

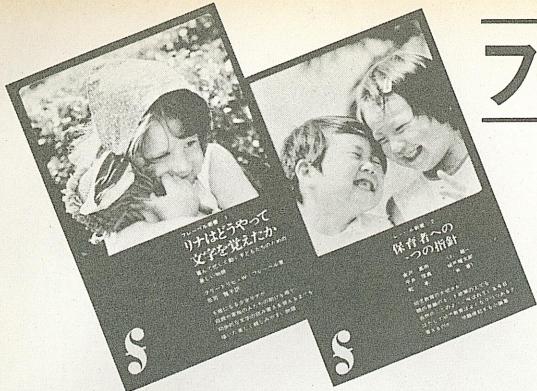
家庭・保育所・幼稚園

# 幼児の教育

第七十卷 第十二号



日本幼稚園協会



# フレーベル新書



1. **リナはどうやって文字を覚えたか**  
フリードリヒ・W・フレーベル著 荘司雅子訳  
定価 330円  
今日、幼児教育界の中で文字教育がとやかくいわれているが、フリードリヒ・W・フレーベルは、120年前すでにこのことについて語っていた。
2. **保育者への一つの指針**  
平井信義・乾 孝・金沢嘉市・城戸幡太郎  
八杉龍一=共著 定価 360円  
保育者とは、社会にとって何か、子どもにとって何か。また保育者なら誰でも持つなやみやまよいについて、選ばれた識者たちが、あなた自身に語りかける小論集。
3. **対談 しごとと生きかい**  
<聞き手> 多湖 輝 <話し手> 江上トミ・淀川長治・林寿郎・杉村春子・朝倉 摂・石垣純二・大野 晋・今井通子・中西悟堂・山田徳兵衛・高井俊夫・宮城まり子・齊藤茂太・清家 清・真鍋 博 (掲載順)  
定価 360円  
料理研究家、映画解説者、動物園園長、舞台人、画家各界の第一人者として活躍中の15人に聞くしごとの話。現代人の求める生きがいが、静かに語られている。
4. **楽しい遊び**  
<室内・園庭編>  
日本児童遊戯研究所編 有木昭久・湯浅清四郎著  
定価 300円  
園舎や園庭がせまくとも、特別な準備はいりません。みんなで手軽にできる楽しいゲームや遊びのアイディアがいっぱいの本です。
5. **楽しい遊び**  
<伝承遊戯編>  
日本児童遊戯研究所編 有木昭久・湯浅清四郎著  
定価 300円  
子どもの手で育まれ、子どもから子どもへ、昔から現代へ伝えられてきた明るく素朴な伝承遊戯を、現代っ子の感覚にマッチするよう考察を加え紹介しています。
6. **楽しい遊び**  
<園外編>  
日本児童遊戯研究所編 有木昭久・湯浅清四郎著  
定価 300円  
遠足や園外保育の時、この本が一冊あればとても役立ちます。原っぱや樹など手近なものを利用して、おとなも子どもも楽しく遊べるアイディアがいっぱいです。

# 幼児の教育

第七十卷 第十二号



# 幼児の教育 目次

— 第七十卷 十二月号 —

表紙 小野木 学  
カット 斎藤信也

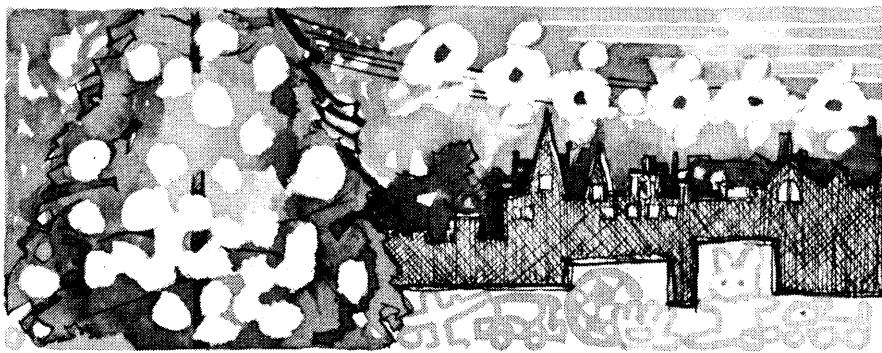
★ 講演  
人間談話 〈1〉 ..... 周郷 博 (4)

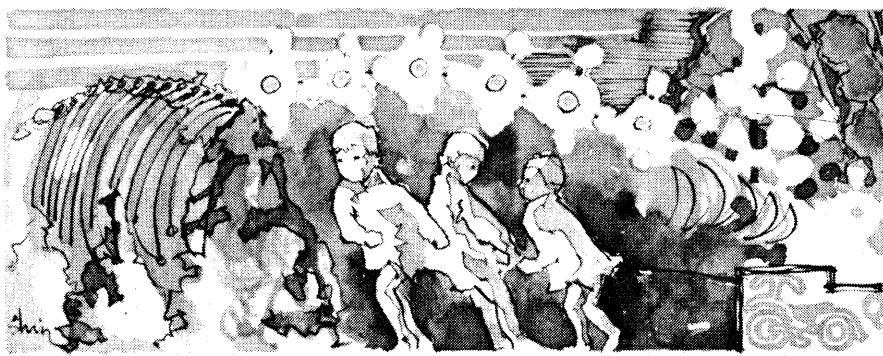
中教審答申を読んで ..... 児玉 省 (12)

自由保育を考える  
——堀合先生をかこんで—— ..... 堀合 文子 (16)

手先の動きと子どもの感情 ⑯ ..... ほか (31)

清水エミ子 (31)





私の保育

高塚 幸子 (40)

十二月のメアリー・ポピンズ  
子どもの生きがい

本田 和子 (44)  
舛田 正子 (46)

のぞましい「幼稚園の先生」

「保育所の先生」を求めて  
山村 きよ (50)

保育における観察研究の諸問題 (1)

(58)

——観察記録をよんで——

守永 英子

総目録 (第七十巻)

(70)

# 人間談話

〔I〕

周郷博



## ◆一枚のレコード

さつきレコードやつてましたね。あれはウイーンでぼくがショーウィンドで見つけたレコードなんです。ペーター・ローゼンカーナーの死後五十年の記念というんで、ぼくが買ひそなつたものだから、服部（孝子）さんが行つて買つてくれたものです。

これは、どういう人の言葉であるということも知らないで、

一九五三年にウイーンにぼくが初めて行つた時に、ソ連の占領地区の中の幼稚園で見つけました。ソ連の占領地ですから四ヵ月占領下のときです。ソ連から命令された言葉はちゃんと正面に書いてありましたけどね。『ヴィッセンシャフト イスト

ぼくはドイツ語がよくできないんだけれども、心があるとわかつちゃうんだね。これはいいことを見つけたと思ってその言葉を帳面に書いてきたんだ。そしてだれの言葉かしらないけれど書きました。そしたらそれが新聞に出て、あるドイツにいる人がドイツ語の先生と話しているうちに、それがペーター・ローゼンカーナーというウイーンの森の詩人で、オーストリーの青少年たちに非常に愛された人で、第一次大戦末期に死んだっていうことがわかつたんです。

で、おととし行つたら、人がわかつただけじゃなくて、レコードのジャケットの中に顔や写真が出てたんだ。それを買ひそなつて帰つて来たら、服部さんが買つて送つてくれたんだ。それでぼくのところに全部来たわけです。

ペーター・ローゼンカーナーの言葉つていうのは、ソ連に占領されていたけれどもウイーンの人たちは占領者に対する抵抗として、ぼくが見つけたのは小さい字で壁に書いてあつたんだな。

てあの言葉を壁にいたずら書きしたと思うんです。そこが重要なだけだ。

“子どもは一冊の本である。この一冊の本から我々は何か大切なことを読みとり、その一冊の本に我々は何かを書きこんでいかなければならない”というんです。

で、それから十九年もたちましたけれども、日本のことを考えると、アメリカの占領に対して私たちは子どもをうつちやつておいたような気がしますね。子どもということで抵抗すべきだったです。ウイーンの人たちが占領者のソ連に対して、横の方にいたずら書きをしていたということを、今にしてぼくはわかります。それに比べると日本は、戦後の日本の教育改革と敗戦教育というもので、子ども自身、そしてついでに女まで、アメリカの思うままにさせましたね。そして今度はそれを犠牲にして高度成長というものを考えて経済大国になりました。

### ◆ 幼児学校

この間、中教審の最終答申ということで、幼児学校という案を出しました。

いかにも日本というのは、軍国主義の、サーベルや大砲は使わないけれど、経済力という物質の力によって大国になろうとしているようですね。そして物質におぼれるように誘導されて、幸は深まる一方じゃないかと思います。

いかに精神がないかということを感じます。

毎日新聞で「幼児学校の夢」っていうんでね、中教審の答申をこう、もみくちゃにするようなことを書いてくれっていわれたんだけど、うまく書けないんです。新聞に批評なんか出しているんですけど、日本人は政府がやったことに賛成する人たちもだね、きわめて浅薄な賛成の仕方するのね。批判する人も浅い批判なんです。

一方ではね、イデオロギーで反対している人が多いわけです。政府は、自分が何を出したって目的は隠しているんだから……。どういうことを目的にしているってことをいつてくれれば、つまり私たちは教育というものをこう考えている、といつてくれればいいんだけれどね。あそこには教育の哲学も、教育観も人間観も幼児観もないんです。だから、イデオロギーみたいなもの、に近いものをもちだしてむこうをやつつけるという人が一方にいるわけです。

もう一方で、それならすぐにその学校をつくって、幼児学校の先生を養成するっていえば人が集まるだろう、なんていう人もいる。なんともいよいよのない話です。日本の教育界つていふのはなぜそんなに軽薄になつたんでしょう。こういう軽薄な人が日本の教育をかきまわしている、ということで日本の不幸は深まる一方じゃないかと思います。

ニューヨータイムズの記事が出ましたね。ぼくもその言葉を使おうと思っています。“これは日本のためになるんですか”ってことをいいたいわけです。ぼくは日本だけを考えているんじゃなくて、日本のためになつてたつて、やっぱり人類全体の仲間入りができないようなことはしようがないと思います。

これを考へると、教育とは何であつて、幼児とは何であつて、母とは何であつて、文化というものはどういう意味があつて今まで日本人が文化をつくつて生きてきたのか。文化とはつまり、心ですよ。単に動物的な反応してゐるんじゃない、人間として積みあげてきた心です。そういうことを考へざるを得ない、思ひます。

### ◆ 一九七〇年という年

きょ年、ユネスコでは、“一九七〇年、変り目にきた”といふことをいいました。日本でもこういう言葉は使います。実際、変り目にきましたね。沖縄問題でも何でも。しかし、日本はその変り目にきたことを本当に実感としてうけとめていないんです。変り目にきたなんていつてるけれど、これどういう変り目なんだなんて、よくわかんないんです。でも自分が否応なしにその変り目に、地球全体をおおう人類の変り目に一人の人間として参加していることは確かなんだ。ただ、そんな責任を負う

よりも、お金にありついた方がいい、名前をうつた方が得だ、と思つてゐる人が多いというだけです。

ともかくユネスコは、一九七〇年は国際的な教育の年であると提唱して、いろいろなところで集まつたはずです。日本はそれに対してたいして反応を示さなかつた。そして、Council of Europe (ヨーロッパ共同体) が“人類の教育の年”であると同時に“自然の年”といつてます。ヨーロッパ全体が日本みたいに自然を汚染しません。自然を保護するなんていう言葉じゃなく、

自然を大切にして、生き生きとした姿に残す、そういう年でもあつたんですね。教育の大きな変り目と、人間が科学技術をいいことにして自然を破壊し汚染した、この二つは切り離せないことですからね。これをもう少し考へると、自然というものを切り離してしまって、子どもが人類のあとをうけつぐように育つことはできない、ということを暗黙のうちに示してゐるんです。

### ◆ テイヤール・ド・シャルダン

どういう変り目か、それは大変むずかしいんですけれど。ぼく、けさ電車の中でティヤール・ド・シャルダンを読んでました。一九三七年に書いたものです。それを簡単にいふと、三七年、ヒットラーの戦争の始まるころから明らかに、地球全体が変わってきたといつてます。今までに予想もしなかつた状態に變

わってきている、というんです。ティヤール・ド・シャルダンの「私」のない「地球の人」ですから。その点、人間、シモーヌ・ヴェイユと似てます。シモーヌ・ヴェイユは学生のころに中国に飢饉がおこったら絶食した、つまり地球の裏側にある不幸だつて、自分と無関係じゃないと思つたんです。ところが今、日本は違います。となりで人殺しがおこつても、強盗がはいつても、なんとも思わないんです。

ティヤール・ド・シャルダンの書いたものに、なんか結論を出したちやうのはおもしろくないんだけれど、この三つは切りはなせないといつています。それはFuturisme, UniversalismeとPersonalismだといふんです。これ、知識として知つたところでもちっともわもしくないんです。しかし最初の言葉はわかりますね。きょう、あすのことじやないんだ、きょうあすのことにこだわっていたんでは、つまり、きょうあすの経済事情とか、政治の都合とかいうのにこだわっているかぎり、未来というものはとざされてしまうんです。未来主義、そういう勇気がなきやだめなんです。

ところで今度は、自分の身をふりかえて考えてごらんなさい。人間がいかに横着かということをこのことで思い出さなきやいけない。自分の都合ばかりいって、いろいろ口実をつけて

怠けようとしているんです。現在ということだけにこだわつていたら、人類はどうなりますか、もつと大事にすべきものがあるはずです。

イギリスのバーナード・タワーズは、きょ年京都の未来学会で話をしました。近い過去のことなんかじゃないんです。大事にすべきものは、もつと古い過去のことなんです。現在に近い過去は、やっぱり現在なんだ、つまり越えなきやいけないんです。過去が深くわかれば、「私心」が消えて本当に未来が見えてきます。

それをもつと深く考えると、地球の過去と生命というものが進化してきた、そして人間というものが出てきて、考えるホモ・サピエンスというものになつて、その人間が地球を変えてきた、その過去です。そしてそれは動物や植物とも共通している過去というものが、ずーっとあるわけです。突然天から降つてきたわけじゃないんですから。過去からずっと流れてきている流れをうけて、今、我々はここにいるわけで、それがこのFuturismにつながるというわけです。

Universalismeというのは、普遍主義なんていうんじゃないんです。日本語に訳すとやっぱり宇宙主義っていうんじゃないかな。宇宙全体ということを考えなくちゃ。すると、それは一方では自然科学の世界とつながり、一方ではキリスト教なんかが

追求してきた神の問題なんかとのつながりができるわけです。

三番目に Personalisme というのがある。これは、日本語に訳すとみんな意味がちぢこまっちゃうけれど、人格主義、とでもいいましょうか。ともかくこの人格というのは、子どもでも我々でも、いろいろな、自然とか歴史とかの関係でできていきます。しかしそれは、一回しかないものです。そして比べることのできない人格というものがあるんです。今まで地球上にかつてなかつた人がここにいるわけです。だからことさらには、どうでもいいんじゃないんです。けれど、その人格にならない人もいます。

この問題は幼児教育の問題と非常につながっています。

ティヤール・ド・シャルダンのこの考え方方は、唯物弁証法にちょっと似てるわけですけれど、まあいかえると、物質と生命と精神というものの弁証法です。divergence というのは、いろいろ違ったものがあるわけです。酸素とか、水素とか、原子とか。最初にこれは、どういう場合でも素材です。それを英語でいえば the stuff of the Universe ですね。宇宙というもの、太陽なんかができるもととしての素材です。それがまずあるわけです。

それがあわざって convergence になるわけです。質の違ったものが生まられてくるんです。それが生命なんだけれども、その

生まれてくるっていうのは emergence なんで（復元とよんでいんだけれど）ここに現われてくるわけです。つまり、物質と生命と精神、なんていう大きな問題でなく、むしろ身近な問題でもいいんです。

divergence というのは、子どもが生まれたら、いろいろな人がいて、そこにおかあさんもいたし、まわりに環境もあつたし、これが最初 divergence の状態です。それが converge するんです。まわりの影響で違うものになってくる。あわざつくる。この converge して違うものが現われてくるという、全体のこういう運動が進化した状態を、要するに「愛」といつてもいいんです。

この三つは、先生と生徒の関係でもいいんです。ある人と子どもがあつて、そこで対話ができる、心と心がまじわって……。それはシユバイツアーミみたいな言葉でいえば、ほかの人から火種が移ってきたというものです。生命というものは燃えているのですから、あざやかに燃えなくてはいけない。燃えが悪くなつた時に、ほかの人から火種が移ってきた。

これは converge して一つの人格ができたというわけです。動物とも converge するわけです。動物というものが、形というのも行動している姿もわかります。そして自分と共に通しているものも違っているものもあります。自然の美しさもわかります。

す。自分と違つたものでも何か一つにとけあって影響をうけています、とconvergeが起ります。これで終わつてしまつたんでは、困難な状態で終わつてしまいます。

ティヤール・ド・シャルダンは特別このことについて説明はしていません。ある人はこれを「愛の弁証法」という名前でよびました。divergence ～ convergence ～ emergenceです。

### ◆ 今の日本では

日本みたいな国では、人格は生まれそうもないんです。今日本では、人間と人間が決して converge できないんです。話しあつてむこうは自分の利益ばかり考えているんだし……。なんか、欲と金だけ人間がわざかにくついているんです。それから自然との関係を考えてどうんなさい。自然はぼくらに教えてくれるはずですよ。自然は本当に見ていれば、ここで converge が起こるはずです。そしてここに一つの人格ができると思います。ところが、自然ていうのは征服すればいい、おれの都合に合わないものはもう見えないんだ。小鳥が鳴いたってちつとも聞こえないんです。うちの近所でひばりが鳴くんですが、あの辺歩いている人は、ひばりがうるさいなんっていうんです。東京の方がよっぽどうるさいです。ひばりの声に聞きいっているという時には、ここで converge が起つて一つの人格

が生まれてきているわけです、予期もしなかつたところが emergence という意味です。予期もしなかつた一つの人格が出現してきているわけです。

昔の日本人の方が、たとえば農民が、畑を耕していれば、稻があんなにはえちゃつた、これはじつとしておれないと元気が出でたんですね。ところが元気が出ないでしょう、今は。そんなのはね、米屋へ行つて買ってくりやいいんだし……。買うとすればそれはどこかで、やむにやまれない気持で汗流して働いている人がいるから買えるんですね。昔の人の方がやつぱり自然と対話してました。作物が出てくれば、夜明けから起きて、星が出るまで働きました。働かなければ作物に申し訳ないもの。今的人は計算しちゃうんですね。

この間から考えていたことですけれど、教育ってのはね、金にならない仕事です、ばかばかしい仕事だけれど、やらなきやいけないというもんです。だから企業としてはなりたたないはずです。だから税金で集めたお金をここにまわすべきなんですね。まだ中学生ぐらいになると実利といふらか関係づくんですけれど、幼児というのは実利があるように教育したらこわれてしまします。金にもならないばかばかしいことなのにこれをやらなきやいけないんです。そしてこれをやる人がいないと人類は危険なんです。計算してみてこれは損だからやらない、でなきや

まあやるけれども、だまして金をとっちゃおうなんていう人はかりです。つまり教育というと、なんだかこれで天国へ行けそうな、うちの子どもだけ安全になつたような感じがして、これほどますのにいい材料です。そういう悪知恵でもつて教育を経験していいでしょ。

ユネスコが教育の年という提唱をしたのは、ユネスコができる時にさかのぼらなければなりません。ヒットラーがあんな戦争をやつたあと、ヨーロッパ中の文部大臣が集まつて、戦争が終わる前に相談して、ユネスコというものができたわけです。ふたたびこういう暗黒にならないように、教育を決して手段にしてはいけないぞ、という約束をしてできたわけです。

日本の文部大臣なんかはどうもそこがあやしいんです。今まで、教育を政治の手段やなんかにした、だからこういうことになつたんで、これからは決して教育を手段にはしない、そしてこれからのお教育においては、人類の平和のいしづえを、育つしていく子どもの心の中に、けしつぶのような種としてつくらなければならぬ、というのが戦後の教育の出発の誓いであつたはずです。ところが日本は、そんなものよりやつぱり金もうけの方がよくなつてしまつたわけです。そりや、島国だからやむを得ないこともあります。戦争に負けた時、本当にぼくらはやつと生きていたんですから……。だからいくらか食物がなければ困る

けれど、今はちょっと食べすぎです。いくら食べても精神がなければ栄養にならない。栄養になつても肉体がふとるだけで豚と同じです。

精神がなければ物質はないはずです。精神があるから物質の意味が見えてくるんです。精神がない、欲だけにからんでいる人は、あらゆる物を、自然さえも、自分の欲にからんだ範囲内でしか理解できないんです。女を見れば性欲の対象としか見えないから大久保みたいになつちやうんです。精神があるから、女性が美しく見えてくるんです。男性にはないものをもつていてすから。そうすれば男性と女性の間にもconvergenceが起こつてemergenceが起こつてくるでしょう。そして両方ともかけがえのない人格になるんでしょうね。

### ◆ ヨーロッパでは

ヨーロッパでは三〇年代からずつとこの戦後、日本みたいにえらく高度成長しませんが、戦争の惨禍というものを、身をもつて体験してきましたから、教育と自然ということをいついています。そして日本人と違つて、時勢が変わつてきたらまた違う生き方がある、なんてそんなふうに思えないんです。何十年前だつて、こういうことがあつた、ということは今だつて忘れちゃいないんです。責任をとつているんです。日本の方は、

なんか世間のようすを見て、いくらでもかえられると、いろいろ

節操を用意してあるみたいで、たえず説をかえている。こういうことはヨーロッパでは許されないことでしょう。

それで、ユネスコで一番大事なことは、教育を考え直すことだというのですが、それはいえ簡単ですけれど、今までのよう、知識を獲得するということではない、というんです。ものの考え方、感じ方というものが、この時代にふさわしいように、各人の中で育つということだ、というので、いいかえると、

所有、ということじゃなくて、地位を獲得するのに便利な知識をもつてゐる、なんていうことじゃなくて、むしろ、「生きる」ということに対する態度ができていく、ということなのです。より多くもつというよりも、生きるということに責任を感じる

ということが、教育の基本になるのだ、というのです。

今は、科学技術が進んできて、生活が便利で複雑になり、知識が簡単に手にはいるようになりましたが、その意味では人間から見て、知識というものが味を失ったわけです。印刷物がいっぱい出でています。ソクラテスのころだって、ダビンチのころだって、そんなに印刷物なんてないです。自分で考えなきゃならなかつたし、本のことも、教会に行つて一冊の聖書を見るしかなかつたわけです。今は週刊誌とか本とか、知識がごろごろしています。でも、知識自体は味を失つて、老衰しちやつて

いる時代です。

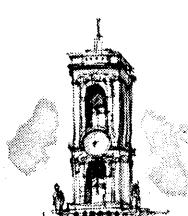
知識を生かすものは人間です。人の知識をちょっと借りて、なんか人よりもよけい知識をもつていればいいと思つていてることが、その人の心や、脳の働きをたるんだものにしちゃうわけです。だから、より多くもつより、「生きる」ということを学ばなければいけないんです。

自分がさすかつた生命というものに対して、責任をとることです。そして自分だけじゃなく、動物や植物まで含めて地球全体の現象について、人間はそれをおかしてきましたから、それに対して責任をとるという生き方を学ばなきやいけないんです。これもティヤール・ド・シャルダンのいう Personalisme です。

ぼくは園長をしているのですから、一人になつて、勉強したことでもう一度自分のものとしてつくりだしてみる、はつきり理解してみると、時間がほしいわけです。そしてそういう reflection (省) 自分を省いて、「見る」が今、教育において必要なことです。それは哲学、といつてもいいし、思想といつてもいい。イデオロギーで間に合わせるものじゃないのです。目先のことから距離をおいて、自分の考えをはっきりさせるということです。それをぼくはもてないでいるんです。  
(つづく)

# 中教審答申を読んで

## 児玉省



改革の構想の中核は四～七歳児のために幼稚学校を創設して一貫教育を行ない、早熟化の傾向のあるいまの子どもに、早期教育による才能開発の可能性を検討するというのであろうが、これに関連して、就学の時期の再検討という言葉が使われている。本答申には注釈がついていないが、この始期というのは、何を意味するのであろうか。幼児教育をはかるために、五歳からまず義務教育をするという考え方をさすものであろうか。またはやがては四歳から才能開発の開始を考えることに連なるものであろうか。またはそういうことにこだわらないで、先導的実験の結果をもって考えるというのであろうか。いずれにして内容のあいまいな表現である。

たとえば、幼稚学校の教育内容と方法はどういうことを期待しているのであろうか。筆者の批判一もしありとすれば一はそ

の制度自体と、同時にその内容と方法にかかるであろう。こういう点については報告が細かい指摘をしていないが、前述した幼年期の早熟化に対応して早期教育による才能開発の可能性を考えるという指摘が、この報告の方向づけをするものと考えるほかない。ただこれとても、方法については当然ふれるところがない。

新教育制度の期待する人間像については、(1) 個性と社会性の豊かな、特定の能力の伸張だけでなく多面的に発達した人柄。(2) かつ科学技術と、経済の高度成長に伴って起こっている、人間生活の不調和に対応する新知識と技術を身につけた英知の所有者。(3) 現在の生活環境に対応し得るたくましい体力と生活力を養う、ということになるであろう。

人間像の問題は別にして、四～七歳制の考えの源流はなにか

について、はつきりした見本があつたとはいえないであろうが、一つには英國の幼稚学校制度、もう一つはジャン・ピアジェの児童発達理論などが構想の出発点になつたのではないかと思う。もしさうでなかつたとしても、この二つの点は中教審答申と関連して考えていいであろう。

こうした理由から筆者がここで述べようとは、中教審答申が示した改革の構想の外側の構築——しかもそれは幾重にも解釈し得るような——点（点と線の点の意味）の筆者の想像におけるつなぎ合せの上に話をすすめることになるであろう。

I まず第一に現在の児童は、早熟している？ これにはいろいろな意味があるが、ここでは身体的、知的、性格的に早熟化しているであろうか？ 身長と体重を物差しにすれば、今の子どもは戦前の子ども、戦後初期の子どもに比べて、かなり発達が早いことは周知のとおりである。いわゆる発達加速化現象が内外を通じてあらわれている。知的発達にも早熟化の現象がみられるであろうか？ この点についての考察は、比較の時期を百年単位にするとか、原始民族と現在の日本人におくとか、こういう物差しを使えば、おそらく現代の児童は早熟化していると考えるべきだらう。しかし現実の教育政策の問題として考える場合には、物差しはここ二十年、三十年、たとえば戦後の教育改革当時との比較になるのが当然である。第二には、児童

のいかなる面をとり上げて比較しようとしているか？ の問題がある。たとえば、もっぱら算数や言語能力に焦点を合わせるか、または性格的な面をも合わせて考えるか？ 第三には、早熟化を肯定し得るいかなる資料の持ち合わせがあるか？

紙数の関係で端的に話を進めるに、日本保育学会は一九五四年に、全国的規模で七千名の三歳～六歳児を運動能力、知的発達、感情的発達、社会性発達の面で調査し、さらにその後十五年後一九六九年に、同様七三二〇名の児童を同一物差しを用いて調査したところ、運動能力の点では、十五年後の方がだいぶん発達がおくれ、知的発達ではなく、社会性の発達でも十五年後の方がかなり発達がおくれていることを見いだした。これでは早熟どころではない。ただ、国立国語研究所が、中教審の中間報告とほとんど同時に発表した調査では、二十年前に比べて、現在の子どもの読字書字能力などがかなり伸びていることを明かにした。ただ國研の研究は、近畿と関東と東北に限られて、人数も三千名程度のものである。漢字の読字、書字能力も能力にはちがいないが、その後、これらの子どもたちが小学、中学と進むにつれて、現在の子どもの漢字の読字、書字能力が戦前の子どもたちのそれに比べて、進んでいるといえども、漢字の読・書字能力が知能構造において占める比重

はどんなものであろうか？また算数について、筆者らが行なったWISCによる調査結果では、今の五歳児が算数能力で、二十年前に比べて、進んでいるという証拠はない。

II 第二の問題は、中教審答申は、かたよらない発達をした。個性的な社会性のある人柄の育成を求めていて、まことに結構なことであるが、これが「早熟化に応じた知的能力の開発」の可能性をうたいながら、社会性がおくれたり、運動能力がおくれている点に言及していない。四歳ごろから算数や字を教えていることの可能性だけをうたって、ほかの面のことを見過していいことは、答申案が、頭でつかちの教育に陥る可能性を心配させるに十分である。現在の子どもが健康的に不充分で、精神的たくましさが欠けていることを憂えているかに見える中教審は、このたくましさを育てるための手段を考えないで、むしろこれを無視しているという印象である。四歳児に字や数を教えたからといって、すぐそれが性格や体力、教育無視ということではないことは十二分に承知しているが、結果的にそうなる可能性の多いことは認めなければならない。ことに中教審答申を喜んでいる、いわゆる教育ママの多いことはこれを暗示している。

III 第三には、「早期教育」をすることが、児童の知的発達にとって最も望ましい方法であろうか？早く教え

たら、それだけ子どもの一生涯を通じて、能力が伸びることを保証できるであろうか？まず四歳児が字や数の教育を吸収する能力があるか？という問題があるが、これについてはピアジエ、モンテッソーリなどの研究からみて、教える力のよろしきを得れば、子どもは吸収するであろうと思う。

また筆者は、知的発達は、同時に感情的・社会性発達をも促進し得る可能性のあることも肯定するにやぶさかでない。ピアジエも知的発達が感情的発達とともになっていることを指摘している。ただ問題は、知的な面だけが主として促進せられて、ほかの面が軽視せられる可能性、そのために発達がかたよる可能性のあることも事実である。現在の子どもの発達の姿は後者のケースであるというのが筆者の印象である。

引きつづいて、早く教えたらどういうことになるかということについては、たくさんのもじゅんした結果が報告されている。早く教えすぎたもので、あとになって新鮮な学習意欲がなくて、結局マイナスになつたものもあれば、あとになって小学校での学習が楽であつたという人もある。しかし筆者はここで、もっと組織的な研究の例を二つあげたい。一つは、英國のNational Child Development Studyの報告で、これは一万人以上の児童を、誕生からすでに十年以上にわたってその発達を追跡しているものであるが、これによると、幼稚学校を満五歳

以前にスタートしたものと、以後にスタートした者について、早くスタートした子ども方が読字能力、数える能力についても、また、環境への適応についても成績がよかつた。たゞしその半数は、七歳の幼稚学校終了時においても、まだ幼児的教育方法を続けることが望ましいことがわかつた。幼稚学校というのは、歴史的には勉強に重きを置いてスタートしたのであるが、それではうまくゆかず、現在は幼稚園的方法に頼っているのであって、その幼児的教育方法でさえも七歳時においてまだそれをつづける必要のある子どもが、五割あるということは、何を意味するであろうか？

もう一つの研究は、今年ベルギーの国際応用心理学会で発表された研究で、一九六六—一九六九にわたって施された International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA) が行なった理科、言語理解力、文学、外国语（英語、フランス語）、公民の六教科にわたって国際的に調査を行なった発表であるが、十歳児では、教育が五歳で始められた者、六歳、七歳で始めた者のいかんを問わず、言語理解力は、差がなかつたと報告されている。（他教科は未発表）

最後に、国際応用心理学会の発表の一つ、最近のアメリカの Carnegie Report on Education では教育の inhuman 化を指摘している。幼稚園で、自由にのんびりと遊ばさないで、教科書

まで使って、字や数を教えている日本の多くの幼稚園は、正にこの典型である。これらの幼稚園で早期教育された子どもたちが、その後中学、高校、大学と進学した場合、そういう早期教育を受けなかつた者に比べる充分な資料がないが、とくにすぐれていたということを信じさせるものはない。また東京で、幼稚園時に早く字をおぼえたり、数を教わっていた子どもと、そういうことを一こうに知らなかつたが、社会性の発達がすぐれていた同一幼稚園の子どもと比較した追跡研究があるが、この研究では、幼稚園時代に社会性のすぐれていた子ども方が、その後中学の成績が上まわつていたことを示している。

早期教育の内容、方法を示していない答申について、この点を批判することは意味がない。しかし早期教育というと、前述のような形や内容になりやすいと考えるのが常識的であろう。

IV 具体的内容のない答申は今後どうにもなり得る可能性がある。我々の眼からみて、きわめて危険でもあるし、また骨ぬきにもなる。ただ幼稚教育に関する答申部分についていえば、なぜこういう考え方になければならないか？という事と、この答申の実現の結果と、現在の児童の発達状態についての充分な思考、ならびに、充分な資料なしに、こういう考え方陷入したのではないか？という印象をぬぐい得ない。我々は今後、この答申の行方を充分に監視しなければならない。

# 自由保育を考える —堀合先生をかこんで—

## 堀合先生のお話の前に

先日の話し合いの中で「私たちは現場の生の問題を出したい。

そして、共通の課題を成立させたい」という声があり、それを

非常に大切なこととうけとめ、皆さんにおもちになつた問題を、

それぞれの小グループで話し合っていただきました。たくさん

の問題が出て、それが報告されたところで終わっています。

前回の報告を大きくまとめてみますと、

1 自由保育、と通称いわれる、子どもの自発的な遊びを主体

にしたような保育のあり方、そこでの問題点、技術的な方法に皆さんの関心が集中していたた

2 三歳児保育

3 発達に障害をもつた子の保育をどう考えていくか。また、

どううけとめていくか

## 4 「遊び」の誘導、助言等

の四つにしばられると思います。

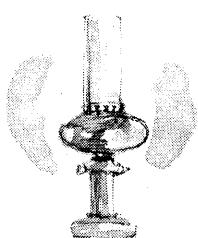
(本田)

### 講演

堀合 文子

#### ◆はじめに（教育はひとりひとりがうみ出すもの）

私は、先生方にむしろ教えていただきながらねばならない立場にあります。ですが、ただ、私が経験したことをお話して、私もまた教えていただくし、先生方が考えて前進なさるキッカケになればと思ってお話をいたします。私が申し上げることは、それこそ心理学者が話すこととはちがつて、経験からの具体的なもので、むしろ先生方の方がよくご存じのことばかりだと思います。これは、むしろ子どもたちから教えてもらったことで、もとはもちろん、学校で習ったこと、研究会などで教えていただいた理論



などですが、今こうしてふり返ってみると、やはり子どもが一番の先生だと思います。

保育者というものは、毎日実践しながら教育というものを考えて、そこで作り出していかねばならないものじゃないか。きょうこの研究会で聞いたからそのままやりましょう、という訳にはいかないものです。まあ、長い経験をしたとはいいますが、私が経験をそのまま生かして、この前の五歳の二学期ごろにはこれをやつたから、こんども五歳になつたからやはりこれをしましようとやつていたら、子どもたちにとつてよいかどうか、現在の、目の前にいる子どもにあつた保育が、果たしてできるでしようか。それは、津守先生がよくおっしゃる“目を働かさねば”“そこで考えなきゃ”ということだと思いますが、やはり私なら私の組の子どもは、私がその子どもについて、そこで教育というものをうみ出していかねばならないものじゃないか、とそれを私は痛切に感じていますし、毎日がそれの連続だと思います。

#### ◆自由な保育

私が考えますには、自由保育という言葉はないんだと思います。一斉保育という言葉もないんじゃないかと思います。一斉保育か、自由保育か、と判断することすらがおかしいんだと思

います。幼児教育の原点にかえったら、そして子どもを見たら、その上に立つたものは一つしかないんじゃないか、と私はそういう信念をもつてやつております。

自発性を尊重する保育—自由保育の中でも、いろんな自由な保育があると思います。私も長年、ここで自由だと思って、倉橋先生がよくおっしゃった、いわゆる自発性を尊重する保育だと思ってやつてきました。でも、子どもを見ていると、やつているうちにだんだんと、これでいいのか、いいのかというのが出てくるんですね。本当に子どもたちを生かして生活しながら、そこに教育を入れていくと、ある点は自由に見えていても、遊ぶことだけが自由で、その中でやはり先生が何かまとめてやらないと満足しないというので、たとえば、音楽リズムだけ集めてやる、お話だけ集めてやる、そういう自由な保育もあります。中味は自由な保育でも、いろいろな考え方があるし、いろいろな信念をもつていらっしゃる方があると思います。私がこれからお話をすると、私はどんな信念をもつてやつているか、おわかりいただけると思います。

子どもに、自由ということはむずかしいことで、おとなつてなかなかむずかしいことです。本当に自由感を味わうということは、果たしてどれが自由感を味わっているのか、味わわせているのか、それは非常にむずかしいと思います。

### ◆子どもの遊びと自由な保育

ご存じのようすに、子どもには遊びが全生活です。このことは、言葉としては信じていると思いますが、むずかしいものです。

「子どもの遊び」と「おとなのいう遊び」、言葉は重宝なものであつて、しかも大変まちがいやすいものであると思うので、ここで一度考えてみたいと思います。

おとながこうやって勉強していることは、遊びじゃないですね。いわゆる勉強とか、仕事とかいます。おとなが遊んでいるということは、遊んでるんですね。そこが、おとなは大変はつきりするんですが、「子どもは遊びが大切」といつても、その

子どもの遊びは、言葉が遊びだもんですから、ついおとの観点でもつて解釈してしまうのです。「あそこ（ある生活の一部をさして）を自由にして遊びを尊重しているんだから、あれだって自由な保育だ」そういうわれれば理屈で、まちがいじゃないんですね。そういうところに、自由な保育、自発性を尊重した保育のまちがいがくるんであって、わかることなんですが、遊びという言葉だけでは、どっちにも考えられるので、この場をかりてもう一度先生方に考えていただきたいと思います。

### ◆質問に答えて 自由な形態

麦自由で、「このごろは自由な保育が必要だといわれるから、サア、遊んでればいいんだ、大いに遊びなさい。その中で勉強するんだから」といつて、今度は、先生がうしろ手をして監督しているという、そういうところが、最近自由な保育というものが理解されてきたと同時に、心配な点で、実際、そういう話を時々聞きます。おとなでいえば、自由と規律で、子どもでいえば、自由感を充分に味わっていて、それでその中で教育をする。だから大変むずかしいのです。

◆質問に答えて  
先日、本田先生に皆さんの質問をまとめて、箇条書きにしていただきました。私が、これから実際の場を説明していくうちに、おそらく、これらの答えが全部含まれるんじゃないかなと考えております。

これから申し上げるのは、結局は形態ですね。自由な形態の中に子どもをおいていくにはどうしたらよいか、ということを

お話をしたいと思います。

まず、遊びを尊重して大いに大事にしております。子どもが家庭から初めて幼稚園に来る、いわゆる入園当初ですね。入園当初の指導というのは、いろいろなところに書いてありますように、友だちに慣れて、先生に慣れて、安定感をもつようになると、その通りなのです。それを早くもたせるように、まずまず努力する訳です。その安定感の考え方には、いろんな解釈の仕方があって、それによって、ここが曲がったり、まっすぐいたりするんだと思います。

初めてだから、慣れないから、監督がいき届かないから、遊

べないから、というだけで集めてしまうことを続けていたらいけないと思うし、できれば入園式のあくる日からすぐ、遊ばせなきやいけないと私は思いますね。だけどこのところの指導をくわしくお話ししていると、入園当初だけで一時間ぐらいすぎてしましますので、きょうは一応、大きっぽなところを申し上げます。

まず、安定感をもたせるために、先生が一生懸命遊ぶんです。で、遊ぶということは、遊んであげるんですね。初めは、遊べる子どもも、遊べない子どもも、いろんな子どもが来てる訳ですね。その遊んであげている中で、子どもと先生のふれあい（このふれあいというのは、たしかにふれあうんですね。手をつな

いだ、ほらふれあつた、というんじゃない）そこで精神的なものを作らなきゃいけないんです。

遊んであげる。もう初めは、むこうもあんまり知ってる先生じゃない、こつともお子さんは初めてだというので、たしかに精神的なものは全然ないんです。初めてのふれあいで、遊びから始まるんで、絵本を読んであげるとかで具体的に始まってるんですけど、遊んであげながら、精神的ふれあいというのを初めから頭にいれていくと、私は大事なことと思うのです。これをしないと、いわゆる自由な保育というものはできないんですね。

教育というものは、教師と生徒が一体にならないと、この上に立つものはみなくずれていく。このことなのです。とくに幼児の場合は、教師との間にみぞがあつてはできません。自分ではそれを、精神的なものはやっているんだといつても、そこにまた、ちょっと横道になるんですが、先生の気のもち方ということもはいってきて、奥が深いというのはそういうことが深いんで、大変むずかしいのです。何しろその安定感という中には、遊びながら、遊ばせながら、先生と子どもが本当に一体になる方向に考えてやつていきます。急に一週間や一ヶ月では、一体になられません。もちろんそれはできるけど、じやないのですけど、そういう気持をもって子どもにふれなきやダメなんです。

## 専門家の幼児教育——遊びの指導

そこで、そうやって遊ばせますね。そしてある程度時期がたてば、そうですね、まあ五、六月ぐらいになれば、ある程度三歳でも四歳でもまあまあ何とか、遊んでくれるんです。友だち関係なんかも、浅くともまあできます。そうすると、ここからが大事だと思いますけど、先生は「このごろよく遊んでくれるわ」と、自分も努力しましたからね、「一段落ついちゃう」んです。しかしこの一段落つていうものは、資格のない先生でももできることだと思うんです。それは、むしろ行動、労力でもつてしまつかり遊ばせりや、ホントに遊ぶようになるんです。高校を卒業したての先生や、まだ保育の勉強をしてない方でも、「入園当初の間は遊ばせてあげなさいよ」といえば、「一生懸命無邪気に遊ばせてくれた、ホントに遊んでくれるようになります。

そこで先生が「このごろ、よく遊んでくれるようになったのよ」といつて離しちゃってはダメなんです。そこからが、専門家のやらなければいけないところで、これからが幼児教育だと思います。ここまでは、今申し上げたように、まあこんな区別をしては悪いんですけど、保育の勉強をしない方でも、一生懸命すればここまではある程度いくんです。ところが、ここから先が、今、これから申し上げたい、遊びの中へ教育を入れていくところじゃないかと思います。

「よく遊べるようになったのよ」といつて「じゃあこれを出しましよう」と、先生の計画をどんどん進めていつたら、これはやはり、この中で子どもの創造性は養われないです。だから、そういうところが、ちょっとした紙一重のところなんですが、これだけは、私も自信をもって申し上げられることだと思います。そこでつき離さないで、次にくることがいわゆる遊びの指導なのです。

子どもがよく遊ぶ。何しろ子どもは、ほうつておいたつて砂遊びだってある程度のものはやつていきますよね。五歳になれば五歳なりのものは発達してきますけれど、それじゃいけないんですね。そこで、大変立派なものをやらねばとなると、今度はあべこべに、先生という意識を出しすぎて、「計画をこうたてて、じゃあこれはこうしましょ」といつて、入れてもいいんですけどもね。そつちに重きをおいかやダメなんです。そうじゃなくて、もうちょっと遊びつてものをながめて、そのながめてといふのは、津守先生がおっしゃる「見る目」、その「見る目」で子どもの側になつたり、また傍観者になつたり、先生の立場になつたりして、『見る目』を働かせなきやダメなんです。そして、遊びというものを「アッ今、こうだから、ここをこう

「いうふうに」というふうに、遊びの指導というのはここから始まるんです。これは、専門家の先生でなきやできません。心理学もこういうところから働くんです。「働くんですよ」といつても、まあちょっと横道ですけど、私は、学問はいくらしたつていいと思うんです。高度な、それこそ博士になつたつていいと思うんです。ところが、子どもの前へ出たら、みんなそういうようなものはぬいですて、もうホントに純真な、子どもの気持になつてそこへ出なきやダメなんです。それが、心理学を學んでると、心理学を外に出すからうまいかないんです。そうかといって、幼稚園の先生は少し勉強しどきやできるのかっていうとそうじゃないですね。私はよく笑われるんですけれど、それこそやり始めたら、心理学の博士、理学博士、医学博士、すべて博士ぐらいの高度な知識をもつていないと、幼児教育といふものはできないと思います。ところが、このところをうまく使わないと大変なことになつてしまします。学問のための実験材料にすぎなくなるのです。

遊びの指導というものは、それこそ五歳で卒業させるまで連續するものです。その遊びの中に、その個人やいろいろの事柄がある訳で「砂場をやつてるから、砂場のグループで、遊びの指導をしなさい」といわれたから「さあ砂場でいっぺんにやりましよう。きょうは砂山を作つて、明日はこれをして」とかこ

ういうのじゃないんです。子どもたちが遊び始めると、四十人いれば四十人、ちがうわけですね。このちがうものを、十把一からげにやるつてことは絶対幼児期にはできないということは、保育をやつている方ならわかると思います。子どもを見ている人なら必ずわかります。先生が自分で「先生」意識を出して高いところにいたら、つい先生の計画を出して「ああ、やっぱりこうやらなくちゃ、一首じやなきやダメだわね」ということになっちゃうんです。大変僭越ですが、そういう先生は子どもを見る目がない、と思うんです。はつきりいって。

#### 自由な保育の原点にかえる

そこでまた、原点にかえるつてことを考えていただきたいんです。幼児教育では、何と何をさせなきやならない、というんじゃないですよね。それは先生方、おそらくわかつていらっしゃると思いますけれど、いざ子どもの前に出ると、わかつていらっしゃる方は少ないと思います。ここで原点にかえらないと、本当の自由な形態の中における保育というものはできないんです。

それはたとえば、一番わかりやすいのは音楽リズムです。音楽リズムは、リズム感を養うとかいろんな項目がいっぱいあります。それを養わねばならないことは、重々わかっています。

しかし私は、原点の考え方の一つとして、こういうふうに考えたらしいと思います。実際家の立場からですけれど、いわゆる幼児期にはいったい何をやつたらいいのか、そのやつたらいいかつてことがぬけてて、ただ先生の満足感から、あアリズム感が養えたな、チョウチヨがうまくいった、リズムに合うようになつたとか、音楽は小さい時から訓練しなければとか、そういうことについ走るんです。私も、たしかにそれをやつてきた時代があります、ところが、どうしてもそれをやつてるうちに、満足できないんです。子どもの顔がちがうのです。何かもつと個人というものを考えないといけないのではないか、と考えました。いつも、迷つたら原点にかえって、そこで、いつたい幼児期には、一幼児期っていうのは、小学校に上げるためにものじゃないんですねーあの子どもたちが成長して、社会人として、それこそ周郷先生のお言葉を拝借すれば世界人になるわけでしょ。そうなるためにはここで、幼児期にどういう人に育ててあげたら一番いいのか。それを子どもの上に表わす、どういうふうに遊びの中で養っていくかということ、それが私は一番、自由な形態の中における指導の要点だと思います。

極端にいえば、絵なんて一度もかかなくて、ちゃんと自分が工夫して考えて、そして将来大きくなつた時に、自分の考え方をもって行動できるような人間に育つてほしい。人間として

しかしいと思います。実際家の立場からですけれど、いわゆる幼児期にはいったい何をやつたらいいのか、そのやつたらいいかつてことがぬけてて、ただ先生の満足感から、あアリズム感が養えたな、チョウチヨがうまくいった、リズムに合うようになつたとか、音楽は小さい時から訓練しなければとか、そういうことについ走るんです。私も、たしかにそれをやつてきた時代があります、ところが、どうしてもそれをやつてるうちに、満足できないんです。子どもの顔がちがうのです。何かもつと個人というものを考えないといけないのではないか、と考えました。いつも、迷つたら原点にかえって、そこで、いつたい幼児期には、一幼児期っていうのは、小学校に上げるためにものじゃないんですねーあの子どもたちが成長して、社会人として、それこそ周郷先生のお言葉を拝借すれば世界人になるわけでしょ。そうなるためにはここで、幼児期にどういう人に育ててあげたら一番いいのか。それを子どもの上に表わす、どういうふうに遊びの中で養っていくかということ、それが私は一番、自由な形態の中における指導の要点だと思います。

### 上手な保育のコツ

見えない、わからないような保育を上手にするのがコツなんだだと思いますが、そのコツをなるべく具体的にお話して、あとは皆さんに考えていただきたいと思います。

まず、先生が遊びの中にはいらなきやならないんです。それが遊びの指導で、いっしょに砂場でも何でもしなきやならない。ある程度年齢によつて砂場の遊び方も、考え方もちがつてきま

必要な、精神的なもの、そういうものを小さいうちから育てておけば、たとえ絵という場面では表われなくても、ほかの場面で育つていればよいのではないでしょか。

それを遊びの中でするんです。砂場だから、それを製作と関連させるんじゃなくて、砂場の中でもこういうことが養えるわけです。鬼ごっこの中でも、お弁当を食べることでも養えるわけです。けれども、子どもの中にそういうものが養えたかどうか、また養っているかどうかは見えないです。見えないから、それが大変困るんですけども、それは卒業する時に、見る方が見れば、きっと見えると思います。樂隊ごっことか、絵をかくとか、そういう見えることとちがつて、工夫力を養うとか、創造性を養うとかということは、ふだんは見えないことなんですね。

す。初めはおだんごをこんなことをしてやつていても、だんだんに子どもだけではつておいてもできます。遊びが発展するけどあります。先生がその中にはいって、幼児と同等の年齢になって、幼児の友だちになって遊ぶ、ということで、でてくるものがちがつてきます。遊びの中に出でてくるいろいろな事件や事柄を、機会をとらえて、いけないことはいけない、発展させられるようなものは助言を与える、こういうことがその中でくり返される、これがいわゆる指導ですね。

もちろんこうすれば考へる。子どもが考へる力といふのは、友だちとのやりとり、それから先生といつしょにやること、事

態でいろいろ拘束があるとかがこんがらがつて、統合できるようになつて初めて、その中で養われる。そして子どもの方もそこで初めて、遊び方などもだんだんと進歩してくるということです。砂場で山を作つた、じゃ次はトンネルというような遊びの指導とはちがうわけです。それだつてもちろん考へなきやいけないですけれど、それ以上に進歩的なものを、遊びの中で指導しなきやいけないわけです。

### 若い方々へ

私たちおとなは、いろんな立場に自分をえていかなきやならないんです。だから、ある面は、みんなよく遊んでいる時、

これをこわしちゃいけない。よく学生さんが、子どもに何かいつてもらいたいという気持、それから何かいってやりたいという気持があつて——それはまだ無理ありませんけれど——「伺してんの」「それ何、いいわね」とすぐ声をかけちゃうんです。すると子どもの気持がみんなおとなの方へ向いてきちゃうんですね。

せつかく一生懸命やつていたものも、おとなの一ひと声で変わつてくることもあるし、せつかく継続的に発展すべき遊びがとぎれてしまふ。この言葉かけといふのは大変むずかしいと思うんですけど、何しろ、まず、子どもの友だちになつてはいつていくことです。

三歳、四歳ぐらいだとまだ遊び方でもあまりわからぬし、自分で工夫する力も養われていないので、やはり先生が中心となる形の方がが多いですね。それが毎日くり返されて、五歳になるといろいろな力も養われて、友だちと協力したり相談したりして役割をきめるとか、そういうこともできるようになつきます。でも、よく遊べるから先生はもういらぬ、というんじゃないんです。やはり見ていて、あの遊びをもう少し発展させよう、もう少し伸ばしてあげよう、ということが日々くり返されている訳です。

学生さんともよく話すのですが、まず、自分をえていかなきやできないんです。本当に自分が無邪気にならないと、子

どもといっしょに遊びません。だからあるときは、はずかしいようなバカげたこともやらなきやならないし、いわなきやいけない。はいるといつても、はいりこんじゃって、まわりのことが全然わからなくともダメなんです。先生が忙しいっていうのは、いっしょに遊びながら、まだほかに三十なん人いますから、ほかの人のことも把握していなきやならない。入園当初の安定感をもたせるというのも、結局、先生と幼児のつながりを作らなきゃいけないのであって、遠く離れていても細い糸で先生と幼児がつながっている、精神的なつながりというものがなきやいけないわけです。その状態でこの遊びの指導がされるのです。

慣れないうちは、いっしょに遊ぶことに没入して、子どもがケガをするなんてこともあります。そんな時は、ちょっとと遊びながら周囲を見るなり、気をくばるなり、先生の行動の中味はいっぱいあるわけです。

商店の子どもは、店員さんなんかがからかうのね。それからおじいさんなんかも、子どもがかわいいからからかいます。からかうというのは語弊があるかもしれません、かわいさあまりにからかうわけです。そういう遊びじゃダメなんです。真剣、やはり真剣と誠意です。そういうものが表われ出なきや、子どもは感じてくれないわけです。だから、だからだけふり返つて、いい顔をしてちょっとこうして、という遊び方ではダメ

なんです。同じ遊び方でも先生は、遊び方、精神のつながりのある遊び方というものを工夫して、努力しなきや、子どもたちにすまないとと思うんです。

ただ遊んであげるというんじゃダメなんです。若い方ってのは夢中で遊ぶ。この夢中が大切でありますと、また欠点を生むこともあります。私みたいにルーズになると、まあ適当じゃないけど口先だけになつてくると、こういうのは子どもに通じないんですね。通じるけど、それがやはり、身についた教育として通じないんです。

### 助言の与え方

同じ言葉をかけて、その遊び 자체、それから、子ども自体をひっぱり上げるということがその中で行なわれるわけです。

子どもは、ひとりひとり顔がちがうように、みんながう個性をもつてているし、能力をもつてているんだから「さあみんな、ああしましよう、こうしましよう」でいかないのが幼児期です。やはりひとりひとりの子どもについて考えて、助言を与えてあげなきやいけないんです。それはやはり、担任じゃないと、ボカンと行った人にはわかりません。あの子の性格はこういうふうでこうなんだから、パツといつた方がいいとか、誘導的にいつた方がいいとか、いろんなことが担任なら考えられると思いま

ます。そういう助言が大事なんです。

もう一つは、いい例が食事の時なんかです。まあ、ガヤガヤしてしまいますね。そういう時に静かにさせたいって、それは誰だつて思うことね。ところが、いろんな方法があります。ピアノをポンポンポンとたたいて「ちょっとみんな静かに」という場合、手をポンポンポンとたたいて「ちょっとみなさん」ということもあります、まあ昔はそういうのもありました。それから、言葉かけに慣れた先生がいらして、言葉はやさしくしても、やはり子どもが自分からやる気を出すような助言が必要なんです。

たとえば、ベテランの先生なら誰ちゃんにこういうふうにしてもらいたい時には「誰ちゃん、行儀よくおひざに手をおいて」「じゃあ誰ちゃん、もっと……」ってことともいいますけど、それよりも、たまたまとなりに最初からお行儀よくしている子どもがいたら、その子どもの方をほめて、行儀のわるい子どもが気がついて、自分からそうするような、そんな言葉かけをします。これは皆さんよくやっていらっしゃることだと思いますが、

それと同じようなことが、生活の遊びの中で使われなきゃいけないんです。食事の時とかえりの時なんかはよく使われていると思いますけど、遊びの中にはあまりそれが使われないわけです。

そこで“見る目”というのが必要になってくるんですけど、

よく遊びを見て、言葉をかけるわけです。その助言には、ほめる時とか、いろいろ種類があると思いますが、その助言がすなわち指導ですわね。それが中心になって保育の遊びの中でくり返されているわけです。お子さんが行動している、それを先生が見て、それをパッパと見ただけでパッというんじやなくて、そこで、あのこはこうでこうだから、と考えるわけです。考えてから、きっと先生が行動に出すんじやなくて、やはり行動というのは言葉とかじやなくて、一度自分の頭にかえして、それで考えて、それから今度は子どもに outs 訳です。それがつねにピッピッピ、と電光石火のように、保育者の目で見て、頭へきて、頭で考えて、それがまた子どもに出て行く、行く時に行動なり言葉なりになるんです。

その経路は何でもないことなんですが、ここに私は学問を使うべきだと思うんです。この利用のよしあしで、だいぶ、子どもの教育もちがつてくるんだと思います。それが前にも申し上げた、専門家と、そうでない方とのちがいにつながるんです。ただ、ゆっくり考えるといつても、おちついてちや間に合いませんよね。子どもはしょっちゅう活動して生きていますから。ですからそれが頭の中では、ピッピッピと早く動かなきゃいけないんです。

## 音楽リズム

ひとつこの中で問題になるのは、私も苦労しました音楽リズムです。音楽リズムの中にはいろんな種類があつて、楽器だとか、歌だとか、鑑賞だとか、動くこと、いろいろあります。樂隊というのは、集まつてやつて、合奏つていうのは、みんながきれいに合わせることによつて効果があるんです。だけどそれは、おとななの満足です。原点にかえるつてことはここへもつてこなきやダメなんで、やはり幼児には、音楽リズムの中の指導はどこを見たらよいのか、と考えなおすべきです。だから、合奏は割合にやりいいですね。そうはいつてもそれはやつてごらんになった方でないとわからない。やつてみて「次々、楽器を交替してやるんですよ」といった指導はある程度ベテランなら、誰でもやれます。歌だつてその中の指導は、経験と工夫さえあればできることだと思います。でも、それをやつてて、子どもの顔から心を読みとれないような先生ならダメなんです。

あーあ、といつてやつてる、なんてのじゃダメなわけです。  
それをくり返しているうちに、参加しない子どもでも、子どもは、音が出れば必ず、耳にはいっているんです。そこを私はちは心理学を応用すべきで、子どもはおとな的话を、きいてないようでもちゃんとときいてるつて特徴があるでしょ、それなりに問題になるのは、私も苦労しました音楽リズムです。音楽リズムの中にはいろんな種類があつて、楽器だとか、歌だとか、鑑賞だとか、動くこと、いろいろあります。樂隊といふのは、集まつてやつて、合奏つていうのは、みんながきれいに合わせることによつて効果があるんです。だけどそれは、おとななの満足です。原点にかえるつてことはここへもつてこなきやダメなんで、やはり幼児には、音楽リズムの中の指導はどこを見たらよいのか、と考えなおすべきです。だから、合奏は割合にやりいいですね。そうはいつてもそれはやつてごらんになった方でないとわからない。やつてみて「次々、楽器を交替してやるんですよ」といった指導はある程度ベテランなら、誰でもやれます。歌だつてその中の指導は、経験と工夫さえあればできることだと思います。でも、それをやつてて、子どもの顔から心を読みとれないような先生ならダメなんです。

あーあ、といつてやつてる、なんてのじゃダメなわけです。  
それをくり返しているうちに、参加しない子どもでも、子どもは、音が出れば必ず、耳にはいっているんです。そこを私はちは心理学を応用すべきで、子どもはおとな的话を、きいてないようでもちゃんとときいてるつて特徴があるでしょ、それなりに問題になるのは、私も苦労しました音楽リズムです。音楽リズムの中にはいろんな種類があつて、楽器だとか、歌だとか、鑑賞だとか、動くこと、いろいろあります。樂隊といふのは、集まつてやつて、合奏つていうのは、みんながきれいに合わせることによつて効果があるんです。だけどそれは、おとななの満足です。原点にかえるつてことはここへもつてこなきやダメなんで、やはり幼児には、音楽リズムの中の指導はどこを見たらよいのか、と考えなおすべきです。だから、合奏は割合にやりいいですね。そうはいつてもそれはやつてごらんになった方でないとわからない。やつてみて「次々、楽器を交替してやるんですよ」といった指導はある程度ベテランなら、誰でもやれます。歌だつてその中の指導は、経験と工夫さえあればできることだと思います。でも、それをやつてて、子どもの顔から心を読みとれないような先生ならダメなんです。

それからリズム、リズム感を養うとか、表現力を養うとかといふこともあるし、いろんな要素があります。音楽リズムの方から考えると、これらを養うのは当然のことなんですね。ところが、先生の方は、みんなを集めて、ピアノをひいたり、テープレコーダーをまわしたりして、音楽リズムとして自由表現をさせたり、リズム遊びをやれば大変満足ですよね。でも果たして、幼児期の音楽リズムはこれでよいかどうか、私はずいぶんいろいろ悩んだり考えたりしたのですけど、子どもの遊ぶ中に、生活に、リズムがあるわけでしょ。見ていると、積木をよいしょ、

です。私のクラスでもひとり、その子だけ合奏をしないんです。

「卒業までにしなかつたらどうしよう、なんて悩んだんですね。

ところが、ある日、それこそある日、突然、ひとりで樂隊と同じことをやりながら歩いているのね、ハンドカスター、指揮に興味があつたらしくて、指揮をやりながらただへやのこっちのすみから、あつちのすみまで走つてゐるんです。私は「ああ、もうこれだけしてくれりや満足だ」と思いました。それだけあの子の頭には、もちろん樂隊なんてしゃしませんよ、その子は。

いつたいで聞いてたのかしら、と疑問に思つたくらいの子どもでしたけど、それが全然樂隊ごとこじやない時にやつてくれて、ああもうこれで満足した、と思つてつくづく見ていました。こういうことが原点にかえるつてことじゃないでしょか。

それからリズム、リズム感を養うとか、表現力を養うとかといふこともあるし、いろんな要素があります。音楽リズムの方から考えると、これらを養うのは当然のことなんですね。ところが、先生の方は、みんなを集めて、ピアノをひいたり、テープレコーダーをまわしたりして、音楽リズムとして自由表現をさせたり、リズム遊びをやれば大変満足ですよね。でも果たして、幼児期の音楽リズムはこれでよいかどうか、私はずいぶんいろいろ悩んだり考えたりしたのですけど、子どもの遊ぶ中に、生活に、リズムがあるわけでしょ。見ていると、積木をよいしょ、

よいしょと持つてくるんでも、廊下をスキップしても、すべり台をする、ブランコをこぐ、そのリズムを大事にしよう、『生活の中でもやつていつたら何とかなるんじやないか』と思つたんです。

たとえば、ブランコをこぐのでも、いちいち神経を使って……。それから、子どもがちよこちよこきて手をつなぎますよね。そうしたら、この時とばかりスキップのリズムつてものをひとりひとりみてあげる。三十人いれば三十人、スキップを一人一人させて、その時々にその人にあつた伴奏をした時期もありました。それと同じことを、生活中でしたらいいんじやないか』そう思つて、それを大事にしました。まだまだ例はいっぱいあります、そういういわゆる生活中のリズム——生活のリズム——つていうとまだちよつとちがうかもしませんが、その中に表わされるリズム——そこから指導が始まるわけです。

そこを「好きなようにやればいい」というんじやなく、そこから先をいわゆる音楽リズムの指導をやればいいんです。そのリズムは、いろいろな運動によつてちがうわけですが、そのちがいをちゃんと養わなければいけないです。不安ながら私はこういうふうにやつてきましたが、あるおとの本でドイツの体育学の先生のお話ですが、おとの世界でも、本当のリズムは全生活中にあり、それを大切にするのがひいては音楽の、

またダンスのリズムにつながるものだ』ということがあつて、自分なりに安心しました。

そのかわり、ただ子どもと手をつないで、いっしょにスキップをした時だけじゃないんです。次に要求されるのは、私ども、自分自身が高まらなきやダメなんです。先生が、相当高いリズム感覚、表現力などをもつていると、必ずそれが生活に出るんです。それが要求されるんです。音楽リズムは、むしろ子どもが楽しんで、好きなようにやればいいような表現は、たしかに自由です。「喜んでやつているからいいじやありませんか」それは一つの理屈です。それを「ちがいます」とはいえないんです。それはやつてみて、これでいいのかしらと、それを感じとらなければダメです。私も「せめて少しぐらいは自由にしましよう」と並ばせないでお遊戯をして、自分の気安めにしていたんです。でも、どうしても子どもを見ていると、何か不満があつてやりたくない子どももあるし、そこに何か方法を考えなきやいけないんじやないか、ということで、三年間考へてやつてきました。三年目の五歳児で、リズム感は決して劣ってはいらないんです。前にもつた子どもたちよりいろいろ考えてくれるんです。そういう点がうれしかつたところで、原点で養われたものが、音楽にぶつかればその面で、制作ではまたその面で劇遊びでも同じように、その真に養われた力が働くのです。

リズムの原点にかえれば、こういうところを養つて、ただ音楽にのる気持がある、音楽に興味をもつ、これも、音楽だけじゃなくて、何でも一生懸命やる、という原点も原点、みんなが知つていて、どこかで忘れられたようなものにかえりさえすれば、そこでちゃんと養える。そしてこれを通して私も子どもも高まるわけです。こういうことが真の幼児教育じやないかな、と最近思っています。

### おわりに

私は、子どもの顔を見ながら、発達を見ながら、そして反応を見ながら、そこでむしろ子どもに教えられたんです。平氣でやっていた自分が大変恥ずかしいと思います。やはり、見る目、観察記録だけとておくんじやなくて、あの目ね、見る目っていうのは本当に保育者には必要です。この目がしつかりしないとまちがつてしまふ。いくら理論がたっても、この目がまちがつていれば、子どもの発達を阻害するんじゃないでしょうか。

現代の子どもは、ここの中幼稚園でいいますと、出ればすぐ自

動車道路で、家へ帰れば庭のある方はほんのわずかで、マンションみたいな所で、しかも外へ出ると危いといって、家の中で絵をかいたりテレビを見るという生活をしています。何かひね

ればお湯も出るし、何でもできる。だからなおさら、こういう自由な形態の中の保育つてのが要請されます。もつともつとからだを使つた遊び、もつともつと遊びを尊重した生活をさせて、それでいて遊ばせっぱなしじゃなく、そこに教育を入れていくのが、とくに現代は必要です。

また時代の進歩ということも非常に大切なことだと思います。時代によつて子どもの教育も変えていかなきやならない。それも、世界の広さ、動きの中から。いくら経験をつんでも、今までの経験だけでは無理なような気がして、ここで子どもを見て、考えて、新しく作りあげていかなきやならない。そういう精神をつねにもつていなきやいけないと同時に、今度は自分を作りあげていかなくちゃならない、そんなことを反省しております。考へるということは言葉ではやさしいですけれど、そこで教育を生み出していかなきやならないんです。AさんならAさんの教育、BさんならBさんの教育を作らなきやならない。先生はその作れるだけの能力を身につけなきやならないと、つくづく思います。皆さんのご参考になつたかどうかわかりませんが、これでおわらせいたします。

が、とくに動きの創作は、動かないで伝えるということのむずかしさの、ポイントを話されました。

グループで、このお話を中心に深めて、全体討論に質問なり、課題をなげかけてください。

(全体討論司会 大戸)

◆質問

- 1 聞くことの指導方法
- 2 遊びが広がった先で、ひとりひとりの子どもの活動(個性)をどうみるか。
- 3 ひとりひとりの子どもの集団のとらえ方(ひとりひとりの問題を、クラス全体にどうなげかけるのか、ダメな子をダメでないようどうしていくのか)
- 4 集団の高まりと個人の高まり。カリキュラムについて
- 5 生活の中でのリズムを大切に、という時、その結果を評価する際の担任と第三者の評価のちがい
- 6 保育プランについて
- 7 遊びの指導をもつと具体的に
- 8 活動内容と評価内容の関係。教師と子どものつながり

◆質問をうけて

- 日案、カリキュラムはないことはないんです。私自身急げていますから、言葉に書かないんで、書けといつたら今でも書きます。その日案、カリキュラムは、前の何曜は何と何っていう

んじゃありません。あれは、ガラッと変えなきやいけませんし、理想をいいますと、ひとりひとりの日案があるべきだと思います。

●集団の中の個、ダメな子とか、力のない子とか、視野にはいるらしい子だとか、そんなのが共通だと思いますけれど、さつきのことをもう一度くり返して、もっと具体的に話さないと、私の言葉がへたなので、わかつていただけなかつたのかなとう悲しさがあります。ダメな子も、視野にはいるらしい子も、自由に遊ばせておいて、自分が出かけていかなきやダメなんです。一斉にやって、自分は大変把握しているようですが、先生のひとつつの言葉でやられてる訳でしょ、自分は満足して、みんな徹底していると思って、それはちがうんで、ダメならダメで、自由な場において、はじめて助かるんじゃないでしょうか。そこでその子にあつた教育を先生が考えなきやいけないんです。顔がちがうように、それぞれちがう教育をするのが幼稚教育じゃないですか? と私がまとめてしまうのもいけないんで、そこで初めてその人のよさっていうのをひき出して、ダメならダメなことで考えてあげるし、ただ自由に遊ばせているだけじゃないんです。

細い糸で、というのを覚えてくださっておっしゃるんですが、流れが止まってしまうんじやないかというのは、結局、それま

で毎日毎日、それを自分が接触して作るぐらいのいきおいで入園児をうけとめて、からだを動かして、神経を動かして、先生も人間ですから、遠くの人は見えないけど、精神的つなぎを作つておかなきやだめです。

で私、おかしな話ですが、エプロンを洗うんですよ。おかあさんの手前をよくするために洗うんじゃなくて教育的意義をもつて洗つてるんです。こっちだって忙しい時は洗えませんけど、初めのうちはなるべく洗つて帰すようにするんです。五歳の終わりごろは、むしろきたないのをもつて帰らせます。それだけの差があるんです。どうしてかって、おかあさんは、子どものいろんな世話をするわけです。それで親子のつながりができるんでしょ。赤ちゃんの時から。それを何とか、幼稚園で作りたいわけです。それにはせめて“私のエプロンを洗つてくれた”そういう先生、それは子どもの方がはるかに敏感なものをもつています。初めはともかく、いきなり他人と他人とのふれあいでから、そこを何とか、親子関係に近いような、密な関係を作りたいと思うからやるんです。そういうことをやつてれば、みんな解決するんだと思います。

そのかわり、先生の神経は大変です。大麥頭を勵かさなきやできない仕事です。それはお互にわかってるし、それで生きがいだから何だかお互いに感じるんじゃないですか。人間ですか

ら、失敗もしたつていいんじゃないですか。だけど先生が謙虚な気持で、その子どものために考えてあげる、その気持がやはりその子どもに通じるんです。

まだほかにもお話をしたいことはありますけれど、教育とは何だつていうことを掘り下げれば、みんな解決できるんだと思います。正しい幼児の教育原理は一つしかないのです。お互いに正しい理念の上に立つて、勉強してやっていきたいと思います。

（お茶の水女子大学附属幼稚園）

## 手先の動きと子どもの感情⑯



清水 工子

内面からわき出る、エネルギーにおし流されている  
子の、指先、手先

子どもたちが、心をはずませて（積極的に）、活動している時は活動全体が動的で、表面上止まっている時にも動的感覚を相手にあたえるほどの力強い表われをしている。そんな時の指先の表われは、喜び・楽しさを伝えていることを、前回の水遊びやかけまわる活動の中で、やや具体的な面でつかむことができたようと思われる。

しかし、具体的な場面、事がらで、表われを見つめれば見つめるほど、私は、喜びと同時に、不安が心の中に広がってくる。  
●私が具体的表われとして受けとっている事がらは、心の表われではあるが、偶然の表われで、客觀性のない信頼性の乏しいものなのではないだろうか。

●時間の流れと共に変化してゆく心を、手先、指先の表われを通してみるとことは、私がねらっている、心の表われを立体的につかむことに役立つているのだろうか？ そうするためには何か科学的、觀察順序などもあるのではないか。ただ暗中模索で觀察しても、同じ所を、ぐるぐるまわりをしてしまっているのではないか。そのためには何かの尺度をあてて、科学的、客觀的に觀察、記録しなくてはならないのではないかと、まよいでの

いっぱいになってしまったのだ。こんなまよいをもつたまま、私の心は、やはり、子どもたちの指先、手先の表われにすいつけられてゆくのだ。

じっと見つめていると、

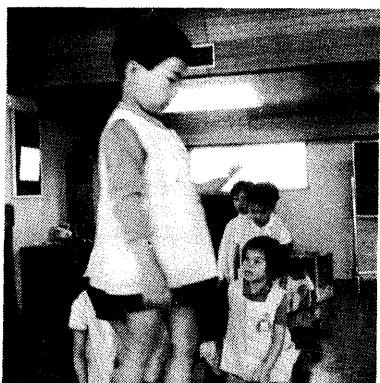
ひとりひとりの子どもの、内面からわき出る力で目的をもつて活動している（遊んでいる）時の指先、手先は、力強さと共に、快く、ゆるやかな表われをしていることがわかつてくる。（子ども自身で、遊びに打ち込んでいる時）いわれて、さそわれて遊ぶのではなく、自分自身で遊んでいる時のことだ（自発的に）、こんな事に気づいて子どもを見つめなおしてみると、

表面は動いているが、遊び（子どもにとって意味のある活動）になつていらない子どもがいることに気づいた。

エネルギーが子どもの内面から生き生きとわき出していることがわかるのだが、その動きを見つめると、ただ衝動的に動きまわっているだけであり、生産的、建設的の行動でないことがあることを、よみとつたのだ。

◎ ワーワーと声を立ててホールをかけずり回り、からだが、手が、足が、何かにふれるとそのふれた物をちょっとといじって、また次の行動にうつってしまう。

ベランダを通りぬけ、またホールにもどる。ぐるりとみまわし



写真(1)

この時のひろしの指先は、ゆっくりと自然な力の入り方で、らくに気の向く所に移動している。

● 横腹の所にかる

く手くびをつけて、指先には力がはいつていられない時

● ダラリとからだの横にたれさせている

物をいじる時も、かるくそろえた指で、あまり力をいれずにもち上げたり、動かしたりしている。（そのためおとすこと多かった。気持ちがはいつていないので）（写真(2)(3)）

● 動きを止めて立ち止まつた時なども、からだの前で、左右の手くびを、ただなんとなくよせ合って、指をからませている

（意味なくダラリとした感じで組まれている）。

● 時々、無意識で、片手の指先を第三関節からヒクヒクと動かし、握るとも、広げるともつかぬ、表われをしていた（無意味な、どうしようかと思案しているような、開放されているような見

わけのつかない表われなのだ。

友だちにやれと指示して拒否されるが、平気で次に、室内平均台をわたり、室内用ジャングルにのぼってこしかけ、まわりを見まわしている。(写真(4)(5))



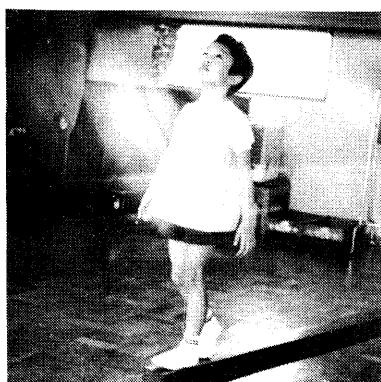
写真(2)

◎力強く、自分の意志で動き出し遊んでいるように見えるが、遊びではなく、内からわき出る力に、自分がはじき出され、その力で動いてしまっている。りか。



写真(3)

「ねー見て、これ。水の中でブカブカしてての潛水服みたいだね」「あっ、これのぼれるよ、あたし」と箱積木にのって飛び降りる。飛び降りざまデシゲリがえしをし「体操の選手だ」とい、近くにいる



写真(4)

こんな、男、女、ふたりの指先と行動を見つめてみて、いくつかの事項を学んだのだ。

このりかの指先も、全く気らくな表われで、積木にのる時も、こしや足には力がはいっていたが、手先、指先はからだの横にらくにさげられていた。「デングリかえし」といつて床に手をつく時だけ、指先、手先は力強く指がそろい、緊張していた。ジャングルにのる時も、平均台をわたる時も、指先の緊張は表われで、いず、軽くにぎられているだけだった。

内面からわきでるエネルギー、活動力を、そのまま生で行動している子どもたちの手先、指先は、快さ、楽しさではなく、ただ、ダラリと気のぬけた、表われをしている。(一見楽な表われとみまちがい



写真(5)

やすい)目的意識のない時は、緊張感が全くなく、よろこびの表われもなく、ぼんやり、無気力な表われになつてゐることを発見したのだ。

不安でも、快い、楽しいでもなく、緊張しているのでもない、どつちつかず、どのようにでもよみ取れる指先、手先の表われであることに気づいた。

ひろし、りか、のような子どもは、内面からのエネルギーはありあまるほどあるのだが、それを遊びとして形づけ、生産的、建設に活動することがわからず、ただエネルギーの放出をしているだけに終わっていることがわかる。こんな子どもたちに、私は(保育者は一日も早く一刻も早く内面からわき出るエネルギーを遊びとして、形づけてなげかけ子どもが自發的に、遊びとして、目的のある生産的な活動ができるように方向づけなくてはいけない、とつくづく反省させられたのだ。

一学期が終わろうとしている現在(一年保育児)気づいたの

ではおすぎだ。申しわけなかつたと、あせる気持がいっぱいになると同時に、今まで、このふたりの指先、手先もみつめていたのに、この表われをみつけることができなかつたことが反省される。

成長に役立つための活動、行動ができるようにするために、正しく心をつかまえたい、よみとりたいという目的で、指先、手先の表われをみつめていたはずなのに、指先、手先の表われのみに気をとられすぎたのではないかと心が痛む。

しかし、現在の活動の中で、ひろしや、りかも、目的のある遊び、生活の充実に役立つ遊びができるように、エネルギーをつかえるよう方向づけるためには、今でもおそらくはなかつた。と自分をはげまして、もう一度手先、指先を見つめなおした。見つめなおせば、見つめなおすほど、いろいろのことがうきぼりされてきた。

- 無気力な指先、手先は、物をよく落としてしまったり、つかみそこなつたりする。
- 場や、相手の刺激に対して指先、手先の反応がおそくなり、相手とテンポが合わないので遊びにくくなる。またこの反対で、自分勝手な反応のため、早すぎて、相手のリズムに合わなくなってしまうこともある。

- 指先、手先に心が通じないためか、自分の行動にも、バラ

ンスをくずし、ころんだりつまざいたり、ぶつけたりすることが多い。

指先、手先に信号がくるのがおそいため、ふつうならよろけるだけですむ所を、バタンとからだごところんでしまったり、前から向かってくる物を手で止めたり、受けとつたりできるのに、顔や、からだにもろにぶつけてしまうことが多い。

(一口でいう、おつちよこちよい、あわてもの、うつかりやさん、といわれている子どもたちではないだろうか)

いつも、くりかえしているのにしつぱいする子どもたちである。しかし内面からわき出るエネルギーが力強いので、劣等感や、疲労感にならず、ケロリとしているが、成長発展には役立っていないのだ。同じしつぱいを、ケロツとしてくりかえす子になってしまふのだと気づいた。

私は、ひろし、りかに、いくつかの指示をあたえてみた(遊びへの形づけ方向づけのために)。そして指先、手先の表われの変化を見つめてみた。

● 環境をととのえて、そこにさそいこみ、環境からの呼びかけに気づかせ、目的をもたせる(出合いを知らせる)。

これは、ひろしや、りかが、物や、環境への出合いを大切にすることをしらないために、どんなことにも、集中することができないのだと私はよみとったからなのだ。

## ★ 物との出合いを意識させるために、ひろしに示した環境

ホールに積木で駅を作り、箱車を止め、ひろしに「ここ蒲田駅なの。ひろし君運でん手さんになって一回りしてきてくれない。もしうまく一回り出来たら、先生をお客にしてよ」と話しかけ、箱車のひもをさし出してみた。

ひろし「うん、回つてくるの?」といつもの調子でひもを取ろうとし、取り落とす(指先に力が入っていない)。

ひもをひろう時だけ、やや緊張したが、無気力に、ガラガラと引つぱっていたので(出合いを意識していないと私はよみとったので)、

保「ひろし君、駅から、発車の合図をして出発してよ」といって箱車を積木の所までもどし、箱車のひもをひろしに示しながらおした。

ひろしの指先は、この時はじめて力がはいり、私の手のひらからひもをわしづかみにしながら

「うん、いってくる。ピーッ発車、ゆれまーす」と声を出して、ひきまわし出した。指先、手先に力がはいり、しつかりひもをつかみ、こしの上にのせ、箱車をひき「のりますか。国電だよ」とそれちがう友だちに声をかけた。(写真(6)(7)(8))

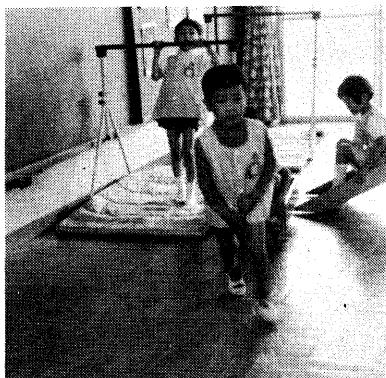
かれりは、しげるが客になつて乗つて來た。「はい。終点ですか。おりなさい」といつて、ひもをもつて箱車の向きをかえた。

その時の指への力の入れ方は、力強かつた。

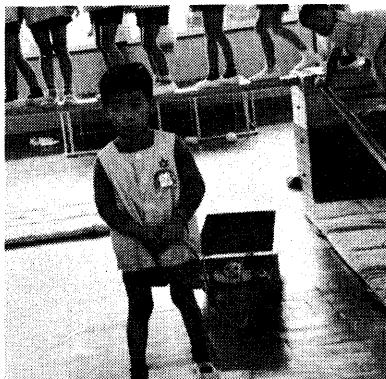
運転手を交替して、うしろから箱車をおす時も、力の入ったつかまり方で、指先は緊張していた。不安の表われでなく、快い表われをしていたのを、はつきりとよみとることができた。

「おい、おすぐ」といって、力を入れていた。指は五本が、かるく開いて、箱車のうしろの板をつかんでいた。

写真(6)



写真(7)



写真(8)

から、これを動かしてあそぼう、という出合いを感じて行動していることが、指先、手先の、快い緊張から、読みとることができた。

このように、ひろしの能力に適した、興味のあることがらをくりかえし、くりかえし、目先の変化をつけて、あたえてゆくことが大切だと感じた（いろいろの出合いを体験させる）。

### ★ りかに示してみた環境と助言

りかは、自分勝手に理解することが強い子なので、友だちを環境としてあたえる必要を感じていたので、

● りかのエネルギーに、負けないくらいのエネルギーをもつていて、表現がおだやかで、目的のある行動のできる、ともこ

を近づけてみた。

- 大きな箱に、あき箱、タイルなどを入れかえる仕事を、手

伝いという形で示してみた。

保「ともこちゃん、りかちゃんといつしょに、このタイルとあき箱のかたづけやつてください、おねがいします」

ともこ「りかちゃんとやるの?」

保「そう、りかちゃん力もちだし、はやすくやれるわよ」

ともこ「うん、いいよ」

保「りかちゃん、ちょっとおねがい」

りか「なあに、せんせい」

保「ともこちゃんが、なんだかいしょにおいてつだいやりま

しょうつて。せんせいも、りかちゃんも、ともこちゃんにてつ

だつていただきたいから、今たのんだんだけど、このタイルと

あき箱のせいりおねがいできる」

りか「オッケー、おやすいごよう。まかっていて。ともこち

ゃんやろう。ペペペのべでやつちゃおうよ」と、(写真⑨⑩)

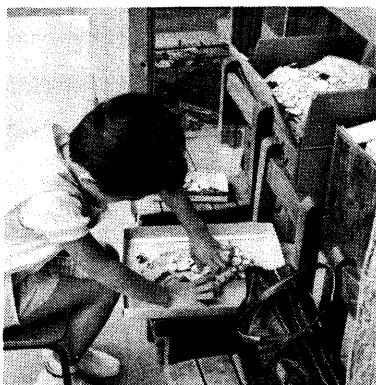
もう内からあふれるエネルギーがりかをつごかしている。

手のひらにハーツといきをかけたが、緊張ではないような表

われだった。手先、指先は、がむしゃらに、タイルの箱をパタ

パタたたいている。しかし、それをつかもうともせず、ぼんや

り、がむしゃら、という感じの表われをしていた。



写真(10)



写真(9)

ともこ「りかちゃん、やろう。どうい

うふうにやろうか

りか「いれるんだ

よ。ぼんぼこやつち

やおう」と、この時

も手先、指先は、宙

にういて、口とから

だけが、前のめり

になつていて、手先、

指先には、力がはい

つていない、無気力

さの表われだった。

ともこ「だめよ。

どれがおもいか、お

もいじゅんにいれな

きや。おなじになる

よ」

りか「そうだね。わ

たしとしたことが

これで、ともこと



写真(12)



写真(11)

の出合いが、意識されたようだ。そして指先は、上衣のそそぎゅつとにぎつて緊張した。

りか「どうやろうか」といながら、指でからだのよこを上下にこすって、緊張と不安を表わしてきた。

不安の表われはすぐには消えたが、ともに「さき、タ

イルはタイルにしよ

りか「タイルの、大きいの、ちいさいの、どわければどう」と、ともこの顔をのぞきこんだ。

この時の指は、これからやろうとする、うりやさんへの目的に向かって意欲をもやした指先、手先だった。かるくそろった指先は、よろこび(快、楽しき)をかくせず、リズミカルに、ダンボールやタイルを、たたいたり、つまんでは入れたり、と動きまわっていた。

ママゴトコーナーを、まず、ともこが整理し始めたのをみて、りかは、

ともこ「うん、それいいね」このともこの言葉と同時に、りかの指先、手先は、力が適当にはいり、ピンとして、タイルの大きいのをつかんでは、横の箱にうつし始めた。(写真(11)(12))

ふたりは、十・十五分かかるで、きれいにうつしかえてしまつた。

入園以来、りかにしては始めての仕事、(長時間かかった)だった。

このあと、りかは、ともこに、りか「これ、やさいとか、おかしとかにして、うりややろうよ。まごとんとこもつていつてさ」ともこ「うん、いっぱいいくらとかつてね」

タイルのはいった箱を、力強くつかんでひきずり、ままごとコーナーに持つてきた。

この時の指は、これからやろうとする、うりやさんへの目的に向かって意欲をもやした指先、手先だった。かるくそろった指先は、よろこび(快、樂しき)をかくせず、リズミカルに、ダンボールやタイルを、たたいたり、つまんでは入れたり、と動きまわっていた。

りか「あっ、かたづけておみせにするんだね。いそがしくな

つたぞ」といしながら、おもちゃを分類したり、かきねたりしていった。

この時、おもちゃの取り落としや、あわててひっくりかえすことは、一回だけで、あとは、ちがう子どもの指ではないかと思うほど、生き生き、キビキビと動いている。

物をつかんでいる（写真13）指先、手先に、命がかよい、目に向かって動き、活動している快さ、力強さ、楽しさが伝わ

ってくる（表わっている）にはおどろいた。そして、私自身の目をうたがった。私の感情的見かたが、そう見ているのではないかと、何ども何ども、おちついて見なおして見たのだが、

やはり、力強く命の動きを伝えて來ているのを見た。

こんなふたりのようすを（生活）見つめて、大切な（ぼつとうしている）・打ちこんで遊んだことがらから、次への発展を助けなくてはならない

遊びとして形づけて、提供する（子どもたちが自由にえらびとれる形で、教師が、おしつけであたえるのではなく）ことの大切さを、いやというほど反省させられた。

●ひとりひとりが、集団の中で、可能性の中から力強く、次へ、次へと発展してゆくための遊びは、形だけの遊びではなく、内面的、まんぞくを味わっている遊びである。

これらを見きわめて、子ども（ひとりひとりの子ども）と共に、成長していく保育者になるには、手先、指先が、一步先に知らせてくれる表われを、もつともつと数多く見つめ、立体的、客観的、觀察ができるようにつとめなくては、と強く感じるのである。

写真(13)



●子どもの自発性  
が、環境と一致して、  
本当の意味の遊びが  
生まれる

●その遊びに、打  
ちこんでいることが

(大田区立蒲田幼稚園)

# 私 の 保 育



## 高 塚 幸 子

いつもは、三歳未満児二十四名を六人の保母で保育していますが、七、八月は、学校が夏休みにはいり、兄弟が家にいたり、家族でお盆にいなかに行ったり海に行ったりで、お休みする子が多くなります。夏期保育は、プール遊びが主になり、私たちの「ひよこ組」では、七、八月の目標として、暑いときなので、これまで身についた基本的生活習慣をくずさないよう気をつけ、のびのびと遊ぶということにしました。

八月〇日 晴れ

S子、走って登園してくる。すぐに室内のすべり台にのぼる。上にのぼって、なにやらはなうたをうたっている。M子も登園していく。入口のところで母に甘える。

Tも登園、「コカ・コーラ」と歌っている。テレビの宣伝の

歌らしい。保母と海にいった話をする。保「波がきたでしょ」「うん、てっちゃん、おどろいた」などと話す。T、だれかが持ってきたせみを、M子に見せておどろかす。M子「いや、いやーん」保「てっちゃん、やめなさい」保「よおし、てっちゃんにもやってやる」といつて、Tをおどすようになると、T「いやーん」といつて泣声になる。Tは、弱虫のくせに、よくこんなじわるをする。S、二度くしゃみをする。熱をはかってみて。

皆で集まって歌をうたう。保「S子ちゃん、水でつぼうの歌うたう?」S子うなずく。「水をたくさんくんできてー」と身ぶり、手ぶりで、口を大きく開けて歌う。上手におじぎをして席につく。

保「みーちゃん、うたう?」前に出て、保母に手伝ってもらつて、手ぶりよく歌う。

保「はい、けんちゃん」というと、K、すつと立つてくる。保「何のうたうたう?」「せみ」とめずらしく自分からいつて、声を出して歌う。

次に、Sを呼ぶ。「しげちゃん、海の歌うたう?」「うん」とうなずく。S、口をうごかすだけで、すわっているS子のほううがよくおぼえていて歌う。

プール遊びをする。ビニールプールと大きいプールにはいる。

大きいプールでは、魚とりもする。プールが終わつたあと、保母にむかつて、S「プールおもしろかったよ」 S子「さかなもとつたよ」という。

Sは水をこわがり、顔にかかつたりすると、泣く。皆、水にはいつているときは、意外とおとなしい。ビニールプールのふちにつかまつて、パチャパチャと足をうごかすことができる。給食を食べる。暑いので食欲があまりない。保母にせかされて食べる。保「S子ちゃん、そのお豆食べたらメロンを入れてあげるよ」「Sちゃんがんばって」「Tちゃん、遊んでちゃだめですよ」

T、食べたくないさそうに、手をうごかしたり、からだをくねらせたりしている。S子、ねむくなつてくる。目がとろんとする。「S子ちゃん、メロン、先生がもらつちゃつていい?」「S子ちゃん、もう少しね。がんばれ」 Kは、何をいわれてもゆつくりマイペースで食べている。

トイレで、Hのパジャマのもようを指さして「Hちゃんちよつと。自動車だ。ぶぶぶのぶ」 H、ねむけまなこで答えない。おやつの前、「あなたのおなまえは」をする。いつもおとなしいKが、Hを指さして「あなたのおなまえは」と歌つている。T、顔をこわばらせて「まるたてつろう」と大きな声でいう。Kは「けんちんです」と小さい声でいう。保母に「大きい声

で」といわれて、こんどはもう少し大きい声でいう。M子、指を口に入れて「やまさきみーちゃんです」という。S子は「さかなえなくて、「いでおかきこです」という。

おやつのあと紙芝居を見る。最初は「ももちゃんせんせい」。保母、子どもたちに話しかけるようにしてやる。手を洗う場面では「みんな、おでてを洗つてきましたか?」「Kちゃんは、あらつてきた?」「Sちゃんは?」と一人一人きく。皆、一生けん命見る。

終わるとすぐ、Hは「どうもありがとう」。そしてすぐに「もうひとつ」という。保「ないよ」というと、「そこに」と指さす。保「じゃあね、ちちん、ちちんぶい」というとでてくるよ。みんなでいってみて」 皆で、「ちちん、ちちんぶい」という。保「さあ、でできました」。

「ふしぎなオルゴール」という紙芝居を見て降園。

#### 八月〇日 晴れ

一番はやく、めずらしく、Cちゃん登園。保母のところへとんでいき、だかれ。へやのすみにゴキブリがでてくると、C「おつかない、おつかない」といつてにげる。O、ひさしぶりに登園。「Oちゃん、どこへ行つてきたの?」ときくと、はづかしそうにしている。S子、姉が休んだので、自分も帰るといつて泣く。

C、絵本をよんでいる。C「ばく、これにのつたんだよ。おさるのでんぢや」保「かずぢやん、どこでのつたの」「あつちで」「うえのどうぶつえん?」「うん」

年長組の男の子が三人やってきて、すべり台にかけのぼり、上からとびおりていて。C、それをじっと見ている。しばらくしてから、やはりとんていって、自分もやろうとする。保「小さい子は、お兄ちゃんのまねをするとけがするよ」というと、お兄ちゃんたち、一生けん命止めようとする。そして、こんどは「かめがいるぞ」というと、C、やはりそのほうへとんでいく。お兄ちゃんの仲間入りがしたいようだ。

皆で集まって、「まほうのつえ」の遊びをする。保「けんちやんとかずぢやんとまきぢやんとさつぢやん、上手にできましたね。前に出てやつてみてください」前に出てやる。K、とつても上手にできる。次は、T子と、Tが出てやる。T子「むにや、むにや」いいながら、一生けん命指もまねてやつていてが、左手と右手を同時にうごかせない。

次に、楽器遊びをする。タンブリン、すず、トライアングル。一つずつ名前を聞く、トライアングルだけがいえない。保「自分の好きな楽器を使って遊びましょう。タンブリンがいい人手をあげてごらん」などときいて、楽器を配る。I、ばかんとしていて、自分のほしい楽器をいわない。「ありさんのおはなし」、

「うみ」をオルガンに合わせて、たたかせる。楽器には、だいぶなれたが、リズムが合っている子は、まだいない。しかし、楽しそうにやっている。

ホールに集合して、幼児たちといっしょに、スキップをやる。Cは走っている。K、楽しそうに笑いながら、とびはねている。皆、まねをしているが、まだ、スキップはできない。皆で、幻燈を見る。「ももたろう」と「ありときりぎりす」を、目をまるくして、真剣に見る。

昼食前の手洗い。保母が見ていないと、CもT子も、気が持がいいからか、何度もせっけんをつけて洗う。保「もういいです。Cちゃん、せっけんは一度だけです」と声をかけないとやめない。

昼食後、排泄をして、パジャマに着がえ、本をよんでもつている。K、一番おそらくトイレに入つていて。水流す音がするので行ってみる。保「けんぢやんでたの?」K、うなづく。保「でたら、先生つて呼ばなきやだめよ。せんせいつてごらん」K、「せんせい」保「そうそう」K、おしりをふいてもらう。

皆、つかれているらしく、少しもさわがすぐつすり眠る。午睡後、保「Cちゃん、くつしたはきなさい。きてごらん」C「いいよ、ばく自分でけるよ」とつて自分で起き、「ほら」

という。保「うわあ、かずちゃん、自分ではけるのね」〇、「ぼくもはけるよ」といつて、やる。M、自分で全部着ると、「先生できたよー」という。皆、ボタンなども自分でできるようになつたし、むずかしくつ下も上手にはけるようになつた。

おやつを食べて、降園。

八月〇日（土曜日）晴れ

R子、一番はやく来ていて、とてもきげんがよい。H子、登園するとすぐに、「きょうねんねちなーの？」保「うん、ねんねしないのよ」という。K子、久しぶりの登園。きげんよく、ここにこしている。

T子、母親のあとから、指をみながらゆっくり来る。保「じゅんこちゃんおはよう」といふと、指をみせながら「ありんこだよ」とい、下におちるとひろつてもつて行く。皆に見せてとくいそだ。M、保母のところへきて「ぼくね、ありんこりるよ」保「どこにいるの？」M「ぼくんち」しばらくして、T子「先生、ありんこいなくなつちゃつた」〇までが「先生ありんこいないよ」といつて、Mと二人で、ゆかをはいまわつてさがす。

プール遊び。集まりのとき、保母が「大きいプールこわい人？」といふと、K子とCが手をあげたが、はじめてはいるK子は、ビニールプールの中に立つて、「びちょびちょ」といなが

ら心配そうな顔をしている。保「いいのよ。びちょびちょになつても」といふと、ゆっくりすわる。途中でやはり気になつて、水着をきわつてみる。C、バケツにお湯をくんできて、何度も保母の足にかける。保母が「わあー」というのがおもしろいらしい。R子、コップに水を入れたり、こぼしたりして遊ぶ。保母の手の中にも、こぼしたりする。

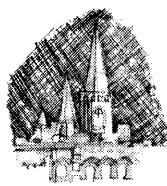
テラスでは、甲羅干しをする。土曜日で疲れているせいか、皆おとなしくしている。大きいプールでは、保母がかめになつて、その背中にのる。そのあと、浮袋を使って泳がせる。大きいプールでの練習や、海で遊んできた成果が実つて、皆、浮袋をつかつて、浮くことができるようになつた。J子は、足をピンとのばして、足をパチャパチャさせながら上手に浮く。ほかの子も、足がのびていないが、やはり浮くことができるようになつて楽しそうだ。

給食を食べる。K、とても食欲があり、いつもより早く食べ終える。S子、K子、途中でねむくなつて船をこぐ。

おやつはミルクボーロ。C、早く食べ終わつておてふきをもてあそんでいる。となりのR子に「ルミちゃん、一つちょうどいよ」R子、一つあげる。保「ルミちゃんに、ありがとうといわなきや」C「どうもありがとう」という。二人ともうれしそうに笑う。午後一時、降園。

## 十二月の

メアリー・ポピングズ



ま」があるのでないかと、こんなことをいつしょうけんめい考えたことがありました。

児童文学者のトラヴァースさんは、この年のすき間をみつけ出しました。

というより、作品の中の不思議な主人公、メアリー・ポピングズが勝手にみつけ出してしまったのかもしれません。

——突然、マイケルは、たいへん重要なことと思われることに気がつきました。

「ねえ!」といつて、ベッドのなかでからだを起こしました。「正確にい

うと、前の年はいつ終わるの?」

「今夜です」とメアリー・ポピングズがそつけなくいました。「十二時が、打ち始めたときです」

「それで、いつ、始まるの?」マイ

ケルがつづけます。

「とにかく、始まるんです?」

今年でもなく来年でもない、そのどちらにも属さない、そんな「時のすき

きました。

「新しい年」マイケルが、しんばう強く、返事をしました。

「十二時が、打ち終わったときです」

メアリー・ポピングズは、短く鋭い鼻音をさせて、答えました。

「そう? ジャ、あいだはどうなるの?」とマイケルがききました。——

でも、例によつてメアリーは、何も教えてくれませんでした。そして、夜になると、ジェーンとマイケルをベッドに入れてから、メアリーはふう変わり

なことを始めました。二人が抱いてねるおもちゃの動物を取り上げ、暖炉の上にのせ、三冊の絵本の頁を開いて、やはり暖炉の上に立てました。いつたやがて、夜の静けさを破つて教会の鐘が鳴り始めました。ガランガラン、チリンチリン、ジャラン、ジャラン。

世界中の鐘が一齊に響き合い、それが  
ハタとやんだとき、「ガーン」と議事  
堂の大時計が十二の時を打ち始めまし  
た。

その時です！ 大変なことが起つた  
のは、暖炉の上の用人たちが床にとび  
おりて、戸口の方へはねて行くのです。  
ジェインとマイケルは、へや着をひ  
つかけて飛び出しました。

公園の広い芝生の上には、まんまる  
い月が銀の光を注いでいます。

声をかけられて振り返つたジェイン  
は、そこにあごひげをはやした奇妙な  
人をみつけました。その丈の高い人は、  
おじぎをするところです。「どう  
うか、ロビンソンとお呼びください！  
ですから」

ロビンソン・クルーソーは、絵本の

開かれた頁から抜け出して、時間の「す

福に暮らすのです。

「きま」とび込んできたのです。年に

一度の「すきまの時」いること！ いる  
こと！ ハンプティ・ダンプティがいる

し、眠り姫がいるし、巨人退治のジャ

ックがいます。古い年は、十二時が打  
ち始めた時に死んで、新しい年は打ち

終わつた時に生まれます。そのあいだ、

そう、時計があいだの時を十だけ打ち

鳴らすあいだが、秘密のすきまなので  
す。

古いおとぎばなしの中のものが、み  
んな踊つていました。「赤ずきんと狼」

「巨人とジャック」「美女と野獣」が、

おののの、手を組み合い、肩をよせ合  
つて踊つているのです。

「すきま」の中では、あらゆるもの  
が一つになり、永遠の敵同士が許し合  
います。ただ一つの時で、ただ一つの

厳粛に、深遠に、打ち終りの音が響  
きました。踊りの輪がくずれ、ちらば  
って、きらきらと輝く姿が、次から次  
へと芝生から流れ出て、月の輝きのな  
かにとけこんでいきました。

新しい年がくるのです。  
(お茶の水女子大学)

ジェーンとマイケルも、親しげな呼  
び声に誘われて、踊りの輪に入つてい  
ました。そして気がつくと、輪の中

央にはメアリー・ポピンズが進み出て、  
楽しさにからだをゆすりながら、アコ  
ーディオンを弾いていたのでした。

ふと、耳をすますと、時計の音が聞  
こえました。

「十一！」ああ、走り去る瞬間、ああ、  
飛びゆく時間！ 年と年のあいだは、な  
んと短いのでしょうか！ 幸福になりまし  
ょう。末ながら幸福に！

十二！

# 子どもの生きがい

桝田正子



子どもの豊かな表情や目のかがやき、かたことことばの中の感動的な声の調子などである。これらがいつしょになつて、子どものあの生き生きとした状態をつくり出し、それを我々母親は生きがいのある子どもの姿としてとらえるのである。

それではいつたい、乳幼児はどういう生活経験の中で、その瞬間に存在することをよろこぶ体験をし、生き生きとした状態を見せるのであろうか。ここでは一歳九ヶ月のMの生活の記録を通して、乳幼児の生きがいを考えてみたい。

## —期待をもつこと—

Mは、その日出かけていた両親からおみやげに水車のおもちゃをもらう。

まだ水を通して遊ぶおもちゃとは知らず、水車の部分に手をかけ力を入れてグルッとまわしては「グユグユ(ぐるぐるの意)、グユグユ」といつて、いかにもおもしろそ直感で、自分たちのおさない子どもにも生きがいがあるということをいえるにちがいないし、私もそういう母親のひとりである。我々母親の、このような確信を裏づけているのは何であろうか。その判断の基準となるのは、

母「ほんとね。よくまわるのね。よかつたわねえ。……」

じゃあきょうはもうねんねの時間になつたから、そのグルグルはあしたの朝までソーッとおいといで、あしたの朝起きたら、また遊びましょく

M、母の指さしたたなの上にそつと水車をおき、パジヤマに着かえて寝に行く。

父「いいよ」  
M「キャー」というような歎声をあげ、水車を持って、よろこびいさんで入浴に行く。

### ——期待が受け入れられること——

翌朝、めずらしくきげんよく目をさまし、一人で二階からおりて来る。(ふだんは寝起きが悪く、たいてい、目をさますと泣き声をあげて母親を呼ぶ) 開口一番、「グユグユは?」といいながらへやの中を見まわす。昨夜自分がおいたたなの上に水車を見つけると「あつた!」とさけんで、目をかがやかして水車をおろし、早速前夜のように手でまわして遊び始める。

その日一日、Mは思い出したように、時々水車を持ち

Mは水遊びが大好きである。洗面所の洗面台の前にいすをおき、それにのつて水道をジャージャー出して、洗面器にたまつた水を何度も移し返す。ふだんおとながついていない時は、危険なので洗面所の戸を閉めておく。が、ついていられる時には開放する。

洗面所の戸を開閉する音がする。積木で遊んでいたMはその音をききつけて、洗面所にとんで来る。

M「ジャージャーする」

母「じゃあ、いきましょう」

M、よろこびいさんで食堂からいすを運んで来て洗面になつて

M「このグルグル、ここにお水入れたらおもしろいかもしれないわね。あとでお風呂でパパと(Mはいつも父親と入浴する)遊びましょく(中略)」

M「いい? いい?」と水道の栓に手をおき、よろこびいっぱいの顔をして母親にきく。

母「いいわよ」

父「さあM、お風呂にはいろいろ」  
M「グユグユ持つてつていい?」

M、水道の栓をひねり、じゃ口から出でてくる水に手を打たせながら、「ウフフ、ウフフ」とうれしさで思わず

出てきてしまったというような声をあげる。

M「見て、見てママ。ほら、ジャージャー」

母「ほんと、つめたくていい気持ねえ」

### ——成就感、成功感を味わうこと——

M、チャイルド・ツール（組み立て積木）の車軸を、車にさし込んでとめようとするが、左方向にねじるのでいつこうに車がとまらない。二、三度失敗をくり返したのち、だんだん乱暴に操作するので、なおさらうまくいかない。

M「できない」と車軸と車を投げ出し、床に頭をこすりつけいやしそうに泣き声をあげる。

母「何ができないの？」Mの妹にミルクをのませながらゆっくり声をかける。

M「これ、これつかないの。ママやつてエ」

母「M、もう少しそおつと、ゆっくりしてごらんなさい。お手々反対側にグルグルまわすのよ」

M「できない、できなあい」くやしがって床を手でバンバンたたきながら泣く。

母「それじゃ、Mのできるのはどういうのかな？」

M、母親のことばに急に顔をあげて泣きやみ、手もと

にあつた短い車軸を持ち上げて、

M「これ」

母「そう、それならきっとできるでしようね、ママ見

ててあげるわ」

M、短い車軸を車にさし込み、さつきと同様、左方向にまわそっとする。母、無言でMの後方からMの手に手を添え、右側方向にねじるようにやや力を入れて手をはなす。M、右側方向に車軸をねじり、車軸と車がくっつく。

M「できた！」と成功の声をあげる。

母「わあM、できた。よかつたわねえ」

M「M、もうひとつつけるの」

母「そう、してごらんなさい」

年齢が大きい子ども、あるいはおとなの場合には、何かの目標をもち、それを達成するための手段となる行動をしている過程に充実した自己を感じることができたが、生活経験の浅い年齢の小さい子どもにあつては、自分の中に目標といえるほどはつきりとある状態を設定することはあまりないし、またそれに向かって行動をコントロールしていくこともほとんど不可能である。

乳幼児の場合は、周囲のいろいろなことに興味をもつて自由に活動している中で、非常に少さいサイクルではあるが、次々と種々の活動の期待が生じ、(最初の例は期待の継続する時間が長いが、ふつうはもっと短時間である)その期待が偶然、あるいはやや意図的に実現されるという体験のくり返しが、子どもに大きなよろこびを感じさせ、さらに活動的にさせて生活を充実させているようと思われる。この、乳幼児がもつ活動の期待は、必ずしも結果を予想したものばかりではない。つまり、何ができるかはわからないが状況に何か変化がおこりそうだ(あるいはおこせそうだ)、新しい展開がありそうだ、というような漠然とした期待もまた、乳幼児の心をワクワクさせる要素を充分にもつてているようである。

なぜ乳幼児はそのように、たえずいろいろな期待を生み出して活動することができるのであろうか、まわりのおとなとして、その姿が乳幼児の生きがいであると思われるほどに生き生きと意欲的なのであろうか。それは、発達の過程にあって、精神的にも身体的にもひとつつの段階にとどまっていることがない乳幼児にとって、たとえ同じような場面で同じように行動しても、その展開する状況を受けとめる際に、新しい認識や新しい発見があ

り、その新鮮さの体験が自らの可能性をひとまわり大きくする体験とながって、子どもに非常に快適なよろこびを与える。さらに期待を求めようとさせるからであろう。一方、このような子どもをとりまく我々おとなたちは、子どもに生きがいのある生活をさせたいと考えながらも、はたしてそれを助成するように動いているだろうか。

乳幼児は家庭内での生活が多くしかも探索の欲求が強いから、その行動はしばしばおとの都合とぶつかることがある。水遊びがしたくて水音のする所へかけ寄つて来る子どもを見て、床を水びたしにされてはたいへんとあわてて水道栓をきつくひねって、子どもの興味をそらすとしたりすることはないだろうか。新しいもの(こと)に対する意欲や適応力が豊かで、自らを拡張するエネルギーを最も多くもつているこの時期の子どもを、固定的で形式的なおとなとの生活のものとして判断し、制限していることはないだろうか。私を含めて、乳幼児と生活を共にする母親は、どうしたら子どもが自らを大きくするような状況をつくってやれるかということについて、もつと真剣に考える必要があると思われる。子どもの生き生きとした姿にふれることができ、また母親自身の生きがいのひとつでもあるのだから……。

# のぞましい「幼稚園の先生」「保育所の先生」を求めて

山村きよ



毎年、多くの学生（卒業生）を幼稚園・保育所に送り出してからいつも彼女らのことを気にしてきたが、今年は、とくにいろいろと複雑な感情でやるせない。

学生時代には、あんなにはりきっていた学生が……前むきで体あたりのできる学生が……何名かは、一年でもう職場を替えるといつてきたり、あんなに夢をもつてとびこんで行つた職場だのに、わずか二年間でやめてしまつて、結婚でもないのに……。こうしたことは幼児教育界だけに限らず現代の若者たち共通問題といつてしまえばそれまでだが、とにかく幼児教育者をして保育科に学んだ人などから私は慄懾で仕方がない。全国の公私立幼稚園の調査でも在職期間は二年～三年が多いと聞いて、現代の若者に共通する気持と（自力でことを進めたい、自分の可能性をたしかめたいなど、などの）おとな

たち（とくに園長）のいろいろなおそくと（ひとりではできもしらないせに、口だけで実行力もないせに、など）がぶつかって、こうした現象を生みだしているのかしら？ また教員養成の内容に問題があるのでないだろうかと自分自身を反省してみたり、また反面には幼稚園・保育所共に何かがあるのでは？ と思うこと度重なるこのごろではある。

中教審の答申も終わり、多くの問題をもちながら、四十九年度からはきっと幼稚園や保育所の上に何かまた「新しいやみ」が起るかもしない。どんなに制度に守られても、幼稚園・保育所の園舎や環境がよくなつても「よい先生」に恵まれないこどもたちは不幸だと思う。「きょうも一日はりきつたのしかし、明日はどんなたのしいことが待つているだろう」と希望に満ちた毎日毎日をたのしく力づよく送り迎えて「生活の相手」

をしてくださる先生を求めていた。

こうした「よい先生」を一人でも多く現場に送り出したいものである。そして石の上にも三年というが「三年間は絶対にこの幼稚園から、否、このこどもたちから離れられない」と覚悟ができるような職場に送り出したい。

そこで私は今回現場の先生方からの声をききたくて、アンケートをお願いしてみた。短期間に回答率をよくするために私の関係する講習会や研修会の会員の方々を通じて、一、六〇〇枚余りの調査表を渡して約50%余りのご回答をいただいたが、項目の内容が理解されなかつたり、また研修会場の帰りがけなど忙しい時間で全部を記入していただく事が不可能なこともあって、正確な%など出し得るものではなく、また地域的に片よっているうえに、年齢層などにも非常に開きがあるので、充分に幼児教育者としての意識らしいものを感することはできなかつたが、私は八〇〇名余りの回答してくださった先生方に感謝の気持をこめて、誌上を拝借して報告したい。

誌面の都合で、各項目別に考察しながらの細かい報告はできないので文章で記入してくださった箇所を中心にして、幼稚園や保育所の先生方が「今一番なやんでおられる事は何か」を記してみたい。

八百枚にのぼる調査用紙に記入された細かい文字と一枚一枚

たんねんに読みとり、ノート二冊にうつしとつた。同じ意味のものを重ねていって多いものからだんだんと記すこととした。

#### A～2 教育を聖職と思いますか

自分がながらのことばの表現は実にまづかったと思う。とくに若い人们ちは、非常に抵抗を感じたことと想像していたが、思ったより抵抗も少なく無記入はわずかだった。「はい、282」「いいえ、271」「その他、144」となつて表われ、「いいえ」と記された人の中にも調査用紙全体からみて（とくに俸給の要求額、反省欄）奉仕的態度の表われていることを感じた方があり、うれしかつた。「いいえ」の数は、保育所の先生方の中に少し多く見られた。

#### A～3 担任する幼児をどんなこどもに育てたいと思いますか

この項目はB～2「今のかどもに欠けていると思う点は」とからみ合つてゐるので、最近の幼教誌のことばや、文字と同じようなものも見られたが（創造性、自主性、夢のあるこどもなどそれぞれの園の教育目標的なことばが多い）先生方の生の声らしきことの一番多く重なつたものだけを記しておく。（丙は代表的なことば）。

1 自主的に自分の歩むべき道をきめて、力強く世の中を渡る

## 幼児教育者の意識調査

県	公	私
	幼	保

○ 経験年数

年

○ 年齢

歳

- A 保育者としての姿勢について
- 1 幼児教育者としての精神を何によつて学ばれましたか。  
(講習会の先生。著書。とくに尊敬する先生から。)
  - 2 教育を聖職と思いますか。(はい、いいえ、その他)
  - 3 担任する幼児をどんな子供に育てたいと思ひますか。  
(
  - 4 幼稚園に勤務した理由  
保育園 ツ (
  - 5 あなたは自分で子供好きだと思いますか。(はい、いいえ)
  - 6 保育を生涯の仕事と考えて居られますか。(はい、いいえ)
  - 7 保育があなたの性格に適すと思いますか。  
(最適、普通、いいえ)
  - 8 結婚してもつづけて居られますか。(はい、いいえ)
  - 9 家庭の仕事と勤務と両立していますか。(はい、いいえ)
  - 10 結婚したら出来ないと思う理由 (
- B 現在の勤務状況から
- 1 学生時代の夢が実現していますか。(はい、いいえ)
  - 2 今の子供に欠けていると思う点は  
(
  - 3 現在の仕事がスムーズに運んでいますか。(はい、いいえ)
  - 4 仕事はスムーズに運ばなくても勉強はできますか。  
(はい、いいえ)
  - 5 保育の上で悩んでいること。  
(
  - 6 仕事がスムーズに運ばぬ理由。  
(
  - 7 金錢的待遇は満足ですか。  
(やや満足、いいえ、現在の俸給 円)
  - 8 現在やや安定した生活をするためにどの程度必要ですか。  
( 円位)
  - 9 その他幼稚園、保育所に起きている問題点。  
(
- C 今後に期待すること
- 1 今後の幼児教育に何を期待されて居られますか
    - ・制度のこと(今までよい、義務化して金錢的助成、その他)
    - ・保育内容 (
    - ・1人の担当人数 名まで
    - ・その他
  - 2 自分自身の反省  
(
  - 3 園長、又は上司に期待すること  
(

こどもに、(この中には実行力のあるこども、いきいきとしたこども、困難にうかがって前進するこどもなどがある)

2 明快、元気ですなおに(この中には健康で明るく、積極的に生きる喜びを感じることなどもはいる)

- 3 他人の立場を考え、迷惑をかけないように(この中には、善悪のけじめを、社会に適応できるこどもなどがある)

- 4 勇気のあるこどもに(この中には、こどもらしく、よいことも、わるいことも、はつきり表現できるように、根性のあるこどもの)

- 5 心身共にたくましいこどもに(4の項目と同じような意味にもとれるが、もっと野性的で、素朴さを表わしたいよういうかがえる)

- 6 個性のある想像力豊かなこどもに(人間味豊かなおおらかなこどもらしいこども、創造力、夢のあるこどもなど「情緒的なやわらかさをねがつてある」と思われる文字がたくさん書かれている)

以上のほかに宗教的な「愛、幸福、神を信じさせたい」など、

非常に幅広いねがいがこめられていて、それぞれ「人格形成」をねらいとしておられる正しい意味の幼児観ものぞかれ、ほつとした感じである。四十五以上にわたる文章の中から先生方の姿勢、苦心のほども察せられる。

### B-1 学生時代の夢が実現していますか

この回答がつねに私の心配していることと一致し、「はい 209 「いいえ 316」とくに無記入の多いことがよりいつそう心配なことに思う。

### B-3 現在の仕事がスムーズに運んでいますか

### B-5 保育の上で悩んでいること

### B-6 仕事がスムーズに運ばぬ理由

右の三項目はかかわり合いがあるのでまとめて考えてみるとした。たくさんの文章を書きぬきながら同じ意味のものを重ねてゆくと、がぜんトップになつたのは「幼稚園、保育所には雑用が多すぎて勉強もできないし、また身心のつかれが非常に大きい」ということがのぞかれる。

1 職員の人間関係がむずかしい(職員間の和がとれない、意見がいられられない、話し合いの場なし、保育の上での意見の不一致など)

2 保育以外のことと時間ととられて勉強する時間がもてない(保育以外の雑用、金銭あつめ、掃除、何だかつねに時間に追いかかられて、園長が使用人扱いをする)

### 3 混合保育の場合、年齢差をどのようにしたらよいか

- 4 保育がマンネリ化しそうに思う
- 5 長時間保育（保育所より）
- 6 保育効果があがっているのかいないのか？
- 7 多人數保育のため
- 8 二人制保育でやりにくい（責任がもてない）
- 9 勤務園の保育方針が理解できない
- 10 全部一年保育であるため、入園までの成長の差がはげしく目標までのばしていけない
- 以上のほかに勤務については（3、6、に人手を増してほしいとか、施設設備をよくしてほしいなど。次の9、に重なっていることは省略）保育上の問題では指導技術の細かいことにまでふれて三十項目以上にも及んでいるが、これはまた別の機会に指導を含めた意見をまとめるつもりである。
- B-9 幼稚園、保育所に起きている問題点
- B-16の問題と同様トップになるのは人手不足、クラスの人數を少なくしてほしいということで、最後の調査項目となつている「園長にのぞむこと」にも、書かれてあった。反面すなおに自分を反省し、能力不足をなげく人もあった。
- 1 職員の人間関係がむずかしい
- 2 先生方の保育に対する価値観がちがう（この中には職員同士の対立、また若い教諭ばかりなので教えてもらうことができないと、教職員がつねに「入れ替わる」なやみをうつたえているものもある）
- 3 幼、保一元化を希望する（この中に幼稚園の先生もいる）
- 4 公私立幼稚園の待遇があまりにちがいすぎる
- 5 入園募集で苦しみたくない（人口過疎化の問題をなげき、心配している人もある）
- 6 保育所が幼稚園化されてきた
- 7 専門職としての確立がない
- 8 教職員が少ないためにつねに雑用に追いまわされている
- 9 残留児、勤務時間の問題（保育所）
- 10 中教審の答申で幼児学級ができる時、幼児に負担はかかる
- 11 農村のため保育時間が長く、自分たちの力に限界を感じる
- 12 市立であるため独特の形態がそれ以上に、施設、設備がわるい
- 13 園の保育方針と保護者の考え方にはずれがある
- 14 産休助教など代替保母の獲得が困難
- 15 園児の送迎問題
- 16 園舎の老朽が心配
- 17 混合保育

- 18 通園バス、自家用車通園と交通安全指導の問題  
19 他園との交流がむずかしい
- 20 保育所の所長は市の民生委員などによる名譽職のため、幼児教育のわからぬ人が多い
- 21 附属園だと小学校第一主義で幼稚園のことが忘れられがち
- 22 近くに保育所ができ、保育時間がながいことや、文字指導、その他外見的によく見えることを喜ぶ保護者が多くなり、園児が減少しつつある
- 23 課長の理解なく（福祉事務所）研修会にも出席させてもらえぬ
- 省略した文章の中からまだたくさんさんの問題をかかえているようと思う幼稚園や保育所の中に、中教審の答申の結果がどう現場にひびいてくるものか？若い先生方にもいろいろな不安をもたせていることがうかがえる。
- C-2 自分自身の反省
- さすがに大多数の先生方が「自分の不勉強」を反省していることは非常に心強く感じられた。
- 研究雑誌、専門書などで自己研修をしたい
  - 仕事に対してマンネリになることを恐れ、勉強はしているつもりだが時々不安になる
  - 3 こどもたちをわくの中にはめこまぬよう努力をつづけたい（こどもの自由な生活にねらいをむけたいと思うのに、結果的には自分の思う通りにしてしまう、もっとこども中心に事ををするすることを勉強したい。こどもの自然の姿を大切にし、こどもに一番必要な養分を正しく与えることを考へてゐる、一首保育から自由保育にむけたいが大変むずかしい、こどもにもう少し親切にしたい、こどもと遊ぶ大切さを知る）
  - 4 自分自身が情操豊かな人間になるために努力、自分自身がいつまでも若さを保つために健康体でいたい、短気でおこりたくなるのをがまんしよう
  - 5 私ばかりでなく、最近の先生の中には幼児教育者らしくない言動や服装など見られ、残念に思うので、自分自身自己反省し、正しく明るい礼儀作法を身につけたいと思う（教育者としての資質があるかどうか人間性をたかめていきたい）
  - 6 はやく一人前の保母になりたい（毎日毎日が勉強だと思つて努力）
  - 7 勉強したくともどんな勉強をしたらよいかわからぬ（無我夢中で過ごしてきたが、私はいったい何をしたのだろう？）
  - 8 自分の保育に限界を感じ、意欲がおきぬ
  - 9 指導技術のゆきづまりを感じている
  - 10 何事にも感情的になり、冷静さにかける

11 幼児帰宅後も、時間に追われて自分の反省すらできない  
(明日の準備、雑務雑用)

語り合い、全職員が向上していくように、専門職としての勉強をしてほしい)

12 大学当時の夢が、現実の制度（あるいは幼稚園のながい歴史？）に押しつぶされてだんだんとあきらめることが多くなり、不可能を可能にする情熱がとぼしくなってきてる。疑問をもつてているだけでは、現状に満足することより悪いことだと思う。それを改革していくことをする姿勢を忘れてはならない

この他にも数多く切実な問題をのべて自分の反省としている

姿に心うたれた。多くの先生が「ほんとうの意味で正しい幼児教育になりたい」と願っていることがどうして許されないことだろう？ 12でのべておられる先生は、四年制大学を出てまだ二年の経験しかもつておられぬのに、私がいいたいことを全部細かい文字でかきつづっている。調査用紙（この項）全体の文章からのぞかれることが、在職年数を短くしていることにもつながつてゆくようと思われることが多かった。

### C ~ 3 園長、または上司に期待すること

1 現場の立場を理解してほしい

2 園長は保育者の立場に立って、園長としての研究をしてほしい（一段上から見おろすのではなく、共に保育のなやみを

回答の文字は、大学ノートの細かい罫の中に、8ページもぎつしりぬきとつて記入され、「先生方の声」は、前の項の自分自

3 職員同志の話し合う場をつくってほしい（管理職として公平に、労務管理をしっかりとほしー保育所ー）

4 小学校兼務とはいえ、幼稚園教育を知らなさすぎる

5 いろいろな場所に出て、もっと視野を広くしてほしい（保育所）

6 公務員のように、私立であっても経験年数を考慮してほしい

7 地域の人たちに、幼稚園教育の独自性を知らせてほしい

8 独自な園の方針を立ててほしい（人まねでなく、園長自身の考えをはつきりさせほしい）

9 専任園長であることと、全面的に幼稚園の理解者であつてほしい

10 園長の資格試験があればよい

11 こどもといっしょに遊んでほしい（笑顔を見せてほしい、一週間に一度いいからこどもと遊んでほしい、こども中心に経営し、教育してほしい）

身の反省とあわせて切実なものがある。しかしこれを読まれる園長先生方の中には、きっと腹される先生があるかもしれません。私は覺悟している。とくに今回は、先生方を対象として調べ、園長先生として「教員にのぞむ」欄がなかったことは片手落ちのようにも思つたが、また何かの折に「園長として教職員にのぞみたいこと」を心ゆくまで記していただきたいと用意はしてあるが……。

この中で、先生方が「雑用が多い、雑務がありすぎる」という雑務とはいつたい何をさしているのだろう? 自分の保育室を掃除することが雑用であつたり、雑務として「いやいや」するようでは「ほんとうの幼児教育者」ではないと思う。このこと一つでも、こうした考え方のずれが、現場には非常に多いのではないだろうか? とにかく話し合うことが必要だ。

前にも誰かがのべているように、日本の国の幼稚園や保育所の誕生の歴史にまつわる何かが、「厚い壁」をつくり、「大きな問題をひきずりながら発達し、また今後に大きな、新しい問題をつけ加えてゆくのではないだろうか?」

しかし、どんなに「ゆれうごく幼児教育界」でも、先生たちが目の前のこともたちを幸せにすることができないはずはないと思う。先生方、ひとりひとりが「正しい幼児観」をもつて、楽しい健育的な遊び相手をしてくださるならば、「ひとりひとりが責任をはたしてくださいなれば」、園長先生がたは、その誠意にこたえてくださるだろうと、私は思う。私は、そうした先生を一人でも多く養成し、送り出したいと思っている。

(一九七一、九月、聖徳学園短期大学教授)

ながい間公立幼稚園に席をおき、園長会などの渉外活動の先頭に立つて、幼稚園の制度の立法化を叫んできた私は、申教審の答申を出されるために、幼稚園関係のことが一番重要問題と

# 保育における観察研究の諸問題

(一)



保育における観察研究は、子どもや保育のなまの姿をとり上げて問題にすることができるという利点をもつが、それに伴う困難も多くある。

第一に、信頼できる現場にゆきあたることである。はじめから冷たい批判の眼をもって見るような関係である場合は、観察

とが保育者から観察者にむけてもあてはまる。観察者が保育者から信頼されない場合には、研究をすすめてゆくことがむづかしいであろう。これも最初からできているものではなくて、多かれ少なかれ、相互に不安やとまどいがあつて、しだいに信頼しあえるようにつくりあげてゆくものであると思う。

第二に、このような保育者と観察者の関係が保証されていて、その場面を責任をもつて動かすのを、安心して見守ることができないと、観察研究にはいつてゆくことがむずかしい。同じこ

を低くするなど)、子どもや保育者は観察者を全く無視できる

とはいえないであろう。やはり、観察者が存在するという条件のもとで観察することになる。

まして、観察者が多人数になると、観察者影響は大きくなり、ある人数以上になると、観察と保育と両立しなくなるであろう。このことは学生の訓練のときについつも問題になることである。

第三に、保育者として子どもと共に動きながら子どもを観察するときには、第三者としての観察では得られないものがわかるということである。これは当然のことである。保育者として長時間子どもにふれ、子どもを育てるときには、自分の全身の感覚をもって子どもにふれている。それに対して観察者は、視覚と聴覚に主として頼つて観察している。視覚と聴覚でとらえられるものは、子どもが外に表現したところのことである。だから、観察のしかたによつては、外側からだけしかとらえないことになる。保育者の場合には、子どもと共に動くから、共通の体験ができる、そこでは子どもの内面に即して理解される。

第四に、観察の視点をどこにおくかということである。外側に表現されて、観察者の視覚と聴覚によつてとらえられる資料に主として着眼する、客観的な観察の場合もある。これも用い

方によつては、価値がある。

子どもの内面に即して、子どもの感じ方や考え方を理解するには、保育者として共に動くことができると大へんよい。

観察者の立場に立つて、子どもの内面に即して観察することもある程度可能である。それは、視覚と聴覚だけで観察するのではなく、その場面で感じることのできるものをたいせつにすることにより可能になる。それには、観察者が逃げ腰にならないで、そこにとどまる心のかまえ、先入観を排してその場面に集中するかまえなど、前提条件があり、(それは要するに、自然でありのままの態度ということであるが)それに訓練をするものである。

第五に、観察したことを記録にする仕方が問題になる。時には長い客観的な資料そのものが価値をもつ場合もある。いずれにせよ、その記録が、記録者にとり意味をもつことがたいせつである。その点で、記録をあとになつて見直して、自分にとつての意味を明らかにすること、またその訓練をすることが重要である。

最初に述べたように、観察研究は、多くの困難な課題を負っている。どれをとつても、解決されていない課題である。しかし、生き生きとした子どもの生活や、保育をそのままにとらえ

て、研究をすすめてゆくのには、観察法を用いてもつと研究がすすめられねばならないであろう。

解決されない不十分なままに、私どもがすすめている観察研究の過程で、そこに生ずる困難な問題を紹介することにする。

(津守 真)

### 観察記録を続んで

守 永 英 子

三歳から入園した幼児十五名、四歳から入園した幼児二十名、合計三十五名の五歳児のクラス。

四月の末から、児童学科の先生や大学院生十数名の観察が始まりました。決まったテーマで観察するというわけではなく、各自がそれぞれ自由に観察記録をとり、隔週に研究会をもち、三人のレポーターの報告を中心に話し合いをするというようなものようでした。

一学期も過ぎ、観察記録もかなりの量になりました。隔週の

### 観察者と保育者

研究会には、なかなか参加できませんでしたが、観察記録は大分読ませていただきました。各自が自由に観点を決めてとつた

記録ですから、内容も“目につく一人の子どもを追つたもの”

“グループの動きの変化、発展を追つたもの” “描画・ままご

と・砂場あそび・かたづけなどの活動にしぶって観察したもの” “危機的な場面（けんかがおこりそうな）の観察” “観察者を見方にもとづいて観察されたもの”など、いろいろです。三十名の幼児が、保育室、遊戯室、園庭を使って自由に遊びまる中で、十数名の観察者がとる記録ですから、保育者が参加している場面もあり、保育者の注意の中にははいっているが参加はしていないという場面もあり、また、ほとんど保育者の目にふれていない場面もあります。そして、保育者としては、それぞれの意味で、興味もあり、疑問もあり、何やらいいたくもあります。これらの観察記録は、あくまでも、観察者が自分たちの研究のために行なったものですが、これらの記録を読んで、保育者の立場としてどう思うか、何か書くようにとの編集部からのお話なので、考えてみるとしました。

いいかえれば、見る側と見られる側といえるでしょうか。見る側は、ひたすら“見ること”に集中して行動するのですが、

保育者の方は、子どもと生活しています。つまり、子どもの方

ではないでしょうか。

を向いて動きまわっています。三十五人の子どもに次々に起つてくるいろいろな状況に応じて、必要な保育者の動きを考えつくり出さなければならないのです。見る側に対してもいつもすきだらけの背中を向けている……そのことが気の重さを感じ

察日の水曜は、観察者十数人が出没する保育室を離れて、園庭させるのは、私に防衛的な気持が強いためでしょうか。毎週観察

のすみの鉄棒の辺に私が行くことが多いと、他の先生に笑われました。私自身は無意識でしたが、やはり、何か普段とは違う

気持か働くようです。

ほかの保育者の場合も、全く影響がないとはいえないよう思っています。というのは、子どもに何か注意する場合にしても、

“あまり他人がいたので、いおうと思つたけどやめた”とか  
“他人がいたけれど、あまりひどかっただけで注意した”などと

これは、子どもにどうしても必要な、るべき注意を省いて  
いう言葉を、日常の会話の中で耳にすることがあるからです。

“しまつた”ということではありますけれど、注意するにして、も、しないにしても、とにかく“他人”に、こだわりを感じて

いるということ、保育の中で大切な“子どもと保育者”との関係の中に、余分なもの（意識）がはいつてくるということなの

観察者と子ども

観察記録をみると、観察者の、子どもに対する態度には、人によって違いがあるようです。また、子どもの方も、観察者にいろいろな対し方をしています。

・部屋の中央の机に向かって深く椅子にかけ、はさみで黄色のリボンを切っている。……

すぐそばで「おままで、あたし、おかあさん」と、三人でしているのを見る。

観察者Oを見ている。

他の子を見る（男の子たちが音をたててているので）リボンをたたんで口にあてる。

おままでをしている子たちを見る。

観察者〇に話しかける。

(記録者塚田)

- ・ 小さい組の子二人が、庭でにわとりを抱いて立っているのを、なでながら話す。(抱きたそう) A子来る。N子、A子を抱きあげる。その後A子に「あなたどうしてよってくるの?」そして観察者の方をみて笑い、いかにも内緒ばなしのようす。

（川原）

- ・ E子が、こまをまわすと、うまく回つて机から床へ落ちる。「ヒュー」とうれしそうに笑う。観察者の顔を見上げる。記録用紙をみていて観察者が顔をあげると、眼が合いにつくり笑う。……

（小口）

- ・ 自分で作った紙財布を先生にあげる。自分で作ったもの、自分しか作れないものである財布が、買物ごっこで必要らしい。……、ピアノを弾いている子のところへいって「Tちゃんお財布の作り方教えてあげましょうか」ところがTちゃんは相手にしない。受け入れられなかつたH子ちゃん、さつそくAのところに行き「お遊戯室へ行きましょう」と誘う。再び戻ってきて、Nの弾いているピアノを、ジャーンと強くうつてじゃまをする。そして観察者に、再びお財布の作り方を教えている。
- ・ はじめA子が机にクレヨンと紙を出し、絵をかこうとしている。

（佐野）

たが、そこにHがきて、二人で絵をかき始めた。(時々、観察者の方を見る)「見ちゃだめ」と観察者の方に向かっていふ。絵はだんだんカーネーションと人の顔ができ上がりつづく。「みちゃだめ」とまた観察者に向かっていう。

（保川）

以上のように、観察記録の中にみられる子どもたちの動きは、何となく観察者の存在が気になつたり、観察者の目や耳をはばかりたり、喜びを分かちあおうとしたり、気にしたあげくはつきり拒否したり、などいろいろです。しかし、いずれにしても、子どもにとって“観察者”は、“自分の周囲にいるおとな”であるようです。ただし、保育者とも違うし、生活を共にしてくれる実習生とも違う、“いっしょに遊ぼう”と誘つても、気を入れて遊んではくれず、逃げ腰で、折あらば氣をそらそうと、何か紙にいっぱい書いてばかりいる奇妙なおとなであるのかもしれません。気軽に子どもは、よく“何を書いてるの?”と問いかけます。観察者は、自分を無にして“対象をありのままにみたい”と思つても、観察者がそこにいること 자체が、新しい意味や状況を生んでしまうことがあるようです。

“観察者と子どもとの関係”は、観察者自身にとつても、むずかしい問題のようです。

・“サッカーをしよう”といわれたので、どうしていいかわからぬままに二、三回やる。水を飲みに行ったのでその場を

で、子どもの方から働きかけられた時には、自分の役割を忘れないようにしながらも、それを受けとめることも大切な気がした。

(保川)

はなれだが、また姿を見られる。「ずるいよ。かくれようとしたつて目立つからだめよ」自分のやりたいことに私(観察者)を入れようとする。……

(保川)

観察者は、一年前に実習したクラスなので、顔見知りの子どもに遊びに誘われる場面です。そのあとで、観察者は次のように考察しています。

・記録の前半は、観察対象の子が私にかかりをもつてきたのをどう受けとめたらよいか困っている状態であった。はじめは、T子ちゃんが早く自分の遊びを開拓すればいい、だから私が気にかかるようでは困ると思っていたので、T子が話したり、やろうということを真剣に受けとめられなかつた。しかし、だんだん、T子がボール遊びの中に課題をたてて、自分で遊びを見つけていくところに、観察者としての役割をとりながらも、T子に近づく気持の変化が私の中にある、ごく自然に、テニス遊びをはじめた。(中略) 観察者という立場ではあるけれど、子どもたちの生活が展開している中にい

また別な場面の記録ですが、

・Y子がK子N子をさかしていた時に、ふっとK子とN子がいたことをY子に教えてあげたくなつた時、一応、Y子がどのように「二人をさかしていくか見よう」と思いとどまつたが、子どもをただみているだけではなく、子どもの気持をくみとり、その流れを知るような見方をしていると、ひょととした時に子どもにかかりたくなる時がある。保育者であれば、それを表わし、行動してもよいと思うが、観察者としては、どうしたらよいのであろうか……。

(保川)

以上の記録・考察みると、観察者の中に“子どものそばにいるおとな”としての人間らしさがとり戻されていくような気がします。

・今まで五回の記録には、「観察者と被観察者」と書いてきました。

でも、こういう特別なよろいを着たようなことばをはずして

みたら、「子どもと私」になりました。

「私」と「子ども」ではなくて「子どもと私」。

子どもがいてそこに私がいる。

私が「見にいく」から、そこに子どもが「いる」のではない  
のです。

当たり前だけれど、大切なことに、一つ気付いたようです。

(本田)

・「見ると見られる」と「いる」

子どもを見にいく、

保育を見ている、

幼稚園を見てきた。

なんだかおかしなことではないでしょうか。「見る」極があるから「見られる」極ができる、「見られよう」とする動きができる。時として「見せよう」とする動きまで誘い出してしまってはしないでしょうか。  
「見たり、見られたり」するのではなく、「子どもがいて、そこに先生ではないおとなのがいて……」  
そこに生まれてくるのは何でしょうか。

それをつかまえてみたいのです。

このように、観察者が、よろいをぬいで、「生身の人間」に

(本田)

観察記録を読んでみると、子どもの動きの中で、保育者でなければみえにくいものと、観察者であるがゆえによく見えるものがあるように思われます。  
たとえば、女兒と男児の、ふざけっこ、追っかけっこから、二グループに分かれて、それぞれ陣をきめ、ジャンケンをする遊び(私たちの子どものころは“カイセン”といっていた)に移していくところですが、保育者は、“男の子が追っかけてきていじわるをする”というN子の訴えで、ふざけっこから、けんかに発展しそうな危険を感じて、遊戯室、保育室を中心に遊んでいたものを、園庭に誘い出し、二グループの追いかけっこ延長のようでいて少しルールのある遊び、(ルールにのせれば、けんかに発展せずに、エネルギーを発散できると思い)に、誘導しました。しかし、私は訴えてきたN子を観察していた記録によると、

・園庭で、先生の所へN子行く。女の子がそのまわりに集まる。  
すると、他の子にも、N子が叫び、呼びかけに行く。

戻ってくる時、保育者として、また、いつしょに生活している子どもたちの身になって、ほつとするのです。

### 保育に役立つ観察

男の子「（ジャングルジムの上から）お乗りの方はお早くね  
がいまーす」

先生「お乗り下さいですって、乗りましょうよ」 女の子た  
ち乗る。

男の子たちでてくる。  
陣とりになる。

と、いうことになります。

（川原）

ここでは、動きの変わつていくきつかけとなつたことがらや、  
ふさけつこから、けんかの方向に動いていくのではないかとい  
う保育者の不安、子どもたちの動きを変えていくとする保育  
者の働きかけ、などはとらえられていません。そして、主な動  
きとは無関係の、ジャングルジムでの、ちょっとしたやりとり  
(動きとして目に見える)が記録されています。

次の記録では、そのようなことが、観察者自身に感じとられ  
ていることがわかりります。

- M男は鉄棒で遊んでいる。女児数名が、さか上<sup>がり</sup>を試み、  
M先生が、それを助けている。
- M男は一番高い鉄棒に腰かけ、それらをみている。女児も腰  
かけてみたいといって、先生に助けてもらい、腰かけてみる  
かった。

が、お尻が安定せず落ちてしまう。みんな大笑い。

（鉄棒の上で安定してすわっているのは、高度の技術らし  
い）

M男は、ヒョイととびおりて、一番低い鉄棒にまわり、足を  
かけて上がって鉄棒の上に立つ。上手に平均をとつてとびお  
りる。女児が「M男ちゃん、立てる」と感心する。

M男は、何回もこれをくり返す。（以上要約）

この場合は、観察者は、「外側から見る人」として立つて  
いる。これ以上のかかわり方が出来ない。

（外からみえる行動ならば、かなり細かく記録することが  
できる。しかし、つまらないので、やめてしまった）

（本田）

以上について、観察者自身、次のように考察しています。

一般に外側にみえる行為が細かく再現されている記録が、客  
観的と評されがちであるが、行為の外形的模写は、人間の行  
動のきわめて限られた一面的把握でしかない。たとえば、場  
面I（前述の場面）では、観察者は、距離的に近くにいて（細  
かい動きもみえ、言葉も聞こえる）子どもにとつては目立た  
ない位置を占め、外からの記録はきわめてとりやすい状況で  
あつた。

したがって、M男のさか上がりの時の指のにぎりとか、O子の足の蹴上げ方の角度など、かなり詳細に記録することができた。

しかし、独力でさか上がりで上がることがその時のM男に何をもたらすのか、O子の足を先生がおさえてさか上がりをさせることができ、O子の世界をどう新しくするのかは、観察者は伝わってこない。

とくに、有力な助け手として先生が参加している活動の場を、外側から観察している場合、観察者がかかわる部分は、外からどうえられる面だけである。

観察者が対象と、このような関係にある時、記録は、対象の外側に対し忠実であり、外にみえる部分に関しては客観度が高いといえる。しかし、子どもの中に起こっていることがらに関しては手がかりがなく、独断的に考察するにすぎないから、むしろ、主観的である。……

(本田)

(K男の遊びは、砂で何かを作るのではなく、木片を動かして、軌跡を作っていく遊び方である。M男が「砂で何かを作ろう」という形で、しかも「一緒に遊ぼう」という気持で、接近してきたので、「僕は、こっちの遊びがいいんだ」という意志表示をしたらしい)

M男、しゃがんだままK男を見ているが、そばにころがつていたスコップを手に取り、サクッサクッと砂を掘りはじめる。

「砂は、本当によい素材だ。どんな状態におかれた子どもをも受け入れてくれる。人間を困らせない素材だ」とパツと思う。観察者の気持が、明るく樂しくなる。

保育者が子どもにかかわる部分では、保育者は子どもに働きかけ、その手ごたえから子どもの内面にふれていきやすい立場にあるといえます。

しかし、子どもとのかかわり方によつては、三、四十人の子

どもを相手に、忙しく動きまわらねばならない保育者よりも、じっくりと一か所にとどまることのできる観察者の方がきめの細かいとらえ方ができるようです。

・K男らが、砂場で、木片を動かして遊んでいる。M男がかけていってはいろいろとする。M男、砂場にペタンとお尻をついて、砂を掘ろうとする。K男、「これじゃなきやだめ」と軽くこばむ。

・M男の足もとに穴が掘られ、山ができる。M男が水道で水をいじっている間に、K男が木片(乗物)を動かしてきて、M男の積み上げた砂にぶつかる。「あれ、山にぶつかっちゃつ

た」と笑う。M男の方を見る。

(M男が仲間入りを拒まれて、一人で所在なげに掘つて積み上げた砂の山である。しかし、それがK男の遊びに触れて、新しいイメージを導き出す刺激となっている。M男の作ったものが、K男の遊びの中にとり入れられ、遊びがそこから広がる。ここで、K男の遊びの世界には、M男が仲間として受け入れられている。

しかし、M男自身は、まだ気付いていない。

観察者としては、このあたりから大変面白くなつてくる)

・ M男は、また、しゃがんで砂を掘る。

T男が、如露をもつてきて、雨をふらせる。

M男も、パッと立ち上がりて如露に水を入れる。「ジャー、ジャー、雨」といいながら、ちょっと、その辺にまき散らすが、すぐに、自分の掘った穴に水を注ぎ入れ始める。

T男も、あたり一面にまき散らすのを止めて、穴に注ぎ入れる。池のような水たまりができる。「お池」とつぶやく。

(M男は、遊びを広げる役割を次々にとっていく。本人は気付いていないが、T男の、他人にとつては迷惑な行為——雨が頭からかかる——を変えさせる役割も、とっている)

M男は、K男が木片を動かして作った軌跡に、静かに水をま

していく。他人にかからないよう、低い姿勢で丁寧にまいていく。M男、「あー、また雨が降つてきます」と楽しげにいきく。

(M男は、このあたりから、はつきりと自分自身を、K男らと一緒に遊び仲間として位置づけている)

・ K男が、如露の水で手を洗う。M男は逃げるよう早く動く。K男は追いかけるように動く。二人とも、楽しげに笑い合う。K男は、また木片を走らせる。砂山にぶつかって、山がくずれると、そこに木片をはめこんで、「ガレージ、ガレージ」という。

M男が如露で注ぐ水が美しい。K男、また手をのばす。

(暑い日なので清涼感がある。いかにもさわりたくなるような水のほどばしりである。二人はさわやかな美しさを共有する)

・ K男「セメントやさん、セメントやさん」といしながら、ピタピタと砂を手でたたく。M男、張り切つて水を運んできて、どんどん注ぐ。K男、あまり強くたたくので泥がはねる。M男「冷たいな」「とぶよ」とちょっと抗議。K男「こう?」と素直にたたき方を改める。

K男「セメントやさんも大変だな」とやさしく見上げて笑う。

(以下略)

(本田)

えない部分をみている。

以上は、時間にして二十分ほどの小さな出来事です。しかし、一見、やや主観的ともみえるこの記録は、子どもたちの姿を生き生きと写し出しているのです。

・

自分として実現したいものをいだいて動いていたK男は、異なった遊び方で仲間にはいつてこようとしたM男を、一度は拒んだ。拒まれたM男の動きは一瞬止まるが、周囲にある素材(砂)は、どんな形でも、M男を受け入れていて、M男がただ傍観することを許さず、M男を動かしてしまう。M男はすることがあつてホッとする。

・

ものによって導き出されたM男の動きが、K男との間に新しい結びつきを生じさせる原因となる。その結果、二人は同じ方向をとり、共に楽しむ存在となる。

・

この一連の流れが、観察の過程で次々とみえてきて、みえたものがそのままに記録された。(あとから加えた考察や解釈ではないという意味)

・

観察者は、対象の外の動きとほぼ同時に、内側の動きを感じている。たとえば、「K男がM男を受け入れた」とか、「M男は自分自身を遊び仲間として位置づけた」などと外からみ

外形模写に関してはさほど忠実な記録ではないが、内側に生まれたものに関しては忠実である。そして内側の部分に関しては客観度が高いといえるのではないか。

(本田)

観察者のこの観察の中でいわれている、子どもの内側に生まれたもの、これをピタリととらえるその感覚、それこそが、保育者の資質に、欠くことの出来ない大切なものといえるのではないか。そして、そのためには、

・M男と観察者が一緒にホッとすることで、共感の地盤が成立している。したがって、内側をとらえやすい関係ができる。その結果、外からみえない部分に関する記録がなされている。

(本田)

というように、共感の地盤の成立が、重要な意味をもつてくるのでしよう。

つまり、共感を地盤とした、子どもの内側に生まれたものをとらえる観察、そして、そのような観察をすることによって磨かれた感覚が、保育の役に立つものといえましょう。

また、観察記録の中で、今までしてこなかつた「新しい見方」にぶつかることも、「見方」を広げ、深めるために役立つと思

います。

・三人の男児、組み板をはじめる。それぞれ井形をつくる。

O児 「走るようにするんだ」

「たくさんなきやみんなのれないよー」（何をつくるかといふ具体的なイメージではなくて、走るとか、みんなのるとかいう運動的イメージである）

「太陽がないと力がでないんだよ」

井形（組み板で作ったもの）が六こできてつながる。

T児 「あ、ねるみたい」とねてみる。

M児 植でたたいてみて、「ドレミファ……ミレド」

O児 植をねじまわしにする。すぐにピストルになる。TV

… 「バギューン」

通りかかったK児、「ゴジラがもち出しました」と植をひろう。

T児 「これ、お寺の和尚さん、南無妙法蓮華經……」

保育者はへやのすみの方でごちゃごちゃしているのに気づき、

組み板の大きな箱を、使いやすいものに出してあげながら、「何でしょう、でんしゃかな（井形のこと）」と声をかけてみだが、共鳴がないことを感じました。それ以上、子どもとのかかわり

•最初から、何か具体的なものをつくるうと思つてゐるのでは  
　　あいがもてませんでしたが、あとで記録をみると、

ない。運動的イメージがある。できたものが、いろいろのイメージにもちいられる。ねること、音を出すこと、ピストルの音と動き、ゴジラのもつもの、木魚。これも、いずれも動的イメージである。  
（津守）  
自分のとらえ方が、あまりに具体的で、既成のものにとらわれすぎていたことに気づきます。

その他、子どもの活動を“空間の拡張”、“空間の共有”等の観点からみる見方や“イメージの観察”など、今までの保育生活の中でもたなかつた見方にぶつかり、新しい刺激をうけました。これらは、もう少し時間をかけて、暇しゃくしなければならないと思つています。  
（お茶の水女子大学附属幼稚園）

著者および読者におわび申しあげます。

### 訂正

十一月号、「認知の発達と教育」の26ページ上段、ピアジェの観察記録中「シユマ」は「シェマ」のあやまりでした。

# 幼児の教育 第七十卷 総目録

遊べない子と現代の幼稚園

(3) 日本伝承遊びへの招待

有木昭久

司会

座談会 幼児の音楽について 本田和子

人ーフランシス・G・ウイックス夫人

幼年期の内的世界(二) 秋山達子

鈴木直美

ユートピア

幼稚園のある一日一九月

内田和子

こんな本・あんな本

本田和子

◆ 四月

講演 現代の幼児教育

周郷 博

中教審の「試案」から「中間報告」へを

めぐつて

子どもの文化(その一)

本田和子

児童文化にかかる子どもの役割

入園期 入園まもないころの

堀合文子

保育

ユートピア・現場の夢とためいき

平野信子

ユートピア・現場の夢とためいき

守永英子

日本人の自然観

太田次郎

手先の動きと子どもの感情⑩ 清水エミ子

津守 真

ちえおくれの幼児と幼稚園

水田順子

こんな本・あんな本

津守 真

都市化と幼児・(1)遊び場のあり方

塩川寿平

◆ 一月

対談 子どものよろこびー

霜田 静志

昔の子ども今の子ども

周郷 博

一九七一年の幼稚園教育を考える

山村きよ

幼稚園の適正人數

南 信子

初等・中等教育の改革に関する

海 阜子

かたらいーお茶の水幼稚園・園長室より

遊べない子と現代の幼稚園

(1) 楽しい野外活動

有木昭久

手先の動きと子どもの感情⑧ 清水エミ子

平井信義

ヨーロッパの旅(九)

秋山達子

ちえおくれの幼児と幼稚園

横木スマ子

ユートピア・保育雑誌

守永英子

人ーフランシス・G・ウイックス夫人

秋山達子

幼年期の内的世界(1)

鈴木直美

◆ 二月

講演 詩のこころ

吉田一穂

感想について

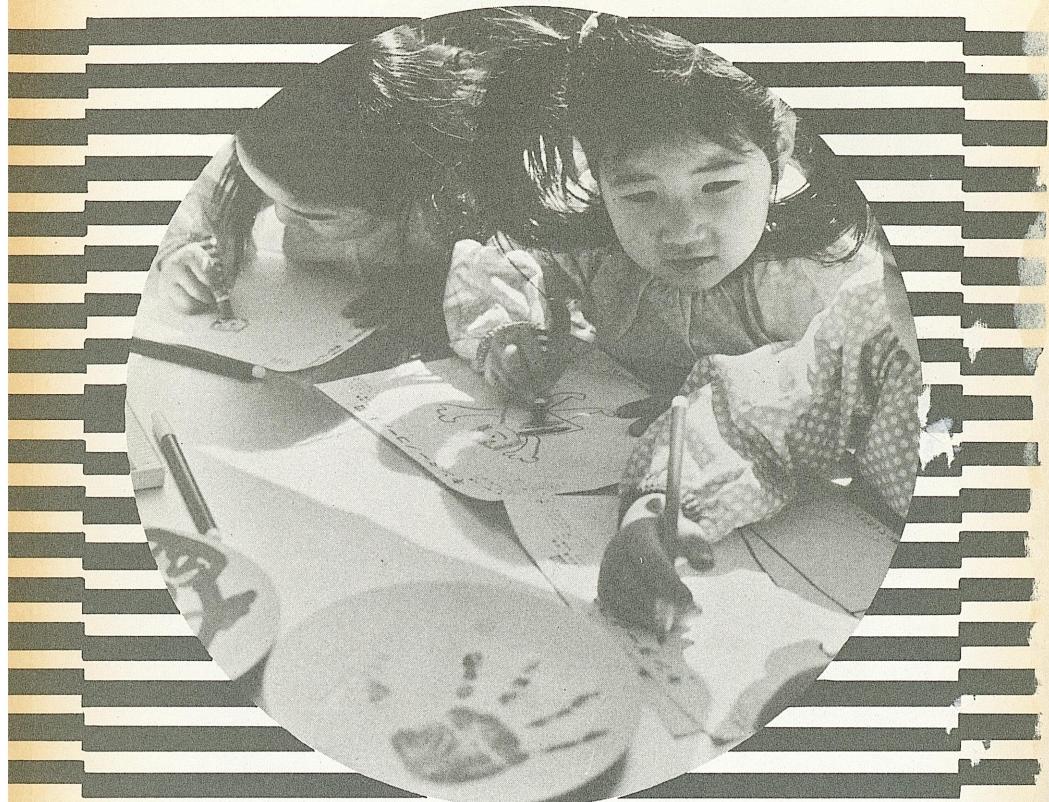
立川多恵子

◆ 五月	西本 憐	ユートピア
中教審の基本構想について	多田鉄雄	清水光子
学校移行幼稚園（西ドイツの新聞から）	多田鉄雄訳	鈴木直美
子どもの文化（その二）	本田和子	丸山ふみ
児童文化にかかわる子どもの役割	遠山 啓	村石京子
講演 数学者から見た現代の教育	ヨーロッパの旅（十一）	小学校入学直前の幼稚園の生活（一）
都市化と幼児（2）遊び場の本質的価値	平井信義	お茶の水女子大学幼児保育研究室
手先の動きと子どもの感情⑪清水エミ子	塩川寿平	ヨーロッパの旅（十二）
ヨーロッパの旅（十一）	津守房江	講演 保育の構造
子ども生きがい	内田和子	愛珠・想い出するままに（十四）
絵本を通してその「時」を考える	牛島義友	中村道子
幼稚園のある一日	塩川寿平	◆ 七月
講演 幼児の才能開発	内田和子	遊びの空間
都市化と幼児（3）統・遊び場の	牛島義友	時間と空間
本質的価値	塩川寿平	ユートピア
子どもの文化（その三）	本田和子	かけ足のヨーロッパ見学
児童文化にかかわる子どもの役割	塩川寿平	津守 真
ある研究会で—周郷先生のお話	内田和子	神山雅英
特殊幼児の保育	牛島義友	飯沼佳子
◆ 六月	塩川寿平	吉田祥子
◆ 六月	内田和子	守永英子
◆ 六月	牛島義友	河合隼雄
◆ 六月	塩川寿平	庄司雅子
◆ 六月	内田和子	現代（の幼児）を考えるヒント周郷 博
◆ 六月	牛島義友	幼児教育の根元—『リナはどうやって文字を覚えたか』—の教えるもの
◆ 六月	塩川寿平	子どもの時間知覚
◆ 六月	内田和子	時間について
◆ 六月	牛島義友	手先の動きと子どもの感情⑫清水エミ子
◆ 六月	塩川寿平	保育者養成の諸問題
◆ 六月	内田和子	保育者の生きがい
◆ 六月	牛島義友	ユートピア
◆ 六月	塩川寿平	子どもの生きがい
◆ 六月	内田和子	都市化と幼児（5）遊び場のモデルプラン
◆ 六月	牛島義友	津守 真
◆ 六月	塩川寿平	浜田駒子
◆ 六月	内田和子	井上直子
◆ 六月	牛島義友	菊池百合子
◆ 六月	塩川寿平	富中徳子
◆ 六月	内田和子	河井祥子
◆ 六月	牛島義友	こんな本・あんな本
◆ 六月	塩川寿平	きょう一日のこと
◆ 六月	内田和子	津守 真
◆ 六月	牛島義友	お茶の水女子大学幼児保育研究室
◆ 六月	塩川寿平	◆ 九月
◆ 六月	内田和子	お茶の水女子大学幼児保育研究室
◆ 六月	牛島義友	発達異常と保育
◆ 六月	塩川寿平	講演 発達異常と保育
◆ 六月	内田和子	時間と空間
◆ 六月	牛島義友	津守 真
◆ 六月	塩川寿平	周郷 真
◆ 六月	内田和子	柳瀬睦男
◆ 六月	牛島義友	田口恒夫



# 絵皿にのこる園生活の思い出

# キンダーノコール絵皿



## ☆想い出がのこります

絵皿(皿たてつき)

1枚 250円

ほかに用紙

(50枚1組) 50円



## ☆かんたんに作れる楽しい絵皿

園児が好きなように描いた原画がそのままプラスチックのきれいな絵皿としてのこります。焼くものとはちがい、焼いたり、薬をかけたりする手間もまったくありません。キンダーノコール絵皿の特殊加工は、書かれたり変質したりせず、退色を防いで、園生活の楽しい1コマをいつまでもカラフルにとどめ、卒園の記念には、最適です。なお、描画用具としては、水彩絵インキ、クレヨン、色鉛筆、サインペンなどかわいいものならなんでもご使用になれます。

## ☆申込方法

よりのフレーベル館代理店・支社・支店・出張所にお申込みください。折り返し、絵皿用の特殊用紙をお届けいたします。お書きくださった原画を圧着加工して絵皿に仕上げ、個人別包装にして園にお届けいたします。絵皿たてもサービスいたします。

株式会社 フレーべる館

# フレーベル館の新学期用品 '72

「先生 おはようございます」

笑顔でひらく出席カード!!

出席カード(並)



- 出席カード(並)はノート式だから使いやすさがばつぐん!
- ゴム印でも、シールでも、どちらでも!
- 表紙はビニール製だから汚れても大丈夫。すぐきれいになります。そして丈夫です。
- 各月貢のおたより欄が広がりました。
- 出席カード(仏教版)はノート式。ビニール製表紙の豪華版です。
- 出席カード(特)はカード式。

ことしは、バラエティーにとんだ教材がいっぱい!

出席カード(特)



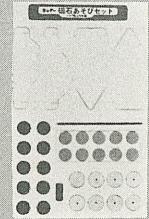
出席カード(仮)



ことばあそび



かずあそび



キンダー磁石あそびセット



キンダー版画セツト

このほか、新学期用品を数多くとり揃えております。お申し込みは弊社代理店、支社、支店、出張所へ