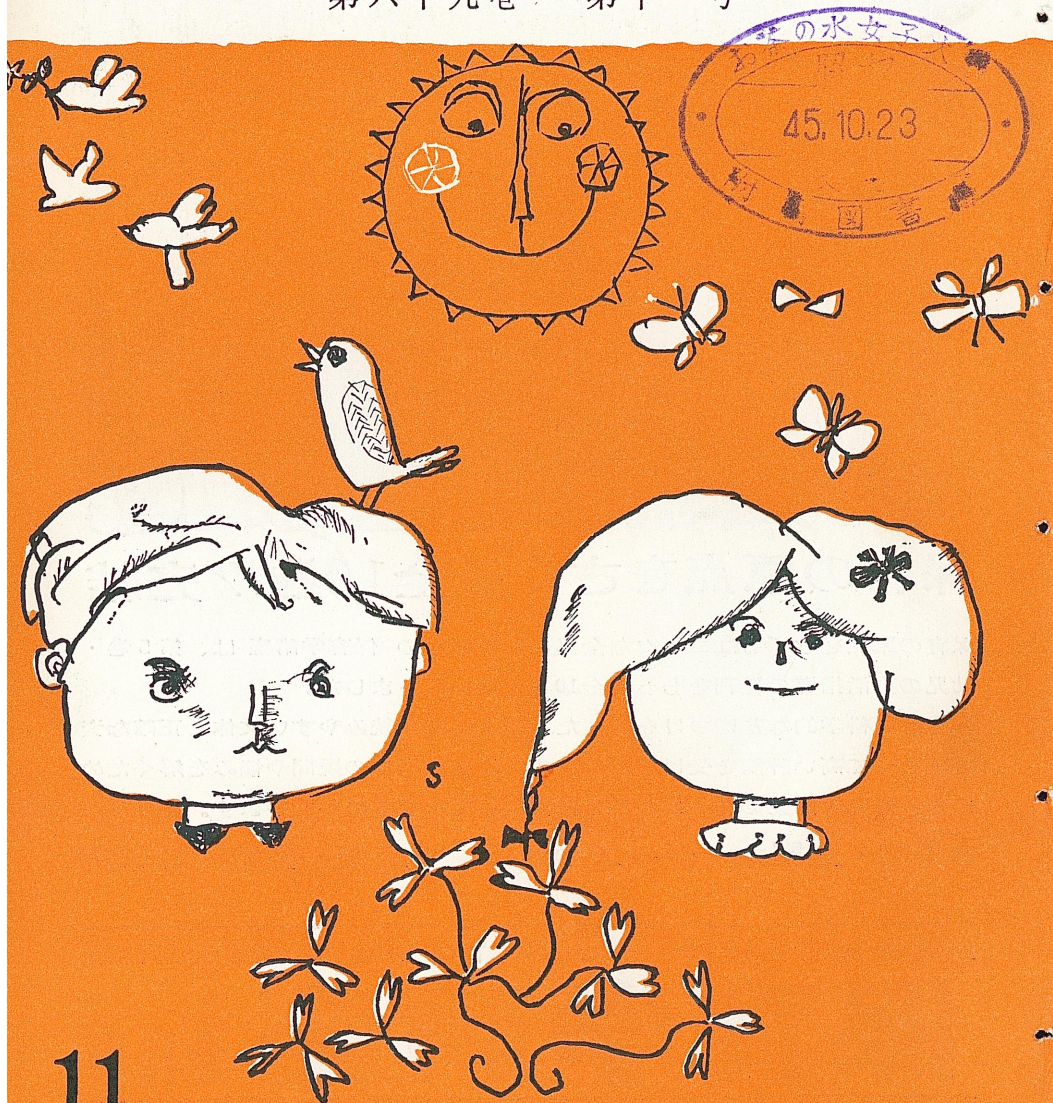


家庭・保育所・幼稚園

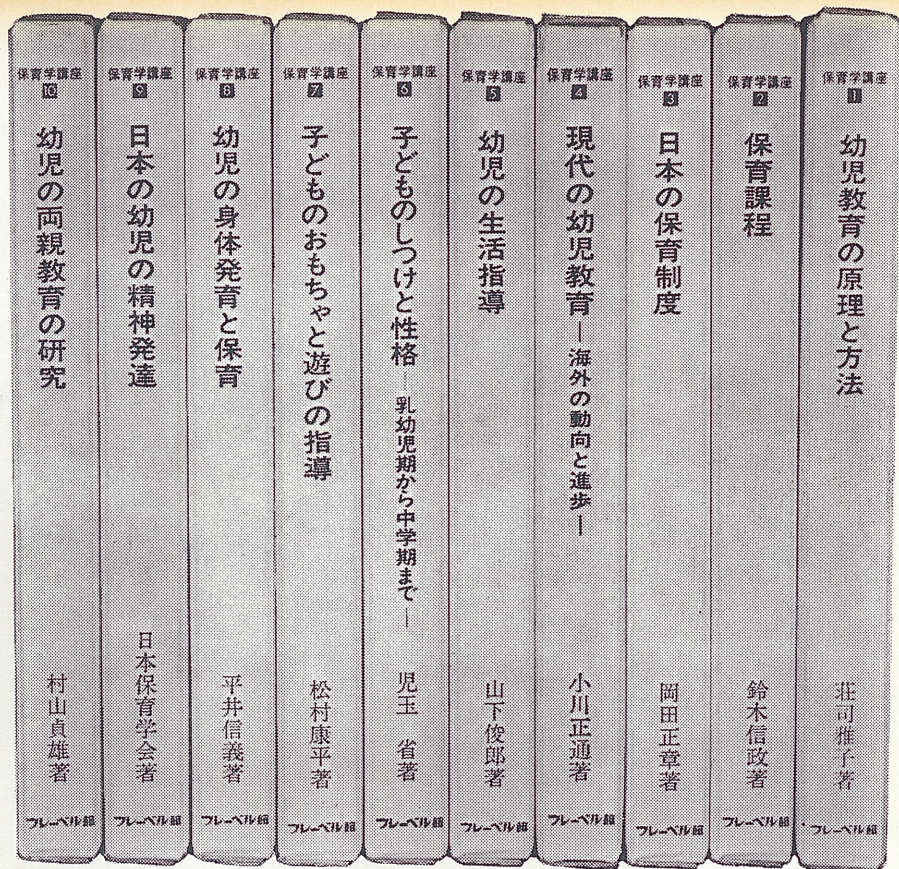
幼児の教育

第六十九巻 第十一号



11

日本幼稚園協会



保育の原点をさぐる全10巻!! 完結

保育の原点をさぐるユニークな全集として好評の 保育学講座 は、第5巻・幼児の生活指導の発刊をもって全10巻完結いたしました。

保育学に科学的な基礎づけを加えたこの全集は、読みやすい文体と正確な資料をもって高い評価を受けております。保育の場での疑問や悩みを解くためにも、研究・調査のためにも、必読書としておすすめいたします。

A 5判・上製本・ケースつき

定価・各巻 1200円

日本保育学会監修

日本保育学会発足20周年記念出版

保育学講座 全10巻

もよりの代理店・支社・支店・出張所にご用命ください。発行 株式会社 フレーベル館



幼児の教育 目次

——六十九卷 十一月号——

表紙 鈴木義治

日本語の話……………内藤 濯……………(2)

手先の動きと子どもの感情⑦……………清水エミ子……………(8)

鬼遊びの指導についての一考察……………井ノ口 不二子・他……………(15)

子どもの絵とシンボル(二)……………秋山 達子……………(29)

幼児画の発達(二)―象徴性とパターン化……………青 木 隆……………(38)

★ヨーロッパの旅(一)……………平井信義……………(48)

幼稚園訪問―膳所幼稚園

幼稚園の活動をめぐって……………酒井 寛子……………(54)

イギリス産業革命期の幼児教育(二)

サミュエル・ウィルダースピン……………久保 いと……………(61)

雑感……………津 守 真……………(70)

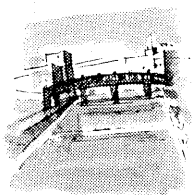
[illegible]

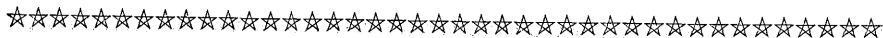
フランスには、コメディール・フランセーズで、土曜日に専属の俳優連が入れかわりたちかわりあらわれて、自分の好きな詩を朗読するというのがあります。私もフランスにいた頃はいつも行きましたが、大いに得るところがありました。会場は満員です。そこには生きたフランス語があり、なるほどフランス語というのはこういうものなのかと感銘を受けました。これが病みついて、日本でも詩をよむ、さ

内藤 濯

「星の王子と私」という本を出したとき、私はそれについて何か語をしてくれというNHKからの依頼を受けました。放送するにあたって、まずジェラルド・フィリップとという人の大変美しいタイプがありますから、それをかけてから先生のお話にうつりたいと担当の人が言いましたから私は一言申しました。

ただ美しいとだけ言うのでは、聴いている人はなぜ美しいのかがわかりません。それではまるで子どもみたいな言い方です。ただ美しいと言うだけではなく、なぜ美しいの





かを言わなければ、人は承知しないでしよう。

これは自分の実験から言うのですが、英語やドイツ語などヨーロッパの北の方のことは、とかく子音が多い。そのためしまりがありすぎ、ことばがかたくなります。反対に南の国、スペインとかイタリアとかのことは、母音が多すぎるためしまりがなくなります。さあ、その中間に位置するフランス語というのは、子音と母音のあやどりがまことに良く出来ているということが言えます。これを言わないと、なぜフランス語をやるかという、目的がありません。それに加えてもうひとつ日本語にはないような母音：鼻母音があります。鼻にかけた母音というのはとてもきれいなもので、これが一層フランス語を美しくしているので、これらを言わなければ、美しいということは意味をなさないでしょう。外国語はただやるものではありません。日本語をよくするという意味で外国語をやる。私はもうそういうときに来ていると思うのです。

私が学生のとくに講義をうけた上田敏先生は、たいそう耳のいい人でした。秋の日のヴィオロンのためいきの…、これは、オー、オー、オーという感じです。我々はふくろ

うの鳴き声をきくときびしくなりますが、この詩はその効果を出しているのだから、それを生かさなくてはいけないと先生は言われました。ほんとうにその通りですね。

海潮音に「両替橋」という詩が載っていますが、これを訳されるとき先生は原語をそのまま使われました。両替橋というと、子音が多すぎてきたない。だから最初からボン・トオ・シアンジュ、花市の晩。風のまにまにふわふわと……とこうでくる。私はボーッとしてしまいました。なかなか良い感覚です。原書を読むときに、ことばを追って読むようなことでは困りますが、先生のはそうではなかったから、私はおもしろくてたまりませんでした。

私は、文学をやらない人がもっていなければならぬ文学が、どうしてもなくてはいけないということに気がつきました。くらしの中にある文学、万人がもたなければならぬ文学、これは文学というより文学以前です。このごろ私は、文学をやる人間と話をしてもあまり発展がなく、かえって関係のないような人と話すときに思わぬ発見をすることがあります。

先日、日本橋高島屋近くにあるおすし屋の主人と対話

をしたときに、すしをつむということができた。つまむというのではない、おすしをひとつつまみましょうと言うのだそうです。まるで花をつむみたいで、大変いいではありませんか。すしのうまい勘所をぐっとおさえていますね。これこそ文学者ならざる文学者ということに気がつきました。文学者以上です。文学概論などということではできません。文学者以上です。私は文学者ではないと思います。

夏目漱石の三四郎の中に、「我を忘れそのものにとらわれてしまつて、情熱を感じるような人間でなければ相手にするに足りない」というところがありますが、全くうまいことを言っています。理屈など一切言わない。酔ったような気持になることが、文学を味わうという態度です。そうでないと文学は生きてきません。勘所をおさえるということとは立派な文学です。

ことばの言い方ひとつで、生活をもっと豊かにすることができましよう。日本人は一般にものの言い方を知りません。今の日本人全体が困ったものだというのは、口語と口語文が入り乱れていることです。ことばは、話すことばが

先にあり、それから書くことばがでてくるものですが、双方は区別されなければいけません。口語文を口から発していたのでは、心に直接感じるものがない。それは死んだことばです。どこか構えがちがうような気がするのです。新聞の記事は口語文ですが、その中から一つ例を出してみましよう。

『何より政治家が、血の通う政治を心がけさえすればつまったパイプの通りをよくすることは、さしてむずかしいのではなからうか』

文章を無理に口語にしようとすると思がきれてしまいます。口語というのは、息づかいが一番大切です。皆さんご存じのように、源氏物語には句読点がありませんね。あれは読む人が、それぞれみんな息づかいがちがいますからその個性を生かそうという、紫式部のすぐれた感覚です。ことばの息づかい……これは大切なものです。短い文章の人、長い文章の人、いろいろですけれども、余り長くなると人はわかりません。先程の文章を口語にするに、次のようにすれば何でもないではありませんか。

『何より政治家がですね。血の通った政治をすることですよ。そうしたら何でもなることです。パイプの

通りをよくすることなんか』

星の王子さまの作者サンテグジュペリは、六つの性格をもっていると思います。男らしくて、けなげで、おくびょうでうんと考えこんでいるかと思うとにこにこするというように。その六つの性格の更に深いところにもうひとつ大きなものがあるのですが、それをどう言いあらわそうかと考えたあげく、忪があるということばを見つけました。この忪というのは、日本製の漢語だそうです。日本製の漢語というのはいらないですね。

日本人には万葉の昔からすぐれた感覚があります。象徴詩は、フランスの専売のようにいつていますけれども、あにはからんや、万葉の歌人がちゃんと象徴していますし、また色彩聴覚についても同様です。このようなすぐれた素質が日本人にはあるのに、日本語が乱れてくるというのはことばかけが悪いからです。これでは皆がよほど苦労しないと、日本語というのはめっちゃめっちゃになってしまう。教科書にいろいろな文章があります。これはみんな口語文ですから、あれを口語に直す練習をするのも一つの方法でしょう。そうしたら私は、そこから日本語をよくする道が開

けてくるだろうと思います。

標準語というのを皆さんはどうお考えになりますか。アウンサーのしゃべることを標準語だと言う人もありますけれど、私はあれを聞くときとギョッとします。どのアナウンサーがしゃべっても同じことで大変良く似ています。しかしあれでは、ちっともしゃべっている人自体が生きてきません。標準語というのはそれではいけません。

長谷川如是閑さんが何かの座談会のために、標準語というのは何だかわからない、それより皆のお手本となることばといった方がいいですねといわれたことがあります。私はこれに大いに同感しました。皆のお手本となることは、……いいですね。そして考えてみると、今の日本にはありませんね。これは、よってたかつて皆がこれから作ることであります。それでこそ皆のお手本となるのであって、いつできるかわかりません。わかりませんが、あまりあせらずにお手本を作るような気分をつくることです。気分ができたら、自然にそういうふうになってくるのではないでしょう。日本ではまだまだそこまで到達してはいません。それから、女の人の「あのね」、「ええと、何でしたかね」と

いうようなことば……合の手といったらいいんでしょうか……は会話の中にはいった方がいいですね。我々は、仲の良い相手だとますます合の手を使いますが、これを使うとことばが生きてきます。

「あなたはほんとに白い肌をしていらっしやいますね」と言われたとき、日本だと、「あらいいやだ」か、「そんなことありませんよ」かのどちらかですね。てれかくしをしてしまふのです。そんなことありませんよと言うときの心理状態は嬉しいのだが、何というのか、日本人はてれかくしがうまい。ところが、フランスではそうは言いません。相手がほめてくれたのだから、あたりまえだという気持ちです。「ええ」と返事する。そして、「でもね、汚れっばいいですよ」と言う。これがフランスでいうエスプリです。日本人はこれを心得ていないのです。これがまだまだ足りません。積極的にやるようにしてごらんさい。生活が非常におもしろくなってくるではありませんか。

フランスのことがでたついでに、またこんなこともあります。岡鹿之助という画家がフランスで下宿をしていたと

きのこと。外出から帰ってくると、電燈をつけっぱなしにしていたことに気がつきました。そこへおかみさんがやって来て、さしずめ日本のおかみさんだったら、「何です、明りをつけっぱなしにして」とでもどなるところを、フランスのおかみさん、「明りがひとりじゃびしかり」ずい分気がきいていますね。こういうことばは日本にはいっていいですね。

それから私もまたこんな経験をしたことがあります。パリでは、三月の初め頃になると、雨が降るかと思うとは、はれるかと思うとまた降るというような天気が続きます。ちょうどそんな天気の日、街を歩いてみると、私の後からきた労働者が、キッと空を見上げて、ちよつと日本語に訳しますと、「やさしい春だな、ありがとう」とつぶやきました。

私は大変驚き、また非常に感心したものですから、下宿に帰って辰野豊さんにその話をしますと、彼も同じことを聞いたと言います。つまり、ひとりだけが言っているのではなく、それが日常語となつて、人々にしみついているのです。

ことば全体がこんなふうだと、毎日毎日のくらしがとて

も楽しくなるでしょう。

フランスでは、このようなことばをフランス語にするのに誰が気をつけたかと言いますと、それは女の人です。女の人が先に立って、男の人のことばを直すような方向にもっていったのです。まずはじめは、家庭の中でのものの言い方から。そしてそういうことから家庭がよくなり、社会全体がよくなっていくでしょう。私たちも、ひとつくふうしていいこうではありませんか。

ここで、声のことばについてお話しておきましょう。声のことについて発声。発声は音楽と同じことです。歌を歌うときには、伴奏があるとても歌いやすくなりますが、話すときもこれと同じであることを、私は経験から知りました。話すときに伴奏があると、とても話がうまくいくということを発見したのです。

話がうまくいくための伴奏ですから、楽器のみならず、自然な楽器である喉も、また伴奏になるということを私は実行しています。

大学でゼミをやっているとき、疲れてくると誰かに歌を歌ってもらうのです。そうすると、話をするのに非常に気

持がよくなる。

これから通じて、しゃべることはやはりひとつの音楽であるという感覚がでてきます。音楽と同じように、高さ、速度、強さがあり、これが決まるとあとは適当に間をつくる。そしてことばとなるのです。間というのは大切です。間のないずらずらした話は、ちっともおもしろくありません。こういうことから考えると、ものをいうということとは音楽になる。最も自然な音楽ではないでしょうか。そういう意味で、発声の訓練をする必要があると思うのです。

万葉の歌人は、まず声でうたうことからはじめました。万葉のことばというのはあとではありませんか。声のことばを大事にしなければ、何事も成り立たないということを忘れてはなりません。また勘所をおさえるということも大切です。生きた文学をやる人間は、これから素人といっしょにならなければいけません。街の一隅にも、文学者はいます。だから油断はできません。

(文責編集部)

手先の動きと子どもの感情⑦



清水エミ子

◎手ごたえのないものにすがろうとする時の
手先の表情

①シャワーをあびる時

① シャワーをあびるじゅんばんをまっている間
ねえ、つめたい？

こわい？ いいきもち？

やだなあー。

おゆにしてくれればいいんだよ。

わー どうしよう、だんだんばんがくる。

こんどになっちゃったなあー。(ゆたか)

はじめて、プールに入る時、シャワーのじゅんばんをまちなが
らのひとりごとなのだ。

前にならんでいる友だちのパンツや、シャツ(海水着や海水バ
ンツをつかわず、シャツとパンツでプールあそびをしている)を
にぎりしめながら、よろこびと、不安との入りまじった状態であ
る。

友だちのシャツのよこはらをわしづかみにしている子、自分の
シャツやパンツのよこをくすり指でつまんでいる子。

水をあびないのに友だちのをみていつしうけんめい手の平で

自分の顔をなでている（水を手でふいているつもりらしい）子、など。

手につかむもの、するもの、手ごたえのあるものに対しては積極的に、はっきりと手先や手の平は表情をあらわしてくる。

この時のひとつの表われとして、不安がある時にものにすがろうとする時、（自分または友だちのものなど）小指とくすり指でぎゅっとにぎっていることがわかった。

いつもつかっている人さし指や親指をつかわず、いつも、そえもののようにつかわれている小指とくすり指に、強い力が入ってにぎられているのだ。その時、人さし指や親指はわりにからく開かれているようだ。

㊤ シャワーをあびる

ワァワァとしゅんかん、つめたい水がかかった時、息をこらし、胸をどきどきさせ、手の平が、指先が、空をつかんだりしているのだ。

（自分で顔を洗わせてから頭からシャワーをあびさせるのだが）シャワーがなしで、プールがあれば、こんなにびっくりしないのにねえー。

あたしびっくりしてき、じぶんのあし（もも）ひっぱたいちゃったのよ、ピシャンて。そんしちやった。

このようにしゅんかんびっくりした時するものがない時の、指先、手の表われにはいろいろな表情があることがわかった。

・手の指を全部広げきつて空をたくようにする。全身の力が手先に来ているように。

・空をつかんでのはなし、つかんでははなししている。手だけみていると赤ちゃんのにぎにぎをくりかえしてやっているような表われかた。

・手の平を上に向け、うでを上へのばし、シャワーの水をさえぎろうとして左右にふっている。

・左右にふるのではなく、上にあげた手の平を頭の上で上下してシャワーの水をどけようとけんめいに上につきあげている。

・体のよこにさげたままの手を、前後にふって何かにすがろうとしている。

・体のよこにさげた手がげんこつをにぎりしめて、こらえている。

・目をつむったまま、ただむちゅうで手を体の前につき出し、つかむものをさがしている。

・顔の前の水を両手でかきわけ左右に円をかくている。
大別すると、このような表われになるようだ。

この時、気づいたのだが、シャワーをあびる前は、自分のシャツやパンツにすがっていたのに、いぎ、シャワーの水が体にかか

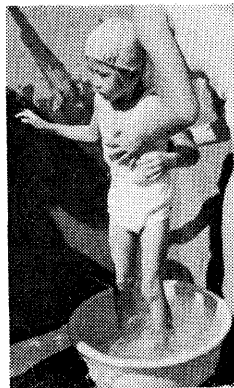


写真 シャワーをあびる時の子どものようす

ると、自分の体についているものについているものをわすれて、大半が空をつかもうとしているのだ。自分の体のものより、もっとしゅんかんの反応で、すぎるものがない空をもつかもう、すがろうとしてしまうのだろうか？とふしぎに思うのだ。

水にぬれたシャツやパンツは、体にビタリとくっついてすがりづらいこともあるが、それをさがしめようとすると子ども

も少なかったのだ。

・空をつかんでも不安な子どもたちは、よこで、体にシャワーの水をあびさせている私たち保育者の手や、体にしがみついている。

いかにしてシャワーの水からののがれようかとけんめいなのだがいったんプールの中に入ってしまうと、こんな状態でシャワーをあびた子まで、水から出るのをいやがり、水の中をにげまわっているのだ。

こんなことから、ただ水がこわいだけではないようだ。

しゅんかんの心の動き（おどろきや思いがけない気持ち）が表われてきていることがわかったのだ。

② プールの中で

① 足だけ水につかっている時（ももまで）

・まわりに友だちがいれば、ワーつめたいとか、おっかないなーとかことばにもすがりながら、女児だろうが男児だろうが、しがみつきたい、つかまり合っているようだ。そして顔をみ合わせ、笑い合っている。

（主題から少しずれるが、水の中での交わり、思いがけずにつれ合うための交わりを、保育者が助言したり、つたえてあげることによって、交わりが広がったり、深まったりすると強く感じた



写真 プールの中での子どものようす

のだ。

思いがけずにふれた交わりを保育者が、「あら○○さんと○○君とぶつかったのね」とか「○○さんがいてつかまれたから、水の中どころばなくてよかったわね」と意識していなかったことを、もう一度気づかせることが大切だとつくづく感じるのだ。

④ おなかまで水につかった時

・まず水の中があるきにくくなる

ので、体のバランスを保つためもあるのだが、手をよこにさげて水面すれすれか、二、三センチ水中で、手の平をひろげ、水をおさえつけるようなかっこうであるいている（あひるの足のようなかっこうにして）子どもたちが多くみられる。

・手のひじをよこにはってバランスをとってあるいている子は手の平はにぎられているようだ。

・水面でひろげ、中に入れるしゅんかん水をつかむようなかっこうでにぎっている子もあった。

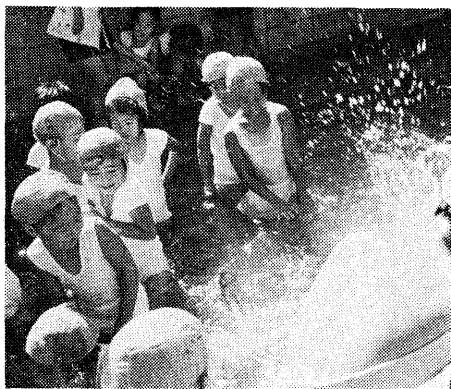
・おなかに手の平をあてて（手の平でおなかをおさえるようにして）あるいてくる。

・一見、何の抵抗も感じていないように平気で水の中をあるきまわっている子たちは、水面を指先でビシャビシャやりながらもてあそんでいる。

またあるいてくるときは、手の平は外に向かって水のていこうをもてあそんでいるようすだ。

・水の中に入っただけであるき出せずにいる子などは、水面を指先でビシャビシャビシャやってこまっていたし、水面ににぎにぎして何とか不安をとり、心を安定させようとしているようですが、私につたわってくるのだ。

このように、おなかまで水につけて不安を感じて動き出せないでいる子どもたちに、私たち保育者は手をさしのべてあるかせよ



プールの中での子どものようす

この六名全員が、親指を外にしてげんこつをかたくにぎりしめていた。

④ むねまで水につかった時

・こわがっている子には保育者が手をさしのべてつかるようにするのだが、両手を取ってあげないとつかれない子も、自分の体の近くで手をにぎってくるのでなく、手を体の前方に出してすがってくる。水の中でも子どもの体の方に保育者の手をひこうとはしないのだ。

・片手だけさしのべ、助ければよい子たちは、片手で保育者の

うとする。その時これらの子どもたちの手先は、にぎられている、そして大半が、親指を外に出してにぎっているのだ。

四十名の子どもたちの中で六名が立っていただけだった(第一日目)。

手をにぎり、自分の片手は、体の前にのばしている子、体のよこにのばしている子とがあり、水の中では自分の体の手をつけている子はないようだ。

やはり水にたいする不安をどうしたら少なくできるか、水の中でバランスをとるのにはどうしたらよいかしゅんかん反応しているようだ。前やよこに出された手先は、かるく力が入り広げられている。指をそろえて水の中に入れている子はいなかった。だれかひとりぐらいいいものかと全員の指をみてまわったが、指をそろえていたり、体にくっつけていたりする子はいなかった。

無意識に力をぬき、指はかるくこをかいているようだった。

(これは私のプール第一日目の感じなのだが、手ごたえのない水を手の指先を少しまげ、こを作って、立体的に感じてつかまっような、たよったような感じで安定しているのではないだろうか。すがりにくい、手ごたえのないものに対し、指先はみずから立体感や、抵抗をもとめ、手ごたえを作っているのではないのかと感ずるのだ)

⑤ かたまで水につかった時

・おなかや胸までつかっても平気だった子まで、かたまで水につかると不安を感じるようだ。

まず大半がよこに手をのばし（かたの高さで）水面をつかもうとしてから立ち上がってしまう。

この時、前に手を出して水面をつかもうとする子はごく少ないことを発見した。水の中ではまず体のこうぞうに、一番すなおになり、反応するのだなと感じた。

体のよこの水面で、手をうおうさおうして立ちあがっている。

・子どもたちの自由なかつこうでかたまでつかまうようにした時は、手がわりに自分の体の近いところにある。

・足を前に出して、水底におしりをつくかつこうでかたまでつかまうにすると、手は水面にあがってきて、もがき出す。

（このもがき、手の平、手くびのうごかしによって体のうごくことを体験するようだ）

こわいから出よう（水から出る意）と思ってき、手で水をおしたら、おしりがもちあがった。ういちゃったよ。

手でやってみな、もにやもにややるの。

水の上のところで、手をひろげてやるんだよ。

ほらね、おしりがぶかんとしてくるでしょ。（こうじ）

こんなことをいいながら手は、体のよこの水面に、手の平や指はかるくひろげられて動いていたのだ。

背が高く、おしりを水底につけてすわってもらくにくびが出る

子たちは、手の指で水面の水をもてあそんでいるようだった。

あるいてごらん、水って、おもたいよ。うまくあるけないでしょう。

おもいんじゃないくて、ぼくらをおしてくるのかもしれないね。でも、もぐりそうになって水につかまろうとしちゃっても、水ってちつとも、つかまれないね。（ひろゆき）

このように子どもたちは、手ごたえのない水と自分の手との関係を少しずつわかっていようなのだ。

⑥ 自由に水の中であそんでいる時

・水を手の平でたたいて、

水ってやわらかいのになたくと手がいたいよ、やってごらん。

水ってほんとは。かたいのかしらね。（のぼる）

水面をたたいている時の手の平や指も、パツと広げられ、力が入っている。女兒がまねてたたいた時、たったひとりが手の指をそろえてたたいていた。

・顔に水をつけている子たちの手も、うでから全部が水面に出て、指先は水面の水をつかもうとしたり、指先を水につけたり出したりしているのだ。

◎ 水の中での指や指先は、はつきり性格が表われてくるのではないだろうか。

① 外面的で、積極的と思われる子どもたち

・ この子たちは、男、女児を問わず、水に対して積極的に進んでゆく。

・ 手くびをきゅっとおこし、手の平をひろげ、水を自分に近づけたり指先で水をかき、水をつかみ、足をはこんで動いている。

・ 水の中での、思いがけないできごとに対しても平気で、（もぐりそうになったり他の子とぶつかったり、水をかけられてしまった）水をつかんだり、手先をうごかして、自分の力でバランスを保とうとする。

・ 手ごたえのない水を、自分の力で手ごたえを作っている。指先と、手の平で、水をうけとめ、その抵抗でバランスを保っているようだ。

・ こんな、子どもたちは、手だけではなく足でも、自分で抵抗をつかまえている。積極的な子は、水面からは手をあまり出さず、水の中で指を、平を、手をうごかしている。

② 内向的で消極的と思われる子どもたち

・ この性格と思われる子どもたちには、男女差がみられるよう

に思われた。

男児たちは、はじめはベンギンのはねのような形で手をひろげ水の中をのそのそとあるいている。手の平や指は広げられているのだ。しかし時間がたつてくるにしたがって手やうでは体からはなれていった。

かたまで水につかる時など、手の指をにぎにぎする回数がひじょうに多くなっていた。やはり指先が不安であること、そしてそれを安定させようと努力していることが指先からうかがえた。

女児は男児よりも、もっと不安を表わし体をこわばらせ、水面がかたいもののように手先に力をいれて、水面においていた。

保育者のさしのべる指や手先がもぎれてしまうのではないかと、思うほどのすごい力でしがみついているし、すぐプールサイドにつかまってしまう。プールサイドで、なまあたたかくなった水を指先がいじり、かきまわしているのだ。

このようにプール第一日目の子どもたちの水の中での手先は、いろいろな表われをみせてくれた。

しかし、水の中に入ると、手先がとくにすなおになり、きんちようしている中でも、体のもつ、手の、指のもつ自然の状態で水に對していることがわかった。体のよこで、手ごたえのないものから、手ごたえをつかんで安定しようとしているのだ。

鬼遊びの指導についての一考察



井ノ口不二子・紀平やす・坂倉哉子
神沢良輔・山中春代・西垣きし

はじめに

鬼遊びは、鬼を決めて追う子と、逃げる子とから成り立っている遊びであるといわれている。幼児は鬼遊びを通して人間にふれ合うことで人間関係を深めていくであろうし、また思う存分に走りまわること、活発な活動意欲を満足させ、情緒の安定をはかっていくであろう。いずれにしても鬼遊びは古来からあるきわめて素朴な遊びであるし、いろいろの幼児の要求を満足させる遊びとして、自然発生的にいつとはなしに遊ばれるものである。しかも、それが素朴なだけに幼児の生活の中にくいこんでいる活動であるし、幼児はこのような活動をじゅうぶん満足することによ

り、次第に文化的な活動へ足をふみ入れていける素地を養うことができるのではないだろうか。そのためにも、砂遊びやごっこ遊びなどとともに、幼児期におけるもっとも基本的な活動であるといえることができる。

といっても、幼稚園における鬼遊びは、幼児たちの園での、教師や友だちとの人間関係や、他の活動の発達とあいまって発達していく。だから鬼遊びの指導のためには、このような意味における幼児の鬼遊びの発達を理解しておく必要がある。

いうまでもなく、鬼遊びは、ごっこなどと同じく日常発生的な遊びであり、幼児の内的な要求により実現される遊びであるので、その出現はきわめて偶然性に左右される。といってもそれは、幼稚園という場における偶然性である。ということは、他の

活動と同じように、その偶然性は幼稚園という場においては時期的な早い遅いはあるかも知れないが、幼児の全体的な発達からみれば、必然的なものなのである。つまり、出現の機会としては偶然的な条件による場合が多いが、その活動の発達、幼児の発達からみれば必然的ということができる。

しかもそれは、多くの場合鬼遊びの発達の順序に従って出現してくるということがいえる。そこに鬼遊びの発達とその指導の意味がある。

そこで以下にわたくしどもの研究を中心にして、鬼遊びの発達とその指導についてみていきたい。

I 鬼遊びの発達

まず鬼遊びの発達については、わたくしどもの一年間にわたる鬼遊びの観察の結果を中心にして、鬼遊びの発達をみていくことにする。そこで、まずこの観察の方法から述べることにする。

1 観察の手続き

この観察では、幼稚園における実践場面での観察を中心とした。それは鬼遊びが実践場面において他の活動の発達とあいまっ

て発達していくものであるからである。そのために観察の方法は、いわゆる自然観察法によった。だからいうまでもなく観察者は保育者がこれにあたった。観察の期間は五歳児一年保育児（一八〇名）の入園から修了までの一年間とし、幼児の自ら選んで行う経験や活動、グループで行なう経験や活動の中に現われた鬼遊びについて観察した。指導の条件としては、鬼遊びを出現させるために積極的な指導は原則としなかったが、幼児の遊びが発展しやすいように、遊びへの参加は必要に応じてするという指導が行なわれた。

(1) 観察の項目

観察は以下のような項目を中心として記録することにした。

- ① 鬼遊びの出現の月、日、時刻
- ② 鬼遊びの持続時間
- ③ 鬼遊びの集団の大きさ
- ④ 鬼遊びの性別参加者数

そこでこれらの項目についてももう少し具体的にみていこう。

i 鬼遊びの出現について

鬼遊びの出現回数については、自然発生的にあらわれる鬼遊びの実践記録のノートに、月、日、時刻を記録し、一日の保育の過

程の中で何時ごろ発生するか、また、何分間ほど続くかを明示できるようにした。それによって一年間の鬼遊びの発達と幼児の全体的発達の関連性を見出すことができる、と考えられたからである。

ii 鬼遊びの持続時間について

鬼遊びを成立させている幼児の興味の強さや、集中力をみる指標として、ひとつひとつの鬼遊びがどれだけ持続したかについてみていく必要がある。それによってどの鬼遊びが幼児にとって誘惑性が強いのか、またそれが一年間の鬼遊びの中でどのように変化してきたかをみることにより、幼児の発達の関連性ともあわせて考えていくと、鬼遊びについての教育的意義と位置づけがなされるであろう。

iii 鬼遊びの集団の大きさについて

ひとりひとりの幼児の鬼遊びの集団への参加は、その時におけるその幼児といっしょに活動している他の幼児との関係においても成立している。しかも大部分の場合、ひとりひとりの幼児は、実際には他の幼児とともに、活動している場合がほとんどである。どれだけの幼児が参加したかということは、活動の持続時間とともに、もうひとつの幼児の活動を支える重要な側面を示すことになるであろう。

iv 鬼遊びの性別の参加者数について

鬼遊びの参加者数を性別にみていくと、鬼遊びについての男女の興味の差がわかるとともに、体力的な観点にたった差違も認められよう。

(2) 観察の方法

観察の方法としては、鬼遊びへ参加したすべての幼児について、前述の観察の項目に従って記録した。遊びの終了は、参加しているすべての幼児が他の遊びへ移動したことにより遊びが消滅したときを終わりの時刻とした。

では、以下に観察の結果についてみていくことにする。

2 幼児のとirkんだ鬼遊びの種類とその変化

(1) 鬼遊びの種類

鬼遊びの種類については、小学校学習指導要領の体育では、陸上運動の、(1)「走ったりとんだりする各種の遊びによって、走、跳の能力を養う」の中に、第一学年ではひとり鬼、けん鬼、第二学年では、場所とり鬼、手つなぎ鬼をすること、とあげられている。これに比べて、幼稚園教育指導書一般編では、追いかけて鬼、

まる鬼、陣取り鬼に分類して解説が加えられている。

鬼遊びの種類については、この他いろいろの分類のしかたがあると思われるが、幼稚園教育指導書の分類の方がやはり幼児の発達という面からの実態にあっているようである。

このことは、幼稚園における鬼遊びが小学校のそれと教育的にねらいが相違していることにもよる。つまり小学校における鬼遊びは、「走ったり、とんだりする各種の遊びによって、走、跳の能力を養う」ということがねらいであり、しかもそれは体育の時間になされるということが主体であろう。それに反して幼稚園のそれは、自然発生的な遊びが主体であり、このような活動を通してもっと広いいろいろのねらいを達成する活動であるからであろう。なおこの分類に従ったため、鬼遊びと関係の深い「かごめかごめ」「はないちもんめ」など、リズムカルな集団遊びとか、歌をともしなう鬼遊びとかいわれるものは、この観察からは除外することにした。うずまきじゃんけんなどのようなものは、陣取り鬼の分類に入れることにした。

(2) 鬼遊びの全体的出現について

さて鬼遊びの種類ごとに鬼遊びがどのように出現するかを月ごとにみると第1表のようになる。

第1表 鬼遊びの出現回数

種類 \ 月		4	5	6	7	9	10	11	12	1	2	3	計
追いかけ鬼	f	15	22	13	7	19	20	15	5	5	4	2	127
	%	11.9	17.5	10.3	5.6	15.1	14.9	11.9	4.0	4.0	3.2	1.6	100
まる鬼	f	0	0	1	1	1	4	8	0	0	0	0	15
	%	0	0	6.7	6.7	6.7	26.6	53.3	0	0	0	0	100
陣取り鬼	f	0	1	1	9	3	6	20	23	14	8	8	93
	%	0	1.1	1.1	9.7	3.2	6.5	21.5	24.7	15.0	8.6	8.6	100
計	f	15	23	15	17	23	30	43	28	19	12	10	235
	%	6.4	9.8	6.4	7.2	9.8	12.7	18.3	11.9	8.1	5.1	4.3	100

この表から、鬼遊びの出現について全体的にみると、六月から三月までの間は、十一月の四十三回を最高にして六月の十五回及び三月の十回を最低とするひとつの峰（単峰性の曲線）をつくっている。つまり六月から十一月までは月ごとに出現回数を増し、十一月以降は月ごとにしだいに出現回数が減って三月にいたっているということがいえる。これに対して、四月と五月は特殊であるといえる。とくに五月での出現回数は一学期の中ではもっとも多くなっている。そこで一年間の幼児の鬼遊びの出現回数を全体的にみると、五月および十一月を峰としたふたつの峰（双峰性の曲線）をもった曲線が認められる。

このような曲線のできた原因については、以下に、鬼遊びの種類ごとの出現についてみていくなかで明らかにしたいと思う。

(3) 追いかけて鬼について

追いかけて鬼は鬼遊びの中でもっとも鬼遊びらしい遊びであろう。つまり、鬼がきまり、追っかけたり、追っかけられたりする鬼遊びで、ひとりか（ときには複数のときもあるが、一般的にはひとりが多い）鬼になり、たくさんいても鬼との一対一の関係で遊びが発展していくし、人数の増減があっても、ふた人以上なら遊びが成立するという特性があり、鬼の交代は鬼の身体的接触に

より、かわられた個人が、個人的に鬼を交代するというきわめて単純なルールの中で遊びができるということもあって、どの幼児でもすぐに参加できるという特性をもっている。もちろん木鬼けん、鉄鬼けんなど、木や鉄にさわっておれば安全けんで、鬼にさわられても、鬼にならないなど、この遊びをより楽しくするために、次第にルールも複雑になっていくが、やはりきわめて素朴な遊びであり、幼児にとってはもっとも親しみやすいものである。

第1表の追いかけて鬼の出現をみると、五月および九月、十月を中心としてよく遊ばれており、十二月以降急激にその出現率が低くなっている。したがって幼児は入園当初の情緒の安定化や人間関係をつくるために、追いかけて鬼をリズムカルな集団遊びとともに、盛んにすることになると思われる。

(4) まる鬼について

まる鬼は、限定された範囲での遊びであり、円内を逃げまわるものと、円外で鬼になり円の外から円内のものをつかまえるという遊びである。

この遊びでは、つかまれば円外へ出て鬼と一対一で交代するという遊び方もあるが、一般には、鬼につかまっても円外へ出れば、

自分も鬼としてつかまえられる鬼とともに円内のものをつかまえるようにして、しだいに円内にいる残ったものをつかまえ、最後

に残ったものがなくなった場合、遊びが終わるというのがふつうである。このような遊びでは、追いかけて鬼のように、鬼との一対

一の交代ということで、いつまでも連続する鬼遊びに比して、幼児は集団という意識が非常に強くなる。つまり最後まで残ってチャンピオンになり、みんなに認められたいとか、鬼は努力して円内のものを早くつかまえようという要求が強くてくる。追いかけて鬼ではみられない特色であり、まる鬼の出現回数でも、六月から十一月の間でのみ遊ばれており、その出現の分布は、十一月までは漸次その数が増し、十一月を最高にして、それ以後出現が認められないJ型分布となっている。したがって当然この鬼遊びは追いかけて鬼からの発達をしてでてくる鬼遊びといえることができるであろう。また、各種類別の出現回数をみると、追いかけて鬼が一・二七回、陣取り鬼九三回、まる鬼十五回と他に比し著しく減少しているのを見ると、まる鬼が非常に不安定な過渡的なものとして短期間遊ばれるのではないかと考えられる。そしてこのように集団内個人の相互関係で成立した遊びがうまくいくようになること、幼児たちは、集団と集団との対抗を中心とした、つまり集団間個人の相互関係を中心とした鬼遊びを発達させていく。これが陣取

り鬼ということになるであろう。

(5) 陣取り鬼について

陣取り鬼は二組に分かれ、相当の距離を置いて双方に陣を設け、開戦の合図ではじまり、陣を取られないように守備したり、相手の陣をせめたりする。陣をはなれているものをつかまえて、自分の陣につれてきたり、相手のすきをねらって陣をとったりする。早く陣をとったほう、または大勢相手をつかまえたほうが勝つ。また、敵陣につれていかれても敵につかまらないうちに仲間が助けてくれれば、自分の陣地へ帰れるといった遊びである。このような陣取り鬼では、集団内の協力、集団間のルールがうまくいかないと遊びは成立しなくなる。だから、この遊びは社会的行動や仲間関係が相当高度に発達しなければ遊びが発達しないということになるであろう。この表においても陣取り鬼は、五月よりすこしあらわれはじめるが、十二月を最高にして単峰性の分布が認められる。

このようにみえてくると、追いかけて鬼は主として個人的な関係、まる鬼は集団内の関係、陣取り鬼は集団内の関係を中心とした遊びであるといえることができる。だから、幼児たちの鬼遊びの発達も、このような鬼遊びの種類の変化と順序が一致している場合が

第2表 鬼遊びの持続時間

月 時間分 種類		4				5				6				7				9			
		10	20	30	40	10	20	30	40	10	20	30	10	20	30	10	20	30			
追いかけ鬼	f	8	5	1	1	13	6	2	1	6	5	2	4	3	0	5	12	2			
	\bar{x}	16.6				15.9				16.9				14.3				18.4			
ま る 鬼	f	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1			
	\bar{x}	0				0				10				10.0				30			
陣取り鬼	f	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	3	1	5	1	1	1			
	\bar{x}	0				10.0				10.0				22.2				20.0			
10		11				12				1				2				3			
10 20 30 40 50		10 20 30 40 50				10 20 30 40				10 20 30 40 50				10 20 30 40 50				10 20 30 40 50			
9 7 4 0 0		4 9 1 1 0				1 3 1 0				0 5 0 0 0				0 3 0 1 0				0 2 0 0			
17.5		19.3				20.0				20.0				25.0				20.0			
0 1 3 0 0		1 4 2 1 0				0 0 0 0				0 0 0 0 0				0 0 0 0 0				0 0 0 0			
27.5		23.8				0				0				0				0			
0 3 1 1 1		5 5 5 3 2				0 8 7 8				0 3 2 8 1				0 1 3 3 1				0 0 6 2			
30.0		26.0				30.0				35.0				35.0				32.5			

多いということがいえる。もちろん、ある時期においては、ふたつの、またはそれ以上の鬼遊びが同時になされるが、一般的にみれば、前述のように発達の順序にしたがっているということがいえよう。

3 幼児のとirkんだ鬼遊びの持続時間

つぎにそれぞれの鬼遊びの持続時間を月別にとすると、第2表のようになる。

この表から、以下のようなことがいえよう。

① 傾向としては入園期から終了期にかけて次第に長くなっている。

② これを鬼遊びの種類別にみていくと、追いかけ鬼、まる鬼、陣取り鬼の順序になっている。

③ 追いかけ鬼、まる鬼、陣取り鬼と順次に遊びの内容やその中での人関係が複雑になっていくということから、幼児の興味の相違ができたことと思われる。

④ 三学期において陣取り鬼が、平均して三十分以上最高五十分も続けられるということは、その内容からみて幼児にとっては、きわめて主要な活動であるということができ

第3表 鬼遊びの集団の大きさ

種類 \ 月		4	5	6	7	9	10	11	12	1	2	3
追いかけ鬼	\bar{x}	8.5	15.0	18.5	25.1	7.3	6.5	9.0	6.8	7.4	9.5	4.3
	R	(5~12)	(3~36)	(5~36)	(6~36)	(3~13)	(3~10)	(4~16)	(5~8)	(5~10)	(5~18)	(6~13)
まる鬼	\bar{x}	0	0	12	16	18	13.0	16.1	0	0	0	0
	R	(0)	(0)	(12)	(16)	(18)	(4~20)	(11~21)	(0)	(0)	(0)	(0)
陣取り鬼	\bar{x}	0	5	9	9.9	10.7	15.2	13.3	15.6	8.5	9.1	12.9
	R	(0)	(5)	(9)	(4~22)	(10~11)	(9~24)	(4~20)	(6~24)	(7~17)	(4~19)	(7~19)

註 R はグループの人員の最大最小を示す。

よう。戸外活動でのひとつの遊びに三十分以上の持続時間があると、鬼あそびの他に、ないのではなからうか。

4 鬼遊びの集団の大きさ

つぎに幼児の遊んだ集団の大きさをみる

と、第3表のようになる。

この表では、それぞれの鬼遊びの集団の大きさの平均を、その期間におけるグループの人員の最小から最大までを月別に示してある。

この表をみていくと以下のことがいえる。

① まず、追いかけ鬼においては、五月―七月において、その集団の人員はきわめて多いが、他は平均して、七人―十人程度で遊ばれている。

② まる鬼においては、十五人前後、陣取り鬼においては、平均して十人―十五人というようである。

③ この結果からみて鬼遊びは平均して十人から十五人前後の集団でもっともよく遊ばれるということがいえる。

④ このことは、他の遊びが平均して五人程度であるのに比して、多いのであるが、このような遊びとしては適当な人数ではないだろうか。

⑤ また追いかけ鬼が五月―七月において参加人員が多いのは、集団としての不安さのために、ウォーミングアップ的な活動となさされている傾向が強いこと、および、人間関係の不安定さが、逆に集団の人員を増加させているのではないかと思われる。

第4表 鬼遊びの性別参加者数

種類 \ 月	4			5			6			7			9			10		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
追いかけ鬼	57	71	128	202	129	331	128	112	240	96	80	176	68	71	139	81	50	131
まる 鬼	0	0	0	0	0	0	0	12	12	5	11	16	6	12	18	35	17	52
陣取り 鬼	0	0	0	3	2	5	6	3	9	54	35	89	12	20	32	37	54	91
計	57	71	128	205	131	336	134	127	261	155	126	281	86	103	189	153	121	274

種類 \ 月	11			12			1			2			3			計		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
追いかけ鬼	75	60	135	22	12	34	22	15	37	30	8	38	13	0	13	794	608	1402
まる 鬼	77	52	129	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	123	104	227
陣取り 鬼	185	80	265	189	170	359	68	51	119	57	16	73	71	32	103	682	463	1145
計	337	192	529	211	182	393	90	66	156	87	24	111	84	32	116			2774

M=男児 F=女児 T=計を示す

5 鬼遊びへの性別参加者数

第3表の結果を、男女の性別に分けて表わすと第4表のようになる。つまりこの表は、鬼遊びを種類別に月ごとに、男児と女児を分けて、鬼遊びの参加者人員として示したものである。

① この表を全体的にみると、男児の方が女児よりも多く参加している。

② 遊びの種類からみると、傾向としてまる鬼、追いかけ鬼、陣取り鬼の順序に男児の方が多く参加している。

③ そして十一月以降においては、男児の参加者が女児より次第に多くなっていく傾向を示している。

④ このことから鬼遊びの活動量や、集団の質が男女の比率に大きく関係しているということがいえるのではないかと考えられる。

⑤ つまり、十一月以降においては、その活動量において、集団の構成において、男児のもっている特性を発揮しているということがいえる。このことは、それぞれの種類の遊びの初期において、女児の参加が割合に多いことからもうかがえる。

II 鬼遊びの指導について

これまで、鬼遊びの觀察の結果を中心として、鬼遊びの発達をみてきたが、このような幼児の発達にみあった活動をさせることが、とりもなおさず鬼遊びの指導ということになることはいうまでもないが、ここでは、わたくしどもの実践の結果にみられた幼児の要求の変化を鬼遊びの種類ごとに、簡単に紹介することによって、前述の結果をより具体化していきたい。つまりここでみる幼児の要求は、前述した鬼遊びの出現をさせている、そのものとなっている誘因と考えられるからである。だから保育者は、幼児の活動の発達の順序を理解するとともに、その誘因について理解することが、本当の指導ということになろう。

1 追いかけ鬼

(1) 教師の近くで身体的接触を求めながら追いかけたり、追いかけられたりして遊びたい。

★教師にさわりたい、さわってほしい

入園したばかりの幼児は、教師対自分といった関係でふれ合いを求めているようである。だから教師はそのような幼児の気持ちを受けとめてやらなければならないだろう。入園当初幼児たちと

鬼遊びをすると、どの幼児たちもかならず一度は教師につきにくる。そしてまた教師につきかえしてもらおうというこのような身体接触を要求している。

★教師も仲間に入ってふたりで、追いかけたり、追いかけっこをしたい。

幼児は教師や入園前にすでに結び付きのあった友だちと全く自然発生的な素朴な追いかけっこをはじめることがある。鬼遊びとしては考えられないような、ついたり、つかれたりの単純な追いかけっこであるが、幼児はその中で身体的な要求や情緒的な要求を満足しているのではないだろうか。

★教師といっしょに走りたい

入園当初教師のまわりに集まってくる幼児たちの大部分は、教師から遠く離れて遊ぶことが不安であり、また教師から離れてひとりで鬼になるということは、それ以上に不安なのである。教師が鬼になってみんなを追っかけようとする、逃げようともせず、教師のあとについて走り、満足そうな顔をしている。こういった幼児たちは、教師がいっしょに走りっこをしたり、教師がともにも鬼になって走ってやり援助してやることにより、鬼遊びがたのしくできるようにしなければならないだろう。

★あの子を追っかけて、仲間に入りたい

■集団生活になれて新しい友だちをみつけ、交友関係を広めたいという要求がでてくると、鬼遊びの中で友だちになりたいという幼児をめがけて、その幼児ばかりを追っかけたりするような行動もみられるようになる。

★友だちとかけまわりたい

鬼遊びをしているときに、その仲間の中には遊びのルールもわからず、また、鬼の役割も理解できていなくても、仲間とたのしく走っている幼児もいる。高のりけんをしている時、鬼になった幼児は、自分が鬼になってもそばにいる幼児につこうともしなければ、だれかを追っかけていくようすもない。このように、友だちといっしょに走りまわることで、自分なりに十分満足している幼児もいる。

★教師や友だちの動きのみえる範囲内で遊びたい

広い園庭で、しかも他のクラスの幼児たちや鬼遊び以外の遊びをしている幼児がたくさんいる中で、まだ顔や名前のはっきりしていない幼児たちを、範囲もきめずに追っかけるような鬼遊びは、とうてい不可能である。そこで、遊びの場を限定し、ライン引きでわくをかくなどしてその中で遊べるようにすべきであろう。そのような場面では教師や友だちの動きもみえ、安定して追いかけて鬼をすることが多い。

(2) 集団の中で自分がみとめられたい

★教師や友だちにみとめられたい

教師との身体的接触を要求し、それが満足されると、友だちとのふれあいを求める。ひとりひとりの幼児が、教師を独占し自分が教師にみとめてもらいたい、鬼になって友だちにもみとめてもらいたいという要求をもってくる。しかし鬼遊びがくりかえされるうちに、「ついて、ついて」という幼児を無視しながら幼児間でスムーズに鬼の交代が行なわれるようになってくる。「ついて、ついて」といって教師のそばや鬼のそばによってきて鬼になろうとする幼児たちは、教師からも友だちからも認められたいという気持ちのあらわれであるが、そのような幼児の感情を受容してやらなければならない。

★みんながみとめられたいために、ルールをかえたい

教師からも、友だちからもみとめられたいという要求を、ひとりひとりの幼児が満足できるようにするために、幼児たちでルールを変えて遊ぶようになってくる。「ついて、ついて」といって一度ついた者は、つかないというルールなどを決めたりする。やはりどの幼児も鬼になって役割を果たし、満足させることが、やがては自分たちで遊び方を考え、みんなで仲よく遊べるという楽

しい遊びに発展させていくことになろう。

(3) じゅうぶんのびのびと活動がしたい

★じゅうぶんのびのびと活動できるために、場所や行動範囲を広め

めルールをかえたい

幼児の活動が活発になってくると、しだいに行動範囲を広め、全身を投入して活動したいという要求をもつようになる。そして、広い園庭を思いきり走りまわり、いろいろなルールを考え、高いところへのぼることによってけんができる木鬼けん、または石鬼けん、鉄鬼けんなどの遊びをはじめたり、二人鬼、三人鬼などのようなこふやし鬼にいた遊び方を考えたり、ルールを複雑化したり、変化させたりして、自分たちで遊びがいっそうおもしろくなるようにくふうをこらし、自分のもっているエネルギーをじゅうぶん發揮しながら遊びたい、という要求をもつようになってくる。

2 まる鬼

(1) 限定された場所で遊ぶことによって、友だち関係を深めた

い。

★限定された場所で遊ぶことによって、友だち関係を深めたい

友だち関係をふかめていくためには、互いにふれ合う場として、限定した場所で遊ぶこともたいせつな条件である。円の中で遊んでいるうちに、しぜんに友だちと接触し、結びつきができていくようである。そして鬼になって円の外へ出ると鬼同士で協力したり、援助したりして、お互いに友だち関係をふかめていくことが可能になる。

★場所をひろげてじゅうぶんあそぶことにより、友だち関係をふかめたい

鬼遊びの初期の段階では、場所を限定し、その範囲内で遊ぶことによって友だちができ関係をふかめていったように思われた。そして結びつきができてくるにつれて、グループ内でたのしくあそぶためのくふうがなされたりするようになる。単純なまる鬼には満足できず、形を変形したり、広さや長さをかえて行動範囲を広め、じゅうぶんのびのびと活動するとともに、友だち関係をいっそう深めていく。

(2) 自分の行動を成功させ、満足したい。

★努力してチャンピオンになり、グループの仲間にとめられた

い

グループの中で友だちとの結びつきができ、うまく遊べるようになる、まる鬼では、最後まで残って自分がチャンピオンになりたいとか、くつとりなどの遊びの中に鬼にとられたくつを、自分がとりかえしてやろうとして、仲間に認められたいという要求をもつようになる。このように、自分からすぐれた行動をとることによってチャンピオンになり、グループの仲間にみとめられたという行動をとることによって、グループの中のチャンピオンであるという意識から、しだいに自分はグループのためにつくすチャンピオンであるという意識も生まれ、幼児なりに集団の士気（モラール）を高めるにはどうすればよいかということを学習していく。

3 陣取り鬼

(1) グループ対グループで仲良く遊びたい

★仲良くグループで遊びたい

仲よしグループができると、その中で協力しながら助け合い、お互いに認めあうことによって、より友だち関係が深まっていく。つまり、鬼遊びについて理解できていない仲間がいれば、その友だちに遊び方を教えたり、どのようにすればグループのみ

んなが、たのしく遊べるかということを、幼児たち自身で考えるようになる。

★役割にわかれて、グループで遊びたい

グループ内で仲良く遊べるようになると、しだいにより広い交友関係を求め、グループ対グループでうまく遊びたいという要求をもつようになってくる。このような要求を満足させやすい活動のひとつとして、幼児たちは陣取り鬼をする。幼児たちの遊びをみていると、テレビや物語にヒントを得て、その中の人物や物にわかれて、グループ対グループで追っかけたり、つかまえたり陣をとったりしながら遊ぶ。このような活動は陣取り鬼の初歩的な活動と思われる。幼児たちは自分たちの経験をうまく生かして、ごっこ的な活動から自然に陣取り鬼へと遊びを発展させている。

★役割によるインフォーマルルールによって遊びたい

前述のようなごっこ的な活動は、いわゆる陣取り鬼のルールをグループの成員が相互に理解することが困難なため、テレビのマンガなどの影響をうけた遊びが、そのまま陣取り鬼の中で認められ、いろいろなインフォーマルなルールが発生していく。たとえば、手を組んだら光線が出てつかまえないとかいったルールを作りだして遊ぶ。なにはともあれ、興味をもって遊べる活動から出発しているので、遊びを発展させるためにも、このような

ルールをまとめてやり、満足して遊べるようにしたい。

★グループ間で仲良く遊びたい

グループ対グループで対抗して遊ぶことに興味がより増加してくると、インフォーマルなルールに不満をもつようになり、次第にフォーマルなルールを使った遊びへ興味がわくとともに、グループ間で仲良く遊びたいという要求が生まれてくる。両方のグループに基地ができて、両方の基地からできてぶつかり力の強いものが自分の基地へつれていくとか、じゃんけんで勝ったものがつれていき、仲間がタッチして助けるという、いわゆる陣取り鬼へと発展していく。しかしこのような陣取り鬼がほんとうになろう。くいくには、もつと幼児たちが発達してからということになろう。

(2) 自分の所属するグループのためにがんばりたい。

★勝負をたのしく味わいたい

二学期もなかばになると、幼児も自分自身の要求や興味によって自分の入れそうな集団を選ぶようになる。うずまき鬼や英語遊びなど、ふたつのチームにわかれ、両方から選手が順番にでてぶつかり、じゃんけんをして勝負をきめるような遊びに興味をもち、たのしむようになる。

★同じ能力のものがどうしてグループにわかれて力いっぱい遊びたい

グループでの活動が活発になってくると、仲間どうしで力いっぱい遊びたいという要求が強くなる。そしてそのグループのメンバーは、ほとんど能力的に近いものの集まりであり、またグループ内だけの問題ではなく、対抗のチームと勝負を楽しみたいというようになり、ひとりひとりの幼児が、自分の能力をじゅうぶん発揮して、友だちと協力しながら自分の所属するチームのためにがんばろうとする。

陣取り鬼は、このように集団間で仲よく遊んだり、自己の能力をじゅうぶん発揮してグループのためにがんばりたいという幼児期としてはきわめて困難と思われる要求を、鬼遊びというとりくみやすい活動を通して満足させていつている。しかし、陣取り鬼がほんとうに幼児たちのものとして取り入れられるのは、もつとあとの時期であらう。

以上簡単に、鬼遊びの指導についての問題点を、幼児の要求の変化を中心にしてみてきた。このような要求を満足させていくところに幼児の発達と指導があると思われる。

子どもの絵とシンボル (二)



秋山達子

前号にひきつづき、子どもの心理的な成長過程を示していると思われる幼稚園児の絵の象徴について、実例にそって皆さまといっしょに考えてみたいと思います。

B君は四歳児で幼稚園に入りましたが、情緒面で他の子どもたちに比べると大分遅れているように思われました。それでもなんとか他の子どもたちといっしょに遠足や運動会にも参加して、その年は無事に終っ

て冬休みに入り、楽しいお正月を家で祝って、また幼稚園でお友だちといっしょに、学んだり遊んだりする生活がはじまりました。

前年の暮に描かれた最後の絵は、左側に描かれた自動車のライトが右側に並んでいるきのこの群を照らしているものですが、これは今まで他人も自分も区別がつかなかったB君の関心が、はつきりと外の

世界に向けられて、周囲の環境と自分のあり方という他と自の関係を意識してきたことを意味するものと思われました。

冬休みの後で久し振りに幼稚園に顔を見せたB君は、今までとはすっかり違って大変静かになり、先生にもB君がいるのかいないのかはつきりしなかった時もあつたぐらいでした。そしてお正月の絵を描きましようという先生の言葉によつて、B君は次のような絵を描きました。左上に紺色でいたずら描きのようななにかよくわからない固まりが描かれています。中央には同じ紺色の線描きでこれも意味のよくわからない形、その下には水色で描かれたおなべの形の紺色のお豆のようなもの、そして右側に水色でコップが一つ描かれています。(写真(一)参照)。

新年から私たちの絵の象徴に関する研究会がはじまりましたので、B君の受持の先生もそれまでの絵をまとめて見せて下さったところで、B君の入園以来の絵とそれが

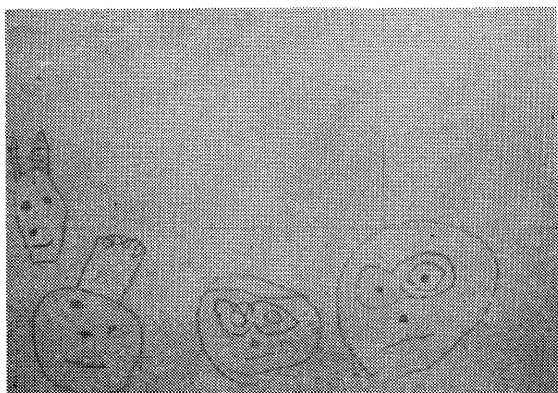
写真(一)



描かれた頃の行動などについていろいろと話し合っていたのですが、さて期待していたB君の新しい絵は、急に寒色だけが使われるようになって絵の感じが変わったというところ、実際にB君がおとなしくなったということの他は、この絵の中にも何も見出すことができてがっかりしました。強

いて象徴的に考えれば、おなべのような丸いものの数は七つですが、七というのは内向的で神秘的な数であるということぐらいでした。

その頃からB君は大きなダンボール箱の中に入れてもらって、隠れたり顔を出したりして遊ぶことが得意になりましたが、ま



写真(二)

たちちょっといたずらをしてみて先生の反応を試してみたり、友だちとぶざけあってわざとおどけたふうをして皆を笑わせたりすることができてまいりました。そして描かれたものが中段のお面の絵です。左すみの愉快なコックさんの顔を中心にその上には二本角のある顔、右下には猿のお面のようなもの二つあります。(写真(二)参照)

原始時代の宗教祭典の遺風を伝えるお神楽には今でもお面が用いられていますし、また古典的な芸能である能や狂言でもお面を使います。

また古代ギリシャの演劇にもお面が使われましたが、これをベルソナといいます。このことからC・G・ユングは人が外の世界に向けて見せる姿勢や態度をベルソナと呼んでいます。このように私たちの心と外界との関連にはベルソナが大きな役割をしているようですが、B君も二本角の鬼や愉快なコックさん、そしてめがね猿のようなお面などをいろいろと変えてかぶってみ

て、どれが一番具合がよいか試してみているところのようです。

この二つの絵は左側に重点が置かれているようですが、おそらくB君は自分の心の中心をずっと左側の内的な世界においていることを見つめているようです。お面の目は前に描かれたお母さんの絵とは反対に右側が三重丸になっています。

この後に描かれた絵は左の方に大きな電燈が下っついてビカビカと光り、中央にはお面をかぶったような頭でかちの目の大きい人が手を拡げていて、右上に黒く塗った空があり、その中に黄色い月が描かれていました。そしてよく見ると月の左上の黒く塗りつぶした夜の空のところに小さく虫のように見える太陽がねずみ色で描かれていました。この深夜の太陽の絵はぜひ皆さんにお見せしたいと思ったのですが、真黒いところにねずみ色で小さく描かれていたので、写真にはうまく写らなくて、残念ですがお見せできません。しかしこの絵には、

左側の心の中に電燈がともって明るくなりだしたB君の自我も、外の世界ではまだ母親的なイメージを持つ月の側で闇に吞まれたまま時期を待っているようすと、心の内と外の間で仮面をかぶった姿がいろいろと調整を試みているところがよく示されているものと思います。

この頃から先生方も子どもの絵に今まで以上に関心を持たれて、いろいろと描いてあるものについて質問をして答えを書きこんでおいて下さるようになりました。

この深夜の太陽の絵も、はじめ先生は気がつかなかったのですが、なにか虫のようなものが描きこまれているので、これはなあにと聞いてみたら、太陽ということでも月があつて電燈もあるから夜でしょうという、うん、夜の太陽なのとはっきり答えたそうです。このように先生が子どもの絵に関心を持って、一見意味のないようなものでも、いろいろと聞いて下さるとおもしろい答えがでてきて、子どもの気持が

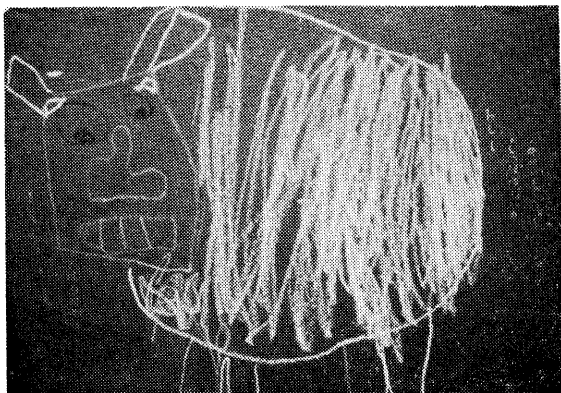
はつきりわかることがあります。また先生にわかってもらえるという安心感から子どもの心理的な発展過程を促すことになるように思われます。

例えば前号では自動車の進む方向について書きましたが、ある子どもの絵に左向きの自動車と右向きのものとが両方描かれていましたので、先生が聞いてみましたら、こっちへ行くと行きどまりなの、それでこっちへ行ったらまた行きどまりなのといつて困ったように先生を見上げたそうです。

そこで先生も、この頃少し元気がないと思つていたら内にも外にもものびられないような時期だったのかと思つてにっこりしたら、その子どもも安心しようだったということです。このように絵を通して先生と子どもの心が通い合うことは大変大事なことと思われれます。

さてB君のことですが、その頃私たちの研究会では色の象徴について話し合っていましたので、先生は皆に好きな色の紙を選

ばせてみました。B君は青い紙をとってそこに大きなおししの絵を水色で描きました。B君の説明によると、顔は横（正面）を向いていて、鼻はやきもちで、しっぽがなく、中に二人の人が入っているのだそうです。そして口は窓で中から外をのぞいているところだそうです（写真(三)参照）。



写真(三)

私たちはこの絵を見ているうちに、お正月のすぐ後に描かれた絵についてはと思いたりました。あの絵の左上に紺色でいたずら描きのように描かれていたかたまりは、おししだったのです。またそのすぐ右下に描かれていた形は火にあぶられてぶとふくれたお餅だったのでしょう（写真(一)参照）。

今度の絵はよく観察が行きとどいて誰にもすぐおししとわかるものですが、母親の話では、B君は本当のおししは見えていないから多分テレビで見覚えたものではないかということです。お正月のテレビや本の絵にはよくおししが描かれていますから、B君がこれを絵に描いても不思議ではありません。

しかしお正月は子どもたちの興味をひくものがまだ他にもたくさんありますしその中で特におししに関心を持ち、しかもその関心が一月以上も続いているということ、なにかB君の心の中の問題とおししの

姿に特別の関連があるように思われます。おししも前の絵と同じ仮面の一つですが、お正月以来B君がじつとおとなしく仮面をかぶって、いろいろな表情をしてみせながら外の世界の反応を試していたようですがここにも示されているようです。

またつづけて寒色を使っていますが、ここでは特に青い紙を選んでいきます。B君は外の世界に関心を持ちだすと寒色があらわれてくるようですが、今までの暖かく安定感のある自分だけの世界から、見知らぬ外の世界に向かいだした知的な関心を示すものと思われまます。またおししの中に二人の人がいるということもおもしろいと思います。子どもはよく自分を二つに分けて良い子と悪い子にして一人芝居をしてみたり、また兄と弟にして教えたり教えられたりして遊びます。また架空のお友だちを作っていかにもその人が傍にいるような動作をして呼びかけてみたり、うっかりいたずらがすぎってしまった時に、お人形を相手に自分

でしかったりしています。

このような架空の人物やお人形相手の一人遊びは子どもの心理的な成長に大変必要なものですが、この場合は二人の人、つまりB君の心の全部がおししの中に隠れて、威嚇的な動作をしながら口の窓から外の反応をうかがっているところです。

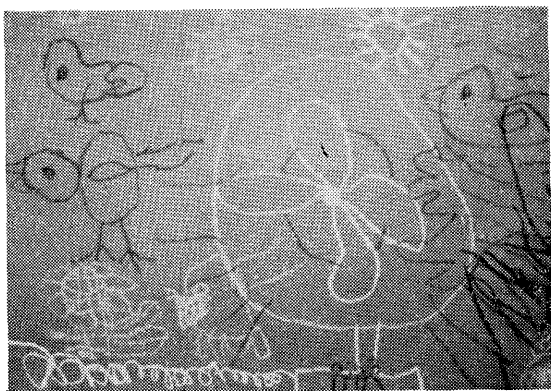
それにしてもこのおししは実にのびのびと描かれたすばらしいおししです。一ヵ月程前に描かれたおししらしいものの姿に比べて絵もしっかりとしてきています。いくらB君の成長が早いとしても一ヵ月の間にこんなに絵が上手になったのはどうしたことでしょうか。お正月以来いろいろとお面をかぶって行動している間に、おししのイメージがはっきりとB君の心の中に育って、こんなにすばらしい形になってあらわれたものと思われます。そしてお面の中央のやきもちの鼻は、お餅がやき上がってふくれるようにしばらくお面の中にひそんで時期を待っていたB君の蓄積されたエネルギー

ギーが、心の底から湧き上がるようにふくれてきたところを示すもののようにです。

その次の時にはB君は前とは反対に真赤な紙を選んで、真中に白で大きな扇風機の絵を描きました。扇風機は左ずみの心の最も深いあたりから、ぐるぐるに巻いたコイルでつながっています。この絵は二月の一番寒い頃に描かれたものですのに暑くてしようがないような絵です。やきもちがいよいよふくれ上がってはじける一歩手前なのかもしれない。一番右下には黄色で雪だるまが描かれていて、その上の辺は黒でござやござと線が描かれ、右上にはひよこが丸く点線で囲まれています。

B君の説明ではひよこが暑くて汗をかいているのだそうですが、ちょうど卵の中にかえる時を待っているところのようです。右上には夜の闇を右下の方に押しやってしまったかのようにはっきりした形の太陽が白で描かれています。扇風機の左上には亀がいます。そしてひよこが二匹、上のはま

写真(四)



だ卵の殻をおしりの辺につけてかえったばかりのようですが、下のひよこは足も二本ついていて元気にビヨビヨとなっているようです。その下におししが扇風機に吹かれて涼んでいますし、その横には黄色いひまわりの花も描かれています(写真(四)参照)。扇風機は四枚羽根を持った花のようで、真

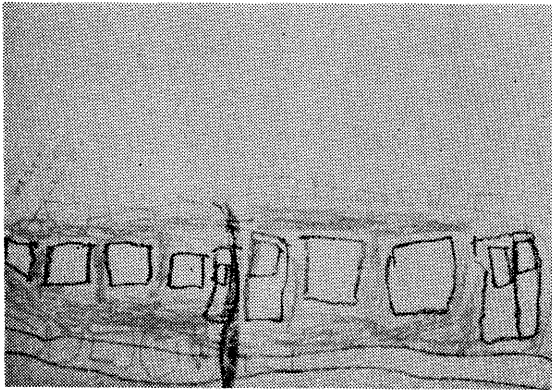
中に大きく描かれてぐるぐるまわりながら新しく生まれてきたエネルギーのもとになって、夜の闇を吹きとばし、ひよこがかわるのを助けているところのように思われます。

左側の世界では花が咲き、ひよこはもうすっかり成長しているのですが、右側の方は絵の構図もまだよく整理がつかないで、右下では雪だるまが黒や青の線にとり囲まれていますし、ひよこは汗をかきながら卵の殻の中で我慢しています。また亀は浦島太郎を背にのせて竜宮に案内した動物で、意識と無意識、心の内と外との世界をつなぐ象徴であるとされていますが、ここでは太陽と並んで上の方にしっかりと描かれています。

B君の観察はなかなか細かくて、扇風機の台のところにはスイッチが三つあって、1、2、3と番号までついています。箱庭療法の時にも説明しましたが、三はものごとのはじまるダイナミックな数です。じつ

と静かにしているうちにB君の心の中に育ったエネルギーをもとにして、さあこれから何がはじまるのでしょうか。

その次の絵には二台つづいた電車が描かれました。B君の説明では電車が暑いので扇風機がまわっているとのことでした。（写真(五)参照）。パンタグラフのようなものが



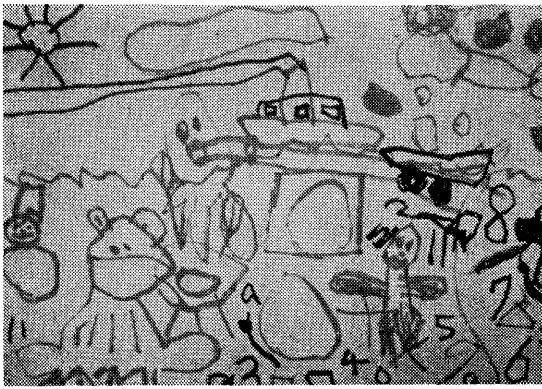
写真(五)

ぐるぐるとまわりながらタンクのように前進をつづけようとしている芋虫みたいです。中央から黒い線で二つにきってありますが、まだ右側の外の世界と左側の内の世界がわかれていて、どうやらこの二つの世界をつないだところですが、その統合に苦労しているようにも思われます。

三月に入ってB君は段々元気をとり戻してお友だちの間でもしきりにおどけてみせるようになって、すっかり皆の人気ものになりました。またいたずらもはじまりましたが、以前のように一人で暴れているのではなく、窓ガラスに石を投げてから先生のようすをうかがってみたり、しかられて皆の注目を集めることをおもしろがったりするようになりました。そして描かれた絵は次のようなもので、茶系の濃淡を使って紙面一杯に今にもはみだしそうにいろいろなものがあらわれました。

左上には太陽が輝き右上にはヘリコプターが飛んでいます。海の上にはお船が煙

をたなびかせながら浮き上がってくるところです。まず一番左には雪だるまがコックさんの帽子をかぶっています。それから大きな蛙が今にも飛び上がろうとしているところ。その右にはたこが水面に浮き上がってお船を押しつけているようです、その下にいるのはかにでしょうか。お船の



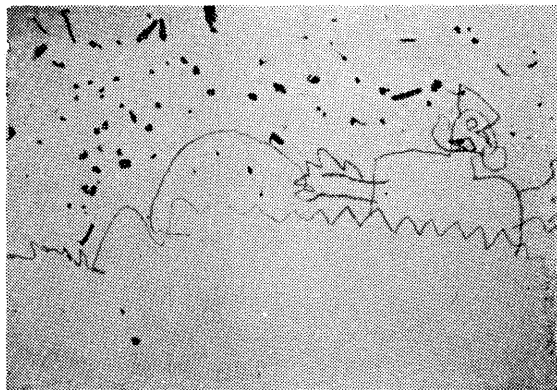
写真(六)

真下には四角に囲まれた円、そしてもう一つの円が描かれ、その右には人がいます。足のところには×がついています。右下の辺がまだごしゃごしゃとしています。数字がたくさん描かれています。またお船の前には車のついた乗物があつて、車つきの船に先導されているようにも見えます。

(写真(六)参照)。

この絵と前年の夏前に描かれた寒色の海の絵とを、比べてみていただきたいと思います(写真(七)参照)。前の絵はやはり海のように波線で上下を分けて、下部からなにか盛り上がった来たような丸いものとお母さんのような姿が描かれていましたが、波線から下にはありませんでした。この絵も同じような構図ですが、今度は雪だるまや蛙やたこやその他のいろいろのものが、海であらわされている無意識の世界から浮き上がってくるところです。その中でも蛙は無意識内のものが意識化される時によく表現される象徴といわれていますが、この蛙は

写真(七)



四足を踏んばって今にも飛び上がりそうに身構えています。

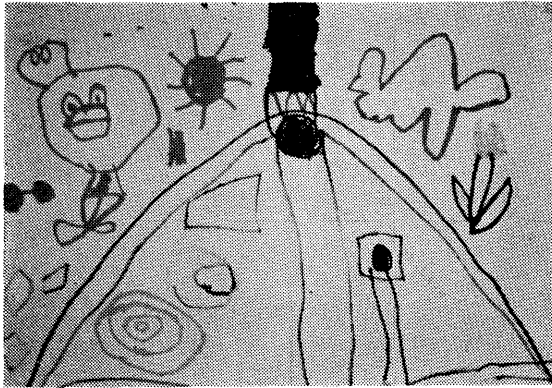
B君の心の内の世界でもまた外の世界でも、ここ一年で経験されたことが蓄積されて次第に形を作りあげ、外界を意識してきたB君がこれらの問題を消化するために三ヶ月程、お面をかぶって心の中で整理し育

てあげてきたものが、これからはっきりとした形をとって外にあらわれてくるところでしょう。

そして三月の末、幼稚園での一年の生活の終わりに描かれた絵は次のようなものでした。その前の絵が紙面からあふれそうに一杯描かれていましたので、先生は特にB君のためにセロテープで普通の画用紙を二枚張り合わせて大きくしてあげました。

B君はその紙面一杯にまず山を描きました。それから山の上に火を描いて火山の爆發だといいながら黒い煙を描き、どんどん噴火しているところを示すためにその上を何度もなぞりました。また山の形をはっきりさせようと二重に線を描き、山の左側には四重丸や円や四角を、そして右側には丸い穴のある四角を描いて、そこから右下につづく線を描きましたが、これはB君の説明によると水道の蛇口なのだそうです。また左下には角形が三つ、その上には赤い色で二つの円をつないだバーベルのような

ものとコックさんと太陽、そして右上には動物のような形の雲とお花を描きました(写真(山参照))。このコックさんの絵には手がないようですが、それでもとても楽しいような顔をしています。雲もお花もののびのと空を飛んでいるように描かれています。また箱庭療法の時にも説明しましたように



写真(山)

円や角は心の安定をとうとうとしているような時によく表現されるものです。

そして何よりも皆さんに、箱庭療法の時の四方先生の扱われた事例を思いだしていただきたいと思います。四方先生の事例では吃音があつて内気なY君が砂箱の中にお山を作り、一度はそれを火山の爆發で崩し、もう一度は水道のホースを山の中腹につきさして滝を作り、そこから本当の水を流して洪水によって山を崩して成長していった過程について述べましたが、それとはまったく別のところで別の子どもによって同じような急速な成長の過程が火山の噴火と滝(水道の蛇口)という同じ主題によって絵に象徴的に表現されているのです。

この二つの例は遅れていた情緒面を急速に發展させつつある心理過程の中で一つの転機を示すものとして考えられる特殊なものです。子どもたちはお砂や水で遊ぶことが好きですし、お砂場で火山の爆發ごっこをしたり、砂を踏み固めたり、またそこ

ら中に水をまいて洪水にしてみました、しめった砂をまるめておだんご作りをすることは日常の遊びの中にもよく見られることで、幼稚園の先生方にはそれほど珍しい光景ではないかもしれません。このような遊びはただ子どもたちがどこから覚えてくるものか、どこでも同じようによく遊ばれることとされて今まではあまり深い意味があるものとは考えられていなかったようですが、これらの例から考えてみても、子どもの成長には不可欠の大事な遊びであるようです。

B君は幼稚園も休みがちでしたので、一年の間にあまりたくさん絵を描きませんでした、それでも一枚新しい絵が描かれるごとに、その成長の過程がはっきりと目に見えるようにあらわれ、特に今年になって受持の先生がB君の絵に関心を持つようになつてからは、絵の技法も観察眼も急速に進歩して、B君が心の中で育てあげてきたエネルギーは最後に火山の大爆発となつ

て終わりました。

最初は弱々しい光を放っていた太陽が一年後にはしっかりと描かれていたように、B君も入園当時から比べると見違えるほど成長して、皆の人気ものとなり、先生の手も、あまりわずらわさないようになりました。しかし、もちろんB君がこれまでの情緒面の遅れをとりもどして大きく成長して行くのはこれからのことです。まだまだいろいろの問題が、山積していることでしょうし、B君は絵や工作や遊びの行動の中に、それらの解決を見出しながら成長して行くことでしょう。

私たちおとなは子どもの頃のことはすっかり忘れてしまつて、ただ無邪気で何の苦労もなく楽しかった時代であつたように考えがちです。そして子どもの遊びやお伽話はたわいのないもので、それが子どもにとって大きな意味を持つものであることを見逃しがちです。

しかし毎日の生活の中に常に新しい問題

と直面して急速に成長しつつある子どもの世界は、あるいはおとなの世界よりもはるかに難しく悩みの多いものかもしれません。子どもはこれらの難問を心の中に住む架空のお友だちや幻想の人物と相談したり、争つたりしながら、火山の爆発や洪水のような心理的な経験を繰り返して一つ一つ解決し成長していくのです。

私たちは子どもの遊びや絵や創作などにみられる象徴的な表現の中から、わずかに子どもの住むお伽の国の世界の一端を知ることができますが、このように子どもの持つ不思議な幻想とその世界を理解しようとすることは、もちろんそのすこやかな成長を助けるために大きな意義があることと思ひますが、また同時に忙しい現実の生活に追われて休む暇もない私たちおとなの心にも豊かさとなごやかさを与えてくれるものとも思ひます。

幼児画の発達

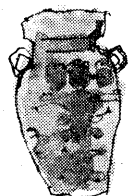
(二)

— 象徴性とパターン化 —

はじめに

感覚運動的描画の段階が過ぎ、描線の操作や形態の探索が進むにつれて、ときおり具象的な描画が現われる。それがどんな形のものであるにせよ、具体的に実在するものを表現することの意義は大きい。実在の形態を描写するためには模倣が重要なやくわりをはたすことになる。形態の模倣によって内的イメージは一層明確なものへと育ち、一度獲得したイメージは次の模倣の内容をより分析的とし充実したものとする。このように両者は相互に関連し作用しあって描画を質的に高めて行く。しかしながら、年少幼児の描画に現われる初期の具象的形態は自然主義的な写真とはあ

青 木 隆



まりにも距離がある。おとなたちが具象的な内容のものだけに絵画としての価値をみるとめ、抽象的図形の羅列のみの幼児画からさえ、なんとかして具象的な意味づけをしようとする性急な態度は好ましくない。しばしば保育にあたる先生が幼児に「これ何を描いたの?」などと描画の説明を求めている場面を見かけるが、一部に具体的なものが描かれているにせよ、同一画面内のすべてが具象的であるとは限らない。

年少幼児には、描画に先行して主題がある時にだけ、具象画が製作されるとは限らない。たしかに主題とみなされるものが、実は描画中に副次的に派生したものである場合もある。時には描画中自分の描いているものが、ロールシャッハの図形のように何かに

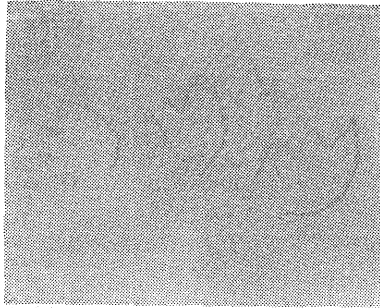


写真1 チューリップ2歳4カ月

見えてきて、途中から主題が意識されたり変更されたり、描画に修正を加えたりして、作品は完結に向かう。このように年少幼児の描画は、描かれつつある未完成の状態の描画と内的イメージとのたえざる相互作用によって成り立っている。しかしこのように途中の画面に現われている形態と内的イメージとのコレスpondانسが、いつも円滑に進展し具象的な作品に到達するとは限らない。試行錯誤を重ねて具象的パターンは獲得されていくのであるから、画面のあちこちに具象的な意味をもたない形態が散在しているのも不思議ではない。年少幼児にとって画面は実験の場であって、他人に見せるための展覧会的作品製作の場ではない。

この時期の幼児の描く具象的形態とは、どのようなものである

か作例をあげて説明する。写

真1は二歳四カ月の女兒が描いた「チューリップ」である。

このように部分的な形態

の特徴を模倣するだけで全体

像的な命名をする。決してチ

ューリップのお花のさきのギ

ザギザを描いたの……とは言

わない。言語発達の不完全さ

や表現技術の未熟さに災いされて、これだけではチューリップの先端にすぎないと、当人自身気づいているかもしれない。またこれによるとジグザグの描線だけでチューリップのすべてを十分に表示していると思っているかもしれない。他の類似した作例からこの問題を類推すると、年少幼児は全体像の把握が細部に先行してなされているとは考えにくい。したがって発達的に見ると先ず断片的な模倣が先行し、次におおまかな全体像が表示され、順次細部描写におよぶと考えるのが妥当であろう。

二 象 徴 性

児童の描写力がどのように発達していくかを調査する目的で、

七歳から九歳を中心とする三歳から十二歳までの約九十名を対象

として次の実験を行なった。課題は各自自分の左手を見ながら右

手でデッサンするもので、左手の形はジャンケンのチョキである。

現在なお予備調査の段階ではあるが、知的発達と手のデッサ

ンとの間には相関もあり、将来標準化すれば知能検査のバッテリー

に組入れることも可能かと思われる。

この描写の発達研究に関連して興味ある結果が得られた。写真

2-6は幼児の作品で、自分の左手を目の前に見ながら描いたも

のである。写真2-3のように手のひらや折りまげた指を全く無

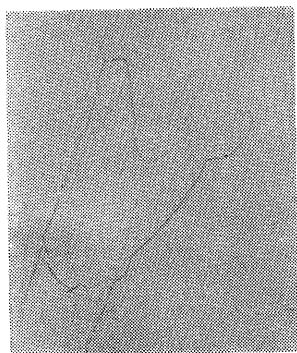


写真 4 5歳9カ月男児

体像を二本の指によって象徴し、チューリップはギザギザの先端によってその全体像を象徴しているとみなし、このような発達段階を

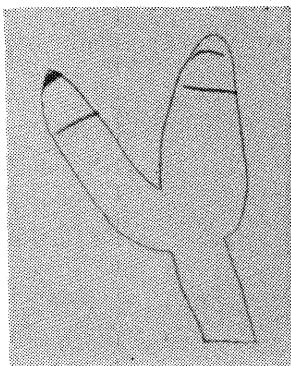


写真 3 5歳9カ月男児

る。そしてチョキの全体像を二本の指によって象徴し、チューリップと同様であるが、いずれも形態的に最も特徴のある部分をとりあげている。そしてチョキの全

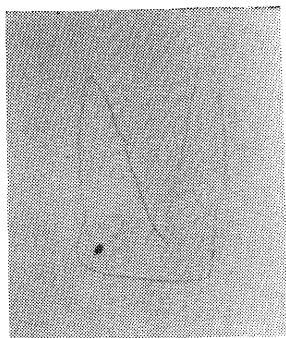


写真 2 手のデッサン
6歳1カ月女児

視されて、チョキの形はのびた二本の指だけで表わされているにすぎない。このような作例は幼稚園児にも決して少ないものではなく、このように全体ではなく、部分だけを表わす点はさきあげたチューリップと同様であるが、いずれも形態的に最も特徴のある部分をとりあげてい

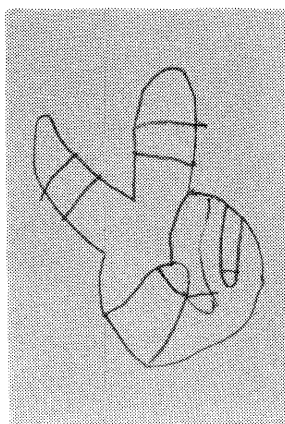


写真 6 7歳5カ月男児
すると考えられる。部分だけを描写

ちなみにチョキのデッサンの発達を記載しておく、二本指のみの段階(2)が腕をとまなうY字形(3)となったり、手のひらのふくらみを表わして初めておおまかな全体像的画像(4・5)となる。その後おりまげた三本の指を描写(6)するようになるが、これら三本の指は二次的な付属物であるかのように描写が簡略化されたり矮小化が見られる。全体を構成する主要部分が一応そなわると、順次手のひらのしわや爪・指の関節などの細部が描

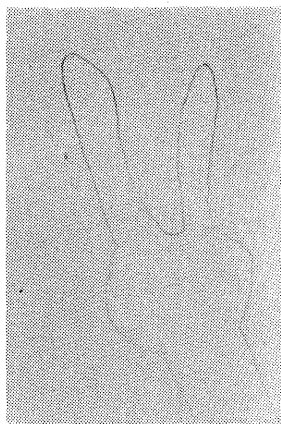


写真 5 6歳5カ月女児

象徴期と名づけているものもある。チョキの手の状態と他の状態にある手の形態とを区別させる最も目立った特徴はV字形に立った二本の指である。それゆえこの象徴的な部分だけを描写

写される。そして十歳以降になると視覚的となり、部分と全体とのバランスや部分相互の量的な比や相互の位置関係が調和している。

このように幼児の具象画は形態的に特色ある部分だけを象徴的に表示するか、全体像的であっても二次的な部分とみなせば容赦なく無視してしまうか、わずかの関心を示すにすぎない。このことは単に年少幼児のみではなく、幼児期全般を通じて見られる傾向である。

三 存在表示のためのパターン

三歳から八歳までの幼児を中心とする七三名を対象として、動

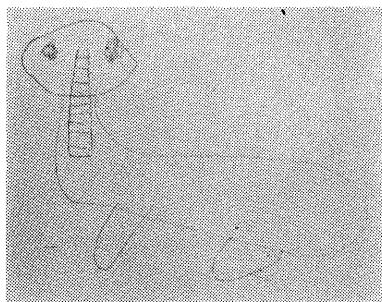


写真 7-A 5歳2カ月男児 象

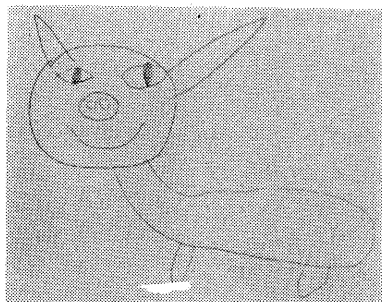


写真 7-B 豚

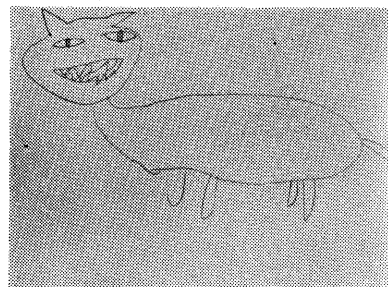


写真 7-C 猫

は五歳二カ月、後者は五歳四カ月のいずれも幼稚園年少組に属する男児の作品である。両者とも胴、脚の部分は大同小異で、それぞれほぼ一定したボディーマジンのパターンをくりかえし使っている。ここにあげた二つの作例は特殊なものではなく、幼児一般について言えることである。

物画を連続的に描かせたことがある。対象児には十枚から二十枚の画用紙をすぎただけとらせ、知っているかぎりの哺乳類——クジラやアシカの類はのぞく——を一枚に一種類一匹として描かせた。結果は当人たちが、はたして実物を見たことがあるのかどうか疑わしい種類まで多様にとりあげているのには驚いたが、次のような傾向がみられた。

各人各様ではあるが動物一般に共通するボディーマジがあって、この基本的なイメージの一部分を、特定の種類がもつ固有の特質にすりかえて、何種類もの異った動物に仕立て上げている。写真7-AからCまでの三枚と8-AからDまでの四枚の二組は、それぞれ同一人物による動物の連作から選んだもので前者

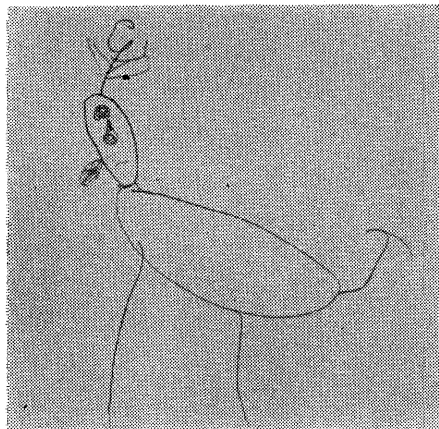


写真 8-B 鹿

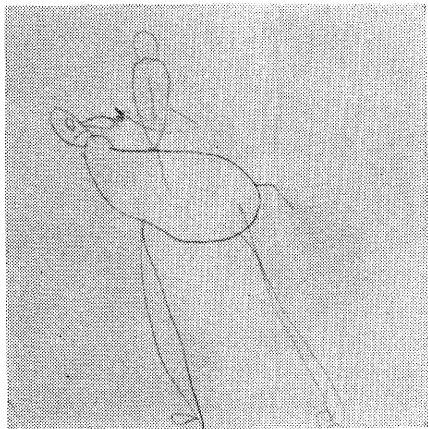


写真 8-A 5歳4カ月男児 馬

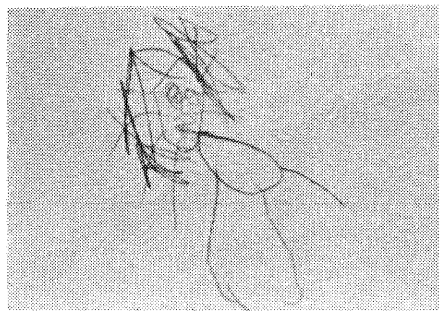


写真 8-D ライオン

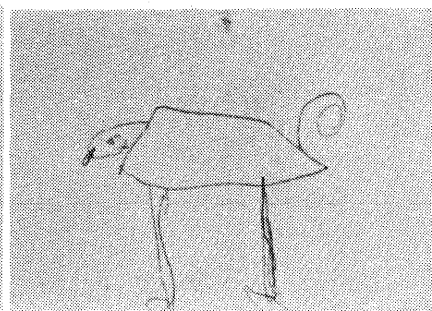


写真 8-C 犬

なお幼児がそれぞれの種類に属する固有の特質としてとりあげている部分は、一般にはば一定している。ライオンではたてがみ、象は長い鼻、豚は鼻の穴、キリンは長い首、狐はとがった口、狼はとがった口と歯、猫は立った耳とひげというように、ほとんどが同一の特色をとりあげて種類を表現している。そのほか鼠、栗鼠は極端に小さく表わし、「小さい」ことをもってこの種類を特色づけている。

また、兎、猿、熊、狸はほとんどが立像で表わされ、兎には着衣——それも女性として——のものが多く、狸にいたっては胴の中央に×印のおへそを描くことによって狸としているものがほとんどであって、いかにも日本的ではほえましく思った。このように幼児自身がとりあげた動物の特質は、単に形態的に強い特徴をそなえた部分のみにとどまらず、童話などの文化的影響をも受けながら形成されていく。

以上の動物の連作は、幼児がどのような過程を経て、またそれぞれの多くの属性の中から何

を特質としてとりあげ、どのようにパターン化して表現するか知するためのものである。

これらのパターン化に関連する興味ある問題点の一つとして、描かれた動物の顔の方向をとりあげることができる。これも種類によってほぼ一定していると見てよい。つまり猫・ライオン・豚は圧倒的に正面向きで表わされ、馬・キリン・さいは側面視である。このように正面視か側面視かのいずれかに片寄る現象は幼児の形態認知の一傾向を示している。そして動物の頭部の形態には幼児に必然的に正面視か側面視かのどちらかを決定させてしまうだけの要因が内在していると考えられる。つまり幼児にとって認知しやすい方向があり、描写しやすい方向がある。たとえば馬のように細長い頭部は側面視となり、やや丸味を帯びた頭部のも猫などは、正面視となる。そして中間的なものはなく、いずれも平板化して描かれる。

ライオンや猫の場合は顔のパターンは正面を向いて表わされるが、胴の部分は側面視である。これはまるで横向きの動物が顔だけこちらを向いているかのように見えるが、もちろん首の回転を意識した描写ではない。胴の形態が側面視的にパターン化しやすいためである。幼児画ではこのような正面視と側面視との混用はきわめて一般的なことである。

幼児期はテレビ一般とか、自動車一般とかの概念的な固有の形態が一応形成されるが、これらの映像は三次元的存在もつねに二次元的で、おくゆきの描写を必要とした平面的パターンである。一般にテレビは正面視で自動車は側面視で表わされる。動物の描写は頭のパターンと胴のパターンを並べればでき上がる。頭が正面視的特性をもち胴が側面視ならば、組み合わせられた画像は当然両者の混用とならざるを得ない。

以上述べたように猫やライオンの顔のパターンはどちらを向いている状態かを表示するために意図的に描写されたものではなくライオンなり猫なりがいるということ、つまり存在を表示するためのパターンなのである。

三 視覚言語としてのパターン

幼児は正面視と側面視との混用ばかりでなく、真上から見たもの（平画面）と横から見たもの（立画面）との混用が見られる。このことについて次の実験を行なった。

課題は二種あって一つは食卓を開んで子どもたちがおやつを食べているところで、（写真9―12）他は子どもたちが手をつないで大きな輪を作っているところである。（写真13―17）対象は年少・年長の幼稚園児約二百名と小学生一年～三年の約五十名とで

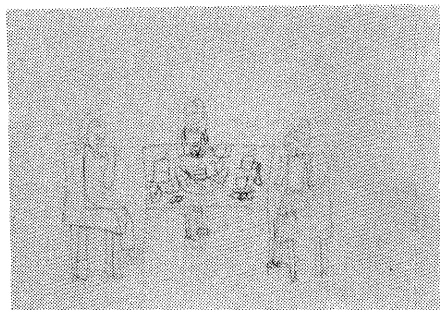


写真10 6歳8カ月女児

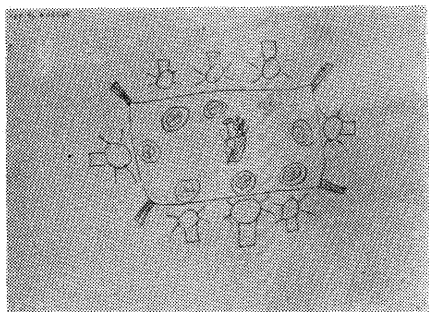


写真9 7歳3カ月女児

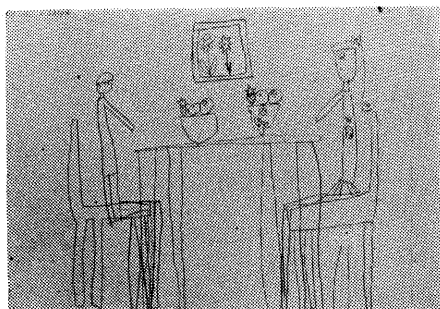


写真12 6歳7カ月女児

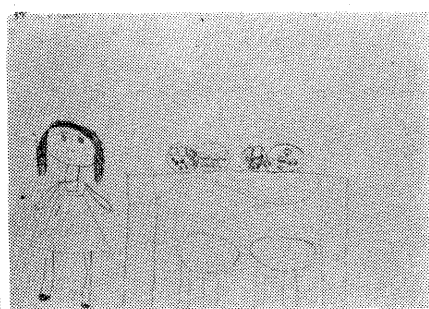


写真11 6歳3カ月女児

ある。

二種の課題画による研究の目的は、位相空間がどのような形で現われ、そして消え、やがてユークリッド的空間の描写に変化していくかを知るためのものであった。

食卓の課題画を發達的に説明すると一応次の三つの段階に区別できる。第一の段階は机を真上から見たような平面的な表示で、机のもつ機能のうち平面的な広がりや第一義的にとりあげ、机や椅子の脚部はおしつづべされたように表わされる。(写真9) ベースラインもなく、画面の上下は空間の上下を意味するものではない。そのため食卓を囲む人物は正面視像で放射状に配置される場合が多い。第二段の段階は机の広さと高さとの二つの機能を同時に満足させようとするもので、ベースラインが現われ上下の区別もなりたっている。ここでは第一の段階より一層明瞭に平画面と立面との位相の混用がめだつ。(写真10) 第三の段階に至ると画面全体の空間が整理され、部分相互も有機的に関連をもつようになる。机のパターンも立面に統一される。(写真11・12) しかしこの方法では机の上に並べられた食器等の説明的描写が第一・第二の段階に比してはるかに不利である。そこで写真11に見られるように皿だけが平

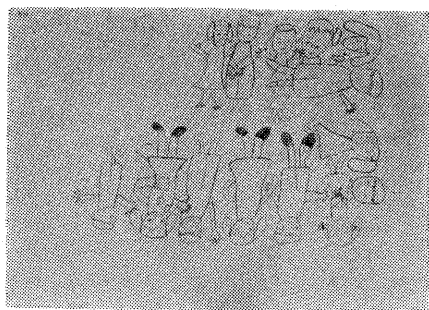


写真14 6歳7カ月女児

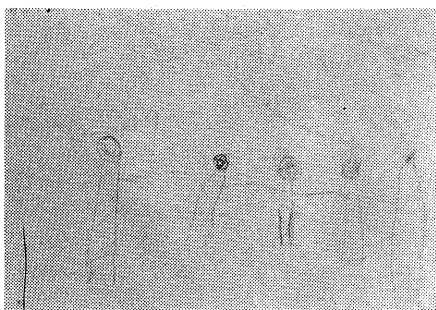


写真13 4歳5カ月男児

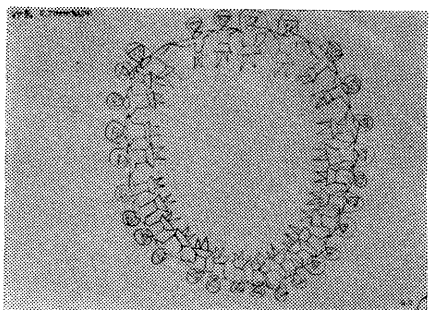


写真16 8歳3カ月女児

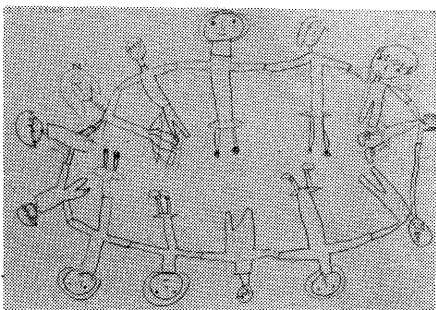


写真15 6歳7カ月女児

画面的となったり、写真12のように鉢の中にあるべきくだものが、鉢のふちに乗っているかのように表わされ、いずれも部分的に視点の統一性を欠いている。

このことは動物画における顔の向きと類似しており、皿はその「まるさ」に中心化してパターンとするための円形に表わされ、机と皿との位置関係だけが成立している。同様に写真9はすべてが平画的であるにもかかわらず、机中央の花びれだけが立面のパターンである。ここではパターンは存在のみを表示し相互の位置関係、組合わせを成り立たせているにすぎない。また認知しやすい方向、表現しやすい方向をとらえてパターン化されていることがわかる。

もう一つの課題「手をつないで大きな輪を作る子どもたち」の場合もほぼ同様のことが言える。第一の段階は手をつなぐことの直線的関係だけを表示するものである。(写真13) 第二の段階は手をつなぐ直線的関係に輪のもつまるさを加えた二つの要素を満足させようとするものである。

(写真14—16) 人物像は放射状に配置されるため、一部の画像は逆さになるが(画用紙をグルグルまわしながら描く)人間の位置関係を明快に説明している。この段階は最初は直線的関係の画面構成のなごりが強く(写真14)、人物の配

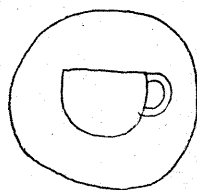


図2
コーヒー茶碗のパターン

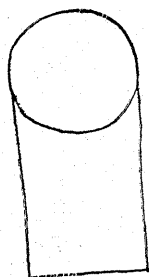


図1
コップのパターン

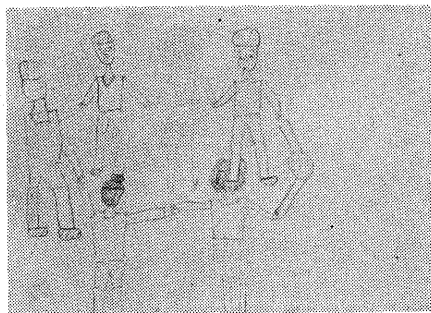


写真17 7歳10カ月女児

列が円形にならない。これは次回の幼児画の構図の問題をのべる折にゆずるが、幼児は一般に画用紙の縁に規制されて構成や画像が歪曲することが多い。そのため長方形の画面の中では円形であるべき大きな輪も四辺形に近い形となりやすい。(写真15)そして完全な円として構成できるのは——幼稚園児にも見られるが——小学生になってからというべきであろう。(写真16)第三の段階は、これも小学校の低学年に属する。この段階になると画面の上下が明瞭に区別され、逆さの人物像は見られなくなり、すべて垂直の同一方

向に統一されてくるが、ここにも混乱は見られる。写真17の画面中央やや右側の正面向きの男児の足の位置に注意されたい。まるで近景の背面の女児の頭より手前にあるかのように描かれている。またこの二人の中間の人物、つまり画面右の輪の側面をなす人物は、真上から見おろした形に表わされている。このように小学校二年生の、しかもクラス内では知的に高い水準にある女児の作品にもいくつかの混乱が見られる。

以上二種の課題画を発達の三つの段階に区分してみたが、三つの段階は表示法において両者それぞれ対応する同種の原理をもつものと解することができるが、年齢的には対応せず、第三の段階は後者がおくれで現われる傾向が見られた。これは課題の難易度の相違に原因すると考えることができる。

幼児画におけるパターンの原理を集約的に図示すると、図1のコップ・図2のコーヒー茶碗のようになる。前者はコップのもつ「まるさ」と「深さ」、そして底面の「たいらさ」とを兼ね、後者はコーヒーカップの形態的な特質を「耳」(もつところ)とするため立面となり、ソーサーは「まるさ」ゆえに立面となり両者とも位相を組合わせてパターンを成している。

パターンとは一般に洋服の型紙や布地の模様を意味する言葉として使用されるが、会社や商品のトレードマークや伝統的家紋あ

るいは交通表標の類もパターンに属する。そして原始美術や幼児画に見られるだけではなく、先端的な情報量の多い現代社会はますますパターンの需要を増しつつある。パウハウスの系列に属するケペス・G (Kapes, G) は視覚言語 (Visual Language) という言葉を用いて、パターンによる情報伝達の理論を発表し、(1951) 多くのデザイナーに深い影響をあたえた。この理論を発達させたものが、東京、メキシコシティーにおけるオリンピックの競技種目等のシンボル・パターンであり、モントリオール、大阪の万国博の各種の表標のパターンである。今日、国際空港やホテル、レストラン等、多くの言語を異にする集団に直接的に情報を伝達するために視覚言語が利用され、ハイウエーの発達により視覚的情報伝達は、一層瞬時に認知できるパターンを要求することとなった。

このように現代社会の要求に従ってデザイナーたちが開発してきた視覚言語としてのパターンは、図1・2に示す幼児画のパターンと原理的にもますます酷似してきた。

幼児画におけるパターンも情報伝達の記号であり、視覚言語的である。視覚映像化時代といわれる現代に、描画をおしての幼児の認識の発達過程やパターンの発生を研究することもまた重要な問題の一つであらう。

アジア太平洋地域

OME P 会議今秋東京で開催

日本の保育界も、ようやく世界幼児教育機構 (OMEP) に正式加盟し、来年度の世界大会 (三年に一回) に備え、昨秋は玉川大学において第一回国内会議が開催され、第二年目の本年には、次の要領でアジア太平洋地域 (含オーストラリア) 会議が開催されることになりました。

○期日 十一月十六日～十九日

○会場 東京文化会館小ホール

○日程 第一日 開会式・記念講演

第二日 各国国内会議報告・分科会 (3)

第三日 映画・シンポジウム・閉会式

第四日 施設見学・観光 (国外参加者)

○会費 国内参加者 二千元 (予定)

○参加 国外約五十～七十名

国内五百名 (限定)

○申込 東京都千代田区九段北四の二の二五 私

学会館内 (〒一〇一) 日本幼稚園連合会

気付 OMEP 地域会議事務局

・案内書及び申込用紙等は、各保育団体事務局にお問い合せ下さい。

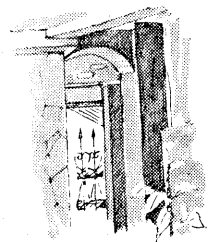
ヨーロッパの旅(八)

ブローニーの森は、凱旋門から西南へと続いている広大な森である。

十五年前、有名なデブレ教授の紹介で国際児童センターを訪れることになった時に、私はこの森の中で迷子になったのである。センターがブローニーの森の西の一角にあるとき、私は凱旋門で地下鉄から出ると、その森の中へと歩き出したのである。

森——などといっても、パリーの市内にある以上、二、三〇分も歩けばセンターに着くであろうと、たかをくくって歩き出したのであるが、行けども行けども、森を抜けることができなかった。方向を間違っているのではないか。だんだんと不安になって

平井信義



きた。当時は人影もまばらであって、容易に人に出会うような状態でもなかったのだ、見当——といっても誠に当てにならないものであったが——をつけて歩くよりかはなかった。たまたま出会った人にセンターのことをきいてみても、「よく知らない」「わからない」という答が返ってくるだけであった。

私は、非常に心細くなったり、その上、足の疲れも次第に強くなった。フランス語を話すことのできない私は、英語で道順をきくのであるが、英語をよく知らないパリー人も少くないこともあって、私の質問に対しては、道の見当もつかないような結果になったのである。それでもどうやら少しずつ見当が決まり、センターの白い建物を目の前に見たのは、歩き始めてから二時間以上

もたっていたであろうか、足は棒のようになっていた。

それでも、自分のからだを鼓舞しながら、大きな建物の高い天井の玄関に立ち、受付に紹介状を示すと、その男の指さす方向に二階への石段をのぼり、二百何番かの部屋の扉をノックしたのであった。女の人の返事があって、扉を押して入ると、若い黒人の女の人が机の前に坐っているのが目に入った。近づいて型の如く握手をして、日本の小児科医であることを告げ、デブレ教授からの紹介状を手渡した。

封を開いてそれを読んでいた女の人は、「残念ながら、この部屋のディレクター（何とか言ったが名前は忘れた）は、いま休暇中なので、ご案内することはできないが……」と言いながら、自分の脇にある引き出しを次々にあけて、十何枚かのパンフレットを渡してくれた。その女の人の丸い眼の中にひかる白い目と、赤くつき出た唇とが、今でも印象に残っている。

国際児童センターは、結局は事務所であった。子どもに関する各国の研究の援助をしたり、講習会を聞いたり、各種の文献を整備して、利用者の便利をはかっていた。だから、子どもの姿はここでは見ることができなかった。しかし、二〇年計画で、子どもの発達に関する追跡的研究が始められることを知った。

すなわち、生まれたばかりの赤ん坊が青年期を終えるまで、継

続的に追跡するという研究である。これによって、個々の子どもの発達の実態が把握できるし、それを系統的に整理することができれば、これまでの平均的な発達観がすっかり是正されるであろう。

私ももつと二年前から、三歳以後の子どもの追跡を始めていたから、非常に興味をもったし、この計画に加わることができれば———と思ったりした。しかし、予算的にすでに五カ国が選ばれており、研究計画は整っているということであった。その後、今日まで十五年を経ているが、中間報告はいくつか発表されているが、本格的な発表がないのはどうしたわけだろうか？

それは、恐らく、二〇年間の研究計画だからであろう。ヨーロッパに来てみて驚いたことは、実に根気よく研究を続け、それがきちっとした段落をつけられるまでは、学会へも発表しないということである。西ドイツにいる私の同僚なども、二三年前に書いた論文を机の中にしまっていて、何回かそれを読み直しては、新しい研究をつけ加えていくことをしていた。

それに引きかえ、わが国の研究には、短期間でちょこちょこまとめられたものが何と多いことであろうか。そのような研究には結論を急ぐものが多く、そうした結論は子どもの真実の姿から遠い。中には、子どもを害するような結論のものもある。私自身

の過去にも、そのような研究があったことを反省せずにはいられなかった。本当の研究というものは、実に年月を必要とするものであり、特に発達がその中心となっている子どもについては、追跡研究が非常に必要なのである。

今回のブローニユの森のドライブでは、すでに夕方になってもいたし、当面の用事は何もなかったので、その白い建物に夕暮の影をおとしているのを眺めただけで、走り去ってしまった。そして、高くそびえる木立のそここにひろがる芝地のそばで車をとめ、そこに腰をおろしている幾組かの家族の団欒を眺めながら日本の家庭のことを思い遣ったのである。

日本の家庭において、このような団欒が一年に何回ぐらいあるであろうか？ 父親もいる、母親もいる、そして子どもたちもいる、それが、二た家族で連れ立ってこの森にやってきている風情もあった。親たちは親たちで思い思いの話をしていた。あるいはハンケチを顔にかけて大の字にねそべったりしている男親もあった。そのまわりでボールを投げ合ったり、棒片をもって走りまわっている子どもたちもいた。

私もこの森で昼寝を楽しんだことがある。それは、一昨年、春

のこと、国際児童センターで友人と待ち合わせることを約束していたが、その時間よりも遙かに早くセンターに着いてしまった。そこで、この森の中に入り、手頃な大木の下で、やや傾斜した場所を選んで仰向けにねた。やわらかい芝草が快く私をつんでくれるようであった。空は梢の上にひらけており、ヨーロッパの春も淡い青色をただよわせていた。鳥のような黒い羽をした鳥が羽を大きく動かしながら、飛び交っている。いろとりどりの羽の色をした小鳥が、それも思い思いの飛び方で、木々の小枝を渡りあっている。耳をすますと、さまざまな小鳥の囀りがきこえてくる。私は、いつの間にかねむりに落ちていった。

目がさめたのは、近くに走りまわっている子どもたちのはしゃいだ声によってであった。その時、ふと、バリーに來ていることを忘れていた。いったいどこにいるのだろう——と一瞬いぶかったが、子どもたちの金髪が、バリーにしていることを自覚させてくれた。約束の時間までに更に小半時もあったので、私は、子どもたちの遊ぶ姿を眺めながら、ああ、日本の都会にも、こうした森が欲しい、子どもたちのためにも、大きな林が欲しい——としみじみ思った。

今の日本の都会の子どもたちはこうした森も林も知らない。鳥

の飛び交う姿や囁きも知らない。草地さえも知らないのではない。知識をもっているだろう。しかし、体験していない。

私は毎年六七〇人の子どもたちを連れて高原で合宿をするがその子どもたちの中には、草地で裸足になると、「気持が悪い」と叫ぶ子どもが現われてきた。林の中につれていくと、小枝や木の葉をきらう子どもが多くなっている。道のないようなところを切り開いて進む勇氣は更がない。大きな葺がそここに生えている。「きのこがあるぞ!」と子どもたちを呼び寄せると、「それは何科の何属だよ」と知ったようなことを言うが、じっと見詰めてももしないし、手を触れようもしない。百科事典やテレビの知識はあっても、自然の本質に触れようもしないのである。ああ、子どもたちに林を与えたい、森を与えたい、川を与えたい——自然を与えたい! 今回も、再びその思いに駆られながら、ブルーニユの森を自動車で抜けた時には、すでに西日が沈もうとしている時で、凱旋門の裏は赤黄色に輝いていた。

翌日、ルクサンブル公園のそばを自動車で走り抜けたが、中に入る時間的な余裕がなかった。実は、ちょっとしたものでいい、子どもたちが戯れている姿を見たかったのであるが、それは許さなかった。幾度か来た日のことを思い出す。一昨年来た時にはちょ

うど二時を過ぎていたが、茶店（といってもレストラン）の外にあつて木立の蔭になつてゐる食卓の前の椅子に腰をおろして、ビールを注文した。疲れて喉がかわいている時のビールは、フランスのものでうまい。疲れも休まる。

その食卓から斜め下に、——それは公園の中心部に当たるのであるが——人工的に作られた浅い池がある。その池を、子どもたちが好んでいるのである。手をひたしてもよい。水をひっかけてもよい。舟やヨットの玩具を浮べてもよい。以前来た時には、ここで玩具のヨット大会が催されていて、なかなかの壮観であつた。大会がなくても、いつも何艇かの、ヨットが走りまわっている。今回も、ちらちらとヨットの小さな帆が見える。そうなる、私は池に近づいてみたくなる。子どもたちの嬉々とした表情に接することができるからである。

休息もそこそこに池のふちに降り立つ。父親といっしょに来てゐる子どももある。友人を誘つて来ている子どもたちもいる。思ひ思いのヨットをその上に浮べる。そよ風にさそわれて、ヨットは走り出す。それは、ひたひたと音を立てているかのようであり波を切っているようでもある。子どもたちは、自分のヨットの動きを追いつながら目をすえている。何回もヨットとヨットが、帆と帆とがゆき交う。ぶつかりそうになりながら、たくみにすれちが

っていく。向こうの岸に着きそうになる頃、ヨットは巧みに自力で回転する。子どもたちはそのことを知っているから、ヨットを水におろした地点から動かない。じっと近寄ってくるのを待っているのである。近寄って来たヨットに水をかけようとする子どもがあると、「ヘイ」と大声を立て、眉間にしわを寄せて怒る。

子どもたちの想像は、すでにヨット上の人になって、大海原を航海しているのであるか？　あるいはキャプテンの気持になっているのであろうか？　そよ風のある限り、航海は続いていく。

このような情景を眺めているのは、何とも楽しい。あきることがない。子どももまたあきることがない。たそがれになって、家に帰る時間がくるまで、子どもの想像は続くのである。それを、誰れに見せるというのでもない。ほめてもらう意識もない。子どもの心とヨットの心とが一体になっているといった感じである。旅の疲れがいやされるのは、このような時であるといってもよい。忙しく過ぎる旅の砂漠の中で、オアシスにめぐり合ったような感じがする。

今回のパリーの滞在中、久し振りにヴェルサイユ宮殿にいった。十五年振りである。大きな宮殿、彼方の果が小さく見える運河、そして、小宮殿、田園をかたどった庭、それは目を見張るば

かりの大きかりなものではあったが、私の心に滲みこんでくるものは余りなかった。これを作った動機がどこにあったのか？　そこには自己を誇示する姿が汲み取れた。このような姿は、西欧の文化の特色とさえ考えられる。モンマルトルの丘にあるサクレール寺院にしても、アンバリッドにしても、あるいはエッフェル塔にしてもそうである。

その点で、私は、京都の修学院を見せていたであつたのは実に幸いだったと思っている。全く自然の中に埋没したその美しさは、世界に類例のないものと、私には感ぜられたのである。しぶ味のある小さな建物、灌木に囲まれた池、そして池につき出した亭、その脇につながれた小舟。ただの一回しか拝観する機会がなかったし、そしてまた、一時間という限られた時間で一周しなければならなかったし、しかも十六、七年も前のことになるが、その一つ一つが私の脳裡にはっきりと刻まれているのである。修学院を見たお陰で、私は、西欧のものに驚かないで済んだ。西欧の文化には、何か稚拙さが感ぜられた。そして、わが国の文化のもつエスプリを、どのようにしてわが国の子どもに伝えるべきかその方法は何か、——と考え込んでしまうのであった。

ヴェルサイユ宮殿から車を飛ばしてランブイレ宮殿にいった。

小さい宮殿ではあったがその建物には蔭が青々とからんでおり、庭の花も、小じんまりと咲いていた。池には白鳥が泳いでいて、二、三歳の男の子をつれた中学生ぐらいの女の子が、白鳥にパン屑を投げ与えていた。私の心は、むしろ、この方が落ちつきを取り戻す。池のふちになっている石の欄干に腰をおろして、子どもたちが鳥と戯れているのに、しばらくの間目をおとしていた。白鳥が動くたびに、水の面には小さな波が立ち、きらきらと輝きながら、岸へと静かに寄せてくるのである。ほかに誰もいなかった。森閑としていた。何かヴェルサイユ宮殿から逃れてきた——という感じさえした。

林に入ると、マロニエの実がころがっていた。それを拾い上げて、ハンケチでふくと、こげ茶色のつやが輝き出る。いく筋かの縞模様も美しい。二つ目を見つけ、また三つ目を見つめる。その時、ポタツという音がして、目の前に落ちてきたいがが割れて、その中から転り出たマロニエは、粒が小さかったけれども、更に美しく輝いていた。私は、その四つ五つのマロニエの実を、自分の手で暖めた。私の手のぬくもりが次第にマロニエにうつつていくようでもあり、マロニエの実のすがすがしい冷たさが、私の手にうつつてくるようでもあった。私は、しばらくの間、マロニエの实の感触を楽しんだのである。

今月の参考図書

● 幼児の心理発達的特質を見分けるために

幼児の心理的発達

山下俊郎著

A5判290頁
定価800円
〒900円

幼児の心についての科学的知識を養うために乳児から五歳までの年齢段階別幼児の心理発達をわかりやすく解説

● 幼児の行動の評価にあたって

幼児教育の評価

— その観点と基準 —

三木安正編
保育内容研究会著

B5判130頁
定価500円
〒900円

“人間関係のプロセスの評価”を観点とした幼児の活動に対する意欲・理解・行動・技能4面にわたる評価の試み

● 指導記録の参考例として

幼児の生活と教育

海 卓子著

A5判350頁
定価450円
〒900円

長年の保育経験から生み出されたユニークな幼児教育論
集団生活を根拠とした数々の指導記録及び指導の観点を
含む。

フレーベル館発行

幼稚園の活動をめぐって

——大津市立膳所幼稚園——

酒 井 寛 子

六月末、雨の心配される子どもたちにとってもうとうしいこの時期に私は、大津市立膳所幼稚園を訪問しました。

こんなじめじめした時期にもかかわらず、八時四十五分から実に活発な子どもたちの活動が、展開されています。この日は研究保育の日で、一年保育三十三名のクラスの中では、幼稚園中を使っているのにのびのびと子どもたちが動いています。

積木遊びの家作りからくすりやさんごっこへの展開。製作コーナーでは、空箱を使つての製作。テラスでは色水作りと、ままごと。そしてホールでは巧技台を使用しての遊び。パレーボールごっこは、かけ声も勇ましく展開され、まるでテレビをみているよう。絵本の部屋には、二人、三人と手をつないで静かに入って来て本を読んでは、きちんと片づけ

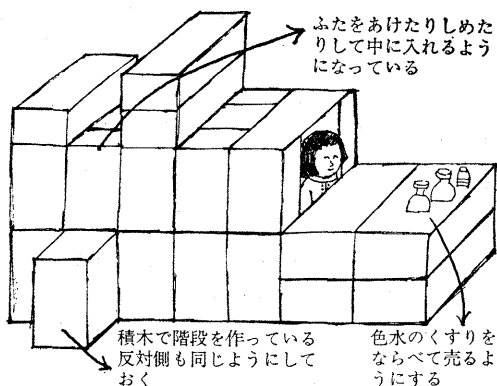
て次の遊びへと、活発に動いています。

積木遊びに焦点をしばって少し観察してみました。

記録をとりはじめた時にはもうすでに型が出来ていて、いろいろな子どもが口口に「乗物だ」「家だ」といいながら、遊んでいましたが、その間メンバ―も定まり、①番、③番、⑪番の子どもが中心となって作り出しました。

「オーイ何してんだい?」「階段作ってるんだ」「うしろの階段だよ」等と会話をかわしながらどんどん積木をつんでいきます。

テラスで作っていた色水をヤクルトの空器に入れて「ハイ、おくすり」と一人が持つて来ます。「いいこと考えた、ここから入ろう」と入り口を作ったり、セッセと動く子どもたちです。



くすりやごつこと子どもの動き

フタをつけて中に入るようにするところをいっしょうけんめいくふうしています。

③ 「入ろう」

⑪ 「しめますよー」

③ 「あけて」

⑪ 「出てきて下さい」とフタをとる。

一応フタは出来たものの、まだ不十分なものらしくて、いっしょうけんめい考えて、出たり入ったりしています。

③ 「あれもって来い」と小さい積木をさ

して⑪に持ってこさせます。

⑪ 「これか？」二人で積木をのせて「出来た出来た」とうれしそう。

③ 「階段作れ」と⑪にいうと、⑪は、板

をななめにたてかけようとしています。

③ 「あぶないわんそんなん」

「それこの下においてくれや」

「ちがうちがうこうや」⑪は③にいわ

れた通りに積木をおくと③は「⑪ちゃんいいこと考えた」と、③は考えて階段のように積木をならべますが、そこに①が来て「そんなことしても出来ないよ」といい、①も加わって、三人でいっしょうけんめいです。

前の方には色水を作っていた子どもが

セッセとくすりをならべて行きますが、

三人はそんなことに気づかぬようです、

けんめいに積木をつむ。

先生「くすり買いに来てもいいですか？

や、ここ階段作ったの？ いいな」

と声をかけられる。③は先生に、「後か

らも前から入れるよ」といっしょうけん

めいに説明している。①は時々前にお

いてあるくすりのことも気になるらしく

ならべなおしたりしている。③は積木の

上にのつてなおそうとすると、つんだ積

木がくずれてしまう。

① 「こわした、こわした」

⑪ 「すぐ作れるよ」

① 「こんなのすぐ作れるよ」

というが、①がそばに来て、「これは

ダメ」とか「こうやって」とか指示する。

③ 「出来た」

先生が他の子どもたちと、「下さい」

とくすりをかいて来る。

①は「まだです」といって、対応をしているが、③と⑪は中に入れるようにさらにくふうを加えている。⑧と⑩の子どもも来て、仲間に加わる。⑧は中に入り、売りやさん専門になる。時々積木がくずれると、③⑪①とでなおしている。

⑪は中に入りたくなり⑧に聞くが、入れてもらえない。

再び先生がみえて「おくすりも買えるの？」と聞かれる。⑧が中に入って売りやさんになっているので、やっとくすりを売ろうになった。⑪は、中に入れてもらえないのをしきりに先生にうったえる。女兒も、数名、買いに来る。「ビンクのおくすり下さい」「青いおくすり下さい等」といっている。⑩はバケツに色水をくんで持ってくる。

①③⑪の積木はどんどんこまかくなり、前後左右に階段のようなものが出来

て、中に入るフタも出来るとすぐしまるようにしてみたり、大きな積木で、大きなドアのようにしてみたりくふうをしているが、くすりやさんの売り買いが出来ようになったころには、それも少し、終わりに近づいたようす。

⑩③⑪⑪は積木の上ののぼって、「どんどん来て下さい」とかけ声をかける。⑩は下において来て、先生に横に机を出してもらいバケツの色水で、くすりやさんをしたという。積木の中に入ってくすりを売っているのは、さっきから⑧の子どもが独占してしまったようである。⑪は、やっと中に入れてもらいうれしそう。③も①も中に入る。

片づけが近づいて

積木のくすりやさんと、机の上のくすりやさんと二軒のくすりやさんが出来、

十時三十分をすぎた。同じ場所で遊んでいても、色水をくすりにして、売買をする楽しみを味わっている子どもと、積木をつむことがおもしろい子どもと、二つに別れていたようだが、十分に自分たちの力を出し、テクニクで良い活動をしていた。なかなか思うように意見の通らなかった⑪番の子どもも、片づけの時には一人で黙々と、くみ板にとりくんで、十分な満足感を味わっているようだった。

テラスでままことをしていた女兒二人も十時すぎには真剣な顔をして、黒板に向かい、「あまだれポッタンおちる時あるんよ」といいながら絵を書いている。

「先生よんでよう」

「さがしてこよう！」といって、ホールの方へ走っていく。

廊下では、セロテープの丸いしんを持った子どもたち数名がついたてを間にし

てなげっこをして遊んでいる。

ホールでは出してあった巧技台の所でくみ板の丸いのをころがして遊んだり、まだまだ遊びたりないようす。

手を洗っている女児たち、洗面器に石けんを入れて、ブクブクにして、「ホラヌルヌル」とうれしそう。

十時三十分片づけましようとな声がかってからも何かの遊びをみつめて遊ぼう、遊びたい、という子どもたちの気持ちが実感として、伝わってくる。ゆっくり皆で片づけて、十一時四十分帰りの仕たくをしてへやに集合する。十分に遊んだ子どもたちは、満足そうな表情で、すわり、帰っていった。

研究会での、話し合いより

午後からは、今日の保育について、お茶の水女子大の津守先生を加え、話し合いの一時が持たれた。

最初に、担任の先生より気のつかれたことを二、三、出していただいた。子どもの遊びの見通しをつけることのむずかしさ、また、片づけの時に、子どもたちが皆でいっしょに片づけるという気持ちになつて片づけずに、一部の子もだけがしようという気持ちになっていることに迷いを感じる、という問題提起がなされた。

以下話し合いのようすを記しておきましよう。

○色水の遊びより

A きょうの活動はずいぶん色水が中心になつてそのことによつて、くすりやさんが出来たり、ままごと遊びの子どもとかかわりをもつたりということが多か

ったのですが、もっと子どもに必要な教材が出ていれば、より発展したのではないかと思います。

河辺 色水をはしがった所で遊びが横に広がっているように感じる。そしていろいろな人間関係が出来ている。色水を先生が作ったことによつて、ままごとの子どももほしくなるし、入れものもほしくなるし、セロファンもほしくなるし、色水を作ったところで大きな波紋が出て来たようだ。目にみえた所で波紋が出ているようだが、例えば色水で遊びたいことをいいに行くが、色水の所では、仲間に入れそうにもない。そして、すつと帰つて来る子どももいた。色水がいろいろな波紋を作り出しているの、ある意味では、発展して、いきいきしているといえるし、他の面もあるのではないだろうか？、細かい所では、教材の用意等、問題が出てくるだろうが、もう少し視野

を広げるといろいろなお遊び方が、あったのではないかと思う。色水の波紋はいろいろな場所で見られたのではないだろうか？

B ままごと遊びの所では二人でやっていたが、色水があったことによって、人数がふえて、活発になった。

C 色水を作っている子どもたちは、よく話し合いながら楽しそうに作っていた。

D 最後の方で、積木のくすりやさんの横に机を出して色水で同じく、くすりやさんをやっていた。

E 同じ積木のくすりやさんでも、積木をつむことに興味のある子どもと、くすりを売ることを楽しんでいる子どもといて、とてもおもしろいと思ってみていた。

○片づけの問題をめぐって

F さっき、担任の先生から、片づけは、一部の子どもだけがしている状態とおっしゃったが、片づけの時に十分力を出している状態の子どもがいるので、全員で片づけることを考えなくても、一部の子でも片づけていても良いのではないでしようか？

河辺 片づけを全員でした方が良いということを先生は気になっているわけですか？

A 要領の良い子どもがいるから、みんなでおへやをきれいにした方が良いと思う。みんなで遊んだんだから、みんなで片づける方が良いのではないだろうか？

河辺 片づけの時に遊んでいる子どもは、にげているように思えますか？

A にげているとは思わないが、遊びなければ、またあした遊ぶということにして今は、やはり、片づけてほしいと思

います。

B 区切りを一応つけさせないと、次々と遊びが出て来て、きりがなくなるのではないでしようか？

C みんな一人一人に声をかけて、みんな片づけようという気持ちにしているがなかなかいきとどかない。

河辺 いきとどかないというのは、こちらの指導のまずさか、何かむこうに思わくがあつてこちらにとどかないからいきとどかないと感じるのか、その所をかんがえてみる必要があると思う。

F 片づけを全員にいきとどかせる必要があるのでしょうか？

D いきとどくという範囲が、子どもの気持ちがいきとどくのでは、ちょっとちがうと思う。

A 皆が片づけようという気持ちをもってほしい。

河辺 今まで、一人一人を大切にす

る、一人一人を理解するという立場でいくと、みんなですということ、今の時点で要求することで適当なのだろうか。どうなのか気になって来た。

E 結果は、全員にいきとく、最終目標はみんなで片づけるということだが今の時点では、一人一人が、片づけるように声をかける。これからは、みんな、片づけるのをどのように、指導していったら良いか考えたいと思う。

河辺 それは、先生の方にある何かひとつのねらい、例えば、こうあってほしいというものが、先生の側にあって良いのだろうか？ 片づけを特別扱いにしないで、片づけを遊びと同じ位置にいたら良いのではないのか？ 積木遊びをみんながしてほしい、絵をみんなが書いてほしいとは思わないが、片づけの時には、みんなで片づけてほしいと思うわけですね。片づけたくない子どもは、片づ

けなくて良いということは、認められな
いのかな？

B 片づけるということは、「全部整
とんする」という意味があるのでしょうか？

C 片づけは、子どもの合い言葉のよ
うになっていて、片づけの意味が子ども
によってちがっているのではないでしょ
うか？ 片づけは帰りだと思っている子ど
ももいるようだし。

津守 条件反射みたいだね。

河辺 きょう、片づけのようすをみて
いたら、片づけ、と先生がいったが、一
体片づけというのは、何だろうと思っ
ている子どもがいたようだ。はたして、片
づけが、わかっていいるのだろうか？ 友
だちがしたからしているという感じがあ
った。片づけの時にいろいろなことをし
ている子どもがいる。マットをたたんで
いる子ども、遊んでいる子どももいる

が、これも片づけたと、子どもは思っ
ているかもしれない。

子どもの中に片づけがどううつって
いるのだろうか？ 側からみた片づけに
は、じつにそういう現状がある。そこ
で、片づけがわかっていないから、わか
らせようとしていくのか、そこにも問題
があるのでないだろうか？ そこから
問題を出発させる必要があると思う。

A 子どもの中に、どのように片づけ
の意識があるのだろうか？

B 片づけは、お帰りと同じと思って
いるかもしれない。

C 片づけといたらお入りと思っ
ている子どももいる。

D 片づけは、今の遊びが終りで、次
の遊びをしたいと思っっている子どもも
いる。

E こちらが、片づけるということは
子どもたちが、自由に遊ぶことをやめる

ことを時間的にいうのであって、子どもとのくいちがいが出てくるのではないだろうか？ きょう一日、本のへやにいてみていたのだが、本を読みに来た子どもは、読み終ると、ちゃんともの所に片づけて、遊びに行くが、最後に、片づけという声がかかった時に読んでいた子どもは、その本をほうり出して行ってしまったからこちらが、片づけのことばを使う時に、もっと気をつけなければいけないのではないかと思う。

津守 長い間観察していると、四十分位たつと、子どもの遊びがかわるが、前の遊びのつづきを、ちがう子どもが来て遊ぶということはあるが、ひとつひとつを片づけていくということはしない場合があるんですね。

片づけということばに問題があるのではないでしょうか？ 片づけということばを使わなくふうはないだろうか？

お片づけというと、積木をくずしたりする。かなりことばに対する反応があるようですね。

河辺 きょうの片づけの問題は、皆に、この意識を持たせなければいけないということから発したのだが、先生が思っている片づけを子どもたちが、どのようにうけとめているのかということを、今後の問題として考えて行きたいと思う。

津守 本当は何なのかということを考える必要があるのでしょうかね。

個々の先生のふんい気、特定の場面も大切だが、子どもたちがのびていく土壤を作ることが大切のように思う。子どもがどういう精神、気持ち、感じる心が出てくる、直感する等の力が出てくることは、一つの土壤があつてその土壤を作るということがいろいろな意味で大切でしょう。その土壤が何かということを気にかけることが大切で、個々のことにとら

われてしまうと、それにひっかかってどっちが良いか、悪いかということにとらえられてしまうが、もっと根のはるような土壤作りが大切なのでしょう。

河辺 つちかうということが大切なんですね。

皆、最後に良いお話をうかがい、本当に良い充実した一時を持つことが出来たことをよろこぶと同時に、さらに大きな責任と、問題をそれぞれが頭の中にもつてこの会をとおしました。

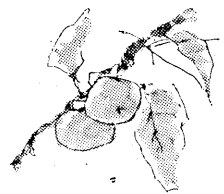
梅雨時のうっとうしい時期ではありませんでしたが、それをふきとばすような活発な子どもたちの活動にふれ、真剣にとりくんでいる先生方の姿に接し、本当に新鮮な思いで、晴々とした気分で、帰路にきました。

(お茶の水女子大学)

イギリス産業革命期の幼児教育 (一)

サミュエル・ウィルダースピン

——ウィルダースピン・システムの確立と普及——



久保いと

ブカナンとウィルダースピン

オーエンのニューラナークにおける幼児教育の実績は、人道主義的な政治家たちの注目をあつめました。ブルーアム卿もその一人でした。彼はニューラナークの実践をみて、この混乱した社会から貧しい幼児をまもるには幼児学校がもっとも適切であると確信し、またふるい教育の方法をうちこわしあたらしい方法を摸索し確立した人として、現場教師であつたブカナンの指導力をたかく評価していました。

彼はブカナンについて「ニューラナークの実践が成功したのは、しあわせにも偶然に忍耐がよく気転がきいて、あたらしい地位に必要な発明の才のある一人の教師がみつかったためである」と考えていました。それで二年後の一八一八年に、ブルー

アムが協力者とともにロンドンのウエストミンスター地区に貧児を対象として『ウエストミンスター無償幼児保護所』を設立したとき、この教師としてブカナンをむかえたのです。

一八二〇年のある日、ある教師の家で、ブカナンはウィルダースピンに出会いました。この時ブカナンは三五歳、ロンドンにきてすでに二年間も貧児教育の経験をつんでいました。一方ウィルダースピンは三八歳、サウス・ロンドンのスウエーデンボルグ系教会の書記で、数年のあいだ教会の活動的なメンバーとして貧しい人たちの社会状態にたいして関心を刺激されていきました。二人の話はおのずから貧しい子どもたちのための幼児学校へと発展し、ウィルダースピンは熱心に自分の考えをブカナンに説明しました。

一八二〇年六月二十四日、ジョセフ・ウィルソンという人が設

立費と維持費を負担して、紡績工場労働者であったスパイタルフィールド地区に幼児学校を開設しました。最初の日に二六人の子どもが入学し、二日めには二人、八月七日には三八人、そしてこの日、ウィルダースピンとその妻がブカナンの紹介によって、この幼児学校のスクールマスターとして着任しました。この時から、ウィルダースピンの真摯でめざましい幼児学校へのとりくみが始まったのです。

ウィルダースピンの活躍

さきに彼の生涯から述べることにします。ウィルダースピン(Samuel Wilderspin, 1792~1866)は約四年間スパイタルフィールド幼児学校のスクールマスターとして留まり、その間全力をあげて幼児学校の教育組織の研究と運営にあたり、彼の仕事は成功し、社会の注目をあつめたりしました。貧児の教育機関として、幼児学校の効能が十分に証明されたわけです。しかもウィルダースピンの幼児学校はオーエンとは別の理論と方法によって運営され、彼の方法はウィルダースピン・システムとよばれていました。

ウィルダースピンの幼児学校は、いまやロンドンにおける有名な幼児学校になったのです。したがって、ロンドンやケントやサセックスなどの地方にも同じような幼児学校を設けようと

する運動がおこり、ウィルダースピンは招きに応じて積極的にその地へ出かけていって、幼児学校設立のための建物の設計や教育内容・方法などについてこまかい指導をする労を惜しみませんでした。

彼の留守のあいだは、彼の妻と娘が二〇〇人にもふえた幼児を教育し、おまけに朝から晩まで訪れる訪問客にウィルダースピン・システムを説明する役割もはたしました。このような不断的努力はやがて妻の生命をちぢめ、彼は妻を失うのです。これを機に彼はスパイタルフィールドを去って、一八二四年にあたらしく設けられた『幼児学校協会』の巡回教師になったのです。

幼児学校協会は、ランスドーン侯やブルーアムやオーエンらの多くの有名人の支持によって設けられたものです。協会の目的は、英王国を通じてあまねく幼児学校を普及すること、中央模範学校を設けること、寄附金をあつめることでした。ウィルダースピンは巡回教師としてめざましく活躍し、はじめの年には三四校の幼児学校を開設し、さらに一四校が開校をまつばかりに準備をととのえていました。なお、これらの幼児学校はすべて有志の寄附金によって慈善として建てられ運営されたものです。

こうして協会は数年のあいだ実績をあげていましたが、中央

模範学校をつくる計画だけはついに実現をみないで、のちに消滅してしまいました。そのあとウィルダースピンは独力で普及の努力をつづけていったのです。まだ鉄道のなかったころのことですから、馬車や船で信じられないくらいの困難な旅行をしながら、イギリスの各地をまわって幼児学校の普及にとめました。そしてそれは、ウィルダースピン・システムによる幼児学校の普及でした。この努力は大へんなものでした。

一八三五年に、チャンバーという人は、ウィルダースピンの努力をたかく評して次のようにいっています。すこし長くなりますが引用しましょう。

「こんなに早い時期にこの人のサービスを得たことは、幼児教育の振興にとつてしあわせなことだった。非凡な活動力と器用さと熱意と、どのような障害をも無視してつきすすむ熱心さを仕事に注ぎこんで、彼は幼児教育を科学たらしめた。……彼はまた首都と地方において幼児学校を組織するためのサービスを求められた。この方面における彼の能力と熱意とは、教授のシステムづくりよりもっと顕著であった。もし、スコットランドの北の端や、アイルランドのどこかに一つの幼児学校が設けられることになったら、ウィルダースピン氏は彼の常住地から、いつでももっとも少ない旅費でそこへ旅だち、子どもと教師のトレーニングのために六週間を過ごす用意ができていた。

そして彼が訪問したところでは、講義や話や学校におけるウィルダースピン・システムの実演をとおして、その近隣にもっとセミナーをつくりたいと人びとに思わせることに成功した。この非凡な人の特徴づけるものは、完全な自己の放棄であり、このことは彼が生命の危険をおかしてまで西インドへいって、黒人のために幼児学校を組織したいと申し出たことによっても証明される。彼が王国にひらいた幼児学校は、今や（一八三五年）三〇〇校以上に及んでいるし、また彼自身二〇、〇〇〇人以上の子どもの直接の教師であった」と。

ウィルダースピンの貧児救済への情熱と幼児学校普及への献身は、たかく評価されなければならないと思います。このようにして、十数年にわたって独力で教育組織の確立と幼児学校の普及に努力したあと、一八三九年にアイルランドの教育委員会の招請をうけて、彼はダブリンにある中央模範学校のスクールマスターに任命され、ここで一八四一年まではたらきました。のちイングランドにかえり、終生市民年金をうけました。

ウィルダースピン・システム

ウィルダースピンは以上のように献身的に貧民のあいだに幼児学校を普及したのですが、そのさいひろめてまわったのは、彼の発案になる幼児学校の教育方法でした。このシステムは、

スパイタルフィールド時代の努力によってほゞできあがつたもので、ウィルダースピン独自の幼児学校舎建築様式と、遊具・教具の設備備品、および、独自の教育内容と方法をそなえたものでした。いま、そのシステムについて紹介しておきましょう。

ウィルダースピンは、幼児学校は五〇人より少なくてもいいし、二〇〇人より多くてもいいないと考えていました。職員構成は、これだけの幼児にたいし、男教師一人、女教師一人で、夫婦である方が好ましいと考えられています。これは当時の幼児学校はすべて篤志家の慈善資金による無償学校であったために、できるだけ運営費をきりつめる必要があったからです。

彼のプランによると、幼児二〇〇人用の教室は、六〇フィートに二五ないし三〇フィートの大ききで、これに、六〇フィートと八〇フィートの広さの運動場がつきます。教室の一方のはしにギャラリー（階段教室）があつて、これは子どもたちみんなをすわらせて一斉教授をするときにつかいました。床には、レスンポストとよぶ可動式小掲示板が教室の長い壁に並行して五ないし六フィート間隔で立っていて、これらのポストにはレスンのさいにレスンボードがかけられ、レスンポストごとに六人の子どもと一人のモニター（助教、子どもたちのなかからす

ぐれた子をえらんで助教とし、グループの子どもたちの指導にあたらせます。これはモニトリアル・システムといって、そのころイギリスでは年長児の学校で安あがりな方法としてさかんにつかわれたものです）が立ち、グループの子に教授します。また教室の壁にそってぐるりと椅子がおかれ、そこで子どもたちはレスンポストにたつ自分の順番がまわってくるまで静かに待っています。算術の授業には、アリスメティコンと名づけられたソロバノスタンドのような教具も使われました。

運動場には二つのロータリースウィング（回旋塔）——男児用と女児用——がそなえつけられ、木片の玩具がたくさん用意してあつて、それをつかつて子どもたちはいろいろな形や家などをくみたててあそびました。運動場には果樹や灌木が植えられ花でふちどりされていました。教師は運動場でも子どもたちといっしょに生活しました。これは事故防止のためばかりではなく、道徳的身体的訓練のためにも必要なことでした。子どもたちがあそびのなかで、たがいに正直と親切の習慣を身につけるようにみまもられるのです。

運動場でのあそびの選択は、子どもの自由にまかされています。ウィルダースピンは次のようにいっています。「子どもたちは気分がわるいかねわっているのだからすべて活動しているし、あるいは他の子が活動しているのをみつめているだ

ろう」「もし子どもたちが自分でえらんだ活動であそんでいるなら、彼らは自由な存在であり、彼らの性格を表現している。もし彼らが欲しない活動であそぶよう強いられたとすれば、彼らは自らの性格を表現せず、束縛された奴隷である。したがって彼らの能力は発達しない」と。

彼は、子どもたちが戸外で太陽をうけて活動することにはまったく積極的でした。彼はあらゆる機会に、戸外の活動は子どもたちを教室の壁のなかに長時間つめこんでおくよりもはるかに好ましいことだ、この問題は民衆教育プランにおいて見失われるべきでない、といっています。自然条件においても陽光の少ないイギリスで、ましてスラム街の陰気で不潔な屋根裏べやなどを住み家としている貧民の子どもたちを対象とした幼児学校でしたから、花や緑や遊具のある運動場での自由なあそびは、子どもたちにとって福音であったにちがいありません。運動場のあそびについては、ウィルダースピンはまったく健全で改革的でしたし、オーエンの遺産をそのまま受けついでいたといえましょう。

ギャラリーによる知育

ウィルダースピン・システムのもっとも核心的な特徴は、教室の一方のはしにしらえられたギャラリーと、それを使って

の知育にありました。ギャラリーとは固定してつくられた幅ひろい階段状の座席です。階段教室ともいえましょう。彼は次のようにいっています。「私は座席についていくつかの実験をしたが成功しなかった。しかしついにギャラリーをつくること、つまり段階的な階段——最幼少児は一ばん下にすわり年長児は上にすわる——をつくることが、望ましい目的にたいする答となった」と。

ギャラリーでは、どの子からも下方の教卓にたっている教師がよくみえるので、多人数の幼児を秩序整然と一斉教授するための設備として、ウィルダースピン・システムにとってなくてはならないものとなりました。事実、彼によってひろめられた何百という幼児学校には、必ずギャラリーが設備されていたのです。ギャラリー自体はめあたらしいものではなく、ふるくは教会堂の唱歌隊用の設営として使用していましたし、オーエンの性格形成学院の年長児用教室にもとりつけられていて、ここでは年長児がオーケストラの練習をするときに使われていました。

そのギャラリーを、ウィルダースピンは幼児学校の「知育のための一斉教授の設備」としてとりいれ、ギャラリーでの教授を組織化したわけです。そしてこれはその後十九世紀の末葉まで、ほとんど何の疑問ももたれないままに、教授能率をあげる

ための幼児学校の必須設備として公認されることになったのである。幼児学校からギャラリーをとり去るには、幼児学校教育自体のていつ的な改革をまたねばなりませんでした。

さて、それでは、このギャラリーとレスンポストやアリスメティコンなどによって、何がどのように教えられたでしょうか。教科目は、よみ方・かき方・算術・幾何学・地理・博物・植物学・天文学・文法・会話・図画・音楽・宗教・体操・それに道徳的宗教的訓練が加わります。こんなに多くの教科目をこなすのですから、計画を必要としました。したがってウィルダースピン・システムの幼児学校では、オーエンのそれとは反対に、毎日の時間割がつくられていました。たとえば月曜日の日課は次のとおりです。

時間 朝九時——十二時（一度帰宅する）

午後二時——冬四時

夏五時

朝 一同があつまると祈禱、讚美歌。

次に皆に石板と鉛筆がくばられ、文字とスペルの練習がはじまる。

十時半——十一時まで遊戯。

十一時からギャラリーに着席し、教壇に助教がたち、博物の絵による授業がはじまり、反唱する。

午後 朝と同様、祈禱と讚美歌ではじまる。レスンポストに

よって聖書史を絵でまなび、反唱する。

そのあとギャラリーへゆき、そこで先の授業について質疑応答する。

幼児学校は通常二歳から七歳ぐらいの子どもが入っていて、一週のあいだほぼこれと同じような日課表にしたがって、二歳児も七歳児と同じに教えられました。ただ幼い子どもたちはむずかしい授業がはじまると前列におとなしくすわって、年長児が反復練習するのをきいて口まねしていたのです。ウィルダースピンは、あらゆる知識を教えることに熱心な百科全書主義者でした。二〇〇人の子どもたちを一つのひろい教室で男女二人の教師で教えるのですから、知識は教師がことばとしてあたえ、うけた子どもはそれを反復練習して暗記しました。子どもたちは実によくいろいろなことを暗記しました。そして知識教授はしだいに凝って、しまいには一般の人が知らないような専門用語まで教えるようになりました。こうして神童主義の教育とさえ評されるようになったのです。

小さい子どもに多くの知識を教えるために、ウィルダースピンはできるかぎり教授法をたのしくするようくふうしました。算術なども、おもしろい歌をうたいながらすめたり、アリス

メティコンをつかったりします。小グループで助教が指導したりギャラリーにみんなをあつめて教師がおさらいをしたり、いろんな形態をとります。子どもたちが単調なレッスンにあきあきしたら、気分転換や注意集中のために、すわったままのあそびもくふうされていました。「そよ風」とか「つよい風」とか「あらし」というあいずとともに、子どもたちはすわったままで手をこすったり、ヒューッという音を出したり、足をばたばたうごかしたりして、レクリエーションをしたのです。

ウィルダースピンは、学校とよぶからにはシステムがあるのが当然だと考えていました。そしてウィルダースピン・システムとは、すでにあげたような多くの教科目を、特殊の設備と教具と教材を用いて、特殊の技術によって教えることを意味していました。したがって、彼は、彼の幼児学校にはシステムがあったから幼児学校とよぶにふさわしいが、オーエンのそれにはシステムがなかったから、あれは幼児学校ではなくて幼児弧・児院にすぎない、と考えるのです。ここには、教育というものはどう考えるかについて、オーエンとウィルダースピンとのあいだに根本的な違いがあったことに気づくでしょう。そして、これは単に、過去のある国のできごとではなくて、オーエン的教育観とウィルダースピンの教育観の対立は、今日の日本でもやはり生きつづけているといわなければなりません。

意義

ウィルダースピンの業績をどう評価するかはむずかしい問題です。彼の幼児学校理論は、あきらかに産業資本家の支配する国家権力に奉仕するものであった、と評価する立場があります。

たしかにそういう側面があったことを否定することはできません。彼自身は小市民の出身ですが、保守的伝統的思想の持ち主であり、クリスチャンでもありました。したがって彼が組織した幼児学校もまた、キリスト教的人間観と保守的伝統的教育観に立脚したものでした。ウィルダースピンには、オーエンのような合理的な社会制度と性格形成についての洞察や展望が欠けていたことも事実です。彼の生涯にわたった活動は、暴動をおこしがちな貧民労働者たちの救済と慰撫と治安に役だち、結果として保守階級と新興産業資本家の安泰のために奉仕したことになるでしょう。

しかし、ウィルダースピンの業績をそれだけで律し切ることには、ながい歴史の流れからみると、すべてを説明することにならないのではないでしょう。それまでまったくの無学文盲に放置されていた国民の大部分を占める貧民たちが、よみかき計算という知的武器やその他の多くの知識をうけたという事実

それだけでほうむりさつていいような単純な事柄ではありませんでした。民衆教育の伝播と蓄積そのものが、つぎつぎとあたらしい民衆のエネルギーを生みだす契機になったという事実を忘れてはなりません。

当時のイギリスの無産大衆の状況を考えるとき、もしウィルダースピンという人がいなくて貧民の子どもたちが惨状をきわめた動物的状態のままに放置されていたとしたら、オーエンの理想も、ラヴェットの労働者教育論も、おそらくははるかに実効のうすいものに終わり、イギリスの民衆教育の進展はもっとおくれたのではないでしょう。民衆が自分のおかれた立場と社会のしくみに矛盾を感じ、自らの権利の確立を求め、またそれを可能にする政治的経済的条件を追求しようとする過程において民衆自身の知的成長は必要不可欠なものと思います。

ウィルダースピンの生涯をかけた活動は、一面において当時の支配階層に奉仕したけれども、他の一面においては、無産者階級に教育をあたえて、知的啓蒙を促進する結果をもたらしました。それはオーエンのニューラーク工場村のように意図的に改良された一つの小さな社会における人間形成の実験ではなくふつうの条件下での貧民の人間形成の実験にのぼる幼児学校で大々的に展開した意味は大きいといわねばなりません。その人間形成の原理はオーエンとは異っていたけれども、貧民

もまた教育しだいでは知的道德的に成長しうる人間なのだということを事例によって世間に示し、また貧民自身にも自信をあたえた点では、オーエンに劣らぬ影響力をもっていたと考えられます。また、現実には、貧民たちを幼児学校に入れることによって彼らを苛酷な工場労働にかりたてることから守り、こうした既成事実の積みあげが、イギリスの初等教育の成立へと導いてゆくのです。以上のような点において、ウィルダースピンが民衆教育の促進のためにのこした足跡を評価したいと思えます。

しかしながら、権利思想という現代的視点から考えるならば彼の行為が上から下にたいする慈善であつたという事実を見逃すことはできません。現代の歴史研究は、貧民への教育があるときには支配階級のつごうによって意図的にあたえられ、あるときにはあたえられなかったことを明らかにしています。世界にきぎがけて産業革命をなしたイギリスでも、さまざまな貧民教育思想がそのときどきの経済条件に応じてイデオログたちによって開陳され、支配者をうごかしてきました。そのような流れのなかでこそ、オーエンの活動は積極的な歴史的意味をもっていたわけです。わたくしたちは、教育というものは貧民にたいする慈善としたあたえられるべきものでなく、人間の権利として要求されるべきものであることを、ウィルダース

ピンをおして逆に学びとるべきだと思います。つまり、ウィルダースピンをのりこえなければならぬのです。

彼の百科全書的知的注入主義の早期教育については、これもまた現代人に示唆のないものもっています。ウィルダースピンは貧児たちに教育をあたえることによって、彼らを道徳的にすぐれた労働者として一日も早く独立させなければなりませんでした。子どもたちは幼児学校を終えるやいなや、八歳ごろからもう一人前の労働者として働らき、社会に出てからはもはや教育をうける機会がなかったからです。彼がゆきすぎた暗記教育をすすめた背景には、下層階級の貧困がもたらした現実の要請があったものと解せられます。

わたくしたちが生きている現代もまた科学技術革新が急テンポですすむめまぐるしい時代です。国家の立場からは、国力のきそとしての経済力の発展のために、企業と、企業を基盤とした国家権力によって、ひととき人材の開発が要請され、優秀な技術者労働者であってしかも体制に順応してはたらくような人づくりをめざして、意図的開発が早期から行なわれようとしています。さらに現代の日本では、商業主義という伏兵がひそんでいます。また親自身が子どもへの夢にかられて、開発をいそぎすぎる一般傾向もあります。質はちがうにしても、現代もま

たウィルダースピンの生きた時代と同じように、変化への過渡期にあるようです。

しかし、教育とは本来人間自身のためのもの、民衆自身のためのものであるべきはずです。このねらいをはっきりさせておかなければ、方向をまちがうことになります。人間性を見失う教育であってはなりません。ウィルダースピンをふりかえりながら、わたくしたちは、わたくしたち自身のなかにあるいはまわりに、同じような傾向がないかどうかを考えてみたいものと思います。

参考文献

- S. Wilderspin; *The Infant System*. 1852
D. Salmon & W. Hindshaw; *Infant Schools, their History and Theory*. 1904
T. Raymont; *A History of the Education of Young Children*. 1937

津守真・久保いと・本田和子、「幼稚園の歴史」昭三四
日本教育学会、「教育学研究」第三五巻三号

就学前教育特集号 昭四三

(和光大学)

雑感



津 守 真

○ 保育はことばによって組み立てられたものではない。保育は、身体を動かし、心

を通わせ、全身の感覚をはたかせてなすわざである。視覚や聴覚はもちろん、もつ

とそれ以上に、触運動感覚、身体感覚が主

となって成り立っている。それをことばで

あらわそうとしても、あらわしきれない。

ことばであらわすことができないのが事実

である。熟達した保育者が保育の真髄を語

るとき、それはごくあたりまえの平凡なこ

とばにしかならない。保育の内容は、こと

ばにならない部分が大部分なのだ。ことば

にならないのは、内容がないからだなどと思つたらとんだ考え違いだ。

○ ことばを組み立てることを先にして、

それに従つて保育をしていくのがよいとい

う考え方がある。ねらいとか、目標とか、

指導上の留意点とか、予想される活動と

か、そういうものをことこまかに書かなけ

れば計画性がないと思う考え方がそれだ。

ことばの上で筋が立ち、合理的に組み立て

られても、保育の実際はそれとは関係がな

い。ことばを合理的に組み立てるほど、そ

れに従わねばならないような気を起こさ

せ、そのために、実際の場では、おとなか

らも子どもからも、いきいきしい精神を奪

つてしまうのだ。保育の実際は合理的に動

くものではない。保育の実際は、むしろ不

合理なものである。感情ではたらく、偶然

のできごとが多く起こる。子どもの精神は

合理性によって支配されているのではない。

動かないはずのものが動いたり、見え

ないはずのものが見えたりする。おとなの筋道はあてはまらない世界である。おとな

の筋道だけのことばを並べても、保育の実際とは何の關係もないのだ。關係があるかのように思つて、そのことに多くのエネルギーと神経を使つたら、保育の實際を損つてしまう。

○ 保育の實際の場で重要なことは、保育者が子どもをじかに感じるこのできる心をもつことだ。目の前に子どもを見ていながら、子どもの声を聞いていながら、子どもを感じるこのできないときがある。他のことに心を奪われているとき、過度に緊張してこちこちになつてるとき、保育者自身の心が乱れて統一のとれていないときなどである。ことばにとらわれ、ことばの枠にはめられて子どもをみると、子どもをじかに感じるができない。望ましい方向にのつてくれない子どもとしか映らないときには、子どもをじかに感じることはで

きないし、その子どもの必要としているものを与えることができないであろう。

外からの批判をうけまいと固くなつていくときには、自分にとらわれて、違う角度から子どもをみるゆとりがない。保育者自身の悩みが多く、生きがいを見出せず、自己の望む道を見失つていくときには、何をしても支離滅裂となり、生産的になることができないであろう。そのときには、外の世界に自分の心が響いていくことができない。

○ 保育の實際の場で重要なことは、保育者が子どもと心を通わせて、一つの生活をつくり上げていくことだ。そのために必要なのは、實際の場に当たつて、心を自由にはたらかせ、保育者自身が思いがけない世界をそこに見出していくことができることだ。子どもはことばや理くつにとらわれて

いない。ことばよりもさきに心が動き、体が動いている。ほんとうに予想もしていなかった世界を見出すところに、想像性があり、創造性がある。保育者もそうだ。予想したただけを見ようとしたら、それはひからびた人生になってしまう。思いがけない世界を見出せる世界、空間と時間があつてこそ、人間が育つのだ。

○ それにつけても、一クラス四十人の子どもは多すぎる。三十人をこえたらよい保育をするには、何かをぎせいにしなければならない。

幼児教育を、ほんとうに振興しようと思ふならば、まず、一クラスの子どもの人数を減らすことをしなければならぬ。それをしてしないで幼児教育の振興はできない。

ある会話

幼稚園の先生「幼稚園の生活にはリズムがあるんです。おはなしをしたら、次には紙芝居をして、それからピアノに合わせて遊戯をするというように、子どもが好きなように動と静をうまく組み合わせてリズムをつくるのがたいせつなんです」

「そうでしょうか。そういうのをリズムと言うのでしょうか。子どもが数人集まっ

ていて、一人はつみきを手にとり、つみきで何かをつくりはじめ、一人は黒板にえをかきはじめ、もう一人は、あちこち歩きまわり、いろいろのものをさわって歩いているとき、それぞれの子どもの生活にはリズムがあるのではないのでしょうか」

「わたしもそう思います。ちょっと見るとリズムがないみたいだけど、一人一人の精神のリズムができていかないと、全体の

リズムはできないのではありませんか。そうして、違ったリズムが一しょになって、

全体が一つに響き合うんです。途中の時間をちょっとだけ見ると、ばらばらな印象を与えたり、リズムがないみたいに見えることもあるでしょう。でも、リズムというのは時間をかけてつくられていくものだし、精神のリズムはとくに、時間をかけて見なければわかりませんね。保育者と子ども自身は、もっと敏感にお互いにリズムを感じとれるんだけれど、外からは見てわかってくれる人は少ないですね」

その会話をきいていた中学生「そうだよ学校っていうのはリズムがないんだよ。太鼓を棒で叩くようなものなんだ。太鼓の上に何枚も紙をおいておくと、みんな一斉にとび上がるんだ。中には落ちるものもあるしね」……………

幼児の教育 第六十九卷第十一号

十一月号 © 定価八〇円

昭和四十五年十月二十五日印刷
昭和四十五年十一月一日発行

東京都文京区大塚二ノ一ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

編集兼 津 守 真
発行者

112 東京都文京区大塚二ノ一ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

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フレーベル館にお願いたします

むこう側が見える積木です。



積木の歴史に大きな変革をもたらしたキンダー粹積木は、子どもたちが空間を生かしながら、構造的、立体的にものをとらえていくようにと考えてつくられた当社独自の製品です。キンダー粹積木(大)は、くぐることも乗ってあそぶこともできます。積み上げや、ごっこあそびや、トンネルくぐりなど、全身を使っているあそびは、あそびの豊富さだけでなく、体育面の効果もグーンと大きく広がります。

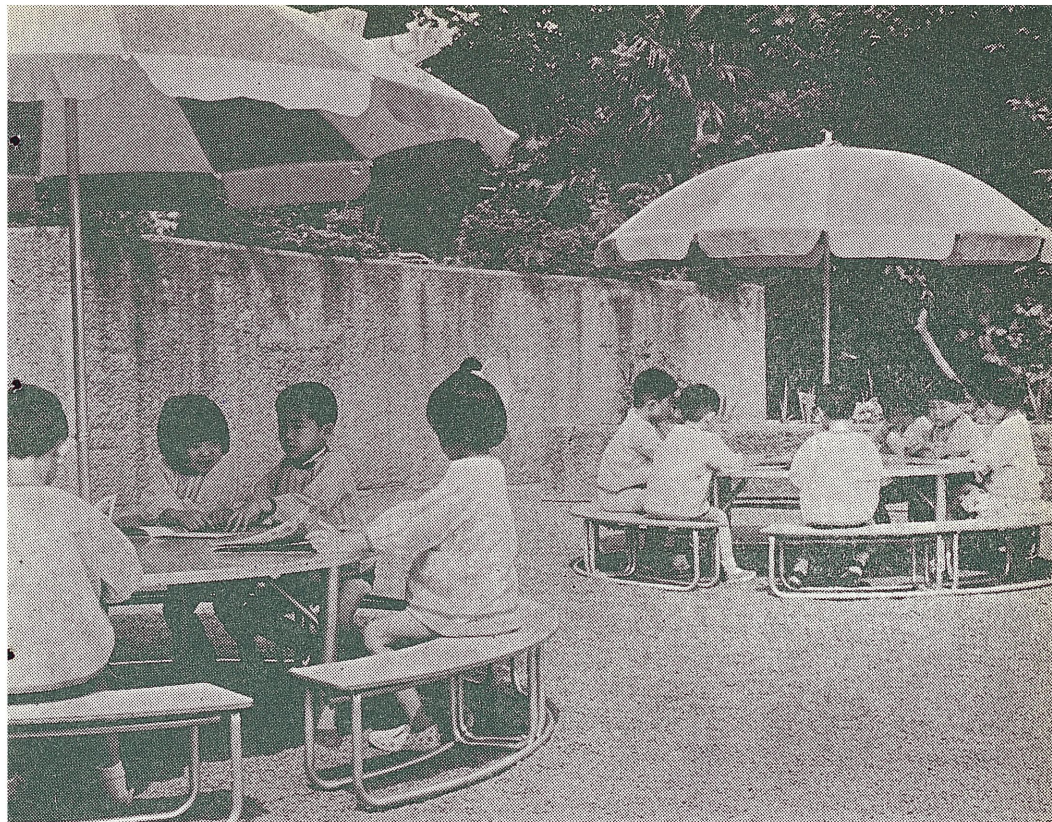
立方体 ブタ ヨコ ヌカサ 22cm × 22 × 22 20個

直方体 44cm × 22 × 22 10個

正三角柱 一辺44cm × 22 5個

キンダー粹積木(大)
35個 1組 36,000円

* 小型のキンダー粹積木(中) 8,000円もあります。 株式会社 **フレーベル館**



園庭に楽しいあそびのコーナーを

戸外での保育をより楽しく幅広く展開させるために**キンダー保育パラソル**をご活用ください。キンダー保育パラソルは、四季を通じて園庭の楽しいあそびのコーナーとして活躍します。夏は、こころよい日陰をつくり、冬には、活発な運動のあとの心地よい休息の場をつくります。15～6人の子どもたちが円形の大テーブルをかこんで絵をかくたり、お話をしたり、絵本をよんだり、粘土あそびをしたり、食事をしたり……美しいカラフルな色彩が、楽しい保育をより楽しいものにするでしょう。

円形テーブル……直径 150cm・強力アルミ製。

いす……4人がけ用＝4脚(16人分)・木

製座板透明樹脂塗料仕上げ・パイプ脚

パラソル……直径 210cm・堅牢ナイロン製。

色は①赤＋黄、②青＋黄の2種類。



1台
110,000円

上部のパラソルは、かんたんに取りはずしができ、テーブルやいすは先生お2人で楽に移動させることができます。

**キンダー
保育パラソル**

株式会社 フレーベル館