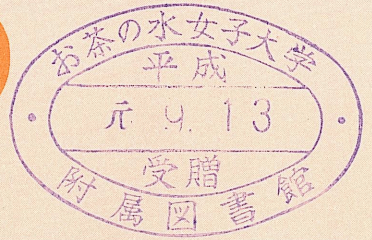


家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

1989 10



これからの「子育て」



全日私幼主催の「21世紀をめざす子育て国際会議」の子育て小論文コンクール受賞作品集。

21世紀の子育てに関する小論文で母親、幼児教育関係者、教員、学者、ジャーナリストなどいろいろな立場からの子育てに関する意見をまとめています。日頃子育てに関して悩みをもつ母親や保育者などはもちろん幅広い子どもに関する勉強をしたい方々には大変参考になる子育て論、一家に一冊、一園に一冊をおいておきたい書です。

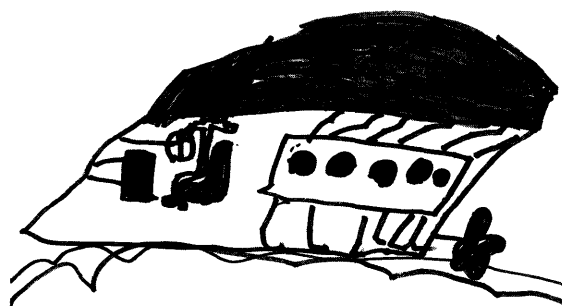
21世紀をめざす「子育て」について、
いろいろな立場からの提案を
まとめた書!

全日本私立幼稚園連合会編

B6変型判・264頁

定価1,200円(本体1,165円)

幼見の教育



第88卷 第10号

幼児の教育 目次

—第八十八巻 第十号—

© 1989

日本幼稚園協会

△巻頭言▽

保育における指導について……………林 信二郎…(4)

状況を表現として理解すること……………津守 真…(6)

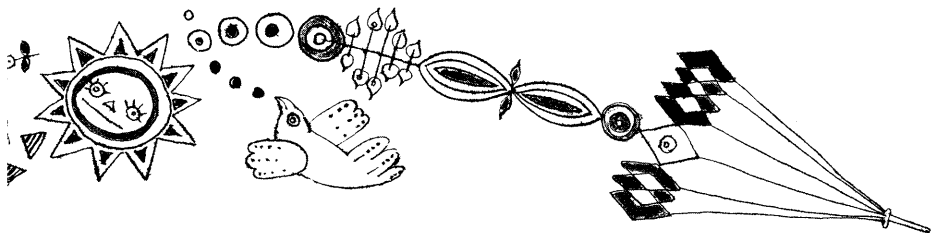
倉橋惣三「保育法」講義録を現象学的視点から読む……………榎沢 良彦…(10)

保育者の働きかけと子どもの変容

—保育にとって「指導」は必要か—……………東 喜代雄…(21)

理解しにくい子どもたち

—T夫のこと—……………F・M…(28)



臨床の現場から

私の出会った人々(四) 安島 智子..... (32)

「お店やごっこ」実践の史的考察

—昭和前期の「生活」への着眼による実践を中心にして—..... 師岡 章..... (40)

子どもにとって楽しい音楽リズムのあり方を考える(4) 原口 純子..... (48)

若いお母さんたちへ

一枚の写真..... 川上 美子..... (56)

表紙イラスト・津守 たたえ

扉題字・堀合 文子

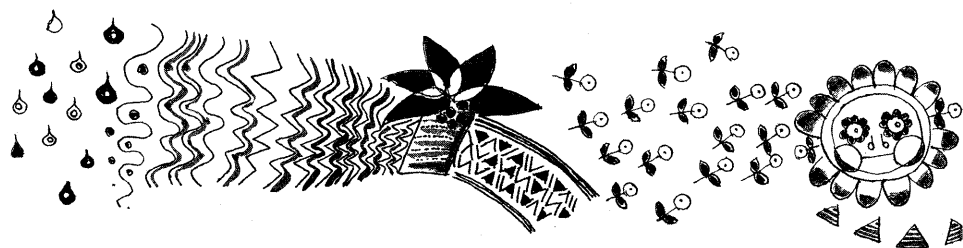
扉カット・お茶の水女子大学附属幼稚園園児

カット・福田 理恵

編集委員・本田 和子／村山 英子

上坂元絵里

編集部・大沢 啓子



保育における指導について

林 信二郎

今回の幼稚園教育要領の大きな特色は、言うまでもなく、六領域から五領域になったことである。しかし、それと同じくらい大きな変化として、指導ということばが、極端に少なくなったことがある。

こころみに、指導という文字がどのくらい少なくなったのかを数えてみると、現行では七十六あるにもかかわらず、新要領では十四となっている。しかも、その十四の中には、「特定の運動に偏った指導を行うことのないように……」とか、「直接取り上げて指導するのではなく……」などのような否定の文脈の中で使われているものも含まれており、それらをも考慮に入れると、実質的にはそれ以上の減少ということになる。

では、なぜこのように急激に指導ということばが姿を消すにいたったのであろうか。そこには様々な理由が考えられうるが、それらの中でも、これまでの幼稚園の中に、ややもすれば見られた強すぎる指導、指導のしすぎとも言える保育に対する反省的意味が少なからずあるものと考えられる。

このような意味をこめての指導ということばの減少は、大いに歓迎すべきことである。ところが、指導の行きすぎに対する反省が、保育における指導の否定、保育者の指導性の放棄につながってしまったのは困るのである。

とかく、保育界は、極端に走りやすい傾向をもっている。昭和三十一年に初めて六領域となったと

き、それぞれの領域を小学校教育の教科の如く扱い、時間割を組んでの保育があちこちで見られるにいたったのもその一例である。そして、現在の保育界においても、指導に関しての両極端ともいえる姿が見られている。すなわち、一方には、保育者が中心となって子どもを引っぱる保育、管理的な保育があり、他方には、子どもの自主性を尊重するという名目のもとに、子どもの言いなりになっている放任的保育がある。

保育には指導は欠かせないものである。しかし、その指導が、子どもの興味を無視し、自発性を抑えるようなものであってはならない。今回の新要領は、幼稚園教育は環境による教育であるという原則を再確認し、その上に立って、子どもの主体性、発達の特性や個人差に十分な配慮を払いつつ、遊びをとおしての総合的な指導を行おうとするものである。

そうであるとするならば、今こそ保育者にしっかりとした指導力が求められていると言えるであろう。その指導力とは、保育者がある目標やねらいを一方的に設定し、その達成へ向けて子どもを追いつてるような、強い指示や強制にもとづく直接的な指導力ではなく、望ましい教育的環境を構成できるような指導力であり、子どもの個性を尊重しつつ、生活や遊びをとおして指導ができるような指導力である。このような指導力は、子どもに対して間接的なものであるだけに、より質の高い指導力に支えられなければならないものである。

新要領で、指導ということは大幅に姿を消したのを一つの機会として、ややもすれば強すぎる指導に赴かせるものは何かを考えるとともに、子どもを本当に大切にする指導とは、どのようなものであるべきかについて、真剣に考えたいものである。

(埼玉大学)

状況を表現として理解すること

津守 真

普段は人々が互いに理解し合って動いているように思える保育の場で、何かできことが起きると、私をも含めた職員の考え方や対処の仕方をめぐって、職員間でも親との間でも、見方が少しずつ違っていることを発見することがある。

こういうときは、普段あまり気にとめずに過ぎていたことをもう一度点検しなおすよい機会である。その場合、これはだれかが悪かったために生じたと固定して考えてしまうと、対立の感情や自責の感情を拡大することになり、状況の本質を理解することが妨げられてしまう。

複数の人々が生きる保育の場をもう一度見直してみると、そこは、それぞれの人が自己を形成する努力をしている場である。自分とは違った風に感じ考えるのも、その人の生涯の形成の努力のひとつの過程である。私の感じ方考え方もまた同様であって、だれもが自

分の絶対性を主張することはできない。状況は、そこに直接間接にかかわる複数の人々の自己（自我）形成の努力・過程の力動的なからみ合いの表現として見ることができるとは
はないか。

ひとりひとりの子どもの内的理解のみでは足りない。複数の人間がつくり出す状況を考えねばならない。そして、ひとりの子どもの行動を内的世界の表現として理解しよう
に、表現としての状況をどう理解するかが課題となる。

状況は外的観点から考えられやすいが、状況を人間のものとして見ることができるとは、
私がその状況にかかわるときである。状況には複数の人々がかかわるが、私もまたその
中のひとりである。私は状況の一部であるが、私のすべてが状況に巻き込まれるのでは
ない。私は状況にかかわりながら、その外に立って、状況をなう者である。状況にどの
ように向かうかをきめる私がある。そのことはどの人にも同様である。状況のない方は
それぞれの人に委ねられている。

かくて、状況は、それぞれの人がどうかかわり、またどうになうかによって、瞬時に変
化し、たえず力動的に変化しつづける。

最近、私の養護学校で、何人もの子どもが公園や道路に外出したが、そのことをめぐ
る問題が取り上げられたことがあった。外に出るときには職員がついてゆくが、それには
事故の危険も伴っている。先日、事故に近いことがあって、私は学校での外出を禁止した

方がよいとすら考えた。しかし、生まれたときから都会の高層住宅の一室の中で過ごしてきた現代の子どもの中には、外出しないで一日を過ごすことなど実際には不可能に近い場合もある。

こういう状況の中で、ひとりの職員が思い切って工夫し、保育室の前の小さな庭にプールを出し、巧技台の梯子や滑り台を組み合わせ、ホースを三本引いて噴水や流水の小遊園をつくった。環境をつくるということも、せっぱつまった状況から生まれる。

いつも外出したがるT夫が朝来てすぐに服もパンツも自分で脱いで、そのプールに飛びこんだ。それほど熱心に遊んでいたのに、二十分もするうちに活発な大きい子たちがそこで遊びはじめると、T夫はそれに抗議するのでもなく、すつとその場をぬけてしまった。普通だったら感じないほどの他人が近寄る気配をこの子たちは脅威に感じていることを、私は傍にいてひしひしと感じさせられた。

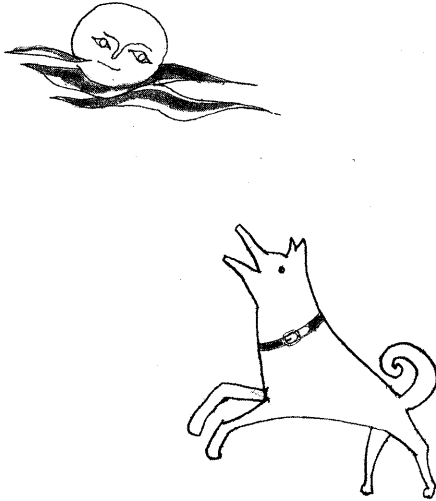
そしてT夫はだれも人のいないところを選んでしまった。もしも私がついていかなかったら、この子はふらふらと外に出ていったろう。私がしっかりと声をかけていると、こちらを見てその場を確かめる。私はT夫との交流がとぎれないように一所懸命になる。こうして人気のない静かな場所で二人だけしていると、この子の弱い自我の受けた傷が癒されてくるのがわかる。

保育の危機に立たされて、そこにかかわる大人たちが保育者としての自我の形成にエネ

ルギーを注ぎ工夫して努力していることが、新たな状況を展開させる。それによって問題が解決したとはいえない。けれども、新たな状況の中で、保育的關係が新しく作り直され、子どもの理解も新たにされる。

多くの人たちのそれぞれの生きる努力の中から生れているのが、現在おかれている状況である。現在というのは、何と奥が深いことか。人間關係の感情の渦に巻きこまれるだけでなく、状況を複数の人間の自己形成の表現として理解するとき、それは知的關心の対象となる。

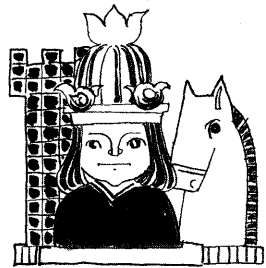
(愛育養護学校)



倉橋惣三「保育法」講義録を

現象学的視点から読む

榎 沢 良 彦



はじめに

倉橋惣三はわが国の幼児教育の土台を築いた人物であり、その理論は現在においても幼児教育の基本原則として生きています。折しも新幼稚園教育要領が公布され、人々の間に幼児教育の内容および方法についての関心が高まっています。二十一世紀に向け、新しい時代を担う子供たちを育てるために幼児教育はどうあるべきかという論議が、今後ますます盛んになるものと思われまふ。また幼児教育への関心の高まりと共に、倉橋の意義も再認識されることでしょう。教育には社会の要請が反映されるとは言え、保育の基本を見失わないためには、私たちはたえず倉橋という原点に立ち帰りつつ、これからの幼児教育のあり方を考えるべきでしょう。

さて、私はこのほど未公表だった倉橋の講義録を読む機会に恵まれ、ここにその感想を述べる機会を与えられたのですが、幼児教育界には倉橋について深く研究されている学究が多数いらっしゃると思います。倉橋に関して、いわば門外漢である私としましては、倉橋理

論の今日的意義等に関する検討はその方々におまかせすることにしまして、私の専門である現象学的教育学の視点で倉橋を位置づけてみたいと思います。

現象学的に講義録を読む前に、簡単に自己紹介させていただきます。私は現象学的教育学なるものを研究しているのですが、並行して十数年にわたりある養護学校で実践を続けています。すなわち私は私自身の実践体験を基にして教育研究を行なっているのです。したがって、ここで言う「現象学的視点」というのは「実践的研究者の立場」と理解していただいてよろしいかと思えます。

ところで、一口に現象学と言ってもその考え方は学者により異なっており、決して一枚岩的に確立されているわけでもありません。師弟関係にあったフッサールとハイドガーは、後に喧嘩別れしたほどに現象学についての考えが異なっていました。しかし、現象学である限り、すべての現象学者に共通の基盤は存在します。すなわち「事実そのものへ還帰する」という原理です。ここでいう「事実」、すなわち「現象学的意味での事実」とは、

作られた事実（「客観的」事実）のことではありません。現象学が基盤とする事実とは、加工される前の「なまの事実」、すなわち「人間主観によって見いだされた意味」としての事実なのです。いわば「主観的」事実を認識の基盤とするのが現象学なのです。私たち現象学的教育学者はこの現象学の基本的考え方を教育研究に応用しようとするものです。したがって、私の倉橋講読も「事実そのものへの還帰」という観点からなされるものです。

一 保育理論における現象学的側面

(一) 生活世界への還帰

倉橋が保育理論の中で一貫して主張していることは「幼児の生活に立脚せよ」ということです。例えば本誌八十八巻一号四〇頁には、「幼児を教育するにはその生活によらなければならない」「保育の保育た

るところは生活にふれる事だ」と述べられています（以下、号数と頁数のみ記すことにします）。また、「幼児の生活原理から保育原理というものは生まれる」「『幼児に学べ』『幼児の特色に従え』とはこの意」とも述べています（同号四十二頁）。

幼児の生活を重視するということが倉橋が意図しているのは、一つは幼児自身の生活を幼稚園において実現すること、幼児自身が自己の生活を十分に行えることの必要性です。もう一つは、私たち保育者はまず幼児の生活から学ばなければならないということ、すなわち幼児の生活の中に保育者が入っていくことの必要性です。この後者の点を現象学的に読み替えるならば、「生活世界への還帰」ということになるかと思えます。

現象学は学問（知）の基盤を確実なものにするためには、私たち（主観）が対象なるものと直接的に関わり合っており、それを直観的に知っている世界、すなわち「根源的明証性」において対象を経験している世界に還帰することを求めます。それを「生活世界」と呼ぶので

すが、そこに立脚したとき私たちの知は確かなものとなるのです。

保育者が理解すべき幼児の世界に入るといことは、幼児と保育者が直接的に関わり合い、直観的に理解し合っている世界、すなわち生活世界に還帰することにほかならないのです。

(二) 主観性の重視

生活世界への還帰は保育者や教育者にとってはきわめて当たり前のことと言えます。子供と保育者が直接的に関わることなくして保育が成り立つはずはないのですし、保育を支えるのは直接的関わりから必然的に生じる保育者の理解なのですから。

保育というものは、子供と保育者が共存関係において、泣いたり、笑ったり、喜んだり、怒ったり、悲しんだり、心配したりというように、実存として生きることであり、そこにいるのはこの私という一個の主体・主観なのであり、そこで生起する理解はこの私という主観の理解

なのです。私たちが実存として生きる限り、科学で言うところのいわゆる「客観的」理解などありえないのです。

オランダの現象学的教育学者であるランゲフェルトは、教育学は教育的状況から出発しなければならない、と説いています。「教育的状況」とは子供と教師が実存的に交わっている状況のことです。そこにおいて教師は教育的問いに直面し、教育的課題を自ら担うのです。教育的問いの発見にしる、教育的課題の克服にしる、すべてを担うのは教師という主体であり、その主観的理解が教育実践の基盤を成しているのです。ランゲフェルトは研究者なるものも子供と実存的に関わり、その主観性に立脚することで初めて教育の本質に触れられる、と言っているのです。倉橋が「児童心理学では、事実をどこまでも客観的に追究しなければならぬが、教育に於いては吾々の感情を交えなくてはいけない」（一号四十三頁）と述べていることには、ランゲフェルトの教育学に通じる面があると思います。保育活動を根底において支えて

いるのは保育者の主観性なのであり、子供と実存的に関わり共に生きるこの私の理解なのです。

現象学が生活世界に還帰して認識を基礎づけようとすることは、認識主体の主観性（主観的理解）を重視し、それを知の出発点にしようということなのです。

（三）主観・客観の融合

教育的状況というのは私たちが実践をしている場です。すなわち私たちが世界と実践に関わっている場です。私たちとそのような関係にある世界は、主観として私たちに对置される認識のための「客観的存在」ではありません。私たちは世界なるものと融合しているのです。もはや世界を「対象」と呼ぶことは適切ではありません。そこにおいては近代自然科学の前提を成す「主観・客観図式」は成り立ってはいけません。主観・客観の分立は反省的意識において、すなわち主観が世界との間に「隔たり」をもうけることによって構成されるものです。私たちの世界についての根源的経験は反省以前の実

実践的関わりにおける直接的・直覚的経験です。私たちは実践的に世界と関わることに於いて、それを無反省的に直観的に理解しているのです。

現象学が生活世界（私たちが実践的に生きている世界）に還帰するのは「主観・客観の二元論」を越え、知の発生（主・客融合における理解）に立ち会おうとするからです。倉橋はこのような主・客融合による対象理解の重要性に気づいていたと思われず。

倉橋は保育方法の原則として「共鳴の原則」（二号二十三頁）をあげています。倉橋のいう共鳴とは「共感」のことであると考えてよいでしょう。共感というのは現象学の観点からすれば自・他の融合において成立する現象です。²⁾ 私が相手の（意識）志向を自己の志向として生き、相手が私の志向を自己の志向として生きることが共感です。それは知性の働きを必要としない無反省的・直接的理解なのです。倉橋はこのような自・他の融合による直接的理解が他者理解の基礎であることを認識していたのです。

実践的生活において私たちは自・他の融合（主・客の未分化）の中で世界（相手）を理解しているということは、自己と世界との間に距離がないということ、すなわち「対象化的態度」をとっていないことなのです。世界は私にとって親密なもの（距離なし）として経験されているのです。

倉橋は「我々が子供の側において、只子供とあるがままの親しさでいる時には、原則として事々しく持ち出す程の事なく自ら共鳴出来る」（二号二十四頁）と述べています。「子供との間の親しさ」というのは感情的・心理的次元のものです。それは認識論的親密さと無縁のものではありません。どちらも人間存在の在り様としては同じことなのです。「子供にあるがままの親しさで接する」というのは、冷めた意識において子供を対象化するような態度をとらないということにほかなりません。そのとき保育者は子供を共感的に理解できるのです。

さらに倉橋は「愛すればこそ共鳴出来るのである。：：：なにしろ子供に対して、可愛さを感じれば良い。そし

て子供に接して、子供を自分の心の中に入れてしまう。そうすれば、初めて良き共鳴が出来るのである」(二号二十八頁)と述べています。「愛情を感じる」ということは相手との一体化・融合化を志向することです。子供に面して「かわいい」と思うことは、すでに共感の基盤が成り立っていることを意味します。子供を対象化する冷めたまなざしの許には、「かわいい」などという主観的感情が介入する余地はありません。倉橋は共感的理解において、好意的感情が重要な働きをしていることを理解していたと言えるでしょう。

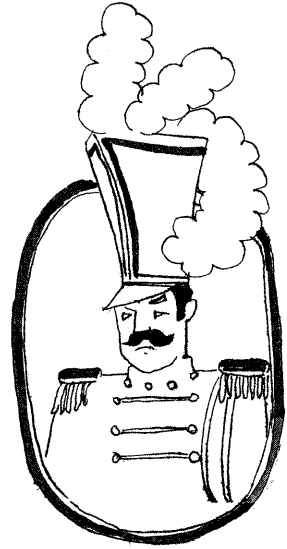
(四) 先入見の排除と開かれた態度

自・他が融合すること(子供に対して対象化的態度をとらないこと)は他者に対して「開かれた態度」をとることもあります。子供と保育者が互いに相手の志向を自己の志向として生きているということは、両者が相手に対して開かれた存在であることです。これを認識の次元で見ると、子供についての保育者の理解が容易に変

容してゆくものであるということです。

子供との間に距離を置き、子供を対象化してとらえるとき、私たちは対象なる子供を自己の認識枠(例えば、心理学や生理学の知識体系)の中に取りこんで、その枠内で子供を理解しようと努めるばかりで、私たち自身の認識枠を崩そうとはしません。そのとき私たちはいわゆる「先入見」にとらわれてしまうことになります。いつの間にか私たちを拘束する先入見を排除して、保育の本質に迫っていくためには、私自身が子供によって変えられるように、子供に対して開かれた在り方をしていなければなりません。倉橋が「好きな子と心を空しゅうして相接している時には、共鳴できるのである」(二号二十四頁)と述べているのはそういうことに通じます。「心を空しゅうして」とは「先入見をいだかないで」と言い換えられると思いますが、それはすなわち自己の認識構造が子供によって変容されうるように、「開かれた態度」をとっていることにはかなりません。

ここで理解の変容に関連して一つの重要な出来事を指



摘しておきましょう。それは保育者が子供に接して抱く「驚き」です。倉橋も一号四十三頁において、おどろくことが子供への尊敬を生むと言っていますが、それは保育者の認識にとっても有意義なことなのです。

保育者が子供に接して驚いたということは、「保育者の認識構造が変容した」ということです。したがって些細なことにも驚くことができるためには、保育者が子供に対してある程度開かれていることが必要なのです。また、「驚き」によって私たちは先入見を崩されるのであり、それは理解を深めていくための出発点ともなるので

す。

(五) 要素還元主義への批判

現象学は、世界を因果法則に支配される単なる「もの」の集合体とみなす実証主義を批判しました。倉橋もまた保育における実証主義的態度には批判的です。

実証主義は自然界だけでなく、人間をも「もの」化し、原子的要素に分解し、それら諸要素の集合体として人間を組み立てます。そのため、人間は単なるモザイクと化し、世界と志向的に関わる全体的存在ではなくなります。

それに対して、現象学は世界を「意味の織物」・「多様な連関をなす構造」としてとらえます。したがって、人間も要素に還元できない「全体的存在」として復活します。こうした考えに立って、現象学的教育学者は子供を全体としてとらえ、その世界を理解しようとしています。そのための道が、子供の生活世界に研究者が参与し、そこで共に生きることなのです。

研究者が子供の生活世界に参与するということは、単なる傍観者・客観的観察者としてではなく、子供のパートナーとして、遊び相手として行うことです。子供と共に生活しているとき、私たちは子供を全体としてとらえ、理解することができます。そして実際そのように理解してもいます。倉橋もそのことを指摘しています。「愛する事はそのもの全体に対するのであって、最も簡単にいえば、一緒に遊んでいる場合、一緒に生活している場合なのである」（二号十五頁）と。

ところが私たちが少しでも研究者としての意識をもつてしまうと、子供をパートナーとしてではなく、対象として見る客観的態度が忍びこんで来て、子供と遊びこむことを妨げてしまいます。子供と生活を共にしているはずの保育者にも同様のことが言えます。倉橋はそれを「遊ぶ時には、太郎の全体と、自分の全体とが遊ぶべきなのである。……子供は他人にすぐ全体を持って来る事ができるが、大人は反対に全体的にぶつかると来る事が難しい。子供と遊ぶ事が楽しいと云うのは、全体が子供にふ

れた時なのである」（二号十五頁）と言って指摘しています。保育者が真に子供と遊びこめているとき、両者はその全存在をもって関わり合っているものであり、同時に保育者は子供の全体を理解しています。しかしそれは常に実現しているわけでもないのです。

こうして倉橋は、現象学が批判する自然科学的・実証主義的態度（子供を対象化してとらえる態度）が私たちの意識の内かに根深く染みこんでいるのかということに、そしてそのような分析的・客観的見方というものが見え、子供を全体的存在として見、かつ独自の存在として見、理解することを妨げているのかということに気づいていいたと言えます。だからこそ、保育方法として、子供を全体として見ることの必要性を強調してもいるのでしよう。

実践的研究者であれ保育者であれ、必ずしも常に子供を全体的存在として理解することができているわけではありません。しかし、子供の生活世界に参与し、保育者として子供と関わることはその可能性をより開いてくれ

るのであり、またその可能性を与えてくれる最も優れた道なのです。

以上、倉橋の保育理論の中に見られる現象学的教育学に通ずる側面を取りあげてみました。次に研究者としての倉橋を、現象学的視点で見直してみたいと思います。

二 研究者としての現象学的側面

倉橋の理論の中に現象学に通じる点があるということ、倉橋自身が現象学的態度をもって研究を行っていたことを示すものです。今世紀前半、ヨーロッパを中心に様々な学問分野に大きな影響を及ぼした哲学としての現象学に、倉橋がどれだけ通じていたのかはわかりません。大学で心理学を専攻した倉橋にとっては、恐らく哲学は無縁なものだったのではないでしょう。倉橋が現象学を全く知らなかったとしても、今日、現象学的教育

学において私たちがとっている研究態度に近い態度を、倉橋はとっていたのではないかと推測されます。

私にとって現象学的教育研究というのは、実践的研究（研究者自身の実践体験に基づく研究）を意味するのですが、現象学的研究であればすべて実践的研究になるわけではありません。自ら実践をしなくとも現象学的態度による研究は可能ですし、実際その方が多いのです。倉橋自身も実践者ではなかったのですが、現実を見つめるまなざしは現象学者のそれと同質のものであったと言えるでしょう。

私がそのように判断するのは、倉橋の保育理論があくまで「幼児の生活」に注目し、その「ありのままの姿」をとらえることによっているからなのです。彼の理論は心理学等の「科学の成果」に基づいてのではなく、科学によって切りぎざまれていない「なまの子供の姿」を見つめることに基づいています。このことは、研究者としての倉橋自身が子供を対象化し操作する態度をとらず、まさしく子供の「生活世界」に参与し、子供と共に

生きる態度をとっていたことを意味していると思います
—— 勿論、倉橋が子供の生活世界に参与したというのは
現実的行動（実践）のレベルではなく、研究的態度のレ
ベルのことです。

そのことは「幼児の生活を見つめていると」（一号四
十二頁）という倉橋自身の言葉が端的に示しているので
すが、何よりも「幼児の生活原理」という言葉を用いて
いるところに現象学的態度が現われています。倉橋は子
供をその生きられている世界から抽出してきて、特殊な
状況下（実験室）で研究するのではなく、子供が現実に
生きている具体的状況の中で、生きているがままの子供
を研究しているのです。だからこそ「生活の原理」とい
う言葉が生まれえたのです。「生活」というのは、私た
ちがあるがままの子供の姿を見ようとするときに初めて
見えてくるものです。

津守真は倉橋について次のように批評しています。
「倉橋惣三は、日々の保育者としては保育の実践にたず
さわらなかつたでしょう。しかし、子どもの実践に即し

て保育をしようと努めていた保育者たちの中に園長とし
て交じって、想像力をもってその人たちの立場に身をお
こうとしていたのだと思います^①」。

他者（保育者）の立場に立って子供の現実生活を見る
ということとは「自己を対象化すること」をも意味しま
す。すなわちそれは自分自身を反省的に見ることを可能
にし、自己の認識を「客観的に」とらえ直すことを可能
にするのです。こうして私たちは先入見（自己の観点・
パースペクティブに拘束されていること）を打破し、事実
をありのままに見つめることができるのです。現象学は
自己の認識を対象化しようと努めます——その意味で現
象学はいわゆる「主観的」学問なのではなく、「客観
性」を追究する学問なのです。したがって、他者の観点
に立とうとする態度は、現象学が求める態度でもあるの
です。津守が推測するように、倉橋は保育者の立場に
立って子供の世界を見ようとしていたものと思われるま
す。それに加えて、倉橋は子供の立場に立って子供の世
界を見ようともしていただけないでしょうか。その意

味でも倉橋は現象学的研究者であったと言えるでしょう。

以上のように、私は倉橋の保育理論においても、研究者としての態度においても、今日私たちが築こうとしている現象学的教育学に通ずる側面を見ることができると思います。倉橋を厳密な意味での「現象学者」と評することはできないとしても、「現象学的態度をもっていた人」と評することは許されるのではないのでしょうか。

〔注〕

(1) マンフレッド・ホームマン「戦後ドイツ教育学とランゲフェルト」 M・J・ランゲフェルト(和田修二監訳)『よるべなき両親』玉川大学出版部 一九八〇

一五七頁

(2) メルロ＝ポンティによると、「共感は、自己意識と

他人意識との本式の区別ではなく、むしろ自己と他人

との未分化を前提にするもの」であり、「私が他人の表情の中で生き、また他人が私の表情の中で生きていくように思う」ことです。この癒合性は三歳以前の幼児の社会性の特徴ですが、それは成人においても残っているものである、とメルロ＝ポンティは論じています。M・メルロ＝ポンティ(滝浦静雄・木田元訳)『眼と精神』みすず書房 一九六六 一七七頁 一八九～一九〇頁

(3) メルロ＝ポンティは「愛するということは、必ずや、他人との不可分な状況に入ること」に他ならず、「パースペクティブの相互侵蝕」があるのであり、「少なくとも意図としては彼女の生活を生きるということとです」と述べています。すなわち、相手に愛しい感情を抱くことは相手と癒合していることなのです。

注(2)と同書 一九〇～一九一頁

(4) 津守真『保育の一日とその周辺』フレーベル館 一九八九 二一九頁

(清和女子短期大学)

保育者の働きかけと子供の姿の変容

——保育にとって「指導」は必要か——

東 喜代雄

はじめに

先に開かれた第四十二回日本保育学会（於・十文字学園女子短期大学）における自主シンポジウムにおいて、私は次のようなテーマを掲げて企画者になった。

保育者の働きかけと子どもの姿の変容

——保育にとって「指導」は必要か——

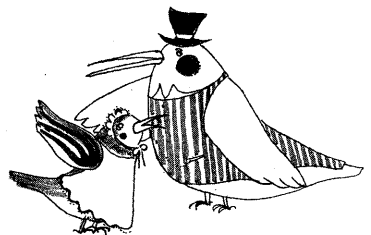
日本保育学会の歴史の中で、現場の保育者が企画者になったのは初めてのケースではないかと思うが、ひとりの現場人として副題にある「指導」とは何か、その内実をどうしても知りたい欲求があったのである。

保育者が集まるとふたこと目にはこの用語が顔を出し、

研究会や研修会にいつても、現場の保育者から話題にのぼるのは、「どんな働きかけをしたらよいか」「どんな言葉かけが適切か」「導入はどうするか」のたぐいである。

しかしほとんどの教育事典や関係図書にその定義や解釈を見つけることはできない。

またいくらか記事や解説があるにしても、記者によってそのニュアンスは微妙に違っている。だからその使い方、使われ方は、使う人によって十人十色である。



いては、こういう意味において使う…」という説明をい
ちいちつけ加える。

保育の現場には、「指導」について天と地ほど違う
考え方がまかり通っている。やたらに子どもをひっぱり
まわし、強圧的な訓練色の強い教師主導の管理的保育か
ら、子どもの自主性を尊重するといいつつも、保育の方
向性もカリキュラムもない放任的な保育までである。後
者はあるいは指導とは呼ばないにしても、子どもたちと
話しあいながら、彼らに考えさせ、方向づけをしたり、
援助したりしていく保育観に立った保育もある。

つまり指導という一つの概念の中に二つの意味、しか
も全く対立的な意味が共存しているわけである。これが
保育の研究と実践を進める上でまことに紛らわしく、か
つ混乱を引き起こしている原因ではないかと思うのであ
る。

また私自身今回のシンポジウムのために調べているう
ちに気付いたことであるが、今日指導の概念がはつきり
しない、人によって使い方に違いがあるといっても、そ

れでも二十年前、あるいは戦前の考え方とはまたいくら
か違っていることがわかった。

いずれにしても、指導ということばは、現場で頻繁に
使われている割には、いっこうに要領を得ず、まことに
曖昧であるといわねばならない。

それにつけても、副題のつけかたについて疑問を抱く
人があるかもしれない。どうして「指導は必要か」なの
か。保育に指導が必要なのは当然と思う人であればあた
り前の疑問であろう。そんな人々には、あるいは「指導
は、どこまで必要か」とした方がよかったかもしれない。

しかしここでは指導について、根源的な本質まで追求
したいという欲求があつて、完璧なまでに指導を透明視
したところから、討論を始めたかと思つていたのであ
る。

おりしも二十五年ぶりに幼稚園教育要領が改訂され、
先に告示された。

新教育要領は幼児を園の主体者と位置づけ、彼らの自
発的、主体的な活動によって、幼児期にふさわしい生活

が楽しく展開するように——とうたっている。この考え方は、当然のように保育における指導のあり方をも改変した。

「指導」という用語が現行の要領と比べると激減しているが、それもひとつの表れかもしれない。

もちろん第一章総則のうち「幼稚園教育の基本」には「幼児一人一人の特性を生かし発達の課題に即した指導を行うようにすること」とあるし、第二章ねらい及び内容には、各領域ごとに「指導の内容」を挙げている。さらに第三章では「指導計画作成上の留意事項」として、ずばりと指導計画や指導計画作成に言及している。

従って今さら「指導は必要か」などといっているはいられないのかもしれない。しかし、このような画期的な時代背景をもつからこそ、指導とは何かを追求したいわけでもあった。

あるいは哲学者たちがするように、そのことばの意味を追求することによって、その周辺にある「保育とは何か」「保育者とは何か」が明らかになるのではないか、

さらに「人間とは」「発達とは」「環境とは」というところまでわかるようになるのではないか、と期待したのである。

さて指導を考えると、私の脳裏をかすめる事例がある。二人の男児をもつ母親が上野動物園に行ったときの話である。

金ヒマかけて上野まで行った母親はこの時とばかりパンダをはじめあれこれ動物を見せてやりたいと思った。しかし二人の息子は入口の大木の根っこにしゃがみこんで動こうともしない。アリの行列に魅入っていたからである。

「なにぐずぐずしてるの？ 早くおいで。パンダはこっち、水族館はあっちよ」

帰ってきた母親はそんな態度をしきりに反省した。「私がすべきことは子どもと一緒にアリの巣穴のところにとたずみ子どもたちと感動を共にすることであった」と——。

また一人の短大生が「どうして保育者になりたいか」と話してくれたことがある。幼稚園の遠足の翌日にみんなは一斉に木の絵を描かされた。彼女は白い紙にうすい緑色で一本の木を描いて提出すると、教師は「ずいぶん淋しい木ね。まだ時間があるから、ちゃんとバックも描いたら。」と言った。彼女はどのようにバックが要るのかと迷ったが、先生が言うのだから間違いないだろうと思ひもう一度席につき、その木に数個のハンドバッグをぶらさげて描き、提出した。

すると教師は笑いころげ、みんなに見せてさらしものにした。そのとき四歳の彼女は「人の失敗、思い違いをあざ笑い、人に見せびらかして笑いものにするような、そんな教師でなく、失敗せざるを得なかった子どもの気持ちのわかる教師になりたい」と思ったというのである。

今日指導と称して、子どもの気持ちに心を向けようともせず、自分の計画ばかりを親切げに押しつける保育者が何と多いことであろう。

話題提供者の岡本富郎氏（白梅学園短大）は発表の資料に「教育学」*Pädagogik*（独）*Pedagogy*（英）はギリシャ語の *Pais*（子ども）*ago*（連れ添う、導く）から来ているとして「教育は子どもに連れ添うこと」であると教えてくださった。

私は学級担任をやって、二十年余りの教員生活によりわかったことは、基本的には「子どもには教えられない」とはあっても、彼らに教えること（もの）は何もない」である。

私の知識、私の経験、技量、価値観……それらはいったい何だろう。しばしば人をつまづかせ不信感を抱かせ、自己嫌悪にさいなまれ、落胆し続けているのではない。私は取るに足りないあわれな一人の罪人に過ぎない。

しかしまた「保育や教育は文化への共同参加である」ともいわれる。上から一方的に知識や技能を伝達するだけが役目ではなく、自分自身が文化にふれる楽しみや喜

びを実感し、みずからの感性を磨きつつ、ひとりの人間としての生きざまや文化とのかかわり方を子どもたちからだと伝える、ともに楽しむ…それらも指導といえはばいえるのではないか。

さらに「子どもを守る」ことも実際にはできる。あらゆる外部からの抑圧や攻撃に対して、彼らの気持ちを理解し代弁してやることもできる。社会や時代の波に向かって幼な子の楯になることができるのである。

これは同時に子どもたちに向かって、社会やおとなの世界を代弁するという作用を担うわけであるが、そういう中間的な双方の役割を保育者は運命的に背負っている。

そういう視点でいえば、やはり幼児の目線では見ることのできない社会や世間一般の規範や文化を共に考え、紹介し、さし示す…それも指導の範疇にあるといえるだろう。

辞書によると、指導とは「目的に向かって教え導くこと」「ゆびさし導くこと、教え導くこと…児童、生徒を

生活に適應させ、望ましい發展を可能にするための教育活動。職業、進学、健康指導などを含む」（広辞苑）とあり、それは「ある目的に向かった非常に強い意図、刺激、行為」を含んだ概念であることがわかる。

私は一つの目的に向かって極力子どもを引っぱっていくほど立派ではないし、子どももまた引っぱっていかれなければならないほど愚かではないことは先にも述べた。

しかし現実には、保育者の存在は強い影響力をもつ。そこに立っている、見ているだけで働きかけることになり、話しかける、一緒にするとなればなおさらである。

園には基本方針や指導計画があるが、いかにすぐれたカリキュラムがあっても、その効果を最終的に決定するのは、それぞれの保育者の信念や考え方であるとする研究もある。

そんなことを考えていると、「指導」という言葉はあまりにも固く、私の心情にはそぐわない。保育とは言ってもなく子どもの善さを見つけ出し、やわらかな働き

かけを通してはぐくみ育てる営みであるからである。

そんな私の悩みに答えてくれたのが、シンポジウムの席上語られた下田裕彦氏（静岡大学）の『みにくいアヒルの子』につながる一連の発表である。

氏はアンデルセンの童話を引用して「変容」の意味を語ってくださった。

「いなかはどこも素晴らしい景色でした」で始まる前半は、みにくいアヒルの子が差別され、追ひ払われる。アヒルの仲間ばかりでなく、ニワトリからも噛みつかれ、つかれ、馬鹿にされる。やり場のない悲しみの中で、「これも僕がみにくいからなんだ」とこぼすアヒルの子の苦悩と絶望が痛い。

このアヒルを待っていたもう一つの悲しみは、厳しい冬をどう乗り切るかという問題であった。

アンデルセンは「この厳しい冬の間、アヒルの子が堪え忍ばなければならなかった苦しみや悲しみを、残らずお話しすることは、あまりにも悲しいことではないで

しょうか。」と書いている。

冬が過ぎ春がやってくると状況が一変する。美しい三羽の白鳥たちを見ていたアヒルの子の独白の部分、

「あの立派な堂々とした鳥のところへ飛んでいこう。ただどこんなみにくい僕みたいな者が遠慮なく近づいて行ったら、殺されてしまうかもしれない。でも構わない。寒い冬じゅうひどい目にあったりするよりは、いくらまだかかれやしない！」

アヒルの子が近づくと、白鳥たちは羽をなびかせて近づいてきた。

「さあ僕を殺してください」そう言って頭を水の上にとらして死を待っていると、水の面に映ったのは、あの不格好な灰色のみんなに嫌われたみにくいアヒルの子ではなく、一羽の立派な白鳥であったというのである。

新約聖書マタイ伝十七章に記されている、三人の弟子の前でイエスの姿が変貌したという、あのメタモルフォーゼの記事を連想させる場面である。

みにくいアヒルの子の次の言葉は、感銘深い。

「いままで堪え忍んできた様々の悲しみや苦しみを思うにつけ、今の自分を心から嬉しく思いました。今こそ自分の幸福を、そして自分を迎えてくれたあらゆる喜びを、はつきり知ることができました。」

子どもは美しいもの、高いもの、優れたものにあこがれる人間性の持ち主である。我々はみにくいものを日々洗い落しながら、自分を変容させていくという課題を背負っている。とりわけ保育者、教育者と呼ばれる者は、厳しく自分を変えていくことが期待されるのではないか。

林竹二氏（宮城教育大学長）がさまざまな教育実践の最後に到達した結論は、

「切り捨てられた子は教師や学校に徹底的に不信をもっている。その不信を『荒れる』という行動で現す。子どもを荒れさせているものは何であるかということ、を、一生懸命つかもうとする努力を通して教師は変わってゆき成長する。教師がみずから変わってゆくことによってしか子どもは変わらない。」

教師が子どもから学んで自分を変える、それによって

子どもが変わる。これが私は教育だと思っている。」と
言っている。

下山田氏はしめくくりとして、

「子どもの主人公は子ども自身である。指導と称して主人公である子どもの座をおびやかし、奪うことは、保育者には許されていない。自分を変えつつ、やわらかい営み働きかけをするとともに保育の営みは成立する」として、「指導」という言葉に代わるものとして「働きかけ」という言葉を使ったらどうかという提案があった。

シンポジウムは二時間三十分にわたった。ほかにも多種多様な発表があったのは当然である。その内容は『保育専科』（フレーベル館）九月号をみていただくとして、私にとって今年の学会が大きな示唆を与えてくれたのは事実である。読者のみなさんのご教示を期待していません。

*注 『林竹二集』第九巻 一七九ページ

（狭山ひかり幼稚園）

理解しにくい子どもたち

—— T 夫のこと ——

F · M

最近、理解しにくい子どもたちがふえてきているように思われる。T 夫も私にとって、そのような子どもの一人である。T 夫についてのエピソードは沢山あるが、そのどれもが、強烈な印象を残している。保育者としての私自身の驚きと、困惑、とまどいを、まざまざと思い出す。

四歳児クラスのことである。園庭に用意した「玉入れ」に気づいた子どもたちが、クラス、年齢を越えて入りまじって興じていた。T 夫も自分か

ら、その場に加わって投げていたが、やがて手に持った玉を地面に力一杯投げつけて叫んだ。「はいらないじゃないか。もうやめたッ」 T 夫の目から涙があふれていた。

T 夫は、よく「かんしゃく」をおこす。自分で作ったピストルがこわれたと言っては怒り、みつからないといっっては怒る。片づけや帰りの時間も無視して、何か作っているので、「また明日しましようね」と言えば、やりかけのものを投げ捨てて怒る

し、私が他の子どもの求めに応じて忙しく、T夫の欲しがる材料をすぐに出してあげられないと、かんしゃくをおこす。あまりのかんしゃくぶりにあきれ、言いきかせようものなら、火に油を注ぐようなものである。

何がT夫に、このように、かんしゃくをおこさせるのであろうか。不思議に思いながら、とにかくできるだけ、かんしゃくを引き起こす情況をつくらないことと、「火に油を注ぐ」ことをしないように気をつけることにした。

年長組になって間もなく、帰りの時刻にいつものように、子どもを玄関で母親に渡した。いつもなら、靴をはきかえて、そのまま母親と帰途につくのであるが、この日、T夫は、見送っている私のところに靴を持ったまま戻ってきて、母親を目で探し、「いないじゃないか。せっかく靴を持ってきたのに」と叫んで、靴を床に投げつけた。靴を投げたことには取り合わず、「どこかしら」と私が見まわす

のと同時に、母親も気づいて戻ってきた。「ほら、いらしたじゃないの」私は何事もなかったかのようになり、T夫と母親を静かに見送った。「この頃、かんしゃくを一度もおこさない日があるようになりまして」と母親に話した矢先の出来事であったが、かんしゃくは、以前よりずっと短かく、早く立ち直れるように思われた。

おべんとうのときも、T夫は私をとまどわせた。ほとんどの子どもが席についた頃、部屋に戻ってきて「すわるところがない」と言い、空席を示しても、黙って部屋の中をうろろ歩く。四歳も後半にはいつてのことである。「がまんして、あいている席の中から選んで腰かけるくらいことは、もうできるようになってほしい」という思いと、かんしゃくをおこさせたくないという思いのはざま、じつと耐えて待つ。T夫は、ちょっと間をおいてから「かめさんのところで食べよう」とつぶやく。観察用の生きものが置いてある机であるが、奥に寄せて

場所をあけると、T夫はかめの水槽の方を向き、他の子どもたちに背を向けて、おべんとうを食べた。

同じ情況が、再びおきたとき、T夫は、私の予想に反して、今度は床に正座して食事をするを選んだ。他の子どもたちがいすに腰かけ友だちと楽しく食事をする中で、一人床にすわって黙々と食べている姿は、何とも不可解なものであった。

年長組になってからの食事ときのトラブルは、少し様相が違っている。もうおべんとうをもって席に ついているY夫を、叩いたり、けったりしているT夫の姿に、私は驚いてとめにはいった。「どうしたの、どうしてYちゃんを叩くの？」と聞く私に、「Yちゃんのお隣で食べたいのに、だめだって言うんだ」と、なおも叩こうとする。並びたい子どもを痛めつけることに、少し不思議さを感じながら、Y夫のそばの空席を示し、「ここならYちゃんの近くだから、どうかしら？」と言ってみたが「隣じゃないきゃいやだ。もう、おべんとう食べない」と、プイ



と廊下に出て行った。T夫が、おべんとうを食べないで帰ることになっても、しかたがないだろうか。心を悩ませながら、時間にせかれて食事を始めた。やがてY夫の隣の子どもが食事を終って席を立った。「Tちゃん、Yちゃんのお隣あいたみたいよ。そこで食べたらどう？」と声をかけてみると、思いがけなく、T夫は素直に従った。これから食べ始めれば、T夫だけが遅くなる。それが又、かんしゃくの引き金にならないだろうか。私の恐れは杞憂であった。T夫は、ほどほどに食べて、皆と同じ

頃にさっさと片つけたのである。

T夫が変わってきたと感じられたのは、それよりひと月ばかり前の、五月の連休明けの頃である。T夫は地図のようなものをかき「いっしょに探検に行こうよ」と私を誘った。「いっしょにしよう」という誘いは初めてではなかったかと思う。次々と登園してくる子どもを迎えるのに忙しい私を、「早くしないとバスが出ちゃうよ」と言いながらも、T夫は根気よく待ってくれた。あとから数人の子どもが加わり、T夫が先に立って楽しいひとときがもてたことは幸いだった。

七夕の飾りつけのときのこと、誰かが作ったわつなぎの一部が取れたらしく、部屋に残されていた。居合わせた先生が、「Tちゃんのに、これもいっしょにつけたら」と言ったときT夫は険しい表情で、持っていた自分のわつなぎを床に投げ捨てた。しかし以前のような迫力は感じられなかった。「い

やだったら「つなぎたくない」って言えばいいのよ」という私に、T夫は素直に「つなぎたくない」とつぶやいた。

T夫の一連のエピソードの中には、T夫の「思いこみの固さ」と「こだわりの強さ」があることに気づく。でも、なぜ……、どうしたら……。

一クラス三十三人の子どもたちの中で、一人ひとりの子どもの内にひそむ難しさに出会って、頭をかかえてしまう日々である。

(お茶の水女子大学附属幼稚園)

私が出会った人々（四）

安島 智子



〈はじめに〉

最近、「自閉症児が少なくなった」ということを耳にする。しかし一方、保健所の一歳半検診では「言葉の遅れ」が一番問題になり、教育相談室への幼児の来談主訴も「言葉の遅れ」が最も多い。これは相変わらず、言葉を使いたくなるような気持ちに育っていない幼児が決して少なくないことであろう。こういった子どもたちは、だいたい自閉的傾向とか、情緒障害というカテゴリーで扱われているが、子どもの実際はどんな状態であろうか。私の経験では、関係を極端に閉ざした子供の理解されなさはまた別な意味で、そうしきれなかった子どもの危うさも、非常に理解されにくい。独得の表現から敏感にその意味することを読みとることが求められると思うが、今回登場するゆうちゃん（仮名）も三歳時に言葉が出なく、自閉的傾向と診断された理解されにくい子どもであった。

〈理解されにくいゆうちゃんのこと〉

(来談動機)

幼稚園の園長先生から、「多動で他の子と遊べず、会話ができない。これまで見てきた自閉症の子とも違うし、本人のしていることが理解できない。どう指導すると良いのか」ということで依頼があった。

(初回のようなす)

年長さんとは思えない程体の小さな男の子が、母親に手を引かれておとなしくやってきた。母子別室にしても母親の後を追うこともない。最初に発した言葉は、「やぶいちゃったー」(ブレイルームにあった物が一部破けていたのを見て)で、これを繰り返した。自分がしないことでも、自分のせいに思えてしまいそれを強迫的に繰り返す。自他未分化な状態で、自罰的に何かに怯えている感じを受けた。緊張が強く、帽子やかばんを床に置けない。私が「お帽子とかばんを置こうかな」と言うと、あたかもそんな話はなかったように、「マギーヴィヨン」と言う。(マギーヴィヨンは、楽しいイメージ、明

るイメージらしい。)新しい人と新しい場所で、強い不安と緊張の状態にいて、何か起ころうとしていることに強い打ち消しを働かせ、「マギーヴィヨン」イメージに逃げこんだのであろう。

コードの先を持って差し込む場所をあちこち探し回り、「ビリビリするよ」と、その先を身体にくっつけたり、「食べたい」と口に入れたりする。私が「食べたくなっちゃうの?」と言うと、「ばっちいよ」と、繰り返す。そのうちコードがからんでいるのを気にしてほぐそうとし、私に渡してきた。強い緊張がやわらいだようだ。私を心配のない存在と感じ始めたのであろう。それまで身体的距離を置いて、そーっといたのがよかったものと思う。突然、「石、水たまりに投げたよ」と言ったかと思うと、やっと聞きとれる位の小さな声で「汚ない、汚ない」と言う。突然思い出したのであろう。水たまりに石を投げ入れるという行為に対して、どこからか「汚ない」と言う禁止の声がしていたものと思われる。こうしたことにも彼は怯やかされていたに違いない。

次に太鼓を持った。私が木琴のぼちでたたき、それを渡したのだが、ゆうちゃんは太鼓は、たたかずゼムクリップをぼちの穴に器用に通したのである。この行為も気持ちの現われであろう。そばにいた私に通し終って何か気持ちがすっとしたような感じが伝わってきた。それからひとつしかないブロックを、「二つもある」と、それを二か所に置き換えて二つあることにした。この行為も意味深い。時間になるときちっとおかたづけをして、「明日も遊ぶからね」と言った。こうして初回が終わった。

(見立てと治療方針)

初回の活動から、ゆうちゃんは、対人関係における緊張が強く、パニックになると楽しいイメージの中に自己を置く。自他未分化で自罰的で自己破壊的な本人にもよくわからないファンタジーにおびえている。本人自身二者関係のテーマを提示している。母性の供給が受けにくく、自我の成長がしにくい状態にあるということを、こ

の子の状態の特徴として捉えた。治療方針としては、当分の間、身体的距離を置いて母性的エネルギーを供給し、自我を育むことと、内的ファンタジーが充分展開することを目標とした。

(生育歴と家族)

ゆうちゃんは、五歳十一月の男児。三歳の時、言葉が出なく、児相で自閉的傾向と言われる。国立リハビリセンターに月一度の割で四、五回通ったことがあるが、効果を感じず中断している。半年程前に現在の幼稚園に入園。生後三カ月間、昼夜を問わず泣き続け、あやしても止まらなかった。人工栄養。人見知りはしなかった。歩き始めは十三カ月。つま先立ちで不安定に歩いた。その他の事柄については母親の記憶がはっきりしていない。来談時、祖母(母方)と母親、妹との四人暮らしで父親は他県で暮らしている。別居前から生活費をいれないことが続いていた。

した。これを最後にゆうちゃんは、「ピリッとくるよ」

を言わなくなったのだ。「ピリッとくるよ」と表現していた恐怖が、「こわい」という言葉に置きかえられ、何とも言えない身体感覚から分離できたためであろう。つづいてチョークを黒板のチョーク入れに落とし入れ、入るとそれを引き出して中を確認することを繰り返す、私はその都度「入ったねー」と応じ続けた。このやりとりは本人の確かな感じを得ることにつながったらしい。次に、ゆうちゃんはカスターネットをたたき、私は合わせて太鼓をたたいた。初めて、共通感覚を体験すること、かできた。ゆうちゃんのような子はたいてい充分な一体感を体験してきていないが、急に一体感を体験させようとするのは危険なことと思う。その前にこうした共通感覚体験をするのが安全であろう。つづいてゆうちゃんはミニ野菜を籠からひとつずつ取り出し、「なすび」など名前を言いながら私に渡す。私は「なすびだねー」と応えて受けとった。これはミニ野菜を通してゆうちゃん自身を私に受けとって貰う体験でもあった。

「自己中心的物の操作・意志・自分という全体」

七回目では自分の思いどおりに、物を操作する。電話線のつなぎ方を変えてベルを鳴らしたり鳴らさなかったり、電気をついたり消したり、ブロックをつなげたりはずしたりしていた。また「かさのか」と積木の字を読んだり、私が書いた字の上に同じ字ブロックを置くなど文字遊びを楽しんだ。これまでとは打って変わって、じっくりと座り込んで遊ぶことができた。時間を告げると、「いや」と言った。初めて自分の気持ちや言うことができたなあ。遊ぼうとする意欲を感じた。

九回では、字ブロックを手で高く持ち上げ、字を読んでは、「ぼたっ」と落とす。この「ボタッ」遊びを私はゆうちゃんの声と動きに合わせ、二人の動きは一定のリズムで繰り返された。これは上から下への深さをも感ずる重なり合いでとなった。この遊びは次回、字ブロックの字を読んで、それを投げて自分で拾いに行くというような、意識の働く行為の延長に広がりやを体験し、その

体験を自我に統合する遊びとなっていくた。この頃、自分という全体としての体感を感じとることができたように思う。

「エネルギーの貯留と調節」

十一回には、箱の中にいろいろなおもちゃをどんどん入れる。この遊びをしているゆうちゃんの中に混沌としたエネルギーが貯って行くのが感じられた。それからガスレンジ、水中ゲーム、自動販売機を使い、おもちゃの性質にそって操作する。混沌としたエネルギーは、操作を通して物の世界的動きへと変化する。そして電話のスイッチを入れ、ベルをならした。「もしもし」、初めてゆうちゃんが電話をかけてきた。この後ほとんど時間を自分でコードのもつれをなおすことに使った。次回、箱庭の棚からガソリンスタンドを取り出し、ホースを回して「はいった」と言う。エネルギーが貯留されたのだろう。それからコントロールタワーをぐるぐる動かし、エレベーターも上下に勢いよく動かす。貯留され

たエネルギーが動き出すと、それがまた不安となる。ガスコンロを見て「爆発するよ」と言う。私が「調節するところはどこかな」と言うとき安んじたようだった。ゆうちゃんの危機感は調節という手段で解決ができたのである。初めてゆうちゃんが私に寄りかかってきた。

「構造への関心」

十二回には、ネオンブライトの器具を分解して、「テレビみたい」、「電気はずれるよ」などと、構造を確かめたり、分解した物を元に戻す遊びが続いた。私はゆうちゃんが戻せるだけ分解するようにと心がけていた。分解しては、組みたてる。この頃から、プラレールを始めた。プラレールをどんどんつなぎ、その先を「はじまり」と言う。確かにつなげている先は、いつも始まりである。時間になって本人がおかたづけをしようとしたのを、「このままでいいよ」と言うとき、「安島先生がおかたづけしてくれるの？」と尋ねた。状況が見えてきていることや、私との関係もしっかりしてきたことが感じられ

た。

―場面遊び・うんちとおしっこ・自分でする―

二十回に、床の上に救急車を置いて「びーぼーびーぼー」言いながら走らせたり、買物籠を持って、欲しいものを籠の中に入れる。

二十一回には、コントロールドアにこわれた自動車を載せてぐるぐるまわし、上に着くと、「着きましたよー」と言ったり、下には木を並べ木の側を救急車を走らせた。救急車は強力な応援車に違いない。そしてこの日はおうちセットの二階にトイレを置いた。「二階のトイレ」と説明した。こえだちゃん人形を階段一段ずつ、トコトコと進ませてトイレに乗せる。そして「おしっこしゃー」と言ってから、「大はうんち、小はおしっこ」を繰り返して、これを二人で合唱した。こえだちゃんはまだ、トコトコと下に降り、庭には箱庭の棚から小鳥や木が置かれた。

二十三回には自分でプレイルームの電気のスイッチを

つけたり、ドアを開けて入室した。自分でする、自分がしたいという気持ちになってきたらしい。またこの日は幼稚園のことを尋ねもしないのに話してきた。「幼稚園のトイレにおもちゃ捨てたの」。私は「それで先生に言ったの？」と尋ねると、「まだ」と応える。幼稚園の先生には秘密にしておくことだったのかもしれない。自分からこんな話をしてきたり、こういう会話ができるようになったのだなあと感じた。

―象徴遊びとからだ遊び―

ある日、字ブロックをまあるくつなげた。「赤、女の子。青、男の子。草色、春の子。黄色、秋の子……」と言いながら、ひとつひとつつなげた。ゆうちゃんの心の中に住む人々をつなげつつ、彼自身の全き性を実現していったのであるか。この頃はまた、ゆうちゃんの心境をトランプに託して使い、人形でトランプを噛んでは、「死んじゃった」、魚釣りのように釣りあげては、「釣っちゃった」を繰り返した。幾度も殺し幾度も水の生命を

釣りあげる必要性があったのであろう。さらにトランプは投げつけられたり、踏んづけられたり、ゆうちゃんの攻撃性をむける対象にもなったのである。またゆうちゃんは私がたたく木琴のうえに足を乗せてきて、リズムにあわせて足を出したり引っこめたりした。身体を使ったリズム遊びとなり、初めてゆうちゃんを抱いた。ここまできてやっと抱いても大丈夫と思えたのである。バチがひとつ足りなかった。私が「どうしたのかな」と言うのと、彼は「おじさんが……」とそうかもしれない人のことを言っていて、もう自分がやったとは思わない。

次の回、ゆうちゃんはエネルギーギッシュだった。トランプを部屋のあちこちになげつける。私は、ゆうちゃんがトランプを投げ広げると抱き上げて、グルグル回しをした。外へ拡散するエネルギーを遠心力で内へ向け、エネルギーの求心化をねらいとしたわけであるが、実際、ゆうちゃんは、「キャー、キャー」と声をあげて喜ぶ。これを幾度も繰り返した。そして一段落したとき、彼はエースのカードを二枚箱庭の砂の中に埋めた。一つはゆ

うちゃん、一つは私であろうか。全き一なるものが土の中から生まれ出て来るようなそんな感じがした。ゆうちゃんの2のテーマはここで解決されようとしていたものとも考えられる。

「静かに絵本を見る」

ゆうちゃんのプレイルームでの遊びはとても静かで、ゆったりするようになった。私に甘えてよりかかっていたり、特にいっしょに絵本を見るのが好きになった。最初に好きになったのは、松谷みよ子さんの「いないいないばあ」である。何度見てもケタケタと声をあげて喜ぶ。二人で声をそろえて「いないいないばあ」とペーシをめくるのがとても楽しく、ゆうちゃんはやっと安心して赤ちゃんの心でいることができるようになったのかとも思う。だんだんいろいろな本を見るようになり、お別れの頃に好きになったのは「親指姫」の絵本だった。ゆうちゃんは親指姫をとってもかわいく思うようだった。「親指姫かわいい」と言い、また妹のことも「えみ

ちゃんかわいい」と言う。ゆうちゃんもお兄さんになったようだ。

こうして一〇カ月がたち、ゆうちゃんは人とお話をしたい気持ちが育ち、他の人にもゆうちゃんのこととは理解

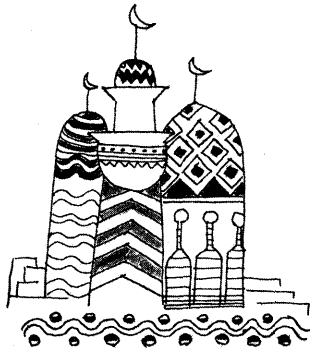
しやすくなった。しかし、同年齢の子どもといっしょに生活するには、自我の力はまだまだ弱く傷つきやすい。情緒障害学級の援助を希望し、普通学級に入学することにした。

(このはな児童学研究所)

「お店やごっこ」実践の史的考察

— 昭和前期の「生活」への着眼による
実践を中心にして —

師岡 章



〔はじめに〕

今日、保育現場の大半でなされている「お店やごっこ」実践は、その捉え方によって様々な扱われ方をされている。

例えば、園児獲得のための目玉保育や早期教育・能力主義などの発想と結びつく中では、親向けの製作展的な見栄え中心の実践が展開されていたり、一方で、保育の中心に子どもをおき、主体的に活動に取り組む実践を展

開していこうとしながらも、保育者主導のやらせ型におちいつる状況がある。

こうした状況は、単に“お店やごっこ”実践のレベルに留まらず、保育全般に通じるものとして、保育現場の共通の混乱を示していると言えよう。その意味で、この“お店やごっこ”実践そのものを見直していく作業は、保育そのものを見直していくものに通じるであろう。

ここでは、そうした視点に立ち、歴史的な歩みを見直していく中で、明日の保育の在り方を問う事にした。

(* 実践のあらまはは四七頁の図表参照)

1 誘導保育案における“お店やごっこ”

昭和9年に刊行された倉橋惣三による『幼稚園保育法真諦』は、彼の考えを現場の教職員(保姆)に向けて組織的体系的に述べたものである。

ここでまず取り上げる「大賣出しあそび」は、その第四編「誘導保育の試み」に掲載され、読者(保姆)に向けて「一定の型と、繰りかへされる手順」のもと「ラク

ラクと保育すること」を否定し、「工夫」または「独創」^①的に実践を展開することを示したものである。

これは、当時「先生の計画どおりに」「小さきみに教育効果をあげ」^②ていく保育項目羅列主義に対して、「子供の興味に即した主題をもって」^③「生活にまともりをあたえる」^④誘導保育案による実践を提唱したものである。

つまり、実践的に保育者主導でない子ども主体の生活の充実に着目し、「主題の誘導力によって生活が次々に生み出され」^⑤る展開を考えたものである。この事は、今日においても重要な意義を持つものである。

しかし、具体的な実践を見ると、その展開上いくつかの疑問点が生じる。以下、事例と共に上げてみると

イ、個々の興味や意欲を無視し主題(目的)の自己(集団)課題化なし

(例) やりたい店を子どもがいないところで決定し、
分担もクジ引きで決めさせる。^⑥

ロ、子どもによる活動(生活)の展開・問題解決なし

(例) 店構えや売り出し方の注意を保姆が取り仕切る^⑦

ハ、表現技法・創造性の欠如

(例) 製作物(商品)の作り方の伝授・保姆のイメージの先行及び押しつけ⁸⁾。等である。

結果、全体としては、倉橋の理論と矛盾する実践という印象を持たざるを得ない。しかし、それはこの実践者(保姆)個人の問題なのであろうか。次の実践を考察しながら、その点を明らかにしてみる。

2 『系統的保育案の実際』における「お店やっこ」

昭和10年に倉橋と東女高師附幼の保姆との共同研究による『系統的保育案の実際』は、倉橋理論の実践的帰結というだけでなく、保育史上初の体系的保育案の登場としてその意義は大きい。

しかし、系統的保育案を「生活」と「設定保育案」という大きく二つに分けた上での内容は、各保育案の独自性や有機的関連性は明らかにされないまま、『幼稚園保育法真諦』で示した自己充実―充実指導―誘導―教導の保育法の4ステップを、園生活全体の中に位置づけただ

けの段階的な保育案であった。こうした点において、この案は、子どもの生活をありのままに受け止めると共に、その関連性を正しく捉え、仕組みを明らかにしようとする保育構造論の先駆的なもの⁹⁾と云う主張もありはするが、宍戸健夫氏も指摘するように「保育方法的立場からの段階的カリキュラム¹⁰⁾」と位置づけるのがより正確な評価であろう。

さて具体的な「おもちゃ屋」の実践であるが、「大賣出しあそび」と同じ年少児である。時期的には10週早い10月からの取り組みであり、期間も約5倍となって先の実践者(神原キク)の反省(子どもがだれるから10日〜2週間がよい)¹¹⁾とは逆なものとなっている。この事は『系統的保育案の実際』から「期待効果」という欄が設けられたことと関連すると見られる。

つまり、活動そのものから期待されるねらいと「幼稚園令」(大正15年公布)で示された保育項目を意識する余り、それらを誘導保育案を通して「生活の内に総合させ還元¹²⁾」させたため、結果的に誘導保育案そのものを肥

大化させてしまったと言える。

この中で疑問としてあげられる点は1で指摘したものとほぼ同様なものである。確かにその導入については、先の実践よりも工夫がなされ、言葉による意欲の抽出ではなく、場（まず、店がまえを保姆が作っておく⁽¹³⁾）の設定による働きかけがなされている。その意味で、誘導の方法は高まりを見せているのかもしれないが、以下の内容がコマギレ的な製作中心の展開となり、子どもは保育者により仕組まれた路線の上を、ただなぞりながら、はるか10週も先の開店日に向かわされるのである。

また、「生活の教育化」を唱えているにもかかわらず、導入期の自由遊戯及び誘導保育案の中には、場として設定した店での売り買い遊び⁽¹⁴⁾お店やごっこが展開する姿がない。また、売り出し終了後も自由遊戯の場面に反映されていく姿の押さえが具体的になされていないのである。つまり「幼児の生活から出発し、幼児の生活に帰着⁽¹⁴⁾」する保育実践とは、かけ離れているものとなっていると言える。

こうしてみると、1で述べた実践が理論面と矛盾するという点は、単に一保姆の資質・力量の問題ではなく、倉橋自身の理論の問題として捉えられる。

その第一は、自然詩人を例えとする情緒主義的な子ども観による内的生命力に全てをゆだねる点である。この事は、子どもへの過大評価を導き出し、保姆による適切な対応・課題要求の混乱を生んだ。

第二は、方法的にヒントを得たプロジェクト・メソッド（特にコンダクト・カリキュラム）を主題設定のみの採用に終わり「子ども相互の間」の指導や問題解決力の養成にまで至らず、個に終始した点である。こうした視点では、子どもは常に対保姆との関係で向き合っているだけに止どまる危険性を残してしまう。

第三はその生活観において社会生活（人間の現実課題）から遊離し、限られた上流階層を対象にした花園的な生活観の限界といった点である。この点は、第一の点とも重なって、生々しい子どもの現実課題を直視することなく、問題回避の傾向を生む事につながる。

以上を通して、倉橋理論による実践は、生活への着眼及び子どもの側に立つ保育の提唱と言う保育全体にかかわる点は評価できるが、その理論上、活動内容の質的深まりと言う点には弱さを持っていた。この事は、自ずと子ども相互の力で生活をつくる『営むと言う視点を欠落させてしまい、今日求められているような科学的分析による真の子ども主体の実践の創造に対しては、限界を持っていたと言えよう。

3 明石女師附幼における“お店やっこ”

同時代にあって、生活に着目した実践を展開したものとして、明石女師附幼の保育が上げられる。この園は大正元年に「分団式動的教育法」を提唱した及川平治の理論により、生活と学習の統一をめざして進められていた。その思想はデュイイのプラグマティズムを背景とした世界の新教育運動に位置づくものであり、時間的にも思想的にも倉橋より早く、そして深い思考・実践の上に立っていたものであった。

こうした中で及川は、従来の教材本位の指導からの脱皮を目指し、大正15年の欧米視察後、カリキュラム改造を手掛け、この時期、生活単位カリキュラムを編成するに至った。つまり、プロジェクト法に学びながら、保育の目的に照らして生活単位を組織し、子どもの必要・興味を価値ある方向に導き、生活の様式を悟らせようとしたのである。

この中で、“お店やっこ”は「生活経験の系列」として組織化され、これとは別に立案されている保育項目カリキュラムのねらいも随伴して達するものとされている。そして幼児の新地位に立ち、その地位を改造するための積極的な意味合いを持つ組織的な活動としての位置を持つていくことになったのである。

この事は、実践の展開に対しても反映されてきており、例えば、活動の興味及び見通しを持たせる果物屋見学から始まり、製作物の相談、陳列の仕方といった点も子どもたちに任せていくというように、目的立案力やその実現のためので、また、態度及び望ましい活動へ

の変化として指導のポイントを明確にする事となる。

この事は、倉橋が児童中心主義的に生活全てを自由遊戯―自己充実に帰結する事を理想としながらも、実践に反映されなかった点に対して、大きな隔たりを持つものと言えよう。

4 まとめ

以上、倉橋と及川の理論とそれに基づく実践を見てきたが、それぞれ生活に着眼した点は共通でも、実践そのものは異なった展開となっている。

この違いは既に述べた点だけではなく、子どもへの向い方として、及川が新教育のスタートとして「劣悪児」をよりよくしようとする立場に立ったのに対して、倉橋がある講習会⁽¹⁶⁾で「乱暴児」を排除(退園)する発言をした事に象徴される子ども観・保育観のズレによっていると思われる。この事は、私たち保育者の今後の在り方の土台に関わる点として、重要な問題提起と言える。

よって、これからの「お店やごっこ」実践は、このよ

うな先駆者が示す課題や成果のもと、保育そのものを子ども自らが主体者として営む姿を中心とした「生活づくり」と捉えた上で、教科活動や領域的課題の習得のためでもない、遊びそのものとしてまず位置づけ直さなければならぬと言えぬ。

そして具体的な展開としては、この「生活づくり」を目指す立場から、生活の中核として組織的な活動―単元・中心になる活動としての質を持つことが求められてこよう。「お店やごっこ」はこのように、遊びを土台にこうした活動として考えていかなければならない。

こうした考えを今後に生かすためにも、倉橋の提唱した児童中心主義は評価しながらも、その花園的―情緒的な部分に偏り過ぎず、生活及び子どもそのものを出発点とし、その問題解決を子ども自らが主体的に生活を営む中で、仲間と共に乗り越えていく保育実践を展開していかなければならない。その時私たちは、これまで評価の少なかった及川の理論にこそ、多くを学んで行かなければならないと思う。

《引用文献》

- (1) 倉橋惣三『幼稚園保育法真諦』（東洋図書）昭和9年 174頁
- (2) 同右（同書は『倉橋惣三選集』第1巻フレール館、昭和40年に収録。本書の引用の以下のものは、全てそれによった。69頁）
- (3) 同右 45頁
- (4) 同右 70頁
- (5) 同右 72頁
- (6) (1)に同じ。238頁、243頁。
- (7) 同右 244頁、252頁。
- (8) 同右 239、244頁。
- (9) 例えば、小木美代子「戦後わが国の『保育構造』論をめぐって」『保育研究』6—2号、昭和60年7月、（建帛社）がある。
- (10) 宍戸健夫『日本の幼児保育 上』（青木書店）昭和63年 40頁。
- (11) (1)に同じ 256頁。
- (12) 倉橋惣三「解説」『系統的保育案の実際』（東京女子高等師範学校附属幼稚園編、日本幼稚園協会発行）昭和10年
- (13) 菊池ふじの「誘導保育」、『系統的保育案の実際』（6）『幼児の教育』第36巻第9号、昭和11年
- (14) (11)に同じ。
- (15) 及川平治「分団教育の変化とカリキュラム改造」『教育論叢』昭和8年
- (16) 倉橋惣三応答「講習会に於ける質疑応答」『幼児の教育』第33第8・9号、昭和8年
- （東立川幼稚園）

<p>東京女高師付効 （「大賣出し」あそび） 同園保母 神原キタ （昭和7年）一年年少</p>	<p>東京女高師付効 （おぼもちやぶ屋） 同園保母 野池ふじの （昭和10年）一年年少</p>	<p>明石女師付効 （果物屋遊び） 同園保母 岡本きくゑ （昭和9年）一年長</p>
<p>主 張 （生活の中心 主題化）</p> <p>不 明 示</p> <p>活動目的 「この楽しさを助長し「意義多い」価値高きものにする」</p>	<p>主 張……………保 育 案 の 運 営 化</p> <p>《期待効果》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各種材料による製作 ・陳列に依つてものの整理 ・購買ひ遊びに依る社会生活 ・興味 ・観察 	<p>《到達目標》</p> <ol style="list-style-type: none"> ①果物屋を見学する態度 ②初夏の果実の特徴をつかまへそれらして製作する技能 ③陳列の仕方についての知識 ④売手、買手の作法 ⑤十以下の数概念
<p>活 動 の 組 立 て</p> <ol style="list-style-type: none"> ①導入＝相談会（一日目） ②Tより「今年も大賣出しをしませう」と提案。Cも経歴あり販賣を上げる。 ③やりたいお店を出させ、Tが黒板に書く。 ④売りたい物を男気の好みに気つかせ、出させる。 ⑤TよりCに作り方を聞いた後、やる店の整理。後でTが決める。 ⑥やる店の決定・分担 ⑦Tが効果が出たり、作り易そうな5店（おもちやぶ・下駄屋・家具屋・呉服屋・蒲団・物屋）を選定しチラシ引きで割り当てる。 ⑧製作（約一週間） ⑨責任と権利を持たせて取り組み。 ⑩数が要るところはクラス全体で手伝いをする。 ⑪日程・品種・数量はグラフ化し、随つておく。 ⑫家庭でも手伝ってもらふ。 ⑬作る数は、クラス総計459個。一人あたり25個の割当。 ⑭一日平均（賣出しの二日前）では5個製作 ⑮店がまよ（賣出しの二日前） ⑯机・陳列台・各店の配座をTがする。 ⑰店の装飾もTが家気のよきそに飾る。 ⑱組の欠席児に知らせの葉書をかかせらる。 ⑲値段つけとお金 ⑳5銭貨幣を上限に、購買総計と品数・品種を考慮して、売値を決める。このクラスが欲しいものは高値をつけ、買えないようにしておく。 ㉑宣伝・ポスター・ビラ・案内状（前日） ㉒各組に案内状と5銭入のたかま豆を預ける。 ㉓開店（初日五分、2日目一か月長） ㉔売り出しの注意をTより、のみこませる。 ㉕チップで園内を呼び込み。 ㉖2日目は元気をなし、残りを自分たちで買う。 	<p>①主題設定の理由</p> <p>●前週保育会である「虫の家」（9月11日より2週間）への興味も湧き、「秋祭り」の神輿騒ぎも決まり、今度は落ち着いて仕事の出来るものが計画される。</p> <p>②導入</p> <p>●Tより店がまよとして、子どもに合せて開口2m奥行1.5m高さ2mのものを作る。</p> <p>③製作</p> <p>●第一週目（2回）一鳥のおもちやぶ子どもに親しみのある鳥をなるべく立体的に作り車で引く様にするか、立たせるかにする。一例として、ペンギンをのせておく。</p> <p>●第二週目（3回）一虫</p> <p>●第三週目（2回）一花 花子さん・でんでん虫</p> <p>●第四週目（2回）一音かざり・こま</p> <p>●第五週目（2回）一ビエロ人形</p> <p>●第六週目（3回）一さきょう・象・刀</p> <p>●第七週目（4回）一さきょう・人形・A形の着物</p> <p>●第八週目（3回）一双六のさいころ、風車2種</p> <p>●第九週目（3回）一お盆（第九週目）</p> <p>④値段つけ（正札）とお金（第九週目）</p> <p>⑤値段つけ（正札）とお金（第九週目）</p> <p>年少の2学期ではあり、1、5、10銭の数を目指す。ただしは本町だから作らねる。</p> <p>⑥看板（第九週目）</p> <p>●店名・装飾は子どもたちの製作。</p> <p>⑦玩具店完成（第九週目）</p> <p>●完成したら、4～5日そのまま飾って喜びに浸る。</p> <p>⑧売り買ひ遊び（第十週目）</p> <p>●売手、買手共に楽しくて、地に足がついていない様子。「商売なる数の計算」の期待は効果なし。</p>	<p>《動機》＝売買ごっこの興味を出発とす</p> <p>幼 児 の 活 動</p> <ol style="list-style-type: none"> ①果物屋見学種類（どんなものがあるか）色、大きさ、貰へ方 ②製作についての相談と実習 ③売作に作るか、口作り方 ④衣類との比較訂正 ⑤一日分 ⑥製作実習 ⑦切紙細工 ⑧実物観察、形と色 ⑨着色、切紙で作る ⑩製作物の陳列 ⑪ならべ方 ⑫どわか上手に出来なかを決める ⑬形、色、作り方 ⑭第二日分 ⑮売手、買手の決定 ⑯希望によつて ⑰売買実習 ⑱一人にやらず ⑲用紙、動作 ⑳紙製貨幣の便の方 ㉑自由売買 ㉒ハ、売手、買手の交代 <p>○よく注意してみる習慣</p> <p>○売手、買手に適当な言葉</p> <p>○つかみ、ふかみ力</p> <p>○ごめん下さい、いくらですか、いくらですか、はい、ありがとうございます、ありがとうございました、毎度ありがとうございます</p> <p>○果物の値段の知識</p> <p>○十以上の数概念</p>

子どもにとって楽しい

音楽リズムのあり方を考える(4)

原口 純子

5、踊り フォークダンス等

踊ること、ダンスは従来、子どもが本当に体を動かすことが好きで楽しむ為に踊るといふより、むしろそういった気持ちとは無関係に運動会とか、盆踊り大会、生活発表会など大人に見せることを目的として、子どもの自由な表現ではなく、大人の考えた振りを一方的に与えて覚えさせることに重点があった。子どもは教師の動きを真似ながら不安いっばいで強い緊張を強いられながら、少しも楽しめない。興味の持てない男児が耐えきれず、ふざけたり抜けたりして教師に叱られてばかりいる活動にしてしまったのではないか。より子どもの気持ちに即したリズムの経験のあり方を考える。

(1) 種類と傾向

(イ) 幼児体操 (タケノコ体操、ロボット体操、ハトポップ体操)

(ロ) フォークダンス (キンダーポルカ、あくしゅでこんにちは)

(ハ) 盆踊り (ドラエモン音頭、くまちゃん音頭、等)

(ニ) リズムダンス (クリーミーママミ、ペガサス)

事例14 ポンポンを持って踊る(曲「ベイビィロックンロール、チャチャチャ」) 年長 6月

ポンポンを出しておく女児5人が、ポンポンを持ってテープの音楽に合わせて自由に体を動かす。動きを思いつく子がリーダーになり、他の子は友だちの動きを意



識して同じように動こうとする。ポンポンを持つことにより、動きが明確になり楽しんで表現する。

事例15 年少男児が自主的に踊りを楽しむ(曲「ペガサス」年少 6月)

部屋の前の廊下にテープレコーダーを持ってきて、男児6人が青のポンポンを持ってペガサスをかけて自分たちで踊っている。「ヤーツ!!」のところが気にいって何度もかけて踊っている。

事例16 年長児が新しいダンスを覚える(曲ラッキーセブン、ジャンケンポン) 年長 9月

朝、登園時に曲をかけポンポンを出して興味を持つよう設定しておく。登園した子どもから気づき主に女児が集まってくる。思い思いに自由に振って遊ぶ。見ている子に教師が「楽しそうだね。入ってみようか」と声をかける。おもしろい振りや楽しい振りをつけている子、その子を真似る子などがある。教師も参加して踊り方や、ポンポンの振りを工夫している子などを認め雰囲気をもり上げる。教師も一緒に踊ることにより多くの子どもが

参加して踊り始めた。

〈考察〉

(ア) テープレコーダーの改良により子ども自身が自由に曲を選んで操作できるようになり、遊戯は大人の管理する教師主導型の一斉活動から解放され、子どもの自由な自主的な活動となった。このことにより大人がコントロールする、見せるための踊り、型どおりそろって踊る、教え込む踊りから、子どもが、リズムに乗って自分で楽しむ為の踊りへと変わっていったとも言える。

また、ままごとやパーティーごっこなどの子ども独自の発的な遊びの中に組み込まれるようになった。

(イ) 音楽はリズムが明解で踊りやすい曲が生まれ、同じ曲を何度でもかけて踊る。(例「クリーミーマミー」「ペガサス」「キャンディーワルツ」等)

(ウ) オークストラだけの曲よりは、言葉、日本語の入った曲の方が踊りやすい。

(エ) 年少児には友だちと組んで踊るものよりは、「アブラハムの子」や「バードダンス」に見られる一人一人が

踊るスタイルのものの方が、その子なりのリズムとやり方で踊れるため楽しめる。

(カ) パートナーチェンジをするフォークダンスは年長の12月でもかなりむつかしくよく理解のできない子が出てくる。

(ク) ポンポンやリボンテープ等の手具は踊りをはなやかにし、動きを明解にするため、ある方がより楽しめる。

これらの手具によって踊りたいという意欲をかき立てられる。又これらの手具は同時に参加メンバーを限定することになり、持たないと仲間に入れてもらえないことがあり、数をととのえる必要がある。

(キ) 盆おどりは夏まつりを7月にするため季節が決められ、踊り方はやさしいとはいえ一定のパターンを与えることになり、4月に入った年少の子どもたちには必ずしも適当な教材とはいえない。

(ク) 性差…女兒は年少、年長とも概して踊りを好み、曲も「クリミーマミー」「キャンディーワルツ」などかわいらしい感じのものを好むが、男児は「ペガサス」

「森のくまさん」など男っぽい曲、力強い踊りを好む。

年令…女兒においては年令によるちがいはないが、男児は年少のころは比較的こだわらず喜んで踊るが、年長になると、てれくささや気はずかしさを感じるようになり、自分たちでレコードをかけて踊ることは少なく、さそわれても入ろうとしない。

(ク) 踊り方…年長の場合は、踊りが好きで表現のうまい子の発案を他の子どもが真似てとり入れる。年少の場合は、手や足を同じように動かすばかりで振りつけまでは経験が少なくできないため、教師がいろいろな表現方法を教えて、いっしょに踊ることにより、楽しく踊ることができ。初期の段階では同じ曲でバラバラに踊ったり、曲をかける度に違った踊り方をしているが、次第に一定して来て、誰が参加してもほぼ一定のパターンで踊るようになる。

(ク) 教え方は、全員集めて一斉に教える場合もあるが、好きな子どもだけが集まって、その子どもたちに教えることによって、クラスのみんなに見せて、全体におろし

たり、一人の子が覚えるとその子どもを中心にクラス中に踊りが広がっていく場合もある。

6、総合活動としての野外劇 白雪姫より「森の詩」全園児

今年度初めて運動会に行った野外劇はまさに音楽リズムの総合活動であり、結果として幼児の音楽リズム、身体表現活動に多くの示唆を与えた。

(1) 野外劇をする理由

運動会の会場を園庭から桜南運動公園の芝生広場に移したのをきっかけに従来の一つの曲を教師が選んで、教師の決めた振りを一方的に教えこむやり方を脱却してストーリー性のあるものを、子ども自身が理解して、楽しみ、役割を演ずる音楽劇スタイルの方が個々に応じた表現活動になるのではないかという観点から野外劇をすることにした。

(2) テーマの設定理由

子どもの好むもの、興味のあるものとして、女兒はお

姫様、お花、男児は恐竜やおぼけ、魔法使い、ロボット、小人などがあげられた。これらの役割素材から子どもが親しめるお話を帰納して、白雪姫のストーリーが浮かび上がってきた。ただし白雪姫の物語そのものではないため、イメージだけを借り、白雪姫より「森の詩」とした。

(3) 構成、選曲、役割（次頁表参照）

(4) 準備及び指導の過程

9月15日ごろより構成を決め、約20分間のテープの構成をする。年長児はクラスを解体して自分のなりたい役を選ばせ人数の調整をとった。パートごとに曲に合わせて動きの意味を考えさせながら（例えば、魔法使いが白雪姫に魔法をかける場面とか、白雪姫が野原でたのしく踊っている場面等）その気持ちや動きを理解して、曲に合わせて、子どもの表現力や、教師側の振りをとりいれながら踊ってみる。年少児にはできるだけだけわかりやすく、動きやすい曲を選び、カスタネットのリズムを取りながら歩いたり、広がったり、縮んだりという単純なも

場	面	キャストイング	レコード	コスチューム・小道具
(1)	静かな森の朝	(全員で聴く)	パールギユント 朝の曲	
(2)	花の精の踊り	年長女兒 1/2	天使のメヌエツト	赤いスカート・赤い花の冠・手に赤い花
(3)	白雪姫の踊り	〃	キャンディーワルツ	白いスカート・白い花の冠・手に白い花
(4)	小人の入場	年少(カスタ使用)	ハイホー(ディズニー)	三角帽子・手にカスタ・手の花
(5)	小人の踊り	年少全	大きく小さく	〃 〃 〃
(6)	魔法使いの踊り	年長男児 1/2	なまげもの (ひらけボンキッキ)	ふろしきマント・手に毒りんごの棒
(7)	王子の入場 魔法使いとの戦い 王子の組体操	〃 〃 〃	ワグナー タンホイザー ワグナー タンホイザー	金色冠・剣
(8)	お祝いの踊り	年長男女全	ホ・ホ・ホ、フォークダンス	
(9)	全員のフィナーレ	年少、年長全	小さな世界	

のとした、簡単なスカートやマント、花の冠や剣、毒り
 んご、三角帽子といったコスチュームや小道具を持たせ
 ることにより、非常にその役になり切る気持ちを持たせ
 切るが、年長の男児には「白雪姫」は気持ちの上で乗り
 にくく、魔法使い、王子共にまとめるのに手がかかっ
 ることができた。女兒の花の精や白雪姫は興味もあり張

た。戦いの場面は大好きで本気でやるが、王子の組体操等、三人で一組になる点、静的状態の多い活動はややむつかしいものと思われた。手をつないだ円型の形成というのも比較的困難なことで八名程度までであれば苦勞はないが百名近くで一つの円は切れたりゆがんたりして大人数ではむつかしい活動であることがわかる。

(5) 野外劇を通して学んだこと
(6) 踊りを通して音楽を鑑賞する

音楽の鑑賞は、音楽の領域の中でも比較的幼児にはむつかしい部門である。美しいクラシック音楽も、じっとして耳をかたむけることは幼児には退屈で苦痛である。

野外劇をやってみて、音楽鑑賞は踊りを通して、気持ちや体で表現しながら聞くのがふさわしい形態であることに気づく。フルートやオーケストラの美しい音楽のつて楽しく踊ることができた。振り付けも教師が一方的に与えることなく曲を聞きながら、「このところどんな風にしようか」と子どもに問いかけながら、いろいろの表現を引き出し、教師がまとめていった。このため子ども

たちが自分たちで作った気持ちになりよくおぼえた。美しい曲を子どもに聞かせボンボンやリボンを使わせて自由に表現させることによりたのしく、体を通して音楽鑑賞をすることができるといえる。音楽鑑賞を大人がコンサートで聞くのと同じイメージでとらえることなく、もっと自由に、気楽に音といっしょに体を動かすことにより鑑賞するということも考えても良いのではないか。

音楽の鑑賞はこの他食事の時間にかけている音楽も教師が期待しているよりずっとよく聞いておどろかされることもある。テレビのCMもクラシックの曲が多くよく知っている。音楽の鑑賞はバックグラウンドミュージックなども含めて広くとらえて良いものと思われる。

(7) 踊りを通して歌をおぼえる

白雪姫の踊り、小人の踊り、魔法使いの踊りは共に歌詞のあるレコードである。小人の踊りの「大きく小さく」は言葉通りに体を動かすため踊りやすくすぐおぼえた。白雪姫の踊りの曲、キャンディーワルツや魔法使いの踊りの曲、なまけものの歌も何度か踊っているうちに

歌をおぼえてしまい、日常生活の中で他の役の子どもも口ずさんで歌っていた。オーケストラの曲だけのものよりは歌詞のある曲の方が子どもには踊りやすい。

以上のことから歌の指導の仕方にしても歌詞を黒板に書いて直立して歌だけを何度も復唱させながら教えるよりは、体を動かし振りや手あそびなどの動きを通して教える方が子どもには楽しく、かんとんにおぼえられるのではないかと思われる。

(ウ)動きながら楽器を使う

マーチングバンドなどに見られるとおり、動いたり、歩いたりしながら楽器を使うことはめずらしいことではない。年少の小人は入場場面の「ハイホー」の曲および「大きく小さく」の踊りにカスタネットを用いた。歩きながら歩調に合わせて手を打つことは初めはできない子どもも何人かいたが、なれてくるとみんなできるようになった。手を高く上げて打つ、しゃがんで打つなど変化を加えた。一般に打楽器は屋内ではひどい騒音になりがちであるが戸外であるため分散してほど良い音量となっ

た。小人の表現として適切なものとなった。四歳の幼児が楽器を手にして鳴らさずにじっとしていることは大人困難である。むしろ楽隊ごっこなどの型で動きながら鳴らす方がたのしめられると思われる。

(6) 運動会後の子どもの姿 四歳の場合

運動会の終了後年長児の踊ったダンスの曲をクラスで流すと、女兒が中心にカセットテープの周りに集まり歌を口ずさんだり「あっ白雪姫だ!!」と親しみを示す。聞きなれた曲のところにくるとみんなでテープに合わせて歌をうたう。(キャンディーワルツ、なまげものの歌、ハイホー)スカートや冠、剣など劇に使った衣装や小道具を出してやると、ほとんどの女兒が身につけ、年長児のダンスのまねをして踊りだす。歌詞のない花の精の踊りよりも歌詞のある白雪姫の踊りの方が絶対的に人気があり、衣装のスカートもとりに合いになる。教師が踊りを教えたわけでもないのに、年長児のダンスをよく見ていて一応型になっている。にこにこした表情でたのしそうに踊っている。教師が小さなマイクを用いて劇のナレー

ションや進行を入れてやると、一層活気づいて男児も魔法使いになって参加してくる。なまけものの歌は人気があり、踊りながら口ずさんでいる。自分たちのやった小人の役には人気がなく、なり手が無い。いずれも年長のやった役をとりたがる。

衣装の効果は大きく、衣装をつけることによりその役になり切ることができ、表現あそびが楽しく効果的にこなわれた。

年長児の模倣をくり返ししながら、かつそのままそっくりではなく部分的に自分たちのやりたいように変化をつけて、リボンを用いたり、ポンポンを用いたり、踊り方を変えたりする部分も見られる。いろいろな役を試みて踊り、運動会終了後、約一か月にわたって自分たちでテープをかけては踊る「白雪姫ごっこ」がつづいた。運動会を通して何度も同じ曲を聞いたことから歌が耳になじみ、トイレに行きながら、他のブロックの遊びをしながら、いたるところで口ずさんでいた。クラシックの曲も何度かやっている自分のものとして踊れるが、一般

には年少の場合歌詞のある曲の方が踊りやすい。

(7) まとめ

野外劇はグラウンドいっぱいステージとした音楽リズムの総合活動である。これらの総合活動を通して幼児にとって音楽リズムというのはまさに身体を動かすことと一体であることがわかる。鑑賞にしても、歌うこと、楽器を使うこと、踊りそのもの全て体を動かすことによって快適に経験されている。リズムにのって体を動かすことが子どもにとって理屈をこえて快である。この野外劇での経験は、今日までの音楽リズム教育のあり方全てについて反省させ、子どもにとって楽しい歌や楽器の指導、鑑賞のあり方について検討するきっかけともなった。

— つづく —

(つくば市立桜南幼稚園)

ほんと」とあたりかまわず喜びの声をあげました。子どもたちみんなと同じ目標に向かって走り、それが達成でき共通の喜びをみんなで体験できたこと、これはほんとうに忘れがたい思い出です。かりに私がひとりで動物園に来て同じように動物を見出した時に比べ、たぶん何倍も喜びは大きいにちがいありません。一年間共に生活し、遊び、悩み、悲しみ、喜びあった子どもたちといっしょですから。

この写真を見ると、ひとりひとりのいろんな場面が思い起こされます。ファミリーみんなで、あんなことも、こんなこともあったとなつかしく思い出されます。

私は、クラスの先生になること、担任の先生になることが、長い間の夢でした。保育第一日目にして、この子どもたちと離れる時、どんな思いがするのだろうかと思うほど、手ごたえのあったことを思い出します。保育園の先生は、子どもたちと一日の長い時間をいっしょにすごします。私が八時半に来るまでに、もうすでに数人の子どもたちが来ています。「先生遅かったわね」と言われる

こともあります。そして夕方遅い子どもは六時半まで園にいます。私がそうじを終わるのが五時半から六時頃です。子どもの状態が悪かったり、気にかかる時、また寂しがったりして「先生帰らないで」と言われる時は、お母さんが来るまでいっしょにいます。次の日の保育準備や環境整備、子どものことを考えたり、記録をつけてふりかえる時間は、もう少ししかありません。大変さはありますが、保育園であるからこそ、子どもとの深い体験が可能であることも事実です。今回は二人の男児の歩みを追ってみたいと思います。

一 年長男児T君のこと

(1)叱られて泣く 五月二十七日

食事の時間になり、何回も声をかけてもTは室内に入ってこない。Tは今日配膳のお当番である。私は戸をしめてしまう。Tはあわてて部屋に入ろうとし、ドアで頭をぶつけてしまう。Tは泣き出す。私はいたく

したTの頭をなでながら、「戸で頭を打ったからなの？」と聞く。T「ちがう。」「先生にしかられたから」と言う。そしてTは私の腕の中でしばらく泣く。

五月も下旬になり、子どもたちは自分を出してくれるようになった。しかしその反面、なかなかこちらの言う通りには動いてくれません。食事の時、また午睡の時、みんながいっしょに集まって行動する時は大変である。私は子どもの気持ちを受けとめる余裕がなく、あれもこれもと頭が乱れる。この日ももう少しゆとりを持ってTとかかわれば、戸をしめるなんてしなかったと反省する。当番が決まっても、友だちのことをやってあげる以前に、Tは自分のことで精一杯である。自分が充分満足して遊ぶことがまだまだ大切な時であったのだ。Tは気持ちが悪く落ち着かないと、フラフラと歩きまわることがあった。また理由なく友だちをパンチしたり、キックしたりすることが多く、友だちを泣かせ、子どもたちにいやがられることもあった。午睡の時、ひとりですとん

に入ってベッベツとつばをとばしていた。どうしてあんなことをするのかなと思っていた。ところが、この日私に叱られ私の腕の中で思いつき泣いて以来、ベッベツとつばをはく行動をピタツとしなくなった。私の方も、Tがぐっと身近な存在に感じられ、おんぶもよくするようになった。

私が七月中旬に、四歳児の一泊保育の引率をして帰ってくる時、T「僕心配してたよ」と言いました。私「何を？」とたずねると、「川上先生と黄色バッジ（四歳児）さんのこと」と言いました。ほろっとし、疲れた顔もほころびました。また、年長児の海浜保育で、私は駅まで見送りに行きました。しばらくすると、T「先生もういいよ、黄色さんが寂しがっているから」とやさしい発言をしてくれた。

(2)「きかんしゃやえもん」と「ちいさいおうち」

子どもたちの会話を聞いてみると、テレビの話題が多い。私の子どももテレビが大好きでよくテレビを見たが

る。しかし、テレビの内容がお粗末なものもいくつかある。子どもはケラケラ笑うが、安直な笑いもある。また子どもがゲームを番組の中でしているのを見て楽しむというの、私は疑問を覚える。そんなことを常々思っていた。子どもが自分で感じる心、感動する心を持ってほしいと願っていた。それで、私が「いいな」と思う絵本をできる限り読んで聞かせた。また私が経験したり、見聞きしたことで、すばらしかったこと、また美しかったこと、ほんとうに悲しいこと等をことあるごとに話した。

『ちいさいおうち』もそんな思いで読んだ。私が読み進んでいき、ちいさいおうちがまわりのビルや鉄道や人々に囲まれ、だんだん見えなくなっていくと、T「かわいそう」「許せない」と言い出した。いなかが開発されていき、そのために失われていくものに対し、好ましくないと感じている。翌々日、今度は『きかんしゃやえもん』の絵本をやはり午睡時に読んで聞かせた。みんなよく聞いていた。読み終わり、私は、「おととい読んだ

『ちいさいおうち』とこの本と、どこか似ているかしら」とみんなにたずねてみた。するとまずはじめに、「かわいそうなところ」と言いました。それから、「最後にそうじをしてもらいきれいになったところ」と言う子どももいた。しばらく考えた後、「最後に人に助けられたところが同じ」と考えついた子どももいた。Tは、「古いものはがんじょうなこと」と気づき、私は感心した。

(3)「どうせ相手にしてくれないんだから」

二学期になると、Tが友だちをパンチしたりすることは減った。Tの正義感が許さない時は、思わず手が出ることはあったが、一学期のように、理由なくパンチをすることはなくなった。運動会やクリスマス会の大きな行事には、自分の役をしっかりとやることのできた。役が決まっていることに対してはがんばるのであるが、友だちの中で遊んだり、友だちを誘って遊ぶことは少なかった。私がTに「何して遊ぼうか」とたずねると、Tは

「サッカーしたい」と強くいう。私が「じゃ友だち誘おう」と言う。でもTは、友だちに声をかけることができず、「どうせ僕のこと相手にしてくれないんだから」とあきらめてしまう。私はこれは放っておけないと思い、Tが好きなサッカーを、友だちをさそってよくやった。サッカーをやっているうちに、遊びがもり上がる前にTは黙ってぬけてしまいそうになる。そんな時、私は励まし、Tがやめたらお友だちもつまらなくなることを知らせる。そして思いっきり体を動かし、友だちと遊ぶことの楽しさがわかるように私は遊びをもり上げていった。

(4)友だちと遊ぶ

三学期に入り、同年令の子どもといっしょに遊ぶ姿が見られるようになった。当番活動も一学期は仕方なくやっていたのだが、三学期になると、自分から抵抗なくやっている。気持ちも安定し、萎縮せず、じっくり遊びに取りくんでいる。二月に年長児は科学博物館に行った。私は行かなかったが、驚きと感動を覚えたようだ。

翌日私は粘土を出してみた。すると男児のT、H、Kがさっそく前日見てきた恐竜を作り始めた。三人は三様に力強い恐竜の作品をじっくり時間をかけて作り上げた。Tは太い足でがっちり地面に立ち、広い背中をもった恐竜で、いかにもたくましくそんなものであった。三人が作り終えると、外に出て三人で相談して、網をはりバレーボールのような遊びを考え出し、遅くまで遊んでいた。Tは友だちと遊べるようになった。Tの問題が解決したことを目のあたりにし、うれしかった。

三学期になると、帰りの時間に当番さんが相談して出席ノートを配るようになった。配り方はさまざまで、なぜか答えられた人からとか、じゃんけんで勝った友だちからとか、子どもたちが遊びを考えた。Tが当番になった時、自分とすもうをとり、勝った友だちから出席ノートを渡すと考えついた。私はTに、「T君は強くって、おすもうに勝てるお友だちはそんなにいないわよ」と言う。するとTは、「大丈夫、加減するから」という。ところがおとなしい女兒UとTがすもうをとると、

Uが負けて泣き出してしまった。すると年長児K(前
述)が、「僕がUちゃんのかわりにおすもうしてあげる
よ」と申し出る。小柄なKは、大きなTを相手におすも
うをとる。すがすがしさを覚え、育ったなとほほえまし
く思った。

二年中男児S君のこと

(1)「僕は重くないもの」 六月十三日

私はピアノの上に時計を置いていた。それを四歳男
児Oがかまう。それをSが「だめだ」とがめ、Oの
顔をひっかく。Oは血がひどく出る

Sは、自分の心の状態が悪くなると、弱いOが気に
なって仕方がない。記録のようなささいなことでも「い
けないんだ」とがめ、つい暴力をふるってしまふ。O
はまたちよっとしたことでも泣き、一日に泣かない日にな
い程である。Sにどうしてなのと理由をたずねると、

「僕は悪くない、Oが悪い」と言い、そう思いこんでい
る。そんなトラブルが数日続き、主任先生はOにしかか
りがんばるように励まし、Sととっくみ合いをさせた。
体力のあるSは、すぐOを負かしてしまう。何回やって
もOは負けてしまう。今度は同年令で一番強いAが相手
になるように主任先生がしむけた。しかしSは負けるの
がわかってか、全然Aに向かっていかない。弱い子ども
をいじめる子どもが一番弱虫であると主任先生にしま
されたが、Sはわかっただろうか。

(2)「友だちがいなんだもん」

Sは食事の時間になるが、なかなか部屋に入ってこな
い。やっと部屋に入ってきた時には、すでに他の子ども
たちは席について食事の用意をしている。Sは、「B君
のとなりにすわりたい」という。しかし、もうBの両側
は別の子どもたちがすわっていて、Sとかわってあげる
つもりはないという。Bの五つ先にひとつ席が空いてい
る。でもその席だといやだとSは言う。私は「じゃどう

すればいい？」とSにたずねる。するとSは、「空いている席のとなりの子どもが空いている所にすわり、Bのとなりの子どもまで、ひとつずつずれていけばいい」という。Bのとなりを空けるために、他児五人がひとつずつずれればいいのである。私も、それを聞いていた子どもたちも、「そんなかってな」とあきれ声で言う。私はSをだいて、「そんな自分かってなことしたら、お友だちいやがるわよ」と話す。するとSは、「僕友だちいないんだもん」とワーと私の腕の中で泣き出してしまった。自分本位、自分の都合だけを考えるSは、まわりの子どもたちもそのことがわかり、相手にしてもえなくなっていた。Sはそうしたなかで、Bとなんとか友だちになろうと気を使っていた。母親も家にSがいる時、Bと遊ぶ機会を作ったりして配慮していた。しかし、興味が互いに異なるし、不自然なことで、うまく友だちにはなれなかった。Sは自分の思いを通したいし、友だちがほしいというジレンマでつらかったようだ。Sはいやなことがあると隅っこにうずくまり、すねる。友

だちの遊びに入れないで、床にゴロゴロしていることもあった。Sは自分の力が発揮されると、ことばの表現も豊かで、描画も楽しいものが描けるのだが。

(3) 「はずかしい」 十二月二十二日

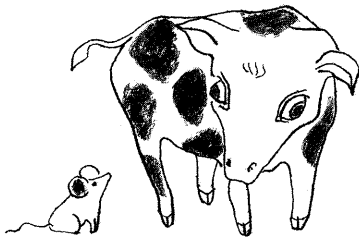
食事の準備をする時、Sは同年令男児Mといすのとりっこをする。まわりの子どもたちは、じゃんけんしたらいいとか、いろいろに助言をするが、二人とも耳に入らない。結局Mが泣き泣きSにいすを譲る。Sは部屋を出てテラスに行き、そこでうずくまって入ってこない。するとMがドアを開けて、Sに「いす置いてあるよ」と誘いに来る。他の子どもたちも部屋の中に入るように誘いに来る。しかしSは入らない。しばらくして私はSの所へ行く。私「どうして入ってこないの？ みんな待ってるわよ」と言う。すると、Sはうつむいたまま小さな声で「はずかしいから」という。私はSをつれていっしょに部屋に入る。するとまわり

の子どもたちが、「ここにおいでよ」と何人も席を空けてくれる。

自分本位な考えをするSであったのに、他児の譲る気持ちにふれ、またまわりの子どもたちの誘いにふれ、Sは自分が恥しいと思えるようになった。Sが気づくまで半年かかった。まわりの子どもたちやMが育っているなと思い、うれしかった。そして、その子どもたちにもまたSも育てられたのだなと感慨深かった。

三学期になり、Sはもう友だちのことで困ることはなくなり、自分らしくのびのびと遊べるようになった。私をはじめのとっかかりをつけてあげれば、Sは子どもたち同志でゲーム遊びや集団遊びをすることができるようになった。ころがしドッジで不本意にも当てられ、その場にうずくまってしまう。私はあえて放っておく。しばらくするとSは自分で立ちなおし、立ちあがってまた遊びを続けることができた。Sは成長し、強くなったことを知ることができる。

またはじめの写真を見ました。どの子どもも笑っています。一年間のその子どもなりの成長をとげ、その屈託のない笑いの中には、自信と希望が感じとれます。私もこの子どもたちと一年間をすごし、人として育つことこのすばらしさと喜びを実感することができました。これは私の大切な心の宝物です。



今月は、埼玉大学の林信二郎先生に、「指導」について巻頭言を書いていたいただきました。ひかり幼稚園の東園長先生には、保育者としてのお立場から「指導は必要か」というテーマで書いていただきました。

何を指導と考えるか、子どもにとって大人と一緒にいること自体、意味があります。大人から「何も言わない」という状況で育つものもあるでしょう。

運動会その他、何かと行事の多いこの時期、活動も充実し、子ども達はどこどん力をたくわえていきます。毎日の生活の中で、保育者は何を指導し、何を育てるのか、しっかりと見極めてほしいと思います。

先日、花屋さんに立ち寄った時のことです。たくさんのお花々の香りの中に、なつかしいバラの香りに気づき、その匂いに刺激されてか、幼い頃を思い出していました。

たしか、我が家にも、父の仕事場にも又、通っていた幼稚園にも白いバラの垣根やアーチがあり、このなつかしい匂いに囲まれていたように思います。そのバラの香りと一緒に、ブランコに揺れながら見た青い空や、明るく陽ざしまで、思い出されてしまいました。子どもの頃の思い出が「匂い」につつまれているのも不思議なものです。

今の私たちのまわりには「香り」が充ちています。「匂い」も「臭い」も、いっばいです。食べ物にしても、最近はやりのハーブやポプリにしても、イヤな感じはしません、たくさんありすぎて感覚がマヒしてしまいうです。一番困るのが芳香剤と称する匂いのおしつけ。こんな環境で生活している子どもたちにも、やはり「匂い」に包まれた思い出ができるでしょう。大人になってにぶくなってしまった私たちにはわからない、鋭い感覚をもっている子ども達だから。

(K)

幼児の教育 第八十八巻 第十号

十月号 ©

定価 四一〇円（本体三九八円）

平成元年 九月二十五日 印刷

平成元年 十月一日 発行

東京都文京区大塚二ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

編集兼 本 田 和 子
発行人

東京都文京区大塚二ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

発行所 日本幼稚園協会

東京都港区三田五ノ二二ノ一

印刷所 図書印刷株式会社

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

振替口座東京九一九六四〇番
TEL・〇三二九二二七七八一

◎本誌御購読についての御注文は発売所
所フレイベル館にお願いいたします

※万一製造不良の点がございましたら、おとりかえいたします。

保育する目を創る

立川多恵子・著



子どもがわかる 保育がわかる
援助のあり方を示してくれる。

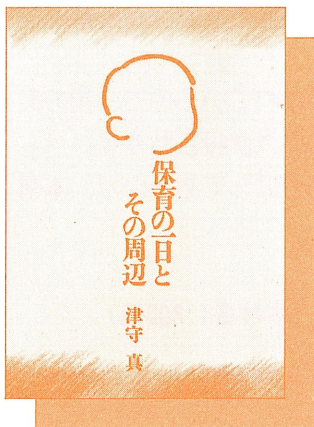
一人ひとりの子どもの姿や、行事のもち方を読みとり、担任と話し合っ、子どもとの接し方や活動の方向づけを教えてください本です。

A5判・272頁

定価1,700円(本体1,650円)

保育の一日とその周辺

津守 真・著



保育実践の基本となる「一日」
を中心に保育論を展開する。

- 保育の原点をわかりやすく述べる。
- 豊富な実践と深い省察で、保育者へ新しい保育の指針を明示。
- 幼稚園教育の在り方についても言及。

A5判・248頁

定価1,600円(本体1,553円)

一斉指導で楽しく展開する

幼児の運動

近藤充夫・中西雄俊・石渡敬一・渡辺真一 共著



(全3巻)

- 1.大型遊具を使って
- 2.小型遊具を使って
- 3.かけっこ・ボール・運動会

一斉活動でのびのび育つ幼児の運動遊び集大成。
保育を楽しくする画期的な全3巻です。

- 豊富なイラストと適切な文章で、指導の方法が一目でわかります。
- 遊具別に分類されているので、例えば「平均台」でどんな遊びができるか、すぐにわかります。
- 一つの活動に対して応用例がたくさん示されているので、園の実情に合わせたり、創意工夫したりするのに大変役立ちます。
- 「うまくできない子ども」への配慮も充分にしてあるのが、本書の特徴です。

B5判・各200頁・定価各1,854円（本体各1,800円）

セット定価5,562円（本体5,400円）

ぐわしくはフレーベル館代理店・特約店・支社・支店・営業所または本社総括部(03)292-7783(代)にお問い合わせください。

子どもの心と明日を考える
キンダーブックの

フレーベル館