

家庭・保育所・幼稚園

# 幼児の教育

第七十卷 第五号



5

日本幼稚園協会



紙の造形指導の決定版



# 幼児の造形紙

幼児とともに20数年間、造形活動を続けてきた著者が、たゆまぬ研究と努力によって体系づけた、毎日の保育に直結するユニークな造形指導書です。幼児教育にたずさわっておられる方、これから幼児教育者になられる方に、おすすめします。

これまで、幼児の紙の造形は、一般に興味の中心、素材の経験、技術の習得などによって、教材が与えられてきたように思います。これからも大切なことではありますが、より創造的な活動は、発展の過程と系統性を、考えてみなければならないように思います。  
(著者まえがきより)

藤田復生 著 木村恵一 写真

A 5判 224ページ……(カラー 16ページ  
図入り解説112ページ・2色刷 96ページ)

定価 1,000円 千 90円

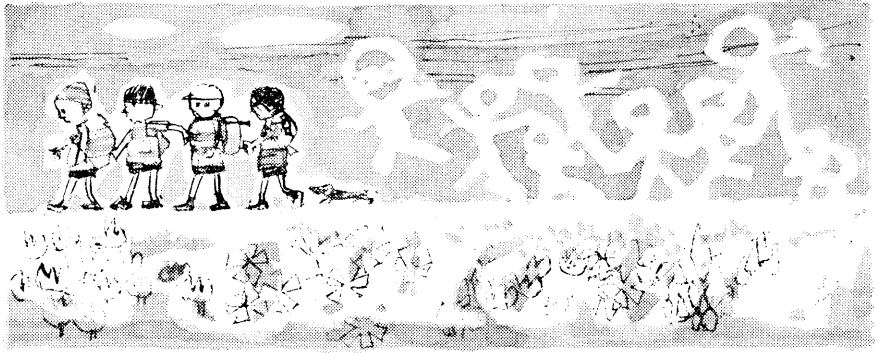
株式会社

フレーベル館

# 幼児の教育

第七十卷 第五号





幼児の教育 目次

第七十卷 五月号

表紙 小野木 学  
 カット 斎藤 信也

中教審の基本構想について……………多田鉄雄(4)

学校移行幼稚園(西ドイツの新聞から)……………多田鉄雄訳(9)

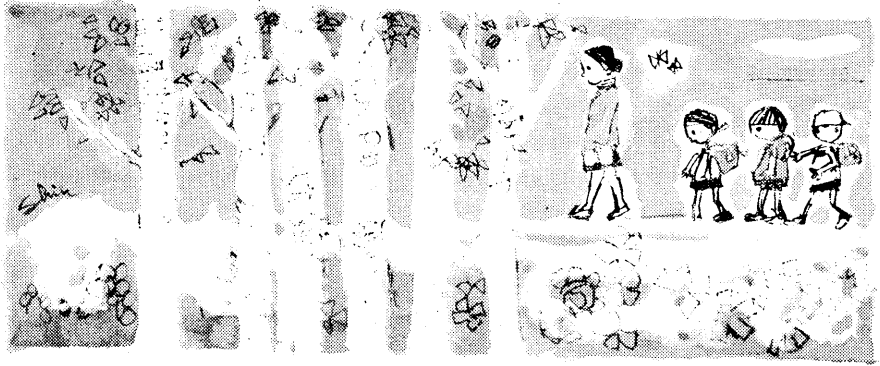
子どもの文化(その二)

児童文化にかかわる子どもの役割……………本田和子(12)

★講演

数学者から見た現代の教育……………遠山 啓(18)





手先の動きと子どもの感情⑩……………清水エミ子…(32)

ヨーロッパの旅(十一)……………平井信義…(40)

都市化と幼児(2)……………塩川寿平…(46)

遊び場の本質的価値……………津守房江…(56)

★子どもの生きがい

絵本を通してその「時」を考える……………内田和子…(61)

幼稚園のある一日……………津守房江…(56)

# 中教審の基本構想について



多田鉄雄

中教審（中央教育審議会）は文部大臣の諮問を受け、昭和四十二年以来「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」検討し、昭和四十四年六月の中間報告案に基づいて昭和四十五年五月に「初等・中等教育の改革に関する基本構想試案（中間報告）」をまとめあげて公表したが、これを四十年以上の関係団体、審議会、官公庁の代表者に示して意見を聞き、さらに公聴会なども開き、これらを参考に昭和四十五年十一月、「初等・中等教育の改革に関する基本構想（中間報告）」を出したことは大方の知るところである。

それによれば、現在はこの基本構想実現のための具体的な方策について検討中であるが、昭和四十六年五月ごろには、文部大臣に答申したいとしている。

これら三つの案を通読して見ると、確かに諸方面の意見をいれて改善されてきていることがわかる。しかしやはり見のがすことのできない問題点がいくつかある。この三案の構想の底に流れている思想については、ここでは触れないこととして、幼児教育に関するものについて考察していきたい。

昭和四十五年十一月の最終案（基本構想）は、「幼稚園教育の積極的な普及充実」のための振興方策として次の四つをあげているが、これらすべては原則的には妥当な立言である。すなわち、

- (1) 入園を希望するすべての五歳児を就園させることを第一次の目標として、市町村に対して必要な収容力をもつ幼稚園を設置する義務を課するとともに、これに対する国および府県の財政援助を強化すること。



(2)これと並行して公・私立の幼稚園がその役割を適切に分担するよう、地域配置について必要な調整を行なうとともに、必要な財政上の措置を講ずること。

(3)幼児教育に関する研究の成果にもとづいて幼稚園の教育課程の基準を改善すること。

(4)個人立の幼稚園は、できるだけすみやかに法人立へ転換を促進すること。

とある。しかもその説明において、(1)公立と私立の幼稚園の関係、および幼稚園と保育所の関係をどうするか。(2)私立幼稚園に対しては、父兄の経済的負担が公立と同程度になるよう措置することが必要。(3)三・四歳児の就園についてもできるだけの配慮を行なうものとする。(4)先導的試行とは「改革の準備段階における単なる教育上の研究にとどまるものでなく、それ自体として、制度または内容の具体的な改革の第一歩をなすもの」とされているのに対し、「その学校体系を全国的な学制改革にまで拡大するか、現行制度と並列的なものとして制度化するかなどについては、(中略)あらためて判断すべきもの」としている。

「具体的な改革の第一歩とする」性質はとどめているが「学問的に根拠のある見通しに立って、現行の学校体系の中では十分に検討することのできない、人間の発達過程に応じた新しい学校体系の有効性を明らかにするために「学校制度上特例」を設けて、

将来の学制改革の基礎となる新しい試行を積み重ねようとするもの」(傍点筆者)というように言及されていることは前案よりはるかに進歩しているといえる。

さきに「原則的には妥当」といったが、それはより、はっきりいえば、そこにはいろいろの問題点が残っているという意味である。以下それについて述べよう。

### 1、先導的試行

この案では「四・五歳から小学校の低学年の児童までを同じ教育機関で一貫した教育を行なうことによって、幼年期の教育効果を高めること」をねらいとして先導的試行に着手するとしている。その理由は「幼稚園と小学校の低学年の間に幼児・児童の発達段階において近似したものが認められること」「いわゆる早熟化に対応する就学の始期の再検討、早期教育による才能開発の可能性」と見てよいであろう。

しかしこれらは現在までの研究で「学問的に根拠のある見通し」がなされているといい切れるであろうか。たとえば中教審が右のように述べる根拠の一つである中間報告案付属説明表一五六ページにあるピアジェの発達段階区分が、全く誤まって表現されていることが、大阪府私立幼稚園連盟教育制度特別委員会で指摘されており、日本保育学会の最近の調査研究も、幼児の精神発達

についてこれと異なる結果を出しており、幼児の発達加速度現象についても、部分的には見られるにしても、一般的にこれを肯定し得ないとし、ことに体格についてはこれが見られているが、体力については否定的な結果が報告されている。

さらにこの「幼稚園と小学校の低学年」における近似性と、より正確に言えば三歳児、四歳児、五歳児とであるか、四歳児、五歳児とであるか、五歳児のみであるか、また低学年とは、六歳児のみであるか、六歳児、七歳児とであるか、などが明らかにされていない。かりに五歳児と六、七歳児との近似性が認められたとしても、これに対応する一つの教育機関を考えるにあたっては、その上、下、すなわち五歳児と三、四歳児、および六、七歳児と八、九歳児との近似性は如何、ということが同時に検討されていないなければならないはずである。また年齢が下になるにつれ、生まれ月による格差が著しいことを、ここでどのように考えているかが明らかにされていないなければならない。

要するに昭和四十四年の中間報告案が「最近の身体的発達がかなり早まっていることが指摘されている。これに伴って、精神面や運動能力の発達も早まっているといわれているが、実証的にはあまり明らかでない」、「近年、才能開発のための早期教育の必要性が一部の人のによって強調されているが、どのような能力がどのような方法によって伸びるか、その永続性と人間形成上の得失はどう

かなどについては、まだ試行的な模索の段階であり、集団施設教育として制度的に考慮すべき時期ではないと思われる」（中間報告案五八ページ以下、傍点筆者）と述べているが、それから二年足らずの現在、解決されているのかどうかということである。

これらに関連して、一体この構想試案の中で、学校教育法における幼稚園の目的たる「保育」とはどのように理解されているかということ、幼児期における必要な生活経験とはどんなものであるべきかが、十分に考えられているかということ、幼児の遊びと仕事とはどのような関係にあるかということ、さらに幼児が文字に関心をもち、文字を読むことができ、書くことができるものもいる、この年齢期において、どのような指導法、どのような学習が適切であるかということが問題である。これらの問題を一つの一貫した教育機関でどのように考え、どのように位置づけるべきかの、「学問的に根拠のある見通し」ができていくかということである。

揚げ足とりのようであるが、「幼稚園と小学校低学年、小学校高学年と中学校の間にはそれぞれ児童・生徒の発達段階……」の記述は「……幼児・児童・生徒……」とするべきで、これは作文した文部省官僚のミステーク、中教審委員の見落としか、それともすでに幼年学校の児童という、隠されている成案が露呈したものとかんぐるべきであろうか。



## 2、五歳児就園

最終案は三歳児、四歳児の就園についても言及しているが、第一次目標として五歳児の可及的全員就園を旨としている。このことは学校教育法でうたっている「適当な環境を与えて、その心身の発達を助長する」目的において五歳児と四歳児または三歳児と軽重があると考えているのかという疑問である。換言すれば「適当な環境、心身の発達の助長」は必ずしも幼稚園のみが与え得るとは限らない。すなわち個々の幼児の生活環境・家庭状況の如何によって、特に幼稚園を必要とするものと、しからざるものがある、それは年齢に関係はないはずである。ひとりっ子またはそれに類する幼児にとっては、特に集団生活の場が必要であるし、望ましい生活経験をもち得ない環境にある幼児にとっては、それを提供してくれる幼稚園という場が特に必要なのである。

つぎに現実の問題として、市町村がまず五歳児を就園させるために敷地を確保し、施設を作ったとする。それを五年先、十年先に四歳児、三歳児にまで及ぼそうとして、容易にその敷地、施設を拡張できるかということである。さらに先導的試行の結果、幼年学校が制度となって採用された場合、これらの敷地、施設をどのように活用すべきか、このような考慮がなされていないとしたら、これは机上のプランと評されても仕方ないことであらう。

さらに「四、五歳児から小学校の低学年」といった場合、「四

歳」または「五歳」からではなく、四・五歳児を総括して表現したものと解釈することが妥当であらう。とすると四歳児、五歳児に対する教育を同等に価値評価している先導的試行と、暫定的な処置であるにせよ、五歳児に対する教育のみを一応重視する方策「第一次の目標」とは矛盾しているといわなければなるまい。

しかしこれを矛盾でないとするためには、「四、五歳児から……」とあるのは、実は四歳児も考慮するが、原案としては五歳児からを考えていると推測するほかはない。たしかに英国は五歳から就学義務になっており、西ドイツにおいても、一方において就学時期になっても初等学校における学習のレイネスの不十分な児童が、(その文献が手元がないので明確な数字をあげ得ないが)たしか二〇%前後もあるから、就学時期を半カ年あとへずらそうという主張がある。そのような児童のためにいわゆる学校幼稚園という制度があるにもかかわらず、昨年西ドイツ連邦教育審議会は、初等教育を五歳から始めることを勧告しており「幼児教育二年(三歳、四歳) 初等教育三年(五、六、七歳) 前期中学教育六年」現実ミュンヘン市のあるバイエルン州では五歳就学を七〇年度試行期間、七一年度実施としている。しかしこれは別のところで紹介しているように学習始期を早めるということではないようである。

もしこれにならうのであれば、その教育内容、保育内容が、何

よりも先ず検討されねばならぬはずであるが、一方において先導的試行の実施を進め、他方で五歳児就園を促進させるということとは、いたずらに混乱を招くものといふべきであらう。

### 3、幼稚園と保育所

両者の関係については、すでに各方面でこれまでに多く論述されており、詳論は避けるが、「将来は、幼稚園として必要な条件を具備した保育所に対しては、幼稚園としての地位をあわせて付与する方法」をとったからといって解決のつくような問題ではない。本来的には、幼稚園は教育的機能とともに保護的機能も果たすべきものであるが、後者が棚上げされた形で現在に至っている一方、幼稚園と保育所との関係は、それぞれの所轄官庁である厚生省と文部省との間での、徹底的な検討が少しも行なわれずにきているままである。中教審が現状のままでも制度改革を進めるならば、両者が何の連絡もなく、それぞれ児童福祉法と学校教育法を制定して、弊を後日に残している二の舞を演ずることは必至である。

かりに「四、五歳児から低学年まで」の施設を幼年学校と呼ぶとして、かかる幼稚園としての地位と幼年学校との連絡・関係はどのようにするのか、幼年学校の四、五歳児には「保育に欠ける幼児」は入学できるのかどうか、幼年学校の六歳以上の児童に対してはどのような保護機能が、いかなる機関によって行使される

べきかが考えられていなければならない。

### 4、その他

与えられた紙面が少ないので、問題点を列挙するにとどめるが (a) 公私の幼稚園の地域配置についての必要な調整、換言すれば適正配置の問題については、十数年来、声を大きくして叫ばれているにもかかわらず、実際にはほとんど放置されている状態である。これに関してどのような具体的な方策、なおいえば実行可能な方策が考えられているのかということである。前述したような保育所が将来考えられてくるならば、これは保育所と幼稚園との間にも該当する。

(b) 「法人立の転換」とは「学校法人立」の意味か、それとも「幼稚園法人」とでもいふべき特殊の法人が考えられているのかどうかということである。幼稚園の規模・運営からいって、また幼稚園の現情からいって、学校法人立にすることが、いかに実現困難かの事情をどの程度考察に入れているかの問題である。

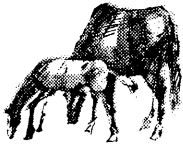
(c) 必要な財政上の措置はどのようにして実現可能であるかの問題もある。

最後に、もっとも大切なことは、幼児教育に関してこの案の中で構想されてある諸事項が、容易なものだけが実行され、困難なものは見すてられる結果ともなるならば、これは制度改革の最たるものとなるにちがいないということを忘れてはなるまい。



フォルシュールキンダーガルテン  
学校移行幼稚園

西ドイツの新聞から



多田 鉄雄 訳

ドイツのキンダーガルテンが、第一義的には社会福祉施設であるから、日本流に訳す場合「幼稚園」とすることは誤解を招くとして、筆者はずっと「幼児園」と訳すことにしているが、ここ十年来、西ドイツが就学前教育の重要性の認識を深めてきていることも他の個所で言及したことである。

このことに関連して五歳児就学が西ドイツの教育審議会で勧告され、バイエルン州では実施に踏み切ったといわれている、その実態がどのようなものか知りたく思っていたところ、最近の新聞記事でその一端を知ることができたので、その全文をここに紹介する。

「人間の頭脳は、満五歳の年齢でその八〇％は発達しており、並々ならぬ貯蔵能力をもっている」

新聞のこのような断定を、両親は十二分に確認することができる。彼らの子どもは、質問し、質問し、質問しつづける。毎日「何のために」「なぜ」に始まり、「どうしてそういうなるの」「なんのために」で終わる。そして、両親はこれ以上は辛抱も、答えることも、根気も続くまいと気づくころに、子どもはますます気がのってくるのである。また子どもの「知りたい・経験したいという欲求」が増大するにつれ、

これまで慣れた環境、愛する身近の人々だけではやや退屈になって、もっと大きな世界を体験したくなる。すなわち友だち、仲間、同志を求めずにはほとんど満たされなくなる。知識欲、行動欲は家庭だけではほとんど満たされなくなる。

しかし専門の教育者は、子どものかかる「教育のレディネス *Bildungsbereitschaft*」を操作し、進む道をつけてやり、利用する。彼は、この発達段階における能力と可能性を確実に知っており、その取扱い方をわきまえている。子どもに要求し、子どもを促進させることのできる遊具、教具、遊びの方法などを自由に使いこなすことができる。

ここでもっとも重要なことは、同一年齢児の集団の中で、共同で行なう遊び・仕事・行動に慣れさせることである。そのため、現在西ドイツに学校移行幼稚園 *Vorschulkindergarten* が設置されているのである。この施設を学校幼稚園 *Schulkindergarten* と混同してはならない。後者は身体的、精神的にまだ就学可能にまで成熟していない就学義務年齢にある六歳の遅進児を学級学習可能へ準備する施設である。学校移行幼稚園はもはや幼児園でもなく、初等学校の学級でもない。この施設は幼児園から学校へ通ずる急激なステップをやわらげようとするものである。

われわれは、新らしくできたミュンヘン市の衛星都市の一つにある、学校移行幼稚園を訪問した。朝八時半に約二十五人の子どもたちがやって来る。四列ずつ小さな机が並べられている。熟練した幼児園保母たるベルケ婦人は子どもの前にあって、色彩画の大きな絵本を子どもに示す。農夫の農場から食卓にのぼるまでの、いろいろな基本食品の推移を、子どもたちがいっしょになって追求する。ベルケ婦人が質問すると、子どもたちが手をあげ、指名され、答える。子どもたちは殺物の推移を、種まきから、穫入れ、トラクター、製粉機、製パン場を経て朝食のパンに至るまでを追求する。また牝牛の乳房からしぼられたミルクから、酪農場、販売店を経てブッディングになるまでを追求する。さらに豚小屋の豚の肉から、屠殺場、肉屋を経て、フライパンの中の肉までを追求する。

それぞれの子どもは施設に入る前までは、個々に呼びかけられていた。しかしここでは、教育者は集団に対して話しかけるのであるが、それぞれの子どもは自分に話しかけられていると感じなければならぬのである。かかる注意集中が、すべての子どもにできるとは限らない。ツェンツイという女の子は、自分の前掛けをいじくり、それをたたんだり、伸ば

したりして、眼前で何がなされているか、ほとんど気にかけないでいる。ベルケ婦人はツェンツイを前へ呼び出す。この子どもは絵本の中の動物をつぎつぎに指さして、その名前を言わされる。初めは彼女は何も言わない。ベルケ婦人は子どもの肩に手をかけてやる。震えていた子どもの声が、次第にはっきりし、大きくなり、発表も流暢になる。

この学校移行幼稚園の目標は、子どもが明瞭に、正しい文章で話をし、発表することができるようにすることである。

なぜならば心の中で思っていること、頭の中にあること、この宝は、もし言語によって表現されないならば、何の役に立つであろうか。さらに子どもは家庭では方言で話しており、どもりの子どもや神経過敏の子ども、空想好きの子どもなど、これらの子どもは思い切ってしゃべれないものであるが、それが自信をもって、集団に報告、発表できるようになることを、学ぶのである。

次のようなことも重要な課題である。たとえば、ひとりでくつひもを結ぶこと、特に自立性への教育はきわめて重要である。時計の時を読むこと、交通信号機に留意すること、テレビと電気洗濯機と電気釜の場合の、ボタンの操作の相違を理解することなど、いろいろと絵にかいたり、写生したり、

切抜いたりする。なぜならば学校移行幼稚園へ入る子どものうちには、鉛筆の正しい持ち方、鉄の正しい使い方を知らないものさえある。

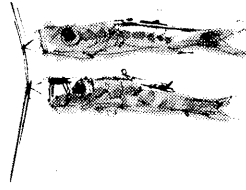
文化技術のトレーニング——読み、書き、算——はこの学校移行幼稚園では強制されない。子どもたちは遊びの中で文字に親しむようにさせられるだけである。

専門家の見解は「すべての子どもを学校移行幼稚園に義務的に就園させるべき」であるとし、その理由は「子どもたちのうちには、その家庭環境が他の子どもたちより劣っているものもあり、学校移行幼稚園はそのおくれを取もどしてやるべきであり、また学校へのスタートの均等と、教育の機会均等を与えるべきであり、ある場合には、教育障害をもつ子どものそれを取り除いてやる努力をすべき」であるとしている。

フランスでは五歳児の九六%が、義務制ではないが母親学校に通園しており、イギリスではインファント・スクールがこの役割を果たしており、ソ連では義務制になっている。西ドイツでは五歳児のための施設は目下試行段階にあり、各州で相違している。(西ドイツの五歳児の就園率は、幼児園の性格ゆえに、現在でも四〇%に達していないと推定され、その事情が学校移行幼稚園を生み出したものと考えられる。筆者)

# 子どもの文化（その二）

## — 児童文化にかかわる子どもの役割 —



### ◆子どもは自分たちの文化財を作り出している

子どもは、現在、さまざまな文化財を子どものために生産し、それを子どもの世界に送り込もうとしている。児童文化財とよばれるものの大部分は、このような状態で存在する。

しかし、児童文化財は、本来は子どもを作り手とするものではなかったか。あるいは、少なくともその形成の過程で、子どもが重要な役割を果たす場合が多かったのではないか。

前回にみてきたように、伝承的なあそびやそれにつけられたわらべうたは、子どもの群れが作り手であったし、伝承説話が童話化されていく過程で、その伝承と変容に携わるのも子どもであった。

本 田 和 子

さらに考えれば、玩具や遊具などの、子どもの遊びに使われるものの一切は、そもそもは、子ども自らの工夫と創造にかかわるものであった。

たとえば、子どもの周囲から、次のような遊びの場面が観察されている。

——数名の男児が、工事用の砂の置き場を通りすぎようとした。ふと立ちどまって砂の盛り上がりを見つめる。周囲にはおとなの影がない。子どもたちはしゃがみ込んで砂の山を作りはじめた。山がだんだん大きくなっていく。一人の子どもが立ち上がって、周囲を見回し、そばに落ちていた平たい木片とブリキ板を拾ってくる。「よしっ」とほかの子どもがそれを受けとる。二人でつみ上げた砂の山をビタビタとたたきはじめた。



山が大きくなってしつかりしてくる。「トンネル、掘ろうか」  
「大きなトンネルだぞ」周囲から手が差し込まれた。グサツと砂山がくずれる。子どもたちは顔を見合わせる。もう一度、砂山が固められ始める。何回か試み、何回か失敗したあげくに、一人の子どもが、ふとそばにころがっていた排水用の土管の上にとまった。子どもの顔が輝く。間もなく子どもたちは、大きな砂山の中に埋め込まれた土管の両はじに腹ばいになり、お互いへのぞき合い、声をかけ合って笑い興じていた。――

この子どもたちにとって、工事用の砂は何のためらいもなく遊びの材料であり、木片もブリキ板も、もちろん玩具である。そして、何よりも子どもにとってすばらしく思えたのは、排水用土管の発見であった。こんな面白い玩具がころがっているのに、どうして遊びがやめられよう。顔もからだも、砂まみれになって遊び続ける子どもたちの姿に、自分たちの世界を自分たちで切り開いた喜びがあふれている。

子どもたちの世界では、もう砂も木片も土管も、本来の意義を失って、完全に遊ぶためのものに化し、遊具としての象徴的な意味において存在している。木片やブリキ板は「砂たたき玩具」なのであり、土管は「大きなトンネル」であり「のぞき穴」なのである。

子どもたちが、このように、周囲のものを、自分たちの意味づ

けのもとに、自分たちの世界にとり込んでいく姿は、子どもの周囲からいくらでも発見することができる。そしてこれは、昔も今も変わらぬ子ども本来の姿といってよいのではないか。

子どもの遊びは、歴史を貫いて変わらないものなのか、あるいは時代を反映して移りゆくものであろうか。

一時代前の子どもがよく遊んだ「戦争ごっこ」が影を潜めて、最近の子どもは「怪獣ごっこ」に熱中する。羽根つきや石けりにかわって、サッカー遊びやバレーボールが流行する、というのは、時代と共に変わるものとして、とらえられる面である。

しかし、これらの遊びも、「足で蹴る」「落ちてくるものを打ち上げる」など、発達してきたからだの機能を使って遊ぶこと、あるいは「戦場」とか「怪獣との出会い」など、子どもの現実には起こり得ない場面を想定し、「つもりになって遊ぶ」状態というとらえ方をすれば、本質的には同じである。

子どもの遊びには周囲の現実が反映されるが、変わっている部分は、その反映される現実なのであって、反映する側の機能ではない。まして、遊びの構造そのものは、ほとんど変わっていないのである。

次の例は、歴史や時代をこえて遊ぶ子どもの姿を、あざやかに示してくれる。

――いつしか雛おしすえて、そそき居給へり。三尺の御厨子一

具に、品々しつらひすえて、又小さき屋とも作り集めて奉り給へるを、所狭きまで遊び広げたまへり。紫「雛やらふとして、犬君がこれを毀ち侍りにければ繕ひ侍るぞ」とて、いと大事と思いたり。源「実にいと心なき人のしわざにも侍るかな。今つくろはせ侍らむ。今日は言思して、な泣い給ひそ」とて、出で給ふ気色、いと所狭きを、人々端に出で見奉れば、姫君も立ち出でて見奉り給ひて、雛の中の源氏の君つくろひたてて、内裏に参らせなどし給ふ。——源氏物語「紅葉賀」より——

引用部分は、源氏物語の中の、幼い少女紫が、人形遊びに熱中している場面である。少女は、源氏から贈られた人形や小さな家を広げて余念なく遊び続ける。人形の一つを源氏の君に見たてて、その人形に参内をさせるなど、源氏の行爲を再現させて遊ぶのである。

これは、發達した象徴あそびの例として、現代の心理学者たちが引用する観察資料と、全く同一だといふことができる。人形の行爲が「内裏に参内する」というところに、この少女の生きていく時代と環境が反映されているが、構造的には全く変わらない遊びを、平安時代の少女も、現代の子どもも遊んでいるということである。

子どもの遊びとは、本来、そのようなものではないのか。そしてそれは、どのように遊ぶことが子どもの本質であることを、何

よりもよく物語っているのではないか。

したがって、現在、私どもの周囲に見られるさまざまな観察例、たとえば、遊びの過程で必要となれば、周囲にあるものを飽くことなく玩具として取り込んでいく姿を、古い時代にもあてはめて考えることができるであろう。

古い時代には、子どもたちは、子どものために生産された玩具を持っていなかった。しかし、子どもたちは遊んだであろうし、遊ぶ生活の中で必要なものを、周囲から見つけ出し、玩具として位置づけていった。投げるための石、よじのぼるための木、折るための枝など、すべて子どもによって意味を与えられた遊び道具であった。

古代の住居跡から出土する動物の粘土製品などは、はたして玩具だったのか呪術的対象なのか、不明であるとされる。しかし、それらの人形的なものが、子どもの手に触れうるような状況に置かれていたとすれば、必ずや、それを遊びの中に取り込んでいったであろう。美しく飾りつけられた雛壇から、雛人形用のお膳や食器、針箱などが持ち出され、子どものままごとに使われているのは珍しい例ではない。小さく巧みに作られた三人官女の持ちものなど、ぜひとも遊びの中で使ってみたい気持ちを、子どもの中にかきたてるものである。古い時代の子どもたちも、恐らくは同じような気持ちで、これらの土器をいつか玩具に変えていったの

ではないか。

わが国の場合、江戸時代には玩具問屋が発展して、盛大に商売が行なわれていたといわれる。したがって、この時代には、多種類の遊びと玩具が存在し、玩具の生産と流通がおとなの手にゆだねられていたものとみてよい。しかし、ここに至るまでの長い歴史の中で、玩具の管理者は遊ぶ子どもの群れであった。児童文化財は、子どもの支配下にあったのである。

児童文化財の生産と普及に、おとなの関心が寄せられ、子どもにとって必要なものが、より多量に、より広範囲にいきわたるようになったのは、確かに一つの進歩とみてよい。しかし、本来が子どもと共にあって、子どもの作り出すものであった文化財が、完全におとなの管理下に移され、子どもは与えられるものを受けとる存在になり変わっていると、現代の問題を感じさせられるのである。

### ◆子ども不在の児童文化

本来は、子どもが創造主でもあり、その発展のにない手でもあった児童文化財が、いつかおとなの手にゆだねられ、おとなの生産にかかわるものとなって以来、時が流れている。そして、その生産の形態が進めば進むほど、児童文化財は子どもから遠ざかり、「子ども不在」というおかしな現象すら生まれてきている。

たとえば、次のような乳児用玩具がある。プラスチック製の円筒の中に、三色の小さい球が入っていて、円筒の上からは、やはりプラスチックの花をつないだ花づなが周囲に垂れ下っている。その円筒は、ねじで旋回する自動車と組み合わされていて、その自動車の運転手はプラスチック製の可愛いおサルの人形である。ねじを巻くと「リンロンリンロン」と音楽を鳴らしながら、床の上を走り回り、円筒も回転する。円筒の回転と共に花づなが周囲に広がってくる回る回り、中の小球もころころが回る。つまり、乳児のベッドの上につるされた「メリー」とよばれる遊具と、ねじで動く自動車を組み合わせたものである。

ところで、一体、この玩具は、幾つぐらいの子どもを対象にしているのだろうか。天井からつるして眺める感覚遊具を楽しむ段階の乳児にとっては、くるくる回りながら走り回る自動車を、目で追い続けることは困難であって、すぐに視野から逃げ出してしまう。加えて、最前部にすわって運転しているおサルの人形など、何の関心ももてない存在である。

「おサルが可愛い」と感じられるのもっとあとの段階であるが、おサル車の運転手が嬉しかったり、自動旋回車が面白かったりする幼児にとっては、くるくる回る花づなつきの「メリー」の部分は邪魔であるし、自動車のイメージから遠すぎるであろう。

この玩具と本当にかかわりをもつ子どもはいないのではない

か。あれもこれもと欲ばったおとなが、結局は対象不明の玩具を作り上げてしまったのではないか。

これに類似したことは、児童文化の他の領域に関しても、数多く見いだすことができる。

たとえば、最近の少年週刊誌の読者層は大学生であるといわれる。確かに、店頭でそれらを求めているのは子どもではない。

「少年〇〇」と銘打たれたこれらの雑誌の中の連載漫画が、子どもよりもむしろ青年層にアピールしたということがきっかけとなって、編集者の姿勢は青年対象に傾き、現在では「少年〇〇」という誌名が完全に不適当なものになり変わっているものすら少なくない。価値評価は別として、とにかく子ども向けの雑誌であったものが、子どもを排除してしまっている例である。

また、事情は幾分異なるが、児童文学の場合にも、往々にしてみられるのがこの「子ども不在」の現象ではないか。

「赤い鳥」以来のわが国の児童文学が、「童心」というあいまいで抽象的なものを基盤としたために、現実社会の生きた子どもとの結びつきを欠いた、という批判は既に久し以前からなされている。特に、戦後の歩みは、日本の児童文学の「子ども不在」という特殊性やゆがみを否定し、それを克服しようとするところから出発している。児童文学を、何よりも「子ども自身のものに」というのがその主張の中心であった。

ところで、真に子どものものたり得るすぐれた作品が、その主張のはなばなしほどに数多く生まれてきているであろうか。確かに、一九六〇年代の創作活動は活発を極めている。しかし、あふれるほどに書店の棚を埋めつくしている書物の中から、子どもたちは「ムーミン」や「ピッピ」あるいは「ひとまねこぎる」や「エルマー」のように、肩を組んで歩きたくなるような友人を、そう多くは発見できないのではないか。

さまざまな現実の矛盾、現状への不安と懷疑、戦争の悲惨さと平和への祈りなど、作家たちは各々に熱い思いを作品に託して自己を表現し、読者対象に訴えようとする。この点で、わが国の作家たちは真剣であり、求道的ですらある。しかし、作家の主張や生きる姿勢そのものよりも、子どもと直接的にかかわりをもつのは、具体的な作品であり、作中に生きる主人公である。一つ一つの作品が真に子どもの心をとらえ、子どもがその世界にはいり込むことができ、それを自らのもの、自身の内側のものとしてとらえられないかぎり、作家の訴えは、あくまでも一人のおとなの自己表現にとどまっていて、子どもとの間に連帯は生じない。

このような立場で多くの作品を見返すと、意外に、子どもの心を十分にとらえた作品が少ないのではないか。というよりも、作品の中に、子どもの内的な世界が展開されていないのではないか、という事実が気づかされる。たとえば、次に引用するのは、



リンドグレーンの作品の一文である。

——ふたりはだまって立ったまま、冬の庭を眺めていました。星の光がごたごた荘の屋根を透らしています。あそこにビッピがいるのです。いつまでもビッピはあそこにいるでしょう。そうおもうと、ほんとにすてきでした。年は一年、一年たつていっても、ビッピとトミーとアンニカは、おとなになりますまい。それは、もちろん、生命の丸薬の力がぬけていなければの話ですが！  
あたらしい春や夏が、あたらしい秋や冬がくるでしょうが、でもたのしいあそびがつづくでしょう。

——「ビッピ南の島へ」から——  
——それにぼくは、この「はるかな国」では調子がよくて、背も高くなっています。毎日一回、ぼくのおとうさんの王さまは、台所のドアにしろしをつけてぼくがどれくらい大きくなったかをしらべます。

——すべてがうつくしいので、ぼくは目がくらみそうになり、まるでレモネードをたっぷりのんだような感じでした。足にはうれしさがみなぎって、とてもじっとしていられないし、手にも力があふれています。

——いずれも「ミオよ、わたしのミオ」より——  
喜びが体中にあふれて、さわやかな思いにかられると、「レモネードをのんだよう」に感じ、父子の幸せな生活を「台所のドア

にしるしをつけて背丈ののびを喜び合う」と表現するような、そして、いつもいつも生命力にあふれ、手足を動かして遊び回る子どもの姿が、実にいきいきとよく描かれている。

こうした具体的で日常的な子どもの生活は、読者である子どもにとつてきわめて身近に感じられよう。否、身近だとか疎であるとか、感じる余地すらないほどに、子どもは作品に触れながら一つになつてしまふのではないか。作品と自分の距離すら意識することなく、無自覚のうちに、作品の世界にはいり込んでいくものと思われる。そしてこういう描き方が「子どもを内側から描く」ということであり、子どもが内側からとらえられた時、真にその作品の中に子どもが存在するといつてよいのではないか。

児童文化に携わるおとなたちは、余りにも訴えを多くもちすぎているため、伝えるということにせっかちでありすぎるように思われる。伝えるべきものを盛り込みすぎる余りに、子どもの生きる余地が作品の世界になくなってしまふのではないか。

子どもの文化は、おとなが子どもに訴えかけ、それを受けとらせていく媒体としてのみ存在するのではない。「子どもの文化は、子ども自らが作り手であった」という素朴な真実をあらためて想起すべき時が、今、きているのではないかと思うのである。

(大茶の水女子大学)

## 数学者から見た現代の教育



遠山啓

実は、私はあまり幼児教育には経験がありませんが、ちえおくれの子どもの教育に興味を持って研究していますので、少しは関係があるかと思えます。

### 公害時代の教育

最近公害問題がさかんに取り上げられている。今まで気のつかなかったような問題が、毎日、新聞に取り上げられている。数日前は東京で、いわゆる光化学公害、空気中にある亜硫酸ガスが、太陽の熱によって化学変化を起こして、硫酸に変わって降ってきたという事件が起こっている。そしてそのためにもう、千人の人

が被害を受けた。

公害というものは、われわれの知らない間にわれわれの生活の中に既にしのび込んでいる。昔からそういうことがあったのに、最近になって、急に表面化してきた。公害の恐ろしいということ、目に見えないことで、しかもじわじわとくる。これが目に見えたら、われわれはもっと警戒心を強めたと思う。

たとえば、亜硫酸ガスに赤か青の色がついていけば、なるほどこれはひどいということが分かるが、色がないためについ知らずにいる。そして、被害がたまつて一定の症状が出てくるまで、気がつかない。それからじわじわとくる。急激にきたら気がつく

が、じわじわとくるといふ点で、公害の恐ろしきといふものがあるといえる。

きょうの新聞では、文部省が、公害で空気の悪いところの子どもたちを、一週間ばかりそかいさせるという話も出てきている。

新聞でお読みになったと思うが、賛否両論ある。もちろん一週間ぐらいそかいさせても仕方ないと思うが、ただ公害の恐ろしさを世間に知らせたという意味では、効果があったと思う。一週間が、一ヵ月になり、一年中いなかで暮せるということだつて、考えられないことではない。最近、人口が大都市に集中して、人のいない過疎地帯がいっぱいできているが、むしろこういうところは、子どもに住むところにしていいのではないか？ われわれのような年をとつたものはや成長しているから、それほど公害の心配はないと思うが、成長ざかりの子どもたちにとつたら、五年か十年したら、驚くべきほど悪い結果が出てくるかもしれない。

こういうことからみると、日本人というのはあまり先見の明がない。刺激に対しては早く反応するが、遠くをおもんばかるといふ点では、決してすぐれているとは思えない。目先のことばかり考える人種ではないかと、私、悲観的になるのですが。こうした子どもの問題が、日本ではおきざりにされている。これは、もう少ししたつたら、だんだん気がつかれてくるのではないかと思う。

たとえば、今年度最高に収入の多かった人は、松下幸之助さん

を追い越して、ゴルフ場の経営者である。年をとると、ゴルフをしろといわれるが、私は、何かゴルフをするのを申しわけないように思う。あの緑の草原を見ると、これを子ども遊び場にしたらどんなにいいだろうかと思う。あんな広いところを、二、三人の人がブラブラ歩くために、ゴルフ場にしなければいけないのか。都会の子どもが、ほとんど危険な道で、遊んでいるにもかかわらず、一方では、ああいふゴルフ場のようなところがさかえている。特に、日本は土地の狭いところである。ああいふところに、ああいふぜいたくな、土地をたくさん使うスポーツが、果たして適當であるかどうか？ ゴルフというものは、子どものことを忘れたスポーツではないかと思う。ゴルフをやられる方には、大変申しわけないことだが、ゴルフをやられる方は、これを二週間に一度ぐらい、子どもに開放したらということをお考えになつていただきたいと思う。

私は今、孫と同居しているが、この孫、年は随分違う。五十年以上年の違う孫といっしょにいて、自分の子どもの時とくらべてみると、はたして、どちらが幸せであつたかということを考える。

私は、九州のいなかで、小学校の四年の時まで育つた。大変ないなかで、電燈も何もない。ランプであつた。文化の恵みというものにほとんど浴していなかつた。しかしそこで私が過ごした子

どもの時代というのは、今から考えると、非常に幸せだったと思うのである。本屋もない、おもちゃ屋もない。しかし、自由に何の心配もなかけまわることのできる、山や野原があった。子どもにとつては、何の心配もなく無心に遊ぶということが、非常に大切ではないかと思う。ところが、今の都会の子どもは、これができない。いつも何かを警戒しながら遊ばなければいけない。

そのころのいなかというのは、もちろん自動車なんかなかった。たまに自動車があると、皆でゾロゾロ見に行った。というような状態で、遊んでいる友だちの顔が見えなくなると、アッ、もう夕方になってだめだ、とそこではじめて気がついて家へ帰る。

学校では、宿題なんか出さない。宿題ができない。夜はランプで暗いから、ぜんぜん勉強ができない。また昼は一日いっぱい遊んでいるから、夜は疲れて寝てしまう。夕食を食べながら寝てしまふこともある。学校の先生は、決して宿題を出さないし、教えることは非常に少なかった。今の子どものようにたくさん詰め込まれなかったように思える。その代わり、大切なことを少し教わった。小学校で教わったことを、今でもかなりたくさん覚えていてる。これは、学校というものが少し教えて、いっぱい詰め込まなかったということだと思う。学校から帰ると、家へ入るのもめんどうくさいから、カバンを窓から投げ入れて遊びに行った。そういう生活をしていた。それから野山に行けば、くだものもあるし

動物もいる。おもちゃはないけれど、そういうもので遊ぶ。

おもちゃは自分で小刀やナイフでけずって作る。おもちゃは全部自作である。こういう生活をしていたということは、今の都会の子どものように、既製品のおもちゃが、何でもすぐ手に入ると比較して、非常に幸せではなかったかと思う。誘拐なんていうものもない。だから夜遅くどこにいても、親はちっとも心配しない。こういう生活は、もう五十年も昔だから、違うのもあたりまえだが、今の都会の子どもは、何かかわいそうな気がする。

それから、自然というものをほとんど知らない。私たちは、自然の中で育ったから、自然の中でどんな植物が、どういうふうに着つか、あるいは、動物がどのように生活しているか、お百姓さんがどういうふうにして作物をつくっているか、自然に分かってくる。今の都会の子どもは、それが分からない。ある人に聞いたら、子どもをどこかのいなかに連れて行ったら、カエルが出て来た、そしたらその子は、「アッ、ケロヨンだ」といった。彼らは、カエルでなくて、ケロヨンという人工物でもってしか、自然を知ることができない。こういうようなことが、人間の精神の見えないところで、大変なゆがみを生じつつあるのではないかと思う。

それからまた、いなかの生活というのは、今はどうか知らないが、自分のものと、人のものとはあまり区別をしない。たとえ



ば、庭にはえているカキの木とか、ミカンの木とかいうものは、人が盗みに来てもおこらない。まあ「コラ！」というぐらいはいいますが、別にそれを泥棒とはしない。だから、よそのカキの実を盗みに行くということは、大変スリルのあるおもしろい遊びであった。それは別に窃盗ではなかったのである。私は、人間にはある意味では、人の物を盗みたいという本能があると思う。子どものうちにこういうのを発散させておいた方がよい。悪いことを一応卒業させておくということも、必要だと思う。だんだんそんなことをやっても、あまりおもしろくないから自然にやめてしまふ。よくデパートに行つて、万引をしたりする子どもがいるが、それはかわいそうだと思う。もっと子どものうちに、人の物を盗むということをやらせたらどうかと思う。おとなになって、それが大変深刻な盗みになってくる。

物をこわすということも一つの大切な本能である。人間というのは、そんなに聖人君子ではない。悪い本能も持っている。それがおとなになって、大変深刻な形で出てくる。私は子どものうちにもっと、物をこわすということをやらせたらどうかと思う。ある大学で、皆さんのご存じのように、大学紛争があつて、封鎖をやつていた学生がいた。その大学に、木造のいらなくなった建物があり、これをこわすのは、こわす商売の人に頼んでもよいのだが、その人は大変おもしろい人で、その封鎖をやっている学生

に「これをおまえたちにやるから、好きなようにこわしてみろ。」といったら、本当に喜んでしまつて、夢中になつて、こわしたということである。やはりこの学生たちは、子どものときに、特に物をこわすおもしろさを味わつていないのではないか。大学生になつたときに、目を輝かせて、物をこわすおもしろさを経験している。これは、やはり人間の悪い本能を子どものときにおさえつけておくと、おとなになって、社会に害を及ぼす形として、爆発してしまうということもあるのではないか。

いなかの生活では、少しぐらいこわしても、害を与えることは少ないが、都会は、これをやられると大変危険である。私は、人口の少なくなつたいなかに、子どもを連れていつて、そこで好きなように、いろいろなことをやらせたらどうかと思う。日本は、世界で第二のGNPを達成した国といわれているから、子どもにそれぐらいのことをやらせる経済的余裕というものは、十分あると思う。しかし、今はまったく子どものことが、忘れられてしまつてゐる。これは、私たちが反省しないと、数年後には大変なことになるはずはないかという気がする。おそらく、幼稚園で子どもをあつかつている皆さんも、そういうことを感じられるかもしれないが、ひとりひとりの感想としておかないで、やはり、一致した声としてあげなければいけない。皆さんが、一番子どものことを知つておられるわけだから。日本人は、もっと子どものことを

考えろ、と叫ばなければいけないと思う。

日本の教育全体が、大変ゆがんでしまつて、しかも、誰も気がつかないでいる。公害のことをお話ししたが、公害の恐ろしさは、目に見えないこと、しかもじわじわとやってくることで、教育というものは、亜硫酸ガスよりも、ずっと目に見えないものの、精神の中で起こることですから、もっと目に見えない。しかも、もつとじわじわとくる。つまり、肉体的公害はだんだん気がつかれてきました、が、精神的公害というものが、大変深刻な形で、日本の教育にしのび込んできているのではないかと思う。

### 上を見て歩く教育

こういうことを、少したちどまつて反省してみると、どうも日本の教育は、下は幼児の教育から、上は大学の教育まで大変ゆがんでしまつていふように思われる。まず、幼児から大学まで、一貫して教育をゆがめているのは、簡単にいうと、点数制度である。われわれは、ちっとも疑われないのだが、学校というのは、点数をつけるのであるというのが常識になっている。しかし、何のために点数をつけるのか、点数は、教育の中で、どうしてもなくてはならないものなのか、これは一度、考えてみる必要があると思う。点数をつけないで教育をした人はたくさんいる。吉田松陰の松下村塾というところでは、多分、点数なんかつけなかつ

た。しかし、非常に立派な教育をやつたと思う。点数はなぜ必要なのか。私は、試験というのは何かを教えた以上あつていいと思うのである。それは、第一には先生の方で、自分が教えたことがどれくらい理解されているか、先生が自分の力で確かめるのに必要である。

それから、教わるがわが、自分がどの位理解しているかを確かめる意味では必要である。しかしこれも、点数までつけないで、分かつたか分らないかをはつきりすればいい。ところが今の学校でつけられている点数というものは、そうではない。まず子どもたちを競争させるという目的をもっている。それから更に、上の学校に行く目安、ふりわけするために必要とされている。先生が自分の教えた教育の効果を確かめるとか、子どもがどれくらい分かつたかを確かめる目的からはずれてしまつて、子どもたちに序列をつけるためにもっぱら使われる。

日本の学校は、全部上の学校へ行くという目的のためにあるようになつてしまふ。小学校は中学へ行くため、中学校は高等学校へ入るため、高校は大学へ入るために、すなわち私はこれを、上を見て歩く教育という。「上を向いて歩く」という流行歌があつたが、あれは涙がこぼれないためであつたけれども、何か、上へ行つて立身出世をしたいという意味での、「上を向いて歩く」である。全体がこうなつてしまつて、しかも誰もこれに疑いをもた

ない。よく考えて見ると、小学校なら小学校、中学なら中学といったようなところで先生が教えている。上の学校へ入れてやるということは、その先生の責任範囲ではないと思う。中学の先生は、中学にふさわしい実力をつけてやるのが責任範囲であると思う。

それが日本では、それをはるかにとおり越して、上級学校に入れてやる責任を知らず知らずのうちに背負い込んでしまっている。これはおかしいと思うが、国民の誰も疑わない。そして、あの先生は高等学校へ入れてやる人数が少なかつたから駄目な学生、こういう判定をする。

中学の先生は、自分は高校へ入れてやる責任はないんだ、その代り中学の実力は十分つけてやるというふうにはっきりと、態度を鮮明にしたら日本の教育はそれだけでも大変よくなると思う。つまり自分の責任範囲でもないもののためにいっしょうけんめいやる。自分の守備範囲でないところをいっしょうけんめい守って苦労している。国民もそういうことを要求している。中学は中学だけの実力をつけてやる、高等学校は高等学校だけの実力をつけてやる、但しこのことだけはしっかりやってください、ということになったら、それだけでも日本の教育のゆがみは随分よくなると思う。ヨーロッパはどうなっているか知らないが、ヨーロッパでは上の学校に入れてやる責任を先生たちが持つことは恐ら

くないと思う。これは大変日本的な習慣である。

つまり先生というものは子どもにも全責任を持っている。これは言葉でいうと大変美しい言葉ですけども、できっこないことである。そのために一番大事な、中学なら中学の力をつけてやるということがおろそかになって、すなわち上を見て歩くということが、日本の教育全体をゆがめてしまっている。

### 期待される人間像

今の日本の教育を貫いている点数主義。ここでよい点をとる人とはどんな人であるか。私はこういう学校制度の中で、いわゆる優等生になるという人が本当の意味で優等生であるのか、人間としてすぐれているのかということに大変疑問を持っている。こういう学校制度の中を要領よく渡ってきた子ども、ちっともつまづかないで渡ってきた子どもがどんな人間になるか。こういうところで一番ふさわしい人間というのは、私は官僚、お役人だと思ふ。お役人というのは、独創的な才能を必要としない。エラーをしない人間が望まれる。誰とでも適当につき合う人間、何でもひととおり分かる人間がいい。

つまり、今の日本の教育の中で期待される人間像といわれている者は、お役人であると思ふ。私は、お役人というものには社会の中でいらぬなどと決していわない。お役人は大いに必要で

ある。きちんと仕事をやってくれるお役人は大いに必要だが、国民が全部お役人になっていいかどうか。私はそういうふうになると、日本という国は危くなると思う。お役人というのは余り遠い見通しとか独創的な才能はいらないのである。割合短期間の見通しは正確につける必要がある。しかし二十年五十年という遠くの将来を見渡す人がひとりもいなくなったら大変なことである。

日本語ではうまくいことがないが、英語ではcleverと、うごばとwiseと、うごばがある。cleverということばは利口だという意味で、これにはずるいという意味も少し加わる。いわゆる抜け目がない、如才がないという意味を持って、ちょっとばかりずるがしこいという意味も持っている。wiseはそうではない。wiseは遠いところを見渡せる人間であることを要求している。だからwiseということばはちょっとばかり馬鹿に見えるかもしれないということも含んでいる。というのはいかしくいいた方がよい。ずるいという意味は持っていない。

今の日本の教育というのは、cleverな人間ばかり育てようとしているように思う。wiseというのはいさし違ふ。遠い見通しを持った人間である。ものの本質を知った人間という意味を持っていると思う。だからある場合には、wiseな人間は馬鹿に見えるかもしれない。馬鹿みたくに見えるのだが本当はいかしくいという人間は、日本の文学にあまり出てこない。

ヨーロッパにはこういうのがある。たとえばトルストイの「ワンの馬鹿」というのは、馬鹿ではない。馬鹿のように見えるが、本当はいかしくい人、ものの本質を見る人である。あるいはドストエフスキの「白痴」というのがある。これもやることは馬鹿みたくであるけれども、よくこの人の言動を見ていると、よく人間の心を見ぬいている。そういう人間像をやはり作っている。これはcleverではないけれどwiseな人間というものを書いてるのである。

日本では残念ながらこういう人間があまり書かれていないと思う。今のような教育を受けていると、cleverな子どもしか育たないんじゃないか。wiseな子どもはだんだん数が減って、しかもだんだん目立たなくなる。いわゆる見かけが馬鹿みたくであるために、本当に馬鹿にされてしまう。そういう人間というものは日本にもたしかにいたと思う。坂本竜馬なんていうのがそういうふうではないか。二、三年前テレビであれをやったが、あのテレビは私は感心しなかった。あそこへ出てくる坂本竜馬をやった俳優は、どうも顔つきがcleverすぎる。坂本竜馬というのは、子どもの時は鼻たれ小僧で、本当に馬鹿みたくに思われていた子どもであった。だから、馬鹿か利口か分からないような顔つきをしていた俳優でないで、坂本竜馬にはならないかと思われないかと思う。やはり日本人というのは、wiseな人間、馬鹿か利口か分か



らないけれど本当はかしこい人間というものに対する感覚を失ってしまったのではないか。だからああいうドラマができた。こういう子どもたちを今の教育の中で育てていくために何をすべきかということは大きな課題である。

### 情報過剰時代の教育

現在の社会は、情報化時代である。情報が目茶苦茶にたくさんある。最近では新聞までが一冊の本以上の分量で毎朝配達される。私など大変朝寝坊で、寝床で新聞を読む癖があるが、あまりたくさん新聞がくるので寢床では読めない。また新聞の中にたくさん広告がはさまってきて、ひろげるとバツサリ顔の上に落ちてくる。最近では新聞自身も、あまり分量が多いので一面に要約が出ている。いかに情報過剰であるか、要するにこの新聞は全部は読めませんよ、ここに書いてあるおもしろいものだけ読んでくださいという意味だと思ふ。新聞を読んで必要な情報はどれくらいあるのか。私はよく旅行をして一週間くらい新聞を読まないことがある。但しトランジスタラジオだけ持って行く。なぜかということ、これがないと、今は交通事故が絶え間なくある、それで自分の家族なんかはどこかで交通事故にあったなどというとき、やはりちょっと心配になるから、ニュースだけを聞くことにしている。

一週間ぐらいそうやって新聞を見ないでも何も心身に異常はな

い。だから新聞というのは、私はほとんど全部が無駄な情報だと思ふ。ところがこれが中毒してしまつて何か新聞を読まないと思つての中におくれたような気になる。しかし、本当はあんなものを読まなくても、少しも自分の生活には関係ないようである。

また新聞のほかに週刊誌がある。週刊誌に至つてはほとんど価値のない情報ではないかと思ふ。要するにこの情報過剰時代、これは子どもにとつてためになるかあるいは害になるかを考えて見なくてはならない。しかも学校も、私の子どもも時代のように少なく教えるというモラルを忘れて、何でもかでもたくさん教えればよいというふうになっている。大事なことを少し教えるという心がけが足りなくなつてしまつている。

私は年来の主張で、学校で先生が教えるのは午前中だけにしない、午後は好きなことをやらせるべきだという主張を持っているが、さっぱりこれは誰も聞いてくれない。朝の八時から夕方の三時か四時ごろまで教えられて、本当に頭に入るはずはないと思ふ。人間はそんなに注意が長い間にわたつて緊張するはずがない。ために朝の八時から映画館に入り、三時までずっと見てもらなさい。クタクタに疲れると思ふ。学校ではあまり疲れないということ、要するに映画を見るほどの注意力をもつて先生のいうことを聞いていないということだ。私は、朝三時間集中的な授業をやったら、もうそれだけで頭はいっぱいだと思う。それを

夕方までやったからといって、本当に頭は活動していないと思う。小学校から大学まで全部午前中だけ先生が教えるということにしてしまったら、これまた、日本の教育は大変よくなるにちがいない。

## 遊びと教育

子どもにとって非常に大事なことは、遊ぶことだと思ふ。つまり夢中になって遊ぶということである。今の子どもは、特に都会の子どもはそれができない。いつも何かを警戒しながら、自動車が出来ないか、あるいは人さらいが出来ないかということを忘れないで遊ばなければいけない。だからこれは遊びとしては不完全な遊びである。全く自分を投げ出して、我を忘れて遊ぶということが大事だと思ふ。そういう条件を作ってやらなければいけない。

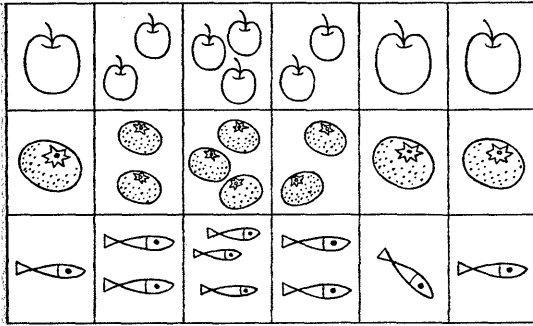
子どもの発達の中で、遊びというものは大変大事なものであると思ふ。しかし日本では、遊ぶことと勉強することが別のことだといふ考えが相当根強いと思ふ。遊ぶときはにこにこして遊ぶ、勉強のときははしかめっ面をして勉強する。これは「よく学びよく遊べ」ということにもよく出ている。遊ぶことと勉強することを別のものと考えるところからこういふ諺ことわざが出てきたと思ふ。しかし私は、そうじゃなくて、遊ぶことと勉強することは同じでなくはない。だから、よく遊び、よく学べということは、よく

遊び遊べということではないか。つまり「学び遊べ」ということは、あるいは「遊び学ぶ」というひとつの熟語を作ってもいいのではないか。

日本語というのは大変おもしろい。というのは、これはヨーロッパ語にはないと思ふが、ふたつの動詞をくっつけてひとつの動詞を作るといふ、大変うまい知恵を日本人は持っている。ヨーロッパ語にはちょっとない。例外的に少しあるかもしれないが——ところが日本語はこれが自由にできる。ふたつの動詞をくっつけてひとつの動詞を作る。このことによって、日本語というのは大変ニュアンスに富んだことばになっていると思ふ。だからさっきいった、「学び遊ぶ」「遊び学ぶ」といふような動詞の熟語を作つてよいのではないかと思ふ。遊びというのは、子どもにとつては知能を働かせるということと決して別のことではない。子どもにふさわしい知能を働かせることによって、よく遊べるし、また夢中になって遊べるのだと思ふ。日本では昔から勉強とは苦しいものと考えられているために、よく学びよく遊べということは、そのことばの魂胆は、よく学べにあるわけである。よく学ばなければどうも子どもにはうびがないから、遊びもしなさいと、遊びはほうびにつかっている。もとの考えは、二つは全く別のものだというふうにかかっていると思ふ。

遊ぶことと学ぶことは全く同じでなければいけない。これは

子どもだけでは決してない。おとももそうでなければいけない。遊びの入っている勉強でなければ本当の勉強にならない。逆に、遊びの入っていない遊びはおもしろくもないし、長続きもしない。ふたつは一致しなければいけない。学者は勉強するのが商売ですが、決してしかめっ面ばかりして勉強をしていない。おもしろくてやっているわけである。世の中のためになるとか何とか理屈をつけているが、学者になった人は本当はおもしろいからやっている。



### 遊びから入る数の教育

教育というのは、子どもが自分で活動できるようにしてやるのが本筋である。先生がいつまでも面倒をみるというのが決して教育の目的であってはならない。教育の本当の目的に沿った、そういうものをこれから幼児教育の中でくふうしていくべきだと思う。これは、まだそういうものが完全にでき上がっているわけ

でもないし、私も幼児教育にあまり経験がないので、自信をもって申し上げることはもちろんできません。ただここ数年來、さっきいったように、精神薄弱児の教育をやってきたところで、二、三実験したことを例をあげてお話ししてみたいと思う。

幼児とちえおくれの子どもは、かなりちがう。ちえおくれの子どもは幼児教育よりずっと困難である、と思う。知能の現在の程度は年齢の半分位に相当するとよくいわれているが、それはそうとして、発達速度が全然ちがう。それから、知的興味というのが大変乏しい。非常に不活発である。こういうことを考えると、ある意味では、ちょっと見ただけでは、ちえおくれの子どもには知的教育はできないのではないかと絶望的な感じをいだくわけである。そういうことから、I・Qがいくつ以下のものももう教育をしてもむだである、だからそういう子どもたちには、そういうことをするよりも手の労働を教えて、将来賃金がとれるようにしてやろうという考え方が、いまだに非常に強いわけである。

しかし私は、これは教育としては間違っている、と思う。駄目だということはまだちっとも証明されていないし、あらゆる方法を試みたわけでも何でもない。知能指数というものは変わらないという学説があるのだが、実際はそうではない。教育のやり方によって知能指数はかなり変わり得る。絶対的なものではない。

その知能のおくれが、どういふところに原因があるか。これはもちろん生理的なもの、たとえば出産時に非常に難産であった、あるいは母親が病気をした、というのが非常に多いのだが、単にそれだけではなくて、さっきいったように、遊びからくる知能の発達というものが妨げられているということ、これがかなりの原因をなしている。つまり、子どもたちは知能が低いから近所の子どもが仲間に入れてくれない。子どもというのは、随分そういう点を割り切っていて、いっしょに遊べない子は容赦なく仲間はずれにしてしまう。あの子は少しちえがおくれているから助けてやろうなどと、なかなか子どもはそんなふうには考えない。遊んでくれないわけである。だから友だちと遊ぶことによって、その遊びの中から得られる知能の発達というものが無いわけである。ひとりでいるという状態があるためにおさらハンディキャップをつけられる。たとえばジャンケンもできない子が大部分である。幼稚園ではおそらく、最初に来た子どもでも、ジャンケンはできるといふように聞いているし、できない子もすぐ覚える。

ちえおくれの子どもはこれがおこなうできない。そして教えても分からない。たとえばジャンケンというものが、偶然によってきまるのだということがなかなか分からないのだそうである。自分と先生がジャンケンをすると、必ず先生が勝つと思っている。それから、先生と校長先生がやると、校長先生が必ず勝つと思っ

ている。そういうことから教えなければならぬ。そしてジャンケンができないといろいろな遊びができない。こういうことから、随分実際の知能の差以上の差がつけられたように思う。そういう子どもたちに何か知的な教科を教えるということは、決してやさしいことではない。しかし教えればやはり効果はある。これは非常に根気を要するが、同じようなことを繰り返しやらなければならぬ。そこでいろいろなことを試みたことのひとつにこういうことがある。これは私は幼児にも使えらると思う。ひとつの授業をお話して、参考に供したいと思う。

数概念とは何か。ということが分かれば数概念が分かったことになるかという、たとえば「二」という数は、ふたりの人間の「二」である、リング二つの「二」である、ミカン二つの「二」、魚二つの「二」である、物がどんなに違ってても、同じ「二」だということに分からなければならぬ。それが分かったら数概念が分かったとみてよい。そこには、かなり高度の抽象概念がある。リングをみれば、色が赤いとか、おいしいとか、食べたという感情がある。また人間をみれば、あれはおとうさん、おかあさん、先生、友だちという違いが目につくわけであるが、そういうことは棚あげにして、「二」という側面だけを拾い出す能力が出てこなければ困るわけである。

これをいかにして作るか。つまり、「二」以外の、リングならリングの性質は捨ててしまう。やかましいことばでいうと捨象する。「二」だけをぬき出してほかのものを捨象するという思考ができなくては困る。これをどういうふうにやったか。あまり時間がないのでおぼざっぱにいうと、一番上がリング、中がミカン、下がお魚、こういう絵カードを、黒板にはってある方眼の上につけることができるようにしておく。つけるのはピンでもよいし、マジックテープなどでもよい。

まず、「これはきれいに絵の描いてある絵カードですね。この段はなあに？」と聞く。これは全部、一、二、三、と数は違うが皆リングである。次に「この段はなあに？」「それはミカン」「これはお魚」、こういうことなら子どもは分かるわけである。あらかじめこういうわくを作り、わくをはめて「これはなあに」と聞く。数の違いを捨象してリングという、物だけを見る。リング、ミカン、魚、まだほかにも鳥だとか花とかあるが、簡単にしておくために三つにしておく。今度は、縦の「これはなあに」物がちがうけれど、皆同じである。「これはなあに」をゼロまでやったが、ゼロは最初むずかしいからこういうふうにしておく。ここでは先程いった捨象と抽象の能力が養われるわけである。横に考える時は、数のちがいを棚上げにして物だけを見る。縦をやる時は、物のちがいを棚上げにして数だけを見る。これは別の言葉

でいうと、物を、数と物のちがいに分けて考えるから、「分析」といっていいわけである。二つの物と数に分ける。頭の中で二つの性質に分けてしまう。分析である。ここでこれができるということは、抽象と捨象の能力ができる、そして子どもたちは、そういう言葉は知らないが、頭の中でやるわけである。

次はどうやるかという、ひとつだけを裏返しにしておく。裏は真っ白で見えない。そして、たとえばここにあるものは何だったかと聞く。子どもたちはミカンが二つあったはずだということ判断する。これはミカンという性質と二という性質を二つ合わせて、二つのミカンというものをつくるわけであるから、これは「分析」ではなくてつなぎ合わせる、つまり「総合」である。それからまたこれを全部はずしてしまつて、このカードを集めて、たとえばお魚が二つあるだろうと見せて、「このカードはどこへ入れたらいいの」ときく。するとこのカードを見て、これはお魚の段の二の段と分かればいいのである。こういうことで、分析の段階、総合の段階が二つとも頭の中でできる。この分析と総合というのは人間の頭の働きの非常に大事な部分をしめている。こういうふうな授業でやると、子どもはこれをやることに大変興味をもつわけである。つまり頭を使って問題を解いているわけである。私もこの授業を見ましたが、子どもたちはわき立っている。ある子どもがこのカードはどこ、と聞いて間違つたところに

入れようものなら、ほかの子どもたちがもう、ちがう、ちがうと  
いって大騒ぎをする。つまりこの授業は、ひとりの子どもではな  
くて全部の子どもがひとつのことを考えられる。その子どもがで  
きると皆が拍手をする。ちえおくれの子どもの授業というのは大  
変活気のないものであることが多い。ところがこの授業をやった  
ときは大変活気がある。いろいろな段階の子どもにやっても、皆  
そうであった。これは何を物語っているかという点、子どもが、  
いわゆる人間の頭の一番重要な働きである、分析と総合というこ  
とを知らず知らずのうちにやっているからである。これを繰り返  
してやることによって、さっきの数概念というのがいくらかでき  
ると思う。数概念というのは、ものが何であっても同じ「二」は  
「二」である。そういうことが自然のうちに分かる。

私はこういう授業プランを作るのに参加して、いろいろやった  
のだが、私が予想した以上に子どもたちが食いついてきた。そう  
するとちえおくれの子どもといえども決して知能、知的教育とい  
うものが不可能ではない、という一種の自信みたいなものを得  
た。こういう授業は、小学校ではやってない。小学校でやってい  
るようなことをやっても駄目なわけである。しかし小学校の一年  
のはじめ位には、こういうことをやりたいと思う。しかし実  
際は今ややっていない。数概念なんかはもう自然に子どもたちはで  
きているものだと思っ込んでいる。しかし小学校にくる子どもでも

も、知能の低い子どもはこういう点があやふやな子どもが本当は  
いると思う。しかし先生の方が知らないでいる。そしてどんでん  
先の方へ進んでいるわけである。こういう授業をやることによっ  
てそういう子どもは多分なくなってくる。

私はこれは幼稚園で十分やれると思う。おそらく子どもがわき  
立つと思う。幼稚園の一番低い段階でいいのではないか、つま  
り数を教えてすぐやってもいい。小学校の先生から文句をいわれ  
るすじはないと思う。小学校でやってないから。そしてあんなこと  
は知ってらあ、という心配もない。これは子どもたちが何をやっ  
たかよく分からない。しかし子どもの知能の発達にすぐ役に立  
つ。子どもはただ遊びをやっている位にしか思わなだらう。そう  
いう授業が一番大切だと私は思う。

これは一例ですが、こういうことをくふうしていくことによっ  
て、幼児教育の中に遊びと学びが完全に一致したものが出てく  
る。これは子どもにとっては遊びなので、遊びだからいっしょう  
けんめいおもしろがってやっているわけである。こういうのを皆  
さんがくふうしてやっていると、仕事が大変楽になる、  
楽になるだけではなくておもしろくなる。

教育というのは、先生が毎日新しいことを発見するような教育  
でなければはり合いない。去年もことしも同じことをやってい  
たのでは人間というのはすぐあきてしまう。自分が教えている仕

事の中から、毎日新しい発見をするような教育が一番いい教育だ  
と思う。先生が自分で学んでいくことが一番理想的な教育  
だと思う。つまり自分が子どもに教えるだけではなく、子どもか  
ら教わる。子どもから教わるのは申しわけないということはない  
と思う。

私はこういううちえおくれの子どもの教育をやり出してから、い  
ろいろ今まで読んだことのない本をかなり読んでみた。その中  
で、ヘレン・ケラーの自叙伝を読んだ。これは日本語にも訳が出  
ているが、日本語訳では、残念ながらヘレンを教育したサリヴァ  
ンさんの手記はのっていないが、英語にはサリヴァンの手記が  
のっている。こっちは非常におもしろい。サリヴァンはヘレンが  
六歳ごろのとき先生になった。そのとき二十歳で、彼女も一時目  
が見えなくなり、やっと見えるようになった。この人は、ヘレン  
を教えることによって、自分が勉強したんですね。そういうこと  
が書いてある。ヘレンは目も見えず耳も聞こえない人であった  
が、知能は非常に高かったようである。そのために大変な速度で  
進歩する。それに追いつくために、サリヴァンもいっしょうけん  
めい勉強しなければならなかったと書いているが、これが一番理  
想的な教育ではないか。

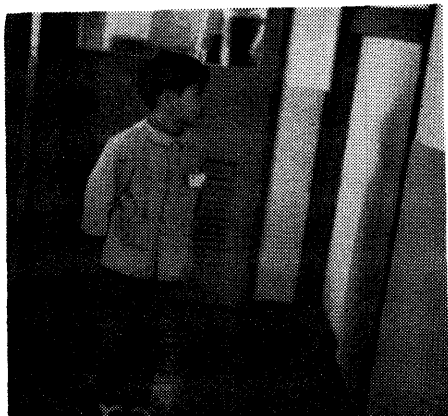
教える方からまた教わってゆく。ある意味では、子どもを教え  
るということは非常におもしろいことである。おもしろくてしよ

うがないことではなくてはいけない。そういう意味で単にお遊びの  
相手をしているのではなかなか進歩が見られない。そこへ知的な  
学び、または遊びといってもよい、こういうことをくふうするこ  
とによって幼児教育が大変創造的な活動になっていくと思う。そ  
うすると先生もおもしろくなる。おもしろくなれば自然、熱が入  
ってくる。その方が実際に子どもに感化を与えることが多いわけ  
である。先生が熱を入れて教えるかどうか、そういう意味で、本  
当は教えてやる技術はへたでも若い先生の方がいいと思う。少し  
位へたくそでも、熱意のある若い先生の方がずっと子どもにいい  
影響を与える。そういう意味で、もちろん私は幼児教育をあまり  
たくさん見ていないので自信がないが、幼稚園教育の中に知的な  
遊びをくふうしてやると、（これは学びであると同時に遊びであ  
るといふそういう立場からである）皆さんの毎日の仕事がおもし  
ろくなる。私は、自分の職業が趣味になってくるというのが一番  
理想的だと思う。趣味と実益を兼ねている。自分がおもしろいこ  
とをやって月給をもらうのは何か申しわけないようであるが、で  
も仕事がそのようになっていくことは、やはり理想的なあり方だ  
と思う。これからも教育者は、そういう姿勢で仕事を続けていた  
だきたいと思う。

（東京工業大学教授）

（昭和四十五年七月二十二日お茶の水女子大学日本幼稚園協会主  
催の講演会の講演より）

## 手先の動きと子どもの感情 ⑪



清水エミ子

写真 ①

たったひとりになったときの指先の表情

廊下、保育室、ホール、ベランダなど、どんな場所でも、ひとりぼっちになったとき、子どもたちの指先、手の表情は、いろいろに訴えています。

◎ 誰もいない廊下に出て来て、ポツンと、何をするということなしにひとりできるとき、いろいろな表情

A・手に何も持たずに保育室からひとり出て来てポツンとしていたたつおは、手をダラリとさげて、たよりなさそうにしているのです。(写真 ①)

「なかまに入れなかったの？」と声をかけてみた。

「うん、けんちゃんがだめっていったの」といって、そのときはじめて、ダラリとしていた手で上衣の裾をつかみ、私に訴えてきた。

廊下に出てきたときの顔や、からだ全体だけでは誰かを捜しているようにも見えるのだが、手のひらと指がダラリと淋しさを表わしているのです。その淋しきも、不本意に味わってしまったのだということが、顔と手先と、総合した表情にはっきりと表われていたのです。

B・同じようにへやから廊下に出てポツンとしているのでも、



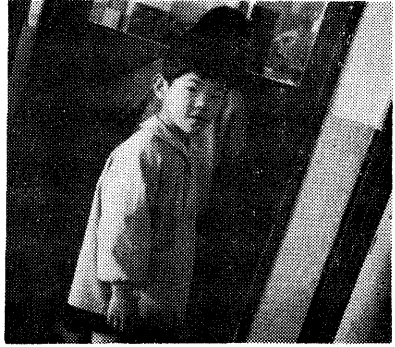


写真 ②

(写真 ②)のよ  
うに、遊ぶ相手を  
捜していて、どう  
して遊ぼうかと、

まだ活動のエンジ  
ンが、かかる前

の、ポツンとして  
いる表われ、この  
指は、やや緊張し  
て、からだのよう

わ筋がダラリとき  
げられています。

顔は、これから  
どうしようという  
ことで、淋しきも  
困惑もないようす  
です。これから何  
かが欲しいという  
欲求の表われが、  
手の指や、顔の表  
情の総合でわかり

ます。

C・たったひとりで廊下にいるけれども、廊下の壁に、べった  
り寄りかかって、何するとはなしにポツンとしている、ゆり子  
(写真 ③)

手の指は、力が入っていないが、指の関節ごとに、内側に曲げ  
られています。

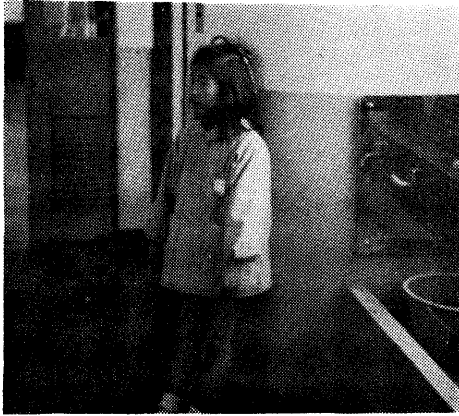
この手の表情は、廊下にひとりでポツンといるときだけでな  
く、保育室、園庭と、場は違っていても、物に寄りかかっている  
という状態のときの指は、大体関節ごとに曲げられている(かる  
く内側に)ということが多いことに気づいたのです。

顔やからだでの表われでは、今にやって来る友だちを待ってい  
るように見えるのですが、指さきからは、自分がどう活動してい  
いか分らない、たよりなきが表われているのです。

物に寄りかかっているときの、手先の指の表われが、このたよ  
りなきを、はっきり知らせてくれるのです。それを読み取ったの  
で、「何しているの?」と声をかけてみました。「なんにもして  
ないの、どうしようかな」という答が返ってきたので、やはりた  
よりなきの表われだったのだと、はっきり解釈することができた  
のです。

D・廊下の一カ所に、じっとしてポツンとしているのでなく、  
廊下をブラブラ歩きながらポツンとしている、ゆみ子 ゆき子。

写真 ③



動きまわってポツンしているときの指は、何かをかるくつかんでいます。衣服の部分をつかんでいたりします。

自分で、どう動こうかとエンジンがかかりかけているときなので、物をつかんだり、服の横腹のへんをなぞってみたりしているのではないのでしょうか。からだの動きと共に、手先、指も動いているようです。

この事例は、数が少なかったので、もう少し、廊下でポツンとしているが、動いている、という子の手先を、たくさん見たいと思っっているのですが。

E・便所から出て来て、ひとりポツンとしてしまう。

私の園の便所は、保育室から、廊下をはさんだ向こう側にあります。便所から出て来たときのひとりぼっちは、一瞬緊張するようです。しろうも、便所の中で手をふいてしまって、手には何も持たずに廊下に出たのですが、手先はやや緊張しているのです。

次の行動を期待しての緊張の指先になっているのでしょうか。しかししろうは、何かを想像していたかもしれません。

廊下からホールへ、廊下から保育室へ、という、自分が行こうとすることへのエンジン始動、緊張の状態です。そのことがわかるのは、自分のからだの前方に手があることです。手の指先も前の方を向いているのです。そんなことから、よみとれると思うのです。



写真 ④

◎ くつばこの所でひとりであるときの表情

朝登園して来たとき、ひとりぼっちだったときの指先は、いろいろに反応しています。

F・くつばこに片手をそえている指先

(写真 ④)のように、顔やからだは友だちを捜して追いかけており、外見は普通の状態としか受けとれないのですが、指先は、力なく、淋しき、たよりなきを表わしているようです。

しかし私は、この手先の反応をみたとき、次のような感じとり方もしてみようとしたのです。



写真 ⑤

元気に登園してみたら、目ざす友だちがだれもくつばこのところにいなかったため、友だちを捜し、追い求めることにいっしょうけんめいになり、指先にまで神経がいきとどかないので、ダラリと、がっかりしたような表われになっているのではないだろうか？ 子どもには今は目を働かせているときで、このような表われになっていると考えられるのではないかと、繰り返し、両方の考えで、もう一度、指先をみなおしてみたのです。

しばらく指先をみつめていると、

「誰もいないね、ぼくひとり、げっそりだなあ——こうちゃん来てるかな、ママねぼうをするんだもん」とひとりであつばやいたの

です。

これは、「げっそり」とことばで表わしてくれたので、指先の表われが違っていないということが、わかったのですが、このとき、私は、指先の表われだけを過信し過ぎてはいけなくと強く感じ反省したのです。

指先の反応を読み、それをからだや顔、まわりの状態と、総合して感じ取らなくてはいけないのだと気づいたのです。

こんな時、次に、

G・保育室から出るのが遅くなってくつばこにひとりぼっちになった、かつじ(写真⑤)の状態をみると、くつばこにかけた指先がFの事例の指先とよく似た表われをしていたのです。

そしてこの子の口からも「ビリビリ、誰もいないや」と、つぶやきがもれていたのです。

この子が門の方に駆けていった後にもうひとり、くつばこに来て来たのですが、この子も、ベランダをきよろきよろ見まわして、かつじと同一ような指先の表われをさせて、くつばこのへりへそえていたのです。

この三人の子どもの指先の表われをみて、私は、ひとつのケースでの共通な表われではないかなと気づいたので。

くつばこのところでのひとりぼっち、という共通のケースで「げっそり、やれやれ、さみしい」という共通の内容の表われで

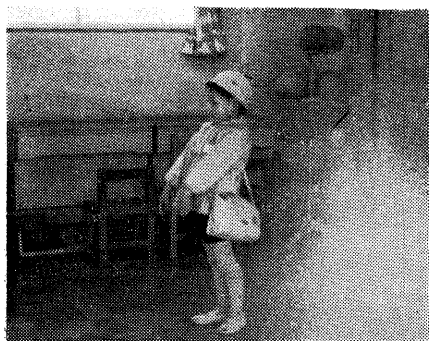


写真 ⑦

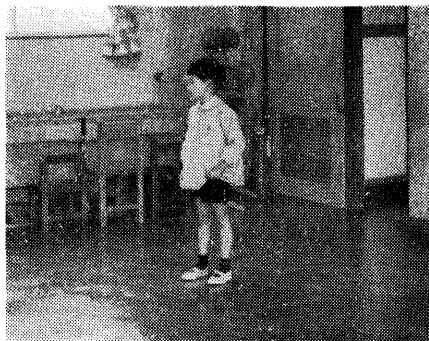


写真 ⑥

あると解釈してもよいのではないかと考えたのです。

まだまだ事例を重ねて観察しなくてはなりません、同じケースの中の共通性を探ってみなければいけないと、このことから気づいたのです。

◎ 保育室や園庭からホールへ入って来たとき、室がからっぽでひとりぼっちだったときの表情

H・廊下から歌をうたいながら、ホールに入って来たとき

(写真 ⑥)  
入口から、5歳ぐ

らい中へ入ったところで急に立ち止まって室を見まわしたときの指先、瞬間誰もいないことに気づいて、ビックリしたらしく、うわっばりの裾をぎゅっと握りしめてから、体の力をぬいて「わー誰もいないのかー」と大声でつぶやき、ホールをひとまわり駆けまわってまた廊下に出ていった。

このとき、私がホールの中にいたのではひとりぼっちのときの表われが出ないので、ベランダの方からようすをみていたのです。

I・廊下から、スキップをしながら、両手は、ポケットにつこんだままホールに入って来た。(写真 ⑦)

ホールに入り込んだとたん、スキップはやめ、ポケットにつこんだ手は出され、ポケットの少し下の方を、ぎゅっと握りしめていた。(両手が同時になされていた) そして「アレー、空っぽ、みんないないや」と声が出たのです。

これも、瞬間びっくりした表われ、ひとりぼっちだったことがわかったときの指先の表われのようです。

J・廊下のほうから、ひとりぼっちを味わいながら、のっそりのっそりやって来て、ホールをそっとのぞいて誰もいないことを確かめて、中に入り込んでみている、いく子。

ホールの中に入り込んで「へへ、私ひとりだよ」といいながら、手からだの両脇にガラリときげ、やや左右に広げ、宙に浮

かしていた。

このいく子のようにでもわかるように、ことばや顔は普段とかわりないが、手はからだの両脇にぶらりとさげられ、宙に浮いている状態は不安を表わしていることがわかったのです。

いく子が出て行って少したった後に、かつじが入って来た。このかつじは、無口で消極的な子なのだが、ホールに入ってたつひとりだったことがわかると、ちょっと下をむいて、両手をタラリとからだの横にさげ、宙に浮かしていたのです。

いく子と、かつじのふたりのようす、手の表われを見ていて、気づいたことは、ひとりぼっちが、瞬間いやだと心に感じると同時に、手が宙に浮いてしまう。空間にさまよい、不安を表わしているのだなあと思われたのです。

いく子などは、赤ん坊が、不安のとき、両手で空をかくのとよく似ているなどいうことを思わされたのです。また、もうひとつの表われ方は、身近のものに不安を託し、しがみついていく、握りしめるという表われで、安定を保っているのではないかと思われるのです。

いく子、かつじのように、ブラリと空にある手先からは、自分から解決しようという意欲は読み取れないのです。

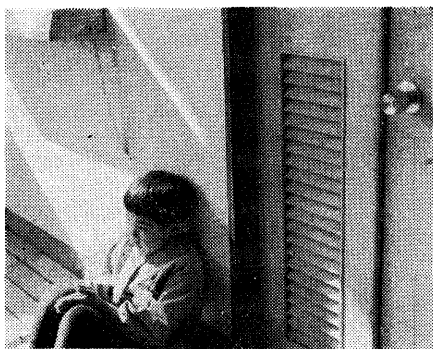


写真 ⑧

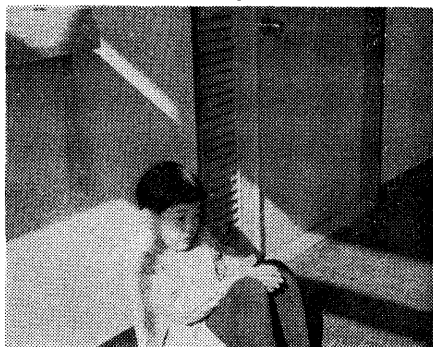


写真 ⑨

上衣の裾でも、ポケットの下でも、何かにすがってその時の心の不安を解決していく方が、物事に対して積極的な表われとみえよいのではないかと気づきはじめています。

◎ 玄関にひとりぼっちでいて、壁に寄りかかり、しゃがみこんでいるときの表情 ゆたか(写真 ⑧⑨)

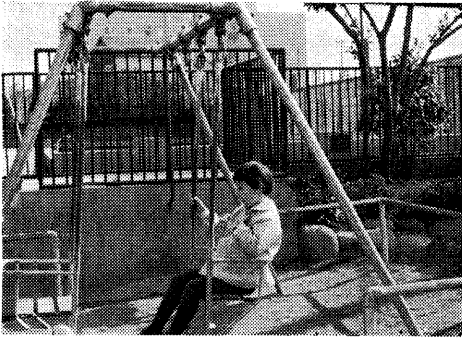
口の中でぶつぶつ何かいいながら、廊下ぞいの玄関の壁に、寄りかかってしゃがみこんでいるのです。

手のひらを合わせ、ひざの間にはさみ込み、出したりはさんだりを、繰り返していました。

もう少し詳しく手先をみようと気づかれないように近づいてみると、ひざにはさまれた手の指は、こきぎみに、こちょこちょ、動いていたのです。

口での話や顔の表情は、のんびりひとりを楽しんでいるようにみえたのですが、やはり、心の中は不安で、どうしようかと、手先が神経質に動いていたようです。

写真 ⑩



少しして合わせられた手の平が分かれ、ひざの上へのせられたときは、手の指は緊張してひざの上に水平になり指の先端がピクピクと動いているのです。安定の状態な

ら、ひざを手のひらで包み込んでもよいなどみていて感じたのです。

◎ 物に乗ったり、物を持ったりしながら、ひとりぼっちだったときの指先の表情

K・ブランコに、ひとりぼっちで乗っていた。片手はブランコの鉄の棒を握り、片手の人差し指は、くちびるにあてられてい、まり子(写真 ⑩)

写真 ⑪

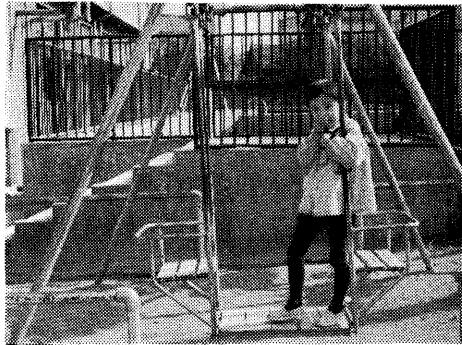
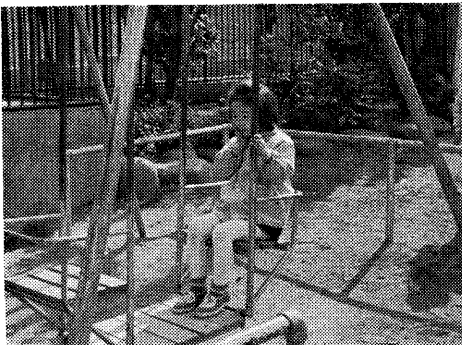


写真 ⑫



足はブランコをゆするでもなく、ゆすらないでもないという中途半端な状態なのです。

L・ブランコに立ち乗りしているのですが、片手はブランコの鉄棒に腕をからませ、ひじのところであつかまっていて、片手は、鼻のあたりにのせている、のぼる(写真⑪)

ブランコはもうすぐ止まってしまいそうなくらいしかゆれていません。顔やからだはボンヤリしています。口も半ばあいているのです。

鉄棒にしがみついているひじも、力が入っていないのです。

M・ブランコに腰かけ、片手は鉄棒を、第二関節でそっとさわっていて、もう一方の手は、ほほとも、耳たぶとも分らないところに、軽く添えられている、みえ手(写真⑫)

このように、物に乗ったりしているときのひとりぼっちの指先は、右、左、別々の動作をしながら、その左右の組み合わせで心を表わしていることがわかったのです。

からだの部分に、指先、手のひらをあてることによって安定を保っていることの表われであることがわかったのです。

自分の力で動かせるものに乗っているとき(ブランコのようなもの)と、他人に動かしてもらって余力があるときに、ひとりぼっちになったときの指先の表われは、また違っていると思うのです。(箱車で押ししてもらっていて)こんな状態は今回記録するこ

とができなかったのですが、ブランコは、自分で選んでひとりぼっちになるときが多く、箱車のようなものは、他人からひとりぼっちにさせられたり、偶然ひとりぼっちになったときなのです。

このように両方の状態を、よく見くらべ指先の表われを分析しなくてはと強く感じたのです。

今回は、ひとりぼっちであるときの指先の表われをみつめてみたのですが、ひとりぼっちになる前の状態、なったときの内容によって、いろいろと、表われ方は違ってきることがわかりますが、ただ全くぼんやり、目的がないボンヤリの指先は、たよりなく宙にさまよっているし、ひとりぼっちだけけれど、これから何かをしたい、とか期待しているときのひとりぼっちは、自分でそのさみしきや不安を消そうと努力したり、次の動作に早く移ろうとする指先の積極さがみられたように思うのです。

今回の観察を通して、指先の表われの違いの中での類似を捜せるのだろうか。

ケースの中で共通性をつかまえる、ということのむずかしさと必要を、特に強く感じたのです。

(大田区立蒲田幼稚園)

## ヨーロッパの旅(十一)

平井信義

ウェーバーさんとの出会いは、十六年前の三月、このマールブルクの精神科においてであった。受付で紹介状を渡すと、暗い待合室でしばらく待たされていた私は、自分の将来の仕事がどの

ように展開するだろうか、すでに留学も半ばを過ぎて、不安を感じる毎日であったが、一人ぼっちにされると、それが強く迫ってくるのであった。いわゆる小児科医から脱皮する意味で留学を決心したのであったが、日本に帰ってからはたしてそれが実現できるか否か、はっきり見定めることもせずに故国を離れたのであった。そして、西ドイツやヨーロッパでの、子どもの精神病理学について勉強してきたはずであるが、それがはたして身についたか否か、それも不安であった。私は、三十六歳を過ぎていた。一体、自分の将来はどのようなものだろうか？

その時、小刻みな足どりで私の前に現われたのは、シュトゥット

テ教授であった。白衣の前の部分は無難作にボタン一つでとめられ、片方の手は白衣のポケットにつつままれていた。

「私が、シュトゥットです」と手を差しのべられたが、いとも簡単な握手であった。ドイツ人の握手は、多くは固かったり、おごそかであったりする。彼の握手から、気軽な人ではないかと想像した。

「私の部屋にいっしょにきて下さい」と言いながら、せわしげに廊下を歩いていく教授に追いつくようにして、私も小走りについていった。戸をあけて入ってみると、まことに小さな部屋であり、机と椅子と、寝台兼用のソファがあったのを記憶している。西ドイツの教授は、その当時でも「半神」と言われ、非常な権威を持ち、大きな部屋を一人で占領していることが多かったが、その部屋はまことに粗末なものであった。



私どもがその部屋に入ると、間もなくおかつぱの髪型をした一人の女性が現われた。

「フロイライン・ドクター・ウェバー（ウェーバー博士嬢）」

と、教授が彼女を紹介すると、私は、彼女の差し出した手を握り返した。それに対して、固い握手が返ってきた。

「ウェーバーさんが、児童部を主宰していますので、彼女からいろいろ案内してもらって下さい。何か、私にお望みがありますか？」と、教授が言う。「特別なお願いはありません」と答えると、ウェーバーさんは、

「では、私をご案内しましょう」といいながら、一と言二と言何か教授にいつて、その部屋を出た。

ウェーバーさんは、髪の毛がむしろ黒い方で、その中に沢山の白髪がまじっていた。非常に年をとっているようにも思えるが、顔立ちをみると、私より若いようにも感ぜられる。女性の顔立ちというよりも男性を思わせるような、ごつい顔立ちで、とても美人とは言えなかった。

彼女の後に従って幾つかの戸口を抜け廊下を通り抜けると、児童部に出た。子どもたちが廊下を隔てた両側の部屋で、思い思いのことをしていた。十二、三歳の、すでに思春期の子どももいるし、六、七歳の子どももいた。その時、走るようにして、二、三歳の女の子が、ウェーバーさんのところにやってきた。そして、

両手を差しのべたのである。ウェーバーさんは、「ホスピタ！」と、その子の名前を呼びながら抱きあげ、そして頬ずりした。私の方を振り向きながら、

「日本からのオンケル・ドクターよ（おじさん医者）」というところ、ホスピタは彼女の肩越しに私の方を見て、青い眼を丸くしながら、もの珍らしそうに見入ったのである。私は、微笑をかえしながら、「ホスピタ」とその子の名前を呼び、そして、抱っこしようというように両手を差し出した。しかし、その女の子は、ウェーバーさんにしがみつくようにして、私から顔をそむけてしまった。

「やさしいおじさんよ」とウェーバーさんに言われ、うつ向き加減に私の方をちらっと見たが、再びウェーバーさんにしがみついた。それを、いかにも可愛いといった具合に抱きしめてから、「あとで一緒に遊ぶから、待っていてね」と言って、ホスピタをおろすと、ちょうど五、六歩先の右側の戸口をあげ、私に入るように促した。

その部屋も狭く、いっせいに私の方を振り向いた七、八人の人たちで、椅子も狭し——という状況であった。ちようどお茶の時間、机の上には紅茶とコーヒーのホットと茶碗とがおかれ、パンなどが籠に積まれていた。

「ご紹介します。日本からの平井教授です。ここで十日ほど勉強されるのです」といつてから、入口に近いところに白衣を着て

すわっていた男性を、「ドクター・グロー」といって紹介した。彼は、立ち上がって、私に握手を求めたが、見上げるような大きな男性であった。

次々と白衣を着た看護婦さんが紹介されたが、ねずみ色の作業服を着た女の人と男の人が一人ずついて、その人たちも紹介された。あとでわかったことであるが、女の人は掃除婦であり、男の人は小使いであり、二人とも五十歳を過ぎていたであろうか、愛想はよくなかったが実に誠実な人であった。

第一に私が驚いたことは、雑役の人たちがいっしょにいるというのであった。お茶の時間に、医者だけが集まって雑談する仲間に入れてもらったことは何度もあり、あるいは看護婦さんもいっしょということは経験していたけれども、雑役の人がいっしょにいるということは、かつて経験したことがなかった。それだけ、医者が権威を持っており、看護婦にも権威の伝統があった。私の参加によって乱されたふんい気も、ウェーバーさんが自分の席に着くと、再び落ちつきを取り戻した。

「では、先ほどの続きをしましょう」とウェーバーさんが言うと、看護婦の一人が話を始めた。それは一人の入院児の夕方から朝方にかけての行動についての話であった。ひと通りの報告が終わると二、三の質問がでた。そして、掃除婦さんも自分の気づいたことを、短い言葉ではあったが、付け加えて言った。お茶の時

間を利用して、ケース会議をしていることがわかった。

このように、雑役の人たちをお茶の時間の仲間に入れている意味がわかったのは、二、三日してからであった。私が子どもたちの部屋にいこうと廊下に出たら、掃除婦のおばさんがモップで床に油を塗っているところであった。そこへ、ホスピタが現われた。そして、おばさんの方へ歩みかけて手を出すと、そのおばさんは、モップの柄を床に投げ出すようにして、ホスピタを抱き上げたのである。このおばさんの本来の仕事は、雑役である。子どもに関係なく床に油を塗っていれば、その人の職責は全うされるはずである。そのような情景、つまり子どもと何の関係もなく働いている雑役婦の姿は、これまでもいろいろな施設でみてきた。しかし、このおばさんは職務を離れても、子どもを抱いたのである。

雑役のおばさんについても、思い出がある。廊下に添って戸棚があるが、高い部分にも開き戸があって、そこにシーツなどがしまわれていた。はしごを使わないと、それらを出すことができないほどの高さであった。たまたま、そのおじさんは、いく重ねものシーツを取り出して、下におろそうとしてはしごの五、六段の高さに足をかけているところであったが、そこに小学校一年生ぐらいの男の子がきて、はしごの上のおじさんを見上げるようにし、二た言、三言、何かはつきりとわからなかったが、呼びかけたのである。子どもから呼びかけられたおじさんは、「ちよっと

待って！」と、折角、戸棚からおろしかけていた重いシーツの山を、再びもとの戸棚におさめた。そして、はしごを急ぎ足におりてきたのであった。男の子が何か言うのをきいてから、手を引かれて、廊下を走り去ったのである。愚直というか誠実というか、子どもの気持をよく受け入れて行動するその状態を見て、私は全く驚いてしまったのである。

そのことについて、ウェーバーさんと話し合ったことがある。ウェーバーさんは治療教育的な背景という言葉を使ったが、そこで働いている職員のすべてが、子どもをよく受け入れることが大切で、そのために、たくさんの子どものをいれる施設にはあくまでも反対である——といった。児童病棟は二十名以内の収容を守ってきたが、実は、近年この病棟が改築されることになり、六十名を収容する計画が立っている。それに対して、ウェーバーさんは極力反対をしているのであるが、役所は私の意見をきいてくれない、施設が大きくなればなるほど、治療教育的な背景を作ることが困難となり、それが子どもの治療教育の成果に影響してくる、それを、今から心配している——と、しみじみ語っていた。その時の愛いの面持ちを今でも忘れない。ウェーバーさんが、お茶の時間に、雑役の人たちをいっしょにして話し合っていた意味を、はつきりと汲み取ることができた。

マールブルクに滞在中、ウェーバーさんと散歩をしたり、教会に

いったり、お茶をのみにカフェーに入ったり、映画にもいった。しかし、一番印象に残っているのは、病院内でのウェーバーさんの部屋で、ホスピタの話をしてきた時のことである。ホスピタは、生まれてから両親に捨てられ、しかも乳児施設を三回も変わったのである。そのため、この児童部に来た時には、完全にホスピタリズムの状態になっていた。無表情で口もきかず、からだの動きも少なく、うずくまったようにしていた。しかし入院後三カ月ですっかり明るい子になって、今では、皆から可愛がられている。

そんな話をしている時に、窓の外側で、ことごとと音がした。それに聞き耳を立てたウェーバーさんは、私に向かって、唇の前に指をあてがいて、「しっ！」というような合図をしてから、窓を一センチほどあけた。何回かことごとと峻巡するような音がしていたが、やがて窓のふちに一匹のリスが現われた。顔をかしげ、中をのぞき込むようにしては右にいき、また左に戻るなどして、なかなか入ってこない。ウェーバーさんは、「ころころ、ころころ」というような音を口走りながら、できるだけ大きな音を立てないように引き出しを手前に引き、中からいくつものクルミとクルミ割りの道具を出した。

「ころころ、ころころ」と言いながら、彼女は、クルミ割りの道具の間にクルミを入れ、バリッと音を立てては、クルミを取り出して、机の上に並べる。それが四つ五つ並べられた頃、リスは

す早く窓から机の上のり移り、尻尾を上げ下げしながら、右に走り、左に走ったりしながら、ついにクルミに到達した。そして、大急ぎでクルミを口に入れて噛むようなしぐさをしたが、次々とクルミを口の中にほうり込んでいく。たちまち机の上のクルミがなくなる。ウェーバーさんは引き出しの中から一と握りのクルミを取り出し、それらを割って、それをリスの前におく。

そのようなことをしている中に、リスの頬は、見る見る大きくふくらむ。クルミを口のためにためこんだのがよくわかる。それでもなお、もの欲しそうにしているリスに向かって、ウェーバーさんは、「欲張りね」とか何とか言いながら、更に三つ四つのクルミを与えてやったが、

「今日はこれでおしまい。また、明日きなさいね」と、言った。

その言葉がわかったのかわからないのか、丸い眼をウェーバーさんに向けて、一瞬じっとしていたが、さっと身をひるがえすと、窓をくぐり抜け一目散に姿を消してしまった。

静かにウェーバーさんは、窓をしめた。そして、「毎日のように、やってくるのですよ。それが楽しみでね」といった。野生のリスは、なかなか人間に慣れにくいという。しかし、ウェーバーさんを信頼して、ウェーバーさんに食べ物をねだりに来ているのだ。日本にいた時には、経験をしたこともないような光景であった。

私は、ウェーバーさんの人柄にすっかり打たれてしまった。よい子どもの理解者であり心の暖かい人であった。このような人柄が、子どもの傷ついた心をいやすことができるのだ。治療教育の理論についてはいろいろと立派な見解をのべている人があるが、意外にも子どもに対する行動に冷たさの見られる人がある。ウェーバーさんは、一見、無表情にみえ、ある時にはこわいという印象を受けることもあるが、その心の奥底には、暖かいやさしい心をたたえている人であった。

日本に帰ってきてから、幾度か手紙のやりとりをした。そして、その後、彼女の意図に反して、立派で大きな児童部ができたが、彼女はその隣りに新設された相談所の主任になったという報告があった。ちょうど五年前、家内とマールブルクを訪れた時に、四、五分間ではあったが、抱き合わんばかりに再会をなつたのであったが、ちょうど学会の準備に忙殺されていた彼女とは、ゆつくりと話し合う機会に恵まれません、残念であった。しかし、ちょうど働き盛りともなり、多忙であることもうれしいことであった。

今回のマールブルク訪問も、ウェーバーさんに会いたい——ということだが、その目的の第一であった。ことに、この七、八年来、彼女もまた、自閉症児の仕事に打ち込んでいることを知っていたので、その考え方や治療教育の方法についてとことんまで話

し合うのが楽しみであった。

ところが、マールブルクにいてみると、彼女はちょうどスイスにいて、講師資格試験の論文を書いているということをし、病院の婦長からきいた。そして、差し出されたのは彼女の置き手紙であった。

「急いで論文をまとめなければならなくなり、スイスのバード・ラガッツにおります。マールブルクでお会いできないのはまことに残念ではありますが、バード・ラガッツへおいで下さいませんか？ お待ちいたしております」——そして、彼女の泊っているホテルの名前がしるされてあった。

私は、彼女に会えずにがっかりしてしまった。ゆっくりと一と晩、彼女とともに懐旧の情を交そうと願っていたのに……。しかし、その間に、彼女は、自閉症の論文をまとめて、一〇〇ページあまりの本にした。それが、私のもとに届いたのは、ちょうど今年夏の夏も終わりに近い頃であった。

## みどり会主催

### 第一回夏季研修会のおしらせ

みどり会ではじめて夏季研修会を次のような予定で開くことにいたしました。この研修会は経験の深い浅いでなく、幼児教育の現場で出会う数々の疑問やまよいなどを、助言の先生を中心にひざを交えて話しあい、明日のからにしたいという念願で計画しました。

その意味で人数も制限いたしました。お心のある方々、どうぞご参加下さい。

一、費用 参加費千円

宿泊料 二泊七食 五、五〇〇円

一、日時 八月二十四日（火）午後一時〜八月二十六日

（木）午前中まで二泊三日

一、場所 箱根湯本温泉湯本ホテル（箱根湯本滝通り）

一、分科会 保育理念など四分科会を予定しておりますが、どこまでも現場に即した話し合いにしたいと思います。

一、人数 百名、申込順で定員になり次第締切ります。

一、講師、助言者 周郷 博先生 津守 真先生 阿部明子先生 小林つや江先生 山村きよ先生外

一、その他 遠方からの参加者のため、二十三日も宿泊できるように手配しますので、前もってご連絡ください。

一、申込み要領など詳細は次号をごらんください。責任者、みどり会研究部

（お茶の水女子大学、幼稚園教諭養成課程卒業生の会）

## 都市化と幼児

②

### 遊び場の本質的価値



塩川 寿平

四月号において、子どもの「生活の場」である遊び場について、定義を加えた。さらに今日の都市化状況における遊び場の生成、およびその重要性に対する問題提起を試みた。

そこで明らかにされたことは、遊び場は子どもの生活にとって不可欠の要素だということと、それにもかかわらず遊び場は失われ、現に子どものパーソナリティの形成の上に暗い影（弊害現象）を投げかけ始めたことである。

今日遊び場対策において、わが国の取り組みが遅れている重大な要因の一つは「遊び場の本質的価値」に対する、国民的レベルにおける認識の欠如である。都市化現象の中で、失われていく遊び場に対する貧弱な対策を今まで許していたものは、国民的レベ

ルにおける認識の欠如以外のなものでもない。それゆえに、まず第一にわれわれは、遊び場の本質的価値について解明し、深い本質的な認識が国民的レベルでなされた時こそ、まさに遊び場の力強い建設が全面的に開始される時であろう。

なお、考察にあたって、対象はおもに乳幼児とした。したがって保育所・幼稚園の保育六領域との関連を考慮に入れ、また四月号で提出された弊害現象についても答えていきたい。

#### 一、心理学的考察

##### (1) 心の解放の場

遊び場の持つ、一定の広さおよび空間は、子どもたちにはれば

れとした解放感を与える。それは子どもたちが遊び場に出た時、大きく深呼吸し、それと同時にゆっくりと遊び場全体を見まわすという行為として現われる。それは全く自由な瞬間であり、遊び場の持つすべての可能性はこの瞬間から始まるといえる。

この行動は遊びの始まりの厳粛な儀式ともいえるので、別ない方で表現すれば「ほっと」している状態である。子どもたちは家庭から解放され、室内保育から解放され、自由遊びの時間を与えられた。大空を見上げることのできる広々とした戸外の遊び場ほど、十分に「ほっと」させてくれるところはない。

本来、遊びとは「目的なき目的性の行為」であり、テストや宿題のように、何々を必ずしなければならないとか、いつまでに完成させなければならないという、心理的緊張には欠けた行為である。言いかえればそれは「外界に適応しない行為」であり、自由の中で初めて保障される。

すなわち、遊び場の本質は、自由で解放された活動、「目的なき目的性の行為」を許してくれる場であるといえる。また「外界に適応しない行為」を可能にするためには、十分な広い遊び場が必要になるのである。いつもブランコの順番を待たなければならぬような、また他人の遊びとかち合うような狭い遊び場では「外界に適応しない行為」は保障されず、別の新たな心理的緊張をしいられるといえる。

このことについて、キャサリン・リードは「計画を立てるにあたって、まず最初に考慮すべき点は、戸外に十分な場所があるかを確かめることです。やっと遊べる程度の狭い場所で満足してはなりません。きもないと、子どもたちは、戸外の遊びに興味を失い『私の担当する子どもたちは外に出たがりません』と嘆く教師の立場に立たせられるかもしれません。場所が第一の必要条件です」(註①)と述べている。このことは、おきまりのブランコ・スベリ台・ジャングルジムという固定遊具の配置された小さな遊び場が、どうしてたちまち子どもたちからきらわれてしまうかを説明している。

四月号で述べた園児の臨床観察に見られた「教室にとじこもる」「狭くてつまらない」「ふさぎこむ」「キンキンヒステリックに騒ぐ」等の弊害現象は、ここに理由があるといえる。すなわち、遊び場は「心の解放の場」である。遊び場の第一の必要条件は、すべての制限から解放してくれる「広い場所」である。

## (2) 自己主張の場

自己主張には広さが必要である。それは「拒絶の広さ」「意志の行使の広さ」と著者が命名するところの価値である。広い場所、すなわち保育における「広さ」は次の二つの事実を意味する

①は「発散する」「飛び出す」「逃げる」である。

②は「收拾する」「おさえる」「つかまえる」である。

①は子どもがわからみた「広さ」であり、自己主張である。

②は保育者がわからみた「広さ」であり、安全管理の態度である。

実際の保育において見られる二面性であるが、①は精神の自由の尊重であり、自己主張の受容、すなわち「意志の行使の広さ」「拒絶の広さ」である。②は乳幼児の低い弁識能力に対する監督義務、身体の安全管理であり「掌握の広さ」である。安全管理という点に重きをおけば、当然「掌握の広さ」が問題になり、広い場所は子どもを散漫な状態にし監督の目が行きとどかず、危険である。その上、集団をつくりにくいという発言になる。

だがここで考えなければならないことは、散漫な状態がなぜ生まれるのか。散漫な状態はなぜいけないのか。その意味を問う必要がある。入園初期において個々バラバラな子どもたちが、集団保育をとおして、その保育効果の現われとして、完成した社会的集団活動ができるようになるわけである。そこに保育者の専門技術があるわけである。初めから狭い場所でなければ集団保育がやりにくいという発想は、保育に対する根本的誤りである。初めは「散」の状態で、保育効果の現われとして「集」の状態に子どもを指導することが保育である。四月の入園当初においては「散」の状態をそのまま受容することが、個々の子どもの人格を尊重す

ることになるのである。

自己主張の受容とは、具体的には集団保育に対する子どもの「拒絶」であり、子どもの「意志の行使」を受容することである。入園当初、狭い場所に無理やり入れられ逃げ場を失った子どもの恐怖は後々までも長びき、かえって集団保育の成立を遅らせるのである。

よくある現象であるが、狭い場所であるがゆえに保育者は、自己の技術の未熟さに気がつかず、子どもたちが喜んで集団状態にあると思いついでいるのである。狭いがゆえに、子どもたちはそこにいたのであり、形体上の集団にすぎず、心の中の共同及び連帯ではないのである。苦痛な状態でさえあるのである。もしこの場合十分な広さがあつたら、子どもは保育者の保育技術の未熟さに対する批判として、拒絶することができたであろう。そして、逃げだすという意志の行使が許されたはずである。また、その子どもの行為を保育者は認識することにより、自ら自己の保育技術の未熟さに気づき修正することができたわけである。

この事実をさして、著者は「広さの価値」について「拒絶の広さ」あるいは「意志の行使の広さ」と命名するのである。この「拒絶の広さ」「意志の行使の広さ」は、安全管理のいう「掌握の広さ」と矛盾するかのようにとられるかもしれないが、決して矛盾するものではない。保育者は安全管理を放棄したわけではな



く、安全管理は子どもの自己主張を許さないわけではない。誤った意味での制限をとりのぞき、自己主張を受容的態度で受けとめることを明らかにしたのである。その意味において保育者の安全管理上の責任はより高まったといえる。

また、著者が臨床観察を行なったきわめて広い遊び場を持つN保育所（静岡県富士宮市）においては、六六〇〇平方米（約二千坪）の遊び場を利用して治療保育をあわせて行なっているが、よく「子どもがどこかへ行っちゃった」「子どもが逃げちゃった」という事態が起こる。もちろん門はしめてあるので園外へ出ることはできない。そのたびに保母は園内をさがし回るのである。たいてい遊び場の草むらの中でバッタと遊んでいたり、トンネルの中で遊んでいるところを発見するのである。保母の保育技術及び受け持ち園児数の問題とは別に、そうした子どもたちは、必ず本人自身の問題を持った子どもである。

S（三歳）は知能の低い子でありT（四歳）は過保護な家庭で育ち、初めて祖父、祖母、父、母と別れる生活に入ったばかりである。またK（五歳）は、両親が離婚係争中であり、きわめて情緒不安定な状態であった。またI（六歳）は自閉的傾向の強い子どもであった。こうした子どもたちは、いずれも個別の問題を持つ子どもたちであり、集団保育から逃げ出すことにより自己を見いだし、個別の援助を受けることにより安定を獲得し、徐々に集

団の中に入れていけるようになるのである。

こうした子どもたちを、狭い保育所で毎日無理やり集団の中へ入れたとしたらどうであろうか。S、T、K、Iのいずれの子どもの場合もよい結果は生まれない。社会的集団保育への参加は遅れるか、決定的に失敗するのである。逃げ出すことを受容する「拒絶の広さ」は、人格を尊重した保育を意味する。

また、著者が臨床観察を行なったきわめて狭い遊び場のT保育所（四月号参照）においては、一度も子どもたちが逃げてしまったということがなかった。逃げて狭いため一目で発見され無駄であったから、子どもたちは自己主張としての脱走を試みなかった。そして、一見、入園当初から子どもはまとまりをみせていたが、無気力なまとまりであった。保母たちもまた集団の中に没入している問題児を発見できず、また自己の保育技術の未熟さにも気づかなかつた。問題児たちは、逃げ出してはみたものの、一、二回試みた後、無駄を知り、逃げ出すことをやめてしまった。結果は決してよいものではなかった。

自己主張が無駄となると、彼らは急に無気力になってしまったのである。「ふさぎこむ」「元気がない」というのがその現象であった。時々「狂気のようなヒステリックな声を出す」ことはあっても、概して静かであったから、そのまま集団の中に没してすごしてしまったわけである。そして、小学校へ入ってから問題行

動が発見された時には、治療上きわめて困難な状態になってしまっていたのである。

「保育所で「一人も逃げ出さない」ということは、逃げ出すだけのスペースがなかったということなのである。子どもがわから、子どものありのままの姿をとらえるためにも「広さ」は必要なのである。また逆に、保母のがわからず、広い場所に立たされたときその保育技術が本当の実力であるか、いつも試される立場におかれるのである。保母のやり方に対して、子どもはいつでも逃げ出せるのである。広いN保育所などにおいては、未熟な保母は子どもの集団脱走にあり、泣かされるはめになるのである。狭い保育所でベテランといわれていた保母でさえ、N保育所では失敗し技術の未熟さに気づいたのである。これは、今まで「狭い」という保育環境に保母自身が甘えていたことである。マンネリズムにおちいついていたことに対する批判である。広さの中では保母者はいつも新鮮な創造的な保育を求められるのである。

また、別の観点からも「広さ」は必要である。たとえば保育所の場合、一日原則として八時間の保育であり、また現実には十一時間保育される子どもさえいるのである。狭い園にいる子どもはひとりになることが不可能であり、一日中集団の中に没しなければならぬ。だが子どもの対人的緊張を考えると、集団の中にいる時間と共に、個人の作業（孤独な時間）も必要なのであ

る。広さは、そうしたひとりである生活空間を保障してくれるのである。狭い園の子どもたちが、イライラしているとか、逆に無気力だといわれるのは、生活時間のすべてが集団の中にあり、すっかり精神的に疲れているためである。

もう一つの問題は、広さの拡大により、当然保育という仕事の総量は増加するわけで、保育者の受持ち園児数は減少されなければならない。それはさきにもふれた「掌握の広さ」に関してである。遊び場が広くなれば、子どもの活動は拡大され、一保育者が掌握できる子どもの数は当然減少するからである。現実には、弁識能力の低い幼児に対する、事故防止の監督義務の責任は、保育者に重くかかっているのである。また、入園当初において発見不可能な事故多発児がいるかもしれないのである。

それゆえ、遊び場を広くすることは、保育者を増員しなければならぬことである。逆に、一保育者により多くの子どもをもたせたいと考えるならば、遊び場は狭いほど都合がよいのである。保育者は手近に子どもをおくことにより決定的な事故を起こさずにすむ。また、土地は狭くてすみ、維持、管理上からも安上がりである。経済的には非常に都合がよいわけであるが、もちろんこの場合、子どもの人間としての喜びや、真の福祉的な考え方は念頭にないわけである。「広さ」について話し合ったとき、園長たちがその必要性を認めながらも、保育者の増員は園の経費

持出しになると困惑の表情をみせ、具体的な遊び場拡張については、きわめて消極的になってしまった。その真の原因は土地不足の問題と共にその辺にもあるのではないか。これには確かに一理があり、現状でやれというのでは、保育者の増員、および遊び場拡張、維持費の分だけ園の負担がふえるのである。豊かな福祉の実現を考えるとき、国及び地方自治体は、遊び場の拡張に関する財政的援助をすみやかに検討すべきである。

この点について現行法をみると、保育所の場合、年長児（四歳以上の幼児）を例にとれば、保母は「おおむね三十人につき一人以上とする（児童福祉施設最低基準第五十三条二）」となつてゐる。また、幼稚園の場合「一学級の幼児数は四十人以下を原則とする（幼稚園設置基準第三条）」、「……各学級ごとに少なくとも専任の教諭一人をおかなければならない（同第五条一）」となつてゐる。

黒田玲香は、一九六五年のヨーロッパ保育見聞の旅で、フランスのエコール・マテルネル・ブレンエヤー（日本の保育所にあたる）を訪ね「建物は少し古くなつていたものの豪壮雄大なスケールで、特にその園庭の広々としてゐること、うっそうたる樹木に囲まれた自然を背景として、芝生で日光浴する子どもたち、広い豊かなプールで水遊びに興ずる子どもたち、森林の中で木登りをしたり、飛びはねている元気な子どもたち、まるで泰西名画の一

幅をみるような光景がそこにあつた。」（註②）と述べている。また副島ハマは「ソ連の幼児教育見たまま」（註③）の中で「きわめて園庭が広い」と報告している。

著者もまた一九七一年一月、ヨーロッパをたずね、イギリス・フランス・ドイツ・スイス等を見学してきたわけであるが、ほかの諸国にくらべて貧しいといわれるイタリアでさえ広い遊び場が用意されていた。ローマで訪問した、国立乳児院「バルミナ・タレンテ」では、大きな木と芝生の広い遊び場に心を打たれた。現在七十人の子どもが在籍しているが、約二五〇〇平方メートルの広さであり、たて五米よこ七米という大きな砂場も用意されていた。（日本では、乳児院についての戸外の遊び場は、法的に何の規定もない。それゆえ、戸外の遊び場をまったく持たない乳児院が多く見られる。）また人事については、小児科医の所長さん一人と所長補佐一人、看護婦四人、保母二十人、その他シスター（尼）五人の、計三十一人で保育が進められていた。また別に、雇用人としてまかない人、掃除人がいるとのことであつた。

今ここにあげた報告は、ヨーロッパにおいて遊び場の本質的価値が深く認識されていることを伝えているのであるが、同時にもう一つの重大な点は、一保育者の受け持ち園児数が少ない事実である。黒田は「これは、ヨーロッパ全体を通じていえることであるが、このイタリアのローマでさえ（中略）六十名（四、五歳児）

の園児に対して、二名の修道女の先生と、三名の助手、一名の用務員が配置されていたことである」(註②)と報告し、副島は、ソ連のようすを「零〜三歳児には、一クラス十五〜二十人について、保母二、助手一、看護婦二、計五人があたる。三〜七歳には、一クラス二十〜二十五人について、保母二、助手一、計三人があたる」(註③)と報告している。

以上の報告は「広さ」と「一保母の受持ち園児数」との間には、反比例の相関関係が明らかに働いていることを証明している。

日本では一体どうして、三十人(四歳以上)あるいは四十人の子どもを一人の保育者が見ているのだろうか。そのナゾは狭い保育環境にあるといえる。狭いからこそ可能なのであり、こうした状態は、広い遊び場でのびのびと保育されているヨーロッパの子どもたちに比べて、日本の子どもたちが非常に多くのものを失っているということである。

### (3) 経験による学習の場

遊び場に出た子どもたちは「ほっと」した解放感から早速遊びにとりかかる。まず何で遊ぶかと選択する。ブランコに決めた子、砂場に行く子、虫を追いかけける子、カンケリに入れてもらう子、子どもたちはすばやく、自分が何に参加するかを決定する。そしていろいろの経験を持つわけである。

時実利彦は「学習は、成熟の過程で行なわれる初期学習と、成熟が完成してから行なわれる後期学習がある。前者は赤ん坊の時の学習で、試行錯誤や条件反射による機械的反復(経験)によって形成される。これに対して後者は、言葉や概念を利用するおとなの学習で、その形成は早い、消えさることも早い」(註④)と述べている。

もちろん、子どもたちの遊びには、後者の言葉や概念を利用したものもある。しかし、ここで特に重視したいのは、戸外の遊び場において多分に起こる可能性のある、前者の試行錯誤(ゾーンダイク)や条件反射(バブプロフ)による経験学習である。豊かな質的内容を持つ遊び場が与えられるならば、子どもたちは多くの経験を積み、多くのものを学習することができる。遊び場は経験による学習を通じて、子どもの能力を開発するという、本質的な価値を持つといえる。

保育六領域の一つである「自然」の指導は、以上の理論によって裏づけられる。草や花や木などの自然のある豊かな遊び場において、モンシロチョウの乱舞に、思わず感動する。そこから、なぜだろうと科学する子どもの姿が生まれる。

鱒坂二夫らは「自然の中に起こる小さなできごとにも新鮮な驚きを感じ、興味を持つものである。これらの小さな驚きが、その原因を追求しようとする科学的な思考や行動へと動いていくよう

導びくことが『自然』のねらいである。幼児のまわりで起こる自然の変化や現象の一切がこのための教具となる」と(註⑤)述べている。

子どもたちの日常の生活時間・生活空間の中でこうした経験を持たせたいと考えるならば、それは『遊び場』以外にはない。

また、人間社会に平和と幸福をもたらすためには、現実社会の矛盾を克服した新しい文化を作り出していかなければならない。

それは『新しい価値の創造』ともいえるものであるが、新しい価値を生み出すためには、自発性にもとづく創造性なくしては不可能である。子どもたちは、遊び場の中で多くの経験をし、創造性を養っていくわけであるが、いつもどこかのコーナーで演じられている「こっこ遊び」は、中でも重要な経験である。遊び場に『子どもの家』を置いたり、『ガラクタ』を用意してやることで、子どもたちは豊かなこっこ遊びを経験する。そこで保育が補助自我として参加することによって、保育六領域の一つである「言語」や「社会」についても、より豊かなものを子どもたちは身につけていく。たとえば、インディアンこっこの、インディアン部落の建設、お祭り、戦争等の生活の中で、自発性・創造性は養われ、生きた「言語」や「社会」が身につくのである。

このように、遊び場は「経験による学習の場」という本質的価値を持つ。

#### (4) 精神発達受容の場

精神発達受容の場ということは、『子どもの精神発達が受容される場』ということである。さらに詳しく述べるならば、子どもは自分の精神発達に即して、遊び場において課題を選ぶわけであるが、その課題解決の行為は、あたかも保育やセラピストによって受容されるごとく、遊び場によって受容されるということである。よく「遊びで覚えたことは忘れない」といわれる。それは遊び場における遊びが、子ども自身の意志で自由に選ばれるがゆえに無理がなく、その経験はその子どもの精神発達段階からみて、最も適したレディネス(Readiness)において行なわれていると考えられるからである。あることを学習するには、それに適したレディネスができていなければならない。最も適した時期に学習させると、能率が上がりやすい。その時期をはずすと、学習が効果的に行なわれないし、逆にその時期よりも早く学習してもその効果をあげることができない。

このことはすでに一九二七年に、ゲゼル(Arnold・Gesell)と彼の門弟ヘレン・トムソン(Helen・Tomson)による「女児の一卵性双生児による階段のぼりの研究」(註⑥)等によって明らかにされている。それは「双生児の一方の子に、生後四十六週で階段のぼりを訓練させ、五十二週になってやっと二十六秒かかっていたのぼれるようになったのに、もう一方の子は、五十三週のとぎ

から訓練を始め、このときには四十五秒もかかったのに、五十五週になるとわずか十秒でのぼってしまうようになる」という事実である。

遊びをふりかえってみるならば、それは自発性にもとづく興味活動であり、その子どもの精神発達及び身体発達にあった課題が選ばれ、無理のない学習が進められ、それゆえに、その学習は成功し、その子どもの実力として身につけていくといえる。

このことは、遊び場における自発的な遊びがきわめて効果的であることを証明している。遊び場においてこそ、その子どもは発達の法則を無視することなく、自己の①知能の程度、②身体の発達、③情緒の発達、④社会性の発達、⑤過去において学習した経験、⑥学習の習慣・態度等にあわせて課題を選び、遊ぶことができるのである。

(つづく)

註(参考資料)

- (1) キャサリン・リード著「園庭保育」日本全国私立保育園連盟出版

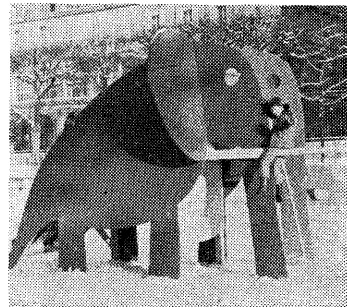
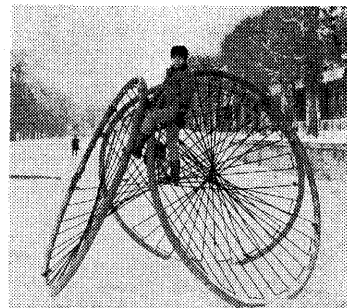
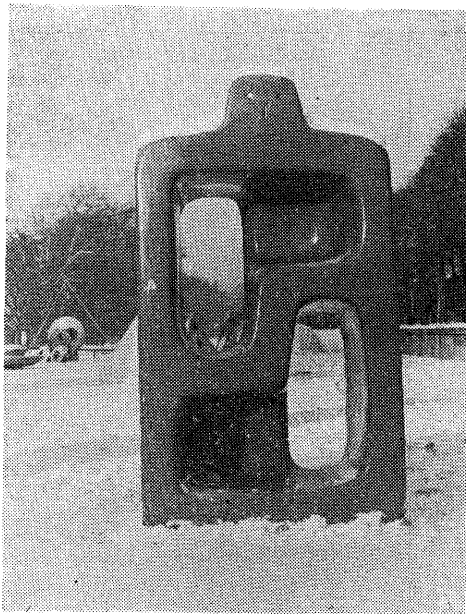
- (2) 黒田玲香著「ヨーロッパの保育・日本の保育」黎明書房

- (3) 副島ハマ著「ソ連の幼児教育見たまま」フレール館

- (4) 時実利彦著「脳の話」岩波新書

- (5) 鱒坂二夫ほか著「保育概論」ミネルヴァ書房

- (6) ゲゼル著・山下俊郎訳「乳幼児の心理学」家政教育社



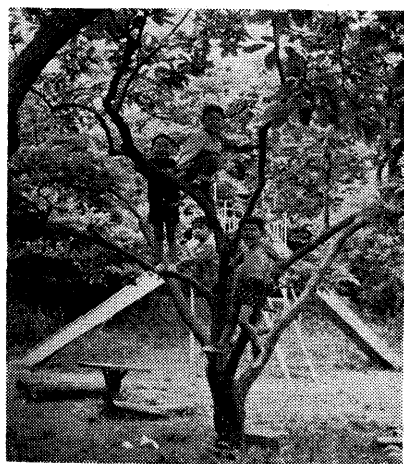
パリジャンヌスダルク広場の遊具

右 自然とともに

左 雄大な遊び

静岡県富士宮市

野中保育園にて



# 子どもの生きがい



絵本を通してその「時」を考える

津 守 房 江

最近生きがいについて語られることが多いと聞くが、この中には、子どもの生きがいは含まれていないらしい。子どもの生きがい語れないのは、子どもには関係がないからではなく、「子どものように生き生きした」という表現が使われるように、子どもには、当然生きがいがあると考えられているからであろう。

反対に、おとな特に女性とか老人とかには、今日生きていることへの充実感や、自身自身の成長をさとする喜びが、見いだせないので、盛んに生きがいについて語られると思われる。

子どもには当然あると思われる生きがいの内容を考えてみると、成長するということと大きな関係がある。人が生活の中で積み重ねる、さまざまな経験や変化が内側にたくわえられ、充実した自己が次の段階へと上がっていく。そこに新しい世界が、前の段階の上でもあるにもかかわらず、新しく展開される。この時の充実感と、新しい段階へと飛翔するこころちよさは、年齢に関係なく成長するものの喜びである。この充実した成長の時を子どもの生きがいの「時」と考えて、絵本の中にこの「時」をたずねて見よう。

これは絵本の作者の眼が、子どもの成長をどのように見るかということ、この絵本を子どもがどう受けとるかという二重の興味がある。

## 絵本に見る成長の喜び

「ああ、わたしはいま、とつてもうれしいの。とびきりうれしいの。なぜってみんながわたしとあそんでくれるんですもの」

「わたしとあそんで」より マリー・ホールエッツぶん・え 福音館





「りんごです！ らいおんがついていなくても、ラチはつよかったのです。」

ばんざい！ ばんざい！ ばんざい！……

だからラチは、きつとひこうしになれるでしょう」

「ラチとらいおん」より マレー・ペロニカぶん・え 福音館

「そのときふしぎなことがおこりました。ブルッフのつばさはひろがり、ブルッフは力いっぱいそれをはばたいていました。足はもう地めんにはついていません。とんでいるのです！ すばらしいじゃありませんか！ ブルッフはどんだんのぼっていきます！ 草原をこえ、もうみずうみの上です。」

ああ、すてきな気持ちでした」 「かものブルッフ」より

リダぶん ロジャンコフスキーえ 福音館

「ああ、そうか、ぼくはいままでそういうことをすこしもしらなかつた。ぼくは、ゆうべのうちいろいろなことをおぼえた」 「ねずみとおうさま」より コロマ神父ぶん

土方重己え 岩波書店

「それからやまへのぼっていききました」

「三びきのやぎのがらがらどん」より マーシャ・ブラウンえ  
せたていじやく 福音館

以上五冊の絵本から成長の喜びの言葉を抜いてみた。絵本の絵は、言葉以上にもっと多く語っている。「わたしとあそんで」の「わたし」は、暖かい日ざしの中でうっとりとその時を喜ぶし、「ラチとらいおん」のラチは、象徴的なリンゴの輝きによって喜びを示す。「ねずみとおうさま」の幼いブビおうさまは考えぶかく祈り、「三びきのやぎのがらがらどん」は、黄色い太陽に輝く山と、垂直に立並ぶ木によって、成長をかちとった誇らかさを示している。

言葉の少ない絵本の中に、成長の瞬間の内面の喜びを示すのは、作者にとって困難なことであろう。すぐれたこれらの本は、それぞれの世界をえがき出し、この中で成長のみちすじと喜びとを示してくれる。

### 「ねずみとおうさま」にみる成長観

この本は、はじめに主人公の国と名まえを示し、次に、「このおうさまがおくらしいついたのはまだ六つときでした」と主人公の年齢が示されている。



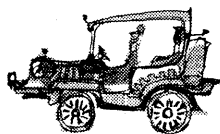




# 幼稚園のある一日

十二月

内 田 和 子



## 一 はじめに

外は木枯らしが吹き、町にはジングルベルがなりはじめたが、幼児たちは、集団生活にもすっかり慣れ、幼児対幼児の関係もスムーズにいき、自分の力を十分發揮して、落着いて、意欲的に活動をつづけている。

このごろでは、教師のちょっとした配慮から、幼児たちは、驚くほどすばらしい能力を表わし、たくましい成長ぶりに教師自身喜んだりとまどったりするのである。一方責任の重大さが身にしみるのである。

教師対幼児ひとりひとりの関係を大切にすることはいうまでもなく、さらに、幼児対幼児の関係を深めながら、お互いが認めあうようにして、自己を十分表わすようにしていきたいと思う。

そこで、十二月の幼児の姿をつぎのように考えてみた。

- ◎ あそびの計画や仕事の分担を自分たちで話し合っけてきめ、より楽しい集団生活ができるようにする。
- ◎ グループの中で自分の能力を十分生かして活動する。
- ◎ 相手の気持や感情が理解できて行動がとれるようにする。
- ◎ 寒さに負けず元氣よく活動する。

つぎに、具体的にある一日について述べてみたい。なお、私のクラスは、一年保育五歳児三十七名である。

## 二 実践例

(1) 月日 十二月八日(火)

(2) 前日の主な活動

① ハイウェイごっこ

教師の準備した木車と板を利用して、スピードの遅い車を作ることができる。できあがった車で幼児たちは、はじめ、廊下でスピード競争をしていたが、友だちと相談して、積木でハイウェイを作り走らす。

② 円形ドッジボール

五月ごろ、教師を中心とした円形ころがしドッジボールをしたことがあったが、このころでは友人関係もうまくいき、機敏性もついてきたので、十人ぐらいのグループで、三メートルぐらいの円形を描き、ころがしてあてるだけでなく、一回バウンドして、あてることもして活動する。

③ 食堂ごっこ

ままごとコーナーを利用して、女児だけで食堂ごっこをしたが、すぐ隣のハイウェイごっこに関心を示し、Y子の発案で、ハイウェイごっこに仲間入りをし、売店をだして活動をする。

(3) 本日の指導のねらい

① ハイウェイごっこ

段ボール箱や大きめの空箱を利用して、ハイウェイから町作りへと発展させ、グループの中で、ひとりひとりの創意やくふうが生かされる中で、友だちとも楽しく相談できるようにさせる。

② ベープサート

ハイウェイごっこは、やはり男児に興味が強いので、女児に合った活動をさせたいと設置する。ハイウェイごっこと同様にひとりひとりが生かされる中で、友だちと楽しく活動できるようにする。また、ふんい気ができるよう効果も考えさせる。

③ 全体の活動

クリスマス行事を、積極的に準備したり、自分たちの役割を理解させる。

(4) 実践

△ハ・三〇▽

登園での出会いとウォーミングアップ

「先生、おはようございます」と、元気な顔が保育室にとびこんでくる。幼児たちは自分の身のまわりを整理して、教師のそばに出席カードを持ってくる。どの顔もにこにこ笑ってうれしそうである。

このころは、幼児たちもぐっと落着きをみせ、自分の考えで行動できるようになってきているので、教師の顔をみるだけで、安

心して自分のやりたい活動をしにいく幼児が多い。大半の幼児は、目的をもって登園してきているが、やはり教師の暖かい見守りといっしょに活動することにより安定し、活動が深められていくようである。

このような幼児の状態をながめていて、入園以来九ヶ月の大きな成長に満足を感じるのである。しかし、満足ばかりしてはられない気持もあり、一段と大きく私を残して成長してほしいと願わずにはいられない。

A男は、登園すると、さっそく製作コーナーへ行き、自動車を作りはじめる。木車の大きいのを四個とりだし、かまぼこの板に打ちつけている。隣で同じように自動車を作っているF男が「Aちゃん、なんで大きい車つけたんや」とたずねる。A男「早う走るもん」F男「ぼくのは小さい車やわ。できたら競争しようか」A男「うん」と返事をして、ローリーのあきびんを取り出し、小さいあき箱と組合わせて、生コン車を作っている。きょうもA男たちは、元氣よく活動できるだろうと安心をする。

T子が登園してくる。「先生、おはようございます」とていねいにあいさつをする。きちょう面なT子は、何かにつけて、間違いの少ない感じである。身のまわりの整理をすると黙って本のところへ行き、一冊手にとってストーブのところに椅子をもってきて、読みだす。

しかし、何となく落着かず、保育室の入口が開くとそっちの方へ目をうつしている。N子らを待っているのだなあ」と教師は感じ、見守っていると、やがて、N子が登園してくる。T子は、ちらりとN子を見、やっと落着いたのかじっと本を眺めている。まもなくN子は、着がえをすませ、「Tちゃん」といいながら、椅子をもってきて隣へすわる。同じように本を読みだす。

二人は、黙々と本を読んでいるように見うけられるが、心は十分つながっていると思われる。やがて、メンバー四名がそろろろと、T子「ねえ、何かしてあそぼう」と声をかける。N子「そうな、本をしまおう」と本立ての方へ走って行く。みんなも走りだす。教師がベープサートをしようと思つて用意しておいた竹竿をS子が見つけ「これでバトンマーチおどろう」と、三名に相談をかける。「うん」と三名は返事をして、曲を口ずさみながら、おどりはじめる。このグループも自分たちで活動をはじめたので、ほっとするとともに、ひきつづきよく見守つてあそびを深めてあげようと思う。

元氣者のH男が登園してくる。二、三日園を欠席していたので、何となく気おくれしている感じがする。「Hちゃん三日もお休みだったのね。先生、早くHちゃん来ないかなあと、待っていたのよ」と、声をかけると、恥ずかしそうに「お母さんとしんせきに行ったの」と返事をする。それを聞いていたT男は「そんなら

ずる休みやないか」と聞きなおす。H男は、だまって下をむく。

T男のなにげない質問が、H男にこたえたのではないかと心配し、教師はT男に「だって、Hちゃんの家におばあさんいないでしょう。だからお母さんの用事でも仕方なくHちゃんつけていかなければならないのよ」と説明すると、T男「ふん」と分かったような返事をする。H男も「お母さん、休めていうやもん」といいわけをする。「仕方ないわね」と教師もH男に同情をよせる。

H男は、だまって教師から離れ、友だちのあそびを見にいっただ。ハイウェイに関心をもち、少し離れたところから傍観している。ほかの幼児は、あそびに熱中してH男には気づかないようである。H男は、ちょっとさみしそうな顔をして、製作コーナーに行く。教師「ここにいいものあるわよ。何か作ってみたら」と声をかける。ちょっと周囲をみて、また離れ、つづいて、ブロックコーナーへ、またドッジボールへと、次から次へと見て歩いていく。いつもなら何でも一番にとびこんでくるH男が、三日間の欠席で、他の幼児ががちりとグループを作って活動しているのを見て、入りにくいのである。なるべく家庭でも園を休ませないよう、気をつけてほしいと思う。

やがてはじめのハイウェイコーナーに戻ってくる。O男「Hちゃん、ぼくの車かしらう。ここへおいで」と声をかける。O男は、三台車をもっており、その中の一台を貸してやる。H男「あ

りがとう」と返事をし、道路を車で走り出す。

しばらくあそんでいたが「ぼくも作るわ、これ返す」とO男に車を渡す。「ええわ、ぼくまだあるもん」とO男にいわれ、それをもらい、製作コーナーへ行く。教師「Hちゃん、すきな箱さがしてあげようか」と声をかけると「いいわ、自分でさがすで」といって、H男は大きな段ボールの箱の中へ頭をつっこんで、気に入ったのを探している。これでいつものH男に戻ったような気がする。ほかの幼児よりまわり道をしたけれど仕方ないことだと思ふ

## △九・一〇▽

クラス全体が落着いて活動をはじめたようである。

### ハイウェイごっこ

#### ◎製作コーナー

乗物を作るのに十分だと思われる素材を教師が準備しておく。(板ぎれ、木車、ヤクルトのあきびん、王冠、牛乳のふた、あき箱いろいろ、ひごなど)

昨日のつづきで、M男ら六名は製作に熱中している。M男は、車がまっすぐにつかないので困っている。何回机の上で動かしても曲っていく。隣のS男に「Sちゃんのちょっとかして」という。S男は、気持よく自分の作りかけの車を渡している。M男



は、自分の車と比較している。M男「なんでぼくのはまっすぐ走らんのかな」S男「かしてみい」とM男の車を調べにかかる。「ここんとこ、しっかり釘うつんやに。タイヤぐらぐらや」といながら、M男の車をなおしている。M男「ありがとう」と返事をして、いっしょけんめい見つめている。S男のように困っている友だちを見つけて助けてあげる態度が身についてきたことをうれしく思った。

一方、F男は段ボール箱の中に頭をつっこんで何やらさがしている。「Fちゃん、何さがしているの」とたずねると「ぼくトレーラー作りたいのやけど、開いたり閉じたりする箱ないの」という。「そしたら自分で作ったらどう」というと、「ぼくのではうまく操作できやんの」と答える。「それでは先生がいいのさがしてきてあげるわ」といって、物置へ箱をさがしにいくと、ちょうどハイクラウンのあき箱がみつかったので、F男に渡すと、満足そうに開いたり閉じたりしていた。やがて、のりではかわくまで使えないし、とれやすく、セロテープと比較すると粘着力では劣ることも、今までの経験でよく理解しているのであろうか、車体にビニールテープでしっかりまきつけ満足そうに動かしている。

G男は、ヤクルトのあきびんを利用してミキサー車。A男は、板の先をのこぎりなどでがらせて競争用自動車と、みんないっしょけんめいに取り組んでいる。女兒も関心を示し、二人、三人と

寄ってきて製作をはじめ。

このように、ある程度十分教師が考えて素材を用意しておけば、幼児の創意工夫がよくなされ、満足して作業をすることができ。

製作活動において、入園もないころは、木片や石を自動車や人間に見たてて、ごっこなどの活動をとおして自分さえ満足であれば十分活動できたのであるが、やがて、それでは満足できなくなり、使うものを画用紙などに描いたり、切りぬいたり、箱にはりつけたりして、共通の遊び道具として、相手にも理解してもらおうと努力をするようになる。つづいて、より現実に近いものを作ることで満足を覚えはじめる。そのために箱を組みたてたり、平面のものを立体化したり、そのほかの素材と組んで目的を達成しようとするのである。

教師は、ひとりひとりの幼児のこのような発達を理解して、援助してやる必要があろう。

#### ◎段ボールコーナー

教師が、駅などを作ろうと、きのうから準備しておいたのを見つけたK子ら三名は「先生これで何するの」とたずねる。「そうね。これで駅やデパートを作って、ハイウェイであそぼうかな」とひとりごとのようにいうと「そしたら私らに作らせて、近鉄四日市駅作るわ」とK子は、道具箱を取りに行く。どこまでK子ら

と教師の考えが合ったのか少し心配であったが、K子らのようすを見守ることにする。

K子を中心に、H子、T子はすべき仕事をすすめている。K子「この箱、こう立てて立つようにしやへん」とほかのふたりにいうと「うん」と答える。H子「入口作って窓もあけよう」という。K子「そんならだれがおさえて、たおれるわ」という。

今までこのようすを見ていたI男は「ぼくが持つてやろう」といって仲間入りをし、持ち役をかってでる。K子「わたし窓作るわ、ハサミで穴あけるわな」といって段ボールの箱へハサミをつきさしたが、段ボールが厚いので思うようにハサミが動かない。おさえ役をしていたI男がそれを見て「ぼくがしてやろう。男やで力持ちやでなあ」という。K子は、すなおにI男と交替する。

しかし、I男の力でも切れないので、教師は教師用の大きいハサミをI男に渡し「力を入れてがんばって切るのよ」と励ましてやる。I男は、喜んで受け取ったが、少し無理のようである。「それでは、先生が切ってみるわね。どこまで切ったらいいの」とたずねると、K子「こうして、こうして」と指先で線をかいていく。H子「つめでかきな、ようわかるに」という。「Kちゃんつめが痛くなるわよ。そのかわりクレパスで描いて」と教師がいうと、パスでその位置を知らせてくれたので切りにくいところだけ切って、あとは自分たちでするように話をする。

「先生は、早くてじょうずやなあ」と、いっしょに作っている気持になったのか、幼児は大喜びである。細長いあき箱を斜めに重ね、屋根を作り、K子とT子は赤いビニールテープで一面にはる。「わたしは、マジックでぬるわな」とH子は、だいたい色をとりだし建物をぬりだす。I男はおさえ役をしながら「もっと入口を大きくあけよ」とか「その色かえた方がきれいやに」とか、自分の意見をいう。いわれた幼児も「そうやな、そしたらかえようか」と話をしながら楽しく仕事をつづけている。

やっとでき上がったので「先生おいてくるわね」と見せにくる。「すばらしいわね」とほめてあげると得意になり、ハイウェイで遊んでいる幼児に「これ四日市駅です。どこにおきましょう」という。T男「ありがとう」といい「おい、みんなどこに駅作る」とたずねる。「あそこがいい」と道路のこんでいないところを指さす。「ここにおいて」とT男はいう。K子は、いわれたとおりにおく。

K子たちの作った入口の高さと道路の積木の高さが違うので入口が小さくなった。H子「もつとここ大きく開けよう」という。K子「もう一度やりなおしてこよう」と再び作りなおしにいった。今度はうまくバランスがとれた。このように自分たちの納得のいくまでやりなおす態度をうれしく感じた。ビニールテープ一本使って少々もったいないと思っていた教師の気持も、幼児の

納得いく行動ですっきりとした。

E男ら三名が「先生、ぼくら駐車場作るわ」といって、段ボールの製作にかかる。E男「ぼくらは、時計のついた煙突のあるビルディングにしような」と楽しそうに相談をしている。きっとこの幼児たちもすばらしい活動をつづけてくれるだろう、と教師自身も楽しくなってきた。

#### ◎中積木コーナー

ハイウェイを積木で作り、それぞれ自分の作った車を動かして活動している。はじめは四、五名だったのが、だんだん参加人員も増してきたので、道路がせまくなってきた。

O男「せまくなったな、道路作りなおそうに」と周囲の幼児に話しかける。「よし」とB男は返事をして、トンネルの中積木をはずして道路にたした。O男「トンネルなしは、つまらんなあ」「ええやんか、広うなるやもん」というものもある。うまく意見が合わないようなので「そしたら、これでトンネル作つたら」と教師が大きい円筒でトンネルを作りはじめると「それがいい」とみんなは受け入れてくれる。それに刺激されてか、T男らが「この車庫も段ボール箱にかえよう」といって、中型積木で三階建てになった車庫をとりのぞき、かわりに段ボール箱を二つ重ねて車庫とする。そして、C男の発案で上りと下りの道路をそれぞれ板で仕切って作った。

製作コーナーからもってくる駅やビルのところで止まったり、休憩したりするので、信号を作つたらもっと楽しくなるのではないかと思つて、そばにいたC男に「ねえ、信号作つてみない」と誘いかける。C男「うん」といい、あき箱を利用して作つてくる。はじめは、目新しいので、信号をみて止まったり動いたりしていたが、次第に信号は無視されはじめた。

「これは、ない方がいいなあ」とB男がいう。O男「そうやな人の通るところにもつて行こうよ」と移動させてしまった。これを見て、教師自身のセンスのないことに気づき苦笑してしまった。あそびをより深めてあげようと思う気持から、幼児の気持にそぐわず一人ずもうしたことがおかしくなった。やはり、ハイウェイには信号はいらないのである。

#### ◎絵画コーナー

S子、N子、T子三名は、自由画帳に絵を描いている。人形や花でいっぱいである。よく見ていると、何とはなしに描いているように思えてきたので、ハイウェイごっこに誘ってあげて、より楽しい活動をさせてあげようと思い、画用紙をもって三名のところへ行つた。

「Sちゃんたちじょうずにかけたわね。今度はこの画用紙にお花や人をかいてごらんさいよ。ハサミで切り抜いてハイウェイのところへ飾つたら」と誘いかける。三名は、どうしようかと顔を

見あわせて目くばせしている。元気のいいT子が「しよう」という。あとの二名も「わたしもする」といい、人や花を描きだす。

T子「切ったら、先生、のりでつけるの」と聞きにくる。「そうね。積木やいろいろのところにはるから、セロテープにしましよう」というと「はい」といって、カッターを取りに行く。そして、自動車を動かしている幼児らに「これはってよろしいか」とたずねる。B男「花は駅前にしてな」C男「駅の中にも人はってな」と注文をつける。三名は急に活気をおび、いそがしいといながらも楽しそうに、描いたりはったりしている。

そして「私もあとで、車作ろうか」と話し合っている。教師の積極的な働きかけで、グループから離れていた三名を仲間入りさせてよかったと思う。教師は、時に応じて積極的に指導することも大切であると感じる。ハイウェイごっこは、それぞれのコーナーを充分利用し、交流して、楽しく活動をすすめている。

### ペープサート

ペープをさせようと思い、昨日からコーナーを設けておいたのだが、登園してきたN男とM男は、これを見つけて手に取って見つめている。

N男「運動会の時とよくにているなあ。おどろうか」とM男にいう。「うん」とM男は返事をし、ふたりで「バトンマーチ」を

口ずさみながらおどりだす。これに気づいたU子ら三名は「わたしも入れて」といって仲間入りをする。

M男「もう一度はじめからしよう」といってまたはじめからおどりだす。U子「また運動会あるのやろうか」M男「知らん、ぼくら勝手におどっただけやもん」という。A子「先生に聞いてみよう」といって「先生、運動会あるの」とたずねる。教師「どうして」A子「それでもNちゃんらおどっともん」という。

教師「その竹は、ペープサート作ろうと思つて用意したのよ」と説明すると、A子「知ってるわ、前にしたことあるもん」と返事をして、友だちのところへもどつていって「運動会とちがうの、ペープサート作るの」と報告する。U子「もうすぐクリスマスやでな」という。U子はきつともうすぐ発表会でもあると家庭で話し合ったのだろう。

でもほかの幼児は全く関心を示さずにいる。教師も全くその気持もなかったのではとすると。けれどU子の意見を聞いたようにして「それでは先生サンタさん作ろうかな」とひとりごとをいっていると、G男「先生、ぼくじょうずやで、かかせて」という。「それではGくんにまかすわね」といって、四つ切り半分の画用紙を手渡す。ほかの幼児も「わたしはウサギ」「ぼくはクマ」などいって、それぞれ画用紙を受け取り描きはじめる。

「この紙、ちよつと大きいでしょう。だからなるべく紙いっぱい

に描くように気をつけてね」と助言を与える。

幼児たちが楽しそうにペープサートを作っているうちに、教師は、既製の人形劇用の舞台を用意してやる。

G男のサンタが一番早くでき上がり舞台へやってくる。ペープサートを動かしながら、

G男「だれかいないかなあ。みんな早くおいでよう」ともうサンタになりきっている。絵を描いている幼児らも「もうちょっとだよ。まってね、おじいさん」と、もうその役割になり切って返事をしている。幼児たちは、自分たちの役割を認識して、その中で自分の夢や感情を表現しているようである。やがて、U子ら四名は自分の作ったものをもって舞台へやってくる。そしてペープサートを動かしながら、

「おじいさん、おまたせしましたね」

「こんにちは、あんだだあれ」

「わたしはうさぎです」

「みんなで仲よく遊びましょう」

としばらく舞台でこのような会話をつづけて遊んでいたが、このように興味を示した幼児らがぼつぼつ椅子を持ち出し、観客になりはじめる。観客のY男が「サンタは夜しかこんのにおかしいわ。ひる、動物とあそんでいるわ」と大きな声で笑う。K子はいきなり舞台から顔をだし「なんでサンタが動物と遊んだらいかん

の」と自分の考えが相手に受け入れられなかったので、赤い顔をして、おこる。Y男はびっくりして黙ってしまふ。

このままでは、幼児たちの夢も育たず、活動も高まらないだろうと思われたので、こゝらで話の発展を考えさせようと思い、この機会を利用した。

「じゃあ、みんなはどうしたらいいと思うの。一度考えてみなさい」と教師が発言をする。U子「動物たちだけで遊んでいて、夜になって帰って家でねると、サンタのおじいさんがプレゼントもってくるの」

教師「U子ちゃんじゃどうぞにお話作れたわね。みんなはどうするの」と問いかけると、A男「プレゼントもらって、ありがどう」といって、おじいさんといっしょにあそびたい」という。

教師「みんなお話よくわかったかしら、一度ここまで先生といっしょにやってみましょう」と相談をもちかけると、U子「先生は何になるの」とたずねる。教師「そうね」と考えたふりをして幼児の反応を待った。

みんなは、口をそろえて「サンタクロス」という。そこで、サンタの役をひき受け、ペープサートを使い、幼児と教師のことばのやりとりから、友だちへの誘いかけへと内容を深めていくことにした。

教師「今夜はクリスマス、よい子のおうちはどこかしら」とあ

たりをみまわす。

C子「先生、わたし家作ってくるでまってる」と急いで机のところに走って行って、煙突のある家を描きだす。その間にS男は、あき箱で作った家を柵からもってきて「これ使おうに」という。S男の思いつきの早いのに教師自身も感心してしまった。このような調子でサンタのプレゼントを紙に描いたのと、実際のままごとコーナーからもってきたのとを合わせて使い、楽しく活動をにつづけた。

大体の話のすじができあがったようなので、

教師「だれか、サンタの役をかわってくれない」とたのむと、D男が「ぼくがする」といつてきたので、教師と交代する。D男はサンタが歩くとき、リンリンリンと口ずさみながら舞台をはなれ、保育室をひとまわりして、また舞台に戻ってくる。本物の鈴を渡すと、ふんい気が高まると思ひ、鈴を用意して渡してあげる。「この方がほんものみたい」と大喜びをし、活動をつづける。

このようになったことについては、ベープサートの限界ということも考えられるが、幼児たちは、もっと適切な自己表現をするために、このように、舞台にとらわれず自由に場面を拡大しているようにも思われる。いずれにしても、実際には、役割を自分の満足のいく形で果しておりながら、一方では、現実を離れ、自分たちの夢の世界をみたそうとするようにも見うけられる。

しかし、これらの表面的には相反する幼児の行動にとらわれず、この活動の内面的なものがりをうまく生かして指導するとは大切であろう。いずれにしても、一見矛盾とも思われるような対立と分化の中で発達していくのであろうから、現在五歳の幼児ではこれでもいいのではないかと思う。

クリスマスは、幼児の中で共通した話題や夢があり、劇的活動の素材としては、よかったようである。なお、今後の指導において、全体の役割を見とおした中で、自分の役割についての認識を深め、その中で自己表現ができるように指導していきたい。

ほかに戸外で、ゴムとび、円形ドッジボールをしていたグループもあったが、ここでは紙面の都合上省略する。

#### 八一〇・二〇V

きょうは、隣のクラスと合同でクリスマス会の練習をすることになっていたため、それぞれの活動をつづけさせてあげたい気持ちもあったが、幼児たちには「つづきは、またすることにしましょう」と一応区切りをつけて、全員で遊戯室に入る。

全員の幼児に、お母さんといっしょにクリスマス会を楽しむ話をする、大喜び「お母さんいっしょにクリスマス会を楽しく話した。そしていっしょにフォークダンスをおどるので、その練習をする」と話をしたら、大張切りで、何回でもおどりたいという。目的ははっきりし、楽しい夢のあるクリスマス会を、いっしょけん

めいに楽しもうとしている幼児の姿にふれ、ほほえましくなる。

△一・三〇▽

弁当の準備、昼食をたべる。

△一・三〇▽

きょうは、午前中室内あそびがつづいたので、午後からはほとんどの幼児は戸外にでて、おにごっこ、なわとび、円形ドッジボールなどと、素朴なあそびをおして、全身を使って、のびのびと活動して、満足そうである。

△一・三〇▽

降園

### 三 おわりに

まず第一に、きょう一日中幼児といっしょに楽しく行動できたことをうれしく思った。幼児たちの態度もしっかり落ちてきて、*「何をする」*という目的と行動が、つながりをもちはじめ、友だちといっしょに楽しもうという気持がよく感じられた。

ハイウェイごっことベープサートとふたつの活動が同時になされたことは、幼児の活発な活動となり、友だちとの交流もスムーズにいったと思われる。

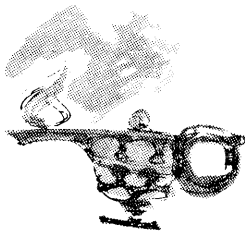
幼児たちのひとりひとりの創造力は、友だちの中で十分生かされるようになりはじめ、教師自身も友だちの一員のように感じら

れた。教師自身活動をより発展させるために、十分な環境を設定し、整理しなければならないと思った。

このようにグループ活動が活発になるにつれて、集団生活からとりのこされる幼児がないようにひとりひとりの幼児の発達のちがいを、教師自身はよく理解し、幼児の要求をどのようにグループ内で認めていくか、ひとりひとりをよく見つけて指導していかねばならないと思った。

幼児たちのまじわりはいろいろあろうが、結局は満足感にあふれた経験や活動をおして、お互いの人間関係を深めていくようにせねばならないと思った。

(四日市市立下野幼稚園)



二月の晴れた一日、五歳児のクラスにいを、三行三列にきれいに張りつけた。そして、庭で熱心に遊んでいる一群の子どものたちを見た。その中の一人の男の子に目をとめて私は半日を過ごした。その子どもは、砂場で石の粉をつくっていた。砂場は、砂を全部出してあり、底に敷いてあったコンクリートのかたまりや石がむきだしになっている。石板にコンクリートのかけらをすり合わせると、白い細かい粉が少しずつ落ちる。それを小さな器にためる。ときどき隣の子とも話をするが、ほとんどだまってしている。

この子はその粉を「くすり」といって自分の手で作った生産物が、くすりになるのはおもしろい。一時間近くたったころ、ほかの子どもがふるいにかけた茶色い土をもってきて、その白い粉にまぜた。その子は水を少し加えてこねていたが「やっぱりだめになったじゃないか」と一時間をかけて作ったその粉を砂場の中に捨ててしまった。「くすり」は彼にとって純粋でなければならなかったのである。

その子はその粉を室内に入って、画用紙に、三センチくらいに切ったセロテープ

を、三行三列にきれいに張りつけた。そして一枚ずつに違う色のマジックで模様をつけた。たんねんな仕事で三十分以上かかると、石の粉で作りがきれなかった純粋なものが、ここで実現したように思われる。この子は昼食時まで、この二つの仕事をして過ごした。五歳三学期の就学直前の時期に、これではいけないと批判が出るだろうか。

最近ではNHKのテレビにまで、文字や数や、外国語や体育の訓練をしないと、時代におくられるようなあせりを親や教師にいだかせる番組が出てくる。幼児の環境から、緑の木や土がなくなっていくだけでなく、

幼児自身の空間や時間までもが侵されつつある。幼児期にゆっくりと生活し、大きな夢を追うことができるようになっていなくなったら、子ども自身も、世の中も、どうなっていくことだろう。さきの子どもをまねて同じようなデザインを作り始めたほかの子に對して、その子は「赤ちゃんはきつと僕よりうまくできると思うよ」といって、作り方を教えている。子どもに空間と時間を与えよ、といわねばならないのが最近の世相である。

(津守)

## 幼児の教育 第七十巻 第五号

五月号 © 定価一〇〇円

昭和四十六年 四月二十五日印刷  
昭和四十六年 五月 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

111 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

東京都板橋区志村一ノ一

印刷所 凸版印刷株式会社

101 東京都千代田区神田小川町三ノ一

発売所 株式会社 フレーベル館

振替口座東京一九六四〇番

◎本誌御購読についての御注文は発売所  
所 フレーベル館にお願いいたします



# ことしの全国大会は 加賀百万石の城下町 金沢で!!

## ●全国大会

開催地 金沢市観光会館ホール

日時 8月1日(日)・2日(月)・3日(火)

会費 700円(資料代ほか) ほかに宿泊費等実費



(金沢・兼六園)

## ●2月例会 盛会裡に終了 ●5月例会

開催地 高知市

開催地 旭川市

## ●11月例会

開催地 宇都宮市

日時 2月21日(日)

日時 5月9日(日)

日時 11月7日(日)

9時30分～16時

9時30分～16時

9時30分～16時

会費 300円(資料代ほか) 会費 300円(資料代ほか) 会費 300円(資料代ほか)

主催 フレーベル館





3巻1セット  
先渡しセール実施中!!



カセット

時代をリードする視聴覚出版

# 世界の名作童話

アンデルセン・グリム・グリシャ神話・世界の民話・日本の代表的作家の作品・日本の民話などから、第1期は18話を厳選し、全3巻にまとめました。各巻とも6話ずつで、豪華な絵本とカセットテープ3本が美しいパッケージに収められています。

- 第1巻** ……裸の王様 ライオンのめがね 白雪姫 三匹の子ぶた 泣いた赤鬼 ものぐさたろう
  - 第2巻** ……人魚姫 ノアの箱舟 ヘンゼルとグレーテル ジャックと豆の木 注文の多い料理店 牛方と山姥
  - 第3巻** ……ハメルンの笛吹き 太陽の馬車 親指姫 狼と七ひきの子ヤギ 手ぶくろを買いに 雪女
- 声の出演・藤村有弘 天地総子 中村メイコ 小山田宗徳 小池朝雄 他

この「世界の名作童話」はフレーベル館とボニーの共同企画・共同発売です。



定価 各巻5,700円

3巻1セット17,100円

\* 園児のご家庭にも、  
ぜひおすすめください。

● ご家庭でご購入の際、3巻1セット一括お求めの方に限り、月払いの制度もごさいます。

一時払い1セット17,100円  
月払い(6回)初回4,100円  
2回以降2,600円×5回

\* カセット童話は 日立のカセットテープレコーダーで フレーベル館推奨

おどき君280 ¥17,800  
月払い(6回)¥18,900  
初回¥4,900  
2回以降2,800円×5回

おどき君232S ¥32,500  
月払い(6回)¥34,200  
初回¥8,700  
2回以降5,100円×5回

おどき君255 ¥13,900  
月払い(6回)¥14,600  
初回¥3,600  
2回以降2,200円×5回

発売・株式会社 **フレーベル館**

詳しくは、もよりの代理店・支社・支店・出張所へおたずねください。