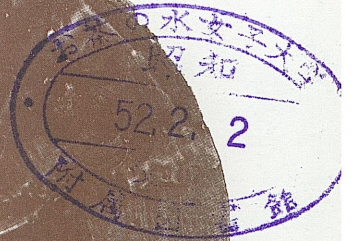


家庭・保育所・幼稚園

# 幼児の教育

第七十六卷 第三号 日本幼稚園協会

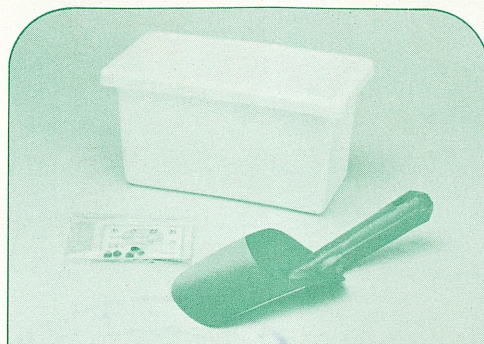
3



*Magase*

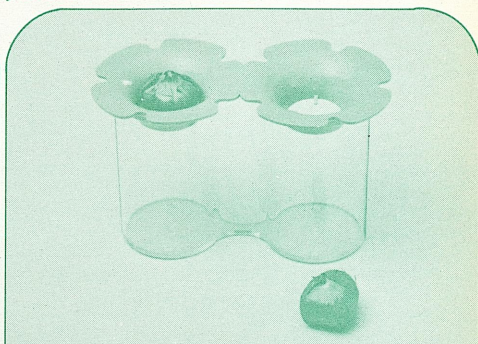
# 52年度 キンダー 科学教材シリーズ

年間6セット 1,500円 各250円



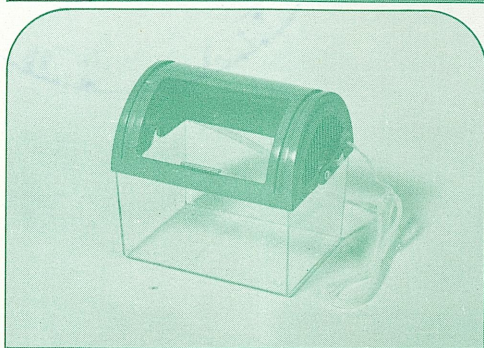
4月

サイバイセット  
(アサガオ・ハツカダイコン)



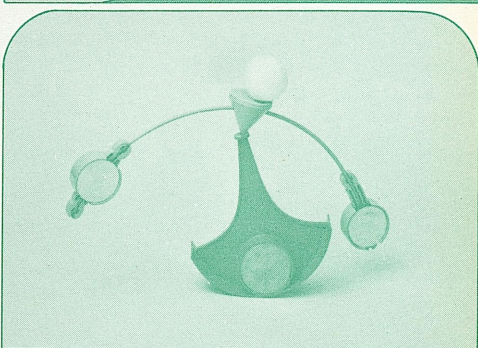
10月

みずさいばい  
(クロッカス・2連式)



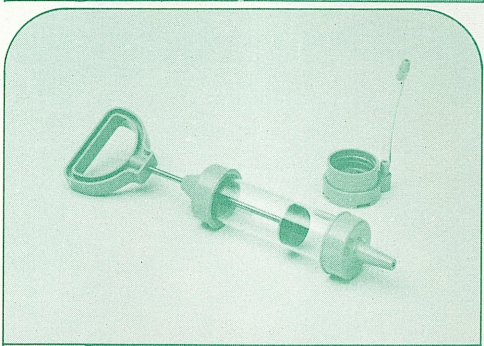
6月

かんさつケース  
(虫かご兼用)



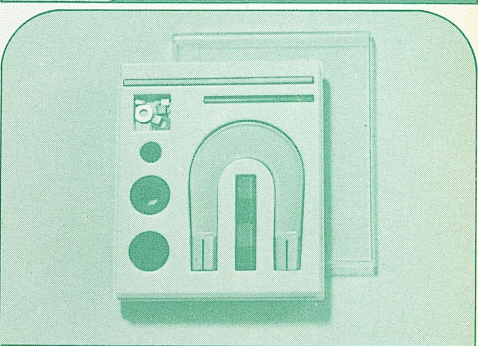
12月

やじろべえ



8月

新型みずでっぽう  
(鉄砲・ポンプ併用)



2月

じしゃく

くわしくは、フレーベル館代理店・支店・支店・営業所・または本社営業課 TEL (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

第七十六卷 第三号



210.

幼児の教育 目次

第七十六巻 三月号

© 1977  
日本幼稚園協会

表紙 永瀬義郎

(イラスト)

カット 中島英子

子どもが変わったということ……………山下 俊郎…(4)

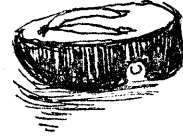
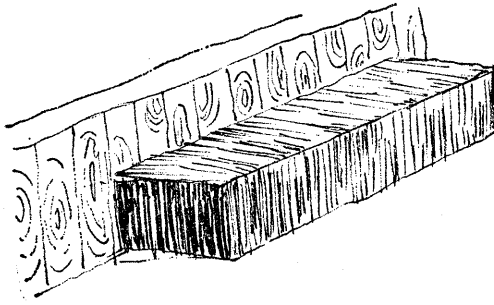
人でつづる保育史 アルウィン・ベラ

— 伝道保育と生活教道 —……………松村 康平…(6)

米国の幼児教育における五つの実験(七)……………大戸美也子…(13)

保育の中の小さなこと大切なこと ⑩……………守永 英子…(22)





私の保育 動物雑居の幼稚園……………東 亮子…(24)

浅山英一先生の「児童園芸学」の講義をきいて……………皆川美恵子…(30)

写真・子どもたちの世界——パートナー……………西本 真…(36)

ふれあいを求めて

——高槻市立幼稚園養護補助教員の実践報告……………(38)

保育の体験と思索

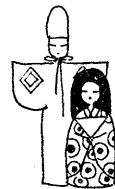
——子どもたちの世界の探究——(五)……………津守 真…(48)

十年目に思う「こんなこと」「あんなこと」……………まどめ・編集部…(56)

おばさんの子どものころ 8 コスモス……………柴岡 治子…(62)

# 子どもが変わったということ

山下俊郎



太平洋戦争後の子どもは、戦前の子どもにくらべて変わったとよく言われる。たしかに、変わったこともある。それから、戦後三十年の間にも、変わったこともある。

まず第一によく言われることは、いわゆる発達加速現象が著しいということである。わたくしたちは、たしかに子どもの発達が戦前にくらべて、また戦後の三十年の間にも、早く発達する傾向は、ある面においては、はっきり認める。この傾向の認められる最も著しいのは、身体発育の面である。身長、体重、胸囲、頭囲等のいわゆる身体計測的面において、戦後の昭和三十六年に厚生省が発表した数字は（三十五年の計測値の集計結果）、戦前の計測値の一歳年長の幼児の数字とほぼ等しく、一年の発達加速があると言われていた。そしてさらに、昭和四十六年の厚生省発表の数字（四十五年計測値の集計結果）を見ると、十年前にくらべてさらに一層大き

くなっている。

このことは体位の向上と言われる事実であって、主として栄養の改善の結果であると言われて来ている。しかし体は大きくなっても、体力と運動機能においては、けっしてよくなっていない。体位が比較的によい、全国平均をはるかに上まわっている幼児集団である一つの幼稚園児について、十年間にわたる運動能力の継続的計測の結果について、検討してみた結果、その能力はようやく戦前の幼児の平均値に達するか、それ以下であって、しかも忍耐力や持久力を要するような運動では、ことにその低下が目立っていることを、わたくしたちは昭和五十年度の日本教育心理学会総会で発表した。また、日本保育学会が、昭和二十九年と昭和四十四年という十五年の間隔を置いて、全国のサンプル七千余の幼児について研究した運動能力の資料を見ると、十五年の間に発達加速

現象は見られない。調査項目二十九項目のうち十三項目は横這い状態、十三項目はかえって低下していて、三項目だけがわずかに進んでいる。(日本保育学会著『日本の幼児の精神発達』——保育学講座第九巻、フレール館刊参照)

また、知的発達においても、日本保育学会の研究の結果には加速現象は現われていない。そして悲しむべきことには、社会的発達においては、学会の研究結果では、十五年の間にむしろ低下しているのである。

世の一般の人々は、この頃の子どもは変わったというとき、昔の子どもにくらべ、身体的にも精神的にも進んで来たということの意味していることが多い。それから、現象面において変わって来たと言うことが多い。現象面というのは、新しい言葉をよくしゃべるとか、遊びが変わってきたとか、大変気の利いたことを話すとか、大人もかなわないうようなことをよく知っているとかが、といったようなことを意味していることが多い。しかし、わたくしたちは身体が大きくなったことだけは認めるが、その他の面、身体運動という、身体については機能的な面と、精神的なすべての面において現われ

ている変化は、けっして好ましいものではないと思う。それらはすべて、生活環境の変化、生活様式の変化のそのままな変化を反映しているものだからである。一例を挙げると、自動車に乗って外出することが多いから脚力が弱くなっている。低俗なテレビ漫画ばかり見ているから、変てこな言葉や行動はすぐ模倣されるから、昔の子どもと違った拳動が目立つのである。

幼児保育は、環境による教育であるというのは、わたくしの以前からの持論であるが、けっして好ましいとは言えない現在の生活環境を、幼児のために好ましいものに変革して行く努力を怠らないことが、保育者の義務であるとわたくしは考える。極端な言い方をすれば、幼児を商売のために毒するような環境が現在の環境であると言える。保育者は、幼児の発達とはどのようなものであるかを、しっかりと把握して、その発達を望ましい方向へ進めて行く責任を持っている。発達の基本は同じ方向を目指すものであることに変わりはないのであるが、それを毒しているものが現在の環境であること、を、わたくしたちは深く反省し、研究と精進を積み重ねて行くことが、保育者に課せられている課題であると思う。

人てつづる保育史

アルウィン・ベラ

—伝道保育と生活教道—



▲“GYOKUSEI HOBO YOSEI SHO” (1924) ヨッ

松村康平



はじめに

日本保育学会第二十九回大会第二日（一九七六年五月十六日、お茶の水女子大学講堂）に開催の「人てつづる保育史—先人の歩みを見つめ直す—」において、私は次の表題「アルウィン・ベラー伝道保育（幼稚園教育）と生活教道（保母養成）」で発表した。その際にプリントとスライドを併用した。参考資料としたのは主として次のものである。「玉成五十年」「玉成六十年の略史」（一九一六—一九七五年）。「フレイベルの恩物の理論とその実際」「フレイベルの恩物—手技・工作編—」。「全国幼稚園関係者大会記録」（文部省普通学務局、大正五年三月）



ほか。金井うた、山本博子、青木八代、成沢貴代子、南富美代との談話録、梅村和子および筆者の回想、など。本誌への執筆は、大会発表経過の概要を述べてからプリント内容を中心に進め、おわりに、大会発表後に依頼を受けて「キリスト教保育」誌に執筆したものを、アルウィン・ペラと筆者との関係の一端を明らかにする目的で、掲載させていただく。

## 大会発表経過の概要

発表は、私の回想から始まる。

私には、積木を持ち運んだ経験が印象深く思い浮かぶ（私は玉成幼稚園の第七回卒園生である）。その積木は木製で、大きいものを下にだんだん積んでいくと、十箇は積めたであろう。積みおえてから、一番下を両手ではさむように持ちあげて、ソロソロリと部屋のすみからすみへ運ぶ。そーっと持ちあげて歩こうとするとグラツとする。足をとめてジーツと持っているゆれがとまる。そこで歩き始めるとグラツグラツとなる。幾度かガラ、ガラツとくずれたのであろう。けれど、いま思い出せるのは、グラグラするのとまって、とまってはまた歩き始めて、そうして持ち運ぶことのできた積木のことである。目と手

がいっしょに足もはたらき、注意深くしなければ持ち運べない。このことの認識に立って、幼稚園ですることのなかにいれておられたのかと考えられる。

スライドをうつしての発表にうつる。

○若い日のアルウィンさん（幼稚園でわたしたちはアルウィンさんと呼び、先生とは言わなかった）

○全国幼稚園関係者大会記録（大正四年開催の大会）で、「モンテッソーリー女史の教育を觀て」を発表

○玉成幼稚園（大正十一、二年ころ。「確か上のほうのどこかにわたくしがいるはず。ハイッ、次」）

○玉成保姆養成所卒業生たち

○恩物のスライド、ほか  
プリントの内容に即して。

○生誕（一八八二年十一月二十四日）

○経歴

○玉成幼稚園、玉成保姆養成所

○逝去（一九五七年六月十二日）

○保育

○保育者

○保育者養成者

○養成所卒業生たちに育っているもの。幼稚園卒園者たちに育っているもの。わたくし自身、積木を連んだ体験を思い起こし、スライドで恩物の手技・工作編をみていて、自分でした経験が思い出されて、ここで、いま、この手がそのように動くのが感じられる。

### 生誕、経歴（一九一四年まで）

アルウィン・ソラ (Miss Sophia Arabella Irwin)

○一八八二（明治十五）年十一月二十四日、東京芝罘町、ハワイ公使館において生誕。父はロベルト・ウォーカー・アルウィン（ロベルトの母はベンジャミン・フランクリンの曾孫ソフィア・アラベラ・ベイチ）。ロベルトは一八八一年日布修好条約締結と同時にハワイ公使。武智（生家は林）イキと結婚。長女、日本キリスト教会で洗礼（一八八七年）。

○東京築地の語学校で小学校課程修了、ほかに英・仏・日本語を習得。フィラデルフィア・ハミルトン市の祖母ベイチの許に（一八九五年）。同市でマダム・サトン経営の寄宿学校に入学（一八九六年）、最優秀賞を受け卒業、日本へ（一九〇一年）。書道、華道、箏曲、絵画および日本古典文学、日本美術史など

を学ぶ。父の所有する伊香保の別荘で日曜学校が始められ、マタイ伝十八章第一節から第六節までの聖句を身に沁みて感じ、一生涯の方向が決定。日露開戦、篤志看護婦を志願、日曜学校は継続。激務に健康を害し、転地と将来の目的達成のため再度留学（一九〇六年）。ドクター・カネルから英語、数学、ラテン語、マカダム教授から英文学、心理学、ドクター・ワロンから四年間個人教授で体操、ミス・シエトキから四年間個人教授でリズム体操、遊戯音楽を学ぶ。フィラデルフィア・ドルクス化学栄養学校で一年間栄養学、家政学を学び卒業。ミス・ハート経営のキンダーガーデン・トレイニング・スクールに入学（一九〇九年）、児童心理学、フレイベルの恩物および母と子の遊戯、歴史学、哲学、英文学、聖書学、教育学（各国の教育史を含む）、童話学を学ぶ。実習はスター・セツルメントを選び、スラム街の幼児の保育。夏休みにイタリア（ローマ）での世界日曜学校大会に出席、ヨーロッパの幼児教育の現状にふれ感銘を受ける（一九一〇年）。最優秀の成績で卒業。フレイベル研究のため、コロンビア大学に入学、短期講習を受ける。米国各地の幼児教育の現場を視察、日本へ（一九一一年）。伊香保の日曜学校への迫害にあう。待望のヨーロッパ留学（一九一三年）。ドイツ、マリエンタール・フレイベル学園で短期講習、

フレイベルの教育の真髓にふれる。イタリア、モンテッソリー  
児童の家(ローマ)に入所、親しくモンテッソリーの指導を受  
け、同所卒業(一九一四年)。スイス、フランス、イギリスな  
どの各地の幼児教育を視察して日本へ。

### 玉成幼稚園、玉成保姆養成所

○保姆養成所設立の準備を始める(一九一五年)。自宅で研  
究会を開き、教えを請うものに新教育の理想を伝える。全国幼  
稚園関係者大会(八月、フレイベル会主催、会場・東京女子高  
等師範学校)閉会に続く会員懇談会で請われて談話「モンテッ  
ソリー女史の教育を観て」。

○私立玉成保姆養成所設立、認可(一九一六年、東京麴町  
区土手三番町。幼稚園は前年から始められていた)。関東大震  
災(一九二三年)により校園舎大破、保姆養成所は小石川原町  
の渋沢子供の家に、幼稚園は麴町上二番町の松村邸内に移転。  
渡米(一九二四年)、コロンビア大学での幼児教育研究、校園  
舎の基金募集などのため。幼稚園は牛込弘方町穂積邸内に移転  
(一九二五年)、さらに麴町三輪田高女隣地に民家を借入れて移  
転。玉成幼稚園を玉成保姆養成所附属幼稚園として届出、認可

(一九二六年)。

○校園舎新築(一九二七年、東京市外高井戸中高井戸)。研  
究科を併設。東京市社会局の委託により、東京市隣保館および  
二葉保育園その他の福祉施設から派遣の指導者のための托(マ  
)児科を開設(これは一年間のみ)。

○第二次大戦。米国帰国の要請あり、日本国籍に帰化「有院  
密行」(一九四二年)。教育を継続、第二十九回卒業生六十三名  
(一九四五年)。校園舎は岩崎通信K・Kに渡る。疎開。終戦、  
十一月上京。杉並区大宮前日本キリスト教団西荻窪教会(母イ  
キの生前献堂の建物)で養成所を再開。幼稚園は杉並区大宮前  
の杉並区役所出張所の旧家屋を借受けて再開(一九四六年)、  
次いで杉並区西高井戸の「玉成寮」に移転。

○学制改革にとまない、アルウィン学園玉成高等保育学校と  
改称(一九四八年)。財団法人アルウィン学園設立。校園舎新  
築(一九五二年)、杉並区松庵十五番地。幼稚園令によりアル  
ウィン学園玉成保育学校附属玉成幼稚園と改称(一九五六年)。  
学制改革に基づき玉成高等保育学校は二年制となる(一九五七  
年)。逝去(一九五七年六月十二日)。

## 保育、保育者、保育者養成

○保育Ⅱ神と人との関係発展を希求する伝道保育であるといえる。それは、祈りの保育として展開する。

○保育者Ⅱ神と子どもと保育者との関係にあって、神と共にある子どもの神性に感じ、学んで、保育者であることへの自分にきびしく、自己を反省し、自己研鑽に励まなければならぬ。

○保育者養成者Ⅱ・神に導かれてあることを自覚する保育者として、保育者へ育つ人たちと共にあって、内面的な批判に鋭く、信念の人として、生活を共にしなければならぬ。そこには「生活教道」があり、それは、感じることに訴える共感への教道として展開する。・生活教道の保育者養成者は、保育者へ育つ人たちの、神との交わり、自然との交わり、文化との交わりが、豊かなものとなるように、ふるまわなければならない。

## 生活保育の実際、逸話ほか

○保育内容Ⅱ・会集について。会集の原題：Morning circle.

Religion circle, Intelligence circle, Educational circle, サークルとは、縦の教育循環の教育。始めも終わりも高いも低いもない。・プログラムについて。奏楽、祈り、讚美歌、挨拶、暦、歌およびリズム遊び、話。

○保育活動Ⅱ・子どもたちは自分の好きなテーブルにいき、作ったりかいたりした。ままごと遊びをしたり大きな積木で家をつくったり、思うままに遊んでいた。先生は子どものよい相談相手になること、子どもの考えより一歩先を考え、先には手をくださないこと。先生はたくましい想像力をもっていなければ。自然に恵まれた環境で、一本の枝、一枚の葉も、自然のままにしておく先生の心には、伸びようとする小さい子どもの芽をつまない考えが。「子どもには完全に近いものを示すこと、それが人間の教育の根本。うそを言わない」・「子どものよいところをできるだけのばす、よいところを見つけだす先生であること。してはいけませんと言わないで、ただこうしましょう、と」

○保育者養成活動Ⅱ・「ピアノ室で夜おそくまで練習したり、掃除にやかましい先生がへはたいて、はいて、ぬれたんでふいて、かわいたんでふいてください」と歌うようにいわれるのを、私たちが口ずさみながら掃除をし、壁から三センチはなし

て机を積むことも忠実に実行し、部屋を大事にしたものだった」・「宇宙が常に回転し続けているように、私たちの心の棒から出る車の輪を回転したならば、世界中の輪が快よく回っていく」「自分自身の向上のために忠実に」「神のうるおす知能をしぼり、生命を尊び、よいところを見いだしのぼしていくことが、神のみにかなうこと」・「お手本になる人でなければ、すぐ間にあう人でなければ、先生と呼ばれる資格はない」「自分自身に非常に厳しくへ自分が許せない」ということもよく言われた」・「保育実習で子どもの役をとられ、机の下にもぐりこんだり、まわりにあるものを何かに見たててへ日本の子どもはおとなしい。西洋の子どもは二、三分分になります」とおっしゃってふるまわれた」・「メモ帳を片手に、首の前に鉛筆を。そして記録を」・「きびしい授業の中に暖かさ・おもしろさ。突然へアイスクリームやパンを食べたいかたは手をあげて」と流暢な日本語を使われ、子どものお話しになる」

○平和教育Ⅱ・「自己の内に、自己の外に、追い求める平和」  
・真珠湾攻撃、日本政府やGHQからの冷たい扱いに苦難の人生を思わせても、先生の最後の受持ちのクラスであった人から、私は、そのようには一言も語られなかった先生であることを、知った。

## アルウィン・ベラ先生と私

（『私の受けた幼児教育』キリスト教保育一九七六年九月号から）

幼児のころの記憶は、たいへん、あいまいである。はつきりしているように思えることの多くが、だれかから、こういうことがあったときおぼえていることであったり、それも刻々に変わっていくものであって、私がこうしてアルウィン・ベラ先生のことを書く、そのことは、これを書くこの今の私にここで思い起こせることである。

アルウィン先生は、私の生まれるときから知っておられて、そして、私は、大正十年から、あの関東大震災をはさんで、その次の年の春まで、幼稚園での生活をして、その後も、一年に幾度かは、戦時中の中断はあっても、先生にお会いして、昇天されるまで、そして現在でも、私が「幼稚園教育」「保育者養成」の仕事にたずさわっていることで、先生と共にある体験をしている。

私たちのころの幼稚園の子どもたちは、アルウィンさんと呼んでいた。アルウィンたんと呼ぶ子もいた。保母養成所の人たちは先生と呼び、卒業して自分たちも先生と呼ばれ、日本の幼

幼稚園では先生と呼ぶならわしが、子どもたちの呼び方をも変えていったであろうし、私もここに、アルウィン先生と書いている。それは、なにか気構えて書かなければという気持ちがあったので、私には、幼稚園のときからその後も、アルウィンさんをアルウィン先生と呼んで、先生らしい先生と私とが、話をしたという、そういう記憶はない。

ごくごくまれには、ベラさんと呼ぶこともありはしなかったかと思う。私は、ベラさんとここに書くことで、そう呼んでいた私の母を想い浮かべ、また、アルウィンさんのおかあさまが、ベラと呼んでおられたのを、身近に聞く思いがする。アルウィンさんは、おかあさまを、それはそれはほんとうにたいせつにしておられた。その様子が、目に浮かぶ。目に浮かぶ光景は、私の、小学校の、それも終りごろかもしれない。その光景から私は、私の母が愛し母を愛して私がふるまった、その私自身には見えない姿のどこかを、知ることができるように思える。幼稚園での私の記憶にはなくても、アルウィンさんのこのあり方は、幼稚園にもあったはずだし、それとは異質のものを私が学んだはずはない。

その特色を「伝道保育」といえるアルウィンさんの保育と、ご両親を敬愛することとは、一体であったと思う。昼のおべん

とうどきに、アルウィンさんの、幾段にか重なった山たかべんとうがとどいて、その中味を分けていただいたことと、食前のお祈りは、記憶に鮮明である。神への祈りに、両親への感謝があったし、お米のひと粒も粗末にしないように、お百姓さんがいっしょうけん命につくってくださったものであることへの感謝があった。お祈りになじみの薄い友だちは、目をあげ、もそもそする。先生は目を閉じてこわいほど真面目である。その先生の目を閉じておられる姿、その目の閉じ方も私の目に浮かび、もそもそする友だちの様子にも気づいていた私は、すると、いつも目を閉じ続けていたわけではなかったであろう。

アルウィン先生は、子どもときの私のことを、私にしばしば話され、ご自分も含めた保育者たちが子どもに学んで育つことを、私は、感得できるようになった。そして、私は、いま、子どもたちに学び、どの子どもたちにもそのよさを認めることができる。幼稚園での先生とのかかわりは、ただそれだけに終わっていない。

(お茶の水女子大学)

追記 なお、学会発表でとりあげた逸話には、「倉橋惣三との『恩物』論争(?)」、「律動遊戯の発想はどこに」、「野口雨情の作詞への幼児教育者としての申入れ」などがある。

# 米国の幼児教育における五つの実験（七）

大戸 美也子

## 三 フォロー・スルー・プログラムのスポンサー

「教育」という人間的な事業に人々は大きな希望をこめて、それを国家の予算で国民のすべてに届くよう実行に移すことを願う気持ちには、世界共通である。それがまた、しばしば非人間的な事業のために、人間的な事業が予算の配分で犠牲になるという点も、共通に体験するところである。ただ異なる点は、希望の間口が狭まったときの、全体構造の再編成の仕方——優先するものの選び方——において、それぞれの国の特色がみられるように思う。総合的なサービスを「そのまま上へ」(Follow Through)という願いが、予算削減という事態で再編成をせまられたとき、アメリカの

教育行政者はどのような選択をおこなったのであろうか。彼らは、自然の内にさまざまに発展したヘッド・スタート・プログラムの中から、よく吟味され、洗練されたプログラムを選んで、「質の競争」を展開することで、当初の願いの生きのびる途を考えた。そして、理論的な立場も、その展開の方法もできるだけ異なるものを二十選び、しかも、各プログラム・スポンサーにその実践から、そのプログラムを使う教師の訓練までまかせる政策決定をおこなったのである。このような決定は、サービスの受け手に大きな格差を作るものであったが、サービスの与え手、特に「効果的」なサービスの開発に専心してきた人々（教育学者）にとっては、極めて刺激的な挑戦であったといえよう。社会変革に、教育者および教育学者が直接的に参加する政策であったから

である。

プログラム・スポンサーという考え方は、計画されたヴァリエーションを得る手段として選ばれたため、その理論的立場も、ピアジェ、モンテッソリー、デューイ、スキナーと異なり、プログラム全体の枠組みもきちんと構造化されたものから、構造化に関心を示さないものまで多岐にわたっている。今回は、前号にあげた二十のスポンサーの内容について紹介するつもりであるが、すでに児玉省氏が本誌第七十四巻第七号で、六つのプログラムの実践状況を要領よく報告しているし、また波多野誼余夫氏らの訳によるハントの『乳幼児教育の十年をふりかえって』（『幼児の知的発達と教育』第三章金子書房）の中で、プログラムの概観的な紹介があるので、これらとの重複はさげ、ここでは特に著名なスポンサー六つについて、そのスポンサーの特色と、プログラムの内容のな比較に焦点をあてて紹介することにする。

(1) バンク・ストリート教育大学プログラム

ニューヨークにある、教師経験を有する者だけに開かれているユニークな大学院大学で開発したプログラムである。この大学は五十年にわたって、「個人差と個人の独自性に基づく教育的実践」を追求してきた。彼らは、たえず古いものと新しいものとを統合

する努力をつづけてきたため、その理論的根拠は発達心理学、ゲシュタルト心理学、フロイトやエリクソンの自我の理論、そしてデューイの理論、ピアジェ理論まで包含するものである。こうした基盤に立って、今日では発達と学習とを一つにより合わせたものとみ、発達と学習の過程における、感受性と人間性と専門性をもった教師の役割に注目している。こうした考え方は、今日なおアメリカの幼児教育界に大きな影響をもっているが、具体的に教師はどのように子どもとふれ合い、教材を使ったらよいかについて、充分文章化されていないため、「神秘的教師集団」(Evans, 1975) という批判もあるのである。このプログラムの特色は、子どもと環境との相互作用、そのプロセスへの教師の細かな配慮にある。

(2) 教育発達センター・プログラム

マサチューセッツ州のニュートンにある、イギリスの小学校低学年(インファント・スクール)で近年広く採用されている、インフォーマル・エデュケーションの思想と実践の紹介、伝播のためのセンターが開発したプログラムである。この思想は、アメリカでは「オープン・エデュケーション」という新たな名称がつけられ、このセンターを中心にイギリスの小学校教師と協力して、



その普及につとめてきた。このセンターは、一九七〇年のはじめに、予算の都合で閉鎖されたが、フォロー・スルー・プログラムの一つとして選ばれたため、各地におけるこのプログラムの指導・助言、そして印刷物の発行は今日もつづいている。

このプログラムの特色は、解放的なクラス (Open classroom) 運営と、指導者の養成の仕方にある。解放的クラスとは、このセンターの定義によれば、「対話、クラス運営、時間と空間の解放」にある。教育の展開する状況への配慮が第一で、内容は二次的とする立場をとっており、学習の中でのコミュニケーションのあり方、知的好奇心、自尊心や責任という事がらが重視されている。

このプログラムのもう一つの特徴として、教員養成における「助言的サービス」(advisary service) というものがある。これは「教育の変革は、教師自体が変化を求め、変革を希望する時にのみ効果的である」という考え方から、教育の現場に養成者が出かけていって、彼らの必要に応じて助言し、現場を改革していくというやり方である。倉橋密三が子どもの要求に応えるために、保育者が子どもの生活に出むく「出かけ保育」を提案したが、このセンターは保育者の変革の要求を満たす観点から、「出かけ養成」をはじめたのである。しかし、共に子どもや保育者の内的充実をはかる方途として、興味深い一致である。

(3) ハイ・スコープ教育・研究財団プログラム

ミシガン州のイブシランティにある貧困家庭を対象に、ピアジェ理論に基づいた幼児教育を早くからすすめてきた、ロイカートのプログラムである。このプログラムの特色は、ピアジェの認識発達理論に基づいて、認識的に劣るとみなされている子どもたちの指導方法を立案したこと、親との教育の一貫性をはかるために、親の教育をプログラムの一部に組みこんだ点にある。一方、このプログラムの弱点は、その理論的根拠をピアジェに負っているため、その「教育的解釈」をめぐって内部にも意見の対立がみられ、年々その方法を変えている点にある。最初のプログラムでは、ピアジェのテスト作業をかなり教材としてとり入れたが、児玉氏の訪問記録をみると、最近では「オープン・エデュケーション」に近い形になっていることがうかがわれる。発展的にはこのように変化をづづけているものの、ピアジェ理論による幼児教育プログラムとしては一貫しているもので、フォロー・スルーの一つに選ばれたものと思われる。

(4) ファー・ウエスト研究所プログラム

カリフォルニア州にある、モンテッソリーの「計画的環境」をモデルとして、現代風に解釈しなおしたプログラムである。この

プログラムは、(1)子どもは異なる速さで学ぶ、(2)子どもは異なる方法で学ぶ、(3)子どもは今やっていることに興味をもてた時最もよく学ぶ、という三つの考えを前提に、子どもの関心に敏感に応ずる環境構成を作っているところに特色がある。その最も特色的なものとして、ティーチング・マシーンの導入があり、このプログラムの主唱者であるニムニヒトは、機械によって失敗感を経験しないで自己目的の発見ができることの意義を主張している。また「母子玩具図書館」(Mother and Child Toy Library)は、玩具を充分にもたない子どもたちに玩具の貸し出しをおこない、母親にはその玩具のとり扱いを指導し、家庭での母子のコミュニケーションを強める指導をめざすユニークな活動である。

以上みてきたプログラムは、いずれも子どもの自発活動に大きな関心をもち、その中での子どもの学習のとりえ方、伸ばし方に個性をもつプログラムであったが、もっと課題活動に関心をもったプログラムもあったのである。その代表として二つのプログラムがあげられる。

(5) ベライター・イングルマン・プログラム

イリノイ大学(後にオレゴン大学へ移動)のイングルマンとベライターは、貧困家庭の子どもたちに「圧力釜方式」として知られる、言語訓練・文字指導に焦点をあわせたプログラムを考案した。対象は、英語を十分に話せないか、ひどい「なまり」をもっていてよくコミュニケーションできない子どもたちが主である。彼らは、こうした子どもたちの言語的欠陥を短い期間に回復させるためには、できるだけ早いペースで刺激を与え、フィード・バックすることが有効であると考えた。「言葉」そのものに集中できるようにするため、小人数で、刺激が流れるように与えられ、それが次第次第に高度のものとなっていくようなプログラムが組まれた。しかも、気持ちが分散しないように、部屋はできるだけ簡素なものにし、集中できる時間をよく吟味して時間割が作られている。例えば一日は次のようなスケジュールからなっている。

- 1、自由あそび(十分間) 活動へのウォーミング・アップをする。
- 2、言葉の訓練(二十分間)
- 3、スナック・トイレ(三十分間)
- 4、数の練習(二十分間)
- 5、半構造的な活動(二十分間) ニグループ合同で歌をうたったり、ゲームをする。歌やゲームは、文字、教と関係するも

のが選ばれる。

## 6. 文字の練習 (二十分間)

このプログラムは、その激しい「つめこみ教育」に特色があるのであるが、それ故に多くの教師になじめないものになっているし、また、理論的な根拠が必ずしもはつきりしていない点で、教育界のリーダーは、必ずしも高い評価を与えていない。しかし、英語を話せない子どもはいるのであり、その子どもたちを指導しなければならぬという現実の中では、このような方法は一つの救いになるのである。一九七〇年度、フォロー・スルー・プログラムの中で、二十の学区でこの方法が採用されたが、全米数万の学区から見れば、ほんの一部でしか採用されていないとしても、フォロー・スルー・プログラムの中では、最も広い地域で採用されたのである。このプログラムの効果——干渉度——は、極めて高いことが立証されているが(前号ミラーの研究参照)、英語に「なまり」をもたず、十分に話せる子どもへの教育とは、質的に異なるものであることは指摘しなければならない。我が国の教育状況の中でこのプログラムを考えるなら、これは「短期外、国語研修」に匹敵するものであり、それはおのずから「国語教育」とは異なるものだからである。

## (6) 行動分析プログラム

カンサス大学のブッシュェルの開発したプログラムは、同じく学校で必要とする技能に加えて、社会的役割取得の訓練がめざされているが、その指導原理として、スキナーの行動理論をよりどころとしている。すなわち「報酬」によつて望ましい行動を確立しようとするもので、トークン(代用貨幣)・エコノミーの制度を教室内に導入しているところが特色がみられる。良い行動を身につけさせるために最も効果的な方法は、その行動の起こった直後に「真」を与えることである。しかし、活動の途中で「賞」として「自由あそび」をさせたり、「絵を描かせ」たりすると、活動自体が中断してしまうので、賞とひきかえの券(トークン)を活動のプロセスで渡しておく訳である。そして、トークンの枚数(注)によつて、「賞」にランキングをつけ、活動の後で「賞」を子どもたちに与えるシステムである。「賞」としては、先にあげた活動の他に、子どもの好きそうな切手やシール、あめやチョコレートの場合もあり、教室内に「景品引き換え所」のようなコーナーを常設してある教室も、実際に散見できるところである。こうした外から報酬を与えて学習をすすめるやり方については、当然批判も多い。(特に、内発的動機付けを重視する(1)から(4)のプログラムの関係者の反発は強い。)しかし、ブッシュェルは「トークンは、

子どもがあるレベルの達成に到る努力を支えるときにのみ使われるものであり、新しい技能獲得のさまたげにはならない」と反論している。トークンの数によって、教授法、教授内容の調整をはかれる便利な点はあるが、「報酬の格差」が子どもにも与える。もう一つ大きな教育効果について、必ずしも充分の配慮がなされていないように思われる。

以上、二十のプログラム・スポンサーの内から、その一部を紹介してきたが、相互にその有効性を比較するためには、プログラム構成要因を共通項に比較し、その結果を対応させる必要がある。このような必要の第一歩として、フォロー・スルー・プログラムの開始後、プログラムの分析法についての検討が高まった (Evans, 1975; Fein and Clarke-Stewart, 1973; Gordon, 1972; Maccoby and Zellner, 1970; Parher and Day, 1972)。この中にはこれらの文献を参考に、先にあげた六つのプログラムの比較マトリックスをつくってみた(二〇～二二頁参照)。表の横欄は、プログラムのとらえ方、観点で項目をさまざまに変化できるが、このような方法によって、いろいろな形で発展しているプログラムの特色がとらえられ、どれを選択するかの一の手がかりにはなるのである。

注1 エヴァンス (1975) によれば、「休み時間」を賞として  
 与る場合は、トークンが十五枚、「お話」の場合は十枚と  
 いう相場があるそうである。また筆者の見聞によれば、物  
 を「賞」として与えると、経費がかかり、一週間二十ドル  
 も出費したのではとても長つづきしない、という話を現場  
 の先生から聞いたことがある。

文献

1. The Economic Opportunity Amendments of 1967. Public Law 91-177, Dec. 27, 1967.
2. Evans, E. D., *Contemporary Influences in Early Childhood Education*. New York: Holt, 1975.
3. Fein, G. and A. Clarke-Stewart. *Day Care in Context*. New York: Wiley, 1973.
4. Follow Through: Promising Approach to Early Childhood Education, School Year 1970-71. Washington, D. C.: Office of Education (U. S. DHEW), 1971.
5. Frank, L., Evaluation of Educational Program. *Young Children*, 1969, 24 (3), 107-174.
6. Gordon, I. J. An Instructional Approach to the Analysis

(つづ)

- of Selected Early Programs. In Ira J. Gordon (Ed.), *Early Childhood Education*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press, 1972.
7. How To Apply For Head Start Child Development Program. Washington, D. C.: Office of Economic Opportunity, 1966.
8. Hunt, J. M. The Psychological Basis for Using Preschool Enrichment as an Antidote for Cultural Deprivation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1964, 10, 209-248.
9. \_\_\_\_\_ Reflection on a Decade of Early Education. (波多野龍余夫監訳「幼児の知的発達と教育」第3章 金子書房, 1976)
10. Johnson, I. Remarks on Announcing Plans to Extend Project Head Start. Public Papers of the Presidents, No. 467, Aug. 31, 1965.
11. \_\_\_\_\_ Statement by the President Announcing the Establishment of a Special Task Force on Handicapped Children and Child Development. Public Papers of the President. No. 317, July 4, 1966.
12. \_\_\_\_\_ Special Message to the Congress Recommending
- a 12-Point Program for America's Children and Youth. Public Papers of the Presidents, No. 39, Feb. 8, 1967.
13. Katz, L. Where is Early Education Going? 1972, *ERIC* 073-826.
14. Kropf, J. Follow Through Program. *Childhood Education*, 1967, 44 (1), 72.
15. Maccoby, E. and M. Zellner. *Experiments in Primary Education: Aspects of Project Follow-Through*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1970.
16. Parker, R. and M. Day. Comparisons of Preschool Curricula. In Ronald K. Parker (Ed.), *The Preschool in Action*. Boston, Mass.: Allyn Bacon, 1972.
17. Smith, M. and J. Bissell. Report Analysis: The Impact of Head Start. *Harvard Educational Review*, 40 (1).
18. Wachs, D., C. Uzgritis, and Merv. Hunt. Cognitive Development in Infants of Different Age Levels and from Different Environmental Backgrounds: An Exploratory Investigation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1971, 17, 283-317.

の特徴の対比

ブ教育研究財	ファー・ウェスト研究所方式	行動分析的な方式	イングルマン・ベッカー方式
	モンテッソリー理論に教育工学のアイデアを導入	スキナーの行動理論	特になし
的な環境と りを通して、 から抽象的な なものから複 すんでいく	学習とは、自由な探索と、自らの行為の結果を知って、活動の中から何ものかを発見していくことである	子どもの学習は、成功の瞬間にポジティブな報酬を与えられて確立していく	学習とは子どもに不足するものを補うことである
る学習活動が	自分の中に報いが蓄積されていく「自動的活動」が奨励される	学校での成功に必要な技能を細かく分節し、組織化し子どもが自ら順序にそって学習をすすめていくことが求められる	遅れた学習をとり戻すためには、子どもの注意力を集中させ、できるだけ早いペースで技能を教えることである
的発達	「問題解決の能力」 「問題解決にたち向かう積極的自己」	「アカデミックな技能」 「社会的役割の取得」	「言語訓練」「論理的能力」 「数・文字」
訪問をおこな もと話し合い 長を刺激する なる指導をお	「母と子の玩具図書館」を作り、玩具の貸し出しをおこなって家庭でも子どもの要求、好奇心に応える環境を整えるようにしている	たえず2人の親が5～6週間、助手としてクラス活動に交代して参加し、ポジティブな強化の方法を学習する機会を提供	組織的ではないが、先生の助手として参加することを許されている
論に基づく認 念がプログラ るが、個々の を重視して実 「あそび」も の中で概念指 ているので、 細かな配慮が	子どものベースで子どもの関心、問題解決がすすむよう、保育室全体が注意深く計画されている。従って部屋の中ですべての「自動的活動」が教育的意味をもっている。モンテッソリー教具の「自分自身で誤りを直す」というアイデアをさらに精密化させたティーチング・マシーンも導入されている	教師は1対1または小人数の作業を通して、子どもの動きを注意深く観察し、よくできた時、直ちにトークンを与え、その行動を強化し支持する	教師と子どもの比率を低くし(1:5)素早い質問・反応、そして成功に対して素早く「ほめる」ことが特色。指導の道筋を細かく決めた特別のプログラムが用意され、これを使う教師は特別の訓練が求められている
ータプラス既 ト	直接観察により「学習のエピソード」を集め、学習のシーケンスにのせて診断する	トークンの数等を検討し、用意したプログラムの適性を個別に診断する	既成の言語や知能に関するテストを使用する。

主なフォロー・スルー・プログラム

	教育発達センター方式	バンク・ストリート教員大学方式	ハイ・スコア団方式
プログラムを支える基礎理論	イギリスの新しいインフアント・スクールの考え方	発達心理学, ゲシュタルト心理学, およびフロイト, デューイ等の理論的栄養素の混合体	ピアジェ理論
子どもの学習に対する考え方	学習とは「自己達成」を意味し, 子ども自らが自己達成に責任をもつことを教育の目的とする	子どもの学習の源泉は, 物理的, 社会的環境との積極的ななかかわりの中にある。従ってプロセスが重視される	学習は, 具体積極的かかわり具体的なものへの, 単純なものへと
子どもの学習・成長の目標	子どもの興味, 自己方向付け, そして自分の興味に集中してとりかかることが重視される	学習者としてプラスのイメージおよび学習における自己方向付けのセンスの養成が強調される。学習の動機は「学習の満足」から起こる。	自己選択による奨励される
学習上の強調点	「知的的好奇心」「自信」「責任感」	「自我の強化」「自律」「思考・感情・行為の統合」	「知的・言語」「両親教育」
学習の深さを増大させる工夫	教師間のチーム・ワークをとることで, 子どもの関心の総合的に伸びることがめざされる	親と親密な連絡をとり, 教室外の生活の現実に合わせて学習経験をもりこむ	組織的に家庭い, 親が子どもまた認知的成ものに敏感にこなう
学習を展開する方法と教師の役割	子どもの要求・発達に基づいて作られた環境の中で, 子どもは自由に個別に, あるいは小集団でさまざまな活動に参加する。教師の高度の自律性と専門的判断が求められる	左に同じであるが, 加えて精神衛生への配慮も重視される	ピアジェの理知発達の諸概念化されている子どもの興味施される。重視され, そ導が目ざされ環境に対してされる
学習の診断法	直接観察のデータに依存	左の外に子どもの発達を診断する観察法, 教師の自己研修のための診断法がある	直接観察の作成の知能テスト

# 保育の中の小さなこと大切なこと ⑩

守 永 英 子

このテーマで、保育についての短い文章を書き始めて、一年経った。その間に、私のクラスの子どもたちもそれぞれに変化し、成長してきた。

昨年十一月号に「気にかかる子ども」として書いたK男も変わってきた。一学期には、やや素直さに欠けること、大人の顔色を気にする様子があること、大人の目を避けて遊びたがる傾向があること、などが気にかかったが、二学期も終りに近づいた今、まだ友だちとのトラブルはしばしば見られるが、望ましい方向に変わってきたと思われる。

十二月初めのある日、食事が終わった子どもたちは、庭や遊戯室に遊びに行き、私はひとりでおべんとうのあとを掃いていた。そこへK男がきて、「先生、ちよつと来て」と言う。

「なあに？」と尋ねても、「何でもいいから、ちよつとお遊

戯室を見にきて」と言う。

実は、その日は、保育のあとも色々仕事があったため、おべんとうのあと始末はできるだけすませておきたいと思っていたのである。しかし、最近心を開いて近づいてくるようになったK男の折角の求めに応じるために、私はおぼん（子どもたちがおべんとうに使う）のあとかたづけを断念し、やりかけの掃除だけを済ませることにした。

「ここを掃いたら行くから、先に遊戯室に行つてね」K男は「うん」と言つてすぐ部屋を出て行つたが、間もなく戻つてきて、「先生早くきてー」と言う。「ごめんさい。もうちよつとなのよ。急いで掃いちゃうから」と言う私に、K男は黙つてほうきとちりとりを持ってきて、手伝つて掃き始めた。

私の心に、一瞬驚きが広がり、いとしさがこみ上げた。大



急ぎでごみを集めて、私はK男に言った。「Kちゃん、あげとう。手伝ってくださったから、とても早く済んだわ」思わず声はすむのが自分でわかった。

K男が見せたがっていたのは、大積木で作った基地であった。「にんじゃキャプターの基地なんだよ」K男は得意そうに説明した。数人の男児がいっしょに遊んでいて、それぞれの子どもの車（ブロック・キャップで作ったもの）が走り出す斜面が、基地の一部に三角の積木で作られていた。「これがT君の『発車台』。これがJ君のもので、これがぼくの」K男はブロックで作った車にまたがって、その短い斜面を走ってみせた。「面白いの考えたのね」と言う私に、彼は満足そうに笑顔をみせ、それで満たされたようだった。

何でもない、ありふれた、幼稚園の生活の一コマである。

しかし、K男について考えれば、ささやかではあるが、大切な変化であると思われた。自分の工夫で作りはげたうれしさを「見てほしい」という形で表現したことは、K男の心が私に向かつて開かれていることを物語っているものではなからうか。そして彼が、私に求めるだけでなく、私の気持ちと自分の要求の両方をふまえて、私を手伝って早く仕事を終らせ

るという方法をとったことは、私には驚くほどの、彼の成長ぶりであった。

ひとりの子どもに対する固定的な見方をぬぐい去って、柔軟な心で眺めるとき、子どものいろいろな面や、小さな変化が見えてくる。どんなにささやかでも、望ましい変化を保育者が感じとり、その変化を喜ぶことができれば、それは、子どもが望ましい方向へ変わるきっかけとなることができる。

保育者は、子どもが保育者に対して心を開き、保育者を受け入れてくれるように努力し、忍耐する。そして、子どもが保育者を受け入れ、保育者が、保育者を受け入れている子どもを受け入れるとき——つまり、この相互関係が、幼児の教育の基礎になるものと、私は考える。

この基礎づくりは、手間のかかる仕事である。しかしこれを抜きにしては、幼児の「内なるもの」に働きかけることはできないという気がしている。私の保育の悩みも、多くは、こんなところにあるようである。

〓 終り 〓

（お茶の水女子大学附属幼稚園）

私の保育

## 動物雑居の幼稚園

東 亮 子



▲クジャクに餌をやる子どもたち

幼稚園には、現在クジヤクが九羽、アヒルが十二羽、ウサギ四羽、シラコバト三羽、クジヤクバト八羽、ハクチョウ二羽、ニワトリ十数羽などが、ごちゃごちゃに雑居(放し飼い)しております。その他禽舎や保育室にセキセイインコ、カナリヤ、モルモット、リス、カメ、ヤギなどがいますから、園の夜明けは賑やかだし、世話をするのもたいへんなものがあります。

これらの生きものが共存するようになるには、それなりにきっかけがありました。

古顔はやはりニワトリです。開園(昭和四十五年)当初、四本足のニワトリを得意気に描いたある子どもの絵にシヨックをうけて、本物を飼うようになりました。

「先生、こんなところに卵があるよ。」

「あらほんと」

「ヒヨコが生まれるの」

「そうね、うまれるかな」

ペランダのはしにおいてあったポリバケツの蓋に、チャボの卵がひとつおいてありました。しばらくして二、三人の子が声をはりあげて、

「先生ちよつときて」

「うまれたの、うまれたの」

「さっきの卵がうまれたんだよ」

「えっ、ほんと？」

そこにはチャボの親が座っていました。同じところで卵をつぶしている雌親をみて、ひよこことまちがえたのでしょうか。今生まれたのだと思っただけです。

「あれはお母さんだよ。早く生まれなかなってあっためているのよ」

子どもたちは、わかったようなわからないような顔をしていました。

それから数日後、木の下で暖めていた卵からカモのひなが次々にかえり、やがてお母さんカモのあとから行列をつくって歩きました。

「かわいいー！」

「ちいさいね。『かもさんおとおり』だ」

とそれはそれは喜びました。

自分たちよりも小さくて、いかにもひよわそうなひなを、優しい、いたわりの気持ちでこめてみています。

教師のどんなに詳しい説明よりも、本物を見、手で触れ、

世話をするうちに、生きものの形態や生態を理解していることとおもいます。

おかげでこの頃は、四本足のニワトリも、極彩色のかざりたてたウサギも描く子はいなくなりました。

\* \* \*

運動場の南側には七十平方メートルの池があります。池のあるじ格のハクチョウは、運動会のテーマがもたらしました。わたくしたちは、運動会は日頃の保育の延長線上にあるひとつの点にすぎないことを確認して、運動会では子どもたちが主体的に、自由な雰囲気のもとで、目的意識をもって活動するようにということを配慮し、毎年ひとつのテーマを決めて取りこんでいます。今年、『グルンパのようちえん』、昨年は『ユーちゃんのミキサー車』というぐあいです。

四十九年春には、白色の雄アヒルと、茶褐色の雌カモから十三羽のヒナがかえりました。そのうちの一羽は足が悪くビッコでした。そのためどこにももらわれず、園に残っていました。ところが九月になる頃から換羽がはじまり、みるみるうちにきれいな灰色と、緑色の頭部、首には白い輪がついて、尾羽の先には紫色のかざりまでつきました。もう子どもたちは、口々に「みにくいアヒルのこ」といっては、アンデ

ルセンの童話を想い出してかわいがりました。

運動会では、この『みにくいアヒルのこ』をテーマにしました。しかし、幼稚園のアヒルは、いつまでたってもアヒルで、白鳥になることはできません。そこで、県立公園のご好意により、つがいのコブハクチョウが仲間入りしたのです。

\* \* \*

クジャクは、毎年四十個ばかりの卵を生んで、そのうち数羽のひなが育っています。卵は、保育室のインキペーターで孵化します。日が満ちてひながかえる数日間は、大騒ぎです。かわいいくチバシで、固い殻を長時間かかって破り、ビショビショのまま生まれてきます。孵化器の窓ガラスには、ひとみを輝やかせ、じっとみいる子どもの顔があります。

人間の手によって育てられたひなは、自分は「鳥」だとは思っていないのでしょうか。このクジャクのひなは、子どもたちが遊んでいる所に行つて、ハンカチをついたり、くつや洋服、手までつついて話しかけているようです。

「先生、わたしね。ビコちゃんをだつてくれるよ」

「ビコは、泥だんごをしていると、すぐに来るんだよ」

昼食時に、

「ぼくの卵焼き食べちゃったよ。パツときて食べるんだも

ん、びっくりしちゃったよ」

「ピコ、おそとに行つてな」

「あ、またきた」

「ね、ピコ。おそとにいつてな。あとで遊んであげるよ」

\* \* \*

十月のある朝、池のそばにある排水口（深さ二メートル）に一羽のアヒルが落ちました。直径九十センチの穴からはとびあがれず、キョトンとして目を上に向けています。

「どうしてはいつたんだらう」

「きつと、おちたんだよ」

「助けてあげよう」

「どうやって。あ、階段をつければいいよ」

「梯子をもつてきてき、そして、中にはいれればいいじゃないか」

「あ、またきた」

「ロープを降ろした方がいいよ」

「アヒルは、どうやってロープにつかまるんだ。つかま

れないよ」

「あ、そうか」

「アミですくつてあげよう」

「でも深いじゃない」

「そうだ。アミにひもをつけて降ろしたらいいよ」

「ひもじゃ弱いよ」

「水をき、たくさんの中に入れたら、アヒルが上がってくるだろう。そうしたら、出してあげればいいじゃないか」

相談の結果、アミに一本のひもがつけられ、水を少しづつ

入れはじめました。中のアヒルは、オロオロ。

「ほら、アミにはいいな」

「もつと、こつちこつち。もうちよつとこつち」

「ほらがんばれ。もうすこしだ」

アヒルの動きに声援をおくる子。アミを動かす子。二十分

後ようやく、すくいあげました。

「やった！」

「よかったね」

「バンザイ」

「もう落ちるんじゃないぞ」

子どもたちは満足顔でにこにこしながら、遊びに移って

きました。

このような小さな経験を通して、図鑑やことばの説明では得られない、いたわりや「優しさ」生まれてくるのではないでょうか。

\* \* \*

当園には、二人の障害をもった子どもがいます。Rちゃん（七歳・女児）は、入園して三か月位はことばがなく、あちこちを歩きまわり、水が大好きでした。しだいに、彼女は、ウサギ、アヒル、ハクチョウと仲良しになり、野菜の皮やパンをもつて、よく池のそばで話し込んでいました。アヒルは、しゃがんだRちゃんのスカートにもぐりこんだり、抱かれたり、何回も洗ってもらう時もありました。

ハクチョウも、Rちゃんの大好きなお友だちです。同じクラスの子など、

「Rちゃんは、ハクチョウとお話しに幼稚園にくるんだね」と

といっていたくらいです。

人間に対しては全く興味や関心がなく、何といわれても返事ひとつしないRちゃんも、ハクチョウやウサギ、アヒルには過保護なくらい干渉します。

しかし今年の七月ごろから、Rちゃんの興味は、次第に優しい元氣な子や、年中組の男の子にむけられてきました。大好きなプールあそびをすることから、泣くことも、悲しむことも、笑顔いっぱい喜びぶ表情も、しぜんと多く見られるよ

うになりました。

わたしたちは、障害児といわれるお子さんを迎えるようになって、保育者というものはどの子に対しても広い、深い愛情をもって、全面的に受容的な態度でのぞまなければならぬと教えられてきました。もし保育者が、少しでも、いやな、困った存在だという思いが心の片隅にでもあろうものなら、彼らはその心の微妙なカゲすら読みとってしまいます。そればかりか、クラス全体を偏ったよからぬ方向へ引っぱっていった、よってたかかって「いやな、困った子」としていじめることにもなりかねないのです。

ところがこれは、動物の飼育にも全く同様にいえることです。

保育者が喜んで、にこやかに、自発的に動物の世話をやるのではなく、例えば、恐る恐る近づき、怖さ半分でエサをやり、いやな顔をして小屋の掃除をし、面倒くさそうに水をとりかえるようであったら、子どもたちには、動物との正しいふれ合いも、楽しい仲間としての意義も育たないでしょう。動物はただ危険なもの、きたないものといった嫌悪感だけが植えつけられるのではないのでしょうか。

\* \* \*

さて、生きものには、死はつきものです。

この頃は、地域の協力があつて、野犬やノラネコの被害がなくなり、放し飼いにしておいても、残酷な殺され方はなくなりました。

しかしそれでも、始めがあれば終りがあるように、アヒルもクジャクも死ぬことがあります。園庭の林の中には、子どもたち手づくりの墓標がひっそりと立っています。

うれしい誕生も、悲しみに沈む葬儀も、しかし子どもたちには生命の尊さや、生命の限界みたいなものを意識させ、哲学の世界へ導いてくれるようです。

「きつと野菜がほしかったんだね」

「水がなくなったのがまずかったかな」

「天国に行ったかなあ」

「土の中じゃ、寒いだろうな」

生きものが死ぬたびに、二度と失敗をくりかえさないように努力する姿が胸をうちます。汚れている水飲器を、水をかえるたびに指先で丹念に洗ってくれる子、エサ箱と、野菜箱を別々におこうと提案する子……。

\* \* \*

チャボやアヒルの卵は、保育室でときどきホットケーキやクッキーになります。

園に隣接した三百平方メートルの畑でとれる野菜や果物も、大半は子どもたちの口にはいりませんが、動物のエサにもなります。もちろんそれだけでは足りませんが、町のパン屋さん、定期的にパンのふみを届けてくれるし、八百屋さんは残りの葉っぱを差し入れてくださいます。それでもエサ代は月に一万二千円ぐらいかかります。

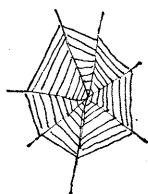
人は自然にも、どうとうとする本能があつて、自らその環境を守ろうとします。しかし、子どもの時代と豊かな触れ合いをもたず、うれしさや感動を知らないまま大人になったときどうでしょうか。図鑑や本だけの知識では、生命の尊さや死の悲しみ、弱いものへのいたわりや深い愛情は育たないと思います。わたしは、動物との触れ合いの中で、人間として尊い価値観が培われ、育てられていくことを願っております。

(埼玉・狭山ひかり幼稚園)

浅山英一先生の

「児童園芸学」

の講義をきいて



皆川 美恵子

去年の秋、千葉大学の浅山英一先生による園芸学の集中講義が、お茶の水女子大学児童学科で行なわれました。私は「児童園芸学」と題された講義でどのようなことをやるのか興味をもちました。また以前から「園芸植物図譜」という眺めているだけで楽しくなる、美しい本を通じて、浅山先生のファンでしたので、この時とばかりに聴講をさせていただきます。

先生の講義は、独特のユーモアと、黒板にあらわれては消える、これまた独特の絵とであふれていました。そのような講義内容をどれ程伝えられるか、心もとないのですが、その一部を紹介しましょう。

いちよう

いちようの葉をよく見ると、二種類あるのに気づかれると思います。一つは、真中に切れ目のある葉、もう一つは、切れ目の



ない葉です。これは雄のいちょうの葉と雌のいちょうの葉のちがいです。どちらが雄で、どちらが雌か、子どもにもすぐわかり、一度覚えたら忘れない覚え方を、先生が絵に描いて教えて下さいました。

スカートのような形の葉が雌で、ズボンのような割れた形の葉が雄の葉と子どもに教えればよいのです。スカートやズボンとは、何と洒落たアイデアではないでしょうか。(図1)

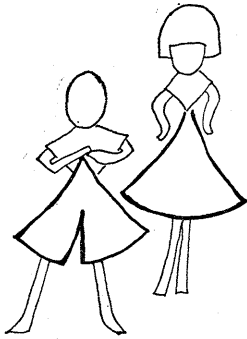


図 1

ザインの勉強にもなります。葉の形をいろいろ組み合わせたりにして、おもしろいものが生まれそうです。(図2)

いちょうのことを漢字では、「公孫樹」とか「銀杏」と書きます。しかし、このような漢字でどうしてそう読めるのか、疑問をもったことがあるのではないのでしょうか。中国ではいちょうのことを、この他に「鴨脚」とも言ったそうです。葉が鴨の水かきに似ている樹という意味です。日本名のいちょうは、この鴨脚の宋音ヤーチャオ

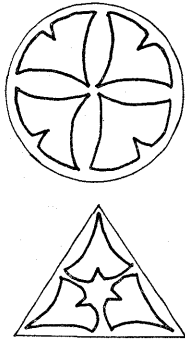


図 2

がイチャオ→イチョウと訛ったとされているそうです。ですから、公孫樹、銀杏からはイチョウの音は出てこないわけです。

しかし、イチョウで代表させて、みなイチョウと呼ぶようになったというわけです。公孫樹とは、公(父親)が植えれば、孫の代に実がなる樹という意味であり、銀杏とは、その実は銀の杏のようだという意味です。

### 悪魔の爪

北米原産の「つのごま」という植物があります。春に黄色い花が咲き、実ができるのですが、その実が全く変わっているのです。まっ黒い十二、三センチ位の大きさで、二本の硬い爪がついているのです。ふくらんだ部分には棘トゲがたくさんあり、二本の長く大きな爪は、骨のような質感がします。(図3) ダーウィンは、この爪から、



図 4

つのごまを「悪魔の爪」と名づけました。まさにピッタリの名前だと思います。この硬い爪は、いろいろなものがひっかけられます。先生は学生のバッグをこの爪で持ち上げたり、もっと重いものも大丈夫と椅子まで持ち上げてしまいました。「三キロ七五〇グラムまで持ち上げられるんです」と茶目っ気たっぷりの様子です。さすが科学者で、どうやら実験ずみのようです。

この「つのごま」の上に、ほおずきの頭をつけ、つのごまを胴体と尾に見たて、銀ネムの果実の莢かみで羽のような手をつけたツ

バメのような怪鳥、それに糸をつけグルグル、グルグル先生はまわしました。空中を飛び回る黒いもの、長い爪のような尾を持つ無気味なもの、それはまるで、魔法の小鬼のようです。この空飛ぶ小鬼のおもちゃを見て、ほしくならない人はいないと思います。先生は二本の爪を広げて実の中から種子を出して、私たちに下さいました。宝物のようなその種子をまいて、育てて、花を咲かせ、実をならして、来年こそはぜひその実で空飛ぶ魔法の小鬼のおもちゃを創りたいと思います。私たちができそう思うのです。子どもならなおさらでしょう。

そして種子をまくことから園芸学の話になっていきます。なぜなら、いつまけばよいか、どう世話をすればよいのかという知識がなければ、芽も出ないし、花も咲かないのです。

つのごまの種子を春にまいても芽は出ません。北米の寒い所に育つこの植物は、冬

が過ぎたという証拠があつてはじめて、春に芽を出すのです。冬の証拠、それは摂氏零度で三十日から五十日間とじこめられることです。この水に閉じ込められる状態にあつて、種子に変化が起こりはじめるので

す。

ですから、秋に鉢に種子をまき、雨や霜や雪にあわせなくてはいけないのです。さあ、私たちのつのごまに芽が出るでしょうか。「冬ようと寒くなれ」と祈ることにします。

### 草花あそび

いちょうでもって、緑色または黄色のスカートやズボンをはいた子どもをつくることができます。たくさんの子どもたちを並べさせたり、輪をつくってみるのも楽しいにちがいありません。アイデアでもって、いろいろな遊び方が生まれてきそうです。

つのごまも、マントを着せて、もつと恐ろしい悪魔をつくることもできれば、爪を利用して帽子かけをつくることもできません。自然の形、色などを生かして、自分の想像力でいくらでも独自なおもちゃが創れそうです。

既製のおもちゃは細かなところまで、いたれりつくせりに完成されています。そのため子どもが自分で空想を働かせる余地がなくなっています。子どもには、葉っぱや実や花の方がどれだけよいおもちゃになることでしょう。自分の空想で完成する



図 3

おもちゃ、そのいくつかを浅山先生は紹介して下さいました。

風船かずらには、細長い果柄に果実が、風船のように垂れ下がります。この風船の中の種子がおもしろいのです。種子の皮は背面がまっ黒で、腹面にハート形の白色部があるのです。おさるの顔にもってこいなのです。白色部に顔を描き、モールで手足と胴をつくると、おさるができ上がりえます。何十とおさるを作ったらさぞ楽しいことになるでしょう。

よく街路樹として植えられているゆりの木は、葉が印ばんでんの形に似ています。ここからはんでんほくとも呼ばれますが、この葉で印ばんでんを着た人形をつくることができます。いろいろな印ばんでんを着た職人が勢ぞろいしそうです。(図4)

金魚草は、花の形が金魚に似ているところから名づけられました。しかし形ばかりでなく、この花は金魚のように口がパクバ

クするので。花の花筒部を指で押えると、パクリと口をあけたように開きます。

「金魚パクパク」と子どもに教えれば、子どもはすぐ花の名前を覚えるでしょう。そして植物に親しみを感じ、もつと多くの植物への興味へと広がっていきます。

### 植物の名前

植物の名前の中で一番短い名前、そして一番長い名前は何か御存知でしょうか。もちろん外国名、学名ではなく、日本名での話です。こういうことは、植物に関する該博な知識をおもちの浅山先生からにしか、聞けないお話でした。

一番短い名前は、一字の名で、「い(蘭)」と「う(卵)」だそうです。「い」は畳表にするイグサのことで、「う」は卯月に咲く卵の花のことです。

それでは一番長い名前は何かというと、

「リュウグウノオトヒメノモトユイノキリ  
ハズシ（龍宮の乙姫の元結の切り外し）」  
という二十字の名前だそうです。これは、  
海藻のアマモのことで、アマモが元結の切  
れ端に似ていることからつけられたそうで  
す。このアマモは「待つ人を松帆の浦の夕  
風に焼くや藻塩のみもこがれつつ」と百人  
一首にもある、定家の歌に出てくる藻塩の  
藻のことだそうです。

さて授業中、皆がどれだけ植物の名前を  
知っているか、名前をあげさせられました。  
しかしただ漠然と名前をあげていくの  
ではなく、鳥の名のつく植物、虫の名のつ  
く植物などとあげていくのです。皆さんも  
やってみられたらいかがでしょうか。

出た名前をまとめると次のようになりま  
した。

。鳥の名

さぎそう、からすうり、からすのえん  
どう、すずめのえんどう、うずらま

め、つばめあさがお、うぐいすかく  
ら、くじやくひば、ほととぎす、ほと  
むぎ、ちどりそう、つばめずいせん、  
ときそう、はくちようげ

。虫の名

まつむしそう、すずむしそう、くわが  
たそう、ほたるぶくろ、ほたるかず  
ら、こちようそう、おけら

。動物の名

いぬのふぐり、いぬりゅう、いぬつ  
げ、ねこじゃらし、ねこのひげ、ねこ  
やなぎ、ねずみもち、ねずみゆり、さ  
るすべり、うさぎのお、とらのお、ラ  
イオンそう、キリンそう、フォック  
ス・フェイス

。自然現象の名

かすみそう、あさぎりそう、ゆうぎり  
そう、うすゆきそう、さみだれぎきよ  
う、しののめぎく、かぜくさ、スノー・  
ドロップ

どうです、実物を知らない植物でも、名  
前からいろいろと想像してみたくなりませ  
んか。

スイトビー

スイトビーは名前のように愛らしく、春  
のよるこぼしい訪れを告げる花として、人  
々から親しまれ、愛されてきています。マ  
メ科の一年草のこの花は、原産地がシシリ  
ー島です。シシリーはアルカリ性の石灰土  
壌です。それに対し日本は、火山の溶岩が  
水にとけ、酸性土壌になっています。酸性  
土壌のところにはスイトビーの種子をまいて  
も、種子は生育しません。スイトビーの種  
子が生育するには、なつかしい故郷と同じ  
アルカリ土壌でなければならぬのです。  
そこで石灰を少し土にまぜ、そして種子を  
まかなくてはなりません。このようにスイ  
トビーの種子には、まるで自分の種族が生

まれ育った母なる大地への記憶があるようです。

またスイトピーの種子は、朝顔の種子などといっしょに、硬種かたねと呼ばれる種子です。硬種とは、完熟した種子にニス状の物質がある種子です。そのような種子をそのままいても、水を通さないため発芽しません。種皮が風化した数年後にやっと発芽するのです。

そこでスイトピーをまく時には、一晩水につけてみます。やや未熟な種子は吸水してふやけますから、それはそのまままきます。しかし吸水しない硬種は、小刀でちょっと皮をけずってからまくのです。

どうして硬種などというものがあるのかというと、種子がいつせいにみんな発芽した場合、天災にあったり、動物に食べつくされたり、人や動物に踏み荒らされて、その種が亡んでしまう危険があるからです。そのような危険を避けるために、ゆっくり

時間をかけて芽を出す硬種が、種族保存としてあるのです。きゃしゃで頼りなげな、かわいいスイトピーですが、その種子は、今述べたような硬種という土の中で眠り続ける、不屈な生命力の強さを隠し持っているのです。

### 金の松葉

十一月の好天に恵まれた日、先生といっしょに新宿御苑で行なわれた菊花展へ行きました。古式にのっとって紫幕に朱房をかけ、葦簾あしすずりや障子で仕立てられた展示小屋の中に、整然と並ぶ菊の美しさは、全くすばらしいの一語につきませんでした。先生の説明を聞きながら、展示小屋を回っていた時です。先生は庭の松の木を指さして、「あそこの枯れた松葉が、皆には金色に見えますよ。人によっては金色に見えるんですよ」と言われました。そう言われてよく見る

と、金茶色に見えてきました。枯れて、緑色の松葉の下にひっかかった茶色の松葉でも、金色に愛でて楽しめるのです。日本画などで、松に金粉を用いて描かれている意味がこれでわかりました。

このように先生のお話は、いつも植物への思いがけない視線を導くものでした。

子どもの植物への興味を育てるのが児童園芸学です。それにはまず大人が、そして特に母親が植物に興味をもち、植物を育てているのが望ましい状態かもしれません。しかし、美しい枯れ葉を拾って大事そうにしている子ども、松ほっくりやどんぐりを宝物のように拾っている子どもを見ると、子どもはもう、大人以上に植物への思いがけない視線をもっているのかもしれないと思われまます。そういえば、浅山先生は、とても子どもっぽい面をもっていたらしいです。

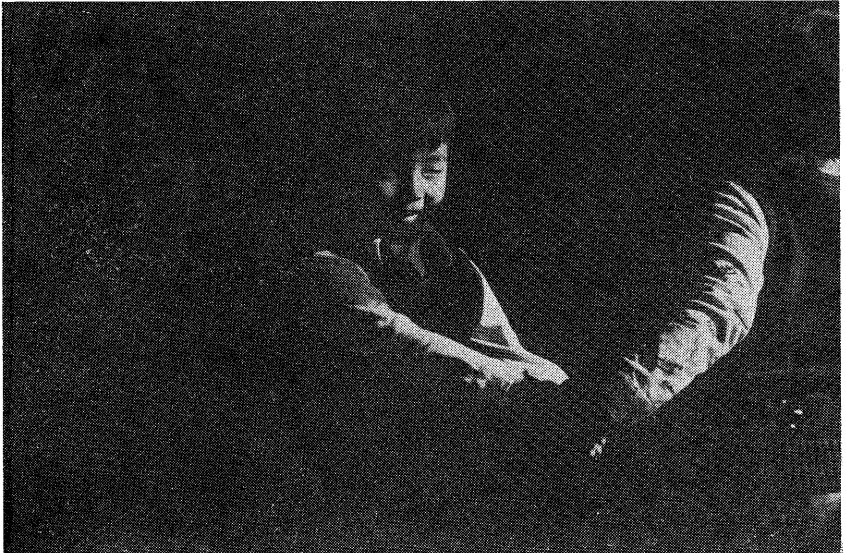
(J)



写真撮影 西本 真

パ ー ト ナ ー

子どもたちの世界



## ふれあいを求めて

### — 高槻市立幼稚園養護補助教員の実践報告 —



高槻市は大阪府下の衛星都市として戦後人口が急増し、従って学校建設に追われ続けている状態ですが、市立幼稚園は昭和三十一年度開設以来全入というたてまえで、各小学校毎に一年保育が付設されています。

また市立教育研究所で過去六年ほど「うの花学級」として、障害幼児の通級の実施されてきましたが、昭和四十八年度より「市立うの花養護幼稚園」となり、三歳からの障害幼児（精薄、情緒障害）七十名程が教育を受けています。うの花養護幼稚園で三歳、四歳を過ごしてきた子どもで、健体児の中へ入れた方が伸びるであろうと診断された子ども、また地域の幼稚園に入れたいと親が願う子どもなどが、就園指導委員会の指導のもとに、毎年市立幼稚園に入って来ます。療育センターなどから入って来る肢体不自由児や、家庭からその障害に気付かずに入ってくる子ども

など、年々その数は増加しています。

昭和四十九年度より高槻市では、市立幼稚園に障害児を入れるために養護教育担当の補助教員を配置することに決めました。四十九年度は五人、五十年度は七人、五十一年度は九人が配置されました。

補助教員が集まり、未経験な者同志ですが無我夢中で障害児たちとふれ合ってきたことを、観察記録をもとにして『ふれあい』と題してまとめてみました。その中の一端を掲載させて頂き、多くの皆様からの御批判、御指導を受けたいと思います。

#### ○ 浜田和美 ○

高槻市の障害児教育について、その取り組み方など各園に任されているが、私の園では、うの花養護幼稚園をへて来たダウン症



のY子と、家庭からのK君(自閉的傾向で言語発達遅滞)の二人を四十人の級に受け入れ、補助教員である私が副担任となった。ただし、全職員に理解してもらおうと、職員会議や雑談の中でも、どんどん問題を出していった。当園では自由遊びが主体であり、自分の好きな場所で好きな遊びをみつめて遊ぶという実態の中で、当然障害児も担任外の教師とふれる機会が多く、障害児教育は園全体で取り組まなければならないと思ったからである。

K君は幼稚園に入るまではあまり外で遊ぶことがなかったの、身体を使う遊びには全く経験がなかった。体育的な遊びをする時には彼のそばにくっついて励ましたり、抱いて助けてやったりしなければならなかった。それでもKは全身に力を入れてその場から逃れようとしたり、こちらが「それじゃ今度しようね」と言うまで泣きべそをかいていた。言葉も、視線を合わすことから指導し、オーム返しから始めた。こんなKであったが、五月頃にふとしたきっかけから回転塔に興味を持ち、乗ってぐるぐる回っている時の顔は生き生きとして、いつもうつむきかげんの視線を持つKとは別人のようであった。その後も努めて外遊びをさせるようにした。

二学期になると、それまで入りたがらなかった体育館へも平気で入るようになった。

二学期には運動会がある。K君もYちゃんも一緒にできて、全体的にもレベルを下げるのではなく、クラス意識を持って楽しくできるもの……となるとまず担任の先生が頭を抱えこんだ。いろいろ話し合った結果「チビッコ・インディアン」をすることに合った。合図でスタートして思い切り走り、その次はリングをくぐり、マットの上を這う。次は跳び箱をよじ登り、すだれのような波をくぐり抜け、最後は自分たちで作ったボール箱のロボットの中通り抜けてゴールインというのにした。順位争いとかリレーになると、どうしてもうまくいかないの、教師が大体の合間をみて合図を送った。当日はKもYも二倍の時間を費やしたが、一生懸命に這ったり跳び箱を越えたりして、周囲から暖かい声援や拍手が湧いた。お母さんたちの競技の時は、それまで退屈そうに座っていたKが、急に「ママがんばれ」と大きな声を出したのである。周囲の子どもたちもそれにつられて「K君のおばちゃんがんばれ」と大合唱になり、Kは嬉しくて仕方がなかったのか、とうとう飛び出してお母さんのそばまで走っていった。フォークダンスの時なども動作が大分遅れるが、相手の子はびくともせず、ペアをきちんと組んで踊ってくれた。

二学期の終り頃には、私たちが「これしようか」と誘うと言葉の反応は出ないが、泣いて自分の意志を出してきた。今までだと

いやそんな顔をしてお義理のようにやっていたのに、この行動はKにとって自分の意志を出すという大変良い方向に向かってきたのではないかと、教師たちで話し合った。この時期になると行動範囲も広くなり、大好きな自動車が通ると、走って行ってナンバーを見るのである。教師としては目が離せなかった。

三学期の劇遊びでは、オペレッタ「森のしたてや」をした。Kは鳩になった。したてやさんの子どもがKに「何色の洋服にしますか？」とぎくと、Kは「何色の洋服にしますか？ えとね、みずいろがいい」と答える。前もって何色が良いか決めておいて、したてやさんがその色の鳩のかぶりものを出すのだが、Kはその都度言う色が変わるので、したてやさんは大あわてであった。今までの参観日だと、母親の顔が見えると泣いたり、そはに寄っていったりしていたが、その日は最後までベソもかかずに頑張った。見ていたお母さんの方が嬉しさに、劇の途中から泣き出してしまった。このあたりからKは比較的自分の意志を言葉（二語文であるが）で表わすようになったが、相変わらず情緒的に浮き沈みがあった。

以上K児の一年の大体の行動を追ってみた。このようにK児と担任のH先生、クラスの友だち、私とのふれ合いは家庭と随分異なるものだったであろうが、その中の成長ぶりは目を見はるも

のであった。中でも最も大切なものは、健体児とのふれあいであったと思う。教師の言葉かけよりも、子ども同士の会話や思いやりのある行動が、Kにとっては一段とききめがあり、見ていても涙の出るような感動を覚えたことである。

前に述べたように、もう一人、ダウン症のY子にも同様にかかわってきた。Y子はとても元気な明るい子で、運動的なことは負けないものも多く持っていたが、部屋の中の動作では、いつもこの二人が遅く、最下位争いだった。

しかしこの二人がクラスの中に居たため、子どもたちには、思いやりや優しい心が自然に身につけてきたように思う。子どもたちの状態をよく見きわめ、適切な場所を保障していくのは教師や保護者の役割であると思うが、できる限り健体児と一緒の教育が必要であると思う。私は一年間副担任としてかかわってきた中で、K児、Y子を軸にしてお互いに伸びてゆく姿をまのあたりに見たように思う。

（如是幼稚園）

### ○坪井晴美○

昭和四十九年度に初めて障害児と接した私は、T児に付き、生活習慣から園生活の様々な行動に対して助言をしてきました。子どもたちから「先生はTちゃんの先生やる？」「Tちゃんのお母さ

んか？」という声がかかれ、ハッとそれ迄の自分とT児のかかり方を考えさせられたこともありませう。

T児は自閉的傾向を持った子どもでした。時には「蝶々まわり」のようなものを百二十回もしたことがあります。それが次第に減り、生活や体調のリズムが乱れた時にしか見られなくなりました。最初は表情がなく、言葉かけをしても振り向きませんでした。言葉も一語文のオウム返しでした。そうしているうちに、いつしか私や担任などの身近な者に笑うようになり、抱いたり髪の毛をさわられることを拒まなくなりました。語彙数も次第に増え、三学期には簡単な経験を伝えるようになりました。またこの時期になると、教師が他の子どもと遊んでいると嫉妬し、泣いて関心を引こうとしました。

この年は一つ一つのことを暗中模索しながらやっていました。手さぐりの状態で一年を過ごして、よかったと思ったのは、マン・ツィ・マンで付いて心の疎通ができ、T児の成長のきっかけを作れたことです。

しかし昭和五十年度にかかわった子どもに関しては、マン・ツィ・マンでする部分と、集団のかかわりを見守っていく姿勢が要求されました。

I児は、うの花養護幼稚園から来ましたので、幼稚園生活の流

れを知っていて、入園当初は得意満面でした。知っている歌が出て来ると得意になって歌います。凶鑑の虫や花を見て、実にその場にマッチした表現をします。従って障害の程度も軽く「大丈夫」というように見えていました。ところが月日が経つにつれ、I児自身が他の子どもとの差を感じ取って不安感を持ち、自分が安定できることを長い時間やって、一度はずれるとなかなか活動に入れないというようになってきました。他の子に馬鹿扱いされたり、下手くそなどと言われるとオドオドしてしまい、泣きそうになってしまいます。家庭でも年子の妹と比較されると自信をなくし、「僕ができない」と思い、やる気になるまで時間がかかるという具合です。感受性が強く自信を失いやすい反面、自分のものとしてのみ込んでしまうと得意になるといった風で、自我がまだ充分に形成されていないと思われました。

このように表面的にとらえると軽度に見えても、行動にひずみがあったりする場合があり、一見して普通児集団の刺激を受ける準備ができていないように見えても、その障害の背景や実態を把握していないと、通り過ぎてしまつて、結局は他の子どもの中に溶け込んで行けなくしてしまう危険性があると思います。障害児が入っているクラスが一步出遅れる場合も多々あると思います。けれど悪い意味で障害児がクラスの中、あるいは幼稚園の中で浮き

ぼりにされないよう、保育はもちろん、園行事のあり方も考え直さないといけないと思います。その場合、例年のようにうまくいかないこともありましょうし、程度を落とさなくてはいけない場合も出て来ると思います。そうした時に障害児を受け入れていないクラスの先生、園の上の者の考えも一致していないと、園としてのまとまりがちくはぐなものになってしまいう気がします。

(北大冠幼稚園)

### ○佐々木久子○

N君はダウン症で、入園当初は表情も乏しく、部屋の隅でじっとしていたり、床に寝ころがっていて、こちらの話しかけにも何の反応も示さない状態でした。

五月に入り集団遊びが活発になって来た頃、子どもたちがN君に何やら話しかけていることもありましたが、言葉が出ていないためか、赤ちゃんをあやすようにして、いつのまにかどこかへ消えてしまうというふうでした。私たちもこれといった指導法も持たないまま、自然のまま受けとめることしかできず、N君の好きなことは何だろう、できることは何だろうと考え、遊びを通してまずはN君とふれあうことに多くの時間を費やしてきました。

五月中旬、この日は晴れていて大勢の子どもたちが外で遊んでいました。私が、「ブーン、ブーン、飛行機が飛んできましたよ」と手を広げて運動場をかけまわると、「わあ！先生よせて！ブーン、ブーン」と子どもたちが集まって来ました。するといつのまにかN君もよって来て、子どもたちに囲まれた状態になったのです。

私「もう一度空を飛ぶよ。」

子どもたち「わあ！ブーン、ブーン」

私「N君も飛ぶよ、出発!!」

みんなが「出発!!」と口々に言い出すと、N君も両手を広げて先頭に走り出したのでした。「しゅば……」と言いながら。その声は子どもたちにも確かに聞こえたのです。

「こいつ、しゃべりよる。出発ゆうたよ、先生」

「N君、出発ゆったね。先生もみんなも聞こえたよ。みんな聞こえたね」

「うん、きこえたよ」

それ以来N君をとりまく子どもたちも急に増え、何人かがN君に関心を持つようになりました。

そして七月、私は次のようなことを試みました。

「N君、今日は先生とボタンはめの競争しよう。できたら大き

な声でできたと言うのよ」

Nは首を振り、うなずきます。

「用意ドン」

「よ……どん……」

しばらくして「できた」と両手を上げて大きな声で言いました。た。

まわりの子どもたちもしばらくN君と競争したりして、N君が自分でとめられると、

「N君自分で服着たで。ボタンも早くとめられた」

と手をたたいて喜びます。

だんだんやる気が出て来て、表情も豊かになり、ふざけるようにもなって来ました。きつとこの頃、N君の心の中に人への興味、関心、信頼が育つて来ていたのだらうと思います。

次に絵カード遊びを取り入れてみました。

「N君の好きなものが一杯あるね。先生は風船がほしいなあ。

N君は車かな？」

「バス……バス……」

「N君、バスちょうだい。ここに入れよう」と右側を指摘すると、「バス……バス……」と言いながら、赤いバスと青いバスを入れます。

「今度は風船ちょうだい」

「ふうせん……ふうせん……」と言いながら、手わたしてくれ

ます。  
「こんな風船で空を飛んだら気持ちいいやろなあ。風船つて軽いのよ」

などと、言葉を多く投げかけました。

こういう試みが果たして治療効果につながるのかは疑問ですが、あせらず、子どもたちの可能性を見出して伸ばそうと、ささやかな歩みを続けて来ました。

そして三学期になり、朝、どの先生を見ても自分から「おはよう」が言えるようになりました。

N君との一年間は、暗中模索でいろいろ困ったこともありましたが、まだまだ子どもの心の中に入れたい私ですが、何とかして彼らの心の内部に明るい灯をともしたいと頑張っています。自己満足かもしれませんが、道らしきものが少し見えて来たような気がします。  
(西大冠幼稚園)

### ○田中克美○

私の園には五十年度は、E児、M児、T児の三人が入って来ました。最初の職員会議で、多動で危険なことの多いE児を私が担

当することに決まりました。当初クラスにとけこめず、自己本意に動きまわり、友だちとかかわろうとしませんでした。徐々にな集團からはみだすことも少なくなり、運動会が終った頃には、少しずつ仲間として自分をおさえて集團に参加できるようにになりました。

そこで次にM児とT児を担当することになりました。自閉的なM児は心の門をたたけども……。まず彼と仲の良い友だちになり、信頼関係を深めつつ、彼からの働きかけを待ちました。朝M児は「おはよう」と走って来ますが、目はあちら。「Mくん、目を見て」「おはよう」と毎日働きかけると、最近では私が彼の目を見なかったら「先生、目を見て」「おはよう」と叱られました。その頃より友だちが遊んでいる遊びの中で、興味を持てば少しずつかわれるようになりました。

T児は今まで母親とのスキン・シップが不足していましたので、肌のふれあいに重きを置くと共に、母親の指導も並行しながら、内面での成長を待ちました。少しずつ彼女にとって気持ちのよい状態を身につけようとしています。(上枚幼稚園)

## ○村上恵子

Tちゃん、彼女との出会いは入園式の泣き顔でした。集團生活

の経験のなかった彼女は、ただ沢山の子どもたちを目前にして驚いてしまったのでしょう。ダウン症の彼女は小さくて、本当に弱々しそうでした。式の後お母様から抱きとってクラスに連れていっても、泣き通しで、悲しそうな声とあふれる涙と、私にしっかりと力がみついた力を忘れられません。

こんな彼女も二、三日すると、ままごととコーナーにおいてある粘土でおだんご作りに興味を示し、朝もスムーズに部屋に入り、しばらく他児の遊びをみつめています。三十分位してから「おだんご作ってみようか」ときそうとすぐとりかかり、一時間位持続します。二、三人の女児がままごとを始めると、お皿をとりあげたりするので、そのす速さに、みんなは啞然として返す言葉もない位なのです。「かしてくさいって言うんだよ」と言うと、その後は必ず「かしてくさい」と言うようになりました。

五月に入ると他の子どもたちを意識し、頭をポンとたたいてまわったり、皆が静かに座っている時に大声を出し、自己の存在を認めさせようとする行動がみられるようになりました。私たちは「よし、この調子。いよいよいたずらの本領発揮だ。たのしいよ」などと、毎日かわいいTちゃんの一挙手一投足を職員会議で自慢してしまうのです。また彼女はダウン症独特の心奇形を伴っていますので、激しい運動は彼女自身もせず、私たちも朝の視診

から一日中口唇の色をうかがい、神経を緊張させていました。クラスのマスコットになったTちゃんが休むと、「せんせ、きょうTちゃんお休みや、どうしたんやるなあ。はよ来たらええのに」「せんせ、さみしいやろ」などと子どもたちは口々に言うのです。実際彼女の来ない日は、穴があいたように、いやに静かです。

二学期が始まりますと、園では運動会までに、フォークダンスやリズム的なものを園庭に流します。そんな時Tちゃんは勇んで集まり、彼女独得の笑顔で幾度も試みます。その子どもの原点にいるような彼女を、口実をつけて抱きしめたい誘惑をおさえられず、ついには他の子どもたちも寄って来て、私の背中や肩によじのぼり、しがみつくことを許さねばならないことも度々でした。しかしこんな時ほど楽しい瞬間はありません。もみくちゃになって一人一人の子どもと触れていると、胸が熱くなってしまふ感激におそわれるのです。

三学期には、「この頃Tちゃんの言っていることがよくわかるし、通じてきたわ」と担任。確かに会話ができるようになりました。暖かい日には外に出て「最初の一步」「たんずながもち」にも加わり、ルールの理解もできてきました。こんなに元氣一杯の彼女も、寒さが厳しいと血液循環が悪くなり、隅っこにうずくま

り、無言で涙をいっぱいに流します。そんな時は、ストーブの側で背中をゆっくりさするのです。やがて体が暖まると、絵本を見たり、歌をうたって一時を過ごします。そのうち一人、二人と子どもたちが集まって、井戸端会議ならぬストーブ端会議が始まるのです。

子どもたちの素直な刺激のすばらしさは、何物にもかえられない宝です。そして園全体が自然な姿で、暖かくTちゃんを育みたいと思えます。

### ○坂口美枝子○

〇児、Y児は共に、うの花養護幼稚園を経てきた子どもである。養護教育担当補助教師である私の立場は、「〇児やY児のための先生」ではなく、「みんなの先生」であるために気を使った。その方が〇児やY児にある程度の距離を持って観察することができ、また他の子たちがどのように〇児やY児にかかわるかも良く見られたと思う。

また心の通い合いを求めるために、〇児やY児に対してともしれば必要以上に甘やかす態度をとりそうになったこともあった。自分では厳しいくらいに接したつもりであったが、同僚から「一回も叱ったことがないのとちがうか」と言われ、改めて自分の態

度を反省したものであった。もちろん叱ったからといって、それが良いわけではないが、二学期あたりまでの私の態度には、彼らの歡心を買おうという気持ちが現われていたに違いない。それで、できるだけ〇児を遠くから見ないようにし、してはいけないことは〇児のできる範囲内で注意するようにした。(Y児には、彼の状態からの判断で、入園当初からそのようにしていた。) その結果、〇児にすねたりふくれたりする様子がみられるようになったが、私はその方が〇児のためにもよかったと思っている。

この一年を振り返ってみて、一体自分は何を子どもたちにしてきたのだろうか、あれで良かったのかと思うが、一日一日彼らと共に精一杯やってきたことが、子どもたちにとって、これから成長していくために少しでもプラスになっていれば良いと思う。

(芝生幼稚園)

### ○細井妙子〇

N児は、うの花養護幼稚園に一年通ったのち、当園に入園して来ました。自閉的傾向のある情緒障害児と考えられます。

当園ではN児に対して大体次のような柱を立てて指導してきました。

○許容(受容) 入園当初はN児にとっては珍しいことばかりで探

索期と思われるので、多動な行動を殆ど受け入れ、見守るようにしました。ただ危険なことや他の子どもたちに対しては十分配慮するように心がけました。

○学習(訓練) 集団では教師の指示を受けられようとしないので、私(補助教師)がパイプ役として個人的にかかわるようにし、身辺自立や挨拶、順番を待つ、階段の昇降などの指導を、長い目であせらず訓練しました。

○集団へひき入れる手伝い 時期を見て無理のないように考慮しました。

○対人関係をつける まず教師との心のつながりをつけるように努力し、子どもたちの中で友だちができるように配慮しました。

N児の成長記録から、その変容のプロセスを次のように捉えてみました。

○探索(多動)(入園～四月下旬) 園内を歩きまわり、いろいろな器具などをいじり、ドアの開閉、水洗トイレの水流などを興味を持ってやりましたが、幸いなことに園外には出ませんでした。

○自室からの逃避(四月中頃～五月上旬) 自分の級では拘束を感じるので、他の級にばかり入って遊んでいました。

○共生(六月上旬～七月中旬) いつも教師のあとにくっつき、自分からは何もしなくなりました。くっつく相手は大体担任か私で



したが、時には大人であれば誰にでもくつついて、級の中の特定な子どもを恐れて大人のかげに逃げ込んだり、ひとり歩きもしなくなりました。

○ひとり遊び(七月下旬～九月上旬) 園生活の流れを体得し、自分の級に安定し、自分からしたい遊びをみつめて(積木、絵かきなど)ひとりで遊ぶようになり、また戸外に出て砂遊びでトンネルを掘ったり、二輪車で園庭に線路をかいいたりするようになりました。

○友だちとのかわり(十月初旬～三月) 二学期より転入してきたM君(無口で馴染むのがおそい)といつも行動を共にするようになり、自分からM君の名前を呼んでさそいに来るのがみられ、M君も応じて二人で砂遊び、二輪車の乗せあいっこなど、互いに無口ながら、ある程度意志が通じ合っているように思えました。その頃教師の名前を名指しで呼んでくれるようになったり、級の中で泣いている子どもに反応を示したり、戸外遊びなど、他の子どもたちと平行遊びをするようになりました。三学期になるとM君が級に馴染んできたために、N児から離れてゆき、またひとり遊びになりました。野球、ドッジボール、椅子取り、かるたなど、入りたい様子がみられましたが、ルールを理解しようとしないうまく入れないことがよくありました。

○模倣 入園当初より少しずつみられましたが、二学期後半より如実にみられるようになりました。降園の時の並び方、フォークダンス、ごっこ遊びなど、友だちの真似をして自分なりの形で参加するようになり、集団の中で目立たなくなりました。

○自主的行動(一月上旬～三月下旬) 教師が注意するとひどく反発して「いや」「だめ」「おしまい」「あっちへいけ」と言ったり、つねる、押す、たたく、かむなどの動作をすることが目立ってきたり、お弁当の味がいやな物の時は絶対に食べなかつたり、園に來ても遊び着に着替えないなど、自分の意志をはっきり表現するようになりました。また自分から友だちに呼びかけたり、教師に絵本を読んでくれなどと要求してくるようになりました。

私は、一年間N児とかわってきて、自閉傾向の強い子どもとつながりを持つのは、健体児に比べてはるかにむずかしいことだと思いました。また、指導に関してはまずその子をよくみつめ、その場その場で最も大切なことをよく考えてあたっていかなければならぬと思いました。一口に障害児といっても、一人一人違いますので、その子どもに応じた指導を考えてゆかねばなりません。決して書籍などからの知識のみであたってはいけないと思いました。

(赤大路幼稚園)

# 保育の体験と思索

—子どもの世界の探求— (五)



津 守 真

六月十五日

砂場に出たら、男児S、M、N、Uがざりがにを砂の中でいじっている。みんな夢中で大声をあげている。ざりがには砂にまみれてうごめいているので、私が、「水をいれるとざりがには元気になるよ」と言うと、子どもたちは水を汲みにゆく。砂の中の水の中、バケツの水の中にざりがにをいれて、砂をいれるので、ざりがには砂の中に埋もれたり、見えかくれしている。見ているとざりがにが死んでしまいそうに見えて、何か口を出したい気持ちになる。子どもがいじっているものが、おとなが考えるのとは違った仕方で見られているのを見ると、おとなは自分の立場だけから、そのものと子どもとの結びつきを忘れて、何か言いたくなる

のだろうか。私は、自分自身が子どもだったとき、いま考えると何と残酷なことをしたのだろうと思うような記憶がいくつもあつた。それはいずれも、親の目の届かないところで、兄や友だちとやったことだった。それらは、土や草の香りとともに、鮮明に記憶されている。そういうことを思うとき、夢中になってざりがにをいじっている子どもたちに、口うるさく言うことに自己嫌悪を感じる。おとなが見ていない場面があることが、子どもの生活にとって必要なことであることを思わされる。幼稚園でも、先生がいろいろの子どもとつき合うのに忙しくて、見ていられない場面があるのがよいのだと思う。おとなが監視的な見方しかできないときには、そこに長くついでいない方がよい。私も他の子どもたちによばれて、ざりがにのところを立ち去った。しばらくしてどつてきたときには、子どもたちは、ざりがにを水槽にもどして

いた。

砂場の別の場所で、隣の組の女児Riが私の傍にきて、砂をつかんで私の手に渡し、山のように積ませる。私はいそがないで、少しづつ山にする。山をつくることを目標とするなら、どんどん山を作ればいいのだが、自分がそのことに気をとられたら、Riの気持ちから離れてしまうように思い、いそいではいけないような気がして、ゆっくりと手を動かす。するとRiは、じよろに水を汲んで、積んだ砂の一部に水をかけ、山はえぐれて池のようになる。

Riはどんどん水を汲んできて、水たまりの中に砂をいれる。これを取りかえすことが面白いらしい。最初から、Riは山をつくることを考えていたのではないようである。私に砂を手渡すことによって私とのつながりをたしかめ、さらに、砂を水の中に入れるという行為を反復して楽しんだ。ここでも私はいそがないでよかったと思った。

こうしながら、Riは私にはなしかける。「きょうは体操だ」という。「あしたは？」ときくと「幼稚園」という。「その次の日は？」ときくと、「センター」という。「お勉強するの」という。Riは体操教室や勉強教室に通っているらしい。この幼稚園では、ひとりであらうあらいすることが多く、私との砂遊びでも、一番

原始的な遊びをする。このような会話をすると、この子の幼稚園での何もしない生活が理解しやすい。それも、この子どものペースに合わせて、ゆっくりと動いていったので、子どもが自分から語り出してくれたことである。さらに、この子どものペースに合わせて、原始的な遊びをひき出してゆくことが必要な子どもである。

子どもとの間で何をたいせつにしたいと思うか

砂場の中は次第に水びたしになり、子どもたちは、はだしになって砂場の中を歩きまわり、手足を砂と水で濡らして遊ぶ。私もその中で一しよに手を砂の中につっこんでいた。いつも一番力が強くて暴れまわるMくんとNくんが、そこで一しよに遊んでいた。そのとき思いがけず、私とその子たちの中にひきこまされることが起こった。いつも予期しないときに、思いもよらなかつたできごとによって、考えさせられることは起こるものである。

黄色い蝶がどこから飛んできて、砂場の真中の砂山の上にとまった。Mくんがそれをつかまえようとすると、蝶は逃げて、Mくんの肩にとまった。NくんとSくんは、それをみつけてとろうとすると蝶はまた逃げる。その蝶がこんどは私の背中にとまっ

た。みんながそれをとろうとして、私の方に来た。みんな、手が水と砂でびしょびしょにぬれているので、その手で蝶をつかまえたなら、蝶の羽が破れてしまうだろうと思ひ、うまく蝶が逃げてくれる機会があるといいと私は思っていた。それで、蝶が私の背中にとまったとき、私は蝶がどこにいったかさがすふりをして、子どもたちの手がとどかない方向に、何度か体の向きをかえたので、蝶は砂場の外に逃げていった。

すると、MくんとNくんは、おじさんが蝶を逃がしたと言つて、顔を真赤にして怒つて、砂を握つては私にかけてきた。水でべちゃべちゃの砂をかけるので、私の服が汚れる。私は、瞬間、もう一步ふみこんで、こちらから砂をかけ返したかったが、一步退いて逃げた。他の人の目を気にしたのである。MとNは、なおも私を追つて砂をかけてくるので、私はお角力しようと言つて、Mくんと何度も取り組み、Mくんをひき倒すと、Mくんは泣きそうになる。そうすると、Nは、「Sちゃんのせいだもん」という。私は、Sちゃんがやったわけではないでしょうという、NはMの顔をのぞきこんで、「だれのせい？ だれのせい？」とたずねる。私はだれのせいでもないでしょうと言つて、そばにいるSは、何のことも分からずにぼかんとしている。Mくんは強そうに見えるが、角力をとつてころがされて少し強く打つたりすると、

すぐに泣いてしまう。この時も、Mはいつものように泣きそうになつたのであるが、いつもMについて歩いているNが、それはだれのせいかと言ふのには、私は思はず、対等の応対をしそうになつたのである。私は子どもと本気になつて対等のつきあひをすることは、根本において、たいせつなことであると思ふ。しかし、おとなの正義感をそのまま子どもにぶつけると、その子には何のことも分からないで、反感ととまどいだけを残す結果になることがしばしばある。もう二十年以上も以前に、私はこの同じ組で、強い男の子に対して、私自身の正義感から、その子の肩をつかまえて激しく怒つたことがあつた。そのときに、同じH先生から、三歳児の世界はもつと淡いものだから、この日の私のやり方は三歳児に対するやり方ではなかつたと言ふ注意されたことがあつた。その後、私は同様のケースにいくつもぶつかつて、そういうときに子どもが見ている世界は、おとなの価値観の世界とは違うことを見てきた。おとなが威だけ高になつたら、子どもとの距離は開くばかりで、おとなが伝えたいと思ふ価値観にも、反発心を起こす結果だけが残ることになりかねない。

この日の状況を記しながら横道にそれてしまつたが、私がここでとり上げたいと思つた要点は、Mくんたちが、蝶のことで怒つて私に砂をかけてきた。それに対して、私も砂をかけ返したかつ

たが、私も一しょになって砂だらけになることをさし控える気持ちにはたらい、子どもと同じレベルになってつき合うことをしなかったことにある。この日のMさんとNさんと私との間のことをもう少し問題にしたいのであるが、そのために、ここに至るまでのことを記しておかねばならない。

私がこのクラスにくと、しばしば、元気のいい男の子たちが私にとびかかってきた。私はその相手をしてひっくりかえしたり、取組み合つてころがったりしてきた。MとNはその中でも最も力が強く、わざと後ろからねらったり、げんこつでお腹を打つてくるときなどは本当に痛い。三歳児の中では最年長で、知力も体力も共にあつて、遊び方も、早生まれの子どもと比較したら何段階も違いがある。私は、この子どもたちは、エネルギーが発散しきれないでいるのだから、私が相手をするることによって、発散させることができるだろうと考えてきた。しかし、私の心の中には、この子たちに見つからないといいなという気持ちがあつた。外から見たならば、私はこの元気のいい男の子たちと仲よく取組み合いをしているように見えたかもしれない。しかし、あまり大きく発展しないといいという気持ちもあつて、心をぶつけ合うところに至って至っていなかった。そして、砂場で小さい子どもたち

の作った砂山をふみつぶして歩いたり、ひそひそささやき合つて女の子のスカートをまくったりするのを見ると、快く思わず、この子たちを見る目にはとげがあつたのではないかと思う。

それらのことが、この日に砂場で蝶を逃がしたときの私とこの子どもたちとの間にあつた背景である。この子たちは、いつも受けられていてくれないおじさんに対して、砂を投げかけてきた。それは、間柄を回復しようとして向かってきたチャンスでもあつた。しかしそれを受けて立つのには、私も砂まみれにならねばならず、そこまでふみこむのにはためらいがあつた。私は悩みを感じた。

その日の午後、弁当の後、女兒Mが私になわとびをするのを見せるので、庭でそれにつきあつてみると、Sが何度も、私に山にいこうとよびにくる。私はなわとびが終るまで一寸待つていてくれと返事をしていたが、何回もよびにくるのでついていった。いってみると、大銀杏の樹のかげに、MさんとNくんがかくれている、私がいくと見えないように、木のまわりをまわつてかくれる。MとNがSに命じて私をつれてこさせたのだろうと思われる。私は見つけれないふりをしてそこを立ち去つたが、このことは、この子たちとの間柄をなんとかしなければならぬ気持ち強くさせた。

この日、保育を終えてから、私は気持ちがあすつきりとせず、このことについていろいろと考えた。子どもがこうして砂をかけてきたときに、私が砂をかけ返して、両方が砂まみれ、泥まみれになったら、それは幼稚園の中ではなすべきことではないのだろうか。そこに至る前に、もっと穏やかな方法でとどめることができるのだろうか。いや、しかし、保育の場で、最もたいせつにしたことは、その子たちと私との間柄である。その子たちが、私の目にとげを感じていたら、そこで何ができるだろうか。その子たちが、私は他の子どもには優しくして、自分たちは疎外されていると感じたら、そして、私も、知らず知らずのうちに、その子たちは乱暴で困ったものだと思っていたら、そのことが反発心や粹を外れた行動を生み出すことになるだろう。

私は、ほかの何をさしおいても、その子たちとの関係を回復したいと思った。たとえそれが泥の投げ合いになっても、子どもとの心の通じ合いをたいせつにしたいと思った。それがどういう行動となつてあらわれるかは、そのときでなければ分からない。しかし、重要なのは、表面にあらわれた行動ではなくて、子どもの心持ちをたいせつにする根本態度であると思った。私はこういうふうに考えたのであるけれども、それが絶対に正しいとか、だれもがこう考えるべきであるというように思っているわけではない。

そういう絶対的立場をとつたら、むしろそれは誤りであろう。このような具体的なことさらに遭遇して、私は、子どもとの心の通じ合いをたいせつにしたいと思っただけである。

私がこう考えるに至つたのには、私自身のいくつかの過去の経験がある。

愛育の知恵おくれの子どものグループで、ある雨の日、あちこちでぶつかり合いがあつて泣き声があたえなかつた。元気で活発な子どもYが、体のやや小さいHの髪を引張り、Hは泣きわめいた。それは、Hがクレヨン箱に、クレヨンをきれいに並べていたところに、Yがきて、そのクレヨンの箱をひっくり返そうとしたので、私はHのことを思い、Yの手を押えたことから、YはHの髪を引張つたように思う。そのとき、私は、Yにとってはとめて、ではあつたが、Yを伸ばすものではなかつた。Yは、私とHから疎外されたものとして感じていたのではないかと思う。私はそのことに気付いたので、子どもの世界をひろげるものとして入りたかと思つた。その日は雨で、室内はごたごたしていたが、その日の後半は全員が活発に動きながら、調和のとれた良い一日であつた。もちろん、複数のおとなが参加しているこのグループで、私の動きはただ一つの要因であるにすぎないが、それでも、私がか

のことに気付かなかつたなら、私のまわりでもっと悶着を起こしていたのではないかと思う。

知恵おくれの子どもの間で、こういうことは何度も経験させられてきたし、その度に、自分の心が少しずつ広くなってきたように思う。

六月二十一日

前に述べたMさんとNさんのことがあってから、私はずっと幼稚園にいけなくて、心にかかりながら過ごしていた。この日には、私はMさんとNさんとの心の通じ合いを回復することにつとめたいと思って幼稚園にいった。いつもだと、MやNに出会うことを避ける気持ちが心の隅にあったが、この日は、こちらから探すような気持ちで庭に出た。

庭に出ると、Gが砂場でケーキを作って私をよぶ。砂場に入ってきたとすると、急にMさんが後から私の肩を叩いた。私が入ると、さっと遠ざかって、砂場の外から私に砂を投げた。私はすぐにMさんの方に向き直った。Mさんは、また砂を二、三度投げた。私はMさんに、一しよに遊ぼうと呼びかけると、Mさんは近づいてきた。「Mさん、一しよに穴掘ろう」と言

って私は穴を掘りながら、今日は他の子をおいても、Mさんの手をしようと思った。私がプリン型の型をぬくと、砂場のへりでそれがくずれ、Mさんが笑った。私が「Mさん、やってみせてくれ」というと、Mさんがやるがやはりくずれる。「黒い砂でなくちゃだめだ」というので、黒いしめった砂をMさんの型の中にいれてやると、うまくできる。「Mさんはよく知ってるな、すごいな」というと、Mは、「もう一つとれ」という。Mさんがやるとまたうまく型がぬける。Mは得意顔をして見る。「ほう、うまくできるな」というと、また得意になって作る。こうして相手をしているときのMさんの顔は、私に対するいつもの精悍な顔ではない。これだけで私は、今日きた甲斐があると思った。Mさんがふだん暴れていたのは、エネルギーが余っているのだと私は解していた。そして、角力をとったり、ひっくり返したりしていた。しかし、それはMさんにとっては、私からの挑戦とうけとられていた面もあったのではないかと思う。もっと幼稚なMさんの姿を見なければいけなかったのだと、つくづく思った。

この日は、じきにMさんは砂場から去り、他の子どもたちと遊びはじめた。Mさんと砂だらけになることを覚悟していったのだが、いつもよりもずっと穏やかな活動で終わった。そしてわずかの時間だったが、Mさんも満足したに違いないと思う。この日、そ

の次にMくんと会ったのは、帰りがけだったが、椅子に座ったとき、私の顔をみる表情がとてもいい。

それから一週間後、暑い日で、川の流れるに水が流れており、子どもたちははだしになって遊んでいる。砂場で、MくんとNくんとSとが、足を砂で埋めて、そこに水を流し、水が砂を洗い流すとキヤーキヤーと喜んでゐる。私も足を埋めるのを手伝う。Mくんが「おじちゃんの足も埋めよう、くつぬいで」という。私が「よし、ぬいでいくぞ」と言つて、靴をぬぎはじめると、MくんとNくんは、砂を掘る手を休めて、「ほんとにぬぐかな——」とささやきながらこちらをうかがっているのが、私に射すようにわかる。私のはだしになって砂場にはいると、またもとの遊びにもどつて、私の足を埋めて水を流す。ここで、もしも私が靴をぬがなかつたら、Mくんたちの反応は違ったものになっていただろう。このとき、私を見る彼らの目が、ずっと素直になってゆくのが分かるような気がした。それから、山を作り、トンネルをあけて、Mくんの指先が私の指先にさわると、Mくんは声をあげてよろこぶ。

このことにつづく日々、MくんやNくんと砂の投げ合いをしてつき合つたことは一度もない。いま考えると大げさなほどに、ど

んなに汚れても、この子たちとの心のふれあいをたいせつにしたいと心に言いきかせて、この子たちの中に積極的に入つていったのであるが、外から見たならば、おそらく何ということはない平凡にみえるつきあいがつづいたのだと思う。私の側からみるならば、MくんとNくんはおだやかな眼で私を見るようになり、親しみをもつて私にもたれかかってくるようになった。

夏休みが終つて、しばらくこの組の子どもたちには会わないで、久しぶりにいった日、私がつくりしたことに、「おかえりなさい」と言つて、数人の子どもが、庭の出入口から室内の私のぞきこんだ。その中に、MくんとNくんの顔があつた。

その翌日、Nくんが私の傍にきて、かまきりをさがしてくれという。私はバラ棚の下の草むらで、Nくんと長い時間、かまきりさがしをする。かまきりが見つかるはずはないのだけれど、草むらの中をさがしながら、Nはいろいろとしゃべる。三陸海岸におばあちゃんと一しょにいったこと、そこでかまきりをみつけたことなど。途中で他の子どもがくると、「だめだよ、いまおじさんと話しているんだから」と言う。私は他の子どもとも話したり相手をしたりしながら、かまきりをさがしていたが、Nくんは、一日中私の傍について歩いてゐた。他の子どもには荒い語気で何か



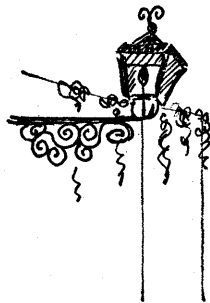
しゃべり、力強く他の子を押しのけたりするが、私と話すときには穏やかな調子である。

この後も、思いがけないときに肩をたたかれて、ふりむくと親しげにNくんが顔をすりよせてくることしばしばある。一時は、私に向く眼が險悪で反発的であったのに、私がほんの少し見方を変えただけで、こんなにもたやすく変化するのを見て、幼い子どもは、なんと柔軟で、よいものだろうと思う。

Mくん、Nくんと私との間のことを再び考えてみるに、最初、砂場で蝶を逃がしたことから、彼らは私に対して、日頃の反発をぶつけてきた。そのとき、私は十分に受けて立つことができなかった。こういうときに、どうしたらよいかを考えたとき、私はこの子どもたちと心を開いてつき合いたいと思った。こうすべきであるというよりも、こうしたいと思っていることが、自分自身にも明瞭になってきた。おとなとしての理想や目標が高くなるほど、こうすべきであるという意識が先行して、自分が本当にどうしたいと思っているのが分からなくなってしまうのではないだろうか。子どもたちの中に入ったとき、そこで何をたいせつにしたいと思うかという判断は、場合により、子どもにより、また保育者によって少しずつ違ってくると思う。それは、保育する人と

子どもとの間できまるものであって、現象としてあらわれたものからだけで批判することはできないものがあるのではないだろうか。子どものことを考えるにも、その行動よりも心持ちをたいせつにしたいし、保育者についても、その言動よりも、その心のあるところを（意図や目標ではない）見てもらいたいし、また、重視したいと思う。

（つづく）



## 十年目に思う

“こんなこと” “あんなこと”



### まとめ・編集部

〈十年経って……〉

二学期が始まって間もないある日、保育経験十年余りの先生方の集まりに、私も参加させていただきました。親しい方も、初

対面の方もありましたが、全部で六人、別に目的のある討論の場というわけではありませんが、それだけに、ある時は意見を言

ってわめき合い、ある時は静かに語り、興味ある話し合いはつきませんでした。経験十年といっても世間からみれば、まだまだ若い方たちで未熟な部分もあるので

しょうが、保育者の回転の早いこの世界では、もう指導的立場に置かれることもあります。彼女たちは「そんな大それたこと

は全く考えていないわよ」と口々に言いますが、いずれにしても、これからの、いわば第二世紀目の保育界をまさに背負っていくことになる方たちであることは、間違いないささうです。

そんな彼女たちがこもこも語ることは――。

「先生になった当時は、十年たっている先生というと、ものすごくえらく見えたのに、いざ自分になってみると、ああ、こんなものかという感じですね。無我夢中で、使命感にもえて、それが自分をささえて来たような所があるんですが、そういうものは、パッと切り捨てられて、妥協した……というわけでもないけど、これで良いんだっていう気がします」とKさん。

「私も最初は、早く良い先生になろうとか、皆から信頼される先生になろうとか、一生懸命だったし、子どもにも、良い所を伸ばしてあげなくちゃなんて、今思えばわざとらしい保育をしていたと思うんですが、今は何の気負いも捨てちゃって、広い目で見られるようになったと思います」とHさん。

「私は私立の小さな幼稚園で、教えてもらう先輩もいないので始めたので、暗中模索で、今思うと盲蛇におじずでやって来たところがあるんですが、このごろやっと、先生っていうのはどんな役目をすれば良いのかわかったようです」とSさん。

「このごろは保育のことに関して、とても自然な、楽な気持ちでやっているの、ああしなくてとはとか、こうすべきだとか、声を大きくして話すことはないわ」とIさん。

「気負い」のない「自然な」気持ちだと皆さんおっしゃいますが、さりとこのように話せるようになるまでには、まよったりぶつかったり、もうやめようかと思ったり、ひと山もふた山も乗り越えて来られたのだろうと、十年の重みを感じる言葉でした。「だけど、それだけに馴れているのは恐ろしい」とTさんから声がありました。

「時々、上手に扱いきていって感じることがあるの。たとえば、子どもたちが騒がしい時はすぐバットと手遊びをしたり、雨の日にはぶらぶらしていると、じゃんけん合戦を誘導して作ってしまったり、テクニクを使ってさらっとまとめてしまうのね。これはかわいいことじゃないかしら。それに、一日の流れのパターンを作って子どもをのせることも上手になる。決まった生活のリズムを作ってしまうと、先生の方も楽だし、子どもの方も生活がしやすいのね。日案があって、一応今日やることが決まっていると、楽なときもあるんですけど、いつも次にすることのための手順や時間が気になって、思いきって子どもと一緒に楽しむことができないし、その枠の中に小さくおさまってしまう危険もあるわけですね」

全く同感だとKさんも言います。

「毎日毎日いろんなことが起こって、毎

年新しい子どもにめぐり合って、新鮮な気持ちですごしているようにできて、いつのまにか自分のパターンを作ってしまったって、そしてその繰り返しで十年でも二十年でもやれてしまうっていう感じがします。私もだんだん自分のパターンに合うように逆に子どもたちをひきつけて、それに気づかずにドブブリとつかっていつてしまうような気がするんです。私の方が変わらなければいけない場合でもそれに気づかず、つい馴れから自分のやり方で子どもをどんどん流していつてしまう。時々ふっと気がついて考えてみると、誰のための幼稚園なんだろうと思ってしまうわ。これで本当に子どものためにしているんだろうか、自分だけが良い気持ちになって、本当は自分のためにしかやって来なかったんじゃないかって

もちろんテクニクは大切なものでしょうし、日常保育をある程度パターン化する

ことは、子どもたちが混乱するのを防ぎ、安定してすごさせるために必要なことでしょうが、そこで安易に流され、小さくまとまりすぎてしまう危険が反省されています。「子どもは恐ろしい位に、スルスル、スルスルっていう感じで保育ののって来ちゃう」とも言われていました。思うようにならず、ふりまわされている若い先生方が聞いたらうらやましいような話でしょうが、思う通りに動かしてしまうことの方が問題を含んでいるのかもしれない。

Tさん、Kさんの言うことは、単に馴れに対する個人的な反省にとどまらず、幼稚園のあり方そのものにもふれるものだと思われるました。一日の保育をパターン化してしまっただけでよしとしていないか、大人の作った枠組にのせすぎではないか、そんな疑問と反省なのでしょう。Kさんは「今の幼稚園は、本当に子どものためになっているのかしら。幼稚園は、本当に必要

なのかしら」と話し合いの間に何度も口に出しました。

### へ「これだ」と思うこと

Hさんは、保育の中で何が大切か、自分なりにつかめて来たが、それを人にわかってもらおうのはとてもむずかしい、と次のように話しました。

「このごろ、早期教育とか指導の効果とか、無駄をはぶいたカリキュラムとか言われていますね。保育の本質は決してそうじゃない、教え込むのでなく、子どもに沿ったやり方が本当なんだと私は思っていますけど、保育の仕事というのは次の日に成果があらわれてくるものではないし、だからといって何年後の姿を見てちょうだいと言いきれるものでもないで、実際の見た目とか人の評価とか、効果のあらわれやすいものでつい動かされてしまいます。私

自身、幼児期にはこれが大切なんだっていうことを、もう一度しっかりと思いかえさないといけないなと思っています」

Hさんは公立幼稚園勤務で、園長は頻繁に代わり、しかも保育の現場経験がない先生が多いから、「私たちはこういうことを大事にしているのだ」ということをわかってもらうのに大変苦労をしていると言います。しかもどうしてもわかり合えない場合があると、一つの悩みにぶつかっているようにでした。

「例えば子どもをどうみるかという場合、どんな子がいても良いわと受け入れるのと、そんな子がいたら迷惑だ、その子のために他の子が指導を受ける機会が少なくなってしまうと考えるのと、そういうことは何時間話し合ってもためなのですね。価値観の違いというか、教育観の違いというのか、これだけはゆずれないっていうものがあると、このごろわかって来たような気が

します」

Hさん自身、表面にあらわれる効果や人の評価に動かされやすい自分に気づきながら、だからこそなお、大切なことはしっかりと守っていかねければならないと強調するのです。「この子がいて迷惑」などと本気になって考えている人もいないでしょうが、Hさんが言うように根本をすっかり自覚していないと、知らず知らずのうちに子どもを邪魔者の立場に追いやってしまうことはありうるのではないかと思われました。次のIさんの発言からも、それはうかがわれました。Iさんは知恵遅れの幼児の保育をしている方です。

「普通の幼稚園にも並行してお願いしている場合があるんですが、遅れている子を受け入れてくださる幼稚園ですから、割合に課題なども少ないんです。それでも、あれをしましょう、これをしましょうと言うことがあって、子ども自身何とかしてそれ

についていこうと緊張しているんですね。

以前私が見学させてもらった時のことですが、私の姿を見つけると助けを求めように泣き出した子がいたんです。一人一人の子どもの状態をとらえて課題を与えるというのは、とても難しいなあと思いました。これをやらせなくちゃという、どちらかというと大人の一方的な考え方ですすめてしまおうと、こぼれる子はどんどんこぼれていってしまうんですね」

この場合、遅れた子どもだからむしろ現象がはっきりとあらわれて来たのかもしれませんが、問題を持ったまま、気づかれずに見過ごされてしまう子どもがいらないか、大人のやり方、考え方で無意識のうちに追いつめられる子どもがいらないか、反省させられることだと思いました。

「本当に大切なことは何か」をつかんで、保育の中で実践しようとする態度は、その日集まった方たちに共通したものでした。

中でもMさんはやはり公立幼稚園で、園長

が代わる度にくるくると方針が変わってしまおうという経験から、その度にとことん話し合って、かえって自分たちの考えをしっかりとためて来たと言います。「でも、これは一人だったらだめで、職員全体がままとまって、私たちは言えたことが強みです」と、形式的な卒園式を子ども中心のものに変えていった具体的な経験を話されました。「これだ」と思うものをしっかりとつかみ、職員全体で少しずつ実現していく努力をつみ重ねながらも、Mさんは、

「私たち公立の幼稚園ではやはり規制が強すぎて、どうあがいてもその枠の中でやっているにすぎないって気がするんです。だからどんなに小さな幼稚園でも良いから、子どもたちと、思うように過ごせる場を作りたいって、真剣に考えた時期があるんです」

と言います。思わず皆は、個人で小さな

幼稚園を開いているSさんに、いっせいに羨望の目を向けてしまいました。

「皆さんがおっしゃるような束縛は、幸い全くないので、子どもとの関係では、思う通りにやって来られたわけです。それだけに責任があるし、これで良いのかな、これで良いのかなってまよいながら、小さなことから見つめていくより方法がなかったみたいです。何も知らないで一から始めて、大変なことは大変だったけど、子どもたちが変わっていくのを見ると、ああ、やっていて良かったって思います。ただ、がっかりしてしまうのは、幼稚園に対するお母さんたちの考え方なんです。入園時期になると、送迎バスはありますか」「給食はありますか」って電話がかかって来るんです。内容じゃなくて、そういう基準で幼稚園を選んでいますね。幼稚園に入れてしまえば楽だ、なるべく楽ができる幼稚園に入りたいなんて、このごろのお母さんは少しな

まけものすぎますよ。私は今、むしろお母さん教育の方に頭を悩ませているんです」

### 〈母親にも知ってほしいこと〉

Sさんから母親の問題が提出されますと、期せずして皆、うなずきあいました。対子どもの問題は今はもう自然な感じで、大きさに言うことは何もないけど、対母親が問題だと言います。

「昔のお母さんはもっと忙しくて、親としての生活があったのね。それがなくなつて、へんにまわりが見えて来たんじゃないかしら。他所はこうだからとか、こう言われたからとか、常に浮き足だっているような気がする。そしてなまじ幼稚園というレベルに早くのせてしまうから、他の子どもが目について比較してしまうんですね。そして、自然に待てば伸びていくものを、のばそう、のばそうとするのね。そういうの

を見ると、なまじ幼稚園があるからいけないんじゃないかという気がして来ます」とKさん。

「子どもの育て方とか、生き方とか、私たちとお母さんと一致する必要はないんですけど、お互いに本心を出し合って話し合いたいというのが、今の私の課題です。四歳、五歳って二年間しかないのだから、その二年間でよそ様向けの顔でない、自分の顔を一人一人見せてもらいたいなあと思ってます」とMさん。

「そうね。子どものことを思うと、この二年間で、どうにかしてお母さんにしっかりした教育観を持ってほしいわね。今の日本の教育を見ると、小学校へ入ったらもうどんどんまき込まれてしまう。子どもにとって大事なことはこういうことだとして、しっかり伝えて、お母さんに正しく考えてもらう土台を作る必要があると思うの。土台をちゃんと持っていれば、随分子

どもを見る目も違ってくるし、学校でギューギューされても、流されずにすむんじゃないかしら。お母さんの教育をする場所は、この時代をのぞいたらあまりないんじゃないでしょうか」とIさん。

いくら幼稚園でそう言っても「幼稚園はのびのびやってそれで良いけど、学校はそうはいきません」となってしまう。幼稚園時代の考え方は考え方で「それまで」と思うお母さんが多いんじゃないかという意見も出されましたが、それでもやっぱり考えてほしいこと、知ってほしいことは言わなくては、と熱っぽく話し合われました。

お母さんたち一人一人に各々の生活があり、各々の考え方があるのですから、別にそれを一致させようというのではありませんが、そのものになるもの、共通したものが何かあるような気がしました。それは保育の中で子どもたちに教えたいと思ってるものと同じものなのです。「お母さんを

教育するのはこの時だ」などと言葉で書いてしまうと、随分大げさな、身のほど知らずにも思われそうな言葉ですが、話し合いを聞いていた私には、少しもそんな気持ちはおこりませんでした。口先だけではないものが感じられたからでしょうか。

十年余りの実践を通して、それぞれの方が「これだ」と思うものをとらえられているように思いました。「それは何ですか」と訪ねても、明確な言葉で返って来ないかもしれません。もちろん目に見える成果として提出されるものではないし、子どもの上に効果として測られるものでもありません。しかし、「保育をする」ということは、こういうことだ」「こが大切なんだ」という確かな手ごたえを感じているのだと思います。その手ごたえが、これからの保育の核になるものなのでしょう。

戦後急速に数の増加をみた幼稚園、保育

園は、内容があまりにも多様化しています。これからはその内容が問われなければならない時ですが、「核」をとらえた彼女たちのこれからの保育実践が、それに一つの答を与えてくれるのでしょうか。

「やっと自然な気持ちになった」とか「やっと広い目で見られるようになった」などの話をきくにつけても、二年、三年ではまだ、ただ、ただ目先のことに追われているだけで、五年、十年やって、やっと本当のところがわかって来るのだなあと思えました。たゆまずに、ゆっくりと実践を続けていく先生が一人でも多く出ることを、そして続けていかれる周囲の条件が少しでも整っていくことを、期待してやみませんでした。(水田順子)



## コスモス

小学校に入って字が読めるようになると、家に来る新聞や本の字が、その意味は解らなくても目の中に入れて来ます。そしてその意味が解らなくても気になる言葉や、字から何かのイメージをさそう言葉に出会いますね。

字が読めるようになったおばさんにも、それがいろいろ有って困りました。

その一つ。コスモポリタン。何だが秋の真青な空を背景に、秋風に軽くゆれている白や、ピンクのコスモスの花をその言葉から感じてしまうのですが、どうも花のこととは違うようです。前と後の文章は何だかよく解らないのですが、どうもコスモスの花のことではないらしいことだけは解りました。

何と言うことだろうと、考えても考えても解らないので、とうとう病院から帰って来たお父さんをつかまえて聞きました。お父さん

文  
と  
絵

柴岡治子





はフーンと言うような顔をして、それは世界人と言うことだ、これからはみんな日本人であるだけでなく、世界に生きる人にならなくては駄目なんだよ”と答えて下さいました。

まだ世界などと言うことをよく考えてみたこともなかったおぼさんにも、急にわからない位広い世界が、自分に近い親しいものだと  
言う気持ち、シンシンとしたことを覚えています。

世界、世界、広い遠い地平線の果てまでコスモスの花がズーツと  
つづいて咲いているような気がしました。

今でもコスモスの花を見ると、その時のふかーい気持ちを思い出してしまのですが、コスモスは世界中どこでも咲く花なのかしら。  
地図を広げてみると世界は広く、それに今は月の世界にも行けます。白やピンクのコスモスが秋風に美しくゆれるように、世界と言う  
広いところでコスモスの花のように生きて行きたいものですね。  
コスモスは華やかでないけど、やさしくきれいでとてもおぼさんの好きな花の一つです。

卒業を、「巣立ち」ということばでとらえるようになったのは、いつの頃からなのだろうか。園を出ていく子どもたちは、そのことばさながらに、いま、羽ばたいて飛び立とうとしている。もうしばらく一緒にという保育者のおもいなど、顧る余地もないほど、彼らの視線はひたすらに前方だけを見る。飛ぶことを覚えただけの幼い羽は、その力の許す限りより高く、より遠くへと、飛翔することを夢みるのである。恰も、ふり返らないことこそ、幼い者の特権である、とでも言うかのように。こうして子どもたちは、晴れやかに、幼年期と訣別する。然し、私どもは、ある瞬間、突然よみがえってくる自身の「幼年期」に、愕然とさせられることが珍しくない。こんな感覚が、こんな時期まで、しかもこんなにも鮮かに保たれているとは！人間とは何と不思議な生きものであることか。

# 1235

本田和子

漸く歩き始めた子どもが、一足一足、不自由な足を持ち上げながら階段を上っていくのを見て、自分が歩くことを学んでいたあの時の感覚が、まさまじと下駄によみがえってきた、そんな体験を語ってくれた人がいた。古い絵本を手にとった途端、読んでくれた保育者の声と、壁のペンキのにおいが突然想起こされて、我ながらショックだったこともある。

人生の最初の時期に、私どもが体全体で把握した「始原の世界像」は、不死のイメージとして、私どもの中に生き続けているものらしい。それは、ことばや概念として再生されるような、そんな記憶ではない。かつての日をそのままに出現させて、「私が私であること」を確認させるような、存在の根なのである。いま晴ればれと羽ばたいて、巣立っていく子どもたちの中には、どんな「幼年期」が刻印されているのだろうか。

## 幼児の教育 第七十六巻第三号

三月号 ◎ 定価二〇〇円

昭和五十二年二月二十五日 印刷  
昭和五十二年三月一日 発行

112 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  
発行者

112 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

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 フレーベル館にお願いいたします

## 日本幼稚園協会・みどり会主催

# 第5回幼児教育オーストラリア・ニュージーランド視察旅行募集のお知らせ

※新しい日本を背負う、幼児教育にたずさわる皆様には是非参加して頂きたい旅行です。

現在、我国の教育制度において現場の先生方の創造的活動を生かせるのは幼児教育であり、又この時期は人格形成におけるかなり決定的部分をします。このような要職にある皆様に、是非広い世界を体験して頂き、客観的に我国を見直す機会を持っていただきたいのです。このような観点から、現地幼稚園、保育園を訪問し実際に教育現場を観察します。そ

して、そこの先生とのディスカッションの場を設けます。過去4回の旅行では毎回報告書を発行する等、たいへん充実した内容と好評を頂いております。今回は豊かな国民生活を基礎に、高度に整備された教育機関をもち、新しい試みを積極的にとり入れた新しい国オーストラリア、ニュージーランドの視察旅行を計画しております。

### ※日程※

東京→シドニー(2泊)→ウェリントン(2泊)→ロトルア(1泊)→ワイトモ→オークランド(2泊)→ブリスベン・ゴールドコースト(2泊)→シドニー→東京

### ※期間※

昭和52年8月1日(月)～8月12日(金)〈12日間〉

### ※募集人員※

40名(申込み順)

### ※参加費用※

概算470,000(ローンの利用もできます)

●詳細、旅行条件、旅行費用等につきましては案内書をご請求下さい。



### ※応募方法※

参加希望の方ははがき(住所氏名電話番号明記)又は、電話にて下記へご連絡下さい。視察旅行案内書と申込書を送付します。

### ※お問い合わせ・申込先※

日本幼稚園協会 勝部真長  
〒112 東京都文京区大塚2-1  
お茶の水大学付属幼稚園内

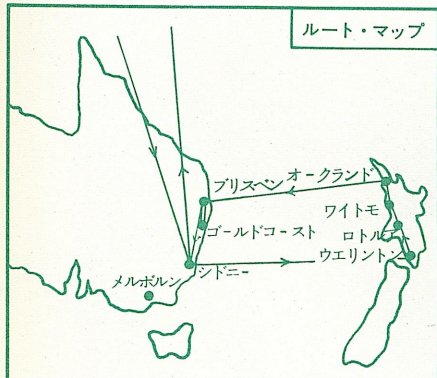
みどり会 山村きよ  
〒107 東京都港区北青山3-4-21-202  
TEL (03)-408-2768

### 日本交通公社海外旅行新宿支店

〒160 東京都新宿区西新宿1-18-8(スカイビル)  
TEL (03)346-0170代  
担当 富田、大山

### ※協力※

フレールベル館



### 《視察先・その他のご案内》

- 視察先については現在、在日オーストラリア、ニュージーランド大使館と打合せ中です。
- 視察先プロフィール及び現地教育事情については、7月上旬にセミナーを、旅行内容については6月上旬にオリエンテーションを開催いたします。
- 視察団は、今回もお茶の水大学教授勝部真長先生、みどり会代表山村きよ先生がコーディネートをいたします。
- 視察に際しては10人に1人の割合で通訳を準備しますので語学の心配はありません。
- 第2回、第3回の視察報告書に残部がございます。ご希望の方には実費頒布します。(¥1,000-)

# 大きくのびゆくお子さまのために

## — 6大月刊誌 —

((52年4月号))



情操をゆたかにし創造力をのばす  
**キンダーブック①-情操**  
 4月号 “もぐもぐ あそぼう”  
 ●付録・こいのぼりの工作  
 団体購読価 200円



観察の眼をそだて心情をゆたかにする  
**キンダーブック②-観察**  
 4月号 “はるの こえ”  
 ●付録・こいのぼりの工作  
 団体購読価 200円



科学する心を育て自然に親しませる  
**しぜん-キンダーブック③**  
 4月号 “ちょう”  
 ●付録・こいのぼりの工作  
 団体購読価 200円



幼児の心を育てる  
**キンダーおはなしえほん**  
 4月号 “かめの のこのこ”  
 ●付録・こいのぼりの工作  
 団体購読価 200円



園児をもつ母親のための専門誌  
**ホームキンダー**  
 4月号  
 特集・子どもとつきあう法〈会話編〉  
 団体購読価 200円



保育をゆたかにする実践的保育専門誌  
**保育専科**  
 4月号  
 特集・座談会 “自由保育”  
 -考え方から実践まで-  
 定価 300円

**創業70年・キンダーブック創刊50年**

**フレール館**

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