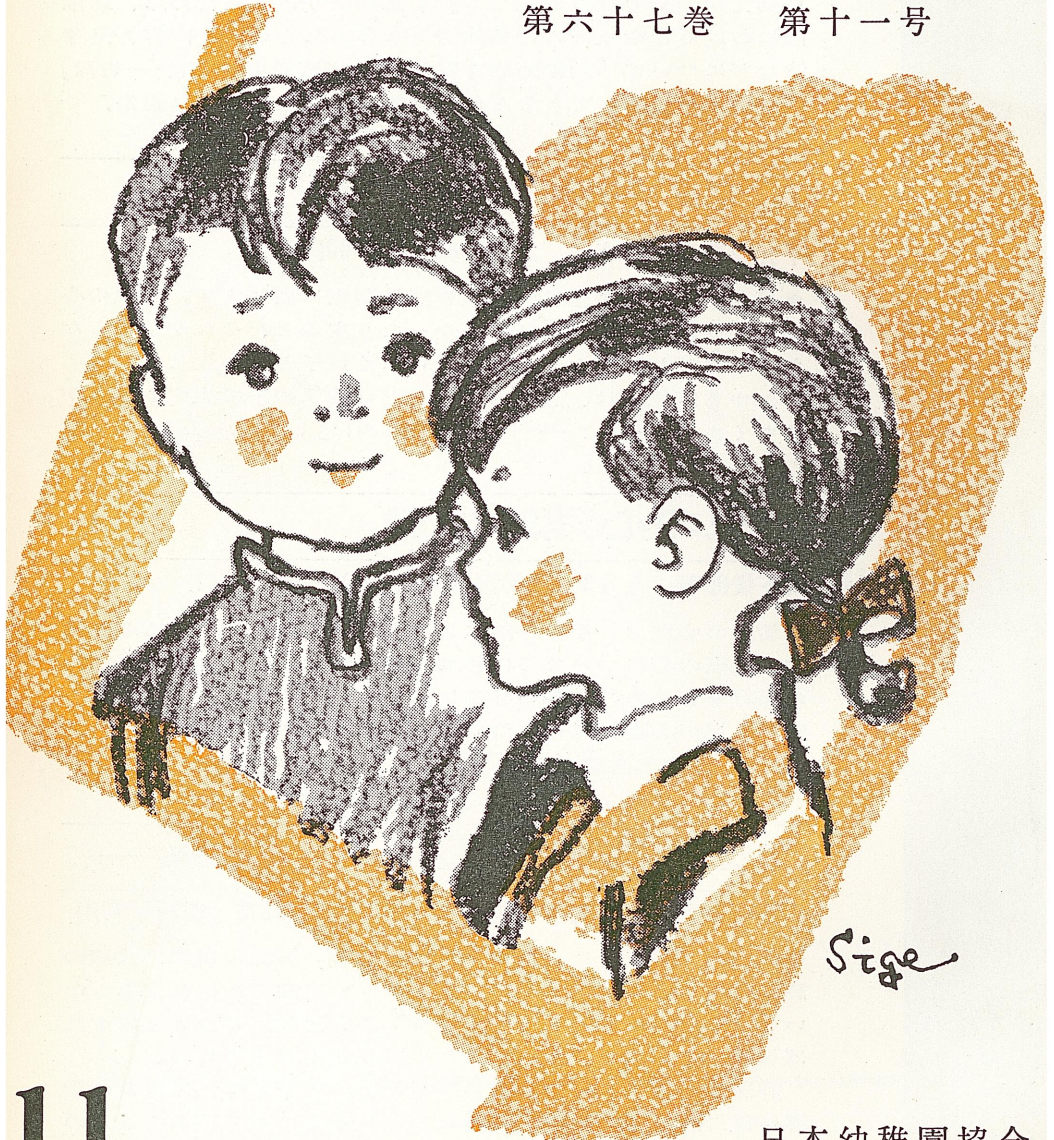


家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第六十七卷 第十一号



11

日本幼稚園協会

幼稚園の音楽教育とその教材

——幼稚園教育指導書「一般編」準拠——

著者 王越三朗・坂元彦太郎・河村順子・石井歓・村田修子
美田節子・石井幸子・黒木道子・相馬誠子

B 5判 〈第1分冊・音楽教育編・82頁〉 480円 千90円
第2分冊・教材編・140頁

●幼児期の音楽教育が正しく行なえるようにするために、幼稚園における音楽リズムの具体的な指導のねらいや、内容、指導法などについて「幼稚園教育要領」・幼稚園教育指導書「一般編」の趣旨にそって、できるだけ実際指導に役立つように編集。

幼児の精神衛生講座

平井信義著 A 5判 224頁 600円 千90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、先生と子どもとの関係の中で生ずることが少なくありません。——(本書「はじめに」より)

幼児の心理的発達

山下俊郎著 A 5判 290頁 800円 千90円

●幼児の心理は、その年齢によって次第に発達してくるものです。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りの多いものにしていただくために、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す。——保育者必読の書

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 B 5判 130頁 500円 千90円

●保育内容研究会は、数年来、幼児教育の評価は成果や成績の評価でなく、人間形成の“プロセス”の評価でなければならないという考えに立って“プロセス”の評価は、どのようにすれば可能であるのか、ということに取り組んできました。

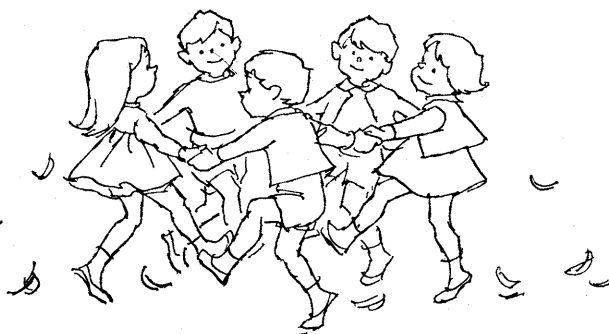
評価が本来、幼児の活動の評価であるとともに、保育者の指導目標に対しての評価でもあることを考えたとき、みなさんの指針として活用され得ることを確信します。

幼児の教育 目次

——第六十七卷 十一月号——

表紙 小坂しげる

遊びの指導の技法……………	松村康平……………(2)
保育者養成の問題……………	土山牧羔……………(6)
豊かな二期	
協力の姿……………	南信子……………(14)
生活の姿……………	萬代彰子……………(20)
幼児の想像あそび……………	小林治夫……………(26)
幼児と音楽……………	清水美代子……………(32)
幼児のためのよみもの(その2)	
幼児と絵本……………	本田和子……………(36)
幼児が両親や保育者に対して困っていること……………	西本美節……………(44)
幼児のきょうだい関係(一)	
——きょうだい葛藤の研究——……………	小西勝一郎……………(54)
愛珠・想い出するまに(七)……………	中村道子……………(60)
洋書紹介……………	……………(68)



遊びの指導の技法

松村康平



「遊び」の状況においては、自己との関係、人との関係、物との関係が展開する。「と」自己、「と」物、「と」人との関係が展開する。「自己と人と物との関係」が展開する。

遊びの状況における「遊びの指導」にかんしては、自己との関係の発展がもたらされる指導、人との関係の発展がもたらされる指導、物との関係の発展がもたらされる指導などが、展開する。

「遊びの指導の技法」にかんしては、自己との、人との、物との関係のそれぞれの発展がもたらされる指導の技法が展開する。「自己と人と物との関係」の発展がもたらされる指導の技法が展開する。

遊びの指導の技法が展開する全体状況には、次のような状況がふくまれている。

物との関係にかんする技法が主として使用されてしかも自己と

の関係の発展が主としてもたらされる状況。たとえば、指導者が整備する遊具における関係（「と」物との関係）を焦点として、その遊具（物）と子ども（自己）と友だちや先生（人）と、その遊具以外の物との関係にかんする技法が使用されて、子どもの「自己との関係」（状況にふくまれている自己と人と物との関係）にかわり、その関係または状況の発展に主導的にはたらく自己の発展がもたらされる状況。（註1）

人との関係にかんする技法が主として使用されてしかも物との関係の発展が主としてもたらされる状況。たとえば、協調的な友だち関係を焦点とする技法が使用されて「物」の所有状況が占有から共有へと変化し「と」物との関係の発展がもたらされる状況。ふたりでのつて遊びやすいシーソーでの遊びが展開してその物の遊具としての機能が發揮される状況は、その例であって、物

の物としての重さや硬さ、かたちなどと遊具としてのその物の特性との関係の発展がもたらされる状況。

これは、遊びの「指導」の技法の展開する全体状況における状況として、物との発展にとどまらず、その物との関係の発展がその物と関連のある人や自己との関係の発展をもたらし得るものとして、位置づいている。この意味では、物との関係の発展がもたらされる指導が、人との関係や自己との関係の発展をもたらし得る性質のものであって、それでも指導の技法としては、たとえば、人との関係にかんする技法が主として使用されてしかも物との関係の発展が主としてもたらされることを意図する指導が成立する。

遊びの指導の技法が展開する全体状況には、ほかに、自己との関係にかんする技法が主として使用されてしかも人との関係の発展がもたらされる状況、自己と人と物との「関係」にかんする技法が主として使用されて人と物との関係の発展がもたらされる状況など、多様な状況がふくまれている。自己との関係にかんする技法が主として使用されて自己との関係の発展がもたらされる状況、つまり、自己指導の技法が展開して自己との関係の発展がもたらされる状況も、ふくまれている。

遊びの指導の技法が展開する全体状況では、自己との関係、人との関係、物との関係の発展がもたらされるように、自己との関

係、人との関係、物との関係にかんする技法が使用される。これらの技法、たとえば人との関係にかんする技法と、指導の目標、たとえば、人との関係の発展との対応関係は、明確である場合も、そうでない場合もある。自己との関係にかんする技法を使用することと、自己との関係の発展との対応関係も、同様である。

自己と人と物との「関係」中心の指導の特徴は、「関係への関係」の技法を活用できるところにある。このことから、たとえば、自己との関係にかんする技法の使用によって自己との関係の内的発展をはばむおそれのあるとき人との関係なり物との関係なりにかんする技法の使用によって、自己との関係の発展をもたらし指導が可能になる。

「指導」とは、状況における関係の発展がもたらされる活動において、主導的な役割が遂行されるとき、その役割のとり方である。その役割のとり方が個人において成立しているとき、その個人は「指導者」と呼ばれる。この指導は、状況における機能としての役割のとり方であって、状況の担い手である人は幼児であれば、指導者となることができる。指導者となれている人には、主導的な役割を遂行する技能が認められる。この技能が意識されて、状況における関係の発展がもたらされるように活用されるとき、そこには「指導の技法」が成立している。この技法は、関係の発展に主導的な役割を果たせる人であっても必ずしも活用でき

るとは限らない。状況における関係発展の方向を洞察して、関係の発展に必要な関係のしかたが成立するようにふるまえる人において活用可能な技法である。

この技法は、関係の発展をもたらすのに必要な関係のさせ方（関係操作の方法）であり、関係の展開に即して見いだされる関係のしかたの変革（関係創造の方法）である。関係の発展をもたらす技法は、変化する関係（関係の過程）において見いだされ、それが活用されることによって関係の発展がもたらされる。この技法の「発見」「適用」および「活用」には、関係の変化・発展する「形像を描けること」（註2）が、重要である。集団活動の指導にかんしては、集団活動の形像描出のできることが重要である。

ある状況からある状況への推移を予測的に「目にみる」ことが、技法の発見にはとくに必要である。遊びの指導の技法の発見には、遊びの場面状況の変化を「目にみる」ことができ、自己と物と人との関係の発展する遊びの場面設定に熟達する必要がある。

遊びの展開する具体的な場面で、どのように指導しようとするのか。その目的志向的な活動の内的要求は、技法の発見をもたらす。

ふたりの子どもがいて、別べつに遊んでいる場合に、人との関係の発展がもたらされるように主導的な役割をとろうとする指導者は、どこに位置を占めてどのようにふるまうか。子どもたちと

関係的に存在している「かたち」、場の力の配置状態を「目にえがき」、どこに位置を占めて場の力をどのようにに体験できているか。指導者がその位置を移動すると、子どもたちとの「関係図」がどのように変容し、場の力の体験にどのような変化が生じるか。それらのこととの関連で、当面の課題をどのように解決したらいいか。指導者の意図がふたりの子どもの人との関係の発展にあるからといって、すぐにも近づいてふたりの手を結ばせようとするか。子どもどうしは離れて別べつに遊ぶことを、そのまま続けようとしているときでも、指導者の意図が人との関係の発展をもたらすことにあって、これを実現するには、どうしたらよいか。

たとえば、どちらの子どもも指導者には近づき手をつなぐとき、右の手ではAの手、左の手ではBの手とつないで、子どもたちにかませる時をおき、次には指導者が自分の右の手と左の手を近づける。そのときは、自分の手と手をからだに近づけるようにして、どちらの手にも子どもの手のあることが、近づけることのなかで一段と気づかれる時点で、からだから離して近づける。そのことにより、子どもたちの手にひきつけられることが少なく子どもたちの手もらくにのびて、指導者の両手が合うところで、ふたりの手がつながる。そのときには指導者は、自分の手の合うところであつながら子どもたちの手の他の手のはしとは離れてい

て、向こうが大きく切れている輪のかたちを目にみている。そして、自分の近くでつながる子どもたちの手を上から自分の手でつつみ、つながったままの時間がびくようにしてから、すぐに移動して、目にみた向こうの、輪の切れ目に自分が立って、手を左右にのばし、子どもの手とつなげる。そこで、子どもたちの手と手の結ばれているところは、輪のはばがほそくても、切れていない環ができ、指導者は、輪を子どもたちといっしょに少しまわす。それで輪がじょうぶになって、子どもたちの人との関係における関係の発展がもたらされる。これは、人（または指導者の自己）媒介による人との関係（子どもたちの人との関係）の発展をもたらす指導技法の活用例である。

遊びの集団指導の技法にかんしては、集団の状況、集団発展の方向性をとらえ、たとえば、主リーダーと副リーダーのチームによる指導が行なわれれば、主・副それぞれのリーダーの技法が成立する。集団の状況が分離分散的でありその分離移流、重心凝集の方向への発展が期待されるとき、主リーダーは、領域連絡の役割をとり、透過鏡的技法を使用し、それとの関係で副リーダーは、グループの成員（子ども）の活動を受容し場所を付与する役割をとり、位置安定化の技法を使用するなどが展開する。この場合に主リーダーの資質としては、二者を自己に反映させ二

者を関連づけたたり、三者の過程的把握のことができることがあり、副リーダーの資質としては、動きをともなう動作的受容、場面分節的把握のことができることがあげられる。（註3）

集団指導に必要な技法の数は多い。大きくわければ、自己と、人との、物との関係にかんする技法であって、具体的場面で展開される技法は、集団状況、遊びの発展段階、集団指導の目標、リーダーチームの性質などから多岐にわたる。ここに、集団状況（場の力の配置その他）との関係で主としてリーダーが使用する技法を、幾つか列挙する。

焦点化の技法。拡散の技法。焦点移動の技法。放射化の技法。連結の技法。前向結合強化の技法。組み合わせの技法。結合展開の技法。鳥瞰の技法。

開通路の技法。場面展開の技法。場面屈折の技法。場面制限の技法。場面均一化の技法。局所化の技法。場面内構造化の技法。状況内表出の技法。軌道敷設の技法、その他である。

参考文献

- 註1・鮑田典子「自己について」昭和四十三年論文（未発表）
- 註2・三枝博音「技術の哲学」岩波全書（152）
- 註3・松村康平（編）「児童臨床学」（論文集）昭和四十三年

保育者養成の問題

幼児期は、依存性が最も強い時期であり、幼児の健全な人格形成や、自主性と創造性などの育成は、両親と保育者の指導の如何にかかっている。

現在では、主要な保育者の養成機関となった短期大学は、法律で制度的に恒久化されたのが、数年前に過ぎないため、その教育理念や教育方法などの学問的研究は、まだ十分になされていない現状である。そこで、短期大学における保育者養成の問題を、検討する必要があるのである。

教科中心主義への反省

従来、一般の保育系短期大学のカリキュラムは、短期大学設置基準と、教員免許法と、児童福祉法に規定された多種多様の学科

土 山 牧 羔



目をただ列記した、学習の領域の教科の面のみによってつくられてきた。その教授方法としては、演習や実技実習による少数の授業のほかは、ほとんどの学科目が、主として講義法によって教授されている。

従来、この講義中心の授業には、次の諸問題が含まれている。

1. 相当の内容のある教科書を用いるときは別として、口述筆記のみの講義では、十分な進度が望めず、講義の範囲は狭く、内容の乏しいものとなる。

2. 唯語伝達による学習経験の効率は低く、講義によって伝達される知識の体系の細分化されたものは、学生自身の生活経験に適切に結合されない、生きて働く力のある知識となりがた

く、実力が十分についてこない。

3. それで、授業時間を増加すると、教室外での学生自身の自主的研究の経験をつくる機会や、課外活動の時間が失われてくる。

4. 講義は教師の側からの一方伝達であって、学生は日常の予習復習をしないし、学期末テスト間近になってノートの暗記をするが、テスト後には大部分を忘れてしまう。記憶に残るわずかの知識も自らの経験によって得たものではないので、卒業後に、職場でさまざまな状況に応じて、実践を導く力のある知識として、役立たせることができない。

5. さらに、他律的知識の注入に偏った授業では、探求的思考力や、創造的知性や、判断力や、洞察力を、十分に培うことができず、また個性が豊かで、自由と責任性に満ちた、自覚的な保育者の形成がなされないのである。

これらの諸問題の反省の結果、カリキュラムの改造と学生の研究指導方法の改良についての一つの試みが、昭和二十九年から四十一年まで、継続してなされた。このプランを修正したものが、大阪薫英女子短期大学児童教育科で、昭和四十二年から四十三年にかけて試みられた。これを大阪薫英プランと呼ぶことにし、その教育実践報告を記したいと思う。

「教授—研究」の過程の改良

学校教育法によれば、短期大学の目的は、「深く専門の学芸を教授研究し、職業または実生活に必要な能力を育成すること」(第六九条の二)とされ、そして教授の任務は、「学生を教授し、その研究を指導」(第五八条)することであると記されている。

教授することは、教師の側であり、教科の面を構成している。

また、研究することは、学生の側であり、経験の面を構成している。大学の教育課程は、これらの両面の統一として考えられねばならぬ。カリキュラムの中心概念は、教師か、学生か、のどちらか一方におかれるのではなくて、「教師—学生の関係」が中心となり、「教授—研究の過程」を能率的につくるように企てられねばならぬ。

「教授—研究」の過程は、文化遺産の伝達であるとともに、文化創造の欲求の実現の過程でもある。教師は、学生の成熟度、欲求、関心などの個人差に対する理解と同情をもって、学生の生活状況を配慮して、教科を編成するとともに、学生の自学研究を導いて、その成長のために助力をあたえねばならぬ。学生が自ら学び研究しようとする自覚的、主体的決断は、自己形成的力をもつ

ている。この自覚的学習によって、責任ある自由をともなった自覚的存在としての、真の人間形成がなされてくるのである。そして保育者に真に必要な能力の育成の可否も、自学研究の態度とその内容の良否によって決定されるのである。

短期大学基準は、一週一時間の授業に対して、二時間の教室外の学習を、学生に要求している。それについては、二つの方法が考えられる。

第一は、相当の分量のある充実した教科書を使用して、毎回の授業の予習をさせ、教師は教室で教科書に記された重要な個所について、問答と討議と補足的説明をしつつ、授業を進める場合である。これは、アメリカの大学で、多くの教師が用いている方法である。

しかし、わが国の大学では、ほとんどの教員が伝統的タイプの教師であり、学生時代に口述筆記の講義を主とした教育を受け、その方法に固着している。そして授業を進めるのに、多種多様な率的な新しい教授法を併用することに熟練した、創造的タイプの教師となろうと努めていない。それで現状では、この方法の成果は、十分には期待できないのである。

第二は、それぞれの講義に併行して、相当頁数の課外読書と、研究論文を宿題として課して、教室外での自学研究を指導する方

法である。その目的は、学生自身に研究を経験させることによって、高い学習効果をあげ、実力を増進させることである。学生は、研究意欲のあるときに、自由に研究をなし、論文を作製して、学期末までに提出するのである。教員は、研究室で随時に、学生の論文作製を指導するのである。学科目によっては、観察記録、実地調査報告、アンケート統計、心理テスト集計、保育カリキュラム作製、視聴覚教材製作、などの自己活動による研究学習の結果を提出させてもよい。

大阪薫英プランにおいては、一編の自学研究課題について、原則として三百五十頁以上の課外読書と、原稿用紙十枚以上の論文が課せられた。平均して一年間に一人の学生は、約十編の論文などを提出した。学生の自学研究についての認識と態度に不十分な点があったが、教育のガイダンスと動機づけによって次第に克服され、この程度の課題は、全学生に可能となった。また、このプランの効果をあげるためには、図書館と研究室の整備充実が常に努められねばならなかった。

論文による実力の育成について、以前に卒業時の学生と教員にアンケート調査をなしたところによれば、学生の場合、〔問〕「実力は、如何にして得たか」に対して、〔答〕「主として講義から一四％、論文作製のみから一三％、講義と論文の併用によ

る一七八%、無解答一五%」である。教員の場合は、「問」「自学自習を課さないで、授業のみで実力がつくと思われませんか」に対して、「答」「十分につく一五%、少しはつくが十分でない一九〇%、ほとんどつかない一五%」である。学生も、教員も、実力の育成のためには、講義のみでなくて、自学論文の併用の必要を認めている。

自学研究の論文が、学科目の試験成績に及ぼす効果について、次の調査をした。児童教育科一年次の一般教育の哲学の学科目の受講生六十八名を、同質同数の二グループAとBに分けた。Aには、四月の最初の授業で、学期末テストの準備と自学研究論文の両方が課せられた。Bには、学期末テストを省略することにし、自学研究論文のみが課せられた。両グループとも同一教科書で、同一内容の講義がなされた。そして七月に、Aグループの学期末テストと同時に、不意打ちでBグループに同じテスト問題を受験させた。オブジェクティブ・テスト問題三十三題であるが、その成績結果は、一〇〇点満点での平均点が、Aは六九・一点であり、Bは六六・一点であり、その差はわずかに三点に過ぎなかった。そのことは、平常の自学研究が、テストの準備学習に劣らぬ学習効果をあげたことを示すのである。

学生は一日何時間を、自学研究に充当できるであろうか。一週

間に通常の講義による授業十五時間、実技実習などの授業九時間とみれば、自学研究に費やす時間は、一週間三十時間である。週六日に分配すると、一日の平均生活計画は、授業四時間、自学研究五時間、通学二時間、食事・社交・休息五時間、睡眠八時間で、合計二十四時間となる。

総合制カリキュラムの採用

カリキュラムの意味は、入学から卒業までの二カ年間に、教師の助力のもとに成長しつつある学生が、自ら研究する生活の経験の過程をつくることである。しかし、従来の教科中心のカリキュラムでは、相互に関連性のない多種多様の学科目が、ただ雑然と時間割に組まれ、知識の体系の細分化されたものが、断片的に学生自身の内から起こる自己形成の力によって、人格存在の中に一つの統一をもつて受け入れられるためには、どうすればよいのが考慮されなかった。また一般教育による人間形成のゼネラライゼーションと、専門科目による保育者育成のスペシャライゼーションの両面を、一人格として形成する過程の中に、インテグレーションさせることが困難となるのである。

大阪薫英プランの課題は、教科と生活経験、教師と学生、講義と自学研究を統一して、人間形成とともに、能率高い保育者の実

力を育成するために、二カ年の過程をどのように構成するかにあった。そこで二カ年にわたる統合化の段階を、四つの単元に区分した。単元とは、教師の助力のもとに成長しつつある学生の生活そのものを指すのである。各単元は、それぞれの目的、目標、予想される活動評価を想定して設定されている。(注)

そして、大単元制のカリキュラムが作製され、従来の一般教育科目の各系列、外国語、体育、および専門科目の区分と学科目は、そのまま、それぞれの単元にしたがって排列された。各学科目は、それが属する単元の目的と目標が指し示す方向にしたがって教授され、研究活動の指導がなされる。

あらゆる学科目の教室内活動と自学研究、および各種の課外活動と厚生補導の全体は、それらを統合する原理としての単元によって総合されるのである。単元の総合のコア(中心)として、毎週二回の全体アッセンブリーと、約十名の学生に一名の教員を配当して随時に会合するカウンセリング・グループが考えられた。学生は、それぞれの学科目の授業と自学研究を、あたかも一つの大単元の総合科目の各部分を学ぶようにして、総合的に身につけるのである。

したがって、一つの自学研究の論文作製は、それ自体で独立しているのではなくて、他の学科目の授業と自学研究によって既得

した経験と知識の基礎の上に、新しい学習経験が加えられて統合され、経験を再構成する過程が進められていくのである。

単元1「全人的教養のある近代的社会人」

(第一次四月―七月) 一般教育六科目、外国語、体育、音楽、図画工作、その他。

単元2「全人的教養と教育者の基礎課題」

(第一次九月―十二月) 一般教育三科目、外国語、体育、音楽、教育原理、児童心理、保育原理、社会福祉、その他。

単元3「教育愛と児童への道」

(第一次一月―第二次七月) 教育原理、教育史、教育心理、児童心理、保育原理、児童福祉、育児学、小児医学、精神衛生、ケース・ワーク、小学校教材研究の一部分、保育内容研究の一部分、器楽、教育実習、その他。

単元4「現代における教育者の使命」

(第二次九月―三月) 家庭教育、道德教育研究、児童文学、看護学、グループ・ワーク、施設管理、小学校教材研究の大部分、保育内容研究の大部分、器楽、教育学演習、教育実習、その他。

学期制の改良

短期大学の教育を、合理的で能率高く行なう上で、最も大きい

障害の一つは、従来の二学期制の区分である。十五週をもって一学期とする二学期制は、アメリカの大学制度から来たものであり、アメリカでは新学年は九月に始まり、学年末は六月であつて、途中に夏季休暇がなく、冬季休暇も一週間ほどにすぎず、教育上の支障はないのである。また、日本の四年制大学の大部分は、二学期制ではなくて、通年制の授業であるので、学期ごとの開講学科目の入れかえもなく、あまり困難は感じられないかもしれない。しかし、短期大学は、四年制大学と異なつて、通年制でなく二学期制であり、前期と後期とは授業科目が入れかわるので、十五週で一学期とすることは、授業と学習の上でかなりの支障をきたすのである。

従来の二学期においては、前期は十三週で夏季休暇に入り、休暇後に一、二回の授業があり、九月末に学期末テストが行なわれる。この二学期制は、次のような教育上の損失をもたらしている。

1. 長期の休暇によって、学期間の学習は分断され、前期における単元のとまりが途中で阻害される。
2. 四月から七月までの学習は、総復習とテストによって、総合的に身につけないうちに、長期の休暇に入るので、講義は聞き放しになる。

3. 休暇中になされる集中講義や実習や旅行やアルバイトなど

で、前期の学期の学習は、末期になつて混乱させられる。

4. 学生は、学期間の研究課題や宿題や復習を休暇に行なおうと考えるので、四月から七月までは、自学研究や復習をほとんどしないで過ごしてしまい、学生生活が充実しない。

5. 休暇中は、暑い気候に加えて、旅行やアルバイトなどで、自学研究や復習が十分にできない。

6. 学生は、夏季休暇中に、勉強への責務感が強いために、緊張感と心理的負荷が起つて、満足な休息ができない。

7. 九月の休暇明けには、休暇中にできなかった宿題の完成と期末テストの準備に追われて、非常な重圧を感じるのであるが、夏季休暇の惰性と暑い気温がつづくので、学習が十分にできない。

8. 教師も、そうした状況のもとで、九月の一、二週の授業によつては、意味のある体系的講義ができず、また一学期の講義の結論や総合的しめくりを出すこともできない。

9. 休暇明けには、非常勤講師の休講が多く、一、二週の授業期間は、あまり価値がない。

10. 四月から七月までに学んだ事柄は、二カ月の休暇で記憶が薄れ、テストの準備に障害があり、学科目の成績は低下する。

11. 教師は、テストや論文の採点を十月初めに完了することが

五分授業とすれば、総計七百十五分になる。もし一学期十三週で

取得免許状の種類	単位		単位		実習	施設	合計
	前期	後期	前期	後期			
幼稚園のみ	一七一六	四	五	九	四	夏	五五
幼稚園と小学校	一七一六	八	七	一一	六		六五
幼稚園と保母	一七一六	八	一五一五	六	四		八一
幼稚園と小学校と保母	一七一六	二	一七一六	八	四		九〇

この三学期制には、次の利点があった。

1. 前期と後期には、一人の学生の授業時間数は、十五ないし二十単位に減少できるので、学生は学習しやすくなる。そして一週五日制の授業にして、週に一日は自学研究に集中させた。この場合の各学期の最低必修科目の単位数(体育実技および器楽を除く)は、前頁下段の表の通りである。

2. 三学期制にすれば、前後期に学科目のゆとりができるので、二学期制では法律に規定された学科目で一ぱいになって、開講できなかった独自の特色のある学科目や演習が、選択科目として開講できるようになった。

3. 冬学期に、学生は余分の単位がとれるので、幼稚園と保母のほか、小学校の教員免許状も、大学教育を混乱させずに、容易に取得できる。

4. 二学期制における二月、三月の休暇期間を有効に活用して授業ができるので、二学期制での約二・七年分の授業を、二カ年で合理的に能率的に実施することができる。それで短期大学の短い二カ年の学習は、さらに充実したものとなり、学生の實力は向上される。

5. 第二年次の冬学期には、一月と二月を集中教育実習に当てれば、授業に支障なく実習ができて、就職に直結した有意義な準備となる。

備となる。

6. 教員は、冬学期中は、原則として二単位分のみの学科目を担当するので、週に一日か二日だけ講義に出ればよいこととなり、一月から三月までは、著書論文の著作や学会発表の準備のための研究に集中できて、教員の資質の向上に有益となる。

基準改正への要望

近く行なわれようとしている設置基準と免許法の改正案によれば、一単位の講義の授業時間数は、現行のよりも二倍に増加されている。前述のように考慮すれば、前期と後期は十三週の授業でも十分な効果をあげられるので、教育上の合理的能率的改善のために、一学期の長さを二、三週間だけ短縮されてもよいと思う。したがって、設置基準と免許法において「一単位は、十二ないし十五週の授業とする」と幅を持たせて改正されるのがよいと思う。設置基準に「一年間の授業は、試験期間をも含めて三十五週、二百十日以上とする」と規定してあれば、二学期制か、三学期制かのいずれかは、大学自身で決めることができる。より良き保育者の育成を目指して、さらに研究を進めねばならぬ。

(注) 「短期大学総合カリキュラム」に詳述。希望者は、大阪府摂津市正雀、大阪薫英女子短大、教育学研究室へ申込まされたい。

協力の姿

一、協力、協同的行動

協力という言葉は美しい。それは人間が相より相助けて生きる姿を思ふからである。協力ということは特に目新しい概念ではない。目標達成のために人間が力をあわせ、協同的行動をなすことを意味しており、誰でもがすぐに一応理解することができるほど、対人関係における極めて一般的な要素である。人間が社会生活を営む上に不可欠の問題であるともいえよう。

協力の世界には平和があり、人間関係は友好的となり、相互に他者をもとめ信頼し、コミュニケーションも活発となる。協力のない世界では人間は孤立するか競争的な対立の立場においやられることが多い。しかし自主性や創造性のない主体が従属的、追従

的に他に協力的である場合はこれを真の協力といふことができる。い。

また目標が望ましくない場合には、そこにどんな協力があろうともそれは無価値であり有害であることは当然である。真に協力するためには正しい意義のある目的のために力をあわせ、心を一つにして相互依存的に行動する価値を認識することが必要であり、そこには高い人格的発達が期待されるのである。

よく人はあの人は協力的あるいは協調的な人であるという表現をすることがあるが、それがその人の生得的な性格の特徴であると考えるのはいささか問題がある。この点に関していくつかの研究があるが、それによっても、人間が競争的であったり、協力的であったりするのは、生まれながらの特性によるものではなく、

南 信 子



その人の住んでいる国の文化と社会的要因によって規定されていると実証している。

また協同的行動が人間にどのように発現するかについては、人間の心理的生理的成熟の過程にあらわれるとする研究が多い。子どもの遊びを観察しても、二、三歳児ではまだ一人遊びや平行遊びが多く、協同的遊びが盛んになるのは四歳を過ぎてからである。しかしこの状態もゴットシャルトの研究によると、幼児が他の子どもと遊ぶ機会が多ければ多いほど、協力することを学ぶことも多く、教育的影響によって学習していく態度であるとしている。子どもは自然には誰とでも協力できるように成長発達しないが、さまざまな経験のなかで協同的であり、協力することを学んでいくのである。

この観点に立つとき、家庭はもちろんであるが、集団生活の場合である幼稚園生活は、子どもが他の人と協力することを学ぶために価値の高い機会を提供するので極めて重要である。

また子どもが他の人と協力できるようになるためには、ある程度の言語が発達し、行動によって自己表現ができ、さらに自己統制力をもち、種々の役割行動がとれなければならないのである。

また他の人の気持がわかり、他の人と共に活動する喜びを知り、一つの共通の目標のために行動する意識が育ち、集団の場合には、

その中で約束や規則を守る態度も必要となってくるのである。

幼稚園においては入園当初はこのことを期待すべくもないが、二学期を迎えると子どもたちは自然に落着いて、まわりの友だちに対して愛情と信頼感をもち、遊びの中で協同的な遊びを展開し、協力する姿をしめしはじめるのである。そこに教師の果たす役割も大きい。初めは素朴な倫理として感覚的次元において感じさせながら、やがて成長とともに自覚的実践的な行動として、協力する態度を育てることが大切である。

日本の現在の社会では対人関係において協力することを学ばせるよりも競争するようになりたてる要素の多いことを痛感するが、協調性や、協力する態度は、幼児期の間に人格構造の中に形成されることが望ましい徳性であると信ずる。

二、環境

①自由遊び

協同的行動の発達にとって自由遊びの時間はかけがえのないときである。さまざまな遊びの中で自然に他の人と交わる機会が与えられているからである。

けんかがおこることもしばしばである。他の人に妨害されて遊びを中断させられることもある。

玩具のとりあいに勝利をえたとしても、次には他の子どもから暴力がおそってくることも経験しなければならない。しばらく一しょに積木をつんでいても考えがちがってくるとはや子ども同士では解決を見出せない事態に直面するかもしれない。しかしこういった環境そのものが彼らに他者の存在を認識させ、彼等自身の自己発見の機会ともなり、自己表現と自己統制力を学ぶ時となるのである。

成長とともに自分の能力も少しずつわかり、他の人の気持も理解できるので、共通した興味で一しょに遊ぶことが可能になり、一人で遊ぶよりも、他の人と遊ぶことが楽しいことや、自己主張的行動をするよりも協同的行動をすることが望ましいことも遊びの中で経験するようになる。五歳児ともなれば友だちなくして幼稚園生活は考えられないほど、交友関係による楽しい経験を期待し、集団意欲も盛んになり、相互依存性も強くなる結果、自由遊びの中でも一つの目標のもとに協同的遊びを展開することが多くなるのである。役割を分担することや、話しあいをして意見を交換することもできるようになる。

制作を協同で行なったり、ごっこ遊びも組織的にし、目標達成への意欲も盛んとなる。こうして自由遊びは子どもの自発性と創造性開発のためにかけがえのないときであると同時に、子どもも同

士の友好関係をつくり、協同的行動を発達させるためにも重要な意味をもっているのである。この自由遊びをいかに発展させるか、いかに価値あるものとするかは教師の双肩にかかっているといえよう。

◎あたたかい雰囲気

子どもが協力することを学んでいくためには、まずその雰囲気があたたかいものにつつまれていることが大切である。愛情、信頼、他者の尊重、規律、協力などの素朴な倫理が幼稚園全体の環境の中に流れていることが必要である。子どもたちは無意識のうちに、またそのするどい感受性によってそれを感じるのである。協力しなさいと教えることよりも生活の中で感じさせることが大切なのである。

小さな子どもでも他の人のために何かする能力を与えられているのである。また幼児は幼児なりに相手の喜びや悲しみを自然に感得できるのである。二人でままごとをしているのを見るとちゃんとお母さんと子どもになって満足して遊んでいるし、積木遊びをする子どもたちもかわるがわる積木をつみ、おそい子どもがいと待っているのである。

しごとの後片づけをするときに大きな机を一人の子どもがひきずっていると他の子どもがこれを自然に助け、子どもが机の上を

ふくときには上にあるものを他の子どもがもちあげている。エプロンのうしろのボタンをとめるのを他の子どもが助ける。一人の子どもが何か失敗してもみんなが同情して励ます。能力のない子どもも自然に仲間に入っている。子どもが欠席するとみんなが心配そうにするなど、何となくあたたい雰囲気がただよい、そこに愛情と信頼感がみちあふれているところに協力の芽生えは培われるのである。

クラスに困った問題がおこった時には教師も子どもも一つになってみんなで考えてきまりをつくるところに集団の一員である意識もたかまるのである。こうした子どもたちのもつ素朴な倫理をより高く豊かなものとする責任を教師はもっているといえよう。

三、教師の役割

④発達に即した指導をすること

幼児に協力することを学ばせるためには、その前段階の充実をはかることが必要である。即ち協力できる前に幼児は自分の遊びを一人で没頭して楽しむことができなければならないのである。誰からも犯されることなく、すきな遊具で安心して自由に遊べる経験を十分にもっていることが大切である。いつも玩具を他の子どもにとられるかもしれないという不安をもっていたり、自分の

ほしい玩具がいつまでたっても手に入らないのでいらいらしているような状態ばかりが続くと、やがて協力を学ぶ時期がきてても円満にこれを伸ばしてやることが困難になる。

一人遊びの中で自発的創造的に遊びを展開できる能力をまずつけてやるのが大切なのである。そうすればやがて協同的遊びの中で十分に自分の役割をもち、グループのために貢献するであろう。またすでに他者の意識が育つ段階がきているにも拘らず、ひとりっ子などで親の過保護のもとで育ったような子どもは自分の欲求不満を統制することを学んでいないために協同性の発達もおくれがちになることが多いのである。

⑤協力する機会を与えること

教師は子どもたちに協力して遊ぶ楽しさを経験するように機会をつくってやるのが大切である。次の例は私のナースリースクールでの経験である。

治夫は今まで一人でよく遊んでいたのに一週間前からあまり遊ばなくなり、すぐに他の友だちを泣かせてしまう。

今日もすぐ近くにいた恵子が泣いているので、「どうしたの」ときくと「治夫ちゃんがいじめた」という「治夫ちゃんがどうしたの」ときくと「私の目に指をいれた」という。

すぐ治夫に「友だちの目に指をいれる子はお友だちと一しよに

おれないの」とはっきりいって別室につれていきしばらく一人にしておいたが落着いてきたのもとの部屋に帰り「さあ先生と一しょに絵本をみましょうか、恵子ちゃんもね」とさっき泣いた恵子を近くにつれてきて絵本を見たが暫らくして「今度は治夫ちゃんと恵子ちゃんとパズルをしない？」とパズルをしようとする、さつと両方から手がでて一つのパズルをしようとする。「まあ治夫ちゃんと恵子ちゃんと二人でするとうまくできるわね」とびっくりしてみせる。二人で顔をみあわせて、ニコッと笑い出し、さっき泣いたこと泣かしたことなどすっかり忘れたようなようすである。

これは三歳児のナースリースクールの自由遊びの場面であるが、この年齢の子どもたちは素直にこうした協力の場をもつことがしばしばである。こんな経験をいろいろの遊びの中でいくどもつかさねてやりたいものである。そのために教師が機会をつくらなければならないのである。

④ 自覚的実践的に協力を学ばせる

成長発達にともなう協力をすることも自覚的実践的に学ばせることが必要となってくる。子どもは子どもで遊ぶ楽しさを知ることができたとしてもそれは事態が思うように運ぶ限りにおいてであり、なかなか望ましい協力の姿は容易にあらわれないのは当然である。意見の対立、競争相手の出現などによって、ある子ども

は攻撃的となり、自己主張を固執したり、反対にある子どもは消極的で追従的となる。こうした場合に教師はただちに命令したり、早く最良の答を出すよりも、子ども同士で思考させ、話しあわせることが大切である。たとえ時間がかかっても子どもたちが少なくとも自分たちで問題解決の道を発見しようと努めてから教えらるるほうが協力することを学ぶ過程として効果的である。自覚的実践的に学ぶからである。

もちろん幼い子どもたちであり民主的な解決ができるかどうか教師のあたたい愛情と配慮が子どもたちにそがれていなければならないし、子どもがわにたって考えてやれる教師でなければならぬのである。そうして子どもたちが徐々に、自分の考えをはっきり相手に伝えることや、ときには自分の気持をおさえて相手を受けいれることを学び、問題解決の方法を自分たちで見出し、それによって友だち同士の近親感を深め、真に協力する喜びを経験するようにしたいものである。

⑤ 共通の目標を発見させる

子ども同士の中に共通の目標を発見させることが協力すること学ばせるために効果的である。彼ら自身が共通の目標を発見するように導かれるとよい。次の例は私の園であった五歳児のクラスの間である。

教師が部屋の真中にボールとナットを使用して組立てることのできる積木で船の枠組みをつくっておいのがきっかけとなり、子どもたちはそこに集まってきて船遊びを展開した。

船の中に食堂ができ、コックが選ばれ、望遠鏡をつくって船にのりこむものがあり、しまいには鯨捕りをはじめたり、話しあって船に名前をつけたり、ついに他の組の子どもを招待するために切符や食堂のご馳走をつくって歓迎するなど、遊びは一週間つづき、クラス全員が参加したのである。その過程において子どもたちはさまざまな経験をしたが、船をつくるためには幾人かの協力が必要であったし、船ができ上がってからは、船長、船員の役割をきめる必要があり、役割りの分担やゆずりあうことが話しあわれたり、日頃リーダーのようになって行動したりすることのなかった子どもが良いアイデアを出したり、クラス全員が協力して遊ぶよい機会となったのである。この遊びの発展の背後に教師の助言や示唆があったことはもちろんであるが、遊びそのものが、子どもたちの共通の興味をそそののに十分魅力的であったことが考えられる。教師は絶えず子どもが力をあわせて遊ぶことのできる興味や話題を知り、そのための環境をととのえ、彼らの能力にあった遊びを協同で展開していくように助けることが大切である。協同制作、劇あそび、ごっこ遊び、ゲームなどそのために適

切な経験は数えきれないほどである。

⑥ 結果よりも過程を重んずること

協同的行動はある目標のためになされる場合が多いが、目標はまたその過程のために計画されることも多い。特に幼児の場合には目標を達成することよりもその過程を重んずることが大切である。絵をかいいたり制作をする場合でも、その結果を評価することよりも、子どもが内にある感動をいきいきと表現することそのことが意味をもっているのである。おとなの目から見ると他愛のない遊びであっても、その過程においてそれぞれの子どもがその子どもなりの自己表現をなし、創造性を働かせ、役割りを分担して協力し、一つの遊びを展開する楽しさを味わうところに無限の価値があるのである。

⑦ 協力の美しさに気づかせること

最後に注意すべきことは協力の美しさを子どもたちに気づかせることである。建築物にしても、音楽にしても多数の人々の考えと力とが一つにならなければ到底できあがらないものであることに目をひらかせるように指導したいものである。幼い子どものたましいにこうしたことはむずかしいことであるが、家庭も幼稚園も社会もすべてが力をあわせることができればさほど困難なことではないと思う。

(北陸学院短期大学)

豊かな二学期

生活の姿

— 今と昔 —

前方見渡したところ二皿ほどは、ふさふさとした黄金の稲穂が敷き詰められたようにみのり、その先の堤防の上を往来する牛車の歩みが小さく動いて見える澄み切った空のもと、畔道に出て「突撃」と声をかけて、うしろから見守っていけば、大和川の土手まで、何の心配もいらなかった頃のこと、なつかしい。

その頃の子どもたちは、交通戦争ということばを聞かずにすんだ。枯れすすきの穂をふりかざし、棒切れを腰にさし、またぬいてかまえながら、草むらにかくれ、そして追いかっこをしたながら、どこまでも進んで歩けたのである。教師はただ、うしろからついていけばよかった。

足もとは、小さい赤い花、また、白や黄のあるかなきかの

萬代彰子



わいい花が、せい一ぱいに咲きほこり、種子をつけ、地の底から声が聞こえて来そうな豊かなみのりがあって、女の子たちは、草の花を摘んでは楽しく遊んだものである。

洋服のすそは、虫がいっぱいついたようないのこずちの種子にとりつかれ、草むらのあちこちにこおろぎが逃げこむのを、つかもうとして追いかけた思い出。長い長いみのりの秋をほんとに感激して過ごしたことである。

今、このような話を出してみても、どう想像してもわからない都会周辺の住宅の建てつまり、交通のはげしさ、バス路線が縦横に通って、園外へ出での保育の試みは、歩いてでは絶対不可能になってしまった。やむを得ず、門の前からバスに乗っての遠出、家庭にあつては、マイカーと、歩くことを忘れた子どもたちが、もやしのように育っている。

考えさせられる世の中になってしまった。

—— 二学期に思う ——

二学期といえば、夏の休みばかりから、きびしい寒さを迎えるが、楽しい正月休みまで、一年の三分の一の四カ月である。

幼稚園生活最後の学年でもあればなおさらのこと、一年のうちの最も充実した、みのり多い学期である。大部分の幼稚園が、五歳児一年間の保育をするところであれば、これまた、かけがえのない四カ月である。

ことし四月以来、はじめて五歳児のみの、しかも三〇〇人をこえる独立園の園長となってみて、それがつい先頃まで田圃であったところに、またたく間に市営住宅が建設されたその一隅に、新しく建設された幼稚園であるだけに、子どもも親も、教師も新しい幼稚園づくりに慣れることがたいせつであった一学期を、せい一ぱいに生きて来たわけである。

小さい小学校以上の学級数と人数があり、しかも一学級に一〇人も多い幼児をかかえ、保育室といえば、逆に四分の三程しかない狭いところで、どのように保育効果をあげるかという大きい課題を与えられたのである。

年が明ければすぐに、小学校へ送りこまねばならない子どもたち、やっとわかったかと思う頃に手ばなす仕事を、常にくりかえ

していた方々がたくさんあったのだ、という実感が、やっと自分の身にふりかかって来てわかるというしまつである。

せめて、一年間はじっくりそのようすをみてからでなければ、ほんとうのことはわからないと思うのであるが、今年の子どもは、今年一年しか在園しないのである。

再び、くりかえすことができない二学期なのである。

—— 生活の姿 ——

(1) その基本になるもの

ひとりひとりのよい点、あるいは指導を要する点がわかり出してくると、何事をするにもそう不安はない。子どもたちも、学級内の子どもの名まえをよく知ることになって、友だち同士の交わりも活発になってくる。担任教師の気心も、なじみ深くわかってくると、安心して遊ぶことができる。

つまり、お互いの心が開かれてくる。思っていることが自由に話せるようになる。大変望ましい関係になってくる。すると、ついつい遠慮がなくなつて、自己主張が盛んになり、この子どもが、こんなにと、驚くような姿を発見することがある。友だち同士の衝突も多くなる。猫をかぶっていたということでなくなるのである。

子どもが、自分の意見をはっきり出せるようになることは、ま

ことにうれしいことである。どんな小さいことにも、自分はこう思うと言い切れる人間になる基礎の指導がそこに生まれるのである。

子どもが安心してものが言える雰囲気、それは、ことばの指導として急に意図してできるものではない。

一、担任教師が好きでたまらないと子どもが思う時、二、わたしのことは、先生が一番よく知ってくれているという安定した心が持てる時、三、わたしにはこんなことができるのだという自信ができて来た時、

つまり、学級内の人間関係が、それぞれにあたにかい心のつながりを持ち得た時、たくまずして、自分の力が発揮でき、満足した生活が送れるようになるのである。

幼稚園と小学校との教育の違いといえば、いうまでもなく、小学校はいわゆる教育の内容が問題であるのに対し、幼稚園で教育される大きいねらいは、内容もきることながら、どのように学ぶかという態度の方が問題なのである。

子どもが自ら、自分以外のものや人に対しどのように接し、どのように自分とのかかわりあい認めていくか、外界のいろいろな物事を認識し、正しい理解を深めていくかということがたいせつなのであって、そのバロメーターとして、ことばの問題が根本になるのではなからうか。

ことばといえば、教育要領では「言語」の領域であると、一口に片づけられてしまつては困るのである。

特に、二学期に限ったことでなく、幼稚園生活全般に言えることではあつても、タイミングとしては、一応の集団生活にも慣れ、集団のよろこびや、ルールを守ることも身について来て、積極的に遊ぶようになり、個々の力が最も充実されるこの二学期にこそ、ことばを通して人間の高まり、深まりを意図しなければならぬ、と言いたい。

都会では、無理かもしれない虫とりを中心とした保育から、運動会前後の体育的な遊びを経験し、豊かなものの自然に接し、収穫のよろこびを味わい、集めたり、分類したりかぜえたり、くらべたりする生活、そして、いろいろの素材をつかつて、構成したり、描いたりする表現活動、思いきり身ぶりやリズム運動で、みたこと、感じたことを表現するなど、あらゆる生活経験の中で、ことばの生活をぬきにして考えることはできない。

音声を出して「言う」「話す」という場合だけでなく、「聞く」「理解する」という大事な経験は、特に言語取得期の指導には、欠くことのできない重要な問題をかかえているのである。

(2) 保育形態

幼稚園生活が、集団の場であることは、家庭生活とのいちじるしい相違点であり、そこで集団指導が行なわれてあたりまえのこと

とである。ところが、集団生活において社会性を身につけさせるという目標のために、その方法をあやまって解釈をしていることはないか。

登園して来た子どもたちが、思い思いに自分の遊びを選んで、物を媒介とし友だちと協力して熱心に遊びはじめたら、それはよい方であるが、何とはなしにぶらぶらして、まだ先生が呼んでくれないが、今日は何をするのだろうと思って、遊びに熱中できない子どもの姿をみつけたとすれば、それは、幼稚園の保育の正しいあり方が行なわれているとは言えない姿である。

しらずしらずのうちに、一日の保育形態が子どもが幼稚園というところへ来るようになってから、身についてしまった考え方を決定する大きい役割をもっているのである。

保育は、子どもが登園してから、さようならと帰っていくまで、引きつづき行なわれているものだと、観念的に理解していても、やはり、部屋の中へ入れて、教師の側から、周到に用意された計画によって、無駄のない生活を経験させることが望ましい保育である、という考えが根強く残っているのではないか。

もちろん、その保育がすべていけないというのではない。一学級が定数をこえる人数であり、いろいろなことを、子どもの自主性を尊重して望ましい保育を展開するには道具が足りない、場所がない、という場合もある。

また、これこそはと、教師の側から、子どもの眼を開いてやるために、与えることがたいせつなこともある。

したがって、その園の環境、子どもの実態の上で、一斉に指導されることがあっても、それだけが集団保育であり、社会性を身につけるための幼稚園教育であると誤解してはならない。

入園当初は、幼稚園のいろいろの生活の場を集団で指導することが多かったと思うが、ほんとうの集団生活がスムーズに行なわれるためには、個々の子どもが、自発的、自主的に行動することができ、自分を確立するとともに、相手の尊厳さが理解されるような個々の場面を、もっともっと多く遊びの中で展開させる必要がある。

四月のはじめも、二学期の中頃も、幼稚園の保育形態が、いちじるしく変化をみせないということであれば、子どもの成長と共に歩んでいるとは言えない。

昨日の子どもと、今日の子どもは、決して同じでない。その子どもの姿を、つぶさに観察し、その時、その時に必要な助言や指示が与えられる保育形態、それは、ある一定の保育形態があるのではない。しかし言えることは、子どもが自ら選んで生活する場と、時間とを、より豊富に用意する必要があるということである。

二期は、思い切って、子どもがどのように自分の遊びを進めていくことができるかを試してみてはどうであろう。

子どもが、一つのこと熱中して遊ぶことができれば、すでに成功である。

その生活への配慮は、むしろ一斉に計画通り子どもを動かしていくよりむしろむずかしいことである。

教師は、以前よりも一層、子どもひとりひとりととの接触が大切である。そのなかだちをするのが、ことばの保育である。

(3) 「聞く」ということ

「聞く」ということを考えようとした時、同じく「見る」ということでも言えることであるが、「音が聞こえている」あるいは「物が見えている」ということと、「聞く」とか「見る」ということは同じでない、ということ。つまり、どんなに環境として子どものまわりに音をあえることは必要しても、子どもは聞いていない。ほんとうに聞こえていない。また、どんなに環境として子どもの周囲に、物を用意しても、子どもは見えていない。ほんとうに見えていない。

そういうことがわかっていないで、子どもに適当な環境を与えておきさえすれば、どの子どももみんな聞いてわかつている、見てわかつていると思いがちではなかったか。

よい話を読んで聞かせておけば、よい音楽を聞かせておけば、こと足れりと思っていなかったか。子どもの心にひびく聞かせ方のくふう、どうやれば、子どもがよくわかったと思える聞かせ方

であるか、確かめているであらうか。

極端に言えば、子どもの心の中にふれることなく、教師の一方的な言い放しで終わっていることが多いのではないかと反省する。

耳から入って来ているから聞いているというだけでない「聞く」ということ、「聞こえている」ということの確かめ方がむずかしいからであらうか。

ある時は、「聞き方テスト」なるものを利用して、子どもの聞く能力を測定しようとしたこともある。しかし今、問題にしているのは、「聞く」ということが、「見る」ということと同様に、いやそれ以上に、人間の精神発達を決定する大きい役割を果たすものであるという自覚をもちたいのである。

子どもは、自分の都合のよいことだけ、つまり、子どものその力だけしか聞いていないのである。それが指導のあり方次第で、もっと聞こえる、もっとよく聞くことのできる子どもになりそうである。

「聞く」ということの指導にあたっては、常に子どもとの接触の場で、子どもの発言を聞く教師の「聞き方」が、即ち「聞く」指導につながっているのである。

一、どんな小さいことばのつかい方の違いにも関心を示している態度、二、ことばのつかい方をつねに正しく扱っている態度、三、ひとつひとつのことばを大切にしている態度、四、子どもの

発言をとりあげる時の態度。

それ自身が、子どもたちの「聞く」態度を育てる指導である。さきにもふれたように、「言語」の指導だから、特別にするというかまえてなく、常に気がつかないところに「言語」の指導の場面がたくさんあり、それが、知識を受け入れる重要な門戸であることに気づかなければならない。

たいせつなことは「聞いている」という現象でなく、「聞く」とする「意欲の問題である。それは、「見ている」のでなく「見ようとする」意欲のあるなしが問題であるのと同じである。

ほんとうに新鮮な感激をもって、聞いたり見たりする子どもをつくるのが、幼稚園での使命ではないかと思う。

本来、子どもは、自分のまわりのものを知りたい、理解したいという気持を一ぱいもっているものである。それがいつの程にか、感激のない無神経な子どもにしてしまっているのは、幼稚園の保育形態や、その内容によるのではないかと思う。

知的な生活は、小学校へ行ってからと決めてしまえばいい。ないか。

「聞く」ということが正しく完全にできておれば、子どもは、より高い知的な生活をする事が可能である。

逆に、いいかげんな聞き方しかできない子どもにしてしまっているから、学校生活の当初から問題児をつくってしまうことになる。

りかねない。

—— おわりに ——

何をさして充実した生活と言えるのであろうか。

幼稚園という集団生活の中で、子どもが身につけて来たあらゆる力を出しきって生活をし、そして日に日に新しい経験の積み重ねから、知的に吸収していく量が多いこと、それは心身ともに安定した状態にしてはじめて可能であること、など、第二学期にこそ、それが言えるわけである。

もっと具体的な生活の場面を出して言うべきであったと思うが、幼稚園生活の充実期の指導で特にとり出した「聞く」ということを中心とした「ことば」の指導の面は、幼稚園生活全般にわたって根本になる問題であり、最近、特に気になる問題でもあるので、とりあげた次第である。

収穫の秋、天高く気澄みわたる好季、一年中でもっともよい気温が長くつづき恵まれた自然の豊かな恩恵に浴することができ第二学期、大いに秋の自然にふれ、野外に出て、つとめて歩くことをさせ、また戸外運動を楽しむとともに、遊びや仕事に熱中できる態度を身につけさせるとともに、勤労のよろこびを感じさせ、また人に感謝できる態度が身についてこそ、充実した生活ができたと言えるのである。

(大阪市立長吉第二幼稚園)

幼児の想像あそび



小林 治 夫

想像あそびは、しばしば「ごっこあそび」とか「役割あそび」

「模倣あそび」などともいわれていますが、幼児のあの天衣無縫なあそびに規定をあたえるむずかしさが、ここに見られます。

幼稚園ごっこ、おかあさんごっこ、先生ごっこ、お医者さんごっこ……と呼ばれるように、このあそびには何らかの主題をもっている、主題に必要ないろいろな社会的役割があそびに導入され子どもはそれに沈潜します。このようなあそびは、また、傍目からは、おとなの生活や社会を故意にまねているかのようにも見えます。この場合、子どもは、おとなの生活や社会をあるがままに写しとっているのではなく、知識や理解などの不足も手伝って、かなりの変容がみられるし、またその際に使われる小道具なども、偶然目前にある品物に、必要に応じて象徴をあたえるとい

う独創的なやり方をするから、このような多様なあそびが、いろいろな名まえで呼ばれるのも当然のことかと思えます。

想像あそびというのは、常識的に結局このようないくつかの名で呼ばれるものということにして、ここでは、特に定義をあたえなければならぬわづらわしさから解放させていただくことにします。実際、幼児教育もあそびを抜きにしては考えられないといわれ、しかも想像あそびは幼児のあそびの大半をしめるといわれるが、なぜかこの方面の研究がおろそかにされていることに驚くし、そのせいでこのあそびの概念規定もまだまだはつきりしていません。

想像あそびは、ことばが発生する以前の発達段階以前にもすでに見られる場合があるといいますが、多くはことばが現われる二

歳ころから活発になり、三、四歳ころにピークに達して、その後はいわゆる構成あそびというものにとってかわるといわれています。けれども主題が傍目にもはっきり見てとられるようなあそび方は、その頃が頂点であっても、現実にはその後もなお、幼児のあそびのあらゆるところに、この要素が入り込んでいるといつてよいでしょう。

幼児のこのような想像あそびは、おそらくは子どもの発達しつつある思考形式から由来するものにちがいありませんが、これが子どもの成長にどんな役割を果たしているか、ここで少し考えておく必要があります。しかしこのことについて触れようとすれば、おそらく幼児の発達全体を問題にすることになりましょうが、ここではつぎのような面に果たす役割の大きさについて述べておくことにとめておきます。

一つは、とくにことばの習得期にある子どもは、想像あそびを通してことばの使い方を学んでいるというふしが見られます。人形を前にして、あるときはやさしいたわりのことばを、またあるときは、きびしいたしなめのことばが子どもの口をついてでるとき、子どもの頭の中には、いつかの母親と自分との関係の場面が思い描かれているにちがいありません。そうしてその後は、同じことが何回も反復されて、いつか他のあそびに転じて行きま

す。子どものことばの習得は、現実場面と不即不離の関係にあるわけです。

つぎに、子どもは想像あそびを通して、社会関係を学びとっているということが考えられます。子どもはまず手近な母親や父親の行動を見本に、家庭における役割や関係をあそびの中にとり入れ、あるときは母親になり、あるときは赤ん坊になって、それぞれの立場をしっかりと把握し、自らの中に定着させて行き、そして見聞の広がるにつれ、あそびもますます複雑なものへと発展させます。子どもはこうして自分の身近なところでおきている社会事象への理解と関心を深めて行きます。

子どもはまた想像あそびを通じていろいろな情動を体験します。子どもはあそびの中である役割をひき受けるとき、ただそれを象徴的に演じるのではなく、むしろ、その人自身になりきります。子どもが幼稚園で「こで先生になるとき、概念的な教師を演じるのではなく、〇〇先生という人になりきろうとしています。その先生との日頃の接触から汲みとっていた情動的なものを、子どもは自分のものとして体験します。しばしば想像あそびが心理治療的な意味をもつのも、このようなところにあると思われるし、また、子どもが動物になったり乗物になったりできるのも、このような情動の転移のたやすさにあるとも考えられます。

このように想像あそびは、子どもの成長にきわめて重要な役割をもっているのですが、幼稚園教育ではあまりとりあげられていないのが現状ではないでしょうか。

幼稚園教師のあそびに対する考え方の中に「環境設定」と呼ばれるものがあります。これはどうやらつぎのような意味であるらしいのです。「子どものあそびはもともと創造的なものだ。これを概念化されたおとなたちの手で統制してはならない。せいぜいおとなができることは、子どものそのようなあそびが、よどみなく、しかも安全にできるよう、環境をととのえてやるぐらいのもの。」たしかにこれには一面の真理が含まれているけれども、子どもは、あたえられた環境の中で、いうような豊かなあそびを展開させるとはかぎりません。むしろきわめてあそびが貧困である場合すらあります。

ところで、つぎの引用を見ていただきます。

「子どもにも創造的な遊びをさせるときには、おとなのまねをしたという気持、おとなの生活に参加したという気持があることが、もつとも重要な条件である。子どもは模倣することによって、自分なりに、さまざまな生活の場面を再現、創造し、頭のかの想像を広げていき、身のまわりのことを自主的、積極的に認

識しようとするのである。」(ジューコフスカヤ著 遊びによる幼児教育 新読書社刊)

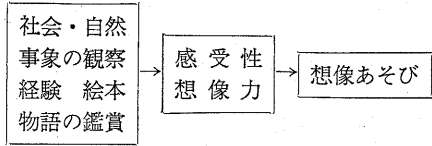
この文の中に、創造、想像、模倣ということばが、なんの屈託もなく同居していることは指摘しておかなければならぬ大切なことです。しかし、ここにジューコフスカヤが述べていることは、私どもには結論としてより、仮説として受けておくべきで、検討しなければならぬたくさんのことがこの中に残されているものと考えなければならぬでしょう。

私どもは、ふつう想像あそびを、幼児の発達の一過程として取り扱うだけですが、彼女には、あそびを教育の技術として取り扱うとする積極的な姿勢がみられます。私たちは想像あそびを、教育技術として扱うためには、このあそびの機構を明らかにしておかなければなりません。ただ何歳ころにこの種のあそびが多くあって、何歳ころに絶頂に達するということだけでは現象を記述しただけで、教育の資料にあまり役立たないのです。

想像あそびの機構を行動論的に考えてみると、つきにかかげられたような図式ができあがります。

そうすると、私どもがここで検討しなければならぬことは二つあります。その一つは刺激状況を変えることによって、子どものあそびにどんな変化がみられるかということです。すなわち、自

刺激状況 → 個 体 → 反 応



分を取りまく周囲の事象を自ら経験したり、絵本、物語の鑑賞などを、そのために意図的に、合理的に経験させることによって、想像あそびはどのようなに変化するかということです。もう一つは、あそびそのものに何らかの指導を加えることによって、あそびが充実したり発展したりするかどうかということです。

ジューコフスカヤの研究は方法の粗

雑さはぬぐわれませんが、これらの新しい問題に、いままで全く見られなかった示唆を私どもに提供してくれます。

たとえばつぎのような例があります。

ある日煉瓦積工である一人の園児の父親に、幼稚園に来てもらい、園児たちに家を建築するときのようすや、建築材料をトラックで運ぶときの模様や、また煉瓦積工、大工、家具をつくる人などの仕事ぶりを話してもらいました。その後、先生は、実際に建築現場に園児たちを連れて見学にでかけました。現場では、工事責任者の説明をしてもらいました。

このような経験があつてから、ある日、子どもが登園するまえ

に、先生が幼稚園のあそび場に砂の家を作っておいたところ、子どもたちはこれにたいへん興味をもち、「だれが作ったのだろう」とか「どうやって作ったのだろう」ということでさき始めました。

その結果、子どもたちは、この砂の家の隣りに、先生と一しょになつてもう一つの家を作ることになりました。こうしてたくさんの家ができあがると、作る技術は次第に上手になり、単純な形の家はかりではなく、コの字型の家とか、学校、郵便局、図書館などのような、いろいろな公共的な建物も作るようになってきたということです。

このようにして刺激状況を操作することによって、子どもの想像あそびが新しく展開して行く例には、彼女の著作の中でいたるところで出会います。

また彼女は、あそびの内容を発展させるにはいろいろな人たちについての知識をもつことが大切であるといっていますが、ある幼稚園で五、六歳児のあそびを二カ月間観察したところ、全部で四九種類のあそびを数えることができましたが、これをゆ身のまわりのことについて教える幼稚園の課業内容を反映しているもの一八、(a)幼稚園での日常生活を反映しているものが一六、(b)家庭または社会現象から影響を受けたために行なわれるようになった

もの一五ということになっています。そしてさらに、この種のあそびがどれぐらい反復されているかという点が一四、(四)が八五、(四)が四五となっていて、やはり幼稚園での身近な経験があそびに反復出現する率が高いということになります。

つぎの例は、子どもたちに物語を聞かせ、それがあそびにどのようなに反映するかを見ようとした、彼女の実験例です。

物語を読んで聞かせてから、この物語の主人公と同じようなあそびをしてみないかと問いかけ、その気があったら、そのあそびに使われる玩具や道具としてどんなものがあつたらと話し合った後、あそびが始められます。

その結果九〇人の子どものうち四六人は「物語のテーマを遊びに導入して自分の体験によって遊びを豊かにした」けれども、五人のものは「物語のテーマを部分的に導入し」、残りの二九人は「物語のテーマを全然遊びに導入しなかった」という数字が現われました。このうち、テーマを部分的に導入した子どもたちのあそびを分析してみると、結局、他のもっと興味のあるあそびに興味をうばわれていて、テーマの全てをとり入れることができなかったことがわかりました。結局、よく知っているあそびの方が、もうそろそろあきる頃ではないかと思われる場合でも、新しい、理解の不十分なあそびよりも行なわれやすいのではないかという

わけです。彼女は、さらにテーマを全く導入しなかった二九人の子どもたちに特に関心をもって調べてみたところ、物語の内容をほとんど記憶していないことが根本的な原因であることがわかりました。そこで、あそびとしても十分興味のもてる箇所を、断片的に何度も読んで聞かせ、物語に出てくる人物の行動を、意識的に理解させるための話し合いをし、子どもたちにそれぞれの登場人物の役をさせ分担当読みをさせたり、また物語に出てくる主要な建物を先生と一しょに作るなどの指導が加えられました。

その結果、九〇人のうち六二人が、テーマをあそびに導入して創造的に発展させ、独創的な組立てをつくり、二四人が、テーマをあそびのとき表現し手本によく似せて組み立てをつくり、テーマを表現できなかったものはわずか四人になりました。この指導では、彼女は子どもたちにテーマを無理に押しつけるようなことは全くしなかったといっています。

このように、子どもの刺激状況を理解する程度によっても、あそびに反映する度合のちがってることがみられたわけです。

私も以前、物語のあたえ方によって、それに対する子どもの興味のもち方もちがうだろうと考えて、絵本を子どもたちに見せながら読んで聞かせる場合と、絵本を見せずに物語だけを読んで聞かせる場合の、子どもの興味のもち方のちがいを観察したことが

あります。あらかじめ子どもたちに知能検査をほどこし、知能程度が均質になるような六人のグループを四つつくり、周囲の影響を受けにくい、ワンサイドミラーのついた観察室で、絵本を見たり、物語を聞いているあいだの、子どもの眼の動きを見て、絵本や話手から眼をはなした時間を行動記録器に記録してみました。

その結果、子どもたちは絵本を見ながら物語を聞く方が、絵本を見ないで物語だけを聞く場合よりも、はるかに興味を集中させている時間の長いことがわかりました。同じ実験を二度別の絵本で繰り返してみましたが結果は全く同じでした。

私は、この種の実験は、想像あそびの指導に、大きな意味をもつものと思っています。子どもの眼の動きが、絵本鑑賞における子どもの興味のもち方を見る一つの測定値として使えるし、したがってこれを用いて、ある程度絵本の選択が可能になると考えるからです。さらにこの測定値にしたがって子どもに興味のあると思われる絵本を見せたあと、これがあそびにどのように反映するかを、ジュースコフスカヤの方法で観察してみると、一層おもしろい結果が生じるのではないかと考えます。

以上、想像あそびの機構に接近するいくつかの研究例をあげてみたわけですが、私は今後、こういった研究が、幼稚園の教師の手によって、どしどし行なわれるようになることを期待していま

す。想像あそびが幼児期に支配的である以上、このような研究は、幼稚園教育にきつと新しい局面を開くものと信ずるからです。こうして幼稚園の教育要領の各領域が、楽しい想像あそびの中で実現して行くならば、そのときこそ幼児教育の意義があらためて世に問われることになるのではないのでしょうか。（長野短期大学）

戸倉ハル氏を悼む

日本幼稚園協会

お茶の水女子大学名誉教授戸倉ハル氏は、九月十六日に逝去されました。氏は数十年にわたり、幼児教育界ならびに女子体育界に力を尽くされました。とくに本協会主催の夏期講習会には、昭和の初めより実技指導にあたられ、多くの貢献をしていただきましたことを厚く感謝し、ここにつつしんで哀悼の意を表します。

幼児と音楽

清水美代子

1 幼児期の音楽

わが国では幼稚園教育の行なわれた初めから唱歌と遊戯が取り入れられていた。そのねらいが、現在取り上げられている音楽リズムのねらいと同じであるかどうかは、はっきりしないが、われわれがみつめるいくつかを、当時の人もいろいろな形でみつめていたと思う。

現在の音楽リズムに取り上げられているねらいは、音楽教育のスタートの時代としては、申し分なくいろいろに取り上げられている。が、実際に行なう場合には、それらの「ねらい」を満たすための配慮はそんなに容易なものではないと思われる。

幼児期が音楽の基礎的感覚を育て上げる上に、最も重要な時期であることは、はっきりしていても、その方法については、年齢

的に低い年代であるから、もっともその年齢に合った扱い方で、これが実りを持つということである。端的にいうと、幼児は喜びを感じて行なう中でのみ、よい育ちをするものであって、心の少ない状態では、一向に育ちを見せない場合もある。それが「楽しく行なう」「喜びを持って行なう」という言葉の中にむずかしい要素のある理由である。その時楽しそうに行なわれていても、それが正しい方向に向かって行なわれていない場合には、次の段階では、喜びを伴うことのできないものとなりかねない。しかも、これが身体的な生理につながりを持ち、喜びという心の動きにつながるものであると考えるほどに一そうむずかしい要素を含むものと思われる。

2 子どもは音楽が好きか

このことについては、前に書いたこともあるが、子どもは音楽が好きかという点、この時代には、必ずしもそうではない。詳細は省くが、第一の原因に上げられることは、歌唱が不得意な子どもが、すでに音楽を嫌い始めていることである。歌う場の多い幼稚園の生活で、正しく歌えないことは、生理的にも感覚的にも不快で好きになれるのは当然で、多くの場合は高低が正しく行なわれない。これは音楽教育の場でよい処理をすることによって、十分避けられるが、身体につながることであり、目に見えない発声帯のことであり、いつてわかる年代でないなどの理由から、容易なことではない。

いろいろの調査から考えられることは、子どもが音楽が好きだといえるのは、幼児教育の始まる前の家庭保育の時代であると思われる。子どもは生後二、三カ月で音楽に反応し、七、八カ月には、はっきりと音楽を身ぶりで受け止め——テレビなどの音楽をおどりに近い形で示す——一年がたつた頃から、声を出して歌い出す。また打楽器にしても、七、八カ月で既に打ち出して、音の出ることを喜び、早い子どもでは、この頃から吹いて音の出る笛を口にして遊ぶ。そんなことを考える時、音楽的営みに対して純粋に喜ぶのはすいぶん早くからで、三歳または四歳で、幼稚園、保育園に来る以前に相当違った音楽的環境の中で異なった音楽的成育を持って来るわけである。

大体において、一拍に反応するだけのリズム感を持っており、ここで友だちといっしょに行なうことの喜びを味わうことで、楽器を持たず機会として取り上げることが必要である。音楽の営みの中には、子どもが好きになる場をいくつも含んでいるのである。それにおとなが気づいて、方向づけることが望ましい。ことに楽器の音色にも十分興味が持てる時代でもあるし、旋律楽器も扱える年代にもなっている。歌唱の正しい能力は、これを扱うことで、余程正しい方向づけをすることができる。自分の営みに対して評価することが、だんだんできるようになるのもこの頃で、できるという安定感の中で好きという気持がもたれ、おとなの考えるのと異なった意味を持つようになれる。子どもなりにそのことを理解し、愛情を持ち、技術的にもできたという満足を感じるにより、喜びをもって行なうことができるので、指導者は一つの音楽教材をそんな観点で、いろいろな方法で扱い、少しでも子どもが理解と愛情を持ちうるような配慮をしなければいけない。

この時子どもに本当の音楽性が育ち、子どもなりにその実りの積み重ねを感じて、本当の喜びとなると思う。ただ音楽をさせているというおとなの満足感で処する時には、むしろ営むほどの育ちを持たないものである。指導者が音楽的な営みに対して子どもが喜びを持ったか持たないかを的確にみつめる目と、その反応に

対処しうる力を持つ時、音楽の大切な基礎的な時代のしっかりした芽ばえを育てることが出来る。これが、小学校の三年、四年の頃まで続けて育てられて行く時、恐らく人間として生きる中で音楽教育の持つ役割を果たす力となるのであらうと思われる。

3 幼稚園の指導経過と小学校のつながり

ちょうど私がこの研究のデーターの対象として取り上げた当時の幼児が既に中学校へ進む年になってきた。近くの三小学校にはとんどが進んだので、本年はその小学校に協力を得てこれらの生徒が、どんな形で育っているかを調べた。方法としては、過去幼稚園で一年ごとに別のいろいろの方法を取ってきたので、それが各年毎に生徒にどう影響したかを小学校の評価を通して調べたのである。評価の対象は、関心度、歌唱能力、楽器の演奏能力、音楽理論に関する理解度という四項目である。これに対する評価は下の表の通りである。(表Ⅰ)

指導経過

三六年度 歌唱教材には音域の狭いものを選び、発声発音の指導を取り入れ、またわらべ歌の輪唱や擬音等による二部輪唱をした。

三十七年度 前年にひきつづき歌唱の指導をすると同時に、関心の少ない者にも有鍵楽器に接する機会を与えるように努めた。

表Ⅰ 小学校における評価

学 年	人 数	1	2	3	4	5	6
関 心 度 (鑑賞をふくむ) %	A	22	20	20	23	31	27
	B	33	33	30	31	41	27
	C	30	30	32	38	24	40
	D	10	17	9	8	4	6
	E	5	0	9	0	0	0
歌 唱 能 力 %	A	17	19	23	21	17	20
	B	42	30	16	31	42	33
	C	30	37	41	38	31	40
	D	6	11	16	8	10	7
	E	5	2	4	2	0	0
楽 器 演 奏 能 力 %	A	41	27	25	25	38	33
	B	20	28	28	36	28	37
	C	24	23	20	38	24	20
	D	12	16	18	0	10	0
	E	3	6	9	3	0	0
理 論 に 対 す る 理 解 度 %	A	19	31	25	21	31	27
	B	35	31	30	21	31	33
	C	30	25	27	50	24	37
	D	11	8	14	8	10	3
	E	6	6	5	0	4	0

三八年度 園児がいつでも自由に弾くようオルガンを設置し、十月からハーモニカを各自持たせ、リズム奏、メロディー奏を指導した。

三九年度 前期は前年度の指導方法を取り、後期には全員にオルガン、ハーモニカを指導した。

四〇年度 年長組は前期からハーモニカを指導。同時に希望者

には鍵盤ハーモニカの指導をした。

四一年度 年中、年長組ともハーモニカを学年に応じて指導し、年長組全員に鍵盤ハーモニカの指導をした。

なお、当時の幼稚園における関心度とそれが小学校において示した関心度との比較もしてみた。それは次のような結果となった。ただしABCの三段階とした。Aは表Ⅱの関心度の項のA+Bであり、BはC、CはD+Eである。(表Ⅱ)

続いて幼稚園における知能検査の結果と音楽評価との比較もしてみた。六年生に関する検査表が見当たらないので、省略したが、音楽の評価は上記四項目の平均値をもって、五段階にして比較した。数の配分が知能指数の配分に対して音楽評価の配分がJ型を示した。(表Ⅲ)

以上の調査は一幼稚園(名古屋、私立堀田若草幼稚園)の調査であるために調査数は少ないが大体の傾向はつかめたと思う。知能検査の結果はどの年度も正規の分布をしているのに、音楽は幼児期に育ったものが土台になって、そのまま小学校に受けつがれて、発展するものと思われる。また音楽が技術的な性格を持つために、時には教育的な観点から、ゆがみの出ることもあるが、幼児期においては、人間、協力の精神が合わせて育成されていくことから、この時代には問題が少ない。また楽器は遊びの場における素材として扱うことが多いので、個人指導もしやすい。それ

表Ⅱ 幼稚園における関心度と小学校の比較(%)

学 年		1	2	3	4	5	6
幼 稚 園(関心度)	有	59	50	91	59	40	83
	A	50	47	54	36	33	53
小 学 校(関心度)	B	9	3	20	27	7	26
	C	0	0	16	0	0	0
%							
学 年		1	2	3	4	5	6
幼 稚 園(関心度)	少	42	50	9	41	60	17
	A	3	3	0	8	30	7
小 学 校(関心度)	B	23	29	5	26	23	10
	C	11	12	5	8	7	0
%							

(学年の人数は表Ⅰと同じ)

表Ⅲ 幼稚園の知能段階と小学校の音楽教科の評価の比較(%)

学 年		1	2	3	4	5	6
A	知能	6	4	20	5	1	↑上位 なし ↓下位
	音楽	25	24	23	23	29	
B	知能	27	28	36	19	19	
	音楽	32	31	26	30	35	
C	知能	47	40	21	39	46	
	音楽	29	30	30	40	26	
D	知能	18	24	18	15	23	
	音楽	10	12	14	6	9	
E	知能	2	4	5	22	11	
	音楽	4	3	7	1	1	

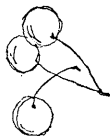
(学年の人数は表Ⅰと同じ)

故、その興味や音楽性に合わせて簡単な旋律楽器になれさせるとよい。

指導者は、系統的、科学的考慮のもとに、興味深く楽しい指導方法をくふうし、特に家庭の影響を多く受けているので、劣性を示す幼児に対しては、それを除去するように努力して望ましい状態で小学校へ進めたい。

(市邨短期大学)

幼児のためのよみもの(その2)



幼児と絵本

本田 和子

「幼児にとって、絵本も、つみ木やままご道具と同じように、すべて『遊ぶためのもの』と考えています」

幼稚園での絵本の扱いについて質問されたある保育者が、こう答えました。この答えは、幼児と絵本に関するさまざまな見解を刺激し、論議させる性格をもっているようです。

「絵本はおもちゃではない」

当然、こう主張する人が出てきます。「保育者が絵本を玩具視するから、子どもたちが

絵本をつみ木遊びの屋根に使ったり、ままごとのお盆代りにしたりするのだ」こんな非難が後に続くことも少なくありません。

「絵本はおもちゃではなく、『子どもがはじめて出会う本』なのだ」こういって、この人たちはよい絵本を慎重に選び、本を大切にすると本好きの子どもを育てようとするでしょう。比較的高価な、良質の絵本で、保育室の書架を埋めようとするかもしれません。

ところで、一方では次のような声があります。

「絵本だって、子どもが自由に扱うべきもので、活動の媒介物という点では他のおもちゃと変わらない。絵本をあまり特別視して、読書指導に神経質になったり、扱い方をうるさく制限したりすることは好ましくない」

この見解は、また、実にさまざまな附属物が伴ないがちです。

「幼稚園の絵本は消耗品と考えてよいのではないか。だからあまり高価なものは必要がない。大切に読ませ、長くとおきたいこともあるでしょう。『いろいろなおもちゃが必要なように、いろいろな絵本が必要なのだ。良書、良書とおとながあまりむきになって高度のものばかり揃えるのは、ある意味で問題だ』こんな言葉がつぶやかれることもあります。そして、保育室の書棚に

は、中くらいの価格のいろいろな絵本が、比較的雑多に集められている、ということが多いようです。

さて、幼児にとって、絵本は一体、何なのでしょう。

一種のおもちゃと考えてよいでしょうか、おもちゃであるとするれば、それはどんな性格のおもちゃなのでしょう。

あるいは、絵本をおもちゃ視するのは、非常に弊害の多いことなのでしょう。

ここでは、焦点を先ずこの辺に合わせて、幼児と絵本のかかわり合いを、みていくことに致しましょう。

◆絵本はおもちゃでしょうか

児童文学者の瀬田貞二さんは、「絵本はおもちゃではない」と断言します。「おもちゃはおもちゃ、本は本。子どもにはあくまでも、絵本をすばらしい本の中の最初の本として与えてやりたい」というのです。

児童文学の研究者中川正文さんは、赤ちゃん時代の本は、おもちゃの一種とみなされる面が強いけれど、親や教師にとっては「本」として扱う自覚が大切だと説きます。「本は読むもの」という姿勢が早くから必要だということです。そして、二、三歳にな

れば、もう絵本はおもちゃから独立していなければならない、絵本は「本当はおもちゃではないのだから」というわけです。

この辺で、子どもの方に目を向けてみましょう。

二歳になったS子、一冊の絵本をひろげて機嫌よく遊んでいます。「いないいないばあ、いないいないばあ」両手で顔をかくしては、「ばあ」絵本は、まったくみよこさんの「いないいないばあ」でした。しばらく一人で遊んでいたS子はそばにいる母親に気づきました。「ママ、いないいない」母親にも一しよに「いないいないばあ」をしてほしいとの要求です。親子は、絵本を一頁めくっては「今度は狐さんがいないいないばあ」「今度はねずみさんがいないいないばあ」と遊びはじめました。

四歳半のK、お気に入りの絵本を開いて一人でぶつぶつ言っています。絵本はバージニア・パートンの「はたらきもののじよせつしゃけいてい」です。「じよおぼりすの街は道路がぐるぐるしているから、市役所へ行って病院を通過して水道局」などどつぶやきながら指で絵の上をたどっていきます。大好きな除雪車の「けいていー」が街中を走りまわっているところでしょうか。

「まちは雪で埋まりました」という頁があります。真白な雪野原で何も描いてない頁です。「この下に何がかくれているんだろなあ。ここが市役所かしら、この辺は消防署かしら。雪がチラチラ

チラチラあとからあとから降ってきたんだ」そんなことを言いながら、真白な頁の上に指で建物をかたどり、「みんなかくれちゃった」とその上を手でなでまわす動作です。「ああ真白になった」

この子どもたちは、絵本で遊んでいます。本当に楽しんで、絵本の語りかける世界に引き込まれています。「本は読むもの」といわれますけれど、この子どもたちにとってはこれが「読んでいる」ことなのではないでしょうか。

児童図書の研究家でもあり、作家でもある渡辺茂男さんは、こう言っています。「子どもにとって、本をみるということは、おとなの考える読書ではない。絵本をみる、読んでもらう、お話を聞く、これらはすべてたのしい遊びなのだ。子どもの生活の中に絵本があれば、つみ木をしたり、自動車で遊んだり、砂遊びをしたりするのと同じように、絵本をみるということも自然に生活の一部になってしまうのだ。心の中でねじりはち巻きをしてから読書にかかるおとなとは、全く違う楽しい本の世界が展開していくのだ」

子どもにとって、絵本は、「読む」という楽しい遊びを誘い出してくれる材料なのです。そしてその「読み方」に、発達による相違や、個人差やらがあって、当然、おとなと子どもにもちがい

がある、ということではないでしょうか。

遊びを誘い出し、遊びを展開させる材料は、広い意味ですべて「おもちゃ」といってよいでしょう。人工的に遊具として生産されたものもあれば、自然のままのもの、あるいは生活用品、子どもの環境にあるものは、すべておもちゃになり得るのです。こんな意味からいえば、絵本だって、おもちゃの一種、子どもの遊び（見る・聞く・読む・考える・想像するなどの活動）の媒介物といえます。

「絵本はおもちゃではない」と否定し、「絵本は本である」と威儀を正すことは、こう考えてくると、あまり意味がないようです。

ただし、「絵本だっておもちゃだ。だから自由に遊ばせればよくって、その扱い方などあまりやかましく制限すべきではない」というようなことになってくると、それは間違っています。「絵本は消耗品だ」という考え方にも、問題があるようです。

おもちゃには、それぞれの機能を最もよく発揮させる扱い方があるはずです。同時に、してはならない用い方もあるはずです。例えば、つみ木。これは、積み上げたり、並べたり、物を構成したり、あるいはこわしたり、いろいろな遊び方があります。時には、床の上や砂場などを自動車になって走りまわったり、ままごとの家のブロック塀になることもあるでしょう。かなり多角的に

遊べる材料ですけれど、つみ木を雪合戦のたまの代りにして投げ合ったり、のこぎりで引いて細かくし、ままごとのキャラメルにする、などということは、許されないでしょう。

人形をボールの代りに蹴りっこする、こんなことも、当然、禁じられるでしょう。

絵本だって同じではないでしょうか。絵本は運動遊具でもありませんし、構成活動にも適していません。絵本は、「みる・聞く」などの受容活動や、「読む・想像する」という活動にふさわしい遊具なので、あまり不適當な用い方は制限すべきだと思います。絵本は破るものでもなければ、折りまげるものでもない、色を塗ったり書き込んだりする自由画帖でもないのです。まして、投げたり、ふみつけたり、物を乗せて床の上をすべらせたりするものではない、という指導は、絵本がおもちゃであって重要なことでしょう。

「幼稚園の絵本は消耗品だからあまり高いものはどうも」というのも、考えてみるとおかしいことです。確かににおおぜいの子どもがみるのですから、家庭の本よりも痛むでしょうし、いつかはこわれてしまうかもしれません。ただ、そういう意味では、人形だってままごと道具だってみんな消耗品といえそうです。

ままごと道具を買う時は、保育用品メーカーからカタログをと

りよせたりして、三千円も四千円もするよいものを選ぼうとし、決して近所の玩具屋に売っているブリキやプラスチックの安物を買わない保育者が、「絵本は安いものでよい」とするのは、やはり偏見ということになりましょう。高価なものが必ずしもよいとは限りませんし、現在の絵本が高すぎるのは確かに問題なのですが、「どうせおもちゃだから、消耗品だから、安いので間に合わせよう」というところに問題を感じさせられます。

瀬田さんや中川さんが、「絵本はおもちゃではない」と力説したのも、こんな弊害を憂えてのことだったようです。おもちゃだということ扱いがでたらめになったり、選択がイージーになったりしてはならないでしょう。

「絵本という遊びの材料」がそなえている機能を十分に発揮させることのできるような、よい選択、よい扱いを、私共はいつも考えていかねばならないのです。

◆絵本のはたらき

ここで、「絵本という遊びの材料」は、どういうはたらきをする材料なのか、ということを考えてみましょう。絵本の機能としては、一般に次のようなことが言われています。

①具体的に経験した事物を、絵の中で再認する。これは、事物そのものがないのに、そのものを見たのと同じ反応を起こすわけで、抽象化の第一歩である。

②絵本の絵を手がかりに、現実の認識が深まり、知識が整理される。つまり現実には三毛猫しか見たことのない子どもが、絵本の黒猫を「ニャアニャア」と認めるというのは、猫の特性を発見し、それに認識を深めていることになる。

③具体的経験の代理作用が行なわれる。実際には、まだ象を見たことのない子どもが、絵によって象を知ることになる。

④イメージの展開が刺激され、助長される。これは想像力を伸ばす働きもっている。

⑤絵画的表現の美しさ、色彩や形の美しさを楽しむ。

⑥描かれている絵を言語的に把握し、表現し、それについて語り合うことなどを通して、言語生活が豊かになる。

⑦文字に対する興味が育つこともある。

絵本のはたらきを、科学的に分析してみればこんなことにもなりましようか。

そして、子どもにとっては、何よりも「楽しませてくれるもの」としての機能を發揮するのですし、おとなに読んでもらうことによって、「おとなと子どもを結びつけるもの」としてのはた

らきをもしているのです。そして、おとなの側からは、「子どもを楽しませながらある価値を伝える」というはたらきを、絵本は果たしてくれていることになります。

さて、「絵本という材料」の機能が以上のようなのであれば、当然、それにふさわしい子どもの活動は、「一人で静かに読む」とか、「おとなに読んでもらって静かにみる」ということにならないでしょうか。時には、「数名の友だちと一しょにみる」「おとなに読んでもらって数名の友だちと一しょにみる」という場合もあってよいでしょう。

絵本の指導に熱心な幼稚園の中には、一冊の絵本を保育者が級全員に読んで聞かせて、全員で話し合うといった扱いを多くしているところがあります。たまには、共通の経験をするのもよいかもしれませんが、絵本というものの本来の機能からいうと、ちょっと無理なように思われます。それに大きさや形態からいっても、集団で鑑賞するには不適当な材料でしょう。

「自分で、読みたい絵本を出してきて、ゆっくりと絵本の世界に入り込む」そんな活動が許されるような場所と時間の確保こそ、絵本の指導にとって、最も大切なのではないのでしょうか。

◆子どもの周囲にそろえておきたい絵本

児童心理学を研究する人たちは、絵本についておおよその発達

段階を示してくれます。つまり、一〜二歳児には、絵本は「再認・知識の整理」といったはたらしきをするもの、したがって乗物絵本・動物絵本などのような「ものの本」がふさわしい。想像力が芽生えかける三歳くらいから昔話絵本や童謡絵本、想像力がますますゆたかになる四、五歳には本格的な物語絵本、同時に外界への関心を助長する意味で観察絵本・知識の本を用意しよう、というわけです。

しかし、先に例にあげたS子は、一歳半くらいから「ものの本」にはほとんど興味を示しませんでした。「桃太郎」などは、一歳八ヶ月頃の愛読書だったようです。「ももちゃん」と呼んでくり返しくり返し楽しんでいました。桃太郎誕生の場面など、「じいたんオヤ! ばあたんマア! あかちゃんオギャア」と、画面の人物を指さしながらつぶやくのに、周囲のおとなたちはいつも微笑させられたそうです。

S子に限らず、早い時期から物語的なものに興味を示す子どもは、少なくないようです。もちろん、全体としてのストーリーが把握できるはずはありませんから、一頁毎の画面の中から、自分に訴えてくるものを探しているのですが、「ものの本」にはみられない動きのある画面が、子どもの心をひきつけるように思われ

ます。

現在のわが国には、「ものの本」でよいものがないという指摘がよくなされます。瀬田貞二さんなどは、一歳〜二歳の間はむしろ「ものの本」など与えず、実際の乗物玩具や人形を与えた方がよい、と主張しています。主題ばかり大きく書いてら列した「ものの本」は、子どもが最初に出会う本としてはあまりにも感動に乏しい、というのです。

確かに、「赤ちゃん時代は筋のないもの」という考え方は、少し公式的にすぎようです。単純な物語が、はっきりした美しい絵と短いひびきのよいことばで語られているものを、早くから子どものまわりに用意しておくことは必要でしょう。ブルーナの「うさこちゃん」シリーズなど、そのよい例とされます。

同時に、この時期の子どもたちが、目に触れた絵の中から自分の知っているものを発見する時の喜びをも大切にしたいと思っています。一歳七ヶ月の子どもを本屋へ連れていったところ、モーターマガジンの「世界の自動車特集号」をかかえ込んではおきませんでした。「これもジドウシャ、これもジドウシャ」と感激の声を上げた、ということを、ある母親が報告しています。

三歳をすぎて、お話を聞きたがり、本格的な絵本の世界に入っていけるようになった子どものためには、実に豊富なさまざまな

絵本が出版されています。昔話・創作物語・科学的なもの、あるいは詩の本など。

絵も、白黒、色彩の豊かなもの、はり絵、写真、童画のもの、写真的なもの、様式画など、極めて多彩です。

幼児絵本の条件として、あるていど単純化された絵で明かるい調和のよい色彩、色数はあまり多くないこと、などあげる人もありますが、子どもたちの反応を注意深くみるなら、こんな条件では律し切れない場面を、しばしば発見させられます。例えば、色のついていない白黒の絵本でも「いたずらきかんしゃちゅうちゅう」のように、子どもたちの愛読書になるものがたくさんあるのです。

ところで、白黒の絵本を与えたら、せっせと色をぬってしまつた、と訴えた母親がありました。ぬりえと間違えたのか、未完成だと思つたのか、とにかくその子どもにしてみれば、早く色をぬり上げてきれいにしようと思つたのでしょう。それまでに持つていた絵本のタイプとか、与える時期などは、やはり考慮しなければならいようです。

絵のスタイルにしても、さまざまなのが受け入れられます。

結局は、色彩や絵のスタイル、手法、あるいは主題などにはいろいろなものがあつていいし、できるだけいろいろなものを子ども

の周囲に用意しておきたい、ということになりそうです。

ただし、いろいろな絵本が必要だということは、どんなのもでもよい、ということにはなりません。いろいろなタイプの絵本の中から、「よいもの」を選んで、という意味です。

私は、「絵本が絵本であるためには、絵と文とが同じ比重をもたねばならない」というリリアン・スミスの主張を先ず重視したいと思います。絵がストーリーを物語り、ストーリーが絵画として目に見えてくる、絵があることによってその主題がはるかに生き生きと語られているような本、それが先ず「よい絵本」の第一条件ではないでしょうか。ことばがほんの絵の補助に終わつていたり、逆に絵が物語の一部分の挿絵的な意味しかもっていないものが少なくありません。

次いで、一冊の本はその本としてのテーマを持っていほしいと思います。断片的な知識がゴタゴタとよせ集められたようなものは、子どもをひきつける力に乏しく、説得力もないでしょう。物語もあれば知識の頁もあり、工作の材料ものっている、というようなものからは、「本を愛す子ども」が育ちにくいと思います。よい物語絵本と、よい図鑑と、というように各々独自性をもつたものをそろえておくことが望ましいでしょう。

絵は、その様式や手法がどうであれ、美しく個性的で語る力を

持っていることが大切です。没個性的な童画風人物、おとなも子どもも昔話の主人公も、みんな同じように丸い顔でパツチリした眼、という現象は、あまり好ましいとは思えません。前にあげたS子の愛読書「ももちゃん」も、実はこんな童画風桃太郎でした。こんなイメージが、S子が日本の昔がたりを聞く場合の基礎になっていくとすればS子に対してすまないことをしてしまっただ、と母親は悔いています。同じ「ももちゃん」でも、もう少し、日本の伝承童話としての雰囲気を与え、桃太郎童話の素材さや健康さをよく物語っているような、そんな絵本を用意してやるべきだったということです。

文は、主題の展開に必要な最小限のことばで、簡潔に美しく構成されていてほしいものです。そして、読んで聞かせるのに適していること、日本語として正しいこと、なども必要でしょう。絵本は、絵と文が同じ比重なので、文章のあまり長いものは、絵本としては不適當な場合があります。名作の絵本化などには、この点で問題が多いようです。長い物語を無理して絵本にまとめるために、原作とはちがったものになっている場合があります。いろいろな出版社の名作絵本を比較したところ、五種類の「ピノキオ」が五種類とも別の物語だったり、六種類の「青い鳥」が二対四で別の物語だったりしました。

文字は、はつきりと読みやすい地色の上に、絵と上手にくみ合わせて、おかれていることが大切でしょう。絵本の文字は、強いて幼児に読ませる必要はないですが、文字に対する関心がこんなところからも育っていくことを忘れてはならないと思います。

今一つ、私は、その絵本が「子どものため」に作られているかどうかを、問題にしたいと思います。おとなの功利性やおとなの趣味に訴えるものであつてはならない、本当の意味で子どもの世界の市民権を持ち得るように作られてほしいのです。

こんな例がありました。

ある絵本に、一頁ごとにすみに「ことば」とか「しゃかい」とか、註がつけてありました。六領域に分けて、保育者が扱いやすいように、という意味でしょうか。一人の子どもが不思議がりました。「この『ことば』って書いてあるの、何のこと」困ったおとなが答えました。「この頁にはお話が書いてあるでしょう。これを読むと、いろいろなことばを覚えるし、お話が上手になるからでしょう」子どもはますます不思議そうです。困惑したようにつぶやきました。「じゃ、こっちの頁のことばは、おぼえたらよくない悪いことばなんだね。でも、どうして？」

絵本は、誰のものなのでしょう。

幼児が両親や保育者に対して

困っていること

西 本 美 節

問題



幼児の成長に伴って、いろいろな場合に行なわれるおとなの意図的な教育や、無意識的・習慣的な言動が、幼児に影響を与え、その性格を形づくっていきます。したがって、おとなの不用意な言動が幼児の心を傷つけたり、おとなに対する不安や不信から、人の顔色を見て行動をとるような好ましくない方向へ幼児を追いやってしまうようなこともあります。

おとなの中には、幼児の問題行動はだいたいその子の生来の性格によるものと考え、なおさなければならぬと思っているものが多いようです。けれども、幼児の問題行動によっておとなが悩まされるだけではなくて、幼児もおとなの言動によって困らされたり、負担を感じたりすることがあるはずです。幼児はその悩み

をことばでぶちまけたり、表現したりできません。そこで、かれらはいろいろな行動によってこれを表現しようとしています。

ところで、幼児はいつたい両親や保育者に対して、どんなことで困らされているのでしょうか。この点を調べてみようと思いました。

方法

幼児に個々に面接し、直接質問することにしましたが、その前に幼児と面接者との間に十分なラポートを得るように心がけました。幼児が警戒心を示している間は質問を行わず、いっしょに遊んでいる間に、自発的に話し出すような機会をとらえました。したがって、答を強要したり、暗示的な質問をしたりせず、ごく自然のままの姿をとらせるように注意しました。そして、幼児

の応答や言語を記録するに当たっては、方言や幼児語もそのまま書きしるしておくようにしました。幼児に対する質問項目は次のとおりです。（各項目の「」の中は特にはっきりいう）

- 1 あなたの名まえを覚えてちょうだい。
- 2 ○○ちゃんは「いつ」生まれたの。
- 3 ○○ちゃんはいま「いくつ」なの。
- 4 なんと「いう」ようちえん」（「ほいくしよ」）に行っていますか。
- 5 ○○ちゃんがいまなにか「困っていること」がありますか。
- 6 どんなことがいちばん「困る」の。
- 7 どんなことがいちばん「イヤ」なの。
- 8 A お父さんのことで「困る」のはどんなことですか。
B お母さんのことで「困る」のはどんなことですか。
C 先生のことで「困る」のはどんなことですか。
D 友だちのことで「困る」のはどんなことですか。
- 9 A ○○ちゃんをいちばんよくしかるのは「だれ」ですか。
B 二ばんめは「だれ」ですか。
C 三ばんめは「だれ」ですか。
- 10 A ○○ちゃんがいちばん「こわい」と思う「人」は「だれ」ですか。
B 二ばんめの「人」は「だれ」ですか。

第一表

地域別	住宅街	郊外住宅	団地	農村	商店街	工場地	下町その他	合計
実数	408	33	38	39	75	16	105	764
百分率	53.5	4.3	4.9	11.6	9.8	2.1	13.7	100(%)

第二表

年齢 性別	3 歳		4 歳		5 歳		6 歳		小 計		合計
	未就園	就 園	未就園	就 園	未就園	就 園	未就園	就 園	未就園	就 園	
男	63	17	55	34	16	82	8	81	142	214	356
女	66	15	55	57	23	97	9	86	153	255	408
計	161		201		218		184		295	469	764

C 三ばんめの「人」は「だれ」ですか。

11 ○○ちゃんが「まいちばん」「こうだったらいいな」と思うことはどんなことですか。

その他の調査項目

A 幼児の居住地域

B 幼児の親の職業

対象児は、大阪・奈良・京都・兵庫・和歌

山の各府県で、戸外遊びをしている三歳〜六

歳の男児・女児を無選択に選びました。その

合計は七六四名です。

対象児を地域別に分けたものが第一表で、年

齢別・性別・就園未就

園未就

第三表

職業別	高等専門	知的中等	技術的中等	半熟練	無職	その他	合計
職業内容	医師 教師 牧師 神主 住職 画家 裁判官 実業家など	商業 工業 官公使 会社員 銀行員 事務員など	建築設計 写真映写技術 運転手 仕立業など	家具装飾 表具師 大工・左官 理容師・浴場 クリーニング 工具・船員 レストラン ハリ灸・農業など			
実数	69	486	34	87	2	86	764
百分率	9.0	63.6	4.4	11.4	0.3	11.3	100%

園別に分けたものが第二表です。

また、父親の職業別に分けると第三表のとおりになります。

結果

一、質問5に対して「困っていることがある」と答えた幼児は全体の三六・六%、「ない」および「わからない」と答えたものは三二・九%で、残りの三〇・五%は答えなかったり、「イヤなことならある」と答えました。この場合、男・女の性差はあまり見

られません。三歳児の三〇・四%は答えませんでした。五、六歳児では、答えない子は各年齢とも、また男女児ともに二、三名に過ぎませんでした。

以上の結果から、「困ることがある」とはつきり答えた幼児は、対象児全体の約三分の一ですが、「イヤなことがある」と答えたものや、「わからない」と答えていながら、「……するから困る」とか、「……するからイヤだ」などと答えたものもあり、結局、多くの幼児は困ることや、イヤだと思うことがあるように、はつきり「ない」と答えたものと、無回答のものを合わせても、全体の五分の一に満たませんでした。したがって、たいていの幼児は何か困ったり、イヤだと思ったりしているのだといえましょう。

二、「困っていること」と「イヤなこと」の内容を分析してみると、ほとんど同じような事柄があげられており、これらは幼児の言語表現の違いによるもので、大差ないものと考えられるので、幼児が「困っていること」についてだけ考察することにしました。

三、幼児が「困っていること」としてあげた内容を、次のとおり七項目に分類してみました。

1 人物——両親・きょうだい・家族・友だち・他人・不特定人物（おとな・こじきなど）など

2 物質——備品玩具（ピアノ・プールなど）・事故（自動車・火事など）・環境（道が狭いなど）など

3 自己の身体——身体的な欠陥（病気がち・下痢・けが・あせも・汗かき・デブ・ヤセ・夜尿など）など

4 自己の心——精神的負担（きびしい・こわいなど）など

5 動植物——動物・植物など

6 自然現象——雨・雷・台風など

7 保育——歌・踊り・勉強（幼稚園・保育所内での）など

以上の分類法によって、幼児の応答を年齢別・性別に分けてみると第四表のとおりです。

第四表に見られるように、どの年齢別・性別においても、最も多かったのが「人物」で、その次が「物質」、第三は三、四歳児では「自己の身体」や「自己の心」、五、六歳児では「保育」についてでした。第一位にあげられた「人物」の種類を、幼児の年齢別・性別に検討したものが第五表です。

三〜五歳児は男・女児とも「父・母」が一位で、六歳男児は「不特定」、女児は「きょうだい」が最も多くなっていました。

以上のように、幼児が困る対象となる人物は、幼児の年齢が低いほど、身近にいる「両親」や「家族」が多く、年齢が大きくなると、家族よりも「不特定のおとな」が多くなっています。これは、成長に伴って両親以外のおとなと接する機会が多くなること

第四表

年齢 性別 分類別	3 歳		4 歳		5 歳		6 歳		平均	
	男児	女児	男児	女児	男児	女児	男児	女児	男児	女児
人物	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
物質	65.0	75.0	64.3	48.9	35.5	61.3	50.0	62.5	52.1	59.5
自己の身体	20.0	18.8	21.4	28.9	22.6	20.9	26.3	15.0	23.1	21.5
自己の心	5.0	6.2	0	6.7	9.7	4.8	7.9	7.5	5.9	6.1
動植物	0	0	7.1	0	0	0	2.6	0	2.6	0
自然現象	0	0	3.6	6.7	9.7	1.6	0	5.0	3.4	3.7
保育	5.0	0	0	2.2	6.5	3.2	0	2.5	2.6	2.5
	5.0	0	3.6	6.7	16.1	8.1	13.2	7.5	10.3	6.7

第五表

性別 年齢 順位	男 児				女 児			
	3 歳	4 歳	5 歳	6 歳	3 歳	4 歳	5 歳	6 歳
1	父・母 46.2(%)	父・母 38.9(%)	父・母 36.4(%)	不特定 36.8(%)	父・母 41.7(%)	父・母 41.4(%)	父・母 36.8(%)	きょうだい 48.0(%)
2	きょうだい 30.8	友だち 22.2	きょうだい 27.3	父・母 31.6	友だち 33.3	不特定 27.3	きょうだい 31.6	不特定 20.0
3	不特定 15.4	きょうだい 16.7	友だち 18.2	友だち 10.5	きょうだい 16.7	きょうだい 18.2	友だち 21.1	父・母 16.0

や、一般のおとなが、三、四歳児のいたずらよりも、五、六歳児のいたずらを注意することが多いかと思われれます。

また、「物質」についての内容は、「ピアノがあるのでやらされるから困る」「ピアノを習いたいのに買ってくれない」とか、最近の交通事故の頻発や遊び場の不足を反映して、「ダンブカーに困る」「ボール投げをさせてもらえない」「外に出してくれない」「道が狭いし、車の往来が激しい」などがあげられていました。

「自己の身体」については、調査期間が六月から十月であったためか、「汗が出る」「あせも多い」「かゆい」などの表現が多く、「デブ」とか「ノロマ」なども気にしており、六歳ごろになれば夜尿を苦にしていました。

「自己の心」については、ひとり寝の習慣がついていない四歳児が寝るのをこわがったり、六歳児がさびしがっていました。これらは、男児に見られ、女児には見られませんでした。

「動植物」では、「犬やねこや小鳥などを飼えない」ことがあげられていましたが、これは両親の意向だけでなく、住宅事情も関係しているようです。公団住宅やアパートでは、生き物の飼育が許されないもので、虫や草花の飼育・栽培を幼児にさせて、かれらの欲求を満たすように心がけたいものです。

「自然現象」では、調査期間とも関連がありますが、「台風」や

「雷」をあげていました。

「保育」については、「幼稚園や保育所に行かなくてはならない」と登園自体に負担を感じているものがありました。就園・未就園の状況（第二表参照）を見ると、五、六歳児に就園児が多いので、登園を苦にする幼児が五歳児に多く見られたのは当然ですが、女児では六歳になるとその数が減るにもかかわらず、男児においては六歳になっても変わりませんでした。登園するのを苦しめている理由は、「数や字を書かされる」「勉強や宿題がある」などが多く、男児では「むりやりに踊りや歌を保育者の教えるとおりにするまで何度もさせられる」ということを理由にあげていました。幼児にとって楽しいはずのお絵かきや歌も、強制的な保育者の態度によって、非常に迷惑なものとなるでしょう。

四、前記の人物に対して、具体的に幼児が「困る内容」を、次の六項目に分類しました。

1 身体的攻撃——たたかれる・罰せられるなど、直接幼児の身体に危害を加えるもの

2 自我の侵害——幼児が何かしたいと思っていることを、抑制・禁止するもの

3 社交の侵害——遊んでくれない・おこられる・放っておかれるなど、放任・叱責するもの

4 道徳的侵害——約束を破る・じゃまをするなど

第六表

内容 順位	身体的攻撃 (%)	自我の侵害 (%)	社交の侵害 (%)	道徳的侵害 (%)	各自の行動 (%)	所有の侵害 (%)
1	友だち 15.2	保育者 22.8	母 親 76.2	父 親 6.9	父 親 8.6	友だち 17.8
2	母 親 11.3	母 親 10.4	父 親 70.9	友だち 0.7	保育者 3.0	0
3	父 親 10.2	父 親 3.3	保育者 67.3	母 親 0.6	母 親 1.5	0

第七表

対 象	性 別	男 児				女 児			
	年 齢	3 歳	4 歳	5 歳	6 歳	3 歳	4 歳	5 歳	6 歳
父 親	しかられる おこられる	40.9(%)	65.0(%)	60.0(%)	53.6(%)	66.7(%)	94.7(%)	56.0(%)	54.2(%)
	遊んでくれない	22.7	20.0	15.0	10.7	13.3	5.3	12.0	25.0
	放っておくなど	35.4	15.0	25.0	35.7	20.0	0	32.0	20.8
母 親	しかられる おこられる	60.9(%)	73.5(%)	60.0(%)	59.4(%)	73.1(%)	72.7(%)	64.1(%)	53.8(%)
	遊んでくれない	0	5.9	3.3	3.1	7.7	0	2.6	0
	放っておくなど	39.1	20.6	36.7	37.5	19.2	27.3	33.3	46.2
保 育 者	しかられる おこられる	—(%)	—(%)	81.8(%)	76.5(%)	—(%)	—(%)	100(%)	91.7(%)
	遊んでくれない	—	—	0	9.1	—	—	0	8.3
	放っておくなど	—	—	18.2	14.4	—	—	0	0
友 だ ち	おこられる	10.0(%)	0(%)	3.7(%)	0(%)	0(%)	0(%)	0(%)	2.8(%)
	遊んでくれない	0	43.8	22.2	20.8	55.6	25.0	15.6	27.8
	いじわるされる	60.0	25.0	14.8	4.2	44.4	55.0	25.0	22.2
	からかい・悪口 いいつけ口など	30.0	31.2	59.3	75.0	0	20.0	59.4	47.2

5 各自の行動——飲酒・パチンコ・よく休む

など、個人的な行動

6 所有の侵害——遊具を取られる・こわされるなど

以上の分類によって、困る点の内容別、多いものから順に第三位まであげると、第六表のようになります。

この表に見られるように、「社交の侵害」が、母親・父親・保育者のいずれの場合にも、最も多くあげられました。この「社交の侵害」の内容を、対象別・幼児の年齢別・性別に示したものが第七表です。

この表に見られるように、両親では「しかられる」「おこられる」「放っておく」が、幼児の年齢・性別に関係なく大半を占め、保育者では「しかられる」「おこられる」が、男女とも五、六歳児になると大半を占めていました。また、友だちでは「いじわるされる」「遊んでくれない」が三、四歳児にみられ、「からかい・悪口・告げ口」が五、六歳児に多くなっていました。その内容を具体的に示すと、父親では、「話を聞いてくれない

い」「夜の帰りがおそい」「放っておく」「大声でヤカマシィ・ウルサイ・アッチへ行けなどとなる」「ママをしかったりけんかする」とか、「おもちゃを買いすぎる」などでした。母親では、「おこる」「にらむ」「放っておく」「返事をしてくれない」「ヒステリーを起こす」「自分以外のきょうだいばかりをかわいがる」「パパをおこったりけんかをする」などで、保育者については「しかる」「おこる」「話を聞いてくれない」「自分にわからないことをいう」などがあげられていました。

保育者が幼児に対して、何か必要な注意を与えていても、幼児自身がその内容をはっきり理解できず納得できないので、保育者が勝手におこっているのだ、どうしたらよいのだろうと、幼児が困っている場合があるようです。友だちでは「いじわる」や「けんか」「からかい」「告げ口」などがあげられ、また、父親・母親・保育者・友だちのすべてについて「遊んでくれない」と不満を述べていました。

「自我の侵害」では、保育者や母親の場合に多く、父親ではわずかしかが見られませんでした。保育者については「無理に歌・遊戯・折り紙・勉強をさせられる」「急がせる」などが、母親では「昼寝をさせられる」「遊びに出してくれない」「ピアノ・オルガン・勉強をさせられる」などの干渉や、「がまんさせられる」などが不満の原因になっており、父親では「用事ばかり言いつけ

る」「テレビを見せてくれない」など、父親に仕えたり譲ったりしなければならぬ立場を不満に思っているようです。

「身体的攻撃」は友だちと両親に、「所有の侵害」は友だちだけに見られました。「身体的攻撃」について、友だちでは「ひっかく」「たたく」「石・砂・ツバをかける」などが、母親では「たたく」「つねる」「押し入れに入れる」などネチネチした行動や、「むりに食べさせる」「むりにふろに入れる」など、食事や清潔についてのむり強いに困っているようです。

父親では「タバコやライターであつあつする」とか「ひっぱたく」「倉へ放り込む」「ハダカにする」などの折かんや、「ヒゲでこする」とか「なめにくる」などの溺愛に困っています。保育者の場合は、やや母親に似て「たたく」とか「暗いところへ入れる」「おべんとうをむりに食べさす」などがあげられていました。「所有の侵害」については、友だちどうしの間で「おもちゃや、三輪車・自転車をとる」とか「こわしにくる」「よごす」などがあげられていました。

「各自の行動」について、父親では「タバコをすう」「酒を飲む」「パチンコをする」とか、「寝てばかりいて起きない」「どこでも平気でオナラをする」など、だらしないこと・不作法なことがあげられ、保育者では「園へ来るのがおそい」「よく園を休む」など、遅刻や欠席を不満に思ったり、「何でもお母さんにしゃべ

る」など、保育者を信頼して話したことを母親に告げ口されることを迷惑がっていました。また、母親では「ねぼうをしたり、パチンコをして食事の用意がおそくなって困る」と訴えていました。「道徳的侵害」については、父親では「約束を破る」「遊びのじやまをする」などがあげられ、安易にみやげ物やどこかへ連れて行くことなどの約束をしておきながら、平気でこれを破ることを不満に思い、友だちでは「うそをいう」など、幼児特有の現実と想像の世界の未分化から生ずることもでていました。また、母親では「……をしてあげるなどといって、やらない」と、約束を守らないことをあげていました。保育者による道徳的侵害は一件もありませんでした。

五、「しかられる」「おこられる」という表現をする幼児が多いので、しかられることと恐怖心とがどのくらい結びつきをもつかを調べてみました。それが、質問の9と10です。

幼児があげた「よくしかる人」と「こわい人」とを、一位から三位まで多い順序に並べてみたのが第八表と第九表です。

幼児があげたしかる人には、両親のほか、祖父母・兄弟・おじおば・よそのおじさんおばさんがありました。何といつてももしかり役は、どの家庭でも母親で、次が父親、それから祖母の順になっているようです。しかし「こわい人」では、父親がしかる割合が少ないのに、いちばんこわい人になっていました。しかること

第八表

順位	一ばんよくしかる人	二ばん目によくしかる人	三ばん目によくしかる人
1位 %	母親 61.1(%)	父親 41.2(%)	父親 24.3(%)
2位 %	父親 24.5	母親 29.5	祖母 15.9
3位 %	保育者・祖母 3.6	祖母 9.0	兄か姉 12.4

第九表

順位	一ばんこわい人	二ばん目にくわい人	三ばん目にくわい人
1位 %	父親 30.8(%)	母親 27.9(%)	母親 22.1(%)
2位 %	母親 24.4	父親 18.8	祖母 12.1
3位 %	おばけ・怪獣 8.6	おばけ・怪獣 14.6	兄 10.1

の多い母親が、やはりこわい人として二位にあげられていました。これは当然でしょう。しかり役に出てきた祖父と姉が、こわい人物の中にはほとんど出て来ずに、こわい人物は祖母と兄になつていました。そのほか、巡査・医者・どろぼう・こじき・子とり・ひげのおじさん・白い服のおばさんなどといっしよに、神さまや鬼・怪獣・おばけなどがこわい人の中に入れられていました。この傾向は、特に年少児ほど強いようです。

六、困る点の解決法として、幼児の希望をかれら自身に聞いて

第十表

内容	性別 年齢	男 児				女 児				平 均		全 体
		3 歳	4 歳	5 歳	6 歳	3 歳	4 歳	5 歳	6 歳	男児	女児	
物 質		29.2 %	45.2 %	33.3 %	30.7 %	38.6 %	41.1 %	39.7 %	30.3 %	34.6 %	37.4 %	36.0%
活 動 ・ 経 験		29.2	37.8	51.8	56.5	34.1	51.7	38.5	49.9	43.8	43.6	43.7
人 物		17.1	3.8	3.8	3.2	22.7	5.4	10.3	12.1	7.0	12.6	9.8
自 己 の 成 長		2.4	0	1.9	0	2.3	1.8	5.1	0	1.1	2.3	1.7
想 像		22.0	9.4	7.4	8.1	2.3	0	0	1.5	11.7	1.0	6.3
否 定 的 応 答		0	3.8	1.9	1.6	0	0	6.4	6.1	1.8	3.1	2.5

みた結果をまとめると、第十表のようになりました。

質問11に対する応答の内容を次のように分類しました。

1 物質——お金・おもちゃ・運動具・食べ物・住居などがほしい

2 活動・経験——行く・乗る・遊ぶ・見る・運動・飼育など、それぞれの目的によって……したいなど

3 人物——父親・母親・きょうだい・友だちに対して……してほしいなど

4 自己の成長——大きくなりたいなど、自分の成長を願うなど

5 想像——空想的な○○になりたいなど

6 否定的応答——……がなければよいなど

第十表に見られるように、幼児が最も多く希望しているのは、活動・経験で、物質についての希望は二位に、数は約一〇％足らずですが、人物についての希望が三位になっていました。また少数ですが、否定的応答が見られたのも、無視できないことでしょう。

幼児の希望する活動・経験としては、「外でボール投げや石けりをしたい」とか、「遊園地・動物園・夜店・デパート・海など、どこでもいいから行きたい」「飛行機・船にのりたい」「ハイヤー・ダンブカー・パトカーを運転したい」など、戸外での思い切った活動や、「テレビもマンガも好きなのを思うぞんぶん見たい」というような経験があげられていました。

「物質」についての希望では「お金がほしい」といっても十円から百万円などと現実的な要求と空想とが混同したり、おもちゃについても、エレキギターやピアノ・人形・プラモデルから、お菓子のあき箱や、虫とりあみなどいろいろで、運動具では自転車やプールなどもあり、家とか庭とかお倉を欲しがっているものもありました。これはやはり現代の住宅事情からくるものでしょう。

また、お菓子・ケーキ・アイスクリーム・ジュース・アメ・プリンなど、食べ物についての幼児の夢は、昔も今もあまり変わりは

ないようです。

「人物」についての希望では、父親に対しても・夜もいてほしい」母親に対しては「オンフ・ダッコ、いっしょに寝てほしい」など身体的接触を求めています。また「笑っていてほしい」ともいっています。

「お父さんとお母さんがすぐけんかするからどうしたらいいかわからないので泣きたくなる」と、両親のけんかは幼児の心を傷つけるようです。きょうだいでは「兄・姉や赤ちゃんがほしい」といい、けんかをしてもらきょうだいがほしいもののようにです。

大きくなりたいという「自己の成長」と共に、バットマン・バーマン・ウルトラキャプテン・ウルトラマン・サンダーバード・黄金バット・金太郎になりたいなど、超人間を「想像」するのはテレビの影響でしょう。また「野球の選手になりたい」と希望している幼児もありました。いずれも、力の強い人間に対するあこがれを示しているものです。

否定的応答としてあげられたものは、「勉強しなければならぬいから幼稚園なんかなかったらいい」「おけいこをしなければならぬいからピアノなんかなければいい」「赤ちゃんが泣くとママがすぐ私のせいにしたり、ぼくを放っにおいて赤ちゃんばかりかわいいたい」つまり、『お兄ちゃんだから、お姉さんだからがまん

しなさい』というから赤ちゃんなんかかったらいい』などがあります。中には「お母さんをいじめる・お酒を飲んだら乱暴するからお父さんなんかいらぬい」などと、横暴な父親に対する嫌悪感をはっきりと述べる幼児がいて考えさせられました。

結語

幼児が両親や保育者に対して困っていることをよく考えてみると、おとなたちの専制的・支配的な態度や、放任・偏愛の態度によるものや、あるいはおとな自身の身勝手さによることが多いのではないかと考えられます。また、おとなが「幼児のためによい」と思っただけの事柄についても、幼児が「なぜこんな態度や方法を用いるか」を十分理解したかどうかもしかめないうえに行なっているか」を十分理解したかどうか。幼児のことばの発達は十分ではないにしても、幼児は幼児なりにおとなの言動を見て判断し、それを成長の糧にしています。幼くてもやはり一個人の人格として認め、甘やかすのでなく、幼児の立場をよく理解し、またおとなの意向も幼児の納得がいくように伝えなければなりません。幼児の信頼を失わぬようにして、かれらに安定した満足感と、成長への希望を持たせるようにするのは、われわれおとなの責任ではないでしょうか。

幼児のきょうだい関係(一)

—きょうだい葛藤の研究—



きょうだい関係の重要性

子どもの人格形成に及ぼす要因はいろいろ数えられようが、家庭においてきょうだい関係のあり方も、親子関係のそれと共に大きい要因の一つといえよう。しかもきょうだい関係が、親子のたと友人のよこの関係のはしわたし性格をもつといわれるように、きょうだい関係の影響には親子関係とは違った意味で大きい特性がみられるものである。

幼い時からけんか一つせず、本当に仲のよいきょうだいもあるが、普通は親しいうちにもなにかと競争し、衝突し、対立をくりかえすことが、きょうだい関係なのである。しかしそのような葛藤を経験することによって、彼らは一そうよく理解し、親密さを増すこともできよう。

小西 勝 一 郎

また互いにがまんし、ゆずりあい、協力することによって、将来の社会生活に必要な基礎を学習することもできる。ひとり子の性格はともすると自己中心的で自立心に乏しく、社会的に未成熟になりがちだといわれるが、それはきょうだい接触の全くないこと、またそれに伴う親の過保護によるわけであり、これも人格形成に与えるきょうだい関係の重要な一面を示すものであろう。

このように良いにつけ悪いにつけ、きょうだい同士の影響は大きいものであるが、しかしまた、きょうだい関係に働く親の立場も無視するわけにはいかないようである。家庭の秩序を保ち、子どもの教育の責任をもつ親が、きょうだい関係に介入し、制約を与えることも当然考えられようし、またその意図をもたなくとも、間接的に微妙な影響を与えるものである。

きょうだいの生活する家庭は、親と子、きょうだいを含んだダ

イナミックな人間関係から成りたっているからである。子どもたちが仲よく助け合う姿は、親にとって大きい安らぎを覚えるが、また彼らの騒々しい争いに悩まされ、興奮し、圧力をかけ、どう扱ってよいか困ることも多いものである。争いの渦中にまきこまれ、誤った扱いが子どもの不信をまねくことも少なくない。きょうだい関係が子どもの自己統制や社会的技術を養う上で大切な経験を与えるものだと思えば、それは親にとっても、まさによい教育のチャンスを与えるものだといえるだろう。親として軽率なふるまいをしないよう考えておくべきことも少なくないと思われる。

きょうだい関係の重要性から、これに関する数多くの研究がすでになされてきている。ただ、今まで述べてきたように、きょうだい関係も家庭の人間関係の一部であるから、最近特に親との関連についての研究が関心を払われているようにも思われる。この報告もこのような立場にたって、とくにきょうだい争いを中心に、それと親のとり扱い、態度との関連を調べようとしたものである。

幼児を対象にしたのは、年長児にくらべ、自己中心性の著しい時だから、きょうだい争いも多いと思われたこと、また親との接触も比較的多く、それだけきょうだい関係と親の関連を把握しやすいと考えたからである。

調査の方法

簡単にどんな方法で調べたかを述べておこう。対象は大阪市立H幼稚園一年保育児（五歳児）九〇（男、四二、女、四八）名とその母であった。この校区は大阪市西区の中小商業的地区であり、幼児は各種商店、問屋などの家庭出身のものが多くと推定される。ひとり子は除いた。幼児のきょうだい数は、最高六人の子もあるが、平均二・三三人であった。きょうだい間の位置は、長子三一％、中間子二二％、末子四一％を示している。

調査は質問紙とドルブレイを用いた。詳しい内容は後にふれることにするが、質問紙は二四質問からなり、きょうだい関係の実態とその争いに対する親のとり扱い、また親の一般養育態度（フェルス親子関係調査項目を参考とする）などを調べようとした。園を通し母に回答を求めた。回収率八六％。

ドルブレイはきょうだい関係と親の態度を、幼児の側から知ろうとしたものである。父母、子ども、赤ん坊それぞれ一定の大きな人形を用い、五場面（きょうだい関係を調べるもの三、親子関係のそれ二）をあらかじめ設け、自由に物語りをさせた。登場人形は幼児の家族構成と必ずしも一致していない。園の一室で個別的に実施した。

ドルブレイに表現された物語りが、幼児の家庭の経験をそのま

ま反映するかどうかは問題としても、ここでは一応その仮定にたつて評定してある。評定の基準は、親子、きょうだい両場面とも、相対的にみて、親和的（親しみ、援助、寛容、協力など）であるか、対立的（敵意、攻撃、疎遠など）であるかによっている。二人の評定者間の一致率はかなり高かった。

調査期間は昭和四二年七月より九月までである。

この調査はききにあげた目的からまずきょうだい関係の実態を調べ、仲の良いものと良くないものを選んで、両群を比較する手続きをとった。便宜上きょうだい関係と親の態度との関連については次回にあげたため、ここではまずきょうだい関係の実態を中心に考えておくことにする。

きょうだい仲の良否について

幼児には比較的きょうだい争いも多いのではないかと思われるが、母のみるところはどうであったか。第1表の結果がそれである。良否二人のきょうだいをもつ幼児は、良くない方に含めてある。これによると、良い方が三一%、仲よくしたりけんかもあるが、まあまあ普通としたもの約半数余り、悪い方は一四%にすぎなかった。年長児の場合と比較していないからはっきりとはいえないが、幼児のきょうだい関係はそう悪くないといえそうである。つまりきょうだい争いに悩んでいる母は少ないと考えられ

第1表 きょうだい仲（母の場合）

良 否	大 仲	へん よい	か よ	な り	ふ つ	仲 わる	い へん わる	計
男	5	10	24	3	0			42
女	4	9	25	9	1			48
計	9	19	49	12	1			90

（数字は人数）

る。仲の悪い幼児も、それがすぐ臨床的問題につながるとはいえないであろう。後にみるように、争いの内容と程度も深刻でないようだから。しかしより悪化しないような配慮は、親にとって必要なことにちがいない。

第2表はドルブレイの結果である。親和と対立どちらとも判定のつきかねるものは、親和の方にいれてある。きょうだい仲は三場面で違つてあらわれてい

る。まずしつとに関係すると思われるA場面では、例えば、手をつなぐとしてきょうだいの拒否にあうものが若干あるが、むしろ、仲よく手をつなぐ、母の片方の手をつなぐ、ひとり歩いてゆくなど、親和的な、また対立を避ける表現が多かった。危機的状況を示すB場面でも、家族一体感をバックとした援助、共同の行動が非常に多かった。男子は相手をやっつけて勝つ、女子は相手に注意するという差はあるが、ともに泣いているきょうだいをいたわっている。母に連絡し、共同戦線をはるものもある。

しかし所有に関する場面になると、対立関係が非常に多くなつ

第2表 きょうだい仲（ドルブレイの場合）

場 面	仲			計
	親和	対立	不明	
A 買物の途中きょうだいが母と手をつなぐ	男女計	22 21 43	3 4 7	0 1 1
	男	22	3	0
	女	21	4	1
B きょうだいが他の子にいいめられる	男女計	24 26 50	1 0 1	0 0 0
	男	24	1	0
	女	26	0	0
C きょうだいが自分の玩具を無断借用して遊ぶ	男女計	7 10 17	18 16 34	0 0 0
	男	7	18	0
	女	10	16	0

（数字は人数）

具を貸し与え、一しよに遊ぶという極めて寛容で平和的な幼児もあった。

このようにドルブレイの結果は、その場面の特殊性、つまり子どもの要求とその阻害の程度、代償的な解決方法の有無その他の理由によって、一義的に結論できないようである。幼児のきょうだい関係の流動性の一面を示すものかもしれない。ただB場面での親密なきょうだい感情のあらわれ、C場面での母の参加に應ずる行動の変化などからみると、多くの幼児が親和的なきょうだい関係を、すでに基本的にもっているといえそうである。したがっ

ている。玩具の返却を要求し、文句をいい、泣き、叩き、母にいいつけるなど、いろいろの手段がとられていた。ただこれらのうちにも、母の参加によって、やがて協力親和的態度に転ずるもののあることを注意しなければならぬ。なお全く対立を示さず相手に玩

て時として争いをおこすことはあっても、そうしこりをあととまで残すことはないし、かえってそれは適切な学習の経験となっているといえるかもしれない。しかし場面によって変化しやすい幼児のきょうだい仲の流動的特性からすると、親のきょうだい関係への参加の仕方が非常に大きい意味をもつと考えられよう。

母の回答とドルブレイの結果の間に、有意な相関を認めなかったが、その理由については、さらに後の問題としたい。

きょうだいげんかについて

幼児のきょうだい仲は、全体に良いものが多いといっても、悪いものがないわけではなく、場面によっては争いも生じやすい。いわば親和と対立は極めて流動的といえるようである。そうして幼児のきょうだい仲の良い場合は、けんかの形をとることが多いと考えられるから、数は少ないが仲の良いものを中心に、彼らがなぜ仲が悪いのか、けんかの面からさらに検討をしておこう。

(1) けんかの動機

第3表は母の答えたけんかの動機を、いくつかのカテゴリーにまとめたものである。これによると、所有、わけまえに関するものが最も多く四六%をしめていた。量的なものは一般に理解しやすいし、子どもは特にそれに敏感であるからであろうか。これは先

第3表 けんかの動機

動機	所有を わめえ	権力 指導	ルール 違反	しつと	他	計
男女	20 21	9 7	2 2	1 2	2 4	42 48
良 不良	30 11	12 4	4 0	1 2	5 1	77 13
計	41	16	4	3	6	90

(数字は人数)

にみたドルプレイ場面からも予想されるし、また子どものけんか一般の原因としてあげられるものと一致している。権力、指導力の争いは、相手が意のままにならない、順番争い、チャネルのとりあいなどを意味している。約一八%を示している。ルール違反には、相手が約束を守らないものも含んでいる。しつとに関する動機が意外に少ないようであったが、これについて

ては、後に項を改めてふれることにしよう。

男女間に大きい動機の差はないが、さきに選んだ仲のよくない群には、良群より所有とわけまえに関するものが有意に多かった。幼児に共通する動機であるが、これがなぜ不良群に特に多いのか、さらによく考えておく必要があるようである。

(2) けんかの程度

けんかの程度を五段階で評定させた母の回答は、第4表の通り。最も乱暴の程度の強い評価に該当するものはなかった。同表によると、けんかの程度は口争いが主で、時々は手を出すものが

第4表 けんかの程度

程度	口あらそ いの程度	時に手 を出す	時には けんか	乱暴な けんか	無答	計
男女	6 12	23 25	5 7	3 1	5 3	42 48
良 不良	17 1	41 7	11 1	3 1	5 3	77 13
計	18	48	12	4	8	90

(数字は人数)

乏しい幼児のことであるから、やはり親として年少を保護する必要もあるだろう。

男女別、良、不良群別に大きい差を認めなかった。

(3) けんかの相手

きょうだい関係はきょうだいの人数、順位、年齢差、性別などに左右されるといわれる。けんかの場合でも同じであろう。したがってその相手との関係を明らかにしておくことにしよう。さきに省略しておいたが、第1表に示したきょうだいの相手について、ここにふれてみると、第5表がそれである。良群の相手はき

五三%をしめている。乱暴なけんかはさすがに少ない。幼児のけんかは年長の子同士のけんかと違い、体力も弱いから、そう危険を感じないかもしれない。口争いの程度なら特にそうである。しかし乱暴なけんかは親も注意する必要がある。後でみるようにけんかの相手は年長者が多いからである。相手が年少の場合にも、相手の危険を認識し、手ごころを加える能力の

第5表 きょうだい仲の相手

相 手		兄 姉 弟 妹				年 長 年 少		同 性 異 性	
男	良	12(15)	9(13)	7(9)	11(11)	21(28)	18(20)	19(24)	20(24)
	不良	2(3)	1(1)	0(1)	0(1)	3(4)	0(2)	3(4)	1(2)
女	良	13(19)	16(21)	13(13)	6(11)	29(40)	19(23)	22(32)	26(32)
	不良	1(1)	4(4)	3(5)	0(2)	5(5)	3(7)	4(6)	4(6)

(数字は人数、括弧内はきょうだい総数)

ようだい仲の良い相手を、不良群の相手は仲の悪い相手を示している。男女合計して年長、年少を比較すると、良群の相手は年少者つまり弟妹の方が有意に多かった。

不良群の人数は少ないが、傾向としては逆に年長の相手が多いようである。同性、異性間には明らかに違いを認めないが、対象とした五歳代の幼児においては、きょうだい争いに性差はあまり関係ないのである。言葉の発達も一応完成し、体力も増し、好奇心も強くなる五歳児にとって、年少より年長の兄弟との対立の方がより増加するのも当然のことだろう。

この傾向は、二人以上のきょうだいのあるとき、そのどちらとよくけんかをするかと問うた場合にも同じであった。やはり年長、年少間に有意な差を認めた。

なお、けんかの相手との年齢差については、良群と不良群のそれぞれの相手につき、年長と年少別に平均年齢を算出したところ、有意とはいえないが、年長年少とも、良群より不良群に、幼児（五歳とす）の年齢により近い傾向があった。年齢の接したきょうだいの方が、その興味や要求も類似し、それだけ競争、衝突も生じやすいわけであろう。

ま と め

全体のまとめは次回のきょうだい仲と親の態度との関連を述べたあとで行なうが、とりあえずきょうだい仲の実態の結果をまとめると次のようになる。

- (1) 幼児のきょうだい仲は家族ないしきょうだい感情を背景に、全体としてよいものが多い。しかしかなり流動的であり、特に所有物に関する侵害をうけると争いを示すものも増してくる。
- (2) 幼児のけんかは所有、わけまえを動機とすることが非常に多い。とくにきょうだい仲のよくないとされるものに多い。
- (3) 口げんか、時に手を出すなど程度の軽いものが多いが、乱暴なものもないわけではない。危険には気をつける必要がある。
- (4) 五歳児のけんかの相手は年少より年長者が多いが、性別はあまり関係ない。年齢の近いものとの争いが多い傾向がある。

(大阪市立大学)

愛珠

想い出ずるままに(七)

中 村 道 子



一 戦時下における経営

昭和十九年四月五日の入園式当日は、旧職員方をはじめ、後援会長や幹事の方々を迎え、保護者一同参列して戦時下としては思いがけなく、賑々しく挙行することができ、そして中旬には、幼児たちを幼稚園生活になじませる心やりから、中の島の剣先に当たる遊園で、雑草もかなり生えていて自然的であったから、最初の園外保育を行なった。

平素園外保育にはバスを三、四台連ねて遠く郊外に出て、自然を楽しむのに、このたびは市内で、しかも幼稚園の附近にて、大川の姿や、市街の状態を見ることも大切で必要と思ひ、かつ警戒警報の発令を案じ、その処理の行ない易い場所と信じたので、日

時と場所、そして幼稚園からの往復道路の順序などを詳細に書き、予め保護者に知らせて決行した。ときどき行っている子もあり、目新しい場所ではないが、おおぜいの友だち、先生などと一緒に行くことは、幼児にとっては非常に嬉しく、つき添いがいなくて、めそめそする子どもは一人もいなかった。従前の状態と大分違っている。

幼稚園を出発し、今橋通りから三休橋筋の人道で左に曲り、栢檀の木橋の停留所を越えると直ぐこの橋を渡り、向岸で階段を降りてきれいな公園道路を、流れを逆に見て二丁程歩き、難波橋の下へ出た。橋幅が相当広いから少し暗く、「わットンネルや」と誰かが叫ぶと、次々に声を出して、それぞれに違う声の反響を楽しんで通り抜け、そして向こうに高く見える天守閣を見て、びっくりしたように「あっ、お城や!!」「お城や!!」といって喜ん

だ、中には飛び上がる子どももいた。と同時に幼稚園の遊園の何倍かの広い運動場には、誰もいなかったから一層広く見え、「わー広いなアー」と喜んで走りかけたから、「あの一軒家の前まで走って行ってごらん!!」という、われ先にと皆一生懸命に走り出し、私も後について走って家の前へ行き、暫く駄足踏をして呼吸を調整した。

この一軒家は貸ボート屋で、家の後はちょうど土佐堀川と堂島川の水が両方から流れ込んで、一つの川となり、水の動きも見えず、池のように静かである。そしてボートをたくさん浮かべている。モーターボートも二隻繋いであった。この向こう岸が即ち釧先に当たるので、これを繋ぐ橋は四、五間程の幅を持ち、橋の中央七、八間の長さを少し高くして、ボートが通れるようにし、緩やかな勾配で岸へ続けてあった。

幼児たちは喜んで見慣れぬ水の景色を見ながら釧先へ着いた。難波橋の方からまわって先着した小使さんたちは、持って来たゴザを敷きはじめている。先程驚いて見た天守閣は、ここから見ると大層大きく、かつ二つの川が一つになっている所謂淀川は、河幅も広く、水面の上に見る天守閣の姿は雄大であった。「お城や、ええなア!!」と互いに見ながらいっている。一同は敷かれたゴザの上に座って、間食程度の弁当を食べることにした。そして約束の通り柵の外へ出る子どももなく、楽しく往路を逆行して帰園し

たが、案じていた警報も出なく、無事に今日の園外保育を終えることができたので嬉しかった。

愛珠赴任当初から何かと気をつかって下さった大谷主任保母は、良縁を得て退職せられ、また二年前から欠員ができたから就任させてほしいと依頼していた先方幼稚園から、欠員ができたを迎えられて行った人もあって、職員員の異動があったが、幼児は疎開のために少なくなっていたし、学校から幼稚園への転勤希望者が、次々あって、それらの後任には差支えがなく、しかも皆はつらつとして元気に満ちていたので私は幸せであった。

それで真に気の毒に思ったが、これらの人々に頼み、かねて依頼していた木煉瓦の腐蝕箇所の修理を中止して、むしろこれを取り除く方が万一の類焼を防ぎ、防火になると思ったし、かつアスファルトの道路を通して来る子どもらにとっては、園内で土に親しめることの方が、変化があって幸福だと思ったので、皆と相談し、これを実現すべく決心して一心に頼んだ。先生たちは直ぐ賛成して下さいから、翌日の放課後から掘り起こすことに決め、私は最も腐蝕の甚しい所に印を入れて、朝会后直ぐ始めた。

砂場の周囲は大体半間ないし一間程は、工事最初の木煉瓦がそのまままだ堅牢であったから、その所はそのままとして雲梯と平行して掘り起こした。この時私はふと「ここへ二、三人がとっさ

の場合はいれる防空壕を先に作ることにしよう」と思いつき、ぐんぐん深く掘っていた。

幼児たちは、「先生は何をしているの」と暫くじつと見ているから、「トンネルを掘っているの、でき上がったら皆にも一度通らせて上げますわ」といった。こんなことを何度もいい合せて、三日程たつとでき上がった。子どもたちは喜んで何度も降り、「屋根が無い!!」「そのうちに作ってまた通らせて上げますわ。

今あまり出入りすると砂がばらばら崩れ落ちるから、通るのを止めましょうな」といったら、誰もはいらなくなった。「この辺の子たちは、素直でんな、そない駄けられていたかして、一遍いうたらやめはりますわ」と、どの仕事師でもいつている。

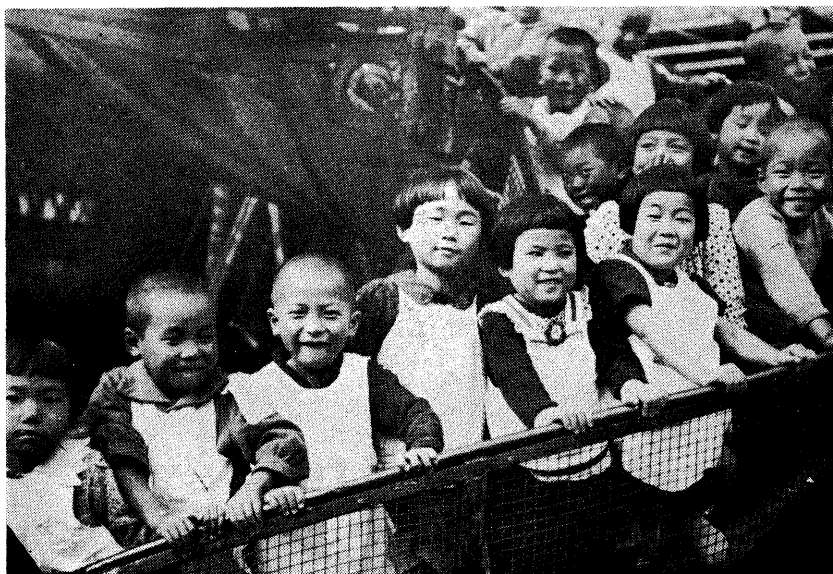
「この印からはいらんといてちょうだいというたら、印の所に立っていても側までは来はれしまへんわ、それが場末の方へ行くほど、いかんというたらよけ来はりますねん」といつていたことを思いだして、家庭でこうした駄けをつけているのだと思った。駄けは小さい子どものうちからつけて置かねば、大きくなってからではもう遅い。理屈のない時分につけて置かねばと思った。

私がこの壕を掘っている間に、これに続けて二十坪程煉瓦が外され、ところどころこの下のコンクリートも取られていたが、これは大変な仕事であった。碎かれたコンクリートの一片を取ってみると、コールドールで砂を固め、そのまた下に約三寸ばかり小

石が敷き詰めてあったのである。「先生煉瓦の下のコンクリートを外すのに大分力がいらいますわ!!」「そうでっしゃろ!!ほんとにご苦労をかけますな、壕ができたなら私も仲間にはいつて取りますよ。皆ここへ参観に来た時、一面に敷いてあった小石はどこへ行ったのかなと思いましたが、煉瓦の下に隠れていたもので、やつと行方がわかりました」といいながら、せつせと鶴嘴でコンクリートを砕いて行つた。

「先生この仕事は女にはちょっときついすな!!」「ほんとにそうすな、ほんとうにありがとう。恩に來ますで!!何をごびにしましょう」笑いながらいつたら、皆も笑つた。——「このコンクリートをどこへ捨てましょう?」と尋ねられたから、先年石炭殻を隣の広場に埋めて、総務部長に叱られたことを思い出したので、「あつ、それは水の出ない井戸へ捨てて貰つて埋めますわ」「そんな井戸がどこにありますの」「小使室の塵箱の横の切戸を開けて、直ぐ左の納屋の真中に丸い井戸側がありますから直ぐわかります。そこへ全部ほうつてしまつて下さい。この際危い物はなくしてしまひましょう」

「そんな井戸がありましたか」「昔良い水がどんなに出たそうですが、地下鉄の工事で水が枯れて、全く駄目になったそうです。その頃水の枯れた井戸が、御堂筋に近い東西の両側に、ちょいちょいできたそうです。その花壇の角の井戸も、今は少ししか

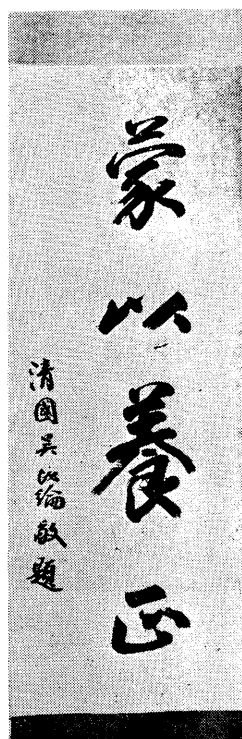
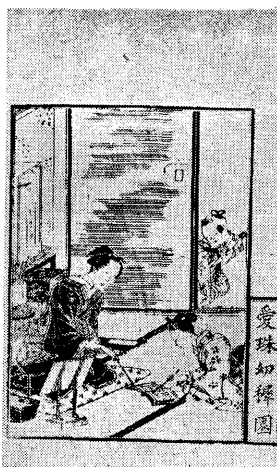
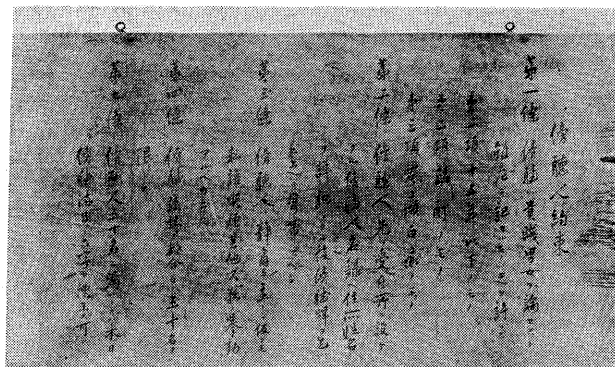


菜園を見ている幼児たち（すべり台の前方は菜園）

出ませんが断水したような時には困るから、蓋をして置いてありますよ。納屋の井戸が埋ったら、側だけ持って来て塀め込もうと思っています」こんな話をしながら、こつんこつんとコンクリートをこわして行く。

「これだけ木煉瓦を外して下さったから、コンクリートが取れたらここを畠にしましょう。収穫をしたら皆にたくさん上げますで、たのしんでいてちょうだい。今日はこれでおいて、一度隣へはいって見てちょうだいな、幼児のいない時、おとなだけだったらちよつとしのげますで」笑いながら交替にはいつてみた。庫の地下室は相当広いが、幼児全部がはいって、一時間はいられないと、これまでの数回の経験で感じたから、外部に作ったのである。そして毎日ひまを見ては小使さんたちも手伝って下さったから、一週間余り後にはこの跡へ畝立をし、薩摩芋を一番多く、カボチャやトウモロコシは三株、ホオズキとトマトは二株、苗を植え、この水かけは三人ずつ交替で、怠らずせせとした。

一昨年、京浜地方に敵機B29が、最初に編隊で来襲した時、九機も撃墜し本土には損害が軽微だったそうだが、こんなことは何時までもあるはずはなく、どんなことが起こっても、備えだけはして置かねばと気になっていたから、煉瓦が少しでも取除かれたことは姑息的でも心安かった。



第二次疎開させたもの
上・軸物・吳汝綸の書
左上・傍聴人約束
左下・古書・啓蒙智恵の環

戦時下増産協力として六月十一日以降日曜保育を全市的に始めたが、誰も当然として一同は皆よく働いた。私らは撃ちてしまんの精神に燃えていたのである。六月十五日と翌十六日、続いて十八日にまた来襲し、そして十八日と合計四回も続いて警戒警報が発令されたし、四月下旬には訓練警報が三回も続いた後だったから、よけい気味悪く感じ、再度の疎開を計画して、残りの資料一部を十七日の解除の後、直ぐ纏めて奥井のおぼさんと二人で桜井谷へ持って行った。この日疎開させた物は、傍聴人約束と来観約束、それに保姆須知の掲示板三つの外、掛軸四個と修身及び童話の掛図、明治初年の各科に渡る小学校教授用の図等、長短揃えて持ち易くし、吳汝綸の「蒙以養正」の書と、張馨の「成人が始」の書は、折疊んで持ち易くして預けた。

吳汝綸が、明治三十五年六月清国五品卿銜京師大学堂総教習で、わが国の学制調査のため上京の途、その筋の紹介に依り随員らと来園して調査の節、保育の現状および器械・標

本・恩物・幼児の製品などを巡視した時、呉氏は、保育の方法や施設の周到な完備が、意表に出ているもので、幼児の教養は洵にこのようであればならぬ。自分は帰国して必ずこれに倣うとの意を、通訳を通じて語られ、巡視中一幼児が自分の手技を直接手渡した時は、頭を撫で、自分にもこの位の孫がいるから、その奨励するとして早速前記の「蒙以養正」と書かれたそうであるが、その後、通州民主師範学堂長の張謇も、「成人在始」の書を残されたから、共に国際的のものとして預けたのである。

さて三十年以上も愛珠のためによく働き続けた、本園最年長の七十歳に近い田中使丁は、老人疎開の注意を受け、家人の勧めもあって、滋賀県へ帰郷したから、家族が一人減った淋しさとおわせて、戦争がだんだん近づいて来ていることを感じた。

七月四日午前九時、また警報が発令されたから、直ぐ幼児を帰宅させ、職員並びに使丁全員は宿直をすることとして、警戒に当たったが、解除されてことなきを得た。翌日訓練として幼稚園の畳の大広間と遊戲室をあわせて、救急処置所とし、校下の医師数人が来園して訓練を始めていた時、偶ら警報が発令されたので、警防団員も多数来園して警戒に当たった。しかし午後九時には解除されたので一同は解散した。

忘れもせぬ七月十九日は、サイパン島玉砕の日で、だんだん本

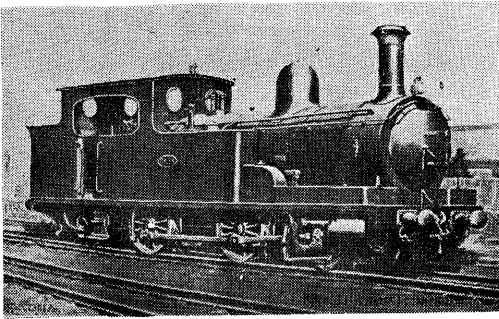
土に近づく玉砕の悲報に、思いは多々——自己の血液型を知って置くことの必要を私は感じたから、幼児をはじめ職員全部は、園医の酒井博士宅に赴き、各自の血液型を検査して貰い、早速胸の名札に記入し、誰にでもわかるようにした。

八月の暑中休暇は例の通り、希望者に、保育を続けながら、一方では資料を整理し、機会を見て三回目の疎開をしたが、幸いにこの間に警報発令のサイレンを聴くことなく無事に運んだ。また、こうした間でも唱歌・遊戯・音感・談話などの研究会や講習会もたびたび開かれ、殊に五月下旬以降から毎月二回、本園の畳広間で市役所教養課の主催で、高級吏員のみのお会と、全視学のための修養会が開催され、講師としてその頃朝日新聞に「超日月光」を日々記載しておられた松原致遠先生がこられ、私も親しく、話を聞くことができて、そのつど心に余裕もでき、真に幸であった。休暇中の七夕祭には、菜園のホオズキやトウモロコシ、貧弱ながら薩摩芋も供えられることができて嬉しかった。昨日二畦分だけ芋掘りをし、この日の祭がすむと全部蒸して、子どもらに与えたら非常に喜んだので、私たちは過去の辛労を忘れて真実に嬉しく思った。「二期が来て、お友だちが、揃ったら、残っているお芋も、掘って蒸して上げましょうなァ」といったら、「明後日が来てほしいなァ」と、待ちかねているようすであった。

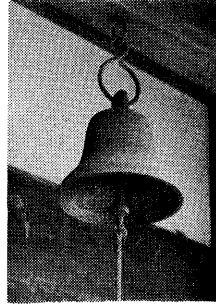
愈々二期が始まって、その頃の收容幼児の大半が出席したから、二日には残りの芋を全部掘って、目方を見ると一貫二百匁あったので、全部蒸して等分に分けると、いただきます、とロタにいつて笑いながら食べ、小さい一切れを持って帰るという子もいた。

休暇中に老人や幼児の疎開者が増加したので、調べると大分減っていたが、これは当然のことと察した。

田舎に家を持っている人は、田舎に家族を疎開させている方が安心で、市中にことある時の活動は手足まといの無い方が全力的に活動ができるから——それで私はこの状態を見て夜間警報が出た時の用意に、園内の柱全部に、高さを揃えて二寸幅の白紙を貼り、暗夜でも歩行ができるようにし



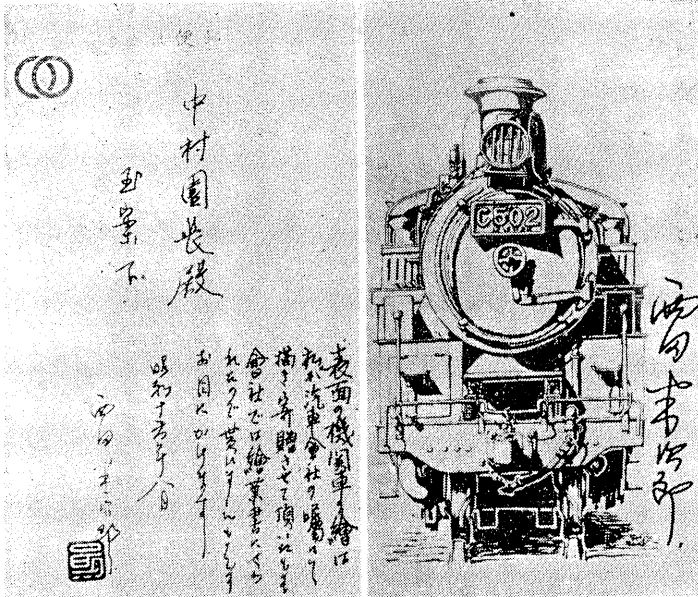
汽車製造株式会社第1回製作機関車



汽関車弁慶号についていた鐘

たのである。

去る七月十九日のサイパン島玉砕の悲報に続いて、今度の大宮



昭和初年のわが国の機関車
(愛珠後援会幹事西田氏の画)

島、テニャン島の悲壮な玉碎に、われわれは戦況の一層緊迫せることを感じさせられ、日々の出席幼児数も三十三、四名に減じた。ちょうどこの頃に、デング熱が流行して、誰も風邪をひかぬようにと注意したが、不幸にも愛珠後援会会計を担当して下さった、西田米次郎氏が十月十一日に倒れたので非常に残念に思った。愛珠幼稚園の幼児の集合は、西田さんが鉄道省から、謝意として受領せられた、北海道最初の機関車の弁慶号に着いていた鐘で、悲しい遺品となって、幼児集合の合図の鐘になったのである。

越えて十一月四日稲葉先生を中心とした懇談会が畳の広間で開かれた。

去る六月一日の創立記念日には、退職後絶えて来園せられなかった先生のお顔が見えて、私は非常に嬉しかった。しかしその日、共に来られた旧職員三人の方々は、はじめて逢ってなじみがなかったから、申訳ないこともあったろうが、本日来園の先生方は、昨年と今年の方全部一しよであったから、賑々しい懇談会になり、稲葉先生を中心として種々な話が交わされたのである。私は幼稚園経営に関する質問をして多分にご指導を得、益することが多かった。

先生が庭へ出て、全園をじっと眺めておられたから、私も行って眺めながら、隅に当たる保育室で保育する先生は、皆眼が悪く

なるので、惜しいがあの隅の藤一株を切って、棚を少し透かそうと思っていることを話したら、「そうね、花はきれいだが、そんならうべに植換えたらどうです。実もできますし、葉もそんなに繁らないから、明かるくて良いですよ」といって、尚暫く眺めておられたが、これが愛珠幼稚園と永い別れになられようとは、神ならぬ自分にはわからなかった。

その後視力の衰えを保姆が感じるなら、幼児にも影響があらうと信じ、かつ焼夷弾での延焼も恐れ、広瀬のおじさんに根元を切って貰ったが、藤はぐんぐん勢いを失って枯れて行ったのでかわいそうに思った。

この頃、町内にも防空壕を掘るようになって、園からも協力に出たり、戦局の時態に鑑み、五日間も休園の指令があつて、これが再開すると直ぐまた、敵機の来襲が激しくなり、幼児の出席は非常に減少したので、緊迫感をひしひしと感じた。

皇太子殿下御誕辰祝賀の十二月二十三日には、畳の部屋で少ない幼児と共に祝い、遊戯や紙芝居数番をして、芋御飯を給食したら、皆大喜びであった。

閉ざされがちな気分を、一時的でも幼児と遊んで、転換したかったのである。幼児たちは、こんな時期の中でも、両親の陰にいて平和であった。

子供の教育

— Childhood Education —

Journal of the Association
for Childhood Education

一月号（一九六八年）

この号には「子どもの成長、発達に関する知識」というテーマの巻頭文のほかに「成長速度における個体差」（ドロシー・エイコーン）「児童発達— 昨今 —」（ロイル・

マフィー）の二論文が集められている。いずれも子どもに関する客観的知識が子どもの正しい理解や適切な処遇にいかん大切であるか。またそれが現在の教育行政にどのような形で現われているかを示しており、これらを通してアメリカにおける幼児教育が科学的研究成果を積極的に取り入れていることがうかがえ、学ぶところが大きい。

巻頭文「子どもの成長、発達についての知識はどのような違いをもたらすか」でマリーランド大学のカイル助教授は次の四点を挙げている。第一に「子どもの成長、発達についての知識を持っている人はそれを持たない人より力の源を持っていることになる」例えば、不適応状態の自己について、その原因がわかれば自己に対する感情や理解が変わり、効果的に対処することができるであろう。

第二に、「子どもへの理解や感情を变えることができる」このことは、今まで困った行動のようにみえた子どもの行動も、そ

の原因がわかれば（例えば、子どもに満たしてやらなければならない基本的な愛情の要求や創造への要求があることについて知れば）その問題行動についての見方を変えて、適切に働きかけるようになるなどである。

第三に、「指導のための構成の仕方を変える」成長における個体差、性差、経験差等の発見から、子どもの学習の場をその成長の速度や興味に合った仕方 で構成し、より効果的な指導を行なうようになって来た。多くの学校における個人差に応じた評価法の多様化、適切な学習習慣の形成のための幼小の時期の経験の影響力の発見にもとづく、恵まれない子どものための早期入学やヘッド・スタート・プログラムなどはその実践例である。

第四に、「われわれが共同で行なう仕事の仕方を変える」というのは、発達についての知識が広がるにつれて、個々の教育者はすべての問題に答えることができなくなり、子どもたちに最良の教育的経験を用意

するために、各々の専門領域間の交流が必要になって来た。そして、その共同作業を効果的に行なうためにはわれわれの対人関係に対する感受性を高める必要が生じて来たからである。

最後に筆者は知識の持つ影響力がそのように大きいことについて、われわれがそれを正しく用いることが一そう大切であり、単に部分的に子どもの行動や学習に統制を加えるだけでなく、尊重すべき一人間として子どもをとらえ、自己の力で伸びる潜在力を発展させる機会を見失わないようにしなければならぬと、知識を持つものの責任を説いているが、今後ますますわれわれが留意しなければならぬのは真にこの点であろう。

第二の論文は巻頭文の第三点に関連すること、生理的、身体的発達速度の差異、特に男女差、世代差についての資料を重視し、個人差に応じた指導を強調している。すなわち、思春期にある子どもたちの成熟

差は同年齢内で約六年に及び、それらの差異は彼らの自己概念や集団への適応、特に人気やリーダーシップ、両親との関係等と深い関係をもち、早熟の女子と晩熟の男子に適応問題が強まりやすいことから、特別な配慮の必要性を強調している。

幼児については、それほど大きな差異はみられないにしても、体格、能力、興味にかなりの広がりがあることが認められることから、柔軟性のある計画が大切で、特に年齢不相応に大きかったり、小さかったりする子どもに対する周囲の評価やそれにもとづく誤った期待が子どもに及ぼす影響について考えなければならぬと、現代における成長の加速現象、個人差の増大および、社会的評価を媒介としたそれらの心理的側面への影響の大きさに注目している。

第三の発達心理学の発展とその寄与に関する論文は、発達についての理論的発展と教育的実践について、一九二〇年代から五〇年代にかけての研究を通して、現時点で

のわれわれの実践への示唆を与えている。

過去における、マーガレット・ミード、ゲゼル、エリクソン、ピアジェなどの業績は大きなものであるが、それらは主として中流階級の被験者にもとづく理論であること、認知的発達における初期経験の役割については着目されなかったこと、発達における特定要因のみが強調される傾向にあったことが指摘され、筆者は最近の研究にもとづいて、発達における諸側面の相互関連性と発達を促す物理的、心理的刺激の役割を強調して、次のような正常な発達に関する仮説をあげている。

(1) 正常な認知的、運動的、動因——情動的発達は相互に関連している。

(2) これらの発達は(植物、動物と同じように)適切な気候、風土に依存している。

(3) 適切な精神的、身体的な栄養がないと認知的発達に障害が起こる。

(4) 安定した母子関係の適当な持続がないと社会的発達に支障をきたす。そして、こ

これらの発達を支える諸要因は、実は低所得階層の子どもたちにおいて失われやすいことから、さらに、彼らのための教育の原理が次のように導かれている。

(1)適切なマザーリングを受けられなかった子どもには、それを回復するような支持的取扱いが第一である。

(2)歌、リズム、ゲーム、絵画、その他さまざまな方法によって環境への活発な反応を促す。

(3)好ましい習慣形成を通して、ものの構造、秩序、構成などの内面化をはかる。

(4)言語能力、数能力などの特殊な欠陥を診断する。

(5)子どもの精力を建設的な方向にむけることを通して抑制力を発達させる。

このようなよい発達のためには、恵まれていない特別な環境にある子どものための教育の原理は、普通児の指導に当たっても十分参考になろう。

以上三編の論文を通して、人間開発に社

会がその責任を果たそうとするアメリカ社会の動向の一端がうかがえると共に、今後一そう個々の特性や、そのおかれた状況、過去の経験などに合わせた効果的な教育のための研究及び実践の必要を感じさせられるものである。

(S)

二月号（一九六八年）

この号のプリンストン大学教授メルヴィン・タミンによる巻頭文「アメリカにおける教育法」はアメリカ教育界の今後の方向について述べたものである。わが国の教育状況と共通の問題を含んでいるところから、われわれに教育における評価、教育課程、教師像について根底から考えなおし、真の教育のあり方について反省するためのよい資料を与えてくれている。その内容を少し詳しく紹介してみよう。

筆者によればアメリカの学校は今、学生、カリキュラム、教師について抜本的な再評価の必要に迫られているという。すなわ

ち、ある学校や学生の相対的な成功（現在とられている評価の方法）というものはそれより多くの学校や学生の不成功を土台としており、確実な教育という点からみれば適切さのおぼつかない入試のもとでの現在のいわゆる有名校に効果的教育を求めることの危ぶまれる状態である。そこで、現状を正しく診断し、対処するための基準として次の四点を挙げて論議が進められている。

一、学校は子どもたちのため、彼らの発達、成長、喜びのためにあるものである。

二、子どもの発達は生徒と先生の相互作用の中で、カリキュラムと呼ばれるある種の材料や経験の周辺で行なわれる。教育の成功と失敗はこの相互作用の子どもの中に生じたものによって測られるべきである。

三、もし期待した発達が子どもの中にみられなければ、欠陥は子ども内部ではなく組織の構造の中に求められねばならぬ。

四、すべての子どもは全く等しく学校の恩恵や賞を受ける権利を持っている。

これらの観点に立てば、主として合格、不合格を決めるドリルや試験を通して教育が行なわれるということは根本的に誤っているといえる。合格、不合格といってもそれは一体何に対してなのか？ たえば、一学年を終了して二学年に進級できるしるしであるとしても、それは意味のないことである。なぜなら本来すべての子どもが学齢期間に最良の発達を遂げるよう配慮することが大切なのであるから、合格か不合格かということは子どもについてではなく、むしろ教育制度やその執行者について問われるべきである。

この考え方が取り入れられるならば、子どもたちは失敗の恐れから解放され、その能力と興味に応じた学校を楽しむであろうし、教師もまた不確かな試験をしたり、意味もない成績をつける必要がなくなる。教師の適性が何人の子どもを優等生名簿に入

れたかということではなしに、各々の子どもに生活にどのような変化をもたらすことができたかということで評価されるとするならば、それは教師としての自尊心にも関係してくるであろう。もちろん問題がないわけではない。もし試験、カリキュラム、免状、賞などがなければ基準についてどうなるのか？ しかし、基準（スタンダード）と規範（ノルマ）とは大変違ったもので、

最高の規範というものはグループ内の個人差がいかに大きくとも、達成可能な最高水準を指すことであるが、現在の競争的状况の下ではむしろ規範すなわち実際に達成された平均値などにもとづいている。とするならば、自動的に五〇％はノルマ以下、不成功に終るような制度のもとで、一体どのような教育的指針が考えられるというのであろうか。

カリキュラムも一つの問題点であるが、これも生徒への効果という点からとらえられなければならない。カリキュラムの選択

に当たって、われわれは子どもたちにどうなってほしいか、例えば、何を価値づけし、何を五感で感じとり、何に喜びを得、何を自己や自然や人間について学んでほしいか、他人に対してどのように振舞い、何に熱中し、そしてどんな技能を身につけてほしいと考えるかということが問われなければならない。

これらの点から出発した時はじめて教師や生徒のあり方、教材や経験の問題へと進めることができるのである。

さらに、教育作用の第三の成分である教師についてみると、そこには一般に名目上の一致と実質的不一致、すなわち、最良の教師が必要であるという一致と、何が良い教師であるかという不一致がみられる現状である。筆者はそこで、教育効果を最大にするための教師の訓練の要素が四つあると説く。

一、教師はどのような潜在力をもった子どもであれ、すべての子どもの発達、成長

の価値が等しいことが確信できるようになる。

二、科目に沿ってではなく、子どもの中に育てたいと考える理解や価値観や行為に即しての指導法についてのすべてを学習する。

三、子どもの遂行を最も効果的に行なわせるような、個人差、学校差、地域差に応じた種々のカリキュラムの目標に対する適切な経験と教材の可能な範囲を確実に把握する。

四、教師の成長には時間、精力、興味が必要である。教師は自己の成長のため絶えず投資を行なっていなければ、専門的地位を要求する権利はないし、学校側も教師の専門的進歩のために時間や援助や設備を与えなければ教師に対して専門的行為を期待する権利はない。

以上のような考えは一見実現不可能なようにみえるが、この考え方は全く新奇なもの

ではなく、むしろ本来的なものである。

実際には教師や学校経営者よりも自分の子どもの特権が奪われると考える父兄の抵抗もあるし、教育の革新を妨げる保守的な動きの数々があることも事実である。しかしながら、一部ではすでに、評価を行なわない学校、教師によるカリキュラム委員会、合・不合のない継続カリキュラム、目標に合わせた異質集団による教育の実験などの形で革新が進められてもいるのである。

最後に、筆者はこれらの問題は、幼児教育から大学教育に至るまでの共通の問題であることを指摘し、教育革新に対しての連邦政府の財政的援助を期待し、この教育の再構成がアメリカ自身の再構成につながるものであると結んでいる。わが国におけるテスト中心主義、有名校への集中と試験地獄を想う時、われわれは筆者の説くところを深く考えねばならないのではないだろうか。

幼児の教育 第六十七巻 第十一号

十一月号 © 定価八〇円

昭和四十三年十月二十五日 印刷
昭和四十三年十一月一日 発行

東京都文京区大塚二ノ一
お茶の水女子大学附属幼稚園内

編集兼 津 守 真
発行者

東京都文京区大塚二ノ一
お茶の水女子大学附属幼稚園内
発行所 日本幼稚園協会

東京都板橋区志村一ノ一
印刷所 凸版印刷株式会社

東京都千代田区神田小川町三ノ一
発売所 株式会社 フレーベル館
振替口座東京一九六四〇番

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

トバの物 ● 西村幸次 ● 佐藤照雄

ジャングル・ブック



- 1・ジャングル・ブック 2・こじき王子 3・火の鳥
4・トム・ソーヤーの冒険 5・ふしぎの国のアリス 6・ここのとりになつた王さま
7・せむしの小馬 8・イワンのばか 9・ピノキオ
10・クリスマス・カロール 11・ガリバー旅行記 12・ロビンソン・クルーソー

トツパンの絵物語 全12巻完結しました!!

絵を見るだけでも楽しくなります

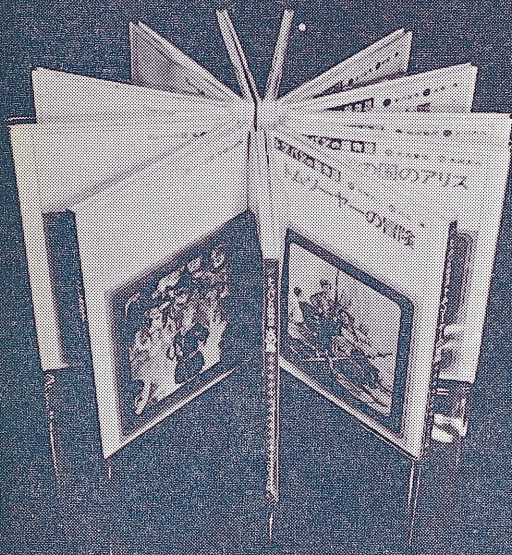
すばらしいさし絵を見るだけでも雄大なロマンの世界や勇気ある物語が、つよい感動の波となって幼い心に伝わっていくでしょう……。

有名デパート・書店またはフレーベル館にてお求めください。
幼少年むき・園児にもおすすめください。

トツパンの絵物語

Ｂ５判 各380円

株式会社 フレーベル館





子どもを知っている園児服です



リトルカシミロン
NUC 園児服 ナック 旭化成

●どんな動きにも無理がないように、幼児の体型を調べ、科学的にデザインされたのがナック園児服です。フレール館と旭化成が共同で研究しました。●素材はのびざりせんいとして好評な、リトルカシミロン。デザインは8種類。長袖なので、秋、冬、春のスリーシーズン着られます。くわしくは、弊社のセールスマンにおたずねください
発売 フレール館