

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

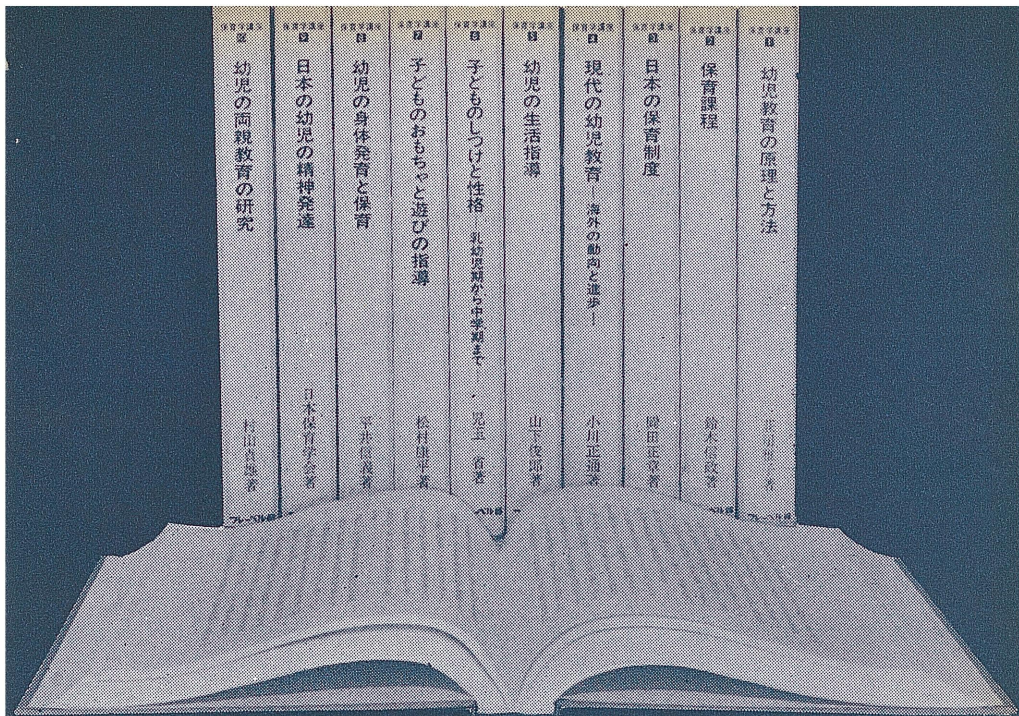
第六十九卷 第九号

45. 9. 16



9

日本幼稚園協会



保育の原点をさぐる全10巻！

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

- 第1巻・幼児教育の原理と方法 広島大学教授 荘司雅子著 既刊
- 第2巻・保育課程 愛知教育大学教授 鈴木信政著 既刊
- 第3巻・日本の保育制度 明星大学教授 岡田正章著 既刊
- 第4巻・現代の幼児教育—海外の動向と進歩— 大阪市立大学教授 小川正通著 既刊
- 第5巻・幼児の生活指導 東京家政大学教授 山下俊郎著 近刊
- 第6巻・子どものしつけと性格—乳幼児期から中学期まで— 日本女子大学名誉教授 児玉省著 既刊
- 第7巻・子どものおもちゃと遊びの指導 お茶の水女子大学教授 松村康平著 既刊
- 第8巻・幼児の身体発育と保育 お茶の水女子大学教授 平井信義著 既刊
- 第9巻・日本の幼児の精神発達 日本保育学会著 近刊
- 第10巻・幼児の両親教育の研究 日本女子大学教授 村山貞雄著 既刊

A5判・上製本ケースつき 定価・各巻1,200円 全巻予約特価各1,000円

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 九月号

表紙 鈴木義治

旅と子ども……………野口 明(2)

幼児教育と中教審の基本構想……………坂元彦太郎(6)

手先の動きと子どもの感情⑤……………清水エミ子(21)

音楽教育におけるMUSIC MAKINGのこころみ……………芝 恭子(29)

子どもの発案によるあそび(3)……………田中都慈子(37)

★ヨーロッパの旅⑥……………平井信義(40)

幼児のあそび……………野村晶子(46)

幼児体育に関する研究……………原田碩三・長谷川憲一・鈴木重夫・鵜飼豊勝(56)

倉橋賞を受賞して……………鈴木重夫(71)

旅と子ども



野口明

一般論として、人生における旅の効用と妙味とは、誰も否定しないであろうが、心身共に未熟な子どもの場合には、それほどのことにはないように思われる。私は幼児教育の専門家ではないから、結局私自身の体験から考える外はなく、その結論は以上の如くなるのである。

私は小学校三年の時から寄宿舎に入れられた。一家が海外に住むようになったので、小学校で寄宿舎のある暁星学校に転学せしめられたのである。この学校はフランス人の経営であったから、修学旅行などは問題外であった。もっとも公立の小学校や中学校でも、今日の如く猫も杓子も修学旅行に出る風はなかった時代でもあった。

私が小学校の何年生の頃だったか、伯父一家に連れられて箱根の塔之沢温泉に数日滞在したことがある。今と異って自動車も無い頃故、せいぜい宿の付近を散歩する位で、名所としては玉簾たますだれの滝という子どもだましみたい

な境に失望した記憶があるだけである。次に小学校を卒業した春休みに、祖父に連れられて、関西の親族めぐりをした。子どもとしてはじめての大旅行であったから、今も多少のことは記憶にある。京都も奈良も代表的な名所を見たが、一番印象に強く残ったのは、その頃清涼飲料のはしりとして世に出た三ツ矢サイダーの産地のことである。大阪から能勢の妙見宮に行くとして、池田まで汽車、それから陸路平野という溪谷を過ぎる時、そこで湧出する天然の炭酸泉を採取して平野水または三ツ矢サイダーとして売られることを聞いて驚いたのである。つまり私の知識は平野水に関心を持つ程度であったのである。もう一つ京都で、平野神社の近くの伯父の家から嵐山まで歩いた時、まだ嵐山電車もなく、人家も少なく、菜の花、桃の花の上に御室の五重塔が霞んで、所謂嵯峨野の春色を子どもながらに強く印象に止め得たことは、むしろ大出来といふべきであつたらう。



中学に入ってから、毎年夏休みには祖父が身延山に参詣するのに、荷物持ちに連れられた。身延に詣りて七面山に登り、帰路は東海道線に依るから、前後一週間位かかる本格的の旅であつた。甲州の山川に親み、旅籠に寺坊に泊り、ガタ馬車に川舟に乗り、峠を越え山に登るなど変化に富んでいた。私の後年の山水癖はこの恒例の身延詣に培われたように思う。しかし年齢としては子ども時代というよりも青年時代という方が適當であろう。



私は六十歳で第一線を退き、その後は専ら道楽の洋画に没頭している。先年奈良の春日神社の裏手、宝庫の傍らに有名な七種の寄生木のあるあたりで写生をした時のこと。小学校の修学旅行の団が来るや、どっと私をとり巻いてしまった。先生が寄生木の説明をしようと呼ぶのだが、生徒はさっぱり動かなくて、先生に悪いように思えた。つまり学校で図画を教えられて絵には興味を覚えるが、寄生木の如き高級な植物学的問題には興味を感じないのである。

法隆寺で南大門前の茶屋で食事をした時、傍らにビールと折詰で食事をしている男女の二組があった。「毎年同じところばかりでかなわんナ」と漏して一睡りと横になる者もいた。よく見ると修学旅行を引率して来た先生たちで、生徒たちを一人の先生の監督に託して見学させ、自分たちは休憩しているのであった。私は見る可からざるものを見たような気がした。その店を出て、廻廊の外から五重塔を見ていると、そろそろ幼稚園児の一群が行くのを見た。私は幼稚園児と法隆寺の組み合わせにも不均衡なものを感じた。これらの先生たちは何を考えているのであろうか。

修学旅行の意義や効果については、文部省あたりはいろいろ研究もし指導もしているであろう。行き届いた学校では、時間をかけて準備もし、実施に当たってはエチケット、衛生、見学内容について十分心を用いていることと思う。単に知識のためだけではなく、種々の訓練、躰け、旅行の楽しみ等、いろいろ得るところもあろう。私は一概に修学旅行を無益有害とは思わないが、しかし、私の如く一度も経験しなくても別に損をしたとも思わない。日本の学校は確かに修学旅行に熱心である。それは親が子どもを連れて旅行をするその時間も、その経済力も乏しいところから来た理め合わせ現象かも知れない。

昔は「可愛い子には旅をさせよ」という諺があった。その頃は、旅には多少の不自由、苦痛、危険があり、それに対処するところに喜びと自信があり、その外人情の機微にも触れる機会があった。今日の旅は、乗物、旅館、食物まで改善が著しく、旅はむしろ必要以上に贅沢の要素を加えた。しかし旅がスピード化し、観光化する

と共に、旅の興味、感激、収穫は減じたように思われる。私は何時もこの乗物づくめの旅からは、昔のような深い感動も、正確な地理感も、興味深い歴史感も感ずることが少なくなつたように思う。今や本當の旅らしい旅は、山の旅位のもの、多くは旅でなく遊びに近づいている。見学と行楽とは本来違ふものである。私は子どもの旅を考える時、その方法や程度はなかなかむずかしい問題を含むように思う。

✦

私は何時も旅から帰って、予備知識の不足だつたことを歎ずる。肝甚のものを見落したり、よく見なかったり、そして後から参考書を読んで知識を補充することがしばしばある。子どもの旅も同様で、知識の枠が頭に来ていてこそ旅先で新知識が収まるところに収まり得る。旅を生かすも、知識次第、人次第、従つて旅の仕方次第ということになる。

✦

私は江戸時代の代表的教育者兼学者として、初期の中江藤樹、中期の伊藤仁斎、末期の広瀬淡窓の三人を選ぶ。然るに三人揃つてあまり健康でなく、ほとんど旅をしていない。藤樹は喘息持ちで遠遊はせず、仁斎は五十を過ぎて初めて先祖の出た泉州堺に行つて海を見たといわれ、淡窓は九州から只一步馬関の土は踏んだが、九州以外はその一步だけであつたといわれる。そして仁斎と淡窓の塾には全国ほとんど各国から留学生が集まつている。学門の種類にもよるが、こうなると旅の人生的意義も案外大したものでもないようにさえ思う。

✦

私は旅と子どもというテーマに対し簡単に結論づけると、関東の子どもは関西へ、関西の子どもは関東へ、あまり欲張らず過重な負担を負わずに、楽しくあつさりで見せる程度が一番適当かと思うがいかがであらうか。

幼児教育と中教審の基本構想



坂元彦太郎

まえがき

この五月末「初等中等教育の改革に関する基本構想試案」が、中央教育審議会の第二十五特別委員会から中教審総会に報告され、公表された。これについて各方面からの意見や批判を聴いた上で「改革に関する基本構想」が年末ごろまでにまとめられ、さらに来年五月ごろには、文部大臣への正式の答申がされることになっていいる。ところが、相当な長文である上に難解な用語なども使つてあるためもあつて、一般のひとびとにはこの試案の内容や趣旨が的確にとらえられていないように思われる。したがつて、この特別委員会のメンバーであるわたしは、できるだけ誤解や曲解を避けるために、この試案の趣旨や内容をできるだけ分かりやすく説明をしたいと考えるのである。

といつて、この試案全部にわたつて述べることは不可能なので、特に幼児教育に直接関係のある部分を二、三取りあげて説明をしたり、私見を述べたりするようにしたい。幼児教育に関する部分は、実は本試案中最も具体的で、実現可能なところであつて、その意味でも、特記してもいいところなのである。

この試案は、大きく二つに分かれていて、「第一、初等・中等教育の根本問題」と「第二、初等・中等教育改革の基本構想」とかなつていいるが、この第二に九項目があげてあり、その中の「6 幼稚園教育の積極的な普及充実」が直接関係のあることはいうまでもないが、「1 人間の発達段階に応じた学校体系の開発」の中にも重要なことが含まれているので、主としてこの二つの項目について、述べることにしたいと思う。

まず、「6 幼稚園教育の積極的な普及充実」を、原文のまま引

用して、それについての私見を述べることから始めよう。

一、幼稚園の普及充実

第2 初等・中等教育改革の基本構想

6 幼稚園教育の積極的な普及充実

幼児教育の重要性と幼稚園教育に対する国民の強い要請にかんがみ、国は当面の施策として次のような幼稚園教育の振興方策を強力に推進する必要がある。

- (1) 幼稚園に入園を希望するすべての五歳児を就学させることを第一次の目標として幼稚園の拡充をはかるため、市町村に対して必要な収容力をもつ幼稚園を設置する義務を課するとともに、これに対する国および府県の財政援助を強化すること。
- (2) 前述一項の先導的試行その他の研究成果にもとづいて、幼稚園の教育課程の基準を改善すること。
- (3) 公・私立の幼稚園の質的な充実と修学上の経済的負担の軽減をはかるため、必要な財政上の措置を講ずること。
- (4) 個人立の幼稚園は、なるべくすみやかに法人立へ転換を促進すること。

〔説明〕

幼児教育は、人間の一生に対して重大な影響があるといわれており、家庭・学校を通じてこれをどのように充実するかがこれからの重要な課題である。とくに小学校就学前の幼児に対して、家庭だけでは得がたい集団生活の体験を与えることは、幼児のさま

ざまな発達に対してたいせつであることが認められている。現に幼稚園入園に対する国民の要請はきわめて強いが、その普及率には地域的に大きな格差があり、すみやかにその機会均等をはかるため、希望するすべての五歳児の就学を第一次の目標として、幼稚園教育の拡充を促進する必要がある。

そのため、当面の施策として、経過的には「保育に欠ける幼児」は保育所において幼稚園に準ずる教育が受けられるようとし、その他の希望者はすべて幼稚園に就学させるため、私立幼稚園の整備状況も考慮しながら収容力の不足する分について市町村が公立幼稚園を設置するように義務づける必要がある。この場合、国と府県は、市町村に対してその実現を保障するための強力な財政援助を行なうべきである。また、四歳児の就学についてもできるだけの配慮を行なう必要がある。

このような普及をはかることと並行して、さきに第一項(1)に述べたような総合的な先導的試行およびさまざまな幼児教育に関する研究の成果を取り入れて、幼稚園の教育課程をよりよいものに改めることを検討すべきである。また、これと関連して、幼稚園教員の養成を格段に充実する必要がある。

このような拡充政策と同時に、既存の公・私立幼稚園を質的に充実することも重要である。とくに現在、幼稚園の七〇パーセントは私立が占めており、前項5で述べたような観点から、その教員・施設等の教育条件を改善し、父兄の過重な経済的負担を軽減するため、必要な財政援助と行政指導を充実しなければならない。そのためには、私立幼稚園のうち個人立のものは、その法的な基

礎を確立するため、なるべくすみやかに法人立に転換するよう促進すべきである。

△1▽

この項目については、本文と、それに対する「説明」とをあわせて、たんねんに読んでいただくと、文面の意味するところはよく分かると思うので、その趣旨を繰返す必要はないと思うが、むしろ、こうした構想試案が立っている基盤や背景になっている考え方を、できるだけくわしく述べることにしたい。

第一に、この試案は、すでに「幼児教育の重要性」と「幼稚園教育に対する国民の強い要請」とをじゅうぶんに承認した上での対策であることに注目すべきであろう。

これは全く当然のことであるという人が幼児教育界では多いであろうが、いわゆる有識の人たちには、必ずしもそう思わない人が少なくないのである。たとえば、幼稚園教育の「効果」をじゅうぶんに調査研究しなければならない、その上で対策を定めるべきだ、という人たちが少なくないのである。また「五歳児小学校就学説」を唱える人たちは、自分たちでは意識しないかも知れないが、現在の幼児教育のあり方を実は否定しているし、少なくとも破壊し分断してもかまわないということになっているのである。

こうした、二つの代表的な見解は、当然、特別委員会の審議の

過程の中にもちこまれたのである。そして、かずかずの議論の結果、本議案のような立場をとることになったのである。すなわち、他の種の学校と同様に、幼稚園もまた、現在の組織のままじゅうぶんに存在の理由があり、少なくとも、その効果が不明であるが故に変えなければならないとする理由はない、という考えをとるようになったのである。具体的にいえば、三、四、五歳の幼児たちを収容する教育機関という組織はそのまま存続させるにじゅうぶんな意義がある、ということである。わけても、現在、四、五歳をつづけて教育するいわゆる二年保育が、幼児教育の本命となっているという事態がじゅうぶんに認められて、そのたて前がこの試案全体に流れているはずである。曰「希望するすべての五歳児の就学を第一次の目標」とするという文句と、「四歳児の就学についてもできるだけの配慮を」という文句とを重ね合わせれば、その趣旨は自明であろう。なお三歳児の取扱いは、一応従来通りにするが、今後の研究の課題として残してあるといえよう。

△2▽

第二にあげたいのは、国の施策として、入園を希望する者みんな就学させるようにせよ、それをまず五歳児からはじめよ、ということを主張していることである。

すなわち、世上に行なわれている五歳児義務教育論を持つては

いないのである。小学校へ五歳児を入学させるというやり方とともに、現在の幼稚園の体制のまま義務就学をさせるという考えを、両者とも持つてはいないのである。その理由が明示されているわけではないが、現在の小学校の教育のやり方をそのままにしておいて、いかに子どもたちの発達が「促進」されたからといって、その前に五歳児を入学させるのは反教育的であるし、また、現在の幼児教育が少なくとも四、五歳をつづけて教育するところに特質があるのを無視したことになる、と考えたとするのがしぜんであろう。

さらに、五歳の幼児をどんな条件の者でもすべて就学させ、それを果たさない親を処罰するなどという、現在の、わが国の小中の義務のあり方をそのままこの幼少のときに強行することが果たして適当であらうか。また、種々の事情により、幼稚園にその幼児を就園させることが不可能であったり、また、その入園を希望しないような場合もあって、それを無視することが果たして適当であらうか。

観点を交えれば、幼児の就園率が保育所とも含めて五歳児七五%（四歳児は五〇%をこえる）ぐらいであり、しかも地方的に大きな格差があるときに一挙に義務就学を強制することが当を得ているであらうか。少なくとも、しばらくの間は、幼稚園を普及させて地方の格差をしないで狭めることによって、就園率を高め

ることがたいせつなのではなからうか。

いずれにしても、本試案では、希望する幼児をみな收容できるように、いわばあふれている子どもたちを收容するだけの幼稚園を設置する義務を市町村に負わせたらどうか、ということを提案しているのである。その市町村にすでに公立私立の幼稚園がある場合は、その上に希望者が全員入れるだけの施設をつくる。また、その市町村に全然ないときには新しく幼稚園をつくる、ということになるわけである。

世間では、義務教育ということばを無難作に使う人が多い。その人たちのいいところは、国なり公共団体が経費をたくさん出してきて、いわゆる保育料などをぐっとやすくしてほしい、という要望なのである。ことに、多くの私立幼稚園の徴収する保育料が高過ぎる、ということからおこる、素ぼくですなおな願いが「義務教育」になればいい、と表現されているのである。ところが、わが国では、義務教育というのは、まことにきびしい、法令や施策のこみ入ったわくぐみのものに行なわれているので、このようなわくぐみをそのまま、幼稚園や、また、高等学校に適用するには、さまざまな問題があるのである。だから、そのような、厳重な法令や施策のがんじがらめをそのまま適用するよりも、期待されている重要なポイントを實質的に実現する方がいい、ということになっているのである。すなわち、希望ある者は

全部を收容すること、国や公共団体が援助して、私立を含む幼稚園入園についての経費をできるだけやすくすること、できるだけ「無償」に近いところまでもっていくことをめあてとしながら、希望者をとり落さないようにしようとするのが、本試案のっている態度である、といつていいであらう。

しかしながら、この場合、いくつかの問題が残るであらう。まず、わが国では「義務教育」というものは、他の教育に比べてはるかに重要なものであるという觀念が、あまりにも徹底している。義務教育でない、それにしない、ということは、その教育の価値や義務がいっぺんにさがったものと感ずる、といった一般的な通念があるのは否定できない。率直にいえば、大蔵省などの財政当局、地方自治体などの行政当局などにも義務教育だからこうする、とか、義務教育でないから、そのようにはしない、といった、杓子定規に近い、両者に対する処遇のちがいを見る事が疑問あるのである。

しかしながら、このような固定觀念は何とくして打破されねばならない。たとえば、義務教育だから国や公共の費用を出す、といった考えを、公教育には国などが当然金を出すものである、というたて前に変えるようにしなければならぬときがきている。

すでに、幼稚園にしても高等学校とともに、八〇%近くの国民の子女をあずかっている。小学校、中学校と肩をならべる大衆の公

教育機関なのである。国や公共団体が、その取扱いを現在のようにならなく差別することは全く不合理であるといわねばならない。公教育であるが故に、国が真向からその普及振興充実に取り組まねばならない、といった考え方への転換がすく要請されるのである。

といつても、一挙にそうしたたて前の変換がたやすくできるものではなからう。だから、そのあたりを勘案して、希望者を全員收容する園の設置を市町村に義務づけることを、この構想試案では提唱しているのである。これを、ある人は、準義務制ということかも知れないが、義務教育の中の二つの大きな柱である就学義務と設置義務のうち、前者はやめて、後者を希望者收容という条件つきで取り入れているという見方もできるであらう。

次に、「希望する者」という取りあげ方に問題を感じる人が多くであらう。そのうちでも、たとえば保護者が園に通わせないでうちで教育すればそれでじゅうぶんだ、とするようなことをそのまま見逃してほつて置くのかといった疑問がおこるであらう。たしかに、少数ではあらうが、そのような信念をもっている父母たちがいるのは事実であり、そうした意志を無理にまげさせることは現在のところ不可能であらう。また、これらとならんで、幼稚園や保育所として認可を受けていない、さまざまな幼児に対する施設も少なくなないのであり、これらの中には、いわばピンからキ

りまであって、一概に無意味な存在としてかろんじてしまうことはできないのである。

これらに対する対策はいろいろ考えられるが、つまりは、いい幼稚園を普及し、それぞれを充実させ、何人にも魅力のあるものとしていくことによって、これらの人々を引きつけ誘うより外はないであろう。性急に強権を用いて事を処するようなことがらではない、と私は考えるのである。

△ 3 ▽

第三に、この試案では、私立幼稚園の役割や意義をじゅうぶんに認識した上に立っている、ということである。

本試案を不注意に読むと、市町村に公立幼稚園の設置義務を負わせるというのであるから、公立の幼稚園一点張りでないこととしていのように解する人が多いかも知れない。また、いろいろな事情から、私立幼稚園の取扱いについて過敏になっている人たちの中に、そのようなおそれを感じる人々があるかも知れない。

しかし、ごく大ざっぱにいえば、大学と幼稚園については、私学がそれぞれの三分の二以上を占めているのであって、私学によって高等教育と幼児教育の大半が支えられているという事実を何人も否定することはできない。したがって、幼稚園についても、この試案の「第二、5公教育の質的水準の維持向上と教育の機会

均等」の中にあげてある「公教育の重要な役割を分担する私立学校の公共性を確保するとともに、そこにおける教育条件の整備と修学上の経済的負担の軽減をはかることが」適用されることはいうまでもない。その説明には「幼稚園および高等学校の教育については、私立学校が大きな割合を占めており、その中には独自の特色をもつものも少なくない。しかし、全般的にはおもに財政的な事情から、教育条件が不満足な状態になったり、父兄の経済的な負担が過重になったりする傾向がみられる。本来、私立学校は公立学校とともに公教育の重要な役割を分担するものであり、そのような状態をそのままにしておくことは、地域住民の利益に反する結果となる。したがって、希望する私立学校に対しては、公立学校に準ずる財政援助を与えるとともに、教育条件の確保と地方教育計画上の調整については必要な行政指導を行なうことを検討すべきであると、まことにこまかにていねいに述べてある通りである。

したがって、希望者をすべて幼稚園に就学させるため「私立幼稚園の整備状況も考慮しながら」収容力の不足する分について市町村が公立幼稚園を設置するように義務づけるのだと、わざわざことわってあるのである。すなわち、現在ある私立幼稚園、あるいは計画中の私立幼稚園の収容力や在園者をじゅうぶん考慮にいれて、なお不足する分の設置をするのであって、公私立幼稚園全

体を総合的に考えよ、ということが特に述べてあるのである。

本構想試案では、このように、私立幼稚園の存在をじゅうぶん認識しているのであるが、一部で心配されているのは、末端の行政機関が功をあげるあまり、私立幼稚園の存在を無視して「義務設置」をいそぐようなことがありはしないか、という点である。

そういうことはおこりえないとはいえないのであるが、少なくとも本構想では、そのようなことを考えるどころか、私立幼稚園そのものの存立を確保し、その存在の意義をじゅうぶんに發揮させることを願っているのである。また、一部の私立幼稚園の関係者の中に、その存立が危うくなるのではないかと憂慮している向があるようであるが、そうしたことはこの構想に関する限り全く考えられていないことであって、関係者一同で力をあわせてそのような傾向がおこらないように気をつけねばならないであろう。

また、公立と同じように財政的な援助を受けたり、また、本構想の、「第二、(7)学校内の管理組織と教育行政体制の整備」の中の「公立学校と私立学校に関する地方行政の組織を一元化する」とによる行政の一元化の提唱などが実施されたり、といったようなことになる、私立学校としての特質が失われはしないかを、おそれる向きも少なくないであろう。本構想には「その際、私立学校本来の独自性とそれに対する助成とにじゅうぶん配慮しなければならない」とわざわざ特筆している趣旨を断じて無にし

てはならないであろう。

たしかに、現在の制度を変えて、たとえば都道府県の教育委員会と公立私立両方の行政を適正に行なうようにするには、さまざまな先入観や習性が邪魔をして、なかなか困難なことであろうし、現在のままの陣容や体制では私立の行政に不適當であるときえ感じる人もあるであろう。また、市町村の教育委員会と私立幼稚園との関係をどうしたらいいかという、全く未開拓の問題も重要なものとして残っている。

いま一つ大きな問題は、個人立の私立幼稚園を、できるだけ早く法人立にするように、という提唱である。たしかに、学校教育法で、私立学校の設置者は法人でなければならないとしてあるが、その例外として特殊教育の学校と幼稚園とだけにそれ以外の設置者のものが認められているのである。特殊教育の方は、全国でわずか一校になっているが、幼稚園では、私立の三分の一に近いものがなお個人立なのである。たとえば、公立と同じように財政援助を国などから受ける場合には、いわゆる学校法人でない、うまくいかないではないか、という点もあって、本来そうあるべきであるようになるのがのぞましいわけである。しかしながら、個人立の中にも古い歴史と功績のあるものも少なくないし、また、法人にいままでなれなかったことについてもそれぞれの事情や理由のあったものが多い。したがって、学校法人化を促進す

るには、それに対する打開のための施策が適切に行なわれねばならないであろう。さらに、学校法人以外の法人、たとえば宗教学人その他の場合についても問題が残るかも知れないが、いずれにしても、できるだけせいが出ないような、慎重な配慮を各方面に要望したい。

二、幼年期教育機関の試行

第二 初等・中等教育改革の基本構想

1 人間の発達過程に応じた学校体系の開発

現在の学校体系について指摘されている問題の的確な解決をはかる方法を究明し、漸進的な学制改革を推進するため、その第一歩として次のようなねらいをもった先導的な試行に着手する必要がある。

(1) 4、5歳児から小学校のある学年の児童までを同じ教育機関で一貫した教育を行なうことによって、幼年期の教育効果を高めること。

(2) 前項との関連において小学校と中学校、中学校と高等学校のくぎり方を変えることによって、各学校段階の教育を効果的に行なうこと。

(3) 中等教育が中学校と高等学校とに分割されているということに伴う問題を解決するため、これらを一貫した学校として教育を行なうとともに、幅広い資質と関心をもつ生徒の多様なコ

ース別、能力別の教育を、教育指導によって円滑かつ効果的に行なうこと。

(4) 現在の高等専門学校のように中等教育から前期の高等教育まで一貫した教育を行なうことを、その他の目的または専門分野の教育にまで拡張すること。

〔説明〕

教育制度上の各種の問題を学校体系の抜本的な改革によって一挙に解決しようとするいろいろな提案があるが、いずれもその改革の効果については仮説的なものであり、その実効を保障する具体的な条件の検討が必要である。しかしながら、昭和四四年六月の中央教育審議会の中間報告において指摘されている学校制度上の諸問題は、人間の発達過程に応じた学校体系のあり方を積極的に探究する必要があることを示している。

これまでわが国では諸外国の実例を参考としながら、一挙に学制改革を行なったこともあるが、上記のような学校制度上の諸問題については、今日いずれの国でも適切な解決の方途を一步一步探究中である。したがって、改革に伴う混乱を最小限にとどめ、わが国の実情に適合した学校体系を開発するためには、確実な見通しのもとに先導的な試行を積極的に積み重ねることがもつとも賢明である。

その具体的なねらいは次に述べるとおりであるが、いずれも現行制度のわくを越えるものであるから、制度的な根拠と実施上の条件を定め、科学的な実験計画にもとづき厳正な評価が行なわれる状況のもとで実施されるべきである。ただし、この先導的な試行

は、改革の準備段階における単なる教育上の研究にとどまるものではなく、それ自体として制度または内容の具体的な改革の第一歩をなすものと考えらるべきである。

(1)のねらいは、幼年期の集団施設教育のさまざまな可能性を究明するためであつて、現在の幼稚園と小学校の教育の連続性に問題のあること、幼年期のいわゆる早熟化に対応する就学の始期の再検討、早期教育による才能開発の可能性の検討などの提案について、具体的な結論を得ようとするものである。

(2)は、(1)の先導的試行との関連において、小学校高学年と中学校、中学校高学年と高等学校とを接続する新しい学校のくぎり方をとつたとき、それぞれの学校が生徒の発達段階に応じてまとめた教育を効果的に行なう具体的な方法を究明するためである。

(3)(4)の説明省略)

△ 1 V

この部分には、「6幼稚園教育の積極的な普及充実」の項に比べて、その説くところに分かりにくい表現や内容があると思われるので、できるだけその趣旨とするところを、平明に説明することにつとめてみたい。

すなわち、世間で問題とされている「先導的試行」ということばの意味するところを、幼児の場合との関連において明らかにするようになさなければならぬであろう。前もって世間に伝わつていた案では、実験的試行とあつたのが先導的試行に変わったとし

て、その意味を強調する向きがあるが、試案でははじめの草稿のときからこのことばが使われていた。わたし個人はこうしたなじみのないことばを使うことには反対をしてきたが、パイロット・プロジェクトの意味だとしてそのままになつてゐるのである。

ただ、実験ということばを使うことは、人間を相手にする場合に、モルモット扱いをすることに解されるおそれがあることが指摘された。わたしなどは、実験ということばを使つても、人間に對するときは、モルモットに對するときとちがうのが当然だと思ふので、その意味に使えばいいと考へてゐるのであるが、現にこの引用の中にも、「実験計画」ということばがはつきり使われているくらいである。にもかかわらず、「先導的」といったことばがあえて使われているのは、実施しても現在やつてゐるのは、少なくとも同じ程度の効果をあげようような確信があり、しかもそういうことができるのはじゅうぶんな条件を整備しての上で実施する、という意図を現わしてゐるのであるといえよう。いいかえれば、ちょっとした思ひつきや、一面的な主張にもとづいて、成功するかどうか分らないような企てをやつてみるというのではいけないといふのである。

現在、「学制改革」に関するさまざまな提案がある。中には、教育的な見地以外からのものもあり、ときには無責任な放言に近いものさえある。ことに、一部のジャーナリズム関係には、その

ような変革にともなう混乱を歓迎するような風潮さえあるように感じられる。

たしかに、現在の学校の制度に問題がないとはいえないであろう。いわゆる六・三制の実際の運営には、ことに部分的に見れば、問題があるであろう。しかし、それは、現在の年齢別による学校体系の区切り方に起因しているのか、それよりも実際の教育のやり方そのものに依るものか、一概に結論を出すことはできないであろう。また、制度ということばは、単に年齢による区切りかただけを意味するのではなく、さまざまな方面にわたる実質的な中味をも含んでいるものと解すべきであって、制度をあまりにも狭義に、年齢による区切りだけとすること自身がすでに当をえていないとわたしは思うのである。たとえば、教育の内容に関する規準のたて方やその施行の仕方から、教師の生徒数に対する比率、設備の基準や教師の待遇のわくぐみなどの財政的、行政的な措置にいたるまでが制度の実質を形づくっているわけであって、これらが一体となつてその制度の功罪として現われるのである。しかも、これらの制度は、長年にわたつてわが国のさまざまな伝統や歴史によつて産み出され、決定されたものである。如何にその方面の研究が発達したとしても、心身の発達段階についての学門的な研究の結果だけによつてかんとんに変更されるようなことはできないものが制度なのである。むしろ、教育の実際の方法や

内容などが、そうした成果をできるだけ速やかに取り入れることがたいせつであるのは、いうまでもないが、制度の体系を混乱なしに直ちに動かすことはひじょうに困難なことである。

少し私見にわたり過ぎたが、本試案のとつては態度も同様の路線であるということができよう。学校体系の問題を一挙に解決しようとするいろいろな提案に対して、どの国でも一歩適切な解決の方途を慎重に探究しているのであつて、「改革に伴う混乱を最小限にとどめる」ことがたいせつである。そのために、一挙に強行するのではなく、いいかえれば、学校の区切りを一べんに変えてしまふといった方策ではなく、まず、先導的な試行を積み重ねてからでなければならぬ、というのである。

論点がかかるが、実は、高校以下の、現行の学校制度が、どうしてもこれではいけなくなった、ということはないといつていいであろう。大学には学生問題のようなことが焦眉の急としてあつたが、高校以下の場合にはそれに匹敵するような問題はないといつてもいいのである。たとえば、昭和二十二年の六・三制への改革のときには、戦争中にすっかり偏向し、戦後は全く崩壊してしまつていた青年学校の制度があり、それに次ぐものとして国民学校高等科があつたのである。これらはどうしてもこのままでつづけるわけにはいかない情勢にあつたし、一方、現在の中学一、二、三年に当たる少年少女たちは何かの学校に九〇%以上在籍し

ていたのである。それに戦後という一時的な状況もあって、いそいで学制の改革が行なわれねばならなかったし、また、行ない得たのである。これに比べて、現在はそのように追いつめられた情勢というものは無いといつてもいいのである。

したがって、現行の学校制度を無理にいそいで変革しなければならぬ、とはいえない。いわば平地に波らんをわざわざおこす必要はない、とはしながらも、これは決して、現在の制度に問題がないということではない。また、より望ましい制度を積極的に探究することも意義のあることである。一部の人たちがそれぞれ理由のもとに提唱する案にしても、その「改革の効果については仮設的なもので」はあるが、それが全くまちがっているという根拠もない。このように見てくると、「わが国の実情に適合した学校体系を開発するには、確実な見通しのもとに先導的な試行を積み重ね」て、慎重にことを運んで、「漸進的な学制改革」にとりかかることが賢明である、とするのである。

かくして、不必要な混乱を避けるためには万全な措置をとるべきであつて、「確実な見通しのもとに」「制度的な根拠と実施上の条件を定め」て実施されるべきである。具体的にいえば、少なくとも現行制度をいとなむよりは劣らない結果が生まれることの確信のえられるような見通しと計画をもつて、しかもそのための法令上、財政上、行政上の条件整備をおこなつての上で着手されね

ばならない、としているのである。

ここに例示してある四つの場合は、みなショックなほどのものとはいえないが、現行の制度のわくぐみをはみ出るものであるからには、実際にどこかで着手する場合にはさまざまな難関があるので、いつから実施が可能になるか、現在のところ見当がつかないというのが本当であらう。ただこの際特に触れておきたいことは、これが「単なる教育上の研究にとどまるものではなく、それ自体として制度または内容の具体的な改革の第一歩をなす」ということの意味についてである。まず、人間相手の試行であるから、それ自体が意義があり、人間形成に相応の効果があればならない、ということであるのは、いうまでもない。しかしこれが成功すれば、直ちに、狭義の制度の变革をすることになるかどうかは、かんたんには決められない。たとえば在来の単線型の場合に、傍系のような存在になることもありうるし、また、この試行が、狭義の制度の变革よりも、むしろ、内容上の具体的な改革をもたらしことになるかもしれない。ここに「制度または内容の」とあることを世間の人はよく見落としていようであるが、次に述べるように、幼児の場合などは、ことに内容上の具体的な改革の第一歩になるということが大いにありうるのである。

次に(1)にあげてあるねらいの試行の問題について述べよう。幼年期の教育効果を高めるために、「四・五歳児から小学校のある学年の児童までを同じ教育機関で一貫した教育を行なう」ということであるが、これをすなおに読めば、次のように考えるのがしぜんであろう。

すなわち、まず、この一貫した教育を行なう教育機関が、「幼年期」の教育効果をあげるためのものであることである。つきに、四、五歳に七歳、八歳ぐらゐまでの、いわゆる幼年期ということばが通用する範囲を本命とする、ということである。むろん考え方によっては、この外に、四、五、六歳の場合があり、つづいて六、七歳、六、七、八歳といった組み合わせも考えられないわけではない。しかし、この文面をすなおに読めば、四、五、六、七歳が本命であることは否定できないであろう。

このことは、世間の人たちには、予想外のことでなかったらうか。ひとびとの多くはこの方面に関しては、五歳児を小学校に編入するという形を予想していて、これが常識だとまで思っていた人が少なくなかったように思われる。二十五特別委員会にも、この提案があったことは事実であるが、必ずしも多くの人の支持を受けることはできなかった。むしろ、幼児の教育の独自性、わけても四、五歳が一体的にいとままれている実情にかんがみて、もしも、全く現実の条件を抜きにして、いわば、白紙の上に描く

とすれば、四、五歳の幼児とまだ幼児期の中にあるといつてもいい六、七歳とを一つにした教育機関をつくる方が、その心身の発達の特質にあった教育ができるであろう、ということが多くの委員の承認を受けていた。しかしながら、この試案が発表されるまで、そうした考え方が世間に洩れていなかったもので、この構想は意外の感じを多くのひとたちによびおこしたのである。

こうした、「幼年期」のための教育機関について、その性格や方法に関する対立した考え方があるであろうことが容易に想像される。端的にいえば、一方にはこの教育機関をいわば小学校式の教育を早目におこなうことだ、という考え方があるのに対して、他方には、これはむしろ幼児期にふさわしい教育の仕方、いわば現在の幼稚園教育に近いやり方がとられるのが当然だ、とする考えがあるであろう。どちらに傾くかは、実際に当たる人たちのとる立場によってきまるであろうが、「幼年期」のための教育というからには、そのたて前を忘れないで実施に当たることがたいせつであるのはいうまでもない。また、五歳児だけでなく、四歳児からあげてあることも、幼児的な特質を無視できないことを示しているともいえよう。

もしもこの試行が実施されるときには、「現在の幼稚園と小学校の教育の連続性に問題があること」についての何らかの解決への示唆がえられるであろうことは期待されていいであろう。たし

かに、現在の幼稚園教育についても、小学校教育への連続について問題がないといえないと同時に、小学校の低学年の教育はともすると上学年の教育の延長に過ぎなくて、幼年期の教育としては当を得ていないことが多いのである。本試案では、(2)の項目の中でも、「小学校の低学年における教科のあり方に問題が多い」という意見が示されているように、こうした試行でいちばん効果的であると思うのは、小学校低学年教育の改善についてであろう。

私情にわたって恐縮であるが、こうした幼年期のための教育機関は、わたし個人からいえば、数十年来の夢であった。現状を無視して理想的な形態を考えることができると思えば、このような教育組織こそ最上のものであり、また、一つの楽園の建設でもあると夢みていたのである。それが、ひょっこり、このような先導的な試行の一つの類型として浮びあがるとは、全く望外のおどろきであり、喜びでもあった。と同時に、長年このことを胸にあたためつつけてきただけに、現在のわが国の教育界の実情では、これが実現することがほとんど不可能に近いさまざまな障害があることを痛感している。一般的にこのことを制度化されることはおそらく不可能に近いが、しかし、ごく少数のケースながら、一般的な制度といわば遊離してでも、試行されることは、前に述べたとおり、特に、小学校の低学年の教育のあり方に、適切な先導的な事例を示すことになるであろう。むろん、現在の幼稚園のあり方

にも反省すべきところが多く見出される機縁にもなり、いずれにしてもわが国の初等教育の下半分のあり方に対する基礎的な研究の積み重ねになるであろう。

なお(2)、にこうした先導的試行との関連において、小学校と中学校、中学校と高等学校とのくぎり方を変えてみるという試行が述べられているが、もしも、四、五、六、七歳を一本とする試行と連続するとすれば、わたしは残りの初等教育を四年とするのが適当と考える一人である。しかし、もしも、これとちがったたて前で、小学校の高学年と中学校の下級とを一体にする主張もあるのです、それはそれとして切り離して試行されることも考えられるであろう。

以上のような試行について、世間ではイギリスの教育制度を連想する人が多い。そして、五、六、七歳の幼児学校を思い浮べて、そのように早くから学校生活を送らせる方がいいのだ、と感じていることが多いような気がする。しかしながら、この幼児学校などの実情ならびにその改革案は、わが国における通念とはずいぶんちがったところがあることを指摘しておきたい。

現在、いわゆるブラウデン報告といわれるイギリスの初等教育計画が提出され、実行に移されようとしている。満三歳に達した幼児からの就学前教育を大幅に拡充し、満五歳に達すると義務教育である「ファースト・スクール」(幼児学校の改称)三年「ミ

ドルスクール」(現在のジュニア・スクールに当たり一年延長)四年の過程を受けさせることを提言している。幼児学校では、遊戯(Play)と創作的な活動(creative work)が教育の中心とされているが、それがつづけられることが望ましいから入学初期を五歳にしたという。実は、入学初期について五歳説、六歳説が対立して結着はつかなかったが、百年來やってきたことだし、この幼児学校の特質を接続するためにも、五歳をとったのだという。

その外にも、ブラウデン報告には興味があることが多く盛られているが、三、四歳の二年の就学前教育をできるだけ受けさせるようにし、五、六、七歳の三年、八、九、十、十一歳の四年を併わせて初等教育とするという考えには学ぶべきものがある、といえよう。(イギリスの初等教育計画」文部大臣官房刊行による。)

また、カリフォルニア州で決定したと伝えられる初等教育の改革案も、三、四、五、六歳の四年の学校教育を義務とし、その上に六年の教育を積み重ねる、といったものであるとのことである。

むすび

世上で問題とするであろうと予想されることの一つには、幼稚園の普及充実という、いわば現実に即した改善案と、幼年期教育機関の開設といういわば理想を実現しようとする試行案との間の関連はどうか、ということがあろうであろう。

前者が、現実に即した漸進的な改善の策であり、後者は、むしろ理想に傾いた、画期的な試行案であることがまずいえるであろう。しかし、前者でさえ、それが実現されるにはさまざまな順序や手続きを経て、さまざまな障害を克服して行なわれねばならないので、年月にしても、十年や二十年ではじゅうぶんに達成されるとはいえないかも知れない。また、後者の試行にしてもいつどのようにしてはじまるかも見当がつかないくらいであり、実際に行なわれるようになって、その成果が制度または内容の変革に役立つようになるのがいつかは予想はつかない。したがって、両者が競合しはしないか、といったことは心配してもしかたのないところであっていわば、相当に長い間、別々のものとして、それぞれがまじめに根づよく行なわれることが望ましいのである。だから、自分の園はどうなるか、といった足もとに火が着いたかのよう心配することなどは無用と断言していいのではなからうか。

しかしながら、その途中でも、たとえば、6の(2)「前述一項の先導的試行その他の研究成果にもとづいて、幼稚園の教育過程の基準を改善すること」といったような相互関係が成立つてあろうことは、当然である。

実は、この点について、わたしはこのような提言を委員会の席上でしたのである。すなわち、このような試行のプランを参考に、現在の制度のまま、それぞれ相応する段階で、試行のプ

ランの趣旨に沿った実践や研究をすることを奨励すべきであり、そしてそれを何とかこの構想に盛りこむことはできないか、と述べたのである。ところが、会議は、それは全く当然のことであるから、この構想にかく必要はない、と決めたのである。そうだったのはやむをえないことであるが、しかし、この当然なことがたいていせつであるのはいうまでもなく、現実の幼児教育の担当者なり、小学校低学年の担当者が、それぞれの場において、じゅうぶんな努力をはらって実践や研究にはげむことがたいせつである。

試行をする実施校はいわば抽学的なモデルケースであって、それなりに思い切つてやれるであろうが、それに対して、さまざまな現実的な条件の中で研究的に実践にはげむことが、むしろそれにもまして有意義であるといわねばなるまい。端的にいえば、このような実際の積み重ねが行なわれる一つの刺激剤として、先導的試行が有用なのである、とまでいうことができよう。

幼稚園の教育過程の基準を改善すると、口でいうことはたやすいが、ともすると、一部の行政的な指導者たちの、上からの押しつけにおわることもありうる。そうした、改善よりもむしろ改善がもたらされる可能性もないとはいえないので、現場の実情としての研究がしっかりと大地に足をおろし、変に一部の先走った傾向へおちこまないようにつとめることが、改革づいて今日、特に必要である、と私は思う。

なお、保育所とこうした幼稚園ないし幼年期教育機関との関係については、わたしとしては残念ではあるが、本試案では積極的に触れていない。ただし、いわゆる文部厚生両局長の通達の線はじゅうぶんとり入れた上で、「当面の施策として、経過的には『保育に欠ける幼児』は保育所において幼稚園に準ずる教育が受けられるようにし」と述べている。おそらく、近く、生涯教育のための特別委員会が中教審内に設けられることになっているので、その際、この問題についても何か言及がなされるであろうことを、私は期待している。

以上、もっぱら幼児教育と関連の深いことだけをとりあげて論じたが、この構想試案中この部分のもつ、量質ともにわたる重さにはいまさら気づくのである。ここにとりあげたことの外に、教育の個別化の問題や幼稚園教員の養成の問題、その待遇の改善の問題なども直接に関係があることであるが、この小論では触れなかった。とりあげた問題についてもじゅうぶん論じつくすことができなかつたのは残念であるが、この部分が本試案中、実質的な問題をとりあげて具体的に改善の方途を示している唯一最大のものであるといつていいであろう。いずれにしても、この度の「学制改革」問題の中における幼児教育に関する部面の重要性をこの試案が示していることについて再び読者の注意を促して筆をおくことにしたい。

手先の動きと子どもの感情 ⑤

清水エミ子

◎見せかけてない、本当の心を表わして知らせてくれる手と指

冬服が夏服に変わる頃になると、子どもたちはよそゆきの自分をぬぎすて、はだかの状態になったように見えてきます。

かぶっていたねこ、がはがれる、などといっています。

自分をすなおに表わして生活するようになったとして、私たち保育者も、その状態の上に、教育を、保育を積み重ねていってしまいがちです。

このすなおさ、はだかだとみえる子どもたちの状態を、本当にそうだと信じてよいのだろうか、心そのままの状態だと受け取ってよいのだろうか。

私は子どもたちの手や指の反応をみつめているうちに、こんな疑問が生まれて来たのです。今までの観察が、今まではんだんやみきわめが、いかに不確かなものであったか、大ざっぱな、信頼性にとぼしいものであったかに気付きはじめたのです。

一、体全体の表情とはちがう反応が手や指先に

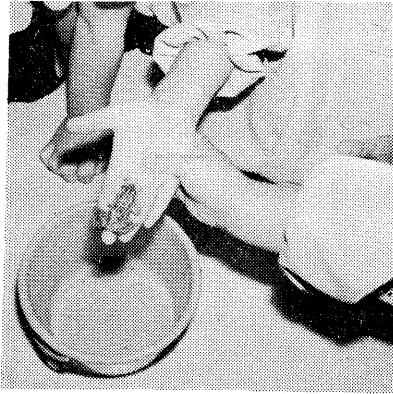
例(1)「やってみるよ、やったらできちゃった」「やれる、へいきだよ」「おもしろいね」
新しい活動にもやっとなどび込んでいこうとするようになったかずひろが、鉄棒の前廻りに取りかかった時のことばなのです。

顔や体全体からもこわがっているようなようすは見られず、かえって、自分の課題に、ちよう戦するよろこびの表われのようにさえゆるやかに受け取れたのです。

しかし、鉄棒からはなれたかずひろは、しばらく手指をぎゅっとにぎりしめて、他の子どもの鉄棒をながめているだけだったのです。そして「こわいでしょ」「まわるとき、へんなきもちになるでしょう」「やっぱりこういうのは、きけんだね」と、ひとりでおしゃべりをして、心の安定を保とうとしているようだったのです。

例(2)「のせてごらん、かみつかないよ、いいからぼくの手にのせてよ」

「ちっともきもちわるくないさ、いいきもち、くすぐったいよ」と、カエルを机の上のせてあそばせていた時のかずひろです。この時も一見、表情は、カエルと楽しんでるように見えます。しかし、手の平、指先をみると、ことばや顔の表情とは



全くちがっているのです。

しゃしん ①

① まわりで見っていた友だちが、それを見

ぬいてしまっ、手の平をおさえ、こわ

さやきんちようをや

わらげてあげる手助

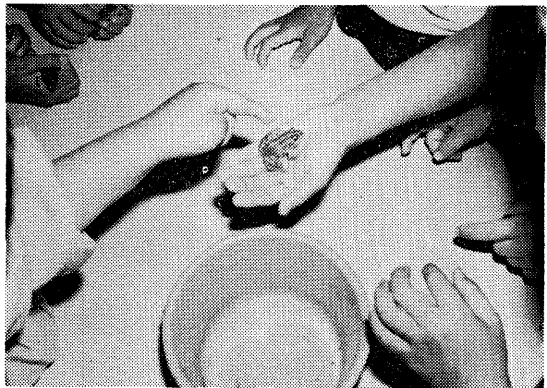


写真 ②

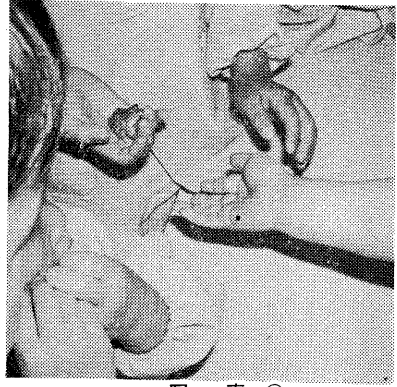
けをしたのです。それからは、しゃしん②の人さし指で、カエルを指さしたり、ことばでいろいろなことをいってみているだけで、手の平にもう一回、カエルをのせることは、しなかったのです。

友だちが「かずひろくん、はい」といってくれようとして

も「うんちちょっとまって」とか、「さわりたいひとにかしてあげる、ほんとは、ぼくのぼんだけどね」などといって、カエルに指だけ近づけるだけですんでしまったのです。

さし示している手も、親指をぎゅっと三本の指でにぎりしめて、さし示している指の表情からも言葉と心のちがいがわかるのです。

これは、かずひろ以外にみえる指や手の表われをみくらべてみ



③ 眞 写

てもわかるように、同じカエル、それも、友だちの手の平の上にいるカエルを見るというだけでもこのように表われはちがっていることがはっきりわかります。

しゃしん ③

さし示している時から、五分位過ぎた時のかずひろは、カエルのそばで、らくに手の平を出せるようになったのです。

手、うで全体のきんちょうがやわらぎ、カエルが、とびうつても、あまりおどろかない状態に変化していったのです。

この日から、三日後に、かずひろは、やっとカエルを手に出せることが、平気のできるようになったのです。

二、課題に対しよする時の子どもたちの表情（みせかけの表情）にごまかされやすい

六月頃になると、自分の参加しているクラスおよびグループのけいこうが、大きっぱであつてもわかりかけてきているので、そ

の中でのひとりひとりの生活のリズムが安定しかかって来ます。

このリズムが自然に身につくために、心の表われが、みせかけになりやすくなります。（心の表われも自然に無意識のうちにカバーしてしまいがち）

まわりの友だちも、あの子はこんな程度だとか、先生のいう問題も、このくらいのもうかしきは、このへんでできそうだと、まず、気楽にぶつかって来るふんいきができてきます。

そして、やってみて、これは、手ごわい、これは思ったよりたやすかったと、活動に取りかかるとのはじめより少したってから、本当の心の状態が表われてくるのではないか、ということに気づいたのです。活動のはじめや新しいしげきに、手や指は、何のきんちょうもせず、楽な、のんびりとした表情で活動にとびついていくようにみえるのです。

そこで、私が今まで感じていた指や手は他よりも早く反応する、ということが、くりかえしの経験の積み重ねによって、解消してしまうのだろうか？ 集団に参加するはじめての状態しか手や指は示してはいないのかと疑問とまよいが生まれてきたのです。

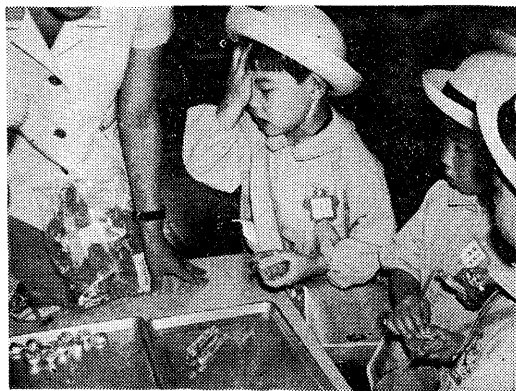
手や指は、やはり子どものくせや、思いがけない、事がらのみに反応するだけなのではないだろうかとも、考えてしまったのです。しかし、それを通りこして、じっとみつめてみると、手や指

は、活動の本当の中身についての反応を示してくれるということ
がわかったのです。表面だけのぶつかりや反応は本物でない、と
思えてきたのです。

ゆったりとした、手や指の表情に表われる、いろいろのうった
えや、反応の意味することからを、読み取らなくてはならないと
思うようになったのです。

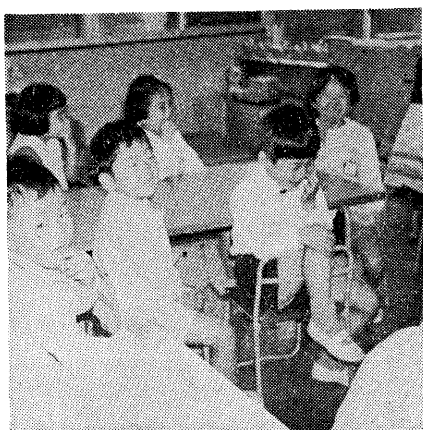
例(1) シャしん ④

えんそくに行く前日、おかしの袋作りをした時の、かずひろ
です。



写 真 ④

何のおかしの次
に、何のおかしを何
個ずつ袋に入れて袋
のふたをするという
課題に対して、二、
三種類の菓子^三を袋に
入れてきて、途中で
自分の行動に不安を
感じ、これでよいの
かたしかめたくなっ
て、こまっているで
す。

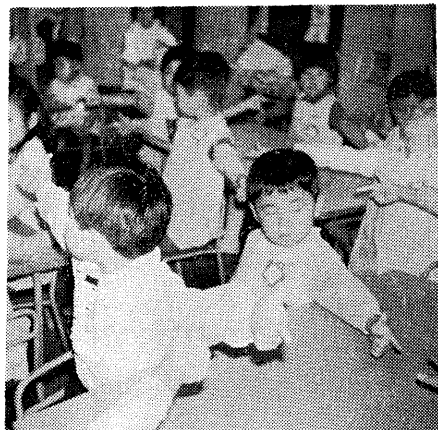


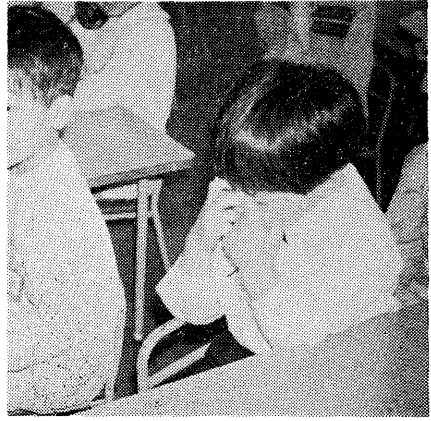
写 真 ⑤

口では、「こ
れでいいんだ、
ラムネを入れた
し」と自分の行
動、活動を反ぶ
くし、かくにん
しているのです
が、手と指は、
全くこまりはて
て、どうしてよ
いかわからなく
なっています。

(中身はまち
がえてはいなか
ったのです。)
友だちの袋の中
身とくらべて、
まちがいのない
ことがわかって
も、手指は、が
っかりしている

写 真 ⑥





写真⑦

表情でうったえていました。

(袋をにぎりし

めたりほっぺに

手をあてがった

りして)

例(2) しゃし

ん ⑤ー⑪

指あそび(数

あそびもかね

た)をした時です。

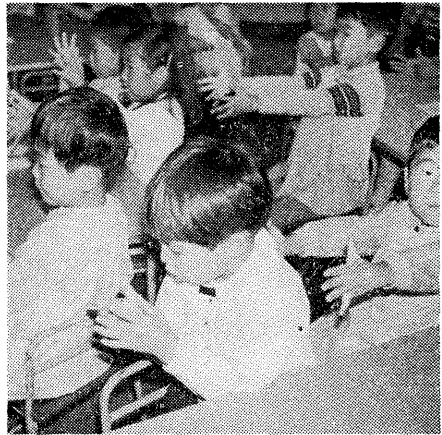
⑤ はじめはイスに足をかけ、らかな状態のかずひろの手や指です。「やれちゃうもの、できるよ」といったりして、顔もわらっています。

⑥ 手をよこに広げて、二の数を指で示している時です。

まだまだ、らかな状態の表われです。

「できた、せんせい、こういう二でしょう」と保育者が、かずひろの方をみるまで、「できたできた」といっていたのです。

⑦ 次に、保育者が「つづけてやってみますよ。だめになった人は正直にやめてまっていますね」といってははじめた、三回目の時の指なのです。(まわりもまちがえてまっていますのに)

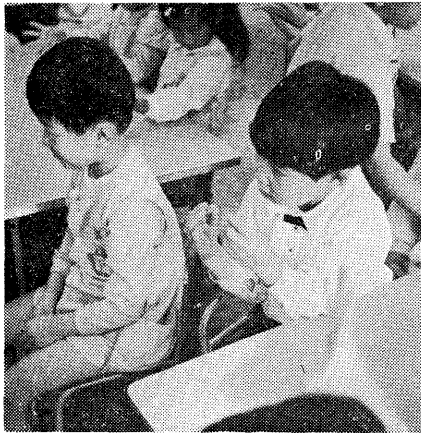


写真⑧

「できるかなー、すぐだめならどうするの」といいつづけて次のしゅん間に手や指のエンジンが、ストップしてしまつたのです。

指や手は、やっぱりだめなんだよ、とはくじょうとして表現してくれているのです。

⑧ 皆が次々に活動しているのに、手や指はおじいさんの手のように、たよりなくなつてし



写真⑨

まうのです。ことばは、皆とおなじようにうたをうたっているの
で、苦しそうにはみえないのです。

⑨ 保育者がやってみせている間も、かずひろの手は、こまっ
てもそもそごいていました。

かずひろの目と声は保育者の方を見てみんなとおなじことをし
ているのですが、指だけが他の行動をしまっているのです。

手や指は正直だなあと、この時ほど感じたことはありませんで
した。気持は、やっているつもり、こうしたいとのぞんでも、指
は本当の状態そのままを表わしてしまうのです。



写真 ⑩

課題をはっきり理解していないかずひろの指は、まだよくわか
っていません、まだちょっと不安です、理解が不たしかですと、
うったえ示してくれているのです。

⑩ そしてくりかえしやっているうちに指が、大分わかってき
ました、もうちょっとです、といつてくれています。

⑪ まだまだ完全にだいたいようぶではないけれど、九分通り、
みんなにおいつくことができたのです。

このように、かずひろのことばや、顔からの表われではよみと
りにくいところを、指や手はしらせてくれているのです。

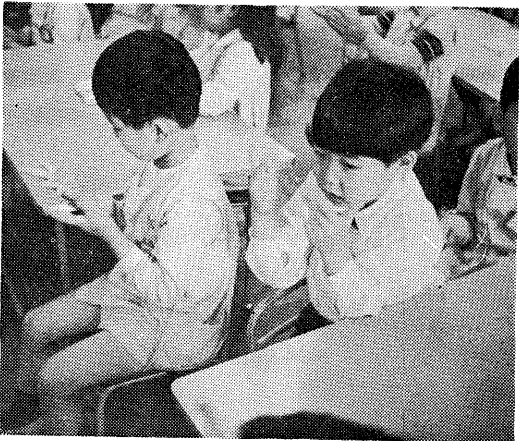


写真 ⑪

手や指が「かずひろくんの状態はこ
うですよ」と信号をおくり、その信号
をうけとって体が表情で示してくれ
ているのではないのでしょうか。

例③ ふだん行なっていることがら
でも課題として示されると、心はきん
ちようする。

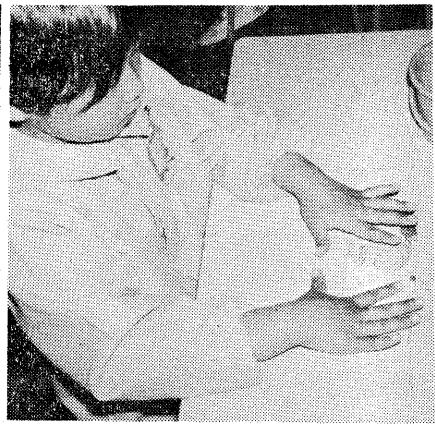
やはりやってみながらの表情のちが
いを、見落とさないようにしたい。

ハンカチーフをきちんとたたんでし
ましましょう、というらかな課題をあ
たえた時の、かつら子の状態です。し



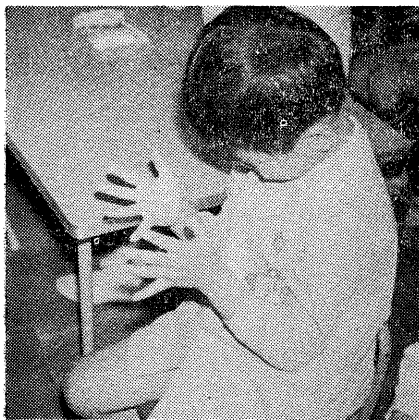
写 真 ⑬

しかし、洗たくの時のほし方で、ハンカチーフのへりが、でこぼこでなかなかびったりあ



写 真 ⑫

やさん⑫―⑬
⑫ らくな気持で、ちょっと女の子らしく、しなをつけてすまして、ハンカチーフをかきねました。きちんと、という課題を、いつもやっているからへいき、へいきという気持で受けとめて、やりだしたのでしよう。



写 真 ⑭

⑭ でもわか

ません。くりかえしているうちに、これはごわいとこまりはじめました。
⑬ こんどは真げんに、ハンカチーフのへりをかきねはじめています。
指も、そりかえり、力が入ってきています。そして「ほすと き、まっすぐしないとたためないね」とまわりの友だちに話しかけていました。
ハンカチーフをたたむというかんたんな活動の中での心の動きも、指ははっきりと示してくれるのです。
顔や、体全体からではよみとりにくい心のうごきが、指をみつけているとわかります。

例(4)

話を聞いてい
るよう
きいていない時
の手や指。
指の名前あて
をしている時で
す。



写真 ⑮

るように、はじめは、保育者の話をきちんときいているので、指や手もきちんと行動していません。そして、簡単な表われを示しています。しかし、この子は指の名前もはっきりわかっているのに、くりかえすことに、あきてきました。

⑮ そこで手は、もうたくさんだ、といってしまっていますし、保育者の話を聞いていませんよ、心の中は、からっぽです、とおしえてくれているのです。

保育者は、この子どもの顔だけみていたのでは、この子が何もきいていない、何の活動もしていない休みの状態になっていることがわかりにくいのです。

しかし、手や指をみるとはっきりわかります。

⑯ の子どもの手も、おなじです。顔は保育者の方をみているし、ただひじをついているのではないかと、みせかけの表われで

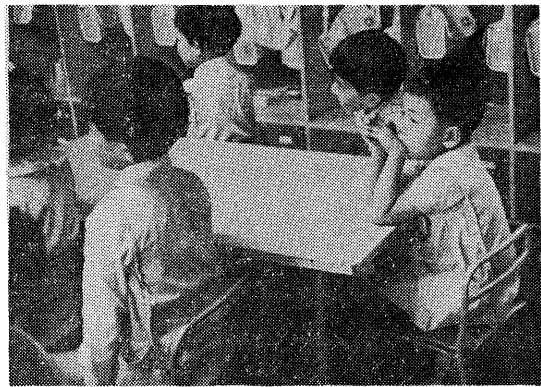


写真 ⑯

ごまかされやすい状態です。しかし、よく指と手を見つめると、だらりとしていってしまうので、ときよひを示していることがわかります。そしてこの⑯は、きよひだけでなく自分勝手なことを考えているのです。

このように手や指の表われを見つめると、子どもたちの生活のながれを、さしわたししているのが、手や指のように考えられます。活動から活動にうつる時、ひとりひとりの手や指の表われをよみとり、そこから次にスムーズに移向させていく手がかりをつかむために、大切な表われだと思ふのです。その表われかたも、ひとりひとりがいます。そしてうったえ方にも個性があるようです。ひとりひとりの子どもの手の表われをしっかり見つけ、そのけいこうをよみとるくんれんを保育者はしなくてはなりません。

音楽教育における

MUSIC MAKINGのこころみ



は し が き

この小論は、保育者養成機関において「保育内容研究・音楽」を担当する私と、そのクラスに出席した学生たちの音楽活動の一端であるMUSIC MAKINGについてまとめたものです。MUSIC MAKINGのような音楽活動を経験したいと考えて、その理論を提供したのは私ですが、その理論に生命を与え、音楽活動の経験を私たち自身のものにしたのは、参加した学生たちであったことを、はじめにまず記しておきたいと思えます。

MUSIC MAKINGとは、文字通り、「音楽作り」を意

芝 恭 子

味する活動です。しかし音楽作りというと、五線紙に音符を連ねていく作曲のみ、活動の概念が限られてしまう傾向がありますので、生きた音楽作り、すなわち音楽を作り、演奏するまでのすべての活動を包含する英語の用語を、そのまま使うことにしました。

さて、私たちのクラスで行なうMUSIC MAKINGとは、学生一人一人が全神経を集中してその環境を見、聴き、感じ、ことを通し、環境の中にあるさまざまなリズムやムードを伴った音を、楽器を用いて一連の流れを持つ音楽に変えて再生を試みる、創造的表現活動です。環境の中の音とは、たとえば車の音、足音、風雨など自然現象が作り出す音、また人の話し声、その他いろいろあげることができましよう。

このように、個人の生活環境が M U S I C M A K I N G の動機となり素材ともなるのですが、それは次のような理由からです。私たちおとなにとって、各自が置かれた日常環境はあまりにもあたりまえで、知りつくっていて、慣れ切っていますから、忙しい毎日の生活途上で、わざわざ立ち止って意識にのぼらせるようなことはしません。それどころか、その「日常性」からのがれようとして美術館を訪れ、音楽会に行き、スポーツに興じ、旅に出ようと努めます。ところが、私たちと同じ環境に生活する幼児の場合はどうでしょう。時と場所を同じくしても、彼らは決して私たちと同じ環境に生活してはいないことを幼児を知る者は認めざるを得ません。私たちが冷淡に見すごす「日常性」は、幼児にとっては発見や感動の宝庫であり、この発見と感動こそ、現代人がさまざまな、ニュアンスで追いかめる創造性の源であると考えます。

私たちが、幼児の創造性の成長を助けたいと真に願うなら、何よりもまず、幼児が存在のありつたけを注いで取り組み、探求し愛する対象に私たち自身の全人格も向けなければ、その願いは達せられないと思います。ですから音楽の分野では、幼児がその音やリズムに新鮮な驚きや喜びを感じてやまない日常環境に、私たちもかつて幼児の時にはそうであったにちがいない、あの敏感な

耳や澄んだ目をもう一度注ぐことなくしては、創造性豊かな音楽活動をする幼児の、真のパートナーにはなり得ないと考えたのです。実際私たちは、教えることには心を砕きますが、共にすることは忘れがちではないでしょうか。幼児が、殊に創造的活動で求めるのは、T E A C H E R ではなくて P A R T N E R ではないかと、最近とりわけ感じるものです。

ここまで記しますと、もう私たちの M U S I C M A K I N G の目的をあらためて明確にする必要もないのですが、これまでの論旨を整理する意味で添えておきます。M U S I C M A K I N G の目的は、個人がその全存在をかけて、各々の内面や外界を自分自身で認識する態度を養うことであり、続いてその認識を表現に移すための、何ものにも強制されることのない、自発的な動機と、既存の形式や方法に縛られることのない、自由な思考能力を養うことです。これこそとりもなおさず、芸術の分野における創造活動の核となるものでしょう。個人がいかに作品の演奏を巧みに行なうことができるようになるかということは、活動の本質に添えて与えられる賜物のようなものです。なお、M U S I C M A K I N G の動機や素材は、ただ外界に限らず、個人の経験や文学作品を通しての想像など、個人の内面に蓄積された資源に基づいたものであってもよいことはいまでもありません。

一方このように論じてしまいますと、MUSIC MAKINGとは、何か一大事業のような、あるいはむずかしいもののような印象を与えるきらいがありませんが、決してそんな力みかえったものではないのです。表現をかえれば、個人が背のびする必要もひとまねする必要もなく、自分自身の存在をあるがままに知り、その経験があるがままに受け入れて表現すればよいのですから、これほど気楽なことはないはずで、人間と音楽との関係、あるいは人間が音楽する心を持つとは、実にこうした直接的な親しい出発点があつてこそ、はじめて豊かな実りを結ぶことができるかと考えております。

二

さて、MUSIC MAKINGについての説明をクラスで行なうにあたり、私は次のような二つのアプローチをこころみ、それに対する学生の反応を見ました。一方では、各自の環境や経験の中にある音やリズムに耳を傾けることの意義を話し、時をあらためて各自の発見した素材を表現に移す活動にとりかかるように促します。もう一方では、MUSIC MAKINGの意義を話し、引き続き表現活動にとりかかるように促します。

各アプローチに対する学生の反応はこうでした。すなわち、前

者の場合には、MUSIC MAKINGの提案を非常に積極的に受けとめたようです。各自の環境にある音やリズムの多様さ、おもしろさにあらためて驚きを示しました。そして表現活動にも積極的な、気楽な態度でとりかかって行きました。後者の場合には、話の内容に対してはよく興味を示しながら、いざ活動にとりかかるよう促す段になると、演奏能力に意識が集中してしまつたようです。「そんな大変なことが自分にはできるだろうか」「むずかしいことだ」というためらいの反応が数分続きました。私がその反応に一向おかまいなく、「さあ、やってごらんさい」とにこにこしているものですから、学生たちはやがて気をとりなおして三々五々散って行きました。

これは私にとって、音楽演奏に対する学生の心情を示唆された貴重な経験でした。学生に限らず日本人一般の傾向として、音楽演奏を生活の中に気楽に持ち込む態度より、音楽演奏をステージの上にしか考えず自分に「さあ」と求められると、しろうとにはむずかしくてはずかしくてといった、非常に消極的な態度が強いように思います。音楽活動を、演奏能力の有無のみ考えたり評価したりする受けとり方が、その人たちの意識下に存在するからでしょう。すべてではないにせよ、この現実があることを、私は心にとめておかなければならないと思ひました。MUSIC M

A K I N G は、こうした意識の束縛から個人を解放してあげることも、大切な役割と考えてよいのだと、私は気付かされた次第です。

ところで、その後私にとって非常に興味深いことが起こりました。それは、活動開始後の学生たちの態度です。出発点においては、アブローチの方法によって多少ちがいを見せたにも拘らず、ひとたび M U S I C M A K I N G にとりかかるや、全く同じ参加状態となっていました。

その時まで、何も意識しませんでした。来たる自分の環境を、リズム・ムードという新しい角度から感じとり、認識しようとするれば、知らず知らずの中に自分のすべてを投入してしまう結果となり、見えなかったものが見え、聞こえなかったものが聞こえ、感じなかったものが感じられる驚きを体験したこと、また、M U S I C M A K I N G は単なる擬音制作ではなく、各自の感覚的認識を心に一度通した後に残る、音のイメージから音楽を作るため楽しくも決して安易な仕事ではなかったことなどを、参加者の感想として学生が語ってくれました。私はこの経験が、それまで個人を不安にしていた技術コンプレックスを、創造的意欲にとって変えさせたのだと思います。

三

ここで、M U S I C M A K I N G の過程を整理してみよう。活動内容を五段階に区分することができると思います。

(1) 素材の発見収集

各自あるいはグループで、生活環境の中の何に素材を発見するか決めて、その近くに身を置きます。たとえば、キャンパスの中に素材を発見することに決めれば、教室から出て校庭のあちこちを散策することになるでしょうし、家庭生活や過去の経験に素材を発見しようとするれば、教室の一隅にたむろして活動を開始するといった具合です。

(2) 収集した素材の整理編集

何の音やリズム、ムードが心をとらえたか、そしてそれらをどんな順序や方法で表現してみるかなど、グループの場合は各々の収集した素材を出し合い、検討してきめます。この段階は、いわば作曲者がモチーフを発見したり、インスピレーションが湧いて心に音楽をききながら、五線紙に音符を連ねては修正し、また書き続けて行く過程に相当するような活動です。

(3) 楽器の選択

素材のイメージを表現するのに最も適した楽器の選択を行ない

ます。求める音を探り当てるまで、自由にさまざまな楽器を、時間をかけてこころみていきます。この過程において、同じ楽器でも扱い方によっては、音色が千差万別に響くことを自発的に発見しますし、それでもなお求める音に行き当たらない場合は、楽器以外の物まで起用されます。たとえば、ジュースのあきびんの口を吹いたり、皮底のスリッパで床をたたいたりするのです。

これまでに用いられた楽器を記しますと、大、中、小ドラム、ボンゴ、ウッドブロック、トーンブロックス、クラベス、カスタンネット、スティック、ムチ、マラカス、タンバリン、リングベル、スティックジングル、クリーンベル、トライアングル、フインガーシンバル、大、小シンバル、木魚大・中・小六個一セット、木琴、鉄琴、チャイム、大・小カウベル、ギター、水笛、竹製鳥笛各種（以上、楽器店より購入した楽器）ガラガラ各種、ドラム、ミニチュア琴、その他（以上あきかななど廃物を利用して学生が作った楽器）土鈴・紙太鼓・陶製の鳥笛など各種（以上地方民芸品）で打楽器群を中心とした楽器です。

(4) 創造的表現の仕上げ

自分自身の作品を演奏して楽しめます。(3)と(4)の過程では、教室が創造途上の混雑で活気づき、音楽活動が文字通り生命に満ち溢れます。私は、MUSIC MAKINGの本質的経験はこ

に実現されたと評価しながら、ふと気がつくとき大にここで各グループの演奏状況を眺め、聴き、時には助言しながら（そのドラムはねじが締め足りていないのではないか、といった程度の）過ごします。また、学生の表現と関連のある音楽がレコードの中にある場合は、後でそのレコード音楽も併わせてきけるようにリストを作っておいたりもします。たとえば「雷雨と雨あがりの虹」を表現したグループに、ベートーヴェンの交響曲第六番「田園」の第四・五楽章とか、グロフェの組曲「大峽谷」の「豪雨」などを考えるわけです。学生が雷雨の表現に用いたドラムやシンバルが、これら大作曲家になる雷雨からも響くのをきいて何とも言えない感慨を覚えました。

ここまでの活動に用する時間について述べますと、とうてい一回のクラスで仕上げることはできません。五十分単位のクラスの場合は、学生のようなすを見ながら、あせらせないで、しかし無制限では活動がだれるでしょうから、二回あるいは三回と、必要にして十分な時を限って仕上げるようにすすめました。

(6) 他のための演奏

他の作品をきき合うために、いわゆるステージ演奏に当たることを行ないます。(4)の段階では、数グループが一つ場所で同時に楽器をならしているわけですから、各自にとっても、静寂の中で

自分の作品をきく機会は必要かもしれません。「かもしれない」と申しますわけは、活動中の学生のようすから、他のグループの音を気にする暇のないほど、自己集中をしていることが感じられるからです。MUSIC MAKINGは発表のための制作活動として出発したわけではありませんが、それにも拘らずこの段階が、いわばクライマックスとも、活動の結びともなるのは、このような理由からです。すなわち、他の表現に接することにより、自発的で自由な創作活動は、その作品がいかに多様性に富んでいるかということを知るためです。創造的活動とは、一つの対象をさまざまな角度からとらえ、表現し得るものですから、それゆえ自己の解釈や表現を大切にすると同時に、他のそれも尊重し楽しみ、次のMUSIC MAKINGの幅を広げて行くためです。実際同じ素材を扱いながら、グループによって作品の趣が全く異なることに驚くほかはありません。

四

これまでのMUSIC MAKINGから生まれた音楽の素材をあげてみましょう。素材の傾向が類似したものはひとまとめにして標題をつけていますから、作品の数を示すものではありません。

(1) 雨

雨だれの音・小降り大降り、雷・いなずま・嵐など、雨とそれに付随する自然現象のリズムを写実的に表現した作品から、雨降りをバックに人物や蛙、かたつむりなど、雨に関連のある動物を登場させて、物語ふうな情景描写をこころみた作品。また雨の中に咲くあじさい、雨あがりの虹といった、そのもの自体は静的な素材のムードをとらえて、印象的描写をこころみた作品。

(2) 水

滝の音、川の音、海の音、水に波紋が広がるようす、水道の音、それから、水のカテゴリーを広げ、サイダーの栓をぬいた時、こまかい泡が立ちのぼるようすを表現した作品も、ここに入れておきます。

(3) 風

そよ風から嵐までと、各々の風に吹かれるものようす。たとえば風鈴・草花・木の葉など。

(4) 鳥のさえずり・虫のこえ

身近な庭からきこえるものや、山の中をハイキングしながらきくものまで、バックのちがいで素材のムードが変わります。

(5) あられ・雪

雪が降りやんで銀世界を包む静けさが、音で表現された作品も

含まれています。

(6) 足音

子どもの足音・おとなの足音・大男「ジャックと豆の木」のやおすもうさんの足音・鎖でつながれた奴隷の足音など。

(7) 都会の音・田舎の音

車やビル工事の騒音に明け暮れる都会の重苦しい空気やのどかな田園風景を、各々写実的あるいは印象的に表現した作品で、これまでにあげたカテゴリーと重複しています。

(8) 家庭生活

朝食作りに忙しい台所のように・食事中の会話・出勤登校のようす・家族を送り出した後主婦が味わうひとしきりの休息を、一連の作品にまとめたものから、料理の場面に焦点を絞って表現した作品があります。たとえば、肉にころもをつけ、調味料をふりかけてカツをあげる過程・野菜を洗い、きざんでいため物をする過程・卵をフライパンに割りおとして、目だま焼きを作る過程・やかんに水を汲んでから、湯が沸騰する過程・ふたをしたフライパンの中で、つきつきにバブコーンがはじけて行く過程などさまざまです。

(9) 花火

線香花火から打ち上げ花火が夜空に広がるようすまで。

(10) 動物園の動物たち

これまでの素材に加えて、上野動物園（こども動物園も含む）における校外授業を展開した一例として、動物園にいる動物たちを素材にしたMUSIC MAKINGも行なわれたことを付記しておきます。動物は、幼児の歌や動き、童話に繁く用いられる素材です。しかし保育をリードするおとなが、自分自身で見、聴き、触れるようなかたちで、それらの動物と知的情緒的親しさを持たないまま、既成概念でのみ作品を扱っている場合が多いように思います。やがて保育者になる学生が、歌や童話に登場する動物たちの生きた姿に接することによって、動物に対する生命あるイメージを把握することの必要性を感じました。これが、動物園見学を年間の授業計画に入れた理由です。

結 び

MUSIC MAKINGは、こうして幾多の楽しく美しい音楽を生みました。主たるねらいはこうした結果ではなく、活動過程にあったにも拘わらず、MUSIC MAKINGの結びは、理屈ぬきに楽しく美しい音楽をきき得た感動でした。一つの演奏が終わると、感動の沈黙やきざめきが、また作品によっては爆笑がクラスを覆いました。といいますより、おそらく最も楽しみ感動

したのは私にちがいませんから、演奏後の聴衆の反応を、厳密な意味では客観的に記すことができないと思います。私はそのクラスを進める責任を持つ教師であることを、その瞬間瞬間には全く忘れさせられておりました。

これまでに私の心を打った美しさは、一体どこから来るものなのでしょう。それは、音楽理論に照らして整っているからでも、演奏技術が専門家のレベルにあるからでもありません。各自の全人格が投入されたところから来るのです。生命ある美しさとは、このことを指すのではないでしょうか。個人の内面に蓄積されるこの感動と経験の実感こそ、次の創造的音楽活動を促す源であり、音楽の他の活動分野にも生命を与える源になると考えます。

MUSIC MAKINGを通して確信を得たことは、学生は、そして私たち人間は、一人残らず優れたMUSIC MAKERであるということです。何のためらいもてらいもなく、この事実をすなおに受け入れることが、音楽教育のあらゆる活動に先がけてなされなければならないと考えます。幼児に創造性豊かな音楽生活を経験させる役割を担う者は、自分自身この自覚と安定感なくして、どうして喜ばしい責任を全うすることができません。もう一度申します。MUSIC MAKINGは、おとなのあたまと心を、幼児のあたまと心に返らせて、生まれながら

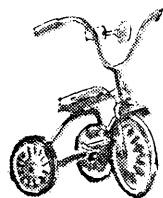
に与えられている音楽するちからを、再認識するために提供された一つのころみです。かつて幼稚園で保育をした経験から、私はMUSIC MAKINGを幼児の音楽活動としても用いることができると考えますし、ぜひその機会を持ちたいとも願っております。また、ピアノ曲に合わせてリズム打ちをする楽器演奏より幼児にとってはおるかに楽しく意味がある楽器活動ではないかと考えます。

しかし念のために、これだけは読者の方々と確認しておきたいと思えます。すなわち、自分自身がMUSIC MAKINGの全過程を十分に楽しみ、苦心し、感動する経験をぬきにして、いきなり一つの方法やテクニックとして幼児に「させる」のならば、MUSIC MAKINGの真の収穫は決して与えられないということです。私がMUSIC MAKINGを幼児に経験させたいと考えるなら、まず自分の音楽を幼児に演奏してあげることから始めるでしょう。それよりも前に、幼児と共にあらゆる機会を通して、生活の中にある、音やリズムを発見したいと思えます。この過程では、先生はむしろ幼児で、私は学生たちのMUSIC MAKINGの時のように、驚いたりこにこしたりしながら、幼児の発見を追いかけて行くにちがいありません。

(東洋英和女学院短期大学)

子どもの発案によるあそび (3)

——三歳児——



田 中 都 慈 子

ま と め

今まで二回にわたってあそびの発展について述べてきたがこゝ
であそびの経過と動機についてまとめてみたいと思う。

あそびの経過

一年間のあそびの経過をまとめてみると表1の通りである。

主なあそびの経過状態についてあげたが、長く続いたものは、
汽車ごっこ、競争自動車あそび、ウルトラセブンごっこ、ピスト
ルづくり、めがねづくり、時計づくり、望遠鏡づくり、風車づく
り、高速道路づくりなどである。

あそびの動機

動機と考えられるものには、次の五つがあるように思う。

- (1) 生活体験
自分の経験から思いついたもの。
例：エプロン、高速道路づくりなど。
- (2) 年長組からの影響
年長組のするのを見て思いついたもの。
例：風車、ケムシづくりなど。
- (3) テレビからの影響
テレビをみてまねしたあそび。
例：ウルトラセブンごっこなど。
- (4) 材料のもつ形
例：優勝盃づくり、電話づくりなど。
- (5) その他

<表1>

	一 学 期	二 学 期	三 学 期
椅 子	汽車あそび 競争自動車あそび 消防自動車, 白バイ・パトロールごっこ	→汽車ごっこ・食堂車・ 救急車ごっこ	→レストランごっこ
ブロック	ビストルづくり ホーリングあそび おまわりさんごっこ	→ウルトラセブンごっこ	→ウルトラ警備隊ごっこ
積 み 木	楽器あそび 高速道路づくり ゆうれい船→お化け屋 敷→写真機	→高速道路づくり 宇宙船ごっこ	→高速道路づくり →飛行機づくり
砂 場	ガソリンスタンド 山, 川, 池づくり	→山, 川, 池づくり	→山, 川, 池づくり
粘 土	ごちそうをつくる	どんぐり山つくり →動物, 人の顔をつくる	→長いへびをつくる
製 作	めがね, 旗づくり 自動車づくり 時計づくり 首かざり, 優勝盃づく り 切符づくり かたつむりをつくる 楽器をつくる お面をつくる 望遠鏡づくり 風車づくり 電話をつくる	→時計づくり →切符づくり →とんがり帽子, サンタ クロースのひげ, 袋を つくる →望遠鏡づくり →風車づくり ペープサート ケーブルカー ケムシづくり→びっくり 箱 ロケットつくり エプロンつくり カメラづくり キリン, シマウマの製 作(共同)	→切符づくり →望遠鏡づくり →風車づくり →てきげ, エプロン 共同製作「冬ごもり」 おりがみ

時期的なもの。

社会的行事、園の行事などを含むものなど。

さらに、創造性を生み出す要素として、動機、注意の集中、広い経験と活動が考えられる。

(a) 動機

幼児のもつ探求心は常に旺盛であるべきである。何事にも興味をもち、驚く心をもつ人間に育てたいものだ。そこからは、すばらしい可能性が生み出されることだろう。

(b) 注意の集中

熱中してこつこつと自分のつくりたいものを工夫し、考えることが、物事に注意を集中できるという態度は、幼児の時の生活態度が影響するように思われる。幼児を落ちついたふんい気の中で育てるといふことは、この忙しいせかせかした今日では、貴重なことのように思う。

(c) 広い経験と活動

かたよらない幅広い経験と活動をより多くもてるように心がけたいと思う。安定したふんい気の中で、しかもものびのびと活動できるようにしたいものである。子どもたちは、自分たちが見たり聞いたりしたことを驚くべき力で吸収してしまう。現代では、すぐ耳に入り眼に入るテレビに生活が動かされているようだ。おと

ぎ話の世界にのんびりひたることなく、テレビの前で過ごすことの多い幼児期を過ごすのは、あまりに惜しい気がする。

あとがき

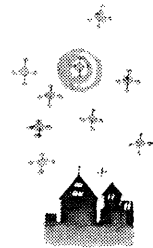
保育者というものは、客観的に自分のクラスの状態をながめることは難かしいものである。時には、記録をとったり、いつも主観的になりがちな見方をまたがった角度からながめることも大切なように思う。

子どもたちが考え出したあそびが、長く続いたことは、私にとって大変興味のあることだった。時々同じあそびが、なんの変化もなく続くようにみえて、もっと助言や指導が必要であったのではないかとあせることもあった。しかし、自由に満足して遊んでいるようすをみたり、少しずつでもあそびが発展しているのを見る時、自分たちであそびをつくりあげていく楽しさを味わうことも大事なことはないだろうかと考え、助言などをひかえたりした。

ぶつかりあいながらも友だちをつくり、くふうし、あそびをつくり出していく過程が大切なのではないだろうか。私たちは、子どもが自分を十分に発揮して物事に対処できるように助力してやらなければならない。

(曉星学園幼稚園)

ヨーロッパの旅(六)



平井信義

パリは、私にとってまことに気安い都会である。西ドイツに留学していた頃、気づまりを感じると、パリへにかけていったものである。

十五年前のことであるが、当時の西ドイツには、黄色人種や黒人の滞在者が非常に少なかった。私なども、フランクフルトやケルンに住んでいて、珍しい存在であったから、実にじろじろと見られたものである。市電に乗っていて、両親と子どもの三人から、穴のあくほど見つめられたことがある。何か口のまわりにでもついているのではないかとハンカチで拭ってみたり、帽子をかぶりかえたりしたが、それでもじっと見つめているのであった。

そのことを友人（日本人）に話した時、彼もまた似たような経

験をしており、彼が歩いているのを追い越してから立ちどまり、まじまじと彼の顔をみるドイツ人もあったという。気持が落ちついている時にはそれも愛嬌というものであるが、いらいらしている時には腹が立ってくる。友人の一人は、遂にたまりかねて、「この野郎！」と叫んだのだそうである。その声をきいて、相手はいっそう目を大きく見開いて彼を見つめたという。

気分がくさくさしてくると、私は西ドイツを抜け出して、パリにいった。そこでは、誰も私を見て振り返るものがない。柔道着を着て歩いても、羽織袴で歩いても、誰も振り返る者はないだろうという話をきかされた。さすがに大都会だと思った。一昨年パリにいった時も、セーヌ河畔を全くの裸足で歩いている男

をみかけたものだ。古本の市をひやかしていたから、学生であろうと思った。そのバリーに比較すると、西ドイツの町々は、全くの田舎であった。

その田舎も、五年前に家内とともに訪れたケルンの町では、和服を家内が着ている時以外は、振り返る人もなくなっていた。和服も、驚歎のまなざしで見ようすがうかがえたから、むしろ誇らしくさえ思ったものである。たくさん黒人の留学生などがいて、全く国際的になっていた。すでに、田舎ではなくなっていた。一昨年の時も今回も、いっそうその趣きが強くなっていった。世界は小さくなったという感じで、よく日本人らしい人にも会ったが、別に懐しそうな顔もしなかった。

気安な都会であるバリー——今回の旅も、その楽しみがあった。ロンドンから解放されるのだという気持も、私の心をなごやかにさせたし、知人の夫妻が待っていてくれることも気強かった。

ロンドンを被う雲の上に出た飛行機は、一路バリーに飛び、一時間でオルルー飛行場に着いた。空港のロビーで私の到着を待っていたK君に、私は大きく手を振った。彼も、大きくなった子どもを自分の頭の高さにまでもち上げて、私の到着を喜んでくれた。バリー滞在のスケジュールは彼にまかせてあったから、フラ

ンス語に不自由な私でも、楽しく過ごすことができるだろう。いつ来ても、バリーの気安さを感じながら、言葉に不自由して、折角の楽しみもじゅうぶんに味わうことのできなかつた数々がある。

それについては、五年前に、家内といっしょに来た時の思い出がある。ミラボーにある(バリー西方の十六区)小さなホテルにOさんの紹介で滞在していたのであるが、その二日目の朝、食事をもつてこない。最初の契約では、朝食は部屋に運んでくれることになっていたので、待っていたのであるが、一向に持ってくる気配がない。だんだんと時がたつ。家内は「お腹がすいた」と訴える。もう少し待ってみようなどとだましましたしているのは、実はフランス語がよくできないからである。

遂に、家内が悲鳴をあげて、催促をして欲しいという。「催促っていったって、それがかんとんにフランス語でいえるようなら、とつくに交渉してきたよ」と、僕もふくれもするが、「そうかんとんにいわないでくれよ!」といいながら笑い出してしまふ。

しかし、いよいよ空腹も限界に来たし、予定もある。ぐずぐずとホテルで朝食の出るのを待っているのも馬鹿げたことである。そこで、会話の本を取り出し、「朝食をもつてきていただけませ

んか？」という文章を探してみるが、そのような時に限って、なかなか見つからない。ようやくの思いで似た文章を見つけ、いく度か口の中でいってみる。「これでよし！」と、戸口を出て、階段をおもむろに降りて、事務所にいく。中年の女の人が会計簿に数字を書き並べていた。

「あのう」といいかけると、その女の人は私の顔を見上げる。そして、

「ああ、わかりました」

といって、郵便受けになっている状差しを指さす。

そうではない——という顔つきをして、また「あのう」といいかけると、

「おお、ウィ、ウィ、ウィ」といいながら立って、少し離れたところにある電話器を少しずらして僕の方に示したのである。

「ノン、ノン」といってはみたが、最早長い文章で説明する勇気がくじけてしまった。それならよし、ひと言だ。私は「マンジ

エ（食べるという動詞）」といって、食べる真似をしてみせたのである。その時はじめて大仰なジェスチュアをして「ウィウィ」

といい、ベラベラと何やらいった。何か弁解の言葉をいったのであると推察されるが、本当は何をいったのかわからない。しか

し、どうやら通じたものと思い決めて、私は二階の部屋に戻ってきたのである。すでに汗をかいていた。

家内は、私を待ち構えるようにして、

「なんていいました」ときく、なんていったかわからない——と言えば、いっそうひもじい思いをするであろう。仕方なく、

「今、持ってきてくれるよ」

と答えたものの、あのベラベラといった言葉は何を意味したのか、再び不安になる。「本当に持ってきてくれるだろうか？」その気持を押しかくして、旅行案内に目を通してしていると、一〇分ぐらいしてドアをノックする音。

「どうぞ」というと、年をとったメイドさんが大きなお盆に二人分の朝食をもって登場したのである。私は、英語で、「待っていました」といったのであるが、それは彼女に通じない。きょんとした目で私を見たが、何か直観したものがあつたのである。私に向けて笑顔をし、ベラベラとフランス語で何やらいった。それはどうでもいい。

「ようやく、ありつけたわね」と家内がいう。

「朝食一つでも、容易じゃないよ。言葉が通じないっていうことは、大変なことなのだよ」と私。

パリーでは、同じようなことが度々あった。食堂に入っても、メニューがわからない。見当をつけて注文をするのであるが、品物が食卓に現われるまでは、何を食わされるかがわからない。殊に、どんな味付けになっているかが一切わからないから、不安が強い。折角お金を出しても、とても味が強くて食べられないことさえある。そのような時には、どうして、このように言葉にちがいができたのだろう——と、言語学ですでに解決しているのか、していないのかわらないようなことを、漠然と考えてしまったりする。今度はK君といっしょだからそのような不自由はなく、パリーの滞在を楽しめそうであった。

K君の運転する自動車で、予め頼んでもらっていたサンジェルマン通りの大ホテル・リマの前につく。大ホテルとはいうものの、部屋数が二〇ぐらいの小さなものである。ここには、すでに二回も泊っていたから、今回は三度目になる。右隣りはカフェであり、左隣りは床屋である。その間の小さな入口から階段をのぼり、そこに事務所があって、部屋の鍵を渡される。その主は、前の時と同じおじさん。私には、懐しさがこみあげてくる。前回の時に、日本にいったみたいが、どのシーズンがよいかなどとき

いていたおやじである。

そこで、私は顔を差し出すようにして、「去年もおとしもここに泊った」といったが、あまり反応がない。あまり懐しそうにしなかったのである。それは、一体、どういうわけなのであるか？ 同じような思いは、ヨーロッパの旅の間に、しばしば味わったものである。恐らく、たくさんの来客のために、一々おぼえてはられないのであろう。ヨーロッパにはそういうところがある。わが国でも、次第に同じような傾向が生じている。近代化とともに、旅の情けは次第にうすれてくるものであろうか？ 今はそれを問わない。小さな落ちついた部屋の住人となり、窓からサンジェルマン通りを見おろしてみる。前は、黒々とした教会。それから四、五軒左手に、アスパラガスのうまいレストランがある。この前に来た時に、——それは四月の終りであったのだが、大きなお皿に盛られたアスパラガスに舌鼓を打ったのを思い出す。愛想のよいおばさんがいた。今度も、一回はそこで食事してみようか——などと思う。

今回のパリー滞在の第一の目的は、サルベトリエル病院の、精神科の児童部を訪問することであった。この児童部は、ヨーロッ

バでも名高く、児童精神医学の大御所であるミシヨウ教授がいる。この児童部からの研究業績は、非常に数が多く、すぐれたものとされている。

しかし、私には不愉快な思い出がある。それは十五年前のことになるが、ここを訪れた時に、大きな失望を感じたのであった。

それは、種々の障害のある種々の年齢の子どもをただごったに收容しているという感じで、がらんとした部屋には玩具などもなく、所在のないという顔付きをした子どもたちが、右往左往していた。私が部屋に入っていくと、親しそうに寄ってくる子どももいたが、ただ寄ってくるといった子どもも多く、全く子どものことを考えていないことがわかった。一、二の感心する部屋があり、特に行動観察の部屋には、子どもがどこにいてもその音声をキャッチできるような装置がしてあったのは、その当時としてはかなり新しいものであった。

その後、何回かバリーを訪れたのであるが、サルベトリエールにはすっかり魅力を失っていたので、特に見学しようという気持も起きなかった。しかし、いくつかの学会や学術雑誌には、この児童部からの報告として、自閉症児の研究が発表されていたので、十数年の昔とは打ってかわって、新しい状態が見られるので

はないかと予想したのである。特に自閉症児に対して、どのような治療教育的なアプローチがなされているかを知っておきたかった。自閉症児のみでなく、いろいろと問題を持っている子どもの研究には、必ず治療教育的なアプローチがいかになされたかが問題にされなければならないと、私は考えている。本当に子どもをよくしようという熱意をもって子どもに接近してはじめて、子どもの本質に触れることができるし、その上での研究であることが絶対条件であるとも考えている。今回は、K君が通訳の労をとってくれているというので、大いにディスカッションをする楽しみもあった。

病院についてしばらく待たされた後に、医局長の部屋に通された。彼は英語が話せるというので、早速、訪問の主旨を述べた。

それに対して、彼はどのように答えたか? 「ここでは治療教育的なアプローチはしていない。三週間から二ヶ月ぐらいかかって観察や検査を行ない、診断が確立したら、施設へ送るのです。施設の名簿が完備していて……」といいながら、机のうしろの本棚から部厚いリストの帳簿を取り出して私に示しながら「このように、どの区にはどのような施設があるかが一目でわかるから、その子どもの家の近くの施設へ紹介するのです」と説明した。

私は「子どもの診断に当たっては、治療教育的接近が極めて重要と思うけれども、その点についてあなたはどう思いますか」と質問を重ねた。しかし、それに対する回答は、「ここではそれをしていない」というのみであった。私は、「それでは、自閉症の本質はおわかりにならないのではないか」という言葉を浴びせようと思ったが、失礼に当たることを考えて、口をつぐんでしまったのである。

若い医師が案内役になってくれる。ドイツ人とはちがい、非常に明るく、ユーモアが飛び出す。

しかし、子どもたちが収容されているいくつかの病室は、昔ながらであった。幼児の集められている最初の病棟では、よちよち歩きの子どもが二三人いて、私どもの方へと歩いてきたが、そのまま素通りしていった。その部屋には、ほとんど玩具やそれらしいものも置いてなかった。粗末なベンチが一つ二つおいてあるだけで、うす緑の壁もところどころがはげていた。いったい、子どもたちは誰と何をもってどのような遊びをしているのであろうか？

三歳ぐらいの子どもがベンチの上に立った時に、つかつかと寄っていった中年の看護婦が、その子どもの肩のところをつまみ上

げて床の上におろしたのを見て、私は質問をする勇気を失ってしまった。

小学生や思春期の子どものいる部屋も次々とみせてもらったが、何のデザインもなく、ベッドが何列かに並び、その間に子どもたちが何人かたむろして、私の方をじろじろと眺めていた。

窓外から、中庭がみえる。二人の男の子がそこにいたが、全く遊具が置いてないので、小さなボールを蹴っていた。

私は、次第に腹が立ってきた。あそびが中心の子どもの世界に、何一つ玩具や遊具がおかれていないし、遊びの指導も行なわれていないのである。このような病院にいれば、普通の子どもでもいろいろな症状や問題行動が現われてくるであろう。それを、われわれはホスピタリズムと呼んでいる。まして、いろいろと障害のある子どもでは、いっそうその障害を悪くする可能性もある。それを観察しているのであったら、また何をかいわんや——である。

かわいそうな子どもたち——この子どもたちをどのように救ってあげたらよいであろうか——そのようなことを考えながら、早に引き上げたのである。

幼児のあそび

あそびは、幼児にとって生活そのものであり、そのあそびをとおして、身体発育や運動機能の発達（分化）は促進される。また、情緒、知能、そして、社会性の発達（模倣され、学習される）にも、影響を受けている。

幼児のあそびを観察し、その中で自然発生の言語について調査すると、幼児の思考状態も把握できると考えられる。幼児の思考と、言語についての研究では、先ず、Piagetのいわゆる、自己中心性言語及び、社会性言語があげられるが、また「幼児には、思考と、言語の交わる時点がある」という仮説を立てたヴィゴツキーの見解もあげられる。即ち、「思考と言語の系統的発生において、知能発達における、前言語的段階と、言語発達における、前知能的段階を確認できる」（ヴィゴツキー）という時点が明らかにされれば、非常に興味深いことでもある。彼の調査の結果では、幼児期、即ち、二歳から六歳までの間に、その変革期のある

野村晶子



ことは認められるが、その時点には、個人差が大であり、明確に「何歳において変革期をみるとは言い難い」と述べている。要するに「二歳で起こるのかも、六歳になって、ようやく起こるのかも知れない」という結論である。また、当然、その変革期の時点にも、社会、経済的影響のあることも予測されよう。

——ケース(1)——

数年前の初秋、私の家にお隣の澄子ちゃん（当時四歳）が、「あそびましょう」とやって来た。私は、澄子ちゃんのために、アンデルセンの童話を、芝生の庭にイスを持ち出して話し始めた。「人魚姫」、「みにくいあひるの子」、「イーダちゃんの花」、「雪の女王」……と。澄子ちゃんは、楽しそうに、さも興味深そうに「それから？……それからどうしたの？」と、聞くし、私も、また、それに気をよくして、アイスクリームを食べさせた。り、ケーキ、ジュースと、サービスにいっしょうけんめい。話

し終わった頃は、もう、うす暗くなり始めていた。すると、澄子ちゃんは、「今のお話、全部うそでしょ！」という反応。私はがっかりした。口が疲れる位、熱心に話して上げたのに、この反応とは……。彼女はメルヘンを楽しんではいたが、そのうそ（澄子ちゃん流に表現すると）のお話を、同時に分析していたのだから。すでに、現実を直視している澄子ちゃんがそこにいた。……その澄子ちゃんも現在、小学四年生。今朝も六時頃から、たて笛で「赤トンボ」を吹いている。時たま彼女に出会っても、はにかんで、口の中で小さく「こんにちは」と、つぶやきながら馳けていく。もちろん、もう少女の身体発育状態である。

——ケース(2)——

洋君（当時四歳）が、やって来た。庭の松の木（一メートル位の）の松ボックリが目あてであった。「松ボックリ！ 松ボックリ二個ある。松ボックリ取っていい？」「だめよ。松ボックリは冬になれば上げますから、取らないでね」……。松ボックリいな。松ボックリ取りたいな。松ボックリ……。松ボックリ……。とうとう松ボックリをなめてしまった。しかし、松ボックリを取っていいという許可は与えない。仕方なく、洋君は、庭の隅のサンショウの木をそばへ行く。サンショウには、蝶の幼虫がついていた。「あっ！ 幼虫だ！」洋君の大きな声。（誰かに蝶の幼虫であることを教わっていたのでしょうか）

次の日、やって来た時には、「幼虫の木は？」ということにな

ってしまっていた。（もちろん、彼は、幼虫を取って空ビンに入れて飼っていたようである）……。洋君は、現在、幼稚園の年長組にいる。いっしょにあそぶことも少なくなってしまったが、たまに会うと、身体が大きく発育していて、どこか坊やだか分らない位。「洋君なの？」と聞くと、「うん！ そうだよ」と答えて「幼虫、もう出た？」と聞いてくる。やはり、蝶の幼虫に対する興味、関心は変わっていない。しかし、もう、「幼虫の木」という言葉は聞かれなくなっていた。

——ケース(3)——

家の周囲には、子どもたちはおおぜいいて、「ギャングたち」と呼ばれる幼児グループもある。「バカバカ！ チンドンヤ！ お前の母さんデーエベソ！」と、隊を組んで濶歩している明君（四歳）たちに、「チンドンヤって知ってる？」と質問すると、「ウウン、知らない」という返答。「白いはトウフ、トウフは四角、四角はキツネ……」思いつくままに、単語を並べ上げていく……。

——ケース(4)——

「バスに乗っているとママ！ 犬の大きいのが歩いているよ！」というので、窓から見て赤面したの。馬が歩いていたんですもの……。つい、今しがたの出来事のように話すママは、短大助教授。それから、さっそく坊やを動物園につれて行ったそうである。東京という大都会で育てられた坊やも、さぞかし驚いたことだったろう。

表1 遊びの継続時間の対象児数

年齢(歳) 性別	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
男児	6	7	12	17	11	1	5	0	0	1	0	60
女児	4	14	8	14	7	2	0	4	1	0	1	55
Total	10	21	20	31	18	3	5	4	1	1	1	115

表2 遊びの継続時間

年齢(歳) 時間(分)	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
時間	男児	218	217	413	656	349	25	173	/	/	15	/
Total(分)	女児	130	355	168	609	196	65	/	121	20	/	25
\bar{x} (分)	男児	36.3	71.0	34.4	38.6	34.9	25.0	34.6	/	/	15.0	/
	女児	32.2	25.4	21.0	43.5	28.0	32.5	/	30.2	20.0	/	25.0
S.D	男児	1.68	2.00	3.16	3.31	2.79	/	0.20	/	/	/	/
	女児	0.12	1.54	1.64	1.04	2.00	/	/	0.97	/	/	/

表3 遊びの中での言語発生数の対象児数

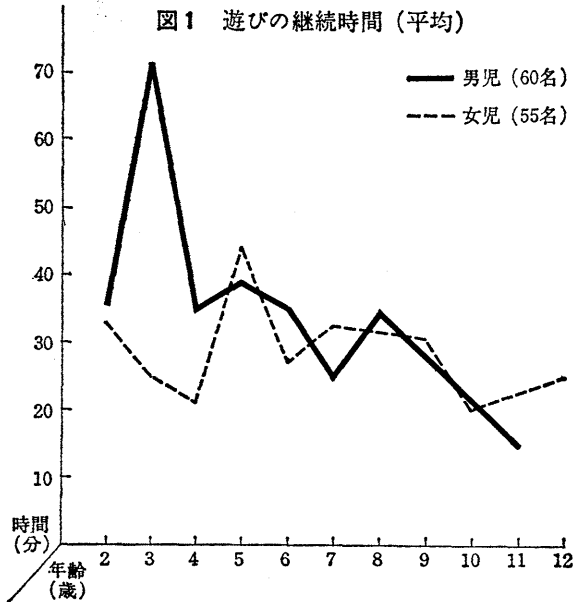
年齢(歳) 性別	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
男児	8	6	12	17	11	1	4	0	0	1	0	60
女児	4	14	8	15	7	3	/	4	1	/	1	57
Total	12	20	20	32	18	4	4	4	1	1	1	117

表4 遊びの中での言語発生数

年齢(歳) 言語発生数	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Total	男児	48	105	320	448	136	4	79	/	/	15	/
	女児	55	199	142	163	115	89	/	33	13	/	1
\bar{x}	男児	6.0	17.5	26.7	26.4	13.6	4.0	19.7	/	/	15.0	/
	女児	13.8	14.2	17.8	10.8	16.4	29.7	/	8.2	13.0	/	1.0
S.D	男児	2.45	0.25	3.46	5.38	2.44	/	1.73	/	/	/	/
	女児	1.12	2.82	2.17	2.87	2.00	0.14	/	0.23	/	/	/

以上は、身近にあったケース二、三を取りあげたが、子どもの実際に遊んでいる状態で、しかも、自然発生的なあそびについての観察をあげてみよう。即ち、「我が国では、思考と言語の交わる、いわゆる変革期は、平均的には、どの年齢でみられるのか」という疑問を明らかにしたいと着手を試みた。あそびに関連する研究での、予備調査の段階でのものであるが……。

本調査は、特定の条件を設定せず、(時間的制限、賞罰等は)



際与えていない)自然観察法により記録した。その方法、及び手続きは、(A)対象児……二歳から十二歳までの117名。内、男児60名。女児57名(幼児のあそびを分析する上に、あそび、そのものの年齢的推移及び、その消長を調査したいと、小学校の学童までを調べてみた)(B)調査、観察期間……昭和44年7月から10月までの3カ月間。(C)調査地域……沖縄から北海道まで(全国)。(D)観察項目……(1)あそびの継続時間。

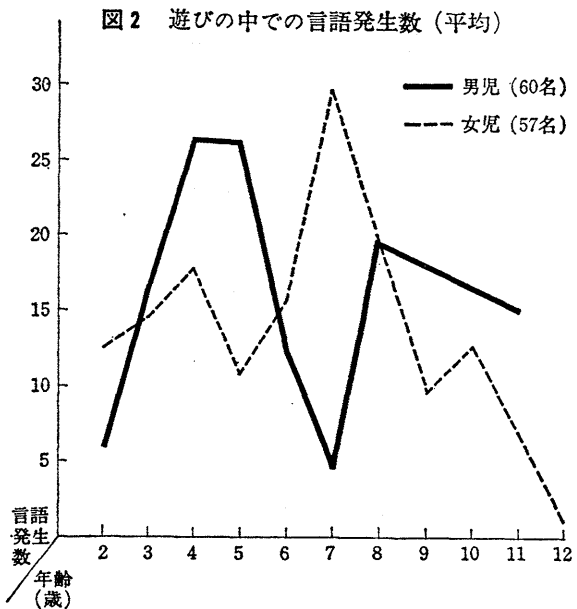


表 5

形態 時間 (分)	グ ル ー プ	1 人
32.6以内	40	28
32.7以上	38	12

$x^2 = 4.9$ で

危険率 $0.10 < p < 0.25$

で有意の差は認められな
い。

表 6

形態 言語 発生数	グ ル ー プ	1 人
16.9以下	56	27
17.0以上	24	13

$x^2 = 0.009$ で

有意の差はない。

(2) 言語発生数及びその内容。
(3) 動作出現数及びその内容。
(4) あそびの形態 (イ)構造 (一人あそびまたはグループあそび。
メンバーの数) (ロ)種類 (内容) (ハ)使用遊具。以上の外に、対象
児の環境調査、生育歴の調査を、対象児の母親に面接し回答を得
た。

(A) 環境調査……(1)居住地域。(2)父母の年齢及び職業。学歴。(3)
兄弟の有無。(4)両親及び兄弟以外の同居家族の有無。(B)生育歴の
調査……(1)出生時体重及び身長。(2)出生時の状態。(3)栄養法(母
乳、人工栄養、混合栄養の別)。(4)離乳完了の時期。(5)病歴。(6)
ケガの発生の有無。(7)偏食の有無(その食品名)。(8)体質(アレ
ルギー等)。(9)くせの有無。(10)利き手(大脳皮質の優位性を
知るため)。以上、母親に回答を求めたこれらの項目は、対象児の
あそび分析及び、対象児の思考形態を検討していく上に、直接及
び、間接に、関連するものである。

本調査では、全、あそびの継続時間は、男女児をこみにして、

(Case A) 1人あそび(ダイヤブロック)

被験者……四歳, 男児 継続時間……76分。言語発生数……121語。出現動作……36。

Time	発 語	動 作
10:39	すごいでしょ。英ちゃんは。 でっかいノ でっかいノ 飛行機。 ヒューン、ヒューン。 ビューン、ボン。 キューン お姉ちゃんの戦車も来いよ。 飛行機隊も行くからノ ラララ……ララ……ララ…… (進めジャイアンツロボの節で) ホボ、ボン、ボン ひらいてノ ひらいてノ すいかれなんて (無意味言語) すいかれなんて、すいかれなんて	ダイヤブロックで作り始 める。 ダイヤブロックを持って 飛ばすまねをする。 1つ2つと落とし始める。 ブロックを置く。 いっしょうけんめい作り 始める。

10:45

ラララ……。
あらっ！ いっぱいあります。
いっぱいありますか？
羽根、いっぱいでしょう。
ブンブン、ブーン。
戦闘隊、爆弾落とすぞ。
怪獣をやっつけろ！
ドカン！
もっといいの作ろう。
フフ……（笑い）
爆弾状の飛行機。

爆弾 バンとぶっつけろ！
飛行機に。
空は飛べない、飛べない……。
これは遠くに、遠くに……。
ほら！ ひとつ飛んで行ったよ。

ガチャン！ ガチャン！
なおっちゃうの。
すごいでしょ、お姉ちゃん。
ほら！ 自動車になっちゃった。
お姉ちゃん、ほら！
ポボン、ボン、バカン。
ババ……戦車作ろうと！
水上スキー みたいだ！
セーラーマン、でっかい、でっかい……。

10:54

腰、痛くなってきた。
へへ……（笑い出す）
下があいてる。戦車出来上り。
よく走るように あけましょう。
デカデカデカマン。セーラーマン。
ポバイ ザ セーラーマン。
ポバイ ザ セーラーマンだぞ。
ポバイ ザ セーラーマン。（大声を出す）
セーラーマン。セーラーマン……。
バカッ ビキッ ポーウ……。
消防隊で、消防隊で……。
飛んで行く、サイレン鳴らして。
飛んで行け！

作った飛行機を振り廻す

ブロックをぶつつける。
全部こわす。

ブロックをかき廻しながら作る。

ブロックを離したりついたりする。

上にあげて見せる。

ブロックをかき廻わす。

体を伸ばして遠くの方を見ている。
疲れたようす。

上にあげる。

フンフフフン……（はな歌）
もぐらだ……。
バリバリビーン。バリバリビーン。
ビーボッポー、ビーボッポー。
もぐらだ、ダダダ……ガシャン。
フンフフフ……（はな歌）
でかい、セーラーマン、セーラーマン。
ブーブー。
ポバイ ザ セーラーマン。
さあ 爆弾 作らなくちゃ。
ナーンダ。へんなのノ
パババ……パバ。
のどがかわいちゃった。
のどかわいたの——。
のどかわいちゃった。
ラララララ（歌）
もうう……。
お姉ちゃん 鉄砲動かすよ。
こっちの方が すごいでしょ。
ひらえもまんだ。（無意味語）
電気、キラキラ光ってきれいだろう。
お姉ちゃん。
ほらノ ひっくり返っても、何でもないよ。
ほらノこの戦車は。
すごいでしょ。この戦車。
ぶくっと とれちゃうよ。
ふた、あけたらバカッととれる。バカッバカッ。
ほら、取れちゃった。
ゼロゼロエイトみたくなっちゃった。
ゼロゼロエイトみたくなるんだよ、これ。
ひらえもまんだ。（無意味語）
ガリガリガリ……。

おっととと……おっとおれましたね。
こわれました。
ポカッよいしょ、あっノとれました、とれました。
タターッ タターッ、タタータッ。
お姉ちゃん、英ちゃんのどがかわいちゃった。
ぶつつけても、なんでもないよ。もぐらだもん。
もぐらだと、ここ取れちゃってしょうがないんだよ。
意地悪は、楽しいな。イヒヒヒ……。

戦車を作っている。
戦車を動かしている。
箱にぶつつけている。

戦車を動かしてまわりの
ものを押しながら進む。

ジュースを持って来る。

	<p>イーガリガリー、ボンビーボン。 それ行けガリガリボクボク。 ガリガリポリ。 もう1つ黄色いの取ってえノ ブロック。 どうも。 あれノ 赤いのもあった。赤いの返すから。 お姉ちゃん、ブロックいっぱいってえ。 これ3つ、これひとつ、これふたつ、投げてよ。 ボンとぶつつけるから。 お姉ちゃん、白いの3つ。もうひとつ。 ガリガリ……イーボキ。 戦車の大砲折れちゃった。かわいそうに。 ヨーシ、できた。ほらノ トンネルとおって行こうっと。 短いところもおって。 ガチガチ。 扇風機かけよう。 戦車をさましてやろうっと。 冷たいよ。 扇風機、動けえノ</p>	<p>鼻をかく。 受けとる。</p>
11:15	<p>(10分間沈黙) もう1つ食べようっと。 お姉ちゃん、このタンクこわれちゃった。 修理しましょうっと。</p>	<p>ねてしまう。 足で何かやり出す。 ゴロっとねてしまう。</p>
11:30	<p>どれがいいかな。みんな小さいな。 あっノ これだ。 ストライク。とれたノ とれたノ あっノ これが、つながってるんだノ お母ちゃん、取れたよー。 これは大物だ。 みがけ、みがけ。 ガタガタガタガタなんだから</p>	<p>扇風機をいじる。 スイカを食べる。</p> <p>ドライバーを持って来る。 大きいのを出す。 オモチャのネジを1つ取る。 バラバラにする。</p> <p>やすりでこすり始める。 やすりでこすっている。</p>
11:55		<p>——あそび終了——</p>

375分で、平均^{32.6}分であった。(表1、表2を参照のこと)即ち、二歳から、十二歳までの子どもの、あそびの継続時間は、平均^{32.6}分ということになる。

次に、本調査での全言語発生数は、1965語で平均言語発生数は、

16.7語であった。―表3、表4―

また、あそびの継続時間を男、女児別に、年齢別にみると、図1―あそびの継続時間は、男児では三歳の時点で、そのピークがみられ、以後は下降の傾向がみられる。女児では各年齢において、20分から30分の間に分散しているが、特に、五歳において、ピークが示されている。三歳、四歳、五歳の時点において、あそびの継続時間は長いようである。

次に、あそびの中の言語発生数は、―図2―男児では、

四歳、五歳にそのピークがみられる。女児でのピークは、七歳の時点でみられ、以後は、減少の傾向がみられる。この図2に示されたカーブの変動は、いわゆる「変革期」の時点を示す「手がかり」であるかも知れないという期待が持たれるので、今後、各年齢毎に(殊に幼児期)、綿密な調査、実験、分析を試みてゆきたいと計画中である。いずれにしても、男児と女児とのあそびの内容には、かなりの違いがあることが、あそびの継続時間及びあそびの中での言語発生数からも明らかにされた。思春期前あたりでの、女児の身体発育の加速現象に対し、男児のあそびに対する集中性は、かなり早期においてもみられるが、また、八歳、九歳、

十歳、のいわゆる小学中学年の児童の、あそびへの関連性は、平均して低くなる傾向がみられた。これらは、知的側面に關するもの(殊に思考傾向)と関連することが予測される。

次に、グループあそびと、一人あそびについて、継続時間について調べてみると、またあそびの中での言語発生数について、グループあそびと、一人あそびについてその差を検討すると、有意の差はみられなかった。(表5)

グループあそびと、一人あそびについて、男女児別にみると、有意の差はみられなかった(表6)が、男児では、一人あそびが多く(低年齢で)、女児には、年齢に關係なく、グループあそびが多いという傾向がみられた。また、一人あそびは、継続時間も、全平均時間(32.6分)より長い時間を示し、言語発生数も、平均^{16.7}語より多い発生数をみるという傾向がみられ、今後検討してゆきたい問題である。あそびの中での言語発生の内容分析及び、幼児の思考形態を検討する段階にまでは至らなかったが、興味ある問題の提示されたことは、大きな収穫である。

次に、グループあそびと、一人あそびについて、それぞれケース(A)(50P)53P参照)及び、(B)(省略)をとり上げる。ケース(B)のグループあそびには、リーグシップをとる者が出現し、年少の幼児は、年長児に対し、依存的態度が示された。

最近では、幼児にI・Oを高めようとする試行や学習を強要する傾向がみられるし、いわゆる才能教育と称するおけいこことは盛

んに行なわれている。そのためか、幼児を持つママたちまで、音楽熱の異常に高いことには驚くばかりである。幼児たちは、そのために、相当な時間とエネルギーをさいている。その内、何パーセントの幼児たちが、将来、そのおけいこことで身を立てられるのであろうか。仮りにそこまでを望んでいなくても、もうすでに、情操教育などという段階は通りすぎているようである。「可能性を試している」というママたちもいる。しかし、幼児の発育、発達の段階を認識し、その上で、幼児の知的側面や、情緒面そして社会性の発達についても、よりよく促進されるように強い関心を持つことが望まれる。

すでに、コンピュータは広く活躍を始めた。しかし、コンピュータの機能がいいからとはいえず、それ自体は、創造的な思考をし、判断を下すまでには至っていない。要するに、プログラミングされた、その指示により記憶し、多くの選択枝からある回答を選出し、反応するだけである。チェッカーの名人と、コンピュータとのゲームにも、やはり、コンピュータの方が降参している。ある対象を記憶し、総合し、判断を下し、そして創造する能力は、人間のみにできる。

Sammon の発達曲線にもみられるように、神経系の最も発達する（分化する）三歳、四歳、五歳の幼児の時点において、その知的側面の促進できるように方向づけたいものである。即ち、知識社会に適応できる科学的思考力、判断力、総合力を身につけた

人間像を想定して、育児の方針を立てることを望みたい。もちろん成熟した *Personality*、社会性を身につけさせることは当然であるし、身体面では、感染に対する抵抗力を養い、運動機能の発達も促進させたい。

また、幼児のあそびの中にも、古くから受けついで日本の文化のユニークなものも継承できるはずである。遊具としての、てまりや、鳩笛、羽子板なども、その部類には入るのであろう。――梅雨のある朝、通勤の電車の中で、ダウン症の男児が、補聴器をつけて私の前に立ち止った。驚いてみると、その幼児は、笑いかけた。手には、みずみずしいさき舟が乗っていた。すると、車内の床の水たまり（雨傘のしづくで出来た）に、さっそく、さき舟を浮べて遊び始めた。――このような詩情は、精薄の子どもの世界にのみ存在しつづけるのであろうか。いずれにしても、感覚のみの幼児教育や、総合力、思考力を問わない判断の速さを要求する反応時間や、活発な子どもをいい子とみなすのみに依存する幼児教育であってはならないし、幼児には、殊に、人間としての最も基本的なモラルの存在しない教育も、また、あっていいはずはないであろう。そして幼児期は、数概念や語彙形成期でもあるので、幼児のあそびの中にも興味や関心を育成する、教育の場としての価値を認め、方向づけのなされることは望まれるし、あそびの中にも、私的側面の発達を促進するような指導も必要である。またそれでこそ、就学前教育の意味も存在すると考えられる。

日本保育学会において倉橋賞受賞

幼児体育に関する研究



原田 碩三・長谷川 憲一
鈴木 重夫・鶴 飼 豊 勝

はじめに

わたしたちが、幼児の体育ということを考えようとしたとき、経験的には幼児の運動能力がわかっているつもりでも、それを基準にして遊びを考えるには、各種の運動能力が明確でありません。そこで、われわれは、一、できるだけ多くのテスト種目を実施する。二、できるだけ被験者を多くする。三、集計に際しては、年齢をできるだけ細分化する。ということを念頭に、幼児の運動能力の測定をおこないました。

しかし、この測定の結果から、幼児の運動能力は、およそこの程度であるとい切することは非常に危険です。なぜならば、幼児の運動能力の高低は、かれらの素質ということも考えられます

が、それよりも、むしろその測定種目を、どれぐらいかれらが経験（学習）したかということの方が、より大きな意味をもっている場合が多いからです。

そこで、われわれは集計の際に、彼らの測定の最高値を重視することにしました。それと同時に、測定と並行して、運動適性因子別に、幼児の運動の練習効果（各種目とも一日一回練習）の実験をおこないました。

すなわち、幼児の運動能力を広範囲に知り、幼児の実態をつかむことと同時に、幼児に経験を与えることの重大き、ことに、その経験の内容や与え方などについて考えようとはしました。

紙面に制約がありますので、測定および実験の方法やこれらの個々についての詳細な意味、あるいは、測定種目や実験種目を数

種組み合わせることによって考えられる、多くのことについて触れることができます。したがってここでは、ボール運動を中心に二、三の例をあげるとどめますが、われわれの研究の意図を実際の保育の場でご利用いただけることを願っております。

ボールを使用した種目から

ボールを使用するあそびは、協応性、巧緻性、敏捷性など、神経系に関係の深い運動が多く、このようなあそびは、表1のボールを使用した種目の測定値は高いとはいえませんが、表6、7のボールを使用した運動の練習効果や、表4、5の練習効果からみて、幼児期に十分におこなえる（幼児が好む）運動であると考えられます。

ボールを使用したあそびとしては、サッカー、ドッチボール、ボールおくり、テニス、バレーボール、野球、バスケットボールなどに類するものが考えられます。

幼児のあそびという場合、組織化されたもの（ルールがあるなど）を押しつけるということではなく、かれらが素朴な動作の反復から、しだいにあそびを組織していくような環境を与えることが大切だと思います。したがって、かれらにどのような環境を与えるべきであるか、あるいは、動機づけはいかにするべきかについて知ろうとすると、幼児の運動能力テストの結果をみれば、

一応の基準はわかります。

また、運動適性因子別に実験した、練習効果の結果もあわせ考えることによって、多くのことが推測できます。

たとえば、ドッチボールを例にとりますと、表1の大型ボール受けの項をみると、下手から投げたボールではありますが、四歳中期で八〇%以上の幼児がこれを受けることができます。また、大型ボールねらい投げをみると、四歳の後期では六〇%の幼児がどうか的に当てることができます。しかもこれらは、このような練習をあまりさせていない幼児の記録です。ですから、幼児に大型ボールを与え、適切な動機づけや助言をおこなった場合、四歳中期頃で、十分にドッチボール遊びができるということがわかります。（表6、7参照）

このことは、表4の敏捷性の練習効果などもこれを裏付けておられます。また、最初から正規のドッチボールをするということではなく、転がりボールでのドッチボールからはじめるなども考えられます。

そして、幼児たちがみずから進んでおこなう楽しいあそびの過程で、かれらの人格の諸側面（身体的、情緒的、知的、社会的）を発達させるように、発育の程度に応じたあそびをおこなわせるようにすることが大切だと思います。

サッカーあそびなども、表をみると四歳で十分できることがわ

表1 運動能力

種目	年齢 成長 状況	年齢																	
		3 0 ヶ月	3 歳 5 ヶ月	3 歳 6 ヶ月	3 歳 9 ヶ月	4 歳 0 ヶ月	4 歳 3 ヶ月	4 歳 6 ヶ月	4 歳 9 ヶ月	5 歳 0 ヶ月	5 歳 3 ヶ月	5 歳 6 ヶ月	5 歳 9 ヶ月	6 歳 0 ヶ月	6 歳 3 ヶ月				
大型 ボール ねらい 投げ	測定人員 ○ △ ×	7	28.57	71.43	11	14.29	14	14.29	70	22.86	152	156	151	134	123	121	126	103	11
		11	18.18	81.82	14.29	14.29	10.00	22.37	14.10	56.41	39.07	40.30	42.28	48.76	30.58	29.37	13.59	17.48	45.45
		13	15.38	23.81	23.81	15.63	15.11	23.21	24.49	27.35	30.69	37.69	44.97	47.34	71.43				
小型 ボール ねらい 投げ	測定人員 ○ △ ×	9	22.22	55.55	17	25.71	25	25.71	49	11.11	91	145	158	151	142	165	218	183	139
		5	3	3	6	3	3	4	4	4	4	4	4	4	5	5	6	7	6
		10	5	10	17	7	7	7	11	10	10	13	14	16	13	19	16	20	17
遠 投	測定人員 最高値 70%水準 平均値 標準偏差	1.04	2.90	1.04	1.15	3.40	1.33	4.08	1.95	4.78	2.39	5.11	2.28	2.41	2.77	3.05	3.11	3.17	3.20
		12	58.33	12	19	78.79	33	61	95	193	155	179	139	208	201	259	79		
		15.79	15.79	10.53	9.09	21.31	20.00	14.51	12.90	16.13	8.38	12.95	3.37	8.13	2.70	7.59			
中 型 ボール 打ち	測定人員 ○ △ ×	8.33	33.33	8.33	10.53	12.12	13.11	25.26	17.10	16.13	16.20	8.63	11.54	5.74	2.32	3.80			
		12	58.33	12	19	78.79	33	61	95	193	155	179	139	208	201	259	79		
		15.79	15.79	10.53	9.09	21.31	20.00	14.51	12.90	16.13	8.38	12.95	3.37	8.13	2.70	7.59			
小 型 ボール 打ち	測定人員 ○ △ ×	7	14.29	42.86	18	31.25	16	51	94	134	118	117	117	100	144	178	152	112	
		38.89	38.89	22.22	18.75	21.57	46.81	52.99	12.69	14.41	11.97	53.85	15.0	9.72	11.24	11.61	86.61		
		38.89	38.89	42.86	50.00	19.61	40.43	34.33	38.14	34.19	30.0	27.78	24.16	25.66	6.25				

転がりがり	測定人員 ○ △ ×	13 46.15 23.08 30.77	32 65.63 18.75 15.63	42 54.76 19.05 26.19	72 58.33 20.83 20.83	101 52.48 26.73 20.79	235 63.40 16.17 20.43	206 70.87 11.17 17.96	245 73.06 8.98 17.96	197 79.70 6.09 14.21	290 83.79 3.45 12.76	269 85.50 3.35 11.15	244 89.34 0.41 10.25	182 92.31 7.69
空 中 ボー ール 蹴り	測定人員 ○ △ ×	7 42.86 57.14	12 16.67 50.00 33.33	16 25.00 50.00 25.00	55 40.00 27.27 32.73	97 39.18 36.08 24.74	190 55.26 21.58 23.16	161 57.14 24.84 18.01	165 63.03 18.79 18.18	147 82.31 8.84 8.84	236 78.81 2.54 18.64	241 75.52 2.49 21.99	296 84.12 2.03 13.85	199 86.93 13.07
大 型 ボー ール 蹴り	測定人員 ○ △	3 30 56.67 43.33	42 59.52 40.48	68 70.59 29.41	152 65.79 34.21	213 76.06 23.94	383 80.16 19.84	358 81.28 18.72	350 84.29 15.71	213 73.71 26.29	474 86.71 13.29	415 88.19 11.81	336 89.58 10.42	227 86.78 13.21
小 型 ボー ール 蹴り	測定人員 ○ ×	1 9 33.33 66.67	16 31.25 68.75	17 47.06 52.94	31 54.84 45.16	73 53.42 46.58	81 65.43 34.57	81 58.02 41.98	85 62.35 37.65	113 59.29 40.71	101 58.42 41.58	106 66.98 33.02	84 70.24 29.76	12 25.00 75.00
ボー ール 蹴り	測定人員 最高値 70%水準 平均値 標準偏差	1 1 1 1 0	8 1 5 0 1.52	18 3 2 1.94 0.83	90 (打切) 50 3 3.37 6.81	195 (") 50 3 3.71 6.72	201 (") 50 3 5.25 8.93	198 (") 50 3 5.39 9.42	204 (") 50 3 7.76 11.20	170 (") 50 3 13.85 14.15	189 (") 50 5 13.19 15.65	182 (") 50 5 14.93 16.51	129 (") 50 5 16.91 8.51	11 (") 50 3 12.95 17.83
ふ う せん つ き(回)	測定人員 最高値 70%水準 平均値 標準偏差	8 2 0 0.63 2.20	13 1 0 0.37 0.48	17 2 0 0.65 0.59	75 3 1 0.88 0.89	172 4 1 0.77 0.77	231 (打切) 20 1 1.85 2.56	231 (") 20 1 1.94 2.29	224 (") 20 1 2.92 4.56	195 (") 20 1 2.82 3.94	212 (") 20 1 2.88 4.47	193 (") 20 1 3.17 4.73	153 (") 20 2 2.83 3.32	71 (") 20 1 5.81 6.39

表2 運動能力

種目	項目	年齢		3歳		4歳		5歳		6歳					
		0~2ヶ月	3~5ヶ月	6~8ヶ月	9~11ヶ月	0~2ヶ月	3~5ヶ月	6~8ヶ月	9~11ヶ月	0~2ヶ月	3~5ヶ月				
平均走り	測定人員	3	16	27	34	80	161	300	284	346	280	320	327	376	203
	○	66.7	37.50	51.85	52.94	60.00	72.05	72.67	72.54	76.88	83.93	79.69	84.40	85.90	92.61
平均台り	測定人員	3.33	62.50	48.15	47.06	40.00	27.95	27.33	27.46	23.12	16.07	20.31	15.60	14.09	7.40
	×														
平均台	測定人員	3	16	21	27	78	184	166	169	177	128	125	129	103	12
	○	33.3	75.00	85.70	85.10	74.36	89.13	95.18	94.67	94.92	97.66	94.40	98.45	97.09	100.0
平均台	測定人員	66.7	25.00	14.30	14.90	25.64	10.87	4.82	5.33	5.08	2.34	5.60	1.55	2.91	
	×														
片足立ち(秒)	測定人員	3	11	15	19	79	152	216	213	235	214	189	250	203	94
	最高値	3	16	26	(打切)	()	()	()	()	()	()	()	()	()	56
	70%水準	1	1	6	6	6	11	11	11	16	21	21	26	36	21
	平均値	3	11.18	7.67	6.16	21.29	26.09	22.56	21.52	29.49	31.27	31.49	38.00	36.55	30.45
立ち(秒)	標準偏差	0	4.11	8.06	5.18	15.42	16.99	10.20	19.17	19.33	21.11	21.58	21.36	19.97	17.99
でんえり	測定人員	2	12	28	41	88	151	278	252	403	185	513	187	85	122
	○	100	25.00	57.14	63.41	75.00	77.48	87.77	80.95	89.08	85.95	92.20	90.91	87.06	92.62
えり	測定人員	2	33.33	10.71	19.51	6.82	11.26	6.12	6.75	4.96	10.81	3.31	8.02	8.24	0.82
	×														
逆上り	測定人員	2	8	18	18	42	94	103	96	129	130	114	124	80	11
	○	100	100	100	5.56	2.38	6.38	9.71	10.42	20.16	28.46	27.19	31.45	26.25	36.36
逆上り	測定人員	2	8	18	18	42	94	103	96	129	130	114	124	80	11
	×														

足 ぬ き	測定人員 ○ ×	2	13	26	38	71	158	224	227	283	228	394	341	275	187
			38.46	15.38	44.74	52.11	58.23	50.89	53.74	57.24	63.60	62.69	63.64	65.09	57.22
		100	61.54	84.62	55.26	47.89	41.77	49.11	46.26	42.76	36.40	37.31	36.36	34.91	42.78
登 り	測定人員 最高 70%水準 平均 標準偏差	1	4	3	8	24	23	19	24	18	11	21	23		
			12.5	15.5	15.5	175	171	131	171	181	141	181	171		
		11	11	11	11	31	31	31	31	41	41	51	51		
		12.5	15.5	15.5	28.00	48.42	58.11	46.03	42.16	95.50	76.41	88.56	81.59		
		0	0	0	20.70	36.56	50.41	26.05	40.48	50.11	44.61	53.55	45.85		
登 り	測定人員 最高 70%水準 平均 標準偏差	1	4	3	7	9	14	6	11	12	4	11	8		
			115.5	5.5	5.5	31	61	101	51	141	31	131	71		
		0	0	0	21	21	21	21	21	21	31	31	31		
		115.5	5.5	5.5	14.08	33.27	34.07	40.50	31.87	38.00	30.50	55.50	40.50		
		0	0	0	9.90	20.96	20.30	29.86	13.36	34.19	5.00	36.68	14.14		
開 脚 と び	測定人員 ○ △ ×	7	15	16	31	75	81	75	82	85	64	82	59	12	
			14.29	13.33	6.25	19.35	18.52	30.67	35.37	31.76	42.19	48.78	69.49	83.33	
			53.33	25.00	32.26	38.67	35.80	32.00	32.93	47.06	54.69	40.24	18.64	8.33	
			85.71	33.33	68.75	48.39	45.68	37.33	31.71	21.18	3.13	10.98	11.86	8.33	

かります。われわれの実験では、五歳児になるとビニールボール

などでのサッカーあそびでは満足しないで、もっとよく転がるボールを要求しますし、また、かれらはこれを上手にけります。

しかし、そのける足はすでに決まっているものが多く、このようなもの、反対の足でもけられるようにするには、数日の継続した

練習が必要でした。

すなわち、これらのことはあそびといっても、ただ遊具を与えるだけでは十分でないこと、年齢によって遊具や助言などに変わるだけなければならないことを物語っているといえます。

これらボールあそびのように、主として、神経の支配に関係の

表 3 運動能力

種目	項目	年齢		3歳		4歳		5歳		6歳		7歳			
		0～2ヶ月	3～5ヶ月	6～8ヶ月	9～11ヶ月	0ヶ月	3ヶ月	6ヶ月	9ヶ月	0ヶ月	3ヶ月	6ヶ月	9ヶ月	0ヶ月	3ヶ月
立幅	測定人員	5	30	42	60	106	219	301	311	292	270	308	362	305	179
	最高値	76	81	81	101	106	116	116	126	121	151	146	146	146	156
	70%水準	41	46	51	61	56	61	56	71	76	81	76	81	86	81
	平均値	59	57.50	58.00	66.50	67.20	72.91	68.81	68.29	81.99	84.89	87.16	94.95	101.10	103.7
	標準偏差	16.85	15.24	15.31	18.10	18.06	17.90	21.93	19.36	16.84	18.67	19.58	17.89	18.22	19.29
走幅	測定人員	2	8	13	16	37	106	120	127	143	119	110	184	156	94
	最高値	33	66	91	101	126	146	156	166	181	186	186	216	196	176
	70%水準	31	51	56	66	56	71	81	81	91	96	96	111	106	96
	平均値	33.00	59.88	66.85	77.37	75.43	87.50	92.25	94.64	103.62	113.32	116.13	118.16	118.38	114.23
	標準偏差	0	10.59	15.95	16.57	24.40	24.48	23.03	25.15	27.43	25.77	31.20	29.65	25.67	24.16
走幅	測定人員	24	37	40	40	111	307	235	268	212	170	210	192	147	38
	最高値	50cm以上	40cm以上	40.00	40.00	1.80	4.23	7.66	19.78	29.25	42.94	50.95	53.13	61.22	31.58
	70%水準	30cm以上	30cm以上	41.67	47.50	47.75	43.65	51.06	46.27	41.04	47.65	39.05	41.67	34.01	52.63
	平均値	29cm以下	24.32	12.50	8.11	2.93	3.40	1.87	0.50	9.41	10.00	5.21	4.76	18.79	
	標準偏差	25.00	24.32	12.50	8.11	2.93	3.40	1.87	0.50	9.41	10.00	5.21	4.76	18.79	
m	測定人員	31	46	56	56	134	235	346	346	312	290	330	330	238	100
	最高値	6.6	5.5	5.5	5.5	5.0	4.9	5.0	4.7	4.5	4.1	4.1	4.1	4.1	4.5
	70%水準	8.3	7.5	7.6	7.6	7.0	7.0	6.8	6.6	6.1	6.0	5.9	5.8	5.9	5.8
	平均値	7.63	7.05	7.13	7.13	6.88	6.58	6.37	6.24	5.37	5.82	5.67	5.50	6.15	5.39
	標準偏差	0.85	1.37	1.40	1.40	1.13	1.11	0.81	0.83	0.51	0.70	0.64	0.59	0.54	0.52

反復横とび(回)	測定人員	2	8	13	16	67	127	131	124	129	120	114	119	102	12
	最高値	6	5	6	8	11	12	16	14	15	16	16	16	17	18
	70%水準	3	3	3	3	5	5	5	5	6	6	6	6	7	6
	平均値	4.50	3.75	3.46	3.87	5.69	5.86	6.58	6.40	7.24	6.77	7.93	8.09	7.99	6.33
	標準偏差	1.50	0.97	1.38	1.80	2.29	2.10	2.72	2.56	2.69	3.03	2.97	2.91	2.75	0.94
なわとび(cm)	測定人員		7	17	21	44	99	144	191	229	186	243	367	267	168
	最高値		0	1	1	3	6	13	10	12	10	(打切)21	(#)21	(#)21	(#)21
	70%水準		0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	2	1	1
	平均値		0	0.23	0.01	0.16	0.58	0.37	1.55	1.04	1.25	2.55	2.13	3.24	3.25
	標準偏差		0	0.42	0.43	0.52	3.11	1.52	1.15	2.10	2.10	4.46	3.21	4.71	4.73
片足連続とび(m)	測定人員	2	12	26	27	70	126	167	145	182	156	134	203	176	82
	最高値	3	19	23	19	39	39	39	(打切)50	(#)50	(#)50	(#)50	(#)50	(#)50	(#)50
	70%水準	1	1	1	1	11	9	11	11	17	19	20	20	26	19
	平均値	2.50	4.34	6.88	8.91	14.84	17.99	19.48	23.24	23.51	27.83	26.02	14.93	33.56	24.77
	標準偏差	1.00	5.17	7.40	7.69	10.34	12.38	12.03	12.38	12.57	11.24	12.23	13.45	14.23	13.03
懸垂(秒)	測定人員	66	13	21	30	67	123	184	195	225	192	193	262	206	133
	最高値	(打切)120	70	110	100	(打切)120	(#)120	(#)120	(#)120	(#)120	(#)120	(#)120	(#)120	(#)120	(#)120
	70%水準		20	20	20	20	30	30	30	40	60	60	60	60	61
	平均値	55.26	31.42	32.22	26.50	38.83	47.67	57.00	56.09	65.16	78.30	84.14	82.63	87.17	91.11
	標準偏差	38.86	21.62	28.10	21.20	27.90	34.10	39.45	35.76	39.63	36.77	39.63	38.16	40.00	39.39

深い因子を含む運動は、測定値や練習効果からみて、種目によって多少の変動はありますが、四歳の中期頃に発達が著しい傾向が

みられます。同じようにボールを扱ったテストでも、遠投のように、筋力の要因がかなり強く介入する種目は、五歳の終わり頃に

表4 練習効果(男児)

「←」印はその月の差の検定

		3歳 (3名)		4歳前半 (8名)		4歳後半 (12名)		5歳前半 (13名)		5歳後半 (16名)	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
片足立ち (秒)	5月←	4.0	0	12.3	9.1	17.3	9.2	26.2	19.9	35.5	20.9
	6月←	5.2	1.1	20.4	13.9	18.5	6.8	27.7	14.3	38.5	22.4
	7月←	11.3	1.5	20.4	14.2	24.3	15.9	34.7	16.8	48.5	13.2
	9月←	9.7	8.2	27.2	19.9	29.4	20.6	28.6	17.2	37.0	24.0
	10月←	10.1	6.4	31.7	16.5	29.4	16.4	47.5	15.6	38.6	22.6
	12月←	9.8	4.7	51.1	18.7	35.4	21.4	34.3	19.8	39.1	19.0
	3月←	16.3	2.6	39.2	14.5	49.6	15.3	49.6	12.6	60.0	0
反復横とび (回)	5月	5.0	2.2	5.6	1.8	6.9	2.3	6.6	0.8	7.8	1.8
	6月	13.3	0.6	12.5	1.9	12.0	4.5	13.0	1.7	12.7	3.3
	7月	11.0	2.0	14.1	1.8	13.1	2.0	13.8	0.5	14.8	2.3
	9月	11.0	4.5	13.0	2.1	11.7	1.3	12.5	1.8	13.1	1.1
	10月	12.3	2.4	13.2	1.8	12.8	2.3	13.3	2.0	15.5	1.2
	12月	13.3	2.1	12.1	2.4	14.8	1.7	13.9	1.9	14.9	2.8
	3月	13.3	0.8	14.3	1.3	15.9	1.6	15.3	1.2	16.3	2.2
連続片足	5月	8.0	7.1	12.9	8.3	26.4	13.0	24.7	11.7	37.5	10.7
	6月	8.0	7.1	14.8	4.4	24.8	9.6	33.9	12.0	46.0	10.8
	7月	8.3	3.7	19.8	4.7	28.5	10.1	42.3	16.2	47.0	10.9
	9月	6.2	6.0	25.8	9.4	28.1	8.9	38.9	12.8	43.4	10.6
	10月	8.0	3.4	34.7	16.2	37.8	10.8	44.6	13.7	46.4	10.7

と び (m)	12月	9.8※	3.4	28.5	14.5	38.9※	11.7	45.3※	12.1	54.0※	11.7
	3月	9.7※	2.3	38.5	14.5	39.8※	13.4	47.2※	14.7	55.8※	10.0
	5月	17.0	2.5	18.9	4.4	20.3	9.3	24.1	5.3	27.6	6.7
背 筋	6月	26.0※	4.2	22.3※	4.1	23.2※	10.3	28.8※	5.0	27.6	6.8
	7月	19.0	2.8	24.8	8.1	24.9※	14.9	28.5※	6.1	33.5※	9.1
	9月	19.0	1.4	22.3	4.8	21.6	8.4	27.1	7.1	33.1	7.2
力 (kg)	10月	23.7	4.1	24.2※	4.9	25.3※	3.6	34.0※	7.7	35.4※	9.6
	12月	19.2	2.5	24.5	6.3	26.5	10.6	29.6	7.6	33.9	5.6
	3月	25.8	5.0	31.9※	5.5	36.5※	10.1	32.3※	9.1	38.3※	3.7
立 幅 と び (cm)	5月	46.0	7.0	72.0	10.5	3.1	13.6	93.5	11.3	104.0	11.9
	6月	58.0	4.4	99.5※	20.2	106.7※	14.9	97.7	15.5	115.5※	15.4
	7月	62.0※	3.0	85.3	9.3	95.8※	17.9	108.9※	16.8	117.5※	10.2
と び (cm)	9月	61.3	10.8	92.5※	17.2	105.0※	17.4	106.4	22.3	115.9	18.7
	10月	69.3	6.6	94.1	9.9	98.8※	15.8	113.8※	12.7	118.9	22.2
	12月	69.7	9.4	92.7	15.0	105.7	18.4	111.5	14.9	120.5※	10.9
3月	76.3	13.0	92.6	14.2	102.4	10.8	(103.9)	14.1	122.8※	3.8	
走 幅 と び (cm)	5月	88.5	11.2	83.5	21.3	116.7	20.4	125.8	29.4	172.4	24.9
	6月	108.5※	10.2	120.4※	24.3	155.8※	26.4	159.3※	19.5	189.5※	24.7
	7月	115.2※	19.3	136.6※	19.2	154.4※	23.0	166.2※	26.1	184.5※	16.7
と び (cm)	9月	114.7	19.4	139.4	30.6	171.9※	25.3	173.9※	31.4	196.0※	37.5
	10月	121.0	27.8	159.5※	19.0	161.7※	26.2	165.8※	33.5	188.4	28.4
	12月	124.7※	22.5	146.0※	26.1	167.7	19.9	184.4※	15.4	179.9	17.1
3月	124.7※	2.4	147.0※	16.5	159.4	24.8	163.4	20.8	184.9	30.8	

表5 練習効果(女児)

□ ↓ 印はその月の差の検定

	3 5 (5名)	SD	4歳前半 (7名)		4歳後半 (12名)		5歳前半 (18名)		5歳後半 (20名)			
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
片足立ち (秒)	5月	8.1	6.0	20.5	11.5	19.3	15.1	33.2	19.9	32.3	23.0	
	6月←	8.1	2.4	27.1	14.1	28.9	16.0	41.0※	17.4	45.8※	26.0	
	7月←	11.3	1.5	30.5	12.3	34.8	14.8	45.4※	15.3	47.5※	15.4	
	9月←	12.5	6.2	31.2	12.4	35.4	17.8	36.7	20.4	42.8	18.9	
	10月←	10.2	6.4	33.0	11.5	37.6	18.1	43.5	18.5	51.4	16.8	
	12月←	12.8	5.9	35.5	9.3	38.1	20.3※	38.1	17.9	37.5	20.7	
	3月←	31.8※	18.5	33.2	18.0	42.0	17.7	44.6	16.7	51.6	13.7	
	反復横とび (回)	5月	5.6	5.1	7.9	1.8	7.5	2.6	4.9	1.9	5.6	1.9
		6月	11.1※	7.5	13.8※	3.4	12.8※	1.4	12.9※	2.4	11.8※	3.4
		7月	12.3※	1.1	14.7※	1.9	13.4※	1.1	14.3※	1.7	13.9※	2.1
9月		9.3	2.2	13.1	1.8	12.2	2.8	14.0	1.9	14.0	2.0	
10月		11.8	1.9	14.0	2.8	13.1	1.2	14.6	1.6	14.4	2.1	
12月		9.3	1.5	12.6	1.5	12.9	2.0	14.3	2.5	15.2	2.5	
3月		12.7	2.9	15.2	2.0	15.7※	1.8	16.1	1.6	16.9	4.1	
連続片足		5月	3.2	1.5	22.8	10.8	23.1	16.0	32.4	10.2	38.3	14.6
		6月	8.0	5.5	34.2※	12.1	30.2	19.6	42.1※	7.3	44.3※	13.2
		7月	7.0	3.7	31.4※	12.9	31.4	16.9	42.9※	11.9	46.4	12.6
	9月	11.7	5.6	33.2	13.4	36.7	16.6	40.6	12.0	45.7	14.7	
	10月	8.6	4.9	36.6	10.6	36.9	15.8	44.1	8.9	40.8	19.8	

と び (m)	12月	12.8※	2.1	37.6	9.7	38.6	17.0	46.8	10.7	45.6	16.3
	3月	14.7※	7.5	39.2	3.6	43.5	12.1	44.3	13.1	49.5	11.6
	5月	11.0	2.7	19.7	7.5	15.3	5.7	20.7	8.4	21.7	7.3
背	6月	12.0	4.6	20.4	7.0	18.3	4.1	28.5※	8.7	24.3※	6.4
	7月	14.2	3.5	22.9	6.7	21.5	5.4	28.5※※	10.4	25.3※	9.6
	9月	14.3	3.7	20.3	7.2	20.6	6.6	28.5	11.6	29.8	9.9
筋	10月	14.4	3.2	23.1	5.6	22.2	3.4	28.6	6.8	30.0	7.2
	12月	15.7※	2.2	24.3	3.7	16.5	6.0	25.5	6.6	30.3	4.0
	3月	15.2	4.1	26.2	5.4	23.8	2.9	32.0※※	7.7	31.8	6.4
立 幅 と び (cm)	5月	45.5	9.1	80.6	14.0	66.0	12.0	87.8	13.2	86.7	12.4
	6月	53.5	6.8	86.4	11.3	87.3※※	14.9	92.9※	13.7	97.0※※	16.2
	7月	63.5	3.2	81.4	11.0	82.3※	13.7	94.1	15.2	100.5※※	18.1
と び (cm)	9月	68.3	10.6	86.6	14.2	86.7	15.2	93.7	16.6	106.0	20.6
	10月	68.8	9.2	85.8	10.6	90.9※※	14.1	98.8	8.8	105.7	16.6
	12月	68.0	6.5	84.1	9.8	94.9※※	16.7	102.5※	9.6	106.8	15.2
走 幅 と び (cm)	3月	70.5	8.5	87.2	8.4	92.2※	18.1	(94.9)	13.7	110.5	12.3
	5月	88.3	18.1	108.5	16.4	107.3	21.7	127.9	14.7	128.2	12.2
	6月	92.1※	9.3	124.8※	18.9	132.3※	20.8	141.3※※	25.3	158.9※※	11.4
と び (cm)	7月	117.7※	8.3	124.4※	17.2	141.4※	16.5	151.0※※	28.1	162.5※※	8.9
	9月	108.1	19.6	124.9	19.6	140.6	22.1	153.0	27.8	148.2	28.1
	10月	114.8	18.9	130.8	16.6	144.1	15.6	152.2	25.4	158.7	20.2
と び (cm)	12月	109.7	3.7	143.6	26.4	148.4	22.7	152.3	20.7	150.2	31.4
	3月	115.5	16.0	137.4	10.9	146.0	21.1	154.1	21.7	155.9	20.0

表6 ボールを使用した練習効果（男児）

種目	ボールサイズの	練習期間	3 歳			4 歳前半			4 歳後半			5 歳前半			5 歳後半			備考
			N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	
ま り	大 型	5 月 1週間後 2週間後	11	1.4	1.1	7	3.1	2.1	10	2.5	1.5	11	4.8	3.7	8	14.9	13.4	備 考
				3.6	1.9	7.0	6.2	10.0	8.1	9.7	8.8	22.4	11.2	10.4	10.4	23.5	18.6	
つ き	小 型	5 月 1週間後 2週間後			10	3.4	1.2	7	2.7	1.5	6	2	1.4	11	4.0	3.1	備 考	
						3.4	1.2	5.3	3.5	5.3	2.2	3.5	2.1	14.9	11.6	1.4		13.8
ね ら い 投 げ	大 型	6 月 2週間後	10	6.0	5.3	17	7.2	5.2	7	5.0	3.5	9	8.2	4.3	7	7.6	4.0	備 考
				7.4	4.1	7.8	4.6	6.3	3.9	8.7	3.6	9.6	5.6					
速 投	小 型	6 月 2週間後	12	3.2	5.0	12	5.7	3.7	8	7.4	4.2	7	7.5	4.3	備 考			
				※ 6.7	3.4	8.7	3.6	※ 8.1	3.8	※ 9.1	4.9							
	小 型	5 月 2週間後	6	3.7	1.2	6	4.2	2.4	7	4.5	2.2	6	6.3	2.8	7	7.5	3.2	備 考
				4.6	1.9	5.1	2.3	6.0	2.0	1.8	9.5	2.4						

発達がみられます（表6、7も参照）

ここにも、幼児の各年齢（発育）における経験の与え方に関する

問題点が示されております。

測定値からみても、練習効果の実験結果からみても、筋力の要

因を含む種目は、年少児ではあまり発達がみられません。このこ

とは、自発的使用の原理からいっても、このような因子を含む運

表7 ボールを使用した練習効果(女児)

種目	大ボールのサイズの	練習期間	3 歳			4 歳前半			4 歳後半			5 歳前半			5 歳後半			備考	
			N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD		
ま	大	5 月 1週間後	8	4.0	6.0	8	4.0	7.9	10	3.1	3.0	15	14.1	9.7	12	19.5	13.9	検定せず	
				13.6	9.4		3.6	2.4		9.6	9.1		22.6	6.7		28.5	4.3		
り	坂	2週間後		20.8	12.6		11.5	13.2		13.3	11.8		26.4	5.2		30.0	0		
							6.0	4.5		9.1	8.4		9.6	2.1		14.9	10.5		
つ	小	5 月 1週間後				9	1.7	1.2	10	1.9	1.4	14	5.3	2.2	11	8.9	8.3		
							6.0	4.5		9.1	8.4		9.6	2.1		14.9	10.5		
き	坂	2週間後					9.7	9.5		14.3	11.4		18.4	9.0		20.9	10.4		
ね	大	6 月 2週間後	4	0.6	1.0	5	1.1	2.2	7	1.4	1.8	8	1.5	1.4	8	1.5	1.7		}
				1.7	2.3		2.2	2.4		3.3	5.4		3.0	3.4		2.3	2.7		
ら	小	6 月 2週間後				11	3.8	3.6	6	4.2	4.7	15	5.6	2.4	11	5.2	3.8		
							4.2	3.8		5.8	5.1		6.5	4.1		6.9	2.1		
い	小	6 月 2週間後																	
投	小	5 月 2週間後	4	2.2	1.2	4	3.7	1.9	8	3.0	1.7	7	3.3	1.2	9	5.3	2.3		
				3.2	1.4		3.7	1.4		3.6	1.3		5.2	2.2		6.6	3.0		

動は年少児が興味を示し難いものであり、したがって、このよう
なあそびは年少児では発展が望めません。

反対に、ボールつき、ふうせんつきのように、筋力にあまり関

係のない種目は、測定の平均値からみるとその能力は低いのです
が、その最高値が年少期においても高いことからわかりますよ
うに、幼児が興味をもつ運動です。これらの種目は、かれらに遊

具を与えることによって、短期間で著しい発達が見られます。

(表6、7参照)。

このようなことは、全ての種目にいえることです。たとえば、逆上りなどは、四歳の前半では困難な種目ですが、五歳になりますと少しの助言や補助具によって、短期間でできるようになります。反対に、でんぐり返しなどは三歳児でも数回の練習でできるようになりますし、縄とびなども四歳の後半になると、練習によってかなりとべるようになります。

おわりに

われわれの研究結果は、使い方によってはかなり多くのことが考えられると思います。たとえば、立幅とびにしても、ただ単にどれ位とべば良いということではなく、各年齢における能力から、タイヤとびや線あそびの大きさ、距離などを考えて、幼児のあそびを發展させることができます。ゴムとびはハードルの高さを考える資料になります。

地域や国の特性、あるいは幼児の發育発達によって、数種の測定値の組み合わせと練習効果の結果とから、幼児が好ましい遊びを發展させるように適切な動機づけや助言をしていただきたいと思えます。年長児と年少児を、幼児ということで同一視し、同じ遊具や動機づけを与えるなどは適当とは思えません。

測定において、その最高値が高い種目(身体調整力と関係の深いもの)は、年少期より發達が著しい運動です。したがって、このような運動経験は、この時期から豊富に与えるべきです。

筋力の要因の強いあそびを幼児に押しつけることはさけるべきで、このような運動は、一定の時期がくるまでは發達が遅いので、このようなトレーニングを課すことによって、幼児が運動に興味を示さなくなるなど、かえって逆の効果を招く恐れがあります。

すなわち、各種の運動能力の伸びの著しい時期に、その種目に類する経験を豊富に与え、適切な助言をして、幼児が自分たちで遊びを發展させていく過程で、体力や運動能力の向上をはかると同時に、個性と創造性にみちた主体的に行動する子どもの育成を保育のねらいとすべきだと思います。

本研究は、名古屋大学勝部篤美助教授のご指導によるものです。

原田碩三(名古屋市立大学)

長谷川憲一(岡崎女子短期大学)

鈴木重夫(堀田若草幼稚園)

鴉飼豊勝(藤島幼稚園)

本来なら原田氏に代表していただくところ、年長者として私が筆を執ることに
なり「汗出でて背をうるおす」気持ちで
あり、思いつくまを記します。

さて今回、はからずも倉橋賞を受賞致
しました。これは同じ分野で研究してお
いの方たち全体への賞と心得ていま
す。なぜならば、現在までに幼児体育に
関する数多くのすばらしい研究があり、
そのいずれもがあるいは表面的にあるい
は深層において、有機的に時には弁証法
的に関連していると考えるからです。い
ずれにせよ研究に際して、研究者は、綿
密であり、分析的であり、結果について
は厳格でなければならぬことを痛感致
しました。

そこで折角の紙面ですから僭越ながら
私たちのグループの横顔をご紹介申し上
げ、そこから私たちの意欲や態度等をご
賢察いただき、今後ともご指導ご鞭撻賜
われますれば幸甚に存じます。

私たち四人はいずれも三十歳前後の男
性で最年長の私でさえ四十歳には間があ
り、中のひとりには独身（もともとこの秋
結婚しますが）という、まことにファイ
トに満ち溢れたグループです。加えて既

倉橋賞を受賞して

鈴木重夫

婚の三人は、園児あるいは就園前の子ど
もを有し、しかもその子どもたちが男女
ほぼ半数ずつといういわば恵まれた構成
になっています。ジュエナーではありません
せんが、私たちが幼児の測定をする時、

手近かでしかもあらゆる側面を明瞭に把
握している子どもとして予備実験でき、
かなりの確信をもって本実験をすること
ができた理由のひとつも実はここにあっ
たということが出来ます。

事実、私たちは多くの幼児の測定をし
ましたが、その各々について測定数値は
もちろん、それ以外に、諸側面をとら
え、数値との関連についての考察を加え
ながら進めていくことができ、信頼性の
高い結果が得られました。まともに入っ
てはよく会を開き、時には日曜日の朝早
くから夜遅くまで鳩首して激論をしまし
た。このような姿は、まこと、研究のた
めの研究ではなく、真に幼児そのものの
幸福を願ってこそそのものだとおもう
思います。ずい分自画自讃めいたことにな
りましたがごお許しいただき、おわりに本
研究にあたりご協力いただいた諸賢兄弟
に心から厚く御礼申し上げます。

子どもに原始的な生活を

人にはことばで話したり、頭で考えたりするようないわば高等な精神機能と、足で歩いたり、手で触れたり、体を動かすという、もっと小さい子どものときからできるようになることと両方がある。人間の生活にとつてはこの両者が必要であるが、子どもの発達にとつてはとくに、原始的、基礎的な部分が十分に発達しないと、高等な機能が歪んでしまうようである。子どもの生活は、おとなが外から見えてわかる部分とはよほど違う側面があり、おとなとは異った感じ方をしている。ことばも十分に使いこなせず、もちろん文字の世界もまだできていない幼児の世界。おとなのように物を分類したり、人を区別して接することをしない幼児には、もっと肌で感じ、直観で理解する世界がある。理くつをつけると物事をかえってゆがめて見えてしまうことを私共は多く経験している。本当のものは理くつなしに、人間が感じることできるものであ

ろう。子どもの時代の教育は、原始的で基礎的な部分を発達させることにいっしょけんめいになることが必要なのである。

だが、現実はどうであろうか。家庭でも幼稚園でも、子どもが手足を使って原始的な遊びをする機会が急激に減ってしまった。子どものまわりには土も水もないし、また使うことを許されない。木の葉を部屋にもちこんだだけで汚いといつて捨てられたい子どもがどんなに多いことか。

現代の幼稚園は、もっと思い切つて、子どもに原始的な生活をとりもどす必要がある。土と水を、思い切つてかけまわれる環境を、感じたことをそのままに手足で表現できる生活をつくらねばならない。あまりおとなの規則をもちこんだらだめになる。幼稚園は幼児の教育をするところだから、幼児の必要とする生活をつくるように、みんなで力を合わせるものがつとめでもある。しかもそれをやっていかないと、人間としての発達がおびやかされるであろう。

幼児の教育 第六十九巻 第九号

九月号 © 定価八〇円

昭和四十五年八月二十五日 印刷
昭和四十五年九月 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

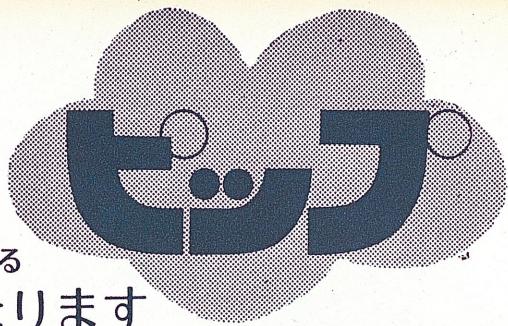
印刷所 凸版印刷株式会社

101 東京都千代田区神田小川町三ノ一

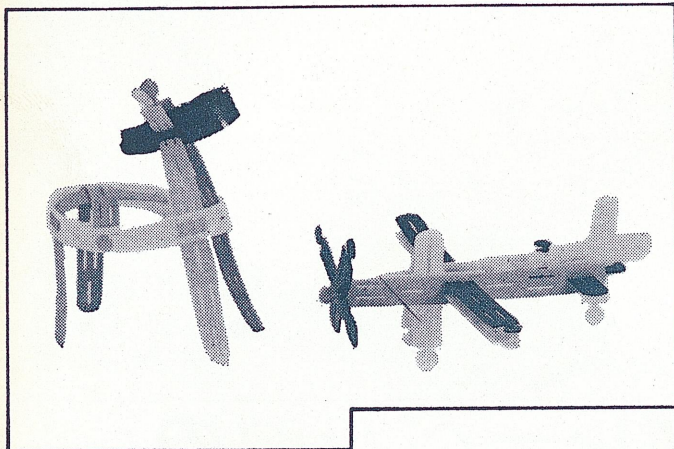
発売所 株式会社 フレーベル館

振替口座 東京 一九六四〇番

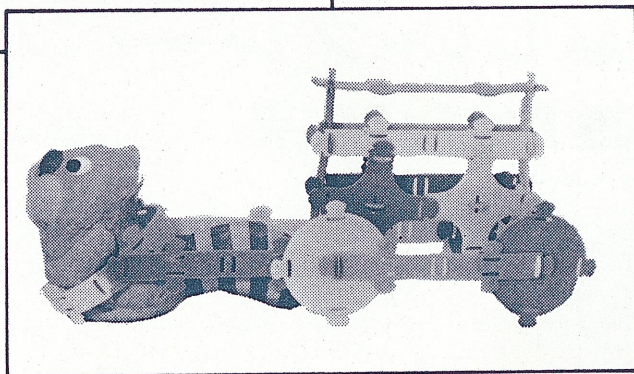
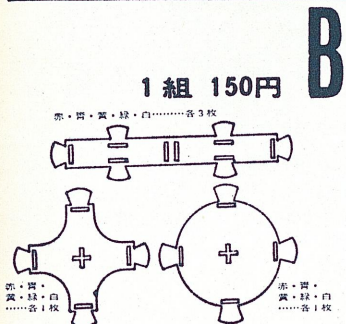
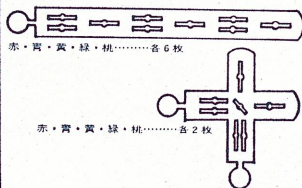
◎本誌御購読についての御注文は発売所 フレーベル館 館にお願いたします



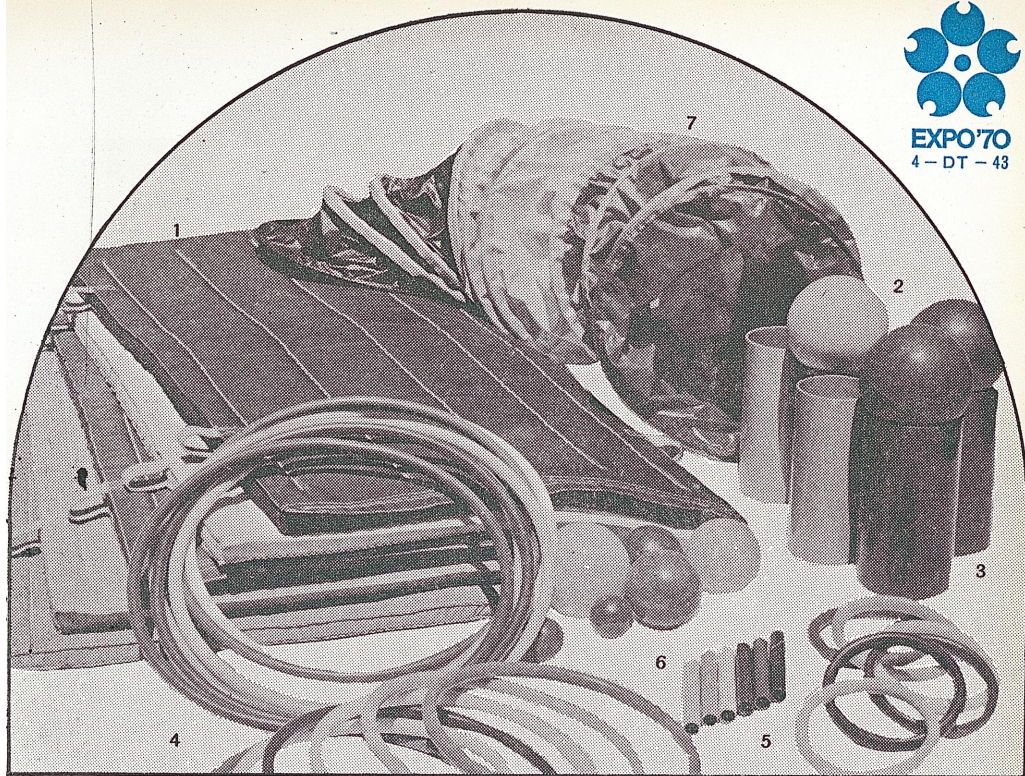
まげる・まるめる・折る・組み合わせる
造形の楽しさが倍になります



A 1組 170円



- ピップは、柔らかなプラスチックを使った造形教材です。
- 〈A〉は、長形と十字形の2種類、〈B〉は、長形と十字形の3種類でできています。
- 柔らかいプラスチックですから、自由に曲げたり、まるめたりできるので、曲線を生かした楽しいものができあがります。
- この柔軟な特性を生かして、カラフルな動物やのりものをはじめとして、空ビンなどを美しく飾り、実物のお花を挿して遊ぶようなことまで、楽しみながら造形できます。
- このように遊びが多方面に広がることは、子どもの空想力を活発にし、豊かな想像力を養うことになります。



楽しいフレーベル館の 運動会用品

1. キンダーカラーマット

- 鮮やかな色彩が、マット運動をグーンと楽しくします。
- マットの両端にマジックテープがついているので、縦にいくつでも連絡でき、運動中にはなれることがないので安心です。色は赤・黄・白・水色・紺の5色があります。
- 防水化加を施してあるので、湿気を含んだり腐蝕したりすることはありません。
- 長さ90・幅180・厚さ4cm 各色1枚9,900円

2. キンダーパスボール

すべり止めが施してあります。特殊ビニール製。直径18.5cm、黄・青・緑・桃・白・赤の6個で1セット。2,200円

3. キンダー6色円塔

運動会では大活躍。塩化ビニール製。大塔・高さ30cm、直径16.5cm、黄・赤・青。中塔・高さ30cm 直径14cm、緑・桃・白の6本1セット。3,500円

4. キンダーカラーフープ

軽く美しい6色の輪です。塩化ビニール製。黄・赤・青・緑・白・桃が各1本6本で1セット。大＝直径60cm 1,500円 中＝40cm 1,200円 小＝20cm 800円

5. キンダー6色バトン

持ちやすく、丈夫なリレー用バトン。塩化ビニール製。長さ22cm、直径2.5cm、黄・赤・青・緑・白・桃の6本1セット。600円

6. キンダーカラーボール

表面が滑らかなビニール製。赤・黄・緑の3色あります。大＝直径15.2cm 220円 中＝直径12.7cm 160円 小＝直径7cm 50円

7. ファニートンネル

何本でもつなげます。ピアノ線と高級ビニールターボリンの特殊加工。直径56cm、全長3m。赤・青・黄・白の4色仕上げ 5,400円

*正方形でワイドな **キンダースクエアーマット** も合せてご利用ください。