために必要なスタッフ、設備、道具を備えていると感じているからです。この一年が興味深くチャレンジングな経験となるように期待しています。この一年間をあなた方の御子様にとって実り多いものにするために、どうぞ御協力下さい。

グリア小学校は、個別指導教育 (Individually Guided Education I・G・E) を行なっています。この I・G・E というプ

ログラムは、一人一人の子どもに最も適した学習スタイル、学習程度、学習目標を与えうる先生を育てていくことをも、目的としています。I・G・Eでは、教育的画とその実施にすべての先生がかかわります。一人の先生だけが行なうよりも沢山の先生と一緒に行動する方が、より良い成果が生まれると信じるからです。

生徒は従来のように学年でグループ別されるのではなく、年齢によって分けられます。皆様は、ある学年に属する子どもたちのすべてが、どの課題においても同じレベルにいるという考え方に基づいた教育はおかしいとお考えになると思います。I・G・Eにおいては、子どもは○○先生のクラスの子であるとは呼ばれません。生徒は、一つのユニット (チーム) のメンバーなのです。一つのユニットには、約百人の生徒と、二人の助手の先生、五人の専任の先生 (そのうちの一人はユニット・リー

ダー)がいます。一つのユニットにいる生徒の年齢差は三歳までです。このような構成によって、子どもは自分の属するユニットの中で数多くの先生と接することができ、また同時に違った年齢の子どもとも関係を持つことができるわけです。

子どもたちは、また大小さまざまなグループの中で学習します。例えば、一日の教時間をお小さなグループの中で過ごします。

ここでは、自分の意見を発表する、人の意見をよく聞く、そしていろいろな状況によく反応する機会を多く持つことができます。この他に、個人学習をも進めていきます。(以下省略)

従来の学級担任制を否定したティーム・ティーチング、子ども一人一人の要求、興味、学習能力、速度の違いを重要視した無学年制などをうたったこの校長先生からの手紙は、私の胸の中に、大きな期待と同時に一抹の不安をもたらした。しかし、晶子

が入学したその日から、このオープン・エデュケーションは私を魅惑したし、また日本に帰国して日本の型にはまった教育に接すれば接する程、その魅力は私の心を描え

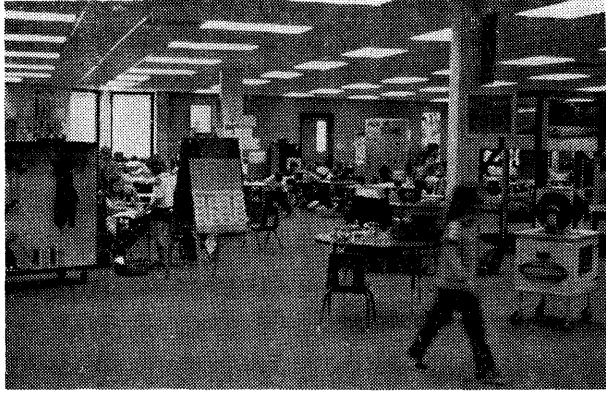
オープン・スペースの学校建築

晶子の小学校は、ティーム・ティーチング、無学年制、I・G・Eなどの新しい試みを行なうために設計された新建築の贅沢な学校であった。広大な林の中に斜面を利用して建てられた建物は、地上二階、地下

一階(半地下式)、冷暖房完備で、一階の中央はミーディア・センター(図書室)、そしてそれを取りまくように三つのユニットのためのすごく広い部屋(普通の教室の十倍以上)があり、地下には二つのユニットのための広大な部屋二つと、幼稚園がある。これまでのようなクラス単位の四角い教室などは存在せず、各ユニットに与

えられた広大な部屋は、本棚やコートかけなどによって幾つかのコナーに仕切られている。写真2に見られるように、仕切りのコートかけや本棚などには車がついていて、簡単に移動させることができる。これは大変意味のあることで、個別指導、グループ指導、一せいで授業などをする際に、その目的に適した広がりや自由に作れるわけだ。そして床には絨毯が敷きつめられ、子どもは床に坐ったり腹ばいになったり、自由な姿勢で学校生活を楽しめる。

この広大な教室の中には、日本では見慣れないものが幾つかある。例えば二メートル以上もあるやぐらだ。子どもはこの上を本を読む。子どもは高い所へ登ることが大好きだから、このやぐらは彼らの冒険心を満足させ、また広い視野を持つ訓練にもなるであろう。その他、父母が作ったさまざまなゲーム教材を並べたゲーム・センター、音楽や英語の時間に使う教材をイヤホン



◀写真2

ユニット単位の部屋。教室の壁がなく、広い面積が棚などで自由に仕切られている。

で聞くりスニング・センター、絵を描くための道具がそろっているアート・センターなどもあり、少し離れた所には、小教室（エックステンション・ルーム）がある。

とにかく、すべてが固定観念にとらわれることなくアイディア一杯、道具も一杯という感じであった。

また特筆すべきことは、建物の内装、設備などが実に色とりどりに華やかなことだ。ユニットによって部屋の壁の色も絨毯の色も違う。まるでデパートか博覧会にも行ったようで、少し色が多過ぎて落着きがないのではないかという感想をもらす人もいた。しかし子どもに言わせると、とにかく楽しいとのことだ。日本の学校のように服装や持物についてのきまりも全くなく、皆が色とりどりの部屋で自由に楽しく学んでいた。先生にとっては、子どもが学校を楽しんでいるかどうかが最大の問題で「晶子は学校生活を楽しんでますか」と

何回も聞かれたし、また、このように楽しませるための工夫が沢山なされている。

ユニットにおける学習

九月になって、いよいよ学校生活の最初の日を迎えた晶子は、おやつを入れたランチ・ボックスを持って、朝八時にあこがれの真黄色のスクール・バスに乗った。日本の入学風景とは全く違い、親が晴着を着て学校へ子どもを連れて行くわけではなく、入学式すらもない。夫が早朝に起きてスクール・バスを待つアパートの子どもと共に娘の姿を写真に撮ったのが、彼女の長い学校生活の開始を祝福する唯一の「儀式」であった。学校ではいきなり授業が始まり、しかもスクール・バスで全校の生徒を送り迎える都合上、何と六歳の一年生に対しても六時間の授業がなされ、朝八時にバスに乗ると帰宅は二時半になる。片言の英語しか喋れない子どもが、こんなに長

く英語の生活を強いられるのは誠に拷問に等しかろうと親としては心を痛めたものである。

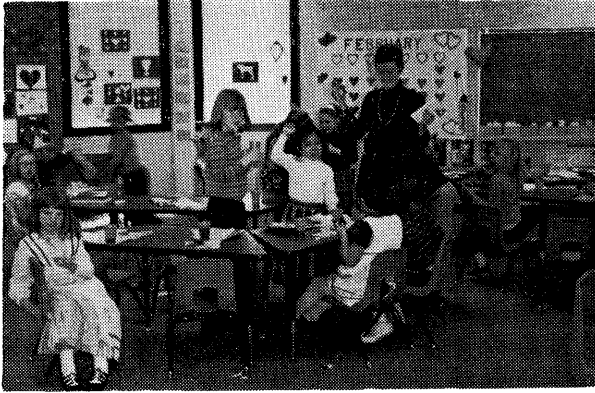
しかし、意外や意外、その後、晶子は「ああ、面白かった」と言っただけで毎日帰ってきたのである。何がそんなに面白かったのかと、興味半分、心配半分で根掘り葉掘り聞いたしてみると、答は実に他愛ない。お昼寝の時間に友だちがうす目をあけたとか、先生が皆の名前入りのクッキーを焼いてきて下さったとか、ゲームや映画が楽しかったとか、お手洗を使う時には「ストップ」と書かれた札をドアにかけて他の人にドアをあけられないようにすることになつていたりとか、キャプテリヤでフランス人形みたいに可愛らしい女の子がいたので隣に座って名前を聞いてみたら「メアリ」というギリシヤ人だったとか、校長先生が真赤なシャツとズボンを身につけていたとか、ABCを書く練習をして上手に書けた

とはめられ星のシールをもらったとか、スクール・バスが途中でえんこしたとか、上級生の男の子に「Chinese! Chinese! (中国人)。」と言われて足を踏まれたけれども隣にいた女の子が「Don't! Hater! (聞くな!)。」と言ってくれたとか、夕食の時間には話題が尽きなかった。日本の感覚でいうと遊んでばかりいるような最初の二週間の学校生活の中で、実は色々な観察、テストが行なわれていたらしい。

校長先生の手紙に見られるように、子どもはその年齢と能力(学習能力だけではな)に依じて五つのユニットのいずれかにグルーピングされる。最年少の晶子が入ったユニットAは、約百人の子ども(多くの子どもは六歳で、七歳八歳の子ともいる)五人の先生(そのうちの一人はユニット・リーダー)、二人の助手の先生によつて構成されていた。先ず子どもたち百人は二十人ずつグループに分けられて、一人の先生

をホームルーム・ティーチャーとして持つ。晶子のホームルーム・ティーチャーは、オニール先生であった。ホームルーム単位の活動は、お誕生会などの直接学習とは関係のない事柄についてであり、英語や算数などの学習は、課目毎に、このホームルームのメンバー構成とは無関係に能力に応じて分けられたグループ単位でなされた。

英語を例にとれば、先ず百人の子どもはその英語の能力に応じて五つのグループに分けられ(人数は均等ではない)、それぞれのグループに先生が一人ずつつく。晶子の属したフリーマン先生のグループは能力的に真中のクラスのグループで、バナナと名づけられ約十五人の子どもが構成メンバーであった。この十五人は、さらに能力別に五人ずつA、B、Cの小グループに分けられ、晶子はテストの成績が良かったのかAグループに入れられた。



◀写真3

ホームルーム単位で聖バレンタイン・デーのパーティーを楽しむ子どもたち。

学校の一日

この具体的な勉強方法や、言葉も習慣も違う外国人の晶子を魅了しているグリア・スクールの秘密を探るべく、学校生活を夫と二人で見学させてほしいと校長先生に頼んでみた。この小学校には、「授業参観」などという「儀式」はないので、全く私的な希望だったのだが、校長先生はすぐ応諾してくださり、ある日、夫と共に十数年ぶりに小学校の一日を過ごすこととなった。

子どもたちの学校生活は先ずスクール・バスに乗ることから始まるので、バスが子どもたちを拾い集めるたびにワーワー、キヤーキヤー大騒ぎ。運転手の太った小母さんに怒鳴られながら学校に着くと、子どもたちはそれぞれのユニットの部屋へこぼれるように走り去る。晶子たちは、ホームルーム・ティーチャーのオニール先生を囲んで「ショウ・アンド・テル」を始めた。こ

れは、子どもたちが前日までの生活の中から何でも面白いものを持ってきて、それを皆に示し、説明する時間である。庭でつかまえた虫でも、親からのプレゼントでもなんでもよい。子どもはそれを説明することによって話し方の練習をすることになるし、先生も子どもの生活を知ることができなのだ。晶子は日本人形を持っていつて皆に見せていた。これが続く二十分間に、バスに乗りそこねて遅刻した子どもが、親の車で次々と到着する。

次はいよいよ英語の時間だ。晶子の属しているバナナ組は三つに分かれて勉強を始めるのだが、この様子は次回に詳しく述べることにしよう。また次回では、英語においてハンディキャップを持っている晶子を伸ばしていくために特別に組んで下さった個別指導、PTAの働き、通信簿などについても紹介してみたいと思っっている。

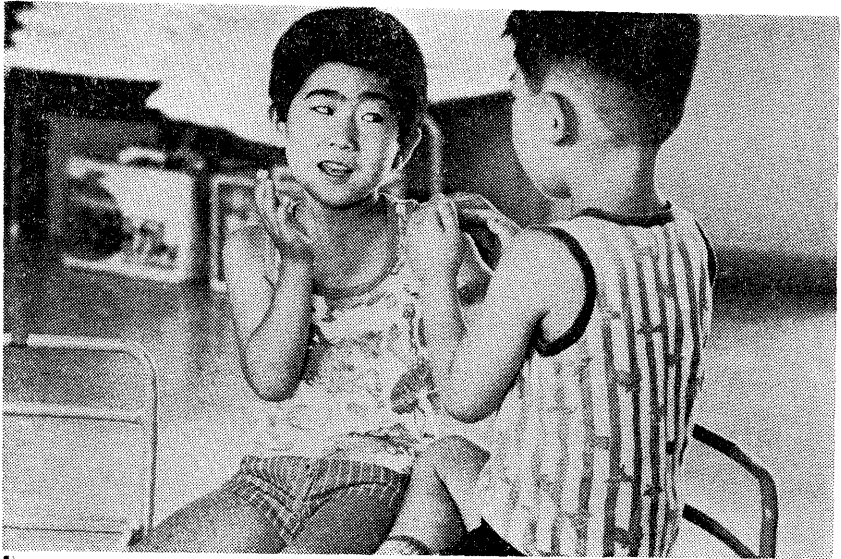
(つづく)

(慶応大学)



いったな!!

(今回で終わります)



あ つ、

写真撮影 西本 真

幼児教育の源流

○荘司雅子編

○明治図書

編者の荘司雅子先生は日本保育学会の副会長であり、フレイベル研究では、フレイベルが世界で初めて幼稚園を創ったドイツのブランケンブルク市長から「フレイベルの事業を伝達するのに功績のあった者に対する表彰状」を受けられた。日本保育学会では西洋教育史研究者としての業績も多い。この荘司先生の指導のもと、西洋教育史上、幼児教育の重要性を理論的あるいは実践的に明らかにしてきた十三人の業績をまとめたものが本書である。

とり上げられた十三人は、コメニウス、ロック、ルソー、オウエン、オベルリン、ペスタロッチ、フレイ

ベル、ディースターヴエーク、ビーボデイ、デューイ、モンテッソーリ、クルプスカヤ、マカレンコである。

それぞれの人物について、生涯と時代背景、教育論、幼児教育理論(その内容・方法と原理・特色など)、現代的意義などが明らかにされている。

これらは、正しく幼児教育の源流というにふさわしいものである。編者がまえがきで次のように述べていることは、本書が、幼児教育をよりすばらしいものとしようと意欲する人々に、そのエネルギーをパーソナリティの根源から燃やさせるものであることを明白にしている。

「教育の歴史を学ぶということは、過去を知るためではなくて、未来を作る意味をもっている。われわれは混迷をつづけている現代の幼児教育、危機に直面しているといってもいい現代の幼児教育界を克服して、幼児を幼児の世界にもどし、幼児に固有な生活と遊びと学習のできる

幼児教育を実現したいものである。そのために、私どもは過去を知らなければならぬ。幼児教育をきずいてきた人びとの心にたち返り、その真の姿をとらえなければならぬ。」

とくに、今日の幼稚園・保育所で保育にあたっているひとのなかには、日々の保育に対応する技能を身につけるだけの段階にとどまりがちのひとが少なくない。また、幼児の発達を単に統計的に処理された平均像でとらえ、これに個々の子どもを合わせようとして、保育を生彩のないものにしていくことも少なくない。

こうした危険な傾向に対し、本書は、幼児教育が、時代・社会とのかかわりをもつ歴史的な性格をもつものであること、かつそこに一貫して流れる基本原理が横たわっており、それを洞察しようとするところに、真の幼児教育者のスピリットが生まれることに対し、有意義な示唆を与えてくれる。

(岡田正章)

運動会を契機とした遊びの変化



丸山くみ子
土橋克子
宇賀神知子

一 目的

私たちは、過去様々な運動会をしてきました。その目的も身体活動にポイントをおいたものであったり、保育の集大成として親にみせるための日であったり、日常保育そのものであるという考えからゲーム的要素の強いものなど、種々ありました。

しかし上記の目的であれば、なにも運動会という形でなくても目的達成は可能なのではないか、むしろ「行事」であるがために、①日が決まっていること、②保護者の参観があること、の二

つの条件からくる制約のため、教師の本意でなくとも、ひたすら子どもを練習へとおいこんでしまう危険性をはらんでいるのではないかなど、運動会をすることの意味について確信のないままにきておりました。

また一方、運動会を経験すると、急に子どもが生活の様々な所で大きく変化し成長することも実感として認めない訳にはいきません。それ故に、何故するのもあまり問われなまま、しかし確たる目的もないまま今日まで来てしまったのではないでしようか。

そんなことから、今回私たちは運動会そのものをいかにしたら

よいかという視点から考えることを改め、運動会前と後の子ども
の生活及び遊びの変化に着目してみました。どういう傾向の子ど
もが運動会などの部分の刺激を刺激としてうけとめ、遊びに質的
転換をなしていったか、すなわち運動会が子どもの遊びにもたら
したものは何であるかを分析することにより、運動会の意味につ
いて考察し、さらにそのあり方について考えたのです。

二 幼稚園の状況

(一) 園児数

三歳児は三十名で二クラス、四歳児は六十名で二クラス、五歳
児は六十名で二クラスである。本研究の対象児は、五歳児であ
る。

(二) 教師数

園長、主事、主任、各一名、教諭六名、助教諭一名の計十
名。

(三) 保育形態

子どもが自分で自分の遊びを発見し、選びとり、それに打ち込

むことにより、考えたり試みたりしながら経験を深めていく保育
をめざしています。そのために、自由な時間と場と物的環境が用
意されています。

(四) おもな一日の保育の流れ

八時四十五分 登園

九時 遊び

十一時三十分 昼食

十二時三十分 集団活動

一時 降園

三 観察

この観察内容を進めていく上で、各遊びのプロックを仮にA、
Dと致しました。これはあくまでも便宜上のことで、実際には遊
びの内容やグループがA、Dに固定されていた訳ではありません
ん。むしろ、教師がこのようなグループに分けて活動させていた
ものでもありません。むしろ網の目のようにいりこんでいた子ど
もの遊びを、記録を整理し単純化していったものであります。

(一) 運動会前の遊びの状態

〈Aグループ〉

六月中旬、一斉活動の際意図的にドッジボール活動をとりいれたところ、男児約二十名が興味をもち、自由活動の毎日するようになりまし

た。しかし、ドッジボール遊びの内容理解の低さもあいまって、

チーム内同士でもボールの取り合いが激しかったり、自分が最後まで勝ち残ることのみを考えて、ボールにあたって外野に出ると、あとは次の回まで関心がなくなってしまうなどの、個人プレーがめだちました。

〈Bグループ〉

年中組の時より、おままごと、おうちごっこ、お店やさんごっこ、のりものごっこなどの遊びを、男児五、六名、女児二十五名が、二人ないし三人のグループに分かれて遊びました。

しかし興味を中心は制作がほとんどで、役割分担や、場づくりなどの遊びの機能性は、あまりありませんでした。

〈Cグループ〉

鉄棒、ブランコなど固定遊具、なわとびや絵をかくなど、一人遊びをしていた子どもで、おもに女児十名前後おりました。

園生活に適應するのに時間を要したグループで、一日の園生活

の中でもすぐに行動で遊びにとりかかるとは少なく、他の子ども遊びをじっとみること、自分たちは遊びに参加することが多くありました。

〈Dグループ〉

情緒障害、言語遅滞、知恵おくれなど、なんらかの障害をもった子ども七名であります。

水や砂で遊ぶことが多く、他者とのかわりはほとんどありませんでした。

(二) 運動会に向かって教師が与えた刺激と子どもの反応

① 棒体操を新しい刺激として取り入れる

Bグループ女児が積極的に棒体操に関心を示し始めました。一週間ほど教師と一緒にして自分たちがその棒体操を覚えてしまった頃から、ごっこ遊びへと戻っていきま

した。そして、おままごとやお家ごっこの場面の一部としてその扮装のまま、ある時はパレエをみに行く、あるいはそこで演ずるといったことで、自然に自分たちの遊びの中に取り入れていきました。

ここでやはり特記すべきことは、Cグループの子どもです。彼らは朝登園すると、すぐにホールに行つてBグループが来るのを

待ち、彼らがする棒体操をじっとみるといことが、一週間ほど続きました。どんなに誘ってもしなかったCグループは、棒体操に対する興味が年中組女兒にまでのでびて来た頃、徐々に参加し始めました。実際にCグループがしてみると、教師およびBグループのしていたのをじっくり観察していた経験から、正確に棒体操をすることができました。そのことを教師がクラスでとりあげ、Cグループは棒体操の先生として活躍をするにいたしました。

②教師がトラックのラインを引く

Aグループがすぐに刺激をうけ、かけっこが始まりました。バトン、ひもなどを用意してリレーをするようになると、トラックの内側の有利さがわかったり、バトンのうけわたしを考える、など各自がチームの一員として工夫する態度がでてきました。

身体活動に消極的であったBグループ男児も、Aグループに刺激され、外へ出て彼らのリレーをみるなど、次第に関心をもち始めました。Bグループ男児は、かけっこのスタートの合図、テープもち、ライン引きなど、進行係として、運動会の中心活動に主体的にいくんでいきました。彼らにとって、かけっこやリレーを進行させること、それ自体を、一つの運動会ごとくしてとらえていく中で、自分たちが安心して活躍する場をつくり出してい

ったのです。

③小学校の運動会を学年全員で見学する

運動会に対してのイメージが希薄であることから、近くの小学校の運動会を見学しました。それにより、自分たちの運動会に対してのイメージ化ができ、棒体操、かけっこ、体操と、一つ一つバラバラであったものが急速に運動会という概念をもつてまとめることができるようになりました。自分たちなりの運動会への期待感から、Aグループは種目を考えて検討し、Bグループ女兒はポスターづくりなどに積極的に参加するようになった訳です。

④運動会についての話し合いをする

③の状態から引き続き、運動会当日も子どもたち自身の手で会が進行できないものか話し合いました。
どんな仕事や役割があるか意見を出したところ、自分たちの運動会のイメージが明確化されていたため、Dグループ以外はほとんど教師の助言なしに話し合いをすることができました。

(三) 運動会および運動会後の子どもの変化

→Aグループ

運動会当日は、係や競技に一生懸命とりくみ、特にリレーやつな引きなどの競技において、自分の可能性に挑戦する姿がみられました。

運動会後またドッジボールにとりくみましたが、チームのメンバーとして協力して競い合うことの意識が急激に出てまいりました。それは、ボールをうけ取る相手がいることを確認してからパスしたり、逃げる時もかたまらず各々が注意して拡散するなどからも、はつきりうかがえました。またその結果、チームとしての勝敗に関心がよせられ、スコアボードが欲しいなどの要求が出てくるに至りました。

それは、自分ひとりでするよりも、チームの中で友だちと力を合わせればもっと楽しいことが、運動会を自分たちの手でささえたという経験を通して、はつきりつかめたためだと思います。

〈Bグループ〉

運動会当日は、競技に楽しんで参加しました。特に係の仕事を、喜びながらも緊張感をもって、皆をリードしながら責任をはたしました。

運動会後も、すぐにごっこ遊びを始めました。

今までは一方の側だけの役割、すなわち作る側もしくは売り手側だけだったものが、運動会の中で会をささえる側に立ったり、

自分たちの力を発揮する側にまわったりなどの、様々な立場を経験したことから、役割分担がはつきり意識化されるようになりました。

このグループの活動が、十月下旬から十一月中旬までクラスの中心となり、最終的には全員参加の十六軒のお店やさんごっこへと発展していきました。

〈Cグループ〉

運動会には、棒体操を自信をもってすることができましたが、係の仕事においては、多少状況等理解することができず、A、Bグループの指示に従って行動しました。

運動会後も引き続き、年中組女兒と共に棒体操をしました。この頃からようやく棒体操に対して緊張感をたなくなり、安心してするようになると同時に、一緒にしている友だちとの連帯意識が芽ばえてきました。棒体操のある時間したあとは、一緒にしたその友だちとクラスへ戻って、共にごっこ遊びをするようになったのです。

〈Dグループ〉

運動会の雰囲気は楽しんでいましたが、競技や係の仕事それ自体には、ほとんど意欲を示しませんでした。

しかしDグループは、運動会当日を経験することによって、運

動会のイメージが明確化され、会そのものから刺激をうけて、そこから興味や関心をもつことができるようになりました。

Cグループおよび年中組女児のしている棒体操を、時折ホールへいってみるようになりました。一人遊びとしての性質が強く、自己との、あるいは砂、水など素材との格闘であった彼らにとつて、他者のすることをみるようになるというのは、大きな変化でした。そしてDグループの中同士で、急に、単純な物のとりあいなどのけんかが出て来ました。明らかに自分以外の他者に関心が出て来たのです。そして三学期になり、だれもしなくなつたある日突然、棒体操のレコードをかけてくれるよう教師にたのみ、自分たちで意欲をもつてするようになったのです。

四 考 察

個人差を認めた一人一人が生かされる保育には、すべての子どもを一つの基準——特に時間——に合わせて切り捨てることのない、柔軟な考えが必要だと思ふのです。今回の運動会をとつてみても、運動会その日一日が活動の頂点として終わってしまうのではないことが、観察を通してはっきりしられました。

つまり、教師が刺激をあたえたその時点ですぐに興味を示し、

全力投球する子もいれば、運動会その日を境に興味をもちスタートする子どももいたことに、注目せざるを得ないのであります。しかしとかく私たちは、教師の一方的な枠の中でたてた時間の中にはまらない子どもを切りすてたり、問題をその子におしつけてしまっているのではないでしょうか。極論するならば、棒体操を例にとつてみれば、すぐに興味を示したBグループ、一週間はただみるだけだったCグループ、二学期は心の中にあたため、三学期になってしまったDグループの、それぞれの時間は、具体的な長さは違つていても、内容的にはなんらかわりがないと思うのです。くいついてとりかかる時間の長さが違うのは、人間当然なのではないでしょうか。大切なことは、棒体操ならばDグループは確実に運動会で刺激としてうけとめたことを知つて、いつか彼等が自分たちの意志でできたとき、その受け入れ態勢がいつも教師の側にあるということなのではないでしょうか。

二番目に、運動会は、それまでの生活が強く反映されており、日常保育の重要性を改めて認識させられました。つまり、結果としてあらわれた運動会そのものには大差はなくとも、一方は何故一斉練習がなければできなかったかを考えたとき、それは日常保育と切り離して運動会を考へていたからに他ならないと思うのです。いくら日常保育を生かした、子どもに無理のない運動会をと

いっても、子どもの活動の分析もなしに、最終的にはひたすら教師のもっている旧態依然とした運動会のイメージに近づけようとするれば、練習の積み重ねがなされるのは当然でありましょう。

三番目に、年間の保育の流れの中で、運動会は一つの構造をもった刺激と考えられるということです。教師は運動会に向かって様々な点刺激を子どもたちにしております。それはつなや棒などの素材であったり、運動会のイメージ確立のため小学校の運動会を見学したり、自分たちでできる運動会の役割を考えたりなど、その時、その場に応じて子どもの反応を確実にうけとめながら、点刺激をしていております。つまり運動会は、多面的な活動であることから、それらの一つ一つの点刺激を包括した構造性をもった刺激と考えられます。しかし教師がひたすら自分のイメージである運動会をおしつけるならば、むしろそれは多面的にはならぬことが多く、あえていうならば、教師側だけの一面的なものとなってしまうのではないのでしょうか。少なくとも、教師が刺激を準備して反応を示さない子どもがいた時、問題を子どもに返さず、違った刺激あるいはアプローチの仕方を用意していく中において、始めて多面性をもった運動会が可能となるのではないのでしょうか。多面的である運動会は、構造性をもった刺激であるが故に、子ども全員の遊びや生活に質的变化をもたらしたのではない

かと思えます。

五 結 び

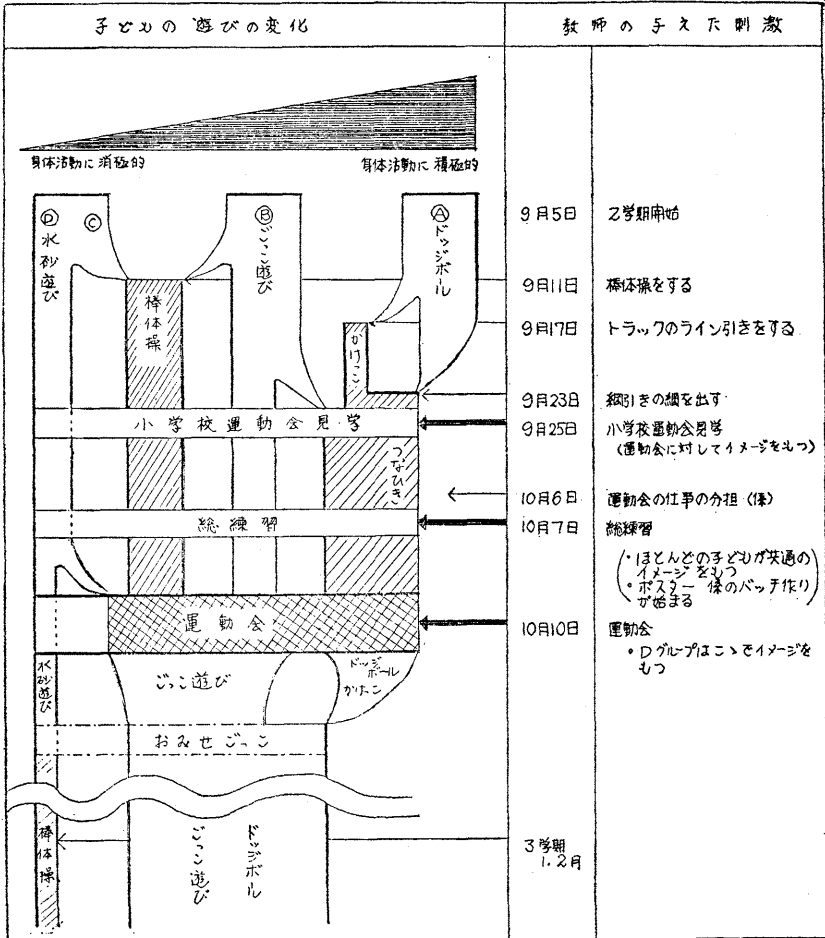
運動会は、子どもの遊びに質的变化をもたらす契機となりうることを、今回の実践を通して知らされました。

今後、このような構造性をもった刺激が、子どもたちの遊び、行事の中にもまだあるのではないか、逆に何が構造性をもった刺激となりうるか考えたいと思います。また、それは二年ないし三年間の保育の中で、どのように配置され、意味付けていったらよいか、実践を通して子どもたちの姿の中からさぐり出していきたいと思っております。

(東洋英和女学院短期大学附属かえて幼稚園)



〈資料〉



倉橋賞をいただいで

丸山くみ子

幼稚園教師になって数年間、諸先輩のなすこと神業の如くみえたことがある。子どもの遊びをある瞬間までじっと見守っていて、“いまだ”と感じた時、教師が様々な形で、役で、素材をもつていく中でいき、あつという間に活気あふれる遊びに発展させてしまうからである。この“いまだ”がなかなか幼稚にはつかめない。これが少し早ければ教師のひっぱりになるし、少し遅れれば子どもの興味はそがれてしまうと先輩はのたまう。

いわゆる“教師的カン”というやつである。

確かに幼児教育には、他の教育機関にはない特殊な事情が多い。その一つに、子どもがあることを自分のうちに内実化したか否かをしらべる、確実な手だてがないということもあ

げられる。そこに“教師的カン”の育つ温床があるのではないかと思う。

その最たるものに運動会がある。

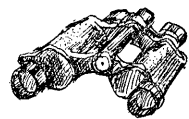
去年一年間、現職研（注・お茶の水女子大学における幼児教育現職研究会）において学ばせて頂いた時も、二学期以降実に多く運動会のことテーマになった。しかし運動会をいかにするかは論は百家争鳴するけれど、それでは何故するかと正面きつて問われると、自分をふくめて黙せざるをえなかったことも事実である。教師的カンを全面否定する訳ではないが、少なくとももどの人にもわかることばでそれを説明できないものかと思ったのが、運動会を考えることになった一つの動機でもある。

結果からみれば、なにをいままさらあたり前のことをと当初気負っていただけに、自虐的に思ってみたりもする。

今回、倉橋賞をいただいで、喜びよりも先に恥ずかしさともなるのは、このことによるのかと思う。しかしこれが結果ではなく起点であることを、賞を通して再確認させて頂いたことに、感謝しつつ歩んでいきたいと思う。

保育の体験と思索

——子どもの世界の探究——（十一）



津 守 真

以前からいる子どもと新しい子ども——四歳児の 新学期

四歳児の新学期になって、いままで三歳児十五名で構成されていたクラスに、新たに二十名の子どもが加わり、三十五名になった。そのクラスに新学期になってはじめていったとき、はからずも、私にぶつかってきた現象は、以前からいる子どもたちと、新しく入ってきた子どもたちとの間の行動の仕方の相違や、ふれあい方であった。それは、いろいろのところ、いろいろの形で示された。三歳児からひきつづいてきた子どもたちだけでまともに遊んでいた——その人数は二、三人から七、八人にまでわたる——新しい子どもが前からの子どもに近づいていって話しかけて

も、それに対して前からの子どもが答えなかったり、威張ってみせたり、また、ときには新しい子どもの手を引いたりしている。私の方も、前からつきあいのある子どもが近寄ってきたときと、全くはじめての子どもが来たときとは、私自身の感じ方が違う。これらのことは、大体きまった毎日の生活の中で変化し、成長してゆく姿を追うのとは違った、大きな環境変化に出会ったときのできごとである。古い子どもも、新しい子どもも、それぞれ、新たな問題と取り組んでいるに違いない。この場合のみでなく、現代の子どもにとっては、四月の新学期は、組かえがあったり、担任が変わったり、部屋が変わったり、幼稚園や学校が変わったり、多かれ少なかれ、環境の変化に出会ってとまどい、混乱し、模索し、戦い、自分なりの仕方を身につけてゆく時期である。

教師や親にとっても、毎年この時期は、いろいろと気をつかうことの多いときであることは、多くの人が経験していることであろう。

八月号の終りに、三歳児から引きつづいた幼稚園のクラスに、

四月になつてはじめていったときのことを記し、以前からいる男児たちがかたまつて遊んでいるところにまずゆきあつたことを述べた。次にその日のつづきから記して、三歳児からいる子どもと、新しい子どもとのことを考えてみたい。

四月十八日（つづき）

（三歳児からの男児たちが数人くみきをしてあそんでおり、そのそばで新しい子どもたちも箱つみきを動かしているが、あまり交渉はないみたいである。空間的にも、古い子どもたちは、互いに近接して遊んでいる。）

多くの子どもたちが庭に出たので、私も庭に出る。MくんやNくん、その他、三、四人の前からの子どもたちが、砂場で細長く溝を掘り、水を流している。新しい子どもが二人、そのわきで同じように溝を掘り水を流している。Mはその溝の途中を砂でふさぎ、水が流れないようにせきとめている。MくんとNくんが、私

のところ洋服の袖口をまくってもらいにくる。私は三歳のときに親しくなった子どもたちとの親しみを感じ、昨年のMとNとのいろいろの場面のできごとが、頭の中を横切る。

新しい子どものKが、私に、「いれてくれないかなあ」という。私は「いっしょにやろう」と言つて砂を掘る。Kも溝のように砂を掘る。隣でやっている子どもたちと同じように、川にしてつなげたい様子である。私がシャベルで砂をつみ重ねて山のようにすると、トンネルを掘ろうとする。Kはシャベルなどを使つてもいいのかどうか、ためらっている。私が「どうぞ」と声をかけると、安心して使うようである。そのうちに、山のこちら側と向う側からトンネルを掘ろうとして、かなり長い時間試みている。おかえりの声がかかったので、私はいそいでトンネルを貫通させ、Kも満足する。そして、Kは砂山の上のつて足でふみつぶしてこわす。他の子どもたちも、よつてたかつてふみつぶして、砂場はおしまひになる。

帰るとき、出入口に列を作つて並んだとき、前からいた女児Maは、新しい女児Sが前の人との間に距離があいているのを見て、列から出て、Sの手をひいて並ばせ、そして自分の位置にもど

る。Sは入園以来泣いていた子どもとのことである。

女児Maのことは、以前の記録にも記したことがあるが、幼い感じで、私をみつけると私の傍にきて、他の子どもを近寄らせないことがしばしばあった子どもである。この日は、私を見つけたとき一寸にこっと笑って、手に摘んだ草を見せて、すぐに去っていった。私はMaが独り立ちしたように思えて驚いた。三歳の三学期には欠席が多くて、一寸したことで泣くことが多く、幼い感じがつづいていたが、四月になったら、急にしっかりしてきたことに、担任の先生も驚いているとのことである。

以前の男児Mくんは、四月になって、家に帰ってから、「ちっとも先生とあそべなかつた」と言うとのことである。遊んでいるところを見たところでは、特別のことはなく、よく遊んでいるようにみえる。三歳のときには、よく乱暴をして他の子どもからこわがられていたが、四月になってから、影をひそめた感じとのことである。このMくんは、以前に私は何度か記したことがある。

古い子どもと新しい子どもに関して、同様の印象は、その後いろいろな場面で引きつづく。

四月二十六日

私がゆくと、三歳児からの男児Sが、「こっちきて」と私の手をひいて室内につれてゆく。室内では、前からの男児ばかり、Mくん、Ms、T、Y、Hなどが、ままごとコーナーでままごとをしている。私を見ると、皿にプラスチックでできたおにぎりやおもちを差し出す。私は食べながら、甘いとか辛いとか言っただけらしく相手をしている。Mくんが突然、籠をがらっとひっくりかえす。

ままごとのわきで、古くからの男児N、Shなどがブロックをしている。三歳児から一緒だった男児の大半が、この一隅で遊んでいることになる。

私は、ままごとの御馳走がプラスチックの既製の形のものばかりなので、紙でごちそうを作ろうと思い、その一隅から離れて机の前に座り、紙にかきはじめる。するとすぐに、新しい男児Kが「何つくるの?」と言って寄ってくる。じきに新しい子が数人集まってくる。私は魚をかき、はさみで切り抜いて、ままごとをしている男児Sのところに、Kに持ってゆかせるが、SはKからは

受けとらない。私からじかに受けとろうとする。私とKはいろいろの物を作る。何回かKに、Sのところにもってゆかせるが、Kの作ったものとSは受けとらない。「なんだ、こんなの」ということもある。古い子どもたちも次第に机のまわりに集まってくるが、ときどき「なんだ、こんなの」という声がかきこえる。大きな魚は破かれてしまふ、私は新しい子たちと、みかん、バナナ、おにぎり、とりなど作りながら、前からの子と新しい子の間に入つて、いろいろと言つたりしたりして、かなり緊張した時間を過ごした。

四月の新学期のはじめに、はからずも直面して、私にとってショックだったことは、四歳という、こんなに早い時期に、古くからの仲間と新来者との区別をし、新しい子どもに対して素直に振舞えない人間の姿であった。この子どもたちは、つい一月前の三歳児の終りには、他の子どもたちの好意や拒否に対して素直に振舞い、お互い同士ぶつかりながらも、伸びやかに遊んでいた。少なくとも私にはそう見えていた。それが、新入の子どもが差し出した物に対して「なんだ、こんなの」と言つて受けとらなかつた

に向かつては、「おれたち前から、仲間だったもんな」と言い、「あつちは違う仲間だもん」と言う。あるいはまた、ほんの一寸自分たちの方にはみ出してきただけで、「やめるよー、よせよー」と大きな声を出して、語調もかわる。いずれも、自分の仲間と仲間でない者とを区別し、同じ行動に対しても、仲間でない者に対しては、仲間とは違った見方をしていることを示している。これは、おとなの間では普通に見られることであるが、四歳児という幼い年齢で、こんなにも明瞭にあらわれることが、私にはショックだったのである。この四歳児の最初に直面した現象について、もう少し考えてみたい。

第一に、三歳のときに一年間、一緒に遊んできた子どもたちが、もしも、そのままの編成で二年目にはいつていたら、ここに見たようなことは生じなかつたであろう。新しい子どもたちが加わることにより、過去に共に遊んだ子どもたちのまとまりが、一つのクラスの中で目立つことになつたのである。これは外から見ても、ひとつのまとまりであつたし、子どもたち自身の側でも、古い子どもに対するのと、新しい子どもに対するのとは、行為の仕方や見方は違つたものとなつていたと思われる。物を差し出し、また、受取る行為において、それは顕著にあら

われた。新しい子どもが古い子どもに物を差し出しても、古い子どもはそれを受け取らない。「なんだ、こんなの」と言つてケチをつけたら、拒否したりすることもある。以前からの子ども同士では、同じように物を差し出したときには、素直に受け取るのである。また、新しい子どもが古い子どもに物を差し出すことはあるけれども、古い子どもから新しい子どもに物を差し出すことは稀である。新しい子どもにとっては、だれでも区別なく同じであるのに、以前からいる子どもが人の区別をするのである。

一般的に言つて、物を差し出されるとき、物は単なる「物」ではなく、そこには差し出す人の好意があり、こちらに向けられた親しみの心がある。だから、子どもが砂場で容器に砂を盛つて御馳走だといつて差し出してくれるとき、私共はそれを喜んで受けとり、そこから次の遊びが共有されてくる。

新しい子どもが物を差し出すとき、前からの子どもの側に、その物を、それに伴う心を素直に受けとることを妨げる何ものかの力がはたらいているように思う。この力は何であるうか。

そこで第二に、素直に他人に接することを妨げる力がどこからきているかを考えてみると、それは、古い子どもたちが、三歳児のときに一緒に遊んだ過去の経験に関係がある。過去の経験をつむことが、他人をある側面から見ようように人を縛り、他人の中に

他の可能性を見ることを妨げさせる。これは、私共おとなの経験の中に多くあることであつて、不快な交渉によつて、その人に對する見方が作られてしまうと、そこから脱け出すことはなほだ困難である。あるいはまた、楽しく愉快に仕事をした仲間のあるときには、それ以外の人に対しては、仲間外の人と見て一緒に仲間に加えることが困難になる。楽しく有意義に過ごした仲間の経験が強いほど、誇りや優越感も大きくなり、新しく他人が加わる事が困難になりやすい。こうして、過去の経験に縛られて人を見るようになることは、おとなも子どもも避けられないことであるように思える。それは人間の心理の自然の傾向であるともいえるよう。

それでは、人は過去の経験に縛られ、その中に閉ざされた存在であるかという、そうではない。われわれは、過去の経験がいりあるにもかかわらず、いま、他人に接するときには、新たな気持ちで接し、新たな可能性を他人にも自分にも見出すことも体験している。人は過去の経験に束縛されながら、それを乗り越え、それから自由になる力を持っている。それは、決して無制限にはない。たえず束縛されながら、それをのりこえてゆくのである。それが人間の持つ精神の幅でもあり、また、文化や教養はそれを可能にする精神の世界である。

子どもは、四歳児という幼い年齢のときから、過去の経験に縛られて、他人を素直に見る目が曇らされる。すなわち、物を差し出す例でいうならば、物を自分の過去の経験の枠からだけ見て、物の背後にその人の心を見ることが妨げられている。それを乗り越える力は、物や人を経験するときに、物や人の外面をではなく、本質にまでふれるような体験をすることで生み出されるであろう。すなわち、それはことばや観念によってなされるのではなく、物と取組み、人と一緒に遊んで、十分に遊びきるところまでゆくときに、その本質に近づくであろう。幼いときから、現象としてものごとを見てゆく仕方をつけてゆくことが必要なのであって、一つの側面からだけの見方に固着させてはならないのである。そのためには、伸よくしなさいと言いうのではなく、またその行為を批判するのではなく、約束ごとをもち出すのでもなく、おとなが一緒にになって身体を使って遊び、どちらの子どもも一緒に体を動かして遊んで面白かったという体験をすることが重要になるであろう。

第三に、前からの子どもも新しい子どもも、どちらも互いに交流して遊ぶようになることを求めているのだと思う。そのことは記録の中で、砂場で溝を掘り、水を流して川にする遊びに象徴的にあらわれている。その子どもたちは、その川を長くして、隣で

溝を掘っている子どもの川につなげようとし、またトンネルを掘って、向う側の子どもの方に貫通させようとする。前からの子どもの中には、その川を途中でせき止めて他の子の流れに合流しないように試みる者もいるが、それでもいつのまにか、その流れは他の子どもとつながっている。相互に交流してゆこうとする気持ちのあることのあらわれを見ると、この砂遊びも一段と面白い。

第四に、おとな自身の存在を反省することの必要について述べたい。前述の四月二十八日の記録で、ままごとの御馳走を紙で作るところを見て、気付かれた方もあらうかと思う。ここでは、私と新しい子どもとで描いて切ったバナナやみかんを、新しい子どもに、前からの子のところに持ってゆかせているところがいくつもある。その時には、私は前からの子どもが受けとらないのを見て、憤慨に近い気持ちを持ったのである。ところが、記録を読み返しているうちに、これは私が新しい子どもに持ってゆかせたためではないかということに気が付いた。おとなの生活の中でも、人が直接に渡せばよいものを、他人に託して持ってこさせるとき、複雑な感情になることもある。子どもの場合にも、子どもが自分から他の子どもに差し出した場合と、おとなにいわれてそうした場合とは、受け取る側の気持ちはまるで違うであろう。そういう点からみると、おとなが間に入らないで、古い子と新しい

子だけに任ざれていたら、お互いに気持ちを直接に交流させる機会がもっと多いかもしれない。実際、おとながそこに加わるために、相互の直接の理解と問題解決を妨げることのあることは、私自身、しばしば経験している。

この場合も、私が三歳の時からこの子どもたちとつき合っているから、古い子どもと新しい子どもと区別して見ることができていたのであって、昨年を知らない人だったら、その区別も分からないであろう。そして、どの子どもにも公平につき合うことができるであろう。昨年を知っているから、古い子どもの新しい子どもに対する応待の仕方が気になるし、もっと分け隔てなく応待できないかという要求も出てくる。おとなの側のそのような心のあり方は、子どもに伝わらないはずはない。それは子どもへの心に対する圧力となって、両省の分離を一層強める働きをすることになるであろう。

子どもの側からみるならば、その前までは自分たちと遊んでいてくれたおとなが、新しい子どもたちの方に顔を向けて、その子どもの相手をするのだから、それだけでも、新しい子どもに対する否定的な感情がはたらくであろう。まして、そのおとなが、新しい子どもに託して物を渡しにきたときに、快く受けとれなくても無理はない。新しい子どもの手を経ずに、直接、私から受けと

ろうとするのも当然のことである。これが四月二十六日の記録の真中の部分のできごとである。そのときに私は、自分がこのような作用をしていることを少しも気づかなかった。

それでは、このような中立ちをするおとなが全く必要ないかという、私はそうは思わない。おとなは、どこかで子どもと一緒に生活しているのであって、それがなかったら保育もないであろう。また、子どもたちだけだったら、分離したまま動きのとれない場合も出てくるだろう。おとなが一緒にいて、両者の気を引き立てて面白く遊ぶようにすることによって、分離していた者同士が融合して遊べるようになることも、しばしば経験するところである。要は、そのときのおとなの心のあり方であると思う。見る目が公正を欠いたとき、その第三者は悪魔にもなりうる。おとなの倫理観や同情心から、どちらか一方だけに味方したら、それが正義のように見えても、分裂を大きくする役を果たしてしまう。こういうことを考えるとき、第三者として間にはいることのむづかしさを感じさせられる。この場合について言うならば、以前からの子どもたちに対して、この場で何とかしなければという私自身の要求を放棄して、その場に共にいるものとなればよかったのであると思う。これから数週間後の一日、新旧の子どもが入りまじって砂場にはいつていたとき、以前からの子どもが、私の膝

の上に長い時間座っていたことがある。いつも新しい子どもに対して威張った口をきいていたSは、このときはずっと穏やかにみえた。

三歳児が四歳児になって、新しい子どもが加わったとき、新しい子どもを区別して見ることは自然の心理でもある。にわとりや猿でも、新入りのものをいじめるという。しかし、そこにとどまらないうで、それを乗り越えるところに、人間の人間らしさがあるのだと思う。それは、過去に縛られながら、過去の経験から自由になることのできる精神の世界をもつことによって可能になる。それは単に倫理意識を教えることから生まれるものではない。そ



れは、偏見を固着させ、分裂を大きくさせる作用をすることもあ。そうではなくて、身体を動かして直接に他人と体験を共有し、それを通して自他の中に新たな可能性を見出し、人間の本質にふれてゆくことによって、心の中に形成されてゆく世界である。それはおとなにとっても、物や人やできごとに出会う度に、常に新たな課題である。年齢が長ずるに従って、文化や教養がすべて関連してくるのであるけれども、幼児の時には、明確に意識化された言語以前のレベルにおける過程である。いろいろの子どもと、本気になって遊べるようにすることの重要性を、この点からも考えるのである。(つづく)

〔史料紹介〕

渡部平太夫・渡部勝之助

『桑名日記・柏崎日記』(その二)

松川由紀子

同年一月二十日

早川が餅つきに手伝ひにきて、鎌にかゝり合ひ、出放題に、鎌こりよつくりむつくりよの物語、りよのめりよんどでりよつとした、りよりくそといふたら、それが面白くてならぬとて、じきに覚へて、てつくりむつくりの物語じやの、おぼとおつくりむつくりの物語、おのめをんどをつとしたおりくそ、などはやごとにていきおいこんでしやべる。

同年二月二十一日

鎌たびたび甘酒を行平でわかして飲む。鎌だだおこし、おぼの髪をつかみこわし、せなかへはなをこすりつけたとて、内へつれてきて、四人がムリで、ちり毛へ灸を七つばかりすへる。

同年四月二十三日

鎌こ、おめこ、おかんこ、へのご、ちん

ほが口についているには困る。灸をすえてやるぞとおどかすと、ごめんごめんとあやまる。その後から大口をきく。

同年七月四日

夕方三ぼうにとうふをのせ鎌にもたせ、四日月様へ供へさせ、ほうそうをかるくさせておくれませと言わせて御じぎをさせる。一度さへ供へさせればよいげな。毎月三日月様へは豆腐をそなへる。これは目わすらわぬように願ふなり。

同年七月十五日

七つ八つのにくまれざかりというけれど、もはやそろそろにくまれ口をきく。十一日におてつが来たれば、新地の焼けほほがきたというたげなが、おてつ返答に困つたげな。

同年七月二十二日

昼より日記を読む。所々おろくの事書いてあり、くわくらんのところをみ大いにおどろく。しかしさつそくこころよくなりよろこぶ。その外いろいろのこと書いてありわらひ申す。鎌も越後のおとつさが書いてよこしなつた日記をよむから、よくききやれといへば、あはらがかいたのかといふ。そのやうなにくまれ口をきくと、おとつさよこしてくれといふてよこしたから、おとなしくしなへと越後へやるぞといへば、誰がいくもんだといふ。しかるとおつかなへ、じさまにけんけがはいたといひながら逃げる。おぼががしかれば、おつかなへばさまにけんけがはへたといふて逃げる。

同年八月二十一日

草双子を見るやら、五十三次を見るやら、

百人一首を見るやら、鏝のあいてになるも甚はだ面倒なり。

同年九月七日

鏝おじいさま寝なんかといふゆへ、小便して寝る。おじいさま話し語ろうか。アノネ松の木に猿がのぼつていたそう。人が見つけてのぼつていつたら、猿がちよこちよこ逃げて行つたそう。それでいちがさかへた。サアこんどはおじいさまの番だ。裏へ狐が来ていたそう。鏝が二階へ上つて見ていたそう。雨が大降りになつてきたそう。それでどこかへ行つてしまつたそう。それでいちがさかへた。そうでなへ。おじいさまのは、うそだ。裏へ狐がきていたそう。おこんさが佐藤へ武さ啓さを迎へにいきなつたさうだ。そしたら金山の金司さが飛んできなつたさうだ。二階から見ていなつたら、墓所から本尊さんの方へきたさうだ。雨が大降りになつてきたら又墓所の所へきて、身体をぶるぶるさせて、石塔の上をひよいひよい飛んで、そして郡の方の垣の中へ入つてしまつたさうだ。それでおしまい、いちがさかへた。お

じいさ、もうねぶろうかとすつこむ。

同年九月八日

今日は雨ふりで、鏝内にばかりあくれており、てうずにゆくと後よりとんできて、おじいさまと一集にしつこをしようといつて、てうずどこへ並んでしながら、おじいさまのちんぼも多らい、おれのちんぼも多らからう。おぼぼのは毛ばつかりだといふ。みんながききつけて笑ふ。

同年十一月二十四日

鏝に大学の初めをそらで読ませ、そのたがわざるに近しまで、どうかこうか言ふうち寝ていく。

同年十二月十九日（鏝之助六歳）

抱いてねるとおじいさま百人一首よみなへといふ。天智天皇秋の田のと読んでやると、その通り鏝もよむ。

一八四二年一月三日

鏝七ツ過より熱が強くてきたとみへて、こたつに寝ていたげな。一角九五つのもませ、それからせきが出るで、砂糖湯をのませる。

同年一月十日

朝飯すぎになると、子供がごんど焼するから、鏝さきなへと呼びにくる。袖なし羽織をさせ頭巾をかぶせてやると飛び出してゆく。

同年一月十一日

鏝之助のたこを好きといふは、今朝も朝ままとたべると二枚張をあげてもじき落る。四枚をあげてくれとねだる。武八をたのんで新矢田の西までゆきあげる。それから出屋敷の方までゆきあげる。うちへもつてくる。落る。こんだはふうわりをあげてくれとねだる。ふうわりには風がちと強すぎてどうもならぬ。

同年二月八日

鏝水餅を焼いてふぶきもちにしてたべ、おまんまも三ぜん食べる。この頃はお汁をたべぬ故、鏝はおつけをさつぱり食べぬから力が落ちて、さつきもうなりを振り廻してもさつぱり鳴らなかつたといふたれば、汁も二ぜん食べ、ちぎにうなりを振り廻すのとちと鳴る。それみやれおつけをたべたら強くなり、うなりが鳴るはといふたら、

うれしがる。それからそのうなりを、たこにつけてくれとねだる故つけてやる。

同年三月五日

横村兄弟、鎌三人して川端に遊んでいる所へ、隣の熊市が投げた石、鎌の額に当り団子のやうなこぶが出来、めそめそ泣いてゐる故水をつけてもんでやる。どのやうにいたかつたであらうに、こゑをあげずめめそ泣いてゐる。なかなかきじやう也。

同年三月十四日

鎌之助はやくおき御めざましはなへかへといふ。せんべいより外に何もなしといふたれば、おせんべいはいらんといふ。まもなくまんぢうをもらふゆへ、二つ三つ焼いてやる。鎌之助昼よりむすびを持って今一色裏へ、官蔵、啓司につれられて釣にいったげな。うなぎの子、どじよう、はい、もろこなど、ほうぼうよりもろふてきては、たま桶に入れて置くなり。

同年四月十二日

鎌この間草双子を持ち出し、おじゐさおしへてくんなへといふ故、これは誰これは誰々と、これは何といふ人と云ふてきかせ

る。

同年四月二十一日

鎌がねだる故紙でつぼうこしろふてやる。

茶の間より部屋唐紙に当てはよろこぶ。

同年五月二十五日

鎌こ毎日ねば土で泉水こしろふとて、子供をつれてきて、手足きものをよこすには、おぼども困りはてる。

同年六月十六日

鎌腹下りにつき一角丸五粒のませる。六ッ過より天武天皇へつれてゆき、太鼓をたたくところをさんざん見て甘酒二盃のませ婦り、竹の筒に入れてある水やうかんと云物を買ふてくれと云故買ふてやる。たつた三文也。節の方へきりで穴をあけてよこす。帰つて筒の方より吹くと、ぐつぐつと云て竹の中より出る。おぼふいやらしがるを面白がりふいては出し吸ふては引つこませ、若い手合おかしがる。

同年七月十三日

子供大勢にてハアサンダ、ハサンダ、かながどべの子ハアサンダと云て歩く。鎌之助小さな弓張ちやうちん付て子供どうしあ

そびに出て、ローソクが少しになると付替てくれと云て通り二度付替る。

同年七月十四日

鎌之助今日も度々水あび、近所にて云には、渡部では鎌こを大事にするに似合ず、かまわず水あびさせると云たげなが、何でも世間並にあびさせ、からだをきたへるがよし。

同年七月二十日

新地のおてつ盆礼やら何やらかやらの礼に、早まき大根をすぐつたとて持てくる。日記を読み始めると、おてつ耳をすませて聞き申には、咄してさへ云残しもあるものを、よくもよくも事こまかに書いて御座りますとかんしんする。日記の内お六口さびしくなると、おまんま一ぜんづつ五六度も食べるとあり、身体のためにはよかるふが、外に何も食べる物がなき故なるべし。ほんにかわゆそう也。夫に引き替鎌之助は、せんべいおこしなど食べると云ても手も出しはせず、太白せんべいなければいくらも食べ、目ざまし又は相の食べ物不足なし。おろくと引きくらべて大の仕合せとおぼふとおて

つの咄也。

同年十月十二日

今晩又ねづみ障子を食い破り入り候故、まづばだか出て穴をふさぎ、鎌をおぼの所へやり、着物をきて行燈をつけると、ねづみ騒ぎ出す。方々追い廻してもなかなか叩かれず。ついでどこへかかくれてしまふ。おなかを起し二人して追ふ。おなか叩き出してついに殺す。鎌目が廻つて歩かれんと云故、背中を押えて手水場へつれていくと、黄水を吐く。それより茶のような小用出す。急ぎこたつをこしろうて寝かせ、一角丸五粒用ひ、さつまいもをたべぬかと、おなか持てきてやる。一口食べていやと云。そんならおまんま食べるかと云へば、食べやうと云故、持てきて食べさせれども、一ぜん食ていやじやと云。足まで熱あつても寝ていたことなし。こんどはよくよくのことに大よわり、もしやほうそうになるふかと甚はだ心配なり。早速医者のところへ留五郎行てくれる。直に来てみて八九分はほうそうのお熱とみへますと云帰る。直にくすりもろふてきて、急ぎせんじ用ひ、鼻の頭

へ汗出る。亥の子につき片山のおぼゞ様お出でなさる。鎌の所へ菓子をつかわす。いづれも大よろこびいたす。鎌之助熱さへなればむしやむしやくうであらうに、こんべい二つばかりたべたばかりにて食わず。七ツ時分よりおせんの方よりつかわし候ほた餅、小指の頭ほど二口食う。うんこが出たへと云故、つれてゆくと、こりやいやらしい、よくなつてしつこばつかり出そふたと云て、小用は大そう出し、寢床に上るとべつたりと顔をふとんにつけて居る故、どうしたときけば、目がまつてならぬと云。熱強き故也。おまんまを食べぬからだ、食べるがえ、それでも目がまわつて食べられぬ、そんならおじぬさがくくめてやらふ、目をふさいでいて食べやれ。あいと云故茶漬にたまりをかけ、茶漬をくくめてやる。かるふ一ぜんようよう食べる。六ツ過になるとおじぬさと寝やう、おぢぬさねなへと云故抱いて寝る。今日は朝より鎌のそばにつきどうしなり。

同年十二月二十二日(鎌之助七歳)

昼過柏崎より書状とよく。早速開封先日々無事、子供二人とも軽きほうそうすみし由。久しくたよりもなく案じゐたところ先々大安堵也。鎌火たつにあたり居、おとつき、おかつき、どんな顔だるふねへ。鎌は忘れたか、鎌忘れたおろくも真吾もどんな顔だか見たへなアと云。そんなら越後へ行がゑ。鎌誰がおじぬさもおぼはおぼも行ならいく。おれ斗誰がいくもんだ。殿さまがおとつきを越後へやりなつた。鎌はおとつきの子だから行がゑ。鎌ナンシニおじぬさの子だ、おぼもおじぬさの子だ。ナニサ鎌は越後のおつかさが産みなさつたのさ。そふでなへ、そふでなへと首を振る。

一八四三年四月五日

鎌抱いて寝るとうれしがり、しがみつくやらなめたりさすつたり大喜び。二二ヶ四云せと二九八三三ヶ九より三四十二まで、その次三五……と寝てしまふ。

同年四月九日

鎌夜前双紙二冊拵遣し、今朝留五郎方へ多分下習におぼゞつれてゆく。

同年四月十五日

鎌いろはの清書いたし候よし。

同年九月十六日

鎌之助手習に行と、八田紋兵衛云、鎌こ

はぜ釣につれて行ぜやと云と、手習どころか一散に家へ帰り、紋兵衛さが釣につれて行なるから、蛤買ふて来てくんなへと云故、水車へ行買ふてくる。留五郎が蛤を細かに切てやるやら、おぼぶが弁当飯を拵ふやら、大騒して頼んでやつたげな。

同年十一月十四日

鎌之助大学珍らしく読む。

一八四四年一月二日（鎌之助八歳）

鎌之助書初の紙おぼぶ買て来る。

同年一月六日

鎌之助、いつの間にか脇差の留を取、砥石を持出しとぐとて、右の手の親指のふしの処を少し切、したゝか叱られ大にこまる。悪い奴えゝ気味じや勝手にしろと、お婆井戸端の血を流し塩を蒔。奴息の音ころしてゐる。即効紙を張てやると直に遊びに出る。大腕白故手にか足にか少しづゝのきずの絶ることなし。

同年二月三日

鎌明日より丸山へ手習に遣すつもり。

同年四月三日

鎌之助今朝は早く起し丸山へ遣す。早く

戻り今朝は第一番に行たと歎ぶ。

同年五月三日

鎌今朝は当番だと夜前云故早く起す。

同年七月五日

鎌、二階より石取車を下し、平治に赤紙にて幕をこさへてもらひ、提灯もこしらふてもらふ。明王院に幣束と七五三も切てもらひ、夕方までに出来上り候故、今日は手習より帰り、内に居通しだけな。

同年九月十二日

鎌朝に行帰るとのろし入置箱持出す故、

おぼぶ云には又箱を持出す。手習から帰るまでに御じいさに赤い紙と青い紙とついでもらつて置くから、書物をふくしやれと云。大学などはふくしたことがなへから大学をふくするがよかるふと云改漸大学をよむ。大分忘れたところあり。毎日持て行ながらその様なことがあるものかと呵つても、一向平気な顔してゐる。

(つづく)

幼児の教育 第七十六巻第十号

十月号 ◎ 定価二〇〇円

昭和五十二年 九月二十五日 印刷

昭和五十二年 十月 一日 発行

112 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 津 守 真
発行者

112 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

108 東京都港区三田五ノ二二ノ一

印刷所 図書印刷株式会社

101 東京都千代田区神田小川町三ノ一

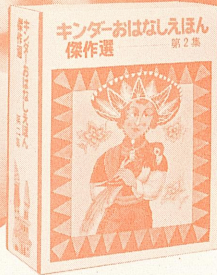
発売所 株式会社 フレーベル館

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
所フレイベル館にお願いいたします

※万一製品不良本がございましたら、おとりかえいたします。

●キンダーおはなしえほんの中で特に好評だった物語を選んでいます。



第1集のご好評におこたえて——

キンダーおはなしえほん傑作選 第2集 新発売

園文庫や、保育室にお備えください。

全10冊 7,000円

Ｌ判・美麗ケース入



1. さよならジャンボ
2. かぜのかみとこども
3. きたかぜのくれたテーブルかけ
4. げんこつやまのあかおに
5. なしうりとおじいさん
6. ぞうのはな
7. どうもろこしどろぼう
8. ロンロンじいさんのどうぶつえん
9. わらのうし
10. あめだまをたべたライオン



あわせてお備えください。

第1集
全10冊 7,000円

1. うりこひめとあまんじゃく
2. あざらしチック
3. こびとといもむし
4. タオルおぼけ
5. おりづるのうた
6. おにがわら
7. かしのきホテル
8. あんぱんまん
9. あいたたせんせい
10. 五つのはなのえき

わじくは、フレーベル館代理店・支社・支店・営業所または本社営業課 TEL 東京 (03) 292-7781(代) にお問い合わせください。

フレーベル館

楽しく遊びながらことばに対する興味や関心が高まります!!

キンダー かるた

ことばや文字をむりやり教えようとしても効果はありません。くりかえし遊ぶ中でひとりてにことばや文字が覚えられるよう工夫されたのが「キンダーかるた」です。

キンダーかるた(A)

★プラスチックケース入り 250円

楽しい世界の童話がテーマです。情操を豊かにしつつ、ことばや文字への関心が一層深まります。

文・伊藤海彦 絵・祐泉 隆

キンダーかるた(B)

★プラスチックケース入り 250円

健康的でゆかいな、なぞなぞがテーマです。遊びながら、ことばや文字への関心が一層深まります。

文・前川康男 絵・平松尚樹

キンダーかるた(C)

★美麗紙ケース入り 200円

現代っ子の生活がテーマです。幼児の心を表現した文と絵で、いろいろな遊びと生活習慣を学びとれます。

文・稗田宰子 絵・高橋 透

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

創業70年・キンダーブック創刊50年

フレーベル館