

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第六十八卷 第四号

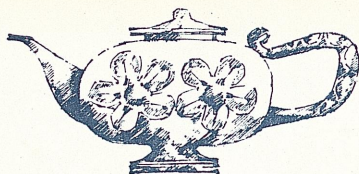


4

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

改訂
幼稚園のつくり方
と設置基準の解説
全国幼稚園
施設協議会編
B5判 320頁
定価 1300円
〒900円

幼児教育において最も重要な要素の一つともいえる物的環境―施設設備、園具、教具についての総合的指導書が誕生。新設のための参考となるのみならず、現施設の維持改善にも十分役立つように編集。

●好評発売中

幼児の心理的発達

山下俊郎著
A5判 288頁
定価 800円
〒900円

それぞれの年令の幼児には、幼児なりのものの感じ方があり、幼児としてのものの見方があり、考え方があり、またやり方がある。本書では、乳児から5才児までの発達の歩みにともなう特質を、運動、知的、情緒的、社会的の4つの面からとらえ、幼児の心理的発達を、その一般的標準的な発達にそって理解しようとする。

幼児の精神衛生講座

平井信義著
A5判 224頁
定価 600円
〒900円

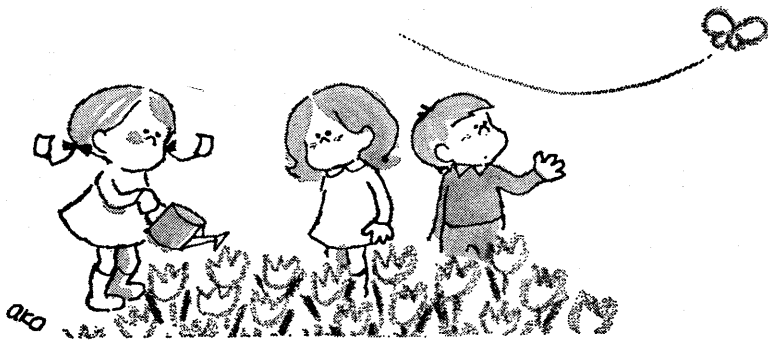
子どもの精神衛生は、先生の精神衛生に通じます。先生の心が狭く、自分自身に悩みが多かったりすると、それが子どもたちにも反映して、たくさんの扱いにくい子どもが生じます。いわゆる問題児は、先生と子どもの関係で生ずることが少なくありません。

幼児教育の評価

―その観点と基準―

三木安正編
保育内容研究会著
B5判 130頁
定価 500円
〒900円

幼児教育における評価が、単に成果や成績の評価であってならないのはいうまでもないことです。この書は、「人間関係のプロセスの評価」を観点として、テーマに選んだ27の活動に対する意欲・理解・行動・技能の評価を試みたものです。幼児教育本来の評価の考え方―評価を通して幼児の活動を確認し、次の保育計画へと進む―を実践にうつす際の絶好の参考書となります。



幼児の教育 目次

第六十八卷 四月号

表紙 真辺啓介

零歳児保育.....	牛島義友.....(2)
創造性の生まれる地盤.....	恩田彰.....(7)
生命ある音楽活動のために.....	芝恭子.....(12)
一学期の抱負とその展開.....	坂倉哉子.....(18)
絵本と子どものイメージ.....	清水エミ子.....(27)
Recent Trends in Early Childhood Education in the U. S. A.Dale B. Harris	
米国における幼児教育の最近の動向.....	デール B・ハリス.....(34)
教師と子どもの人間関係.....	高瀬常男.....(54)
T雄の成長(一).....	浜田駒子.....(60)
農村の保育園の記録(2).....	磯部景子.....(66)

零歳児保育

従来公立保育所においては、乳児保育といっても実は一歳児以上の子どもを取り扱い、零歳児を受託することはほとんどなかった。このために零歳児の保育を頼む場合には止むを得ず保育ママや無認可保育所に頼っていた。

時世の要求は保育所において零歳児保育にふみきらざるを得ない状態になってきた。厚生省の目下の施策も年少幼児に重点をおこうとしている。それ故に零歳児保育に関して二、三の問題にふれてみたい。

零歳児保育の原理

子どもの立場から考える限り、彼らは家庭において育てられる方が好ましく、三歳以下の年少幼児においては家庭が絶対に必要

であるといってもよい。このことは最近の児童心理学や精神医学の結論である。

牛 島 義 友



西欧においては、幼児は家庭において育てられる方がよいとの親の信念から幼稚園教育は意外に不振であり、アメリカにおいても保育対策不振の原因の一つは、この考え方が底に流れているためといわれる。わが国においても昭和三十八年の中央児童福祉審議会の答申の中に家庭の重要性を強調し、その結果、従来児童局とっていたものを家庭児童局と改称し、家庭重視の政策に転換し、零歳児保育は好ましくないものと考えていた。この考えは今でも変わっていない。今日零歳児保育のために新たな答申をなし、積極的施策を講ずるようになったが、同時に家庭保育の重要

性を強調している。

社会的必要として零歳児保育の必要性は理解できるが、本来好ましくない、いわば必要悪とも受けとられ、この問題は非常にすつきりしない。家庭保育を強調することは女性は家庭に帰れという古い封建的な考え方に結びつくときれ、進歩的な女性解放的立場から非難されている。しかし家庭保育の重要性がこのようないデオロギーの問題とからみ合わされることは困った問題である。女性解放とか女性の職業の問題は冷静に考え根本的の解決を計るべきではなからうか。

女性が職業に就く場合には基本的には二つの異なった動機がある。一つは経済的必要から止むを得ず仕事をする場合であり、もう一つは女性の人間としての才能や知識技能を生かすために社会的活動を求むる場合である。前者の場合ではできれば主婦専業として家庭に止まっていたいが、生活のために止むを得ず職場にかり出されているのである。

このような人々に対してはせめて子どもが乳幼児期の間は外に働きに出なくともよいような条件を作ってくれることが望ましいのであって、保育所をたくさん作ることがよいわけではない。これに対し後者の場合は子どもができたために折角築いてきた職

業人としての地位を捨てることは耐えがたいことであり、自分の仕事をつづけるために乳児を扱ってくれる所を必死になって求めている。したがって零歳児保育対策としては前者の場合には十分な児童手当などを支給して働きに出なくともよいようにしてやり、保育所は後者の人のためになるのが理想なのではなからうか。私もこのよう意味で愛育研究所において十年來零歳児保育を行ない、働く婦人のお手伝いをしてきた。

なおこの他、子どもが大きくなったり、家庭生活の合理化で余裕ができたので、より豊かな生活を築きむために働きたいという人も多いかもしれない。これらの人は育児に手がかる乳児を持つている中はよそに出て働こうとはしないだろうから零歳児保育の必要はなく、それよりもパートタイムの仕事とか有利の内職が得やすいように労働対策を講じればよいのではなからうか。幼児保育の問題は厚生行政よりも労働行政において解決するものが多い。育児期間中、一時休職をみとめる制度を設ければ、無理をして家庭と職場との重圧に悩む多くの職業婦人を救済することにならう。

保育所の場所

零歳児を保育する場合の望ましい立地条件は保育所が住宅のす

ぐ近くにあるか、あるいは職場に附設していることである。三か月までの乳児は長時間の外出は望ましくなく、まして混雑した交通機関に乗せることはよくない。したがって、住居のごく近くに保育所のあることが望ましく、特に住宅団地の中に保育所のあることが理想的である。また授乳の時は母親自らやれるように職場の中に保育所のあることもよい。

ところがわが国においては団地の保育所も職場の保育所も保育所としてはみとめられないことになっている。団地以外の人も自由利用できるものは別としてこのような特定人を対象とした保育所はその設備がいかに完備していても保育所として公認されない。したがって団地サービスという株式会社経営になったり、無認可として取り扱われてしまう。この不合理さは解決されねばなるまい。これは憲法解釈の問題になるので最高裁において明確な解釈をしてほしいし、必要ならば憲法改正も止むを得なからう。

保育態度

家庭保育が大切だという理由はもしそうでなかったらホスピタリズムになる危険があるためである。乳児院や養護施設はいかに衛生施設を完備しても子どもの身心の発達はおくれ、情緒障害をおこしてくる。しかしこれは解決できない問題ではない。生みの

親でなければ子どもは健全には育たないというものではない。里親でも保母でも子どもは立派に育つ。しかしこれには条件がある。一つは保育者と乳児とが頻繁に皮膚的接触を行ない、たえず好ましい刺激を加えることである。

第二は特定の保育者がそばにおり、この保育者と子どもが密接なつながりを持ち、いざという場合にはこの保育者に頼ればよいというふうな子どもの心のよりどころとなっていることである。

第一の条件は零歳児において大切であり、第二の条件は一歳以後において特に大切である。この条件をみたすためにはまず保育者の数をふやす必要がある。今日、零歳児に対しては子ども三人に保母一人という線が示されたが、この位の人手が必要なのである。

第二の条件のためには保育者たちが極端な分業と交代でいろいろの人に子どもが接触するのは好ましくなく、一人の保母に三、四人だけの小集団保育である必要がある。いわゆる保育ママはその空間や物的条件は悪いが、子どもたちは割合によく育っているのはこの小集団保育であるためである。

今日零歳児保育所のための衛生管理や空間的条件が、こまかく定められようとしているのはよいことではあるが、それだけで子どもが精神的に健全に育つものではない。普通の家庭の子どもは

このような物的条件では一つもよくないが、親と子の関係のおかげで施設の子ともよりはるかによい発達を示している。故に保育所においては保母の数をふやすとともにその勤務態勢が家庭に近いものでなければならぬ。もしそれが昼夜保育であるならば母親のような二十四時間連続勤務が必要である。これは近代的労働条件である労働基準法に合わない。

したがってただ保母をふやし、費用を増しただけでは解決せず、家庭の母親に準じた勤務の心構えが必要である。これが期待できないならば設備の悪い保育ママの方がよいし、近所の親切なおばさんと契約するのもよいし、できたら自分の母や姑に頼む方がよい。

保育の経済

保育所に子どもをあずかってもらうと母親は助かるという。いかにもその通りかもしれない。しかし、この保育のためには非常に費用がかかるものである。今日、子ども三人に保母一人というような条件にすると月々の費用は二万数千円になる。建物等の設備費用は別としてこのような費用がかかる。

したがって働く母が他人の世話にならず、受益者負担で子どもをあずかってもらうとすると当然これだけの負担をせねばならぬ

い。保育ママや団地の保育所は他の援助がないから、親はこの程度の負担をせねばならない。措置児となってこれ以下の費用で保育してもらえれば大助かりではあるが、その差額は他の納税者が負担しているのである。あるいはこの親が将来生活事情がよくなれば税金の形で返済する訳である。したがってこの社会を自分たちの力で支えているものと自覚しているものにとっては結局この費用を自分で負担せねばならない。

とすると子どもを保育所にあずかってくれたら経済的に助かるということはあまりないはずである。納税者の立場とか、受益者負担ということをもっと真剣に考えるべきではなからうか。

附 乳児保育実施に必要な施設設備

なお参考までに昭和四十三年十二月に中央児童福祉審議会が意見具申したものを書いておく。

乳児保育の実施に当たっては、とくに環境による影響が大きいためので施設設備の構成においてはつぎの点に留意する必要がある。

第一に、乳児保育施設は独立または一区画を区切るなどにより乳児専用とすることが望ましい。

第二に、清潔、採光、換気、保温、騒音防止など保健衛生に留

意するとともに危険および災害防止のために必要な設備を完備する必要がある。

第三に、精神発達に対する考慮を十分にし、単調で無味乾燥な環境とならないようにとくに暖かい家庭的ふんい気をもたせるようにすることが大切である。

以上の基本的条件のもとに乳児保育に必要な施設設備に関する基準を考えるとつぎのようになる。

(イ) 乳児を入所させる保育所には、現行児童福祉施設最低基準に示す乳児保育に関する設備のほか、ベッド室、保健室および浴室を設ける必要がある。

(ロ) ベッド室は、低月齢乳児については常時の生活の場であり、高月齢乳児については休息および午睡の場となるので、適度に光を防ぎ静かな環境となる必要がある。

(ハ) 保健室は、現行設備基準における医務室を整備し静養室なども兼ねたものとし、医療用具、看護用具、医薬品、身体計測器、消毒品などを常備する必要がある。

(ニ) 沐浴室が独立して得られないときは、必要に応じて随時沐浴ができるような沐浴設備を設ける必要がある。

(ホ) その他毎日の乳児の受託に際し、健康観察、保護者との相談

を行なう受託コーナーおよび乳児が専用可以使用できる屋外遊戯場を設けることが望ましい。

(ヘ) 現行基準における乳児室は乳児の遊戯室、ほふく室および日光浴室または必要に応じては食事室を兼ねるものとし、その面積は乳児一人につき五・〇平方メートル以上であることが望ましい。なお乳児室にはほふく、起座のためのじゅうたん、たたみなどを用意するほか乳児用遊具を設ける。

(ト) 調乳が衛生的に行なわれるように現行基準における調理室の一部を調乳部所として区画するほか、便所も乳児室およびベツド室に付設し、月齢に応じて排泄の習慣を養うよう乳児用の便器および便所を設けることが望ましい。

また、施設設備に当っては、とくに危険および災害防止に留意し、現行における児童福祉施設最低基準に示す非常災害および保育室または遊戯室を二階以上に設ける場合の建築基準に関する事項を格別嚴重に遵守するほか乳児数に相応じた非常用車付ベッドまたは行李などを常備しておき、火災等災害の発生した場合には、これに入れて急速に傾斜路より滑りおろさせるなど緊急避難ができるような実際の工夫が重要である。

創造性の生まれる地盤 (一)

恩 田 彰



幼児の創造性すなわち (Maslow, A. H.) マズローのいう自己実現の創造性を開発するには、幼児の想像力が豊かであること、それがおとなにとって非現実的であり、非生産的にみえても、それが自然の姿であることを理解すべきである。

そのことが理解できず、または誤解したために、子どもの可能性の表現をばむことになるということに注意すべきである。そこで幼児の創造性が生まれる地盤として、それを育てる条件として、幼稚園の先生として、心がけるべき点についてトランス (Torrance, E. P.) の研究に基づいて考察してみようと思う。

1 創造的学習の促進

幼児はもともと創造的な仕方では学習しているものである。なぜならかれらは権威ある人から、権威のある教科書に基づいて学ぶというよりは、自分のやりたい仕方では学ぶ経験をよく持っているからである。子どもたちは質問し、自分で調べ、探索し、動かし、実験し、創作し、そして遊ぶ。いつも自分のやり方で事実の探索をし、または何かを創造していくのである。

もし何かまちがっているとか、足りないとか、理解できないとせうと、それを放っておくことができず、納得のいくまで探索しないではいられないのである。そこでさらに探索し、質問し、試験し、改め、動かし、こわし、つくりなおしてみるののである。

また自分で何かを発見し、何かをつくり出すと、そのことを友だちや先生や親に知らせたがる傾向がある。そこで先生は、

子どものアイデアや発見・発明または創作を認めてやり、激励してやる必要がある。

2 そのものを学ぶことから

それについて学ぶことへ

子どもにも楽器を持たせる。すると子どもはその楽器に創造的な仕方でも接触するであろう。すなわち子どもたちは、思いのままにその楽器にさわり、嗅ぎ、ながめ、軽くたたいて、できるだけいろいろなやり方で楽器をさぐろうとする。楽器を直接に学びとろうとするのである。こうした後に先生がその楽器について説明すると、よく注意して聞くようになる。

この直接経験こそ楽器の演奏にとって大切であるばかりでなく、創造活動の基礎になるものである。そこで私たちは子どもに教えることの意味と時期を考えて、なんでもはじめから説明するという形での教えこむという方法はさしひかえねばならないと思う。

3 興味の持続

子どもの興味の持続は極めて短いものだという見方がある。

だから子どもの興味を持続させるためには、新しい活動をつぎにかえてやらせるやり方がとられるのである。そこで子どもに考える時間や自発的に注意の転換をさせる時間を十分に与えることができない。また性急に教えてしまう結果になりかねない。

ところが実際には四―五歳の子どもでも、活動領域によっては三十分以上も熱中することもあるのである。トランスは、幼稚園から小学六年生までに六十分も一生涯懸命にやる実験を試みている。その場合やらせる活動には、変化を持たせていたという。したがって幼児の興味の持続は短くても、内容に豊かな変化を持たせることによって、学習に集中させることが可能である。

4 想像を生き生きとさせる

幼児の空想は、生き生きと伸ばしてやる必要がある。

しかし、子どもが幼稚園や小学校に入る時に、親や先生が一生けん命空想力を押えようとする場合も少なくない。というのは空想は不健康で、非生産的で、おとなの生活には役に立たないというのである。

しかしながら子どもが想像力を働かして話をし、それを絵や工作を通してあらわし、劇に演じ、遊びに表現することは、子どもの生活の自然の姿であることを知るべきである。

この空想を生み出す想像力は、子どもの探索や創造活動の基礎になっているもので、成人の創造活動にとっても欠くべからざるものである。子どもの想像は本来生き生きとしているもので、これをおとなになるまで押しつぶしてしまうので、成人はその創造活動に大切な想像力が貧弱なのである。

そういう意味で想像力をもっとも活発にあらわれる幼児期において、これを生き生きと發揮させるように努力しなければならぬし、これをおとなになるまで豊かに育成していくことが必要である。

5 ちがった見方をさせる

創造性を開發する技法の一つにシネクティクス(Synectics)という方法がある。これはゴードン(Gordon, W. J. J.)によって生み出されたが、これは見慣れないものを見慣れたもの、あるいは見慣れたものを見慣れないものにするることによってアイデアを生み出すのである。この方法は直観力を養成するのに

用いられる。

たとえば見慣れたもの(固定化された世界)から見慣れない、新しいものを発見させる方法に人格的類比の方法がある。それは「もし自分が時計になったら、どんなことを考えるでしょう」「自分がサンタクロースだったら、どんなことをするでしょう」と自分がそのものになって感じ、考えるのである。この方法により化学者が運動している分子になって、分子に起こることを身体で感じ、考えることによって分子構造に関するアイデアをえている。

シネクティクスは産業界で成果をあげている。この方法はおとなは恥かしがってやりにくい、子どもの方がかえってやりやすい。まして幼児は得意で、幼稚園ではよく行なわれている方法である。実はこの方法は子どもだけのものではなく、おとながアイデアを出す方法として有効であることに注目すべきである。

子どもにお話をしてやり、本を読んであげる場合、最後まで話の筋をたどっていくことにおとなは注意しがちである。しかし子どもはその筋そのものよりも、その筋道を自分で想像して追っていくことを楽しんでるようである。また結果を予想することを楽しむが、その話の結末はどうなろうと大した問題で

はないのである。さらにその先はどうなるかも考えているのである。

子どもは同じ話を何べんも聞くことを欲する。それは単なる繰り返しではない。話をいっそう深く味わい、くわしく想像し、考えたいのであり、そのことを楽しむのである。そこで話の筋を理解させることも大切だが、それにとどまらず想像力を拡大し、深化させるような創造的な聞き方を養うことも必要である。このやり方は創造的に読書するやり方に発展していくのである。

6 物をよく観察させ、操作させる

子どもは物を操作して調べたいという強い欲求を持っている。この欲求は成人の好奇心や創意工夫の基礎になっている。物をよくながめ、それをいじくってそのものを知ろうとするのである。たとえば子どもが虫がねをもって遊ぶ。虫がねを近づけて物を見ると、新しいおどろきが生ずる。

子どもははじめは、遠くで見ること満足するが、やがてそれに満足できなくなる。近づいてながめ、物の実体を多面的に見ることによって、それがアイデアの基礎になる。この態度は

おとなにとっても大切なものである。

物を操作することが多い子どもは、成長すると表現することが豊かで、アイデアももっとも多く出し、独創性も高いといわれている。

この面の育成は、創造的表現力の基礎になるもので、産業界における新技術の開発にとって重要な要因になっている。

7 沈黙やためらいに対する寛容

創造活動は必ずしもスムーズには流れない。そこにはゆきづまり、葛藤などが生じて、ためらったり、黙ったり、動かなくなることもある。トランスが創造的思考テストを子どもにやらせてみて、子どもがためらっているときに、急がせたり、せきたてたり、反応するように強制しても、得るところがないということ述べている。

ためらっている子どもに「これはただおもしろ半分にするんだよ」といってやると、よく反応するようになったと述べている。またテストで子どもがいうことをそのまま書いているのを見ると、子どもは安心してどんどん作業するようになった。子どものいうがままに書いていくことが、批評することより、ま

た認めたり激励したりすることよりも、子どもはよく活動するということであった。

創造活動は、一時の沈黙や活動の停止の後に自発的にあらわれることが少なくない。そういう時には、親や先生は子どもの発言や活動が、自発的にあらわれるのを待つ心構えが必要である。

8 活動の場をつくり、材料を豊かに提供する

子どもが自分のアイデアを実現するための手段を与えるために、設備や材料を豊かに提供する必要がある。この場合材料は商品価値のないものであってもよい。工場などで出てくる半端ものや屑となるような、捨てられるもので、創造活動に役立つものが少なくない。

そこで実業界にいる父母に理解してもらって、創造活動にடுத்துすばらしい材料や設備を無料でまたは安く提供してもらえることができると思う。創造活動には、多くの豊かな材料が必要である。子どもはこれらを思いのままに使って、何かを発見し、また何かをつくり出していくのである。

9 アイデアを具体化させる

子どもは自分の生み出したアイデアが何かの具体的な形で表現された場合、想像力や思考力が高まるものである。子どもは自分が描いた絵、つくった詩や物語、考え出した発明工夫、これらに非常に興味と誇りを持つものである。

子どもは他人が自分の作品をほめてくれると、勇気をもって、積極的に新しい作品をつくり出そうとする。

そこで先生や親は、子どものアイデアが具体化できるように、活動の場を提供し、また適切に指導していく必要がある。もちろん子ども自身にやらせるわけであるが、それがうまくいかない時には、ヒントを与えたり、表現のしかたを指導してやるのである。

自分のアイデアや気持を表現しようとする時、ことばでよく表わせない子どもがいる。その場合、絵をかかせたり、役割劇で表現させることが有効なことがある。創造活動では、アイデアは大切であるが、それを表現することも同様に重要である。そこで言語で十分に表現できなければ、絵とか動作で、さらにいろいろな表現手段を用いて、豊かな表現ができるように指導していくことが必要と思われる。

(東洋大学)

生命ある音楽活動のために

芝 恭 子



これから私は幼稚園保育所などの音楽活動の場を舞台に、そこに働く教師にスポットライトをあてながら、人間と音楽のかかわりあいについて、常々感じたり考えたりしていることの一端を記してみようと思います。なお、ここに描写される幼児の音楽活動は、私の限られた見聞に基づくものであることを、前もっておことわりしておきます。

一

過去一年半程の間、私は折々にハンガリーの音楽教育の現状について、帰国音楽家や音楽教育の専門誌によって紹介される機会を得ました。四十三年八月には、同国における幼児音楽の指導者フォーライ・カタリン女史も来日されましたので、読者の方々にも

かなりなじみのある事柄ではないかと思えます。ハンガリーの音楽教育は、作曲家コダーイの提唱した「コダーイ・システム」によるもので、幼児の段階ではコダーイの作曲になる「小さい人々の歌」を用いての歌唱活動が中心になっております。

映画・スライド・録音テープなどでその実際を見聞きした私が特に興味深く感じたのは、音楽と幼児をつなぐ媒体が教師そのものであることでした。何の楽器もない部屋で幼児たちの前にあるのは、歌う、生きた人格（教師）だけでした。そうした人格対人格の音楽活動によって生まれる幼児の表現は、まことに喜ばしく楽しく生き生きとしていて、幼児自身のものとなっていました。歌唱技術や身体的表現は、日本の幼児のそれと比べるとむしろ拙いとすら感じながら、それにもかかわらず彼らの活動にみなぎる

生命ある音楽は、とても私の見聞した日本の音楽活動の比ではありませんでした。

こんにち日本の幼稚園保育所における音楽活動の場に、私は「歌う教師」の姿を見出したいと思います。楽器がなくても、どんな場所でも、幼児に正面の顔を向け、全人格をかけて歌うことのできる教師の姿を見たいと思います。ただ歌詞とメロディを覚え、伴奏がひけるだけでは、真の意味で幼児に歌う姿を見せることはできません。教師は事前に、これから幼児と共に歌おうとしている歌のイメージやムードを把握しながら、繰り返し自分自身に歌って聞かせるのです。

しばらく前にこんな先生に会いました。その方はある動物の歌（それが何であったか、どうしても今思い出せなくて残念です）を幼児と共に歌おうと選んだのですが、一度も実物を見たことがないため、どうもイメージがつかめぬ。そこで寒中をわざわざ上野動物園に足を運ばれて、「ああ、これか」と心ゆくまで歌のイメージを作られたのです。このように、教師自身が知的にも情緒的にも親しく、また好ましいと思わない歌に、全人格をかけて歌えるはずがありません。

一グループの歌唱活動を一人の教師だけで指導している場合、教師が歌う姿を具体的に示すことが少ないまま、くると幼児に

背を向けてピアノやオルガンの伴奏者になってしまうのは残念なことです。この場面での楽器の役割は、歌唱活動をより音楽的に豊かにすることにあるのです。歌が楽器に仕えているような歌唱光景は、日本特有のもののように思います。

「しかし歌声に自信がないから」ということも聞きます。それではここで、再び「全人格をかけた歌い方」を考えてみましょう。心をこめて歌うときは、外側のかたちもあるべきように整うはずです。まず背すじをのばしてよい姿勢をとるでしょう。声帯は広く開かれまたよくコントロールされ、呼吸は深いから声量は豊かに響くでしょうし、口は大きく開いてはつきりと歌のことばとメロディを送り出すことでしょう。

幼児がききたいのは、自分の先生の、このような歌声なのであり、このような美しきなのであります。健康な教師なら、これだけの心がけと日頃の精進があれば、だれでも美しく歌えるのです。幼児の前で歌うことをあまりにも軽く考えたり、専門歌手の歌声を自分のそれと比べて自信を持ってないでいるとき、教師の歌は口だけのものになります。歌うための心のかまえがないから、からだのかまえができないのです。そして、幼児の耳にも教師自身にも、それはたしかに美しく響きません。だからあまり歌わない―楽器にたよる―の悪循環になってしまおうでしょう。

楽器のことに話が及びましたのでもう少し加えます。歌を歌うときの伴奏楽器を、ピアノやオルガンに限ってしまうのは、これだけ種々の楽器がある現代において、あまりにもさびしいことではありませんか。歌の持つイメージやムードによって、ドラムや木製・金属製の打楽器も、ギター、ヴァイオリンなど弦楽器も、フルート、ピッコロなど管楽器も、各々に、また合わせて活用したらどんなに楽しくすばらしいでしょう。これらの楽器を個人的に演奏して楽しむことのできる先生方が、何か保育の中に持ち込むのをためらっているのは、全くもったいない限りです。教師が個々に持つ音楽的能力を、あますところなく幼児と分かち合っほしいと思います。

幼児期は歌う心を育てるときです。発声帯は未発達ですから、教師が表現技術を気にしすぎると、幼児の心は歌から離れていきます。幼児に歌う心が育つためには、教師の真に歌う姿がどうしても必要です。心があれば歌うことの数が増し、歌は歌うことによってのみ、遂には技術の上達もするのです。

教師が幼児の前で歌うとき、幼児が受けとめるものは音楽だけではありません。教師がその歌にかけた喜びも楽しさも、真摯な態度も受けとめます。この、生きた人格的媒体こそ、幼児の心に音楽を伝える最も強力な、最も貴重な働きをするのであります。

二

これは私の印象論なのですが、日本の幼稚園、保育所の先生方は、音楽に関する約束事に対して非常に忠実であると思うのです。そして、その約束事を少しでも早く幼児に教えようと精魂を傾けます。例えば拍子。その昔だれかが、リズム表記の便宜上定めた拍子とか拍子などを、幼児が識別し表現できるように、音楽活動の中にその訓練が織り込まれているようです。手拍子やハンドカステネットのような打楽器でタンタンタン、タンタンタンと打たせ、一、二、三、一、二、三、の繰り返しは三拍子だと教えます。ピアノで教師が一、二、三、一、二、三、と奏して、幼児に「今のは何拍子ですか」ときく。幼児は訓練の結果よどみなく「三拍子！」とこたえる。こんな光景を、幼児はただ歌ったりとんだりはねたりするものと思っておとなや、そんな内容の音楽活動をしていない他園の教師が見るとびっくりしてしまう。

これが更に、ベートーヴェン作曲「○○○」のピアノ演奏に、一糸乱れぬ打楽器のバンドがついた卒園発表会にでも出くわすものなら、「何と音楽的レベルの高い園でしょう！」と驚嘆してしまうことになります。

私はこれらの成果や、音楽に関する約束事を誤りなく伝えるこ

とに對して、いささかの異論も持たないし、約束事は約束事で、それを知り守る意味も一〇〇パーセント認めていることをここに明記したうえで、次の問題を考えてみたいと思つております。

幼児教育機関における音楽活動の生命は、何よりも實際的、実践的な点にあると考えます。言葉をかえれば、教師も幼児も、まず自分自身がどんな音を聞き、どんな音が出せるか、どんなリズムを感じ（拍子ではない）、どんなリズムが打て、どんなリズムの動きをするかを、實際に体験し、表現を實踐して知るといふことです。教師のピアノが「**ム**」となると、幼児にとつてまず大切なのは三拍子とこたえられるのではなく、「**ム**」というリズムを感じ取ることであります。さらに言えば、教師があらかじめ用意した種々のリズムパターンをきかせ、それに反応して同じリズムパターンを再現させる前に、幼児自身が数え切れない程多様なリズムパターンを、生活の中で表現していることを教師は知らされる必要があります。幼児が内に包含しているたくさんリズムパターンを、自由に打ち出させ、動かせてやるのです。反応するのは教師の側です。そのために、教師は常に幼児の動きと、それに伴うリズムを感じとらなくてはなりません。その過程において、あるいは「約束事」のカテゴリーに入れかわる「實際」が存在することに気がつき、あるいは既成の教材と比べものにならない



いすばらしい「実践」を発見することもあるのです。こんな例があります。一秋の一日、草むらに遊ぶバツタを想像しながら、保育室でリズム曲集からジャンプのリズム①をひけどおどらなかつた幼児が、後日散歩に出て草むらに放たれたとたん、「バツタだー」と歓声を上げながら、②のリズムでとび出した。子どもたちの足音に驚いて、羽をひろげて飛び地をけて跳ぶ本物のバツタから幼児自身を感じ取つたリズムを、教師もまた幼児の動きから感じ取り、この実践的リズム活動の生命に文字通りうなつてしまつたというわけです。このように、数限りないリズムを外界から感じ取り、内側から溢れる表現をした後に、いよいよ伝統的「約束事」の出番となるのです。

創造的とか創造性とかいう言葉が、幼児教育の分野でも盛んに唱えられ、そうあることが力説されるこんにちですが、幼児の音楽活動における創造性は、実はこれまで考えてきた事柄に関係があるのではないのでしょうか。すなわち、どれ程自分自身で感じ、考え、表現しているかということです。作品や結果の新しさではなく、たとえそれが既存のものであつても、活動の過程において、教師も幼児もどれくらい自発的であり自由であるか、ということでありまふ。集まつた幼児に打楽器を分配して、ピアノ曲に

合わせてリズム打ちさせる前に、幼児が帰宅した後のほんの二、三分でも、例えば周囲の音に耳を傾け、そこから感じ取るリズムを打楽器で表現し合ってみませんか。幼児に、ピアノに合わせる歩くことを訓練する前に、先生方が子ども一人一人の歩くリズムの特徴を、ピアノならずとも打楽器でも、手でも、また歩いてみてもつかもうとしてみませんか。

教師にとって、歩けたりスキップやギャロップができることは当然ですし、「」のリズムを打てることも当然です。ですから幼児の前に立つに当たって、わざわざ事前に実践してみません。実践してみないだけでなく、思いめぐらしてもみません。「明日はスキップを教えよう」と綿密な「指導」計画を立てるまでです。そうしている中に、自分でも全く気がつかぬまま、いつの間にか観念的理論的な音楽活動を司る教師の姿しか示せなくなってしまう。私は、実際の、実践的な音楽活動を具現できる「創り出す教師」の姿を見出したいと思います。

三

楽譜に記された歌や曲が音楽としての生命を得るためには、それが演奏されなければならないことは言うまでもありません。演奏により、メロディ・リズム・ハーモニーという要素によって構

成される音が、私たちの聴覚を通して心に響き、美しいと感動するときこそ、その音は「音楽」であります。そして、音楽が個人の心に結びついていく限りにおいてのみ、人間社会における音楽の真の存在が可能であると私は考えるのです。

音楽は本来人間生活の中から生まれ、その中で育くまれ、その中に存在して人間生活を豊かにしてきたことは、人類の歴史が証明する事実です。また、美というものは、人間の何らかの感覚器官を通して、理性に先がけて心にうったえるものであるとき、美を包含する音楽が、本来人間の心にうったえ、心と結びつくことは自明のことなのです。しかし、私があえてそのことを強調したくなる理由がありますので、しばらく述べてみようと思います。

この項のはじめに書きましたように、音楽が生命を得るまでには、まず作曲者は理論的約束事で、演奏者のために音楽の姿を整えなければなりません。それが楽譜です。もつとも、心に音楽をきいた片はしから演奏して行くような場合もあります。製作と表現が同時に活動される即興的演奏がそれで、注意深い先生方は、幼児がこの道の大家であるのをご存知のことでしょう。さて、この楽譜を音楽に変えるためには楽器も必要です。演奏者は楽譜を読む能力、解釈する能力を備えていなければなりませんし、楽譜の命ずる楽器を演奏する能力・技術もいります。歌の場合も同様

な手つづきがなされます。そしていよいよ演奏です。音楽に生命を与えるために、このようにいろいろなことが動員されなければなりません。その中でも脚光を浴びるのが、最終段階―表現―の役割を持つ演奏能力・技術でしょう。ここに、私たちの注意を喚起しなければならぬ問題があるのです。

前節に出てきた楽譜、楽器、読譜や解釈のための理論的知識、演奏能力や技術など、これらはすべて音楽についての領域に属することで、音楽そのものではありません。

こんにちの人間と音楽の関係を見つめると、この「音楽」と「音楽について」の領域が混乱したまま受取られ、そのためにひどく歪んだ状態にあることに気がつきます。例えば、音楽がきらいだという幼児やおとなを、よく観察したり話を聞いたたりしてみると、ほんとうに音楽がきらいなのではないことがわかります。

すなわち、個人が過去、現在において「音楽について」の領域にひっきりかりを持ったり、みじめな経験をしたことが原因で、音楽を媒介とした自己あるいは他人に対する嫌悪感であり、防衛的態度であることです。美しいものをきらう人間はありません。何を美とするかは個人によってちがうでしょうが、美しいと感じること自体をいやがる人間はないはずで、音楽についての事柄に心を煩わすあまり、音楽そのものに心を閉じた幼児がいたら、まだ

おそくありません。急いでその状態から解放してやって下さい。人間と音楽のかかわりは、聴覚を通して心に響く美への目覚めに始まり、美への感動にその完成をみると言えましょう。もう一度、音楽は人の心とかかわって、はじめて存在するのです。決して唇や、指先がその接点ではありません。演奏者も聴衆も音楽をこの地点でとらえている限り、音楽が人間に与える本質的な貢献を得ることはないでしょう。

音楽教育の目的を、音楽についての知識や技術の修得に限るなら、目的達成はある意味ではまことに容易なことと言えます。知識や技術の伝達教授は、教師の全人格と関係なしにでも行なうことが可能だからです。しかし、音楽教育の目的を個人の自発的な音楽美の追求と、それを通しての全人格形成に置くとき、その目的達成は尋常な業ではありません。なぜなら「音楽について知っていること」は、「音楽を聴いて感動すること」の代役には決してなり得ないからです。聴いて感動するのは、個人個人の全人格の働きによって可能となります。教師は自己の全人格をそのように整えることによってのみ、幼児に音楽と共に生きる喜びを伝えることができるのです。私はわが国幼児の音楽活動の場に、何よりも、「音楽を求め音楽に感動する教師」の姿を見出したいと思えます。

(東洋英和女学院短期大学)

一学期の抱負とその展開

教師と幼児の人間関係を中心に



坂 倉 哉 子

(一) 新しい幼児たちをむかえて

寄せては返す波のように、つい先日、わたくしのもとから去っていった子どもたちにかわって、また新しく、可愛い子どもたちが入園してくる新学期——、その子どもたちの期待と同じように、わたくしの気持も、期待と抱負で胸がいっぱいになるのです。

わずか一年というみじかい期間に、どういう子に育てて送りだしたらよいのだろうか、また、幼児たちのもちあわせの可能性をできるだけ見出してやって、幼児自身満足した成長発達をさせるには、教師として、どのように指導したらよいのか、ということを考えますとき、それは、やはり、教師と幼児の人間関係の中で、ひとりひとりの幼児が示してくれる要求——それは、発達によってたえず変化していくでしょうが——をひとつひとつ受けとめてやることによって、はじめて経験や活動が、幼児の本当のものになっていくのだと思います。

いいかえれば、ひとりひとりの幼児が、安定してあそべるようになるにも、また、ひとりひとりが、自己を満足させてあそぶことから、友だちの感情をも理解してあそべるようになるためにも、まず教師と幼児のあたたかいふれあいが前提となるのではな

いかと考えるのです。

でも、いままでの、わたくし自身をふりかえり、いろいろと反省しています。つまり、本当に、ひとりひとりの幼児が、自己を卒直に表出できるようなふんい気をつくってやったのだろうか。幼児たちを、ありのままに受け入れてやれるだけの気持のゆとりがあったのだろうか。自分の気持をおしつけることなく、幼児たちの要求に、気楽に、許容的に譲歩的な態度で応じてやることができただろうか。また、いろいろな場面につかる幼児たちの感情を、うまく受けとめることができたのだろうか、などです。

また、わたくしは、幼児たちの経験や活動を外面から追う傾向があり、活動が豊かになるようにと、幼児の活動にあわせながら、いろいろと物的な環境をととのえ、ひとりひとりがじゅうぶんあそべるような配慮をする中で、いっしょにあそんだり、動いたりしながら、活動がさらに発展するようになど活動の変化を追う面がたぶんにあるようでした。が、そういった面もたいせつにしなから、前述のような考えの上に立って、わたくしとしては、外からみてわかる活動の変化を追うのではなく、その活動を支えている基盤である内面の変化を、教師と幼児のふれあいの中でとらえ、たいせつにして、そのことが、幼児にとっては何げみになり、幼児たちを変化させていくようにと願うのです。

(二) 一学期の展望

いろいろな場面で示す幼児たちの感情は、いろいろな意味をもっています。そのひとつひとつをどう受けとめてやらなければならないか、特に、入園当初の幼児たちは、新しい場に直面して、ひとりひとりが、さまざまな形で感情をうたえています。感じた通り行動に移す幼児もいますが、ときとしてひじょうにみわけにくいやり方で示している場合もあります。即ち、ことばによるコミュニケーションのできない段階においては、ことばで示す前に、視線により、あるいはからだ全体で感情をうたえている場合がありますので、感情と感情との通じあい、感情的なコミュニケーションが必要となるでしょう。

また、そのような消極的なたえととともに、『先生とあそびたい』とか『先生とはなしたい』などの積極的な要求もみられますので、そういった感情にもじゅうぶんこたえてやらなければならないでしょう。

そして、それらの幼児たちの行動を通し、幼児はいま何を要求し、何をしていたらよいのかということを、幼児にじかにふれて判断しなければならぬと思います。

そうした教師とのふれあいがじゅうぶん満足できるようになれば、幼児たちは、気のあった友だちをみつけてあそびたいという要求をもつようになるでしょう。そして、その友だちとのふれあいの中で、お互いが求めあい、助けあえるような感情をだいに育ててやらなければならぬでしょうし、やがて数人の仲間に入ってあそびたいという要求をもつようになったとき、そこで起こるいろいろな問題も解決していけるような方向づけをしてやらなければならぬと思います。

どのような場面でも、やはり幼児たちの示す要求には、発達や個人差の条件がふくまれていますので、以上のような大まかな見通しを立てて、発達の条件によって異なる要求を観点としてとらえ、幼児の望ましいパーソナリティの発達というを中心として指導していきたいと思います。

(三) 一学期の実践から

幼児は、欲求を満たしていくのに、親に依存的であると同じように、幼稚園においても自分の欲求を満たすためには教師に依存的になります。そして、その欲求が満たされた幼児たちは、次の段階に自由に進んでいく気持や、進んでも大丈夫だという安心

感をもつのではないかと思います。

先生といっしょにあそびたい

入園して十日目、窓から砂場の方をみると、ふたりの幼児がだまっておまんじゅうをつくっている。ふたりはお互いに話もしないで手を動かしているのので、「先生もいれてね」と大きな声でふたりにいうと、わたくしのそばにいた三、四人の幼児も「わたしもいこう」「わたしもいく」といって、腕にぶらさがりながら、いっしょに砂場についてきました。先からいたふたりに「NちゃんもTちゃんもいっしょにあそびましょ」ときそい、「先生、大きなお山つくってよ」というM子にこたえて、みんなで山づくりがはじまると、すべり台をしていたO夫やM夫、窓からみていたH夫、U夫も集ってきて、人数がたくさんになった。教師が大きなシャベルでベタンベタンと山をたたくと、みんなも同じようにベタンベタンとまねてよろこんでいるのです。

低くなっているところは、池だとか、海だとかいっているの
で、「じゃお水をくんできてあげるわね」というと「わたしもく
んでくる」「わたしも」「わたしも」といってみんなが教師のあと
からぞろぞろとついて水をくみにくる。なんべんもなんべんも水
をはこんでいるうちに、Y子がはしってころんでしまった。

「お部屋でお薬をつけてきましょうね」といって、Y子を部屋につれていくと、教師のあとについてきて「先生早くきて」「はよきて」といって教師を求めているのです。「いますぐいくから、みんなで作ってね」といっても教師がくるまでテラスで待っているのです。

これは、入園当初の一場面ですが、お互いにまだ結びつきができていないために、友だちどうしであそぶことが不可能であることがよくみられます。そのために、教師に依存的であり、ひとりひとりが教師とあそびたいという要求をもっていますが、それは、教師がまだ幼児ひとりひとりの感情を、じゅうぶん受容していないという不安定さから起る問題でもないのではないかと思います。

だから、こういった幼児の積極的な感情を受け入れて、満足させてやり、幼児たちのあたたかく親しみのある感情に応じてやることにより、幼児たちは安定し、自信をもって友だちとあそべるようになるのではないかと思います。

先生がそばにいてほしい

入園当初から、そうとうS夫には交渉をもったつもりでしたが、それでも、すっかり園生活になじむことができないのか、いろいろな場面につづかるたびに、不安感がのこっていて、教師

とのふれあいを求めているようです。

警戒心の強いS夫は、反面、他人のやることがひじょうに気になります。五月のはじめ、みんなでピアノのリズムに合わせてかかっていると、うしろの友だちがS夫の肩にちょっと手をかけたたん、S夫はおされたようなかっこうで倒れてしまい、手足をばたばたさせ、かんすじを立てて泣きわめいているのです。うしろのO夫も別に意識して倒したわけでもないのに、どうしようかというような顔つきでつつ立っていました。「Oちゃん、ごめんねって先生といっしょにあやまりましょうか」というとO夫もすなおに「ごめんな」といいましたが、S夫はそんなことに全然反応なく、まだがまんでできないとみえて泣きわめいているのです。

みんなもよってきて「Sちゃん泣かんときな」などといってとりまいていますが、なんといっても効果があるものではないと思いい、みんなに帰宅の準備をさせ、「さ、Sちゃんもおかばんかけましょ」とかばんをとってかけてやると、かばんの中から、自分の作った紙ひこうきをとり出して、両足でふみつぶしているのです。みんなを帰宅させ、「おやおやSちゃんのひこうきこんなにくちやくちやになっちゃった」といってひろいあげ、「さ、先生Sちゃんといっしょに駅まで送っていくわね、いっしょにいきましょ」と靴をはかせ、S夫の肩をくみながら歩いていくと少しず

つ泣き止んでいきました。

一週間後に、はじめてのおべんとうの日がきました。S夫にあっては、やはり警戒心があり、みんながよろこびでいっぱいなのに、S夫は、「ぼくお弁当いらない」といって開けようとしません。やはり園の生活すべてにまだ安定感がもてないのです。ということは、わたくしがまだS夫の気持を、じゅうぶんに受け入れられていないからなのでしょう。

だから、S夫といっしょに行動することによって、不安感をとり除いてやろうと思いました。「先生といっしょにたべましょうよ」といっても「いい、ぼくたべたくない」という。「でも、Sちゃんのおなかペコペコだ、ほらこんなに小さいもん」「先生もペコペコよ、早くSちゃんとたべたいな」とS夫のおなかをおさえてやりましたがしらん顔、みんなの前でお弁当を開けることがS夫にとって大きな抵抗なのだと思います、ままごとコーナーのテーブルのところへつれてきて、「ここで先生とたべましょうか」といって開けてやると、よほどたべたかったのかさっさとたべはじめました。

S夫と別のテーブルで食事をするということは、他の幼児たちも先生といっしょにたべたいのだから……と思つて、みんなをみると、はじめてのお弁当とあつて、たのしそうに「これ先生！

サクランボはいつとつた」「ぼくチーズはいつとる」などといつてたかだかとお弁当をあげてみせているので、少しは安心しました。

家庭での生活しか経験していないS夫にとっては、幼稚園は、また経験していない世界がたくさんあり、その中で起こる障害や困難なできごとを、なかなかスムーズにのりこえていけないのです。ことあるたびにこういつた不安感が行動にあらわれ、教師を求めているようでした。教師としては、そういうった場面におつかつて対処していけるようなS夫にしてやらなければなりません。が、それには、いきなりことばでいつてわからせようとしても理解するものではないでしょう。やはり、ことばでわからせる以前の、感情と感情のふれあい、即ち、教師を求め、教師に依存してくるS夫の感情をじゅうぶん受け入れてやつてこそ、理解できるのではないかと思われます。

特定の友だちをみつめてあそびたい

教師とのふれあいにじゅうぶん満足できるようにになると、友だちを求めてあそびたいという要求をもつようになってきます。

いろいろな場面で不安感のあらわれるS夫は、友だちのいなかつたことも一因であるようです。

ところが偶然的なきっかけで、気のあった友だちをみつけることができました。しばらくたったお弁当の日、偶然となりにすわったK夫で「ぼくきょうはバンやぞ」と積極的にはなしかけるK夫に、「ぼくもバンやわ」とつい、つられてはなしかけたことがきっかけで、コーヒー牛乳までいっしょだといってよろこんでいるのでした。急にふたりは親しみがわいたように、そして、今まで友だちが求められなかったS夫にとって、ぼくにも友だちがいてくれたんだ」というよろこびをもって、今後も、自分からブロックキャップのケースを運んできて、K夫といっしょにロケットをくみたてながら、何かさかんに話をしているのです。このように、自分から進んで行動にでるといふS夫は、本当に大きな成長であり、よろこびでもあります。

やはり、幼児は、教師とのふれあいのもとに、一歩ずつ成長し、安定して友だちが求められるようになるのではないかと思われるます。そして教師がそばにいても、教師がいるのと同じ気持ちで、安定して友だちとあそび、自分を広めていくようにしてやらなければならないと思うのです。

みんなといっしょにあそびたい

ひとりあそびが満足できるようになると、だんだん友だちとい

っしょに、グループをつくってあそびたい、という要求をもつようになってくるのではないのでしょうか。仲間にひきずられてはいってはいませんが、自分の本当にしたいことをしていない幼児と、かなり自分のしたいことをしている幼児との差が目立ってくるようにもなっています。が一学期間は、一つの目標に向かってみんながあそんでいるというのではなく、集団にはいれるということと満足感をもっているものが大部分のようです。しかし、その集団に、はいりたくても入れてもらえない幼児にとっては、何となく不安定で、攻撃的になり、何とかしてそのグループにはいれる機会を、待っているようですがよくわかります。

H夫は、積木で潜水艦をつくっていたグループに、なんとかしていれてもらいたい、そういった要求が、攻撃的になり、潜水艦に向かって、戦争だといってBブロックをばんばん投げつけているのです。グループのものたちも、そういうH夫に向かって投げ返し、しまいにはH夫は逃避するような形になって、しょんぼりとブロックのかごの前にすわりこんでしまったのです。

「Hちゃんもあの子たちとあそびたいのね」というと、「うん」とすなおにうなずく、グループのみんなにH夫を入れてあそんでやってほしいとたのんでも、いま先刻までブロックを投げつけていたH夫を、すぐに受け入れてくれるだろうか、と少し案じなが

ら、「ねえ、Hちゃんもみんなといっしょにあそびたいのよ、だからあんなことしたの、みんなといっしょに入れてもらえたらあんなことしないできつとうまくあそべるわよ、いれてあげて」とたのむと、「でもさ、Hちゃんいつも、すぐ積木こわしてしまっもん、おもしろくないわ」といいます。

たしかにいつもみていると、そのことでもめているようです。それも別に意識してこわすのではなく、足がしっかりしないので、よろけてつまずきやすいH夫が、ちょっとのはずみにころんで積木が倒れたりすることが、グループのものたちには理解できないのです。

そして、せっかく作りかけたとりでなどを途中でこわされて、自分たちの思うようにならないので、H夫は受け入れてもらえないのです。「Hちゃんはこわそうと思わないんだけど、ときどき足がふらつたってこわれてしまうのよ、積木でなくって、ときどききどころぶとぎがあるでしょ、いれてあげて」とH夫が努力しても受け入れられない原因を、みんなにいつてきかせました。

はつきりと、足がわるいという目に見える欠陥でもないのに、みんなに理解させることはむずかしく、だまってみんなはH夫の足もとをみていましたが、グループの中心のC夫が「うん、ええよ」とH夫をむかえいれてくれました。

この場合は、こういったことで解決されても、これから先どうなるだろうと、内心自分が大きな問題をかかえたような気持ちになりました。このことでH夫は、「自分もみんなといっしょなんだ、いっしょにあそべる」という気持ちをもって、自信を得、要求が満たされたようでしたが、グループの幼児たちにとっては、H夫の存在をうとましく思わないだろうか、とても心配でした。

でも仲間に入れてもらえたH夫も、自分なりに、からだの動きをコントロールしているようすが、よくみられ、グループに入ってもらうことに、大変な努力をしているようでした。

こういった集団内の人間関係の問題は、いろいろな場面で見られますが、H夫のような友だちを、うけ入れてやれるように、ひとりひとりの成長を、どのように促してやったらいのだろうか、そして、グループ内でお互いの人間関係が成長し、仲間どうし、お互いに理解しあえるようにするにはどうしたらよいか、いろいろと問題があるようです。

二つこを通して友だちを広めたい

一対一、あるいは二、三人、あるいは数人と固定化した友だちとの結びつきができてくると、その上になつて、より広く友だちを知ろうとする要求をもつようになってきます。

しかし、何かのきっかけがなければ、なかなかそういう行った行動は現われず、凝集したグループのままで、あそびが続けられることもありますが、そのようなことを打ち破るためのきっかけは、やはり、幼児たちの共通の経験をもとにした怪物ごっこなどのような、幼児の生活そのものであるごっこを通して、友だちとの交流ができていくようです。

だから、こうしたごっこを通して、新しい友だちとあそびたいとか、不安な気持や、心配なことをためてみたいという気持を、はきださせる機会を、じゅうぶん与えてやらなければならぬでしょうし、教師は、こうした幼児たちの感情を認めてやりながら、友だち関係が広まっていくようにしてやらなければならぬと思います。

ただ乱暴だからなどという理由で、ごっこを禁止することは、友だち関係を広めたいという幼児の要求をも押さえてしまうことになりやすいのではないのでしょうか。

(四) おわりに

以上、前年度の実践の中から、教師とのふれあいの中で示している幼児の要求を、幼児の発達をおって、その一部を拾ってみま

したが、このように、いくつかの場面で示した幼児たちの要求を満足させながら、さらに発達し、変化していく幼児たちの要求を受けとめてやることにより、経験や活動がひとつずつ幼児のものになっていったように思うのです。そして、そういったひとつひとつの活動は、やはり、教師とのあたたかいふれあいのもとに、はじめて成り立つものであるように思いました。

だから、本年度は、昨年度の積重ねの上になつて、今までに気づかなかつた、また見落としていた場面での、いろいろな要求を、幼児とのふれあいの中でうけとめ、さらに深く、幼児の内面をみつめて、幼児を理解していきたいと思うのです。

それには、毎日の保育の過程の中で、

・ 幼児たちがどのような要求の表現をしているだろうか、また、それにどうこたえたらよいのだろうか。

・ 活動の発展を通して、幼児は、教師とどのようにふれあいを求めているのだろうか。

・ そのためには、幼児と幼児、幼児と教師との間のコミュニケーションはどのような形でなされ、発達していくのだろうか。

・ 幼児は、友だちをどのように求め、集団内で、どのように安定していくのだろうか。

・ 交友関係はどのような形で広がり、求められるか、そして、それをどのように促してやったらよいのか。

などといった面から、発達のにとらえ、幼児が満足な成長をするようにしたいと思います。特に入園当初の幼児とのふれあいを最もたいせつに考え、依存の要求をじゅうぶん満足させることにより、独立して自分から進んでいけるような幼児にしてやりたいと思います。

そして、集団の中であそびたいという要求が強くなったとき、その中にスムーズにとけこんでいけるような幼児になっているかどうかをもう一度たしかめ、ひとりひとりの幼児が、集団に適應していけるようにしてやりたいものです。

二期は、グループ内で、幼児がお互いの感情をどのようにしてみとめあえるか、またグループとグループがどのような要求のしかたで交渉をもち、うまくあそべるようになるかをとらえて、集団行動がうまくいくようにするための教師の援助を、幼児とのふれあいの中で考えて、実践していきたいと思います。その中で、幼児は、自分自身を本当に発現できるようにし、豊かなパーソナリティを形成していくことが可能になると思うからです。

(四日市市立泊山幼稚園)

第一八回 幼稚園教育実務指導研究会予告

期日 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

主催 お茶の水女子大学教育学部附属幼稚園内

幼児教育研究会

幼児教育講習会

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

主催 お茶の水女子大学附属幼稚園内

日本幼稚園協会

絵本と子どものイメージ



清水エミ子

四十三年四月一年保育八十名二学級、小学校の校庭の敷地内でスタートした。

開園第一年目のため、教材教具が不備のままスタートしたのだ。(最小限度の教材教具から)

予算の関係もあり、思うように教材教具を購入することがゆるされなかった。しかし、新しい施設、設備をフルに利用して、子どもたちは元気に毎日をすごしていた。

そんな五月のある日のことです。

たねまきをした子どもたちは、ジョロがまだ買ってないため、(わざとジョロを先にととのえなかった)手の平で水をくんでまいたり、空かんで水をまいたりしていた。

友だちと知恵を出し合って、空カンの底にくぎで穴をあけ、カンのジョロをつくって水まきをした。

その日のおべんどうのあと、古い「よいこのくに」五月号の絵本をみていた男児が、

(ちゅうりつぶの花だんにちょうちよがとんでいる絵をみながら)

「このきれいなちゅうりつぶは、たくさん たくさん 水をもらって大きくなりました」

「ちょうちよは、おみずのあじは、どんなあじですか。あたしものみたかったな、といってちかよってきました」と、いともたのしそうに、絵読みを声を出してしているのです。

私が近づいて「たのしいおはなしね」というと、「そうなの」とまたくり返して話してくれたのです。

でも、絵本には、

「はるです ちょうちよは ひらひら」

と書いてあるのです。

この男の子は、字がまだ読めなかったのです。

私はこの時、あまりにも、書いてあるおはなしと、子どもが自由に絵をみて話していることのちがいに、おどろいたのです。

こんなことに気付いて、数少ない絵本と、子どもたちの関係をみつめてみたのです。

○字の読める子ども と 絵本のみかた

○字の読めない子ども と 絵本のみかた

字の読める子どもは、絵をたのしんで読む余裕もたず、字を一字一字一生けんめいに読み、読み終わったあとに、もう一度、さらりと絵に目を向ける程度なのです。

「これが、わしだってさ、うみをとんでいくんだってさ」と、書いてあることがらしか、イメージがないようです。

字の読めない子どもは、まず、絵をたのしんで、じっとみえます。くびを曲げたり、画面をなでまわしたり、次の頁との関係のぞいたりしながら、まず、ゆっくりと絵をみています。

そして、自分のイメージのままに、絵を読みとり、絵を手がかりに、物語の世界に入り込んで行きます。

ある子どもは、ことばに出して話し出し、ある子どもは、ひと

りで、いつまでもみているというような、ちがいをみつけたのです。

字が読める子どもが全部、イメージが貧弱だと言い切ることには、まだまだできません。

しかし、私のごく少ないデータでは、そのような傾向がみられるのです。

こんな子どもたちをみていて、私は、

○理屈を先に知らせるのでなく、感じる心を育てたい。

○感じて、素直に、感動するよろこびを知らせたい。

そして感動して、いろいろイメージを豊かにすることによって、物事を正しく認識していくようになるのではないかと、つくづく感じたのです。

現代の子どもたちは、あまりにも、知識のつめこみにはしりすぎ、物知りになりすぎていると思うのです。

感じる、感動するよろこびを知らせ、イメージするたのしみの中から、創造してゆくよろこびをつかみとらせ、物事を多面的に正しくつかみとっていくことのできる子どもにしたいと思うのです。

そこで、私に問題をなげかけてくれた絵本（イメージを助けてくれる身近な物として）を手がかりに、子どもたちのたのしいイ

イメージと創造の世界の広がりを見つめていきたくないと考えたのです。

1、おとなの考える物語と、子どもの感じる物語のちがひ、
2、いろいろな絵のスタイルと幼児のイメージの広がりや深まり
の関係、

などをみつめながら、幼児に与える絵本のあり方と、絵のもっている価値を正しくみつつけさせるための、絵本の選び方と、与え方をさぐりあてたいと考え、次のことをこころみはじめたのです。

四、五月の子どもの状態を見つめて、ことばのリズムを見出した。

① 外見活発に見えるが、衝動的な行動をする子が目立った。

② 行動が、無反応な子が目立った。

③ おとなっぽい(理屈やの子)子と、幼すぎる子の差の激しいことに気付いた。

④ 進んではなしをしようとしないうちの子がいるなどの問題を発見した。

その上、これらの傾向の子どもたちの発することばに、それぞれ特徴のあるリズムのあることに気付いた。

①の衝動的な行動をとりやすい子どもたちも、「おーい、おい」「こいよ、こいってば」「こっちだぞー」という、ことばのリズ

ムに加えて、長期に怪我をして欠席している友だちに対してなど、また友だちを呼ぶときなども、

あきらちゃん

おびょうきなおして

ようちえんにきてね

みんなといっしょに

おべんとたべよ

あきらちゃん

おびょうきなおして

ようちえんにきてね

みんなといっしょに

えんそくいこう

と、思いやりのある、たのしいうたをつくって、うたったりしているのです。

あめあめやんどくれ

あしたのえんそく いかれない

ゆうやけゆうやけなつとくれ

おひさま ぴかぴか

おひさま かくれて

おひさま かくれて

(あきら)

おひさま　べそかき　あめ　ぎあぎあ

(まこと)

など、友だちとはなしながら口ずさんだり、クレヨンで絵を描きながら、口ずさんだりしているのです。

このように、うたうことをたのしむ子どもたちは、友だちの語りかけや、一枚の広告の紙からも、たのしい呼びかけを感じとることができることがわかったのです。

「先生、この広告の人のかおみてよ、やあ、こんにちわっていつてるみたいだね」

(あきら)

「ちがうよ、きみが、はさみもってきて、切るってわかったから、切らないでちょうだいってたのんでるかおだよ」

(まこと)

赤一色の大売り出しの広告の紙で、こんなたのしい話もできるのです。

この時私は、ちがう広告の紙をもってきてそばにそっとおきました。

「あたしもなかまに入れてよ」

(みれこ)

広告をおいただけでも物語的な話のはこびになっていったのです。理屈やの子どもたちに、同じ広告をみせてみました。

「これ、売り出しの知らせだ。先生、いくらやすいつて書いてあるんでしょ」

「地図かいてないね、どこだかわからないじゃないか」といいながら、ひらがなをひろいよみはじめたのです。

こんなことから、字のよめない子の絵読みのすばらしさを感じます。

進んで話をしない子どもたちも、自由な活動(好きなあそび)をしている時は、適当に友だちと話をしていることがわかったのです。

「これ、どうする」

「あッ、やあよー」

「だめだめそんなことしちゃ」

「ギヤギヤギヤのギヤー」

「わーい、おそとにいこーっど!」

「あんた、それでいいと思うの」

「ヒャー、たくさんあつまってるね」

「はい、これこれこれ、だめ!」

というように、断片的なことばを、ものすごく発していることがわかりました。

そして、その断片なことばにリズムがあるのです。

これは、一週間、自由にあそんでいる時のことばの記録の一部

分です。

この、ことばの記録から気付いたことは、子どもたちは、友だちとの交わりの中で、ことばのもつリズムの感じで、わかりあってしまっていることが、はっきりわかったのです。

「ほら、あれあれ」と言っただけで、あれがどうしたいか、どうなったのがわかってしまうのです。

ふだん、あまり交わっていないと思われような子どもたちまでもが、この断片的なことばの音だけでわかりあっていることに、驚いたのです。

しかし、じっとみていれば、

「みてごらん、砂がね、いくら入れても、スルスルスルスススるでしょ。やっぱりあたしたちみたいに、おすべりしたいんだね」と、はっきりしたことばで言えるのです。

こんなようすをみると、私たちおとなは、むりにおとなのようには話を強いてはいけけないのだ。子どもたちは、感動すれば、自然にことばに表現したくなるのだ。ということをしみじみと考えさせられたのです。

だから保育者は子どもが感動するような活動をたくさんあたえなくてははいけない。

こんなことに気付いて、子どもたちを見ていると、子どもたちは、体を動かして、

「先生、いま、あたしがグルグルまわったら、ここのまわりも、グルグルまわったの、まねっこだねえ」とか、

「先生、まことくんは、どうしてそんなに大きな目をしてるの、いつでもいつでも、びっくりしてるみたい」と、うたい出したたり、

たなばたのさきかざりを園庭で燃した時、子どもたちは、燃え上がる炎と、けむりをみながら、

もったいないな もったいないな

たなばたもやして もったいないな

ひが たくさん もえたでしょ

けむりがポカポカ けむりがポカポカ

すごくけむって 天までとどけ

あまのがわにもとどくでしょ

と、うたい出し、全員の大合唱になってしまったのです。

経験したことを、ことばに出し、メロディーをつけてうたうたのしさを、学級全体が経験し、表現するよろこびを味わっているのです。

「あたしのうたは、こういうのよ」「ぼく、これでうたができたな」と、感じたことを、すぐうたにしたい出すようになったのです。

こんなことをたのしんでいるうちに、じっと、絵本をみている子どもたちが多くなって来ました。

じっと目をはなさずみつめている頁、さっさと頁をめくってすぎしてしまうところと、いろいろあることに気付いき、じっとみている頁、す通りする頁の調査をしてみました。

○じっとみている頁は、

単純な絵がらのもの、

色が美しく、あたたかい感じのするもの、

まんがふうのゆかいなもの、

一頁の中で話のはじまりから、終りまでが読みとりやすくなっているもの。

○すぐ頁をめくってしまう絵は、

絵がごちゃごちゃしていて、全体の読みとりがしにくいもの、

あまりこまかく、すみずみまでこくめいに描かれているもの、

色のごれた重くるしいもの、

などであることが、ごくわずかの絵本でもわかってきました。

○ひとつのこころみ

男児も女児も親しみやすい絵、動物を題材とした絵をとり上げ

て子どもたちの創意、イメージをたしかめてみることにした。

絵本の二頁（一つの絵で話が作られているもの）

学研よいこのがくしゅう 11月号 第一、二頁

おちばのゆうびん 絵・柿本幸造 作・まどみちお

りすさん りすさん はいゆうびん

かぜが おちばを くばります

くまさん しかさん はい うさちゃん

ゆうびんゆうびん くばります

えはがき ゆうびん ほう きれい

みんな よむまね くばります

この詩を 保育者が三、四回よみ聞かせ、それぞれが気付いたこと、つづきの話を六名のグループごとに、話にまとめてみることを提案してみました。

例①

「くもさんでんぼうですよ。なんてかいてあるのかしら。

あしたあそびにいきましょう。おとうさんは会社をお休みしてください。そしてあかちゃんもつれていきましょう」ってかいてあったの。

例②

「うちに あかんぼが生まれました。おにごっこしてあそびましょう。」

でんぼうですよ。おつかいにいってください、林の中のうりやさんに かにに来てください」

などと、自分の生活を語りに作りかえていくこと、そして自分たちの生活の中での、望みや経験が、話に作られていくことがわかったのです。

これが、まずまず初歩の段階での話作りであり、子どもたちの素直なイメージであることがわかったのです。

次に、小犬が二匹、でんでん虫が二匹、小犬がでんでん虫をみつめて、ながめている絵(安泰画)ことは、「なんだろう」と一行書いてあるだけの絵本の絵を切り取ってしまい、白の画用紙の台紙にはりつけて、子どもたちの前に出してみました。絵がらが単純なもの、どんな能力の子どもでも何かが読み取れる、動物の画を与えてみたのです。そしてグループでの話作りに誘ってみました。

「どんなお話がかくれているかしら」と呼びかけて、みました。

「小犬がふたりで幼稚園にいこうと思って、歩いていたら、でんでん虫がいたの。でも、ねぼうでまだねているの。そいでね、小犬が、おきなさい、おくれるよっていつてるの。そして、なかなかおきなさいの。こまった小犬はくちでんでん虫をくわえて、せなかの上にポンてのせて、つかまえてるんですよ、って、いつて、

幼稚園につれていったの」と、いうように、これもやはり、自分たちの生活にむすびつけた話になっていったのです。

絵が単純であったために、たのしいイメージにふくれていったようです。

しかし、作者が考えていた、「なんだろう」というイメージは、誰からもでてきませんでした。

このように、おとなの考えと、子どもたちの考えのズレを発見し、子どもたちのイメージのほうが、はるかにゆたかであり、たのしい話に発展していくことがわかったのです。

また、絵のもつ価値のゆたかさが、子どもたちのイメージをゆたかに育ててくれることもわかったのです。

このように、絵のえらび方と、与え方にはいろいろな問題と困難な要素が含まれているのです。

今後、なるべく、数多くの絵を分類し、子どもたちの創造の世界を広げていく手だすけをさぐりあてながら、こころみてみたいと考えています。

一年保育、年長児のまずはじめの段階としては、断片的な、話のはこび、生活的なことがらをたのしむ、自分の生活経験から、一歩も、とに出ることができにくい、などがわかりつつあるのです。

(大田区立蒲田幼稚園)

米国における幼児教育の最近の動向

デール B・ハリス

津 守 真 ・ 訳

D. B. ハリス教授は、ペンシルヴァニア州立大学教授で、児童発達学専攻の学者である。フルブライト交換教授として昭和43年秋より半年間、お茶の水女子大学において講義された。本論は、昭和43年12月13日（金）公開講演のために準備されたものである。

心理学者G・スタンレー・ホールは、今世紀のはじめに米国における児童心理学を創設したとしばしばいわれます。しかし、そこには2つの主要な思想の流れが米国の初期の児童研究に影響を与えていました。その1つは生物学の流れを汲むもので、ダーウィンの進化論の影響を大きく受けています。他の1つは、哲学とくに英国の連想主義心理学に始まるもので、今日の急進的行動主義の祖となり、それはいくつかの流派をなして現在にいたっています。ホール自身はもっぱら前者の影響を受けた人です。

しかしながら、幼児教育運動は、科学的児童研究運動よりも早くに始まりました。皆さんがよくご承知のように、幼児教育の歴史の上では、中央ヨーロッパに一群の先駆者がありましたけれども、それは文字通り「ドイツでできたもの」でした。米国はドイツの方式を輸入しましたが、それは間もなくアメリカ人の考え方に合うように変容されました。科学的児童研究は、児童の実際の指導や教育に関心をもつ人々によって直ちに歓迎されました。たしかに、このような初期の時代以来、児童心理学と幼児教育とは、密接な関連をもって進んできたのでした。

幼稚園運動の人々が信じていたことは、幼児は子どもとしてひとりの人間であり、それぞれに段階に適した豊かな生活をする権利をもっているということでした。科学的児童研究運動に課せられた課題は、児童期および児童期の経験の側面を記述することでした。米国においてこのような科学的知識を増し加えるのに大きな契機となったものは、ロックフェラー基金で、20世紀の中ごろには、その基金によって米国およびカナダに、6つの大きな児童研究センターが創られました。このようなセンターは、そのすべてがナースリース

Recent Trends in Early Childhood Education in the U. S. A.



Dale B. Harris



Psychologist G. Stanley Hall is often said to have founded child psychology in the United States at the beginning of the present century. But two main streams of thought influenced the early study of children in the United States. One of these streams came from biological science and was much influenced by Darwin's theory of evolution. The other came originally from philosophy, more especially from British associationism in psychology, and was the antecedent of today's radical behaviorisms, of which there are several forms. Hall himself was primarily influenced by the former.

The early childhood education movement however antedated the scientific child study movement. As you well know, it was quite literally "made in Germany". The United States imported the German model, though in time it modified this model to fit the ethos of the American people. Scientific child study was immediately welcomed by those interested in the practical guidance and education of children. Certainly since those early days, child psychology and early childhood education have been closely allied.

The kindergarten movement believed that young children were distinct persons, with rights to a rich and full life appropriate to their level. It remained for the scientific child movement to describe the dimension of childhood and the childhood experience. The great incentive to multiplying this scientific information in the United States, of course, came from the Rockefeller Foundation, which in the mid-twenties established some six major child welfare research centers in the United States and Canada. All these centers

クールや幼稚園の実験学校を立てました。そしてこのセンターの多くは、教師の養成と親の教育のプログラムをその一環として発展させてきました。

幼児の発達については、成長と学習の両面からすでに多くのことが研究されています。しかし、なお多くの問題が未解決のままであり、幼児教育の科学的基礎が作られるためには、もっと多くの基礎理論が作られねばなりません。しかしながら、最近、幼児教育の理論と実践の間に明瞭な分裂ができてきました。かんたんというならば、子どもの感情的・知的な全人的発達という考え方にもとづいた教育実践を主唱する人々と、知能として測定することができるような特定の技能を発達させたいと思う人々とが分裂するようになったのです。子どもの実践の仕事にたずさわる人々の陣営の分裂と平行して、科学的研究者の陣営にも分裂が生じました。一方には、人生の過程を複雑な体系として見て、それが子どもの全人格にあきらかに影響や変化を与えていると見る人々があり、他方には、環境の変数と行動の反応とを可能なかぎりこまかく部分に分析する人々があります。このようにこまかく分けた要素を構成して、彼らは複雑な行動の理論を作り上げようと望んでいます。しかし、これは遠い将来の目標であることを認めなければなりません。

前者の立場に立つ人々は、教師を、子どもが人間として発達するのを助けるのに最も主要な役割を果たす人として見ます。後者の立場に立つ人々は機械器具に強く心をひかれます。ティーチング・マシーンや、コンピューターによる教授法は彼らの関心を強くひきました。奇妙なことばがつくられ「かたい」(hardware) 学習と、「やわらかい」(software) 学習とがならべて用いられるようになりました。このようなことばは科学者にも平行して用いられ、「かたい」(hardnosed) 科学者と、非科学的なやり方であろうとも、子どもにとってよいことをしたいと願う「やわらかい」頭の人 (softheaded) というようなことがいわれます。

「子どもの全人的発達」という考え方は、いうまでもなく、1920年代から1950年代にいたるまで支配的な考え方でした。そこでは自由遊びや、それぞれの子どもの要求や権利を強調する社会的発達の指導、環境を豊富にすることによって好奇心やその他の認知的側面の発達をすすめる、また積極的に環境を探索することを奨励することなどが強調されました。とくにこの考え方は、あたたかい受容的なおとなによる感情的安定と、寛容ではあるがはっきりした活動の限界を維持することの必要を強調しました。そして科学的児童研究によって示された運動や知能の発達を育成するように活動が計画されました。

この考え方は、いまや、非常に特定の教育的手続きに厳密に従うことが、子どもの経験に重点をおいた柔軟なやり方をするよりもすぐれていることを主唱する教育者によって、鋭く挑戦されています。そこでは技能の方が人間関係よりも強調され、知的な内容に価値がおかれます。訓練ということが鍵になることとなります。自由遊びは、無秩序で非本質的なことをすすめるものであるとみなされます。

established experimental schools—nursery schools and kindergartens, and most of them developed programs of teacher education and parent education.

Much has been learned about the development of young children, both growth and learning. There are, however, many unanswered questions, and much more basic theory to be built before we have an adequate foundation for a scientific form of early childhood education. However, a distinct cleavage has recently developed in the theory and practice of childhood education. Put in over-simple terms, this cleavage separates those who advocate practices based on concepts of the child's whole emotional-cognitive development from those who wish to develop certain skills which can be measured as intelligence. This cleavage in the camp of the practical workers of children parallels a division in the camp of scientific workers. There are those researchers who look at life processes as complex systems which require comprehensive influences to effect changes in the whole child, and there are those who seek to analyze, part-by-part, to the simplest possible environmental variables and behavioral responses. From these reduced elements they hope to fashion a theory of complex behavior, but admittedly see this goal in the distant future.

The former tend to look to the teacher as a primary agent in helping children develop as persons. The latter have an inclination for apparatus; teaching machines and computer guidance devices interest them greatly. A curious vocabulary is built up where-by the "hardware" of learning is contrasted with "software". These terms find a parallel in the contrast, often drawn by researchers, between the "hardnosed" scientists and the "soft-headed" who wish to do good for children in an altogether non-scientific manner.

The "development of the whole-child viewpoint, of course, dominated from the 1920's down into the 1950's. It emphasized free play, guidance of social development with an emphasis on the needs and rights of individual children, the development of curiosity and other cognitive aspects by enrichment of the environment, and the encouragement of children's active exploration of it. Especially this view point emphasized the need for emotional security which comes from warm, accepting adults and the maintenance of generous but definite limits to activities. Schedules of planned activities were built to support and nurture the motor and intellectual growth which was being charted by scientific child study.

This view is now being sharply challenged by educators who advocate very specific educational procedures, followed strictly, as superior to the flexible child-experience-oriented approach. Skills and intelligence are stressed rather than human relationships. Cognitive content is valued. Training is a key word. Free play is regarded as likely to encourage practice of the random and unessential.

なぜ、このような分裂が生じたのでしょうか。

少なくとも5つの主要因が結びついて、このような分裂を生んでいます。そのうち4つは、アメリカにおける、教育とは無関係だが強力な社会的思想的影響とみなしてよいでしょう。1つは直接に児童心理学より発するものです。

第一に、複雑な社会で有効に生きるためには科学技術の技能を発達させることが要求されるという考えが広まっていることです。このような技能は高度に必要なものとみなされます。多くの人々はそれをできるだけ早い時期に、できるだけ速やかに発達させることが望ましいと信じています。もしも子どもが早い時期によむことができ、早い時期に数能力を発達させるならば、彼らはもっと早くに社会に対して科学技術の上で重要な貢献をすることができるようになるでしょう。さらにまた、科学技術の変化によって新しい職業的スキルに転換せねばならない多くの人々の再教育の必要にわれわれは当面しています。現在大学に在学中の若い人々は、明日の世界に生きる人生の中で、少なくとも3回は職業的に再適応することを要求されるだろうといわれています。われわれは、この問題を訓練ということばで論じています。大学の再教育の論議は、時によって教育にも関連し、余暇の建設的利用も関係しますが、しかしやはり実利的、職業的な目的が支配的であります。

第二には、中流階層の人々の間に強く植えつけられた学業成績に対する関心です。

この関心は、子どもをよい学校や大学に入学させるという形をとってあらわれます。入学試験が強調されて、技能や知識に対する関心は就学前の年齢にまで押しよせてきました。多くの主要な都市における中流の上の階層の両親は、早くに教育を始めるならば大学入試の競争に結局有利であろうと希望し信じて、明らかにそのことのためにナースリースクールに子どもをいれることを求めます。このような圧力は1950年代の終りから1960年代のはじめにかけて作られてきました。それは、1940年代の出生率の急激な増加の波がそれに対して何の準備もなかった中学や大学に押し寄せてきた時にあたります。両親は自由遊びの価値に対して疑問をもちはじめ、ナースリースクールで知的な訓練をすることが望ましいと思いはじめました。早期読書能力促進用器具が店先にならび、「あなたのお子さんのIQを良くします」というような多くの書物があらわれました。このことに関連して興味のあることは、米国においては40年以上も無視されていたモンテッソーリー法が、10年ほど以前より再び息吹を吹きかえてきたということです。この方式の感覚訓練の側面が、知能の訓練に有望であると思われたのでしょう。

第三に、人口の大きな部分を占めている、社会的、教育的に恵まれない階層の人々に對する社会的関心がひろまってきたことです。就学前の年齢が発達にとって非常に重要であるという原理は人々にすでに受け入れられていたので、このような社会的関心がひろまるにつれて、いわゆる就学前教育が新しく注目されるようになりました。大都市のユダヤ人地区の「貧民窟文化」の悪循環を断ち切る唯一の方法は、その子弟をできるだけ早い時期に

Why has this split or division come about?

There are at least five major factors which have combined to produce this split. Four of these appear as rather unrelated but powerful Social and ideological influences in contemporary America; one comes directly from child psychology.

First, there is current a widespread concern for developing in people the technological skills required to live effectively in a complicated society. Many believe it is desirable to develop them as early and as possible. If children can read early and develop number skills early, they will be free to more quickly engage themselves in significant technological contribution to society. Moreover, we face the need to retrain many people whose vocational skills have been displaced by technological change. We are told that young people now in college can expect, on the average, to require vocational readjustment at least three times in the course of their lives in tomorrow's world. We discuss this problem in the language of training. Some things are said occasionally about education for living, or the constructive use of leisure, but the pragmatic and vocational goals of schooling still dominate our educational discussions.

Second, there is a strongly entrenched middle class concern with achievement. This concern takes the specific form of obtaining entry for children to choice schools, colleges and universities. The emphasis on entrance examinations has pushed this concern with skills and information back to the preschool level. Upper middle class parents in many major communities seek to enroll their children in the nursery schools in the hope and belief that an early educational start will give their children some advantage ultimately in the race for college admission. This pressure built up strongly in the late 50's and early 60's as the sharply increased birth rates of the 1940's became felt in secondary schools and colleges which were quite unprepared for large numbers of young people. Parents began to ask questions about the value of free play and the desirability of intellectual training in nursery schools. Kits for prompting early reading appeared on the market, together with many books on "improving your child's I. Q.". It is interesting to note in this regard that about 10 years ago the Montessori system gained a strong new lease on life after 40 years of neglect in the United States. The sensory training aspect of the system seemed to promise dividends for intelligence.

In the third place, there is a widespread social concern with large segments of the population who are socially and educationally underprivileged. This concern, coupled with the now accepted principle that preschool years are very important in development, has directed new attention to education for the so-called preschool years. Some feel that the only way to break up

学校にいられることであるとある人々は思いました。ジョンソン大統領の貧困問題対策の一環であるヘッドスタートプログラムは、この一連の政策の中でワシントン政界の目下の経済緊縮策にも生き残って存続しているただ一つのものです。

しかし、これは、社会のある一部に恩恵を与える努力とは別に、幼児に対する公教育について新たな論議をつくりだしました。ご承知のように、アメリカでは公の義務教育は6歳からですが、州の半分は、5歳からはじめることを法律で許しています。いまや、すべての子どもは、2歳か3歳から、公の費用で教育をはじめべきであるという議論もきかれます。ここでも、その理由の一つは、科学技術時代にはより多くのことが要請されるという前提です。

第四に、アメリカ人の考え方の中にたしかに起こりつつある変化です。おそらくあまりに単純化したいい方かもしれませんが、それは自由主義に対する反動とでもいうようなもので、この10年か15年の間につくりだされてきたものです。長い間、実利的な人間を尊敬してきたアメリカ人の大衆は、インテリに対して新たな疑いを抱きはじめました。アドライ・スティーンソンや、ジョン・F・ケネディ大統領の知性主義に対して鋭い反動が出てきました。「許容主義」に対して疑念をもつ育児の文献が次第に増加してきました。今日の大学のしつけられていない若者たちは「スポック博士の赤ん坊が青年に達した」のだと指摘されています。多くのおとなたちの間には「ヒッピー族」や青年の「新しいモラル」に対する鋭い批判があります。犯罪者に対する「やわらかい態度」や、暴動に対する「やわらかい対策」に対して、多くの批判がなされています。そして、政界においては、ジョージ・ウォラス^{注1}のような現象もあらわれているのです。

これらが、多くの時事解説者がアメリカ社会にみられる保守勢力のあらわれと主張することがらです。たしかに、公教育は生活への適応に対してあまりに多くの関心をもち、知的能力に対してあまりにわずしか関心をよせなかったという鋭い批判が、10年から15年前にさかのぼることができるといってよいと思います。この批判の波は、幼児教育をもふくめて、教育哲学や教育政策の論議の上に継続してあらわれています。

幼児教育哲学の分裂に影響を与えている第五の主要因は、児童心理学から出しています。かんたんというならば、特定の行動理論による実験心理学者が児童研究に積極的にはいりこんできたことです。もっとくわしくいうならば、現代心理学のいくつかのきわ立った学派の影響力が幼児教育の上に集中してきたのです。その大部分は過去10年以内に起こってきたものです。

ひとつの流れは、B・F・スキナーの行動主義からきています。幼児教育への影響についていうならば、その立場は、シドニー・ビジュや、ドナルド・M・ベイアー（1963）の

注1 1968年の大統領選挙のときの第3政党で、極右主義者である。

the "culture of poverty" stranglehold on the large city ghettos is to get the children into day schools as soon as possible. The Head-start aspect of President Johnson's war on poverty program is the one feature of that program which seems likely to survive current economy drives in Washington.

But apart from efforts to benefit sections of society there is also renewed discussion of public education for all young children. As you know, compulsory public education in America begins at age six, and about half of the states have legislation permitting it to begin at five. Now we hear talk of education for all children at public expense to begin as early as age two or three. Again, one of the reasons given is the presumed demandingness of a technological age.

In the fourth place, an unmistakable shift is occurring in the American ethos. Put oversimply perhaps, it is a kind of reaction against liberalism, and it has been in the making for ten to 15 years. The American public, long used to admiration of the practical man, has renewed suspicion of intellectuals. There have been sharp reactions against the intellectualism of Adlai Stevenson and President John F. Kennedy. The literature of child care increasingly questions "permissiveness". It is pointed out that the undisciplined youth on today's college campuses are "Dr. Spock's babies come of age". There is a sharp reaction, among many adults, to "hippies" and to youth's "new morality". There are many criticisms of "softness" toward criminals, and toward a "soft line" in riots. And there is the phenomenon of Mr. George Wallace in politics.

These are several manifestations of a conservative swing which many commentators claim to see in American society. Certainly, there was a wave of published criticism ten to fifteen years ago directed at public education as too much concerned with life-adjustment and too little concerned with intellectual accomplishment. Ripples from this wave of criticism continue on the surface of discussions of educational philosophy and policy, including that of early childhood education.

From child psychology has come an influence on early childhood education which constitutes the fifth major factor influencing the split in early childhood education philosophy. Put briefly, this is the active entry into child study of experimental psychologists with particular theories of behavior modification. Considered somewhat more fully, several distinct lines of influence from contemporary psychology have converged on the education of young children, most of these within the past ten years.

One line comes from the behaviorism of B. F. Skinner. As it affects early childhood education this view is particularly well exemplified by the book on infant behavior by Sidney Bijou and Donald M. Baer (1963) and that by Arthur

乳児の行動に関する書物や、アーサー・スターツ（1968）の言語発達の研究などによく示されています。そこでは、行動は特定の刺激と結びついた強化によって統制されるとみなされます。行動発達は、行動を小さな部分にまず分割して、行動の生起にともなって起こる強化刺激を統制することによって形作る過程であるとみなされます。そこで、教育者の関心は、環境の質や愛情に対する要求というような一般の問題から、それていきます。そして、特定の行動の型が生起し、あるいは除去される仕方、すなわち、微笑やうなずきや、行動変化に影響を与える小さな動きなどの適切な手続きを作ることに向けられていきます。ハタップやスマザーギル（1967）により編集されている、全国幼児教育連盟の定期刊行物、「The Young Child」は、このような見解を幼児教育の専門の世界の中にもちこもうとする試みの一つとみてよいでしょう。

第二には数多くの系統の興味ある研究が集まって、生活体の反応の水準や質は、初期の刺激の性格により、直接に永続的に影響をうけるという信念を形成したことです。特定の育児条件が行動反応に及ぼす影響について研究した一連の動物研究があります。そのあるものは、軽い刺激を与えたり「愛撫すること」と関係があり、あるものは、極度に感覚的刺激を奪うことと関係があります。感覚的刺激を奪うことは、行動を狭めて、発達を低下させることが明白に示されています。そこで結論的にいわれたことは、極度の環境剝奪は発達を遅滞させ、環境を豊富にすることは発達を促進させるということでした。

第三に実験心理学者と行動理論派の人々の側に、新たな乳児研究の関心が起こっていることです。モスクワのルリヤや、レニングラードのクラスナゴルスキーの実験室の研究は、神経系の直接刺激は行動発達を高めることを示唆しています。米国におけるこの派の人々や心理学者は、乳児に感覚刺激を与えると生理的反応を反射的に変化させるのみでなく、その過程で報酬を与えられると乳児は行動を変化させることを学習するという事を見出しています。吸乳率や、いろいろの運動行動、社会的言語的行動についてすらも、学習理論の人々による多くの研究があります。

数年前に、心理学者、J・マクヴィツカー・ハント（1961）は、ドナルド・ヘップの神経学的理論にもとづいて、幼児期の訓練はIQ水準を向上させることができることを提唱しました。彼は、もしも幼児に手本となる行動が示され、興味と自発的努力がひき起こされるならば、とくに、複雑な技能も、一般に考えられているよりもずっと早期に教えることができるという論を立て、多くの証拠を示しました。彼の書物はいくつかの重要な影響力をもちました。彼は、初期に感覚的刺激を与えることは後の発達に重要な意義をもつことに注意を喚起しました。彼は知的構造に関するピアジェの研究の重要性に注意を喚起しました。それまで、ピアジェの業績はアメリカでは一般に無視されていたのでした。彼はまたジェローム・ブルーナーによる認知の発達に関する研究の裏りあることを予期しました。彼は、幼児教育の伝統的理論が、発達の社会的情緒的側面を重視して、認知的、知能

Staats (1968) on language development. Behavior is seen as controlled by reinforcements associated with particular stimulus. Behavior development is seen as a process of breaking behavior down into small segments, and shaping them by controlling the reinforcement contingencies associated with their occurrence. Thus, the educator's attention is directed from general issues such as the quality of the environment and the child's general need for affection to specific behavior patterns to be produced or eliminated, and the appropriate schedule of rewarding smiles, nods, or trinkets which will effect the behavior change. A publication of the National Association for the Education of Young Children, *The Young Child*, edited by Hartup and Smothergill (1967) represents, in part, the entry of this viewpoint into the professional world of early childhood education.

In the second place, a number of interesting lines of research have converged to produce a belief that level and quality of the organism's responding can be directly and permanently influenced by the character of early stimulation. There are many studies from animal research on the effects of specific conditions of rearing behavioral responses. Some of these have to do with handling or "gentling"; others have to do with severe sensory deprivation. Deprivation is clearly demonstrated to have a deteriorating or seriously limiting effect on behavior development. The conclusion has been drawn that if severe deprivation can retard, then enrichment should accelerate development.

Thirdly, there has been a renewed interest in infants on the part of experimental psychologists and behavior theorists. Work from the laboratory of Luria in Moscow and Krasnagorski in Leningrad has suggested that direct stimulation of the nervous system may enhance behavioral development. These men and psychologists in the United States have found that a baby not only changes his physiological responses reflexly after sensory stimulation but that he learns to change his behavior if he is rewarded in the process. There have been many studies by learning theorists on the rate of sucking, various motor behaviors, and even social and linguistic behaviors.

Some years ago, psychologist J. McVicker Hunt (1961), building on the neurological theory of Donald Hebb, proposed that training in early childhood could improve I. Q. level. He advanced much evidence for the argument that complex skills can be taught much earlier than has generally been supposed, especially if the behavior is modelled to very young children and their interest and spontaneous effort is aroused. His book has had several important influences. He called attention to the significance of early sensory input on later development. He called attention to the significant work of Piaget on intellectual structures, until then largely overlooked by American psychologists. He also anticipated the wealth of research by Jerome Bruner on cognitive development. Finally, he criticized very sharply the traditional theory of early child-

的側面を無視したことを鋭く批判しました。彼の書物は、教育に対する公の批判が高まりつつある時にあらわれたので、心理学的研究にとどまらず、教育者にもかなりの影響を与えました。

最後に、特定の発達の型を刺激するには、どのような種類の刺激や取り扱い方がよいのかということの研究しようとした、いろいろの角度からの最近の研究は、文字通り洪水のようにあふれています。たんに感覚刺激を増し、あるいはその質を向上させることが一般に発達を向上させるというような非常に一般的な見解を受けられるだけでは満足しないで、行動理論の人々は、分析科学の伝統に従って、どのような環境の条件や刺激の型がそこにあるのかを明らかにしようとした。これらの研究の結果は、ちょっと見たところ、混乱しており矛盾しているように見えます。しかし、時がたつにつれて、科学的原理にもとづく幼児教育の理論や実践を作っていくことができるような結果も、あらわれはじめています。

そのような研究結果や概念について、検討するには、次の機会をまたねばなりません。いまは、多くの教育者が、あまりにも多くの資料、多くの主張やその反対の主張、以前の考えや実践に対する鋭い批判などに直面して、当惑し混迷していることについて論じたいと思います。

急激に増加しつつある心理学者の中で熱心な若い研究者たちは、以前の研究についてほとんど知りません。まったく、多くの人々が、戦前の研究は現代的な実験手続や実験技術による研究とはほとんど無関係なのだと尊大に公言します。たしかに、以前の研究の多くは記述的であり、科学者でない一般の人にも理解することがむずかしくないことばで表現されています。新しい研究の多くは実験室の中でなされ、教育者は見ることもなく、理解することもできないような器具を用いてなされます。結果は統計的には、教師に理解できない実験科学の形式的な言語によって表現されます。実際には、経験のある幼稚園やナースリースクールの教師が実験者となることはありません。さらに、大部分の現代の研究センターは研究に専念し、教師養成のプログラムには関心ももちません。したがって、幼児を扱う多くの教師が困難を感じていることは驚くにあたりません。彼らは、以前のように、いま問題となっている研究を、直接に親しく知ることができないのです。

いま行なわれている研究を直接に実践に移そうとする試みのあるものは、あまりにも多くのことを主張し、時期尚早に過ぎるように思われます。そして、実験的訓練方式の評価は結論的な結果をいまだ示していません。このことは特に、ヘッドスタートの諸研究について事実です。この費用のかかったプロジェクトは、政策的社会的な理由のために、急いで実施に移されたものでした。それは、刺激を与えるならば、どのような種類のものであろうとも、文化的に恵まれない子どもの発達を向上させるであろうという熱心な希望以外には、何ら一貫した考え方を持っていません。そこには、ボランティアや、その下層地域

hood education for neglecting the cognitive and intellectual in favor of the social and emotional features of development. His book appeared at the time when public criticism of education was still high and had considerable impact on educators as well as on psychological research.

Finally, there have been a literal flood of recent investigations which have sought to investigate, from many vantage points, the specific kinds of stimulation and treatments which will stimulate particular patterns of development. Unwilling to accept the very general notion that simply increasing sensory input, or even improving its quality, will generally improve development, behaviorists have sought, in the analytical tradition of science to identify particular patterns of enrichment or stimulation. The results of all this research seem, at first look, to be confused and even contradictory. But some findings are beginning to emerge which will, in time, permit us to build a theory and practice of early childhood education based on scientific principles.

To examine these emerging findings and concepts would require a separate paper. This paper wishes only to discuss the confusion and dismay which many educators feel in the face of so much data, so many claims and counter claims, and such sharp criticisms of early ideas and practices.

The zealous young researchers in the rapidly growing company of psychological scholars seldom know the earlier research on children. Indeed, many claim rather arrogantly that little pre-war work is relevant to modern experimental procedures and techniques. It is true that much of the earlier work was descriptive and expressed in a language not too difficult for the non-scientist to understand. Much of the new work is done in laboratories, and with equipment which educators do not see or understand. Results are expressed statistically, in the formal language of experimental science which teachers do not understand. Virtually none of the experimenters are experienced kindergarten or nursery school teachers. Moreover, most active research centers on child development now concentrate on research and do not support teacher-training programs. It is not surprising, then, that many teachers of young children are uneasy. They do not know the contemporary research intimately, at first hand, as once they did.

Some of the immediate extrapolations to practice of contemporary research have claimed too much, too soon. Many evaluation of experimental training practices have shown inconclusive results. This was particularly true of many operation Head-start studies. This costly project was rushed into execution for political and social action reasons. It had no consistent philosophy other than the burning hope that stimulation, any kind of stimulation, should improve the development of culturally deprived children. There were no standards for personnel development or qualification except the belief that volunteers and indigenous trainees could learn in a few weeks of crash courses to work ef-

の人々が、2、3週間の即席コースで勉強し、訓練をうけた教師の監督の下ではたらくならば、十分にやっているとこの信念以外には、教師としての訓練や資格というような標準は何もないのです。

そこには、もっとも一般的な設備とプログラムの基準があります。そこここで、特定の感覚刺激や言語訓練を導入しようとする正直な努力がなされています。しかしながら、一般的にいて、そのプログラムは、夏期休暇の間に集団保育を行なって何か一般的な刺激を与えるならば、経験を豊富にすることができ、次の年の小学校の成績をよくするに違いないという大まかな信念にもとづいているのです。一般的にいて、事実はよい見通しを与えるものではなかったし、実際、それ以上のものを期待すべきではなかったのでしょう。

より積極的な結果は、この数年間に行なわれたいくつかの実験的プログラムから生まれています。ここではその中の3つだけとりあげてみましょう。ニューヨーク市のマルティン・ドイッチ（1964）は、多年にわたり、都市のスラム環境の幼児の心理学的欠陥の型を明らかにしようとしてきました。彼はとくに言語の欠陥に注目し、小学校のカリキュラムで当然と認められている環境的な物や概念についての経験が不足していることを指摘しました。彼の実験的就学前教育のプログラムは、このような物や概念の直接経験を与えようとするものでした。このような特定の就学前訓練を1年または2年受けた子どもは、小学校の4年生か5年生になるまで、成績がよいことを測定できたことを彼は主張しています。

同様に、テネシー州のある町で、スーザン・グレーとルパート・クラウス（1965）は、4、5歳の幼児の語彙と概念の学習をすすめるために、訓練材料と方法を発展させました。ひと夏つづいた毎日の学校経験の効果は、測定された知能と、とくに学力テストの上で、2、3年生になるまでつづきました。この研究でさらに重要な結果は、その効果が、小さいけれども測定できる程度に、その特別訓練に参加しなかった年齢の近いきょうだいにまで及んだということです。彼らの研究の他の側面で、グレーとクラウスは、母親用の絵本と遊び材料の簡単な器具を作りました。それにはその材料を子どもにどのように使用するか、簡単な説明書がつけられていました。ここでは、明らかにきょうだいと同じように利益をうけただけでなく、実験プログラムには参加せず、きょうだいに参加したのでもない近隣の子どもまでが、学校に入学してからよい得点を得たのです。明らかに、このような家に持ち帰って、自分でやるようになった用具は、多くの子どもたちによって利用されていたのです。これは大へんにたしかそうな、将来に実りを感じずる発見です。

より一層論議をよんだのは、カール・ベリターとジークフリード・イングルマン（1966）の指導のもとに行なわれたイリノイ大学のプログラムです。この計画の研究者たちはこのプログラムの5つの明瞭な特色を提出しています。

注2 米国の小学校の入学は10月である。

fectively under the supervision of trained teachers.

It had only the most general standards for equipment and program. Here and there an honest effort was made to introduce some specific form of sensory stimulation or language training. By and large, however, the program was founded on the broad faith that some kind of general stimulation provided in group care during the summer could sufficiently enrich experience to make a difference in the primary school performance of these children the following year. By and large the evidence is discouraging, and we really should not have expected anything else.

More positive results have come from several experimental programs which have been conducted for some years. It is possible to mention only three of these. Martin Deutsch (1964) in New York City has for a number of years sought to identify patterns of psychological deficit in the urban slum environments of young children. He has paid particular attention to language limitations and limitations in experience with environmental objects and concepts which are taken for granted in elementary school curriculum. His experimental preschool programs have sought to supply direct experience with such objects and ideas. For children with one or two years experience in such special preschool training, his results claim measurable advantages preserved as far as the fourth or fifth grade in elementary school.

In a Tennessee town, Susan Gray and Rupert Klaus (1965) likewise developed training materials and practices to support vocabulary and concept learning for four and five year old children. The effects of a daily school experience, continued for one summer, persisted into the second and third grades as measured by intelligence and especially by academic achievement tests. A more important finding in this study is that the effects spread to a small but measurable degree to near-age siblings who did not attend the special school. In another phase of their work, Gray, and Klaus developed simple kits of picture books and play material which were given to the mothers of these children who were also given simple instructions as to how to use the materials with their children. Here, not only did siblings definitely profit, but neighbor children who did not attend school and did not have siblings in the experimental program also showed gains in school. Apparently the take-home, do-it-yourself kits were being used by many children. These are positive and encouraging findings.

More controversial is the program at the University of Illinois under the direction of Carl Bereiter and Siegfried Engelmann (1966). The authors of this plan set forth five distinctive characteristics:

(1) 早くやること。全体で2時間のプログラムの中で、20分ずつ3回の時間があり、各子どもは500もの反応が要求される。

(2) 課題と無関連の行動を減少させること。教師は子どもに積極的に命令し、子どもとの自発的な相互交渉や、子ども同士の交渉には依存しない。

(3) 言語的反応を強く強調すること。大たいにおいて、子どもたちは一斉に口うつしに唱え、あるいは大声でいう。

(4) 注意深く計画された小さな段階ごとに指示を与え、たえず、フィード・バックすること。教師は計画し、許された反応を命令する。無関連な反応と応答は許されない。誤りは直ちに訂正される。

(5) 仕事に対する要求が厳しいこと。子どもたちは、注意を集中し、一生けんめい仕事をすることを要求される。

次に、文化的知的に恵まれない家庭の5歳児のグループの例を引用しましょう。

(pp. 508~509)

・・・ 教師は、より高次の分類概念にきりかえる。最初に、前に学んだこと、よく知っている分類概念についてざっと復習する。

教師：武器を何かいってみなさい。

子どもたち（口々に）：鉄砲、ライフル、刀、弓矢・・・

教師：そこにある共通のきまりは何ですか？ もしもあなたがそれを_____に用いるならば。

子ども（一斉に）：もしもあなたがそれを、だれかを傷つけるために用いるならば、それは武器です。

教師：あなたは、だれかを傷つけるために、棒を用いることができますか？

子ども（口々に）：できない・・・できる・・・打つことができる・・・投げることができる・・・もしもそれが大きい棒なら・・・

教師：もしもあなたが、だれかを打つために棒を用いるならば、そうしたらそれは何といいますか？

子ども（いづらか一斉に）：それは武器です。

教師：武器ではないものを何かいってごらんください。

この復習は2分もかからない。次に教師は直ちに新しい概念一部分一にすすむ。

教師（指さして）：これはタイロンです。さあ、よくききなさい。（タイロンの手を持ち上げ、何か新しいものが示されていることを子どもたちがはっきりとわかるように、ゆっくり、きちんと正確にはなす）これはタイロンの部分です。タイロンのこの部分は_____

子ども：手です。

教師（タイロンの鼻をさして）：そして、これはタイロンの部分です。タイロンの

(1) Fast pace. As many as 500 responses are required of each child in each of three 20 minute periods, distributed in a two hour program.

(2) Reduced task-irrelevant behavior. Teacher actively directs the children and relies very little on spontaneous interchanges with the children, or between children.

(3) Strong emphasis on verbal responses. Usually the children chant or shout the responses in unison.

(4) Carefully planned small-step instructional units with continual feedback. The teacher plans and directs the responses which are allowed; irrelevant responses and exchanges are not permitted. Mistakes are corrected immediately.

(5) Heavy work demands. Children are required to pay attention and to work hard.

Here is a transcription of work with a group of five-year-olds from culturally and intellectually deprived homes (pp. 508-509):

.....The teacher switches to higher-order class concepts. First comes a quick review of a previously learned—and popular—class concept.

Teacher: Tell me something that is a weapon.

Children (ad lib): A gun.....A rifle.....A sword.....Bow'n arrow.....

Teacher: What's the rule? If you use it——”

Children (in unison): If you use it to hurt someone, it's a weapon.

Teacher: Can you use a stick to hurt someone?

Children (ad lib): No.....Yeah.....You can hit 'em.....You can throw it.....If it's a big stick.....

Teacher: If you use a stick to hit somebody, then what do you know about it?

Children (more or less in unison): It's a weapon.

Teacher: Tell me something that is not a weapon.

The review takes less than two minutes. The teacher then moves immediately into the presentation of a new concept—part.

Teacher (pointing): This is Tyrone. Now listen. (Holding up Tyrone's hand and speaking slowly and methodically in a way that the children have learned to recognize as a signal that something new is being presented.) This is a part of Tyrone. This part of Tyrone is a——.

Children: Hand.

Teacher (pointing to Tyrone's nose): And this is a part of Tyrone. This part of Tyrone is a——.

この部分は_____

子ども：鼻です。

その他いくつかのタイロンの部分がこのよにして示され、それから教師は、子どもたちがもっと文の形でいうように要求して、提示のしかたをかえる。

教師（タイロンの耳をさして）：これはタイロンの部分ですか？

子ども：はい。

教師：はい、これは_____

子ども：タイロンの部分です。

次第に子どもたちは文章の全体をいうようなところまで進む。否定形も導入される。

教師（マリーの鼻をさして）：これはタイロンの部分ですか？

子ども：いいえ。これはタイロンの部分ではありません。

それから、いすの部分や自動車の部分に考察がすすめられる（絵本の絵を用いて）。6分の終りには、子どもたちはその概念を細かいところまで使いこなせるようになる。しかし、落ちつきがなくなり、何でもない誤りをするようになる。それから教師は前日に提示した概念——乗物——に移る。次の日には、部分の概念についての学習をもう一度取り上げるでしょう。時間の終りごろには、子どもたちのあるものは注意散漫になる。そこで教師は「いまはこのことを一所けんめいにやりなさい。そうしたら、何かジャングル動物あそびをする時間があるでしょう」このことにひきつけられて、みんな最後の乗物の練習にもう一度はいる。

ここでみてわかるように、このプログラムは実際には、伝統的な、経験主義の、子ども中心の幼稚園が、ずっと以前に返上してしまった、あるいは変化させようとした、形式的な学校環境に大へん似ているのです。

このようなプログラムは、知的教育的得点において、かなり著しい増加を示すということが主張されています。9ヶ月の終りには、子どもたちは（5歳児ですが）IQで10点増し、正常の5歳児の言語能力を示し、6歳半の読書能力、7歳半の算数能力を示しました。この研究者たちは、この子どもたちは、このような社会的背景の子どもたちには珍しいくらい、学校を好み、自信と攻撃性、自発性と創造性を発達させていると主張しています。また、このようなやり方でも、「ふつうにみられる程度以上に不安徴候はあらわれなかった」と主張し、だから「安定した、仕事中心の学校ふんい気は、子どもの安定感の場所を作るのに役立つ、そうでなければ、教室は混沌とし、しばしば騒々しくなり、危機に陥るような生活形態となるであろう」と述べています。

このようなプログラムは、程度の差こそあれ、いずれも特定の知的な内容を強調しています。しかしながら、いままでのナースリースクールや幼稚園のプログラムが、決して単に運動的な活動だけではなかったことを指摘しておかなければなりません。知的な活動と内

Children : Nose.

Several other parts of Tyrone are introduced in this way and then the teacher alters the presentation to require the children to provide more of the statement.

Teacher (pointing to Tyrone's ear) : Is this a part of Tyrone ?

Children : Yeah.

Teacher : Yes, this is a——.

Children : Part of Tyrone.

Progressively the children are led to the point where they are supplying the entire pair of statements. Negative instances are introduced.

Teacher (pointing to Marie's nose) : Is this a part of Tyrone ?

Children : No, this is not a part of Tyrone.

Consideration is then shifted to parts of a chair and parts of an automobile (using a picture book). At the end of six minutes the children have achieved a tenuous mastery of the concept but have started to become restless and to make thoughtless errors. The teacher then shifts to a concept that had been introduced the day before—vehicle. She will return the next day to further work on the concept, part. During the closing minutes of the period, when some of the children are becoming inattentive, the teacher says, "Try real hard to get this, and then we'll have time to do some jungle animals." This enticement serves to pull the group together for the final exercise on vehicles."

Thus, in practice this program is very like the formal school environments which the traditional, experience-oriented, child-centered kindergartens sought to replace or change.

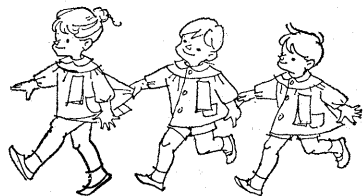
Such a program, it is claimed, produces highly significant intellectual and educational gains. At the end of nine months the children (now five-year-olds) had gained 10 I. Q. points, showed normal five-year-olds language abilities, 6½ year reading performance and 7½ year arithmetic performance. The authors insist that such children like school, develop confidence and aggressiveness, spontaneity and creativity, to a degree unusual for children from such social backgrounds. They assert that "there have not been more than the usual number of anxiety symptoms" and indeed, "the stable and work-oriented atmosphere of the school seems to have made it an island of security" in an otherwise chaotic often violent and crisis ridden life pattern.

To a greater or lesser degree all these programs emphasize specific intellectual content. However, it should be pointed out that conventional nursery school and kindergarten programs have never consisted solely of motor activi-

容は常にふくまれていたのです。しかしピライター・イングルマンの学校ではとくに、その焦点のおきどころはかなり劇的にちがっていたといわねばなりません。

結局、心理学者や教育研究者が何を見出そうとも、幼稚園にとってどのようなプログラムがよいのかという問題は、どのような状態に達することを望むのか、——知的なものか、社会的なものか、感情的なものか、あるいはもっと他のものか——という質問にもどってきます。そして、このことはどのような人間をあなたは望むのであるかという哲学的な問題になってきます。結局は、社会がその問いに答えなければなりません。そして、それはいろいろの異なった社会において、また、歴史のいろいろの時代に、いろいろの仕方でも答えられてきました。現代において違うことは、この世紀においては、人が自らの生活様式を1年ごとに急激に変化させ、宇宙にまで出かけていき、人類の生死を自らの手の中に握っているのです、われわれはこの疑問を歴史のゆっくりとした作用にゆだねておくことはできないということです。人間は、その理性的、知的能力を用いて、教育的価値を決断し、その決断を遂行していかねばなりません。行動科学は決断を遂行するのを助けることができます。しかし、どういう人間が教育的に望ましい良い人間であるのか、またそれはどういうものであるのかを判断するにあたっては、行動科学は、人間の学習を構成する多くの学問的、芸術的領域の中に、ただ一つの位置を占めるにすぎません。

アメリカにおいて、われわれはこの2世紀の間に、ただ3人の影響力のある教育哲学者を生んだにすぎませんでした。それは、トマス・ジェファソン、ウィリアム・ジェームス、および、ジョン・デューイでした。ある人々がいうように心理学者のジェローム・ブルーナーが、この世代において、その貢献をするでしょうか。これからの5年か10年がそれを語るでしょう。一人の影響力のあるスポークスマンを得られないとするならば、今日の社会の緊迫した必要性と、多くの有能な人々と、民主的な手つづきとが、教育的価値と目標の定義に必要な刺激と材料を提供するといっただいでしょうか。もしもそうでなければ、アメリカはこの世紀を生きのびることはできないのではないかと私は思うのです。



ties. Intellectual activities and content have always been included. The difference in focus is, however, fairly dramatic, especially in the Bereiter-Engelmann school.

Ultimately, no matter what the psychologists and the educational researchers find, the question of the kind of kindergarten program comes back to the question—what kind of outcomes—whether intellectual, or social, or emotional or other—does one wish to foster? And this comes down to the philosophical question what kind of good man does a society want? This question has been answered variously in different societies, and at different times in history. The difference now is that in this century as man changes his pattern of life drastically from year to year, moves outward into space, and holds in his hand the life and death of entire populations he can no longer leave these questions to the slow workings of history. Man must use his rational cognitive powers to decide his educational values and to implement his decisions. Behavioral science can help implement the decisions, but in arriving at a judgment of who and what is the good man which we wish to educate, behavioral science can only take its place among all the scholarly and esthetic areas that comprise human learning.

America has had only three influential educational philosophers in two centuries—Thomas Jefferson, William James and John Dewey. Will psychologist Jerome Bruner make his contribution to the present generation, as some have suggested? The next five or ten years will tell. Lacking the influential spokesman, will today's urgent needs, men of competence, and the democratic process, provide the necessary incentive and materials for the definition of values and goals? I suspect that if not, America may not survive this century.

- Bereiter, Carl and S. Engelmann. Observations on the use of direct instruction with young disadvantaged children. *J. Sch. Psychol.* 1966, 4, No. 3.
- Bijou, Sidney W. and D. M. Baer. *Child Development*, Vol. 1, Systematic and Empirical Theory. Appleton, 1963.
- Deutsch, M. Facilitating development in the pre-school child: social and psychological perspectives. *Merrill Palmer Quarterly*, 1964, 10, 249-263.
- Gray, Susan and R. A. Klaus. An experimental preschool program for culturally deprived children. *Child Developm.* 1965, 36, 887-898.
- Hartup, W. W. and Nancy L. Smothergill. *The Young Child*. Washington, D. C.: National Association for the Education of Young Children, 1967.
- Hunt, J. McV. *Intelligence and Experience*, Ronald, 1961.
- Staats, A. W. *Language Learning and Cognitive Development*, Holt, 1968.

教師と子どもとの人間関係 (二)

高瀬常男



四 教師の共感体験の様相

それでは教師は子どもに対して、どのような共感の仕方をして
いるのであろうか。子どもの場合には、教師が意図しないちょっ
とした言動に対しても感じ入り、その記憶も生き生きとしている
が、教師の場合には忘れてしまっていることが多かったり、ある
いはいい格好をしようとして作為的であったりしがちである。教
え子から逆に「あの時はとても嬉しかったです」などと指摘され
て、ああそんなこともあったかと、古ぼけた蛍光灯のような反応
を示すのが一般かもしれない。このような傾向はあるにしても、
しかし、幾人かの教師との面接の結果、教師の共感体験の様相と

して、つぎの五つの範疇を見出すことができた。

(1) 慣れとしての共感体験

例えば新しいクラスを担任した時に、往々に体験するような不
安や緊張からの解放感の体験がこれにあたる。「お互にぎこちさ
が無くなってきた」「あせりが無くなってきた」「なんとかやっ
てゆけそうだ」「この子どもたちなら好きになれそうだ」「この
子とはどうも馬が合わない」などの感じである。すなわち、この
慣れとしての共感体験とは、自分と子どもとの間の心理的距離が
原初的に接近してきたという「慣れ」の感じが、教師の内的世界
に成立することを意味している。

(2) 親和感としての共感体験

教師の内的世界に成立した子どもとの間の親和の感情体験であ

る。例えば「子どもたちに慕われている」「頼りにされている」「子どもたちがついてくる」「自分の言うことを聞いてくれる」「クラスの子どもが可愛い」「子どもたちのことが気になる」「クラスのふんい気にアット・ホームな気持ちを感じる」といった体験である。すなわち、この共感体験は子どもとの間の親和感を基盤にして、自分の教育効果が子どもたちに及んでいるという安定感の成立を意味している。

(3) 理解としての共感体験

教師が子どもの言動に心を開き、それによって子どもを理解できたという喜びの感情体験である。「子どもが心のなかにくい入ってくるのがよく分る」「子どもの心の核心に触れる」「子どもの言動の意味が分る」「子どもを見直すことができた」「子どもの言動に教えられた」「子どもの中に溶け込む」「教師生活に張りがでてくる」といった気持を示す体験である。すなわち、この共感体験はこのような理解の体験を基礎にして、教師の内的世界に教育活動への意欲が盛りあがってくることを意味している。

(4) 信頼感としての共感体験

教師が子どもの成長への力を信頼し、同時に、子どもからも教師として信頼されているという相互信頼の感情体験である。「子どもこそ生き甲斐だ」「子どもに励げみを感じる」「ひとりびとりの子どもの個性が尊重できる」「子どもの前にありのままの自

分を投げ出す」「子どもの言動のなかに自分に対する信頼を感じる」「子どもからの信頼に本当に応えているだろうかと反省する」といった表現で示される体験内容である。すなわち、この共感体験においては、教師と子どもとの相互信頼感を基礎にした「合一」の心情が基調をなしている。

ここでいう合一とは、心理学者 J・メゾンヌーヴの用語であって、他者を自分の伴侶としてだけではなく、かけがえのない特異な存在として愛することであり、それは単なる社会的な層をこえて、人と人との間のコミュニケーションに対して、より深い層を開くことを目的としているのである。

(5) 叡知としての共感体験

教師と子どもとの間の信頼関係を基調としつつ、教育者としての自覚と責任において、意欲的に自己を実現しようとする使命感と自己充実感の体験である。「教育者になって本当によかった」「教育者としての誇りと生き甲斐を覚える」「教育者としての苦悩の中に希望を見出す」「勇気をもって教育活動に立ち向うことができる」「教育者としての自己課題が明確になってきた」等々の気持として表現される。すなわち、この共感体験においては、教育者としての教育活動の歴史を通して培われた教育的叡知と愛とが、子どもたちとの教育的人間関係のうちにおのずと滲み出ているのである。従って、ここで問われるのはいわゆる「教師」で

はなくして、真の意味における「教育的人間」の姿なのである。

五 教師の共感体験の特質

ひとしく共感体験とはいいいながらも、子どもの場合と教師の場合とは、その現われ方や構造には差異があると思われる。そして、その差異は教師と子どもとの間の教育的人間関係の本質的あり方由来しているのではなからうか。このことについて、若干の問題点を指摘してみよう。

(1) まず第一に、教職は一つの専門職であり、教師は社会的役割者であって、その役割の実現に向かってそれぞれの教師の教育活動の歴史がつけられていく。従って、子どもに対する共感体験の内容も、子どもの成長を自己の主體的課題とする教師としての役割によって、特殊化される傾向をもっている。

すなわち、教師にとっては子どもは知的にも人格的にも未熟な「被教育者」であり、教師の教育的行為を通じてはじめて成長可能な存在者であるという意識を、「役割者としての教師」は多かれ少なかれ持っている。すなわち教化の意識である。従って、この自分の教化の意識の闡内に入って来た子どもの反応に対してのみ、共感を感じるといったことが決して少なくはない。はいはい

と盛んに手をあげる子ども、出来のいい子どもに対しては感じ入るが、控え目で物静かな子どもに対しては、一向に感じない教師などはこの典型であろう。

これに対して、子どもにとっては教師は単なる役割者としての教師ではなくして、いわゆる「先生」であり、自分の成長を助け支えてくれる具体的な生きた人間として受けとられている。従って、前にも触れたように、当の教師が自分では特に意識していない言動からも、子どもは強い人間的な感動を受け、それが自分の存在の支えになるといった場合が多い。この点、子どもの共感体験は自発的、無限定的性格をもっているといえることができる。

(2) 今日の学校制度のもとにおいては、教師はクラスの指導者であり、子どもとの関係は一对多のもので展開されている。従って、指導者としての教師の共感体験のあり方は、クラス全体のふんい気を基礎にして形成される傾向をもっている。すなわち、ひとりびとりの子どもに対してというよりも、クラス全体に対してなされる傾向をもっている。例えば、クラスの子どもたちが慣れ親しんできて、統制のとれた和やかなふんい気になってきたとか、あるいはクラスの子どもたちに慕われているといった類のものである。

これに対して、子どもの場合には、たとえクラスの集団力学に

よる影響が客観的にはあるにせよ、主観的には、教師に対する構えは一对一の関係にあり、また、そうあって欲しいと願っている。ここにもまた、子どもの側における共感体験の個性性格ならびに無限定的性格を見出すことができる。

以上のように、教師が単に教師としての役割とか指導者としての役割の担い手にとどまり、子ども对教師といった在り来たりの人間関係の次元に閉ざされている限り、人格発達の観点からみて、その関係は、内容性の乏しいものにとどまってしまうであろう。教育哲学者O・F・ボルノウは教師と生徒との出会いについて、教育学的な意味での出会いといった特殊な形態は存在しない。存在するのはただ人間的な出会いそのものだけである。そして、この人間的な出会いがなされるときには、すでに教師は教師であることをやめ、生徒は生徒であることをやめているのである。従って、子どもに対して教育的な態度をとる限り、出会いは望まれないという意味のことを書いている。

このボルノウの指摘は、共感についても同様と思われる。子どもが教師に対して共感するというのは、一般名辞としての教師に對してではなくして、某々先生という、いわば人間としてその存在が開示されている具体的な先生に對してなのである。さきに、子どもに比して教師の場合、その共感体験の姿が把握にくいと述べたが、実は忘れていたというよりも、子どもにくらべて共感の

度合や感受性が低いからであるといった方が、より確かかもしれない。もちろん、教師であることを止めることができない教師にとってはである。

逆な見方をすれば、われわれが得た資料では、教師が子どもに對して共感を感じる場面は、授業場面とか学校場面よりも、自宅とか、心理的に解放された場面の方が遙かに多い。このことは教師が教師であることをやめ、ほっとして自分自身に立ちかえり、一個の人間に立ち戻り得た状況を意味していると思われるのである。

(3) 前回に述べた子どもの側における共感体験の範疇。これは同時に人格発達の深みとか段階をも示唆している。しかもこの段階は単に子どものみに限定されず、われわれ人間がもつことのできる共感体験の一般形態と、その深みをも示していると考えられる。これに對して、教師の共感体験の範疇は結果的にみれば、この一般形態としての範疇が、教師という社会的役割の担い手によって特殊化されつつ、しかも同時に「教育的人間」としての成長の段階を示していることができよう。教師が教師としての役割の域を超えて、教育的人間としての内面的充実がなされていくとき、前述の「理解としての共感体験」「信頼感としての共感体験」「叡知としての共感体験」が、それぞれの内面的深みの程

度に応じて、はじめて可能になるのである。

しかし、ここで注意しなければならないことは、例えば「慣れとしての共感体験」の報告をした教師は、教育的人間としては未熟であるとは、一概には言えないということである。新任の教師とかクラスの編成がえ当時の教師などは、潜在的には深い共感体験の可能性をもっているにも拘わらず、子どもとの接触状況いかによって、低次の体験をすることも、決して稀ではあるまい。その教師が本質的にどの程度の共感可能性をもっているかという問題こそ肝要なのである。(この問題は教育心理学的にはきわめて重要ではあるが、問題構造が複雑で、しかも当面の文脈から外れるので、ここではあえて深入りしないことにする。)

六 行為的関与としての共感関係

前回に触れたように、教育的人間関係における共感の問題を考察するにあたって、とりわけ重要なことは教師と子どもとが共に感じあうということである。いいかえれば教師が教育的トビックスを巧みに発見したり、あるいはそれが豊かにつくり出されるような教室のふんい気を醸しだして、教師も子どもも共にそれをみずからの主体的体験として、分かちもつことのできる人間関係を形成することである。共感の原初形態は母子関係にあるという人

もある。みどり児を胸に抱きつつ、母親はわが子をこよなくいとしく思い、子どもは母の胸に無限の安らぎを覚える。これこそ共感の原型とといっていいであろう。この原型は教育的人間関係においてもまた基本的に重要であると思われる。いとけない子どもの教育にあたっては、なおさらである。

相手を対象化したり、あるいは静観したりする場合には、共に感じあう、共に分かちあうということはおよそ不可能であろう。神学者のP・ティリッとは認識の容体に己れの存在を賭け、身を捧げることを「関与としての認識」と名づけているが、このような全人格をあげての相手へのかかわりあいの構えこそ、共感関係の基底をなすのである。

それは相手のなかに己れを埋没し、己れを喪失する謂ではない。信頼と愛を基盤にした己れのなかににおける相手との語らいあい、行為としての相手とのかかわりあいである。心理学者R・L・カッツは「残響関係としての共感」ということをいっている。それは自分のなかに内面化された相手の経験やそれに随伴する感情状態と、自分自身の経験や感情との間の相互作用。すなわち、自分のなかに内面化された相手の自我と、自分の自我との間に展開していく対話関係であって、相手に対する、また同時に自分自身に対する新しい洞察の源泉になるというのである。教師と子どもとの間のすれ違いがあまりにも甚しい今日、傾聴に値する言葉と

思われる。

このように教育的人間関係、人格の発達にとって、共感とか共感関係ということはきわめて重要な役割をもっているのであるが、それが十分に果たされるためには、なによりもまず、教師自身が共感能力を備えていなければなるまい。共感能力とはあらかじめ決定的に与えられたものではなく、教師の自己理解、自己受容、他者受容への努力の歩みそのものうちに形成されていく愛のセンス、教育的センスに他ならないと思う。広くいうならば、教師の人間としての情操なのである。情操といえは、人は美的情操とか宗教的情操といった個別的な種類を連想するかもしれない。しかし情操の真の姿は、人間の心の奥底にあって諸々の価値に対してその人らしい一定の傾きを向けつつ、その人の生に対して豊かな彩りを与える感情状態といっているであらう。美しいものを単に美しいと認めるだけではなく、相手の瞳のなかに人間としての美しさ、尊さ、誠実さを感じとり、自分の生の充実と躍動を感じるセンスを意味している。それなるが故に、それは成長への力ともなりうるのである。

「教育の不在」「教師不在の教育」ということをしばしば耳にするが、現代社会における教育の回復にあたってまず重要なことは、教師自身が豊かな情操を身につけ、意味の探究へと励む人間、すなわち教育的人間へと成長することである。教育心理学者

A・T・ジャーシルドは、教師にとって第一に大切なことは、人間としての自分の存在において、他者と自分との関係において、教師としての自分の仕事において、なにか自分にとって現実に必要なものであるか、なにか自分にとって究極的に重要であるかという意味の探究であると述べている。

意味の探究とはおよそ縁遠い心理学の解説書を丸覚えし、この子の心理的発達段階はこうだからこうすればよいなどとしたり顔をする前に、自分の存在が自分にとってどのような意味をもつか、自分の仕事が生かす子どもの自己実現に対してどんな意味をもっているのかを、心の奥でじっくりかみしめて省察することの方が、はるかに教師らしいのではなからうか。

(京都大学)

日本保育学会 第22回大会

会期 昭和44年5月17日(土)・18日(日)

会場 日本女子大学

内容 (イ) 研究発表

(ロ) シンポジウム

(ハ) その他

連絡先

東京都文京区目白台二の八の一

日本女子大学文学部教育学科

日本保育学会第22回大会準備委員会

TEL (943) 三三三一 内線 266

T 雄の成長 (一)

浜 田 駒 子

幼稚園に入園するまで—T雄の記録 幼児の教育60巻4号、入園前の子どもの一日 60巻5号
T雄の入園—母親の記録より 60巻6号、T雄の記録(幼稚園に入園して) 60巻7号、T雄君
の幼稚園生活(幼稚園入園後一月半) 60巻8号、一学期を過ぎて(T雄の記録より) 60巻10号、
夏を終わって(T雄の記録)(60巻10号に幼稚園時代のこと詳しくのっている)

T雄の幼稚園の記録をこの雑誌にのせていただいたのは、今からちょうど八年前であった。

そのころ四歳だったT雄も、この四月から中学生だ。
この八年間でT雄の環境はいろいろ変わった。その中でもおもしろものをひろうと次の三つである。

一、弟がふえたこと。

二、前回の時は、田園調布に住んでいたが、大阪、町田市と移り住み、今は神奈川県もはずれの相模原市に、のんびりと住んでいること。

三、父が、二年前にサラリーマンをやめて独立し、事業をはじめたこと。

幼児の間は、その毎日の行動を観察し、写しとれば、その子のほとんどを知ることができたが、十二歳ともなると、内面的なもの——物の考え方、感じ方——もあり、生活のすべてが影響しているのに表に出てこなかったりするので、簡単にはいかない。

そこで、兄弟、親、学校、友だち、スポーツ、趣味などに項目を分け、記してみることにする。

一、兄弟

妹とみ子の下に弟たくが生まれた。

T雄と、とみ子は三歳二か月ちがい、とみ子とたくは四歳十か

月ちがう。

・…母は三人をどう扱っているか。

T雄は話し相手にちよどいいい。

洒落も通じるし、話にすぐ乗って来るので話していても気持がいい。T雄もまた話し好きだ。

私も熱しやすいので、T雄の話にふんがいらしたり、大声で笑ったり、「その人は、こういう気持ではなかったかしら」と話の主
人公の代りに弁解したりする。

T雄が学校へ行っている間のとみ子やたくのおもしろい話をし
てやると、「本当におもしろくてかわいくて仕方がない」とい
うようにクックと笑いながらきいてくれる。

妹のとみ子はそうはいかない。おもしろい話をして「……そ
れでおしまい？」と真剣な顔できくので、がっかりしてしまう。

末っ子のたくは、いつも、いつのまにか私のひぎに来てすわっ
ている。

また、絵本を読んで持って来る。

とみ子が不平をいい出した。

「おかあちゃまは、いつでもたくばかり可愛がっている。あた
しは、抱っこしてもらったことがない。本も読んでくださらな
い」

「あなたがたくくらの時は抱っこしてあげたのよ」と、
いっても、自分の記憶にないから、信用しない。

「本だって小学校三年生ですもの、自分で読めるでしょ」と、
いってもきかなかった。

そんなある日、心理学専攻の友人にあった。

「お宅は、男、女、男の順だから、男だけの兄弟三人、女だけ
の姉妹三人、よりも扱いやすいのではないかしら。真中の女の子
だけ特別に扱っても、おかあさんと同じ女の子だからというので、
お兄さん、弟さんが嫉妬心をおこさずにすむから」と、いわれて
目が開かれるような気がした。

それから、何でもとみ子とおかあさんは一しよと心がけ、兄
と弟に、「とみ子はおかあさんと同じ女の子だから、やさしくし
てあげてね」と、いつている。

あれ以来、すぐ口をとんがらがせて、T雄に、「カッパのとみ
じろう」とからかわれることもなくなった。

「本を読んでください」とくれば、読点まで一行ずつとみ子と
交代に声を出して読んであげる。

「編物をしたい」と、いうので、一番簡単なマフラーを教えて
いるし、刺しゅうが好きなので、母が且念にためた刺しゅう糸を
そっくり箱ごとあげた。

今では、母がとみ子の本をとみ子と交代で読んでいると、いつ

のまにかたくが母のひぎに来て、それにきき入っている。T雄は本を読んでいて、時々、「あのねえおかあさん」と話しかける。と、というのが、平均的な家庭の生活だ。

母が、三人の子を平等に扱っていると思っけていても平等ではないらしい。

真中の子は、どうしても独立独歩で良い面が育つが、それだけに母は安心しておろそかにしがちである。真中の子に努めて目をかけるように心がけるのが、三人の子を平等に扱うということだろうと思っけている。

・…T雄は妹、弟をどう扱っけているか。

T雄とたくはケンカをしない。

たくと、とみ子はすぐケンカする。

たくが、おとなしく何かしているるとみ子の頭をちょいっつとつくことからケンカがはじまる。

「何よォ」と、つつきかえず。

はじめはふぎげているが、だんだんさわぎが大きくなっけていく。家の中をバタバタ鬼ごっこをするか、一つになっけてコロコロころげている。

とみ子が笑いながらからかうので、たくは全力をあげてつつかかっている。

父がいる時は、父が「しずかにしなさい」と、いえば、ビタリと二人とも静かになる。

あるいは、T雄が、大抵本を読んでいるので、「しずかにしろ、とみ子」という。この時、たくとはいわずに必ず、「とみ子」とつけるのである。

すると、こんどは、「あたしばかり悪くいうのよ。たくが先にやったのに」と、T雄につっかかり、T雄ととみ子のケンカになる。結局、とみ子が泣いておしまいである。

とみ子のしていることを母が、「やめなさい」と一回いっけて、やめるだろうと間を置っけているのに、T雄がそばから、「やめろ、やめろ、やめろっけていわれただろ」と、せつづく。

「いま、やめるところなのに」と怒る。そして泣く。

あるいは、母がとみ子に注意している、「そうだよ」と突然脇から口を出す。

折角、素直にきいているのに、「お兄ちゃんは関係ないのに」と、泣き出す。

「おかあさんが注意している時は、口出ししてはいけないといったの忘れちゃだめでしょ。少し神経過敏になっけているから、あんまり泣かさないでね。とみ子がやさしい子になるか、ひがみっっぽい子になるかは、おかあさんとT雄の接し方にかかっているのよ。とみ子が、いやな女の人に育っけてしまったら、T雄だっけてい

やでしょ。毎日、毎日のことが積み重なって人格ができていくんだから、一日でもおろそかにしちゃだめなのよ」と注意すると、「ハイ」と、神妙に返事をする。

それからしばらくは、とみ子は平和である。

また、そういうとみ子を見るのがT雄も好きで、「ピアノひいている時と、本を読んでいる時、あみものをしている時のとみ子は『可愛いな』と思うんだけど」と、いう。

孫引きで申しわけないが、「子ども部屋」という雑誌に次の実験がのっていた。

「二人兄弟のグループ、三人兄弟のグループを用意し、いちごを四つずつのせた皿を、それぞれの兄弟の前に置いた。おかあさんに外へ出てもらってしばらくして入ってもらうと、同数に分けられる二人兄弟の方は手をつけずにいて、同数に分けにくい、三人兄弟の前の皿はどれも空になっていた。これは一様に長子がまんな中の子どもを説得して末っ子に二つたべさせたからであった」

母は、これを家の子にためしてみた。

T雄は、即座に、「あまった一つはたくにやる」

とみ子は、「まず一つずつわけて、あまった一つは、三つに分ける」

「いちごですもの、小さくて三人では分けられないわよ」

「じゃあ、おかあちゃんにあげる」

兄や、弟にあげるといふ考えは出てこない。

とみ子やたくが母にぞんざいな口をきくと、叱るのはT雄だ。

「なんだそのいい方は」という。

そのくせ自分の妹や弟への言葉づかいは乱暴だ。

二言目には「ぶっとばすぞォ」という。

おこづかいで、ベートーベンの『運命』のレコードを買って来て、大事にきいている。

そして、相かわらず二人がつついた、つかないで室の中でバタバタしているので、「これに気をつけろ、これをこわした奴は、ぶっとばして、ぶっころすぞ」というので母に、「冗談でも殺すなどとはいけない。いくら大事なレコードでも人の命とどっちが大切か考えてみなさい」と、たしなめられた。

言葉の乱暴なのは、自分でも承知しているらしい。

前回の記録を読んで、

「小さい頃は、ぼくていねいな言葉を使っていたんだね。今は考えられないよ。自分でいうのおかしいけど、小公子みたいな言葉使っていたんだな——」と、喜んでいた。

三年の時から、十数回は読んでポロポロになってしまった『小公子』の言葉づかいに似ていて、よほど嬉しかったのだろう。

たくに対して、気合いを入れるのはいつしかT雄の役になっている。

「あんなにT雄にはきびしかった父も、たくにはやさしい。

「たく、それはいけなかったでしょ」と、にこにこしている。

私もまた、同じようである、何かしたくないとタダをこねられたもあわてなくなった。

「アッソウ。あなたは、それをしたくないのね。でも、それができるのがいい子。たくちゃんももう、それができるとおかささんは思っているんだけどできないならいいわ」

後は、ほうっておくと「いい子になった」と、やって来る。

母は、三人目でやっと、子どもは一度でわからないから、くり返しくり返し教えればいいし、語気荒く叱らなくても、子どもは理解するというのを身につけた。

理論は知っていても、最初はそうはいかなかった。しかし不思議にT雄を注意する時は、母自身非常に腹がたつ。語気荒くすまいと思ってもフッフツと怒りが出て来る。

とみ子や、たくにはそういうことはない。

どうしてだろう。

たくに至っては、悪いことをすると、腹がたつどころか、可愛くて仕方がないのだから我ながら、困っている。

父と母がソフトになったので、たくが、たくまじきに欠けては

大変。たくも男だから、たまにはお兄さんに、

「男だろ、泣くな、しっかりしろ」と、どなってもらうのもいいと思っている。

朝、たくが汚ない手を洗わずに食事をするのでタダをこねていた。

私は「ダメよ」とひとこといっただけで、後は知らん顔をして朝食の仕度をする。

もう四歳だから洗えないわけではない。洗面所の前にすわりこんでいるので、T雄が通りかかる。

「たく、手を洗え」

やさしくいう。字にかくと乱暴のようだが、本当はやさしいい方。

まだ、洗わない。

「たく、手を洗わなければ、兄たんがお尻バチバチするぞ」

たくが二歳の頃、サ行がいえなくて、兄たんといっていた。たくがもうお兄ちゃんとかお兄さんといえるようになったのに、T雄は自分のことをたくにいう時は、無意識に「兄たん」といつている。ここにT雄のとみ子に対する気持とちがった、小さい者に対する気持が現われていると思う。

まだ洗わない。

「お尻バチバチはしないよ。洗おうな」と、T雄が譲歩してくれたのに、

たく「洗えばいいんでしょ、洗えば」と、いったからたまりません。

「そんないい方があるか。これでは、お尻を叩かずにはいられない、そういういい方が一番いけないんだ」と、十ぐらいお尻を叩かれてしまった。

私が、ふだん、仕事をしているので、たくの面倒を頼むことがしばしばある。

たくを自転車の後にのせて床屋へつれて行く。歩いて行ける近くの床屋でもいいのだが、遠いところで、五十円やすく、ガムをおまけにくれるし、マンガの本がいっぱい置いてあるので、そこまでわざわざ行くのである。また、週に一度、母が高校へ行くので留守をする。手伝いのおばさんが帰ってから二、三時間の間、とみ子、たくをみている。

先日、母の高校のクラス会があった。年に一度のことだし、行きたかった。T雄ととみ子はいいいってくれたが、たくの答が心配だった。

「たくが何ていうかしら」と、母がつぶやくと、T雄がたくを抱いて話をしはじめた。

「たくは毎日、友だちと遊ぶでしょう。だれがいるの、○○ちゃん、○○ちゃん。おかあさんもね、小さい時、たくが今遊んでいるような友だちがいたんだよ。その人たちが大きくなって、きょう、合うんだってさ。行かしてあげようよ。たくだって、友だちにずーっと合わなかったら合いたいでしょう。行かしてあげようよ」

× × ×

「兄さんがいたらいいなあ——」と、T雄はいう。

「あなたはいじめられたことがないから、そんなこといってられるのよ。とみ子をみなさい。あなたにいじめられるじゃないの、かわいそうに。」

お兄さんは他人じゃないから、遠慮なく平気で叩くし、叩きかえしたくても、兄さんの方が大きくて、かないっこなくて結局泣くのよ。長男で、いばってられていいじゃないの」

しかし、一度でいいから、いじめられてみたいそうである。

(つづく)

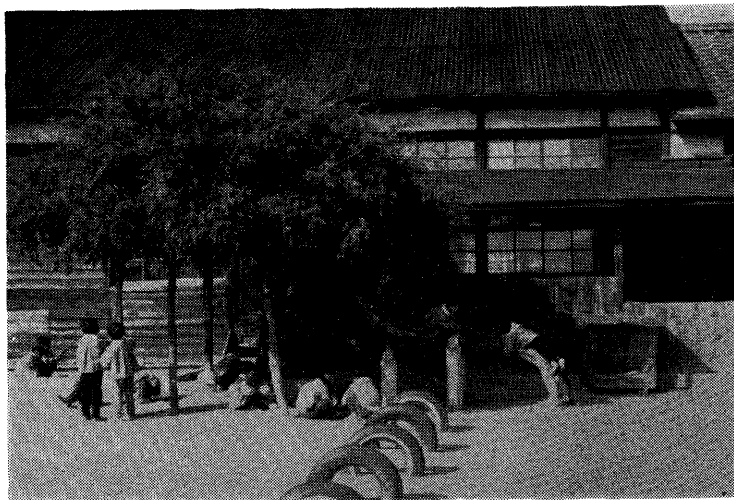
× × ×

農村の保育園の記録②

磯部景子

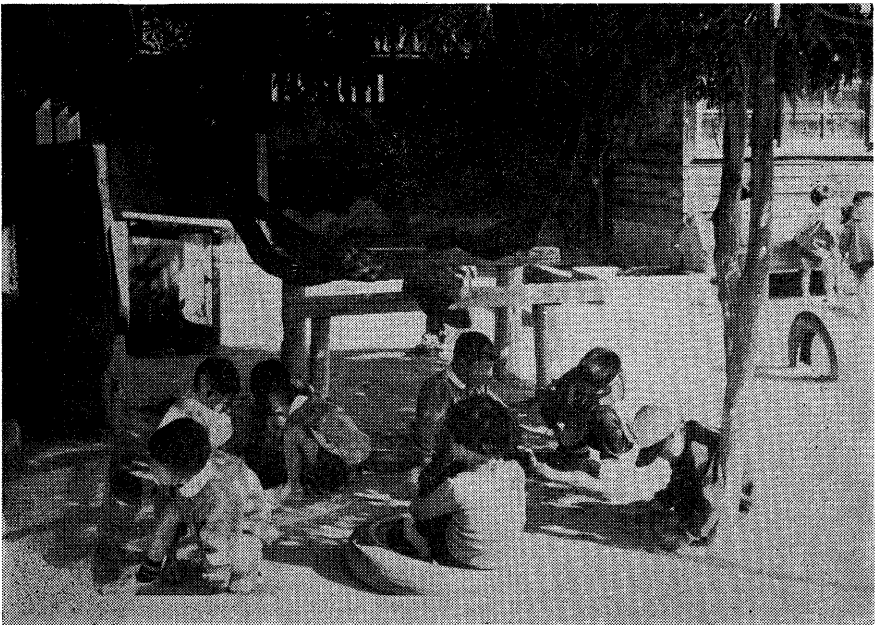
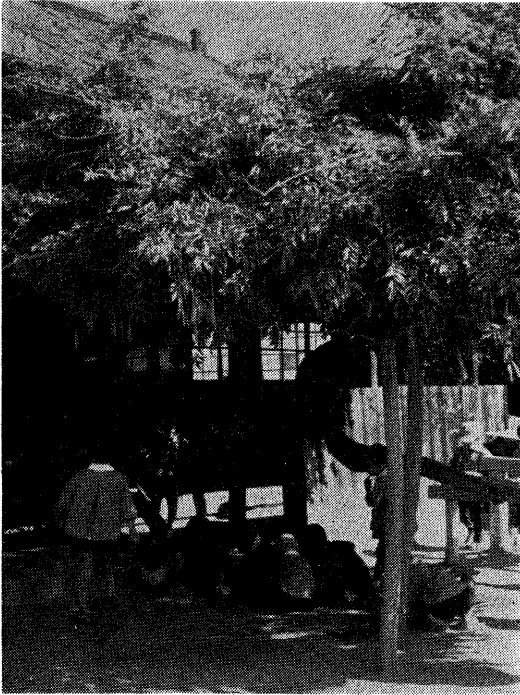
藤の木 I

大きな藤の古木、
いつもだれかが遊んでいる。



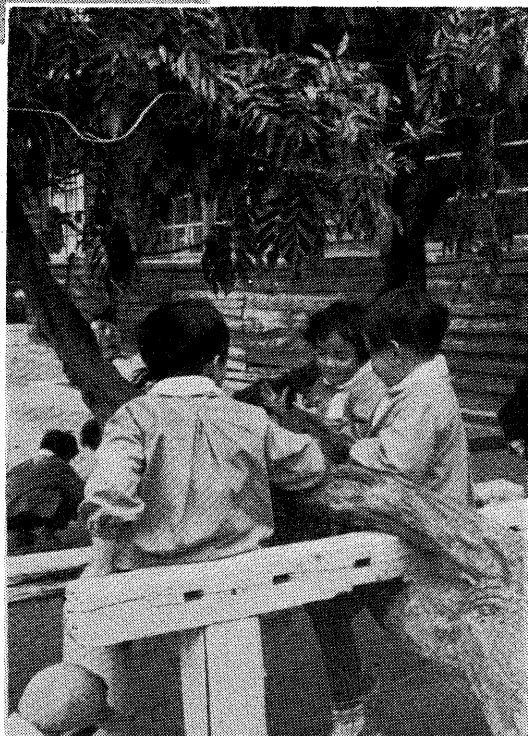
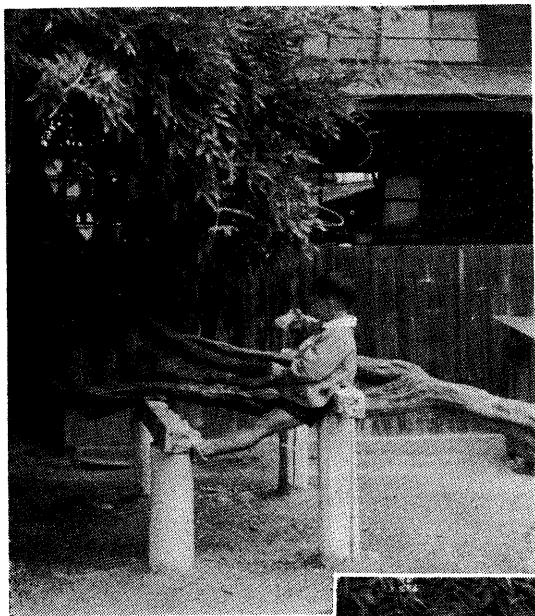
藤の木Ⅱ

藤の木陰や藤棚の下は、
子どもたちの好きな遊び
場のひとつ。いろいろな
遊びが展開する。



藤の木Ⅲ

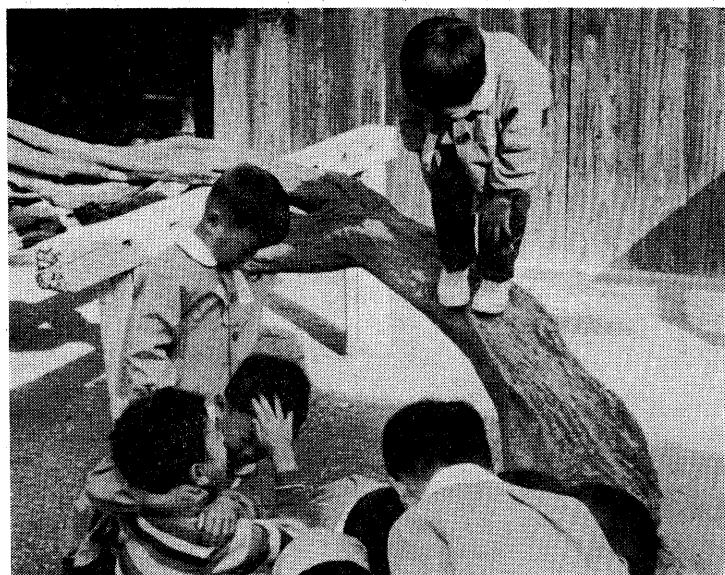
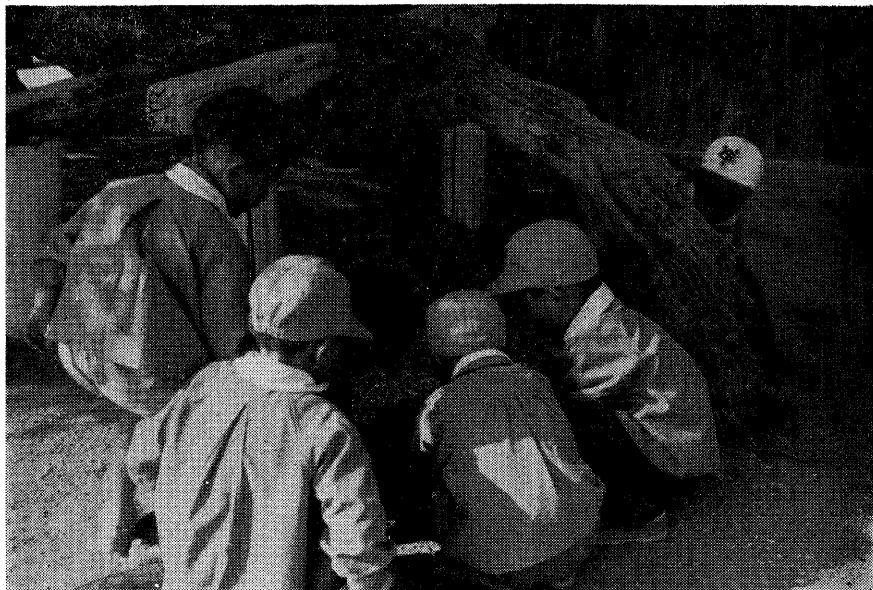
庭のあちこちで、子どもたちが遊んでいる。彼は、ひとりで藤の木にまたがって「ブーブー」といろいろな音を出して運転に夢中になっている。



藤の木にまたがってあやとりをする。みてる友だちも藤の木にまたがっている。

藤の木Ⅳ ある日の根もと付近

ある子どもたちの根城であり、ある子どもたちにとっては「かくれが」である。

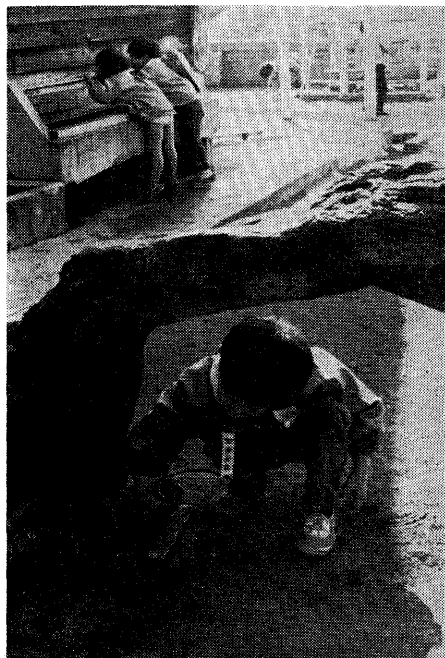


高見台でもある

別の日の根もと付近

保育園で飼っていた金魚が死んだ。

金魚のお墓をつくる子どもたちが入れ代わり立ち代わりやってくる。



藤の木 V

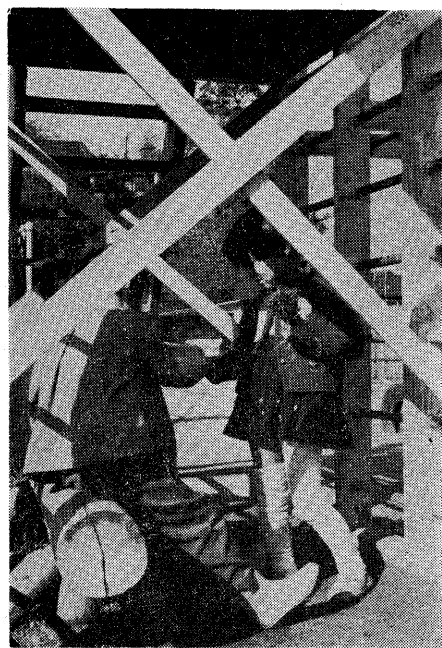
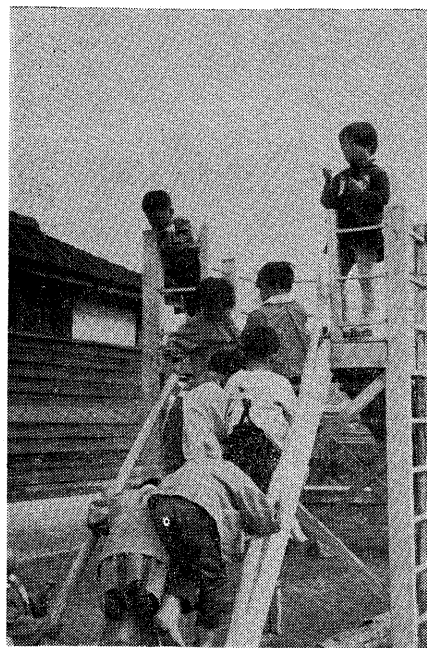
藤のつる。秋も深まり藤の葉
やつるがどんどんおちはじめる



雨あがりの早朝、
先生が、はきあつめておいたところに子ども
たちが集まってきてつるをひろいはじめる。

そのあとすべり台の階段で
学校ごっこがはじまる。

すべり台の下でしばらく
遊ぶ。



◎この保育園に関することは本誌68巻2号「農村の保育園 (P62)」を参照して下さい。

四月。希望の月、不安の月。子どもは、幼稚園をたのしみとして待ったり、がっかりしたり、不安を感じたり、心の動揺のはげしい月である。親もそうである。先生だけが幼稚園のことを知っていて、ひっぱっていかうとしてもうまくいかない。子どもにあわせ、親にあわせながら、毎日をすすんでゆくのが幼稚園の四月である。

古語に「あはひ」という語がある。間という意味で、一つのもの、他のものとの間がうまく合うという状態をあらわす語であるという。田植えのときしとしと降り

ような空合いも、よい「あわい」（あんばい）であり、海に出るものにとっては、しけない日、追風の快く吹くのも、よい「あわい」であるという。また、工場で機械の「あわえ」がわるいと言ひ、機械の調子を整えることを「あわえ」と言っている地方もあるという。

最近話題になっている、びわこ学園で作られた重症心身障害児の映画「夜明け前の子どもたち」の中に、ねたきりの子ども

に、一人の精薄児の女の子が食事をたべさせる場面がある。スプーンにたべものをいれて口にもって行ってやるが、ねたきりの子どもの口にもうまうまはいらない。顔が右にゆけば右に、左にゆけば左にスプーンを動かして、何度も根気よく右左に動かしながら、ようやく口にはいるときには、観衆は思わず拍手を送りたい気持ちになる。これはたべさせる子どもが、体のよく動かない子どもに合せて動き、この二人の間に微妙なところまで動きの一致が見られるからであろう。

これも「あわい」である。これは、二つのもの間のあいかたを抽象した語として、なかなか科学的な用語であると思う。

四月はとくに、先生と子どもとがよい「あわい」を作り出すように、幼い子どもの気持ちになり、幼い子どもの動きに合わせてゆく努力と工夫が必要である。この基礎ができて、はじめて、その後の生活が目標の実現に向かってすすんでいくであろう。

(T)

幼児の教育 第六十八巻 第四号

四月号 © 定価八〇円

昭和四十四年三月二十五日印刷
昭和四十四年四月一日発行

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
フレーベル館にお願いいたします