

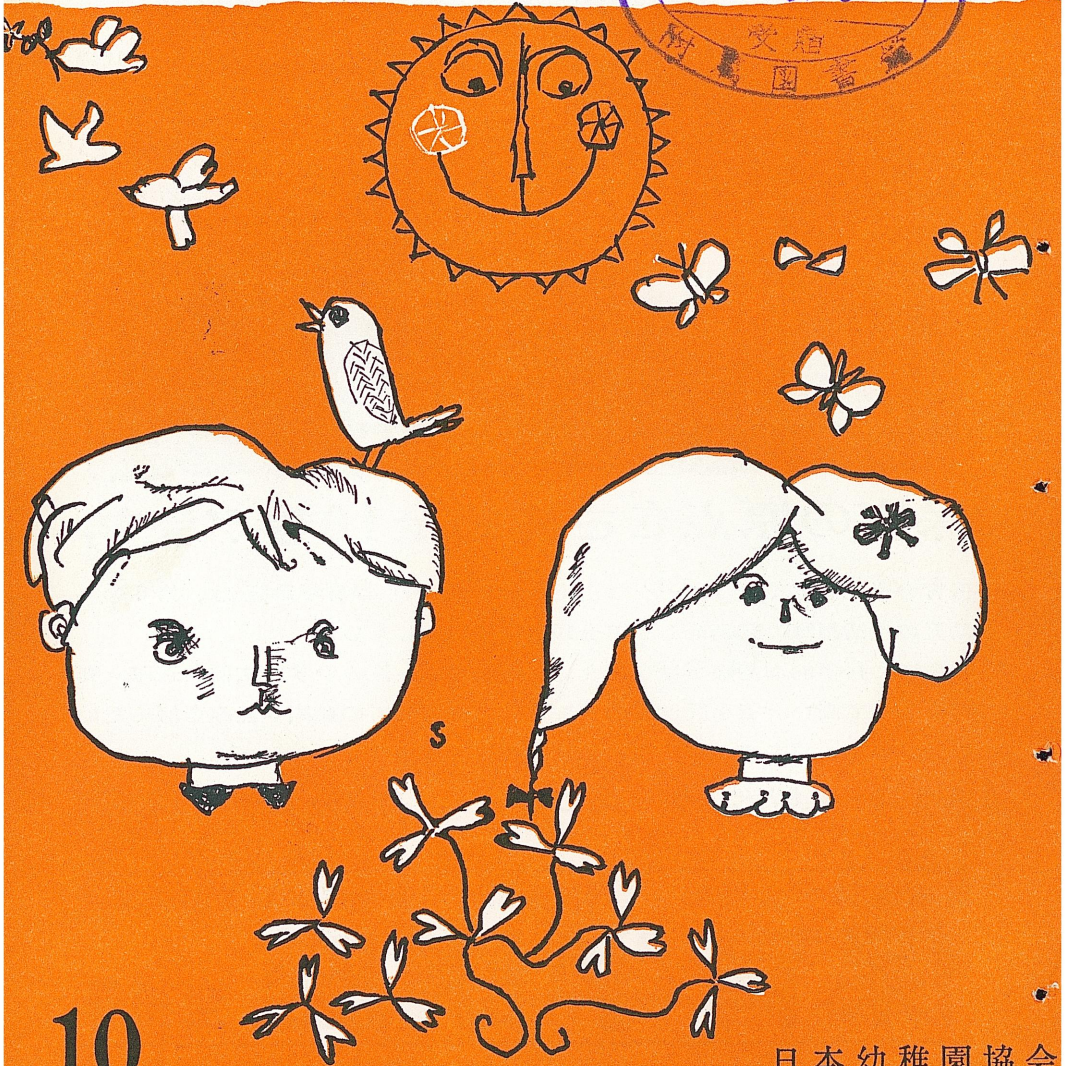
家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第六十九卷 第十号

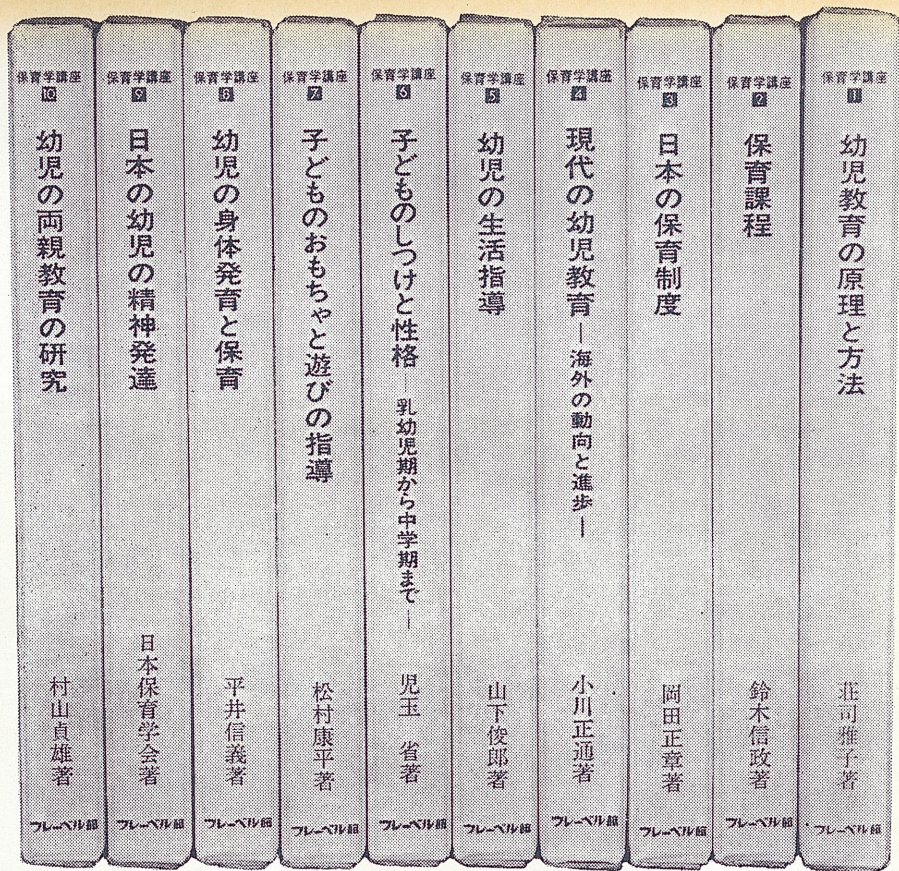
昭和
45. 9. 16

東京女子大学
図書
附
幼稚園



10

日本幼稚園協会



保育の原点をさぐる全10巻!! 完結

保育の原点をさぐるユニークな全集として好評の 保育学講座 は、第5巻・
 幼児の生活指導の発刊をもって全10巻完結いたしました。

保育学に科学的な基礎づけを加えたこの全集は、読みやすい文体と正確な資料をもって高い評価を受けております。保育の場での疑問や悩みを解くためにも、研究・調査のためにも、必読書としておすすめいたします。

A 5判・上製本・ケースつき 定価・各巻 1200円

日本保育学会監修

日本保育学会発足20周年記念出版

保育学講座 全10巻

もよりの代理店・支社・支店・出張所にご用命ください。発行株式会社 **フレール館**



幼児の教育 目次

—第六十九卷 十月号—

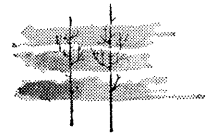
表紙 鈴木義治

- 山羊を連れて……園長日記(2)……………周郷 博(2)
- 遊べない子と現代の幼稚園……………有木昭久(6)
- 日本の保育思想(-)……………土山忠子(14)
- 「児やらい」を中心として……………清水エミ子(22)
- 手先の動きと子どもの感情⑥……………秋山達子(30)
- 子どもの絵とシンボル(-)……………青木 隆(39)
- 幼児画の発達(-)なぐり描き……………平井信義(49)
- ★ヨーロッパの旅(七)……………西頭三雄児・他(55)
- あそびのリズム……………久保いと(64)
- イギリス産業革命期の幼児教育(-)……………倉橋惣三選集より(72)
- ロバート・オーエン……………
- 機嫌のよしあし……………

山羊を連れて……………

——園長日記(2)——

周 郷 博



昨年の春、幼稚園長併任になったとき、教頭の村田さんと電話で話した記憶が、いまでも耳に残っている。要するに、この幼稚園にはいかなる動物も置けない。(飼うことはできない)理由は「野犬」がきて食べてしまうからということ、全然そんなことは考えておりません、といった口振りだった。

私としては、どうしても腹に収めかねる答えで、園長になって、いろいろ考えなければならぬ問題(じつは、それらのどのひとつも「難問」なのだ)のひとつとして、どんな動物を園に連れてくるか、ということを考えてつづけてきた。

用事で、あるいは講演を頼まれたりして、他の幼稚園へ行ってみると、兎がいたり、ニワトリがいたり、小鳥が澄んだ声で鳴いていたり……、そういう「生きもの」がいっしょに棲んでいるということで、何か、浄化された、幼稚園らしい、幼いものがそこで育っていくのにふさわしいふんい気がそこにあるように思われた。

もともと、私は、愛玩用にそんな動物を「飼って」おこうという考えではなかった。むしろ、そういう動物、「生きもの」の「世話」をする、ということ、もつとえば、そういう「生きもの」——動物や植物と「いっしょに生きる」ことで、図鑑や間接知識で「知った」のと

は違った、じかに事物（これは造物主が創ったものという意味だが）を「知る」機会を幼いものたちが「身につける」だろうし、またそういうことで、放っておけば擦り減ってしまう「人間性」が（「思いやり」や「善意」そうして「根気」が）立ち直るだろう、というのが、私の「願い」だった。

川が流れている、小鳥の声がきこえる、野の花のうつくしさがそこにある——そういうところこそ、幼いものたちが育つにふさわしい「環境」なのだ、と私は考えていた。そんな考えは「時代遅れ」の「センチメンタリズム」などという横やりは、今こそ通りがわるいはずである。私は、その「時代遅れ」を大切にしなければならぬ、と考えていた。

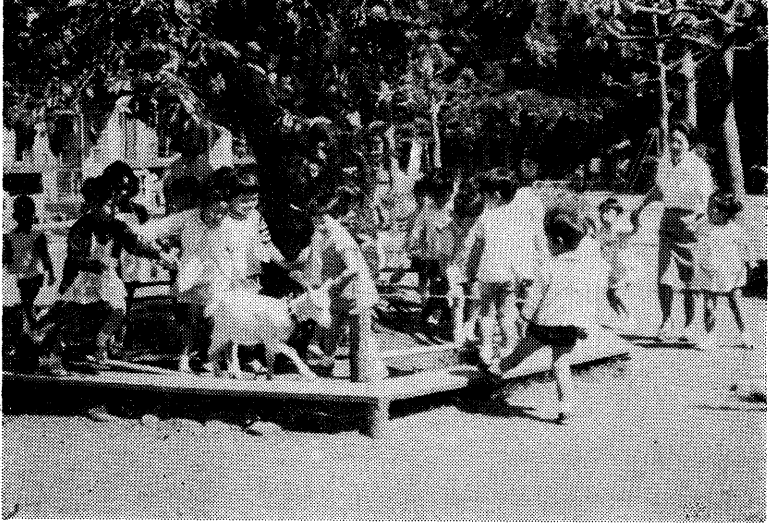
ともかく、一つ、山羊をこの園に連れてこよう……その腹をきめたのは昨年の秋ごろからだだったが、それには、用務員が二人とも、六時になったらさっさと帰ってしまうという状態では、山羊にしたってここには置けないのだ。たまたま、この春の用務員の配置転換で吉野さ

んという人が、この園に泊り込みで配置されることになった。私は、この吉野さんとも話し合っておいたほうがいいと思つて、雑談している中に、吉野さんはアヒルがいい、あるいはロバがいい、などといひだした。

が、子どもたちも、私の話のはいはいから「山羊がくる」ということにすでに何かの憧れをもっていて、少数になると「園長先生、山羊イツクルノ？」などと聞く子も何人かいたし、私の「願い」を伝えきいて、長男のお嫁さんの実家では、仔山羊がいるから連れにこないかといつてきていた……。それで五月二十一日、全学遠足の日に、思い切つて、大学の小型トラックで、埼玉県の鴻の巣のその農家まで、山羊を連れに行ったのである。

生後二カ月のメスの仔山羊、それにニワトリ三羽と、自分の餌までつけて……、田舎の、人のいい両親が、仔山羊を抱いてきて車に乗せたとき、どんな気持ちだったろうか、と私は今でも思い出す。

その山羊が、わずかに二十五日間この園に生きていて



六月の十五日の未明（私の誕生日の翌日の未明）三時ごろに突然悲しい叫び声をあげて、死んでしまったのである。

いつの間にか「山羊のメリーちゃん」とみんなが呼ぶようになって、山羊といっしょにいることが、子どもたちには何か新鮮なものを「与えて」（触発して）いた。やれやれこれで私が考えていたひとつの「環境」はそろったぞと、私は「これからだ」と思っていた。

山羊が「病氣」になって食べものを吐いたりした翌日など、「園長先生、山羊ガオナカコワシタンドヨ、カワイソウダヨ」と口々に子どもたちが体をすり寄せるようにして私のところへ集まってきた。夜明けがた、野犬が三匹でこの仔山羊をおそったり……、山羊が塀を越えて遠くまで散歩に行ってしまったり……そんな突発事件のとき、子どもたちも幼いながら、それぞれにその子の性質がでてきて「発見」のたのしさがあつたし、先生たちのあいだでも、そんなことで思わず気持ちほぐれてくる、といった作用も起こる。

厄介なことが次々に起こっても、それはそれで停滞しがちな園の空気を若返らせてくれた。

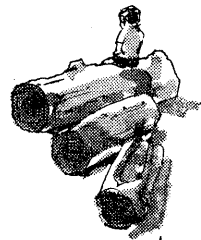
上野動物園の遠藤さんも、わざわざ一日訪ねてきてくれて、動物園の人ずれした山羊たちと違って「かわいい仔山羊」だ、といってくれた。

はじめのうちは桑の葉などしか食べなかった山羊のメリーちゃんに、お母さんたちが、連れ立って近所の藪の桑の葉をとってきてくれたりもした。夕方、鈴をつけて大学の構内を散歩して駆けて歩いた姿が目に残っている。

「大自然の代表」のつもりで、そうして連れてきた山羊が、外からきた消毒液のかかった葉を食べて死んでしまった。私たちに、その死は何かを語ってくれている。生まれて三カ月にもならず昇天した山羊のメリーちゃん（処女マリア？）その死が無駄でなかったように、私は心をつくしてやっていたいこう。

いまでは、やっとおとなになりかけたニワトリの一羽のオスのひと一倍大きな「コケッココ」だけが、名残りのように「園の庭にきこえている。

遊べない子と現代の幼稚園



有 木 昭 久

もう八、九年前になるでしょうか。

歩け歩けハイキングをしに多摩川べりにまいりました。途中、広い原っぱで遊ぶことになって、

「ここでひと休み。自由に好きなことをして遊んでください」といったところ、何をして遊んだらよいのか、途方にくれている子がたくさんおりました。これには、むしろ私の方があつげにとられてしまい、私の子どもの頃とくらべて、何というちがいがいか、ともかくいっしょに遊びながら、考えてしまいました。

これは大変なことだぞ、ということ、とうとう、私は子ども会づくりに首を突っこむことになりました。大学の二年生のときです。

それから今日まで、品川の自宅をありんこ文庫（私設図書

館）として、会員が二千人にまでなり、いつのまにか、社会人に、あるいは大学生、高校生になり、今はリーダーとして、大いに働いてくれるようになりました。私の方は大学を終えると、幼児教育に首を突っこみ、遊びによる幼児教育の研究、実践にとりくんだわけです。

ことの発端は、そんなわけで、若さとエネルギーだけをたよりに始まったわけでしたが、当時の頃から、高校生や大学生で近所の小学生を集めて遊んでくれる「お兄さん」が珍しかったせいもあって、人数がどんどんふくれていったのでした。

教育者としての意識など、大してもたずに、ただ自分もいっしょになって遊ぶことが、なにより楽しくて、続けてきたわけです。現在に至って、結局、「遊び」に真剣に取り組ま

ざるをえないところになってしまいました。

いってしまえば、本当に当たり前のことと思われるのですが、子どもにとって「遊びはかけがえもなく大切で、人間形成の上で、かくこのできないもの」ということです。二十代、三十代の人たちの多くは、昔、やんちゃ時代、まっくろになって、「カラスがなくからカーエロ」とうたいながら、日暮まで、何もかも忘れて、遊びに没頭した経験をもっていることと思います。その頃は、中学生や高校生もいっしょになって、それこそ、「みそっかす」といわれながら、小学校の低学年の子どもまでが、金魚のうんこのようにくっついて、遊んだものでした。

そうして、小さい子どもたちは、大きくなると、今度は自分よりも小さい子たちを仲間外れにしないで、いっしょに遊ぶという習慣がつけられていきました。

一体いつ頃から、子どもたちの地域集団はくずれていったのでしょうか。たしかに、テレビの普及と、受験勉強が、子どもを家にしぼりつけた大きな要因でもありません。それに加えて、遊び場であった道路が、自動車に奪われたこと、空地はビルに奪われたこと、それから、誘拐、交通事故などの問題が重なって、親が子どもを外に出せなくなったということもあります。子どもはどこに行ったらよいのか。せまい家

の中で、テレビをみている子どもの姿は、本来、エネルギーそのものである子どもの姿としては、全く不自然でしかありません。子どもの退廃は、おとなの、そして社会がもたらしたものです。子どもにとっての公害は、以前からのものであったわけです。

子どもが遊びたくないはずはありません。「遊べない子」というのは、遊ばない子をつくった社会の所産であって、遊びを知らない子をつくってしまうことに、社会の責任があるはずです。

◆遊びは幼児教育から

私が幼児の教育に関心をもったのは、ひとつには、子ども会で幼児期から中学生になるまで、つき合ってきた子どもたちがあったこと。これは、長年、子ども会をつづけた者のおもしろさだと思うのです。小学校や中学校の先生とちがって、この場合は、幼い頃から成人するまで子どもとつき合えること、それによって私の遊びに対する考え方が形成されてきたからです。多くの教育者は、一定の期間だけしか、子どもと知り合えないのは、非常に不幸だと思うのですが、一年に、一、二回の同窓会だけでなく、何かほかの方法で、子どもと接しつづけてもよいと思うのですが、どうでしょうか。

さて話を本筋にもどして、子ども会を続けることによつて、「遊べない子」をつきつめたとき、幼児教育にぶつかつたということがもうひとつのきつかけです。現代の子どもの環境は、ひどい状態ですが、幼児にとっては、もっとひどい状態にあると思うのです。全てと云つてよいくらい、幼児をとりまくものが、幼児にとっては生きにくい、ふさわしくないといえます。その原因をつきつめれば、物価の問題にまでふれなければならぬようですが、もっと現実の幼児に關すること、身のまわりのひとつひとつを取り上げてみて、そのことはいえます。

さて、あまり多くはない私の幼児教育の経験から感じていることがたくさんあります。私の構想は、かなり多岐にわたるのですが、いくつかとりあげてみましょう。

①土とのふれ合い

子どものしたいことをどうやって、具体的に、まわりのおとなが手伝ってあげられるかの問題です。幼稚園に土がなくなつてきているのは残念なことです。砂場などという、小さなものではなく、人間、土から生まれて土に帰るといふことからしても、幼児の時からどろんこ遊びをさせてあげたいと思ひます。

それには、よごれるということに対する認識の仕方を變え、風呂場やシャワーの設備が必要なこととなるでしょう。よごしてはいけないのではなく、よごしていいのだが、それをきれいにあとしまつすることさえできれば、よごすことに對する禁止はなくなつてくると思うのです。

②創作遊具をつくる

自身の創造活動をふりかえつて思うことは、幼稚園には遊具が多すぎること。いや、もっと的確に言えば、既成のありふれた、手近な遊具が多すぎることです。この状態では、子どもが遊具に規定され、遊具に使われている。平均台や、ボールや積木がなくては遊べないというのはおかしいことですし、あくまでそれはひとつのきつかけでしかなく、それから進んで、先生と子どもが自分たちに必要な遊具をつくつていくものです。ダンボールを使って、家や自動車をつくつてみるのもその一つの例です。

大工部屋などがある、自分でつくるといふことを知ると、子どもは夢中になってやります。こういう姿をみてみると、子どもに必要なことは、既成のものではなく、自分でくふうできる素材だということになります。

③ 原始生活の体験

極端に言えば、私は子どもに、より原始的な生活をさせたいと思うのです。

夏には、はだし、はだか。それにははだしになってもけがをしないように環境を設定しておくこと。子どもは、もぐったり、はらばいになったり、のぼったりが大好きです。からだで覚えていくことの方が大切です。

ちょっとたいへんかも知れませんが、木の上での生活、あるいは、高いところに家をつくっておいて、ロープでのぼりおりすることができたらと思います。

④ 野外教育の必要性

本来なら、森や林や川があって、探険ができるくらいの広大な土地に幼稚園があって、子どもが好きなように生活できれば、それにこしたことはないでしょう。せまいコンクリートの庭、ブランコやスベリ台のあるのが幼稚園（子どもが成長する場）なのだ、と思ひこむのは危険です。しかし、実際、都市化が激しい今日、教育的に利用される場が、比例して、狭くなりつつあることは、大いに憂慮しいではないられません。

せめて、都市においては週一回か、二回は、幼稚園をはな

れて、自然にふれるチャンスをつくりたいものです。子どものエネルギーの開放を言葉通りしてやれる場があるとしたら、それは、人にぶつかる心配もたずに、力いっぱいかけられる場所です。東京には、神宮内苑、ファミリィ・パーク、新宿御苑、代々木公園など他にもいくつかありますが、まだまだ少ない状態です。

幼稚園というのは、子どもに折紙や歌の技術を教えるところではないでしょう。人間形成の場であり、仲間づき合いや、先生との人間的ふれ合いの場です。そのふれ合いを躊躇させるのは先生のスカート姿です。女性本能がでどうしてもおもいきり遊べないと思うのです。とにかく活動しやすい服装は先生から整えるべきでしょう。

子どもにとつての遊びは、おとなの労働と同じことです。我々が、たとえ経済的な余裕があるなしを別にして、仕事をしないでは生きていられないのと同じで、子どもは遊びなしではいられません。遊びには、身体づくりや、協調性を養うといった効用があるから、遊びが大切なのではなく、遊びそのものが大事な、かけがえのないものなのであって、結果的に、いくつもの効用があるといえます。本末を転倒しないで、遊びをみつめる必要があります。

幼稚園のカリキュラムを考えたとき、六領域からの発想で

は、どうしても形式的で、技術教育になる傾向があります。遊びによる教育は、あちこちで耳にしても、実質的には、かけ声だけの中味のないものになっています。もっと思いきった遊びの教育を考えると、どうしても、現場の問題にぶつかることになり、行政面での壁につきあたります。

◆自己を伝えていく先生

私どもは、東京近辺のいろいろな地域で、幼稚園や保育所、小学校の先生を対象に、ゲームの講習をひらいてきました。若い女の先生たちがほとんどですが、ファイトはあっても、身体の動きが伴わないという現象が見られます。三歳の子どもが押入れからとびおるくらいです。幼児のエネルギーを受けとめる先生方の苦勞は並たいていではないと思、うものの、精神力、身体力ともに、もっと充実しなければならぬでしょう。

ピアノが下手でもいいと思います。子どもには思いきって、自分をぶつけていく気力と自信をもった先生が必要なのです。それは、先生個人の問題もありますが、教員養成の問題、幼稚園のおかれている位置、サラリー、その他、山積みしているといつてよいでしょう。

しかし、それらが解決されなければ一步も進めないという

のでは困るわけで、現在の苦難の状況から活路を見出し、いかなければならないわけです。

このことは、現在、遊びの研究、創作をつづけている私どもにとつても共通の問題です。一体、私たちは伝統をどのように受けとめ、その中の大切なものをどのように新しい世代に伝達していったらよいか。もちろん、伝達だけではないけないわけで、私たちがそれに新しさを加味し、ときには全て創作していかねばならないでしょう。

私の考え方は、大まかになってしまっていますが、細かい技術のことより、それを支える根本的な問題、「人間教育」をどのように展開していくか、ということなのです。

それが理念だけでなく、現実化していくことに誰もが悩んでいることでしょうか……。

①先生が遊びをたくさん知ること

子どもと生活を共にすることが、先生にとつて喜びとなつて、初めて教育の可能性がでてくるといえます。喜びを感じられる状況がつかられなければなりません。もしそうでないなら、ひとつひとつつくっていかねばならないでしょう。伝統的な遊びを身につけ、身のまわりの素材をつかつて、すぐに創作遊びができるようになる、先生自身の中に

喜びが湧いてきます。

創作ゲームというのは、何もめんどうなことではありません。私たちはよく、手近にあるほうきとか、新聞紙をもちよって、これでどういうゲームができるか、グループで考えることがあります。思いついたら、全員でやってみます。次に子どもの中にもちこみますと、子どもたちらしいくふうができてきます。こうしてゲームをつくっていくと、まわりのすべてのものが、おもしろいゲームの素材であることがわかってきます。ゲームに対して関心がなかったはずの人までが、ひきこまれてきたりします。

教員養成のカリキュラムの中に、遊び、あるいはゲームの科目があるとはききません。これもたいへん残念なことです。今後、必須の科目としてほしいものの一つです。

伝統のないところに創造はないといわれるように、私たち若い世代は、創造することからきりはなされています。インスタントに、食物も娯楽も手にはいります。私たちが創造の喜びを知らないのに、それを伝えることはできません。そういう喜びを知ることがまず私たちに必要なことです。それは遊びやゲームに限らず、生活全般を含め、もちろん芸術教育の面でも大切なことです。

②子どものための図書館をつくる

子どもの生活には動と静があります。「お話の時間」が毎日あって、そのときには、ほのぼのとしたお話などをしてあげたいものです。「龍の子太郎」や「エルマーもの」など一カ月くらいかかって、毎日少しずつ読んでやったこともあります。そんな長い話、子どもにはわからない、という先入観を捨てて、やってみるとよいでしょう。たしかに理解の仕方は子どもによってもちがいますし、記憶しているのは、ほんの数場面かも知れません。

それは言葉では表現しえない感動というものが、お話の中にはありますから、あえてそれにこだわることはありません。

私は、幼稚園に一つずつ図書館を、といたいのです。幼児が自由に見られるだけでなく、家にもって帰れるように、同じ種類の本を何冊かずつ置く必要がでてくるでしょう。

むりに絵本を読ませなくとも、先生がよい本をよんでやり、みせてやることで、十分影響力がでてきます。それがよい本の選択をしてやることにもなります。言葉で伝えなくとも、伝わっていくものがたくさんあるはずですよ。そういうものを大切にしていきたいものです。

③園児以外の子どもとのふれ合い

優れた先生を幼稚園ほど必要としている所はないのですが、それを育てるべき教育行政は、まことにさびしい限りです。待遇も改善されなければなりません。二〇歳前後の人に、人格教育をせよ、ということも当人にとっては厳しいことです。養成機関は、先生になる人に、自信と気力をもつような指導、幼児教育に喜びを感じるような指導ができるようにしたいものです。

先生になると、えてして子どもの世界だけに目がむいてしまつて、視野がせまくなる傾向があります。大きくものを見ることがなくなると型やぶりの子どもを否定してしまいがちです。今はむしろ、型やぶりの子、いでよ、という時ではないでしょうか。

そのためにも、近所の小学生などとふれ合うことは、大いに意義があります。とてもムリだと最初から否定してしまわないで、地域の子どものふれ合いが、その先生にとってどれだけプラスになるか考えてみてください。これは子どもが大きくなって、どうかわかっていくか知るきっかけともなるでしょうし、自分の教育のあり方もそのことで、発展し、自信を得ていくでしょう。

以前は、地域には子どもの集団があつて、そうした近隣の

仲間どうしのつき合いによって、ずいぶんいろんなことを学んでいきました。今は、子どもが集団で遊んでいる姿など、めったにみられません。

受験勉強が、小学校の高学年の子どもを家にとじこめてしまいました。あるお母さんは、自分の子どもが外で遊んでいると、なんだか恥ずかしいといえます。むしろ遊んでいる子が不思議におもえる世の中です。

子どものエネルギーは、一体どこに閉じこめられるでしょう。子どもは、仕方なくテレビにかじりついているのです。子どもたちは、自分たちの場がどこにもないことに気づいているはず。破壊にも、建設にも向かうエネルギーを、私たちは手をこまねいて見ているわけにはいかなくなっています。

◆子どもの解放

教育というのは、幼稚園や学校だけで、できるものではありません。家庭もありますが、現在のように孤立した家族、それも兄弟の少ない家庭の中では自ら限界があります。一つには地域の集団が回復される必要があります。子ども会の中から、多くのジュニア・リーダーが育ってもらいたいものです。

私自身の経験からいっても、リーダーの養成は、小学生から始めなければ、たよりになるしっかりしたリーダーは育ちません。そして現在、私が直面している問題は、こうしたリーダーをどのように育てるかということと、育ったリーダーが、十分活動できる分野を開くことです。社会人になって、もう忙しくて何もできないのでは、宝のもちぐされです。自分の仕事をもちながら、そのエネルギーを次の世代の子どもたちのために使ってもらいたいと大いに期待します。そういうみでは、私たちは、現在、地域の子ども会、家庭文庫づくり、ハイキングや、キャンプなど、多方面にわたって活動をはじめております。また、昔からの遊びを現代に伝え、その上に、新しい遊びをつくっていかねければなりません。

◆遊びの回復

現在のように巨大化した組織の中で、私たちの力が微々たるものであることを、痛切に感じます。しかし、まず自分から一歩を始めよ、ということでしょう。

ともかくも、子どもたちに遊びを回復させることが、今日の幼児教育にとって、第一義的なものです。そのために、具体的に取り組む人が多数でてほしいものです。

遊びを大切にする教師と母親こそが求められているので

す。

「幼児を人として尊ぶ」この根元に立ちかえって、子どもの願う「遊びたい」という欲求を満たしてやるのが、我々おとなの役目となっています。

子どもの解放は、おとなの解放をなしつつということでしょう。無限のエネルギーを私たちひとりひとりが受けとめるには、私たちの心が開かれ、自覚めなければと思います。

そうは簡単であっても、それを実現していくには、私たち自身の厳しい努力がまずなければいけないわけです。

誌面の都合で、各項目について詳しく述べることはできませんでしたが、別の機会に、具体的に、方法、応用、発展等、書き述べたいと思っています。

(日本児童遊戯研究所)

変更のお知らせ

これまで毎年六月にお茶の水女子大学附属幼稚園で開いてきました「幼児教育実務指導研究会」は、当大学附属校園の話し合いの結果、当分休むことになりました。

従って秋には行なわないことになりました。

お茶の水女子大学附属幼稚園内 幼児教育研究会

日本の保育思想 (一)

——「児やらい」を中心として——

土 山 忠 子

一 はじめに

「二十世紀は児童の世紀である」といわれるように、今日の本においても、乳幼児教育は、長足の進歩をとげつつある。しかし、現代日本において保育を進めるに当たり留意しなければならぬことは、日本的風土の中に成長する子どもは、わが国において長年にわたって積み重ねられて発展してきた育児の伝統を基盤として保育されるのではないかぎり、無理が起こつてくるということである。

わが国の子どもの育て方については、一般的に旧式とか迷信とかといつて片付けられる類のものもあったことは事実であり、また日本の教育思想には思想らしいものが弱いといわれてきた。し

かし、すべてにおいて低水準であつて、何ら顧みられるべきものがないとはいえない。「明治以降急速に外からもちこまれてきた壮大な学校教育の技術大系を、同時代の日本人が曲がりなりにも使いこなせたのは、その予備知識なり能力になるものが、それまでに蓄積されてきていたという事情なしには考えられない」^①という意見があるように、近世にいたるまでに保育についての思想的基盤が培われていたといわなければならない。

本稿においては、現代の新しい日本の保育思想について述べるのでなくて、伝統的というか、教育的遺産というか、わが国の気候風土や自然、歴史や精神構造の中で育くまれ、根ざしてきたところの保育思想の基本的概念を明らかにしたい。それは、ただ古い迷信や習慣を固持したり、前時代の祖母や母の経験や技術的面



だけを真似するという意味ではない。また、日本の保育思想を古来からの教育学者たちの教育思想の中に見出す方法をとるのでもない。日本の保育思想といった広大な領域の全般にわたって論ずることはできないので、その一面のみに限定して検討したいと思う。

今回は、すでに今日では忘れ去られようとしている「児やらい」という古語を中心として、日本人の庶民の生活の中に受け継がれてきた基本的な保育理念を考察することにする。

二 「児やらい」とは

「児やらい」とは、文字どおり子を「遣らう」（動詞「遣る」の第二形）であって、子どもをおとなが後から押し出し見守るという行為の持続をあらわす^②という。

古語辞典によると「やらい」とは、「追いのける。追い払う。追放す。鬼払い」等と書かれている。日本民族学者柳田国男氏は、「ヤラヒ」という語が、嫌な者を追払う意味に用いられていて、これを児の場合に適用したのが解し難い。……ヤラフは遣るといふ行為の持続する状態をいい現わす動詞と思われるから、もとは好意をもつ場合にも用いてよかったですのである。現に土佐から伊予の西南にかけて、小児の養育をコヤライ、また孫ヤライとい

う語も広く残っている。私はむしろ前に立って引張るので無く、後の方にいて駆り立てて進ませようとした態度を、おもしろくもまた嬉しくも思う^③と述べられている。また「熊は仔熊を三歳まで連れ歩くが、四歳の春の雪解けに穴を出るとき、こわい顔をして仔熊を噛んで、その子と別れるのを越後から会津にかけての山地では、ヤラヒといい、親から離れた仔をヤラヒゴと呼んでい^④」と書かれている。

大藤ゆき氏も「山口県大島では、子どもの世話に悩むことがコヤラエであった。追いまわすだけでなく大きく成長していく子を母の手から放すことを意味している^⑤」と報告されている。

このように「児やらい」については、日本民族学者たちによって調査、研究され、多くの貴重な資料が集められている。これらの資料は、単に民族学という専門分野の研究にとどまらず、その中にわたくしたち、日本人の伝統的なわが国独自の保育思想や方法等を知らされるのである。しかも、それは教育学者の高遠な思想や理論というのでなく、庶民生活に深く根ざした日本人の生活の中から、長い経験によって生み出されたところの教育的遺産といわなければならない。

松田道雄氏は、「日本式育児法」の中に「おばあちゃんの個人的経験だ、と思っているものなかに、何千年か日本列島に住ん

でいる日本人の、生活体験の遺産がひそめられているのです」
「育児というものは、医者が独占するものでもなければ、母親だけの仕事でもありません。それは、その土地に住む民族の良識の結晶なのです」^⑥と述べ、育児は伝統的な業であり、徒らに無批判に新しい科学的知識にのみ偏ることの間違いを指摘されている。

A 精神的離乳

「児やらい」とは、現代的表現でいうならば、「精神的離乳」を意味すると考えられるのである。乳幼児の成長過程におけるひとつの重要な課題は、子どもを依存的存在から独立的存在へと成長させ、やがて精神的離乳を完成させるということである。

日本の子どもは、アメリカの子どもに比して独立心が乏しいといわれてきた。すなわち、添寝、添乳、抱きぐせ、おんぶぐせ等、いわゆる「べったり育児」や、また住居の広さや構造上から両親と同室に寝る習慣等が、子どもの自我の発達を阻害し、独立心を育てることを困難にさせてきたのである。

アメリカの文化人類学者ルース・ベネディクト女史は、その著「菊と刀」(下)の中の「子供は学ぶ」という章に、アメリカ人から見て異様と思われる日本人の育児方法や態度を指摘して、

「西洋人の目を驚す日本男子の行動の矛盾は、彼らの子供時代の訓育の不連続性から生じるのであって、『上塗り』をされた後もなお、彼らの意識の中に、彼らが自分の小さな世界における小さな神様であった時代、思う存分に駄々をこねることさえ出来た時代、どんな願いでも叶えられるように思われた時代の深い痕跡が残る」^⑦と述べている。また迷信や呪法によって、出産や育児に關する事柄を処理していたことも事実であった。このように述べてくると、日本の保育の在り方は、原始的であり、およそ「児やらい」の真意からは全くかけ離れているといわれるかもしれない。

しかし、今日「七五三」の名で行なわれている十一月十五日の派手な行事は、その本来の意味を探ると、そこに我々の先祖たちの子どもへの態度が必ずしも非教育的であったと非難することはできない。三歳・五歳・七歳という発達段階を区切って、その成長を喜び一歩ずつ精神的に社会へ送り出そうとした意図と態度をみることができるのである。

今日、乳幼児教育において「三歳児教育」「三歳児検診」といって、三歳という年を乳児期から幼児期への成長の一つのさかい目として重要視しているが、昔の人もまた「三歳の祝」として種々な面で心を用いていたのである。「三歳になるとツケヒモの着

物をやめて、はじめて帯をつける。「一つ身の着物から、三つ身に仕立てて着せる」「村中が関心をもつて祝宴をはる」「満三歳の誕生にはミカグラといって、餅をついて配るところがある」

「三歳の祝は衣服の上に成長の段階が示されるばかりでなく、カミオキといって頭髮をはじめ結髪にした」「五歳の祝を袴着といつて男児だけの祝が多い」「満五歳になると立揚げといつて、初節句の時の幟その他を飾つて祝をし、それ以後は幟を立てることを止める」「小児の祝は七歳が最後で、それからあとは子ども仲間に入り、家庭では得られぬ集団的な群の訓練をうけた」

「親が家事を教えはじめるのも七歳ごろからで、男児にはオイコをしょわせて草刈り、女児には箒の使い方、伊豆大島などでは水汲みの桶をわたしたり、子守に出すところは多い」^⑧等と、種々記されているのを読む時、親は、もちろん周囲のおとなたちが子どもを育んで、徐々に自立させようとした姿を見るのである。子どもが十五歳になると、一人前のおとなとして取扱つた過去の時代は、今日に比べてより早く精神的離乳を完了させるために、親たちは、児を「やらう」ことを常に心掛けていたのではないかと思ふ。

さらに、わが国では「家」の觀念が強く、しばしば日本人は利己的であり、公德心に欠ける国民として非難をうける。自分の物

とかわが家の物は大切に取扱うが、公的な物に対しては無責任な態度をとりがちである。したがつて、子どもの教育においても、わが子の教育には熱心であり、「わが子さえよければ他人の子はどうでもよい」といった風潮も指摘されている。

しかし、柳田氏の調査によると、保育の形態について次のように述べられている。「斯ういう家にはあの地方でエンゾコというもの、即ち襖で編み上げた小児入れの籠が、五つも六つも板敷の片脇に並んでいた。若い母たちが野山に出て働く間、留守を預かるのは主婦一人だけで、昼夕の食事仕度の片手わざを、生みの我児も一様に、このたくさんの赤ん坊を世話するのが、委託せられた彼女の任務であつた。多分は近くの小屋に住む名子たちもとは抱いて来て是へ預けて出たのであらう。今ある農村託児所の始まるまでは、忙がしい田植時などには有りつたけの幼児を連れて出て、田の畔などで遊ばせている光景が、西の方の田舎ではよく見られた」^⑨

この保育の在り方では、わが子だけでなく他人の子どもも「生みのわが子も同様に」面倒をみて、子どもを「生まれたら仲間として共に生きて行こうという用意」^⑩があつたことがうかがえるのである。これは、閉鎖的で農業生産力の低い農村では、一族または村全体が一つの共同体として、助け合つていかなければ生き

ていけなかつたための生活の知恵であつたともいえる。しかしながら、そこには「わが家」だけの「わが子」の観念だけではなく、「われらの村」の「われらの子」として育てようとした連帯感と態度をみるのである。そのために、わが家だけに閉じこめておかないで集団の中へ「やらおう」としたものとと思われる。現代のように乳幼児の集団保育が発達してない時代であつたけれども、人間形成に当たつて集団の力の必要性を感じており、それに代わるような方法によつて、子どもたちは教育せられていったのである。

今から二百五十年前に貝原益軒が、「はやくよき友にまじわらしめよ」と提言したことについては別稿^⑩ですでに述べたが、この思想が学者の単なる教育哲学にとどまらないで、一般庶民の子どもの教育の中に行きわたつていたといえる。

このようにして、子どもたちは、おとなの形成した世界に足場をおいて、新しい次の世代へと子どもたちを突き放していったのである。

B 自発性の尊重

「児やらい」は、まず第一に精神的離乳を意味することを述べてきたのであるが、次に「児やらい」とは、無責任な放任ではな

く子どもの自発的な歩みをおとなが後から見守り、応援する態度であり、究極的には子どもに自由を与え、子どもの自発性を尊重することであるといえるのである。

「児やらい」というカビの生えたような古典的用語に、果たしてそのような児童尊重の思想が内蔵されているかどうか、疑問視されるのは当然である。わが国では、たしかに女、子どもが無視された時代があり、「女子と小人は養いがたし」の思想が長く支配した。また家柄とか格式とかが重んじられ、人間はその中に埋没していたと考えられているから、まして子どもの自発性の尊重など望めないことであつたといえる。

しかし、一方においては山上憶良の「しろかねも黄金も玉も何せんにまされる宝子にしかめやも」という歌が詠まれているのを見ると、「子宝」思想や、子どもは神からの「さずかりもの」といった観念があり、思いのほか大切にされた面も見うけられる。妊娠・出産・誕生・育児に関するさまざまな行事や祝いごとが多いのを見ても、一概に子どもを粗末に扱っていたとは思われないのである。

また、子どもの遊びの中にも子どもらしい自由さを見出すのである。幕末に米日したオールコックが、子どもの遊びについて「大君の都」の中で、「イギリスでは近代教育のために子どもか

ら奪われつつあるひとつの美点を、日本の子どもたちはもっているかとわたしはいいたい。すなわち日本の子どもたちは、自然の子であり、かれらの年齢にふさわしい娯楽を十分に楽しみ、おと遊ぶことがない¹²⁾と書いている。

柳田氏も「こども風土記」の中に「児童に遊戯を考案して与へるということは、昔の親達はまるでしなかつたやうである。それが少しも彼らを赦しせず、元気に精一ぱい遊んで大きくなつていたことは、不審に思ふ人が無いともいはれぬが前代のいはゆる児童文化には、今とよっぽど違つた点があつたのである」と書かれ、その理由を三つあげている。第一は、年上の子どもが年下の子どもとの世話をやくことによつて、年上の子は自覚をもち、年下の子どもは早くその仲間に加わろうとして意気こんだ。第二は、子どもの自治によつていろいろと自分たちで思いついたり考えたりして遊び方をくふうした。第三には、おとなの生活を身近に観察をして、そのおとなの真似を熱心にしたからである¹³⁾としていゝる。このような遊び方は、おとなの干渉や直接的指導によるものではなくして、おとなは間接的な立場に立つて、子ども自身の自治と自発的意志と行動にまかせられている。「自発性の原理」といふ難しい保育理論は、主張されていないが、結果的には子どもの自発性を最も尊重した保育方法であつたといえる。

近世の学校教育制度は、さまざまのよい結果をもたらしたが、その反面、子どもたちを画一的にし、子どもの自由な遊びを奪い、型にはまつた人間の形成に陥る傾向はなかつたであらうか。近代の児童尊重の保育思想が、日本の社会を風靡しない時代であつたにもかかわらず、素朴で自然な子どもの遊びの姿を見守り、これを成長させようとしたように思われる。

ルソーの主張する「自然に帰れ」の思想も、子どもの遊びの面において十分に反省しなければならない。子どもは大自然の中へ「やらわれる」ときに、そこにおいて思う存分自由に、活発に、創造性をたくましく遊びに熱中することができる。フリーベルのいうように、遊びに没頭できる子どもは、成長の後には犠牲的に他の幸福のためによく働く有為の人材となることができるのである。

「とんぼつりきょうはどこまでいったやら」といったような自然の中での自由な子どもの姿は、今日では消えようとしている現実の社会である。どうしてもおとなが子どもの生活や遊びに介入することとなる。その上教育技術の進歩は、あれもこれもと子どもたちの上に与えられるものが多いので、子ども自身は、自ら能動的に考え行動しなくても、受身の形でも十分に満足させられている。ラジオもテレビも何もなかつた時代の子どもたちは、

遊び方もすべて子どもたちの創意くふうによってあきることがなかった。現代の子どもたちは、多くの高価な美しい玩具は豊かに与えられてはいるが、「玩具は野にも山にも」ということができず環境をすでに失った都会の子どもたちに、どのようにして遊びの中で自発性、創造性を伸ばしてやるかということは今後の大きな課題なのである。

三 「児やらい」の妥当性

「児やらい」とは、精神的離乳であり、自発性の尊重であるとするならば、日本の保育の基調をなす思想を、一概に前近代的であるとして排斥してしまうことはできない。

第一に、教育学的にいって、教育の原語エデュカティオが示す「引き出すこと」と、わが国の古語「児やらい」が示す「追い遣ること」の一見、相反した両者が相互に働きかけあってこそ、教育的効果が上がるといえる。

デュイイが「教育者の努力は、児童が教育者に依存せず自発的に進めゆく活動を連結するのでなければ、教育は外部からの抑圧に陥ってしまう^⑮」と語り、また「教師の指導は、自由の制限ではなくて自由に対する援助である^⑯」と語っていることは、新しい今日の教育哲学であるが、「児やらい」もまたこの真意に通じる

ものであることを見出すのである。

第二に、心理学的にいって、子どもの成長においては、精神的離乳が不可欠であることをすでに述べた。乳幼児期の発達の基礎課題である基本的生活習慣の養成と確立においても、子どもの遊びにおいても、おとながいつも主導権をとって指導するのでなく、子どもがやろうとする興味や行動を、理解と忍耐をもって見守り援助してやることによって、子どもの独立的行動が助長され、心理的成長を順調に達成することができる。

第三に、社会学的にいって、子どもは小さな家の中だけでは、円満な発達が阻害されるということである。昔の子どもは家族制度の「家」、現代の子どもは核家族の「家」と、それぞれ形は違っているけれども、いずれも狭い「家」の觀念に支配されている。

家庭は、もつとも自然な教育的関係であって、人間の人格形成にとって不可欠の教育的機能を果たしていることは、いうまでもないことである。しかし、その反面に、人間形成にとって家庭では果たし得ないものがあることも認めなければならない。

人間が社会人として社会生活を営んでいくためには、子どもたちは、個性的であると同時に社会的適応性を備えた人間として成長しなければならぬ。このことのために子どもたちは、狭い「家」の中から外の集団の中へ「遣らわれ」なければ、人間とい

う言葉の本来の意味を全うすることができないといえる。

第四に、哲学的視点に立つ時、科学的なものは時代の変遷によって、その価値が変わるということである。たとえば、古い習慣であった添寝、添乳、おんぶや、今から三十年位前に育児の鉄則であった「規則授乳法」等の是非、集団保育における一斉保育か自由保育かといった保育様式の論争など、不変的な結論は出しにくいといえる。

また、子どもを社会がどのように認めたかという児童観も、その時代によって変化するものである。

しかし、人間の内面的な精神生活の根源的な原理は、時代の推移によって右往左往するものであってはならない。

人間の歴史の歩みにおいて、保育の業は、生物学的ではあるが、伝統的であり、文化的、創造的であることを思う時、丸山真男氏の次の言葉に深い意味を教えられるのである。「文化的な精神活動では、休止とは必ずしも怠惰ではない。そこではしばしば『休止』がちやうど音楽における休止符のように、それ自体『生きた』意味をもっています。ですから、この世界で瞑想や静閑がむかしから尊ばれてきたのには、それだけの根拠があり、必ずしも時代おくれの考え方とはいえないと思います。文化的創造にとってはただ前へ前へと進むとか、不断に忙しく働いているという

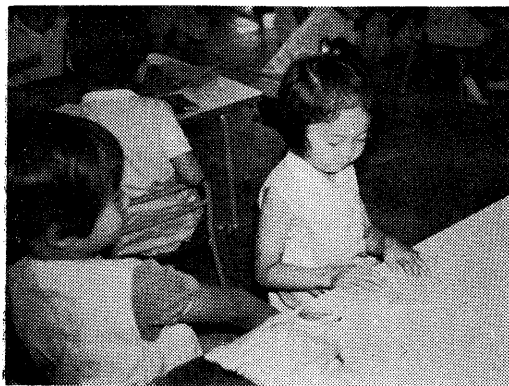
ことよりも、価値の蓄積ということが何より大事だからです」

このような意味において、新しい近代的幼児教育思想が進歩している時点で立ち止まって、古い言葉である「児やらい」のもつ基本的理念を把握するということは生きた意味をもつ休止符の役目を果たすものであり、価値の蓄積として、未来の保育に連なるものであると考えるのである。

(引用文献)

- ① 中内敏夫著 近代日本の教育思想 教育学全集2 小学館 昭四二 二四七頁
- ② 中内敏夫著 前掲書① 昭四二 二四二頁
- ③ 柳田国男著 定本柳田国男全集 十五卷 筑摩書房 昭三八 二〇七頁
- ④ 大藤ゆき著 児やらい 岩崎美術社 昭四三 二頁
- ⑤ 大藤ゆき著 前掲書④ 昭四三 二五九頁
- ⑥ 松田道雄著 日本式育児法 講談社 昭三九 一五頁―一八頁
- ⑦ ルイス・ベネディクト著 菊と刀(下) 社会思想社 昭一一 八七頁
- ⑧ 長谷川松沼訳 前掲書④ 二四三頁―二五二頁
- ⑨ 大藤ゆき著 前掲書④ 二八一頁
- ⑩ 柳田国男著 前掲書③ 二〇八頁
- ⑪ 拙稿 貝原益軒の保育観(一) 幼児の教育六八巻、十一号 日本幼稚園協会 六二頁
- ⑫ オールコック著 大君の都(下) 岩波書店 昭四一 二二六頁
- ⑬ 山口光朔訳 昭四一 二二六頁
- ⑭ 柳田国男著 定本柳田国男全集 二十一卷 筑摩書房 昭三七 二三頁
- ⑮ ジョン・デューイ著 教育信条 春秋社 昭三一 一四四頁
- ⑯ 児玉三夫著 教育信条 春秋社 昭三一 一四四頁
- ⑰ ジョン・デューイ著 経験と教育 春秋社 昭三一 七四頁
- ⑱ 原田実訳 昭三一 七四頁
- ⑲ 丸山真男著 日本の思想 岩波書店 昭四〇 一七九頁

手先の動きと子どもの感情⑥



清水エミ子

一、問題に対決する指や手

子どもたちの指の動きや表情を、指だけから、または手の平のなかにある指として、みつめてきたが、指や指先、手の平とつき合えばつき合うほど、その部分に、その子の人格全体が集約されているのではないか、と思うようになってきたのだ。

しかし、そう思えば思うほど、まちがえてみてはいけない、指や指先を過信しておぼれてはいけない、と、ひとつひとつの事例を大切に、具体場面をみつめなおしてみることにした。

例1 アクセサリー化している指先

自分のまわりにおこるどんなことがらにも積極的にやってみようと活動に参加するみえこなのだが、

- ・参加していく時の積極さにくらべて指先の動きが消極的。
- ・手の平は動いているが、指先が動いていない。
- ・活動をくりかえしてやってみようとしなない（表面をなでているように）。

友だちの育子が、折紙を持って通り過ぎようとしたのを見て、みえこは、「あたしもやろう。あんだ、なに色持ってるの、おんなじにするからね」と。



真真1

育子と同じ黄色の折紙を取ってき

たみえこは、育子のサイフを折るのをみているうちに

指先にだんだん力が入ってきた。

・これからやる

ぞ、というきんち

ょうの力のように

も見えたのだが、

そうではなかった

のだ。

育子がさっさと折っているのをみて、型だけはまわっているが、

活動をはじめると、

・指先から力がぬけて動いていないのだ。折紙をそっとなでて

みているだけ。

「あたしサイフしてたんだよ、ほんとは」などといいながら

も手には、指先には一向に力が入らない。育子のをみながら、の

そりのそりやっつとサイフを仕上げた。(写真1)

・みえこの指は、しっぱいをおそれて、いざという時に活動が

止まってしまうのだ。表面は動いているようにみえても中味は、
なで、さすっているだけになっている。

気持は活動したいという勝気であるが、指先はみえこの心のお
くにひそんでいる、しっぱいをおそれていることを表わして、ブ
レーキをかけてしまっているのだ。

例2 いつでも何かをいじり、何かをしているひでのぶ

・いちどやってみたことのある活動には、指先は動くが、はじ
めての活動になると指先は止まり、手の平でなでまわしてしま
う。

・いちどやってみた単純な活動のくりかえしでも、手の平の動
きにまかせて、指先を活動させない。

「積木ってどうしてくずれちゃうのかなあ」とひとり言をいいな
がら、三歳児の積木のようにベタリ、ベタリと手の平全体を積木
にくっつけてにぎったり積んだりしている。そのために、くずさ
なくてもいい積木をくずしてしまうのだ。

いっしょにそばで積木をしていたつおが、くりかえしくず
すひでのぶに、

「もつとはやく手をはなすんだよ、ずっとさわってるからだ
よ」と教えていた。ひでのぶはいわれたとおり手をはなすが、き
わっているのが手の平の方が多いので、やはりくずしてしまっ

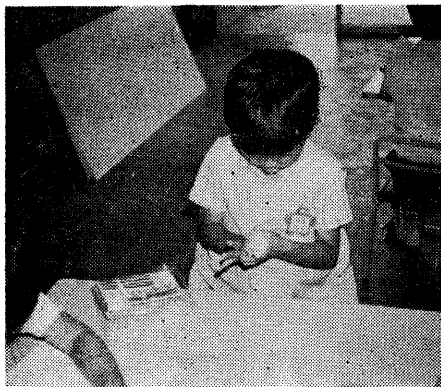


写真3

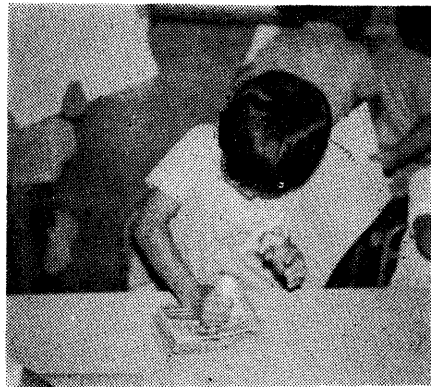


写真2

いた。

指先をみていると、力が入っているのだが、そりかえっていて、やろうとするものにさわれないのだ。指先は、のっそり、のっそり手の平についていくかこうになっている。

例1・例2、どちらも、表現はちがっているが、

・しっぱいをおそれ、指先が、アクセサリー化していることがわかる。

表現のみでくれだけは、他の児と

おなじに動いている。しかし指先は、そつとまでしているだけ、積極的ではなくなっているのだ。全体を、ばく然とみてはんだんしてしまうと、みえこもひでのぶもみんなといっしょに活動しているのだ、まちがえられてしまう。ほんとうに指先が積極的にダイナミックに生き生きと活動するために、どうしたらよいか考えなくてはならない。正しくみつめ、みあやまらないようにすることではないだろうか。

しっぱいをおそれる、アクセサリー化は一番子どもたちにずるさを教えてしまう。

ランボウに動くときみる指先

例3 いつでも指を動かしている(写真2より)

「ちきしょう、こんな紙、しょうがないなあ」と、船作りのエントツを立てようと画用紙に取り組んでいるが、ただ紙をつつにして立てるだけなので、たおれてしまう。

指に力を入れておしつけていたが、立たずにたおれる。

そのうち、上から力を入れておしてみた、強くおしたので、つつの下が少ししわになった。ゆきおは、指でそのしわをなで、次に指先でつまんでひっぱった。

そしてもう一度、立てなおしたが、またたおれた。そこで、前より力を入れてつつをおしつけてみた。さっきよりたくさんのしわ

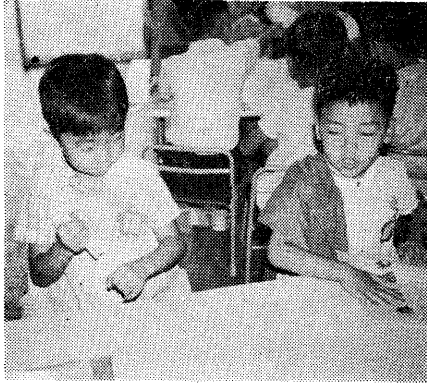


写真5

が、ひろがってるからだな」といったたん、指で、つつのしわの部分、たてに「えい」といいながら、さいたのだ

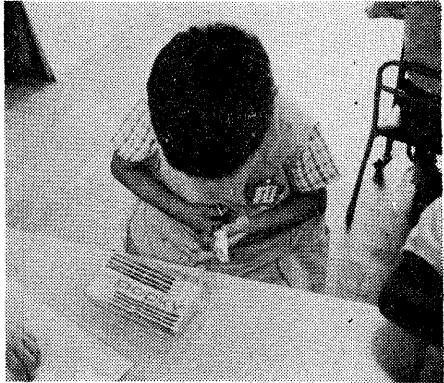


写真4

ができえんとつは立った。
ゆきおは、じつとながめたあと、そのしわをそつとなで、「しわくちやのえんとつなんか、へんだな」といって、もういちど、しわをひつりのばした。

(やぶいた)。
みていたよしひろが「はさみでできればいい」とびっくりしていったほどのいきおいでやぶいてしまい、のりをつけてえんとつを立ててしまったのだ。
まり子は、「はさみで切るもんだよ、ゆきちゃんてらんぼうね、いつもそうなのね」というと「だってね、はさみどりにいってやるまにわすれるといけないじゃないか、はやくやりましたんだもの」と口をとがらせて、いいわけをいって、次の画用紙のはし切れをつまんでいた。

近よった私に、ゆきおは、

「先生、ぼく、えんとつはじめ立てれなかったけど、やれたよ、ほら、したのほう、やぶいてはったの。ひろげればいいんだね。ぼくしらなかつたんだよはじめ。すぐたおれて、しゃくでしようがなかった。でも、できたでしょ。うえからセロテープでやったほうがいいかな」

といいながら、指は、セロテープをつまんでいた。

この時のゆきおの指先や、手の動きをみると、まり子がいったように、らんぼうに見えるのだが。

えんとつを立てようとして立たない、このくりかえしの指の活動は、

・紙に対してまず、抵抗していったのだ。

・次に積極的に紙にちょう戦していった。

・やってみて、くりかえすうちにらんぼうに、やぶいてしまった。

・やぶいたことよって成功を感じている。ゆきおが、はじめところろみようとした活動に対して指先は、まず抵抗的に、つまんだり、はじいたりした（らんぼうにみえる）。

そして、できたしわなどに対して積極的にいじって、たしかめをはじめ、のぼしたりさわったりした。

・指先に力を入れて積極的に対した結果できたすじをやぶいた（らんぼうに）。このらんぼうな指の動きが、ゆきおに、えんとつを立てる、という目的を達成させた、（成功させた）のだ。

そっと静かに動く指よりも、ゆきおのように、らんぼうなくらいに活動に対決していく指先の動きのほうが、いろいろな方法での成功をかちとるようだ。

例4 指にふれた問題を大切にみつかう指（写真6〜12）

ていきょうされた問題を大切に、くりかえしみつかつている指先。

桂子は、あまり目立って指や手を動かす子ではないが、活動を開始すると、快いリズムで指先が動き出す。

エンジンのかかった機械のような指の動きになる。

・けっして、人のまねをしない

で、自分の考えで、指先につたえて動かしている。

・まよわず、その物に指先をぶつけていく。

・やってみた結果で、次の指の動きを考えている。

「桂子ちゃん、木で人間つくろうよ」ときそわれると、木工あそびのペランダに出ていく。

しばらく、じつと材料をながめ、キリ、針金のあり場所をたしかめ、

写真6

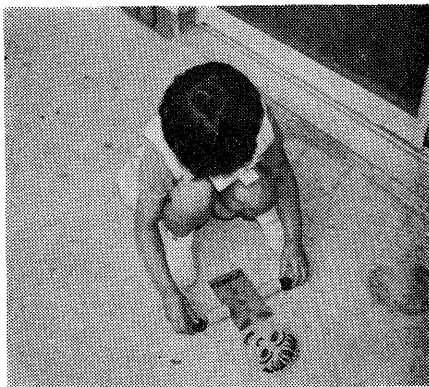
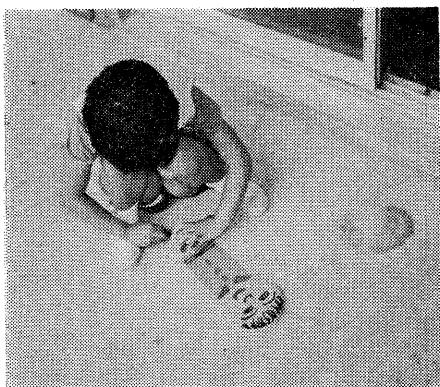


写真7



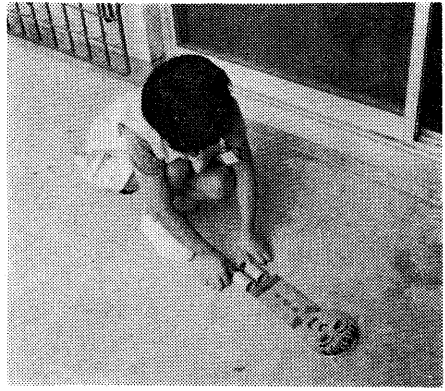


写真 8

「つくろう」といって、材料をえらび取り、活動を開始した。

まず円と四角の木切れを、指先でなでたり、つめで、たたいてみたりして、たしかめる。

・床に木切れを

ならべ胴体を作り、糸巻を手や足に見立て、よこにおいてみた。「こうやろうか」といいながら、手と足の糸巻を変えておいてみる。

・おいただけなので、糸巻がころがり出す、それを指先でつまんで、おきなおしをする。

・頭と胴体との間も、指先二本で、かげんをしてみている。

・胴と頭の板切に、クレヨンで穴のいちのしるしをつける。

・しるしの上をキリで穴をあけはじめる。

ここまで桂子の指や手の動きをみると、活動のエンジンをかけるための、たしかめなのだ。一本の指で、または二本の指

で、いちのかげんをしたり、さわったりしている。

他の子どもたちにはあまりみられない活動なのだ。

指先や手が、ていきょうされた問題や場面を、大切にしていねいに、たしかめている。

・キリで穴をあけはじめても、時々、木切をうらがえて、穴のあきぐあいをみている。

・キリの先についていた木のかすを、そっと指先三本でなでとおとし、胴のくび穴をあけた。

・針金でつなげる時も、まず針金のまがり具合を両手の人さし指と、親指でたしかめ、指のはらでまげてみてから、

「かたいものは、かたいほうで、まげなくちゃだめだね」といってから、つめをつかかって、まげてみて、

「こうやると、まげようとおもうところがまるね」と、うなずいてから木切をつなぎはじめた。

このようにして桂子は、友だちがつかわない材料をつかって人形を作りあげたのだ。

他の子よりも、指の動きはのろい、どんかなな表われであるが、動く内容や中味はだれよりも充実しているのではないか。

桂子の指は、指にふれたものを、大切にたしかめるからだ。

ゆっくりと確実にさわり、たしかめるのだ。あまり目立たない指の動きに、ていきょうされたものを大切に、いろいろな面から

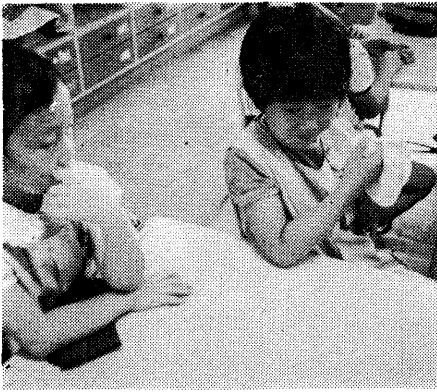


写真10

「桂子ちゃん、
いっしょにやろ
う、ここ、こうや
りなさいね」とい
われても、ふだん
無口な桂子でも、
「あたしは、こ
うやるの、こっち
のほうがいいの、
だってブラブラに
ならないもの」と

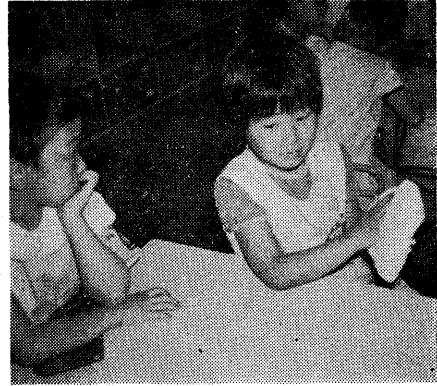


写真9

たしかめ、対決し
ている、たくまし
さと、するどさを
感じる。
このようにしん
ちように物に対す
ることができると
なので、人まねを
しないですむの
だ。

いい切り、作品を右の人さし指と親指でつまみあげて、その理由
をせつめいしているのだ。

桂子の指の動きをみていると、

- ・桂子の命令をすなおに指や手が受けとめている。
- ・指や手の表情を桂子が、まちがいなくよみ取って次の活動を
はじめている。

- ・指や手と桂子が全く一体になっていることが伝わってくる。

・問題に対決している時の桂子のたくましさにくらべて、問題
に対決していない時の、しずかに、そっと桂子の体によりそって
いる指や手が、桂子の人間性を表わしている。

しずかな表情の中に強くひそんでいる力強いエネルギーを、桂
子の指や手から感じることができたのだ。

桂子のジャンケンには、手くび全体がきんちようしてやってい
る。

かみを出す時は、手の平全体がみごとひらき、はきみも、中
指も人さし指がびんと伸び、のこりの指は、ぎゅっとにぎられて
いる。いしも、全部にぎった手のこうが、パンパンにはりつめ
て、きんちよう感があふれているのだ。

ハンカチーフで、手をふくやさしい桂子の手指、植木に水をや
り終わって、水道でよごれた手を洗い、ホットたためいきをつい
て、

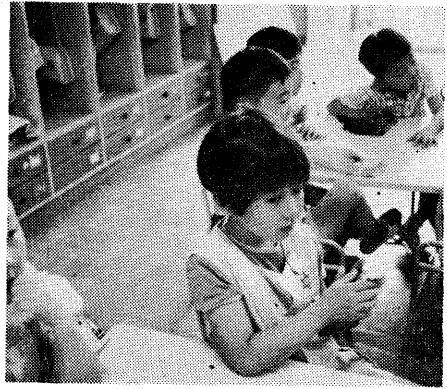


写真11

「あーおわったね」と、かたわらのやすこに話しか

け、そっと左の親

指と人さし指で、

ポケットからハン

カチーフをつまみ

出してひろげ、そ

っと、手をふきは

じめた。

やわらかく右手

が左手をふき、左

手が右手をふいて

いる時の桂子の手

の表われは、やわ

らかく、やさし

く、活動に対決し

ている時とは、打

ってかわった、や

わらかさなのだ。

このように豊か

な表われをする桂子の手はしっぱいが少ない。

やってみることは、ほとんど、かくとくし成功することができ

る、しんちょうさをそなえているのだ。

例1のみえこのように、外見しずかに、ゆっくり活動している

ようにみえても、対決の仕方が、アクセサリー化しているとしっ

ぱいが多い。そして指の表情も、とぼしくなってしまうようだ。

しっぱいをおそれて活動している指や手のほうが、かえって多

くしっぱいし、つまずき、指や手をきずつけているようだ。

害をおそれている、よわむしの指や手は（無害をのぞむ指）成

功をつかむことができないでしまっている（無えきである）。

指や手の無害を考えてアクセサリー化させてはいけない。

ていきょうされた問題に指をすなおに一度は対決させ、ていこ

うしてみさせるようにしなくてはならない。そして、ていきょう

された問題や活動を大切に、ていねいにくりかえしくりかえしあ

つかってみられる、積極的な指や手に、くんれんしなくてはなら

ない。

手や指の動きをみつめ、問題に対決していくときの表われをよ

みとり、成功をつかみとらせなくてはならない。この成功のつか

み取りが、真理をつかんでいくのではないだろうか。

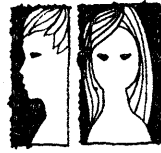
指先が、人間の真理をただしくつかんでいくといってもよいよ

うに思われるのだが。
(大田区立蒲田幼稚園)

写真12



子どもの絵とシンボル(一)



秋山達子^{さと}

子どもの絵は象徴的であるとよくいわれます。たとえば熊の一族の絵を描いても、それは動物園の檻の中にいる大きな恐ろしい熊ではなくて、その子どもの心の中にある家族のイメージを熊を使って表現したものであったり、また楽しい気分をあらわすのに、木の葉が笑っているところやお花が向かい合ってお話をしている絵を描いたりします。

つまり子どもの絵は寓意的で動物や植物やその他いろいろのものの姿を借りて感情を表現する手段であることが多く、絵というよりもお話なのです。また自由奔放な筆使いで前向きと横向きの姿が同一紙面に描かれていたりして、ピカソの絵でも見ているように思える時もあります。しかし子どもは、いつもそして誰でもこのように大胆な絵を描くわけではありません。画用紙

の隅に小さくしか描けない子どももありま
すし、また自分で色彩を限定してしまっ
て、一色か二色しか使わない子どももあ
ります。

以前アメリカの子どもの絵で黒人が集ま
って住んでいる地区で描かれたものを見
る機会がありました。ほとんど木や草など
が見られない都会の一隅に住む子どもた
ちの描いたものであったのにもかかわら
ず、どの絵にもよく木が描かれていま
した。しかしその木はTの字のように上
にのびないような形のものも多く、ま
た絵の中の人物も手や足がなかったり、目や口
がなかったり、極端な例では首から上
がまったく欠けているものもありまし
た。これらの成長しない木や顔のない
人の絵は抑圧されている周囲の環境を
反映しているものでしょうけれども、そ
れでも、それでものびようとする子ど
もたち、そのあたりではあまり見られ
ないはずの木によってあらわされてい
るように思えて印象的でした。

基底線の上に一列にお花が並んで上の一

隅に太陽が描かれている絵は、五、六歳の子どもにの絵によく見られる画一的なものです。時には女の人が水をやってたりいつもの太陽がなくて雨が降っていたりするものもあり、花にはそれぞれ名前があつたりします。このようにどれも同じような観念的な太陽と花の絵でもやはりそれを繰り返して描く子どもたちの刻々に変化する成長力とその過程の表現であり、また一つ一つの花はその子どもの分身であつて、それぞれ異なる機能や性質をあらわしているようです。また細かく観察すると少しずつ情景が変化していたり、色の使い方が違っていたり、新しいものが加わったりして、その時の気分や成長期の変化の多い子どもの個性を示しているようです。

一見あまり意味を持たないような幼稚園児の自由画も、このようによく観察すると、それぞれの個性を持って成長をつづけている子どもの心理過程がよくあらわれています。たとえば水の中で泳いでいるお魚ばかり描いている男の子がいます。また火

をふく山を描く女の子がいます。ところがこのお魚ちゃんや火山ちゃんは大変仲が良くてお魚ちゃんは火山ちゃんが傍にいないと、すっかり元気がなくなってしまうのです。またある雨の日には、いつも右上に太陽を描いている子どもが珍しく左上に描きました。そしたら左上に太陽を描いていた子どもは、反対に右上に描いていました。

子どもたちの絵はこのようにその子どもの個性や成長過程によって異なり、簡単に色彩や図式のシンボルによって解釈するわけにはいきませんが、一人一人の子どもの絵を注意して見えますとその日の天候の違いさえも微妙に表現されていて、その時の心理の変化が目に見えます。子どもの絵は幾何学的な図型からはじまって次第に線がしっかり描けるようになり、色彩による肉づけがされて発展していくのですが、そこに表現されるものの主題や構図の変化を象徴的に理解すると、さらに細かい個人的な成長過程の変化を観察できるように思えます。

次にあげる事例は都内のある幼稚園に通っている四歳になる男の子の一年の間に描かれた絵による成長の過程を追って考えてみたのですが、幼稚園の先生をしてもらえる唐島綾子、仲田光江、久保島昭子、黒沢洋子の諸先生方と東大の学生相談所の近藤邦夫氏、その他の方々のご協力による研究の結果です。私たちはできるだけ多くの可能な解釈を試みてみましたが、人間の知恵や意識的な努力では、無意識の産物であるような象徴的な表現のほんの一部分しか捉えることができないものであり、私たちの研究もただその一面を捉えただけで、これらの絵にはまだまだ多くの意味が含まれているように思われます。皆さんも絵を見ながら何か思いつかれたこと、感じられたことがありますら、ぜひ教えていただきたいと思ひます。

B君は四歳になって幼稚園に入ることになりました。ただ、幼稚園の先生にとっては少々困る子どもでした。椅子にしっかりとすわっていることができなくて、軟体動

物のようにすぐくやくくやとなつてしま
い、言葉もはつきりしないで大声で叫んで
いても何をいつているのかよくわかりませ
ん。視点が定まらないで落着きがなく、す
ぐ部屋からとびだしていなくなつてしま
います。そして暗い部屋の隅やお手洗いに隠
れてしまつたり、廊下にひっくり返つて、
足をばたばたさせながら大声で叫んだりし
ます。

それで入園するのに少し問題もあつたの
ですが、二つ年上のおねえさんも同じ幼稚
園であつたし、母親も大変熱心なので、と
もなく入園が許可になりました。母親の話
によると、家にお年寄りがいらして姉の方
はすつかり甘やかしてしまつたように思つ
たので、B君は男の子だし、少しきつくし
ようと離れ、静かに寝かせたままで、人を
近づけないようにしてあまり大事に保護を
したので、かえつて成長が遅れてしまつた
ようです、ということでした。

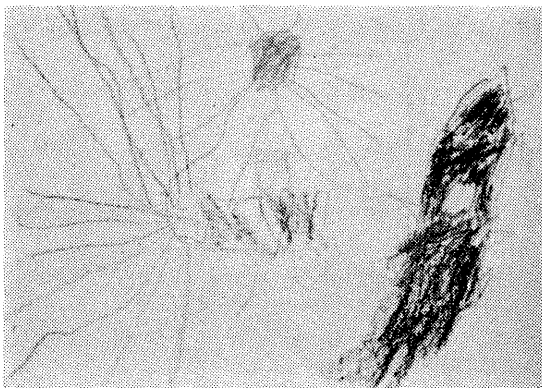
そんなわけで最初の二ヶ月は他の子ども
の邪魔にならないようにと、遠足にも皆と

いっしょには行かずに直接現地に母親が連
れていつたり、五月人形の飾りをかきまわ
してしまふB君をしっかりと押えてひきとめ
たりして、母親が幼稚園に残つて、つきき
りで世話をされました。入園して一月もす
ると今まで親にはあまり甘えなかつたB君
も、先生に抱っこしてもらふことが大好き
となり、音のするものに興味を示したりす
るようになりましたが、遊びは、砂場に水
をまいたり、その上に転がつてどろんこに
なつたりすることが多く、先生方や母親が
気を配つていたのにもかかわらず、お節句
の日に配られた柏もちを二つも、そのまま
あつという間に呑みこんでしまつて、皆を
はらはらさせました。この頃に描かれた絵
が次にあげる三枚です。

一番最初のものは右側に茶色と緑色でな
にかごしゃごしゃとした固まりがあり、真
中にうすい緑色で自動車描かれていま
す、左側にライトがついて、黒い弱々しい
線で画面の左側を照らしています。そして
これも長く細い光線のある赤い太陽が上に

描かれています(写真(一)参照)。

この構図を箱庭療法と同じように右側が
外の世界をあらわし、左側が内の世界をあ
らわすものとして考えてみますと、B君は
それまでの隔離された一人だけの静かな生
活から離れて幼稚園に通いだしたので、外
の世界にも何かがあるということが、おぼ
ろ気にかけてきたところではないかと思

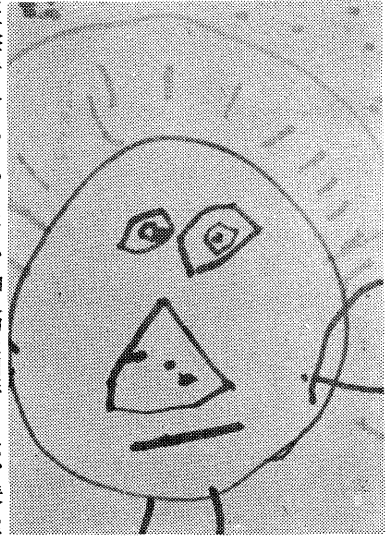


写真(一)

います。でもそれはなんだかごしゃごしゃした気持ちの悪いものようで、自動車は心の内側に向かって逃げだしかけているのかもしれない。どちらにしろ自動車のライトは、左に向かっている、まだ外の世界を照らそうとはしていません。そしてこのように内と外とに二つにわかれてきた世界を結ぶように、太陽が真中の上部に描かれています。光線が弱々しくてちょっと心細い感じですが。

その次のものは「母の日」に描かれたおあさんの絵です。これはボール・ペンを使ったもので、しっかりと大胆に描かれています。円形や三角でできている幾何学的なおかあさんです。大きな耳と角ばった目がついていますが、向かって左の目が三重丸になっています。なんだか目をひかせて耳をすませてB君の行動に注意している母親の姿が目に見えようです。(写真(二)参照)

幾何学的な図形はこの年齢の子どもの絵にはよく見られます。特に自閉的な子ども



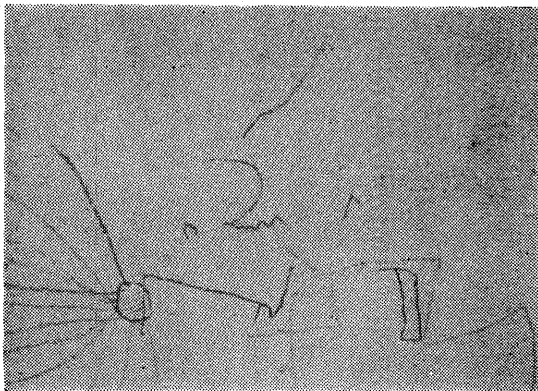
写真(二)

ンで描かれた弱々しい自動車ですが、やはり左側にライトがついています。上にも何か描きかけましたが、はっきりした形にはなっていません(写真(三)参照)。

二番目と三番目の絵はオレンジ、黄色、ピンクなどの暖色で描かれています。が、暖色であるから暖かい気持ちをあらわしたものの、というように簡単には片づけられないようです。ただ暖色を使った場合と寒色を使った場合とは、あきらかに気分や態度の違いが見られるようで、B君の場合は、外の世界や他人を意識して、小さくおとなしくなっている時によく寒色が使われているようです。

は数字で人をあらわしたり、抽象的な図形を描くことが多いのですが、子どもと母親との関係が暖かい具体的なものであるというよりも、どこか冷たく観念的であるような時に多いようです。もちろんしっかりと監督をしていないことにはB君は何をやりだすかわからないし、母親としてはきつくならざるを得ないので、どうもB君のイメージの中にできている母親像には、こわいという感じもあるようです。左の目だけ三重丸になっている意味はよくわかりませんが、この頃の絵は左側に強調点がおかれているものが多いようです。三番目の絵はクレヨ

この頃から先生にもB君のようすがわかってきましたので、母親のお供もおことわりしてB君は一人で幼稚園に残って皆と遊ぶようになります。おべんどうが始まってお昼は皆といっしょに食べますが、B君は



食べるのがとても早く、お隣りの子の食べものにも手を出したり、下に落したもので口に入れかかるので、先生の監督もなかなか大変です。そのうちに少しずつ自分のものと他人のものとの区別がわかるようになって、これは誰々ちゃんのね、と欲しい顔をしながらも、何回も念を押してからあきらめるようになりました。

また抑揚のついた不思議な言葉ですが、少しわけのわかるお話もできるようになりました。

この頃一番よく使った言葉は、「だめっていって」と節をつけていうことで、母親の手をはなれて、あまりだめといってくる人がいないので、もの足りなかったのかもしれない。この頃から夏休みの少し前までにまた三枚の絵が描かれました。

一つは、画面の左よりに描かれた女の人が大きな手を広げて通せんぼしているみたいな絵です(写真(四)参照)。

母親がいつも手でいたずらをしないようにB君を押えていたので、その印象が残っているのかもしれない。過保護の子どもの絵にはよく大きな手をした母親が描かれています。しかしこれは母親ばかり責めるわけにはいきません。過保護の両親と成長の遅れがちな子どもの関係は悪循環になってしまつて、どうしても他の子どもより遅れがちなので、母親がよい面倒を見ることになり、そうすると子どもは成長がと

まっています遅れてしまう結果となります。B君の場合も先生には少し手がかかって大変でしたが母親の監督の下から離れて、結果としてはよかつたように思われまふ。絵の左手の下に何かよくわからないようなものが描かれています。これは動物か乗物か、そんな形をしたB君自身が、母親の手の下から左の方に向かって逃げだした



写真 (四)

ているようにも見えます。

その次の絵は「父の日」の頃のものでおとうさんの絵ですが、これはしっかりと描かれたおかあさんの絵に比べて大変弱々しく、おとうさんの絵なのといわれないうなかわかりません。茶色のおだんごのようなものに薄い青で目のようなものがついています。右手にも白で何か描かれていますが形になっていません(写真(五)参照)。

いそがしくてあまりお家で見ることもない父親の印象は、B君にとってはこんなものなのかもしれません。それにしても悲しい感じの絵です。これは父親というよりもまだはつきり形もつかず、手足もなく目もしつかりしない、母親像と未分化のB君自身の自画像のようにも思えます。

その次に描かれたものはボール・ペンを使っているせいか、大変しっかりと描いた自動車ですが、不思議なことに自動車のライトが両方についています。左向きライトは黒、右向きものは赤で光線が描かれていて、自動車の上には三角形の頂点をなすよ

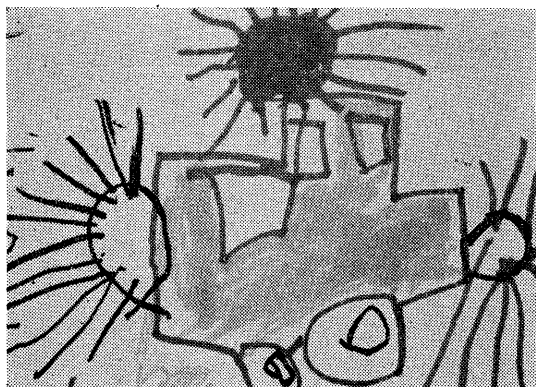
写真(五)



うな形で太陽が輝やいています(写真(六)参照)。

今まで自分の存在を中心に、心の内ばかり向かっていたB君の注意や関心が外の世界も照らし始めたようです。そして幼稚園でのお友だちとの生活にも慣れて、他人の存在が意識されだした頃と思われる。そして内と外と二つの方向にわかれた気持

を統一するように三番目の光りであるお母さまが頭上に輝やきだしたようです。子どもの絵の中で自動車が右に向いたり左に向いたりしていることには大きな意味があるようですが、右利きの人には左向きの顔や車の方が描きやすいので、絵を描きはじめの頃は特に理由もなく左向きのものが多いようです。また右向きの自動車が描かれて



写真(六)

いたので、先生がこれはこっち（右向き）に走っているの、ときいてみたら、「ううん、バックしているところなのよ」という返事もありましたから、ただ方向のことだけで深い心の動きに関連づけて考えることは無理のようです。それでもB君の場合にはライトがついていますし、その光りの方向によって心の内側や外側を照らしていると考えてもよいように思われます。

夏休みに近くなって、お友だちという他人の存在を意識しはじめた故か、B君は静かになって、もう床に転がって大声で泣き叫んだりすることもなくなりました。絵もすっかりしているし知能の程度もむしろ標準より高いように思われましたが、遊びは他の子どもに比べてずっと幼なく、言葉による表現がほとんどできないので直接行動で示すことが多く、やはりまだ手のかかる子どもでした。

夏休み前の絵は色調が変わって青と緑の寒色を使ったもので、海の波のような線で上下にわけられた上部の右手には、手を広

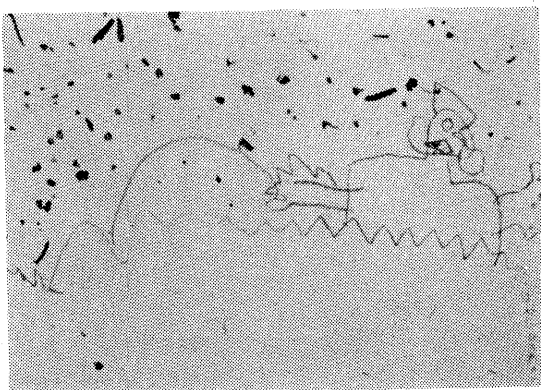
げた母親像のお化けのような姿と、中央に丸いものが描かれています。横線から上部には黒い点々が打たれていて、夏なのに雪でも降っているような感じですが、横線から下には何も描かれていません（写真(七)参照）。

中央の丸い小山のようなものは、海の下の無意識の中から盛り上がってきたB君の成長力のような感じがしますが、右手のお化けみたいな姿はそれを指しているのか、あるいは押えようとしているのかよくわかりませんが、なんだか盛り上がってくる成長力と対照的に、今までそれを押えていた母親像のようなものが沈んでいくところのようにも思えます。

また夏休みの後にすぐ描かれたものは、お休みの間の虫採りの絵ですが、大きな目玉をしたとんぼのおかあさんのようなものが、広げた手の下に飛んでいるとんぼの子か虫のようなものを虫籠に入れようとしているところ（写真(八)参照）。

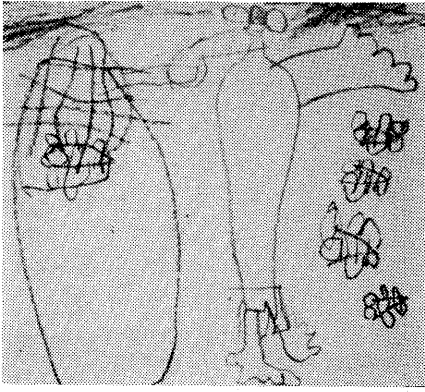
このような絵は母親像が自由に飛んでい

写真(七)



る成長力のようなエネルギーを籠の中に閉じこめようとしている否定的なものか、あるいは反対にエネルギーを取り込もうとしている肯定的なものか、どちらにも考えられますが、いずれにしてもこのような母親像はB君の母親を直接意味しているものではなく、B君の心の中であって、B君の成長を助けたり、また阻んだりする母親的なも

のイメージであり、このように母親像はいつも肯定と否定の両方の意味を持っています。そしてこのような絵を描き空想をし、お伽話や絵本の中に同じような主題を見出しながら、母親との未分化の世界から独立して行く心理過程はどの子どもも成長期にも見られるものですが、B君の場合はこのあたりから現実面でも母親の手から少しずつ離れて社会の一員として自分を築きあげていきます。そしてこの後は、絵の中



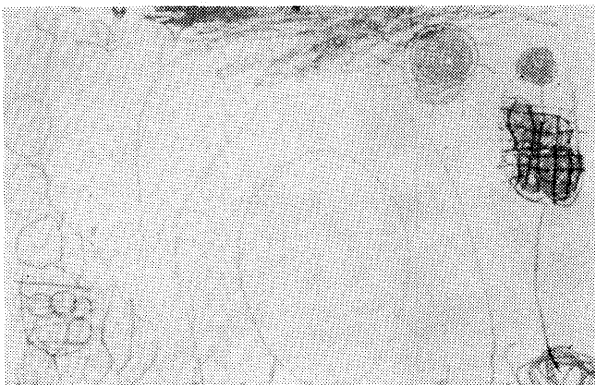
写真(八)

にも手を広げた母親のような姿は見られなくなります。

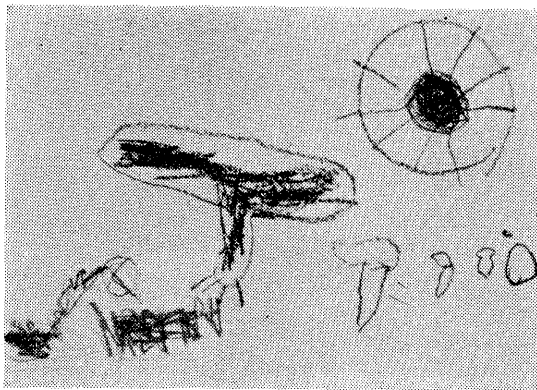
秋の運動会の際は、B君が団体行動がとれるかどうかと母親が心配して、休ませようと考えておられたようですが、雨で一週間日延べになったその間に、先生のすすめもあってB君は、結局、運動会にも参加することになりました。そしてとても運動会が楽しかったようで次のような絵が描かれました。画面は球入れの競技の最中で右側には赤い太陽の下で赤い玉がたくさん籠の中に入っているとところが描いてあります。左側では足もすっかりしていないし手もない困った顔をした人みたいなのが、それでも白玉を籠に入れようとがんばっています。中央には二重の丸があります(写真(九)参照)。

B君はこの時は、白組でそこら中はしゃいぎまわっていて、実際には一つも困った顔はしていなかったようですが、どうもこの手のない人はB君自身のように思われます。母親像の絵がいつも大きな手を広げて

いたのに比べると印象的です。またこの顔はB君に少し似ているようで、まだ体も思うように動かず、何ごとも遅れがちで表現も思うようにできないB君が、それでもいつしうけんめい競技をやっているとこのようにほほえましい感じですが、まん中の



写真(九)



二重丸はグランドをあらわしているようですが、赤と白とにわかれた外と内との対象的な世界をこの円で結んでいるようにも考えられますし、また見ようによっては二重丸のお家をしょってよろよろと歩いているかたつむりのようでもあり、やっと独立して一人歩きしましたB君の姿のようです。

運動会にも参加して段々と皆と歩調が合

うようになってきたB君がその次に描いた絵は、自動車ときのこでした。左手に青く塗った自動車があつて、ライトが右側のきのこを大きく照らしています。きのこは一番左のものが大きくて、右に向かつて順に小さくなっていますが、右上には黒い車輪のようなものが描かれています(写真参照)。

これはきのこを下から見上げたもののもうでもあり、またB君は後で月の傍にあるねづみ色の太陽なども描いていますので、あるいは夜の太陽のようなものかもしれません。はじめは左ばかり照らしていた自動車のライトが夏休み前には左右を照らすようになり、ここでははつきり右に向いています。そしてその光りできのこを照らしているのはおもしろいと思います。きのこは大地からはい上がるように生えてきませんが、大地的なイメージを持つ母親像と関係の深いものであり、よく成長期の子どもの空想や、また何か問題を解決しようとしているおとなの夢にも出てくる主題です。

またきのこは宗教にも関係があつて、きのこの持つ毒性から何か神秘的な力を持つものとして昔から考えられてきたようです。キリストという言葉は、古代のヘブル語ではある種の毒きのこの名前であつたと主張する学者もいますし、またギリシャ神話によく出てくる神々の食物は、あるきのこから取れるものであるという説もあります。

きのこを主題にした民話もたくさんあり、絵本などでは森の中のかわいいお家であつたりして、無意識の暗い森の中の保護者でもあります。このようにきのこは神秘的な生命力をあらわすもののようなのです。

B君はこの頃から態度が静かになって、冬休み後はしばらくの間、今までなにかと手がかかつて先生の注意をひいていたB君が、先生にもいたのかいなかつたのかわからなくなる時もあったほど、まったく静かな時期を経て、一年の終りには爆発的に生命力を活動させて大きな成長を示すのですが、その頃の絵については、また次回にご報告することになりました。

幼児画の発達

(一)

——なぐり描き——

青 木 隆



1 はじめて描く絵

幼児はかなりはやくから絵を描き始める。一応つかまり立ちができてまだ歩けない時期に絵を描き始める幼児も少なくない。つまり生後十カ月から十二カ月の間ということができる。——いくらかの家庭ではこの時期の幼児に鉛筆やクレヨンを持たせることを禁じてしまうので、もっと成長するまで描画を経験することなく過ぎてしまうのだが——

十カ月の女兒はテーブルにおなかをおしつけてよりかかろうようにして立ち、五本の指をそろえて鉛筆をにぎって描いていた。

十一カ月の男児は両脚をなげ出して坐り、開いた脚の間に紙を

置き、クレヨンを上からわしづかみにして描点を連続的に描いていた。

このように初期の描画のための必要條件は、立つか坐るかして少なくとも片方の手を振りまわしてもなお、上半身の姿勢を保つことができ、鉛筆なりクレヨンなりがにぎれることである。そして視覚が重要であることはもちろんである。

幼児の最初の「なぐり描き」は明確な意図があつて線を描いているのではなく、腕を振りまわしたり紙面をこすったり、たいたりする感覚運動的な運動であつて、たまたま手にもっているものがクレヨンであつたことから手の運動の痕跡が描線として記録されるに過ぎない……という説がある。しかし他方ではおとなたち

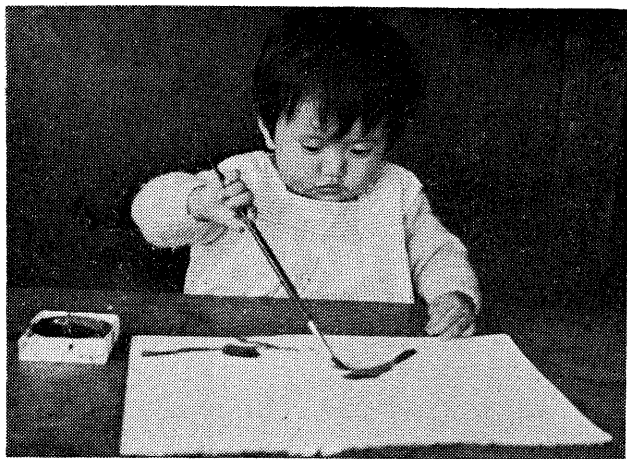


写真1 立って描いている1歳1カ月の女児、描画中は画面をみつめている。筆の持ちかたはスプーンと同じである。以下ここにあげた作例のすべては、この女児のみの作品である。

が手紙を書いたりする場面を見て、それを模倣することから描画が生まれるという考えもある。一般家庭での幼児はおとなたちの模倣で始まる例が多く、なかにはおとなが描いて見せ模倣をうながすようにしむけている例も少なくない。したがって後者の説が妥当のように思われる。

十カ月の女児に描画中わざと鉛筆の芯を上向きにして逆ぎにして手渡したところ、そのままのかたちで描画の動作をくりかえしたが、すぐにやめ右手から左手にと鉛筆を持ちかえて描き、うまく描けなければまた持ちなおすというように……何回か試みるうちにうまく芯が下向きになり描線が現われると安定して描画動作が継続された。

十二カ月の男児の場合は初めての描画経験であったが、クレヨンたたきつけるように描点を描き続けた。しかし視線は必ずしも画面に注がれていないのでクレヨンに似た棒をわたしたところ、同じ動作をわずかりかえしただけで棒をほうり出し、前に使用したクレヨンを要求し、持たせてやると落付いて全身ではねるように描点を描き続けた。

この段階の幼児でも描画中の視線は画面を注目している。(写真1)描く動作によって生じる結果を目で確認していることになる。なにかしらの印が現われなければ動作は中止してしまう。目で見ることでできる結果が現われることを予期して手を動かす……つまり「描く」という目的的な動作とみることができよう。

このようにして一歳末満の幼児でも絵を描くことを習得するのである。

絵を描き始めたばかりの段階の描線は一見して判別できるほ

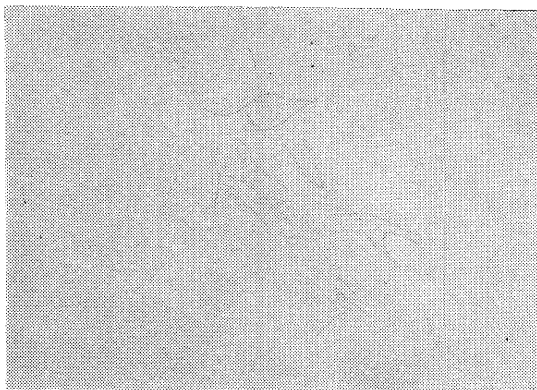


写真2 未分化描線 (C.A1 : 00)

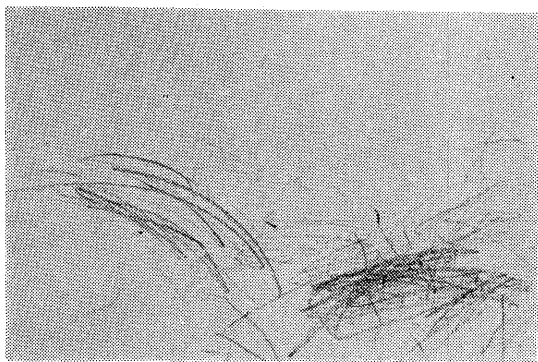


写真3 左右の往復運動描線，左手と右手をともに使う。すでに右手が優位であることがわかる。(C.A1 : 01)

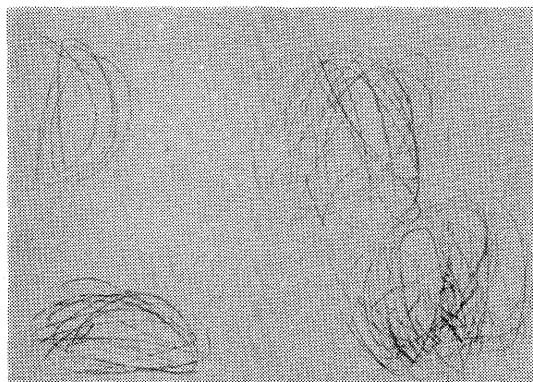


写真4 円運動描線 (C.A1 : 02) 左側の円は画面の末端に制約され変形している。

ど、よろよろと不規則であり、ローウェンフェルトは未分化描線と命名している。(写真2)クレヨンやマジックインキのように一定した線を描くのには有利な素材をあたえても濃淡や、太い細い、速度の遅速があり、停滞したり断絶したり、急激に曲ったり描線の方向も一定でない。これらの描画を観察すると手首や指が全く有機的に動いていない。描画の際の手の動きの発達は一般の運動の原則に従って、まず肩と肘が動き次に手首となり、最後

に指に至るものであるが、この段階の描画にあって指および手首の運動は全く未分化である。一見習字の懸腕直筆の筆法に類似しているが、幼児の場合は画面に対して同じ姿勢を保ちにくく、腕の運動そのものも円滑でないため描線はよろよろしてしまう。それにもまして大きな欠陥はクレヨンを一定の状態で保持することが困難な点である。そのためクレヨンは手の中で不規則に回転したり、画面に対するクレヨンの角度が垂直になったり横に寝たり

ふらふらする。その上筆圧とクレヨン保持のための力のバランスがとれない点やらが加わり、上記の諸条件と重複して不規則な回転や断絶、停滞、強弱、遅速が生じるのである。

2 感覚運動的描線

次の段階になると左右の往復運動による連続的描線が現われる。クレヨンを一定に保持することも一応できるようになり、筆圧との力の配分を感覚的に習得するようになる。とスムーズな連続的運動による描線が現われる。この時期は一歳から一歳三カ月以降で、初めて歩いたり簡単な単語をはなしたりする時期とほぼ一致している。

往復運動の最初の段階は描線もやや不規則で連続量もわずかであるが、完成期には量的にもかなり充実して左右に振る手の振幅もほぼ一定し、きわめてリズムカルに描かれる。このリズムカルな感覚運動的描画を出発点として幼児画は発達して行く。(写真3)

完成期の左右往復運動による描線をよく見ると水平ではなく斜めの往復運動の場合が多い。また直線的ではなく正しくは円弧に近い。この段階ではまた手首は動いておらず、肘から先は棒のようになっているため、肘を中心点とし肘からクレヨンまでの距離

を半径とする円周の一部の往復運動ということになる。この際中心点としての肘の位置が固定されていないため、二度と同じ所を通過せず、ある拡がりをもつことになる。

往復運動描線の段階になると画面の内と外の区別は明瞭になり、時たまコントロールを失ったり、画面から視線がはなれてはみ出す程度となる。また一度なぐり描きをしたか所に無頓着に重ねて描き加えることも少なくなり余白をさがして描く傾向が強まっていく。包装紙などの大きな画面をあたえると、未だ描いていない空白をさがして移動しながら描くようになる。しかし満遍なく画面のどの部分も同じ密度で描かれるのではなく、漫然と散在しているといった感じである。

左右の往復運動描線が完成すると徐々にくずれていき、円運動描線に移行する。往復運動の折りかえし点は描線がするどい鋭角をなしているものだが、これが自動車レースのヘアピンカーブのように急激に曲がっている例を見るようになる。この急激なカーブは手首が動くことよって生じる。折りかえし点で手首を回転させる運動が往復運動に加わって、往復運動描線は不規則にくずれていき、やがて手首の動きのみが支配的となり、これだけに統一されたものが円運動による連続的描線である。(写真4)

円運動描線も初期は往復運動のなごりがあったりややおしつぶし

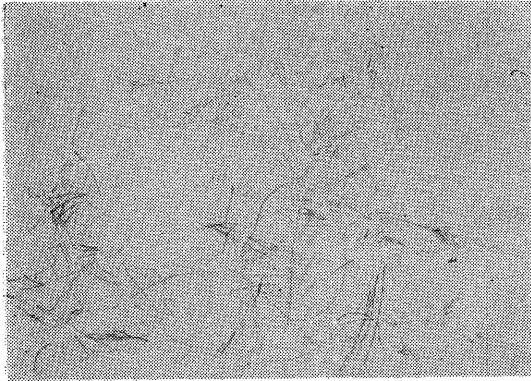


写真5 指の感覚運動による短かい往復運動描線と単一な直線
(C.A 1 : 02)

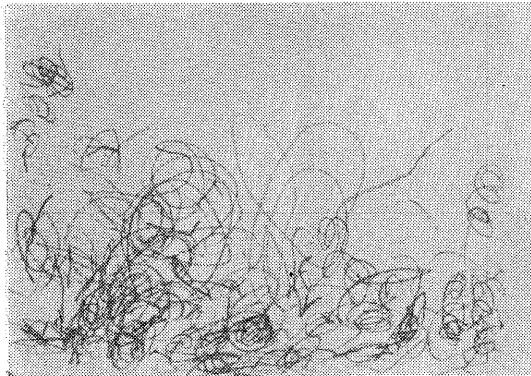


写真6 小円運動描線 (CA. 1 : 03)

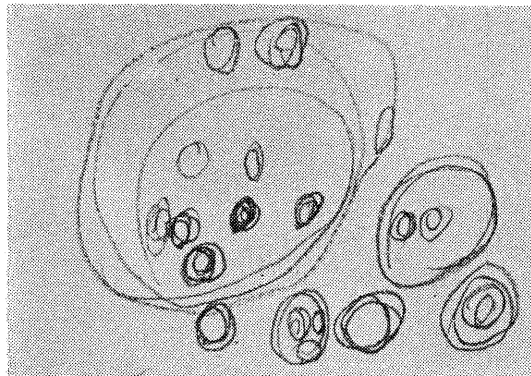


写真7 円ばかりによる人物画 (C.A 2 : 01)
目、鼻、口、ほほ、胸、すべて円のみで表示

たような形のものが多いが、完成期に至れば直径もほぼ安定してリズムカルな円運動となり連続量も多い。この時期は一歳三カ月から一歳六カ月頃とするのが妥当であろう。

円運動の時期になると画面の大きさが一層明確に把握されて来る。往復運動の段階では時たまはみ出すことはあったが、この時期にはほとんどはみ出さなくなる。また往復運動の段階では画面の大小によって振幅が変化する傾向もやや見られるが、円

運動の段階になると円の大きさは画用紙の大きさと関連するようになる。手首の回転運動は幼児の手のサイズや運動のメカニズムに基づく適度な円運動半径があるように思われるが、実際は紙の大きさに関連して円運動の大きさはコントロールされている。

なお一層注目すべき点は画面の中央に描かれた円運動と画面の端のものとは円の形が相違する点である。(写真4)画面の左右や上下の端に近い位置では円運動の一部がゆがんで平坦化し、

ひずみながらも描線はきわめてスムーズに連続されている。このように画面から規制されて描画を行なうようになり始めるのがこの時期でもある。この連続的な円運動描線が手首の感覚運動に由来するものならば、次の段階に現われる短かい往復運動描線や小円運動描線は指の関節の感覚運動といえる。円運動は小さくても五、六センチの直径はあるが、小円の場合は二センチから一センチ以下のものもある。そして短かい往復運動描線も小円運動描線も連続量ははるかに少なく、規模の小なものであるから画面の大きさに関連することもあり得ない。両者はほぼ同じ頃に現われ、一歳六カ月前後としてよいと思う。(写真5・6)

以上述べた往復運動描線・円運動描線・小円運動描線はいずれもリズムミカルな感覚運動的な腕や手首・指の運動に基づく描画であるが、経験的に一つ一つの過程を徐々に習得しながら発達していく一連の関係にある。そしてこれらの描画を母体としてより高次なものへと発達していくのであるから、この年齢に十分に描画を経験されることがのぞましいのは当然であり、なぐり描きを軽視してはならない。

3 独立した描線と円

手首や指の運動の分化によってなぐり描きは多種に発展してい

くのであるが、この時期にこれと並行して異質の描線も発達している。それは単独の直線であり、独立した円である。この両者は一連の感覚運動的な連続描線の発達過程が一段落すると新しく現われるものではなく、往復運動が完成すると一本だけのたどたどしい直線が現われ、円運動描線が完成すると独立した円が見られるようになる。また独立した描線が初めて現われる場合は、画面に一本だけの直線が描かれるのではなく、一般に連続運動描線と同一画面に共存している。しかし描線が質的に相違しており作品を見るだけでその判別はさして困難ではない。一般にこの種の直線の特徴は速度が往復運動描線に比して遅く、弱々しく太さが均一でないものが多い。

左右の往復運動による描線の後に水平な単一の描線が、そして何重にもグルグルとくりかえされる円運動の後に独立した円が現われることは興味深い問題である。往復運動の際の腕の運動から、横のボタンが抽出され単一の描線が生まれ、同様に手首を回転させる運動のボタンの抽出によって円が生まれると考えることができよう。このようにくりかえされる運動の中から、ひとつに集約された運動のボタンを抽出する能力は、感覚的ではあるが知的なものの一様である。精神薄弱幼児は感覚運動的な往復線から円運動、小円運動描線へと移行し発達していく過程は、普

通児の場合ときして変わるものではない。しかし往復運動の後に単一描線が、そして円運動の後に独立した円が現われるというようなことがほとんど見られない。つまり感覚運動的な描画の中から直線や円を抽出し、新しい領域へと脱皮していくことができにくいのである。

独立した円はその後の発達のためにきわめて重要な役わりはたす。なぐり描きの段階からの幼児画の発達について興味ある研究を行なったグレイツインゲルはこの種の円を特に「根源的な円」と名づけて重視している。円はとぎされた空間を作る。とぎされた空間は地と図がらの関係をなりたさせる。そして円の内と外とは区別さるべき異質の空間となっていくのである。

ただしこの段階の幼児は、円を描いても円のもっている「まるさ」を理解している訳ではない。年少幼児は事物の存在をすべて円で表示する場合が多い。(写真7) 外林大作がレウインの例にならって精薄児に対して行なった蜂の巢形模写の研究の中に、六角を円として表示していることが記録されている。またベンダーのゲシュタルト・テストの場合も年少幼児は四角形や六角形を円として表示することが記されている。年少幼児の描画の場合にもこの傾向が強く、大小の円のみを羅列したような作品もよく見られる。この場合の円は事物の存在を表示する一種の記号である。

この段階では円はすべての形態を包括するものではあるが、幼児が最初に獲得する基本的形態は円であり、これによって情報を視覚的に伝達する最も原始的で発生的な記号を得たことになる。

4 描線の操作と形態の探索

円と直線が描けるようになれば、これらを組み合わせごく簡単な顔ぐらい描けそうに思えるが、これから初めて人物画を描くまでの期間はかなり長い。少なくとも六カ月、一年以上に及ぶ例もまれではない。

一歳の後半から二歳にかけての描画は、描線の操作や形態の探索・操作に終始しているといっても過言ではない。一連の連続運動描線の段階が出どころになると、描線の操作が始まる。単一の描線を直線と述べたが、これも円のまるさを意識せずに円を描いているのと同様、直線のもつ「まっすぐさ」を理解しているのではなく、何も操作しないからまっすぐなだけの直線なのである。初期の描線の操作は感覚運動的要素が強く、(写真8) 徐々に意図的に操作する傾向が増し、(写真9) やがて探索行動的な要素が強まり、初歩的なパターンの構成がみられるようになる。(写真10) そしてこのような段階に到達すると、時には人物などの主題が描画に先行して意図され、その主題に向かって試行が執

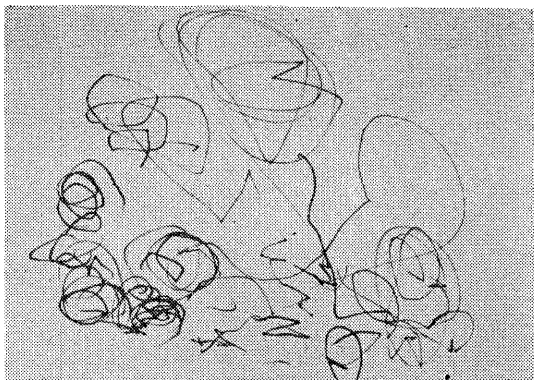


写真8 独立した円への移行と感覚運動的描線の操作 (C.A1 : 04)

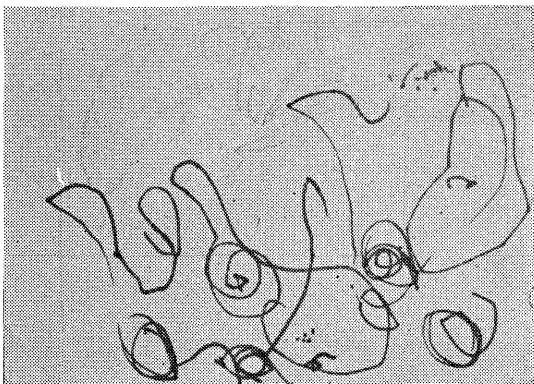


写真9 感覚運動的要素が後退していく過程の描線操作 (C.A1 : 05)

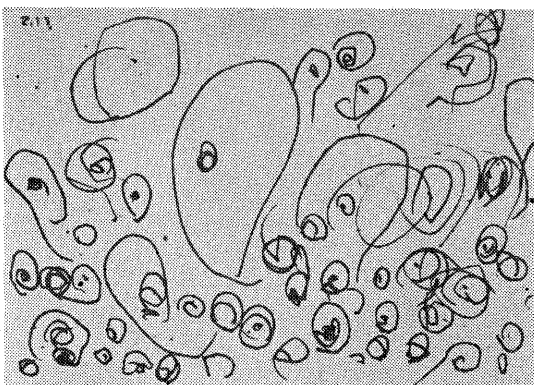


写真10 円と小円の操作を主とする初歩的パターンの探索 (C.A1 : 05)

拗に重ねられるようになる。(写真11・12)

人間像を描き始める時点は個人差が多く、二歳前後の場合もあるし、三歳過ぎの場合もある。しかしこれは一概に知的水準の高低に起因するとのみい得ない。二歳から継続的に人物画を描き、徐々に内容を高めながら三歳に至った幼児の作品と、三歳で初めて人物画を描くことができた幼児の作品とを比較して、両者に質的な差違がない場合がかなりみられる。(例えばグッドイナ

ップの人物画検査法の得点に差がみられない等) 前者は未熟な操

作的段階ではやくも人物像を習得し、その後並行的に形態の探索や操作を行なって逐次人物画を質的に高めていったのに対し、後者は高次な形態の探索・操作の段階を経たうえで、初めて人物画を描いたものであって、結果的には両者の人物画に質的差違を生じなかったと考えられる。このように描線や形態の操作・探索行動は描画の発達の原動力的な役割を果すものである。それゆえ年

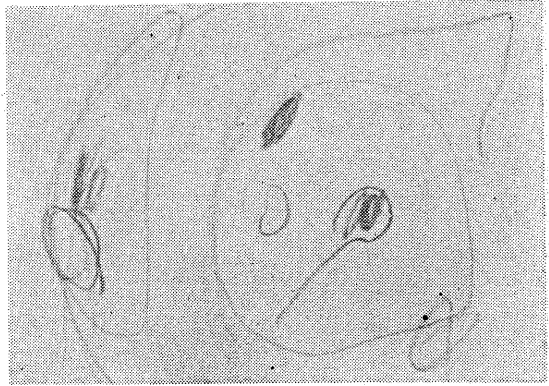


写真11 顔を意図した試行 (C.A1 : 06)

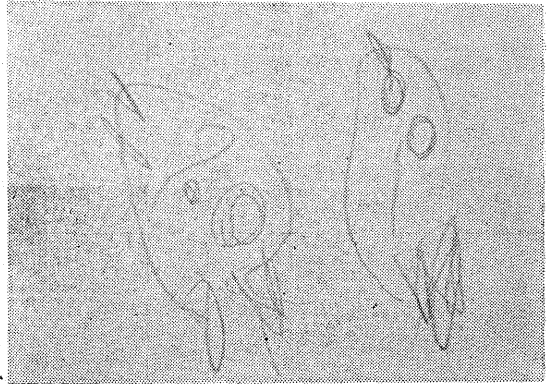


写真12 顔を意図した試行「オバQ」という (C.A1 : 09)

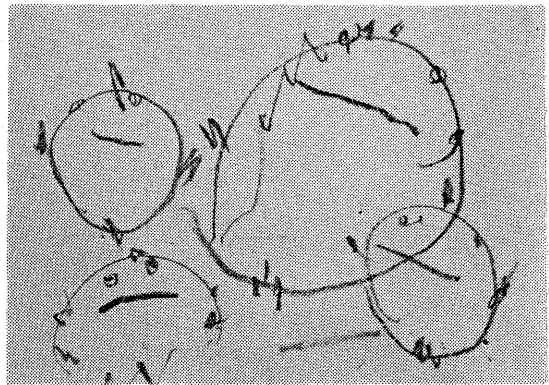


写真13 初期の人物画 (C.A2 : 00) 手、足がある

少幼児の場合は単に人物画を描かないことをもって発達のおくれであるかのようには断定することは危険である。むしろ診断的には探索行動的描画の量・密度・質的な内容等を考慮すべきであると思う。(写真13)

たしかに何々を描きたいというように具体的な主題を先行させた描画と、一見無目的な抽象的図形を羅列した作品とは、異質なものにみられがちだが、両者は両極端に孤立して対立する存在

ではなく、本来連続的な存在である。特に年少幼児の描画は先行する明確なイメージが内在して初めて描画活動が行なわれるのではなく、作品はでき上がってみなければどんな結末になるのか、当人にも見当もつかないものである。このように抽象的図形による構成あそび的描画と主題先行の描画の距離は少ない。そして構成あそび的な操作的要素の強い描画こそ、全く自発的で柔軟な発達への貴重な実験室である。また構成あそび的操作によって

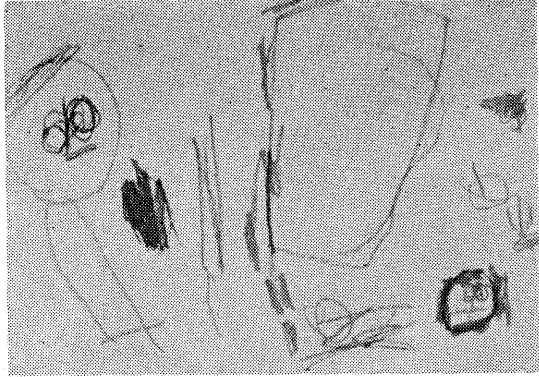


写真14 形態の探索により四角形が現われると、胴が四角形によって表示される。(C.A 2 : 03)

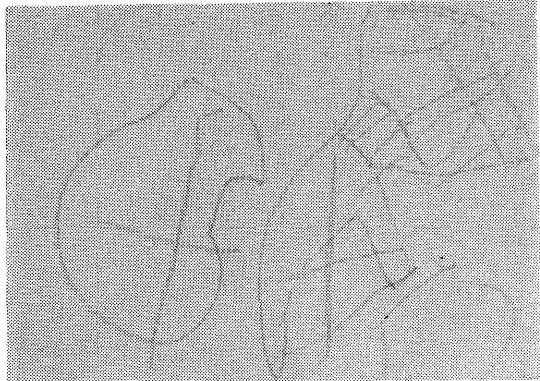


写真15 形態の組み合わせによる構成あそびの描画 (C.A 2 : 04)

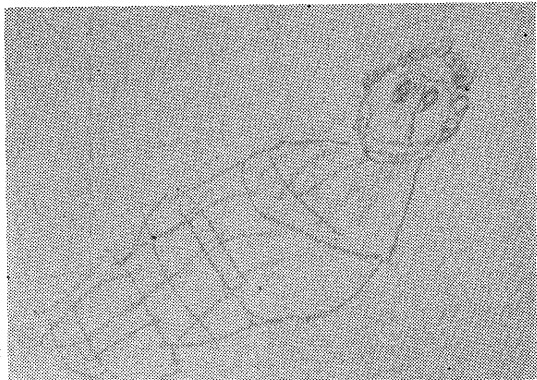


写真16 15のすぐ後に描いた人物画「ねているひと」 抽象的図形の構成あそびがそのまま人物画に反映されている。

試み習得した結果は、具体的主題をもった描画の中に反映し、その内容を高め表現をゆたかなものにする。(写真14・15・16)

この実験的な抽象的図形の構成あそびに強い興味を示し、バラエティーに富んだ操作を執拗に試みている幼児は、知的に高い水準にある。これに反し精薄幼児はたとえ人物画が一応描けるにしても、この図形の構成あそび的描画にはほとんど興味を持たず、そのため新しいフォルムを獲得するための道はおのずかさまわれ

ステレオ化していくのである。

引用文献

Bender, L. A Visual Motor Gestalt Test and its Clinical use, 1938

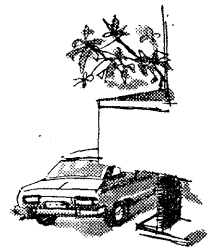
Groezinger, W. (英訳) Scribbling, Drawing, Painting (和訳) 幼児画の謎 1970

Lowenfeld, V. (和訳) 美術による人間形成

外林大作 児童心理学——児童画と知能——1948

ヨーロッパの旅 (七)

平井信義



パリには、子どもたちが集まっている場所がいくつもある。

そこに行けば、子どもたちが嬉々として遊んでいる姿を、まのあたり見ることが出来る。幾度も訪れたこのパリであるが、そのたびに私の足の歩みは、どうしてもそれらの場所に向いている。

シャイヨー宮の前の広い石畳では、いつ来ても、子どもたちがローラースケートを楽しんでいた。シャイヨー宮を左手に坂をおりと小さいながらも幾つかの遊園地があり、比較的年少な子どもが砂で遊んでいた。ルクサンブル公園も、特にその中央にある池は、子どもたちにとっては格好の遊び場であり、土曜日や日曜日などには、おもちゃのヨットやボートが右往左往していた。

また広大なブローニーの森にも、何組もの子ども連れの家族が、たむろしているのであった。

メトロ（地下鉄）から這い出るようにのぼりつめてみると、きょうもまた、秋晴の空の下に、シャイヨー宮の大理石の石畳が、まぶしいばかりに輝いていた。ここからは、全く正面切つて眺めることができるし、アンヴァリッド（廃兵院）まで続く庭園がひらけている。更にその奥には、パリーの屋根が波打つようにひろがり、その中にマドレーヌ寺院やその他の巨大な建物がそそり立っているのが見える。

ここに来ると、私はいつも石畳の一角に腰をおろして疲れを休める。そして、すでに百年以上も前に、よくもこのような規模の大きな庭園を計画したものであろうかと、その大きな計画に感服してしまう。この庭園ばかりではない。シャンゼリゼの大通りにしても、ブローニーの森にしても、実に規模が大きい。小さ

なからだの人間が、大規模な構想を持つに至った動機はどこにあるのだろうか？ またこのような構想は誰が考え出したのであろうか？ 日本人にこうした大がかりな構想がなかったのはどうしてであろうか？ 石畳にすわるたびに、同じようなことを頭にうかべ、その辺の事情についての歴史を勉強しておこうと思う。そう思いながら、十六、七年の月日が流れてしまった。

石畳の上でローラースケートを楽しんでいる子どもたちは滑車の音を立てながら、私の目の前を何回となく通り抜けていく。彼らは、エッフェル塔を見上げるでもなく、広大な庭園を見下ろすでもなく、ひたすらにスケートを楽しんでいる。何回も何回もぐるぐると石畳の上をまわっている。疲れてくると、しばらく石段に腰をおろす。おろしたかと思うと再び始まり始める。幾組かの家族連れで来ているのがあった。サングラスをかけた母親が、秋の陽射しをいっぱいに受けながら、本を読んでいる姿が反対側の石の縁の上に見える。時々子どもたちの動きに目をやるが、むしろ、読書を楽しんでいる風情である。一人の男の子が近づいて何か声をかけると、その母親は、籠の中から魔法瓶を取り出して、そのふたに飲みものを注いでいた。大きなふたに口をつけて、それをひと息に飲みほした子どもは、再び元気を取り戻したかのように滑り始める。入れ替えに、大柄な他の男の子が、滑車

をすべらせたままの勢いで母親に近づく、その子にも、飲み物を与える。飲みほすのを表情もかえずに見ていた母親は、その子が滑り去ると、再び本に目を落とすのであった。

前に来た時には何十人かの子どもたちが右に左にと滑っていて、壮観だったこともある。二〜三歳の小さい女の子が、こわごわ滑っていることもあった。後髪にリボンをつけた四〜五年生ぐらいの女の子が、前後左右に巧みな滑走をしているのを見たこともある。それが十六年前であったり、五年前であったりしたら、その子どもたちはすでにおとなになっていたり思春期になっていたりしているはずである。そうした子どもたちは、いま何をしているのだろうか？ 自分たちのことが日本の児童研究者の記憶に残っているなどは、全く思ってもいないことであろう。あるいは、ローラースケートを楽しんだことさえも忘れているのかも知れない。そうした子どもたちのことが、姿が、あるいは顔が、いま、私の脳裡によみがえってくることで自体が不思議にも思えてくるのである。そして、いまスケートを楽しんでいる子どもたちのことも、また何年も先の私の思い出となるであろう。

シャイヨー宮から左の石段を幾段もおり切ったところに、広い自動車道路があり、そこはかなり交通が頻繁である。その道路に白いペンキで横断歩道が描かれている。それを渡ろうか渡るまい

かと私が思案をしていたその時に、さっとローラスケートにのつた男の子が私の横に飛び出してきて、急停車した。それは、石段ぞいに傾斜してさがってくるコンクリートの上をスケートで滑りおりてきたのであった。歩道を飛び出せば、走ってくる自動車にぶつかってしまうかも知れない。危険な遊びをするな—と思ってみていると、四、五人の男の子が、同じ傾斜の石の上を次々と滑りおりてきて、最後のところで一メートルほどジャンプして歩道におり、急にブレーキをかけるのであった。大冒険である。そのようにして五人の子どもたちが集まると、スケートをつけたまま石段を逆にのぼっていき、再び滑走に移った。一人、二人——とかなりのスピードがでる。

その時、石段の上の方から、警察官がおりてきた。パリーの警察官は、背も高く、なかなかスマートであるから目立つ。恐らく、子どもたちの危険な遊びを見つけ、それを咎めにおりてきたにちがいない。私は、どのような光景が展開されるかと見守っていた。日本であれば、おっとり刀という姿でかけおりてくるだろう。その姿を見つけた子どもたちは、一目散に逃げ出すかも知れない。ところが、スマートな警察官はゆっくりゆっくりした足取りである。むしろぶらぶらと歩いているという感じで、一段一段階段をおりてくるのである。子どもたちもまた、別に急いで身の

処し方を決めるようすもなく、四人目、五人目と滑りおりてきて全部が揃ったところで何か話し合っている。何を話しているのかわからないが、相談し合っているようすでもある。

何十秒か過ぎた。ゆっくりとおりてきた警察官ではあったが、子どもたちに近づいて、子どもたちの側に立って見下ろすと、何かふたこと三ことしゃべった。男の子たちは、その言葉を見上げようようにしてきいていたが、何も言わずにきいている風情である。そして話が終わるとすぐに一列になって歩道を向こうへと滑り去っていったのであった。何ということもない。全く自然のなりゆきであった。どんな言葉で警察官が話したのかは、全くわからないが、決して荒い言葉つかいではなかった。また、その表情にもいかめしさがなかった。子どもたちの表情にも、特別な恐れとか不安とが現われてはいなかったのである。いったい、これはどう考えたらよいのであろうか、パリーに住んでいる友人にきいてみると、彼が交通違反で取締を受けた時にも、警察官は怒ったような表情をせずに、違反の点をはっきりと指摘したということである。

ルーブル博物館の中庭で見た光景も忘れない。垣根で仕切られた芝地があり、そこはデートの場所でもあるらしく、三、四組の

若い男女がからだを寄せ合っていたが、ちょうど芝生を越えた東側に三勇士の立像が並んでいるのが見えた。それは鋼鉄で作られているのか、青光りがしていた。その時、その前の芝生で遊んでいた五〜六人の子どもたちが、その立像によじ登り出したのである。小学校四、五年の女の子もいれば、まだ幼児期にあるらしい男の子もいる。真先に登った女の子が、ちょうど肩車でもするかのように立像の首にまたがると、もう一人の男の子は他の像の頭にしがみついた。他の子どもたちもそれに負けじとよじ登る。

その時、一人の警察官が足早に、垣根の入口から入ってきた。

私は、子どもたちのいたずらをとめにやって来たのだと直観して、どうなることかと見守ったのである。ところが、その警察官は、子どもたちの方を見たのか見なかったのか、よくわからぬ。そのままの足取りで、別の出口から姿を消してしまったのである。もちろん、子どもたちの姿が目に入らないはずはなかった。しかしそこには、何事も起こらなかったのである。いったいこれもどういふわけなのであろうか。この光景については誰にもきかないでしまった。どうにもはつきりとした理由はわからない光景である。

シャイヨー宮の左手には、マロニエの林が続いている。五年前

に家内といっしょに来たとき、ここで三個のマロニエの実を拾い、そのつやの美しさとふくよかな丸味にひかれて、日本に持ち帰って植えたが、遂に芽を出すことがなくて終わった。今回も九月の半ばを過ぎていたから、あるいは幾つかの実が見つかるかと思つて探したが、見当たらなかった。子どもたちが拾つてしまったのであろうか。おおぜいの子どもたちが来ており、土の肌が見えるところで思ひ思いの遊びを楽しんでいた。ちょうど木曜日である。木曜日はいつも学校が休みの日になっているのを思い出した。砂場で山を築いたり、木製のシャベルで穴をほっている子どももいる。おもちゃが点々ところがついているそばで、追いかけてこをしている二〜三人の子どももいる。鉄製の柱から出ている蛇口に口をつけて水を飲んでいる子どもにも、そばから水をはねかしている子どももいた。どこの国にも共通な子どもの姿であった。

子どもたちが遊んでいる幾つかの小さな広場の垣根寄りには、ベンチがふたつ三つ並べられてあるが、そこには母親らしい人が腰をおろして、あるいは本を読み、あるいは編物などをしていた。時々子どもたちの遊びに目をやるが、それも全く想い出したようーといった感じで、むしろ自分のしていることに精を出しているといった方がよい。すわっている近くにうば車をおいて、赤ん坊に陽射しを当てている光景も見られたが、その母親もまた

熱心に読書をしていた。私もしばらくそれらのようすを見ていたが、母親が干渉がましい声をかける(ただの一回も)のを見ることはできなかった。よいか悪いかの判断はできないけれども、子どもは子ども、自分は自分——といった風情がそこには漂っていた。

小道をゆるゆると歩いていくと、そこにも小さな児童遊園があった。しかし、そこにもジャングリズムとか滑り台などの遊具は何一つおかれていなかった。何人かの子どもたちが、きゃっきゃつと言いながら走りまわっているだけであった。何本かの太いマロニエの木があるので、その間をあちこちと走りまわるのがおもしろいらしい。

ひょっと見ると、マロニエの大木に背をもたせて、小学校五、六年ぐらいの女の子が、ひとり東を向き、ひとりは南に、ひとりは西に——といった具合に立っていた。何をしているのであるうか? 三人が話し合うのでもなく、動くでもなく、じっと立っただけであった。いったい、何をしているのであろうか? 私は見当もつかなかった。近づいていっても、私の方に関心を示すでもなく。ちょうど私がカメラを向けた時に、その中のふたりがちょっと顔を見合わせて、照れたようにかすかな笑いをうかべただけであった。そして、シャッターがおりると、再びもとの無表情

な状態にもどって、そのままじろぎもせず立っているのであり、私には解釈がつかなかった。今でも、それが奇妙に思い出されるのである。

ブローニーの森には、友人の自動車で行った。その西の端の、ちょうど森林が尽きるあたりに、国際児童センターがある。この国際児童センターでは、幾つかの大きな国際的な仕事が行われているが、この名前を知ったのが十五年前、それも世界的に有名な小児科の教授デブレのおかげであった。実は、今でも不思議に思うのであるが、パリーの町中にある小児病院にまぎれ込んだことがある。その当時は、何でも見てやろう聞いてやろうという意気込みで、いろいろな施設に飛び込んだものであり、すげなく断わられたことも何度かあった。しかし、それにもくじけずに、ここぞと思う病院や施設にはいつては見学をさせてもらうことにした。その小児病院も、文献で名前を知っていたが、ちょうど通りすがりにその名前が門に掲げているのを見つけて、ふらっと飛び込んだのであった。

しかし、紹介状を持ってない。その場合には受付のあたりで何かよいチャンスをつかむよりほかはない。すでに午後で、受付もしまっており、そのあたりを行き交う医師も看護婦も気ぜわしい

動きを示していたので、つかまえるチャンスがない。私は、ただうろろうろとしていたのである。

その時、つかつかと近寄ってきた年輩の男の人があった。白髪をまじえた平凡な顔立ちの人で、恐らく事務関係の人であろうと直観した。「何かご用ですか？」とその人は英語で私にたずねた。私は早速「ドイツに留学している日本人の小児科医であるが、パリーの子どもの施設を見学したいと思って、ここに訪ねてきたところなのです」と来意を告げたのである。そうすると、手招きするようにして、「私の部屋に来て下さい」といって、私を先導する。足早に歩くその老人のあとに小走りで行くと、一室に招き入れられた。その男の人は、たくさんの本の山に囲まれている机の前で、バタバタとタイプを打ち、たちまちに打ち終わると、ペンを取ってサインをし、白い封筒にそれを入れて、「ブローニウの森のはずれにある国際児童センターにいつてごらん下さい」と、それを私に渡してくれたのである。私は「ありがとう、ありがとう」と何度か礼を述べてその病院を出たのであるが、病院を出て道を歩きながら、いったい誰の紹介であろうかと、その封筒から、四角に折りたたんだ書状を出してみると、何と、デブレ教授ではあるまいか！

デブレ教授といえ、デブレ首相の息子でもあり、国際的な視野から、フランスの子どもの保健や福祉のために非常に大きな貢献をすると共に、国際児童センターの設立のためにも大きな役割を演じた人であり、ヨーロッパの小児科医であれば、神さまのようと思われる存在であった。あのデブレ教授が、今しがた会った人であるのかと思うと、人間のめぐり合わせの不思議を感じるのと同時に、デブレ教授の人格に触れることのできたことを、あらためて祝福したのである。

西ドイツに戻ってから医局の友人に話すと、デブレ教授の紹介状などはなかなかもらえない——ということであり、まだ若かった日本人の小児科医に示された好意を、あらためて感じたことであった。フランスにあまり好意をもっていない私の恩師ベンホルド・トムセン教授にこの話をした時にも、「あの人はすばらしい人だ」と手離しにほめたのであった。

このようなめぐり合わせから、私は、ブローニウの森と国際児童センターの印象は、忘れ得ぬものとなったのである。

(大妻女子大学児童学科教授)

遊びのリズム

—遊びの指導の視点—



一 遊びの指導とは

この数年、再び幼稚園・保育園において、遊びの指導が問題とされはじめた。しかし、「遊びとは何か」という概念規定や、さらに「遊びが、それ自体教育・保育目的であるのか、あるいは指導・方法原理であるのか」等の教育的構造について、必ずしも一般に共通理解があるとはいえない。

したがって教育・保育実践の場において、この遊びへの対処のしかたが、過度の指導から全くの放任にいたるまで複雑多岐にわたっている。ここにこれら種々の遊び観を総合することによって、遊び指導への共通理解にいたろうとするのではない。この研究方向は、なによりもまず、幼児期の自然な日常的遊びの観察および分析を基盤とし、その展開を規制する諸条件の再構成を通し

西頭三雄児・藤井絹代
野村泰代・近藤清子
池亀美智子・国広勝代

て遊びの教育的構造を考察しようとするものである。そこで幼児期の遊びを、幼児のすべての自発活動として広くとらえることから出発した。しかし教師・成人の直接的指導による課題遊びと異なった自発的活動―別言すれば自由遊びの観察を基盤とした。

この観察の視点を自発的活動の内容という客観的側面に合わせ、遊び内容展開の姿と、それを規制する諸条件を分析した。このような限定から、本論文における遊びの指導とは、遊び内容の豊かさをその目的とすることになろう。しかもこの豊かさとは、遊び内容にみられるきまり数（幼児の教育、昭和四十四年度十一月号参照）の増大を意味する。もちろんこのきまり数の増大と、幼児の社会性、自発性、創造性等の心身諸能力増大との関連を昭和四十一年度よりの研究成果によってある程度見出すことができ（※きまり数の増大と生活年齢、精神年齢との関連性につい

ては、保育学年報一九六九年度版を参照)

以上の観点にたち、この論文においては、遊びに豊かさをもたらす時期・時点をより明確にすると同時に、その時点において指導すべき諸観点を、具体例を引用しながら考察していきたいと思う。詳しくいえば、①遊びにみられるリズム(動と静との関係)の姿を、リズム時間・場面時間との関連において考察する。②この休止の教育的意味を考察し、遊び指導の時点を明らかにする。③同時にこの瞬間を通して遊び内容の複雑化(きまり数の増大)を規制する諸条件の付加と、単純化(きまり数の減少)を規制する諸条件の排除を指導の観点として考察していきたい。

例1 上昇していく型の遊び 一かけっこ

観察日時 昭和45年2月5日 9時10分～36分

観察場所 附属幼稚園年長組保育室・遊戯室

観察幼児名 さちえ(S) じゅんこ(J) ひろよ(Ho)

ひろみ(Hi) よしこ(Y) たかこ(T)

全員6歳児

遊びの展開	時間	きまり数	遊びの内容
導入段階	3分	0	S・J・Ho・Hiの4人が集まり「何かしよう」と話し合う。Sの提案で遊戯室に走り、室内を走り回る。Sがふたたび提案する。
第一場面	6分	2	①1列にならんで、一方の壁から、ストップをまわって遊戯室を一周する。 YとTを誘って遊びをくりかえす。遊びにあきてくる。また話し合いがはじまる。
第二場面	7分	4	遊びかたが変化する。①壁ぎわにJがたち他の5人は、②1列になって走る。 ③先頭のSがJと手をつなぎ「イチ、ニ、サン」といいながらトントントンと3回とぶ。④順番に先頭が交代する。すこし遊びにあきはじめる。Jの提案で休憩になり、他のグループの「ダルマさん、ころんだ」をみる。
第三場面	10分 (7分) (3分)	6	Jの提案で再び遊びはじめる。遊びかたを少しかえ、①スキップで走り、交代のとき小指をからませて、3回ふってトントントンと跳んでかわる。②順番がかわるので、一時遊びをやめて話し合う。相談の結果、もう一度1列にならびかえ、順番通りに走る。Hoが「走る方がよい」とスキップをやめるよう提案し、③全員走る。いろいろ提案がでるが、遊びにあき始めたのか実行しない。Jが「やめよう」と宣言し、
終了		0	全員はなればなれになる。

例2 下降していく型の遊び—どろぼうごっこ—

観察日時 昭和45年3月2日 9時10分～30分

観察場所 遊戯室・園庭

観察幼児名 かつき (Ki) みつはる (M) かつや (Ka) ひさし (H) たつと (T)

しおみ (Si) ちむら (Ti) まさふみ (Ma) 全員6歳児

遊びの展開	時間	きまり数	遊びの内容
導入階	2分	0	a) Hが「どろぼうごっこするもの、この指とまれ」と仲間を誘い7人集まる。
第一場面	13分 (5分) (8分)	3	① じゃんけんで、どろぼう4人とおまわりさん4人に分かれる。② どろぼうは、つかまったらさくとマットで作った囲いの中に入る。③ 4人ともつかまえられたら全員で、じゃんけんし役割をかえる。 約5分続けたころ、Mが「つかまっても逃げられることにせん?」と提案するが、Hは受け入れない。Tが途中水をのむと、全員それをまねる。その後全員外にでて遊びを続ける。Hが石をひろって「これ持ったら、つかまえられへんぞ」というが、だれも認めない。 c) ばらばらの遊びとなる。Hが「みんな集まってください」と呼びかける。MがSiに鬼になるよう強制する。
第二場面	5分	1	MとSiは不服そうな顔をしながらも、① 他の6名をおいかける。鬼は交代せず d) に遊び続行。集合の合図で、
終了			解散する。

二 遊びのリズムについて—動と静との
関連および停滞・休息の意義—

幼児の遊びを、その内容から観察する時、同一の遊び内容が単調に連続的に継続するものではない。次々にテーマが変化するし、また同一テーマの遊びの展開においても、その中に停滞・休止の瞬間があらわれる。たとえば(例1) かけっこ遊び)においては、a) Sの提案において b) 話し合い c) Jの提案による休憩において d) 再び話し合いにおいて e) Jの宣言において、遊びが一瞬停滞・中断・休止・終了している。

(例2) どろぼうごっこ遊び)においては、a) Hの提案において b) 全員水を飲むことにおいて c) 遊びにあきることにおいて d) 集合の合図において 遊びが同じく停滞・休止・終了している。
以上の具体例にみられるように、遊びは、その内容から観察する時、活動と停滞・休止とが交互にくりかえされて展開していくものと考えられる。
さらに同一テーマ遊びのリズムを詳細に観察する時、この停滞・休止の瞬間を起点として遊び方

が変化する場合がある。(例1 かけっこ遊び)においては、b)の話し合い、c)の休憩のあとには、その遊び内容が複雑化(きまり数の増大)している。しかしd)の話し合いのあとでは、その遊び内容は、それ以前の遊び方と同じ平板(きまり数の増減なし)な遊びがくりかえされている。一方(例2 ころぼうごっこ遊び)においては、c)の遊びにあきる停滞のあとでは、その遊び内容が単純化(きまり数の減少)している。しかし b)全員水を飲む休憩のあとでは、遊びは平板に前の遊び方を継続している。

以上のように、同一テーマ遊び展開のリズムにおいて、停滞・休止の瞬間を起点として、①より複雑な遊び場面への変化、②より単純な遊び場面への変化、③同一内容の繰返しである平板な遊び場面の継続がみられる。

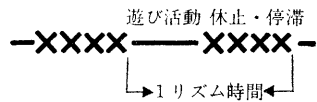
A 停滞・休息の意義

前述のように、これら同一状態と考えられる停滞・休止点を通して、なぜある場合に遊びを複雑化し、ある場合に単純化し、ある場合に平板化するのであろうか。したがってまずこの遊びのリズムを外的すなわち時間的観点から整理してみる必要がある。

ここにまず「リズム時間」と「場面時間」を規定し、次に両者の関連をみることにした。

・リズム時間

第1図 リズム時間



リズム時間を第1図のように、遊び活動を開始した時間から休止・停滞を経て、次の活動が開始される直前の時間までとした。

・場面時間

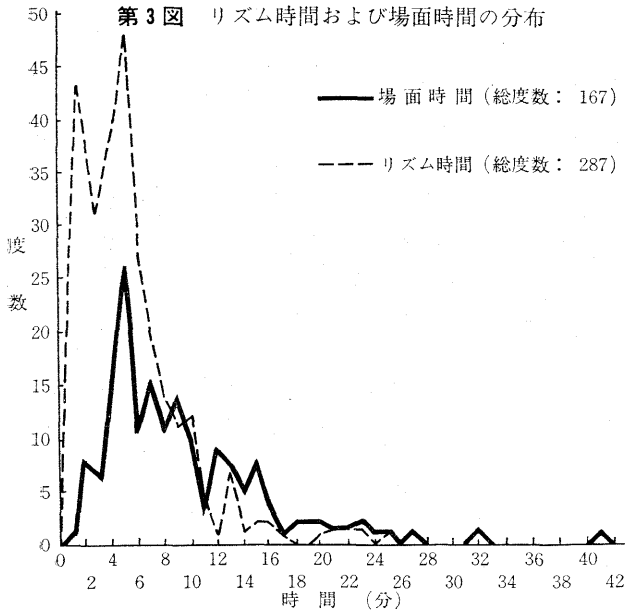
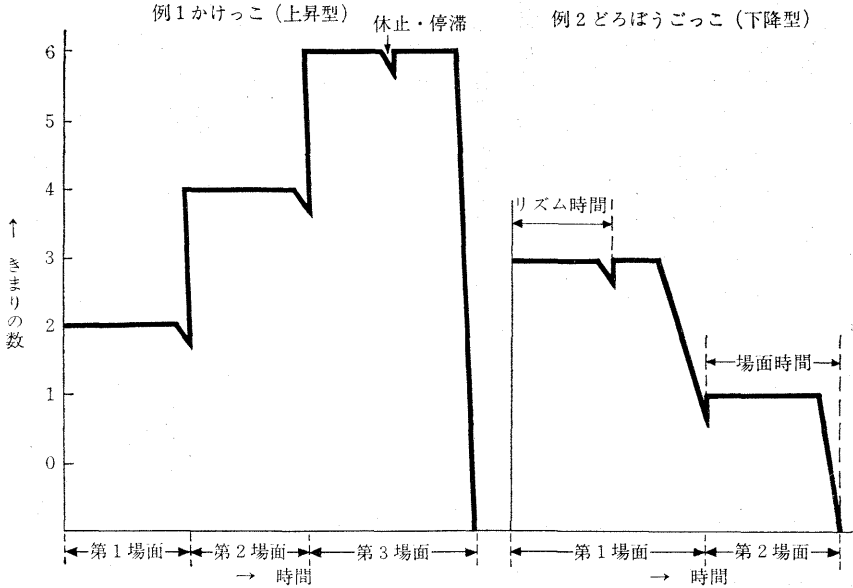
このリズム時間を単位として、同じ「きまり数」で持続される遊び場面の経過時間を場面時間とした。

前に述べたリズム時間や場面時間について、具体例1・2を図式化したものが第2図である。この図を参照すれば、一連の遊びは停滞・休止を起点とし、振幅の異なった(きまり数の増減)場面の連続であることが明らかである。さらにこの例では、リズム時間と場面時間とが必ずしも一致しないことを示している。

次にこのリズム時間と場面時間との関連を、43のテーマの遊びをとりあげ考察した。そこにみられる両時間の度数分布状態を示したのが第3図である。この図から理解できるように、リズム時間と場面時間の最頻数は、共に五分間位で共通している。

リズム時間と場面時間が統計的に一致することは遊び展開にみられる停滞・休止点が、遊び内容に重要な意味を与えることが推量される。すなわち停滞・休止点で話し合いや、他の遊びからの取り入れなど、幼児の積極的なはたらきかけがあれば、遊びは複

第2図 遊びのリズムと様相



雑なきまりのある場面へと転換する。一方仲間が遊離したり、遊びへの関心が弱まれば、遊びは中止されるか、単純なきまりをもつ場面へと転換するか、あるいは同じ振幅のまま平板なくりかえしが続けられると推量される。

このように遊びのリズムは、停滞・休止点での何らかの諸条件によって変化していくものである。したがってこの停滞・休止点で、指導者の適切な助言または示唆が与えられれば、遊びは豊かに展開していくものだと考えられる。なおこの遊びのリズムは、年齢による差が認められる。年少児は比較的場面時間が長く、平板型の遊びが多いのに対して、年長児では場面時間が短く、休止点において、遊びをより複雑化していく傾向がある。

以上遊びのリズムについて、その特性を指摘した。すなわち遊び展開にみられる休止点の意義およびその時点における指導の必要性を確認した。したがって次に、この時点における指導の視点を、遊び展開を規制する諸条件にもとめたい。

三 より豊かな遊び（きまり数の増大）を導く諸条件の分析

前項で指摘したように遊びの展開は、その停滞・休止点に付加される諸条件によって、複雑化、単純化および平板化をもたらした。ここで、遊びの展開を規制する諸条件を明らかにすること、また遊び指導の視点を明らかにすることになる。この論文では、すでにあげた具体例、かけっこ遊び、どろぼうごっこを取りあげ、前者から複雑化する諸条件を、後者から単純化する諸条件を導き出した。そこから複雑化する遊びの諸条件をひき出し、

単純化する遊びの諸条件を排除することによって豊かな遊びの諸条件を明確にした。

A 複雑な遊び展開を規制する諸条件の分析

― かけっこ遊び ―

〔第一場面〕は、①リーダーSを先頭に一列に並んで走る、②ストロブの柵をまわって遊戯室を一周する、のふたつのきまりをもった遊びである。この第一場面はSの提案により場面が展開され始めている。そして行動の単調さと運動による疲労感のためからか六分間で遊びに停滞感が生じた。

〔第二場面〕 リーダーSの遊び方の変化に対する提案がされ、メンバーの同意を得て新しい場面が生じたのである。

①壁ぎわに立つJと他の五人のグループにわかれる。②五人のグループはSを先頭に一列になって走る。③五人のグループは、先頭から順に壁ぎわに立つJと一人ずつ両手をとって三回とびはねる。④先頭を順番に交代して走る。以上四つのきまりをもった遊びである。

a) 第一場面および第二場面共通にみられる諸条件―必要条件―

1 リーダー・フォロアの関連が明確である。

2 メンバー間の意志疎通がよい。

3 遊び内容への興味・関心がある。

等があげられる。

b) 第一場面から第二場面への展開において変化がみられる諸条件の分析—十分条件—

1 話し合いが生じた。

(2項にもあげたように、一場面のリーダーのみの提案だけでなく、リーダー・フォロアの提案が互いに認められ、これを全員で調整しながら遊び方が規制されていた)

2 フォロアの提案が認められた。

(フォロアの提案で休息をとったり、第二場面転換の時もフォロアの提案が認められ、Sの提案を中心にきまりが決められ、メンバーの協力がより深くなった)

3 役割分担がより明確になされた。

(ただいっしょに走っていた一場面と異なり、壁ぎわに立つと走る五人のグループにわかれる)

4 興味・関心の度合いが増大した。

(リズム感を刺激する興味深い内容となったため、喜々とした活動となる)

5 参加のし方がより積極的で、全員が喜んで行動した。

(勝手な行動をする者がなく、楽しそうな表情がみられた)

B 単純な遊び展開をする諸条件の分析

—どうぼうごこ—

〔第一場面〕は、①どうぼうごとおまわりさん各々四人にわかれる。②どうぼうごがおまわりさんにつかまったら囲いの中に入る。③全員つかまったら、ジャンケンで役を交代する。以上三つのきまりをもった遊びである。

この第一場面は、リーダーHの提案・誘いによって開始されている。リーダーHに従って水を飲むという休息时间をとったことをきっかけに、遊びに対する興味・関心が薄くなり、再び同じきまりをもった遊びが始まったが、間もなく停滞感が生じている。

〔第二場面〕リーダーHの強制的提案から役割分担をさせられて、第二場面が始まった。この場合、①どうぼうごとおまわりさんにわかれて追いかける。というきまりひとつだけの遊びになってしまっている。

a) 第一場面および第二場面共通にみられる諸条件—必要条件—
1 リーダー・フォロアが明確であるがリーダー中心のグループである。

2 フォロアの提案が全然受け入れられない。

3 メンバー間の話し合いがない。

4 意志疎通が悪い。

5 参加のし方には積極性がなく、リーダーの指示通りに従っているだけである。

b) 第一場面から第二場面への展開において変化がみられる諸条件の分析—十分条件—

1 遊びに対する興味・関心が減少した。(メンバーが不服そうな顔をしながら活動している)

2 参加のしかたが消極的で全員が喜んで行動しない。

(リーダーの強制的な促しによって単に活動しているようすがみられる)

3 リーダーの提案が受け入れられなくなった。

(リーダーの提案した遊びのきまりを無視して遊ぶようになった)

以上遊びを豊かに展開する(いわゆる複雑化)条件と消極的になる(いわゆる単純化)条件を比較してみると、同じ諸条件が相反する方向にはたらくことがいえるのである。すなわち複雑化する型のもは、同一条件がよい方向にあらわれ、単純化するものは、悪い方向にあらわれる。

したがって、これら同一条件における幼児側の積極性と教師のよき指導によって、はじめて豊かな遊びがあらわれてくるといえるよう。

四 遊び指導の視点と問題点

前項の諸条件を、さらに多くの遊びにおいて一般化するため、

複雑化する遊び31例、単純化する遊び12例を取りあげて分析し、考察した。その結果豊かに展開する遊び(きまり数の増大)を規制する条件として、第1表にまとめられる。

したがって、遊びの指導の視点として第1表の諸条件をよりよくする方向において考えられるべきである。なおこれは年齢によって、その発達段階から指導のしかたが異なるのは当然である。

この点に関して昭和四十四年度「運動会ごっこ」の課題遊びの研究から、第2表にその指導法をまとめてみた。

第1表

	必 要 条 件	十 分 条 件
遊びを豊かにする条件	1. 集団の安定 2. 遊び内容への興味・関心 3. 遊び内容の理解 4. リーダー・フォロア間の協力関係等においてよい方向への条件がそろっている	1. メンバー間の話し合い 2. 適当な遊具 3. リーダー・フォロアの確立 4. メンバー間の意志疎通がよい 5. 役割分担がよく守られている 6. 興味・関心が深まる

第2表

発達段階に応じた指示・暗示の図式化試案

段階	年齢	指 示	誘 導 的 暗 示	抽 象 的 暗 示
ま と め		具体的活動を示し、それを幼児の意志として行動するようにしむける。	教師の側から、幼児の自発的活動を促すように働きかける。	すべて幼児の自発的活動にまかせ、主として環境設定により幼児を方向づける。
目意に味見づけるもの	3・4歳	遊具・場所に対して具体的な利用方法を指示する。 ・「この旗立てて目印にしたら？」	遊具に目を向けさせ、その使用方法のヒントを与える。 ・「この旗は、何に使ったらよいのでしょうか？」	遊具を目にはいる場所を用意しておき、任意に利用させる。 ・ただ出して置くだけ。
目に見えるもの関連づけ	3・4歳	2つ以上の遊具・場所をどう関連させるかを、具体的に指示する。 ・「フラフラフープにはいつて走るの。そしてあの旗をまわってきたら？」	2種類以上の遊具を利用する遊びを気づかせる。 ・「旗とフラフラフープを2つ使ってもよいのよ？」	自発的に2種類以上の遊具を組み合わせさせて遊ぶことを考えつかせる。 ・ただ2つ以上の遊具をまとめて、目につく所に置く。
役 割	4・5歳	具体的に役割の分担・内容について指示する。 ・「あなたが合図をする人になったら？」	自分と他人の役割が異なることに気づかせる。 ・「だれがどんなことをするかを決めなければいけないでしょう」	遊びのテーマを確認させるだけで、自分たちで役割分担を気づかせる。 ・「競技では、どんなお約束があるの？」
ル ー ル	5・6歳	遊び方について、具体的に指示する。 ・「リレーにして順番に走ったら？」	遊び方を暗示する。 ・「どんな競走のしかたがあるの？」	自分たちで自発的に遊びかたを考えさせる。 ・「おもしろい遊びかたがあるの？」

- ・西頭三雄児・野村泰代（山口女子短期大学）
- ・藤井絹代・近藤清子・池亀美智子・国広勝代（同付属幼稚園）

イギリス産業革命期の幼児教育(一)

ロバート・オーエン

——社会改革と幼児教育——

久保いと



ロバート・オーエン (Robert Owen, 1771~1858) は、一八

えてみたいと思います。

一六年一月一日に、スコットランドのニューラナークという工場村で、性格形成学院 (The Institution for the Formation of

産業革命と児童労働

Character) とよぶ学校をひらきました。この学校は、工場村の住民すべて——幼児・少年・成人——の教育をうけもつように三部構造をなして、幼児学校 (Infant School) は人間の性格形成にとってもっとも基礎をかたちづくるたいせつな学校として位置づけられ、その理論と実践においてユニークな幼児教育をおこないました。この小論では、オーエンが、どのような社会状況のなかで、人間教育をどのようにとらえ、また幼児教育をどう位置づけ実践したか、そして、それは現代のわたくしたちにとってどのような意味をもっているか、について考

イギリスでは、十七世紀末あるいは十八世紀はじめから経済上の変化がすすんでいました。すなわち、従来単純な家内工業から工場制手工業がしだいに進行したのです。農村では困いこみによって土地を失ったり、やせ地をあてがわれて土地を捨て値で手ばなしたりした小自由保有農民や小作人たちは賃金労働者に転落しました。つまり、農村人口の大部分を占めていた小地主や小作人の大部分が都市のスラム街にでて工場労働者となり、都市では、従来の産業のない手であった小親方製造業者や、そのもとで雇われつつ教育されていた職人や徒弟は新興

の工場制手工業に圧倒されて没落し、工場労働者に転じました。

農村や都市で進行したこのような経済上の変化はやがて教育のうえにも影響を及ぼし、たとえばこれらの没落階級の子弟たちの大学進学率の低下となつてあらわれていますし、下層民衆の初歩教授をになつていた有料の教区学校や庶民学校、あるいは無料の慈善学校や労働舎（保護者のない子どもなどを收容して労働させながらわずかによみかきの初歩を教えるところ）も、十八世紀後半から衰退しはじめます。

いままでは徒弟として住みこんだり、あるいは自分の家での手つだいをとおして労働と学習の結合した生活をしてきた子どもたちも、おとなたちといっしょに生活の基盤を失つて工場のスラム街に追いこまれました。ここでは五、六歳の子どもも自分のパンのために工場の賃労働者として、不衛生な環境のなかで、思考力をはたらかす余地のない、まったく教育性のない、機械あいての単調で長時間の重労働に、身心をすりへらす悲惨な事態をむかへたのです。こうして十八世紀後半には極貧者や工場労働者の騒ぎがおこり、下層の子どもたちの思想と道徳は不安定で危険なものとなりました。

そのうえ、一七六〇年代以降におこつたハーグリーブズやア

ークライトらの紡績機、八〇年代におけるワットの蒸気機関やカートライトの動力織機などの発明によつて、こんどは本格的な機械制大工業時代がおとつれ繊維工業・鉄工業・化学工業・機械製造と染色の技術・石炭や運輸交通の発達がうながされ、いちだんと大規模の都市と大量の無産労働者群を輩出し、貧兒はますます非教育的できびしい労働条件のなかではたらかなければならなくなりました。当時は五、六歳の子どもでも、十四、十六時間ぐらいはたらくこともありました。四〇度にものぼる工場の熱気とほこりとよんだ空気のなかで、粗食に耐えて長時間立ちどおしではたらかし、住みこみ徒弟契約のばあいは床で仮眠をとつてまたはたらかされます。スラム街の家にかへつた子どもも不潔な環境やまずしい食事、まわりのおとなたちのなげやりで非道徳的な生活に身心をむしばまれていきました。

かううじてこのような苦しい労働からまぬがれた三、四歳の子どもたちも、しあわせではありませんでした。低賃金で労働力をかりあつめるため、資本家たちは女や子どもを雇用しましたから、母親も工場へ労働にいきました。またそうしなければ食べていけなかつたのです。保護者のいない幼児たちはさかり場に出かけては、スリやかっぱらいの手先になつたりして、子どもの非行がひんばんにおこりました。乳兒をもつ母親は、近

所の老婆に若干の銭をわたしてするすのせわをたのんだり、スラム街の屋根裏部屋に小さい子をひもでつないだり、かぎをかけたりにして工場へ出かけましたから、このばあいも、るす中に窓から落ちて事故死をしたり、けがをしたりという事件があいつぎました。家庭生活はすっかり破壊され、家庭の教育機能は崩壊し去りました。子どもばかりではなくスラムのおとなたちの犯罪も頻発し、大きい社会不安をもたらしました。こうした下層階級の問題がようやく人道主義的な人たちの注意をひくようになったのです。

オーエンの工場法運動

十八世紀末には、このような重労働による過労と栄養不良で抵抗力を失った少年工たちを伝染病がおそいました。医師団の調査報告書には、とくに十四歳以下の子どもにたいして、労働時間の短縮と、深夜作業廃止の必要が述べられていました。

一八〇二年、ピールとオーエンの努力によって最初の工場法が成立しました。これは徒弟を対象として、就業最低年齢九歳、労働時間実働十二時間以下、労働時間内で読み書き算術あるいはそのうちのいずれかを教えること、毎月一回日曜日に一時間キリスト教の原理を教えること、という教育条項を含んで

いました。これはイギリス最初の工場法でした。企業側が要求するはげしい重労働からいかにして少年工の教育時間を確保するかということが、イギリスの工場法の課題だったわけです。しかし、工場主たちは抜け穴をさがしてこの法を守りませんでした。

一八一五年一月、オーエンはグラスゴーでひらかれた紡績業者の会で、つぎのように少年労働者の待遇改善を提案しました。「子どもたちがまだ身体的にも精神的にも教育をうける能力すらついでないうちから、彼らを工場へ追いこむようになったのは綿工業のせいである。紡績工場は生ける骸骨の倉庫のようになっているではないか。しかも子どもたちはひよろひよろしながらなお数年生きながらえて、そのあいだにあらゆる悪習を身につけて社会にほうり出され、その悪習をまきちらして歩く」と。そして、オーエンはあたらしい工場法の原案起草し、ピールをとおして下院に提出しました。これは十歳未満児の使用を禁止し、労働時間を十二時間半（実働十時間半で一時間半の食事時間と半時間の教育時間を含む）とするなどの規定をもったものでした。

このあとオーエンは約一年にわたって全国の工場をくまなくしらべて、少年労働の実態を調査しました。この工場法はよう

やく一八一九年になって成立しましたが、それは最低雇用年齢を九歳とし、労働時間は十二時間半で教育条件はけずられてしまい、後退した内容になっていましたし、工場主たちはまたも抜け穴をさがして守ろうとしました。しかしこの工場法は、企業の私的利益の追求から年少労働者を保護するための公的規制を設けた法として、やがてイギリスの民衆教育が確立されていく前提条件となったものです。この点で、オーエンがイギリス民衆教育にあたえた貢献は大きいといえましょう。

ニューラナーク紡績工場

これより先、オーエンは、一八〇〇年からスコットランドのニューラナークで大きい紡績工場を営じていましたが、ここでは工場経営の改革と、労働者の生活条件・教育条件の改革を達成しました。この紡績工場はオーエンの義父デールからひきついで、他の二人の出資者とともに共同経営をしたものです。オーエンがニューラナークに移り住んだころの村は、労働者としてあちこちからかりあつめられた約一三〇〇所帯が部落をなしていた新開地でした。

ここでオーエンは、企業経営者としては、できるかぎり改良された機械をつかって効率のよい経営をして、十時間半の労働

で従来より以上の利益をあげ、労働に対しては、不況時においても失業者を出さず、給料を払ってその生活条件の確保に努力しました。このような実績を背景として、彼は啓蒙主義的人道主義の立場にたった社会改良家としてニューラナークの実験をつづけるのです。

労働者の教育についていえば、オーエンのまえの経営者デールは、当時の一般の企業家にくらべて博愛的慈善的でした。四と五〇〇人の五歳から十歳ぐらいの子どもたちがよい宿舍と食事と衣服をあたえられ、ながい労働のあとで読みかたと、年長者には書きかたの教育をすることも試みられていました。しかし労働のあとでの授業は、すでに子どもたちの力が尽きてしまっているあとだけに、責め苦でしかありませんでした。なぜならオーエンは、彼らの多くがただねむりこんでいるのをみたのでした。年少の子どもたちを労働させながらそのあとで学習させるということは、子どもたちの体からみて不可能であることを見せつけました。そこでこの考えはのちに性格形成学院という教育機関の開設となって実現し、ここでは十歳ないし十二歳以下の子どもたちを肉体労働から完全に「解放」して、学校生活だけをおくらせる構想となって発展したのです。

性格形成学院

一八一六年一月一日、性格形成学院の開設にさいし、オーエンはニューラナーク住民をあつめて講演しました。そのいちばんはじめに学院の目的について、「第一の目的は、当地方の住民の直接的な幸福と利益を、第二の目的は、近隣の地方に住む人びとの福祉と利益を、第三の目的は、大英帝国の領土全体にわたる広汎な改良を、最後の目的は、世界中のあらゆる国民の漸次的改良をめざしているのです」「私がみなさんにあたえようとしている教育の内容を、みなさんとみなさんの子どもたちが完全に身につけたなら、みなさんの心はひろくなり、そしていっそうよい社会に住むことを願うようになるにちがいありません」と述べています。この学院を出発点として、やがては広汎な社会の漸次的改良をしようということがオーエンの大きい構想でした。

その改良された社会とは、有害な衝動と貧困と犯罪と悲惨を防ぐ手段をもっている社会であり、すべての人が教育をうけ、すべての人の身心がわるい習慣や危険な感情の生ずるスキのないように指導されている社会、老人がたいせつにされ、すべての有害な差別が撤廃され、意見の多様さはあってもそれが社会

の混乱をひきおこすことのない社会、ひとりひとりがよい健康と知性のもち主であり、みんながあらゆる健全な娯楽をたのしめるような社会でした。このように、すべての人が安定した生活を送るような社会づくりの出発点となる使命をおびて、性格形成学院は出発したのです。

この学院はニューラナーク工場村の中央にあって、やっとよちよち歩きのできるようになった一歳半ごろからはじまって、幼児、少年、青年やおとなまで、すべての村人が教育をうけるところでした。幼児は一〜三歳と四〜五歳のグループにわけられ、そのうえに六〜十ないし十二歳の子どものためのフルタイムの教育がつづき、そのあとに、工場で働いている二十歳までの青少年のための夜のパートタイムの教育がつづき、そのあとにもっと上の年齢の人たちの冬季毎週三晩ずつの夜学があり、そのほか日曜日には、村人のレクリエーションが行なわれました。

学院は、ニューラナーク村の人たちの教育と文化のセンターでした。これはまた、ニューラナーク村を単位としたあたらしい社会づくりそのものでした。共産社会ではありませんでしたが、共通の改善された経済的労働条件を享受し、共同の福祉・教育施設をもち、すべての村人が生活の安定と健康を享受する

という点では、理想の社会でした。このような理想の社会をつくるために、性格形成学院の教育は、抑圧されゆがめられてきた労働者たちにあたらしい社会と生活への展望をあたえ、彼らの意識と行動を改善していく大がかりな政治的社会的教育的実験をやりぬくために必須なものでした。

これに先だつて、オーエンは、一八一三年に『社会についての新見解』という書物を出版しています。これは十数年にわたるニューラナークでの実践のあいだに熟成した思想をまとめたもので、理想の社会づくりのためには人間そのものが改造されないといけないこと、また人間そのものが改造されないかぎりあたらしい理想の社会もつくりえないこと、しかもこの人間の性格づくりは意図的に可能であることを示したものでした。

オーエンのこのような考え方は、性格形成論とよばれていますが。それは (1)人間の性格は、もつとも善いものからもつとも悪いものまで、もつとも悪かなものからもつとも賢いものまで、およそどのような性格でも、特定の方法さえ講じれば、どの社会にたいしてもひろく世界にたいしても与えられる。しかもその方法はそれぞれの統治者の支配下にある。(2)人間の性格は、例外なしにつねに彼に先だつ者によって作られる。先行者

たちは思想や習慣——それは彼の行動を支配し指導する力になる——をあたえる。だから人間は決して自分で自分の性格をつくっているのではなく、またそんなことができるはずもない、という考え方をした。過去の歴史や諸外国の現状を分析して、オーエンはこのような確信をもつにいたったのです。

これはいいかえれば、人間の性格は政治家によってつくられるという仮説で、民衆教育への政治的支配にたいする鋭い分析でした。したがって、このような仮説をもつた以上、こんどは労働者自身の間としての平等な利益を保証し、彼らを解放するための教育上の実験をやってみて、仮説のたしかさを実証してみなければなりません。性格形成学院は性格形成論の実験の場であり、ニューラナークの理想的工場村は、あたらしい人間形成とあたらしい社会づくりの検証の場であつたわけです。

幼児学校

だから、幼児学校も、こうした大きい政治的・社会的・教育的実験と無関係ではありえませんでした。幼児学校は性格形成学院のもつとも基底に位置づけられた学校で、人間の合理的性格形成のきそとして大切な教育機関でした。

性格形成学院は二階建のたてもので、二階の四〇フィートに

九〇フィートのひろい部屋と、同じく四九フィートの部屋からなり、一階はほぼ同じ大きさの三つの部屋にわかれ、幼児学校には一階があてられていました。昼間の学院は、七時三〇分～九時、一〇時～十二時、三時～五時（冬期は十二時三〇分～二時）を出席の時間としていましたが、幼児学校では、子どもたちはこれからの半分の時間を部屋にとどまり、のこりの時間は学院のまえのひろい庭でまったく自由にしあわせにすごしました。なお、幼児学校は無料でした。

子どもたちの指導をうけもつ人として、オーエンは工場村からブカナン (James Buchanan) という気のやさしい男の教師と、ヤング (Molly Young) という十七歳の娘さんをえらびました。子どもたちは、当時の伝統的學校がつねにやっていたような書物による教えこみの教育や体罰主義に苦しめられることもなく、あそびや生活のなかで、隣人にたいする親切や友愛や社会的奉仕の精神と行動を教えられました。子どもたちは一～三歳と四～五歳の二つのグループにわかれしました。

幼児学校の教育方法は、子どもの合理的な性格形成を目的としていましたから、この方針にそって子どもをたのしくあそびせながら おりにふれて身のまわりの事物の名称や性質・用途などを、話しあいをおして、直観的經驗的に学ばせる方法が

とられ、形式ばった時間割はありませんでした。子どもの興味を刺激するように、いろいろな事物を目にふれるところにおいて、いわば環境を整備することによって、子どもの方から自発的な研究心がおこるのをまわって、その自発性を尊重しつつ話しあいをすすめていきます。「子どもが十歳にもならぬうちから、かりそめにも書物が用いられていいかどうかを私は疑問に思う。ともあれ彼らは書物なしで、十歳ですぐれた性格を自己自身のために作るであろう」とオーエンはいつています。

体罰を禁止すること、これもニューラーク村全体の原理でした。工場でも性格形成学院でもこの原理は守られました。「子どもたちは罰とか罰のおそれなどまったく抜きで教育され、学校にいるあいだはかつてみたこともないほどまったく幸福な人間であった」「あらゆる報償と刑罰は——『自然それ自体』がもたらすものをのぞいては——それ自身においても不当であり、その結果においても不利なものとして念入りに放逐された」とオーエンは述べています。すなわち、伝統的な管による教育を非合理的なものとしてとりやめ、それに代わって愛情と奉仕の教育をきづきあげようとしたのです。

以上の方法原理にもとづいて指導された幼児学校の教育内容は、大きくわけて、自然の教育・社会の教育・情操教育・体育・

友愛への教育となりましょう。子どもたちは目にみえるもの——実物・模型・絵によって、うちとけた話しあいによって教えられます。幼児教育の部屋には動物の絵や地図を備えつけ、しばしば野原や森からもってきた自然物があいてあって、これらは子どもたちの好奇心を刺激し活発な話しあいをさせました。また、二歳からダンス・唱歌をはじめ、長じて軍事教練も男女ともにやりました。これは分隊にわかれ、太鼓や笛にあわせて行進する音楽隊のようなものでした。そして、これらすべては合理的性格形成のねらいのもとに友愛へのモラルの教育というしっかりした核に支えられて指導されたのです。

労働者階級が、支配者によって抑圧され搾取され、その労働や福祉教育の権利をうばわれ、生存からさえ追いやられている状況にたいし、オーエンはするどい矛盾を感じ、このような疎外状況を改めるには経済の変革と教育の変革しかないと考えました。

ニューラナークの実践では、工場主と労働者の立場の差はそのままに、オーエンは工場主としての上からの改革をすすめたわけですが、労働者の真の全面的解放のためには、資本家によって上からあたえられる改革だけで達成できるかどうか。

また、オーエン以外のすべての工場主にそんなことが期待できるかどうか。このことは、現代においてもなお一つの大きな問題点として残されていると思います。労働者教育は、労働者自身の政治的・人間的解放のための前提条件として重んじられました。幼児教育もまたこのような基本的構想に位置づけられて実践されたわけです。

社会改革と教育改革の相互関係についてオーエンがのこした課題は、いまもなおわたしたちに重くのしかかっているといえるでしょう。

参考文献

ロバート・オーエン 「ロバート・オウエン自叙伝」

ロバート・オーエン 「社会についての新見解」

ロバート・オーエン 「社会変革と教育」

梅根 悟 「西洋教育思想史」 (3)

梅根 悟 「世界教育史」

津守真・久保いと・本田和子 「幼稚園の歴史」

(和光大学)

機嫌のよしあし

毎日のことである。機嫌のよしあしは免れない。あるいは体の具合にも変りがある。天気の変化もある。昨日一昨日の疲労のぬけぬけこともある。家のこと、友のこと、身のことに付て、何かと屈託も折々はある。始終にこのこと上機嫌でいるということは我々凡人にはなかなかむずかしい。機嫌の悪い時は事々ものうく、おっくうになる。常には左程にも思わぬことが、うるさくもなればいらいら気にも障る、まして心に心配ごとでもあるという時には、人の心配も知らないでと、ついじれったい気にもなる。だれであったか読み人は忘れたが、こういう歌をどこかで見ることがある。

我が胸のけふの憂ひも知らずして 袖にまつはる子供達かな

お母様にさえ時にはこういう感じがあるという。姉さんにもあるという。二十人三十人と大勢の幼児をあずかる若い身には、あとで済まないと思いながらも、つい起こりやすい感じである。保姆諸君とて幼稚園のみに生きているのではない。親もあり弟妹もあり恋もあろう身の、小さい胸につつま切れぬ物案じはだれにもあることである。教職の貴さをよく知ればこそ抑えてはおれ、強いて忘れようところを努めておれ、秋を知る遊園の立木の蔭にふと憶い出でてそつと涙をふくような事もある。けれども笑わねばならぬのである。声張りあげてうたわねばならぬのである。右から左から集まる幼児に一年三百六十五日間ご機嫌でいなければならぬのである。

——倉橋惣三選集第二卷(フレーベル館)より——

幼児の教育 第六十九巻 第十号

十月号 © 定価八〇円

昭和四十五年 九月二十五日印刷
昭和四十五年 十月 一 日発行

東京都文京区大塚二ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

編集兼 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

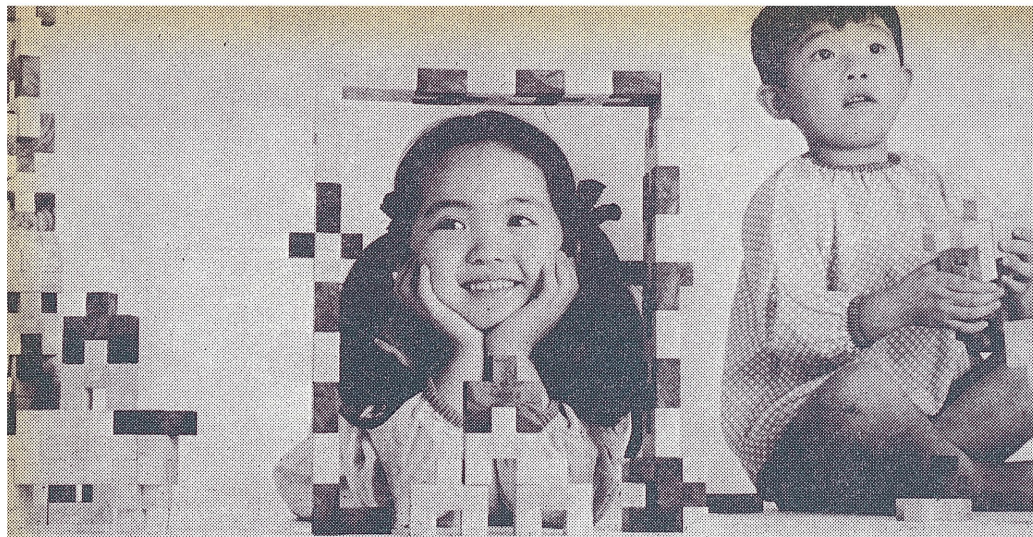
印刷所 凸版印刷株式会社

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

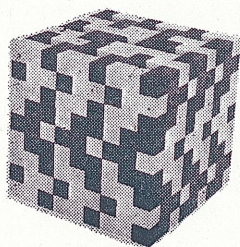
◎本誌御購読についての御注文は発売所
所 フレーベル館にお願いいたします



ニュータイプの積木です!!

素朴な美しい色あいとこころよい感触。デコボコの不思議な形から生まれるお城、動物、ロボット……子どものかぎりない夢をおって開発された新しいタイプの積木です。

- 積む、組む、はめ込むという3つの方法で、いままでのブロックではできなかったいろいろな形が作れます。
- 24個のAセットでもロボットや動物、家、それに美しい抽象形態など、いろいろなものが作れます。
- 素朴な美しい色あい、こころよい感触のこの遊具は低発泡スチロール樹脂で、ブロック商品としては、この材質は世界で初めてのものです。
- 伸縮性がなく、ピッタリ組みあわせる精巧さは四季を通じて変わりません。
- 汚れたら洗剤で洗いおとしてください。材質に影響を与えることはありません。
- 割れたり、ひびがいたりする心配のない丈夫な遊具です。
- 個数の少ないA・Bセットもあります。



Cセット 108個 1組 ナップザック (整理袋)つき 4,700円

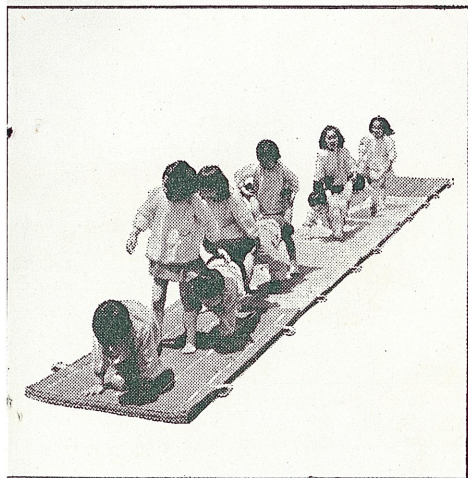
Aセット 24個 1組 ビニールケースつき 980円

Bセット 48個 1組 ビニールケースつき 1,950円

コンダン クロスブロック

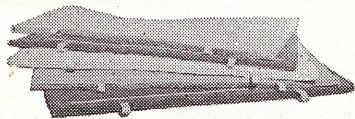
発売 株式会社 フレーベル館

マットあそびを いっそう楽しく……

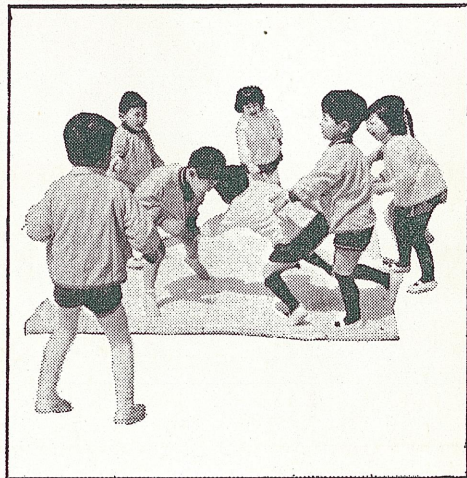


色別に組分けをしてゲームを楽しむことができるほか、色の配列を楽しみながら、いろいろのマット遊びを展開することができるカラフルなマットです。マットの両端にマジックテープがついているので、縦にいくつでも連結でき、運動中にはなれることがないので、安全です。色は、赤・黄・白・水色・青の5色。超強力ナイロン糸を使用
長さ180cm・幅90cm・厚さ4cm

各色1枚 9,900円

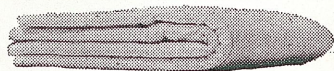


キンダー カラーマット



キンダースクエアーマットは、正方形で大型のため、いままでのマット運動とはちがってダイナミックに遊ぶことができます。
サイズは180cm×180cm、いままでの長方形のマット2枚を合わせた大きさですから、活動面積が大きく、多人数で同時に遊ぶこともできます。裏面にすべり止めのゴムが張ってあるので激しい運動をしても安心、軽くて、ころよい感触のマットです。

1枚19,000円



キンダー スクエアマット

他に、キンダーマット(A)8,700円もあります。

発売 株式会社 フレーベル館