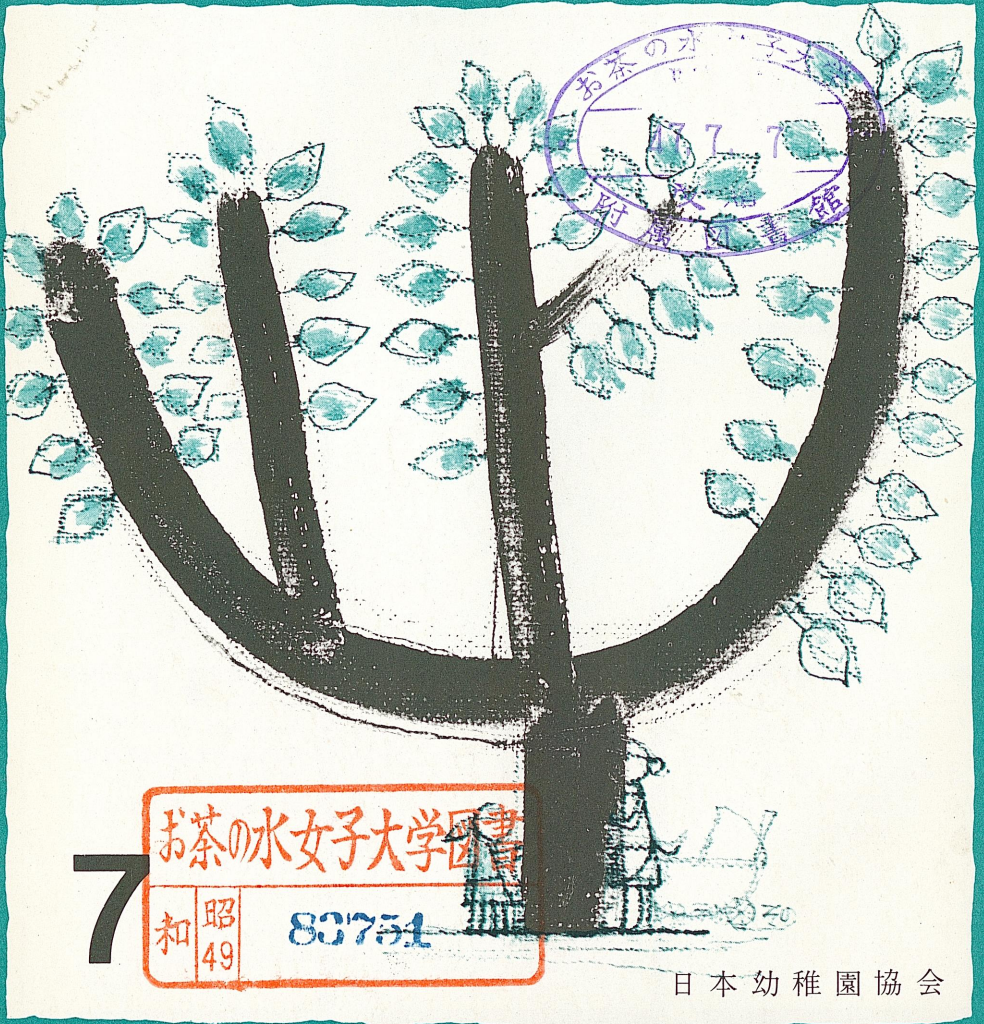


家庭・保育所・幼稚園

1934
7(2)

幼児の教育

第七十一卷 第七号





現幼研講師著書一覽



三木安正先生

年間保育計画

250円 千110 B5 172頁

幼児教育の評価

500円 千110 B5 130頁

平井信義先生

幼児の精神衛生講座

600円 千110 A5 224頁

〈保育学講座 8〉

幼児の身体発育と保育

1,200円 千140 A5 320頁

保育所保育指針の

展開と指導計画

400円 千110 A5 262頁

藤田復生先生

幼児の造形〈紙〉

1,000円 千140 A5 224頁

小林純一先生

あひるのぎょうれつ

330円 千110 B5 98頁

音楽カリキュラムのための

新しい幼児の歌〈全3巻〉

各550円 千110 B5 130頁

磯部 淑先生

ごはんをもぐもぐ

400円 千110 B5 92頁

サンケイ児童出版文化賞推選図書

音楽カリキュラムのための

新しい幼児の歌〈全3巻〉

各550円 千110 B5 130頁

山村きよ先生

ことばの指導

400円 千110 A5 128頁

両親のために

100円 千35 A5 46頁

山内昭道先生

自然の教育

450円 千110 B5 116頁

藤田妙子先生

7つのオペレッタ

5つのオペレッタ

3つのオペレッタ

400円 千110 B5 100-138頁

自由表現ABC

400円 千110 B5 116頁

続自由表現ABC

460円 千110 B5 142頁

幼児のためのオペレッタ・ピース

ネズミの冒険

キカン車ミニミニ号の冒険

海 卓子先生

幼児の生活と教育

550円 千110 A5 350頁

昭和41年度日私幼賞受賞

幼児のためのオペレッタ・ピース

鳥の王さまコンテスト

森のうた

空をとぶハチミツ

ジャングルへ

とんできたベニスズメ

小鳥のはねやさん

150-200円 千35 A4 16頁

昭和47年度 テキスト

タイム・マシン

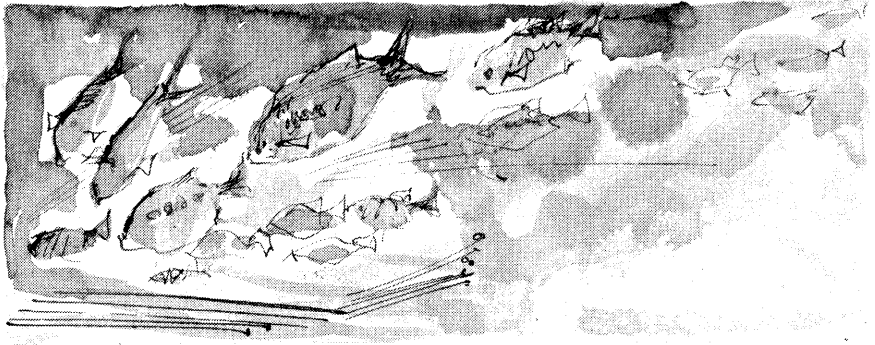
200円 千35 A4 20頁

発行 フレーベル館

幼児の教育

第七十一卷 第七号





幼児の教育 目次

——第七十二卷 七月号——

表紙 園 房江
カット 斎藤信也

©日本幼稚園協会
1972

倉橋惣三選集より……………(4)
最近の幼児教育から……………多田 鉄雄(5)

私のオブザーベーションズ(I)……………マリヤ・リー・ベナビデス(9)

幼稚園にのぞむこと……………古江 綾子(12)
——こどもに音楽の楽しさを——……………

私の保育……………金子けい子(17)



最近の米国の幼稚園 その二……………津守 真(22)

交差保育法の実践・その四……………宮沢キヨ子・大塚朝子

佐藤佳代子・相楽幸子

指導 大戸美也子(33)

遊びの心理学 (二)……………石川 信一(44)

国際心理劇・社会劇会議参加報告……………鈴木芙美子(50)

心理劇と子どもたち

—遅れる子との心理劇—……………北原 歌子(58)

洋書紹介……………江波 諄子(66)

編集委員・周郷 博・堀合文子

本田和子・河井祥子

編集主任・津守 真・赤間峰子

人 間 教 育

人間を人間へ教育しつつあるということとは、われ等の、一日も一刻も忘れてならないことである。また此の信念に於てのみ、われ等の日々の業務がほんとうに意味づけられる。或いは、この故にこそわれ等自身が生命づけられるというものである。

教育の必要性を、それぞれの方面と部面とに於て、いろいろ主張する論もある。しかし、われ等の責任感の出発も帰結も、此の教育大本の自覚によって始めて厳かである。子どもと俱に嬉々としてあそび暮しつつ、人間教育の厳かさに生きるもの、それが幼児教育者である。

(倉橋惣三選集第三卷 育ての心より)

最近の幼児教育から

多田鉄雄



昨年夏に西ドイツのボンで開かれたOME P（世界幼児教育機構）の世界会議で、西ドイツの幼児教育事情を報告したシタール女史は、西ドイツにおいては就学前教育という概念が次の三つの意味で用いられているとしている。すなわち、

(1) 最も広い意味では、義務就学に至るまでの就学前期間における家庭ならびに施設での幼児の全教育。

(2) やや狭い意味では、キンダーガルテンを意味し、それは特有の就学前施設として考えられている。この場合には満三歳未満児はキンダーガルテンに就園させられるべきでないとする統一見解がある。しかし同時に可能なかぎり、すべての幼児に対して、家庭教育の補充として、キンダーガルテンに就園する機会が与えられるべきであるとする。

(3) いっそう特殊な意味では、最近になって用いられてきた概念であるが、家庭またはキンダーガルテンから小学校への移行を容易ならしめるための就学前教育なる概念、それゆえに五歳児および六歳児に対するもの。

シタール女史はこのように説明したあと、家庭なるものが、たとえそれが現在の時点では多くの問題をもっているにしても、幼児にとつてはもつともよい教育担当者であることを確信するものであり、したがって生後三カ年の幼児に対する施設は長い間にわたって教育的というより、社会救護的な施設として妥当してきたし、満三歳からのキンダーガルテンも同様に社会的・教育的施設であった。しかし現在ではこの家庭を補う方策の特別なる教育的意義がますます強く認識されているとしている。

ここに西ドイツの例を引き合いに出したのは、最近のわが国の幼児教育の問題点を考えるために格好の示唆を与えてくれているからである。まず幼児教育に対する関心の高まりが、それは世界的趨勢といってもよからうが、就学前教育施設ないしは就学前教育自体のあり方について再吟味をせままっていることである。つぎに右のことは特に五歳児の問題を大きく前面に出しているわけで、それは当然に幼児に対する知的教育がどのようなべきかの問題、ある場合には早期教育の問題となっている。さらに幼児教育における家庭、したがって両親の役割の再認識の問題である。これらについて、いちいちくわしく述べて行くことは、ここでは不可能であるが、そのうちの若干をとり上げて見ようと思う。

大方が知っておられるように、中教審は昨年六月に「幼児教育が教育の機会均等の出発点であるとの認識に立って、幼稚園の入園を希望するすべての五歳児を就園させることを第一次の目標として、そのために市町村に対して必要な幼稚園の設置を義務づける一方、将来は幼稚園として必要な条件を具備した保育所に対しては、幼稚園としての地位をあわせて付与する方法を検討すべきこと」を答申している。

これに照応するように日教組の教育制度委員会は、本年

二月十八日の集会で中間報告書を発表し、その中で保育制度の二元的現状を解消する保育一元化を主張しており、そのあるべき姿として、1) 現行の保育所、幼稚園の二元的発想をやめ「保育概念」により統一する。2) 家庭保育をふくめ二十四時間保育の観点を確立し、その保育計画をたてる。3) 保育一元化の形態として現在の保育所、幼稚園を公費でまかなう保育園（または幼稚園）に改組、一本化するなど九項目を提案し、経過的、現実的の措置として、1) 保育施設の増設、2) 長時間保育の実現、3) ゼロ歳からの保育の普及、4) 保育者の増員、5) 独立の行政庁（保育庁）の設置、などを求めている。

右の二つは必ずしも同一の主張ではなく、立論の根拠にも相異があるにしても、およそなんらかの偏見とか、セクショナリズムにとらわれることなく、具体的に一人一人の子どものことを考えるならば、かくあるべきことは当然のことであって、すでにいわゆる幼保一元化の問題として長い間、多くの専門の人から主張されてきたところのものである。もとよりここでいう幼保一元化とは画一的・形式的一元化を必ずしも意味するのではなく、子どもの福祉と教育、養護と教育は、それが子どもにあつては不可分に結びついているものであるから、それを統一的・総合的に考えて実際に処理してゆかねばならぬというこ

とであつて、すなわち、日教組の言葉をかりれば「保育概念」にもとづいて統一することであり、具体的には場合に応じ、子どもに応じて、重点のおき方をかえることがあつて少しもさしつかえないのである。

しかもかかる理念は、実は大正十五年に制定された幼稚園令の基底をなしていたのであり、幼稚園が学校教育法の中で規定されるようになって、この理念が否定されたわけではなく、（むしろその後の文部省と厚生省との協力による幼児保育制度に対する見解統一が期待されるはずであつた）それゆゑに同法の中では保育という言葉が使われているのである。したがつて筆者は「幼稚園教育要領」では保育の一機能である保護の面がたなあげされていると批判したのであつたし、平井信義教授も「教育ということは避けて保育としたのも、幼児期という発達の特質をとらえた教育を考えたからであり（中略）母性的な世話をしながら教育する面をはつきりととらえたことばだと思ひます。ですから、文部省から教育要領ということばを使っての発表があつたとき、保育ということばが無惨にも消された（下略）「保育所のかたがたは、母親に代つて長時間の保育を実現する機能を持ち、また、三歳未満児をも受託するという機能がつけ加わつてゐるというちがひがありました。それは、『母

親に代わる機能』の実現であり、そのほかでは幼稚園と変りがないということば、当然のことと考へていました」（雑誌「保育」一九七一年九月号）としてゐる。

この意味の幼保一元化は、たしかに制度の問題であり、これまで長い間、結局はセクシヨナリズムがわざわいしてしまひに具体化されないまままでどまつており、たとえば厚生省の元次官を会長とする中央児童福祉審議会が、昨年十月五日に「保育」と幼稚園とは別であるを答申してゐるような状態がつづくならば、日教組のいうように独立の行政庁の設置以外にとるべき道はないかとも考へられるが、しかしこれは単に制度面での問題のみではなく、この理念は一人一人の保育者の態度にもかかわつてくるものであり、したがつて保育の内容の問題でもあらずである。であるとすれば「幼稚園教育要領」はこの立場からも再検討を要するものであらう。

つぎに、長い間まず社会福祉施設であつた西ドイツの就学前教育施設が、ここ十年來その教育的機能をますます重視してきており、幼児に対する文字指導の可能性さえとり上げてきてゐるにもかかわらず、なお家庭、すなわち親たちをもつて、もつともよい幼児教育担当者としてゐることは、第一義的には、日常生活、社会生活の基本的なしつけ、情愛にもとづく教育が、

なによりもまず親たちの責務であるその理由からである。わが国ではどうであろう。親たちが、ある場合には保育者までが、幼児に対しての自発性、自主性を育てるとの美名のもとで、その勝手気ままを放任し、大切なしつけを怠りながら、その反面で過保護による悪影響を幼児に与えていないであろうか。あるいは幼児教育ブームに便乗せる商業人ペースに振り回されながら、自らの責務をたなあげして、すべてを幼稚園に依存する、自主性のない親たちが多くなっていないであろうか。

学校にしても幼稚園にしても、そこに働く教育者は教育の専門家ではあっても、万能ではないのであり、たとえば幼稚園でいえば、毎日の四時間内外の集団的生活の中の幼児の指導という、幼児に対する全教育の一端を、たとえそれが全力をあげてあれ、担当しているにすぎないのである。

このことは親たちと保育者が幼児の保育において担当するそれぞれの役割を、現在においてはとくに明確化する要があり、かく両者の分担する役割が明確であってこそ、初めて両者の正しい協力が成り立つものと考えられる。母親教育にしても、母の会にしてもこの基盤からあらためて見直されるべきであろう。

文字指導、その他早期の知的教育に関してもわが国と同様、西ドイツにおいても百家争鳴のようすである。しかしその年齢

期に指導とか教育が可能であることは、ただちにそれがその年齢期に適切な指導・教育ということにはならない。本誌の本年三月で牛島義友教授が幼児の発達加速度現象説を否定していることは、筆者が長年にわたって得たデータからも裏書きされており、むしろ同教授の指摘するように「幼児の生活環境を改善すること」こそ、現在において最も緊要な課題であるといえる。

幼児の知的教育にしても、多くの知識を与えることが妥当なのではなくて、その年齢期の幼児の知的活動を促すことが、目標でなければならぬのであり、そのことはあらためて論ずるまでもなく、幼児保育の真髄を把握している熟練の保育者はすでに何十年も前から実際に行なってきたことである。

最後にシタール女史の報告書でも、就学前教育の改革が成功するか否かは、ひとえに保育者の質と財源の問題であると指摘しているが、これまた、わが国についても全く同然のことである。

わたしのオブザーベーションズ (I)

—自由・他者への尊敬・教師・人生—

マリヤ・リー・ベナビデス



幼稚園における教育の方法は、その創始者たちが指示して以来そのまま続いているように、厳しくあるべきものではなく、幼児社会の特徴や必要とする事に適応させた上で、先生は幼児各自についての知識に基づいて実行していくべきものだと思います。そして「子どもはグループとしてではなく、一個人として把握されなければならない」と思います。この事がまた、教師各位が、献身と愛情によって示されておられますように、お茶の水幼稚園での主要な特徴の一つとなっております。

保育するのに使われる方法に従えば、私たち教師は、必要に応じて、幼児の手助けをし、そうする事によつ

て、その子どもたちの小さな力、責任感、イニシアチヴ、勝利の観念が刺激され、性格と人格をうまく形成してゆくための力を獲得していくようにするのです。

前に「幼児たちはグループとしてではなく、個人として把握されねばならない」と申しましたが、しかしながら、私たちは、グループの中の他のメンバーを尊敬する事も教えなければなりません。たとえば、数人の子どもたちがへやの中で劇をしていて、他の子どもたちがすぐそばでボール遊びをするなら、私は、ボール遊びをする子どもたちに、友だちの邪魔にならないような他の場所を探すよう頼む事は、正しい事だと考えます。

私は、こうする事で、私たちの意思を強制するとか、子どもたちの自由を制限する事になるとは思いません。そうではなく、子どもに、他人をうやまう事を教えているのだと思います。幼稚園の基本的目的の一つは、お互いを尊敬しながらの協調を基調にして、共に生きてゆけるように社会性を身につける事にあるからです。

自由教育を実行していると、各人が必要に応じて自分の人格をみがく事ができて、素晴らしい道が開けてきます。しかしまた、私たち教師が考慮に入れなければいけない危険に直面する事もあります。そしてその時は、私たちがそれを解決し得るのだという事を心得ていなければなりません。

1 日常活動の割当てや計画がないことにより、指導的能力をもつ子どもたち、つまり親分格の子どもが、弱い者の意志を独占したり、命令したりする危険性がある。

2 内気な子どもたちが、他の子の提案した遊びには、絶対に加わらないという危険性。

3 自分たちだけで満足する子どもたちは、遊びの

変化がなくて、その結果、単調さや繰返しにおちいる事がある。

私は、先に述べた見解が、子どもたちの自由と教育の障害とまではならないと思うが、教師によって考慮されなければならない事は事実です。先に述べた状態になった時に、ただちに解決できるように、常にほとんどすべての子どもたちに特別な注意を払う事が必要です。そして子どもたちの性格を害する事は許されません。この事は、教師の側の肉体的、精神的に大きな努力を意味しています。なぜなら、不断の注意が必要とされるからです。

子どもたちが自由に作業を行なうよう放置すれば、結果的に、一斉の活動に差がでます。たとえば音楽をきいて、それを好きなように解決するよう子どもたちに求めると、ぐるっと回転する子もあれば、踊る子もあるでしょう。またお菓子を入れる容器を何か作るようにいえば、ある子はコマを作り、ある子は自動車、別の子はテレビのカメンライダーの登場人物を選ぶでしょう。そうして各自が切り細工をして、自由にそれを組み立てるでしょう。しかし、これらは、当然、先

生の手で巧みに助けられての事であります。子どもたちの自由にまかせるこの方法では、全体としての統一された美しさはありませんが、しかし、たとえ、同じようなものをつくる結果になったとしても子どもたちが各自が、独創力と想像力を用いて、自分たち独自のものを創り出す事ができます。

子どもたちと同様に、教師も自己を表現する必要があります。しかし教師が、子どもたちの活動のほぼ全体を計画する時には、子どもたちの自由な自己表現を制限しながら、彼女は自己表現しているのです。それゆえ、すべての先生が、その人格に応じた表現と楽しみをもたらず活動を、学校の内外で行なう事は、非常に重要な事であると思います。

教師が、子どもたちのすべての活動の計画をたてるという事に関して気のついた主要な欠点は、子どもたちの自己表現を妨げ、現実からそれを遠ざけている事です。ところが幼稚園は、現実の生活の一部分でなければならぬのです。なぜなら、人間の生涯のうちで、いかに物事が進展して行くかについての確信性をもてる境遇は、数少ないからです。人間は、賢明な自然の

一部をなしており、自然に比較できる境遇をもつものです。たとえば、私たちはいつ天候が悪くなるかは分かりませんが、どの程度で、どのくらい雨が続くのかは、私たちが自身と、第二に私たちをとり囲む人々との調和において、できるだけじょうずに、それらの異なった境遇に生きる事を学んだという事です。知恵を働かせて、雨から身を守り、喜びを胸に、日の出を待つ事を知る事を子どもたちに教えましょう。

マリヤさんは、昨年十一月にメキシコから日本へ、幼稚園教育の研究にいらっしやいました。スペイン語の全然通じない、お茶の水女子大附属幼稚園で過ごされて半年、日常生活に必要な日本語は大体マスターされ、園児たちも「マリヤ先生」「マリヤ先生」となつていきます。丸い目の、はつきりした顔だちの愛くるしい先生です。もちろんメキシコでも幼稚園の先生として経験数年の方です。

幼稚園にのぞむこと

—— こどもに音楽の楽しさを ——



古 江 綾 子

ある日、ある時、幼稚園のこどもたちがたくさん集まっていた。それぞれ、はじめて出会ったこどもたちどうしであるが、そこはこどものことですぐに仲よしになり、じぶんの幼稚園の自慢話やら、かいじゅうの話に花が咲いていた。しかしだんだんとそれにもあきて、たいくつしはじめると、からかいごっこからけんかになり、はては取っ組み合いもでてくるにぎやかさになつてしまった。

そのうち、一隅からふと歌声が聞えてきた。

へコオシドロ ハイ!!

クグリヌケ ハイ!!

ミアゲル ユウヤケノソラニ ハイ!!

ダレガ ウタウノカ コモリウタ ハイ!!

ワタシノ ジョウカマチ ハイ!! ハイ!!

ひとりのこどもが、となりのこどもの後頭部に手をおき、ハイ!!という時に前に押さえ前傾させる。押したおされるこどもは、じぶんからリズムにあわせて、ハイ!!といいながら、ちょうどおじぎをする格好になる。すばやくもとの姿勢にもどり、へクグリヌケハイ!!とやるわけである。あたりは一瞬、しんとなつた。

この動きのリーダーは、押したおすこどもではなくて、おじぎをするこどもである。じぶんの動きを強調したいあまりに、じぶんを押しおさせて、大きな運動にもつていつているわけ

である。回を重ねるごとに、ハイ!!のタイミングをとるために、歌っている間からだは、まことによくリズムにのって運動をつづけるようになった。

そのへやは、二人の歌声と、あっけにとられてポカんと口をあけながらも、リズムにつられていっしょにからだを動かすこともたちの姿でいっぱいになった。そのリズムミカルさは、みているだけでもそれはそれは楽しそうで、何とも調子のよいものであった。

へこオシドヲ……しゃ、ハイ!! が、いいか悪いかなどということは、この際論外として、まったく規制のない状態におかれた子どもの中から生まれたリズム遊びとして、興味深く見ていた。

人は誰でも、リズムに反応するアンテナをもっている。それは、じぶんがキャッチできる範囲内でのリズムをさがし、その方に頭をふる。こどものアンテナは、特に自由自在に頭をふることができる。

へこオシドヲ……しをキャッチすることもあるし、次には、シンフォニーをキャッチすることもある。もし、まわりにキャッチする何もなければ、おそらくアンテナはさびびついで、運動

をやめ、音楽への可能性は、伸びずに終ってしまうかもしれない。

どうしたら、このアンテナをさびつかせずに、感度のよいアンテナに育てていくか、ということが、幼稚園、保育園、そして小学校低学年の教師に課せられた大事な仕事ではあるまいか。何といっても、こどもにとって音楽は楽しいものでなければいけない。小学校は、勉強するところと期待して入学して一年生であるが、国語、社会、算数、理科、とわけられた教科でさえ、その学習指導の方法には、多分に遊び性をもたせているのである。まして音楽は、こどもにとって楽しい遊びでなければならぬ。

「楽しい」ということは、娯楽的な楽しさや、チャーチャーとはしゃぐ楽しさとはまったく別のもので、実に平凡ないい方であるが、「音楽の楽しさ」でなければ意味がない。

その楽しさが、幼児や低学年の児童のためにどのように用意されねばならないのであろうか。

こどもたちの音楽活動の中心になるのは、「歌う」ということである。「歌う」という活動を通して、リズム感、音程感、速度感……など、将来の音楽表現への基礎的な感覚を自分から身につけていくのである。しかし、この段階での「歌う」というこ

とは、発音や発声の能力をふまえて正しいリズムや音程で「歌う」という活動とは少しちがう立場をとっている。

リズムカルな歌には、歌っていて自然にからだが動いてくるようなものがあふれている。こどもは、身体活動を通して音楽と結びつき、それを楽しんでいく。そうしながら音楽へのアプローチの準備を重ねられていく。そういった段階で歌いながらからだを動かすことは、その動きを通して、からだ全体でリズムにのることを、からだでおぼえているわけである。このことは、もともと基本になることであり、これがしっかりとからだでおぼえられていないと、学年が進んでどんなに楽譜がよめても、どんなに理論を知っていても、速度や、リズムのくずれにつながることもなり、音楽のよろこびの心のない表現にも、つながっていく。

このように身体活動と結びついた音楽の場合、このリズムはこどもには「むずかしい」とか「音程がとりにくい」とか、いわばおとながあらかじめきめてしまったようなことは、その活動の楽しみを通して、こども自身がのりこえていけるものなのである。はじめてその歌に接したこどもでさえ、大ぜいのともだちがみんなからだを動かしているなかにはいると、その口からは、正しくというか、じょうずにというか、ともかく音

声としてはでてこないが、心もからだも、歌いながら他とともに活動することに浸りきってしまえるものなのである。

はじめての「コオシドヨ ハイ!!」の場では、あの瞬間、二人以外のこどもたちは、あの歌を「知っている」「知らない」などはとび越してしまい、心の中で歌いながら、そのリズムをからだ中で吸収しようとする「楽しさ」があつたにちがいないと思うのである。

私が、最近感じていることのひとつに、こども自身の歌のレパートリーが少なくなってきたのではないかということがある。

むかしは……といっても何年前かは、一年生に入學してくるこどもたちが、いい歌を（こどもらしいという面でも、教材という面でも）たくさん知っていて、幼稚園で歌ったのだという私も一年生の教材としてそれらのいくつかをちようだいたようにおぼえている。そしてそれらの歌が、こどもなりにしっかりと歌え、しかも歌うことを楽しんでいたようにも思われる。ところが最近では、そのような歌がきかなくなることと同時に、好きな歌というのをもっていないこどもが多いように思われる。自由に選曲させて歌わせると、園歌や、ごく最近経験した行事

の歌などが多く、そして次には、チューリップや、チョウチョ、むすんでひらいて、などが、歌われる。「チューリップ」や「チョウチョ」「むすんでひらいて」などは、幼稚園で歌ったというよりは、時期的に何となく耳にはいつていて知っている歌であろうから、ここでその正確さをせめるつもりは毛頭ない。そして、園歌や行事のうたは、園全体で歌うことも多く、その練習の回数も多いことであろう。だからこどもにとっては好きな歌にはちがいない。

しかし、どうもそれらの歌を歌うこどもたちに「楽しさ」や「遊び」の心が感じられないことが、気になって仕方がない。こどものまわりに、いい歌をたくさんたくさん用意すべきではなからうか。

私は、一年生や二年生でも、教科書以外の歌をたくさんとりあげていくようにしている。その中で、さきにしたように、基礎的な感覚のつみ重ねがこども自身の中で蓄積されるような方向づけの指導を加えながら……。そして、それは、今までにのべてきたような立場からの「歌う」ということの教材でもあり、一般につかうことばとしての「歌う」教材でもある。

よく、授業参観や、研究会にいらした先生方から「どんなところにその楽譜がありますか」との質問をうける。

「はい、楽譜やさんにあります」……。まさか、楽譜がお菓子やさんで売っているはずがない。

私は、長い間、小学校低学年のためのテレビ学校放送「うたいましょう ききましよう」という番組の先生としてもすごしてきた。これは、幼稚園や保育園でも時々は利用してくださっているようである。教室で利用するテレビは、教室では用意することのできない、いい材料をふんだんにつかう。その材料をいじくりまわし、こねくりまわして、いきのいい魚を台なしにしてしまうような料理のしかたさえしなければ、音楽のよさ、すばらしさをそのまま教室におくりこめるのである。私がいちばん気にしていたのは、何としても、楽しい遊び、の音楽でなければならぬということであった。もし、幼稚園や保育園で、よるこんで利用していただいたとしたら、その点での共鳴がいただけたのではないかと思っている。

私は、逆にもう少し自由な立場で（少なくとも小学校音楽科としてよりは）おくられてくる幼稚園の番組、古くは「ドレミファ船長」から、そして今は「仲よしリズム」を時々利用させてもらっている。これには、自分では動けない動きでありながら、それに浸りきれぬリズムの楽しさがあり、こどもには、一度は是非通ってもらいたい音楽の道すじであると思っているか

ら……。そして、それらからひろった題材のいくつかは、毎年四月、五月の一年生の教材として今でも生きている。

どういうわけか、私は、入学前、幼稚園にいかせてもらえなかった。まったく突然に、といった感じで、ほとんどが幼稚園をすませてきた大ぜいのともだちと一年生の教室で出会った。

入学した最初の日、その教室の机と机の間で、先生のオルガンにあわせてへからす なぜ なくの……と歌いながらゆうぎをしている友だちをみた時のおどろきが、昨日のように思い出される。

今のこどもたちは、ゆうぎはおろか、立派な器楽演奏もできるといって入学してくる。

特に、動きに関しては、こどもらしい創造の芽を引きだされ、伸びやすい状態で、私どもにおくられてくることに、いつも感謝をしている。

音楽という窓からこどもをみた時、立派にできるといふことと、楽しく遊びながらできるということが、どうぞ両立しているであろうことを願ってやまない。

(お茶の水女子大学附属小学校)

幼稚園・保育所と小学校のつながりについて、いろいろと見直されてきている昨今、小学校の先生方にお願ひして「幼稚園のぞむ」という題で書いていただいたら……と編集会議で話し合いました。すでに三月号の「所沢市教育相談室」の牧田先生、四月号の「ことばの教室」の清原先生にこの方向で書いていただきましたが、とくに「小学校の先生」とかぎらずに、今後も、幼稚園・保育所とつながりの深い方々にお願ひする方針です。

今月は、お茶の水女子大学附属小学校、音楽担任の古江先生にご執筆いただきました。

(編集部)

私の保育

金子けい子

混合クラスのスタート

四月十日、いよいよ新しいクラスのスタートである。が、この日に出席したのは三年保育二年目の子どもたち二十名だけである。私のクラスはいわゆる混合クラスで、この日は始業式のため残りの二十名は三日後の十三日に入園してくるのである。

三年保育児との約半月振りの顔合わせは、今までよりも広いへやで小じんまりと楽しく遊んだ。三日後に二十名の新しい友だちを気持よく迎えられるよう、私も子どもたちも心の準備をした。四月十三日、新入園児たちとの初対面である。私も子どもも緊張気味である。それ以上に緊張していたのが新入園児たちの母親で、三年保育の友だちとうちの子がうまくあそべるだろうかとの心配があったらしい。私は一年間幼稚園生活をしている三年保育児と新入園児が共に幼稚園生活をする場合は、どうしても差が現われるのは仕方のないことだと思う。しかし、その差が一日も早くなるようにクラスをつくりあげていくことが問題であると思ふこのクラスにのぞんだ。

さて翌日から混合クラスの幼稚園生活が始まった。「せんせい、おはようございます」と元気に登園して来るのは三年保育児。半分泣き出しそうな気持を押さえて、やっと、登園して来

た新入園児。登園してきてはまだ「おはようございます」はほとんどいえず、くつ箱、ロッカーの位置も分からずに立っている子が二、三人。スクールバスが到着すると、その数は四、五人となる。園児の数が何人ふえても先生は一人なので、当然手の届かない子が何人か出てくる。「ちょっとまってね」「今すぐにしてあげるわね」の連発である。

ところが三年保育児でも生活年齢の高い女兒が、とまどいがちな新入園児たちにロッカー、タオルかけ、お手洗いの場所を教えてあげている。そのようすはあたかも、お姉さんが弟や妹の面倒をみてあげているようであった。しかし、新しい子どもたちが少しずつ幼稚園の生活になれてくるとこのような光景は見られなくなった。世話をしていた女兒も、初めのうちは得意そうであったが、しだいにあきてきたようすである。

四月の入園当初はどうしても新しい子どもたちに手をとられ、三年保育児にはあまり手をかけられなかった。そのためしばらくすると三年保育児は今までになく私に対して甘えてみたり、すねたりする傾向が見られるようになった。新入園児たちが幼稚園に慣れてきて、ホッとしたのもつかの間のことである。私は自分自身に対して、いいようのないうしろめたさを感じた。

一年間少人数の中で肌と肌の触れ合いを通して子どもたち

を、ただ一年間幼稚園に先にいたというだけでの理由で、この子たちを無意識のうちに「お兄さん、お姉さん」のように扱っていたのである。そのように扱われることは、子どもにとって、うれしいことであるに違いない。がこれが長く続くと、子どもたちには一沫の寂しさがわいてくるのだろう。三年保育だつて二年保育だつて同じ四歳、五歳の子どものものだ。あらためて私自身にいいきかせた。その後、どうしても前からの仲間どうして固まりがちな三年保育児の中に、新入園児もいっしょにはいるように誘い、かごめ、かくれんぼ、砂あそびなどをしてあそぶようにした。

五月もなかばにはいるとポツポツと新しいグループが生まれ始めた。今までに見られなかった三年保育児と二年保育児の入りまじったグループである。この時が本当の意味の、さくらぐみ”のスタートであったかもしれない。色にたとえるなら、赤と白がやっとまざり合ってもいろいろ、すなわちさくらぐみの色になったのではないだろうか。一学期も終りになるころにはほとんどの子どもが友だちを見つけ、楽しく登園してくるようになった。以前のように三年保育児と二年保育児との差はほとんど見られなくなった。

M子ちゃん

しかし今までになかった問題が待ちかまえていた。それぞれの子どもが新しい友だちと遊んでいるのに、いつまでも友だちと遊べない新入園児のM子のことである。M子は一言も口をきかず、テラスにしゃがみ込んだり、へやのすみに立ってじっと他の子どもたちや私の行動を目で追っている。その顔は、怒ったような、泣きたいような、寂しいような、全く明るさのない緊張しきった顔である。「M子ちゃんのおうちはどっちのほう?」「おかあさんのおなまえなんていうの」などと身近なことについて話しかけたり、「M子ちゃん、いっしょにかごめしましょう」と誘ってみた。が表情は少しも変わらず、ガンとして自分の姿勢をくずそうともしないありさまである。そんなM子に友だちも不思議に思ったのか、「せんせい、M子ちゃんはお話ができないの」とききにくる子もでてきた。私自身も何とかなしてM子の声を聞いてみたい。しかしどう話しかけてみても答は、頭をタテやヨコに振って意志表示をするだけである。そこで話ではできなくてもとにかく皆といっしょにあそぶことはできるように、と花いちもんめやかごめの時に、必ず私が手をとって皆の仲間に加わった。初めのうちは、うれしそう顔一つせ

ず私の手をギュッとにぎったまま前後に行ったり来たりしているだけである。たまたま、花いちもんめで「M子ちゃんがほしい」といわれると、M子はいっそう顔をこわばらせてジャンケンをしようとしめない。そこで私がM子のかわりにジャンケンをし、負けるとM子といっしょに相手側に移ったりしてあそんだ。

このような遊び方を何回か繰り返しているうちに、M子の顔が少しずつほころんできた、ある時は大きな口をあけていることもあったが、依然として口をきこうともしなかった。動物に接したら少しは気分がほぐれるのではないだろうか、とも考え、時々、にんじんやキャベツをもって動物小屋に行き、ウサギやモルモットにあげに行った。動物に話しかけるのは隣りにいる私とまわりの子どもたちだけで、M子は一人で黙々とエサをあげている。どうやら動物はきらいではないようである。「M子ちゃんのおうちにイヌかネコいる?」……コックリ……「ネコ?」……首を横に振る……「じゃあ、イヌをかってるの?」……コックリ……「お名前はなんていうの?」……沈黙……依然として音声は発しようとしませんが、表情が明るくなってきたことは救いであった。それに以前のような傍観者ではなく、一歩いや半歩ぐらい皆の中にはいつてきていたようだった。子ども

おゆうぎ会

もたちもしやべらないからといってM子をのけものにする
ことなく、お客扱いにして遊ぶようになってきた。私がM子とい
しょに仲間にはいらないほうが、表情は明るく映った。やはり
子どもは子どもどうして遊ぶのがいい。特にM子のようにかた
くなな性格の子はなおさらのことである、と感じられる。

話せば話せるののどの筋肉が硬直してしまうのか話せない
M子。一学期、二学期を通して私がきいた声は「ハイ」を二度
ぐらい、それから兄「ヒロアキちゃん」姉「ヨウコちゃん」の
二人の名前だけであった。そんなM子もやはりおとなしいが面
倒見のいいN子といっしょにいる時は、もう一言、二言話して
いるようである。母親に聞くと、口数は多い方ではないが兄や
姉と楽しく遊び、話もするとのことであった。家では話せるが
幼稚園では一言も口をきこうとしないM子だが、幼稚園がきら
いではないようすで一年間一日も休まずに登園して来た。また
友だちへの関心も強く、机の上に置き忘れた友だちのコップを
黙ってその子のコップ入れに入れてあげたり、忘れもののハサ
ミをロッカーにしまっただけをあげるようになった。この
ようなようすからM子は時期が来れば必ず話すようになる。そ
んな希望がでてきたのが二学期の終りごろであった。

あつというまに新年を迎え、幼稚園は三学期になってしまっ
た。一、二学期をふり返っていろいろ考えさせられる時期であ
る。私の幼稚園では、一年間の総まとめのような意味で、子ど
も会をひらくことになっている。いわゆる「おゆうぎ会」の
ような催しであるが、会のもち方が少し変わって全園一斉
に行なうということをしなない。これは園長の考えで参観日、二
月の誕生会、子ども会を含めて、遊戯会的な要素も取り入れて
行なっている。母親がクラスどうしを批判することをさけ、ゆ
っくり子どもたちの活動が見られるように、年長、年中の一ク
ラスずつが組んで、父兄といっしょに、うたをうたったり、楽
器、リズム劇をしたり、見せ合ったりし、お昼には全員で楽し
く食事をしてすこす。食後は、先生方の出し物、父兄の出し物
など、子どもたちは目を輝やかせてくいい入るようになっている。
る。

さくらぐみは、日ごろうたっているうた、「大きなクマサン」
と「トン・ツウ・ツウ・トン」をうたい、運動会で思い切り飛
びはねた「ジェンカ」の曲を楽器で演奏することにした。リズ
ム劇は「小人とくつや」を演じることになった。以上三つをす

ることになったが、そのどれもに全員が参加すること。集めて練習をしないことが約束である。歌と楽器は日ごろから遊びの中で行なってきたので問題はなかったが、劇あそびに四十人の子どもを参加させることはむずかしいことである。四十人の子どもが皆「小人とくつや」に興味をもつようにするためにはどうしたらよいのだろうか。私は「小人とくつや」の話をすると共に、くつやさんごっこをしようと思い、十二月のはじめから、くつつくりをはじめた。くつは子どもたちの提案でボール紙でつくることとし、自分のはいているくつで靴の型をとり、細長いボール紙でくつのまわりをつくり、フタをつけ、赤や黄色、青、緑のくつが統々に出来あがった。自分でつくったくつをはいてみたり、たくさんできた靴を机の上に並べて、くつやさんごっこをしてあそび、二学期は終わった。

三学期にはいってからは、「小人とくつや」のレコードを聞く機会が多くなるよう、テープレコーダーに吹き込んで自由にきかせるようにした。一方、立派なくつはできたがおじいさん、おばあさんの衣裳がないので、脱脂綿でヒゲをつくったり、メガネ、ハリ、ハサミなどの小道具類もつくっていった。そしていよいよレコードに合わせてリズム劇をする時、再び人数の問題にぶつかった。なるべく自分の好きな役になり皆が劇に参

加できるように、おじいさんとおばあさんは、三人ずつできるようにした。小人はなるべく大勢出られるように、それから靴を買いに来るお客さん、夜を告げる星、朝を知らせる太陽を加えて、リズム劇「小人のくつや」を行なった。何も口をきかないM子は、お面や衣裳をつけるのをいやがり、お客さんになった。舞台の上で買ったくつをていねいにはき、退場していくとき、M子もやっと皆の中に完全には入れたことを感じた。こうして一年を振り返ってみると、M子を例にとってみても分かるように、自由な保育形態の中で、一人一人の子どもと接することが大切であり、保育者はあせらずに見守りながら待つことの重要さを感じた。

(浦和市私立木の実幼稚園)

最近の米国の幼稚園

その二



津 守 真

社会変化

サンフランシスコの空港の税関を出ると、すぐに航空会社の空港係スチュワーデスが近づいてきて、「この次の飛行機はどれにお乗りになりますか。その便は二階の何番の窓口は何時までにおいでください」と流暢な日本語で話しかけてくる。太平洋を隔てて、東京と向かい合っている米国の西玄関のことだけあると驚いた。空港事務所の扉には「立入禁止」などと漢字で標識が書いてある。それにしても、二十年前に二週間以上かかって船で海を渡り、港の埠頭に降り立ったときは大きな違いである。そのときはシアトルだったことにもよるのかもしれないが、ただ横文字だけの中に突然投げ出されて、異国に来た隔絶感をひしひしと感じたものであった。科学技術の進歩によって、往復時間が著しく短縮された。日曜日の夕方出発して、日曜日の朝サンフランシスコに到着する。正味八時間の旅である。何日も海の波だけを見て過ごした後に、はじめて燈台の光を船の甲板から見た感激、港の灯が本当の寶石のようだと、思っただけ目を離すことができなかった。二十年前にはだれもがそれを体験しながら海を渡ったのである。いまはその日

のうちに空をひととびして地球の向う側に着いてしまうと
いう安直さがある。二十世紀の現代では、人間の壁は、海
や山の隔てる壁よりも厚いのである。

街を歩いてみて、また社会の変化を考えさせられること
にいくつも出会った。ソニーのネオンサインを大きく掲げ
た電気商品の店、マミヤやミノルタのカメラがずらりと並
ぶ写真機の店など。後に、米国の奥地の市、ミネアポリス
を訪れたときも、写真機屋の店員たちが、揃いのミノルタ
の商標入りの赤いジャケットを着ていたし、友人たちの家の
トランジスタラジオ、テープレコーダーは大がいソニー
の製品であったことを思い合わせると、米国人の庶民生活
の中への日本の経済進出は目ざましいものがあることを知
った。敗戦直後に、米国製品は何もかも珍しく、生活面
でも戦勝国と戦敗国という差がはっきりしていた時代に比べ
ると、日本の社会的位置の変化は驚くべきである。ことに
物質面の生活に敏感な米国人は、製品の優秀さを評価でき
るとともに、日本が社会的にのし上がってくる脅威を強く
感じるであろう。

もう一つ私が驚いた社会変化は、都会の生活が物騒にな
ったことである。

私が、夕方街をひとりで歩いたことを友人に話したとき、
彼は男でもひとり歩きは危ないと注意してくれた。女は暗く
なったらひとりで歩かないということは常識だそうである。

そう思ってみると、街をひとりで歩いている人は少ない。も
ともと米国の道は自動車で走るようにできているから、歩
行者はほとんどいないのであるが、店の集まっている周辺
でも、ぶらぶら歩く人というのはほとんどいない。強盗や
殺人が簡単に行なわれるのだという。友人の話によると、
自動車が停止信号で止まっているとき、外からドアをあけ
てはいつてきて物をとられたり殺されたりすることがある
そうである。かつては、自動車のドアを走行中にロックす
るのは、内側から人が落ちることがないようにするため
であったが、いまは、外から人がはいつてこないようにする
ためになつてしまったらしい。泥棒が多いことはたしかの
ようである。米国人の友人とレストランにいったとき、写真機
を自動車の座席に置いたまま出ようとしたら、わざわざ座
席の下にいられてくれた。人から見えるところに置くのは、
他人を誘惑することになるからと彼は言った。大学の研究
室に泥棒がはいつて、テープレコーダーその他の電気製品
を一晚でごっそり盗まれたというような話を教授の美しい

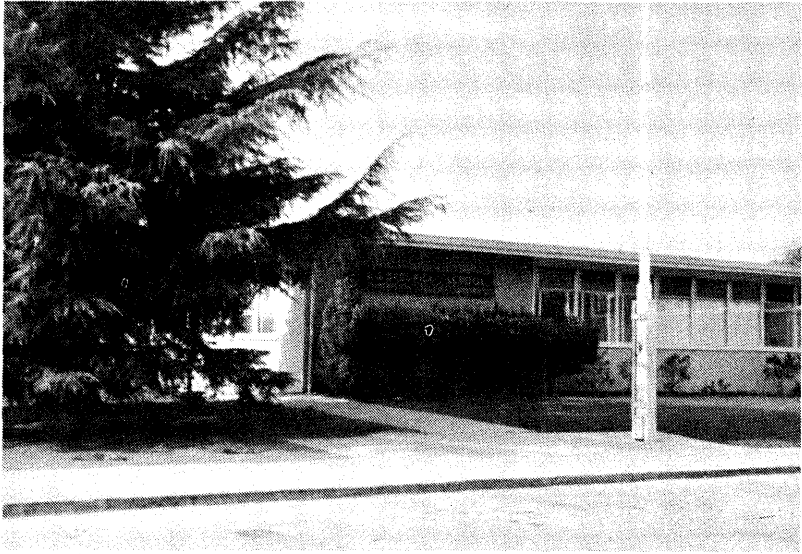
セクレタリーが語ってくれた。後にミネアポリスに行ったときにも、私が泊った友人の家の隣家で、朝起きてみたら、居間のカラーテレビとテープレコーダーが盗まれていたという話をきかされた。かつては、湖の都といわれていたこの市では、湖で水泳するのに、写真機も洋服も岸辺においたまま何時間でも泳いでいて平気だったのだ。物を盗まれるというところは考えもしないところであった。どうしてそんなことになってしまったのか。私は親しい友人に何人もたずねてみた。皆が異口同音にこたえたことは、麻葉とベトナムであった。麻葉が蔓延している。麻葉にとりつかれたら、莫大なお金がある。普通の給料とは単位の違う額の金を得るには、盗むより他ない。麻葉はベトナムと切り離せない。戦場のおそろしさから逃避するために、若い兵士は麻葉を使う。彼らが故国に無事に帰ってくる時には、麻葉と一緒に連れて帰る。「だがそれを責めることができようか。わたしだって実戦の恐怖にさらされれば、麻葉を使わないと断言できないのに」と、あたりまえの市民である私の友人は語った。精神面でも物質面でも、ベトナム戦争による米国の荒廃は、かくすことのできないものがある。

さらに後に東部のペンシルヴァニアに、ハリス教授を訪ねたとき、私の米国の印象としてこのはなしをすると、先生は社会統計を示して、世界の大都市の中で最も安全な都市は東京であると言われた。女性が夜道をひとり歩いて安全な唯一の都市であろうと言われた。ふだん日本に住んでいると、このようなありがたさに気付かない。世界のどこにいても同じ気易さで道を歩けると思っている。しかし、ところによっては、それは生命の危険にさらされながらのことなのである。これは、何百年もの古い歴史をもった町と、荒野の中に、ひとかたまりの住む場所をつくってきた新興の町との違いかもしれない。町の中はどんなに近代的なビルディングが建つていようと、町からはずれたら依然として荒野である。人が住んでいるごくわずかの周囲は安全でも、その点と点をつなぐ道では、もはや安全は保証されない。日本では、南の端から北の端まで屋根を伝って歩いていくことができるが、外国人が評したことは有名であるが、文字通り正しい所も多い。しかし、もっと精神的に、日本人はみな同じ屋根の下に住んでいると言ってよいのであろう。

文化的環境に恵まれない人々

さて、荒野の中に他から切り離されて住む人々は、文化的に取り残された人となる。米国の町は、多かれ少なかれそのような性質をもっているといえよう。だから、積極的に他の都市の人々と交流を求め、インフォメーションを求めようとする。また、自分自身もインフォメーションの与え手となろうとする。それを積極的に求めようとする人々、つまり向上心のない人々は、たとえ都市の真中に住んでいても、文化的に取り残された人となってしまふ。これが米国の下層階層である。自分たちから求めることもせず、地域的にも、社会的にも、他から切り離された彼らには、読み書きのチャンスも、書物にふれる機会もない。新しくこの土地に來た人が多いから顔なじみもなく、古い伝統による知恵もない。日本で貧民階層といわれた人々の間には、人情があり、土地に根ざした文化があった。教育も教養もないといわれる母親の中に、暖かく、すぐれた母子関係を見ることができた。米国の下層階層にあつては、親子の断絶、親の拒否の態度など、日本でいうのとは水準の異なつたものである。

米国の下層階層は、都市の中では、鉄道線路のわきとか、大きなビルの間とか、ある地域にかたまっている。最近二十年間に、スラムクリヤランスといつて、このような地域に立派なアパートメントハウスを建てて、公費で彼らをよりよい住宅に移そうという政策がとられてきて、生活条件はかなり向上した。私が訪れたミネアポリス市では、二十年前にスラム街だつたセブンコーナーという地域は、スラム住宅は一掃されて、近代的なアパートが建つていた。また、生活保護世帯のための老人ホームが建つていた。その中のある人々は、このような機会に、もっと文化的な生活との交流を求めて、中流階層の中にとけこんでいたであろうと推察する。しかし、ある人々は、建物は立派になつても、精神的スラム性を脱することができないのだという。収入も少なく、親子関係は断絶し、知的刺激も少ない。米国の下層階層のもう一つは、都市の周辺の、地域的にも都市から隔絶された土地に住む人々である。彼らは子どもが学校にゆくのも不便なほど、まばらに存在している。自動車でハイウェイを走るとき、注意深く見ていると、そのような家をあちこちに見ることができる。家のまわりが整頓されていないのですぐわかる。



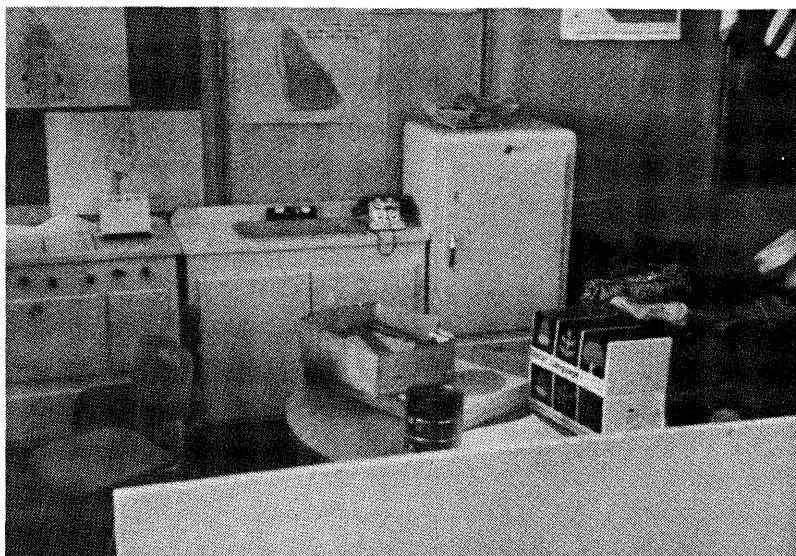
セドグウィックスクール

この十数年の間に、米国で急速に普及したヘッドスタートプログラムは、このような文化的環境に恵まれない下層階層の子どもたち (Culturally deprived Children) に、文化の機会を与えるために、連邦政府が予算を出してつくったプログラムであった。

セドグウィックスクール

サンフランシスコの郊外にあるセドグウィックススクールを訪れたとき、小柄なからだにひげをはやした校長先生は、この学校は文化的に恵まれない地域の子どもたちの学校であると説明してくれた。この幼稚園では、ベライター・エンゲルマン方式の幼児教育を行なっているが、この種の子どもたちにはきわめて有効な方法とっていると校長先生は付け加えた。

ベライターとエンゲルマンは、多くの文化的に恵まれない子どもたちは、小学校に入学した段階で、言語や思考の能力が中流階層の子どもよりも一年以上遅れていると考える。彼らの親は、日常使用することばについてみても、語彙も少なく構文も単純である。米国のように、ヨーロッパや世界各国からの移民によって成り立っている社会では、



ままごとコーナー

英語を話せない人も多く、その子どもたちは、その親の母国語も英語もともに十分に話せないものも多い。それに加えて母国の文化基盤から切り離され、米国の文化からも取り残されて、子どもが家庭においてうける文化的刺激も少ない。このことは米国人の常識として察せられていることである。ベライターとエンゲルマンは、このようなことからくるおくれをとりもどすために、小学校入学前に知的促進のプログラムを作らねばならないと考える。

そのプログラムには、たとえば次のようなことがある。

1 おとなが質問をしたときに、肯定と否定と両方のことばを用いてこたえる。先生「これは何ですか」子ども

「これはボールです。これは本ではありません」

2 反対語を用いる能力、大きいー小さい、上ー下、長いー短い、厚いー薄い。

「もしそれが大きくなければ、それは小さい」

3 物の配置を記述する前置詞を正しく使うこと。上、中、下、間など。

「鉛筆はどこにありますか」「鉛筆は本の上にあります」など。

ここに掲げたのは一例であるが、このような言語刺激は、



グループ指導

文化的に恵まれない子どもたちに欠けており、そのことに集中して一問一答式の訓練を行なうことが有効であると彼らは考える。

この学校の幼稚園で行なわれている教育は、このペライター・エンゲルマン方式を採用しているということであった。

幼稚園の教室は、かなり広いへやが戸だななどで三つの空間に仕切られ、その一つの空間では、ひとりの先生をかこんで八人の五歳児が輪になって腰かけている。もう一つの空間は他の八人の五歳児が、ひとりの先生を半円状に囲んで腰かけている。もう一つの空間はままごとコーナーのしつらえがしてあるが、グループ別の指導をうけているときには、ここには子どもはいない。

いずれのグループも、先生と一問一答の形式で進められる。また、八人の子どもがワークブックを与えられて、それに合わせて線を描いたり、字を書いたりしているときもある。この時間は四〇分くらい続くが、各グループとも、先生を中心にして進められる。グループは、子どもたちの理解力の程度によって分けられている。

子どもがいったときには、程度の低い方のグループでは、

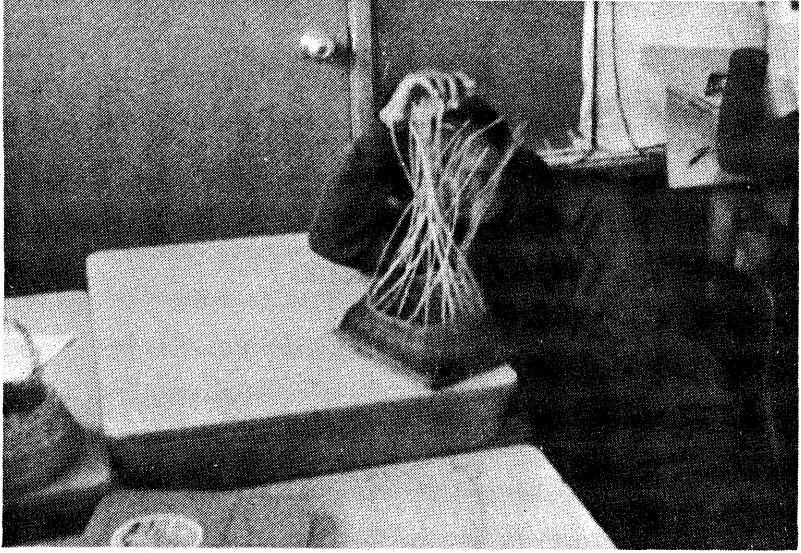
具体的な物がより多く用いられているように見受けられた。先生と子どもは、一問一答であるが、どの子どもたちも、先生の話すことに興味をもって耳を傾け、また他の子どもと先生との対話を注意して見守っていた。八人という少数のグループであることにもよるのであろう。また、先生が大へんに一しよけんめいに、その対話に打ちこんでいることにもよるのであろう。あるときは、子どもを抱きかかえるようにして、小さな声で話し、あるときは、傍によびよせて、その子の言うことに耳を傾ける。長時間ではあるけれども、先生と子どもたちとの間には、暖かい空気が流れ、子どもたちが熱心に参加していることは印象的であった。

参観のあと、先生の説明によると、この幼稚園への入園希望者の中でこのプログラムに適しない子どもたちのためには、別のプログラムが設けられているが、この日には来ていないとのことであった。ここで考えさせられることは、知的教育と言っても、ひとりひとりの子どもに合わせたプログラムが組まれており、一律な集団指導ではないことであった。前回にも記したように、米国の教育には、ひとりひとりの子どもを尊重する伝統が根をおろしていることを

ここでも強く感じさせられた。

同じ建物の中に、幼稚園のみでなく、小学校の教室もある。私共は小学校六年生の教室を案内された。それは、この学校の幼稚園の方式とは対照的で、進歩主義教育の実践そのものともいえるもので興味深かった。三〇人くらいの生徒を二人の先生が担任しており、教室も二つあった。子どもたちはどちらのへやにも行くことができる。

私共が訪ねた一つの教室では、生徒はそれぞれ別の机で別の方向を向き、いろいろな活動をしていた。ある子どもは竹でかごを編み、ある子どもは算数の計算をしている。ある子どもは図書室から借りてきた参考書を山積みにして、社会科学の研究をしている。またある子どもは木彫をやり、ある子どもは絵の具を使っていた。私はひとりの子どもに、いま何の時間なのかとたずねてみた。すると、その子どもは、コントラクトカードというガリ版刷りの紙をみせてくれた。それには算数、国語、社会などと教科が書いてあり、一週間のはじめに、子どもは自分でそれぞれの教科で勉強することをきめて、先生と相談して訂正する。それを家に持ち帰り、両親にサインしてもらうようになっていた。子どもはそれをどの順序でどの時間にやるかは任されている。



自由な活動（一）



同上（二）



自由な活動 (三)



フォークを歌う

だから、めいめいが好きなように勉強しているのである。ひとりひとりの子どもが楽しそうであり、張り切つてめいめいの活動に従事していることは、一目みて明瞭であつた。どの子どもも、自分のしていることに誇りをもつていて、參觀者に何をしているのかを説明してくれた。この教室の先生は男で、図工を得意とする先生であつた。もう一つの教室を受け持つ先生は女の先生であり、音楽が得意とのことであつた。間もなく、參觀者の私共にクリスマススのフォークソングを歌ってくれるとのことで、全員もう一つの教室に集まつて歌ってくれた。そこでも、それぞれ好きなどころに腰をかけ、先生はへやの中央でピアノを立ち弾きする。みんな心から楽しげに、次々と耳なれないクリスマスフォークを歌ってくれた。その快いリズムに送られて私どもは外に出たのであつた。

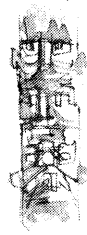
帰りがけに、私は校長先生に、六年生のクラスではどうして二人の先生が協力して一つのクラスを担当するようになったのかとたずねた。すると、校長先生の答えによると、たまたま一人の先生は図工が得意で、一人は音楽が得意で、その先生たちから二人で協力して一つのクラスを運営したいとの申し出があつたので、校長先生はそれを許したの

であるとのことであつた。それでは幼稚園ではどうしてベライター・エンゲルマン方式の教育をとりいれるようになったのかをたずねたところ、それは教育委員会から、こういう新しい方式があるが希望する先生があるかとたずねてきたのであるとのことであつた。そして、この学校の幼稚園の先生がそれに応募して講習をうけたのであるとの由であつた。

あたり一面ひろびろとした土地、文化的に恵まれない子どもたちのために新しい学校を建てる。ひとりひとりの子どもにも合うような教育プログラム、ひとりひとりの教師の創意が重んじられる。みんなが考えて、いいとなればどんなことでもやつてのける。アメリカの教育の地盤には、そういう大らかさがある。

ベライター・エンゲルマン方式の教育についていえば、それは進歩主義教育を生み出した米国の教育や社会の地盤の上に立つて理解されねばならないと私は思った。

交差保育法の実践（その四）



宮沢キヨ子・大塚朝子
佐藤佳代子・相楽幸子
指導 大戸美也子

三 交差保育

2 交差保育への第一歩

秋の日の濃い朝もやは、晴天の徴候である。子どもたちも教師も、この冷たい朝にほっと一息ついたものである。交差保育がいよいよ展開するのだ。前日、両園の先生方が集まって、保育の時間、活動内容、先生方のチーム・ワークについて話し合った。時間は、往復ともに市内のバス路線を使うのでバスの時間にあわせて考えることにした。ザベリオ幼稚園の子どもたちは、近くの停留所から9時45分に出るバスに乗れば、10時には富田の大島停留所につく。そこから10分ほどで富田幼稚園なので、10時20分にはザベリオと富田の子どもが出合っ作られる交差集団の活動がはじめられるであろう。帰りは富田幼稚園の

真前から12時28分に出る市内行のバスにのれば、ザベリオの子どもたちは、他のクラスとも足並みそろえて帰園できる。正味2時間の交差保育が計画される。

この二時間の活動内容として(1)出合い (2)園庭見物 (3)林に行つて木の实拾い (4)お弁当とあそび (5)別れの五つにポイントをおくことにする。

また、活動に参加する先生の数は、富田幼稚園から三クラスの担任四人（年少組担当の宮沢先生は、お産を控えているため補助教諭一人がはいっている）と園長先生、ザベリオ幼稚園から担任一人と主事先生（カナダ人のシスター）の合計七人、その他ザベリオ幼稚園には大学の保育科の学生二人が参加観察兼補助役として参加することになる。七人の教師は、子どもたちが新しい活動に安心して参加でき、充実した一日をすごせるよ

うに交差集団の維持、発展に必要な教師の役割を検討し分担する。

そこで確認された、教師の役割は次の三つである。

● 集団全体、活動全体を見通して活動の節を作っていく役割
● 子どもの状況に即して活動の節をとらえ直し、活動の中味を作っていく役割

● 活動の周辺にいる子どもをとらえ、集団活動に位置づけていく役割

この三つの機能を五つの活動内容と集団の性質の変化に対応させて、七人の先生で分担していくわけである。

今回は、交差保育に向かって歩みはじめたそれぞれの園のようす、子どもたちのようすをたどってみよう。

十月二十九日（金）

8時20分

富田幼稚園では、毎朝三つの方部に子どもたちが集まり、出勤する先生と一緒に登園する。それぞれの分担は、大島方部がタンポポ組の佐藤先生、富田・岡地方部がレンゲ組の相楽先生、音路方部はスマレ組の補助教諭の熊田先生である。そして、宮沢先生が幼稚園でひとりである子どもたちを待っている。けさもいつもの通り、先生と子どもたちが道々おしゃべりしながらやってくる。

大島方部の子どもたち

「ザベリオの友だちはこの道あるいて幼稚園にくるのね」

「雨じゃなくてよかったね」

「ほんとうにくるの？」

富田方部の子どもたちも、話題はもっぱら今日くるザベリオの子どもたちのことである。いつもおとなしい女の子が

「ほんとうにきょうくるの？ 先生、わたし夜、空みたらね、星いっぱいでてたからきょうはれるのわかってたよ」と心はず

ませて語る。幼稚園につくと、レンゲ組の女の子が先生を待ちかねていたように戸口に立って手まねきしながら大声でよびかける。

「先生、はやく手伝って！」

いそいでへやにはいってみると、女の子三人で折り紙を細かく切って首飾りを作っている。

「はやく、はやく、先生。ザベリオのお友だちに首飾りつけてやるのに、おおいそぎでつくっているの。わたし、スマレもタンポポもだれもないとき、一ばんはやくきたんだよ。先生も紙きる人になって！」

「まあ、いいこと考えたのね。でも、間にあうかなあ——。先生紙きる人になるから、他のお友だちにも手伝ってもらったら？」三人の女兒は一斉に外へ友だちをさそいに走っていく。

やがて、十人ほどの子どもがへやにやってくる。

「みんなのりでねばす（「はる」の意）人になって、先生もいそいで切るから」のりではる子どもの方が多いため紙がまにあわない。それをみかねてのりではっていた子どもが「先生、わたしもきる人になる」さらに、三、四人がきる人にまわり仕事を分担しながら、ひとりひとり夢中で製作活動を展開する。

富田幼稚園他のクラスでは、先生とザベリオの友だちの話をしたり、園庭でいつものようにタイヤをころがしたり、青い自動車にのってあそんでいる。

そのころ、ザベリオ幼稚園では――

「ごきげんよう」とあいさつする子どもたちの声も一段と大きく元気に登園する。

S男が廊下に足をなげだしてうつむいている。

「どうしたのS君？」

「ハーモニカわすれてきたの」

今日、富田のお友だちにきかせてあげようと毎日一生懸命練習してきたので、すっかり落胆しているのだ。

「そうだったの。おうちに電話してみましようか？」

「ウン、おかあさんもってきてくれるかもしれない」ようやく明るい表情になって立ちあがる。

T夫は、ドアをあけるとカバンをつけたまま、まっすぐ地図と手紙のはってある掲示板のところへ行って、

「これは、レンゲ組のともだちがかいたんだよ。ここをこうまがるんだよね。ホラ!!」まわりでオルガンをひいたり、本をよんでいた子どもたちは、T夫にさそわれるように地図のまわりに集まってくる。

女児三、四人は、富田の友だちにプレゼントするカード作りに夢中である。昨日もカード作りをしたのだが、まだそのつづきがしたくてさっきから何枚もカードを作りつづけている。

出発までの時間、子どもたちは思い思いの活動をしながら、時々地図を見に行ったり、先生に時間をたずねたり、富田訪問への期待が活動のはしばしにあらわれているようだ。

さて、富田幼稚園レンゲ組の首飾り作りはますます盛んになってくる。細い紙を輪にして十数個つないで一つの首飾り。それが三十六人分必要なのだ。仕事を分担してスムーズに仕事はすすめられているが、はたして時間まで間にあうか。先生は心配になる。そこで隣のタンポポ組の佐藤先生のところへ応援をたのみに行く。

相楽「Aちゃんがゆうべから考えてきたことなんだけど、ザベリオのお友だちにプレゼントしようと思ってね、首飾り作り

ましようっていうの。それでAちゃんは、朝一ばん早く幼稚園にきて一生懸命作っているんだけど、皆も手伝ってくれないかしら——」

登園して間もないところで、あそびを探している時なので子どもたちは熱心に相楽先生の話に耳を傾け、早速反応を示す。

「先生、ぼくらどこでやればいいの？」

相楽先生がレンゲ組を指し示すと、へやの中にいたほとんどの子どもがレンゲのへやへようすを見に行く。そして、レンゲのへやの熱気にあてられたように、

「先生、ぼくらは作る」という。

相楽「そう、ありがとう」佐藤「テーブルがもつとあるといいわね。机といすはこんできたら」タンポポから、机といすがはこびこまれ、切る人、はる人、材料をはこぶ人にすぐ分かれて製作活動がつづく。

9時15分 ザベリオ幼稚園きく組ではお集り。

今日はどんな日か、どのようにして富田幼稚園へ行くかをもう一度確認すると、

「バスにのって、地図をみながら行くの」子どもたちは一斉にこたえる。

「そうね。今日一日富田のお友だちと一しよに楽しくすごし

ましようね」

バスの中での注意、今日一しよに過ごす大学生のお姉さんの紹介を終えてから、お手洗いに行き、昼食のときのむ牛乳をカバンにつめて幼稚園の前に集合する。

富田幼稚園のレンゲ組では、レンゲとタンポポ（共に年長児）の子どもたちが協力して一心に製作中である。この活動を庭であそんでいる子どもたちや年少のスマイレ組にも伝え、待つ活動をもりあげようと、佐藤先生はマイクで放送をはじめると。

「レンゲさんのおへやでザベリオのお友だちにプレゼントする首飾りを作っています。作りたい人はレンゲのへやにきてください。スマイレさんどうぞ」

作りたい子どもたちは、ハサミとノリをもって、レンゲに走ってやってくる。スマイレ組からも四人ほど参加する。レンゲのへやはますます熱気がこもり破裂しそうなふんいきである。

9時35分 きく組の友だちは、主事のジーゼル先生や大学のお姉さんとともに幼稚園を出発する。

レンゲ組では、佐藤、相楽の二人の先生と子どもたちが三つどもえになって製作に没頭している。



富田幼稚園に向かうザベリオの子どもたち

「先生、はやくきつて！」

「ハイ。いまきります」

「どのぐらいの長さがいいの？」

「自分の頭くぐらせてみて、いいなと思ったら輪につなげば

いいんじゃない」

「ここは、ピンクの色がないよ」

「ちよつと、さがしてくるわね」

「先生できた！」

「できたらあそこにおいてね」（ロッカーの上）別の先生がその言葉を受けて「ここですよ、ここにおいてください」

9時40分 バスの停留所に到着

バスがくるまで、カバンの中にはいつている木の実を入れる袋やハーモニカをのぞきこんでおしゃべりに忙しい。バスは定刻にやってくる。

9時45分 バスに乗車

「今ごろ、ザベリオのおともだち、バスに乗ったかもしれないよ」レンゲのへやでは相変らず首飾り製作に忙しい。輪つなぎは「たなばた」以来やることもなかったのに、どの子どもも手つきはなかなか巧みである。ここには、年長児のほとんどと

友だちをまつ富田の子どもたち



年少児が加わっているが、まるで一つのクラスのようによくチーム・ワークがとれている。また、ふだん、気のあわないリード的存在の男児が二人、偶然隣りあわせるがひとりが話しかけ、「これ、一しょにつないでみよう」「ウン」と協力している。二人の未完成品がたちまち一つの完成品に変わるよろこびを体験し、二人は互いに相手を見直したらしく最後まで二人の協同作業はつづく。

「今ごろバスの中かしら」先生の口から心配そうな、それでいて子どもを励ますつぶやきがもれてくる。

10時 大島停留所に到着

バスをおりて、二列に並び地図をみながら進行する。

「あつ竹やぶがあった」

「はしもある」

「しかくい田んぼってこれか」

「ほんとうだわ。地図にあったのとおんなじだわ」

「ほんとにたくさんあるなあ」

「あつ、木のトンネルだ」

「きもちわるい」

「まがりかどだ」

「でも、とみたようちえんまだかなー」

10時10分 首飾りの数を数えていた佐藤先生

「三十六こできましたよ、よかったわね。みんなありがとう。じゃあ、後片づけしましょう。残った紙や途中のものはどうしましょう」

相楽先生、いそいであき箱をみつけてきて「色紙はこの箱の中に入れてください」と箱を示す。タンポポ組の子どもたちは机といすをへやにもどす。

予定では、あと四、五分でザベリオの子どもたちが到着するはずなので、片づけを終えると、全員園庭に集まる。どの子どもたちも少し緊張したようす。時間が少しあるので、庭を散歩しながら、どこを案内しようかなど語り合う。しばらくまっつてもザベリオの人たちの姿が見えない。子どもたちは、ジャンゲルジムやたいこ橋にのぼって大島の方向をながめたり、へやに行つて画用紙で望遠鏡を作つてきてのぞいたりする。しかし、一向にあらわれない。子どもたちも先生も心配になつてくる。子どもたちは待ちくたびれてきたらしく、

「先生、きょう本当にくるの?」

「ちつともこないよ」

「先生のうそつき、」などといはじめる。

はりつめた子どもの気もちをそのままの状態に長く保とうとすると、教師自身も次第にあせりを感じ、いらいらする気持ち

を押えるのが大変である。

富田幼稚園中がいらいらしているところ、ザベリオの子どもたちは、富田幼稚園の方向とは反対の方向へどんどんすすんでいた。五、六分歩いて、すぐに見えるはずの園舎が見あたらないので、道をまちがえたらしいことに気づいたものの、人家もなくしばらくすすんで、一軒の農家が見つかったので聞いてみる。案のじょう、道を一本まちがえているという。子どもたちにも道をまちがえたことを伝え、Uターンしてもう一度お店で道を確かめてから、五分間ほど休みにする。予定よりも十分遅れた。子どもたちを歩かせた上、富田の子どもたちをまたせているので、先生はつらい気持ちになつてくる。

富田幼稚園でも、しばらくしてザベリオの友だちが道にまよっていることが、バスに同乗していた人から伝えられ、佐藤先生が自転車にのつて偵察に出かける。待ちきれず、思わず先生の自転車について走り出す子どももいる。ジャンゲルジムの上から「先生、みつけてきてね」と盛んに手をふる。

ザベリオの子どもたちは一休みして元気をとり戻すと再び歩きはじめる。まぐ別の橋と竹やぶが見えてくる。

「あつ、こっちの橋だったんだ!!」

橋をわたると、林の中に富田幼稚園の屋根がみえる。

「あつ、あの木のあるところだよ」

歓声がどつとあがる。この歓声は偵察に出た佐藤先生の耳にもどき、ザベリオの子どもたちが、もう間近にいることが確認できたのですぐに幼稚園にひきかえす。

「ほんとにまがりかどだらけ」

「また、まがりかど」幼稚園の前の本屋敷という部落にはいと木の陰になってまた幼稚園が見えなくなる。

「幼稚園まだかなあ」

「もうすぐですよ」富田の子どもたちは待っていますよ」と本屋敷にいる富田の父兄から声をかけられ、子どもも先生もまた勇気がでてくる。

一方、富田幼稚園では、近くまで友だちが来ていることがわかり一安心したものの今か今かとまちつつづけている。率先して地図をかいた男児が「あの地図で、わからなかったのかなあ」とがっかりしたようすなのである。

「よくわかるようにかいたのにな」

「あんまり曲がるからわからなくなったのかな」子どもも教師も意気消沈しそうなところへ、佐藤先生が息はずませて帰ってくる。

「今、きますよ!!」それと呼応するかのようには、ジャンゲルジムのぼつて大島からの道を見つづけている子どもたちが、「きたノ、きたぞ!!」とさけぶ。大島からの道に子どもたちの

動く姿が見えはじめ、かん高い声が聞えてくる。富田の気分は一変して、再び緊張感がよみがえってくる。年少のスマレ組は幼稚園の入口で、年長児は道路まで出て迎えることになっているので、整列して坂を下っていくが、ザベリオの子どもたちの姿が、声が、次第にはつきりしてくるにつれ、みんな思わず、「オーイ」「オーイ」と手をふりながらかけ出す。

ザベリオの子どもたちにも富田の子どもたちの歓声、姿が目にはいつてくる。

「ほらノ、お友だちが坂のところと並んでまっていますよ」

「オーイ」「オーイ」とさけんでみる。その声に「オーイ」という声がかえってくる。近づけば近づくほど声も顔も確かなものとなってくる。うれしい。「オーイ」「オーイ」とさけびながら、力いっぱい農道をかけ出す。待つ方も、手をふりとびあがる。先生も不安な気持ちからようやく解放されて、子どもとともに「オーイ」「オーイ」とさけびながらかけ出す。

友だちが自分たちに向かって近づいてくると、四、五人の子どもが急に先生のうしろにかくれてしまう。走ってくる子どもも近づいてみれば知らない顔ばかり。走ってきたものの近づけずにうしろから走ってくる先生の方を向いてしまう。一メートルぐらいの間隔を置いて、お互いにその先近づけずに立ったま

まもじもししている。手紙に「ぼくははずかしがりやだから、かくれています」と書いた男児は「どうしよう。やっぱりかくれているかな? どうしよう」とつぶやきながら前に行ったり、うしろへ行ったりする。

ザベリオ幼稚園の最後からついてきた主事のジーゼル先生が近づいてくると、富田の子どもたちはびっくりして

「あっガイジンがきた。オッカネー、ニゲッペ」
「オッカネー」と門の方へ走っていく。

入口で、富田の子どもとザベリオの子どもが握手して手をつないで坂をあがっていくことになっていたが、手をつないだのは最初の二、三組だけで、道の両端に平行してあるく。

園舎の前の広場に全員が到着する。ザベリオの子どもたちは木のたくさんある園庭や新しい友だちに見とれて静かにしているが、富田の子どもたちはとんだり、はねたり、「キャーッ」と奇声を発したり非常に興奮している。しかしこれらの表現のどれにも、心から友だちを歓迎している子どもの姿があふれている。

解説

交差集団の成立以前に、それに向けてそれぞれの集団がどのような活動を展開するかによって、作られる交差集団の性質は

異なってくる。今回は、一方が他方へ出向くという形をとったため、一方は「進む」活動が、他方は「待つ」活動が、交差集団成立前の中心的活動となった。どういう「進む活動」をし、どういう「待つ活動」をするかは、交差集団の基盤のおさえ方でさまざまな可能性が考えられる。今回は、バスにのる、地図を見ながら歩く「進む活動」、プレゼントの首飾り作りの「待つ活動」が展開したのである。

また、この段階で大切なもう一つの話は、作られる交差集団をとらえて動く教師のチーム・ワークの検討である。特に、富田では全園合同の活動が予想されるのであるから、他集団のはいる前に合同の活動が用意されて次の活動にそなえられる必要があった。今回は、レンゲ組の先生が軸になって、タンポポ、スマレ組合同の製作活動が展開し、次の合同活動のよいウォーミング・アップになったと考えられる。さらに、この段階から二園の活動を統合的にとらえる教師が存在したなら、道にまよって双方が「待つ活動」「進む活動」が停滞する時は短縮され、これを発展的に位置づけることも可能であったと考えられる。

(つづく)

幼児教育講習会

日本幼稚園協会主催

お茶の水女子大学附属幼稚園内
(東京都文京区大塚二丁目一)
地下鉄茗荷谷・バス大塚二丁目下車

本講習会を例年のように開催いたします。

本年も昨年と同様に、第一部(午前の部)は大学講堂で、第二部(午後の部)は、お茶の水女子大学体育館で実習を主として行ないます。混雑をさけるために、第二部については会員を前半の二日間(Aの部)、後半の二日間(Bの部)に分けて、それぞれ人数を制限いたします。ご了承の上ご参加ください。

第一部 午前の部(九・三〇―十二・〇〇) 講演

会期 昭和四十七年七月二十二日(土)―二十五日(火)

会場 お茶の水女子大学講堂

内容

二十二日 幼児時代における言語の形成

お茶の水女子大学教授 外山滋比古

二十三日 脳の発達と育児

医事評論家

水野 肇

二十四日 現代の子どもの意志・情性の病態

一心寮

和田重正

二十五日 幼児教育者に語る

お茶の水女子大学附属幼稚園長

お茶の水女子大学教授 周郷 博

なお、以上のプログラムをダイナミックなものにし、受講者の「参加」の機会を実現するような具体的運営を考慮しています。

第二部 午後の部(一・〇〇―四・〇〇) 音楽リズム 実技

会期 Aの部 七月二十二日(土) 二十三日(日)の二日間

Bの部 七月二十四日(月) 二十五日(火)の二日間

定員 各部それぞれ八〇〇名

会場 お茶の水女子大学体育館

内容 創造性を培う幼児の遊び

お茶の水女子大学附属幼稚園関係教官

会費 第一部(四日間) 八〇〇円

第二部 A の部(二日間) 二日間 四〇〇円

B の部(二日間) (印刷物代別)

なお、A の部とB の部は同一内容です。

会費は当日会員証(復のはがき)をそえてお払い込みください。

申込期限 六月十五日付の消印分より受付開始(それ以前のお

申し込みはおことわりします)ただし各部とも定員になり次

第しめ切らせていただきます。

申込方法 ひとりにつき復葉書一枚を次の様式にしたがって

記入し、復信の表に返信先の園名・園所在地・郵便番号・個

人名を必ず書いて申し込んでください。

(1)	名	園	在	番	希	1	2	の	第	第	希	望
(2)	勤	務	所	便	加	第	第	の	部	部	希	望
(3)	氏	同	郵	参	・	第	第	の	部	部	希	望
(4)						A	B	の	部	部	希	望

往信の裏面
・葉書をタテにして
ヨコガキ

・宛先 東京都文京区大塚二一一一 一 (一一二)

お茶の水女子大学附属幼稚園講習会係

・第一部のみ参加希望の方は(4)にその旨お書きください。

・第二部参加希望の方は、(4)にAの部、Bの部、いずれを第一希望、第二希望とするかを明記してください。

・第二部は、申し込みが定員に達した場合は申し込み順に会員

を決定してしめ切ります。また人員の都合で、第二希望にお

まわしすることがあります。

・復の葉書の裏面は会員証を印刷しておとけます。定員に

達した以後の方にはその旨ご通知いたしますので、復の葉書

の裏面には何もお書きにならないでください。

・第一部・第二部とも、当日の申し込みはおうけいたしません

のでご了承ください。

(注意)

・第二部受講の方は、運動に適した服装・靴をご用意ください。

・電話でのお申し込みはおことわりいたします。

・宿泊 ご希望の方は七月十五日までに左記へ直接申し込んでく

ださい。(二食付一泊二、〇〇〇円程度)

つる家ホテル 東京都新宿区下宮比町一三

(国電飯田橋駅東口)

電話 東京 (二六〇) 三三三六―三三三九

遊びの心理学(二)



石川 信 一

遊びと探索

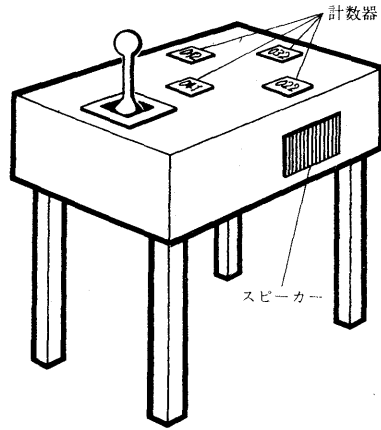
幼児の生活において、遊び行動はいったいどのような機能を果たしているのだろうか。この問いに対してこれまで心理学者が用意してきた答には、さまざまなものがある。そしてそれらがいずれも正しいとするならば、遊び行動は二つの互いに対立する機能を果たしていることになる。一方では、遊びの中で幼児は環境との積極的な探索的交渉を行ないながら学習を重ねている。遊びはのちの生活のための学校なのである。他方では、遊びは幼児が外界の圧迫から全面的に解放されているときの活動である。遊びは緊張解消や休養に役立っている。

しかし、このような矛盾する機能を果たしている活動をいずれも遊びとよぶことは、当を得たことなのだろうか。この問いに対して「否」と答え、探索と遊びの区別の必要を説いたのが、

ハット(二九六六)の研究である。

彼女は赤い金属製の長方形の箱の上面に青い木製の球のついたレバーのある新しい奇異な装置を作った。レバーは四方向に動くようになっており、それを動かすたびに、上面にとりついている四つの計数器の一つに、その方向へ動かした回数を示す数字が現われるようになっていく。また箱の水平面にはベルが、垂直面にはブザーがとりつけてあり、レバーを特定の方向に動かすと鳴るようになっていく(図を参照)。彼女はこの装置を使って、複雑さと意外さの効果が増していく四つの実験条件を設けた。すなわち、

(一) レバーを動かしても、計数器にはおおいがかけられてい
るので見えないし、音源のスイッチも切つてあるので音も



出ない。

(二) レバーを動かすたびに、計数器の数字が動くのは見えるが、音は出ない。

(三) 計数器は見えないが、レバーを動かすと音は出る。

(四) 計数器も見えないし、音も出る。

というものであった。

この新奇な装置がありふれた五個のおもちゃといっしょに保育学校の一室に置かれ、その学校の三歳から五歳までの幼児が、六日間毎日十分ずつ観察者と同室してひとり遊びをした。

その結果をいまレバーを動かした回数でみると、その絶対数

は複雑さと意外さの効果が増していくにつれて増加していった。つまり、数字も見えないし、音も出ないときには、子どもたちのレバーの操作回数はもつとも少なく、数字も見え、音も出るときに、子どもたちはもつとも多くレバーを動かした。そして音が出るといふ条件は、音が出ない条件よりも魅力的であり、その条件においては、子どもたちに特徴的な行動の変化が現われた。なるほど、その装置を目でいろいろ調べながらそれにさわってみるとか軽く押してみるといった検索的反応は、音の出ない条件のときと同じように目を重ねるにつれてしだいに減っていった。しかし、音の出る条件では、音の出ない条件ではほとんど見られなかった別種の行動が増えていったのである。それらは、レバーをくり返して軽くたたく(反復運動)、トラックをもつて走り回り、その装置のところを通るたびにベルを鳴らす(「ゲーム」)、その装置を機関車に見たててその上にすわり、ベルを鳴らして発車させる(「機能の転換」)、といったものである。

ちなみに、彼女は観察者が同室していない条件についても調べたが、そのばあいには、子どもたちはなかなかその新奇な対象物に近づかず、しかも恐怖を表わすことが多かった。また、はじめはなじみのおもちゃー男児はトラック、女児はぬいぐる

みーをもって近づいたことを報告している。さらにそのしかけを積極的に探索することをしなかった子どもは、教師から「よい子」だとか「おとなしい子」という評価をうけていたとも述べている。

さて、ハットはこの結果にもとづいて、探索活動と遊び活動との区別をたてる必要があることを主張する。探索活動は、ここでは子どもたちが新奇な対象物に近づいて目で調べながら、いろいろといじってみるとか、レバーを動かしてみるといいう行動であり、一般にその目標ないし特徴が「その対象物のいろいろな特性を知る」ことにあるものである。そして、探索のさいには子どもの全感覚がその対象物に向けられ、一般には「注意集中」の表情が現われる。

これに対して、遊び活動は、ここでは彼女が反復運動、「ゲーム」および「機能の転換」とよんだ行動であり、一般にはすでに知っている環境の中で、しかも子どもがその環境の中にある対象物の特性を知っていると思っているばあいにか現れないものである。このことは、探索から遊びに移るにつれて、子どもの気分がしだいに和らいでくるということによって明らかであり、またこの気分の和らぎは、顔の表情の変化だけではなく、活動がいっそう多様になり、かつ変化しやすくなること

によって示される。遊びにおいては、「これはどんなことをする物なのか」という問いから、「私はこれを使ってどんなことができるのか」という問いに力点が移される。探索が刺激に向けられた活動であるのに対して、遊びは反応と関連づけられる活動であるという特徴をもっている。

さらに、子どもたちは探索活動をおしているいろいろな情報を獲得する。つまり学習をするのに対して、遊び活動の中では、そのような学習は偶然的に行なわれるにすぎない。また、くり返しが多いという特徴をもっていることから、遊びは「きわめて冗長な活動である」と定義することができるし、実際に学習を妨げることもある。彼女の研究においても、比較的短い時間の検索をしただけで「ゲーム」を始めたひとりの男児は、とうとうブザーをみつけることができなかつた。このようにして、探索は、自発的により高い次元に移り変わっていく過程を表わす活動であるのに対して、遊びは、安定した状態における活動であるということが出来る。したがって、遊びは、恐怖、飢え、探索などの動因によって容易に抑制されることになる。そして、大ていのばあいの遊びは、くり返しが多いという性質をもっており、このことがいわゆる練習となつてさまざまな効果をあげているという点で、概念上は技能のカテゴリーの中で考察され

る方がいっそう適切であろう。ハットはみずからの結果をとおして以上のように説く。

ところで、彼女がここで遊び行動と区別しようとする探索行動は、一般に生活体つまり人間と動物が、未知の、あるいは十分に知っていない対象物や環境に当面したときに現われる、上述のような特徴をもつ行動様式である。そして、この行動は、飢えとか渴に動機づけられている行動とは、異質なものであるところから、生活体は本来、内因的に未知な環境や対象物を探索しようとする動因―探索動因あるいは好奇動因とよばれる―をもっているとは仮定され、人間における探索動因は好奇心や知識欲という形で、学問研究や探検などの行動をひき起こしていると考えられているものである。

また主として動物での実験から、
(一) 生活体にとって対象物が新奇であるほど、刺激として複雑であるほど、変化があるほど、そして意想外な内容をもつものであるほど、その対象物への探索行動は多く、また長く持続すること

(二) しかし、対象物の新奇さの度合があまりにも強すぎたり、その提示の仕方があまりにも突然すぎたりすると、はじめに表われる恐怖や逃避の反応が減退しないこともあること

(三) 新奇な対象物もくり返して提示されると、探索的行動はしだいに減少していくこと

(四) その後ある期間それを提示しないで置いて、ふたたび提示したときには探索行動は「回復」すること

(五) 対象物の新奇性はその個体の過去経験と関連するが、一般には年齢の若い方が探索行動は多いこと

(六) 探索動因をもとにしていろいろな学習が形成され、それはふつうの学習に見られる特性を有すること
などが確かめられているものである。

さて、ハットのこの研究は、探索活動と遊び活動とのきわだつた対照をあざやかに示したものとして興味深い。このようにして、この両者は一般には区別されうるにしても、遊びの機能や構造が、彼女の説くところによってすべて明らかにされたわけではない。たとえば、象徴的な形式の遊びは、彼女のこの研究の範囲を越えたところにあるものである。また、くり返が多いという特徴から遊びを「きわめて冗長な活動」とする彼女の定義に対して「内面的に動機づけられている点では探索行動に似ているが、内面の基準にしたがって諸反応の新しいヴァリエーションに強調のおかれる活動で、おもしろさや活動それ自身の楽しみを伴ったもの」が遊びである、というサットンズ

ミス(一九六七)の定義は、一つの異論を提起していることになるからである。

さらに、幼児の日常場面におけるある活動を探索と遊びのいづれかに分類することは、いつの場合にも簡単であるとはいえないこともまた確かなところである。彼女自身も認めるように、探索と遊びの両方の特性が並存している活動も多いし、両者の一方が他方へと急速に変化する場合もまた多いからである。また、幼児のさまざまな能力はたえず発達のに変化しているのであるから、客観的には同じ環境や対象物でも、幼児の内面の基盤からは新奇性をもった刺激となっているということがある。そのようなばあいの探索的反応を遊びと区別することは、おそらく困難なばあいが多いであろう。

ところで、ハットによれば、探索は情報や知識の獲得に終わる活動であり、遊びは技能の熟達―つけ加えていえば、記憶の効果―を結果として生じる活動であった。しかも、両者はいづれも内発的に動機づけられた活動であることが認められているものである。そしてこの両者が幼児においてはあるいは直接的に、あるいは交錯して現われることは、幼児の教育との関連からは、きわめて重要な意味をもつてくることが強調されなければならない。幼児の遊びが彼らの知的学習と深く結びついてい

るといふ命題が成り立つ根拠は、探索と遊びとのこのようなかわりあいの中に求められるからである。

「冗長な活動」としての遊びも、それが練習と記憶の効果をもつかりでは、その冗長な性格のゆえに必要なのである。ちなみに、サルと年少幼児においては、対象物をいじって「遊んだ」だけのものの方が、正しい選択をしたときに報酬を与えられたものよりも、二つの対象物を弁別する学習の成績はよいことが実験的に確かめられている。「サルについてはモスとハロー(一九四七)、幼児についてはクロスとヴォーター(一九六六)」なお、モス―ハロー効果とよばれるこの現象は、五歳児ではみられなくなるといふクロスとヴォーターの報告は、探索と遊びが発達とともにしだいに分岐していくことを示唆するものとして興味深い。そして両者の密接なかわりあいは、少なくとも目常多くのおとなの遊びの中ではまったく失なわれているという点において、幼児の遊びとおとなのそれとを単純に同一視することはできないのである。

さて、探索と遊びとの関連についての実証的研究の中では、マッデイ(一九六一)が紹介しているメンデルと彼自身による実験は示唆に富んでいる。彼らは保育学校の子どもに八個の小さなおもちゃを与えて八分間だけ遊んでもらった。そのあとで、

子どもたちにそれぞれ八個の前のと似たおもちゃがのっている五つの机を示し、それらのうちのどの机の上のおもちゃで遊びたいかをたずねる。五つの机の一つには、いままで遊んでいた八個のおもちゃが、つぎの机にはいままでと同じもの六個と新しい二個がのっている。また三番目には同じもの四個と新しい四個、四番目には同じもの二個と新しいもの六個、五番目には八個とも新しいおもちゃがそれぞれのっている。そのさい、彼らは前の八個のおもちゃで遊ばなかった別のグループにも同じことを聞いた。このグループと比べてみると、前に遊んだグループの子どもは、二、三、四番目の机のいずれかを選ぶことが多く、まったく同じ机とまったく新しい机を選ぶことは少なかつた。この実験では、どの机の上のおもちゃで遊びたいかをたずねられただけなので、このような場面で探索的反応が起るかどうかは明らかではない。しかし、この結果からでも、探索行動をひき起こす条件としての環境や対象物の新奇さを複雑さなどには、幼児の年齢や経験に応じて最適な程度があり、そのばあいにはその子どもの探索活動はもっとも活発に行なわれることは容易に推定される。

いま幼児期の知育教育は、幼児の遊びをとおして行なわれるべきであるとすれば、そのための方法は、何よりもまず、彼ら

の探索動因を強くかつ長く、しかも多面的にひきだす場面や対象物をつつけたり、整えたりすることの中に求められなければならない。いいかえれば、子どもたちの好奇心や興味を強くひき起し、しかも長時間かつ長期にわたってそれを用いた活動に熱中させるとともに、そのような活動をとおしてさまざまな内容の知的学習が促されていくような遊び、遊具あるいは遊びの材料とは何か、という問いに答えていくことの中に求められるべきなのである。そしてそのさいには、保育者自身が、いかにしてあるいは新奇な、あるいは複雑な、刺激の要素となりうるかもまた問われなければならないであろう。(弘前大学)

引用文献

- Hurt, C. 1966. Exploration and play in children. In P. A. Jewell and C. Loizos(Eds.), *Play, exploration and territory in mammals*. London: Academic Press, 61-81.
- Sutton-Smith, B. 1967. The role of play in cognitive development. *Young Children*, 22: 361-370.
- Moss, H.A. and Harlow, H.F. 1947. The role of reward in discrimination learning in monkeys. *J. comp. physiol. Psychol.*, 40: 333-342.
- Cross, H. A. and Vaughter, R. M. 1966. The Moss-Harlow effect in preschool children as a function of age. *J. exp. child Psychol.*, 4: 280-284.
- Maddi, S. R. 1961. Exploratory behavior and variation-seeking in man. In D. W. Fiske and S. R. Maddi (Eds.), *Functions of varied experience*, 253-277.

国際心理劇・社会劇会議参加報告



鈴木 美子

ソシオ・サイコ 学生研究会

第七回国際心理劇・社会劇会議、第二回東洋心理劇・心理技術会議、第一回世界グループ・エンカウンター会議（議長・松村康平・日本心理劇協会主催）が、昭和四十七年三月二十九日から四月四日まで、「平和のための心理劇」という統一テーマのもとに、東京（聖心女子大、聖心インターナショナル・スクール）で開催された（参加者、約四百名）。

第一日 各国からの参加者の登録が行なわれる。会場の庭の桜が美しく、外国からの参加者の期待もふくらむかのよう。登録がすむと、日本の心理劇の思想を形どったバッヂを胸に、歓迎パーティに集まる。パーティ会場には、日本のコーナーが設けられ、茶道、華道、書道、おり紙、琴などが披露される。食

事、日本の催し、ボールなどが媒介になり、国際的コミュニケーションが進められていく。外国のお客さまが、パーティに参加している子どもと音楽にあわせてダンスをしたり、子どもが書道を教えるという、ほほえましい光景もあった。サイコダンスを音楽にあわせて参加者全員が生き生きとおどり、会議への期待をたかめる。

第二日 開会は、東洋思想と心理劇の出合いをテーマに進められる。

議長の「みなさんといっしょに新しい状況を創りましょう」という提言に続き、「七〇年代我らの世界——連帯の条件」（NHK）が上映される。さまざまな人間関係の中で暮しているす

べての人びとが結ばれることはできないものか、と連帯の条件を求めていく。「ことばを使わない連帯をいかに創り出すか。

お互いを理解する橋は何か」を考えながら、日本(人)がどうとらえられているかについてのNHK調査結果が提示された。

これに対応させて会場でもアンケートがとられる。結果は次の通りであった。()内は、パーセントである。

★平和の象徴…ひつじ(八) うし(七) ぶた(六) はと(六七)

★あなたにとって最も重要なもの…労働(七) 国家(二)

愛(七八) 宗教(〇) ★日本と聞いて思い出すイメージ…カ

メラ(一九) 芸者(一四) 自衛隊(九) 新幹線(二二) ★あ

なたの「日本」についてのイメージはどちらに近いか…ハイウ

ェー(二三) 田舎(七八) ★あなたの「日本」についてのイ

メージはどちらに近いか…霞が関ビル(一八) 五重塔(七六)

★日本は徴兵制か…はい(〇) いいえ(七八) ★日本は核兵

器を持っているか…はい(七) いいえ(七六) ★日本に軍国

主義は復活しているか…はい(七二) いいえ(二八)

このセッションでの感想をある参加者は、「伝えたいものを、

ことばだけでなく、ことば以外のもので表現し、共有できる部

分をひろげていくことの重要性」として述べている。なお、フ

ルムの映写後には、心理劇技法「空気のボール」が投げられ

ることによって、参加者のウォーミング・アップがされている。

特別講演として「異なる文化の理解と学際研究」(山本達郎、

日本学士院会員・元東大教授東洋史)では、異なる文化理解の

ための、共時的方法と通時的方法が語られた。これは、心理劇

の生活縮図場面の共時性、通時性の技法と対応させることがで

きて示唆深いものであった。

午後のセッションでは、講演、禅の生き方(秋重義治)、統合

された心理療法(クノンプロッフH. Knobloch)、森田療法(大

原健士郎、岩井寛)、行為をいれた禅の紹介(中村昭之、恩田

彰、渡辺勉)があり、東洋思想と心理劇の出合いの会が終わる。

夜は都知事の招待による公式歓迎会が、帝国ホテルでなごや

かな零用気に行なわれた。

第三日 テーマは芸術活動と心理劇。会場の講堂には、五つ

の舞台が用意されている。その四コーナーから同時に心理劇が

始まり、全員参加の心理劇になり、さらに焦点化の劇が展開さ

れ次の講演者がひとり舞台に残る。参加者は期待を舞台に集中

するようにウォーミング・アップされる。

フランスにおける心理劇(シュッツェンベルガーA.A. Schu-

tzenberger)、アルゼンチンにおける心理劇・人形療法(ロハ

スベルムデス J. G. Rojas-Bernudez) 、音楽の対人関係理論 (クノンブロッホ F. Knobloch) の講演がデモンストレーションを用意しながら進められた。

昼の休みには、施設見学が行なわれ、目黒区守屋教育研究所にサイコドラマの舞台を見に行った。

午後のセッションでは、「棟方志功の世界」版画面のフィルムが上映される。棟方志功氏の物の見方、考え方、版画面に対する態度が表わされている。その後の田口恒夫 (お茶の水女子大学教授、言語障害治療学) による本当のものをとらえる生き方にあふれる解説に、会場参加者は深く共鳴、感銘をうけている。

「日本人の心理」(南博、一橋大教授) では、日本の特殊性として、絶対者の欠除、価値体系の多元性、古いものと新しいものの融合などが述べられる。その後、声の劇場 (ハート R. Hart) が開かれ、ハオクターブ声のであるテープを聞く。彼は、見かけ上対立するものを合成し、創りだすことを基本的に、性格、互いに他を認めあう自己、ここにある我、人間を声によって表現しようとする。このセッションでの感想では、「コミュニケーションの困難さは感じず、力強い感じで、みんなと文明以前にながっている感じ」と述べられている。

ブラジルにおける心理劇 (ソエイロ A. C. Soeiro) の身体

内臓のイメージ表現と象徴的内的イメージの行為としての方向性に関するフィルムに続き、サイコダンス (ロハスベルムデス J. G. Rojas-Bernudez) が会場からの自発的参加者によって紹介され、音楽がダンスの誘発要素であり、それによるサイコダンス状況の変化が示された。

夜の部では訓練コースの第一日 (導入) として、三隈二不二 (九州大学教授) によるリーダーシップ訓練が開かれた。理論的側面から、リーダーシップの P.M 機能が述べられ、外国からの参加者に示唆するものが多かった。

第四日、第五日には、午前に、子どもとの心理劇が行なわれ、午後からは領域別活動 (教育、産業、看護、精神医学、矯正、相談、心理療法など) のセッションが並行して行なわれ、夜は四つの訓練コースがもたれた。

〈子どもとの心理劇〉 (第四日)

参加者 (おとな) が会場作りに参加し、日本の心理劇の特色である、課題の提出・課題の統合化による全員参加の心理劇・場面設定「幼稚園の庭」が行なわれているところに、渋谷区鷺

谷さくら幼稚園の園児がリーダーとともに会場に参加し、マツトのコーナーで、おとなの劇や新しい場所に関心を示しながらながめる。横におとなの劇を見ながら、子どもたちは、自分たちのあそび「かごめ」をはじめめる。お集りの合図で子どもたちはおとなの中にはいり、おとなと子どもが交差し、おとなは観客席へ、会へのウォーミング・アップがなされて、戻る。

会場は、体育館のフロアーに子どもとリーダー。観客席に参加者がいっぱい。監督(大戸美也子他)によって子どもを包む場面が創られていく。このセッションでの解説とデモンストレーションを次に整理して述べる。

☆経過

一 ウォーミング・アップ

- ①集合 新しいリーダーチームの紹介と今日の活動の紹介が心理劇で行なわれる。
- ②保育室からバスに乗る。クラス担任リーダーから、デモンストレーションリーダーにかわる。
- ③バスの車。いろいろな物の発見。近づく喜びが育つ。
- ④バス下車。母子分化。
- ⑤建物の見学。おとなの活動の見学。
- ⑥自分たちの活動(あそび)をさがす。

⑦おとなと幼稚園の子どもたちと交差し、活動へ導入。
二 デモンストレーション

①創造的活動・場面状況を海にみたてる。舞台をさまざまなものに見たてて、活用してあそぶ。(舞台を島やボートにみたて、魚などになり、島に向かい泳ぐ)

②共通活動。全員がボートをひっぱって、陸に向かう。ステージでみんなでいっしょの活動。

③さくら幼稚園の虹組の出現。クラス担任の先生にかわり、新入園児を迎える活動が行なわれる。

④活動の終結。鐘が鳴り、通路をさがして退場。

☆リーダーチームと集団構造

リーダーは機能的役割、①監督的役割(全体統一的)、②内容促進的補助自我の役割(子どもとあそびを創る)、③周辺の補助自我の役割(あそびを探す子どもとあそびを見つける。他の子どもとの活動に近づける)、④物理的状況操作の役割(ライト、音楽など監督と共に状況を作る)に分けられ、集団構造に即して機能的に展開する。番号は図1に対応する。

集団構造は次のようにとらえられる。①活動に内在する子どもグループ(あそびのうちこむ子)、②活動に外接する子どもグループ(自分であそびを見つける子どもたち)、③子ども

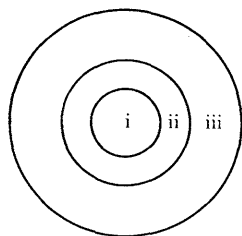


図 2

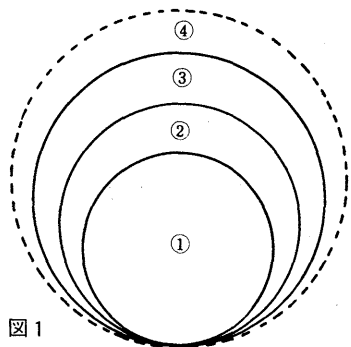


図 1

もたち、リーダーを含めた全体集団、④舞台、照明、観客。

これらの関係構造が関係力動的に同時に展開する。番号は図 1 に対応。

☆技法の紹介

①活動誘発の技法（状況の変化にあわせて活動を創る）

②状況内表出の技法（活動をとらえて位置づける）

③場内構造化の技法（子どもたちにどんな活動が展開しているか知らせる）

④焦点化の技法（例・船が出ます）

⑤場面均一化の技法（陸にあがって共通活動）

⑥場面転換の技法（心理劇状況・海から虹組へ）

⑦時間制限の技法

⑧通路の技法

会場参加者からの「心理劇の中ではずれてあそんでいた子どもをどうとらえているか」との質問には、子どもをはずれているととらえるのは⑩（図 2）にいると考える思考法をとるからであり、②（図 1）にいるという思考法をすると、舞台、このへや全体の中で動いている子どもは三者関係でつながっている。私と子どもと、そこにいるお母さんがつながっていることにおいて、子どもとしてひとりであるようで、実は、関係的に動いている」との解説があった。

この発表の理論的基礎はお茶の水女子大学松村康平教授を中心に児童臨床研究室ですすめられてきていることが発表され、この会議に参加して生き生きと帰っていく子どもたちを、観客参加者が発見の喜びとともに拍手で送った。会議に参加した子どもたちが自然に何かを学んで帰る。今、ここで、新しく子どもたちが成長して帰っていく。

午後のセッションでは医療関係、教育関係、産業関係に分かれた。教育関係ではソシオメトリーについて（田中熊次郎、東京教育大教授）モレノ J. L. Moreno の創始によるソシオメトリー

いとモレノ派のサイコドラマとの理論の共通性、日本におけるソシオメトリの発展、ソシオメトリ研究(内容)の発表があった。質疑において、幼児教育にソシオメトリが生かされるためには、子どもがどちらを選択するのではなく、教師も、物も参加している状況をとらえて考える必要があるのではないかという問題が提起された。矯正心理劇(佐伯)では、自己と人と物(施設、社会など)の関係、収容者間関係、収容者職員間関係、職員間関係、地域社会関係、法律制度をとらえての定義、動向が発表された。産業関係(小川定時・昌子)では、産業心理劇の動向、未来への展望の説明、訓練コースとして力動体験による発見が行なわれる。医療関係では、慣性精神分裂症における心理劇(迎)、音楽療法(山松)、集団心理療法の諸問題(逸見)、テニス療法(塩入、武田)の研究発表がされた。夜には、(第四日・第五日)①パントマイムとケネジー療法(クノンブロッホ F. Knoblo)、②センチティビティ・トレーニング(シュツェンベルガー A. A. Schutzenberger)、③声の劇場、声の訓練(ハート R. Hart)、④自我・役割理論、人形療法(ロハスベルムデス J. G. Rojas-Bernudez)、イメージ(ソエイロ A. C. Soeiro)の四つの訓練コースがもたれた。

①では、フィリングを大切にして、身体表現を段階的に追

い、プロセスでの表現の高揚を体験し、②では、日本人的儀や地位を排除し、グループ内のできごとを他言しないという条件のもとに、文化、言語をこえた人間的つながりを体験し、③では、集団での声の訓練において、文化以前の人間と人間のつながりをねらう。④では、役割、自己、媒介物の基礎理論の説明、人形療法のデモンストレーション、象徴的、内的イメージの行為としての方向性に関するデモンストレーションにおいて、人間の行為の概念的整理、基礎的理論に特色をとらえることができた。

〈遅れる子との心理劇(北原歌子)〉(第五日)

総監督(松村)から、遅れている子どもと概念的に決めつけてからとらえるのではなく、まわりとの関係で構造としてとらえて、人間としての可能性をはばむことのないように。また、子どもが参加する時には、見られるために来るのではなく、子ども自身にとって、会場に来るまでの過程で発見のおさえられること、ここに来て、今、ここで、新しくなって生き生きと帰っていくための配慮について話された後、母親に送られて子どもたちが入場する。

子どもたちにとって新しい状況の中に参加し、自分のおかれ

た状況や、まわりの人びととの関係がわかるように、状況内自己確立、拡大へのプロセスが、諸技法（自己確立、状況認知、形象描出の訓練のための技法、補助自我技法、ローリング技法、ミラリング技法、ダブリング技法）の展開する心理劇で明らかになっていく。

観客の発見の喜びと感激のあふれるまなざしを受け、いっしょうけんめいに活躍した子どもたちは、今、ここでの成長を内に秘めながら拍手の渦の中を生き生きと退場した。会場で初めて子どもたちと出会って、いっしょに動いた演者（補助自我）から、「ひとつの個性ととらえて、他と違うのではない」といわれたけれど、ほんとうに、なんで知恵遅れとかおかしいというのだろうか？ いっしょに動いていると少しもそんなこと感じない」という感想が述べられている。

午後の領域別活動のセッションでは、子どもとの心理劇（フランクソワ A.C. Franswa）、日本肢体不自由児協会で行なわれている集団指導のビデオ（吉川晴美、柴田由美子、佐野信子）、看護相談と心理劇（久野一枝、季羽優文字、山口絢子他）、産業心理劇（小川定時、昌子）が行なわれた。

第六日 親睦旅行（京都）。日本の古都京都への旅は新幹線の

車中での談話からはじまる。京都駅で、外国からのお客さまを柱に、ソシオメトリックなグルーピングがされ、銀閣寺・（昼食）・清水寺・知積院・三十三間堂・（夕食）の一日で、平和な静寂を体験、感動し、東洋の思想、宗教、歴史に関して話しあい、親睦をさらに深め、平和な状況創りへの最終日の期待へと盛りあがっていく。

第七日 平和運動をテーマとする未来へ向けての活動がはじまる。フィルム「パントマイムと禅」（ヨネヤママコ）の上映後、フィルムについての感想が述べられ、日本の心理劇研究の記録の特色が示される。

議長を監督にホットニュース・ソシオドラマが始まる。

I、①場面設定「飛行機の中」（乗客、乗務員の役割関係で劇の展開） ②展開、交流「飛行場に着きました」（出迎えの人との出会い） ③展開・危機場面「ベトナムから乗った人はいません」（探しまわる段階で観客も徐々に参加）

II、問題状況を出発点に④航空会社の社会的責任問題 ⑤日本（人）とベトナムの問題 ⑥飛行場場面で事件を知った大衆の動きの問題の三グループに分かれ同時並行に劇の展開（全員参加）。

Ⅲ、グルーブ⑧日本（人）とベトナムの問題の劇に焦点化。

場面「ベトナム戦火の状況」

Ⅳ、感想、発見

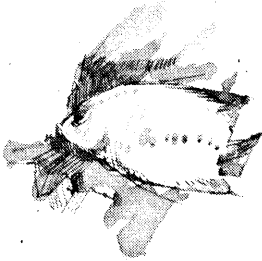
V、場面「ベトナム戦火の状況」（全員参加）。監督の「みんな元気になりました」というストップの指示に、感動的体験と発見を一せいの拍手にこめて、ソシオドラマのセッションを閉じる。

午後は、各国の名誉代表者が舞台上並び、未来に向けての活動が参加者全員によって創られていく。現状の国際的な心理劇運動の動向をとらえての議長の提案、①今、ここで開かれている国際会議を第七回国際心理劇・社会劇会議とする。②モレノの運動が拡大している状況にあつて、さまざまな立場のグループが出合う国際的連合協会の設立準備会、が参加者の拍手によって承認、支持される。各国の名誉代表者の意見表明の後、感謝のセッションがもたれ、会議参加者全員に感謝が表明され、会場参加者もテレビ、新聞で連なっている仲間たちのことをもとらえ、全員参加の心理劇が展開される。参加者によって書かれた平和への提言が読まれ、平和の船に乗って、全員がさよならパーティー会場へ移動する。

さよならパーティーの会場は、連帯の喜びにあふれている。

この会議に参加し、協力してひとつのものを創りあげていく、自分自身においてはその会議を共に創りあげていく責任が絶えず問われながら、その過程で、参加者がそれぞれの形で自身自身が育っていく実感をもち、国際心理劇・社会劇会議での連帯から、今後に向けての拡大と発展への責任と期待に満ち、人びとは散っていった。

（協力：ソシオ・サイコ 学生研究会、式方恵子、中島泉他）



心理劇と子どもたち

—遅れる子との心理劇—

北原 歌子

はじめに

「幼児の教育」編集部から「特殊幼児の保育」について執筆の依頼を受けたのは、「心理劇・社会劇国際会議」が終わった直後のことである。(会議の経過については会議参加報告参照)

「教育と心理劇」の領域では、「心理劇と子ども」のセッションが、五つもたれた。「子どもとの心理劇——幼稚園児(鷺谷さくら幼稚園児)五十名とリーダー・チーム(大戸美也子・梅村和子・小林栄子他)」「サイコドラマと子どもたち」——A・C・フランスワ(オランダ)「肢体不自由児とサイコドラマ」——吉川晴美・柴田由美子・佐野信子他「ミュージック・セラピー」——山松質文「遅れる子との心理劇」——北原歌子他である。

「遅れる子との心理劇」では、ダウン症児五名が、おかあさ

まがたの協力を得て参加し、聖心女子大学生(清水成子・明石道子)聖心インターナショナル・スクール学生(Gillian Holland, Mary Henneey 他)のリーダー・チーム、会議参加者全員の心理劇が展開した。(このリーダー・チームの主メンバーは、週一回、約三年間指導にあたったことがある)

一 目標

本研究は、集団保育に心理劇(行為法)の新しい技術をとり入れて実践した研究のひとつである。本研究の目的は、心理劇が「診断即治療」であるという原理に立ち、心理劇の有効性が、集団保育指導において、実証されることを目指している。児童の自発性・創造性・自立性を高め、集団保育によって、幼児期的人格形成と社会への適応性を深めることに、また本研究の目標がある。

二 方法

この心理劇では、私たちの生活を発展させていくために必要な対人関係の科学的認識の基礎を、三者関係の原理の把握にしている。そして「いま・ここで・新しく」という原理に立ち、教育治療係に即した三者関係の技法が主として展開される。

監督・補助自我・演者・観客・舞台の五つの機能的役割をとる参加者において、情緒的体験がたかまり、内的、外的認識が明確化される。この集団指導に必要な技法として、心理劇法（三者面談法、関係状況療法）を活用し、また活動過程が明瞭になり、思考が具体化され、表現されやすいウォーミング・アップの技法、人形治療法・役割明確化の技法・ダブリング（二重自我法）・ミラリング（鏡映法）・全員参加の心理劇の技法などを併用した。

三 遅れる子とのかかり方

昭和四十七年四月三日、「遅れる子との心理劇」が始められる前に、子どもとの出会い・かかり方について話された松村康平教授のことばを引用させていただく。

「今日は午前中、遅れているといわれる子どもと一緒にサイコドラマをします。普通、遅れてしまっているというふうな〈Retarded〉と書いてあります。ここでは、おくられている子とか、遅れてしまっている、とかのとらえ方ではなく、進む可能性をもちながらそこにいる、というとらえ方をしたいと思っています。

昨日、山松先生のビデオ・テープがありまして、そこでは、いわゆる自閉症といわれる子どものミュージック・セラピーが出ていました。ビデオにうつっているのをみている限りでは気づきにくい。それなのにおとながこれはこういう子どもとときめてしまつて、子どもに接すると、その目で見てしまい、子どもの可能性を阻んでしまうことが多い。ほかのものと一緒に動いている姿を追つて、それを発展させていく。その時に、どこに問題が成立して、その問題をどう解決しながら、また先へ発展していけばよいか。このことは、誰においても共通な問題として成立するし、それをどう解決するかは、ちえがおくられているとか、精神薄弱児とか、そういう子どもだから、ということからではない。それなのに、まず、これはおくられている、これは自閉症だときめてしまつて、それにどう対処したらいいかとなると、もうそこで、対処する人が、人間としての子どもを、

自分において阻みながら、子どもに接していることになり、子ども自身の関係における展開可能性も阻んでいる。そのところをそうならないようにしようというのが、基本的立場としてある。

昨日のセッションでは、幼稚園の子どもたちがきて心理劇をしています。それを、こちらが見ているというのではなく、子どももここにいる人たちに見せるためではなく、ここで何を発見するか、幼稚園からバスでここへ来る間に何を発見したか、新しい行動をして、出てゆく時は、どういう成長をしているか、そういうとらえ方で見ていただきたいと思います。――後略――

なお、国際会議の終了後、保育指導を希望する人たちの集りがもたれて、四月十五日に実際の保育がはじめられるにあたって、述べられたことを抜粋してつけ加える。

「基本的な姿勢として、個性としてとらえること。世の中では、男とか女のちがいが、国のちがう人たち、グループのちがいが、どこかの学校と学校のちがいというように、ちがいをいっていいますが、もし違うことをはっきりというのなら、一人一人がみんな違う。ちがうことを徹底的にとらえることで、本当に人間を尊重することができる。徹底させること、そういう考え方が

基本に流れていると、変な子とか、かわった子どもとかいうようにとらえることができなくなる。一人一人、人間としての価値があり、変な子どもとか、ちえがおくれている子どもとかいうとらえ方、考え方が出て来ない。――中略――

子どもたちのせいでもないのにおとなたちが、こういう子どもたちと違って見ること自体まちがいがい。そういうまちがいをやらないこと。大切なことは、おかあさまやおとうさまや社会の人たちが、われわれとしては、どうしたらいいか、と思ひ、考え、それをする事としかない。そうすること、そのあり方にお互いに近づき、近づくように励ますこと。そして知能をのばすことにとらわれず、生活の充実を、関係の発展をもたらすこと。その子に働きかけてその子を変えようとしても、それでは関係がくずれもする。まわりのおとなが成長すること。おとなが思う子どものばし方をする、かえって子どもがくずれてしまったりする。国際会議では、子どもとおかあさまとまわりの人たちとで、一つの活動をした。そこで、多数の人の感動をよんだ。この子どもたちはおくれいている子だという偏見をとりのぞくことが、世の中をよくする。感動をよんだのは、子どもが立派で、その子たちが世界の中で仕事をした、そういう意味でよかったな――と思っている。報道者にも感謝の気持をもっている

図 2

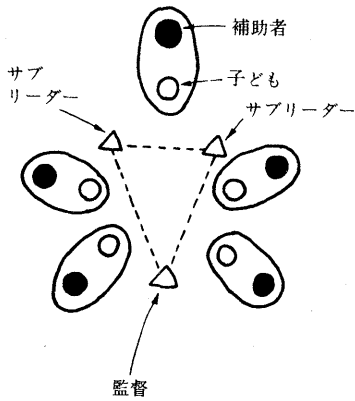
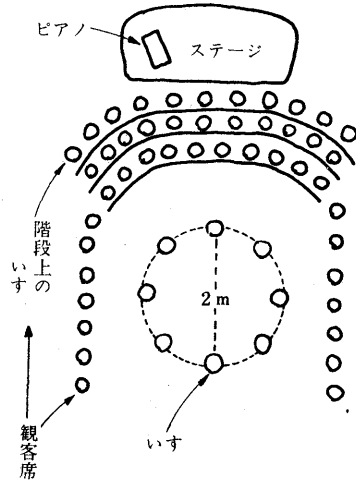


図 1



す。

さっき述べたような基本的な姿勢が一般化していないと、いろいろ障害が出てくると思います。少なくとも私たちの場合には、まわりが、何とおうと、一人一人皆ちがうんだ、子どものせいでもないし、親のせいでもない、せいだというなら、今、ここで、どう人間の活動として発展させていくか、そのことに参加して、つくり出そうとすることをしない人のせいである。

今後の方針として、心理劇との関係では、心理劇が役立つか役立たないかの批評をするのではなく、心理劇を役立つように育てていこうという態度をとること。人間の活動の一つとして心理劇的方法をとるのである」——後略——

四 活動の形態

(一) 劇化の準備——劇とはアクションを意味する。アクションは、演者の意識的、無意識的な防禦のわくをとりのぞき、活動が促進される。監督は、ここで、場面設定・場面構造化をはかる。場面設定に必要ないす八つが図のように用意される。

(二) 状況設定——集団行動のとりにくい、人と人とのコミュニケーションのつけにくい子どもたちとの活動の場の設定に関しては、心理的・身体的に気持ちよく参加できるような状況設定を

配慮する。子どもが、つつまれている、見守られている、話しかけ働きかける人がいると感じられるように。遊びのきっかけをつくる状況からは、ことばの出やすい状況へ、ことばが出やすくなった状況からは、ことばの出る状況へ、ことばの出た状況からは、人との関係が発展する状況設定へというプロセスが大切である。

(三)リーダー・チームの役割―主リーダーA、サブ・リーダーB・Cは、互いに自己の役割を明確にし、その役割の機能的分化をはかりながら、子どもとの関係で統合された活動をすすめる。

(四)場面展開―監督はウォーミング・アップの技法を用い、場面展開を用意する。ウォーミング・アップは劇化の準備であって、監督は、子どもの気持が自由にはたらか、緊張がとけるように、話しかけたり、独白をいったりする。ここでは「物媒介によるローリングの技法」を用いた。おとな集団で用いる技法のプロセスの段階を、子どもに即して変化し活用したものである。この技法により、ばらばらだった演者の集団への参加意識が、横とのつながりから生まれ、共通場面へのかかわり方が明確になる。「物媒介によるローリングの技法」は、松村康平教授が第三回国際心理劇会議（オーストリア・バーデン）の時に

発表されたもので、その後アメリカのモレノ・インスティテュートでも、松村技法として活用されている。この技法を子ども集団に用いると、「二つの物を、見えないあるものにみてる」とたとえば、「これはりんごです」「目に見えないものを頭にえがく、形象描出の能力を養う」（りんごが、バナナになり、指輪になり、犬になり、ピアノにもなる）。「物をまわすことにより、人と人との関係がつき、ことばが、人と物と自己との関係でやすくなる」（これはいなかのすいかです。どうぞ召し上ってください。どうもありがとう。おいしいわ。あなた、すいかすき？ ええ、大好き……）というように。また「役割をとっても、すすめられる」（おかあさんになって。子どもになって。動物になってください）のように。

★ウォーミング・アップの場面記録

指導者A 胸につけた名札をとって

「これはバナナです」

といって隣りの子どもに渡す。

「おとなりにバナナといって渡してください」といいながら、

子「これはバナナです」…一まわりする。

A「これはりんごです」…一まわりする。

A「これは…」

子「みかんです」

Aがつづける前に、子どもの一人が

「みかんです」という。

A「そう、みかんですね」

といってまわす。

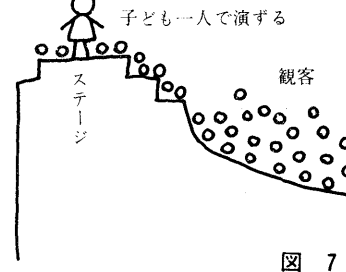
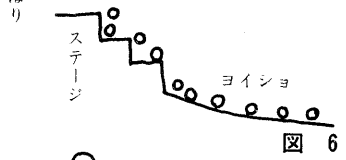
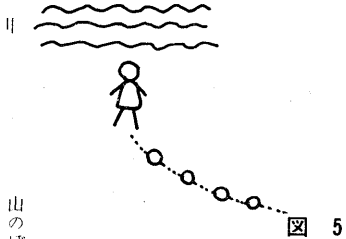
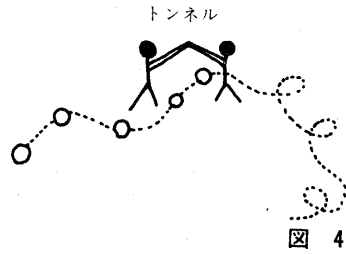
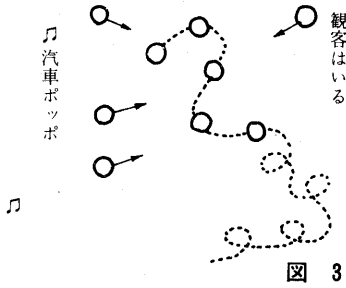
A「これはももです。どうぞ」

子「あー」（食べるまね）

A「おいしい？」

子「うん」

A「どうぞおとなりへまわしてください」



子「どうじょ」

指導者B「どこから買ってきましたか」

会話を始める。

子「デパート」

B「誰ときましたか」

子「ママと」

B「そう、みんなと食べてもいい？」

子「いいです」

B「どうもありがとう」

子「はい」というように、まわる。

B・Cのところで、会話が先にのびるように話しかけると、

ジュースになって飲んだり、アイスクリームを食べたり、みかんをむいたりするようすを始める。

指導者A「何を皆で食べたかな」

子どもたち、つきつきと、りんご、みかん、ジュースという。

(自由な会話、動作がはいり、いすから立って動きまわり始める子もいる)

こうして、五周する間に、子どもたちの自発的な動き、ことばが、物媒介によって容易になる。この技法は、特にことばの出にくい子どもたちには、集団のウォーミング・アップとしてたいへん効果がある。

(五)活動のプロセス・ウォーミング・アップのあとに、自己紹介の技法による歌と一緒の自己紹介。自己確立の技法により自己意識が明確になり、自分がするという気持が強く動くようになる。人形セラピーは、カップ人形を持ちながら、子どもが人形の補助自我になって、床の上に、「べんきょう」といいながら人形で、字を書き始める。(カップ人形)



「幼児の教育」第六十九卷第十二号(特殊幼児の保育技法)北原歌子 参照 監督は、集団の場の凝集が高まったと思われるころ、ピアノをひき、音楽を媒介にして、関係状況療法へ導く。

★関係状況療法の場面記録(図 3、4、5、6、7)

監督は、ピアノを、その場の状況が展開しやすいよう、状況をみながら曲をえらんでひき始める。Bは、状況をつくる役割、Cは集団の補助自我になって、子どもたちが自発的にふるまいやすいよう、役割をとってふるまう。

ピアノ—汽車汽車シユポシユポシユポシユポにあわせて、へや中シユポシユポと、それぞれ思い思いにかけまわる。

指導者B「誰か運転手さんになってください」

「はい」手をあげる子ども。

指導者C「お客様は誰でしょう。早くおのりください」—観客席にむかって。

観客席から、たくさんの人がフロアに出てくる。

A「いすをなくして動きましょう」

動きがはいる… ♪いまは山中…♪ 二人手をつないで、トンネルをつくる。子どもたちも参加者ものせた汽車は、トンネルをくぐる。一緒に動く参加者と一緒に、場面はどんどん変化する。活動の主体は子どもたちであり、参加者全員である。リーダーチームもその一員である。

場面は海になり、泳いだり、波になって、ザーザー、ワウワ

一、シャブシャブと音を立てる。川になって、二人が長く横になつてねそべる。子どもたちは、本当にこわそうに、川を渡るのをためらう。『いやー』だめー。『さあ、山に行こう』場面は、へや一ぱいにひろがり、三階段をのぼり出す。『よいしよ、よいしよ』、皆が、かけ声をかけて階段をのぼって、ステージの上に、場面はうつる。

「さあ、おべんとうにしよう」

「コーラーください」

「いくつ」

「みつつ」

指を出して子どもはかぞえる。監督は子どもたちに

「一人一人、おともだちを連れてきてください」という。

子どもたち、それぞれ観客の中に行つて、手をつないでくる。

ピアノのねむれ、ねむれ♪ 「ああ、くたびれた」全員ねむる状況。

セッションは、終りに近づく。始めてから四十五分の経過である。ダブリング・ミラリングの技法によるゆうぎ指導の紹介、子ども一人一人の歌や、ピアノ（いすをピアノにみたて、弾くようす）を、皆の前で、しっかりと演ずる。自分が自分の意志で動き、ふるまう。最後に、全員の拍手をうけながら、手を振

つて子どもたちは退場する。

おわりに

この子どもたちの活動の記録と分析が、日常生活での子ども
の活動を発展させるヒントになる。子どもたちの行動から発見
されることは、物を見たてて遊べることである。物と人と自己
とのかかわりを、遊びのなかで、自然に発展させる。おとなも
子どもも、関係的存在である。関係の発展がおとなと子ども、
そのひとりひとりの発展をもたらし、それがまた関係の発展を
もたらすというような、関係弁証法的な存在のしかたをしてい
る。子どもは保護されなければ存在することはできない。しか
し、子どもとの密接な関係が発展すれば、その関係の変動をも
たらす子どもたちによって、おとなの存在のしかたにも、変動
がもたらされる。物との関係、人との関係、自己との関係の中
で、どういう技術が使われると、どういう傾向が生まれやすい
のだろうか。自己の展開、つまり、内的変化を外的なものの変
化において、可能とするためには、「状況の設定」が必要であ
る。この心理劇的な活動は、参加したおとなに驚きと深い感動
をもたらした。

（聖心女子大）

洋書紹介

Contemporary Influences in Early Childhood Education

by *Ellis D. Evans*

HOLT, RINEHART AND WINSTON, INC.

江波 諄 子

一九七一年に出版された、ごく最近の幼児教育に関する書物である。著者のエバンズはワシントン大学で教える若い学者である。序論だけは、イリノイ大学のラバテリ(Lavatelli)が書いているが、彼はそこで次のようなことを言う。

『一九六〇年代はまさに幼児教育の時代であった。それまでの、単なる遊びや芸術的活動によって、社会的、情緒的発達に重点をおいてきたプログラムから、系統だった堅いアプローチでこどもの認知発達を促そうと、教育心理学者の興味が移った。それに対抗するために発達学者は、自由遊びや芸術的活動も認知発達に役立つということを、論理的に説明しなくてはならなくなつた。この論争はまだ続きそうであるが、とにかく七〇年代には共に両極端の、行き過ぎた、時には異様なまでのプログラムは消えうせるにちがいない。教育心理学者は、こどもの遊びこそ学習なのだ、と認識するだろうし、発達学者は、認知発達を効果的に進めるには、ある程度の堅さも必要だと認めるだろう。願わくば、双方とも学習における情緒的、社会的要因を認めて欲しいものだし、きっとそうなるであろう。また、従来の幼稚園や小学校のように、単にワークブックを机にむかっしてしたり、先生中心の話すだけの勉強も修正されるだろう。だが残念なことに、私たちはまだ時々こんな言葉を耳にするのである。……でもこどもたちはそれがとっても好きなのです……』

それはいかにも、こどもは本能的に自分たちにとってよいことは好きで、悪いことはきらいだと知っているように聞こえるのではない。保育者こそが、さまざまな理論や研究がこどもにとって真によいものか評価できるのであって、彼らのみが、気まぐれな研究者からこどもたちを守ってあげられるのである。』
たしかに、こどもは生きている。こどもは動く。こどもは笑う。しかし、こどもが真の教育の中で生き、動き、笑っているのか、保育者は常にそれを見きわめ、またそれだけの力をもつように訓練されなければならない。

第一章では幼児教育の一般的なまとめとして、著者はコールバーグ (Kohlberg 1968) の言葉を引用している。『……認知行動の研究の根元的貢献は、こどもの初期の学業成績の違いは、就学後の学校の機構によるのではなく、就学前の経験と幼児期に形成された性格によるものである。……今後重要な論点は、複数のこどもにあった一連の画一された指導より、個々のこどもに最善と思われる個別指導に変わるだろう。』

なお、コールバーグは現在ハーバード大学の教授で、幼児期や成年期における道徳感の発達について、一種のピアジェのよくな理論をたてた人であり、人物的には非常に思慮深く、温かな研究者として知られている。

次に、二章以降各章で述べられている種々のプログラムのう

ちいくつかをひろい、その評価と問題点について要点を抜き出してみよう。

第二章は、モンテソリーメソッドについてである。

『初期のモーガンやキルパトリックによる過酷な非難後五〇年たち、幼児教育における認知経験、そしてそれに伴う環境の重要性が研究者の間で問題になると、モンテソリーはふたたび可能性をもって見直されるようになるのである。その大きな役割を果たしたのがハント (Hunt 1964) である。ハントは、つり合いの問題 (Problem of the match) という言葉によって、こどもが新しい環境で意欲的に学習するには、与えられた場面の困難さと、それにむかうこどもの能力の程よいつり合いによると説明した。つまり両者のギャップがあまり大きければこどもは恐れをもって失望するし、ギャップがなければおもしろさからくる意欲もなくなるだろう。このことは認知発達的基础であるし、モンテソリーのいう学習における自発的意欲と興味の根本的な考え方なのである。ところが、教材については、七〇年前にイタリアの貧しい遅れたこどもたちのためにつくられたもので、現在のアメリカのこどもにも適当であるか、その使用についてハントは警告している。結局ハントは、モンテソリーメソッドは、こどもの自主的な発見する力を育てるのに欠けるとして、今日の幼児教育の問題を解決するすべにはなり得ない

と結論した……

ピアジェの理論の再生とともに、エルカインド(Erkind 1966)はモンテソリーとピアジェの分析を行ない、その共通点をして次の三つをあげた。

- ① 精神発達の能力は、生れつきのものと後に養われるものの二つの交流でまゐる。
- ② その能力は、学習を決定する。
- ③ こどもの反復行動は、しばしば新しい認知能力が現われるサインとなる。

以上の他、多くの批評がモンテソリーについて出されたが、そのほとんどは主観的な意見の形をとっている。いずれにも共通する非難点は、モンテソリーメソッドでは社会性の発達と言語発達が軽視されているということであるが、今後もっと具体的な個々の質問について(たとえば、モンテソリーメソッドは、学校へはいつてから真にこどもの能力をのばすかとか、モンテソリーメソッドから普通の学校へ移った場合におこる、こどもの変化について等)より深い研究がなされてよい」と著者はいう。

「しかし過去の論争にもかかわらず、現実には非常な勢いで、モンテソリー学校が急増した。今や過去のモンテソリーについての論争は少なくなっているようだが、今後もし残り続ける産物は

次の四点だろう。① こども中心の方法。② 自由に基づいた学習形体。③ その自由を生かすための一定のわく組み。④ 責任感のある自由を身につけるために必要な道徳感。これらは教育にたずさわる人が、常に考慮しなければならない点である」とつけ加えている。

さて、第六章はピアジェ理論の幼児教育における影響についてである。

「ピアジェの発生的アプローチは現代の心理学に最も影響を与えた理論のひとつであり、彼の観点は心理過程とその産物とを明らかにする最も顕著なものである」著者はピアジェの認知発達のみならず道徳感についても、彼の児童発達における広い貢献をたたえると同時に、十分に検討されなければならない理論の細かい点に触れている。

「教育者にとってはいかにピアジェの理論を現場で応用するかが最大の興味であるが、その影響については、長期にわたる研究の成果は今のところ、出ていない。コールバーグ(1968)は、『ピアジェの理論に基づいたアプローチは、こどもの知的発達を促進しないし、また遅れたこどもの発達に寄与し得ない』といっている。それより少し前にダックワース(Duckworth, 1964)は、『ピアジェの平衡化概念(equilibration concept)に基づいたこどもの学習操作したり、質問したり、比較したり、矛盾し

た事柄を一致させること―は、おそらくピアジェから教育者への送り物かも知れないが、このことは決して始めて耳にする言葉ではない。三〇年も前にジョン・デューイがいつていることの根幹であった』という。

「コーヘン (Cohen, 1966) は、ピアジェはモティベーションについてはほとんど触れていないと指摘し、これに共感してブルーナーも、ピアジェの理論は、児童や成年が努力してむかうさまざまなゴールについて説明していないといっている (1959)。ともあれ、複雑、不可解な人間の発達と学習について、現在の理論は十分に説明しきれない。だが幼児教育者が実際にカリキュラムをつくる時に、強調されるべきピアジェ理論の三つの事柄は、① 教材の内容とそれを与える時期の示唆になる、発達は連続しているという概念、② 教育的な環境において、子ども自ら動き発見する学習、③ 認知成長の質を高めるために、同年齢のグループとの社会的交流の強調、ということであろうと、フーパー (Hooper, 1970) はいつている」

第四章の言語発達に重点をおく教育についても、その批評の中から少しひろってみよう。

「明らかに、バライター・イングルマン (Bereiter-Engelmann) の詰め込み式方法は、従来の教育からすると突飛な試みである。B-Eプログラムのまとまった分析はまだあまり出ていないが、

書面でみる反応はさまざまであり、たいがい反論を呼びおこすものである。それらの多くは、このプログラムのかけがえのすばらしい目標よりも、その機械的なやり方にある。反対者は、このプログラムの理論は認知心理の学校とはちがうとみる発達心理学者に多いようである。彼らにとって、論理的身体的知識は、感覚運動を使った行動を通して、次第につくられるもので、単に言語教材によって構成され、深められていくのではない。

B-Eプログラムは、① 観察できるほどの困難をもつことのためのものであり、② それは時間的な制限を大きく考慮に入れている。つまりXという問題とYという時間的制約の中で、学業を成功させるのに最も効果的な方法Zが、B-Eプログラムということになる。そして、非難点としては、① 言語発達のみにはその理論的根拠がない、② プログラムの内容と与え方、③ 社会情緒性に欠ける、等があげられるだろう」最後の第八章は、今後の幼児教育における諸問題で、締めくくられている。

「前七章までで私たちは幼児教育の重要性を再認識したが、問題はその内容である。しかし、ではどんなプログラムが最もよいのかという質問はあまりに単純すぎる」と、著者はいう。「なぜなら答えは常に、その人のもっているゴールや子どもの性質や要求によって違ってくるからである。だから一度にすべ

ての人を満足せしめる答えはあり得ないのである」そこで著者は、具体的に幼児教育の目標と主要な論点—what, how, when, who, and where—に焦点をおいて文章を進める。

「まず幼児教育を考える場合我々は二つの大きな目標を考えなければならぬ。つまり、それは現目標と長期目標の二つである。後者の長期目標には、個々の子どもの力を最大限にのばすとか、自分で物事の判断ができるようになるとか、自主的で責任感のあることもとか、自己を尊重するとか、他人の権利や所有物を尊敬するなど、ひとつひとつあげると限りがない。が結局のところ、これらの根本は幼児期に形成されることでの行動にある。初期の経験が後の連続した発達にはかり知れない違いをもたらすということなのである。ここでその経験を与える環境—それは現目標と深いかわりをもってくるのであるが—が問題になってくる。クロンバック(Cronback, 1969)がいうには、環境については二通りの考え方がありという。ひとつは、こどもに常に最善の環境を保持する。もうひとつは、一定の期間のみ特別な環境を与え、その間に有効的な発達をとげさせたり、それまでの遅れをとりもどし、普通の環境でついでいけるようにするということである。もちろん後者は社会階層とも関連して来る。

スターツ(Stats, 1968)は幼児教育の内容を組み立て、分析

し、評価する基準として、次のように「こどもの基本的な行動範囲」を分けている。

①基礎的な言語

a 音韻または音韻の組合わせ—これらは単語や文章の構成要素となる。 b 模倣スピーチ反応—これは「読む」能力の基礎になる。 c 語彙—周囲の物を適当な名前と呼ぶ。 d 言葉による身体的行動のコントロール。 e 日常おとなとこどもの間でかわされる会話(言葉)の意味がわかる。 f 簡単な文章構成が文法的にわかる。 g 基本的な数が数えられる。

②注意

a 言葉の指示だけで、見たり、感じたりする感覚反応ができる。 b 物をその形や色などの特徴で識別できる。

③感覚運動能力

a 空間で身体バランスがとれたり、身体を適当に動かせる。 b 目と手の調節ができる。 c 他人の行動を識別し、それを模倣することができる。

④モティベーション

ほめられたり、周囲の状況でモティベートされるのみならず、こども自身が作業を終えた時の成就感のように、自分で自分をモティベートできる。

スターツの「基本的な行動範囲」はあくまでこどもの行動を

分析する基準として使われるものである。しかしながら読者はこれに限らず、現在のところはもう少し他のものを考えてみて「もいだろう」と著者はいう。

「さてプログラムの最小限のゴールがきまると、次はwhatとhowの問題になってくる。whatは内容のことであり、howとはその方法である。whenは発達の順序の中でいつ適当な教育的経験をさせるかのことであり、whoはもちろん誰がそのプログラムをつくるかである。教師の役割というものは、そこでとられている教育方針によって違ってくる。whereはまた答えにくい問題であり、精神分析学者が幼児の早期の母親との分離を疑問としている以上、今日アメリカの母親がすぐにも幼いこどもの教育を家庭外に手放すとは考えられない。そうなるとクロンバツクのいうように、家庭外で一時的に特別な訓練をするより、常に最善の環境を保持することの方がより現実的でありそうだ」

「六〇年代に始まった幼児教育のルネッサンスは七〇年代も続くであろう。どこでとどまるかは誰も知らない。しかしながら、現在の幼児教育のひとつひとつが、今後専門家によって、より注意深く見守られる必要があるということはいうまでもない。ことに教育にたずさわる者が、自分たちの価値感がいかに行動にあらわれ、それがどのようにこどもの行動に影響を及ぼすか、注意深い自己分析をしてみるのには、教育倫理上の問題を解く第

一步となるであろう。またさまざまな幼児教育の発展の中でも重要なことは、彼らが教育思想の中で新しい見通し(vistas)を発展させていることである。もちろんこの新しい見通しは、簡単に手のとどくものではない。しかし、もし真実の発展がとげられるならば、それはすべてのこどもの福祉を願う両親や教師や研究者たちが一緒になって行なわれるものでなくてはならない」と、最後の章を結んでいる。

残りの章は、三章にヘッドスタート・プログラム、五章に行動分析、七章にイギリス幼年学校と、さまざまな問題について編成されている。付録には、しばしば使われる諸テストの簡単な説明、「スクール・レディネス」について、それに米国における幼児むけプログラムの名前と所在が三十二も掲載されている。数えきれないほどの幼児教育のプログラムの中から、それらの特殊性によって代表的なものを五つに分け(モンテソリー、ヘッドスタート、バイター・イングルマン、行動治療それにピアジェ)簡単な紹介と研究の実状を要領よくまとめているところに、この書物の価値があるように思う。しかし、幼児を対象とした細かい研究はいくらページ数を重ねてもきりがなくあるのに、現在の所は、今後の幼児教育の歩むべき道は誰にもわからないのである。読者はこの本が今日のアメリカ幼児教育界を簡単に把握するのに好都合な本であると認識すると同時

に、非常な勢いで、今まわり続けている車輪の中で、多くの研究者たちが一步も外へ出て休むひまのない現実を感じとらないわけにはいかない。

(十文字学園女子短期大学)



幼児の教育 第七十一巻 第七号

七月号 定価一〇〇円

昭和四十七年六月二十五日印刷
昭和四十七年七月 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
発行者 津 守 真

112 東京都文京区大塚二ノ一ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

発行所 日本幼稚園協会

東京都板橋区志村一ノ二一

印刷所 凸版印刷株式会社

101 東京都千代田区神田小川町三ノ一

発売所 株式会社 フレーベル館

振替口座東京一九六四〇番

◎本誌御購読についての御注文は発売所
所フレーベル館にお願いいたします

ことしでも平日を越えることに、なりました。

昭和47年度
現代幼児教育研究会

ことしの全国大会は
豊かな民話のくに岡山で!

- 会 期 8月1日(火)・2日(水)・3日(木)
- 会 場 岡山市民会館
- 全体テーマ 「幼児の発達をはばむものは」
- 講 師 三木安正先生 平井信義先生
海 卓子先生 藤田復生先生
山村きよ先生 鈴木とく先生
小林純一先生 磯部 俣先生
藤田妙子先生 山内昭道先生
- 記念講演 千 宗室先生
- 宿 泊 地 鷺羽山
- 参加人員 定員1,700名
- 会 費 1,000円(資料代ほか)

主催 フレーベル館現代幼児教育研究会

夏に強い味方あり!!

フレール館の水あそび用品で夏を快適に



キンダープール(A)

- 《組み立て式》鉄枠は4つに分解でき、丈夫で軽く設置は簡単です。
- 排水管がついているので、排水にも便利です。
- 直径280cm、高さ45cm、ほこりよけのビニールカバーと整理袋つき。

46,000円



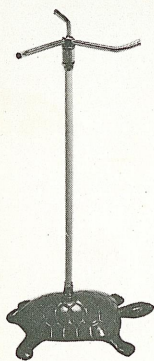
キンダープール(B)

- 枠を硬質塩化ビニールにして安価にしました。
- 品質、寸法、その他〈A〉とかわりありません。

29,000円



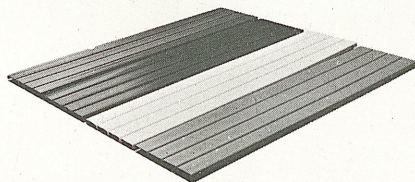
フレール館



キンダースプリンクラー

- 蛇口につなぐだけでOK、水圧で円形に回転します。
- 高さ30cm～130cmまで、5段に変化。
- 鉄製、緑色の亀さんです。

2,800円



キンダーカラーすのこ

- 赤・黄・緑・青の4色です。
- プラスチック製の丈夫で美しい、すのこです。長さ180cm 巾42cm
- 各色とも、単色4枚連結。

各色6,000円



魚つりセット

- プラスチック製
- 白・赤・黄・緑・青が各3尾
〈計15尾〉
- 釣竿5付 1,400円

※この他に、魚5尾、つり竿2本で1セットの(小セット)もあります。

540円