

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第六十八卷 第十一号



11

Key.

日本幼稚園協会



定評ある

フレーベル館の保育図書

●新刊

自然の教育

山内昭道著

B5判・116頁
定価450円
〒900円

いままでは、自然の教育について、実際の活動例を集めたものはあっても、その目的や思想を示したものは少なかったようです。幼児と自然とのふれあいの中で育つものは何か?……この「自然の教育」は、具体的な幼児の活動を通じて、著者の自然による教育の考え方をまとめています。

ことばの指導

山村きよ著

A5判・130頁
定価400円
〒700円

幼児期は、たくさんのことばを記憶し、自分のことばをつくりだすたいせつな時です。このたいせつな時に、不用意に発するおとなのことばかけや、無意識に相手をしながら受け答えをしているおとなのことばはありませんか? その教師の心構えと指導の実践について述べています。

幼児の造形指導

井手則雄著

B6判・150頁
定価350円
〒700円

幼児の造形は、とかく自由に描かせておく、あるいは子どもらしくくという考え方のもとに案外おろそかにされている場合があります。また、造形活動の指導を苦手したり、自信がもてない保育者も多いものです。この書は、そうした問題を全て解決するべく、意義から基礎理論までをわかりやすく体系づけたものです。

音楽リズムの計画と実践

安藤寿美江編著

B5判・178頁
定価600円
〒900円

この1冊は、幼稚園教育要領の音楽リズム領域に示されている各事項を具体化したものです。●自由な表現を引き出すには……●即興的な歌作りを楽しませるには……●楽器遊びの系統的な指導は……など、カリキュラム作成のよりどころとして、またあなたの指導の手がかりとして実際に役立ちます。



幼児の教育 目次

——第六十八卷 十一月号——

表紙 真辺啓介

秋の保育……………山下俊郎…(2)

幼児と音楽……………大宮真琴…(6)

幼児の一日の活動について……………神沢良輔…(16)

二年・三年保育……………永山暁美…(26)

五歳児の二学期に臨んで……………永山暁美…(26)

二学期の保育の実際……………松井円戒…(34)

幼児の仲間あそびの指導……………松井円戒…(34)

幼児の言語研究(一)……………西ノ内多恵・伊東照子・村田和子…(38)

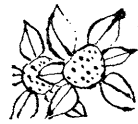
幼稚園児の話しコトバの実態……………西ノ内多恵・伊東照子・村田和子…(38)

教育施設における遊びの特性について……………西頭三雄児…(46)

貝原益軒の保育観(二)……………土山忠子…(59)

女兒の身体発育の速度について(二)……………千羽喜代子…(67)

秋の保育



山下 俊 郎

秋の保育！

秋というのは四季の一つであり、一年を通じて動いている時の流れの一コマである。秋の保育ということは、必然的にこのよくな時の流れの一コマにおける保育ということで制約を受ける。言ってみれば季節の制約というものであろう。

* * *

季節の制約の第一はまず自然とのかかわり合いにおいて生じて来る。

秋という季節における自然的な条件のいろいろの変化は、夏からやがて冬に移る中間の変化というだけには止まらない誠に大きな意味を持ち、その中に独得の美しさを持っている。

秋というときすみ切った青い秋空、美しいいろいろの草花、野に出るとどびはねているいろいろの虫、美しい声でない虫

ち、青い空にひびきわたるもずやひよりのすみ切った声、気持ちよくとんでいる赤とんぼ、栗や柿などの果実といったいろいろのものがわたくしたちの頭の中に浮かんでくる。

しかし、いまわたくしの頭の中に浮かんできたこれらのものを考えてみると、わたくしたちの小さかった頃には、これらのものをふんだんに見、聞き、味わうことができたのであるが、現代の都会生活をしている幼児たち——幼稚園や保育所に通っている幼児たちはみんな都会の子である——が果たしてこれらのものにふれることができるかというところに大きな問題がある。大部分の幼児はあまりふれることができないのである。

何も秋に限ったことではないが、都会の幼児を見ると、この子たちを自然に返せという叫びをあげずにいられない。土にふれることさえもできない、いたるところ舗装道路である。虫を見るこ

ともできない。東京では、テレビや新聞に報道されたようにかぶと虫をデパートに行つて買うということが、今年の夏にはずいぶん行なわれたのである。地方の都市に行くときまだいいかも知れないが、それでも方々へ行つてみると、農業の普及のせいで赤とんぼがいなくなつたという話を聞く。

秋は、このような自然にふんだんにふれさせたい。さきいろいろと書きならべてみたが、これではとてもつくせないくらいいろいろの美しいもの、楽しいものが満ちているのが秋なのである。できる限りこれらのものにふれさせたいものである。そして、このことを考えると今さらながら、園外保育、遠足、見学といった幼児の経験をひろげさせる保育の営みの重要さが浮かびあがってくる。計画的に、幼児の成長の上に大きなみのりをもたらす営みとして、これらのことが考えられ組織されるべきであろう。

* * *

自然とのかかわりにおいて考えられる大切なことに、みのりの秋ということがある。いろいろの作物のみのり、ここへ来るまでの人間の営みに対して、これをねぎらい感謝するという、いわゆる勤労感謝ということが、ここから浮かびあがってくる。単に米の収穫だけでなく、芋、その他の野菜類でも、また果物の類でも、秋になると、みのりの秋の収穫は人に祝福をもたらしている。

これらの祝福をもたらしている収穫の裏には、積み重ねられた人間の勤労の大切さが認められなければならない。これが勤労感謝への動きである。わたくしたちは、この勤労感謝ということ、単にみのりの秋ということにつながるものとしてだけでなく、すべての生産にひろげて考えらるべきものであろうと思う。秋という自然の変化の一こまの中にはっきりと認められる勤労感謝ではあるが、それがあらゆる生産へとひろげて考えられるとこれに大切な意味が出てくるであろう。

勤労感謝とつながるものとして祭りがある。現代では、いわゆる祭りが、それほど重きを置かれていないようでもあるが、それぞれの地域社会における祖先から伝わってきた祭りには、その中に流れている暖かく豊かな情緒がある。大きい都会においては秋祭りが直接には勤労感謝と結びついていないようでもあるが、祭りの情緒はやはり暖かく楽しいものがある。秋の祭りと幼児たちとの間にも心暖まる豊かな結びつきがあることが望ましいのではないだろうか。

* * *

さわやかな秋という言葉がある。これも自然的条件の一つであろうか、気温も暑からず寒からず、気持ちのいい温度であり、空気の肌へのあたりが何とも言えない快さである。この快さは、おのずからじっとしてられない活動をひき出して来る。気持ちの

いい大気の中で、思い切りとびまわり、はねまわりたい、この気持ちの現われが運動となって現われてくるものである。

秋は運動会の季節だといわれる。おのずからほとぼり出る運動を、みんなで楽しむのが運動会だといえようか。幼児たちにとって運動会は楽しいものである。存分に楽しませるようにしてやりたい。ただ、そこで考えるべきことは、子どもが楽しむということに主体がある運動会でありたい。あまりにこりすぎて見せ物の運動会になって、子どもたちの方がかかるような、またつまらない思いをするようなものであってはならないということである。

運動会に象徴される運動は、大気の中で、思い切り日光を十分に浴びて、健康を貯えて、やがて来る冬への備えをするという意味もある。北の国の方では、この日光を浴びるということが、来るべき長い冬に対して誠に大きい意味を持つものと思う。南の国でも同じではあるが、日光をふんだんに浴びるということは、何においても重要に考えられなければならないことである。

運動会はまた、運動能力を発達させることによって、幼児たちのすべての生活面において多くのプラスをもたらす上に大きい意味を持っている。生活上のいろいろの、いわゆる技術の面において、自立的生活の基礎の一つは運動能力の発達にある。絵画製作や音楽リズムなどにも、運動能力の発達を前提として、これらの

活動への参加ができる。また運動能力の発達によって、幼児たちは仲間への参加が出来る、それで社会性の発達がもたされる。このような意味を持っている運動能力を発達させることには季節の差異はないかも知れないが、秋という運動に好適な季節には、この好適な諸条件を利用することによって、運動能力をのばすようにくふうすることがあっていいであろう。具体的に言うくと、体力テストを行なって、一人一人の幼児の運動能力を測定し、その結果に応じて運動訓練をすることが望ましい。

ことに今日においては、都市に生活する幼児たちは、住宅事情の上からは狭い住宅に押し込められている上に、交通事情の激化によって、戸外運動の時間をほとんど与えられていない。幼稚園や保育所においてこそ、そしてこの運動の季節である秋においてこそ、その運動能力を組織的にのばすくふうがなされるべきであろう。とくに、幼児期においては、全身運動の発達に発達の中心が置かれている時期であり、その発達を前提として細かい手先の巧みさといった面のびるものである点に注意したい。幼児期にこのような意味を持つ全身運動を十分に発達させるようにすることが、秋というこの季節に期待すべきことであると考えられるのである。

* * *

来るべき冬に備えるという意味において、日光浴や運動といっ

た面の積極的促進を、秋という積極的活動を行ないやすい季節の課題としていまままで考えてきたのであるが、健康に関連しては、秋に課せられている課題がまだ残っている。

これらは、一年中の季節の変化に伴う必然的配慮であるべきであるが、たとえば冬になってかかりやすいインフルエンザの予防接種を秋のうちにして置くとか、寒くなりがけに厚着の習慣をつけないように秋のうちから親の注意を喚起しておくといったようなことは当然のことであるが、秋の保育において忘れられてならないことであろう。いわば冬に対する備えということが、これらのことに限らず秋の重要な課題であることは、今さらいうまでもないことなのである。

* * *

いまままで少しずつ述べてきたことは、幼児に対してわたくしたちが直接にいろいろと保育の上で行なうことについてであったが、最後に親の問題について述べておきたい。

幼児の保育において、保育の効果を十分にあげるためにいろいろのことが必要であるが、その最も重要なことのひとつとして親の問題がある。両親が幼稚園や保育所の保育に対して十分な理解を持ち、その保育の内容について積極的な協力をすること、これは、保育の効果をあげるために、絶対に欠くことのできない条件である。わたくしたちが、保育において、幼児に対する保育活動

とならんで、両親教育に重きを置くのはこの故である。いうまでもなく幼児の生活時間の大部分は家庭にある。この家庭における生活の在り方が、保育施設における生活と全然無縁のものであるとすれば、保育の効果は全く期待できないものとなるのである。園における保育に全面的に親が協力することによって、保育の効果が期待できるのである。

ところで、このような両親の協力体制というものは、日常の季節の中で、個別的に、あるいは母の会、父の会といった形でこれを作りあげることができるのであるが、秋はこのような体制を作るのに最も好適な季節であることに注意したい。すなわち、さきにふれたように、園外保育、遠足、見学、運動会といった日常と変わったいろいろの営みがなされるのである。これらの機会に、これらの営みを、円滑に、効果的に進めていくためには、何よりも両親の協力が要請される。そこでこれらの協力体制を、これらの営みの場において育成することができるのである。この意味において、秋はまた両親の保育に対する協力体制の育ち、みのるときであるといえよう。

* * *

秋の保育ということで、思いつくことを気ままに述べた。諸兄姉のご参考になればありがたいと思う。

幼児と音楽

大 宮 真 琴



きょう、お話しするのは、「幼児と音楽」であって、「幼児の音楽」ということではありません。私は、「幼児の音楽」という特別の音楽はないとかねてから考えています。

音楽は音楽であって、小学生が聴くときには、「小学生と音楽」、幼稚園児が聴くときには、「幼児と音楽」といった具合に、いつも、「音楽と私」という関係にあるだけではないでしょうか。「幼児の音楽」という特別なものがあってはならない。それがひとつの問題点であると同時に、すべての問題の帰結点になるのではないかと考えます。じつは、このタイトルが私の申し上げたいことの全部を尽しているのです。

ところで、幼児音楽、もしくは、幼児の音楽教育の専門家というものが、いったいあるのだろうか。こう考えますと、そんな人はいるはずがない。もし専門家がいたら、ある

いは専門家と考えるならば、それは皆さんのように、幼児の教育の専門家でなくてはならない。すなわち、幼児の音楽教育の専門家でなくてはならないと思います。ですから私は、皆さんを幼児の音楽教育の専門家と考えて、お話し申し上げたい。

音楽教育の専門家、などという言い方をしますと、私自身もそうなのですが、たいていそういう場合には我が身にかえりみてたいへんはざしく思うものです。私もたいへんはざしく思う。自分の音楽的能力が低いという自覚をもっていればいるほど、へりくだった考え方になってしまうのです。しかし、謙虚になるということはいいことだと思うのですが、消極的になることはよくない。むしろほんとうに謙虚になるなら、ここで一步積極的にならねばと思ふのです。それは、もし幼児に対する音楽教育をおこなうとするならば、皆さん以外にいな

い、つまり、私たち自身が専門家でなくてはならないというほんとうの自覚をもつかどうか、という問題であらうかと思うのです。

そこで、とうぜん、私がここでお話し申し上げ、それを皆さんが、ノートに記録しても、なんの役にも立たないような種類の話ではないということを考えていただきたいと思います。すくなくとも、この問題に関する特効薬は何もない。たとえ私が何をお話しし、あるいは専門家と自称する人がなにを言ったところで、それは普遍的なシステムではあり得ない。もし普遍的なシステムであるとしても、それは、ずっと低い次の段階のものであって、それをさらに高めていって、「私の場合」という個性的な応用のしかたをしなければならぬ。ですからほんとうは、幼児の音楽教育について、たがいにディスカッションすることは、非常に有効だとは思いますが、このテーマについて講演すること自体は、ほとんど意味がないわけです。逆にいうと、「幼児と音楽」という問題については、専門家はいいわけですから、誰でも意見を言える立場にあるのです。

このテーマについて、皆がおなじ立場でものが言える、私にしても、音楽の方は専門ですが、幼児の音楽教育を特別に研究しているわけではありません。ですが、専門家でないから発言する資格がないとは思いません。皆さんと同じように、私にも

発言する資格がある、皆さんの幼稚園にいらっしゃる子どもさんたちの親御さんも発言する資格がある。問題を真剣に考える資格と義務があるということなのです。つまり音楽というものは特別なものではなくて、とくに幼児の段階においては、音楽は生活そのものである。音楽だけを切りはなしてひとつの問題にするという扱いかた自体ができない。私自身、親としての体験からみましても、音楽の問題だけをとりあげてどうしたらよいか、などと考えたことはありません。もし、この問題について妥当な結論を出すとすれば、これはじつは、今日皆さんに申しあげたいひとつのポイントなのですが、それは「環境をよくすること」です。これはもうあたりまえのことです、誰もが言っています。ことばとしては、幼児の環境をよくしてやるということば、ありふれたことなのですが、実際に現場の先生がたの立場で、あるいは親たちの立場で具体的に考えていくと、それぞれいろいろな細かい問題を含んでいて、どんなにでもなる「環境をよくする」という結論それ自体言葉としてはほとんど意味をもたないとさえいえます。そのくらい、幼児と音楽ということは、ひとつのものになっている。そういう考えかたに立っていきたいと思います。

さきほどの討論で、たいへんいい話題が出ていたように思います。つまり、子どものけんかの話です。けんかをする

は、おとなにとっては、都合の悪いこともあります。子どもたちには、けんかをすることへの欲求があるのです。けんかということが、子どもにとっては本来、ひとつの生活のなかにある。つまり、けんかが、ひとつの表現なのです。それと同じように、音楽も、絵をかくこと、食べること、走りまわること、そういったものが生活の表現なのです。音楽だけが宙にういてしまうことはあり得ない、音楽的表現も、子どもの表現のひとつなのです。極端にいいかたですが、子どもがけんかをし、おなかがすけばお母さんの目を盗んでお菓子をたべることとおなじように、音楽もする。だから秩序づけて音楽をやらせようと思う方がまちがっているのではないかとさえ思うのです。子どもは本来そういう欲求をもっています。あとはおとなが手を貸してやるとすれば、その欲求をいかにして、一〇〇パーセント出させるかということです。

ずいぶん乱暴なことをいいますが、私は、先生がたに何かある着想をもって、ご自分で発見し展開していったかと思うのです。その着想の展開について教育的方法を発見することが、専門家としての役割であると思うのです。問題は、無方針でやるか、あるいは子どもとのふれあいにおいて方法を見しながら作り出してゆくか、その意識のちかかたにあると思われまます。

どうもその音楽的な問題は、先生がた、もしくは親たちの音楽的能力とかかわりがあるものだから、話題としては、たいへん魅力的だと思いが、自分のこととなると、あまり触れたくないという話題になってしまいます。音楽の専門畑以外の人には、「私には、よくわからないが……」といって頭をかきながら話をする、そういう話題なのです。たとえ話をいたしましゅう。子どもの教育に熱心なお母さんがいて、よいピアノを買って、先生につけてレッスンをやらせている。他方、お父さんは全く無関心だという場合があります。この二人は、全くちがうことをしているようで、じつは両方とも、同じくらいこっけいなことをしているわけです。そのあいだに、子どものほうは子どもで、自分の音楽をつくりあげている。つまり、おとなの意図と子どもの音楽の世界とが、まったく遊離している。ここに問題がある。熱心な、お母さんがたのなかには、いくら位のピアノを買えばよいのかという切実な関心をもっている人がありますが、十六万円のピアノに比べて、二十万円のものは四万円だけいいというようなこと……教育はそんなものではない。まして音楽のように、芸術は、教えることのできないもの、学ぶことだけできるものですから、いくらピアノならいいというような問題ではない。そのうえ、せつかく買ったピアノを一年中調律もしないで、音が狂ってどんな状態になろうとも、ほったら

かしてある。一般的にいつて日本の気候状態では、一年に五、六回は調律を必要とします。ピアノというのはそれほど、気温や湿度にデリケートなものです。

さて、話がすこし本題をそれてしまいましたが、さきほどお話ししましたように、音楽的表現は、子どものすべての表現のなかの、分離したいひとつの部門である。ですから、音楽をするという特別な意識なしに歌をうたう、あるいは、意識なしにリズムに乗っている、人間はだれでも音楽的表現に対する本来的な欲求をもっているものなのです。私自身にしてもそうです。私は音楽の学問を自分の専門としているのですが、私のような者でも、こと音楽に関する学問ですから、音楽に関する欲求は、つねに自分の中にあります。子どもがもっているものと同じ状態で、私自身ももっている。私に、もし表現の欲求がないとしたら、その方が不自然なのです。

ひとつ実例を聴いていただきましょうか。私は幸いにしてたいへんいいオーケストラをもっています。このオーケストラは勉強団体であって、発表することが目的のグループではないのですが、去る三月の演奏会るとき、わりにもうまいったものから、アンコール曲を何か演奏しなければならなくなりました。そこで、皆さんよくご存じのモーツァルト作曲の歌劇「フィガロの結婚」の序曲を、ほとんど即興演奏しました。その実

況録音のテープがあります。この演奏は私の音楽的表現の欲求であると同時に、そこに集まった四十人位の音楽家たちの表現の欲求がいっしょになったものです。指揮台に立っていたのは私ですが、うまく演奏しようとか、お客さんにきかせようとかいう意識より、モーツァルトの音楽を表現したいという欲求のほうが先行していったのです。これはちょうど、子どもが何かたいてあそぶというのとおなじ種類の欲求でしょう。このことは問題をとくひとつの手がかりになりはしないかと思うのです。

(録音テープ再生、モーツァルト「フィガロの結婚」序曲)

これは、実況録音ですから、雑音もありますし、演奏ミスもあります。レコード録音するときには、もっとよく練習をして慎重に録音用の演奏をするわけです。しかし、そのかわりに、演奏にとって非常に大切なものが犠牲にされてしまうのです。いま聴いていただいた演奏には、トラブルがないわけではありませんが、やりたいという気持の方が正面に出ている。この有名な曲に関して、良いレコードはいくらもありませんが、あえてこのテープを聴いていただいたのは、演奏するものの気持がむき出しに表に出ている例を知っていただきかったからです。

私たちは、音楽の専門家の集まりですから、選ぶテーマは、一番むずかしいもの、パツパツとかハイドンとか、モーツァルト

のように、通りいっぺんではできないものを選んでやっています。ですが、子どもたちの場合には、とうぜんちがう。だからテーマは程度によって一人一人ちがっていい、と思うのです。しかし、やりたい気持、そこから何か表現したいという気持はおなじです。よく、この頃、創造性の教育ということが言われて、これを図式的に音楽的に表現すると、作曲ということになってしまつて、それでどうやって子どもの作曲指導をしようか、などと質問してくる場合によくあります。しかし、そんな公式的な考え方では、芸術における創造性という問題はまったく理解できません。芸術における創造性とは、あらゆるものであり、あらゆるところにある、と私は思うのです。いまの演奏にしても、テキストは、モーツアルトの「フィガロの結婚―序曲」で、これは与えられたものです。そのテキストをどのような音で表現するか、ということは、音楽家の問題です。そこに創造力、つまり、一人一人のクリエイティブな力が発揮されている。それではなくては専門家とは言えない。なにか安易に、公式的に、問があって、図式があって、適応がある、というふうに考えることが、芸術の場合にはまちがっている。幼児の問題についてでも、まさにそうだと思うのですが、幼児の問題は、すべてがほとんど芸術的なものとアナロジカルに考えることができる、と思つていきます。

先日、偶然、朝、新聞をよんでいましたら私たちにとっては大変ショッキングなことがかいてありました。第一の内容は、授業のおこなわれていない大学の上級生が、勉強する心を忘れないために、まだ授業を受けられないでいる新入生たちを自分の家へ呼んで勉強させた。ところが、その家の人がおどろいたことに、ヌーツと入つてきて、ヌーツと出ていく、こんにちは、とか、おじゃまします、とかいう挨拶をいっさいしない、いまの若いものはみんなそうなのでしょう、と書いてある。

これは私たちのように幼児を扱い、音楽、芸術を扱っている者にとつては、非常に深刻な問題を含んでいると思うのです。第二の話題は学校給食のとき、教室で給食当番がバナナを一本ずつ配つて、最後に先生の所へもつてきたら、腐つたバナナが一本おいてあつた、これをどうすべきか、と書いてある。これは、どちらも共通した問題をふくんでいると思いますが、じつは幼児の段階から、幼稚園へ入るまえの段階で、こんなことは家庭内のしつけとして、とうぜんやっていなければならぬことです。もしそれを幼稚園へ持ちこしたら、それは親たちが悪い。さらに、小学校まで持ちこしたら、明らかに幼稚園の先生の責任だと思えます。上まで行けば行くほど環境の責任は大きくなりますね。

私は、はじめ、音楽は環境の問題だといいましたが、その意

味でこれは重大なことだ、と思うのです。私はときどき外国へ行きますが、どの国でもそうですが、ドイツに長く滞在しておりまして、研究所に市電でかよっていたものですから、自然に気がついたのですが、子どもは決して腰をおろさない。たまに誰か子どもがすわっておりますと、そこへ乗ってきた通りがかりのおとながその子に「立ちなさい」と叱っている。すると子どもはすなおに立つ。親がしつけをするばかりでなく、まわりの人、通りがかりのおとなが、みんなしつけに注意をする。それが自然な行爲のように私たちの目にうつるのです。

環境ということばを使うと、なにか莫然とした、遠いことのように思われる。しかし私自身も環境の中のひとつなので、非常に重要な輪になっているはずで、親、兄弟、先生、友だち、そういうところからはじまるのです。環境の中核になる人たちが、そういうことに気をつけないではなにごともしまらないのです。子どもがことばを覚える、なぜ覚えるかという

と、まわりのおとなたちがしゃべっているからです。だから正しくない言葉のつかいかたをすることがある。「私、行きなさい」と子どもがいえば、私たちはごく自然に「行かない」と言いなおしますね。すると子どもは「行かない」という正しい言い方を覚えます。「行かない」という表現で、「行きたくない」ということをあらわしているのです。だから、すこし次の段階に

なると「行きたくない」と言うようになります。理論的に教えるなくても、親がスツといいなおしてやる、これを反復していることで子どもは正しい言いかたを覚えていく。

『音楽についてもまったく同じなのです。子どもが弾いている音がちがう、リズムがちがうときには、「ここはこういうわけだからこうするんだ」という理屈じゃなくて、子どもと同じ表現で正しいやり方になおしていけばよいのです。正しいやりかたを、まわりのおとなたち誰でもいいから、その場で示してやる、そういうことが音楽的環境の第一歩だと思ふのです。音楽の場合にはおとなたちが、音楽に対してインフェリオリティー・コンプレックスをもっている場合がある。子どもの方がよくできる、という感嘆の目をもっている、私もそう思う瞬間があります。確かにすばらしい、子どもでなきゃ持てないようなひらめきを示すことがあります。しかし、だからといって、そんなときにちやほやしてやることはない、それはあたり前のことなのです。うまくできない時にだけちょっと手助けしてやればよいのです。日常的な模倣によって習慣的におこなわれる、そのつみあげが必要なのではないか。環境とは、そういうことから始まる。模倣から、つみあげから始まるのであって、いわゆる教えるということではない、ごく日常的な習慣性の方が、もっと大切だろうと思ふのです。

さきほど、私たちのグループが演奏したモーツアルトの「フイガロの結婚―序曲」をおきかせしましたが、これは専門家のあつまりですから非常に耳がいい。オーケストラの人たちがおたがいに他の楽器の音をききながら、うけ答えをして、その場でどんどんどんどん音楽をつくり上げていく、本当の即興演奏です。こうした即興演奏は、子どもにもできるのです。こんどは、ひとつそういった実例をおきかせしましょう。曲は、私が自分の子どものために作ってやったもので、いわば練習曲なのですが、合奏の練習をさせるための連弾の曲です。

ところで、本番になってステージに出ていったらかたくなってしまつて、相棒のバスを弾いた男の子が気が小さいもので、自分のうけもつ旋律のところきたら、すっかりあわててしまつて、なんどもつかえ、なかなか先にすすまない。三拍子のワルツが四拍子になり、五拍子になり、六拍子にまでなつてしまつたわけです。合奏の曲で、おとながこんなになつたら大混乱ですが、そのところを子どもがどういうふう処理しているかをきいてみていただきたいのです。

(録音テープ、大宮真琴作曲、ピアノ連弾「お花のワルツ」)

失敗にはお気づきになったと思いますが、伴奏の和音がごらなかつたことにお気づきになりましたか？ 失敗したときの

対処のしかたは子どもに何も教えておかなかつた。じつをいうと私もそこまでは気がつかなかつたのです。ところが子どものほうが適切で、伴奏の音をにごらせないように選びながら、ちゃんと旋律が立ちなれるまで、待っていたのですね。次のハーモニーにかわつたときに正しいハーモニーを弾いている。だから譜のとおりにはやつてはいない、拍を勘定しながらやつてはいない、ききながらいっしょにうたいながらやつている。これは見事な例だと思えます。この問題は、自発的な表現意欲という問題からもう一歩すすんで、音楽的処理の問題に入ってくるのです。ワルツは3拍子だからといって、1・2・3、1・2・3と教えたなら、こうはいかなかつたにちがいない。このへんのところを教えたこのつがあるのではないか。なにが大事かというのを教える、ということです。われわれ、おとなは、どうも書いてあることにこだわります。

いつかこんなことがありました。テレビの学校放送の音楽の時間で先生が「はいここに何拍子とかいてありますか」みんな「4・4拍子」とこたえる。「はい、そのとおり。じゃ4拍子で歌いましょう」私は、きいていただけですが、私の子どもがやってきましたね、「これ何拍子？」ときくから「何拍子だと思ふ」と言いましたら、「2拍子」という。「そうかい」といって、ちょっと聞いたら、なるほど2拍子なのです。書いてある

のは4-4拍子、先生も生徒も4拍子のつもりでうたったんでしようけど、実際に歌われたのは2拍子だったのですね。かかっていることと、やりたい意図と、実際におこなっていることが、まったくちがう。どうしても私たちおとなは、書かれていますのにこだわってしまうものですから、自分自身がトリックにひっかかってしまう。そしてもっと大事な、もっと根源的なものを見失ってしまう。ここらあたりのことは考えるに値する材料ではないかと思うのです。

さきほど「幼児の音楽」というものはないと申しました。

「幼児のための音楽」というものはないのですね。テーマだけを自由に選択する。あとは方法の問題だけです。しかも、その方法に普遍的なものはない。その子にあった方法をみつけてやらなければならぬ。私のところの小さな子をみると、彼女にとっては童謡と、おなじくらしいの重要さをもって「ブルーライト・ヨコハマ」が好きなんですね。音楽に関する知識は何もないのです。ただ、私の家には、商売柄、音楽家が入りするもので年中、ナマの音楽をやっている。その点だけが、他の家庭と多少、音楽的な環境がちがうかもしれませぬ。しかし、とくにはなにも教えていない。家内も音楽が専門ですが、自分の子どもには何も教えていない。環境まかせにしているのです。ほったらかしにしておいたら、三歳の子どものなかに

は、童謡とモーツァルトやハイドント、そして、「ブルーライト・ヨコハマ」とが、なんのふしぎもなく共存しているのですね。これには私もびつくりいたしました。ブルーライト・ヨコハマ」の歌がいいかわるいかという以前の問題なのです。子どもには、子どもなりのうけとり方があるのですね。われわれおとなが考えるようなことは、まったく別の次元でうけてめている。このところが大事な問題のような気がします。

これはおそらく問題を次の段階に進めていく大事な手がかかるになると思います。ここでひとつ図をご紹介します。



な表現の欲求をもっている。欲求があるからには、その内容があるわけです。それがバックグラウンドです。私たちの人間的存在全体です。ところが、その表現の欲求は、欲求の力と同時に抑圧の力も加わっている。常に出っぱなしではないですね。その欲求に対する逆方向の力が加わっている。創作者の側でいいますと、「ブルーライト・ヨコハマ」であろうと「フィガロの結婚」であろうと、音楽的作品ができあがるには、表現的なプラスの力とマイナスの力との両方が加わっている。それを通りぬけて作品ができあがる。したがって、この図式によりまずと、作品というのは、その抑止力を超えて出てきたものですが、その背後にあるところのその人の存在的なもの、人間的なものを表現しているのです。作品というものは、個々の技術的なかたまりではないのです。それは、モーツアルトの場合には、モーツアルトの人間的な存在だけけれど、それは決してモーツアルトの特殊な、個々の孤立したものではなくて、私たちみんながもっている非常に莫然とした、一般的なバックグラウンドと同じものなのですね。私たちのもっているものとそこでつながってくるのです。そして、私たちは聴くほうの側にいます。聴きたいという欲求、表現したいという欲求、同時にそれに対するマイナスの力が加わって作曲家の場合と同じ行程を描いているわけです。

こういうふうにして、芸術作品というものは、表現する主体から、作品という媒体、演奏というメディアを通して、私たちのなかへ入りこんでくる。それは決して技術的なこと専門的なことではないです。テクニックの過程というものは、この全体の構造のなかの、ごく一部にすぎないものです。

これで、だいぶん問題がはっきりしてきたと思います。そこで、皆さんに考えていただく材料として、最後にもうひとつだけ聴いていただきたい曲があります。

さきほど、私は音楽という学問を専門にしているけれども、表現したいという欲求がつねにある、と申しあげました。その表現の欲求は作品にふれた場合には演奏となって表われる。

しかし、自分が主体性をもった場合には、作曲としての欲求になります。私は欲求がおきた場合にはすなおにその欲求に従って、演奏もしますし作曲もします、しかし、プロフェッショナルな演奏家や作曲家ではありませんから、それによって生活をたてないだけのことです。そのところは、はっきり自分ではじめをもうけているつもりです。だからといって私が作曲することはおかしいとは思わない、ごく自分の自然な要求だと思えます。私たち、音楽を専門にするものは、作曲の勉強も長いあいだ専門的になりましたから、多少のテクニックはもっている。ただ職業的に作曲しないだけです。

いちばん最近に作りしたのは、昨年、ヨーロッパへ行く前に作ったもので、おわかれ演奏会で演奏したものののです。曲の題は「日本民謡による幻想曲」で、内容は「五木の子守唄」です。日本人なら誰でも知っている歌ですね。たまたまドイツへ送ったテープのなかに混入してこのテープがありましたので、こんなものが来た、といって、研究所の同僚のドイツ人たちに聞かせてやったのです。

「自分の曲だけど、どう思うか」そしたら、終わってから皆ものがいいない。数分間ものもいえずにじっとすわりこんでいるんですね。それから一斉に、二、三時間質問せぬにあいまして。「これは、きわめて日本的な曲だ、日本人の心だと思う」という。「しかし、ドイツ人であるあなたがたに、どうしてこの曲がそんな興奮をあたえるのか。いったいこの日本的な情感がわかるのか」とたずねますと、「わかる」というのです。

皆さんはよくご存じの「五木の子守唄」の由来について、おおよその説明はしておいたのですが、それが私は口でうまくいえない。口でうまくいえないからそれを音楽で表現する。ただ旋律は、もとの形とは非常にはなれて、自由なものになっています。この曲の場合にも、私たちは即興演奏をしました。一度音あわせはしましたが、アンコールでやった曲ですから、特別の練習はしてありません。

(録音テープ、大宮真琴作曲、「日本民謡による幻想曲」)

この曲に、ドイツ人たちがどうしてそんなに共感をよせたかということを考えますと、私たち自身の反省にもなると思うのです。私たちにとっては、モーツアルトも、日本の音楽も同じである。私たちは日本人であるから、より日本の音楽に近親性があるだけで、それは対象のちがいでしかない。ことばのちがいでいいわけではない。そこで私が最後に申しあげたいのは、音楽というものは本来、倫理的な性格をもっているということです。こういうことをいいますと、大変むずかしく解きたい問題のように思われますが、その手がかりとしてベートーベンは、大変いいことばを遺しました。

ベートーベンが晩年に四年の歳月をかけて作曲した「ミサ・ソレムニス」の第一章「キリエ」の冒頭に、こう書きつけています。「これは、私の心から出たものである。願わくば再び心にめぐり帰らんことを……」

‘Vom Herzen……möge es wieder zum Herzen gehen’

このことばが、私にとっては、どうも音楽というものの根本的な性格を意味していると思われるのです。

(お茶の水女子大学)

(幼稚園教育実務指導研究会での講演より)

幼児の一日の活動について (一)

神 沢 良 輔



一、はじめに

——一日の活動の教育的意義——

(1) 一日の活動の意味

幼児の一日の活動ということは、幼児の一日の指導とか、一日の保育の過程ということばにおきかえて考えてみてもよいであろう。

幼稚園や保育所において幼児が活動するということは、そこで保育者との間に、なんらかの関係があるわけであるし、また保育者の配慮があるわけである。だから、それを保育者の側からみれば、指導ということになる。また、両者の関係を端的にしかも一

般的にいえば、幼児に望ましい活動をもたらせることが指導だということになる。さらにそれらの活動は、時間的経過にしたがって変化していくし、幼児はその中で発達していくわけであるから、それを、幼稚園、保育所という中での問題としてみると、保育の過程ということにもなる。

そして、これらの活動、指導、過程というものの、もっとも基本的な時間的単位として、一日というものが考えられる。それは朝起きて夜寝るといふ、生理的な単位でもあるし、また、朝起きて、顔を洗って、朝食をとって、着替えをして登園してというような活動の基本的単位であり、生活の基本単位でもある。このような単位は、ある程度くり返しのできる単位でもあり、このようなくり返しであるから、安定して一日の活動ができるのである。

日々の生活においても全く同じで、やはり幼児の一日の生活はくり返しの生活である。昨日もしたから今日もするのであり、今日もしたから明日もするだろうと予測できるのである。毎日の生活がくり返しであるから、園へ安心して登園できるし、その中で十分に活動でき、成長し、発達していくことが可能になってくるわけである。

そして、そのくり返しの中で、園におけるひとりひとりの幼児の、また園全体の活動のリズムができるとともに、園における生活のリズムができるのである。そこに、指導の基本的な問題がある。

(2) くり返しと発達

そこで、このようなくり返しを指導という面からみると、もっとも重要なことは、リズムはくり返されるが、その中で幼児は発達するということである。つまり、生活リズムのくり返しの中で、外見上は同じような活動をしているようにみえても、ひとりひとりの幼児にとっては、それが単なる同じ活動のくり返しではない。その活動は、ひとりひとりの幼児の内面においては、昨日と今日では変化し、発達しているということである。つまり、ひとつひとつの活動自体には、あまり変化がみられなくても、いろ

いろな活動が互いに影響しあって、幼児の心身の全体が発達していくということにもなるのである。もちろん、それらの活動の中には、あるひとつの活動においては発達していくことが、保育者にもよくみてとれるものもある。だがいずれにしても、もう少し長い期間を単位にしてみようと、幼児は、一般的には、同じようなことをくり返ししながら、しぜんに、らせん状に発達しているといえるであろう。そのような発達をくり返しのリズムの中で、むりのないように、しぜんにながすがすがし指導である。

しかし、そのような発達の方向の中で、ひとりひとりの幼児の発達の様相は、いろいろである。あるときは急激に、あるときは停滞ぎみに、あるときは量的に、あるときは質的に飛躍をとげたりさまざまである。だが、その中で常に発達してやまないのだから。そして、このような発達の様相は、ひとりひとりの幼児にとっては、ひじょうに意味のあることである。

活動のくり返しと、変化、発達、これは、一日を単位としたとき、もっとも典型的な、ひとつのまとまりがみられよう。それは、検討したい問題によっては、一日のまとまりの中だけで十分である場合もあろうし、また、場合によっては、そのまとまりの、過去、現在、未来という過程の中でされることもあろう。しかし、いずれにしても、一日が幼児にとって十分に意味のあるも

のでなければいけないし、その中で幼児はほんとうに発達していくのである。そこに、一日の活動の重要な教育的意義がある。

それでは、つぎに、幼児の一日の活動の流れについて、それを支えているリズムや条件、その基本にある幼児の要求という面について、もう少し具体化してみたいことにする。

二、幼児の一日の活動の流れ

(1) 幼児の生活リズム

幼児の園における一日の活動は、幼児の園における生活リズムによってきめられる面がひじょうに多い。

つまり、登園し、保育者にあいさつをかわし、着替えをしたり出席印を押したり、友だちと話し合ったりして、自分のしたい活動へ入っていくだろう。幼稚園教育要領のことはを使えば、自ら選んで行なう経験や活動、グループで行なう経験や活動、学級全体で行なう経験や活動を、いろいろな組み合わせにおいてすることになる。そして、さらにそれらは、動的と静的活動と休息、緊張と解放、という、幼児の生活リズムによって支えられているだろう。

いずれにしても、おそらくこのような一日の幼児の活動の流れ

は、それぞれの園において、ほぼ定型化しているのでないかと思われる。だからこそ、このようなくり返しの中で、幼児は安定した活動できるわけであるが、しかし、くり返しの中で、いろいろな活動の順序や、それぞれの活動の時間について、くり返されているということは、いい面も多いのだが、逆に問題になることも多いのである。

(2) 幼児の要求と一日の活動の流れ

幼児の生活リズムはくり返されるが、そのくり返しは、幼児の生活リズムを基本にしたくり返してなければいけない。そのリズムを保育者の側からみてくみ立てていけば、指導の計画ということになるだろう。しかし、その場合、当然なことではあるが、保育者が一方的に、保育者のもっている生活リズムを押しつけるのではなく、幼児のもっている生活リズムを支えている重要な条件としての、幼児の要求をたいせつにする必要がある。

そこで、幼児の生活のリズムの中での、このような問題について、幼児の要求を中心に以下みていくことにする。

(i) 登園すれば、まず先生とふれあいたい

ひとりひとりの幼児には、朝起きてから登園するまでも、いろ

いろいろできごとにてあうであらうし、それが、一日の幼児の活動に影響を与えているであらうが、ここではそれについてはふれないことにする。

なにはともあれ、幼児は登園すれば、まず先生に接したいという要求をもっている。ある幼児は、先生と顔を見合わせ、あいさつするだけで満足できるだらうし、ある幼児は、さらに先生に、自分の要求や気持をことばで伝えたり、先生との身体的なふれあいを望むであらう。もちろん、このような先生とふれあいたいという要求の強弱は、ひとりひとりの幼児においても、その日によっていろいろあるだらう。

いずれにしても、保育者としては、このような幼児の要求をじゅうぶん受けとめてやる必要がある。いうなれば、園の一日の保育は、先生と幼児とのふれあいから始まる。

これは、幼児の活動からいえば、「おはよう」「おはよう」「ごいませ」という、先生と朝のあいさつをかわすということになるかもしれない。しかし、たいせつなことは、ただじょうずに、ことばで朝のあいさつができるということではない。そのことばを通して、保育者と幼児がお互いにお互いの感情を受けとめ認めあっていくということである。だから、あいさつのことばは形式的なものではなく、生きた生命力をもったことばの交換でなければなら

ない。また、お互いに通じあっていれば、ことばを発生する以前の、お互いの目と目とあっただけでもじゅうぶんであらう。そこに、保育者と幼児との間の信頼関係が生まれ、幼児の安定感が生まれる。

このように、先生とのふれあいがなくては、園における幼児の活動は始まらないといえる。そしてこれは、園でいかなる行事があらうと、それに関係なく毎日くり返されねばならぬことである。

そのためには、保育者はいかなることがあらうと、ひとりひとりの幼児と、安定した感情でじゅうぶん時間をかけ、落ち着いてふれあいをしてやるがたいせつである。すこし、極端ないい方をすれば、いかなる理由があっても、そこに保育者がいなければ、たとえ幼児が登園して活動していたとしても、その幼児にとってほんとうの意味における園の一日の活動は、まだ始まっていないといえる。

だから、保育者が、その時刻に、その場所になかったり、その日の準備のために動きまわって、いいかげんなふれあいをするようでは、その幼児にとっては、保育者と関係なしに活動が始まることになり、そこには指導ということがなくなってしまうことになる。これを幼児の側からみれば、先生にぜひ話を聞いてもらいたいと思って勇んで登園してきた幼児もいるだらうし、昨日い

やなことがあって、先生の顔を見て、その反応によっては帰ろう
と思つて、いやいや登園してきた幼児もいるのである。

もし、このような幼児たちの要求や感情が、朝の保育者とのふ
れあいでも満足されなければ、幼児は保育者に対する信頼をなくす
であろうし、朝の第一歩から不安定なまま活動にはいつていくこ
とになるのである。

(ii) 自己をじゅうぶんに表現したい。

保育者とのふれあいでも安定感をもつた幼児は、自己をじゅうぶ
んに發揮できる活動に、スムーズにとりくむことができよう。

それは、ある幼児にとっては、積木をより高く積むことであ
り、ある幼児にとっては、ボールを遠くまでころがすことであ
り、ある幼児たちにとっては、昨日のままごや、鬼あそびや、
製作の続きであるかもしれない。

これらの活動は、幼児にとっては、自ら選んで行なう活動、で
あるから、楽しい興味のある活動であるべきである。だから、し
んげんにとりくむことが可能であるし、その中で、自己をじゅう
ぶんに表現（実現）できるのである。

そのためには、自分の活動の目標とその水準を、ひとりひとり
の幼児が自分で定める必要がある。それは幼児の発達の程度によ

っても異なるが、ことばではっきりいえる場合もあるし、ことばで
はいえない場合もある。また何らかの活動にしんげんにとりくん
でいる間に、目標ができてくる場合もある。

しかし、幼児の活動は、本質的にあくまでも流動的である。幼
児は自分の活動の目標も、その水準もよく変化する。だから、幼
児に、「いまなにしているの」と聞いても、幼児は答えてくれな
い場合が多いし、また、答えてくれたとしても、「つくってるの」
などと、活動の一部分や表面的な面についていつていっていることが多
い。それは、保育者が幼児の活動のなからみつけたすことであ
るし、保育者がみつけどらせるように平素から努力しなければ、幼
児の目標は保育者には見えてこないだろう。

なにはともあれ、それぞれの時点において、幼児は、変わるか
もしれない自分のきめた目標に対して、ほん気になってとりくむ
のである。そして、その中で自己を表現していくし、そこで発達
していくのである。

それは、自分の要求に対する満足である場合もあろうし、自分
を出しきつて表現したという満足である場合もあろう。また、苦
労はしたが目標を達成したという満足である場合もあろう。

いずれにしても、幼児にとって、なにかをしたい、それが実現
したということは、幼児の発達にとって、もっとも大きな価値の

ある経験であり、このような経験を通してこそ、ほんとうの発達があるのである。そのためにも、このような「自己をじゅうぶん表現したい」という要求をじゅうぶんに満足させてやることは、一日の幼児の活動の中で、その重要な部分を占めることが必要である。

そのために保育者は、幼児と活動をともしたり、それをみつめるなかで、ひとりひとりの幼児のそのときの状態を判断して、幼児の目標をはっきりさせるための援助や、それを達成できるようはげましてやらなくてはならないとともに、ときには直接的な助力も必要であろう。また、幼児が活動にしんげんにとりくめるように、じゅうぶんな配慮をはらう必要もある。

(iii)

じゅうぶんに活動できる時間がほしい

ひとりひとりの幼児が、自己をじゅうぶん表現できるためには、それに必要なじゅうぶんな時間を与えてやる必要がある。

ここで、四日市市立泊山幼稚園の研究(註)から、その実際例を紹介してみよう。

「運動会もあと一週間、きょうはすこし暑いので、戸外でまわってするリズムや競技をすこし早い目からはじめよう」と計画した。二種目のリズムを交互にし、そのあと、玉入れや大玉ころが

しなど、五学級の幼児たちがかわりあつてすると、相当の時間を要してしまった。

自分たちの学級のやらない間に、手洗いにいったり、お水をのみにいきましよう、などと指示を与えると、幼児たちは、いちどにどつと水道の方へとんでいった。すぐにもどつてくるものと思つて待っていても、大半が部屋へ入つてしまふ。なかなかでてこないで、なにをしているのだろうかとみにいくと、絵画コーナーで、画紙いっぱい絵をかいている。Yはポスターカラーで赤まるや青まるを大きくかき、大玉ころがしの絵である。また、M夫は美しい小鳥を紙いっぱい模様のようになん羽もかき、にわとりがえきをたべているところなど、くちばしが大きく子どもらしくのびのびとかかれ、A子はまっ赤な兎を三匹もかいて足もとがとてもおもしろいかっこうだ。C子は形にならず、ポスターカラーの色をつぎつぎにならべ、美しい色あそびである。つぎつぎに早いタッチで絵がかかれ、絵画コーナーは満員で、すでにかきあげて並べてある幼児もいる。なにがなんでも、いまのうちに思うぞんぶんとしようといった表情で、みんな必死になつてとりくんでいるようである。まだ戸外でやる競技もあったので「またみている席へもどつていらっしやい」といったはずなのに部屋へ入るなんて……と約束を守らないことにすこし腹をたてて、部屋の中にいる幼

児たちを呼びにいったつもりであったのに、幼児たちのようすをみると、呼びもどす元氣もすっかりなくなっていました。

まともに席にかえってきた幼児たちも、そこに坐っているだけで、出番を待とうという氣は全然なく、自分たちのしたいことを遠慮なくやっている。みんなが砂遊びの道具をもちだしてきて、その場で砂遊びである。道路をつくり、立体交差をつくり、のりもの遊びに夢中なのだ。

—このようなことはよくあることだが、保育者の一方的な計画のもとに、幼児たちの要求がいれられなかったためにおこる現象であらう。

幼児たちは、やはり、第一に「自己をじゅうぶん表現するための、じゅうぶんな時間」を要求しているのである。もし、前述のような活動がその後においても相当期間続けば、はじめは、わずかな時間のみつけて、自己を表現する活動をするであらうが、そのうちに、そのような活動はやめて、保育者が指示をしなければ活動をしない、また指示した活動よりしない、無氣力な幼児になってしまうであらう。

そのためには、自己をじゅうぶんに表現できるためのじゅうぶんな時間が、登園後に用意されなくてはならない。そして、このような時間は、一日の活動中でもっとも重要な部分を占めるべき

である。

しかも、この時間は連続して与えてやるべきである。同じ時間でも、すこし与えては別の活動を一齐にさせ、またすこし与えて別の活動をさせるといふように断続的に与えたとすれば、幼児は、いつ別の活動に入るかもわからない不安のために、安定感をもって、自己をじゅうぶん表現することが不可能になり、しんげんに活動にとりくむことができなくなってしまふであらう。

もちろん、入園当初は、

「なにかしたいんだけれども、なにをしてよいかわからない」といふような幼児も相当いるだろう。またその日の状態によつて、

「したいけれど、したいことがうまくみつからない」

幼児もいる。

しかし、そのような幼児たちのためにも、時間をじゅうぶん与えてやることは、やがて、ほんとうに自己を実現したい活動をつけたす糸口をつくつてやることにならう。

結局は、時間がじゅうぶんになければ、したい活動をするこゝなく、一日が終つてしまふということになる。また、幼児にとつては、したい活動のみつけるためにも時間が必要なのである。

(iv)

保育者がそばにいてほしい

保育者といっしょに遊びたい

保育者としては、じゅうぶんな時間を与えてやることは、もちろんたいせつであるが、このような幼児の生活リズムを見透し、その幼児のこれまでの活動の状態をみて、幼児の要求をくみとって援助してやることも、とてもたいせつなことである。

このような場合、幼児の中には、「保育者がそばにいてほしい」「保育者といっしょに遊びたい」という要求をとくに強くもっているものがたくさんいるのである。

幼児は、保育者と接することによって、その中で安定して、自己の表現したい方向をみつけどさうと努力するだろう。また幼児と遊んでいる間に、幼児はほんとうの要求を保育者に伝えてくれるものである。このような幼児との交渉は、幼児の活動を支えているもつとも重要なものである。

このような幼児との交渉の中で、ほんとうの指導がされるだろう。しかも、幼児は、「どのような場合でも、ひとりひとり保育者と交渉したがっている」ものなのである。たとえ、みかけは集団で話をしていても、ひとりひとりの幼児は、自分と話をしてもらっているつもりで聞いており、感情を動かしているのであるこ

とに留意すべきである。

いずれにしても、このような幼児をうまく活動させようとして、解決をあまり急ぎすぎると、幼児にとっておせっかいになることも起こりうるであろう。

そのためには、幼児の活動を見透し、幼児の要求や感情を受けとめ、幼児の活動がうまくいくように、必要とあれば、いつでも援助や準備のできる保育者であることがたいせつである。

(v)

保育者といっしょにみんな遊びたい

さて、これまで述べてきたような活動で、「自己をじゅうぶんに表現」した幼児たちは、こんどは、自分だけではできない活動を保育者に要求する。それは、幼稚園教育要領のことばで表現すれば「学級全体で行なう経験や活動」ということになる。

幼児は、「自己をじゅうぶん表現する」なかで、「あの子と遊びたい」「あの子と遊べるかしら」というように友だちを要求する。五歳児ぐらいになれば、四・五人の友だちとはうまく遊べるし、その中でさらに、自己をじゅうぶん表現していくことが可能である。

しかし、学級全体で活動することは、幼児たちにとっては不可能である。そこで、学級全体で、みんなもいっしょに活動したい

という要求となり、それを保育者が中心となつてしてくれらることを要求する。

うたをうたったり、リズムをしたり、リレー遊びやゲーム遊びをしたりなどの活動は、みんながいっしょでなくては興味の無い活動である。

しかし、このような学級全体とする活動は、幼児にとっては、ひじょうに緊張し、疲労のはげしい活動である。だから、あまり長時間にわたることは無理がある。そこで、緊張の解消的な条件の多い、ゲーム遊びなどを中心としながら、緊張、解放のリズムを、この活動の中にじゅうぶんとり入れるとともに、いろいろな変化をもたせていく必要がある。

学級全体とする活動は、一日の生活リズムからみると、じゅうぶんの時間をかけて、自己をじゅうぶんに表現したあとにすることが望ましい。このような一日の活動のリズムのくり返しは、幼児の活動にとって、もっとも基本的なものであろう。

(vi)

幼児は生活リズムのくり返しと変化を要求している

幼児の活動は、一日を単位としてみると、これまで述べてきたようなリズムのくり返しを中心とならう。だから幼児は、そのリズムの中で安心して活動ができる。

せつかく、幼児がやりたい活動をみつけてとりくもうとしたとたんに、保育者が無思慮に、または自分のもっている計画だけに従つて、俗にいう「お集り」がかかったりして中止されることが多くては幼児は本気にとりくもうとする氣力をなくしてしまうだらう。だからといって、じゅうぶんに自己を表現することはもつともたいせつなことではあるが、毎日同じようなことのリズムのくり返しでは、そのリズムになれて、マンネリズム化してしまう恐れもでてくる。

幼児は、生活リズムのくり返しを要求するとともに、ときにはそれを變化させてほしいということも要求しているのである。園外保育、誕生会などの行事は、このような面でひじょうに有効である。しかし、このようなことも、よく考えてみれば、一年とか、学期とか、月とかを単位としたくり返しのリズムでもある。そこに、一日の幼児の活動をさらに調整する長期の計画が必要であり、そういう大きなサイクルでのくり返しは、一日の活動に變化を与え、一日の活動がより充実していくことになる。

(3) くり返される活動と發展する活動

これまで、幼児の要求を中心に一日の活動をみてきたが、これを活動という面からみていくと、幼児の一日の活動の中を、くり

返される活動と、発展する活動とに分けることもできる。

つまり、朝登園して、下靴と上靴をとりかえ、先生とあいさつをかわし、衣服を着替え、便所にいったり、うがいをしたりして、いろいろな活動をし、あとかたづけをして食事の準備をしたり、食事をしたというような、一連の毎日くり返される活動がある。これらの活動は、それぞれの幼児の生活を構成している単位であり、このようなくり返しは、園の生活の中でひじょうに意味があるものである。逆にいえば、これらのくり返しがあから幼児の生活があるのであり、これらは、くり返されるたびに、幼児を發展させていくものである。

一方、このようなくり返しに対して、幼児が自己を表現するよきな活動は、リズムからみるとくり返しではあるが、内容において、前述のように、一日の中で相当に変化し發展する場合が多い。そのため、保育者はどちらかといえば、幼児の生活をないがしろにして、そちらの方にばかり気をうばわれ勝ちになりやすいし、学級全体の活動で、幼児が保育者の指示に従ってうまく活動してくれたり、それで保育ができてしまったような錯覚におちいり、安心してしまったりしやすい。しかし、幼児の園の生活は、毎日くり返される活動も、發展する活動も、ともに幼児を發展させるたいせつな活動であることに留意しておきたいものである。

そして実際には、毎日くり返される活動の時間は、園の生活の中で、相当の時間をとっているのである。

(4) 幼児の一日の活動と指導

さて、これまで、幼児の要求を中心に、一日の活動の流れをみてきたが、幼児の要求を、どのように受けとめ、見透し、それにくみとり、さらに、それらの活動がよりよくなされるように準備するかということが、指導のもっとも基本的な問題になろう。

とくに一日の活動は、その過程においてもきわめて具体的であるので、指導もきわめて具体的なものとなろう。

だから、よりよく指導するためには、一日の幼児の活動の、より具体的な変化についても、幼児の發展をも含めて具体的に理解しておくことがたいせつである。

そこで、以下に、自己をじゅうぶん表現する活動を中心として、幼児の活動の変化を、「幼児のはじめてとりくんだ活動」「幼児の一日の活動の変化」という二点から、考えていくことにするが、この問題については次号にゆずることにする。

(註) 四日市市立泊山幼稚園、「幼児にのぞましい経験や活動をもたせるには」—保育の過程を中心として— 昭43

二年・三年保育

五歳児の二学期に臨んで



永 山 曉 美

(一) 二学期になつて

七月号で、五歳児の一学期について述べましたが、ここに二学期の問題について考えてみたいと思います。

五歳児にとつて、二学期の四ヶ月は、どの子どもも心身ともにたくましく成長し、二年または三年にわたる幼稚園生活の中で、最も充実した活動の時期であると思います。従つて、この学期には、特に戸外活動を盛んに行なつて、体力を増進し、それにとめない強い精神力もきたえていかなければならないと思います。

楽しい夏休みが終つて、皆の元気な顔が揃うと、日焼けした肌、いきいきとお互いの経験を話し合う姿などに、ひとりひとりがどんな夏休みを過ぎてきたかがわかるような気がします。一日も早く、家の人に記入してもらつた夏休みの生活表に目を通して、その間の子どもたちの生活を把握し、二学期の活動に効果的に結びつけるようにくふうしたいと思つています。一方、生活面では四十日余り団体の行動から離れ、それぞれの家庭にあつて、よくも悪くも家庭の影響を強くうけていますから、早く規則正しい生活に戻し、個人差を調整し、級全体の歩調を整えることが必要になります。また、家庭の事情によって、帰省、旅行などで豊かな経

験をした子どもと、あまり外出する機会に恵まれなかった子どもでは、社会活動の経験が、かなり大きくひらいています。

そこで、各自の経験や成果を皆の前で発表する機会をたびたび設けて、種々な経験を皆が分け合うようにしたいと思います。また、夏休みの間に十分体をきたえた子どもと、そうでない子どもとは、体力の差が大きくなっていますから、九月はじめには、発育測定、健康診断などをして、七月末のデータと比較し、問題のあるときは家庭と連絡をとり、なるべく早く回復するような手段をとらなければなりません。このような夏休みの整理は、おそくも二期はじめの一週間のうちに完了したいものです。これが終わると本格的な二期の開幕となります。

(二) 二期の教育計画を實踐するに当たって

五歳児の教育計画の全体の骨組みについては、すでに七月号に述べましたので、ここでは二期特有の心構えについて考えてみたいと思います。

(1) 豊かな経験をさせる

まず第一に健康な体を作るために、思う存分戶外活動をさせたかと思ひます。二期は都合のよいことに、自然の移り変わりの

変化が大きく、暑い夏の名残りから、紅葉のさわやかな秋を経て、寒くきびしい冬への移行と、新しい経験の好きな幼児たちの興味や関心をひくものばかりが待っています。幼児たちは、この自然の中で生活する間に、動物や植物、自然現象の実態を、遊びの中に経験し、把握していきます。

こうして、環境の中で生活しているうちに、身体の動きも大きく活発になり、それに伴って活動範囲、経験の内容もどんどん広がっていきます。この活動の中で、自分で考え、行動し、発展させる力を養うとともに、友だちとも協力して、自分の力を二倍にも三倍にもいかすように指導していきたいものです。

また二期には、集団的な行事が多く、同じ目的に向かって協力し、築いていく機会が数多くひかえていますので、社会性を身につけるよい時期となっています。

(2) 五歳児後期のまとめ

二期の五歳児にとつて、一つの大きな問題は、小学校進学をあと半年にひかえ、幼稚園生活の仕上げをし、進学をむかえる心と体の準備をさせることではないかと思ひます。二期のカリキュラムの中にも、この問題に重点がおかれてきています。

ここで注意をしなければならないのは、生活年齢の問題、即

ち、早生まれとお生まれの子どもの間にある個人差ということ
です。一方では、進学に必要なレベルまで引上げるといふ目標が
あげられていますが、他方ではこの個人差を指導者は常に念頭に
おいて、適切に進めていくことが何より大切なことだと思いま
す。劣等感をもったり、意欲をなくしたりすることのないよう
に、その子どもが発達に応じていっしょうけんめいやってけれ
ば、評価し、励ますということをお忘れはならないと思います。

(4) 五歳児らしい態度を身につける

進学への心の準備として、まず五歳児なりに自立した態度を身
につける必要があります。これは入園以来つちかかってきたいろい
ろの日常のよい生活習慣を確固としたものにし、さらに集団の中
で協調していく社会性を築きあげていくことであると思います。

また、考えたり、行動したりするに当たっては、創意と意欲と
根気をもって最後までやり遂げる態度、疑問や力の及ばないとい
ろは、調べたり質問をし、協力を求めたりして解決しようとする
積極的な態度を伸ばしていきたいと思えます。

それから、規律よく、一定の時間内に仕事をやり遂げるとい
うことも考慮に入れていかなければなりません。興味のおもむく時
には、全力をあげて時間を忘れて取り組むということも大切なこと
ですが、小学校の授業の態勢も考慮し、時には、要領よくまとめ

て、次へ転換するというような経験も織りませていくようにした
いと思えます。

これらの態度を身につけるには、日常の行動における細々とし
た指導の積重ねによらなければなりません。

(5) 知識の整理

次に、知識の面で五歳児後期に必要な多くのことがらを整理し
ていかなければなりません。

たとえば、前後左右の観念、十までの、ものに即した数の認識
の確立、使用しているクレヨンや色紙の正確な色名を覚える、も
のの形や量を比較するなど、今までにつちかかってきたものが、よ
く身についているかどうかを改めて検討する必要があります。

また、自分の名前を正しく書く、月日、曜日、時間の観念をも
つ、鉛筆の正しい使い方などを、各人が身につけるように、徐々
に指導もしていきたいものです。

ここで問題になる点は、ひらがなの正しい筆順を覚えるとい
うことです。幼稚園で、五歳児のこの時期でなければできない活動
を十分にさせ、生活年齢による個人差を考慮すると、限られた保
育時間内にこの問題を解決することはむずかしいので、たびたび
家庭に連絡をとり、家庭内において十分な協力をうけるようにし
たいと思えます。

この時期に知能テストを行ないませんが、コンディショニングや、経験の有無に大きく左右される五歳児においては、テストの数値は参考程度にし、問題のある子どもを発見し、今後の指導の手がかりと考えたいと思います。また、テストの結果よりも、テストをうける態度を見のがさないことが大切であると思います。気が小さくて問題の意味を理解できなかった場合、集中力が足りなくて最後までやり遂げられなかった場合、落ち着きがなくてとり落しの多い場合、仕事がのろくて時間内にできなかった場合など、どうしてふだんの能力を出し切らなかったかを検討して、個人的な今後の指導に役立てていきたいと思えます。

(ii) 運動能力の確認

体育の面についても、運動能力の級全体の足なみを考慮して指導をしていかなければなりません。

正しい姿勢を保つ、歩く、走る、跳ぶなどの基本動作から、固定遊具（低鉄棒・太鼓橋・ジャングルジム・雲梯・棒登りなど）を使いこなすこと、平均台、飛び箱などを個人の力に応じて経験するように配慮します。また、まりつき、縄とびなど、リズム感覚を要する運動、球を投げたり受け取ったり、障害物よけ遊び、でんぐり返し、手足の複合体操など、協応動作や、体全体の柔軟性、敏捷性を要する運動などもとり入れ、これらをゲームなどで

楽しく興味をもって練習できるようにくふうしたいと思えます。近頃の都会の子どもは、危険な交通事情などから、家庭へ帰ってから自由な戸外あそびが少なく、通園にもスクールバスなどを利用し、歩くという機会が少なくなっていますので、体力、耐久力も劣っていると思います。そこで幼稚園ではつとめて、歩いたり、走ったりする訓練をするように心掛ける必要があると思えます。

知能テストと同じ立場から、運動能力テストを行ないません。このテストは実施に際して五、六名以上の人手を要しますので、負担が重いのですが、指導上参考になるデータが得られます。この結果、肩越しに球を投げることや、懸垂力、片足とびなどで、経験の不足を発見することもあります。このテストも得点は問題にすることはあまり意味がなく、指導の手がかりに利用するといと思います。運動能力テストは、皆の目にふれることが多いので、身体の劣っている子ども、運動の得意でない子ども、内気な子どもなどは、その能力を出しきれない場合があることを考慮に入れて、ひとりひとりを励まして力一ぱいやらせることが大切なことだと思えます。

(三) 二学期の展開

二期には、幼稚園の主な行事でもあり、子どもたちが喜んで全力をあげて参加する行事が集中しています。そして、その一つ一つの行事が終わるごとに、どの五歳児も大きく成長して、心身の力が加わっていくのが、よくわかります。

〔九月〕

（梨もぎ）

多摩川べりに沿って軒なみの梨園は、八月末になるとにわかには活気づき、お客をよぶ色とりどりの旗がはためいています。夏休みの話合いの中にも、ぶどう狩りや梨狩りの話が出ますし、秋の実のりを自分の手の中に入れることは誰にとっても楽しいことでしょう。五歳児の級は、保育時間中にスクールバスで毎年契約をして馴染みになっている梨園に出かけます。梨園では、管理のおじさんから梨の育て方、種類、もぎ方などについて説明をきいて後、めいめいがあれこれと覆い袋のかかった梨を物色します。今きいた注意を守って、好きな梨を二個ずつとり、家を持って帰りますが、覆いの紙袋をとってみると、一番大きいのをよったつもりなのに予想外に小さかったりしてがっかりすることもあります。が、友だちのものとくらべ合ったりして、とても楽しそうです。また、背のとどかない友だちを抱いてとらせてあげているほほえ

ましい姿も見うけられます。一方、早く梨をとり終わってかばんの中にしまいこみ、虫とりに余念のない男児もあります。幹にたくさんみつけられる蟬がらを集めたり、落葉のかけのこおろぎを掴まえたり、この方面の収獲も魅力があるようです。この梨もぎの経験のあとで絵を描いてみると、梨の枝が下方からわかれて曲りくねっているようす、格子に組まれた棚のようすなどがよく撮えられており、五歳児の経験による成長ぶりに驚かされます。

（運動会）

二期が始まり、第一番目の目標は、附属小学校と合同で行なわれる運動会です。九月最後の日曜日に行なわれますので、夏休み気分がおさまる頃から、去年の運動会のことを話し合い、期待を高めるような環境作りをしておきますと、早速自由遊びに反映し、かけっこ、リレー、綱引きなど仲間を集めてやり始めます。

運動会には、五歳児だけは小学生に混って開会式から参加するので、整列、ラジオ体操などを敏捷に、規律正しくするという経験から始められます。やがて、競技や遊戯の練習が始まると、種の団体行動が多くなり、九月二十日までの短縮保育中はどうしても自由遊びの時間が少なくなってしまうがちなので、十分注意しているのですが、時々、「先生、遊ぶ時間が足りないよ」と抗議

されることもあります。しかし五歳児になると、運動会に参加するのだという意識があるので、二、三人の例外を除いては皆、いっしょうけんめいについてきてくれます。こうした努力の積重ねによって、運動会当日には、自信をもって力一ぱい活動し、満足感を味わうことができるのだと思います。

運動会が終わり緊張の山が過ぎてはっとしてみると、いつの間にかひとりひとりに五歳児らしい頼もしさが身につき、また級全体としても力強いまとまりの力を感じられるようになっていきます。この力がこの後に控えているいろいろな活動の礎となつて、五歳児が大きく成長する一里塚になっているのだと思います。

〔十月〕

（遠足）

一学期の遠足で、五歳児は付添なしで参加し、自分で責任をもって処理するという経験をしていますので、秋の遠足では、思存分自然の中でかきまわったり、転がったり、うまどびをしたりできる場所を選んでいきます。また、落葉拾いをしたり、木の実を拾ったり、虫とりなどでもできる場所がよいと思います。

現地を視察した先生からいろいろと話をきき、自分たちの経験にも照し合わせて、遠足地での自分たちの活動を予め予測して、

籠を作ったり、ビニール袋などを用意します。また各級でふだん使っている遊具（たとえば、ボール、縄、パドミントン、野球やペーゴルフの道具など）も一まとめにして、持っていけるように準備します。教師としては、あまり暑かったり、疲れたりした時のために、紙芝居や、ゲームなどの準備もしておきます。

運動会の経験で団体行動はスムーズにできるようになりましたが、遠足地では集団の一員として皆で楽しむことや、公衆道徳を實踐することをしっかり身につけておきたいと思います。そしてけがや事故をおこさないように各自が自覚し、楽しい思い出の一つとしたいものです。

（落葉、木の实拾いの園外保育）

（稲刈りの田圃見学）

私どもの幼稚園は、丘陵や田圃が近くに散在し、四季の移り変わりを楽しむことができます。しかし、よく注意をして見ないと、秋の自然はどんどんかけ足で過ぎていってしまいます。なだらかに続いた丘を色どる黄葉をみて見当をつけ、鎮守のお社の境内にどんぐり拾いに行ったり、高い石段のあるお寺の大銀杏の葉を拾いに行ったりするのに、ちょうどよい頃合いを見はからって出かけることもなかなか骨が折れます。十年ほど前には、足の訓練も

かねて三十分位の距離ならば二列に並んで歩いて行ったのですが、現在では道路を歩くことは危険なのでスクールバスを利用しなければなりません。現地については、子どもたちは水を得た魚のように、あちらこちらをとびまわって、自分で拾った収穫物を実感をこめて観察することができます。どんぐりには丸いものや、細長いものや、平たいものがあることを発見したり、お互いに何個拾ったかを数え合ったりしています。また松ぼっくりの傘の間から出てきた種子が風になつてとぶのを見たりして、それらのものを幼稚園に帰ってからいろいろな遊びや製作の材料にしています。また、銀杏の落葉が三十センチ以上も積重なった凹地では、「葉っぱのお風呂みたいだね」といって、その上でとびはねたり、また、赤ちゃん葉っぱからお父さん葉っぱまで、大きなの順に丹念に揃えるのに苦心をしているグループもあります。ある子どもはひらひらと落ちる葉をつくづく眺めて、「先生、あの葉っぱもこの葉っぱも浮いて降りてくるようだね」と詩情に浸っていました。帰りには皆、手に持ちきれないほどの銀杏の葉をおみやげに持って帰り、またいろいろな活動の材料になっています。

六月の田植時と、十月末の稲刈りの時期には、農業をしている卒業生の父兄に、きまって知らせていただき、田圃のようすを見学にいきます。田植時には、細いしなやかな緑の苗が涼しげに植

えられていくのを見せていただいて、畦道や小川で蛙やえびがにとりをして遊んだ田圃が、秋にきてみると、黄金色の実を鈴なりにつけて一斉に頭を垂れているので感嘆の声があがります。農道のあるいて稲を鎌で刈り取るようすをみせていただいたり、刈った稲が稲かけにずらりと干されているようすを見たり、脱穀機からもみガラをかぶった米粒が出てくる収穫のようすを見たりします。しばらくするとどこかで「蛙がいなくなったよ」という声があがったり、たまに茶色のぼったがとび上がるのを争って追いかけたりいろいろな草の実を摘んだり、いのこずちなどをセーターの胸につけてアクセサリーにしたりして、子どもたちはこのような副産物に夢中になってしまいます。しかし、実際に働いている農家の人を身近に見ることは、子どもたちの心に大切なものを残してくれることと思います。

〔十一月〕

（展覧会）

今までにしてきたいろいろな経験をその都度いろいろな方法で表現してきたものを整理してみますと、五歳児の思考の傾向や理解力、表現力がよく現われているように思います。また、個人や、グループの自由な発想による表現物も、皆に見せていっしょに

楽しんでみたいと思うものがたくさんあります。そこでそれらを並べて幼稚園中のお友だちや、家の方たちもお招きして、展覧会をしましょうという話し合いを始めます。今までに経験した展覧会のことを参考にして抱負を話し合いますと、毎日誰かが家庭からいろいろの材料を抱えて登園するようになり、級中が次第に製作の意欲につつまれてきます。そこで教師は、製作に必要なであろうと思う材料や、補助材料を豊富に整えることが大切な仕事になってきます。百貨店や、教材を扱う店に行つては、研究をしたり、買い求めて実験を試みたりして、子どもたちの相談相手になって展覧会のもり上げりに全力を注ぎます。

五歳児になると、級で相談をして一つのテーマをきめ、それに向かつて全員が協力するということも、興味や意欲を湧かせる原動力となります。たとえば、この頃に出航する「ふじ」をテーマとする南極のようす、宇宙や月旅行にかける興味や期待、高層ビルや高速道路や立体交差道路への関心、その他動物園、遊園地、秋の自然、童話の国など、級中の力を結集して、くふうや努力を積重ねていくと、驚くような力強い立派な製作ができてきます。こうして半月から一月かかって飾りつけまででき上がった展覧会は、どの室も子どもたちの持つ力と、生活の活気にあふれていて、展覧会を見に来た人々に、楽しさと感銘を与えてくれます。

また自分たちの製作を、得意気な家の人に説明する姿が、会場のあちこちで見られ、ほほえましい光景です。

〔十二月〕

（クリスマス会）

宗教的な意味ではなく、子どもたちに楽しい夢を与えてくれるサンタクロースの童話を中心に、年の暮のしめくりをかねて、クリスマス会をしています。幼稚園全体で一学期の終わり頃にしたような会をもったり、ある年は各級でそれぞれのアイデアのクリスマス会を計画します。予め百元程度の贈物を家庭で用意していただいて、きれいな紙やリボンで飾ったものを、室の一郭にためておきます。当日はゲームに織りこんだり、くじ引きにしたりいろいろな方法で、この贈物の交換をします。各級で会をする時など、五歳児は毎月のお誕生会で、このような会をもつことが上手になっていますので、とび入りの芸が出たり、サンタクロースが現われたり、年の終わりを楽しく過しています。

こうして、重なったり、まじったり、一人であつたり、おおぜいの中でいろいろの経験をして、力強いのびた五歳児は、淡い小学校進学の希望をもって新しい年を迎えます。（洗足学園幼稚園）

二学期の保育の実際

幼児の仲間あそびの指導

松 井 円 戒



はじめに

二学期をむかえた子どもたちは、それぞれに一段と成長をみせ、動きがぐんと活発になって、あそびの内容も深まり、友だち関係も一人あそびの域を脱して、「仲の良い友だちがほしい」「友だちといっしょにあそびたい」と要求も深まってまいります。抵抗なしに集団にスムーズに入っていく子、集団に入るテンポのおそい子、腕力をもって他を制する子、いやいやながらについていく子、ボスの存在の子、限られた友だちとしかあそべない子など、集団としてのいろいろな問題が頭をもたげてきます。われわれ保育者は、いつも子どもたちといっしょになってあそ

びながら、ひとりひとりの子どもに目をむけてその実態を捉え、時には話し合ったり考えたりして、友だちと協力しあうことの重さや、意義をよく知らせて理解させ、それらの態度が身につくように、いろいろな友だちと接し、ひろがりを作り、深まりを濃くするように、ひとりひとりの幼児から、クラス全体、園全体が活発に動くようにくふうしたいものです。そのために私の園では先生が作った計画の方へ子どもを引張りつけるのでなく、先生が子どもの生活へうまく適応していくような方法をとっています。

生活を教育へ引張ったのでなく、生活そのままへ教育をもっていくというところに大きな効果を感じさせられるのであって、組、室、先生、時間というわくに縛られることなく全部を開放し、多角的に流れているようすや、目的生活をよく見あやまらず、流

れをつかみ、適当な形態で幼児の興味や欲求を満足させることができるように、全教師の和をもって当たっています。

次に二つの具体例について述べてみます。

実践例 A 自然発生の仲間あそび

十月中旬お天気が良かったので、お弁当を持って幼児の足で一時間足らずの郊外にある向山へ、園外保育に行った次の日の朝のことである。仲良しの A と B が、砂場で何か話し合いながら、大きなスコップで山を作っている。

教師「大きな山ができているのね」と話しかけると、A「これはきのう行った向山で」 B「先生 C 君きとる？ きたら僕らが砂場で向山を作りようのことをいうて、ここへくるようにいうてよ」といいながら、山作りにいっしょうけんめいである。

「先生もその隣にあった山を作ろう」と少し離れたところへ、作りかけると、そばで見ていた E と D が共鳴して、「先生、手伝ってあげるから、A 君たちの山に、負けんように大きいのをしようや」と急ピッチの山作りが始まった。「先生らに負けるもんか、もっと大きくするぞ」と A、B たちもはりきって、両方が競争で、どンドン二つの山が大きくなっていった。

途中、「よせて」と入って来る子、「負けるな」とスコップを持って来る子、また、「早く手伝ってよ、先生の方が負けそうなのよ」と消極的な N 男、M 子にさそいかけて、参加させたり、「わー、大きい山か、僕もしよう」と入って来る子、いつも先生とあそびたがる女の子の加勢などで、どちらも五、六人のグループができて、一致協力しての山づくりに、砂場は活気づいた。

子どもの背丈ほどの大きな山ができ上がり、スコップでたいたたり、小さい積木をもって来て、石段を作り出すなど、おたがいに充実した山ができ上がった。「おい、橋をかけてつなごう」と一人の発言でみんな協力して、ビニールパイプの長いのを持ち出してくる子、橋げたに積木をえらんでくる子、各自が創意をこらして、橋作りにけんめいとなる。「下からの道もつくろうや」と道作り、歩道、高速道路まで砂場全体へと広がっていった。

いつもおとなしい T 子、S 子の二人がずっと離れたところで小さな山を作っていた。

この山へも大きい山から道路が、何の抵抗もなく開通していった。三つの山のグループは、自然に一体となって山あり、川あり、海あり野原ありと発展していった。「先生、僕ら机を出してくるから、早く紙やクレヨンを持って来て、自動車や人間を通ら

せてあげるんじゃから」ときいそくして、それにとりかかる子どもや、園庭の隅の草を取ってきて、山に植える子どもなど、それぞれの場において、自分の創造力をけんめいに表現して、大きなパノラマができあがった。

これは、興味のある、A、Bが、中心となって自分たちで、あそびを生み出し、考え出したものであって、決して教師が強制したものではありません。教師も仲間の一員となつて、行動を共にしたり、仲間づくりに協力したりすることは、もちろんですが、時には、適切な助言を与える必要があります。このあそびが、このように発展し、仲間のつながりが深まっていったことは、教師が幼児一人一人をよく見つめて、おのおの持つ能力を、十分に発揮できるように、配慮したためと思います。

実践例 B 教師が意図した仲間あそび

口数が少なく特に集団に対して、自分の欲求を言葉でうまく表現できない子、またいつも限られた友だちとしかあそべないような子ども十人ぐらいを、他のグループのあそびの邪魔にならないように、意図的に小さい保育室に誘う。

(子どもが最も興味を持っている生き物、秋のいろいろな虫、バッタ、コオロギ等を用意しておく)

教師「みんなここへ来てごらん、いろいろな虫がいるよ、見たことがある?」「ある」と小さい声でやつと答えたA子、ただ、だまつてうなずくI子、ニヤッと笑つて教師の顔を見る子、教師「どこで見たの」A子「お兄ちゃんがつかまえて来たん」教師が「誰々ちゃんは」「誰々ちゃんは」と指名して聞くことやつと答える程度だ。この場合幼児たちは、何をするのか、何が始まるのかと、ある程度の不安を持っていると思うので、この場では虫についての話し合いはなるべくさけるようにした。

教師「きょうはね、この虫たちが、みんなといっしょにあそびたい、あそびたいといっているのよ、かわいがつてあそんであげてね」と虫を一匹出して、とぼしたり、手のひらにのせたり、また子どもにも持たせたりして危険のないことをよく知らせた後、全部の虫を放し、教師「さあ虫さんがたくさん出たよ、いっしょにあそびましょう」と教師も子どもといっしょになつてあそんだ。

その中で、あまり口を開かないM子も、思わず「アッ、とんだ!!」という。ほかの子も「はやいなあ」「よくとぶなあ」「アッうんこした」などと口々に発言している。また動作の遅いN男も

次から次へと虫を追いまわして、日頃は見られない状態が見受けられた。頃を見計らって教師は、そつとあそびから抜け出し子ども同士をあそびに任せてみた。

(これは教師を意識せず子ども同士の活動、ふれ合いを深めたためであつて、放任しておくのではなく、子どもの活動のようすには絶えず気をくばり、必要な時に手助けをすることはいうまでもないことである)

ひとしきりあそんだ後「虫さんありがとう、またあそぼうね」とみんなで園庭の草原へ放してやった。

このように、教師が意図した仲間あそびはこの場だけで終わるのでなくして、材料や友だちなどをかえ、いろいろな機会を与えて、あそびをとおして自分の能力をたしかめ、自信をもたせて、仲間あそびへのきっかけを作り、さらに自分から意欲的に仲間入りができるように指導していかなければなりません。

まとめ

実践例としてあげたあそびのように、幼児が自発的に生み出し

たグループと、教師が意図的に組合わせたグループとがあります。前者には、興味を同じくしたもの、材料によるもの、人間関係によるものなど、あそびが活発で、かつ発展的です。しかし、腕力の強い子、リーダーなどの問題点に留意しながら、幼児の真のあそびが発展され、欲求満足できるよう、教育的にもっとも適切な助言、配慮が必要です。

後者は幼児一人一人の生活を見つめた時に自発的活動だけにたよらず、人工的に、意図的に、能力、性格、生活経験、趣味などの優れたもの、劣ったもの、交わったもの、いろいろな組合わせによるグループ作りをして、バランスのとれた生活経験をさせることは、もっとも重要なことです。

この面においては、題材、興味付け、材料、教師の保育技術の点などが、重大な問題点となることです。学級全体で行なう経験や活動の場合も、このことがいえると思います。

幼児一人一人を見まもり、自然の流れを、よく見きわめて、欲求が満足されるよう教師の経験をいかし、適切な方法によって幼児の経験を充実、発展させ、社会的に人間関係を密にし、みんなが全体の中で、協力して遊べるようにしむけていかなければなりません。

(倉敷・御園幼稚園)

幼児の言語研究(一)

——幼稚園児の話しコトバの実態——



◇はじめに

本研究は個人研究ではなく、共同研究のかたちをとっております。昭和四十年に着手して現在まだその途上であり、目的到達までには道遠しの感があります。

分担は三歳児を西ノ内多恵・四歳児を伊東照子・五歳児を村田和子が手がけております。私共で検討した結果・第一回目は、目的・方法、および基礎資料作成について、並びに基礎資料の一部紹介を、第二回目は、基礎資料にもとづく品詞分類・名詞の優劣化・名詞に見られる子どもの認識と発達等の名詞論を試み、第三回目は、名詞に次いで重要度の高い動詞をとり上げ、各発達段階における動詞の使用傾向および動詞の語原的分類の試み、等につ

いて述べることになりました。

今までは年齢ごとの分担を進めて来ましたが、今回は、名詞なら名詞を担当する者が、お互いの資料を使って、発達段階を追い考察する方法をとりました。

一、目的について

最終の目的は「幼児の基本語彙選定」にある。basic words 即ち「一つの言語において最も普通に用いられる基本的な語彙」が幼児の場合選定されれば、保育者にとって言語指導をする際の一つの手がかりが得られるし、また絵本や童話に書かれているコトバが年齢に応じたものであるか否かの判断の基準にもなり得る。さらには作家はそれら基本語彙をめどとして作品を創る場合も考

えられる。

大きいことはいいことだ、ではないけれどこのような大目的を立て、それに到達する一段階として、私たちは幼稚園児を対象として語の採集に取り組み、分析と考察を試み、その結果をわずかずつではあるが、保育実践の中でコトバの指導を考える際の参考としている。

この小論のテーマを「幼児の言語研究」、副題を「幼稚園児の話しコトバの実態」としたのは、最終目的に対して余りにもかけ離れたっている現段階をかえりみ、前記のことき枠づけを行なった。

二、方法について

(1) 語を採集する一般的方法

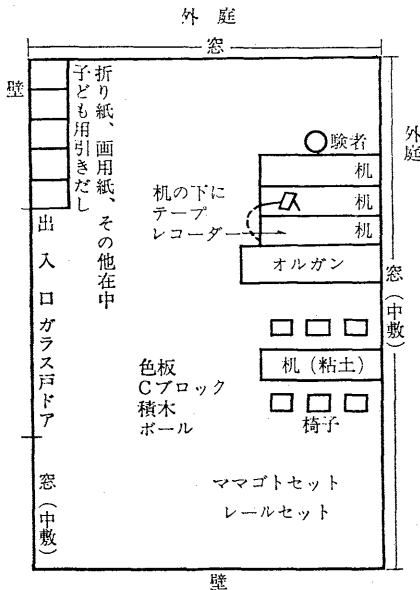
幼児のコトバを採集する方法として次の諸方法があげられる。

- (A) 言語文化財としての絵本・童話などから幼児語をピックアップして採集する。
- (B) 幼児語彙検査カードを使用する方法
- (C) 国語辞典のアの項から順に被験児に問いかける方法
- (D) おとなの会話をもち、両者の会話の中から幼児語を採集する方法
- (E) 子ども同士の自由な遊びの場面での会話を採集する方法
- (F) 子どものひとり遊びの場面で発話したものを採集する方法

これらの中から私共は(D)の方法を選んだ。その場合に次の諸点に留意した。

(1) 場面の統一

語を採集する場面はいろいろあり得る。たとえば前記の方法の(D)を選んで実施した時は、テープレコーダーをきかせて園児の家庭に出かけて採集したりしたが、結局大変な煩雑さを伴うため、(E)を選んだ。そして、子どもたちが日常親しんでおり、活動の場でもある保育室に決めた。保育室には玩具のコナーを設け、遊びの種類は子どもの選択にまかせた。だからある場合は、一つの遊びが三十分以上も続き、ある場合は、五分・十分刻みに遊びが変



化する場合もあった。一例として三歳児の場合、保育室での採集時の模様を略図で示すと39頁下段のようになる。

(9) 時間の統一

日により多少の開始時間のずれはあるが、保育の終わったあと、二名ずつ特別に残し、採集時間は三十分とした。牛島義友氏・森脇要氏の語彙調査の場合も、採集時間は三十分と限定されており、この研究結果に比較して考える意味もあり、また子どもの疲労度も考慮したためである。そして、一人の子どもにつき、日を変えて、最低一週間は間隔を置き、三回採集した。

(10) 採集時の験者の態度

子ども同士の自由な遊びによる自由な会話を建前とし、験者はできるだけ子どもとの会話には参加しない態度、いわゆるノン・デイレクティブな方法を貫いた。たとえば「先生はここで勉強しているから、あなたたち二人で遊ぶのよ」など、あらかじめ子どもと約束を交わし、それでも何度か話しかけられるので、その場合は、相槌を打ったり、簡単な受け答えにとどめた。

(2) 語を採集する具体的方法

「風の中の羽のように」空間に消え去っていく発話や会話を、どのような手だてで文字化するのか、私たちは用意周到を期して、録音法とメモ法を併用した。略図に示したようにテープレコーダーを机の下にかくし、マイクのみ机上に載せ、なるべく機械の方

No. 1

M	あたしもネ
T	イヤーだ
M	これおさしみ
T	え? おさすみ
M	おさすみじゃない おさしみ
T	おさすみ?
M	ちがうの おさしみ
T	e. t. c.
M	
T	
M	
T	
M	
T	

に注意が向かないようくふうした。一方、記録用紙を用意して、最初はメモ程度に筆記したが、文字化する場合、どうしてもテープのコトバが聞きとれないことがあり、その際にメモと照合すれば非常に役立つことを発見し、以来、速記とまではいかないが、できる限り筆を走らせてメモをとる方法を行なった。記録用紙は、わら判紙を縦にし、あらかじめ二人の子どもの頭文字を記入し何枚か用意すると便利である。

三、被験児について

東京・杉並区・白梅幼稚園に在籍する年少、年中・年長児を対象とした。年少組については全員を対象としたが、年中組については、語を採集する場面に適応が早く、発話、会話が比較的にスム

ーズに行ないやすいと考えられる子どもを五名選んだ。

一年長児は追跡研究のかたちをとり、三歳児の時に被験児となった子どもの中から五名選んだ。五名という割り出しは、私共の研究時間や労力から割り出した人数であり、今後は各年齢ごとに最低十名ずつは対象としなければならぬと考えている。

日本保育学会に発表の際、「被験児のIQについて調査しているか否か」の質問を出されたことにより、その時点でIQ調査の可能な子どもについては早速実施したが、全員にわたっていない。

(卒園等のため) この点も今後は不備のないよう調査したいと考えている。

四、基礎資料作成について

録音した語を文字化して基礎資料を作成する。その際、次のような諸手だてを講じたり留意点とした。

(A) テープから聴き取ったコトバを一語一語正確に写し取った。

たとえば、「センサー」というところを「チェーンチェー」と発音してあれば、「センサー」と訂正して写し取らずに発音通り「チェーンチェー」とする。

(B) メモと照合しても、どうしても聴き取れない不明瞭な箇所は次のように~~~~線であらわし不明のままとする。

(例)

T子 あかーあかだーあかぐみー

M子 あかーあかだからあかちゃんー

T子 ふふふふっー

M子 あかだからあかちゃんー

T子 ハハン~~~~~~~~~~~~ーそうするとあかちゃんー

(C) 一回の録音時に二名の子どもを扱ったので、文字化する際、

男女の組み合わせならば男児は青インクで、女児は赤インクで色わけして表記した。また同性の場合は、そのいづれかが明確であるように色分けし、個人別に品詞分類をする際便利なように配慮した。(右の(B)の例は、印刷上・赤・青の色わけができないため、

T子、M子としてある)

(D) 発音されたものはすべて書き写す建前なので、「ハハハハ」

という笑い声や「タターン」等の擬声・擬音・擬態語もすべて表記した。

(E) 文、いわゆるセンテンスは、話している時に息の切れたところで横線を引き二つの文とした。(註①)

(例)

M子 どっち?ーあたしこれーあたしの一

(F) 一方の子どもが発語して、相手の子どもがすぐこれを受けない場合、つまり会話がスムーズに流れない場合は、表記する場合に、行間にV印を付し、何分何秒など時間をメモした。

(G) 同じ子どもの場合においても同様のく印を付した。

(H) 右に関連することであるが、一音一音に明確に力を入れて、途切れ途切れにどうかゆっくりしたテンポで発音したものに就いては、その音と音の間にく印を付した。

(例)

「ありがくくう」

(I) 録音したものを文字化する場合、発音上の未分化なかたちが多く見られるので、漢字は一切使用せず、平仮名、もしくは片仮名で表記した。そして後日整理する場合の参考のため「おはな」といった場合、鼻を意味する「おはな」なのか、植物の「おはな」なのか判断に迷わないよう、その語の傍にかっこを付して(鼻)あるいは(花)と記入した。これは一見、おとなの感覚では、文章の前後の脈絡から判断して、すぐその意味が汲み取れるような気がするが、低年齢で語の獲得が激しい時期は、ほんの少しの似た音にすぐ刺激されて、全く意味の違う単語を飛躍的に発音する場面が多いので些細なことのようにだが必要性を感じている。

(J) また同様にして、遊びの場面が、五分、十分刻みに変化する場合、何の遊びをしているか行間にメモをしておく参考になる。当座は覚えていようでも、長い年月資料をあたためている場合には、記憶も薄らいでしまうので、ぜひこれも必要である。

(K) 録音時間の三十分が過ぎた場合は、全く機械的に、そこで文字化するのを打ち切った。たとえ一文の場合途中でもそこでとめるようにしている。

(L) 文字化する作業が終わると、全体に、一分ごとの時間帯を記入して、一分間にいくつ発音するか等がわかるようにした。

これらの留意事項の中には語彙の研究に直接かかわらない部分もあるかと思うが、研究テーマを発展的に考えて、音声について、あるいは文章構造について考察する場合にも、基礎資料をえるように配慮したためである。

(M) 以上のようにして一回分の基礎資料ができ上がると、表紙に通しナンバーを付して、表紙をつけて綴じ、表紙には次の諸点を記入しておく。

- ・被験児の氏名
- ・被験児の生年月日
- ・被験児の出生順位
- ・被験児の家族構成及び親の職業
- ・録音期日
- ・録音場所(保育室名)
- ・録音時間(PM二時～二時三十分等)
- ・録音の回数(一回目・二回目・三回目等)
- ・被験児の表記の色わけ覚書き

(M子…赤インク) (T子…青インク)

二人の子どもの会話を文字化したものを一冊として綴じ
る。

これらは、その都度、表紙に記入したのであるが、今後、大量
に調査する場合は、植物採集をして標本を作る場合に、台紙に貼
るラベルのようなものを参考として、ガリ版刷りでよいから作っ
ておき、使用すると手間がはぶけるように思う。

◇基礎資料作成後の雑感

録音したコトバを文字化する際に感じたことであるが、子ども
の状況、遊びの内容、コトバの癖等を熟知している者が直接採集
に当たった方がもっとも望ましいと思う。たとえば自分が全然知
らない地域の幼稚園や保育園に向くとする。そこで録音し、一
方自分は子どものコトバのメモに必死で、子どもの遊び場面とは
余りかかわりなく音声のみをメモする。さて帰って文字化する
際、もし次のような会話に出くわしたら、すっかりとまどってし
まい、記録の信頼度を疑いたくなくなってしまふ破目におちいりそ
うである。

(例)

S夫 だめだよーそのワッショイのすずをとっちゃあー

K男 えッ?ー

S夫 かぶのすずをとっちゃあーだめじゃないかーワッショイが
できないよー

右のワッショイ、鈴、かぶの関連性に迷い、誤聴ではないかと
迷ってしまうであろう。これは冬、運動不足になることを恐れて
三歳児たちに大きなかぶをおみこし代りに作ってやり、かぶに鈴
をつけて、ワッショイ、ワッショイとかつぐ遊びを取り入れたも
ので、験者の自分が担当しているからその関連性はわかる。

また次のような場面もあった。ロボット遊びが続いている場
面
で、

あッ ごじゃーごじゃがあったよー

というコトバが突然テープレコーダーからとび出して来た。
「ごじゃ」なる名称は一体何であろうか。解釈に苦しんだ。よう
やく保育室の隅に、畳の代りに置いてある「ゴザ」であることが
わかった。このようなむずかしさがあるので、子どもをよく知っ
ている人が、採集に当たって文字化するのが望ましいように思
う。

次に文字化する際にテープを何回、いや何十回逆回転させて聴
いても聴きとれぬコトバがある。音量を最小に絞って、耳をテー
プレコーダーにぴたりと当てて聞いたり、音量を最大にしてみ
たり、回転をスローにしてみたり、仲間を呼んで来て、人を遠えて
聴いてみたりして苦労する。ところが日を変えて、聴いてみる

と、すらすらとそのか所が理解できる。このように、ほんの何か所のためにこずることもしばしばある。だが、聴きとるという耳の訓練を積むと次第にその苦勞も少なくなる。だから最初は練習の積りで「慣れ」を早く身につけ、ある程度、習熟してから資料の作成に入った方がよいと思われる。

私たちの場合は、とうとうテープレコーダー一台を何度も修理に出しては使いこわしてしまった。

(註①) 「幼児の言語発達」(愛育研究所紀要・昭和十八年)

において、牛島義友氏は文を数える基準として、次の三つの場合を立てておられる。即ち、

①文法的に一文として完成している場合は一文と数える。

(例)

「土人だ—これ鈴野様の御父様そっくりだ—同じ顔だ—

②休止によって切られている場合は一文として完成していなくとも一文と数える。

(例)

「ここをこねーにお母ちゃまこねーにする—ウン—お嬢様の色紙いるほ—ねえ—」

③複文と従属文は二文として数える。

(同著 P 59 より)

これらを参考として息の切れたところで横線を引き一つの文

とした。

以上で第一回は終わりとなります。最後に基礎資料の一部紹介をさせていただきます。前述しましたごとく、実際は子どもの頭文字は記入せず、インクで色わけしますが、印刷の都合上、ここでは特に頭文字を付しました。

◇基礎資料の一部紹介(三歳児)

I 児 やーい—(積木であそんでいる)

Y 子 こっちにあかちゃんおるねえ—ちよっとまってよォー—

I 児 あれえ—そうでした—アチャパーでした—そ・そ・そ—で

した—

Y 子 なに?—そ・そ・そ—でした—

I 児 そ・そ・そ—でした—

Y 子 かいだん(階段)みたいになったね—あ—う—

I 児 ころん—なら—ころんと—お(置)いたんだ—ぼくバビキユ

ール—ころんと—おいてやろう—ぼく—こんどねえ—こやっ

てちゆるる—ちゆるる—ちゆるる—ちゆるる—おもしろいよせ

んせい—こやってちゆるる—こやってちゆるる—こや

って—こやって—こやって—まだやっちゃだめ—なんだ

よォー—

Y 子 みてるの—きょうの—まっかっかァー—

I 児 まだだめなんだーまだー

Y 子 まだ？ー

I 児 きみらがやっちゃだめなんですよーまだー

Y 子 みるのー^くいったいまだここへこわしちやったからつくつてのー

I 児 へへーセンせこれいくよッービューンー

(積木を汽車に見たてて歌い出す)

ㄨキチャキチャーチュッポチュッポー

Y 子 ㄨチュッポチュッポーチュッポッポーぼくらをのせてーチュッポーチュッポーチュッポッポーはしれよーはしれよー

I 児 ㄨまどのそとーけむりもとぶとぶー

Y 子 ㄨまどのそとーけむりもとぶとぶー

I 児 ㄨいえもとぶー

Y 子 ㄨいえもとぶーはしれーはしれーはしれー

I 児 ㄨてつきょうだーてつきょうだー

Y 子 ㄨてつきょうだーてつきょうだー

I 児 ㄨうれしいなー

Y 子 ㄨうれしいなー^(三分)

Y 子 まねするなよー

I 児 ぼくがはじめうたつてのにーきみがとちゅうからーうた

いだしたんだよー

Y 子 センセーー

(帽子かけを順番に見ている)

Y 子 ねーねー^くここが太郎くん^{註②}でねーここが直美ちゃんーここ

郁ちゃんーここ浩子ちゃんーここ佳子ーここは重雄ちゃん

ここ英くんーここは美奈ちゃんーここは良ちゃんーあれ？ー

ここにだれだろうなッ？ーここだれえ？ーシエンシエー！ー

⑩ (順子ちゃんよ)

Y 子 順子ちゃんーふんふんー

I 児 それぼくのおとなりの順子ちゃんですよーへへエーぼく順子ちゃんだーいすききー

Y 子 ここにだれ？ー

I 児 だれとだれと？ー

Y 子 ここはだれだー^(三分)

I 児 でもよっ子ちゃんだつてべつにだいすきーべつにだいすき

だよー

Y 子 ここはだれだつけー原裕志くんーここは！ー原裕志くん

だよー(後略)

註② (漢字は一切使用しないと前述しましたが、人名については

用いました。人名は語彙数の中に数えない方針です)

(西ノ内記)

(白梅学園短期大学 附属白梅幼稚園)

日本保育学会において倉橋賞受賞

教育施設における遊びの特性について

西頭 三雄 児

藤井 絹代・近藤 清子

池亀美智子・山本 勝代



I 研究の目的

幼児期の遊びは、すでにフリーベルおよびデュイイなどによって重要な保育原理として把握され、同時に保育実践を介して具体化・実証化されてきた。しかし遊びの指導を具体的にどう展開するかについては、「創造的遊び」の概念規定にみられるように、必ずしも一義的ではない。それは遊びの教育的構造―すなわち(1)遊びの発達のすじみち、(2)遊びと心身諸能力発達との関連―そのものについての見解の不統一に起因するものではなからうか。従って本研究においては、遊びの構造の基本的契機として思考(知覚・認識・理解)をとりあげ、それが遊びの発達にとって基礎的なことを明らかにすると同時に、(1)遊具の利用法、(2)遊びの分析、という二つの方向から、各年齢における遊びの発達の特性を把握

しようとした。

1 遊びの発達のすじみちを、幼児期の知覚、思考の発達に即しておさえようとした。

2 幼児各年齢における遊びの特性を、次の三つの観点からおさえようとした。

(1) 遊具の利用法―遊具の利用法(①可塑性、②意図性)の分析を通して、各年齢の遊びの特性を見いだそうとした。

(2) 遊ぶ状態(没頭・熱中・集中)を中心として、①思考・認識・理解力との関連、②興味・関心との関連をとりあげ、各年齢の遊びの特性を見いだそうとした。

(3) さらに幼児期の特性として、前述の内的条件を規定する外的要因(①遊び仲間数、②仲間との協力関係、③遊び時間、④遊び場所)との関連をとりあげた。

さらに幼児期の遊びの基本的理解を通して、遊びの具体的指導の基本的方向を考察していきたい。

II 研究の仮説

1 遊びの規定について

幼児の生活は、すべて遊びであるといわれる。しかし遊びの本質の規定となると、種々の見解が提出され、しかもそれらが対立さえしている。たとえば遺伝反復説・勢力余剰説・休養説・準備説・および基本衝動説の諸説が主なものであるが、それら見解の不統一が、遊びに対する統一的把握および指導法を困難にしている。本研究においては、目的の項でしるしように、遊びを教育的意味においてとらえ、幼児期の成長・発達に即して把握しようとした。すなわち幼児は、彼らの生活経験を通して獲得した諸能力を、遊びにおいて表現すると同時に、逆に遊びを通して彼らの全能力を発達させていくと考える。つまり、遊びは幼児をとりまく世界の反映であり、年齢にともなう生活経験の拡大によって、より豊かになると同時に、幼児の心身諸能力の発達にともなって発展していく。幼児は、自己の直接経験をその能力に応じて再構成し、遊びに表現する。しかも特に幼児の「遊びへの没頭（熱中・夢中・集中）」にその教育的意義を見いだそうとした。それは「遊びへの没頭」においてこそ、彼らの全能力が集約表現されると同時

に、全能力が訓練されると考えられるからである。

さらにこの際にも幼児の遊びに対する思考・認識・理解が、遊びに没頭する基本的条件と考えられる。

2 遊びの分類について

前項の遊びの仮定から、幼児の対象認識・理解、換言すれば知覚の世界に即して、遊びを分類しようとした。しかも幼児の知覚は、人および物を対象とするところに特性がある。特に人の活動を対象とする知覚が中心となるであろう。ここに予備観察を基盤に Santa Barbara 郡・市の成人の社会生活機能分類を参照して、幼児期の遊びを次の九種類に分類した。

- A 身体的運動遊び
- B 感覚的表現遊び
- C 日常家庭的活動に関する遊び
- D 身近な職業的活動に関する遊び
- E 身近な乗り物に関する遊び
- F 身近な自然物（事象）に関する遊び
- G 既成・伝承的集団・個人的遊び
- H 架空的人物・事象の想像的遊び
- I その他

3 遊びの発達について

前述のように遊びを取り上げる時、その内容は身近な家庭・幼

稚園・保育園生活の反映から、より広い社会生活の反映・創造へと拡大されていく。このような量的増大のみならず、生活事象（特に事象および人物）の中にみられる関係を反映するという質的变化も見いだされるのではないかと仮定した。この質的变化を把握しようとする意図から、抽象的思考である意味づけ・関係づけを取りあげた。しかし、幼児の場合はむしろ「関係の感情」とも考えられる。これを遊びの中にみられる「きまり」に見いだそうとした。この「きまり」を具体的に次のように仮定した。

(1) 役割の分担を決め、それぞれの役目を果して遊ぶ。(お父さん・お母さん。売り手と買い手に分かれて遊ぶ。一人でも運転手になって遊ぶ)

(2) 場の設定をとり決めて遊ぶ。(台所・陣地・店をとり決めて遊ぶ)

(3) 遊具を他のものに意味つけて遊ぶ。(竹の棒を鉄砲として「パン・パン」と言いながら遊ぶ)

(4) ルールをとり決めて遊ぶ。(順番・勝敗を決める。競技のルールを決める)

III 観察方法の視点

1 幼稚園・保育園(山口県内十園)における各園児の自由遊びを観察した。

(1) 遊びは生活経験と関連するため、被観察者を園児(三歳〜六歳)に限定し、各年齢同数とした。(家庭環境の差は省略)

(2) 遊びは性差と関連するため、各年齢男女児同数を観察した。(延観察資料数において三歳児の女兒は男児の半数しか資料が得られなかった)

(3) 各年齢の遊びの特性を明確にするため、日頃よく遊ぶ園児を選び、継続観察した。(十月上旬〜十月下旬)

2 観察の視点

(1) 遊び時間……同一内容の遊び継続時間

(2) 遊び場所……同一内容で長時間遊んだ場所

(3) 遊びへの参加・協力の程度……①遊びに役割分担がみられ協力関係がある。②遊びが平行的である。③全く関係がない。の三段階に分類観察し、特性を明確にするため、②③段階と①段階の二つの段階に分類整理した。

(4) 遊び仲間数……遊びの過程における仲間数の変動をも観察記入した。

(5) 遊び内容の理解……遊びにみられる「きまり」という観点から観察し、次のように分類した。

・「きまり」一つ……「ぼくは、怪獣だ」と叫びながら、走りまわる。

・「きまり」二つ……「基地が設定され」、「サンダーバードと怪獣との争い」が始まる。

・「きまり」四つ……前述の遊びに、さらにルールをとり決めて遊ぶ。(①基地が安全地帯②帽子を取られたら敗ける)

以上のごとく、遊び行動および遊びの中の言葉を参考として、①「きまり」のない遊び、②単純な「きまり」(きまり一つ〜二つ)をもつ遊び、③複雑な「きまり」(きまり三つ以上)のある遊び、の三段階に分類した。

(6) 遊ぶ状態……どの程度楽しいふんい気で自発的に遊んでいるかを、次の三段階によって観察した。①夢中で没頭して遊んでいる、②それほど夢中でない、③夢中でない。特性を明確にするため①と②③段階の二つに整理し①夢中である、②夢中でない、とした。

(7) 利用された遊具名……遊びの媒介となったものを、すべて遊具と規定した。

(8) 遊びの中で使用された言葉を記入した。

(9) 遊びの名称……園児の言葉・行動によって、名称を決定し、前述の遊び種類に分類した。

(10) 同一系列の遊びと異なっている点をも記入した。

IV 観察・整理結果

1 延観察資料数(表1)

2 遊びにみられる「きまり」と知覚・思考・認識との関連

遊びにみられる「きまり」の数の増大が、幼児の思考・理解力と関連し、さらに遊び内容に対する理解の程度と関連するとの仮定を「きまり」の三段階と精神年齢との関連において考察した。

(表2)は、五および六歳児の被観察児に、田中ビネー知能検査を実施した結果である。その結果、「きまり」の数の増大と知能の発達―理解力の発達―との関連を見いだした。そこでさらに、遊びの「きまり」と生活年齢との関連を考察した。(表3)

(結果)

(1) 「きまり」のない遊びは、生活年齢の増加と逆に減少する。
 (2) 単純な「きまり」のある遊びは五歳頃まで増加するが、それ以後減少する。

(3) 複雑な「きまり」のある遊びは年齢と共に増大する。

以上により、①年齢と共に遊び対象を十分理解して遊ぶようになる。別言すれば豊富な内容をもって遊ぶようになる。②年齢と共に単なる対象の表面的模倣のみならず、対象の本質を表現する遊びに変化する。

3 遊びの分類とその発達について

表3 生活年齢と遊びのきまりとの関連

	3 歳	4 歳	5 歳	6 歳
きまりのない遊び	124 62.2%	144 61.8%	64 27.7%	24 10.5%
単純なきまりのある遊び	71 35.5	79 33.9	102 44.2	87 38.2
複雑なきまりのある遊び	5 2.5	10 4.3	65 28.1	117 51.3
計	200 100%	233 100%	231 100%	228 100%

表1 延観察資料数

年 齢	資料数	男 児	女 児
3 歳	200	135	65
4 歳	233	122	111
5 歳	231	119	112
6 歳	228	115	113
計	892	491	401

表2 精神年齢と遊びの「きまり」との関連

	2 歳	3 歳	4 歳	5 歳	6 歳	7 歳	8 歳	9 歳	10 歳
きまりのない遊び	3 50.0%	17 58.6%	65 66.3%	61 47.6%	23 17.8%	12 11.4%	5 15.6%	0	1 20.0%
単純なきまりの遊び	3 50.0	10 34.5	25 25.5	50 39.1	66 51.2	47 44.8	10 31.3	0	1 20.0
複雑なきまりの遊び	0	2 6.9	8 8.2	17 13.3	40 31.0	46 43.8	17 53.1	1 100	3 60.0
計	6 100.0%	29 100.0%	98 100.0%	128 100.0%	129 100.0%	105 100.0%	32 100.0%	1 100.0%	5 100.0%

$\chi^2=285.886$ $d \cdot f=6$ $p<.01$ 連合係数=.489

幼児の言葉および行動を基盤として、前述の遊びの分類によってさらに具体的に整理した。

(結果)

(1) 遊びの分類について(表4)

A、身体的運動遊び ①運動遊具を利用する運動遊び(ブランコ・鉄棒・ボール等) ②遊具を利用しない運動遊び(走りまわる・すべる)

B、感覚的表現遊び ①遊具のもて遊び(水・粘土・積木などのもて遊び) ②描画遊び、③リズム遊び、④絵本鑑賞遊び

C、日常家庭的活動に関する遊び ①お家ごっこ、②ごちそう作り、③人形ごっこ、④パーティーごっこ、⑤お客さんごっこ

D、身近な職業的活動に関する遊び ①先生ごっこ、②本屋ごっこ、③医者ごっこ、④タクシー屋ごっこ、⑤美容院ごっこ、⑥食堂屋ごっこ、⑦雑貨屋ごっこ、⑧おもちゃ屋ごっこ、⑨大工さんごっこ、⑩郵便ごっこ、⑪自衛隊ごっこ、⑫教会ごっこ、⑬魚屋ごっこ、⑭弁当屋ごっこ

E、身近な乗り物に関する遊び ①汽車遊び、②飛行機遊び、③自動車遊び、④電車遊び、⑤舟

表4 遊びの分類

年齢	運動A	感覚B	家庭C	職業D	乗り物E	自然F	伝承G	架空H	その他I	計
3歳	20 10.0	50 25.0	26 13.0	14 7.0	52 26.0	6 3.0	0	30 15.0	2 1.0	200 100%
4歳	30 12.9	33 14.2	63 27.0	13 5.6	30 12.9	21 9.0	24 10.3	18 7.7	1 0.4	233 100%
5歳	32 13.9	14 6.1	40 17.3	20 8.7	28 12.1	14 6.1	66 28.6	15 6.5	2 0.9	231 100%
6歳	22 9.7	8 3.5	16 7.0	23 10.1	19 8.3	2 0.9	98 43.0	32 14.0	8 3.5	228 100%
計	104	105	145	70	129	43	188	95	13	892

遊び、⑥道路
・トンネル車
庫作り、⑦モ
ーテルごっ
こ、⑧乗り物
の競争遊び
F、身近な
自然物(事象)
に関する遊び
①磁石遊び、
②動物遊び、
③虫取り、④
花摘み、⑤貝
集め、⑥山・
川・池・海作
り
G、既成・
伝承的集団・
個人的遊び
①競技をとも
なう運動的遊

び(サッカー・野球・オリンピック遊び等) ②伝承的遊び(花
いちもんめ・鬼遊び等)

H、架空的人物・事象の想像的遊び ①架空的人物に関する
遊び(ウルトラセブン・バーマン・シンデレラ姫等) ②不
思議な家づくり、③決闘ごっこ、④ジャングル探検、⑤基地
ごっこ

I、その他 ①文字遊び、②パズル遊び

(2) 年齢による遊びの変化

① 年齢と共に増加していく遊び ・ 職業的活動に関する
遊び、既成・伝承的集団・個人的遊び

② 年齢と共に減少していく遊び ・ 感覚的表現遊び・乗
り物に関する遊び

③ 年齢により変化しない遊び ・ 身体的運動遊び

④ 変則的な変化のある遊び ・ 三、六歳が多く、四、五
歳に少ない遊び……仮空的遊び

⑤ 三、六歳が少なく、四、五歳に多い遊び……自然に関す
る遊び

以上遊びの対象からみて、年齢と共に身近な家庭的活動の遊び
から、より広い生活経験たる職業的活動に関する遊びに、さらに
はルールを中心とする事仲間および人物間の関係を表現する遊び
(既成・伝承的遊び)へと発展する。

表5 三契機における遊びの順位と関連

		1位	2位	3位	4位	5位	6位	7位	8位
3歳	興味ある遊び	乗り物 E	感覚 B	架空 H	家庭 C	運動 A	職業 D	自然 F	伝承 G
	熱中する遊び	F	C	E	H	B	A	D	G
	きまりある遊び	F	C	F	H	B	A	D	G
4歳	興味	C	B	A	E	G	F	H	D
	熱中	H	D	E	G	F	A	C	B
	きまり	H	D	E	G	A	F	C	B
5歳	興味	G	C	A	E	D	H	B	F
	熱中	H	D	C	E	G	A	F	B
	きまり	H	D	C	E	G	A	F	B
6歳	興味	G	H	D	A	E	C	B	F
	熱中	F	E	G	D	B	H	A	C
	きまり	F	E	G	D	B	H	A	C

4 遊びへの没頭（熱中・集中・夢中）と思考（知覚・理解・認識）との関連

両者の関連を、熱中する遊びと「きまり」のある遊びとの関連において考察した。さらに両者の関連を明確にするため、興味・関心のある遊び（興味・関心のある遊びは、遊び回数が多い遊びといえる）と関連させた。各三つの契機の遊びを（表5）のごとく、その順位にならべた。（表9も合わせて参照のこと）

（結論）

- (1) 熱中する遊びと理解（遊びのきまり）とは関連がある。
- (2) 興味のある遊びが必ずしも熱中した遊びではないし、また遊び内容の理解をもっているとはいえない。

以上のことから、遊びへの没頭は、その基礎的条件として思考の契機が必要であるといえる。

5、各年齢における遊具利用の特性について

- (1) 各年齢共通に多く利用する遊具……積木

年齢と共に利用度の高くなる遊具……ブロック・空箱・びん・乗り物おもちゃ

- (2) 年齢と共に利用度の高くなる遊具……ボール・なわ・いすの差異を除くため、各年齢共通に利用された遊具27種類をとり出した。（積木、いす、ブロック、ままごと道具、ボー

表6 各年齢共通に使用された遊具の意図性及び可塑性

	各年齢共通の遊具使用総数	27種類のもてあそびに使用された遊具数 (P)	複雑な遊びに使用された遊具数 (Q)	遊具の意図率 ($\frac{Q}{P} \times 100$)	遊びの延種類数 (R)	遊具の可塑性 ($\frac{R}{27}$)
3歳	308	170	13	4.2	90	3.3
4歳	323	213	9	2.8	83	3.1
5歳	277	76	96	34.7	77	2.9
6歳	303	29	150	49.5	89	3.3

ル、砂・泥、絵本、人形、ぬいぐるみ、空箱・びん、粘土、紙、スベリ台、乗り物おもちゃ、竹・木片、机、ブランコ、水、板、なわ、木の葉・実、石、バケツ、タイヤ、鉄棒、車、ハンドカー、ハンカチ)

(3) 各年齢における遊具の可塑性について

可塑性とは、一種類の遊具が何種類の遊びに利用されたかを示す。可塑性は三、六歳に高く、四、五歳に低く現われる。

それらの遊具で利用された遊びの種類数

$$\text{可塑性} = \frac{\text{遊具の種類数}}{\text{遊具の種類数}} \times 100$$

(4) 各年齢における遊具の意図性について

意図性とは、遊具が意図的にどの程度選択されて利用されているかを示す。意図率

は、三、四歳が低く、五、六歳が高い。四歳と五歳との差が大きい。

「きまり」のある遊びに

$$\text{意図率} = \frac{\text{利用された遊具数}}{\text{遊具の延利用数}} \times 100$$

(5) 遊具利用の観点からみた各年齢の特性

前述の整理結果より、次のことが結論される。

① 年齢と共に遊具を意図的に利用していくようになる。

② 三歳と六歳は遊具利用種類数は少なく、可塑性が高いことは共通している。しかし、意図率に差位異が認められることから次のように考えられる。三歳は利用遊具の種類において少ないが、一種類の遊具をいろいろな遊びに無意図的に利用している。それに対して六歳は、利用遊具の種類において少なく、一種類の遊具をいろいろな遊びに利用している点三歳児に似ている。しかし、その遊びにふさわしいように意図的に利用している。

③ 四歳と五歳は遊具利用の種類が多くなり、その遊びに合った遊具を選択しようとしている。

6 各年齢における遊びの特性

(1) 興味・関心という観点からみた各年齢の特性。遊び回数が多い遊びは、その年齢にとって興味・関心のある遊びと考えられる。(表4)

表7 各年齢・各遊び種類における熱中（夢中・集中）の程度

		A.	B.	C.	D.	E.	F.	G.	H.	I.	計
		運動	感覚	家庭	職業	乗り物	自然	伝承	架空	その他	
3歳	遊び回数	20	50	26	14	52	6	0	30	2	200
	熱中した遊び回数	11 52.4%	27 54.0%	20 76.9%	6 42.9%	38 73.1%	5 83.3%	0	21 70.0%	0	128 64.0%
4歳	遊び回数	30	33	63	13	30	21	24	18	1	233
	熱中した遊び回数	16 58.3	16 48.5	31 49.2	10 76.9	22 73.3	12 57.1	14 58.3	17 94.4	1 100	139 59.6
5歳	遊び回数	32	14	40	20	28	14	66	15	2	231
	熱中した遊び回数	19 59.4	5 35.7	27 67.5	17 85.0	18 64.3	8 57.1	42 63.6	14 93.3	1 50	151 65.4%
6歳	遊び回数	22	8	16	23	19	2	98	32	8	228
	熱中した遊び回数	16 72.7	7 87.5	10 62.5	21 91.3	18 94.7	2 100	90 85.7	26 81.3	8 100	198 86.8%

表8 熱中度の遊び群分類

	熱中度の高い遊び群				熱中度の低い遊び群		
	遊びの種類名	遊びの総回数	熱中して遊ぶ回数		遊びの種類名	遊びの数	熱中して遊ぶ回数
3歳	F.自然 C.家庭 E.乗り物 H.架空	114	84	3歳	B.感覚 A.運動 D.職業 G.伝承	84	44
4歳	H.架空 D.職業 E.乗り物 G.伝承	85	63	4歳	F.自然 A.運動 C.家庭 B.感覚	147	75
5歳	H.架空 D.職業 C.家庭 E.乗り物	103	76	5歳	G.伝承 A.運動 F.自然 B.感覚	126	74
6歳	F.自然 E.乗り物 G.伝承 D.職業	142	131	6歳	B.感覚 H.架空 A.運動 C.家庭	78	59

表9 熱中する遊びときまりとの関連（年齢別）

	熱中度の高い遊び群				熱中度の低い遊び群		
	熱中して遊ぶ遊びの回数	左の遊びのうちきまりの遊びの回数	同じくきまりのない遊びの回数		熱中して遊ぶ遊びの回数	左の遊びのうちきまりの遊びの回数	同じくきまりのない遊びの回数
3歳	84	52	32	3歳	44	6	38
4歳	63	36	27	4歳	75	25	50
5歳	76	64	12	5歳	74	53	21
6歳	131	128	3	6歳	59	44	15

※ 3歳： $\chi^2=27.0$ $p<0.01$ 4歳： $\chi^2=75.9$ $p<0.01$
 5歳： $\chi^2=3.1$ $0.5>p>0.01$ 6歳： $\chi^2=24.8$ $p<0.01$

表10 熱中する遊びと協力関係との関連（年齢別）

	熱中度の高い遊び群				熱中度の低い遊び群		
	熱中して遊ぶ遊びの回数	左の遊びの回数	右の遊びの回数		熱中して遊ぶ遊びの回数	左の遊びの回数	右の遊びの回数
3歳	84	31	53	3歳	44	7	37
4歳	63	42	21	4歳	75	45	30
5歳	76	64	12	5歳	74	56	18
6歳	131	130	1	6歳	59	47	12

※ 3歳： $\chi^2=5.8$ $p<0.05$ 4歳： $\chi^2=0.4$ $0.5<p<0.75$
 5歳： $\chi^2=1.5$ $0.1<p<0.25$ 6歳： $\chi^2=24.1$ $p<0.01$

- (3) 熱中する遊びの諸
- 三歳：乗り物に関する遊び(26.0%) 感覚的表現遊び(25.0%)
 四歳：家庭的活動に関する遊び(27.0%)
 五、六歳：既成・伝承的遊び(28.6%)
 (2) 熱中・夢中・集中度という観点からみた各年齢の遊びの特性(表7)
 高年齢で熱中する遊びは、乗り物、職業的活動、既成・伝承的、身体的運動遊びで、低年齢では、家庭的活動、感覚的、自然に関する遊びである。

- 条件分析によって、各年齢の特性を考察する。(表8)
 各年齢において熱中する遊びを折半し、熱中度の高い遊び群として上位4種、熱中度の低い遊び群として下位4種に二分して二群の比較により、諸条件を考察した。
- ①遊び内容の理解(きまりの有無)、②協力関係、③仲間数、④時間、⑤場所
- ①遊び内容の理解(遊びにおける「きまり」との関連(表9))
 大体において、各年齢共に熱中する遊びと、内容理解とは関連する。熱中するためには、遊び内容に対する各年齢にふさわしい理解が必要である。
- ②三、六歳において、熱中する遊びと協力関係とは関連がある。すなわち年齢によって、遊びに熱中するためには、遊び内容に対する理解だけでなく、仲間との関連が重要である。(表10)
- ③ 仲間数との関連
 三、六歳において、遊び仲間の契機が重要であることを考察した。従って三、六歳において、具体的に何人が適当であるかを考察した。三歳では、三人～四人。六歳では六人以上。なお遊び仲間数は、遊び内容と関連するため、遊びの種類によって異なる。
- ④遊び時間も遊びの種類と関連する。大体三歳：十五分～二

十分間。四歳：十分〜十五分間か二十五分〜三十分間。五歳：二十五分〜三十分間。六歳：二十分〜二十五分間。

⑤各年齢における遊びの種類、遊具の配置、施設・設備等の条件に左右されるため、熱中する遊びとの関連性をみることは困難である。

(結論)

(1) 三歳児と六歳児、四歳児と五歳児の遊びは、それぞれ質的差異をもちながらも、遊び種類において似ている。すなわち三、六歳児は共通して空想力・想像力にうったえる遊びを、四、五歳児は現実的なものの模倣遊びが多い。

(2) 六歳児は、遊び内容に対するある程度の客観的理解に立つのに対して、三歳児はむしろ現実の客観的基盤から離れた空想的遊びをする。

(3) 四、五歳児は、直接模倣遊びを中心とする点共通している。しかし、四歳児は表面的な模倣に止まるのに対して、五歳児は遊び対象(人物・事物)間の関係を表現する遊びをする。

(4) 遊具利用という観点からみて三、六歳児は一種類の遊具を多面的に利用しているのに対し、四、五歳児は遊びに合う物を選定し、一義的に利用している。従って利用遊具種類は多くなる。しかし、三歳と六歳とは遊具の意図の利用という点において非常に異なっている。

・次に各年齢の遊びの特性を図式化すれば次のようになるのではなからうか。

空想的遊び(三歳) ↓対象の表面的模倣遊び(四歳) ↓対象の関係理解に立つ模倣遊び(五歳) ↓客観的理解に立つ想像的遊び(六歳)

V 遊びの指導および問題点

1、各年齢にふさわしい遊具。

前述の年齢的特性にふさわしい遊具を利用度、可塑性、意図性という観点から選択した。

(1) 各年齢共通のふさわしい遊具：…積木

(2) 各年齢におけるふさわしい遊具

三歳：ブロック、人形(ぬいぐるみ)、乗り物おもちゃ

四歳：いす、ままごと道具、五歳：ブロック、絵本

六歳：絵本、ボール、なわ、すべり台

(3) 遊具の利用法からみたふさわしい遊びの種類名(表11)

2、各年齢の発達にふさわしい遊びの種類

(1) 内的条件(興味・関心・熱中・理解力)から考えられるふさわしい遊び

①興味をもつと同時に熱中し、各年齢の理解力の発達にふさわしい、②興味をもたないと同時に熱中せず、各年齢の理解

表11 積木が使用された遊びの種類

年齢	遊びの種類									
	A 運動	B 感覚	C 家庭	D 職業	E 乗り物	F 自然	G 伝承	H 架空	I その他	
3 歳	7.3%	9.8%	12.2%	19.5%	43.9%	2.4%		4.8%		
4 歳		2.8	52.8	11.1	22.2			11.1		
5 歳		15.0	35.0	20.0	10.0			20.0		
6 歳	2.4	2.4	19.0	28.6	9.5		2.4	30.9	4.8	

表12 ふ さ わ し い 遊 び

	興味をもち熱中して、理解協力関係のある遊び	仲間数	時 間	場 所	望ましい遊具の種類	望ましい遊具が使用される遊び
3 歳	・ 乗り物遊び ・ 架空的遊び	1 人	15分	保 育 室	ブロック 人形ぬいぐるみ 乗り物おもちゃ	E (乗り物)
4 歳	・ 乗り物遊び	3～5人	30分	保 育 室	いす ままごと道具	C (家庭)
5 歳	・ 家庭的遊び ・ 乗り物遊び	6人以上	15分か30分	保 育 室 庭	ブロック 絵本	C (家庭) H (架空的)
6 歳	・ 伝承的遊び ・ 職業的遊び	6人以上	20～30分	保 育 室 庭 遊 戯 室	絵本 ボール なわ	D (職業的) H (架空的) G (伝承的)

力の発達にふさわしくない、③興味をもつが熱中せず、各年齢の理解力の発達にふさわしくない、

以上の三つのうち、①の遊びが望ましい遊びで、②は望ましくない遊びであり、③は問題のある遊びといえる。

(2) 外的条件から考えた望ましい遊び

仲間数、時間および場所により決まる。

(3) 遊具利用法からみたふさわしい遊びの種類(各年齢共通に

ふさわしい積木のみをとりあげた)(表11)

以上の観点を総合し、各年齢の発達にふさわしい遊びの種類を決定した。(表12)従ってこれらの遊びを豊かに発展させることによって、結論で述べた各年齢の特性を十分にいかすように指導することが必要であろう。

3、問題点

われわれは、遊びの発達の根底に、知覚・思考の契機を考え、それとの関連において、他の諸契機をとりあげた。しかし、この観点からとりあげるべき他の諸契機(たとえば、想像力・空想力等)についても今後研究を進める必要がある。

特に問題となったのは、遊びの分類であった。遊び対象分類において、幼児の発達上からと、成人の把握からとの二つの視点の混乱がさけられなかった。(テレビにみられる架空的人物の模倣と実在人物の模倣遊びとの関連等) (山口女子短期大学)

保育理論が具体的保育実践の場から遊離する時、それは空虚な論理的形式化におちいるごとく、逆にまた具体的実践がその理論的根柢を見失う時、悪しき技術主義に流れるのではないかと思ひます。

といって両者を安易に結びつけることも危険性があると考えられます。教育哲学を専攻し、あまりにも一般化・論理化に重点を置いてきた私は、生きた教育的事実直に直面して、一瞬とまどいを感じたのは当然でした。日々の具体的保育実践の底に、抽象化されるにしても、それを支える本質的基盤を見いだすことこそ、保育学の主要な課題であると考えようになつたのは、現場教師との共同研究であつたと思ひます。

なによりも子どもたちひとりひとりの姿をみつめ、その豊かな成長を期待する素ぼくな願いを私たち研究者は忘れてはならないと思ひます。このような観点か

らまず私たちは、子どもたちの姿―遊びの観察からはじめました。しかしこの課題は、むしろ実証的研究にうとい私に、一層大きな障害を与えました。それは研

倉橋賞を受賞して

児 雄 三 頭 西

究方法はもちろんですが、なによりも子どもたちの理解でした。

幼児の全体的把握の願いが、とかく分析的抽象化をさまたげる危険性を与えま

した。この障害に直面して、私たちを勇気づけてくれたのは、倉橋賞の受賞でした。この意味でこの賞は、むしろ暗中模索の研究努力に与えられたのではないかと思ひます。

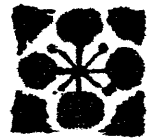
この遊びの研究を通して強く感じましたことは、まず幼児教育の具体的目標の自覚化であると思ひます。別言すれば、「どのような人間に育てたいのか」という問題であります。

子どもたちは可塑性をもつといわれませんが、それだけ保育者のあり方が子どもたちに強く影響してくるのではないかと思ひます。

第二に共同研究の組織化であります。安易な問題解決をさけるために、専攻分野の異なつた研究者の参加が不可欠ではないかと思ひます。以上受賞にあつた、この研究過程において得たものを、反省の意味でしるしてみました。

貝原益軒の保育観(二)

土 山 忠 子



前稿において、益軒が前近代の児童観の風靡した近世社会に

生きながらも、近代的児童観を指向し、幼児教育の重要性を知育・徳育・体育の全分野にわたって提唱したことを考察した。

さらに、『和俗童子訓』^①を中心として、益軒の幼児教育に対する基本的理念を検討したいと思う。

三、人間環境の重要性の提唱

益軒は、「凡(そ)小児ははやくおしゆると、左右の人をえらぶと、是、古人の子をそだつる良法なり。必(ず)是を法とすべし」(卷之一)と、人間の教育においては、早く幼い時から教育すること、子どもをとりまく人間環境の選択という教育に

おける二つの柱を立てている。

「……性悪^{むまわつき}くとも、能おしえ習はさば、必(ず)よくなるべし。いかに美質の人なりとも、悪くもてなさば、必(ず)悪しきにうつるべし。年少の人の悪くなるは、おしえの道なきがゆへなり。……況^{いは}(んや)人は万物の靈にて、本性は善なれば、いとけなき時より、よく教訓したらんに、すぐれたる悪性の人ならずば、などかあしくならん」(卷之二)

益軒は、子どもの教育に当たって、素質より環境に力点をおいているように思われる。幼児教育の重要性を提起しているのも、「性悪^{むまわつき}くとも、能おしえ習はさば、必(ず)よくなるべし」との教育による変化を確信していたからである。今日の「教育的環境学」^②に至らないまでも、環境の子どもへの教育的

意義を強く認識していた。

益軒は、この教育観を基底として、人的環境が子どもの人格の成長にとって不可欠の因子であることを力説しているのである。子どもにとって、人的環境は「極めてダイナミックなもの」であり、「刺激の全体である」とさえいわれ、この全体的刺激によって子どもの活動や成長が導かれていくのである。

「左右の人、正しからざれば、父のいさめ行(な)はれず。心にかなひたるとて、子の害になる人を近づくべからず」(巻之一)

益軒は、人的環境を「左右の人」と呼び、友人・乳母・教師・父母というような、子どもの成長に影響を与えるすべての人を含めて考えている。

(a) 保育者について

益軒の時代は、今日のような幼児保育施設もなく、また保育という呼称も明治初期になって使用されたものであるから、ここでいう保育者とは、施設の保育担当者ではなく、専ら家庭を中心としたところの保育担当者即ち父・母・乳母・教師を含む広義での保育者と考えたい。

「心もことばも、万のふるまいも、皆其(の)かしづきしたがる者を見ならひ、聞ならひてかれに似するものなり」(巻之

一)

「師は小児の見ならふ所の手本なればなり」

「小児をそだつるには、さきにも聞えつるやうに、先乳母、かしづきしたがふ者を、えらぶべし。……凡(そ)小児は智なし。心もことばも、万のふるまいも、皆其(の)かしづきしたがふ者を、見ならひ、聞ならひて、かれに似するものなり。乳母、かしづきしたがふ人、あしければ、そだつる子、それに似てあしくなる。故に、其(の)人をよくえらぶべし」(巻之一)

「父たる者、威ありておそるべく、行儀ありて手本になるべければ……」(巻之二)

益軒は、先ずすべての保育者として心しなければならぬことは、保育者は、子どもが「見ならひ、聞ならふ所の手本」であるということである。そして、「かれに似するものなり」即ち、言わず語らず子どもは、保育者に似た者になるという。その似方も、ただ表面的な言葉や動作だけではなく、心も似た者になると、保育者の子どもへの感化力の強さを語っている。子どもがいかに、感受性、同化性、模倣性に富んだ者であり、保育者と子どもとの人格的関係が、子どもの人格形成にとって決定的な影響力をもつかを教えている。

益軒と同時代に生きた欧州の教育学者コメニウスも「教師自

らの高貴なる模範によって、生徒を力強く感動させることである^⑤と述べ、現代のアメリカの教育学者ジョン・デューイも「教師は常に真実の神の予言者であり、また真実の神の国の案内者である」と語っている。

益軒は、子どもの手本であり、模範者である保育者にとつて、第一に具備しなければならぬ資格は、学問よりも人格であるとしている。

「いとけなき時より、いにしへのことをしれる、おとなしく正しき人をえらび用(ひ)て、師とし……必(ず) 邪(よ)俊(な)・利口の人を、ちかづくべからず。かやうの人、はなはだ、人の子をそこなふものなり」(卷之一)

「才学ありても、悪しき師にしたがはしむべからず」(卷之一)
「乳母を求むるに、必(ず) 温和にしてつつしみ、まめやかに、ことばすくなき者をえらぶべし」(卷之一)

保育者の役割は、子どもの知的指導に優って子どもへの全人格的触れ合いを第一に重要視し「学は人なり」の思想に徹底していたことを見出すのである。教育の本質は、保育者と子どもとの人格的に連帯した共同の活動にあり、保育者の人間性をはなれて教育は成立しないことを認識していた。

次に益軒は、保育者の人格を基調として、保育者に学問の必

要性を力説している。

「学問はその学術をえらぶ事を、むねとすべし。学のすじあしければ、かへりて性をそこなふ」(卷之一)

「邪悪の人にあらざれども、文盲にして学問をきらふ人は、よき事をしらで、幼少なる子の志をそこなふ」(卷之一)

益軒自身は、儒学者であると同時に、当時発達した科学のあらゆる方面に関心と見識をもち、当時においては最高レベルの科学者の一人であったといわれている^⑦。また益軒がいかに博學多識で研究意欲の旺盛な人であったかは、益軒の読書内容の豊富なことや、その著述書の種類が、政治経済・教育・医学・文学・数学・地理・歴史・天文・道徳・物理等から易学に至るまであらゆる学問に及んでおり、しかも常識的知識にとどまらないで、専門的な研究の成果を書物として残しているのを見るのである。学問的素養を身につけることによって、子どもの教育に当たっては、子どもを心理学的にも生理学的にも観察し、理解する知性と方法が与えられ、子どもを必ず望ましい人間に成長させうることを教えている。

「子弟をおしゆるに、いかに愚、不肖にして、わか、いやしきとも、甚(だ)しく忿(い)りて、顔色とことばを、あららかにし、悪口して、はづかしむべからず……只、従答とし

て、厳正におしえ、いくたびもくりかへしやうやく、つげ戒むべし。是子弟をおしえ、人材をやしなひ来す法なり」(卷之二)
保育者は、人柄と学問に加えて、保育者としての權威を要求している。

「父母厳にきびしければ、子たる者、おそれつつしみて、おやのおしえを聞いてそむかず……」(卷之二)

「父たる者、威ありておそるべく、行儀ありて手本になるべければ……」(卷之二)

權威や威嚴は、封建社会の代表的産物であると考えられ、ことに家長制における父親の權威は絶対的なものであったことはいうまでもない。

益軒の保育者に要求する權威は、ただ制度上から格付けされた權威を保持せよというのでなく、どこまでも「手本となるべければ」と書かれているように、模範者として見習うことのできる保育者の教育的權威を指しているのである。

制度上からくる權威は、抑圧の權威であり、盲目的な命令と服従關係であるが、教育的權威は、尊嚴と敬愛との人格的服従を意味しており、もっとも望ましい教育的關係を成立させる。

このように、人格的にも学問的にも尊敬し、信頼できる保育者によって、子どもが指導されることが、もっともすばらしい

教育的環境であるとしている。

(b) 友人について

子どもの人格形成において、保育者の影響と並んで重要な要素は、友人であることを益軒は強調している。

「貧家の子ども、はやくよき友にまじはらしめ」(卷之二)

「人の善悪は、皆友によれり」(卷之二)

「子弟をおしゆるには、先其(の)まじはる所の、友をえらぶを要とすべし。其(の)子のむまれつきよく、父のおしえ正しくとも、放逸なる無頼の小人にまじはりて、それと往来すれば、必(ず)かれに引そこなはれて、あしくなる」(卷之二)

友人の影響力が親よりも強いことに注意を促し、「麻の中なるよもぎは、たすげざれども、おのづから直し」とか「朱にまじわれば赤し、墨に近づけば黒し」などの古語を引用して、「よき友にまじはらしめよ」と提言している。

さらに、益軒の時代には、今日のような学校は無論のこと、藩学・郷学・寺子屋も未発達であったのにもかかわらず、子どもの教育は、家庭の中だけでは不十分であり、弊害さえ起こることを指摘しているのである。

「小兒十歳なれば、外に出して昼夜、師に随ひ、学問所をらしめ、常に父母の家をかす。古人、此(の)法深き意あり

いかんとなれば、小児、つねに父母のそばに居て、恩愛にならへば、愛をたのみ、恩になれて、日々にあまえ、きずいになり、艱苦のつとめなくして、いたずらに時日をすごし、おしえ行はれず。……故に父母のそばをはなれ、昼夜外に出て、おしえを師にうけしめ、学友に交はらしむれば、おごり、おこたりにく、知恵日々に明らかに、行儀日々に正しくなる。是古人の子をそだつるに、内におらしめずして、外にいたせし意なり」

(巻之二)

近世社会の鉄則であった『家』から子どもを外に出して、友に交わらしめることに教育的意義を認めた益軒の思想は、驚くほど進歩的であったといえる。この思想を現代的に解釈すれば「集団保育の重要性の提唱」といえるであろう。

集団保育は、子どもの自然な発達的要求であり、また社会性の陶冶の場であることは、今日の幼児教育においては、常識論であるが、今から二百五十年前の幼児教育にその必要性を提起したことは、益軒の幼児教育学者としての価値を認めなければならぬ。

益軒をして、子どもの教育にこのような結論を与えたのは、益軒が黒田藩に出入りして、格式高い『家』の中で教育される上流武家階級で、長年にわたって藩主や世子の侍講としてつ

とめた経験^⑩と観察の結果から出た貴重な教育哲学ではなかつたかと推測するのである。

「高家の子には、いとけなき時より、正直にて知ある人を師とし友とし、そばにつかふる人をもえらびて、あしき事をいましめ、善をすすむべし」(巻之二)

過去のわが国の『家』であれ、今日の核家族の『家』であれ、子どもをその家の中だけで教育することは、結果としていずれも望ましいものではなく、子どもは子ども同士の生活や、遊びや、学習がもっとも自然的であり、子どもにとって真の教育的環境であることを教えているのである。

子どもの教育の領域において、子どもの人格形成にあずかる因子は、保育者や友人との人格的相互関係であり、この人的環境が決定的な役割を果しているのである。

四、教育愛の提唱

子どもの正常な成長の基本的要因は、保育者と子どもとの関係であり、その大切な絆は、愛情であるということは、昔も今も変わらない真理であるといえる。

『和俗童子訓』の中に、益軒もまた、この保育者の子どもに

与える愛情について分析し、愛情の正しい与え方について多くの頁をさいて何度も語っている。

まず第一に、益軒の子どもへの愛情についての戒めは、「姑息の愛をなすべからず」ということである。

「凡（そ）小児をそだつるには、もはら（専）義方のおしえをなすべし。姑息の愛をなすべからず。義方のおしえとは、義理のただしき事を以（も）て、小児の、あしき事をいましむるを云。是必（ず）後の福（さいほ）となる。姑息とは、婦人の小児をそだつるは、愛にすぎて、小児の心にしたがひ、氣にあふを云。是必（ず）後のわざはひとなる」（巻之一）

「姑息」とは、辞書によれば「一時のまにあわせ」とか「一時のがれ」「しばらくの安きをぬすむの意」と記されており、「姑息の愛」ということは、近視眼的愛情を意味していると理解するのである。

益軒は、「姑息とは、婦人の小児をそだつるは、愛にすぎて、小児の心にしたがひ、氣にあふを云。是必（ず）後のわざはひとなる」と具体的に説明を加え、ただ徒らに子どもの言うがままに何でも親が許してしまうことが、姑息の愛であるという。

「婦人及（び）無学の俗人は、小児を愛する道をしらず、姑息のみにして、ただうまき物を多くはせ、よききぬ（衣）を

あたたかにきせ、ほしいままにそだつるのみ、其（の）子を愛するとおもへり。是人の子をそこなふわざなる事をしらず」（巻之一）

益軒が保育者の資格として、学問の必要性を提唱したことは、先に記した所であるが、「姑息の愛」の原因が、無知の故に子どもを客観的に観察し、理解することが出来ない結果の誤りであると指摘している。教育は、愛であると同時に智でなければ、愛は盲目の愛となることを教えている。「科学の無い所では愛は無力であり、愛がなければ科学は破壊的である」といったバートランド・ラッセルの言葉を思い出すのである。

次に「姑息の愛」の結果は「不肖の子」になると語っている。

「姑息の愛すぐれば、たとひあしき事を見つけても、ゆるしてしましめず。およそ人のおやとなる者は、わが子にまさるたからなしとおもへど、其（の）子のあしき方にうつりてのちは、身をうしなふ事をも、かねてわきまへず、居ながら其（の）子の悪におち入（い）を見れども、わがおしえなくして、あしくなりたる事をばしらで、只、子の幸なきとのみ思へり。又、其（の）母は、子のあしき事を、父にしらす、常に子のあやまち（過）をおほひかくすゆへ、父は其（の）子のあしきをしらで、いましめざれば、悪つゝに長じて一生不肖の子となり、或（は）家

と身とをたもたず。あさましき事ならずや。程子の母の曰、
「子の不肖なるゆへは、母其(の)あやまちをおほひて、父し
らざるによりりと、へるもむべなり」(卷之二)

子どもの教育は、母親だけの責任ではなく、父親もその責任の重いことに言及している。益軒当時の家庭は、家父長的家族制度であり、家長としての父親の権威への怖れから起こる特別な母と子の結びつきが推察される。その結果、不肖の子の原因が、姑息の愛の結果であり、また父と母と子との正常な愛情関係の破れからであることを指摘している。

「又、男子、只一人あれば、きわめて愛重すべし。愛重するの道は、おしえいまして、其(の)子に苦勞をさせて、後のためよく、無病にてわざはひなきやうに、はかるべし。姑息の愛をなして、其(の)子をそこなふは、まことの愛をしらざる也」(卷之二)

アメリカの児童心理学者スタンレー・ホールは、「一人っ子であることは、すでにそのことだけで病氣である」といったが、益軒もまた特に一人っ子の教育に思いをいたして、姑息の愛に陥らないように戒めている。第二に戒めていることは、「愛におぼれてはならない」と、溺愛的態度についてである。

「もし父として愛におぼれて、子のあしきをしらず、性行よ

からざれども、君子のごとくほめ……」(卷之二)

「父母は愛におぼれて、只、其(の)氣ずい(隨)にまかせて、放逸をゆるしぬれば、いよいよ其(の)心ほしいままになりて、ならひて性となりぬれば、よき事をきらひ、むつかしがりて、氣つまり病をこるといひてつとめず」(卷之二)

溺愛的態度は、子どもの善悪を正しくしつづけることも出来ず、誤った子ども中心の育て方によって子どもは、わがまま、無氣力、無責任、忍耐力欠如等といった望ましくない問題の子どもになることを益軒は警告しているのである。

第三の戒めは、「初生より愛を過すべからず」という親の過保護的愛情についてである。

「凡(そ)小兒をそだつるに、初生より愛を過すべからず。愛すぐれば、かへりて、兒をそこなふ。衣服をあつくし、乳食にあかしむれば、必(ず)病多し。衣をうすくし、食をすくなくすれば、病すくなし。富貴の家の子は、病おほくして身よはく、貧賤の家の子は、病すくなくして身つよきを以(て)、其(の)故をしるべし」(卷之二)

「父母の愛すぐる故、あまえて父母をおそれず、兄をないがしろにし、家人をくるしめ、よろづほしきままにして、人をあなどる」(卷之二)

過保護的な愛情は、かえって子どもを害うものであり、身体面では子どもの厚着過食になれさせる結果、病弱な身体に迫りやる。精神面では、依頼心の強い自主性のない自己中心的な性格の人間になると注意を促している。

益軒は、子どもの教育に当たって、正しい子どもの理解に欠けた盲目的愛情や、感情的で決断的に行動できない溺愛的態度や方法論的無知による過保護の愛情などの、親の陥り易い近視眼的愛情の誤りを指摘し、真実の教育愛にめざめ、親としての子どもに対する教育的責任と役割を明らかにしているのである。

おわりに

以上、二回にわたって『和俗童子訓』を中心として、貝原益軒の保育観の考察を試みて来たのであるが、益軒の幼児教育への主要な提言は、「予めする教育」、「左右の人をえらぶべし」、「姑息の愛をなすべからず」ということに要約することができると思う。即ち、子どもは良い環境の中で、正しい愛情によって未だ悪にうつらない早い時期から教育を始めることが、幼児教育の原理であると主張している。

益軒の保育思想が、このように近代的幼児教育を指向してい

るのにもかかわらず、時代的、文化的隔りや、思想的基盤での異質性を含んでいることは否定できない。故に、益軒の保育思想をそのまま現代的に解釈することに抵抗があるかもしれないのである。しかし、益軒が幼児教育における本質的な基本的原理を明確に示唆している点は、現代においても、益軒の保育思想に学ぶべき多くの点を見出すものであり、また、わが国の幼児教育史上の足蹟として特筆に値するものである。

(蕪英女子短期大学)

〔引用文献〕

① 貝原益軒著 和俗童子訓(貝原益軒室 鳩巢集石川松太郎校註)

玉川大学 昭四三

② 山下俊郎著 教育的環境学 岩波書店 昭三八・一一頁

③ 日名子太郎著 保育学序説 福村出版 昭四一・七一頁

④ 波多野完治著 精神発達の心理学 大月書店 昭三八・六六頁

⑤ ローベルト・アル コメニウス 明治図書 昭三四・一〇六頁

⑥ ジョン・デューイ の教育学 春秋社 昭三一・一〇六頁

⑦ 井上 忠著 貝原益軒 教育信条 吉川弘文館 昭三八・三三一頁

⑧ 井上 忠著 前掲書⑦「読書傾向一覽表」 一八六頁

⑨ 井上 忠著 前掲書⑦「略年譜」 三三六頁

⑩ 井上 忠著 前掲書⑦ 八五頁

女児の身体発育の速度について(二)

千羽喜代子

前号でふれた身長および体重の発育の類型化に引き続き、個人における発育速度について検討する。

一般に、発育の速度に関しては、スキヤモンの発育曲線の一般型に示されているように、乳児期と思春期に著しい増加を示すことは広く知られているところである。

幼児期に身長発育の著しいものの検討

身長発育の一般経過は図1に示す通りであるが、すでに本誌61巻9号でその一部を述べたように、幼児期後半において、すなわち、五歳ないし六歳に、著しい身長増加を示すものがあり、われわれの資料では約二〇%（一九二七年〜一九四一年生まれ一〇七例）、最近の資料（一九四四年〜一九四五年生まれ、五二例、一九五〇年〜一九五一年生まれ五一例）では、約一三%、一〇%と、

その割合は若干減少しているにしても、幼児期後半に一つの著しい身長増加を示す例のあることを知る。

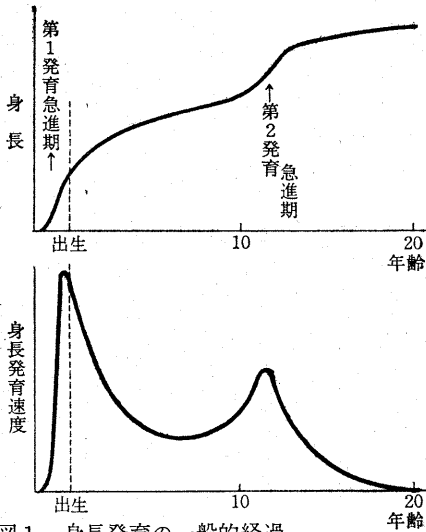


図1 身長発育の一般的経過

(身体発育と教育17頁 猪飼 高石
第1法規出版株式会社 1967年)

表1 身長最大増加年齢と増加量 (1950年~51年生まれ, 4歳~16歳)

年 増加量 cm	年 齢										計 ()内は%
	5:0 5:11	6:0 6:11	7:0 7:11	8:0 8:11	9:0 9:11	10:0 10:11	11:0 11:11	12:0 12:11	13:0 13:11	14:0 14:11	
10.0~10.9					1	1					2 (3.9)
9.0~ 9.9						5	3				8 (15.7)
8.0~ 8.9	1					4	3	6	1		15 (29.4)
7.0~ 7.9	3	3	1			3	2	5	1	1	19 (37.3)
6.0~ 6.9		1		1			1	3	1		7 (13.7)
計 ()内は%	4 (7.8)	4 (7.8)	1 (1.9)	1 (1.9)	1 (1.9)	13 (25.0)	9 (17.7)	14 (27.5)	3 (5.9)	1 (1.9)	51

その増加量は、七cmから八cmのものが大部分であるが、表1に示すように、思春期にみられる身長増加が六cmから一cmにわたっているのに比較すると、思春期増加のほぼ平均値に等しい。しかし、思春期のように増加量が10cm以上に及んでいるものはない。

すでに幼児期後半で著しい身長増加を示しているものが、再び思春期で増加を示すかという点に関しては、

- ①約三五%は再び思春期に著しい増加を示す。
- ②約五〇%は幼児期

後半の増加から思春期の増加年齢まで、ほぼ同程度の増加を示す。

- ③残りの一五%は、一般に示すような著しい増加がなく、幼児期後半に比較すると低い増加を示す。

と、ほぼ三つの傾向に分けることができた。

さらに幼児期後半にこのような著しい身長増加を示さないものと、著しい増加をもつものの思春期における増加年齢、および増加の程度を比較すると、幼児期後半に増加を示さないものの方が、その増加の程度は著しく、かつ、思春期の早い年齢で最大増加をむかえる傾向にある(表2)

そしてさらに、これらの幼児期後半に著しい身長増加を示すも

表2 身長最大増加年齢と身長増加型との関係

増加年齢	増加型			
	幼児 後半 (思春期)	幼児 後半 (思春期)	幼児 後半 (思春期)	幼児 後半 (思春期)
7~8歳	1	1	2	1
8~9歳	2			
9~10歳	9	8	3	4
10~11歳		1	1	2
11~12歳		8	2	1
12~13歳	1	1	2	1
7~10歳	12	9	5	4
10~13歳	1	10	5	3

の、その後の身長発育の段階や二次性徴を中心として身体成熟に関し検討を行なったのであるが、特に記するような傾向を見出すことができなかった。ただ、幼児期後半に著しい増加を示すものの方が、青年期の身長発育が良好ではないかと推定したのであるが、有意水準は五〇％の範囲内であった(対象数五二名)

今回のわれわれの研究では、青年期の身長発育の大・中・小と身長を最大増加を示した年齢との間には、一定の関係をみることはできなかった。

したがって、幼児期後半に著しい身長増加を示したものは、その時点では身長の高い方に位置していても、青年期では必ずしも高い方に属するとはいえない。また、思春期の早い時期に著しい身長増加を示したものについても、同様のことをいうことができる。

さらに、幼児期および学童期の身長発育の段階と、身長最大増加年齢の関係をみると、身長発育が平均値マイナス標準偏差以下と、低い身長のものは、一〇歳以後に身長増加を示すものが多く、平均値プラスマイナス標準偏差内にあるものは、一〇歳以前に増加を示すものが多い。身長の大きいもの、すなわち平均値プラス標準偏差以上のものは、いずれともいえない。

これらの結果をみると、学童期以降の身長最大増加年齢は、身長発育の絶対値よりも、成熟ということと関係を強くもつのでは

ないかと推定することができる。体重発育においては、身長にみられたような幼児期後半の著しい発育は認められず、思春期以降に増加を示すことについては、すでにふれたところである。

この幼児期後半における身長発育のもつ意味については、今後検討していかなくてはならないが、この頃を第一思春期と呼んでいる者のあることを考えると、興味のある問題であろう。

個人における発育速度の検討

個体の発育経過においては、前号の身体発育の類型化で明らかのように、その過程は決して一樣ではない。

たとえ一般型が示されていても、より詳細に、個体差を中心として検討すると、そこには、いくつの特徴があることを知る。

すでにストラッツは、充実期および伸長期という観点から、表3のように各期の区分を行なっていることは一般に知られている

表3 ストラッツの発育段階

性別	♂	♀
年齢		
0 1	乳児期	乳児期
2 3 4	実期 第一充	実期 第一充
5 6 7	長期 第一伸	長期 第一伸
8 9 10 11 12	第二充実期	実期 第二充 長期 第二伸
13 14 15 16	期 第二伸長	実期 第三充
17 18	実期 第三充	成熟期
19 20	成熟期	

表4 個人 発 育 の 速 度

資料 发育速度		0~3歳 (寺田・保志の資料)					4~17歳 (本調査)				
		一定	速い	遅い	混合	計	一定	速い	遅い	混合	計
身長	♂	12人 (26.7%)	17 (37.8)	11 (24.4)	5 (11.1)	45					
	♀	20 (57.1)	6 (17.1)	3 (8.6)	6 (17.1)	35	7 (10.9)	11 (17.2)	41 (64.1)	5 (7.8)	64
体重	♂	10 (22.7)	14 (31.8)	13 (29.5)	7 (15.9)	44					
	♀	17 (48.6)	8 (22.9)	7 (20.0)	3 (8.6)	35	13 (20.6)	15 (23.8)	32 (50.8)	3 (4.8)	63

ところである。

はたしてこのように、充実期と伸長期を、はつきり区分できるか、また、約半世紀前の報告であるため、その年齢区分は、現在ではかなり移動するのではないかと推定することもできるが、高石のいうように、伸長期と充実期を比較的な問題として考えることはできらるであろう。

そこで、次に、ストラッツの发育段階を基礎にしなが、表4に示す2つの資料を検討しよう。

○歳から三歳までの寺田・保志の整理にあ

わせて、われわれの資料を、① ほぼ一定の速度で发育している。② もっぱら上昇发育をたどっている、③ 发育が平行か、あるいは増加していてもわずかであり、低下していることもある、④ ②と③が混合している——の四つに区分してみた。

○歳から三歳の資料と、四歳から一七歳までの資料の、发育速度の早いものの比率が、身長においても体重においても、ほぼ一致していることは偶然であるのか、その理由については明らかでない。残りの三つの发育速度のおおの比率は、二つの資料の間でかなり相異していることは、年齢的特徴を示しているとみることができ。特に四歳から一七歳の資料において、发育速度の遅いものの比率の高いことは、幼児期以降の发育経過において、幼児期後半、すなわち、四歳から六歳頃の发育は、身長および体重ともに、その後の发育状態と比較すると、良好な時期にあるのではないかと推定することができる。

そこで、どの年齢の時期に发育の変化が生じやすいかということであるが、生後三年間においては、その間の发育速度の速いものと遅いものの変化の生ずる年齢は、約六〇％は一歳前後にあり、二歳前後に変動するものが少ない。

四歳以降については、六歳六カ月以前、六歳七カ月〜九歳六カ月、九歳七カ月〜一二歳六カ月、一二歳七カ月〜一五歳六カ月、一五歳七カ月以上の年齢群に区分して、身長および体重別に、発

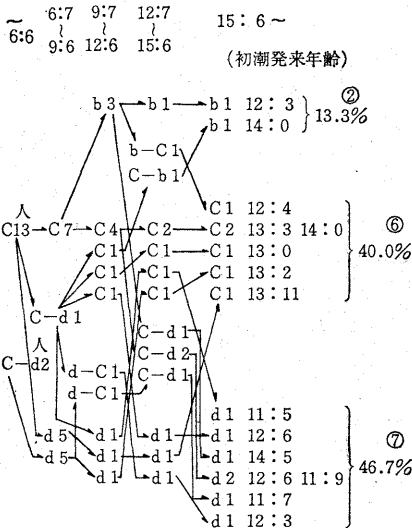
表6 4歳から16歳まで同一範囲内で発育が経過しないものの年齢別発育段階 (体重50人)

段階	年齢				
	6:6以前	6:7~9:6	9:7~12:6	12:7~15:6	15:7以上
a	7	4	1		
a-b		2		4	
b	13	4	11	5	8
b-c	1	4	1	7	
b-d					1
c	13	22	18	13	19
c-b	1	1	7	3	1
c-d	4		1	5	1
d	8	11	8	10	18
d-c	1	1	1	1	
d-e				1	
e	2	1	2	1	2

表5 4歳から16歳まで同一範囲内で発育が経過しないものの年齢別発育段階 (身長57人)

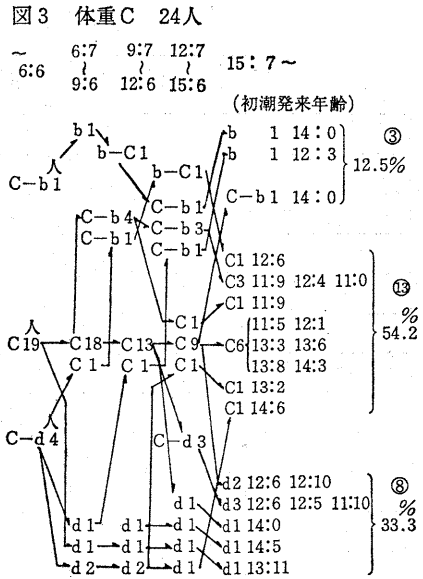
段階	年齢				
	6:6以前	6:7~9:6	9:7~12:6	12:7~15:6	15:7以上
a	17	8	5	2	1
a-b			2		
b	14	14	20	10	13
b-a		1			
b-c	2	1		10	
c	11	14	17	16	29
c-b		2		4	
c-d	2	2		8	
d	9	12	9	4	11
d-c	1	2	3	1	
e	1	1	1	2	3

図2 身長C 15人



育段階の変化の状態をみると、表5および表6のようである。その変化は体重よりも身長に明らかにみることがができる。身長においては、六歳六カ月前、六歳七カ月から九歳六カ月、一二歳七カ月から一五歳六カ月の年齢に変化が生じている。身長および体重ともに、一五歳七カ月前までは、発育が安定していることがわかる。年齢の幅が広いために、各年齢別群に分けて、その間の変化をみたのであるが、さらに各年齢群を詳細に調べると、細かな変動が明らかになるのかもしれない。

個人の変化に関しては、その一例として、平均値プラスマイナス $\frac{1}{2}$ 標準偏差の範囲内、すなわち、幼児期後半の発育が平均値に近い発育段階にあるものの、その後の発育段階の変化の過程を図



2 および図3に示す。

以上、女兒の四歳から一七歳までの身体發育、とくに身長と体重の發育に關し、その実態を報告したにすぎず、身体發育と成熟との関連についてふれなくてはならないのであるが、文献(1)にゆずる。今後、身体的成熟がどのように心理的に影響を及ぼしていくかについて検討を試みていくつもりである。

(都立母子保健院)

〔参考文献及び参考書〕

- (1) 三〜一七歳女兒の心身發育の追跡研究 平井信義 第17回 日本医学總會 學術講演集 第三卷 52〜65 1967
- (2) 女兒の心身發育の相關に關する研究 (8) 身長發育の二方向性と

二次性徴との關係に

ついて 千羽喜代子

民族衛生學雜誌、第

30卷5号1〜8 1964

(3) 身体發育と教育、

教育學叢書19

猪飼道夫、高石昌

弘、第一法規出版

株式会社 1967

(4) Longitudinal stu-

dy on the physical

growth in Japanese.

(7) Growth in sta-

ture and body wei-

ght during the first

three years of life.

Harumi Terada,

Hiroshi Hoshi:

Acta Anatomica

Nipponica. 40(3):

166~177, 1965.

幼児の教育 第六十八卷第十一号

十一月号 © 定価八〇円

昭和四十四年十月二十五日印刷
 昭和四十四年十一月一日発行

東京都文京区大塚二ノ一ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

編集兼 津 守 真
 発行者

112 東京都文京区大塚二ノ一ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

発行所 日本幼稚園協會

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

所フレーベル館にお願いいたします