

家庭・保育所・幼稚園

# 幼児の教育



豊かな保育の世界がここから始まる

# 保育カリキュラム資料

全  
6  
卷

フレーベル館編

春/夏/秋/冬/遊び/小事典

(別冊付録: 総索引)

B5判・136頁(小事典のみ128頁)・各巻定価800円



子どもは一時としてじっとしてはおりません。その一瞬一瞬を力いっぱい活動し生活しているのです。せっかく苦心して作り上げたカリキュラム表も、あつという間にくずれされることもしばしばです。そんなとき、いつ、どこででもすぐ役立つのがこの資料集です。あしたのカリキュラムのためのヒントを集めた、あなたのための保育ハンドブックです。

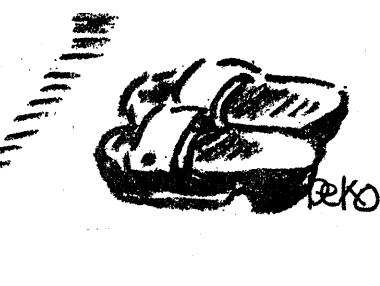
フレーベル館

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

# 幼児の教育

第七十五卷 第十号





## 幼児の教育 目 次

—第七十五卷 十月号—

表 紙

永瀬 善郎  
(「もの想う天使」)

カット

中島 英子

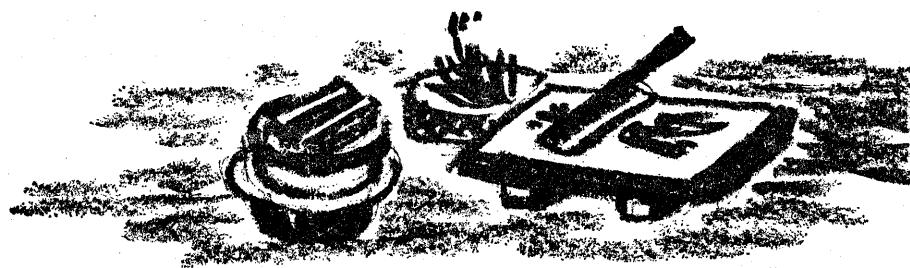
### 第二十九回日本保育学会・幼稚園百年記念講演

日本の保育（その一）……………山 下 俊 郎（4）

背景としての西欧保育理論……………莊 司 雅 子（12）

日本の保育（その二）……………城 戸 輝 太 郎（19）

乳幼児の人格形成（四）……………中沢 たえ子（25）  
写真・子どもたちの世界——少女……………西 本 真（32）



保育者養成のための幼児観察Ⅲ…………立川多恵子(34)  
人でつづる保育史 林翠子先生をお訪ねして…………赤間峰子(45)

子どもたちの「遊び」に思う…………大滝靖子(50)

米国の幼児教育における五つの実験(11)

——福祉と教育とを統合する実験＝プロジェクト

クト・ヘッド・スタート——…………大戸美也子(54)

おばさんの子どものころ まばろし…………柴岡治子(62)

# ★第二十九回日本保育学会幼稚園百年記念講演

## 日本の保育（その一）

山 下 俊 郎

### はじめに

幼稚園創設百年に当たります今年の大会には、いろいろな行事が計画されていますが、その一番始めに「日本の保育」ということについてお話しするようなどいことが、主催校でありますお茶

の水女子大学の準備委員長からお話しをございまして、私がその最初を承ることになりました。時間が非常に限られておりますので申し上げることは僅かだと思いますし、申し上げたいことはたくさんありますけれども、時間は守りたいと思っております。

保育には、家庭という保育の場があります。それから幼稚園、保育所という施設で行なわれる保育というものがあります。場によつて区別すると、家庭保育と施設保育と二つに分かれる、というのが私の兼ねての考え方なのであります。今日は、家庭保育の問題には触れませんで、幼稚園開設百年という記念の行事であることとも考えまして、もっぱら施設保育の問題で、ことにその中

でやや幼稚園に偏りが出てくるかもしれませんけれども、保育所のことにもできたら触れて参りたいと考えております。

この題目を頂いた時から考えて参りましたことは、日本の保育の今までの歴史的な展望を試みて、その中から問題を取り出してこようと、準備して参りました。その材料になりますのは、実は日本保育学会で日本における保育史の研究委員会が昭和三十一年に発足して、昨年ようやく完結の本を出した訳であります。この幼児保育史の委員会の方々がまとめて下さったものが、私の拠り所になる訳であります。その中に所々私の考えをおり込んで参りたないと考えております。

### 明治時代の保育界の動き

日本の保育を考えてみると、もちろんこれは今申しました『日本幼児保育史』の始まりの方にずっと書いてありますけれど、江戸時代にも保育の施設がなかった訳ではありませんが、それらはちょっとと聞いて、後は途絶えるというようなことであつたようでありまして、例えば、布袋屋徳右衛門という人が、お酒屋さんでありますけれど、隠居して自宅を解放し、幼稚園と保育所を兼ねた施設（幻心という名称）を開いたということが示されております。その他施設に対する考え方としては、普通私共は佐藤信淵

と呼んでおりましたけれども、日本幼児保育史を担当された先生方の研究の結果によりますと、"のぶひる"と読むんだそうでありますけれど、この佐藤信淵とか、その他山鹿素行、貝原益軒、大原幽学、林子平、そういう人々がいろんな考え方を出しておられますけれども、施設はこの「幻心」という酒屋さんの御隠居さんが開いたのが一つのようであります。

さつき申し上げたように、施設保育を中心を置いて考えて参りますと、もちろんこの現在のお茶の水女子大学、すなわち当時の東京女子高等師範学校の附属幼稚園が開かれる前にも、幼稚園に類似の施設があつた訳であります。御承知のように、京都の柳池小学校に「幼稚遊嬉場」というものができたことも記されておりますし、その他にも、明治四年に横浜にちよつとしたものが開かれた。それから学制の中に幼稚小学というものがあつて、これが幼児教育を行なうものであることが示されていますけれども、これは実現には至らなかつたのであります。

実際にスタートしたのは明治九年、すなわち今から百年前、一八七六年、東京女子高等師範学校附属幼稚園がはじめてでした。これは十一月でありますが、その後明治十二年に、遠く鹿児島、それから仙台、大阪、という三つの土地に幼稚園ができまして、これが最初の搖籃期と研究委員会では名付けておられます。この

頃から例えば、東京女子師範学校とか、あるいは鹿児島の師範の幼稚園では、保母の（現在幼稚園の先生は保母ではありませんが、幼稚園令まで、すなわち大正時代までは保母と呼んでおりました）養成も行なつておった訳であります。それでだんだんに幼稚園ができて参りました。啓蒙期と委員会で命名していますが、だんだん広がつてはきてるけれども、充分ではない。そこで例えれば、明治十七年に文部省が学齢前の児童を小学校に入れるのは望ましくないから、幼稚園の方法を以つて保育すべきだという通達を出しています。

このことを私が引き合いに出しましたのは、実は父から聞いた話を思い出すのであります。私の父は明治十年生まれでありますて、今の通達が出されたのは明治十七年ですけれども、学齢に達する前に小学校に行つて、小学校でいろいろやつたらしいのですが、お弁当に大きなおにぎりを持って行く。そのおにぎりが小さい幼児ですから食べれない。その残りを机の中につつ込む、だんだんそれが溜つて、ある日教室の中が臭いというので先生が皆の机の蓋を開けると、父の机の中に腐つたおにぎりがいっぱいはついていた、そういう話を父が私によくしてくれたのを思い出します。これは、私の郷里鹿児島県の郡部の田舎の村でありますけれども、そういうことがあったので、文部省の通達

が出ただという気がいたす訳です。

こういう時期を経て、だんだん普及して参りました。明治二十年を過ぎて参りますと、それ以前は自由な考え方であったのが、だんだん国家統制主義的な傾向が出てきたのであります。そして国公立の園が多かつたのが、私立が増えて参りました。

その中でキリスト教幼稚園が特に多かつたのは、注目すべきことです。この学会の催しの「人でつづる保育史」という中に出て参りますが、神戸の頌栄、今の短期大学、その付属の頌栄幼稚園を始めたハウ女史は、フレーベルの思想に従つて保育をなさいました。ただ、フレーベル主義というのが、明治初年は非常に形式的なことが多くて、私共はそのことを批判するのであります。倉橋先生がよくその形式的、末梢的フレーベル批判をおつしやつているのですが、そういう傾向があつたのに対し、ハウ女史は恩物だけでなく、その他の保育方法にも先鞭をつけてこられた。そういうことがありまして、特に私立幼稚園が多くなつてきました。

明治四十二年に私立の方が多くなりました。明治四十五年には私立が三〇九、国公立が二二四と、三対二の比になる位に私立が盛んになつてきた訳であります。このように、幼稚園がだんだん増えて参りましたが、幼稚園に関しての国家的なきまりとして

は、明治三十二年に通達としてできてきたのであります。

その一方、明治二十三年、新潟市に赤沢鍾美氏による日本で最初の託児所ができました。

それから明治末期には、保育の研究ということを皆でやるグループ、すなわち保育会というものがだんだんできて参りました。それの先鞭を切ったのが、明治二十二年の京都市保育会であつて、明治三十年には京阪神の連合保育会というようなものもできて参りました。明治二十九年にフレーベル会ができておりますけれども、これはどちらかというと官製と申しますか、役所が作った講習会といったような感じが強かつた、というようなことが記されております。

### 大正時代の保育界の動き

大正期に入りまして、幼稚園がだんだん増えていったのであります。ごく大まかなことだけ申しあげますと、大正二年に幼稚園の数が全部で五六八ございました。それが大正十五年には一〇六六、ほぼ二倍になつてゐる。ここで著しいことは、さつき私立幼稚園がたくさんできたということを申しましたが、私立幼稚園の比率がだんだん高くなりまして、大正十五年には、私立が六九二、國公立が三七四、それで総計一、〇六六になつてきていた

のであります。  
それから、保育方法と保育の内容の問題であります。幼稚園保育及設備規定の中には、保育項目というものが挙げられております。その項目は非常に形式的であつて、幼児の自由な活動が尊重されなかつたようなきらいがあります。

大正時代というのは、「赤い鳥」というような雑誌が出ましたし、（丁度私の少年時代であります）いわゆる大正自由主義、大正デモクラシーが頭をもたげて非常に盛んであった。この頃に上川五郎先生が、いわゆる律動遊戯というものを提唱なさつて、倉橋先生がそれを理論づけをした、というようなことが非常に大きな業績として認められるようになりました。

そこで、倉橋先生の話をちよつとしますけれども、倉橋先生については別の催しの中で細かいもつと突つ込んだお話があると思いますが、先生はいわゆる形式的なフレーベル主義というものを非常に排撃なさつた。いってみれば自由保育を強力に提唱なさつた。そして例えは、恩物の扱い方についても、恩物をおもちゃとして扱う。例えは積木を出してざるの中に入れた、というようなことを書いていらっしゃいますし、私もこのような考え方賛成します。そうして続けられた今のお茶の水女子大学の幼稚園の歴史の中に、床の上に置く床上積木（今は極めて普通になりました

が)は、倉橋先生のお考えから出たものであろうと考えられる訳であります。

全般を眺め渡してみました時に、進歩的な幼稚園というのは、倉橋先生の考えに従つてよい保育を行なつておったということが言えるのであります。一面にはまだ、画一主義というものが残つておつて、例えばこれは『日本幼児保育史』の中にも出ておりますけれど、私自身も昭和に入つてからでも地方に参りまして、いろいろな幼稚園を見たりいたしますと、そこちやんと時間割がかかるつており、例えば九時から手技、次は何、次は何というような時間割保育が行なわれていた面もありました。

しかし一方で、幼稚園の研究を盛んにやるということで、いろいろな会ができました。それから保母養成が盛んになつてきました。それで幼稚園が非常に増えてきた。また教育内容の改善運動がいろいろ行なわれる、というようなこともありましたので、そういうことが積み重なつて参りまして、大正十五年に「幼稚園令」ができる訳であります。これは大正十五年の一月に文政審議会の答申として出て、十五年四月には勅令として出ているのであります。これが非常に画期的なことであります。

その画期的なことの一、二を挙げてみますと、例えばその幼稚園に託児所的な機能を担わす、いわゆる差別なき保育を強調す

る、というような面がその中にもられてありました。残念ながらその面はあまり盛んになつて行かなかつた。それから、保育項目に、観察という項目が増えて五つになつたことなどがあります。そういうことのために、記念の大会「全国幼稚園関係者大会」が開かれたことも歴史に残つております。

#### 昭和初期から終戦まで

こういうことが非常に大きな土台と養分となりまして、昭和初めから幼稚園はぐんと増えて参ります。昭和二年には幼稚園の総数が一、一八二、そして昭和十八年、これは丁度戦争中になりますが、この時は一、〇七六となり、ほぼ一・七倍に増えていました。それから幼稚園を卒園して学校に入る子の割合、いわゆる就園率が、昭和二年の四・〇八%から昭和十八年に九・六二%と増えしております。それでもまだ非常に少ない訳です。

託児所の方は、さつきの赤沢先生が始められたあと、徐々にいか伸びてこなかつたのですが、昭和の年代に入つて非常に増えて参りました。大正十五年に二九三であったのが、昭和二十一年に一、四九五。そうなつてきますと、さつき触れました幼稚園令に対し、託児所令を出してほしいという要求が例えば、大正十五年の第一回児童保護事業大会で出でております。この託児所令

という名前は、昭和十三年に厚生省ができてから、保育所令という名前になった訳ですが、託児所は盛んになって参りました。

幼稚園における内容について一言申し上げたいのですけれども、それはいわゆる五項目というものにこだわりすぎて、それにべつたりしている形と、倉橋先生のお考えによった自由な考え方が、昭和に入つてからも、全国的に眺めると雑居しているのが幼稚園の姿であったと、私は見ております。

ところで、第三次世界大戦が始まりました、幼稚園が非常に減つてきました。昭和十九年にはとにかく二、〇一あつたものが、終

戦の昭和二十年には一、四五一と、四分の三に減つてゐる。それから一方で、託児所の方は、幼稚園を託児所に切り變えるとい

ふことで、数は増えていきます。それから、どこの保育園、幼稚園についても、お国のためにとか、兵隊さんのために、とかいったようなことが出て参りました。政治色に塗りつぶされました。

季節託児所、農繁期に開かれる託児所というものを非常に奨励致しまして、昭和十二年には一一、四四七あつたものが、十九年には五〇、三二〇という数になつております。これは母親を働かせて食糧を増産するということが裏にあつた訳なのであります。

しかし一方、幼児を大事に考えることについては、幼児の疎開が考へられるようになつて参つたのであります。が、東京辺りで

も、縁故疎開、縁故をたどつて地方に疎開するということが行なわれておりますが、しかしこれには限度がある。そこで幼児の集団疎開が考えられたのです。丁度私も関係しておりまして、最後の締め括りは私が致しました。これは当時私が属しておりました愛育会の愛育研究所に付属の保育所が二つありまして、その戸越保育所と愛育隣保館保育部の子どもを、埼玉県下のある寺に疎開させることに致しました。東京都はそういうことを二十年の七月になつて漸く言い出して、ほんのちょっとしか実施の記録はありませんけれども、幾つか方法を掲げておる程度でした。

### 戦後の保育界の動きと今日の課題

戦後の問題に移りますが、戦争の影響で幼稚園と同じく保育所はうんと減りまして、昭和二十二年に一、六一八でありました。が、昭和二十二年に児童福祉法ができまして急に増加し、昭和三十二年には九、一六〇、四十二年すなわち十年後には一二、一五〇、四十九年の十月に一七、三四一という数になつております。ところで幼稚園は、昭和二十年には、さつき申しましたようにうんと減りましたが、昭和二十二年に学校教育法によつて、幼稚園は学校の第一段階ということになりました。それから内容についても、保育要領というものを、私共お手伝いして作ったのであ

りますが、そういうことで、昭和二十二年にはさらに二十年から減つて、一、三八五であったものが、三十年には五、四二六、四十年には八、〇二二、そして昨年五月には文部省の学校基本調査によりますと、一三、一〇八という数字がでております。

幼児保育を盛んにしなければならないということは、保育者が先に立つて言つたことありますけれども、だんだん社会の声が高くなつて参りまして、それらの反映でしようが、いわゆる幼稚園興七年計画といつたようなものが文部省で作られました。それは昭和三十八年に発足しました。これは、前年の三十七年に就園率、小学校に入学する幼稚園児の割合が三三%であったものを、七年後に六〇%に引き上げることを目標としたものでした。具体的なことは省きますが、事実上七年後の昭和四十五年にはそこまで達することはできなくて、四八年になって漸く六〇・六%になり、昨年で六三・五%になりました。

保育内容という問題については、「保育要領」が実際に刊行されましたが昭和二十三年、それから「幼稚園教育要領」に改定されたのが三十年、それからもう一回改定されたのが三十九年でした。保育所の方は、保育内容については「児童福祉施設最低基準」というものによって決められておりますが、不充分なものです。昭和四十年に「保育所保育指針」というものができました。

そういうふうにして、保育内容がだんだんいわば固められてきました。そこで幼稚園と保育所との関係が問題になつてくるのであります。  
そこで幼稚園と保育所との関係が問題になつてくるのであります。ですが、先程申し上げたように、託児所令を出すべきであるという声がある一方、幼稚園も託児所も一緒にあるべきである、というような一元化論も盛んになつてきましたのであります。これは大正末期から一元化論もあったのです。戦後これを統一する、という方向へ本當は進むべきであったと考えますが、例えは先程の「保育要領」を作りました時でも、當時私も直接お手伝い致しましたのでけれども、その場合に、幼稚園も保育所も家庭も一緒に考える、そういうやり方でやつたのです。ところがその後だんだんそれが両方に分かれる、という方向をとつてきたのですが、昭和三十八年に文部省の初等中等教育局長と厚生省の児童局長との共同通達というものが出て、幼稚園と保育所の内容、特に幼稚園年齢の子どもは「幼稚園教育要領」にのつとることが望ましい、ということが出たのであります。そういうことをふまえて、私は保育所保育指針を作った訳であります。

そういう問題があります間に、だんだん時がたつて参りましたて、皆さん御承知のように、昨年の十一月に行政管理庁から、幼稚園と保育所の関係についての勧告が出ました。その勧告に従つ

て、幼稚園、保育所の問題は解決する方向に向かっているべきでありますけれども、まだそこまでに至っておりません。

一方、中央教育審議会では、幼稚学校と言つて、幼稚園の四、五歳児と小学校の一、二年生を一緒にしたものを作るという試行が、実際に行なわれたようあります。けれども、ここに保育内容といふものについては、検討が要求されると申してよろしいかと思うのであります。例えば文字を教える、数の問題とか、また学校では幼児の生活、あるいは情操といったようなものを重視しなければならない、というような考えがありまして、この学会の研究にそういう面でもいろいろなものが出てくるのであります、そういう問題が現代の課題であると思います。

それから、施設を普及すること、これは先程申しましたように、就園率、それから保育所の場合は、四十五年のものしか出ておりませんけれども、両方合わせて申しますと、八八%あまりが保育施設を経て小学校に行っているという現状であります。しかし保育施設の普及率に地域的格差があるということ、それが問題でありまして、これを全国的に平均して拡大していくべきであるという問題が大きい問題であります。

基本的には、この制度的な問題では、（私はそれの方の専門家ではありませんので、ちゃんと申し上げられませんけれど）私が

共は昔から、保育施設は一元的であるべきだと考えていました。私は昭和十五年、十六年に、私の属していました愛育研究所と社会事業研究所と共同で、本邦保育施設の調査をいたし、その結論としてでてきたことは、幼稚園と保育所とは当然一本にして考えるべきであるということでありました。しかし、なかなか実現しないで来ておりますが、その中にあって、この日本保育学会の理事の守屋光雄先生が、北須磨保育センターで一元化された保育施設を運営しておられるることは、大きい業績だと思います。

私は結局この百年を顧みていろいろ申し上げて参りましたが、保育の前進のためには、保育者の自主性と、それから保育の科学性ということ、この二つが一緒に結ばれなければならないと思ひます。いわゆる、お役所、官庁指導型と申しましようか、そういつたようなものではなくて、保育者の自主性、科学性というものが進められていかなければならぬ、これが今日の私共に課せられている課題であるというふうに申し上げてよろしいかと思うのであります。これが、私の申し上げる結論なのであります。

たくさんの事柄を欲ばって短時間に、しかも大急ぎで申し上げまして、おわかりになりにくかっただろうと思いますが、そのことをお詫びして、これで私の話を終らせていただきます。どうもありがとうございました。

（日本保育学会会長）

## 背景としての西欧保育理論

莊 司 雅 子

只今、山下先生から保育についていろいろな方面からお話し下さいましてありがとうございました。私に与えられたテーマは、「背景としての西欧保育理論」ということでございますが、今から申しあげる理論は今日すでに皆様方の日々の保育実践の基礎になつてゐると思います。

その理論はまず子どもに対する見方に始まつてゐるということができます。その見方、つまり子どもに対する基本的な姿勢は、西欧からきているということができます。すなわち幼児というものを一人の独立した人格として、いや、幼児には幼児に固有な権利があるという幼児観や児童觀は、今日では当然のように考えられてきています。そしてこの幼児觀は、すでに児童憲章や児童権利宣言にでていることは御承知の通りでございます。この権利宣言を更に振り返つてみると、すでに、大正四年（一九一三年）に、ジュネーブ宣言に、そしてその後、昭和五年（一九三〇年）

にはアメリカで作成された児童憲章に、アメリカの児童憲章に統いて、昭和二十六年（一九五一年）五月五日、忘れもしませんが「子どもの日」にわが国の児童憲章が発布されました。それから、昭和三十四年（一九五九年）には、児童権利宣言が国連の第四回総会で、国連に参加しているすべての国にむけて発布されました。これによつて世界の子どもは、ひとしく保護されなければならない、養育されなければならない、教育されなければならないことが明らかにされました。

ではこうした今日の幼児觀は、どこからどういう思想から出てきたものであるかということを振り返つてみましょう。近世に入つて一番は「きりとこ」のような児童觀をうち出したのは、ルソー、ジャン・ジャック・ルソーです。西洋教育史でみますと、ル

ソーが現わるまでの子どもは、アメリカの教育思想家であるパウル・モンローという人がいっていますように、望遠鏡をさかざにしてのぞいた大人のようあります。つまり大人を小さくしたもの、大人の縮図であるということですね。ということは子どもでありながら、子どもとしてみられない、子どもとして取り扱われていない、人々は常に大人を標準として、大人という物指しで子どもを見ていたわけです。ですから子どもの本来の無邪気さがなく、言うこと、なすことすべてが大人の模倣でなければならなかつたのです。それがルソーによつて子どもは、大人の世界から解放され、子どもに固有な世界へ子どもをもどしたのです。

ルソーのこの考え方方が、やがてペスタロッチに受け継がれました。ペスタロッチはさらにルソーの児童觀を発展させました。そして子どもには大人と違つた固有なものがあり、しかもすでにのびゆくものをうちにもつており、それを尊重しなければならないことを強調しています。

子どもは白紙であるという言葉が、ロックの教育思想の中に入りますが、この白紙、すなわちタブラ・ラサということを、何もない、つまり白紙であるからそれにいろいろ書き込むことができ、描き込むことができる、というように解釈をする方もあります。

しかしこのタブラ・ラサの意味は、何もないということではないですね。全くの無ということではなくて、実はその白色それ自身にいろいろな色が含まれている、ちょうど太陽の光線は白いが、それは単に一色ではない、そこからいろいろの色が出てくるのと同じようなものです。ところでこのタブラ・ラサという言葉ですが、よく調べてみると実は、コメニウスの『大教授学』の中にすでに出でているのです。その言葉がロックに伝わり、その考え方方がやがて近世、近代にはいつてルソー、ペスタロッチそしてフレーベルへと展開されてきました。

この考えに立ちますと、幼児のうちにはすでに何かがある、何かをもつて生まれてきているということになります。例えばペスタロッチなどは次のようなことを言つています。「子どもの最初のはじまり、つまり子どもが生まれてきたその最初の時に、すでに人間的でないものがあるであろうか、子どものある芽生えのうちにすでに精神的でないものがあるであろうか、子どもの最初の衝動にすでに道徳的なものがないであろうか、そんなはずはない」と。言いかえるならば子どもの最初のはじまりのうちにすりますが、この白紙、すなわちタブラ・ラサということを、何もない、つまり白紙であるからそれにいろいろ書き込むことができるといふことです。そして実際にこういうものがあるからこそ、

私どもはその人間的なものをさらに人間的なものにし、その芽生えの精神的なものをさらに発展させてゆくことができる、その衝動の中の道徳的なものをさらに訓練させていくことができる、というのがペスタロッチの考え方なのです。ですから私どもは一人一人の子どもの内なるものを、本当によく見つめ、それを健全に育てなければなりません。この考え方方が、やがてフレーベル、すなわち世界最初の幼稚園の創立者、フリードリッヒ・フレーベルに受け継がれました。

ただフレーベルは真摯なキリスト教徒でござりますから、ペスタロッチの児童觀をさらに宗教的な意味に解釈しました。子どもたちには神的なもの、つまり神から与えられている何かがあるといっています。子どもは生まれると同時に、いや、生まれる前から母の胎内で、受胎のその瞬間から神から与えられていると述べています。これはキリスト教の立場からいえば、ごくあたりまえのことであります。つまり児兒を神の子として考えるわけです。神の子ですからこの神的なものが秘められているという解釈です。ただ神的なものであって神そのものではないのです。そしてこの神的なものが児兒の本質であります。フレーベルはさらにこの人間の本質である神的なものを發揮することが人間の地上生活の使命であると述べています。つまり人が自己の本質を發揮

し、本質をのばすことが人間の使命であるということです。そうすると教育の仕事とは、要するに人間がこの地上において本当に自己の使命を果たすことができるよう導き、そのための手段を与えるということです。教育の目的とは、人間のもつているこの使命を十分果たさせるようになります。そしてこの目的を果たすための方法がすなわち教育技術というわけです。

そういうところからフレーベルは、あくまでも一人一人の子どもの内にある、絶対的なものを伸ばす、ということに重きをおきました。それでどういう方法で子ども内なるものを伸ばすことができるかという考え方がフレーベルを支配したわけです。それと同時にどういうようにそれを実践すればよいか、ということを彼の問題でした。

このようにルソーからペスタロッチそしてフレーベルへと、児児の見方が展開されて近代、現代へと流れてきたわけです。

現代にはいると、心理学の研究が発展し、社会学や小児医学などの研究が次第に進んできました。そこで子どもに対する見方も単にペスタロッチやルソー、フレーベルのような主観的な立場だけではなくて、もっと実証的に子どもの本質や子どもの現実のあるがままの姿を見るべきであるという考え方までできました。例え

ば、アメリカではスタンレー・ホールやデューイ、そしてキルバ

トリックらの方々によつて、さらに児童や幼児に対する見方や考え方がいつそう具体的になつてきたわけです。ですから現代の児観はもつと民主的な立場に立つて子どもを考えなくてはならぬことになりました。この立場に立つと教育は大人の社会に必要な知識体系を、たゞそのまま子どもに与えるということではない。子どものひとつひとつの体験を再構成させること、子どもが現在何を必要としているか、それが精神的な面でも身体的な面でも、とにかく何を必要としているか、その必要なものを与えるといふこと、さらに与えるにしてもどういう与え方でなければならないかということが研究されてきています。

そのためには、まず子どもを理解するといふことが問題となつてくるわけです。例えば幼児を育てる時、それが乳児ならば乳児を、三歳児ならば三歳児を、六歳児ならば六歳児をよく理解するといふことが先決問題です。ところで幼児を理解することが問題になつてきますが、幼児の理解を考える時、今日ではまず次のことを心にとめる必要があります。

一、子どもの行動には必ず原因があるということ。

二、どの子どもも見込みがないとか、無価値だといってこれを拒否することなく、すべての子どもを心から受け入れてやるべき

であること。

これは、今まで述べてきた幼児観からくれば必然にそなつてくるわけですね。これはフレーベルが述べているように、どの子どもも神から与えられた絶対的な素質と能力、神性というものが与えられている、だからどの子どもも見込みがあるので、決して見込みがないとか無価値だとかいって拒否してはいけない、全ての子どもを心から受け入れなければならないということになります。

三、子どもはそれぞれに独自な存在であるということ、これは今日、私どもが強調しているように、子どもの個性を重んじなければならないということですね。

四、それから、子どもはそれぞれの発達段階において成長発達をしていること、このことは、今日ではもうあたり前のように考えられているけれども、これはやはり、過去においてルソーの連續発展観に発し、そしてペスタロツチやフレーベルらが強調していることです。つまり幼児期・児童期・青年期のおおのの段階において、それぞれ固有の発達をしているということです。このことはさらに、発達心理学によつて確認されていますね。ただ固有なものがあると同時に共通のものも、もつてゐるということをも理解しなければならないことを忘れてはなりません。

五、学習動機とか行動を規制する力、すなわちその学習を規制したりその行動を規制したりする力は、一つのことだけからきているのではない、すなわち心理学だけではない。心理学の他に精神分析学・社会学・文化人類学、また医学などいろいろの立場から考えなければならない。

六、一人一人の子どもについて判断をくだす時は、常に科学的方法、さきほど山下先生が指摘されましたように、常に科学的な方法を用いる習慣を身につけなければならぬ。自分の主觀でこの子はどうであるときめつけてはいけない。常に科学的な方法ですね。ただこの科学的な方法に対して私はいつも警告を發するのですけれども、すなわちどの子どもも同じ物指しではかってはいけない。科学的な方法を用いなければならぬことはもちろんですが、子どもにはそれぞれに固有なものを持つてることを心にとめるという態度を忘れてはいけないのです。

以上述べてきたことは、今日では私どもはお互いで分かっていることありますが、これらはいずれもわが国固有の保育理論ではなくて、西欧の保育理論からきてるわけです。

ところで初期のわが国の幼稚教育、すなわち明治九年に創立さ

れた幼稚園は、歴史に示す如く、必ずしも西欧のこのような保育理論に立つて幼児を保育したのではなくて、幼児はただ先生方の言うことを聞き、模倣するという一方通行のような保育であります。私が今まで述べてきたように、一人一人の子どもが本当に正しく取り扱われたわけではありません。その後、時代がたつにつれて、西欧の保育理論が次第にとり入れられてきたのです。

さてこのような理論が実践にどう反映してきたでしょうか、すなわち今まで述べたような幼児観に立つて子どもを保育するには、どういう方法論に立たなければならぬかということを考えてみる必要があります。

第一にあげなければならない原理は、子どもの自発性を重んじ、子どもの自己活動を重んずることであります。子どもはいつたい何を要求しているか、何を必要とするか、どういう発達段階にあるか、ということ、つまり教育上子どもを主体にしなければならないということです。教師が一方的にこうである、こうではない、というのではなく、すなわち一方的に教え込むのではなくて、子どもが自分自身でやるように指導する、導く、ということですね。あくまで子どもが自分自身でやる氣になるように、教師からいえば子どもにやる氣を起させるように工夫することです。このことも教育原理として今日、皆さまがすでに心得ておら

れることと思いますが、これもすでにさつき申しあげましたように、ルソー やペスター ロッチ やフレーベルによって主張されたります。しかし遡ってみると、自発の原理はすでに古代ギリシャのソクラテスに発しています。ソクラテスのあの産婆術がそれあります。青年自身に知識を産み出させるように教師が助けるということです。子どもを産むのは妊婦であるけれども、健全に産むように助けるのが産婆の仕事であります。それと同じように教師は産婆役で子ども自身に知識を生み出させるように助け、刺激し、励ますことであります。これがそもそも今日でいう自己活動の原理、自発性の原理の始まりであります。

この自発性の原理に統いて保育上の方法のだいじな原理は、連續発展の考え方です。つまり胎児期、乳児期、幼児期とそのおのとの段階において、その段階に必要とするもの、その段階において発達を遂げなければならないものを重んじて教育をするのであって、決して児童期や青年期の教育内容を幼児期にもつてきてはいけないということです。幼児期に必要でないもの不可能なものを持ってきては、子どもはやる気を起こすことはできないでしょう。自分に必要なもの、またできることでなければ、子どもは自身からやろうとしないでしょう。こういう連續発展観は今日心理学がすでに実証しているところです。

心理学の発達と共に、人間の性格の基礎は、幼児期に作られることが実証的に明らかにされ、またそれは環境によって作られることが教育社会学研究によって実証されています。ところがこの理論はすでにペスター ロッチに発し、その弟子のロバート・オーエンやフレーベルに受け継がれているものです。特に社会革命家オーエンは、社会の改革はまず人間の改革から、人間の改革はまずその性格の改革から、そしてその改革はまず環境の改善からという理論から、彼がイギリスのニューラナークの紡績工場長になった時、性格形成学院を創設し、工場に通う母親の幼児や児童をあつかって教育したことは周知の通りであります。今日、皆さま方が保育上環境の整備を重視しておられるが、これはこのように西欧からきているといえます。もちろん東洋にも昔から孟母三遷の教えがありましたが、西欧のように科学的な理論づけは見られませんでした。

オーエンの教育施設は、その後イギリスで幼稚学校にまで発展しましたが、それが次第に小学校的な性格を帯び、読み書き・算数その他宗教や道徳などを主とする教育が行なわれました。その後フレーベルの出現によって幼児期の教育は改められました。幼児は身体全体を通じて、遊びを通して、活動を通じて学習するものである、ということが強調され、フレーベルの幼児教育法が次

第に欧米の児童教育を支配するようになりました。すなはち遊戯や作業を通して、知的な面・情操的な面・身体的な面などの発達をはからなければならないということです。今日、私どもは保育の場においては常に具体的な方法を通して、直観を通して、そして本当に子ども自身に直接何かをさせる、つまり労作を通して、実際に児童に活動させる、行動に訴えさせて学習させるようにしなければならないと強調しているのは、フレーベルのこの立場からきています。フレーベルが児童教育の出発にまず教育遊具（恩物）を考案し製作したのも、この考え方からきているのです。つまり子どもが自分自身で物をつくり出すように、自分の手で、自分の身体全体を使って学ばせるように工夫したのです。労作や経験を重んずることが重視されたわけです。特に経験を重んずることなどは、アメリカのデューイやキルバトックあたりなどが強調しています。子どもにできるだけ、多彩的な経験を与えるといふことが幼稚園や保育所の役割とされています。学校のように時間割をきめつけて学習させる方法であつてはならないのです。それどころか児童の興味を重んずるようにしなければならない。これなどはデューイが特に強調しています。デューイのいう興味といふのは、何も単に面白半分に好きなことだけをやらせるということではありません。もっと子どもの努力を意味しています。こ

の興味の理論はしかしすでにヘルバートに発していることは、教育史に明らかであります。

以上申し上げたように、今日私どもが保育の理論として重んじなければならない多くの点は、考えて見るとすでに長い間、西欧の教育の歴史を通ってきています。しかしこの理論が今日ほんとに現場に実践されているか、ということになるいろいろの問題があります。私どもはほんとに児童のための保育をやっているか、児童の興味を重んじているか、児童の体験を重んじているか、児童の労作を重んじてやっているか、よき環境を子どものために用意しているか、そして児童にほんとうに自分自身でやるよう自己活動の原理に即してやっているか、児童期に即した保育をやっているか、単なる準備教育をしているのではないか、などなど反省しなければならないことが多くあるのではないだろうか。わが国の児童教育が一世紀を経て、第二世紀に入っている今日、これらの点について反省や検討をする必要を痛感するのは私ひとりだけではございませんでしよう。ちょうど時間がまいるました。いろいろまだ申し上げたいことがござりますけれども、これくらいで終えさせていただきたいと思います。ありがとうございます。

## 日本の保育（その二）

城戸 謙太郎

はじめに

日本の保育は長い歴史を持つのでありますから、それによるお話を山下先生からおうかがいした訳でありますから、その詳しいことは、百年の歴史についての午後のスライドで充分御検討を願うことにしまして、保育の歴史を振り返って、現在日本の保育はどんな問題をかかえておるのか、その問題を解決するにはどういうことを考えなければならないのか、ということをお話してみたいと思ひます。

育に対して保育と呼ばなければならぬのか、保護と育成という意味が含まれていて、それはとくに幼児について言われています。しかし、幼児保育と言うかわりに、幼児教育と言います。

福祉と教育の統一

幼稚園と保育所の保育が違うと考えられるのは、保育所の保育は児童福祉または社会福祉の立場から考えられ、幼稚園の保育は教育の立場から考えられるのだと区別されてきたし、現在でもそのよ

うな考え方から、保育所と幼稚園が区別されています。

しかしそれは間違った考え方で、幼児教育の重要性から、保育所と幼稚園の保育を区別することはできませんし、いずれの場合でも福祉と教育とは共に重要なので、それらは統一して保障されなければならないのです。それで私たちは、戦前から幼稚園と保育所の一元化を主張してきたのであります。それは教育と福祉の一元化で、現在では保育一元化ということが主張されるようになりました。それは理論的には同じペスタロッチの弟子であるフレーベルとロバート・オーエンの保育論によるのです。

フレーベルの考え方には、人間の発達をルソーと同じように自然主義の立場から考えたのであります。子どもはその生命の力によつて自然に発達して、成長してゆくもので、それを自然に伸ばしていくことに教育の方法があるので、それはあたかも草花が一つの種子をまくと、それが自然に生命の力で成長していくようなもので、それを、草花を成長させる園にたとえて、フレーベルは、キンダー・ガルテンという言葉を使つたのであります。

それに対してオーエンは、社会の改革者でもありますので、子どもが自然に成長し、発達していく場合に、その社会的な生活環境が、その子どもの人間形成、性格の形成に重要な役割を持つものですから、幼児の教育には特に幼児の生活環境、広くは教育環

境を問題にしていかなければならぬというのです。

この二つの考え方は決して矛盾するものではなくて、結局統一しなければならない問題を持つておると思います。これが私の幼児教育に対する考え方の基本になった訳であります。私の考え方を申しますと、人間の生命力で自然の発育と成長、発達は行なわれているものであります。同時に生命力に対する社会力である環境の影響を重要なに考えなければならないのです。これが私の保育に関する理論の原則になるわけなので、人間の発達といふことになりますと、どうしてもそれと関連して、子どもの性格 Personality がどのように形成されるかを問題にしなければならないのであります。それが人間性の開発ということになるわけです。人間に對して人間性というのは、どういうことなのかといふことなのです。英語でも Man に對して Human と言い、ドイツ語でも Menschen に對して Menschheit というような言葉が区別されていますし、英語にも人間に對して人間性を表わす言葉には、Humanities といふ言葉があります。

人間を野放しにしておけば、動物と同じような生活をするようになることは、アヴァロンの野生児でも証明されています。それをどうして人間として発達させるかということに、人間性の開発といふことが考えられるので、そこに教育の問題があると思うの

です。それで、人間性の開発ということですが、開発という言葉は英語の Development を訳したものなので、開発といつてもそれは、発達という意味が含まれているので、人間性の開発には人類の福祉を増進するための根本の力となる教育が含まれているので、そこに福祉と教育の統一が認められなければならないのです。

### 遊びを通しての社会性の発達

それで、山下先生は特におふれにはなりませんでしたが、山下先生も協力された戦前の保育問題研究会で私共が主張したことには、第一に幼児教育の重要性から、福祉と教育の統一、それは制度的には、保育所、当時は託児所と、幼稚園での教育をどうすべきかという問題、それから第二に、幼稚園と保育所を単に一元化するだけではなく、それを国民全体に普及していかなければならないので、その義務制の必要を求めてこと。第三は、教育の方針としまして、幼児の社会性を発達させる。これは御承知のように、幼児は三歳頃になりますと社会性が発達します。したがってそれを単に家庭で保育をしているだけではいけないのでありますて、友だちと一緒に仲良く遊ばせることが重要な保育でなければ

ならないので、集団保育を重視したのであります。現在でも保育に欠ける家庭ということが問題にされ、家庭保育の重要性が認められていますが、もちろんそれは重要ではあります、それだけではこれから伸びていこうとする社会性を発達させることはできない。集団保育で問題とする社会性とは、友だち同志で一緒に楽しく遊ぶためのお互いの思いやりと助け合いで、ただ集団で遊ばせればよいということではありません。この思いやりと助け合いは、幼児の時から訓練していくないと、現在の社会のように民主主義といつても自由放任の個人主義になり、利己主義になつて、思いやりも助け合いもない退廃した社会ができるかもしれません。そしてその方法としては、フレーベルがはつきりと申しましたように、遊びでありまして、子どもにとつて遊びは生活であり、また仕事でもあります。だから遊びを通じて、将来は仕事をしていく労働による作業教育へ発展させて行きます。子どもにとつて遊びは労働であり仕事であります。今の学校教育は受験のための教育みたいなもので、無理な教育をしている。それで勉強ということが面白くなく、嫌なことでも無理にやることのようを考えられ、それに対する反発として遊びが重視されているようですが、勉強ということは仕事を一心不乱にやることで、それが楽しくなるようにしなければならないので、遊びとは楽しく仕事をするこ

とで、仕事を一心不乱にやることが楽しく勉強すること、また勉強することが樂しくなり、それが遊びになるわけです。仏教ではそれを三昧に遊ぶと言いますが、教育でも他国へ勉強に行くことを遊学と言います。

遊びとは何か特別なおもちゃを作つてそれを玩んで楽しむこととのように考えられているようですが、それはフレーベルの精神にも反することです。将来、子どもが社会生活をしていくには、仕事を勉強しなければなりませんが、それは遊びから労働する喜びと楽しみを味わわせるように教育して行かなければならないのです。その点をあまり詳しく申し上げる時間があまりませんが、だいたい私共が当時の保育問題研究会で主張してきましたのは、この三つに尽きると思うのです。

### 保育の普及と施設の増設

ところが戦前の保育問題研究会は、教育を科学的に研究しなければならないと主張する教育科学研究院の教育運動と関連しましたので、皇道精神に反するというので、戦前、戦中弾圧されてその研究は中絶しましたが、先程山下先生が言われたように、幼児教育を科学的に研究することは極めて重要なことで、戦後は特に

民主教育の立場からその重要性が強調され、山下先生によつて日本保育学会が設立され、また保育問題研究会も復活するようになりましたが、戦後は戦災のために幼稚園も保育所もほとんど壊滅して、幼児は野放しにされるようになりました。その時、私は文部省の教育研修所長を務めておりましたが、その地域の幼児は野放しになつて、いたずらをして遊んでいましたのを見て、放つておけないと研修所の一室で保育を始めました。しかし文部省はこれを認めず、保母も採用できませんでした。しかし私は、保育は優秀な一人の保母とそれに協力する住民の熱意があれば子どもは幸せになれるという確信から、保育問題研究会で働いてくれた海卓子さんを職員として採用し、それに地域の青年たちの協力で保育を始めました。私が在任中は文部省が何と言おうが断じてやめませんでしたが、退職してから研修所には置くことができず、外へ移すことになりました。それが今の大白金幼稚園です。それと同じようなことを、私が北海道大学に教育学部を創設して部長に就任した時もやりましたが、それも文部省が認めませんので、市から古電車を三台貰つて保育室にして、子どもの母親たちで「榆の会」というのを作つて、その会費で子ども二十人に一人の割合で無資格の保母を採用し、それを指導する保母として東京で保育所の主任保母を勤めた林田栄さんを、海さんと同じように教育学部

の教務職員に採用しました。しかしそれを幼稚園とも保育所とも言ふわけにはゆかないのです、「幼稚園」と称しました。ところが札幌市の私立幼稚園長たちはそれを問題にして、北大の幼稚園はもぐり幼稚園だからやめてくれと抗議を申し立てました。それで私はいかにもあれはもぐり幼稚園です。しかしそれによって子どもも両親も喜んでいます。札幌には公立幼稚園は一つもなく、保育に欠ける家庭が多いのですから、どうかこのようなもぐり幼稚園を沢山作ってもらいたいと言いましたら、話はそのままになりました。

私が今さらなぜこんな話を持ち出すかといいますと、現在幼児教育の重要性が認められ、保育の普及と施設の増設が要望されて

いますが、それが実現しないのは施設の設置基準が満たされないために認可されないためと、たといそれが満たされたとしても、設置する場所が特に大都市では得られないことです。しかし設置基準が満たされなくとも、保育の必要を満たすことが教育的にも福祉的にも必要なことで、そのため無認可保育所も多くなっていますので、この問題を解決するには、教育研修所や北大の無認可なわちもぐり幼稚園を考えてももらいたいのです。

教育財政の原理は、教育の効果を修める第一の条件としては、優秀な教師を得ることで、施設は第二の条件であるということ、

そしてその教育を計画し、管理するのは民主主義の社会では、それを必要とする地域住民であるということです。わが国の教育は、軍国主義は排除されましたが、それに代わる官僚主義のがさばかり始めました。この不当な支配に服することなく、国民全体のために奉仕する教育の行政を確立しなければ、人民のための教育は行なわれません。そして施設を増設し、保育を普及しようとしても、それを設置する場所がないということは、わが国の都市計画が子どもの教育を忘れた住居計画であつたためで、集団的住居を計画すれば、その人口に応じて生まれる子どものことを考えて、保育のための施設は必ずこれに付置することを義務づけるべきであったと思います。

私は今から五十年前ですが、ドイツに遊学していた時、イタリアへ旅行し、ローマでモンテッソリーの教育業績を見学するため「子どもの家」を訪れた時、その保育法よりも、施設が集団住宅には必ず付設され、家族が労働に従事している間、子どもをそこで保育していることに感心し、帰国後そのことを大いに主張しましたのでしたが実現されず、経済の高度成長を遂げた現在でも、まだ一般には普遍していないことは、保育の問題として反省すべきではないかと思います。

## 保育行政の一元化を

以上で今日我が国で解決を必要とする問題点を述べてみたので  
すが、それを解決するには、教育の制度を問題にしてみなければ  
なりません。第一に保育の一元化を実現するためには、文部省と  
厚生省の保育行政を一元化することが必要です。教育基本法では  
義務教育は六歳からですが、保育を普及するためには、少なくとも  
四歳から義務とすることが必要です。アメリカでは五・四制  
(Five-4 Plan) というのがあり、幼稚園の二年と小学校の二年を  
四年制の初等教育として統一しようとする案で、それはわが国で  
は中教審の幼稚学校に相応するものですが、その教育方針は全く  
違ひ、小学校の二年を幼稚園に準ずるものとして統一するので  
す。いざれにしてもそれは普通教育の最初の段階とみなすのです  
から、当然義務教育として認められることになります。そうなる  
と教育基本法の第四条は改正されなければなりませんが、保育一  
元化の精神からは、児童憲章は教育基本法と共に児童の教育と福  
祉を一元化する憲章とならなければなりません。そしてこの精神  
から、幼児を教育するものは保母と教諭といった差別をなくし  
て、同等の教師として、その資格を保障するための養成機関も統

一され、従つてその身分も同等であり、待遇も同等でなければな  
りません。

現在の保育で問題なのは、保母の勤続年数が平均して二年とい  
つた現況で、これでは保育の実践を生かした教育効果は望まれま  
せん。それに保母はその言葉が示すように、女性が主となつてい  
ますが、これからは保育も男女平等で、小学校と同様に教諭でよ  
いわけです。医者で小児科の医者になるためには専門的な研究を  
必要とするように、幼児の教育は保育学としての専門的な科学的  
知識を必要とするのです。

日本保育学会の発展を期待しています。

\* \* \*

以上三編は、昭和五十一年五月十五日にお茶の水女子大学で行なわれた  
第二十九回日本保育学会に於ける、幼稚園創設百年記念講演より収録した  
ものです。

なお、百年記念特別プログラムのうち、公開座談会「日本の新保育運  
動」の一部及び、スライド「保育百年の歩み」、「保育百年史資料展示」の  
出品リストは追つて掲載する予定です。「人でつくる保育史」のうちの一部  
は、十一月号より順次連載の予定です。

(編集部)

# 乳幼児の人格形成（四）

中沢たえ子

## 四、自我と躾



違によつても、全く驚くほどに異なつた考え方もあるようだ。

最初から話がやや脇道にそれて恐縮であるが、その一例を御紹介しよう。

犬や猫の子でさえ人間に飼育されて生きて行くためには躾けられなければならない。まして人間の子どもにとって、親や社会が期待するような人間に成長するためには躾は不可欠である。……と簡単に、また一般的にわれわれは言つてゐる。さらに躾の時期について、身体で覚えさせるためには早ければ早い方が良いし、時には体罰も必要である、という意見がある一方、自分で理解してやる気にならなければ本当の躾とは言われない、そのためにはあまり時期が早すぎても無駄であるし、ましてや体罰は子どもの側に反抗心を育てるばかりで無意味だ……と真向うから相反する説も出る。

こんな眞合に躾についての考えは個人的、時代的背景によつても随分異なつてゐるけれど、さらには土地、国の習慣、風俗の相

わたくしが昭和三十年初期、米国ボストン市のある児童相談所で勉強していた頃の出来事。ある五歳の男の子が主に情緒不安定の問題で相談所で遊戯治療を受けていた。その頃彼は自宅の裏庭で遊んでいる最中、必要に迫られればそのまま裏庭でおしつこをし、母親も、そのくらいの自由は与えてもよい、と考えて許して來ていた。ところがそれを見て隣家の主婦たちは、屋外で排尿するなんてとんでもない、多分あの子は問題児に違ひないから児童相談所で精神科医に診てもらうべきである……と、母親にそれをすすめたのである。

来所の理由は“屋外で排尿をする”ということではなかつた

が、注意を受ける以前に彼は問題児として児童相談所へつれられて来ていたわけであるが……。昭和三十年頃、まだわが国では路上の立ち小便は日常茶飯事であったし、乳幼児の排尿の躊躇を屋外ですることはよく見受けられたことであった。それで、当時この話を聴いたわたくしは、「それなら、日本人の大半が問題児になってしまう！」と瞬間心中で独白したものである。しかしよく落ちついて考えればそうではなくて、風俗、習慣の相違が事の正否の判断、あるいは評価を変えているのであって、米国では屋外での排尿は日本人には想像できないほどに、とんでもない無作法と考えられていたのである。そこで本当の問題は裏庭で平気で排尿する幼児よりも、自分が属している社会の習慣、道徳を無視した躊躇を子どもにしている母親の心理にあるというわけではなかろうか。

ここで話を本論にもどし、では躊躇はいかにあるべきかをもう一度問いかけてみても、さきに述べた説にはそれぞれ一長一短があり、結局は各人、各様、各国の習慣、道徳に準じてしまふわけである。このような観点から見る限り、絶対的に良いという解答は出でては来ない。

ところで、子どもが育つ過程で親からの躊躇はぜひ必要ではある

が反面、躊躇のやり方によつては、子どもの人格形成を傷つけてしまっている例も少なくはない。極く簡単な例を挙げれば、たえず指示されたり、注意されたりしている児童、すなわち喧嘩しの母親に育てられている児童は、必ずと言って良いくらい落着きがなくて、それでいて必要なことをさっさとやることができないで他人まかせである。このような母子の因果関係は小児科の診察室で容易に観察することができる。そして、それが運悪く小学校入学以後まで続いてしまうと、母親から「何でもやることがスローなんです。注意しなければなかなかやろうとしないんです。どうしたらもう少し積極的な子どもにできるのでしょうか……」といふ相談を受ける結果が生じてしまう。それまでわたくしが何度も「子どもが自分からやらり出すまで親は黙つて待つよう」と助言して来た筈なのに……。性急な……というよりは、子どもから片時も目を離すことができず、自分の衝動をコントロールできない母親にとっては、黙つて待つということは心理的拷問にも近いもののように、わたくしくの助言は結局は効を奏しては来なかつたわけである。

ごく簡単な例（これを訴えている母親にとっては簡単なことではないのだが……）をみてもわかるように、躊躇とは単にこうあるべきであるという習慣、道徳の因子だけではなくて、実際にそれ

をする親（とくに母親）の心理がかなり重大な因子として子ども

に働きかけているということに気づく次第である。

そこで僕の問題は、子どもの性格形成にさまざまな影響を与えるために、これを母子の精神衛生的、力動的人間関係という観点、及び子どもの人格発達、とくに、自我発達との関係を基礎として考えることが非常に重要なのはなかろうか。

さてこれまで漠然と僕という言葉で一括して来たが、ここで子どもが成長する過程で与えなければならない僕について具体的にとりあげ、その僕の最中に、僕する側と、僕される側との間の（大抵は母と子の間の）、心理的葛藤について考えてみよう。

### 哺乳・離乳・食事の僕

生きて行くためには食べるということは絶対に必要である。幸い新生児には吸啜反射<sup>きゅくしゃつ</sup>といつて口唇に触れたものに吸いつく神經的反射があり、乳首さえ与えれば吸いつき、満腹になれば自然に離して眠ってしまう。こう書けば、哺乳とはいとも簡単な作業のように思えるのだが事実はそうは行かず、さまざまの因子が妨害的動きをする。

T子は現在既に四歳を過ぎているが、わたくしは小児科医として彼女が生後三ヶ月の時から現在も続けて何かと診て来ている。生後三ヶ月の時最初に彼女を診察した理由は、ミルク拒否であった。哺乳瓶でミルクを与えると十ccものまないうちにゲット吐きそうになり、泣き出して乳首を離してしまう。一日の哺乳量は二百cc乃至三百ccで、それも眠っているすきにこつそりと口の中に乳首を入れて吸わせて、やつと飲ませている。約一ヶ月前からこういう状態で母親は不安のあまりに睡眠障害を亢じ、母子共に出生時の産院に約二週間入院した。検査の結果子どもの食道、胃には異常はなく、むしろ育児ノイローゼだと言われて退院した。母親の様子をみると、正にノイローゼの様で一日中赤ん坊がミルクをのまないことが不安で、ミルクの入った哺乳瓶をにぎりしめて、赤ん坊の顔をのぞき込んでいる有様である。赤ん坊の方は「哺乳量が少なく空腹のためか、睡眠時間は少なく、大きな目をパチリとあいて二本の指を口の中に入れて激しく指しやぶりをする。それでいて乳首を口に入れると嘔吐反応を起こすのである。母親は不安と疲労のあまりに、母子心中したいと口走り、父親も心配で勤めに出られない有様である。わたくしは約一週間母親の不安を鎮めるよう試みたが母子共に好転しないため、赤ん坊のみを入院させ、その間約三ヶ月母親の心理治療を行なった。赤

ん坊の哺乳拒否は正に心理的なものであつたようで、入院後次第に哺乳力を増し、体重も増して退院した。しかしその後も、T子の少食、食べものに関心が無い癖（母親の言葉によれば）は最近まで続き、食事に関する母子の葛藤は延々として続いている。母親に似て細長型のT子は元来小食なのであらうけれど、母親にとってはそれがどうしても納得できず、無理矢理に口の中に食事をつっ込むのである。従つて三歳になつてもT子は自分でスプーンを持って食事をしようとはしない。食物を手で触れようともせず、母親に食べさせてもらわなければならない。三歳といえば、自分で食事をし、食べたい物や量を自分で決めることができる年齢である。つまり食事に関する独立であり、その分野の自我の確立である。

T子は三歳過ぎた頃からアパートの下で同年配の子どもと遊ぶ楽しさを覚え、同時に妹が出生し、この頃より「少しくらい食べなくても死にはしない……」という考えが母親の心に出現はじめ、次第に母親が食事の点で意識を集中しなくなつてから、自分で食べはじめるようになった。現在は一応家庭での食事に関するぐちを母親はほとんどこぼさなくなつたが、幼稚園でお弁当が始まると時期に登園拒否をしたり、また集団適応にもやや問題があり、ボス的に振舞つていられる限りは元気なのだが、一度いじめ

られるところがつてすぐ登園拒否をはじめる。いわゆる自信がない性格である。哺乳に始まつた母子の葛藤が、何時のためにか食事の癖の失敗に発展し、その結果弱い性格、すなわち自我の弱さ、現実適応力の弱さを形成しつつあることを感じさせるケースである。

#### 排尿・便の癖

子どもが成長する過程で、母と子が一度は必ず通過しなければならない“おむつをとること”である。子どもを育てた母親ならば必ずこの時期に少なからず不安を感じたと述べる筈であり、決してこれは容易な癖ではない。書物によく書かれていくように、子どもは一歳半から二歳位にならなければ尿意を脳で知ることができない。したがつてその年齢以前におむつをとつて便器でさせようとしても、しょせん偶然かあるいは条件反射にすぎず、子どもの自発的意志による排尿便の自立という意味にはならない。

E子は現在二歳八か月、まだ排尿便を便器では絶対にせず、パンツの中にしてしまつので母親の不安や焦燥感は頂点に達している。毎日叱つて叩いたり、便器に長時間座らせても効を奏せず、

結局はパンツの中にてしまふ、汚すと叱られるので最近は便秘がひどくなり、三、四日出なくなつてしまふという。母娘共に暗い表情で、とくに母親はアパートの他の子どもたちはもっと小さい年齢でもおむつがとれているのに、うちの子だけがとれない、恥ずかしくて外へ遊びにも行かれない、と怒り顔で訴える。

最近、若い夫婦はアパート住まいが多く、同じアパートで同年齢の子どもをかかえた母親が親しくなると、話題はどうしても子どものことになる。うちの子は離乳食をどれだけ食べる、体重がどれだけある、何か月で歩いた、そして何か月でおむつがとれた。すべてが話題であると同時に母親間の無言の競走となり、母親たちはわが子の成長を少しでも他よりも早かれ……と焦るのである（競馬ではあるまいし……）。

E子はその犠牲となつたわけである。母親は一歳頃から排尿便の躰を始め、最初の頃は一時間毎につれて行けば、おむつを使う必要はなく、それをアパートの外の立ち話で、得々と他の母親に話していたといふ。ところが一歳八ヶ月頃から、便器ですることを嫌がり、母親がパンツをはせるとすぐ其処へしてしまうようになつた。この時、叱らなければよかつたのだけれど……と母親は後になって述懐するのだが、かなり厳しく叱り続け、母子間の葛藤が発生してしまつた。以後、問題は悪循環を続け、E子は母

親から片時も離れられないという分離不安の状態になつてしまつていた。

これ程に問題をこじれさせてしまつた背景には、結婚してはじめて田舎から東京に移り、狭いアパートに住んで居間の話し相手は同じアパートの同じような境遇の母親たちだけ、元来勝氣で妥協のできない性格の母親が、極く僅かな子ども反抗に強い挫折感として傷つき、排尿便、さらにはその他全般にわたつての子どもの独立、成長を認める心を失つてしまつたと説明できるわけである。

食事、排尿便、その他基本的な身辺自立についての躰は、子どもの身体（運動的・知覚的）の成長の適切な時期に、親が子どもとの自我の成長を認め育てていく気持ちになれば、容易に、また順調にできる筈のものである。厳しく、とかやさしく……とか言う言葉は何もその際必要ではない筈である。

### 清潔の躰

四歳になつたばかりのS男が、頑固な便秘で苦しめていることは後になって述懐するのだが、かなり厳しく叱り続け、母子間の悪循環を続け、E子は母

親から片時も離れられないという分離不安の状態になつてしまつていた。

の家に引越して来、それまで毎日四、五人の友だちと外で元気に遊んでいたのに、此処では友だちも無いし、冬の季節で外遊びもできない。一か月位してから次第に便秘が始まり、最近は数日毎に灌腸をしなければ自分では出なくなってしまった。三、四日排便が無いとお腹が張って苦しくなり、元氣もなくなつてため息ばかりつくようになる。あまりひどいので土地の総合病院の小児科を訪れ、レントゲン検査を受けたが特に腸に異常は無い。医者は彼を診察台に寝かせ、薄いゴム手袋をはめた指で肛門から糞をかき出して、母親にも家でそうすることをすすめた。もちろんその間、彼は泣きわめいていた。

その話を母親から聞く間、わたくしは彼の表情をじっとと観察してみた。いかにも悲しそうな表情で、子どもの顔とも思えない。

さらに腹部を診ようとしてベッドに寝かせると、ベソをかき始める。病院でやられた恐怖感のためである。母親はこのままでは暗く、小心で、こわがりの性格になってしまふと心配をする。絵は鉛筆だけで本当に小さくしか書かないし、手が汚れるのをともに気にするとも言う。母親を見るといかにも清潔好きそうな感じの人で、小学校六年生のお姉ちゃんは母親以上に弟に対して何かと口やかましいという。

翌日、わたくしはS男だけをブレイルームに招き、意図して絵

の具、筆、水、大きな紙、エプロンを用意した。彼はすぐ絵の具に関心を示し、彼の鉛筆画からは想像もできないようなたくましい電車を画面一杯に書いた。その間もちろん、再三絵の具が手につくのを気にしていたが、わたくしは繰り返し安心を与えた。四枚目頃から、これまで絵の具だけを筆につけて水を使うことを拒否していたのが、水をたっぷりとまぜ、筆ではなく、指で、さらには掌で絵の具をぬりつぶし始めた。フィンガー・ペインティングである。

この時間の後、絵の具で手を染めている子どもを見て、母親はつぎのようなことを語った。母親自身も、子どもの便秘は心理的なものではなかろうか？ と感じていた。引越して来て新しい家のため誰れもが、彼がきたない手で壁などに触ることを気にして注意した。母親は、以前は洋便器であったのが、和風便器となり、なれない便器を彼が汚すのが嫌で、繰り返し注意し、さらに便器のまわりにマットレスを敷いてしまった。家中でこんなストレスが発生したのに加えて、外で友だちと遊べなくなつた彼は、大きな姉の真似ばかりをするようになった。鉛筆で小さな絵ばかり書いて、母親がクレヨンを与えても使わなくなつてしまつた。その間に何時の間にか頑固な便秘が形成されていったのである。

このケースは、母親に便器のまわりのマットレスを取り除き、家の中や外で、母も姉も共に絵の具、水、砂で遊ぶこと、壁に触れることを注意しないこと、さらに子どもの食べたいものを充分食べさせて、朝母親も共にトイレできぱってみること、以上を指導した結果三日目から、難治と思われた便秘がうそのようになおつてしまつたのである。既に性格形成上にも問題を呈し始めていたところなので、治癒したことは幸いであった。

このような極端な例は稀であるが、汚していたずらをしたい盛りの年齢（二歳から五歳頃まで）に、清潔の躰を厳しくし過ぎると必ず何かの問題が発生する。チック症、子どもらしさが無くなる、集団遊びができない、等々……。清潔が良いことを教える必要はあるが、子どもが自分の自我の力で汚したい衝動をコントロールできるようになるように、大人はゆっくりと待ちたいものである。

\* \* \*

幼児期の躰には、この外に礼儀・作法の躰、その他いくつかのことなどが考えられる。幼児期に与えられる躰が前に述べたように、



子どもの自我発達に沿つた無理ないものであった場合、親から与えられた躰が学童期になると子どもの精神内界で、精神分析学的には、上位自我と呼ばれる精神機能となつて、子ども人格の一部となり、社会的にも道徳的にも信頼ができる人間として成長することができる。上位自我は個人の精神内界で、イド、自我と共に仲良く機能をはたすべきものである。ところが、これまでに自我の分離・独立の項から続いて述べて来たように、発達のある時期に何らかの親子関係の問題のために、また躰上の失敗のために、自我の健康な発達に支障をきたした場合、上位自我の健康な形成にも問題が発生する。「言わなければ自分でなかなかやろうとしない」と母親に何時もお尻をたたかれる小、中学生から始まり、時には非行にまで及ぶ上位自我の障害が、幼少時代の自我形成と躰のあり方に帰因することを痛感する次第である。||終り||  
(中沢小児クリニック)

少 女

写真撮影 西本 真





# 保育者養成のための児童観察 III

立川多恵子

I 稿、口稿において、本校の幼稚園教諭養成課程の学生に、観察指導を実施した結果について報告した。

児童観察は、観察の方法によって、学生に見えてくる子どもの姿が異なって来ることを知り、保育者養成における観察指導の望ましい姿を求めるため、指導者である筆者自身が、観察経験を持つこととした。

一 期間 昭和四十六年五月～昭和四十七年六月まで

二 場所 ○大付属幼稚園

三 方法 右記の観察期間を三段階に分け、各々の段階で方針を立て、観察を実施する。後段階は、前段階における観察の反省にあづいて方針を立てる。

## 四 観察の方針

### 第一段階

(1) 焦点を絞るために観察対象を個人にする。

(2) 子どもの理解を深めるため追跡観察の形をとる。

(3) 子どもの行動を直截に、極力詳細に記録する。

### 第二段階

(1) 個人の追跡観察を基底として、そこからグループ観察を試みる。

(2) 子どもの観察を通して、保育者の保育的配慮を究明する。

(3) 観察の客觀性を高めるために、二人組の観察を計画する。

### 第三段階

(1) 観察対象児を選定する場合、子どもの問題性を求めない。

(2) 記録はメモ程度にとどめ、子どもの働きかけに応じて、時には、共に遊んでみる。

(3) 保育場面における観察者の在り方を考える。

## 五 観察結果

### 第一段階

(1) 観察の焦点を絞るため、個人を対象とした観察を計画したが、まず、どのような子どもを観察対象にするかということが問題になった。

興味の持続できることを願って、「問題のあること」が予想されるA子を選択した。A子は、観察者が観察を開始しようとした時で、クラスの子どものほとんどがグループあそびを開始していたのに、部屋の中央にある机のそばにひとり立っていた。

どのような条件で観察対象児を決定したかは、観察内容や、子ども理解の仕方そのものに大きな影響を与えていた。このことにについては後述する。

(2) 子どもの理解を深めるため追跡観察の形をとったが、時間の関係で、週に一回、合計五回しか実施できず、その他の日の行動は担任の助言にもとづいて、観察者自身の推測によって究めざるをえなかつた。しかし、この方法を用いても、子どもの発達過程を把握することは可能であると考えられる。A子は、長期欠席の後、五月中旬になって登園したために、(担任からの情報によて確認) A子が休んでいた一か月の間に確立してしまつたグループへの参加が困難であった。そうした状態のA子に対する保育者

の配慮と、A子の参加の仕方について追跡的に観察した結果、筆者は次のように考察している。

第一回目の観察後のA子は表情も乏しく、無口で、動きがおそい。彼女なりのあそびの盛り上がりの中でも、保育者にまつわりつき、保育者のやさしい受け入れを求めていた。

保育者はこれに対し、何時もやさしく手をさしのべている。その日の終りに、「ああ、面白かった」と一言、大きな声で自己表示している。

第二回目の観察では、前回より積極的に行動していたが、この日もあいかわらず、保育者を求めていたが果たせなかつた。(保育者は最初に一度だけA子に仕事を依頼するという働きかけをした)そこで、保育者から離れて、友だちの中に自分の場を見つける努力を始めていた。

エプロンの端をもつて、周囲を見まわすA子の姿から、A子がなんとかして、自主的にあそびを探し求めようと努力していることが推察された。

この日は友だちに対し、拒否的な態度をとっているのが目立つたが、仲間あそびに入りたくても、入れないいら立ちの表示と考えられた。

第三回目の観察では、それもすっかり消失した。

第四回目の観察では、前回まで見られた周囲を見回す動作も目立たず、次々と新しいあそびに没頭していく。保育者の後を追う動作も見られない。素直に集団の中に埋没し、集団の一員として行動している今回のA子を観察して、観察者自身も、心の安らぎを感じ、A子が一ヶ月の立ち遅れをのり越え、彼女なりの動きをあそびの中に実現していることを認めた。

(3) 子どもの行動を直截に、できるだけ詳細に記録するということは、観察者にとって努力を要する。ややもすると、その記録は会話中心の記録になり、子どもの体の動きの詳細な記録がとりにくい。詳細に記録をとるとその後の記録が空白になる。この観察方法は、とかく記録することそのものに追われるため、子どものいきいきした動きを前にしながら、子どもの行動の意味を受けとめて考えるための余裕がない。

そこで観察に対する興味が湧かないため、形式的な記録が目立つ。

したがって、場面の考察は、あとで観察記録を読み返しながら解釈していく結果になる。

つまり、充分な記録がとれたとしても、それは、子どもの外面の動きの詳細な記録にとどまり、それにもとづいて、後になつて、子どもの内面の動きを臆測していく結果になつてしまつ。

四 当時は予測していなかつたことであるが、追跡的に観察をしているうちに、対象児に対して愛情が湧いていることを経験した。

このことについては、五回目の追跡観察終了時に書いた次のようないレポートから言える。

週に一回、A子を観察して、すっかりA子に親しさを覚えはじめたある日、A子は保育者を交えたゴムとびの仲間に入つて、友だちの後について、一生懸命跳んでいた。しかし、ひざの上の高さになると、どうしても跳び越えられない。それでも真赤な顔をして、一段、一段試みる。保育者も「もう一度やって」と激励する。A子は両足を揃えて、やつと跳ぶことができ、ニッコリとして嬉しそう。この頃から私は、A子を励ましながら、自分自身もゴムとびをしているような気持ちになり、記録の方は留守になる。

そして、A子が次の段に挑んで、跳べないと、周囲の子どもが声援する。その時、私自身も思わず「もう少し」と小さ

い声でつぶやく。再び失敗、もう一步真赤な顔で、両足揃えて跳ぶ、どうしても跳べない。ゴム紐を持っている友だちが少し低くする。やっと跳べた。A子はニッコリ笑って友だちの後に並ぶ。(私も思わずニッコリする)

この観察は、充分な記録が残っていないにもかかわらず、時間がたった今日、なお、その日の情況が観察者に思い出され、何とかして飛び越えようとしたA子の気持ちがよみがえって来る。

この場面は、A子にとって充実した生活の一こまだつたと考えられる。

こうした子どもが懸命にあそんでいる場面で、観察者自身も子どもと共にあそんでいるような感情を持つ。そんな時は、詳細な記録はとれていらない。子どものあそぶ姿に感動しているのである。その間の時間の経過も気にならない。子どもは今、どんなことを考えているのだろう等、考えてみようとも思っていない。ふと我に返つて、観察者としての自分を意識した時に、初めて時間が経過していたことに気がつく。

## 第二段階

(+) 第二段階の観察では、前段階の観察対象児とは対照的な動き

のはげしいYを選ぶ。Yは観察開始の時点で、つな引きをしている八人の子どもに対して、大声で命令していた。この段階でも観察の興味を持続する目的で、問題のありそうな子どもを対象児に求めた。

Yについての個人観察ではあるが、Yが活動的であるため、Yに接触する子どもたちに観察範囲が広がっていく。Yの場合、ボス的存在であり、YをとりまくU、M、Hの三人の子どもたちが、五回の追跡観察を通じて、終始登場していく。

したがって、最初からの観察のねらいとしていた、個人の追跡観察が基盤となって、そこからグループ観察を試みることは比較的容易であった。五回のうち二度だけ機会を得て、M、H、Jを中心とした観察を試みた。その結果、グループの発達を明確にとらえることができた。

その一部を具体的にあげてみる。

### (Yの第二回目の観察)

十時四十分——Yは、J、Mに「かたつむりを探しておけ」といて、山の方に走り去る。J、Mは木の葉の裏などを時々のぞいてみる。(Hはその日欠席) 五分位経過した後、M「先生(観察者に向かって) かたつむり探して」(命令調)

という。J 「Mちゃん探さないとY大将に叱られるよ。Y大將どこにいたかな」 M 「きっとお部屋だろうね」 J 「山かもしれないよ」 J 「まーちゃんぼくもいくよ」 M 「でもかたつむり探さないと叱られるよ」 M 「先生（観察者に）用がないならかたつむり探しておいて」

Yは遊びを提案して一時グループから離れたわけだが、それを受けた仲間だけでは、遊びが盛り上がりならない。自発的な形で育てられた遊びでない場合、その提案者がその場を立ち去ると、遊びそのものの充実、発展はみられないのだろうか。Yを除く、他の仲間の一人一人の成長が期待される場面である。

この観察より約二か月前、第五回目の観察において、次のような場面の観察がなされている。

Yがホールから出でていった。M、H、Jの姿も見えない。園庭に出る。外は寒い。砂場を見ると数人の男の子があそんでいる。よくみると、M、H、Jの姿も見られる。

すでに大きな二つの山を作り、トンネルを作っている。三

人は口々に何か話している。どの子も手を休めていない。そこにYがやってきた。仲間のあそぶ様子をじっと見ていたが、脇の方にすわって独自の山を作り出した。Mが水を流し

た。Hが砂で山を固める。Jがトンネルをのぞいていたが、立ち上がり、かけ足で庭先の小枝を拾いにいく。JとHは早く山の頂上をかざり始める。（観察者はそう思えたが、山の木を植えているつもりかもしれない。）Mが水道を止めて、何か助言する。今までだまつて自分の山を作っていたYが、ここで始めて声をかけた。Jが何か主張している。（言葉ははつきりきこえない。）Mも何かいっている。山には小枝が次々に植えられていく。Hが「Y君の山と一緒にしよう」と提案する。Jは大きい山から小さいYの山まで、川をつなげる。水は小さい山に向かって流れる。Yもその川の底をもう一度手でなでる。Mも、Hも、Jも、口々に何か叫んでいる。

第一段階と同様に週一回の観察からではあるが、Y一人だけを観察していたのでは明瞭に現われない、社会性の発達、特に、仲間との関係の中での育つた、協力して遊ぶ心を確認することができた。

第二回目の観察では、Yが離れた後のグループには、充実した遊びが見られないばかりか、M、H、JはただYの後を追つているという状態だった。したがって、この段階では、ボスYの存在

があつて初めてグループあそびが成立していたといえよう。しかし、第五回目の観察では、Yから離れたM、H、Jには、自発的にあそびを生み出す力が育つていた。Yの在存がなくても、仲間のあそびに活気があつた。M、H、Jの成長が、はじめてYに助演者の役割を経験させた。

(2) 観察法を通して、保育者の保育方法をとらえようとして、子どもたちから「隊長」といわれ、恐れられていたYに対する扱いがどのような形でなされていくかを窺明しようと試みたわけだが、第一回目の観察では、ビニール袋に虫をつかまえてきたYに、保育者は輪ゴムを渡す場面しかみられなかつた。

第二回目の観察では、保育者が充分な時間をかけて、Yとふれ合つている場面をとらえることができた。その場面の記録をとりあげてみる。

十時六分——部屋から男の子が「先生、『ライダー劇場』とかいて」と画用紙をもつて現われる。保育者、園庭から部屋に戻る。机に向かつて白い紙に「ライダーげきじょうにゅうじょうりょう、十円」と書く。  
Yを含め、五人の子どもが部屋の片隅でライダー劇場と思われるものを積木で作り上げている。——省略——

十時二十分——男の子が、先生に「十円だよ」(ライダー劇場の入場料のことらしい)保育者「貴女もいる?」と傍の女の子にきく。M「ぼくもみたいよ」保育者、十円を六個作る。その十円を持ってライダー劇場にやつてくる。——省略——Yでれながら「じゅんちゅん手伝えよ」J「わー出てきたカメンライダー」保育者「すごくいいな」J「いろいろな怪獣が出てくるね」保育者「あの羽のはえているの何」保育者「音楽も入っているのね」保育者「あれ、今度のは」J「くも男だよ」五人の男の子が劇場のまわりで働いている。Yは紙にかいた人形を動かしつづける。

この場面では、Yは、保育者の前で盛んにてれながら、それで一生懸命に工夫をこらして、ウルトラセブンを演じていた。その姿を認める保育者の目、それに無上の喜びを感じるY、こうした保育者とYとの関係の中で、Yの情緒の安定が得られるのを確認した。

第四回目の観察においては、ボールあそびの中で、保育者が全勢力を使って、Yに体当たりしていた。Yのように活動力の旺盛な子どもに対する保育者の配慮のあり方をとらえることができた。

しかし、五回にわたる観察を通して考えてみると、保育者が狙つたものは、Y自身の変革や成長より、むしろ周囲の子どもたちの成長がYに与える影響であり、その目標に向かって、着実に努力されてきたと考えられる。

この点については、具体的な場面での観察によって把握し得たということではなく、観察を続けていく過程で、観察者自身の内面に育つた洞察であるのは、興味深い。

(3) 二人一組で行なった観察は、Yを中心に三回に亘って実施したものであるが、観察終了後、両者の観察記録を照合しながら話し合った。その結果、両者の記録の概略は同じでも、細部においてはかなり把握の仕方に相違がみられた。

例えば、二人一組で観察した二回目の記録の一部をとりあげる。

#### 十時～十時五分（T<sub>1</sub>の記録）

Yは友だちを「どいて」とどかして、基地の中に入り指示する。

子どもの数がいつの間にかふえ、一人の男の子の怪獣の出現で喧騒になる。Yは基地の上にのり横になる。次に立ち上がり、降りようとするが、ちゅうちょして、「オタスケ」と

言つて構え、今度は思い切つてとびおりる。

ひざをおさえながら、コーナーの遊具へ。さつきの怪獣になつた子どもに働きかける。ブロックをとり、二人でいじる。キングブロックで作つた車に関心を示すが、Kがとんできて「これぼくの——」と言ふと、割合あつさりひきさがる。怪獣になつた子と二人で、手を合わせて組み合う。

#### 十時～十時五分（T<sub>2</sub>の記録）

再びホールに子どもが増え、にぎやかになる。Yは家の中に再び入る。JがMの鬼に大きな声で叫んでいる。

Mの鬼は先生を追う。Yは家の屋根でいねむりのまね。Mはなお先生の後を追う。Yは起き上がって飛びおり、別の男の子と自動車について話し合う。

Y 「ぼくにこれちょうどいい」という。

A 「ぼく使つているの」と言い、大急ぎで友だちを呼びにいく。その友だちは「いやだよ」という。Yは「君、兄さんでしょう」と言い、つづけて、Y「ぼく弟でいいよ」と言う。二人で手をとつてジャンプする。

前述の二つの記録の相違の一つは、表現の仕方にある。観察後

の二人の話し合いから、 $T_1$ の「基地」は $T_2$ の場合「家」と表現され、 $T_1$ の「怪獣」は、 $T_2$ の場合「鬼」という表現になつてゐるこ

とがわかつた。同一場面をみていても、観察内容が相違している。

二人が同一場面を観察して、見えるもの、きこえる内容が違つてしまふのは何故だろうか。それは第一に、 $T_2$ （筆者）の方が長期間に亘つて $Y$ を観察していたことがあげられよう。

その当時、 $T_2$ は $Y$ の友だち関係の発達について関心をもつていた。したがつて、 $Y$ が自分の要求を友だちとの間で、どのように実現していくかということが、 $T_1$ よりも詳細に観察されてい

ることから、たとえ観察者が客観的に観察したいと願つても、観察者の興味の持ち方が、無意識に観察内容に影響していたことを知つた。したがつて二人が観察した結果について、互いに話し合うことは、対象児に対する理解の幅を広げることになると考えられる。

ぶという方法をとつた。

そこでは、問題を明確にするとともに、その問題に對して保育者がどのような扱い方をしているかが観察のねらいとなつていた。追跡的に観察を重ねてゐるうちに、対象児に対する観察者の愛情が芽生え、対象児と観察者の間に感情の交流が行なわれたという経験は、対象児の問題の原因究明が主体となつてゐる観察ではとらえられないものであることを知つた。

そこで、第三段階では、観察者が好ましいと考えたタイプの子どもを観察対象児に選んでみた。

第一回目の観察のさい対象児に選んだ $K$ は、大へんワンパクにみえる体の大きい男の子であった。むやみに友だちにとびついて行くので、友だちに逃げられてばかりいた。

その後、保育室で保育者が針をもつて鯉のぼりを縫つてゐる姿を見て、 $K$ は「先生はお姉さんみたいだね」「うちの姉さん、修学旅行にいって手紙くれたんだよ」と言つた。この言葉をきいた観察者ははづとした。 $K$ の保育者に対する気持ちの中に優しい姉への思慕が含まれていることを感じ、観察者自身、それに共感できた。このことは、対象児の問題性を解明するための観察方法では、到底、経験できないものであつた。

### 第三段階

- (一) 前段階までは、観察対象児の選び方として、観察における興味を持續するため、何らかの問題があると予想される子どもを選
- (二) 第二段階においては、逐次記録の計画を立てたが、実際の観

察に際して、或る場面に興味を持つと、観察者は自然に記録する手を休めて、その場面を凝視する。そして、その行動の意味を考えることによって、子どもの内面的な心の動きを知ることを経験した。

そこで、この段階では、会話を逐一記録するのではなく、メモをとる程度にして、観察場面で子どもの行動の意味を充分考えてみるとこととした。

この方法で観察をすすめて行くと、観察者にとって、興味のある場面が子どもの活動の中に観察された場合、観察者自身の思考を深めていくことがわかった。

このように、子どもの行動に対して観察者の興味が強くなると、その行動について思考を深める。その後には次の行動が予想されるようになり、観察の興味は一層増す。

第二回目の観察時、今日はどんな観察ができるかなと考えながら園庭に出る。

目の前のタイコ橋を黄色いセーターを着た小さい女の子が、のぼったり、おりたりしている。その子は一段、二段のぼっては、地面に降り立ち、再び三段、四段とのぼっていく。

こうして何度もくりかえすうちに、タイコ橋の上部に足がかかる。その緊張した表情は、遠くから見ている観察者に手にとるようにわかる。一段わたっては、もとにかえり、時間

をかけてタイコ橋の中央まで渡り切ることができる。上体を起こして周囲をみまわしたその子は、相変わらず緊張で顔をこわばらせているが、それでもふんばつて周囲を見まわすようになる。次第にその表情は柔らぎ、少し離れた所で凝視していた観察者と視線があつた時、子どもは微笑をかえした。

しっかりと足どりで地面におり立ったその子は、駆け足で山の上に消えた。

観察者は、タイコ橋の梯子の所で、昇降している女の子を見た時、何をしているのかなと注目し、視線を止めた。

彼女の行動から目を離さずに追っていると、その女の子が安定した気持ちでタイコ橋に挑み、自分の力の可能性を広げるために、小さい努力を重ねていることを知った。「ガンバレ、ガンバレ」と心の中で声援を送りながら、少しも躊躇せずに新しい目標に挑む子どもの姿に、発達のための限りないエネルギーを見た。

そして、山の上に走り去ったその子の充実感を感じ取り、それ

に基づいて、次の活動がどのように展開するか予測することができた。

(3) 前の二段階において、観察者が、保育場面に入ると、とかく邪魔な存在となり、保育者にとっても、子どもにとってもマイナスの存在と考えていたが、第三段階において、対象児を好意的にみることによって、観察者が保育場面において、プラスの存在になり得ることを経験した。

第一回観察において、Kは友だちと攢み合いになつて、友だちに去られ、一人になる。しばらくして、一人でホールにいく。観察者も後についていく。Kは部屋の中央にある大きな自動車をみつけて、それにのつて一周する。観察者は記録の手を休め、Kの視線を笑顔で受けとめる。

Kは再び一まわりして、観察者をみてニッコリ笑う。

Kはこうしてホールを自動車にのつて十周位する。観察者の前を通ることに、「ニッコリ」してこちらを向く。

観察者は、Kが何故一周りしてニッコリするか、その理由を考えたわけではない。Kのそばにいる一人の人間として、Kが一周りしてはニッコリ笑って、観察者の脇を通りすぎることを楽しみに期待し、それが実現されることによつて、満足感を得た。

Kもまた、観察者がそこに立つてゐることを確認して、自分の行動が承認され、共に喜んでくれる大人の存在に対し、安定感と充実感を感じたと考へる。

## 六まとめ

(1) 観察対象児が個人であることは、焦点をしぼつて観察することができる所以都合がよい。しかし、そのさい観察対象児の決定の仕方が、その後の観察場面の意味づけに影響することがわかつた。

(2) 個人を追跡的に観察することは、子どもを知るためによい方法であるが、観察者の態度によつては、その子どもの活動を妨げることになりかねない。

(3) 追跡観察をしながら、個人の行動の詳細な記録をとつていくことの難しさと苦しさを体験した。しかもこうした記録の取り方は、子どもの内面を臆測するにとどまることを知つた。

(4) 長期に追跡的に観察することによつて、対象児への愛情が湧くのを経験したことは、予測しなかつたことである。この経験は観察を興味深くするだけではなく、子どもの感情的側面にふれての体験につながる。

(四) 観察の客觀性を求めるために二人一組で観察することを試み

たが、二人の観察内容の相違は、観察者の子どもに対する関心のちがいが反映してくることを知った。

(v) 観察者の観察姿勢が観察場面のとらえ方に影響して来ることを知り、従来のように問題のありそうな子どもを対象児に選択することをさけた結果、観察内容に変化が起きることを経験した。

(vi) 記録のとり方について、詳細な記録をとるという方法への反省から、記録をメモ程度にとどめて、時には、子どもからの働きかけに答えることもあるという柔軟性のある観察方法に変えてみたところが、観察者の観察の立場が子ども側に立っていることを

知り、共感的理解にとって効果的であった。このような観察方法は、子どもへの抵抗感を少なくし、時には、観察者を保育場面においてプラスの存在とすることも可能であることがわかった。

(vii) この研究では、観察における観察者の興味ということを問題にしていたが、観察への興味は、観察を重ねていくうちに変化していくことを知った。

当初は興味のない場面でも、その場にいる子どもの感情に触れることができるとなると、新しい興味が湧いて来る。

幼児を観察することが、子ども観や、保育観の育成に役立つことを知り、そのための観察指導をどのようにしたらよいか、根本的に考えて行くため、指導者である筆者自身が観察の経験を持つた。

その結果、幼稚園の現場に入つて観察するということは、子どもを鏡のように冷たく写しとることではなく、そこには、すでに子どもと観察者の人間関係が成立していることが重要な意味を持つていることを知った。この観察者と子どもの間に成立した人間関係を大切にしながら、どのような興味で、幼児観察をすすめているかを確認することが必要であり、それによって、おのずから観察指導の在り方を明確にする必要がある。

特に保育に興味をもつ人間にとっては、幼稚園に入つて観察するという時、すでに子どもを観ると同時に、保育上の扱い方に触れて考えることになる。ここで重要な条件は、保育者の活動に支障のない形で観察しながら、子どもとの共感を大切にした観察が望まれ、そのことが、学生たちの望ましい保育観を育成していく効果的な方法と考える。

(115)

(注) 埼玉県立教員養成所紀要創刊号参考  
(埼玉県立教員養成所)

## 林 叉子 先生を訪ねして

赤間峰子



つゆの晴れ間の一日、私は生まれて初めて、静岡の駅で新幹線をおきました。幼児教育ひと筋に生きてこられ、八十四歳を迎えたばかりの林叉子先生をお訪ねするためには……。現在ではよき後継者を得られて園長という職は退かれましたが、幼稚園と隣り合わせのお宅で毎日子どもたちの顔を

ごらんになり、声を聞きながらすごしておられる、とあらかじめうかがつておりました。私の方の予定では桜花幼稚園の名前になんだわけでもありませんが、当初は四月ごろにおうかがいしたいと思っておりました。ところがあいにく悪いかぜがはやって、先生もおやすみになつておられるとのことで、もう少し暖かになれば……とその日を楽しみに待つておりました。

「今度はだめかもしれんと思ったのに、あなたは不思議な人だ」とお医者さまにもいわれましたが、こんなにして起きでおられるのはほんのここ十日ぐらいですよ」とおっしゃる先生は、本当にお顔の色もよく、現代的なタイカラーのワンピースを召して、チョコンと机の前におすわりになつて私を待つていて下さいました。あとでいろいろとお話しいただいたお言葉の中に、何よりも幼稚園のこと、子どもたちのことをいつも思つていらっしゃることがしのばれ、それこそが先生のご長寿のもとなのだとしみじみ思いました。何しろお小さい時は、『この子は十歳までしか生きられないだろう』とおつしやられたほど病弱でいらしたのだそうです。私は相変わらずの不勉強で、林先生のお口からうかがうまで、先生が私

をいたしましょう」とおっしゃって幼稚園の創立五十年（昭和三十五年）、五十五年の折の記念の印刷物、先生が若い先生方に倉橋先生の保育のこころを理解していただくために書かれた小冊子など、私に下さいました。そして私もお言葉に甘えて、それらは帰りの新幹線の中でゆっくり読ませていただくことにして、思いつくままに楽しいお話をきかせていただきました。



と同じ女高師保育実習科ご出身の大先輩でいらっしゃることを存じませんでした。師範ご出身でありながら、倉橋惣三先生がたまたま同郷でいらっしゃるということもあり、倉橋先生に傾倒されて、お母さまが園長でいらした現在の桜花幼稚園をおつぎになつたのだろう、ぐらいに考えておりました。

このことをうかがつて私は、この大先輩との大変なへだたりなどということはそつちのけで「私の知らないお若かつたころの倉橋先生のお話を」などと、とたんに図々しくなつてしましました。先生も「幼稚園や私の考え方なんかはこれを見ていただけばおわかりになると思いますよ。今日は気楽にお話

先生が保育科にいらした当時の主事は安井哲子先生で、非常に厳格な方だったとか。そしてデューエイのことを深く研究していくらしたせいで、黒板いっぱいに横文字でデューエイについてお書きになつて、それは学生の方から英語はわからないからとやめていただいたいということなど、昔の教育者の一つの型を見るように、興味深くうかがいました。お掃除などもガラス戸のさんなどを布を持って安井先生があとでお調べになつたとか、私たちの学生時代もあの幼稚園の廊下を手で一生懸命力を入れて難きんがけをしたことなど、なつかしく思い出しました。もちろん冬でもお湯などは使いませんでした。そして先生のおっしゃるには、動物園とか、植物園へ行つても必ず帰つてから子どもが興味を持ちそうな動物の画を

かくなど、すべてが勉強につながっていて、それこそ勉強々々で、先生をはじめ体をこわされた方がずいぶんあつたとのことです。教科書は一つもなく必死でノートをとつて、寮に帰つてからお互いにノートを交換して足りないところを補つたことなど、楽しい思い出だと話されました。

その中でもやはり倉橋先生のお講義は生涯忘れられないものがいっぱいあつた、と同じ倉橋先生に直接教えをうけた私は少々はすかしくなるように、自信をもつて生き生きと話して下さいました。

「心理学も、児童心理でなく、もう一つさげて幼児心理を学ばなければいけない」といつも先生はおっしゃつてました。ともすれば現実的なことばかり考えがちな大人のこころを離れて、『非現実的な幼児の心理を考えなさい』と。『みなさんは児童宗でなく幼児宗の信者にならなければいけませんよ』といつもいわれました。ですから、子どもたちが馬になつたり、その馬に乗る人になつたりして遊んでいますね。すると子どもは本当に楽しそうに馬になりきつているのです。それを『馬にばっかりなつていてかわいそう』こういうことをいふのは幼児の心理がわかつていかない大人です。お母さん

が買つて下さつたばかりの靴、それをはいて水の中をザブザブと歩く。子どもは靴の中に水が入る、その感触を楽しんでいるのです。『あらあら、せつかくの新しい靴なのに』と叱るお母さんや先生、これも同じことですね』

私は倉橋惣三選集の一節を読むような気分で、この林先生のお話をきいていました。先生は及川先生のこともとてもなつかしそうにいろいろと話されました。

『私は日本画が好きで、荒木十畳先生にもついていましたし、よく黒板に画をかかせていただきました。それを及川先生はとても喜んで下さいましたし、及川先生もよくお上手に画をかいていらっしゃいました。先生もご主人さまも日本画をかいていらっしゃいましたからね。それと及川先生で思い出すのは、はさみのことです。ある時子どもがお友だちはさみをエプロンのポケットに入れていたのです。それを見たお母さんが『だめですよ、お友だちはさみなんかをとっちゃ。そんなことは泥棒の始まりですよ』といったのです。その時先生は『その子はきっと何かを一生懸命にしていて、急にはさみがいることになつて、ちょうどそばにいたお友だちに『はさみ貸してね』といったのでしよう。そしてそのまま

それをポケットに入れてまた一生懸命仕事をつづけたのでし

ょう。泥棒なんていう言葉を使ってはいけません』とおっしゃったのです。いわなくてもいいことをいったということですね。

よく私の園でも子どもが家の庭に咲いた花などを幼稚園に持つて来ます。『先生、お花』と渡されたら私は、すぐに水にさします。でも先生の中には、『ありがとうございます。今忙しいからあとでね』という方があります。すると子どもはもう次からその先生のところへは持つて来ません。子どもの子どもらしさをわかってやるということが子どもを理解することにつながるのですね。

それから、ある時子どもがドアの所で遊んでいて、かぎの穴に指が入つて抜けなくなってしまったのです。その時私はただ驚いてどうしていいかわかりませんでした。でも及川先生は、『動かさないで、動かさないで』とおっしゃりながらとんでもいらっしゃいました。そして落ちついてその穴に石けん水をお入れになり、子どもの指はスッと抜けました。そのご処置もさることながら、私は、『動かさないで待つ』といふこと、そうすれば子どもの方から教えてくれる、子どもに教えられるということが幼児教育の世界ではいつぱいあると

いうことをしみじみ思うのです。』

私も学生時代及川ふみ先生の組で実習をさせていただいて、まるで園児と一緒になつてお世話をかけていたことなど、なつかしく思い出しながらお話をしますと、林先生もどんな者がおうかがいするかと案じていらっしゃったのでしょうか。『本当にお話が通じてうれしい』とおっしゃって下さいました。このほか私の心に残っていることはたくさんあります。ですが、先生がご家族のことをとてもうれしそうにお話しになつたことが印象的でした。先生が園長先生をおやめになつたあとをおおきになつたすみ子先生は、三十年も桜花幼稚園で先生とご苦労を共にしていらした方、そしてそのご主人さまは幼稚園の事務、経理一切を、先生がお頼みになつたわけではないにとりしきられ、今では林先生は何もおわかりにならないのだと笑つていらつしゃいました。お孫さま方も幼稚園教諭の免状をおとりになつていらつしゃるとか、「私はどちらも幸せです」と心からおっしゃいました。

それから幼稚園の経営についても、すべてを『子どものため』と思つていらっしゃる先生の精神が長年の間に父兄の方にもしみこんでいたのでしょう。新しく何かを揃えたいと

か、園舎を広げたいとかという時にも決して無理はなさらなかつたのに、いつの間にか父兄の方が協力して下さったということです。保護者会という名称も、もっと広い意味で、ということで後援会に、母の会も母姉会に、となかなかのアイデアマン（ウーマン）でいらっしゃるようthoughtいました。そしてもう一つおもしろいことをおっしゃいました。

「あなたは男女同権ということをどうお考えですか？」私は

は形だけ同じことをするのが本当の男女同権だとは思いません。男に向いた仕事、女に向いた仕事をそれぞれに同じ程度にすることだと思います。ですから母姉会などでお母さん方が活躍なされば、お父さん方も、なるほど女でもこんな立派なことができるのか、と女を見直して下さる。それが本当の男女同権につながると思っているのですよ」

「もうひとつ、うちのせがれなんかなが、何か」というと「今は時代が違いますよ」「現代人は……」ということを申します。私はこれがどうもふにおちません。いくら時代が変わつても変わらないものというものはちゃんとあるはずです」

私も、理屈ではわかつていても、娘たちのしつけなどで主人といい合ひなどをした時、最後の逃げ口上のように「だつて今は時代が違うんですよ」といつてしまします。今さらの

帰りの車中で読ませていただいたものの中で、ことに林先生のお母さま、宇式かん先生のご生涯は、文久元年江戸にお生まれになつたということからして、私から見れば夢のような数々を、興味深く読ませていただきました。

最後に先生のご心境をよまれた和歌を一首ご披露いたしました。

何とも子らにさきげてくらす今日  
明日もしあわせいつもしあわせ

(一九七六・六・一一)

# 子どもたちの「遊び」に思う



大 滝 靖 子

## はじめに

四月に新しい入園児（四歳児）を迎えてから、早くも一か月余りが過ぎました。今日、この頃の園児たちの表情や行動からは、入園当初の不安や緊張の色は消えて、子どもたちには、幼稚園が自分たちのものとなり、自分たちが思い切り遊べることころという自信さえ持つて、毎日、元気に、明るく登園してきます。そして、早々に自分の「遊び」へと入ってゆきます。また、遊びたまも、日、一日と遊びの体験を積み重ねながら、工夫し、変化させて、新しく「遊び」を作っている様子には、驚くと共に、子どもたちの観察とたくましさに、本当に感動せられます。

さて、現代の子どもたちは、どんな場所でどんな遊びをしているのでしょうか。さき頃都内にありますA園、B園の二つの幼稚園を対象に、子どもたちの家庭での遊びについて調査してみました。

## 一 現代の子どもの「遊び」の傾向

東京で生まれ、東京で育った私の子ども時代には、交通戦争

という言葉はありませんでした。スマッグ警報が出て、戸外での遊びを手控えなければならないようなこともありませんでした。また、遊び道具も、今日のように豊かではありませんでしたが、それでも十分に遊びました。遊びは自然が相手でした。四季折々の草木の中で、年齢、性別が異なる子どもたちが、いっぱい集まって、夕方暗くなるまで、真黒に泥まみれになつて遊びました。遊び道具は、自然物をうまく活用し、工夫して作ったり、あるいは、父や母の手づくりが主なものでした。このようにして十分に遊んだという満足感は、私の身体や心の隅々にしみこんでいて、折にふれ、とてもそれらが懐かしく思い出されることがあります。

表(六十一頁参照)の結果から、都會の子どもたちの「遊び」の傾向を左のようにまとめました。

①遊び場が、大変限られている。

(団地住まいが多い。交通戦争からくる心配)

②好んで行なう遊びの道具のほとんどが、既製遊具である。

しかも、遊具の種類、数は豊富に持つている。

③テレビっ子である。

④運動量が甚だしく少ない。

⑤ピアノ、英語、進学塾、体育教室などのおけいこ事のため、遊ぶ時間が足りない。

以上、数少ない資料からですが、都會の子どもたちの遊びの傾向が、大変よくあらわれていると思いました。そこには、子どもたちの「遊び」に不可欠な、遊ぶ場所、遊び道具、遊びの時間などにおいて、今後、十分考慮してゆかねばならない問題が含まれていると考えるのです。

## 二 「遊び」の必要性

幼児の生活のほとんどが「遊び」であるということは、幼稚園の教師でなくとも誰でもがよく知っていることです。おとなたちが「遊び」を始めようとする動機には、「遊び」によって

運動不足を補いたいとか、あるいはストレスを解消しようとか、あの「遊び」をすることによって、きっとよいことがあるでしょう……などと、「遊び」に、自分にとって都合のよい大きな意味を持たせたり、ある者には、損得を始めから予測したり、計算したりすることもあるかと思われます。しかし、児童には、このようなことはほとんど認められません。それは「遊び」そのものが、子どもたちの生活の全てで、夢中になつて、一生懸命に遊んでいる子どもたちの表情には、実に真剣さそのものがあらわれています。

先日、ある人が私に言いました。「幼稚園の先生はらくでいいですね。子どもは放つておいたって好きなように遊ぶし、子どもたちと一日いっぱい遊んでいて、それで月給がもらえるのですから」などと……。何という幼稚園に対する無理解な言葉でしょうか。私たちには、この上もない暴言と聞こえます。こんな時には、私は、肩に力を入れて、反論せずにはいられませんでした。しかし実際に子どもたちは、たとえ野放しにしておいても、元気に遊びますし、周囲にある物を何でも遊びの道具として、思い思いの遊びを始めます。ですから、幼稚園で子どもたちの相手をしたことのない人の目には、右のような感想も出るかも知れません。しかし、これは目先に映った、表面的な

感想と申さなければなりません。幼稚園の教師たちは、毎日毎日、本気になって園児たちの「遊び」に注目しながら、一人一人の子どもたちが元気を出して、大いに遊んでくれることを願い、そして、「遊び」がより発展してくれることを心から願っているのです。ですから、教師たちは、人的にも、物的にも、「遊び」の環境を準備したり配慮したりすることで明け暮れているのです。

それでは、なぜこれほどに幼児たちには、「遊び」が必要なのでしょうか。私は、今日までに、少しずつ分かりかけてきた考え方を、未熟でお恥ずかしいのですが、少し、次に述べてみたいたいと思います。

「百聞は一見にしかず」という諺があります。幼児は、どんなに

すばらしいお話を聞いても、すぐに理解することは困難なよう

です。なぜなら、幼児たちは、自分で体験してみてはじめて、

その話が、その問題が、自分のこととして理解することができ、納得することができるからです。幼児にとっては、自分の手で、自分の皮膚で、自分の頭で、実際に「体験」することが、本当に重要な意味を持つているのです。幼児は、くり返し、くり返し、様々な体験を通して、多くのことを学んでゆくのです。この遊び、「場」、体験する「場」、それが幼

稚園児の「学び」であると考えるのです。前にも述べました  
が、子どもの生活は「遊び」ですから、「遊び」の経験が豊富な子どもほど、生きる力が強いと申しても、過言ではないでし  
ょう。幼児期の「遊び」は、心身共に豊かな人間になるための  
土台となっていると共に、明日へ生き続ける土台を養っている  
のだと思います。感動する心、変化に気づく心、探究心、創造  
する心、失敗から立ち上る強い心、そして、友だちと共に、喜  
びも、悲しみも分からえる心……すべて、「遊び」を通して、  
自分のものとして、体得できるのです。人間を木に例えるなら  
ば、子どもは、小さいながらも一本の木です。根あり、幹あり、枝あり、葉もある一本の若い木なのです。どの子どもも、  
大木になり得る可能性をいっぱい持っているのです。

そこで、教師は前に述べたような、人間形成の土台となる芽  
を幼児からひき出すことを務めなければならないと思います。  
そしてこの後、幼児たちが大きくなつて学齢期に達し、知的な  
面、体育面、社会的な面などの多くの課題を学んでゆくため  
に、柔らかで、しかも強い、受け入れの態勢をしっかりと身に  
つけさせるように手助けすることが、私たち教師に課せられた  
大きな仕事だと思います。すなわち、これが幼稚園の教育であ  
ると考えるのです。

### 三 園児に学ぶ

入園直後、二人の四歳男児が、砂場で黙々と遊んでいた。時々、水をエッサエッサと運んでは流している。海でも作っているのかしらと、子どもの答に期待を持って、「何を作っているの」と聞いたら、「おだんご作ってるの」という返事であった。

そしてほぼ一ヶ月後、同じ二人がまた砂場で遊んでいた。「何作っているの」と質問したところ、「あのね、ここが山でね、ここが川でね、ここトンネルだよ。この下を川が流れているんだよ」と説明してくれた。

うほど大きく成長しなかった。それでも、皆で収穫を喜び始めた。園児たちが帰つてから、プランターを見ると、二本の赤かぶが植えてあつた。取り残したのかと、翌日、そのグループに聞いてみると、ある男児が、「あまり小さくてかわいそだから、栄養の土の中にうめておいたの」

五歳児の女児。三月のある日のこと、女児が、顔をかがやかせて、息せききて私に知らせに來た。「私がね、ブランコに乗つていたらね、なんだか、春のような風が、ここ（ほほをさして）をなでたよ」

### あとがき

入園後一か月過ぎた四歳女児。ある日のこと、「おへやにあつまりましょ」という皆の呼び声で、ほとんどの園児が集まってきた。しかし、一人の女児がなかなか戻つてこない。さがしながら迎えに行つてみた。その女児は、水がいっぱい入ったバケツを持ち、無心にシャベルで水をすくいながら、木々に水をやつしていた。

五歳児男児。クラス全員で、赤かぶの成長を期待しながら世話を続けてきた。しかし、長雨続きと害虫のため、赤かぶは思っています。

（江東区立第三砂町幼稚園）

# 米国 の 幼児 教育 に お け る 五 つ の 実験 (二)

——福祉と教育とを統合する実験②プロジェクト・ヘッド・スタート——

大 戸 美也子

## 内 容

### 一 プロジェクトの出現

(1) 不明瞭な法的位置づけ

(2) クック委員会の努力

(3) プロジェクト法案による

### 二 ヘッド・スタート・プログラムの性格

(1) 「貧しい環境にある子ども」を特殊化する

(2) 多元的なヘッド・スタートの目標

(3) 目標実現のための多様な児童発達センター

### 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

(2) 地域社会のニードに即してさまざまに開発されたプログラム

ム

(3) 短かい実施期間

### 四 ヘッド・スタート・プログラムの評価

(1) 実践前・後の比較

(2) 実践者と非実践者との比較

(3) 実践地域と非実践地域との比較

(4) プログラム別の効果の比較

## 五 プロジェクトについての考察

あるいは努力を強化し、補助し、そして協同させるにあら。

(PL 88-452, Section 2, 1964)

## 一 プロジェクトの出現

## (1) 不明瞭な法的位置づけ

一九六〇年代に入って、米国における貧困および貧困状態のもの心身への劣悪な影響の問題が次第に明るみに出るにつれ、政府はこの問題に対して具体的な政策を打ち出す必要にせまられてきた。一九六四年の初めには、貧乏を根絶するための計画委員会が作られ、そこで可能な限りの対策 (alternatives) が練られ、「米国における貧乏との戦いのために、国家的人的、経済的資源を動員する法案」が提出された。これが「経済機会法」(The Economic Opportunity Act, PL 88-452, Aug. 20, 1964) である。この法案の目的は、その前文に簡潔にして明瞭にうたわれている。

「……我が国の政策は、すべての人に学習と訓練の機会、労働の機会、やむには品位と尊厳をもつて生活する機会を開放する」とによつて、豊かさの中に貧困をもつといふこの国の矛盾を消滅せしむるにあら。この法案の目的は、以上の政策を促進する

」の短かい一節から、政府が「豊かさの中に貧困をもつといふ矛盾」をどのような方向において解決しようとしていたか、その姿勢・前提を読みとることができるであろう。すなわち、政府は、貧困を生み出す基盤としての社会・経済システムはそのまま保持し、むしろ、そこから落ちている人々——貧乏の中で生活している人々の方に焦点をあて、教育、訓練、労働によって彼らの下降現象をくいとめようとする戦略をたてて「貧乏との戦い」に臨んだのである。従つて、「経済機会法」に盛り込まれた政策は極めて「教育色」の濃いものとなつた。例えば、この法案は全体七部から成り立つてゐるが、教育的プログラムを抜粋すると次のとおりである。

## 第一部 青年そのためのプログラム

A 作業協同隊 (Job Corps.)

B 勤労訓練プログラム (Work-Training Programs)

C 勤労学生プログラム (Work-Study Programs)

A 第一部 都市および地方における地域社会の行動プログラム  
B 一般的地域行動プログラム (General Community Action

Programs)

B 成人向き基礎教育プログラム

きない大人たちのための基礎教育プログラム。

B 移民と子どものための教育。

第三部 地方における貧乏との戦いのための特別プログラム

B 移民・季節労務者およびその家族のための援助

7、就労経験のプログラム 貧困家庭の子どもの親を対象に、子

どもの教育事業に参加させて彼らの教育を図ろうとするプロ

グラム。

以上のプログラムの内容を簡単に紹介してみよう。

1、作業協同隊 非行をおかす等して退学した十六歳から二十一歳までの青年を対象に、地方のキャンプ場ないしはセンターで協同の生活を営み、彼らの要求にかなった教育的プログラムを含む再出発のためのプログラム。

2、勤労訓練プログラム 許可がおりれば直ちに学校を中退する微候をもつ青年を対象に、学業よりも職業訓練の方に重点をおいて彼らを学校にとどめるプログラム。

これらは教育的プログラムは、決して既存の教育制度の批判から発生したのではない。あくまでも通常の就学前教育、学校教育あるいは社会教育の対象からもれる人々を特別に訓練し、彼らを通常の教育制度の中に留め、あるいはそこで適応できるように引きあげる「補助教育プログラム」なのである。

ところで、これら七つの「補助教育プログラム」の中で最も人気のあった、また六〇年代後半「貧乏との戦い」より「エトナムでの戦い」の方に政策の優先権を移したとともに、最後まで生き伸びた唯一の「補助教育プログラム」——「ヘッド・スタート・プログラム」は、一体この法律のどこに位置づいているのだろうか。一九六四年八月に成立した「経済機会法」には、見た限りでは幼児を対象とする特別のプログラムは明記されていない。ヘッド・スタートという幼児向けの貧困対策は、実は「地域社会行動プログラム」のひとつとして誕生したものなのである。幼児教育

5、成人向き基礎教育 いわゆる「英語」の読み、書き、話のでたために、その地域内の人力、知力、資力を動員しようとするプログラム。

6、移民と子どものための教育。

7、就労経験のプログラム 貧困家庭の子どもの親を対象に、子

どもの教育事業に参加させて彼らの教育を図ろうとするプロ

推進者の熱心な提案によって、日の目をみたヘッド・スタート・プログラムは、しかし、地域社会行動プログラムとしての規制の中で発展していくことになる (Levitin, 1972)。その規制とは、地域社会のニードを反映するという条件である。その結果、ヘッド・スタートの名のもとに、極めて多様な内容のプログラムが発展していくのである。

## (2) クック委員会の努力

「経済機会法」が成立して四か月後の十一月、ヘッド・スタートという呼称の児童向けの貧困対策のプログラムを具体化させるために、特別の計画委員会が設立された。この委員会は、ジョンズ・ホプキンズ大学の小児科主任教授のロバート・クックを議長としたところから、クック委員会に呼ばれ、プロジェクト全体にわたる計画が討議されたのである。委員会では、次の三つの考え方をプロジェクトの基本線とすることが申し合わされた。(Klein, 1971)

- 1、貧困な人々とは、経済的剝奪といふ一点で共通する人々のことである。
- 2、効果的なプログラムは、地域差同様、個人的、文化的な差

を考慮したものである。

3、プログラムのあらゆる面に、その地域が何らかの形で参加していることが極めて重要である。

しかし、委員会発足後四か月目に発表された、ヘッド・スタート実践の場＝児童発達センターの概念 (1965, March) をみると、通常の児童教育機関であるナースリー、幼稚園との類似性の方を強調し、わずかに異なる点として次の五つの項目をあげるにとどめている。

- 1、教師、子どもの比率を低くし、小グループの指導をおこなう。(注1)
- 2、健康、医療および心理的、福祉的サービスを盛りこんだ幅広いプログラムでおこなう。
- 3、親と親密で継続した関係をもつことを重視する。
- 4、直接経験を沢山ふくむようにする。
- 5、言葉の発達について特別の援助を盛りこむ。

この五つを原則にして、あとは子どもや地域の状況によって個性のあるプログラムを発展させることが奨励され、しかも、その「実験」(試行錯誤) を実施するために、九割の資金援助が得られたのであるから、すでにみたように、初年度から極めて多数の地域でこのプログラムが実施されたのである。

### (3) プロジェクト法案にのる

いふことである。

最初のペイロット・プログラムが成功すると、早速、大統領はヘッド・スタートの継続と拡大を宣言 (Johnson, 1965. 8. 31.)。地域ぐるみで、児童向けのプログラムが発展していくのである。

しかし、一年後には、早やこのプログラムの効果についての疑問が出はじめ (Wolff, 1965) と、直ちに特別の委員会が設置され、ヘッド・スタート・プログラムを強化する目的で、このプログラムを組織的に継続させる「ウォロー・スルー・プログラム」と、その適用年齢を引き下げておこなう母子センター・プログラムの提案がなされる (Hunt, 1967)。ついで、翌一九六七年の十二月には「経済機会法」が大幅に修正され、ヘッド・スタートを軸とする、子どもを対象とした貧困対策計画が法案に明らかにされるのである。

すなわち、「経済機会法」の第二部Bの「特別のプログラムと援助」の項目に、ヘッド・スタートと「ウォロー・スルー」の11つのプログラムが位置づき、第五部の就労経験プログラムが二つに分化し、Bの方に「保育所プログラム」が盛り込まれるのである。

こうした法的位置づけは、その後二年間はつづくが、ニクソン政権になつて、再び同法案に大修正が加えられ、この三つのプログラムはすべて、健康・教育・福祉省のプログラムとして扱われる。

## II ヘッド・スタート・プログラムの性格

### (1) 「貧しい環境にある子ども」を特殊化する

ヘッド・スタート・プログラムを成功させるためには、そのプログラムの対象である「貧困家庭の子ども」の特性をとらえることが重大な課題であった。クック委員会は、当時（一九六四年後半）までになされた貧困家庭の子どもに関する研究を注意深く分析し、彼らに「不足するもの」を明らかにすることで、彼らの特性をとらえようと努めた。その結果、クック委員会によつて「貧乏から起生する欠如は、学力の欠如だけではなく、栄養、医療の欠如から、愛情、自信の欠如まで多岐にわたつてゐる」と指摘され、それによつて、ヘッド・スタート・プログラムは、「総合的な発達」を促す国家的な「就学前プログラム」となつた訳である。

しかし、ここで注目すべきことは、ここには「欠けている部分」を見つけてそれを補うという発想、即ち、中流白人の生活基準を百としてそれとの対応で「劣る部分」のみが目だたされ、

「量」を与えることで中流白人の基準に追いつかせようとする発想を前提とする教育観のみられることである。ヘッド・スター・ト・プログラムは、短期間で不足を補うものであったため、「能率」と「効率」の二つの要素が、そのプログラムを発展させる起動力として働いたと考えられる。このような「競争の論理」に基づくプログラムは、中流の白人の子どもを基盤に「子どもは自發的である」とするいわゆる伝統的な幼児教育のプログラムと相入れぬ性質を持つていたのであった。一九六〇年の半ば以降、しばらく

の間、両者の間で、「幼児教育の原点」について激しい議論が起り、実践が比較され、それぞの教育効果について検討されたのであったが、「ヘッド・スタート」計画の失敗の声が高まる一九六〇年代の終り頃から、こうした論争も次第に下火になつていく。しかし、この間の激しい議論によって「幼児教育界」が活気をもち、同時に多くの人々に幼児教育の重要性を知らしめたのである。

## (2) 多元的なヘッド・スタートの目標

クリック委員会によつて、貧困家庭の子どもに欠如するものが身

心にわたることが指摘されたため、彼らを対象とする補助教育のプログラムは、当然、多面的要素を含んだものとなつた。クリック委員会によつて提出されたプログラムの目標は、次に示す七つである。(Klein, 1971)

1、身体的、栄養的、歯科の治療の要求を満たすこと。  
2、自信、自発性、好奇心を刺激して情緒的、社会的発達を強化すること。  
3、概念あるいは言葉の側面に、特別の注意を払つて精神過程および能力を刺激すること。  
4、自信をつけるために、成功感をもたせ、それを強化すること。  
5、子どもの発達に対する家族の責任感を強めると同時に、子どもが家族や地域社会へ積極的にかかわる能力を増大させるここと。  
6、子どもおよびその家族の社会に対する責任感を強めるここと。  
7、全体的な目標として、子ども及びその家族の中に、自信と尊厳の感覚を涵養させること。

このような多元的な目標を達成するためには、あらゆる地域社会の人的、知的資源を協同して活用する必要があり、ここにヘッ

ド・スタートの「地域社会行動プログラム」としての特性が發揮されるのである。

### (3) 目標実現のための多様な児童発達センター

ヘッド・スタート・プログラムの恩恵を受けるのは、すでに見えたように、一定の所得水準以下（注2）の家庭の子どもに限定されていたため、地域によって、対象となる子どもの人数にはばらつきがあった。また、地域の親の状況によって、あるいは地域の投入使用できる人的、物的資源の量によって、「児童発達センター」の規模も、場所も、時間も一定にはなりえなかつたのである。ある地域では、十人以下の子どもを対象に始まつたし、別の地域では百人近くの子どもが集まつた。あるセンターは、教会の建物の一部を借りて始まつたし、他のセンターは、空事務所や、小学校の空部屋を使つていた。またあるセンターは、週数回、一回三時間だけ開かれたが、他のセンターでは毎日、一日七時間も開くという風であった。あるセンターは、幼児教育の専門家を招いてよく吟味され、計画されたプログラムを持つていたが、「ジユース・アンド・クッキー」プログラムと呼ばれる遊ばせっぱなしのセンターめもあつたのである。

ヘッド・スタートは、貧しい家庭の子どもを対象に、彼らの多面的欠損を補う点で共通しているものの、地域社会のニードと現

ヘッド・スタートといえば、ともすれば、伝統的な幼児教育のアンチ・テーゼとして位置づけ、特定の目標、特に知的な欠如のみを補うプログラムとして扱われることがあるが、少なくとも計画段階、最初の実施段階では「多様であることがルールである」という原則で展開していくた（Evans, 1975）とみる方が正しいようと思われる。もっとも、ヘッド・スタート華かなりし頃には、ヘッド・スタートの効果の充分な裏づけがないまま、ヘッド・スタートの特定のプログラムの利点が強調され、さらには、伝統的なナースリー・幼稚園教育で未だ充分にとりあげていない部分の教育をとりあげて、それによって既存の幼児教育全体を批判するという飛躍した考え方もあつたので、ヘッド・スタートの“アンチ・テーゼ”としての性格を、現実以上に強調したとみてよいかもしれない。また、ヘッド・スタート・プログラムの効果に関する研究がすすんだとき、先に述べたヘッド・スタートの全般的な目標がどう達成されたかを見る研究がほとんどなく（Grotberg, 1969）、「結果の出しやすい研究」に片よつたために、ヘッド・スタートの性格それ自体が、ゆがめて抜がるということが起こつたとも考えられる。

状を反映して、実際には極めて多様に発展していくのである。どのように多様であったか、次回から具体的にみていくことにす る。(注3)

(つづく)

**注1** ヘッド・スタート・プログラムでは、子ども十五人に教 師一、助手一、補助の母親一の割合が厳守された。オズボー

ン(1967)によれば、一九六五年のパイロット・プログラムの 全国平均の比率は、教師一に対して子ども十三・六ということ であり、大人と子どもの比率、一対五は徹底しておこなわれた と報告している。

**注2** ヘッド・スタートの応募要領(1965)によれば、貧乏の 線(The Poverty Line)は次のように決められている。

農 家 族	業 家 族 収入
1人	1,050ドル
2人	1,400ドル
3人	1,750ドル
4人	2,100ドル
5人	2,450ドル
6人	2,800ドル
6人以上は、1人	350ドル を加算する。

非農 家 族	業 家 族 収入
1人	1,500ドル
2人	2,000ドル
3人	2,500ドル
4人	3,000ドル
5人	3,500ドル
6人	4,000ドル
6人以上は、1人につき 500ドルを加算する。	

ヘッド・スタートが発足した当時(一九六五年)、米国では 右のラインにかかる三歳から六歳までの子どもは二百万人を越 え、その約三分の一がこのプログラムの恩恵を受けることがで きたのであった。(Lenitan, 1972)

**注3** 文獻は次号に一括して掲載する。



好きな遊び					遊び場			
四位	三位	二位	一位		男	児	A	園
	砂 場	プラ モ デル	アテ ロ レ ッ ク ビ	ま ま ご と	女	児		
	砂 場	テ レ ビ	自 転 車	砂 場	男	児	B	園
四位	三位	二位	一位		女	児		
テ レ ビ	ブ ロ ッ ク	ア ラ ン コ	砂 場	ま ま ご と	男	児		
テ レ ビ					女	児		

注: A園=有名小学校受験準備幼稚園  
B園=東京都公立幼稚園

## まぼろし

文と絵

柴岡治子

こわいことを覚えていました。こわかったお話を子どものみなさんにしてもいいのかな。

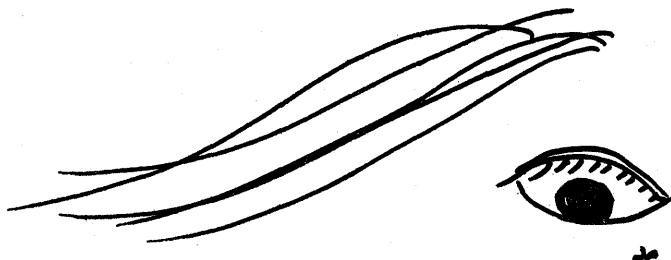
幼稚園の頃、おばさんのお家の裏の川のむこうの家で、けんかをして人を殺したという事件が起きました。

まだ新聞もよめなかつたし、くわしいことはわからなかつたのですが、どうも庖丁を使つたらしいことは周囲の人たちの話でわかりました。

それからおばさんの頭の中で、暗い闇の中をデバ庖丁が二つ、人はだあれもないのに、チャツ、チャツとけんかをしているまぼろしがやきついてしましました。

幼稚園に行くのも何だかこわくて、朝いつまでも玄関の敷台の上に、頭を下げてしゃがんでいた記憶があります。

そして少しの間、幼稚園をお休みしていたのは、きっとそのことと関係があつたのでしょうか。



おばさんは幼稚園の時、妖精の出て来るお話、万聖節のおばけのあつまりのお話など沢山きましたが、ちつともこわくはありませんでした。みんな仲よしのお友だちみたい。

だけど黒い闇の中のデバ庖丁のけんかは、今でもそのままころしが頭の中に浮かぶとハツとします。

こんな思い出はない方がいいですね。ない方がいいと思ひながらこんなこと書いてごめん。

だけどもしあつたとしても、自分の心の中にそんなこわいことをする気持ちがなければ、こわがつたりしなくてもよいのだと思います。

おばさんはいつもそう思つて、こわいままぼろしに幕を下ろすことにしています。

筆者柴岡治子さんは、戦後よりインテリア・デザイナーとして活躍されている方です。

現在、御自身で室内装飾された東京・赤坂のマンションに一人住まい。若い友人たちのたまり場になつていてのが、また楽しそうです。

——編集部

人は、未知の可能性を傍において、その時、その時を楽しんで生きていられるときには、自分も伸びることができるし、他人をも幸福にできるのである。しかし、自分も伸びることができるとと思う。子どもがそうであり、老人も同じである。毎日を楽しむことができる老人と共にいるときには、心が和むし、何かを学ぶことができる。どんなに社会的に有能だった人でも、自分で楽しむことを知らない老人は、自らも焦躁と不満の中にあるだろうし、周囲の人にも、そのつもりでなくて、緊張と苛立ちを生んでしまう。それは特定の能力の問題ではなくて、長い間に積み重ねられてきた、その人の生き方の問題である。

楽しんで遊ぶ子どもの傍にあるとき、どもは平和に共存することができる。子どももまた、楽しんで何かをしているおとなの方にあるとき、落ち着いて自分の生活をすることができ、また、そのよう

なおとなにひきつけられるであろう。教えることで頭が一杯になって、自分で楽しんでいない教師の傍にあって、子どもは自分の生活を楽しむことはできないであろう。楽しんで生活しているかどうかということは、そのことがいろいろな意味でうまくいっているかどうかというこのバロメーターであるともいえる。人間の生活は楽しめることがかりではないが、それだからこそ、どんなときにも楽しむことのできる人を育てることは、長い人生を考えたとき、たいせつなことであると思う。

子どもと共にいるとき、子どもと心から楽しむこと、またそうすることを学んでゆくことは、教師にとっても、親にとっても、最もたいせつにすべきことである。作品のでき上りも、遊びの成果も、その楽しむ過程にこそ意味があるのであって、そこにその子どもらしさがあらわれるのである。

(津守)

## 幼児の教育 第七十五卷第十号

十月号 © 定価二〇〇円

昭和五十一年九月二十五日印刷  
昭和五十一年十月一 日発行

112 東京都文京区大塚二ノ一ノ一  
お茶の水女子大学附属幼稚園内

編集兼 発行者 津 守 真

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  
発行所 日本幼稚園協会

011 東京都千代田区神田小川町三ノ一  
印刷所 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	バレン	4個
ねり板	7枚	タンボ	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。

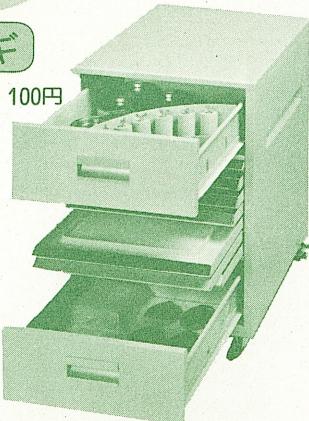


## スチレンハンギ

特製ハンギ(B4判) 1枚 100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 バレット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

フレーベル館

# 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。

ことばや文字をよりやり教えようとしても効果はありません。くりかえし遊ぶ中でひとりで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

現代つ子の生活がテーマです。幼児の心をみごとに表現した文と明るい絵で、いろいろな遊びや基本的な生活習慣を学びとれるよう編集されています。

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、なぞなぞガーティーです。遊びながら、ことばのリズムや考える力が身につき、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

カタログ・販売 フレーベル館代理店・書店・本店・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。