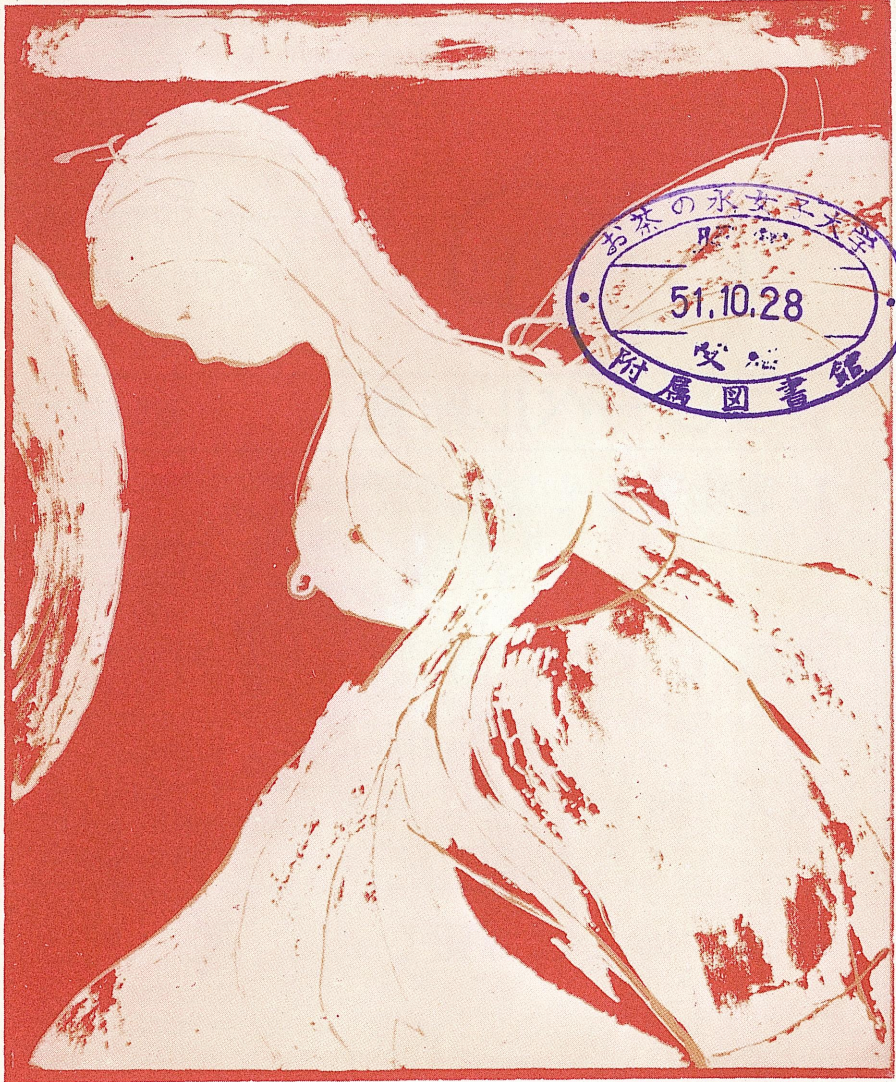


家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育



第七十五卷 第十二号 日本幼稚園協会

12

幼児教育界をリードする保育図書!!

保育のなかの健康管理 育つ子どもたち

A5判

平井信義著
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参考書。実際のな問題と、基礎的な子どもの健康の科学が、わかりやすく解説。

☆ フレーベル新書

B6変型判

14 倉橋惣三・その人と思想

坂元彦太郎著
600円

日本の幼児教育の礎を築いた倉橋惣三の人物と思想を生き生きと描写した、没後20年のはじめて現われた彼の評伝。

15 ひとくち童話

東 君平著
550円

子どもにお話をねだられたら、すぐこの本を。子どもの世界を広く豊かにする、みじかいお話集。

16 人形の世界

山田徳兵衛著
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。

17 楽しいことば遊び

敷島妙子著
550円

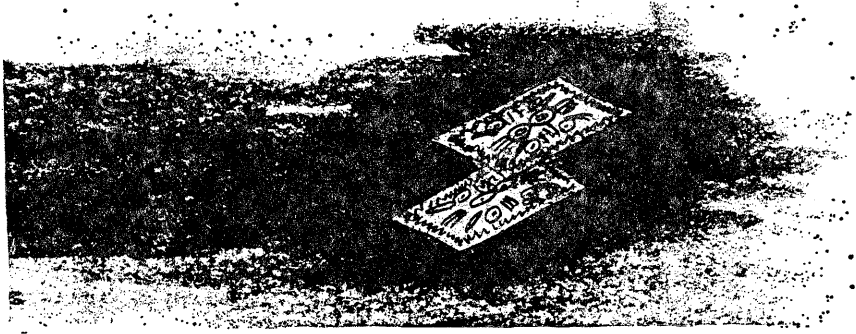
大人も子どもも、我を忘れて楽しく遊べることば遊びがいっぱい。すぐに遊んでみたくなります。

フレーベル館

幼児の教育

第七十五卷 第十二号





幼児の教育 目次

——第七十五卷 十二月号——

© 1976
日本幼稚園協会

表紙 永瀬義郎

(「もの想う天使」)

カット 中島英子

火について……………霜山徳爾(4)

この火がああとき……………早乙女勝元(6)

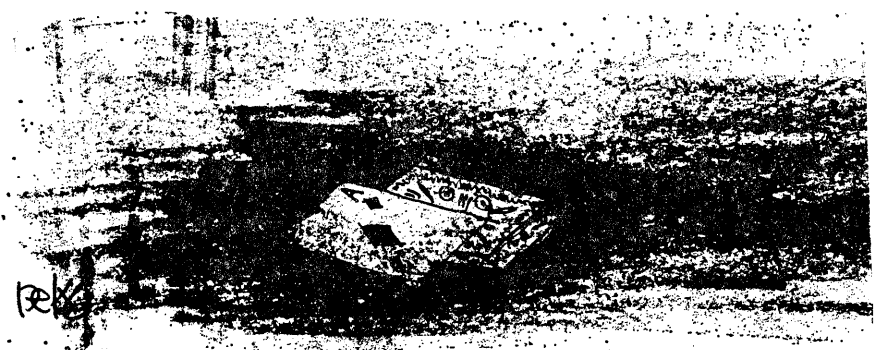
火……………渡部葉子(8)

保育の中の小さなこと大切なこと⑧……………守永英子(10)

人でつづる保育史 松野クララの人間的側面

——研究ノート——(その二)……………南雲元女(12)

米国の幼児教育における五つの実験(四)……………大戸美也子(18)



保育者養成のための幼児観察Ⅴ

立川多恵子…(25)

「日本幼児保育史」研究余滴(八)

木原溥子…(33)

写真・子どもたちの世界——少女(その二)——

西本真…(38)

窯焚き

神山清子…(40)

沼木の幼児と火

菱川敦子…(42)

火

河井祥子…(44)

保育の体験と思索

——子どもの世界の探究——(二)

津守真…(46)

おばさんの子どものころ 5 小さな太陽

柴岡治子…(50)

★倉橋賞受賞論文★

幼児の心身発達と環境(前)

——運動能力・社会適応を中心として——

奥平洋子…(52)

星永

第七十五卷総目録

(61)



火について

霜 山 徳 爾

「地水火風」の四元などというと、恐ろしく古風な感じを与えるかもしれない。たしかに東洋においても、西歐においても、中世的な表現である。しかしこの四元こそ、子どもの心が育っていくために欠くことのできないものであることを痛感する。

「地」については多言は要しまい。高層住宅の高いところに住む子どもの、大地へのあこがれは想像以上である。小さな子どもでも一日に少なくとも一度は下に降りて、土いじり、泥遊びなどさせないと、彼等がいら立つことは日常的にいくらでも観察できる。

「水」についても同様である。水のアモルフな性質は、子どもの興味をいくらでもかきたてる。水遊び、海辺のたわむれにおいて子どもは疲れを知らないかのようなのである。

「風」というのは大気であり、空気であるから、これも子どもに必要なのはいうまでもない。澄んだ、新鮮な空気、涼しい緑風を知らないのは、大都会の子どもの不幸である。

それでは「火」はどうだろうか。子どもにとっては火は危険なものであり、火あそびは禁じられている。しかしそれにもかかわらず、「火」は同様に大切なのである。それを教えてくれるのは、例えばガストン・バシュールの「火の精神分析」である。

ガストン・バシュールは、一八八四年に北東フランスに農民の子として生まれた。初等教育を終えてからは、貧しいために労働者として働きながら、もっぱら独学でバカロレア（大学入学資格）取得の試験に合格す

る。これは、よほど高い知能と努力なしには、不可能なことである。さらに彼は宿願のリサンス(学士号)を取得し、遂にはよほどの英才でなければとれないアグレガシオン(教授資格)も手に入れ、やがてソルボンヌ大学に教職をとることになる。彼の著作はそのふしぎな魅力のために、ほとんど邦訳がある。直接の教育書はひとつもないが、しかし子どもの教育にたずさわる人には、限らない示唆を与える。それはイマージュということを教えてくれるからである。

「火の精神分析」の内で彼は、「いろりに燃える火は、疑いもなく人間にとつて最初の安息の象徴、安らぎへの誘わないの主題である。燃え上がるたぎぎを前にしての夢想がなければ、人は安息の哲学を考えることはできない」と述べ、子どものころを次のように回想している。「自在鍵には黒い、大鍋がさがつていた。ど、ど、上の小鍋は熱い灰の上にあつた。おばあさんは頬をふくらませて眠りこんだ。焔をもう一度かき立てようとしている。すべてのものが一度に焼けていた。家族のための上等の馬鈴薯。私のためには灰の下の新鮮な卵、「火」の時は時計で測られない。一滴の水が殻の上ですぐ蒸発して卵の焼けたことをそれと知らせた。ゴーフルを焼く鋳型が持ち出された。それはたぎぎの焔をグラジオラスの花弁のように引き裂いた。そしてすでに焼き上がったゴーフルが私のエプロンの中にあつて、それは唇よりも熱かつた。そうだ、この時、私は火を食べたのだ……」

このような体験が彼の壮大な思想の基盤、豊かなファンタジーの根源にあることを知る時、今の子どもたちは不幸だと思う。何故ならば、今の子どもたちでこのような「火」の記憶を幼児期に持ち得る子どもはほとんどいないからである。「火はものを煮るだけではない。それは人間における祝祭的なものを具体化する」とバンシュールは書いている。たしかにその通りで、そこに「火」の教育的な意味があるのだろう。ガスや電子レンジではこの体験は得られない。子どもたちが花火を喜んだり、夏期学校でキャンプファイアーに魅せられたりするの、この四元のひとつが持つ重い意味が恐らく背後にあるからだろうと思われる。

(上智大学)

この火があのととき……

早乙女 勝元

毎日配達される郵便物が、ひとところとくらべると実に多くなつた。どさどさどさどさとする。開いてみると、なんのことはない。ほとんどがダイレクトメールのたぐいだ。

屑箱に放りこむと、どんどんたまつてしまうので、庭にドラムカンに煙突をつけただけの簡易焼却炉を据えつけて、二日置きぐらいに燃やすことにしている。紙屑だからよく燃える。マッチ一本で火がついて、あとはつぎつぎと投げいれればいい。

煙突から勢よく天上に昇っていく赤い炎を見つめながら、私の記憶は、ふと三十一年前にさかのぼることがある。

ああ、この火があのとときあったなら……と思う。

こんな考えに私がひたるのは、いささか奇異に思われるかもしれない。知る人は知っているが、私は東京大空襲の炎の中を逃げのびて、奇跡的に一命をとりとめた。なにしろ一晩で十万人もの都民が死んだ。被害の中心地に近い向島に住ん

でいた私にとっては、この夜は忘れようとして忘れられぬだ。火が消えて朝がきて、太陽の下に手はあるか足はあるかと両手を目の前にかざして見たら、あることはあったが、私のはめていた軍手は指先がみな焼け落ちてしまつて、布の部分は手の甲のところだけ張りついていた。その手袋で飛び交う火の粉と、身にまとわりつく火を振り落しながら走つたからである。

火は、あやうく私の小さな身体まで黒焦げにするところだつた。

しかし、その劫火は、たった一晩の出来事だったが、かろうじて生き残つて朝をむかえると、今度は火を求めねばならなかつたのは、なんと皮肉なことだろう。

水中に難をのがれて、やつとの思いで助かつた人でも、日の出とともに力つきて凍死した例がすくなくない。町中みな燃えてしまつたのだから、燃やすものがなかつた。たき火は

貴重だった。人垣をかきわけて両手をかざすと、そのぬくもりが全身に及んで、ああ助かったのだ、と思った。

家にかえる。私の家は、どういう風の吹きまわしか、三月十日の空襲では焼け残ったのだが、その日からは火を求めて四苦八苦することになった。台所のガスは、コックをひねってもなにも出てこない。電気は、停電のまま。離れ小島みたいに一かたまりだけ残った家並に、もちろんガスも電気もやってくるはずはない。しかし、それでは煮たきもできないから、焼跡へ燃えるものをひろいに行く。ゴミ箱の蓋が半焼けになって転がっていれば後生大事にひろい、架線から宙吊りになった電柱の焦げたのをはずし、橋の手すりまでもぎとって持ちかえる。これをナタでこまかく割って火をつけるのだが、そのためのマッチがない。紙屑もない。

原始生活に逆戻りしたのと、おなじだった。一本のマッチでも、火をつければ、隣近所が紙屑を丸めたのをバトンのように持ってやってきて、たがいに火を分けあった。

その昔、幼い頃に母から読んでもらったロビンソン・クルソーの物語が、当時の私の頭にあった。たった一人孤島に泳ぎついたクルソーは、火を発見するところから生の道を切り

ひらいていったわけだが、十二歳の私もまたそれと同じ経験をした。一度ついた火は、どんなことがあっても途中で消してはならないから、カマドや七厘の中に二つの目をすえて、たき木をうまく組み合わせ、ウチワや火吹き竹を使って燃やした。

それだけに、炊き上がった大豆だらけのごはんはうまかったと思う。

豆カスやトウモロコシや、さつまいもにフスマカスまで入っていて、みな燃料ばかりを特別に必要とするようなものばかりだったか、それでもなんとか燃えるものを見つけてきては、火をつけた。少量の紙屑にぽつと火がついてたき木が赤々と燃えあがったときのあの感激は忘れられない。

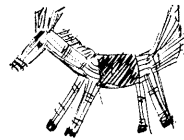
火で死にそこなった私は、その火で助けられた。死にそこなった時間はきわめて短かったが、その後の助けられた時間の長さの思うと、気が遠くなる。

だから、焼却炉に投げこんだ紙屑が、なんの役にも立たずに火煙となって空中に舞いあがっていくのを見てみると、私の心に、ひとしおの感慨が湧いてくるのをおさえようがないのだ。

(作家)

火

渡部葉子



その暖かさ

薪ストーブは良かったな。その暖かさが柔らかくて、何となく香ばしくて、チロチロと動く赤い炎がかいま見えるのも実に心楽しい。子どもたちに絵本を読んだり、紙芝居を見せたり、なぞなぞ遊びをしたのも、みんなストーブの回りだった。

雪遊びでぐっしょりぬれた手袋や靴下、ズボンまで回りのわくにかげ、一生懸命ストーブを燃すと、まもなく衣類からホヤホヤと湯気が立ち昇り、

「ハイ○○さん乾いたわよ」

と手袋を渡すと、子どもたちはまたそれをはめて外に飛び出す。まるでぬらすのと乾かすのと追いかけてこみたいだった。

職員会議も、ストーブの回りでひぎの上にノートを置いて。来客も、父母との懇談も、教材の準備も、すべてストーブの火加減を見ながらだった。

今は温風暖房で、スイッチをポンと押すとふんわり春風が頬をなでる。便利で清潔で危険度も少なく誠に快適なのだけれど、時々味気なく物足らなく感ずるのはなぜだろう。

たしかにいろいろと手数はかかるけれど、薪ストーブには心をこめてたくという楽しみがあったし、「火」を扱っているという緊張感があったように思う。

そのすさまじさ

それは昼火事だった。五百メートルほど離れた県庁舎が燃えている。けたたましい消防車のサイレンと、水の流れのよう一方に集中していく人の波を見て、これは大変なことになるなと思った。

不意の出来事にこわばった表情の子どもたち。すがりつきたいであろうその心を思い、わたしは自分の手が四十本ないことを本当に悲しんだ。

次々と迎えにくる家族に、ひとりずつチェックして手渡

し、最後に残った男児の家がすぐ近くだったので送って行ったら、家の人は留守で錠がしまっていた。

「ママがいない!!」

ヘタヘタと腰がぬけたようになったその子は、涙と鼻の顔をこすりつけるようにしてしがみついていた。その子をしっかりと抱きかかえながら、幼い生命を預かる仕事の責任の重さに、背筋がキューッととなり手足がしびれるような感覚を味わった。

後であの大きな庁舎が一瞬にして火炎に包まれたという話を聞き、ぼう然となると共にふと、地震・雷・火事・おやじというけれど、この四つ共に縁がなく外地で育ったわたしは、火事の恐ろしさが本当には分かっているのだと思ひ、直接その恐ろしさを知ろうと焼跡に向かって歩いた。教師になりたての、まだ若いおねえさん先生の頃のことである。

そのなつかしさ

昨冬、東部アメリカのあるお宅を訪問した時、快適に家のすみずみまで暖められたスチームのある部屋、緑のきれいな観葉植物は姿よく適所におさまり、熱いお茶とお手製のケー

キ、心暖まる会話の中で、もうひとつわたしの心を打ったのは、暖炉に組まれた二、三本の丸太が、トロトロと細い炎をあげて、さりげなく静かに燃えていたことである。もちろんそれは採暖としての用はなさず、アクセサリ的存在にすぎないと思つた。

しかしその暖炉は物語っていた。

「よくいらつしゃいました」

「この寒い時に遠く日本から本当によく」

「わたしはあなたにお会いできてうれしい」

「あの時のまま、お変わりないですね」

「どうぞ暖まって。ゆっくりくつろいで」

その夜の主人側の、客をもてなす暖かい心くばりのすべてをひとつにまとめて、柔らかい炎は、右に左に、赤く青く、黄色くまた白く、様々な変化を見せながらゆらめき、わたしたちはその真心を十二分にくみ取ることができ、心からくつろいだものだった。暖炉は人の和の中心であり、最高のご馳走のひとつであったのだ。

わたしはあの炎の色と、木の燃える香ばしい薫りが、今も目に心にやきついて忘れられない。

(秋田大学)

保育の中の小さなこと大切なこと ⑧

—— “しかる” ということ ——

守 永 英 子



九月号に “しかる” ということについて書いたが、再び “しかる” ということについて書きたいと思う。というところ、私の保育の中で “しかる” ということが重要な位置を占めているようであるが、私は、自分ではあまり子どもをしかることがないと思っている。多くの保育者が恐らくそうであるように、私のクラスの子どもたちも、 “先生はやさしい” と母親に言ってくれているようである。それは、時に世間で誤解されることがあるように、子どもを甘やかしているためにしからないのではなく、望ましくない行動をした結果を、しかって改めさせることよりも、望ましい行動をするようにしむけることが、初めから保育の中核と考えられているからである。そしてまた “しかる” ということが、大人の側の理由如何に関係なく、保育の基礎として欠くことのできない、保育者と子どもとの間の信頼関係が育つことを妨げることがあり

得るからである。といっても、幼児との生活の中で、しかなければならないことや、私自身怒りを感じるものが全くないわけではない。

五月の初めのことであった。 “おかたづけ” の呼びかけが子どもたちの間にひろがって、帰る前の片づけが始まった。遊戯室で遊んでいたU男たちのグループが保育室に戻ってきた。保育室も片づけが始まっていたが、画用紙を切りぬいて何か小さなものをいくつも作っていたT夫は、まだその仕事を続けていた。 “おかたづけだよ” と近づいたU男は、T夫の作ったものに目をとめて 「なに？ へび？」 と手にとった。 「変なの」 「どれ、みせて」とS男が引っぱった。やりとりしている二人の間で、へびはちぎれた。それから二人は、おもしろそうにへびをちぎり始めた。

去年から在園していて、気持ちのままにふるまえるU男た

ち。入圍して間もない、まだ緊張のほぐれないT夫。自分が作ったへびがちぎられるのを、何も言えずに見ているT夫の気持ち、痛いほど伝わってくるのを感じて、私は怒りが込み上げてきた。片づけの手を止めて子どもたちを見つめ、一息のみこんで「Uちゃん！」とがめた。「一生懸命作ったものをこわされたら、あなただつていやでしょう？」

私の声に救われたかのように見上げたT夫の顔に、自分がされたことへの（と思われる）不快感があふれ出た。私の声のきびしさのためか、あるいは調子づいた気持ちから我に帰ったためか、U男たちはしゅんとして、素直にうなずいた。「Tちゃんが折角作ったのにね」と声をかけながら、ちぎれたへびをセロテープで直しかけたが、その時には私にもU男の立場を思いやる心のゆとりが戻っていた。

「Tちゃんに、これでいいかどうか聞きながら直してあげてね」と、U男に直しかけたへびを渡すと、U男は「ごめんね」とあやまり、一生懸命直し始めた。T夫の表情は次第に治まり、U男が「できた。これでいい？」とT夫に見せ、「Tちゃん、これでよかった？」と私が声をかけた時は、T夫は素直にうなずいた。ほっとして、ふと気がつくと、M男

がいつもの笑顔で私を見上げていて、「先生って、強いんだね」と感嘆したように言った。

J男が石で窓ガラスを割った時と違い、何故こんなに怒りを感じたのか。恐らく、U男たちの行動によって傷ついたものが「物」でなく、「人間の心」であったからに違いない。怒りをそのままとがめるという形で表現したのは、U男と私との間には一年間育くんた関係があったからである。その関係は絶えず注意深く育て続けなければならぬ。

私は、きびしくとがめた後、彼が償える道を示し、償った彼を受け入れた。私のとつた方法が充分であるかどうかは分からない。しかし、この小さな出来事の中に、保育者として、T夫の傷ついた心をいやすこと、U男を自分を否定されたような不安におとし入れることなく、その行動を改めることを受け入れるようにしむけること、T夫とU男の気持ちが互いにこれ以上マイナスにならないように、できればプラスに転じさせたいこと、私が筋を通すことを目的とするのでなく、この出来事の中で、保育者も含めて人と人との関係を育てたいこと、などのさまざまな思いや願いをこめたのである。
(お茶の水女子大学附属幼稚園)

松野クララの人間的側面

— 研究ノート — (その二)

南 雲 元 女

磯の死亡とその後のクララ

松野は農商務省山林局の林業試験場長として現職中、明治四十一年五月十四日に死亡している。行年六十二歳であった。

これについて「林業先人伝」^(?)は、つぎのように記述している。

“先生は平素あまり丈夫な体質ではなかったが、病気のために仕事を休まれたことはなかった。晩年は心臓を弱められ、とかく健康が勝れなかったけれど、病勢が悪化して臥床する数時間前までは、いつものように夫人たちと卓を囲み閑談されていたが、明治四十一年（一九〇八）五月十四日、眠るようになして昇天された。その計を驚き慟哭しないものはなかった。葬儀は、翌十五日午後三時に番町教会で、キリスト教によって式が

行なわれ、靈柩は肅々として門下生等にまもられ、緑したたるような青山の外人墓地の一隅に納められた。「古哲日道之所存師之所_レ在也」と、すなわち、先生が生涯をかけて開拓された日本の林学が尽きない限り、そこに先生の面影は永遠に尽きないであろう。”

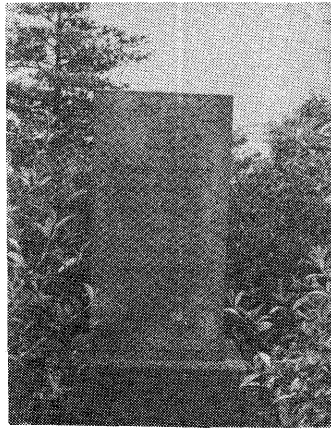
亡き恩師を偲ぶ追悼の詞でもある。

ところで、松野家が番町教会の会員だった記録は残っていないときく。会員でなかった松野家の葬儀が、番町教会で執り行なわれたのは、同教会の有力会員であった巖谷小波の紹介によるものと考えられる。（番町教会現牧師、杉浦義人氏談）

松野の墓は、東京都青山霊園西通り四側という標識の建った、霊園の中央通りを西に入った奥の外人墓地、生い繁る生垣を巡らした一角に、静かなたたずまいを見せているが、墓碑の

素材が大理石のためか、風化がはげしく、江崎政忠（林学者）が松野の来歴を記した裏面の碑文は、殆んど判読できないまでに摩滅している。松野の碑にむかって左わきに、十字架をかたどった、文の石碑がある。さらに、生垣で隔てた隣接の場所には、クララの実妹（Emma）（実姉との説もある）の夫、フリードリッヒ・プチール（Friedrich Putzier）（一八五二—一九〇二）の墓もある。

プチールは、松野家に寄寓して、旧一高、東京外国語学校、その他でドイツ語を教えた、いうところの「お雇い外人教師」であった。この事実は碑面に刻まれているのである。



▲右が松野磯、左が文の墓
▼フリーリップ・プチールの墓

肝心のクララの墓であるが、これについては、分骨さえも同墓地に葬られていないことが、過去の東京都調査でも確認されているのである。これは、松野家の墓地管理費の収納を主目的に、霊園事務を担当した故石田常英氏が、遺族関係を調査した際の結果に基づくものである。また都史紀要「東京の幼稚園」の執筆者である手塚竜磨氏も存在しない旨を立証している。後述するように、クララの死亡が昭和十六年ベルリンだとす

れば、戦時一色にぬりつぶされた時代であり、険悪な社会的背景のなかで、外国の遺骨を国内に搬入するための適切な手段方は見出し得なかったのかも知れない。同時にそれをするにふさわしい近親者などが当時、存在したかどうかも疑わしきように思う。いずれにしても、最近、墓前に香華をささげた形跡のないのは、まことに淋しいことである。

松野家の墓地台帖には次のように記帖されているのである。

松野磯寄寓 独逸人フリーリップ・プチール西歴一八五二年八月十二日生れ 明治三十四年五月二十一日午後四時、土葬

松野 磯 弘化四年三月七日生 死亡 明治四十一年五月十四日 午前十一時 心臓神経痛 明治四十一年五月

十五日 午後三時 土葬

独乙人 アール・エン・オンリー(註、文)

独逸国 クレーフェルト市 麴町下二番町一番地 松野 彌

方 明治三十四年七月十六日

とあり(原文のまま)文の場合は、七月九日の死亡に対し、埋葬は十六日で、土葬の表示がないところから、他の土地で火葬に付したのち、運ばれてきたことも考えられるのである。

クララの帰独後は、松野家の跡目相続者もなく、縁故者も判明しないままに、一時は無縁墓地の取扱いをされたという。これを伝えきいた国立林業試験場の職員が発起人となって、関係者から寄付金を募り、その利子のなかから、墓地管理費を支出して、東京都に納めているとのことである。その実務は現在、日本林業技術協会が担当しているときく。

松野家の縁戚としては、松野の生家の後継者である大野家の女当主が、東京都目黒区に、また、松野の姉の嫁ぎ先である長松家の当主が広島県大野町に、それぞれ居住するが、両家とも、クララについては殆んど関知しておらないとのことであった。

番町の住居とその住人

松野家の人たちが当時居住していたと思われるあたり、巖谷小波の「下二番町の坂の途中にあった」¹⁾のちの広田公使邸……(日本幼稚園史)を足がかりにして、筆者は数次にわたって付近を戸口踏査したが、かつての高級住宅街は、ビル、マンション、事業所等々に変貌して、一世紀まを偲ぶ何ものもない。ときの流れに沈んで消えたように、当時のことを伝えきいた人々さえ現存しないほどだから、筆者が戸口を訪れて、物売りや間違えられたり、うさんくさそうに見られて相手にされなかったりしたことも、無理ではないだろう。このようなことで、ほとほと嫌気がさし、踏査の中止を決意した直後、東京都千代田図書館の鈴木理生氏から、その辺一帯の古地図や風俗画報まで添えた貴重な資料に基づいて、懇切なご指導をいただいた。それによると、松野家の住所は、明治九年の東京都へ婚姻願を提出した時点で、下二番町三十三番地であったものが、郡区町村編成法の施行(明治十一年十月二日)による、地番改正に伴って下二番町一番地に改められた。更にその後の地番改正によって、同じ場所が二番町一番地にかわっている事実が確認されたのである。正確には、現在の東京都千代田区二番町一番地で、イスタエル大使館の東に隣接して千代田マンションがある。その南側の番町コーポ、そのまた南に吉川重喜氏宅^{きよかつ}がある。



▲左側の民家が旧松野邸あと

る。このあたりにほぼ間違いないと思われるが、松野家が住まっていた当時の建物などは跡形もない。

いまこの場所に住む吉川氏は、戦国武将吉川元春の末裔と伝えられ、山口県下に本社と山林現場を所有する林業開発会社の経営者だという。しかもクリスチャンである夫人の霊名がク

うだ。

「林業先人伝」(前出)に「先生なき後の松野家は、異国の空に寂しく暮らす久良々未亡人のみとなったが、亡女の遺愛の二児と数年前夫人の郷里から来朝し、先生の一家族となった未亡人の姉君および先生の青年時代まで面倒を見てくれた姉婿、長松幹未亡人等がおられた」

とあるが、文の残した二人の子どもが、そのときまで、はたして生存していたかどうか、判然としない不確定要素が多い。遺児は二人ともすでに、死亡していたのではないかと思えるのである。

さらに「林業先人伝」は記述して「林業に関する先生の遺著と共に内外幾多のおびただしい蔵書は、挙げて未亡人から大日本山林会(松野が生前に創立した)に寄贈されたが、大正十二年の震災で全部烏有に帰し、ここに先生の思想を深く尋ねる途が断られたことは誠に遺憾である」

と、その間の事情を明らかにしている。蔵書の寄贈は、亡夫の意を体して行なわれたのであったのかも知れない。

家というものに対する松野の考え方が、それを端的に物語っているのである。

「松野家は、自分で勝手に創設したものだから、自分一代で

ララだときかされて、偶然の符合に驚ろかされたのである。

小波のいう「のちの広田公使邸……」云々は、A級戦犯として、文官でただ一人処刑された戦前の軍閥内閣の総理大臣、広田弘毅かと早合点したが、これは広田弥太郎とよぶ土地の素封家で、全くの別人であることが確かめられた。したがって小波の「公使」の字句は、無性にひっかかるが、説明できないまま

でいる。
夫君なきあとの松野家は、クララ未亡人のほかクララの妹(姉?)であるフリードリッヒ・プテール未亡人、それに故長松幹の未亡人で亡夫の姉・章子と三人の未亡人世帯であったよ

潰れても、祖先の祀を断つことにはならない。自分には、林学という遺子があつて、これが自分の志を継いでくれるから、松野家は永久に絶えない。”

と、松野は生前よく口にしていたという。クララ自身とすれば、自分のなきあとも、永久に日本の保育が残り、しかもそれは大きく花ひろくであろうことを信じ、期待感が強かつたのではないか、それがまた、クララの心のささえにもなっていたものと考えられる。

松野の死亡した翌明治四十二年、旧門下生を中心に関係者が故人の遺徳をしのび、千葉県清澄山の東京大学演習林内にある外国樹種植栽地一帯を「松野記念林」に指定したのである。また、その地域の一角に顕彰碑が建立された。顕彰碑は高さ二メートルに及ぶ自然石で、「松野先生記念碑」と刻まれている。裏面には、林学博士川瀬善太郎の撰により、松野の人となりや、わが国の林業教育に果たした先達の役割と、不朽の功績をたたえる趣旨の碑文があるが、ここでは省略することにした。

植栽事業への積極参加

松野記念碑が建てられた周辺一帯の記念林植栽にあたっては、クララ自身が異常なまでに執念を燃やし、積極的なアプロ

ーチをして、外国樹種の植栽を実現するための方向づけをしたといわれている。クララの真剣な取り組み方には、林業関係の専門家も一様に胸を打たれたふうで、「婦人ながら、さすがはドイッ魂の持ち主」「自然を愛する民族精神の発露の結果である」として、クララに賛辞をおくつたとき。

このような、クララの働きかけや関係者の努力にもかかわらず、植栽した外国の原産樹種は、立地条件が悪かつたため、南太平洋から来襲する台風にあおられて、風倒折損をくり返し、改植につぐ改植を重ねてきているが、昨今では、僅かに往時の面影をしのばせているに過ぎないと関係者は慨嘆するとともに、「クララ未亡人のあの思想は、われわれ日本人技術者に対し、百雷のひびきを以って警告を与えるものと思わなければならぬ」といっている。クララ自身も日本林業の向上発展に、大きく寄与していることなるう。それはクララのゲルマン・スラブ系人としての重厚さを誇る民族意識もさることながら、彼女の信仰による社会性と、人類愛に由来するものであったらう。また事にあたっての強い信念と周到な心構えが、そのまま精神的ないし物理的な重圧をはねのけての群馬行となり、蔵書の寄贈や外国産樹種の植栽への、積極的な事業参加にもつながったものと考えられるのである。

クララの帰独と没年

クララは、やがて番町の邸を引きはらって、日本に別れを告げ故国ドイツへ帰ることになるのである。しかし、その前後の事情や引上げの時期などは、さだかではない。

同時に、日本を離れたあと、母国でおくった日々や生活環境、晩年における幸、不幸、それに人間的なかわりなど、皆目つまびらかでなく、真相を知る端緒も見出し得ないのである。

ただ一つ、クララが昭和十六年に八十八歳の高齢で世を去ったことは、山口県美東町教育委員会の調査で確認できそうだ。ただし、前に引例した日本近代教育史辞典の執筆分担者は、クララの没年を書いた記憶がないということだった。「一九四一」の数字は、執筆者以外の誰かが書き加えたらしいとの話である。出版社でもその間の詳しい事情を知る人はいないという回答であった。

クララの死亡が昭和十六年だとするなら、草創期の東京女子師範学校付属幼稚園で、クララと幼児教育面の行動をともしたわが国の保育者第一号、豊田英雄(ゆけい)が郷里の水戸で九十六歳の生涯を閉じたのだが、奇しくも同じ年の昭和十六年であった。

おわりに

いままでみてきたように、「松野クララの人間的側面」の解明にはほどとおく、わずかにその片鱗に触れ得た程度のものに過ぎない。文字どおり「まぼろしの幼児教育者」のままに終わってしまった。

筆者がこの稿をまとめる過程で気づいたことは、クララと八月という月との因縁である。クララの来歴をみると、生まれたのが八月であり、来日も八月なら、結婚もまた八月、そして群馬への旅が八月であった。クララの帰独から死亡まで「八月」とのめぐりあわせが、ついてまわるような、同時にまた、八月の事象を追求していく過程で、クララについての新たな発見と事実の解明が可能になるように思えてくる。

ひきつづき、クララの解明にあたっていききたいものと考え
(前橋保育専門学校)

参考文献・資料

- (7) 田中波慈女編著「林業先人伝」一九六二年日本林業技術協会
- (8) 豊田英雄（一八四五—一九四一）藤田東潮の姪として水戸に生まれ、生涯を幼児、女子教育にささげた。

米国の幼児教育における五つの実験(四)

大戸 美也子

四 ヘッド・スタート・プログラムの評価(その一)

ヘッド・スタート・プログラムは、貧困撲滅のためにとられた社会政策のひとつである。この政策の効果をあげるために、貧困家庭児に欠けるものが注意深く分析され、これら欠損部分はやり方(プログラム)いかによって短期間にも補おうという信念のもとに、地域社会の雑多な人々を動員して実施してきたものであった。プログラムの対象も、目標も、また実施方法も既成の教育プログラムの範疇を越えたものであっただけに、より有効な方法を検討する際にも、またプログラムの影響(impacts)の範囲と程度を予測する際にも新しいデータを必要とした。そこで、ヘッド・スタートのプロジェクトの一部に研究・調査部門を設定し、多額の予算を計上して、^(注1)実験プログラムについて多角的な研究をはじめるのである。こうして多数生み出された研究データによっ

て、ヘッド・スタート・プログラムは、どのような評価を全体として受けていったのであろうか。本節では研究主題の変化によって、多数の研究を五つのグループに分類し、ヘッド・スタートの評価の変遷過程をみていくことにする。

(1) 実験前・後の比較

一九六五年の夏、八週間の最初のプログラムを終えたとき、「ヘッド・スタートは何かを変えたか?」(“Has Head Start made a difference?”)という問に最初に答えなければならなかったのは、おそらくこの政策を決定し推進した大統領および、大統領府直属の経済機会局のスタッフではなかったらうか。一億ドルのプロジェクトの成否を判断するためには、勿論しっかりとした実態調査に基づく客観的データを必要としたものであるが、全国二千五百のセンターで五十六万人の子どもと十万人の大人を参加させ

た大型プロジェクトの成果を、わずか二か月の間にまとめあげることとは、この段階では不可能なことであった。事実、特定のヘッド・スタート・センターでおこなわれた調査研究の「経過報告」をまとめたものでさえ、公刊されたのは翌年の一月であり、大がかりな調査報告（コールマン報告の一部に収録）の出版は、さらに半年先のことである。この間にはむしろ、経済機会局の特別コンサルタントのオズボーン（1965）の見聞による評価報告、あるいは、雑誌『Childhood Education』の一九六六年四月の特集にみられるような、各センターのディレクターやコンサルタントの体験的印象からまとめられた記述的评价報告、そしてその時期に得られた極めて限られた研究の「経過報告」とかが、ヘッド・スタートの一般的な評価の材料（sources）として使われたと思われる。このような記述的评价、あるいは「経過報告」が伝えたヘッド・スタートの成果について、簡単にその報告内容を見てみよう。

記述的评价　オズボーンは、一九六五年の夏の間に各地のヘッド・スタート・センターを訪れ、その印象を次のようにまとめた。ヘッド・スタート・センター概念は正しく理解され、子どもたちに総合的なサービスを与えている。しかし、教師の指導の質、親のプログラム参加の程度には大きな幅がある一方、子どもにとっては、センターに来て初めて体験すること（例、はじめて

自分の顔を鏡で見るとか、初めて電話を使う、初めてクレヨンで絵を描く体験をする等）が多く、ヘッド・スタートは八週間の内に、四年間の欠如のすべてを補うことはできないとしても、その名の通り「よい始まり」を子どもに与える試みとしては成功している」と報告している。『Childhood Education』(Vol. 42 No. 8)の「ヘッド・スタートの反響」と題する特集では、子どもたちの学校への期待を高めた点（Omwale）、積極的態度と行動の芽生えてきた点（Broman）、「価値ある人間」としての自覚をもってきた点（Levens）に、それぞれヘッド・スタートの成果を認めている。

経過報告　最も初期の段階で、ヘッド・スタートの教育的評価を示すことのできた研究は、ボルチモア市内のヘッド・スタート・センターの子ども四百八十人を対象としたアイゼンバーグ（1966）の調査報告である。この研究では、八週間のプログラム実施中にIQで平均十点、ビーボディ語彙検査法で三十一点から四十点の上昇をみたことが報告されている。

以上のデータは、ヘッド・スタートの子どもに及ぼす「範囲」の断片と、その程度をごく限られた子どもについて伝えたものであって、それによってヘッド・スタート・プログラムの成功・不成功を決めることは極めて困難である。しかし、このような研究状況の中で、一九六五年八月三十一日ジョンソン大統領は、次の

ようにパイロット・プログラムの成功をうたい、その継続と拡大を宣言したのである。

「……ヘッド・スタート計画は、実験として始まったものではありますが、今やこの戦いは試され、価値あることが証明されました。本日ここに、サージェント・シュライバーおよびフランク・ケッペル^(准少佐)両氏に対して、ヘッド・スタートを拡大する計画をとるよう、やがてはこれがアメリカの教育システムの継続的地位を占めるようになるかもしれないという希望をもって、お伝えできませうことを心からうれしく思うのであります。……」(Johnson, 1965) (傍点筆者)

(2) 実験者と非実験者との比較

ヘッド・スタートの継続・拡大が決定された後、このプログラムの及ぼす範囲と程度(影響の質)に関する「科学的」研究が雪崩をうって発表されるようになる。即ちプログラムの多様な変数をコントロールして、プログラム自体の影響をとらえようとする本格的努力がはじまったのである。こうした研究の大多数は、ヘッド・スタートに参加した子どもたち(以下ヘッド・スタート児と略する)と、人種、居住地区、社会経済的地位、家庭的背景、能力等においてマッチさせた非参加の子どもたちとのプログラム直

後における発達のある側面の「平均値の違い」から、ヘッド・スタートの影響、効果を診断するものであった。しかし、ヘッド・スタート児が幼稚園、小学校へ進級するようになると、進級後のテストの得点、行動変化から、プログラムの影響を論ずるものへと評価の焦点を移項させていく。前者は「直接的影響」、後者は「長期的影響」と区別されて、それぞれに異なる評価が与えられていくのである。

直接的影響 グットバーク(1969)とダッタ(1969)は、一九六五年から一九六九年までの研究・調査課が委託した百余の研究結果を要約して、ヘッド・スタートの直接的影響について、次のようなコンセンサスを引き出している。

1 認知的行動について

●短期(夏)のプログラムで、スタンフォード・ビネー・テストの得点を平均四・五点向上させたが、全国平均には及ばない。

●長期(通年)プログラムでも同様の結果が出ている (Jensen and Kohlberg, 1967; Baller, 1967) が、新しい研究では全国平均の水準に達したと報告するものもある (Alexander, 1968; Faust, 1968)。

2 社会的行動について

●新しい事物に対する興味を示し方、対人関係の型、他人に対する信頼度、あるいは学習に対する態度、仕事への集中度に向上がみられる。

●これらのデータは、教育の判断によって得られたものが多い。

このような傾向は、一九六五年の夏のプログラムについて全国的調査をおこなったコールマン報告 (1966) の結果と共通するものである。コールマン報告ではさらに「参加者の効果は、テスト結果よりも、教育的動機付けないしは関心を高めた点にあることは注目すべきことである」と指摘している。一方、ダッタも、テスト得点は幼児の場合、その時の子どものやる気やテスト状況の影響が大きいの、得点数にあまりこだわらるべきではないことを強調している。一般的には、これらの諸研究を通して、ヘッド・スタートはかなりの発達の効果をもたらすプログラムであるという見方が定着したといえる。

●長期的影響 ヘッド・スタート児の進級後の適応、学力等の得点からプログラムの長期的影響を診断する研究は、むしろその影響を否定する研究からはじまった。最も広く紹介された初期の研究は、ウォルフとステイン (1968) による研究である。

1 ウォルフ、ステインの研究

この研究は、公立幼稚園進級のヘッド・スタート児と非ヘッド・スタート児とでは教室における「社会的、教育的レディネス」にどのようなちがいがあるかをみるために、一九六五年の秋から、ニューヨーク市の四つの公立幼稚園児を対象におこなわれた。社会的、教育的レディネスを測定するため、

イ、日課への適応の仕方と充分に適応できるようになるまでに要する時間

ロ、仲間や教師に対する態度

ハ、話し方、仕事の仕方、話の聞き方

ニ、学業成績

がチェックされ、他にアチーブメント・テストと教師、親の面接(両児童とも)がおこなわれた。その結果、幼稚園入園時でヘッド・スタート児はすべての面で非ヘッド・スタート児を上まわる成績であったが、六か月から八か月後、アチーブメント・テストについてもはや両者の間に有意な差は見られなくなる。即ち、ヘッド・スタート児が伸び悩んでいる間に、非ヘッド・スタート児が追いついていく、という現象を明らかにしたのである。

以来、この「色あせ」現象の妥当性が多数の研究によって認められるようになり、「ヘッド・スタートの効果は一年以内に消滅する」とか「ヘッド・スタートの効果は短命である」という新た

な評価が下されていくのである。しかし、長期プログラムで極めて効果をあげた子どもの場合 (Baller, 1968) 質の良い小学校へ進んだ子どもの場合 (Hyman and Keiman, 1967) また親が熱心に参加した子どもの場合 (Holmes and Holmes, 1966) は「色あせ」現象は必ずしも起こらないとして、先の一般的评价に異義をとねる研究も現われ、長期的影響についての結論は、さらに大きな研究の結果をみてからという状況であった。一九六八年、ヘッド・スタートの全国的评价研究が着手された時、従ってその結果に大きな期待がもたれたのがあったが、その報告結果がもたらしたものはむしろさらに激しい「論争」であった。

2 ウェステイニングハウス・オハイオ研究

(研究の背景)

一九六八年三月、経済機会局研究調査課は、議会と予算委員会に提出する資料を作成するため、同局の企画した貧困対策のためのさまざまなプログラムの全体的評価と、ヘッド・スタートの全体的な評価に関する委託研究のプランを発表した。こうした委託研究には、次のようなものが含まれていた。

「一九六六―六七年度通年プログラムの直接的影響とその翌年の分析」

「ヘッド・スタートの医療と栄養面にあらわれた影響の分析」

「ヘッド・スタート・プログラムの地域社会への影響の診断」
(次節で紹介する)

「七年間の継続研究」(「継続研究」の項で紹介する)

「ヘッド・スタートの認知的・情緒的発達への影響の評価」

その中でも最も大きな反響をよんだのは、ウェステイニングハウス学習研究所とオハイオ大学が提携しておこなった最後の研究である。

(研究デザインの概要)

この研究の目的は「ヘッド・スタート・センターは、一般的に、いって、ヘッド・スタート児が小学校においても機能するような知的あるいは情緒的な発達効果をもたらしているのかどうか」(O'Neil, et al., 1969) を確かめることにあった。この研究を実施するにあたって次のような指定が経済機会局よりあった。

イ、データは全米各地の百以上のコミュニティの数千のヘッド・スタート卒業児からうることを。

ロ、一九六五年から六七年度の短期、長期のヘッド・スタートの卒業者で、現在小学校一年、二年、三年に在籍するもの。

ハ、コントロール群を用意し、性、年齢、人種、社会経済的地位、幼稚園経験の有無といった変数を考慮に入れること。

ニ、子どもの認知的、情緒的発達のみならず、さまざまな側面をとらえるた

めに複数の尺度を用いること。

以上の要請を受け、ウェスティングハウス研究所は、百四のセクターを無作為抽出法 (a simple random sampling) によって選択し、総数千九百六十八のヘッド・スタート児 (長期・短期の比率を三対七) を対象に、一九六八年七月から翌年二月の間に、スタンフォード・アチーブメント・テスト以下七つのテストと親セクターのスタッフとの面接、そして小学校教師によるアチーブメントと動機付けに関する評価を行ない、研究をすすめたのである。

(主な研究結果)

イ、夏のプログラムは、小学校の段階にも作用する知的、情緒的影響力は生み出さなかった。

ロ、通年プログラムは、情緒的発達への影響はみられないが、知的発達の面で、小学校の各学年で優位に判断される徴候はみられる。

ハ、ヘッド・スタートは、主として都市および南部に点在する黒人向けのセクターで最も効果をあげている。

ニ、ヘッド・スタート児は、メトロポリタン・レディネス・テストの得点で全国平均に近いが、スタンフォード・ビネーおよびイリノイ心理言語能力テストで全国平均を下まわっている。

ホ、親はプログラムを好み、プログラムに参加してきた。

研究報告者は、以上の研究結果をもとに次のような勧告を提案した。

- 1、夏のプログラムは廃止し、通年プログラムを継続させる。
- 2、ヘッド・スタートを乳児から小学生を含める幅の広い干渉教育の一部に位置づける。

- 3、子どもの状態によって指導法を変える。

- 4、ヘッド・スタート・プログラム内の実験的プログラムに注目していく。

(研究への批判)

一九六九年四月、研究の予備的報告が議会に提出され公刊されるや否や、直ちに激しい論争がまきおこった。^(注3) 議論は、ウェスティングハウス・オハイオ研究のサンプルおよび分析の方法の問題からはじまって、評価研究とその政治的判断のあり方の問題にまで波及していった。

ヘッド・スタートのように多数の変数を含むプログラムの場合、サンプルの抽出方法が「研究データの質」を決める鍵である。ウェスティングハウス研究では、単純な無作為抽出法を採用したのであるが、これでは多数の変数をコントロールできないとして、自ら層化抽出法によって再分析を行ない、異なる結果を引き出す学者もあらわれた (Smith and Bissell, 1970)。サンプルの

数の不足、長期、短期のプログラムを一括して影響力をみる分析方法のミス、あるいは一年から三年前のただ一回のテスト結果を諸調査と比較するデータの信頼性に対する疑惑……等、専門家の目からみると極めて不備の多い調査結果であった（ニューヨーク・タイムズ、四月十八日付けの新聞では「ヘッド・スタート報告は穴だらけ」というヘッドライン付きでこれらの不備が伝えられた）。ところがこの調査報告は、ヘッド・スタートの全体的評価の一部としてよりも、代表して、政策決定者に極めて大きな影響を与えてしまっているのである。

この年、政権はジョンソンよりニクソンへ移項し、新政権による最初の政策改造がジョンソン時代の目玉商品「貧乏との戦い」のプログラムから着手された。ニクソン大統領は、新政権をとったばかりの二月十九日、「貧乏との戦い」プログラムの内部改造を発表した。その中で、ヘッド・スタートについて評価を行ない、ヘッド・スタート・プログラムを経済機会局から健康・教育・福祉省へ管轄を移項することを明らかにしたのである。

「ヘッド・スタートは、今、実験的なものである。……このプログラムに関する主たる全国的評価の結果は、今春発表されることになる。しかしながら、この研究の予備的報告書は、多くの者が恐れていたこと、即ちヘッド・スタートの長期的効果は極め

て乏しいことを確信するものであったことに触れなければならぬ。……」(Nixon, 1969) (傍点筆者)

ヘッド・スタートの長期的影響に関する結論は、政治的には早々と下される一方で、ヘッド・スタート・プログラムの関係者は、いよいよ慎重にこのプログラムの全体的な影響力を診断することになり、ここに再び政治的評価とプログラムの評価とのギャップが露呈されていくのである。(つづく)

注1 Levitan (1971) の報告によれば、一九六六年度二百万ドル、一九六七年度、六八年度は共に六百万ドルが調査、研究に使われた。

注2 サージェント・シュライバー氏は経済機会局局長、フランク・ケッペル氏は教育審議会会長である。

注3 論争はまずこの研究の統計的助言者として参加していたスタンフォード大学メドウ教授が、研究の統計的処置を不満として、研究に連名することを拒否するという事件から口火がきられた。ニューヨーク・タイムズは一九六九年の四月十八日から二十七日にかけての論争の一部始終を伝えている。また、ハーバード・エデュケーション・レビューは一九七〇年の冬の号でこの論争をとり扱っている。

保育者養成のための幼児観察 V

立川 多恵子

幼児観察において共感的理解を可能にするためには、次の条件を満たすことが大切であることがわかった。

① 問題意識をもって観察しない。

② 観察の場で子どもと直接ふれ合う。

本校は付属幼稚園を持たないため、学生の観察指導は県内の公立幼稚園の協力を得て実現している。幼稚園としては本務ではないので、園側の好意によって観察指導が成り立っているにすぎない。そこで指導者としては、少しでも協力園側の保育に協力できるような観察をさせたいと考え、三年前から、担任が観察して欲しいという子どもについて学生が観察するという方法をとってきた。

観察対象を担任から指名されたということが観察者である学生にこだわりの気持ちを与え、その結果、その子どもがどんな問題を持った子どもであるかを究明するという姿勢で観察を開始する

ことになる。そこで、どうしてもそのことにとらわれて、外面的な行動のみをみるようになり、共感的理解に達するために必要な面をとらえることの大切さに気づくまでに、時間がかかった。この点を重視して、今回は幼稚園側の了解をえて、一グループに限って、観察の対象とする子どもを、観察者自身に選定させることにした。

一 観察方法

(一) 期日 昭和四十九年十月～十二月

(二) 観察者 本養成所学生 第一学年

(三) 観察計画

四十七名の学生を機械的にA B C D E Fの六グループに分け、六つの協力園に依頼する。グループAを実験グループとした。

(四) 観察前の指示

Aグループについては、次のように指示した。「あなたたちのグループは、幼稚園側から観察対象児の指示をいたしません。自分たちで観察対象児を選定して下さい」と指示し、七名の学生を二人ずつ組ませ、三組作り、一人を単独観察者とした。組み合わせは学生に任せた。

(四) 観察方法

他のグループと同様に、一回の観察時間を二時間とし、一週間一回、計五回の観察を行なった。観察終了後、組を作っている二人の間で話し合いをさせ、その都度レポートを提出させ、その中の感じ方、考え方について、共感に結びつく箇所を指導者が指摘することにした。

二 結果とその考察

Aグループ(実験グループ)における観察対象児の選定の方法と観察経過との関係について考察する。

(一) 積極的に働きかけてくる子どもを観察対象児にする場合

毎回最初に子どもからの働きかけがあるので、子どもとのかかわり合いが容易となり、子どもと共にあそぶことを通して、追跡的に観察することが可能である。しかし一方では、観察者と対象児との間に閉鎖的な関係ができ、観察者であるはずの学生が対象

児をリードする結果になることもあり、子ども同志のあそびの発展を妨げたり、全体の保育を妨害することもあり得る。

観察A₁の場合

A₁は第一回の観察において、子どもたちの積極的な働きかけに会い、その受けとめ方がわからず立ち往生する。その時一人の女兒M子に助け出され、園庭に出ることができた。鉄棒の補助をしたりブランコをふってあげたりしながらその子どもを観察する。

第二回目も相変わらず男児の攻撃的な働きかけを受け、悲鳴をあげるが、再びM子に助け出され、二人で園庭に出る。砂あそびをしながらM子の話しかけに応じる。別れ際になって、M子に荷物をかくされたので、夢中になって追いかける。

第三回目、M子に誘われて園庭に出る。M子が大きななしの木がゆれているのを見て、突然「あっ、かしさんがお話している」という。このことばをきいて、子どもの内面にはじめてふれたような感動を覚える。この回もM子とあそぶ。二人のあそびが低調になった時、M子から「何してあそぶ」といわれ、「ハッ」とする。何時の間にか観察者である自分がリーダーシップをとって、M子をふりまわしていたことを反

省する。

第四回目、観察者はカマキリを見せにきたM子と園庭に出ると、男児が働きかけてきた。M子が手をひっぱるが、初めて男児と一緒にあそぶ。子どもたちが自発的にいろいろのあそび方を創造していくのに驚く。子どもとのあそびの中で、大人として禁止しなければならないことがあるが、動機について考えて行くことも必要だということに気づく。

第五回目、M子と粘土あそびをしていると、男児が割り箸鉄砲を観察者の方へむける。M子は「だめ、他の人にならないけど」といったので、観察者はうれしくなる。また男児がかかってくる、M子は一緒に戦う。観察者が「今日でおしまいなの」と告げると、「いや」とだだをこねる。しかし、帰りに部屋からみんなと一緒に明るく手をふっていたのでほっとしたと報告している。

(考察)

男子からの攻撃（観察者を歓迎する）をどう受けとめてよいか困っている観察者に対して、積極的に助け出してくれた女兒を観察対象にした例である。

最初は消極的にかかわっていたが、帰り際に自分の荷物をかく

されたことをきっかけにして、感情をあらわにして子どもとかけまわる。こうした感情をぶつけ合って子どもと接した体験は、M子との親密感を深めるきっかけになる。

第三回目は、前回の体験が基盤になって、M子の言った言葉に感動する。しかし、M子と密着しすぎてしまったことについて反省する。その結果、保育場面における大人の役割を自覚する。つまり、二人だけの関係が継続し、M子がほかの子どもたちの遊びの中に参加する妨げになっている点を、十分に考えなければならぬことを知った。

しかし、対象児と観察者の間に成立した心情的な関係は尊重しなければならない。

(二) 活動的で目立つ子どもを観察対象に選定した場合

観察者B₁の場合

B₁は観察前に元気のよい子どもを観察しようと、ペアーを組んだB₂と話し合う。第一回目の観察場面でもっとも活動的に見えたT夫を、早速観察の対象に決定する。初めのうちT夫は、あそびに夢中になっていた。観察しやすかったが、観察されることがわかると、数人の子ともと一緒に

積極的に観察者に向かって攻撃して来たので、観察を中断しなければならなくなった。

第二回目には、観察者に誘いをかけてきたR子を観察することにきめる。ところがR子と二人だけであそぶ結果になり、子どもたちの中にいるR子の姿を観察することができなくなり、残念だと報告している。

第三回目も、R子から働きかけてきた。R子は他の子が観察者に話しかけてくるといやがる。二人だけの密着した関係を欲し、他の子どもを排斥することになってしまった。

第四回目も、R子から誘いがあるが、積極的に挑戦してきたT夫の方にかかわる。今度は逃げないで押しかえすと、T夫は「痛い」と言ってけりかえしてくる。その際のいかにも嬉しそうなる表情をみ、肩ぐるましたり、木にのぼるT夫のふみ台になりながら、子どものいきいきした行動に接して観察者は感動する。

第五回目も、再びR子に働きかけられ、R子を観察する。しかし、できるだけ一人一人の子どもを大切にしなければという気持ちから、対象児の要求を何でもきき入れる結果になり、そうした受けとめ方が果たして子どもを大切にしたことになったかどうかについて考え込んでしまう。

(考察)

観察対象児を学生たちの興味から、まず元気のよい子に決め、それに該当する子どもを集団の中に求めている。元気のよい子を観察していると、活気があって面白いが、子どもから積極的に働きかけられると、未熟な観察者は手も足も出ない。そこで追跡的な観察は不可能になると考えて、あそびに誘ってくれた女兒に観察の対象を変えている。その子に慕われることによって、二人だけの関係に終始し、ほかの子どもと遊ばない子どもにしてしまったことについて反省している。

第四回目に再びT夫と接触する。今度はT夫からの挑戦をはね返すあそびを展開することによって、T夫とのかかわり合いを進展させることができた。このかわり合いを通して、力一杯ぶつかって来る子どもの姿に感動する体験をする。

(三) 直感的に好意を持った子どもを観察対象にする場合

第一回目の観察において、観察者Cは、弟の幼い時に似ているS夫に好意を感じ、かわいいなと思ひ、観察の対象に選ぶ。

第二回目、その子が時々こちらをみるので、積極的に働き

かけてきて欲しいと願っていることを感じ、さらに、担任に作ってもらった「しゅりけん」を手にもって、「ほら」と観察者に向けてことばをかけて通ったときに、Cはその子に対して、ニコリしてうなづく。この時に非常に感激したと報告している。S夫は園庭に出ても観察者の手を離さず、ほかの子どもが観察者にしかけた死刑あそびからも救ってくれる。それらがCにとっては感動の連続となった。

第三回目には、S夫は観察者に興味を示しはしたが、積極的に働きかけてこない。しかしS夫と友だちとのあそびの発展を大切にするために、遠くから観察している。

第四回目になると、S夫は観察者のそばへ来て、肩をついたりしながら友だちと楽しんでいる。ホールの方へ行つてあそび始めたので、ついていくと、突然「石やきいもだよ」と言つて積木をくれた。あそびが思いがけない方向に発展したことを知り、楽しくなったと報告している。

(考察)

この学生は、好意を感じた子どもを観察している。しかしすぐに直接的に働きかけることはしていない。つまり、その子どもにあそびを大切にしながら、観察者の好意あるまなざしとその子ども

にも伝わって、子どもから働きかけてくるまで待っている。こうして子どもとのかかり合いに親密さが増し、対象児の方から次々と示してくれた好意に感動している。

Cは対象児を静かに遠くから観察することもあり、その点で子ども自身をあそびを大切にする気持ちが見られ、追跡的観察が容易になった例である。

四 観察対象を容易に決定できない場合

第一回目の観察で、観察者Dは対象児をどの子にしようかと迷い、その結果個々の子ども数人を比べている。その過程では、外側からの批判的な見方が目立つ。しかしそうした観察を通して子どもによって異なった接し方が必要なことがわかる。

第二回目には、六人の子どもを観察する過程で、保育者の参加の仕方について考える。

第三回目には、五名の子どもの主に観察しており、観察の対象を一人にしぼることができないと訴えている。指導者から無理に一人にしぼる必要がないという助言を受け、急に気持ちが悪くなったと述べている。

第四回目は、子どもたちと一緒に遊び、子どもにとって、

二個のびんのふたと磁石とが、創造的あそびを生み出すよい教材であることを知り、そのことに興味を持って、それで遊んでいた四人の子どもの観察をする。またB夫が観察者のめがねにさわったので、めがねが気になるのかとがっかりしているとき、「ほくもめがねをもっているよ」という子どもからの好意的な答えが返ってきて、ほっとする。

第五回目、熱心に遊んでいた五人の子どもの記録をとっているが、K夫が「先生みて」と言ってあき箱利用の作品を見せに来たので、「よくできた、すごいねえ」と答える。この答えが、子どもと共感した応答でないことを感じ、子どもに申し訳ないと考えている。

(考察)

対象児を選定するために、何人かの子どもを観察して、比較検討している。このことが、子どもの中に個人差のあることを発見させることには役立つのだが、この間の観察は、外面的な行動観察で終っている。

第三回目になっても対象児が一人にしほれず、その点について指導者に相談している。対象児を選定することを考えなくなった

後の観察では、子どもたちのあそびに参加している。その結果、子どものあそびの楽しさをとらえることができた。また、めがねに関する体験から子どもの気持ちを観察者の持ち物に親しみを感じたことにあるのを知って、子どもとの間の距離のちぢまったことを感じとっている。

こうして子どもと直接かかわることによって、観察者は子ども側に立つことを教えられ、その内面性を考えることができる。

担任から観察対象を指示されしないで、自己選択をすると、子どもたちから積極的に働きかけられやすいし、観察者も働きかけることが容易である。これは学生側に、担任から与えられた課題によって観察をすすめなければならないという、心の構えがないためであると考えられる。

観察者A₁は、男児の攻撃的な働きかけ(実は歓迎)をどう受けとめてよいかとまどっている時、一人の女兒に助け出される。その子とかかわりを持ちながら観察をしているうちに、情緒的な結びつきが可能となり、観察は内面化する。

B₁の場合にも、子どもからの働きかけによって関係が成立し、その子どもを観察対象に選定している。このように積極的に働きかけてきた子どもを対象児にした場合には、どの回においても子

どもの側から親しみをもって誘いかけてくれるので、かかわりを持ちながら追跡することが容易となり、したがって、子どもの感情を受けとめやすいが、対象児と二人だけの関係におちいって、

ほかの子どもや保育者に迷惑をかけることを考えなければならぬ。子どもとの交流の中で観察していると、どうしたら子どもの働きかけに答えることができるかを学生は学ぶ。観察者B₁は、初期の段階では、男児の積極的な働きかけからのがれざるをえなかったが、その後子どもからの挑戦を自分の体で受けとめることによって、子どもと仲間になれることを知った。

観察対象児を選ぶ時、直観的に好意を感じた子どもを選ぶ場合がある。観察者Cは一人の男児に好意をもつ。しかし、すぐ観察者側から働きかけたりせずに、子どもの方から働きかけてくる機会を待つ。これは子ども自身のおそびを大事にした観察者の態度である。子どもからの働きかけが起こると急速に親しさを増し、共感的理解が可能になった。

なかには、対象児を選定するために数人の子どもを観察し、比較している学生もある。指導者から一人にしほる必要はないと言われ、初めて子どもたちとおそびながら観察できるようになるが、対象児を選定しようとしている過程で学んでいるものがある。しかしその場合には、子どもの見方が批判的になっている。

それは、子どもたちを比較検討するという観察の姿勢がわざわざしている面があるものと考えられる。

三 まとめ

以上から、観察対象児を学生自身で自由に選定する場合の利点としては、次の四つがあげられる。

- ① 観察対象児の活動している場面において、観察者の興味や関心によって、主体的に観察することができる。
- ② 学生自身で選定するために、初めの段階において、観察者は、対象児の感情を汲むことが容易であり、従って内面的理解がなされやすい。
- ③ 自分が選定した対象児を追跡観察するということは、観察者なりの観察目標があるからであり、指導者によって選定された子どもを観察する際に生ずるような義務感がない。そこで、子どもからの働きかけを受け入れることが容易となり、観察者の働きかけも子どもに容易に受け入れられる。
- ④ 直接子どもとかかわりを持ちながら観察することは、共感的理解の機会を多くする。

観察対象を学生自身で選定した場合の問題点としては、次の三つが考えられる。

① 観察対象児を選定するために時間がかかる。ただし、その際の試行錯誤は学生の学習上の利点にもなっている。

② 初めの段階で観察者に積極的に働きかけてきた子どもを観察対象児にする傾向があり、その子どもにも愛着を感じる。そこで観察期間を通して、二人だけの固定的な関係に陥りやすい。

③ 他の観察者とベアアとなって観察対象児を追跡することは困難である。子どもはそれぞれの観察者に個別に働きかけるので、共通の子どもを追跡することが不可能になる。したがって、観察後において、共通の課題を取り上げて二人で話し合うことはできない。

対象児の選択について、第四回目のように、指導者が観察対象児を選定して学生に観察させる場合と、今回のように、学生が自主的に観察の対象を選定する場合の二つの方法を用いたが、その指導の在り方について整理してみると、それぞれの問題点は、角度を変えて考えれば利点になることがわかった。例えば、担任が観察対象児を指定して学生に観察させる場合、子どもの問題性が気になり、それを究明しようとする観察視点が持続した。この場合子どもからの働きかけは少ない。そのため同一の対象児をベアアで観察することは容易となり、観察後の話し合いは、同一の課題をとり上げて討論を行なうことが可能になる。

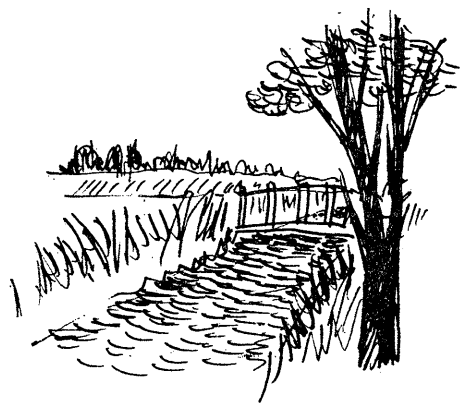
一方、学生自身で対象児を選定する方法によると、観察対象児がなかなかきままらない。しかし、学生自身で選定した対象児との感情的交流が容易である。このことは、共感的理解へのきっかけを作りやすいことを意味する。

(注) 埼玉県立教員養成所紀要第三号(昭和五十年十月発行) 参

照

(つづく)

(埼玉県立教員養成所)



「日本幼児保育史」研究余滴（八）

木原 溥子

日本保育学会で日本の幼児保育史の共同研究を始めたのは、わが国の幼稚園八十周年記念としてでした。今年はまだ百年記念の年ですし、私が研究に参加していた期間は、ごく初めの明治期の頃を探っていた時ですから、かれこれ十五年も昔の事になりません。その頃の事を書くのですから、正直なところたいへん困りました。全六巻の研究を成し遂げた先生方には、記憶に新しい山ほどのこぼれ話がありましようから、それをもっともっと聞かせていただきたいと、私の方で思っていました。ところが今度は私が書く番だとのこと、夢のように過ぎた昔を思い出し、また、書かれることのない部分をこの際書いてみるのも一つの意味があるかと思ひ返して、重い筆をとることに致しました。

かけの協力者

研究の手始めとして私がしたことは、「創立の古い幼稚園に関する調査」でした。当時、倉橋・新庄共著『日本幼稚園史』があ

りましたが、これはお茶の水幼稚園の資料を中心にとめてありましたから、他系統の幼稚園については書かれていません。そのためにも地方の埋もれた資料を、これ以上なくならないうちに発掘しようというわけでした。委員長の村山先生と何回か会合して、項目を作成し、印刷してみたなら、五枚もの調査用紙になっておりました。実を言うと、このような調べ方でよいものかどうか、適切でないような気もしたのですが、何しろ資料が戦災で焼失、散逸してしまっていますから、手がかりになるものなら何でもといった気持ちがありました。

この調査用紙を昭和三十一年の秋から翌年にかけて、現存する歴史の古い幼稚園には全部送って、御存じの限り御協力を仰いだのでした。

このような調査の仕方は、依頼される先方にしてみれば、たいへん迷惑なことです。ほとんど御返事をいただいたように思います。但し、項目の大部分が不明というものもたくさんありまし

た。けれども、おわかりになる事についてはたいへん詳細に、その上何処の〇〇氏に聞けばまだ何か知っている筈だとか、親切にこまごまと教えて下さいました。これらの資料は共同研究のメンバー全員で活用させて頂きました。

それにつけても、早く研究がまとまってそれをお見せできれば、こちらの感謝の意を十分伝えることができたのですが、研究は遅々としてはかどらず、一枚の御礼状を差し上げただけになっていた事に、ひそかに心苦しい思いを抱き続けたものでした。

今、全六巻を通して見たとき、私を除いた共同研究メンバー諸氏の頑張りもさることながら、多くのかくれた協力者に改めて感謝の意を表す次第です。

現場保育者の身元を調べて

幼稚園の歴史を探っておりますとき、当然のことながら保育の名が出てきます。園の創設、実際の保育等まさに幼稚園の歩みと、喜びも苦しみも共にした中堅保育者ということになるのでしよう。そういう方々の氏名だけは割合に得られたのですが、その先は悲しいかな、よくても大まかな経歴程度ということになってしまいます。

ところが、そのばらばらの人名をかかえておきますと、幾つか

の事に気付きました。中でも次のような事は、その後私の胸に刻み込まれてしまいました。即ち、園の歴史に名を残している保育の出身校が偏っていることでした。それは主に、東京女子師範学校保育練習科、北陸学院、ランバス女学院保育専修部（現聖和女子大学）などでした。

保母養成の姿については、水野先生が丹念に資料を集めておられました。その姿を眺めますと特に明治期にはその数もそれ程多くなく、しかもそこに入学できる女性も極めて限られた人というところもあります。しかしそれ以上に、養成校のあり方——創立の精神とか、社会への使命感——がその後の社会的活動に大いに関係していると思えてなりません。教育の成果はそこを築立った卒業生によって受け継がれ、生きているものだ、そんな当たりまえの感慨が改めて私をとりこにしてしまったのです。

北陸学院の場合には、創設者のミス・ポートルが、横浜から神戸まで汽船に乗り、三日かかって大津に着き、柳瀬を経て漸く金沢に着き、また、幼稚園のためのよき協力者であった吉田えつ女史を東京に迎えに行くのにもやはり、普通では投げ出したくなるような交通の不便や苦勞をのりきって、金沢の地に幼稚園、そして保母養成の仕事を始めました。その開拓者精神と情熱は、そこに集まる子女、生徒の心をゆさぶるに十分であったと想像で

きるのです。そこで教えられた教育の精神が、日本中に活躍する子女を育てあげたのではないかと思いました。

これは一例にすぎませんが、現代でも、養成機関が違うと、育つ卒業生のタイプがずいぶん違うのではないのでしょうか。現代は幼稚園がたくさんあり、教師の養成機関もたくさんあります。しかし、養成機関がどのような保育者を育てていくのか、歴史は私に貴重な考える材料を提供してくれました。この事は現在の私の教員生活を支えるバックボーンになり、力となっております。

さて、話を「保育史研究」にもどしまして、私は、有名無名の過去の保育者についてもっと詳しく知りたいと思いました。ノートにリストを作ってみました。しかし、何しろ昔の事とて、おまけに、私の牛歩の如きやり方では遂に満足のいくものとならず、そのまま消えてしまいました。でも、一人の女性が保育者として育ちゆく過程は、大切な事のように思います。幼児保育の原動力は保育者個人に負うところも大きいと思いますので、このあたりの事をもっとよい方法で研究でき、歴史の上に残せたらよかったです、未だに心にかかっております。

歴史の誤謬、信びよう性について

ある日私は、津守先生のおともをして、明治の頃保育施設があ

ったという地を訪れました。その跡には、現在立派な女子教育の学校が立っていました。玄関に立つと校長先生が迎えて下さって、この学校の歴史や女子教育のことなど良いお話をいろいろ伺ったのですが、私共が最も知りたがっている事については全面的に打ち消されるのでした。

「私の学校では小さな子どもを預ったような事実はありません。そんな事とは何のかかわりもなかったのですよ」とおっしゃいました。当然その事にふれてお話し下さるものと期待しておりましたから、ショックでした。

その帰路、ある研究からその施設を紹介することになったT氏が夢のように現われて、(津守先生が御連絡をとられたのですが、ちょうどそんな感じでした) その方から、これまたいろいろな話を聞きました。その中でT氏は、「この学園の五十年史? (私の記憶が曖昧で申しわけありません) にはその事が書いてあったのですが、十年後、代がかわってできた記念史ではその部分が削除されているのですよ」とお話しになりました。T氏はそれについて考えをお持ちで、私にはよい勉強になりました。

私は「歴史」の読み方というものを考えました。ある人たちにとっては誇り高き事業も、立場が変われば、歴史の流れの中で何の意義もない、また、時には邪魔になることもある、ということ

を知りました。

この日私たちは、夏の長い日をいっぱい歩き回りました。最後に立ち寄った所では素晴らしい発見があり、津守先生が目を輝かされたのが印象的でした。

話は変わりますが、それと似たような事がまだりあます。例えば、古老にお話を聞くようなとき、当然の事でしょうが、主観を交えてお話しになることがあります。立派な方ほどよく覚えていらつしやるし、お話の内容も豊富で、聞き手もその中にひき入れられてしまうのですが、主観が加わります。私共後輩が先入観なしに大先輩の思い出を伺うときには、この問題が極めて大きな影響を与えることになるので、聞き手としては一層の勉強を必要とするものだと思います。

かえりみて

大学の卒業論文で「フレイベル」のことを学んだ私は、今度は身近な日本の幼児教育のことを研究してみたい、その一つとして、幼児保育の歴史を調べてみたいと思っておりました。それを津守先生にお話ししたことがございました。昭和三十一年七月「日本保育学会で日本幼児保育史の共同研究をする事になったので、貴女もメンバーになるといいですね、推薦しておきまし

た」とのお言葉でした。若かった私は、自分の非力もかえりみず、とにかくやってみようと考えました。これが私の参加の動機でした。

けれども間もなく、これはたいへんな事をお引き受けしたものだど気がきました。

過去の保育の姿をある面から浮き彫りにし、一つの研究としてまとめるには、有用な資料の他に、何十倍もの価値の不明な資料があり、判断力のなかった私がそれらを片端から手当たり次第に集めていた事は、今思えば、むだな動きも多かったと思います。役に立たなかった昔の絵本が今だに私の手もとにころがっている始末です。しかし、及ばずながらも若き日の学問に対する情熱を傾ける対象ができ、その歳月を持ち得た事は、幸せな事だったと思っております。

委員の先生方の馬力は本当にすごいものでした。資料をいっしょに写したり、昭和三十二年頃の夏の夕べ、みんなで神田の古本屋を片っ端から歩いたり、何回かの打ち合わせ会の席では、新たな発掘資料の交換があったりしたのですが、とにかくそのファイトは感謝に価するものでした。その際、自分は何の役割を果たしたのかな？と考えてしまいます。

その後、昭和三十五年頃？から「研究を急いでまとめてほし

い」と催促がかかるようになり、委員長の村山先生はじめ各先生方が分担して、明治期の資料を急ピッチでまとめ始めました。それを毎月『幼児の教育』に載せることよってはかどらせることになりました。当時私は、『幼児の教育』誌のいわゆる編集実務をしておりましたので、諸先生への毎月の原稿の催促役ということになってしまいました。でも、そのおかげで少しでもはかどっていったのはとても嬉しい事でした。昭和三十六、七年頃の事です。その後、私も個人的に忙しくなり、共同研究のメンバーからは自然に離れることになりました。

村山先生がこのシリーズの冒頭（一月号）に「共同研究というもの、たいへん困難が多く、いい加減に始めるべきでないという気がする」と述べていらっしやいましたが、私も村山先生とはまた異なった意味も加えて、本当にむずかしいものだと思います。しかし、保育史の場合は何しろ大きな仕事でしたから、共同研究にして、まとめ得たものだと思います。

私は保育史の共同研究を通して、ずいぶん多くの事を学びました。多くの方にお世話になり、故人になられた方をも含めて、たくさんの知己、友人をもてたことも幸いでした。

現在私は、幼稚園教師の養成の仕事についております。その職務への精神的支柱は、他ならぬ保育史研究の産物でした。

× × ×

なお最後に、明治三十年代後半頃の幼児教育に対する一つの考え方を現わす例として、次の談話を御紹介致します。共同研究ではとりあげてありませんが、興味ある記事のように思われます。

「上流社会に於ける幼稚園の必要」

東京府女子師範学校長

兼東京府第二高等女学校長

林 吾一氏談

「是等の僕婢たる極めて非教育的にして徒に児女の気嫌を損せざらんことのみ努め未だ教育の何たるを解せず況んや同等の権力を以て之に交際することなどは思ひも寄らざるなり、然るに幼稚園にありては同年輩の兒女然も同等の権力を有せる兒女相集まるを以て対当の交際は是に於て始めて実現することを得べく兒女をして傲慢不遜の念を去らしめ、人も物も必ずしも我身一つの為めにあらざることを悟らしむるを得」(漢字のみ現代式に改め、あとは原文のまま) 『婦人と子供』 六巻四号 明治三十九年

(洗足学園短期大学)

(このシリーズは今回で終ります)



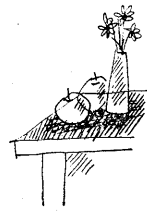
少女 (その二)



写真撮影 西本 真



窯焚き



神山清子

私が、室町、鎌倉当時の穴窯を築き、信楽自然釉に命を燃やすもになつたのは、一枚の古陶片である。古窯を捜し、古陶片を求めて歩くうちに、宝石のような美しいビードロ釉にいつしかとりつかれたのである。

どのような陶工が、どのようにして製作したのであろうか。どんな窯焚きをし、どのような暮しをしたのであろうか。古窯の中から、古陶片の一枚一枚が次々と私に語りかけてくれるのである。そうして果てしない幻想へと発展し、天年間の世界へと旅立ってしまった私である。

焼物の原点に戻った私ではあったが、過去の生活や心には戻る事はできなかつたのである。穴窯を焚き出してからは、失敗失敗の連続という最悪の状態に陥つたのである。流石の私も、母や子どもたち、弟子たちの生活を思った時、全身の血が引いてくるのを感じた事を今も思い出す。

しかし人間、どん底になつた時程、勇気が湧いてくるものである。三度の食事もできる限りに切りつめて、空腹さえなれば平気で暮せるのである。また昔の人が良く言つたように、金は天下の回りものと、どんな冒険も飛び込んで受ける事ができた。

私が求める自然釉は現在出ていないが、窯焚きに空腹を感じず、思い切り働く事ができるようになつた。無我夢中での窯焚きは、無駄ではなかつた。六年の歳月がいつしか過ぎた今年、わずかなりに自然釉に光が見えて来た。それは個展という形で、発表できるようになって来たしたのである。

穴窯に一度火が入ると、二週間連続で、人と火の戦いとなるのである。三人で当番を作り、昼夜なしで火をたやすことなく、焚き続けるのである。わずかの気のゆるみも、もはや

許すことはできない。私たちのわずかのミスで炎の温度は、あつという間に百度も下がるのだ。

炎は生きているのである。私たちを嘲けり、泣かせ、狂気へと引き込み入れるのである。松割木を投入することに、窯の中はゴオーッとうなるのだ。炎は嵐を起こし、土器一つ一つをなめつくし、土を溶かし、灰を運び、空高く煙となつて、何処ともなく消え去って行くのである。炎の魔術によって、あの神秘的な窯変釉が生み出され、二十日目に私たちの眼の前に現われてくるのである。

出来上がった作品が成功であろうとなかろうと、私は焚く事よるこびを、今大切にしている。天平年間の人々が、生きるこのために、生活用品として、無心に焼いたのである。その雑器が今もこの世の中に数多く残されている。それらのすばらしい作品が、私たちの重要文化財として保存されているのである。天平年間の人々の生きたあかしである。私もこのようにして生きたあかしを残したいのである。

それが今私の求めている信楽自然釉である。一生かけても完成する事ができないかも知れない。完成されない時は、子

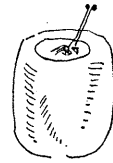
どもが私の仕事を引き受けてくれると言う。子どもが自分の生き方により、私の求める仕事以上の自然釉を捜し求めてくれる事を信じる。私の歩む道を、私の苦しむ姿を、窯との戦いを見つめて、私と暮した生活の中から何かを感じ取ってくれる事を願っている。

人は最悪にして最低になった時に自己を見つめ直す事ができるものである。そして一生の仕事に出会う機会に恵まれるのである。今私は、信楽の土地で、信楽の土を用い、何百束という松割木を灰にして、信楽焼という世界的な焼物を焼いている。信楽自然釉を残してくれた過去の多くの陶工や、信楽の先人たちに對する深い感謝の気持ちと共に、自然釉を求めて生きる喜びを知った私は、最高に幸せである。

私が声を大にして言いたい事は、一生の仕事に出会った時、勇気を持って、前進することであり、壁に付き当たったら、はだかになってその障壁に向かって、それを乗り越えて行つてほしい。そうすれば、道は開け、栄光は遠くはないであらう。

(陶芸家)

沼木の幼児と火



菱川敦子

宮川の上流と神路山がひろがる、そのすそにある沼木幼稚園は、四季をとわずたんぼほが咲き、山鳥が訪れる園庭に恵まれ、幼児たちは遊びを、まわりの野山までひろげていく。

とくに、園の近くにある赤井山は、幼児たちの足で十五分くらいで、細いならかな坂道をのぼると、頂上につく。

春から初夏にかけて、わらびや、いばらまんじゅうの葉っぱをとりでかけ、それを使った楽しい遊びは、あくことなくり返される。また、秋の錦織りなす山波に続く、ぬけるような青い空はすばらしく、園外保育には絶好の日が多い。

晩秋のある日、「先生、赤井山へ探険にいこう」と、六人の幼児たちにさそわれて、のぼることにした。坂道の両側に咲き揃うりんどうの花をとって、私の頭にさしてくれたり、赤い木の実をとって口にほうばったり、楽しい道草をしながら、山のぼりはつづく。

ようやく頂上についた幼児たちは、神社の広場にたき火の跡をみつけ、「先生、マッチもってきたの。たき火しよう」といって、広場に続く山道へ木をさがしにいこうとする。うっ蒼とした山道をみて、不安になった私は、「迷ったらどうしよう」というと、男児は小さい棒切れをさがし、ところどころに道標としてさし、「先生、これで大丈夫」といって、たき火に必要な木を集めてきた。幼児たちは一メートル余りもあるさまざまな形をした根株を組み立てる。その根株の凸凹は大小の空間を構成し、そこへ燃えつきそうな細い枝をさし込んだり、並べたりして、手順は整えられる。

このような幼児の活動は、生活の中で得た知恵であらうか。それとも、幼児の無意識の中にひそんでいる、芸術性であらうか。

やがて、私は紙片で火をつけたがなかなか燃えてこない。すると女児のひとり、「先生、火吹竹あったら、私が上手

に燃してあげる」と。火吹竹「なんてなつかしい言葉なんだろう。今の幼児たちの生活にそんなものが導入されているなんて、夢にも思わなかった私であった。すっかりうれしくなった私は、「先生がつくるわ」といって、持っていた二、三枚の新聞紙を小さくまるめ、渡してあげると、その女兒は、フウ、フウと頬を紅潮させて吹き出した。火のまわりで輪になって燃えていくようすをみていた五人の幼児たちは、「私もさせて」「僕も」と、順番に新聞紙の火吹竹をまわして吹いている。火吹竹の効果で、火がバチバチと燃えさかると、幼児たちは、そのいきおいに歓声をあげた。

組立てた根株の上に火吹竹をたてて煙突にすると、そこから煙が出てきた。あたりに灰色の煙がたちこめると、「わあ、この煙の中で火わたりしたい」「先生、かんこ踊りのときに、ぼくら火わたりするの」「できた子は強い体になるん」「まあ、そんなおまじないがあったの、先生もさせて」と、六人の幼児たちといっしょに、火をとび越してみる。

このようなおまじないは、伝承遊びと同じように、子どもから子どもへと、伝えられていくのであろう。沼木のしずか

な山の中にたちこめた煙と火の中で、おまじないに興ずる神秘的な幼児たちの姿に、私は魅せられてしまう。

幼児たちにとって、火は何かということについてはわからないが、火という魔者は、さまざまなイメージをよび起こさせ、遊びの中に共存していくものであるうか。

毎日の生活の中で、食物を調理したり、身体を温めたり、照明に使う火も、一面、神事においては身心を清める聖なる火である。幼児たちが私に教えてくれたかんこ踊りは、沼木の円座町に慶安初期から伝承されている無形文化財で、豊稔と家内安全、繁栄を祈る年に一度の祭典である。

この踊りでは、父は頭からシャグマをかぶり、腰ミノ、羯鼓をつけ、両手にバチをもち、子どもたちは花笠姿で浄暗の境内に、高張提灯一対を先頭に入場する。この踊りの輪が、深夜の境内に燃えさかる松明によってかもし出す厳肅さは、古きが失なわれるという世の推移の中で、人々の心をとらえてはなさない。

このように、幼児たちの遊びの中にも、火のかかわりは、いろいろな形で生きつづけていくのであろうか。

(伊勢市立沼木幼稚園)

火



河井祥子

東京付近では、プラタナス、イチキュウと次々に葉を落とし、北風が吹きはじめました。“たきび”のシーズンに入ります。枯葉を集めた“たきび”の中にお芋を入れ、焼芋をいたしましょう。早く焼けないかしらと、小さな手いっぱい枯葉をよいしょ、よいしょ。煙に追いかけられ、涙を流しながら。

十二月のテーマは“火”。

暖房の火、クリスマス火、火災の火と、火を身近に考え、接する月でありましょう。

今日のおみやげはKちゃんとMちゃん。入園以来、ほとんど毎日家に持ち帰るおみやげ、中身は？ 汚れたエプロン、洗濯した靴下、それともハンカチかしら。今日こそ汚さないでと、無精な保育者の私は内心願っているのですけれど、その期待はなかなかかなえられそうにもありません。幼稚園の中にある程度の水と土であれば、少々洋服が汚れようとも、

危険はありません。否、それ以上に全身でぶつかっていける貴重な遊具の一つでしょう。“土”“水”はかなり保育の場面で大きなかわりを持っています。その中でくりひろげられる活動は、広く、充実していきます。

植物に“土”“水”“光”が必要なように、“光”そのものと熱量の多い“火”は子どもになくてはならないものは、その“火”を考えてみることにいたしましょう。

「ウーウー、ウーウー」火事ですすよ。入園したての三歳児Kちゃん、ジャングルをおうちにしてあそんでいても、積木で高速道路をつくってあそんでいても、消防自動車がやってくる。

「たいへんです、早く逃げて下さい」

「もう消えました、大丈夫です」

そしてまた、もとの遊びを続けます。そのような遊びが断

統的に一学期の終りまでつづきました。あとになって、K君の家が入園前に火災にあったということがわかりました。

「火の用心」ストーブの火、コンロの火、冬になりますと火が生活の中に入ってきます。その近くで遊んでいると「やけどをしますよ」と注意され、直接体験しなくても、火の恐ろしさを知っていくのです。

保育の場面での「火」は「たきび」だけでしょうか。ホラ、クッキーの焼きたいにおいがしてきました。上手に焼けたようですよ。こんな時にも「火」がないといけません。物を煮たきする火、暖をとる火、「火」にそーっと聞いてみましょう。もっとたくさん教えてくれるでしょう。その大切さと、美しさを。

「火」をみていると神秘的な感があります。クリスマスツリーのロソクの火、マッチ売りの少女は、最後に残ったマッチを全部すりました。その炎の中におばあさんを見ました。炎と共にマッチ売りの少女は、天国に昇っていきました。翌朝、そこにはマッチの燃えかすが残っていました。マッチの炎は、少女を天国につれていってくれたのです。そんな力が

マッチの炎にはあつたのです。同じマッチ一本の火でも、畏れる火とも、恐れる火にもなるのでしょうか。このマッチがどう人間とかかわるかは、私たちが使う人の手に、心にかかっているのかもしれない。

「ボクは、火というところでもI先生のことを思い出す」と編集会議の時のT先生。確かにI先生は「火のように燃えている」先生なのです。情熱を持った先生なのです。うっかりすると頭からどなられかねないけれど。

赤ちゃんは「火がついたように泣く」し、さびしい時は「火が消えたように」泣きます。

和紙でこよりを作って置いておきました。ふと見ると、お部屋の入口に椅子を並べ、外に向かってちょこんと腰掛けている子ども。

「何しているの？」

「は・な・び・しずかにしないときえちやうじやない」

こよりの先をつまんでじーっと見つめる眸の中に、色とりどりの火花が光って居りました。

(お茶の水女子大学附属幼稚園)

保育の体験と思索

——子どもの世界の探究——(二)

津 守 真

五月十日

動くもの

子どものしていることには、ごくあたりまえのことなので、その意味を問うこともなく通り過ぎてしまうことが多くある。保育の実践としては、それでよいのだけれども、ときに、それは子どもにとってどういう意味をもつものであるのか、問い直してみることがある。この日のTのしていることがそうであった。

朝、私が部屋にゆくと、Tはひとりで床の上に座って、くみききをしている。私は、Tは何が面白くてくみききをしているのかと思いい、傍に座って、同じようにくみききをつなげた。さいわい、室内には、他にほとんどだれもいないので、Tと会話をかわしながら、それぞれ、くみききをつなげていた。Tは、横につなげ、また、たてにつなげて長くしてゆく。ある程度つなげると床におき、少

し動かすとあちこちはずれるので、またつなげる。ジャンボジェットだというので、飛行機をつくろうとしていることはわかる。これをくりかえし、長い時間、忍耐つよく（と私には思えた）つづける。私は、傍にいて、同じようにくみききをつなげ、床において、動かすとはずれるのをまたつなげていたが、こんなに長い時間、Tがくみききするのはどういうことであるのか、わからないまま、Tが庭に出たので、私も庭に出た。このことが、いくらか分かったのは次の日であった。

翌朝、私が庭にいと、Tがブロックを長くつなげたのを腕にかかえて、庭の向こうから走ってきた。ブロックのジェット機は、Tにかかえられて庭中走りまわっていた。これを見て気が付かされたことは、Tは動かすことのできる飛行機をブロックで作ろうとしていたのではなかったかということである。

さらにその翌日、私は愛育の子どもについて、類似の観察をし

た。Sは、長い間、母親から離れないで、母親が保育室にはいついた子どもであるが、その終りころになって、電池で動く汽車を、丸くつなげた線路の上を動かして、眺めるのを好んでいた。床に顔をすりつけるようにして、汽車が動くのを見て、手を叩いたり、足踏みをしたりして喜んだ。この日、Sは、線路の上を汽車を走らせながら、その場を立ち去って、室内の滑り台をしているので、私は汽車の電池を止めた。すると、Sはすぐに汽車にもどり、電池のスイッチをいれて動かし、また滑り台をする。何度止めても、すぐにもどってくる。他のことをしながらも、汽車が動いていることがこの子どもにとっては必要なことであるらしい。その日の午後、私が砂場に出ていると、Sはその汽車を砂場にもってきて、どろんこの砂の中に放り投げて、部屋の中に入った。私はだまって見ている、そのままにしておいた。Sにとっては、この行為は何か意味があるように思えたのである。電池の汽車は、砂の中で車輪を空回りさせていた。しばらくして、Sは、砂場に来て、その汽車を拾い上げ、室内にもってきて、線路の外を走らせた。それまで、線路の軌道の上だけを走らせていた子どもが、軌道の外を走らせるのには、その汽車を一度、砂の中に捨てなければならなかったのだと思う。砂場の中の泥んこは、形なく、混沌の場所である。その中に汽車を投げこんだとき、はじめ

て、いつもきまった軌道を破って、広い空間に汽車を走らせることができた。

子どもが遊んでいる一つの物は、外から観察するならば、子どもの身体の外に外在する物である。しかし、ある物を使っている本人にとっては、それは単なる外の物ではなくて、自分が愛着をもっており、それがなくてはいられないようなものである。つまり、ひとつの物は、外在する物でありながら、人にとっては、自分と切り離せない内的性質をもっている。Sにとって、汽車は、自分自身とも言えそうで、いままで母親から離れられず、保育室の中を自由に動きまわれなかったSの心の中に、動きが生まれるときに、その心の動きは、汽車によって外在化されたと言つてよいであろう。この子どもにとって、その汽車を泥んこの混沌の中に投げこむのは、それなりの思い切りが必要だったろうとも思う。この日、Sは、いままでやらなかったいろいろのことを試みた。砂場に水を運び、三輪車にのり、戸外の高い滑り台の上で遊ぶなど、動きが大きくなったことは顕著であった。

Tの場合も、Sの場合も、心の中に生じた動きが、動く乗物に對する関心となつてあらわれたと言つてよいように思う。Tは入園して間もないころ、これから幼稚園の中で何かをやるという

気持ちが生じたときのことであった。この時期を通り過ぎて、さまざまなことをして活発に遊ぶようになったとき、Tの乗物に対する関心は特別に見られなくなっていた。

ある時期の子どもは、乗物に非常に関心を示すことは、今までも気がついていたことであるが、それが、心に動きを生じたときにあらわれる現象として考えると、さらに発見することが出てくるのではないかと思う。ただし、乗物に対する関心が常に心の動きに対応すると考えたら、機械的公式論に陥る。一例、一例について、新たに考えてゆくことである。

大人の世界と子どもの世界

五月十日の日、帰るまぎわに、みんなほとんど椅子に座っていると、女兒M_aが私のところに来て、「カミ」という。私は、何の紙がほしいのかと思ひ、スコッティの箱のちり紙をとってやると、「チガウカミ」という。何かがほしいのだろうと思ひ、M_aの視線のいつているあたりの棚の箱をおろすと、中に赤や青のきれいな色刷りの木馬座の広告が入っている。それがM_aの欲していたものかどうかたしかではないが、M_aはそれを一枚とって満足な様子である。すると傍にいた男の子が、二、三人手を出して欲しいるので、これでは皆が欲しくなるのではないかと私は一瞬心配に

なるが、私は、その子どもたちに与えた。そうすると、M_aは、私に「ハサミ」という。M_aが何をしたいのかよく分からないが、何かをしたいらしく、こちらで察することとは別のところに、何か意図があるらしい。もうすでに、大部分の子どもたちは椅子に座り、M_aを待っているの、私はいそいそではさみでまわりを切り抜いて、手を引いて椅子につれていった。この時は、私がM_aとの間でこれだけのことをすることを、担任の先生が何も言わないでゆるしてくれたし、M_aもこれで大体満足し、帰る方向に動いてくれたので、これですんだ。しかし、かならずしも、いつもうまくいくとは限らない。一人の子どもにきれいな紙を渡せば、他の子どももほしくなるだろうし、こういうとき、私はいつも当惑する。そして、こういうことは、いままでにも何回となくあった。これをその子どものわがままときめてしまつて、集団の中でわがままは許されないという風に考えてしまつたら、あまりにも幼い子どもの実情とかげはなれた処置になってしまう。こういうことは、三歳の子どもには、普通に起こることであつて、集団生活だからと言って、こういうことが全く起こらない集団だつたら、三歳児の生活としては、どこかに無理が生じているのだろうと思う。おとなとしてどのようにしたらよいかは、そのときどきによって異なるであろうが、おとなが考えるのとは全く違った観点からの見

方が子どもにはあるということを前提とし、それを包容するゆとりのある生活が子どもには必要であると思う。

三歳児の家庭生活の中には、これに類似した場面は、幼稚園よりもっと多いように思う。そのような事例は数多いが、一例だけ引用する。

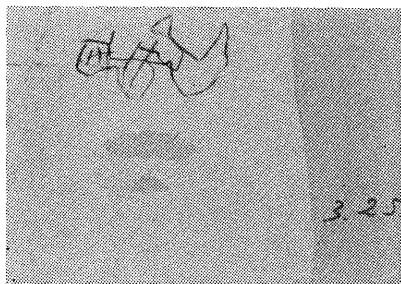
三月二十五日

三歳四か月のYは、「ウサギつくって」と何度もいうので、私は広告のはしで、うさぎの形を切ってやるが、「それじゃーだめー」という。どうしたらいいかと思い、私はいろいろの形に切ってみるが、Yはどうしてもだめだという。こんなにしてやっても気に入らないとは、勝手過ぎるではないかという気にとりつかれながら、私は、「うさぎ」という私の観念をすてて、「どうやって作ろうか」と子どもにたずねた。そうすると直ちに、「半分折って」「また折って」というので、その通りにする。「メ、切って」「メ、切って」というので、目のように切る。紙を広げると穴が空いている。Yは「見える、見える」と言っている。Yは、ここでは自分で別の広告を折り、はさみで切って穴をあけ、私に目と鼻を出させてよろこぶ。(写真参照)「ウサギつくって」といっているので、私は、耳の長いうさぎの形を思い浮かべたのであるが、

Yにとっては、こういう目や鼻の穴のあいたものだったのである。(Yは、この前後、おめんを作ったり、作らせたりすることが多かった)子どもにたずねて、こういう単純なものを作って、Yも満足したし、私も自分の考えが一步ひろがったように思った。子どもの心の中にあるものが何であるかが分からず、おとなの考えで強引に押切らなかつたために、子どももおとなも満足することは日常生活のいろいろなところで経験する。

M_aの事例を考えてみても、帰る間際のだから、無理にでも座らせて帰すことは、むしろ簡単なことである。しかし、こういう時にも、子どもの世界をあらわに示す三歳児は、実に子どもらしくていいものだと思う。あまりに整然と集団行動をすることができると、三歳児の世界はどこにいったしまったのかと思う。

(つづく)



▲穴をあけただけのうさぎ

小さな太陽

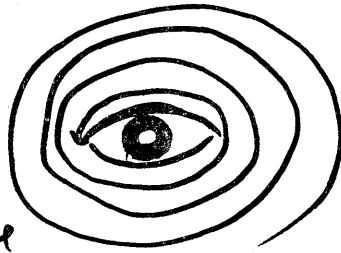
文と絵

柴岡治子

みなさん、眠る前に神様にお祈りをするでしょう。何を祈りしますか。

おばさんも子どもの時、寝る前にお祈りをしました。目をつぶって、頭を枕にうつぶせ、何をお祈りしようかなんてぼんやり考えているうちに、フツと両方の目の奥の方に赤い色がパツと出て来ることがありました。その赤い色には太陽のように中心があり、その中心から光が出ているようなかたちのものが見えて来るのです。おばさんは面白くなって、両方の目をもっときつく押すようにつぶると、今度は青やみどりや黄色やオレンジや、いろんな色に変わって来ます。それが面白くてお祈りの方は忘れてしまい、つぶった目の中に見える光をみることに夢中になりました。

でもそれがとても不思議で不思議で、困りました。だって



物や色が見えるのは目を開けている時、そして明るい時でしょう。それなのに枕に頭をつけ、目をつぶっていて真黒になつて何にも見えない闇の中に、突然いろんな色の小さな太陽のようなものが、パツパツと光るのです。時々細かい糸が、ゆるゆる模様のように、やはり色つきで出て来たりしました。

目のお医者さんに聞けば、そのわけはきつと解るのでしよう。

大人になって仲よしのお友だちに聞いてみたら、その人もその小さな太陽の光を、つぶった暗い目の中に見たことがあると言いました。

つぶった目の中に見えるものを見てみると、自分がとっても不思議な人間になって、どこか遠い国に行つて、輝くたからものを見ているような気持ちになりました。

枕のやわらかさと、かすかな石けんの匂と、目の中の小さな太陽が、おばさんはとでもなつかしい。

幼児の心身発達と環境(前)

—運動能力・社会適応を中心として—

奥平洋子・星 永

はじめに

一 研究が発見するまで

(一) 体育指導の中で

星は「幼児体育」の授業内容研究のために、昭和五十年五月から与野市鈴谷保育所に週一回、体育日として運動あそびを入れていく日に通い、保育者と一緒に幼児に接し、次のようなことを行なってきた。幼児の身体活動の幅を広げるといふことを目的とし、特に型にはまった運動をさせるといふのではなく、さまざま運動遊びを自然な形でとり入れ、その中で、子どもが思いきり走ったり、跳んだりといったような動きを、ボール、鉄棒、平均台などの遊具を使つての遊びや、遊具を使わない遊びなど全般にわたつて行なつた。

その際、とくにできるだけ速く走らせるようにするとか、遠くに跳ばせるなどに目標をおかず、運動経験を豊かにし、運動の幅を広げるといふ点にねらいをおいた。これらの場面を通してあらわれる具体的な行動から、子どもの運動の姿をつかむことができた。

一方、この運動場面を子どもの側からみると、子どもにとつて、体育の日は強制とか苦痛を伴なう不快経験とはならず、むしろ、自分の身体機能を活発に動かし、快感情を誘発してくれる体験として受けとめられていたようである。このことは、赤のトレーニングウェアで指導していたことから、「アカ先生」というニックネームでよばれ、体育指導の日以外に保育者の連絡に訪れた時でも、「アカ先生、今日は体操をやらないの」と言ってくるなどの行動から推察された。

(二) 運動場面における個人差の発見

以上のように、楽しみに行動している運動場面であったが、子どもを観察しているうちに、次第に個人の特徴といったものが見につくようになった。一人一人生理学的にみても基礎の違いはあるのだから、運動の適応に差があるのは当然としても、子どもの中には、能力的にそれほど劣ってはいないようにみえるのに、実際やらせてみるとうまくできないという子どももでてきた。それはなぜだろうかとみていくうちに、自信がなくひっこみ思案なため集団の中でうまく表現できないとか、そういう動きに慣れていないため、言われてもすぐに反応できないなど、運動の要因以外に原因があるのではないかと気づいた。この場面を一緒に観察していた奥平も同意見であった。本来の意味での幼児の体育指導を考えるならば、運動ができる・できないという一面的なとらえ方をするのでなく、これらの要因も理解した上で行なうことの必要性が感じられた。

(三) 保育者との話し合い

このような運動場面にみられた個人差は、他の保育場面でみられる行動ともつながりがあるのではないかと、子どもたちの日常の姿や、あるいはその背景になっている性格、生育歴、養

育態度などについて、保育者から情報を得るための話し合いをもった。

話し合いでは、それぞれの立場から、個々の子ども一人一人について日常場面でみられる行動特徴とか、運動面、心理的側面から三者三様の観点で話し合ううちに、例えば、運動場面において自分から積極的に集団の中に入って活動せず、いつもひっこみ思案な行動をみせていたA男は、他の保育場面においてもその傾向がみられた。これは保育者からみて、禁止や抑制が強すぎると思われる親の態度や、入所前は祖父母に居間育てられていたため、ほとんど外あそびの経験がなかった、などが影響するのではないかと話し合われた。このように運動経験の乏しい生育歴からすれば、入所当時、他の子に比べて歩行もぎこちなく、ベタベタと歩き、その他の行動も何となくねくねくしているという保育者の観察や、星の観察した運動に適切な筋緊張のコントロールができない本児の特徴からもうなずける。したがって、A男の体育指導においては、運動場面だけでなく、もう少し基礎にある運動体験を豊富にし、かたがた、家庭の養育態度も本児がのびのびとした行動が行なえるように、この線にそって育てるよう保護者とも話し合う必要が感じられた。

ここから言えることは、これらの要因を把握した上であれば、

子どもの本當の姿や、これからの指導方法も見出せるのではないかとということが確認され、今後この線にそって事例研究および、これらの要因の働き合いを知るための分析を続けていこうということになり、事実上研究会の発端となった。

二 目的の設定

幼児の心身発達の姿を、その環境も含め、力動的に（各分節をおさえながら、全体の布置の中で総合的に）把握するというねらいのもとに、次のようなことを計画した。

(一) どういう要因をとらえるか

A 本人の要因

(1) 運動能力をみる

研究の内容としては子どもをいろいろな面から観察し、把握しようということであるが、最初のきっかけが体育指導なので運動能力を中心にみる。

(2) 保育場面における行動特徴（社会適応）をみる

先の事例研究におけるA君の場合、彼のひっこみ思案な、ぎこちない運動は、他の保育場面における行動特徴（社会適応のパターン、広くいえばパーソナリティの特徴）を反映するものであつ

た。このようなことがいえるかどうか、運動能力と社会適応との関連をみる。

(2) 知的能力をみる

運動や社会適応の背景にあるものとして、知的能力をおさえる。

(2) 身体の形態面をみる

運動能力は身体の機能面であるが、これを形態面との関連でみる。

B 生育歴・環境調査を行なう

Aの背景になる生育歴・環境調査を行なうが、今回は運動能力を中心にしたので、一般的な発育歴の他、特に運動と関係をもつと思われる両親の遺伝や環境、例えば、運動機能、スポーツ経験等もとりあげる。さらに、一般的な親の養育態度は、子どもの行動、特にその社会的行動には、かなり影響すると思われるので調査を行なう。また、子どもの運動経験を広げる遊びの状況や環境についても調査する。

(2) 研究をどのよう方向づけるか

以上のような調査・検査と、保育者の生の情報や行動観察をあわせ、子ども一人一人を浮かび上げられる方向で事例研究を行な

い、子どもをどんな風に援助していくかを保育の中で方向づける。それに平行して、各要因の働き合いを知るために、要因間の相関分析を行なう。その中で、幼児にとつての運動の意味、社会性とは何か、などを保育活動の中で、子どもたちの姿から学びとつていこうという課題が設定された。

方 法

対象は埼玉県与野市立鈴谷保育所の三歳十か月～六歳三か月までの男女三十名である。

時期は一九七五年十月～一九七六年一月までである。

保育所は埼玉県の県南にある一都市に所在し、定員六十名、保母数十名の小規模な保育所である。保育所の概要及び児童の家庭状況は、次頁の通りである。

各検査・調査は次のとおり行なった。

一 運動能力検査

運動能力検査は東京教育大学幼児運動能力テストを用いて行なつた。

(一) 測定種目

〈体支持持続時間〉

腕と肩の筋力の持久性を調べるテストである。また、精神的ながんばりや、粘り強さ、も関係している。

〈立ち幅とび〉

跳躍力を調べるテストである。強い筋力をすばやく出すことが必要な運動で、運動要因は瞬発力である。

〈ソフトボール投げ〉

投げるという動作は全身の各筋群が協応して行なわれる。遠くに投げるためには強い筋力も必要である。このように、基礎になる運動要因は瞬発力であるが、幼児の場合、調整能力も重要な要因となっている。

〈両足連続とび越し〉

両足をそろえたまま、五〇cm間隔にならべられた十本の棒（五cm角五〇cm）をできるだけ早くとび越すこの運動は、全身の調整力、支配力、敏捷性が要因となっている。

〈二五m走〉

短距離走であり、日常生活や運動あそびの中に含まれる基礎的能力の一つである。速く走るためには強い筋力と神経系の働きも関与する。基礎となる要因は瞬発力である。

(二) 測定上の注意事項

〈体支持持続時間〉

この種目は持久力のテストであるので、一回だけ行なわせ、頑張らせるために、激励のことばかけをしてやらせる。記録は足が床から離れて失敗するまでで、秒単位で測定する。

〈立ち幅とび〉

この種目では踏み切りを行なう際、踏みきり線、片足踏みきりを注意させ、手を振り反動をつけて踏みきるなどの示範を行なう。記録は踏み切り線と着地点との最短距離をセンチメートル単位で、二回測定し、よい方とする。

〈ソフトボール投げ〉

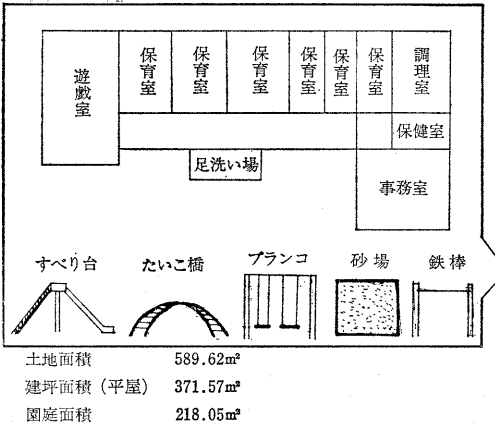
線をふまえないようにボール（教育一号、周囲二六・二―二七・二cm、重さ一三六―一四六g）をきき手に持たせ、助走なしで、オーバー스로ーで投げさせた。記録は線から落下地点までの最短距離をメートル単位で、二回続けて投球し、よい方とする。

〈両足連続とび越し〉

この種目も次のことが失敗であることを示範した。(イ)両足をそろえてとばないとき、(ロ)棒を

二個以上一度にとび越したとき、(ハ)棒の上にあがったり、けとはしたりしたときである。また、速さだけを強調せず、正確さをまず強調し、兎さんのようななどの表現で跳び方を示してもよい。記録は失敗せず棒十本を跳び終るまでを十分の一秒単位で、二回行ない、よい方とする。

保育所の概要



保護者の職業

商工・サービス業	事務員・技術職	公務員	現業	自由業	その他	合計
35%	25%	10%	7%	17%	6%	100%

住宅環境

自宅	借(間)家	社宅	合計
54%	33%	13%	100%

部屋数

1室	2室	3室	4室	5室	合計
3%	25%	38%	29%	5%	100%

〈二五m走〉

三〇mの直走路をつくり、二五mのところ印をつけ、三〇mのゴールラインまで走らせる。また、男女別に、走能力のほぼ同じ者二人ずつ走らせた。記録は、合図から二五m地点を通過する時間を十分の一秒単位で、一回だけ行なう。運動能力テストは、体育指導を行なっていたことから、子どもたちにも抵抗感がなく、スムーズに行なえた。さらに、測定値はそれぞれ種目別、性別に半年毎の五段階評定に換算し、個人別の合計点を出した。測定方法等の詳細は昭和四十九年三月、東京教育大学体育心理学研究室より発行の『行動観察と運動能力テストからみた幼児の運動能力の発達』を参照のこと。

二 社会適応性などの行動特徴をみる

(一) 社会適応性

今回は、John M. Dignan による就学前児童のための教師評定のリスト^(注1)を用いた。因子分析により、九因子が抽出されているが、今回は全体的適応をみるため、因子に分けずに用いた。項目は三十八項目よりなり(次頁参照)七段階とし、左から七、六、五、四、三、二、一と配点し、その合計を出し、保育園内の相對評価により五段階に分け、社会適応性をあらわす尺度として用いた。

(二) 性格評定

奥平が作成したリスト(一般にみられるパーソナリティの特徴を、相關分析から推定された三領域に分けて評定する)を用い、性格評定を行なった。その領域と項目は次の通りである。

(イ)社会活動性——友だちがすぐできる。人前でも平気で歌ったり話したりできる。友だちの先に立つ。人気がある。同年の子にすぐ慣れる。外であそぶのが好き。やられた時やりかえせる。活発で元気がよい。いつも楽しそうである。言葉、動作がはやい。体が丈夫である。

(ロ)情緒の安定性——べそをかかない。すねたりふくれたりしない。かんしゃくを起こさない。母からはなれる。小さい動物をかわいがる。

(ハ)氣質的安定——きれいずき。きちんとていねい。長続きする。落着きがある。ものを大事にする。

これも、各領域毎に得点を加算し、園内での相對五段階評定を行なった。

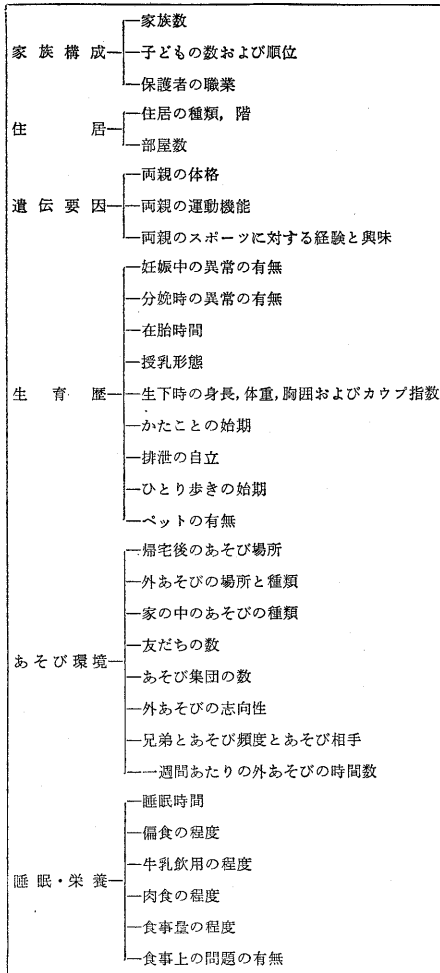
(三) 因子別行動評定

飯島婦佐子氏が保育者による行動観察をもとに作成された、因子別幼児行動評定尺度^(注2)を用い、右二つと同じ手続きにより、それ

保育者による社会適応性評定表

非 常 非 常
 か や い ど や か
 な え ら な
 り や い も や り に

1	他の子供の先に立つ方である					他の子供のあとにつく方である	1
2	興味、態度が安定している					興味、態度が変りやすい	2
3	注意力、集中力がある					注意力、集中力がとばしい	3
4	信頼できる感じである					頼りない感じである	4
5	持続力（粘り）がある、根気がある					持続力（粘り）がない、あきっぽい	5
6	清潔・整頓がよく、きちんとしている					清潔・整頓がわるく、だらしない	6
7	他人の持物に注意する					他人の持物に不注意でこわしたりする	7
8	非攻撃的、親切、思いやりがある					攻撃的、いじわる、思いやりがない	8
9	健康である					体がよわく、病気等で休みやすい	9
10	教室の中で静かである					うるさい方である	10
11	良心があり、正直である					不誠実でうそをつくことがある	11
12	協調性があり、従順である					強情で、素直でない	12
13	人なつこく、他人を受け入れる (うちとける)					警戒心があり、人とうちとけにくい	13
14	教師の注意をひきたがる					教師の注意をひこうとしない	14
15	陽気である					陰気である	15
16	敏活、気がまわり、精力的である					だるそうで無表情、疲れやすい	16
17	あけっぴろげな性格である（表現的）					無口な方であり気持を外に出さない	17
18	外向的で他の子と自由につきあえる					内気、恥ずかしがりで、孤立的	18
19	想像力に富む					想像力がとばしく、現実的である	19
20	美的感受性がある					美的感受性がない	20
21	おぼえがはやい					おぼえがおそい	21
22	自負心が強く、積極的に自分を出す方					ひっこんでいる方である	22
23	たやすく、また、正しく指示に従える					いわれた通りになかなかできない	23
24	友達に人気があり、好かれる					友達に人気がなく、きらわれる	24
25	やきもちをやかない、すねない					すぐやきもちをやく、すねる	25
26	しっかりしていて、自分の権利は守る					弱虫で、いじめられるとすぐ屈服する	26
27	自分の考えや能力に自信をもっている					自信がない	27
28	集団活動やグループ遊びを好む					一人で遊んだりやったりするのを好む	28
29	冒険好きで、大たんである					用心深く、おく病である	29
30	人に頼らず、自立的である					依頼心があり、教師に頼りたがる	30
31	気にしたり心配することが少ない (神経質でない)					わずかなことを気にしたり、心配する (神経質)	31
32	新しい状況にすぐ慣れる					新しい状況になかなか慣れない	32
33	おおらかで、のんびりしている					興奮しやすく、すぐいらいらする	33
34	態度が洗練されて行儀がよい					行儀がわるい	34
35	異性と遊ぶことが多い					同性と遊ぶことが多い	35
36	神経的習慣（指しゃぶり、爪かみ、頻尿、おもらし、どもりなど）はない					神経的習慣がある (具体的に)	36
37	両親は概して子供を受け入れている (あたたかい)					拒否的である (つめたい)	37
38	両親は概して寛大で、子供にまかせている					厳格、または過保護の傾向がある	38



それぞれ(a)慎重さ、(b)自己主張、(c)創造性、(d)社会活動性、(e)感覚運動的活動の五因子につき評定した。項目は、日本心理学会第三十九回大会論文集(一九七五年三一―二頁)を参照されたい。

なお、幼児の行動につき三つの異なる評定を行なったのは、運動能力が、いわゆる子どもの行動特徴(パーソナリティ)のどの領域と関連を示すか、を知るためである。

三 知能検査

鈴木ヒネー知能検査を用い、個人別に検査した。この時、テス

ト場面での行動を、課題意識がある、反応がはやい、などの二十六項目から観察した。(チェック・リスト使用)

四 日常的基本動作

目的設定では特に入っていないが、運動の基礎に、日常観察される歩行や手先の器用さがあると考えたので、これを、いわゆる運動能力テストのように設定場面でみるのではなく、日常の観察を通して把握した。これは絶対評価ではなく、保育者による年齢集団(クラス)毎の五段階評定にし、これと運動能力との関連をみた。

五 形態測定

測定項目は身長、体重、胸囲で、それぞれは厚生省による乳幼児身体発育値より、五段階評定した。また、カウプ指数はおのの身長、体重を

六 生育歴・環境調査

×(○)の公式にあてはめ求めた。

$$\frac{\text{身長}(S)}{\text{体重}(W)}$$

保育所資料と家庭に配布した質問紙により、家庭環境、生育歴、あそび環境、栄養、睡眠、養育態度をみた。家庭環境調査の質問項目は五十九頁の表のとおりである。

また、養育態度は①授乳・離乳の仕方、赤ちゃんの時の扱い方、②排泄・食事・着脱・就寝・清潔・片づけ等の基本的生活習慣に関するしつけの態度、③甘えやかんしゃくに對する扱い、④行動の制限、⑤友だちあそび、⑥家族関係・兄弟関係・父母の意見の一致度等の項目を含む質問紙を保護者に配布し、調査した。

日常行動観察やテスト時所見も、それぞれ個人別にまとめ、事例研究の際の資料として整理しておく。

(注は次号にまとめて掲載します)

倉橋賞をいただいて

今回、思いがけず倉橋賞をいただきましたが、私どもにとつて、二つの意味でたいへんうれしいことでした。

一つは、この研究が、子どもの発達の姿をしっかりとらえたいという切実な気持ちから出発したものではありませんが、方法論について、ある理論や見通しのもとにはじめからがっちり組み立てられたものでなく、むしろ、現実の研究を進めていく過程で手がかりを見出すという模索的なものであり、一方では確かな手ごた

えを感じずと思えば、一方では果たしてこれだよいかと不安を感じます。発表も、第一回はこの点につき指導をおおぐことを主眼にしておりましたので、受賞は「うん、それでやってみなさい」と肩を叩かれたような励ましと受けとれました。

二つ目は、研究の形についてですが、最初、星が体育、奥平が心理と専攻は異なっていますが、保母養成校の教員として、子どもに学ぶという共通目標を持って、週一回保育所に行っておりましたが、やがて、子どもの問題を中心に保育者との話し合いが持たれ、これが「共同研究」の形に発展して行きました。この方法の実り多いことに気付き、この可能性をさらに広げて行こうとしていた時の受賞でしたから、みんな喜びをもってこれを確認し合えたことの二点です。

学会発表は、入会手続き等の関係で、今回は二名の形になりましたが、実際は、与野市鈴谷保育所の保育者の方たちとの共同研究です。保護者の方たちの御協力もいただきました。

このような経過をとった研究ですので、論文もできるだけ過程に即して記述させていただきましたので、研究の進め方、考え方、具体的な方法やでてきた結果の解釈や考察などについて、みなさまの率直な御意見や御示唆をいただきたいと願っています。

(奥平洋子)

幼児の教育 第七十五巻 総目録

◆一号

- ほんとうのこと 棟方 志功
 棟方さん 田口 恒夫
 人でつづる保育史 白石トク先生をお訪ねして 赤間 峰子
 幼い日↓老年 神沢 利子
 私の幼児教育論Ⅻ 神沢 良輔
 私の保育 雪の日に 小泉 庸子
 初めての幼稚園見学 立川多恵子
 「日本幼児保育史」研究余滴(一) 村山 貞雄
 アメリカの幼児教育の近状 勝部 真長
 「それぞれの子どもらしさを求めて」より(五) 名古屋市立大高幼稚園 津守 真
 子ども学のはじまり 津守 真

◆二号

幼児の運動能力について 山下 俊郎

私の幼児教育論(二) 清水美智子
 幼児教育に「ゆとり」と「ゆめ」と「ゆたかさ」を 松隈 玲子
 こすもす保育園見学日記その二 竹田都志子
 —絵本をよむ—

「日本幼児保育史」研究余滴(二) 長 玲子

講演 これからの世界と日本の子ども 矢島 釣次
 (一) ひとつの出会いに思うこと 浅野 恭子
 教科研究における保育の授業の展開 (二) 磯部 景子

「それぞれの子どもらしさを求めて」より(六) 名古屋市立大高幼稚園 津守 真
 最近の本から ハリス先生をお訪ねしたときのこと 田中都慈子

◆三号

随想 堀内 康人

私の保育 川崎 千束

私の幼児教育論(二) 清水美智子

「日本幼児保育史」研究余滴(三三) 水野 浩志

河辺果先生と一問一答

講演 これからの世界と日本の子ども (二) 矢島 釣次

ことばの相談 増井美代子

私の幼児教育論Ⅻ 神沢 良輔

人でつづる保育史 中川花代先生をお訪ねして 赤間 峰子

ねして 寺井美奈子

結ぶ 中本 愛子

むすぶ 片岡 靈恵

人と人をむすぶ 早川満寿子

「結ぶ」ということ 笹沢 園子

結ぶ—出発と終息の十字路—本田 和子

◆四号

象徴ということ 千谷 七郎
 新しく入園する子どもたちへ渡辺 靖子
 河野ゆり子

上村 菊朗
石川 礼子
「終り」について―出会いと離別―

田中 祐次
保育の中の小さなこと大切なこと①

守永 英子
私の幼児教育論(三)
清水美智子

園長として思うことなど
神沢 良輔
私の保育
中谷喜久子

「日本幼児保育史」研究余滴(四)
遠藤 明子

桑名日記・柏崎日記にみられる近世庶民
の家庭教育について
松川由紀子

「それぞれの子どもらしさを求めて」よ
り(七)
名古屋市立大高幼稚園

イギリスで経験したこと
武藤 安子

◆五号

鯉魚
辻 嘉一

鯉のぼりと金太郎
斎藤 良輔

保育の中の小さなこと大切なこと②

守永 英子

私の保育
元木 正子

幼児その個性と共同体性―遊びと集団生
活の指導を巡って―
西村とき子

講演 三つ子の魂(上)
外山滋比古
椿と私―津山尚先生にきく―
教科研究における保育の授業の展開

(二)
磯部 景子
乳児期の母子関係―Attachmentの形成

を中心に―(前編)
岡野 雅子
「それぞれの子どもらしさを求めて」よ

り(八)
名古屋市立大高幼稚園
学校訪問旅行記(その一)
村田 修子

◆六号

幼稚園の規模その他
多田 鉄雄

雨のさまざま
関根 慶子

雨
森下 博三

雨
及川 栄子

雨
徳丸 吉彦

保育の中の小さなこと大切なこと③

守永 英子

光の中に大人たちもいる―独断的発達に
ついでに賞書―
大野 松雄

学校訪問旅行記(その二)
村田 修子

講演 三つ子の魂(下)
外山滋比古
教科研究における保育の授業の展開

(三)
磯部 景子
乳児期の母子関係―Attachmentの形成

を中心に―(後編)
岡野 雅子
MIT・ナースリー・スクール
原口 純子

◆七号

幼児教育第二世紀を迎えるにあたっての
提言
荏司 雅子

はじめてのアメリカ・メキシコの旅
(上)
周郷 博

どろ
秋山 達子

泥三昧
田中 澄子

土・どろんこ
高橋 季愛

おもしろかった粘土遊び
長山 篤子

泥
加藤 徳弘

保育の中の小さなこと大切なこと④

守永 英子

乳幼児の人格形成(一)
「日本幼児保育史」研究余滴(五)
中沢たえ子

岡田 正章

「それぞれの子どもらしさを求めて」よ
り(九) 名古屋市立大高幼稚園

「幼児の自然認識と教育」の研究(一)
学校訪問旅行記(その三) 村田 修子

◆八号

何でもない障害児保育 牛島 義友

粘土 田村 一二

はじめてのアメリカ・メキシコの旅

(下) 周郷 博

保育の中の小さなこと大切なこと⑤

私保育 守永 英子

人でつづる保育史 臆気な幼稚園のころ

の思い出 折原 祥子

乳幼児の人格形成(二) 高崎 斐子

保育者養成のための幼児観察Ⅰ 中沢たえ子

写真・子どもたちの世界 立川多恵子

「それぞれの子どもらしさを求めて」よ

り(十) 西本 真

名古屋市立大高幼稚園

学校訪問旅行記(その四) 村田 修子

おばさんの子どもどころ1 星の花

柴岡 治子

◆九号

うつわ(器) 森田 宗一

うつわ 清水 さよ

うつわ 秋山 達子

乳幼児の人格形成(三) 中沢たえ子

保育の中の小さなこと大切なこと⑥

米国の幼児教育における五つの実験 守永 英子

(一) 大戸美也子

写真・部屋の中で 西本 真

瀬戸ものと唐津 辻 嘉一

器は生きている 南館 忠智

うつわ 本田 和子

保育者養成のための幼児観察Ⅱ

立川多恵子

「日本幼児保育史」研究余滴(七)

津守 真

わたしも入りたかったのに 土橋 光子

ことば 赤間 峰子

学校訪問旅行記(その五) 村田 修子

おばさんの子どもどころ2 赤い火

柴岡 治子

◆十号

第二十九回日本保育学会・記念講演

日本の保育(その一) 山下 俊郎

背景としての西欧保育理論 莊司 雅子

日本の保育(その二) 城戸幡太郎

乳幼児の人格形成(四) 中沢たえ子

写真・少女 西本 真

保育者養成のための幼児観察Ⅲ

立川多恵子

人でつづる保育史 林叔子先生をお訪ね

して 赤間 峰子

子どもたちの「遊び」に思う大滝 靖子

米国の幼児教育における五つの実験

(二) 大戸美也子

おばさんの子どもどころ3 まほろし

柴岡 治子

◆十一号

第二十九回日本保育学会公開座談会より

一九三〇年代の実践を語る菊池ふじの

鈴木 とく

海 卓子

先人の歩みをみつめて 本田 和子

米国の幼児教育における五つの実験

(三) 大戸美也子

保育の中の小さなこと大切なこと⑦

守永 英子

人であつづる保育史 松野クララの人間の

側面(その一) 南雲 元女

保育者養成のための幼児観察Ⅳ

立川多恵子

おばさんの子どものころ⁴

食べちゃった 柴岡 治子

保育の体験と思索―子どもの世界の探究

(一) 津守 真

日本幼児保育史スライド目録

幼稚園創設百年記念資料展示品目録

◆ 十二号

火について

この火があのととき…… 霜山 徳爾

火 早乙女勝元

保育の中の小さなこと大切なこと⑧

渡部 葉子
守永 英子

人であつづる保育史 松野クララの人間の

側面(その二) 南雲 元女

米国の幼児教育における五つの実験

(四) 大戸美也子

保育者養成のための幼児観察Ⅴ

立川多恵子

「日本幼児保育史」研究余滴(八)

木原 淳子

写真・少女(その二)

西本 真

窯焚き

神山 清子

沼木の幼児と火 菱川 敦子

火 河井 祥子

保育の体験と思索―子どもの世界の探究

(二) 津守 真

倉橋賞受賞論文 幼児の心身発達と環境

(前) 奥平 洋子
星 永

第七十五巻総目録



幼児の教育 第七十五巻第十二号

十二月号 ◎ 定価二〇〇円

昭和五十一年十一月二十五日印刷

昭和五十一年十二月 一 日発行

112 東京都文京区大塚二ノ一ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

編集兼 津 守 真
発行者

112 東京都文京区大塚二ノ一ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

発売所 日本幼稚園協会

108 東京都港区三田五ノ一二ノ一

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

振替口座東京一九六四〇番

◎本誌御購読についての御注文は発売所
所フレイベル館にお願いいたします

※万一製品不良本がございましたら、おとりかえいたします。

楽しい絵皿づくり



花絵皿 直径25cm 30円

- 特選厚紙(コートボール)を花型に抜いた造形教材です。
- 吸水性に富み、クレヨン、絵の具ののりもたいへんよくできています。
- 花びらが内側に折れるようにできています。
- 両面使用でき、工作・絵画製作など、くふうにより、いろいろに用いることができます。
- ふだんの造形活動はもとより、父の日・母の日・誕生日などのプレゼントとして、また壁かざりなど装飾品として、幅広く活用できます。
- たいへん安価です。



トレーペン皿 150円

規格：143×276×20mm

材質：皿—プラスチック製(スチロール)
板—塩化ビニール

- クレヨン画、水彩画、はり絵等多様な創作活動に活用できます。
- できあがれば、お盆・ペン皿等に使えます。
- プレゼント用品としても最適です。

次の絵画用品を合わせてご利用ください。

まんてんくれよん
12色 16色 20色

まんてんぱすてら
12色 16色 20色

まんてんくれよんソフト16色
まんてんくれよんビッグ12色

まんてんカラー 6色 12色
すいさいえのぐ 8色

キダーポスターカラー

キダーマーカー 8色

キダーニューマーカー12色

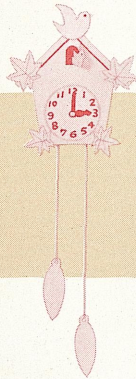
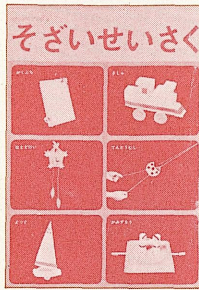
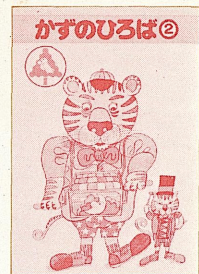
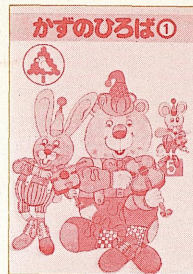
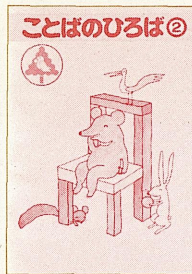
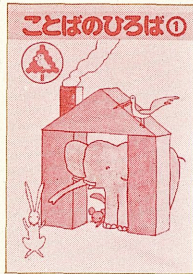
フレール館

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

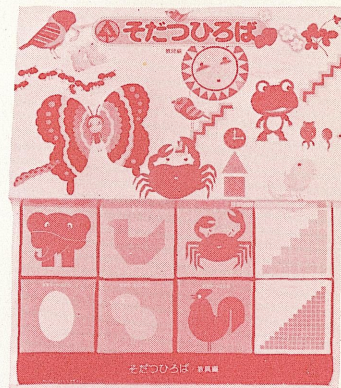
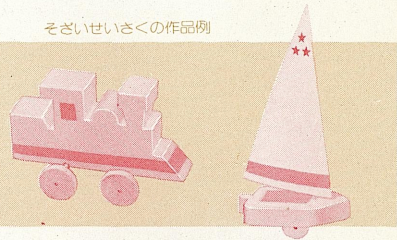
52年度新学期用品

新しい仲間を加えて登場です。

—— 更に内容を充実しました。 ——



そざいせいさくの作品例



フレーベル館の保育教材は、特に幼児の心身の発達に合わせ、難易度、季節感、行事などを十分に考え、しかも楽しさ使いやすさを考慮して編集してあります。