

家庭・保育所・幼稚園

N24  
3  
76A

# 幼児の教育

第七十六卷 第一号 日本幼稚園協会

# 1



121401

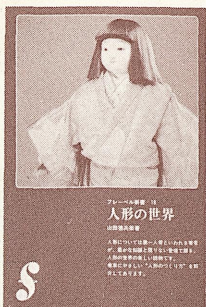


*Magase*



幼児教育界をリードする保育図書!!

最新刊!!

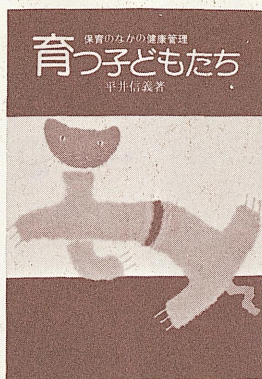


☆フリーベル新書 16

## 人形の世界

山田徳兵衛著  
B6変型判 600円

人形については第一人者といわれる著者が、豊かな知識と深い愛情で、人形の世界を語る楽しい読物。

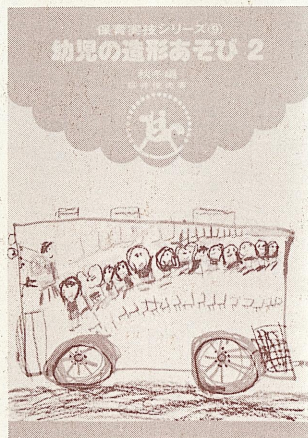


保育のなかの健康管理

## 育つ子どもたち

平井信義著  
A5判 1,600円

子ども一人一人のからだの「個性」を大切にすること。からだだけではなく「心」の健康も大切にすること——この2つの新しい視点から書きおろされた著者最新の健康管理の参考書。



☆保育実技シリーズ

## ⑨ 幼児の造形あそび2

—— 秋冬編 ——

桜井俊夫著  
B5判 1,000円

著者の豊かな経験と実践の中から選び出されたたくさんの事例を通して、知らず知らずのうちに、造形指導のための幅広い知識や実技と、豊富なレパートリーを身につけることができるように配慮されています。

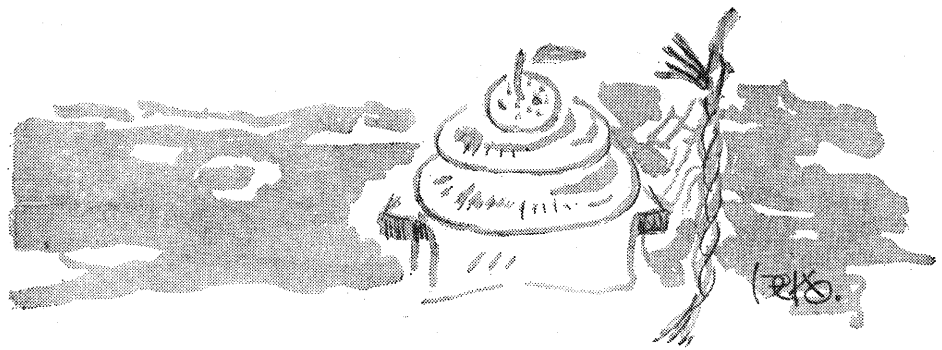
くわしくは、フリーベル館代理店・支社・支店・営業所・または本社営業課 TEL (03) 292-7781(代)にお問い合わせください。

フリーベル館

# 幼児の教育

第七十六卷 第一号





幼児の教育 目次

——第七十六卷 一月号——

© 1977  
日本幼稚園協会

表紙 永瀬義郎  
(しんせう)

カット 中島英子

時間について……………柳瀬 睦男…(4)

人でつづる保育史 豊田美雄……………安 省三…(11)

子どもとの出会い

——始原の回復と時の再生——……………本田 和子…(17)

米国の幼児教育における五つの実験(五)……………大戸美也子…(23)

おばさんの子どものころ 6 棚の上……………柴岡 治子…(30)



保育者養成のための幼児観察Ⅵ……………立川多恵子…(32)

保育の体験と思索

——子どもの世界の探究——(三)……………津守 真…(39)

図書紹介……………(45)

写真・子どもたちの世界——少女(その三)——……………西本 真…(48)

ミミズのゆくえ……………河井 祥子…(50)

★倉橋賞受賞論文★

幼児の心身発達と環境(後)

——運動能力・社会適応を中心として……………奥平 洋子…(51)

星 永

編集委員 勝部真長・河井祥子

本田和子・山道陵子

編集主任 津守 真・水田順子

# 時間について



柳 瀬 睦 男

はじめに

私は物理学の基礎論を主にやっておりまして、物理学の方法論つまり哲学的な基礎の問題と、その基礎と各個別的な学問がどういふ関係にあるかという風なことを主に問題にしています。その中で私が興味を持っているのは、ひとつは観測の問題です。つまり自然科学的な方法論で一体何がわかるのか、認識論の問題になりますが、それは一体どの程度確かなのかという問題を扱っている訳です。それともうひとつ、それと関連してくるのは空間・時間の問題で、最近私はそういう風な所から時間の問題を考えています。

私の興味から言いますと、まず物理学の中での時間ということから始まってきた訳ですが、もっと広い問題に段々なつてき

まして、一方で私は身分としてカトリックの司祭なので、神学的な問題ということもあります。その点から人生基礎論の問題に興味がある訳です。そこにはいつてきますと当然時間ということも、ただ自然科学の認識の枠として、あるいは哲学における認識の枠としての時間だけでなく、外的な時間だけでなく、もっと一般的に神の属性としての永遠ということと、それから人間の、ある意味では本質的なつながりを持っている時間との関係という問題がある訳です。

どっちかと言いますと、私の現在の関心は後者の永遠と時間の方にあるので、それをきっかけにお話をして見たらあるいは何かのご参考になるんじゃないかと思えます。

場の量子論



私の専門のことから始めますと、パウリなんかが専門にしている「場の量子論」というのがあります。それは二十世紀になつてできあがった二つの大きな理論体系、すなわち相対性理論と量子力学を総合した、あるいは総合しようとして作られた理論という風に考えても差し支えないと思います。相対性理論というのは、光に非常に近い速度で走っている物体を問題にした

時に始めて効果が現われるような、つまり普通のニュートン力学との違いが現われるような理論体系なんです。あるいは一般相対論になると、宇宙の構造を問題にするような非常に広い場所でない効果が現われないような理論であつて、我々の普通の生活的な常識では、古典力学、ニュートン力学で十分間に合う。ところが、実は私たちの毎日の生活の中で一番関係の深い物理的な素粒子のひとつは何かと言うと、光ですね。光子です。光子というのは粒子であつて、もちろん光の速度で飛んでいる訳です。同時に波であると言われるんですが、光は私たちの日常生活に欠かすことのできないものですね。ラジオ電波も光と同じものですし、とにかく日常生活に非常に近い。ところがその光の性質はどうしても普通のニュートン力学だけじゃだめで、電磁気学という別なもの、マックスウェルの電磁場の方程式を使うのですが、それを辻褃が合ったように記述するため

には、どうしても相対性理論が必要だということになります。そういう意味では相対性理論というのは、案外我々の日常生活に近いものだと言うこともできる。

一方、量子力学はご承知のように、やはり二十世紀の一九二五年位になって始めて出て来た大きな体系で、それも普通の大さきの物体ではなくて極端に小さい物体、 $10^{-8}$  から  $10^{-15}$  位の小さな物、つまり素粒子を相手にした時に始めて効果が出て来るような、現象を整理するための理論であるという訳ですね。ところが光もやはり、さっき言ったように素粒子で、我々の日常生活に非常に近いものである。その光をちゃんと辻褃が合うように記述するために、どうしても量子力学が必要であるということになります。その二つの理論体系は、根本的に価値観の違う理論だったんですけれども、その二つを一つのものに組み合わせてでき上がったのが「場の量子論」という理論です。

### 観測者はどこにいるか

問題は、簡単に言うると、時間が各素粒子によって違つてもいい、あるいは観測者によつて違つてもいいとか、あるいは時間を空間化してしまつてもいいという風なことであるとか、いろ

いろな問題が出て来た訳です。一番困るのは観測者の問題で、結局量子力学でも相対性理論でも何かの現象を観測する訳で、どうしても観測者というのがいます。その観測者というものを理論の中に入れておくと、どうしても辻褄が合わない。古典力学というのは舞台で何かが起こっていてそれを観客が見ていればいいという風な理論で、例えば、月を目で見ると、あるいは望遠鏡で見ると、私たちが月を見ても見なくても同じ場所にあるはずで、我々が目をつぶっても、確かに月はそこにあつて動いていないと、これは常識ですね。それは常識の世界であり、また古典物理の世界です。つまり現象がありますと、その現象の外に人間はいてよろしい。見るか見ないかによって現象は一向に変わらぬということなのです。

ところが量子力学と相対性理論になってきますと、そうはいかない。特に量子力学の場合には、実際にある現象を私たちが見ることによって始めて、ある現象が起こるといふ風な理論の組み方になっていきます。それを避けようとして、何とか古典物理と同じように私たちが目をつぶってもその瞬間に現象が消えるのでなく、そこにそのままあるんだという風にしようと思つても、なかなかそうはいかない。大変困難な問題になります。相対性理論においてもそれと同じような問題があつて、その二

つを組み合わせた「場の量子論」において世界を物理的に記述しようとする時、どうしても世界があつて、その外に観測者がいて見るといふことにしないと具合が悪い。

問題はその観測者は一体どこにあるか。それは神様であるかという訳ですね。つまり場の量子論なり、今の物理学の世界像というのがありまして、その舞台がある。その舞台を私たちは見ようとしているんだけど、その舞台を見るということが舞台を変えてしまうことになるので、自分もその舞台の中にはいないといけない。そうするとシェークスピアの劇中劇みたいに、今度はそれを外から見ていない人がないと困る。記述するということは客観的なことですから。そうすると鏡と鏡を二台向かい合わせた時のように、認識する主体はいくらでも後へ下がらないといけない。これはどうも辻褄が合わない。どうしたらいいかという問題があります。パウリはそのことを何とかしようといふ言つてますけど、どうもよくわからない。私共も量子力学の観測の問題をいろいろ考えている間にそういうことになってきました。結局観測者というものを理論体系の中に入れるためには、今までの時間、空間の枠では狭過ぎるということになります。

例えば場の量子論の教科書を見ますと、「世界は永遠の相の下



に眺められる」それはスピノザの言葉ですが、哲学的な意味でなく物理的な意味です。記述が時間というものを全部なくしたような空間的な記述になってしまう訳です。それを外から見るという理論の組み方にします。そうすると永遠の相の下に眺めているものは何か、それはどこにいるのかということになって、時間の中には困る。三次元の空間の中にあるのも困る。で、相対性理論の場合には、三次元の空間と一次元の時間を組み合わせた四次元の「ミンコフスキーの空間」というのを考えて理論を作る訳ですけれども、それはむしろ技術的なことであって、問題は認識論的に物理学理論を見た時に、一体観測者というものはどこにいるのかということ、それは解決されていない。誰もまだうまく辻褄の合うようなことを言ってくれない訳です。

### 時間をこえた、しかし永遠でない場

私はいろいろ考えている間に、中世の哲学の中にある一つの概念があつて、それをもう一回復活させ、もう少しモディファイ (modify) してやれば、この問題に対する一つの解決の糸口が出てくるのではないかと、いうことを考えました。その概念というのは、ラテン語でエイヴム (aeivum) と申します。ギリ

シア語でアイオン (aion) と申します。アイオンという言葉はギリシアの哲学の中で、普通、永遠という意味に取ると思えます。しかしその後キリスト教がはいつて来まして、永遠という概念は一体何なのか (時間をこえたもの、始めもなく終りもなく……否定的な定義しかできない) といういろいろ考えている間に、キリスト教的な枠の中で、それを神の属性 (神は永遠である) ということはいい。しかし純粹の靈 (天使は純粹の靈である。神でもなく肉体を持った人間でもない。神によって作られた純粹の靈であつて、それが神に対して決定的な反抗をしたものが悪魔である) は、一体どこにいるのかというと、普通の空間・時間にいる訳にいかない。空間・時間というのは物質的な物の制約、あるいは物の器である。純粹靈を入れる器がなければいけない。それを永遠と区別してやはりアイオンという同じ言葉を使つた訳です。最初は区別がなかったのが段々つくようになって、神の属性としての永遠と、純粹の靈がある場としての永代性という風に分けた。それ以後中世の神学の中で永代性ということは、割合に分析されたり理論的に発展した訳です。

一方、アリストテレスというギリシアの哲学者が天体の問題をいろいろ言つて、天体というのは地上の物体と全然違つて靈

的な物体であつて、完全な運動をするから円運動をしなければいけない。完全な物体であるから完全な運動をしている。それは完全な時計だ。だから天体の運動は時間を決めるんだという風なことを言ったようです。ところが天体というのは、地上の物体と違うので、天体はやはり永代性 (aevum) の中にいるんだらうということを書いてあるんですね。

トマス・アクィナスの神学大全を読みますと、それについていろいろな議論が出てまいります。純粹靈があるかないかは今別にして、私はそういう時間でもなく永遠でもないひとつの場を考へて、人間はただ三次元の空間と一次元の時間の中で記述できざるものではないということは、昔から長い長い人類の歴史の文化的な遺産を見ますと、どうももっともらしいんで、そういう人間の精神作用は一体何かというと、やはり中世の時に考へた純粹の靈の場、つまり時間をこえた、しかし永遠ではない場を考へるのが妥当ではないか。その考へていくと、今の場の量子論、相対性理論でも量子力学でも、今まで何十年かかつても解決のできない観測の問題に対して、新しいアプローチができるのではないかと思つた訳です。

それは物理学のアプローチですが、しかし、今申し上げたように人間の精神的な作用、それを心と名付けるかあるいは認

知 (System) と名付けるか言葉はどうでもいいのですが、とにかく人間のあらゆる behavior を記述するための枠として、どうも今までの時間と空間では狭過ぎる。それをそういう風な場に広げてどうかというのが、私の一つの考へ方になってきたのです。いろいろ調べてみますと、私にとっては非常に面白い問題がたちまち沢山出てきました。例えば聖書を読みましても、セクルムとかセクラ (長い時代) とかがよく出て来る。カトリックですとインセクラ・セクロルム・アーメン (世々に至るまでアーメン) ということをよく言います。世々というのは何なのか、神の永遠のことではないらしい。そうかと言って、大変長い時間でもない。人間が本当に精神的な、つまり肉体的だけでなく精神的にも充実した存在であつて活動する場は、どうもそういう場ではないかという風に思われる訳です。それは全く純粹に西欧的な発想法、つまり自然科学、物理学、論理学、カトリック的な神学あるいはギリシヤ哲学等から出て来て、一度中世でそういうものをちょっと考へようとしたんだけれど、デカルトが出て来て二元論とかを考へ、そういうものは考へなくてよろしいということになって以後、いつの間にか永代性 (aevum) という概念が哲学の歴史の中で消えてしまった。

一方、ギリシヤの昔に溯りますと、それはアイオンという



ひとつの言葉で、永遠と区別がつかない。それで、*aevum* なんていう言葉はほとんど見出すことができません。ところが東洋のものを見ますと、そういうものが満ちているような感じがする。インドから始まって東洋の、仏教でもあるいはインドのもっと古い哲学思想の中でも、あるいは中国の思想の中にも、そういう丁度中世に一度考えられた *aevum* に当たるような概念が満ち満ちており、いろいろな形で出て来たという感じがします。

### 日常生活における時間の概念

それは学問的な興味だけでなく、日常的なことの中にもあります。例えば西欧哲学の影響からか、時間というのは、現在があつて過去があつて未来がある。実存、つまり存在しているのは現在だけだと言われていますね。過去はもう過ぎ去つた、未来はまだ来ない。ですから我々の実存つまり現実的な存在は現在だけだ、この直線の中のある一点だと。その一点がどんどん動いていく訳です。だけど本当にそうなんでしょうか。

例えば私は去年の九月からヘルペスという妙な病気になるまで、これはならないとわからないがとても痛いもので、到底寝ていられない位なんです。子どもの時によく親に言われたの

は、過去の痛みはもう終つたはずだ、未来の痛みはまだ来ない。現在の瞬間の痛みさえがまんすればいい、ということですよ。実際存在しているのは現在だけだという理論を立てばそういうことですね。しかし我々の実感は決してそういうものではなくて、痛みというのはとにかく痛みで続いている。そこで純粹持続とかいろいろな概念が出て来た訳でしょうけれど、純粹持続というのはやはり時間というのをまず考えて、その中で持続ということを考える。例えばニュートンは絶対時間というのを考えたんですけど、それに対してライプニッツは時間よりもむしろ現象の系列を考えた。その系列が持続をする、その持続の入れ物みたいなものが時間という考え方ですね。

それで私が申し上げたいのは、私たちは日常生活の中で、時間というものに縛られている、数学で言えば次元の連続体があつてその中に我々はどうすることもできないように閉じ込められている。現在という存在、実存は一瞬一瞬動いているんだと言うと身動きもできない。ところがそうでなく、我々の存在というのは未来にも過去にも広がつており、一次元の時間を含むもっと広い場の中にいるんだという風に考えると、もう少しゆつくり物が考えられるんじゃないか。中世の *aevum* という概念は時間と永遠の間という風なことで、必ずしも空間のこと

は言っていないようですが、私はむしろ両方合わせてみたら、我々もつとゆとりのある存在としての人間を考えることができような気がいたします。今申し上げたように、その考え方は中世のキリスト教的神学、あるいはそれ以前の哲学の中にあるだけでなく、東洋のものを見ると沢山見出される。

一方子どもの時間について私はさっぱりわからないのですが、例えば未開人の時間の研究というのがいろいろございますね。それらを見ると、未開人にとっては時計というのは非常に理解しにくいらしい。もちろん未開人と子どもを一緒にするのはよくないことなのでしょうが、我々おとなの時間は、特に西欧文明の一次元の連続体で律されている自然科学的な時間です。循環するカリニアかということは余り問題ではない。と言うのは、直線というのは物凄い直径の無限大になった円ですから、非常に大きな円であればその一部は直線と同じことで、一次元の集合ということからは同じですからね。直線であれ円環であれ、とにかくそこから脱け出るといふことを考えることによつて、もう少しゆっくり考えられるんじゃないかという気がします。そういう一次元的な流れとしての時間概念というのは、我々おとな、あるいはおとなでも西欧的な時間に慣れてしまったおとなの持っているものであって、必ずしもそんなもの

ではない。ですから子どもの場合については、私はよくわからないんで伺いたいと思います。子どもの時間概念といろいろな未開人における時間概念との間に、あるつながりでも考えることができるのではないのでしょうか。また生物における時間ということがあって、生物には時計がある（生物時計）ということがよく言われているけれど、どういうメカニズムで生物は時間というものを感じているのかという風なことか、あるいは時間が人間にとって自覚されるためには記憶が必要だというようなことがよく言われるようですが、子どもの場合には記憶が定かでない。動物には記憶がないということがよく言われる。その辺はどうなっているのか私にはわかりません。そういうことをどう考えておられるのか、子どもを扱われる時に、こっちの方からそういう時間を子どもに押しつけているのか、あるいは子どもと一緒になるとそんなことは忘れてしまつて、もっと伸びびと今の永代性の中で遊ぶことができるのかということも、子どものことを専門にしておられる方々に伺つてみたい気がしています。

（上智大学）

（これはお茶の水女子大学で行なわれた「幼児の自然認識と教育」の研究会の講演を収録したものです）

豊田 芙雄

安省 三



生いたち

豊田芙雄先生は弘化二年（一八四五）十月二十一日水戸市楓小路（現在新莊町）桑原治兵衛の五女として生まれ、名を冬子といたしました。父は水戸藩の学者で殊に義に強い人で、した。当時水戸藩は誠に悲惨というか藩主烈公の藩政改革が幕府から嫌疑をうけ、弘化元年五月、冬子の生まれる前から藩主は謹慎、家老以下重臣たちも幽囚または謹慎、父も屋敷はとりあげられ、後には蟄居の身となり、間もなく仲町の牢に幽囚されました。冬子は楓小路のわび住居に日蔭者としての生活を送りました。

冬子の母は藤田東湖の妹で、世にすぐれた賢婦人であります。東湖の妹だけに書にすぐれ、和歌に秀で、和漢の書に通じ、きびしい生活態度の人でありました。冬子はすぐれた学

者の血をうけ、すぐれた環境に生まれ、母のきびしい教育的なしつけを受けて育ちました。

冬子は生まれつき読書が好きであつたし、四歳頃から大、中庸、論語など父から素読を学び、孟子などひとり読みをしました。経書、日本外史、太平記など殊に興味をもち、漢書、史記、古事記、日本書紀はいうまでもなく、古今集などそらんじたという強記の人で、後の話であります。古今集は何回位読みましたかとの質問に、千べん位ですか、と述べていることから努力の人ということがわかります。

母のきびしいしつけによつて、冬子は言葉が正しく、礼儀作法の厳正なことなどいうまでもありません。然し母は安政三年八月冬子十二歳の時に死し、父は文久二年十月冬子十七歳の時に死にました。

## 豊田小太郎に嫁す

冬子は父母の死後、文久三年六月二十八日十八歳で豊田小太郎と結婚しました。小太郎とのかかわりにおいて、冬子の識見は一層の輝きをますことになりました。冬子の名を英雄と改めたのもこの時であります。小太郎の人物また偉大といわねばなりません。

小太郎は大日本史の中で最も困難とされた日本の文化史、志類を書いた有名な学者豊田天功の長男であります。小太郎も父の志を受け、志類職官志を三十三歳で完成しています。水戸弘道館で国学漢学を学び、藩から抜てきされて蘭学を修め、二十二歳の頃には日本国中でも名が高まり、他藩から小太郎のもとに勉強に来る者も多かったのであります。安政二年床几廻りから洋学世話係となり、弘道館で蘭学教師となっています。氣力たくましく実践力が強く、性活潑で、己の信ずることは必ず行なうという氣概をもち、世を導くためには、己を捨てて事に当たるといふ強固な意志の持ち主でありました。計画は致密で思想的には進歩主義者でありました。藤田東湖の後、水戸藩を背負うもの小太郎であると藩内で称揚された人物であります。小太郎には、父の志である大日本

史志類の完成という重大使命がありました。三十一歳で彰考館総裁代役となり三十三歳で志類職官志を完成しました。

この頃水戸城内では佐幕党が勢を増し、藩内は騒然となり、凄惨な同志討ちが続きました。小太郎はこれを憂え、英雄の兄方太郎と協議、水戸藩の鎮静回復を計ったが果たすことはできませんでした。小太郎の著述『変通論』に明かなように、攘夷論に対する反対意見の主張で、外国文化の長じたものを取り入れ、日本文化の向上をはかるべきである、攘夷はとるべきでないという考え方であります。しかも攘夷論の最もはげしい水戸の地においてであります。この進歩主義に英雄の進歩主義が醸成され、大きく育っていったことは、いうまでもありません。英雄の生涯が大きく炎となつて燃え続けたのは、小太郎の思想にもとづくもので、小太郎との四年間の生活の中に、生まれ変わった英雄の思想がうかがわれます。

## 維新の騒乱

小太郎は開港論への機運打開のため奔走を企てました。慶応二年六月、水戸藩を脱出して京都に上りました。この事は水戸の攘夷党からにくまれたことは当然であります。翌年九月二日には京都の堀川で刺客のために命を落しました。時に

小太郎三十三歳でした。

英雄が小太郎に嫁したころ、義父天功は大日本史志類食貨志の執筆中で、昼も夜も手を休めなかつたし、夫小太郎も志類職官志の執筆中であつたから、英雄も余暇はすべて読書にふけるという学者の妻らしい幸福な生活が続きまして。この平和な生活は何日続いたでしょうか。元治元年正月には義父天功は食貨志の執筆中に死し、三月には親戚の藤田小四郎が攘夷実行を期して筑波の拳兵となり、夫小太郎は藩状回復のため京都に上るし、八月には水戸藩は天狗、諸生の二派に分かれて騒乱の場所となりました。水戸藩主慶篤は京都の守護職であつたため、名代として宍戸藩主大炊頭が水戸城鎮庄に cameました。これに執政武田耕雲斎と藤田小四郎の軍が加わり、水戸城内にあつた市川、朝比奈郎等と幕府軍が拒んだので、水戸城攻撃という維新の騒乱が起きました。この時、英雄先生の家は戦禍をのがれ転々とするうち、経済的にも困り悲慘な生活のうちに、姑も小太郎の弟も同時に死すというみじめな生活が続きまして。信頼しきっていた小太郎からは、京都に上つてから幾月たつても音信はありませんでした。音信ないのも道理、夫は刺客に殺されていました。日ごと夜ごと恐ろしい世相を思いうかべて生活するうち、小太郎の弟

朋来も死し、翌年には末弟半之介が死し、小太郎の生死も知らされぬまま、豊田家に残るものは英雄先生只一人となつてしまいました。この有為転変の不幸に、どんな気丈な者でも泣くに涙の出ない有様でした。

明けて明治元年と年号が改まり、王政は復古し、家を出ている志士たちが次々と帰ってくる中に、夫小太郎は遂に帰らなかつたのです。刀一振と胸乱一個と共に夫の死を知らされた英雄先生は、覚悟はしていたものの亡然自失、全く孤独となつてしまつたのでした。二十三歳の妙齢で生きる希望を失い、生きるべきか死すべきかに迷ひ通す幾日かがすぎました。英雄先生の偉大さはこうした境遇の中で育つていきました。淋しさに堪えるということは、その耐える心がたくましく育つていったと思います。幾度か死を決し、孤独の寂しい生活に耐えぬいた時、奔流のようにわき出たものは、信頼する夫小太郎が家を出る時残した言葉でありました。国を發展させるためには、進んだ外国文化を取り求めることだ、この考え方を生かすためには、どんな苦しみにも耐えて生きぬかねばならない。若し中途にして命を落すことがあつても、英雄は生きぬかねばならぬぞ、自らの力で強く生きぬけ、と残された小太郎の言葉が英雄先生の胸に強くよみがえつたので



した。小太郎の報国の念に燃えた生き方に、英雄先生の魂は動かされました。以来英雄先生の心に火がつき、大きな炎となって燃えあがったのであります。夫の生き方を継ぐことが妻としての生きる道ではあるまいかと、闇夜に光を得た境地になって勇猛心が湧き出し、以来英雄先生の生涯をつらぬき通す志が立ったのです。英雄の名にふさわしく雄々しくかおり高い女としての生き方が冴え渡っていったのであります。

### 待つ人帰らず、剣を懐に勉強

明治元年も暮せまるころ、今の栄町川崎殿の漢学塾に通いはじめました。栄町といえは今は繁華街であります。当時は向井町片町といって神崎から続く水戸城の外濠で、草木繁茂し、深い濠が屈曲して昼さえ一人歩きを恐れられた地であります。まして幕末乱世の時、若い女の一人歩きは難事でありました。先生は懐には剣をたばさみ、音の立たぬようぞうりをはき、ちようちんを持たず、五軒町の桑原家からぬけ出して夜道をここにかよったのであります。この勉強は三年あまり続きました。英雄先生の気丈さ、たゆみない努力に驚きます。先生は薙刀において免許師範の所持者であります。

再婚を勧められたことも何度かありましたが、夫の志を継

ぐという信念が生涯これを拒み、貞節を安住の地とし、学者という学者を尋ねて自己研さんにつとめました。世が改まるにつれて福沢諭吉の西洋事情、学問のすすめなど借りよみするなど、当時として文明の先端を進むことを怠らなかつたのであります。英雄先生が後に女子開放論をのべ、進歩主義を主張するに至ったものは、小太郎の思想にもとづくものであり、その思想を裏づけるものは福沢諭吉の学問のすすめ等に深く共鳴したと『述懐』にのべています。

明治も三年となり、ようやく世も定まり、英雄先生は近所の子女に和漢の初学を教えはじめました。先生は髪を切って学者となり夫の志を完成すべきか、教育者となつて教育報国を己の道とすべきかを思い悩んだ結果であります。英雄先生は学問において人後にはおかない。先生の偉大さは学識でなく、たくましい不屈の精神力と、苦闘の生活によって得られた崇高な教育精神であります。英雄先生が教えはじめたこの地は、母雪子もかつて教えたことのあるゆかりの地であるし、英雄先生をしたって集まるものも多く、子弟は室に満ちあふれるようになりました。経済的な援助をする人があつて、明治五年学制公布の年、豊田家の屋敷跡に発校女学校という学校創設に努力し、その教師となりました。私塾のかた

ちではありませんが、女学校という名のついたのは全国で最も早く、女子教育の先駆者というべきであります。英雄先生が東京女子師範学校に迎えられた後、まもなくこの地に五軒小学校が建ちました。

### 保育手記

英雄先生が東京女子師範学校附属幼稚園在任中の折に書かれたものに『保育の栞』『恩物大意』がありますが、当時は恩物本位の教育でありましたから、これらの記録は生半紙にまことに丹念に書かれたもので、英雄先生の人柄がしのばれ、先生の生命が躍動しています。また鹿児島幼稚園開設について自ら書いた『設計書』『教育口授代紳録』が残っています。代紳録は保姆練習生や、母親等に講演した原稿などで、英雄先生の教育思想がしのばれるものであります。

先生が晩年になって書かれた『述懐』によって二、三保育の思い出をのべてみますと、恩物(手技)の色紙に苦心されました。当時洋紙の製法が十分でなく、美しさを重視する色紙がない。そこで美濃紙に染色させたが思うようにはできない、失敗と苦心を重ねて素晴らしいものにつくりあげたこと、また恩物(玩具)の長さ、インチを寸に改めて作りなおした

苦心と、恩物を取扱いながら長さの観念を教えることに注意したとのことであります。

恩物より先生は唱歌遊戯に苦心がありました。考えてみても、音楽の性質上、保育理論や音楽の指導法はあっても、楽器がない、歌詞がない、楽譜がない。そこで保姆たちで創作しなければならなかったのです。英雄先生は、万葉集、古今集、拾遺集などをもとに歌詞の創作をしました。作曲は宮内省の伶人(楽人)などの作曲で、調子は『てふてふ』(喋々)のように優雅なものとなりました。楽器がないから、口うつしと手拍子で調子をとりました。殊に注目すべきことは、唱歌と遊戯を結合させ、幼児の活動性を増長せしめるという創作的なものが生かされていることであります。

いへばとの すのこひらきて はなちやる

ゆくへやいづこ 山に野に しば生の原に あそぶらん

あそびてあらば かへらんん とくかへらんん

かへらずば すのことちてん すのことちてん

この家鳩の唱歌遊戯は、円陣を作って、中に数人の幼児が鳩になって入り、すのこひらきての歌で円陣を少し開き、はなちやるで幼児の鳩が出る。幼児の鳩が山に野に、しばふの原にあそぶ、あそんでからすのこの円陣の中に帰る遊戯で、

明治十年に作られて保育実践につかわれています。このことは大阪市愛珠幼稚園に残る資料によって明らかであります。

当時は文明開化の気風が強く、新しさを求める時代であっただけに、社会から目を引き尊重され、婦人の講演会などには英雄先生の講演がいつも行なわれたのであります。

## その後

明治十二年一月鹿児島師範学校の附属幼稚園設立のため招かれ、ここで約一年半、多くの業績を残して帰りました。帰ってからは東京女子師範学校の読書教員をつとめ、明治二十年徳川篤敬が伊太利公使となってローマに行く時、随行を依頼されました。文部省から欧州女子教育事情調べの命を受けています。以来三年間西欧各地で、西欧の女子教育事情を調べ、帰国後、英雄先生の理想的教育にもとづく女子教育の学校「翠芳学舎」を財政援助者があって、数寄屋橋ぎわに開校しました。日本における私学発生の黎明となり、数多くの女流教育者と共に活躍しました。

その後複雑な事情があつて、宇都宮高等女学校の再建に招かれ多大の功績をのこしましたが、家庭事情等により郷里水戸に帰り、水戸に高等女学校を創立することに尽しました。

英雄先生は己にきびしく、厳正な生活態度で生涯を貫きました。然し先生の生涯の中に只一つ心のとけないものがありました。それは国を思う赤誠心によって活躍し、京都堀川で刺客にたおされた夫小太郎が、いつになっても国から認められないことでありました。英雄先生の胸に秘められた小太郎への思慕は、生涯続いたものであります。明治九年三月、水戸勤王殉難志士忠魂塔除幕式が行なわれたとき、英雄先生もその席に列席しました。しかし先生が思慕し続けた夫小太郎の名はこの碑に見あたらなかったのです。

「わが背子のみ霊何方に迷う覧 此の人数に入らぬを思へば」  
せつせつたる先生の心情は察しても余りあります。生涯を心のよりどころとして生きてきた先生の心情、胸に秘めて離れなかつた偉大な夫への思慕、然し大正十三年一月天皇御成婚の慶典が行なわれた時に御贈位がありました。このとき亡夫の赤誠はじめて天に通じたかと、皇恩に深く感泣しました。生涯を夫小太郎の形見にかしずき、心のよりどころとして生きて来た英雄先生が、これ程慕った小太郎も傑出した人物であつたし、小太郎の信じきつた英雄先生もすぐれた人でありました。豊田英雄先生は昭和十六年十二月一日、九十七歳をもって世を去りました。

(茨城・栄光幼稚園)

# 子どもとの出会い

— 始原の回復と時の再生 —

……毎朝、すべてが変り、すべてがはじまる。  
数かぎりない朝。

明日になれば、真新しいある世界が、さらにもつと驚くべき世界が、べつの太陽、いくつかのべつの太陽といっしよに、べつの空に現れてくる。……

—— E・イヨネスコ 『発見』より

新しい一日が訪れる。カーテンが開かれ、窓があげられる。パッと室内に散らばる朝の大气、天井や壁に光と影が躍った。と、その瞬間、ベッドの上の子どもの瞳が、急にいきいきと輝き始める。恰も、朝の光の呼びかけに、同じきらめきで答えようとでもするかのよう。

光は、昨日、彼の傍から去っていった。そして、そのあとに訪れた深い闇は、すべてを抱きとり溶かし込んで、彼自身も存在を無化させてときを過ごしている。そしていま、眼前に生まれてき



本 田 和 子

た真新しい光。すべてが変わった。創られたばかりの世界が、次々と立ち現れる。天井にちらちらするあの影、あれは一体、何という生きものなのだろう。子どもたちの眼は、昨日に変わる今日に引きつけられ、そのみずみずしさに驚嘆しつつ、見慣れたものと未知のもの、存在と物体を見分けようとつとめる。時に微笑み、笑い声を挙げ、或いは叫んだり、泣いたりしながら。

そして彼らは、全身で問い続け、考え続ける。始原的な一つの問い、「これは一体、何だろう」と。さらに永続的ないま一つの問い、「わたしは一体、だれなのだろう」と。

私どもがもし、人生の「はじまりのとき」の視線を取り戻したとするならば、世界は何と驚きに満ちたものとなることか。現実はそのとき、全く異なった光を帯び、しかも生まれたばかりのみずみずしきで出現することだろう。

「……世界はぐらりと傾いた。わたしの過去から、わたしの奥

底にある生きるための核心をわたしがつかんだ時。」

と、詩人がうたうように、私どもが、自身の始原神話にたどり着くことができたとしたら、世界はそのたたずまいを、根底から変えて見せるに相異なる。そのとき私どもは、絶えず未知のものに眼を見張り、瞬間ごとに真新しい自我を認識する欲びと怖れで、緊張に満ちたときを生きることであらう。

驚嘆する能力は、人に、日常の次元を超出させる。ものを創る人々の多くが、その創作活動の源泉を自身の「幼年」に求めるのは、このゆえと言えるのではないか。例えばイヨネスコは、「自分はいつもはじめのはじめにもどる」と、口ぐせのようにくり返すのである。

人は、始原のまなざしを失なったとき、日常性のなかに埋没する。私どもの世界が、すべて見慣れたもの、知り尽くされたものだけで覆われるなら、そこは安住の地に似て、実は弛緩と倦怠の運びこる所ともなりやすいのだ。ところで、これら既知の日常も、一たび、「はじまり」の日の視線でとらえ直されるとき、新しい光の下にその聖性をよみがえらせる。そこで私どもは、再び問い直すことを始めるだろう。「これは一体、何だろう」と、そして、「私は一体、だれなのだろう」と。

ありふれた日常が、驚異と奇蹟に満ちた「常ならぬもの」で覆われる、それは、非日常の出現である。私どもの先祖たちは、日常的なこの世界に、「まれびと」の神を迎えることで、非日常の時空間に生きるすべを身につけていた。その時間は、「ハレの日」と呼ばれ、神をもてなす行ないが「祭り」であった。

彼らにとって、新年は、俗なる時間が遮断され、「太初るとき」が新しく生まれたことを祝う「ハレの日」である。時間を循環させることで、彼らは、周期的に始原を回復させ、ときの再生をはかったのである。こうして、時間は、ヒエロファニー的瞬間の介入により、均質恒常な不断の連続ではあり得なくなった。そのゆえに、人は、死へ向かって直進する有限の時間から、逃れ出すすべを見出したのである。

私どもが、自身の始原、「かのはじまりの幼ない日々」の視線をよみがえらせるとしたら、それは、時間の超克と言えないだろうか。「成人したいま」には位置つき得ぬ筈の過ぎ去った「幼年期」、それが現在の中に再生される。そのとき、人は、現実の時の秩序から脱け出し、それをみずから操作する自由を獲得する。時に抗い、時を超えることが可能となるのである。私どもが、みずからの中に「幼年」を再現する、それは、一種のヒエロファニー的瞬間とすることができよう。



そのゆえでもあろうか、時間の外に生きることを願うとき、自身の「幼年」と出会う人が少なくないのは。マルセル・ブルーストは、マドレーヌケーキの小片を口にしたとき、みずからの中に油然ゆうれんと湧き起こってきた「幼年」に驚歎した。お茶に浸されたケーキの味によつてゆり動かされ溶かされた時間の壁が、彼の中に、三十年前の感覚をそのままにのみがえらせたのである。

幼年の再生とは、単なる過去の追懐ではない。「かつて、あのようなことがあった」と、幼い日々の体験を過去形で回想し、郷愁にふけることは、去つていった者への鎮魂の営みにすぎない。ブルーストに訪れたのは、単にマドレーヌにまつわる「思い出」ではなかった。それは、マドレーヌの味覚によつてはからずも触発された感覚の不死性への感動である。外的な現実と、それにかかわる自我は、時の経過と共に変貌する。にもかかわらず、自身の内部には、時間の破壊力に抗し、時の侵蝕にも耐えて、みずみずしい「あの日」が生き続けていたのだ。

以後、ブルーストのまなざしは、執念深く内に向けられ、「失なわれたかに見えた時」が探索される。「かのはじまりの日」の再生に端を発して、内側に保たれていたすべてが発掘された。それらをとらえ直し、内的な秩序の下に再構成するための情熱的な営み、その果てに、彼は、己れの全生涯をこの世の外に再現し得

たのである。「夕闇の中で昼の光を再生させようとした」と評される彼の営為は、運命的な時間に対する戦いの宣言と見ることも可能であらう。

すべての人にあつた「はじまりの日」は、全生涯を通じて常に内在し、その人と潜在的に歩みを共にしている。それは、現実の時間の推移に左右されず、外界の変化にも超然として変ることがない。しかも、時間の外にあるがゆえに、老いることも死ぬことも知らないのである。

「老いも死も知らない存在」とは、まさにピーターパンに象徴されるような「永遠の子ども」である。一人の人間の核となるべき「かのはじまりのとき」は、内在する「永遠の子ども」である、ということにならうか。

多くの人々が、自身の存在の根を、幼年時代の薄明りの中に求めようと試みる。例えば、フランツ・カフカの発想の源泉は、常に幼少期のドラマにあつた。北杜夫は、その処女作の中で次のように語る。すなわち、「失われていた過去をさぐることは、僕にとって自己の実体についての解明であり、頭の中の一つくりごとではなく、生身に密着した生理的な行事となつていた」と。

ところで、己れの始原は、記憶の光の差し込まない原初の霧の

中に身を潜め、忘却の水底深く沈み込んでいることが多い。「はじまりの日」への接近が、イメージの力を要し、夢想に依ることを必要とする所以である。パシュラルの言を借りるならば、「過去の価値をふたたび甦えらせるには、深い休息という平穏な状態で夢想にふけり、夢想という心的作用の拡大を受け入れなければならぬ」のであり、「そのとき、『記憶』と『想像力』とはわたしたちの生命にかかわるイマージュ群をわたしたちに取り戻すために競いあう」のである。

◆ ◆ ◆  
人は、他者の筆になる幼年時代と出会うとき、それを自身のもので感じる傾向を持っているのではないだろうか。例えば、イヨネスコが次のように語るとき、私どもはそれを、みずからの体験のように受けとめる。「乳母車のなかに押しこめられたりすると、あの巨大な塊、樹木などほどの種類に属するのかよくわからなかったし、果してこちらが先方のほうに向って進んでいるのか、それとも先方がこちらにやってきて、わたしを怖がらせて叫び声をあげさせるのか、見当がつかなかった」

そうだ、乳母車の上の私を襲ったあの驚きと恐れ、世界が突然危険な相貌を呈し、私を脅かし始めたあの瞬間、私どもは、いま、ありありとそれらを想い浮かべることができる。確かに、こ

れは、「私自身の体験」なのだ。

もちろん、自然科学的な意味での客観性を重視するならば、このような体験の覚醒は、無価値とみなされるに相違ない。これらは、真実の記憶なのか、それとも他者のことばによって誘発された己れの夢想なのか、いずれとも確かめようがないからである。

然し、私どもが先のイヨネスコの文に触れるとき、自身の幼年期が同じよそおいを持って立ち現われてくるというこの体験、そして、「私もそうだった、そうであつたに違いない」という確信を己れのものとすること、これらもまた、動かし難い真実と言えよう。

とすれば、私どもに内在する「幼年」とは、事実の記憶としてではなく、夢想において存在している、ということになるのかもしれない。

考えてみれば、一人一人の真の始原は、「母の胎」という暗黒の海に眠り込んでいて、現身においては探ね入るすべもない。「幼年」という神話空間とその先には、底知れぬ忘却の淵が、ひそやかに暗い水を波打たせているのだ。詩人驚津繁男の言を借りるなら、そもそも、人間の誕生とは、「冥くらく暖い母の海から、その潮おのづから忘却の河となりゆく流れの中に運ばれて、この世が占める俗なる光の中へ記憶喪失者として現われつつ、ただひた

さらに、『現在』なる声を挙げる」ことなのである。

こうして、人間を、根源的な忘却の上に出現した存在とみるなら、始原への遡行が、記憶を媒介としないのもまた、当然と言えないだろうか。

内なる「幼年」が、事実にもまして、より多くを夢想到に依存するがゆえに、それはまた、他者との共有を可能にする。他者によって描き出された幼年期のイメージが、私どもの中にも同質のイメージを喚起するのである。しかも、それらは、己れの存在の深みから湧き起こってきた私自身のもの、まさしく「わが内なる幼年」と感じられるのだ。

夢想するまなざしが「幼年」へと向けられるとき、人は、現実の様々なへだたりを越えて、その感動を共有する。幼年にかかわる夢想には、原型とでも呼ばるべき共通のイメージが存在する、ということになるのか。

マドレーヌケーキの薄片を口にしたとき、ブルーストの中に、突然、幼年期の感覚がそのままよみがえって、彼を感動させた。そして、それに導かれるかのように次々と出現する幼年の世界、すなわち、「おやすみ」を告げる母のキス、チリンと鳴る門のベル、花盛りのさんざしのおい、など、それらに、ブルーストの心は激しく震える。

「ところが、菓子細かいかけらのまじった一口のお茶が、口うらにふれた瞬間、私は身顛いした。何か異常なものが身内に生じているのに気づいて。なんとも言えぬ快感が、孤立して、どこからともなく湧き出し、私を浸してしまっているのだ。その快感は、宛も恋のはたらきと同じように、高貴なエッセンスで私を満し、忽ち、私をして人生の有為転変に無関心にし、人生の災厄に平然たらしめ、人生の儂なさを迷妄と悟らしめたのであった。というよりもむしろ、そのエッセンスは私の裡にあるのではなく、私そのものだった。私はもう自分を凡庸にして偶然な、命数に限りあるものとは感じなくなっていた。」以後彼の残された生は、この喜びの源を再現するために捧げられることになる。

私どももまた、これらの文章に触れるとき、同様の感動に心を震わせつつ、彼の「幼年」を共有する。そして、しばしば、その感動に誘い出されて、私自身の「幼年」がよみがえってくるのだ。ブルーストならぬ私どもの場合、お茶に浸したのはマドレーヌケーキではなく、「おやすみ」の挨拶はキスではなかったかもしれない。然し、舌によみがえるのは甘さや、頬に再現される柔らかなやさしいタッチ、そしてそれらに彩られた幼年期のイメージは、同質に違いないのである。それぞれの「幼年」という神秘の井戸は、共通の水底でつながっているのかもしれない。

それゆえに、身近にいる現実の子どもたちとの間でも、夢想の共有が可能である。この共通の水底を通路とするとき、私どもと、「外在する子どもたち」との間に、深部的な交感が成立するのだ。

現実の子どもたちは、みずからのありように関して、多くを語ることをしない。とりわけ、その夢みる手足に感じられる世界の夢想を、言葉で表現するすべを知らないのである。然し、彼らの行動、特に「遊び」と呼ばれる自由な活動は、直截にその内的世界を反映している。子どもたちは、言葉で語るのではなく体で語り、筆で描くのではなく手足で描くのである。

私どもは、先に、他者の語る言葉を聞き、他者の綴る文を読むことによって、その夢想を共有した。同じように、子どもたちが体で描くこの絵図を読むなら、彼らの夢の世界像に近づくことができるのではないか。その結果、私どもは、「子どもの視線」で世界を見ることを始めるだろう。「外なる子ども」の動きに触発されて、内在する己れの「幼年」が目覚めるのだ。

私どもは、外在する子どもへの動きに想いをこらし、或いは彼らとその動きを共にするとき、自身の中にいきいきと脈打っている己れの「幼年」に感動させられることが多い。子どもたちと泥を捏ねるとき、指先には、忽然と、あの日の同じ感覚がよみがえっ

てくる。彼らと手をつないで走るとき、頬を過ぎる大気は、あの時と同様に、快い渦を形成しているではないか。内なる「幼年」はまさしく不滅であり、老いることも死ぬこともない。そして、私という存在の同一性は、この「永遠の子ども」という核の上に形成されているのだ。

このように、子どもたちとの生の共有は、私どもの中に、自身の始原を目覚めさせてくれる。彼らと交わることによって、人は、己れの神話を生き直すのだ。そしてそのとき、私は、みずからの存在の根を確認する機会を持つことができる。

ところで、それは、単なる「私」の範疇に属することであろうか。より深く、より広大な、「人間の魂の基盤」にまで下降しようとする試みではないのか。パシユールは、大いなる夢は、無数の魂によって共有されると言う。「不滅の幼年」への夢想こそ、すべての人々の共有にかかわるものではないか。そのゆえに、私どもは、子どもらの砂の遊びに天地創造の月の月を想い、人と世界の原風景を見るのだ。子どもとの出会いは、生の歩みに位置づく重要な通過儀礼である。それは、恰も、遠く神話時代の英雄たちが、その漂泊の途上、己れの境涯を確かめようと冥府に降り、祖霊の神々に教えを乞おうとしたような、それに類するような意味深い出来事なのである。

# 米国の幼児教育における五つの実験(五)

大戸 美也子

## 四 ヘッド・スタート・プログラムの評価(その二)

### (3) 実践地域と非実践地域の比較

ヘッド・スタート・プログラムは、そもそも「地域社会行動プログラム」のひとつとして誕生し、その多元的な目標実現のために地域ぐるみで「アクション」を起こすことが求められてきた。

従って、ヘッド・スタートを契機に地域社会の人々、あるいは地域の保健や教育関係の機関(Institutions)のその地域内の貧困家庭および児童に対する態度変容は、このプログラムの効果を測るもうひとつの重要な尺度であった。経済機会局はこのような認識にたつて、一九六八年のヘッド・スタートの全体的な評価のひとつ

に「ヘッド・スタート・プログラムの地域社会への影響の診断」を入れたのである。

### 研究の概要

この研究は、国立カーシュナー調査・相談所が五十八の通年プログラムを持つ地域について、一九六八年七月から一九六九年一月にかけて調査をおこなった(Kirchner Asso. Inc. 1970)。調査目的は次の四つから成り立ち、三段階を経て実施された。

- 1、ヘッド・スタートの目標と関連を持った地域内の教育・保健関係の機関に変化が起こったか。
- 2、ヘッド・スタート・センターがこうした変化に何らかの影響を与えたか。
- 3、ヘッド・スタートは機関の変化過程にどのようにかかわったか。



か。

4、ヘッド・スタートの性格や方法の違いによって、地域の関係機関に異なる変化を与えたか。

予備段階で目的1が調査され、五十八の地域で峻別された。第三段階では目的2が、また最終段階で目的3、4がそれぞれ現地調査で分析された。

#### 研究結果

ヘッド・スタートに関連した機関内の変化は、五十八地域で総数千四百九十六項目みられたが、主なものは次の四項目であった。

- 1、貧しい人々の特別の要求に対して教育を強調するようになった。

- 2、貧しい人々に対する保健上のサービスがよりよくそして木目細かくなった。

- 3、貧しい人々が機関の方針決定に参加するようになった。

- 4、非専門者の採用が多くなった。

変化の項目数からみれば、十四から四十まで地域差がみられるが、変化項目の八十％は教育関係の機関で発生した。

次にヘッド・スタートが機関の変化過程にどのようにかかわったかをみるため、変化の過程を基盤作りの段階から実践および実践中の援助の段階まで七段階に分類し、何段階目に位置づいたか

を調べた。全体の九十四％が一つないしそれ以上の変化段階をふみ、中でも（変化への）基盤作りの段階、（変化を作る）実践を支持する段階、そして実践を援助する段階に位置づく地域が多かった。

また、機関内に大きな変化をもたらしたヘッド・スタートの特色として次の二点が抽出されている。

- 1、両親参加のレベルが高いセンター。

- 2、明快で理解されやすいプログラムを持っているセンター。

以上の研究結果を総合して、カーシュナー・レポートはヘッド・スタートを「地域内の施設の改善を大幅になしとげた成功したプログラム」であると結論づけた。先回みたウェスティングハウス・オハイオ研究では、このプログラムの「受け手」側に持続する影響のあまり見られないことが明らかにされたが、カーシュナー研究では「与え手」側に大きな影響を与えたことが証明されたといえる。かくてヘッド・スタートの評価はますます注意深く議論されねばならなくなってきたのである。

#### (4) プログラム別の効果の研究

これまでみてきた評価研究は、主としてヘッド・スタート・プログラムが一般的に、プログラムの受け手か送り手に与えている

影響の範囲とその程度を調べるものであって、プログラム内の変数を十分にコントロールして影響をとらえてきたのではなかった。ヘッド・スタートのセンターやカリキュラムの多様性を思い起こせば、プログラムの内容の変数は当然コントロールすべきものである。ヘッド・スタートが軌道にのり、より質の高いプログラムを求めるようになると、内容の違いによる効果差に関係者は注目するようになってきた。ここで問題となるのは、プログラム内容の特徴をどうとらえるかということである。最初、採用しているカリキュラムの質からプログラムの特徴をとらえようとした。しかし、このやり方は、記述したカリキュラムが必ず「実践」されているという保障のない限り、特定のカリキュラムと子どもの行動上の変化を関係づけることはできない。そこで、次の段階では、教師の行動を実際観察して、特定のプログラムの特徴をとらえるようになった。教師行動に明らかな差異のみられるプログラムを幾つか選択し、教師の行動と子どもの行動の関連から、プログラムを評価する研究へと変っていったのである。この種の研究はカツツ (Katz, 1969) による二種類のヘッド・スタート・プログラムの教師と子どもの行動の研究にはじまって、次第に比較するプログラムの数を増加させていくが、次章でふれるフォロー・スルー・プログラム研究でその真価を發揮するので、こ

こではミラー (Miller, 1972) の研究を代表として紹介するにとどめる。

#### ミラーの研究

この研究の目的は、四つのタイプのプログラム（モンテッソリー法、伝統的ナースリー法、ペライター・イングルマン法、DARCEE<sup>(注1)</sup>）の教師の行動と子どもの行動およびテスト結果との関係を明らかにすることであり、四歳児十四クラスについて調査した。各クラスの教師、子どもの行動はビデオにとって、十五秒単位で用意したカテゴリーに行動を分類し、子どもたちにはスタンフォード・ビネー・テスト以下七つのテストが実施された。主な結果は次のとおりである。

ペライター・イングルマン法とDARCEE法の教師は、モンテッソリー法や伝統的クラスの教師より、「教える」活動が多く、また言葉による指示が多い。教師の技法としての「例示」行動は、ペライター・イングルマンの教師が有意に高く、伝統的クラスの教師は、他のどのタイプの教師より「物」を動かして説明することが多い。一方、子どもの行動の特色としては、ペライター・イングルマンのクラスでグループ活動と皆で一緒にする行動が多く、他のクラスでは、いろいろな活動が同時に展開し、個人活動が目立ち、さまざまな活動グループに移動する行動も多くみられ

る。また、テスト結果では、DARCEEクラスの子どもの達成へのモチベーションが最も高く、言語・社会的行動も教師に高く評価されている。数学能力に関する得点では、ペライダー・イングルマン・クラスで最も高く、次いでDARCEE。モンテッソリーと伝統的なクラスではこのような訓練をおこなっていない。

こうした研究は、カリキュラムの強調点と教師および子ども行動に関連のあることを示唆し興味深い、プログラム別の効果について一般化することは、次章でさらに大規模な調査報告を紹介するとき改めてとりあげることにする。

#### (5) 継続研究

ヘッド・スタートの評価研究は多数おこなわれてきたが、<sup>(注と)</sup>より決定的な結論はより大きい、また長期にわたる研究に待つという傾向があった。最も大型の継続研究は一九六八年、経済機会局が教育研究センターに委託した七年計画の研究であるが、今日進行中で結論は出ていない(一九七六年十月一日現在)。それより、はるかに規模の小さい継続研究結果が最近報告された(Bonfenbrenner, 1974; Ryan, 1974)。これらの研究は、ウェステイングハウス研究で十分に解明できなかった、ヘッド・スタートの直接的と継続的影響の質について、八種類のプログラムの継続研

究を総合して再検討を加えたものである。結果を要約すると次のとおりである。

- 1、例外なく、ヘッド・スタート児は一年のプログラムを通して、IQおよび認知的な能力を伸ばしている。
- 2、ヘッド・スタート児は、非ヘッド・スタート児より社会的適応がよく、学業成績も良いと評価されている。
- 3、認知的に構造化されたカリキュラムの方が、遊び中心のナースリープログラムよりテスト得点が良い。
- 4、プログラムに参加する年齢と期間は、認知得点の上昇に大きな影響を与えない。
- 5、プログラム終了後、最初の一、二年間は漸次下降し、三、四年の間に下位十%のレベルまで下降する傾向がある。
- 6、最も急激な下降現象は、通常の小学校へ移項した直後に起こる。但し、小学校にフォロー・スルー・プログラムがある場合、この下降現象は緩和する。
- 7、プログラムからの収穫を最も小さく、また最も早く失う子どもは、最も貧しい社会的、経済的背景を持つものである。
- 8、プログラムから収穫する能力に決定的な影響を与える要因は、家庭の中またはその周辺にある。例えば、子どもの認知能力の最も大きなロスは、学校に通っている時ではなく、休み中

に起こるのである。

この継続研究によって、ヘッド・スタートの影響の範囲と性質が一層、具体化し絞られてきたが、このような結果から、ブロンフェンブレンナーは、今後のヘッド・スタートの重心を「家族中心」におくべきことを提唱している。ライヤンもまた、効果的なプログラムが幼児の発達に介入できることを認める一方で、そうしたプログラムが親からの影響を拒否した形で発展させている点に不健全な面をとらえ、これまで求められてきたような形の効果的プログラムの開発には躊躇を示している。これら二つの結論は、これまで「施設中心」を前提に、そこで使用されるプログラムの洗練を推進の原理としてすすめてきたヘッド・スタートの考え方を根本的にゆさぶるものである。ヘッド・スタートは、何故実施十年たらずでその基本路線の修正がせまられたのであろうか。それには、ヘッド・スタートの仮説と推進原理とに光をあて改めて検討し直す必要があるといえよう。(つづく)

子どもたちのために開発された、言語遂成力を促進するプログラムのこと。

注2 ヘッド・スタートの評価研究の全貌を知るためには Beller (1973), Datta (1969), Evans (1971, 1975), Grobberg (1969) の研究レポートが参考になる。

文献 (前回の分を含む)

1. Alexander, T., Changing the Mental Ability of Childhood in the city. Philadelphia: Temple University, 1968.
2. Beller, K., Project II: A Study of Cognitive and Social Functioning. 1967 (ED 025-310).
3. Beller, K., Study I: Use of Multiple Criteria to Evaluate Effects of Early Education Intervention on Subsequent School Performance, 1968.
4. Beller, K., Research on Organized Program of Early Education. In R. H. Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Ill.: Rand McNally, 1973.
5. Bronfenbrenner, U., A Report of Longitudinal Evaluation of Preschool Programs. Vol. 2: Is Early Intervention Effective?

注1 DARRCEE (Demonstration and Research Center for Early Education の略) とは、南部バージニア教員大学で、英語に強い訛りを持つ子どもたち、また英語を十分に理解しない

- ve? Washington, D. C.: OHD, 1974 (093-501).
6. Ciorelli, V., et al., The Impact of Head Start: An Evaluation of the Effects of Head Start on Children's Cognitive and Affective Development. Report to the U. S. Office of Economic Opportunity by Westinghouse Learning Corporation and Ohio University, Washington, D. C.: Government Printing Office, 1969.
  7. Datta, L., A Report of Evaluation Studies of Project Head Start. Paper presented at the 1969 American Psychological Association Convention, 1969.
  8. Eisenberg, I. et al., Process Report #3, Contact 510. Report to Office of Economic Opportunity, 1965.
  9. Evans, E., *Contemporary Influences in Early Childhood Education*. 1st and 2nd Ed. New York: Holt, 1971 & '75.
  10. Faust, M., Five Pilot Studies: Concerned with Social-emotional Variables Affecting Behavior of Children in Head Start, 1968.
  11. "Head Start Reaction" in *Childhood Education*, 1966, 42 (8).
  12. Holms, E. and A. Holmes, An Evaluation of Differences Among Different Classes of Head Start Participants, 1966
  - (ED 015-012).
  13. Grothberg, E., *Review of Research 1965 to 1969*. Washington, D.C.: Research and Evaluation Office (HEO), 1969.
  14. Hyman, I. and D. Kliman, First Grade Readiness of Children Who have had Summer Head Start Program. The Training School Bulletin, Vineland: American Institute for Medical Studies, 1967, 63, 163-167.
  15. Jensen, J. and L. Kohlberg, Report of A Research Demonstration Project for Culturally Disadvantaged Children in the Ancona Montessori School, 1966 (ED 015-014).
  16. Johnson, L., Remarks on Announcing Plans to Extend Project Head Start. Public Papers of the President Johnson, No. 467, Aug. 31, 1965.
  17. Kirschner Associates, Inc., A National Survey of the Impacts of Head Start Centers on Community Institutions: Summary Report. Paper for Office of Child Development, 1970.
  18. Katz, L., Children and Teachers in Two Types of Head Start Classes. *Young Children*, 1969, 24 (6), 342-349.
  19. Levitan, S., Head Start. In L. C. Deighton (Ed.), *The Encyclopedia of Education*. New York: Macmillan and Free Pr-



ess, 1971.

51-104.

20. Madow, W., Some Comments on the Report: The Impact of Head Start. Paper prepared for Britanica Review of American Education, 1969.
21. Miller, L., Experimental Variations of Head Start Curricula. Ky.: University of Louisville, Dept. of Psychology, 1972.
22. Nixon, R., Special Message to the Congress on the Nation's Antipoverty Programs. Public Papers of the President Nixon No. 55, Feb. 19, 1969.
23. Nixon, R., Message to the Congress Transmitting Report Relating to the Head Start Program. Public Papers of the President Nixon, No. 56, Feb. 19, 1969.
24. New York Times, April 18 and April 27, 1969.
25. Ryan, S., A Report on Longitudinal Evaluation of Preschool Program. Vol. 1, Washington, D. C.: DHEW, 1974.
26. Osborn, K., Project Head Start—An Assessment, *Educational Leadership*, 1965, 23 (2), 91-95.
27. Smith, M. and J. Bissell, Report Analysis: The Impact of Head Start. *Harvard Educational Review*, 1970, 40 (1),
28. Wolf, M. and A. Stein, Six Month Later Study I, Comparison of Children Who Had Head Start, Summer 1965. With Their Classmates in Kindergarten, A Case Study of the Kindergarten in Four Public Elementary Schools. OEO Project 141-41, 1966.



## 棚の上

文と絵

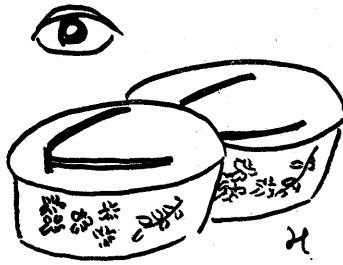
柴岡治子

棚の上の高いところに、いろんなものがのせてありました。その中に、おばさんの気になって仕方のないものがありました。はきもの一種で、他所行きの下駄といった感じ。少し高く、横のところは木の上に朱色のうるしが塗ってあり、模様もついています。表はたたみ表で「かっぱり」と言っていました。それは他所から子どものおばさんにと言っていたいたものです。

だけどおばさんのお母さんには、お母さんの考え方があって、「かっぱり」をはかせてくれません。ゼイタクな気持ちになると思っていたようです。

お母さんはどうも必要以上に、子どものおばさんがゼイタクになるのを心配していたようで、袖の長い着物も作ってくれませんでした。

小学校の頃、お正月の時などおばさんより少し年上のお姉さんたちは、みんな長い袖のきれいな着物を着ているのに、



小さいおばさんの方は、渋いオリーブグリーンに、むらさき色の丸い模様がとんでいるメイセンの羽織と着物のお揃いが他所ゆきでした。

今思い出してみると、とてもハイカラでしゃれた柄なのですが、子どもと大人の考え方や感じ方は少し違うので、子どものみんなに困ることはありませんか。

大人になれば解ることだけど、子どもの時には解らなくて悲しいような情けないようなこともあるのは、どうしたらよいか。

今も棚の上の「かっぽり」のことを思い出したりします。メイセンの着物の方は好きな色でしたから、袖の長いきれいな着物をきせて貰えなかったのは悲しかったけど、そんなに情けない思い出は残っていません。その頃として、ハイカラな洋服を着せてもらいましたから、でも洋服の方はうれしかったけど、少し恥しい気もしました。

# 保育者養成のための幼児観察 VI

立川 多恵子



## はじめに

保育者はどうあるべきか、保育者養成のためにどんな教育計画を立てたらよいか、それは、いつも筆者の念頭をはなれない問題である。それについて筆者は必ずしも充分の確信を持たない状態で仕事に当たってきたが、教育実習の巡回指導、研究会、進路相談、生活相談等、さまざまな機会を通じて、学生、卒業生、園長先生初め現場の先生方との話し合いを重ねていくうちに、保育者養成において、大切にしなければならない事柄が少しずつ明確になってきた。

「観察指導」について考えてみると、最初は二年制度の保育者養成校であることから、とにかく短期間に子どもの発達の様相を把握させたいと願い、この方法を取り上げたわけである。

長期間に亘って、学生と一緒に「幼児観察」に取り組んでいるうちに、観察こそ保育者養成プログラムの中核でなければなら

いと考えるようになった。

その間の指導経過については、五回に亘って、本誌の貴重な紙面をさいて掲載させていただいたが、今回はさらに、保育者養成における観察の重要性を再認識し、その在り方を整理しておきたいと思う。

## 一 子どもの発達を具体的に知る

前述したように、二年制度の養成課程の場合、学生は短期間に専門的知識、特に子どもの発達についての知識を身につけなければならぬ。その点で従来は、講義をするだけで終っていた。

したがって、学習は単なる一般的、抽象的知識の記憶に留まり、具体的な子ども像を描くことは困難であった。

そこで、まず講義によって習得した子どもの発達に関する知識を、実際の子ども集団の中で具体的に把握する経験をもたせようと考え、その方法として、幼児観察を取り上げた。実際に観察

を重ねているうちに、その際の指導上の問題点があきらかになった。

#### (一) 知識習得と幼児観察

観察の時期については、講義によって一般的知識を習得した後に、実際の子どもを観察する場合と、知識を習得する前に子どもを観察する場合とを分けて、比較検討した。

その結果、知識を習得した後に具体的な子どもを観察する方が、知識と子どもの姿とが結びつきやすい。しかし、わずかな知識に依存して子どもの行動を評価するような態度に傾き、子どもを「ありのまま」みることをさまたげていることに気づいた。

#### (二) 子どもと観察者の関係

初期において取り上げたのは、心理学的観察法のうち、自然観察法であり、目立たない場所で、客観的、かつ詳細に観察し、記録するように指導し、ありのままの子どもの状態をとらえることを強調した。しかしながら観察後の話し合いにおいて、こうした観察方法は、学生にとってきわめて苦痛であることを知った。

そこで、早速その理由について調べてみた。その結果次の二つが明白になった。

① 歓迎しようと働きかける子どもたちに対応できないこと。  
新しい人的刺激に向かって働きかけてくる子どもに対して、観察者であるという意識からそれを拒否することをどう考えたらよいか。

② 子どもの内面の心の動きを感じとる余裕がないこと。記録を詳細にとらなければならないため、速記することに迫られて、子どもの行動に感動したり、そのことについて思考したりする余裕がない。

学生の体験した苦痛は、どちらも人間として大切な苦悩であり、「観察する」ことを通して、「観察者が育つ」という観察の意味を考え直すための大切な示唆になった。

#### (三) 観察の客観性

観察指導を開始する際、観察は客観的でなければと考えていたが、実際に幼児観察を経験した学生の記録を読むと、主観的表現が少なくない。そこで、自分で感じたり、考えたりしたことについては、考察欄を設けて、付随的に記述するように指導したが、この指導に沿って記述することもまた困難であることがわかった。見た瞬間に感じとったことは、「見たこと」そのものである。むしろこうした観察を大切にすることの方が、保育者にとっては

大切ではないか——と、改めて考えるようになった。

また、観察者が人間である以上、視覚にとらえられたものは、すでに観察者の意識の中で選択したものであり、その意味で、純粹に客観的な観察であるとはいえないのではないかと思われた。

## 二 子どもと直接ふれ合う

初期の話し合いで得た結果をもとにして、観察の時期、及び方法の一部を修正することにした。まず観察の時期を変更して、発達に関する講義を受ける以前にした。また、学生を二つのグループに分け、実験グループは観察を後半において、子どもの働きかけに応じ、子どもと共にあそぶ経験をもたせることにした。その際の記録は、メモ程度にとどめることを指示した。

学生が新しい方法による幼児観察から得たものは何であるかを知らるため、話し合いに十分な時間をとることにした。

### (一) 心的交流が可能になる

バインダーを持って、客観的な観察をしようとした場合には、第三者のとなり、対象児について分析的な見方になりがちである。すなわち子どもの外面的な行動をとらえて観察し、記録し、後でその行動の持つ意味を分析するという方法を用いると、大人

側から子どもを見る結果になってしまう。したがって、子どもの内面を理解することのできる観察に移行しにくい。しかし、子どもとのかかわりを持つ機会が与えられると、子どもと情緒的な交流が容易になる。その結果、対象児に対して、好意的な見方ができるようになる。

すなわち、子どもと直接ふれ合う機会を持ち、子どもとの距離が近くなると、親近感を持つ結果になり、その親近感が子どもの内面の心に触れて感動する動因になると考えられる。

### (二) 子どもの新しい姿を発見する

さらに、新しい計画によって、子どもと直接かかわって観察することが多くなり、子どもとあそぶ機会がふえると、情緒的な結びつきが実現しやすい。こうした経験を積み重ねていくうちに、観察者の直感内容に変化が起こる。

すなわち、対象児と情緒的交流が成立することによって、好意的にみることができるようになり、観察の観点が異なってきた。子どもの新しい姿を、その心に触れながら次々に発見することが可能になる。

## 三 子どものためにもなる観察

保育者養成のため、観察が意味のあるものとわかっていても、観察の場がなければどうにもならない。筆者の学校では、もっぱら、公私立幼稚園の好意による観察場面の提供に依存している。

この場合、保育者養成のためにのぞましい観察法をとりたいと願っても、それが子どもの活動を妨げたり、保育活動を阻むようなものであってはならない。

そこで、協力園と相談して、学生の観察に關していくつかの約束ごとを作っている。そのために観察の規模を縮小することになっても致し方ない。幼稚園によっては、観察者は子どもに話しかけないで欲しいという注文が出される。こうした幼稚園での観察は、前述のような「子どもと直接かかわりを持って観察すること」を不可能にする。

子どもと直接かかわることができる、できないは、幼稚園の先生方の保育に対する考え方にもよるが、養成側として、子どもとかかわる際には、子どもの活動を侵さないように予め指導しておくことも必要になる。しかし、それは大へんむずかしい。なぜなら、学生は、直接に子どもとかかわりを持つ観察を通して初めて子どもの活動を妨げているかどうかを知ることになるからである。

筆者は、観察が子どもの活動を侵す結果にならないようにとい

う消極的な立場をとるばかりでなく、学生の観察によって、子どもにも、何かみかえるものを与えられないだろうかと考えた。

#### (一) 追跡的観察

そこで、観察対象児の選定を幼稚園にお願ひし、担任から指名してもらふことにした。対象を一人に絞る方法は、未熟な観察者にとつて取り組みやすい観察方法である。担任は自分のクラスの中で、時間をかけて観察して欲しいと考える子どもを選ぶ。学生は、担任が選んでくれた子どもを長期に亘って、追跡的に、(週一回、五週)観察し、記録したものは一回の観察ごとに園側に提出する。担任はその都度目を通して、保育計画を立てるさいの参考にする。子どもは、その記録を通して、保育者に新しい面を発見してもらふことになる。そのことによって子どもは、保育者から新しい配慮や助言を受けることができるようになる。これは、学生の観察が子どもたちの成長に役に立つプラスの側面である。

#### (二) 話し合い

追跡観察が終ると、一人一人の学生が対象児について、「私はこの子をこう観る」というレポートを提出する。その後、協力園ごとに、園長や先生方と話し合いを持つ。まず観察させてもらっ

た学生がレポートにそって意見を発表し、不明な点を担任に質問する。担任はそれに答えて、感想を述べ、見方のちがいを指摘する。保育者が学生に対して、対象児の新しい見方を生み出してくれたことを喜んでくれた時には、学生も、指導者も、保育に協力できたよる喜びを感じる。こうした話し合いが、子どもの問題性を分析するという方向よりも、子どもの可能性を掘り出すという方向に進められるように配慮する。

#### 四 共感的理解を大切にす

観察においても、子どもの可能性を掘り出す方向で観察することができるようになると、子どもと共感することが可能になる。しかも共感することによって、さらに子どもの理解が深まる。このことを知ったのは、筆者自身が幼児観察を実践した経験によるものである。

#### (一) 指導者の実践経験

筆者の場合、最初は、追跡観察を継続するための方法として、観察対象には、まず問題の在りそうな子どもを選んだ。対象児の示す問題行動が、果たして何だろうか、また、その問題行動は、保育者の配慮によってどう変化していくのだろうか、興味の中

心になった。しかし、同一対象児を熱心に追跡しているうちに、次第に対象児と情情的に結びつき、好意的に見始めていることに気づいた。しかも、観察しているながら共にあそんでいるような錯覚に陥り、対象児の心のいたみが、自分のいたみであり、対象児の喜びを自らの喜びとしている自分を発見した。この経験から、対象児の活動の意味が見え始め、子どもの内面に触れて感じ取ることができるようになった。

そこで、次の機会には、初めから好意的に観察することができそうな子どもを対象児として選定してみた。その観察において、比較的容易に、子どもの行動の動機となっている内面を読みとることができると知った。要するに、子どもを好意的にみることもできると、子どもの側に立って観察することが可能になる。したがって、子どもと共感することも容易になる。子どもと共感することによって、さらに観察が内面化していく。

#### (二) 共感的理解をはばむもの

筆者は、保育者養成のための幼児観察が、一方的に観察者だけのものであってはならないし、何らかの形で子どもの発達に役立つものにして行きたいと考えた。

そこで、担任が今後の指導のために、資料を必要とする子ども



を対象児として指名し、学生はその子どもを観察することにした。しかし、その結果、観察者は出発点において、「何故指名されたか」という問題意識を持って観察を開始することになり、そのことが共感的理解をおくらせることになった。

そこで早速一部の園に了解を得て、観察対象児を観察者自身が選択することにした。学生は、観察対象児を選定する段階で、それぞれ異なった体験をしている。一般的な傾向としては、積極的に学生とかかわってくる子どもを追跡する結果になったが、中には、初対面で好意を持った子どもを対象児に選び、この好意が子どもの活動を妨げたくないという態度を生み出し、子どもから働きかけてくるのを待ち、その経過の中で、共感的理解を進めていく。観察者のこうした配慮が、対象児にも好感を与え、互いの好意が触れ合って、共感できる機会を得る。

なかには、どの子を対象児にしたらよいか迷った結果、複数の子どもを比較検討した学生がいるが、こうした時点では、子どもを外側から批判的に観察するにとどまっていることを知った。そこで、指導者は、対象を一人に決定する必要はないという助言をした。その結果、対象児を何らかの基準で選定するという課題意識を捨てることができ、それによって、子どもに歓迎され、子どもの中に入ることが可能になった。筆者も体験したように、最初

に何か問題がありそうだと考えて観察を開始すると、その子見にとらわれ、一方的な見方に陥りがちであることがわかった。

### (三) 共感的理解によって育つもの

筆者の経験では、直接子どもとふれ合う経験を持たなくても、何時でも、子どもを受容できるようなゆとりが観察者であれば、子どもと共にあそんでいるような心境で観察することも可能だし、共感的理解も可能であることがわかった。しかし一般的には、子どもと直接に触れ合う経験によって、子どもとの情緒的交流が容易になり、共感の機会を持つことができる。

こうした子どもに対する共感には、観察者にとって、どんな意味をもつのであろうか。

第一に考えられるのは、共感的理解を進めるための観察者の工夫や、努力のプロセスが、子どもの内面理解への筋道を獲得することになるということである。

第二は、子どもとの共感が成立した瞬間、観察者はハッと感動する。観察者の心の中に、直観的に子どもの心がうつし出される。そのことによって、観察者の観察眼が深まる。

第三は、共感できた経験が相互作用を起こして、観察者も、子どもとともに育ち合うということを経験する。特に指導者や仲間

との話し合いは、子どもとの共感的理解を大切に観察において陥りがちな、一人よがりの見方を反省するのに効果がある。

## ま と め

保育者養成のための観察指導はどうあるべきかについて、実践を通して考察した。

その結果、幼児観察には、保育者養成にとって大きくわけて、次の二つの効用のあることがわかった。

第一は、幼児の行動を具体的な場面において観察し、子どもの発達の变化をつぶさに認識することができるということ。

第二は、幼児観察することそのものが、学生にとって自己変革につながるということである。

しかしながら、二つの効用は、指導者の指導によって、著しく異なる。

観察において、ありのままの子どもの姿をありのままに受けとめようという指導を通じて、初めて、それらの効用は発揮されるものである。ありのままに子どもを受けとめるといふことは、第三者的に、客観的にとらえることではない。第三者的な見方が継続される場合は、相対的な観察にとどまり、子どもの内面的理解が不可能になる。内面理解を可能にするためには、子ども側に立

って、子どもの感情をよく汲みとることによって、共感的理解を経験することが必要であり、それが最もよい方法と考えられる。

従って、観察指導に当たっては、いかにしたら、子ども側に立って、その心に触れながら観察できるようにするかについて考慮すべきであり、筆者もそこに焦点をおいて、観察研究を続けてきた。子ども側に立つことによって、外面からはみえない子どもの新しい面を発見し、それに感動する時、観察者は、子どもに対して、以前とはちがった新しい観点を持つようになり、新しい自分に変わって行く。そのことが、その後の子どもとのふれ合いにおいて、さらに、子どもについての新しい感動的経験を可能にする。

こうした経験の積み重ねは、観察者自身の自己変革のプロセスであるが、この変革こそ、不断に成長を続けている子どもの保育に当たる保育者にとって必要であることを知った。そこで、今後の観察研究においては、どんな場で、いかにして、自己変革が起こっていかか、それが、学生の子どもも観や、保育観を育てる上にどう作用して行くか考えてみたいと思う。

終りに当たって、長期間本校学生のために観察の場を御提供くださいました、埼玉県下の公私立幼稚園の園長先生始め諸先生方に、心より御礼申し上げます。

〓 終り 〓

(埼玉県立教員養成所)

# 保育の体験と思索

## ——子どもの世界の探究——(三)

津 守 真

五月十二日



### 視線

Ka子は、はじめ部屋の隅の木の箱の中に座っていた。私が床に腰を下ろして、ブロックをつなげながらKa子の顔を見て、視線が合うと、私の視線をさけて目をそらし、身体をずらして、さらに箱の隅の方にゆく。私はKa子の方を見ないようにして、ブロックの籠をKa子と私との間において、ブロックをつなげる。しばらくすると、Ka子もブロックの籠に手をいれてつないでいる。

ビニールの袋を持ってきた子どもがあり、私に「砂利をいれていい？」というので、私は「いいよ」というと、庭に出てゆく。するとKa子も、その子について出てゆく。私はビニールの袋を渡すと、それに石をいれている。まもなく数人の子どもが、山の方

にゆくとき、「いく？」とたずねると、小さな声で「いく」と言  
って、子どもたちについて去る。

Ka子は、部屋の中で立って見ることが多かった子どもである。いままで私が傍にいつて遊ぼうとしても、身をよけて避けられてしまう。この日も正面から目を向けたら、Ka子は一層私から遠ざかった。視線には力があるようである。そこでなにげないかのように、——横から、間接に、物によってひきつけられるように、また、他の子どもたちの動きをさかんにすることにより——ふれてゆくと、いつのまにか一緒に動けるようになっていく。こういうことは、はじめての子どものふれ合いでは、しばしば経験してきたことである。視線はティンバーゲンが言うように(田口恒夫訳、ティンバーゲン『自閉症・文明社会への動物行動学的アプローチ』新書館一九七六年)その人の圧力を意識させ相手に不安を生じさせるので、人を意識させないようにしながら、自分

の活動を起こさせるようにすることがたいせつなことを、考えさせられた一例である。

#### 袋をわること

私が庭の出入口の階段に座っていると、男児のYとTがビニールの袋を持っていて、それに口をつけて息をいれ、袋の口をねじって持ち、叩いて割っているのに出会う。叩くとかかなり大きな音をたてて、ビニールの袋が破れる。それをくりかえしている。Tはうまく息をいれられなくて、私に息をいれてくれと持ってくるので、吹いて空気をいれてやると、自分でねじって叩く。これに皆に面白いらしく、傍にいた数人の子どもが、ビニールの箱から袋をとり出してきては、息をいれて、パンパンと割っている。これは偶然に子どもが発見した遊びであるが、見方によれば高等な科学遊びである。子どもたちは袋の口をねじってゆき、袋のふくらみを圧してゆく。そしてたたくと大きな音がする。ビニールの袋は、口もとをねじるのがやさしいので、だれにでもできる。息をいれると袋がふくらみ、ふくらんだ部分の容積を小さくしてゆくと見た目にはちぎれるほどになり、それを叩くと袋が割れるという圧力の原理を、行動面で、感覚的に体験しているとも言える。概念的、論理的理解に先立って、こうして自発的に獲得し

た直観的把握が、科学的理解の基礎になっているのだと思う。けれども、それだからと言って、みんなに袋割りを経験させようとして、子どもを一例に並べてやらせたのでは、もはや違うものになってしまう。こういうことは思いがけないときに起こるので、おとなとしては、ビニールの袋をそんなにたくさん使ってはいけなしいのではないかと消極的な気持ちになりやすい。しかし、こういう偶然の機会に、貴重な体験をすることが多い。それを見逃さずに、思い切ってやらせてやりたいと思う。

#### 怪獣になること

三歳児のこの子どもたちは、怪獣やスーパーマンになって暴れることが多い。いまこの文章を書いている九月のある日、幼稚園全体で、朝、登園して間もなく、九時半ころから十一時の降園近くまで、小運動会が行なわれたことがあった。そのための練習というようなことは、このクラスでは一切していないが、この日は、園庭で、遊戯や、球いれ、綱引きなどを、大きい組の子どもたちと一緒にやったり、見物したりして過ごした。その日は、帰りげに、いつもよりも暴れている子どもが多かったが、降園になって後、数人の子どもたちが、母親が翌日のバザーの準備のために、一時間程度で遊びながら母親を待っていた。その間の主な

遊びは、いつの間にか怪獣ごっこである。子どもたちは、キレンジャー、アカレンジャー、アオレンジャーになって、ジャングルジムの上からとびおりて、私をドラゴンにしてとびかかってくる。他のことは考えられず、自分が超能力を持って力一杯とびかかる。私にとっては、怪獣は、一時のまねごとであるが、子どもにとっては怪獣になった自分が実在しているかのようなのである。私は、Ta、Yu、Sと追いかけたり、追いかけられたり、取っ組み合ったりして、ひとときを楽しんだ。

この怪獣ごっこがはじまると、止まるところがなく暴れることがつづくので、どうしたらよいかと思うことが、このクラスの一学期に何度かあった。子どもにとって、怪獣ごっこは何であるうか。これは興味深い問題であるので、このクラスで私が経験した怪獣ごっこから、幼児と怪獣のことを考えてみたい。

### 五月十九日 雨

この日は朝から雨で、子どもたちは全員室内で遊んでいた。私はいってゆくとすぐに、数人の男の子たちが、私を目がけてブロックを投げたり、げんこつで叩いてきたり、大さわぎになった。私は部屋に入っただけだったので、その前の様子もわからず、とびかかってくる子どもの相手をしていった。子どもによ

って、とびかかってくる仕方が違う。MくんとNくんは、いちばん力が強く、頭突きやげんこつでとびかかっていると、相当痛い。Sは弱々しくかかってくる。ロボットと自分でも言っているが、自分がロボットにならないければ叩くことができないみたいである。気がつくとき、いつも私の傍にきたことのない女兒のKa子が、小さな声ではつきりと、「マジンガー」と言ってブロックを私の方に差し出している。言葉で怪獣の名前を言う子もあるし、ただ暴れているだけの子どももある。一番強いMくんは、私が一寸強く押えたら、すぐに泣いてしまう。私は床に座って相手をしていて、この日はかなり力一杯かかってくる子どもが多く、いつ果てるともわからず、相当痛かったが、やめにしようと言う気にはなれず、違う活動に持っていったらどうかと思ひ、あるところで私は立ち上がって、絵の道具の出ている机のところにゆき、腰をおろした。

するとすぐに、暴れていた男の子たちはそこに集まってきた。いちばん暴れていたMくんは、マジックで紙の上に手早くぐるぐると、力強くかいた。いま暴れたばかりのエネルギーを、絵としてあらわしたようなものである。すぐにもう一枚と紙を要求するので出してやる。おとなしい子どもたちの何人かは、これを機会に絵をかきはじめるが、暴れていた子どもたちは、力強くぐるぐ

るとかくと、数人の子どもで紙をひっぱりあって、破いてしまった。怪獣になって暴れていた子どもたちは、絵をかいても、それは怪獣になって暴れていたことのつづきである。かくところに興味があるのではなく、引張って破くのも描画の一部である。同様のことが翌週にも起こった。

#### 五月二十四日

いつも暴れるMくんとNくんが、庭から入ってきて、私をみつけると、私の後側にまわり、たたいたりぶったりして力一杯かかってくるので、私は立ち上がって相手をする。肩車をしたり前まわしをしたり、相当相手をして、少し途切れた時に、机の上におら半紙を出して、私も少しかきはじめると、みんなとやどやと入ってきて、すぐにかきはじめる。落ち着いてかきはじめる子もいるが、MやNはあまりかかないで、紙をもっとほしがる。その紙を自分のわきのために置いて、なおも紙をほしがる。いままでもこういうことに何度も出会ったが、このようなときには、紙をやりすぎないようにと、つい小さな気持ちになつてしまう。こういうときの子どもにとっては、かくという事は、もはやどうでもよいことで、おとなしくかいている子どもにはおとなが優しく見えて、この子どもたちには拒否的な眼を向けていることが、根本に

あるのではないかと思う。そのうちにその子どもたちは、サインペンを両手につかんでもってゆくので、私はそれをとり返して箱の中に入れて、なおもひとかかえつかんで、机の下にもぐる。「サインペンは使うだけね」と私が言ったからか、この子どもたちは、さっと立ち去ってしまった。もともと絵をかきはじめたのは私で、子どもたちはそんなに本気でかいていたとはいえず、暴れることのつづきをしていたように思われる。私がつつこの子どもたちと暴れることの相手をしていたら、事態は違っていたであろう。私が「サインペンは使うだけね」と注意をすれば、私の関係はそこで終りになるのも当然である。(なんと愚かなことを言ったのだろうかと思う。幼稚園にいくと、家庭では言わないことを言ってしまうのは何故だろうか。)MaくんとNaくんと私との関係は、この日はここまでで終るが、このことは後にまで尾をひくことになる。そのことは、表題を改めて、後にふれることにする。

ここに述べてきた、暴れること、また怪獣になって暴れることは、単にテレビの怪獣のまねをしているのではないように思われる。この子どもたちの内心には、暴れなければならぬ動きがあるのだらうと思う。暴れなければならぬ心の動きがあると

きに、それが怪獣という形をとるのではないだろうか。つまり、怪獣の模倣をして怪獣になるのではなく、怪獣のようにめっちゃくちゃに暴れまわる心の動きがあるから、怪獣になるのであろう。

このことは、丁度同じころ、知恵理れの子どもToにも観察された。

## 五月一日

Toは、怪獣の絵本を切り抜いてもらうことを好む。この日も、

母親に、厚紙の絵本からマジンガーをいくつも切り抜いてもらっていた。怪獣の玩具を手持っていたり、こうして怪獣を切り抜いてもらうのをじっと見ていて、それをいくつも手に持って動きまわることは、この子ども一日の生活の大きな部分を占めている。まもなく母親が見えないところでも平気になり、すべり台の上からボールを投げる。また、戸棚の高いところへ上がって、うれしそうに笑う。Toがこんなにうれしそうな顔をするのは珍しい。知恵おくれの子どもには、高いところへ上がることを好むものがしばしば見られる。ふだんはめられることが少なく、困ったといわれ、これもまだできない、あれもできないといわれて毎日を過ごしている子どもが、おとなの頭よりも高いところへ上がって下を見下ろしたときには、はじめて優越感を感ずるのではないかと思う。おとなの手の届かない高いところへ上がったときの

この子どもたちの明るい表情は、そのことを示しているように思

う。  
Toが高いところへ上がってボールを投げおろし、下を見おろして大声で笑うのは、マジンガーのまねをしてそうしているのではなく、こうして高い所から下界を見おろして大声を出すことが、彼にとってのマジンガーだと考えた方がよいであろう。

三歳児のMくんたちの場合も怪獣になって暴れるとき、止まるところがないかのように暴れつくすのは、この子どもたちが怪獣のまねをしたからそうなのでなく、この子どもたちが、ある枠をはずれたとき、めっちゃくちゃに暴れまわりたい内心の動きの方が先にあるからと考えた方が、よりよく全体を理解できるように思われる。

この怪獣になって暴れる子どもたちとつき合っていて、顕著なことのひとつは、ちょっと強くこころがしたり、どこかにぶつかったりすると、すぐに泣いたり、べそをかいいたりすることである。こういうのを見ると、彼らは本心は弱いだけけれども、怪獣になっていられる時だけ強くなっているのではないかと考えたくなる。実際、この子どもたちは、家庭で、母親の前では、いうことをきく良い子であることが多いらしい。しかし子どもの中には、

自分らしさを發揮して動きまわりたい本性があるので、それほどこかでないではないであろう。母親や教師の前で良い子になつてゐる子どもが、おとなの見ていないところでめっちゃくちゃな振舞いをするこがしばしばある。ふだんの生活の枠の規制力が強いほど、自分らしく暴れまわりたい内心の動きは、その枠の外で、原始的な形で出るであろう。このことは、おとなの生活の中でも体験されることである。

現代の子どもが、テレビの怪獣ものに熱中するのは、テレビの怪獣の刺激の強烈さもあるだろうが、それに心をとらえられるだけの生活の地盤がある。都市生活ではとくに、極度に狭い住の空間、外に開放的でない閉じた空間が、子どもの生活空間として、生まれたときからあたりまえになりつつある。それに加えて、母親の目がいつも子どもの行動の上に注がれている。階段の下、納戸の隅、物置の裏など、おとなの目からかくれた遊び場もない。そのおとなの目が、すべてを包容する大地の目、春の暖かさの目の目であるならばよいのだが、母親の目が、管理し評価する目となりつつある。いけない、あぶない、もっと上手に、もっと早く、ということが子どもをとりまいて、子ども自身が自分で十分に力を發揮して何かをやりとげることができない。おとなの目には、それがあまりにも小さくつまらないように見えて、子どもに

とつて、それがどんなにたいせつなことであるかが見えない。子どもは、こんなに小さいときから、おとなの目に良い子になるとにエネルギーを費やしてしまい、自分で周囲の世界を楽しみながら自己充実する生活を持つことができない。それでは、子どもでありながら小さなおとなになってしまう。

この子どもたちが、ふだんの生活の枠からはずれて、怪獣になつて暴れるとき、破壊し、ふみつけ、制御なしに力一杯ぶつかり止まるところなくエネルギーが噴出するので、相手をしていて閉口することがしばしばあるけれども、その中に、かえって子どもらしさにあちこちでふれることができるような気がする。そして、彼らが怪獣ごっこをして一時間も遊んだ後のすがすがしい表情は、全く幼児の表情であるのを見て、私もうれしくなる。

怪獣は、ギリシャやエジプト、中国や日本の古代から、空想上の動物として人々の間で信じられていたところをみると、怪獣な形をした暴力を揮う力は、昔から人々の心の中に根強く存在していたと考えられる。それは人間の内奥にあって、未だ定まった形をもたず渾沌として、明瞭な意識に上らない原始的な衝動のシンボルである。時によっては、それは人間の破壊的側面や、みたく側面のシンボルである。英雄が怪獣と戦うのは、自分の中にあ



— 図書紹介 —

マーガレット・ミード著

女として人類学者として

和智 櫻 子 訳

平 凡 社

る破壊的側面を意識に上らせることによってコントロールしてゆくこととする戦いであるとも考えられる。このような観点からみるならば、子どもが怪獣ごっこで怪獣と戦うのは、それによって、ふだんは発揮されない自分の力を認識してゆく過程であるともいえる。

また、昔から、怪獣のモチーフが社会に流行する時は、専制君主の悪政の時代か、無能な王国の兆と言われていたという学者もある。その時代考証は別として、現代が幼児にとつては、生きにくい時代であることはたしかであろう。ギリシヤやエジプトの古

典的怪獣よりも、現代の怪獣は更に醜悪で、刺激的であり、その破壊力の規模も大きくなっている。現代には幼児の自然な心の成長を妨げ、精神的な歪みを生み出すような力が、幼児の身近な所に一層大きく動いているといえよう。それは私共自身の心の中にもあつて、幼児の心を歪める力としてはたらいっているのではないだろうか。幼児とふれるときに、自ら注意せねばならぬことであると思う。怪獣のことについては、もっといろいろと事例に当たり、文献を考察すると、新たに発見することも多いだろうと思うが、ここではこれで止める。

(つづく)

マーガレット・ミードは一九〇一年に

ている。

アメリカ東部のフィラデルフィアに生まれ、五〇年間にわたって活躍してきた女流人類学者である。ミードの父方の祖母は結婚後夫と共に大学に通ったし、母はミードを生む時博士論文を書いていたという、当時としては大変進んだ家庭に育った。彼女自身は、三度結婚して三度離婚するという数少ない女性の生き方をし

ミードのように女として自己に忠実な生涯を送ることのできる女性に対して、強い羨望を感じるとともに、現在の私たちがどう生きるかをも各行間から問いかけられているように感じる。

(山道 陵子)

\* \* \*

## 母子関係の理論

### ① 愛着行動

J・ボウルビー 著  
黒田実郎  
大羽泰 共訳  
岡田洋子  
岩崎出版社

本書はJ・ボウルビーの Attachment and Loss 全三巻のうち第一巻「Attachment」の全訳である。ボウルビーはフロイドの後をついで、初期の母子関係についてすぐれた業績をあげているといわれている。一九五一年 Child Care and the Growth of Love を著わし、(黒田実郎訳『乳幼児の精神衛生』岩崎出版社)「母性保護の喪失による不幸な結果と、それを防止する対策について言及したが、そのような不幸な結果がなげもたら

されたかという点についてはほとんど触れられていなかった。……その理由はその頃には、このことを説明するだけの適切な知識や資料がなかったからである。

……(はしがきより)その後、同僚のJ・ロバートソンと共同研究に入り、乳幼児期に母親と離別した子どもの人格発達について組織的な観察、研究を行ない、その成果をまとめる段階で、観察資料だけでは不十分だと思ふようになり、理論的考察を加え、本書の誕生となったのである。

Attachment (愛着) ということばはここ数年の間に、広く一般に知られ、使用されるようになったが、前述の著書の中では全く使われていなかったのである。

ボウルビーは本書の中で、愛着行動を「母性的人物へ最も接近した状態を保持するように幼い子どもを導く行動」又は「母親に対する子どもの結びつき」と呼

んでいる。彼はこの愛着の発生の起源について、豊富な資料と文献を駆使して、新仮説、愛着行動制御説 (control theory of attachment behavior) を確立した。従来の学説を四つに分類し、それぞれ、二次的動因説、一次的对象吸引説、一次的对象密着説、一次的復帰願望説と名づけ、それぞれについて吟味、批判を加え、不備を指摘し、愛着行動は重要な社会的行動の一つであると同時に、固有の生物学的機能が含まれていることに着目した。そこで彼は本能的行動としての基礎を求め、実に本文の二分の一を占める膨大なスペースを本能的行動の考察にあてた(第II部)。最近の分析的生物学と制御理論の発達、比較行動学、実験心理学、及び神経生理学の成果が統合されて、本能理論の基礎が形成されたことを見出し、彼の愛着行動の制御理論を提出するに至ったのである。第III部は愛着行

動一般について動物のレベルを含めて詳細に考察し、第Ⅳ部（人間における愛着行動の個体発生）で、人間の新生児からの原始的反応の観察と、愛着行動パターンの発達段階や経過についての精密な記述と考察を行なっている。

この本はただ、資料や文献の総覧といった性質のものではなく、著者の愛着行動に関する新理論提出のための試論であり、基礎づけの論述である。おびただしい資料や文献が縦横に駆使されているが、そこには適切な選択と批判がある。母子関係について今までオーソドックスな権威を持っていたフロイド等の精神分析理論や、学習理論が厳しく批判されているし、ピアジェの自己中心性の概念や、スピッツの「八か月不安」、見知らぬ人への不安」の見解などに対しても独自の立場から反論を行なっているのを見

ることができる。それは正当な批判であり、Attachment という一つの事柄を究明するためには一事もゆるがせにできない著者の態度はまさに行動研究に取組む科学者としての真髓であるう。

訳も流暢で、よく日本語になっていると思われるが、中に用語の扱い方が適正でないように思われる箇所が二、三あるのが気になる。ことに動物行動の用語で、同一の原語なのに、初めの箇所と後の方とでは全く異なって取扱われているところがあり、これは訳者の間で、全編を通しての照合や統一をとる余裕がなかったためかとも考えられる。また、訳者は動物行動に関してはあまり慣れていないためかとも思われる。全体の流れには殆ど影響がないのではあるが、私には少々残念なことに思われるのである。

（浅見千鶴子）

### 教育改革者の群像

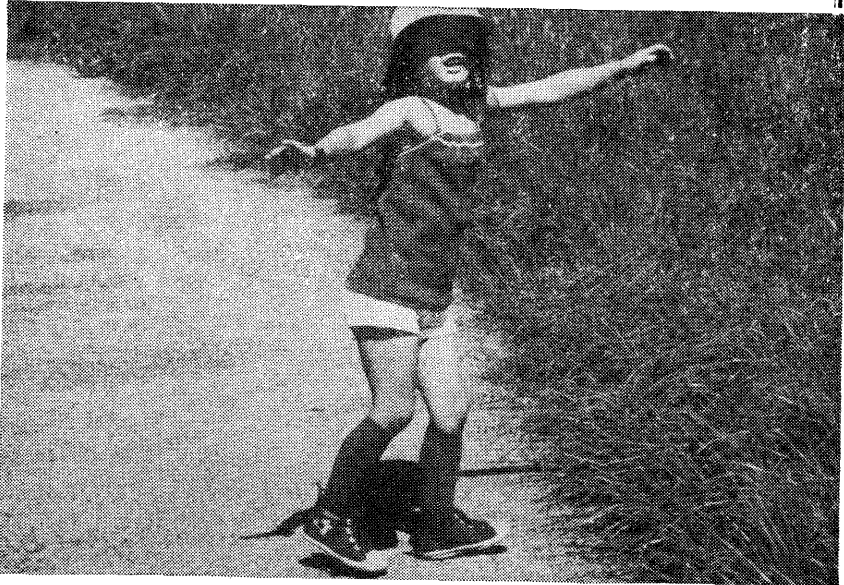
中野 光 著  
国土社

本書にとりあげられた八名の教育改革者たちは、いずれも大正期において精神的に活躍した人たちである。その中の一人に北原白秋がいるのは興味深い。また大正デモクラシーといわれる歴史潮流に支えられた改革運動を、主体的になつた多くの教育改革者たちのイメージを、より具体的に想像できるように紹介している。それ故、大正期の教育史を血の通った内容のあるものにしてている。同時に同著者の『大正自由教育の研究』の一読をもすすめたい。

（山道陵子）

少女 (その3)

写真撮影 西本 真





\*\*\*\*  
ミミズのゆくえ  
\*\*\*\*

「せんせいミミズとりについてきます」夏前から続くほとんど毎日のこと。幼稚園のミミズたちもここに住みついたのが運のつき。毎日胆を冷やしているに違いない。

ふとぬけたオオバコの根元の土の中からミミズが出てくる。爪の中を真黒にして穴を掘る。動くものを見つけた喜びか、皆の気味悪がるものを持てるという英雄的喜びか、それぞれに違った思いで触れているのであろうけれど。

こんなにすばらしいおみやげは二つとないという顔をして、何十四と袋に入れ、子どもは意気揚々と帰るのである。その努力の結晶を、家庭ではどう処理するのであるか。ある母親の報告を御紹介する。

\* \* \* \* \*  
子どもが「おみやげ」として、幼稚園か

らミミズをビニール袋に入れて持ち帰って来ましたが、最初はびっくりさせられませんでした。というのは、幼稚園に入る以前は、家の中で子どものそばに小さな虫が飛んで来ただけでも「こわい」と言ってしまうのをかいていたものです。ミミズは、家の周囲にも土を掘ればおりますが、その頃は確か、ミミズのニョロニョロ動く姿を見て恐ろしいのか気味が悪いのか、妙な顔をして後ずさりしていたように覚えています。

ところが最近では、「先生にリボンをつけてもらったんだからお父さんに見せるんだ」と言つて、ビニール袋に入れたミミズを玄関に置いておきます。私たちは、やはり何となく気味が悪いものですから「外へ捨てなさい」とか、あるいはまた、ごまかそうとして「かわいそうだから逃がしてあげなさい」と言ってみたりするわけですが、がんとして捨てようとしません。それ

どころか、近所の友だちにも「幼稚園でつ

かまえたミミズだよ」と言つて袋から出し、手でつまんで得意げに披露しています。それで、いいかげん干枯びて死にかけると逃がすのは（私たちの気持ちとしては捨てるんですが）、いつも父親の役目です。

夏休み中、北海道の祖母のもとへ行つていたときも、太いを見つけて「おばあちゃんミミズだよ。幼稚園にもいっぱいいるんだよ」と、指でつまんで得意になって見せていたようですし、また、ミミズに限らず、つい先日などはナメクジを手にかけて「お母さんナメクジってどうしてベタベタするんだらうね」などと不思議がっていました。

このように、以前では考えられないほど子どもがたくましく成長？したわけですが、私たちとしましては、ミミズが、もう少し可愛げのあるものにならないだろうか、無理な望みを持っておりませう。

（河井祥子）

# 幼児の心身発達と環境(後)

—運動能力・社会適応を中心として—

奥平洋子・星 永



## 研究結果と考察

結果を分析する順序としては、一、今回の運動能力テスト結果を全国平均と比較し、この保育園における運動発達の姿をみる。  
二、運動能力と社会適応性など各要因間の相関分析を行なう。  
三、各要因の働き合いをふまえた上で、一人一人の子どもの全体像を把握し、保育の方向付けを行なうための事例研究を行なう。

### 一 運動能力テスト結果

運動能力の発達をみるには、各種目別テスト結果を年齢別平均値に整理し、これを全国平均値と比較するとよいが、今回は被験児が少ないので、園児全体の五段階値分布を調べ、これを全国平均分布と比較し、本保育園児の発達傾向をみた。

#### (一) 体支持持続時間

図1(イ)にみるように、段階2が40%、3が36%を占め、段階4、5の占める比率が低い。つまり、分布が全国平均より低い段階にずれており、したがって、本保育園の子どもは相対的にみて、腕・肩の筋持久力や精神的ながんばりにおいては劣っているように思われる。

#### (二) 立ち幅とび

図1(ロ)にみるように、平均水準3を示す子どもが約50%を占め、4、5がやや少なく、2が若干多い。非常によい子、わるい子が少ないという姿を示す。一気に強い筋力を出し、瞬発力が関与するこの運動では、ほぼ平均的な発達を示しているといつてよいだろう。

(三) ソフトボール投げ

図1(ハ)にみるように、段階3が67%と全体の三分の二を占めている。段階5と段階1を示すものはほとんどなく、段階4も少ない。全体として立ち幅とびと同じような分布型を示している。この運動には瞬発力と調節力が関与するが、これらはほぼ平均的な発達を示しているといえよう。

(四) 両足連続とび越し

図1(ニ)に示すように、段階4が全体の40%を占め、段階5と3が約30%を示すのでこれではほぼ100%となる。1、2はほとんどなく、分布の山は完全に一段階高い方にずれている。これは、図1(イ)にみられる体支持持続時間の分布と対照的な姿を示している。この運動には主として全身の調整力や敏捷性が関与しているが、これらはよく発達しているとみてよいだろう。

(五) 二十五メートル走

図1(ホ)に示すように、ほとんどの子どもが段階3と4にあり、1、2、5の段階は少ない。走力は日常のあそびに含まれる基本的運動の一つであるが、この保育園の子どもたちは全般的にみてかなりよく発達しているとみられる。

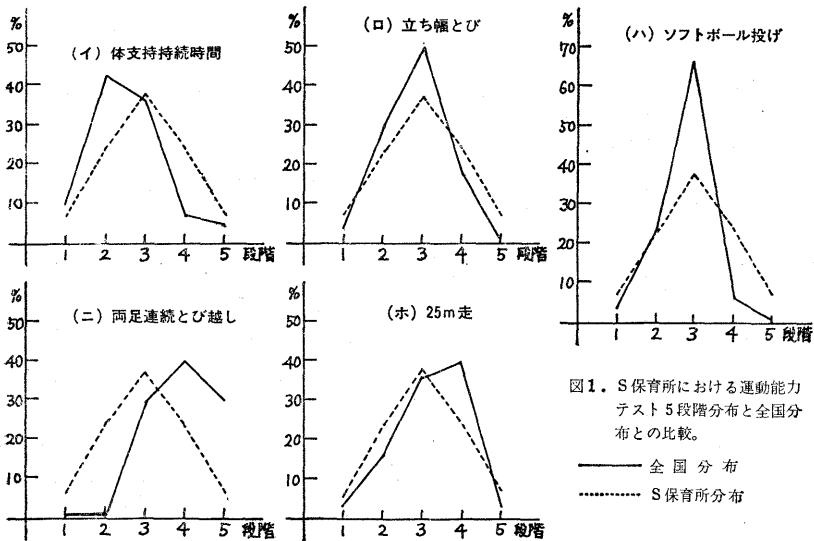


図1. S保育所における運動能力テスト5段階分布と全国分布との比較。

—— 全国分布  
 - - - - S保育所分布



格	因子別行動評定						体位(4段階)			両親の運動的要因						食事(3)		帰宅後の遊び				
	情緒安定	気質安定	慎重	自己主張	創造性	社会活動性	感覚運動	身長	体重	胸(カウプ)	機能(5)		経験(有0)		興味(有0)		牛乳	肉食	家の内・外	熱(4)	中度(4)	親の許容
											父	母	父	母	父	母						
B	B	B	B	A	A	A	1	1	4	3	3	X	0	0	0	3	3	半	4	3		
E	C	E	C	E	D	E	1	1	2	5	4	0	0	0	0	3	3	半	4	4		
A	C	C	C	B	B	C	3	4	4	3	3					3	3	外	3	4		
C	D	C	C	C	D	D	2	4	4	3	3	0	0	0	0	3	1	外	4	3		
B	B	A	D	A	A	A	4	4	4	3	4	1	X	X	0	X	3	3	外	4	3	
C	A	B	D	B	B	C	3	4	4	3	5	5	0	0	0	0	3	3	外	4	2	
A	A	A	B	A	A	A	3	2	2	3		2				3	2	半	4	2		
E	D	D	B	E	C	B	3	4	3	2		3		X		X	2	2	半	3	3	
B	A	C	D	C	B	C	4	4	4	3	3	3	0	0	0	0	3	2	内	3	2	
E	C	C	B	B	A	D	1	2	4	3	3	4	0	0	0	0	3	2	外	4	3	
D	D	E	B	E	C	E	1	2	4	3	3	3	0	0	0	0	3	2	外	3	3	
A	E	E	C	A	B	C	4	4	4	3	4	3	0	X	0	X	3	2	外	3	2	
E	D	D	C	C	E	A	3	2	4	1	4	4	X	0	0	0	2	3	半	3	3	
C	B	B	A	C	A	A	3	3	4	3	3	3	X	X	X	0	2	1	外	4	4	
E	D	E	A	A	A	A	2	3	4	3	1	2	X	X	0	0	3	3	外	3	3	
D	3	B	E	D	D	D	1	1	4	3	4	2	0	X	0	X	2	2	外	3	3	
A	D	D	C	D	D	E	1	2	3	3	3	2	X	X	0	0	2	2	半	4	4	
B	A	A	D	C	C	A	2	1	4	1	5	5	0	0	0	0	3	3	内	4	2	
A	A	A	C	A	B	C	1	2	4	3	3	2	X	X	0	X	2	2	半	4	3	
E	E	E	A	C	B	D	4	4	4	3	3	3		0		0	3	3	半	4	4	
D	C	B	D	C	C	C	4	4	4	3	4	2	X	X	0	0	2	2	半	3	3	
A	C	B	D	B	C	B	1	2	3	3	3	3	X	X	0	X	2	2	内	3	2	
D	B	D	A	E	C	C	2	4	4	3	3	3	X	X	X	X	3	2	外	2	2	
D	C	C	D	E	E	E	2	1	1	1	3	3	0	X	X	0	2	2	外	3	3	
B	B	D	E	C	E	D	1	1	3	2	3	1	X	X	0	X	2	2	内	3	2	
B	E	E	E	B	E	B	1	1	4	3	5	3	0	X	0	X	3	2	内	1	2	
B	E	C	E	D	D	E	2	4	4	3	5	3	0	0	0	0	2	2	外	4	2	
E	C	C	A	D	C	A	4	4	4	3	4	3	0	0	0	X	2	2	内	3	1	
C	D	B	E	B	D	B	1	1	2	3	3	3					3	1	外	4	2	
C	A	A	D	E	E	B	1	1	1	1	3	3	0	X	X	0	3	2	内	3	2	

表 1. 各要因別個別資料

児童名	生活年齢	同胞構成	I、Q	運動能力テスト (5段階)						基本動作			身辺自立度	社会適応	性 社会活動性
				持 続 時 間	立 巾 跳	ソ フ ト 投 げ ポ	続 両 跳 足 越 連	25 m 走	合 計	安 歩 行 定 の	器 手 用 先 さ の				
Y (ㄗ-スA)	4:3	WWⓂ	110	5	3	3	5	4	20	4	4	5	A	A	
R (ㄗ-スB)	4:11	ⓂM	127	3	4	3	5	4	19	2	4	2	E	E	
M (ㄗ-スC)	3:9	MⓂ	111	4	3	3	5	4	19	4	4	3	A	A	
K	4:4	ⓂW	100	3	4	3	5	4	19	3	2	3	D	B	
R (ㄗ-スD)	4:2	WⓂ	112	2	3	4	5	5	19	5	4	5	B	B	
M	4:5	ⓂMM	111	3	3	3	5	4	18	5	5	3	B	C	
Y	6:3	Ⓜ	104	3	4	3	4	3	17	5	5	5	A	A	
S	4:9	ⓂM	105	3	2	3	5	4	17	1	1	1	D	C	
H	5:10	ⓂW	114	3	3	4	4	3	17	4	4	2	A	B	
U	4:11	MⓂ	122	2	4	3	4	4	17	5	3	4	B	A	
M	3:9	ⓂM	111	3	4	3	4	3	17	3	3	2	B	B	
K	5:10	MⓂM	100	2	3	3	4	4	16	5	4	1	B	A	
M	3:10	WⓂ	113	4	2	2	5	3	16	2	3	1	E	E	
F	5:5	WWⓂ	115	2	3	3	4	4	16	5	5	4	C	B	
H	5:11	WMⓂ	113	3	3	3	4	2	15	5	4	4	A	A	
H	5:8	WⓂ	118	2	3	3	4	3	15	2	1	3	E	D	
S	5:3	MⓂM	105	3	2	3	4	3	15	4	2	2	C	C	
Y	5:10	WⓂ	100	2	3	2	4	4	15	3	3	4	A	C	
M	5:1	MⓂ	128	3	3	3	4	2	15	4	4	5	B	C	
Y	5:7	MⓂ	108	2	2	3	3	4	14	3	2	2	C	B	
T	5:6	ⓂM	103	2	2	3	3	4	14	2	2	4	B	C	
Y	3:10	ⓂM	123	3	3	3	3	2	14	1	3	2	C	C	
M	4:0	ⓂWW	113	2	3	3	3	3	14	2	2	2	D	C	
M (ㄗ-スE)	5:4	MⓂ	103	2	3	2	3	3	14	3	3	3	D	E	
T (ㄗ-スG)	5:2	ⓂM	121	2	2	2	3	3	12	1	1	1	D	D	
U	4:5	MMⓂ	102	1	2	2	5	2	12	1	1	1	E	D	
S	4:0	ⓂM	117	2	1	2	4	3	12	2	1	2	C	C	
N (ㄗ-スH)	4:1	ⓂM	110	1	2	3	3	3	12	3	2	3	D	D	
K	6:4	Ⓜ	90	2	3	2	3	1	11	1	5	2	D	D	
R (ㄗ-スF)	5:4	MⓂ	113	1	2	1	3	2	9	3	5	5	D	E	

以上の五種目の結果を検討すると、跳ぶ、走る、投げるなど基本的運動はほぼ平均的な発達を示している。特徴としては、体支持続時間のような腕・肩の筋持久力、及び精神的がんばり・粘り強さを要する種目は劣っている。反面全身の調整力や敏捷性を要する両足連続とび越し、筋力や神経系の働き・瞬発力を要する二十五メートル走がすぐれている。これは北礼子氏が行なった東京中野区の幼稚園児の結果とよく似ており、狭い空間で遊ぶ経験が多いことから、調節力(身のこなし)や敏捷性は発達するが、自然の環境で木登りをしたり、長時間走りまわったりといった運動経験が乏しく、筋持久力や粘りが育ちにくい結果ではないかと解釈される。つまり、都市型の生活環境を反映する運動能力の発達を示すとみられ、今後この面を考慮した体育指導を行なうことが望まれる。

## 二 各要因間相互分析

運動能力を中心として、保育場面でみられる社会適応性やその他の要因間の関連をみるため、各資料を整理し、運動能力テスト得点の高い者から順次並べ、表1のような一覧表を作成した。これをみると、一人一人の子どもについて、各要因の働き方は実にさまざまである。運動能力のよい子必ずしも社会適応得点が高い

とは限らない。にもかかわらず表をよくみると、運動能力の高い子どもの方に、低い子どもにおけるよりも、社会適応得点の高い子が多く含まれているのに気づく。また母親の運動要因や帰宅後の遊び要因と、運動能力の間にも一定の傾向が存在するようである。そこでこれを統計的に確定するため、相関分析を行ない、相関係数を算出した。(相関係数 $r$ とは片方が高い時は必ずしも一方も高いということ、0は全く関係なしということで、数値はその間で示される。マイナスは逆の相関を示す。なお一部を除き、 $\phi$ 相関係数を用い、有意性はカイ自乗にて検定した。危険率は $P$ で示す)

(一) 運動能力と社会適応性との関係

(イ) 方法二(一)(注・前回掲載分参照)の保育者による社会適応性評定得点を集計し、順位をつけ、これと表1にある運動能力テスト合計点の順位を用い、 Kendall's  $\tau$  の順位相関を算出し

表2 運動能力と性格評定

性格因子	運動能力	運動能力テスト		$\phi$ 相関係数 及危険率(P)
		高	低	
社会活動性	高	11名	3名	$\phi = 0.621$ ( $\chi^2 = 11.552$ ) ( $P < .01$ )
	低	3	13	
情緒安定性	高	7	12	$\phi = -0.259$ ( $\chi^2 = 2.010$ ) ( $P < .20$ )
	低	7	4	
気質安定性	高	7	7	$\phi = 0.062$ 有意差なし (N.S.)
	低	7	9	

たところ、 $R_{11} = 0.395$ であった。運動能力の高い子どもは、社会適応でも高い得点を示す傾向があるといえる。

(ii) 方法二(三)の保育者による性格評定得点を集計し、(a)社会活動性、(b)情緒安定性、(c)気質安定性に運動能力との相関をみた。この場合順位相関をみると結び(同点)が多いので、中央値で両資料を分割し、 $2 \times 2$ 分割表による $\chi^2$ 相関係数を用いた。(以下の相関分析はすべてこの方法による) その結果は表2の通りで、運動能力と社会活動性とは $0.621$ の高い相関を示す。情緒の安定性とは統計的に有意ではないが、傾向としては逆の相関を示している。

(iv) 方法二(三)の保育者による因子別幼児行動評定を集計し、(a)慎重さ、(b)自己主張、(c)創造性、(d)社会活動性、(e)感覚運動的活動別に運動能力との相関をみた。表3にみるように、幼児の行動を因子別にみると、自己主張と運動能力との相関が $0.535$ とかなり高くみられ、次いで社会活動性が $0.339$ の相関を示している。慎重さ、創造性、感覚運動的活動では有意な相関はない。以上三つの評定を通じていえることは、運動能力は子どもの活動の個人的側面より、対人的・社会的側面と関連を持っていることが示されており、集団の中での活動水準、適応水準の高さと関連するといえよう。

(ii) 運動能力と知能との関係

今回の研究では、鈴木ビネー知能検査を実施し、知能指数と運動能力テスト結果の相関をみたが、有意な関係が見出されなかった。これは、(1)知能を構成する因子も単一でなく、記憶、判断、推理、言語、操作等多くの因子を含むので、単一IQでみる必要があるので行なつたようにこれらの知能因子毎にみる必要があるのではないか、(2)鈴木ビネー法は言語性検査が多いので、幼児の場合もつと動作性を含むものの方がよいのではないか、などが反省された。例えばWPPSI(ウェクスラー幼児用知能検査)を用いるとか、特に設計した課題を用いるなど今後検討を行なう要があり、今の段階では両者に相関がないとい切することは早計であろう。

表3 運動能力と因子別行動評定

因子別行動	運動能力	テスト		相関係数 $\chi^2$ 検定率(P)
		高	低	
慎重さ	高	7名	9名	N.S.
	低	7	7	
自己主張	高	11	4	$\phi = 0.535$ $(\chi^2 = 8.57)$ $(P < .01)$
	低	3	12	
創造性	高	8	7	N.S.
	低	6	9	
社会活動性	高	10	6	$\phi = 0.339$ $(\chi^2 = 3.453)$ $(P < .10)$
	低	4	10	
感覚運動的活動	高	8	7	$\phi = 0.134$ (N.S.)
	低	6	9	

(iii) 運動能力と日常的基動作との関係

表4 運動能力と基本動作

基本動作	運動	運動能力		φ係数
		高	低	
歩行の安定	高	9名	3名	0.464 (P<.02)
	低	5	13	
手先の器用さ	高	9	4	0.396 (P<.05)
	低	5	12	
歩行の安定+ 手先の器用さ	高	9	3	0.464 (P<.02)
	低	5	13	

表5 歩行の安定と手先の器用さ

手先の器用さ	歩行の安定	歩行の安定度		φ係数
		高	低	
高	高	10名	2名	0.659 (P<.01)
	低	3	15	

日常的の基本動作は、歩行の安定と手先の器用さに分け、各グループで個人別に相対評価を行ない、この結果と運動能力との相関をみた。表4にみるように、歩行が安定していること及び手先の器用さは、それぞれについてみても、或いは両要因を併せても(0.46)運動能力との間にかんがりの相関がみられる。つまり、運動能力は歩行や手先の運動など日常的基本動作がしっかり身につけていることと相関しており、日常経験の重要性が示唆される。なお歩行の安定と手先の器用さの相関は0.659であった(表5)。

表6 日常的基本動作と  
身辺自立・社会適応性

		基本動作		φ係数
		高	低	
身辺自立	高	10	6	0.491 (P<.01)
	低	2	12	
社会適応性	高	10	5	0.544 (P<.01)
	低	2	13	

表7 相互の関係

	運動能力	基本動作	身辺自立
基本動作	$\phi = 0.464$		
身辺自立	N.S.	$\phi = 0.491 (P<.01)$	
社会適応	$R = 0.44$ $\phi = 0.267$	$\phi = 0.544 (P<.01)$	$\phi = 0.267 (P<.20)$

(四) 日常的基本動作と身辺自立度、社会適応性との関係  
運動能力の基礎に日常的基本動作があることがわかったが、身辺自立や社会適応性との関係はどうであろうか。  
身辺自立度をグループ内相対評価し、基本的動作との関係をみると、表6のようになる。歩行の安定や手先の器用さは身辺自立に役立ち(0.491)、社会適応にも促進的な働きを示している(0.544)といえよう。  
以上みてきた運動能力、日常的基本動作、身辺自立度、社会適応性(方法二)による)についての相互の関係をみると表7のようにある。これらは相互に関連し合い、互いに促進的な作用を持つていと考

表8 父の運動要因と  
子どもの運動能力

父	子ども	運動能力		r係数
		高	低	
運動機能	高	5	6	N. S.
	低	7	9	
運動経験	高	7	7	N. S.
	低	4	7	
運動への 興味	高	10	11	N. S.
	低	1	3	
三要因合算	高	8	6	0.299 (P<.20)
	低	3	8	

表9 母の運動要因と  
子どもの運動能力

母	子ども	運動能力		r係数
		高	低	
運動機能	高	12	10	0.262 (P<.20)
	低	2	6	
運動経験	高	8	4	0.400 (P<.05)
	低	4	11	
運動への 興味	高	9	8	0.227 N. S.
	低	3	7	
三要因合算	高	8	2	0.537 (P<.01)
	低	4	12	

表10 運動能力と食事、  
体格の関係

		運動能力		r係数
		高	低	
肉食	多	6	3	0.263 (P<.20)
	少	8	13	
牛乳	多	11	7	0.355 (P<.10)
	少	3	9	
肉食+牛乳	多	11	6	0.413 (P<.05)
	少	3	10	
体格	多	8	6	0.196 (N. S.)
	少	6	10	

		体格		r係数
		長	短	
肉食	多	5	4	0.134 (N. S.)
	少	9	12	

高い(0.400)。これは幼児の場合運動機能そのものがまだ充分発  
 が、母には有意な相関があり、特に運動経験をもつことの相関が  
 れるが、表8、9のように、父の運動要因には有意なものはない  
 両親の運動的要因は、遺伝的素質として、また運動環境をつく  
 る人として、両面から子どもの運動能力に影響を与えると考えら  
 れるが、表8、9のように、父の運動要因には有意なものはない

関がある(0.413)。運動能力の高いことと体格のよいことは、  
 関連する傾向は認められるが有意ではない。肉食が多いことと体  
 格のよいこととの関係も0.134で有意ではないが、傾向としては認  
 められる。運動能力の高い子は活動量が多く、エネルギー消費と  
 の関係が高いと考えてよいであろう。

えてよいであろう。  
 (d) 運動能力に影響する要因(生育歴・環境調査)  
 次に運動能力の発達に関係をもつものとして、両親の運動要因  
 (遺伝・環境要因として)、本人の食事の好みや体格、帰宅後の遊  
 び要因との関係を分析する。

達していないので、今後それらの機能がのびてくる過程で父と相  
 関も出るものと予想されるが、現在は母の運動要因、主として運  
 動への親近性を持つことの影響が大きいように思われる。この要  
 因に関しては、運動発達の姿をさらに追跡してみる必要があるで  
 であろう。

子どもの運動能力との関係

(イ) 両親の運動機能・運動経験(選手経験)・運動への興味と  
 子どもの運動能力との関係

(ハ) 帰宅後のあそび要因との関係

〈遊び場所と運動能力〉 帰宅後主に外あそびが多いか、半々位か、または内あそびが多いかということ、運動能力との関係を見る。表11のように、内あそびを主とするものに運動能力の低い子どもが多い(0.360)。

なお「外あそびが多い」と答えたもののあそびの種類をみると、自転車のり、ボールあそび、砂あそび、野球など身体活動的なものが多いのに、「内あそびが多い」と答えたものでは、ミニカー、積木、ブロック、お人形、ままごとあそびなど静的なあそびが多く、内あそびが主となる子どもの方が、運動能力の発達が劣ることは当然予測されるところである。

〈その他のあそび要因との関連〉 母親が外あそびをしむけるかどうか、一人で遊びにゆく範囲の許容度が高いかどうか、友だちあそびを喜んでするかどうか、ということ、運動能力とをみると、表11のように、これらの要因の高いこ

表11 運動能力と帰宅後のあそび要因

		運動能力				χ <sup>2</sup> 係数
		良	やや良	不良	不良	
あそび場所	外あそび	4	4	3	3	0.360
	半々位	2	3	4	0	P<.10
	内あそび	0	1	2	4	
その他のあそび要因	外あそびを好む傾向大、許容度大、遊ばない傾向小、遊ばない傾向大	5	5	5	2	0.355
	外あそびを好む傾向小、遊ばない傾向大、遊ばない傾向小	1	2	4	5	P<.10

と運動能力が高いことは0.05の相関がある。友だちとあそぶ機会を持ち、外での友だちあそびに熱中することは、運動能力を高める働きをもつようである。

〈遊び場所と体格〉 表12にみるように、

外あそびを主とするものに体格のよい子どもが多く(0.360)、内・外半分位とするものと内あそびを主とするものに相対的にみて体格のよくないものが多い。子どもの身体発育にとって、外あそびは重要な働きをもつといえよう。

運動能力、食事、体格、遊び場所についての相互の関係をみると、表13のようである。これらは相互に関連し合い、互いに促進的な働きを持っているとみてよいであろう。

以上運動能力に影響を与える要因をみてきたが、両親特に母親の運動への志向性、外あそびをしむけ、これを許す態度はプラスの影響を持つこと、また子どもの行動で

表12 あそび場所と体格

あそび場所	体格	
	良	不良
外あそび	9	5
半々	3	6
内あそび	2	5

表13 相互関係

	食事	運動能力	体格
運動能力	$\phi=0.413$ (P<.05)		
体格	$\phi=0.134$ (N.S.)	$\phi=0.196$ (N.S.)	
外あそび	N.S.	$\phi=0.360$ (P<.10)	$\phi=0.330$ (P<.10)

みると、充分な外での友だちあそびを経験している者に運動能力が高い傾向が認められるといつていいであろう。

(六) 養育態度の影響

養育態度は、保護、統制、家庭の雰囲気、父の参加度の四つに分けて集計したが、ここではI保護的因子、II統制的因子と、運動能力、社会適応との関係をみる。

(a) 保護的因子と運動能力には相関はなく、統制的因子と運動能力では、統制が強くなると運動能力が低くなるという負の相関が、有意ではないが傾向として認められた。

(b) 保育者による三種の行動評定と、養育態度との関係を見ると表14の通りである。

保護的因子が高い、つまり過保護傾向があると、社会活動性(1-0.330)及び創造性(1-0.401)が乏しく、統制的因子が高いと自己主張(1-0.467)が弱く、社会活動性(1-0.401)が乏しい。また情緒的安定(情動的傾向の抑制)傾向(0.340)がある。

養育態度は直接運動に影響する面もあるが、むしろ保護と統制の働きにより、適応行動全体を通じて間接的に、運動能力にも影響しているとみてよいであろう。適度な愛情ある

表14 養育態度と子どもの行動評定

養育態度		I 保護的因子		II 統制的因子		
		高	低	高	低	
(i) 社会適応性	高	5	10	8	7	
	低	9	6	7	8	
		r係数		r係数		
		-0.267 (P<.20)		N.S.		
(ii) 性格評定	社会活動性	高	4	10	5	9
		低	10	6	10	6
			-0.339 (P<.10)		-0.277 (N.S.)	
	情緒安定性	高	9	10	12	7
		低	5	6	3	8
			N.S.		0.346 (P<.10)	
気質安定性	高	7	7	6	8	
	低	7	9	9	7	
		N.S.		N.S.		
(iii) 因子別行動評定	慎重さ	高	8	8	8	8
		低	6	8	7	7
			N.S.		N.S.	
	自己主張	高	5	9	4	11
		低	8	7	11	4
			N.S.		-0.467 (P<.02)	
創造性	高	4	11	9	6	
	低	10	5	6	9	
		-0.401 (P<.05)		N.S.		
社会活動性	高	5	11	5	11	
	低	9	5	10	4	
		-0.330 (P<.10)		-0.401 (P<.05)		
感覚運動的活動	高	8	7	8	7	
	低	6	9	7	8	
		N.S.		N.S. (P<.10)		

接触と、強制的ではないがリズムある生活が運動能力の発達にも大切であるといえよう。

三 事例研究

以上の各要因の相互分析をふまえて、一人一人の子どもにつき、日常保育場面や体育指導の時の行動観察もまじえて事例研究を行ない、その中から今後の保育の方向を検討した。全部につき述べ



られないので、運動能力テスト結果の高いグループ及び低いグループの各四名ずつにつき、事例研究の概要を述べる。(表1参照)

(一) 運動能力得点の高い事例

ケースA児(四歳三か月 男) 運動能力得点20

A児はこの研究対象の中で最も運動能力に優れており、なかでも体支持持続時間(得点5)に示されるがんばりや、両足連続とび越し(得点5)にみられる優れた敏捷性を身につけている。行動評定によると社会適応性がよく、これを因子別にみると、社会活動性、創造性、感覚運動的活動(各得点A)が優れている。保育場面における行動は自立的で、積極的に何事にも取り組み、がんばりやであると観察されている。両親の運動要因をみると、運動機能は普通だが父母とも興味を持ち、加えて母には運動経験があるなど、プラス要因が多い。帰宅後のあそびは、屋外・屋内半々だが、友だちとの外あそびには高い熱中度を示す。牛乳・肉食を好む。両親の養育態度は、気持ちは充分受け入れている一方、生活のきまりはきちんとしており、情緒の安定と自立への援助がなされている。これらが相関連しながらA児の社会適応性をたかめ、がんばりや敏捷性にすぐれた運動適応を発達させているとみられる。

ケースB児(四歳十一か月 男) 運動能力得点19

ケースAにつき、全体的に運動能力のよいB児であるが、内容的にみると、敏捷性や全身の調節力を要する両足連続とび越し(得点5)はすぐれているが、筋持久力や精神的ながんばりやを必要とする体支持持続時間は(得点3)相対的に低い。この状況はどこから生ずるのだろうか。B児の場合両親の勤務地が遠いため、二重保育され、両親と過ごす時間が短かく、暖かい接触や対話が少ない。行動評定では全般に社会適応性が低く、情緒不安定で慎重さに欠け、創造性も乏しい(各得点E)。日常の保育場面をみると、好きなことには熱中するが、みんなと一緒に行動ではさっと動けず、ふうふうした行動が多い。このような行動特徴が運動面にもあらわれているとみてよいであろう。また本児の示す高い運動能力は両親の運動要因、すなわち父母とも運動機能がよく、経験や興味を持っており、遺伝・環境的にプラス要因になっていること及び、二重保育先の家庭で小学二年生の男児とよくあそび、場所は屋外・屋内の半々であるが、家の中であそぶ場合にも、この男児と押し入れから飛び降りるなどの身体的活動を活発に行ない、本児の素質を経験の中で充分伸ばしていることによると思われる。

したがってB児については、運動面の指導というよりは、情緒

の安定や社会適応上の援助が大切であると考えられるので、家庭での接触についての両親との話し合いや、日常の保育活動を通して、もっと積極的自発的に集団内の活動が展開できるよう援助しようとの方向付けが行なわれた。

ケースC児（三歳九か月 男）運動能力得点19

帰宅後は主に外であそび、一週間あたりの外あそび時間は他児にくらべてかなり多い。運動能力テストでは、体支持持続時間（得点4）、両足連続とび越し（得点5）、二十五メートル走（得点4）など、敏捷性や筋力にすぐれており、運動量の多いことがその背景になっていると考えられる。反面両親の養育態度には、やや接触が乏しく放任傾向がみられるが、これらは、相対的に自己主張が乏しく（得点C）、気質安定性、慎重さ、感覚運動的活動（各得点C）など安定した個人活動がやや苦手であるなどの特徴を構成しているようである。

ケースD児（四歳二か月 女）運動能力得点19

D児は女子の中でも最も運動能力がよく、特に両足連続とび越し、二十五メートル走（各得点5）など敏捷性、身のこなし、つまり調整力がある。園での運動あそびでも、鉄棒やたいこ橋を器用にこなし、女の子としては活発な活動を展開している。このDの背景をみると、帰宅後の外あそび時間も多く、姉や近所の子と

もとボールあそびなどでよくあそぶ。その熱中度も高い。反面、園では着がえのおおそい子を手伝ったりするおしゃまでお姉さんの行動もみられる。家庭では行動の制限が少なく、のびのびした扱いをしている。

(二) 運動能力得点の低い事例

ケースE児（五歳四か月 男）運動能力得点13

ケースF児（五歳四か月 女）運動能力得点9

二卵性双生児であるEとFは二人共、やや神経質、虚弱な体質で休みが多い。また身体も小さく細い。両親とくに母親の養育態度は過保護傾向が強く、統制は弱い。このため社会適応性が低く（各得点D）、創造性（各得点E）、社会活動性（各得点E）が低い。しかし感覚運動的活動ではE児は低いが、Fは高く（得点E）、基本的動作のうち手先の器用さがよい（得点5）ことと関連し、Fの特徴となっている。Fは日常の保育場面でも、活発な運動あそびをあまり好まず、みんなから離れて砂あそびなどの静的なあそびが多い。運動能力は二人共、体支持持続時間（Eは得点2、Fは得点1）、ソフトボール投げ（Eが得点2、Fが得点1）が劣り、筋力と精神的ながんばりが少ないと思われる。二人を比較すると、Eの方が運動面でややよいが、これはEの帰宅後

## 日 程

日次	月 日 (曜)		地 名	現地時間	交通機関	予 定
	第1次	第2次				
1	1977 5. 28. (土)	6. 18. (土)	東 京 発	20:50	J L 411	夕刻、羽田にて結団式の後、日本航空ジャンボ機にて、北極経由一路欧州へ
2	5. 29. (日)	6. 19. (日)	コペンハーゲン 着	05:20		到着後市内視察 午後自由行動 (コペンハーゲン泊)
3	5. 30. (月)	6. 20. (月)	コペンハーゲン 発 東 ベルリン 着	10:30 11:25	I F 711	午後ベスタロッチ・フレーベルハウス他視察 (東ベルリン泊)
4	5. 31. (火)	6. 21. (火)	東 ベルリン 発 エルフルト 着	13:10 17:50	D 555	午前西ベルリン市内見学 汽車で東独チューリンゲン森林地帯を (エルフルト泊)
5	6. 1. (水)	6. 22. (水)	エルフルト 発 ブランケンブルグ オーベルバイスバッハ エルフルト 着		特別バス	終日フレーベルゆかりの地視察 世界最初の幼稚園跡 フレーベル記念館 フレーベル生家、他 (エルフルト泊)
6	6. 2. (木)	6. 23. (木)	エルフルト 発 リュエデスハイム リュエデスハイム コブレンツ 着	午 前 午 後 16:20 20:00	特別バス 船	アウトバーンをバスで西独へ ライン河ほとりのリュエデスハイムから船でラインの古城、ローレライの岩などを見学 (コブレンツ泊)
7	6. 3. (金)	6. 24. (金)	コブレンツ 発 ケルン 着		特別バス	着後ケルン市内、幼児教育施設視察 (ケルン泊)
8	6. 4. (土)	6. 25. (土)	ケルン 発 チューリッヒ 着	11:00 13:55	L H 736 L H 222	フランクフルト經由スイスへ (チューリッヒ泊)
9	6. 5. (日)	6. 26. (日)	チューリッヒ 発 ルツェルン チューリッヒ 着		特別バス	ベスタロッチ生誕地視察 ルツェルン湖他見学 (チューリッヒ泊)
10	6. 6. (月)	6. 27. (月)	チューリッヒ 発 パリ 着	09:20 11:30	A F 683	午後パリ市内見学 (パリ泊)
11	6. 7. (火)	6. 28. (火)	パ リ		特別バス	市内及び幼児教育施設視察 (パリ泊)
12	6. 8. (水)	6. 29. (水)	パ リ			終日自由行動 (パリ泊)
13	6. 9. (木)	6. 30. (木)	パ リ 発 ロンドン 着	10:00 10:00	A F 844	午後ロンドン市内見学 (ロンドン泊)
14	6. 10. (金)	7. 1. (金)	ロンドン		特別バス	午前市内見学、午後自由行動 (ロンドン泊)
15	6. 11. (土)	7. 2. (土)	ロンドン 発	13:00	J L 424	日本航空ジャンボ機にてアンカレッジ經由一路日本へ
16	6. 12. (日)	7. 3. (日)	東 京 着	15:40		帰着後空港にて解散



## 同行講師

第1次 坂元彦太郎先生 元お茶の水女子大学教授  
十文字学園女子短期大学学長

第2次 岡田正章先生 明星~~学園~~大学教授  
宝仙学園短期大学教授

### ●申込金 60,000円

お申込みいただいた方に追って日本交通公社よりご請求申し上げます。  
このお申込金は旅行費用の一部となります。

### ●申込〆切 昭和52年2月末日

### ●取り消し料 出発日1か月以内30,000円、2週間以内60,000円

### ●ローン JTBローンが使えます

(イ)頭金60,000円

(ロ)返済6か月、12か月、18か月、24か月の4種

(ハ)ご希望の方は申込用紙にご記入ください。明細をご連絡いたします。

### ●案内係 フレーベル館及び日本交通公社より係員が同行いたします。

フレーベル館の同行責任者

第1次 石井郁男 鳥海 栄

第2次 大島弘之 間下昌彦

### ●ご注意 (イ)旅行費用は、昭和51年12月現在の航空運賃、外貨レートにて算出しております。将来変更があった場合旅行費用を改訂することがあります。

(ロ)航空機のスケジュール変更、その他止むを得ない事情が発生した場合、日程を変更する場合があります。

(ハ)次の事由により旅行参加者自身及び身の回り品に対して受けられた損害、損失に対しては責任を負い兼ねますのでご諒承願います。……天災、地変、戦乱、同盟罷業、陸海空不慮災難、交通事故、政府・公共団体の指令、暴動、空賊、盗難、詐欺、流行病その他やむを得ない事由。

## お問い合わせ先

### ●フレーベル館 現幼研ヨーロッパ視察旅行係

〒101 東京都千代田区神田小川町3-1 Tel 03-292-7781

### ●日本交通公社団体旅行東京中央支店内 現幼研ヨーロッパ視察旅行係

〒101 東京都千代田区神田鍛冶町3-3(大木ビル4階) Tel 03-254-5251

### ●日本交通公社海外旅行新宿支店内 現幼研ヨーロッパ視察旅行係

〒160 東京都新宿区西新宿1-18-8(スカイビル4階) Tel 03-346-0170



# 現幼研ヨーロッパ視察旅行 参加申込書

参加希望	第1次 第2次 (○印をつけてください) 状況により変更をお願いすることがあります。				
ご氏名			生年月日	明治 大正 昭和	年 月 日 (19 年)
ふりがな			身長	cm	現住所電話
ご氏名 ローマ字	MR. MISS. MRS.				(自宅・呼)
現住所					
ふりがな					
住民票の 現住所					
ふりがな					
本籍地 (戸籍の通り)				出生地	
ふりがな					
ご職業	勤務先				
	住所		電話		
ご旅行中の 家族連絡先	住所		電話		
	氏名		続柄		
現在有効な旅券 (1973年1月7日以降取得)を ●所持している —— 旅券番号 ( ) 発行年月日 ( ) ●所持していない —— 取得希望旅券 (一回、数次)					
現在有効な種痘証明書 (1974年7月7日以降取得)を ●所持している —— 接種年月日 ( ) ●所持していない					
部屋割の希望	1人部屋希望 (追加料金 55,000円) 同室希望者あり (氏名 ) 希望なし				
ローンの希望	希望する・希望しない				
連絡欄					
送付先：〒101 東京都千代田区神田小川町3-1 フレーベル館 現幼研ヨーロッパ視察旅行係宛 TEL 03-292-7781					

※空欄のないようにご記入ください。



わが国の幼児教育も年々発展を続け、本年は幼稚園教育101年目という新しい世紀のスタートの時を迎えました。弊フレーベル館もお蔭をもちまして創業70年、キンダーブック創刊50年の年に当ります。この機に、幼児教育の祖フレーベル先生を偲び、その遺跡を訪ね、併せて幼児教育発生の因ともなったヨーロッパの自然に触れ、ドイツ、フランスの幼児教育の現状を視察する計画をたてました。従来ビザの関係でなかなか訪問が難しかった東独への入国が容易になりましたので、この企画が可能になりました。皆様のご参加をお待ち申し上げます。

●経路 東京～コペンハーゲン～東ベルリン～エルフルト～ブランケンブルグ～コブレンツ～ケルン～チューリッヒ～パリ～ロンドン～東京

(明細裏面)

●旅行期間 (第1次) 昭和52年5月28日(土)～6月12日(日)

(第2次) 昭和52年6月18日(土)～7月3日(日)

共にゆとりある16日間の旅です。

●旅行費用 558,000円

※(費用に含まれるもの)

(イ)エコノミークラス航空運賃、鉄道運賃、バス料金及び諸交通料金

(ロ)一級ホテル2人部屋2人ずつの宿泊料及び税、サービス料

(ハ)出発当日の結団式費用

(ニ)行程中3食(朝昼夜)航空機上の食事も含みます。(但し、自由行動日の昼食を除く)

(ホ)1人につきスーツケース1個(20kgまで)の手荷物運搬料金

(ヘ)視察、観光時の通訳、ガイド料金及び入場料

(ト)傷害保険(死亡3,000万円、治療実費300万円)

※(費用に含まれないもの)

(イ)重量超過手荷物料金、洗濯代、電話代、酒代 個人的費用

(ロ)1人部屋追加料金(55,000円)

(ハ)渡航手続費用 旅券印紙代(3,000円または6,000円)、東独入国査証料(1,800円)、注射代(2,000円位)、渡航手続手数料(5,000円)

●募集人員 第1次、第2次共 各40名 (定員になり次第〆切らせていただきます)

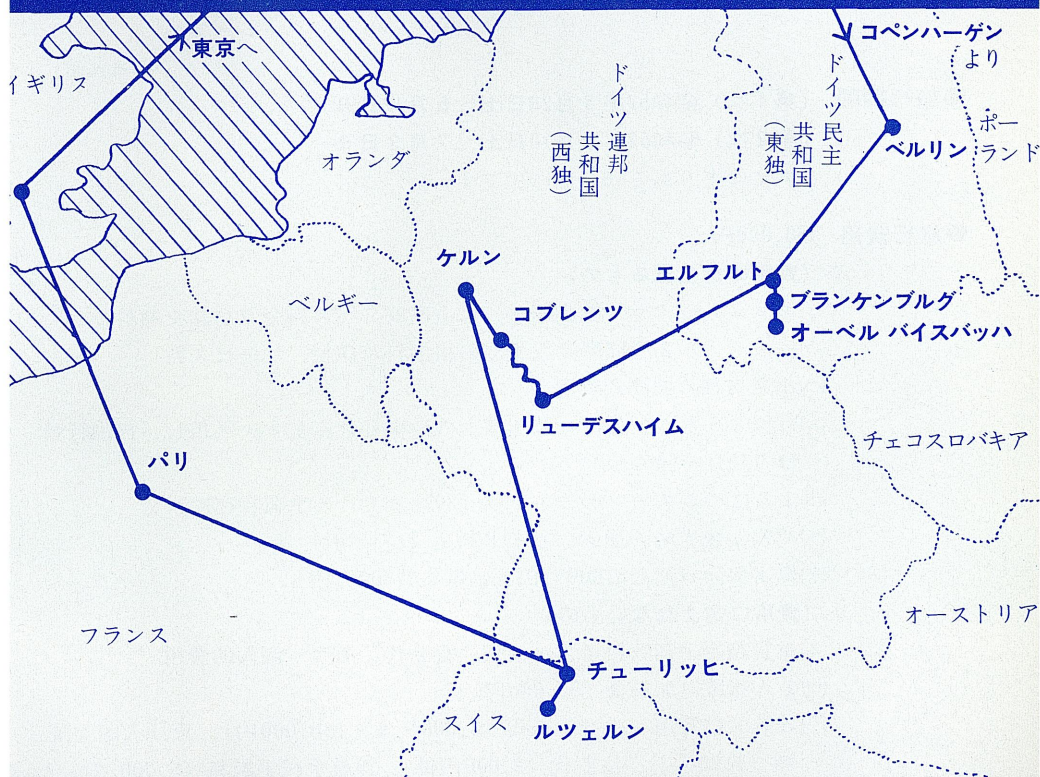
●申込先

〒101 東京都千代田区神田小川町3-1  
フレーベル館 現幼研ヨーロッパ視察旅行係宛

申込用紙ご記入の上、ご送付ください



フレーベル先生の遺跡を訪ね  
 ヨーロッパの自然に触れる  
**現幼研ヨーロッパ視察旅行**



主催

フレーベル館現代幼児教育研究会



日本交通公社

団体旅行東京中央支店  
 海外旅行新宿支店

の外あそびの時間が多いのにくらべて、Fは折り紙やお人形さんごっこなどのあそびが多く、外あそびをほとんどしないことが影響しており、Eが身体運動でやや上、Fが感覚運動的活動や手先の器用さでやや上という特徴を構成しているものとみてよいであろう。

このケースについては、身体を丈夫にし、身体活動を多くしていくことによって運動能力・社会適応性共に伸ばす方向づけが必要である。

#### ケースG児（五歳二か月 男）運動能力得点12

日常の保育場面では目立たず、表情の乏しいGは運動場面でもその場に合った動きができず、まごつくことが多い。運動能力をみると跳ぶ、投げるなどの基本的な動作にも自信がなく、運動場面に取り組み積極性に欠けている。一方、知能検査では、高い知能指数(12)をあらわし、決して場面や課題の理解ができないわけではない。このGの生育歴・家庭環境をみると、両親ともに運動経験・興味がなく、特に母は運動が苦手なこともあり、外あそびをしむけることが少ない。Gはもっぱら帰宅後は、家の中で積木やブロックあそびをしたり、テレビをみることが多い。養育態度はきびしく干渉的でのびのびした行動を妨げているようであり、むしろこうした環境因子からくる経験不足や、自信・自発性

の乏しさが影響しているように思われる。

戸外での友だちあそびを活発にし、家庭での接し方を考えていけば、Gの持っている力をもっと発揮できるのではないかと思われる。

#### ケースH児（四歳一か月 女）運動能力得点12

H児は身体は大きい、走ったり、跳んだり、投げたりの基本動作がぎこちなく、道具をいじったりするのも不器用である。運動能力でみると、体支持持続時間(得点1)をはじめ全般に低く、力の入れ方や協応性など運動をまとめる調整力が乏しい。弟との二人姉弟であるが、Hを溺愛する母からお人形さんのように大事に扱われ、小さい時から家の中でお人形あそびやまごとしかせてもらえなかった入園前の環境が影響していると思われる。

#### おわりに

運動能力から出発した研究であるが、幼児の心身発達はそれぞれ単独に発達するものでなく、互いに関連しながら環境の中で育つという考え方のもとに、背景にある要因をおさえながら研究を行ってきた。その結果、幼児の運動場面にみられる適応力は、幼児の生活の中で重要な位置を占め、社会適応にも密接に関連す



ること、その発達には遊び環境や両親の態度など多くのことが関与していることがわかった。また都市化された環境に育つこの保育園児全体の傾向として、連続とび越しのような運動はよくできるが、体支持など持久性やがんばりを要する運動は劣るなど、きまづい狭隘な生活環境や経験が幼児の発達に影響することもわかった。今後大人の責任として、保育の実践の中で考えていかねばならぬ問題であり、そのためにも、遊びや環境をもってと掘り下げて、運動のみでなく、情緒や社会性の発達についても考えていきたいと考える。これを機会に他の地域での研究もお教えいただき、ご意見やご示唆がいただけたらと心から願っています。

(埼玉県立厚生保育専門学院)

注1 John M. Dignan; Principal dimensions of child Personality as interred from Teacher's judgement. Child Dev., 1963 34, 43—60

注2 飯島婦佐子「幼児行動評定作製のための試み」日本心理学会第三十九回大会発表論文集

注3 「体育の科学」二十六巻四号一九七六年 二四九頁—二五二頁  
(注1, 2は前号掲載分です)



幼児の教育 第七十六巻第一号

一月号 ◎ 定価二〇〇円

昭和五十一年十二月二十五日印刷

昭和五十二年一月一日発行

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

発売所 日本幼稚園協会

108 東京都港区三田五ノ二一

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

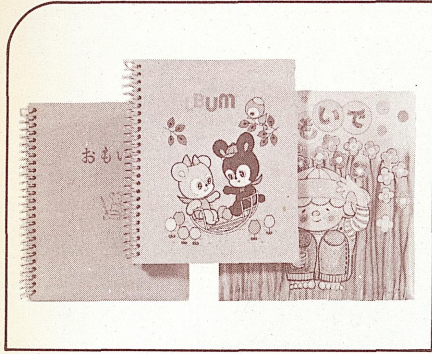
発行所 株式会社 フレーベル館

振替口座東京九一九六四〇番

◎本誌御購読についての御注文は発売所 フレーベル館にお願いいたします

※万一製品不良本がございましたら、おとりかえいたします。

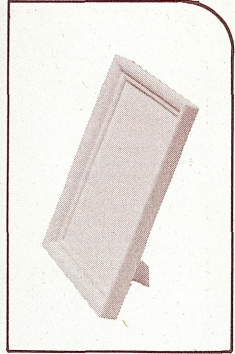
# 卒・入園記念品に最適です



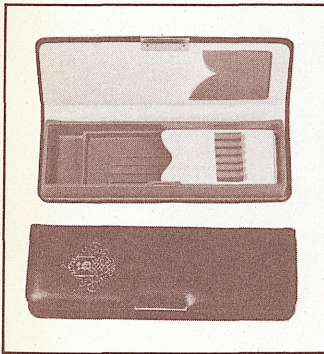
アルバム 10種-500円-1,000円



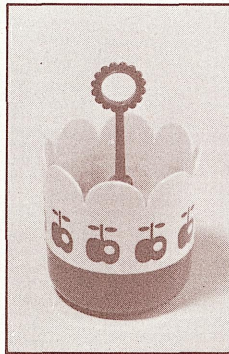
証書用筒(青・赤)各120円



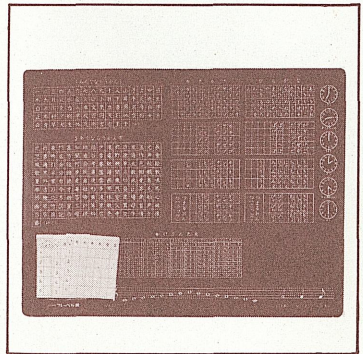
額縁 200円



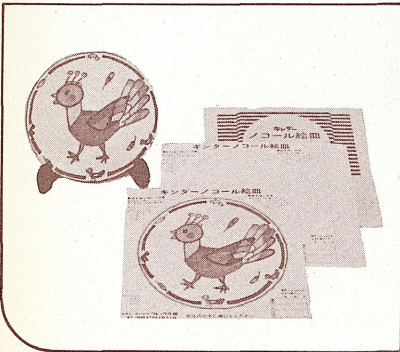
心で入れ(黒・赤)各600円



フラワースタンド 200円



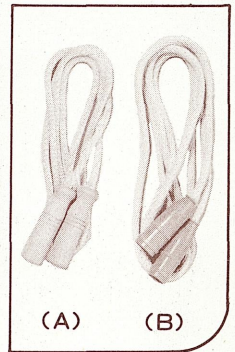
スタディーシート 350円



キンダーノコール絵皿 620円  
絵皿用紙50枚1組 170円



キンダーマーカ- 400円



なわとび(A) 350円  
(B) 220円

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。

**フレール館**

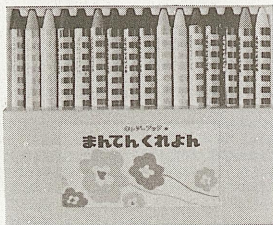
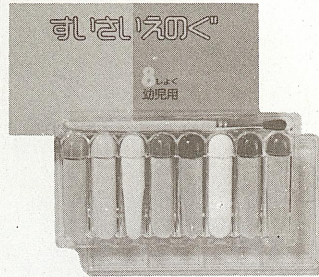
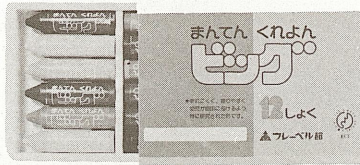


# 52年度新学期用品

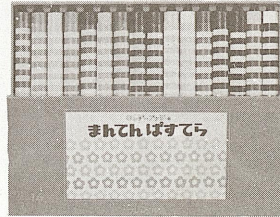
## より豊富に種類をとり揃えました。

—— 絵画用品 ——

新  
製  
品



(12・16・20色の3種類)



(12・16・20色の3種類)



キンダーポスターカラー

(6・12色の2種類)



創業70年・キンダブック創刊50年

くわしくは、フレベル館代理店・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。

### フレベル館