

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第六十六巻 第五号



5

日本幼稚園協会

保育所保育指針の

展開と指導計画

厚生省から公布された「保育所保育指針」に対する疑問や、指導計画への展開を分かりやすく解説した手引書！

第1部「保育所保育指針をよりよく理解するために」——一問一答——幼稚園教育要領との関係、指針の特徴、「養護と教育とが一体になって」という意味など、指針の内容を一問一答形式で明らかにしてゆく。

第2部「よりよい指導計画をたてるために」——具体例——指針に基づいた指導計画の具体例をあげてある。各年齢の年間計画、月指導計画、週案例など子どもの発達に即した例が列挙してある。

岡田 正章 青木 きみ
平井 信義 秋田 美子
宮下 俊彦 鈴木 とく 共 著

A5判 二六二頁

四〇〇円

東京都私立幼稚園協会三十周年史

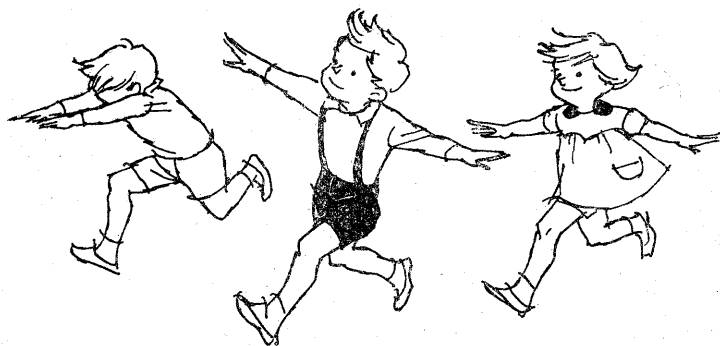
協会創立三十周年を記念して上梓された史料
私立幼稚園の変遷を辿るには絶好の書

東京都私立幼稚園協会編 A5判 466頁 900円

幼稚園教育課程の基底 —第1部 目標編—

指導計画をたてる上に必要ないろいろな経験
を発達に即して組織化した最新の著

宮内 孝編著 A5判 206頁 600円



幼児の教育 目次

第六十六巻 五月号

表紙 井口文秀

児童福祉について思うこと……………山下俊郎(3)

幼児教育の諸問題(一)……………新田倫義(8)

幼稚園のある一日の指導……………渡辺貞子(13)

「基本的生活態度の形成をめざす指導」の研究(三)……………
 仏性とよ子・服部 馨 稲岡 百合・谷川 敬(26)

外国の幼児教育施設の一クラスの幼児の人数について……………西本 脩(34)

幼児の心理と教育(三)……………田中敏隆(39)

幼児教育の現場の発展のために……………

☆ 五月を中心に現場における子どもの理解と指導……………
 村石京子(44)

福西百合(48)
 星野三和子(52)

幼児教育さまざま

ベルギーの幼児教育……………足立寿美(56)

幼児前期の保育活動(一)……………岡本明子・金井淑(60)

子どもの詩……………(70)

洋書紹介……………(71)



撮影 鈴木孝雄

児童福祉について思うこと

山下 俊郎



五月は児童福祉の月とされている。児童福祉の問題については、いままで幾度か本誌に述べたことがあると思うが、ここにもたもう一度ふり返って考えてみたいと思う。

第二次世界大戦後のことで、言葉の上で児童福祉ということに直接つながっている事柄を挙げるとすると、まず児童福祉法がある。その実施は昭和二十三年からであった。そして、しばらくたって児童憲章が制定された。昭和二十六年五月五日のことである。さらに、その後ちょっとたって国際連合の総会において児童の権利宣言が採択され、全世界に向かって宣言された。一九五九年すなわち昭和三十四年十一月二十日のことである。

これらの表面にはつきり浮かびあがっている国内および世界的な事象につながる児童福祉の問題は、それ相応に実績を挙げ、子どものしあわせのために貢献してきていることはたしかである。しかし、わが国における経済面のいわゆる高度成長のかげに、そのぎせいにおいて児童福祉の問題が放任され、ひずみを受けて順調なのびをおさえられた面が少なくなかった。そこで、昭和三十八年五月には児童福祉白書がわが国の児童福祉の危機を訴える警告の白書として出され、一方では全国児童福祉会議が開催され、また当時の池田首相の諮問機関として設けられた人づくり懇談会で児童福祉の問題が取りあげられたのであった。この年以来、児童をめぐる問題は、幼児保育問題、心身障害児問題、いわゆるかぎっこ問題、遊び場問題、交通事故問題など、広く社会の表面に

浮かびあがって論議されるようになってきた。少なくとも、昭和三十八年を一つの転回点としていろいろの児童福祉問題は真剣に考えられるようになってきたといえるであろう。しかし、これらの事柄の底を流れている児童福祉の本質にまつわる問題には、未だ基本的な問題が残されていると思うのである。その問題のうち、二つの点についてここに述べてみたいと思う。

二

まず第一の問題は、ひろく現在の児童福祉ということにつながる基本的考え方の方の問題である。

現在、わたくしたちが児童福祉といっている面の諸々の事柄は、古い時代には児童保護といいならわされてきたことである。そして、児童保護から児童福祉へとこの移りかわりの中に、基本的な考え方があると、わたくしは考えている。そして、そのことは次のような事態によるものだと思うのである。

もともと児童というのは、か弱い、未成熟な、保護さるべき存在である。およそ人は子どもを見たとき、それをいたわり、保護したいという気持ちにかられるものである。順調に、問題のない、普通の生活をしている子どもに対してもそうなるのが、人としての自然の姿である。まして、この子どもが普通の子どもにくらべ

て恵まれない状態にあるとき、わたくしたちは、その子どもに対してとくに保護の手をさしのべたくなる。この恵まれない状態にあるという子どもの中には、身体や心の欠陥を持った子どももあるであろう。いわゆる心身障害児がそうである。また、環境の面からいって恵まれない、あわれな状態にある子どももこういった部類の子どもといえる。貧困であって、両親ともに働かなければならないという子どもは、その一つの例といえよう。肢体不自由児の施設や乳児院、養護施設、保育所といった施設は、このような子どもたちの保護のために作られてきた施設である。わたくしは、ときにこういった境遇にある子どもたちを普通の子どもにくらべてマイナスの状態にある子どもと呼ぶことがある。そして、いわゆる児童保護という考え方は、こういったマイナスの状態にある子どもに対して手をさしのべ保護するという考え方に立っているから見られるのである。わたしの考えるところでは、このような児童保護という考え方は、いま述べたように、児童のマイナスの面にのみ目を向けている、いわば消極的な考え方である。今日の児童問題は、このような消極面からのみの考えを以てしては、きわめて不十分であるといわなければならない。

このことは、いま右に述べたような児童保護の施設が、時の流れとともにその形態を変え、発展してきていることに、おのずか

ら反映されている。すなわち、わが国の児童保護施設に見ても、明治の頃にあったのは当時のいわゆる感化事業、乳児院、今日いうところの養護施設のみであつたし、またこれが最も多かったのである。ところが、明治の終りから大正、昭和にかけて種々雑多の施設ができてきた。そしてその発展の方向は、多岐にわたるということだけでなく、あらゆる種類の層に及び、また年齢的にもさかのぼってきている。セツルメント事業の如きが発展したり、乳幼児保育事業から産院が起り、妊婦相談、巡回産婆が起こつてきたり、養護施設から精薄施設が分化したりしてきているのはこのような傾向の現われである。

これらの分化の傾向がさらに發展するところに、児童遊園、児童図書館などのいわゆる児童厚生施設が生まれてくる。

そして、これらの施設はいずれも、いわゆるマイナスの状態にある子どもに対する施設でなくて、もっと広い全般の子どもに対する施設である。

そして、これらの施設は、全体の子どもの水準を高め、すべての子どもに幸せをもたらすことによって、マイナスの状態にある子どもにも必然的に手をのばすという形になって、その子どもたちをも引きあげるという意味を持つてくるのである。わたくしは、このような考え方の中に、単なる児童保護から児童福祉とい

う考え方への転換の姿を見ることができると思うのである。

現在、児童の問題として重症心身障害児の問題がかなり社会の関心を集めている。全般的にいつて、心身に欠陥を持つている子どもに対する施設や施策はわが国においてけつて十分であるとはいえない。諸外国にくらべていちじるしく見劣りがあるということは、よくひとのいう通りである。これらの施設が充実されなければならぬことはいうまでもない。しかし、このような欠陥児のための施設ができれば、児童福祉対策はそれでいいとはけつていえないのである。これらの施設ができると同時に、全般の児童の問題が考えられなければならないのである。そこには保護という消極面だけでなく、福祉という積極面が考えられなければならないのである。マイナスの状態にある子どもに手をのばすだけでなく、一般の子どもの生活の水準を挙げることによつて、マイナスの子どももよくなるというのが福祉という考え方なのである。

今日、子どもの遊び場の問題がようやく取りあげられるようになってきた。遊び場のない都会の子どもに交通事故が起こる。交通事故対策としても遊び場は重要な意義を持つている。しかし、それのみでなくて遊びは子どもの人格形成と能力の伸長を進めるといふ積極的な意義がある。よりよい子どもの成長のために遊

び場は必要なのであって、遊び場の確保は子どもの健全な成長につながる重要な施策なのである。交通事故というようなマイナス面を挙げると世の人は目を向けるが、積極的成長というような目に見えないことにはとかく盲目になりやすい。それが明日の社会の在り方にかかわることが忘れられているのである。よりよい社会を作るための施策の一環として児童の福祉が考えられなければならない。

児童保護から児童福祉へ、というこの転換がもっと明確にされ、もっと意識されなければならぬところに、今日の児童福祉の重要な問題点があると考えられるのである。

三

さて、第二の問題に移って少し考えてみよう。第二の問題は、児童福祉を進めていく行政の体制の問題である。

きわめて簡明にいうと、今日わが国の児童福祉の行政は十分な体制になっていないといっている。一つの事柄がいくつもの役所にまたがっているために、一向に統一のとれない、しかも能率のあがらない面というものが非常に多いのである。

たとえば、幼児保育の問題がある。第二次世界大戦以前にもすでに問題となっていた幼稚園と保育所の問題は、戦後、はつきり

と学校教育法と児童福祉法という二本の軌道の上を走ることになって、ますます取り扱いが困難になってきている。戦後十五年たつてようやく文部省初中教育局長と厚生省児童局長の共同通知によって接点が生まれてきたのである。しかもその後、幼稚園の義務教育化の問題、就学年齢一年切り下げの問題などが、その時々文部大臣の発言によって問題とされてくる。極端な言い方をすれば文部大臣のちょっとした思いつきによって放言に近い発言がなされている。放言というような失礼な言い方をわたくしがここにあえてするのは、大臣がそれらの問題の科学的な根拠を全然検討することなしに文字通り放言するからである。文部省の事務当局はそのあと始末のために審議会にかけたり、新しく審議会を作ったりする結果になるのである。文部省、厚生省ともにそれぞれ研究所を持っている。たとえば文部省は国立教育研究所を持っており、厚生省は国立精神衛生研究所を持っている。この二つの研究所に両省で研究を十分にできるだけの研究費を与えて、そこで行なった研究の結論として保育に関する問題に变革を加えることは結構であるが、このようなことをあえてしようという文部大臣も厚生大臣もいないのはどういう次第なのだろう。専門家の研究をもっと尊重しなければ子どもの幸せは進められないと思うのである。

子どもの遊び場問題の重要性についてはさきにふれたのであるが、この重要な問題が今日まで一向に前進しなかったのは行政の機構に問題がある。児童厚生施設としての遊び場の問題の担当省は厚生省であるが、建設省や自治省にも関係があつて、一つの遊び場問題でもなかなか簡単に片づかないのである。いわゆる新産都市の建設の場合などでも遊び場の問題などは建設省の役人は全然考えていない。人のいる所に子どもがおり、子どもが生活しているものであり、成長するものであつて、その成長に遊び場が必要であるというようなことが全然わからないのである。これらの問題については中央児童福祉審議会の遊び場対策部会で各省庁にまたがる善処方を部会長の力で行なつたのである。ある程度うまくいったのであるが、いろいろの行政庁にわかれていたためになかなか思うようにいかないことが多い。地方庁でもその通りであるので東京都では知事が直接関与する遊び場対策本部が作られたくらいである。

いわゆるかぎっ子対策の問題も、所管の点で問題のあつたものである。実状からいうと主として民生系統で行なつていた所が多かつたのに、文部大臣がかぎっ子対策が重要だという発言をした所から、文部省で予算を計上して地方へ流すということをやろうとしたためにいろいろと混乱が起つた面も見受けられたのである。

る。ある大臣、ある省が関心を持つのは結構であるが、他の省、他の大臣、ことにそのことを直接扱っている省や大臣と関連なしにやるのでは混乱を来たすのである。

このようないろいろの面を考えてみると、わが国の児童の問題は、文部省、厚生省、労働省のみでなく、建設省や自治省その他の省に関連がまたがつている。そしてそのまゝの姿が地方自治団体にも見られるのである。そしてこれが連絡も統一もないために、ある問題は放置され、ある問題は重複し、時には官庁間のセクショナリズムというべき縄張り争ひになつたりするのである。

ほんとに子どもの幸せというものを考えるところならば、積極性が求められるとともに、これらのバラバラな児童に関する行政を統一し一元化することが何よりも必要である。久しく各方面から挙げられていた声に應じて、総理府に青少年局が設けられたのであるが、とても各省庁にまたがる連絡統一はできないようである。教育も、文化も、厚生も、すべての面を一元とした行政を円滑に行なうべき児童省という省はできないものであらうか。

「人類はその持てる最善のものを児童に与える義務を負う」というのは国連の児童権利宣言にある文句であるが、いまの児童福祉行政はどういふその域に達していない。最善のものを与えるためにもっと考えられてしかるべきであらう。

幼児教育の諸問題

(二)

新 田 倫 義



幼児の教育や研究にたずさわっている関係者は、毎日毎日の忙しい教育活動や観察、実験などに追われながらも、ときどきふと、幼児教育とは一体何なのだろうか、どうあるべきなのだろうか、というような疑問が頭をかすめて、しばらく考えこんでしまうことがあると思います。

幼稚園教育要領とか、保育所保育指針といったようなものが出されていて、教育ないしは保育活動はその線にそって行なっているつもりだけでも、果たしてこれでいいのだろうか？ 子どもの発達の実態に即して、ということがうたわれているけれども、果たしてそれをうまくとらえているだろうか？ どのように発達していくのだろうか？ 今日の活動はその発達をすすめるのに役立ったのだろうか？ もしかしたら妨げになりはしなかっただろう

か？ また研究をしている者としても、ある方法で発達の現状をとらえようとしている。測ってみれば測ってみただけのことはあって、その結果は平均値とか、パーセンテージとか、その他の数値としてあらわされる。こうです、という結果はたしかに出てくるけれども、果たしてそれで何がわかったことになるのだろうか？……人により、時によって、さまざまな疑問がわいてくるとおもいます。そんなときは、ぐんぐんと成長・発達していくあの子、この子の姿を眼にえがきながら、子どもの発達とは一体何なのだろうかを、しばらく考えてみる機会ではないかとおもいます。

私もときどきそんなふうに考えこんでしまうことがあります。そして子どもの発達と教育ということを、何とかまとめて一つの姿としておもいえがいてみようと思えるのですがなかなかうまく

いきません。部分的には、ああではないか、こうではなからうか、といったことがうかんできても、それらがまだあちらこちらにぼつりとただよっている感じです。これはちょうど、子どもの認識が、部分的にはある程度できていきながらも、その間がつかまらないで、あれはあれ、これはこれと、ばらばらな状態にあるのと似ているのではないかとおもいます。全体の姿をはっきりと描き出すことができるのは、遠い将来のことかもしれないし、また実現されないことかもしれませんが、とにかくその方向をめざしての努力は続けてみたいとおもいます。

子どもの発達について考えてみる場合、中軸となるのは「知能」の発達ということではないかとおもいます。知能というと、すぐ知能検査をおもいうかべて、「ああ、IQやMAのことか」とか、「偏差値のことか」と考えるのが普通かとおもいますが、ここではもっと広く、知的活動全体をさすものと考えことにします。それにはもちろん知識の側面を含んではいますけれども、単にそれだけではなく、知的に判断し行動すること全体をさすものとします。

このようにいうと、知的活動のみを重視して、他を無視した偏った見方ではないか、という異論がでるかもしれません。しか

し、ここで知的活動といっているのは、主体（子ども）が、目、耳、鼻、口、皮膚などの感覚器官を通して外の世界からの情報を受けとり、それを整理し判断して、外の世界の状態について認識し、それにもとづいて外の世界へ働きかける活動をさしています。つまり情報処理活動ということができるとおもいます。

もちろんこのような活動は、人間以外の動物でも行なわれていますが、人間の場合、それが認識するとか考えるとかいわれるような、高い水準のものになり、自然観・人生観・世界観というようなものにまで発展していく、つまりそのように高次の情報処理活動が行なわれるようになっていく、ということが、きわめて特徴的であるようにおもわれます。

人間は力は弱く、猛獣などにあえば力という点ではひとたまりもない存在ですが、ちえを働かせることによって、このような強い外敵からも身をまもり、高度の文化を發展させることができしました。そのちえというのが、ここでいう情報処理活動ということです。したがって、人間の子どもの発達ということを考える場合に、このもっとも人間的な活動の発達を中軸にして考えてみるのがよいのではないかとおもいます。

知的活動、あるいは情報処理活動ということの中軸にして考え

るからといって、運動とか健康とかいう面を無視するというわけではありません。人間は先ず生物として、生きなければならぬのですから、その点で健康の維持ということは重大なことです。そのためには適当な運動を行なうことが不可欠のことになります。

運動にはこれによって健康を維持増進し、知的活動を行なう主体そのものを支えていくという働きと共に、知的活動そのものにとっても大きな役割を果たしています。もしわれわれが動きまわる範囲が狭かったとしたら、それだけ外の世界から入ってくる情報も少なく、処理する仕方も限られてきてしまいます。動きまわって、さまざまな情報をとりいれることになれば、それらを整理するためにはどうしても適当な処理法をつくりだすことが必要になってきます。

アメリカの心理学者、ジョージ・ミラーは、情報処理活動における運動の役割について、おもしろい例をあげています。もし何か魔法で半分動物で、半分植物というような、特別な木が作られたらどんなことになるでしょうか。この木には光・音・におい・接触などに感ずる感覚器官があつて、これから知覚神経が精巧な脳に結ばれていて、とりいれた情報はすべて伝えることができると思います。しかし、この木には運動神経も筋肉もっていないの

で、運動することだけは全くできないとします。するとこういう魔法の木は、他の木とどんなちがいが出てくるでしょうか。結果においては何もかわるところがないか。あるいはもっと悪いことになるかです。というのは、この木はいくら情報を取り入れたとしても、それに対して何もすることができないからです。もし森が火事になったことを知ったとしても、何の役に立つでしょうか。逃げ出すこともできなければ、仲間にしらせることもできない。ただひとりでおそろしきを感じながら、焼かれるのを待つだけになってしまいます。

それだけでなく、この木では感覚器官を動かすことができます。動物なら動くことができるので、目や耳やその他の感覚器官を自由に移動させて、いろいろな角度から情報をあつめることができます。そうするとその得た情報を組織だてる一個の対象としてまとめあげる必要もおこってくるわけです。この魔法の木では、たとえ近くにある家の表側を見ることができたとしても、その家にはそこからは見えない裏側や両側面があらうとは、想像することさえできません。ただ天井にいろいろな形をちりばめたようなのがみえるにすぎないでしょう。もしこの木の目がわれわれの目と同じような働き方をしたとするならば、網膜像が完全に同じ視細胞の上に静止しているとすれば、二、三〇秒の間にま

まったく見えなくなってしまうはずですから、この木の目は、外の世界に何か変化があったときにしか感じとることはできないのだ、ということになってしまいます。

このように、感覚はあっても運動することができない存在では、外の世界について知る、という活動も、全く質の異なった、低い水準のものになってしまう、というのです。

運動するということは、知るといふ活動にとってもこのような重大な意義をもっています。子どもがうまれてから二年ぐらいの間は、感覚と運動との間のつながりをつけて、外の世界には「物」が存在するということを学習する時期だといわれています。たとえば、いつも空腹になった頃に、左上図のような形の白っぽいものがあらわれる。手をのぼしてさわると硬くて、あたたかい。それが口のところにもってこられて唇にふれる。いい香りがし、吸いついてみると、やわらかくふにやふにやした中から甘いおいしい汁がでてくる。そのような情報や、それを獲得するための運動や、また自分自身の運動に関する情報などが統合されて、「ミルクを入れたミルク瓶」というような「物」が成り立ってくるのでしよう。外の世界には、このようなさまざまな物で満たされていて、その間がいろんな関係で結ばれている、ということが分かってくるのが、外の



世界について知ることの第一歩だとおもわれるのです。

運動というものは、実際の運動としてもこのような意義をもっていますが、更にすすんでは、実際の運動はしなくても、観点をいろいろに変えていくことによって、物や事柄をいろいろな側面からとらえて検討する、ということが行なわれるようになっていきます。スイスの心理学者ジャン・ピアジェは、これを脱中心化とよんで、知的活動の発達にとってきわめて大事なことでであると考えています。

運動のことは一応それくらいにして、他のことについて考えてみましょう。情動とか感情とかいわれるものも、知的な活動と無縁ではありません。はじめは野放しに表現されていたものが、知的活動によるコントロールを受けるようになることによって、だんだんと洗練されたものになっていくのではないのでしょうか。美しいものに感動する、といっても、どのようなものに対して美しさを感じるかは、知的な活動のいかんによるわけです。整然と清潔にまとめあげられた知識体系の美しさ、空に輝く星と自らの心の内なる道德律の美しさに感動する、といった例を考えてみると、そこにはきわめて高度な知的活動が行なわれていることを納得できるかとおもいます。

道徳的判断のようなものにしても、人間の行動に関する深い洞察にもとづいて行なわれなければならないもので、単に、ある教えられた場合における道徳的な反感の仕方を反復する、といったものであってはならないことは多くの人がみとめるところだとおもいますが、人間行動の洞察にもとづいた判断、などというものは、これまた高度の情報処理活動であるといわざるをえません。

子どもにとっては、自分のしたいことが、他の子どもによってばまれて、できない、というような経験を通して、自分に対立する他人の存在を知り、そういう他人のやりたいことと、自分のやりたいことを、どう折り合いをつけていくか、ということを経験していくことが、大きな仕事ですが、ここでも知的活動が大きく参与していること、いや複雑な情報処理活動そのものであることは、一見して分かることだとおもいます。

たとえば、青山学院大学の瀬川良夫さんの研究によれば子ども二人の間で喧嘩がおこるためには、一方が相手によって自分の権利を侵害されたとみとめて、相手に攻撃をしかけ、相手もこれを受けて立つことが必要だとされています。この場合、攻撃をしかける側も、受けて立つ側も、互に自分の実力は相手とほぼ同じか、多少上廻っている。少なくとも、何とかすれば相手をうち負

かすことができる、という認知が、何らかの手がかりにもとづいて成り立っていることが必要です。これまたきわめてきびしい状態で情報処理活動だということができるとでしょう。

このように考えてみると、子どもの発達ということを見ていく場合、その知能、あるいは知的活動の発達ということを中軸にしてみていくことができるということについて納得できるとおもいます。

それではそれをどんな枠組を作ってみていくか、というのが次の問題になりますが、これについては稿を改めて考えてみたいとおもいます。

(国立教育研究所)

幼児教育講習会

日時 昭和四二年七月二二(土)——二五(火)日

午前の部 九、〇〇——一二、〇〇

午後の部 一、〇〇——四、〇〇

会場 お茶の水女子大学講堂

主催 お茶の水女子大学附属幼稚園内

日本幼稚園協会

幼稚園のある一日の指導

渡 辺 貞 子



一、はじめに

幼稚園における教育の単位は、いうまでもなく一日であり、一日の指導をみていくことは、ある意味では、幼稚園教育のすべてをみていくことにもなる。というのは、指導のすべての条件が一日の保育の中に包含されているからである。このようなことの理論的側面については別にゆずるとして、わたくしはごく平凡な一日の指導の実践のありのままを記すことにより、わたくし自身の反省の資料としたいと考えている。

そこで、最初に、簡単に実践記録を記述した日の「予定」と「ねらい」および「幼児の活動の一覧表」を参考のため、つぎに記したい。

なお、この実践の記録をとりあげた月日は昭和四十一年十二月八日で、対象は、五歳児一年保育三十二名で、四日市市立海蔵幼

稚園児松組の担任の幼児である。

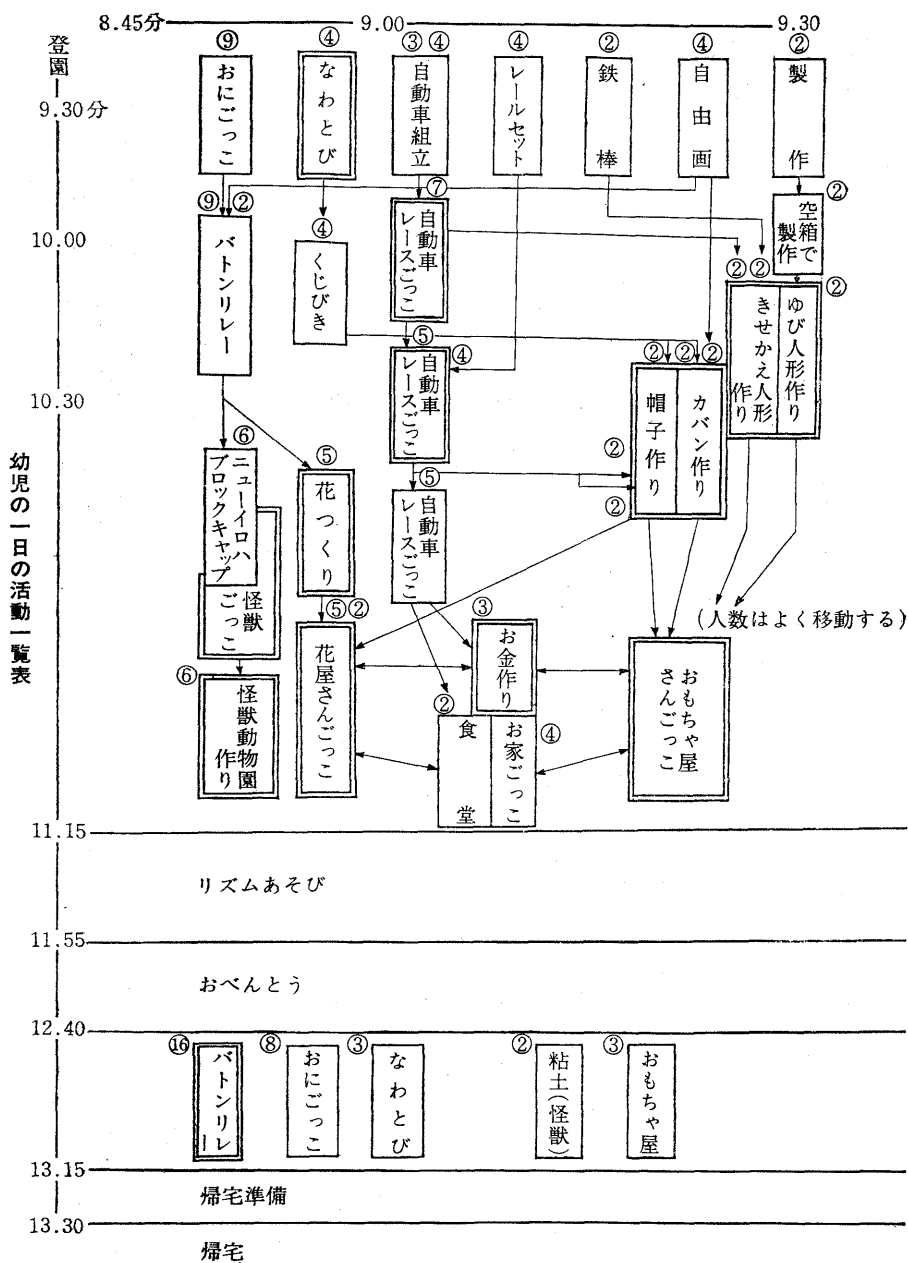
1 この日の予定

これまでに幼児たちが、いろいろつくっては遊んだ品物が、たくさん集まってきたので、今日は、幼児たちと話し合って、お店屋さんごっこをしたいと思った。

2 この日のねらい

- ・五、六人のグループでいろいろ話し合って遊ぶ。
- ・お店屋さんごっこに必要な品物を話し合ってつくる。
- ・グループの中で役割をきめ、きめられた役割を守り、交代しあって遊ぶ。
- ・楽しくリズム遊びをする。
- ・寒さに負けず、元気に遊ぶ。

二、実践例



は教師が参加

→は幼児の移動

○の数字は幼児参加人員数

実践例については、時間を単位として記述していく。

八・四五—九・〇〇

登園

N夫「おはようございます」と、元気に登園。自分の出席カードに印をおし、ストープにあたる。工作服を今日は忘れたから着ないことを報告する。

I夫他二名つづいて登園。身のまわりの始末をすませ、すぐに三名の幼児はテラスへ出て、「たかたかとうばん」というおにごっこをはじめ。ストープにあたっていたN夫も仲間に入り、ジャンケンポンで鬼をきめる。「タイムあり」「空中なーし」と二つのルールを鬼がいうと、「タイム何回にする」「3回までいいことにしよう」と話し合つてルールをたしかめて遊んでいる。

そのうちに部屋の中まで逃げこんでくる。この遊びは高いところに上った幼児には、鬼は「どん」とつけない。地面におりた幼児だけを、鬼はつかまえてもよいという遊びなので、部屋の中での高いところといえば、椅子の上ののらなければいけない。危険だから注意しようと思ったが、すぐにテラスへかけだしていったので注意せずに遊びをつづけさせた。

つぎつぎと幼児五名登園、おにごっこに入る。たくさん入ったので、ジャンケンのしなおしで鬼をきめている。教師がストープをくべていたら、四名登園。なわとびの紐をもって外へ出る。こ

の間から、なわとびがとべるようになったF子は、とくいになってL子に教えているが、なかなかL子はとべない。他の二名はよくとべるので問題はないがL子だけが残念そうなので、教師はそばへ行つて一緒にとんでやる。紐をL子の長さに調節してやると、どうにかとべる。「とべるとべる」と友だちと教師とで喜んでやると、うれしそうにL子は何度もくりかえしとんでいる。

九・〇〇—九・三〇

鉄棒

A男B男C男の三名がつれだつて登園。つづいてD子E子登園。D子E子は、この間から鉄棒で足かけまわりや、さか上がりができるようになり、友だちとよく競争している。今日もさつそく競争するのだと鉄棒へ行き、二人でまわりっこをはじめ。

自動車レースごっこ

A男ら三名は、昨日遊んだ自動車レースごっこに興味をもち、工作服に着替えながら、今日も自動車レースごっこをしようと相談している。昨日一緒に遊んだF夫がまだこないで、三名は、F夫のくるのをまっている。

登園してきたH男ら四名は、レールセットを組み立てはじめ、「今日はひっこみ線をこっちへつけようか」「駅をこっちへ置こうか」など話し合いながら、一組のセットを共同で組み立て、一つの遊びをしているので、教師は、なわとびをつづけた。

なわとび

し子がやっとなつたので、友だち同士、同じとびはじめたり、交代でとんだりしたらどうだろうと、話しかけておいて部屋へ入った。

自動車レースごっこ

自動車レースごっこでは、このあそびに使う一台の自動車を大くみ木で、二人の幼児が協力して組み立てている。その間にC夫が出発点の斜面をマットと板とでつくっている。そのとき、F夫ら三名が挨拶しながら登園してきた。C夫はF夫に「今日もレースごっこするやろ？」と誘っている。A男「僕たちで今自動車や、コースつくつとるのだよ」と知らせている。F夫ら三名は「入れて」と今日も仲間に入り、F夫は、さっそく、大くみ木を三個並べて「決勝線」といってコースをつくる手伝いをする。

コースは図のようにできあがった。前日と同じである。この遊びは、大くみ木で自動車をつくり、遊んでいる間に発展してきたのである。斜面を利用して、力の加え方によって、車がどれだけの距離を走るかといった遊びなので、転んだり、危険性はないかと、昨日はみていたが、危険な場面がみられず、乗り方、力の加え方のちがいによって走る距離がちがってくることを、車をまっすぐに置いて走らせないと、まっすぐ走



らないことなどに気づいているので、この遊びにもっと役割やルールができてきて、複雑な遊びへ発展させてやろうと思つてみると、B夫が「先生、審判になつて」と教師も仲間に入ること

を、さいそくする。

教師「審判つてどうするの？」A男「決勝線まで足を使わないで車に乗つていったかどうか見とるの」B夫「足を使わないで優勝線まで行つたら優勝」つて審判がいうの」C子「優勝した子にはね、輪投げの輪を頭にのせてあげるの」教師「だれがのせてあげるの」C子「私のせてあげるわ」教師「そう、Cちゃんごほうびあげる人ね」教師「出発する時はだれが合図するの？」と話し合つていたら、登園してきたM夫が「入れて」と仲間に入り、「僕が『用意スタート』といつたらどう？」という。「僕が自動車に乗る時はだれかいつてくれるの？」とM夫がA男の方を向いていう。A男が「出発の合図は交代でいうたらええが」ということになり、「僕一番」「僕二番」とスムーズに出発点のところへ順番に並んでレースごっこがはじまる。話し合いによつて「審判」「ほうびをあげる人」「出発の合図をする人」ができた。ルールとしては「足を使わないで車を決勝線まで走らせる」「合図があつてから発車する」「つぎの幼児の出発点まで、自分の使つた車を運ぶ」ということになった。幼児の中からでてきたこれらのルールや役割がよく果たされるか、役割が果たされて、この遊びが楽しくなるのだということを知らせながら遊ばせたいと思つた。

自由画

この遊びをしている間に、四名の幼児が登園してきて、自由画帖とクレパスをもちだし、自由画をかいているが、T子は挨拶のあと、何か話があるらしく審判をしている教師のところへくる。

「先生、明日休ませてね」「どうして?」「病院へお薬をもらいにいくの」「そう、まだおかげがなおらないのね。今日は外へ出て遊ばない方がいいわね」「Tちゃんもレースごっこしない?」「しない」とT子はストープにあたってレースごっこをみている。そのうちに自由画帖とクレパスをもちだして、絵をかきはじめた。今日は少々元気がないので注意してあげなければいけないと思った。

製作

製作コーナーでは、登園してきた幼児二名が前日のつづきのあき箱で、飛行機、ロボットを製作している。この二名は製作意欲が高まっており、とてもよく工夫してつくっている。

一方テラスでは、おにごっこをしているグループの三名が、また部屋へ逃げ込んで、かけまわっている。鬼におっかけられ、あわてて椅子にかけ上がるので、危険だから外だけで鬼ごっこはするように注意した。逃げまわっていた幼児は、鬼に「タイム」といって外へ出る。鬼は大きな声で、「逃げるのは外だけ、部屋の中は、なあし」と提案した。その意見をみんながみとめて、テラスと下駄箱の前だけで遊びがなされ、しだいに落ちついていっ

た。なわとびの幼児はまだつづいている。

九・三〇—一〇・〇〇

自動車レースごっこ

レースごっこはまだつづいている。役割の交代はみられないが、役割はよく守って遊んでいる。C子はK子に自分の役割をゆずっておいて、ポストと古はがきをもちだし、C子「先生、私、入場券渡し役になるわ」といって、男児に「入場券渡します。もらったら発車する前にここに入れてください」といっている。「Cちゃん、いいことに気がついたわね」とほめてやると、うれしそうな顔で「優勝した子はKちゃんに輪をもらってください」と、自分が役を変ったことをみんなに知らせている。みんなはC子の発案を自分らのものとして遊びにとり入れ、「そうしよう、そうしよう」と一層遊びが楽しくなる。一度に複雑な遊びは無理だが、今日は昨日よりも、入場券をもって遊ぶようになった。このC子が入場券を渡すだけじゃなしに、入場券を売る人になった。もっとすばらしいと思ったが、今日はせっかくC子自身が渡す役だといっているのだから満足させてやって、よいチャンスがあれば、入場券を売買して入場するというように話し合いたい。

製作

教師は審判をつづけていたら、製作コーナーから、G夫が飛行機をつくれたのをもってきて見せる。教師「いい飛行機ができた

のね」A夫「上手やなあ」と見ていたがレースごっこをつづける。そこへロボットをつくっているL夫が「先生、小さい箱を二個ほしいの」といってくる。「何にするの?」「ロボットの手にするの」「段ボールの箱の中にあるでしょう」「ううん、もうないの、大きい箱ばかりなの」「そう、じゃ見てあげましょう」と審判をA夫にたのんで教師は製作コーナーへいく。

おにごっこ→バトンリレー

ちょうど外では、鬼ごっこがおわり、バトンリレーがはじまった。自由画をかいていた二名の幼児も仲間に入ろうと、運動場へかけている。なわとびをやめて、四名の幼児が、リレーにさかんに声援をおくっている。バトンの色で、水色組、白色組に分かれて、二列に並び、低鉄棒へタッチしてからターンし、つぎの子にバトンを渡している。男児と女児の数が両組同数でないので、きちんと分けてやりたいと思った。だが、箱を探そうといっているのにリレーはそのままつづけておいて、あき箱を探しに製作コーナーへいく。適当な箱がみあたらないので困ってしまう。やっとマジックの入っているのをあき箱にして使うことにした。

製作

この製作コーナーでは、これまでにあき箱を使って、カメラ、飛行機、8ミリ映写機、お家などつくって遊んだ品物が、たくさんたまってきている。これを教師は作品のまとめとしてお店屋ごっこをしたいと思つて、いろいろなおもちゃをつくってくれるよ

うにと、色画紙や、大ききのちがった画紙を前日から用意した。しかし二名の幼児しか遊んでくれない。何となくあせりのようなものを感じたが、何ともしかたがないのでチャンスをつねらうことにした。L夫とG夫がつくりあげた飛行機やロボットをもって外へ遊びに出たら、鉄棒で遊んでいた幼児二名が、G夫やL夫について部屋へ入ってきた。「先生、L夫ちゃんの飛行機、輪もついたら」という。その声でレースごっこの女児二名も先生のいる製作コーナーへきた。そこで、できたら、お店屋さんごっこがしたいと思ひ、六名の幼児で話し合つてみることにした。

教師「こんなにたくさんいいものができたから、みんなでお店屋さんするといいわね。でもまだ足りないから、もっとつくりなさい?」C子「お店屋さんって、おもちゃ屋さん?」教師「そうね」C子「おもちゃ屋さんだったら、きせかえ人形売つとるに」教師「じゃ、それつくつたらどうかしら」C子「うん、つくろつと、画用紙ちょうだい」と友だちのK子を誘つてつくりにかかると、D子「先生、私ね、昨日お母さんとケーキの注文に行つてミルキーかつてもらったら、おまけにかわいいゆび人形が入つていたに、そんなのをつくつてもいい?」教師「それもいいわね」L夫「ぼくは双眼鏡がほしいのだけだなあ」といいながらマールチョココレートの筒を一本手にもつて、もう一本ないかさがしている。みあたらないので、D子E子がつくりだしたゆび人形を一緒につくりだす。どんなゆび人形かきいてみたら、一本の指にはめ

るだけのゆび人形だといふので、はめるところの筒をあまり太くすると、上手に使えないことを注意してつくりはじめた。

いろいろのものをつくらせたいが、幼児たちのつくっているものは自分が欲しいと思っているものが中心であるらしい。「画用紙がたりなかったら、ここにありませんよ」といっておいて、レーズごっこが女兒二名ぬけたので、そちらへいってみた。

レールセット

レールセットで遊んでいた幼児四名が仲間に入って、遊んでいた。順番に役割を交代して遊んでいる。「僕が走る時、次のＡちゃんが用意スタートっていうの、そして審判は僕の前に行ったＦちゃんがしてくれるの。優勝したときは審判の子が輪をくれるの。そして僕が走ったら審判になるのってきめたの」と自分たちで話し合ったことを教えてくれる。スムーズに役割の交代がなされて遊びが展開している。Ｊ夫が入場券渡しを一人でひきうけていた。せっかく自分たち同士で話し合っただけで役割をまわしているのだから、教師は遊びに入らないで見ていることにした。

一〇・〇〇一・一〇・三〇

製作

なわとびをしたり、リレーに声援をおくっていた幼児四名が、色紙がほしいといふので、レーズごっこの教師のところへきた。

Ｌ子「先生、私、もうよくとべるようになったに」とうれしそ

う。「よかったね」Ｌ子「先生くじびきつくから色紙ちょうだい」「はい」といってやると、四名が色紙に○×をかくて、友だちにひかせては「あなた○」「あなた×」といっているだけなので、お店ごっこの品物の種類をふやすために、この幼児たちを誘ってみることにした。そこでこの幼児たちのそばへいって「こないもののつくれましたよ」とゆび人形をはめて、みせてやりながら「あのね、Ｋちゃんたちね、おもちゃ屋さんごっこするっていい、こんなかわいいうび人形や、きせかえ人形つくっているのよ。あなた方も何かつくってみない？」と話しかけてみた。

Ｆ子「おもちゃ屋さんなら、いろんなものを、いっぱい売っているに」教師「そうね、いろいろあるわね。どんなものを売っているか知ってる？」Ｆ子「おもちゃのハンドバック」Ｗ子「歩く人形」Ｖ夫「ウルトラマンのお面」Ｗ夫「鉄砲」Ｖ夫「赤ちゃんのおもちゃ、僕の家のおもちゃが生まれたとき、おばあちゃんと、ガラガラって音のするの買に行った」など口々にいう。

教師「じゃ、つくってみたら？」Ｆ子「おもちゃのハンドバックつくろう」といって「Ｗちゃん、あんたもつくるやろ？」Ｗ子「うん、つくろうか、Ｖ夫ちゃんは何つくるの？」Ｖ夫「何つくろうかなあ」と考えている。

Ｆ子「先生、鉄がいるから、もってくるわ」といって鉄をとりに行き、材料おき場でＦ子とＷ子が、画用紙の選択をしているのかと思つたら、色紙をとりだすので、画用紙だと大きくて、もよ

うがかけることを助言すると、さっそく、画用紙をとりだし、つくりにかかる。F子ら二名はつくりたいものがすぐに決まったが、あとの二名が決まらない。教師「さあ、何をつくらうかなあ」と画用紙にさわり、半円形に画用紙を切って、円錐形にしてみたら、横で何をつくらうかと考えていた二名が「あっ、帽子になる、帽子つくろう」「先生、帽子つくってもいい？」教師「そうね、帽子になるわね」「もようをマジックでかいて、つくらうか」と相談している。教師「そうね、マジックでかくときれいでもいいわね。色紙を使ってもよいにしてもいいわね。きれいなお帽子だと、みんながかりにきてくれるわよ」と美しいものをつくってくれるとよいと思った。これでおもちゃの種類があき箱でいろいろつくってある他に、きせかえ人形、ゆび人形、カバン、帽子、と五種類できた。お面や、双眼鏡も幼児が興味をもっている品物だから、後からでもつくれるだろう。

リレー↓花づくり

バトンリレーの幼児がもうやめたといって部屋へ入ってきた。「水色組が勝った」「そりゃ、男の子が多かったもの」といながら製作コーナーへきて「何をつくってるの？」ときく。女児五名が教師のそばへきて「先生、お花つくってもいい？」とお花づくりをとくいとするA子がきくので「いいわね、お花屋さんができるわね」A子「たくさんつくってお花屋さんしようか」と、B子やC子に誘っている。C子「先生、色紙で作ってもいい？」教

師「そうね、色紙だったら、きれいなお花がつくれそうね」「じゃ、つくらう」といって鉄をもち出し、五人が一つの机にかたまつてすわった。色紙や割ばしを、花づくりのグループの机の上に出してやると、自分で色紙の色を選択しながら、それぞれの色紙をもちだし、つくりはじめる。

リレー↓ニューイロハとブロックキャップ

同じくバトンリレーで遊んでいた男児六名のグループは、部屋へ入ってきたが、製作コーナーでつくらうともせず、見ただけで、すぐニューイロハとブロックキャップの場所へいき、飛行機をつくりだした。このグループは、いつもウルトラマンの怪獣ごっこをはじめるので、とっても気になる。というのは、ニューイロハでつくった飛行機が上手にバラバラと散ってこわれるので、一層ウルトラマンごっこにあそびに発展するだろうし、そのあそびには、幼児たちの工夫や、発展もみられ、何となくやめさせることをためらうことが多い。そして、お店屋さんごっこにも参加してくれそうにもない。今日は一度一緒に遊んでみようと思って、制作しているグループには「たくさんつくってね」といっておいて飛行機をつくっているグループに参加してみることにした。

一〇・三〇—一一・一五

怪獣ごっこ

さかんに飛行機をつくり、一人で何機もつくっている。二名の

幼児が飛行機をつくれたのをそのままにしておき、大つみ木で基地だといってつくりだす。教師は飛行機をつくっているとこへ入り、怪獣ごっこを一緒にするように話し合った。教師も怪獣になるといえば「エビラ? エビラだったら何十万トンという強い力もつとるで、ウルトラマンでもてやしないなあ」とN夫がいう。教師「そうね、じゃエビラになるわ」N夫「ほんでもなあ、ウルトラマンがシューシュー光線をあてると、縮むのやに、大きいのを小さくしてもつのやもんなあ」N夫がトランシーバーを空箱でつくりだすので、教師「先生もトランシーバーがいるのね」N夫「先生は怪獣だから、いらないよ」K夫「先生、怪獣はここから出てきてね、シューシューと光線をあてられたらとけるのやに」N夫「ちがうわ、先生はエビラだから縮むのやぞ」といい合っていたら、基地をつくっていたU夫「僕今日もハヤタ」という、S夫「何や昨日も、ハヤタばかりしとって、ずるいぞ」N夫「じゃ、僕隊員やめて、エビラになる」S夫「僕ハヤタでもいいだろう」「うん」とみんなが返事している。S夫は片手を上にのべし、胸をはってみせる。「地球をとられるで、戦争になるのだから、飛行機が何機もあるわ」といいながら基地に飛行機を並べだす。基地からは飛行機を片手に、片手にトランシーバーをもつて、とび出す。基地にのこっているN夫とS夫がトランシーバーで応答をはじめる。教師はエビラになっていつ出ようか、それとも、もう少し応答をきいていようかと思っていたら、S夫が「怪獣が

出てこないであかんわ」といいながら、自分でアナウンスのように「エビラ、エビラが出てきました」という。エビラのU夫はそれをきいて、出ていく。一緒に教師も登場していくと、エビラの姿をみつめてS夫は片手をさっと上げ、ウルトラマンになる。まわりにいた隊員の幼児たちは真剣な顔で「ウルトラマンだ」とさけぶ。U夫のエビラとS夫のウルトラマンがひっくるみ合いをし、U夫、だんだん身体を小さくかがめていく。ひっくるみ合いが危ないと思つてみると、両方がかばいいいながら、上になり、下になりしている。両方がのびてしまったようなかっこうでおわる。「先生は鉄砲でやられたんやに」と他の隊員にいわれ、倒れてやる。隊員がウルトラマンをたすけおこし、基地までつれてかえる。基地にもどった隊員は、隊長に、報告する。すぐく団結が固いのでびっくりする。この間、S夫が怪獣ごっこをしている時、他のことをさせようと、さそったが、今はあかんわ、一人やられたで、僕がたすけやんならんで、といった気持ちに今になってわかる。やっぱり、幼児たちと遊んでみなければ、それらの幼児のもっているいろいろなことがわからないなあと思った。

レースごっこの幼児四名は帽子つくりとカバンつくりへと参加している。帽子の紙で三角形のカバンも作っている。

怪獣ごっこのグループで、どうして怪獣がすきなかと基地にすわって話し合つてみた。口々に「ぼくは怪獣はええかつこしとるし、強いですき」「ぼくはな、本当に怪獣が出てきてほしい。そ

したら、ハヤタになってたかうんや」「ぼくは怪獣ばかり集めて、怪獣動物園つくるわ」というので「怪獣動物園つくったら先生も見に行きたいなあ」「ひちゃん今から粘土で怪獣つくろうか」とN夫がいいだす。「じゃ、大きいつくるといいわね」と教師は園用の粘土をたくさん出してやると、みんなは基地をかたづけて、輪になってすわり、「ぼくはゴメス」「ぼくはネロンガ」と、それぞれいい合いながらつくりだす。こんなに怪獣に憧れや夢をもっているのなら、他の材料も用意して、怪獣動物園をつくらせてやりたいと思ったが、今日はまだ用意がないので粘土だけでつくらせた。教師と一緒にやってつくりだしたら、「先生、こんな帽子ができたに」とかぶりながら、二名の幼児が製作コーナーから見せにくる。マジックできれいなデザイン的なものをつけている。もう一人は色紙で立体的な飾りをつけている。「とっても美しい帽子ができたのね」とほめてやると、二人の幼児は喜んで、エースオブダイヤモンドのリズムを口ずさみながらスキップでとんだり、おどったりしているの、教師は怪獣づくりをはじめた幼児六名に「いろいろな怪獣を大きくつくったり、おともだちとなかまでつくってもいいわね」と話をしておいて、フォークダンスのレコードをポリュームを小さくしてかけてやると、帽子がつくれた四名の幼児が部屋のすみでおどりだした。

花つくり

一方ではお花がたくさんつくられている。つくるのに満足した

二名の幼児がお花屋さんをはじめている。ダンスをして遊んだり、お花を買いに行ったりしている。まだつくっている幼児の邪魔になるので、お店はもったがった場所を設定させたいと思い、教師が机を並びかえていると、「こっちでお花屋さんするわ」と教師が並べた机の上でできたお花を運んできて並べる。C子「Aちゃん、棚のかわりにつみ木もってきて」とたのみ、お店をつくりだす。教師は値段の話し合いをしようと思い、「お花はいくらですか」と、一本の花を手にしてきいてみた。A子とC子が、10円にしよとか相談して、「一本十円です」という。みんながかいにきてもよくわかるように値札をつけた方がよいのじゃないかと提案した。「私『十えん』ってかいてくるわ」といって画用紙を小さく切った紙に『十えん』と、値札ができた。「お花欲しいんですが、お金がないからどうするの?」ときいてみたら、A子は「先生、紙に100円とか10円とかかいてつくってきえてくれない?」とたのみ。この幼児はお金をつくっているより、売ったり買ったりしている方が楽しいのだからと思って教師がお金づくりをはじめたら、レースごっこをかたづけて教師のところへきたT夫ら三名がお金づくりを手伝ってくれる。この間におもちゃ屋さんも店をつくり、売買ごっこがはじまりだした。おもちゃ屋は品物が多いから、どう並べているか気になったのでお金つくりを三名の幼児にたのんでおいて、おもちゃ屋へいってみた。

おもちゃ屋

机を三個並べてその上に、カバン、帽子、きせかえ人形などつくられた品物が平面的にただ並べられているだけなので、もう少しきれいによく見えるように並べましようと思言しながら教師も一緒につみ木をはこび、立体的に並べられるように工夫させた。つみ木にきせかえ人形の箱をたてかけたり、カバンをたてかけたり、紐をはって、つるしたり、とっても楽しそうに配置した。ゆび人形も、男の顔、女の顔、動物の顔などに分類して、箱に入れ、一番こまかい品物なので、前方に出して並べるなど、話し合いながら、お店の準備ができたが看板がないことにだれも気がつかないので、「ここは何屋さんですか」ときいてみたら、「おもちゃ屋です」「お店に看板がないから、帽子屋さんかと思ったわ」と帽子を手にしていえば、「それは、おもちゃの帽子です」という。「じゃ看板を出さないと、何屋さんかわからないわね」「僕、字よくかくで、かいたるわ」とH夫がマジックと色画紙をもってきて、「おもちゃや」とかく。ピンではりつけてやると、四名の幼児が売手になる。六名の幼児は自分のつくった品物を手にして、「これください」と売買ごっこがはじまる。値段の話し合いがしてなかったと思つてみると、売手が勝手に自分で値段をつけて、「二百円です」とかいって売っている。買手の幼児もそれをなっとくして買っているから、別にみんな値段をきめる必要はないが、もし、幼児の中から、きめなければいけないということがおこつてきたらそのときに話し合えばよいと思つた。お金づくりの

子からお金をもらつてきては売買している。お花屋さんの幼児がおもちゃ屋さんの看板をみて、私たちもつくりようということになったが字がかけないというので、教師はお花屋さんの看板づくりを手伝つてやる。品物がなくなつてきたと思うと、D子O子はつくれただけずつ店の方へ運んでいる。おもちゃ屋の方も品物がなくなつてきたが、売買の方が、たのしくなつてきたので、品物はもうつくろうとしない。今日は売つたり買つたりするだけの役割遊びにしておこうと思つた。こわれてきた品物は売れ残るので、その品物を修繕して売るようにさせたが、まだ品物がたりないので、売った品物を戻してもらつて、おもちゃ屋の店にまた並べ、こんどはちがつた幼児が売手、買手になつて遊んでいる。最初花屋さんになつていた幼児四名が、買手になり、おもちゃ屋でいろいろな品を買つてきてお家ごっこをはじめた。

お家ごっこ・食堂

レースごっこを最後までしていた幼児二名も、お家ごっこに入り、食堂をつくつてコックになつて遊んでいる。買物をした幼児を食堂へつれていったりしている。きつと、買物に町へつれていつてもらつたときに、町の食堂へ入つたり、おみやげを買つてきたことを再現しているのだろうと思つた。売つたり買つたりしているうちに品物が少なくなつてきた。ゆび人形を買つてきた幼児はお家ごっこへ、指人形をさして、遊びにいったりしている。

最後には自分でつくつたものを買つてきてお家へもつて帰つた

いという要求が出てきた。そこで、持ち帰ることにして、明日はまた話し合って品物をつくり、お店の数もふやし、一層たのしくなるように発展させたいと思った。

「これじゃたりないから、お店ごっこできなくなってきたわね。

また明日、いろいろつくって、お店ごっこしましょうね。今日はこれでかたづけましょうね」と提案し、当番さんを中心にかたづけをはじめた。

怪獣動物園

怪獣動物園はどうなっただろうと見に行ってみたら、「先生この首が折れるといけないから、割ばしが入ったのやに」と二人がかりで大きな怪獣をつくっている。個人で一匹ずつつくったU夫らが小つみ木で柵をつくって、ここへ怪獣を入れるようにしようといっけて入れている。つみ木の板を置いて、その上に怪獣を配置しているのである。「まあ、すてきな怪獣動物園ができてきたね」「まだたらん怪獣があるのやに」「そう、でも、粘土がないから、明日はちがった材料でつくるといいわね。今日はもうこれでかたづけましょう」といって粘土の入っていた箱を教師と一緒にかたづける。明日もきつといういろいろつくるだろうから、動物園に必要なものも話し合わせて、発展させたいと思った。

一一・一五——一一・五五

椅子と机をテラスに出し、リズム遊びができるようになったの

で、みんなピアノの前に集まってきた。音の高低あそびをしようと思っていたら「おもちゃ屋さんで買った帽子をかぶって、みんなでフォークダンスをしよう」とC子とA子の発言で、みんなが二人ずつ組みになり、エースオブダイヤモンド、わらの中の七面鳥をおどることにした。それから高低あそびをした。高低あそびは、あらかじめ高い音と低い音をきかせておき、その時の動作を考えて、約束して、あそんだ。

(くわしいことは紙面の都合上省略)

今日帽子がつくれなかったN夫が、「先生、僕あんな帽子、明日つくるに？」というので、明日の朝、登園してきて、すぐつくれるように、材料を用意しておいてあげることを話をする。

一一・五五——一二・四〇

おべんとうの用意、おべんとうをいただく。

一二・四〇——一三・一五

食事がすんでからの遊びは、室内より室外の方がさかんであった。リレーがはじまったので、教師も仲間に入り、組みわけを話し合いながら、遊んだ。ジャングルジムでおにごっこをしているので、危険のないように注意する。

一三・一五——一三・三〇

帰宅の準備、明日もいろいろな品物をつくってお店ごっこをすることを話して帰る。

三、反 省

① 今日はできたら、お店屋さんごっこをみんなですようと考えていたが、今日が一日目であるため、幼児たちは、それぞれ各グループで、昨日からの遊びのつづきを展開している。各グループでよく話し合って、目的をもって遊びがなされているから、今日中に学級全体の幼児がお店ごっこに入らなくともよいと思った。

例えばレースごっこのように、その遊びの中で、ねらいとする役割が守られ、交代がみられ、一層たのしく複雑な遊びとなつて発展しておれば、その遊びを大切にしようという機会があればお店ごっこの話し合える場をとらえようと思った。

② 登園してきて、自分のしたい遊びを目的をもって遊んだ後、つぎの遊びを何しようかと困っているような幼児、五、六人が集まったのを機会に、お店ごっこの話し合いにもつていったことや、製作をとくいとる幼児から他の幼児への刺激で、幼児たちが、目的をもって、次の遊びへ発展させる話し合いの場をもち、その話し合いによって、ひとりひとりの幼児が充分活動できたということは、五、六人という、話しやすい人数であったことがよかったと思つている。また話し合いは大切なことだと考えさせられた。

③ 最初の日であつたから、製作に使われた材料は画用紙類がほ

とんどであつたが、もっとお店の種類もふえてきたら、それに適したいろいろの材料を使用していきたいと思つた。

④ 製作過程においては、グループの人数はそう問題と思わなかつたが、売買ごっこに発展したとき、最初の日でもあつたので（買手、売手だけの役割だけであつたから、なおさらであらうが）人数が多すぎて、ひとりひとりで充分に売買ごっこの活動ができず、少々困難をきたすところもあつた。もっと売買ごっこでの役割というものについて考えてみなければいけないと思つた。製造グループ、包装する人、お金を払う所、など話し合いによって分化させていけば売買する場面もスムーズにいくのじゃないかと、明日への反省としたいと思つた。

⑤ また教師の計画していることに、なかなか入りにくい幼児をどうするかいつも気になる。今日でも、怪獣ごっこのグループは、お店ごっこにあまり興味を示さなかつた。このようなとき、やはり教師は、仲間に入り、遊ぶことによつて、それらの幼児のもっている何かを知り、その内面にある夢や、憧れを満たしてやることによつて幼児の活動を一層発展的なものとしなければいけないと思つた。怪獣動物園の夢を満たし、たのしく遊んだのちに、きっと、お店ごっこへも入ってくることを信じている。

⑥ リズムあそびは、とつてもたのしく、喜んで遊んだ。T子も心配したほどでもなく、元氣よく遊べたので安心した。

（四日市市立海蔵幼稚園）

「基本的生活態度の形成をめざす指導」の研究 (三)

——実践の考察から得た指導の観点——

仏性とよ子・服部 馨

稲岡 百合・谷川 敬

(三) 自己発見、自己創造を促すはたらきかけ

幼児は、他律的だという。教えてやらなければ、できない時期だという。しかし多くの事例のなかには、教師の適切な働きかけによって、子ども自身が自ら努力して解決を図っている場面が多くあった。他律的な幼児の心のなかに他律をこばみ自律をめざす姿勢が、幼児期はもちろん、もっと以前から内そうされていることを思い知ったのである。

一般に「他律から自律へ」ということがよくいわれるが、しかしこうした他律がそのまま自律に向かうのではなく、他律期といわれる幼児期であっても、自律性の芽生えを育てることがなかったならば真の自律性とはならないのであろう。

私たちは子どもに「どのようにするのか」を教えるのではなくて、「この場合どうしたらよいのか」ということを自ら自発的に、発展的に、発見していく態度を育てることこそ大事なのである。このためになされる教師による働きかけには、言葉による働きかけ、心情面での無言の働きかけ、態度や姿勢での働きかけ、などが考えられる。そうしてこれらがすべて、その子どもに適切になされた場合には、いちいちそのやり方を指示しなくても、示唆あるいは暗示や助言だけで、子ども自身が解決のしかたを発見しようとする意欲的な姿勢が示される。それに反して、その働きかけが望ましくなく、また適切でなかったならば、子どもは子ども同士で反発し合い、教師に反発し行為することから却って逃避する姿勢を示すのである。

適切でない働きかけの中には、教師の押しつけ、単なる事件処理、説諭（言いきかせる）などいろいろ事例にみられたが、特にここで反省したことは、子どもが、あるいは、子どもたちが、せっかく自ら問題解決をしようとしている時に、教師はその姿勢に気づかずに、また気づかないばかりか、その場を単にテクニク的に処理することにあせて子どものせっかくの姿勢をこわしている場面が多くみられたことである。教師はとかく自分の都合のよい、自分の気に入るような解決の仕方を子どもに期待しがちであり、この教師の期待が子どもの側に実現されなかった時には、教師は子どもの態度を否定し、その姿勢を認めようとしなない。しかし大切なことは、解決の結果の期待にあるのではなく、自分たちで解決しようと努力する過程そのものこそ、教師は期待すべきであるということが注意されなければならないのである。

今一つ教師のねらいが、子どもがこのように努力する姿勢にあったとしても、その結果をあせてはならない。働きかけがより強く押し出された場合には、それは決して適切ではないことも忘れてはならない。特に教師の理解と受容によって、子どもの安定感を生じさせることが無視されているならば、それは、押しつけの働きかけとなって、子どもに安定感どころか、圧迫感を与えることとなり、子どもを自ら行為することから逃避させる結果を生ずるのである。教師の働きかけが第一項で述べたような安心感、

安定感のなかで気長に根気よくなされてこそ、自己発見へと子どもを意欲づけることができるのであろう。この意味においてモンテッソーリはいつている。

「しつけは、いつでも間接的な方法で達せられる」「欠点をさがしたり、つかんだりすることによってではなく、自発的な仕事での活動を発達させることによって、そのねらいは達せられるのである」と。

ともかくわれわれは今まで理解と受容をとにかく強調しすぎて、働きかけの面を忘れていたきらいがなかった。そうしてせっかくの生活態度形成のチャンスを取りにがしていた事例も多かった。生活態度の形成は、理解と受容に裏づけられた教師の適切な働きかけによって、子ども自身のうちから創造的、発展的に達成されるものであると痛感させられたことであつた。

事例一

子ども	教師	教師の気持ち
A まぜてくれはらへんわ。	なぜでしょうね。	・また教師を頼ってきたな、と思った。
B もうすわるとこないし、まぜたげられへん。		・どうしたらまぜてくれるだろうと思わせた。 ・Bの気持ちもわか

<p>B お客さんのすわる ところやったらあい たるわ。</p>	<p>ああ椅子が足りない ね。困ったわね。</p>	<p>つてやりたい。 ・どうすればよいか はいわれない方がよ いと思った。 ・納得の上で（お互 いに）あそばせた い。 ・お客さんでもよい と納得して仲間入 りしたAを、うれ しく思った。</p>
<p>A ほな、お客さんで もよいわ。</p>	<p>じゃAちゃんお客さ んでもいい。 じゃ、玄関から入り ましょうね。</p>	

(考察)

- ・ B児は常に主役であって iba っていたので、A児には始めからあきらめかけている表情がみられた。
- ・ なぜでしょうね、といったのは、B児に答を期待したのではなく、A児自身にどうしたらまけてもらえるか考えさせるつもりで問い返した。
- ・ 同時に教師としては、その時の条件が本当にまけてやれない条件なのかを確かめる気持ちもあった。
- ・ ほな、お客さんでもよいわ、といった時、A児もB児も両方が納得した結果であったので、教師も安心した。
- ・ A児のはじめの気持ちは、まけてもらってお母さん役になろうとし、B児はまけてあげればお母さん役をとられそうだから、

本当はまぜたくない気持ちのようであったのが教師の問い返しによって、A、B児お互いに我慢しあうことができた。
・ まけてくれはらへんに対して、まけてあげなさい、と言っていた従来のやり方に、教師は反省した。

仲よくする、ということとは、一緒に遊ぶということではなく、仲よくしようとする姿勢に向き直るということ、お互いに拒否しあっていた子どもが、教師の働きかけによって、努力しながら相手を受け入れようとする姿勢、に向き直ることである。仲よくするは、仲よくしようとする姿勢のことをさしていうべきであろう。また、仲よくしようとするにはどうすればよいか、を相互に考えさせ、こうすれば仲よくできる、ということ、を、自ら思いつかせることこそ態度形成でめざしたいことである。

事例二

子 ども	教 師	教師の気持ち
<p>(机の上に粘土板を置いて粘土遊びをしている) A 僕もするし、板置かして。 B もう一杯やし、置</p>		

けへんで！。

Aちゃん一緒にしたいのね。(皆に聞こえるようにいう)

C (粘土板を縦に置きかえて) こうしたらここへ入るわ。

Aちゃんよかったね。

・どのようにA児を受け入れるだろう、とB・C児の受け入れ方が気になった。

・どうしたらいいかを、自分たちで考えてほしいと思いい、Aの気持ちを改めて伝えた。

・よいことをいってくれたと思い、うれしかった。

(考察)

・Aが最初仲間に入ろうと来た時、どうするだろう、と教師はだまって気をつけていた。

・先から遊んでいた子どもたちが、A児をどのように受け入れるだろう、とむしろこのことが、教師に興味深かった。

・B児の言葉には、後から来てせっかくしているのに邪魔くさいな！、といった拒否の姿勢が見られた。

・この時教師の働きかけとしてB児に注意をしがちであるが、そうしてB児を不安定にするよりも、その場にいるみんなの子どもが、素直に共感し得るような働きかけを考えた。

もが、素直に共感し得るような働きかけを考えた。

・C児の言動は教師の働きかけがA児に、もちろんC児に共感として受けとめられたから、このような動きを示したのだと思える。

・教師が子どもに対する配慮として親切に板を並べてやったり、他の子どもに、場所をあげてあげなさい、と指示したのでは態度の形成にならない。教師が、こうしてほしい、と思うようなことを、子ども自身に発見させるのでなくてはならないのである。

この事例から、これは経験のすべてを通していえることであるが、教師から、こうしなさいとか、こうするとよい、と答を出してしまえば子どもは自ら、なぜそうしなければならぬか、を考えようとしなない。今自分はどうしたらよいかわからないかを考える姿勢こそ、もっと教師は重視するべきである。したがって、何をどうしたらよいかわからないかを考える姿勢こそ、もっと教師は重視するべきである。したがって、何をどうしたらよい、何を？を明確にしてやることによって、その答は子ども自身に発見させるべきであり、発見しようとする態度こそ、態度形成で最もねらわなければならない点である。

事例三

子ども	教師	教師の気持ち
<p>A先生、だまって仲よしの部屋のオルガン弾かはこの。まぜてやいわんと弾かはるの。</p> <p>Aそれでも、まぜてやいわんと弾かはるのや。</p> <p>(だまっている)</p> <p>Aそーや。 (不満そうに、出ていく)</p>	<p>仲よしの部屋は誰が使ってもよいのでしよう。</p> <p>誰にまぜてやいわんと駄目なの？</p> <p>幼稚園のは、誰が使ってもよいのところがな。</p>	<p>・誰が使ってもいいのに何をこの子はいつてるのだろう。</p> <p>・いらだたしかった。</p> <p>・少々、いつている子に腹立ちをおぼえた。</p> <p>・自分の方がいいわるのくせに、と思えた。</p> <p>・誰が使ってもいいからそんなこといわないでといった思いがつよかった。</p>

(考察)

- ・子ども自身には誰が使ってもよいことはわかっていたが、先にいる自分に断わらないで、だまって使ったことが不満で、その気持ちを教師に訴えたかった。
- ・ここでの教師の役割は、子どもの不満な気持ちを受け取ってやると同時に、両方の子どもとの関係を結ぶ役割を果たすことではなかっただろうか。
- ・この時の教師は、だまって使ってはる、と訴えた子どもに対して、おかしいことをいう子だ、といった感じが突然にしてそのままの感じで接してしまった。
- ・訴えた子どもは、オルガンを使われることが嫌なのでなく、だまって使われることがいやなのであって、オルガンかしてといってから使ってほしかったのである。
- ・しかるに教師は、また意地悪をいつている、といったこの子に対する先入観もあって、この場の感情受容は、なんらなされていなかった。
- ・幼稚園の物は誰が使ってもよい、と教師の助言としては何か当然のことをいつているようであるが、この子どもにとっては、まぜてやといつてほしい、ことを訴えているのであって、この教師の受けとめ方は決してこの子を満足させてやることはできなかったと思う。

・その証拠に、それでもまげてやいわんと弾かはるのや、と教師の助言に対して、そんなこといつているのところがう、と不満な気持ちをぶちまけているのである。

幼稚園のものは誰が使ってもよいのですよ、と教師がいくら強調したところでこの子どもには通じないし、また訴えて来た子どもに教師がこだわってしまっていて、だまって弾いている子どもは忘れられてしまっている。教師のこの時の役割は訴えて来た子どもを説得するのではなく、だまって弾いている子どもとの人間関係を結ばせることによって、二人の間で話し合うようしむけるべきであった。幼稚園のものは云々、いかにも指導しているかの如くこえはするが、いわれている子どもが、全然受けつけていないことを、教師は知るべきである。

事例四

子ども	教師	教師の気持ち
A先生、私のぶらんこはあった。かわしてくれはへんわ。	あのぶらんこはAちゃんのと違うでしょ。みんなのぶらんこ。	・私のものでも思っているのだからか。 ・幼稚園の道具はみんなのものとは知らないのだろうか。

B そうや、あれはみんなのやし、代りばんこに乗るのやな。

こやね。

C ちゃんにそういつてあげましようね。

・Bは、いいことをいつてくれた。

B ぼくもついでいつていうたるわ。

(AとB児二人でC児の方へ行く。)

(暫くして二人で帰ってくる)

A B先生なんぼいうても代わってくれはらんし、来て。

(A、B児についてC児の所へいく)

・やはり四歳児では無理なのかと思つた。

C (教師の顔を見て) 代わつたるわ。

(降りて走つていく)

・Cと話し合えなかつたことが残念だ。

(考察)

・自分の物、とその時いつた四歳児に、みんなの物だから、と言葉でいつても納得(理解)しなかつたようである。

・しかし自分のぶらんこと強調してきた子どもに、教師は、公共の物の概念を知らせなかった。

・だに次のB児の、代わりばんこに乗るのやな、の言葉に惑わされて、A児に代わって乗ったC児に、A児に返すような助言をしようとした。

・こうなると、私のぶらんこといつてきたA児を認めたことになり、A児は、やっぱり私のぶらんこやった、また、先生にいつてよかった、と思つたであろう。

・C児が教師の姿を見ただけでぶらんこを降りて、代わつたわ、といつたのは、教師に対して、權威か、威厳を感じたのであろうか。

・とすると、教師が側にいなかったら、降りて代わろうとはしなかったであろう。

教師は得てして告げに來た子ども、あるいは訴えて來た子どもにその場で解決してやろうとするものである。この場合訴えて來たことを解決するのは教師なのではなく、子どもが、または、子どもたちが自らの力で解決しようと努力することなのであつて、教師は子どもが自ら解決しようとする姿勢になるための働きかけをすることなのである。

また、教師の權威とか威厳でもつて例えその時表面的に解決しても、それは本当に解決したのではなく、權威に対して

表面を取りつくりつただけのことである。態度の形成は、決して權威とか威厳で取りつくりつられたものであつてはならない。

事例五

子ども	教師	教師の気持ち
(椅子がないので、 うろうろしている) (二人)	あんたたちどうしたの、椅子がないの？	・友だちや、教師をあてにせず、自分でさがせたい。 ・他の子どもができるのにどうして、できないのだろう。
椅子がないの (二人)	他の人はちゃんと腰かけてはるのにね。誰がはやく椅子を探してくるか競争よ。皆見ててあげてね。自分で探してきやはるからね。	・どんなに困つても、いつでも最後まで自分で解決しなければならぬことを知らせたかった。
(いらいらと探す が、やっと見つかる)	今度からちゃんと自分で探すのよ。	

(考察)

・教師はこの子どもたちに、友だちや先生をあてにせず自分のことは自分でちゃんとできるようにむけたかった。

・また、他の子どもができることがこの子どもたちにできないはずはない、といった気持ちが強かった。

・椅子がなくておろおろしている子どもの不安な気持ちは、この時の教師の出方でより突き放されたように思ったのではないだろうか。

・この場合二人の子どもがより安定した状態で、しかも自分たちが椅子を探そうとする姿勢をもたせるべきであった。つまり、椅子がないの、困ったわね、よく探してみましようね、など助言できればよかったと思う。

この事例では、罰ではないにしてもみせしめによって前向きな姿勢を強制したことである。結果的に二人の子どもの椅子を自分でみつけたことは、どんなにか気持ちがおろおろしたことであろう。教師がせっかく働きかけたことが間違えば子どもの感情を不快にし、不安定なものにしてしまう。二人の子どもは、椅子を自分でみつけたことを喜ぶより、友だちの前でおろおろした不安な感情の方がより強く印象に残ったのではなからうか。

(大津市立天津幼稚園)

保 育 学 年 報

保育界に広くすすめる

保育学年報の意義……………山下 俊郎

保育学年報は、一九六二年版を第一巻として毎年刊行されて、いまや一九六六年版が刊行されようとしている。

この年報は、保育及び保育学に関するその年度の動きを、もれなく集録している。第一部は毎年開催される日本保育学会大会における研究発表を集録し、第二部は保育関係のその年度の総合的文獻目録であり、第三部は「保育関係の組織と動き」として、幼児文化財、保育関係団体、保育者養成機関、保育行政、保育及び保育界の動向として、保育に関するすべての動きを集録してある。第四部は、毎年特集として得がたい資料を載せてある。一九六六年版では、この第四部は、幼稚園創設九十周年記念として、九十年間の保育文獻の解題を行なっている。

このような年報は、世界にもあまり類例を見ないものである。保育に関するその年度のすべてが、もれなく集録されているこの保育学年報は、発行後年数がたつにつれて、ますますその光を増すことであろう。保育関係者にとって、必要不可欠の文獻だからである。

(日本保育学会会長)

一九六二年版 六〇〇円・一九六三年版一、二〇〇円
一九六四年版一、八〇〇円・一九六五年版一、七〇〇円

フレーベル館発行

外国の幼児教育施設の

一クラスの幼児の人数について

西 本 脩

外国の幼児教育施設においては、教師ひとり当りの受け持ち幼児数は何人ぐらいであろうか。これを調べてみると、最少限十人から十五人（オーストラリア・西ドイツ・ホンジュラス・インド・イスラエル・イタリア・ニュージーランド・パラグアイ・スイス・アメリカ合衆国・ユーゴスラビア）の国ぐにから、最大限四十人から五十人（アフガニスタン・ギリシア・グアテマラ・インド・イラン・イスラエル・日本・韓国・レバノン・ルクセンブルグ・メキシコ・オランダ・パナマ・フィリピン・スペイン）の国ぐにまでさまざまであるが、平均人数は二十人から三十人である。もちろん、子どもの年齢が小さいほど、教師ひとり当りの幼児数は少なくなっている。

各国別にその人数をしると次のとおりである。

一、アジアの国ぐに

日本 教師ひとり当りの最多限幼児数は四十人である。

大韓民国 教師ひとり当りの最多限幼児数は四十人である。

中華民国 規定によれば、教師ひとり当りの最多限の幼児数は二十人である。

フィリピン共和国 公立の施設では、一クラス当りの幼児数は、最少限二十人から最多限三十五人までであり、私立の施設では、最少限三十人から最多限四十五人までである。

ベトナム共和国 一般に、教師ひとり当りの幼児数は二十五人から三十五人まで、さまざまである。

ラオス王国 教師ひとり当りの幼児数は二十人から三十五人まで、さまざまである。

タイ国 教師ひとり当りの規定の幼児数は、二十人から二十五人である。

ビルマ連邦 ふつうは、教師ひとりについて三十五人の幼児である。

インド共和国 教師ひとり当りの幼児数についての規定はない。その人数は、十人から四十人ないし五十人で、さまざまである。

アフガニスタン王国 ひとりの教師が受け持つ幼児数は、二十人から四十人までさまざまである。

イラン王国 教師ひとり当り三十人から四十人の幼児を受け持つ。

トルコ共和国 教師ひとり当りの規定の幼児数は、最多限三十人である。

レバノン共和国 就学前教育における教師ひとり当りの最少限・最多限の幼児数については、べつに規定はない。普通入園を許される幼児数は、最多限三十人から四十五人まで、さまざまである。

イスラエル共和国 教師ひとり当りの幼児数は、最少限十一人から最多限四十人までである。

二、オセアニアの国ぐに

オーストラリア連邦 幼児の年齢と施設の種類によって異なり、教師ひとり当り十人から三十人までの幼児を受け持つ。

ニュージーランド 公式の規定はべつにないが、幼稚園教員ひとり当りの幼児数は、ふつう最少限十人から十五人・最多限二十人である。遊戯センターには、ふつう三十人の幼児に対して四人のおとながついている（そのうち二人は「母親の助力者」である）。

三、アフリカの国ぐに

アラブ連合共和国 規定によれば、教師ひとり当りの最多限の幼児数は三十人である。

リベリア共和国 教師ひとり当りの幼児数は、最少限二十人から最多限三十五人まで、さまざまである。

四、ヨーロッパの国ぐに

イギリス連合王国 イングランドとウェールズ・スコットランド・北アイルランドのいずれも、保育学校や保育学級の大きさは同じである。保育学校（ナースリー・スクール）の標準の大きさは、四十人の幼児にふたりの教師と、ひとりの専任の保育助手がついている（あるいは一クラス当り二十人）。小学校の保育学級（ナースリー・スクール）一クラス当りの最多限は、三十人の幼児にひとりの教師と、ひとりの専任の保育助手がつくことにな

っている。

スウェーデン王国 幼稚園では、教師ひとり当りの規定の幼児数は二十人であり、託児所では、三才から七才までの幼児は十五人、三才未満のグループはもっと少ない。

フィンランド共和国 教師ひとり当りの幼児数は、都市では最少限二十五人、いなかでは十六人である。

デンマーク王国 二十人の幼児に対して、ひとりの幼稚園教員を置くべきだと考えられている。

ベルギー王国 一クラス当りの幼児数は、二十人から三十人までさまざまである。

ルクセンブルグ大公国 幼児の人数についての規定はべつにないが、一クラス当りの幼児数が四十人から五十人を越えることはない。

オランダ王国 規定による教師ひとり当りの最多限幼児数は四十人であるが、平均人数は三十四、五人である。

スイス連邦共和国 一クラスの幼児数は十五人から三十人までさまざまで、ときには四十人いることもある。

ドイツ連邦共和国 幼稚園教員ひとり当りの受け持ちを許される幼児数は州によって異なり、十五人から三十五人までにわたっている。学校幼稚園（シュール・キンダーガルテン）では、その人数は二十人から二十五人であり、心身障害児の幼稚園では、

教師ひとり当りの幼児数はいっそう少ない。

オーストリア共和国 一クラス当りの幼児の最多限の人数は四十人であるが、実際には、一般に三十五人で、この人数を三十人に減らす努力がなされている。

フランス共和国 幼児学級の一クラスの幼児数は、二十五人から五十人までさまざまであるが、この限度は絶対的なきびしさのものではない。都市地域では、ときには六十人ないしは七十人もの幼児がクラスの名簿にのっていることもあるが、出席はどちらかといえば不規則である。

イタリア共和国 教師ひとり当りの幼児数は、最少限十五人から最多限四十人まで、さまざまである。

スペイン 規定によれば、一クラス当りの幼児数は二十人であるが、実際には三十人から四十人まで、さまざまである。

ギリシア王国 教師ひとり当りの規定の幼児は、最少限二十人から最多限四十人までである。

モナコ大公国 原則として、教師ひとりについて三十五人の幼児が最多限となっている。

五、東ヨーロッパの国ぐに

ポーランド人民共和国 保育学校では、教師ひとり当りの幼児数は二十五人から三十人であり、いなかの小学校に付属した幼

児学級の最少限の幼児数は二十人である。(幼児センターでは十五人である)。

チェコスロバキア社会主義共和国　一クラス当りの幼児数は最多限三千人である。

ハンガリー人民共和国　保育学校は今のところ超満員のので、教師ひとり当りの最多限の幼児数は、規定(年齢によって二十人から三十人)をしばしば超過することがある。

ルーマニア社会主義共和国　施行中の規則によれば、教師ひとり当りの幼児数は、週間時間割のある幼稚園では最少限二十人、その他の施設では二十五人、最多限はそれぞれ三十人と三十五人になっている。

ブルガリア人民共和国　半日制幼稚園では一クラス当りの平均幼児数は三十五人で、全日制幼稚園の平均人数は二十六人となっている。教師ひとり当りの幼児数は、二十人から三十五人までさまざまである。

ユーゴスラビア社会主義連邦共和国　教師ひとり当りの規定の幼児数は、十五人から二十五人の間である。それは、幼児の年齢によって異なる。三才―四才児は十五人、四才―五才児は二十人、五才―七才児は二十五人となっている。

アルバニア人民共和国　教師ひとり当りの幼児数は、最少限二十人から最多限三十五人まで、さまざまである。

ソビエト社会主義共和国連邦　幼稚園では、一クラス当りの幼児数は二十人から二十五人であり、託児幼稚園では、生後二か月から十か月の乳児は十五人となっている。

白ロシア共和国　教師ひとり当りの受け持ち幼児数は、平均二十五人である。

ウクライナ共和国　教師ひとり当りの幼児数は、幼児の年齢によって異なる。四才から六才までの幼児は二十五人、一才から四才までの幼児は二十人となっている。

六、北アメリカの国々に

カナダ　一クラス当りの幼児数を限定する規定はべつにな
い。

アメリカ合衆国　教師ひとり当りの幼児数は、幼児の年齢によって異なる。次のような標準がふつう推薦されている。すなわち、三才児では教師ひとり当り十人から十二人、四才児では十五人から十八人、五才児では二十人から二十五人の幼児を受け持つこと。

メキシコ合衆国　教師ひとり当りの幼児数は、ふつう四十人から五十人までである。

グアテマラ共和国　一クラスのふつうの幼児数は四十五人である。

エルサルバドル共和国 教師ひとり当りの幼児数は、最少限十五人から最多限三十人までである。

ホンジュラス共和国 教師ひとり当りの幼児数は、最少限十五人から最多限三十五人まで、さまざまである。

パナマ共和国 教師ひとり当りの規定の幼児数は三十五人であるが、実際には五十人まで受け持っているところもある。

七、南アメリカの国々に

コロンビア共和国 一クラス当り最多限三十人の幼児にするよう推薦されている。

ペルー共和国 規定によれば、教師ひとり当りの幼児数は二十五人であるが、この人数は、ときには施設の不足や教師の払底が原因で、超過することがある。

ブラジル合衆国 リオデジャネイロでは、三十六人の幼児に對して二人の教師がついている。

パラグアイ共和国 施行中の規則によれば、教師ひとり当りの幼児数は、最少限十二人から最多限二十五人までである。

アルゼンチン共和国 規定によれば、教師ひとり当りの幼児数は最多限二十五人である。

ウルグアイ共和国 教師ひとり当りの規定の幼児数は二十五人である。

（大阪樟蔭女子大学）

日本保育学会 第二十回大会

一、開催月日 昭和四十二年五月二十日（土）

二十一日（日）

一、開催場所 お茶の水女子大学

東京都文京区大塚二ノ一ノ一

一、内 容 (イ) 研究発表

(ロ) シンポジウム

(ハ) その他

一、連絡先 日本保育学会第二十回大会準備委員会

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

（電話）九四三―三二五一 内線二五七

幼児の心理と教育

〈3〉

幼児教育の現場の発展のために

——領域「自然」とまとめ——



田 中 敏 隆

1号では領域「健康」について、2号では領域「社会」について、幼児の発達とそれらのもつ教育的意義との絡み合いを全人発達の形成の観点から、さらに英国での幼児教育の見聞もとり入れ述べてきた。本稿においては、第一に領域「自然」について論及する。残された他の三つの領域は、紙面が許されないので他の機会に譲ることにし、第二にまとめとして、幼稚園教育の領域教育で重要な六領域間の関連性について述べてみる。

三、自然に関する幼児の特徴と指導

(1) 領域「自然」のもつ教育的意義

幼稚園教育要領によると領域「自然」は、「①身近な動物を愛護し、自然に親しむ。②身近な自然の事象などに興味や関心をもち、自分で見たり考えたり扱ったりしようとする。③日常生活に

適応するために必要な簡単な技能を身につける。④数量や図形などについて興味や関心をもつようになる。」の四つの事項に区分されている。このことから、領域「自然」のねらいは、情操面の育成と、将来において科学性を身につけるための素地を育成するといった二義性をもっているといえよう。この点については、坂元彦太郎氏は、詳細に論考されている。(坂元彦太郎著「幼児教育の構造」昭和三十九年 フレーベル館刊一六七—一七六頁)

幼児に対する情操陶冶の重要性は、すでに前号の領域「社会」のところで述べたように情操的に豊かな人間性を育成するのに、幼児期が最もレディネスに適していることから理解できる。領域「自然」のねらう情操教育は、日本人一般に欠けている動植物を愛護する精神である。私が僅か一か年の在英生活であったが、そこで得た経験からして英国人は、一般的に動植物に対して強い愛

情をもっていることを知らされた。

公園のベンチで休憩していると、その周囲に小鳥が群がり、ときには肩に止まることもある。人々は決してはらいのけるような行動を示さない。私の借りていた家の裏庭には小鳥の家が準備されており、季節によって異なった鳥がこの小鳥の家を訪問してくる。大学のキャンパスや町の木々には、各種の鳥がさえずり、自然の情趣を保っている。テレビで犬、猫、小鳥の餌のコマーシャルがあり、動物の食料品店が人間様の食料品店並の店舗をはり、その中に数多くの客の姿がみられるのは驚きだった次第である。花を愛する気持ちも強く三月頃から九月下旬までの公園や家庭の庭園には花が咲き、街燈の柱にも花の鉢がおかれ、花と緑の芝生の調和が実にすばらしく、樂園といったところが随所にみられる。日曜日の午後に庭の手入れとか花の栽培をする父親を助ける子どもの姿もよく見かけられる。

このような生活環境は、子どもの情操陶冶に欠くことができないものである。特に豊かな情操の基盤の形成期にある幼児には、動物の愛護と自然に親しませる機会を与えることが大切である。

生物学的な科学心の芽生えは、数的、物理的な科学心の芽生えと異なって、かかる情操陶冶の過程が契機となってあらわれてくるものであろう。

(2) 幼児の思考と科学心の育成

幼児期全般にわたり思考作用は、自己中心的であり、外界の対象物を客観的にとらえることは困難である。幼児期に頭の中で考

える表象は発達してくるが、それは脱中心化できない主観性の強いものである。したがって幼児に科学性をもたせるための指導は、果たして将来高度な科学性を身につけるための地盤になるかについて、疑問視する人もいる。その人たちは、思考の発達上の観点からして、論理的思考が活発に働き得るようになる八、九歳の小学三年頃から科学としての理科的意味が理解でき、身につくものであるとの見解をもっている。そしてそれ以前の科学教育は、科学性を育成するのに価値は少ないと考えている。

私はこのような見解に対して反対の立場をとっている。なるほど思考の発達上からすると、そうかもしれないが、科学心の芽生え（探索とか探究）は、幼児なりの素朴な形態であらわれてきているのであり、その芽生えを伸ばすように教育環境を与えてやることが、将来の科学性の基礎的役割を果たすと考えている。

英国の保育学校（二〜四歳）では、理科的な経験や活動、数や図形の経験や活動が経験―遊戯教育として行なわれている。これは「幼児サイエンス」と呼ばれて、幼児の発達に即した内容を具体的な対象を子ども自身に操作させている。幼児は、二、三人単位の集団遊びの形態で、与えられた対象を懸命にあやつり、考え、工夫して遊びを続けている。そこには科学的な芽生えを培おうとする英国の誇る創造性育成への教育の熱意の一端が保育学校にもみられる。

確かに、幼児は科学的に思考することは、その発達段階からして困難であるが、幼児の段階に即した教具・教材を操作させるな

らば、中心化から脱中心化への思考を育成するのに役立ち、またその操作経験が科学的態度の形成につながるものである。領域「自然」のねらいの一つもここにあるといえる。

理科的なものに関して

科学心の芽生えを培うには、生物的なものよりも物理的な教材のほうがより効果があると一般的に考えられている。動植物を飼育したり、自然に親しんだりすることは、情操陶冶としての方がこの時期の教育に直接効果がある。ところが、物理的な教材は、確かに科学心を育成するのに直接的な効果がある。

しかし、動植物の飼育の経験の積み重ねが、科学性に発展することも軽視することができない。

例えば、「赤かぶらの栽培」を主題として取りあげて考えてみる。この主題に対する幼児の活動が次の順序で展開できる。①身近な野菜を図鑑でみたり、紙芝居でみて話し合う。②畑をたがやす。③指導者がうねをたいらに整えすじをつけるのを見る。④グループごとに種子をもらう。⑤範囲をきめて掌にもらった種子をまく。⑥砂をかぶせる。⑦水をかける。⑧発芽をみる。⑨根もとの土よせをする。⑩施肥をする。⑪双葉や本葉のようすをみる。⑫まびきを見たりまびいたりする。⑬草ひき、土よせをする。⑭収穫する。⑮並べてみる(大きい順に)。⑯試食する。このような指導の展開からも理解できるように、科学心を培う内容が十分に含まれている。

その他生物的な教材として、温床での発芽から成長、温床での

毛虫の成長、鳥・魚・動物の飼育、水栽培等の経験は、科学心の芽生えを培う役割を果たす教材である。

次に物理的な教材をあげてみよう。積み木とか大積み木でさまざまな形を組み立て、その際に力の均衡を考えたり工夫したりする。砂場で山やトンネルを作り、そこに水を流す遊びの中で、高低の関係を工夫する。どうしたら遠くへ紙飛行機が飛ぶか、水鉄砲の水を遠くへ飛ばすことができるか工夫する。シャボン玉の吹き方を工夫する。またレンズとか磁石の教材は、幼児に関心のもたれるものである。そのほか物の性質の違いや、電気、熱、光、音などの教材がある。英国の保育学校の代表的な物理的教材は、①磁石のモザイクタイル。②U字形の磁石。③スリンキー。④音を出すこま。⑤タンブル・ケリー。⑥回転儀。⑦幼児用の科学備品一式。⑧初級の地質物のコレクション。⑨がん具の落下さん。⑩飛ぶプロペラと舞うボール。⑪月ロケット。⑫たこ。⑬百色めがね(詳細は、田中敏隆 イギリスの幼年教育に使用されている教具 保育 ひかりのくに昭和出版株式会社 Vol. 22 2 163 に述べてある)などである。

数量や図形に関して

幼稚園教育要領では「数量や図形について興味や関心をもつようになるから、幼児の年齢や発達程度に応じて、それらに関して基礎となることからの理解に役だつ経験や活動を具体的な事物と対応させて取りあつかうよう」に示されている。

幼児は、家庭において数唱・物のかぞえ・数字を読む・数字を

書く・物の順序・多少判断・簡単な加算等の教育を受けているようである。ある調査では、五歳児において九十％程度のものが、これらの内容のいくつかの教育を受けていると報告されている。

しかし、実際に数の概念の成立している幼児は少ないようである。数の概念の成立には、数の保存と推移律の確立が必要である。これは平均的にいって六、七歳ごろのようである。数の保存と推移律は、五歳児でも訓練すると獲得するが、すぐ消去されてしまう。そのために保存や推移律を目的とする教育だけでは、その知識は孤立したものになってしまう。保存や推移律が自主的な構造の理解として成立させるためには、数唱・一対一対応・多少判断・加減・集合数ともに多相面から、生活経験にその対象を求めて、有機的に指導されなくてはならない。

図形についての認識の発達は、四歳児と五歳児の間に段階的相違が存する。三、四歳児では三次元空間の枠組の理解ができるが、二次元空間の枠組の理解は困難である。五歳児になると二次元空間でも、図形の枠組の理解ができるようになる。しかし、正位の図形と回転された図形との関係を理解することはできない。

そのために粘土による丸・四角・三角などの形作り、三角・まっ四角・長四角・球・円錐・三角錐等からなる積み木による形の構成、色紙をさまざまな幾何学図形に切り抜くことによつて、二次元・三次元の形の特徴に気づかせるようにする。また切り抜いたさまざまな色紙の幾何学図形を糊づけして形作りの遊びも図形に対する興味と関心をもたせることになる。

以上述べてきたように領域「自然」では、情操陶冶と科学心の育成といった二側面の教育的使命をもって、子どもの全人発達を促さねばならない。そしてその指導は、幼児自身に動植物の飼育の経験をさせ、事物を手で操作させ、工夫して作らせる経験―遊戯教育がこの時期の子どもに最も適切な方法である。

四、まとめ

幼稚園教育は、幼児に望ましい経験や活動を達成させるために、それに関連する各領域の内容に有機的総合性をもたせるところに特色がある。したがって、各領域は、独立性がなく領域間の横の系列によつて組織されねばならない。小学校教育は、四つの領域（教科・特別教育活動・学校行事等・道徳）が一応それぞれ独立して、縦の系列によつて組織づけられている。ここに幼稚園教育と小学校教育の基本的な相違がある。

幼児期の子どもの心身の機能は、急速な発達過程にあるが、五歳児でもその発達水準は、一口にいえば未分化的なものが支配している段階である。そのために望ましい経験や活動は、領域相互のかかわり合いによつて、遊戯的に指導してこそ、将来分化した心身の発達水準へ容易に達することができるのである。

幼児は遊びの雰囲気の中で、いろいろな経験や活動をするのであるが、教育である限りそこには幼児の発達を促進させる内容がなくてはならない。幼児の園での生活全体に含まれている望まし

い経験や活動の内容を分析してみると、一応六つの領域（健康・社会・自然・言語・絵画製作・音楽リズム）に区分できる。これらの領域に含まれる内容は、小学校の教育内容に発展する意味をもっている。幼稚園教育は、小学校教育の前段階にあるために、このことは当然であろうが、幼稚園教育の方法には独自の性格をもっていることを忘れてはならない。

子どもは成長する可塑性を有しており、それを正しい方向に発達させるのが教育である。その基礎教育において、教育内容が片よりのするものでは、人間教育の基礎づくりが弱いものになってしまう。幼児に望ましい経験や活動内容を均衡的に与えてこそ、将来個性的に伸びる可能性のある人間を育成することになる。

小学校教育では、学習指導要領、指導者、教科書があり教育内容が系統的に明示されているが、幼稚園教育では、幼稚園教育要領が示されているに過ぎない。しかも幼稚園教育要領では、教育内容が並列的にあげられているだけで、四歳児、五歳児について教育内容の区分も示されていない。わる口をいえば、実にぼやけたものがある。そのために、幼稚園の指導者は、小学校の指導者以上に実地的な指導について、自分たちの力で解決しなくてはならない立場におかれている。その上、領域相互間の内容に関連性をもたせて、望ましい経験や活動を達成させなくてはならないといった、困難な指導が要求されている。ここに幼稚園教育においては、教育課程の編成が欠くべからざる重要な仕事になることが理解される。

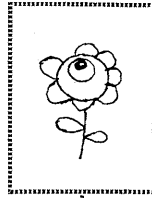
幼稚園教育要領で、教育の基本方針の中に「……幼児の発達に応じ、その生活経験に即し、適当な環境を与え、総合的な指導を行ない……」と、また教育課程の編成にあたって「①……幼児の心身の発達の実情、ならびに幼稚園や地域の実態に即応して、適切な教育課程を編成するものとする。② 幼稚園の教育課程の編成にあたって、六領域に示す事項を組織し、幼稚園における望ましい幼児の経験や活動を選択し配列して、適切に指導できるように配慮しなければならない」と示されている。

各幼稚園では幼児の幼稚園生活の全期間にわたる望ましい経験や活動を配列し、それに含まれる各領域の内容を幼児の発達段階に即したものにし、それらの相互間の関連を明示した教育課程を編成しなくてはならない。

周到な計画のもとに行なわれる教育こそ、最大の教育効果があることを指導者は心すべきである。大阪府教育委員会では、府下の各幼稚園が、それぞれの園の実態や地域性や幼児の発達段階を考慮して、独自の教育課程の編成を行なう動機づけをするため大阪府幼稚園教育課程基準を編成しつつある。この編成委員会は、幼児教育の権威者によって構成され、昨年の五月に発足し、本年の三月完成をめざし、すでに二十回の会合を経てきている。このような仕事が全国各地に次々と進められ、幼稚園教育がいつそう充実発展することを念じつつペンをおくことにする。

（大阪学芸大学）

五月を中心に現場における子どもの理解と指導



○五月に思うこと

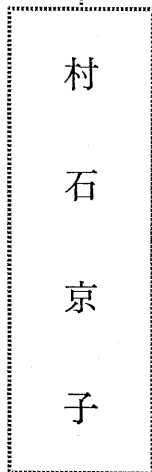
この月の保育はどのようにあつたらよいであろうかと考えるために、思考の焦点を五月という言葉に合せてみた。五月！何というさわやかな感覚をもった言葉であろうか。美しく晴れた中空に、子どもの成長をよろこぶ鯉のぼりが泳いでいるさまが目映々くる。さらに思い続けているとき、ふと、以前に好きであつたブラウニングの春の朝という詩が思い出されてきた。

The Year's at the spring,

And day's at the morn;

Morning's at seven;

The hillside's dew-pearled;



The lark's on the wing;

The snail's on the thorn;

God's in his heaven — all's right with the world;

(春の朝)

時は春

日は朝あした

朝は七時

片岡に露みちて

揚雲雀なのりいで

かたつむり枝にはい

神 そらにしらしめす

すべて世はこともなし)

春のうたけき感情が見事に語られている詩であり、よく口ずさんだものであるが、五月を思うとき、この詩のようなのどけさと、すべてこれからはじまるのだという思いと、なにかすばらしい可能性をもった時のおとずれとが感じられてくるのである。

五月の幼稚園の庭を思ってみよう。陽春の日ざしを浴びながら、木々は新緑の葉を風にそよがせ、庭の花だんには色とりどりの愛らしい花が咲ききそっている。こうした春の盛りの園庭で、新入の園児の中にも、もう大分園の生活になれて来て、友だち同士ですべり台やブランコであそんでいる子どもたちの姿が見られる。かと思ふと母の手にするようすで教師の手にまつわりながら歩いている子どももある。さらに部屋への入口あたりには、好奇心と警戒心とのいりまじった表情でたずまわっている子どもも見られるかもしれない。と、かなり大勢のグループの子どもたちが一団となつてかたまって走つて来る。そこには、すっかり気心のしれあつた友だち同士の呼吸がある。遠慮のない言葉のやりとりがあつたり、何かあそびのルールを熱心に説明する子どももいたりする。これらはもちろん、園の生活が二年目、あるいは三年目になつた年長児のグループである。

私はこうした情景の見られる五月が大好きだ。一方ではほんの少し幼稚園になれてきたようすの子どもたちがある。他方には対

照的にゆとりがあり、我がものの顔にあそんでいる年長児の姿がある。年長児が新入園児を交えていたわりながらあそんでいるほほえましい光景もみられる。その二者の姿が対照的である程、これからの月日の歩みとともにおとずれる子どもたちの成長と教育の可能性の姿をここに見るような思いがしてくるのである。五月！この年度の第一歩はもうすべり出している。そろそろしっかりと地固めをしなければならぬ月である。

○この頃の子どもの状態をみる

つい先頃、新入の子どもたちを迎えて入園式をしたように思うのに、ふりかえってみるといつの間にかもう一か月たっている。この間、子どもたちにとっては新しい経験が多く、めずらしかったり、不安であつたりすることも多かった。まず自分の組や自分の先生を知ることから、スタートがはじまる。それから自分の持物をおく場所をいろいろとおぼえたり、級の友だちをだんだんと知つたり、園でのきまりを少しずつ知つたり、etc・etc……社会生活の第一段階である幼稚園は、新入の子どもたちにとつて、うれしいことやめずらしいことも多いけれど、他方からみればそこには集団生活におけるきまりというものが存在し、今までのように勝手気ままとはいかない面もある。それに適応していくための努力を子どもなりに一生けんめいしてきたことであらう。

教師の側からは、一日も早く子どもたちが幼稚園になじむようにとねがい、そしてその子どもの本来の姿を見つけないと努力して来た。新しい集団に入って、子どもたちひとりひとりがさびしい思いをしないように、困ったことにぶつかって立ちんぼうにならないようにとたえず気を配り、声をかけて毎日を通してきた。そして安心できるように名前を何回もよんであげたりもする。おもちゃもあそびやすいような位置に配置する。そして教師があそびを誘導していつしよにあそぶ。しかしそれでもやっとひととわたりあそび出せたと思っても、この頃のおそびは長つづきせずすぐにくずれてしまう。その理由はといえば、友だち同士、あるいは教師と子どもの間においてまだ緊密な心のつながりがなく、たいていは遊具自体があそびの仲だちとなっている状態で行なわれているあそびであるから、単調であり、かつまた発展性も乏しいからである。しかし教師としては、これを当然と達観しているわけにはいかない。こうした状態の子どもたちに、少しでもおもしろかった！楽しかった！という経験をさせたいと一生けんめい心をくだく。また、教師が一所のグループに気をとられていると、その間に家へ帰りたくなってしまふ子どもも出てくる。所在ない気持ちをもたせないようにいつも全ての子どもたちに気を配らなければならない。こうした生活が新入の級の子どもと教師の毎日であり、最初の一か月はいわば夢中で過ごしてしまう。

しかしここで五月に入ったのを契機として、ちょっと気持ちにゆとりをもたせて、この一か月間における子どもの成長の面にスポットを当てて見るのはどうであろうか。新入の園児たちの間にも意外と園児らしい落ち着きが現われていたり、その生活もだんだんと軌道にのりつつあることを知る場合もあるのではないだろうか。親近感も最近はずっと伸びた。たとえば、朝部屋へ入ってくる時の子どもの表情一つでも、最初の頃の緊張の多い不安げな表情とちがって、明るくなり、親しみがこもってきたのが感じられる。あるいはあそんでいる時、「先生！」といって呼びかける子どもの声や笑顔にその成果がよみとれることもある。最初の頃はなかなか親とはなれずにいた子どもも、いつか友だちと手をつなぐところまで成長していたりもする。

しかし友だちとずいぶんあそべるようになっていく子どももある反面、最近になって急にいきかきも多くなったりしているのに気づいて驚いたりする場合もある。教師というものはいつもひたむきにうちこむ熱意もさることながら、多少はなれてみることをすると案外視野が広くなったり、客観性のある見方ができたりして、ここにまた指導のポイントを見つけたりする場合もある。昨日は今日につながり、四月は五月に続いているけれど、見方を変えてみると子どもの成長も日に新たななりという思いもひとしおであったりもする。

○五月の指導目標について

さて、私も教師がある月の保育を考えるとき、このような子どもの状態を十分に留意しながらその月の指導目標をたてていくわけであるが、五月の場合次のような考え方をしてみたい。

指導目標というものは子どもの経験や活動に沿って種々考えられるものである。新入園児を対象とした場合、五月という月は友だちあそびが少しずつ進んでいく月であるから、友だち関係の面からの指導も多くなる。あるいは遊具に関しての取扱以上の指導も大切である。あるいは園でのきまりとか、この月からはじめられるおべんこのことについても、ずいぶん留意しなければならぬ点も多い。さらにこの月の予定をみると、子どもの日・遠足・小運動会・身体検査・母の日などと行事もかなり多くあり、それら行事への参加の仕方などからも指導上の問題は多い。

それらの中で何が最も大切であり、何を指導目標にすべきかは個人個人の考え方とか、あるいは園での方針などによって定まってくるのであるけれど、何をとりあげる場合にも、なかなか重要なことは何が園児の生活の基礎になるものであろうかということとをじっくりと考えてみて進むことである。そして指導目標が上すべりをしないように、しっかりと子どもたちの姿をとらえていくことが肝要である。

四月からの子どもたちは、いろいろと新しい経験をしたり、教

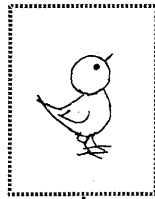
師の誘導によって集団生活に入っていくたり、生活習慣を知ったりしている。毎日の園での生活とか、遊具やあそび場などに関しても、それぞれの中に少しずつきまりというものがあることを経験からおぼえてきた。しかし、ここ一か月間のこれらの経験の先導には大抵の場合教師がおり、教師の誘導によって行なわれていた場合が多い。

今一度、子どものひとりひとりについて集団生活になじむことや、幼稚園での生活習慣を身につけていくことが、どの程度進んでいるだろうかとの際深く考えてみることも大切である。とかく、教師の指導が熱心でありすぎるとかえって目標とか計画が子どもの姿より先ばってしまうような傾向も出てくるが、それではせっかくの園の生活が子どもにとって地面に足のつかないものになってしまう場合さえ出て来る。また、いつまでも軌道にのってこない子どもがいたりすると、うっかりするとあせりをおぼえたりするが、長い目でみると園では生活はまだはじまっただばかりであり、これから二年なり、三年なり続くのである。

五月という月はこれからの未来に続く月であるから、今の状態でなお一層先をいそぐより、基礎となるものをゆるがせにしてはならない時期なのである。目標設定の場合にも、先へ進むより、同じ内容のものが少しでも深まり、広がりを得られるようなものでありたいと考える。

○子どもの成長を待つ

頭の中では五月の幼稚園はこうありたい、教師の指導はこうありたいと理想像が出てくるが、現実の姿としては、まだまだいろいろなことの原因で子どもの生活も円滑に順調にはこばないことも多く出て来る。子ども自身の手でやってほしいと思うことでさえも、子どもがそこまで実っていなければ、現在の段階では教師が先に立ってしまったたり、手助けしたりしなければならぬことも多くある。頭で考えたことが、考えたごとくに運ばないところ



○友だちに乱暴をするとき

友だちに乱暴をする原因を考えると種々ある。自分の気持ちを言葉で表現したいが思うようにできない時・周囲の状況が自分の思い通りにならない時・友だちや教師に自分を認めてもらいたい時・てれくさい時・友だちになりたい時・疲労した時・思いきりあそべない時・等々新しい生活のはじめにはフラストレーションが多い。そんな時、乱暴という形をとってそれが爆発する。

乱暴により欲求不満を解消しようとしている子にとって、それ

になやみも出て来る。

しかし、教育の本質というものは現在のみにあるのではなく、子どもの可能性を信じ、それを豊かに成長させることであり、未来を創造していくことなのである。子どもの成長は日に日に大きい。五月の現場にあつては、教師は、あせらずじっくりと子どもの成長を待つ気持ちで保育していく心がまえをもっていることが、何より大切なのではないだろうか。

(お茶の水女子大学附属幼稚園)

福 西 百 合

を禁止する言葉は、次の乱暴を誘発させることになる。しかし乱暴させておけば危険が伴う。どの位までの乱暴を認めるかの程度の問題になろう。またどんな形でエネルギーを発散させるかにより、たのしいあそびにもなり得るであろう。

真の場合

五歳男児、一年保育。ひとりっ子でわがままに育てられた真は、遠くから通園しているため知っている友だちはいなかった。

自分の家の近所の子たちを子分にして親分の座にいた真は、幼稚

園でもさっそく子分作りをはじめた。しかし、クラスの子たちは素直に子分になるところか反発して逆に真を子分にしようとしかねない意気込みだった。クラスは妙な雰囲気になった。こんな時にお友だちと仲好くしようとか、乱暴はよそうとかいう忠告は効果がなさそうだった。乱暴したいエネルギーを運動により身体を使うことで発散させようとした。走らせることにした。はじめは数人の子どもたちをさそい、目的物をさわつてもどつてくることをした。大声でさわぐ子どもたちを見てポツポツと仲間に入る子どもがでてきた。三グループに分け、三色のバトンを用いるようになった時には、子どもたちは汗を流していた。クタクタになり「つかれたよー！お水のんでくるよ！」と休みながら友だちが走るのを応援する頃には、リレーへの楽しみで夢中になり、乱暴する力は残っていなかったし、その必要性もなかったようである。友だちと一緒に楽しく遊べればそれで満足だったようだ。乱暴は友だちを作るための手段だったようである。

進一の場合

四歳男児、入園前は両親とも勤めているために祖父母や叔母と過ごす時が多かった。家では自分のしてほしいことを皆周囲の大人たちにしてもらっていたし、大人たちの手助けによるものは自分でするよりも、また周囲の子どもたちがしているよりもよく整っている。従って自分でこのようなことをするのが非常に難しい

し、よくできないという気持ちからか、四月には進一はあまりあそびたがらなかった。何かをしたいという気持ちは五月になりより強くなったように見うけられた。やっと友だちのとつくみあい、それを表現できるようになった。今迄のやりきれなかった気持ちを一気に発散しているかのごとく思われ、はらはらさせられるほど乱暴な行動がみられた。力一杯体当たりできるように教師も一緒に加わった。教師は適当に手加減できるが、それのできない子どもにも同じように体当たりする進一は、時には乱暴すぎると感じさせられた。こんな時の相手になり方、またその後の導き方も考えておかないと友だちに乱暴をしすぎたり、教師に依存しすぎたりする結果になることにもなる。とにかく進一は、乱暴をしながらか不安を解消し、友だちの中に入っていっていった。

肇の場合

四歳男児、気に入らないことがあると、顔を真赤にして怒り、友だちをなぐったりひつかいたりする。言葉で自分の怒りを表現できる程の言語表現力はない。肇が話をしようとしても友だちが耳をかさなかったり、思っていることをたどたどしく表現するうちに友だちが話しはじめてしまったりと怒って友だちに乱暴する。肇の乱暴は言葉であり、感情の表現である。

これは入園前、家でそのようにふるまっていたためで、やかましく禁止すると欲求不満がますますひどくなると思われたので、

そのことには直接ふれずに肇の緊張がほぐれ安定するように身近なとりつきやすい遊びに導いた。活発に走りまわって大さわぎし熱中してあそび、それを十分に楽しんだ後は、友だちに受け入れられたという満足感からか乱暴はあまり見られなかった。

肇は乱暴でもあるが、どんなことも率直に行動に表現する個性のある子である。

子どもの乱暴の原因及び表われ方はそれぞれ異なるが、友だちを傷つけずに乱暴を表現できる場、入りやすい動的あそび等を通じて乱暴を發散できるような場を配慮してやる必要があろう。走ったり、投げたり、押したり、たたいたりなどの身体表現が抵抗なくできる場がそれであろう。教師が子どもの欲求不満の量をへらしてやり、安定感をいだかせてやることにより、問題になる乱暴は姿を変えて、問題のない形で表現されるようになるろう。

○いつもぶらぶらしていてあそばないとき

四月は入園の喜びを日々展開する新しいことに次々と追われるようにして過ぎてしまいが、五月になると幼稚園の持つ新しさへの興味も限度に達し、あらためて個々の子がお友だちの中の自分について気をくばれるようになる。ある時にはそれは子どももの前進の一步となるが、同時に停滞または後退ともなりうるが多々ある。

教師としては、新しい計画とあふれる抱負でスタートした新学期早々こんな問題を深刻に考えすぎ、どうしたらよいかわせりを感じてしまう。しかし、この頃に出てくる問題は処置のしかたでやや快方には向かうものの、短期間には解決しないものが多いのではなからうか。問題によっては、三学期末までもかかるものもある。特に五歳になってから一年保育で入園した子にあらわれる問題は、既に子どもの中で、ある型ができ上がっているだけに長期計画で対処する必要がある。

何もしないでぼんやりとぶらぶらしているのもその一つであろう。

洋子の場合

四歳女児、三人兄弟の一番上。入園当初から何事にも動きが遅く消極的行動が見られた。家にいる時は朗らかに話をするが、幼稚園では、友だちや教師が話しかけても無表情のままで話をしようとしなない。クラスの子どもたちの遊びが活発になるに従い、洋子がボツンとひとりでぼんやりしているのが目立ってくる。しかし園にはきちんと休まずに来るし、とても楽しみにしているということであった。何やかやとあそばせようと働きかけたり、あそべるような物を準備したが少しあそぶとやめてしまい傍観者の側にまわってしまう。かなり緊張している様子がみられる。

一学期の終り頃、いつも園でみる洋子と全く違った感じの洋子

を見た。家でのあそび友だちの一つ年上の女兒と夕方園にあそびに来た。顔いっぱい笑いを浮かべ、驚くほどベラベラとおしゃべりした。こんな姿もあるのだ、緊張がとければこうなるのだと信じて待つことにした。勿論どうすればよいのだろうかという不安はややあったが、洋子と教師の交流をスムーズにすることに努めた。他の子がいないとき洋子本来の姿を見せてから洋子は教師の質問に答えるし、どうしても話をしたい時には自分から話しかけてくるようになった。動きが遅いことも入園前家庭であまり動きまわらずに育ったためのもので、二学期には、洋子のできそうな仕事をみつけては頼み、洋子に身体を動かさせるようにした。

洋子が、かなり自由に友だちと遊べるようになったのは二学期も終り頃であり、三学期には女兒の中でもにぎやかにおしゃべりをしあそぶほうで入園当初の洋子を想像もできないほどである。

聡の場合

四歳児、三人兄弟の末子、「あそぶものないもん！」といっているがぶらぶらしていた。あそぶものはあっても家でするように兄姉や母に求める援助を教師に求めるのはちょっとてれくさいし、自分で考えてもいいけど、こんなことしたら友だちに何とかいわれやしないかと気の小さい聡は考えていたように思われた。

さそってみても、「見てるほうがいいんだよ！」とことわられてしまう。聡は自分だけであそぶことはよくする。ひとりあそび

に夢中になってそこで十分なあそびの楽しさを味わってしまうために友だちとあそぶ力が残っていないのではないかと思えるほど、友だちとはなかなかあそぼうとしない。兄の潔もひとりであそびをしていたことがたびたびあった。二学期になっても聡のあそびにはむらがある。よくあそぶ時には熱中してあそびを楽しんでるが、休息のとき時がある。ときどきのぶらぶらは年少児には必要なのであろう。休息の意味で、ぶらぶらしてぼんやりしていて積極的あそびはなくても堂々と他人のあそびを見ていられるような場をときどき作ることにしたし、その必要な子は自分からそれを求めていく。子どもたちがテレビの中に入ったつもりであそぶ時のテレビを見る人、のりものごっこ乗客のような消極的参加が子どもに休息のチャンスを与え、また同時に次のあそびへのいとぐちにもなったようである。

このようにぶらぶらしたり、ぼんやりしている場合には見ていることを楽しんでいるから・友だちの中であそぶのがてれくさいから・どのようにしてあそんでいいかわからないから、自分の好きなあそびがないから・不安から・依存から・能力不足からと原因は種々ある。あまり無理にあそばせようとすると、逆にその子を幼稚園ぎらいにしてしまうこともあるから、子どもと教師の交流に努め、ぶらぶらが解消できるチャンスをとらえるよう心がけて、長い目で見守れるようにしたい。

(茨城県下妻幼稚園)





星野三和子

○どうしてもお弁当を食べようとしなとき

五月ともなりますと幼稚園の生活にも慣れ、お友だちもそろそろできてきます。普通のクラスですと、十一時過ぎになりますと、必ず一人二人は、先生の側に近寄って来て「先生おなかすいたー」と言い出すものです。先生もまた、普通の職業の方には想像もつかないほどにお腹がすきます。子どもたちといっしょに鬼ごっこする、歌を唱う、お話を聞かせてあげる、ましていろいろと、問題のある園児をかかえておりますと、朝から張りつめていた気持ちですが、「いただきます」の一声で、はじめて、ほっと一息つけるのです。みんなうれしそうに食べはじめる。ところがもし、どうしてもお弁当を食べようとしないう子どもがクラスに一人でもいたらどうでしょう。五年余りの幼稚園生活で私はそういう子どもを想像もしませんでした。

しかし昨年十月の末に一人の母親が園に訪ねてこられ、途中からですが入園させていたきたいというのです。卒園までに、あと五か月です。いろいろとお話を聞いておきますと、二年保育で

ある幼稚園に入園され、喜んで通園していましたが、「お弁当が食べられない」の一事が原因で、どうしても幼稚園へ行かなくなってしまったのです。入園願書の備考欄には次のように書いてありました。

「扁とう腺肥大のため、食べることに臆病につき極めて少食です」と。とにかく三月までおあずかりすることにしましたが、私も内心不安でした。

しかし、そのお母さまが大変ご理解のある方で「食べても食べなくてもほっといて下さい。お弁当は食べなくても家へ帰って来たら何とか栄養はおぎないますから。お弁当以外のことで幼稚園は大好きなんです」とおっしゃってました。

いよいよそのS子ちゃんがお弁当を持って登園して来ました。淡々とした気持ちをよそおって半日の保育は済みいよいよお昼になりました。S子ちゃんも不安がいっぱいだったでしょうが、私もまた心配でした。今手許にその頃の日誌のないのが残念ですが、その日と次の日はたしか何も食べずに帰ったと思います。で

も私は決してS子ちゃんの近くへは座らず遠くから見ました。だまって前の席の子や隣の席の子の食べるのをみていたかと思うときどき、自分のお弁当の向きを変えたり、コップをいじったりしてましたが、何も食べません。それどころかお弁当のふたもあけません。

みんなが食べ終わる頃、私ははじめて側へ行つて「S子ちゃんお弁当たべたくないの」と聞きました。こつくりしました。「そう、それだったらお家へ帰つてゆつくりたべましょうね」またこつくり。そんな具合にいつもあつてなくその日のお母さまの心づくしのお弁当は、そのまま、また母親の手にもどされることになつてしまいました。

二日目も同じように何も食べず、何も飲まずに帰つて行きました。でもこの日は一人でお弁当のふたをあけて、御飯や、おかずを、つついてました。残念ながら口へは一かけらも運ばれませんでした。

三日目はパンだったと思います。少し口へ入れましたが、大部分は持つて帰りました。

この頃だったと思います。「ほつとして下さい」といったはずのお母さんが、心配そうに「どうして食べないのでしょね」といい出しました。私は、一日目、二日目、三日目とそれぞれ結果としては同じように手をつけずに持つて帰りますが、S子ちゃん

んの気持ちの上で食事に対する緊張が、日一日とほぐれていく様子をみてますので、安心して、毎朝、S子ちゃんを迎えてあげました。お弁当は絶対に残さないように食べなくてははいけない。という気持ちで、S子ちゃんの頭からだんだんうすれていくのに正比例して、S子ちゃんのお弁当のおのこしの量も減つていったようです。

一週間過ぎた頃はじめて、全量をきれいに食べました。S子ちゃんを中にお母さまと私とみんな大喜びしました。

今も三十七名のクラスを担当していますが、毎日一人は必ず、「先生、このおかず辛いから残してもいいですか」とか、「おかずがなくなっちゃったからのこしていいですか」とかいって来ますが、いつも「いいですよ」というようにしています。もちろん毎日次のように大声で斉唱しますので、残してはいけないこと、こぼしてはいけないことを、百も承知の上のことなのです。

園児「食前のおやくそく。食べものは大切なものです。よくかんでのこさないように、こぼさないようにいただきますしう。お父さま、お母さま……おいしいお弁当をいただきます」先生「召し上がれ」こうして嬉しいお食事の時間を迎えます。子どもの気持ちになつて、無理をしないようにおらかな気持ちで、楽しい思い出となるようにこれからも努力したいと思っています。

第十六回 幼稚園教育実際指導研究会

——幼稚園におけるのぞましい活動のあり方——

主催

お茶の水女子大学附属幼稚園

幼稚園教育研究会

協賛

お茶の水女子大学

教育研究室・児童研究室
附属小学校・中学校・高等学校

幼稚園教育要領改訂後、その線に沿った実践や研究が高まってきましたが、またそこにいろいろな問題点が生まれてきています。本研究会では恒例により本園における保育の実際の姿を公開するとともに、ひきつづき新要領に沿った実践の途上におこる諸問題、特に園生活においてどのような活動をさせたらよいか、といったような問題を中心にして、教育課程に関する研究を深めることにいたしました。皆さまのご批評がえられれば幸甚に存じます。

なお「幼児の教育」六月号を、本テーマに基づく特集としました。

日時 昭和四十二年六月一（木）二（金）三（土）日の三日間

会場 お茶の水女子大学講堂

講師

お茶の水女子大学教授
附属幼稚園長 坂元彦太郎

お茶の水女子大学助教授 松本幸久

日 程 表

6月3日 (土)	6月2日 (金)	6月1日 (木)	日 時
実 際 指 導	実 際 指 導	受 付	9.00
		開 会 の あ い さ	9.20
		実 際 指 導	10.00
			11.00
協 議 会			
閉 会 の あ い さ	昼 食	昼 食	12.00
	協 議 会	協 議 会	13.00
	講 演 松本助教	講 演 坂元教授	14.00
			15.00
	質 疑	質 疑	16.00

○新刊「お茶の水女子大学附属幼稚園の一年―眼で見る教育課程」(創立九十周年記念として出版しました。本園における幼児の活動の写真集) 本会会員に限り千円でお頒ちする予定。

実 際 指 導 幼稚園・保育園・小学校の教育関係者及び一般希望者
会 員 費 三〇〇円(研究要項代を含む。当日お払い下さい)
申 込 期 限 五月二十五日までに「はがき」でお申し込み下さい。
申 込 場 所 東京都文京区大塚二―一―一 お茶の水女子大学附属幼稚園 幼児教育研究会
宿 泊 ご希望の方は五月二十日までに申し込み下さい。二食付一三〇〇円(サービス料を含む)ぐらいてお世話いたします。

お茶の水女子大学附属幼稚園職員一同

ベルギーの幼児教育

ベルギーの主都ブラッセルは、ヨーロッパ・コンママーケットの中心地として、さらにNATOの根拠地として、現在、急速な発展の途上にあります。町にたちならぶ高層建築は、ほとんど全てと云っていいほどごく最近に建てられたもので、また、さらに次々と新しいビルディングが建築中で、ちょうどオリンピック直前の東京を思わせるような混雑ぶりです。

八世紀に発生したと思われているこのブラッセルは、実際には十九のコミューン（町）にわかれています。これはブラッセルが歴史的には、いくつかの接近した村が次第に発達

足　立　寿　美

して一つの都市となった事実を物語るもので、大都市となった現在も各コミューンはそれぞれの市長・警察・消防署・学校組織を持ち、完全に独立した行政機構のもとに統治されています。

この十九のコミューンの一つ、イクセルに住んでいる私は、ある日、幼児教育の実状を知る手がかりを求めて、メゾン・コミューナル（市庁）を訪ねました。一つ二つ、幼稚園を紹介してほしい旨、係の人に話しましたら、市長さんが直接会って説明して下さいとのことで、ヤンセン市長からお話をうかがいました。

一　ベルギーにおける教育機構

この国の幼児教育の正しい理解のためには、やはり教育というものものの全体的検討が必要と思われますので、まず最初に大まかにその組織を位置づけてみましょう。

義務教育は六歳から十二歳までの六年間で、これはそのまま日本の小学校にあたるようです。この間の費用は一切コミュニティでまかなわれているとのことです。六歳以前は、二歳と三歳児を対象としたものと、ジアルダン・ダアンファン (des jardins d'enfants) いわゆる幼稚園とがあります。これは後で詳しく述べましょう。

日本と大きい差のみられるのは義務教育以後、つまり十二歳以後の教育機構で、ここで明らかに大学進学を目的とするグループとその他の職業技術学校にすすむものとわかれます。前者は十八歳までリセにすすみ、後者はエ・コール・ホルマル、あるいはエ・コール・デクニクに進学します。

十二歳ではつきり将来の方向が定められるものかどうかは、おそらく誰でも疑ってみると思いますが、この点はベルギーでも問題となり、一九五二年あるいは五三年頃から、リセ以外の学校からも大学進学が可能なるように規則が変化されました。もっとも、ベルギーの大学は、入学は簡単ですが、落第しないで、一年から二年へ、二年から三年へとすすむことは、かなり難事ということですからリセのように大学進学（大学入試でなく）を目的として教育をうけたものと、一定の職業訓練を中心としたカリキュラムに従ったものとの間の学力の差は、かなり大きいものと思われます。従ってリセ以外の道から大学に入学したとしても、これ

を卒業するのは、大事業のようです。ちなみに小学校・幼稚園の教師は、大学非進学組です。もちろんすでに述べましたように、教師の免状をとった後も大学進学は規則上可能となっています。

このようにリセだけでなく、その他からも大学進学の道が規則としてひらかれているとはいえず、十二歳で大体の将来の方向が決定するといつて間違いないでしょう。将来先生になろうと思うものは、すでに小学校六年の時にそう決心しているわけです。もちろんこの十二歳における将来の選択には親の意志、希望が大きい影響を持っていることは疑えません。ついこの間も私がフランス語を習っている学校で、テープ・レコーダーその他の機械を担当している人が、九月以後からとてもかわいい男の子を学校に連れてきて毎日一緒に働いているのに気がきました。話にきくとその人の子どもだそうで、年はおそらく小学校を卒業したばかりのようでした。この場合にみられるように親が自分の仕事を子どもに引き継がせることは多いようです。

町を歩いていてもよく背伸びをして郵便箱に手紙をくばっている男の子をみかけます。ちゃんと薄鼠色の制服と制帽をつけていますから、公式に郵便局につとめているのに、まちがいないさそうですが、いかにも手紙のたくさん入った皮のカバンは重そうです。加えてこの国の子どもの体格はとびぬけていい方というわけ

ではありませんから、幼さが一層目立ちます。

このように十二歳から子どもは家計の供給者となり得る状況です。ので大学に進学するのは中産階級に限られているようです。大学自体の費用は労働階級に無理すれば出せない額ではないのですが、この人たちにとって十二歳から子どもが外で働く場合と、大学卒業まで親の側で経費を払う場合の差は著しく、その結果大学進学は大層困難なことです。加うるに大学を卒業できたとしても、就職の際はコネが力を持つ社会ですから、どんな無理をしても子どもだけは是非大学まで出したい。式の親は少ないようです。こうした点を反映してでしょうか、毎年冬にあるブラッセル自由大学の大学祭では、大学生と町の若い労働者との喧嘩がつきものになっています。

二 言葉と教育

ベルギーの教育状況に関して忘れてならないのは言葉の問題でしょう。知っている人も多いと思いますが、ベルギー国は北部のフレミッシュ（オランダ語と類似した言葉）をしゃべる人たちと、南部のフランス語をしゃべるワルーンと呼ばれるグループの二つにわかれています。歴史的にはワルーンが支配権を長く握って来ており、フレミッシュは召使の言葉とうけとめられていたこともさ

ほど昔のことではないのです。従って、フレミッシュ系の人は将来のために子どもの時からフランス語をならう努力を払う人が多く、両国語を自由に使えるのはまれでありませんが、ワルーンの中でフレミッシュを喋べる人は、ほとんどといったいいいほどいません。しかし、フランス語と同時にフレミッシュが公用語として認められて以来、国に直属する機関をはじめ軍隊でも大学でも、さらに一般の会社でも、フレミッシュ系の人たちが一躍よい位置を獲得し、かつてのワルーンの支配権独占は過去のこととなりました。

このように社会的に急激に力を増したフレミッシュ系は、現在北部からワルーンを追い出そうとする傾向まで生じています。世界で最も古い大学の一つに数えられるカソリックのルーバン大学はこの状況を顕著に示しています。この大学はフレミッシュ領域にあるわけですが、フレミッシュ、フランス語の両国語で授業をしています。ところがフレミッシュ系、フランス語系の対立がはげしく、最近ではフランス語系の学生を追い出す運動が非常にさかんで、このところ毎週のようにワルーン追い出し学生デモがあるという状況なのです。おそらく将来は結局のところフランス語部門は南部に移動せざるを得なくなるだろうというのが、現実のようです。この他に例をあげるとブラッセルでは両国語が公用語になっている関係上、道路指標は全てフランス語とフレミッシュの両方で書か

れています。

ところが車を運転してみると、フランス語のそれが白いペンキでベタリとぬりつぶされているのに出会います。私のよく通る道の指標も例外でなく、ベタリと白くぬられたままでもう六か月以上たちました。書き換える手間はさほど大きいとは思われませんが、こんなに長く放っておかれるのは、関心がないのか、あるいはいくらかぬりかえても、すぐまたベタリとやられるかのどちらかに思われます。

国全体を合わせても九州より少し小さいといわれるベルギーがさらに全く異なる言葉をしゃべる二つのグループにわかれていることは、今まで述べてきたので明らかのように、単にコミュニケーションの問題でなく、歴史をさかのぼってさまざまな問題と対立を提起しているようです。これについてはもちろん、皆敏感で、ベルギー人の友だち二、三人一緒に集まる機会があると必ず熱の入った議論になります。

こうした言葉の問題が幼児教育にどのような形で現われているかアニーを例にとつて説明しましょう。アニーは今年四歳になる女の子です。道で行き会うとさっと走りよつて来て「ボンジュール・マダム」と手を伸ばし握手を求めるほったの丸い元気のいい子です。アニーの両親は共にフレミッシュ系で小学校まではフレ

ミッシュだけです。その後フランス語系の学校にすすみました。現在は家の中でもフランス語が多く、科学者のパパは難しい計算になるとフレミッシュを使うそうですが、それ以外はフランス語です。

しかし、アニーのおじいさんおばあさんはフランス語は全然しゃべりません。アニーは他の多くのベルギーの子どもと同じように両親共稼ぎの関係上、小さい時からのおじいさんおばあさんと一緒に過ごすことが多く、その結果、今ではフレミッシュ、フランス語と両方しゃべれます。

ごく最近アニーたちは新しい家に移りました。そこは古い教会を中心とした田舎町で、牛肉や野菜等ブラッセル市内よりかなり安い上に、とても静かな森の緑の豊かなところです。この村のフレミッシュ領域ですから、村の小学校はもちろん、フレミッシュで授業をしています。アニーは今のところ元から通っていたブラッセル市内のフランス語系の幼稚園に行っていますが、小学校の年齢になると両親は学校の選択をしなければならぬようです。

アニーのように両親がフレミッシュで、フランス語系の学校に通う子どもは少なくありませんが、最近ではフレミッシュ系はフレミッシュの学校で、ワルーンはフランス語の学校に強制的に行かせる法律を通そうとする運動が起きています。

(在ベルギー)

幼児前期の保育活動(二)



音楽活動

前回は二歳児の粘土活動について述べましたが、今回は二歳児の音楽活動について私たちの行ないました実験の結果を記述してみたいと思います。

1 目的

二歳児の音楽面における発達を「鑑賞」・「歌唱」・「リズム活動」・「表現活動」の各面からみるとともに、保育効果についても考察します。

2 研究方法

実験期間及び被験児については前回述べましたので、ここでは音楽の発達並びに保育効果を研究するための実験方法と、母親からきいた被験児の音楽面における発達並びに音楽的環境について

記します。

〔実験方法〕

実験群の幼児たちを次に述べるような音楽的に留意した環境の中で、週一回ずつ12回保育しました。

- ・毎回二、三曲のレコードをステレオでかける。
- ・子どもからレコードやピアノ、歌などの要求があった時には、できる限りその要求を満たすようにする。
- ・すず、タンブリン、カステネットなどの簡易打楽器と、ピアノはいつでも自由に使用させる。
- ・童謡絵本を用意する。

実験群の1～12回の実験中に課題として、次のことを行ないました。

- ・「きれいなさかな」(平塚武二作詞・渡辺茂作曲)の歌唱指導

岡 本 明 子
金 井 淑

表1 音楽活動一覧表

群	実験回数	鑑賞	歌唱	指導	楽器遊び	表現遊び	リズム遊び
実験群	1	○			○		
	2	○			○		
	3	○	きれいなさかな			○	
	4	○	きれいなさかな		○	○	
	5	○	きれいなさかな		○		
	6	○	きれいなさかな			○	
	7	○	きれいなさかな		○	○	
	8	○					
	9	○				○	
	10	○				○	
	11	○				○	
	12	○					
	13		まつぼっくり		○	○	○
	14		まつぼっくり			○	○
	15		まつぼっくり		○		○
統制群	1		まつぼっくり			○	○
	2		まつぼっくり		○	○	○
	3		まつぼっくり		○	○	○

○印は活動が行なわれたことを示す

・簡易打楽器を使用した楽器遊び
 ・ピアノに合わせて動物の自由表現
 実験群の13～15回の実験と並行して、統制群の1～3回の実験を行ない、両群に次の課題を行ないました。
 ・「まつぼっくり」(広田孝夫作詞・小林つや江作曲)の歌唱指導
 ・楽器遊び
 ・動物の自由表現
 ・「出してひっこめて」(小町昭編曲)の簡単なリズム遊戯の指導
 以上の活動の行なわれた回数を示したのが表1です。
 なおいずれの活動においても子どもの自主的参加を重んじ、参加しない子どもには言語によるさそいかけにとどめ、強制的に参加

加させたりはしませんでした。

〔被験児の音楽面における発達〕

ほとんどの子が二歳前後で歌が歌えるようになり、ひとり遊びの時などに自作の歌を歌うようです。音楽をきいて体を動かすことは、早い子は十か月頃から、遅い子は二歳六か月頃からそのような動作が見られるというように個人差があります。

好きな音楽はどの子も童謡を挙げ、クラシックの好きな子はC夫のみ、反対にクラシックをかけるというやがる子はB夫です。

〔家庭の音楽的環境〕

どの子も一歳頃からおもちゃの楽器を与えられています。また、どの家庭にもステレオやレコードプレーヤーがあります。子どものために使われる回数はあまり多くないようです。家にピアノがあり母や姉がひく家庭が三(B夫・D子・F夫)。母や兄がバイオリンをひく家庭が一(G夫)あります。

家が商店街に面しているのはA夫のみで、他は皆住宅街に住んでいます。

3 結果と考察

① 鑑賞

本実験でかけたレコードとその回数は次の通りです。〔〕内の数字は実験回数。

・交響曲「ジュピター」(モーツァルト作曲)〔1 2 4 5 6 7 8〕

9 10 回]

・管弦楽曲「ベルシャの市場」(ケテルビー作曲)〔2 3 5 回〕

・ピアノ曲集「エリーゼのために」他五曲〔4 6 回〕

・ワルツ「ウィンナー気質」(シュトラウス作曲)〔7 回〕

・描写音楽「森のかじや」他十一曲〔10 11 12 回〕

・ピアノ協奏曲「アイ・ゴット・リズム」(ガーシェイン作曲)

他一曲〔8 9 回〕

・ウィーン少年合唱団合唱曲集「カッコーとロバ」他九曲〔11 12

回〕

・琴独奏「六段」(八橋検校作曲)〔11 12 回〕

・ジャズ「タイガー・ラグ」他一曲〔12 回〕

・歌「七ひきのこやぎ」(夢虹二作詞・小谷肇作曲)〔12 回〕

以上のレコードはほとんど自由遊びの時にかけ、実験者側からレコードをかけたことを子どもに知らせたりせずに、子どもの自然な反応を観察しました。

次に反応のみられたものについて、簡単に述べてみます。

(4)「ジュビター」・「ベルシャの市場」

初めの3回にだけ、レコードをかけた時に「瞬遊びを中断したり、終わった時に「終わったよ」と告げたりしましたが、その後は何の反応もみられません。これはこの二曲に対してのみ特有な反応ではなく、不意に聞こえてきたり、止んだりする「音」に対

する反応と考えられるでしょう。

(4)描写音楽「森のかじや」「おもちゃの兵隊」「鉛の兵隊」「森の水車」など。

「何の歌なの?」と質問したり「くの歌だ」と告げたりすることがA夫、E子にかけたたびにみられました。これは子どもにとっても何か具体的なものを感じさせる要素が描写音楽にあると考えられます。

また、一度だけA夫が「おもちゃ交響曲」に合わせて踊るように体を動かしているのが観察されました。

(4)「七ひきのこやぎ」

この話は絵本が実験場面に用意してあったため、被験児全員が知っていました。

次に反応を記録から抜き書きしてみます。

自由遊びの時にレコードをかける。

A夫・C夫 ステレオの所へくる。

B夫 少し遅れてステレオの所へくる。

A夫 歌が一節終わるごとに楽しそうに笑いながら歌詞の一部を繰り返している。

D子 部屋中央の机の所で遊んでいたが、レコードが「メンメンメー」と歌うと突然大声で「うさぎだー」という。レコード終わる。

A 夫・B 夫 「もう一ぺんやる」と要求する。

レコードを再びかける。


A 夫 曲のリズムに合わせて「ハハンハハン」と笑いながら体を左右に動かす。

E 子 遊びをやめて黙ってタンブリンをとってきて床にすわり曲に合わせて拍子打ちする。

レコード終わる。

B 夫 「もう一回する」と要求する。

再びレコードをかける。

なぜこのように全員の子どもが関心をもってきたか、この曲を好んだかを考えてみますと、この話が子どもたちに親しまれているからだけでなく、曲全体が明るい感じで、というはずんだリズムで作られており、うきうきしてくるような楽しさを感じられることが原因でありましょう。また、簡潔で明瞭な歌詞も理解されやすく、その上男性歌手の歯切れのよい歌い方も子ども心をひきつける大きな要素となっているのです。

(二)「六段」

「七ひきのこやぎ」が子どもたちに好まれたのに対して、この曲はB 夫にだけですが、非常にはっきりと嫌悪の反応がみられました。

B 夫 ステレオの所で実験者がレコードをかけるのを見てい

る。

レコードをかける。

B 夫 「やんないの？」と実験者に尋ねる。

実験者 「何を？」

B 夫 「人間のお歌」「お歌が入ってないじゃない」

実験者 「入ってないわねえ。これ嫌い？」

B 夫 「入ってるのが好きなの。これ嫌いななの」と何度もやるように要求する。

A 夫もB 夫のように拒否はしなかったが、不思議そうな驚いたような表情をみせていました。このように今までにきいたことのない琴の音や、きき慣れないメロディーに子どもたちはとまどい、不安な感情を抱いているのでしょうか。これがもし、以前から日本音楽を耳にする機会の多い子どもであれば異なった反応が現われると考えられます。

以上の(一)(二)以外の曲でも、はっきりした反応がみられないからといってその曲に全く関心がないとか、嫌いであるとはいえません。

② 歌唱

本実験中に被験児が歌った頻数は、既成の曲142、即興的創作歌127、計269になりました。特に即興的創作歌は歌詞の上からも、メロディーその他の音楽的な点からもおもしろいものが多く、さま

(a) レコードをかけたたり、実験者が歌ったことに対して何の反応も
(i) のようではありません。
歌唱指導の際にみられた被験児の行動を挙げてみると次の(a)の過程をとりました。

A夫 ピアノの譜面台にのっていた楽譜をめくり
「これ何の歌?」

実験者 「きくの花っていうのよ」

A夫



③ 歌唱指導
実験方法の項で述べました「きれいなさかな」の指導を実験群のみに、「まつぼっくり」の指導を実験、統制両群に実施しました。指導の際にはいずれの場合も、自由遊びの時にレコードをかける、実験者がレコードに合わせて歌う、ピアノをひきながら実験者が歌ったり被験児に歌わせたりする、という過程をとりました。

表2 第一回歌唱指導における被験児の行動

実験回数		3	4	5	6	7
実験群	A 夫	b	b	d, f	欠	d, f
	B 夫	a	a	b	b	a
	C 夫	a	e	e	c, f	a
	D 子	a	a	a	a	d
	E 子	a	a	c, d	c, d, f	d, f

表3 第二回歌唱指導における被験児の行動

実験回数		13(1)	14(2)	15(3)	家庭で様子
実験群	A 夫	c	c, d, f	a, d	b
	B 夫	a	b	a	i
	C 夫	欠	欠	欠	
	D 子	b	a	a	a
	E 子	a	f, g, h	d, e, g	h, i
統制群	F 夫	欠	a	欠	a
	G 夫	b	b, c, e	a, d	a
	H 子	a	欠	a, d	b
	I 子	b	d	b	b

(注) は統制群の実験回数
実験回数()内

- 示さない。
- (b) 関心をもって歌をきく。
- (c) その歌を歌ったり、レコードをかけることを要求する。
- (d) 曲に合わせて体を動かしたり、楽器をたたいたりする。
- (e) 歌の一部分をレコードや他の人の歌よりや遅れて模唱する。
- (f) 歌の一部分をレコードや他の人の歌に合わせて正確に歌う。
- (g) 全曲を正確に歌う。
- (h) 歌に合わせて動作を考える。
- (i) 単に指導の場面だけでなく、自然に楽しんで口ずさむようになる。

る。

以上の九つの行動を被験児別に示したものが表2・表3です。

この二表から明らかなように(a)~(i)の行動は、すべての被験児にみられるとは限らず、現われる順序も一定ではなく、個人差が大きいようです。しかし、子どもが新しい歌を覚える時にはほとんどの場合に、I、きく(曲のリズムや感じをつかむ)II、部分を歌う。III、全曲が歌える。IV、その歌を完全に自分のものにする、という段階を経るようです。次に本実験でみられたタイプをいくつか挙げてみます。

・(a)の状態がほとんどみられない。(A夫・G夫・I子)

・(b)の行動が全然みられない。(E子)

しかし、この場合の(a)の状態は(b)の行動が外には現われないものとみてよいでしょう。

・(a)~(d)の行動のみで一度も課題曲を歌わない。(D子・G夫・H子・I子)

・実験中には課題曲を歌うことはなかったが、家庭では楽しんで完全に歌う。(B夫)

・他の被験児に比較して、早くから模唱がみられたが、結果的には他の被験児と差がみられない。(C夫)

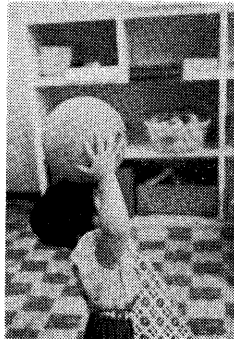
次に表2と表3を比較しながら、歌唱指導における保育効果について考えてみます。

実験群では、どの被験児においても第二回(まっぼっくり)には第一回(きれいなさかな)に比べて(a)以外の行動が早くに現われており、また第一回の初めの3回の実験では(a)~(f)の行動だけであるが、第二回の3回の実験では(a)~(i)までの行動がみられます。これは課題曲の内容の違いによる点も考えられるが、第二回の統制群の行動が(a)~(e)で第一回の実験群の行動と類似しており、同じ第二回の実験群の行動ほど発展がみられないことから、実験群の第二回歌唱指導には保育効果が認められると考えられます。

ここにのせました四枚の写真(写真①~④)は、14回の

実験の際にE子が「まっぼっくり」に合わせてつけた、ボ

写真①「まっぼっくりがあったとき」
「まっぼっくり」を胸の前に持

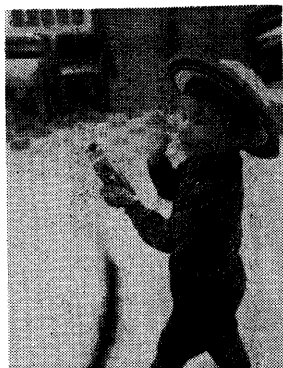


写真②「たかいお山にあったとき」
「まっぼっくり」を頭上にかかげる

写真③「ころころころあったとき」
「まっぼっくり」をころころ追いかける



写真⑥



ながらたたく場合が多く、じっとして使うことはほとんど見られなかった。杵の指を入れるための穴は使われず、全員が杵を握って

写真⑤



いました。

〔楽器の使い方〕

各楽器の使用法で、特徴的な点をいくつか挙げてみます。

タンブリン……歩き

全体してみると、活動的な子どもはすべての楽器遊びに参加し、充分楽しんでる様子で、しばしば自分から楽器を出してきてレコードやピアノをひくように要求しました。逆に不活発な子どもは小さくカスターネットは床にすわったままの姿勢で使いましたが、タンブリンやピアノはほとんど使われませんでした。

〔リズム反応〕

本実験でみられた簡易打楽器によるリズム反応は、次の三つに分けられます。

(1) 音楽にかまわず、めちゃくちゃにたたき、この場合は、ただた

べてく
たつて
ろっけ
ひろっ
がボー
「おと
さささ
たの口
写真④



ールを使用しての遊戲です。E子が独りでボール遊びをしていた時にレコードをかけると、自分でも完全に全曲歌いながら遊戲をしました。

④ リズム活動（楽器遊び・リズム遊戲）

楽器遊びをする際には、楽器の使用法並びに拍子打ち、リズム打ちなどの打ち方については実験者が一切指示を与えずに行ないました。

たたいていた。（写真⑤参照）

す……体を動かしながら使う場合とじっとして使う場合がほぼ半々にみられた。

カスターネット……被験児のほとんどが片手ではきんでなし、手の平にのせてもう一方の手でたたく方法はI子にだけしか見られなかった。（写真⑥参照）いずれの場合も指を通すためのゴムは使われず誰も気に留めている様子ではなかった。

ピアノ……一人の子どもについても、一本指でひく、手の平で押す、片手でひく、両手でひく、などいろいろな方法がとられた。手を鍵盤の上で幅広く動かす子と、同じ音ばかりひく動きのない子とある。

全体してみると、活動的な子どもはすべての楽器遊びに参加し、充分楽しんでる様子で、しばしば自分から楽器を出してきてレコードやピアノをひくように要求しました。

逆に不活発な子どもは小さくカスターネットは床にすわったままの姿勢で使いましたが、タンブリンやピアノはほとんど使われませんでした。

〔リズム反応〕

本実験でみられた簡易打楽器によるリズム反応は、次の三つに分けられます。

(1) 音楽にかまわず、めちゃくちゃにたたき、この場合は、ただた

たぐことが楽しい、という段階と考えられます。

(ロ)音楽に合わせて楽器を拍子打ち（等間隔打ち）する。この場合は明らかに音楽のリズムを体で感じていると思われます。

(ハ)曲のリズムに合わせて楽器をリズム打ちする。

これは以前にきいたことのある曲、知っている曲などでないときない場合が多いようです。

次に実験群の15回の実験中にみられた変化を挙げてみます。

・(イ)の状態のみで変化がみられない。(B夫・D子)

・(ロ)↓(ハ) 5回頃から少しずつ拍子打ちがみられ、その割合が徐々にふえてきて、速度の急激な変化にも多少のとまどいはあるがついていける。(A夫・C夫)

・(ロ)↓(ハ) 5回頃から曲のリズムに合わせて楽器を打とうとする態度がみられ、自分でも満足するほどのできばえの時には嬉しそうな表情をする。(E子)

なお統制群ではF子が拍子打ちができるほかは全員(イ)の状態で、実験期間中に変化のみられた者もありません。

このように二歳児のリズム反応においては、非常に個人差が大きいです。実験群では5回頃から変化のみられた子があるが、その原因を考えてみると、実験者が意図的にリズムのとり方などを指導しなくとも、環境を整えておいたことや、子ども同士がお互いの刺激となって、変化や進歩がみられたと思われます。

表4 リズム遊戯指導の過程

実験回数	指導方法	実験群	統制群
13 (1)	遊びのコーナーかともどきかけ 自由時に実験者は働かない。 レコードを聴かせよう。	何の反応もない	G夫:「何の歌なの?」と実験者に尋ねる。
14 (2)	レコードを聴かせよう。 レコードを聴かせよう。	A夫: 実験者より1~2拍おくれてまねる。(写真⑦参照) C夫: 母のそばで少しおくれでまねる。 D子: A夫にまねるが、おくれでまねる。 E子: 実験者に合わせる正しくできる(写真⑧参照)	G夫: 実験者より2~3拍おくれてまねる。 I子: 手だけを持って、興味を持っている。
15 (3)	上に同じ	A夫: 実験者より1拍おくれてまねる。 E子: 実験者に合わせる正しく	H子: 興味を持って見ているが、しない

(注) 実験回数の()内は統制群の実験回数

写真⑦



写真⑧



〔リズム遊戲〕

実験者が「出して」の所で手を前に出し、「ひっこめて」で手をひっこめ、「一二三」で3拍拍手する」の繰り返しを遊戯をして、被験児にまねさせて指導しました。

前頁表4に実験、統制両群の反応をまとめてみました。この表に示されたように、実験群は統制群に比べ、この活動に対する関心も強く、かつ新しい遊戯を覚えようという意欲も強いようです。また、リズムのとり方や、覚える速さなどの点でも実験群の方が優れているようです。これらは過去12回にも渡る実験の積み重ねによる保育効果とみられると考えます。

⑤ 表現活動



写真⑨

実験者側からは言葉によるさそいかけや、ヒントにとどめ、実際に形を示すことはしないで、子どもが自由に表現できるようにしました。

本実験で表現した動物とその表現内容は、次の通りです。()内の数字は実験回数で、○印のついているのは統制群の実験回数です。

馬(5・6・7・8・14・①・

写真⑩



②・③)

☆這って歩く。(5・

6・7・14) ☆えさを

を要求して食べる真似

をする。(7・14) 写

真⑨参照 ☆ビニール

製の馬のおもちゃに乗

って歩く。(8・①) ☆ただ走りまわる。(②・③) 兎(6・7

・10・11・13・②・③) 10回以後は兎のお面を用意した。

☆手を顔の横にあげ耳のようにする。(6・7・13) ☆両足

とび。(6・7・13) ☆ギャロップ様に走る。(6・7・10)

☆自分は兎になり、実験者に兎になるよう要求して役割を決め

る。(7・10・11) ☆えさを要求して食べる真似をする。(10・

11) ☆お面をつけて動作する。(10・11・13) ☆腹這いに寝

て泳ぐ真似をして「鬼泳ぎ」と命名する。(13) 写真⑩参照

☆手を下にぶらぶらさ

せて走りまわる。(②

・③) 亀(10・13)

☆這ってまわる(10

・13) ☆お面をつけ

て動作する。(10・13)

写真⑪



写真⑫



☆あお向けに寝て手足をバタバタさせ「亀泳ぎ」と命名。(13) 魚

(6) ☆走りまわる。象(7・

13・②・③) ☆ひざをつかずに

四つ這いで歩く。(7) ☆そろ

そろ歩く。(13) ☆「お鼻が長

いわね」の助言で手をのばして長い鼻にする。(13) 写真⑩参照

☆「お鼻が長いわね」の助言で自分の鼻の下をのばし指で鼻をおさえる。(③) ☆「ウォー」と実験者にむかつてほえる。(②・

③) 鳩(8) ☆手を左右にあげて羽のようにふりながらスキッ

プのようにとびまわる。カエル(9) ☆両足とび。猫(6)

☆小さくなって這いまわり「猫」と命名。アシカ(13) ☆両手

を高くあげてその場で両足とびをして「アシカ」と命名。熊(14

・③) ☆すり足で歩く。(14) ☆こわい顔でまわりをにらみな

がら這ってまわる。(14) ☆走りまわる。(③)

以上述べた表現内容でもわかる通り、特に統制群ではどの動物も同じような表現となり、実験者が「お耳が長いわね」などのヒントを与えてもうまくそれに反応することは少なく、特徴をとらえて表現することがほとんどみられません。これは、少ない回数に多くのものを表現させたことが一番の原因でしょう。それに比べ実験群、特にA夫やE子では、実験者の指示やヒントにも的確

に反応しており、また自分から役割を作ったり、表現したものに命名したり、同じ這う動作でも顔の表情をつけたり、ひざをたてて這ったり、というように非常にバラエティーに豊んだ、演技の細かい表現をしています。これらの点から、二歳児でも充分時間をかけて、指導者が適切なヒントを与えたりすれば、充分表現遊びを楽しむことができ、また創造的な表現もできると考えられます。

4 まとめ

以上の実験を終え、その結果を見て先ずいえることは、「二歳児の音楽指導においても、豊かな環境の中で適切な指導を行なえば、相当な効果をあげることが可能である」ということであります。特に、すべての活動に積極的に参加し、充分に楽しんで活動している子どもに指導の効果がよりはっきりとみられます。

殊に歌は子どもたちの生活と密接なつながりがあり、その指導効果も大きいようです。ただ、あらゆる指導の際の条件としては、子どもの理解能力を考慮して、具体性のある教材を選ぶことと、集団指導の場合は個人差を考慮して、どの子もその能力に応じて充分に自己を発揮できるよう指導することが大切でありましょう。一つ一つの活動における細い指導方法の問題、個人指導と集団指導の問題、音楽における創造性の指導の問題、その他まだまだ多くの点が今後の課題として残されていると思います。

(お茶の水女子大学)

かみさまの かお

六才 よこお のりこ

かみさまって

どんな おかお かな

ひかっている おかお かな

かみさまって

たかい たかい おそらの

きれいな きれいな おうちに

すんで いるのかな

イエスさまも

それと おなじなのかしら

ねこやなぎ

六才 よこお のりこ

ねこやなぎの おかあさんが

“まだ さむいから では いけません”

といって からを かぶせると

ねこやなぎの あかちゃんは

“もう あったかいから そとに でのの”

といって からを おしのけて でてきました

ペンギンさんや とんがりぼうし

いちごや いもむし

いろいろな かたちの

あかちゃんが でてきて

おもしろい ねこやなぎさん……

(東京 春光幼稚園 田中春雄選)

洋書紹介

創造性について

——最近の

Childhood Education

より——

○ 知能は固定したものではなく、変動するものである。知能指数はかならずしも、人のもっている知能のすべてを代表するものではないがこれも変動することが知られている。精神を動揺させるような経験をするときには、知能指数も下がるのである。まして、知能の質的な面は、人生の豊かな経験をするとき、豊かに向上するのである。知能指数の如何にかかわらず、すべての子どもは豊かな知能をもっている。そしてそれぞれの子どもに応じて、いろいろの発展の可能性をもっている。重要なことは、両親や教師が、その可能性を信じて子どもに接することである。子どもがもっている能力を使うようにするのではなく、その能力をさらに発展させるように

することである。知能は使用することによって増加し、そのときに子どもは喜びを見出す。そして知能を用いる人に満足を与え、その人とともに働くおとなにも喜びを感じさせる。満足して自分の力を伸ばしている者とともに、その傍にあることは、実にたのしいものである。それは、幼児とともに生活するおとなのもつ特権である。

○ 従来の伝統的な考えによれば、すでに知られていることをいかに教えるかということが教育であると考えられている。しかし、われわれの文化を形成してきたものは、常に、未だ知られていないものと、とりくむ精神であった。しかし、われわれの教科書も、教師も、このことに力を注ぐうとしないのである。創造性のテストをいろいろと考案して実施してみると、もっとも創造的とされる人の六七パーセントは、知能指数としては高くないのである。すなわち、知能指数で高い得点の人をとったとすると、創造性の高い人の大部分は、落ちてしまうことになる。

○ 討論をしていて、そこで議論的になっていることから立ち返って、ものごとを正しい角度から見ると、創造的能力の重要な一側面である。ある線に沿って考えていると

きに、もしもだれかが、根本的なところに立ち返って、正しい角度から考えて発言したとすると、その人は、その場面を少なからず動揺させるであろう。うるさがられるかもしれないし、迷惑に感じられるかもしれない。しかし、その人は、正しい角度から物を見ていることによって、その場に貢献しているのである。

自分で考えて行動する子どもは、しばしば教師のいうことをきかない子どもである。その場に容易に順応して、權威に従順な子どもは、しばしば創造性を欠く子どもである。ある研究によれば、子どもは高校に入る以前に、質問をしたり好奇心をもったりする能力を失ってしまうということである。われわれは子どもの創造性を伸ばすために、学校のプログラムを検討し直す必要にせまられている。

○ 本来、人は創造的に学ぶことを好むものである。すなわち探索し、いじりまわし、質問し、ためし、冒険を試み、考えをたしかめそれによって考え方をかえることを好む。しかるに、われわれは、何か權威によって学ぶことの方がより効果的であると考えている。もしも何か間違っているとわれわれが感じるとき、そこに緊張が生じる。われわれは不

快であり、その緊張を解消するために何かしたいと思う。そこに質問、推測、探究が起る。そして何かを発見するときに、われわれはそれを人に告げたいと思う。これは創造的な学習であつてごく自然な学習の形である。

創造性を身につけさせるためには、創造的な活動が生じたときに、それに報いてやる必要がある。そこで教師は、突拍子もないようにみえる質問を尊重する必要がある。

また、教師が考えてもいなかった子どもの考えを尊重する必要がある。創造的な子どもは、教師が気がつかないことに気がつくものである。教師は子どもの考えが価値があることを示してやる必要がある。また自発的な学習をすすめる機会を多く与える必要がある。

あまりにこまかいところまで立ち入って監督し、予定したカリキュラムに固執してはならないのである。また、何よりも、子どものしたことをすぐにおとなの観点から評価するようなことをしてはならない。それは子どもが自ら学び発見することを妨げることになる。

○ われわれは、子どもが間違えることの自由を与えてやらなければならない。間違えるということは、子どもが自分の努力を自分で評価する過程である。間違えることによつ

て、子どもは正しいやり方を自分で見出し、学習していく。

ところが多くの学校において、間違えることは、恥をかくことであり、悪い成績をとることであり、悪い生徒である。このような雰囲気の中では、子どもは質問をすることを避け、自分では分かっていることを暗記し、理解していないことをかくそうとする。

宇宙科学者は、ロケットの打ち上げに成功するまでにどれだけ多くの間違つた試みをしたことであろう。一回だけで成功するというようなことはこの人生にはないのである。それなのに、学校での学習が人生から切り離されてよいであらうか。学校で、間違いをしなから、自ら発見することを学び、その苦痛と喜びを経験することこそ、真の学習をすすめる道である。

○ 現代の子どもは、表面的に知識や教材の上を通りすぎるのになれている。彼らは「正しい」答えを求めるが、自分の心の奥まで納得しようとしなない。だから、探し、求め、発見するときの興奮を知らない。子どもたちは、学校で静かに時間を消費する「道徳」を学んでいるが、創造の喜びを忘れてしまっているのである。

幼児の教育 第六十六巻 第五号

五月号 © 定価八〇円

昭和四十二年四月二十五日印刷
昭和四十二年五月一日発行

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 真
発行者

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

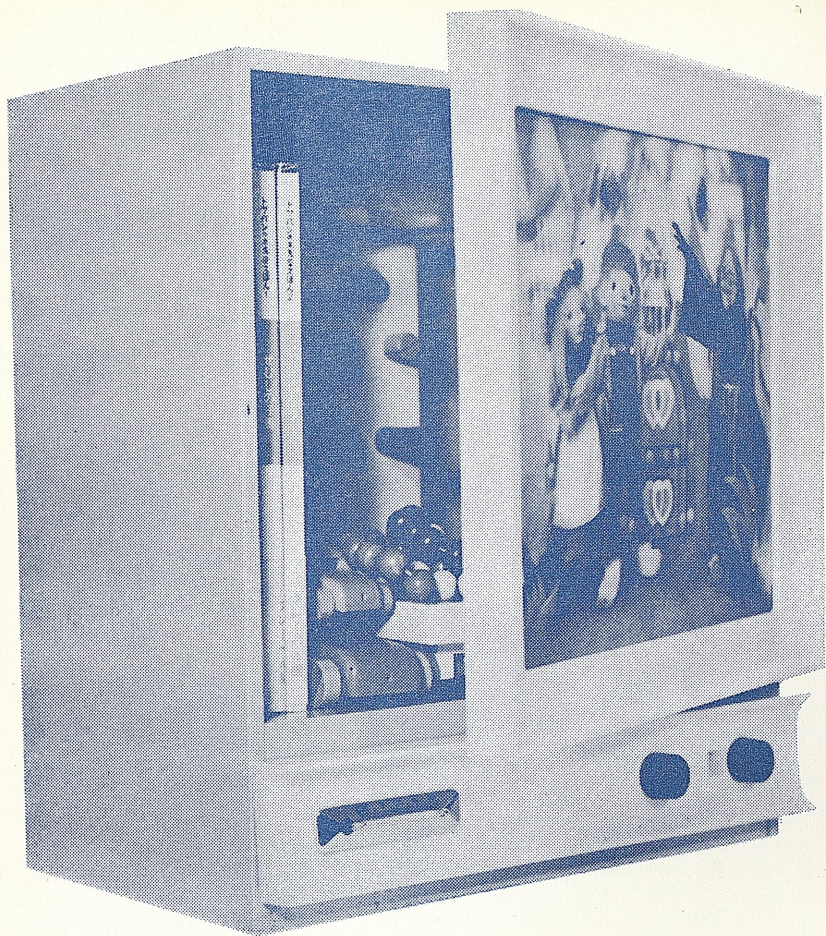
東京都板橋区志村一ノ一

印刷所 凸版印刷株式会社

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



ぼくもわたしも…夢にみた
《新発売》

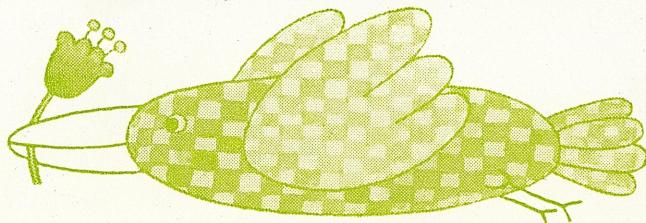
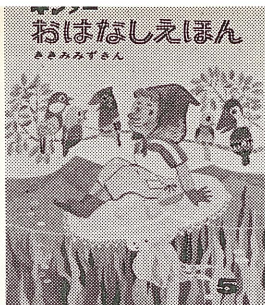
ケンデン ロッカー

- 男児用一青 女児用一赤の2種類があります。
- 定価 3,900円
- フレイベル館またはデパートにてお求めください。

製作・株式会社 フレイベル館

*美しい、子ども用の鍵つきロッカーです*子どもの大切な宝ものを、子ども自身でしまっておくことができます*自主的な整理整頓の習慣が身につきます*縦42cm・横38cm・奥行24cmという手頃な大きさです*内部には棚もついていきます*棚をはずせばブックケースにもなります*引出しもついていま

す*寒暖計もあります*鍵穴はダイヤルでかくされています*もうひとつのダイヤルで曜日をだすこともできます*扉にはすばらしく綺麗なステレオ印刷の絵がついています。当社ならではの豪華名作場面です*本体はスチール製、扉は特殊合成樹脂製です*スマー トなテレビ型が、お子さまの部屋をたのしくするでしょう。



幼児の成長のかてとなる・・・

キンダー

おはなしえほん

5月号 《ききみみずきん》 発売中

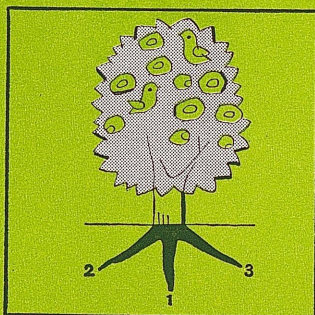
月刊・L判多色刷36頁・付録つき・定価100円

幼児の成長のかてとして、童話のはたす役割は、じつに大きなものがあります。本誌は、幼稚園や保育園の実際に即して厳選された名作物語を、12か月の編集計画にもとづいておくりする新しいお話保育絵本です●当社創業60年記念謝恩出版。既刊・4月創刊号（ヘンゼルとグレーテル）

■2大付録■ ①キンダーずかん〈とり1〉 美しい絵や、写真で、幼児に正確な知識を与える図鑑です。各月に1巻ずつ付録としてつき、1年たつと全12巻のすばらしい愛蔵本ができます。B5判・多色刷16頁 ②ききみみずきんのペープサート

発売・株式会社 **フレーベル館**

—— 幼児を育てる3つの栄養 ——



1. キンダーブック

創刊40年を迎える、最高の幼児観察絵本●4～5才用・5～6才用 付録つき 各70円

キンダー

2. おはなしえほん

ゆたかな心を育てる、お話保育絵本●2大付録つき 100円

3. ホームキンダー

家庭での幼児教育のあり方を、紹介する雑誌●付録つき 50円

■ **フレーベルの窓**

園の先生におくりする美しい教養誌 50円