

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育



第七十五卷 第十一号 日本幼稚園協会

11

☆フレーベル新書

B6変型判

10 幼稚園 真諦

倉橋惣三著
500円

単なる理論的組立や、基礎づけだけに終止せず、実際に即した保育法、保育案等を述べた理論の書。

11 子供 讃歌

倉橋惣三著
600円

わが国幼児教育の基礎的理論を確立した著者が、この道に入った時から晩年までを語った自伝的読物。

12 育ての心(上)

倉橋惣三著
550円

心から子どもを愛し、子どものために一生を捧げた著者が、折にふれ書きとめた随想や小論を集める。

13 育ての心(下)

倉橋惣三著
650円

「幼稚園真諦」の中で保育理論の展開を試みた著者が、ここでは子どもへの想いを率直に語っている。

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

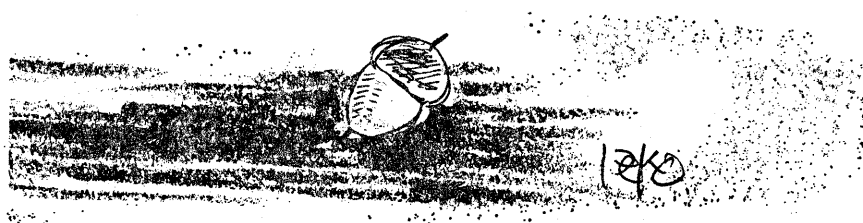
大人も子どもも、我を忘れて楽しく遊べることば遊びがいっぱい。すぐに遊んでみたくなります。

フレーベル館

幼児の教育

第七十五卷 第十一号





幼児の教育 目次

——第七十五卷 十一月号——

© 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

第二十九回日本保育学会「幼稚園創設百年記念公開座談会」より

一九三〇年代の実践を語る……………菊池ふじの…(4)

鈴木とく…(8)

海卓子…(13)

先人の歩みをみつめて……………本田和子…(17)

米国の幼児教育における五つの実験(三)……………大戸美也子…(23)

保育の中の小さなこと大切なこと ⑦……………守永英子…(30)



人でつづる保育史 松野クララの人間的側面

——研究ノート——(その一)……………南雲元女(32)

保育者養成のための幼児観察 IV……………立川多恵子(38)

おばさんの子どものころ4 食べちゃった……………柴岡治子(46)

保育の体験と思索

——子どもの世界の探究——(二)……………津守真(48)

日本幼児保育史スライド目録……………(57)

幼稚園創設百年記念資料展示品目録……………(62)

一九三〇年代の実践を語る



菊池 ふじの

皆様こんにちは。本年は女子高等師範学校、今のお茶の水女子大学に附属幼稚園が創設されて百年、そのうちの四十年を私はこの幼稚園でご厄介になったのでございます。それでこの度だけはこの会への出席をお断りできないだろうと、しぶしぶ今日まかりできました次第でございます。

一九三〇年前後の実践者としてという課題をいただきましたのですが、私がこの幼稚園に就職したのは、一九二四年、大正十三年でございます。一九三〇年と申しますと、昭和五年でございますね。そんなことを考えまして、その頃自分がやったこと、また私のお勤めしてありましたここのお茶の水幼稚園全部で皆でやったことをお話し申し上げます。

私が幼稚園の先生になった時、はじめの二、三年はもう自分の組のことだけしか考えられませんでした。少し経験を重ねてまいりますと、少し視野が広くなって、幼稚園全体を考えるようになります。その当時、一般の幼児教育界では、いろいろなさっていらしたんですが、そういうことは、あまりおぼえておりません。まったく井の中の蛙でございます。研究会とかそういうものも、当時はございませんでした。のんびりとお子さんと一緒に遊んでいられたので、たぶん幸せだったとも、一方では考えております。

私は女高師の三年の時から倉橋惣三先生に、家庭教育と児童心理のお講義をうかがいました。先生のお講義は大変に興味深く

て、私は先生を非常に尊敬いたしました。いろいろの点で先生から目を開いていただきました。私が学生の時代には教育の学説として、ジョン・デューイの学説とか、ダルトン・プランの話とかをうかがって、心から共鳴し共感しておりました。

卒業いたしましたして幼稚園に奉職いたしました大正十三年には、園舎はすっかり丸焼けになっておりまして、お粗末なバラックが漸くできあがっております。机とか椅子、砂場、ジャングルジムとかブランコ、そんな最低限のものがあつた程度でございます。先輩の、あるいは前にいたお子さんの作品とか、そういう歴史を物語るものは何もなかつたのでございます。それに私の性格がおつちよこちよいなものですから、なんにもそういう以前のものと、周囲のことは考えず、ただ、倉橋先生のお談義で聞いておりました。「子どもたちに目的を持たせよ。そうすれば子どもにネセシティーを感じさせて、子どもたちは乗ってくる」というお言葉を中心におきました。ですから、いろいろ考えて、子どもたちに興味のあることを提案し、それをクラスのテーマとしました。あとで誘導保育という言葉が倉橋先生によってつけられました。私は、就職のはじめから、そのようなテーマを考えて、クラスの子どもたちと一緒にやってきました。

思い出しますと、お茶の水のあの聖橋ができたのは丁度、私が奉

職した大正十三年の四月頃でございました。学校の花壇が聖堂の近くにありましたので、毎日子どもたちを連れて行つては、遊んだり、お花をつんだり、聖橋を見たりしたものですから、聖橋は子どもたちにも印象深くの中にしみていったようでした。それであの聖橋をみんなで作らしようと思案しましたところ、子どもたちは大賛成でしたので、粘土で作ることにしました。ちょうどその頃、お部屋にサンド・ボックスがありまして、畳一帖ぐらいのですね、その上に砂をいっぱい入れまして、それからお茶の水川を開いて、その上に聖橋をみんな力で合わせてこしらえたのでございます。今も忘れられないのですが、その時の用務員のおばさんに、私が粘土をあまりたくさん使うので、「あなたの組は、あんなに粘土を使って何をやっているんです」と小言を言われたのを覚えています。そんなふうにして、いつも主題といひますか、テーマと申しますか、そういうことを中心にして生活してきました。

目的を持つということが私を感じたのは、おかあさんたちが、幼稚園に朝送ってきて、「先生、うちの子は今日〇〇をするんだ」と言うんですけど、どういうことなんでしょうか」とか、「今日は箱で人形を乗せる車を作るんだなど言っているんですけど、どういふことなんでしょうか」と聞かれるんですね。そういうこと

で、子どもというのは朝出る時から今日は幼稚園で何をしようという目的を持って来るんだな、目的を持ってやって来ることはとつても望ましいことだということを感じました。そういうことに勇気づけられまして、つねにテーマを考えて、それを中心にやってまいりました。でも時々、作ることの面白さにまぎれて子どもたちの心身の発達にかたよりがあってはいけないということを考えて、自分をいましめました。子どもたちにはほんとに好きな遊びをさせながら、バランスのとれた教育をということを常に考えておりました。それから一人一人の子どもの欲求とか個性というものも、忘れないように注意しておりました。

倉橋先生の保育の原理は自由であり自発であるとお講義で伺っていたのですが、その自発について、私は以前からなやんでいました。子どもたちから自発的に保育の課題を出すということはなかなかないですね。子どもたちから出た自発を中心に保育をすすめるということは、最高だと思うのですが、実際にあたつてみますと、私の長い経験でも、子どもたちからの自発は一つか二つ位なんです。一日の保育でもって、子どもの自発を生かしてと心がけていても、なかなかそういう機会がないんでございます。それである日、倉橋先生に「先生の保育の原理の一つは自発ですけど、子どもたちの自発から保育を引き出すことはとつてもむ

ずかしい。自発はなかなかない」ということを、先生に詰め寄ったことがございます。そうしたら先生は、しばらく考えて「たとえぼどういふことですか」とおっしゃるので、具体的な例をお話ししました。「私の受け持ちの子どもたちに、みんなにお話をしつてあげましょうと言うと、みんな喜んで砂を払って保育室へ集まるんですけども、ある一人の子どもはいやだいやだと言って逃げてしまふんです。すべり台のつべんまで逃げていってしまふ。だけど一人ではつておくわけにはいかないから、だつこしてくると、もう泣いてしまふ。だけど仕方がないから、だつこしながら他の子どもたちに話をしつてあげるんですけど」と申し上げたんです。すると先生は「その泣いた子は後であなたのお話を聞く時に、やつぱり泣いているのか、それとも聞いているのか」とおっしゃつたので、「もう泣くことは忘れて、目を輝かして聞いてくれました」と申し上げたのです。「うん、それだ。そうなつてくれば自発と同じだよ」とおっしゃつてくださったんですね。この先生のお言葉をきいて、私はやつと安心しました。今までの長い間のなやみがとけました。子どもたちから「先生、今度はおみこし作りましようよ」とか「時計屋さんをしましようよ」ということを言つてくれることつてほとんどないんですね。それでこちらが、子どもの興味のありそうなこと、あるいは発達に即しているんじ

やないかというようにことを思ひまして、子どもに提案すると、子どもはとびついてきますね。これでいいんだなと思つて、それからは安心してそういうやり方で、できるだけ子どもに興味のあるものを考えまして、子どもにのつてもらつて子どもと共にはりあひのある楽しい生活をつづけてまいりました。

このような保育のやり方は、私だけではなく、附属幼稚園の皆さんが、いろいろテーマを考えてやつておりました。たとえば自動車というテーマでひとときをすごしたこともございましたし、おもちゃ屋さん、魚屋さんなどは言うまでもございませぬ。汽車という主題で、これは新庄よし子先生が長い間続けてなさいました。

ある時、参観におみえになつた方に、こう言われたことがございます。「こういう主題による教育は、お茶の水のように手がたくさんある所、広い所、教材がある所でなくちゃできませんね。私の方じゃ、とうていできません」と。狭いお部屋に五十人もすし詰めになつてゐる幼稚園でしたらあるいは主題による保育はむずかしいかもしれませんが、手がなくても私は充分やれると思ひます。教材でも、何もお金を使った物でなくても、包装紙でも新聞紙でも、廃物利用でできると思ひます。

私どもがそういうテーマを中心にして子どもも先生も楽しそうにしている姿を、倉橋先生はいつも見ていて下さいました。そし

てご自分でお考へになつて誘導保育という名をお付けになつたんだと思ひます。保育活動を生活から誘導するという意味じゃないかと私は解釈しております。先程の坂元彦太郎先生のお話で、誘導という言葉が昭和十八年ぐらひで消えたということですが、誠に私は淋しいことに思ひます。

現在の幼稚園でも、主題による保育をしていらつしやる所もございませうけれども、幼稚園教育要領が新しくできて、保育学校や保母養成所ができて、いろいろ教えるもんですから、そういうことに若い先生方はとらわれているんじゃないかというふうには私は考へています。幼稚園の先生はもっと、子どもの純真な姿や言動に、愛情や感動を持つて——と言つて教訓的になりませんが、子どもの美しさにおどろきをもち、楽しく余裕を持つて毎日を送つてくれたらいいんじゃないかななんて考へております。現在の若い先生方は一生懸命やつていらつしやるんですけれども、少しゆとりを持つて子どもの愛くるしさ、美しさを眺めながら、ゆつくりした気持ちで保育をなさつたらどうかなんてことを、毎日若い方が懸命にやつていらつしやるのを見て考へております。昨今でございます。

以上で私のつとめをはたさせていただきます。ありがとうございます。

鈴木とく

私は昭和九年に、それまで大嫌いと言っていた先生と呼ばれるようになりました。今、坂元先生、菊池先生にうかがったその当時の幼稚園とは、全く何の関連もないようなことを、子どもたちといっしょにしていたことを、このような所でお話するのはお恥ずかしいような気がします。私が昭和十二年頃まいりました東京市の方面館託児所は、ほとんど底辺生活から浮かび上がった生活の困窮の人たちでした。が、私が最初に参りました昭和九年の頃の東京帝国大学セツルメントのありました本所地域の生活者は、大きな工場とか市電の車掌さんとかの職業の方が多く住んでおりました、方面館託児所の家庭よりは、ややましな暮らしをしておりました。しかしお母さんたちはみんな内職をしなければ生きていかれないという家庭でした。

保育の新しい試みなどと言われましても、私は保育所のことは何も知りませんでしたから、「こういうことをしたらどうか」と思ってやったことが、あとから理屈づけしますと、何か新しいことのようになりました訳でございます。で、その原因は何

かと言いますと、保母は三人で、用務員もなく、他に給食を作る方と、時々学生さんが手伝って下さるだけで八十人余りの子どもたちの保育をしましたので、何から何まで三人でしなければなりませんでした。ですから、学校にあがるまでの子どもたちを、一応その当時の幼稚園がしているように、年齢で組分けをしていたわけでございます。それでは、一番小さい子ども（当時数え年三、四歳）を受け持つ先生は、どうにもしようがなかったんです。何か保育以前のセツルメントの用事でぬけてしましますと、二人だけで三組の保育をしなければならなくなり、そういうことが度重なりますと、このような組分けでいいのかしら、というわけで、窮余の策で考えたことが、少しは年長の子どもにも手伝わってもらえることもあるのではないかしらということで、年齢混合組をつくっては、ということ、年齢混合組の保育がはじまった、と私は思っております。

思いつきはそうでしたけれども、あとからつけましたもうひとつの理屈があります。

当時のセツルメント託児部というのは、教育学部の学生さんや、OBの方とか、当時託児部につとめておられた、現日福大の浦辺史さんとか、いろんな方たちがよってたかかって私たちの保育のやり方へ批判を向けて、どうしてそういうことをするのか、とか、それはどういう意義があるんだとかとやっつけられますので、それに答弁しなければならぬという状況に置かれておりました。

まあ、もとはと言えば、私たちの人手不足からくる試みというつもりで、年齢混合のことを出しましたけれども、その方たちから、セツルメント託児部の方針として、初歩的な社会的集団生活の訓練ということが出ておりましたので、じゃ、それを効果あるようにするには、この少ない保母たちでどうしたらよいのか、ということから、年齢のちがう集団の中で生活することがよいのではないかということ、皆で話し合った末実践してみようということに決まりました。

それからもうひとつは、親たちが忙しいので、ふつうの家庭に育つ子どもたちの、社会生活のうえで必要な良い習慣というもの、あまり身につけられていなかったものですから、もし子どもたちが世の中へ出た時に恥をかくことがあったら大変だなあと、私は心配しました。その頃、ちょうど栄養給食がはじまりました

ので、食事の時にいろいろと食事のし方とか、みんなでおいしくお弁当を食べるといふふうなことを、どのようにしたらよいのかというふうなことを、かね合わせて、大きい子どもが小さい子どもの先生になるような形を考えたらいんじゃないか、ということをやってみることになった訳でございます。また他に、親子ぐるみ、地域ぐるみで、子どもたちの生活向上をはかろう、子どもたちの育て方というものの向上についても、新しい組分けを通じてやれるのではないか、ということも話し合いの中に出されました。

当時の私たちの保育園は、横丁集団みたいなものでした。子どもは横丁や露地で遊んでいる時、大きい子ども小さい子ども、いっしょになって遊びます。その間に、大きい子からいじめられまされども、時にはやさしくいろんなことを教わったり、遊んでもらったりします。皆さん方にも、それぞれ遊んだ御経験があると思いますけれど、私はこの横丁での遊びを考えておりましたので、遊びの姿は、何も形式的に幼稚園のまねをする必要はないんじゃないかというふうな、若気のいたりとも申しましょうか、反発心がありました。こうした組分けの保育をする間に、いつも話し合いになったのは、それじゃ年齢に合った、基本的なものや知的なものはどうするんだということでした。それはそれで、時

々、同年齢であつて、子どもたちに合ったような遊びをすればいいんじゃないかという提案をいたしました。ですから主体は、居住地域によつた年齢混合組で、同年齢に分かれた遊びは時々するというものでした。

こんど頂いたお手紙に、指導理論というものがあつたか、ということがありますが、だいたい保育がどういうものかも知らないで保母になつたのですから、指導理論などというものは私自身には、何もなかったと言えます。託児部会の保育方針打合せで討議された方針が、指導理論と思ひます。

今、坂元先生がずっとお話になりました新しい教育運動というもの、私は、小学校、高等女学校、私が学んだ東京の学校で、それぞれ新しい教育運動について考えておられた先生に教わる中で、経験として思ひ出されます。

そうされて来たことが、何となく、子どもたちを保育する時に出来たんじゃないかなあと思われます。身をもつて経験したことが間接的に新しい教育のにおいとなつて高まつただろうと思ひます。

実践のおもしろさを言うようにとの御注文ですが、これもまた、あれで幼児教育なんだろうか、とお思ひになる方があるかも知れませんが――。

朝、給食の献立がわかっていますので、「今日は、何と何を買いにいくのよ」といいますと「ほくも行く」、「私も行く」と言う子どもたちを十人位つれ出して市場へ行って、観察もかねながら買出しして、持てる物は子どもたちが持つて帰ります。そうしますと、待ちうけていた子どもたちが、芋を洗う、今頃の季節でしたら、さやえんどうの芯をとるだとかして、運び役は給食堂まで運び方をするなど、別に当番ということではなく、年齢なりにやりたい子が先生の手伝いをおもしろうにするという風でした。他の子どもは、それぞれ好きなことをして遊んでいました。私が幼稚園でするいろいろなことを知らなくても、とても面白く半日が過ぎてしまいました。保育五項目から言いましたら、これは何なんでしょうか。手技とも言えないし、観察だけでもございませぬし。ですから本番で大人の生活に参加させると言つたほうがいいんじゃないかなあと思ひます。私たちが忙しげに庭やホールを掃除しているのを見つめますと、さつさと箒を持つて来て、下手ながら――ゴミを散らすようなものですけれど、手伝つてくれる子どもがあらわれます。塵取りにゴミを入れますと、さつさと捨てにいつてくれます。幼稚園で子どもを手伝わせているのかなにかわからないと発表されたこともありますけれど、結構喜んでしてゐる所を見ますと、あながち、こういうことも悪いことではない

なあと感じておりました。私はその頃の上下関係というものに反発をもっておりまして、上の人に対して下の人は、だまっているか、頭を下げるか、ただ従う、そういう態度は何かおかしいんじゃないかなあということを思っておりました。だから、いつもだまってハイハイと言っているんじゃないに、言いたいことを言えるような子どもにしたいなあという気持ちがありました。なるべく子どもたちが言うことは取りあげるようにしましたけれど、たとえば、机を出してその上で何か作りたいと言うと、そんなことするのはさもさもいやそうに、ふくれてしまうのを、どうしたものかと考えこんでしまうこともありましたが、子どもたちの言い分を何となく退けてしまうこともあったんですね。

部屋がせまいので、いつも机の出し入れをしなければならなかったのですが、「そんなことやだよ」という子どもに「だって困るじゃないの」と言いますと「そんなこと言ったって、先生困ったって、ぼくたち困らないよ」と言う子もいます。そうすると、大人ですからも言えないこと言いくるめて、それじゃ明日から順番にしようね、なんて言うのと、「順番は誰が先か」と言いかえします。きつと、その頃の幼稚園の先生方がお聞きになりましたら、やっぱり暮しむきのわるい所の子どもたちだとか、こまっしゃくれた子どもじゃないかなどとお感じになると思いますけれど、全然そ

うじゃないんですね。家にいる時と同じように、私たちにわがまを言える子どもというのを、私は考えていたんです。ですから自分が用意してゆかないで、子どもに話をしてくれと言われた時、「ちょっと、今日用意してこないからごめんね」と言うとき「なんだ、意地悪根性けつまがり」なんて、私にあくたいをつくんです。「いくらあやまっても許してくれないのね」って本気になって言いますと、「いいよいいよ」と許してくれるんです。先生と子どもというより、子どもたちのガキ大将という気がします。またリーダーということが言われていまして、子どもたちの中からリーダーさんというのを決めました。結局私たちの代行をさせた訳ですが、並ぶ時だとか、何かを始める時に「今日のリーダーさん」と言うので得意になって、私たちより上手に子どもたちを集めた子どもでも、リーダーをしたいと言うのでさせてみますと、何を言ってるかさっぱりわかりません。すると列の後の方から、「もうちょっとしゃんとやれよ」とか「しっかりしろ」とか声をかけてくるんです。すると先生に言われるよりも、顔をあかくしながらでも、ちゃんとそこを切り抜けて行くというようなこともありました。

一番困りましたのは、保育室がないので、広い部屋一つで、三

つの地域別グループが何をするにも、別々の所へ陣取ってしなければならなかったこととございます。そうしますと「○○グミはああいうことしてるから、こっちでもそれをやるうよ」ということができてきます。そういう時には、ほんとに困りました。何とかこちらでしたいと思っていたことに子どもを引きつけないがやりましたが、自分のグループで飽き足らない子どもは、そつと抜けだして別のグループでちゃんと遊んでいます。しかし先生たち同志、これに何とも言わないようにしておりました。そういうこと以外、その当時はきつと困ったんでしょうけれど、今になってみれば、何も思い出せませんで楽しかったというとしか覚えていないんです。

一番ユニークだったなと思うのは、一銭貯金というのをやったことです。これは何から始まったかといいますが、貧乏ぐらしをしていながら、子どもたちには毎日沢山の小遣いを持たせるんです。せがまれる度にやれば一日の額としては沢山になる。「一銭ちょうだい」「二銭ちょうだい」とせびる訳です。親はいくら内職しても間に合わないから先生から何か言ってくれというのです。私は思いつきで、少しがまんしてためて、自分の好きなものを買わせてみようという試みをした訳です。これには随分批判がきました。まず学生さんたちから、自分のグループでだけそうい

うことをして、もし一銭持って来れない子どもがあったらどうするんだ。その子はその子でなくなつていいじゃないか、というのは私の考えでした。人のまねをする必要はない、人が一銭貯金したからって、自分はしたくなくなければならないでもいいじゃないか、こういうのを子どもの中に育てたいなあと思つていたのです。手製の帳面を作つて、一銭持つて来ては、今日は自動車かいて、とか、ひよこ描いてとか言う子どもに、持つて来た印に略画をかいてあげたんです。何となく羨ましそうにして通りすぎる子があれば、この次ネと言つて、にっこり笑うわけです。使つてしまわないうで持つて来てためようかという気持ちになればよいと思つていた訳です。この話はきつと海先生に叱られるでしょうし、先生方にもおかしいんじゃないですか、と言われそうです。

何も画一にしなくてもよい、人がしているからとまねをしてする必要はない。そのことが子どもの気持ちを傷めつける形にならないうちに、先生の方でそれにかわる何かを心がけるといことを、保育の中で考えたらいいんじゃないかという考え方だった訳です。

地域別年齢混合保育でもっといろいろございますけれども、この辺で――。

(練馬高等保母学院)

海 卓 子

私は昭和二年に土川五郎先生（律動遊戯）の創始者が、はじめて保育科をお作りになった、その第一回生です。そして、そこで倉橋先生の講義も週四時間うかがいました。それまでは女学校におりましたが、つまらない学校だったので。五年生の時、偉い先生が修身をやって下さったのですが、女とは何か、人生とは何かを

語るのかと思つたら、「良家の子女は……云々」などとおっしゃる。私、良家の子女かしらと考えました。ばかばかしくて聞いていられない。これが教育かな？ と思つた。ところが倉橋先生のお話を聞いたら、また教育とは何とすばらしいものかと思ひました。どんなふうにすばらしいかと言いますと、まず倉橋先生は「自然と一致することは、子どもの榮譽である」——これはスタンレー・ホルの言葉だそうですね——「子どもと一致することは教育者の榮譽である」と。自然と一つになるといふのは芸術の心ですね。雑念の入った芸術なんてございませぬね。「あれ？ 教育は芸術じゃないか」と思つたのです。教師が子どもと一致するためには、教師が自然と一つにならなければならぬということですね。

幸いなことに、私は田舎育ち。だから自然が大好きなのです。兄弟がいないから、子どもが大好きだったのね。あつ、もしかしらなれるかもしれないなと思つたのです。それで先生のお話に我を忘れて聞きほれたのです。

さて、昭和三年に市立幼稚園に勤めました。そうしたらまた、おったまげちゃつた……。その前、学生の時にお茶の水でどんなことをやっているか見学に行きました。子どもは、三々五々自由に遊んでいます。花壇のそばで、部屋のすみで、またどこかによりかかつてお友だちとおしゃべりしている子もいました。少ししたらピアノがなつて、どこからともなく子どもが集まってくるんです。まるで手品みたい。「いけません」なんて言う先生はいなくて、みんなで体でおどっているんです。それで、「いつお集めになるんですか」と聞いたら、「こはんの時です」。それでまたびっくりしたのです。こういう楽園もあるのだと。

昭和三年に幼稚園に勤めましたら、なんと机と椅子がくっついていてのです。歌はどういうのかというと「奈良の、奈良の、大

仏さんに、スズメが三羽とまって、なんといつて鳴いています。チュンチュンチュン、チュンチュン」。この歌にどれだけ共感するのでしょうか。へーと思ったわけね。ところが主任保母は四十いくつかのおばあちゃん。おばあちゃんといったら悪いかな、私なんか、大おばあちゃんになっちゃう。この先生がいる限り何もできないなあ、正直なところ思いました。今、若い先生が私のことをそう思っているかもしれません。

その頃東京市は、日本橋、京橋から幼稚園が小学校に付設されました。子どもがいなくなったから空教室を幼稚園にしようというわけです。これは幼稚園教育の普及と思つたら、ちょっと違うのね。そこで、先輩はみんな新設園の主任保母として出ていく。

その結果私は、二十四歳で主任保母ということになりました。その他に二十二歳と二十歳の保母で、これじゃ経験がないから、いやでも話し合わなければなりませんね。三人が頭を寄せて知恵を出し合つて、気が向けば八時まで仕事をやる。一方「今日、いい映画きているのよ。見にいきましょう」と二時頃帰つてしまう。

保育の仕方は、倉橋先生にうかがつた自由保育だったんです。まず、畳の部屋の改造でした。付きそいが待っている部屋です。

そこを「ままごと」の部屋にする。また、若い二十歳代なのに「じいや」「ばあや」と呼ばれる小使さんが、蜜柑の空箱で机や茶

簞笥などを作ってくれた。年長の子どもが果物のアップリケのカーテンを作り、年中組の子どもは絵を描いてかざるのですね。いわゆる縦割り保育です。三歳児から五歳児まで、そこでたまって遊ぶのです。そうしましたら不思議なことに、ジャングルジムに登つて四歳の子どもが何とつぶやいたと思いますか? 「奥さん、メイトル調べです。お宅随分使いましたね」と。生活遊びですね。その前の保育は、百年史スライドで御覧になった明治時代のあの恩物ですよ。折紙、織紙、組紙、箸並べ、板並べ、環並べ、というのね。それをやっていたのです。私が勤めて四年目ですから、昭和七年からはじめて自由保育に変わったのです。

ところが問題も出てきました。ボスができてしまったのです。その幼稚園は屋敷町と商店街の谷間で両方の子どもが来ている。だから町の子と、おぼっちゃんお嬢ちゃんがいる。それでそのおぼれつ子に誰もノーと言えなくて、大ボスにのしかがってしまいました。一昨年でしたか幼稚園の同窓会を開いた時に、五十歳位のオヤジさんが「先生はいつもあのおつかない鼻たらした、あの何と言つたつげなあ、あの男の子について歩いていましたね」と言っていました。その子の名前は忘れません。わきおちゃんというんです。その子にはさすがに手を焼きましたね。どうして良いかわからない。これが私の悩み始めですね。

始めはいろいろな講演会に聞きに行ったり、本を読んだりしていたんです。たまたま昭和十年ごろ、保育問題研究会ができて、城戸幡太郎先生が会長で、山下先生とか、今の元老格の先生方が三十歳そこそこでしたね。それぞれの専門分野の方が集まって、ざっくりばらんに物が言えた訳です。

その頃の公立幼稚園というと、園長が被布を着ていらっしやって、静々とお出ましになると、主任がバツとぞうりを揃える。ちよっとモタモタすると「何しているのよ」と怒鳴られた。権威者だったのです。そういう会合でうっかり発言すると「あんたの所の若い人変なこと言ってたわよ。気をつけなさい」と叱られてしまう。公立の幼稚園がその頃まだ明治時代の保育をしていたということは、職員集団が縦の人間関係で自由に話せなかったという事です。だからいくら倉橋先生が名講演をなさいましても、それはその場だけの話で浸透していかない。公立幼稚園に浸透したのは昭和七年。ところが、昭和六年には満州事変がおきています。昭和十二年には日支事変に発展しているんですね。昭和七年から五か年位が「自由保育花盛り」ということになりましたよ。それから戦争の方に傾斜していくのですね。

私は昭和十七年までおりましたけれども、もう昭和十年位になりますと、戦時色が出て来ました。子どもの遊びも、兵隊さんご

っこ、看護婦さんごっこに変わってくるわけですね。しかも小学校に付設の場合は、朝礼も一緒にする。幼稚園の子がざわざわと騒ぐと、見学している親が非国民だと校長に言いつける。「幼稚園の子どもがさわいでいても、先生は何も言わない。あの先生は非国民だ」というわけです。「自由保育」どころではありません。大正六年に倉橋先生が「会集はおかしいからやめましょう」と言って廃止しました。「大人っていうのはどうして子どもを自分の身の回りに集めるのが好きなんだろうね。子どもが集まってくる所へ、大人が足を運びなさい。そうすれば、何かつぶやいている。水溜りがあれば足でパチャンと蹴る。石をポチャンと入れる。のぞくと、影が映る。そういうことがあるもんですよ。それを子どもといっしょに楽しみ、そこから保育が始まるのです」とおっしゃった。それが、いつの間にか国家目標による保育に切りかえられたつあったのですね。

そのように大正時代の自由保育は、非常に時間が短かったので。戦後の新教育が誕生した時、大正時代に一生懸命に自由主義保育あるいは自由主義教育をなさった方が、それをもう一度思い出してやった時、CIEの人が公開保育を見に来て「あなたは誰に教わったんですか」と言いました。研究授業をした女の先生は「私は大正時代に教わりました」と言われました。当時、プロジ

エクト・メソッドとかドルトン・プランとかいって、講習や研究会が行なわれたのです。いわゆるプロジェクト・メソッドというのは、幼稚園で言えば、ごっこ遊び、誘導保育と言われるものですね。つまり大正の自由主義保育というものが、ほんの短い期間で浸透するかしないうちに、回れ右しちやったのです。全国的には本当に浸透しないうちに、国家目的の下に全体主義的教育に巻き込まれてしまったのです。

今現在、私が大変気にしていることがあります。というのは、大正、昭和の始めには、子どもたちの意見が対立しますね。たとえばある子どもが「仏様の方が偉いんだよ、おまえ」と言うと、ある子どもが「違うよ、天皇陛下の方が偉いんだよ。うちのお父ちゃんが言ってたもん」。そうすると、仏様の方が偉いといった子どもの方が、「うちのおばあちゃんが言ってたもん」と言うんですね。終戦後、昭和二十二年にうちの幼稚園が始まっています。それからまあ二十七、八年位までは、おじいちゃん、おばあちゃんという言葉が出ました。その後何になつたろう？「パパが、ママが」です。今は誰が出るのだらう。「あら、よく知っているね、だれに教えてもらったの」「テレビで見えたもん」。ひどいものになると「図鑑に書いてあったもん」と言って、お父さん、お母さんが出て来ない。おじいちゃん、おばあちゃんはもちろんどう

に消えてしまっている。それは何なのでしょ。

それからもう一つは、たとえばモンテッソーリ教育とか、ピアジェとか、いろいろな教育論が出ておりますね。ところがそれは、大正自由主義の時に一べん否定されたものです。否定されてもいいのです。良い所があるので、その良い所をもう一度いたたくのはよろしい。けれど日本人は一辺倒なのです。ああ、モンテッソーリ、モンテッソーリ、ああ、ピアジェ、ピアジェとなるのね。子どもの実態を見てほしい。もう一度倉橋先生にご登場願って「子どもとは、本当はなんだろう、何を感じているのか。今ぶつぶつと言ったのはどういう意味なのか」と。鈴木先生がおっしゃいましたね。「先生と子どもじゃない。家にいる素顔が保育所で出ているんだ」ということ。素顔が出る環境というのは健康なんです。今の幼稚園の子どもが、保育所の子どもが、本当に素顔を出しているかということ。素顔を出せる環境がないですね。広い庭がないでしょ、草がない、泥もない、水も使えないでしょ、虫もいないし、葉っぱも落ちていない。これで何で素顔が出せるんですか。大人の労働が子ども目の前から消えた。子どもも手や足を使わなくなった。ないないづくしの保育をどうするかということが、今後の大きな課題ではないでしょうか。

(白金幼稚園)

先人の歩みをみつめて

本田和子

——教育は、考えてばかりいては解けぬところがある。いわんや、論じ合ってばかりいては、ますますことむずかしくなるのみである。試みて見るにかぎる。そこには、あんがいに多くの可能も見出される。おのずからなる会得にも到るというものである。

試みるには少しばかり勇気がいる。少なくとも無精者であつてはならぬ。工夫がいる。独創がいる。しかし、それが故にこそ、真の楽しさもまた伴うというものである。

一定の型と、くりかえされる手順と、それによってラクラクと保育すること、保育されること、これほど幼稚園に真の楽しさを失わせるものはない。子どもに。然り、いっそう、先生に。——

(「倉橋惣三選集」第三巻より)

日本の幼稚園の歩みも、今年で一世紀を数えると言う。百年という歳月の流れを追うなら、そこには、様々な変遷が跡づけられるであろう。制度や法令の推移や施設の増減は、その時代に、当時の社会の中で、保育施設がどう評価され、どのように位置づい

ていたかを物語るものとして、興味深い資料に相違ない。また、その時々を代表する指導者たちの動きやその理論をたどることも、保育界の動向を抑える上で、有益な手がかりとなるであろう。

然し、保育史の真の中味は、現場の^まにない手である保育者たちと、その時々^まに子どもであった人々によって作り出されてきているのではないか。日本の幼稚園保育が百年の歴史を持つということは、百年の間、幼児保育の灯を守り続けた保育者たちと、そこに集う子どもたちとが存在した、ということと同義なのだ。

優れた実践家を中心にして、幼稚園創設百年を記念する座談会を持つとしたのは、上述のような意味あい^まで、歴史の中味に触れようとする試みであった。ここに掲載したのは、その中心メンバーであった菊池、鈴木、海氏の実践談である。

わが国の保育史をふり返るとき、一九三〇年代という一時期は、ことさら色鮮かな、活気ある実践の時代として、私どもの眼をとらえる。それは、若々しい保育者たちと、のびやかな子どもたちとによって、大胆な模索が次々と試みられた時代であった。

海氏の発言の中で、「自由教育の短命さ」が指摘されている。

一九三七年には日中戦争が開始され、戦時色の強化される教育界にあって、子どもたちの自発的で自由な営みを教育の中心に据える試みは、壁にぶつからざるを得なかったのであろう。

然し、実戸健夫氏も指摘するように、この短命な一時期は、現在のわが国保育諸理論の源流とも言うべき三理論、すなわち、倉橋、城戸、山下の三氏の理論を出現させている。そしてそれらと表裏をなした実践が展開され、それが現代の営みにまで濃い影を落としているという意味で、見逃すことのできない時期なのだ。

海氏も言及されているように、戦後の歩みが再開されたとき、保育者たちは一様に、戦前、すなわち一九三〇年代の実践をふり返り、それを継承しようとしたと言う。戦時体制という異常事態の下に、正常な発展を阻止されていた一時期を括弧の中に入れて、それ以前との連続を考えたのであろう。この歩み方の可否はしばらく問うまい。ともあれ、こうして戦後の保育の源流は、一九三〇年代に求められようとしたのだ。

過去とよばれるときの実践を跡づけようとする場合、活動の種類や保育形態など、文字記録を通してある程度うかがい知ることの可能な部分もある。然しそれらが、保育者たちのどのような「つもり」の中で、「どのような心の動き」を通して展開されてい

ったかをとらえることは、なかなか困難であらう。しかも現実の保育実践の中では、これら保育者たちの「つもり」や「つもりと実際とのずれ」或いは、そこに生じる惑いやその克服など、一人一人の「内側の世界」が、重要な位置を占めているのだ。同一の理論に支えられているはずの実践が、それぞれの保育者によって全く異なった展開を見せるのは、よく知られたことである。

この座談会では、一九三〇年代の若い保育者として、いきいきと実践に取り組んだ三人の先達の口から、それぞれの模索の過程と、その中で確かめ得たことがらが、生の言葉で語られていった。私も後を歩む者たちは、そこから多くを学ぶことができよう。冒頭に引用した一文のように、「試みて見出された可能、そしておのずからなる会得」、さらに勇氣ある実践、工夫と独創の後に生まれた「真の楽しさ」が、これら先達の口から語られるとき、私どもは時間のへだたりを超え、主義や主張のちがいを超越した「保育の本質」をそこに見出すことができるのである。

子どもと向き合う——無構造の構え——

菊池氏の出發は、震災後のバラック園舎の、最低限の設備の中で、のんびりと子どもたちと過ごす日々だった。先輩たちの業績も、日本最古の幼稚園としての歴史を物語るものも、何も無かつ

たと言う。氏が保育の手がかりとしたのは、眼前の子どもたちの生きる姿以外の何ものでもなかった。

鈴木氏の場合は、この傾向がより顕著である。菊池氏が学生時代から尊敬する師として倉橋氏を仰ぎ、その指導に接する機会も多い職場で実践を開始したのに比して、鈴木氏の方面館託児所での保育生活は、全く誰の指導も受けず、誰の理論にも依らないものであった。氏が子どもたちと共に、一日一日を創り出していったのである。鈴木氏はその談話の中で、「何も知らなかった」「これ以外にしようがなかった」とくり返し語っている。氏は保育者としての養成を、特別に受けてはいなかったと言う。そのゆえに子どもたちと白紙で向き合い、その真白な心に映じた子ども像だけを手がかりとする以外に、すべもなかったのである。結果として、氏の談話の中から、保育の原点とも言うべき魅力的な実践が、いきいきと浮かび上がってきている。

海氏は、二十四歳の若さで公立幼稚園の主任保育者としての責任を負わされている。より若い保育たちとちえをよせ合い、相談し合いつつ、歩一歩、手探りで進んだ歩みの跡が語られている。型にはまった「恩物保育」から抜け出した頃、年齢の差も、級の壁も除いて試みた「ままごと遊び」の中で、子どもたちは存分にその生活性を発揮してみせる。その子らの動きから、次の展開を模

索しようとする当時の営みが、氏の談話の中から浮かび上がってくるではないか。氏の瞳に大きく映じた「力を持つ子ども」の存在が、氏を保問研の運動へ参加させるきっかけとなったらしい。

いずれにせよ、子どもと共に手探りしていった実践の日々の中に、現在の氏を支える保育の萌芽がすべて潜んでいたであろう。

「子どもと向き合う」これが三氏に共通の姿勢であり、三氏の保育の基盤でもある。そしてそれは、いわゆる「児童中心主義」というような概念的な言葉で括られるようなものとは、若干、その性質を異にしている。「○○主義」或いは「○○保育」などと、色わけしたり分類したりするには、余りにも基本的に根源的な保育の原風景がそこにはあるのだ。

菊池、鈴木、海の三先達は、分類的見地から色わけするとすれば、必ずしも同じ色彩に染められる保育者ではない。それぞれに置かれた地盤も異なっている。然しここで語られている保育の実態は、国立附属幼稚園、倉橋門下生とか、或いは、セツルメント保育運動の推進者、保問研の熱心な活動家などという、社会的分類を超えて、原点に立った保育のありようを差し示している。三氏三様に、それぞれの眼が、子どもたちをひたとみつめ、その瞳に映じてくる子どもたちの姿と四つに取り組もうとして、毎日の営みが展開されているのだ。

もしここに時代の特色を見ようとするとするならば、それは次のように要約することができるのではないか。すなわち、「自分の眼で子どもを直視し、自分によってとらえられた現象の意味を、自分で解くことを通じて、歩一歩前進しようとする保育者たちが、ようやく育ってきつつあった時代」であった。そしてそれは同時に、「自身の感じたことを自身の課題として、自ら思考し、自ら決定しつつ、自身の生を切り拓いていこうとする女性たちが、徐々に現われ始めた時代」でもあった。

「保育の新しさ」とは

三氏の実践談は、新鮮に私どもの耳を打つ。「当時としては」という限定ぬきに、それらの実践は現在の私どもにも新しく響く。もちろん、保育形態や保育方法も新しくなった。例えば鈴木氏の試みは、まさに最近の話題である「年齢混合の縦割り保育」であり、「級の壁をはずした解体保育」でもある。また、菊池氏をはじめ三氏が共通に語るのは、保育項目や領域を超えた生活全体の総合である。私どもが最新の課題として話題にするようなことがらはすべて、この時代に既に試みられていたというのであろうか。ところでそれらにも増して、私が新しさを感じさせられるのは、保育者その人のみずみずしさである。

菊池氏の感いは、中心的なテーマによる誘導と、子どもからの自発性とのかわりにある。そしてその感いと悩みをかかえて倉橋氏に詰め寄り、それなりの結論を得るまでの過程を、具体的に語ってくれている。「お話を聞くのがいやだ」と逃げ出す子どもと、その子どもを抱きかかえてお話を始める保育者との間には、それこそ子どもと四つに組んだ緊張関係がある。困惑しつつ、迷いつつも、決して息を抜かず、適当にごまかさないのである。中心的なテーマを設定することの可否はここでは問わない。子どもの「自発性中心」という大前提、すなわち「たてまえ」と、純粹にただ待つだけでは何も出てこない現実との間に立って、ひたすら追求する保育者の姿が、この上なく新鮮なのである。

鈴木氏の場合も、その新しさが、氏の談話の中に鮮かに浮かび上がる。子どもたちと給食の買い出しに行き、炊事の手伝いをさせる。そんな生活教育の実態を語りつつ、氏は、「幼稚園でいろいろなことは何も知らなかったが、毎日の生活がとも楽しかった」と位置づける。保育者の意図と子どもの願いとがうまくかみ合わない場合の悩みに関しても、お互いが本心を出し合い、本気になって怒り、謝り、許し、などして、行きつ戻りつ、生活が創り出されていく過程を語って、「生活の本番」ととらえる。出現したことがらをとらえる視線と、それを位置づける思考が、

常にみずみずしいのである。

海氏の談話の中には、当時の公立園の保守性が指摘され、一例として「奈良の大仏さん」の歌が引かれている箇所があった。就任早々の若い保育者として、氏はその歌の古めかしさに反撥している。それを、氏は「この歌にどれだけ共感し得るか」という表現で語る。子どもたちと視線の高さを同じくしようとする姿勢のにじみ出た言葉と言えよう。氏は「ままごと」の中で、「メートル調べ」をする子どもの姿を例示している。そんなことを口にする四歳児に接して、新鮮な驚きを感じたに相違ない四十年前の氏の姿が、ここからも浮かび上がってこないだろうか。恐らくは園生活の中に、子どもたちが「こんなにも生の生活を持ち込んできている」という、そのことへの驚きであったろう。そしてそれらの発見が、「素顔の出せる環境」を強調する氏の現在にも連なっていると言えないだろうか。

これらの談話を通じて、私どもが感じさせられるのは、「出来事の新鮮さ」にも増して、「常に新鮮に子らと取り組む人々」の「内なる新鮮さ」である。三人の先輩たちは、絶えず再考と模索をくり返して、みずからに問いかけ、問い返す努力を怠らない。不断の反省と自戒と、自己検討がそこにはある。そしてそれらがすべて、生活の創意を生み出しているのだ。

保育者を育てたもの

一九三〇年代の保育界は、研究者たちが指摘するように、倉橋氏、城戸氏など、優れた指導者に恵まれ、それらの理論と実践が結びついて新しい展開を見せた時代である。ところで鈴木氏は、それらに触れる機会もなく、子どもとの取り組みだけが毎日を生み出していった、とくり返し語っている。しかも、氏の実践は倉橋氏ならば「さながらの生活」と讚え、「出かけ保育」と喜ぶであらうような、みずみずしさに満ちていることは、先にも触れたとおりである。また、その縦割り集団による生活訓練は、後に形成されていった集団主義保育論ともよく重なり合う。「何も知らなかった。ただ勝手にやっていただけ」と氏は主張するのだが、氏の歩みは、まさに一九三〇年代の息吹きに満ち満ちているのだ。

海氏の姿も、自由感に溢れている。「今日はいい映画を見にいく」と、二時頃帰ってしまう保育者たち。あるときは八時まで討論し合い、準備に時を費やす。そして、氏はそれらの体験を一つの課題にまとめ上げていく。すなわち、「職員集団の人間関係」。以後それは子ども集団の問題と共に、氏のテーマとなっていく。

鈴木氏にしろ海氏にしろ、新しい理論に啓発され、リードされる以前に、自身の感受性と自身の生活のしかたが、自由でありのびやかである。もしかしたら、そこにこそ時代の特色が見出され

るのではないか。すなわち、これらの人々は、大正自由主義の申し子なのである。

鈴木氏は、自身の中に、色濃く影を落としている女子大教育の影響を認めている。海氏は逆に、自身の受けた教育に対しては、反撥の意を表しているが、当時の女子教育を「良妻賢母主義」と批判し、芸術的人生に憧れをよせるほどに、氏の自由感が育っていた、ということになるうか。

菊池氏は、学生時代からデューイに魅され、アメリカの新教育に共鳴していたと言っている。

これらの人々は、自由が標榜され、芸術が価値とされたにおいやかな時代に生長している。こんな時代の空気が、絶えず新しく生きようとし、子どもたちの新鮮な感受性に共鳴し得る、そんな女性を育て上げたのではないだろうか。

そして、当時の社会は、情報網が未発達であった。そのゆえに、彼女たちは、やたらに流れこんでくる他者の動きにわずらわされることなく、自分たちの心ゆくまでに、その模索をくり返すことができたようである。鈴木氏がある機会に、次のようなつぶやきを聞かせてくれたことがある。「私たち三人は、お互いに知り合いでもなく、何の連絡もなく、当時は全く別々に保育活動を展開させていた。にもかかわらず、大変よく似たことを考えつ

つ、共通の実践をくり広げているように思える。考えてみると不思議だ。情報網の未発達な当時から、一人一人は孤立していたの」と。

情報網が未発達で、お互いがお互いをわずらわすことのない当時からこそ、それぞれが、独自の歩みに徹することができたのではないか。そして、そこに、同じ時代の申し子としての共通性が反映され、共通の方向が生まれてきたのであろう。主体的な眼をもった人間が、自由感に満ちて子どもと向き合うなら、ここには、自ずからある方向が生まれてくるに相違ない。そして、それは、保育の原型とでも言うべき、本質的な部分から成り立つものであるに相違ないのである。

保育界における「一九三〇年代」には、様々な観点からの接近が可能であろう。ここでは実践をになった「人」に焦点を当て、一つの時代的特色を見ようと試みた。その結果そこに見出されたのは、「時代的な個性」でもあると同時に「保育という営みにかかわる普遍性」でもあった。保育の、そして保育者の新しさとは、常に時間を超えるものと言うことになるうか。三人三様であるはずの、これら先輩たちの歩みの跡をみつめるとき、しみじみと思わされるのは、このことなのである。

(お茶の水女子大学)

米国の幼児教育における五つの実験(三)

大戸 美也子

三 ヘッド・スタート・プログラムの実践

(1) 短期・長期のプログラム

プロジェクト・ヘッド・スタートは、一定の所得水準以下の家庭とその子どもたちを対象に、彼らに欠ける栄養的、医療的、言語的、情緒的側面を補償し、それによって公立学校への適応、社会への適応をめざす国家的福祉事業である。プロジェクトの考え方に於いて共通理解はあっても目標は多元的であり、その実施にあたってそれぞれの地域の独自性を尊重する方針をとったため「典型的なヘッド・スタートのプログラムというものはない」(Smith and Bissell, 1970) といわれる程、多様な形で展開したのである。このような多様性の中で、プログラム全体を短期と長期とに分類することは一般的に許されているようである。

短期のプログラム 秋からの新学期に向けて、七、八月中に六週間から八週間開かれるプログラムで、一般にサマー・プログラムといわれている。もともと、ヘッド・スタート・プログラムは、このサマー・プログラムから出発し、「学校準備プログラム」(School Readiness Program)として紹介されてきた(Johnson, Feb. 1966)。日本流に解釈すれば、国家による就学前補習授業のような位置づけをもってはじまったのである。短期プログラムもその規模はさまざまであるが、児童発達局の調査によると、短期プログラムの特徴として次の点^(注1)があげられる。

- 参加した子どもの七五%は、五歳以上の子どもである。
- 開設の場所の九〇%以上(一九六八年以前)は、夏休み中の小学校の校舎の一部である。

●プログラムの時間は九〇%近くが、一日平均四時間から六時間の間開いた。

長期プログラム 最初のサマー・プログラムの成功に導かれて発足した通年のプログラムのことで、一九六五年秋（一九六六年会計年度）からスタートした。開設期間は八か月から十二か月と幅があるが、長期プログラムの特徴を、同じく児童発達局の調査からとらえると次のようである。

●参加した子どもの年齢は低く、全体の三分の二は五歳以下の子どもである。

●開設の場所は、各地域社会で提供できるあらゆる場所（教会から個人の家を改造したものまで）に分散しているが、次第に公民館とか、学校の一部等に固有の活動の場を確保していつている。

●開設時間は、短期プログラムに比べ長く、全体の二五%が一日六時間以上開設していた。これは、長期のプログラムの中には、保育所の肩代わりをするものもあったことを示唆している。

短期、長期のプログラムの予算額と参加児童数の推移を、最初の四年間でみてみると表1のようである。短期、長期とも、一九六七年以降予算額は減少するが、参加人数は長期プログラムにおいて安定した伸びを示している。予算の漸減は、政府の政策転換

——「貧困との戦い」から「ベトナムでの戦い」——の帰結であり、また長期プログラムの方が、目標実現のためにはより有効であるという研究結果に基づくものである。特にどのようなヘッド・スタートの評価研究が、政策転換へ影響を与えたかについては、次の章で具体的に論ずることとする。

(2) 地域ニードに即してさまざまに開発されたプログラム
ヘッド・スタートのプログラムは、その誕生と基本的方針や大きなねらいについて、連邦政府が主導権をとってきたが、具体的な活動の規模や内容の決定は、各地域の住民代表、父母代表と専門家よりなる政策委員会 (a Policy Committee) にまかわれてきた。

表1 ヘッド・スタートの予算額および登録児童数 (注2)

	予算額 (単位100万ドル)		参加児童数	
	短期	長期	短期	長期
1965	96.4	—	516,000	—
1966	97.0	83.0	573,000	178,000
1967	116.6	210.5	465,000	215,000
1968	91.4	192.1	476,000	218,000

その結果、プログラムに参加する父母の要求、地域で提供できる資料によって、さまざまな規模と内容のプログラムが発足したのであるが、その多様性をとらえる前に、何故、地域参加が、プログラム実施の前提となったのか、その背景についてみておく必要があるだろう。

アメリカは、現在五十の州から成りたつ連邦国家であるが、この五十の州は地理的にも、構成する民族の比率も、またその歴史的背景も実に多様である。この国の地理的広がりを、日本の位置からとらえるとうなるであろうか。アメリカの大陸を日本列島の上へのせ、そしてアメリカの東海岸を日本の太平洋岸に重ね合わせて、この国の広がりを見てみると、多分、北はシベリアを越え北極圏に到達し、南は、マレーシア半島の突端のシンガポールの位置にくるはずである。そして、西の端は中国大陸のはずれ西域地方に達し、ハワイの位置を西に求めるなら黒海を越え、東ヨーロッパの位置に到達するかもしれない。米国の広さを考えるとき、日本人の感覚からすれば、いくつもの隣国を合わせた全体を想定して、はじめて想像できる広さなのである。しかも、この広い領土の地理的条件は決して一様ではない。万年雪のアラスカもあれば、常夏のハワイ、フロリダもあるのである。見渡す限り砂漠の地帯もあれば、山ひとつない平原も、山また山の連なる山岳

地帯もある。そして、そこに住む人々の背景もまたさまざまである。何千年の歴史と文化と独自の言語をもつ土着のインディアンから、二百年來休むことなく、世界の国から——英語を話す人も、英語を話さない人、話せない人もやってきて、この地に住みついてアメリカ人になった人々まで包含している国なのである。エスキモーのコミュニティで求めているものと、南部の黒人のコミュニティで求めているものが、どうして同じでなければならぬのか？ ニューヨークの高層ビルの谷間の過密なゲットー地域で必要なことが、ネバダの狭谷の、医者のある町まで馬で三日もかかるインディアン居住地の必要に合うのだろうか？ このような地理的、民俗的差異に加えて、この国は各州が連合して一國を作ったという国の成り立ちからみても、連邦国家の計画といえども地域差、地域住民のニードを無視できない背景をもっているといえる。このような訳で、連邦政府は、ヘッド・スタートの内容に関して、一貫して次のような態度をとりつづけてきた。

「……ヘッド・スタートのために、あらかじめカリキュラムを処方することはできない。しかしながら、プログラムはよく吟味して計画されるべきであり、子どもひとりひとりの要求に即し、それぞれの年齢に合わせ、また地域や子どもたちの文化的背景と関連をもつものでなければならない」（児童発達局、調査資料より）

このような方針のもとに、それでは具体的にどのようなプログラムが実践されたのだろうか。

ヘッド・スタート・プログラムは、初年度より一万三千余のセンターで開店したのであるから、その全貌をとらえるためには、統計的な手続きによって、上手にサンプルを抽出して時間の経済をはからなければなるまい。経済機会局は、初年度よりヘッド・スタートの実態を把握する調査をおこなってきたが、一九六八年以降は、児童発達局がこの調査を受けついでいる(注1参照)。

プログラムの内容に関しては、次の七項目から全国的傾向をとらえる試みをしている。

- 1 モンテッソリー法
- 2 集団による一斉指導法
- 3 構造化された言動プログラム
- 4 構造化された発達プログラム
- 5 一般的な発達プログラム
- 6 環境設定法
- 7 その他

各項目のもとに、さまざまなバリエーションが実在したと考えられるが、この調査では細目はわからない。この調査で明らかかなことは、ヘッド・スタート・プログラムの全国的な傾向として、

伝統的な発達観に基づくプログラムから、内容の順序性があらかじめきちんとしたプログラムまで、六、七種類のタイプがあつて、全体としては6の環境設定法が過半数を占め、次いで3、2の順で実施の頻度が高い(一九六八年以前)ということである。

各項目に内在するプログラムのバリエーションをあきらかにしたものと、ウエバー(Weber)の観察による研究と、エヴァンス(1971, 1975)の資料による分析研究とがある。それらによれば、例えばモンテッソリー法は、クラスの数だけその内容は異なっていること。またピアジェ理論に基づくプログラムも、ワイカート、ラベッター、カミイ、フーパーとでは、認知発達で目的とするところも、保育法も、また使用する教材も異なっていることを指摘している。さらに、エヴァンスの初版と改訂版の内容を比較すると、同一プログラムの中でも数年の内に、プログラムの内容を変えているものもあることが指摘されている。(特にカミイの一九七一年を境とするピアジェ理論に基づくプログラムの変化は劇的である)ヘッド・スタートのプログラムの内容について一般化するとき、どのような資料に基づいて、どのようなカテゴリーによる解釈であるかを慎重に検討する必要があるといえる。

プログラムは、多様に発展していくことが求められる一方で、政治家はこのプロジェクトをどのような形で存続させるべきかを

決定するために、地域の代表者は、自分たちの地域に合ったより効果的なプログラムを決定するために、また教師は、効果的な教育技法を選択するために、多様なプログラムを、いくつかに分類し、比較し、よりよいプログラムを精選したいという要求をつのらせている。このような要求に基づいて、最近では、ヘッド・スタート・プログラムの中からよく整備されたプログラムを厳選し、それぞれのプログラムの効果について比較研究する、「計画的変数」(The Planned Variation) プロジェクトがすすんでいるが、これは次章のプロジェクト・フォー・スルーとも関連しているので、次章で改めて扱うことにする。

(3) 短い実施期間

「貧困との戦い」という社会問題を克服するためにスタートしたヘッド・スタートのようなプログラムは、一体どれ位の規模でどれ位の期間、継続すべきものであろうか。

ヘッド・スタート・プログラムは出発と同時に、拡大の一端をとることを暗示してきた。サマー・プログラムが終わったとき、こうしたプログラムはこの後何年か継続してはじめて成果をもつと人々は考え、大統領もその考えに賛同してだちにプログラムの拡大を宣言したのであった (Johnson, Aug. 1965)。しかしこの

時、あと何年継続すると「貧乏の根」をたち切る基盤がでるのか、それを示す科学的データは何もなかったのである。それにもかかわらず、ジョンソン政権の間は「もっと」(more) プログラムを拡大し、継続すれば、目的が貫徹できる信念のもとにつつ走ったといえよう。しかし不幸なことに、ジョンソン大統領が次期政権をあきらめたとき、こうした「信念」をもたない大統領のもとでは、よほどしっかりした裏づけがなければこの信念を機能させることはむずかしかつたのである。国家的な調査結果は、ジョンソン大統領の信念を必ずしも支持しなかつた。そこで、ニクソン

表2 ヘッド・スタートの予算・参加児童数の対比

	予算総額 (単位 100 万ドル)	参加児童数	
		短期	長期
1967	327.1	465,000	215,000
		680,000	
1976	399.9	46,000	288,000
		334,000	

は政権をとるとすぐ、量より質を検討することの重要性を強調して、ヘッド・スタートの管轄を健康・教育・福祉省へ移項するのである。(Nixon, Feb. 1969)

ヘッド・スタート・プログラムは今日もおおつづいてゐるが、今日どのような性格をたどっているか、ヘッド・スタート最盛期の一九六七年と十年後の一九七六年の、予算額と参加児童数とを比べてみよう。(表2参照)この十年間に予算は七千万ドル増加し、参加児童数は短期プログラムが十分の一に減少したので対して、長期プログラムは七万人増加している。しかし参加児童数は、半数以下に減少した。

予算をあまり増額しないで、短期と長期のプログラムの比重を変えただけで、このプロジェクトの質は向上し、「貧困の根」の切れ味はよくなったというのであろうか？ 最近のアメリカの児童白書 (American's Children, 1976) では、アメリカの児童の状態は、一九七〇年の頃より悪くなつてゐると報告している。こうした事実を考えると、多元的な内容のすべてが、国中のそれらに必要とする子どもの中で機能する前に、このプログラムは縮小し、従つてプログラムの実施期間は、その使命を果たすためにはあまりにも短かすぎたように思われるのである。(つづへ)

注1 児童発達局の研究調査課では、一九六九年以降、次の報告書に調査結果を報告してきた。

Project Head Start 1965-1967: A Descriptive Report of Programs and Participants, Sep. 1969.

Project Head Start 1968: A development of Programs, Sep. 1970.

Project Head Start 1969-1970. A Descriptive Report of Programs, 1972.

注2 この表は「The Annual Report of the Economic Opportunity Office (Fiscal Year 1965-1968) を参考にして作成した。(1976, 大呂)

文献 (前回の分を含む)

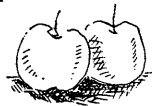
1. American's Children 1976, Washington, D.C: NCOCCY
2. Economic Opportunity Act of 1964 Public Law 88-452 Aug. 20, 1964
3. Evans, Ellis D. *Contemporary Influences In Early Childhood Education 1st Ed.* New York: Holt Rinehart Winston, 1971
4. *Contemporary Influences in Early Childhood Educa-*

- tion 2nd Ed. New York: Holt Rinehart Winston, 1975
5. Hunt, McV. (Chairman) A Bill of Rights for Children, Report of the President's task force on early childhood development, 1967
 6. Grothberg, Edith H. (Ed.) *Review of Research 1965 to 1969* Washington, D.C.: Research and Evaluation Office, Project Head Start (OEO), June 1969
 7. Johnson, Lyndon B. Special Message to the Congress: "Toward Full Educational Opportunity", *Public Papers of the President*, No. 9, Jan. 12, 1965. Washington, D.C.: Government Printing Office
 8. ————"Remarks on Announcing Plans to Extend Head Start", *Public Papers of the President*, No. 467, Aug. 31, 1965. Washington, D.C.: GPO
 9. ———"Letter to the President of the Senate and to the Speaker of the House on Sleeping Up the War on Poverty, Public Papers of the President, No. 75, Feb. 17, 1965. Washington, D.C.: GPO
 10. Klein, Jenny W. Head Start, *The National Elementary Principal*, 1971, 51 (1), 98-103
 11. Levitan, Sar A. Head Start, In Lee C. Deighton (Ed.), *The Encyclopedia of Education Vol. 4* New York: Macmillan and Free Press, 1971
 12. Nixon, Richard Special Message to the Nation's Anti-Poverty Programs, Public Papers of the President, No. 55, Feb. 19, 1969. Washington, D.C.: GPO
 13. Osborn, Keith D. Some gains from the Head Start Experience, *Childhood Education*, 1967, 40 (1), 8-11
 14. Office of Economic Opportunity Concept of Child Development Center, Mar. 18, 1965. Washington, D.C.: GPO
 15. ———"How to Apply for Head Start Child Development Program, Sep. 1966. Washington, D.C.: GPO
 16. Smith, M., and J. Bissell Report Analysis: The Impact of Head Start, *Harvard Educational Review*, 1970, 40, p. 53
 17. Weber, Evelyn *Harvard Childhood Education: Perspectives on Change*, Worthington, Ohio: Charles A. Jone Publishing Company, 1970
 18. Wolf, Max, and A. Stein Six Month Later: A Comparison of Head Start, Summer 1965, With Their Classmates in Kindergarten. OEO Project 141-41, Washington, D.C.: OEO

保育の中の小さなこと大切なこと ⑦

— 気にかかる子ども —

守 永 英 子



K男は、今年の四月に入園した四歳児のクラスの子どもである。

入園当初は、朝登園してから自分の活動に入るまでに時間がかかり、部屋の中をふらふら歩く姿が見られたが、一週間もするとすっかり慣れて、彼なりの生活をするようになった。一月近く経つと、緊張がほぐれたのか、時にはふざけてややけじめがつかないこともあったが、新学期のさまざまな問題——朝母親と離れずに泣くJ子、ひとりではぼんとしていて私の手を離れると涙ぐむY子、いつも大人のそばにいて相手をしてもらいながらM男、友だちとトラブルを起こしては訴えにくるU男など——に一日追われている私にとっては、手のかからない子どもであった。にもかかわらずK男には、何か気にかかるものを感じていた。

一学期も半ばすぎたある日、天気もよく、子どもたちが精一

杯遊んだあとの保育室と砂場の片づけは、大変だった。一生懸命片づけている子ども、所在なげにうろろしている子ども、

友だちとふざけている子ども、さまざまな子どもたちに、それぞれに声をかけながら、片づけを急いでいた。そこへ、K男が「靴下汚れちゃった。替えて」と言いに来た。見ると砂場で泥がはねたらしい。「片づけがすんでからね」と言って片づけを急いだが、帰りの時刻が迫っていた。「Kちゃん、今日は遅くなったから、そのまま我慢してくれる？」K男は、黙って私から離れていった。

子どもたちに急いで帰り仕度を取りに行かせて、ほっとしたのもつかの間、T男が「Kちゃんがぶった」と言いに来た。T男は内にこもる方であるから、と気になって、戻ってきたK男に「Tちゃんのことぶったの？」と声をかけた。（とがめられたという感じのないように、声の調子に気をつかったつもりで

あった)が、K男は黙っていた。思いがけない重い反応に、私はとまどいながら方向をかえた。「どうしてTちゃんをぶつたの?」K男はやはり黙りこんだまま。事情があれば、自分の立場を言わずにはいられないだろうと思った私の思惑は又はずれて、私は方向を失った。帰りの時刻である。焦った気持ちで、「お友だちをぶたないのよ。ご用があつたらお話するのよ」と言ったが、K男の抵抗は堅く、がんとしてうなずきもしない。

他の子どもたちは、仕度をすませて、腰かけて見ている。早く終りにして帰さなければならぬ。「お友だちのこと叩いていかしら?」と周囲の子どもに問いかける。当然「いけない!」という答え。「Kちゃんは思う?」と促したが沈黙。まずいやり方だと思いつつ、「Kちゃんも考えておいて」とおさめて先を急いだ。K男はいよいよ貝のように押し黙ったまま。私の言葉がK男のからだにぶつかって、むなしくはね返ってくるのが分かった。K男を席に着かせ「さよなら」と挨拶をしようと思った時、私の心にさっきの靴下のことが浮かんた。K男の望むことをしてあげもせず、自分の言うことを受け入れさせようとは大人の身勝手ではなかつたか。

K男の気持ちをこのままで帰したくない……帰りの時間が遅

れてもそれには替えられない……私は、全く気持ちを切り替えて言った。「そうそう、Kちゃんの靴下汚れてるんだったわね。替えてあげましょうね」私はK男が靴下を替えるのを手伝いながら、もう一度そうつと言ってみた。(しつこいかなと思いつつ)「もうお友だちを叩かないのよ」私の不安をよそに、K男は今度はすくなくうなずいた。私には、K男の望んでいることが少し分かつたように思えた。

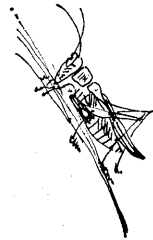
大人の手をあまり必要としないかに見えたK男に本当に必要だったのは、日常の小さな事柄の中の大人の理解ある暖かいふれ合いだったのでないだろうか。このできごとは、私を深く反省させた。

一学期末の面接の時、K男の母親は先ずこう言った。「K男は幼稚園に入ってから目に見えて素直になりました」それから更につけ加えた。「あれで気の弱いところがあつて、〇〇したいけどどうせだめなんですよ」って先に自分であきらめてしまふんです」私はその言葉を聞きながら、K男の心のどこかにさびしさがひそんでいるのが感じられた。そして気にかかつていたことの手がかりをみつけたように思えたのである。

(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— (その一)



南 雲 元 女

はじめに

松野クララとのかかわり合いは、十余年前、私が県立保母養成所長だった頃からである。保育史の文献や資料を収集するため、全国的に保育関係団体、個人または市町村、図書館などの協力を仰いだ一時期があった。その一環の資料のなかで、明治十年にクララが群馬県へ出向いた先覚的な事跡に、大きな共感を覚えたのである。これには外人保育者であることへの、先入観と興味が加わっていた事実も否めない。さらにそのあと、熊本、長崎を中心とした隠れキリシタンの、保育事跡を踏査した。その際、長崎の浦上天主堂に大司教をたずね、由緒ある浦

上保育園などに親しく案内され、また付近に散在するキリシタン墓地で、生前の霊名をクララと呼んだ人の墓碑名が多いのに、奇異の感をいだいた記憶がある。このような些細な事象の積みあげが、松野クララに対する私の関心と理解度を、より一層ふかめる結果になったのである。

たまたま昭和五十一年は、わが国はじめての幼稚園が誕生して以来、百年の記念すべき年である。この機会に、日本の幼児教育界に大きな足跡を残したクララの業績を洗い直す一助にもなればと考え、一九七六年版の「日本保育学年報」に、クララの群馬行きを内容にもり込んだ「黎明期における群馬の幼稚園」を載録した。

また五月にお茶の水女子大学でひらかれた第二十九回日本保育学会では、百年記念の特別プログラム「人でつづる保育史」のなかの「松野クララの人間の側面」として、研究発表の機会を得た。

本稿はそれらを集約したものである。

クララの人間像

わが国の幼児教育界に先駆的な役割を演じたドイツ婦人、クララ・チーテルマン (Klara Ziehlmann) の全生涯は謎にまつまされたままで、いまだに解明されない面が多く、「まぼろしの幼児教育者」とよぶのにふさわしい人物といえよう。

それではここで、クララの人間像を知る数少ない文献のなかから「日本近代教育史辞典」の松野クララの項を引用してみる。

「松野クララ（空白）（一九四一）は、東京女子師範学校附属幼稚園創設当時の主任保姆として、明治九年から十四年まで在任、当時、農商務省官吏であった松野嗣^{マサ}氏の夫人、もとはドイツ人でクララ・チーテルマンといい、幼稚園の始祖フレイベル直伝の保育法の理論と実際をもって指導にあたり、また、保姆練習科の生徒に保育法の教授をした。とくに、恩物の使い方

や実際保育の方法を通じて、フレイベルの教授法をわが国に導入し、日本の幼稚園教育の確立に与えた影響は、高く評価されている。明治十四年以降は、学習院でピアノを教授し、夫君なきあとドイツに帰国した」とある。

これに関連した保育現場でのクララの動静については、『日本幼稚園史』⁽¹⁾などが詳述しているところである。

前掲文のうちこれまで未詳とされていたクララの生年は、一八五三年であることが婚姻願（後出）や松野嗣の生家である大野家、および長松家の家系図⁽²⁾からも明確に立証されることになった。

これによって、フレイベルの亡くなった一八五二年はクララの生まれる前の年であり、ややもするとクララはフレイベルから直接、保育法を授けられたかのように伝えられていることの誤りが、明瞭になったかと思う。

クララと松野

クララと松野との最初の出合いは、松野がドイツのエーベルスワルド高等山林学校に留学中のことであつたという。

松野嗣（一八四七—一九〇八）は、日本林学の鼻祖として、わが国の林学界に偉大な足跡を残した先覚者で、山口県の生ま

れ、幕末動乱期に脱藩して上京（十八歳）する際、生家の大野と姉の嫁ぎ先である長松姓を折衷して、新たに松野姓を名乗ることにしたものである。上京後、開成学校講師スイス人カドリールおよびドイツ公使館通訳ケンペルマンらについてドイツ語を習得した。明治三年、北白川宮のドイツ留学に随行して渡独後、日本留学生として林学を修め、同八年八月に帰朝した。

クララの来日は、松野との間で、彼のドイツ留学中に取り交わした婚約を履行するためのものであった。現に松野は帰朝後、満一年を経過した明治九年八月に、東京府権知事あて、左

婚姻願

先般私儀独逸国在留之砌該国人フラウエマチーテルマン氏ニ
女クララト申者ト子メ結婚之約仕置候処去月二日出帆之郵船
ヲ以渡来不日着港之趣報知有之候間同人着ノ上ハ早速婚姻之
式執行度此段至急御許可相成候様奉願上候 以上

明治九年八月九日

府下第三大区三小区

下二番町三十三番地

平民 松野 礪^①

東京府権知事 楠本正隆殿

のような婚姻願^③を提出しているのである。（東京都文書・明治九年―十年回議録・外国関渉・庶務課戸籍係）

この願書には、一八七六年（明治九年）八月二十四日付で、プロシヤ王国印をおした「フロライン・クララ・チーテルマン（二十三歳）」と山林役員、松野礪との結婚に、いさかも妨碍なきを確証する」という文書と、その訳文が添付されているが、クララの出生については、一八五三年八月二日伯靈^{ベルリン}府生、と記入されている。クララが松野と結婚したのは、明治九年の八月で、松野が二十九歳、クララ二十三歳のときであった。

翌十年一女文^まをもうけたのも、東京女子師範学校附属幼稚園の主席保母として教鞭をとり、さらに明治十一年六月、東京女子師範学校保母伝習科創設後は、幼稚園監事（園長）関信三の通訳で英語による保育の理論と実際（二十恩物大意とその用法やフレールベル伝）を講じたものと考えられるが、同十二年十一月に関は世を去っているのである。そのあとは、中村正直撰理（校長）の娘たか女でも通訳を買って出たのだろうか。

明治十四年以降は学習院で……（前出）とあるのは明確でないが、十九年二月から学習院女子部の音楽教師（授業囑託）となり、三十六年十月に退職したことは確かであろう。（女子学習院五十年史、旧職員名簿）クララが五十歳のときである。

ひるがえって、東京女子師範学校附属幼稚園の創設にさき立って、女子師範学校の英語教師として奉職中のクララが、主席保母に迎えられたわけであるが、クララの来日と結婚が九年八月であるから、同年十一月の幼稚園開園まで、僅かに二、三か月の勤務をしたに過ぎないことになる。また、前述のような理由から、明治九年から十四年まで、附属幼稚園の主席保母として在任したとする点にも疑問が残るようだ。

同時に、松野は結婚の時点では、内務省地理寮（のちの山林局）への出仕であって、農商務省への転任は、明治十四年のことである。

ところで巖谷小波⁽⁴⁾がクララについてドイツ語を習いはじめたのは、明治十年、小波が八歳のときである。巖谷家は、近江国水口藩の藩医の家柄であり、小波は家業の医師を継ぐのに必要な基礎語学を修めるべく、父の友人で医師の長松幹を介し、クララの教えを乞うことになるのである。この長松幹は、松野の実姉章子の夫であるが、松野がまだ大野常松とよばれた十七、八歳ごろまでの時期に、互に手をたずさえて国事に奔走した仲といわれ、一面、松野の庇護的な役割をも演じた人のようで、松野は終生の恩人として畏敬したと伝えられる。長松家はのちに男爵を授けられている。小波は後年クララを回想して「高い

鼻、ちょっとこわいような目つきだけは、いまでも臉に残っています。そのくせ、やさしい親切な婦人でした」と書いているが、この短い文章で表現したなかに、クララの人物像を浮きぼりにして、彼女の性格を的確に捉えているように思えるのである。

クララの群馬出向

クララの気丈な人間的側面を窺わせる適切な例題として、彼女の群馬出向をあげてみよう。

クララは明治十年の八月に四泊五日の日程で、群馬県へ出向き、前橋と高崎の二地区において、県内の指導層を対象に、幼稚園設置の必要性を訴えているのである。

群馬県文書はつぎのように記述している。

「東京女子師範学校幼稚園保母松野クララヲ招キ桃井学校ニ於テ八月六日ヨリ同六日迄、高崎学校ニ於テ同九日ヨリ十日迄幼稚園開誘式ヲ行ヒ且幼稚園設置ノ要旨ヲ演説セシム、之ニ因テ有志ノ輩幼稚園ノ教育ニ最モ大益アルコトヲ主唱シ、或ハ出京シテ親シク之ヲ參觀シ、衆庶ヲ勧誘スルニ至レリ」

と、当時としてはきわめて画期的な行事であり、幼稚園設置の機運を醸成することを主眼にした、一大デモンストレーシ

ョンであったかも知れない。

とくに、クララが東京以外の土地で幼稚園設置のための運動に一役買ったことは、他に類例をみないところである。この場合のクララは、あくまで受動的な立場であって、それを実行に導くための、強力な権力的背景や知遇関係が、複雑に介在したことも否み難い事実であろう。

群馬の幼稚園開誘式へのクララ出場は、ときの群馬県令、揖取素彦⁽⁶⁾の要請に応えて実現したのであった。揖取は長州藩の出身で、吉田松陰の義弟にあたり、明治の元勳にも匹敵する大人物として名声を馳せた。松野にとっては同郷の先輩であるうえに、ともに藩校で学んだ間柄で、生涯したい交わりを結んだといわれている。それだけに松野は苦しい立場におかれたであろうことも、想像に難くないところである。そのころ東京から群馬に至る交通機関といえは、馬車か人力車か、稀には利根の水路を利用する方法も講じられたらしいが、いずれにしても大変だったと思われるのは、クララの体調である。

その時点で、クララは妊娠中か出産直後か、そのどちらであったのか、長い間の疑問とされていたが、これについては、妊娠八か月の身重の身体を気遣いながらの旅行であったことが、文の出生とのかかわりによって判明したのである。そこで、ク

ララ自身が臨月に近いからだのうえに、当時の地方都市では外国婦人に接する機会もなく、一般に好奇の目をみはったことだろう。また、クララの体調から推量しても、当然に群馬行を拒否する理由づけはあったはず、それをあえてせず決行するに至ったのは、前述のような四囲の事情があったにしても、彼女の信仰に基づく信念に所以するところが大きかったと思われる。

これに報いるため、県令みずから応待にあたり、利根の清流を眼下にのぞむ明媚の高台に、茶室までしつらえた県令別邸を宿所に提供したほどである。夫君嗣がこの群馬行に同道したかどうかは、立証する資料もなく、推断はできないが、嗣と揖取は肝胆あいてらす親しい間柄で、ともに漢学の道で通じ合ったといわれることなどから、久闊の好機であったかも知れない。群馬出向の二か月後に、クララは出産しているのである。

松野夫妻の一粒だねである文、のちのリチャード・エヌ・オリリー (Richard N. O'Leary) は、明治十年十月十二日に生まれ、長じてドイツ国クレーフェルト市のリチャード家に嫁し、二児を出産したが、同三十四年七月九日、外地 (Annung 台湾・台南の安平?) において二十四歳 (二十歳説もある) を一期に早世しているのである。残された二児は、クララが東京へ引き取って養育したが、二児とも母親のあとを追うように、相ついで

死亡しているものと考えられる。しかしこれについては、一族の家系図からも手がかりがつかめていない。

(つづく)

本稿をまとめるにあたって、次掲の諸先生のご指導と、機関、団体、施設などの便宜供与を仰いだことを記して感謝したい。(筆者)

便宜供与

。お茶の水女子大学附属図書館。群馬県庁。群馬県林業試験場。群馬県立図書館。国立林業試験場。東京都青山霊園管理事務所。日本林業技術協会。山口県美東町教育委員会

ご指導ねがった先生

(東京) 岡田正章、大野淑子、吉川重喜、杉浦義人、鈴木理生
玉手三葉寿、津守真、手塚竜麿、村山貞雄、(群馬) 安盛博
(千葉) 久保美栄子 (広島) 長松太郎、四田増五郎 (山口) 池田善文の諸先生。

参考文献・資料

(1) 倉橋惣三・新庄よしこ共著『日本幼稚園史』一九五六年、フレーベル館

(2) 山口県美祿郡美東町教育委員会が、筆者の乞いに応えて数次にわたり、家系調査をされた。

(3) 都史紀要一四「東京の幼稚園」一九六六年、東京都公文書館(手塚竜麿氏の執筆)

(4) 巖谷小波(一八七〇—一九三三) 本名秀雄・児童文学者。のちの貴族院議員・巖谷修の三男として東京麴町に生まれ、わが国の児童文学界に先駆的な役割を果たした。

(5) 群馬県庁保存文書「学務課考績録」一八七五—一八八一年。

(6) 揖取素彦(一八二九—一九一三) 山口県の生まれ、旧名小田村伊之助初代群馬県令として在任十年、のちに元老院議員、侍従、男爵、宮中顧問官。

(前橋保育専門学校)



保育者養成のための幼児観察 IV



立川 多恵子

第三稿においては、指導者自身が長期に亘って幼児観察の経験を持ち、観察を通じて子どもを理解することはどんなことであるかを考えてみた。その結果、子どもの内面性を理解するには、観察場面における共感的理解が大切であることを知り、それを学生にも体験させたいと考えた。

そこで本稿では、学生たちが幼児観察において、どのようなプロセスで共感的理解に近づくかを明らかにすることにした。

一 観察の方法

(一) 期日 昭和四十八年十月～十二月

(二) 観察者 本養成所 一学年 五十四名

(三) 観察計画

- ① 協力園別に五グループに編成する。
- ② 学生は二人一組になって、担任から観察を依頼された園児を観察対象児とする。
- ③ 週一回、五週に亘って追跡的に観察する。一回の観察時間は二時間とする。
- ④ 観察は保育時間に行なわれるので、幼児に積極的、積極的に働きかけて、保育計画に支障をきたさないように配慮する。

(四) 観察後の処理

- ① 観察記録は一回ごとに整理し、その都度考察を加えたものを二部用意する。そのうち一部は次回の観察日に幼稚園に提出、一部は観察者自身で保管する。

② 二回目、四回目の観察終了後に、各グループごとの討論を行なう。その際には、交互に司会、及び書記を担当する。記録はその都度整理する。

③ 五回目の観察終了後、各自の観察対象児についてどう考えたかをまとめてレポートする。同時に、学生自身が自分の観察プロセスをかえりみる。

④ 観察対象児について書いたレポートを持ち寄って、各グループごとに協力園の教師と話し合いをもつ。

二 観察の結果とその考察

観察終了後学生が書いた「私の観察プロセスをかえりみる」というレポートについて検討すると、表現方法はまちまちであるが、八六％（四十六名）の学生が、観察に当たっては、子どもの外面的な動きにとらわれず、子どもの内面に触れることが大切であり、そのためには、子どもとの共感が必要であることに気づいていることがわかった。追跡観察中に共感的な体験を得たと報告しているものが、五四％（二十九名）であった。

しかし、それを具体的に指摘している場面の記録を読んでもみると、厳密には、共感的理解に達したと言えるものは少なかった。

ここでは、共感的理解への「手がかり」を得ることができたと考えられるいくつかの例を取り上げて、考察する。

例一 子どもに誘われることがきっかけとなった場合。（観察者A 以下Aとする）

Aは「観察プロセスをかえりみる」というレポートの冒頭で、『私は、一、二回の観察とも、極めて義務的に務めてきてしまったように思われる。対象児のその日の行動をメモ帖に必死になって書き綴るだけで、頭で考えるということもなかった』と書いている。

ところが第三回目の観察のさい、子どもにメモ帖を取り上げられ、それを奪いかえそうと追いかけてこをしているうちに、子どもとの遊びの面白さ、楽しさに引きこまれ、子どもが遊びの中で表現する行動の意味を読みとれるようになってきている。この追いかけてこの体験について、観察終了後の感想として、『メモ帖を取り上げたのは、私たち観察者に対しての子どもからのプロポーズ、追いかけてこを通して、私は子どもの中に急速に入りこむこゝができ、一種の安らぎさえ感じ始めた』と述べている。

子どもとの遊びの楽しさを知ったAは、その後の観察において、子どもとの遊びの中に入っていない時には、彼等の遊びを邪

魔したくないと考えて、保育室の隅に小さくなっている。子どもの自主的なあそびを尊重する保育者の姿勢を発見したと考えられる。

【例二】 大人としての責任を感じて、子どもへの働きかけを起すことがきっかけとなる。(視察者B 以下Bとする)

第一回観察終了後に、Bは、観察対象児について、『私に指名された対象児は、何時も同じ友だちとあそび、その行動は極めて消極的である。子どもの口から危ないという言葉が頻繁にとび出す。憶病な子どもである』と書いているが、この観察では、子ども以外の外的な動きや言葉から、どのようなタイプの子どものものであるかの概念規定をしようとしている。

第二回目の観察は、規定した概念の確認にとどまっているが、第三回目の観察において、子どもたちの危機場面に直面し、視察対象児に怪我でもあったら大変だと思わず子どもたちの中にとび出してしまおうのであるが、この経験をを通してBは、『対象児と観察者の間に何か関係が成立したのではないか』と考えている。観察者にとって予期しない危機場面に会って、対象児のことを心配し、直接的にその子どもにかかわったことが、対象児との内面的なつながりを作る契機になったものと推察される。

第四回目の観察においては、対象児の方から、始めてBに話しかけてきている。前回の危機場面でBの方から対象児に接近したことが、子ども側に親しみの感情を強めることになり、子どもからの話しかけとなって現われたものと考えられる。こうした二人の関係の発展から、第四回目の観察においては、観察者と対象児が、手を取り合って園外を散歩する経験にまで発展する。この散歩の中で、Bは、対象児がさらに心の扉を開いてくれたことを感じる。

第五回目の観察後Bは、『子どもの育っていくのが目に見える』と述べている。このことは、一か月余の集団生活の中で対象児自身が育ったということも考えられるが、むしろ、子どもの育って行く姿が観察の目に止まるようになってきたと考えることができる。

【例三】 子どもの行動に対する感動がきっかけとなる。(観察者C 以下Cとする)

Cは「観察」をすることに、幼稚園につく前から緊張した。この緊張は『子どもを知らなければ』ということが強く頭にこびりついたためだと報告している。

第二回目の観察では、メモの手を休めて、ゆとりをもって観察

している。その回の観察において、対象児が鏡と水でキラキラ反
射させながらあそんでいる姿をみて、ハッとして、『Yは今、陽の
光と鏡の中に何かを発見し、真剣に見つめ、何かを求めようとし
ているのだな』と考える。この観察体験を通して、高いところか
ら子どもを観察する無意味さに気づき、子どもと同じ高さで、未
知の一人の人間として子どもとつき合ってみなければということ
をさとする。

しかし、この観察態度はすぐには定着しない。その直後、観察
者は対象児に対して、焦りから生じた要求を出している。すなわ
ち「おままごとやらないの」と誘いかけてしまっている。Cの気
持ちの中には、第一回目の観察で、対象児が消極的であり、なか
なか友だちの中に入って行けない子どもであるという概念を作り
上げていたため、早く仲間あそびのきっかけを作ってやりたいと
考えたのである。

観察後Cは、このことについて、『子どもを知るといふことも、
外見の表情や行動からのみとらえ、楽しい経験をさせてもっと豊
かな表情をみせて貰いたいと、急いでいた』と反省している。

第三回目になって、砂場の場面において、対象児が作った山を、
他の男の子がくずしてしまったのに黙っていたので、Cは『どう
したのかな、やっぱり反応がにぶい子どもかしら』と不安を感じ

る。しばらくして、男の子等がシャベルの柄で模様のような凸凹
をつけたのを見て、対象児が満面に笑みを浮かべたので、ハッと
したと報告している。その結果、対象児が作った山をくずされて
しまったのに黙っていたことの意味を知り、それに感動し、子ど
もの一つ一つの行動に共感することの大切さを知る機会になつた
ものといえる。

【例四】教師の助言が間接的に効果をもたらした場合。(観察者
D 以下Dとする)

第一回目は、どんな姿勢で観察したらよいか迷いながら、指
名された対象児の行動を遠くの方から観察した。観察終了後、記
録をその幼稚園の主任に読んでもらった結果、『事実の羅列だけ
でなく、子どもとかかわり合いを持ちながら、観察するように』
という指導を受けた。

第二回目の観察において、Dは早速かかわり合いを持とうとし
て『何をして遊んでいるの』という問いかけをした。子どもから
は『セメント作っているの』という言葉がかえってきただけで、
観察者が期待していたような子どもとのかかわり合いは発生しな
かった。主任の適切な指導も、この段階では観察者には十分消化
されていない。この経験からDは、子どもの状態を考慮しないで

子どもに言葉をかけるといふ方法は、子どもの活動を妨害するおそれがあることに気付き、時間をかけて、自然な形で子どもとのかかり合いが持てるまで「待つ」ことにした。

第三回目の観察において、子どもの蹴ったボールがDの足もとにころがって来た。Dが蹴りかえずと、子どもは再び蹴りかえして来る。Dと子どもとの間にボールの蹴り合いがしばらく続いた。

Dはこの経験を通して、『楽しかった』という感想をもらしている。本当の意味でのかかり合いが成立したのである。そこで、今後は気軽に子どもから話しかけてきてくれるにちがいないという期待をもった。この機会を通して、Dは「かかり合い」ということは、相互の情緒的な交流であることを洞察する。

第四回目の観察において、Dの期待通り、子どもは階段のぼりのあそびの場面で、Dに向かって、「ほく、手を離してやったんだよ」と話しかけながら、何度も階段を滑ってみせた。Dとの楽しかった経験が次の出会いへの期待となり、Dと子どもとの間に親密な関係が成立してきていることがわかる。

追跡観察を終了して、Dは『子どもというものは、五回位の観察では到底わかるものではない。しかし短期間の観察中に共感の喜びを得たのは幸いだ』と述べている。かかり合いの契機について、『待つ』ことの重要性を知り、親密な関係が進む喜びを体

験し、共感的理解を可能にする基盤を把握したものと考えられる。

【例五】 チームの話し合いがきっかけになった場合。(観察者E以下Eという)

観察の始まる前にEは、担任の保育者から「とんでもないことをやり出す子どもです」という助言を受ける。

そこで、第一回の観察では、「どんなことをやり出すのだろう」という好奇心が先立って、一時も対象児から目を離さずその行動を追った。したがって、対象児が次々に展開する行動に目を見張りながら記録をとったが、観察後、ペアを組んでいた友だちとの観察を通して、できるだけ対象児のよいところを探して担任に報告してあげることが、子どもにとって意味があることではないかと話し合った。

第二回目の観察では、この子どもの行動をクラスの他の子どもが常に真似をしていることを発見した。他の子どもが、彼の行動に魅力を感じているのである。教師にとって扱いにくい子どもの行動の中にも、子どもの成長にとって意味のある行動が存在することを知ったと報告している。

第四回目の観察において、高い崖を必死にかけのぼろうと努力している対象児の真剣な行動を観察している。『これこそこの子

の本当の姿だ』とハッとする。自己の持つ最大限の力を発揮し、崖のほりに何度もいどんだ後に、崖の上に立つことのできたその子どもの姿に、Eは強く感動した。すなわち、子どもの長所を発見しようという努力が、観察の観点を変えた。Eは追跡観察を終了した後に、『対象児が生み出す行動が大胆であっても、それがその子のものである以上、彼にとつてそれが必要だと思ふようになった』と子どものエネルギーの大きさについて述べるまでに洞察が深まっている。

観察を行なった学生は、第一年次であり、子どもにどんな方法で働きかけをしてよいか、どんな働きかけが保育計画に支障をきたすのかが、よくわからない。

その点例一のAは、子ども側からの働きかけがあったのを契機にした。子どもから働きかけられることによって、自分の緊張と不安とが解消されたことを知って、子どもとかかわり合うことになり、共感的理解への手がかりを得た。この体験がその後の観察において、子どもの意志を尊重し、自分の方から無用な働きかけをしないで「待つ」姿勢の大切であることを発見している。観察者であっても、保育場面に積極的に参加せざるを得ない場合がある。それはとくに子どもの危機場面を見た場合であり、その際に

は、大人としての責任から行動しなければならぬことがある。

例二は、観察の初期において、外側から指名された子どもの問題を究明していた観察者が、傍観的な観察者としての立場を越えて、子どもを援助している。この際でできた子どもとかかわり合いは、観察者にとっては思いがけぬものであったが、そのかわり合いを大切にすることが、次の観察時において、子どもからの働きかけが起こるような雰囲気を作る結果になる。観察者も子どもからの働きかけを喜んで受けとめている。

前述の二例は、子どもと直接にかかわり合う機会を得て初めて、共感的理解への手がかりを得ることができた例である。

例三は、直接子どもとかかわり合うことなく、子どもの心とのつながりをもった例として興味深い。担任に指名された子どもを知るため、子どもの一挙手、一投足を記録しようとしていた観察者の最初の観察態度が、ベアーとの話し合いを契機として転換し、異なった観察態度を生み出している。すなわち、学生同士話し合った結果として生まれた心の余裕が、観察態度の転換を生み、子どもの行動の意味を読み取るのに役立っている。その際起きた感動の体験から、観察者の心は子どもとの心に結びつく。つまり、子どもと直接的な交流をもたないで、傍観している観察者の内面に起きた心の働きとして、とらえることができる観察例である。

過去において子どもと生活を共にした体験を持っていない学生の
場合、指導者が「子どもと直接かかわりをもて」と助言してみても、
最初からそれを理解することはできない。このことを指導者もよく知
っていなければならない。

例四の場合は、観察者は、指導者が「子どもと直接かかわりをもて」という助言にそのまま従ったことが、一方的に子どもに働きかける結果となった。そのため、子どもの感情を無視した事態が起きたが、その際の子どもの反応を通して、子どもとかがかわる契機が「待つ」ということにあることを洞察する。こうした洞察を通して成立した子どもとのかかわり合いが、共感につながるものであることを認識した。保育者が観察対象児について、事前に観察者に助言的説明をすることは、観察者に対して誤った先入観を与える場合が多い。しかもその先入観からぬけ出すためには、時間を要する。例五は、むしろ不適切と思われる保育者の助言を、ベアーとの話し合いの中で検討し、新しい観察態度を生み出したものである。子どものよい点をできる限り見つけ出して、こうとする好意的な観察態度が、観察者の気持ち子どもへ近づけ、感動の体験に結びついたものである。

三 むすび

幼児観察では、観察場面における共感的理解が大切である。その点を考えたとき、どのような状況に観察者をおいて、共感的理解への道を開かせたらよいか、その方法を究明する必要がある。どの学生も観察初期においては、外面的な子どものとらえ方をしている。学生によってはこうした観察態度が固定化したまま限られた観察期間を終了してしまふ場合もある。またなかには、前述の五つの例のように、ふとしたきっかけに観察視点の転換が起る場合もある。

各々の学生のレポートから、観察経過を分析的にみて行くと、観察視点の転換は、観察者の気持ち子どもに接近させることが前提になっている。観察視点の転換をおくらせ、子どもとの心的交流をさまざまに考える原因と考えられるものに、対象児に対する問題意識が指摘される。

今回の観察でも、幼稚園側に協力できる観察をさせたいという従来の観察方針を踏襲させたため、担任に観察対象児を指名してもらう方法をとったが、そのことが、「担任に何故選ばれたか」という疑問を観察者に投げかけることになり、その対象児の持つ

問題性の追求という観察態度の固定化からぬけ出すことが困難に
なったり、ぬけ出すのに時間を要した。この問題については次の
稿で取り上げたいと考える。

観察視点を転換させるきっかけになったと考えられるものに、
① 子どもと直接にかかわり合う機会をもつということがある。

その際に考えなければならない点は、子どもとの接し方の工夫で
ある。過去において子どもと遊んだ経験の少ない学生の場合、事
前指導によって説明するだけではむずかしい。観察の過程におい
て、たまたま子どもと接する機会を得て、接し方の工夫をするこ
と、そのことが共感的理解への道を開くためのきっかけであると
いえる。

② 保育現場によっては、どうしても直接子どもと接するのが困
難な場合がある。その場合、観察者としては、傍観者の観察態度
で、客観的に行動を記述するのではなく、子どもがあそびを楽し
んでいるその楽しみを、観察者自身も楽しむことができるように
なることであり、そのためには、学生同士の討論が役立つ。そし
て、外面的観察態度からの転換は、指導者の適切な助言により、
学生たちが自分の気持ちをありのまま話し合うことによって可能
となる場合が多い。

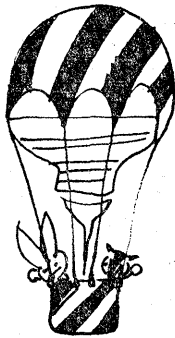
観察者自身の内省によって、子どもの行動の意味を直観的にと

らえることができるようになり、こうした過程の中で、観察者側
に起こる感動が共感的理解への導火線になり、「ゆとりのある観
察」による共感的理解への道が開けてくる。

(つづく)

(注) 埼玉県立教員養成所研究紀要第二号(一九七四年三月)参照

(埼玉県立教員養成所)



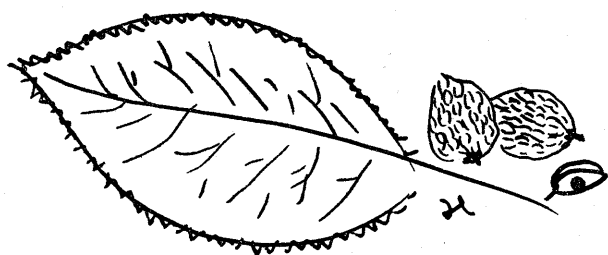
食べちゃった

文と絵

柴岡治子

小さな女の子がゴザをひきずって、桑畑を歩いていました。それはおばさんです。ゴザを引きずったのは、おばさんが小さかったからです。ゴザなんて言ってもみんな知らないでしょうね。タタミの表だけのものです。それを土の上にしてはおままごとをするのが、おばさんの小さい頃の遊びの一つでした。背のもっと高い子もいたのに、小さいおばさんはどうしてだか、いつでもゴザをひきずって一番後からついて行きました。

桑の木がおばさんよりずっと背が高く、桑の林の中を歩いているような気持ちでした。ところどころに赤い桑の実がついています。とてもきれいな色でした。よくじゅくしたのは濃い赤でつぶつぶがあり、毛がはえていました。みんなはそれを、とって食べました。指が赤く染まります。



お婆さんは食べようかどうかと、ちょっと困ったのを覚えています。お婆さんのお父さんはお医者さんで、洗わない果物、それも桑の実など食べてはいけないと言っていました。

お父さんの考えは、少し考えすぎのような気が、今のお婆さんにはしていません。だけど、いけないと言われていたものが食べてみたいのには困りました。

でもとうとう食べてしまいました。あまりきれいだし、どんな味かな。みんなおいしいおいしいと、指が赤くなっても平気であるのに。どうしても食べてみたかったです。

甘ずっぱいような味がしたような気がしますが、はっきりと覚えていません。

きっとお父さんの言うことを聞かなくて、悪いような気がしていたからでしょう。

でも食べてみてよかったなあとは今は思っています。

保育の体験と思索

——子どもの世界の探究—— (二)

津 守 真



子どもの生活や遊びの中に身をおいて、そこで出会うさまざまな事実の背後には、私にはまだ見えていない未知の世界がかくされている。その未知の世界を愛し、畏敬し、くり返しその体験に立ちもどって、そこで感じとることのできたかすかな手がかりを、何度もとらえ直してゆくときに、そのことの実体または本質に次第に近づいてゆくことができるのであると思う。その時間経過の中で出会う新たな体験が、思わぬときに、未知の世界の別の側面を照らし出してくれるときもある。しかし、どこまでいっても、それは完全にはあらわになることのない世界である。ましてひとりの人の理解や表現の仕方は、たとえそれが本質につながるものであったにしても、歪みや偏りのあることはまぬがれない。そのことを承知の上で、私は、私が子どもにふれて体験したことをもとにして、幼児の世界を探ってみたいと思う。

私は、ここで、幼稚園の三歳児のクラスでの体験に沿って、そ

こでとらえることのできたことを中心に記したい。それは、ある日の、ある子どもたちとの間の特殊なできごとであるが、私の過去の体験の中には、類似のことがあり、しかも、中には、数多くある。それは普通の幼稚園でのことのみでなく、あるものは、私が知恵おくれの幼児の保育の中で体験したことであり、あるものは、私が家庭で子どもたちとの間で体験したことである。それらの類似の体験を、できるところでは、あわせて考えてみたい。全体としては、日を追って記すが、日記風の随筆を記すつもりではない。どこまでも、具体的な保育の場面で出会うさまの事実にもとづいて、子どもの世界を考えてみたいと思うのである。

この小論で、保育の記録を引用するにあたり、付属幼稚園で私を快く保育に参加させて下さっている堀合文字教諭、その他の先生方、並びに、愛育研究所家庭指導グループで私を寛容に受け入れて下さっている同僚の先生方に、厚く感謝します。

四月二十六日

三歳児のはじめてのクラスに、久しぶりでいった。このクラスの先生とは、昔なじみである。

室内に子どもが三人ほどいた。先生は泣いている子どもふたりを、手をひいたり、抱いたりして忙しい。

この子どもたちには、はじめての訪問なので、私はしばらく椅子に座っていた。

子どもの世界との出会い

そこに、男児Sが庭から入ってくる。私は床に座って、木の自動車を手で動かしたり、傍のままごとのスプーンを荷台にのせたりして、ひとりで遊んでいると、Sが近寄ってきて、「へんなの」といってスプーンを落した。そして自動車を動かして、小積木のちらばっているところにゆく。これが、きょうの私のこのクラスへのはいり始めである。

子どもと遊ぼうと思って入ってゆくときに、何かしなければいけないと思って、バタバタと近よってゆくと、子どもに圧力を感じさせることが多い。じっと座って子どもをみつめていると、みつめられている緊張感を生むだろう。床に座って子どもと同じ平面

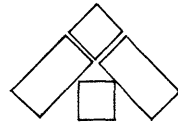
にあり、子どものやりそうなことをしていると、子どもが近寄ってきて、そこから遊びがはじめられることを私はしばしば経験している。じっと座っているにせよ、ひとりで遊んでいるにせよ、子どもがいなくてひとりであるときには、手もちぶさたな落ち着かない気持ちがあるのが常である。しかし、そのままで長時間、過ぎることはまずないと言ってよい。時間にすればいくらもしないうちに、子どもがやってきてくれて、ひとりの時間は破られる。子どもの世界がとびこんでくる。こちらからバタバタと近づいて、話しかけたり誘ったりすると、子どもの世界におとなの世界が闖入することになってつまらない。子どもの世界にこちらが引きこまれてゆくときに、はてしなく広がる子どもの世界の眺望が開けてくる。

シンメトリー

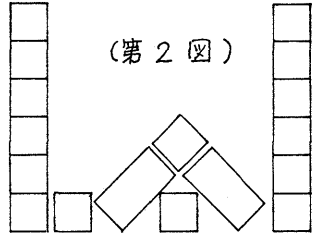
男児Sは、小積木のちらばっているところに自動車を動かしてゆくと、床の上で、小積木で「おうちつくる」と言って作りはじめる。第1図のようにする。

それから、両わきに積木をひとつずつ、左につめば次に右というように、対称的につんでゆく(第2図)。つづいて第3図のように、左右対称につんでゆく。私も傍で、同じように一歩ずつ遅

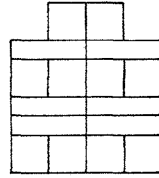
(第1図)



(第2図)



(第3図)



れながら作る。一つ対称形ができる。「おわり」という。安定した形ができたところで、一区切りになる。Sのように、ひとつずつ正確に対称形につんでゆき、それからはずれることを嫌う例も珍らしいのではないかと思う。これがどういうことであるのか、この例からだけではまだ分からないが、Sにとっては、シンメトリの世界を作ってゆくことが、かなりの位置を占めていることは明らかである。

シンメトリの世界を作ることについては、愛育の子どものT.にも見ることが出来る。(愛育の子どもとは、日本総合愛育研究所家庭指導グループで扱っている子どもであり、知恵おくれの子どもや、自閉的傾向のある子どもである。保育の基本は同じであるけれども、具体的な行動のあらわれは異なる。以下、この子

どものことを愛育の子どもと記す。T.はダウンズ症の子どもである。)丁度四日前に、私はT.の遊びにつきあって面白かった。T.はかなり以前から、両手に同じものを持っていないと気がすまない。片方が見えなくなると、必死になってさがす。いつも手に持っているプラスチック製の同形同色の棒を、片方忘れていつて、一度家に帰ってから、それが無いとどうしても困るので、母親がとりにもどってきたこともあった。この日、T.はお気に入りの人形を両手に持って動かしているのので、私は、別の人形をもってT.の傍に座り、同じように動かしてみた。

この日は、とくに私自身、子どもとのふれ方について、いろいろと考えていた。一口に子どもとふれると言っても、こちらの心の持ち方により、そのふれ方には微妙な差が生じる。次のような場合には、物理的には同じように子どもの傍にいても、異なったふれ方になっている。

- a おとなの意識が先立って子どものそばにゆくとき。
何かしなければならぬというあせりがあったり、等々、こういう近づき方をすると、T.はいつもすつと離れてゆく。
 - b おとなが子どもからある距離を保って見ているときにも、次のような場合がある。
- (1) ある枠からはずれないように見ているとき。

こんなことをされると困ると思ひながら見ているような場合。

(ii) 機会があればある方向にもってゆこうと思つて見ているとき。

(iii) 子どもが自分で動けるように願つて見ているとき。

● 子どもの世界に一しょに入り、子どもと共にいて、子どもと共に動くとき。

このとき、子どもの世界そのものに直接ふれることができ、そこでとらえた事実、子どもの世界を知る上の非常によい素材となる。

そこで、私はT₀の傍に人形をもつてゆき、T₀がするのと同じようにしてみた。最初、ちよつと逃げ出されたが、じきに傍にいられるようになった。そのときにとらえることのできたことは、次のようなことである。

● 私の人形を、T₀が両手に持つ人形の中に加えようとすると、第三の人形は放り投げてうけつけない。

● ふたつの人形を両手に向かい合わせにして持っている。

● その人形を静かに抱えているのではなく、両手で動かしたりふったりする。

● 両手にふたつの人形を持って、ぐるぐるまわり、ふらふらにな

つて倒れる。

● 何かをさがして見つからないと泣きそうになつてさがす。何であるかは分からないが、そのものでないとだめで、他のものを与えても、ちよつと手にとって投げずてる。

● ふたりの男の先生の手をひいて、ふたりに角力をとらせる。

● 弁当の時間になったが、T₀は人形で遊んでおり、私も傍でたのしい時を過ごしていたので、しばらくそのままにしていた。そのうちに私の背中につかまってきたので、おぶつて部屋にはいり、食卓におろすと、直ちに人形を放り投げて、弁当をたべはじめた。自分から弁当をたべ始めるのは珍らしい。

この日、私は家に帰つて、十四歳のPに、Tがふたつ同じ物を持っていないと承知しない話をした。するとPは、「そういうときって、いらいらするんだよ。あたしもそういうことあるよ。たとえば、左足と右足と同じ数だけとんで歩くことにして、数をかぞえながら歩くときなんか」という。これは、同じ数だけ、右足と左足の片足とびを合わせようとして、うまくいかないでいらすること、左足をやれば、必ず右足もやらなければならない気持ちにとりつかれていらいらする気持ちを示唆しているかと思ふ。

左右相称のシンメトリーを作るといふことは、結果としては安定した形のように見えるが、それを作る過程では、シンメトリーに作らなければ終ることのできない精神的緊張をはらんでいるものと言えよう。相称の形ができ上がると、それでその作業は終結になる。一見安定した形の裏側に、こうした精神的緊張がふくまれていることは面白いことである。

Sは、私とはじめての出会いで、シンメトリーを作るSの世界の一端を私に示してくれた。

(この後、Sがシンメトリーを積木で作るのに私は出会ったことはない。このあと、Sは戸外で活動的な遊びをすることが多くなっていった。担任の先生によれば、Sは何かから解放されて動くようになったことである。愛育の子どもTの場合も、このあと、長くつづいていた両手に同じ物を持つことが急になくなつてゆき、次第に活動的になつてきている。こうしてみると、活動的になるとともに、シンメトリーを作らなくなるようである。) 非相称の世界の成立とか、個性の問題とか、シンメトリーの問題は多くの興味ある課題をもっているが、ここでは、このくらいでとめておく。

Sは、泣いている子どもの手をひいた担任の先生について廊下

に出ていったので、私は庭の砂場におりた。七、八人の子どもが砂場で遊んでいる。砂に溝を掘つて水を流している子どもや、水に砂をいれている子どもがいる。私も、砂場のはしで穴を掘っていると、そこに水をいれにくる子どもがいる。また、その水の中に砂をいれる子どもがいる。

食べさせること

私のそばで、砂を掘っている子どもと、少し離れたところで私に関心を持ちながら、ちらちらと見ている子どもたちがいる。しばらくすると、何人もの子どもが砂をつかんで私に差し出し、「食べて下さい」と言う。どろどろの水の中の砂をすくつて、「たまたま」という。また「おにぎりです」という。次々に子どもが砂のかたまりを差し出し、私はそれを食べる。ひとしきりそれが続いた後、私は子どもたちと遊べる間柄になり、「おじさん、どこからきたの?」ときいたり、私が「地下鉄ののつてきたんだぞ」と答えると、「ほくも地下鉄のつたことがある」などと、口々にいう。

こうして、砂場で、はじめて出会った子どもたちは、私に、砂のかたまりのごちそうを食べさせることから、私とのつき合いはじめた。

砂場でごちそうを食べることから、子どもと遊べる関係にはいった例は多くある。数年前に、四歳児のクラスで、私が子どもたちから受けいられるようになった最初は、砂のライスカレーを私が受けとって食べることからであった。

子どもの差し出してくれたものを食べることによって、子どもの関心や好意を受けとり、自分のものにしてゆく。また、子どもからいうならば、差し出したものを食べてもらうことにより、相手に対する親しみの気持ちが変わく。差し出したものを拒否されたときには、関係そのものが脅やかされる。このことは、家庭の調理人の立場についても、観察できることである。食べさせる——食べることが、人間同志のつながりをつけてゆくのに基本的な行為であることがわかる。

男児Tは、砂の上を自動車を走らせていたが、それに砂をかけて小山にして、「ここに何がはいっているか」と言う。そして砂の中から自動車をとり出して笑う。こういうことを何度もくりかえす。次には、プリン容器に砂をかぶせて、「ここに何がはいっているか」という。そのうちに、何人もの子どもがいろいろなものに砂をかぶせて、「何がはいっているか」とたずねる。Tが砂の下からプリンの容器をとり出し、「プリンでした」というと、そ

ばにいろ子どもたちはキャッキヤと笑う。何かを砂で被って見えなくし、それをとり出すことは、こんなにも子どもにはたのしいことなのである。

水の中に砂をいれることや、物を砂で被って見えなくすることは、三歳児の世界の内容をなす重要なことではないかと思われる。これからひきつづいて見られることと思うので、いま少しくその遊びの経過を追ってから考察することにした。

砂遊びがひとしきり終るころ、Sが砂場にきた。水が穴にたまっているところに来て、そこに他の子が砂をいれていると、それが気に入らない様子で、直ちにその子を押しつける。Sが横暴にみえるほど、Sは荒々しくそこに突然はいりこみ、他の子のしていることをこわす。砂場でそれまで遊んでいた者にとっては、Sの行動はその場に不調和なものに見え、他の子との間に険悪な状況の時もあった。私は忙しく物をふやしたり、他の穴を掘ったりする。前に、シンメトリーの積木を作っていたSと考え合わせてわかることは、Sには何かこういうものを作りたいという理想のようなものがあって、それに合わないといらいらすらしいということがある。砂場にとびこんできたSには、自分の世界だけが見えていて、他の子どものことは見えていない。だからと言って

直ちにSの行動を横暴な行動としてだけの面から見たくない。Sの世界をもある程度満たし、他の子どもの世界をもこわさないようにしたいので、私は物をふやし、忙しく動くことになる。(この後、Sが他の子どもにも横暴に振舞ったところは、見たことはない。)

四月二十八日

部屋に子どもがだれもいないので、庭に出る。砂場に数人の子どもがいるので、私は砂場にしゃがんで掘る。

「おじさん、どこからきたの？」

「地下鉄にのって、むこうから」

「ふーん」

三人くらいの子どもたちが次々に話す。猫の話などしてくれるが、どうつながるのかよく分からない。ひととき、砂遊びというよりも、手を休めて「ぼく、こないだ海で、かめ見たよ」「こないだ、お父さんとどこかにいったよ」など、次々に話しはじめる。

女児M₄がくる。「あ、またおじさんだ」M₄の感触は、何かぼちゃぼちゃと温かい。「おだんごつくろう。はい手を出して」と私に砂を差し出す。おだんごをかためるといふより、どろどろのまま

自分の手から私の手に移す。その間、男児DやTがさかんに私に話しかけ、私はそれに答えたり、水を汲んできたり、砂遊びをしている子にぶつからないように場所を移したり、忙しくしていた。

突然泣くこと

いままで砂のやりとりをしていた女児M₄が突然泣く。外的理由が見られず、突然なので、私はびっくりして、母親がいなくて寂しいのかなどと思い、M₄にたずねるが答えられない。私によりかかって泣いており、私もしばらくじっとしている。「せんせい」というので、私はM₄の手を引き、先生を探して、部屋の方や山の方に歩いていった。すると砂場で遊んでいた他の子たちもぞろぞろついてきて、砂場にだれもいなくなる。先生の姿が見えるところまでいったが、M₄は先生をちらと見ただけで、すぐに私の手をひいて砂場にひきかえした。砂場でM₄とふたりだけでだんご作りをはじめると、M₄はにこにこしている。

ここで分かったことは、M₄は母親を求めていたのでもなく、先生を探していたのでもなかったということである。最初M₄は私と砂場で落ち着いたやりとりをしていたのに、何人もの子どもに答えて、私が忙しく動いて、M₄をしばらく置き去りにすることにな

った。M₁は泣いた。そして再び私がM₂との間に落ちていた関係を書いたときに、M₁はここにこして動きはじめた。このことを、M₁の独占欲というように見てしまったら、まちがえるとと思う。M₂は、私と共にあって動きたかったのである。独占欲だから、あるところで私との関係を打ち切らなければならぬと考へたら、M₁の世界は幼稚園の場で狭められることになるだろう。

M₁はブランコにいこうと言って、私の手を引いて立ち上がる。他の子たちもついてくる。木の葉の下の道をゆくと、「こわい、こわい」と言い、何か分からないが、「お化け、お化け」と言う。

広い時間のひろがり

山の上にゆく。M₁と数人の子どもと一緒に草の中に座って、花をとったり、お化けと言って、いつたりきたりする。私はあまり積極的に動かないで、ゆっくりと動いたが、それで面白かった。何となく、ぼやぼやした、ゆっくりと過ごした時間であった。こちらから、もっと面白くなるように積極的に動いた方がよいのではないかという思いも頭をかすめたが、それは敢えてせずに、ぼやぼやと過ごしたが、これでよかったのだと思う。かなり長い時間、こうして過ごし、私自身、この時間が現実の束縛から切り離されて、淡い光に照らされて、どこまでも広がる別の世界に置か

れたように思えた。こういう経験をしたことは、この時にかぎらない。他の子どもと、他の場面で、何回も経験したことである。樺の枝の間から青空を眺めながら、時間の制限なく追いかけたり、追いかけられたりして、子どもの中に身を委ねて遊ぶとき、また、温かい陽の光の中で、子どもと一緒に地面に腰をおろして、地面の土をたださらさらと落としたりしているとき、子どものもっている時間は、広いなあと実感する。子どもたちの中では、目的で区切られない、果てしなくひろがる時間があるみたいである。こちらがその中にいれてもらえるとき、私も、いま、この場所に、こんなに広い時間があったことに気付かされて驚く。子どもは、記述のしようのないような、外見上は、単純な行動を、いつまでも繰り返しているだけである。子どもと一緒に遊ぶときの妙味のひとつである。

帰園の時間になり、呼ばれて、この時間は破られる。M₁は、そこにあった長い枯木の枝をとり、わき枝を私に折らせ、一本の棒にする。それを持って帰るといふ。部屋にもどり、先生に「これ、うちにもってかえる」と言う。先生には、この棒は、どうやって持ってこられたかは分からない。けれども、「ええ持って帰っていいわよ」と、枯木の棒を持って帰らせる。あの山の上から拾ってきた棒である。

子どもと共有することのできるこの広がりのある時間は、われわれにとつてどのような意味をもつであろうか。第一にそれは、現実にも束縛されて窒息しそうなおとなの精神を癒す力を持っている。おとなの世界の悩みごとでいっぱいになっているとき、子どもとゆつたりと過ごすと、気が晴れてくるのを経験した人は多いと思う。それは、現実の時間しか持たないように思っているおとな自身の中に、現実とは次元を異にする広がりのある時間がかくされているからであろう。ただ、ふだんは、そのことに気付かないだけである。この現実にも束縛される生活の底に流れる、自由な広がりのある時間にふれて、病む精神は治癒される。

第二に、ひろがりのある時間を自らの内にもつことに気が付き、他人の内にも、現実にも束縛されない広い時間が横たわっていることに気付くとき、互いに黙っていても、そこに身を委ねることが出来る。特定の人に対する信頼感が人間関係を支えるだけでなく、両者の存在の底に流れる。この広がりのある時間を共有することにより、安定した人間関係を保つことができる。

子どもにとつては、この広がりのある時間は、おとなの場合よりも、もっと日常的であり、生活の主流をなしている。子どもの生きている時間は、広くて自由である。陽のあたる草の上、大きな銀杏の木の下で、この広い時間は、自然の空間と一致する。子

どもたちはその中で、目的のある活動をしているわけではない。しかし、何もしていないのではない。太陽の温かさや土の香り、やわらかな空気の中に浸りきって、自然そのものとひとつになるという、大きな活動をしているのである。それが、子どもの中に、現実とは次元を異にする広い世界を育てている。

私は、このような時間を保育の中でたいせつにしたいと思う。その中で、おとなが先に立って遊びをつくらうとすると、調和を破ることが多くなるのではないかと思う。目的のないような子ども活動の中に身を委ねて、何もしないところに積極的な意義がある。それは何もしていないのではない。銀杏の大樹の下で、草の上に座している、自然の感覚を十分に享受するという、心の内奥の活動をしているのである。

帰る時間を知らされて、子どもはおとなの現実の世界にいられるが、子どもは、この広い時間を全く離れるのではない。山の上で拾った、その広い世界の象徴である棒を、家に持って帰るという。母親に手をひかれて道路を歩くときも、枯木の棒をもった子どもは、現実の世界と同時に、広く大きな子ども世界を内にもっているであろう。

(つづく)

日本幼児保育史スライド目録

日本保育学会幼児保育史共同研究委員会

村山 貞雄・水野 浩志
岡田 正章・小林 恵子

日本保育学会では、昭和三十年「幼児保育史共同研究委員会」を設け、以後日本幼児保育史の研究をしてきました。この研究は、約二十年かかって昭和五十年五月、『日本幼児保育史』の最後の巻である第六巻をフレール館から出版することによって、一応その仕事を完了しました。

ところが日本保育学会の第二十九回大会の準備委員長から、第二十九回大会は幼稚園創設百年記念としての意味を持つものであるから、その行事の一つとして「保育百年の歩み」をスライドにして発表してほしいと依頼されました。共同研究委員会では、日本保育学会の常任理事会の承認を経て、スライドの作成に着手し、昭和五十一年

年五月十五日、すなわち大会の第一日目に
お茶の水女子大学の講堂でスライドの発表
を行いました。そこでつぎにその目次を
載せることにします。

なお、このスライドの作成は、前記四名
のほか、撮影を西本真氏、記録を名取真知
子氏、事務進行係を矢津映子氏が担当しま
した。

1 江戸時代の保育

- ① 「小児養育氣質」の表紙
- ② 「小児養育氣質」のさし絵
- ③ 「小児養育氣質」の文章
- ④ 佐藤信淵の肖像画
- ⑤ 国定教科書「五代の苦心」の一節
- ⑥ 「小学階梯」の表紙

2 明治草創期の保育

- ① 伊沢修二の記念碑
- ② 「幼稚園唱歌」の中のうちうちょうの

歌

- ③ 柳池校初代校長の写真
- ④ 柳池校の校舎
- ⑤ 柳池校女紅場

3 外国の保育の紹介

- ① 近藤真琴の「子育の巻」の表紙 (明治8年)
- ② 同右 (二頁目) (明治8年)
- ③ 同右 (育幼院の絵)
- ④ 関信三訳「幼稚園記」(全四冊の表紙) (明治9年)
- ⑤ 同右 (巻二の一頁目)
- ⑥ 同右の文章 (巻二の二頁目)
- ⑦ 同右の裏表紙
- ⑧ 「幼稚園記」の原本の表紙
- ⑨ ⑩ 同右 (巻二の一、二頁目にあたるところ)
- ⑪ 桑田親五訳「幼稚園」の表紙 (明治9年)
- ⑫ 同右 (恩物の図)

⑬ 「幼稚園」の原本の表紙

⑭ 同右の序文

⑮ 関信三「幼稚園法二十遊嬉」の目次

(明治12年)

⑯ 同右(子どもが恩物を扱っている図)

4 東京女子師範学校附属幼稚園

① 創立当初の園舎・職員・園児

(明治15年)

② " 保育状況の絵

(明治23年)

③ " 屋外遊戯の状況(鳩の巢)の絵

(明治10年頃)

④ " 恩物保育の状況の絵(明治12年頃)

⑤ 田中不二磨の肖像

⑥ 関信三の肖像

⑦ 関信三の墓

⑧ 松野クララの肖像

⑨ 豊田英雄の肖像

⑩ 小西信八の肖像

⑪⑫⑬ 東京女子師範学校附属幼稚園作成

の幼稚園恩物の絵 (明治11年)

5 愛珠幼稚園

① 氏原銀の肖像(大阪模範幼稚園)

② 愛珠幼稚園創立委員の写真

③ 「愛珠幼稚園志留弁」の表紙

(明治13年)

④ 創設当初文関にかかげられた傍聴人約

束(板書)

⑤ 創設当初の恩物玩具

⑥ " 二十遊嬉材料

⑦ 園児作成の恩物帖 (明治14年)

⑧ 創設当初使用された和琴及び和琴の

譜・調子笛

⑨ " 角太鼓

⑩ " 風琴(オルガン)

⑪ 貝遊び遊具

⑫ 絵合せの遊具

⑬ お話の本(日本昔話)

⑭ 幼稚園用掛図及び絵本

⑮ 「愛珠幼稚園幼児保育法伝習科規則」

(明治19年)

⑯ 明治33年新築の愛珠幼稚園園舎

⑰⑱ 愛珠幼稚園保存貴重文献例1、2

(関信三「幼稚園創立法」、林吾一「幼稚

保育編」等)

6 明治初期のその他の幼稚園

☆私立幼稚園、キリスト教幼稚園の草分け

① 桜井女学校付属幼稚園(明治13年4月

創立)の規則書

☆現存する最古のキリスト教幼稚園

② 北陸女学校付属英和幼稚園の園舎

(明治19年)

③ 創立者ミス・ポートルの写真(来日当

時)

④ ミス・ポートルを援助するため桜井女

学校の保育科を卒業し保育者として活

躍した吉田鍼

⑤ ミス・ポートルが考案したリズムあそ

び「豆腐man」(ラッパを吹く子ども

たち)

⑥ 園庭でまわく輪になってリズムあそび

⑦ フレーベルの標語が英文で記された卒

業証書(標語…いざや我らが子らと共に

生きようではないか)

7 明治後期の保育文献

① 榎本常「幼稚保育の手引」(修身話の

図) (明治20年)

②③ 同右(教え方指導の図)

④⑤ 同右(" の文)

⑥ 家庭教育用図書「幼稚園」(話し方の

⑦ 同右 (序文) (明治23年)

⑧ 同右 (恩物遊びの図)

⑨ 文部省編「幼稚園唱歌集」(表紙)

⑩ 同右 (かざぐるまの文・曲)

⑪ 寺井与三郎「幼稚園保育術」(目次) (明治20年)

⑫ 同右 (第一頁)

⑬ 同右 (第十五頁)

⑭ ⑮ 保育唱歌 (明治16年)

⑯ 「保育協会雑誌」(第一号論説)

⑰ 同右 (協会規則) (明治26年)

⑱ 中村五六「幼稚園摘要」(表紙)

⑲ 市橋虎之助「幼稚園の欠点」(表紙) (明治26年)

⑳ 同右 (二頁) (明治35年)

㉑ 雑誌「婦人と子ども」創刊号 (表紙) (明治34年)

㉒ 同右 (発刊の辞)

㉓ 東基吉「幼稚園保育法」(表紙) (明治37年)

㉔ 中村五六「保育法」(表紙) (明治39年)

㉕ 中村五六・和田実「幼児教育法」(表紙) (明治41年)

㉖ 東基吉・中村五六・和田実の写真 (明治44年)

㉗ 雑誌「児童研究」(第二十卷第二号) (大正5年)

8 明治後期の保育の実際 ☆ 一日の保育の姿

① 玄関で子どもたちを迎える

② 園児が退園する時まで別室で待っているという車夫、女中の送迎

③ 箱ぞうで登園する北国の子ども

④ 雪の日の北国の幼稚園(玄関の前で)

⑤ 朝の挨拶「お早よう！」

⑥ 朝の会集

⑦ ままごと(畳の部屋で)

⑧ 「(園庭の井戸のまわりにござをしいて)

⑨ 戦争ごっこ(船型のシーソーに日の丸の旗をつけて)

⑩ 園庭での自由なあそび

⑪ お遊戯(みんなで輪になって)

⑫ 「(蝶々や花になって)

⑬ 手を使って歌の指導をする保育者

⑭ 幼稚園で使用した「桃太郎」の絵本

⑮ 板ならべの指導

⑯ 恩物机

⑰ 手技をしている子どもたち

⑱ 織紙(オリシ)(太い単純な模様)

⑲ 「(細い複雑な模様)

⑳ 穴あけ(羊)

㉑ 縫取り(時計)

㉒ 「(六角形)

㉓ 貼紙(ちょうちん)

㉔ 「(風車)

㉕ 折紙いろいろ

㉖ 切り紙(動物)

㉗ 「(魚)

㉘ 絵(布に描いた南天)

㉙ 二・三段重ねの塗物の弁当箱をひろげる子どもたち

☆ 保育内容、改良の試み
⑳ 塀に囲まれた幼稚園玄関で
㉑ 恩物の積木を自由に使って建築あそび
㉒ 園庭で石を拾って教あそびをする

③草とり、清掃をみんなで協力して

④「赤十字ごっこ」をしている子ども
(ナイチンゲールの話から発展させて)

⑤メイポールダンスを楽しむ(色とりどりのリボンを使って)

⑥輪を使って楽しいリズムあそび

⑦活動しやすいエプロンの着用

☆仏教主義幼稚園の始まり

⑧足利幼稚園(認可書・創立者)
(明治34年)

⑨同右(創立当初の子どもと保母)

⑩同右(創立当初のオルガン)

⑪山口・華浦幼稚園創立年を示す資料
(明治28年)

9 ハウトとフレーベル主義の普及

①来日当時のハウの写真

②晩年のハウ

③創設時の頌栄幼稚園及び保母伝習所
(明治22年)

④頌栄保母伝習所第一回卒業生
(明治22年)

⑤ハウの著訳書「人間ノ教育」(筆写本三
巻)

⑥同右「幼稚園原理と実習」(筆写本)

⑦同右「保育学初歩」(明治24年)

⑧同右「母の遊戯及育児歌上・下」
(明治28年)

⑨同右 同右(裏表紙)

⑩同右「人之教育」初版本(明治42年)

⑪ブレイク著・岩村訳「フレーベル伝」
(頌栄出版)(大正7年)

⑫ハウの保育日記の内容(明治44年)

⑬頌栄幼稚園の社会研究あそび
(大正初期)

⑭京阪神幼稚園遊戯(卒業研究)
(明治45年)

⑮ハウにより結成されたJ・K・Uの機
関誌創刊号(明治39年)

10 明治期以後のキリスト教幼稚園

☆中央から離れた後進地域に幼児教育を普
及させた婦人宣教師(三人の写真を例と
して)

①ミス・アームストロング(カナダ)
(明治36年から43年間) 富山市

②ミス・アプタン(米国)
(明治41年から56年間) 埼玉県毛呂

③ミス・キュックリッヒ(ドイツ)
(大正11年から54年間) 埼玉県加須

☆伝道・教育・福祉を目的として

④お祈りをしている農村の園児

⑤日曜学校の子どもたち(幼稚園の母体
となった)

⑥母親たちに話をする婦人宣教師

⑦母の会(洋服の作り方を教える)

⑧クリスマスを祝う子ども

⑨感謝祭(果物・野菜を孤児院へ)

⑩福祉を目的とした幼稚園

⑪卒業証書を受取る子ども

⑫カトリックの幼稚園

☆保育者の養成

⑬当時の卒業写真

⑭授業風景

⑮宣教師が使用した恩物・手技ノート

⑯留学した高森富士のコロンビア大学の
卒業式

⑰留学した石原キク

☆新しい保育の試み

⑱明治40年、岩手県では初めてというピ
アノ(盛岡幼稚園)

⑮スキップを楽しむ子どもたち (広島女

学校付属幼稚園)

⑯モンテッソーリ教具の使用 (玉成幼稚

園)

⑰ピアノのクラス・レッスン (平安女学

院保育科)

11 子守学校と福祉的な機能を果た

した幼稚園

①渡辺嘉重「子守教育法」(緒言)

(明治17年)

②同右(一頁目)

③赤沢鍾美・仲子夫妻の写真

④野口幽香の写真

⑤賀川豊彦夫妻らの写真

⑥善隣幼稚園(園舎) (明治28年)

⑦同右(感謝祭の場) (大正4年)

⑧同右(タムソン邸での子どもたち)

(昭和3年)

⑨⑩⑪高崎・樹徳学校 (明治36年)

12 大正期の保育のすがた

①積木遊び(小石川幼稚園)

②船車遊び

③律動遊戯(洗足幼稚園)

④ままごと遊び(楠幼稚)

⑤手を洗う子ども(平安女学院幼稚園)

⑥室内遊戯(名古屋高等女学校付属幼稚園)

園)

⑦恩物(第二)による保育(鳥取愛真幼

稚園)

13 大正期における保育改良の試み

①関東大震災あとの露天保育

②③④⑤⑥⑦家なき幼稚園

⑧硬教育をした早蕨幼稚園の犬張子パッ

シ

⑨モンテッソーリ法による保育風景

⑩⑪⑫お茶の水女子大学付属幼稚園に残

っているモンテッソーリの教具

⑬アルウィンがニューヨークから取り寄

せたモンテッソーリ教具

⑭玉成保姆養成所のモンテッソーリの本

⑮モンテッソーリ法を紹介した倉橋惣三

の写真

⑯モンテッソーリ法を批判した望月クニ

の写真

⑰律動遊戯を創案普及した土川五郎の写

真

⑱律動的表情遊戯(ホテルコイコイの曲)

⑲同右(作舞)

⑳律動遊戯をしている姿(京橋朝海幼稚

園)

㉑リトミックの普及者、小林宗作の成城

幼稚園時代の写真

㉒晩年の小林宗作の写真(国立音楽大学)

㉓倉敷幼稚園の多角形の園舎(大正4年)

㉔同右の園舎配置図

㉕旭東幼稚園の遊戯室の天井

㉖愛珠幼稚園のつり橋 (大正12年)

㉗幼稚園の扇形の机(フレイベル館のカ

タログより)

14 昭和前期の保育のすがた

☆丈夫な体・お国のために

①肝油をのむ園児

②連絡ノート

③「標語(ツヨクナレ、チカライッパ

イ、ゲンキヨク)

④日の丸の旗を使って遊戯をする運動会

⑤皇太子誕生を祝って旗行列

⑥兵隊さんへお米や野菜、果物を!

⑦給食当番をする年長児

☆保育内容（遊戯・唱歌・談話・手技）に

「観察」が加えられて

⑧土を耕やし種をまく子どもたち

⑨朝顔の世話をする

⑩観察絵本「キンダーブック」

☆保育のすがた

⑪絵ばなしをきく子ども

⑫大きなヒル積木で遊ぶ

⑬戸外で大型積木を使って遊ぶ

⑭自由製作を楽しむ子どもたち

⑮いろいろな教材を使用して

☆新しい保育の試み

⑯ろばで通園（大森めぐみ幼稚園）

⑰知能テストを受ける子ども（テスト者は今田恵氏）

⑱二歳からの幼児教育、ナースリースクール 健康診断を受ける子ども（静岡ホーム）

⑲同右 プールあそび

⑳セツルメントの子ども（愛清館）

㉑両親の教育のために・父母の会（愛清館）

学園

㉒幼児のために設計したボーリス氏の幼

稚園（近江兄弟社）

☆新しい保育会の動き

⑳全日本保育聯盟の創設者、西村真琴の写真

㉑同

聯盟主催全日本保育大会

幼稚園創設百年記念資料展示品目録

足利幼稚園

（栃木県足利市家富町二二八八）

1 保育日誌

①一の組

②二の組

③三の組

④二の組

⑤一の組

⑥二の組

⑦潮田ヒサ保育日誌

桜花幼稚園

（静岡県静岡市馬場七七）

1 保育修了児名簿（明治40年～昭和30年）

2 天田まつ氏保育証書及び同氏の卒業記

（昭和12年）

㉒同 聯盟機関誌「保育」創刊号

（昭和12年）

㉓同「保育」の「ちいさな草」

（以上昭和前期まで）

念写真、同氏時代の保育風景写真

（大正13年）

3 唱歌集（筆書き）

（大正始め）

4 保育日誌

（昭和17、20年）

園務日誌

（昭和23、24年）

お茶の水女子大学附属幼稚園及び図書館

（東京都文京区大塚二のの一）

1 書籍

①「幼稚園記」関信三訳

（明治9年）

②「保育唱歌」清水たけ（筆書き）

（明治16年）

③「幼稚園唱歌集」文部省音楽取調掛

（明治20年）

- ④ 「茶橋録話」 (一)(二)細川潤次郎 (明治26、27年)
- ⑤ 「明治二十八年ニ於ケル手記」 女子高等師範学校附属幼稚園 (明治28年)
- ⑥ 「明治二十九年ニ於ケル保姆ノ手記」 同右 (明治29年)
- ⑦ 「幼稚園」 豊田英雄 (筆書き)
- ⑧ 「恩物大意」 豊田英雄 (筆書き)
- ⑨ 「幼稚園唱歌」 (筆書き)
- ⑩ 「昔話」 (筆書き)
- ⑪ 「幼稚園摘葉」 中村五六 (明治30年)
- ⑫ 「児童研究法」 教育研究所 (明治33年)
- ⑬ 「幼稚園保育法」 東基吉 (明治37年)
- ⑭ 「保育法」 中村五六 (明治39年)
- ⑮ 「保育要項」 女子高等師範学校 (明治39年)
- ⑯ 「手技図形」 高等女子学会 (明治39年)
- ⑰ 「幼稚園遊戯」 フレーベル会 (明治40年)
- ⑱ 「幼児教育法」 中村五六 (明治41年)
- ⑲ 「分室ニ関スル事」 下田たづ (筆書き)
- ⑳ 「全国幼稚園関係者大会記録」 (大正5年)

- ⑳ 「幼児教育原論」 倉橋惣三述 大塚喜一郎記、編纂 (昭和6年)
- ㉑ 「系統的保育案の実際」 日本幼稚園協会 (昭和11年)
- ㉒ 「系統的保育案の実際」 改訂版 日本幼稚園協会 (昭和16年)
- ㉓ 「幼稚園雑草」 倉橋惣三 フレーベル館 (大正15年)
- ㉔ その他
- ① 「幼稚園保育図」 武村耕露
- ② 「二十遊嬉之図」 (模写)
- ③ 「幼稚鳩巢遊戯之図」 (模写)
- ④ 倉橋惣三 色紙
- ⑤ 恩物一式及び恩物机
- 玉成幼稚園
- (東京都杉並区松庵南町一五の二)
- 1 アルウィン女史愛用の恩物一式
- 久留米幼稚園
- (福岡県久留米市莊島町五二五)
- 1 写真
- ① 第一回生卒園記念 (明治40年頃)
- ② 初代園長肖像写真
- 志のぶ幼稚園
- (東京都目黒区平町二の一七の二)
- 1 卒園児名簿 (明治45年より)
- 2 初代園長蟻川久江氏の保姆伝習所履修証明状 (明治31年)
- 3 保育日誌 (明治31年及36年)
- 同氏保姆免許状 (昭和7年)
- 4 保育資料 (昭和12、15年)
- ① 卒業記念画帳 (昭和10、17年)
- ② 歌集「やさしいうた」 (昭和14年)
- ③ 「進行曲粹」
- 5 写真
- ① 卒園記念 (大正10、昭和11、12、17、18、19年)
- ② 園舎及び園庭 (昭和11年頃)
- ③ 日赤傷病兵慰問 (昭和12、14年)
- ④ 遠足 (昭和15、16年)
- 6 創立六〇周年記念「久光」 (昭和47年)
- 頌栄幼稚園
- (神戸市生田区中山手通六の三六)
- 1 ハウ女史保育日誌 (明治44、45年)
- 2 ハウ女史訳書
- ① 「母の遊戯及育児歌」上・下

- ② 「人之教育」
- ③ 「人間ノ教育」
- 高千穂幼稚園
(東京都杉並区大宮二の一九の一)
- 1 写真
 - ① 第一回生卒園記念写真 (明治41年)
 - ② 創立当時の保育風景
 - ③ 入園記念写真 (明治44年)
 - ④ 運動会 (明治末頃)
 - ⑤ 歴代園長肖像写真
- 2 創立六十周年記念「たかちほ」 (昭和43年)
- 3 「高千穂学園七十年の歩み」(昭和50年)
- 舞鶴幼稚園
(福岡市中央区鳥飼一の六の五)
- 1 写真
 - ① 設立当時の園児 (大正2年)
 - ② 保育風景 (大正5年)
 - ③ 卒園記念 (大正4、6、7、10年)
 - ④ 園舎及び園庭 (大正10年頃)
 - ⑤ その他
- 2 「舞鶴幼稚園六十年のあゆみ」 (昭和48年)

目白幼稚園

- (東京都豊島区目白二の三八の四)
- 1 和田実氏著書
- ① 「幼児教育法」(複製) (明治40年)
 - ② 「実験保育学」(複製) (昭和7年)
 - ③ 「保育学」(複製) (昭和18年)
2. アルバム
- ① フレーベル館におけるキンダーブック
編集会議、その他
 - ② 女子高等師範学校附属幼稚園卒業記念
写真(複写) (大正2年)
 - ③ その他
- 3 写真
- ① 女子高等師範学校附属幼稚園卒業記念
写真 (明治40年)
 - ③ 創立当時の園舎全景 (大正5年)
 - ③ 保育証書授与風景 (昭和初期)
 - ④ 園庭、竹のジャングルジム (戦前)
 - 4 学報「めじろ」特集号 (昭和51年)
- 以上
- (日本保育学会第二十九回大会より、於
お茶の水女子大学、一九七六・五・一五)
一六)

幼児の教育 第七十五卷第十一号

十一月号 © 定価二〇〇円

昭和五十一年十月二十五日印刷
昭和五十一年十一月一日発行

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。

楽しい版画づくり

キンダー版画セット

幼児用に開発した版画セットです。水溶性なので、よごれても簡単に洗えます。

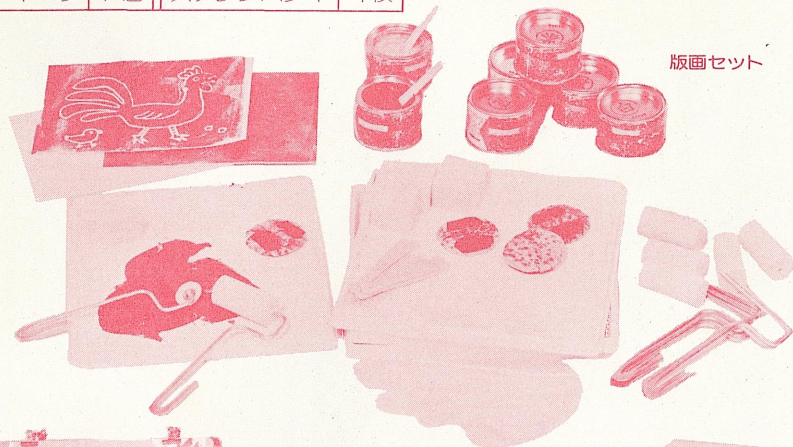
版画セット 6,000円

インキ	7色	パレン	4個
ねり板	7枚	タンポ	4個
ローラー	7本	てぶくろ	4枚
インキペラ	7個	スチレンハンギ	4枚

総合セット 34,000円

〈内容〉 版画セット 1式
整理ボックス 1台

○インキは赤・黄・青・緑・茶・白・黒。
200cc入り。



版画セット

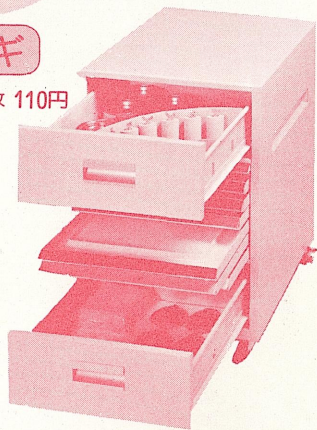
スチレンハンギ

特製ハンギ(B4判) 1枚 110円
B5判 2枚1組 50円
B4判 1枚 50円

キンダー 2人用画架

19,000円

〈内容〉
画架1脚 / パレット2枚
筆立用コップ2個
水入用コップ2個
画用紙どめクリップ4個



整理ボックス

29,000円

幅39.7cm 奥行46cm 高さ62.3cm
スチール製 キャスター付

ビニールエプロン

220円 クリーム色

フレール館

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

キンダーかるた

楽しく遊びながらことばに対する興味や関心が高まります。

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

キンダーかるた A

☆美麗紙ケース入り 200円

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

文・桜井信夫 絵・富永秀夫

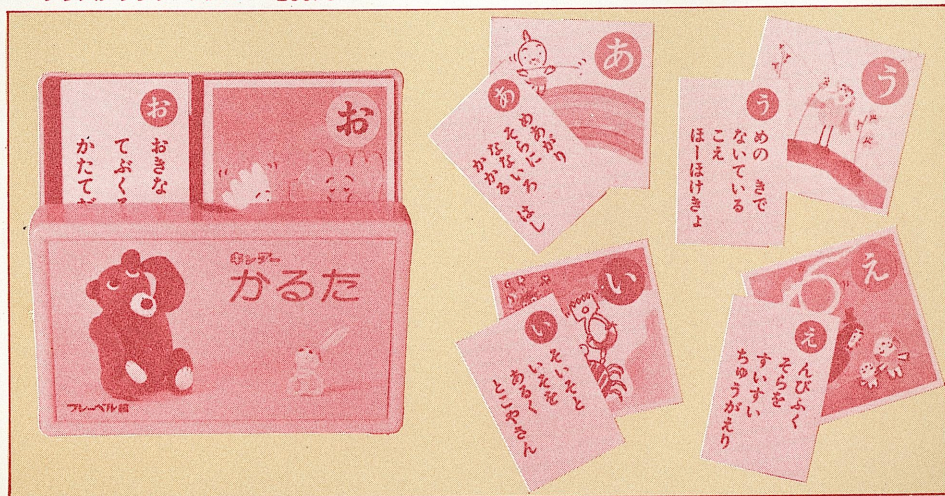


キンダーかるた B

☆プラスチックケース入り 250円

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

文・岡本一郎 絵・尾崎真吾



フレーベル館

☆わたくしは、フレーベル館代理店・支社・支店・営業所、または本社営業課 TEL 東京 (03) 292-7781(代) にお問い合わせ下さい。