

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第六十八卷 第二号



2

日本幼稚園協会

定評ある フレーベル館の保育図書



幼児の心理的発達

山下俊郎著

A5判
290頁
定価800円
丁90円

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
丁90円

本書は幼児の心についての科学的知識を養うことによって、幼児の保育をよりみのり多いものにしていただけならないのはいうまでもないことです。この書はこう思い、年齢段階別に幼児の心理的発達についてわかりやすく解説したもので、保育者必読の書。

「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・技能の評価を通して、幼児の活動を確認し、次の保育計画へと進む一歩を実践につつ實際の、絶好の参考書となりましょう。

幼児の造形指導

〈改訂版〉

井手則雄著
B6判
150頁
定価350円
丁70円

自分は絵が不得意だと考えて、造形活動の指導を苦にしている保育者はいらっしゃいませんか。本書はこの苦手意識をなくして頂くべく、「幼児の絵や製作は心の記録である」という考え方から、絵画製作の初步から全般にわたってわかりやすく説いたものです。本書は発刊以来すでに七版を重ねましたが、新たに「指導領域」の系統化の研究等を加え、全編を改訂したものです。

幼稚園のつくり方と 設置基準の解説

（改訂版）

全国幼稚園
施設協議会編
B5判
320頁
定価1300円
丁110円

新児教育において最も重要な要素のひと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しました。

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編集しました。

幼児の教育 目 次

——第六十八卷 二月号——

表紙 真辺啓介

児童の安定感

現代の教育に課せられた課題

デール B・ハリス (2)

なかなか幼稚園になじまない子ども

権平俊子 (12)

教師と子どもの人間関係(一)

高瀬常男 (18)

三学期の抱負とその展開

岡田鈴代 (24)

幼児の成長と三学期のあそび

柴田いつ (31)

愛珠・想い出するままに(八)

中村道子 (38)

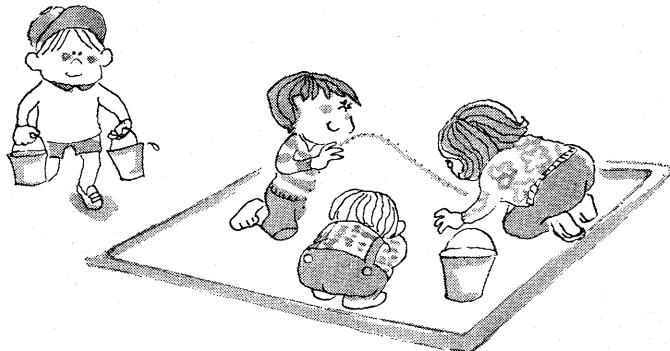
教育によって発達はいかに促進されるか

金田利子・他 (48)

金田利子 (62)

佐藤満寿美 (63)

津守真 (71)



児童の安定感

—現代の教育に課せられた課題—

デール B・ハリス



発達と教育

中にはさらに知的な構造というものがありまして、これについてはピアジーなどが研究して来ております。またバーソナリティーの構造というものもあります。最初に児童心理学者はこの構造の変化というものもあります。最初に児童心理学者はこの構造の変化といふものも関心を持ちましたが、その構造がどう働くか、どう作用していくものかという機能についても関心を持ちました。

私は発達心理学の問題に大変興味を持っている者です。発達心理学と申しますのはある一つの長い期間にわたる (long re-
ched time) 人の心理的構造 (psychological structure) と機能
がどう変化するかということを問題にするわけですが、今日は
これから発達の各段階におけるいくつかの考え方についてお話し
してみたいと思います。
人の機能といふものは、長い人生の期間 (long life
cycle) の中でも、または毎日毎日、毎週毎週という比較的短
い期間の中でも変化するもので、この短い期間での変化をとく
に学習といっています。そしてこの学習について心理学者は、
はじめ大変興味を持ち、実験室の中で何回も何回も試行をくり
かえして研究をしてきました。
「存じのように構造といいますと、まず身体的なもの、それ
とならんで心理的なものがあるわけですが、その心理的構造の

「一方」のような長い期間の変化に関心を持つ発達心理学者は、これを科学として見、そこに存在しているある種の規則性 (regularity) に心から関心を持っています。この規則性の中には予測可能性 (predictability) というものが含まれるのです。これは、ある異なるた種類のものの中に同様性 (similarity) を見いだすという操作であり、たとえば人はある一定の年齢に達するとだれでも歩くようになり、また本を読むようになります。これがすなわちだれにも同じものがあるという「こと」なのです。

しかし、「」のような同様性 (similarity) を発見するのが重要であるとの同様に、差異 (difference) というものを見つけることもまた重要なのです。「」の差異といふものは、それぞれの子どもが自身のやり方でやっていることであり、それぞれの個人の特有なものを意味します。すなわちいかえれば個人性とか個性というものでありまして、その人だけになると「こと」のものです。

ところで、同様性とか、規則性とかいう「こと」をいいましたが、「」はある一つの集団をみるとその中に同様性を発見することができるが、一方その中にはもちろん個人性(individuality) もありますし、また他の集団と比較した場合にはその集団の中

に特有の同様性があるのです。このように、同様性というのは人類一般などというのでなく、集団「こと」にあるものとして、その中に個人性があるのです。しかし集団と集団との間にある同様性については、それをわれわれは「文化の型」 (cultural pattern) と呼んでいます。

やがて、「」のような文化の差異 (cultural difference) が、集団間の差異 (group difference) としてあると同時に、もう一つ性差といふものがある「こと」にも気づきます。男性的な (masculine) 性格、あるいは女性的な (feminine) 性格というものがそれです。これらの「こと」については、発達心理学者が最も関心を持って研究していますが、社会心理学者や人類学者も関心を持っております。発達の面から見ますと、「」のような差異が、長い人間の発達過程の中でどう形成されてくるのかという問題になるわけです。

それではいったい、なぜ児童心理学者は「」のような発達といふ「こと」に关心を持つのでしょうか。それはいろいろの理由がありますが、その一つはまず職業上からの必要といふ「こと」でしょう。皆さんのうちのある人たちは児童心理学者になるかもしれませんし、あるいはカウンセラーになるかもしれません。またあるいはソーシャルワーカーやその他、子どもを助けるよう

な職業につくかもしれません。またある人たちは教師になられるとかもしません。そしてそれは実に大切な仕事として、教えるということとも他人を助ける仕事にちがいないのです。他人を助けるということ、特に発達し、変化し、成長しつつあるところの子どもたちを助けるためには、その長い人間の発達過程の中にどういう同様性があるか、またどういう差異があるかということを知つていなければなりません。

第二の理由は、大変個人的な（personal）ことです、皆さんはそれぞれ私をも含めて、小さい子どもの時代を経験してき

ているのですが、今やみなさんは青年時代、若き成熟の年代（young maturity）にさしかかっており、さらにこれから中年にな、そして老年に達するという道をたどるのです。そして皆さんの中のほとんどの人が子どもを持つようになると思います。

このように私どもは皆それぞれ、ある発達の過程を経てこゝに至つており、さらにこれから変化しようとしているのです。すなわち、今までとは異なる自分というものになりたいと思うわけで、こゝにもう一つの理由があるわけです。われわれは、

発達しつつあるという点では皆同じですが、その中で、それぞれちがつたものになりたいと思うし、今まで自分が得てきたものとはちがつた自分を将来において形成したいと願っているの

です。

私は若い頃、講師として児童心理学を教えていたのですが、その時、通信講座を持っていました。たくさんの人人がその通信講座を受けていたのですが、その中にかなりの人数の刑務所の囚人がいました。その人たちは必ずしもみんなが学問としての心理学に興味を持っていたのではなく、多くは自分自身のことの大変興味を持っていたのでした。どうして自分がこのようない境遇に立ち至らねばならなかつたのかといふ自分自身の問題に関心を持っていたのです。

第三の理由は、すこし哲学的なものであります、二つのことが考えられます。その一つは、皆それぞれ自分の生まれた国とか土地、文化というものに対して忠実でありたいと願うもので、たとえば私は自分の国が、もっと良くなることを望むし、また皆さんは日本の国がもっと良くなることを望むと思います。ですから、児童の発達のことを知り、それを応用する事が、われわれのこの国を、町を、文化を良くするのにどれくらい役に立つかは計り知れないものがあるわけです。

また一方それとは別に、われわれはもう一つの哲学的なことを考えます。それは児童の発達を研究するということが、実はひじょうに建設的な見方を築くことになるということです。世

界觀とか人生觀とかを考えるとき、長い期間にわたっての人間の発達というものを折り込んで見ようとする、どうしてもわれわれは人生や世界について建設的な見方を導入せざるを得ません。

急激な社会変化と人間の教育

安定感の重要性

さて、今まで児童の発達を研究する背景となる問題をお話しできましたが、ここですこし話題をえてみましょう。皆さん

がいろいろと経験しながら育ってきたこの社会は、急激な変化 (rapid change) をしておりまして、皆さんは今もその中で自分自身が成長しているのだということを知らなければなりません。皆さんのが小学校の時代から今までざしてきてたこの十～十五年間というものは、われわれのおじいさんの、またそのおじいさんの時代から数百年かかって経てきたような変化をなしとげてきているのです。

皆さんだけでなく、私たち自身も、そのような急激な社会の変化に遭遇し、中年の世代としていろいろの問題を感じます。そして、このことは今では世界中の人にとつて同じです。この急激な社会変化は当然に不安 (anxiety) を底に持っています。不安というのは、これから先どうなるかわからぬという事態であり、急激な社会変化の中では、われわれは将来を予測することができず、当然不安定な心配の多い状態をとらなうのです。そしてこれは教育の水準が高く、知識があればある程その不安定感は大きいのです。しかし一方で、この不安そのものが希望というものに転じうる力を持っていると、こうことはまた不思議なことです。特に若い世代は、年とった世代より一層多くの希望を将来に対してもつち、この不安を乗り越える力を持つています。

若い人たちが国にとって大切であるということは、向上することとのためなのです。大学では向上するための知識や技術を与えますが、それは知識を持ち、技術を持っていれば向上するのに効果的だと考えられるからです。しかし、これから自分を変化させていくことができるような人間には、それに加えて内側からの力 (inner strength) としての安定感 (security) を持っていることが必要なのです。

の安定感 (security) の重要な一つの側面に、直面する

(cope) ハウバー」とあります。これは新しい事態を自分自身で処理し、単に服従するのではなく、自分自身のものとして身につける (master) という意味で、とくに子どもの発達の側面の中でひじょうに注目されている能力なのです。

心理学者や精神病学者は現在まで、secure の反対の insecure (不安定な) といふことについて多くの研究をしてきましたが、その中で不安定 (insecurity) の源として二つの「い」を一致して発見しています。

その一つは親の愛が欠けていたこと、第二は直面 (cope) する能力が欠けていたことです。ではこの二つについてもうすこし説明いたしましょう。

第一の親の愛についてですが、ある種の親の愛はしばしば子

どもの発達をむしろ妨げます。あまりにも子どもに対していくだけのけんめいになりすぎて、かえって子どもの将来を親の意志でしづらしてしまうのです。英語の洒落を一つお教えしましょう。mother (母親) の頭に s をつけると smother という言葉になります。smother ハウバー語は、息ができないようになつて頭の上から毛布などをかぶせてしまうことを意味します。では正しい親の愛とはいつたいどんなものでしようか。それはすでにおわかりのように、子どもが独立していくことを助けることです。

すなわち、子どもが独立していくことを妨げているような要素をとりのぞいて、自分の足で歩けるようにしてやることです。そこで改めて誤った種類の親の愛がそそがれると、一体どういふことになるかが問題になるのですが、そのとき重要なものはしてとりあげられるのが self worth すなわち自分自身が何かに役立っている、また何かに値する存在であるという感情 (あるいは、誇りと訳した方がわかりやすいかもしません。訳者注) が失われるということです。

ところで心理学者や精神病学者が多く研究を通して明らかにしていることは、この自己価値感 self worth を感ずるといつでもきない子どもの問題の多くは、実は、(不安定感) が原因になっているということです。

ちょっと家族の中でのことを考えてみましょう。ソニーでは子どもは、頭がいいからとか、よい性格だからとかによつて親から愛されているのではなく、まさにその子どもが子どもであるから愛されているのです。すなわち、ソニーではなんらの条件もついていない、ひもつきでなく愛されているのです。その子どもが子どもであるといつても、だけで価値があるならばその子どもは自己価値感 (self worth) を感ずる、ことができるのです。ソニーとは世界中といつても共通ですから、将来教師になる人や

親になる人がこのことをよく心得ておくことは、子どもの発達を考える上で実に重要なと思います。

さて、だんだん成長して責任が増していくと、新しい問題に直面してそれを乗り越えていく力 (ability to cope) が次に重要なになってきます。心理学者や精神病学者は、不安定感の源を探つていて、新しい問題に直面する能力のないことが一つの原因であることを発見しているのですが、それを解決するのに何は、いくつかの方策があるといっています。

その一つは、その人が今その問題を解決するのに必要としている知識や技能を与えてやることです。ところが、必ずしもすべての人気がこのような知識や技能を持つとはかぎりませんし、また持ったとしてもそれをその時集中して發揮できるとはかぎりません。まして精神薄弱者のことを考えると、彼らは知識や技能をみずから習熟していく力を持っていないのです。
そこで第二の解決法のてがかりとなるのが、その人に場所を与えること、すなわち英語でいう *niché* (隠れ家・適所——注 生態学で用いられる語) を与えるということです。カウンセラーはその人がいったいどのくらいのところを望んだらその人の能力にあっているかという、その人にとっての適切な場所を見つけることを助けるのを一つの働きとしています。また心

理学者はよく適応ということをいいますが、これはまさに知識や技能を教えることとともに、教えればできるという適切な場所を見つけてやることとの二つの間のバランスを意味しています。不安定を解決するのに必要な方法は、これら二つの間に調和を与えることだと私は考えています。

ところで、そのようなことについてくわしくお話をしようと思うと、それは実に長い長い心理学の講義をしなければならなくなるので、今日はその中でしばしば見のがし勝ちな問題を一つとりあげてみようと思います。

実際、若い母親や父親は自分の子どもを育てるとき、しばしば不安定感を育ててしまいやすいのですが、私は小さい子どもについて一つ例をあげて話をしようと思います。

皆さんの中で犬とか猫とかいうペットを飼ったことのある人がいらっしゃるでしょう。その犬や猫は飼主の表情や気持をそうとう読みとります。彼らは飼主の機嫌が良いとか悪いとかを知ることができます。動物はもちろんことばを持つていなければいらっしゃるでしょう。その犬や猫は飼主の表情や心を読みとることができます。おそらくひじょうに小さなてがかりから読みとることができます。おそらくひじょうに小さなてがかりから読みとることができます。おそらくひじょうに小さなてがかりから読みとることができます。おそらくひじょうに小さなてがかりから読みとることができます。おそらくひじょうに小さなてがかりから読みとることができます。このことは同様であると思われます。このような能力を社

会的知能といつてはいますが、それによって他人の発するいろいろな信号からその人の気持を読みとることができるのです。

そこでこのような社会的知能の高い人とそれの低い人をくらべてみると、高い方の人は、小さい時から、他人との表情や姿からその人の感情や考えていることを読みとる力を發揮させていた人であり、逆に低い方の人は、小さい時にこれを読みとる力を発達させるのを忘れてしまった人だということができそうです。つまりそれは、幼い時あまりことばにたよりすぎたということかもしれません。

幼い子どもについて考えますと、彼らはもちろんことばを持つていませんから、他人の表情・姿・身振りなどから、その人の考え方や感情を読みとる力を発達させているのにもがいあります。さらに小さい子どもではそのような視覚だけでなく、味覚や臭覚にもたよっていると考えられます。このことからわれわれは、ことばや文字についての感覚とは別の感覚にうつたえることも重要であるのだと気づきます。

情緒的に障害のある子どもについて、彼らの経験をきくつてみますと、そこには予測する能力がないとか、たよるべきものがないということがひじょうに多いことがわかるのです。すなわち情緒障害児の場合には、彼らがいったいいつ食事がもらえるのか、あるいはいつになつたらねるのかということを組織化してくれる人がなかつたという場合が多く見出されます。すなわち、親がまったく子どもに対しても責任をはたしていないといふ場合がしばしば見られます。

皆さんに一つお聞きしたいのですが、ある臭がたちこめてきて、その臭をかいりとそれにもなつて幼い時のいろいろな記憶が急に押しよせてくるようによみがえつて来ることを経験したことはありませんか。

くりかえしの重要性

とにかくそのようなことからわれわれは視覚やそれ以外の原始的な感覚を通して得た経験というものは、子どもの発達にどつていかに大切かを認識しなければならないのです。

さて、今まで私は感覚というものを強調してきましたが、もう一つ私が強調したいことがあります。それはくりかえしと

か、リズムということです。私は多くの宗教がこのくりかえしを強調していることを知っています。東洋の宗教もまた同様であると思います。すなわち宗教はある季節や月によって同じことがめぐつてくるというリズムを強調するのですが、それは安定感を与えるのに一つの重要な要素になるのです。

情緒的に障害のある子どもについて、彼らの経験をきくつてみますと、そこには予測する能力がないとか、たよるべきものがないということがひじょうに多いことがわかるのです。すなわち情緒障害児の場合には、彼らがいったいいつ食事がもらえるのか、あるいはいつになつたらねるのかということを組織化してくれる人がなかつたという場合が多く見出されます。すなわち、親がまったく子どもに対して責任をはたしていないといふ場合がしばしば見られます。

そこで私は、古代の宗教がこの規則性ということを強調したことにはじめに関心を持っているわけです。この予測可能性というものは、実に人の心の深いところにある欲求に合致しているものではないのでしょうか。そして、そのことはまた、幼い子どもについても同様に見られるわけです。さらにまたこのことは單に日常生活の問題だけではありません。幼い子どもは自分がどうしたらよいかわからないような問題にぶつかったとき、すなわち、不安にぶつかったとき、たまるべきものを持ち、よりかかるものを持つているなら、安定感とか自己存在価値というものを十分に発達させていくことができるのです。

この点について私は、おとなが知つていてよい二つのことをお話ししようと思います。第一は、いろいろな感覚的経験であり、第二は人に対する信頼感であります。もしこれがなければその人は、いつかいろいろな問題をおこし、また刑務所にいかなければならないということにもつながるのです。

皆さんのように若い世代というものはいつも、不安な、そして確かさを持ってないという感情でいっぱいだといえましょう。しかしそれは実はあたりまえで、なぜかといえば、将来の世界がどうなるのか予測不可能で、とてもなんらの規則性を見つけてだせない状態だからです。心理学者はこういう問題に対して、

次のようなことを見いだしております。安定したおい立ちを持つ者は不安定な場面に遭遇したとき、より有効に力を發揮します。それに対し、不安定なおい立ちを持つ者は予測できないという感情を多く持ちやすいというのです。大変幸いことに皆さんは安定した少年少女の時代を経てここまで到達してきたのであります。もし今、皆さんがこれから世界を不安と動搖とを持って見ているとしてもきっとこれに有効にぶつかって処理していく（cope）力を持っていると思うのです。

さて今までには二つのことについて一応お話ししたと思います。一つは視覚とかその他の感覚をつかうことについて、また一つはくりかえしについてありました。そこで私は、一つ、家族というものに例をとつてお話ししてみたいと思います。それはおそらく皆さんのお父さんお母さんお兄さんお姉さんお伯さんお叔さんお姪さんお孫さんなども関係のあるものだと思います。といいますのは私はまだ日本の家庭のことをよく知りません。それで私は自分が知つている家庭の問題から例をとることにするわけですが、それでもきっと理解してもらうのにそんなに困難ではないと思います。直接的に親しい家族の経験というものはどこの国でもそんなにちがつたものではありませんから。

さて家族の親密さの度合の強いことで世界中によく知られている例にユダヤ人の家族があります。ユダヤ人たちは自分たち

がユダヤ人であるという意識を強く持っております。そして、

長い民族の歴史の中で多くの迫害を受け、世界中に散らばったにもかかわらず、彼らはユダヤ人であるという意識を依然強く持ち続けています。私は一人の心理学者としてユダヤ人たちがどうしてこんなに強い家族の結びつきを持つに至ったかに大変興味を持ちました。彼らはひじょうに強い安定感を持つており、また一方では強い不安定感をも持つてゐるのです。

彼らにはユダヤ人の家族として常に行なっている行事があり、これに強い感情的結びつきを持っています。たとえば彼らには家庭の中で守るべきお祭り（たとえば過越の祭り）のようないものがあります。それは教会やお寺で行なわれるのではなく、家庭の中を行なわれるお祭りです。このお祭りのために母親たちは必ず前から準備をします。特別の香料を使って、特別の味付けをした食事を用意したり、強い臭をもつたお酒を用意して幼い子どもも一口それをなめさせてもらえるのです。これは一つの強い感覚的経験となります。そして昔から語り継がれた詩を、儀式の時くりかえしくくりかえし暗誦するのです。一番上の子どもは第一行を、二番目の子どもは第一行と第二行を、第三番目の子どもは第一、第二、第三行というようにです。今日のような電燈の時代になつてもまだ彼らは特別のランプや

ろうそくを用いてこの儀式をやつてゐるのです。

これらのことを見ますと、第一に味覚と臭覚を強調していますし、また民族の歴史を物語った詩を幼い子どもから順に割り当てられたところを暗誦するというそつした割り当てられた場所を持つてゐるのです。こうして子どもは感情的情緒的経験というものを持つわけです。これで私が強調したことがあおわかりになるでしょう。ユダヤ人はその長い歴史の中で何度も迫害されながらも、しかし自分たちがユダヤ人であるという人種同一化の意識を発達させてきたのです。そのおかげで、たとえ世界中の人がユダヤ人のことを悪くいったとしても、儀式を守り民族の歴史を暗誦し、自分たちは存在価値のある民族だということを確認しながら生きているのです。

私はユダヤ人たちのこの例を、さき程から申し上げている直接感覚と、くりかえしそうることの重要性を知るためへんよい例だと思っていつもお話ししております。年に一回だけめぐつてくる儀式、そしてくりかえしくくりかえし暗誦する詩の中に、自分たちの与えられた場を持つてゐる。このようなどの中でもユダヤ人は自分たちがユダヤ人であるという意識を育てていくための根本的な経験をしているのです。そしてこれが心理学的に大変興味が深いと申しますのは、こういうことこそが人の心

の中に残されるものであり、決して建物や場所に結びついているものではなく、また人間に結びついているのでさえないということです。それは人の心中に親から子どもへ、子どもからそのまた子どもへと伝えられて、心中に形成されて行くものなのです。

今、皆さんのが住んでいる身のまわりの世界は、ひじょうに急激に変化していますが、その中で私や皆さんのがよく見慣れたものが無くなってしまったり変わってしまったりしています。そのように変化する世界で私たちはどうやつたら安定感を保つことができるのでしょうか。まだどうしたら私たちの得てきた伝統的な感情や経験を後世に伝えていくことができるでしょうか。

これを考へた場合、私たちはこのユダヤ人の家庭の例から感覚的経験とかくりかえしというものを温い家族の雰囲気の中で経験することが重要であることを知らざるのです。そしてあらためて家族が行事を持つということ、たとえば誕生日を守る、

休日を守る、あるいは宗教的祭日を守るなど、これがひじょうに重要であるということにも気づくのです。

私が思いますには、日本には日本のひじょうに大切な文化とか感情というものがあると思いますが、それをこの急激な変化の中はどうやって残していくかということは、おそらく最も大

きな課題であると思ひます。日本は今急速に近代的工業国家になりつつあるし、またひじょうに人口移動が激しくなってきて、生まれ育った土地にいつまでもいることが少なくなり、仕事を持つときにはちがつた土地に行つたりします。また家族が次第に小さくなつて親と子どもだけの世界になつてきつります。そういう時代の中にあって日本の文化をなつてゐる日本人としての感情をどう育てるかということに、今日お話をすることは大いに関係があろうかと思ひます。

私が心理学者として確信していえることは、一人一人が安全感（security）を持って育つていくこと、そして皆さんにはあとわずかで親になる年齢ですが、この急激な社会の変化の中にあって安定感を子どもたちの中に育て、そして人間となる能力、人間として新しい事態に対処できる能力を育つていくことが、この現代に課せられた課題であるということです。

デール B・ハリス教授は、ペンシルヴァニア州立大学教授であり、フルブライト交換教授としてお茶の水女子大学において児童発達の講義を担当しておられる。ここに掲げた論説は、信州大学における講演の翻訳である。

なかなか幼稚園になじまない子ども



権 平 俊 子

はじめに

幼稚園にいきたがらない、幼稚園で何もしないでじっとしてい る、幼稚園で勝手な行動をして、みんなと同じようなことをしないなどと、幼稚園になじめないと心配して相談にみえる例に接します。

そうした事例を検討してみると、子ども側に問題がある場合でも、幼稚園側で適切な扱いをすることによって、だんだんに解決されていく例が多いようです。反対に、入園当初にちょっと示す不適応な行動の扱いをあやまつただけで、子どもの問題はこじれるばかりになることもあります。こうした問題について少し考えてゆきたいと思います。

幼稚園になじめない子ども側からみた

問題点と園の扱い方

幼稚園になかなかなじめない子どもの場合、先ず、子ども側の問題に目を向けることが必要で、それに対する園での扱い方にについて考えてみたいと思います。

(1) 知能発達がおくれている子どもの場合

知能の発達がおくれているということを幼稚園児の場合、判断することはなかなか困難で、軽々しく判断することは避けるべきだと思います。他の園児の中で、描画、遊戯など、目立っておくれていたり、一人で勝手な行動をしているようであれば、先ず知能の発達のおくれを疑ってみる必要があります。

集団では行動できなくても、家での様子を聞いて、家で絵を描いたり、遊戯をしているようであれば、集団になじめない子どもと考えることができます。（この問題については後述）知能の発達がおくれているようであれば、専門家に知能検査をしてもらう必要があります。もちろん、経験ある専門家であれば間違うことはないと思いますが、幼児の場合、知能検査の結果、出た知能指数だけを過信することは危険です。日常の行動や、生育史などを参考にして判断をすることが大切です。

知能の発達がかなりおくれている子どもは、勝手な行動をしていても、自分自身は他との釣合いなど気にならないので、喜んで通園している場合が多いようです。しかしおくれがひどくない場合には、園の先生も子どもが努力さえすれば、もうちょっとみんなと同じようについていけるのではないかと思い圧力をかけたり、親の方も、教え込めば、よいのだと思って、子どもの発達段階以上のことを無理矢理に教え込もうとしたりするので、子どもを不安定にする恐れがあります。

子どもの方も、自分と他を意識して、みんなより上手にできないことを認識したり、友だちに、「下手だなあ」といわれたことが気になって、劣等感を持つてしまい、積極的にしようとする意欲を失つてしまつた事例もあります。

こうした場合、どのように扱つたらよいかというと、子どもの

知能の発達が、一年近くおくれていたり、生まれが三月だったりしたら、該当年齢よりも一年下のクラスに入れた方が園でも扱いよいし、子どもの方に無理な圧力を加えることがなく、かえつてよい影響を与えた事例を経験しました。こうした場合、母親が「家の子どもはそんなにひどくおくれてはいない」と考えたり、反対に、「もうこの子どもは駄目だ」とあきらめる結果になるので、扱い方に困難を生ずることがあります。母親によく子どもの状態を納得させることができです。園と両親だけだと感情的になり、問題がこじれる恐れがあるので、専門の相談所のカウンセラーの協力を得ることもよいことだと思います。

組編成をかえるまでもないほどのおくれの子どもの場合には、その子どものできることをみとめてやるようにし、当番など単純な仕事をさせたりするようにします。画一的な教育をしようと考えすぎると、保育者はいらいらするのも当然でしょう。

知能の発達のおくれが原因だけでなく、子どもには得手、不得手がありますので、流動性のある保育プランを立てることが大切で、それぞれの特徴を見きわめていくようにしている幼稚園では多少の難がある子どもでも、うまく適応しているような気がします。

試験をして、知能の優秀な子どもだけをとる幼稚園があります。こうした観点で入園をきめる幼稚園に、特別な関係で、他の

園児より目立つて発達のおくれた子どもを入園させた場合に、いろいろな困った問題が起ることが多いようです。園の教育方針について、とやかくいう立場ではありませんが、園の数が多いところでは、その子どもに合った幼稚園を選ぶことができるので、無理のない保育をすることが可能です。園の少ないところでは、いろいろな困難ができます。

知能の発達がおくれぎみの子どもの場合こそ、私どもの立場からいふと、小学校入学前に幼稚園教育を受けさせたいと思います。組編成などを考慮して、保育してゆくことが必要であり、園の協力を切望しております。両親も家の子どもはおくれているからと、あきらめないで幼稚園の教育を受けさせるよう努力してゆきたいものです。

(2) 心理的な問題で集団になじめない子ども

知能の発達はおくれていないのに、集団になじめない子どもがあります。園での行動は何もしないでじっとしている子ども、一人で勝手な行動をしている子ども、その勝手な行動は、静かに描画などしているのと、乱暴な行動をする場合があります。幼い子どもは初めての集団生活を経験して、多かれ、少なかれ不適応を起こすものではありますが、それがひどく、他の子どもが適応する時期に入つても不適応を示す子どもがあります。

前述の知能の発達がおくれた子どもの分別もむずかしく、また、視力障害、聴力障害など身体障害が原因になつてゐる場合がありますので、その点にも注意することを忘れてはなりません。こうした子どもは、必ずといってよいほど、家庭での扱いに問題がありますので、家庭の協力が必要になります。家庭では全く問題がなく、集団に入れて、我が子が示す不適応な行動にびっくりして、はずかしいと我が子に劣等感を感じたり、反対に、家では問題のない子どもなのだから、園の扱いが悪いに違いないと攻撃を向けてくる場合さえあります。お互いの疑問をとくために、早い時期にゆっくり話し合う機会をつくることが大切です。

家庭の扱いや、家族関係などに深い問題があるような場合には、教師対子どもの両親という関係では、教師が相談者としての

能力がないというわけではありませんが、かえつてうまくいかない恐れがありますので、専門の相談所の協力を求めた方が失敗が少ないよう思います。入園から月日がたつても、不適応の状態がひどいようであれば、自閉症や脳の器質的な障害を疑つて専門の相談機関に紹介する必要があります。

a 園で何もしない引き込み思案の子どもの園での扱い方

家に帰れば元気で動きながら、また十分に能力がありながら、園では何もしない子どもがあります。人に迷惑にならないために、大せいを扱つてゐるといつて忘れがちですが、時折関心を示し

てやることが大切です。無理矢理に集団に入れようとあせるのは禁物ですが、この子はみんなといっしょにすることは嫌いなのだという考えで子どもと接することは一番避けるべきです。子どもの方も日々変化しております。時折、無理のないように、静かにやさしく誘ってやりましょう。

当番なども初めからとばさないで、他の子どもと同じように、扱ってやりましょう。そして、もし子どもが応じない場合には、「今日はしたくないのね」とそっとしておきましょう。ちょっととしたきっかけで動きだすのです。話をするのを好まなくても、動作ならする子どもなら、動作だけでも、どんどんさせるようにします。その子どもの得意なことを認めていくように心掛けてゆきます。

専門の機関で心理療法の一方方法である遊戯療法や母親のカウンセリングを行ない、園との協力によって、子どもの問題を解決していくこともできるので、そうした方法を考えることもよいと思います。

b 母親から離れない子どもの園での扱い方

入園当初に母親から離れることに不安を感じる子どもは多いものです。泣いても、騒いでも無理矢理に離すこと、一方法かもしれないが、子どもが不安になつて、こじれてしまう事例に遭遇することもありますので、母親についてもらつて、自然に離すよ

うにした方が失敗しないと思います。母親がいてくれさえすれば、みんなと同じように行動する子どもと、母親がいても不適応を示す子どもがあります。不適応を示す子どもだと、母親の方がいらっしゃって、子どもに圧力を掛けるので、保育していく上で困ることがあります。

こうした時には、子どものいないところで、よく話し合つて母親の協力を求めることが必要です。母親から無理矢理に離さないようにはしますが、この子どもは母親から離れないのだと考えて、いつまでもそのまま続けるのもよいことではありません。だんだんに「今日は廊下で待つて下さるから」というように離す準備をしてゆくように心掛けてゆきます。

子どもには、いるからといって黙つて逃げ帰つたり、隠れることはよくありません。初めは離れていたのに、しばらくたつてから母親から離れなくなる子どもについても同様ですが、子どもを迎えにくる時間がおくれたり、子どもが家に帰った時に、鍵がかかつっていたというような経験から、母親から離れることに不安を感じる例があるので、その点にも注意する必要があります。

c あばれ回つたり、乱暴な行動をする子どもの園での扱い方

あばれ回つたり、乱暴な行動をする子どもは、他の子どもに迷惑をかけたり、子ども自身がけがをしないかと心配にもなり、一番扱いにくい子どもです。その乱暴な行動が、前後の見境なく、

コントロールできないよう、衝動的に乱暴するようであれば、脳の器質障害などを疑って、専門の機関で相談することが必要です。

乱暴な子どもは頭から叱りつけると、かえって攻撃的な行動はつのる一方になります。そうした行動をしなければいられないという気持の背景をよく理解して、問題解決をする必要があります。家庭での扱いや、家族関係に複雑な問題がある事例などについては、専門家の協力を得て、子どもに対して、遊戯療法やそれと併行して、母親に對してカウンセリングをするなどの方法をとることも問題を解決する一方だと思います。

あればたり乱暴をしたり攻撃的な行動をする子どもは、多くの場合、おとな注意をひこうとするための手段として、こうした行動をするのです。口喧しく注意ばかりしていると、かえってはげしくなるばかりです。危険でない限り、無関心な態度をとり、その反面、用事を頼んだり、何か得意なことを一人させたり、攻撃的な行動以外のところで認めてやるようになります。

悪いことをする子どもだといふ印象を周囲の者が持つてしまつて、何かいたずらがしてあると、よく確かめもしないで「〇〇ちゃんいけませんよ」など声をかけることは何より禁物です。また他の子どもたちも悪いことをする子どもだと、うイメージを持ってしまつて、悪いことはみんなその子に押しつけていることがよ

くあり、そうされることによって、なおさら子どもの攻撃的行動をつのらせる結果になってしまいます。

その子どもの長所を認めてやるよう努力するのもよい方法でしょう。攻撃的な行動をする子どもは、一見何も感じないようですが、感受性の強い子どもが多いものです。強いおしおきをするよりは、やさしく声をかけたり、相手になってやることの方が効果的です。

私のところに相談にみえた四歳男児ですが、入園当初、はしゃぎ回り、ある日、公園にいってお弁当を食べるということになつたら、嬉しくてはしゃぎ回り、先生に注意されても、席につかずとびはねていたため、ひどく叱られて、教会の礼拝堂の奥に一人おいてこられました。次の日から幼稚園にいくことを嫌がり、母親が無理矢理に連れていくと、部屋に入りたがらないで、庭を走りまわり、先生がなだめても、叱つても勝手な行動をとり、母親が帰宅すると、後を追つてさつさと園外にとび出し、園側から責任がもてないからと、登園を断られる始末でした。

子どもに對しては遊戯療法、母親に對してはカウンセリングを行なうと同時に、この子どもをよく理解してくれる幼稚園に転園しました。その園では、母親から無理に離すことをしてないで、根気よく園の生活になれさせるようにしました。母親がだんだんに遠くにいってもよくなり、しまいには少し離れた園長宅で待つて

いて、遂に離れることができ、園の生活にもなれて、運動会ではみんなと同じような行動をとることができ、問題は解決されました。この事例のように、幼稚園側の理解と適切な処理によって、子どもの問題を解決していくことができるわけです。

d 身体障害がある子どもの場合の園での扱い方

難聴児、視力障害児、口蓋裂児（口の中に異常がある）肢体不自由児など、身体障害がある子どもの場合、その程度が重いときはすぐに気がつきますが、軽い場合には、園の生活に不適応を示し、その原因が身体障害にあることがあります。落着きないということを主訴として来所した、六歳女児は、耳の聞こえが悪いのを気がつかなかつたため、紙芝居やお話の時、よく聞えないので、つまらないため、立ち上がって一人で勝手な行動をしていました。難聴であることがわかり、アデノイドをとるなどの治療で、聞こえが少し回復し、また耳の聞こえが悪い子どもだということを理解して保育したので、問題は解決しました。

手に軽い麻痺のある子どもは動作がのろかたり、折紙が上手に折れなかつたりします。足に軽い麻痺のある子どもは、スキップが上手にできなかつたり、もたもたして敏捷な行動がどれかっこつたりします。そういう子どもに対しては、「早く、早く」とか、「みんなできるのにどうしてできないの」などいうことは禁物で、おそらく、下手であっても、子どものしようという気持

を認めてやるようにしましょう。そして、勇気つけたり、何かでいることを積極的にさせるようにします。

口蓋裂児は口の中に先天的に障害のある子どもですが、最近都市においては、二歳前後に手術を終わっている子どもが多いのです。言語障害も軽い子どもが多くなってきました。

他の言語障害児に対しても、保育場面では、「はつきり話をしない」とか、「もう一度、はつきりいってごらんなさい」と練習させることは禁物です。（但し、理解できないときは、いい加減の返事をするより、やさしく「先生ちょっと聞こえなかったの、もう一度いって」と問い合わせた方がよいようです）子どもができるなどを認めてやったり、用事を頼んだりして、他の面で自信をつけてやるようにしましょう。

あとがき

以上、幼稚園生活に適応しにくい子どもについて述べてみました。紙面の都合で具体的な例をあげて説明をすることが余りできませんでした。私どもはこうした不適応を起こしやすい子どもこそ、幼稚園生活を送らせてやりたいと心より願っています。園の理解と、協力により、子どもの生涯の基礎をつくり、親親にも子どもに対する理解と自信をつけていくことができるのではないかと思っています。

教師と子どもの人間関係

(一)

高瀬常男



一はじめに

試験の夢。先生に立たされた夢。「この年になつても」とみず

から憤嘆するほど、学校時代のもろもろの夢に苛まれた経験は、だれしもが持つてゐるにちがない。また不断はさほど意識しなくとも、ふと折にふれて、あの先生、この友人と、過ぎし日の学園での交遊がなにかと思い出され、それが單なる感傷的な追憶にとどまらずに、いまの自分の生活を支え、それに励みを与える心の糧としてよみがえつて來ることも、決して稀ではあるまい。

のであっても—親子関係と同じ比重をもつて、いや、時にはそれ以上の力をもつて、われわれの生活に影響を与えてゐるのである。

隣近所との義理の付き合い。有閑マダムの社交。ひいては企業体の人間関係など。教師—子ども関係は、このようなありきたりの人間関係とは、質的にも構造的にもともと異なつてゐると思われる。そこに教えることを職業とする教師がおり、ここに勉強することを強要される子どもがいる。しかし、これだけでは眞の教師—子ども関係は成立しない。

ひとことで人間関係とはいつても、その内実は深浅広狭きわめて多岐にわたつてゐる。しかし、前述の例からもうかがえるように、教師—子どもの関係は—たゞその思い出が嫌悪に満ちたもの

わち、教師と子どもが「われ—なんじ」の関係のもとでふれあい、おたがいの信頼とおたがいの成長とが可能であるという人間関係。これこそ教師—子ども関係の名に倣るものであり、「教育的人間関係」の名のもとで、他の人間関係の諸形態から区別されるものである。

このような教育的人間関係は単なる概念的、知的な関係というよりは、むしろ人間の心情性に深く根をおろした関係であり、それなるが故に、それは心の触れあいとして、子どもの成長と教師自身の自己展開を促す力となるのである。私はこの「心の触れあい」の体質的な姿を教師と子どもとの間の「共感関係」にもとめ、ここに与えられた主題「教師と子どもの人間関係」の問題を、この点に集約して考察してみよう。

二 共感の教育心理学的構造

こんにち精神医学や臨床心理学の領域において、共感的理解とか共感関係が相手の人格の治療、変化、発達に対していくに重要な役割を果たすかが説かれている。

たとえば、来談者中心の心理療法で著名なC・R・ロジャースは、共感的理解とは、相手の抱いている感情とか気持とかを、「あたかも」治療者が相手自身であるかのように正確に感じとる

ことであると述べている。

すなわち、いつわりのない虚心な態度で温かく相手を受けいれ、相手の私的世界のなかに入りこみながら、しかも相手に巻きこまれば、相手から超脱している理解の姿が彼のいう共感的理解なのである。

この定義は共感の本質構造を鋭く解明したものとして高く評価されるであろう。しかし、相手が成人ではなく、知的にも心情的にも未熟な子どもの場合、教師と子どもとの相互理解の場に、この定義を即座に利用することは許されるであろうか。

たとえば、「心がかよいあう」「相手の気持がよくわかる」「感銘をうける」「感激する」といったように、いわばなに物かに「感じ入る」心の状態。これはたとえ低年齢の子どもであっても、日常体験可能なことであろう。ことに臨床場合とは異なつて、開かれた体系をもつ教育的状況において共感を問題にする場合は、このように誰にでも可能な、ごくありふれた素朴な体験事実の分析から出発した方が、事象の本質解明により有効と思われる。

しかし教育心理学的観点からすれば、ただ単に感じ入るとう、いわば一過的な情緒の興奮だけでは、まだ共感と名づけることはできない。感じ入ることによって相手を見る眼、自分自身に

対する構え、世の中に対する態度など、いわば自分の今まで抱いていた人間像や世界像が変化したり、より明確になつたり、あるいは「それで良し」と再確認されたりして、それによって自己実現への意欲が新たに湧きでてくる力の感情体験。

それはたとえば、「よし頑張るぞ」「毎日が充実している」「生き甲斐を感じる」など、よく素朴な気持で十分である。こうした力の感情体験を伴つた「感じ入る」心の状態を共感と名づけ、また、そのような意味での共感体験が可能であるよう、すべれて人間的な人間関係と定義づけることができるであろう。

三 子どもの共感体験の様相

たとえば、いつも教室の片隅でひつそりと授業時間の終るのを待ちわび、先生の意識の中には積極的に入つてこない孤独な子ども。その子がある日たまたま先生に声をかけられたのが嬉しく、先生が好きになり心の支えを得た気持になることもあろう。

また、修学旅行などで、教師としてではなく人間としての先生の言動に親しく接し、それが日頃の自分の悩みに光をもたらし、その先生に対する尊敬の念と信頼の感情が、自分的心に啓培されてくることもあるう。

あるいは、その時には強い印象や感銘は感じなくとも、やがて

成長し過去をふりかえってみると、その時の先生の言動の意味がよく理解でき、今さらながら深い感動におちいることもある。このように共感体験は現象的にはいろいろな姿をもつて、ひとりひとりの子どもの心に現われてくる。しかしこれらの諸体験を分析してみると、つぎの五つの範疇に分けることができると思われる。

(1) 接近感の体験

たとえば、「ほっとした気持になる」「話しやすい」「好きだ」「甘えられる」「すまない気がする」といったふうに表現される感情体験。すなわち、先生に対する子どもの心理的な距離が原初的にちぢまって来て、先生に対する素朴な接近感が支配的な体験である。

〔事例一〕 中学一年生、女子。小学二年生のときでした。放課後、教室でボール遊びをしていると、はずみで窓ガラスをこわしてしまいました。

叱られるだろうと思って職員室にいくと、先生は叱るどころか、かえって正直に申し出たことを貰めてください、さらに破片の始末までしてくださいました。私は先生が少しも叱らなか

つたので、嬉しいような困ったような気持でしたが、先生がとても偉い優しい人のように思えて、その後いままでよりも先生を敬う気持になりました。

この事例は先生に叱られはしないかという不安な気持が、予期

しなかった先生の言動に触れてほっと救われ、先生に対する姿勢

が前向きになりはじめた姿を示しているのである。

(2) 安定感の体験

たとえば先生に対する親近感、一体感、被受容感、憎慕、憧憬といった愛情の体験である。すなわち先生に対する親和的構えが子どもの内的世界に成立し、自分は先生に認められている、受け容れられている、といった安定した自己感情が、この体験の基調をなしている。

〔事例二〕 短大一年生、女子。中学時代、親友の父が事故で亡くなりました。教室でそのことをみんなに通知された先生のすがたは、だれでもがするように、いかにも事務的であっけないものでした。ところが告別式に参列した時、お父さんを失った兄弟のようすをみて、涙を流しておられた先生の姿がとても印象的で、私は教師ではなく一人の人間としての先生に初めて接して、親近感を覚えました。

この事例は先生の人間らしい行動を目当たりに見、これまでの先生に対する認知構造が変化し、先生が急に身近な存在として子どもの心に迫って来た体験を示している。

(3) 同意同感の体験

たとえば同意、同感、感動、感入、理解、反省などの言葉で示される内的体験である。すなわち、先生の言動を通してその内的状態を子どもが追体験し、それによって感銘をうけるといった、子どもの内的世界の活動性の感情が、この体験の基調をなしている。

〔事例三〕 短大一年生、女子。高校三年のある日、クラスのみんなでサイクリングに行った。校則では先生か保護者が必ず同伴しなければならないことになっている。私たちは担任の先生坊主頭だった。みんな朝のホームルームで顔をあげることができなかつた。……先生は若い奥さんと小さな赤ちゃんがいるのに。こういうことを体験し、私たちはつくづくと先生を思いなおす。近所の人たちは先生を見てどう思つてゐるのかと考えると、私たちはそれだけでは済まないと想い、男子は全員断髪

し、女子は卒業式の日まで毎朝校内の掃除をした。そして先生の髪が早く長くなるようにと願った。

この事例から、先生の心衷を思い、みずからの非を行動でもつて反省し、同時に先生に対しても示された温かい思いやりの体験像を読みとることができる。

(4) 相互信頼の体験

たとえば感謝、信頼、尊敬、模範などの感情体験がこれに含まれる。すなわち、子どもが先生を信頼し、自分の存在が先生によって支えられているという自己感情のもとで成立するところの、自分と先生との「^{ヨミニヤシ}合一」の心情がこの体験の基調をなしている。

ここでいう合一とは、他者を自分の伴侶としてだけでなく、かけがえのない特異な存在として愛することであり、それは單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（J・メゾンヌーヴ）。

〔事例四〕 短大一年生、女子。高校二年の時、何にもかにも反発を感じ、自己嫌悪におちいり、学校を欠席しては家でいつも本を読んでいた私は、ある日担任の女の先生に呼び出されました。……遅くまで話しあっていても、先生はなにひとつ私に指

示を与えては下さいませんでした。でも先生の眼指しは、「自分で歩く道は自分で切り開かなくてはだれがしてくれます。あなたの悩んでいることは高校時代の不安定な心の一端なのであります。ここで負けてはいけません。この苦しみはこれからあなたに、きっと役立つ日が来ますよ」といっているようでした。

私は信頼し尊敬している先生と、ひとつになつて話しかえたことを嬉しく思っています。

この事例では先生から学んだものは数はないが、しかし貴重であり、灰色の高校時代に咲く「ただひとつの美しい花」であり、先生を恩師と呼ぶことに誇りを感じ、いまも生活の支えになつてゐる体験が語られている。

(5) 自覚と決意の体験

たとえば沈黙・湧出、充実、意欲、自覚、希望、勇気などの感情体験をさす。先生に対する信頼を基底として、自分自身の決意と責任において、意欲的、生産的に自己を実現しようという自己充実の体験である。ここでいう沈黙・湧出とは、あるとき先生から受けた感銘が自分の心の内奥に沈黙し、そこでそれが借りものではない本当の自分のものとして醸成され、やがて人格の泉となつて湧き出てくるような共感のあり方を意味している。

〔事例五〕 短大一年生、女子。小学校時代三年間担任だった先生は、それ以後にも大きな感化を与え、中学に進級してからも私はよくその先生を訪ねたものでした。先生は壯年になつてからとても苦労され、幸せだった家庭生活にも破れ、二人の子どもを抱えながら教育者という職業のもとに、自己を見つめつつの道を歩んで来られました。その生活態度はとても劳多きものでしたが、反面、私たちに語られる言葉は生き生きとしたものでした。かつて、老いた眼を細めながら私たちに説き語られた「女としての生きる力」のお話は、物事をはつきりと見極め、自分の道を歩かなければならぬ現在の私の心のなかで、珠玉のような響きをもつて生きづけているのです。

この事例から先生との信頼関係のもとに、先生の苦悩をみずから心の糧とし、強く生きる自己課題として引き受けなければならぬという、決意のすがたを汲みとることができる。

前述したように、今まで先生にも友だちにも相手にされなかつた子どもが、ふとしたことから、みんなの前で先生に賞められた例。これはその子どもにとっては思いもかけなかつた事件であり、しかも彼の生活史に転機をもたらす可能性を十分もつてゐるはずである。しかし、先生がその子の喜びの心情を受けとめず、そのまま素通りするならば、折角の転機も台無しになるにちがいない。

達の段階を示唆しているのである。従つて、たとえば幼稚園児や小学校の低学年の子どもに、第三、第四、第五の体験様相を求めるとは不可能であろう。しかし、子どもの指導にあたつて重要なことは、それぞの子どもが主体的に体験している共感の内容を、先生が温かく受けとめ、それによつて、子どもの当の体験を自分でさらに深く自覚し、強化できるようにさせてやることである。

以上五つの事例は、女子短大生にかたより、感傷的な表現も少なくはなく、必ずしも適切な例とは言えないであろう。また資料も整わず、試論的な域にとどまっているので、この点、免じていただきたい。しかし共感体験の五つの範疇は、單なる記述的分類にとどまらずに、同時にまた、共感体験の深さ、ひいては人格発達へ

先生が喜びに満ちた子どもの内的世界を、同時に自分の喜びとして共に分ちもつことができるとき、それは子どもの人格発達への方となり、さらに先生の教育的人間としての成長への糧ともなりうるのである。時宜にかなつた子どもの受けとめ方がなされずすれば違いのみ多い教師—子ども関係。これは教育的人間関係の名に値しないであろう。一つづく一



三学期の抱負とその展開

—ひとりひとりの自主的なあそびをおって—

岡田 鈴代

(一) はじめに

望ましい幼児の姿に一步でも近づいてくれることを願つて保育をしてきたつもりですが、ひとりひとりの幼児が自主的な意欲をもつて、あそびにとりくんだであろうか、自分を主張し、自分の考えを実現していくことをする幼児が、ひとりでも多くふえてきたであろうか。また、十分な愛情と環境を自然に幼児にあたえることによって、情緒的に安定した活動が展開していくであろうかと、次々と二学期の反省がでてきます。

これらの反省を少しでも実現の方向へ努力しようとして三学期を迎えたました。

でも、微力な私のために、大切な幼児期を無駄にしては申しわけなく思います。とにかく真実と意欲をもつて、自分なりに努力すべきであると自分にいいきかせて、幼児たちの指導に取りくみたいと思います。

(一) 三学期の展望

三学期は園内生活に落着きがまし、自分の能力を十分發揮することで、大いに日々の活動に楽しみが加わる時期だと思います。

そこで、自分の学級だけの人間関係だけでなく、もっと広がって園全体の幼児と教師が一体となって、あそびに参加でき、その内容が充実していくことができればと思います。そして、そこから生まれてくる幼児の充実感や満足感が園内に充満してくるような気配

を肌を通して感じられるようになればと思つております。

そこで、多くの幼児たちが、共通の目標をもつまでに自然にあそびが発展しないものかといった、あそびの発展から指導計画を推進できればと、常に願望しております。

(三) 展 開

ホールの日当りのよい場所に、花ござを敷き、(机の上よりも、家庭的な雰囲気が幼児らに好まれる)五、六人の幼児が、カルタとりに夢中になっている姿があちらこちらにできたり、また、アヤトリや、カンで作ったカン馬あそびをしたり、吹き矢などをゆったりした気分で楽しんでいるのがみられました。なんだか、人間関係が深められていることに喜びの目を見はります。

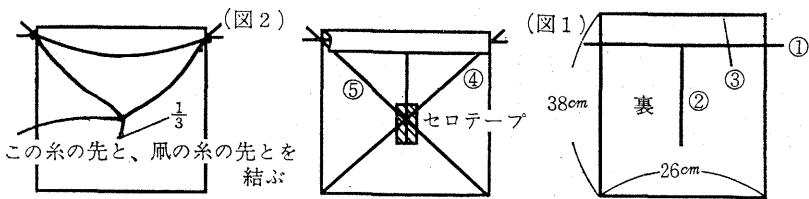
しかし、女児と男児の間の差がみられたり、あそびの内容にかたよりが生ずることもありますので、ある意味では、教育的意義からいって、欠陥があるかもわかりませんが、現在の段階において、持っている力を十分に發揮し、集団生活の中で明るく幼児らしい笑いがすみずみまで流れているのが感じとれます。このような幼児たちを次にくる児童期にそなえて、スマーズに移行していくことができるよう配慮したいと思つております。

(1) ひとりひとりの幼児が目的に向かってみんなで協力して、遊びを展開させたなかで

毎年、凧あげの経験をしても、なかなかうまく成功しないのに、どうしたことか、今年は、凧つくりの環境設定をすると、「あー、恰好え、よしほくらも作るぞ」と二学期後半から俄然創作力に自信のできたK児ら、仲よしグループ五人は早く作ってとばしたい衝動にかられたのか、足をバタバタさせて、「先生、ぼく作る、な、ぼく作りたい」といつて、一番のりに作品に取りかかりました。

私自身も高くあがる凧を作ることによって、幼児の興味をためようと思いまして、「先生も百万馬力のエネルギーをだして、がんばるよ」「ぼくらも」と男児らがそばにより、凧作りのグループは、大きく部屋の中央にしめてしましました。

凧の紙と骨に、がんび紙と竹ひご、木綿糸を用います。紙にマジックインクで絵を描くのですが、見本用としておいてある既製の凧を観察しては、骨のはり方の順序を自分たちで理解したようです。でも途中で少しの失敗により、なげだしたりすることがないように順序について説明をしました。



この糸の先と、凧の糸の先とを結ぶ

います。

しかし、細い糸を結ぶのは無理なよう

A 図(1)のように、骨①②をはり③の部分を下へ折りなります。(糊を使用)

骨④⑤をはり、糊がとれてこないよう

にセロテープで中心をはる。

B 図(2)のように、背糸をつける。あ

しは包装紙を細長く切ってつける。(一

本か二本)

C やや弓なりに糸をはる。三ヵ所か

ら糸をつけて先を一つにする。

そこでもCの部分が幼児らにむずかし

いようです。

「どうやったん、Kくん上手にできた

な」「どうするの」と聞きながら懸命に

努力しているT児、「先生、そうや、片

方ずつ、もちっこして、先に骨と糸をセ

ロテープでとめるの、それからきつく糸

を結んで引っ張るといいに」と、じょう

ずに糸を結ぶようにみんなに知らせて

います。

な気がしますので、興味が半減することはいかんかしら、またどの程度の努力をさせるのが必要なのかと考えたあげく、それぞれの幼児の能力に応じて手伝うことにしました。

それにしても、このへんで一度私自身が完成させて、思い切り

空高く凧をあげてみることにより、少々の難問題も張り切ってのりこえる幼児もでてくるのではないかと思いまして、まず私が急

ピッヂで凧を作りあげました。「先生、できたわ、あ、うれし

いみんなちょっとまっててね、先生あげてみたくなつたから」と

いつて園庭にとびだし思ひきり走つてみました。

「わあー、あがるあがる、ものすごくあがるわ」と幼児たちの

顔、仕事の手を休め窓からのぞく顔々、ちょうどよいお天気でし

たが風のなかつたのが残念でした。それでも、やや斜上にあがつた喜びはなんともいえない気分です。早く幼児たちにもわかちあ

たえたく部屋にもどりますと、「先生、ぼくも百万馬力で作る

の」とT児たちの声、「ぼくかて」と生き生きした声、その表情

の真剣さ、ねばり強さからいままでにない熱心な態度をみると

ができ胸がつまる思いがしました。

作業が終りに近づきますと、コマーシャルソングを口ずさむ幼児もみられるなど一段落になります。

それにしても、幼児たちが自発的にとりかかり、次第に熱をお

びて活発にとりくんだ原因がどこにあつたのかしら。高くあがる
風がほしい一心からでしようか。完成した幼児が「ぼく、ちょ
と、とばして実験してくる」と園庭に向かってとび出していき、
「先生、あがった」となしとげることのできた満足に、「ぼくは
うまいんだからね」「本当ね、みんなも、もうすぐできあがるじ
やない、よかつたわね」と安心させました。

一日目はほとんど製作のみで終りました。「あしたは、とばせ
るわ」「うちかて」と幼児たちは、くちぐちにいって帰ったの
で、明日がたのしみでした。

期待の二日目は登園してから三十分ぐらいたつと、最後の仕上
りもでき、園庭のあちこちで空間を求めてあげくらべがはじまり
ました。風の吹いてくる方向、糸の引き方、走り方、あしのつけ
方などいろいろ考えたり、ためしたりしながら、友だちどうし話
し合いながら、「あんたのよくあがるな、ちょっとみせて」とい
つて友だちの作品と自分のとくらべている幼児もいたり、長い足
をつけて喜んでいる幼児があつたり、自分の背たけの三一五倍位
のところまであがるできばえでした。

しかも、案じていたよりのびのびとした気持で表現活動が展開
され、自らの意欲の高まりによって、今まで製作活動のあまり得
意でない幼児も参加して、自分なりにくふうもし努力もしている

などの力が發揮できたことは園全体が風作りの雰囲気に包まれて
いました。ホールから、各部屋、園庭にいたるまで、一時は、風
の製作活動で教師の間でも、教師と幼児の間でも、幼児と幼児の
間でも高くあがるたびに歎声をあげて喜ぶなど和氣あいあいとし
ていたことが、ひとりひとりの幼児たちの心に快い響きとして伝
わっていったのではないでしょうか。

教師からみてCの部分は、むずかしいのではないかと心配して
いましたが、幾度もやり直すがんばりやがいたことや、友だちど
うし助け合って完成させるなど、成就感や満足感を得ることがで
きました。

(2) 幼児らどうして自主的に計画した誕生会について

誕生会など、毎月一回行なう会も幾度か経験すると、会の進行
方法や内容のもち方などを大体理解したのでしょうか、一月の誕
生会は「ぼくらにやらして」と希望しましたので、「わあ、本
当、どんなことをしてくださいのかしら、楽しみにまつています
からね」と幼児にお願いしますとともに、責任をもたせてみるこ
とにしました。最初の挨拶から一切まかせたものの、いささか心
配やら、楽しみやらでその日を待ちました。当日になつて意外な

内容に驚くやら面白いやらで大変でした。

一部の者の偶然的な発想によつてみんなが協力していった形態らしかつたのですが、日頃やつてみたいと思つていたことを、十分に友だちの前でできるチャンスをあたえられて、大いにハッスルしたかのようで、万才あり手品あり、（あやとりの紐で五本指に廻してかけておき、一ヵ所はすと全部はずれるというのや、ストローで紙をすいあげるのやらです）サークスあり（騎馬戦の時のように三段上までのぼる、竹馬、カン馬あるき）

その中でも落語がはじまるのには驚きました。それも、いつもは口数の少ない男児が落着いて、「毎度ばかりかしいお笑いを一席申し上げます。」と口上を述べて一同を笑わせたり、声帯模写では、目をむいてみたり、横目を使つたりして動物の鳴き声を出すなど、平素では茶目氣な幼児だと思えないような幼児の中にも、案外このよくな面を持ち合わせていたり、くつろいだ気持になつてか、恥かしがらずに張り切つてするなど、幼児の内面を見ることができてとても参考になりました。

それに、リーダーの会の進行によつて、さわがしくなるのではないかと思つておりましたが、それどころか、自分たちでやつているのだといった自信とともに楽しい一時を過ごしました。

リーダーを中心として、まとめてくれる場面もみられるように

なつてきますと、かえつて今まで誕生会に教師の方が手をかけすぎた面があるのではないかと思われてなりません。

もはや、幼児は大きく成長していることに気がつき、できるだけ自主的に選択する活動は幼児らにまかせておいて、望ましくない問題にぶつかったときだけいつしょに考えることにしております。その方が、とても協力的にあそびを進めることが多いように思われました。

それとともに、このように自主的に興味ある活動を経験することによって、いくらか、固定化しがちのグループも、だれとでもグループが作れるようになることがわかりました。人間関係がうまくいかなければ、話し合いに分裂が生ずるといつたことを幼児らなりに理解し、力のつよいグループたちだけで固定化してしまうと、だれもそのグループには参加しなくなります。また、その力のあるグループでも少人数ではあそびがおもしろく発展しないことに気がつきますので、自然にあそびの内容によつては仲間の範囲が広くなるとともに、あそびを考えだすことがじょうずになら、幼児どうしの横との連帶性をつけて、だれとでも楽しくできる姿をみることができました。

いつもながら、この時期ともなりますと、自然にこつこ的な活動から劇的なあそびに発展したり、知っているストーリーから創作を生かして、オペラ化させたり、いろいろな方法で劇的な表現活動が日増しに盛り上がりをみせています。その中でも喜々と会話ができる幼児がいる反面、今さらになってと思われるでしょうが、事実、口が重い方で劇あそびには興味を示す気配もなく、リーダーに誘われるままに、身体表現の蝶々とか小鳥など、動きのすくない役割に参加している程度で、心のどこかに劣等感があるようなT子もいます。

私にとっては、もっとも心を痛める幼児です。たしかに、このT子に関しては、一年間いろいろ苦労もしました。自分がいやと思つたことは手も出さず喋らなくなり、もちろん声もきかなかつたのですが、最近になって、フォークダンスなどもやるし、製作活動もぱつぱつするようになつてきました。しかし、しゃべることとなると、口を一文字にして力んでしまうのです。

そんな頃、器楽合奏（カッコウフルソ）の楽器分担を相談して決めていましたが、木琴を叩く三人を決めるのに希望者が多くなり、ジャンケンで決めることになつたのです。

いつもながら、この時期ともなりますと、自然にこつこ的な活動から劇的なあそびに発展したり、知っているストーリーから創作を生かして、オペラ化させたり、いろいろな方法で劇的な表現活動が日増しに盛り上がりをみせています。その中でも喜々と会話ができる幼児がいる反面、今さらになってと思われるでしょうが、事実、口が重い方で劇あそびには興味を示す気配もなく、リーダーに誘われるままに、身体表現の蝶々とか小鳥など、動きのすくない役割に参加している程度で、心のどこかに劣等感があるようなT子もいます。

私にとっては、はつと心を痛める幼児です。たしかに、このT子に関しては、一年間いろいろ苦労もしました。自分がいやと思つたことは手も出さず喋らなくなり、もちろん声もきかなかつたのですが、最近になって、フォークダンスなどもやるし、製作活動もぱつぱつするようになつてきました。しかし、しゃべることとなると、口を一文字にして力んでしまうのです。

すると、カッコウ、カッコウの部分だけになりますので少々まちがつても和音になるので耳ざわりになりません。このようにして、一応皆と合わすことができたT子は「うち、木琴叩けるわ」と帰つてお母さんに報告したそうです。

あくる日母親が喜んで園にこられ、「ゆうべは、お父さんやお兄さんに、うち木琴叩けると、いばつていていた」とのよう

すると、その希望者の中にT子も参加しており、ジャンケンできめることになつたのですが勝つたのです。その瞬間にうれしそうに笑つて私の顔をみました。

その時、T子さんよかつたね、きっと、うまくできますよと、心の中で祈りにも似た氣持で微笑みをT子に返しました。

そして、一応合奏形式をとつて、ピアノに合わせてみました。

（木琴3、大太鼓1、タンバリン5、シンバル1、カスター10、トライアングル3、鳥笛3）曲はカッコウなのですが大体ほとんどこの幼児ができるまでになつていただけに、T子が叩くと、はつきりメロディーの違いを他の幼児たちは感づき、「先生、あわへん、あかん」という声がしました。

私は、はつと心を痛いすぐ、丸と三角の貼紙をT子の木琴にはつてやり、丸と丸、三角と三角というように同じ形のを順番に叩くよう約束しました。

すると、カッコウ、カッコウの部分だけになりますので少々まちがつても和音になるので耳ざわりになりません。このようにして、一応皆と合わすことができたT子は「うち、木琴叩けるわ」と帰つてお母さんに報告したそうです。

すを話してくれました。それを見て私は、T子になぜもつと早くこのようなチャンスをみのがさずにあたえられなかつたのかと

深く反省させられました。そして、「合奏をしてみましょうか」といいますと、さつと場所につき、喜んで叩いてくれる姿には、

T子の再発見ができてほつとしました。

このように、今まで集団内で少なからず満足できなかつたであろうT子たちに対する助力を、最後までみのがすわけにはいかないと思いました。それ以来無口だったT子のあそびの中にも会話を入るようになってきました。

このように、自分にあたえられた役割を、自分なりに努力し果せた喜びは、大きくすべての行動の中にプラスとなつて現われてきたように思いました。

その他、細かい面についての実践例もかぎりなくありますが、三学期も終りに近づきますと、一年間どの幼児にも平等に自然に惜しみなくあたえたり受けとめたであろうはずの愛情においても、また幼児の感情の受容ということにおいてもまだまだ数々の心残りのある幼児に直面する心苦しさ、申しわけなさが何処かにあるのです。

それでも、一応幼稚園内での活動を何とかうまくやつていったということを思うことができるまでに、幼児たちが成長してくれ

た喜びにも接することができるのです。

(四) おわりに

常に、幼児の成長とともにありながら、ひとりひとりについて理解を深めることのむずかしさに直面して、あらためて自分自身をみつめることとともに、幼児から学ぶことの重要性をしらされました。そこで私の心の糧として、幼稚園教育指導書をはじめ基本的ないろいろな書物を幾度も読み返しています。

幼児教育は教師と幼児の心のふれ合い、幼児対幼児のふれ合いが基盤になって展開されることだけに、お互の信頼しあつた暖かな愛情の交流を支えとして、すこしでも幼児たちの経験を豊かなものにしてやることができればと願っております。

(中部幼稚園)

改訂 幼稚園のつくり方と 設置基準の解説

¥1,300
丁90円

全国幼稚園施設協議会編 ■ B5判三一八頁
多年の研究成果を集約発表。旧版とくらべ、その内容は大幅に改められた。既設幼稚園の維持改善にも十分役立つ。

■発行 ■ フレーベル館

(一) はじめに

柴田 つ

五歳児一年保育を受持つ私どもにとって、三学期の訪れはあまりにも早い感じです。お正月を過ぎて二週間ぶりに出来うる児童たちは、「トランプしよう」「ドッジボールしよう」と友だちと肩をくんで自分たちで遊びを相談し、それぞれの遊びを展開している姿は、幼児期を脱皮したかのような感じも受けます。

もう二度とこない幼児期としての三学期を、どんなふうに幼児たちはすごしたいのか、また教師として、どんなふうにすごさせたいのかと思うとき、もっと教師と幼児との気持をつなげるべきだと思うのです。

「ぼく今まで数えられるよ」「かるた全部よめるよ」と得意になっている幼児、たしかにお正月の経験から複雑なルールや数や文字に対する興味も深まり、その内容のおもしろ味も実感として味わってきた幼児もいます。かといって知的面の活動ばかり要求しているということにはつながらないと思いますし、兄弟や同年齢の児童とのまじわりのすくなかった幼児たちは、そういった経験もなく、たとえかるた遊びは知っていても、仲間どうしでとり合うといった楽しさや、競走心を味わってはおりません。でもさまざまなかつちの姿の中にも、その児童なりの変化があり、パーソナリティの発達という面からみられる個人的な差といった開きも、徐々にせばめられてきているといえる三学期です。

エネルギーの二学期は、ひとりひとりの児童たちの充実をねがい、いろいろな場面での児童の発見やそれぞの活動へのとりくみを大切にしてきましたが、三学期は、児童の着想が思いつきや断片的でなく、ある程度のめあてをもつて計画し実行していくこう



幼児の成長と三学期のあそび

とするかまえがうかがわれてきますので、この意味からも、学級でまとまってする活動も、これまでよりも多くしながら、小学校への移行を考えてやりたいと思うのです。すぐ小学校の身体検査、視力検査、知能テストといくつかのテストを受けなければなりませんし、今までどちがつたふんいきのなかで、抵抗なくとりくめ、新しいものへの興味や関心を率直に表現し理解していくとする態度をつけてやるために経験や活動は、当然強調されなければなりません。

といつても教師の計画した案に幼児をはめこむのではなく、幼児の生活から分離することなく、幼児たちのたくましい要求や考えを土台にしながら、プランをたてるにはいうまでもありません。興味や関心のないところには、発達はみられないと思うからです。

三学期の幼児たちは、今までの一学期、二学期と歩んできたなかに育ってきたものを、發揮してくれる時期でもあると思われます。未分化から分化していく過程でのいくつかの場面で、ある程度客観的にみられるようになってきた幼児たちのおちつきと矛盾が、三学期ではアンバランスになつて現われる面もあると思われます。

いづれにせよ、三学期になって“こんな幼児に”と教師だけ気負い込んで、それは逆効果の場合が多く、これまでに経験した

活動の流れのなかにつみあげられた人間関係の交流は、深く幼児らの生活の根底となしているように思われます。

。あまり感動を示さないM、。口先だけ達者なB、。すぐあそびをこわそうとしたT、。がんばりのきかないO、。勢力的な幼児のあとばかりついていたA、など、それぞれの幼児の特徴や、発達のちがいをどんなふうに教師として受けとめ、また援助し指導してきたのかを振り返りながら、この三ヶ月の一日一日を大切に過していかなければと思います。

そこで

。グループや学級まとまってする活動のなかにみられる幼児の姿を拾いながら、

。どんなことに幼児らは集中し、またどのようなことを障害と考え、

。そしてその壁をどのようにして、幼児自身が克服していくとしたのか、

といった、主として態度の形成という面からみた、三学期の幼児の姿をつかんでいきたいと思うのです。

(二) 三学期の実践から

——双六つくりと友だち関係——

三学期になると、なにかやろうとするとき、提案があり、共鳴があり、意欲を伴つてひとつあそびが成立することが多くなります。教師にしろ、友だちにしろ、あそびの提案者は重要なポイントになりますが、あそびをすすめていくためのまわりの協力と理解もまた大切です。

昨日はいっこうに意欲を示さなかつた女児グループは、他のグループ（男児）の双六ゲームのようすをみて刺激されたのか、きょうは登園すると、すぐはじめるようすです。

K子とT子を中心相談ができるたらしく、自分のグループのメンバーを集めて、「あがりはお花畠にしよ」とT子、「うん 女王さんもおどつとんのさ」と、K子もたのしそうな表情をしながらいっているし、他のメンバーも同意しているようすに、調子がよきそなうので教師も幼児たちにまかしておこうと思つたのですが、やはりI子のいないのが気にかかつたので、保育室をみ廻すと、材料置場で、「こま」をはじっています。側へ寄つて、「りすグループさんでしょ、みんながまつてるわよ」といながらI子の反応をみたのです。

この幼児は動作が鈍く、グループから取り残されることが多いので、この双六つくりをすると教師は活動的なりすグループへ意図的に入れてやつたのです。それにこの時期になると、ほとん

どの幼児は、友だちのようすに敏感ですし、グループかたまつて相談をはじめると、みんなのなかにとびこんできて、活動をたのしめますのに、このI子は感動を示さないのです。「うん」とこの場も、教師のことばにうなづいただけでしたが、グループの方へいき、他の幼児のあいだにちょっと座つてのち、自分もクレバスをとりにいきました。

「出発はここや」とK子、「わたし」「一番目かくわ」というA子たちの会話や、その場のふんいきにうまくとけこんでくれると思つて、教師はメロングループで双六のコースの説明を聞きながら手伝つていますと、K子とT子が、「せんせい、紙もう一枚ちょうだい」と要求にきたのです。

「あら、さっきうまくやりかけていたじゃないの?」といいながら、りすグループにいくと、I子がしょんぼり泣いているので、「あ、Iちゃん、どうかしたの?」ときく教師のことばが、同情的だったのか、それに反発するようにK子は、「Iちゃんさ、こころはお花畠とちがうのに、お花かくんやもん」と、口をとがらせています。「Iちゃんのかいたお花ってこれ?」と、教師は紙の右端に描いてある黄色い花を指さしますと、みんなうなずいています。

「ここはかいていけなかつたの?」と、教師はK子にきくと、

「うん、そこはさ、二番目と三番目の途中のみちなんやもん」と、残念そうにいうのです。そして、「わたし、Iちゃんにもおこらへんにあーあーそんなところへかいて——といつただけなんやのに、そしたら泣くんやもん」としきりに弁解していました。

いつも自分の意見を押しつけ気味だったこのK子も、だいぶん友だちの立場を考えてやれるようになったものの、気がせっかちなので、やはりマイペースにみんなを引張っていく傾向があるのです。やはりこの場合は、このK子の考え方方に焦点をもつていきながら、I子もひきあげてやりたいと考えました。

「Iちゃん、どんな双六つくるのかわかついたの？」と教師はきくと、「うん」とうなずくので、「どんな？」と再びきくと、

「お花の……」と返事をしてくれましたが、どうもあいまいなようすです。I子には双六をつくるということ自体少し無理があるようにも思われたし、K子の提案に他の五名の幼児も賛成はしても、それは、はつきり理解していたとはいいけれないだろうし、まして幼児どうしの説明でI子には納得いかなかつたのでしょう。また教師としても、このグループに入れてやつたことからも気がかりでした。

教師は、「K子ちゃん、どうしても紙ほしいの？」と、K子たちに考え直してほしいねがいをこめて、問い合わせたのですが、「うん、ぜつたいほしい」といい切るので、「じゃAちゃんは

？」と、教師はきくと、A子は、「うん、でもこの紙もつたいないしなー」といいますし、W子は、「裏へかか」ともいいながら、「Iちゃんはあとからきたしな、かわいそや」といつてくれたのです。

メンバーに順に意見をきいているうちに、K子は紙をじっとみていましたが、「あ、ええことあるわ」と、いいだしたのです。「ここさ、かわいいお花畠にしょに」と、さつきの不満そうな顔がふつとんで、よい提案がとびだしたのです。すると、側からT子も、「そそう、そしてそこおやすみにしょに」といってくれ、W子も、「そんならIちゃん、その役になるとええわ」と、いってくれます。

いっぺんに、その場のふんいきが明るくなり、I子の立場もひきたててやることができたし、みんなで考え方合ってよい結果が生まれた満足感のようなものを味わったのです。

この日の実践から教師は、グループからはずれている幼児のさそいかけど、そのまわりの幼児らのもつ感情の大切さを感じました。意欲的なグループのなかでの刺激を教師は期待して、「みんなが、待っているわよ」というだけで、いまみんなが、なにをやろうとしているのかといった積極的な態度、つまり、自分からその内容を理解しようとするようにさそいかけていくことが、不足していたようです。そして、理解度のおくれている幼児への適切

な思いやりと、まわりの児童たちも一子を探してやるだけの思いやりのなかたこと——からみて、平素よりの一子への気持がよくうかがわれます。

折角とりかかったあそびやしじとも、途中におこる不都合などでこわされてもつまりませんし、そのつど、解決を急ぐための近道より、ひとりの児童の発言から、みんなで考え合っていくといったチャンスの場をもたせるのは、やはり教師の役割だと思います。グループのなかで、ひとりひとりの児童を育てていくといった方向や、友だち同士の心のふれあいの上にたって、互に理解しあうといったことの大切さも、児童なりにわかっていてくれるのでないかと思うのです。

2 みんなでつくっていくあそび

——劇あそびのなかのSとW——

お互の理解と意欲でもりたてていこうとする場合にも、そこにはならず矛盾というものが生まれてくるようです。もちろん内容の質のちがいや条件によつても異りますが、三学期の児童たちは、二学期までに起つことはちがつて、それを自分たちで開拓していくとする構えがうかがえるようです。

そして教師の指示やはげましにもまして、児童どうしの賞賛や批判が、はるかに大きくひびくようにも思われます。すなわち、

受身でなく、自分というものを表現していくとする過程のなかで、児童たちの物のみ方、考え方の変化を教師はとらえていかなければならぬと思うのです。

生活発表会の当日が近づく三、四日前には、劇に登場する人物や役割も固定しかけてきますが、それまでは、役割を互いに交代しあったり、児童自身からとびだす言葉や表情を教師は受けとめてやつたりしています。

「チビクロサンボ」の虎が、バターになったところで、「ちょっとなめてみようかな、あつおいしいよ」といつてなめる動作のMは、ほんとうに実感があつて、みんなの興味をそそつたのです。「だつたらっぽにいれて、おうちへ帰りましょうか」と、教師がいうと、「だめだよ、ぼくたちそんなっぽにいれられたら死んでしまう」と虎になったSがいいます。「あれ、もう死んでいるのに、あんなこといってー」とW、「死んでません!」とSはすかさずやり返すと、「死んでます!」とWもいひ返しています。

そのやりとりが、じょうだんながら真剣になってきたのです。「めがまわってバターになつたんやで死んどるやんか」とさらにいうWに、「目をまわしただけでバターにならへんわ、バターになつたのは、絵本です」と、負けずにいい返した言葉に、教師もまわりの児童も、びっくりしてしまいました。予期しない発言に教師も迷つて、「そうね、S君のとらは、そのように、おはなし

できるんですものね、困ったわね、N君どう思う？」と、動物になつてゐるNにきいたのですが、Nもだまつて、目をぱちくりさせています。

教師も、「ね、やっぱりバターになつたとらさん、つぱにいれるのかわいそうと思う？」と、みんなにききますと、「そらかわいそうや」と、どの児児も口をそろえていふのです。「じゃね、神さまにお祈りしましようよね」と教師も祈る氣持でいいますと、死んでいると主張したWは、とっさに、「とらさんになれ、とらさんになれ」とうたいだしたのです。まわりにいる動物になつた児児たちも、自然と丸く手をつなぎWに声を合わせて、まわりだしたのです。このようにして、バターになつた虎は、もとの虎にもどれたというストーリーにみんなでつくりあげることができました。

児児たちの内にある、認識の発達の矛盾が、まわりにいる児児たちの機転とあたたかさで、ときほぐされたような感じがしたのです。現実と空想——この矛盾を児児たちがふみ越えていこうとする過程を、教師はしつかり受けとめてやりたいと思います。

「でもね、一日でこんなにたくさんのお遊びできないわね」と教師はききますと、「そんでも、いつべんずつしたらええに」とか、「いっぺんだけっておもしろない」という意見、また「すもう大会は、男の子のあそびやでいや」というような反対の意見もあり、また、その妥協案として、「男と女に分かれよか」という発言もあつたのですが、結局賛成の多いあそびに決定しようといふことになり、「なぞなぞ」「ジャンケンあそび」「椅子とり」と教師は、黒板にかきました、そのとき、M子が教師の側へ寄ってきたのです。

——M子の発言と学級とのつながり——

お別れ会もまぢか、残り少ない園生活を、少しでも印象づけてやりたいと、児児たちといつしょに一日の保育計画をたててみる

「Mちゃん、なーに?」というように教師は目できますと、小さい声で「ぐるんばのようちえんがしたいの」というのです。

自分からみんなの前で自分の考え方や要求が、なかなかいえなかつ

たM子ですので、教師も、他の児童もいさきかびっくりしながらも「えらかったね」とほめてやりたい気持でした。「ねえ、みな

さん、Mちゃん、『ぐるんば』がしたいんですって、どう?」

と、教師はききますと、すぐ、「うん、ええ、ええ、ちょうどげきみたいやでええわ」との言葉にみんなも拍手してくれました。

「すもう大会」「サッカー」と、自分の主張を通していたSも、

このM子の発言を認め受け入れてくれたのか、みんなと同じよう

に拍手してくれて、教師もほっとしました。この「ぐるんばのようちえん」は、福音館発行の絵本で児童たちが、劇化してたのしんだものなのです。M子はこの劇のなかで、「ぞうさん」になり、とても自信をもって、やつていまましたし、M子の活動範囲もその後拡がつていたことは事実です。

これは、ささいな場面の一例にすぎませんが、幼稚園の一年の課程のなかにくり返されるいくつかの積み重ね——その経験や活動のなかに築きあげられていく力のめばえをいまさらのように感じさせてくれました。児童の成長の歩みは、ひとりひとり異なり、その四十人の児童らのひとりひとりの発達の水準の開きと、その内面的の変化をくみとつてやることのむずかしさと同時に、

ひとりの児童の成長が、仲間に広がり、みんなもそれを認めていくといった態度の現われもはつきりつかめたような気がします。

(三) おわりに

一学期、二学期、三学期と通じて、それぞれの実践を中心に、教師の心ぐみと、指導の反省を、児童の実際の活動のなかから述べまいりましたが、日日児童とともにあって、とにかく自分の保育のすすめ方や、現在の児童の姿をどうとらえているのかといつた判断や評価もできないまま過ごしてまいりました。

児童の発達とひと口にいっても、その掌握はむずかしく、どのような段階や順序をへていくのか、どんな場合に、どのような反応を示すかなど、教師としては、もっともっと児童の仲間になつて理解してやらねばならないと思います。あの子のジャンケンはタイミングわるいとか、この子がいるからぼくたち負けるとか、にがい経験もおりまざつての園生活のなかで、児童たちは、自分の力で伸びていこうとしているのです。

そして、一年間通じていえることは、豊かな人間の育成をめざす教育として、人間関係のなかに育つ「ゆたかさ」「あたたかさ」をもつて、児童期から児童期へと飛躍してくれることです。

愛珠

想い出するままに(八)

中 村 道 子

一 大阪大空襲の前後 その一

昨年末から、敵機来襲は毎日のようにあったが、いずれも小規模の空襲であったから、その位の程度と思い、不安の中に、安慰な気持で、昭和二十年の新しい年を迎えた。

戦時下であり、印だけの小さい門松を左右に打ちつけて、祝賀式を行なつたが、警報も聞かずに済み、翌二日も安泰であった。

嬉しくほっとしている翌日、警報が発令され、「あつ!! また始まつたか!! 幼児は冬季休暇中で来園して居なかつたから、よかつた」と思いながら、約束の通り、職員全部は出勤して待機したけれど、何ら変わつたことなくすんだが、この日から、日によつて時間は異なついても、毎日のように発令された。

—大阪南方阿部野昭和町と、東部の布施市足代^{あしろ}附近の空襲の

時、共に愛珠幼稚園からは、相当の距離があつて、この物音は聞こえなかつたが、両方合わせて三百六十余發投弾されたそうだった。しかし全部不発で、皆田圃や、工場の敷地に落下したもので、地面に穴をあけただけで、焼夷弾の恐怖とは、比べものにならなかつたそうである。私はやれやれよかつたと、つくづく思つたこともあつた。

三月一日には、市役所に近い本園愛珠で、専任園長会が開かれ、石川学務課長をはじめ、係長や幼稚園の担当視学等出席の下に、空襲に備えて、幼児の避難と園舎の防備につき、特に種々の注意と、全幼稚園の連絡打ち合わせがあつて、一層重大なる注意の要すべきことをいわれると共に、一方仕事柄、幼稚園の遊戯や唱歌、談話・手技等の研究の件もあつて、これらの合間を縫つて研究会も開かれていたので、習慣的に気分はのんびりしていた。



三月六日の地球節には祝賀に合わせて、雑祭を行ない、例によつて一同にお祝いとして、振掛粉をほどよくまぶしたあまり大き

くない小判型のおにぎりを、馬鈴薯の吸物と添えて出したが、それでも子どもらは大喜びであった。出席児は昨今二十一名に減じ、従来に比べて非常に淋しい思いであったが、幼児は平時と変わらぬ元気であったから、嬉しく思っていた。しかし、神ならぬ身の知るよしもなく、この日の三日後に、終日警報が発令されていて、最も恐れていた東京都が、大空襲を受けていたのである。忘れもしない九日と十日!! ただ茫然と手を挙き、歯をかみしめて、種々に想いをはせた。

目を閉じ、周囲の物音に鋭く耳をそばだて、そしてまた、両手を堅く握りしめて、取るべき手段を考えながら、あれこれ思いをめぐらせた。

次いで十一日と十二日に、敵機は名古屋市を襲った。——ここも東京都と同様恐怖に包まれていることだろう、皆苦しんでいるだろう——、われわれは如何することもできない殘念だ!!

私は重要書類を山口さんへ早く疎開させていてよかつた、自分の健康の続く限り、未だ残っている物を、余さず持つて行こう。昔の珍しい遊具や、茶道具類、現職員関係の帳簿記録等、重要書類といわれている物は、全部持つて行こう。避難の時に職員の荷物が重くて、活動ができなくなつて、怪我をしては申しわけない

から、重要性の軽重を考慮して、疎開の順位を定め、少しづつ運ぶことにしよう。

宿直者は、一食分の食糧と、幼稚園の要所の鍵を一括して持つこととし、私は西田さんから受け継いだ、預金通帳と印鑑を離さず持つて避難することとした。そして市役所から配給された大きい袋はやめ、遠足の時に持参する背嚢を使用することとして、活動が自由にできるようにし、この際、物を惜しみ、欲を出さないことを、懇々と注意したのである。そして互いに気をつけて、怪我のないようにといつて、その日は別れた。

この日宿直は広瀬校務員であったので、「今晚ブーが鳴つたら、飛んで来るから、背嚢を背負つて、ラジオの前で、状況じつと聞いてちょうだいや」と、笑いながら念を押し、「そうそう西六はおばさんが一人やつたから、一度尋ねてあげよう」と、ダイヤルをまわすと、直ぐおばさんの声が聞こえ、「おばさん今晩は!!」「誰かと思うたら、先生!!」あんただしか、東京も名古屋も、えらいことだしたな!! 大阪も来まつせ、先生!! 気い付けとくなあれや」「大きに!!」おばさんも気をつけてちょうどいいや」「ゆんべから、おっちゃんと交替しましてん、明日後日まで一人でんねん、平常のように島の仕事で、私が続けることにしましてん」「そう、お苦労さん、あんたは氣丈ながら大丈夫やけど、頑張ってやってちょうだいや。そやけどブーが鳴つたら、早よ逃

げなされや、愛珠より西六の方が家が建て詰まっているから、早よう逃げんと、逃げおくれたら、えらいことになりますで、気を付けなさいや」「おおきに西六も防空壕を掘りましてん」「どこへ?」「遊動円木の柱と柱の間でんねん、上から物が落ちてきて、鐵の脚が前後にあるよって、それで支えられて用心がええど皆がいいはるし、私もそう思うて掘りましてん」「そうよかっただわなあ!!」「先生も頑張つとくなあれや」「おおきにそんならおやすみ!!」電話を切つて、私は田辺の家へ帰つた。

家へ帰ると、裏の縁の硝子障子を開け、最近強制疎開をさせられた、家守の老人夫婦の家も借り、壁を毀つて続けたから、庭が一層広くなつて、勢い大空も広く見え、北斗七星をよく見ることができ、北極星までも判然見えるので嬉しかつた。附小時代から大好きでよく歌つた、星の歌を口遊びながら、楽しく庭の整理を考えていた、一月なき御空に煌めく光、ああ、その星影希望の光、一人智は果てなし無窮の彼方、ああ、その星影極めを行かん。声は高く低く、また細く太く続いて、眞実に嬉しかつた。節も大好きでよく覚えている。粗末な夕飯をすませ、夜も更けたから寝に着いた。

一眠りした時、空襲警報を耳にしたから、私は飛び起きてラジオを聞くと、大変!! B29の大編隊が来襲して、大阪全市の空襲

が行なわれようとしている。そのうちに桜島に焼夷弾が落とされ、間もなく西空が少し明かるくなつたが、時を移さずその周辺が、褐色をおび、一瞬の間にぐつと高く広がつて明かるくなり、下の方は赤く、続いて褐色に、だんだん水色から白色になって、満月の光を浴びてゐるようだ。今まで何も見えなかつた物がよく見え、家の中までよく見えた。

全體が罹災の最中で、ラジオは刻々とその状況を報じ、罹災地の方々は、不屈の精神で何卒頑張つて下さい」と、力強くいつてゐる。赤くなつて来た大空に、時々火花が散つたように、ぱつと真紅に染めて、手前の方へ広がつてくる。ラジオによると、今、西区から南区の方へ延焼して、猶、西南の浪速区の方へ、ぐんぐん延びて行くらしい。敵機の編隊飛行の爆音は、だんだん耳に強く響きながら、東方へ小さく消えて、それが何度も繰り返されたのである。

その頃には、港区や西区は大分下火になつて來たらしいが、火熱の中での市民の動きを想像して、氣の毒で仕方無い。永らく新町にいた私は、西六校園下を思い、山本のおばさんを案じ、生徒たちやその父兄を偲び、それとあわせて、一刻も早く愛珠幼稚園へ行きたいと思つた。考えれば考えるほど一途に思つた。

交通機関は全部不通であり、徒步すべき道路は、現在空襲の罹災中に、火焰のため通行は不可能であつたから、折を得て早く

行きたいとあせり、ラジオから耳を離さず、ただその無事を祈るばかりであった。

広瀬さんは如何しているだろう。都合よく逃げてくれたかしらん、矢も楯もなく気がせいだ。歩くとすると、南海平野線に沿って天王寺駅へ出て、それから愛珠へ対角線をとつて歩こう、と考えていると、近所で誰かが「今恵美須の駆が燃えている」といつている、ああ恵美須も燃えたか!! なきれない!!

この頃、東方の空が少し白けて来たから、私は早速出勤の支度をしていると、ラジオは漸く敵機の尾驚脱去を報じ、猶、余燼の盛んな個所を知らせている。

「電車は平野から恵美須まで行くけど、駅のホームの屋根や、改札の辺は焼けてもう無いが、運転はできるそうや」と前方を行く人がいっているのを聞いたから、よく分からぬが、兎に角股あしヶ池の停留場へ出ることとした。

家を出る時妹に、「今日は帰つて来んかも分らんけれど、心配せんといて、この辺へは爆弾は来んけれど、火事に気をつけなさいや」といって、家を出て停留場まで行つた。

家から停留場の間には、割合空地が多かつたから、この点では少し安心だった。ちょうどこの時、遠く東方で微かな電車の響が聞こえたから、電車の来るこことを知つて、助かつたと嬉しく思った。股ヶ池停留場で暫く待つていると、向こうから小さく電車が

見え、一一番電車らしい、恵美須町行きは確実だつたから、眞実に嬉しかつた。やがて飛び乗つて、思わず「ありがとう」といつた。天王寺まで歩く積りが、恵美須町まで乗せて貰えるかと思うと、嬉しくて合掌したいような思いであった。

恵美須に近くになると、被害が次々に目にはいつて、恵美須町の停留場は、昨夜見た姿は哀れに変わつて、近所の誰かがいつていたように、ホームの屋根は無く、鉄筋の処は漸く型だけ残つていた。あつ何どこの姿は!! 停留場は元より、平素賑やかなこの大衆的な歓樂境は見る影もなく、今も尚所々燃えている、昨日と変わり果てたこの形相に、立留ることもなく、私は先を急いだ。

愛珠へ行くにはこの堺筋が一番よい。道幅も広いし、電車道に沿つて今橋筋へ出て曲ればよい。人通りも多いらしく、人々のいっていることを聞くこともできると思うと、足は直ぐ堺筋を北方へ向かって歩き出した。小半町程行つて、ちらと右を向くと、眼の前は一面焼野原になつて、突当つて石垣、即ち上町高台の石垣が判然見え、石垣の上にあつた大きな伽藍が、赤い焰となつて硝子障子に映り、それが見る間に、共に一しょになつて、盛んに燃え出し、瞬間、あつ美しい!! と感じ、その後から無念と思つた。——今思えば逢坂に近い、南寄の石垣の上にあつた、大きい伽藍は清水寺だったかしら——、こうした姿はじめて見たが、我に帰つた時、何という愚な戦争だろう!! 幾百年の昔から、人

智と物の総合で、建築されているものを、一瞬に壊滅させると
は、何という愚なことだろうと思つて、敵を哀れんだ。

尊い物は金銀宝石のみならず、それにも増して人の心の結集
は、尚尊く強く恐るべき力のものであること、永遠なるものであ
ることに、気付いてほしかった。米国は学問を尊ぶ国と聞いてい
たが、学問ばかりでは、車は通れない、現実の学理と、永遠の真
理と、融合合致したものでなければ発展はない。焼燐ぶっている
熱氣を両頬に感じつつ、そんなことを考えながら、日本橋五丁目
の電話局まできた。

この建物は学校を改築したもので、南側の空地の電柱から、コ
ンクリートの壁面へ、たくさん電線を入れていたが、昨夜の
戦燒で皆焼け切れて、切れ切れになつて、碍子をつけたまま垂れ
下がり、風の吹くたびに、電柱や壁面に当たつて、瀬戸物である
ため、軒場の風鈴のような音をたてて、何ともいえぬ淋しさを感じ
じたが、ここを通る時には、顔が火照つて思わず両手で頬を押さ
えて走つて通つた。

ここでこの位熱いから、これから先はとても北へは行けないだ
ろう、しかし、どの道を通つても同じようだから困つたと思案し
ながら、それでも北方へ歩いている時、足は知らず知らず西側に
よつていたが、大きい家があるとまた熱かった。松坂屋に近づい
た時、未だ三丁目位かと思うと、この前方に要する時間が思いや

られて、また思案をしている時、少し前を行く二人連れの人の、
「早よう地下鉄へ行こう」といつてゐる声が聞こえたので、不思
議に思い、思わず走つて行つて二人に尋ねると、運転していると
いつたから、嬉しくて飛び立つ思いで、三丁目から西へ曲つて、
難波駅へ出た。

広い御堂筋を挟んで、東も西も共に一面に罹災し、高島屋百貨
店だけ高く七階まで続いているが、内部の状態は分からぬ。こ
この地下を利用して、電車が走っているのだが、私は地下鉄のあ
ることを考えもしなかつた。動いていたとすれば、天王寺駅から
乗ればよかつたのにと残念に思つたが、でも難波で分かつたこと
は未だ幸いであったと喜び、大急ぎで改札口へ走り、愛珠が残つ
ていてほしいと、祈念せずにわかれなかつた。

改札口からホームへ降りた時には、種々な形の荷物を持つた罹
災者がおおぜいいて、非常に混雑していた。とにかく次の電車に
乗つて愛珠へ着かねば、不安でたまらない。いらいらする気持で
電車を待つてゐると、やつと来たので、最後の列車に飛び乗り、
中央に行つてそこにいた人に、「船場は全部焼けましたか」と尋
ねたが、その人は知らなかつた。二、三人に尋ねたが、皆知らな
かつた。

順慶町は焼けたと前方の人が話しているのが聞こえたから、そ
れでは心斎橋筋も焼けたろう。誰かが北御堂も焼けているといつ

たから、この話では愛珠も焼けてしまったろう。広瀬さんは何卒うまく逃げていてほしいがなア!!——そうだもう尋ねずにはいよう——それより早く愛珠へ着き、それぞれの処理を、適当にせねばと決心した。電車が本町をでたら、直ぐ淀屋橋に着くと思い、人込みを押し分けて、最も後の入口まで行き、車掌に「今橋は駄目ですか」と尋ねると、「平野町までは焼けていません」との返事に、蘇生の思いをして、心から嬉しかった。

淀屋橋に着いてドアが開くと同時に電車を飛び降り、走って階段を登り、出口へ急いだが、寂として何の音もしない、周囲は鎮まり返つて、今までとは大変な違い、今朝から通つて来た道は、それぞれ違つた喧嘩を感じたが、ここは特別に静かであつた。何も無かつたように、家も、ビルも、整然とし、人通りもなく、静かに建つてゐる。「ああ、助かった!! 広瀬さんは助かった、それにしてもさぞ心配したことだろう!! 私は早速愛珠へ向かつた。

それにまだこうして火の粉が飛んで来るとすると、夜中にはたくさん来ましたやろうな!! 私は矢次早にいた。広瀬さんは静かに笑いながら、「来ましたで」といつて。身体の大きいおじさんは、どつしり落着いて頬もしく見えた。「なア広瀬さん、本町が焼け、備後町や瓦町に火が来た時は、たまらんと思ひなさつたやう!! あんたに怪我が無うて第一良かった!!」おかげで幼稚園も残つたし、真に結構でした。暫く昨夜の状況を話し合つていたが、広瀬さんも中々緊張して、よく幼稚園を守つてくれて、ありがたく思つたのである。

空襲の後では、市役所の教育局へ、報告をすることになつていいから、調査を始めるが、東区の大部分が罹災していただけれど、幸に愛珠区内としては小部分であり、罹災区域には民家より、会社関係の建築物が多かつたことが幸であった。

今回の空襲で、東区内の罹災幼稚園は、集英を始め、汎愛、浪華、久宝、船場の五か所で、幼稚園では愛珠だけが残り、学校は愛日と集英の二校で、罹災以外の学校長や、平沢視学他三視学も來園せられ、懇意な見舞を交々いただき、尚激励されてありがたく思つた。昨夜は全市の三分の二が焼土と化したそうだが、職員使丁は皆無事であつて、よかつたのだが、園児中数名の家庭が、罹災したことは残念であつたけれど、皆身体には異常なく、家族と共に、避難していたことは、不幸中の幸であった。

運命は、あしたを知ることはできない!! 愛珠は、今は難を免れることができたが、明日は分からぬ——。この日三時過ぎ、調査を一応まとめて、教育局へ持参した時、三階の窓から西方を見て、悲しい姿に変わった大阪市を見たのである。涙が何度もじんじんで来た。

三月十四日から全市校園は、青年学校まで休校となり、卒業式や修了式は中止し、その証書は各自出校園者に、手渡すことになったから、この通知を各家庭に持參すると共に、後援会役員宅を見舞い、あわせて園の無事を報告した。——その後詳細調査の結果、園児は、全部無事に避難せしことを確認したので、非常に喜ばしかつたし、次いで三日後には、職員全部の各家庭も、無事であつたことが判明したので、一同は互に慶びあつた。

いい難い苦難をやつと切抜け、一同の無事を喜んでいる時、松原致遠先生から葉書をいただいた。見ると空襲の見舞で、安否を氣遣われ、苦難を超越するようとの、激励のお言葉であつたから、素直な気持で、心中に固く決するものがあつた。そして「ありがとうございます」と、先生のご親切に礼をいい、あわせて職員等にこのことを知らせてから、備品整理を続行し、運搬の分類が大体終わってから、やつと休憩した。

空襲以来、私と広瀬さんは二日交替で宿直をした。主席保母は

病欠であつたし、奥井使丁は家事の事情でできなかつたが、日々幼稚園へ出勤して貰つたから、毎日の事務処理には、少しも差支えなかつた。

月末に、松原先生が、久し振りに来園せられ、幼稚園の状況や、園児と職員の様子を尋ねられたから、有のままを話したら、非常に喜んで下さつた。昨年五月以来、毎月二回講演に来られ、視学の会の時には、時々私も伺つただけだつたが、今日なされたお話で、一層そのご親切を、ありがたく思つたのである。

四月にはいつて早々、先生から二回目の葉書をいただき、今回愛珠が罹災を逃れ、且つ職員も無事であったことは、運命の然らしめたことで、偶然に逃れられたので、葉書のお言葉では、却つて恐縮し、穴へはいりたい思いがした。

も早、新年度を迎えているが、新入園児を見るところなく、毎日空襲に備えて暮し、真に味氣無いものであつたが、このたび、汎愛と久宝の二園の主席保母が、今後毎日愛珠へ出席して、事務を執ることになったから、園内に賑わいを見ることができ、嬉しく心強く思つた。

幼老者と建物の強制疎開が、十一月に命ぜられたので、このために起る、疎開者の荷物の買上げの会場として、本園が貸与を命ぜられ、高島屋百貨店が買上げることになり、十二日から三日間、毎日荷物が搬入せられた。主として建具類で、籠筒や戸棚も

あつた。また売りもした。

買手の中には、三月十四日の空襲で、罹災した人も多くいて、服装はまちまちで、男子は国民服、女子はモンベを着て、中には身に合っていない人もあつたが、誰も不思議にも思わず、そんなことを注意して見る人もなく、何時如何なる、苦難が降りかかるて来るか、明日の分からぬ、お互いであつた――。

東区警察署から、防空要員の配給米の指令を、受けることになつたから、私は貴いに行つたが、結構なことと安心をした。このたびの空襲で全市にあつた八十有数の幼稚園の保母や使丁は、それぞれ役所の事務を手伝いに行くことになつたが、愛珠は、皆教員の有資格者であつたから、郷里に疎開する学校へ転勤したり、良縁を得て退職したが、主席保母は病欠であつたため、使丁二名と自分と三人で、管理することになった。幸に汎愛と久宝の主任保母が、来られたので十分であった。

今回の空襲の結果、北浜一帯と、中ノ島の二丁目辺まで残つたから、この辺の住民たちは、「この辺は大きいビルが建並んでいるから、今度は爆弾でしゃらう」と、噂した。私も、今度は今日までより、一層強烈に空襲して来るだろうと、覚悟をし、残つていた重要書類と参考資料を、背負えるだけ背負つて、再び奥井使丁と二人で、桜井谷へ持参した。

モンベ姿の二人は、ズックの靴を履き、大きい荷物を背負つていたから、山口夫人はこれを見て、頭の先から足の先まで、見上げ見下ろして、「かわいそうに!! こんな姿で荷物を負うて来ては普通やつたら車で来はる人が、雑魚売りのおばん見たつて!! 普通やつたら車で来ますよつて、早よ帰らんと、あいな姿して来はつて、涙が出来来るわ――」と、暫くじつと見詰めていた。「山口さん！ そんな処やおません、今日は留守番を、汎愛と久宝の先生に、頼んで来ますよつて、早よ帰らんと、あの人たちがおそくなりますが、皆が、今度は爆弾やというから、これもまたお願ひしますわ、今日はこれでご免を蒙ることとして――なあー奥井さん!!」

電車の中のことを想い出しながら、「電車の中で、二人はあつちへ当たり、こつちへよろけて、えらかつたわなア――奥井さんも『苦労さんやつたわなア』といながら、倉の方へ行つて荷物を詰めた。「何でも持つて来てちょうだい、まだまだはいりますで!! そやけど先生は、身体だけには、気をつけとくなされや!!」今日は座敷には上がりならず、玄関でお茶をたくさんちょうだいして、急いで幼稚園へ帰つて来たのである。二人の先生は、機嫌よく待つていて下さつたので、ありがたく思つた。

愛珠・写真集

明治四十年度の保育日記

(下右) 描き方

(下左) 小図を大図に複写する法

明治四十年度の日々の保育予定

明治四十一年四月

保育日記

第四回
草部

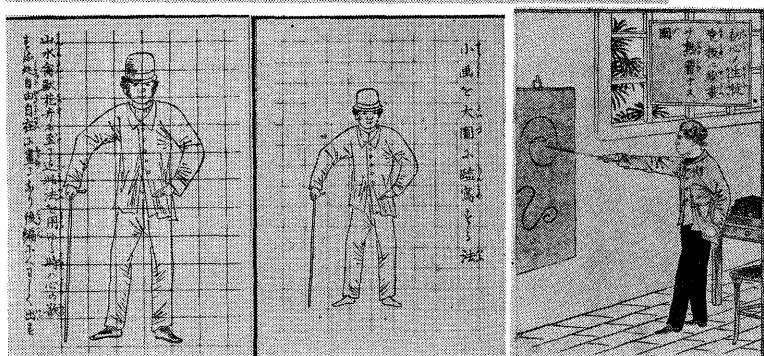
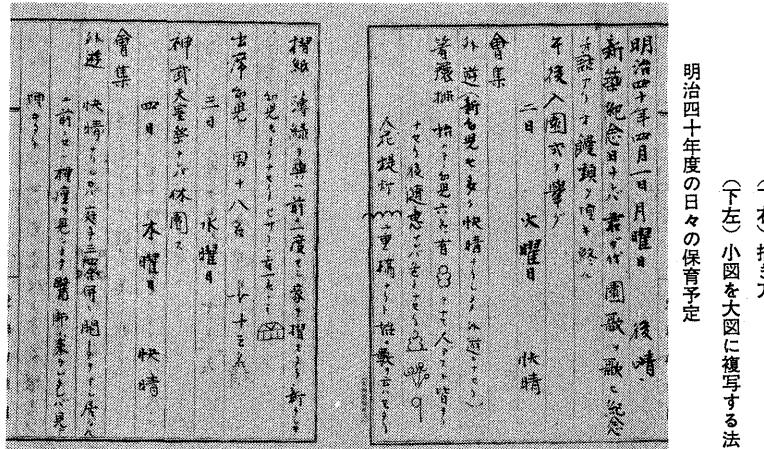
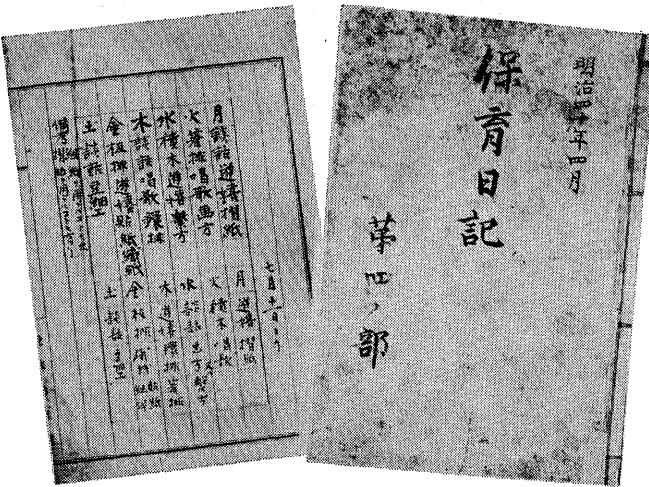
明治四十一年四月一日月曜日 晴後晴
新築紀念式典大會開催歌謡公演
午後入園式(學)

二日 大體日 晴

会集
外遊(新見やま)快晴
著履(相馬六右衛門)晴
午後(通志)晴
人花(枝行)晴

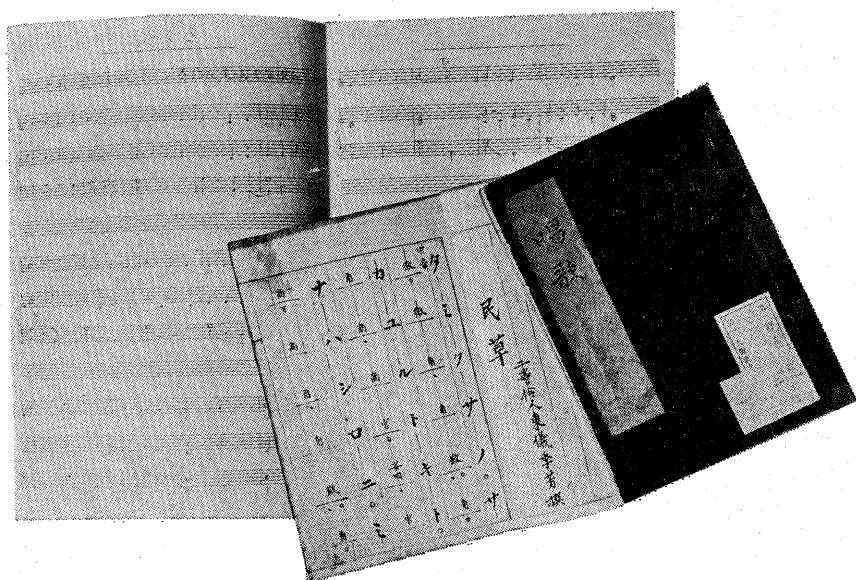
相馬 澄緒(與前二度と家)晴
吉澤 宗光(同十八年)晴
神武 大雲院(休)晴
木戸(音歌)晴
金枝(通志)晴
土井(音歌)晴

相馬 澄緒(與前二度と家)晴
吉澤 宗光(同十八年)晴
神武 大雲院(休)晴
木戸(音歌)晴
本體(快)晴





幼稚園創設当初の唱歌「家鳩の歌」と音名



幼稚園創設当初の唱歌「民草の歌」と音名

日本保育学会において倉橋賞受賞

教育によつて発達はいかに促進されるか

——乳児期の発達と教育——

金 田 利 子

県立新潟女子短大
児童心理学ゼミナール



I 問題提起

△乳児教育の重要性△

近年、幼児教育の研究がすすみ、その重要性が、ひろく認識されつつある。これは、まことに喜ばしいことである。しかしに乳

児教育に関する研究と一般の認識は、それに比して、まだまだ立ちおくれているようと思われる。今でも、乳児には静かで清潔な

場所さえ与えればよく、教育（意図的はたらきかけ）など必要ではないと思われていることが多いのではないか。

しかし、発達の最も初期の乳児期は、やがて迎える幼児期、学童期それ以後とつづく発達過程の土台であるだけに、その教育もまた必要不可欠なのではないかと思われる。

△乳児の発達と乳児集団保(教)育△

一方、私たちの問題意識は現実の社会的課題からも触発されている。筆者自身、はたらく母であり、共同研究者たちもまたその候補生であるのだが、現在年々、共働きの家庭がふえ、乳児保育所の必要性がさけられない。しかしながら、保育所の数が少なく、内容も充実しているとはいえない。だが、このことは別

にもう一つはたらく父母にとって心配なことが出てきている。そ

れは乳児保育所は親の側から必要なのであって、子ども自身にとってはマイナスの面が多いのではないか、ということである。

このようなはたらく父母の疑問に正しく答えられるよう、子どもの側からみた乳児集団保育について十分検討してみることが必要なのではないだろうか。

そこで、私たちは、乳児期の発達と教育に関する研究を、乳児期の発達と乳児集団保育との関連の検討ということを念頭におきながら、すすめたいと考えた。

II 文献的考察

——私たちの仮説——

ここでは、今述べたような研究課題にもとづき、乳児期の重要性について明確にしている従来の研究の代表的なものにあたり、乳児の行動観察に学びながら、それらをもとに、乳児集団保育に関する私たちの仮説をみちびいた。

すなわち、(1)ボルトマンの人間一年早産説、(2)ヘップの知覚学習説、(3)ウソワやザボロジェツなどによるソビエトの感覺教育に関する研究の三者を関連的にとらえることによって乳児期の発達と乳児集団保育（教育）との関係にアプローチすることをこころみた。

(1) ポルトマンの研究と乳児期の重要性

ポルトマンの研究の内容については今ここで述べることを省略するが、彼の説の新しさは、比較形態学的な研究から、人間は、種として生理的に一年早産するのではないかという「人間一年早産説」をうち出し、さらに、このことの中にこそ、人間が人間になりうる秘訣があるのでないかという説を立てたことにあろう。

すなわち、他の動物が、母親の胎内という「自然環境」の中で、その中枢神経が成熟するのとちがい、人間は、「文化的社会的環境」の中に、より未熟のうちに生まれ、その影響のもと成熟する、というところに決定的な意味を見出した点にあろう。そして彼のこの説は、人間に特有である高等な行動も単なる生得的な本能の展開でなく、ごく初期からの模倣、努力、學習、訓練などによって獲得されたものであることを、系統発達的にあきらかにしている。

私たちは、このような人間の種としての特徴をとらえているボルトマンの説を、さらにすすめて解釈し、人間初期一年が発達にとってきわめて大切であればこそ、その時期に、よりよい「文化的社会的環境を、積極的に、計画的に用意すること（乳児教育）」の重要性をよみとったのである。

(2) ヘップの研究とボルトマンの研究の関連

発達初期の重要性について最近注目されているもう一つの研究はヘップの知覚学習説である。彼は発達初期の環境の与える知覚刺激の重要な性を動物実験によって実証した。

たとえば、「眼にとどく一定の光は制限せず、知覚だけが不可能になるよう半透明のビニール袋をかぶせて動物を育てると、光

を全く制限して育てた場合と同様の異常行動をとる」というよう

な一連の実験から、初期のパターンのある感覚刺激(=知覚刺激)の importance をあきらかにした。

一方、「広い飼育箱で育てた動物は、狭い箱による場合よりも迷路学習の成績がよく、かつ、飼育空間に挿入物(玩具)があるときはさらに成績がよい」というような一連の実験によって、五感に与える初期の総合的な知覚刺激である環境認知経験の重要性をあきらかにした。

以上のことより、私たちはボルトマンの「人間一年早産説」とヘップの「知覚学習説」との関連をつぎのようにとらえた。

ヘップの重視する初期に絶えず経験したパターンのある刺激の効果ということを、人間の場合について考えるなら、人間は他の動物に比して、人間特有の文化的社会的パターンのある刺激をごく初期から経験しているということになる。だからボルトマンの強調する人間初期一年の「文化的社会的環境」の重要性を、ヘッ

プの見解によって心理・生理学にうらづけることができると思。う。ここに両者の関連がある。異なるのは、ボルトマンが動物と比較して人間の特殊性を強調しているのに対し、ヘップは、動物でも人間でも、学習能力を養うには、初期のパターンのある刺激が不可欠であることを強調しているところである。

(3) ウソワやザボロジエツの研究と前者(ボルトマンとヘップ)の研究との関連

先にみたようなボルトマンの研究とヘップの研究から私たちが学んだことは乳児期の社会的関連ある感覚経験の重要性ということである。

一方、ソビエトの心理学者ウソワやザボロジエツもまた乳児期の感覚教育の重要性について説いている。そして彼らも、モンテソーリーシステムのように物の性質を物からぬき出して抽象的な形で理解させるのではなく、実生活をとおして、遊びや労働の中で理解させることの重要性を指摘し、社会性のある感覚教育こそ大切だと主張している。

このように両者は、社会性を重んじ、社会的関連(パターン・シクミ)のある感覚経験を重んじている点において共通している。

しかし、ソビエトの心理学者たちが、とくに強調するのは、感

覚経験を単に自然発生的ではなく、目的志向的、計画的に児童に与えることの重要性である。つまり感覚経験だけでなく、感覚教育の重要性を主張しているのである。

(4) 乳児集団保育に関する私たちの仮説

私たちは、以上三方面の研究から乳児期における人間特有の文化的社会的環境からの知覚刺激の必要性を知り、さらにその意図的な働きかけの大切さを知った。

これらのことにより、乳児集団保育についてつぎのように考察し、仮説を立てた。

乳児集団保育は、母親一人に家庭で育てられる場合よりも、社会的なパターンのある感覚刺激がより豊かである。現実に少なくとも、教育条件をどとのえることによって、そうすることが可能である。とくに子ども同士の交渉による社会的知覚経験を与えることは、家庭だけでは不可能であろう。

一方、乳児期には子どもとの対人関係は成立しないともいわれている。だがたとえ、現象的には、乳児同士の交渉が対人関係といえるようなものでなくとも、子ども同士接觸することの多い乳児集団保育の場面は、社会的関連のある感覚刺激がより多くあることは認めうると思う。そのような初期の社会的知覚経験は、現時点において乳児期の生活を豊かにするばかりでなく、その後の学習能力や社会性に効果があるのでないかと思われる。

このようにとらえると、乳児の発達にとつても乳児集団保育が必要であることを理論的にもあきらかにできる。

要約すると、私たちの仮説は、乳児集団保育の経験を初期の社会的知覚経験とともに、この経験は、その後の子どもの学習能力や社会性の上にプラスの効果をおよぼすであろうというものである。

私たちは、このような仮説をもとに、今後、長い目でみた乳児集団保育のすなわち乳児期の社会的知覚経験の効果を継続的に追求したいと考えている。

そこで、今回の保育学会では本研究をこれから的研究の第一回目のとりくみとして、位置づけて報告したわけである。

III 一 乳児の一年間の発達過程の観察から

△観察の目的△

私たちは一人の乳児の誕生直後から継続的に発達促進の方向で観察することにより、乳児の発達過程を自分たちの目で確かめたいと考えた。そして、そこから新しいことがらを発見し、従来の研究を検討し、乳児期の発達と教育の関連にアプローチしたいと考へた。

△観察の観点と方法▽

観察するにあたつて大切なことは、どのような方法で観察し、観察の結果を何によって評価(診断)するかという問題であろう。これはまた、観察者がどのように発達を理解しているかによって左右されてくる問題である。

乳児の発達過程について一般化されたものは種々ある。しかし、そのほとんどが、運動、社会性、情緒あるいは食事、排泄、あそびなど各領域別にその伸長を求めて、標準発達段階をあらわしているものであり、これらの関連についてのとらえ方が浅いように思われる。もつと中核的なとらえ方はないものだろうか。私たちは、発達に関する数多くの研究からこのような問題を感じていた。ちょうどその頃、第三十一回日本心理学会などの機会に「発達の中核的なはたらき」にとりくんだ近江学園グループの研究に出会った。私たちは「こから多くの示唆を得た。

この研究によると、発達とは、個人が上へ連続的に調和を追い求める中で、社会化していくのだと把握するのではなく、関係的な存在である人間が必要なくいちがいを消化して質的に転換していく中で豊かに個性化していくのだと把握している。そして発達を機能別、領域別にみる方法をとらずに、その「中核的なはたらき」ととりくみ、このはたらきは単に上へ延びるだけなく、各々の生活の場をとおして發揮されていくものであることをあきらかにした。

してきた。

さらに、中核的なはたらきを十分發揮させるには、單に子どもを生活習慣にあてはめるだけでなく「中核的なはたらき」が採取するのに適当なようく生活習慣を分析再構成していくことが必要だということを示してきた。そして外界とのとりくみにおける可逆操作特性をとらえる新しい診断法を生み出した。

私たちは、何とかして、このような中核的なはたらきを「乳児の観察からよみとりたい」と思った。

しかし、今回私たちは、この研究の生み出した方法を認めながらも、「自分たちの目で発達過程の観察を」という目標にそい、自然状況における子どもの行動観察をおこない、日々の行動のありのままを記述するという方法をとった。

そして領域別の発達段階を尺度とし、そこからどのような問題が出てくるかを問い合わせ、その中で、領域別診断の問題点がもしあるならどのような点にあらわれるかをあきらかにしていくことによって「発達の中核的なはたらき」ととりくんでいきたいと考えた。

そこで、私たちは観察の尺度として機能別、領域別の診断法という点では旧来のものとかわらないが、発達を生活全体の中でとらえた点においてきわめて新しく、学ぶところの多い津守、稻毛による乳児発達精神診断法を用いたことにした。

△観察の手続▽

まず、対象児について。対象児は、四十二年四月五日生まれの女児。出産時において、障害は受けず身長、体重などは標準よりやや大きく健康状態は概して良好である。

▼観察期日および場所について。

観察期日は対象児の生後二日目（四十二年四月七日）から生後九ヶ月目（四十三年一月五日）までの九ヶ月間を中心とし、その間、毎日一定時刻に一定時間（十分間）観察記録を行なつた。

観察場所は、主として対象児の家または、

保育ママの家であり、自然状況における行動

積極的交渉
受動的関係

（受動的反応）

子どもとの
相互交渉

自己統制
おとなとの相互交渉
歩行の探索的試行
歩行の協応動作
力の移動
積極的探索
積極的身体統制
作的操有意
受動的反応

おとなとの
相互交渉

て。

▼記録の方法について。

筆記により時間（六

十秒）単位で記録する

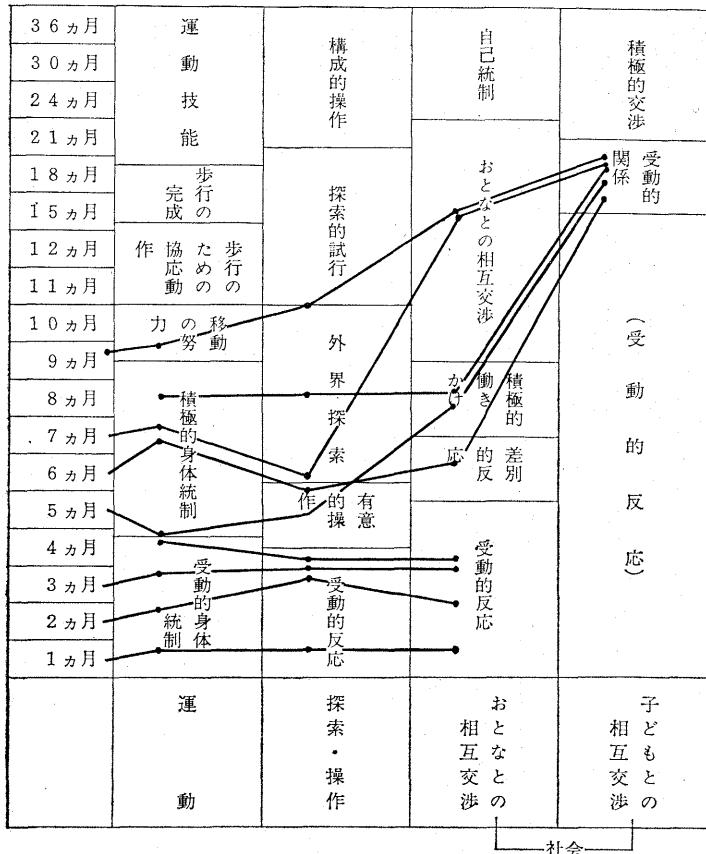
方法を中心とし、これを補うために、カメ

ラ、ハミリにより観察

時の対象児の様子を記

録した。そのほか发声はテープレコーダーによつて記録した。

表1 対象児各月における発達輪郭表（0～9）



注：子どもとの交渉の領域に（受動的反応）となっているのは、こちらで書き入れたものである。—受動的関係以前の乳児の子どもとの交渉の段階は空白であるより、その芽生えとなる時期なのではないかととらえ、こころみに（受動的反応）とした。

▼その他の参考資料

について。

観察法だけでは不備な点を補うため、質問紙法をあわせて用いた。すなわち、観察法だけでは、連日の観察ではあるけれども、一日一定時間という限界があり、行動の全体的把握ができないので、保育者に津守、稻毛による発達診断質問紙に答えてもらいうそれを参考資料とした。

△観察の結果と考察▽

「観察の観点と方法」の項で述べたような考え方方に立ち、観察記録の結果を、津守、稻毛による発達段階を尺度として検討した。

前頁の表は、この尺度（発達段階表）のもとに、観察記録を整理したものである。ただし、観察が一日の一定時刻のものであるため、津守らのあげた全領域について吟味することが困難だったので、食事、排泄、生活習慣については省き、運動、探索、操作、社会（おとなとの交渉、子どもとの交渉）の四領域に限ることにした。また理解、言語は興味深い分野なので、別の機会に考察することにした。

この表より、対象児の発達特徴について、検討するところのようないいえる。すなわち対象児は「運動」「探索操作」については多少のずれはあるけれども大体標準的な発達過程をたどっている。しかるに「社会」とりわけ、子どもとの交渉においては

著しい、発達の伸びを示しているということである。

私たちは一乳児の発達過程の観察から、この特徴、つまり「子どもとの交渉」の顕著な一般発達との差に問題を見出した。

一般に「一歳前の子どもは周囲の子どもが声をたてて遊んだり動いたりするのを見ても、ものとしての動きを楽しんでいるのであり、けんかがおこつても、それはただおもちゃを得るために非人間的な試みであって、子ども同士の交渉はほとんどみられず、乳児期以後にあらわれる」ととらえられている。

しかし、私たちの観察では、四ヶ月すでに乳児をみると、おとなを見る時と違った表情で喜ぶということ、七、八ヶ月で乳児と一緒にいるときの子の動作をじっと興味深く見ていたり、お互いに「アーハー」と声をかけたりする。歩行器にのっていると、自由に動きまわり、相手の歩行器に手をかける。また津守、稻毛らの標準によると一年すぎてから出でてくるとされ、一ヶ月（十二ヶ月までの質問紙からは省かれている、つぎのような行動も七ヶ月頃あらわれている。すなわち「鏡に興味を示し、笑いかけて鏡を相手に遊ぶ」「自分でピアノをたたいたあとおとなの顔をみてほめてももらいたがり、ほめると喜ぶ」「子どもの中にまじっていると一人できげんよく遊ぶ」などの行動は標準より五ヶ月早くあらわれている。標準はあくまで標準であり、個人差があるのが当然であろう。しかし、それにしても極端なひらきをみ

せているのはなぜだろうか。

その要因として考えられることの一つは、対象児の人的環境が豊富であることである。昼間あづけられている保育ママの家には五歳と九歳の女兒があり、対象児の世話をしたり一しょに遊んでくれている。またこの子たちの友人も多く遊びにくる。さらに対象児の家庭も学生など、子どもではないがおとなの中に入りが多い。また隣家には当時二歳の女兒があり、対象児はこの子を見る

と喜んで声をかける。

このような生育環境は特定の一母親から毎日養育されている乳児と比較して対象児の社会性（人との交渉）の発達を早め、そして豊かにさせている大きな要因ではないかと思われる。つまり、乳児期の「人との交渉」の発達は養育環境や養育者が意識的、無意識的に乳児に与えるものによる影響が非常に大きいのではないかと思われる。

私たちはこの観察より、乳児期であっても、乳児同士または乳

児と幼児が一しょにいる場があり、互いにはたらきかけあう機会がもたれるなら乳児と子どもの交渉は可能であり、一般に言わ

れているより、もつと早く社会性（子どもとの交渉）が発達するのではないかという示唆をうることができた。また、さきの文献的考察とあわせて、このような初期の社会的な刺激は後の発達にも効果をおよぼすのではないかと予想される。

そこで、私たちは一乳児から得たこのヒントをもとにし、ひろく一般的の乳児の対人交渉がどのようなものであるか吟味したいと考え、つきのような実験保育を計画した。

IV 乳児期の対人交渉に関する実験保育

私たちは、さきに述べてきたような意図のもとに、実験保育を二度行なった。実験Iでは、乳児の対人交渉の実態を知り、生育環境と対人交渉の関連について吟味することを目的とし、実験IIにおいては、実験Iで得た問題を手がかりに条件を統制して、乳児の対人交渉の過程を分析することを目的とした。

以下、実験I、IIのそれについて、手続き、結果等の報告を簡単に行なう。なお、実験Iは実験IIへの前段階的な意味をもつので、その結果については概略的に述べる。

▲実験I▽

▼手続き

①対象児・乳児（一歳未満、約九ヶ月児）四名（男一、女三）。幼児（一歳以上三歳未満児）五名（男二、女三）計九名。

②日時、場所、一九六八年一月二十一日、於県立新潟女子短期大学児童心理学実験室(52・5m²)。

(3)方法・乳幼児の集団場面をつくり、約一時間、全員を同時に実験室(保育室)に入れて実験保母一人とともに自由遊びをさせ、その行動を観察記録する。保育室には対人交渉の発展しやすいと思われるおもちゃなどを用意し、子どもが遊びに入りやすいようふんいきをつくつておく。観察は、対象児一名に一名の記録者がつつき、その行動を詳細に記述するという方法で行なう。なおその記述をおぎなうため、乳児の行動をカメラによって記録する。

一方、集団場面での行動と生育環境との関連を知るために、生育環境について、保育者に面接を行なって調査する。

▼結果と考察

実験保育Ⅰでみられた結果を概括的に述べる。①生育環境との関連・乳児期にも子どもとの交渉が可能であることが観察されたが、交渉をより多くもつ子どもと、もたない子どもの差が大きいという傾向がみられた。これを対象児の生育環境と比較すると、さきの一乳児の一年間の発達観察でみられたのと同じことが言える。すなわち、対象児の対人交渉のもちかたには三通りのタイプ(積極的、消極的、その他)があり、積極的な子どもは日常の人的体験も豊富であるという傾向がみられた。②乳児の対人交渉過程・乳児と子どもとの交渉はほとんど媒介物をとおして行なわれていることが観察されたが、おとなとの交渉はこの逆であつた。

△実験Ⅱへの課題▽

①乳児と乳児—乳児が自由に移動できる状態を設定しておく。すなわち、歩行器を乳児一人に一台用意し、移動可能なように、おもやは保育室の周囲におくようにする。(実験Ⅰではこの点が不備であったため、実験保育者が乳児同士を対座させた時にしか交渉がおこり得なかつた)

②乳児と幼児—乳児と三歳以上の幼児の対人交渉について吟味する。その際、幼児には、「乳児と遊ぶ」ということを動機づけておく。(実験Ⅰでは、幼児として三歳未満児を対象としたが、三歳未満の幼児の対人交渉は量的には乳児より増すが、質的には大差のないことがわかつた。また、実験Ⅰでは乳幼児を全保育時間中同時に遊ばせたため、乳児同士の交渉と、乳幼児間の交渉との差をあきらかにすることができなかつた)

③乳児と物—乳児の対人交渉と物との関係について再検討する。すなわち、物が対人交渉の媒介となる過程を吟味する。そのため、実験保育の過程において、意図的に玩具を一方の乳児にだけ与え、その反応を見る。(実験Ⅰでは保育過程の自然な流れを観察しただけなので十分に媒介過程の分析ができなかつた)

▼手続き▽

①対象児・乳児（一歳未満九ヶ月児）三名（男二、女一）、幼児

（三歳児）三名（女）計六名。対象児の選定条件・(i)被験者間に

兄弟など日常の相互交渉が行なわれてないもの（一人っ子）。

(ii)人数は、乳・幼児とも各三名。実験Iでは人数が多すぎた。三

名としたのはそれが対人関係の発展しやすい最小の単位と考えら
れるからである。(iii)幼児は三歳児とした。今回の実験では幼児と
して三歳児以上の子どもをえらぶことにした理由はすでに述べた
が、とくに三歳児に限ったのは、お姉（兄）さん意識の芽生えは
じめの年齢の子どもの場合を観察したいという意図からである。

②日時、場所：一九六八年、二月十一日、於実験Iと同実験室。
③方法：場面設定の留意点は実験Iに同じ。観察記録の方法は、
Iの場合不備を考慮し、時間を見本とした自由記述法による。

④実験の条件

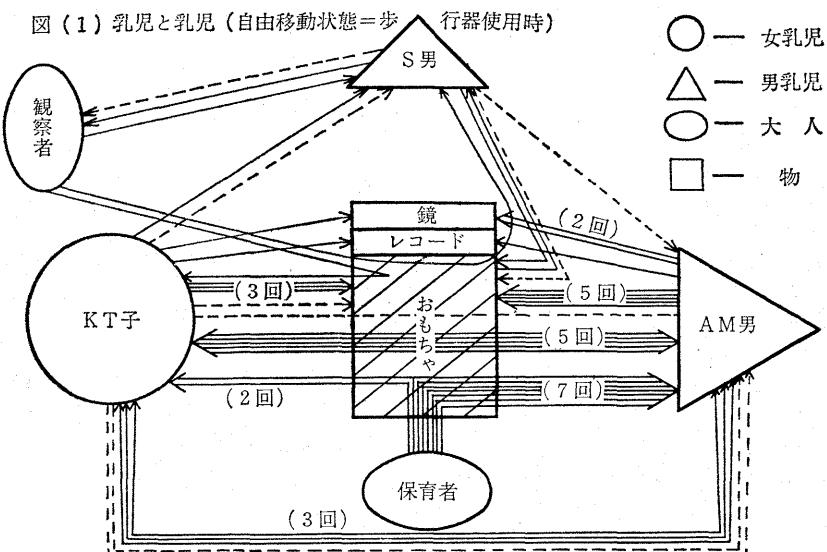
(i)乳児と乳児一はじめの二十五分間乳児を歩行器に入れる。そ
の後十五分間乳児同士を対座させる。

(ii)乳児と幼児一乳児が遊んでいるところへ、乳児と遊ぶよう
に動機づけられた幼児を入れ室させる（乳児が遊びはじめてから四十
分経過後）。動機づけは、幼児を入れ室前に観察室に入れ、乳児の遊
ぶのを見せておくという方法による。また口頭でも行なう。

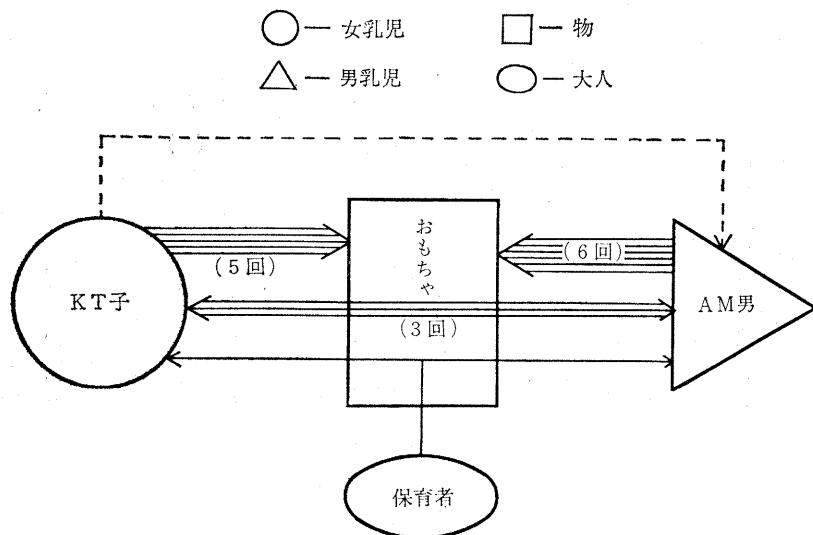
(iii)乳児と物一一方の乳児にだけ、他方から見えるところで玩具
を与える。これを二回以上行なう。

資料A（条件別対人交渉、関係・頻数図）

図(1)乳児と乳児（自由移動状態＝歩行器使用時）



図(2)乳児と乳児(対座の場合)



▼結果と考察

実験保育Ⅱの観察結果より得られたことを概括し、資料をそえる。

①乳児同士の交渉は、ほとんど、玩具など物を媒介として行なわれている。(図1・図2、記録例1)

②しかし、歩行器を使用して、自由に移動可能な状態をつくると、乳児同士の間でも、媒介物なしの交渉が可能である。(図1・記録例2)

③乳児と幼児が一しょになると、乳児同士の交渉が減少する傾向がある。(図1・2と図3とを比較参照)

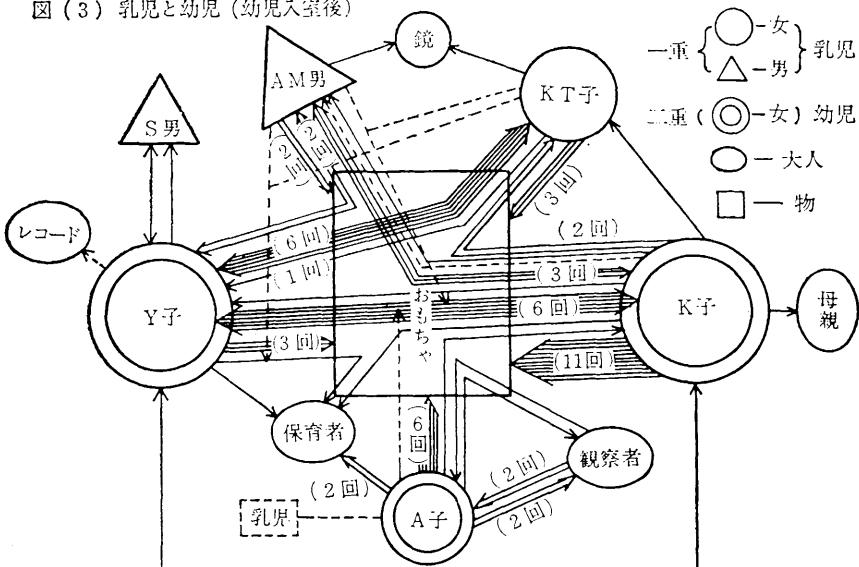
④幼児として三歳児をえらんだが、日頃集団生活(保育)を経験していない場合、三歳児は自己中心的であり、乳児に対して年長としての自覚ある行動をとりにくいが、保育者はたらきかけによつては、次第に自覚的な行動をとるようになることが可能である。

(記録例3)

資料B (行動記録例)

●記録例① (=歩行器使用中△図1▽の物を媒介とした二人の乳児の交渉過程より) ……保育者がT子にボールをわたす。T子落とす。T子M男は同時にころがるボールを追う。……M男の持っているガラガラをT子がとる。M男はグッグッと声を出してT子に近づく。T子はふる。M男はとろうとする。……保育者が音

図(3) 乳児と幼児(幼児入室後)



の出る自動車をひく。T子があとを追つていき、そのあとからM男がついていく。……保育者、M男にタンブリンをわたす。T子はM男からとろうとする。ひっぱる。M男は、ガガと声を出してしっかりとぎつている。……保育者が音の出る車をひく。二人とも一齊にみる。

●記録例②(歩行器使用中△図1△の物を媒介としない二人の乳児の相互交渉の過程より)……T子はM男を見る(二度)。……M男T子のところへいく。……T子はM男の方へいき右手で自分の歩行器をトントンたたく。

●記録例③(乳児と幼児の交渉△図3△の例)……保育者が、「赤ちゃんと遊んであげてね」という。Y子(幼児)はT子(乳児)に積木をなげてわたす。T子にぶつかる。T子泣く。保育者がY子に「赤ちゃんだからやさしくね」というと、T子にしづかにわたす(二回)。Y子が箱から積木を出すとT子がそれを持つ。箱の片方をS男(乳児)がつかむ。Y子は男の頭をなでる。S男の手をとつて握手する。M男(乳児)に積木をしづかにわたす(二回)。T子にガラガラをわたす。T子に積木をわたす(二回)。

①観察・実験保育などから総合して、私たちが得た主要な成果

V 総合考察

—今後の課題—

は、日常、集団保育をうけていない乳児にも対人交渉がみられるということがあきらかになったことである。

今後、私たちは「交渉」という行動が何であるか、もっとその質的側面を分析していかなければならないと思う。

また、実験保育でみられたことは、乳児保育の現場においてもみられるだろうか。乳児院や保育所における乳児の対人交渉の実態について、今後あきらかにしていかなければならないと思う。

さらに、社会的関連のある知覚経験としての乳児集団保育の効果については、乳児保育の現場における継続的観察によって研究をつづけていきたいと考えている。

②一方、この研究をつうじて、従来の発達診断テストの標準化は、階層は幅ひろくとられているが、多くは、乳児集団保育の経験のない乳児の場合からなされている。が、年々ふえていく乳児集団保育をうけている子どもを加えて再検討するなら、乳児期の社会性、とくに子どもとの交渉の発達など、その標準がもつと変わってくるのではないかという示唆を得た。

最近、私たちはこのことについて、ある保育園で乳児保育担当の保母さんたちに話したところ、口をそろえて、子どもとの交渉の発達については私たちの觀察した一乳児の場合があたりまえであって、一年以上たないと受動的関係が出てこない子はむしろ例外であるという。また、集団保育を経験している場合、二歳未

満児でも、友人や自分より幼い子どもに積極的ないたわりや友情を示すということを、この実験保育でみられた三歳児の行動と比較して報告してくれた。

このような問題をもつと幅ひろく調査していくことが、もう一つの、私たちの大きな研究課題である。

③この課題にとりくむなかで、さらに、発達の領域別をこえた「中核的なたらき」にアプローチしたいと考えている。たとえば、乳児期の対人交渉のうち、「おとなとの交渉」と「子どもとの交渉」の質的ちがいについて分析していく。「おとなとの交渉」は、生活習慣の形成において、また、それどきりはなせない、言語・理解の発達の方向へ、そして「子どもとの交渉」は、それを横へひろげる意味をもつてくるかもしれない。「このような考察を乳児教育の実践との係わりの中であきらかにしていくことである。

④最後にもう一つ、本研究から得たことは「解体保育」「混合保育」など、保育の方法を考える上で示唆である。これは実験保育Ⅱにおいてみられたのだが、「乳児と幼児が一しょになる」と、乳児同士の交渉が少なくなり、乳児が幼児のすることをじっとみるというような行動が多くなるという事実からの考察である。すなわち、解体保育のうち、年齢をも解体することは、発達の一上の段階（幼児）から乳児にはたらきかけ、乳児がそこから自然に学ぶためには、また幼児が、年少児への自覺的な友情を育てる

ためには、積極的な意味があるのではないか。ただし、それが長時間になると、乳児の側に主体性がなくなる恐れがでてくるのではないか、よって、時に、関係を発展させる上で教育的に考慮して、年齢を解体させるのがよいのではないか、ということが示唆された。

これについても、保育の実践に学びながらさらに検討していくたい。

参考文献

- ボルトマン 人間はどこまで動物か 岩波書店 一九六一
- ヘップ 行動学入門 紀伊國屋書店 一九六四
- 金田利子 発達における初期経験の効果 新潟女子短大研究紀要 一九六八
- 乳幼児教育との関連において—
- ザポロジエツ他 幼児の感覚教育 明治図書 一九六五
- ウソワ他 幼児期の感覚教育 新読書社 一九六七
- リュブリンスカヤ 幼児の発達と教育 明治図書 一九六五
- 津守真・稻毛教子 乳幼児精神発達診断法 大日本図書 一九六一
- 大阪・京都・滋賀「発達保障研究会」編 すべての子どもの発達権をかちとるために 一新しい心身障害児の発達と教育の理論 一九六六

○田中昌人他 一・二歳児のための保育の手引 「全障研」滋賀事務局 一九六七

○津守真・寺井直子「一歳児の研究」第二十回日本保育学会 (この他、津守研究室における実験保育の実際を見学)

付記

①発達促進の媒介物の研究のこと。

私たちは、観察や実験の過程で発達促進における「物」の媒介による大きいこと、とくに乳児の対人交渉の発達は「物」の媒介によって獲得されることを学んだ。私たちは、このような意味をもつ「物」（乳児にとっては、おもちゃ）について検討し、私たち自身でも、おもちゃの制作にとりくんだ。この内容について、ここで述べることは、紙面の都合で省略するが、このような面にも、乳児期の発達と教育の研究の一環としてとりこんできただことについて付記したい。

②共同研究者のこと。

この研究は、県立新潟女子短期大学の一九六七年度、児童心理学ゼミナールにおける、*八人の学生たちとの共同によるもので (*相場敏子、伊藤節子、川上美澄、久保田啓子、鴻巣典子、辻川紀子、野口弘子、本間しげ子)

私たちには若い研究者として、創造活動へ力していきたいと思います。

の意欲にもえています。だから大胆なところをおこないます。しかしながら、それだけに、創造的な研究にとりくむなかで、内容、方法の両面について、これでいいだろうか、ひとりよがりではないだろうかと、う不安もあります。そこで今回の研究も、この不安にうちかって、批判にたえて一步進歩してゆきたいと願い、思い切って、保育学会で発表してみたのです。ですから、こんどの受賞で、私たちが一番うれしかったのは、私たちの研究が、公の研究機関において、一個の研究として、その社会性が認められたということです。

しかし、これによって、批判されるべき面がおおいにされたりすることのないよう、研究内容と方法に対するきびしい批判をうけてさらに成長できるように、何よりも皆さんのご意見、ご批判をいただきたいと思います。そして、保育学会が、なまつた一つの研究に対する深い相互理解と相互批判の場となるよう、ともに努力を続けてきました。これはまた、あつていただきたいと思います。

倉橋賞を受賞して

金 利 子
児童心理ゼミ仲間

私たちにとって大きな喜びです。

もう一つ、私たちが感じていることは、この受賞が、若い人たちがみんなの創意で苦しみながら共同で研究をするためのことへの、激励賞だということです。

最後にこの研究をとおして、私たちが今真剣にぶつかっている課題について提起したいと思います。自分たちの研究にいかに責任をもっていくかという問題です。

私たちの研究は、理想的な条件のどとのつた乳児集団保育（＝教育）の重要性について、理論的にあきらかにしてきました。しかし、実際には、乳児には、いわゆる保育に欠けた子どもたちのためだけに、不十分な保育制度があるだけで、公教育として、すべての子どもに保障されることはおらず、三歳児ですら幼稚園や保育所に入りたくても入れない現状です。このような現実に目を向けたとき、私たちは子どものための場において、子どものしあわせにつながる研究を、ずっとつづけてやってゆこう。このような激励によって、今後、それぞれの場において、子どものしあわせにつながる研究を、ずっとつづけてやってゆこう。この気持、この気持のつながりが今、みんなの中にできました。これはまた、あつていただきたいと思います。

幼児の感情(一)

佐藤満寿美



ある瞬間の、限られた空間をとらえた、無彩色の一枚の写真を見るとき、そこで目に映るものは非常に限られています。しかし、写真にあらわされた子どもたちのさまざまな表情をじっと見ているうちに、ひとりひとりのそのときの感情がとらえられ、画面からは、遊びのようすが伝わり、声さえも聞こえてくるような気がします。おそらく多くの方が、子どもたちの表情を読みとられ、多少の差異はありますしうが、場面を想像されることだと思います。自身が、さまざまな感情のおりなす絶の中での経験をつんでいるからこそ、子どもたちの表情を見ても、そこでの経験を想像できるのだと思います。

幼稚園では、子どもたちが、そこで接するものとか、先生、友だちの中で活動するうちに、いろいろのことを経験し、学んでいます。確かに子どもたちは、何かを経験し、学習しています。が、そのとき、そこで、子どもの内側に、どんなことが起こり、何が活動を促進したり、阻止したりさせているのかということを考えることも必要だと思います。ここでは、子どもの内側のこととして、特に、感情をとりあげようと思います。

発展につながる教育の論議は望ましく、必要なことですが、往往にして、そのテクニックばかりが問題になり、受け取る側のこ

と、子どもの側のことが無視されがちです。子どもの本質を知るうることは、子どもの感情をとらえようとする態度に通じると思われます。

幼児の感情を考えるにあたり、感情をどのようなものとしてみるか、子どもの感情をどのようにしてとらえるか、感情と経験や学習の関係をどうみるかを簡単に述べてみます。

「感情は、表現させるためにある。感情は、われわれの見方に、特別な大きさを与え、われわれの認知を、直接意味あるものにし、われわれの経験に、高さと深さを加える。感情は、涙と笑いの原料となり、われわれの伝えあいに、あるリズムを与え、言葉に意味をそえてくれる」とリッペル (Lippel, E.) が述べています。

私はこゝで、このような広い意味での感情をとらえ、日常使って

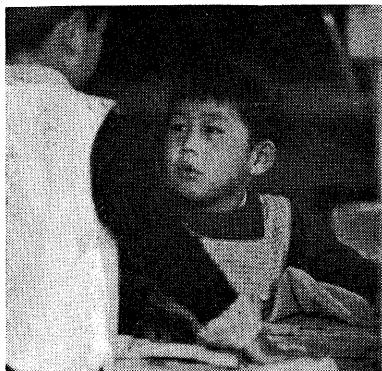
いる感情表現の語句と思われるものを用い、子どもが、そのとき、そこで、どう感じているかを明らかにしようと思います。また、子どもの感情は、おとなに比較した場合、未分化で理解しやすいと思われます。そこで「子どもたちは、行動を通して自分たちの感情を示していく。子どもたちは、直接的に行動し、感じた通り行動に移す。だから、まず子どもの行動を観察する」とから

はじめよ」とするリード (Read, K. H.) の考え方を受け入れ、幼稚園における子どもの全般にわたる行動の観察をし、觀察眼を養うところからはじめようとなります。

子どもをよく觀ることは、実践の上でも、研究の上でも、重要なことであるということは、多くの方が言わっていますが、私も痛感いたします。觀察を通して明らかになることが多いのであります。子どもの眞の理解は、子どもと物理的にも、精神的にも近いところで、心をすまして觀るとき可能と思われます。觀察から得たものは、それぞれに意味があり、それぞれの場の中でのみその意味が生氣あるものとなると考えられます。子どもの感情を考えるとき、このことは特に重要です。場を切りはなし、とり出しても並べたてられた感情表現の語句ほど無意味なものはないでしょう。この種の研究では、感情を数値であらわし、統計的に處理しては述べられないと思います。

マーフィ (Murphy, L. B.) らは、「成長の過程には、スキル (skill) や理解の成熟だけでなく、感情の成熟も入っている。そして、感情はスキルや知識の発達の過程と共に発達していくものである」と子どもの発達における感情とその中での子どもの活動の密接なことを述べていますが、これらの考えを積極的にとり入れ、子どもの理解を深めようとします。

以上述べた立場をふ
まえて、半年余り、〇
幼稚園、大学ナースリ
ークラブで行なった
観察をもとにして次に
述べてみます。



① 友だちの感情を知ろうとする

A 子どもどうし

の間にみられ
る感情

(1) 友だちの感情を知 ること

ることとは、自分の感
情を知ることにつな
がる。

(2) 友だちの感情を知 ること

ることは、自分も
は話しかけたり、友
だちのやっているこ
とに注視したり、顔



③ 友だちの感情を分け持つ

② 自己認識の機会を得る

友だちの気持がわか
った喜びや、友だち

と自分との感じのち
がいに興味を抱くう
ちに、言葉によらな
くても、次第に友だ

得る。

友だちの気持を察するこ
とができるようにな
ってくる。自分自身

をのぞきこんで表情
を見ることによつ
て、友だちの言おう
としていることや、
やろうとしているこ
とを理解しようとな
る。

の気持を知ることが
できれば、友だちの

気持は一層理解しやすい。

③友だちの感情を分け持つことができる。

(2) 子どもは、感情をコントロールできる。

①友だちとの間で、自分自身の感情をコントロールできる。

快、不快などの感情を泣いたり、笑ったりすることにより端的に表わす赤ちゃんに比べると幼児は、経験の積重ねにより、自分自身の感情をコントロールできるようになる。

(写真④の説明)

↑C AはBの協力を得て大

きなキリンを作つてい

↑B た。ほぼできあがり、

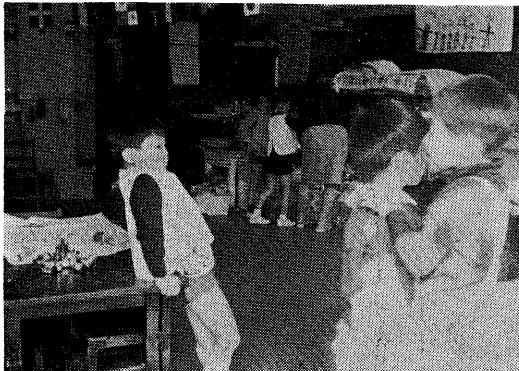
二人で喜びを分かちあ
つているところへ、A

②友だちの感情をコントロールできる。子どもは、自分以外の友だちの抗争を解決するような機会を得ることによって、友だちの感情を理解し、コントロールすることができるようになる。

(例)

二人の子どもが一つの自動車をとりあいしているのを見つ

なかつたCがやってきて、Bに耳うちし、味方にひき入れ、Aを孤立させた。Aは黙つて仕打ちに耐えた。その後Aは近くにいた子どもと遊びだした。



それぞれの自動車で遊びだした。（3歳児）

とりあいを解決した子どもは、二人のどうしても手離したくない気持、自分のものとしていたい気持を察し、しかも、円満な解決策を講じた。おそらく、この子どもは、これに似た場面に、自らあるいは傍観者としてか遭遇したことがあり、おとなのがる解決策を経験し、知っていたのだろう。この体験が、この種の次での態度に自信を増すきっかけとなる。他人の気持を理解し、解決してやろうとする行動につながる。

(3) 友だち関係を強める同情や共感。

① 友だちを同情する気持は、友情関係を強める。

相手の気持を理解することによって同情が生まれる。一つの同情が行為を生み、その行為によって得たうれしい気持が印象となって相手に、親しみの感情をもって行動させる。瞬間に抱く感情は、ある行動をとらせ、その行動によってまた新たなる感情が生まれる。これが子どもたちの間である方向をもつて循環するとき、強い友情関係となる。

(例)

三歳のN子は、バスケット入れのたなに、自分の入れ場が見あたらなくなつたとき、さがすこともせずに泣きだした。



手わたした。

それを見ていたEは、N子が泣いたということから同情する気持を起こした。昼食になり「バスケットを取りに行つてもいい」と先生がいうと、EはN子より一足先にバスケットをとりに行き、N子に無事に手わたした。その後、二人の間の接触はなかつたが、帰園の際、Eが上着のボタンをとめるのに熱中し、わきにはさんでいた帽子を落とした。これをN子が見つけ、そばによつてきて帽子をひろい、ほほ笑みながら

② 友だちと
共感する喜

びは、友だ
ち間を密接
なものにして
いく。

④ 友だちと
協調協力で

きると同時
に対立も生
じる。

⑤ 共感の喜びは友だち間を密接にする

多くの場合、物が媒体となるのがある感情、ある行為をきっかけにして、協調できる関係、協力できる関係を生んだり、排他的、対立的な関係を生む。子どもは、おどなどうしのかわりやすく見える。予期せぬとき、思いがけないきっかけが、関係を密にしたり、排他的にする。他人と協調したい気持、排斥したい気持、その排他的な気持をおさえて協調しなければならないと思う気持を同時にもっている。

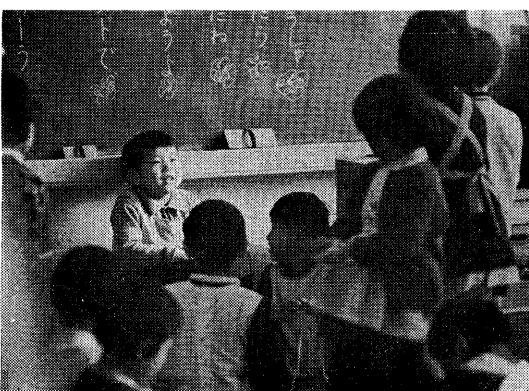


⑥ 友だちと協調協力できると同時に



⑥ 対立も生じる

〔5〕友だちからの注目、賞賛と批判は、子どもの活動に影響を与える。
①友だちからの注目と賞賛は自信ある活動へつながる。
子どもは、常に他人から認めてもらいたいという欲求をもつていて、それが自分の行動や表現の動機となる。自分でも理解できないような複雑な気持を抱き、行動に表わしえないような場合もある。



⑦ 友だちからの注目と賞賛は自信をつける

ているが、友だちが自分を見ているのに気づいたとき、友だちが言葉によって励ましたり、賞賛してくれるとき、自信を得、活動を持續したり、さらに表現の意欲をわかせたりできる。より多くの友だちから見られることは、先への進展のためのより大きな力のもとなる。

② 友だちからの批判

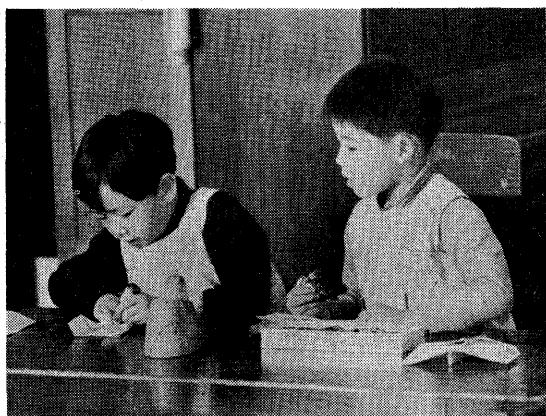
一方、友だちからの批判やさげすみを受けた子どもは、その

瞬間やり場のない不快な、悲しい気持になるが、多くの場合、これが刺激となり、闘志をわかせ、次への新たなる活動、着想を生む。この経験が、社会的ルール、規範を身につけていく機会にもなる。保育者としては、正しい批判、価値づけが子どもどうしの間でされるよう導く必要がある。

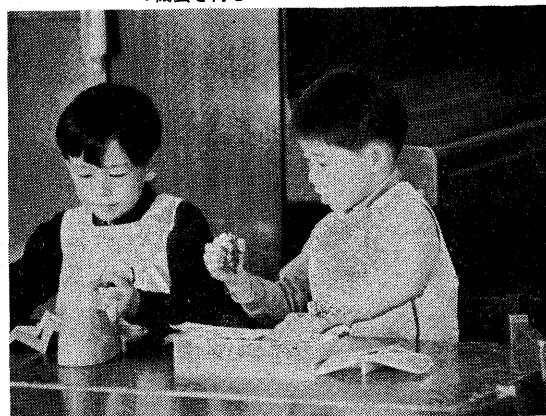
[6] 同年齢の友だちのやることを見ることは、子どもの活動に無



⑧ 自信を得、活動を持続させる

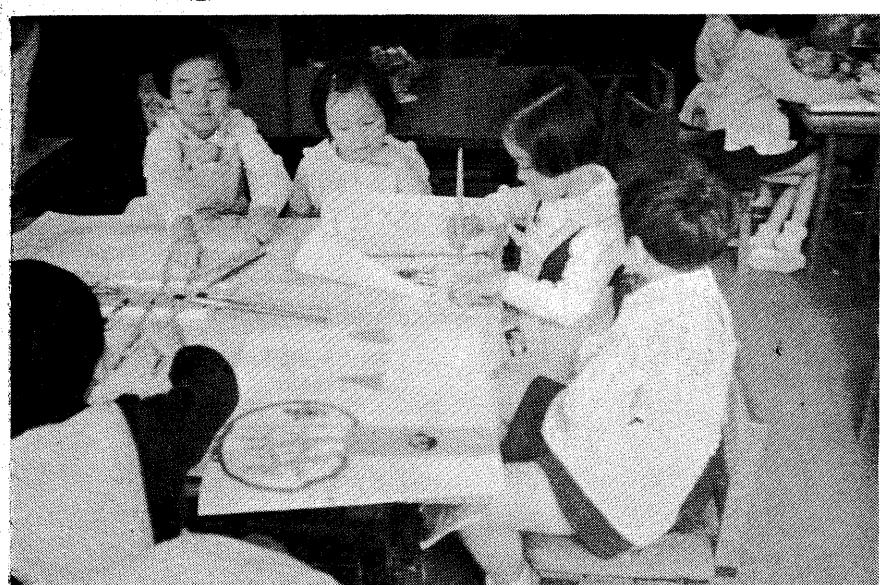


⑨ 友だちがやることを見ることにより自己認識の機会を得る





⑩ 友だちのやることを見ることによって、刺激をうける



また、自分の順番がまわってくるまで、友だちのやることを見て、いる期間があるとき、その間に、自分のやりたいこと、表現したいことがまとまってくる。

同年齢の友だちに接し、友だちのやることを見る機会を経験できる幼稚園は、おとなとの接触、年齢差のある人との接触の多い家庭よりも、子どもの発達を無理なく促進できるのではなかろうかと思われる。

(お茶の水女子大学)

無理のない、適度な刺激で、発達をうながす感情を刺激する。次にどうしたらよいかわかつてくる。友だちの模倣をきっかけにして後に必ずその子らしさが生まれ、独自の製作へのエネルギーも出てくる。

参考書の紹介



清水エミ子著 「愛と規律の保育」

童心社

津守 真

この書物は、実際の保育者の立場から書かれた保育の書物である。だから、保育者としてのみかたや、子どもにはたらきかけいっしょに動いていく人がどのようなどころに目をつけていくか、ということがよくあらわれている。幼児教育や保育について、書かれた書物はたくさんある。しかし、保育することを書いた書物は少ないのである。それをこの書物は教えてくれる。

最初に、「十五年の保育」という章で、著者の十五年間の保育の実際経験から、保育の実際の場に立つときの重要なことを指

摘要している。保育者としてまず重要なのはことばでも動作でもなく「心」であるといふ。——子どもは親の手を離れて、友だちの並んでいる列にいってみよとかなど、ひとり、いろいろ眺めまわして、たしかめ、心の準備をしている最中なのに、おせつかいな先生のわたしが「さあ、いきましょうよ」などと、コトバをかけたばかりに、母親の腕に、ぎゅっとしがみつかせてしまつたりする——こんな一節から、保育者が子どもたちに心をぶつけるということがどういうことが説かれてゆく。「おせつかいな先生のわたしが」という、わたしといつて語つてゆくことのできる保育書は、それだけほんものの力強さをもつていて。

しかも、その保育者の心は、毎日、磨かれてつづあるものであり、子どもにふれて常に新しくされているものであることを、私共はこの書物にふれて知ることができる。

「今日は式だけだから、『あしたから本腰入れて』というようなことは保育の世界ではまったく通用しない、その瞬間、瞬間に勝負がきまってしまう。保育というのはき

公開講演のお知らせ

「現代の発達心理学と

幼児教育」

講師 デール B・ハリス氏

お茶の水女子大学

フルブライト交換教授
ベンシルバニア州立大学教授

日時 第一回 一二月一三日(金)四時~六時
第二回 二月一四日(金)四時~六時
場所 お茶の水女子大学

附属幼稚園遊戯室

・ 幼児教育に関心をお持ちの方はどなたでもおいでください。
・ ハリス教授は、現代のアメリカの発達心理学の第一人者で幼児教育に深い関心をもつておられる学者です。

つくりきびしい勝負である」(P34)といわれるとこうに、保育者の成長と源泉を見ることができるようと思う。

この書物は、こうして、著者の十五年自の保育の四月から九月までを保育日誌的に順を追つて書かれたものである。保育日誌的にいっても、それは事実の羅列ではなくて、保育者の眼が日日新たに開かれいく記録といった方がよいであろう。四月から九月までを大きくわけて、ゴチャゴチャ時代、こわごわ時代、なかよしみつけた、力を合わせて、自分の足で、グループで仕事、ちゃんとできた、というようないくつかの段階にわけて記されているのもおもしろい。これは幼児のグループの発達の過程を示すのである。

平易な記述の中にたくさんのことが記されているので、読者は、ゆっくりよみながら、技術の面で、教材の面で、幼児の発達の面で、具体的に多くのことを教えられるであろう。私がおもしろく読んだ一節を紹介しよう。

子どもがじっと見ているという場面に私はよくぶつかる。「見る」というのは、いろいろの可能性をふくんだいたいせつな行動であると思うが、著者はそこから出発して、「見つ放し」の子にならないように、「じっと見て考えられる子にしたい」と思う。そのとき、「ここがこうなっていると見せたいものを知らせてしまうのではなく、あれ、あそこはどうなっているの?あれ、ここなんだろう?」と、疑問を投げかけるだけにしておく」さらに「子どもの目の動きをみつめ、心の動きをとらえ、子どもの心になつて、あれ、こんなになつてるんだね、こうしてみようか、ヒントをあたえてみる」(P96)そうすると、子どもは、見て、やつてみて、前進してゆく。保育者の心の動きがよくあらわれている。そして、こういう経験のつみかさねから、「よく見ることを知らずに育つてしまつた子は、やつてみると素通りにしてしまう」(P97)という著者の洞察による結論が出てくる。このような洞察的結論が、この書物を、たんなる記録にどめず、保育的価値のあるものにしていると思ふ。

共はよくぶつかる。「見る」というのは、いろいろの可能性をふくんだいたいせつな行動であると思うが、著者はそこから出発して、「見つ放し」の子にならないように、「じっと見て考えられる子にしたい」と思う。そのとき、「ここがこうなっていると見せたいものを知らせてしまうのではなく、あれ、あそこはどうなっているの?あれ、ここなんだろう?」と、疑問を投げかけるだけにしておく」さらに「子どもの目の動きをみつめ、心の動きをとらえ、子どもの心になつて、あれ、こんなになつてるんだね、こうしてみようか、ヒントをあたえてみる」(P96)そうすると、子どもは、見て、やつてみて、前進してゆく。保育者の心の動きがよくあらわれている。そして、こういう経験のつみかさねから、「よく

幼児の教育 第六十八巻 第二号

二月号 ◎ 定価八〇円

昭和四十四年 一月二十五日 印刷
昭和四十四年 二月一日 発行

東京都文京区大塚二ノ一
お茶の水女子大学附属幼稚園内

編集兼 発行者 津 守 真

東京都文京区大塚二ノ一
お茶の水女子大学附属幼稚園内

東京都板橋区志村一ノ二

印刷所 凸版印刷株式会社

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
〒一〇一 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