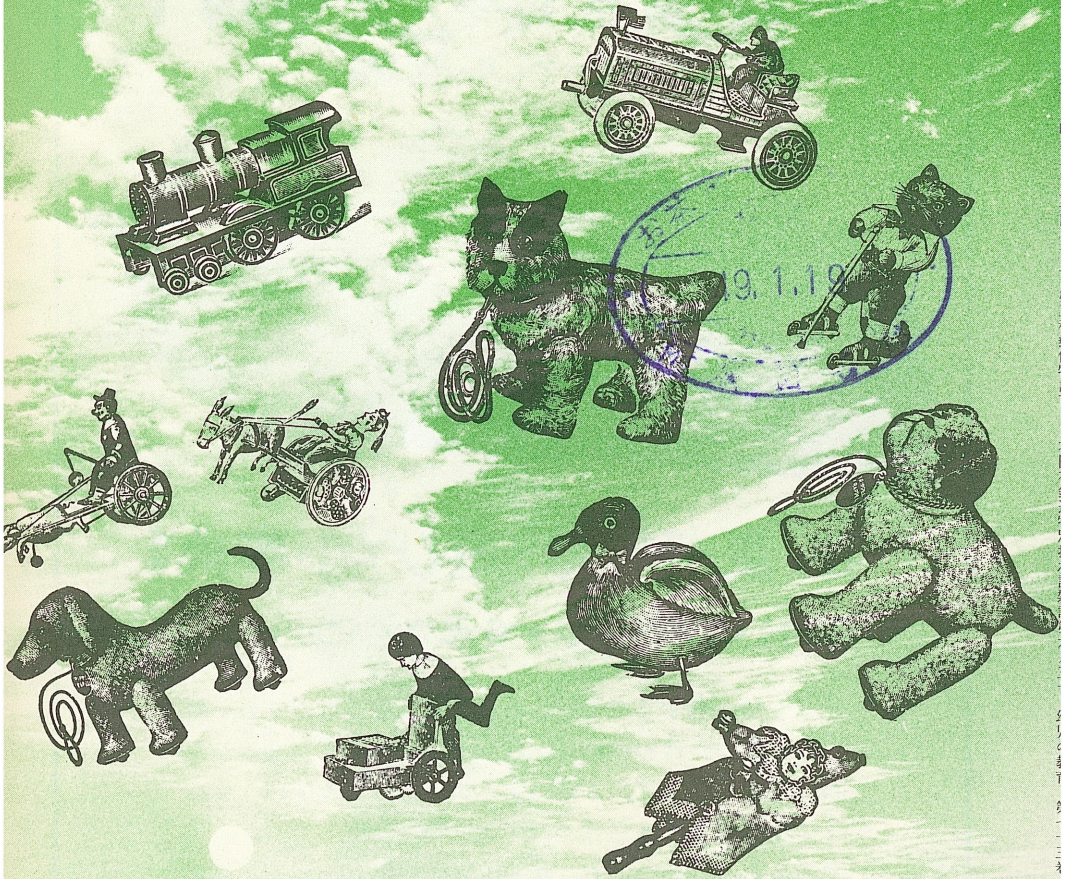


家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育



2

第七十三卷

第二号

日本幼稚園協会

全6巻

豊かな保育の世界がここから始まる

保育カリキュラム資料

フレーベル館編



春/夏/秋/冬/遊び/小事典^{近刊}

B5判・136ページ・各巻定価600円(〒110円)

子どもは一時としてじっとしてはおりません。その一瞬一瞬を力いっぱい活動し生活しているのです。せっかく苦心して作り上げたカリキュラム表も、あっというまにくずれさることもしばしばです。

そんなとき、いつ、どこでもすぐに役立つのがこの資料集です。あしたのカリキュラムのためのヒントを集めた、あなたのための保育ハンドブックです。

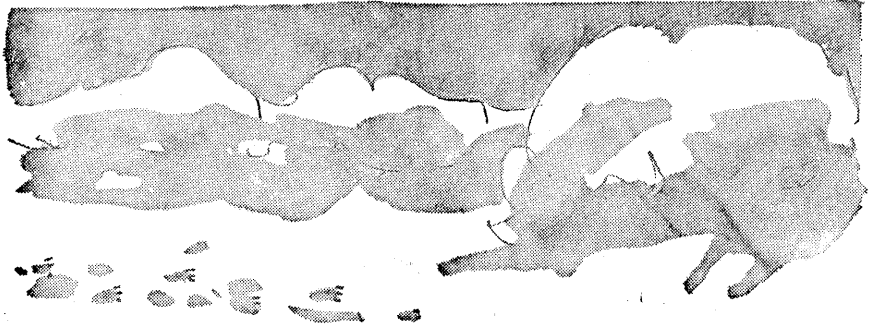
●お求めは弊社代理店・支社・支店・営業所へどうぞ

株式会社 フレーベル館

幼児の教育

第七十三卷 第二号





幼児の教育目次

——第七十三卷 二月号——

©1974
日本幼稚園協会

表紙 司 修
カッ ト 中 島 英 子

幼児教育者の主体性…………… 莊 司 雅 子 ……(4)

幼児発達と母子関係…………… 三 宅 和 夫 ……(8)

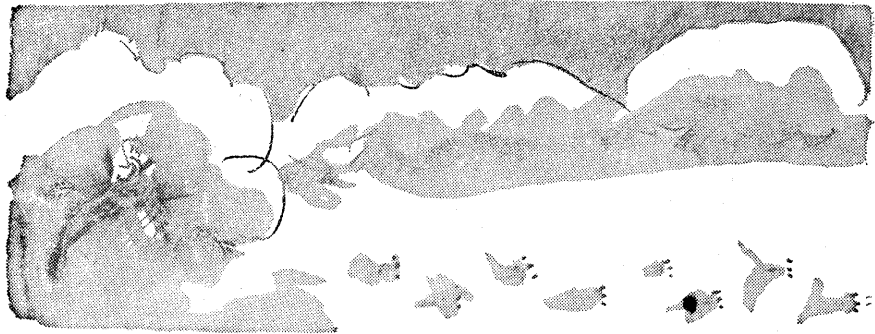
幼児と音楽…………… 清 水 光 子 ……(14)

頭でっかち、心寒々の幼児音楽教育

—ひが眼音楽教育論—…………… 服 部 公 一 ……(18)

橋詰良一著

「家なき幼稚園の主張と実際」より……………(22)



★座談会

現職研究会の活動から

赤羽美代子 清水美代子……(30)

金子美称子 竹中京子

川崎千束 野辺 繁

北原ひで子 光木美子

近藤千恵子

幼児教育の源流 (X)

マリア・モニテッソリー (下)

利島知可子……(41)

北イタリーの幼児教育……

トモコ・ボンツイオ……(50)

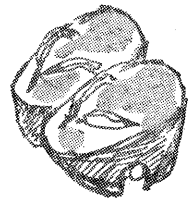
幼児が絵を描いている時 (三)

友だちと一緒に描画……

青 木 隆……(54)

幼児教育者の主体性

莊 司 雅 子



哲学の最後のことばは教育学であるといわれるが、教育学の最後のことばは教育者であるといえる。保育所や幼稚園の教育は、家庭教育とちがって、組織された教育環境のなかで行なわれる計画的な教育である。しかもそのような組織のなかで、実際に計画を運んでいくのは保母や教師その人である。したがっていかにその組織や計画が理想的にできていても、これを運営する教育者その人をうるることができなければ、教育の効果はあがらない。幼稚園の創立者フリードリヒ・フレーベルこそ、幼児教育者の養成を第一に考えた先覚者である。フレーベルの影響を受けたジョン・デューイも、アメリカの教育組織や教育環境が次第に理想的に整いつつあるのを見て喜びながらも、なお教師の重要性を強調した人である。

デューイは、アメリカのこの理想的な組織を、優秀な人材

でみたし、この組織のなかで、また、この組織のために力強く活動してくれる優秀な男性や女性がいられるならば、一世代もしくは二世代で、アメリカは世界の教育を十分指導することができると主張した。こうしたデューイのことば通り、アメリカは世界のいづれの国よりも教師の養成に力をそそぎ、特に、今まで看過されていた保育所や幼稚園の教師の養成につとめていることはよく知られている。幼稚園の教師は小学校教師と同じく四年制大学で養成され、卒業生は小学校教師と同じ待遇を受けている。更に大学院に進んで幼児教育の修士課程を履修してから幼稚園の教師になっているものも少なくない。また幼児教育で教育学博士の学位をもったからといって驚くこともない。世界各国にくらべて、アメリカが歴史的には最も早くから幼児教育が普及され発展された国である。アメリカの幼稚園の歴史は、ピーボリー女史

がポストンにフレイベル幼稚園を創設したことに始まるのであるが、まもなくセントルイスに公立幼稚園ができ、次第に全国的に普及され、小学校に幼稚園が附設されるようになった。今日、アメリカの小学校を訪問すれば、幼稚園が見られ、幼稚園を訪問したいならば小学校に行けばよい。もちろん小学校附設の幼稚園は四、五歳児の一年か二年保育が多い。そして、幼稚園と小学校の低学年とは一連の幼年期教育を行ない、幼・小低学年の教師はこの幼年期の教育を専攻したものがあたることになっている。つまり専門職になっている。

しかも教師は社会の変化に応じてたえず教育の方法や内容を研究し、それを発展させなければならない。そのために教師は常に勉強を要求される。大学を出た時の免許状は永久に有効のものではなく、一定の期間内には更新のための勉強が必要になっている。その代り、各大学はこれらの現場の教師の再教育の機会を用意している。どの大学も夏休みに免許状や修士の単位の履習を希望する幼・小の教師のために、授業を公開している。

私はさる八月下旬ジュネーブにおける国際大学婦人協会の研究集会と、九月上旬パリで開かれた国際教育研究推進会議に出席するため、アメリカを廻ってヨーロッパに行った。ちょうど夏休みであったが、アメリカでは、カリフォルニア州

にあるパシフィック・オークスカレッジとインディアナ州立大学の教育学部のサマーセッションを視察することができた。いずれも主として現場の保育所や幼稚園の先生が、資格や学位をとるための勉強に來ている。ここで特に印象的であったのは、学生たちが単に教室で講義を聴講し、そして後でレポートを出して単位をとるといった、頭だけをきたえる授業ではなかったことである。製作の授業だったと思うが、学生の一人一人がそれぞれに幼稚園の屋外の模型を一生懸命につくっていた。それぞれ創意工夫をこらして、夢中になっている。つまり幼児教育の理論をどのように実践にうつすかという訓練である。幼児の身体をきたえるためにはどういふ環境が必要であるか、また必要であるにしても、それは教師のほうできたえるのでなく、幼児の一人一人が自分の発達速度できたえられるような環境でなければならぬ。それはどういふ型のものでなければならぬか、また幼児が自分自身できたえるためには、幼児がそれに興味をもち、関心を寄せるのでなければならぬ。それにはどういふ種類の運動道具と遊具が適當であるか、またそれを設備するにはどうすればよいか。また幼児は遊びを通して身体をきたえているが、身体をきたえながらまた物をおぼえたり、ことばを習ったり、数をかぞえたりしている。つまり幼児は運動や遊びのうちに知

識や個性や社会性をつちかっている。そうした原理をふまえなければ幼児のための環境づくりはできない。

私がさきにあげた大学のサマーセッション（夏期講座）に学生たちが聴講した原理を実践にうつすための訓練をうけているわけである。この学生（現場の先生方）たちはやがてまた現場にもどり、そして幼児のために環境を改めたり、幼児のために自分で更に新しい環境をつくったりしている。このような幼児教育者であれば、幼児を保育するにも、ただことばで教えたり、歌を教えたり、描画を教えたり、製作を教えたりすることはしないであろう。どうすれば、幼児が自分で考え、自分で工夫してものをつくり、ものを描くかをまず問題にするであろう。

インディアナ州立大学だけでなく、パシフィック・オークス・カレッジを見ても、学生のためのいわゆる単なる講義室だけではなく、いずれの部屋も学生がそこで自分で学習し、製作し、描画し、実践する環境である。そして幼稚園が付設されているから、学習したことをすぐに実習でき、幼児の観察もすぐできるようになっていく。この幼稚園は屋外保育に重点をおいていると見えて、実に大規模な遊具や、運動道具、広い砂場、自然の樹を利用しての樹上の遊び場、大きなトンネルなどといった種類のものがある。これらの環境から

みても、わたしたちの保育のように幼児を時間割でしめつけ、六領域で学習させているのではないことがわかる。

この種の幼児教育はヨーロッパでも見られる。パリでの国際会議のあと、私は更に教カ国を廻った。西ドイツのブレームンの公立幼稚園、コペンハーゲンの公立保育所を見た。九月中旬でいずれも新学期の保育が始まっていた。幼児たちは用意された屋外や屋内の教育環境の中で幸せそのもののように楽しそうに生活している。わたしたちの幼稚園や保育所のように、ときどき泣く幼児はほとんどない。先生方はゆうゆうとふるまっている。幼児をかりたてることがはしない。それでいて幼児はよく考え、自分で行動している。教師は助言者である。教師がカリキュラムによってしばられ、つくられた時間割に即して、一分もくずすことなく、幼児をあつちこ廻し、こつちに引き入れ、まるで小さい兵隊の訓練を思わせるような場面がない。教師はカリキュラムに動かされるのではなく、カリキュラムを主体的に創造的に動かしていくのである。保育内容の六領域にしばられ、たとえば今は言語の時間だからお話をしなくてはならないとか、今は音楽リズムの時間だからお話をしなす幼児をけんせいしなければならぬとか、今は絵画製作だから、植木鉢をじっと観察している幼児を無理矢理に引っぱってきて、みんなと同じ絵を描かさなけ

ればならないとか、また屋外での自然観察だからといって、見つけた自然物で何かをつくろうと熱心になっている幼児を、無理にやめさせたりしなければならぬとか……。そういったようなことは、主体的な幼児教育者のなすべき保育ではないであらう。主体的な幼児教育者は、保育内容を流動的にダイナミックに、総合的に保育のなかに流し込むであらう。

主体的な幼児教育者は保育の流れを主体的に運ぶだけではなくて、クラスを環境をどう整備すればよいかについても工夫するであらう。アメリカやイギリス、ドイツやスイスおよび北欧などの国々で、私が訪問したかぎりの幼稚園や保育所のクラスを見ると、それぞれいずれもきわめて個性的である。それを運ぶ教師の主体性によって環境が整えられているからである。教師の個性がそのクラスの個性をあらわすからである。教師が個人的に旅行先で集めてきためずらしい木の実や貝殻や植物などが窓側にあったり、母親に協力してもらってつくった玩具があったりして、クラスはきわめて多彩的である。こういうことは、幼児教育者自身が、幼児期の教育はこうであり、こうでなければならぬといったしつかりした教育と自信と信念とがあってはじめてできることである。つまり、幼児教育に対して主体性をもつ教師にしてはじめてできることである。

では以上のような主体性ある幼児教育者は、どうすれば生まれてくるのであろうか。まず第一に、今日幼稚園や保育所の教師養成機関の根本的な改善が必要であるということである。次には今日現場にあるすべての幼児教育者の再教育である。それも従来行なわれているように、民間にたよって行なってきた数日間の夏期講習会のようなものであったり、一時的な講演会のようなものであったりしてはあまり効果はない。もちろん、無いよりはましで、それは従来通りに大いにやってもらうとよいが、問題はこのようなはなやかな一時的な花火式の再教育では、真に自信のある主体性のある幼児教育者は育たない。もっと国や地方自治体や各大学が、組織的に幼・保の教師の再教育に取り組んでもらわなくてはならないと思う。文部省は目下、幼児期の義務教育を実施するよりもまず、こうした幼児教育者の再教育を計画し、すべての教師に機会を与え、そのための予算を組み、実行するように努めるべきである。そしてこれこそが今日のわが国の幼児教育界の問題を解決するための焦眉の急を要する問題ではないだろうか。義務教育は実施したものの、そのための幼児教育者がいなくてはかえって幼児期の教育をゆがめてしまう。

(聖和女子大学)

幼児発達と母子関係

はじめに

ここ数年にわたってわたくしたちの研究室は母子の相互交渉関係が幼児の人格形成にどのような影響を及ぼすかという問題に取りかかっています。この研究の対象になっているのは約四十組の母子で、妊娠中から継続的に研究の対象になっていただいております。もう学齢に達した子どももおりますし、間もなく入学する子どももいます。わたくしたちは毎年くりかえしてお母さんと子どもの相互交渉関係を家庭を訪問して観察したり、大学の遊戯室や実験室によんで母子に自由に遊んでもらったり、子どもにいろいろの課題を与えてお母さんがどんな形で子どもに援助や激励や注意を与えるかを詳細に観察したりしてききました。

まだ十分な分析ができていないわけではありませんが、いくつ

三宅和夫



かの興味のある事実が明らかになりつつありますのでその点についてまず少しふれてみたいと思います。

母親の子どもに対する有効な働きかけとは

よく親と子の対話の重要性ということがいわれ、対話の欠如から生じる問題が論じられたりします。しかし対話とは一体、なんなのでしょう。親が子どもに話しかけさえすれば、対話だというわけにはいかないでしょう。もちろん子どもにほとんど話かけることがないのは問題ですが、単に親が子どもに話かける言葉の量だけの問題ではないと思うのです。それでは質の問題でしょうか。この点についてはイギリスのバーンスティンという学者が研究しています。たとえば母と子がバスに乗っていて、子どもがしっかりとすにつかまってすわっていない時に、ただ子どもに「じっとすわっていないさい」とか「しっかりと

つかまっていなさい」と言ったり、子どもが「どうして」と聞き返したら「うるさいからじっとしていなさい」と言うような母親の言葉は質的に低いというのです。これに対して「ちゃんとすわってしっかりつかまっていなさいとパスが急に止つたらドーンと前に落っこちて怪我するかもしれないでしょう」というような説明は質が高いというのです。つまりこれはその場の状況が子どもによく伝えられ、子どもによく考えさせるような有効な働きかけになっているというわけです。ですからバインSTEINによれば、前者の例のような母親の働きかけがいくら多くても有効ではないということになるのです。

わたくしたちはバインSTEINの考え方を参考にしながら、母と子の言語的相互交渉関係を細かく分析してみました。子どもの年齢はおよそ四〜六歳です。お母さんの中にはよく子どもに話しかける人もありますし、そうでない人もあります。その話し方についてもバインSTEINの分類による質の高い話しかけの多いお母さんと質の低い話しかけの多いお母さんがあることもわかりました。ただこれまで分析したところでは全体としては質の高い話し方というのはあまり多くないようでした。

わたくしたちはどのような母子の相互交渉の仕方が子どもの自発的活動を促進させるのかということに関心がありましたので、この点からさらにお母さんの言語的な働きかけについて分

析してみました。すると子どもの活動を促進させるということと母親の言語的な働きかけの量とはまったく関係がないということ、またバインSTEINのどのような言語的働きかけの質もそれをその言葉の用いられる状況と切り離してみたのでは必ずしもはつきりと子どもの活動が促進されるかどうかということと関係しているとはいえないということがわかりました。それは一体どんな働きかけがよいのでしょうか。

わたくしどもが分析した事例の中にあまり子どもに話しかけないお母さんがありました。ところがこのお母さんがたまになにか話しかけるとそれは非常に子どもに効果的に影響を及ぼしているのです。このお母さんはタイミングよく子どもに働きかけているように思われます。一方、反対にしょっちゅう子どもになにか話しかけるのですが、さっぱりきき目のないお母さんもあります。お母さんの話すことの内容は必ずしも質的に低くないのですが、子どもの活動はそれによってあまり促進されるように見えません。

わたくしはこのような事実にぶつかって、いわゆる教育ママのことを思い出しました。教育ママは子どもが小さいときからあれこれと子どもに知的刺激を注入しようとする懸命です。しかし子どもの要求や興味にどれだけの関心を払っているのでしょうか。ただ一方的に子どもを追いたてるといふやり方が彼女らの

働きかけの特徴のように思われます。教育ママの言語的な働きかけの質は必ずしも低くはないでしょう。子どもが小学校へ入る前から百科事典などをそろえ、正しい知識を豊富に与えようと努力し、かなり詳細な説明を子どもにしてやったりするわけですから、一見すればバインステインのいう質の高い働きかけをする母親のように思われます。しかしバインステインがいう質の高さというのはその場の事態の状況と独立なわけではありません。つまり子どもがちょうど情報を欲しているとき、子どもがどうしてよいか困っているときに母親が子どもに的確に働きかけてやったり応答してやったりするときに、はじめてその働きかけの質の高低が問題になるのです。ですから教育ママが、「あれも教えよう」「これも覚えさせよう」として必死になっても、働きかけても、そのような働きかけは決して質の高いものではなく、子どもはそれを受けとろうとしないか、せいぜい受動的に取り入れるだけに終わってしまいはしないでしょうか。こうしたお母さんたちがなるべく口数を少なくし、しゃべるかわりに注意深く子どもを見守って、子どもが求めているものがなんであるかを察知して数は少なくともタイミングよく働きかけたり応答したりするようにすれば、きっと子どもたちはもっと活発で自発的に行動し物を考える子どもになることでしょう。またこういう教育ママにかぎって、幼稚園は社会性を身につ

けさせ、情操をはぐくむ場所とは考えても、知的教育の場とは見なしていないようです。知的教育は自分が家庭でやる方が効果的と考えているのかもしれませんが、そこに問題があるので。幼稚園や保育所で子どもたちが自発的なあそびを通して獲得するものの方がはるかに子どもを知的に伸ばすのだということをよく考えてほしいものです。こうしたお母さんが知的教育は自分がやると考えているだけならまだよいとしなければならぬともいえません。幼稚園や保育所に彼女たちの考えるつめこみの知的教育を要求しその圧力で保育がゆがめられるとしたら、それこそ子どもにとって不幸なことといわねばなりません。

母子関係は相互に影響しあう二者間の関係である

さて、わたくしどもの行なった母子の相互交渉過程の分析から明らかになったもう一つのこととは、母親の働きかけ方は子どもの行動が変化すればそれにつれて変わるといことです。前に述べましたようにわたくしたちは同じ母親と子どもを乳児の時からくりかえして観察しているわけですが、最近分析した一事例について具体的にこのことを考えてみることにします。

このお母さんは子どもが三〜四歳のころはとても口やかましく、指示的命令的で、小言も多く、統制や制限の度合も高かっ

たのです。この子は女の子としては珍しいほど活発でしたが、いささか粗暴なところがあり、近所の子どもを滑り台から突き落としたり、石をぶついたりすることもあり、母親はこのことをとても悩んでいたわけです。ところがこの子が五歳に近いころにわたくしたちが母子の相互関係を観察したところ、ようすは前年とはがらっと変わっていました。子どもには乱暴な遊び方をしなくなり女の子らしい遊びをすることが目立ちました。そしてお母さんもわりあいを受容的で、子どもの求めにも応じ、指示・命令、統制・制限を示すような働きかけも前年とくらべるとずっと少なくなっていました。お母さんとしてはこの子の変化に安心しかなり満足していたのだと思います。さてさらにその翌年この子が六歳近くなったときに再び母子の相互関係を観察してみますと、また様相は変化しておりました。特に母親は再び指示的命的になり、あまり子ども求めに応答的でなくなっているのです。母親の働きかけの仕方は二年前までのそれとかなりよく似ているのです。それでは子どもがまた乱暴になり手に負えなくなったのでしょうか。事実はその反対でした。一年前とくらべてこの女の子はまた一段とおとなしくなっており、かなり抑圧的にみえ、明るさもなくなっていました。おそらく母親はこの子のこうした変化を心配して、あれこれと子どもに要求するという態度に再び変わったのだらうと考えら

れます。ところがこのお母さんは子どもが乳児のころから一貫してそれほど子どもが好きではなく、なるべく手のかからない子に育てようとしていたということも記しておきたいと思えます。つまり母親の子どもに対する基本的な態度はそれほど変化したわけではないということです。子どもの行動上にそれほど問題がなければ、母親は安心しあまり支配的ではなくなるのですが、問題となる行動が発現するとひどく支配的になるというような母親の行動上の変化も、こうした基本的な態度との関連でよりよく理解されるように思われます。

ところで一般にわたくしたちは母親の働きかけの方を子どもに影響を及ぼす刺激として考え、子どもの側の行動を単に母親からの刺激に対する反応として取り扱うことが多いように思われます。しかしこのような見方が正しくないということはここに上げた事例からもよくわかるのではないのでしょうか。

ある時点において母親が子どもに対してとる行動は、その時の子どもが示す行動傾向に対しての反応ではあっても、子どもの行動をひき起こした刺激条件とは必ずしも考えられないのではないのでしょうか。ですから母親と子どもの関係は、子どもの発達とともにたがいに一方が他方に対する刺激となり、また一方が他方からの刺激に対して反応するという相互の交渉過程として考えていくことが必要なのです。よく母親のしつけ方や子

どもに対する接し方を見て、それがその時の子どもの行動特徴を説明するものであるというような見方がされていますが、これはたいへんに間違ったことといわなくてはなりません。特に幼児期は子どもの発達の變化も激しいのですから、母親の側もそれともにかなり變化すると考えてよいでしょう。母子の相互関係というものはそう短期間で十分に理解されるようなものではないということをおぼたしたちはよく認識しておく必要があると思います。

子どもが母親の働きかけをどう認知するかが重要である

いま一つわたくしどものこの研究の過程でわかったことを以下に述べてみたいと思います。よく「あの母親は暖かい人だ」とか「あのお母さんは子どもにとっても冷たくあたる」などということがあります。いったいわたくしたちはどういうことを手がかりにして母親が暖かいとか冷たいとかという評価を下すのでしょうか。私たちはいろいろの事例について観察し録画したビデオテープから母子間の言語による交渉過程の記録を作ってみました。その後で母親のしゃべった言葉の中で、子どもに対する受容や承認や賞賛や援助など、暖かさに関係があると思われる言葉の頻度を調べてみました。こうすることによって子ど

もに対して母親が話しかける言葉の内容からみた暖かさというものを一応検討してみたわけです。同様に拒否、否認、叱責など冷たさと関係のあると考えられる言葉の頻度も調べてみました。

一方、わたくしたちのグループは数名で、ビデオテープを視聴し、その直後母親の子どもに対する働きかけに関する尺度を用いて評定を行なってみました。こうして評定の結果と言語の記録の分析の結果を対比させてみようというわけです。ところで評定者は母子関係行動をいろいろの手がかりを用いて評定すると考えられます。母子間の言語的な交渉もその一つでしょうが、母親の表情などの非言語的行動、母子間の行動が生起する場面の状況や行動の流れも手がかりとしてよく用いられます。

これまでの分析はまだ完全ではないのですが、事例によっては評定結果の意味するところと言語分析の結果の意味するところがかなり食い違うことがあるという事実が明らかになりました。たとえば、言語分析の結果からは暖かく子どもに接するとみられた母親が、評定では必ずしもそうみられていないというようなことなのです。このことはなにを意味するのでしょうか。一体、母親の暖かさとはなんなのでしょうか。それは、決して母親の行為そのものではありません。子どもが母親からのいろいろの働きかけを暖かいと認知しているかどうかということこ

それが決め手になるのではないかと思うのです。評定を行なう場合には母子間の相互交渉過程を全体的、文脈的、関係的にみるわけですから、単に母親の言葉だけを取り出して手がかりにするわけではありません。ですから、ほとんど子どもをほめたり認めたりするような言葉をしゃべらない母親が暖かいと評定されることもあるのです。母親の表情、子どもと母親との関係がしっくりいっているかどうかなど言語以外にいろいろな手がかりがあるのです。

こんなことを紹介したのは、これが日常の幼児への接し方を考える上に参考になると思ったからです。「もっとお子さんにやさしくしてあげて下さい」などと先生から言われたお母さんは、子どもをほめる回数を多くするように努力したり、子どもからのいろいろな要求を受け入れるようにしてやったり、子どもとともに過ごす時間を長くするように努めたりするのではないのでしょうか。しかしここに紹介したわたしたちの研究の結果から明らかのように、そのような努力は必ずしも有効であるとはいえないと思うのです。問題は子どもがお母さんの愛情を感じとっているかどうかであって、お母さんの子どもに対する接し方の当否もそのことによって判定されなくてはならないのです。働くお母さんは、幼ない子どもにも接してやる時間がすくないということを心配し勝ちですが、時間が短いということが

冷たさと直接つながっているわけではありません。たとえ物理的には母親と子どもの接触している時間が短いとしても、そのふれ合いがしっくりとしたものであれば子どもにとって心理的には十分なものであるということなのです。逆に一日中母親と子どもが一緒にいるとしても、心理的にはむしろ接触が不足しているということもありうるのです。こうした問題も母と子の相互交渉関係というものがお互いに刺激となり反応となっていくという関係であるということ、また母親の言語的な働きかけ、非言語的働きかけ等といった個々の行動の一つ一つよりもそれらの全体的な関係こそが重要であるということなどを認識することによって解決されていくことになると思います。

以上、最近わたしたちの研究の中で感じたことの中から幼児期の母子関係を考える上から特に大切なことではないかと思うことをいくつか取りあげてみた次第です。（北海道大学）

幼児と音楽

清水 光子



はじめに

「幼児と音楽」という、私にとって始めての題をいただいて大へん戸まどいを感じただけれど、幼児教育の現場にある人なら誰しもそうだろうと思うが、音楽についての関心はごく深いわけだし、とにかく私は音楽が好きである。そこで、日ごろ幼児の、幼時の音楽について考えていることをあれこれ、多分、取りとめのないことになりそうだけれど、書いてみて、読んでくださる方々にお教えを願いたいと思う。したがって、これはこうなのだ、というのではなく、一日のほとんどもを幼児とともに過ごしている中で、私はこう思っているのだがどうだろうという一つの提案みたいなものをすると思うのである。

そこで、少しベダンティックで面はゆいけれど、カントの三つの提言、(一)自分は何を知っているか。(二)何を望むことができるか。(三)何をなすべきか。を幼児の音楽に関連させて進めてみることにしようと思う。

(一)

自分は幼児と音楽について果たして何を知っているだろうか、幼児にとって音楽とは何だろうと問いかえしてみる。音

楽の要素はメロディ、リズム、ハーモニーであるとか、幼児に適した音域はどういう範囲だとか、音楽教育はどんな順序で行なうべきだとかいうことは、ごく浅い上つ面の知識としか思えない。幼児の一人一人があの曲を、このリズムを、どう受けとめているか、ふだん、身近な音楽をどう感じとっているのかを私はあまりにも知らないことに今更驚くのである。最近、明治神宮に園外保育をしたら、お祭のはやしの練習を仮舞台でしていたところに通りかかった。子どもたちは思わずその前に足を止めてききほれていた。また、ある月のお誕生会をしたとき、ホール（遊戯室）にシューベルトのますの曲を流しておいたところ、そこへ入ったとき、ほとんどの子どもがすーっと静かに席についたのであった。また、何か大へんうれしいことがあれば「ワイ、ワイ」と声をはりあげ、手をたたき、とび上がる。ようやく立って歩くようになった子が、テレビやラジオでリズムミカルな曲がきこえてくると体をうごかして調子をあわせる。これらのことは皆、幼児が音楽を音楽として受けとめ、自発的な活動や表現として創造しているのではないだろうか。ともかく、子どもは音楽が、うたが好きで心にいつも音楽をもっているのだということだけ、私は知っているように思う。ベートーベンの音楽ノートに、ミュルナーよりのかきぬきとして、

「生命は音の振動に似ている。そして人間は絃楽器だ。地面にひどく落とせばほんとうの響きは失われてしまう。そしてもう二度ともと通りには響かない」

とある。人間の子どもがごく純粹な精巧な、そして敏感な絃楽器だというような思いがする。幼児は心の中に音楽を住まわせている。そして生活に音楽を生かしている。幼児にとって音楽は楽しいもので、楽しくうたい、ひき、聞き、更に創る。しかも音楽によって安定し、心の解放をし、自由になる。教育要領の領域音楽リズムのねらいに「のびのびと、楽しいむ」ということばが何度も出てくるのはこうしたことではないかと思う。

(二)

そこで次に、幼児と音楽に関して何を望むことができるだろうか。大へん簡単な言い方であるけれど、音楽という字のとおり、楽しいものと受けとめるようにまず望むことができると思う、楽しくうたい、ひき、聞き、表現すること、創造することである。そして更に心に感じて喜び、子どもながらに慰められ、安らぎ、あるいは解放感や自由感をもつこと。自分のことで恐縮だけれど、ほぼ六十年近い昔の私の幼児時代を思い出してみる。蓄音機はあったけれどテレビはもちろ

ん、ラジオもなかったが、生活の中にむしろ今よりもっと身近く音楽があったように思う。原っぱの向うのまっかな夕焼けに向かつて、大声で「夕やけ小やけ、あした天気になあれ」と心をこめて叫んだ。「ここはどこの細道」などのわらべうたあそび、まりつきうた、お手玉をするのに意味もわからず川中島合戦のうたをうたっていた。また、そのころはじめて作られた童謡のあれこれでどんなに幼い心がふくらんだことだろう。それを思うと、幼児と音楽に関連して何を望むことができるかがわかってくるような気がするのだが、どうだろう。

(三)

前のことから次の幼児と音楽について、何をなすべきかが自ら道がついてくるように思うけれど、逆に何をしてはいけないかと裏返して考えてみる。まず、幼児が音楽をきらいにしているといけないと思う。そうすることは、音楽ではないことではないだろうか、私たちはしばしば好きにしようとして、反対にきらいにしていることが音楽に限らずあるようで、それは幼児の自発性を尊重しないからなのではないか。形式を重んじ、知識をおしつけ、出きはえを尊ぶことが過重になってしまうと、子どもの心に抵抗感ができてせっかく自由な豊かな喜びにあふれた心がしぼんでしまう。もっと年齢が大きくなって訓練や知識の重みに耐えうる精神発達の状態になっていればまだしもだけれど、それでもなお、私は無理強いはさけないと思う。かと言って何の指導もなく放つたらかしてよいのでは決してないのは言うまでもないので、より楽しくうたうには無理にやたらに声をはりあげない方がいいし、美しいハーモニーを楽しむには勝手な音や声を出しては駄目である。自分ひとりでなく、友だちと一緒にきくには、どうするとより楽しくきけるかの指導もあって当然である。

もう一つ忘れてならないことは、幼児の生活の中に音楽を生かすことだと思ふ。これは誤解れさやすいが、よく幼稚園で生活のうたというのをうたったり、きかせたりする。おはようのうた、お片付けのうた、手洗いのうた、帰りのうた、というように。これがわるいというのではないが、私のいう生活の中に生きる音楽とはそれとは意味がちがうのである。生活の中、言いかえれば遊びの中に音楽を生かさず、音楽によって生活、遊びが更に生きるということである。花壇にチューリップがたくさん咲いた、思わずチューリップのうたが出てくる。珍しい位の大粒の雨が降ってきた。「雨が雨がふっている」とうたい出す。積木を打ちあわせてらとてみ、いい音がすることを発見して、リズムカルにたたいてみ、タンバ

リンや鈴などと一緒に知っているうたにあわせてたたいて遊ぶなど、限りなく機会があると思う。そのような意味では生活の中に音楽を生かすというより、生活の中にある音楽を大切に育てるようにすることが大切ではないか。何も殊更に音楽の時間をとって教えないでも、幼児にとって音楽とは何だろいかを考えると、幼児が自分で自分の心の中に生きている音楽を育て、創造するようになるにはどうすればよいか、どうしてはいけなかがわかるように思う。

更にくだいようであるけれど、幼児一人一人が異なった個性をもっているので、決してどの子どももおなじな振動数をもっているのではないことに心をとめねばならない。芸術的表現にしても絵画的要素が多い子どももあれば、言語的詩的要素、身体表現的要素に富むというように、その子ども一人一人についての歴史や環境によってもっている個性がある。それを一律に扱うことに大きな疑問をもつのである。だからといって、かなで得る音楽がどうあるからといって、その生命が敏感な絃楽器に似ていることにかわりはないと思う。

おわりに

おわりに大へん抽象的な話になってしまったようだけれど、それをそのままつづけてむすびたい。

現場の幼児教育に携わるものとして、今どうすることが本当なのか。私は生命の絃楽器を地に落としてこわさないように大切にみがきつつけること、それがよりすばらしい音色で奏でられるようにすることはなからうか。その方法はさまざまあるだろう。オルフ、コダーイシステム、リトミックなど。けれど子どものそれぞれの、その時々々の弦の振動数にいつも共鳴しうるようにこちらの振動数も固定させないでいる用意が大切なのではないか。精巧な、江崎ダイオード級の画期的な何かがある心の中にも用意れさせていけばよいのだけれど……。それには私自身絶えざる努力が必要ではないだろうか。

最後に再びベートーベンの音楽ノートからのことばを引用すると、

「この世でなすべきことはたくさんある。すぐになせ！」

(文京区音羽幼稚園)

頭でっかち、心寒々の幼稚園教育

—ひが眼音楽教育論—



服部公一

人間頭がよければすべてうまくいく、と思つたら大まちがいの
コンコンチキである。

頭なんか少々よくないやつの方がたいていうまくいく、と言つ
た方がむしろ当たっているかもしれない。

頭のいいやつは物事の理解が早く、したがっているいろいろ得をす
るように見えるが、そんな得はたいしたものではない。

それに頭のいいやつは出世するけれども、逆にうんと悪いこと
をするやつも多い。いやなに、大出世をして一國の指導者とな
り、その國を破滅に導いたりするやつも歴史上では、ちよくちよ
くお目にかかるから、頭のいいやつほど、充分に氣をつけない
と、トンデモナイ方向に行きがち……。やつぱり人間は、頭があ
まりよくない方がいい、という結論になるのだが、こんな結論を

信じている人もめつたにいない。

わが子よ、頭よくあれ、というのが、世界中の親たち共通の願
いであろう。

「いえね、うちじゃ子どもにいつてるんですよ。お友だちと
仲よく遊ぶのよ、お勉強なんかより、健康が第一ですよ。わ
んぱくでもいい、たくましく育ってほしいっていうのがうちのモ
ットーですから、オホホホ……」

なんて一見のどかなことを言っているママの胸のうちのをのぞけ
ば

「うちの子毎日々々日暮まで遊びくらして、本当に大丈夫なの
かしら。うちのパパがきちんと注意してくれないものだから子ど
もはすっかりノンキになっちゃう。」

今は幼稚園だけだ。これから小学校、中学校、大学、就職、結婚……って考えると、どうしても、一流のトコロテン式小学校に
いれなければ……。そうだ、明日から、あの子を進学塾へたた
きこんで、しぼらなくちゃいけないわ。ぐずぐずしていると手遅れ
になるわ……」

というようなケースが多い。

ママ族のこのような考え方は、幼稚園の教育にも敏感に反影
し、そのカリキュラムは、知育、つまり、頭中心のものになって
くるのは仕方のないことだ。

現在の日本において頭の教育とは、つまり言いかえれば、もの
を教え込みたがる教育のことである。

頭の働きとか、創造力とか……そんなものよりも片々たる知識
のつめ込みの方が楽にできるし、その結果を知ること容易だ
し、せっかちママたちもその即席ラーメン的な成果にご満悦……
とくれば、一石二鳥どころか、三鳥にも四鳥にもなってくる、こ
んなイイコトヤマレナイ、というわけで、そこいら中の幼稚園
で小学校の算数や国語や社会はたまた、英語などの真似事をやら
かしてママたちのごきげんをとりむすんでいるありさまである。

こんな風潮の昨今、わが「音楽」などは風前の灯で、幼稚園教
育ではまったく、みそっかす扱ひされているのかというと、これ
がまたそうではないからおもしろい。

情操教育という美しき大義名分のもとに盛んに行なわれている
のだから、音楽屋のはしくれを自称している私としては、まった
くめでたしめでたしであるはずなのであるが、ドッコイそう手ば
なしで喜んでいられないわけがあるのだ。

そのわけは、二つあるのであるが、それをこれから紹介させて
いただくことにする。

第一のわけは、音楽を知識の一つとして子どもたちに与えてい
る、ということだ。

音楽とは読んで字の通り音を楽しむことである。もうひとつ言
いかえれば、音遊びの楽しさこそ、音楽本来の喜びでなければな
らない。

読譜や楽典をマスターしなくては本当の楽しみは存在しないな
んて、そんなかないこと言いつこなし！

読譜や楽典とは全く関係なしのホットントットでも、山家の爺
さんでも、みなそれぞれの音楽を楽しんでいるではないですか。

「いや彼らの音楽は、音楽と称することすらはばかられる、低級
なもの、あんなものと音楽教育の場で使用する音楽とは大いにち
がっているのだ、われわれはベートーベン、ショパンと関りを持
つ……」なんてぬかさ不思議な人もいる。ホットントットの音楽
と、ベートーベンの音楽と、かなり異質のものであることは認め
よう。しかし、もとをたどっていけばみな同じものである。

それに、音楽の高級と低級なんてどこのだれが、どうやってきめたものなのか、……不思議なことだ。

世のママ族はすぐこう言う。

「音楽教育っていうものは幼児期に身につけておかないとだめなんですよ。だから手遅れにならないうちに一日も早く先生のところにつれていってやろうと思いますの。」

教養の一つとして、音楽を知っているっていうことは将来ずいぶんプラスになるって申しますからね……と。

音楽を知らしめるため、読譜や楽器演奏の技術を身につけさせるためにレッスンをうけさせる……これはいわば音を楽しむ手段の習得であって、目的ではないはずなのである。

そしてママ族はここで目的が達せられたと浅はかにも思ってしまう。

この現象はレッスンだけではなく、幼稚園における音楽教育にも及んでいる。

園児一同が先生と一緒にあって、おゆうぎをしたり、変テコな声をはり上げて合唱ならぬ、雑唱を楽しんでいたりとママたちは不満である。

「何です一体、あんな幼稚なことばかりやって。もっと、程度の高い音楽のお勉強をさせていただかなくっちゃ、幼稚園にうちの子をやっているかいないわ。先生たちも、もっと、がんばっ

て、やっていただかなくっちゃ……」とくる。

私は誓って言うが、こんなママの言葉を先生たちはゼ、ッ、タイにうけ入れてはならぬ。これは将に悪魔のささやきと理解すべきだ。

幼稚であるのが何であろうが、音楽を楽しく遊んでいるからこそいいのであり、このたわいなくも楽しい音楽遊びこそ、ママの大好きな情操教育の特効薬であるということを、この際再確認しておきたいものである。

音楽は体中を使って、演奏することに意義がある、口で……いや声帯で……歌を歌い、あごにはさんで、バイオリンを奏で、手指でピアノを弾き……といってもそれは演奏技術のことだけであり、いつの場合も、音楽は体中をかけめぐり、体中が反応し、ゆえに音楽は楽しいものである。

一見ばかばかしい音楽遊びこそ音楽の楽しみ本来の姿であり、知識だの技術だのはその喜びをより大きくする補助手段にすぎないのだ。

さて第二のわけである。

これは少々言いにくいことなのだが、いかんせん、幼稚園の先生たちの音楽能力がひく、い、ということである。

ばかばかしく楽しい音楽遊びを幼児と共にするためには、先生

が音楽の実力者でなければならぬ。

先生が放射線を出して音楽の環を作り、その中に子どもたちを巻き込まなくては楽しい音楽遊びは不可能である。これは、いわゆる、モティベーション（動機づけ）とそれにつづくエンゲージメント（参加）の合体したものと考えていただければいいだろう。

音楽の楽しさの環をつくるのに第一に大切なことは、先生自身が音楽を楽しむことである……というあまりにもあたりまえの答が返ってくる。

しかし、音楽を楽しまない先生たちが、幼稚園には何と多いことか。それどころか、音楽を敬遠し、拒否し、逃げまわる先生たちすらいるのである。

これは先生たちの、音楽教育の認識の甘さ、不勉強、もさることながら、教員養成大学における、彼女らのうけた教育の欠点も考えなければ片手落ちであろう。

馬鹿の一つおぼえのように、どこの大学や短大でも、バイエル、チェルニー、ソナチネをくり返す。ピアノ演奏技術という、最も差のつけやすいコースで学生をコンソクにしほって見たところ、一体本質的に何の利益があるのだろうか。

それよりも鍵盤和声（ピアノのような鍵盤楽器を使って和音並びに和声の基礎を学ぶやり方）を中心にした、組織的な「音楽教

育者用、音楽実習」を行わなければならないはずだ。

この大学生たちが、数年後には学校や幼稚園で実際の教育にたずさわることを考えてみれば、もっと本質的な教員養成カリキュラムこそ望まれるのである。

それにしても音楽とは、情操教育とは、成績のつけにくいものであるから、教員養成の場まで、現状のような、似て非なる教育をやっているであろう……と考えるとき、ヘソ曲りの私もうそ寒くなってしまふのである。

再び現場の幼稚園に眼をむけてみるに、音楽教育なんていう、抽象的ちやうしやうで、答のはっきり出ないテーマにとり組むよりは、アルファベットか、英語片言を教えたり、掛算の九九でもやっている方が先生方の処世術としては賢明であり、らくでもあるだろう。

知育偏重の今の教育はかくしてどんどん心は寒々しく頭でっかちな、いわゆる優秀な子をどんどん生みだし、その結果、世界は確実に破滅にむかい、日本はもうじき沈没するはずである。

（作曲家）

橋 詰 良 一 著

「家なき幼稚園」の主張と実際」より

(一)



自 序

私は、百の空論よりも、むしろ一つの実行を貴びます。

天下は実行よりも、空論を貴いものと考え、空論を学者のする事だと思っています。空論は往々に理想と混同されます。理想は実行の可能と不可能とを問わないものです。可能と不能とによらない理想を語るものを往々にして真理を語るものだと考えます。

真理を語るものは学者でありましょう。学者は必ずしも実行を考えません。けれども学者でもない私たちは、ただちに実行を成就することが人間としての最も大切なことだと考えております。

私の「家なき幼稚園」もこの簡単な実行から出発して、今もその実行を続けているにすぎないものです。決して語るための仕事でもなければ、見てもらうための仕事でもないのであります。しか

しながら遠い所から、意外にも多くの同感者からその概況を知りたいという親切な言葉をよせられることの多いのに励まされて、いくらか話し合ってみたいと思うことを、この書物にしたのであります。

かねてからこの『家なき幼稚園』に特別の注意をはらってくれている永田与三郎君が、また切にその出版を望まれるままに、うかと約束したことがツイ一年半の遅延となつていまさらどうにもこうにも断りようのない羽目になつたことも、この著述をあえてするに至つた大きな原因です。

昭和三年初夏

著者 識

第一 計画の動機

私がこの「家なき幼稚園」を計画した最初の動機は、ほんとに

簡単なものです。

それは、大正十年の夏でした。外遊途上からの病氣をもって帰ってから、およそ三ヵ月ばかり家に引きこもっている間に、毎日九人の子どもと大人とが小さな家庭の中で、それぞれの生活を営んでいる間に、どうしても、大人の要求希望と子どもとの要求希望とが一致するものではない、むしろ非常に大きな隔たりをもっているものであることを明白に知得すると同時に、大人と子どもとを雑居させておくことは双方の間に損失のみあって、利益のないことを感じました。

特に、小学校へ入学する以前の幼児たちにとっては、一層恐るべき損失を大人から強要されていることを痛感しましたので、簡明に「子どもは子ども同志の世界に住まわせるが何よりの幸福だ」と思いついたのがその最初です。

子どもは子ども同志の世界人

盲人は盲人同志の世界が最も理解と同情に満ちた世界です。花嫁は花嫁同志、娘は娘同志、ばあさんはばあさん同志が、一つの世になっても、一番理解のある、同情のある世界であることも明らかです。

それと同じように、幼児も幼児同志の世界に行かなければ、互いに真の理解ある生活、真の同情ある生活、真の要求を共にする

生活を営む事はできません。

でも、大人には自分の膝下におかなければ子どもは幸福でないという親切すぎた考えが、伝統的に維持されています。自分の手でなければ子どもは幸福は作ってやれない、大人の援護がなければ子どもは幸福を完了することはできない、大人の助力がなければ子どもは幸福を完了することはできないと、心からの熱愛をもって考えられているけれども、子どもは無用の援護や無用の助力を要求しないばかりでなく、かえって、そのお節介をうるさがり、さらに、憎む傾向があります。その上にややもすればその大人の愛着を利用して、自分のわがままを遂行しようとする場合さえ生まれてきます。

「教育家の常にいうような、人と人との相互生活の基調を整えるためにも、幼児自身の内省をさせるためにも、幼児は幼児同志の世界におかなければならぬことは十分にわかりますが、幼児自身の営みを幸福にし、愉快にするためにも幼児は幼児同志の世界においてやるべきことが何よりの捷徑しやくけいです。

ほんとに、子どもを喜ばせる道、子どもをよくする道は、子ども同志の世界においてやることです。そうして子ども自身に、自覚、自省、自衛、互助、互楽する世界を創ってやらなければ真の子どもは幸福は望まれません。

この子どもを子ども同志の世界におくということが、実に私の

幼稚園の第一希望にほかならないのであります。

大自然の世界へ

子ども同志の世界をつくるのに最もよい所は、大自然の世界です。広い広い野の中、森の下、山の上、川のほとり、そのどこへでも子どもを集めて、子どもの愉快なように遊ばせたり歌わせたり、走らせたりしてやりさえすれば、何の手間もなしに自然の子どもの世界ができます。そして、この方法は、いかなる国にも、いかなる民族にも、すぐに実行のできることで、最も完全な、無難な良案です。

プラトンは「幼児の身体を強健にすることが教養の要義であつて、六歳までは男女とも大氣中に自由な遊びをさせなければならぬ」と申しましたが、自然の中で子どもを遊ばせることは昔からの聖者や学者たちは皆いつたことで、別に珍しいことでも不思議なことでもありません。

かのベスタロッチが、貧しき人の子どもらと共に遊んだのもチューリッヒの森です。フリーベルが幼児たちと遊んだのもカイルハウの林です。そして「人は幼児時代において自然と親むむようにすべきものである……それは、自然を通じて自然を支配する所の神の靈に通せんがためである」と申しております。

いまさら野の教育の史的考察なんかする必要はありませんが、

とにかく、建物に拘泥して人工的の汚れにあこがれやすい人々の心を清くあらたむるためにも、自然に没入することが、どれくらい簡便で意義深いものであるかを三思したいものです。

幼児教育の理解のために

私は「教育」などという立場からこの子どもの世界を主張するものでもなく、また「社会施設」などという点から立案したものでもありません。単に人間道としての思いつきにほかならないのであります。そして教育的の言葉で説明をして見ますと「幼児教育の理解を社会的に広める」という上からもこの簡単な子どもの国の営みが非常に必要な役目をつとめるものだといえるのです。

世間では今日でもなお幼稚園の幼児教育を一種のぜいたく教育であると考えたりまた傍系的の教育で、しなくともよいものだと考えたりする伝統をもっています。が、前にいつたような「子ども同志の世界」という考えに徹して、子どもの生活に必要な意義のあることを手みじかく理解させるに最適な道であつて、家庭人が絵がかりで人類のために努力しなければならぬ道だというに帰着するのです。かの「一切の計画は、善にして、行ないやすからねばならぬ」といつたルソーの言葉は、いつでも私を力づけてくれます。

幼児教育の究境地

私が望む子どもの世界は何物にも代え難いほどの熱愛をもった母親と、何物とも比肩することのできない純情をもっている世の娘たちとの協力によってなざることを望むもので、その協力—といえはむずかしいが—のために集まる人口の自然のやわらぎが、やがて究境地を意味するものになると信じています。

すなわち、幼児の教育は、人間としての成育を心のうちからも、身の外からも健全に基礎づけるというにはこの上もない便法だと考えます。

なぜ、幼児の教育を行なわなければならぬか、という問題の説明は、まだまだ今日の社会には理解されていない、それを理解させる幼稚園の態度もまたはなはだ難渋なもののように見えます。しかし、私はこの方法によって自然の子どもの国へ母を集め、姉たちを集めて、不言不語のうち、その必要を会得させることができましたら、ほんとに大きな効果を社会的にもたらすものだと思えます。

第二 私の目指すところ

私の「家なき幼稚園」について、目指すところは、

- (一) 誰にでもできる安全な子ども国
- (二) 若き女性と、幼児との自然接触

(三) 自然の児童愛道場

四 母と姉のつくる子どもの国

以上の四大項目を目標としています。これはほんとに私の祈願の主要点でありますから静かに聞きとっていただきたいと存じます。

誰にでもできる安全な案は

「子ども同志の世界」それはほんとうに必要な社会的の営みで、誰でもが、どこにでも、つくることのできる安全なものでなければならぬということは私のまず希望するところであります。

ある特別な知識をもった者や、特別な人によってのみ作らるるような子ども国（一般教育界の幼稚園のような）はもとより私のおうとするところではありません。で、誰が手を下しても安全に、そうして簡明に作ることで案といえは、娘と母とが子どもを集めて、自然の中に建設する子どもの国の案よりよいものはないと私は信じているのであります。

誰にでもできる案、ということはやがて私が常にいおうとする素人主義の案であるとも、いうことができます。素人とは何の道でも、職業とせざる人の従事する道に用いらるる言葉で、素人にはその道を職業とすることのかわりに、その道を悦楽しやすしい所があります。素人はその道の上における何らの因習をももって

おりません。またその道における何らの伝統にもとらわれる自由がありません。その上に、地位や階級に拘泥したやせ我慢の必要を認めません。したがって知らざるを知らずとし、他に問うことを恥としないだけの謙虚さがあります。これが素人としての自由な尊い長所で、それによってつくられる案は大抵悩みなく遂行することが出来るものであります。

素人を主体とし、大自然をその地とし、子どもの生活を自然に営ましめようとする案は、そこに何らの支障もなく、不自然もなく、安全に子どもの国が作られるもので私があえてこれを世にすすめようとするゆえんであります。

若き女性と幼児との自然接触

若き女性、それは「むすめ」という時代の若き女性と、幼児とを自然に相ふれさせておけば、何らの技巧なしに、また何らの計画なしに自然の愛が発露して、おのずからなる保育の妙諦が会得されるものだということが私の信条であります。

で、子どもの国を自然に建設する最初の第一要件として、私は女学校を卒業した程度の若きむすめさんを保母として採用することに定めました。

すなわち、幼稚園としての私の子どもの国を建設する趣意や、その趣意の実行を、軽快ならしむるためには、女学校教育の素地

をもった娘さんが最適当な人であると考えます。けれども後節にいうような広汎な「子どもの国」の建設には単にやさしい娘さんであれば十分であります。

私が若いむすめさんが必要とする理由は、

- 1 むすめの純情が幼児の神性と相触れるとき、神壇においてのみ見ることできるような気高き心華のひらめきが双方の間から発生しますから
- 2 その心火の各自に反映するときに自らの心性浄化が望まれるから
- 3 若き女性でなければ大自然の中を子どもと共にかけ回る愉悅をもち得ないから
- 4 男子の子ども好きも保母とするに適する場合はあるが、

幼児に直接する愛護者としての本性はどうしても女性に限るから

以上によって私は若き保母を得ることに幾多の苦勞を重ねてまいりました。

相互愛の可能性

果たして、若き女性と幼児とをふれさせておきさえすれば、そこに自然の愛が生まれて、おのずからの幼児教育に合致するような道の開発ができるものであろうか、とは恐らくは何びとも不安

に考えると、考へるゝところであるが、事實においてはまさしくその希望を裏ざることなしに、種々な方面において、貴い成果を認むることができています。

ほんとに、大胆なような私の実験から、わずかながらもよき結果を認むることのできたのは、私にとってどれだけ心強いことかもわかりません。その一例として、毎日集まって来るその娘たちの日記に表われた心火の輝きを後節に記録してご参考に使しますが、これにはむしろ、何らの因習的教育をほとんどされてないため、これにはむしろ、何らの因習的教育をほとんどされてないため、これにはむしろ、何らの因習的教育をほとんどされてないため、申し添えておきます。

プラトンは「教師と生徒とは互いに恋人の如くなって、愛のために無償の仕事をするのが教育でなければならない」というようなことをいっていますが、私の娘たちと幼児たちとの間には、まさにこの聖愛の発現していることを認めるのであります。

閉却された接触

教育者の養成には、昔からこの「接触」が不思議にも閉却されています。師範学校に行っても三年余の間は心理学や、哲学や、教える方法やらの講義にのみ没頭させられて、四年の終りごろにやっと半年位、附属小学校の児童に接触させられるのが常だと聞いています。こんなことで愛の教育がどうして味わわれましょ

う。またある意味からは、あまりに理論や術を教えられてから子どもに接するがゆえに、かえって愛の発現を妨げる場合が少なくないようです。

それよりも、師範学校入学のはじめから、学生と児童とを接触させておいて、相互間の愛を味得させながら、その愛を根基としたる愛の教育道に進ませたら、今日のような、教育の技師や、教育の吏僚ばかりを生み出す心配がなかったではないでしょうか。愛は相互の接触によってのみ望まれます。娘と幼児との接触、これもほとんど人間の社会が、この両者の愛の経験をもっていないのは当然です。

女性自身への幸福

これが女性自身への幸福であることは前にいうた通りの相互愛の反映が明らかに立証してありますけれども、なお別な方面から見て、こんな児童愛の世界にどんなことがどれだけ自分を幸福にしているかを、ここにお知らせいたしましょう。

昭和二年の春、台湾の女学校をまわって若い娘たちに、この子どもとふれた愉快な経験（それは私の幼稚園の若い娘たちの経験を主として）を話したことがあります。そんな一回の講演でも深く感激してくれた女学生の感謝文、感想文を手にした時ほど、強い強いうれしい心持ちにそそられたことはありませんでし

た。

同年の冬に、九州の各地女学校をまわって同じような話をしたときもまた同じような感激を受けましたが、若い娘と幼児とをふれさせることがいかに深いあるものを娘たちの心にほりつけるかを見るには相応の値があると信じますから少しばかり紹介しましょう。

★もう一度ご講演をお聞きしたい。私の一家は、私が幼い五歳の時から、小学校の四年生まで、大阪に住まっていたので、なおさらに懐かしい感がヒシヒシと胸に迫って来る。この台湾のはしに住む私共にも、児童の神性、女性の純情ということについて快くご講演をお聞かせ下さった。今まで何度も、いろいろの講演をお聞きしたことはあるけれども、あんなにおもしろく、かつよくよく私の真心の底までもひびいたことはまずないといつてもいい位です。今が今まで私は、神性純情等ということとは、一つも知らなかった。また考えてみたこともなかった。おそらく本当に眠っていました。それがあの先生の講演をお聞きしてから、全く眠りが覚めました。まあ!! 何とうれしいことだろう。ああ!! 本当にありがたい。とても筆にはつくきません。あの立派なご講演の内容は決して決して忘れまい。そして後日、一家の人となつてからもなお子ども神性、純情を美しく守っていきなす。 (二学年 岩藤里子)

★お話を聞いて、子どもはたしかに神性をもっていると、つくづく思いました。けれどそれを見いだすことのできない私は何という不幸者であろう。私は急に胸が苦しくなつてただただ早く弟妹たちに対してすまなかつたということをおわびしたいような気がして仕方がなかつた。思わず心の底から恥ずかしさがしみ通つて、頭をたれずにはいられなかつた。ああどうしてどうして自分はこれまで弟妹たちを先生のおっしゃつた通り親切にして上げなかつたであろうか。

これまで弟や妹たちがいかにもおもしろく愉快そうに遊んでいる所を、やかましいね、あっちへ行きなさいよといつて、邪魔したことさえありました。急に恵まれた純潔な美しい愛らしい林檎のほほをして、たえず笑みを浮かべている弟妹の顔が眼前に浮かんでくるのでした。ああ早くわが家へ帰つてやさしい尊い神性をもっている弟妹たちと一緒に遊びたい、そうして先生のおっしゃつたことをよく守つて、純情をもつて愛して上げたい。(郭氏東戀)

ほか九通略

一回の談話にでもこれだけに感じる女性たちと幼児とをふれさせて、自然の愛の高まることを疑う余地がありません。

自然の児童愛道場

私は幼稚園というような堅苦しい連想をもって、子どもの国を眺めたくは思いません。幼稚園という名に慣らされている教育界の伝統にも、また家庭人の伝統にもかなり難渋なものが付きまとうております。そしてそこにいる先生たちと幼児らとのふれ方から見ても、何とやらかたくなな連想を叫びおこすものがあって、往々に私たちをさびしくさせます。

で、私はなるべく幼稚園といわずに「児童愛の道場」という言葉をもットーとして、慣用しております。

それは人間のことですからなかなか思うように神妙な世界は望み得ないのでありますが、児童愛という言葉、それにいそしむ修道場、こうした考えがいつとはなしに私の娘たちを優しい心持ちに向けていることも争われないと信じております。

あくまでも道場なのであります。教育の機関といったようないかめしい気持ちからは離れたいと願っております。

娘と母のつくる子どもの国

この児童愛の道場は誰の道場でもなく、子どもの母と、子どもに教えらるる娘たちとの互いに愛の道へ、愛の道へといそしみあうための道場で、その両者が協力して作り上げる野の道場であります。

たとえ、それが田のほとりの小道であっても、池のみぎわの草の中であっても、神のような幼児に導びかれて、一向に祈念する愛の浄境であります。

今の私たちの子どもの国には、ほんとかすかながらもこの神妙な心持ちが「母のお当番」という務めから生み出さるるようにも思われます。

(お当番日記参照)

— つづく —

「家なき幼稚園」は、一月号で紹介されたように、幼児教育の「あるべき姿」を求めて大正期に花開いたユニークな実践の一つである。

このたび、私どもは、その主張者であり、実践者であった橋詰良一氏の貴重な著書に触れる機会をもったので、ご家族の許可を得て、その一部を転載させていただくこととした。

(編集部)

◆ 座 談 会 ◆

現職研究会の活動

10月14日

—みつめ直し問い直す—

子子東子子子子
代称千で恵代京美
美美千ひ千美京美
羽子崎原藤水中辺木
赤金川北近清竹野光

◆ 話題提供 — 今日の保育から —

A どうにか運動会が無事におわりましてやっと今日はいかがだったのですが、また皆さまに運動会のご経験などいろいろいかがって、来年の参考にさせていただきたいと思います。

B この間も堀台先生とお話したのですけれど、運動会で、どういう意味でブレイメンの音楽隊をなさったか、それを

うかがいたいと思うのです……。

A それをね、今日、やった方たちにかかってくればよかったですけど……。(笑い) “どうして運動会にブレイメンの音楽隊をやるの？” “ってきくひまもなく、年長の四人の考えがそれにきまってしまったわけなんです。ブレイメンの音楽隊っていうのは私たちよく劇や何かでは知ってますけれど、それを全部、音楽から何かから構想してやるっていうことはとても無理なので、“あなたたち大丈夫？” “って申しました。そして“それを、やってみようと思うんです。上手下手というのでなしに” “ということです。実は、お誕生会の時に先生方がそのブレイメンの音楽隊をやったんです。そして子どもがとても喜んだので、今度は子どもにさせようということだったんです。

さて“四クラスの子どもを全部解体して、役割をきめてなんて大変じゃない？” “

なんていったんですが、とも角当日は、ちゃんと場面場面にわかれて、何とかやれたと思いました。

B そういう意味じゃなくて、劇遊びとしてやるのなら、ブレイメンの音楽隊をおとりあげになったこともわかるんですけれど、運動会っていうと何か、リズムにのって体を動かすとか、そういうねらいがありますね。その……中味っていうんでしょうか、ありますね。そこにペーシエントのようなものをもっていらいした、そのねらいはどういうものなのでしょうか。音楽隊というところにもってきたいから、こういうふうにしたのか、一つ一つがリズムに合った動きになっているからとか……そういう意味のものなのですか？

A それはね、一つ一つのところ音楽を入れてるものを選んでいました。

B それはわかるんですけど……、たとえば、運動会でよくとりあげる、

一つ一つの「花笠おどり」とか「お花の体操」とかありますでしょ？ そういうのだといわゆる運動会向きということになりますね。

A いいえ、そういうのではないのをやりたいというのが先生たちのねらいだったみたいなんです。ですから、「堀合先生にいろいろおならいしたんだから、あの中の何かをやった方がお子さんにはいいんじゃないの？ たとえば白雪姫なんかでも」ともいったんです。

B いいえ、その堀合先生のなさったものをというんじゃないんです。白雪姫とあったってやはりこれは運動会向きじゃないと思いますし……。

実はある幼稚園で今年の講習で堀合先生がなさった「昔ばなし」を運動会にするっておっしゃった先生があるんです。それで、その先生方が、運動会でするものとそうでないものと、中味っていうんでしょう。つまり要素的なものが

違うっていうわけで論争がおきたっていうことなんです。そういう意味で、先生のところの「ブレイメンの音楽隊」だけじゃなくてほかでも劇を運動会になさるっていうことをうかがったことがありますが、そういう方たちがどういうことをねらって、何のためにそういうことをなさるのかっていうことなんです。「ブレイメン」であろうが、「白雪姫」であろうが、「大きな大根」であろうが……そういう、題材の問題じゃなくって……。

C 私ね、そういう考え方がいいか悪いかは、先生方が現場にいらしてどうお考えになるかわからないんですけど……、子どもの表現、自由表現というのは、やっぱり日ごろ、ちょうだとか、とんぼだとか馬だとか、牛だとか象だとかいう表現は、短い時間だとけっこう楽しめますが、長い時間の表現は果たして子どもが楽しめるかどうかということは、非常に問題があると思います。それで私

は、今先生が野外劇とおっしゃいましたけれど、その自由表現というものを子どもたちでも心を考え、場面を考えながら……そしてそれを言葉でなく動きで表現できるということは、幼児の表現の中では実に大きなものを持つと思います。

そして、部分的な、人の表現であるとか動物の表現であるとか、象徴的なものの表現というのが、本当にとり組めるのは、私が子どもたちをずーっと見ていた段階では、もうすでに二歳の後期から、三歳になるともうできるんです。動作の上手下手は別として……。そうすると、そういうものを五、六歳まで、もっていくべきかどうかということを私は疑問を感じるわけです。

しかし自由表現というものは、子どもが思い切り表現をするならばステージでは狭すぎると思うんです。やっぱり大勢の子どもが思い切り楽しむのには、運動場ぐらいの広さがあった方がいいと私は

前から思っていました。だから、年長組の子どもの表現、動作表現の中にならぬ劇を運動会にもってくるということにどういう意味があるか、ということとは、

大人が考えることだと思います。こういう子どもたちの表現を、ずっと引き続けていくと、小学生になってもっと大きくなると、機械の表現だともっと複雑な現象だとか、心理的なものが出せます。

しかし、ああいう物語というのは、子どもたち自身が音楽に合わせて、思い切り表現を出すのならば、やっぱり運動会にとりあげていい教材じゃないかな、と私は思っていたんです。ただし、それをうまくやっていける先生が、果たしてあるかどうかということに問題はもっていません。

そして、先生は野外劇とはっきりおっしゃいましたね。野外劇なんです、たしかに。なぜかっていうと筋がありますからね。だから、非常に劇的な要素をもっ

ているけれども、それを運動会で子どもたちがした場合にはやっぱり、音楽と体の動きだと思っんです。そして、その劇の運びはあるいは大人の言葉で補っていかなきゃなり立たないのではないか、そうすると、ステージで行なう場合とは少し違ってくるのではないかと思っんですかね。

A 言葉と音楽とをね、ちゃんとそこに入れて説明の場面があるんです。それをきいて次に音楽が流れますと、子どもが立ち上がって何かをするっていうふうにとりあげてやっていって、最後はこう静かに眠っているという場面もと入れましてね。そして本当の最後はそろってプレーメンに向かって行く、というのです。いろいろな表現をして、太鼓をたたく子どももあり、まあバイオリンですかチェロですか、あらゆる、いろいろな音楽があるでしょう、ということ、それを話したのかどうか知りませんが、みんな

な違った動作をして、真似をしないで退場していったんです。"それがすばらしいかったわね"ということを私はいいました。

◆運動会をどう考えるか

D 先ほどのご質問では、同じ運動会という言葉は使っているけれども、今までえがいていたイメージの運動会ではない……。

A ええ、ないものをやったわけですが、"運動会"という言葉はお使いになったわけですね。

A ええ、やっぱり"運動会"というものの中で、普段のいろいろな生活も合わせてやりましたので、"とてもむずかしいんじゃない?"などといいました。でも私がそういったことでまた皆が発奮したということもありますし、また私の方に一人とてもよく音楽的にもすぐれた先生がいます、その先生にまわりもひきずられていったということもよかったです。

と思います。ですから、音楽的にすぐれた者が一人いないと、いかに着想がすぐれていてもそれは無理だとも思いました。が、一人をほめることはさけて、"皆で相当これは考えた作品ね"と私はいったわけです。ともかくお面でも何でも皆いろいろ考えて、泥棒のめがね一つでもいろいろおもしろいのがありました。

B さっきC先生がステージでは子どもの表現が少ないとおっしゃいました。が、たしかにそうだと思います。それで、ステージでするにしても、たとえはチビクロサンボ遊びのトラなんかでも、まず、外でトラこつこというような形で、ウォーウォーとさんさん遊んで、そして、それを今度はステージの上でどう表現するか、というふうにもっていくのだと思います。ですからA先生のおっしゃっていることはわかるんです。ただ、私は拝見していないし、想像もつかなかったので、教えていただきたかったんですけれど……。

ど……。
劇遊びでなく、すばらしい広い所で、しかも運動会っていうのはまわりが全部お客さまです。そういうようなところで子どもの動きというものの野外劇をやって、子どもの表現は出ないし、何をやるかわからないし、服装もそれほどはつきりわからないという時に効果をあげるといのは、とてもむずかしいことなんです。

C 私ね。ステージにおける劇遊びも、やはり音楽リズムの中の分野ですし、この野外劇、自由表現を主体にしたブレイメンの音楽隊という教材も、劇でないとはいませんが、ただ、出てくる動きというものは全然違うと思います。どうしても私たちの頭の中には、ここで何回も先生方がなさった動きを中心にした劇遊びというものがあります、ステージにもっていけるような。そういうイメ

ージがとでも強いと思いますけれど、私はそれを全然消して、さっきB先生がおっしゃったように子どもにトラの表現をさせたり、ブレイメンにしても、泥棒ごっこをしたり、いろいろなことをしてからステージへもって行く、その過程を運動会にもついてもかまわないと思うんです。

ただ、私たちの頭の中であまりに区別しすぎて、そのわくで子どもたちにあれこれしようということから、私自身にしてもいろいろな接し方をするわけです。ですからここで先生方のお話をきいてもドキリとするようなことがよくあるんです。あ、やっぱり大人が子どもに接する時には、いかに子どもを尊重してやっているといっても、どうしても大人の考えが、ところどころに出るんだなあ、ということをおつと、悲しく思ったり、さびしく思ったりすることがたまにですけれどあるんです。

それでこの間も、運動会のお面の話がずいぶん出ていました時に、やっぱり、大人に見せるといふことで子どもに恥をかかせない、その思いやりはやはり私たち大人の思いやりですけれど、そういう話が出ました。それで今日ブレイメンのお話でも、私は、たとえその動物が人間的な顔をしていようと、何しろ子どもが胸をはってやるところから大人たちは素直にそれをうけとめて、大人たちが子どもから教えられて帰るといふ場面がたくさんある、その一つじゃないか、ということをお話しました。私たちは本当に毎日子どもと接していないのであまり大きなことはいえませんが、しかし願ひとして

もっていることは、大人と子どもが接している場面では、本当に子どもの、どうしたらなるか、そこへいくと良寛さんや一茶が出てくるんですけれど、私たち保育者がそこまでいくのには、どういふ歴史をへていくのか、どんな修業をしな

ればいけないのかということがいつも私の中でいきつ戻りつしているんです。

G 私、C先生のおっしゃることはよくわかります。それで私がこの前申し上げたのは運動会のあり方、どういう目的で運動会をするかということでした。それから私も前にチビクロサンボをやったことがあります。運動会で、それは、あれは筋が単純なことと、あれはおつかいっかがありますね。それでどうにかC先生のおっしゃる野外の大きな動きができるんです。

私もA先生のお話をうかがっているとき、ブレイメンの音楽隊は、運動会でするには少し複雑すぎやしないかということをお話しています。やっぱり運動会のあり方っていろいろものを考える時に、それは、どうお考えになりますか？

C そういう反省は、私もあって当然だと思います。

E ただ前にも申し上げたように、こ

のころは親子で楽しむという機会が少ないので、運動会にいらして下さったお父さんやお母さんのためにも、どんなに高度であってもピンと、あ、ああしてるんだなっていうのが理解できなきゃっていうことが、運動会の一つの要素としてあるように思います。

F 私も去年よその運動会を見せていただいてね、「花咲じじい」だか「桃太郎」だかやってるんです。でそのさっきC先生が、屋外だったら広いからステーションに全部が出租されて、屋内だと全部が出租られない悲しさっておっしゃいましたけどね、私はその反対なんです。その運動会では「花咲じじい」だか「桃太郎」だかしてるんです。そうしましたら、まだ出番じゃない子が真中でかたまってる先生の合図があるまで待ってるんです。日はカンカン当るし、その間中先生が「静かに、静かに」ってやってるんですね。やってる子は夢中になってやって

て、「よく見てらっしゃい、もうじきよもうじきよ」って先生はいつても、やってない子は手持無沙汰で、下に何か書いたり、それを無理にとめられ、日はカンカンで、私は残酷物語を見るようになってた。

運動会っていうのはね、私はやはり広い所で体を動かして、何かこう自分が躍動するようなふんい気をね、何かをやっているっていう楽しみを味わうもので、待たされて暑い日の中でやるんじゃないか、あれを何で運動会にとり上げたのかしら、と思います。

C だから私がさっき申し上げたように、それをとり上げて、うまくやれる指導者が果たして何人いるだろうか……。

E うまくやってもね、それを日なたで長いことまたされて……。

C そこが先生のやり方になるんじゃないでしょうか？

B 私はね、外で、そういう遊びとし

て大いにやるのは、運動会じゃなくてもいくらでもできると思うんです。(そう、それは事実です)だから、そういうことをすることは、非常に大事だけれども、なぜ運動会にしなきゃならないのか、とり入れたかを教えていただきたいって思ってます。

G A先生のお話をうかがっているかぎりでは、何で運動会にそれをとり上げるかじゃなくて、運動会にそれをとり上げたっていうことに意味があると思いません。だから、先週先生のおっしゃった運動会のあり方っていうことに関連してくるんじゃないかと思えます。

さっきC先生が、子どもになろうとしてもなれない大人、なれない所が時々あるとおっしゃいましたが、でもやっぱり私たちは大人で、子どもと一緒にやってるんだ、という、そこところが大切なんじゃないかと思えます。A先生のお話をうかがっても、そのブレイメンの音

楽隊を作る時に、すばらしい先生がいらっしやりながらも、子どもと一緒にやっ
ては、この所はいけなかったかな、も
う少しこういうふう工夫してみよう
という、本当に子どもと大人がこう、一緒
になって総合的にやっていくという姿が
よく見えて、ここだなんて思ったん
です。

それからお面の問題にしても、子ども
的になれないっていうのか……子どもが
最初に作ったのがとても小さかったの
で、これじゃ見えにくいからもう少し大
きくした方がいいっていうのはやっぱり
大人の考えで、それはやっぱりいいのだ
と思います。それから、それがとても人
間の顔みたいでどうしてもクマには見え
ない、でも、それでもそれを使うとい
う、そこら辺の大人と子どもがからみあ
って一つのものを作りあげていく、とい
うのが大切であって、何かそこをぬぎに
しないで、そこそが大切じゃないかな

って、今、思いました。

C 私、今うかがってて、教材そのもの
を何をとり上げるかっていうこと、こ
れはいろいろ研究の余地はあると思いま
す。

G それが、一方的に大人の方から出
すんじゃないくて、A先生のお話では総合
的に、子どもと一緒に作り上げていくつ
ていう過程があったんじゃないでし
ょうか。

C そうです。それともう一つ、さっ
きおっしゃったように、子どもに先生た
ちがして見せたら、子どもが非常に喜ん
だからっていう動機があたりでした。

これはもうさっき先生のおっしゃった、
よく動くものとかそうでないかというこ
とは観点が違いますからね。私、運動
会に何を観点にもっていくかということ
からはやっぱりそういう反省はたしかに
いるものだと思います。

B 先生方のおっしゃっていらっしや

ることは、大変大切な要素だと思うん
です。でもその要素は、運動会でしなけれ
ばなりたないものではなくて、幼稚園
の生活っていうのは、もっともっと大き
いんですから、ほかにそういうことをし
てやれる場面がたくさんあれば、運動会
はどういうふうにもっていったらいいか
という考えが、大人として演出して出
てくるわけなんじゃないでしょうか。

C 私も、B先生のおっしゃることは
とても大事なことであるし、当然運動会
でプレーメンをやったあとに出てきてい
い問題だと思います。さっきのE先生の
ご意見もね。

G 運動会も子どもの生活の一断面
で、特に特別なことをするのでなく、本
当に積み重ねのある一日っていうのが運
動会なんでしょうね。

B 運動会は大切だということになる
と、運動会のための練習っていうよう
なものが、その物ずばりじゃなくて、基本

的な断片的なものの積み重ねをやって当日にパッと出せればいいんですけど、それだけの場面上手に見せようとする、そこに無理がありやしないかというのを現場としては考えるわけです。

だから、ぶっつけ本番でもやれる運動会にするにはどうしたらいいとか、それはそれぞれの幼稚園によってねらいと、もち方によって違ってくると思うんです。そういうことから考えて、いろいろな場面から考えて、それが適当か、不適当か考えてみないといけないと思います。

A それでね、今日は努力してまいりましたの。(笑い)それだけのことをやるということ、私も一人の参加者として見方とかそういうことを研究しなきゃならないかと思うのでまいりました。また若い方たちにただだめだめだめだめでも、私自身がよくわからないのに頭からだめだめというより、それじゃどこまで

やれるかといって、ここまでできたことは認めてあげたいと思っております。

また、ふだんの生活が大切だということとは本当にそうだと思います。ずっとお休みをしていて運動会当日に来た子でも鳥さんならできるわねといえは何とかやってみましたし……。

B 私はむしろ、今野外劇というようなものがどちらかといえばブームなんです。それをまだ私のところでは、運動会というただ走ったり、なんだから、そういうことをとり上げていないので、教えていただくかと思いたわけです。

A はい、よくわかりました。私もです。初めはもう少しふだんやっているようなものをとりあげたら……ということもいいたわけです。それでもということで限られた時間の中で、先生たちが非常にいろいろと苦労してやったわけです。私としてはやはり見せる運動会ということを考えてりましたが、結局ここ

二、三年、先生たちが勉強してきたというところもよくわかりましたし、八年目から初めてこういう運動会をやってみて、おもしろかったな、よくやったな、と思いました。

◆運動会の新しいイメージ

A 外国では、運動会というものは、ございせんね。でも、この間モスクワから帰って来られた方の話では、春なら春、秋なら秋、とり入れの場面を、体育祭で(運動会じゃなくて)全部の子どもが稲穂をもって、音楽に合わせて穂をパッと出したりするんだそうです。ああいうものを日本にもってきたいんじゃないかとその方もおっしゃいました。風のゆるるようす、雨を本当に降らすとか、そういう実際の農場の姿を子どもの中に表現させる、それは小学校二年の子どもの体育祭だったそうです。ですから同じ体育祭でも、スケールが大きいとい

うんです。日本のようにチョコチョコと何ぐみ、何ぐみというのではなくて全部の民族(三十いくつがございますね)そういうもののお祭なんです。日本でもそういうものをやったらすばらしいんじゃないかなっていうことをこの間ききました。

それにはよほど芸術的な要素も高くないきゃいけませんね。やはり音楽の素養がなければこれはできないものですから……。私どもやはりそういうところに、きくだけでも、勇壮なもの、静かなもの、そういうような態度が必要だと思いました。なかなか日本、ことに私どもの幼稚園でそういうものをねらうのは無理かもしれません。そんなものもすてきたなあとの話を聞いて思いましたの。

B 私もまだ見せていただいたことはないんですけど、ある幼稚園で、とてもユニークなことをしていらっしやるん

ですが、去年は「ドイツ」というテーマで運動会をなさったんです。ドイツの大使館へいらして物産やら何やら調べていらして、子どもは何となくいわゆるリレーとか競走とかするんですけれど、それを全部ドイツに結びつけて、PTAのダンスもローレライをとりあげるとかなさってすばらしかったそうです。

今年のテーマは「海」なんですって、それで最後は宝島から帰ってきた船に向かってみんなが賞品をとりに行つて、ワァーッとして終わるといふ構想をしていらっしやるんだそうです。

私今年はずい見せていただきたいと思つているんですけど、運動会ってやはりそういうふうを考えるべきものじゃないかなって思うんです。

E そりゃね、私も海だったとしてもすばらしいと思います。ドイツはちょっとおかしいけれど……。

B それは音楽からきたらしいです

よ。だから、じゃあうちは「花」でやるかなんていったんですけれど……(笑)
ですから運動会に対する考え方が、いつもの運動会というだけじゃなくて、子どもの方はそれなんだけれど、先生の方がかうまくまとめあげるといふ、そういうことも大事なんじゃないかなと思うんですけれど……。

E 海だったらいいですよ。海なら、子どものイメージがたくさん盛られるでしょう？

B ところがね、ドイツということ、大使館からスライドを借りていらして、それを見せたり、音楽を流したりなさったんですって。そうしたら子どもがとても興味を示してドイツ大使館の方もクッキーを持っていらして民族衣装をきて運動会に参加なさったとか、和気あいあいとしたすばらしい運動会だったとうかがいました。

E 海っていうのは水と子どもとの関

係が深い上に、海っていうのはおとぎ話や何かで子どものうけるイメージがたくさんあるでしょう。大人が教えたものじゃなくて、海ってきいただけで子どもにはいろんなイメージがわきますね。

B その、テーマをきめてやるということ、これはうかがえばなるほどと思えますけど、考え出すのは大変なことだと思います。

運動会っていうものは、どういうふうにかえたらいいのかしらって、すむたびに思うんですよ。

C そうやってお話しかがうと、いろいろあるんですね。

H うちも園庭がせまいもんで借りるんです、いつも浜田山の三井グラウンドの広いところでやるんです。広いところがいいと思つて……。ところが十月っていう月はもう満員で今年は十一月七日なんです。皆さん夏休みが終わるとすぐ運動会の練習なんてなさいますけれど、うち

ではのんきに遊ばせるんです。そして十月中ごろから、じゃあちよっと手をつないで歩いてみましょうかなんて始めます。ちよとどそのころは涼しくて、さわやかで……。そのさわやかな中で十分遊んだあとですぐまとまりがきちやうんです。先生たちも余裕しゃくしゃくとします。非常にスムーズに「運動会」なんて気ばらないで楽に入れるということ。これは、時期が、何も十月の天高く馬肥ゆるなんとかなんていう時じゃなくても、時期外れにこういう体を動かすっていうことがあってもいいんだなと思いました。

何かこう、行事が何月にとらわれるっていうようなことがなく入れるということ。とはいいなあと思いました。それから先日、C先生が子どもが一生懸命やれば、真似してもそれは模倣にはならないということを痛感いたしました。それで先日創作舞踊の先生にいらしていただいて、

子どもの前でインディアンをやっていたきました。すると子どもはそのあとで先生の通りにインディアンをやるんですけど、顔見ていると、本当にインディアンになっちゃってるんです。そしてそれから、やっぱりインディアンが違うんです。ちよとどその時、マリア・アンダーソンのレコードがあったものですから「これはインディアンではないけれど、色のくろいおばさんが歌っているのよ」といつて帰る時にかきましたら「これはインディアンだ」っていつて最後まで真剣に、むずかしい黒人靈歌ですから何か訴えるものがあるんですね、じーっときいて帰りました。

私たちは、やはりその先生のように、技術がないので、動きがとれないんですね。でもすばらしい動きを見せていただいて、一生懸命真似はしたけれど模倣じゃないっていうことがよくわかりました。何かこう、私がわからせてもらっ

たという感じで、運動会にもおもしろいものができるそうです。

◆おわりに

C それで私、この間から技術がなくてもということをしつかりおさえてども、ただこれだけはしつかりおさえておかなければいけないことは、やっぱり先生たちが、今、自分が技術がなければ困る、ということを感じた時に、そこでやっぱり真剣にその技術をつけようという、動機になるんじゃないかと思えます。それまでおしやつてはうそであって、先生たちが、技術がなきゃいけないと思ったその時点がその必要な技術を学ばなければいけない時であって、それに素直でなければいけない、と思うのです。

B 子どもに見せるもの、聞かせるものは最高のものでなければだめなわけでしょう？ だから研鑽はいつもしていなきゃいけないということになりますね。

C そして、技術を追っかけるっていうことは限りがないものであって、どこまでいったら技術がうまくいっているかという評価のポイントっていうのはないわけなんです。そこに技術課程のきびしさもあると思います。そして私自身もこの考えでここまでできていますし、私たちが子どもと一緒にいる幸せということも感じています。もし私が論理だけの先生だったらこういうことも感じないだろうし、こういう立場になったことに非常に喜びをもっているんです。それで、論理がなくていいかと思ったら、それじゃいけない、ということも感じています。

A でも、夏休みの講習で、踊っていらっしやる時の先生を拝見してて、まあ、とても子どもになりきっていらっしやると思いました。

C それは、子どもの中に入れていただけだから、そういう気持ちになれたのだと思います。もし、前の私だったらそ

うじゃなくて、どうしたらきれいな形が出せるだろうかとか、足の上げ方はいいだろうか、すぐそういうことに気をとられていました。だけどやっぱり子どものことをやらなきゃならなくなって、どうしたら子どもの気持ちと一緒にされるか、そういうことを追っかけているわけです。

B それがね、先生は基本がピチッとしていっしょやるから、お子さんになってもさまになるんです。ですからわれわれは、基本をふまえていなければだめだということが……。

C もうそれはそうです。基本、子どもの基本といたら、ともかく歩くことと走ることなんですよ、ころがることとか。だから、技術をとった時に、そこをしっかりとやるべきだと私は思いますし、学生にもいっています。

一同 それは本当にそうですね。

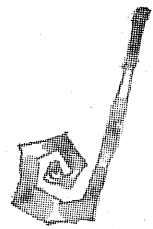
(おわり)

「幼児教育の源流」 (X)

マリア・モンテッソーリ

△下△

利島 知可子



すでに述べたように、モンテッソーリの教育思想はあくまで生きた実践の中で生まれ、発展したものであるから、単なる理論の追求に終始した思想家とは異なり、彼女の思想を体係づけることは困難である。しかしモンテッソーリを研究する場合には、彼女の理論を研究するだけでなく、それを実践に取り入れてはじめて意義があると言えよう。

そこで本号では、前述した「子どもの家」の実践の中から生み出したモンテッソーリの教育思想・方法の中、今日のわれわれにとっても参考になり、われわれの学ぶべき点を中心に次の四つについて述べてみたい。

一、子どもの自由の尊重

彼女は子どもの発達にとつて、彼らをとりまく環境の力が大であることを強調したが、そのような外的な影響力は、あくまで第二義的なものであり、発展の源泉は子ども自身の内部にあるとみ

なしていた。子どもは神と同じような不思議で偉大な力を秘めており、自らの力で成長するのである。そのような発展をとげている時に、われわれ大人は彼らに間接的な影響を与えることしかできない。すなわち彼らの発育に必要な手段を与えるだけで、それからは彼らの発育を敬意をもって見守っておればよいのである。そしてわれわれは、子どもの自己発展力を抑圧するような、あらゆる障害を取り除いてやり、彼らの自由な発展を可能にしてやらねばならない。そこで彼女は、すでに前号で述べたように次の点において子どもたちの自由を保障していた。すなわち、束縛、不動の教育の象徴であった、固定したベンチを廃止して、動きやすい、小さな机、いすに改良したこと・教具の使用の際、子どもたちはどの教具を選んでも、またそれをいつまで用いてもよかったこと・教師は子どもへの要請がないかぎり、また彼らが教具の取り合いをしたり、規定以外の使用をしたりしている時以外には、子どもに干渉はせず彼らは自由に活動できたこと・そして決

められた時間になれば子どもの活動を中止して彼らの興味を抑圧してしまふような、時間割は特別に定められていなかったことなど、子どもの自由は大幅に認められていたといえる。

しかしわれわれは社会生活をしているかぎり、活動が制限されるさまざまな条件にとり囲まれているのであるから、自由にも自由から限界がある。モンテッソーリも子どもの自由を無制限に認めていたのではなく、たびたび誤解されるように、自由とは、子どもの勝手放題、無秩序、わがままなどを意味していたのではなかった。「自由の限界としては団体の利益があり、形式としてはしつけのよさがある」と述べているように、彼女は、他人を怒らせたりに困らせたり、邪魔したりする行動は許していなかったし、「子どもの家」の子どもたりは、小さき大人といわれるほど行儀よくしつけられていた。一般には大声を出したり、ものをこわしたりしてあばれまわるような年齢の子どもたちが四十名以上集まっていた「子どもの家」においては、完全な静肅さが支配していたが、子どもたちのそのような規律正しさは決して厳格な訓練の結果身についたのではなく、モンテッソーリによれば、作業、仕事に集中することによって生じたのである。

二、作業の重視とおもちゃの廃止

モンテッソーリは、幼児の作業本能は生得的なものであり、彼

らの人格は作業によって形成されると確信していたが、彼女がそのような確信を得たのは次のような偶然のできごとによってであった。すなわち三歳くらいの女の子が円柱さしを何度もくり返して練習しているのを見て、モンテッソーリはその女の子の精神集中度を確かめるために周囲で歌をうたったり、いすを持ち上げたりしてみたが練習を続け、数え出してからでも四十二回くり返したのである。彼女はこの現象を注意力の集中現象と名づけたが、このように子どもが作業に集中しているならば、いかに多人数の集団であっても静けさは保てるであろう。また彼らをそのような集中現象に導いたモンテッソーリ教具や実用生活訓練のための用具で作業することによって、子どもたちは元気づき、大きな喜びを体験し、満足さで目を輝かせていたのである。すなわち子どもにとって作業は最高の心の満足であり、われわれ大人とは異なって作業により疲労することはないのである。だからわれわれは、彼らが作業できるような環境を整えてやらねばならず、その役割は何ものによっても、たとえやさしい愛情によっても代えられないものである。もし子どもたちが作業材料に恵まれなかったら、彼らの精神は目的を見つけることができず、エネルギーがありあまって、無目的な無秩序な運動をするようになる。彼らのエネルギーはどこにも定着することができないので、いろいろなことを始めても、何も終わりまでしてしまわない。このような落ち着き

のない、集中力のない散漫な子どもを見て、大人は叱ったり罰したりするが、そのような行動は決して子どもの責任ではないのであって、彼らに生き生きとした興味を起こさせるような仕事を与えれば、正常な子どもになるのである。

以上のように子どもに集中現象をもたらし、彼らを正常化させるための作業材料が、前号で述べたモンテッソーリ教具や用具であり、「子どもの家」においてはそれらの材料が教育の中心を占めていた。そしてモンテッソーリは既製のおもちゃを、それらの教材とは異なり、無益な世界の標本で、何の目的も含んでおらず、子どもたちを何らの精神的集中へも導かないものであるとみなし、「子どもの家」におもちゃはおかれていなかった。もっとも彼女は最初からおもちゃを廃止していたのではなく、「子どもの家」開設当時には、すばらしいおもちゃがたくさん備えてあった。ところが子どもたちはそれらのおもちゃには見向きもしなかったので、モンテッソーリも不思議に思い、彼らと一緒におもちゃで遊んでみたが、ちょっとしたの間興味を示しただけですぐやめてしまったのである。

彼女はそのような子どもの態度を、ちょうど風が小さな火をおおるようなものであると述べている。すなわち彼らはおもちゃによって突然活動を始めるが、ふいに火が消えるようにおもちゃは投げ出され、活動は中止されてしまう。われわれも子どもたちが

すぐにおもちゃにあいてそれらを放り出したりたたきこわしたりしている姿をみかけるが、彼らにとっておもちゃの世界は決して幸福な世界ではないのである。おもちゃは彼らを錯覚に導き、ただ不完全な実を結ばない模型の世界にすぎないのである。それにもかかわらず現代の子どもたちは、精巧に完成されたさまざまなおもちゃにとりかこまれ、われわれも子どもにおもちゃをプレゼントすることに何の抵抗も感じないが、子どもの生活でおもちゃで遊ぶということは、他に何もすることがないときだけの単なる間に合わせにすぎないのである。われわれは、絶えず成長をとげている貴重な幼児期に、他愛もない遊ぶことをさせていては、とりかえしのつかないことになる。彼らには遊びよりもっと重要な使命が与えられているのである。今日、幼児教育の重要性を疑うものはないほど幼児期の貴重さは認められているが、モンテッソーリはこの時期のことを生物学の用語を用いて「敏感期」と名づけて、幼児が重要な使命を持っている理由を説明している。

三、敏感期

敏感期とは生物の幼児期にあらわれる特別敏感な一時期のことである。その生物に一定の能力を獲得させ、それがすめば、その敏感な状態は消えるのである。彼女はその状態をミツバチの例をあげて説明している。ミツバチの幼虫はめずであればみな女王バチに

なれる期間があるが、女王バチになれる特別の養分を含んだ「女王の粥」が与えられるのは、たった一匹の選ばれたハチだけである。そしてその時期を過ぎた他の幼虫にその養分を与えても、もはや特別の発育能力は消えてしまっているから、女王バチになることはできないのである。彼女はそれと同じ感受性を幼児期の中にも見いだしたのである。たとえば幼児が言語を獲得する際、彼らは日々の生活の中で簡単に楽しく学ぶのに、大人が新しい言語を習得しようとすれば非常な努力を要するし、幼児期に覚えた母国語ほど使いこなせるようにはなれないのである。モンテッソーリは幼児の敏感期に獲得できる能力として、言語の他に運動能力、感覚能力をあげているが、彼らはこの時期に奇跡に近いほどの発育をとげてそれらの能力をわがものにする。彼らは燃えるが決して消耗はしない、すばらしい生命力でもってつぎつぎと新しい領域を克服できるのである。彼女はそのような力を「幼児期の喜びとしかわせず」と呼んで、その時期をむなしく過ごさせないよう警告している。なぜなら前述したミツバチの例からも明らかのように、敏感力の続く時期が過ぎると、そのような時期は二度と現われず、その後の能力獲得は意志の力を働かせ、骨折って努力しなければなしとげられないのである。また幼児がこの時期に自分の生命活動を外部からの障害で阻止されると、心の中で崩壊現象が起こり、ゆがみが残る。すなわち、発育障害や精神的な欠陥

をもたらす原因となるのである。ここに彼女が幼児期の教育の重要性を説くゆえんがあり、幼児の敏感力を利用してとくに、筋肉の教育、感覚の教育、言葉の教育を行なうべきだと主張しているのである。

四、モンテッソーリ教師

子どもをとりまく大人は常に消極的であるほうが望ましいことはすでに前号において述べたが、教師も消極的であるべきであった。教師自身の活動や権威は抑制して、子どもが自分から活動し進歩するのを見て満足し、その業績を自分のものとしないうような教師がモンテッソーリ教師と呼ぶにふさわしい人なのである。すなわちモンテッソーリ教育法においては、当時の方法とは逆に、子どもが主とされ、教師は彼らの魂に奉仕する召使いの役割が要求されていた。ゆえにモンテッソーリは女教師という名称を用いず「指導者」と呼んでいた。その指導者の任務は、普通の女教師に比べるとひどく簡素化されており、「必要欠くべからざること」が示され「よけいなこと」は避けるように教えられる。「必要欠くべからざること」としてはまず、子どもの自主性を発展させてやり、できるかぎり彼らに干渉しないことがあげられる。指導者は子どものおそい進歩には気長であって、彼らの動作を静かに期待して見守ってやらねばならない。また彼らの仕事を

じゃませず、必要時には加勢してやり、彼らと一緒に喜び、彼らと同じ立場に立って、彼らから信頼されるような教師がよい指導者なのである。次に必要なことは、子どもを尊敬することである。われわれは子どもを尊敬するということはほとんどなく、つねに彼らにわれわれのことを聞くように強制しようとする。

しかし子どもは、その無邪気さと大きい未来の希望を持っているという点では、われわれ大人よりは優れており、尊敬に値いする人間なのである。だからわれわれは彼らができるだけ親切に取り扱わねばならない。しかし親切とは子どもを愛撫したり抱き上げたりすることではなく、彼らの望みを理解してやることである。

そしてその望みをかなえるために、時によれば自分の望みを犠牲にする覚悟が必要である。さらに重要なものとしては、落ち着きと辛抱、慈悲心と謙遜などの徳性があげられる。これらの徳は幼児教育者にかぎらず、すべての教育者に要求されることであるが、特に生命力旺盛で自己発展力の大きな幼児期には、静かに落ちついて、辛抱強く彼らの力の発展を見守ってやるような教師が要求されるのである。

次に「よけいなこと」としては、教師が子どもの活動に干渉したり介入したり、彼らを援助したりすることである。たとえば子どもが教具を誤まって使用し、その誤まりを訂正しようと何度もうくり返している時、普通の教師であれば同情にかられて子どもに

介入するが、モンテッソーリ教師は決して誤まりを指摘せず、子ども自身の力でなし終えるのを気長に見守ってやらなければならぬ。また子どもが何か困難なことをしようとする努力している時にも、教師が彼らを助けてやるのは「よけいなこと」なのである。

なぜなら彼らにとってその作業の結果が目的ではなく、努力することに喜びを見いだしているから、大人が援助してやればたちまち作業欲は消えてしまうのである。

以上のように、モンテッソーリ教育法においては活動の主体は常に子どもであり、教師は背後にひき下がっていなければならぬ。一見消極的で地味な教師の態度は、自らは何らの活動はしないでただ子どもたちのなすがままに放任しておけばよいのだと速断されがちであるが、モンテッソーリ教師の任務は多様であり、たえず用心深く、感情細やかでなくてはならないのである。モンテッソーリはそのような任務を次の三段階にわけて具体的に説明している。それらはモンテッソーリ教育の特徴をもよく表わしているのであげてみよう。

まず第一段階の教師の義務は、環境を維持し管理することである。彼女は教具を細心に整頓し、美しくピカピカにし、何も欠けたものがないように配慮しなければならない。そのような教具は、子どもたちには常に新しく見え、彼らの意志をとらえ、魅力を感じさせるであろう。また教具だけではなく、他の用具や部屋

全体も秩序正しく清潔に保たなくてはならないことはもちろんである。このような物的環境だけではなく、人的環境も整えることが必要である。すなわち、教師自身も身なりに気をつけて清潔できれいな外見を保つこと、また彼女たちの態度はできるだけやさしく上品にそして楽しそうにして、子どもから信用と尊敬を得るようにすることなどである。以上のような環境の整備という仕事の影響力は必ずしも直接的なものではないが、それが十分になされていなければ、いかなる教育も効果をあげることではできないのである。

第二段階には、子どもたちを作業に集中させる準備をすることである。まだ作業に没頭できないで集中現象の始まっている子どもは、乱雑で、混乱した不安定な状態にいたので、教師はたとえば話をしたり、歌をうたったりして彼らをおだやかにしなければならぬ。ここで子どもたちを魅惑するような天分が要求されるのである。教師は子どもの活動にはできるだけ干渉しないようにということとはたびたび述べたが、この段階、すなわち集中が起る前には、教師は自分が最良と思う活動をして、子どもにも干渉してよいのである。

第三段階においては、子どもの集中が始まるやいなや教師は存在していないかのように振舞うことである。教師の働きかけによって子どもは、実用生活の練習の、どれか一つに興味を持ち始め

るが、その興味はまだ弱くて、微妙でちょっとさわってもすぐ消えるようなものであるから、教師は一切干渉してはならない。その瞬間まで非常にむずかしかった子どもがついにある仕事に集中しはじめた時、通りがかりの教師が「よろしい」と声をかけるだけでその興味が消えてしまうほど弱いものである。だからわれわれがよく行なうように、彼らをほめたり手伝ったりしてはならず、彼らの行動を見守る時にも彼らに気づかれないように一瞥しなければならぬ。しかし彼らがこのような微妙な段階を終えて、実用生活の仕事を通して集中力を身につけたならば、モンテッソーリ教具を与えてもそれに没頭することができ、前述したような注意力の集中現象がみられるのである。そこで子どもを指導した教師が真にモンテッソーリ教師であるといえる。

おわりに

以上、モンテッソーリ教育思想・方法の中、われわれが評価すべき点を中心に述べてきたが、彼女の思想にも多くの欠陥や矛盾が含まれていた。ゆえにモンテッソーリ法は一方では熱狂的に受け入れられたが、他方では批判をあびたのである。モンテッソーリ批判は、おもにフレールベル主義の根強かった地方で鋭くなされたが、批判の中心は次のようであった。まず教育目的が不明確であったことがあげられる。たとえば彼女は感覚の訓練の重要性を

説いたが、何のために感覚を発達させねばならないかは明確にしていない。次に彼女は子どもの自由を尊重しながらも、綿密に規定された教具の使用法や厳格なしつけを要求した点では、子どもの真の自由を保障していなかったことがあげられる。また彼女の感覚教育やモンテッソーリ教具は、要素心理学という古い心理学に基づいており、児童心理学の発達した今日においては、彼女の理論は通用しなくなっている。さらに子どもの想像力は現実を誤まって認識させるからと、それを抑圧したり、子どもの自由な創造力を伸ばそうとしなかったことも批判されている。五番目の批判点は、早期の知育があげられる。すなわち、三―五歳の子どもたちに読んだり書いたり計算したりの知育を行なうことは、過大な要求を子どもたちになすことであると批判された。最後に彼女が個別教育を重視して集団教育を行なっていなかったことがあげられる。

以上のような批判がある上に、すでに述べたようにモンテッソーリ教育の中心的な位置を占めている教具は、高価で手に入りにくいので、彼女の思想や方法を実施に移すことは困難である。しかし本号で述べてきた中には実践可能なものを多く含んでいるし、モンテッソーリに対する関心を一時の流行現象に終わらせてしまわないためにも、われわれが学ぶべき点は、可能なかぎり実践しなくてはならない。たとえば、活動の中心を教師から子どもに移

して彼らの自由を保障してやること。実用生活訓練を取り入れて、仕事に集中する機会を作ってやること。年齢別編成をやめて、混合編成にすることなどは、比較的容易に実施できると思われる。
(広島文教女子大学)

引用文献

- ① M・モンテッソーリ著・鼓 常良訳「幼児の秘密」国土社、一九六八年
- ② M・モンテッソーリ著・鼓 常良訳「子どもの発見」国土社、一九七一年
- ③ M・モンテッソーリ著・鼓 常良訳「子どもの心」国土社、一九七一年
- ④ M・モンテッソーリ著・鼓 常良訳「わたしのハンドブック」月見ヶ丘幼児教育研究所、昭和四十六年
- ⑤ M・モンテッソーリ著・坂本 堯訳「人間の形成について」エンデルレ書店、昭和四十六年
- ⑥ M・モンテッソーリ著・吉本二郎他訳「モンテッソーリの教育」零歳―六歳まであすなる書房、一九七一年
- ⑦ 河野清丸著「モンテッソーリ教育法とその応用」同文館、大正四年
- ⑧ P・オスワルト著、保田史郎訳「モンテッソーリ教育における児童観」理想社、昭和四十六年

なお①⑥は邦訳書で、⑦、⑧は研究書である。

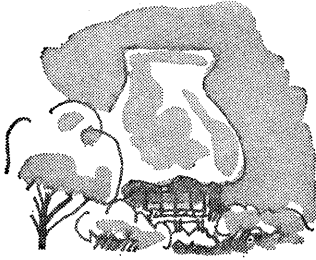
マリア・モンテッソーリの生涯

一八七〇年八月三十一日、イタリア東部の小都市アンコナに生まれる。父親は軍人で、家庭は厳格であったが、ひとりっ子として両親の愛情を一身に受けて育った。十二歳のころ十分な教育を受けるためにローマに引越し、数学や生物などに興味を示す。教師になるようにという両親のすすめを拒絶して、医師になるためローマ大学医学部に入學。父親をはじめ周囲の者の反対や無理解から生じる種々な障害に打ちかかって、一八九六年イタリアで最初の女性医学博士となる。大學卒業後、ローマ大學附屬精神病院の助手に任命され、教育に関心をもつきっかけとなった。すなわち、精薄児は従来のように医学の対象としてとらえるのではなく、教育の対象となるべきだと確信するようになったのである。彼女の主張が認められ、国立特殊児童学校が設立されるにいたった。一八九九年から一九〇一年までの間、この学校の管理を任された。精薄児の教育に従事する中、彼らに用いた方法は普通児にも適用できるにちがいないと信じるようになり、さらに研究を重ねるため、一九〇一年再びローマ大學哲学科に入學、哲学の他に実験心理学、教育学などの講義に出席した。教育学では、ルソール、ペスタロッチー、フレーベルなどの思想に接する。また、ろ

うあ者の研究家、イタールや精薄児教育で有名なセガンの著作を徹底的に研究し、それらの研究は、後のモンテッソーリ法の基礎となった。

一九〇四年ローマ大學教授に任命されて四年間、アンソロポロギー（教育学的人間学）の講座をもつ。一九〇七年ローマのスラム街のアパートの一室にもうけられた「子どもの家」の管理を任された。一九〇九年にはそこでの教育法をまとめた「子どもの家の子どもへの教育に適用された科学的教育法」という著作をあらわし、二十六カ国語にも翻訳された。この書物は「教育的人間学」（一九一三年）に次ぐ彼女にとって二番目の大作であり、英訳では「モンテッソーリ法」と訳され、日本語訳は「子どもの発見」（数常良訳、国土社）となっている。この著作は彼女の二十余種の著作の中で、彼女の人物と実践について最もよく述べられているといわれる。まもなく大學と医師の活動をやめ、教育の仕事に専念することを決意し、各国への講演旅行や教員養成を行なって、モンテッソーリ法の普及に努める。一九二二年教具の使用法を説明した「科学的教育法の手帖」（数常良訳、「わたしのハンドブック」）、一九三八年には、彼女の経験に基づいた実例が豊富に引用されている「幼児の秘密」（数常良訳、国土社）を現わす。第二次大戦中はインドで活動を続け、戦争終結後、一九四六年にはロンドンの国際教員養成コースの指導を行ない、一九四七年イタ

リアにもどってモンテッソーリ協会の再建に努める。翌年、再びインドで教員養成の指導を行ない、一九四九年には、ユネスコで講演した。一九五〇年、アムステルダム大学から名誉哲学博士の称号を授けられた。一九五一年にはロンドンで開かれた国際モンテッソーリ会議に出席、二年後にパリで開催された第十回国際モンテッソーリ会議の前に一九五二年五月六日、八十一歳の生涯を閉じた。(阿部真美子『モンテッソーリの生涯と教育観』—林 信二郎他訳「モンテッソーリの教育」あすなろ書房、一七二—二三ページ参照)



お茶の水女子大学幼児保育現職研究会 のおしらせ

幼児教育の現職者が保育の原理を研究するための定期研究会を開く予定ですので、希望の方は左の要領で申し込んでください。

- 一、昭和四十九年四月より、週一回、定期的に開催する。
- 一、お茶の水女子大学の教官が担当する。
- 一、午後六時—八時とし、一年間継続する。
- 一、定員 四十五名

一、資格 幼児保育の現職経験のある者、短大卒またはそれに準ずる者、一年間継続可能な者。

一、規則書ご希望の方は左のようにお申込みください。

東京都文京区大塚二—一—(〒112)

お茶の水女子大学家政学部児童学科内 幼児保育研究室

現職研究会宛

氏名、生年月日、住所、現職を記し、二十円切手を同封して封書で申し込むこと。

電話(943) 三一五一、内線三三〇、三三三三

申込期日 昭和四十九年二月末日まで

北イタリアの幼児教育

トモコ・ポンツイオ

☆ ミラノの学校

イタリア、ミラノ市に住んで、八年になりますが、イタリアは日本と異なり、気候、風土、習慣、その他あらゆる面で、北部地方と南部地方とは、想像を絶する違いがあります。なぜ、はじめに、このことをいわなければならぬかという、私のイタリアでの経験は、北イタリアの経験であり、南イタリアのそれではないからです。

ミラノ市は、イタリアの中では、そのすべてにおいて、一番、近代的な都市です。けれども、ミラノに住んで、第一に持った疑問は、学校という建物が見つからなかったことです。日本の、運動場のある学校が当り前であった私にとって、三階から四階建の建物の一部が学校であり、学校の上人が住んでいるなどということは、思ってもみないことでし

た（ただし、大学はこれと異なります）。学校教育は、一般には午前中のみであり、健康管理、情操教育等は、すべて、個々の家庭で、子どもに与えられなければなりません。

☆ モンテッソーリ・メソードの幼稚園

主人はイタリア人で、建築家ですが、子どもが生まれた時に、第一に話し合ったことは、どんな環境に子どもをおくか、ということでした。カトリックが国教であり、すべてのベースが、その上に成り立っている中で、宗教的に自由な環境を子どもに与えるということは、思った以上に変なことです。子どもが三歳に達した時、マリア・モンテッソーリ女史のメソードによる、モンテッソーリの幼稚園に入園させました。ここは、小学校までの一貫教育です。子どもは、朝七時五十分にスクールバスに乗り、夕方五時に帰宅します。始

業式などというものもなく、第一日から、当り前のように普通の子どもの生活が始まります。一クラス二十人程度で、先生と助手が、一日の子どもの生活を見てくれるわけですが、イタリア語では、日本で言う「先生」という言葉を用いず、名前を呼ぶという習慣があり、これは、子どもに大きな親近感を持たせているようです。昼食は給食ですが、実に楽しいものです。それをしたという子どもが、特別のエプロンを着て、テーブルセットをし(フォーク、ナイフ、ナプキン、皿等)、給食のサービスを、レストランのボーイのようにします。終われば、それを片付けるのですが、スパゲッティに始まり、次は、肉や魚、野菜、果物、アイスクリームやケーキ等も出ます。モンテッソリでは、決して「押しつけ」ということをしません。子どもが自発的に、こういうことをしたい、ということさせます。

クラスは、幼稚園生活の三年間を通して変わりません。A組に入園したならば、卒業までA組なのです。つまり、クラスに、三歳児もいれば六歳児もいるわけです。したがって、トータル的カリキュラムの必要もないわけで、必要なのは、子ども一人々々の成長を見ながら、子どもの持った興味を伸ばしていくことです。子どもは常に自由でなければならず、何かに興味を持つ、という考えが、モンテッソリのベ

ィスのようです。運動会も、遠足も、学芸会もありません。団体行動をとることが当り前であった私の日本における学校生活と比較してみて、それが全くといってよいほどない子ども生活に驚きもし、また、興味を持ったことは、ごく自然なことではないでしょうか。

ある日、今日はどんなふうに一日を過ごしたかと、三歳になる子どもに尋ねると、今日は、午後は小学校五年のクラスにいた、という答が返ってきました。子どもは、五年生の友人が授業を受けている中で、一人で、絵を書いていたそうです。押しつけられたカリキュラムによる生活でないということが、子どもによって違った影響を与えることと私は思います。なぜなら、あまりに自由で……という声も聞きますから。ただ、体操の時間は、なかば強制的で、その専門の先生がその時間に見え、子ども一人々々の成長に合った体操をさせます。それも、へびとかインディアンの酋長とか、子どもの好きそうなセリフで動作をさせ、そのひとつひとつが、骨格、筋肉の動き、成長のために役立つものであり、興味を引くものでした。

☆ 健康と礼儀作法

北イタリアの都市は、一般に空気も悪く、気候的に恵まれ

ていないため、第一に考えなければならぬことは健康です。当り前のことですが、これがまた大変なことです。中級の以上の家庭は、都市郊外に週末の家を持つ努力をします。これは貸家であつたりしますが、とにかくいい空気の中で、空気を吸い、太陽を浴びるというだけです。長い長い三ヵ月半（イタリアでは六月中旬から九月三十日までが夏休みです）にわたる夏休みには、都市を離れ、充分いい空気と太陽を子どもに与えるよう、両親は苦勞（？）するわけです。父親の夏休み（一週間から三週間）以外は、一週間を子どもは母親と過ごすことになり、週末は家族そろって過ごすという、イタリアの夏の生活です。

健康の次に来ることは、堅苦しく言えば、礼儀作法です。

三歳までは、いわゆる赤ちゃんとして見なされ、育てられますが、三歳を過ぎれば社会人として知っていなければならぬことをたたき込まれます。ごく当り前のことですが、「おはよう」にはじまるあいさつ、そして「ありがとう」。物事を頼む「頼み方」です。

これはすべて、家庭教育だと思えます。三歳を過ぎた子どもが、「水ほしい」「のどがかわいた」と言つても、「どうぞ、水をください」という言い方をしないかぎり、一滴の水も子どもの口には入りませんでした。こんな小さなことから、子

どもは、人に物事を頼む時には、どんなふうに頼まなくてはならないか知っていくのです。そして常に、社会の中の一人として、子どもは育てられます。例をとれば、電車やバスの中でどんなふうにしなければいけないかは、小さい時から自然に身につけさせられます。走つてわれ先に席を取る感覚は、子どもの中は育ちません。たまに帰る東京で、第一に私がまゆをひそめてしまうのは、子どもにそういった教育がなされていないことです。電車の窓から外を見るのは、子どもにとって楽しいことに違いありません。けれど、自分の子どものそうした行動が他人の洋服、公共の乗物のいすをよごそうと一向に平気な顔をしている親が多いことです。自分の子どもさえよければ……という親の感覚、それは、知らず知らずのうちに、子どもの中で育っていくと思えます。ちょうど、空気を吸うのを意識しないのと同じです。

「居間で人の前を通らない」このことは、私は祖母から大分しかられました。現在の日本の多くの母親は、そういうことをしつけないのでしょうか？ 日本の家庭で、子どもがどうしても通らなければならない時に、一言「失礼」と言つて通るのを見ません。家庭での子どものしつけは、イタリアにかぎらず、ヨーロッパでは大事にされています。これは、今も昔も同じことであり、しつけという型にはまったことで

なく、将来、社会人として育ていく人間として、最低の知っていかなくてはならないことです。"スープを飲む時に音を立てない"これも、三歳からしつけられます。音を立てないのが礼儀だからということではなく、他人に不愉快な思いをさせないということなのです。当り前のことですが……。

☆ 家庭での過ごし方

現在の日本は、ヨーロッパにくらべ家庭でのしつけが大部分劣っていると思います。その原因はいろいろなあると思います。一つには、父親の不在があると思います。日本の社会情勢とイタリヤのそれとは異なるところも多いのですが、大きく違うことの一つに、夕食には父親が存在するということがあります。夕食時には、子どもが父親に、それこそ夢中になつて、自分の現在の問題を話し、父親も熱心にそれを聞き、子どもの年齢にふさわしい答をします。日本では、あまりにも、子どもと父親の接する時間がないように思えます。長男は、この夏六歳になりましたが、三歳から行かせたモンテッソーリは木曜日が休日なので、彼にとって、水曜日と土曜日之夜は待ちに待った夜です。なぜならば、その二日だけは夕食を両親と共にとることを許され、九時半まで一緒に過ごすことが許されるからです。(次の日は、朝寝坊ができるから

です)自分のほしい物の話を出すのも、こんな時です。

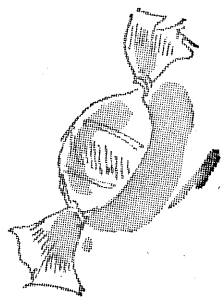
P T A というのもありません。その代りに、一週間に一日、決められた日があり、その日の夕方は、子どもの先生に会い、問題を話し合えるというふうになっています。何回か決められた日に出かけてみましたが、先生が子どもの小さな所まで見ているということになれば驚きもしました。行きとどくということは、受け持つ子どもの人数に関係のあることだと思いますが……。

私共の大切な時間というのは、週末です。週末には、特別のことがないかぎり、山の家に出かけます。一家揃って、散歩に出かけたり、庭いじりをしたりして過ごすのですが、健康のためはもちろんのことですが、そのような行動を通して、四季の自然を知るのではないかと考えています。学んで自然を知るのではなく、肌でそれを知ります。さくらんぼは、さくらの木になるのであって、プラスチックや、化学による合成品でないということを知るのも、こんな時です。ありが巢を作るのも、くもが巢を作るのを見るのも、こんな時です。都市のコンクリートと石の建物、アスファルトの道路の中では見られないことなのですから……。

幼児が絵を描いている時 (三)

友だちと一緒に描く

青木隆



前回は、未就園児が母親に見守られて絵を描く場面や、母親からだんだんに離れ私と一对一の場面で絵を描く例などをとりあげてみた。描画の最初の段階では、クレヨンを動かして紙に何かが描けただけで、幼児は十分楽しんでゐる。そしてグルグルと手を自由に振りまわすようにして、一人きりで絵を描き、よく遊ぶようになる。やがてマルが画面に現われて来て、時にはそれらに「リング」とかボールとか名前を付けたりする。このような過程を経て、顔を描こうと思えば顔が描け、自分の描いた絵は誰に見せても「顔」として認めてもらえるようになる。このころになると彼らはでき上がった絵の説明をしてくれたりする。

描画は原則として「描く人」と「見る人」の存在を必要としている。そして描かれたものを媒体として両者の間に心がかよひあう。幼児にとってこのような経験は描画活動を一層楽しいものとし、描画内容を豊かなものとする。

ある意味では子どもの絵の発達には見る人が関与しているとも言える。前回までの例は、いつも大人―母親や私―が付添っていた。「見る人」は何も大人である必要はない。子どもでもいい。子どもばかりの集団の中の描画はお互い同志が「描く人」であると同時に「見る人」の役割をとる。そこでは集団としての相互の作用が複雑に働く。友だちとおしゃべりをしたり、絵を見せ合ったり、他の人の絵から刺激を受けたり、あたえたりして、お互いにささえ合いながら発達して行く。集団の中の描画は意義深いものがあり、このことによって、……たとえば画像の概念的なパターンや色彩が形成される。

今回は友だちと一緒に描く例をとりあげることにした。

1

初めの例は、前回にひきつづいてC子である。(四歳二ヵ月女)

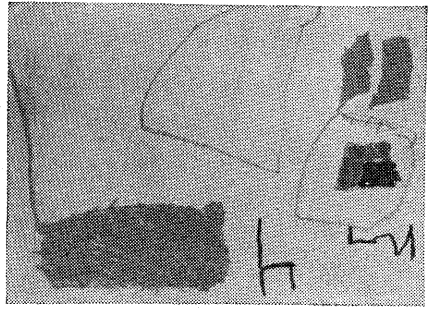


写真 1

児。前回記載の記録より約一カ月後である)

N君の家・室内の人数は六名、C子の他に子どもも四人(小学二年男児N・同女児T・一年女児でC子の姉M・幼稚園年長女児R)、それに私である。皆机に向かって絵を描き始めたばかりのところ、Cが入って来て、一緒に描きた

姉M「何か付けてらっしゃいよ」

C「いいよ」

だいたい色を取り四角を二つ描き、両方を塗りつぶす。M一枚目を描きおえて、スケッチブックのページをめくる。

C「Mちゃん今の絵、見せてよ」

M「あとで」

C「少し見ちゃった」M返事なし。

C私の方を向いて「おみこし来た時、見てたでしょ。私知ってるもん。……何を描こうかな」

その時Mが「あら、みんな黄緑使ってる。Cちゃんだけちがう」と言う。(実際C以外は偶然一様に黄緑色を使っている)Cはだいたい色で塗る作業が一段落すると、すぐ黄緑色をとりあげる。

C「黄緑、使おうっと」(他の子どもの中には、すべて黄緑色をしておいて他の色を持っているものもある)

C「もっと大きく描こう……はやく描いて、今度は赤でしょ。これ描いてから」しきりに一人ごとを言いながら黄緑で描く。

(実際は赤を使用しなかった)

Rは二枚目になり、友だちの家の庭で遊んでいるところを描くと言う。(これも誰に言う訳でもない)

CはRの絵をのぞき込んで、

いと言う。スケッチブックとクレヨンを持参、姉Mの隣にすわる。

向い側には幼稚園児のR。しばらくCはRの絵(画面を分割して色を塗る)を見ている。水色を取って描き始める。正方形の中に田の字のような形を描く。(写真1参照。家と窓のつもりか)

二年生女児T「これ、お家なの？」Cに向かって聞く。

C「ちがうの。まだ描くの」青を取るがRの絵を見ている。

CはRに向かって「何、描いてるの？」

R「模様」

Cは自分の画面の田の字の部分を一区画ずつ塗りつぶす。青、次に黒。Cは姉Mに向かって

「虫にざされてかゆい」

C 「すべり台でしょ？」

R 「そうそう」

C 「私もいたもん。Yちゃんがいたんだよ。あとでおやつが出たんだよ」

R 私の方を向いて「ほんとにそうなの？」

C 今度は姉Mの方を向いて「Mちゃん、何かしているの？ うさぎ？」

再び「何かしているの？」

M 「もう、うるさい」

C はだまってRの絵を見ている。Rは芝生の部分を黄緑で塗りつぶし、灰色、だいたい色を使用し、人物の衣服など着色。CはしばらくRの絵を見てから、自分の画面の黄緑色の四角を丁寧に塗り始める。そして次に黒をとりあげ、

C 「いすがあるの……温室描けないな」（いつの間にかRと一緒に遊びに行った家の庭を主題にしているようである）その時C子の母親が迎えに来て一緒に帰って行った。

以上たった一枚の絵、しかも途中まで描く、ほんの十分たらずの間の出来事であるが、それでも年上のお姉さんたちの仲間に加わって絵が描けて、大変なご機嫌であった。

Cの位置からは、幼稚園児Rの絵が最も見やすいし、この中でRが一番年齢も近い。そのためかRが模様を描いている時は、

その影響が画面に現われたし、後半になってRがCと共通の体験を題材にとりあげたので、Cの絵は途中からRにひきずられて主題も変わって行った。この作品に関するかぎりCの絵にはRの模倣が断片的に見られる。前回示したプールやボール遊びの絵と比較すると、今回のC作品はかなり違っていることに気付く。構成も散慢であるが、色で塗りつぶした形（色面）が多く見られる。そしてC子がお姉さんたちの仲間入りを果たそうと努力していたこともわかるし、懸命になって描いた充実感を味わったことであろう。

2

次の例は幼稚園年少組四歳十カ月の男児D君である。同君はやはりF市に住み、両親と一歳七カ月になる妹と、それに白い大きな秋田犬という家族構成である。庭で一人きりでよく遊ぶし、このごろではお友だちも何人かできて遊びに行くようになった。D君は入園後一ヵ月ほど、あまり幼稚園に行きたがらず、中に入ってしまったえばいいのだが、正門をくぐるまで母親をなやませた。理由は、幼稚園には同じような年齢の子どもが大勢いるからいやだ、と言うことらしい。特に子ども同志手をつないだりするのが一番きらいだった。ところが日曜日になると幼稚園に行きたがる。誰もいないガランとした園庭でのびのびと遊具を使って遊ぶのは大

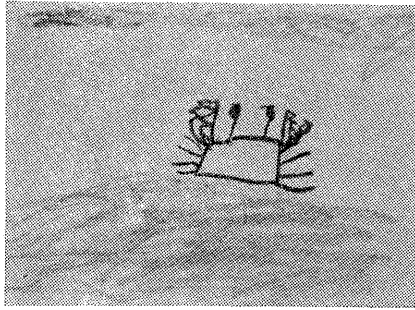


写真 2

1 枚目、D君は机に向かつてすわる。深緑色のクレヨンを箱から出しながら「虫を描いてもいいんだね」視線は私を見ないで画用紙に向けられている。

「えーと、じゃあ、かにも描こう」描きながら一人ですやべっている。

「かにかにはさみ。次にギザ

好きであった。それでも五月中旬ごろからだんだんに幼稚園での生活になじんでいった。長い夏休みも終わり九月に再び登園する時は少々心配だったが、別段変わったことも見られなかったし、秋の運動会には母親と一緒にダンスを、終始ニコニコ楽しそうにおどっていた。しかし現在でも積極的に新しい友だちを作っておどけるようなことはしない。友だちはごく限られている。

この記録に登場する人物は二名で、D君のほかに小学校一年生のK君がいる。Kは隣に住んでいて、物心ついてからのなじみである。

さて、三時も過ぎたある午後のことである。私はD君の家に行き絵を描いてもらった訳である。

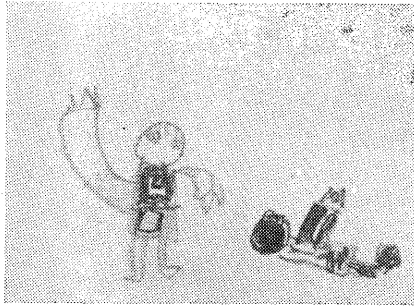


写真 4

ギザギザ描いて、こう描いて、まんまる描いて、また描いて……めちやめちや描いてるんだ。ガキガキ、リングリングできた」(写真3、一分強)

3 枚目、人物画をだまっつて

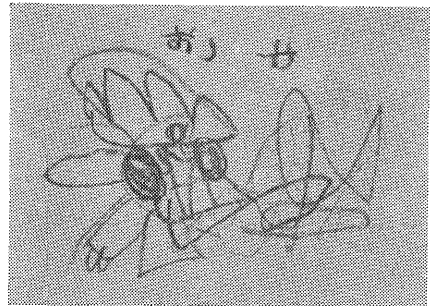


写真 3

ギザかにちゃんが出来た。次に海、描かなくちゃ。海は何色でしようか。水色だ。ピチヤピチヤ、グニャグニャ……水、描けた。かにちゃん泳いでるところだ。空、描こう。

次に雲が白でモクモク……できた」(写真2、まるで実況放送でもしているようである。口をきいている時でも手を休めず、特にリズムミカルな言葉のくりかえしと手は全く同時化している。約四分間)

2 枚目 「何描こうかな。

描いていたが……「次に目だ。目があんまりうまく描けないかな。鉛筆の方がいいかな。洋服が……どの色にしようかな。ロリロリ、ロリロリ、ロリロリ」(クレヨンを左右に細かく動かすリズムに合わせてらくりかえして言う)

「黄色のボタンが一個……次にこの片腕は上にあけて……こっちの人は寝ているところだ」

「できたかな？」 自問自答して「まだまだ。ランランラン、ランラカ、ランラン。ポケット……そいでね、これでねランラカ、ランラン。はい、できた」(写真4、約六分)

4枚目 「飛行機描いてみよう」と言っ立ち上がり、部屋のすみから白いプラモデルの飛行機を持って来る。緑色で飛行機の

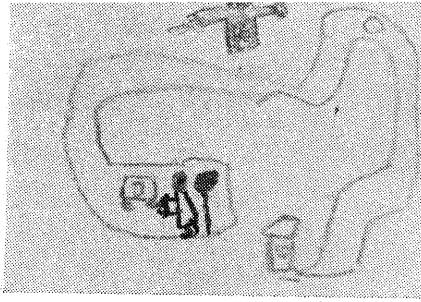


写真5

アウトラインを描く。

「何色にしよう。まっしろけにしよう」白くぬるが上から水色を塗る。

「はねはこれだ(黄緑)できた」立ち上がる。

「車、見て描こう」ミニカーを一台持って来て机の上に置く。

「道を描こう」中腰になっ

画面一ぱいに描く。すわりなおして、

「はい、描けた。あと人間描かなくちゃ。ピンポコ、ピンポコ……」ピンピン……」色を塗る。目を描いた上から色をぬったので目が見えなくなる。

「人間だ。メンタマ、キヨロリン、メンタマキヨロリン、はい、できた」目を描き起こす。絵を見ながら

「帽子をかぶってるのだ」道路の中に簡単な自動車を描く。(持つて来たミニカーを見て描いた訳ではない)

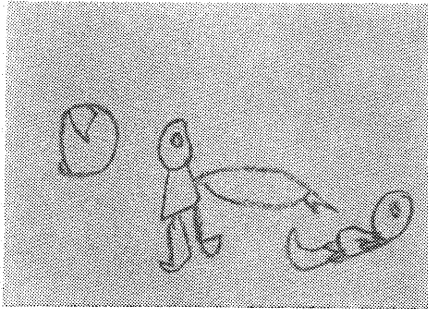
「車はここに動いて、ここに木があるんだ。これは石ころだ……」ここに行くとおしまいだ」(写真5、約五分)

5枚目 「いろんなもの、持つて来て描くんだ」立ち上って、

すぐ後にあるおもちゃの入った押入れを開ける。下段におもちゃがパイ入っているが、タルカンパウダーのまるい箱一つだけを出して戸をしめる。席にもどって画面の左側に円一つ描く。

写真6

「赤チャン描いて、おしりを描いて、パタパタ描くん」中央に人物像。



「お母さんの手は、よくのびるんだ」長い腕を描く。

「ここに赤チャン寝てるんだ」右側に横になった人物像。「でき
ました」(写真6約二分)

リビングルームで電話のベルが鳴る。走って行く。「○○です
が……ウンウン……います」大きな声で「ママノ ママノ」返事
が聞こえるとすぐ席にもどって、スケッチブックをめくる。

この時、隣の一年生のK君が庭に現われる。私がKにも一緒に
絵を描くようにすすめると、部屋に入ってくる。

K「何かいてもいいの? V3ペイでも?」(仮面ライダーの一人)

Dの母親がお菓子も持ってそと入って来て、別のテーブルの
上に置く。D立ち上がってそばへ行く。母親小さな声で「あとに
なさい」D「じゃあ、お水」小さな声で言う。K「ほくも飲む」

二人は連れ立って台所に行く。帰って来てKはすぐ絵を描き出す
が、Dは「お水を飲めばいいのだ」と言ったが、すぐに絵を描こ
うとはせず、室内をグルグル歩き回る。時々お菓子を见ている
が、手を出したりしない。四分間ほどウロウロしていたが、席に
もどる。

6枚目 細い木の棒を持ち、

D「これ鉛筆のかわり、どうしてこれじゃ描けないの?」少し
おどけた調子で言う。Kは返事をしない。

Dはピンクを持って「ダダダダ、ババババ」

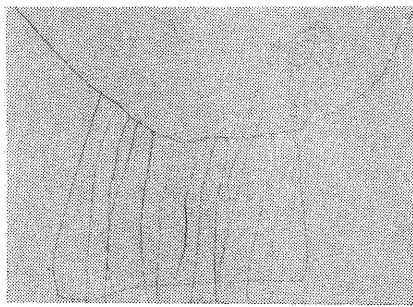


写真 8

K「これはうさぎ? 人間
の顔に似たうさぎだ」
D「これはさるだ。キャツ
キャツのさるだ」
K「わあ! おもしろいさ
るだ」
D「このボタンおすとグッ

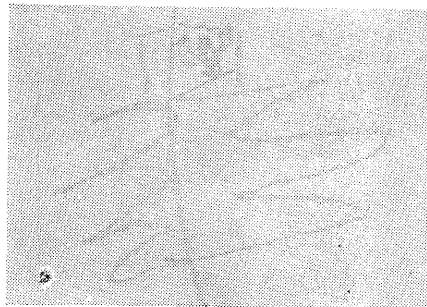


写真 7

K「なに、これ」
D「人間が何か作ってる
の」
K「なにに作ってるの? ピ
ルじゃないの?」
D「ビルじゃないもの……
工場だもの」(写真7、約二分)
7枚目 D「次は鉛筆だ」
と取りに行く。長短二本の鉛
筆を持って来る。「こっちは
古い方だ」と言って短い鉛筆
をKにわたす。鉛筆で描く。
D「これ見ただけで動物だ
ってわかるでしょ?」



写真 10

V・スペクトルマンのゴリラの名) KはDの絵を見て、
 K 「変なラー!……おもしろい描き方。頭があとだ」(Dはラーの胴と手を描き、最後に頭を描く)

D 「ギャー!」やめてしま
 う。(写真9、三分間)

9 枚目 Kはまだ二枚目を描き続けている。

K 「ギザギザ星人だ」三枚目

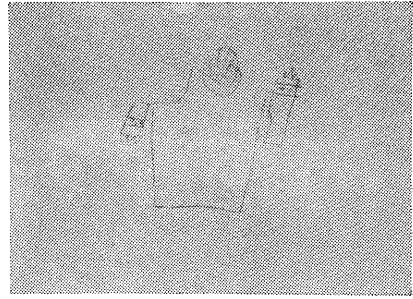


写真 9

ググッ」(写真8、二分
 8 枚目 (Kも二枚目に移
 る」

D 「ほんとはこのキャッキ
 ャッが描きたい」

K 「パンダに乗ったら、う
 さぎがボッコ」(Kはパンダ
 を描き、その上に乗っている
 ような位置にうさを描く)

D 「これラーの手」「T・

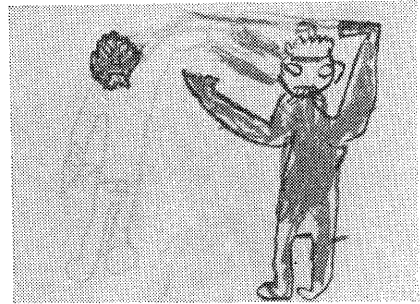


写真 11

に移り、

K 「わるだくみ星人を描こ
 う」(写真11参照) 人物像を
 二つ描く。

D 「ひげはビュッ、ビュッ、
 ビュッ……ゴリーの手……こ
 れはひげなんだ。これ片腕
 で、とれたのでラーの手、か
 りてるの……ゴリーのベルト
 は……」

急にDが「ひよっこり、ひよたん島」と歌う。鉛筆をおき、
 クレヨンに変える。

「あっ! まっ黒だ。まちがって黒だった。でもいいんだ」裏返
 しにして、再び鉛筆で描く。

D 「のぼしちゃうんだ。足から全体」

K 「なんだ、今の歌?」

D 「ひよっこりひよたん島の歌か?」

K 「そうだよ何チャン(チャンネルの意)だ」

D 「ピンポンパンの時やってるよ」

D 「目の玉は何色にしようかな」再び表側の絵の色を塗る。

K 「目なら黒だ」

D「じゃあ黒で描くか。いや、ピンクにしようか」目をピンクで描く。Kがのぞき込む。D「もうやめた」(写真10、約五分)

以上がD君の描画の記録のあらましである。私とのラポートはあるのだが、一枚目は他に比してやや固い感じがある。二枚目に当人の言う「めっちゃくちゃ」を描いてからは、かえってのびのび描けている。いろいろなおしゃべりをしながら楽しそうであった。K君がやってくるから急に変化は見られなかった。しかし、当人がさるのもりで描いたものをK君にうさぎなかと聞かれたり、頭を一番最後に描いて変だと言われたり——別にKはなじむように言った訳ではないが——Dの絵には余白も多くなり、描画中の独特なリズムミカルなおしゃべりも少なくなっていく。K自身はDの横で全く気楽に、少し調子をおとしているとさえ思えるほどであった。

Kの作品は1枚目がバンダ二匹他一匹、2枚目は、バンダとうさぎにギザギザ星人なるもの。3枚目が何とか星人である。Dが描画をやめるとKもやめてしまった。DとKは会話を交しながら、お互いの絵をのぞいたりしていたが、Dが年長児のKから直接影響を受けたと思われるものは画面に現われなかった。逆にDがスペクトルマンなどを描き始めてから、Kが星人とか称するものを描き始めた。

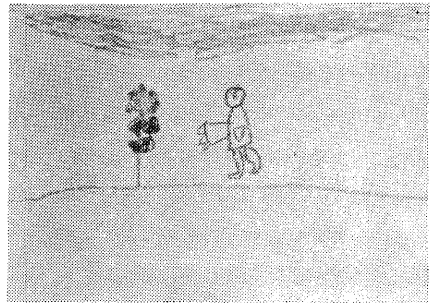


写真 12

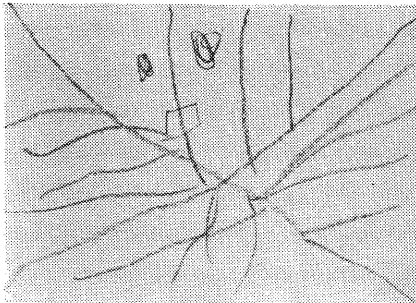


写真 13

ここに記した描画記録の二週間ほど前にも、この二人はKの家で顔を合わせ絵を描いている。その時始めてDは私と一対一の場面で絵を描いている。(小集団の中での描画はすでに何回か経験している)

その時の作品の1枚目が「人間があるいてるところ」(写真12)である。大変、固い感じのする作品である。この時も後半になってKが参加した。二人一緒になってからもDはKの影響をほとんど受けなかったと言える。Kは絵を描きながら次々にDを笑せるようなことを言い続けた。二人はゲラゲラ声をたてて笑いながら、それでも絵は描いて

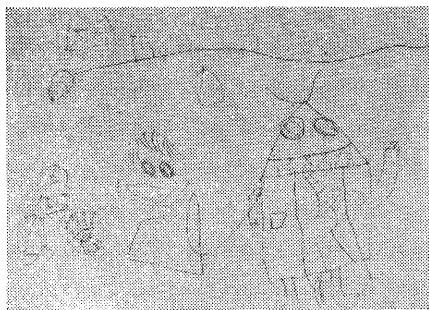


写真 15

きり描画をやめてしまった。印象としては大きな声を出して笑い、はしゃいでいるうち絵を描くのが面倒になったという感じだった。その後、私はDが家で描い

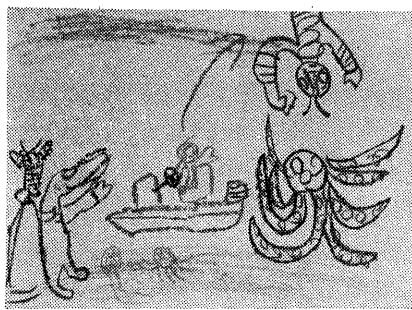


写真 14

いた。

Kは、写真14を描きながら画面に表われる怪獣のストリーなどをおしゃべりしていた。「たこ坊主」と言う言葉がしきりに使われた。この時もDは全く無関係な模様を描いていた。最後に描いた絵が写真13であるが、Dはおそらく画面を分割して色を塗りわけるつもりで描き始めたようである。Kのたこ坊主の話で笑っている内に、画面に目や口を描き入れて「めっちゃくちゃ坊主」と言って、それっきり描画をやめてしまった。

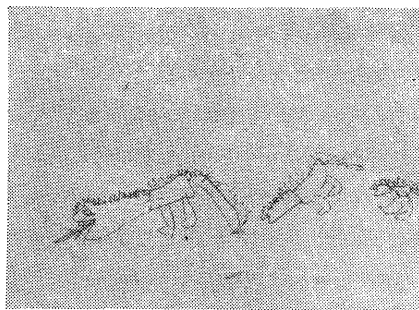


写真 16

たスケッチブックを見せてもらった。とりとめもない作品が多いのだが、私と一対一の時やKと一緒に描く時より、はるかに描き込んだ作品が多いのに驚いた。その中から私の写真の腕でどうやら撮れたものが写真15・16で、実物のサイズはB5版である。(実はもっといい作品が多かったのだが……) このスケッチブックから察するに、Dは誰もいない所で一人きりで描く時、最も内容の充実した作品ができるとしか考えられなくなった。

また最近、幼稚園児・一年生の五名の男児の小集団の中に加わって、Dに絵を描いてもらったが、一番すみの席に坐り描画中全く口をきかずに描いていた。(他の連中はいたってにぎやかだった。中の一人などは私の膝の上に乗って来て絵を描いていた) そして他の子どもたちが一応描画にあきて庭に出してしまうと、そっ

と私の隣に席を移して、黙々と描き続けた。それからは大変のびのびと四枚のかなり充実した作品を仕上げた。Dの場合は結局一人きりで描くことが一番楽しいことであり、そのための時間を十

分にとってあげることが当面は必要だと思えた。

描画はそれを描く人と見る人の両者の交流によって発達していくと先に述べたが、絵を描いた本人自身が見る人を兼ねていることも事実である。いささか説弁めくが実際一番よく作品を見ているのは、描いた本人なのであろう。年少の幼児によって一人遊びの重要性が多く語られているが、一人きりの遊びにひたることは年齢のいかにかわからず必要であり、それなりの楽しさがある。自分の内側だけの世界に没入し次々に浮んで消える心の中に映像と、実際に自分の手によって描かれた具体的な画像との間に交信が生まれる。画像が心像によって修正されたり、時には画像が優先して心像をより具体化し明確にもするだろう。描かれた

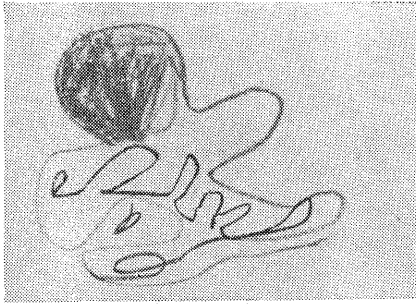


写真 17

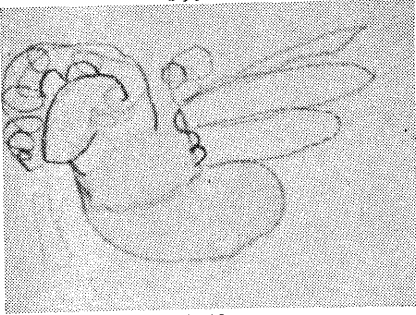


写真 18

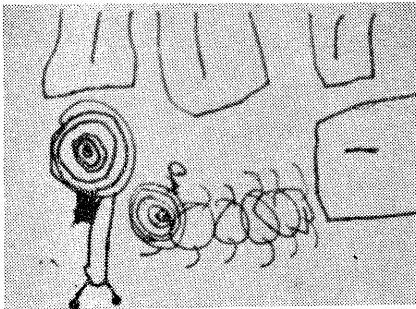


写真 19

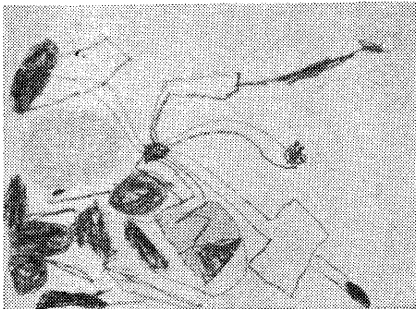


写真 20

画像が刺激となり、それに反応して描き加え……と言うように循環する時もある。このように心の内側にとりとめもなく浮かぶ心像を誰にも干渉されることなく描き散らし、最後にはともかく一つの作品として仕上げ、まとめる過程を、私はとても大切なものと考えている。そして描画の治療的側面を端的に表しているとも思う。

写真17から21までは三歳から五歳までの幼児が一人きりの時に描いた作品の中から選んだものである。やや極端な例かもしれないが、ほとんどの幼児のスケッチ・ブックの中には類似したものが発見されよう。彼らはいずれも私と向き合っている時や幼稚園では、人物画も描くし動物も家も描いている。ここに示した作品

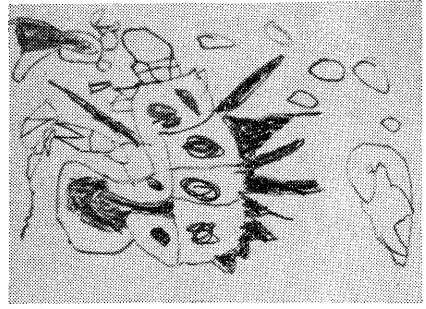


写真 21

は大人の目から見れば全く奇妙なものに思われがちである。しかしこの一見無駄に見える遊びから、新しい画像へと発展していく。それはこの種の画像の中に彼ら自らが発展の端緒を発見しているからである。つまりこれらは新製品開発のための実験や試作品なのである。しかしこのよう

な絵は一人きりでの描画の時のみ現われがちである。もちろんこのような実験の成果が、ほんとうに花開くのは集団の場であり、社会性のある具体的な作品の中においてである。私は描画の発達に関して集団とのかかわりを決して小さく評価するものではないが、今回は一人きりになりきることの意義、つまり主体性の確立を特に強調しておきたい。

おわり

幼児の教育 第七十三巻 第二号

二月号 © 定価一七〇円

昭和四十九年 一月二十五日印刷
昭和四十九年 二月 一日発行

112 東京都文京区大塚二ノ一ノ一
お茶の水女子大学附属幼稚園内

編集兼 津 守 真
発行者

112 東京都文京区大塚二ノ一ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

発行所 日本幼稚園協会

東京都港区三田五ノ一二ノ一

印刷所 図書印刷株式会社

101 東京都千代田区神田小川町三ノ一

発売所 株式会社 フレーベル館

振替口座東京一九六四〇番

◎本誌御購読についての御注文は発売所
所フレーベル館にお願いいたします

内容を一新した

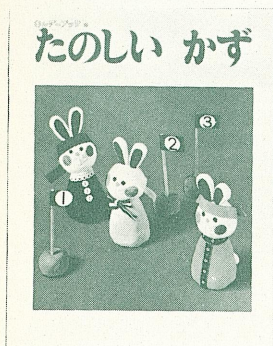
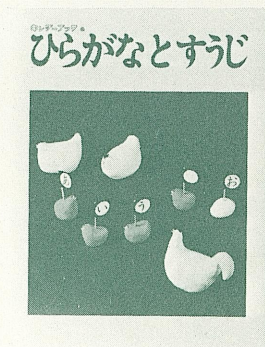
フレーベル館の新学期用品

— ことばとかず —

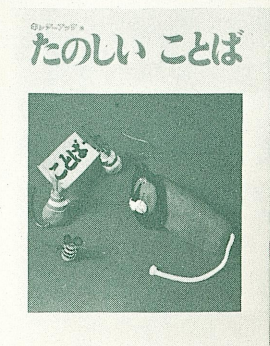
最近、ひらがなや数字を読むことはもちろん、書くことができる子どもが多くなってきています。このような状況を考えたとき、ことばを表現する記号としての文字を正しく教えることが、幼児のことばやかずの認識を、さらに深めていくと思われます。

フレーベル館では、ことばとかず、そしてそれを表現する記号としての文字を、幼児にどう教えるかという問題を体系的にとらえなおし、新製品「ひらがなとすうじ」を加えて、ことばとかずのワーク類の内容を一新しました。

それぞれ機械的に教え込むのではなく、幼児の興味を引き出しつつ、ことばやかずへの認識を深めるように、十分な配慮がしてあります。



フレーベル館の
新学期用品は、
園の先生方の
御意見をもとに
作られています。

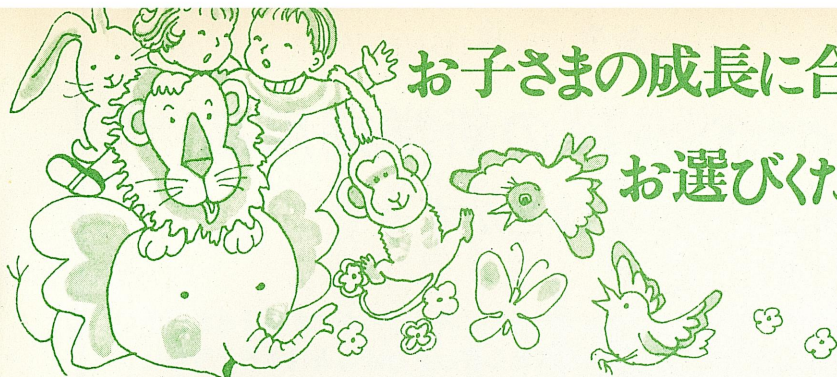


発行 フレーベル館

●お求めは弊社代理店・支社・支店・営業所へどうぞ

お子さまの成長に合わせて

お選びください



情操をゆたかにし 創造力をのばす
キンダーブック ①-情操
4月号 “こいぬの ろくちゃん” 多色刷 A4判 32頁 つばめのおうち
こいのぼり 特別付録つき。
団体購読価150円



観察の眼をそだて心情をゆたかにする
キンダーブック ②-観察
4月号 “はるを みつけた” 多色刷 A4判 32頁 つばめのおうち
こいのぼり 特別付録つき。
団体購読価150円



科学する心をそだて自然に親しませる
キンダーブック ③-科学
4月号 “どうぶつのおやこ” “くらべる” 多色刷 A4判 32頁 つばめのおうち
こいのぼり 特別付録つき。
団体購読価150円



幼児の心を育てる
キンダーおはなしえほん
4月号 “五つのはなのえき” 多色刷 L判 32頁 こいのぼり 特別付録つき。
団体購読価150円

4月号
月刊5誌

フレーベル館



園児をもつ母親のための専門誌
ホームキンダー
L判 100頁 多色刷 特別付録つき。
団体購読価150円