

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第六十八卷 第六号



6

Key.

日本幼稚園協会

定評ある

フレーベル館の保育図書



保育学年報

1968年版

●特集 「保育者——現状と問題点」

日本保育学会編 B5判 定価3000円 下90円

本書は、その年の保育に関する、あらゆる事柄が網羅された貴重な文献です。

保育学年報は日本保育学会によって1962年より毎年編集され保育にたずさわる多くの方々より好評を博してきました。本書は次のように分りやすく内容が整理されており、すべての幼稚園、保育所、保育者の養成機関、研究所に具備して頂きたい書です。

第1部 毎年開催される日本保育学会において発表された研究の集録

第2部 その年度の国内のみならず海外におよぶ総合的文献目録。

第3部 幼児文化財、保育関係団体、保育者養成機関、保育行政、保育学と保育に関するすべての動きを集録。

第4部 毎年特集として貴重な資料を掲載。

1968年度版はさらに充実を加え「保育者——現状と問題点」を特集として、保育者の現状についてあらゆる角度から分析しています。

■保育学年報を最初からお揃えください。

1962年版 定価 600円 下90円

1963年版 定価 1200円 下90円

1964年版 定価 1800円 下90円

1965年版 定価 1700円 下90円

1966年版 定価 2200円 下90円

1967年版 定価 2300円 下90円

特集 改訂幼稚園教育要領の実践的批判

特集 文献による幼児保育90年史

特集 日本保育学会20年を顧みて「保育所保育指針」の実践的批判

幼児の

言語教育

幼児言語教育協議会編

A5判 定価 300円

下 70円

本書は昭和39年に発刊されて以来12版を重ね、現場の先生方の「話し方の指導」の手引として

広く愛読されて来ました。今般

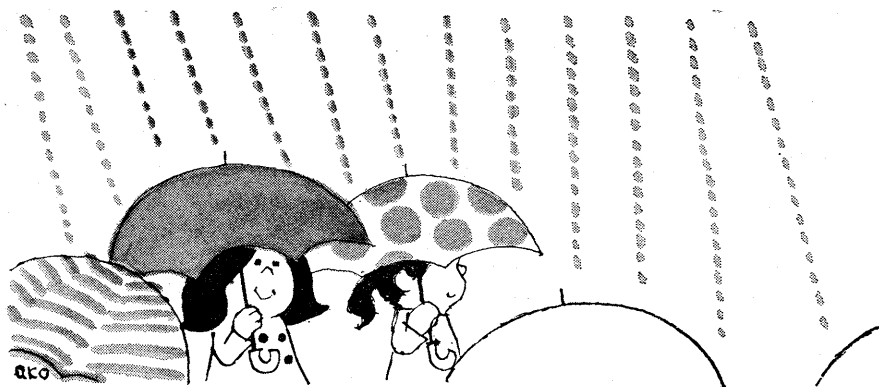
第6章の「指導上の諸問題点」

の章を全面的に改訂、増補して

内容の一新をはかりました。

* 本書は幼児言語教育協議会の編集委員会が「言語」の教育の目安となるよう、「わかりやすく」「教えやすく」「実際に力のつく」をモットーに編纂したものです。

* 「幼児のことは」「話し方の指導、指導計画」「聞き方の指導、指導計画」「幼児童話」等全般にわたって網羅されており、保育者に一度は読んで頂きたい書です。



幼児の教育 目次

——第六十八卷 六月号——

表紙 真辺啓介

六月に想う……………森田宗一(2)

急速な社会変化と幼児教育(その一)

—家庭生活の変化と幼児教育……………岩城富美子(6)

教師の援助

—日々の保育にふれて……………太田一栄(12)

幼児教育理論のための心理学的基礎……………デルル・B・ハリス(22)

☆講演をめぐる討議……………(32)

友だち関係の発達

—幼児の成長を追って……………西島淑子(40)

集団の成長の過程……………竹下由紀子(56)

子どものことばのよごととクリーニング……………室谷幸吉(62)

T雄の学校生活(二)……………浜田駒子(67)

六月に想う



森 田 宗 一

(一) 六月のことを水無月みなづきというが、これは陰暦でいった六月の場合のことで、暑熱しく水が涸れつくすほど水の無い月とは新暦八月盛夏の気候から来た名称である。六月のことを「常夏月」「風待月」「松風月」などと古く用いられたのも、やはり旧暦でいった場合である。

水無月のとほき雲けふもとほくあり(彷徨子)

六月の落日長くとどまれる(木国)

などという句の意は、むしろ陰暦の六月、つまり晩夏をあらわしているといつてよい。

今の暦でいう六月は、晩春が過ぎ、いよいよ夏季に入るときで、衣がえなどといい、万物これよりぞ夏のよそおいに着がえるときである。

一般に六月はうっとうしい梅雨の季節として、あまり好かれならしい。私は生まれた月が六月だからというわけでもないが、割と六月好きである。うっとうしいという梅雨も、ある人々にとっては慈みの雨にちがいない。読書や思索にふけっている時など、しとしと降るなが雨は何か象徴的で趣がある。

倉橋惣三先生の「育ての心」の「子どもたちの中にいて」という章に、「六月」という題で、次のような美しい文章が

ある。

六月

外には雨が降りつづけている。部屋の内は笑い声で晴れわたっている。窓硝子はぬれて曇っているが、子どもたちの顔はみんな明るく輝いている。外からの光でなく、内からの光である。天の太陽は雲につつまれる日があっても、この小さい太陽たちは、いつだって好天気だ。

その子どもらに、またしてもうっとうしそうな顔をして見せるのはおとなだ。なぜこう降るのかと、いつても仕方のないかこちごをいって、つぶやいて聞かせるのもおとなだ。——子どもは、知らなくてもいいことを、おとなから教えられることが屢々ある。六月の雨だって、おとなが教えなかったら、子どもには少しも苦にならないものであろう。

何ごとでも暗い側から見ずに明るい陽の当たる側から見ると、そしていつも子どもの心に入って眺め考え物事をうけとる。それが倉橋先生であった。多くのおとながうっとうしいとする六月を子どもの世界から見るとの文章だ。とても美しいと思う。子どもたちを、「この小さい太陽」といい、その子どもの内からの光を信じてやまない、その明るい謙虚さに心うたれる。

六月にはたしかにじめじめした一面がある。しかしそれもカラッととした夏の前ふれと思えば、いつときの忍耐である。子どもはもともと光り輝いているのに、うっとうしそうな顔をして見せるのはおとなだという。いつても仕方のないかこちごをいって、つぶやいて聞かせるのもおとなだという。そうすれば六月の陰鬱な面は子どもものではなく、おとなのものである。子どもにとっては、すべてが明るく楽しい六月の日日である。

雨 雨 ふれふれ母さんがじゃのめでお迎えうれしいな

こんななつかしい歌があったが、それもあるいは六月の子どものうれしい心持をよくあらわしたものかもしれない。たしかにおとなが教えなければ、しとしと降るなが雨も、子どもにとってはうれしい雨にちがいない。陰雨をもうれしい雨としてしまうことが子どもには可能なのである。

六月は山川草木のすべてが生命横溢で濃い緑におおわれるときである。それはエネルギーに満ち溢れた子どもの力動感を思わせる。生命力に満ちた自然と子どものびちびちした姿はよく共通している。六月はほんとうにいのちの月である。ある六月の緑陰で、母親が大きな胸をひろげて子どもに乳をやっている光景を見た。それはおごそかなまでに美しい姿だった。

万緑の中に乳房を含ませる

これはそのときの私の句である。万緑も乳房も、そこにいる若い母も子どもも、すべて生命力の象徴としてつよく印象に残る。私はいつも、六月という月に対してその溢れる生命力の故に畏れと喜びを感じるのである。

(二)

さて倉橋先生の文を引用しながら、六月の明るい面を考えてみたが、おとながかもしれず陰鬱なふんい気のことについて、少し述べておくことにしよう。

子どもはいつもカラッと明るいふんい気が好きである。ところが世の中では、おとなの作る暗いふんい気の中でゆがまされ、悩み苦しんでいる子どもが多い。ことに家庭は、子どもにとっては宿命的な出会いの場であるだけに、ジメジメした家庭のふんい気はぬきさしならぬまでに子どもをいたみつけるものである。ことにいつ果てるともわからないそねみ、にくしみを伴った冷たい暗い家庭は、子どもの性格をゆがめてしまう。「両親の間の熱い戦争はたまには夏の雷みたいで、まだいいが、冷たい戦争はまったくごめんだ」などどうがったことをいう子どももある。

こんな子どもの作文がある。

「お父さんは、いつでもブツブツ小言ばかりいいます。お茶がぬるい、火がもえない、なんでも小言ばかりいうとき、お父さんがいちばんきらいです」

「学校から家にかえると、家の中が急にまっくらになったように、父も母もにがい顔をして、いくら話しかけても黙

っています。ああ、またケンカだな、と思つて、私は暗い気持ちになりました。ブツブツ小言をいいながら、母は時々私の顔を見ますが、おこつたような悲しい顔です。私はそんな時、父も母も死んでしまえと思ひます。」

これは「親と教師への子どもの抗議」という本にのつていた子どもの文章であるが、いつの時代にもどこの園にも普遍的に共通する子どもをむしばむ最大の病源である。家庭が梅雨時のじめじめした暗い面ばかりを年中示しているようだったら、人間の不幸これに過ぎるものはないといえよう。

家庭だけではない。子どもの重要な生活の場であり、影響のつよい人間関係である幼稚園、保育所あるいは小学校などで、同じように暗いおとなの人間関係やジメジメしたふんい気が、どんなに子どものやわらかい肌を痛めつけているか、はかりしれないものがある。臨床の場に登場する子どものケースの背景には、通常家庭の問題、親の問題が横たわっているものだが、それに劣らず幼稚園や学校の問題の影響がつよいのである。

いつぞやも、ある幼稚園児の不安症状のケースがあった。前には元気のいい明るい子だったのに、このところ次第に落着きのない暗い表情になり、母親の心配は一方でない。よくよく診断しても家庭にその原因らしいものがないという。ところがその原因は、幼稚園内の内に潜んだ園長、先生間の冷たい関係、それから派生する担任の保母の感情の不安症、その保母さんと子どもとの関係、にあることがわかった。後日談では、その幼稚園をかわることによって、子どもはまた次第に明るさをとりもどしたという。本当にこわいみたいなことだ。子どもは鏡のように親や先生を映し、おとなのつくり出すものを全身でうけとめてしまう。

六月と聴いて、私はその明暗を思い、子どもはいつどこでも生命に溢れた光の子であるはずなのにとしみじみ感ぜずいられない。そして正直いってうっとうしい梅雨にも、その晴間のすがすがしさがあつたことを想う。

梅雨晴れやすなほに妻の小言聴く

家庭生活の変化と幼児教育

岩城 富美子

はじめに

世界第二次大戦以後、われわれの生活をめぐる社会的環境は、急速に変化した。その様相はあるいは政治や経済の面から、あるいは生産や消費の面から、あるいは思想や価値観の面から、多角的に捉えることができるであろうが、特に幼児教育との関係において、一、家庭教育を中心として、二、集団保育を中心として、三、問題をもつ幼児の教育をめぐって若干の考察を行ないたい。

（一） 家族構成の変化

いうまでもなく家庭は子どもが誕生後体験する最初の生活環境であって、幼児の教育もまた発生的にはまず家庭において営まれ

る。したがって戦後における家庭生活の変化は、多かれ少なかれ、家庭における子どもの教育に影響を与えた。

ところで子ども自身の発達に対して、家庭がもつ役割とはいかなるものであろうか。依田新氏はその著「家族の心理」の中で、次のように要約している。

第一は子どもに対して加えられる社会的圧力を防ぐ防壁の役割（保護的機能）、第二は社会に代って社会の要求を子どもに伝える社会化の役割（教育的機能）である。家庭がもっているこの二つの機能は、時に相反した方関係をもっているが、この二つの作用が一定のつりあいを持っている時、それは子どもにとってよい家庭といわれ、どちらかに片寄っている時、わるい家庭であると考えられるのであろうか。保護と教育の機能は、家庭の中でおとなが子どもに与えるはたらきである。

第三に家庭生活それ自体が一つの小さな社会生活であるということ。家庭は両親・兄弟・祖父母という血縁によって構成された特殊な集団ではあるが、その集団の中で、あるいは兄とし、あるいは弟として、それぞれ位置づけられ、その間で種々の社会的相互関係が営まれているのである。先の一、二の機能がおとなから子どもに与えられるはたらくきであるのに較べて、第三の機能はおとな対おとな、おとな対子ども、子ども対子どもの相互関係を通して営まれる点が、前者とは相違している。

子どもにとってこのような意味をもつ家庭が、戦後まず制度的に大幅な変化をみせた。すなわち昭和二三年改正民法の制定施行にともなう家の制度の廃止である。家、戸主、家督相続という三つの法律制度によって支えられていた旧民法下の家族は、その理念として、集団本位、家父長中心であったのだが、新しい憲法の下では、個人の尊厳と男女の本質的平等を基礎原理とする、夫婦本位の新しい家族理念が確立された。もちろん戦後における家庭生活の変化をめぐる現象は、単に法律制度上の変化という事実だけに帰せられるべきものではない。

例えば敗戦とそれに続く占領体制下での価値体系の変化や、経済事情や住宅事情の激変、生活の近代化や都市化等、さまざまな条件の変化が、家族生活の今日的様相をもたらしたものである。一方家族制度の崩壊に加えて、生活意識の向上、医学の進

〔表1〕 世帯構造別世帯数割合の年次推移

	総数	単独世帯	核家族的世帯	その他の世帯
昭和34年	100.00	7.6	49.9	42.4
36	100.一	8.3	51.4	40.3
38	100.一	8.2	53.1	38.7
40	100.一	8.9	60.9	30.2
42	100.一	10.3	61.9	27.9

単位 %

〔表2〕 1世帯あたり平均世帯人員

	総数	農家世帯	非農家世帯		
			総数	自営業者	常用勤労者
昭和34年	4.2	6.0	3.7	4.8	3.5
36	4.0	5.8	3.5	4.6	3.3
38	3.8	5.6	3.4	4.6	3.3
40	3.8	5.5	3.4	4.3	3.3
42	3.5	5.2	3.2	4.0	3.1

単位 人

〔表3〕 人口動態の推移

	総数	0～14	15～64	65～
昭和10年	100	36.9	58.8	4.6
25	100	35.4	59.7	4.9
30	100	33.4	61.3	5.3
35	100	30.0	64.2	5.7
40	100	25.6	68.1	6.3
41	100	24.8	68.8	6.5
42	100	24.4	69.0	6.7

歩、公衆衛生施策の改善充実等により、わが国においては、戦後急速なテンポで少産少死型の人口動態が進行した。

表(1)、表(2)、表(3)はいずれも昭和四三年度厚生統計協会資料によるものであるが、昭和三四年から四二年度までの僅かな期間においてすら、核家族化、世帯構成人員の少数化の傾向が著しい。昭和四二年度を例にあげてみると、総世帯数の約六二%は核家族的

世帯（世帯主とその配偶者、またはその間に生まれた未婚の子女で構成されたもの）であり、一世帯あたりの平均世帯人員は三・五人、サラリーマン家庭になると更に少なく、僅かに三・一人となっている。つまり結婚をすれば、一応その両親や兄弟とは別居して、夫婦だけで独立した家庭を営み、一〇二人の数少ない子どもを計画的に産んで、より理想的に育てようとしているのが、現代の家庭の一つの共通的イメージである。

(二) 家庭の教育機能における現代の問題

さて家庭の教育的機能という点から、現代的家庭生活をみた場合どのような問題点があるだろうか。

いづぞや長谷川如是閑氏がテレビ対談の中で、「小さい頃はきぞ敵しいしつけをうけられたらう」との質問に対し、きわめて興味深い返事をされた。

「大変敵しい親父であったが、ひどく叱言をいわれたという記憶は残っていない。小さい子どものこととて、家の中で随分不作法をしたものだが、そういう時、折目正しく生活をしている父や母が、オヤ！ という表情や物腰をする。子どものわたしはそれだけで、思わず居ずまいを正したものだ。そういうふんい気がありましてね……」と。

古い時代の家庭にはこのような家風とか伝統が残っていて、子

どもに対する無言の感化を与えたものである。しかし反面、家の伝統の重圧や、二世代同居を原因とする葛藤の事例が、しばしば問題となった。大家族における人間関係は、複雑であることが多い。育児に関する問題性もまた、意見や方法の不一致、対立、それにもとづく家庭内の緊張等、しばしば多様化してくる。牛島義友氏がかつて、東京都内の幼稚園及び保育所で行なった調査では、情緒不安定群の幼児の家庭的条件の一つに、祖父母、特に姑の同居が挙げられた。

もちろんこれだけで同居の是非を一義的に論ずることはできないが、少なくとも人間関係の単純化という方向においては、核家族化は一つの好ましい傾向を示しているといえよう。さて夫婦本位の新しい家庭は、いうまでもなく男女の本質的平等を基礎理念として生まれた。しかしこれはあくまで理念的なものであって、

〔表4〕 夫婦の勢力構造

	神戸市(1963)	デトロイト市
一致型	16 %	31 %
自律型	70 "	40 "
夫優位型	4 "	25 "
妻優位型	10 "	4 "

神戸市核家族を対象としたもの。

- 現実の家庭生活にはさまざまな力関係がみられるようである。D・M・ウオルフの分類によれば、
1. 夫優位型（夫がほとんど決定権をもつタイプ）
 2. 一致型（完全に対等の立場で相談しあうタイプ）
 3. 自律型（ある時は夫にまかせ

別の時は妻に決定権があると、いうように、おのずと役割が
決っており、夫婦が万事に自律的に振舞うタイプ)

4. 妻優位型(妻がほとんど決定権をもつタイプ)

の四型である。このカテゴリーによって行なわれたデトロイト市
の資料(一九五四、ウォルフ)と、神戸市の資料(一九六三、田
中国夫氏)を比較したものが表(4)である。

これは一都市の比較資料にすぎないが、現代の家庭生活におけ
る力関係のようすを示唆していてもしろい。神戸市資料におい
て最も高率を示したのは自律型の七〇%であり、最も低率を示し
たのは、夫優位型の四%であった。

戦前の伝統的な家庭生活が、家長長的、夫唱婦隨的であったの
に較べて、まさに隔世の感である。神戸の調査とほぼ同じ頃、東
京都内の中学生を対象とした調査における、七〇%までが母親だ
けにしつけられているのとあわせ考えれば、最近では子どもの教
育の問題も、恐らく母親の判断ないしは裁量にまかせられている
家庭が圧倒的に多いのではないであろうか。

家庭や家庭教育における父親の勢力の後退は、それが特にサラ
リーマンの家庭である場合は、やむを得ぬ近代的現象であるかも
知れない。よくいわれるように、産業の近代化は、家庭と職場を
分離させた。父親が一箇の人間として真価を発揮するのは、家庭
以外の職場であって、家庭はむしろ緊張解消の場に過ぎない。加

えて最近の住宅の立地条件、通勤条件の悪化は、父親の在宅時間
をますます短縮し、子どもとの有効な接触や、家庭教育への参加
を、次第に困難にしている。物理的にもまた心理的にも、父親の
不在が問題となる所以である。

家庭教育ののぞましい在り方としては、子どもが日常接触する
父や母、兄弟の生活を通して、それぞれの役割の分化や協力を知
り、勤勉とか、協力とか、自己抑制等々、より正しい生活態度や
規範を身につけることであろう。筆者が福岡市、宮崎県の日向
市、高千穂峡の山村の小学三年と六年を対象として、起床後登校
までの生活をみたことがあった。起床時僅かに二〇〜四〇分の短
い時間の中に展開する生活様式や対人関係の中でも、都市と山村
ではかなりの相違がみられたが、とくに目立ったのは、都市では
父親の介在が少なかつたこと、山村では食事前小学生自身を含め
て、家族がそれぞれに、労働を分担している事例がかなり多かつ
たことであつた。すでに古くM・J・ラドケの調査でも、父親が
母親と同じように、教育的責任をとる方が、子どもはより指導的
な性格であるという、示唆的結果が出ていたのであるが、最近の
傾向として、教育の責任が母親に偏在しがちであることは、家庭
教育における一つの問題性であろう。

最近の母親は、否応なしに教育に熱心にならざるを得ない。日
本児童研究所が行なった調査によると、幼児(三〜五歳児)をも

つ母親が、子どもを養育するにあたって、単行本、雑誌、新聞等のマス・メディアをはじめとして、医者、保健婦、友人、姑や実家の母等の意見、公民館や幼稚園での母親学級等、実に多くの情報源を利用してることが明らかとなった。しかし同研究は、育児やしつけに関する情報の獲得が、単なるテクニクに終始し、その根源となるべき児童観や教育観を、明確に把握している母親は非常に少ないことを指摘している。技術に流れてその原理が欠如しているという実態は、教育においては、非常に重大な問題性をはらむ姿ではないだろうか。

世に氾濫している教育ママなる母親像もその一つである。そこでは教育が一つの立身出世、ないしは個人の幸福追求の手段としてしか考えられない。有名校に連なる有名幼稚園に徹夜で受付を待ったり、小学生時代から塾通いを強制したり、笑えぬ事実があまりにも多い。このような過教育現象が、すでに一つの社会風潮として出現しているからには、そこに何らかの時代的、社会的背景が存在していることもいぬめない事実であろう。しかしながら教育の意味や子どもの幸せに対する正しい理念の裏付けなしに、教育に狂奔することは、むしろ子どもの成長をむしろむしばむものとなるであろう。

(三) 少人数家族の中の社会的相互作用

幼稚園や保育所で社会性のない子どもを調べると、ひとりっ子や末っ子であることが多い。ききにもふれたように、最近の家族構成では、子どもの数がだんだん少なくなる傾向にある。わが国では、昭和三二年に人口の静止限界出生率を割り、現在では一組の夫婦が産む子どもの数は、一・九九人であるという。ひとりっ子ないしは準ひとりっ子は将来ますます増えるであろう。

S・ホールがすでに一九世紀の半ばにおいて「ひとりっ子であることは、それだけで一つの病気である」とその問題性を重視しているが、ひとりっ子の増加も、また近代的现象の一つであろう。

欧米では産児制限の普及と共に、一九一〇年頃から少なく産んで、理想的に育てようという傾向が目立ちはじめたといわれるが、わが国では、戦前では産児制限は必ずしも社会的に是認されなかった。今日のようにいわゆる計画産児が一般化したのは、戦後のことである。依田明氏の小田原市における調査(昭和四一年)では、小学一年生を対象とした場合、最も多かったのは二人兄弟で全体の五五・五%、三人兄弟は二四・七%、四人兄弟となると僅かに六・四%となり、ひとりっ子は一一・五%であった。

ひとりっ子については、ネーテルの研究以来多くの研究者によって論及されてきた。そしてその問題性は、

(1) 子どもの側においては、兄弟経験の欠如

(2) 親の側においては、過保護・過教育、として指摘されている

が、これは単にひとりっ子のみならず、現代のような家族構成における教育の問題点にも通じるように思われる。

改めて説明するまでもないが、家族の中で営まれる人間関係には、基本的に夫婦関係、親子関係、兄弟関係の三つがある。夫婦関係は、おとな同士の横の関係であり、親子関係はおとなと子どもとの縦の関係であり、兄弟関係は子ども同士の横の関係である。

現実の家族生活は、この三つの、しかもそれぞれ異質の関係が、相互に交錯し重なりあって、複雑なダイナミックスをつくり上げている。子どもはこうした相互作用の経験を通して、さまざまな態度や行動型を学びとっていくのである。

いかに民主的なものであっても、親子関係は、本質的には、保護者对被保護者の関係であって、兄弟や友人間にある本質的に対等な関係とは異質である。対等な次元にあるからこそ、血縁者としての一体意識に結ばれながら、兄弟は互に衝突し競争し、さらに協調の必要なことを体験することができる。

ひとりっ子の場合、あるいは兄弟があっても、年齢間隔がかなり離れている準ひとりっ子の場合、幼稚園や小学校に入ってから社会的適応が比較的むずかしいのは、社会性を開発する基本的経験が、どうしても乏しくなるためであろう。

子どもの数が少なく、家族の単純化、電化材の普及、住居の簡易化等によって、余裕の多くなった母親の目は、四六時中子ども

を離れることがない。そして、自分の思いのままに子どもを仕立て上げようとする。山下俊郎氏はひとりっ子の親の基本的養育態度として、過保護という要因を含んだ、更に広域の過教育をあげているが、ひとりっ子の親のみならず、現代一般の親に共通する一つの傾向ともいえるのである。

こうした親の態度は、子どもの幸福を願う心理に根ざすものであろうが、一面には親自身の幸福追求の投写でもある。自分が果たせなかった夢を子どもの将来に托すのも、あながち不自然ではあるまい。しかし、社会は急速に変化していく。子どもの教育は、広く社会の体制や機構の仕組みの中で、わが子の幸せは何であるかについての客観的な認識なしには、行ない得ないのではあるまいか？

(西南学院大学)

主な参考文献

国民の福祉の動向 43年厚生統計協会

家族関係の心理―牛島義友

家族の心理―依田新編

しつけにおける親子の力学的考察―田中国夫(児童心理22巻)

ひとりっ子の家庭教育―依田明(児童心理22巻10号)

ひとりっ子の心理と教育―山下俊郎

養育行動における母親の情報源―日本児童研究所モノグラフ7

教師の援助

——日々の保育にふれて——



太田 一 栄

(一) はじめに

教育のねらいを達成するため、幼児のもっているかけがえのないぬえちを認め、可能性をのばしていくためには、チャンスをとらえて、発達や個性に応じた援助が必要だと思ひます。

教師が幼児の中に育てようとしているものは何かという幼児観によつて援助の方法もいろいろあると思ひますが、私は、

- (1) 幼児が自分自身を表現するための教師の援助
- (2) 幼児が遊びの中で自己を発現するための教師の援助
- (3) 幼児が他人を理解していくための教師の援助

の三点について考えてみたいと思ひます。もちろんこれらは、それぞれ独立しているのではなく、実際の

場面においては、網の目のようからまつていと思ひますが、一応それぞれことに重点をおいて、実践から問題をみつつけていきたいと思ひます。

(二) 幼児が自分自身を表現するための教師の援助

入園当初は特に幼児の要求を教師が早くくみとつていくことが大切だと思ひます。

母親から離れられない幼児であれば、母親から離れられるように働きかけるのが援助でしょうし、遊べない幼児であれば、自分の気持ちで行動ができるように働きかけるのが援助でしょう。そこに幼児の状態があるから、教師としての働きかけがあると思ひます。ひとりひとりの幼児の示す行動をみつめることによつ

て、要求をくみとり、感情を受容するなかで、やろうという気持ちをおこさせていくということが、援助のもっとも基礎になるのではないのでしょうか。

A子が母親から離れられるようになったのは入園後、一か月たつてからです。そこで、なんとか遊びに入ってもらいたくて、手をつないで集団遊びにきそいかけても、一、二回参加するだけで、あとは見えています。ボールには関心をもっていたようだったので、よく私と、ころがしっこをして遊んだのですが、私がぬけると何もしないという日が続いていた頃のことです。

六月十四日

Sが大きな「かたつむり」をもってきました。「あっ、先生、何か黒いものが動いていくよ。エレベーターみたいだ」とT。その声にMも「ほんとだ。でんでんむしが動かないと黒いものも動かないね」T「なんだらう？」と目を輝かしていています。私も驚きの目で幼児たちの発見のことばにすいよせられるように行ってみると、なるほどガラス越しにみると、Tのいう通りです。

「骨かな？」と他の幼児も不思議そうです。

「なんでゆっくりしかいけなかな？」とのKの問いに、

M「家もつとんでやー」T「足がべたべたとくっついてるからや」K「あつわかった。べたべたしとるでどんなところからも

落ちないのやな」Yもブロック遊びをやめてとんできました。Y「先生、いらうとどうしてへっこむの」教師「そうね。どうしてかしら」B「こわいから」M「孔があいとるから」ととてもにぎやかです。

その場の楽しそうな興奮したふんい気に、A子もなんだらう？という表情でよってきました。教師「A子ちゃんも見てごらん。とってもおもしろいのよ」私も子どもたちの興奮につりこまれながら呼びました。いままで、A子にきそいかけても、自分で行動をおこすことは少なかったので、私は「しめた」と思いました。

「でんでんむしむしかたつむり」とC子がうたいだすと、「その歌知ってる」「私も」とあちこちからうたいだし合唱です。

「先生、かたつむりははっぱやキューリをやるといいよ」とTがいったことから、「僕もってくる」「私も」といきこんでいっています。A子は口を開こうとはしませんでした。何かを感じているようでした。小動物はどの幼児にも関心があるようで、リズム表現にも、自分たちが発見した喜びがよく現われているように思えました。

翌日、私は誰がキューリをもってきてくれるかと楽しみにしていたのですが、誰ももってこないようすに、幼児たちの興味や関心はその場限りなのかしらとがっかりしながら、「でんでんむしさんどうしているかしら？ お腹がすいていないかしら？」と誰

にいうとはなしにいつてみました。

すると、A子が新聞紙に包んだものをもってきて、私にさしだすので開けてみると、キュウリです。「A子ちゃん、ありがどう」と私は反射的にA子を抱いてしまいました。ことばで意志を伝えたり、友だちと話したり、動作にバツと表現できないA子が、心の中で活動していたのだということが、いまさらのようにわかりました。幼稚園では、ひとことも話さないA子ですが、興味をもった「かたつむり」のことを、母親にどんな表情で伝えていたのでしょうか。目に見えるようでした。

あくる日、登園したTが「これ何？」S子「お城みたいね」M「緑色のフンがおちとる」T「わかった。キュウリや」よく見ると緑色の皮と、中の軟かいところをたべて、まわりの白いところが薄く残っています。私は、「A子ちゃんもってきたキュウリね」とみていた幼児にいい、A子に「A子ちゃんもってきたくれたキュウリだから、でんでんむしが喜んでたべたのね」というと、はじめて「にっこり」としました。

いままで私のいろいろな問いかけに、首をふっているだけのA子が、「これ」といってキュウリをもってくるようになり、「先生、キュウリもってきたの」と自分から私に話しかけるようになってからは、何かしようとする気のなかったA子も、これをきっかけに元気がでてきました。

このことから、ひとりひとりの発達にに応じて、その子の活動を認め、受け入れるといいながらも、私は非常にあせっていたことを反省しました。母親からやっと離れたA子に、すぐ遊べるようになってほしいと願ったことは、次の段階へ一歩前進してほしいとの期待が一方的で、熱心に働きかけをしたり、遊ばせようという気持ち強いほど、A子には不安定だったようで、緊張の日々だったのでしょうか、さけるような感じさえしたのです。

A子がみることで満足している時期に無理に走らせようとしていたということになりました。こんなとき、この「でんでんむし」の問題がおこったわけです。

私の感動がA子にも伝わったのでしょうか。オーバーな表現ですが、瞬間的な私の感情の表出が(いままでも帰園の際、抱いたりしていたのですが、抱いてあげるという気持ちが強かったかも知れない)なんとなくビタツとあい、A子の感情をゆさぶったのでしょうか。二学期のA子は、消極的な女兒たちの中で、かばったり、助けてあげたり、徐々に自信をつけていき、「O子ちゃん、気持ちが悪いからお弁当残したいんだって」と友だちの気持ちも伝えられるようになりました。

なんでもないちよつとした「きっかけ」をつかむということは何十倍の努力よりも勝ることを痛感しました。

(三) 幼児が遊びの中で自己を発現するための教師の援助

教師は幼児のもっている要求を洞察し、その欲求に応じ、その欲求の方向づけをなすべきであるといわれています。どのようにして幼児の活動に満足を与えてあげようか、また幼児が自らえらんだ活動を価値的なものにしようかと心をくだいていますが、私は幼児が遊びに全身をうちこんでいるとき、満足があり、充実したとき、教師も幼児に対し、一体感をいだくのではないかと考えるのです。

自己を発現する活動にはいろいろありますが、安定のある場で幼児が現わしたいと思っていることを、十分に表出できるようにしなければなりません。私は、ここで、自己発現と価値受容の中間の活動ともいえる製作活動の実践で述べてみたいと思います。

○幼児の感情を認めて、行動を是認する

九月二十五日

九月の誕生会がすんで保育室へもどってきたときのことです。それまで静かにしていた反動もあって、好きな友だち同士手をつないで、保育室中をぐるぐるまわったり大騒ぎです。「お部屋で

静かに待ちましょう」といったばかりにこのようなことがあるので、幼児たちの解放されたい感情は理解されても是認できるかどうか自信がなかったのですが、それを機会に「今日は四日市祭ね。おみこしの歌をうたって遊びましょうか」と私がいうと「わーい」と大喜び。幼児たちにとってはお祭りというよりも、ただ体を動かして発散させたかったのかも知れないのですが、とびついてきました。活動したいという要求を示していると思われたので、この提案は幼児たちが受けいれられるやり方で要求を満足させるように援助したことになったのだと思われまます。

ピアノにあわせて「二人でおみこしになりましょう」「四人で……」「八人で……」数が増すごとに、どのグループといっしょになるうかたにぎやかです。また逆に人数をへらしていったり、ピアノの強弱、遅速にあわせてのリズム表現を楽しみました。

私もお祭りだということで、なんとなく楽しい気分がこぼれたのですが、あまり感情を現わさないA子、I子なども楽しそうに笑っているのを見て、「よかった」と思い、騒いでいる場面を禁止したり、さけたりしないで、幼児の感情を認めて行動をむけなおしたことは、当然のことなのですが、私も幼児たちの気持ちをそのままくみとり、幼児たちも私の提案を素直に受けてくれたということに快さを感じました。

○教師の興味と幼児の興味的一致

—その翌日、私の住んでいるところはお祭りですが、幼稚園のある地区は中心部より離れているため、四日市までお祭りを楽しみにいく幼児は少ないので、私も幼児たちがどのように反応しているかわからなかったのですが、Mが登園してくるなり、「先生、おみこし作ろ」と張切っています。まわりにいた六、七人の幼児も「作ろ」「作ろ」との催促です。

じつは私の心の中にもおみこしを作ったらかしらという思いがあつて、昨日は、たまたま幼児たちの状態をみて、パッとことばになってでたことだと思つたのです。その私の興味と、幼児たちの興味が一致したといえるのではないのでしょうか。

大いそぎでダンボールの箱を用意すると、M「おーい、おみこし作りたい男の子はこっちへ集まれ」との声に「僕作りたい」「僕も」と集まってきました。登園後間もなくで、五、六人は外へでていましたが、ほとんどは保育室で遊んでおりましたので、Mのことばをきいて集まってきました。

○教師が参加することによって興味を持続させる

男児と女児にわかれておみこしを作りました。

男児は、大小のダンボールを二つのグループにわかれて作ろうと、リーダー的なYとMが中心となり相談がまとまりました。

「先生、おみこしはいっぱい飾りがついとったに」とK、Yも「何かきらきらしたきれいなものがぶら下ったり、ローソクもついたりな」と材料を探しはじめました。「こややってつけようか」とクリームのカップなどをあちこちあてています。

私は幼児たちがこれほどおみこし作りにけんめいになるとは想像していませんでした。何が興味をひいたのでしょうか。自分たちがお祭りの楽しさを経験したことがあるから、友だちと何かしたい、作りたいという段階にきていたのでしょうか。運動会を後に急速に幼児がまとまって遊ぶようになってきたのですが、その成長ぶりと、運動会行事のための制限がいろいろあつたりしたので、作りたいという欲求がここで押し出されたのかも知れません。女児はどうしているかしらとみると、男児のようにリードする幼児がいないので、相談がまとまりません。男児ほどおみこしに関心がないのかも知れません。

K子「先に紙をはったら？」との発言で、「そうしましょう」と何人もの幼児が包装紙をひっぱりだして、糊をつけはじめました。この分だつたら、おみこしが十もできるわと内心思いながら、「誰がどこをはるかきめてから糊をつけるといいわね」といって、幼児同士の中で話しあいをもたれるかと思つたのですが、男児のようにできないようで、ただ何かの感情や欲求をそこにぶちまけたいというように私には感じられました。私も女児の仲

間にはいつて手伝っているうちに、女兒らしく花をきつてはったり、紙テープをつけたり装飾的にできています。

男児は、材料の接着などで困難になると、「先生、何度やってもうまくできない」と相談をもちかけたりしたほかは、自分たちで話しあって意欲的にとりこんでいます。

「ワイイ、できた」「先生、何か棒な〜い？」男児は早くおみこしがかつぎたくて、上下のダンボールを接合しないうちから活気に満ちています。いつの間に関自分たちで相談して目的にむかつての作業ができるようになったのかしらと私が驚くほど、手わけして箱に孔をあけたりの協力の姿がみられます。まだ同寸法に測ることはできないので、竹を通してみて「あかん、そっちが上すぎ」「もう少しこっち」と幼児たちどうしの声援やら話しあいでもやっと思いきやありました。

後は想像通り「ワッショイ」「ワッショイ」と大張り切り。私もつりこまれて、女兒もはやく遊びたいだろうなと思いき、いっしょけんめい手伝い、できあがりました。

いままで活気のある女兒のグループと消極的な女兒のグループとの交流があまりみられなかったのですが、私が中に入ったことよって、興味も持続し、友だち同士のひろがりもみられ、スムーズに活動されているように思えました。A子もI子も、入園後はいじめて大声をだしたと思えるほど張り切って、「ワッショイ」

「ワッショイ」といいながらついで歩いている姿をみて、こんなにいきいきと活動できる経験をしたことは、有意義だと思いました。タンプリンで調子をとったり、うちわをふったり、幼児も私ものしかった日々でした。

このことから、幼児の遊びを發展させるための援助はいろいろありますが、チャンスをとらえて、作ろうという気持ちをおこさせることが製作活動における一番の援助でしょう。

そして幼児が興味をもって、そのものに熱心にとりくむことが第一です。幼児の成長や發達がそこまできているときに、タイミングよく援助すると成功するのではないのでしょうか。それには、ひとりひとりの幼児の發達段階やそれに応じた能力や興味を知り、材料や場所、チャンスを与えることなのでしょう。製作活動は遊びの中で發展し、作ることに自分自身をみいだすことができるのですから、遊びそのものを指導するのではなく、その過程をたいせつにする中で援助したいと思うのです。

また、幼児が自分の思いを表現するように教師も幼児たちに、自分の思いがだせるということもときには必要となりましょう。

教師がこのようなことをしたらと思っても、幼児の自由な気持ち束縛していくのではないかと悩む時があるのですが、このおみこしの遊びで、私は次のことを得ました。

教育には「ひらめき」と「準備」の二つの面があるといわれて

いますが、教師が「これだ」と思うものは、教師のおしつけになるのではないかと不安が必要はなく、幼児に教師の気持ちが必要なく通じていくもので、教師が先にやろうとするものをもっていき、遊ぶの発展に必要な要素であり、教師が指示を与えなくても、幼児と興味が一致し、幼児につくる意欲があれば、あとはほとんど幼児自ら製作にとりくみ、熱中することによって、作ることの中に自分自身をみだしていくということです。

「何を作るか」「どうやって作ったらいいか」「作ったらいかどうしようか」などを考え、いろいろな能力を發揮していく、その過程に充実があると思うのです。

一学期には、思いきって自分を表出できなかった幼児も、この活動の中で、友だちと協力したことにより、喜びを發見し、充実したひとときをすごしたのではないかと思います。

(四) 幼児が他人を理解していくための教師の援助

幼児にこうあってほしいと教師がねがうもの、人間性の真ずいにふれる自我を育てるにはどうしたらよいのでしょうか。

成長の過程の一つである攻撃性とか、自己主張が、感情的なしこりが残らないように、建設的な方向にむいていくように指導していくのが教師の援助でしょう。

○自己主張をうけいれる

十一月五日

絵本を読み終り、Fたちが積み木で橋をこしらえて遊んでいるようすを少しの間見ているTが、ボールをもってホールへいきました。T「Y君、サッカーするからどいて」

Dと二つのボールのあてっこをしていたYは、知らん顔です。私は、Yに「Tちゃんたちもここを使いたいんですけど」とすぐにいおうかどうしようか少しためらっていました。

T「Y君、どいてくれないからしょうがないな」とのつぶやきをきいたので、

教師「Yちゃん、Tちゃんたちが、サッカー遊びをしたいんだって。少しすみの方へよってあげてね」

といいますが、Yは少し場をあげました。サッカーという声に、M、K、C、Sが集まり、遊びがはじまりました。

T「C君、反則」Tがいつてもわからないようです。HもBとボールをけりだし、ボールがいり乱れました。

T「ボールは一つでええのやに」といつても他の子には通じません。教師「遊び方を皆に教えてあげたら？」

T「サッカーというのはボールをけて網みたいなどころにいれるの」

K 「キーパーがおつて、ボールをいれないようにするの」

T 「キーパーは手を使ってもいいけど、ける人は手を使うと反則なん」私や他の幼児たちもなるほどときいています。

T 「先生、網のかわりにどうしようか」

教師 「そうね。白黒で書いたら？」というので、Y がきて、

Y 「僕が書く」といい、コの字型に線をかきました。

Y 「むこうにも書いてくる」と向い側へいくと、他の子もY について走っていきます。

自分が提案した遊びなのに、主導権がY に移ったような感じでは浮かぬ顔です。

Y は自分の意志を行動やことばに表現しているのです、この場合、私としてはY をとがめたりしないで、やはり自分がかきたいという感情を認めてあげなければいけないと思いましたが、T のことも気がかりでした。

組わけは「僕こっち」「むこう」といつているので、「少し人数が違うよね」と私がいうと、

K 「じゃあ、じゃんけんすればいい」と、二人ずつじゃんけんし、組わけも決まりました。

Y 「僕、こっちのキーパー」

K 「僕は、むこうのキーパー」

Y 「おーい、反則」「ワー一点入った」と、黒板に得点をか

て活躍しています。いりみだれるとグループがわからなくなつて、ただボールをけているだけとしか思えません。

T 「組がわからんであかん」といつています。私もちょうど感じていたところだったので、赤と青のタスキをもつてくると、

「よくわかる」と張り切って遊びはじめました。

キーパーのきめ方に少し問題があるようにも思つたのですが、何でもじゃんで決めてしまうということも、能力に応じない場合もあるので、私も認めることにしました。

Y と同じ組になつたT は、おもしろくないのか黒板に絵をかきはじめました。

教師 「T君、どうしてしないの」

T 「Y君、自分ばかりキーパーになっていばつていもん」

教師 「Y君、いばつてばかりいるつて」

Y 「僕はそうは思わん」

私はY からこのようなことばがでるとは思わず、どう発言したらよいものか迷いました。

教師 「一度、キーパーを交代しましうか」

Y 「キーパーは強いもんでないとあかん。僕強いもん」と自信たっぷりです。

教師 「みんなはどう思う」

S 「Y君でいい。強いから」という答がかえつてきます。

Yが遊びをリードしており、他の幼児たちは興味をもってやりはじめたところだったからでしょうか。

私は、遊び方がはつきりわからなかったし、人数の都合上、最初からメンバーの一員としてじゃんけんをして遊びに参加しなかったで、その点でいけなかったことを反省したのですが、この状態で私が遊びに加わっても、Tの感情は救われぬような気がしました。

最近のTとYのようすは、お互いに反発しているようです。リーダーどうしの対立がある場合、それをうまくリードするのは教師なのでしたが、タイミングをはずすとマイナスの場合はなかなか好転しにくいようです。

まして、他の幼児はYに対し敵意はもっていないようで、遊びに夢中になっているので、その場で話しあいをもつことは不可能に思えました。このようにグループで遊んでいるときの個人の不満な感情の受容はどのようにしたらよいのでしょうか。Tは、Oに巨人という字を教えてもらってかいているようすから、興味はそちらの方へ向いていったと私は判断をしたのですが、少し私自身にすつきりしないものが残りました。

Tがぬけたので、もう一度組わけをすることになり、Mが「こんどはキーパーもじゃんけんできめようか」と発言したので私もなんとなくホッとしました。じゃんけんの結果、Eに決まったの

ですが、Eは、「僕キーパーはいや、あまりよう知らん。Y君かわつて」と再びYがキーパーになりました。ワンマンだと非難した幼児はなく、全員認めたのです。Tの解決もつかなかったのですが、他の幼児はYにあつきり譲ったところを見ると、キーパーの役割りに自信がない子もあつたでしょうし、けることに興味があつたとも思われます。YとTがぶつかりあいの多い関係にあるから何でもないことで対立してしまうのか、ともかく、ふたりの防衛的な行動は不安感を示していると思われれます。TもYも自分が一番よくできることで注目され、認めてほしいのではないでしょうか。

○攻撃的な感情をうけとめて

Y「先生、優勝カップ作る。勝った組にあげるの」と画用紙を丸めはじめると、積み木のグループで遊んでいたTもよつてきて、T「Yちゃん、何作るの？」Y「優勝カップ」

T「じゃあ、僕も作ろう」とクリームのカップに画用紙を丸めた円筒をつけて作りはじめました。

T「Y君、どんなんができた？」とみせあっています。先刻Yがいばつてしていると非難したTも、今は何とも思っていないようすに私もホッとしました。

Y「ワイー、優勝カップができた」と嬉しさのあまり走りまわ

り、Tにぶつかってしまいました。

Y「なんやー、こわれたやないかー」

教師「Yちゃんがぶつかっただけでしょ。謝らなければ」私はいいってしまいました。Tに対して私ですまないという感情がひそんでいたのかも知れません。このときのYの感情をありのまま受けとっているのだったら、「Yちゃんがいつしょうけんめい作ったものがこわれたから怒ったのね」とYの感情を受けいれているということをごまかしていつてあげるべきだったでしょうが、このときは、Yが自分本位に思えたのです。

このように、YとTはときどき衝突があるのですが、二人とも他の幼児に対しては思いやりもあって、よい面もみられるのです。Yは自分というものをありのままに出しすぎているようですし、Tは絵本を好むタイプですから、他人にわずらわされない自分の世界を楽しむ傾向もあり、思考力はあるのですが、友だちをうまくリードしていけない面もあるのです。

お互いに、攻撃的な感情が現われているからいいのであって、自分本位のようにも、まだ未分化の段階である幼児期、自己中心的な特性をもっているのですから、やはり、それぞれの幼児たちは認めてやらなければならないのです。人を憎んだり反抗的になったりする否定的な感情を害のない方法ではき出させ、ふたりの間に感情的なしこりが残らないように援助しなければと思っています。

す。ますます感情のぶつかりあいがおえないようによい方法をみつけていかなければならないでしょう。しかし、幼稚園はいろいろな人間関係を学んでいく場なのですから、教師がいつも先まわりをしたり、解決を与えるのではなく、幼児なりに他人を理解し、自分を「自覚」していくことも必要ではないでしょうか。

(五) おわりに

これらの実践から考えられますことは、私たちが接している幼児は出発点においていろいろな幼児がいるということから、発達段階に応じた援助を機会をとらえることが大切だと思えます。幼児の感情をうけとめる中で、幼児と教師の気持が結びついたとき、いっそう効果的になると思いますが、それには教師の話しかけの内容、態度も重要な要素の一つになると思われます。あせらずにゆったりした自由な気持ちを教師自身もつことが必要ではないでしょうか。

また幼児の興味をひきだし、満足の経験を与えることによつて、幼児のもっている内在している可能性を伸ばすとともに、友だちとの関係の中で自分を成長させていくための方向づけをしてあげることによって、望ましいパーソナリティーのめばえを育てあげたいと思います。

(四日市市立中部幼稚園)

幼児教育理論のための心理学的基礎

デール・B・ハリス

津守 真 訳

デール・B・ハリス教授は、お茶の水女子大学のフルブライト交換教授である。本稿は二月十四日に、付属幼稚園遊戯室において行なわれた公開講演のための原稿であり、おわりに参会者の討議がつけてある。

幼児教育に、なぜこんなに多くの金と労力をつかわねばならぬのかということ、幼児教育が当面している基本的な問いであります。実際、幼稚園は子どもに対する責任を、毎日二、三時間は母親から解放しています。しかし、それにしては、なんと高くつく子守りでしょうか。

子どもは、六歳以上の子どもに学校教育が必要なことをみとめています。われわれは、子どもが成長したときに必要な知識や技能を、学校はうまく教えることができることをみとめています。しかし、六歳以前の年齢についてはどうなのでしょう。

以前は、この年齢の子どもは、公立学校のカリキュラムにある

ような知識や技能の系列をまなぶには、十分に成熟していないと考えられていました。われわれは、言語や、基礎的運動、操作の技能、初期の社会化などは、家庭や家庭の環境のなかでおこなわれると考えてきました。このような技能の発達をかたるとき、それは東京でも、ニューヨークでも、非熟練労働者の家庭でも、高い教育をうけた学校の教師の家庭でも、同じような過程をふむものと考えてきました。しかしながら、行動発達の順序が、個人によって比較的かわらないということは、環境の刺激が年齢ごとに似かよった型をもっていることによるともいえます。さらにまた、同じような身体の構造は、同じような線にそってほたらくと

いうこともいえるでしょう。

発達心理学は、このような問題に目をむけてきたし、また、幼児期の計画的教育の根拠をあたえるものと考えられてきました。

最近では、生活体の知的能力そのものに環境は影響をあたえることができるかどうかということに、多くの議論がきかれるようになってきました。そしてこの問いがまさに今日の幼児教育の当面していることがらであり、——子どもが学ぶべき特定の知識内容のことをいっているのではない——これがこの小論の主題です。

そこで、次の重要な問いが問われます。——成熟にたつたときの適応のしかたや能力の質や水準は、発達の初期にあたえられた刺激や養育の性質によって影響をうけるものであるか。

発達の初期の経験は後の行動に影響をあたえるか。

アメリカの心理学は、長いあいだ、それは影響をうけるという前提に立ってきました。しかしながら、それとは異なった考え方もあるので、それをあきらかにせねばなりません。第一には、普通の環境と相互交渉の中にある生活体は、ひとりでおかれるならば、その生活体の特性をかなり安定したもちつづけるように機能をはたかせるであろうということです（質も水準もともに）。

もうひとつの前提は、うまく計画された外からのほたらきは、生活体の安定した特性をたもちながら、その固有の機能の水準をますであろうということです。こうして、環境の影響をうけやすい生活体は、同時にまた、行動的でその影響をおしとどめるだけの固さ (rigidity) をそなえていると考えられます。

初期の刺激の効果についての確実な証拠は、もとめられているにもかかわらず、なかなか得られていない状態です。そのような変化を生み出すのには、どのような特定の影響をあたえたらよいかということの証拠や知識となると、さらにいっそう乏しくなります。仮設は仮設にとどまっています。

初期の経験が後の行動発達に効果をもつか、もたないかということについては、過去二十年間に多くの研究がなされてきました。もちろん、実験的研究は動物についてなされたものですが、多くの研究者はその研究は人間の問題に重要な関連があるとみています。この広範囲にわたる研究から、いくつかの一般的な点を次に述べましょう。

1 生物学的、身体的要求をみとすことは別に、強化 (contingent reinforcement) によって行動 (学習) の上に永続的な変化がなされることを私どもはみてきました。オペラント技法とよばれるものが動物の被験体と同様に、こどもの注意力や運動行動のようなことさらに変化をあたえることはあきらかです。（たとえば Allen,

K. E. & F. R. Harris 1966) また、複雑な認知学習にも適用でき(同じくもあきらかです。(Skinner, 1958)

きわめて初期の発達にいつそう関連あるのは、触覚の満足が食物の欲求と同様に、学習と発達にとって重要であることを示すハローウの実験(Harrow 1958)です。また、「興味」「あたりしみ」「好奇心」などのモティベーションのことでいわれるような複雑な刺激が重要であることを示したのは、ベルリーン(Berlyne 1966)です。ホワイト(White 1959)はその重要な論文のなかで、モティベーションといわれる現象の多くのものが「有能性(competence)」の概念のなかにふくまれることを指摘しています。それは生活体の発達の観点にとって適切な概念です。

「有能さ・何かができるようになるというモティベーション」という考えが、幼児教育にとって重要であることはただちにあきらかでしょう。それがすでにひろく受けいれられていることは、幼児は学ぶことに熱意をもっており、たいくつな学校の勉強によって気をくじかれなければ学習によるこびをもつものであることなど多くいわれていることによって知ることができます。

2 乳児期においてうける感覚刺激の量は、一時的にあるいは永続的に、生活体の感受性を変化させ、その適応のしかたに影響をあたえます。刺激の増減によって、生活体が刺激に感ずる閾がかわり、したがって、学習と発達に影響があることを示す

ために、多くの研究が行なわれました。デネンバーク(Denenberg 1964)の重要な論文は、感覚刺激の単なる量が、後の「情動性(emotionality)」や、おとなの生活体にくりかえしあたえらるる刺激がさまざまにげられたときの、それに対する感受性の度合と関係があることを示しています。乳児期の刺激が多くなるほど、おとなの生活の情動性はすくなくります。みなさんは、スピッツ(Spitz 1945)や、後にボウルビー(Bowlby 1953)によってなされた、母親に育てられない乳児は機能を減退させ、ついには死にいたらせるといふ初期の観察を思いおこすでしょう。彼らの観察は、精神分析の枠組の中で行なわれ、「母の愛」の重要さを強調しました。しかし、きわめて注意ぶかくなされた初期の刺激についての文献調査の結果によれば、(Caster 1961)そのような効果は養育や情緒的な世話や母親の愛情の有無によるのではなく、単に感覚刺激の有無によることを示しています。

3 感覚的な刺激を継続的に極度にうばうと(sensory deprivation)、生活体の適応のしかたに永続的に影響をあたえ、行動の発達の流れに障害をあたえます。ニッセン(Nissen 1951)のチンパンジーの研究は、長い間刺激をうばうといずれのケースについても、そのための影響はもとにもどすことができないこと、そして永久的な行動上の欠陥がうまれることを示しています。また、ヘップ(Hebb 1954)の犬の研究によれば、身体的成長はそこなわ

れなかつたけれども、行動および学習の上の欠陥ははげしく、またあきらかに永続的でありました。

このように、刺激をうばうことによって、発達がおくれ、あるいはとまるといふことはあきらかに示されていますが、他方、乳児期に発達するような行動面のこととがら、とくに練習することによって発達の速度をはやめることができるかどうかということになると、研究の結果はあきらかではありません。人間を被験者とした研究のなかではっきりした結果を示しているものは、ホワイト(White 1964)の研究で、生後半年の乳児のベッドの上にものを下げておくと(この場合はモビールを下げておいたのですが)、視覚運動協応動作の発達が促進されることが示されています。もっとも年長のこどもの複雑な学習——たとえば、よじ登ったり、はきみで切ったり、いろの名前をいったりというようなこと——になると、とくに練習することによる効果はわずかであり、一時的であることが長い間知られてきました。もっとも累積的な性格の複雑な学習——たとえば特殊な知識技能のような——が長期にわたってつづくと、もっと永続的な効果があるかもしれません。しかし、このような材料を初期に学習することは、それが階層系列的な学習の最初の段階として必要なものでないかぎり、後の学習にとってたいした助けとはならないでしょう。

4 複雑な心理的なたらきをたもつためには、特定の反応と

はあきらかにかかわりない、周縁的な刺激(peripheral stimulus)がたえずあたえられていることが必要です。ヘップは、人間のボランテアの被験者をつかつて、視覚、聴覚、触覚の刺激を全体に極度に少なくしたとき、たとえそれがほんの短い時間であっても、知覚的、知的な面のはたらきは障害をうけることを研究によって示しています。私どもの感覚器官に対して学習活動の焦点となつていふこととよく注意をむけている部分の刺激のみでなく、その周縁のいろいろな刺激がたえずあたえられることによって、複雑な精神機能は、正常なはたらきをすることができません。ニッセンの研究は、このような一般的な刺激が正常な発達をささえているのであるということを結論しています。

多くの研究のなされている第二の分野は、発達における「決定的な時期」(critical period)の概念に関するものです。すなわちその期間にはある一連の行動がもっともたやすく立ち立てられ、その時期をはずすとそのような学習が不可能ではないまでも困難になるといふような、比較的はつきりとかぎることのできる期間があるといふことです。スコット(Scott 1963)はこのような考えをもつて、多くの仕事をしています。みなさんも、幼児教育において、一時代以前から論議されてきた「レディネス」のことを思い出さすでしょう。その考えは、ひろい発達のなみかたからは、あきらかなものですし、一般的な観察は、この仮説にあうもので

す。しかしながら、他の研究者（たとえば、Denenberg 1964）の特定の実験によれば、このような決定的な時期は実際には存在しないが、その考え方は、実際面での発見を助けるという価値をもっていることを示しています。この点では、発達段階とか発達側面というような概念と同列において考えることができるでしょう。それは科学的な価値においてはあきらかにある限界をもったものですが、実用的にはかなり価値のあるものです。決定的時期という考えとともに論じられるのは、多くの研究者（たとえば Hess 1964）により研究されている「インプリンティング (imprinting)」*注という考えです。この学習のメカニズムは、特定の決定的な時期のあいだにおこるものと考えられています。しかし、この考えを人間の行動にあてはめることにはあきらかに限界があり、下等動物に適用するのにも疑点がないではありません。しかし、ある技能を学ぶのにはとくにぐあいのよい時期があるという一般的な考えは、幼児教育に関係がふかいといえるでしょう。とくに学習を階層系列的 (hierarchical) にみてゆくときに、この考えは重要になります。この点についてはじきに述べましょう。

*注 インプリンティング 刻印づけともいう。カモ・ガチョウ類のひなは、卵からかえってしばらくの間に見た大きい動くものに追従する傾向を学習し、しかもこの行動は、その後か

なり長い間つづく。このように生涯のごく初期に非常に急速に成立してしかもいつまでも消去しにくい学習をインプリンティングという。

第三の考えは、ハローウ (Harlow 1949) にはじめられたもので、「学習のかまえ (learning set)」といわれるものです。それは「いかに学ぶかを学ぶ (learning how to learn)」ということを描するものであり、幼児教育にとつてはもつとも重要な考えです。簡単にいうならば、試行錯誤の弁別学習において練習をつづけていくと、動物は、さらにつづいてそれとは異った弁別問題を学習するのに、次第に能率がよくなるという考えです。こうして被験者は、似通った性質の問題に対する一般的な解決法を学んでゆきます。「学ぶことを学ぶ」という語は、ブルナー (Bruner 1961) によって、やや異った意味で用いられています。彼は「発見 (discovery)」学習、すなわち原理を把握することについて論じます。そしてそれはブルナーのいうところの「仮設の様式 (hypo-thetical mode)」の教授法——「説明の様式 (expository mode)」の教授法と対照させて——の態度あるいかまえによって促進されます。この論議は、むかしから有名な有意な学習と暗記学習の区別を思いおこさせます。この点については、オースベル (Ausubel 1969) が最近あらたな形でふたたびとりあげています。

彼が展開して論じているところによれば、学ぶことを学ぶという考えについて、ハーロウとかなり異っています。ハーロウは簡単な弁別学習の容易さについて述べているのに対して、オースベルは、上位の機能的関係の系列をなす複雑な記号的材料の学習について述べているのです。

「学ぶことを学ぶ」という表現や「発見学習」という表現は魅惑的なことばです。あざやかな印象をのこしますが不正確です。

それは不注意に用いらがちです。事実、いまや、それは教育論議に、ひろくしかも不注意に用いられています。(たとえば Harter 1966, Rambusch 1962 を参照してください)しかし、「暗記」学習と「意味のある」学習というむかしからの区別は役に立つのですし、幼児の教育計画を考える上にも用いることのできるものです。「いかに学ぶかを学ぶ」という考えは、米国における「ヘッドスタート・プロジェクト(Head start project)」のような幼児期の補償的な教育(compensatory education)に大いに訴えるものをもっていました。しかしながら、「いかに学ぶかを学ぶ」という考えは、動物の行動についての原理をつくる上には役立ちましたが人間の知的技能についてはまだ証明されていないのであって、仮設としてとどまっているものです。それは転移学習ほどにも歴史をもっていないし、実証資料をつみ重ねていません。しかも転移学習の仮設はいまもなお、認知過程の論議においては問

題とされているのです。

原理的、経験的な研究の第四の領域は、認知構造(cognitive structure)をつくりあげてゆくことの問題です。これは、スイスの児童心理学者で、この分野では偉大な存在であるピアジェにはじまるものです。彼の研究は、本来あるべきほどにひろく理解されていません。しかし、多くの学者が彼の考えを研究しはじめていますし、その他の理論的な発展とあいまって、次の時代の幼児教育にとって重要な意味をもつものとなるにちがありません。

ピアジェ(Piaget 1950)は、とくにこどもの知的発達に関心をもってきました。彼は、知的な発達を、次第に相互に関連してはたらくようになり、論理的な思考法を用いることができるようになってゆくような認知構造をつくりあげてゆく過程と考えています。このような論理的思考法は高度に発達した知能の到達点であり、おそらく数学においてその頂点にたつするものとみとめられてきました。ピアジェは、世界の心理学者のだれよりも注意深く乳幼児、児童の個人を観察しました。彼は認知過程を示すために、いろいろのグループのこともたちに、彼の考案した天才的な実験を行なってきました。

彼は知覚—認知過程を中心的課題と考え、この点について多くの研究をしました。乳幼児の知覚の発達については、ピアジェの考え方はちがっていますが、米国の心理学者によってなされた

大量の研究があります。知覚は、ゲシュタルト心理学者が初期の時代に論じたように、発達の最初から、あるかたち、模様 (pattern) をもっており、構造をもっています。しかも、経験が積み重なることにより、このかたちに影響があたえられることは、あきらかに実証的資料があります。その研究文献をここで総括するにはあまりにも莫大な資料ですが、それは、幼児教育理論に基本的な貢献をすることになるでしょう。

物の知覚と物の概念の形成に関するピアジェの研究は、彼の理論の中心をなすものです。まず物を見分け (distinguishing) それから物の性質—形、重さ、さわりぐあいなど——を学ぶために多くものをいじってみる (handling)、それがこどもの認知過程を形成してゆきます。ここで私どもは、物の操作を強調している古いモンテッソリー理論に興味ふかく再び目をとめます。米国において、ある人々のあいだに、モンテッソリーに対するあたらしい関心がおこっており、幼児教育に影響をもっています。(たとえば Gardner 1966, Hunt 1964) この考え方は、幼児教育の理論に、きつとくみこまれる時があるでしょう。

こどもの言語と思考についてのピアジェの初期の研究は、こどもの思考の論理的過程についての彼の後の研究の基礎となっています。しかしながら、近年は、ピアジェ派以外の研究者 (psycholinguistic process) によっても、言語ならびに心理言語的過程につ

いて多くの研究がなされてきています。たしかに、これらの研究は言語行動についての米国の現代の研究の支配的なもののひとつです。また、思考についても、いくつかの大きな学派が発展しつつあります。(たとえば Braine 1963, Brown and Bellugi 1964, Lenneberg 1964 参照のこと) そして、これらの資料は、幼児教育理論をつくるのにくみこまれてゆくであります。

ピアジェの考えのもっとも重要な特色は、おそらく、認知過程における階層序列的 (hierarchical) 性格であります。概念には上位概念と下位概念とがあります。これらの概念は認知構造のなかくみこまれ、論理過程のはたらしきを容易にします。この構造はある順序をもって、予測できるような秩序をもってくみたてられるというのがピアジェの考えているところです。形式論理を使用することは、青年期以前の思考では不可能なことです。また、青年期になっても、すべての青年がたつすることができないものはありません。この過程についての最近の研究の多くは、一般的にいて、このピアジェの順序的秩序の考えをたしかなものとしてとめています。その発達の道すがら促進されたり早められたりすることが可能かどうかは、問題の残るところです。ある研究結果によれば、(「まかくひとつひとつ」教えること) によって (deliberate instruction) こどもは知識の階層序列をすつとはよい速度で学んでゆくことができ、したがってはやくに複雑な知的機能にたつする

ことができると思います。しかし、他の、研究者たちは、ピアジェのいうことは正しい、ある特定のことを教えるためには、偶然の学習 (Incidental Learning) が必要であり、それには時間と経験がたいせつなのだと考えます。この問題もいまのところ、結論は出ていません。

しかしながら、ピアジェの研究のもっとも重要な側面である、認知過程における階層序列の概念は、ある心理言語学者たち、とくにロージャー・ブラウンの研究によって、かなり支持されています。ブラウンの研究はピアジェとはまったく別になされたものですが、概念の獲得、したがって思考の学習においては、階層序列の性格が重要であることを強調しています。このようないくつかの考え方は、結局は一つに統合されてゆくと考えられ、それは幼児教育理論にとって重要なものとなるでしょう。事実、これは別の学問伝統をもった心理学者たち、すなわち行動理論の人びとは、知的過程は簡単なものから複雑なものへと階層序列をなしてつくりあげられてゆくという考えを受けいれはじめています。たとえば、ケンドラー (Kendler 1962) は問題解決について、ロバート・ギャグナーは異なった種類の学習について、簡単なものから複雑なものへと階層序列をなして配列されるという考えをとりいれ、こどもがこの過程を学ぶのには順序をもつてなされる必要があるという原理を受けいれています。

最後に、精神測定の伝統 (psychometric tradition) の中から、知能の測定についての研究にふれたいと思います。その中で大きな研究は、ギルフォード (Guilford 1939) の研究で、彼は明確に測定できる能力の要因を一二〇ほどあげています。彼はそれらを統合するのに独創的な理論をすすめ、さらに今後の研究の道すじをつけています。これらの能力は、かつてサーストンが考えたようにまったく別々のものではないし、また単一の一般知能によって支配されているのでもありません。さらにまた、ベイリー (Bayley 1954) の研究は、グッドイナフ (Goodenough 1942) の初期の研究を詳細にたしかめ、測定された知能の水準や質は、個人の発達の経過の中で変化するものであることを示しました。多くの場合について、その変化は積み重ねられてゆくものであり、でたらめにおこるものではありません。

ある場合には、かなり劇的に起こります。しかし、変化を起こした原因や経験についてはまだわかっていません。この点で私どもは、数週間から数カ月にわたっていろいろの発達理論にもついで行なわれた授業法や経験を評価するような、大規模な研究を非常に必要としています。米国では、二つの研究がこのような方向ですすめられています。一つはイリノイ大学でピアジェ理論にもついで行なわれているものであり、(Lavatelli 1968) もう一つは行動理論にもついでくわす。(Berter and Engelmann 1966)

ここで論じたことを要約してみますと、次のようにいうことができるでしょう。

1 発達は積み重ねられてゆくものであり、初期の経験は後の発達や精神のはたらきの水準に影響を与えるという信念は、いまもつづいてると考えてよいでしょう。しかし、その証拠は主として観察や事例研究によるもので、計画的実験によるものではありません。

2 発達の初期に感覚的刺激をうばわれると、後になって知覚や運動の面で、そしておそらく知的に行動の面でも、おくれや障害をのこします。

3 発達の初期の刺激が発達や学習の系列を促進させるかどうかはまだあきらかでないし、知的な過程や水準が結局あがるかどうかはまったくわかっていません。

4 認知過程が階層序列 (Hierarchy) をもって発達のつくりあげられるという理論は、目下進行中です。その理論のすぐれた代表者はピアジェであり、また、ジェローム・ブルナー (Jerome Bruner) / ロージャー・ブラウン (Roger Brown) / ロバート・ギャブナー (Robert Gagne) / ティヴィド・オースベル (David Ausubel) などのもつ異なった研究者や思想家たちによって、重要な貢献がなされつつあります。このような理論から、かなりあきらかに期待してよいことは、発達の初期に、貧弱な経験ではなくて豊富な経

験をあたえることがより複雑な認知構造を保証し、したがってすぐれた知的過程をつくることができるであろうということです。

ここでまた、知的水準を上げるのに、幼児教育のプログラムとして考慮しておかねばならないことを次に述べておきます。

1 刺激の効果は偶然的な気まぐれなものではありません。どんな刺激でも、それは相互にはたらきあう構造をもった生活体にあたえられるものです。認知や知能のもつ特性は生まれつきそなわったものではないからといって、それはたやすく形づくられたり影響されたり、形をかえられたりするものではありません。また生活体のしくみの中にひとたびつくられた変化やおくれは、たやすくもとにもどせるものではありません。

2 どのような訓練や特別の刺激をあたえるプログラムも、一つのグループの中でそれぞれに異なったようにはたらき、個人差は減少するよりもむしろ増加をします。どのような刺激のプログラムも、異なった生活体に対して同様の効果をもつということは考えられないことです。

3 刺激のもつ影響にはおそらく限度 (ceiling) があります。すなわち、生活体の「向上 (improvement)」はかぎりなくつづくものではありません。刺激の効果には、「個人」による限界および「種族 (peoples)」による限界があります。たとえば、食事の向上は、人の身長を増加させることを知っていますが、その増加が無

限につづくとはほとんど考えないでしょう。同様に機能によってもその限界はちがうでしょうし、少なくとも、すべての能力の曲線は個人にとって頂点にたつところがあり、また、そのことは種族にとってもあてはまることです。

4 大規模な実験的研究が必要とされています。多くの研究機関の個人による断片的研究では結論が得られないままにとどまります。人間の質に影響をあたえる問題はきわめて重要なことですから、それは注意深く計画され、大規模に行なうにたいするものでしょう。

5 「知能」はあきらかに多くの要因をもつものなので、教育的操作をあたえる計画には困難が大きくなるのです。それぞれの異ったこどもに対して、異った種類や型の刺激が必要になるだろうということも、大いに考えられることです。

最後にもう一つたいせつな点をつけ加えておきます。米国ではこれまで幼児教育は主として児童発達分野の人々の手にゆだねられてきました。いろいろの専門的角度から、発達のすべての面に関心をもって、児童発達分野の人びとは初等教育の進歩に力をつくし、建設的な影響をあたえてきました。いまや多くの児童の福祉にたずさわる人びとが（たとえば Sem 1966）深刻に関心をよせていることは、一つの狭い観点（たとえば、教育工学

というような）によって幼児教育が統制され、支配されるならば、こどもと教育にとって重大な脅威となるであろうということです。この前の講演の論文で、「われわれはどのような種類の人間を教育しようとのぞむのか」という問いにこたえて、私は基本的哲学の必要を強調しました。技術論者はこの問題には関心を示していません。今日の小論では、幼児教育にふさわしい心理学的理論は、多くの異った角度からの考え方をとりいれることがたいせつであることを示そうとこころみました。広い観点に立った、いろいろの専門分野が協力できる (interdisciplinary) 運動のみが、このような総合と統合をなしとげることができるといふでしょう。そして私はさらにつけ加えて、このような運動のなかにはヒューマニストや哲学者もふくまれねばならないと思います。

心を動かすものを多くもっているみなさんの国の、たのしい有益な訪問も、いまやおわりに近づきました。この国では児童発達運動はひろい基盤に立ち、外にむかって開いており、自由な教育の伝統を保っていることに私は大へん印象づけられました。どうか、そのままにすんでほしいと私はつよく希望いたします。このような学者の手によって、幼児教育は急速に進歩し、幼児教育理論の発達によって、こどもたちと人間性、ヒューマニティにとって何ができるかということ、世界にむかってしめしてほしいと願っています。

講演をめぐる討議

松村 四、五人でグループを作り、五分間ほど話し合いをしてみ

しょう。自分は、こんなところがおもしろかったということ、これは質問したいと思うことを、グループの中で一つずつきめていただきます。グループの座長は、それぞれ、ここから一番遠い方にし、全員がそこに参加するようにしましょう。ハリス先生に感謝することは、おもしろかったと思う点を述べ、また要求を出すことではないでしょうか。それではグループの話し合いをはじめましょう。(話し合い)

グループA 今日のセミナーの中で理想的人間ということが出てきましたが、ハリス先生は、どのような人間を理想的と考えていらっしゃるのでしょうか。その理想像をお聞かせください。

グループB モンテッソリーのやり方は、もう古くなってしまったものと考えていましたが、あらためて考えなおしてみなけれ

ばいけないということを話しました。モンテッソリーのやり方を幼児教育にとり入れるとき、先生は、モンテッソリーのものにさわることで、つまり感覚的刺激の面を強調されているのでしょうか。

ハリス モンテッソリーのやり方は、ただ感覚的にさわるということだけではないように思います。もっと広いもので、モンテッソリーは早くからいろいろと経験することが大事なことであると思っています。この点などあらためて再評価されるべき点と思います。幼児教育には、しばしば、流行のようなものがあるようで、今、アメリカでは、モンテッソリーふうにもどるといのが一つの流行のようけとられていているくらいがあります。たいがいの人はもう少しおもしろいものがないかと探しているようです。

津守 いつも先生と話しているのですが、モンテッソリーは、ある面では、見直す面があるが、たくさんのは古いものが多い。触覚的な刺激などをふやすということでは教材の面で、考える点があるということです。

グループC ハリス先生は、刺激があまりに少なすぎると、それがために、こどもが、虚脱状態になるといわれましたが、実際そのとおりだということを話しました。質問として、初期の刺激ということをしばしばいわれましたが、その初期とはい

つころをさすのでしょうか。

ハリス ごく一般的なことばであって、生まれてからあとの、比較的早い時期という意味で使われていて、幼稚園に入ってから、という意味ではありません。先ほど代償教育（欠陥を補なう教育）の話をしたけれど、たとえば恵まれない家庭の子どもを、二歳のときから、三歳のときから、四歳のときから、五歳のときからというように教育をはじめるとき、二歳のほうが、より「初期」でより効果があるという、この意味の「初期」です。

浅見 いま、ハリス先生のご説明にあったとおりに考えていいと思います。発達のプロセスの中には、いろいろの現象があります。たとえば、ことばがはじまりだすとか、三角形や四角形がわかるような時期があると思うのですが、そういうものがまだはっきり現われていない頃ははじめが問題だという意味で「初期」と言われているのだと思います。KanやHobbsは「生まれてからすぐ目のあいている子どもたちは、まだ何の見分けもつかないから、何も見せなくていいのではなく、この時期に受ける刺激が大切である」といっている。こういう意味における「初期」と思います。

グループD いまの浅見先生のお話と関係のある話題が、このグループでは出ました。このグループのある先生は「後の生活、その人の生活、たとえば対人関係をとおして、殻を作っていく

という過程で、いろいろの行為の可能性を邪魔する要因が出てくるのではないか」という意見を述べられました。

ハリス ここでこういう経験をして、ここでこういう結果として現われる、その途中には、その人が生活をとおして作ってくるその人の殻みたいなのができってくるわけだから、確かにそういう意見もあるでしょうね。

グループE たいへん興味をもって聞いたのは、こどもの成長にとって刺激が大切であるということです。もう一つは、訓練をすれば、それぞれ、個人の差が大きくなるということ、このことは、私どものグループでは、はじめてきいたこと、興味のある事柄でした。次に質問として、母親の話の内容が、ちがうことよって、こどもの思考能力がちがってくるという話がありました、それは、どういうことであるのか、よくわからなかった、教えて下さい。

ハリス シカゴのブラウンという学者が、中産階級と下層階級の母親がこどもに話しかけることばを調べたところでは「下層階級ではこどもに対して、非常にあいまいな一般的な、はっきりしないことばを使って答える。質問などにも明確に答えない傾向があるが、中層階級の親たちはこれに比べて、質問などに対してははっきりした概念をもった答え方をするので、それが学校生活で使われることばに近いので、結果的には、下層階級の

こどものほうがずっと損をしていて、知能面でもたぶんその影響もあってか、十分に成長できず、低いらしいといっている。

そのことをいったのです。

グループF 個人の能力と刺激について話し合いました。刺激は同じでも、人と環境があって、その刺激がかわるることによって、人の能力が無限にかわつたりのびたりする考えがあることがわかりました。質問として、日本では、保育所における保育と、幼稚園における教育は、行政的に分離していますが、(つまり保育所は厚生省、幼稚園は文部省管轄)このことと、先生の講演の最後にいわれた、児童学を一つの方法に限らず、いろいろな方法で考えてみるということを関連づけてどう考えられるかを聞かせて下さい。

(ハリス先生のうなずき、笑いときわめきがただよう)

ハリス アメリカでも、そういうようなちがいがあります。役所のちがいで、異った名称が使われることもある。実際には、幼児教育を研究している人と、幼児教育を実践している人との間に、相当はつきりしたちがいがあつたのです。研究者にもいろいろの人がいますが、実践者は、研究者に助けを求めざるばかりで、自分で研究をする人が少ないということがいえると思います。そういう点は、やはり問題であると思います。

松村 この会の進め方についてですが、ここに帆足先生がいらっ

しゃっているのです、あとで、先生の意見と質問を入れていただき、残っているグループにいったいて、一番最後に、ハリス先生の人生観と幼児観とをまとめていただきましょう。

グループG はじめの母親の愛情と刺激ということが別のこのようにきこえたのですが、愛や情緒も学習する事柄で、愛も刺激という面であらわれなければつたわらないのだと考えるようになりました。質問として、幼児の保育をすすめるために知能テストはどのような役割を果すのでしょうか。

ハリス 私は、やはり、愛情とか、母親の情緒的な面は大事だと思えます。刺激ということから考えても、情緒的に安定した母親は、より多くこどもの世話をしたり、あやしたりするのではないのでしょうか。

グループG そのことは、表現として、接触することがよりよいということですか。

松村 よりよいかどうかということとはわかりませんが刺激を与えるのは非常に大切なことで、愛情をもっている母親は、その刺激を加える度合いが多くなるだろうということではありませんか。そのよし悪しは、自分で考えること。

津守 その愛情というのは、刺激だけではなく、刺激プラス何かということが、ハリス先生の考えにはあると思います。

グループH 研究の紹介の合い間に考える機会がもてました。そ

の中で特に、刺激の量や強さというものとこどもの成長発達との関係がはつきりしたこと。そして現在の日本の幼児教育のあり方、と母親の家庭におけるこどもへの刺激、ということを考え合わせながら聞いていたということがあげられました。質問としては、可能性を深めるための心理学として考えたとき、ハリス先生は幼児理解にポイントをおいていらっしゃるのか、幼児教育にポイントをおいていらっしゃるのか。

ハリス これはえらい質問です。以前はこどもを教育するのに何より大事なものは、こどもを深く正しく理解することだと考えられていましたが、最近の研究では、それはともかくとして、特定のある種の刺激を強烈に与えることがこどもをのばすということが出てきたので、そのどちらを重くみるかということは、問題だけでも、確かにもっと二番目のほうの研究を深めていく必要がある。なぜかというところ、いろいろなことがわかってはきているものの、思うようにこどもを、思うところまでのばすということが決してできていないので、そういう研究は大いにのばす必要があるけれども、一方では、それを実際にやる場合に、こどもを十分に理解した上で行なわなければ、こどもに対して、大変不当な刺激をしていることになりかねないから、いずれもすてがたいと思います。

グループ I 幼児教育というのは、幼児の側から考えていくこと

ができる。幼児教育の理論が生まれてくるのはこれからだということに興味をもつてうかがいました。質問としては、これからどういう方向で幼児教育の理論を作っていくのか、それに關してハリス先生はどのように考えていらっしゃるのか。

ハリス 今、いろいろな人が、考えをぼつぼつ発表してきていますが、それをゆっくり勉強してそれをだんだんまとめていこうと思つています。いますぐ何かまとめようという考えは無理だろうと思つています。

グループ J 興味をもつてうかがった点は、刺激をうばうと発達が遅れ、刺激が多すぎるとどうなるかという研究がすめられるとおっしゃったけれども、その刺激が多いところを観点をあてられたということです。質問は、知能の構造因子は非常に複雑であつて、一つの方法だけで教育したのでは、この複雑な因子から考えてもだめである。したがつて、具体的には、もつといろいろな方法を考えなければいけないとおっしゃったが、それをもう少し具体的に教えていただけたらありがたいと思つています。もう一つは、先ほどの多すぎると、ということを具体的に教えていただきたいということです。

ハリス 第一は、刺激の与えすぎということをいいましたが、それに関しては、きちんとした実験のデータがあげられるわけはありません。が、実験をおしてではなく、現実の場面で、印

象的には、いろいろの例はあげられずし、教育的にも、一度にいろいろなことを習わせすぎたために、逆効果となるというようなことがあります。第二は、たとえば学習のやり方や内容をできるだけ個別化していくことなどがいえます。一人一人のことも、それぞれ別々な内容の勉強をする。たとえば、その時間に、復唱する形の勉強をすることもがいたり、意味のある結びつけをする形で同じようなことをすることもがいます。

このように、いろいろな教え方ややり方を教師自身が何でも使えるように、また、それを弾力的にできるようにして、そういう形で学習をすすめていくことが、個人の能力にあつた多様化された教育であると思います。

帆足　ここで質問したいのは、刺激が多いほうが、知覚の発達はいいわけですが、その与え方についての一般原理が出てくるのではないかということと、刺激の質についてはどのように考えていらっしゃるのかということです。

ハリス　これは非常に重要な点であります。最近までの研究では、どうも刺激の質とか与え方についての、きめの細かい配慮がされておらず、刺激さえあれば、何でもいいかのようなことがいわれていたたり、その点がまだわかっていなかったりしておりますので、今後の問題とします。たとえばスラムの子どもは発達が遅いといわれるが、これは必ずしも刺激がないわけでは

なく、刺激をどうかたちつけていくか、つまりパターンとしてどういうふうに与えたらいいかということが重要になるわけです。先ほど申し上げたカツツやスピッツの研究でも刺激の量という問題に目がむけられるようになってきています。

松村　ありがとうございました。それでは、最後にハリス先生に、全体の大きな幼児観ということを話していただきたいと思えます。そのあとで津守先生に、ご自分の考えをいっていただくことにしましょう。

ハリス　児童観をひとこととすることで、述べてみます。

最近の心理学において使われることばは、子どもにとってまことに不幸な状態であると思います。というのは、刺激対反応(S-R)ということがよくいわれますが、これは心理学的には有用な概念ではありますが、いかにもそういわれますと、子どもは何か刺激がくるまでじっと待っているような受動的な立場であるように聞えます。この考えをもう少し進めてみます。

よく考えてみると子どもというのは、人々はこの考えをもう少し進めて、子どもは環境の産物だという見方をする。環境によってかたちづくられ、影響を受ける。一方子どもの方を見ると、子どもは環境に働きかけ、環境に影響を及ぼす、環境を子ども自身が立派に作っていくわけです。これはよく親や教師が経験することでありますが、子どもにある種の学習をさせよう

とすると、用意万端整えて始めて始めようとする、こどもは、全くそれを無視し、勝手な行動をとり、いわば、何もしてくれないということがよくあります。ここが大事なところです。

こどもというのは活動的 (active) で能動的 (agent) で創造的 (creative) なるもので、環境を自分の手で作る力をもっている。こどもはまわりの人によって決定される面もあるがこどもがまわりを決定つけていく面もある。しばしば親の苦勞するところで、私も親のひとりですが、こどもを思うようにしつけていいようにしようと思っても、こどもといっしょに生活して、生きるということを学ぶ面がたいへん多く、こどもの方も親とつきあっていく術を覚えると同時に親の方もこどもとつきあっていく術を覚えていくのが現実ではないでしょうか。ちょっと自分は旧式なかもしれないが、こどもを教えることは芸術だと思っています。こどもという一つの生きものを適当な友達との関係、世界との関係において立派なおとなに育て、そのために必要な知識を与え、社会的に適応できるこどもにしていくというプロセスを見守っていくのがこどもの教育で、その間こどもは環境に対して、こどものほうが、譲歩することもあろうし、環境のほうがこどもに対して譲歩することもあろうし、そのプロセス全体を見ると全く一つの芸術といっている。昔、ローレンス・フランクという人も S—R 反応を好まず、それがこ

どもの教育に真実を伝えていないような気がして、それに対する意見を述べているのですが、その場合こどもというものはリアクト (react) するのではなく、こどもとおとながインタールアクト (interact) するのではない、おとなとこどもの間、こどもとまわりとの間はトランスアクト (transact) するものであって、これは同時に交錯し、相方から相手方を刺激し、相手の刺激を受けるという状態のことです。このような関係を考えるのが一番、私の考え方には合っています。このトランスアクション (transaction) をとおして、こどもと周囲とは同時に変化をするわけでありまして、単なるリアクション・反応 (reaction) ではありません。

津守 ハリス先生は、教育というのは芸術だということは、自分は旧式かもしれないけれどとおっしゃいましたが、僕はそこがたいへん新式で、先生が新式である理由であると思います。この数か月間、先生といっしょに、多く話をする機会があり、いろいろ考えたのですが、西洋の学問というのは、いろいろ分析したり、こまかくわけたり、いろいろ考える仕方を進めてきましたが、また、私たちもそれを学ぶことによりそれをますます進めていきますが、まだ子どものことについてわからないことがたくさんあります。教育の中で、特に生きた子どもというのは、今はまだわからないが、だけど、こどもは、今現に成長しているという

ことがたくさんあるので、そこで、教育というのは、いまわかつて知っている知識を使うというのではなくて、やはり子どもと共に生活して、その中で、理論でわかっている部分だけでなく、わからない部分をもまたふくめて、子どものことに役だてるようにしていかなければいけないと思います。そこに、私どもが、実践をしていくときにいつも考えていかなければいけないことがあるのであろうと思っています。これから、だんだんに理論を作ってわかりやすいものが、どんどんできていくでしょう。私どもは、いつも、こどもが生活していくのを、こども自身で生活できるようにしていきながら、研究を進め、またそういう生活ができるような子どもの場を作っていくことにいっしょうけんめい努めなければいけないのだらうと思います。ハリス先生の話は、これでおわりです。

今まで先生に三回公開講演をしていただいて、また毎週講義やセミナーをしていただいて、いろいろなことを話し合いたいだいたいへん多くのものを学びまして、共通にわかり合ったことがたくさんあったように思います。また、これから日本の教育界、世界の教育界に、先生が貢献してくださることをのぞみます。先生はたいへんな勉強家でいらっしゃるので、きっと幼児教育の理論を作ってくださいるだらうということを確信し、また希望いたします。どうもありがとうございました。

REFERENCES

- Allen, K. Eileen and Florence R. Harris. Elimination of a child's excessive scratching by training the mother in reinforcement procedures. *Behav. Res. & Therapy*, 1966, 4, 79-84.
- Ausubel, D. P. and Robinson, R. E. *School Learning*. N. Y.: Holt, Rinehart and Winston (in press, 1969).
- Bayley, Nancy. On the growth of intelligence. *Amer. Psychol.*, 1955, 10, 805-818.
- Bereiter, C. and S. Engelmann. Observations on the use of direct instruction with young children. *J. Sch. Psychol.*, Spring 1966, 4, 175-184.
- Berlyne, D. E. Curiosity and exploration. *Science*, 1966, 153, 25-33.
- Bowlby, J. Some pathological processes set in train by early mother-child separation. *J. Ment. Sci.*, 1953, 99, 265-272.
- Braine, M. D. S. The ontogeny of English phrase structure. *Language*, 1963, 39, 1-13.

- Brown, Roger and Ursula Bellugi. Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educ. Rev.*, 1964, 34, 133-151.
- Bruner, Jerome S. The act of discovery. *Harvard Educ. Rev.*, 1961, 31, 21-32.
- Casler, L. Maternal deprivation: a critical review of the literature. *Monogr. Soc. Res. Child Developm.*, 1961, No. 26.
- Denenberg, Victor H. Critical periods, stimulus input, and emotional reactivity. *Psychol. Rev.*, 1964, 71, 335-351.
- Gagné, R. M. *Conditions of Learning*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- Gardner, R. W. A psychologist looks at Montessori. *Elem. Sch. J.*, 1966, 67, 72-83.
- Goodenough, Florence L. and Katherine M. Maurer. *The Mental Growth of Children from two to Fourteen Years*. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press, 1942.
- Guilford, J. P. Three faces of intellect. *Amer. Psychologist*, 1959, 14, 469-479.
- Harlow, H. F. The formation of learning sets. *Psychol. Rev.* 1949, 56, 51-65.
- Harlow, Harry F. The nature of love. *Amer. Psychologist*, 1958, 13, 673-685.
- Harter, Susan. Learning how to learn. *Grade Teacher Magazine*, 1966, 83, 98-99.
- Hebb, D. O. and W. R. Thompson. The social significance of animal studies. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology*, Cambridge: Addison-Wesley, 1954, Ch. 15.
- Hess, Eckhard H. Imprinting in birds. *Science*, 1964, 146, 1128-1139.
- Hunt, J. McV. Revisiting Montessori. Intro. to *The Montessori Method* by Maria Montessori, republished by Schocken Books, New York, 1964.
- Kendler, H. H. and Tracy S. Kendler. Vertical and horizontal processes in problem solving. *Psychol. Rev.*, 1962, 69, 1-16.
- Lavatelli, Celia Stendler. A Piaget-derived model for compensatory pre-school education. pp. 530-544 in Joe L. Frost (Ed.) *Early Childhood Education Rediscovered*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Lenneberg, Eric H. (Ed.) *New directions in the study of language*. Cambridge, Mass: M. I. T. Press, 1964.
- Nissen, H. W., Chow, R. L., and Semmes, Josephine. Effect of restricted opportunity for tactual, kinesthetic and manipulative experience on the behavior of the chimpanzee. *Am. J. Psychol.*, 1951, 64, 485-507.
- Piaget, J. *The psychology of intelligence*. New York: Harcourt, 1950.
- Rambusch, Nancy M. *Learning how to learn, an American approach to Montessori*. Baltimore, Md.: Helicon Press, 1962.
- Scott, J. P. Critical periods in behavioral development. *Science*, 1962, 138, 949-958.
- Senn, Milton J. E., M. D. *The spirit of the times in childhood education*. The first Evangeline Burgess Memorial Lecture presented at the Pacific Oake College and Children's School, in cooperation with the California Institute of Technology, April 3, 1968.
- Skinner, B. F. Teaching machines. *Science*, 1958, 128, 969-977.
- Spitz, R. A. Hospitalism. *Psychoanal. Stud. of the Child*, 1945, 1, 53-74.
- White, B. L., Castle, P. W. and Held, R. M. Observations on the development of visually-directed reaching. *Child Developm.*, 1964, 35, 349-364.
- White, Robert W. Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 1959, 66, 297-333.

友だち関係の発達

———幼児の成長を追って———



西 島 淑 子

現在のすがた——友だちからポツンとはなれて
さびしそうな——

正子は、三十六年十二月二十二日生まれ、あと一週間足らずで、満七歳になるうとしています。生まれてからのことを考えなおしていると、長いような、短いような、時間を超越したふしぎな感じになります。

いま「問題といえど問題になるのですが」と小学校の先生にいわれることは、自分からうまく中に入っていく、友だちといっしょに遊べないことだそうです。「遠足の時に特に感じられたのですが、みんな思い思いの仲間と輪になって、楽しそうにおべんどうをひろげている時、正子ちゃんは、一人ポツンとはなれてさびしそうでした」

小さい時からとても社交的で、人と親しみやすく、なんでも思ったことが、臆せずしゃべれるところが、正子の長所だと思ひ、友だち関係も人なみには、とばかり考えていただけに、少しショックでした。しかし、今、ここで十分考えなおさねばいけないのです。試みに「友だち」を中心にした正子の言動の記録を幼児期にさかのぼってみたら、なにか得られるかもしれないと、少し整理してみました。

友だちへの関心のはじまり

。一歳九ヶ月(38・10・15)お友だちのお兄ちゃんが見えた時、

「こんにちは、あったは(明日は)、きょうはおてんき、ぼくは(正子のお友だちのこと)おうち? チンチン?(いつも自転車にのせてつれてくる)」

。一歳十一ヶ月(38・12・12)

「たーちゃん(男の子)とこ遊びにいこうかなー、たーちゃんとこ遊びにいこうかなー」と一人ごとで何度もいうが遊びには出かけなかった。

。二歳二ヶ月(39・2・25) ママと電話ごっこで、

「明日はなにして遊ぶの?」

「おねえちゃんと遊ぶの」

「おねえちゃんってどこのおねえちゃん?」

「おとなりのおねえちゃんだよ」

「ママもつれてって」

「いやだよーひとりで行くの。チンチン(三輪車)で行くのよ」

。二歳三ヶ月(39・4・6)

「あつ、ちようちよいっちゃった。おーい、ちようちよこれあげるよー。まあちゃんむいてあげるから(ガムの紙)ちようちよおいでよー。いっちゃったよ。どこへいくのママ、ちようちよは。

あ、ちようちよ、ここにいた。ほーらあげるから、あつ、いっばいちようちよわあーい、おいでーあげるから。いっちゃった。まあちゃんのおうちの方へいっちゃったよ。もこーでかかってきたガムあげるよー。いっちゃったねママ、ちようちよガムたべないの? ちようちよはなにたべると? ガムたべないのかなー」

。二歳五ヶ月(39・5・29) 朝ねどこでだいていた人形にいつものように語りかけていたが、「このあかちゃんは、お口きけないの、なんにもいえないの」と、はじめて返事をしないことに不満と疑問をもつ。人形をしばらくみつめていたが、自分の耳に、人形のほほをくつつけて、「あつわかった。きこえるよ、え? はいはい、うん、わかった」とまたはなしはじめる。

。二歳五ヶ月(39・6・4) 米客で幼児が大勢。いっしょによく遊ぶ。その中の一人、足の不自由な子に特に気をつけて、手をひいたり、水をくんであげたりして遊ぶ。とてもはりきって遊ぶ。

。二歳六ヶ月(39・6・25) やきもちをやくようになり、友だちにおもちゃも、なかなかかしてやれなくなる。

。二歳六ヶ月(39・6・26)

「ことりことり、ほらことり、まあちゃんの方へおいで。ことり、なんでこないのかなー。こっちへおいで、ことり。お手々こうやってえきをやるの、こっちへおいで。ことり、ことり」

。二歳六ヶ月(39・7・11) 一人で受話器をとって、「もしもし、かつらちゃん(男の子)ですか」と友だちを呼ぶ。ダイヤルをまわしてやる間も受話器をはなさず。「もしもし、かつらちゃんいますか。遊びに来なよ、ね、おいでよ」

電話をかけおわるとすぐ、「まだこないのかなー。いつくんの、かつらちゃんこないかなー」

遊びにきたら大喜び、とてもよく遊ぶ。男の子の荒い言葉使いや、することをみんなまねる。しまいには、すべり台からいっし

よにとびおりて鉢あわせ。かえり際、痛くてべそをかく。

。二歳六ヶ月(39・7・14)

「かつらちゃんこないのかなー。ママ、まあちゃん友だちがいなくてつまらないね」

まわりの家が少しはなれているうえ、同じ年の子が少なく、自分からはなかなか外に出て遊んでこない。なかよしのお友だちは、みんな遠いところの子ども。おつかいについて行って、店の前などで、子どもにあうと必ず大きわざ。「遊ぼうよ」とよびかけたり、くっついていたりする。「あの子と遊びたいなー」

。二歳七ヶ月(39・7・29)

「おい、せみー、まあちゃんとかないからおいでよ」

。二歳八ヶ月(39・8・21) 近所の子どもたちが遊んでいるところにいれてもらって、おにごっこをするが、まだルールをよくみこめない。でもいっしょうけんめいかけまわる。

一人ごとをよくいう。パイちゃん、モウちゃん、エルちゃんの三人がいつも出て来る。

。二歳八ヶ月(39・9・12) 大きな子が二人ぶらんこにのっている。正子もいっしょにのせてもらおうとかけていった。大きな子たちは、チビが一人かけてくるのを見て遠慮したのか、急にぶらんこをおりてどいてしまった。正子は急に悲しそうにべそをかいて立止ってしまう。「自分で」とか「まんまでいいよ(そのままでもいいよ、あとは自分でするからということ)」とかをよく使う。

「お友だち」ということばもよく使う。

。二歳八ヶ月(39・9) 正子の生活で、本のしめるところが大きくなってきた。以前は、一冊の本を読んでもらうと満足したり、また次のを読んでと持ってきたりしたが、近ごろは同じ本を何べんでも読ませ、じっときいている。また本の内容とさし絵のちがいなどをいちいち指摘したり、おどなの話をきいていて、本で読んで知っていることと少しでも関連があるとするや、すぐそれを持ち出して話の仲間に入ってきたりする。だんだん、自分で勝手に声を出して読んだりするようにもなる。

弟の出生——対人関係の変化

。二歳十ヶ月(39・10・24) 弟誕生、急に自分のことを「おねえちゃん」というようになる。甘ったれになる。泣き虫になる。パパに急にくっつくようになる。「おねえちゃん、赤ちゃんすきじやないのに、病院で、赤ちゃんくれたの?」

とてもよく物語を話す。初めからおわりまでどうにか話ができるようになる。赤ずきん、ガリバー、ジャックと豆の木など。

。二歳十一ヶ月(39・11・15) 急に絵をかき始める。人間の絵ばかりかく。

次から次に母親に注文を出し、母の手をかりようとする。なかなか外遊びをしなくなる。

「ね、はやくエイトマンが、アトムをつれて、まあちゃんにこないかなー」

弟におっぱいをやりはじめたりすると、それまで遊んでいたこ

とをやめて、まわりにくつついてきてはなれない。弟のベッドに
とびこんだり、ミルクがのみたいとせがんだりする。友だちとも
遊ぼうとしない。

・二歳十一ヶ月(39・12・11)よく遊んでいたキュービーをクレ
ヨンでぬりつぶす。

・三歳〇ヶ月(39・12・23)急に男の子の言葉使いになり、自分
のことを「ぼく」というようになる。

・三歳一ヶ月(40・1・18)はじめて一人(人形だいて)で、遠
くの友だちのところまで遊びにいつてくる。

「チュッ」とか「さあねー」とか「まあまあ」とかいう言葉を使
うようになる。「ぼく」というのが朝から晩まで自然に出るよう
になってしまう。

・三歳一ヶ月(40・2・1)寒いから家の中の遊びが多くなる。
よく忍者になって遊ぶ。もう一人の忍者がいるのだとよくいう。

それに向って、とてもぎげんで話しかけている。「かけてこい」
「よし」とかいつている。理由もなくよくめそめそしていたのが
いつのまにか泣かなくなっている。

友だちができる

・三歳一ヶ月 街のお肉屋さんのよう子ちゃん(同じ年)とお友
だちになる。よう子ちゃんは兄姉がいる。とても活発で、みんな
でびよんびよんと高い台がとびこえられるのに、正子にはできな
い。年上の子に手をつないでもらって、恐る恐る慎重にとぶ。家

にかえってから、「二回上手にとべたのよ」とパパに報告してい
た。夜ねる時「もうお友だちねたかなー」

・三歳一ヶ月「ここはぼくの室だから入らないでね」と戸をしめ
切って、中で長いことなにかしていることが多くなった。

・三歳二ヶ月(40・2・20)

「あの小鳥さんはぼくのお友だち？ それともあの小鳥さんは小
鳥さんのお友だちがあるの？」

・三歳二ヶ月(40・2・21)人形の髪の毛を切る。「だってぼく
の人形だもん、男の子の人形デパートにうっている？」

黒い皮バンドをしてピストルうちをして遊ぶ。

環境の激変——二つの世界ができる

・三歳三ヶ月(40・4・16)岡山に転勤、アパート住まいに変わ
る。広い家、おおぜいの家族のなかで生活していたのが、急に少
なくなり、そのうえ、パパは出張がちなので、ママと弟と三人の
時が多くなる。

・三歳三ヶ月

ものめずらしく、夢中で遊んでいる時が多い。ドア一つむこう
のおとなりと同じ年の女の子がいる。いつたりきたりしてよく遊
ぶ。物のとりあいでもよくけんかをして泣く。

アパートの生活がまだのみ込めず、どこの家にも入りこんで
いつて、はなしたりごちそうになつてきたりする。

外でごぎをしいておままと遊びをよくする。同年齢の女の子

が数人いる。さんぽもよくする。しかしいままでの調子ではやっていけないということによく出つくわす。言葉もだいがちがう。日曜日には、外で大声でさわいだりしてはいけない。だれのうちでも勝手に入ってはいけない。人のもつていないようなおもちゃはあまり外にもち出したりできない。いろいろな規制がふえてくるのに、順応がむずかしい。

。三歳四ヶ月(40・4・25) 鏡にむかって話していることがある。三面鏡にうつっている自分にむかって、「おい、出てこいよ、そんなら出てこいよ。出てこないよ、ここにいたいのか、おまえもか、そうだ、おまえもか、おまえもかおい。それじゃ出てこなくてもいいよ。おい遊びにこいよな、出てこいよ」

。三歳四ヶ月(40・5・6) おとなりの子とお絵かきして遊ぶ。「黒いのはおとうさん、緑色はおにいさん。青はおねえさん、黄は赤ちゃんとお友だち、赤はおかあさん」

。三歳四ヶ月(40・5・10) 窓から顔を出して大声で、前にいた所の家族の名やお友だちの名をよぶ。

「たーぼーにいちやあん、こも子ちゃあん、きく坊ー、おじいちゃあん、おばあちゃあん、よしみちゃあん、よう子ちゃあん、かつらちゃあん、しょう子ちゃあん」

それからママのところに来て、「ママ、よう子ちゃん(前にいたところで仲よしだった子)みたいな髪にしようだい」

。三歳四ヶ月(40・5・11) 「ママ、いつになったらかえるの? ママとパパとまあちゃんはいつになったらかえるの、はたの

(前にいた所)にさー、だつてまあちゃんは、はたののしょう子ちゃんが心配で心配でたまらないんだもん」

。三歳四ヶ月(40・5・17) 正子がいなくなつて、みんなで見つける。全く知らない家に入りこんで遊んでいた。

。三歳四ヶ月(40・5・18) 「かつらちゃん(前にいた所のお友だち)が『まあちゃんは』つていつてるかなー」チューリップの花をみて、前の家に植えて来たチューリップを思いだす。

「チューリップ、パパとうえたね、もうはたのへかえりたくなつちやつた。明日ははたのにかえつちやおか。チューリップ、まあちゃんもみたいなー」

。三歳五ヶ月(40・5・24) また窓から大声で前にいた所の人たちの名をよびつづける。

。三歳五ヶ月(40・5・25) 「ママ、みて、ほら、大きくなつたでしょ。ほらね、やすのり君にも、けいちゃんにも、しょう子ちゃんにも(岡山の新しい友だちの名前)どろぼうにもまけないぞー。しょう子ちゃんちにどろぼうがきたら、こら、どろぼうまけないぞー、つよいんだぞーつてやつつけちゃお」

。三歳五ヶ月(40・5・28)

「お手手のゆびさん? なあに、あんよのゆびさん、遊ば、あつ、遊ば、うれしいな、お手手さんですよ、あんよのゆびさんですよ、さとみ君(弟)のあんよのゆびさんもおいでよー」

。三歳五ヶ月 おとなりの子となかよくとてもよく遊ぶ。

。三歳五ヶ月(40・6・12) パパと二人でお里がえりする。

。三歳五ヶ月(40・6・23)

「めみちゃんのとまりはけいちゃん、けいちゃんのとまりはめみちゃん、まあちゃんのとまりはしょう子ちゃん、しょう子ちゃんのとまりはまあちゃん」と「ごんべいさんの赤ちゃんがかぜひいた」のかえ歌でなんどもおもしろそうにうたう。アパートで、ちよつとドアをあければおとなりで、そこになかよしのお友だちがいるうれしさを表わしているようで、ママまでいっしょに次々とお友だちの名前を出してうたった。

。三歳九ヶ月(40・9・24) 新しい公舎がたつてまた引越ししなければいけないという話をきいてきて、「こんどまた、転勤するの? お山のもこーに? こんどいくおうちはとなりがあるの? めみちゃんもいっしょにいくの?」

。三歳九ヶ月(40・10・16) 「昨日その階段の所でまあちゃんといっしょに昌子ちゃんが遊んでいたでしょ、お砂の所でおままことしていたでしょ、その時たけちゃんがやって来たでしょ、その時たけちゃん昌子ちゃんのおままこの道具けとばしたでしょ。そんなことしたら、もう幼稚園にいけないよね」

。三歳九ヶ月(40・10・18) 昌子ちゃんのお誕生日に絵をかいてあげようと、はり切ったかいた。渡すうとすると昌子ちゃんは紙片一枚でおもしろくなかったのか、うけとらず戸を閉めてしまうので正子おこつて泣く。ケーキをおすそ分けしていただいたが、まだおこつていて、その後も、「まあちゃんがせつかくおめでどうといいにいったのに昌子ちゃんは……」と泣いて悲しそうに泣

く。

。三歳十ヶ月(40・10・26)

「はたのの昌子ちゃんはなんていうの」

「須山昌子ちゃんですよ」

「岡山の昌子ちゃんはなんていうの」

「福留昌子ちゃんっていうのよ」

「お二階の昌子ちゃんは何昌子ちゃん?」

「松永昌子ちゃんよ」

「ふうんおもしろいね。須山昌子ちゃんに、福留昌子ちゃんに、松永昌子ちゃんですよ。まあちゃんも福留昌子ちゃんをつけてね。ね、まあちゃんにもつけて、だめ、ね」

幼稚園をえらぶ

。三歳十ヶ月(40・11・10) そろそろ私立の幼稚園の受付が始まっている。来年になってからだだが、入園を前にして、もう一度市内で引越しをすることになっている。今いるところとほぼ同じ環境だが、市のはずれから反対側のはずれに移らねばならない。近所に幼稚園がないようすなので、気がかりになり見に出かけた。そこから、朝晩だけは三十分おきに通るバスで、なお郊外に十五分位行ったところに、市立の幼稚園があった。広々とした田んぼの中の小学校のとなりであった。古びた園舎で、おっこちた田んぼの所にはちよつとびっくりしたが、中年の園長さんと若い先生方が忙しそうにしておられ、遠くからでも通わせる自信があったらど

うぞと話して下ぎった。テレビのあるお部屋には、小さいながらもならんでいた。庭の遊具は数少なかった。風のひゅうひゅう吹く道端でながいこと時間を待ってバスでかえって来ながら、ここは、通えそうもないなど考えた。

。三歳十ヶ月(40・11・15)とにかく期日ギリギリで、パパの勤め先の近くにある私立の幼稚園に願書だけは出した。市の中心街にある。公舎の人たちはほとんど、三年保育でその私立の幼稚園に通わせている。朝はパパといっしょにバスにのって出かけ、帰りは、バスののりばまで園の先生がおくって下さるのだそうだ。

。三歳十一ヶ月(40・11・25)こんど移る所の近くに保育所ならあるときいて、またそれを見に出かけた。市立の保育所で一応の設備のととのった保育所が小学校のかけにあった。「いまは共稼ぎの人たちが多いので、なんらかの理由のない限り、おいれできるとは、保障できません」とのこと。それに、朝から夕方までの保育時間も少し困る。「あそこのお寺で保育園をしています」といわれて、こんどはそこまで足をのぼす。小さな日蓮宗のお寺の庭に鉄棒やおすべり台や砂場が見えた。ふるい本堂のよこに廊下がのびて、そこだけガラスばりの園舎があった。お寺の奥さんが主となり、お坊さんと二人でやっている保育所形式より幼稚園に近いような保育園。柔和だがどこか筋の感ぜられる奥さんと話をしている、ここに決めようと思った。

友だちと遊ぶ時期と遊ばない時期とある

。三歳十一ヶ月(40・12・10)上手にかくれんぼができた。

。三歳十一ヶ月(40・12・12)二人つながった人の顔をかいて、「なかよしさんだ」という。

。四歳〇ヶ月(40・12・22)お友だちを四人よんでみんなでパーティー・パーティ。

。四歳〇ヶ月(40・12・26)おとなりの昌子ちゃんがお里がえり。夜「ママ、もう昌子ちゃんからおてがみつくな」

。四歳〇ヶ月(41・1・4)引越しの話が耳に入ったら、すぐ、「まあちゃん、引越しやだな」。昌子ちゃんといっしょでなきやー」近ごろ積極的に友だち遊びをしなくなる。オルガンに絵本をのせて、勝手にひきながら、おもしろそうに、鬼の出る場面、やさしいおじいさんの話とか、いろいろ表現したりする。

弟とも仲よくなって遊ぶようになる。

。四歳〇ヶ月(41・1・12)

「どうして男のにわとり、卵うまないの」「女のにわとりが生んだ卵を守らなきゃいけないからよ」「ふーんまあちゃんがたくさん卵うんだらたけちゃん(男の子)が穴ほって、卵をみんな中に入れて守ってくれるんだよ」

。四歳〇ヶ月(41・1・17)正子も里がえり、耳を悪くして三ヶ月通院しながら里にいる。

。四歳〇ヶ月(41・1・19)風の強い日、角をまがったとたん風が弱くなる。「ママ、ここ風がふいてないじゃないの。ほら、木がお話してないよ。風がふかない方がいいね。木たち、くしゃみ

やせきが出ないしね」

。四歳一ヶ月(41・1・30)

「ママと道を歩いていたら、木が一本立っていてね、まあちゃんはそれにのぼりたいと思っただけけど、木が『きたない足でのはってほだめだよ』といってるように思えたから、のぼらなかつたんだよ」「今朝はまだ、木たちは笑わないね、さむいからまだ目がさめないのかな」

。四歳二ヶ月(41・3・2) 近所の子たちとよく遊ぶ。

。四歳三ヶ月(41・3末) 遊びに夢中でいつもいつも家にかえらぬといつて泣く。

四月八日に新公舎に引越し、四月十一日が保育園の入園式。翌日発熱。疲れらしい。

。四歳四ヶ月(41・5・1) 「まっくらいところはおぼけがいっぱい、あかるいところはひかりがいっぱい」

。四歳四ヶ月(41・5・5) 水に落ちた小さな紙のこいのぼりを見て、「ママ、大変、早くしないとこいがおぼれて死んじゃうよ」

。四歳四ヶ月 保育園から帰っていうことにつくりごとが多い。

「今日はめかたを計ったの、先生が『まあちゃんは重たいね』っていったよ」(計らなかつた)

「今日はお注射したよ、よぼう注射、男の先生がきてやったんだ、泣かなかつたよ」(していいない)

今まで使わなかつた方言を一人言や友人との会話に時々使う。

「はようおぼあちゃん平井にこんかな、はよくりゃええがなー。さと君をおんぶすりゃーええがなー。そうせんといけんがなー」家の者と話をする時は少しも使わない。

。四歳四ヶ月(41・5・16) 今日からおべんとう。六時から起きて出かけた。かえりが遅いと探しに出たら、近所のみおちゃんの家に寄って遊んでいてなかなか出てこない。やっとなつて帰った。おべんとうはからっぽ。

。四歳四ヶ月(41・5・18) 先生が家庭訪問、明るくて、積極的だという。

。四歳五ヶ月(41・5・27) また園からなかなか帰ってこないと思っていたら、宣伝カーに、広告のおめんとふうせんをたくさんもらって、途中でみんなにくばって歩いていた。

想像のことばの発達

。四歳六ヶ月(41・6・22)

「どうしてそんなことしたの、悪いのわかってんでしょ」「まあちゃんはもうやめよーっていったんだけど、手ーさんがいつまでもやめないんだもん」

。四歳六ヶ月(41・7・4)

「女性って女のこと?」「そうよ」「女は『いけませんよ』男は『いけねえぜ』っていうんだよ」

。四歳六ヶ月(41・7・7) 「ママ、今はそつとお空見たら、七夕のお星さまとお星さまがお話してたよ。ママそうつとして、音

たててはだめだよ、しずーかにみててよ」

。四歳六ヶ月(41・7・15)「ママ、まあちゃんはいつも何時に夢の国に入っていくと思う?」「さあ十時かな」「ちがうよママなんかしらない時間に入るんだよ。ねえさと君はいつも夢の国の中でまあちゃんといっしょに出て来るから、さと君は知っているんだよ。ママ夢の国はとも広いんだよ。だけど入るとこおやねがとても低いので、だからやっと入っていくんだよ。だからおとなは入れなくて、さと君だけいっしょに入れるんだよ。おふとんにちゃんとつかまっていけないと入れないんだよ」

「ね、まあちゃんが夢でしらないあたらしいお友だちとボートにのったよ。おっこちそうになって、日吉(母の里)についたんだよ、おもしろかったよ。その夢の中にさと君も入ってたんだ、だから、さと君には話さなくても、みんな知っているよね」

。四歳八ヶ月(41・8・25)洗面場で、「ママこんなのがくっついてるよ。あ、どれた、もとの形になってきたよ。はみがき粉だこれ。もとの形になるのがいやで、人間になろうと思って、かたくなってくっついていたんだよ。だめだよ、なれないよね」

。四歳八ヶ月(41・9・1)「ママまあちゃんのことお家ではまさ子っていいなよ、そうしたらいい子になるよ。およその子はしよう子ちゃん、さなえちゃんって言って、まあちゃんのことほまさ子っていうんだよ、ね、いいでしょ」

。四歳十ヶ月(41・11・18)急に朝ねどこの中で、「みんなが、ちっども遊んでくれないのでまあちゃん一人で、てんまりついて

遊んでいるんだ。『よせて』っていてもいれてくれないし、先生が『みなさん』っていてもいれてくれないんだ。』でぶっちょよ、でぶっちょ』っていうんだよ。まあちゃんは保育園行きたくないな」

ようすを見に行きたいがあまり用もないのにふだん親が姿をみせないようにといわれているので、なんとなくのびのびになってしまった。学期末に一回誕生会をかねて参観日があるが、その時は、自由遊びなどなく、きまった保育をする。そのような時は、いつも積極的に楽しそうにやる。ついそんなことで深くも考えないでいた。しかしいつまでも話し言葉の中に自然に方言が出て来ることもなく、まだなんとなく前にいた所に未練があるような態度が土地の子どもになじまなかったのだろう。人ざらいではないのだからそのうちになんとかなると考えた。

。四歳十一ヶ月(41・12・15)

「どうしておふろには、こんなにたくさんお友だちがいるのかな。お水は一番強い王様、どんなにあついお湯でもお水がくれば負けちゃうんだ。ビニールの袋にまあちゃんが入れた水も、穴をあけて出てしまうし、まあちゃんと水遊びもしてくれらるんだも。バケツもすごいよ、どんなにあついお湯でも平気だし、冷たい水をいれてもがまんしてくれるし、バケツも強いお友だちだよ。そしてせっけんのおぶくもまあちゃん大好き、ぶくぶくしていていっばい作れるよ。おふろ場にはまあちゃんのお友だちがいっばいだよ」

。五歳一ヶ月(42・2・19) なぞなぞ(よく思いつきの話をなぞなぞだといってお友だちと出し合っている)

「ぞうさんとくまさんの子どもが一つのおもちゃをとりっこしているとおじさんがのこぎりで二つにしてくれたので、仲良く遊べました。なんのおもちゃだったか……つみき」「きつねのきんちゃんとおおかみのおんちゃんは二人で自動車の機械をめっちゃにいじって運転して道をめちゃくちゃにしてしまいました。そしておまわりさんが来ました。おまわりさんは二人をたいほしたでしょうか……しました……しません二人は子どもだから」

なかよしの友だちができる

。五歳四ヶ月(42・5・16) 家庭訪問二度目、「とてもおねえちゃんぶりを發揮し、小さい組の子たちのめんどろをよくみる。おそうじなどもよくして、よく気がつく。人に迷惑をかけるようなことを少しもしない」ということ。

よく弟をつれて二人で外に出ていってながいこと遊んでいるようになる。

。五歳五ヶ月(42・6・13) 正子、昌子ちゃんの家におとまりする。きょうだいのようにいつもくっついていて、他の子に入るすきがないような感じ。昌子ちゃんも藤沢から転動してきた子どもで、二人がよその的存在にもみえる。少しの間別の友だちと遊んでも、やはりいつの間にか二人になっている。

。五歳七ヶ月 夏休みになって、また里がえり。たくさんお友だ

ちと遊べる時期にかえってしまふのはどうもよくないと思いがらも、一ヶ月岡山を留守にする。ましかくなコンクリートの建物、うめたて地やきりくずしたがけはあっても、手近に樹々や草花もない新興地帯での毎日にくらべて、子どもたちにもはしゃぐ材料は豊富にあった。新幹線・昔なじみ・広い芝生の庭・こかげ・都会の新鮮さ……。生きかえったように楽しそうに見えた。しかし、岡山での友だち関係をよくない方にまた逆転させていたかもしれない。

。五歳十ヶ月 もっている人形に洋服のきがえをたくさんつくってやる。近所の子どもたちをつれてきて、半日机の下にもぐったり、いすで囲いをつくったりして、そこで、人形ごっこをしている。遊んでいる間中、なにかしゃべって楽しそう。

。五歳十一ヶ月(42・11・23) テレビのみながら、

「大変だね、いい人だね先生って。正子の先生だって、自分もおながすいてんのに、みんながおべんどうたべてる時に、一人ずつお茶くんでくれるんだから、いい人だな」

。五歳十一ヶ月 お友だちがみんななわとびを上手にやっているのに、正子はうまくとべないので、この間からいっしょうけんめいおけいこしているようだった。急によくとべるようになり、うしろとび、片足とびもできる。いつも、なわをもって外に遊びに出かけるようになる。

。五歳十一ヶ月(42・12・8) 「おとなになるのも昌子ちゃんといっしょ? ね? じゃ結婚するのいっしょかな」

。六歳〇ヶ月(42・12・22) 正子の誕生日に水ぼうそうが出る。お友だちをよぶのを楽しみにしていたのに、ひっそりとお祝いするはめになる。

。六歳〇ヶ月(43・1・1) 保育園にみんなでお出かける。お友だちもおおせいで来ていてみんなでお前でおめでどうをいう。

正子、昌子ちゃんとおはじきでながいこと遊ぶ。

。六歳〇ヶ月(43・1・8) 急に雪がふり出して、みるまに積った。正子外にとび出す。あちからも、こちからも子どもがとび出す。雪あつめして大喜び。家に入って来てから、

「正子はこれで三つのねがいがあった。一つは雪が降ること。

一つは雪がつもって、雪だるまつくること。一つは雪がっせんをみんなですること。よかったな」

。六歳一ヶ月(43・2・7)

「ママ、今日は大事件になるかと思った。大変だったんだよ。だが縁の下に骨があるっていつてね、骨のにおいがするっていつてね大きわぎ。みんながびっくりして、正子、新聞にのるかと思つたのに、縁の下よく見たらそれがただの銀紙だったの、大きわぎしてがっかりよ、新聞にのらないんだもん。さと君(弟)こわくなった? ね? おねえちゃんの話こわくない? へえ、みんなの方がこわがりだったのかな。動いたんだなんていつてさ、風が入って動いたんだっていつても、しゃべったなんかいうんだよ。うそだとむねの中に思つたんだけど骨のにおいがするっていつんだよ。おかえりのすぐ前なのに、正子なんかちょっと白

い顔になつちやうてき。それから今日もいいこともあつたんだよ。大下君にたのまれて、帰りの列、正子先頭になつたんだよ」

。六歳二ヶ月(43・2・22)

「ママ、小学校に行つたら(身体検査)まあちゃんより背の低い人がいたね。まあちゃんびっこじゃなくなつたね。パパ、小学校に行つたら、まあちゃんより背の低い人がいてね、そのママが一号のスカート(制服を注文した時のこと)、これは長いね、といつていたのに正子にはちやうどよかつたものね」

。六歳二ヶ月(43・2・29) 風邪で保育園休園。

「このごろずうと先生は、マスクをしてるんだよ。いつでもちつともはずさないんだよ。みんなで大変だつて話し合つたんだけど、きつとマスクの中になにか大事なものをかくしてるんだといふことになつたんだ。ちつともお咳も出ないし、熱があつたらなくていなきやいけないだし、お風邪ひいてるみたいじゃないのに、ちゃんといつもマスクかけてるんだよ」

卒園と入学——友だちの転居と変化

。六歳二ヶ月(43・3・16) 卒園式。おおせいのお客さまの前で平気で御挨拶ができる。

。六歳三ヶ月 よくなぞなぞをつくるが、以前のように、友だちや遊びを材料にしないようになる。「しかくが四つで、丸が六つあるものは、じどうしゃよ。むずかしい?」

。六歳三ヶ月 四月に入つて、いっしょに保育園に通つたお友だ

「ちや、年長組の時いっしょで一年先に一年生になっていたお友だちなどが、次々と転勤でいなくなる。」

「みんな仲よくなるど行っちゃうね。まあちゃんさびしくなっちゃった。まあちゃんもどこかへ行くの？まあちゃんのパパもどこかへ行くようになるの？まあちゃんはずうつと岡山にいたいな」

。六歳三ヶ月(43・4・8)入学式、すぐ近くにある市立の小学校に入學、二級あつて、中年の女の先生の級になる。男の子と女の子と半々で三十五人位。幼稚園を出て来た人が十人足らず、保育園出が十五人位、あとが保育所からという色分けだった。

。六歳四ヶ月(43・4・22)学校の先生が家庭訪問にみえた。「やつとほつぺたのはれがひきましたね」といわれて、なんのこともかわからずにいると、「土曜日にお友だちとぶつかつてほつぺたをはらして、ずい分泣かれて困りました」といわれる。家に帰つて一言もいわないんだから……。なににつけ、学校であつたことを必要以外家に帰つて報告しない。

。六歳四ヶ月 このごろのなぞなぞ、「きつても、きつても、きけないすてきなきれはなんだ」といつてから、「まだ答がみつからないんだけど、なんだかとてもいいなぞなぞにきこえるでしょ」

。六歳四ヶ月 近所の子どもたちは、みんな自転車にのれるのに、正子はまだ補助輪をつけてのつていたが、急にそれが恥ずかしくなつた。補助輪をはずさせ、夕飯のあとまで、外に出て練習をする。なんとか一人で、のれるようになる。

。六歳四ヶ月(43・5・7)おむかひのアパートの六年生の男の

子ととても気が合う。今日も遊びに来て、二人で絵をかきながらお話をしたりしてながいこと遊ぶ。

。六歳五ヶ月(43・5・20)

「パパの次に好きな人がいるんだ。いさを君お兄さんみたいに思つてるんだ。正子は本当のお兄さんがほしいな。のんちゃんはいな、B組ののんちゃんはお兄さんがいるんだ。くみちゃんにも、三年生か四年生のお兄さんがいるし、お兄さんがいたらいいな、勉強も教えてくれるし、学校にいつてもいっしょだし。いさを君も、弟は乱暴するけど、女の子はやさしくて、静かで、おしごとしてくれるからいいな」つていつていたよ。正子、いさを君とはなれるの、いやだ」

。六歳六ヶ月(43・6・28)

「ママは誰が一番好き？誰が一番おもしろい？」正子と智見両方ともという答では満足でない。「どっちが一番好き？」ときく、弟とママと話をしていたりすると、よくしょぼんとして、すぐむくれたり、べそをかいたりする。このごろ、自分が小学校に行つている留守に、智見がママを独占しているということがとても気にかかるらしい。なにか小学校の生活に満たされないものがあるのではないか。

。六歳六ヶ月 好きだといつていたいさを君の家も転勤。おせんべつに、夜中までかかつて、布きれにししゅうをして縁かざりをつけて小さな敷物をつくりあげる。

よく遊びにいつていたマキちゃんの家も転勤。

。六歳七ヶ月 夏休みはまた里がえり。
。六歳九ヶ月 このごろ、特に小さな子どもたちとよく遊び、とてもまめにめんどうを見てやる。

話のあう友だちをもとめる

。六歳九ヶ月 (43・10・16)

「あーあ、だれも正子を相手にしてくれない。みんなは遊んでくれないし、りえちゃんも少し遊んでいただけ、『原田さんのごにいくわ』っていつてしまったし、だれも相手にしてくれない(少し前までなわとびで遊んでいたのに) こうじ君(満二歳)と遊ぼうと思ったのに、こうじ君もさと君(弟)がとってしまし、だれも遊んでくれないの、あーあ、つまらないな!」

。六歳九ヶ月 (43・10・18)

「ね、ママ、どうして正子はみんなが、遊んでくれないの? みんなが遊んでいる時いくともう人数が一杯だというの。野口さんだけは正子の気持わかってくれて、時々遊んでくれるんだ。だけどみんなとはちっとも遊べないの、みんなと遊びたいな!。どうして正子はみんなと遊べないのかな。ねママ、いじわるしないよ。遊び方だってちゃんと知っているんだよ。だけどちっとも遊んでくれないんだ。だから、いつも一人で遊んでいるの、つまらない時は本を読んでいるんだよ!」

。六歳十ヶ月 (43・11・19) 授業参観。なんとなく自信のないような、元気がつっこんでいく強さが感じられない。絵は大きな絵

をかいていたが、遠足の絵などは、紙半分に空をかいて、雲の形ばかりを凝ってかいていた。

。六歳十一ヶ月 (43・11・24) 「ママ、下江さんとりえちゃんが

お友だちになったんだ。(今までもよく家のまわりなどで遊んでいたのをみかけていたが、お友だちという意味がちがうらしい) このごろいっしょに遊んでくれるんだ、うれしくなっちゃった!」

正子は、はじめて岡山に来た時となりだった家の昌子ちゃんとは、次の引越しの時も、同じ場所に移ってきて近くだし、ずっととても親密につきあつて来た。二人は陰と陽ぐらい性格もちがうし、体格も正子は級で前から二番目、昌子ちゃんは一年生の女の子の中で一番高いので比較にならないが、おたがいになくてはならない間柄のようだった。しかし、これが友だちだと思っていて誰にでも親密な関係を期待するむきがあるのではないだろうか。

。六歳十一ヶ月 (43・12・7) 「今日、野口さんといっしょになわとびしたんだよ。うれしいな!、だんだんお友だちができるよ。かえりもいっしょ。野口さんもちびで、わたしもちびだから、話が、あうの。ちびが六人いるんだけど、女の子たちは大きい子は大きい子で遊んで、小さい子たちを仲間にいれないの!」

話があうということとても重視する傾向がみられる。また、先生の話では、給食をたべる時、食欲もあるような子どもは、友だち関係にもあまり問題がなく、食のすすまないような子どもに問題児が出るといふ。正子自身も感じている体力の差に原因があるのかもしれない。

。六歳十一月(43・12・9)

「ママ、本当は正子、昌子ちゃん好きでないの。いっしょに遊んでいてもおもしろくないの、でも遊んであげてるのよ」

今までより、人間を見る目がついて来たような点もみられる。

むすび

これで、最近までの言動を、「友だち」という点から整理してみた訳だが、みんなといっしょに遊ばず一人でいることが多いと先生に指摘され、自分も、みんなと遊びたいのにどうして遊べないんだろうとなやんでいることの究明になったでしょうか。

とにかく、小さい時から人一倍外になにかを求める傾向が強く、今でも、友だちがほしいとしきりに考えていることは事実です。しかし弟(満四歳)が、外にとび出しては、行きあたりばったりだれとでも、かけずりまわって遊んでくるとちがった友だちを求めているようだところの思えて来ました。先生に(保育園でも小学校でも)「とても子どもらしいといえはいえませんが、いいかえれば他の子とくらべてとても幼稚なところがあるのです。幼稚というのではなく、まだ夢と現実が分離していないというのでしょうか」とよくいわれました。よその子がたくましくすぎるんだと思いました。そのうちうちの子もおいつくだろうと思いました。しかし、いつになっても、夢か現実かわからないような気持が消えません。正子は友だちというものを、心と心のふれあいという点で感じているのではないのでしょうか。だれで

もいい、物でもいい、心と心が話しあえること。それが友だちだと思っっているのではないだろうか、このごろ考えています。だから(体力的なことが大いに影響していることも見逃せませんが)ただおもしろくかけずりまわって遊ぶ友だちでない友だちが欲しく、しかしそう簡単にそのような友だちがみつかる訳がなく、いつのまにか、こちらから勝手に語りかける想像の友だち、夢や物などの世界と現実の人間社会がうまく分離できないのではなにかしら。幼児期や、小学校低学年でも、友だち関係がうまくいくとか、いかないとかいうことと別に、その子がどんな質の友だちを求めているかということも考えてやらねばいけないことじゃないのかしらなど、親馬鹿のひいき目で、子どもを理解しようとしたりもしています。

なんといつても、幼児期に、何度も転々と居をかえ、また、いっしょにいた方も、次々と他に移っていかれるという生活自体、大いに問題があることです。「お宅はまだお子さんが小さいからよろしいわ、小さいうちはあちこち移れても、中学、高校になったらそうそう変るわけにはいきません。成績にひびきますからね」とよくいわれるが、やはり大事なのは幼児期、やわらかい芽生えたばかりの緑は傷つきやすいし、傷ついた若芽は、幹のある木の枝が折れたり曲ったのとは、大分意味がちがうと思えば、親の仕事のことだけで、あちこちにいかされる子どもたちが本当に気の毒になり、ますます考えさせられます。ただ、それに負けない強さも子どもに要求しなくてはいけない現実ではあるのですが。

第十八回幼稚園教育実際指導研究会

主催

お茶の水女子大学文教育学部
 附属幼稚園 幼児教育研究会

本年も昨年からはじめた様式で、本研究会を行ないません。

ついでには次のような日程で、本園の幼児たちの、登園より帰宅までの教育の実際を公開することにいたします。

〔ご希望が多いため、昨年と同様人数の制限をしなければなりません、事情ご了承の上、ご協力願います。〕

日時 昭和四十四年六月三日（火）より、六月七日（土）に至る五日間

- 第一日 六月三日（火）
- 第二日 六月四日（水）
- 第三日 六月五日（木）
- 第四日 六月六日（金）
- 第五日 六月七日（土）

会場 お茶の水女子大学 附属幼稚園

当日のスケジュール

8:00	各組実際指導
11:30	昼食
12:40	協議会
2:20	講演
2:30	
4:00	

講演 お茶の水女子大学関係教官

実際指導

一日に行なう実際指導は、三歳児、四歳児、五歳児、それぞれ二組、計六組が行ないます。

会員

会員はいずれか一日のみに参加するものとし、参加人員を申込順により、一日三五〇名に制限します。

会費

一日につき三〇〇円（研究会要領代を含む。当日お払い下さい）

申込期限

四月二十日付消印分より受付開始、五月十五日まで

但し、各日も定員三五〇名になり次第メ切り、以後は申込みをおことわりいたします。

申込方法

- ・ 復復はがき一枚につき一名とし、次の様式に従って申し込んで下さい。(文字は楷書で、はっきりわかりやすく)
- ・ お書き下さい)
- ・ 申込定員を超過するおそれがありますので、希望の日をできるだけお書き下さい。

(往はがき裏に)

- ① 氏名
- ② 幼稚園名
- ③ 勤務園所在地
- ④ 参加希望の日

第1希望 6月 日
第2希望
第3希望
第4希望

〔注〕 はがきをたてにしてヨコガキで

・ 復のはがきには、返信先のあて名、郵便番号をお書き下さい。

・ 復のはがきには、参加日、その他を記入し、当日印を捺印した「会員証」をお送りいたします。

・ 「会員証」に記入してある参加日は変更しないで下さい。

・ 研究当日は、必ず会員証(復のはがき)と会費を受付に出し、研究会要項、その他と、き章を受けて下さい。

・ 電話でのお申込はおことわりいたします。

注 同日に一園より多数のお申込みの場合は、当方で、希望日の変更や、制限をさせて頂くこともあります。

申込場所

東京都文京区大塚二―一―(T112)

お茶の水女子大学教育学部附属幼稚園

幼 児 教 育 研 究 会

宿泊

ご希望の方は、五月二十日までに左記へ直接申込んで下さい。

つる家ホテル(東京都新宿区宮比町十三(国電飯田橋駅東口)) 電話(二六〇)三三三六・三三三七・三三三八

集団の成長の過程



竹 下 由 紀 子

保育所や幼稚園に新しく入ってきた子どもたちは、まず組分けをされ、幾人かがきめられた一つの部屋に入れられ、一人の先生の指導に托される。しかしこのような入園早々の子どもたちを、わたしどもは、心理学的な意味では、かならずしも集団とは呼ばない。

たとえ一つの部屋に集まっても、おたがいをまだ見知らぬものだろうしが、てんでにばらばらな関心で勝手に行動しているとすれば、それは個人の集合にすぎない。しかしそのうちに日が経つとともに、おたがいの名前をおぼえ、ことばを交したり、いっしょに遊んだり、けんかをしたりして交渉をもつようになる。いつも友だちにあれこれ指図をする子どもや、その子のあとについていく子どもなどもあらわれる。水飲み場では並んで待つきまりが

できたりする。他の組の子に「ぼくたちの部屋だから入らないで」などということもある。このような変化は、どれもみな、子どもたちの集団としての成長を示す徴候だといわれている。

一、集団の定義

顔もみしらぬ子どもたちが、ただ集まっただけの状態を心理学的な意味では集団とは呼ばない。とすればどのようなものを指して集団というのか。これをまず明らかにしておかなければならない。

集団という以上、人間が二人以上いるということが必要にはちがいないのだが、それだけでなく、すくなくともその人々がおた

がい作用しあっていることが、心理学的な集団の定義の最低の条件であるといつてよい。集団の定義は、人により立場によりで幾分かの相違があり、もつと狭く、ほかにもまだ、共通の目標の存在や、成員の一体感や、成員相互の間の一定の心理的關係の保持などの条件があげられることもある。

これらの心理学者が考える条件は、社会学などで扱われる集団とは若干違っている。主な相違点は、社会学的な観点からの集団は、主として外的な条件を規定しようとするのたいていして、心理学では個人的な世界を通して行動と関連する条件をみいだして重視することにあるといえよう。したがって、たとえば、団地が建設されてそこに入居した人々をただ近くに住んでいるというだけでは、心理学的な集団とは呼ぶことはできない。

けれども、その人々が公共設備の改善について役所への申入れをするというような、共通目的をもつて集まるなどの接触をもち、世話役や当番などの役割ができてくれば、集団となる。

ところで、集団を定義づける条件がどのような形で適用されるかにはかなりの幅があり、それがどのようにあらわれるかによって定義される集団の性質も区別される。よく使われるものを二つばかりあげておきたい。

その一つは、人間の結びつきの次元に関しての区別である。人

の結びつきに、空間的に接近している場合と、感情的な交流による結びつきとの二つを想定し、前者を外面集団、後者を内面集団と名づけて区別する。教室にいる子どもや運動場の遊びの集団などは、外面集団であり、外部から観察できる。

ところが、外面から観察できる対人関係とは別に、人々の間に好きとか嫌いという感情の流れによる対人関係が存在すると考えることができると。この目に見えない感情の流れというのはモレノによってテレと名づけられたもので、このような事情を考慮に入れることで、集団現象にたいする心理的理解がより正確になることが多い。このテレによる対人関係を明らかにする方法としてモレノによって考えられたのがソシオメトリック・テストである。ソシオメトリック・テストにあらわれる内面集団は、実際に外面にあらわれているものと同じではないことが多い。たとえば、ままごと遊びをしている子どもにたいして「あなたがままごと遊びをいっしょにしたい人はだれですか」という質問をしてみると、現実にいっしょに遊んでいる子どもの名があげられるとは限らない。つまり、心理的な集団は、物理的に同一空間にいない人の間に存在することがあるといえる。

もちろん、現実の集団は、この両方をお互にかねそなえていることの方がふつうである。感情の流れは、近くにおいて、接触の多い人た

ちの間に交わされるのが人の自然である。ただし、もしこのズレが大きい時には、現実の集団には緊張が強く、分裂を起こしたりする可能性がある。ズレは、自発的な集団より、外から規定された集団の場合に大きくなりやすいのは当然である。

ただ、幼児の場合には、特に友人関係が外的な条件によって規定されやすいと思われるし、またソシオメトリック・テストの結果の信頼性にも問題があるので、必ずしもこの見解は適用できないのではないかとも思われる。

もう一つ、主として集団の目標と集団形成の契機に関連して、サイキグループ（心理集団）とソシオグループ（社会集団）の区別がある。サイキグループというのは、個人的欲求の満足を主目標とする任意の結びつきによる集団を指し、そこでは、各人の自由な感情の表出が許され、役割や責任などは課されないというような特徴がみられる。これにたいして、ソシオグループというのは、客観的な目標追究の活動が中心になって保たれている集団で目標達成に必要な手順や役割が比較的是っきり決まっている。幼児の自由遊びの集団は、ほぼサイキグループとしての性質を帯びている。幼児にあっては、ソシオグループの形成は困難なことが多い。

ただし、これも、現実の集団についてみれば、純粋に、サイキ

グループかソシオグループかのいずれか一方の要素だけしかもたない集団というものは稀である。たとえば、主目的は社交集団でサイキグループとしての性質をもつものであっても、集団がある程度安定して存続するためには、なんらかの客観的な目標を設定することが必要な場合が多いし、他方、社会奉仕を目標として結成されたソシオグループとしての会でさえも、それなりの個人的欲求をみたすような機能を備えていなければ永續きはむずかしいものである。

発達のみにみて、子どもたちは、最初は個人的な欲求の満足をもどめて集団に参加しはじめる。したがって、子どもの参加する集団は、サイキグループ的色彩の濃いかたちで出発するのはごく当然と思われる。そのようにして集団に参加しながら、その経験を通して、集団に参加することの喜びと、個人的欲求をコントロールすることを学び、徐々にソシオグループへの参加が可能になると考えられる。これは、家庭・幼稚園・学校というような集団を比較してみるとよくわかるであろう。

子どもが誕生後最初に属する家族集団は、サイキグループとしての性質を強くもっている。家庭では、子どもは、自分の要求にもとづいて、好きな時に家族と接し、自由に行動することが大幅に許されている。これにたいして、幼稚園は、これもかなり個人

的な欲求の充足を与えるような活動が多くくみ込まれているといえ、公的な集団には違いなく、教育を目標とするソシオグループとしての要素が多くなる。一定の時間に集まり、一定の秩序にしたがって行動しなければならぬ。

ひとり勝手な行動をすることは制限される。学校になると、学習目標が、もっとはつきりし、学習達成のための活動が中心になり、よりソシオグループの要素を備えている。

二、社会心理学的な観点と発達心理学的な観点

本文の主題は、幼稚園における集団の成長の過程について述べることである。この場合に、成長をとらえるには、二通りの視点があり得る。

その一つは、もちろん、社会心理学とか集団力学の視点からの研究である。この立場からは、集団の成長を、はじめおたがいに関係をもたなかった人々が、まとまって全体行動をとるようになることとして捉える。集団力学の用語でいえばこれは凝集力の増加である。凝集力というのは、集団の成員を集団の中にとどまらせて、目標に向かっての活動を続けさせる諸条件の総体として定義されている。

凝集力を増す条件、すなわち集団の成長を促す条件としては、集団規範の出現、共通の動機や目標の存在、リーダーや仲間の人格的魅力、友好的なふんい気、目標への接近など多くの要因があげられるが、大別すれば成員への統制的な力と魅力となる。簡単にいえばメンバーを強制して集団にとどまらせ、活動させることと、メンバーを魅きつけて集団にとどまらせ、活動させることのできる集団の条件ということになる。

実際には、これら諸条件はかならずしも独立ではなく、相互の間にもまた関連があるように思われる。また凝集力そのものは、結局これら条件の総体なのであるから、個々の集団の凝集力が何によってきまるかは、一がいには定められず、集団自身の持つ性質によって違ってくる。たとえば、一般論としては、集団目標の達成と集団の成長は少し別なのだが、集団によっては、この両者はかなり併行して起こる場合もあるだろう。

このような関係や法則をあきらかにするためには、実験集団や現実の既存の集団の観察や測定をおこなう。この分野の研究の中にも子どもを被験者としたものもいくつかみられる。しかし、被験者の発達段階の違いは考察の対象になっていないことが多い。むしろ子どもの集団について得られた結果と、成人の集団について得られた結果とに一致をみいだすことによって、一般的な結論

をもとめようとする。

他の一つは、発達心理学的な視点からの研究である。この立場からは、子どもの発達に応じてその集団がどのような特徴を示すかに関心を向ける。集団の成長は、主に、個々の子どもの発達に伴う変化として考えられているかのようにみえる。たとえば、年齢の上昇に伴って、友人数や遊び集団の大きさが増加するか、交友関係が安定するか、チームワークは、八、九歳頃から可能になるとかいうふうなとり上げ方がなされてきた。

右のような二つの領域は、それぞれに貴重な資料を提出しているものの、幼稚園教育における望ましい条件や可能性を追究しようとする時には、どちらの一方をもってしても不十分な点が残ってしまふ。

これまでの集団力学の研究によって得られた知見である凝集力を増すための条件を、年齢の差を考慮に入ることなしに、幼児集団にあてはめるのが無理なことは想像に難くない。そもそも、従来の集団力学的研究の多くが、小学校以上の年齢段階の被験者によってなされたものなのである。幼児が被験者に選ばれなかった理由の一つに、発達程度がある水準以上に達したものでなければ同列には扱い難いという経験的な常識にもとづく判断もあったかもしれない。

特に、この分野で用いられる凝集力を構成する要因がきわめて流動的であるだけにこの問題は重大である。たとえば、ふつうには好ましくないとされる成員間の衝突が、ある年齢の幼児集団ではかえって増加することがあるように思われる。しかも、そのコミュニケーションは却って活発化するというような事実遭遇した時、これをどのように解釈すればよいだろうか。

そしてそれに対する教育的な指導方針は、成人にたいする時のものと同じでよいのだろうか。

この答えはむずかしい。というのは、成人集団の場合には、集団目標が反社会的なものであるような特殊な場合を除いて、凝集力を高めることは、たいてい価値的に望ましいとされている。特に、集団の管理者にとっては、これが目的であることも少なくない。そのため凝集力の内容にまでさかのぼっての、善し悪しの吟味はあまりなされてこなかった。

しかし、子どもの、それも教育的集団にあっても凝集力を高めること自体が、つねに最高目的であるといえるだろうか。集団が解体するほど凝集力が低下しては、教育の機能さえ果たせないから、そのような状態は当然防止すべきであるとしても、一時的に、集団としての成長と、個人の健全な発達のための行動の種類の間で矛盾が生じるような事態を想定する必要はないだろうか。これ

をより一般的に言えば、発達途上の子どもであっても、どんな時にも、成人に望まれる行動特性を身につける方向にのみ訓練されなくてはならないのだろうか。それとも時には別の方向にむかうことが年齢によっては必要なこともあるのだろうか、というような問題になる。

この間にこたえるためには、成熟した人格特性を身につけるまでに迎えることが必要な、発達過程の経験とは果して何なのかを知らなければならぬ。

しかし現在の幼稚園の年齢段階の子どもが形成する集団の平均的特質の記述にとどまるような資料では、そのこたえは出てこない。だいいち、漠然とした、各年齢の平均的特質というものは、普遍的な意味があるかどうか、やや疑問に思われる。

なぜなら、さきにも述べたように、集団の性質は、構成員の特質のほか、たとえば、形成の動機や接触の期間や指導のしかた、そのほか種々の条件いかんによって変化する、そして逆に、所属する集団の性質によって幼児の社会的行動の発達そのものが影響をうけることも大いにあり得ることだからである。

現在、子どもたちの発育期に与えられている対人的環境は、きわめて限られたものにすぎない。その限られた経験によって発達した子どもにしか接する機会がないために、ともすれば、われわ

れは、子どもの環境や経験を変えてみる試みを忘れて、現状での子どもの集団行動を、軽々しくその年齢に固定的なものだと考えてしまう誤りを犯すことがある。

できるならば、乳児から成人までにいたる対人行動の発達のメカニズムに関する理論を考慮に入れながら、比較的低い年齢段階からはじめて、子どもたちの集団のいくつかについて、やや長期間にわたって、一定の思いきった条件変化を与えて、それに伴う成長を比較しながら追跡するような研究が望まれる。

(新潟大学)

幼児教育講習会(予告)

日時 昭和四四年七月二二(火)〜二五(金)日

午前の部 九、〇〇——一二、〇〇

午後の部 一、〇〇——四、〇〇

会場 お茶の水女子大学講堂・体育館

講師名、演題等は次号でお知らせします。

主催 お茶の水女子大学附属幼稚園内

日本幼稚園協会

子どものことばのよごとクリーニング



室 谷 幸 吉

それは元気のいい声で良夫がお話の本を読んでいる。読み進めていく良夫の声を、私は聞くともなく聞いていて、オヤと思っ

た。

——……タマゴは、おおきなくしゃみをひとつしてたち……
聞きつけた私は、何のことなのか、とつきに意味がはかりとれない。話の流れは、西洋童話で、王さまやその家来、お姫さまなどが出てきていたようであったが……。

良夫は、そこで読みよどみ、「タマゴは、大きなくしゃみを一つしてたちあがり……タマゴは、大きなくしゃみを一つしてたちあがると……」行きつもどりつ、くり返し読みをしている。良夫の声には、二階の部屋にまでひびく気合がこもっているのだけれど、すばらしいのはこの声のひびきだけであって、かんじんの話のなかみ——つまり文章の意味はそっちのけなのだ。

彼の活発な読み声は、物語内容のイメージとは関係がない。彼は「意味」を読みとろうとしているのではなく、声だけで読んで

いる。

良夫は今までに幾たびも、彼の大きな読み声について、母親から、ほめられてきた。

母親は本の中身について話し合おうとはしなかった。しきりにその「大きな声」を、ほめ上げてきた。そこで良夫は、長い期間の間に、自然と、中身をよみとらないでも、勇ましい声さえ張り上げていれば、すぐくほめられるものであることを悟った。

良夫は、ホメラレル快感に魅せられて、昨日もきょうも、しきりに文字の音声化に努力する。結果、上述のような悪徳の持ち主となったのである。

彼の本には「タマゴ」ではなく、「王子（オウジ）」はおおきな

くしゃみをひとつして、たちあがりました」と、書いてあった。

良夫は小学二年生だ。多少漢字の心得が持てる年齢になっていればこそ、「王子」を「玉子」と読みちがえるような、ユーモラスな読みちがいが出てくるわけだ。

文章の意味に即さないコトバの恣意的な読みちがいは、拾ってあげばたくさんある。

——大きなヌダマヤキ(目玉焼)をつくりました。

——……とてもわかりそう(かわいそう)です。

——友だちから、うまやまれる(うらやまれる)のでした。

——むすめは、ゆたかすがた(ゆかた姿)で……

——遠くの(遠のく)緑の森が……

ここで、ついでであるから、小学三〜四年以上の子どもに見られた誤読で、意味がズレてしまった事例のいくつかを、私のメモ帳から拾い出してみよう。

——そんなひどい働かせ方は、がまんできる(できかねる)。

——ドナウは、実にきびしい(きびしい)川である。

——第二のふるさととして忘れない(忘れたい)味がある。

——陶器の作品をうんこ(うこん)の布に包んで、箱に入れた。

——感情のかたまり(たかまり)が快かった。

——猛勉のけいけん(靈験)もあらたかに……

——「童心」という哲学的なむずかしい観念をながめる(あがめる)よりも……

——アンコライナ(アンナカレーニナ)という小説。

——やせすぎ(やせぎす)の女だった。

読みつまずきには、表記そのもののアイマイさにもとづく、つぎのようなものがある。語音のつながりを、一音ないし数音、下にまで延ばすか、延ばさずに打ち切るかで、コトバが変化し、したがって文意が入れちがってしまう事態に、私たちはおりおり行きあたる。この種の混乱は(、)を一つ打つとか、分ち書き手法を援用するとかで、防げる場合も多い。

……家出してくる(家、出してくる)か(イエデしてくる)か。

……でも女子分がわからない……(オンナ・コブン)なのか(ジョシ

・ブン)なのか。

……建物のなかにはいれない……(中に入れない)か(中には、いれない)のか。△同類の混乱は、「そこにはいる」の叙述の場合

にも生ずる▽

……よく朝めぎめて気がついた。……(翌朝)か(よく、朝)なのか。

……それでは、子どもらは、どうしてこんな読みちがいを、平気で

するのだろうか。その因ってくる源は、

1 文字の形を正確に識別しない。したがって示された通りの音声化を、文字に対して行なっていない。「音」へのうつしかえの際の誤りである。

2 文章の前身そのもの、ことがらのつながりを読んでいこうとしていない。つまりこの場合、子どもの頭の中で、文は一定の映像化を果たしていないのだ。この現象は、「映像」とは切り離された音声のひとり歩きなのである。その意味で「音声だけの浮上化現象」といえるだろう。

イビツな国語活動を、いつとはなく容認してしまう第一の原因として、「正しくない単語の発音」事物の名称の、誤った修得と「記憶」をあげたい。

テレビに、きれいなおしめさま（おひめさま）が出たよ。

わたし、きのうおとうさんにおごられ（おこられ）ちゃったにいさんも、よくおごるんだから。▲気前よく食べ物などを、

ひとにふるまう、あのおごるとは意味がちがうのだ▼

ごみをふてる。（捨てる）

さっさとかたしなさい。（かたづけ）

のりえ（ぬりえ）しようよ。

電車のせんど（線路）。

のぞ（のど）がかわいたら、アイスクリームをたべた。

けんかのゲーイン（原因）がわかったよ。

わたしは、ひとりでトランプ（トランプ）をしてあすんで（遊んで）いたの。パパとひち（七）ならべをしたの。

バスのにているいじよ（停留所）にいった。

ライオンはけなもの（けだもの）です。

てぶくろをひり（しり）にあてたんだよ。

なかまにいられてむらった（もらった）の。

こういう発音上の不正は、実におどろくばかりに多い。「そば」のことを「オシヨバ」とあらわしたり、「お水」を指して、「オミジュ」とか「ミンミ」とか言う、舌回りの悪い幼児のカタコトからはじめると、これに類する誤りをもっていない子どもはないといえるのではないか。

これは接する人たちが（とりわけ、子どもと口頭接触の多い家族の人たちが）国語の音声面に關してたいへんルーズで、無関心であることのあらわれだといえないだろうか。多くの子どもらも、どうしてこのような誤りになじんでしまうのだろうか。

1 話し手であるオトナの発音が純正でない。だから、聞き手に回った子どもが、コトバを正しい音声として、あざやかにキヤッチすることができない。

2 聞き手（子ども）の側に、音声を正しくキヤッチしようという意識的な心がまえが低い。語音を聞きとる子どものアイマ

イさや軽率さが、國語の音声をやがめてしまう。

3 聞きとる耳、または音声をつくる声帯・舌・齒・唇・鼻などの器官に、何か器質的な欠陥があつて、正常な音声の獲得やその発出の妨げとなつてゐる。

およそ以上のような原因があるのだろう。これらの原因が複合的にからみあい、その結果、子どもをまちがつた発音やカタナイ音声の持ち主にしてしまうのであろう。だから、子どもを、正しく美しい國語の話し手・使い手にするためには、以上の原因をとり除くように気を配つていけばいいわけである。

☆ ☆ ☆

さて、子どもが一つ一つの単語について、誤りのない、みごとな使い手になつたとして、それでおわるだろうか。

——わたしは、きのう、おばさんがうちへきました。

——あした、おかあさんと、でばーとへいって、らいすかれーをとりました。

などと、平然と話したり、書いたりする子がいる。前の文に使われている単語、——

∴「わたしは」「きのう」「おばさんが」「うちへ」「きました」

と、どの単語にも発音上の不正はない。だから単語としては合格である。後の文の単語、

「あした」「おかあさんと」「でばーとへ」「いって」「らい

すかれーを」「たべました」

についても同様に、単語そのものは合格である。

そこで、このように単語に狂いがないから、日本語の表現として「異議なく承認されるか」というと、そうはいかない。それはどうしてか。

日本語による表現は、単語として立ち現われるよりは、より多くいくつかの単語を結合させたもの \parallel いわゆる文として存在する。単語の結合には、一定のキマリ（法則）があつて、この結合法則にしたがわれない場合、いかに単語として、みごとな立派なコトバを使つていても、意味を表現する健全態とはみとめられなくなる。前の文も後の文も、一見してわかるように、自分がうつし取り、ひとにわからせたいことが \parallel 文章の内容の時制（時間関係）において、スジはずれの結びつけ方をしてるのである。この文のようなまとめ方は、「単語を並べていくにあつて、意味上の照応が悪い」のであることを、子どもらにすっかりわからせねばならない。

オバサンが、家へ来たのは「キノウ」という過ぎ去つた日のことであることを、まずもつとハッキリとらえさせる。だから、この事実符合する文の主語は「オバサン」であつて、それ以外ではあり得ない。ところで、文を見ると、「オバサン」以外に「ワタシは」という主語が今一つ認められる。「キノウ・家に来た」

のは、オバサンであり、「ワタシは」であるというこの言い方は明らかに混乱であり誤っている。(混乱し、誤っているのは、実はいい方ではなくって、こういういい方を産生する「意識・認識の座」なのである)そこで、「オバサン」と「ワタシ」という複数の主人公を出すことはやめて、この場合は、主語を「オバサン」一人にしぼる。そして、

——きのう、おばさんが、うちへきました。あるいは、おばさんが、きのう、うちへきました。というふうに話しな
おさせよう。

また後の文について、デパートへ行くのがいつのことなのかを、ハッキリとらえておいて、その上に単語を配列させることが必要である。デパートへ行くのが「アシタ」である：「アシタ」というのは、まだ「来ない」未来(非現実であり仮定である)のことなのだから、その時にたべる(だろう)ライスカレーを「たべました」(過去)と表わすのは適切さを欠く。この場合、「たべる」状態は、…たべるだろう。…たべるかもしれない。…たべることにしている。

など、とにかく「まだたべおわっていない」ことを表わすいい方を選ぶべきであることをわからせる。したがって、「たべました」という動詞の過去形表現が、いい方としてまちがっていることがはっきりつかめる。そうしておいて、

——あした、おかあさんと、でばーとへいって、らいすかれーをたべることにしています。とか、

——あした、おかあさんとデパートへいって、ライスカレーを、たべるかもしれません。などと、いいかえさせるのである。

このような主・述の不均整は、意識の混濁を正すことを先立てねば、直されないもので、その点緻密な指導を必要とする。行動と、その行動の主体者ないしは被動者を、関連づけてスマートにつかみ取る心意活動を育てるように努めたいものである。

「夏休みになったら、どんなことをするつもりか。それを話してみよう」という提題に対して、サト子はつぎのように語る。

「おねえちやまとサト子は、砂場でお山をつくった。パパも手つだってくれた。それから、パパとママとおねえちやまと、あたしもいっしょに海にいった」

ここには未来と過去との混同がある。

五月六日のことだ。教室の時計が止まっていることをユカが知らせる。そこで、先生が、びっくり顔で「オヤ、この時計、まだ『子どもの日』なのかな」という。ユカはそれにつづけて、

「じゃ、まだアシタなの？」とことばを返してきた。キノウ(子どもの日)と、アシタとの「時」の瞬間的混乱(勘ちがい)が読みとれる。

T 雄の学校生活 (二)

浜 田 駒 子



T雄は、今までに、父の仕事の都合で三回転校した。

○東京都大田区の小学校に入学

一年生の七月大阪へ転校。

○大阪市西区の小学校

大阪駅に近い問屋街の真中の小学校であった。父兄の職業の多くは老舗か貸ビル業で、家の職業を継げば、一生食べるのには困らないという家庭が多かった。したがって「ええしのボンボン」が多く、PTAでは、しきりにわが校の子どもは氣力に欠けるといつていたが、母からみると、素直なおっとりした子どもたちばかりであった。学校から一分くらいしかかからないところに家があったので友だちが毎日、五、六人は遊びにきていた。

都心のビル街に住む人が年々少なくなるので、児童数が少なく

全生徒に目がとどき、行儀よく、とりわけ健康管理がよくゆきとどいた学校であった。

三年生の九月、父の転勤で東京へ帰る。

○東京都町田市の小学校

ここでも東京都かしらと思われほど東京もはずれの山の上に住まいがあった。父の会社の分譲住宅である。山の上には家が七軒。あとは宅地造成されたまま、売れない土地にスキが生えていた。

学校は山をおり四十分歩いたところにあった。田舎の学校である。運動場がとても広い。

家の前と横は林で、木にのぼったり、枝や葉っぱで秘密基地を作ったり、子どもを育てるにはまことよかったが、風当たりがつよく、台風でぼっかり屋根がとれてしまった。そのショックは

子どもにとって大きく、少し風がふくと妹はランドセルを背負って母のそばを離れない。実家に泊まると、「ここは平らなところに建っているから安心して寝られるわ」というので、ちょうど、父が会社をやめると同時に家をかかわった。

四年生の三学期である。

○神奈川県相模原市の小学校

家は平らな住宅地に見つけた。

学校は二十分ほどで行ける。緑化モデル校に指定されているので木が多く、小さな林もあり、敷地の広い学校である。このあたりは急に開けてきたので、転校生が多く、全校児童千名を越えた。毎年、教室が不足し、校舎は木造にプレハブや鉄筋をつぎ足している。

小学校の卒業までの二年間、この学校で過ごした。

◆成績

都会の小学校は、勉強に追いまくられて、遊ぶ時間がないと新聞やテレビで報じられているが、本当だろうか。

Ｔ雄のクラスはドリルはあまりやらないし、宿題も少なく、のんびりしたものである。皆が勉強しないから点数の競争がない。したがって好きな本が存分読めるのである。

家にいる間は、ほとんど本を読んでいるし、少しの間でも活字

を目で追いたい子どもで、朝、ふとんをたたんでいても手を休めてマンガを読んでいる、机にカバンを取りに行つてちょっと読んでいる、くつのひもを結んで新聞を読むといった具合。

社会でも理科でも復習しない。時間に教わったことは頭の中に入れて、学校のテストには困らないらしい。

宿題がよくできるのは、家庭科。形に仕上げなければならぬからいっしょうけんめいやるが、まつり縫いを10センチするのに四十分くらいかかる。

成績は1から5の五段階でつけられる。

相対的な評価だから、父も母もそれに神経質になっていない。

「ぜひ5になるように」といった覚えはない。が、Ｔ雄に対する両親の期待は大きく、口に出さなくても、ある程度の成績をきめてかかっているところがある。「こういうのはＴ雄にとって負担でしょうね。気をつけなければ」と父と母でたびたび話し合う。

妹の成績に対しては、Ｔ雄に対するような期待はない。期待がないから成績が少しでもあがるとびっくりしてしまう。

妹の成績があがった時、妹には、

「へえ、お兄ちゃんと同じになったの。よくがんばったのね。びっくりしちゃった」

Ｔ雄には、「相変わらずで感動がないわね。これで何かどっとながるとびっくりするんだけど」と茶化す。

六年の二学期、図工の5は感激であった。

「T雄は幼稚園へ入る前から『お絵かき』は苦手であった。〔三十六年の「幼児の教育」七号、十号にくわしく記録してある〕

父が油絵をかくので、「僕はお父さんのように上手にかけない」というのが、最初つますきだった。幼稚園の間、何とか好きにさせたいと、幼稚園の先生も考えてくださるし、家庭でも努力した。学校に入って一年から五年まで「僕は絵が下手で書けない」という気持ちに支配され続けた。

五年生の夏、父の勤める学校のスケッチ旅行に家族で参加した。絵になるところを求め、山の滝まで歩いた。

父も母も入口近くで描いたが、T雄はもう一人の引率の女の先生と数人の学生といっしょに山あいの深いところまで行った。

午前中から皆一斉にかきはじめた。

T雄は少し描いて女子学生相手に笑い話をしたり、クイズを出したりして遊んでいるのが母のところから見える。

午後になって学生たちは仕上がり、こちらのグループと合流するため続々と帰ってくる。

T雄も帰ろうとして、先生に、「まだ、まだ」といわれているらしい。

母も絵がかけないのでよくわかるのだが、絵のかけない人は興味がないから物をよくみない、かくのもぞんざいである。ぞんざいだから下手にかけておもしろくない、おもしろくないからよく見ない、これのくり返しである。しかし、その女の先生は、

「純粋な心と目をもっていれば、誰でも絵がかけられる」という信念の持主だからきびしい。

T雄は先生と二人きりになってしまい、絵をかかなければ帰してもらえないので二時間ほどかくことに没頭した。

今までにない、ていねいな絵がかけた。

これで、絵をかくのが、おっくうでなくなったらしい。

「このごろ、絵の時間も困らなくなったよ」といっていた。

六年になって秋の絵画展があった。全校一斉に写生に出かけ、作品を無記名にして通し番号をふり、全員の先生方の投票で三名選ぶ。その中にT雄の絵が入ったのである。

セメント工場の絵である。

五、六年生になって、子どもに対する受け持ちの先生の評価が固まってしまったような気がする。

社会、理科はあまりないが、国語の聞くテストや算数で計算ちがいなどしてとても悪い点をとってることがある。

クラス全体が低い点なのかもしれない、また普段の態度、理解度も入るらしく、通信簿の評価は変わらない。

「ああ、T雄が、ボカをやったな」と、先生が思っで見逃がしてくださるように思える。隣のクラスではテストの点をキチンと表にして95点以上は5、85点以上が4、などとあり、自己の平均点が何点か、を明記される。

T雄はそういうところへ入ったら、今のようにうららかにして

はいられないだろう。

逆に図工の評価では、絵のうまい子はきまってしまっている。

絵の良い悪いは受け持ちの先生の主観できまる。無記名で、全部の先生に選ばれたので、受け持ちの先生の評価がちがったらしい。通信簿の評価が4から5になった。「一年生の時から、図工だけまだちをもらったことがなかったから、うれしいなあ」とT雄が何度もいう。絵がかけないという劣等感からぬけ出せてよかったと母は思っている。

◆児童会会長

六年生の一学期、児童会会長に選ばれた。たくさん仕事のことで、たびたび、演説する機会の多いのには驚いた。小運動会や学校の行事など。

交通安全、市民総ぐるみ運動推進大会で、児童代表として子どもの立場から三分間演説をするようになどといわれる。

演説の文を練り、書くのに案外時間がかかる。

まだ、こうして時間に余裕のあるのはいいが、突発的に起こることがある。

夕方、おそくまで運動して帰り、早く寝たいといっている時、給食のおばさんが亡くなったから、明日、告別式に弔詞を述べるようにと電話がある。給食のおばさんは、毎日会ってはいいるが、話をしたことがない人が多い。

小学生がきまり文句を述べるほどいやなものはないとよく話し合っているの、具体的な材料がなくて困っているらしい。

母が話し相手になってあげる。

「どんな人だったの」「太った人」

「毎日、あなたたちが給食とりに行くと、何かしたり喋ったりするんですよ」

「入り口に仁王立ちになっていてね、みんな揃ったか、揃ったら入りな」っていうんだよ。「ホラ、こぼすよ、気をつけな」っておっかないおばさん。一度は容器の取手がこわれてひっくり返っちゃったのに、持ち方が悪いっておこるんだよ」

「なくなった方に、あなたは、こわいおばさんでした」ともいえないしねえ。でもそれしかおばさんのことを覚えていないならそこを感謝して書けば」

文を書くのも勉強になったし、人の前で喋ってもあがらなくなったといっている。

◆水泳

この学校には水泳指導に熱心なI先生がいっちゃった。五月も十日を過ぎると、水泳部員をぼつぼつプールに入れる。八月十日ごろの記録会までに三か月、みっちり泳がせるため、一日も早く水に入れるのである。

大阪の小学校では雨がふった日や、水温を計って低い日は水泳

中止になったが、この水泳部は始まったら雨がふろうが曇っているように毎日泳ぐ。

I先生以外の先生は、放課後、校務がおありなので、なるべく早くすませて子どもを帰そうとなさる。子どもたちは先生のお気持が移ってどうもやる気がなくなるらしい。

I先生の練習はきつい。そのきびしさに、子どもたちはついて行く。I先生は三十名ほどの一人一人の記録を実によく覚えていらして個々に指導をなさる。

「六年の夏休みは私に預けてください」と五年生の時から頼まれているので、毎年行く一週間の牧場の手伝いも、家族旅行も水泳大会後にまわした。夏休みも休まず、朝九時から夕方六時までプールにつかっていた。学校のプールでない時は相模原市営プールで練習があった。公認の五十メートルプールである。それは昨年夏、畑のまん中にでき上がった。学校から子ども用の足で三十分くらい歩く。畑の道を、水泳パンツとタオルをもった十数名が道草をしながらワイワイ歩いて行くのである。落書きをしたり、追いかけてっこをしたり。

「○○○子、相模原に来たる」とかいてある電柱のポスターをI雄がはがしたら、次からそこを通るたびに、「I雄——」と、皆が声をそろえてI雄をみるという。

市営プールのまわりは畑だから店は一軒もない。そこで屋台のおでん屋とうもろこし屋がくる。いつもお弁当と入場料二十円

しか持たせないのを買えない。プールの屋上にあがるとその匂いがしてくる。「たべたいな——」と思うらしい。

一度、午前中弁当なしということだったので持たせなかったら先生のご都合で午後もやることになり、誰もお弁当を持っていなかった。I先生が自腹を切っておでん十円のを三こずつ買ってくださった。

I先生の指導を助けるために「先輩」とよばれている高校生のおいさんがいる。

「先輩がいっしょうけんめい泳いだら、とうもろこしを一本ずつ買ってやるというので、いっしょうけんめい泳いで買ってもらったんだ」

水泳大会は、この市営プールで行なわれる。

他の学校は数名なので、先生方の乗用車にのってやってくる。バスで、あるいは歩きで、という学校もある。

わが校は、十数名なので、水泳部の父母会の会長さんが、自分の工場の三輪トラックで運んでくださる。

トラックで人間を運ぶのは違反だから、巡查にあわないように、また、道がデコボコなので選手を放り出してはいけないと、会長さんは冷汗をかきながらソロソロ運転しているのに選手たちは大きな声を出して喜んでいる。

わが校は、練習量が物をいって一同断然強い。I先生はつねづね、「色の黒さで勝負しろ」

黒いということは、それだけ練習していることである。まっ黒けは皆、わが校の子どもであった。

「人に勝つより自分の記録に勝て」ともおっしゃっている。

頭をならべて泳いで来ても、ゴール前三メートルになると必ずわが校の子どもが出てくる。最後のがんばりがきくのである。

大会には、父も母も妹も弟も応援にいく。父が中学生の時、角力の大会に両親の顔がみえると、とても嬉しかった、というのであるべく家中で行く。

大雨がザアザア降っても、試合は水の中だから休むことなく、応援はずぶぬれである。寒い方が記録が出しやすいといつて、T雄は自分の記録をのぼした。

「T雄はどっちかというと気の弱い方だから」というと、他の父兄の方々が、「弱くないですよ。大きな大会のたびに記録がのぼせるというのは、気が弱くてはできませんよ」といつてくださり、親バカ丸だしで、「そうでしょうか」とニヤニヤしてしま

う。

わが校は成績がよく賞状が五十枚をこえた。雨にぬれないように大きなビニールの袋を用意して、賞状をていねいに持っていく。てくさるのには郵便局長さんである。

四十四年三月一日、日本水泳連盟から、全国小学校のなかの水泳優秀校としてわが校は表彰された。

この水泳で得たものは、常識的に根性というのであろうか。

母は根性というより、どんなに苦しくても、I先生を信頼してついで行く素直な心がきびしい練習にたえさせたと思っている。

これは水泳部の全部の子どもに見られるもので、小学生らしい美しさだ。

T雄自身は、

「いっしょうけんめい練習さえておけば、いざという時あがらずに、練習の時に上の力が出せる」ということが実感として身についたといっている。

(つづく)

幼児の教育 第六十八巻 第六号

六月号 © 定価八〇円

昭和四十四年五月二十五日印刷
昭和四十四年六月一日発行

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 日本幼稚園協会

東京都板橋区志村一ノ一一
印刷所 凸版印刷株式会社

101 東京都千代田区神田小川町三ノ一
発売所 株式会社 フレーベル館

振替口座東京一九六四〇番
© 本誌御購読についての御注文は発売所
所 フレーベル館にお願いいたします