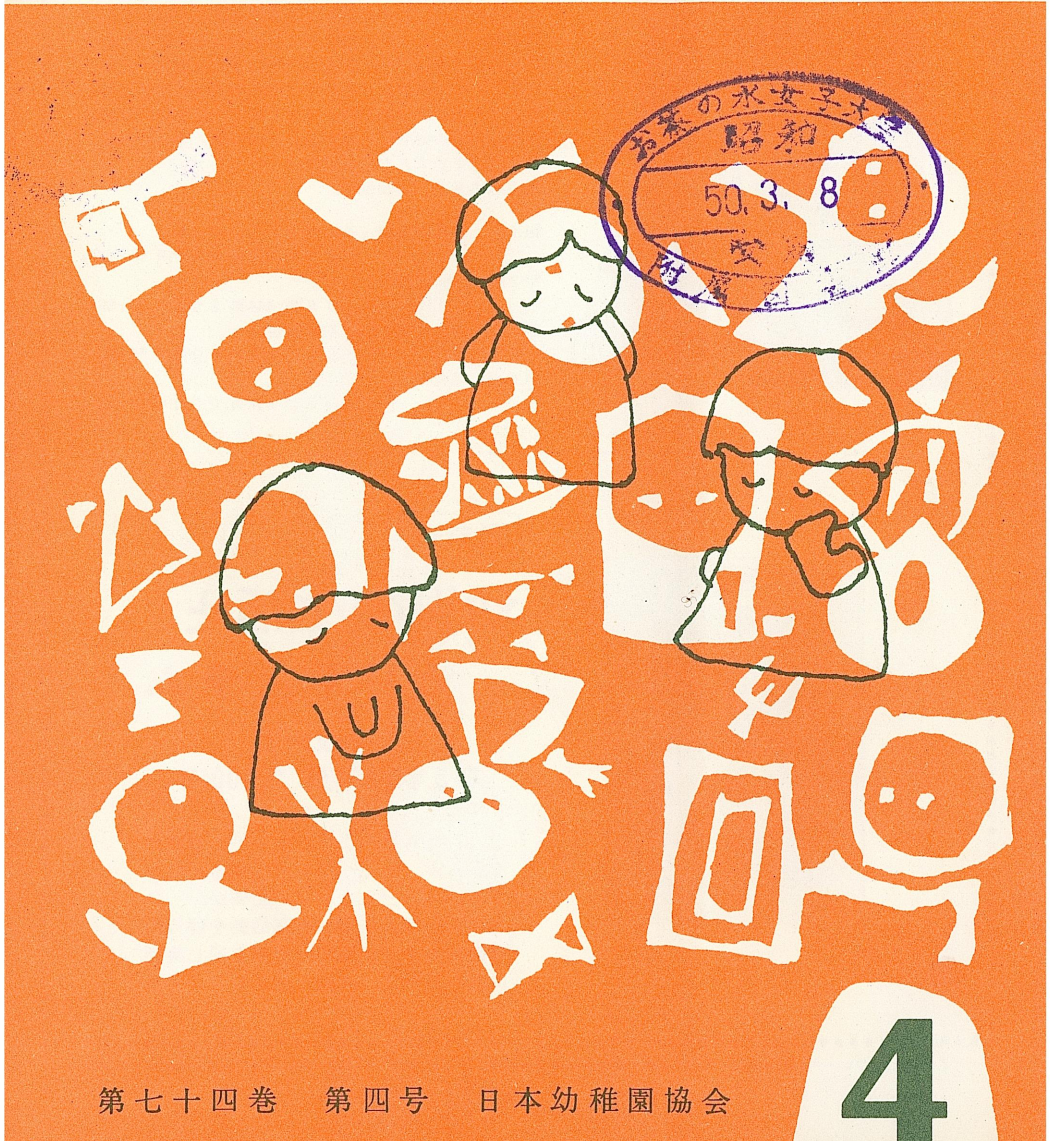


家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育



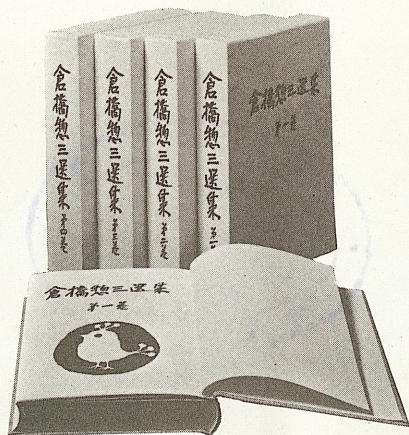
第七十四卷 第四号 日本幼稚園協会

4

保育界の先駆者倉橋惣三

倉橋惣三選集〈全4巻〉

くり返し読んでいただきたい本です



わが国幼児教育の基礎的な理論を集大成し、熱心な指導と啓蒙によって、幼児教育界に多大な貢献をなした倉橋惣三先生の没後10年を記念して刊行された選集。名著として古くから愛読されてきた「幼稚園真諦」理想と反省を述べる自伝「子供讃歌」自らを園丁と任じた「幼稚園雑草」珠玉の随想「育ての心」「保育案」等々を収め、幼児教育を志す人々の必読書。東山魁夷装丁。美装製本。

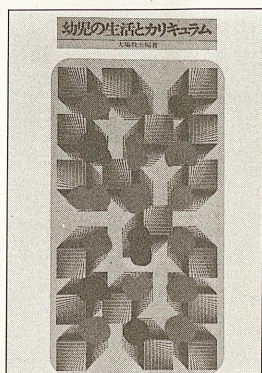
- 第1巻 幼稚園真諦・子供讃歌・フレーベル
.....B 6判 410頁 2,000円 千140円
- 第2巻 幼稚園雑草
.....B 6判 444頁 2,000円 千140円
- 第3巻 育ての心・就学前の教育
.....B 6判 454頁 2,000円 千140円
- 第4巻 保育案
.....B 6判 454頁 2,000円 千140円

最新刊

幼児の生活と カリキュラム

大場牧夫著

B 5判 188頁 1,600円



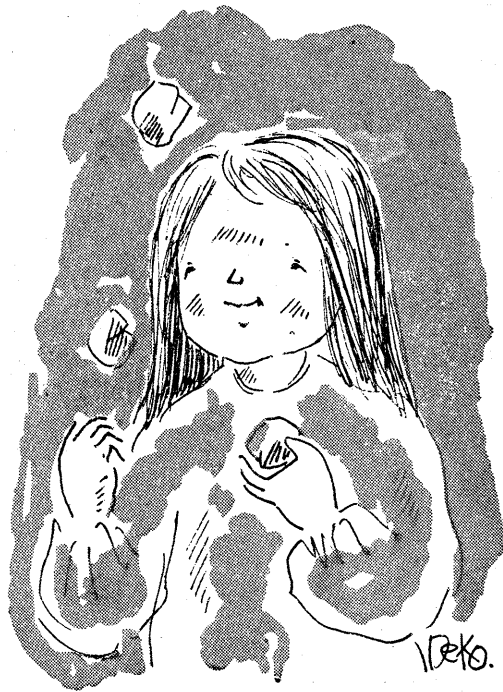
どうしたら適切なカリキュラム編成ができるか。幼児への生きた働きかけをするには、どんな準備が必要か。遊び、生活と仕事、課題活動を保育の基礎におく一幼稚園の実践を通じ集団における幼児の成長、発達をとらえる。

くわしくは、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。

フレーベル館

幼児の教育

第七十四卷 第四号





幼児の教育 目次

——第七十四卷 四月号——

表紙 三好碩也
 カット 中島英子

始まり.....	牛島義友(4)
ろくろ.....	外山滋比古(6)
遊びをめぐる夢想(その一)	
——「始まり」を探る——.....	本田和子(8)
「始まり」をめぐって.....	
——人間の発達との関連で——.....	南館忠智(13)
「始まり」について.....	田中祐次(18)
気になる始まりと気づかぬ始まり.....	利島保(20)



私の保育……………太田知恵子…(22)
 うるおい―倉橋惣三選集より……………菊池ふじの…(25)

堀合文子
 大多和 檀

心理学の立場から現代の幼児教育を考える(二)……………黒田実郎…(29)
 私の幼児教育論 VI 保育の基本(四)……………神沢良輔…(33)

★講演

幼児との教育について思うこと―その一……………河辺 杲…(37)
 旅・発達(三)……………津 守 真…(50)

橋詰良一著「家なき幼稚園の主張」より(九)……………(56)
 百人、千人の一人に……………福井達雨…(60)

始 ま り



牛 島 義 友

歴史や教育の中に始まりを意識することはその終りを同時に考えることである。終りは消滅ではなく目的(end)である。目的実現のために努力することが教育であり、人生であり、歴史であるということになる。

幼児教育も教育目標をはっきり意識して計画的に指導することであり、教育の始めを自覚することはこの目的と計画性を強調することにもつながろう。

教師の生活を長く続けていると、新学年といっても事始めの意識が薄らいできて、マナーリズム化する危険がある。子どもにとっては、新入園ということは人生における最初のただ一回きりの出来ごとであり、ここで教師や友人たちと出会うことはその後の性格形成に大きな影響を与えている。だから教師もまたこの際に事始めの意識を持つこ

とが大切である。

しかしこの目的をはっきり持った計画的な指導は、いつものまにか、教師が子どもの人間を形成するものである、という考えになる危険もある。ものを作る場合には、これによろしい。製品の構造や機能をはっきり樹て、設計図にしたがって製作し、たえず製作過程や製品の管理をしながら作ることによってよいものが出来てくる。しかし人間をこのような態度で形成すると考えたら、大変な誤りである。始めと終りとを自分の手の中に持つこと、アルファでありオメガであるのは神の御業であって、人間ができると思ふことは僭越な冒瀆行為である。物を作る場合でも人間の科学技術は不完全である。一つの目的には有効な物であっても全体のバランスを失うことによって、公害や副作用のた

めに生態系を乱すことになる。教育公害だとてルソー以来たえず警告されていることである。

このように事の始めと終りを自分の手中に納めるといふ態度ではなく、教育の終りはまた次の始まりである。(continuation)と考えることが大切ではなからうか。

人間や歴史はたえず生々流転しており、一つの目的地に着いた時にはすでに新しい発展が始まろうとしているし、個々の教師の課せられた仕事はこの一つのコースを安全に降ると共に、その間にさまざまな新たな経験を加えて豊かな生活体験をなし、次の活動の源泉を貯えるように導くことである。教師は船頭の役をするかもしれないが、生命の流れの増大は別の力によって行われている。

また教育の始まりも実は前の成長を受けているものに他ならない。新人園児が人生のスタートラインにあり、白紙の姿であると思うのは大きな間違いであって、この子はすでに先生のいうことが、理解できる程度に言語能力が発達したものであるし、その社会性や性格もある程度個性化しているものである。教育は学校教師から始められる、

と思うことは間違いであり、母親たちによる家庭教育を受けつぐものである。家庭に任せておくと伸びる才能が放置されたり、生活態度の基礎が不十分であるので、できるだけ早く教育を開始しようとする考え―実は今日このような意味での幼児才能教育や零歳児教育論が氾濫しているが―これは家庭教育を無視した学校教育偏重論である。幼児教育は家庭教育の上に加えられるものであるし、またその終りは新たな教育の開始につながるものである。

この人生の教育にたずさわる者は個々の学校の教師のみでなく、家族、友人、社会の人々、であるし、何よりも自分自身の自覚的努力によって形成して行く子ども、否人間自身である。しかもこれらのさまざまな教育活動や教育的要素の中に統一的なものをみとめるならば、それは文部省でも政治でもなく、さらにそれよりも次元の高いもの、これによって人類の、否、世界の存在の意義が説き明かされるようなものである。

ろくろ



外山 滋比古

ちようど四十歳になったとき、それまで十数年預っていた英文学の月刊誌の編集を離れることにした。いつまでも同じことを続けていけば、雑誌のためにはむろんのこと、自分のためにも良くないと気付いたのである。さっそうとデスクを

後にして、これからは教職ひと筋に、と思ったまでは殊勝であったが、たちまち手持ちぶさたをかこつようになつた。

そこで、いまいちばんしてみたいのは何か、と自問してみたら、すぐ、焼もの、という答が出た。

小学校の工作の時間で粘土細工を作り素焼にもらったことが一度だけあって、鋭い喜びを味わつた。それが三十年たつても忘れられない。あのろくろというものを回してみた。小学校では手も触れさせてもらえなかつたが、あれでものを作ることができたらどんなだろうと夢にまで見た。あまり長く考えていて夢は要するに夢だと半ばあきらめるように

なつた。そうだ、ろくろを回してみよう、そう思つたら矢もたてもたまらなくなつた。

そのころ勤めていた学校には芸術学科があつたから、手ほどきをしてくれる便があるかもしれないと思つて、彫塑の教師をしている友人にわけを話してたのんだ。

すぐ返事がきて、窯業実習があるから、学生と一緒によければやってくれて結構、指導に当たっているのは一般教養の英語で君が教えたSさんだ、こちらからも話しておく、とある。さあ、そうなつたら善は急いだ方がいい。さっそく実習室をのぞく。四十の手習いとはこのことかとひとりて苦笑しながら。陶芸科という専攻があるのではなく、他学科の学生が選択単位としてとる実習がひとつ置かれているだけだから、設備はお粗末で、ろくろも電動、手回しが各々ひとつあるだけ。時間中は学生が使うのを見ている。授業が終わって

も熱心な学生はろくろの傍を離れようとしぬい。そういう学生も帰ってしまう夕方になってやっと老学生の順番になる。待ちくたびれて、口がかさかさになった。

裸電球ががらんとしたうす暗い教室にただひとつついていてる。ろくろのギアを入れるとびっくりするほど大きな音を立ててまわり出した。それを見て興奮して土をいい加減にのせたら、たちまち放り出されて、メガネにも飛び散って目が見えなくなった。

ろくろのセンターに土をのせるのがこれほど難しいものとは知らなかった。何十回くりかえしたかわからない。何日か目で、もういやになったころ、やっとセンターに納まってくれた。いくら回してもじつとすわっている土を見て涙が出そうであった。

学生たちは週一度の実習だが、四十の手習いにはそんなのんきなことを言っていられない。毎日ひまさえあればろくろの部屋へ行き、何時間でもねぼぼった。ひるでも電気がついてる暗い部屋のせいか外の暗くなるのもわからない。さてもう帰ろうかと腰を上げると外はまっくらということがしょっちゅうである。時のたつのを忘れた。おもしろくて、とは違う、うまく出来なくて夢中になっているうちに何が何だかわ

からなくなるのだ。

はじめて鶴首ができるようになった日など、五、六時間はひと休みもしないでいたらしい。家のものがそろそろ心配し出した。

紙の上の小さなインクのシミをにらんでいるのを、さもさも高尚と考えるのは、そもそもおかしいのではないか。そういう疑問がわいてきた。ものを本当に創るというのは、ペンさきで文字を操ったり、舌先き三寸の虚構をつくろうのとはまるで違う。造形の喜びとはこんなにすばらしいものだったのか、目からウロコの落ちる思いであった。

そのころ一緒にろくろを回した仲間には、すでにプロの作家になって個展をひらくまでになっている人も何人かいるのだが、こちらは相変わらず、下手な横好きのろくろを回すだけで、一向にもものにはならないが、それでもいいと思うようになってきた。ささやかながら自分の勉強にもこれが目に見えない影響を及ぼしているらしいからである。

それにしても、ものの初めには理屈を超える神秘があるような気がする。そのうちまた何か夢中になれそうなおもしろいことを始めてみたいと思っている。こんどは五十の手習いである。

(お茶の水女子大学)

遊びをめぐる夢想(その一)

—「始まり」を探る—



本 田 和 子

「遊びの始まり」について思いめぐらそうとするなら、そこにはさまざまな視点が成立し得るであろう。たとえば母親の眼は、乳を飲むことよりも乳首をしゃぶることを楽しんでいる赤ん坊の姿に、遊びの最初の相を見出すかもしれない。

そして保育者は、次のような場面に遊びのスタートを見るだろう。たとえば、保育室の一隅で、身体を固くしたまま動くうともしなかった一人の子どもが、他の子どもたちのある遊びの上に視線を止め、それに引きつけられ注視するとき、保育者は、彼も間もなく遊び始めるであろうしをそこに読むのである。

前者は、個体としての人間がいかに遊び始めるかという視点であり、後者は、ある状況の中で一人の幼児の遊びへの取

りかかりをとらえようとする視点である。雑な言い方が許されるなら、前者はいわゆる発達のな把握、後者は保育的アプローチと言い得るであろうか。

◆ ◆ ◆ ◆ ◆
ところで、民俗学者柳田国男氏の視線は、いま身近に見出される子どもらの遊びをさかのぼって、その奥に、遠い時代の「聖なるもの」の姿を探り当てている。すなわち、むかし、神と人が交わりを持つ場であった神ごとの中に、「遊びの始まり」を見るのである。

「こども風土記」その他に収められた氏の見解は、遊びの始まりに関して興味深い多くのことがらを示唆している。

ここでは、それらを手がかりとしながら、私の夢想をひろ

げてみたいと思う。

◆ ◆ ◆ ◆ ◆
「ままごと」、多くの女たちにとって、これほどなつかしく普遍的な遊びが他にあるだろうか。もちろん、男の子が「ままごと」をしないと言うのではない。男の子もまじって、時には男の子だけで、「ままごと」に熱中し打ち興じている姿は、幼稚園などではしばしば見られるところである。

しかし、私たち女にとっては、「ままごと」は単なる魅力的な遊びの域を超えているのではないか。それは、己れらの過去に刻印されたぬぐい去ることの出来ない歴史の一コマなのである。子ども時代をいるとった「ままごと」と、その楽しさが思い出されるとき、女たちは、お互いの過去を共有することができる。それぞれが知り合うこともなく、別々に過ごしてきた時間が、いま、ここで出会い、共通のものとなるのである。

主婦役の子どもの「ゴハンですよ」と言うあのかん高い呼びかけ、「ゴメンタダサイ」とむしろのはしに立つ来訪者、そして皿の上に並べられる草の葉や花びらのご馳走。Aの追憶に浮かぶままごとの皿には、いつもコスモスの花びらが盛られている。Bの得意の料理は、柿の葉にのせた砂の打ち菓

子だ。Cはいつも、台所から貰ってきた白菜の小片や大根のしっぽを、コトコトとぎさんだものだ。

それぞれに思い出される場面は異なっている、あのむんむんとほせてくるような楽しさや、ひそやかな成長感で胸のふくらむ思いは、すべての女たちに共通しているのではないか。「ままごと」は、それこそ、人の成長の歩みの中で、「女の始まるとき」と言えるかもしれない。

子どもが「ごっこ遊び」を好む理由は、身近な大人の生活との関連でさまざまに説明されている。しかし、彼女らが見聞する母親の生活行為にも、多くの種類があるのである。その中で、「炊事」と「接待」の部分がかくも大きく取り出されて、熱心に遊ばれるのはなぜなのだろうか。「ままごと」の好まれ方は、「洗濯ごっこ」や「掃除ごっこ」の比ではないのである。

柳田国男氏は、「ままごと」と同義の方言を集めて、そこからこの遊びの起源を探ろうとしている。たとえば、「ママゴト、マンマンゴト」などは「食事ごっこ」の意であるが、「ヨバッコ、オフルマイゴ」などの呼び方があるところからみて、来客の饗応をこの遊びの主要な要因と考える。そして、この饗宴の主要な人物が「オバサマ」すなわち主婦であ

るところから、「オバゴト、オバナゴ」という呼称も生まれているとするのである。

「ママゴト・オバゴト・オフルマイゴ」すなわち、炊事をして、主婦役の子どもが中心になり、他家に配ったり来客をもてなしたりすること、これは常民の日常の食事の模倣とは考えにくい。その原型は、改まった公式の食事、特別な日の炊事と饗応であつて、そのおもしろさが忘れられず、折々にその形を擬した遊びがくり返されたのであろう。

氏は、公式の食事とは、「盆かまど」のような精霊飲の儀式とみる。お盆や三月の節供に、川原などの屋外にかまどを築き、火を焚き炊事をして、むしろの上でそれらを食べる。こういう少女の集まりが、あちこちから報告されている。天竜川筋の雛送りや、秋田の「かまくら」などには、ごく最近までその名残りが見られた。

これら少女たちの屋外の炊事は、古い時代には、精霊や無縁仏を供養し、食事を饗応して、つつがなく送り返すための行事だったのである。柳田氏によれば、「盆は目に見えぬ外精霊や無縁ほとけが、数限りもなくうろつく時である故に、これに供養をして悦ばせて返す必要があつたと共に、家々の常の火常の竈かまどを用いて、その食物をこしらえなくなかつた。

それが門・辻・川原等に、別に臨時の台所を特設した理由であり、子どもはまた触穢の忌に対して成人程に敏感でないと考えられて、特に接待掛りの任に当たつたものと思われる」ということである。

もちろん、「ままごと」の起源をこれら「神ごと」にあるとみなす実証的根拠はない。それに精霊飯のような行事の発生する以前から、子どもらは「ままごと」的な遊びを楽しんでに相違ないのである。したがって、時間的な意味で「遊びの始まり」をとらえようとするなら、柳田氏の見解は必ずしも適用し難いであろう。

しかし、身近な大人たちの日常を同化して遊ぶ中で、とりわけ「ままごと」が、ここまで深く定着し、時代を超えて愛され続けたのは、それがやはり、人間性の根源とかかわる「何か」と結びついていたからではなかつたか。そして、それをしも「聖なるもの」と呼ぶとすれば、「ままごと」は「聖なるもの」に根ざすものなのである。

自然物をそのままではなく、口に運びやすい形に整えること、それは、人の文化の根源に基礎づく営みの一つであろう。しかも、心をこめて煮炊きしたそれらをまず神に捧げ、あるいは神と共にそれを食すことで、己らの肉体の霊の糧

となすのである。柳田氏によれば、節供とは「ハレの日(祭りの日)の食事」の意であるとのことである。すなわち「供とは共同食事、神や祖霊と共に総ての家族が相饗することであり、節は即ち折目、改まった日ということであった」

「ハレの日の食事」とは、必ずしも材料の上下によるものではなく、その調整のために費される労力の量で決まるものであった。それゆえに、その「ハレの日の食物」の生産と分配をつかさどる女性の役割は大きかったのである。そして、この「聖なる仕事場」となる家々の台所は、女の子にとって魅力的な禁忌空間であった。とりわけ、火をいじめることは、子どもには禁じられていた。しかも、彼らをとらえてやまな心躍る出来ごとなのである。

それゆえに、この「聖なる仕事」を子どもらになうことのできる精霊飲のような行事は、どんなにか魅惑的であったろう。この日こそ、日常禁じられていることから、常から憧れ続けていた「炊事と饗応」を公然と実行できるのである。その上、大人たちは、水を汲んだり、材料を運んだりして、かげの助力を惜しまない。何しろ、大人たちは、無数の霊が無事に他界へと立ちのいてくれることを祈り、そのため、子どもらがその役割を果たしおおせるよう願っているの

だから。

こうして、子どもらは、人の生き方の基本にかかわる「聖なる仕事」に、正式の参加者としてみずからも加わり、その業を己れの肉体に刻印する機会を持った。そして、自身にきざまれた「ハレの業」は、その魅力のゆえに「ケの日(日常的な毎日)」の生の中にも再現されることを欲した。すなわち、遊びという虚構の次元において、くり返し、くり返し展開されたのである。

霊を畏れる人々にとって「聖なるもの」を俗の時間の中に写しとって相対化させることは、許され難い不敬事のはずである。なぜなら「聖なるもの」がその絶対性を失うことは、「神の死」を意味するからである。

しかし、子どもらがこの神と人の交わる「聖なる時間」を写しとり相対化させるときにのみ、人々は、ほほえんでそれを許すことができたのではないか。子どもとは、聖と俗の中間に位置する存在、時としては、「神に代って」その聖性を具現することさえ可能な、「神に近いもの」なのだから。子どもだけは、その自らなる聖性のゆえに、不敬の祟りを恐れることなく、「神ごと」を擬すことができたのであった。

しかも「遊び」は、日常性の遮断されたところに出現する

非日常的な生の様式である。「ケの日」に流れる俗なる時間と、庭の片隅、あるいは日溜りの縁側などという「ケの空間」を用いながらも、そこに特別の時空間を成立させ、そこで展開される行為なのである。そのゆえに、「聖なるもの」と対立するのでなく、むしろ、その聖性をすら再現可能な特別の場として、日常の生の中に位置づいたのであろう。

そして、それを見まもる大人たちの眼は、単なる許容の域を超えて、あたたかく慈しみに満ちていたのではないかな。なぜなら、幼い彼女らが、長じて後に引き継ぐであろう家の光としての役割を、遊びの次元で、いそいそと果たしているあどけない姿は、大人たちの胸に、未来を照らす明るい灯をともしせたに相違ないからである。

◆ ◆ ◆ ◆ ◆
彼女らの模したのが、「ハレの日の炊事」であるとすれば、それは手数をかけ、心をこめて調整されるべきものであった。「ケの食事」は、副食物などあまり手のかからぬものを一度に多量に整え、それを毎日食べるといった形で、時間も労力も費さぬことを旨としていた。しかし、「ハレの食事」は、「シナガハリ」を数種用意しなければならなかった。それらはいずれも多分の準備を必要とするものであった。その

典型的な例が酒であらう。

したがって、子どもらが再現した「ままごと」の炊事も、あれこれの材料を用いてできるだけ丁寧に調えられねばならなかった。そして、それら美しく盛られた品々は、訪問客の前に並べられたり、近所の家々に配られたりして、多くの人ももてなす糧となった。このとき、主婦役の子ども、すなわち調理者は、他者を饗応する喜びと誇りに心を躍らせたのである。

こうして、「ままごと」は女の子の生き方の中に定着していった。「聖なるものとの交わり」という根源性のゆえに子どもらの魂を動かし、通常は禁じられていることのゆえにそれに魅され、加えて、「神ごと」に参加できた喜びのゆえに、それらを「遊び」の次元で再現した。しかも、その遊びは、大人たちに禁止されるどころか、逆に彼らを楽しませたのである。その結果、幼女たちは、「ままごと」という伝統的な遊びに加わることに於いて、常民の歴史の中に「女の始まり」を刻したのであった。(お茶の水女子大学)

〈参考文献〉

柳田国男「こども風土記」「童児の昔」「小さき者の声」
「神に代りて来たる」「餅と臼と搗鉢」など。

「始まり」をめぐって

—人間の発達との関連で—

南 館 忠 智



1 最初と最後の類似点

この四月号は「始まり」が特集テーマとのことです。始まり、とはいかにも含蓄あるテーマではありませんか。編集のかたからお誘いをうけてホイホイとのつたとしても、のつた当人を尻軽と軽蔑するのは当たりません。テーマそのものがそれだけ魅力的なのですから。加えて、筆をとったきょうの日づけが一月一日。一年の始まりの日であることも奇しき縁といえましょう。桜の花咲く四月の号に名のみ新春の元旦などを持ち出さずとも、などと目くじらを立てる向きには構わずに、さっそく始まり始まりいとまいらいましょう。

さてこのテーマ、含蓄ある、と言った主たる理由は、「始まり」ということばの受けとめ方にかなるのバリエーションがあるのではなからうか、と感じたからです。たとえば筆者の場合、すぐ念

頭に浮かんだのが「最初と最後の類似点」でした。これがある知能検査に含まれる問題であることをご存じのかたは多いはず。始まりということばに接して、最初と最後の類似点を思い浮かべたその瞬間、筆者自身このことに気づくと同時に、さらに、こんな出来事をも思い出したのです。それはまだ学生のころでした。何かのきっかけから知能検査というものの存在を知るところとなり、それがどんなものなのか実物に当たってみよう、と思いつたことがありました。もう十数年も以前のことになるはずですが、あまり長い期間を要せずして幾種類かの検査を自分の目で確かめられたのは、若さとそれにつきものの性急さのゆえ、と言えそうです。もっとも、自分の目で確かめた、と言うもののそれが確かめたつもり、にすぎないことは、これは今も昔も変わりなし。ともかくにもこうやって一連の努力の結果感じ得た印象は、フーン知能検査とはこういうものなのか、でした。それ以上の満足で

もなければ、それ以下の失望でもなかったのです。今にして思えば、スタートにおける気負い立ちとゴール時点での素っ気なさとの間には大変な落差があるのに、あの時、肩すかしを食わせた自分に憤りを覚える自分を感じた記憶はほとんど全くありません。

この不思議を解くカギがまさに、先ほどの最初と最後の類似点を問う小問との出会いにあるわけです。

この小問との出会いは、やや誇張して言うなら、筆者を軽い興奮状態におとすのに十分でした。なぜそうだったのか、じつのところよくわかりません。あの直後でも、うまく説明できたかどうか。多分できなかったのではなからうか、そんな気がします。今ここで言えるのは、思わぬところでヒョッコリ幼友だちに出くわした、いや違う、気がついていたら鏡の前に立っていて誰だろうとのぞきこんだらそれは自分、いやまだ違う、もつと有り体に言うなら、前を歩いている人の姿をよくよく見たらそれがなんと自分自身の後ろ姿。いわばこんなカテゴリに属する経験だった、と言えそうです。それと出会うことによって自分の中に不定形の形をとって存在していた何事かがしだいにハッキリと浮かびあがってくる。そのモヤモヤしたものの中味が「最初と最後」という用語法によってかなりの程度まで鮮明にとらえられそうだ。「……の類似点」とまで言い切ってしまうとかえって不都合が起こりそうな

のだが、いずれにせよ、最初と最後、ここまでは極めてイイ線イッテイル。まあ、こんなふうな出来事だった、と言って大きな誤りはないように思います。

2 人生における絶対的「始まり」

ちっぽけな個人的経験をながながとつづつてしまいました。「始まり」ということばの受けとめ方が多種多様なのではなからうか。要するにそう言いたかったのです。このようにいくら書きつらねてみても、このことが直接的に立証されるものでないことは、明らか。あなたの場合はいかですか、と問いかけたい衝動を覚えるのですが、今すぐにはどうしようもないこともまた明らか。そこで、典型的と思われるいくつかのタイプを次にあげてみようと思います。

いささか雑然としたあげ方になってしまうのですが、その第一は始まりに絶対的なニュアンスをかなり色濃く含みもたせるタイプです。この中にもバリエーションが認められそう。その最右翼に位するのが、不変性を本質とする同一状態の持続を、発想の根底にすえるタイプでしょう。ひとりの人間の「人生」と言うとき、これが少なくないようです。人びとの人生はそれぞれ固有の性質をもち、それはおのおの(誕生あるいは受精)の瞬間に始ま

り、持続し、やがて迎える死の瞬間に終わる、とされる場合がこれです。人間、生きていこうちがハナ、死んだらそれまで。このことばこそこの立場の真髓を端的に表わしています。始まりと終りの「間」は、それ自体としては明確に意識されていません。間が始まりと合体され、一つの位相とみなされ扱われている、と言ったらよいのかもしれませんが。

どうもわたしの考えと違う、とおっしゃる方。あなたは次のバリエーションに属しておられるのでは？ それは、始まりと終りを一本の軸の両極端に位置づける発想法です。先ほどのを「線」の発想と呼ぶなら、こちらは「点」の発想と呼ぶのがふさわしいでしょう。今度は、始めと間とはハッキリと区別されていて、間の部分にいくつかの中間段階を設定することも許されます。全く変わることもない状態が持続される、とする考えの代りに、変化する概念が根底にすえられたことは明らか。人間の発達現象を説明する際の発達段階の考え方は、原則的にこのカテゴリーに属する、と言えそうです。たがいに区別され得る質的相違をもった段階の連続として人間の一生をとらえるわけで、一連の位相の変遷という側面に注目するなら、このバリエーションでは絶対的なニュアンスがかなり薄められた、とみなされるかもしれません。

この側面だけを強調してよいなら、そのような結論が導かれましょう。しかし、それは早計にすぎないように思われます。絶対性のやや減った始めの段階と終りの段階に、いくつかの中間段階を含めて、それらがたがいに取って代われるものかどうか、たずねてみましょう。戻ってくる答えは、ノー、それは無理だ、でしょう。これ以外の回答はまずあり得ません。とすると、全体をおおっていた絶対性が（なくなったのではなしに）各部分に分割され分散されただけ、と言うのが妥当なのではないでしょうか、また、同時に複数個の「始めと（中間段階と）終り」が考えられますか、とたずねたらどんな答えが返ってくるでしょう。このような問いは、ほとんどの場合、げげんな顔をされるのがオチ。どだいそんな発想はこのバリエーションにとってラチ外なのですか。

3 発達における相対的「始まり」

さてさてそれでは「始まり」の、別のタイプの受けとめ方とは何なのか。その特徴はこれまでの行きがかりから、相対的ということで把握されねばならぬはず。とネタが割れてしまつては、長談義はもはや無用の長物。ここはサッサと進めましょう。

ある事象の解明に際して「始まり」に相対性をもたらず技法

を、二つに限って取りあげてみます。始まりを二つ以上同時に扱うことと、相互通行的に扱うこと、の二つです。これはいずれも、事象をよりミクロ（微視的）にとらえることを前提としていることが、すぐに明らかになるでしょう。

まず、始まりを二つ以上同時に扱うことから。これは、ある一つの事象のありさまを説明するのに、ある場合にはひとりの個人内で二つ、あるいはそれ以上の「始まり↓中間段階↓終り」を考え、またある場合には二人以上の人びとの間で（当然二つ以上になる）「始まり↓中間段階↓終り」を考えることをさしているのです。

同一個人の場合、具体的には、認知的とか情動的とか呼ばれている位相相互間におけるものであるかも知れない、あるいはたとえば認知的とまとめられる中で二つ以上であるかも知れません。そのいずれであるにせよ、ここで重要なのは、個人の内部に重層的な構造性を想定している点です。このようなモデルを考えることは、本人がそれを意識するかどうかとは一応別に、わたしたちのふるまいを理解するのに役立つと思います。

このわく組みを、二人以上が交流する場合にも当てはめようとする試みは、むしろ当然と言ってよいでしょう。従来ややもすると、このような発想法がたとえばコミュニケーション研究と銘う

たれた限られた領域でしかとられなかった事実こそ、改めて見直されねばなりません。ことさら相手への伝達を意識していなくても、わたしたちは相手の存在とのかかわりの中でもるものふるまいを実行しているのですから。

次に、相互通行的に扱うことについて。これは、始まり↓中間段階↓終りという、誰にもスナナリと受けいれてもらえる自然な流れに「水をさす」ことにほかなりません。そうです、「始まり↓中間段階↓終り」と考えるのです。終りが先で、始まりが後！などとビックリされるのも、当然と言えば当然。ただし、字面だけにこだわって大騒ぎするのは、ほどほどに願います。

ここでたいせつなポイントは、事象の推移がすべて一方的あるいは非可逆的に進行するとは断言できない、という含意です。わたしたちの周辺に非可逆的な特性をもつ事象が多いのは確か。人間の発達現象はその中でもこの傾向を強くもつものの一つと言えます。一度経験したという事実とその影響を容易に消し去ることはできません。このことを十分認めたいうえでなお、それがすべてなのではない、そうでない部分が存在する、と主張するので

4 今後のための交通整理

目下進行中のこの伝達作業がから回りしているのではないかと恐れます。歯車のかみ合いをよくするために、ここで二、三の確認をしたいと思います。

筆者が今回の執筆に際してひそかに目論んでいる事柄は、その原則線において、これまで三回にわたって扱ってきた内容と変わりません。少しばかり新しい味つけがあるとすれば、それは発達現象のとらえ方にかかわる「すそ野」をかなり気ままに歩きまわった点につきるでしょう。山の七、八合目に身をおくときにはいや応なしに要求される緊迫感が、すそ野の散策となるとどこかへ消え散り、代ってあれこれの「雑念」がまぎれこんできます。よく言えば、より広い自由な視野から見直しができる（はず）なのですが、実際は逆にそのため印象が散漫になっただけかもしれない。

しかし筆者自身にとつては思わぬ「拾いもの」がありました。今回「始まり」という角度から人間の発達現象にアプローチしようとする中で、かりにマルチ・チャネル性とも呼んでおきたい特性の重要さに改めて気づくことができたのです。これは、乳児期に目だつ感覚機能どうしの、あるいは感覚機能と運動機能との

協応の現象が含みをもつ特質を、より広く人間が営んでいるものろの機能相互間に押し広げたいためのかりの用語です。これまでもたとえば「概念ヒエラルキー」とか「認知構造」といった専門用語があったわけですが、これらがどのようにして形成されていくのか、その形成プロセスにもっと焦点をしぼりたい。そんな願望が生みだした所産とお考えただいて結構です。

ここまで述べてきて、もう一つの拾いものに気づきました。とても厄介な「お荷物」とでも言いたい代物しろものです。発達にかかわる教育作用の位置づけ、と呼んでみましょう。形成のプロセス！とたえず心の中で叫びつづけながら、今回はこの土壇場までついで一度も教育の二字にふれることがなかったはず。積極的な意味あいでもふれなかったのではなく、ついつい避けて通ったその結果にすぎません。前回までは乱暴なまでに威勢よく、発達だ、教育だ、と連呼していたはずなのに。いわゆる観念的にアジるのでなく、その正体を見据え、正當に位置づける作業のシンドさに、あえなく腰くだけ。そうこきおろされても反論のしようがないようです。

次回までにはなんとか態勢をたて直し、その上で、幼児にとつての「聖域」、遊びの問題に正面から切りこんでみたい、というのが視野点における願望です。

（三重大学）（つづく）

「始まり」について

田 中 祐 次



「シンデレラは、王子さまと結婚して、しあわせにくらしめた」

お話を聞いていた子どもが、そろそろ眠くなってきているところなら、これで無事めでたしめでたしとなるのだが、子どもがますます眼のさえてきているときには、これで話が終りになるとはかぎらない。

「それから二人はどんな暮しをしたのかしら」「いじわるなお姉さんたちや、ママ母は、もうほんとうにいじわるをしなかつたかしら」

映画やテレビ・ドラマを見終わったとき、その結末が、またつぎの新しいドラマの始まりになるのではないかと考えて、想像をたくましくするのは、一人私だけではないのではないか。ハッピー・エンドで結ばれた二人が、物語の中で単純にめでたしめでた

しというほど仕合せな生活をはたしてほんとうにおくることができるかどうか、そんなことを考えるのは、やはりあまのじゃくというべきなのだろうか。

人の人生は、山あり谷あり、仕合せなときもあれば不仕合せなときもある。楽しいこともあれば苦しいこともある。物語の中の二人がやっと得た仕合せも、それが永遠に続くかどうかは誰も保障しかねることである。

今の世の中は、そんな一時の仕合せでいい気になっているわけにはいかない。結ばれた二人が明日から住む家は、どんなところなのだろうか。六畳一間のアパートかもしれない。愛の結晶が誕生すれば追い出されるかもしれない。夫は交通事故にあうかもしれないし、妻も病気になるかもしれない。でも、苦勞して結ばれた二人は、それを愛の力できつと克服してくれるだろう。いやは

や、なんとおせっかいな気のまわしようであろう。

「始まり」についての一文が、ついつい「終り」からの書き出しになってしまったが、「始まり」には「終り」がつきものであることを考えれば、これも仕方ないのご理解いただきたい。

ところで、物語の終りがハッピー・エンドであることが好まれるのは、苦勞した結果として得た喜びが、いかに大きいかを人々が知っていて、誰もがそうした結末に共感できるからであろう。

物語の作者にしてみれば、こうした、人々の共感をより強いものにするためにこそ、物語が必要であり、そこにテーマがあるのである。

年度という制度がいつのころから日本の行政にもちこまれたのか、私はくわしいことを知らないが、日本には、一月と四月という二つの始まりがある。暦の上での一年のはじめは一月であり、人々は一年の計は元旦にありとして、古来からこの日を年齢の節にもしてきた。最近では、満年齢がすっかり普及して、元旦が「お年取り」の日という実感はなくなってしまったが、それでも、元旦はすべての新しい出発の日として、心をあらたにする習慣は変わらないようである。

私たち教育にたずさわる者としては、仕事の上での年初めは、むしろこの四月という月にあるように思う。学年をはじめは、子ど

もたちにとっても、教師にとっても、まさに、新しい年の始まりに感じられる。入学があり、進級があり、新しい出会いがある。誰もが、期待とあらたな覚悟を秘めてこの始まりにのぞむ。

一年間という時間的経過は、太陽系の中で地球が営む一つの周期にすぎないのであるが、地球上のすべての自然が、これによって営みを繰り返し、その繰り返し、多くの変化を生み出すのである。自然の中に生活するすべての生物にとって、去年とまったく同じ一年はありえない。

人は、ことあるごとに、ものごとくに節を設けて、「始め」と「終り」を意識しようとする。成長を願い、それを積極的にはかろうとする人間の本性が、ここに感ぜられる。

「始まり」が存在するところには必ず「終り」がなければならぬ。「終り」を感動的に迎えようとするとき、「始まり」における計画立案は、ちょうど物語作家のテーマ設定にも匹敵して重要である。テーマに一応の結論を見いだしたとき、それが「終り」である。その終りが一年という区切りの中で迎えられるとすれば、こんな仕合せなことはない。「終り」はつぎのテーマへの出発点なのだから。

(信州大学)

気になる始まりと気づかぬ始まり

利 島 保

「始まり」この言葉を耳にすると、私は気になってしょうがないことがたびたびある。というのも、私にとつて「始め」という言葉から連想することには、どうもいい感じのものがないからである。

多分、小学校三年生ごろからだと言憶するが、始業式が終わると、早く夏休みがこないかな、早く日曜日にならないかなと思いついて学生時代を終わったし、教職についた現在でも、その気持ちはいつそう変わっていないのである。なんとも小さな人間であろうかと、われながら驚くくらいである。なぜ私がこんな気持ちをもつようになったのかをつらつら考えたのであるが、私のパーソナリティの悪さを第一とすると、第二の原因は、始まることの終わった瞬間から、その後が続くいろいろな苦痛を予測し、それを避けたいと思う気持ちが働くからで

あろう。だから、始まるまでは、始まることを楽しみに待ち、始まるとすぐ新たな苦痛を感じるのである。たとえば、私にとって大晦日みそかや土曜日の夜、始業式の前日はなんとなく心がおどりと、新たな気分で来る日に臨みたいと思うのである。しかし、始まればその気持ちはどこかへ霧散してしまうのである。

人間生活を少しでも続けると、始めが始めてなくなる程度は次第にひどくなる、これを俗にいうマンネリズムというのであろう。

そのような意味で、私にとって気になる「始まり」も私の幼稚園時代には、気づかぬ「始まり」であったようだ。それは始まりの後に続くものがすべて新しいことであり、好奇心のようなものが私を支えていたからだと思う。しかし、その気づかぬ「始まり」も私の好むと好ま

ざるとにかかわらず、周囲の大人から一つのものの区切りとしての「始まり」を意識させられるようになってきて以来、私にとって「始まり」が気になるようになってきた。

休みが終わって幼稚園が始まったり、朝が来て幼稚園へ行っても、友だちと遊べるという喜びがあっても、あらたまって以前とちがった気持ちで友だちとつきあおうという気はさらさらなかったように記憶する。いいかえれば、常に前向きな連続した幼い人生が送られていたような気がする。だから、朝が来たから新しい一日が始まるのだというより、ごく自然に生活が始まっているというようだった。

ここまで私の幼いころをふりかえった時、ふと思いついたのは、倉橋惣三先生の幼稚園真諦の一節の「朝は先ず自由遊びから始められるのが幼稚園として自然でしょう」という言葉であった。先生のこの言葉の裏には、幼児がいつでもよどみのない連続した生活の中に生き、自分の生活は瞬時に新たな方向へと広がり、それをささげつつ、幼児の成長を失なうことになるといふ心があったのではなからうか。だからこそ、先生は、

幼稚園の朝の会集が始まりと考える教師の愚をさとされているのではなからうかと思いつくのである。いいかえると、幼児には気づかぬ始まりが常にあり、その中で生活していると考えてさしつかえないのではなからうか。

大人はとかく「始まり」を気にして、前日までの自分の所業の悪い部分を忘れるために、気になる「始め」を設け、マンネリズムの免罪符さえも手にしようとするように思えるのである。もし、教師が前日までの自分の無為をかき消し、気になる「始まり」を常に作って、子どもたちに、「お始まりですよ」と呼びかけているとすれば、これまた、大人のマンネリズムの切りぬけ方を幼児に教えているようで、何かしら変な気持ちになっしょうのである。

気づかぬ「始まり」を私の生活の中にもう一度取りもどしたいと思いつつ、明日からはと気になる「始まり」を作るのが、私の日々なのである。

(広島大学)

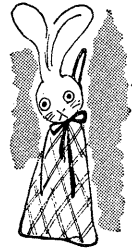
私の保育

「おやつを用意ができました」 エプロンをかけた子どもたちが報告に来て、「どうぞ」と言う。パズルに夢中になっていた三歳児が立ち上がって「私おやつたべてくるから そおとしておいて」と、となりの子にたのんでいる。朝、九時四十分、子どもたちは友だちと連れだっておやつの部屋に集まってくる。一人でミルクをついでクッキーをつまむ。テーブルの上にはメニューがっている。

「今日のクッキーはニコサツです」

自分たちでバターとお砂糖をこねてたまごをいれメリケン粉をふるって作ったクッキーである。子どもたちはたまごを上手にとく。たまごをうつわにわりいれることも上手である。二、三回は床にたまごをおとした。みんなはそれを見て、たまごはボールの上でわらなければ外におちることがわかったようである。

私は子どもたちが上手にたまごをわることができる信頼して



太田 知恵子

いる。ふしぎなことにそう信じている教師のいるところではあまり失敗をしないようである。

おやつのクッキー作りで、教師の役割は、天火の中からやき上がったクッキーを出すことである。時計を見ていて、もうやけたようだと教えてくれるのは子どもたちである。

朝の楽しい自由あそびのひとつである。

ある子どもたちは、庭でおやつにすることもある。外であそんでいる友だちのためにワゴンを押して、おやつをはこぶ。友だちによせる好意の表現である。

砂場であそんでいた子らは手を洗ってワゴンのまわりによってくる。

「ありがとう」と彼らは言う。

「もって来てくれたの？ よかったなあ」と友と顔を見合わす。そんなとき本当に人の好意がわかるような顔付きをしている子

らである。可愛いと思う。ワゴンを押しかえつてくる子は満足
そんな面もちである。

この姿も愛しい。生活をする、ということはこのようなことでは
ないか。その中で彼らは他のために生きることを学ぶ。そして
交わりの温かさを知る。

幼児期に覚えるからといって字を教えることが教育なのか、計
算をさせることが教育なのか、将来の生活に備えてという名目に
終始し、今の「時」の大切さを忘れていてのではないかと考え
つづけている。

私の愛する園児たちが喜々として本もののお菓子になるメリケ
ン粉をこねて、小さな掌でまるめている間に、他の園児たちはエ
ンピツをにぎって字の練習をしている。二人、三人とつれだつて
なわとびを楽しみ、ジャンブルジムでおにごっこに興じている間
に、よその園児たちはマイクをとおして命令される教師の声や、
よびこぶえに従って整列して行進をしている。どうしてこんなに
もちがつてしまうのか。一体教育とは何なのか。人を人とする営
みは本当はどこにあるのか。私たちの幼児に対する認識は、願
いは一体どこに基盤をすえているのか。日本中の保育者が一堂に集
まって一緒に考えてみたいと思う。そして一緒に新しく出発しな
おしたらとそんなことを時折ふと思う。

重ねて言うが、メリケン粉をこねると言う一つの行為が生活だ
と言っているのではない。その中で友だちと交わり、自分たちの
役割を認識し、一つの目的をもって他のために生きることの喜び
を経験しているのである。ただクッキーが上手にできるような
ための練習をしているのではない。生活の喜びをいろいろの角
度から学んでいるのである。しかも一人一人がその一人にとって
この上なく大切な経験を重ねているのである。心ある教師ならそ
れが見えるはずである。

あるところでこんな話をきいた。

「一クラス二十五名でしてみたけれど、子どもが少ないと先生
が手をかけすぎて過保護になって訓練ができませんね。ためして
みて三十五名が丁度いいですよ」「やはり団体生活ですからね、
少ないと意味がありませんよ、四十名でいいんじゃないです
か」

幼児期がどのような時なのか、もう一度学んでほしいと思っ
た。あたり前のことがあたり前に理解されているということがど
んなに大切なことか、思わされたのである。

マイクで動かされている子どもの姿が見えてくるようである。

私の園は五十名の小さな幼稚園であるが、五名の教師たちは誰も子どもに手をかけない。遊びの中で経験を重ねていくのは子ども自身である。それを見守るのは教師である。子らがえらんで経験していく事柄は、教師のねがいの中に設定された保育環境の中から得ていくものである。えらぶのは子ども自身である。教師は期待して、子どもは自主的にすすんで、である。

おやつ時間は九時四十分―十時十分まで。この時間内に子らはおやつをすまさないといけない。時間がすぎると小さな責任者はテーブルクロスをたたみ、部屋をはく。知らせたのに来なかった子どもは、おやつはたべられない約束がある、遊びの中からその時間を生み出し得なかった子どもはどんな理由があってもおやつはもうない。

ある日いつものようにお掃除にとりかかろうとしていた時、一人の子が部屋に急いではいって来た。

「ほくまだおやつたべてないの」

ほうきをもったまま小さな責任者はこう言った。「もう時間はすぎちゃったのよ、どうしてはやく来なかったの？ 今日だけはかんべんして上げるけど、今度は気をつけてよ」

彼女は片づけたミルクさしからコップにミルクを注いで彼の手

に渡し、しまってしまったクッキーを彼のために出した。

「ありがとう」男の子はほっとしたようにクッキーをつまんだ。それから二人は顔を見合わせてニッと笑った。

二人の会話と行為は何とも私の心をなごませたのである。約束どおりならおやつはもうもらえなかったはずである。この男の子はたしかに今度はおくれないと思ったようである。

もらえなくて今度はおくれないぞ、と思うより、時間を守らなかった自分に対してやさしくたしなめてくれた友を思って、もうおくれなと思う方がはるかにいいと私は思う。

この子らにとってその日は幸せな日であった。

× × × × × × ×

子らとの生活は本当に楽しい。

きびしいけれど冷ややかでない。どんなことがあったか一つ一つは覚えていないけれど、幼い日々は守られて、幸せであったと印象に残るような保育をしたいと思う。これは教師のセンチメンタルではない。今、成長しつづけている愛する子らのためである。

ある母親はこう言った。

「一年生になっても、この子は幼稚園でつくったクッキーを宝石のように大切に思っているのですよ」と。

毎日毎日子らの心に宝石をふやしたいと思う。(関東学院短大)

うるおい

倉橋惣三選集 第二巻より



山田徳兵衛氏筆

園丁が日々に忘れてならぬ任務の一つは、その花園にうるおいをたやさぬことである。彼は朝夕に如露を携えて水をそそぐ。見よ、その如露の口からそそがる細い柔らかな霧の雨を。あえぐように疲れている花も、萎えるようにうなだれている葉も、今はそのうるおいに蘇って、色もつややかに、生き生きとして面をあげる。園丁はこうして、一つの花をも枯れさせまいとする。そのうるおいの恵みに濡れさせまいとする。そのためには如露の底を傾けて、一滴の水も残りなく与え尽そうとする。実に花園のうるおいは、園丁のもっとも苦心する大きな責任の一つである。

けれども、園丁の如露はいかにも浅く、いかにも小さい。彼はその如露を満たすために、しばしば貯水池へ帰らねばならない。そうして、そこからうるおいの資を汲まなければならない。そうしなければ小さい如露が直ぐに虚になるのである。自分自身が直き涸れてしまうのである。

かくて園丁は、先ず自らにうるおいのたえぬことを苦心する。住いては汲み、往いては汲み、実に断え間なく汲むことを怠らな

い。
○
草花と同じく、断えずうるおいを要求しているものは幼児であ

る。しかも、如露よりも浅く小さく、直き洞れ易いものは我々の心である。断えずうるおいの与え手とならなければならぬ。我々のもつとも大切な修養の一つがこの点にある。

菊池 ふじの(談)

この「うるおい」、この中に倉橋先生のおっしゃりたいことが、全部出ていると思いますよ。

保育者としての心の中にあるべき姿、心の根本のありようのすべてが含まれています。倉橋先生の説かれた保育原理、また保育に対するお心持ちはみんなこの上に立っていると私は信じています。倉橋先生を知っていらっしゃる方も、ご存知ない方も、味わってごらんになるといいと思いますので、これを選ばせていただきました。

堀合 文子

前に読んだはずの雑草をまた、読む機会を与えられました。まず、自分が毎日接している幼児たちに、「うるおい」を与えているだろうか。

いや、「うるおい」どころか、一人一人を大切にとか、子ども

の心をよく考えてとか、子どもの状態を見てとか、子どもの自由を尊重してとか、遊びを充分にとか、何か理論のような理屈のよいなことは、私も言っているし、世の中でも言われているが、子どもたちに一番大切なうおいは与えていないではないか。花咲爺さんのお話の中の瀬戸かけがらがらのような雑物を与えてしまつて、子どもたちはその瀬戸かけなどで押つぶされてしまつていくようだ。それでも「うるおい」の文の中にあるように、子どもたちは、草花と同じように、断えずうるおいを要求して、そのうるおいによって成長しているので、雑物を与えられても、なお成長しようとするおいを要求しているだろう。

この忙しい、せわしい社会に生活している大人も子どもも、今一番、要求したり、要求されているのはこのうるおいである。そしてそのうるおいすらあること、あったことを忘れていく。「うるおい」の中にあるように、子どもにうるおいを与えるのは私ども保育者の責任で、教育熱心のあまりか、このうるおいを自分も持たず子どもに与えることもつい忘れてしまふ。

新卒のころは、自分の一挙一動、一言一句をいちいち意識して、これでよいのか、こんな言葉をいっては、こわく感じないか、子どもの心を傷つけはしないかと考えながら、顔の表情、心の持ち方、声の出し方まで考えてやったものだ。それが、何年何

年と年を重ね、経験と言うものが自分の身について来てしまった今は、どうであろう。新卒のころの心づかいは、馴れの一語にくるめられてしまい、子どもたちにいる、おいなどは一滴も与えてない自分を、今、うるおいを感じ、保育者としての価値があるかどうか、残るのは経験を自分のみにすぎない空しさを感じました。

今までも時折反省して、昔の自分はこうでなかったと、子どもへの接し方も変えると、幼児は正直で、その反応は歴然とあらわれてきます。それでも、自分の中にそのうるおいを補充する器はすぐ涸^{かわ}いてしまい、うるおいはまた枯れてしまいます。そして子どもまで涸^{かわ}かしてしまいます。

保育者はそのうるおいが次々に出るようになる、おいの器を常に満たすよう努力しなければなりません。それは研究したから、できるものでもないでしょう。しかしそのうるおいはたくさんのおき栄養をふくんだ、子どもたちの心も体も生き生きとするうるおいでなければなりません。保育者は常にこれをたくわえ、なくなれば汲み、なくなれば汲んで常に絶えることなく汲むことを怠らないようにするのが私共の仕事でしょう。

漱石がある時人に、なぜ忙しいのに昼寝をするかと問われ「私は忙しいから昼寝をする、大臣たちが忙しく出かけたり仕事をし

ているのはそれだけ余裕があるからやっている、私は忙しいから昼寝をする」と言われたとのこと。やはり「勝れた人は心のうるおいを絶えず蓄えることができる」と「うるおい」の中にもありますが私たち凡人も心して自分の中にうるおいをためておくよう努力することが大切でしょう。

教育者としても労働のみにおわるのではなく、いかにうるおいを自分の中に蓄え、幼児に与えるかが次の課題でしょう。

この「うるおい」の倉橋先生のお話は、幼児教育の原点で、人間が成長していく上に大切なことで保育者の根本の心構えを教えてくださいました。

うるおいも、人一人ずつ考え方が、とり方が違うと、子どもたちにはうるおいでなくなる場合が出てくるでしょう。

うるおいは目に見えない幼児教育の一つで、この幼児教育はどんな高級な理論や技術にもまさり、また必要なくことのできないことです。

私も、頭では知っているし、わかっているのに、忘れていたこのうるおい、またなくしてしまつたうるおい。どんなに立派な保育をしても、どんなによかつたと思つても、このうるおいを忘れてはいないでしょうか。そして本当に、本当のうるおいをためておくことも、なくなつたら常におぎなうことも。

三十余年前の倉橋先生のお話、今こそ私共の教育の中に生かしていかなければならないのではないのでしょうか。現代のうるおいは私共がどんな形でどんなうるおいとして与えたらよいか、もう一度倉橋先生の雑草から考えてみましょう。(お茶の水幼稚園)

大多和 檀

倉橋惣三選集(二)を読んでいたら―私は今回初めて読みました―何とはなしに泣きたくなってきた。

私の中にある寒風、張りつめた力み、何か何かとあせているイライラ、そんなものが、もしも、「倉橋おじさん」と私は呼びたくなります―に会ったら、スーッと溶けるだろう。

「春が来る」、ああそうだったのだ、春が来るってこんなことだったのだ。「春」早くこいこい、はる、はる、はる。

私も「まゆみお婆さん」と呼ばれるように年をとりたい。そうなるように今を積み重ねたい。

でも今は、私だって喉が乾いているのです。けれど、私は、自分の手と足とで汲んでこなくてはならないのですね、「うるおい」を。どこに行けば汲んでくれるのでしょうか、私のいう「うるおい」は。

如露は、「うるおい」がなくなっても、完全に虚になっても、

貯水池から資を汲んでくれば、またすぐに満ちて来ます。

ところが、私の方は、本当に涸れてしまったら、すぐそばに「うるおい」の資があっても気づかないのでは、と恐くなります。「うるおい」の汲み手でなければならぬということは、うるおいを汲めなければならぬ、とともに、うるおいの資を見つけられなければなりません。

「求めよ、さらば与えられん」なのだろうか。なくならなければ求めないし、しかし求めているうちに全くなくなってしまい、うるおいを汲んでいるのに気づかない、ということはないのだろうか。

いろいろ心配だけれど、私の手と足を信じよう。如露には手と足がないから自分では汲んでこられないけれど、私は「うるおい」がなくなったら自分で汲んでこられる可能性があるのだし、チップビリだけは残しておこう。

それに、もしかしたら、もしかしたら、他の人が汲んでくれるかもしれないのだから。その時は気づかなくても。

そしてうるおっている時には、どこに資があったのかよく見ておこう。でも「うるおいの資」もなくなってきたら……。

私たちは今、あまりにもこの「地球」をよごしている。

(港区立仲之町幼稚園)

心理学の立場から

現代の幼児教育を考える (二)

黒田実郎

前号では、幼児心理学にとって、現代は混迷の時代であること
を指摘したが、その実状について詳しいことはほとんど触れな
かった。今回は幼児心理学の主要課題の一つである認知心理学の一
端を紹介し、それと幼児教育との関連についてのべよう。

一、認知心理学の現状と幼児教育

「スポック博士の育児書」で有名なアメリカの小児科医、ベン
ジャミン・スポックは、彼が一九六七年に書いた「モンテッソー
リ保育と伝統的アメリカ式保育」という論文の中で、知的早期教
育重視の端緒となった二つの出来事として、一九五七年のソビエ
トによる世界最初の人工衛星打ち上げと、第二次大戦後のベビー
・ブームによる進学競争の激化とをあげている。

一九五〇年代の中ごろまで、科学、政治、経済、その他の分野
で圧倒的に世界をリードしていたアメリカにとって、ソビエトに
よる人工衛星第一号の打ち上げは、確かに国家の威信にかかわる
重大な出来事であった。この時、アメリカ国民が受けた衝撃は、

スプートニク・ショックと呼ばれ、わが国でもすでによく知られ
ているが、これを境としてアメリカの教育は一つの転換期を迎え
たといえる。ちょうどベビー・ブームの波が大学進学年齢に近
づくころでもあったので、知的早期教育に対する要求は、たんに
政治家だけではなく、親たちの望むところでもあったのである。

これらの要求と期待に答えて登場したのが、ハーバード大学心
理学教授J・S・ブルーナーの認知心理学であった。彼は一九五
九年に、全米科学アカデミー主催の初等・中等学校における理数
科教育を改革するための会議で議長に選ばれたが、会議終了後、
その議事内容に手を加えて、一九六〇年に「教育の過程」と題す
る著書を出版した。そして、この本は、その後アメリカのみなら
ず、世界の幼児教育や幼児心理学に大きな波紋を投げかけること
になった。すなわち、過去半世紀間におけるアメリカ義務教育や
就学前教育は、おもにJ・デュイの経験主義哲学や、A・ゲゼ
ルの成熟説にもとづくものであって、子どもの教育はたんなる知

識の詰め込みによるものではなく、日常の生活経験を通して体得されるべきものであり、またレディネスを待つて教えることが効果的であると説かれてきた。ところが、ブルーナーの新理論においては、「レディネスは作り出すことのできるものであって、その自然発生的に熟する時期を待つ必要はなく・・・また、どの教科でも知的性格をそのままにたもって、発達などの段階の子どもにも効果的に教えることができる」ことが強調された。

かつて、コロンビア大学の著名な教育学者W・キルパトリックが、「早期の知的教育は無益というよりも、むしろ有害でさえある」と主張して以来、アメリカの幼稚園と保育学校ナースリースクールでは、従来、知的教育はタブー視されてきたが、ブルーナーの新理論が発表されて以来、あたかもせきを切った水のように、「3P's (Reading, Writing, Arithmetic) の教育を行うところが、現われはじめた。また知的教育を促進すると考えられるあらゆる教育学や心理学が再検討されることにもなった。二十世紀初頭に一度はアメリカに導入され、その後数十年間、ほとんどかえりみられていなかったモンテッソーリの幼児教育や、ピアジェの認知心理学が、アメリカで復活し、その影響が世界の幼児教育に波及するようになったのも、もとをただせば、スプートニク・ショックにはじまるブルーナーの認知心理学の台頭が、そのきっかけであった。

私はかつて、アメリカの児童心理学者W・デニスが編集した、「児童心理学選書」の邦訳を出版したが、一九五〇年までの重要論文をまとめたこの選書の中には、成熟説を支持する論文のみが含まれていた。そしてそれらの論文の中には、非常に刺激の乏しい環境で育てられた双生児が、その後、正常に発達したという彼自身の論文も掲載されていた。このように、どちらかという成熟説の支持者であった彼が、一九六〇年代の後半になると、刺激の少ない環境で育てられたレバノンの孤児院 (Orphanage) の子どもは、知的、感覚・運動的に発達が遅れるという、いわば早期教育を重視する論文や著書を発表している。

時代の流れに迎合するかのような学説を唱えているのは決して彼だけではない。前号で紹介したモンテッソーリ教育の心理学的支持者で、知的早期教育の推進者でもあるイリノイ大学のハントも、モンテッソーリの業績を初めて知ったのは一九六二年で、それまでは子どもの認知心理学とほとんど関係のない、パーソナリティの研究者として有名であった。

それどころではない、現代早期教育論の第一人者ブルーナーでさえ、子どもの認知的発達に本格的に取り組みはじめたのは一九六〇年以降のことであって、それまでの彼の専門は知覚、宣伝、世論、意見の分析など、社会心理の領域に属する分野であった。

彼の学位論文はナチスの宣伝技術に関するものであったが、さすがにそれだけのことはあって、彼の早期教育理論も、実質的データが乏しいわりには、幼児心理学や幼児教育におよぼした影響が非常に大きいのである。

ブルーナーが発達心理学に没頭するようになって以来、すでに十数年が経過している。しかし、彼が「教育の過程」で強調した早期教育万能論は、いまだにこくわずかしか裏づけられていない、ピアジェはブルーナーを楽天主義者だときめつけているが、十分な研究的裏づけのないうちに、早期教育論が先行してしまっただのは、彼自身にとってはもちろんのこと、幼児教育にとっても不幸なことであった。

二、自由保育の心理学的意義

幼児期における系統的な知的教育の効果に関する実証的研究は非常に少ない。最近、わが国で行われた、ひらがなに関する三神広子の研究、漢字に関する黒田実郎他の研究によると、早期教育の効果は一時的で、学童期にはその効果が消えている。また学童期における英語の早期教育と中学校における英語成績との関連性についての山崎睦子の研究でも、同様な結果が得られている。これらいくつかの研究から判断すると、早期における系統的な知的教育の効果は決して永続せず、一時的なもので、もしもその効果

を持続させようと思えば、通常の学習以外に、特別の学習をいつでも続けねばならない、ということである。

一方、遊びに重点を置いた自由保育の教育的効果も、その客観的評価が非常に困難なため、特筆すべき研究はほとんど行われていない。次に、わが国ではあまり知られていない英米における二つの研究を紹介しよう。

ロンドン大学のD・ガードナーは、児童中心主義的カリキュラムの^{インフレスト、ステイグ}幼児学校六カ所と、伝統的な主知主義の幼児学校十二カ所の幼児を比較した。予想通り児童中心主義の教育を受けた子どもは、創造的活動と社会的行動において優れていたが、基礎学級の成績においても、主知主義教育を受けた子どもに比べて必ずしも劣っていなかった。主知主義教育を受けた子どもは筆記(Hand-writing)においてのみ優れていたが、その効果も一年後には消えた。

シカゴ大学のF・ストロドベックは、三種類の保育学校(文字指導を行っているところ、許容的な治療教育を行っているところ、自由保育を行っているところ)の子どもの知的発達について比較した。予想に反し、ピーバディ語彙テストとスタンフォード・ビネー・知能検査において最高の上昇を示したのは、自由保育を受けた子どもたちであった。

これらの研究からいえることは、児童中心主義的な教育を受けた子どもや、自由保育をされた子どもは、主知主義的教育を受けた子どもに比べて、知的な面も決して劣っていないということである。もちろん、以上の研究における結果は、たんに保育内容の差異によるものではなく、対象児の家庭の相違によるものでもあろう。しかし、それらの結果は、子どもの知的能力というものが、系統的な知的教育よりも、一見、非組織的とも思われる自由保育によって、よりよく伸ばされることを示唆している。

非組織的経験の効果は、子どもの言語習得過程を見ると明らかである。子どもは、誕生後から日常生活において交される無秩序な会話を経験しているうちに、四、五歳にもなると、自国語を自由にしゃべり、理解するようになる。ところが、系統的に教えられる外国語は、どれほど早期から系統的に教えられても、母国語のように上達しない。それは、成人が組織的に教える言語教育が子どもの知的好奇心を十分に満たし得ないのみではなく、量的にもかなり限定されているからである。自由に遊び回る四歳児が一日に話す語彙量は、一万語に達するのべたアメリカの学者がいる。一見、無秩序と思われる膨大な言語的経験から、子どもは無意識のうちに複雑な言語の法則性を把握する力をもっているのである。

一九二九年、アメリカの心理学者プロジェクトは、潜在学習 (latent learning) という概念を初めて明らかにした。ネズミを対照群と実験群に分け、対照群には迷路の終点に行きつくこと必ず餌が与えられた。すると袋路に迷いこむ回数は急激に減少し、学習の効果が認められた。実験群には、終点に行きついてもはじめのうちは餌が与えられず、自由に迷路を走り回らせた。一定期間後に、終点に餌を入れると、袋路に迷う回数は急激に減少し、翌日には対象群の成績に追いついた。この急激な学習の進歩は、実験群のネズミが知らず知らずに、迷路の全体構造を学習していたことを意味する。

人間の潜在学習に関するスチーブンソンの研究によると、潜在学習能力は、就学前の数年間にいちじるしく増大することが明らかにされている。創造的遊びを主体とする自由保育は、一面において潜在学習的要素をもっている。成人には無秩序に見える子ども遊びや、さまざまな生活経験は、成人が設定した系統的教育よりも、はるかに豊かな可能性を、子どもの心にはぐくむのではないだろうか。

(聖和女子大学)

私の幼児教育論 VI

保育の基本(四)

神 沢 良 輔

三 保育の基本(四)

—— 幼児とのかかわり合いの中で ——

(vi) ひとりひとりの幼児は、いつも保育者と話し合っていると
思っていることを理解する

(1)

保育者は、「ひとりひとりの幼児のことばによる働きかけの中にある感情を受容する」ということの意義や重要性については、前回ののべたが、そのことは、保育者が全員の幼児を集めてその前で話しているときにも、同様のことがあてはまる場合が多い。つまり、そのような場面でも、ひとりひとりの幼児は、ひと

りひとりが保育者と話しあっているつもりであるのであり、また、そのように感じとっているのである。

幼児たちは、直接的には、保育者の「みんないらっしやい」などということばによって誘導されて集合してくるだろう。しかし、このようなことができるのは、ただ単に、保育者の発することばの内容によって刺激されて行動しているだけでは決してない。その根底には、登園してからこれまで、ひとり、またはグループで自分の興味を中心にした遊びをしたから、こんどは「学級全体で、保育者といっしょに遊びたい」という要求があるためであったり、また、毎日くり返されることによって、幼児に安定感をもたらしている「幼児の一日の生活リズム」などとも関係しているからであろう。

このようなことは、いまさらいうまでもなく、保育者として

は、きわめて自明のことであるともいえる。だから、このようなことを一応論外におくとしても、集まってきたひとりひとりの幼児たちは、そこにいる保育者の目を見つめているということだけは事実であろう。

それは、そこに保育者がいるからであり、その保育者のもっている、ひとりひとりの幼児との関係における、目に見えない心の絆があるからであろうし、ひとりひとりの幼児は、それを確認するという意味をも含めて、保育者の視線の中に含まれている、保育者との人間的な感情のつながりを求めて、保育者を見つめているのである。

(2)

私は、ある保育者から、こんな話を聞かされた。

「母の日」が近づいてきたので、一週間ほど前から、幼児とともに、「母の日」のプレゼント作りをしてきたが、それも一応の完成をみたので、その前日、そのプレゼントを学級全体の活動の中で、ひとりひとりの幼児にくばり、「母の日」について関心をもたせるとともに、「あすの日曜日は「母の日」ですね。だから、なにかお母さんに喜んでもらえるお手伝いをしてくださいね」というような意味のことを、幼児に話をした。そしてさらに、「で

はどんなことを、みなさんはお母さんにしてあげるでしょうかね」と聞いてみた。

幼児たちは、口々にいろんなことを保育者に話しかけてきたが、その中から、二、三人の幼児たちに、具体的なお手伝いの内容についての発言を求めたあと、その発言を是認するとともに、時間の関係上、他の幼児たちからの発言を求めることについては打ち切らざるをえなかったもので、さらに幼児たちに、「では、月曜日にね、先生は「母の日」に、お母さんに、どんなお手伝いをしてあげたか聞きますから、ひとりひとり先生に教えてくださいね」ということを約束して降園準備にかかることにした。

さて、この保育者は、毎年そうであるように、これですばらしい、いろいろな話が月曜日に聞けるだろうということを楽しみにして、ひとりひとりの幼児を送り出した。

月曜日の朝、この保育者は、幼児の反応に対して期待をもって、いそいそと保育室へ向かったそうである。そして朝の幼児との出会いの中で、ひとりひとりの幼児に、「きのうの母の日に、〇〇ちゃんは、お母さんにどんなことをしてあげたの？」というように聞いてみた。幼児たちは、「保育者の働きかけを受け入れて、喜々として、昨日あったことをいろいろと話してくれた。保育者は、自分の保育がうまくいったことに対して、きわめて満足

げであった。

(3)

ところが、しばらくして登園してきた男児のひとりは、同様の問いかけに対して、

“ぼく、なんにもしなかった”

と、不満げな顔つきで、きっぱりと、いともさりげなく答えた。

その保育者は、何かで不意に頭を打たれたような感じで、すぐにはなにも反応できず、ただ茫然として、しばらくはその幼児の顔をみつめていた。と同時に、これまでの自分の保育についての自信めいたものは、一瞬にして消失してしまうのを感じとったようである。

しかし、幼児の方は、保育者の感情の変化には無頓着で、いこう表情をかえるようすもなく保育者の方を見つめている。そこで、このままではと想って、勇気を出して、その幼児に、“○○ちゃん、なぜお母さんのお手伝いしなかったの？”と聞いてみた。

すると、その幼児は、相変らずきわめて無表情に、

“先生、ぼくの方見て話してくれなんだで、ぼく、先生と約束しとらへんもん”

と答えた。

そこで、その保育者は、とっさに“ごめんなさい。先生が見なかつたの悪かつたわね”と喋ってしまった。もちろん、この保育者にとっては、幼児の感情をそのまま受容するような返事をするのがやつのことであつたといえるのである。

なお、この幼児との出会いをしている間にも、後から登園してくる幼児があつたので、それらの幼児との出会いのため、この幼児とのかかわり合いは、保育者の受容的な発言を最後にして打ち切らざるを得なかつたということである。

(4)

この保育者にとっては、「母の日」のお手伝いのことについての働きかけは、前述のような方法で、これまで毎年くり返してきたことであつた。しかし、これまでは、朝の幼児との出会いのときに、ひとりひとりの幼児と、そのことについて話し合つたことはなかつたのである。

おそらく、従来していたように、みんなが集まつてきた学級全体の活動のときに聞いたとしたら、ひとりひとりの幼児は、思い思いに保育者に働きかけるといふことになつたのであろうし、そのことで、全部の幼児が何かしたというように思いこんで満足し

ていたであろう。また、ときにはその中の数人の幼児に発言を求めたりして、それがあたかも全体の幼児のことであったように思ひこんで得意になっていたかもしれないのである。

だから、この保育者はひとりひとりの幼児との朝の出会いで話し合うことの意義の重要性を認めるとともに、これまでの自分の保育について、大いに反省したということである。

もちろん、このような事態の発生してきたことの背景には、入園後間もない五月のことであったという時期のことや、ひとりひとりの幼児の発達そのものの差異という個人的な問題もあろう。とくに、ここでとりあげた幼児は、一般的にみて、そのことが起こった時点では発達の遅れが目立っていた幼児であったということである。

(5)

いずれにしても、

“ぼく、なんにもしなかった”

“先生ぼくの方見て話してくれなんだで、ぼく、先生と約束しとらへんもん”

という幼児の発言は、そのようなことの起こった具体的な事態とは関係なく、保育者にとって今一度じっくりと思ひ出してみる

必要があるだろう。このことに関しては、私に話してくれた保育者と同じ意見であった。

いうまでもなく、学級全体の活動では、保育者が前向きに出て指導するということは、ある意味においてはきわめて当然のことであるが、しかし、ひとりひとりの幼児たちは、ひとりひとりが保育者との間に、なんらかのつながりを要求しているということも事実であろう。

だから、保育者は、全体の幼児に対して働きかけをしていると思っても、ひとりひとりの幼児は、保育者がそれぞれ自分だけに働きかけをしてきていると思っているということになる。それは、保育者の話しかけに対しても、また、保育者の視線の働きに対しても同様のことである。もっと端的に言えば、保育者のすべての行動が、ひとりひとりの幼児にとって、自分との関係においてのみとらえているということである。

もちろん、それは、学級全体の活動ばかりでなく、幼児がグループで活動しているときにでもやはりあてはまることであろう。

だから、保育者としては、このような幼児の受けとめ方を、もう一度反省してみたいと思うのである。そこに、幼児とともに生活する保育者の基本的な問題があろう。

(つづく)

(暁学園短期大学)

幼児との教育について思うこと

—その一—

河 辺 杲



はじめに

皆さんは現場を持っていらっしやるわけですから、これからお話し申しあげるいくつかの事例はまた皆さんなりに違った見方なり、感じ方をしていたくのではないかとも思いますので、本当は、こういう一方的な一方通行じゃなくて、できればお話し合いを皆さんと一緒にさせていただくのが一番本意なんです。けれども、今日はそんなことが時間的にできませんかどうか、わかりません。しゃべり出しますと、何か一方的にべらべらとしゃべるのが私の癖でして、皆さんと一緒に考えましょう、なんて言葉を使っているながら、実際はそういう動きになっていかない所に、私自身いつもこう自分でどうあったらよいかということを考えているわけなんです。

おそらく一方通行になるんじゃないかという危惧もいたします

けれども、どうぞ途中でご遠慮なくストップをかけていただいでけっこうでございますし、そういうことを大いに期待いたしますのでどうぞよろしくお願いいたします。まえおきがながくなりましたが……。

四月の四歳児

ちょうどこの四月あちこちの幼稚園へ伺いますと、五歳児の方を余り見せていただかないで、四歳児の方をおもに見せていたただくという、そんなことをやっております。

なぜそういうことをしたかと申しますと、どうも五歳児というのはある程度集団生活の中にとけこんで、まあ一年いたために充分な動きがとれているように思われるけれども、四歳児というのは、これはだいたい公立などではほとんどが二年保育で、四歳児で初めて幼稚園に入ってくる場合が多いものですから、初めて幼

稚園という施設生活に入った時には、どんな気持ちでいるのだろうか、どういう行動をとるのだろうか、ということがいまの私にはたいへん興味がありますし、また、その辺の所を、もう少し深く考えてみたいと思つて、特にそんなことをやってみていた訳なんです。

これはある幼稚園での子どもの活動の断片ですけれども、ちょうど、たいがい一番初めに幼児たちが幼稚園の施設と出会うところは、靴箱のある所で、靴箱の所から廊下なりテラスなりに上がつて来る。私はその辺の所に立っていて靴箱のあるところから廊下に入るあたりの所がどんなふうだろうかとそのようすを見せていただくんです。この時も入園当初と言いましても四月の終りに近かつたものですから、子どもたちにとつても施設との出会いにおける困難な問題はあまり無かつたようですけども、ある子どもが、

「おじさん、ぼくの靴無いんだ」って私のうしろから声をかけてくれました。ふと振り向くと靴箱のある附近にはみぎらの板敷があつて、そのみぎらの所で自分の靴を脱いで下靴を手にもつて私の顔をじつと見えています。上靴が見つからないのだな、とすぐわかりました。

「あつそう、ぼくの靴が無くて困っているのね、それじゃ、探

そうか」

つてさつそくその子どものうしろに従つたわけです。子どもはもう、さつさつとあたかもわかつているかのように自分の靴箱の所へ行きました。そして「あ、あつた」つて言つて、その下の方にあつた靴箱の靴を出しました。

その時に子どもは名前を一生懸命に見ていたんですけども、下靴と上靴の同じ所に名前が書いてありますし、同じ文字で、

「あつ、本当にぼくの靴だね」つて確認を横からしたように記憶しております。しかし、施設との出会いもさることながら、初めて出会つた私（人）にそれだけ自然にまた気楽に声がかけられるということから、ここでもまた自由なふんいきの必要さを痛感しました。

その後廊下の所で見えましたら、お花を持って来た二人の女の子（あとでできてわかつたのですがこの二人の女の子は双生児だったので）が保育室の入口の廊下の所にかばんを掛けたままじつとたたずんでいるわけです。

「どうしたの」つて言つてもあまり口をきかないで、非常にこわばつた顔をしておりました。この子は「お花を持って、いってらっしゃい」と家でおそらくお母さんから手渡されて持つて来たんだらうと思うんですけども、なかなか中へ入っていかない、

先生の顔が見えているんですけど、そこへ寄って行けないって、いうようなすがその廊下の所で見られました。このあたりにもなにか四歳児の、生活に慣れないですぐ緊張する一面がうかがえました。

しばらくすると、廊下の所にぼつんと立って外を眺めている男の子がいました。私は、そばへ寄っていつて何を見ているのかなあと考えました。ちょうど窓際から百メートルぐらい離れた所に国道がありました。そこを盛んに自動車を通っているんですけども、「ははん、自動車を走っているんだなあ」と最初は思ったんです。私は日ごろ教育相談の心理治療をやっている時に、この前もお話したかどうかわからないんですけども、自閉症なんかの子どもさんと一緒におりますと、もうさっぱり何をしているのかわからないような時があると、その子どものそばにいて、同じような姿勢で同じようなことを時にしてみたりすることがあります。この時も、自動車を眺めているんだろなあ、ということはないか推察ができるけれども、果たしてそうなのかわからない。そこでその横に同じように背を低くして外を眺めてみました。いっつこう眺めて見ても自動車がひっきりなしに通っている、それしか見えません。しかしその時子ども顔をしながらひらめいたのは「ひょっとしたら自分がお父さんに自動車にでも乗せてもらっ

てきたので、国道を自動車を通っているものだから、お父さんや家のことでも考えているのかな、また、自分の家の自動車のことも考えているのかな」と思いながら、その思いをこめて働きかけてみました。

「ほくのうちに自動車ある？」ってこう聞いたら「うん、ある」ってこういうんです。

「どんな自動車？」って聞くと、「ジープがある」って言うんですね。はあ、今どきジープがあるようなおうちなんていうのは珍しい……で、「お父さんジープにのっているのかな」とひとりごとをいうようにつぶやいたら、「うん、ちっちゃな、ちっちゃなジープだよ」って言うわけです。よくよくきいてみたらおもちゃのジープだったらしいんです。どうもこちらの思いというのは、たしかめてみないと事実とはずれている場合が多く、なかなか予想どおりにはいかないものだと、いうことをまたまたいやというほど思い知らされました。

「ほくは、小さなジープのおもちゃを持ってるの？」と言ったら、「うん」というんですね。しかしまだやっぱりほくの頭の中には、お父さんに自動車に乗せて来てもらったのではないかと、いうことがどこか脳裏にこびりついておりまして「ほくは自動車に乗せてきてもらうの」と聞いたら、乗せてきてもらうというこ

とでした。

その辺はびったり当たったわけですが、それでもそういう会話を交している間に、何かその子どもとの間に親しみと言いますか、そういうものが、こちらにも湧いてきましたし、子どもの方にも……初めはぼつねんと廊下にいたんですけれども、私が動くとその背後から今度は付いて来る、ちょうど親しさを感じた仔犬がうしろから付いて来るみたい……そういう感じが私にもひしひしと伝わってまいりました。

またしばらくその辺をうろついておりますと、廊下から入ったすぐ近くの黒板の前に二人の女の子がじっとすわっているのが見えました。

私はその表情などを写真にとっておきたいなと思いつながら、でもその子どもたちに見つかると具合が悪いと思ひ、廊下の扉の方から姿はあまり気づかれぬようにして写真機を出そうと思つたら、やにわにこちらをじろつと見られたんです。私はいけないと思いつながらすーっと姿を隠しましたけれども、そのままじゃ何か変なように気づかれそうですし、できれば写真がとりたいたいという一念から、また顔をそつと出したら、やっぱりじーつとこちらを見つめていました。でそのまま知らぬ顔をすればそれまでですけれども、やっぱり何か、そういうことをやった途端に、もう

一度隠れてみようという感じがおこってきまして写真を写すのを忘れてしまうようにして、出たり、隠れたりやっているうちに、げらげらと向うが笑い出しまして、しばらくつづけておりましたら、もう二人が本当に笑いこけるようになってしまつて、二分もたたないうちにさつさと立ってどこかへ遊びに出かけてしまいました。不安感からの緊張を解きほぐす指導技術とあらたまつて考えない自然なふれあいが大事だなと感じました。

またこの幼稚園ではまだ四月の終りですけれども、帽子をかぶつてかばんを肩から掛けたままにいる子がたくさんいるわけなんです。たいがいの幼稚園では少なくともこれはしつけの内容のひとつだということで、帽子とかばんはそれぞれ掛ける所に掛けてさしてからあそびさせている場合が多いんですけれども、この幼稚園ではそんなことをあまりかまわずにあそびさせていらつしやるので、たいへん子どものこうした不安なら不安なりをありのままに受けとめていらつしやるんだなということをその時感しました。ここが、なんでもやりたいようにやらせて置く放任とはちがつて、その時その場の子どもたちの感情を正しく受容して過剰な緊張感をほぐすことに着目されていることが真の自由感をもたせることだと思ひます。

ちょうど私が廊下におりますと、一人の男の子が私のすぐそば

にやってみてまいりまして。

「あんただあれ」とチェックされました。このことはいつでもどこでもよくやられるんですが、私がぼつねんとだまって立っていると、どうもお父さんらしくもないし、そうかといつて警察官でもないんだが、何かこうじつと立って眺めている変な人が一人いるって言うことでチェックされるんだろうと思うんです。いつもチェックされてからはつと気がつくんですけども、「やあ、こんにちは」とどうして挨拶しながら中に入っていけないのかなと思ひこのころでは必ず「こんにちは」と、少なくとも最初に出会う子どもや私に関心をもつ子どもには声をかけるようにしています。「やあ、こんにちは、おじさんはねえ、かわべというなまえで先生なんだよ」って言って、自分の名前と先生であることをつたえたら「ああ先生か」って子どもが言ってくれましたのでほつとしました。

その子どもは自分の名前を盛んに私に言ってくれるわけです。そのかばんにも名前が大きな文字で書いてあるし、帽子の裏に書いてある名前の文字を指でおさえてよんでくれる。そこで「ぼくの名前はそういう名前なの」って言いながら、廊下の所にみんながかばんや帽子を掛けている所があるのに、この子はまだ掛けないでいるので、

「ぼく、どうして掛けないの」って言うよ

「ぼくの名前の書いてある所が無いんだ」ってこう言うんです。なるほどこの幼稚園では掛けるところに名前が書いてなくて、どこに掛けてもよいようになっていくわけです。ところで四歳児の入園当初は、とっても自分の名前っていうものに非常な関心をもっている子どももいるのだなと感じました。それじゃとことん掛けないのかなと思ひながら「ぼく、あそこどこへ掛けてもいいんだよ。あいている所へ掛けようか」って言ったら、「うん」と言つて私のうしろから付いてきて、あいている所へようやく掛けました。掛けただけでまだ自分の名札を私に見せて、ぼくはこういう名前だということを盛んに文字を読みながら、私に言つてくれていました。

このようなかかわりをしている間に、ふと気がつくとき先ほど靴箱の所で私に訴えてきていた男の子が、いつの間にかまたうしろについています。

「ぼくの友だちを教えてあげようか」って言うんですね。

「どこにいるの」って言うよ、

「向こうにいるんだ、付いてこい」って言うんで、その子について廊下の所を行くと、五歳児のクラスの所にたどり着きました。

テラスの所でたくさん絵を描いていましたが、そこで、

「この人と、この人と、この人がぼくの友だちだよ」って言ってくれたので、左右の子どもにも、

「ぼくの友だち？」って聞いたら変な顔をしながら友だちとも何とも言わない子どもと、それから「そうだ」って言うってくれる子どもがいたんですが……。

まあ、こういうふうにくっつかの場面に出会ったわけなんですけれども、ひとりひとり見ておりますと、四歳というのは、四月の終りごろでもまだひとりひとりばらばらで、自分が施設に入った時の足場といえますか、足がかりといえますか、そういうものが何かないかとそれぞれが求めようとしているのだからという感じが、私にはひしひしと感じられました。

本当に思い思いのことをやっておりまし、思い思いの姿でおります。ただ入園した時の集団生活に慣れていないのだから十把一からげに、不安なんだなあ、なんてそういうとらえ方をするよりも、私が今いくつかの場面の何人かの子どもの出会いについてお話ししましたように、自分の名前に非常に関心をもち、執着して、「ぼくの名前はこうだよ」って言うってくれる子ども、それから、これとよく似ていますが、もうひとりの男の子は、「おじさん、ぼくのうちはねえ、門を出てから、こう行って、ああ行っ

て、こう行くんだよ」って自分の家までの道を、一生懸命に話してくれる子どももいました。おそらく家から初めてやって来た幼稚園への道筋というものに非常に関心を持っていったんだろうと思うんですけれども。そういうことにそれぞれが思いを持っている子どもを前にして保育というものが行われているのですが、このような子どもたちをみると、これらのひとりひとりの貴重な経験以外に果たしてどういうような経験や活動が用意できるだろうか。いまはこのひとりひとりの不安な気持ちをありのままに受容されることによって自分で不安ととりくんでいく経験こそが貴重なのだ、ということを感じたのです。

まあ、この幼稚園は、ひとりひとりの子どもの思い思いの子どもの個人的な経験と言いますか、そういうものをできるだけ大切にしながら、保育を展開されていたわけですから。一般には早く集団生活に慣れさせようという教師の観念で指導目標という名目のもとに、よく知っている歌を歌わせたり、それから、知ってるリズム遊びをやらせてみたり、そういうことがあちこちの幼稚園で行われているのと対比して、全くこの幼稚園の先生方の保育に対する構えの違いをはっきり知ると共に、ことばの上だけでひとりひとりを大切にというだけでなく、現実の子どもをよく直視してとても大事にされているなということを印象深く思いまし

た。

同時にこのことに関連して、もう一つ私が最近感じることは、私が今、ひとりひとりの経験を大切にすることの大切さ尊さを取り上げましたけれども、こういうことを問題提起しますと、すぐそれは理想としてはよくわかるが現実四十人もの子どもをあずかっているながら、ひとりひとり、いわゆる個別の指導をやらなきゃいけないということは、とても大変なことだとよく反論をおききすることについて、ふと思い出しました。私はそういう、ひとりひとりにかかわりながら、決して私はそのひとりにかかわってたんじゃなくて、そのひとりの回りには何人かの子どもが必ずいるということに気がつかれると思います。

ところで他の子どもとかかわり無しに、ひとりだけを見るということはほとんど少ないと思います。だとすれば四十人いても、仮に八人をしっかりと見てその子どもにかかわったとしますと、その回りに五人ずついますとその八人にかかわっていれば、四十人の子どもにかかわったことになるわけです。下手な算術計算をここでやりましたけれども、私は決してひとりひとりを見るということが四十人もいて大変だなという感じよりも、本当にひとりひとりをしっかり見てその子どもに接していくならば、そこには必ずつながるようにして何人かの子どもにも同時に接してい

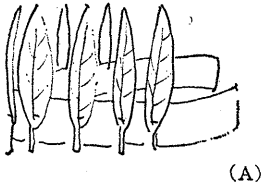
くことになっている事実を見なおしてみたいと思います。いま申しました事例場面でも、私とそれぞれの子がかかわっているのを他の子どもがちゃんとそばで見、聞き、感じとっているという姿を、ひとりの子どもとかかわりの中で感じていたわけなんです。だから、個と集団の指導で、個をおさえることを強調しますと集団の方がなにか抜けてしまうように感じられる方もあるように思いますが、私はしっかりとひとりひとりに接した時には、同時に必ずそのまわりに響き合う集団があるということを、もう一度考えなおしてみたいなということをこの時もまた感じたわけです。まあ、これは、計画の問題がひとつの保育についての時間性の問題であるならば、この個と集団についての問題というの、ひとつの保育の中での空間性の問題だともいえるでしょう。もう少し、この辺の問題を掘り下げて考えてみる必要がないでしょうか。

回り道をする子

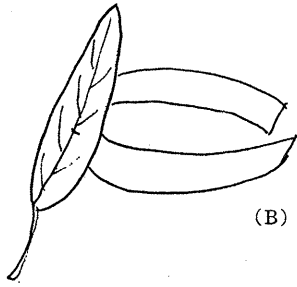
二つ目に、これは少しばかり前の話ですけれども、これもある幼稚園で、先生がさんごじゅの葉っぱと、四つ切りの画用紙を四分の一ぐらいの幅に横に細長く切って用意されていました。ちよと子どもたちが机のところで葉っぱをみつめて、さわって遊ん

でいるのをみられた先生が、こんなふうに使つばを使つてもいいよつて、葉っぱを細長い画用紙にくつつけて見せておられました。何か先生の計画の中ではひよつとすると頭に飾るようなものを子どもたちがつくってくれるのではないかと考えていらつしたつたようです。ところがその先生がそういうことを子どもたちの前でやっておられるのを二人の男の子がじつと見ておりました。

子どもたちは先生の話が終わるやいなや、すぐにそのことをやり始めたんですが、ひとりの子ども（A児）は先生が示されたようにずつと葉っぱを並べて、それをホッチキスで留めていきましました。もうひとりの男の子は、大きな葉っぱを一枚画用紙のまん中につけましたら、下の柄がずつと長く下の方に出て子どもが顔のところにあててみると鼻の頭のところに葉柄の先があたりまし



(A)



(B)

て、それが自分でとてもおもしろかつたようなので、それをこんどは友だちの所へ見せて回つておりました。そんなことをやりながらも、最後には、やはりA児と同じように葉っぱを次から次へつけていき、また足にも葉っぱを付けてるなどからだ中にも葉っぱをまといつてたりしてインディアンのような姿になって年少のクラスまで踊り込んでいって「インディアンはうそつかない」つて言つたりして、ずいぶんあはれまわつていました。

その日の保育が終わつてから園内研究会でいろいろ話が出た中で、B児のことについて話が出てまいりました時に、担任の先生がこういふふうに言われました。

「このB児はとても技術が下手なために、なかなかさつさと仕事ができないのです。できないならできないで、できないということとをみんなにいつて助けてもらえばいいんだけれども、そのこととはなかなかしようとしなない。そこで、もう少しこの子自身が、できないならできないということを言つて他人に助けてもらえるように頼める子どもになつてくれたらなあ、ていふふうに思うんです」

それで、私がある時見ていた一部始終をお話したんです。で、テクニクがこの子どもの身に付いていなくつて、技術が下手で、何かこうした仕事ができるんだと先生はおっしゃつたけれど

も、どうも私にはそんなふうには見えてこなかった。何かこのB児を今日も見ていると、葉柄の先が鼻の頭へあたってそれがとてもおもしろく思えて、それであちこちの子どもに自分の発見したおもしろさを言って回っていた。こういう所を見ていると、何かこの子どもはひとつひとつの活動にその子らしい意味と楽しみを見つながら生活をしている子どものように、私には見えてならない。技術が下手で、のろまなんだという面もあるかもしれない。ちょうど対象的にさっさつとやっていたA児が非常になにか技術も立派だし、知的にも発達している子どものように見えただけども、何かB児のように、こういうことをやって、へんなことになった、へんなことができたってみんなに言って回っている子の方が、もっと何か楽しみを見つけているように感じられるということ、その時私、申し上げました。こんなことが幼児の中にはたくさんあるんじゃないだろうかと思うんです。

こういう二つのタイプを、A児型とB児型のタイプだとすると、非常に片一方の方は直線的な、いわゆるどんどん仕事をまっすぐに能率的、合理的に進めていく子どもかも知れませんし、一方のB児のような子どもは、いわゆるまわり道をしながら、しかしそこにたのしみながら、想像的、創造的に進めていく子どもかも知れません。ふと、ある人がいつかこんなことを言ってい

たのを思い出しました。西欧の代表的な庭を見ると、門から、いわゆる本宅まで、まっすぐな道がついているけれども、日本の代表的な庭園、たとえば桂離宮などの庭をみると、ぐるぐるぐるぐる門から回ってようやく本宅の所へ道がついている。その辺に西欧の一つのものの考え方と、東洋のいわゆるもの考え方との違いが、何か見られるんじゃないかと。

これをふつとその時思い出しました。何かこう回り道をしている中に、本当のこう、一つの生き方といえますかそういうものがあるような気がしますし、私たちは、どうかすると直線的に進む方だけに何か価値を見いだそうとしないやしないだろうか、ということをこの二つのタイプの子どもの問題から感じさせられたのです。

ここで、回り道をするということの中に、私は保育の中でもっと考えなきゃいけない、いわゆる情緒の問題があるように思うのです。直線的なその中に情緒が無いとは言えないんですけれども、日本の庭園の曲がりくねりながら、その辺を徘徊しながら本宅にたどりつく、本宅から門へ出て行く間にぐねぐねと回り道をしその辺を徘徊しながら、そして門を出ていく、そういうゆとりと言いますか、間合いと言いましょいか、そういうものがそこに常に考えられていたということ、子どもがそういう回り道をし

ながらその中に楽しみを見つけそうという生き方にも目をむけてみるということについて考えてみたいな、ということをもその時感しさせられたわけです。

「考える」ということをやめて動いてみては

考える本質というようなものには、むしろこのような情緒というものが本当に大事なんじゃないかな、ということを最近つくづく思うんです。「考える」っていう文字についてよくよく調べてみた人に聞くと、老人の「老」という字から出てきたらしいんです。もう腰が曲がって、いわゆる言うことをきかなくなった「老」の字から「老える」という言葉が出てきているようでして、「論語」やあるいは「老子」、「老子」には「老」がついていますけれども、ああいう中国の古文の中にもそういう「考える」という字は一つも出ていないようですし、あれだけたくさん漢語が使われているお経の中にも「考える」の「考」という字は見当たらないらしいし、いつから「考える」というのが出てきたのかたいへん興味があることなんです。とにかく「考える」という字をもう少し追究してみたいという気持ちもするんですが……。

なぜこういうことを私が引っ張り出したかといえますと、つい最近、小学校の先生や幼稚園の先生をまじえての、月に一回ぐら

い夜集まって話し合う会があるのですが、その時にある先生が、新任の先生ですけれども、もうとにかく暴れまわってしかたがないという子どものことを事例に話されまして、どうしていいのかわりに困っているのだ、ということでした。いろいろ話しているうちに、その先生がその子どもの良い行動面を見ていらっしやることに気づきました。たとえば何かお友だちに親切にしてあげたとか、それから、だれも気づいていないある美しさにその子どもは気づいていたとか、そういう部分々々ではその子どもの良さを見つけていらっしやるんですけれども、何か全体としてはどうも友だちをいじめたり、作品をこわしたりする、そういう乱暴な面が、その担任の先生には非常に強くひびいていまして、特に親たちの方から苦情ができてくるわけなんです。それがとても担任として耐えられないということだったので、そこでみんなの意見のまとまったところでは、その子どもに対する担任の向かい方といいますか、接し方としては、やはりその少ないけれども、先生が見つけていらっしやる数少ない中にも、その子の良さというものを見つけていかなきゃいけないんじゃないかな、という結論になりました。その話の途中で、たとえばそのクラスの子が先生のまわりにずらりと寄っていると、その女の子とも先生をぐっと引き離すようにしてその子どもが先生に飛びついてきた

りすることがあるということを先生が話された時に、私はふっと思いました。子どもはそれほど先生の方にアタックしてきているのだが、先生の方からその子どもにそれぐらい強くアタックしておられるだろうかということ聞き返しましたら、そういうことはあまりやっていないというんです。子どもっていうのはもってストリートに、先生なら先生に立ち向かってきているんだけれども、先生の方は一生懸命にその子どもにどうしたらいいんだろうっていうふうに、いたずらをするこぼかりが先走ってそのことを一生懸命考えあぐんでばかりおられる。

子どものことを理解しなきゃいけないということで、一生懸命考えてはいるけれども、いっこうその子どもに立ち向かっていて子どもにストリートにぶつかっていくということがあまりやられていないんじゃないかなということ、その時もふっと思ったんです。

まあこんなことは皆さんが日ごろ現場の中で常にやっていらっしゃるだろうと思うんですけども、その時もいつの間にかもう考えることはよしたらどうなんでしょうかなどと非常に極端なことを言ってしまうておりました、あとでははつと気がついたんですが、考えることをやめてもつと子どもに本当にこう教師が感じるところで動いてぶち当たっていくといいます、本当に子どもに

直接接していく、そういうものが必要なのではないかな、っていうことをその時に非常に強く感じました。

今、考える本質ということを申してきたわけなんです、考えれば考えるほどわからなくなっていくのは本当なんです。よく考えなさいと私たち教師はすぐ言いますが、私もずいぶんそういうことを言ってきたことを振り返っているんですけども、子どもが何かいたずらをしたりすると、「よく考えてもらいなさい」って、最後にはその言葉が出てくる。考えたらずぐわかっているような、そういう非常に安直な気持ちでその言葉を使っていたんじゃないかな。本当の考える本質というのは考えれば考えるほどわからなくなっていくはずなのです。いつか湯川博士が創造性ということにふれられています中で、湯川さん流に言わせれば創造性とは執念だそうです。いわゆるその、考えて考えて考えあぐんでわからなくなつて、それがたまたまっていった時、何かはつとひらめくものがある。そこではじめて、そういう所に導いていくその筋道が考える本質ではないかと。人間の考える本当の動きというものはどういふものかということ、まだ誰もおそらく、はっきりとは言っていないと思いますし、おそらくこのことをもつともつとこう、はつきりさせないで、何か考えるということを安易に私たちが使いすぎているんじゃないかな、というこ

とを思ったわけです。その考えることについて、もう亡くなられましたけれども時実先生だとか、岡潔先生だとか、ああいう方々がやっぱり、たしかに脳で考えるということはやるんだけれども、もっと情緒というものがとても大事だということを言われているのをその時もふっと思い出しました。何か回り道をしてもの言ったみたいですけども、直線的なこういう行動をする子どもの方が、何か物事をよく考えて、そして知的に判断をしながら行動をしているように私たちはすぐ考えてしまいますけれども、しかしもっとよく考えてみると、そういう回り道をしながら、その過程で情緒をはたらかせて楽しみ感じとりながら、ひとつひとつを行動している。その子どもの行動中にこそ、何か考える本質、本当によく考えながら行動しているともいいましようか、行動しながら身につけていっているというものがあるんじゃないかなということも、もう一度考え直してみたいという気持ちにかられたわけです。小林秀雄氏が『考えるヒント』の中で「考える」とは「かむかう」ことから来ている「たちむかう」ことだと言っています、子どもはたちむかっているのに教師はたちむかえないでいるのではないでしょうか。

保育計画とすれ

少し話題の方向が変わりますが、保育計画といえますか指導計画といえますか、そういう計画というものは、非常に後生大事にということは自分の立てた計画に非常に異常なほどこだわるといふことについて、考え直してみたいと思います。まあ私も今までそういうことをやってきましたけれども、管理監督の立場から非常に強くそういう指導もなされておりますし、皆さんもそのことを考えていらっしやるじゃないかと思うんです。しかし何か一度で目的を達しようとするような、そういう指導計画とか保育計画っていうものが、果たして本当に成り立つんだろかなんていうようなことを、非常に大げさな言い方ですが考えるようになってきました。本当に子どもってというのは、われわれ人間はみなそうだと思いますが、常に試してみたり、あるいは偵察と言いましようか（まあちょっと軍隊用語みたいですけども……）その偵察のような行動をしてみたり、こういうことをうんとやってそれが回り道であったり、また積み重ねであったりしながら、勝負はその後に出てくるんじゃないかなというように感じが最近非常に強くしてまいりました。つまり計画の中でいつでも目的なり意図なりというものを早く達しないと承知ならない。またこういうこと

に慣れてしまっていて、ずるずるとやっています。本当はそのようにできないのが人間じゃないかなという感じが最近強くします。だから計画を立てられて……それができるだけ仔細に立てられることに越したことはないと思いますが、必ずずれといえますか、ハブニングといえますかそういうものが起こってくる。むしろ計画をこわしていくのは子どもではないか。こわされたときにどうしてこわされたのか、子どもはどうしてこわしてくれたのか。あるいはまたそこでどうしてずれが起こったのかということも、もっともっと見つめていくことが保育の中でも非常に大事なんじゃないかと思えます。

むしろハブニングの起こることを期待したから計画をもっていらっしゃると言ってもよいと思いますが、一般には計画というものの対してハブニングの起こることをなるべく避けていこうとするのが、より計画に忠実であることのように現場では考えられるんじゃないだろうか。私の身近にでも計画的・意図的・具案的ななんていうことを盛んに言っていて指導している人がたくさんいるわけで、ハブニングをできるだけ避けていわゆる計画通りに子どもを引っぱっていくことが一番大事なのだというふうに考え言われているようです。

若い先生の中には、この計画通りに行かなかった場合自分の指

導技術のまずさから来るのだと、このことに非常にこだわって悩んでいる人がおられるのを時々見聞しますが、もっと子どもたちに破られる計画、子どもたちに破られるためにこそ計画を立てるのだという意味を、しっかり考えなおしていただきたいと思えます。

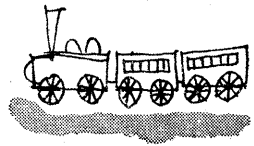
(大津市立教育研究所)
(以下次号に)

お茶の水女子大学幼児保育現職研究会のおしらせ

- 一、昭和五十年四月より、週一回、定期的に開催する。
- 一、お茶の水女子大学の教官が担当する。
- 一、午後六時―八時とし、一年間継続する。
- 一、定員六十名
- 一、資格 幼児保育の現職経験のある者、短大卒またはそれに準ずる者、一年間継続可能な者。
- 一、規則書ご希望の方は左のようにお申し込みください。
東京都文京区大塚二―一―一(千112) お茶の水女子大学家政学部児童学科内 幼児教育研究室 現職研究会宛
氏名、生年月日、住所、現職を記し、二十円切手を同封して封書で申し込むこと。

旅・発達(三)

十年以上前から、私は、たまたま子どもの描画を集めはじめた。そのときには、それがどういう意味をもつものか、よくわからなかったのであるが、子どもたちが熱心におもしろく遊んでいるときに作られた描画を、たとえ、紙の切れはしにかかれた数本の線であっても、捨てるのに忍びがたくて、日付けをいれてとっておいた。そうすると、文字で書きのこした記録よりも、子どもが描いた一本の線が、そのときの情景をそのままに伝えてくれることが多いのである。そのときに自分が書いた記録を、あとでよみ返しても、要領を得なかったことが、そのときに子どもが描いた一本の線によって、情景がいきいきとよみがえってくる。子どもが遊んでいる最中に、自分から描いた線には、そのときの子どもの感情がこめられており、子どもの描画は、子ども自身が残した記録といえるであろう。だから、後になって、子どもの描画をとり出してみると、そのときには自分が気が付かなかったさまざま



津 守 真

まなことが、その一枚の紙片を通して伝わってくる。こうして集積された描画が、同じ子どもについて、長年の間に数千枚になったのであるが、私は、その子どもの描画から、逆に、子どもの発達を考える試みをしてみた。その際に、描画技術の変化などを分析的に研究する考え方もあるが、それでは、子ども自身がそこで線によって直接にあらわさざるを得なかったものを失うことになると考え、描画を、そのときに子どもが感じていた世界の表現として見るという考えをとった。そうしてみると、たとえば、(他のところでも書いたことであるが)、描画の段階で、もつれた糸玉のような線のかたまりから、次第に糸がほどけて、中心のあるすまき画へと変化していく描画の過程は、そのままに、その子どもが、精神的に混沌とした状態から、中心をもつて統合された世界を見いだしてゆく過程に対応するのであることを見ることができる。また、別の子どもについていうと、幼稚園で張り切っ

た充実した生活ができるようになる、それまで家の内部のテーマが多かった描画が、家の外に出ていく外出のテーマにかわっていく。同じ子どもについて、縦断的にみていくと、こういうことは、かなりたしかに言えることである。そのことを証する多くの事実や議論が必要になるが、ここではこれ以上、立ち回らないことにする。私は、こうして、子どもの描画をみることから、子どもの行動の見方一般について、見方の転回をせぬばならなくなった。子どもの描画は、子ども自身の世界から切り離されて存在するものではなく、子どもの世界の表現である。私どもは、子どもの描画を通して、子どもの世界にふれることができるのである。同様に、子どもの示す行動は、(表情も、身体の動きも)子どもの世界の表現である。ところが、しばしば私どもは子どもの行動の表面にあらわれたところだけを切り離して見て、それを自分のもっている規準に照してみる。そういうところから、困った行動というような見方も出てくる。それでは、変化していく子どもの世界の一相であることを見失うことになる。保育者は、子どもの示す行動の背後には、子どもの世界があることを心得ていて、一段階、ゆとりをもって、子どもに接しているのだと思う。ここでも、保育者は、子どもの世界と大人の世界を両方に足をかけて立つ中間的存在であると思う。

モントリオールの国際学会で、私は、ここに記したような描画研究をもとにして、一事例の特殊性と普遍性との問題について論じた。(保育研究においては、ある一日のある子どもたちのことが課題になることが多く、普遍性との関連は、重要な問題である)私の観点については、批判もあったが、また、肯定的な激励をも得た。また、私自身気がついたのであるが、前回に述べたように、伝記的研究という、長期の人間の全体に関する問題においては、行動面にとどまらず、その人の体験的世界を問題にしないわけにはいかないのである。行動の見方について、根本的な課題を投げかけている興味深い分野であると思った。

モントリオールの街は、古い建物と新しい建物とが混り合っている都市であり、マウント・ロイヤルという緑の楓の美しい小高い山の麓にある。一番古い部分の街は、現在の街の中央部からやはずれたところであり、セント・ローレンス川に沿っている。地下鉄で十五分位で行くことができる、シンボジウムを終えて、翌日、さっそく訪れた。ごく狭い範囲の一角で、見るからに港街という感じである。中央に石だたみの広場があり、その周囲には、バルコニーでコーヒーやビールを飲みながら人々が歓談しているヨーロッパ風の小さな店が並んでいる。中央のベンチには、

上半身裸の若者たちが夏の日光を楽しんでいる。その広場をめぐって、古い道路と石造りの建物が町をつくっている。その中に、壮麗なノートルダム寺院と、やや小さいが堅固な感じのボン・スクール・チャペルがある。このチャペルは、一六五七年に、フランスから、修道女マルグリット・ブルデオが来て建てたものである。よほど、この人々に尊敬された人らしく、チャペルのわきに、この人の一生を数十場面のパノラマにして展示してある。ガラスのケースに、小さな人形と風景を配列して、この人が、長い航海の後に、セント・ローレンスリバーに沿ったここを上陸し、酷寒の気候と闘いながら街をつくっていった人々の精神的な支柱となっていたありさまが示されている。子どもたちを集めて学校を開き、また、病人を看護している場面が数々ある。街全体が石のかたまりのような印象をうけるのは、一年の半分以上を雪と氷に閉ざされたところで、外界から身を守らねばならなかった生活を示すものであろう。その中で、子どもたちの生活に満足や喜びを与えていくのは大変なことだったろうと思う。マルグリットが子どもたちと共に踊っている場面、編物を教えている場面など印象深い。そういうところで、伝染病が発生したときなどは、どんなであったろうか。礼拝堂の美しいヴィトローに囲まれた内陣の中に、私は、木彫りの素朴な人形がいくつかあるのに気がついて

近寄ってみた。大きな目とあらげずりの表情が印象的である。よく見ると、腕に子どもを抱いている。裏側にまわってみると、文字が刻んであった。「主よ、なぜに私の赤ん坊をとり去り給うたのですか。主が必要とされたのである」と記されていた。マルグリットの一生のパノラマの中の、伝染病の人々を看護する場面と結び合わせて、私はいろいろに想像してみた。いまでこそ、国際観光都市として繁華な街であるが、このような開拓者の精神的伝統は、この近代的繁華さの中にも、どこかにひそんでいるに違いないと思う。そこまで知り得るほどの期間滞在できなかったことを残念に思った。このボン・スクール・チャペル（スクールは救済という意味である）の礼拝堂の素朴な木彫は、私にとって、ノートルダム寺院の壮麗なチャペルよりも、遙かに貴重なもの思えた。私はここで、マルグリットの肖像をはじめこんだ小さなベントメントを、娘の土産に買った。

モントリオールの賑やかな地域を通り抜けてしばらく歩くと、三階建てくらい古い煉瓦造りのアパートメントハウスがつづいている街並木の地域がある。上層階の窓まで、半円形のバルコニーが突き出ている、夕方になると、人々がそのバルコニーに椅子を出して腰かけている。学会の一日の日程が終ると、私はこういう並木路をよく歩いた。そういうとき、一階の戸口の石段に、子

どもたちが人形やままごと道具を持ち出して、歩道にまではみ出して遊んでいるところにゆき当たったことがある。若い父親が戸口の石段に腰を下して、子どもたちの遊んでいるところを見ている。そういうところでは、私はできるだけゆっくり歩いた。子どもの遊ぶかたわらで、子どもの遊びをたのしむ父親は、どこにいてもきつと思つた。

モントリオール学会が終わると、すぐ翌日に私は米国の中西部のミネソタ州に飛んだ。シカゴで乗換えて、わずか五時間ほどで、ミネアポリスに着く。ここは、私が二十年前に大学で勉強していた土地であり、親しい友人がたくさんいる。三年前に十八年ぶりで訪れたときには、一晚、友人たちが皆集つて、再会を喜んでくれた。今回は三度目の訪問なので、前回のような劇的な感激ではなかったが、互いに存在をたしかめあう喜びがあった。空港にN氏夫妻のこやかな顔を見たときには、長い間会わなかったことは忘れて、毎日顔を合せているかのような気がした。N氏夫妻には、二十年前とかわらない容貌と雰囲気があるが、氏の家に着いて、娘さんのメアリーアンが一歳半になる子どもと共に迎えに来てくれた時には、年月の経過を思わされた。私がN氏夫妻の家に泊つていたころ、メアリーアンは三歳で、両親の外出したと

きには、私がいつも一緒に遊んでから、ベッドにつれていったのである。いまはその子どもがほぼ同じ年齢になっている。一歳半のナタニエルは、床の上でボールをころがしたり、物を投げたりするのが好きである。私が床に腰をおろして相手をする、キャッチャッと声を上げて、私のひざによじ上ってくる。そして何度も何度も同じことをくりかえす。際限なくつづけるつもりになって相手をしていると、この位の年齢の子どもは、すぐに仲よしになれる。二十年前にも、メアリーアンと同じ床の上で同じようにして遊んだことを思い起こすが、その母親は貴婦人となって、椅子に足を組んで、私とこやかに話している。

久しぶりで会った大人同志の会話はつきることがない。大人の会話が熱が入ってくると、小さい子どもはむずかたり要求したりすることが多くなる。こういうときに米国人の若い夫婦の家庭ではどうするだろうかと私は関心をもつて見ていた。若い父親がいつのまにか会話の中から消えている。気がついてみると、玄関の前の芝生の上で、子どもとところがって遊んでいるのが窓から見える。三十分ほどすると、いつのまにかまた、会話の中に加わっている。しばらくして、また子どもがむずかridすと、こんどは、おばあさんに当るN氏の夫人が、子どもを地下室の洗濯場につれていって遊んでいる。そしてしばらくしてもどつてくると、

母親が軽食の用意をして交代するという工合である。客の前だからというので子どもをだまらせるのではなく、叱るのでもなく、子どもも客も両方も公平に、一緒につきあっている。こういう点は、日本人の家庭も、外国人の家庭もかわりはない。

食卓の席で、だれかが私に、パミツンブネスー許容的ということはどう思うかとたずねた。何年か前に米国でこのことが多くの人々の議論に上ったことがあるという。私は、それは何々主義というような問題ではなく、そのときに子どもがしていることに価値を認めるかどうかという問題である。たとえば、さっきナタニエルが大きな声をあげて、ボールを投げて遊んだが、彼にとつてそれは喜びであり、生きがいであると思う。私は彼がそれをすることはだいいなことだと思つたと語つた。メアリーアンは直ちに、自分はその考えに賛成だといつてうなずいた。

前回私がこの同じ町を訪れてから三年たらずの間に、私の友人の中にも変化があった。私が親しくしていた、九十歳になるC夫人は、この間に亡くなった。その時に、老人ホームに私をつれていって下さったT夫妻を前にして、奥さんの前だからT氏にキスすることは遠慮するが、あなたにはキスしようといつて、車椅子の中で私を抱擁して喜んで下さった。同じ町を訪ねて、親しい人が欠けているのは、物足りない寂しい思いがするが、前回の時に

再び会うことができたのは幸いなことだつたと思つた。その他、私の親しい何人かの人たちが、人生の後半生で、境遇の変化を経験している。こういう友人たちと旧交を温めて、その間のつもる話をいろいろと聞いているうちに、五日間の滞在期間はたちまち過ぎてしまった。

ミネアポリスを離れる前日の朝、私は大学時代の恩師の一人であるテンプリン教授に、朝食に招待された。テンプリン先生は、女性の心理学者であり、長年、言語発達分野で丹念な研究をしてこられた研究者である。学生のひとりひとりと親しく交わり、私的なことまでも親切に世話をされる方である。三年前にもお会いしたこともあり、夏休みのだいいな研究時間を煩わしては申し訳ないと思つたので、予告もせずに、大学の研究室を訪問した。予想したように、大学には来ておられなかった。手紙を書いてセクレタリーに渡し、大学の中をあちこちまわつて、一時間ほどして、大学の門の前の本屋で本を見ていた。すると、突然、私の前に、先刻のセクレタリーがあらわれて、テンプリン教授に私の訪問を電話で告げたところ、大変に残念がり、是非、会いたいから電話するようにとの伝言を伝えてくれた。探し当てられたことを感謝し、テンプリン先生と電話で話し、私も予定が一杯なので、遂に朝食に招待されることになつたのである。

書斎には、回転椅子を回せば、タイプライターとミシンとに直ちに手が届くように配置されているのは、女性の学者らしく、温かみがあった。年寄られたご母堂のことなどいろいろ語られ、また、停年までの数年間の研究の抱負を熱意をこめて話された。その中で、赤ん坊のときから成人するまでの言語発達の縦断研究の被験者のひとりひとりの資料を、自分の目で見直してみたいということをいわれ、児童心理学者は、子どもそのものに対する関心が研究の出発点になっているので、統計的処理以前のなまの資料に帰ってくるのであることを語られた。そして、停年になったら、もう一つ、やりたい仕事は児童文学だと、美しい白髪の中に眼を輝やかしておられた。私も自分の抱負をこもこも語るうちに、時間はたちまち過ぎて、次の約束の時間となってしまった。

前にも記したように、今回は、私の古い友人たちとの三度目の出会いであった。一度目は、私の学生時代であり、その人々と共同の生活の中で、さまざまなことや困難な事態などもあり、夢中で過ごした日々であった。二度目は、長年の期間をおいて、ほとんど、再び会うことはないのではないかと互いに思っているときに恵まれた再会であった。そして、今回の三度目の再会では、日常は互いに離れていても、いつでも、共に実在している存

在であることを確認したことが、その意義ではなかったかといまのところ考えている。初会、再会、三会、それぞれ、その中には顔を合わせる回数はいくさんふくまれているので、これはかならずしも、頻度としての回数による分類ではない。その間に長期の別離があったり、大きなできごとや境遇の変化などがふくまれると、その次には、前とは異質の出会いとなるのだろう。

初めての新鮮な出会いの中には、後のちまで引きつづいてそこにもどってくるような多くのたいせつなことから源泉がある。青年期は、そのような意味で、重要な時期であるし、また、初心にもどれるような、新鮮な経験をもった人は恵まれた人であると思う。そして、まだ意識も明瞭でない、幼少期の経験の中には、人生のずっと後にまでつづくような、さらに根源的なものがふくまれているのだと思う。こんなことをいろいろと考えながら、親しい人々と別れを告げて、ミネアポリスの空港を飛び立った。

帰路、サンディエゴに住む卒業生のAさんの家に寄ったとき、若い物理学者として政府の原子力研究所で研究しておられるご主人のリーさんは、一九九九年に開設予定の設備のための研究に目下専念しておられることを語られた。ここでも私は、大きな単位の時間の中で見ていくことを語られた。ここでも私は、大きな単位の

橋詰良一 著

「家なき幼稚園の主張と実際」

より (九)

第十四 手技としての自然物利用

自然物を恩物材料として利用することは古い先生たちの考慮からもしばしばあふれ出たものであります。大阪では幼稚園の古老としてあがめられている膳たけ子さん等は、最も有力な首唱者で各地の子供界から送って来る木の実、草の実、貝がら等をさまざまの手技に利用してたびたび参観者を驚かされたものであります。

自然のうちを保育室とする私たちの幼稚園でこそ一層この方法が便宜でもあり有力なもので、私の園の先生たちも常にいろいろの工夫をめぐらして子どもたちを喜ばせてきました。その自然の研究を折々に報告してくれる若い女性たちの手紙の一、二節を参考にご記しておきます。

○
自然物といっても矢田はどっちを見ても畑ばかりで樹木はもちろんかぞえるほどですし草といっても芝のようなほんの短かい草ばかりであんまり取り立てていうようなものはありませんが、春から夏にかけてカエルやバッタがたくさんおります。カエル取り、バッタ取りは子どもの大変喜ぶところです。

○
去年の春子どもたちがカエルをつかまえてそれに糸をつけて軽いもの、たとえば折紙や紙箱のようなものをくくりつけて、カエルがそれをひっぱるのを見て喜んでいふのから思いついて、大きな紙でカエルを折ってその中にほんものカエルを入れてとばせてやると大喜びで、毎日々々カエルを折ってくれ折ってくれとせがまれました。少々残酷ですけれど……。

つばなの葉が紅くなって晩秋から初冬のころでありました。あの広いしば原で遊んでいる時、その紅く染まった葉を、子どもの手首に巻いてむすんで、それをうで時計ということにしました。みんなが、それはよるこんでそのころはあすこに行くたびにむすんでいました。両方の手首にまで。はじめにとよちゃんにむすんであげたように覚えます。何でもないようなものです。けれど、子どもにとっては！

その時うれしく思いました。

自然物利用の実例

自然物をいろいろに利用していく幼児生活の二、三例を写真によって説明してみましよう。(写真はコピーが不鮮明のためはぶきます。編集部)

(A) はクレオンの自由画に自然物を結合したものです。どんな自然物でも紙にはりつけて絵にするか、板へ並べて絵にするようなことを知らせると、幼児は実に喜んで盛んに応用を始めます。クレオンなどの用具がまた別の用具(自然物)と変化すること、それ自身にも興味があるとみえて喜んでいろいろのものを採集し、その形状、色沢などを仔細に観察します。そして日を経るままに色の変化することなどを無言のうちに悟りま

す。

この絵は「家とお庭の木」だそうです。奇想天外より下の観があります。屋根は柳の葉、床は笹の葉、電燈は草の花、戸の引手も花、庭の樹はクローバーの葉です。

(B) は馬に乗った人で、草で作った人が乗せてありますが、邪魔くさくなつたとみえて、足はクレオンで描いてあります。

(C) は「雀のお宿」だそうです。草の穂や葉で家ができており、人ほもみじの葉で、頭は草の花です。雀のおどつているところらしいですが、おもしろいじゃありませんか。

(D) は「家の庭」です。庭木が風吹きのように見えるのに私は感心してしまいました。そんな形の草を見てから思いついたらしいです。

(E) は栗の葉の枯れて落ちたのを拾って来て、紙において、頭をひねっているところへ、先生が絵をすかすようなヒントを与えてみると、いつの間にか、こんなもの(「ドンダリノハノウチワ」)ができたのだそうです。

(F) は松の皮です。幼児の鋭い観察は松の皮に対して実に驚くべき類似を発見いたします。類似というよりも幼児はそれ自身がまさしくそのように動いて見えるのでしょうか、そんな興味にひかれひかれながら神のささやきを聞くような幼児の詩的

生活を考えていますと、ただもう拜まされるばかりです。ここに書いた名は、その形にふれて、幼児の口走ったまを先生が控えておいたものですが、なんという想像の豊かさでしょう。

(モンキー、赤ちゃん、カエル、おじいさん、魚、金魚、ハト、牛)

野を走り回る子どもの記章

野を走り回る私の子どもの園には、ぜひとも子どもの記章がいります。園とか園児とかを知らせるための記章ではなくて、ひとりひとりを明示するための記章がいます。

記章というものは大抵その学校その園を誇示するためのものが多いけれど、私の希望するものはひとりひとりを明示するものでなければなりません。姓名札は大人に有効なだけで、幼児自身は何にもなりません。そこで考えたのが図のような記章で、幼児は色と形で、大人は裏の姓名の文字で、わからせることにしたのです。(図、省略)

円と三角と、四角とに六色をぬれば十八の変ったものができます。それに半分ずつ白を配すれば、また違ったものが十八できます。色を線にして一本筋にしたり、二本筋、三本筋にしたり変化していけば、いくらでもできます。

ついでにこの記章を呼ばせるうちに色彩観念を幼児から正しくしていくにもよいと考えました。

「三角のみどり」「四角のむらさき」「円に赤と白」「三角にかは」と白「呼ばせているうちに「青」「みどり」「むらさき」「黄」「赤」「かば」の色を明確に観念を得させるのです。

この記章を園と家庭の間を連絡するスタッフにして、これを持たずに出園すれば必ず取りに帰らせる、これを持たずに帰宅したら必ず園へ貰いに戻らせると定めておいて園では朝にまとめておいて山や野からの帰りに分配するのです。

第十五 雨の日のお遊戯

雨の日は、静かに社殿や絵馬堂の下で手技をさせたり、画をかかせたり、または唱歌、舞踊などを特に多く教うればよい日だと予想しておりました。

しかし、実際はそれと反対で、子どもは陰うつうちに小さな場所へとじ込められるため、かえって焦燥の気に耐えられぬもたえを覚えます。

殊に、六月ごろの梅雨期になると、何日も何日も、この焦燥をつづけてついには狂犬のようにかみ合うばかり闘争を始めます。こんな時静かな鑑賞を要する蓄音機など聞かせてやっても更に効

果はないのです。

私は、このような場合に、防水具をまとって、雨の中へ飛び出すことを、希望する子どもの要求のままにどしどし雨のさんざと降る中をびしょぬれになって走り回らせます。それを見たある母さんは、風邪をひかないかと、案じておられました。が子どもの汗をかいて走るような時には、決して感冒などにおかされるものではなく、むしろ室内に入って静かにしようとする時が注意を要する時で、あらかじめ汗などをよく拭いてやるのがよろしいと、医者はいっておられました。

雨衣を着て、雨の中を走り回る幼児、これはいかにも粗暴な扱い方のように見えますけれども、私は一種のうっ散法として重用しております。

この雨の中の遊び、雨衣を着たままの遊びには、いくらもうくとも工夫する別の世界があると思います。

第十六 健康上の効果

家なき幼稚園の効果を、何よりも手短かに見ていただくことのできるものは、健康上から眺めたものでしょう。

フロエベルは幼時のうちにこそ大自然のうちを遊び回らせて、その自然から神の靈に達せしめよ、というようなことを祈ってい

るけれど、やはりルソー等のいうように、幼児を自然のなかにおいて、大気のうちを走り回らせるのは健康の上に大きな期待をもったことは明らかであります。野の幼稚園も実にこれを第一として相応に注意を払ってまいりました。

友人の医学博士木下東作君が、創設の翌年に池田へ来て、幼児たちを眺めてくれた時の声として私を喜ばせてくれたものは、

子どもたちの健康状態の非常に良好なものには驚いた。しかも概して都会人の子、すなわち虚弱の体質をもっているにもかかわらず、発育の良好なのはふしぎなほど……

という言葉でした。その時の感嘆状が今見当たらないためにこの書中に収めるの光栄から逸したのは遺憾ですが、素人目からもわが子どもたちの園の幼児たちは、健康上から見た場合だけはある種の効果を確かすることができると思います。

(このあと、大阪家なき幼稚園の園医の細かい報告があります
が略します)

本園の健康書類、何につけても簡単に喜ぶ本園に不似合いなほど重いものであるものは健康診断に関する書類です、なかでも左の二つ(健康しらべ、口腔検査票の実物)うっしがありますが省略)は非常に重視しているものです。

(つづく)

百人、千人の一人に

—教育の中における障害児差別について—



福井達雨

合格通知をとり消して

止揚学園では、毎年十一月に、就職試験をする。

試験課題に、便所掃除、バレーボール、全職員での面接、遠足等があり、皆で採点をして、その最高点から、合格が決定されていく。

採点風景が、また大変である。

「Aさんは、ハンサムやったなあ、私、シビレタわ」
保母たちが、ワイワイと騒ぎだす。

「コラ、そんなつまらん条件で、良い点を入れたらあかんど、人間は、顔やなくて心や」

「わかってますわ。でも、やっぱり、私たちは、うら若き女

性ですもの、ハンサムな人に憧れますわ。第一、止揚学園の男子

職員は怪獣ばかりですもの」

「ナニオ、こんな男前をまえにして」

皆が、ワッと笑いだす。

止揚学園一のデブの東郷先生が、

「Bさんは、遠足の時、子どもたちに何も食べさせず、自分ばかりオニギリを食べたはった。五つも、ペロッと食べはった。あ
あゆう人は、子どものことを考えない、自己本位の人と違うかな
あ」

といだした。

「君か五つも六つも、オニギリを食べたんと違うか」

「ソナナ、失礼ですわ。私でも、花恥かしき乙女です。だから、

こんなにやせてスマートですね」

ワイワイガヤガヤ、こうして職員が決定されていく。

止揚学園は、人間に恵まれており、職員数は、法定数の三倍、受験率は、いつも十倍以上になる。

チームワークがあり、人間関係のよい施設は、職員の勤務年数が長くなり、必然的に、職員数が増加していくものである。

施設の職員不足問題は、一つは行政問題の解決であり、もう一つは、施設の人間関係の暗さの解決であり、他に、日本人の連帯感の促進であろう。

この三つの解決を考えなければ、施設職員は、いつも不足するであろう。

さて、十二月に入ると、合格通知をおくる。女子合格者の何人かに問題がおきる。それは、両親が、この仕事をするに、反対するのである。

昨年も、合格者の母親から、電話がかかってきた。

「私は、そちらの就職試験に合格したAの母親です。

娘が、この仕事をするに反対ですから、合格通知をとり消してください。娘は、反対してもいくといっています、親というものは不幸なものです。こんな親のことを聞かない、親不孝な娘を産んだおぼえがありません」

「そんなことは、親不孝なことではありませんよ」

「なんといわれても、娘を大学までだしたのは、こんな仕事をしてもらうためではありませんでした。

もっと楽な幼稚園か学校の先生になってほしいです。

こんな仕事に入れば、結婚もおくれるし、大変だし、可哀想で見ていられません」

「そんなことはありませんよ。ここでは、保母たちは、ちゃんと結婚しますし、あなたは、間違った施設観をお持ちではないのでしょうか」

「うそでしょう。テレビや新聞に、施設の大変なことが、いろいろと出ていますよ」

「テレビや新聞は、ある主張の中で、一方的な報道をします。あれは施設の一面で、反対に職員が多く、笑いが一杯ある施設もあります。でも、そんな施設は、『画にならない』、人の心にうったえられない」と、なかなか、取材してくださいらないのです」

「信じられませんね。私たちは反対していますから、合格通知をとり消してください」

電話が、ガチャンとぎれた。

ボランティアをさせました

先日、私は、ヨーロッパに講演旅行をした。講演後、一人の人がこんなことをいわれた。

「私は、自分の子どもたちを、結婚する前に、一年間、施設でボランティアをさせました」

「どうしてですか」

とたずねると、

「私は、幼児の時から障害を持った人たちを幸福にするのは、自分たちの義務であり、連帯であることを子どもたちに教え、行動させてきました。」

しかし、私の孫たちには、子どもたちがそれを教えるべきです。そこで、結婚前一年間、施設でボランティアをさせ、障害を持った人たちのことを勉強させたのです」

「そうですか、この国では、このような考え方を持っている人たちがたくさんいるんですか」

「私の仲間には、ほとんど、そう考えていますね」

私は、心がホノボノとする思いだった。

世界のために二人がある

日本人の間親、教育親は、自分、夫婦、子どもさえよければという「二人のために世界がある」という考え方が多い。

もし、合格者の両親たちが、

「この仕事は、素晴らしい仕事だ、がんばってやれ。私たちも、君と共に歩むよ」

と一言いつてくださったら、娘さんは、自分の両親に、どれだけ誇りを感じたであろうか。

しかし、日本の親の多くは、子どもに、要領よくするく、安易に安全に、自己本位に生きることが教えるが、真理にぶつかって時、どんな困難があっても、勇気を持ち、汗して、ぶつかって行く姿勢、自分を捨て他者と共に歩む心を、幼児期から教えない。

しかし、ヨーロッパでは、「世界のために二人がある」自己、子ども、家庭から社会を豊かにしていこうという心が、家庭の中で育っていることを深く感じる。

百人 千人の一人に

日本人は、自分の内側にむける「個人のエゴな道徳」は持っているが、自分が外側にむかって立ち向かう「個の連帯感」を持

つ人は少ない。

「日本人のツメタサ」とは、個の連帯感の少なさから生れていくように思う。

真の心とか、連帯は、幼児期からの家庭教育の中で育つものが多い。

日本では、私たちの現場や、家庭以外の場で、このような問題が真剣に語り合われる。その熱意ある話をしていた人たちが、家庭に帰ると、先ほどとは正反対な発言や行動を平気でし、

「エライ人になりなさい。勉強して有名な大学に入り、大会社に勤め、小市民的な幸せを持った家庭をつくりなさい。

結婚する時は、苦勞をしない人を選びなさい。たよりになるのは、結局、お金と自分だけだから」

と、自分の子どもに語るのである。

本当に大切なものが、日本では、家庭で育つことが少ないのに、社会では、それらが叫ばれる。

この、二重構造性の中で、教育や、社会福祉が、「たて前」や、「かけ声」だけの頭でっかちなものになり、「本質」が忘れ去られた、足が地面につかないものになってしまう。

そして、生命をおかされている人たちが、おき去りにされた、大切なもの不在の方向が進んでいく。

先進社会福祉、教育国家と、そうでない国家との相違は、ここにあると思う。

日本は、行政、建物、設備は、いろいろな問題はあるにしても、先進国とくらべ、それほど大きな相違はあると思えない。

しかし、大きな相違は、障害を持っていない人たちの側の方、行動の相違である。

先進国の人たちは、障害を持った人たちに、強い連帯感と心を持っていて、日本人は、（自分には関係がない）と、ほとんど無関心である。

この差が、社会福祉、教育国家か、そうでないかの違いであるように、私は思えてならないのである。

社会福祉問題、障害児問題等は、現場の私たちと共に、地域社会の百人、千人の人たちが、いろいろな立場、場で、連帯を持って歩んでくださる問題である。

しかし、現実には、百人、千人の人たちは、知らない顔をし、素通りしていき、少数の人たちに、地球よりも重たいほど大切な生命を、かつがせる。この重たい生命を、少数の人たちでかついだら、どうなるであろうか。汗が流れ目に入り、足が、ガタガタして疲れ果ててしまうのは、当り前である。

もし、百人、千人の人たちが、共に、この重たい生命をかつい

でくださったら、私たちの少数グループは、こんなに疲れなくともよいのではないだろうか。

私は、この生命の重さで疲れ果てながら、幼児教育の大切さを、家庭教育の大切さを、強く感じるのである。

私たち大人は、真の連帯感を持つことは、ほとんど不可能であり、期待は持てないのである。

しかし、幼児には、それが期待できる。

他者を、生命を、目に見えないものを、大切にする幼児教育が、社会、家庭、幼稚園、保育園で育ってくれたら、いつかは、この障害児や、重い知恵おくれの子どもたちが、心から笑いを持ち、歩む社会が育つであろう。

百人、千人の一人に、皆様がなっていたきたい。

このことを、両親、幼稚園、保育園の皆様に、心からお願いたいのである。
(止揚学園)

日本保育学会第28回大会のお知らせ

日程 昭和50年5月17(土)・18日(日)

会場 玉川大学・東京都町田市玉川学園6-1-1

参加費 正・臨時会員800円 学生会員500円

当日会場にて受付けます

連絡先 玉川大学内日本保育学会第28回準備委員会

(電) 0427-32-9111(代)

第5回みどり会夏季研修会予告

期日 第一部 8月18日(月) 19日(火)
第二部 8月19日(火) 20日(水)
場所 福島県飯坂温泉
講師 津守真先生 本田和子先生 平井信義先生
藤永保先生(交渉中) 大場牧夫先生

詳細は5月号掲載

幼児の教育 第四十七巻 第四号

四月号 ◎ 定価二〇〇円

昭和五十年三月二十五日印刷

昭和五十年四月 一日発行

112 東京都文京区大塚二ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

編集兼 津 守 真
発行者

112 東京都文京区大塚二ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

発行所 日本幼稚園協会

108 東京都港区三田五ノ二ノ一

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

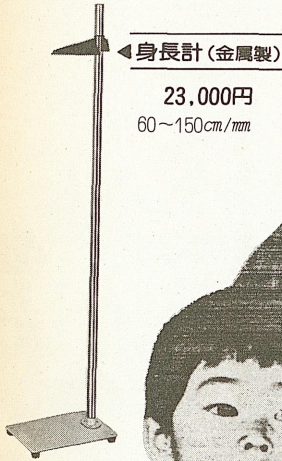
振替口座東京一九六四〇番

◎本誌御購読についての御注文は発売所
フレーベル館にお願いいたします

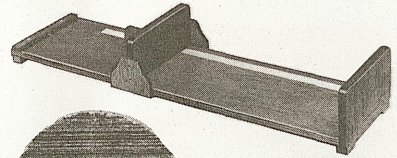
フレーベル館の保健用品は

正確 + **使い易さ**で

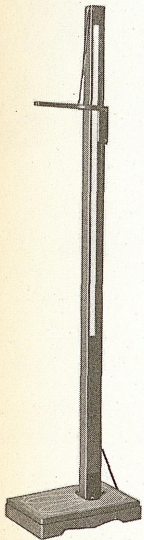
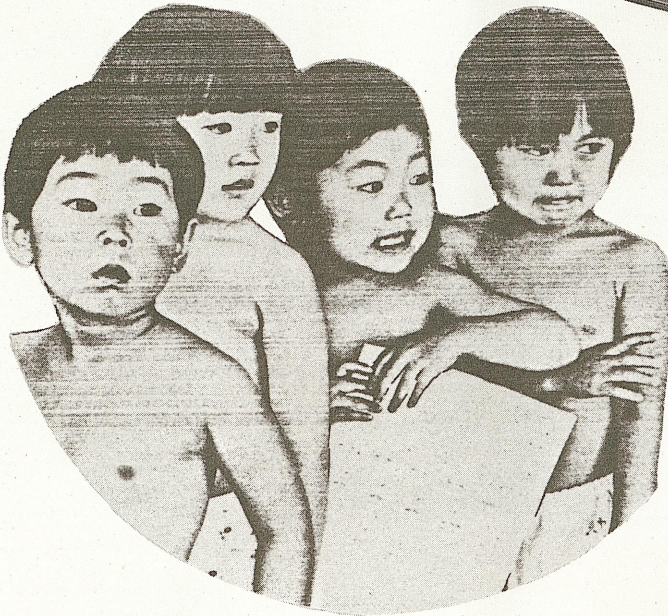
抜群
です



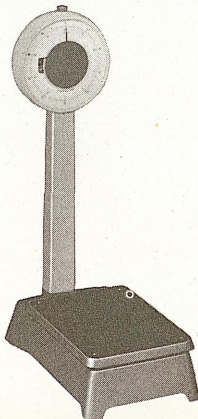
◀身長計(金属製)
23,000円
60~150cm./mm



▲乳児用身長計
9,000円
0~90cm./mm
木製



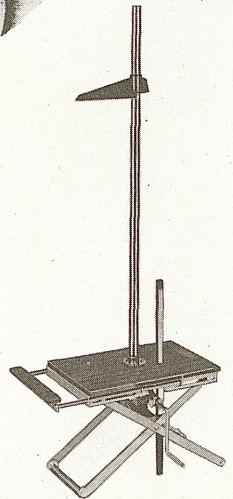
▲身長計(木製)
9,000円
70~190cm./mm



◀体重計
95,000円
100kgまで量れます

▶座高計

34,000円
30~110cm./mm



新しい遊びの空間を創造する

プレイサークル

☆簡単な操作で、ダイナミックな空間、
変化に富んだコーナーが作り出せます。

●パネル—高さ90×幅90cm（厚み1.2cm）。
シナ合板フロアラッカー仕上げ。
黄・緑・白の3色塗装。

●ベルト—ナイロン、朱色。

1セット（パネル6枚、ベルト6本）
（丸テーブル、取付棚各1）

58,000円



（意匠登録出願中）

くわしくは、フレール館代理店・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。

フレール館