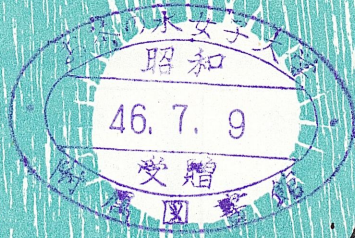


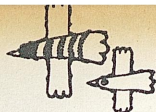
家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第七十卷 第八号



日本幼稚園協会



現幼研講師著書一覧



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

小林純一先生

あひるのぎょうれつ

330円 千110 B5 98頁

山内昭道先生

自然の教育

450円 千110 B5 116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

藤永 保先生

幼児の心理と教育

600円 千110 A5 286頁

藤田復生先生

幼児の造形〈紙〉

1,000円 千140 A5 224頁

山村きよ先生

幼児の自然への興味、
関心をたかめるために

450円 千110 B5 116頁

ことばの指導

400円 千110 A5 130頁

両親のために

80円 千35 A5 46頁

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

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

340円 千110 B5 100~138頁

自由表現ABC

460円 千110 B5 116頁

続自由表現ABC

460円 千110 B5 142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

46年度

現代幼児教育研究会
全国大会は〈金沢〉で
開催されます。

8月1日・2日・3日
金沢市観光会館ホール

株式会社 **ブルーベル館**

5匹の子ブタ

300円 千110 B5 66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

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

150~200円 千35 A4 16頁

幼児の教育

第七十卷 第八号





幼児の教育 目次

第七十卷 八月号

表紙 小野木 学
カッタ 斎藤 信也

現代(の幼児教育)を考えるヒント……………周郷 博……………(4)
幼児教育の根元……………

—『リナはどうやって文字を覚えたか』—の教えるもの……………莊司 雅子……………(6)

子どもの時間知覚……………山本多喜司……………(10)
利島 保……………(10)
時間について……………河合 隼雄……………(16)

保育者の生きがい……………吉田 祥子……………(23)
手先の動きと子どもの感情⑫……………清水エミ子……………(26)
保育者養成の諸問題……………大戸美也子……………(36)



★ユートピア……………守永 英子…(40)
 子どもの生きがい……………浜田 駒子…(42)

都市化と幼児(5)

遊び場のモデルプラン……………塩川 寿平…(46)

小学校入学直前の幼稚園の生活(二)

お茶の水女子大学幼児保育研究室…(57)

★こんな本・あんな本……………井上 直子…(66)
 きょう一日のこと……………津守 真…(70)

編集委員・周郷 博・関 治子
 本田和子・青木秀子
 編集主任・津守 真・赤間峰子

現代（の幼児教育）を 考えるヒント

考えるヒント

周 郷 博

ここには、なんの系統もなく、まったく思いつくままに、

現代—現代の教育—幼な子たちの教育—を「考える」ヒント、かぎになるようなことばを書きつらねてみる。それは「手をとって」（こうしなさい、と）教えるのとは、まるで正反対なゆきかた—読者にとつて「不親切な」やりかたであることとを、私は重々承知している。でも、そうするより仕方ないのです。私もまた、どうしていいか「迷って」いるのですから。怪物のいる、洞窟の迷宮にはいり込んでしまつて、私自身「アリアドネの糸」を手さぐりでさがしているようなもので、手柄話のような、うまい手を授けてやるなど、思いもよらないことだからです。

教育は——子供を対象とする場合でも、おとなを、あるいは個人、もしくは一國の国民を対象とする、あるいは自分自身を対象

とする場合でも——それは起動力キツドウリキ（生きる気、やる気）を生じさせることにある。（そのことによつて成り立つ）何が役にたつとか、何がやらねばならぬことか、何がよいこと（善）か、を示すこと—これが、教育がやらねばならぬしごとである。教育は、みことな行動をひき起こしていく起動力キツドウリキに注意を集中するものだ。どんな行動も、その行動に欠かせられない十分なエネルギーを付与するに足る起動力キツドウリキなしには、持続してやりとげられるものではないからである。

人間という生きものを——他の人であれ自分自身であれ——ただ単に方向をさし示すだけで、そのために必要な起動力が生まれきたかどうかを確かめもせずに、善きものに向かつて導こうと欲するのは、ガソリンのはいっていない自動車、アクセルを踏むだけで走らせようとしているのにひとしい。

——シモース・ヴェイユ「アンラシーヌマン」第三部から——
引用が、少し長くなった。「そんな、まわりくどいことをいわないで、すぐやれるやりかた（機械的な）手だて *codewire*——これは教育の方法ではない、とフランスのガストン・ミヤラレは、飽かずに近著で説いている）を教えてくれ」というかもしれない。がまんして読んでください。

この引用は、シモース・ヴェイユ（1909—1943）の「アンラシーヌマン（われわれは根づかねばならぬ）」からの引用

で、現代の聖人、予言者ともいってよい、彼女のこの一節は、何度読んでも、そこからわき起こってくる泉のように、私の心はうるおされ、生きかえってくる思いがします。彼女は「形而上学者」ではなくて「神秘主義者mystic」だ、とギュスターフ・チボンが書いています。その意味で、現代の高次な「科学者」と同じ線のうえにいる、と私は思う。読んで、チンブンカンブン(馬の耳にネンブツ)の人がいても、私は意に介しない。でも、せめて与えられた「ナゾ」として胸の一隅にもっていてほしい。日本では、その「方向direction」はおろか、起動力(やる気)があつたにしても、ある年齢からは世俗に濁ってしまっていることがおおかたの実情でしょう……。

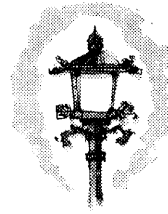
学校というところへ入る前の子どもたちの生活は、想像力イマジネーションという、彼らを推進するエネルギーによっていきいきと生きている。それが、「彼らの心を、自我の殻かちを脱いで」大きく成長させている。学校というところでは、質の高い想像力の成果 works (科学も、また、人間の想像力に発した人類の業績なのだ)を、子どもたちに開示してみせる。そうして「人間というものの中にある、よきものと偉大なものが可能だということを伝え知らせる」ところだ。

学校というところが、多くの場合、荒涼としたおもしろ味のないうところになり、大抵の科学教育と称するものが人間性をだめにするような結果を招いているのは、この想像力というものを、わかりにくい、狭く閉じこめられた美的な活動などというものに閉じこめてしまったことから起こってきているのだ。ところで、想像力というものは、新しい知識がそこで呼吸している空気のようなものなのだ。それ(想像力)は、古いものの味||風味を保存できる塩、だからである。「知識は、サカナほどにも長持ちがしない(じきに味が落ち、腐ってしまう)ものだ」というではないか。

——ウィリアム・ウォルシュ 「想像力の効用—教育の思想と文学精神」から——

このイギリスのリーズ大学のウォルシュの本(彼の処女出版)は一九五九年に出たものだが、出版直後に読んで私は大いに教えられた。というより、啓発され、乗物に乗って読んで読みながら、感動してホームで読みつづけたりした。十二年も前になる。この引用は、その第一章「コールリッジと子ども時代」Coleridge and the Age of Childhood からです。きょうは、「現代(の幼児)教育」を考えるヒント」は、以上の二つだけにしておきます。あなたという人間を通してしか教育は起こらない。「右から左の知識」が「教育する」ことなど、考えることができないはずでしょう。

幼児教育の根元



——フレイベル著『リナはどうやって

文字を覚えたか』の教えるもの——

莊 司 雅 子

(一)

『リナはどうやって文字を覚えたか』という物語は、幼稚園の創立者フリードリヒ・フレイベルが幼児教育の専門雑誌『週刊誌』に連載したものである。それは深い理論的な研究をした後、思想が円熟し経験も豊かになった晩年のフレイベルが、幼児の日常の生活を浅く具体的に描きながら、リナという六歳になる女の子がどのようにして読み方や書き方をわかりやすく説明しているものである。それはお母さま方や先生方に読ませるためのものだけではなくて、お母さま方や先生方が、子どもたちに読んで聞かせるためのものでもある。そのために内容はきわめて親しみやすいものである。

『リナ』の物語のなかには、だいたいな教育原理が深く流れている。しかも読む者は、ほとんど抵抗をおぼえずに、それをとらえることができる。たとえば、今日、新教育でとえられている生

活教育の原理や自発性の原理、または子どもたちの成長発達に即する原理、さらには「なすことによつて学ぶ」というデュイの教育標語などがすべてこの物語の底流になっている。教育は生活から始まり、生活のためにかえらなければならないというのが、フレイベルの立場である。この物語を読む人はこれが今から百数十年前に書かれたとは思えないほど、新しい教育原理をみつけることができる。特に幼稚園教育の義務制や就学年齢の引下げについて、多くの論議が交わされている今日、就学前の幼児の読み書きの学習問題はたいへん重要視されている。このようにときに、フレイベルのこの『リナ』ほど私どもに多くの示唆をあたえるものはない。この物語の大まかなすじはこうである。

リナは六歳になる女の子で、幼稚園を終えて小学校に入る直前にある、きわめて創造活動にもえている元気な子である。この物語の最初にリナの性格をフレイベルは描写している。これはフレイ

ベルの眼にうつるすべての幼児の姿を、リナに代表させているのである。幼児というものは、本来自分自身から学びたがるものであり、自分の目で見たいもの、耳で聞いたことを、自分の口や手その他身体全体でもって外にあらわしたがるものである。また周囲にある簡単な材料をもっていろいろなものを作りあらわしたがる。だから幼児は朝から晩まで、健康であればたえず忙しく動き回り、たえず歌ったりおどったり、つくったり描いたりしてゐる。そしてこのように遊びを通して、いろいろあらわすことによつて幼児は成長している。つまり本来、幼児のうちにあるもろもろの素質や能力の芽生えが伸びてくるのである。

フレーベルはこのような幼児の自然な姿から、幼児のうちには本来すばらしい創造性があると思ひ、そしてこれはまさに神さまからあたえられたたまものであると解釈した。そこでこのすばらしい旺盛な神的な活動衝動や創造衝動を健やかに伸ばすことこそが、幼児教育でなければならないと思つた。そのためにフレーベルは幼児に遊ばせつつ、その創造性を伸ばすための玩具を自分で工夫し創作した。そしてこの玩具を家庭の子どもにもたせて家庭で遊ばせたり、幼稚園で使わせたりした。その玩具をガーベ（ドイツ語）という名前をつけた。その意味はたまものということであるが、フレーベルはたいへん宗教的な人であつたから、この玩具は前述したように、幼児のうちにあるあのさかんな神的な創造性をきたえるために神さまからあたえられたたまものであるとい

う意味でガーベと命名した。

この物語の初めに次の一節がある。「リナは簡単なおもちゃでいろいろな遊びをすることができ、さいころや丸い棒のようなものでも、リナの手にかかるときれいに組み立てられ、また色や形の違う板や棒はとても美しく並べられます。細長い色紙や棒などをいろいろなに組合せたり、思いがけない美しいものを作り出したりますというふうには、リナはちよつとしたものから、何でも自分の好きなものを作ることがお得意です」。ここにでてくるさいころとか丸い棒とか、板や棒または色紙などは、すべてフレーベルの考案した恩物の一部である。

フレーベルは幼児がおもちゃを使つて自分で自分の力をきたえることができると信じていた。またおもちゃをじょうずに扱う子どもは、やがて他の物をも、しっかり扱うことができると思つた。このことについてフレーベルは、リナを例にあげて次のように述べている。「リナはボールを受けることもじょうずにできますから、動作が機敏で、道具を扱ったりするやり方もすぐに覚えます。だから無器用に物を落としたりすることがなく、自由に手足を動かすことができます」。このようにリナは日ごろからおもちゃを友として自分の家で遊んだり、幼稚園で友だちと遊んだりしている。そのためにほかの子どものように、たえず母親につきまとい、始終、何かをねだったり、ぶつぶつ不平をこぼしたりすることができない。恩物で十分に自分の思うようなことをして遊ぶことができ

るからである。これは遊具のもつ重要な意義をフレーベルが私どもに示している。幼児は手元に何かを表すものがあれば、それで満足するものである。ただその手元に何をあたえるか、ということにフレーベルの教育的なおもちゃの意味があるわけである。

(二)

フレーベルはつねに幼児の立場に立って教育を考えた人であった。だからリナの読み書きの学習の過程をみてもわかるように、あくまでもリナの方から学びたいという希望が先にあらわれてきた。それを受け取り、リナの母がリナの成長発達の数度に合わせ、それをゆくとする順序で行なわれている。ここにフレーベルの自発性の原理が流れている。物語にあるように、リナは父親がある日一通の手紙を受けとってとても嬉しそうにそれを読み、まもなく同じように嬉しそうに返事を書いて出しているのを見て、自分も手紙を書きたいという衝動にかられた。家庭における自然の生活の中に、子どもは学習意欲が湧いてきたわけである。この子どもの方から出たその衝動をいちはやく教育的に導くか否かというところに、教育的配慮のありかがある。もちろん母親は、リナの希望を決して無条件に受けとらず、しかし十分にそれを果たしてあげる方法をリナに授けた。母はリナが急にペンや鉛筆で紙におとなのように字を書くことは無理であることを知っていたから、母は日ごろリナが遊んでいる棒きれをもって文字を並べることから始めさせた。これは、学習はつねに子どもの体験に根ざし、

すでに知っている事柄から始まり、やさしいことから難しいことへ進むという順序でやると、子どもに抵抗なく、容易にしかも確実に会得することができるからである。しかし子どもはとかく一足飛びにおとなのようにやりたがるものであるから、おとなはそれを導きききわけさせて、階段を上るように一歩一歩すすませるようにしなければならない。

リナの母親はこの教育の術をよく心得ている。そこで母親は、まず一番に必要でありしかもリナにもっとも近い親しい文字、リナが進んで学びたいと思う文字の学習から始めた。それはリナの名前である。母親はまず、リナにリナの名前をゆっくり発音させ、そのなかにどんな音や響きがあるかを注意させ、気づかせることにした。母親はリナにいった。「名前を書けるようになりたいたときには、まず初めに名前を正確に聞いて、その中の音や響きをあらわす符号や文字を覚えるのよ」。すべて正確に聞いてから文字を並べることを学び、それから石筆で石盤に書き、そのうえで鉛筆で紙の上に書くという順序で母親はリナに教えた。こうして「リナ」の文字を覚えたりナは進んで「おかあさま」「おとうさま」などと、身近な言葉の文字を書くことができるようになった。こうした順序で母はリナが最初望んだ手紙を書くことができるように導いた。母の導きでリナは書き方から読み方へ進み、読み方からさらに書き方を学んだので、リナの進歩は早かった。

(三)

フレーベルはこの物語を通して私どもに何を教えようとしているか。子を思う親の心、生徒をよく教えようと努める教師の努力は、いずこの国においてもまたいつの時代でも変りはない。ただ子を思うあまりに親本意になつたり、教えよう教えようと努めるあまりに生徒の自学自習を妨げたりする。このようなことに気づかない親や教師にとつて、『リナ』は多くの示唆をあたえてくれる。なるほどここに出てくるリナという子はきわめて健康で頭もよい。しかしすべての幼児は多かれ少なかれ、リナと同じ意欲と創造性と活動性をもっている。これはフレーベルの目についた幼児の共通の姿をリナに代表させている。私どもはリナを通して幼児の本来の姿を見ることが出来る。幼児はおとなからいわれなくても、たえず自分で何かを学びたがるものである。おとなの世界や動物や植物、その他の自然界にいつも大きく目を開き、耳をそばだてている。この幼児の目の動き、心のおどりをおとなが見取り、聞き取って、それを幼児に適する仕方で導くことがほんとうの幼児のための教育といえる。リナの母親はリナが自分から進んで学びたい意欲が強く出てきた時に、リナの成長に即した方法でリナに書き方を教えた。その書き方の学習は、すべてリナが自分でやるようにしむけた。そしてできない時だけ母親がそれを助けた。

教える者はしかし単に消極的な受身的な態度だけでは、子どもの発達を促進することはできない。積極的に適当に子どもに暗示

をあたえたり、刺激をあたえたり、激励をしたりしなければならぬ。『リナ』では、父親と叔父の二人がたえずこの役を演じている。叔父はときどきリナが悲しむぐらいに刺激をしたり、ときには大きなげましをしたりする。リナがその刺激やげましにたえられないと、母が助けの手を伸ばす。このように教える者と教えられる者との間には、いつも能動的な面と受動的な面とが交互に働き合うものである。教える方がいふべきところははっきりきびしく、教えられる子どものいふことをきくべきところはどこまでも受身できく、という教えがこの『リナ』に出ている。

リナはまた次のことを私どもに教えている。学習はつねに一定の順序をふまなければならないこと、そしてそれはまず子どもに一番身近な事柄から始まり、順序を追って連続的に行なわれてはじめて効果があるものであるということである。

今日、就学前の幼児に読み・書き・計算をどの程度に教えるべきかについていろいろ論議されている。『リナ』はこのことについて多くの示唆をあたえてくれている。書き方以前の言葉の正しい発音がまず大事であること、その前にまず正しい聞き方が必要であることを強調している。つまり正しい聞き方と話し方を経て始めて書き方に移るのである。そして書き方から読み方への学習が導き入れられ、この読み方がさらに書き方の上達へ導くというのが『リナ』の教えである。

(広島大学教授文学博士
日本保育学会副会長)

「リナはどうやって文字を覚えたか」はフレーベル館より発行

子どもの時間知覚



山本多喜司
利島保

最近の科学技術の進歩によって、宇宙空間は狭く、時間の流れは一層速く感じられるようになった。うさぎが餅をついていると想像した月の世界へ数日にして到達し、月面歩行の様子を茶の間のテレビで見ることが出来る時代である。現在の一年の変化は、過去の十年の変化にも匹敵するような激しい移り変わりようである。このような変革の時代に育ちつつある子どもの時間意識は、昔ののんびりとした時代に育った子どもの時間意識とは変わってきていると思われるが、この角度からおこなわれたしっかりした学問的研究はあまり見あたらない。

たしかに子どもの意識や感覚は、時代や環境の影響を敏感に受けとめて変化するであろうが、この変化を針小棒大に喧伝するこ

とはきわ物以外の何物でもなく、正しい科学的態度とはいわれな
い。客観的、実証的な事実にもとづいて子どもの変化を語らな
ければならない。その意味から、ここでは子どもの時間知覚がど
のようにして形成され、発達するか、さらにどのような特質をも
っているかという基礎的な問題について述べよう。

1 時間的展望の発生

われわれの毎日の活動は、単に現在の状況に関係しているだけ
ではなく、過ぎ去った過去や来たるべき将来とも密接にかかわり
あっている。時間は刻々経過し、「現在」といい終わった瞬間、現
在はすでに過去の流れの中に組みこまれていくのである。われわ

それは、まさに時間の流れの中に生きているのである。それでは、子どもは時間的展望をどのようにして獲得するようになるのだろうか。

新生児ははじめ呼吸、吸啜運動などにおいて時間的展望がないといわれる。しかし、こういった反応が条件づけられると（授乳や排せつなどの時間をきめて規則正しく繰り返すなど）、乳児の生活に、ある時系列ができあがる。

そして一歳をすぎるところには、空間、時間への位置づけや、記憶の芽生えと関係して時間的展望ができるようになる。しかし、彼らの時間的展望は、すべて環境が与える信号に直接依存している。たとえば、数日前に乗ったブルーの電車に興味をもった幼児が、ブルーの建物を見ても、「チンチン、乗ろう」といったりするの、過去のできごとの系列をブルーの色によって直接引きおこしているのである。また、その後の言語の発達は、幼児の時間的展望を、いちじるしく広げるのに役にたつ。

2 過去と未来の認識

言語が発達するにつれて、子どもは自分自身の過去を配列するだけでなく、彼らをとりにまく社会の過去の配列もできるようになる。しかし、そこにある時系列も、それだけでは過去、未来の別のある時間的展望を作りだすことはできない。それはただ現在の

経験を豊富にするだけである。「私ね、オバアチャンのところへ行つてね、電車に乗つてね、行ったのよ。デパートに行つて、オバアチャンのおみやげ買ったのよ。あしたパパとママと行ったのよ！」このような幼児のことばの中には、時間的・論理的系列の構成がされておらず、時間的展望も十分でない。

一歳半ごろの幼児は、現在そこを思い浮かべることができ始める。二歳ごろには、短い過去への位置づけができるようになる。そして三歳ごろになると「おひるに」「あした」といった未来への関心をあらわす表現が可能になる。しかし、それはまだ漠然としたものにすぎない。

三歳をすぎるところには、あすしようと思うことを明確に意識するようになり、さらには、「パパのお休みの日、ピクニックに行く日」などから日曜日のような特定の日々の位置づけを始めるようになる。四歳ごろ、「もういくつ寝ると遊園地へ行く」といったり、「こんどの夏にはたくさん泳ぎたい」といったように、次の季節や特定の日（祭日、誕生日など）の予見もできるようになり、五歳ごろには、十分明確なものになる。八歳をすぎると、「僕はお医者になる、私はお嫁さんになる」といった自分自身の習慣活動のわくをこえて、最初の将来の計画を語るようになる。過去と未来の位置づけはどちらが早く発生するといったものでなく、同時に発達するのである。また子どもの過去や未来の演

ずる役割は、彼らが過去や未来の混同から脱するとき、時間の認識が子どもの活動に大きな役割をはたすのである。

3 時刻や日付の認識

明確な時刻や日付を示す、いわゆる常用時間の理解の発達は、子どもが経験した時系列と、社会が彼に示す時系列の二種を一系列にまとめる操作ができるようになったときに確立する。

三歳の子どもが、時計をさして、「私、ダルマさん（8の数字）のところでねるの」というが、午後八時という意味の認識はないのである。四歳ころには、特定の日や時間の漠然とした認識ができるようになる。十二時におひるを食べるとか、日曜日は幼稚園がお休みといった認知がそうである。五歳ころには社会規範としての時刻、日付の認知ができるし、時計がどこをさしたら何時といったことも少しずつわかるようになる。きょうは何月、何日、何曜日、がいえるようになる。

このようにして六〜九歳ころまでに、子どもは時間をわがものにする。また、子どもの時を表わす言葉と文法の能力が発達するにつれて、よりの確かな時間の認識ができるようになる。

4 時間の知覚と評価

子どもでも成人でも、興味ある遊びや仕事に熱中する時には、

時間があつという間にすぎたように感じるし、何もしないでじつとさせられていたり、いやなことをさせられている時には、時間がなかなかたないように思われる。これは客観的には同じ長さの時間でも、主観的にとらえられた時間の長さは、その時々条件によって異なることを示している。

実際われわれが経過する時間の長さを把握する時、それを直接把握できる場合（時間知覚と定義されている）と、何らかの手がかりによって見つめる場合（時間評価）とがある。前者の場合の時間把握は、せいぜい五、六秒が限度であり、それ以上の長い時間は後者の時間評価によっている。われわれは日常ほとんど後者のかたちで時間を把握しているといつてさしつかえないであろう。

それでは、実際に時間の知覚や評価が子どもから成人に至るまでにどのように発達しているのだろうか。ここで実験的な研究を中心に見てみよう。

ある時程の前後に、チンという二つの音によって区切られた空虚な時間の評価について松田がおこなった結果によると、客観的には四十秒間の時間を、幼稚園児は平均、二四・二秒、小学一年は二九・四秒、小学三年は三二・八秒、小学五年は三六・五秒、大学生は三九・八秒に評価しており、年少者ほど短く、年長になるにつれてだんだん長くなり、客観的な長さに近づいて評価でき

るようになる。

彼女は、また同じ四十秒間の中に、まとまり方のちがった言語刺激の課題七つを、それぞれ挿入した場合の時間評価のちがいを發達的にみている。七つの課題とは、空虚、文字（五十九文字）、無意味語（五十九文字）単語（少）（五十九文字、二十単語）單語（多）（二〇〇文字、四十四単語）童話（二〇〇文字、一話）成人向きの話（二〇〇文字、一話）で、いずれもテープレコーダーから与えられる。

すなわち、課題の性質のちがいが時間評価にどのように影響するかを調べたのである。その結果、評価された時間は、(1)童話および成人向きの話、(2)無意味語と單語、(3)文字および單語、(4)空虚な時間、の順に短かった。またこの差は年少児ほど顯著であり、年少者ほど課題のもつ性質に影響され、主観的要因が大きく働いていることがわかった。

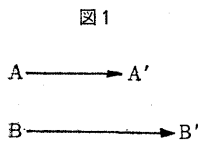
この結果は、さきに述べた興味ある活動をしている時間が速くすぎ、おもしろくない活動や静止を強要されている時間が長く感じられることの証明といえよう。子どもがテレビや紙芝居、童話を見たり聞いたりする時、おとなしくしているのは、彼らが時間の長さを意識する必要がないほどそのことに動機づけられているためであり、動機づけが心理的な時間を長くも短かくもすると考えてよからう。

幼児は夜の長さを正しく判断することができない。それは幼児がすぐ眠りにつき、ぐっすり寝込んでしまうから、完全に夜通し眠ったとしても、幼児にとって少しの間しか眠っていないような印象をもつ。逆に起きている時間は長く感じられる。このようなことはなぜおこるのであろうか、フランスの心理学者フレックスは、『心理的時間は、経過中の知覚された変化の数によって決まる』といっている。

計測によって時間を評価することができない幼児は、成人以上に経過する時間中の内容に依存する度合いが強いのである。先ほどの松田の別の実験でも、時間の長短にかかわらず、その中に挿入される音の頻度が多いほど時間は長く評価され、しかも、年齢の低い者ほどその傾向が大きいことがみいだされている。

5 時間と空間、速度の関係

時間は経過中の変化の量だけでなく、空間や速度と相互に関係している。山本の研究では、二つの光がある空間的距離をへだてて一つずつ光った時、第一の光がついて第二の光がつく空間距離が大きくなれば、客観的な時間間隔が短かくても、主観的には長く感じる傾向が子どもにも成人にもみられた。松田によると、客観的に



は同じ空間でも、時間が短く速度が速いと、主観的に長い時間評価をする傾向が年少児に強くあらわれた。

ピアジェの実験によると、図1のようにAとBが同時に出発し同時にA・Bに止まる場面を五歳から九歳までの子どもにも観察させると、次のような反応がえられた。第一段階の子どもは、出発点と終止点を見て、Bがあとに止まった、といい、第二段階の子どもは、出発点と終止点の同時性を認めるが動いていた時間が等しいことは認めない。動いた距離が長いからその時間も長いのだという。

こうした時間と空間および速度が混然一体として認識され未分化な状態にあるのが、幼児の時間の観念なのである。

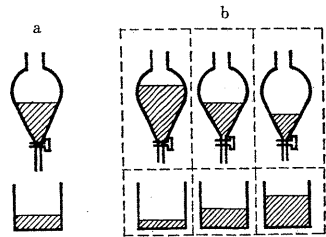
6 時間の観念の獲得過程

まだ時間の観念を十分にもっていない年齢の子どもたちの、できることと、できないことを観察すると、時間観念の獲得過程がよくわかる。

ほぼ五歳で幼児はある時間的展望をもち、時間を意識し、時間の持続の簡単な評価をすることができる。しかし実際生活の面では、多くの時間的課題に失敗するのである。

では、子どもは時間の観念なり認識をいかにして獲得するのだろうか。フレッスによると、『時間は系列化されておこる変化

図2



の順序の理解と、その持続を理解することにより十分獲得される」と述べている。そこで、幼児がこの両者をいかにして認識するかが問題になってくる。

時間的順序を扱ったピアジェの実験は、図2のa図の水の流れの様子を子どもに見せて、「水ははじめどこにあったか」「最後にはどこにあるか」などとききながら、b図を描かせる。b図の完成後に点線をハサミで切って混ぜ、上段の一枚をとり出して、それに対応する下段をえらばせる。五〜六歳までは時間的順序で図を並べることができない。七〜八歳ころになると上段と下段を別々に系列化できるが、対応づけはできない。試行錯誤をしないで解決できるのは九歳ごろである。

その他の順序の理解の発達にも同じようなことがみられる。たとえば、年齢についてみると、最初子どもは、身長やからだの大きさといった外的な印象で「弟より背が高いから年上である」「姉の方が先に生まれたが、もう少ししたら自分の方が年上になる」などの発言をする。

次いで、いろいろなことを知っているとか、むずかしい遊びを知っているなどの精神的成長によって年上と判断する。さらに年

長者は、年下の知っていないことができる、といったことを手がかりにするようになる。こうして徐々に誤りの基準をすて、身長などの空間的特性からはなれて、年齢やその差を理解するようになる。それはほぼ七歳くらいである。

持続の理解については、先ほどの速度の実験に加えて、ピアジエは、図1と同じ長さのA B二種のトンネルの中を動体が同時に出發して通って同時に出た時、どちらが速いのか、同じ速さかを質問する実験を行なっている。その結果、六歳児では一方が速いというが、それ以下では、同じ速さだといいはる。このことは、子どもが動体の動きを観察していないと持続を理解できないため、速度の評価ができないのである。すなわち、六歳以下では持続の理解ができていないのである。

このような順序と持続の直観の進化が、最初の時間の認識につながり、表象の発達につれてだんだん直接の具体的経験から独立してくる。しかし、この表象はまだ順序と持続の与える手がかりを関係づけさせることはできない。子どもは、二つの可逆的操作が可能になることによって、はじめて時間の観念を確立させるのである。

7 つむずび

これまで、子どもの時間の観念の発生と特質を述べてきたが、

われわれが時の流れの中で生きている以上、こまぎれの時間の認識を問題とするよりも、時間の知覚や評価にあらわれた子どもの心理的特質に注目する必要がある。ピアジエは、時間の認識の発達が思考操作の発達と密接な関連があるといっている。子どもの時間の認識も、他の認識と同様に未分化の状態から次第に分化していくのであるから、単純な学習や知的構成のみから可能になるのではなく、人格の統一的な発達によってもたらされることを忘れてはならない。日常生活の全般を通じて、現在、過去、未来の時間的展望を得させるように指導することが大切である。これまで述べたような基礎的研究にもとづきながら、現代に生きる子どももの時間知覚や意識の問題を具体的な水準で研究することが必要で、そのためには教師と、研究者との協力が強く望まれる。

(広島大学教育学部)

参考文献

- 1 松田文子 時間評価の発達 I 心理学研究一九六五
- 2 " " II " " 一九六五
- 3 " " III " " 一九六七
- 4 " " 時間、空間および速度評価の発達の研究 II 心理学研究一九六九
- 5 山本多喜司 時間知覚の発達の研究 一時間知覚におよぼす空間の効果—日心34回大会発表論文集
- 6 フレックス 時間の心理学 原吉雄訳 創元社版
- Piaget J. Relations between the motion of time and speed in children In Ripple R. E. & Rockcastle V. N. (Eds.) Piaget discovered 1964
- Piaget J. Le développement de la notion de temps chez l'enfant P. U. F. 1946

時間について

私たちが生きていく上において、時間も空間も非常に大切なものだ。私という人間がこの世に「存在」していることを示す大切な指標として、時間と空間を用いる。一九七一年四月二十九日の午後三時に、私は自宅の書斎にいますというように表現する。

あるいは、子どもの帰りがおそいので気にして電話をかけてこられた母親に、幼稚園の先生が「十分前には、園を出られましたよ」といわれると、母親は「もう五分前で帰ってくるだろう」と安心される。つまり、十分前に自分の子が幼稚園の前に「存在」していたということがわかると、母親は幼稚園から自宅までの空間的距離と、それを歩いて帰ってくる時間とを測り、子どもの帰りを安心して待つことができるのである。

河合隼雄



さて、このように大切なものであるが、ひるがえって考えてみると、時間も空間も何とつかみどころのないものだろう。一体、この空間の「端」はどこなのだろう、時間の一番始めの「はじまり」はどこからなのだろう、考えだすと大変なことだが、私たちおとなは、あまりこんなことを考えずに暮らしている。

ところが、子どもたちは案外こんなことを考えているらしい。「あの山の向こうに何があるのだろう」とか「空のもっともっと上には何があるのだろう」とか。そして、彼らは奇妙にも、こんなことをおとなに聞いても仕方ないことも、何となく感じていられるらしく、なかなかおとなには、いつてくれないものである。ある時小学生たちと遠足したとき、どの山にも森にも持ち主がある

ことがわかってくると、そのうちの一人が疑問を提出した。人類が現われるまでは、どの山も森も誰のものでもなかったのに、どうして今、全部持ち主がきままっているのか、「そんなのは不公平だ」というのである。たしかに、いわれてみるのもっともなような気がする。本来は誰のものでもなかった土地を、勝手に区切ってしまう、それを個人の所有にしてしまう。そして、他人はその空間を自由に使用することができない。

この小学生の疑問がおもしろかったので、私は時間の方についても、同じようなことがいえるか考えてみた。たとえば、一九七一年四月二十九日の二十四時間というものをとって考えると、こちらの方は空間の場合と違って所有権争いをしなくてもよきそうである。これはニクソン大統領のものでもあったろうが、私のものでもあったし、あなたのものであったし、隣の犬のゼットのものでもあったわけである。

時間の所有に関しては、先ほどの小学生のように、不公平さを嘆かずにはすまされそうである。これはなかなかおもしろいことである。幼稚園にあるブランコにしろ、誰かが占領すれば、他の子どもはそれがあくまで待っていなければならない。玩具にして、誰かが使うと他の者は使えない。ところが、時間だけは、誰もが「自分のもの」であると主張しても、他人と取り合いをしなくてもよいものである。

しかし、困ったことに「私の時間」は勝手にどんどん逃げ出してしまうのである。きょうという日を、私がいかに無為に過ごしても、時間の方ではおかまいなしにどんどん過ぎてしまつて、きょうという日はもう二度と帰ってこない。ブランコに乗った子は、ブランコをゆすらずにぼんやりしていると、次の子にゆすることを強いられる。玩具を持ってぼんやりしていると、「あいてたら貸してね」と誰かにいわれるだろう。ところが、私がいかに無為にすごしても、その時間を他人が借りにはこないものだ。こうして、私を油断させておいて、時間は何食わぬ顔で過ぎ去ってゆく。

こんなように、つかみどころのない時間、すぐに逃げ去ってゆく時間を、もう少しはつきりとしたものにするために、人間は時間を区切ることを始めた。

時間を区切る

無限に流れる時間を区切ることを人間が考えはじめたためには、自然現象としての夜と昼、夏と冬などの体験がその基礎となつていることだろう。特に太陽や月の運行は、時を測るための大切な指標であったことと思われる。日の出と共に起きて働き、日暮れには家に帰って休む。このような生活にとつて、時間の流れや、時間の区切りは自然のリズムと密接に関連するものであった

だろう。このような状態のときに、人間の経験する「時間」は、彼の体感や感情と結びついたものとして、人格の深部にまでかわりをもつものであったろう。

幼児の時間体験を観察してみると、なかなかおもしろいことが認められる。幼稚園にいる子どもたちは、どのように「時間を区切って」いるのだろうか。幼稚園の庭の片すみで、かたつむりをつけて、それが殻からからだを出し、目を出して動きはじめるのを、いっしょうけんめいに見つめている子、この子はどんな時間を経験しているのだろうか。かたつむりを見つめている間の「時間の区切り」は、一体どうなっているだろうか。

幼稚園が九時に始まるという場合、おとなが考えるのと同じように、「九時に間に合うように」登園してくる園児が何人いるだろう。おおかたの子どもは、お母さんが行きなさいというままに、あるいは兄弟や友人たちにさそわれるままに、登園して来るのではないだろうか。だからといって、彼らは「時間の観念がない」とか、幼稚園はいつ行ってもかまわないと思っっているというでもない。彼らは彼らなりに、「おくれてはいけない」ことも知っているのである。

文明人は時計によって時間を測る。それによって、一日は二十四時間に正確に区切られ、共通の時間が設定される。これは多くの人間が社会をつくっていくためには、非常に大切なことであ

る。これによって、われわれは友人と待ち合わせもできるし、学校も会社も、同一時刻に一斉に始めることもできる。映画の始まる時間、バスの時間、テレビの人気番組の始まる時間、これらすべてが決められており、われわれは共通の時間をきざむ時計を頼りにして生活している。時計の発明によって、人類はどれほど時間を節約できるようになったかわからない、本当に便利なことだ。

ところで幼児たちは、さきへのべたようにおとなのもつ時計によって区切られた時間とは異なる時間を生きていようだ。「きのう」とか「あした」とかの意味も、はっきりしていない子もある。「また、あしたにしようね」などといっている子も、それは厳密にあしたということをしすのではなく、「近い将来」を意味していることも多い。

あるいは、何かに熱中していたが、何かで中断しなければならなくなったり、「また、あしたにしよう」というのは、このことをいうことによって、中断することを自らに納得させようとする意味あいで行っている子もある。この場合の「あした」は、二十四時間の経過後に存在する時期などではなく、断念しなければならぬという気持ちと、何か希望を残しておきたいような気持ちの交錯した現在の状況をのべている表現なのである。

道くさをしたために叱られる幼児たちが、悪かったという気持ち

ちをあらわしながら、何とも納得のいきかねる表情をしていることがよくある。彼らも叱られながら、「おくれてしまった」「おそくなつて悪かった」ということはよくわかっているのである。しかし、なぜおそくなつたのだろう。「ぼくは何もしてなかったのに」、「ちよつとだけ、おたまじゃくしを見てただけなのに」と思っているのである。たしかに子どもたちは「ちよつとだけ」何かをしていたのである。しかし、残念なことに、それはおとなのもっている時計では、「一時間も」道くさを食っていたことになるのだ。

時間の厚み

おたまじゃくしを見ていた子どもが、一時間を「ちよつとの間」と思ったように、われわれおとなでも、同じ一時間を、長く感じたり短かく感じたりする。恋人と話合っていると、すぐに時間がたつてしまつて別れのときがくるのに、嫌な先生の説教は少しの間でも随分長く感じられる。時計の上では一時間であつても、経験するものにとつては、その一時間の厚みが異なるように感じられるのである。もちろん、時間そのものには厚みなどあるはずがないから、あくまで、それを経験するものの主観として、厚みが生じてくるのだ。

何かひとつのことに熱中していると、時間が早くたつていくこ

とは誰もが知っていることである。といつても、何かひとつのことをしていると、必ず充実した時間を過ごしたことになるとは限らない。たとえば、テレビのドラマなどを見るときもなく見ていると、ついひきこまれて終わりまで見てしまう。終わってみるといつの間にか一時間たつてしまつている。しかし、このあとでは充実感よりも空虚な感じを味わうことだつてある。時間は早くたつたと感じられたが、その厚みの方はうすく感じられるのである。

あるいは、ひとつのことをしていても時間が長く感じられるときもある。その一番典型的な場合は、「待っている」時間である。誰かが来るのを待っているとき、われわれはなかなか他のことができない。そわそわしながら待つ、しかもその間は随分と長く感じられるのである。「待つ」ということだけをしているのだが、時間を長く感じてしまう。

これらのことを考えると、自分のしていることに、その主体性がどのように関係しているかにしたがつて、時間の厚みが異なつてくるらしいと思われる。「待つ」ことは、受動的なことである。その人がいつ来るかは、その人の行動にまかされているわけで、待っている方としては、ただそれにしたがつて待つより仕方がないのである。これはテレビの場合でも同様である。テレビを見終わつて充実感のない場合は、私たちがテレビを見たのではな

く、テレビが私たちをひきこんでしまったのである。私たちは受動的に見ていたのだ。

子どもがテレビを見すぎることはよく問題になる。たしかにテレビを見すぎることは、子どもが「与えられ映像」を受動的に楽しむことによって、主体的な時間をもたなくなる点に危険性が存在している。しかし、テレビの主体的な見方だつてあるはずである。怪獣にしろ、チャンバラにしろ、子どもにとっては必ず経験しなければならぬ世界なのである、だから、それを見たいときには「主体的」に十分に見させることがいいのではないか。主体的に十分体験したものは、常に早く「卒業」する。

ところが、いろいろと親の介入があつて主体的にテレビを見ない子どもは、なかなか卒業できない。いつも受動的にテレビを見て時間を過ごしてしまう、時間はすぎ去っていく、テレビはうつっている。主体はテレビや時間の方であつて、子どもは受身の立場に立ってしまったのである。ついでにつけ加えておくと主体的にテレビを見させるといふことは、子どもの「見たいままに放任する」ことではない、放任の中からは主体性は出てこない。

テレビは見たいが勉強はどうするのか、

父親は野球が見たいが子供は漫画が見たい、

これをどう解決するか。

食事中にテレビを見ないのはわが家のおきてである。ところが、食事時間にどうしても見たい番組ができた。これをどうするか。

これらの葛藤と対決していくことによってこそ主体性が得られる。対決を通じて獲得した時間、それは主体性の関与するものとして、「厚み」をもった時間の体験となるのである。

ここに、充実した時間体験の問題点が生じてくる。つまり、子どもに充実した時間を与えてやろうと思ひすぎるあまり、一時間のうちに「このこともやらせてやろう」「あのことも教えてやろう」と思つて、親や教師が熱心になればなるほど、子どもの主体性を奪ってしまうことになつて、子どもはいろいろなことをしながら、それは厚みのない時間体験になりさがつてしまうのである。

私たちが、時計で測る「時間」にとらわれ、「能率」ということにこだわり始めると、「能率的教育法」という美名のもとに、子どもたちの主体的な時間を奪つてしまう危険性が生じてくるのである。

「このち」と「とき」

この稿の出発点として、私は、空聞の所有権争いはあるが、時間には所有権争いをしなくてもいいとのべた。ところが、「子ども

たちの主体的な時間を奪ってしまふ」などということを書かねばならなくなつてしまつた。

人間社会というものはむずかしいものである。本来ならば各人が所有して取り合いをしなくてすむ「時間」も、人間関係ということが存在してくると、ややこしくなってくる。テレビのチャンネルの奪い合いのように、われわれは時間の奪い合いをしなくてはならない時だつてある。このように考え始めると、幼児教育にたずさわるものはこわくさえなってくる。子どものことを考えて、何かしてやるようなつもりでいながら、結局は彼らの時間を奪うようなことをしていいのだろうか。

限られた時間を奪い合うことを避けるためには、時間を共有することを考えねばならない。ありがたいことに、それは共有することによつて、分け前が少くなることはない。

時間は無限である。しかし、「私の時間」は限られている、人間一人一人のもち時間は、長短はあるにしろ無限ではない。時間のことを考えると、私たちは人の「いのち」のことを考えざるを得ない。幼稚園に来てゐる一人一人の子が、その「いのち」をもつてゐるように、子どもたちはその個人の時間をもち、それを共有する場として、幼稚園にやつて来る。このように考えると、幼稚園の子どもたちとすこすこ一瞬一瞬が、かけがえない大切なものとして感じられてくるのである。

さりとて、前にものべたように、こちらが押しつけがましいことをすると、かえつて子どもの主体的な時間をとつてしまうことになる。個々の子どもの「いのち」の流れはその個性にしたがつてゐるものだ。私たちはこちらからおしつけるよりも、その子どもたちのいのちがどのように流れるかを、見守つてみてはどうであらうか。入園した当時は集団のなかなかなかはいれず、いつも庭のはしの方に立っていた子が、日がたつにつれてだんだんと元氣になつてくる。そして、友だちがブランコをする下に立つて眺めていたりするようになる。友だちの運動を楽しそうに、時にはうらやましそうに見ていた子が、ある日、とうとうブランコに乗つてみる。その時の彼の顔の輝きはどんなものだろう。この子が思い切つてブランコの綱にさわつてみた「とき」、それは何と重みをもつた「とき」であらうか。時間にも厚みがあるようだということはさききのべた。ここに示した「とき」はそのような厚みの最高に凝集されたものであり、限りのない充実感をもつてゐる。ブランコのひとりひとり、その子は自分の「いのち」のリズムを感じたに違いない。

このような意味のある「とき」の体験は、教師がそのつもりになつてみれば、幼稚園のあちこちで生じていることが認められるだろう。「先生、こんなところに毛虫がいたよ」と叫ぶ子ども、生まれてはじめて友だちの玩具をひったくつた子ども、珍らしい

石を発見した子ども、その子たちの経験の一瞬にいのちの躍動がこめられている。そんなときの先生の態度や一言が、どれほど彼らに生きていることの意味の体験を深くせしめることだろう。大切な「とき」は信頼し得る人と共有することによって意味が倍加されるものだ。

子どもたちのこのような主体的な「とき」の体験を多くするためには、私たちおとなは、できるだけ不要な干渉をせずに、「とき」の熟するのを待たねばならない。気の弱い子が自らブランコに手をふれるまでには、それ相應の時日を必要とする。「待つ」ということはつらいことだとききにのべた。しかしこの場合、私たちは「待つ」この意味を知り、主体的に待つことができるのだ。その間に無為に時が流れ、私たちは受動的に待っているのではない。何も無いように見えながら、その裏で時が熟していくのを私たちは知っているのである。よき教師は、退屈せずに主体的に「待つ」ことを知っている。そして、その「とき」がきたとき私たちはそれを子どもたちと共有し、意味を確かめ、経験を共にすることができると感じる。「存在感」は、何時何分にどこにいたというような意味での存在を、はるかに越えたものとなっているはずである。

(天理大学)

日本幼稚園協会主催

幼児教育講習会

◆講演の内容は次の通りです。

七月二十二日

「幼児の教育は再建されなければならない」

お茶の水女子大学教授
附属幼稚園園長 周郷 博氏

「精神の退廃について」

美術評論家 久保 貞次郎氏

七月二十三日・二十四日 ゼミナール

(数名の講師が予定されて、計画は進行中です。当日受付で計画表をお渡しします)

七月二十五日 シンポジウム

「これからの幼児教育はどうあるべきか」

元お茶の水女子大学学長 蠟山 政道氏ほか
東京都教育委員長

◆訂正 第二部会費 四、〇〇円(テキスト代別)

保育者の生きがい

——子どもとのふれあいのなかで得られるもの——



吉 田 祥 子

「あなたは、今の仕事に生きがいを感じていますか？」と問われれば、私は即座に「ハイ」と答えるであろう。しかし毎日日本当に楽しく夢中で過ごしてはいるものの「保育者の生きがいはいは？」とあらためて問われてみると、言葉では何ともいい表わすことのできないものを感じず。言葉で表現するとあまりにも平凡で浅薄なものになってしまいそうな気がするのである。

高校生のころに、自分の将来について真剣に考えたことがあるが、その時に、仕事をするなら誰にでも簡単にできるところでなく、何かそこに「生きがい」を見いだせるものを選びたい、自分にしかできない、自分を生かせる道を選びたい……という希望をもったことを覚えている。それからいろいろ

ろな曲折はあったにせよ、結果として、私は保育者というものに「生きがい」を見いだして、今日まで過ごしてきたわけである。

幼児教育の世界は、考えれば考えるほどわからなくなり、足を踏み入れれば踏み入れるほどむずかしさを痛感させられる世界である。それだけに深いものがあって、真なるものを求めて必死になっても満足いくものではないが、その反面、何も考えず経験と情性でも、現実にはことが済んでいくのが保育の世界である。

その意味で、保育者にはこの二通りの生き方があると私は考える。後者の場合、困難も少ないかわり「生きがい」を感じるほどの感激も少ないのではないだろうか。私は自分の力

には余るものを感じつつも前者を選び、満足がいかないまでも、真剣なぶつかり合いの中に「生きがい」を見いだしている。同じ仕事をしていても「生きがい」を感じる人もいるし、感じない人もいる。そう考えていくと「生きがい」というものは、既成のものとして「在るもの」でなく、保育者自身が作り出していくものであるともいえる。

私は、四月五月ごろの新入園児で湧き立っているころの幼稚園が好きである。西も東もわからない新しい子どもたちにあれこれ働きかけて、その子どもに一番適した方法を見つけ出し、混沌としたものを方向づけて何とか自分の範疇に入れていく過程。無から有を生み出していくような、幼稚園の中で一番大変な時期であるが、ある意味では一番やりがいのある時期ともいえるのではないだろうか。

AならばB、CならばDというように決まった公式も法則もないだけに、ひとつひとつその方法を考え、最も良いものを作り出していく必要がある、それらを全身であみだしていることが、保育者に与えられた仕事である。その結果はいろいろで、あの子がここまで成長した”一言も話せなかった子どもがこんなに話せるようになった”……というように、子どもたちの成長した様子を見て「生きがい」を感じる人もいるであろう。

もちろん、自分が真剣に取り組んだことが効を奏すれば喜びも大きい。しかし、私は、それだけではないように思う。

子どもたちと過ごすその瞬間瞬間が私にとっては大切であり、成長した結果は副産物である。私はむしろ日々刻々と変化していく中で、子どもたちといっしょに過ごす毎日毎日が本当に楽しいものであるというところに「生きがい」を見いだす。子どもたちの世界は常に動いている。ひたすらに現在を生きる世界であるともいえる。その中で子どもたちは毎日真剣に生活している。この子どもたちに我々がどうこたえていくかは、大きな問題だと思う。その保育者の態度が、気構えが、子どもたちの人格を作っていくといっても過言ではないように思う。

保育というのは、保育者と子どもたちとの人格の触れ合いではないだろうか。真剣に生きていく子どもと保育者との出会い、触れ合いの中で、お互いが教えられ学び合う場であると私は考える。「教育はお互いである」という倉橋惣三先生の言葉があるが、まさにその通りであると思う。お互いが触れ合いの中で成長していけることは「生きがい」に通じる面をもっていると思う。

それぞれの子どもたちは個性をもっている。一人として同じ子どもはいない。保育者にしても然りである。子どもたち

ひとりひとりの個性を生かしながら、また保育者の個性もそこに出しながら、お互いに全力でぶつかり合う中で、人格形成に必要なものを摂取していく。相手が生きて変化していく子どもであるだけに、二度と同じ場面はくり返されない。同じようできて少しずつ違う。その意味でより多くの創造性を必要とする仕事である。ある時は、ほんの小さな可能性の芽を見いだし、それを伸ばすことに真剣になることもある。子どもたちの限らない可能性に満ちた芽を摘み取ることなく、暖かくはぐくむことができるよう、子どもを見る目を養い、心を養うよう、また技術をみがくよう努力したいと思う。このように、保育者が常に学び、成長していなければできない仕事であると思う。人間は困難なものに挑戦する時に「生きがい」を見いだすものである。その意味で保育者は、やり方次第で十分「生きがい」を感じられるのではないだろうか。

幼児教育と一言でいっても、ひとりひとり教育観、教育方針も違い、その中でお互いに主張しながらしていくことは、現実にはむずかしいことが多い。女性ばかりの職場であるだけに、人間関係も複雑でむずかしい。理想と現実の違いに泣かされる日々もある。そんなことに思い悩む時、ある時はやめてしまおうかと考えることもある。しかし、保育者が子どもと触れ合い、子どもたちの中にとけこめた時の、あの何と

もいえぬ醍醐味を思う時、その決心も鈍ってしまい、きょうまで続けてきたわけである。これは保育者にしかわからない味であり、このことを思う時、幼児教育は一生続けても悔いのない仕事だとも思う。

「保育者の生きがい」について、思いつくままにしているのだが、現在私がついている思いを一言で表現するなら「子どもたちとの毎日の生活そのものが、すなわち私の生きがいである」というのが、一番近い答えであるといえるように思う。現場に入って七年目を迎えたものの、この先どうなっていくか自分でもわからない。しかし、可能な限り、事情の許す限り、この仕事に取り組み、与えられた場を生かしながら、真の幼児教育を追求し、実践していきたいものと思っている。

(大和郷幼稚園)

手先の動きと子どもの感情 ⑫



清水エミ子

今年の四月ほど、三百六十五日、一年間という月日の流れの早いことに気づかされたことはなかった。カレンダーが十二枚しかないことを、あらためて考えてみたりしてしまった。それはなぜだろう。

「心」それも「幼児の心を正しく知りたい」と強く感じてから、平面的な心をとらえるのでなく、立体的な心、本物の心をとらえたい、そして正しい保育、幼児の成長に役立つ保育がしたいと願いながら、心のあらわれを見つめることに努力しはじめた。

幼児の心のあらわれを、からだ全体、頭だけのあらわれだけにたよってよいのだろうか？ 立体的に心のあらわれをとらえる場所（あらわれの箇所）はないものかと、幼児をながめなおしてみることに気づいた。

いつも見ている場所ではなく、見ているようで見落としている場所、見ている気になりすぎて一向に見ていないところをさがしてみはじめ、子どもたちが一番よく動かし、あらわれもはげしい部分、手、指先、に気づいた。

気づいて暗中摸索しているうちに、アツという間に一年が過ぎてしまったのだ。

何ひとつ、つかむことができずに、

何ひとつ、はっきりしたことが分からずに……。

しかし、幼児（子どもたち）は思いがけない部分でも心をはっ

きりあらわすのだということだけは、学ぶことができた一年だった。ひとりひとり、親が違ふように、指先、手先の表情も違っているが、个性的に、よくいろいろのことを、私に伝えてくれた。

一年間、子どもの手先に魅せられて、指先のあらわれに親しみを感じた私は、子どもたちと手をつなく、子どもの手から物を受けとる、子どもの手に何かを渡すなどという、何気ない、何の変哲のない行動にも、今までにない親しみと愛情を感じ、私の手の平の中に思づく小さな手の平、握り合った手に、何にもたとえようのない重みを感じるようになった。

手をつなぎ、手に渡し、手から受けとる、この時に手と手における大きな対話が生まれる。

言葉ではない対話をしなくてはならない。子どもからの語りかけ、それを聞きもらしてはならない。私からの語りかけも、正しく伝えなくてはいけない、という気持ちで接することができ、私には今までにない、楽しい、重みのある一年間、子どもと手と手でたくさん話し合えた一年間だったような気がして、今年の四月を迎えた。

一年間の反省と、ことしのスタート

最初の計画

○手先の表情を数多く見ること。

○手先の表情のよみとりを、間違えず他のことがらにスムーズに結びつける。

○実態を見つめる時、具体的に数多く見て多くのケースから学ぶ。そして心をどう受けとめるか。

この結果

○ケースを多く見ようとする気持が強かったために

・共通性(ケースの中の)をつかまえることができなかつた。

・ケースを多く見ることに気をとられ、違いの多くあることは気づいたが、違いの中の類似を考え、みつけることが少なかった。

○はつきりしたあらわれ、表情を求めたい気持が強かったためか
・無計画な刺激に対する表情を追いすぎた。(思いがけないできごとや、初めて経験する活動の時など)

・手先、指先の表情(あらわれ)を豊かにするための保育のあり方を考えなかった。

・いつも(平素)くり返される、何としないことのない、遊びの中での手先、指先のあらわれを見ていない。

など、考え出せばきりが無いのだが、今一番強く反省させられることは、保育の中であらわれてきた手先、指先のよみとりを、どのように保育に役立てるか、ケースをどう受けとめ、子どもたち

への成長に役立てるかを考えて、手先に挑戦していかなくてはならない、ということだ。

ケースのられつに終わってしまうのなら、やらない方がいい、何の役にも立たないことを、いやというほど反省させられた。私の園が、一年保育しかないため、昨年のつみ上げができないのが、何といっても残念なのだが、ないものねだりしてはいけないので、新入園児で見なおしをしながら、たしかめていくことにした。

まず、手先のあらわれのよみとりの方法を、具体例からたしかめてみることにし、

無意識のあらわれが、指先、手先のあらわれであることをふまえ、

子どもたちの無意識を育て、表情豊かな生活を楽しめる子どもにするために、指先、手先の表情を豊かに育てる。そのための具体的活動（遊び）を考える。

毎日くり返される、活動や遊びの中での手先、指先

1 時間つぶしのために遊んでいる時の指先

入園当初の子どもたちは、まだひとり遊びできない。（外見は遊んでいるように見えても本当の遊びではない）どうしてよいか分からず、時間をつぶすため、何にもしないでいるわけにいか

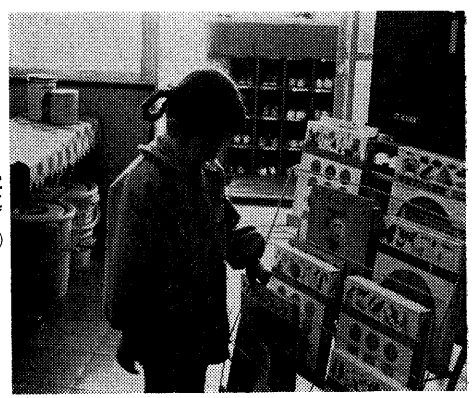


写真 (1)

い、絵本立てのところを通りすぎりに、さわった絵本を手にしてつかみとる時も、のろりのろり、顔やからだ全体での行動は、それほどろろろしてみえず、活気はないが普通、という感じであるが、手は全体的にのろろのろのあらわれだった。入園五日目。

(写真①)

口、どこからかこころがってきたボールが、足にさわったので、拾い上げていじっている指。家が近所のため、いつもいっしょに園内を歩いている広田、いさお、のふたり。

ないためにする遊びが多い。
何となくさわったからいじっている。
こんなときの指のあらわれは、眠くなつた乳児の動きのように、なんともトロイ動きとあらわれである。（疲れきっているような動き）

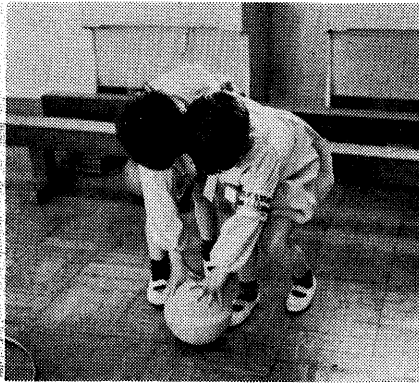


写真 (2)

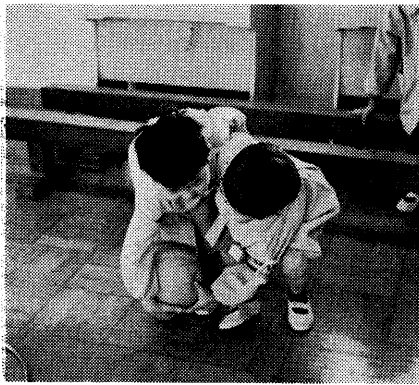


写真 (3)

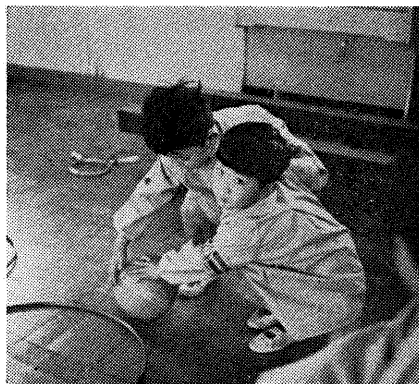


写真 (4)

けさもボールをブラブラ手をつないで歩いてきた。顔の表情は何の変わりもなく静かだったが、ドッチボールがふたりの足先どころがってきくとまった。

広田がボールに気づく時に、あいている片手でボールをさわった。(なでた)それを見ていさおも手をふれて、一個のボールをふたりにかかえていた。はからずもこの時、ふたりの指先はボールのはだを、ボンボンと軽くたたいていたのだ。(写真(2)(3)(4)(5)(6)(7))
指先は、何となくきわったボールを喜んでる。安心してボールをだしていることがよくよみとれた。フラフラ、ブラブラ歩いていた不安が、ボールをかかえたことにより、安心したというこ

とを、からだや顔からはよみとりにくかったのだが、ボールにふれている指先は、ボンボンとリズムカルに、喜びを反応していたのには驚いてしまった。

私は、ふたりに近づき、そとときその言葉をかけてみた。

◆遊びへのはたらきかけ

保「広田くん、そのボール重い？」

広「軽い」と答えはぶっきらぼう、

いさお「ゴムだよ、これ、はずむよ」と答えながら、指先は前

よりややはげしく、ボンボンとボールをたたいていた。

この様子で、少ししてれているが、私が近づいたことを喜んでい

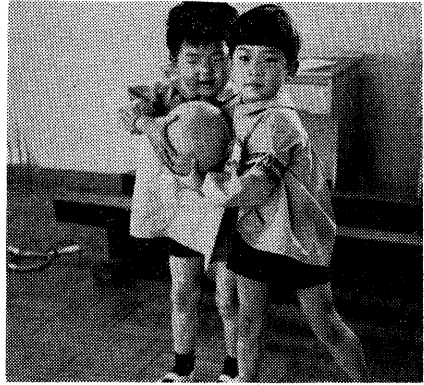


写真 (5)

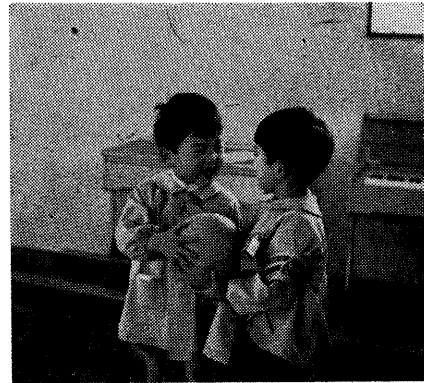


写真 (6)

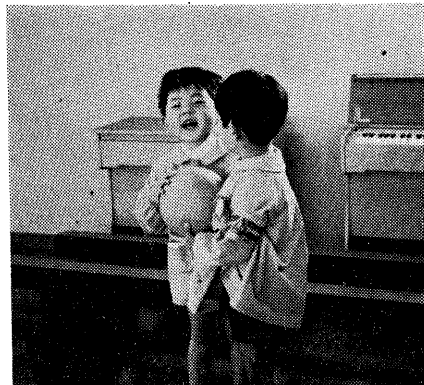


写真 (7)

るな、とよみとったので、保「はずませてみない、いっしょに」といってみた。

いさお「いいよ、広田君いいだろう?」と広田にも同意をもとめ、ボールをいさおひとり胸にかかえた。そしてボンボンと二、三回はずませた。にげていくボールを私が受けとり、二、三回はずませ「広田君にこんどあげる」と声をかけ、私が両手でボールをかかえて渡してみた。

広田はボールをもう受けとってよいか、マゴマゴしながら、指先を五本きちんとしてつけてみたり、はなしてみたり、手首を上げたり下げたりして、少し不安をあらわしていた。そこで私は広田の

からだのうしろに回り、うしろから広田の手先を軽く私の手の平でつつみこみ、その上にボールをのせてみた。

ビクン、と広田は指先を動かし緊張を伝えてきたので、いっしょにボンボンとついてみた。

いさおが「こんどはぼくの番」とボールをおいかけてとりにいった。

いさおにボールを渡した広田は、ホッとため息をつき、上衣の裾をつかんでいさおのボールつきを見ていた。(写真⑧)

三分位、交替でボールをついたが、広田の指は二回目からは緊張がとけ、自然の指のひろがりでもボールをつかまえていた。(写



写真 (8)

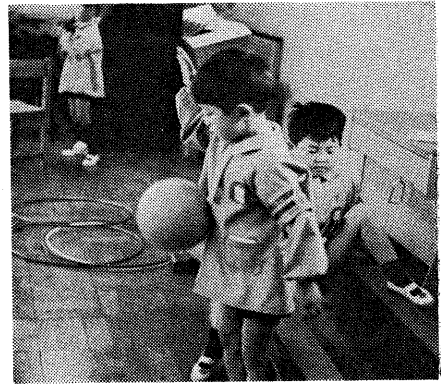


写真 (9)



写真 (10)

真(9)(10)

このふたりは、四、五日続けて、朝登園するとすぐ、ボールなげを始めていた。つくことをいつからやめたか気づかなかつたが、ボールを投げあいながら幼稚園での遊びに入りこんでいったようだ。

遊ぼうとして遊んだのではない経験を、保育者がちょっと助けることによって、自分から遊ぼうとする遊びに変わっていくことを、はっきり見せつけられた。

ハ、先生から渡されたぬいぐるみをしていじっている指と手

何をするでもなく、保育室の机にもたれてほかの友だちの遊びを目で追って楽しんでいた子が、通りかかった私の目についた。

指先は机の上をたよりなくで回し、からだをその机にもたせかけている。顔は友だちの遊びを見ているので笑顔に近かったが、机をなでる指は不安でたよりない表情をしていた。

そこで私は、意識的に近づいてみた。言葉はかけずにとっと近づいた。いく子は私を目で追ってきた。それを見とどけて、私は近くのママゴトコーナーから動物のぬいぐるみをとりに上げ、いく子の胸にだまってくっつけ、笑いかけてみた。

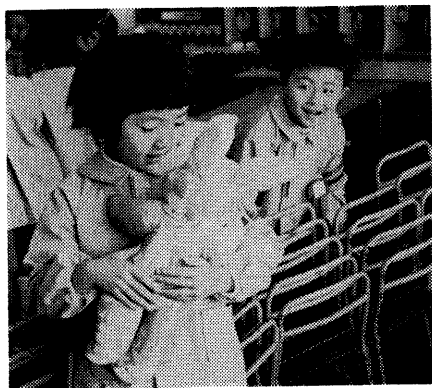


写真 (12)

そこで私は「この人形、ぴよこたんで名前がついてるのよ。おもしろい名前でしょう」と関係のないことを話しかけてみた。いく子にはたっと笑ってから、



写真 (11)

机をなでていた手でなく、片方のあいていた手（からだの横にぶらりと下げられていた）をのろりのろりともち上げてきた。不安だということを手先いっぱいぶら下げて、重たげに手をもち上げて、ぬいぐるみの足にそっとあてがってきた。（写真(11)）



写真 (13)

人形の足にかけていた手を、のろりとおなかの辺にもち上げた。そして前よりしっかりと、ぬいぐるみを抱きかかえた。（写真(12)）
次には、机をなでていた片方の手で、ぬいぐるみの手をそっとさわって動かし始め、ぬいぐるみを抱いて一、二分、へやをブラブラ歩いていった。（写真(13)）

それからいく子は、立ち止まった所にじっといつまでもいるということがなくなり、何か物を持って動いているようになった。物を媒介として集団になじんでいくタイプだな、と考え、だんだん変化のある物、遊具を渡してゆかなくては、いく子は集団にうまくとけこまなくなってしまうと気づいた。
お手玉を渡した時のいく子は、一日中お手玉をぐにやぐにやいじくり、握りしめて過ごした。はじめは、ポケットに入れずに外に出しては手でいじっていたが、次にポケットにお手玉を入れ、

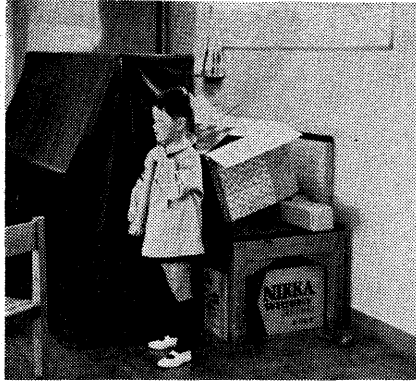


写真 (15)

者の遊びにさせられず、ひとりでそっと遊ぶ、物をいじくりに、楽しんで、自分の力で集団に入っていくことを待つべきだと、この例を見つ

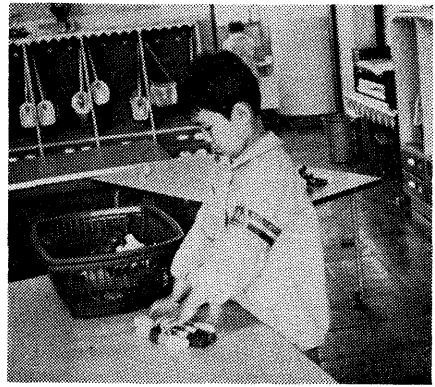


写真 (14)

ポケットの中でぐにやぐにやいじっていた。

集会―一斉的な活

動をしている時も、時々片手がポケットに入っていた。

物をいじる、つか

んでいることの安心が必要な子どもたちが、まだまだ、たくさ

んいること、無理に

友だちの中や、保育

者の遊びにさせられ

ずむことをあせらず

に、ひとりでそっと

遊ぶ、物をいじく

りに、楽しんで、自

分の力で集団に入っ

ていくことを待つべき

だと、この例を見つ

めて気づかされた。これも指が知らせてくれた要求ではないだろうか。(写真(14)(15))

二、友だちのしまい残しを、そっといじっていた指

保育室の片すみで、床におしりをつけて、四、五名の男児がブロックキャップで、いろいろなものを作ってはこわし、作ってはこわし、くり返して遊んでいた。ロケット、ジェット機などを完成させると、それを持って男児たちは、ブロックのカゴをそのままに、ホールの方へかけ出していった。

床にはブロックキャップが、数個ちらばっていたし、カゴの中にも残りのブロックキャップがいくらか入っていた。

この場所から、二メートル位離れた所の机よりかかってやすひろはブロック遊びを熱心にながめていたのだが……。やすひろは積極的に遊びに参加できない子だった。保育者や友だちにきそわれて、のそのそと参加する状態だった。

参加すれば楽しそうに遊んではいるのだが、遊び出す、参加するまでが、のろのろ、ぐずぐず、遊びたいのか、遊びたくないのかはつきりしない表情なのだ。こんなやすひろの指先、手先を見つめてみると、そのようなすまじくことができたのだ。

誰もいなくなったブロックの方へ、足を運び始めようとした時の指先は、爪を立てて机をがりがりひっかいていた。そしてその

手をとめて、まわりを見回し、今までブロックキャップで遊んでいた友だちがいないのをたしかめた。

カタツムリがはっていくように、ブロックにすりよっていった。この時は片手が握りしめられ、片手はひろげて床にベッタリとはりつけられていた。そして握りしめたげんこつは、時々意味もなく床をたたいていた。

不安なのだ。いつ友だちが帰ってくるか分からないということ、どうやって遊ぼうかという不安が入りまじっているようだった。

二個のブロックをそっと握って、はめこんでいた。この時の指先は、第一関節だけを使ってつまみ上げ、さしこんでいた。

カゴの中からブロックキャップをとり出すのではなく、床にちらばったものを拾い集めて遊ぶだけだった。四個目のブロックを拾い上げる時も、第一関節だけしか使っていなかった。

さしこみ、重ねてからの遊び方は、やはり第一関節（中指、人さし指、くすり指の三本）だけを使って床をすべらせていた。

保育室の入口に、先に遊んでいた子どもがブロックを持ってかけこんで来る気配があったので、やすひろに声をかけてみた。

保「四個位つなげて、先生といっしょに何か作ってみましょうか」

Y「うん、いいよ。でももうないよ」

保「カゴの中の、使えばいいじゃない」

Y「そうだね。これ使ってもいいの」

保「いいのよ。みんなのですもの」ここまで聞いてやすひろ

は、親指と人さし指でブロックをカゴからつまみ出した。

保「なににしましょうか」

Y「……」

保「さっきの友だち、飛行機作ってたから、あの飛行機うちおとす鉄砲作りましょうよ」

Y「うん、でもだいじょうぶ？」

保「やっちゃいましょうよ。びっくりするわよ」

私は、ビストル型にブロックキャップを組み立て、一、二個やすひろにつぎたしさせて、完成するように助けた。

でき上がった鉄砲（ビストル型）を私が持って、やすひろに保「貸してくれる？」

Y「いいよ」

私は、前にブロックで飛行機を作った男の子を、ホールに追いかけた。この時やすひろの手をつないでいっしょにいき、

保「バンバン、バビュン！」とやってみた。

四、五回くり返してから、私は鉄砲をそっとやすひろの手に持たせてみた。ピクピクと指先を動かして、鉄砲を受けとり、声を出さずうつまねをしていた。

友だちのしまい残しをそっといじりながら、完全ではないが、保育者の助けをかりてまじわり始めていったようだ。

以上今回は、くり返しくり返し遊ばれる、誰でもがする、遊び場での指先のあらわれ、表情を見つめてみた。

その中でも、さわろう、使おうとしての表情でなく、遊ぼうとしない、なんとなくさわった時のあらわれをとらえ、そのあらわれを、保育者が受けとめ、助言したり、いっしょに参加したりしてみても、心の動きの変化をどのように指先が知らせてくれるかを、たしかめてみた。

絵本、ボール、ぬいぐるみ、ブロックなど、いつでも保育室にあるものに対する、無意識での参加、不安定なあらわれから、助言や、くり返しの回数によって自信をもち、力強いあらわれになることが、わずかであるがくみとれたようだ。

(大田区立蒲田幼稚園)

保育者養成の諸問題 〈注〉

1 柴谷久雄「幼児教育の原理」(幼児教育学全集1 小学館

一九七〇)

2 松村康平「子どものおもちゃと遊びの指導」(保育学講座7

フレーベル館 一九七〇)

3 松村康平「児童理解の方法」(誠信書房 一九五八)

4 松村康平「児童臨床者の資質要件」(石井哲夫編「児童臨床

心理学」恒内出版 一九六九)

5 松村康平「児童臨床学」(お茶の水女子大学家政学講座2

光生館 一九六九)

6 お茶の水女子大学児童臨床研究室では松村康平氏の指導のもとに、教育、研究、養成を同時に展開している幼児集団研究

活動を行なっており、教育、研究、養成のそれぞれに成果をあげている。

保育者養成の諸問題



大戸美也子

切ではないか。

保育者養成の実践上の課題は、幼児における変革を可能にする人に必要とされる資質要件をどのように描出するか、またそこに学ぶ者ひとりひとり、主体的にその資質条件を満たしうる教育状況をどのように整えるか、ということにある。この課題解決の過程に成立するいくつかの問題点について論じてみよう。

1

保育者の資質条件は、どのような保育活動を展開しようとするか、すなわちどのような保育観をとるかにより異なるものとなる。現在いくつかの保育観が一般に認められ、採用されているが、そのどれにも幼児における変革を可能にするものが含まれ、変革を実現する保育者の資質が示されていると思われる。どの保育観によるどのような資質要件が大切かを問う前に、おのおのの保育観がまさに必要としている保育者の資質要件を知ることが大

切ではないか。幼児における変革は、幼児の内的世界の保障からはじまるという立場がある。幼児はそれ自体一個の独立した人間としての特質、しかも「非常に純度の高い」^{注1}特質をもつ存在であるから、保育者は幼児にそなわった特質が展開されやすいように環境に働きかければよいとする立場である、このような保育観により展開される保育活動をひとつの保育状況としてとらえ、そこで保育者のあり方をその保育状況の展開に必要な資質の実現されたものとしてみると、次のようにとらえなおすことができる。幼児が主体的に自己変革をめざす保育活動においては、保育者は幼児との関係を内接的になつて「^{注2}幼児との一体感」を深めたり「内的充実に積極的に参加する」ことが要請される、と解釈できるのである。

また、幼児における変革は幼児をとりまく外的世界の保障から

はじまるとする立場がある。幼児はその自己充実の発展も、まわりのものや人への関心の増大も、用意された物的、人的環境により左右される存在であるから、保育者は、幼児の変化、発達の方角を洞察して、保育施設、保育内容等の環境を整えなければならぬとする立場である。すなわち、幼児における変革に保育者が主導的にかかわる保育活動においては、保育者は幼児との関係を外接的にならって、幼児および幼児をとりまく物的条件を客観的に洞察することが要請されるのである。

また、幼児における変革は幼児と幼児をつつむものとの関係の発展の保障からはじまるとする立場がある、幼児はおとなとの関係を離れては存在することのできない「関係的存在^注」であり、また幼児は幼児であるとともに成人する「未来志向的存在」であるから、今ここに展開する状況の発展をになうものは、幼児であり保育者であるとする立場である。すなわち、幼児における変革は幼児と保育者とその関係発展の結果であるとする保育活動においては、保育者は幼児との関係を接在的にならって、幼児・保育者が統合されて動く関係状況を理解することが要請されるのである。

保育観によって、展開される保育活動は異なり、要請される資質要件も異なる。しかし、それがひとつの典型的な保育状況を提示しているとき、そこに要請される資質条件を、幼児における変革を可能にする保育のあり方のひとつとしてとらえるなら、どの保育観も、どの保育活動も、そしてどの資質条件も、保育活動と

いうさまざまな教育状況を含む総合活動に位置づくことになるのである。

このような見方によって、幼児における主体的な自己関係の変革がめざされる場合には、「子どもといっしょにひたりきる」ということが重要であり、幼児が自分をとりまくものについて理解を深めようとする場合には、保育者は「外から適切に働きかけること」が大切であり、そして幼児と保育者との人間関係の発展がめざされる場合には、保育者は幼児との「関係の発展の契機をつかむ」ことに敏感でなければならぬことが示された。

保育者養成校では、幼児における自己関係、もの関係、人間関係の発展がもたされるような保育者のあり方について、さらに検討を深め具体的な教育内容に位置づけていかなければならない。「子どもとひたりきる」にはどのような活動を用意したらよいか。

「子どもに適切に働きかける」にはどのような知識、技術が必要なのか。また「関係の発展の契機をつかむ」ために必要な理論と実践とはどんなものか、現在、第二の「子どもに適切に働きかける」ために要求される知識や技術の検討はすすんでいるが、残る二つについては十分研究されているとはいえない。ここに、保育者養成に関する第一の問題点がある。

「子どもとひたりきる」とか「関係の発展の契機をつかむ」という具体的な行為にふれてその内容が理解でき、それによって日常生活の中でそうとは気づかれないままにたくさん体験をふんで

いる事柄を、どう意識化し教育状況に再構成するか、非常にむずかしい問題である。

松村康平氏は、児童臨床者（児童臨床活動に参加して働き、児童における変革を可能とする人たち）の資質要件について、きわめて具体的な指摘^{注4}をしているが、これは保育者の資質、ことに第三にあげた資質要件を考える上に非常に役立つものとなる。

「児童臨床者は、児童との関係の発展に関する理論をもち、関係発展の技法を使い、児童における変革が実際にもたらされるように実践ができ、そのことに責任をもってあたれる人でなければならぬ。〈略〉児童と臨床者との関係の発展がもたらす児童の変革のための、児童臨床家の資質要件としては、次のものがある。

- 豊富な関係体験
- 多面的な関係認識
- 鋭敏な関係洞察
- 適正な関係操作
- 関係責任の遂行

保育者の養成にあたるものは、「一体感」の養成にも「適切な指導」の養成にも、ここに示されたような相互に有機的な関連をもつ養成課程を、本格的に検討していかなければならないのである。

2

保育者の資質条件が吟味され、相互に有機的な関連をもって示

されたとしても、認識的に理解される機会しか与えられないのでは不十分である。ここに、保育者養成に関する第二の問題点がある。さまざまな資質要件は具体的な幼児との出会いの中で、幼児における自己関係、人関係、物関係の発展に役立つよう発揮されなければならない。そのためには、理論が実践を通して確認され、また具体的な実践の中で、新しい「理論」の創造が行なわれるような場が養成課程に用意される必要があるのである。養成校では、保育活動に関する理論を学び、教育実習で実践するという考えがあるが、理論に結びつかない実践、実践に結びつかない理論を学んでも「ある理論」と「ある実践」の二つの異なる事柄を学んだにすぎない。理論が具体的な形で示される実践の場、すなわち「臨床活動^{注5}」の場が必要なのである。

「臨床活動」の特徴は、教師が臨床活動の発展する方向に関して主導的にかかわることがあっても、臨床活動の発展の過程に関して学生は主導的に参加することができる、このことよって、教師と学生とが臨床活動の発展に関して共通の基盤をもてることにある。教師と学生とが、活動の発展する状況を共有することは重要なことである。これから教師となって、諸活動の発展に主導的にかかわる人たちに、活動の発展に主導的に参加できる機会が多数用意されなければ養成の実をあげることができない。

保育者の養成にあたるものは、なんらかの方法で「臨床活動」ないし臨床活動の特質をそなえた場を確保していかなければなら

ない。たとえば、具体的に幼児との教育実践活動を教師と学生で
すすめながら、教育実践を高める研究と養成が同時的に行なわれ
る機会が作られることが望ましい。しかし、教育即養成即研究を
可能とする実践活動が展開できるためには、指導者が特別の理論
と実践と技法を習得していることが前提となるし、学生数、場所
の問題もあり、実現は必ずしも容易ではない。しかし、いくつか
の実践^{注6}に学んで、広めていかなければならないものである。

また、授業のすすめ方によっても臨床活動に類似する状況は作
られる。教師が課題をなげかけ、それを小集団で受けとめる状
況、小集団で受けとめたものを全体化する状況、全体化されたも
のを個別にとらえ直す状況……等、状況をさまざまに操作しなが
ら、学生、教師が授業の発展に主導的にかかわれるようにすすめ
るのである。このような授業運営には、アクション・ソシオメ
トリー、バズ法、ロール・プレイングや各種の集団運営の技法が
役立つものとなる、

3

保育者養成校の教育目的や方法について十分吟味されたとして
も、なお残る保育者養成に関する問題点がある。それは養成期間
の問題である。

教師になる過程は、永続的な過程である。アメリカの幼児教育
者、故ソーラ・シルベスは、十代の終りから退職後さらに十年間

も教育活動を続けた人であるが、教師としての成長は生涯にわた
って行なわれることを次のように語っている。

「わたしは、多分生涯を教師としてききげた人間の見本だと思
います。この長い変化に富んだ経験を通して、わたしは教師と
して成長するさまざまなあり方を見えました。この年になっ
ても、教師の仕事に新しい発展をもたらすような洞察や発見を
することがあります……」

保育者養成校は、これから、教師になる人たちに、実践活動を展
開するようになった時に役立つと思われる知識や技術を提供して
いる。長い、教師になる課程の導入部を担当しているわけである。
しかし「新しい洞察が得られるごとに新しい地平線があらわれ、
教師として新しい努力をはじめよう輝き出す」のである。教師
になるというこの連続的過程に、保育者の養成、幼児教育の向上
に努めている人々がどのようにかかわることができるか。ここに
保育者養成を広くとらえての第三の問題を指摘できるのである。
最近、保育者養成校を中心に現職の先生方の各種研究会、現職
教育研究会等が盛んになってきたことは、このような問題に答え
る一連の動きであるのかもしれない。今、教師である人、毎日し
っかり子どもを見つめている人に成立する問題解決の中から、幼
児の真の幸せが実現される活動の理論と技法があきらかにされて
いくのではないかと考えている

(郡山女子大学)

ユトピア

守 永 英 子

私の保育者生活も、今年で十五年になった。ベテランの保育者から見れば、「まだまだ」の年月であるし、学校を出たての若い保育者から見れば、「かなり」の長さの年月であろう。

その間、およそ、新しい風潮を追うことなく「独自の保育」を守ってきた私どもの園でも、保育の形態、内容、教材等、少しずつ変化してきている。

そして、それらの変化にもかかわらず、

ずっと変わらないで続いているもの……それは、「ひとりひとりの子どもを大切にしようとする心」であるように思われる。

あるベテランの保育者が、次のようにいっているのを耳にしたことがある。

——「子どもに与える内容は、学級の平均より高めた方が、子どもたちがよく伸びます」

また、ある園長先生は、最近、小学校の体育の先生を招いて、体育の指導をしてもらっていると前置きして、「数種目やっていますが、皆ずいぶんいろいろなことができるようになってきました」と満足そうに話された。いずれも、熱心な経験豊かな保育者である。が、自身の保育感覚からは、あまりに遠いもののように感じられてならなかった。

ある技術の修得を目ざして学級全体に課題を与え、学級の何パーセントが期待した水準に到達したか……というような考え方を、今まであまりしたことがなかったように思う。

私の興味の中心は、A児であり、B児で

あり、C児であった。それぞれの幼児が、それぞれの活動の中から、何をどのように吸収し、自らの中にどのように実らせていっているか、ということであった。

ある園で、体育の指導の場面を見学したことがあったが、私の最大の関心は、どのような技術を、何人の幼児が修得しているか……ではなくて、一斉に指導されている場面で、できない子どもが、その経験をどのように受けとめているか、それはプラスの経験であろうか、ということであった。

教育は、数量ではかって終わらせてはならないものであると思う。たった一人の子どもも、切り捨てられてはならない。その子ども自身にとって、かけがえない自分自身なのであるから。

この十五年間、「ひとりひとりの子どもの成長を大切に」考えて、私なりに努力をしてきた。

新しい集団生活の出発点で、望ましい適応を示さなかった幼児、そして卒業のころには、周囲のおとなや友だちの善意

を信じて、素直に自分を表現できるようになってきた幼児の顔を、幾つとも思い浮かべることができる。子どもは正直である。「心」が変わると「顔」が変わる。

「とてもおだやかな顔になった」と他の組の先生も気づくほどに変わってくる。

三年保育児のA子は、『早くおべんとうにならない』といつてはおこつて部屋から出ていき、帰りに『先頭になれない』といつては、並ばずに、廊下に行き、がみこんでおこつていたが、卒業のころには、笑顔のよい、実にのびのびした子どもになっていた。前園長の坂元先生は、その三年間をじつと見ていてくださり、「あの子は、とてもよい子になりましたね」とおっしゃってくださった。現場の保育者にとって、これ以上の喜びはない。しかし、最後まですっかり心を開こうとしなかったB児、『課題意識』が十分育たず、小学校に行つても、かなり苦勞であつたらしいC児……と、申しわけない気持ちで思ひ出す顔もある。周囲の人たちから、『あの子どもなりにはよくなつて

きたのだから』という慰めを受けはしたが、やはり、子ども自身にとっては、やり直しのできない、かけがえのない大切な時期であつた。自分の力の足りなかつたことを申しわけなく思う。

このような気持ちを、ひそかにいだいている保育者は私だけであろうか。このような問題は、体育の力を伸ばすために体育の先生を招き、絵の指導のために絵の専門家を招く……という保育の考え方の中では、解決できないように思える。

A児、B児、C児……と、それぞれの子どもに、今、最も必要なものは何か、を的確にとらえなければならぬ。保育は、そこから出発しなければならぬし、そのためにこそ、専門家の力を結集することが必要であると思う。

思うことの多さにくらべ、自分の力の足りなさをしみじみ思うとき、私は、このようなことを夢みる。——どこからも圧力のかからない、幼児教育研究センター——現場の必要から生まれたテーマで研究を委託され、資料を作つて提供し

たり、現場の保育者が、経験の中からとらえたテーマで、ある期間、そこで研究に従事したり、もちろん、未来のよりよき幼児教育の開発のために、センター独自の研究もなされ、また、現場で直面している特定の幼児の問題行動のためには、依頼を受けて相談員を派遣し、子どもの観察、必要なテスト、問題の分析など、解決のために協力する——そのような機関があると思うのは、私だけであろうか。

国連の事務総長であつた、スエーデンのハマーシヨルド氏がこの日記のなかに、次のような言葉が記されているところである。——人はたずねる。「ほかの人たちよりすぐれているでしょうか」と。私は答える。「なぜそうでなければならぬのか。君は君のなりうるものになつているか、それが大事なのだ」と。——私の保育に対する思いも、それに尽きる。「彼は彼のなりうるものになるべく、間違いなく、十分に成長しているだろうか」と。(お茶の水女子大学附属幼稚園)

子どもの生きがい



浜田 駒子

生きがいは

一般に生きていくはりあいを「生きがい」という。私は、もう一步つっこんで、目的があつてそれを遂行していく喜びも生きがいと解釈したい。

前者は、単に生きていくはりあいであるから、物でも生きがいであり、子どもが生きがいとか、テレビを見ることが生きがいとかいえる。

後者は、まず自分があつて、意志によつて目的をきめ、それに向かつての行動を意味する。

子どもに生きがいがあるか

子どもの生活を見ていると、遊びが生きがいといえよう。目を輝かせて、外へとんで出ていく姿を見ると、「生きているなあ」と感じる。これは前者にあたる。

そして、どの子にも共通かというところでなくて、私どもの三人の子どものうち、一番下の子ども、次男が、最もそれを感じさせる。

長男は学齢前、大ぜいの子どもといっしょに、ガキ大将の下で一兵卒として遊ぶということを経験したことがないように思う。次男は、幼稚園だからと小学生の野球に入れないと、涙を流しながら、たま拾いをさせてもらつたり、（実際は遠くの方について、誰かがホームランを打つと夢中でとんで拾い、たまひろいに手渡すのであるから、たま拾いのたま拾いである）ある時は、小学生、幼稚園と一列にならばされ、家々のまわり二周のマラソンをさせられる。ガキ大将氏の大事なジヤクが人数分ならべられていて、一等は大きなもの、二等はボウジヤク、三等は小さいのを二つ、などときめられている。

結局は年の順になるのだけれども、小さいのを一つもらつて大喜びしている。



このように、子どもの生きがいは、「生きている」ということ、実在的な価値をみとめることが生きがいということだと思ふ。

子ども自身はそれに気づいていない。

おとなが感じるように「きょう一日しあわせであった」とか、死ぬときに

「私はこういう生き方をしてきた。自分は満足である」といったようには、子ども自身感じてはいない。

次に、さきに述べた後者の場合―目的があつてそれを遂行していく喜び―の生きがいは、子どもの場合あるだろうか。

これもはっきりいって、ない。

しかしその芽はあると思ふ。その芽をつみとつてしまわないうように親は気をつけなければならないと思ふ。

幼児の場合、環境によって態度がやしなわれる。

人間が生きていくにはいろいろな価値をみとめて生きていく。価値に向かう姿勢によって態度がきまる。その態度によって生きがいがきまってくる。

だいがややくしくなってきたので、私の子どもの場合をのべて具体例とする。

天文学者になりたい

一、その芽

次男は、非常に自由である。

長男は、私の「物の考え方」から離れての自由はなかったと後悔する。いっしょに物を見、驚きだけを伝えればよかったのに、そして、それから長男の言葉を待つてやればよかったのに、私にその余裕がなかったと思ふ。

長男の考えることは、手にとるようにはわかる。感動も予測できる。

次男のそれは全くわからない。

夏の夜、毎晩星を見た。北極星、北斗七星、その他少々の星座しか私は知らないのだが、長男が本を見ながら説明する。長男が星座を発見し、皆に方向を教える。

次男は長男の指さす方を見るが、あまり関心はなく、夜、外へ出るといふ方が嬉しいらしかった。

幼稚園年長組の秋、先生と子どもたちの話の中に星が登場した。星座に名前がついていることも知つて、それにまつわってお話をきいた。

誰かの家は四階で、その屋上によつて来ると、一人がいい出すと、こわい、こわいと全員、叫んだ。怪物と星とを結びつけて考えはじめ、空想は際限なかった。

次男は、星ってふしぎだなあーと思つたらしい。おもしろいなあーとも思つたらしい。家に帰つて学習百科の天文を見

遊び場のモデルプラン

—最低基準考察のための一プラン—

塩川寿平



(一) 児童福祉施設最低基準第五十条の検討

遊び場について現行法ではどのようなようになっていっているのか、零歳児より育児にあたる保育所に焦点をしばって見ていきたいと思う。

児童福祉施設最低基準第五十条

乳児または幼児を通じて三十人以上を入所させる保育所の設備の基準は、次の通りとする。

同法第五十条一

乳児または満二歳に満たない幼児を入所させる保育所には、乳児室またはほふく室、医務室、調理室および便所を設けること。

同法第五十条五

満二歳以上の幼児を入所させる保育所には、保育室または遊戯室、屋外遊戯場（保育所の附近にある屋外遊戯場にかわるべきも

のを含む。以下同じ）調理室および便所を設けること。

同法第五十条六

保育室または遊戯室の面積は、前号の幼児一人につき一・九八平方メートル以上、屋外遊戯場の面積は、前号の幼児一人につき

三・三平方メートル以上であること。

同法第五十条九

屋外遊戯場には、砂場、スベリ台およびブランコを設けること。

以上のごとくである。

第一の問題点は、乳児または満二歳に満たない幼児については遊び場についてふれていない点である。最低基準であることを念頭に入れても、なお、問題としなければならない。

シャーレー (Shirley, M. M.) (注一) は一九三三年に多くの運

動発達順序の観察を行ない、生後十四ヵ月で「ひとりで立つ」、十五ヵ月で「ひとりですく」ことを明らかにしている。またイリングワース (Ronald S. Illingworth) (注2) は「十三〜十五ヵ月でさええなしで」歩き始めることを明らかにしている。また、日本においては一九三六年、愛育研究所の尾崎清次、久米京子らによって乳児の研究がなされ(注3) 生後「十二ヵ月でひとりで立つ」「十五ヵ月でひとりですく」ことが明らかにされている。すなわち、満二歳に満たない幼児といえども、ひとり歩きし、自然の大地をふんで遊びたいのである。生後十五ヵ月でひとり歩きを開始することは今明らかにされたところである。十五ヵ月より二十四ヵ月(満二歳)に至るまでの保育が屋内のみでなされることは不可能であるし、また、あえて行なうならば、幼児の発達に対して大きな障害を与えることになるであろう。

また、この十五ヵ月というのは全国的平均値であり、発達の早い子は十ヵ月ですでにひとり立ちし、以後日々歩行の進歩は目を見はるばかりである。第1表の事例を見ていただきたい。野中保育園(静岡県富士宮市)の昭和四十四年度乳児組の始歩期しらべである。この事例においては、十ヵ月の者が最も早く、十五ヵ月までには全員が、人生における文字通りの第一歩を記録しているのである。始歩期は二十年前に比べ、最近の傾向として一〜二ヵ月早まっているという。野中保育園においては、乳児組において

第1表 昭和44年度野中保育園乳児組始歩期しらべ

園児名	始歩期	園児名	始歩期	始歩期	人数
1. A. N	13ヵ月	8. M. H	13ヵ月	10ヵ月	2人
2. H. K	12	9. M. T	11	11	3
3. I. F	11	10. N. S	14	12	3
4. I. H	11	11. S. T	10	13	2
5. K. J	12	12. T. F	14	14	2
6. K. M	10	13. U. I	12	15	1
7. K. Y	15				

も保育カリキュラムの中に屋外保育を組み、太陽の下を散歩したり、玉ころがしをしたり、カメさんごっこを行なっている。

また、児童の発達を考慮した青山一丁目児童遊園(東京都港区北青山)においては、遊園内を少年・幼児コーナーと乳児コーナーとに区別し、乳児がトコトコ登ることのできるレンガの小山や砂場が配置され、現に乳児に利用されているのである。

さらに、ひとり歩きの直前の時期においては、保育に手をささえ

でもらって十分に歩くことができる。日光浴をかねて屋外に出ることは心身の発達のために大切なことである。

以上の論拠により、同第五十条一に遊び場を加えるべきである。

第二の問題点は、同第五十条五「——屋外遊戯場（保育所の付近にある屋外遊戯場にかわるべき場所を含む。以下同じ）——」

という点である。保育所の付近にある公園あるいは児童遊園、運動グラウンド等をさすのであるが、実際の利用状況を調べてみると、保育所内の遊び場と同一に考えるわけにはゆかない。四月号で述べた、きわめて狭い遊び場の保育所五カ所について、事例研究した結果は以下の通りである。

昭和四十四年四月～十月までの六ヵ月間における園外保育状況と問題点。

1 五カ所を通して週に一回出かければよい方である。（普通は二週に一回程度）

2 予定していた日に雨が降ると、一ヵ月も出かけないことがある。

3 途中で雨に降られ、園に帰るまでに園児がぬれねずみになつたことがある。

4 園児のみで遊び場を独占することは許されず、小学生や中学生またおとなの野球の球などをおそれながら遊ぶ。

5 とび箱やマットなど重い体育用具を運ぶことができず、そのような保育はやはりできない。

6 自由保育時間にこそ、広いところで遊びのびと遊ばせてやりたいと思うが、園外へ園児のみで行かせることは許されない。また、園外保育となると交通の激しい道路を行くため危険も多く、短時間では行つたと思うとすぐ帰らなければならぬので、結局自由保育時間には出かけられない。

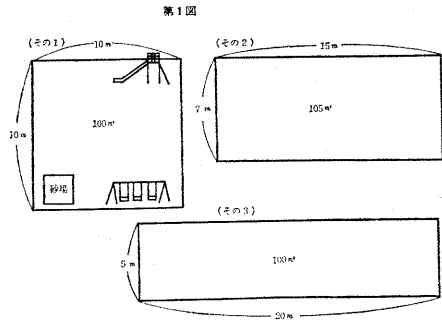
7 児童遊園や運動グラウンド等には、トイレや水道の設備がないところがあり、非常に困る。水筒、おやつ、救急箱の用意等、完全な準備をととのえて出かけるとなると、大仕事となり保育の労働負担も大変で、そうたびたびは行なえない。

い。

等の問題点があげられた。園外保育の長所も多いわけであるが、今は問題点のみをとり上げて次の考察を続ける。

すなわち、ここで明らかにされたことは、「保育所の付近にある遊び場にかわるべき場所」は、「園内の遊び場」と同質に考えることはできないという事実である。それゆえ、根本的な解決は、自園に遊び場をもつため、あらゆる努力を続けることである。

第三の問題として、同第五十条六「——屋外遊戯場の面積は、前号の幼児一人につき三・三平方メートル以上であること」であ



る。たとえば、定員三十人の保育所だとすれば九十九平方メートルあればよいことになる。実際に九十九平方メートル（約一〇〇平方メートル）の遊び場を考えてみよう。

（第1図）

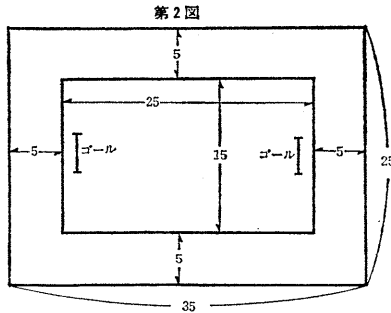
これでは二十五メートルの直線疾走距離をとることは不可能である。また、ボール遊び、全園児によるマスメームも不可能である。さらに、この広さの中に、第五十条九の

示す砂場、スベリ台およびブランコを設けなければならない。とすれば、いったい園児にはどのような遊びが残されているのだろうか。園児は、もてる自己の能力を出し切って遊びたいのである。だが全力で走れることも、力いっぱいボールをけることも、また他の子にじゃまされずに一人で静かに遊ぶこともできない遊び場が、許されるであろうか。

ここで問題となるのは「一人につき三・三平方メートル以上」という考え方である。あるゲームを行なうためには、人数に関係

なく一定の広さが必要なのである。たとえば全力疾走したければ、四〜六歳児で少なくとも二十五メートル（プラス十メートル）の距離が必要である。一人で走っても十人で走ってもそれだけは必要なのである。サッカーをしたければ、幼児用に考えたとしても臨床経験から、 $35 \times 25m = 875m^2$ は必要である。（第2図）

とすれば、現行法では



$$3.3m^2 \times 260(人) = 858m^2$$

$$3.3m^2 \times 270(人) = 891m^2$$

となり、

今日最低基準が最高基準として機能している現状から考えて定員二六〇人程度の園でなければ、八七五平方メートルに近い遊び場をもたず、したがってそれ以下の保育所の園児は満足な遊びもで

きないことになる。

それゆえ、遊び場について、「幼児一人につき三・三平方メートル以上」とする考え方は改正されなければならない。

第四の問題点は、同第五十条九「屋外遊戯場には、砂場、スベリ台、およびブランコを設けること」という点である。遊具に関しては今日いくつかの研究がなされ、その保育効果の高いことが明らかにされている。遊具論は別の機会にゆずり、ここではその重要性から考えて、同第五十条九は今日的水準を満足させるものではないことを明記しておく。たしかに、素材遊具としての「砂場」、運動機能遊具としての「スベリ台」「ブランコ」は遊具としては代表的なものである。しかし、今日の保育所の役割を考えた時、絶対量として貧弱であるといえる。たとえば、夏期の保育プランには水のプログラムは欠かせないのである。水のプログラムが入らないために、夏期における保育所の魅力は半減し、園児は暑さにぐったりとし、保護者からは保育所へやると必ずアセモができるという訴えを聞かなければならない。「シャワーおよび幼児用プール」の設置規定を加えるべきである。

また、遊具設置面積は他の目的に使用できない。それゆえ、競技用グラウンド面積等と重複しないよう、独立した広さを考えておかなければならない。

以上、現状認識の一つとして、現行法上の問題点を上げ、その基準の改善を指摘した。今日この児童福祉施設最低基準が、全国的に見て最高基準として機能していることから、きわめて大きな問題点であるといわなければならない。

(二) モデル最低基準の構想

七月号において、保育時間、保育内容、施設スペース、設備について明確にしてきたわけであるが、では実際に保育所を設立する場合、どの程度までの設備が本来必要とされるのか考察する。保育内容の実践化を特に考慮しながら、モデル最低基準を作成した。豊かな児童福祉の実現をめざし、現行の最低基準改善のための一考察としたい。

鱒坂二夫、寛田知義らは「第一に考えなければならないのは、施設・設備は幼児の保育が最も効果的に行なわれるという配慮のもとになされなければならないということである。(中略)つまり、保育者たちが研究して、希望し意図した保育が最も効果的に行なわれるもので、また幼児たちが安定して自由に活動できるような施設・設備でなければならない。それは、本来的には施設・設備があつて、それに対応した保育をするためのものではないという意味である」「第二に、これらの施設・設備は幼児期という発達段階にある子どもたちの教育のためのものである。それゆ

え、幼児の独特の身体的・精神的発達等の全体的な発達段階を十分に配慮して設置されたものでなければならぬ」（注4）と述べている。

その発想の根本思想は、子ども自身の立場に立っての考察である。今まで、世に発表された多くが、社会の諸事情にあまりにもとらわれ、ややもすれば、子ども不在の理論が多かった。それは、遊具がない場合はどうするか、狭い場所ではどうするか、というものであった。もちろんそうした研究が不必要であるというわけではない。だが、ここではおとなの側からのわく組みではなく、あくまでも子ども本来の発達に合わせて、真の児童福祉施設を建設しようと考えてるのである。

広さに対する考え方

屋外保育施設について、児童福祉施設最低基準「幼児一人につき三・三平方メートル以上」（同五十条六）という考え方が行なわれている。この点についてさきに多少ふれたが、この広さに対する考え方は、本質的な誤りであるといえる。

なぜならば、幼児一人であったとしても、二十五メートルは直線で走りたいし、競争を考えたならば、少なくとも五人並んで走れる幅がなければならぬ。また、園児の応援席のスペースもある。妥協として25/2メートルを往復させればよいと考える考え方は、幼児の直線全力疾走のもつ本質的価値を十分認識していない

ためである。

また、リズム遊技やドッジボール、サッカー、野球等を試みようと思うなら、「幼児一人につき三・三平方メートル」という考え方がいかに実際の保育と矛盾するものであるか明らかである。

基準は、遊具施設、自然環境施設、補助施設のスペースも含んでいるのであるが、実際には重複して設置することは不可能である。また機能的にもちがう性質のものである。それゆえ単独に設置しなければならず、独立したスペースを必要とするのである。

以上の点から「幼児一人につき三・三平方メートル」とする広さに対する考え方は論理的な誤りをおかしているといえる。

この矛盾を克服するために、著者は次の考え方を提示する。まず第一に、保育内容からくる絶対的に必要な広さⅡ「基本面積」、第二に、園児数（定員）からくる相対的に必要な広さⅢ「定員面積」、以上、二つの統合体として遊び場を考えることである。今、

A 遊び場基本面積

B 遊び場定員面積

C 遊び場総面積

とおくならば、その方程式は、 $A + B = C$ となる。

1. 遊び場基本面積 A

Aは保育内容からくる絶対的に必要な広さであって、園児数

(定員)にかかわらず、保育所が必ずもたなければならない基本面積である。

すなわち A は

①平地 (グラウンド) 施設の基本面積

②遊具施設の基本面積

③自然環境施設の基本面積

④付属施設の基本面積

の総和である。

方程式は、 $A = \text{①} + \text{②} + \text{③} + \text{④}$ となる。

①平地 (グラウンド) 施設の基本面積

「遊び場の分析 (七月号)」で行なった「屋外保育具体例」の中から、実際の保育において重要性の高いもの、また実行頻度の高いものをとり上げ「モデル最低基準」を決定する。

イ 二十五メートル全力疾走できる (スタートとストップのために前後五メートルずつ必要)

ロ 幼児三十人程度で、ボール投げ、ボールけりができる。

また、幼児式野球やサッカーのゲームができる

ハ 全園児とその親を加えて、親子ダンスができる。また、

全園児が同時に集会およびラジオ体操ができる

ニ 自園で運動会を行なうことができる

以上四点が可能となる広さを、Aの①についての「モデル最低

基準」とする。ゆえに第2図(四九ページ)のような面積となる。

すなわち、Aの①は $25 \times 35 = 875 \text{m}^2$ である。

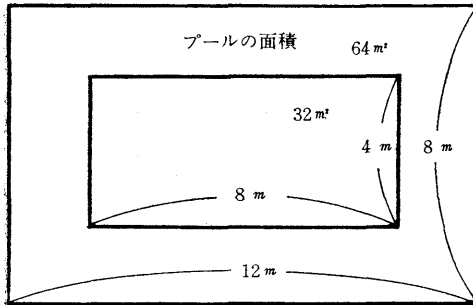
②遊具施設の基本面積

①と同様な観点から

イ 固定遊具(I)系より、少なくとも、ブランコ、スベリ台、鉄棒、ジャングルジム、遊動円木の五種類はほしい。今、一種類につき十平方メートル程度の面積が必要であるから、

$10 \text{m}^2 \times 5 = 50 \text{m}^2$ となる

第3図



- i 砂場 $3 \text{m} \times 3 \text{m} = 9 \text{m}^2$
 - ii プールおよびプールサイドの
コンクリート面 (第3図)
 $12 \text{m} \times 8 \text{m} = 96 \text{m}^2$
 - iii 土場 $3 \text{m} \times 3 \text{m} = 9 \text{m}^2$
 - iv ガラクタ場 (ガラクタ物の
置場のみ)
 $2 \text{m} \times 3 \text{m} = 6 \text{m}^2$
- 以上小計 120m^2

ロ 固定遊具(Ⅱ)系より、少なくとも、子どもの家二個、ポ

ンコツ車一個、芝生一カ所はほしい。今、一つにつき四平方メートル程度の面積が必要であるから、

$$4\text{ m}^2 \times 4 = 16\text{ m}^2 \text{ となる}$$

ハ 素材遊具系より、少なくとも、第3図下の面積がほし

い。

すなわち、Aの②は $50\text{ m}^2 + 16\text{ m}^2 + 120\text{ m}^2 = 186\text{ m}^2$ である

③自然環境施設の基本面積

同様な観点により、

イ 小動物(飼育)系より少なくとも、ウサギ、イヌ、ハト、

キンギョ、コイ程度は育てたいものである。ゆえに、

ウサギ又はイヌ小屋一個 $2\text{ m} \times 2\text{ m} = 4\text{ m}^2$

ハト小屋一個 $2\text{ m} \times 1\text{ m} = 2\text{ m}^2$

池(池の中六平方メートル、回りの柵三平方メートル)

$$6\text{ m}^2 + 3\text{ m}^2 = 9\text{ m}^2$$

以上、小計 15 m^2 は必要である

ロ 植物(栽培)系より少なくとも、

花壇 $5\text{ m} \times 2\text{ m} = 10\text{ m}^2$

植木場 $5\text{ m} \times 6\text{ m} = 30\text{ m}^2$

以上、小計 40 m^2 はほしい。すなわちAの③は 15 m^2

$+ 40\text{ m}^2 = 55\text{ m}^2$ である。

④付属施設の基本面積

これは面積上、無視されがちであるが、実際の保育では不可欠な要素である。少なくとも

イ 飲料水用設備 二平方メートル

ロ 足洗用設備 三平方メートル

ハ ベンチ三個 三平方メートル

ニ 倉庫(小屋) $4\text{ m} \times 6\text{ m} = 24\text{ m}^2$

ホ 外便所 三平方メートル

すなわち、Aの④は 35 m^2 である。以上の結果

$$A = \textcircled{1} 875\text{ m}^2 + \textcircled{2} 186\text{ m}^2 + \textcircled{3} 55\text{ m}^2 + \textcircled{4} 35\text{ m}^2 = 1,151\text{ m}^2$$

ゆえに、Aについての「モデル最低基準」は、

$$A = 1,151\text{ m}^2 \text{ となる。}$$

2 遊び場定員面積 B

Bは、定員(園児数)からくる相対的に必要な広さであって、

保育所の定員によって、それぞれ備えなければならない定員面積である。ただし、定員三十人まではAのみでよいと考える。また

一歳三ヶ月に満たない乳児については、Aのみを最低基準とし、Bについては特に規定を加えない。

一歳三ヶ月〜六歳の幼児の定員が、三十人を越える場合は、一人について三・三平方メートル以上とする。

この三・三平方メートルは

①平地（グラウンド）施設の定員面積

②遊具施設の定員面積

③自然環境施設の定員面積

④付属施設の定員面積

のそれぞれを相対的に含んだ面積である。

今、P 定員（園児数）

q 一歳三ヵ月未満児数

とおくと、B についての「モデル最低基準」は、

$$B = (P - 30 - q) \times 3.3\text{m}^2 \quad \text{となる。}$$

3 遊び場 C

A 遊び場基本面積

B 遊び場定員面積

C 遊び場総面積

P 定員（園児数）

q 一歳三ヵ月未満児数 とおくと、

$$C = A + B$$

$$A = 1,151\text{m}^2$$

$$B = (P - 30 - q) \times 3.3\text{m}^2$$

以上、遊び場の設計（モデルプラン）にあたって出された、

「モデル最低基準」は

$$C = 1,151\text{m}^2 + (P - 30 - q) \times 3.3\text{m}^2$$

という方程式で表

わされる。

たとえば、三十人定員の保育所ならば、

$$C = A + B$$

$$= 1,151\text{m}^2 + 0$$

$$= 1,151\text{m}^2$$

がモデル最低基準となる。

また、九十人定員で一歳三ヵ月未満児数が二十人である保育所

ならば、

$$C = A + B$$

$$= 1,151\text{m}^2 + (90 - 30 - 20) \times 3.3\text{m}^2$$

$$= 1,151\text{m}^2 + 40 \times 3.3\text{m}^2$$

$$= 1,151\text{m}^2 + 132\text{m}^2$$

$$= 1,283\text{m}^2$$

が、モデル最低基準となる。

以上をもって考察を終わるわけであるが、提示された方程式は、今後の実践の中で、臨床的な研究をより深め、検討されていかなければならない。

以上をまとめると第2表のとおりである。

第2表 遊び場モデル最低基準表

(S. 44. 11. 26)

施設	系別	系		モデル最低基準 C = A + B		現行法, 児童福祉施設最低基準 第50条			
		大系	中系	遊び場基本面積(A)	遊び場遊定員面積(B)				
遊び場	ド) 施設 ①平地(グラウンド)施設	1. 陸上競技系		875m ²	30人を越える 1歳3カ月～6歳の幼児1につき, 3.3m ² 以上を必要とする。 但し, 1歳3カ月未満児はその限りではない。 注: 定員(園児数) P, 1歳未満児を q とおく。	2歳～6歳の幼児1人につき, 3.3m ² 以上とする。 但し, 遊具施設の面積, その他の面積すべてを含む。			
		2. 遊技系							
		3. 球技系							
		4. 移動遊具系							
	②遊具施設	1. 固定遊具(I)系		186m ²					
		2. 固定遊具(II)系							
		3. 素材遊具系							
	③自然環境施設	1. 小動物(飼育)系		55m ²					
		2. 植物(栽培)系							
	④付属施設	1. 付属施設系		35m ²					
	合計						A = 1,151m ²	B ≥ 0 B = (P - 30 - q) 3.3m ²	
	遊び場モデル最低基準の算出方程式 遊び場総面積 C = 1,151m ² + (P - 30 - q) 3.3m ²								

(三) まとめ

本稿の総決算として、遊び場のモデルプランを試みたものである。仮説であって、その妥当性は今後さらに研究されなければならない。現実問題として、一日も早く妥当性の高いこの種のスケール(物差し)が決まることを念願する。もし妥当性の高いモデル最低基準が決まったならば、そのスケールをもって、遊び場の総点検が行なわれ、問題点が明らかにされ、改善の有力な武器となるであろう。

遊び場の取り組みが、今日遅れている一つの原因は、こうしたスケールが明確にされていないこと、あまりにも抽象的なモデルプランが多く、何を行なうてよいかわからない点にある。真に実用性を備えた、妥当性の高いスケールが、一日も早く完成されなければならない。なお本稿は遊び場について本来あるべき姿の追求を目的としたため、遊び場の設計にあたっての例外的な計画を除外した。

- 園外保育計画
- 屋外保育共同センター計画
- 屋上の利用による遊び場作り計画等である。

これらは、土地の広さがない場合の取り組みであるが、あくまでも例外とすべきである。このいずれも、園内の土地にある遊び場と同質に論じられない欠点をもつ。それゆえ、最後の手段としての方法であり、安易に取り入れるべき計画ではない。

我々がまず第一になさなければならぬ最大の努力は、園内の土地に遊び場を作ることである。それは、とりもなおさず土地の購入を意味する。だが、土地問題は、今日、もはや園の力ではどうすることもできない。それゆえ、国および地方自治体において、財政的援助等が検討されるべきである。また上記の例外的方法が許されるのは、東京都および大阪府等、最悪の都市化現象にある大都市都心部のみに限られるべきである。大都市郊外および地方市町村においては許されるべきではない。第一に土地拡張を考えるべきで、まだ今のうちならば、土地購入は可能である。よく「土地がありさえすれば」という言葉が、貧弱な遊び場の免罪符となっているが、許されるべきではない。土地はそれほどないわけではない。その事実是最寄の土地不動産屋を訪ねれば明らかである。問題は、遊び場の価値をいかに強く認識したかにかかっている。

我々おとなは、遊び場の「本来あるべき姿」を求めて、最大限の努力をおしむべきではない。

—— おわり ——

(静岡厚生保育専門学院)

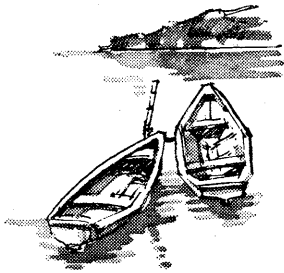
参考資料

注1 シャーレイ著・デニス編・黒田実郎訳「胎児・乳児の行動と発達」岩崎書店

注2 イリングワース著・坂本吉正訳「正常児」岩波書店

注3 山下俊郎著「保母養成講座第三巻・児童心理学」全国社会福祉協議会

注4 鱒坂二夫、寛田知義著「保育学概論」ミネルヴァ書房



小学校入学直前の幼稚園の生活(二)



お茶の水女子大学

幼児保育研究室

一、怪獣ごっこ、おひなさまに見入る I 夫

◆怪獣ごっこ 大好きな場面(死と再生)をくり返す

九・四五〜一〇・一〇

I 夫、H 夫、T 夫、怪獣ごっこ(宇宙エースとさまざまな怪獣のたたかい)を始める。フープの輪を「シルバリング」に見立てて、「シルバー」とふり回してたたく。

I 夫は常に怪獣、H 夫は宇宙エース、T 夫はその時々でどちらかになる。

I 夫「アンギュラ」と叫んで身構えるが、すぐに H 夫にやっつけられる。すぐ立ち上がって輪をかまえると、H 夫「ガマゴジラ」と叫びながら、輪をふり回し「やっつけた。ガマゴジラは死んだ。さあ帰ろう」

I 夫「帰ろうとしたらバルタン星人が現われた」と、ポーズを

とる。I 夫に向かって「バルタンはいっぱいいいるからバルタンね」という。大ぜいのバルタン星人が、宇宙エースを攻撃しようとするところらしい。

H 夫、バツと輪をかまえて「ビビー」

I 夫「死んだ」と倒れるが、すぐ起き上がって「また生きちゃうの」と身構える。

お互いに光線を発射し合ってたたくが、H 夫が「シルバー」と叫びながら輪を回すと、I 夫「アー」と倒れる。しかし、またすぐ起き上がってしまう。「バルタン、別のバルタンね」

怪獣は結局は宇宙エースに敗れることになっている。I 夫も役割に忠実で「シルバリング」には必ず倒されている。しかし、倒れて終わるのではなく、怪獣は必ずよみがえって新しいたたかいが始まる。I 夫はくり返しくり返しバルタンの死と再生を演じている。

H夫「シルバー」と身構えながら、「最後のバルタンね、これ」と念を押す。あまりにも同じ場面のくり返しが続いたので、変化がほしくなつたらしい。

I夫は、大きなゼスチュアで苦しげに空をつかんで倒れる。倒れた姿勢で、息もたえだえに怪獣の名前を次々と口にする。「アアンギュラ、バルタン、レッド、レッドキング、ガメス……」

瀕死の怪獣の演技は真に迫っている。そして、この演技はテレビ画面の再現ではなく、I夫にとって最もふさわしい「怪獣の最期」と考えられる情景を劇的に表現しているものようである。

H夫とT夫、輪をおいてきて、「今度はシルバーリングを持たないでつかまっちゃうの」と、自分から金あみ（動物飼育用のサークル）の中に入る。

I夫が金あみの外から、ものすごい声でどなる。「私たちの仲間になるなら出してやる」。H夫とT夫がちよっと相談する。

I夫「コラ、仲間よ、出る」「レッドキング、ウオー」「アングィラ、ガウオー」と、次々と怪獣の名前を呼び上げてうなりをあげる。先ほど死んでいった怪獣たちが、続々とよみがえって名乗りをあげているらしい。

「とりこよ。コワクナイカ!!」ものすごい声でどなる。

H夫とT夫、外へ出てきて、また輪を手にする。「シルバーリング」が威力を発揮して、怪獣は凍えてしまったり、燃えあがっ

たりするが、そのたびによみがえって、新しいたたかいが始まる。

H夫とT夫、掘り下げられた砂場にとびおる。「ここは沼だ」

I夫、砂場のふちに仁王立ちになって叫ぶ。「滝よ出る！ 大滝よ出る！」

H夫が小声でいう。「火よ燃えろ！」

I夫「火よ燃えろ!! 地獄の火よ燃えろ！ 宇宙エースたちを焼き殺してしまえ」

H夫、小声で「燃えあがれ！燃えあがれ！ 地獄の火よ」

I夫、大声でゼスチュアをつけながら「燃えあがれ！ 地獄の火よ!! 恐ろしい地獄の火よ!! 宇宙エースを焼き殺してしまえ!!」

H夫は演者でもあるが監督の役割を兼ねているらしく、I夫に小声で次のせりふや動作のヒントを与えている。I夫はそれらを迫真の演技で熱演している。

H夫とT夫、砂場からとび出して、ものおきのかげまで退く。

I夫、両手を広げて「これで地球は私たちのものだ」と叫ぶ。

H夫、ものかげからバツと現われて肩をそびやかし「それはどうかな」ただし、この演技が自分で気に入らなかつたらしい。

「もう一度やり直し」といって、ものかげにかくれる。

I夫「これで地球は私たちのものだ」

H夫 「そうはさせないぞ」とパッととび出して身構える。

H夫とT夫、またかくれる。I夫は砂場のふちで手を振り上げながら「滝よ出ろ！ 地獄の火よ燃えろ！」とぞごむ。

I夫、周囲を見回して「さあ、これで宇宙エースは死んだ。地球は私のものだ」と両手を上げる。

H夫、パッととび出して「レッドキング！ ゆだんするな。私は不死身だ！」とみえを切る。

H夫にとって、宇宙エースが死んだようにみえていて不死鳥のように現われるこの場面が、よほど気に入っているらしい。何回もくり返し、その度に演技を工夫している。このあたりの感じは「怪獣ごっこ」というより明らかに「劇」であり、子どもたちの関心は、その「劇」の進行よりもむしろ、お気に入りの一場面をいかに最上に演ずるか、ということにあるらしい。H夫、I夫、T夫は、せりふを変えながら、同じような遊び方を続けている。劇的な言葉の表現に興味があるらしく、からだの動きは単調なくり返しだが、せりふの方は段々ものすごくなってくる。

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

怪獣ごっこはI夫の好きな遊びで、今までもしばしばくり返されてきた。しかし、きょうの遊びは、きわだった幾つかの特色をもっているように思える。

第一に、「ごっこ遊び」というより「劇」の要素が強いこと。

したがって、怪獣になっているI夫にしても怪獣になりきって遊ぶというのでなく、怪獣としての演技をいかに巧みに演じるか、という方向で動いている。そして、この演技には「型」がある。単に「○○らしく振舞う」のではなく、「○○の型に合わせて振舞う」のである。宇宙エースのよみがえる場面のようには、何回もやり直しているが、肩をそびやかして胸を張り、前方をきつと見すえるという基本型は、いつも保たれていることなど、その典型的な例といえよう。

この時期の保育者の気持の中に、「みんなて劇を楽しんでから卒業していくように」というのがあって、子どもたちのリズム劇遊びが大切にされていた。「シンデレラ」「大きなかぶ」「花咲か爺」など、子どもたちのレパートリーも広がって、きょうも室内では十数名の子どもたちによって、それらが演じられている。きょうまでの動きを見ると、リズム劇に対しては一般に女兒の関心が高く、女兒の参加が目立っていた。

しかし、このI夫たちが自発的に演じている創作劇「宇宙エースと怪獣のたたかい」を見ると、劇に対する男児の関心が低いなどとは、とうていいい得ない。たまたま「シンデレラ」には、男児の積極的な参加をはばむものが若干あった、というだけにすぎないようである。

そして、「卒業までに一度は劇の楽しさを味わわせたい」とい

う保育者の願いが、こんな形でも実現していて興味深く思われる。

次いで興味深いのは、I夫とH夫がくり返し演じている場面のテーマである。I夫が飽くことなくくり返すのは、怪獣が死んで再びよみがえる演技であり、H夫が執着するのは、宇宙エースが死んだとみせて実は生きていて再び現われる場面である。子どもたちが怪獣ものに寄せる異常なまでの興味の一因が、くり返される死と再生、あるいは不死身性にあるという事実をあらためて確認した。

今一つ、子どもたち、特にH夫の役割のとり方がおもしろい。

H夫は終始宇宙エースを演じていたが、同時に、I夫の演じる怪獣に、せりふをつけたり動作を示したりする役割をとっていた。

I夫は小声で示されるそれらを受け入れて、より派手により劇的に表現する役割、つまり名演技者であったが、H夫は、演技者であると同時に監督の役割をとっていた。

これは「劇」という遊びをより面白く展開させるために、子どもたちの中から自然に出てきた役割と考えられるが、ここにもこの遊びに対する子どもたちの意識が投影されている。つまり、この遊びでは、怪獣が勝手にわめいたり、でたらめにあばれたりしては困るのであり、「この場面ではこの型で動き」「ここではこんなせりふを口にする」という「劇の筋書き」（実際にはそんな

ものはないのだが）にそって振舞う必要があるのである。そのために、「筋書きを示す人」のように振舞う役割が必要となってきたのであろう。

◆おひなさまに見入る（美との出会い）

九・三〇〜九・三五

I夫は、H夫のあとを追いかけて遊戯室に入っていく。H夫はすみっこにつまめた大つみ木の上に立っている。

I夫は「H夫ちゃん」と声をかけるがそのまま正面のおひな壇の前に立つ。

おひなさまを上から丁寧に見ていく。内裏さまから順々に視線を移動させる。

ひな壇の方を見たまま、うしろ歩きに後退してホールの真中あたりに立ち止まり、もう一度全体を眺める。

「きょうは嬉しいひなまつり」と歌いながら、ひな壇の前を小走りにかけて回る。手をうしろに組んでビョンビョンとんでみる。

いかにも明かるい開かれた感じである。

見学者が三名入ってきて、ひな壇を見上げる。I夫はそばにやっていって「これ、おひなさま」と説明する。おひなさまの美しさを誇らしげに告げる態度である。

H夫に呼ばれて、遊戯室を出ていく時、I夫はもう一度ひな壇に近より、おひなさまを見上げる。目をはなさずに後退して、も

う一度全体を見る。

遊戯室内をぐるっと一回りして、さっき話しかけた見学者の顔を見上げ、何かいいそうにするが、H夫のあとを追って部屋を出ていく。

☆☆☆☆

園の行事としての「ひな祭り」は、すでに終わっている。人形が飾られてから数日を経過しているので、その間に、I夫は何回か人形を眺める機会をもったであろうし、「ひな祭り」には、少くともこの人形の前で半日を過ごしているはずである。

しかし、きょうのI夫は、一人だけで、今までとは異なる新しい体験として、ひな人形と出会っている。

丁寧に順々に見ていく視線の動きと、目をはなさずに後退していったらためて全体を眺め直すそのポーズからは、ひな人形へのいとおしみと美しさへの感嘆が、きわめて素直に流れ出している。

I夫の目で見える世界に、ひな人形は数日前から登場していた。しかし、きょうはじめて、あるいは再び新しく、I夫は自分の感情を動かされている。「ああきれいだ」と感嘆し、数歩退いて全体を見直し、「なんてかわいいんだろう」と感じる。I夫の感情は、今見ている対象の中に入りこんでいて、いっぱいひろがっている。

見学者に向かって得意げに語りかける時、I夫にとってひな人形は「説明の対象」ではない。見えているものを単に解説しているのではなく、自身と重なり合い、自身の中にある自分を動かすものを、他人に伝えようとし、感動を分かち合おうとしている。

一人で小声で歌を口ずさみ、ひな壇の前を回る時、その動き全体から、「美しいものとの出会い」によって引き起こされた喜びが感じられた。I夫はこの時、一人だけで、本当の「ひな祭り」を祝ったのである。

「美しいもの」が、子どもの生活の中におかれていて、子どもがその存在を知らされている。そして、子どもが自身でそれとかわりをもち得る時間が提供されている。そんな場合に、子どもの中に思いがけなく深い体験が成立することがある。この記録は、その一例として興味深く思われる。

しかし、このようにして成立する子どもの体験に関して、保育者がそのすべてに気づくことは不可能であろう。この例でも、I夫がひな壇の前に立ったのは、たまたまH夫のあとを追って遊戯室に入ってしまったからであり、偶然の所産である。

おとなの気づいていない世界で、子どもが体験することからの重みを、あらためて考えさせられる観察例である。

この日、室内では女兒たちが音楽劇あそびを展開し、二度目の

高まりには、男児も数人参加した。物理的には遠い屋外で、創作劇あそびに熱中しているI夫とH夫。また、五分という短時間の
中でおひなさまと出会い、貴重な体験をしたI夫。

これまでの幼稚園の生活の中で、保育者と子どもと物とがかかわりあって展開された、さまざまな体験を自分のものとし、主体的に遊び、生活している子どもたちの姿をここに見ることができよう。五歳の三学期という、この時期の、保育者の子ども（集団）へのかかわり方は、ある時は一つのへやの中の一人のメンバーにすぎず、またある時は、子どもと保育者の役割が逆になっており、子どもたちの遊ぶ（生活する）姿の中に保育者を見い出すこともしばしばであった。保育は「保育者と子ども」というワクに規定された、保育者の、ことばによる直接的な指導だけではないということ強く考えさせられた一日であった。（松井とし）

二、誕生会のかご作りを考える

自発的に遊ぶ子どもの生活が尊重された保育の中で、誕生会のかご作りは、子どもたちにとって、ひと月に一度めぐってくる、作ることが期待された活動であった。このかご作りは、子どもたちにとどのようにとらえられ、生活の中に位置づいていたのであろうか。

かご作り（その一）

（松井）

毎月、毎月、誕生会が行なわれ、そのおやつを入れる「かご」を、一人一人が作っている。

K夫は、十月二十三日にも、一月二十二日にも「先生、ボク、誕生会のかごつくる」と大きな声で、宣言するようになって、この活動に入っていた。H子とN子は、かごを作り始めるまでに次のような会話をしていた。

十二月十一日 九・五〇〜一〇・一二

H子「N子ちゃん、お誕生会のかご作ったの」

と、いって、N子に近づいていく。

H子「お人形は作ったでしょ」

H子「お花作った？」と思いついたようにいう。

H子「しょうがないから……」といいながら、二人でままごと

コーナーの畳にすわる。

N子「めずらしいもんじゃないかね」

H子「さくらんぼにしようか」

H子「そうだ、こん中で何か」と、ままごとのたなをのぞく。

N子「お茶わん」

H子「お茶わんにするか」

二人、畳にねそべる。

H子「何にする」

H子「何か動物を作ろうか」

ここに、Y子がきて、ちょっと話をして行ってしまふ。

H子「何にする」

二人、考えている。

N子「りんごは？」

H子「りんごね。そうね、でもね」

N子「コーヒークップ、作ろうか」

H子「そうね、それにしようか。でもね」 またY子がくる。

Y子「いいこと思いついたんだ、この頭の中に」

Y子「かご、おつかいの」

というが、二人は同意しない。Y子は行く。

二人はまた、考えている。

H子「あっ、あれがいいっていったんじゃない」

二人で同意しあって、うれしそうに笑い、手をつないで先生のところに行く。

二人で「コーヒークップ」と先生にいう。

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

この活動のスタートにおいて、K夫の場合は、一気にスタートの壁をつき破るような形で始め、H子とN子の場合は、かなり戸惑いながら、模索に模索を重ねて、いつの間にかこの活動に入りこんでいた。二人には、作らなければならないものとしてのかご作りが、かなりの圧力となっていたようだ。そして、それも新し

いもの、めずらしいものにしなければならないという感じも強い。作るものは違っても、毎月毎月、『かご作り』としてくり返していることなので、その活動の中に新しさを加えることに、困難を感じているようだ。

作るものが決まってからは、互いに少し離れた所に席をみつけて、テンポをあわせながら、製作を進めていた。始めるまでの迷いは、あとまでは尾をひいていなくて、十分に迷い、考えたことが、あとの活動を動きやすくしていた。

K夫は、元気よいかけ声で始めてはいるが、その後は『かご作り』のルールにデンと腰をおろしてしまつたように、先生の所と、製作の机との間を行き来し、何か、機械的にできあがつていくようだった。この製作の間のK夫の表情には、製作が進むにしたがっての感動というようなものは見られなかった。一月二十二日の場合には、かごを作り終わってからの活動が、生き生きとじていて、『かご作り』の時の無表情な様子と対照的であった。

かご作り(その二)

『かご作り』が、その子にとって、多少、トラブルとしてとらえられているような場面を見てきたが、次に、かご作りを十分に楽しんでいる場面としてT子の例を示す。

十一月二十日 T子は、丹念に円形の画用紙を茶色のマジックでぬつている。円がぬり終わると、細長い三角形を切りぬいて茶

色にぬる。これを、いくつもいくつも作っている。作ったものをもつて、となりの子に「いが、いが、いが」とさすまねをする。また、いがを作り続ける。いがができあがると先生のところへ行き、先生の背中を「いが、いが、いが」とつつく。

先生の助けで、さっきぬった円を半球形にして、それにいがをつけ始める。一つつけてとなりの子に「つきましたよ」と見せる。また、一つつけて、自分の頭や、となりの子の頭にのせてみる。いがをつけ続けながら、「おさるのおばさんこんにちわ」と歌い出す。両となりの子がいっしょに歌う。

T子はまた、真剣な顔でいがをつけ、さっき切ったのを全部つけて、また足していがを作る。T子のまわりでかご作りではない動きをしている子が、T子に話しかけたり、さそったり、かかわりをもちながら動いていて、T子もそれに応じながら、真剣にかご作りを進めていた。

また、A子は、十一月二十日には、遊園地のコーヒーカップを模して、大がかりなかごを作っていたし、その後、シンデレラの馬車のかごを作っていた。できあがった形もかなり立派なものだが、その作る過程においても、十分に自分のものとして、生き生きと楽しそうに進めていた。

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

十月、十一月、十二月、一月の、何人かの子どものかご作りの

場面を見てきたが、この活動に、毎月毎月、新たな楽しさを感じている子や、それを重荷と感じている子や、あるいは、あまり感動もせずに形を作りあげてしまう子など、子どもの中で『かご作り』は、さまざまに位置づけられているようだ。できあがったかごを見渡した時、毎月毎月、子どもたちの工夫のすばらしさに驚きを感じる。

立体であり、物を入れるという機能を必要とするということが、より工夫しやすき要素となっているといえる。一方、毎月毎月、くり返し行なわれる活動であるので、そこに、常に新しい感動を感じながら『かご』を作っていくということが、困難になるという面もある。

『かご作り』は、作る過程の問題や、ある物を完成させるということや、自分で作った物を使う、あるいは、自分で使うために作るということや、みんながそれぞれに作るということなど、子どもの中に生かしていったよき要素をたくさん含んでいる活動である。どこか一面がうきあがったり、どこか一面が切りすてられた形で、子どもに位置づけられることがないようにすることが、好ましいと考える。

(秋間直美)

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

かご作りが、「作らねばならないもの」として、かなりの圧力になっていた」と思われるH子とN子の場合、「先生、ボクお誕生

会のかご作る」といって活動に入ったK夫の場合は、ともにかご作りが大きな課題になっており、子どもたちは、その課題に正面から向かいあっていた。

しかしT子とA子の場合には、同じかご作りが、作らねばならない活動ではなく、作りたい活動としてとらえられていたように思われる。作りたい物のイメージを、一つ一つ確かめつついっしょうけんめい作っていて、気がついたら、お誕生会のおかしが入られる物(かご)ができていたのかもしれない。結果においては、同じ機能をはたす物ができあがったが、かご作り活動のとらえ方、とりかかり方、作るプロセスは個々の子どもによってさまざまであった。かご作り(課題活動)は「生氣ある活動の妨げ」となる活動であってはならない。

どのような状況が創造されると、課題活動が個々の子どもにとって、生きた活動になり得るのであろうか。(松井)

かご作り(その三)

先生のところに見せようとして、数人の子どもが作りかけを持って待っている。

先生「あ、お皿ね。いいじゃない。手をついたら。そうするとよくなる」

K「せんせー。この馬車……」

F「できました」(と時計をみせる)

先生時計の箱に手をいれて、「こうやったら」と説明する。

H「せんせー、もう遊んできていい?」

先生「よく片つけてね」

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

この日は、翌日の誕生会のために、朝からかごを作っている。めいめいの考えで、時計のかご、馬車のかごなどおもしろいものがたくさんある。九時ころから、十一時すぎまで作りつづけている子が多数あり、この日は、身体的にも移動が少ない。

全体に落着いた静かなふんい気はあるが、活気が感じられない。ひとりずつを見ても、打ちこんで作っているという様子が見えない。同じ製作でも、子ども自身が創意とスリルをもって、生き生きと動いているのを見ることもある。

この日の沈滞のもととは、翌日までにかごを作らねばならないというタイムリミットの強制感であろう。ひとりひとり違ったものを作っている、生命力が湧いてこない。五歳児は、明日までに作るという課題を理解しているから、それをするものの必要性を感じ、その課題にしたがう。しかし、その時に同じようなことをしている、生き生きしさを失い、沈滞する。毎月きめられた、かご作りには、それなりの意味のある時期もあるが、それがかえって生氣ある活動の妨げとなる時期もあるといえよう。

(津守 真)

こんな本
あんな本

「風景との対話」

東山魁夷著

(新潮社)

井上直子

てくれる独自の世界の存在、あのなんともいえない快い色調の変化……。

「風景との対話」は、なぜこのようなすばらしい作品が出来上がってきたのか、一つ一つの作品の成り立ちをとおして、氏の美を求める心のプロセスを浮きぼりにしようとした随筆集である。

私がこの本をはじめて読んだのは、この本が出版された年の夏だったと思う。

絵から受ける感銘以上に、氏のお人柄にふれた喜びでいっぱいになった。チャンスがあれば、なるべく見に行く日展であったが、この年の秋の日展がまちどろしく、氏の一枚の小さな絵をどうしても見たくて、上野の美術館へいそいだことを思い出す。

静かに坦々として語られていく文章から、ある時は氏の絵を見るような気分になり、ある時は物知りの哲学者と対話して

いるような気分になり、ある時は文学者の美しいことばの調べに酔わされているような気分になっていく自分に気がつく。豊かにはぐくまれる人間の心は、自然界から受ける恩恵がなんと大きいことか、それを受けとめられる人間の敏感な心は、なんと深いことか、また、そののみにては、形にならない長い時の流れ、悶々とした広い空間がいかに必要なことかを、筆者は体験をとおして教えてくれている。

本著は、「風景開眼」の第一章から「永遠の海」までの二十三章からなり、風景画へ志を立ててからの氏自身の心の遍歴を、絵の製作の実践をとおして見つめようとしている。

「いったい、生きるということは何だろうか。——略——

私は私の意志で生きてきたわけではな

東山魁夷氏は、現在の日本画に代表される第一人者の一人であらう。氏の絵への讃美者は、私の知っている限りでも実に多い。日本画の中に洋画の要素をたくみにとり入れた独特な描法と画風、風景を象徴の世界にまで高め、深く見る人の心をつかみ、見る人の心を広げ

く、また、死ぬということも私の意志ではないだろう。こうして、いま、生きて

いるというの、はつきり意志が働いて生きていくわけでもないようだ。したがって絵を描くということも——

私は生かされている。野の草と同じである。路傍の小石とも同じである。生かされているという宿命の中で、せいっぱい生きたいと思っている。せいっぱい生きるなどということは難かしいことだが、生かされているという認識によって、いくらか救われる。

私の生き方は、こんなふうには、あまり威勢の良いほうではない。生来の性格の上に、多くの挫折と苦悩を経て辿りついた結果である。幼い時から青年期まで病気がちであった。物心のつく頃から、両親の愛憎の姿を、人間の宿命とも、業とも見てきた。外面にあらわそうとしない私の心の深淵。精神の形成される時期のはげしい動揺。兄弟の若い死。父の家業

の倒産。芸術の上での長い苦しい模索。戦争の悲惨。

しかし、私の場合は、こんなふうだったから生の輝きというものを、私なりにつかむことが出来たのかもしれない。私が倒れたままになってしまわずに、どうにか、いろんな苦しみに耐え得たのは、意志の強さとか、それに伴う努力というような積極的なものよりも、一切の存在に対しての肯定的な態度が、いつの間にか私の精神生活の根底になっていたからではないだろうか。」

第一章は、このように、氏の生きる姿勢を中心に、自分自身の気持の開眼とともに風景を見る目がかれていくプロセスを掘りさげている。何の説明も要すまい。もう少し、文章を追ってみよう。「私は一年の大半を人気のない高原に立って、空の色、山の姿、草木の息吹きを、じっと見守っていた時がある。

——略——

あの時分、どうして私の作品は冴えなかったのだろうか。あんなにも密接に自然の心と溶け合い、表面的な観察でなく、かなり深いところへ到達していたはずである。それなのに、私の感じとったものを、すなおに心こまやかに描くことが出来なかった。表現の技術が拙かったのだろうか。いや、それよりも、もっと大切な問題があった。——略——

私は汗と埃にまみれて走っていた。私は酔ったような気持で走っていた。魂を震撼させられた者の陶醉とでもいうべきものであろう。つい、さっき、私は見たのだ。輝く生命の姿を——」

題材の特異性や、構図や色彩や技法の新しい工夫などに気持が先ばり、家族からの負担からくる人の注目を引きたい、世の中に早く出たいとはやまる気持が筆者の心を純粋にしてくれなかった。それが、戦争という渦の中にまきこまれ、絵を描くことへの望みはおろか、生

きる希望も無くしていた時に突然感じたのだ。

「あの風景が輝いて見えたのは、私に絵を描く望みも無くなったからである。私の心が、この上もなく純粹になっていたからである。死を身近に、はっきりと意識する時に、生の姿が強く心に映ったのにちがいない。」

そして、この感動を純粹なこの気持ちで描ける時がきたら描こうと自分にちかうのである。

第二章では、筆者が、自然に心から親しみ、深く深く観察している文章がダイナミックで美しい。そのするどい美に対する観察眼はたぐいまれなものである。章頭にかかげられている「残照」という絵が出来上がるまでの貴重な時間の流れが、筆者のおいたちの回想からうかがわれる。

九十九谷を見渡す山の上に立ち、広潤

な眺望をながめているといろいろなことが思い出される。

父母のこと、兄弟のこと、その中で自分の存在、次々に亡くなっていく身内の悲しい死……。

「間もなく、母の骨を納めたばかりの墓に弟の納め、もう、これで私の喜びをいちばん親身になって喜び、私の悲しみを最も深く悲しんでくれる肉親はひとりもいなくなったことを思った。家族といえは、いよいよ妻と私の二人きりになってしまった。まだ住む処も定まらないありさまだった。私はこの時、どん底にいた。だが、もうこれ以上落ちようがないと思うと、かえって気持ちが落着くのを感じた。これからは、少しづつはいあがっていくのだと自分自身にいきかせた。

—略—

自己を深く見つめ、自然を静かに見つめて、そこに通いあう微妙な響きを画面の上に、きめ細かに描きあらわそうとす

る態度に向かいつつあった。 —略—

神野寺で数日を過すうち、私は、この風景の上に、いままで私が歩きまわっていた甲信や上越の山々の情景が重なり合っている、雄大な構想となって展開されてくるのを感じた。中央のいちばん遠くに、八ヶ岳か妙高の遠望を連想するような山嶺を置き、そこに、夕陽の最後の残映を明かしく与えることによって、漠然としていた構図をひき締めることが出来た。光の明暗と、大気の遠近による諧調、嶺々の稜線が作り出す律動的な重なり合いがこの作品を構成する要素であるが、それによって表わそうと希ったものは、当時の私の心の反映、私の切実な祈り、索寞の極点での自然と自己との緊密な充足感とも云うべきものであった。」

—略—
こうして無言の風景と対話しながら、自己の存在をたしかめつつ、一つの絵がつくられていく。

第三章では、日本画への道へ進んだ動

機が語られ、第四章「ひとすじの道」へと続く。

十数年前のスケッチから筆者の心の中に浮かび上がってきた「道」への製作は、画家としての道でもあった。

「道は、歩いてきた方を振り返ってみる時と、これから進んで行こうとする方向に立ち向かう場合がある。私は、これから歩いて行く方向の道を描きたいと思った。――略――

これから歩いてゆく道と想っているうちに、時としては、いままでに辿ってきた道として見ている場合もあった。絶望と希望とが織り交った道、遍歴の果てでもあり、新しく始まる道でもあった。未来への憧憬の道、また過去への郷愁を誘う道にもなった。――略――

私の心の中に、このひとすじの道を歩こうという意志的なものが育ってきて、この作品になったのではないだろうか。

いわば、私の心の握え方、その方向というものが、かなりはっきりと定めてきた気がする。やはり、その道は、明るく照らされた道でも、陰惨な暗い影に包まれた道でもなく、早朝の薄明の中に静かに息づき、坦々として、在るがままに在る、ひとすじの道であった。」

第五章では、戦後の画壇の情勢をかたりにながら、筆者が、世間的に認められるようになっただけのこと、六、七、八章では、「日本画」と「洋画」、「東洋」と「西洋」といった角度から氏の心の中に形成されてきている「東」と「西」が、考察されている。

第十一章では、筆者を育ててくれた師のこと、十三章では、「光悦」「宗蓮」「光琳」のこと、十六章では、菱田春草、村上華岳、中村岳陵の先輩の画家とおおしての芸術を志す道のきびしさを説く。

そして、北欧へ旅して得た数々の経験と作品が、十九、二十、二十一章で語られる。

のちに「京洛四季」と銘うって発表された京都への慕情と、日本をとりまく「海」のスケッチから発見する新鮮な題材からも、筆者の心のきさえになっていくのは、やはり、日本の自然と伝統である。……と結ばれている。

ひたむきに努力し、美を追求していく態度、自己を深くみつめていこうとする謙虚な気持、作品が次々に認められていっても変わらない製作への素朴で素直な情熱が、好感をもって伝わってくる。

偉大な画家の内奥の世界を垣間見られ、我々と同じように人間として悩んで、苦しんで、喜んでいるという共感が読む人への生きる糧となることは、まちがいないと思う。(私立大崎幼稚園)

きょう一日のこと

真 守 津



朝

久しぶりに、園長室で周郷先生と話し、考えることが多くあった。

『いまの日本には出口がないなあ』と周郷先生がまずいわれる。何もかもが一人の力ではどうしようもないところで動いてゆく。子どものことを考えるとこうし方がよいとわかっていても、簡単なこ

とが実行できない。途中でいろいろな理くつがついて、本当にたいせつなことが置き去られてしまい、そのままずるずると動いてしまう。ふみ止まって、子どもにしてやらなければならないことに手であてつづけることは、大へん力を要する。お母さんたちのことでもやらなければならないことがいろいろある。知的教育を先ばしる親や社会がある反面、赤ん坊をほおり投げたり、車の中に閉じこめたりする新聞記事はあとを絶たない。

大学は、こういう問題を出発点にして研究が始められなければ、学問は宙に浮いてしまうのではないか。それには現実とふれる実習の場が必要となる。そこになるとあちこちに壁ができる。先年、フルブライト教授で来られていたハリス教授のいわれたことを思い出す。ハリス教授がミネソタ大学の児童研究所長をしておられたころ、両親教育という講座をつくり、フィールドワークを主として盛んな

活動をしていた。ハリス教授がそこを去られて後その児童研究所は実験的理論研究に切りかわり、いまは両親教育の活動はあとかたもないそうだ。ハリス教授はそのことを大へん残念がっておられた。他人からは何をしているのかわからないような抽象的な研究の方が、幼児教育や両親教育の現場をもとにした研究よりも、高度で上等なように思うのは、この国の大学にも共通のことのようである。

周郷先生と話していると、きつとテイヤール・ド・シャルダンのはなしが出る。この哲学者は、ニュートンが万有引力の法則という世界を包括するような法則ですべてを説明したように、宇宙的な視野ですべてを見ていこうとするのだそうである。

私は最近みずす書房から出版されたピアジェの「哲学の知恵と幻想」という書物のことを思い起こす。これは科学的心理学の立場から、哲学的心理学、ことに

現象学を痛烈に批判している書物である。あまりに手痛く批判してあるから、読む人はサルトルやメルロ・ポンティの現象学など読む必要もないと思うほどである。それにはヨーロッパやフランスの学界の特殊性も背景にあるようである。

しかし、日本の現状では、子どもや人間のことを深く考える哲学がなさすぎる。ピアジェがそんなにも熱をこめて否定しようとするだけの哲学的地盤があるので、ピアジェ自身哲学的傾向をもった人であるから、ことさらに反発を感じるのであろう。二十世紀に発展した科学的心理学は、宇宙や自然の大法則の中にあるものとしての人間を見落としがちであったのではないだろうか。自然を認識の対象としてとらえるのみで、人間の精神は大自然の法則の中にあることを見落としはしなかったか。

私は、児童研究もスタンレー・ホール（二十世紀初頭の児童心理学創始者）までさかのぼると、もっと全人間に対する

関心が見られると思うところ、周郷先生は、いや、レヴィストロースが原始にさかのぼったように、思い切ったさかのぼらなければだめだといわれた。私はそれは傾聴すべきことであると思つた。宇宙から疎外された人間を研究して、それを生きた子どもにあてはめようとしたら、誤りを犯すだろう。

屋

それから数人の学生とお茶をのんで話した。その若い人たちは一昨日この雑誌の企画した座談会「普通幼稚園の中の特殊幼児」に参加し、ちえおくれや肢体不自由といわれている子どもたちが、互いに何のくったくもなく集団生活をしている幼稚園の現状をきき、感動した人々である。その若い学生たちは、そういう幼稚園の中にはいろいろ実習する中から卒業研究をすすめたい意志を語った。私は若い人たちの中に健全なものが育ちつつあるのを見た。それが実るようになっていく。

夕

夕方から私は、ある定例研究会に出席した。それはある幼児の現場で行なわれたが、たまたま、教人の男子学生の手によって砂場の改修が行なわれていた。学生たちはいろいろと工夫し、砂場の一部を仕切つて、たえず水と砂が一緒になつて浸るように工夫して作つた。ところが、その庭を共有している幼稚園より苦情が出て、水たまり場は困るという。その理由は、砂場で水を使うと底の泥が混じること、洋服が汚れるなどであった。最近お茶大の附属幼稚園では、砂場ではだしになって遊ぶようになっていく。水たまりにはだしではいる体験は、いまの子どもには幼稚園でもなければ得られないであらう。昨日は、私共の幼児保育研究室の研究会で、一人の学生がこの砂場の記録をとり上げ、従来はともかく、現在のコンクリートにかこまれて生活している子どもたちには、砂場の水の中をほだして遊ぶ経験は、特別の意義があるこ

とを報告した。私はそのことを引用し、また、最近附属幼稚園でカナリヤやニワトリをはなし飼いにしていると、きつただれかが鳥を抱いたり、頭にのせたりしていることを語った。

その研究会では、ある発達おくれの子どもの保育事例報告があった。その議論のときに「子どもの行動としては、とくに大きな進歩もなかったと思うが、それでよいのだと思う。その子をかわいいと思つてそばにいてくれる人があることが重要で、行動がどのようにのびたかということは考える必要のないことだ」という保育担当者の感想がのべられた。一般にその場合、結果としては教育効果は上るのであるが、教育者としては、教育効果をめざした教育をまず考えるところ。世間の風潮に流されてはならないと思う。

夜

家に帰る途中で買ったサンデー毎日の

「お母さんに急告！戦後の文字教育は根本的に間違っていた」に目を通した。マスコミが発達して以来、こういうこと少しばしば起きている。局部的にものを見て、親にあせりを抱かせるマスコミは、どんなに多くの子と親を苦しませているかを自覚すべきである。（記録提供者の親は責められない。）

また、夜、親戚の若い母親から電話があり、四月から幼稚園にいきはじめて四歳の子どもが、幼稚園にいかなくなつた、どうしたらよいかという。四十五人が一クラスにいて、その子は耳をふさいで歩いているのだそうである。先生がこわいというが、自分が怒られるのではなく、大きな声で他の子にいうのがこわいのだという。二週間たつて、とうとう幼稚園にいかなくなった。四十人もの幼児を一人の先生が担当することは不可能なことをしているのだということ、自明なことができない現代。

幼児の教育 第七十巻 第八号

八月号 © 定価一〇〇円

昭和四十六年 七月二十五日印刷
昭和四十六年 八月 一 日発行

112 東京都文京区大塚二ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

編集兼 津 守 真
発行者

112 東京都文京区大塚二ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

発行所 日本幼稚園協会

東京都板橋区志村一ノ一一

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

* 幼児教育界におくる新書判シリーズ *

フレーベル新書

好評発売中!!

「フレーベル新書」は、幼い子どもとかかわりのある保育者、父母、学生のための新企画です。

あなた自身の……子どもをみる目(児童観)、幸福を願う心(理想像)をもつために新しく誕生しました。

〈1〉…リナはどうやって文字を覚えたか

今日、幼児教育界の中で文字教育がとやかくいわれているが、フリードリヒ・フレーベルは、百二十年前すでにこのことについて語っていた。

フレーベル著・莊司雅子訳

定価 三三〇円

〈2〉…保育者への一つの指針

保育者とは、社会にとって何か、子どもにとって何か。また保育者なら誰でも持つなやみまよいについて、選ばれた見識者たちが、いろいろな角度からあなた自身に語りかける、小論集。

平井信義・乾 孝・金沢嘉市・城戸幡太郎

八杉龍一著

定価 三六〇円

● 以下続刊

発行・株式会社

フレーベル館

こしは、どんな運動会？
 子どもたちは、とっても楽しみにしています。



(A) バスケット台

ネットは紅と白。
 2台1セット…… 8,500円

(B) キンダーマット (A) 9,200円

ほかに、5色のカラーマット、正方形のスクエアマットがあります。

(C) キンダーとびばこ (A)

登ったりとび降りたり、枠を梯子のように並べてくぐりぬけたり……いろいろな競技ができます。…9,800円

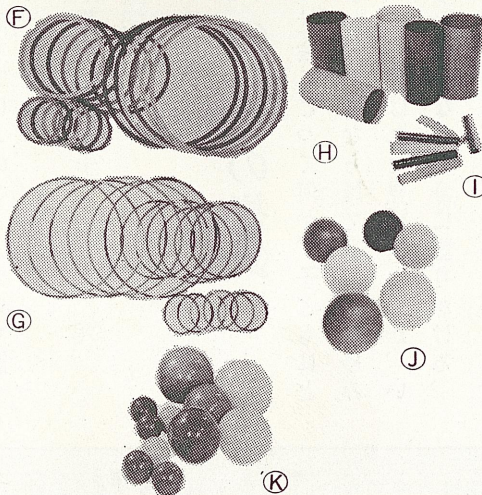
(D) キンダー平均台シーソー

平均台にもシーソーにも使えます。赤・青・黄・緑の4色…… 9,500円

(E) ファニートンネル

伸縮自在、回転、また何本でもつなげますので思いもよらぬ動きが生まれることでしょう。……5,500円

運動会用品は、ほかにもたくさんそろっています。
 バリエティにとんだ運動会を!!



(F) キンダーカラーフープ

輪投げや電車ごっこ……
 運動会には、きっとお役に
 たちます。5本1セット。
 (大)1,700円 (中)1,400円
 (小)1,000円

(G) 新藤の輪

軽くて弾力のある藤の輪。
 6本1セット (大)2,000円
 (中)1,700円 (小)1,200円

(H) キンダー6色円塔

ころがし競技に、障害物競
 争に、大活躍するでしょう。
 6本1セット…… 3,500円

(I) キンダー6色パトン

6本1セット…… 600円

(J) キンダーパスボール

すべり止めのほどこしてあ
 る6色のボール。6個1セ
 ャット 2,500円 1個430円

(K) キンダーカラーボール

ビニール製… (特)1,750円
 (大)220円 (中)160円 (小)50円

詳しくは、もよりの支社・支店・出張所・代理店におたずねください。

フレール館