

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

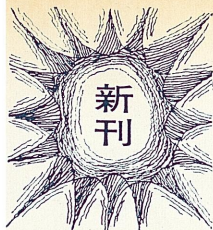
第六十七卷 第十号



Sige

10

日本幼稚園協会



幼稚園教育指導書一般編

文部省著 A5判 186頁 44円 千90円

- 適切な教育課程を編成し、指導計画を作るにあたっての参考資料として編集。望ましい経験や活動として、鬼遊び・ボール遊びなど、その特質や教育的意義を明らかにする。

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 —

第1分冊・音楽教育編 第2分冊・教材編

玉越三朗他著 B5判 480円 千90円

- 幼稚園の音楽教育について広く教育要領との関連からとらえ、さらに現場の保育に役立つように実際に使った指導例を取り上げて、指導法とその作成について解説する。学生、教員養成所、保育の現場に広く役立つ。

幼児の精神衛生講座

平井信義著 A5判 224頁 600円 千90円

- 幼児をとりまく、おとなたちは、その幼児の精神発達に対し、いかにおとなが影響を与えているものかということを知っていなければならない。幼児の精神衛生に関する知識とは何か、著者が長年主張し続けてきたところを、子どもの側にたって説き、おとなたちの認識を促す。

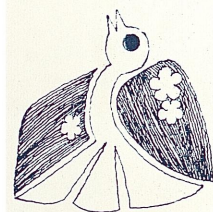
幼児教育の評価

— その観点と基準 —

三木安正編・保育内容研究会著

B5判 130頁 500円 千90円

- 幼児教育の分野でむずかしいとされている評価の考え方について、独自の立場で指針解説を試みたユニークな書。ものごとに対する意欲・理解・行動（表現）・技能という観点から活動領域別の評価の基準を示したものの。



幼児の教育 目次

——第六十七卷 十月号——

表紙 小坂しげる

幼稚園の運動会の意味……………平井信義(2)

遊びは子どもの生活の本質である……………ローレンス・K・フランク(6)

二期の抱負と展開

——製作活動ととりくむなかで……………柴田いつ(14)

幼児のジャンケンの理解とあそび……………藤田政雄(22)

広島市内における幼稚園児の
体力・運動能力についての調査研究……………戸波和子・他(27)

保育の過程(四)……………津守真(33)

幼児の製作素材としての粘土……………綾部純子(40)

幼児の遊びにみられる知的活動について……………東京都保育研究会
第三ブロック共同研究(49)

お茶の水女子大学附属幼稚園「実際指導研究会協議会」より……………磯部景子(56)

五歳児の記録⑤……………磯部景子(62)

幼稚園の運動会の意味



平井信義

「あなたの幼稚園では、どのような意義と目的をもち、運動会を実施しているのでしょうか？」と質問した時、どのような回答が用意されているだろうか？ 幼稚園という保育（または教育）の場において実施される運動会である限り、その意義と目的が明確になっている必要がある。その点が明確になっていないと単にお祭り騒ぎになってしまったり、あるいは毎年毎年の慣性として運動会を実施しているということになりかねない。

意義や目的のはっきりしていない運動会では、子どもに対して過重な負担をかけることになったり、保育者にも心身の負担がかかりすぎるものになったりする。あるいは、両親からの要求のままだに、子どもをおき去りにして、両親と保育者のみで楽しんでいる運動会になってしまいう可能性もある。また、施設や設備が不十分の中で、果たして運動会を実施する意義があるかどうか、批

判の対象となるし、運営の方法もまた問題になることもある。

そこで、まず、運動会の本来の意義・目的がどこにあるかを保育者自身が考えてみなければならぬし、そのための話し合いも必要となる。

一、運動会の意義と目的

運動会の意義を考えるに当たって、参考までに、これまで言われてきた幾つかの項目を挙げてみよう。これらは主に、小学校教育におけるものである。

その第一の意義は、子どもに対して、健康や運動への関心を高めることにある。第二の意義は、運動会を通じて、集団の規律や自律や協同の態度を養うことにある。第三の意義は、子どもをその運営に参加させることによって、自主性・計画性・創造性を伸

ばし、かつ、協力・責任の態度を養うことにある。以上の三つが中心となる。

そして、これらは単に運動会の時だけに表現されるばかりではなく、むしろ、日常の指導が重要であり、日常の教育の成果が運動会ではっきりと現われてくることが期待されている。したがって、運動会を頂点として、そこに至る教育の実践の効果が期待されているのである。その効果は、一つは運動の演技に現われ、一つには全般的な運営に現われることになる。

以上の目的を幼稚園においてもかかげるならば、運動会及びそれに至る過程において、子どもたちに、健康や運動への関心が高まったかが、その効果の判定の際に、先ず問題にされなければならぬであろうし、集団の規律や、自律・協同の態度が養われたかどうか、議論されることになるであろう。

二、運動会の保育効果の測定

運動会の保育効果を測定するに当たって、いったいどのような尺度を用いるべきであろうか。天候がよく、保育者自身、あるいは両親たちと共に楽しい時間を過ごしてしまうと「今日の運動会はよかったわね」ということで終わり、子ども自身の問題は忘れられてしまうことにもなりかねない。本当に、子どもが健康や運動への関心を高めたか、それを通じて心身の発達が促進されたか

を、反省する機会がなく、ホッとした気分になることがある。つまり、反省さえも行なわれずに終わってしまうことになる。

そのような保育効果を考えるよりも、楽しい一日で終われば、それが保育効果であるとみてよい——という考え方があろう。確かに、一人一人の子どもが楽しく運動会に参加することは、大切な条件となる。終戦後の数年間は、小学校においてもこの点に重点をおいて、運動会を考えていたことがあった。すなわち、レクリエーションとしての意義である。

しかし、レクリエーションは余暇利用としての活動、余暇の善用を意味する。運動会は決して余暇利用のためではない。少なくとも園の大切な行事であり、保育(または教育)活動の場である。したがって、教育的意義を重要視する立場から言えば、レクリエーションに積極的な意義を認めることはできない。しかし、楽しい運動会の一日は、運動に対する子どもへの関心を高めるには大いに役立つと考えることができるし、間接的に健康を保証する一日であることになる。

幼児においては、健康や運動への関心を高めるといっても、その積極的な理解は未熟であり、それらの営みは分化して行なわれてはいない。したがって、楽しい運動会であったという子どもの印象は、子どもの心理的発達段階からみて、子どもに運動への関心を高める動因となる。その楽しさは、両親の参加を得て、倍加

することがある。日頃見慣れていない両親の運動ぶりが展開されることは、子どもにとって珍しくもあり、驚きでもある。両親が競争に打ち興じている姿は、子どもにも運動の楽しさを教え、関心を高めるのに大いに役立っていると考えてよい。その証拠には、運動会のあとに「運動会ごっこ」がさかんになることによってもわかる。あるいは、絵画にもそれが表現されることが少なくない。保育効果は、このような爾後の子どもの活動から判断されるものである。

また、集団の規律や、自律・協同の態度が養われたか否かを検討する必要があるが、幼児の場合、それが特に積極的でなくともよい。すなわち、運動会には全体として順序があり、自分の名前が呼ばれて自分が出る番があることがわかればよく、自分が出る番でない時には、他の子どもが活動しているのをじっと眺めていることができる。また、友だちといっしょになってする遊戯は、十分に協同の態度を養っているわけである。

しかし、これらの具体的な保育目標は、当然、五歳児と三歳児とは異なる。五歳児では、既に規律や協同を学習し、一定の順序に積極的に参加できるが、三歳児では単に保育者の指導に従っているに過ぎない。もし競争（例えば、ヨーイ・ドンで走るもの）をさせてみるとすれば、全くその意志を発動しない子ど

も多いことに気付くであろう。したがって、三歳児には、競技は意味のないことがわかる。それよりも、一定のルールに従って集団で実現できるダンスなどの方が、教育的意義をもっていることがわかる。年齢を顧慮してのプログラムが必要となることは、言うまでもない。また、年長児の競技を見ていること自体が、三歳児の学習としての意味を持つ。

しかし、四〜五歳になれば、競技に興味を示す子どもの数が、次第に増加する。そして、その優劣を問題にする子どもたちがいる。その子どもたちには兄弟がいたり、あるいは父親の運動会に参加するなどによって、競技を学習しているのである。しかし、多くの子どもは、初めて競技というものを経験するわけであり、そのルールもはつきり理解していないことがある。しかも、競技をさせることによって、それまでの保育の中で積み重ねてきた体力を発揮させるといふ意味は少ない。したがって、参加ということに意味がある。その賞も「参加賞」にとどめておくべきであろう。すなわち、各年齢の子どもの身体発育や運動機能には個人差があり、それを考えれば、競技に固執することはできないし、心理的発達にも年齢による差と個人差が認められるから、競技そのものに意味をもたせることはできない。したがって、運動会の種目の決定には、日常の運動（体育あそびなど）を考慮して、無理のないものにする必要がある。

運動会の目的のもう一つは、運営に対する参加ということであり、それを通じて自主性・計画性・創造性を養うことがある。しかし、幼児では、運動会に参加することそれ自体に意義があり、その運営に積極的に参加する能力は乏しい。したがって、保育者の準備していることを観察することが、教育のねらいとなる。しかし、五歳児になれば、準備に参加させる面がでてくる。それは、運動会の種目にもよるが、玉入れの玉のよい悪いを調べたり、用具に触れさせることをも加味して、準備活動に参加させることを考えたい。

なお、幼稚園では、両親の参加に意義を見出すことができる。父親や母親が走ったり玉をころがしたりする姿を見ることは、子どもたちにとっても大きな喜びである。競技の持つ意義を身近に感じとることもなるであろうが、両親の参加それ自体を、子どもは喜ぶ。同じ意味で、先生の参加も、子どもにとっての喜びとなる。

さらには、子どもも先生も両親もそろって参加できる種目が考えられてよい。その演技の技術がたなくても、協力して楽しい雰囲気があるに生まれてくるのが、運動会の大きな効果といえよう。小学校での運動会の目的が、日常の教育や指導の効果を發揮する場として設定されているのに対して、幼稚園の年間のカリキュラムから言えば、一つのアクセントとなるものであり、子ど

もと先生と両親との協力の実績がそこに現われるものと言ってもよい。父親の参加は、日常の生活で触れることのできない子どもの活動を見て、幼稚園に対して積極的な関心を持つ契機ともなる。しかし、両親の積極的な参加は、とかくお祭り騒ぎを要求しやすいので、あくまでも子どもを中心とした運動会であるよう、その節度を守る必要がある。

幼稚園の運動会の意義が、参加と協力という点にあるとすれば、それが十分に実現されるよう、二学期の初め頃から、運動会を目ざしてさまざまな活動が展開されるであろう。両親への招待状を作ったり（図画・工作）、これまで見てきた運動会のお話をさせたり（言語）、全領域にわたって運動会を考えることができる。音楽・リズムが、運動会の種目と関係することは言うまでもない。運動会のあとも、あそびを中心として各領域の展開が期待される。また、両親も参加することを考えるならば、先生と両親との会合も必要となり、運動会を目ざしての準備をいかにするかが議せられるであろう。

晴れわたった秋空の下で、子どもも先生も両親も参加し、協力してからだを活動させる中に、調和と楽しい雰囲気がかもし出されるそのことが、幼稚園の運動会の大きな教育的意義であるし、その日を頂点として、子どもにはさまざまな保育内容の展開が期待されるし、両親もそれに参加しているわけである。

遊びは子ども生活の本質である

ローレンス・K・フランク

(米国における発達心理学の権威者で、プロジェクトイフ法の創案など、現代の心理学に大きな影響を与えた学者である)



黒田成子 訳

この論説を読まれる多くの方々は、もう既に児童発達における遊びの重要性を確信し、幼児期といわず、児童期や青年期や、そればかりでなくおとなの人生においてさえも、遊びが大切なことを知っておられることだろう。しかし、遊びは必要でないと考えていたり、遊びには無関心であったり、また、遊びよりはむしろ、子どもの興味や活動を教科学習や、学力に集中させたいと考える人々に対して、どのような方法で反論したらよいだろう。

遊びに対して、子どもは実にさし迫った欲求をもっているものだが、遊びについて反対する人々に、この大切なことを認識できるように、彼らの児童発達に対する理解力を広く持たせるためには、どのような方法があるだろうか。子どもたちのために用意さ

れているいわゆる固定された学習プログラムをマスターさせようと思うならば、まず遊びこそほんとうに生産的なものであり必要なものであることをどのようにしたら説明することができるだろうか。このような問題について、最近、頭を悩ますことが多いのである。

教育者養成のための大学の講座を検討すること

教師を養成する教育関係の大学で、遊びを理解するためのオリエンテーションを行なっているだろうか。児童心理学の教科書に出てくるような特定の行動変数についての数量的な研究方法による

研究が遊びについてはいまだなされていらないからといって、大学の正規の講義で遊びを無視してよいであろうか。

もしわれわれが、遊びの極めて重要な役割に關しての再確認と正しい位置づけを望むならば、われわれは教育關係の大学の教科課程や、講座を批判せねばならないであろう。遊びという運動場での競争を主としたゲームや、運動筋肉の活動のことを指し、暗々のうちに、遊びについてはこれ以上の意義を見出そうとしない場合が多いことを知らされるのである。

活動にこたえる自発性

多くの動物は、そのごく幼ない時期に、遊びに従事するが人間の子どもは特に遊びの中で自己を発見し、自分の力の強さや弱さ、自分の技術や興味を発見する機会を見出すのである。こうして子どもの力量と能力にふさわしい場面や、事物にとりくむことができるようになる。しかし、特に大切なことは、遊びを通して子どもは、彼自身が選び、出会う事柄に対して、自発的な反応を練習することができるということである。

一人遊びや他人との遊びに従事すること、そして遊び道具を使用することは、子どものエネルギーをよびおこし、注意力を集め、彼の努力を快適なよいものの方に方向づけ、そのようにする

ことにより、彼をとりまく実世界ととり組もうとする若い機能の発達を育てることになるのである。

遊びというものは、子どもばかりでなく、おとなにとっても普遍的な活動であるから、ことさら、遊びはほんとうにあるのだと主張することは、不要かもしれない。

しかし、近年、幼ない子どもにも、年齢のすすんだ子どもに対しても、殊に学校の準備教育を考え、形式的な学習を与えるため、おとなに強いられた型にはめて遊びを制限するような動きがさかんになってきている。そのためには、われわれは人間の発達のためには、遊びはほんとうに必要なものであることを再認識しなければならぬ。

子どもはこの世に、一個の哺乳動物の有機体として生を受け、ウォルタ・キャンンの言によれば、この新生児は、体のすべての知恵——すなわち有機体として機能しなければならぬ種々の受け継がれた能力をもっているが、それらは、生を営み、成長し、発達し、成熟し、学ぶために絶えず働かせなければならぬものである。現代の研究によれば、誕生後間もなく、感覚や運動機能を刺激する活動を与えられた新生児は、何も刺激を与えなかつたり、受けさせない者より発達して、より多く学ぶということである。

遊びは人生のもっとも実りある学習である

人生の最初の五年か六年の間に、子どもは自然的、人間的な世界ととり組むことを学ぶことが要求されている。子どもは探険したり、ものを扱ったりして、ものごとの「何を」、そして「いかに」をだんだんと学んでいく。……

また、このような探険の中に自分自身を発見していくのである。子どもは、主として、自分のまわりのものとの直接関係により、また次第にもものごと気づくことにより、型づくられていく知覚の力により、いろいろな技術ができていくことにより、たえまなく自己発見の練習をしているのである。彼はまた、出会うところのもの、名称や、意味をおぼえる。それは、言葉で教えられ、というばかりでなく、実際的な触れ合いや、ものを操作したりする中で、そのことばを、彼独特の方法で意味づけていくのである。

かハンディキャップがあるか、健康を害していたり、何か妨げられていない限り、彼はこれらのいろいろな経験をも、たえまなく続く遊びの中でマスターするであろう。

外見は、いかにも目的のないような活動ではあるが、事実上は子どもの一生涯を通じて、もっとも激しい実りのある学習である。この経験を、われわれは遊びと呼んでいるのである。

試行錯誤による学習

子どもの直面する世界は、ウィリアム・ジェームズが言うように、「偉大に咲き誇った混乱」である。子どもは、この混沌としたものに何らかの秩序と意味づけをなし、いろいろな状態や事柄について、何らかの理解の道すじをつけたりしなければならぬ。

おとなの大きな世界「大宇宙」は、あまりにも大きく、複雑であり、それに、対処する能力のできていない子どもにとっては、しばしば、脅威に感じられる。

そのため子どもは、エリック・エリクソンが以前に述べたように、玩具や遊び道具で囲むことのできる遊びという「小宇宙」の世界に自分の焦点をおく。子どもは、ここへ自分の子どもらしい信念や、願いや、感情を持ってくるわけであるが、くりかえして

試みることに、幻想的な考えを次第に通り返していくようになる。

子どもは世界を自分の子どもらしい所信や期待に従わせようとすると、次々にいろいろの事件や、状態に、現実と直面させられ、また、常についてまわる脅威や、時には悲痛な結果にぶつかったりする。しかし、彼はこうした失敗をしても、もしやり直しをすることを許され、励ましを与えられるならば、そして何が可能で、何が可能でないかを学びとれるまで主張することを許されれば、一度くずれた世界の建て直しをすることができるだろう。

しかも、遊びの中では間違いをおかしても、最小限度の緊張と罰ですますことができるのである。多くの動物にも見られるように、遊びは試行錯誤によって、現実の世界に対処することを学ぶもつともよい方法なのである。

自己の発見

公共の世界に住むために、子どもは彼の家族の期待や信念と調和するなにかを学び、社会によって体系づけられたさまざまな象徴（主として言語）等について学ばなければならない。それによって、ものの定義づけがなされ、問題の解釈がなされるのである。

けれども子どもが、世の中について自分自身の確固とした独特の解釈を持つことができ、社会の規定された型を受け入れられる前に、子どもにとっては、彼の想像力と自発性を練習させるために相当長い間の幻想と空想の時代が必要である。子どもは彼自身の想像の世界を築き、人からいわれたことや、期待されたことばや行為等により、彼自身の解釈による宇宙を構成していく。このようにして彼は自分自身の発見をすることができる。(自己表現ではない。自己表現できる前にはまず自己が形成されてなければならぬであろう)

誰でも公共の世界の中に住み、自己の生活活動を続けているのであるが、一人一人は自分自身の宇宙を持っている。それは、クルト・レヴィンが言うように、人は生活空間を創造するのである。それは、自分自身の選んだ世界であり、他人がぜひ必要だと強調するようなことでも、彼自身はあるいは無視するかもしれないものである。

子どもたちの遊びを観察するとき、ことに社会生活を模倣できるように、小さい玩具（訳者注・人間・動物・のりもの・家・木等）を扱うようすを見ると、彼らはある玩具を選んだり、あるものは拒絶したり、結合させたり、また離したりしているが、こういうことを通して、子どもが自分の小宇宙を、組み立てていることを知るのである。彼らは、「私の」と、「あなたの」の違いを

知り、自己のイメージとしての私、私のもの、をおぼえるのである。それは、他人の判断や活動のまこととしての自己の姿でもある。

生活するための基本的パターン

従って、人間のユニークな能力がよびおこされ、実行に移されようとしている時、特に人間としての大切な基本的習慣ができつつある発達途上において、遊びというものは、非常に重大な意義があることを、いくら強調しても足りないのである。これらの遊びの経験がいかに大切であるかは、パーソナリティ発達の研究者や、成長を妨げられ歪められた情緒障害児や、反応のない孤独な自閉的な子どもたちを扱っているブレイ・セラピストたちによって示されている。

この子どもたちは、話すことができなかつたり、話そうとしなかつたりするので、子どもたちに遊び道具を与えて自由にかわぜたりする。そうすると、彼らは遊び道具を扱ったりしながら、自分たちの私的な世界をさらけ出し、そのままにしておけば固定化してしまう「問題」を外部に現わすようになるのである。

遊びを通して——それは遊び道具をつかった遊びばかりでなく、自発的な遊びや、ごっこ遊びも含めて——多くの子どもたち

は、自分たちのぶつかっている困難を解決したり、感情を整理したりすることができる。子どもは話すことをおぼえてしばらくすると、自分の思ったことや感情を、外部に表現をしなくなることもある。それは、ありのままに表現するのは、しばしば安全でないかもしれない、かえって親から矯正、あるいは罰を受けるかもしれないと思うからである。

このようにして子どもの中には、内なる話しことばが発展しはじめ、子どもは自分だけの私的な世界を持つようになる。そして外見の「私」に表現される自分と同一性のものを仮定し、心の中の話しやさまさまの演技を、外見の「私」に託して表わすことをおぼえるのである。こうしていろいろの役割を演ずることができるようになる。

表現以前に心の自由遊びを

遊びは、さまさまの遊び道具を使って、ある場面で具体的な人間に関係して行なわれるのであるが、まもなく考え、概念、仮定等、子どものいろいろの「思考の実験」に関連するようになる。芸術や科学において、実りあるアイデアの多くは、最初は全く新しい未開拓の可能性について自由に考察することのできた人々によって考え出されたのである。それが後になって正式な表現に解釈

しなおされたものなのである。こういう人々は、幼児時代から、よく想像し、創造的に考える力を持ち続けたものと思われる。

偉大な創造者たちが、多く証明するところによれば、彼らのインスピレーションは、いわゆるゆったりした幻想的な、非論理的な考えの中から——すなわち頭の自由遊びから生まれたものである。

このような能力は、子どもの一人一人によって異なるのであるが、不幸にして幼児期において経験が阻まれたり、自由に話したり、探險や想像遊びをすることや自由遊びによって自分の考えを試してみたりすることが制限される場合も多いのである。

芸術による想像遊び

遊びにおいて特に大切なものは、芸術的、美術的な経験である。すなわち、お話、自由なごっこ遊び、ロール・プレイング、描絵、造形、グループで歌うこと、そして簡単な楽器を弾くことにより、リズムをおぼえ、歌うことをおぼえることである。踊ること、お話をもとにするリズム遊び、簡単な歌のついたグループダンス等も想像遊びの刺激となり、子どもの発達に寄与する経験となるものである。

もし、おとなの固定した間違った考えがおしつけられなければ、

ば、幼児期における美的経験の重要性は非常に高められ、子どもたちの創造的活動をよびおこすことができるだろう。それは名作ではなくとも、個人が自分のものとして感じ、信じるもの、手本のうつつや、きまった型の模倣ではなく、純粹に子ども自身のものの現われが見られるのである。何の芸術にせよ、芸術的に成功した人々は、子ども時代に存分に探險し、経験してみるように励まされた人々である。そして一人一人は、こうして自己を発見し、可能性を伸ばすことができたのである。

しかし、芸術はすべての子どもに必要である。それは一人一人が、人間生活において、感受性を陶冶し、自覚を高め、パーソナリティの発達をもたらすために必要である。

新しい力と再創造の源は何か

社会生活における要求や拘束が重くのしかかっていると、青年もおとなも、むしろ合理的でない遊びというような経験の中に、新しい力や改造のヒントを見出すかもしれない。それはまた、しばしば、かつて子どもの時代に楽しんだものの変形であったりする場合も多い。もし、おとなが精神衛生をよく保ち、必要な時に新しい力を備えた理性的な人間になりたいなら、そして自発性をもって機能的に働く有機体として生活するためには、非合理的な

経験こそ必要になってくる。

けれども不幸なことに多くのおとなは遊ぶための力をなくしてしまい、むしろ緊張や心配ごとからの一時的な、しかも不適当な解放感しか与えられない受身的な娯楽や、気を紛らわせるものを求めるのである。

前述の示すように、学校はしばしば、子どもがアカデミックな学校教育をする以前に、パーソナリティの発達のために必要な、自発的能力をもつことと、創造的経験の必要を無視したりするのである。もし、子どもが十分に遊ぶ機会をもっていれば、彼は学習や、しつけを受けるために、よりよく準備されているといえる。

もし、彼が中断されることなく、ゆっくりと遊びに従事していた経験があれば、彼は忍耐することを学び、自分自身が価値を感じる目標のために一生けんめいに集中するだろう。こうして子どもの思いもよらない可能性や力が十分に発揮されて、種々の活動や人間関係が展開していくのである。

人間関係

子どもが直面する最もむずかしい学習は、おとなや年上や年下の子どもたちとの人間関係であろう。はっきりしたルールや想像

的な境界をもったゲームは子どもたちに、他人を認め、尊敬し、他人の所有物や個人としての人格を大切にし、社会的に許されない衝動や、感情を抑制するために、くりかえしよい機会を与えるものである。

けれども、これらすべては十分な空間、設備と、遊び道具を要する。そして何よりも大切なことは、必要な時に、その時々事態や避けられない制限等についての説明を与え、子どもが他の人々と共に生活できるように、いろいろの可能性を指摘したり、事柄を翻訳したり励ますことのできる、理解に満ちた、心豊かなおとなや、年上の青年が必要である。

殊に、規則正しい学校教育の時代には、子どもたちは、ある時間特に動かないで坐らされていたり、子どもたちにとっては決して歓迎されない支配に服従させられていたりしていたりすれば、子どもは緊張をほぐすために遊びを必要とするものである。

学力獲得のための圧力は、フラストレーションとなる

オットー・ランク氏が何年前かに、彼の著書「現代の教育」の中で述べているように、どの時代も、子どもをその時代特有の手段として利用するものである。

今日、学力の獲得、認知学習、次の学年への準備教育などの圧力は、子どもを利用しようとするこの時代特有のもののようにであるが、それは、人間の生活を破壊してしまうかもしれないものでもある。

こうした傾向は、実業や産業の面でも、科学、工学、学術の面でも技術的に知的に、よく訓練された新人を送り出すために必要であると考えられている。現在結果が現われつつあるように、こうしたプログラムにおいて、われわれは非常に成功するかもしれないが、半面、人間の欲求や感情については全く無関心であったり、冷淡であったりする、不幸な欲求不満の人々を育成する結果になるかもしれない。

青年の中には、現今の教育形態に対して、不満や反抗まで示している者も多くあるが、調査研究によれば、学校側は変更を求めようとする動きに対して、非常に強いレジスタンスを示している。多くの学校は、遊びや、芸術的な活動や、学問的でない興味のために時間を取られることに気がすまない状態である。

彼らは社会生活を営むための基本的な学習の大部分は形式ばって教えられるものではなく、毎日の生活を通して、人生の周期の一つ一つのステップにおける遊びと喜びを十分に味わいながら得られるということを承認しようとしないのである。

遊びを通してする探険

われわれは、子どもというものはそのごく幼ないときから行動的な好奇心を持っており、探険心があり、それぞれ独自の型をもって世界ととり組む方法を、常に遊びを通して求めていることを知るべきである。

けれども不幸なことに多くの子どもたちは、成長し学習するために必要な機会を否定され、自発性を伸ばす道を阻まれている。遊びを通して世界と自己との調和に達する有機的パーソナリティとしての子ども本来の姿というものが保持されなければならぬ。

「遊び」ということばが長い期間にわたって怠惰と非生産的の活動という意味として解釈されてきたことは不幸なことである。なぜならば、真実な意味において遊びこそは、生産的な、自発な、広い領域を含めているものであるからである。

(Childhood Education 一九六八年三月号に掲載されたもの)

“Play Is Valid” by Lawrence K. Frank

From CHILDHOOD EDUCATION, March 1968, Vol. 44

Translated by permission of the Association for Childhood Education

International, 3615 Wisconsin Avenue, N. W. Washington,

D. C. 20016.

二学期の抱負と展開

—製作活動ととりくむなかで—

柴 田 い つ

(一) 一学期の反省

一学期は、その月の幼児の活動を追うなかで、幼児の興味や関心・友だちの存在の意識・幼児の自信や意欲・幼児の思考や協力などの発

達のもの、どのようによめにめばえ、どのように育っていったかについて、素朴な場面をとりあげ、幼児たちの感情の動きや活動の変化していくようすを、まわり

の条件とかかわって分析していきながら、幼児を理解しよ

うとつとめてきました。

いかに幼児らしさを発揮させるか、さまざまに展開してくれる幼児の活動を基礎にしながら、教師自身の指導の姿勢を反省しながら進めてまいりました。一日一日の活動を大切に、ひとりひとりの幼児が自己を十分表出するための配慮や刺激について、努力してきたといえましょう。

でも、ひとりひとりの幼児らの成長のあらわれとしては、その興味や満足感にはちがいが、自然と自己表出の姿もちがってきています。自分の気持をコントロールできずに、やりたい意欲をまわりの条件におかまひなく押し通してきたK児や、いっこうに自信がなく、積極性のなかったM子など、どのような思いだしながら、教師自身の指導のあり方や、一学期は、人間的なふれ合いを大切に、その中で治療するということを考えてきましたことから、その幼児の発達のプロセスをもう一度つかみ直す必要があると思うのです。

(二) 二学期の抱負

幼児の成長とともに活動量も広がる二学期は、知的、認識面の発達も著しくなるので、幼児の発想を大切にしながら、生活の充実をはかり、幼児なりに自己決定した活動の目的に向かう方向づ

けをしてやりたいと思います。そのために教師は、幼児たちの活動をどうとらえ、どうのばしていこうとするのか、幼児の要求や遊びの発展の予想などを洞察し、幼児とともに、保育を創造していくための構えをもちたいと思っています。何かを与えようとす教師では、幼児らも受身になって、幼児たちのもつ可能性の芽を引き出してやれないでしょう。

幼稚園の指導の単位は、一日の充実が強調されますが、それは、明日へとつながるものであり、そして、未分化から分化していく過程の、いろいろの矛盾を、幼児らとともに開発していく努力が大切と考えます。

平面から立体へ、単純から複雑へと、この二学期は大きな変化がみられるでしょう。そしてこれらの過程における教師のとりくみなどについて、とくに幼児らの好む、製作活動からみていきいたいと思います。そこで

- ・ 意欲的な製作活動にとりくませるための教師の配慮や
 - ・ 全体の教育の場で、ひとりひとりの幼児を生かしていくための指導を大切にし、
 - ・ そしてそれぞれの幼児の発達していく過程を十分つかんでいきたいと考えます。
- また

- ・ ひとりひとりの幼児に、自己あるいは全体の目的に向かっ

て進んでいくなかでの自信と成功感を味わわせてやり、
・ 相手をみとめ尊重していく態度のめばえを養っていききたい
などです。

しかし、このような抱負を、実現するためにはやはり人間的なふれ合いを大切にしていきながら、生活を充実させていくことがその基礎となると思います。

(二) 二学期の実践

(1) 自分で伸びようとする力の発見

—— M子と折紙 ——

夏休みが終わって九月二日、幼児たちはどの子もひとまわり大きくなった感じ、M子の動作にもなんとなく明るさがみられました。M子は登園するなりやためらっていたようでしたが、かばんから袋をとりだして教師に持ってきました。「これなにが入っているの？」と教師は受けとりながら聞いてやりますと、首をかして恥ずかしそうなしぐさをしながら、「いろがみ」と答えてくれました。

自分の考えを率直に表現してくれないM子なので、教師もよいチャンスと思ってM子と話合いの場をもとうと思ひ、「なにが入っているのかな？」と、袋をのぞくと金魚、家、舟、ふうせんな

どの折紙が入っています。「あついいものがあつた、これオルガンね」ととりだしてひくまねをすると、M子はうれしそうに、

「おばあちゃんと折ったん」と答えてくれました。

この幼児は、祖母に育てられ、幼児らのあそぶあそびを知りませんし、かゆいところに手がとどくように育てられたので、自分からやろうとする気力が自然なくなつてしまつてゐるようでした。これまで、機会をみてはM子の気持を引き立てるための努力はしてきたのですが、なかなかM子の自信を引き出してやれませんでした。この日は、よほど教師にこの折紙をみせたかつたのか、自分から出してくれたことは、M子にとっては進歩でした。教師もうれしくなつて折紙を順に机の上におき、それぞれの形に合わせて、うたをうたいながら並べていったのです。

教師の声につられて室内にいた幼児(W、A、H、T)も寄つてきて、「ワン、ワン、ぼくボチですよ」「ワン、ワン、あそびましょう」と犬の折紙に指を入れて、幼児と簡単な会話のやりとりが始まりました。おはなしあそびなどの場を設定するより、自由に幼児の思うまま全体で動けるので、幼児らの言葉も気やすくたびだすでしょう。M子の表情もいかにも嬉しそうでした。

この日、時間もなかつたので、小さい整理かごに入れ、明日のあそびを期待してかえりました。

次の日、同じメンバーのW子たちは登場すると、早速あそびは

じめ、ままごとコーナーの柵のところにしゃがんで、指人形のように動かしています。T子は、M子にも黄色の犬を渡してやりながら仲間にさそつています。

M子はちょっとためらつていたようでしたが、犬を受取り、自分もしゃがみだしたので、教師もほつとしました。「おかあちゃん、ママちゃん、おやつちょうだい」「はいはい、いまあげますよ、だけどいちどにきてはいけませんよ、並びなさいね」「はい」と、おかあさん役のA子のリードに、うまく呼吸があつて、会話ははずんできました。M子はなにもしゃべれませんでした。A子たちの会話を聞きながら、声にはならなくとも、T子といっしょに動作しているようすは、M子の心が動きだしたようです、ほんとうに楽しそうでした。

そのうち、お客さんになる幼児もできてきて、数名柵の前にすわつてみえています。その場のふんいきは、開放的ではありませんが、もうすこし、演出している幼児らしくふうさせてやりたいと思つてみえますと、犬の折紙がよく手からはずれ、なんかいも拾つているので、割箸をつけるよう助言してやろうと思つたのです。でも会話のやりとりはつづいていきますし、幼児ら自身に気付かせてやりたいと思ひ、教師も白い洋紙で犬をつくり割箸をくつつけました。側へ寄つてきたS子は、「先生それちょうだい」と甘えてきました。Sちゃんもつくつてごらん、そこに紙あるから」

と答えてやりますと、あまり根気のないS子でしたが、折り方を教師に聞きながら折り、マジックで目をかき、教師のまねをして耳のところを茶色でぬりつくり上げました。

S子と二人はままごとコーナーにいき、「わたしたちもいーれて」と呼びかけますと、すぐW子たちは、「あつ、わたしたちも箸つけよや、先生箸ちょうだい！」と要求してきました。幼児たちは意欲をみせ、とりくみにかかりました。教師もまた、「犬さんの体もつくってあげるといいわね」と一言つけ加えてやり、空箱や、アイスクリームのカップなど体の部分にできそうな大きさのものを置いてやりました。「わたし、きーめた」とクリームのカップをとるので、それに連鎖的に反応して、K、Oや他の幼児たちもつくりだしました。適当な大きさを探して体にし、画用紙でしっぽをつけ、リボンもつけている幼児もいました。

M子もK子に手伝ってもらいながらつくっていましたが、園庭からもどってきたC子が、「わたしも犬さんつくらせて」と、色紙をもってきたので教師は、「あ、Mちゃん犬さんの折り方教えてあげてね」とたのむと、「ウン」とうなずいてくれたので、C子はM子の側へいって折ってもらっています。「あ、Mちゃん折るのは早いわ」とW子がいうと、まわりの幼児たちもM子をみて感心した表情です。

教師も、「Mちゃんうまいのね」とほめてやりましたが、いま

までなんとかしてこのM子の自信をひきだしてやりたいと努力してきたはずなのに、こんな面にM子の興味があるということがわかり、理屈ではわかっていながら、M子を十分理解していなかったということを反省しました。つまり、教師は幼稚園の枠のなかだけで考えていたということになるのではないのでしょうか。どうかすると見逃がしてしまいそうなこのような場面を、今後も大切に育てていきたいと思えます。それと同時に、友だちの影響によって変化していく力の大きさもつくづく感じたのです。

(2) 友だちの関係のなかで育つ意欲

—— AとWの場合 ——

十月二十日、S夫のつくったカメラは見事でした。チョコレート箱の上に、アイスクリームのカップをかぶせ、カップの底につけて、首にぶら下げました。シャッターも厚紙を丸めて上の方につきさしてあります。おもちゃやさんのキャブテンとしてのS夫は、製作意欲旺盛で朝からとりこんでいました。材料の選択もよく、いい加減の粗雑さがなくて、Sのつくった作品は、あそびに使ってもこわれないのです。メンバーのA、Wは早速刺激を受けてつくりだしたのですが、形をまねただけでくふうがみられませんが、

この幼児たちは、つくることより、早く首にかけてカメラマンになりたいという気持の方が大きいようでした。セロテープでかんたんにつけてつくりあげ、中央に穴もあいてません。教師は、もうすこし考えさせてやりたいと思いましたが、いろいろのポーズをしながら友だちを写して満足しているAとWをみて、いまは注文をつけずに、このままにしておいてやるのが当然のように思われました。でも教師はなんとか、もっと考えてほしいと思って、S夫のカメラをかしてもらい、「あ、こうしてうつすのね」と感心してAとWの関心をそりましたが、二人はいっこうに気がついてくれません。

そのうち部屋の隅っこで新幹線を昨日からつくっているF夫のところへ行って、二人ともしゃがみこんでいるのです。F夫は、鉛筆の空箱を十個つなぎ、その下に、みぞれのカップと、クリームのカップを適当にとりつけていました。でもそのカップ二種類は寸法がちがうため、どうしても平均がとれずにつないだところがはずれるので困っています。

F夫は自分のイメージを実現しようと真剣ですし、AとWも、「ここがはずれるのか」「もっと、よーけセロテープ貼るやわ」「これを上へかさねるやわ」と意見をいい合っています。教師も、「F君、それね、カップの大きさがちがうでしょう。みぞれは長いから——」と、話しかけてやると、「そんなでもさ、ここカ

ーブなんやもん」とF夫はいうのです。

「そんなら坂にしなあかんやんか」というAの声を聞きながら、教師は、F夫が、目的をもってこのカップをとりつけたということがわかり、推測で意見をいったことを反省しながら、「あ、F君、そうだったの、ごめんね、カーブか、じゃどうすればいいかな」と、もう一度問いかけてやりました。「こういうふうにさ、ななめにしたらええわ」とW。「ふーん、ななめね」と教師も首をかしげると、F夫は思いだしたように「あ、わかった！」と手をたたき、いい考えが浮かんだようでした。

そのあと、F夫は、みぞれのカップの上をななめに切り落とすし、レールをのせ、安定したので満足しているようでしたし、AとWも、いっしょになってよろこんでいます。これらのようすをみていて、AとWにくふうをさせてやりたいと教師はねらいをもっても、教師の方より押しつけては、幼児自身のもつ創造性を豊かにすることにはならないのでないかと思われました。

友だちの困っているようすから、自分もいっしょになって考え、自分の意見がいったAとWは、作品には粗雑さがあっても、その態度を認めてやりたいと思っただけです。やはり、作品中心に考えず幼児の内面にもつ意欲の高まりを、友だち関係のなかで深めていってやりたいと思います。

(3) 共通のねらいをもつなかで

—— 幼児の発想と教師の提案 ——

十一月二十五日、M夫はままごとコーナーにおいてある黄色の傘をさして、鼻うたまじりに部屋を歩いています。教師の顔をちらつとみて、「ぼくチビクロサンボ」と説明してくれ、また歩きだします。その歩き方がこっけいなのでみんな笑いだしてしまいました。

先週、童話の本をみて、そのあとお話を劇化してあそびますので、それを再現しているのです。M夫の動作に合わせて教師もはずんでピアノをひいてやりますと、他の幼児たちもあそびをつづけながらうたったり、教師のそばへ集まってきて、元気よくうたいました。「チビクロサンボを知ってるかい、小さな坊やを知ってるかい、小さいけれど元気よく、きょうもジャングル歩いている、ウンバ、ウンバ、ウンババ、ホイ」の最後のホイを高音でひくと、「ウォー」とSのトラがとび出してきました。

M夫は、「キャーこわい！」といって逃げ回ります。「まてまて」と追ってくるトラに、「この傘あげるから食べないで」と必死にいうのですが、トラのSは「そんなもんいらんから食べちゃう」といいます。あそびの状態で、幼児たちはどんどん創作していくすばらしさをもっておりませう。教師も、「わー、それは大変！ にげる、にげる」といってやると、M夫は教師にしがみつ

いてきて室内は大騒ぎです。でもどうとうトラにくいつかれてしまいました。

教師は「ストーリーはこうじゃなかったわね」といってしまつたら興ざめと思い、「サンボくんは、元気な子でしょう、上手にかくれなきゃ」というと「でもかくれるとこがないもん」とM夫は口をとがらせます。「そうね、サンボさんどこへかくれるの？」と教師がきくと、「ジャングル！」とみんな元気よく答えました。「じゃみんでジャングルつくらない？」と教師はチャンスと思ひもちかけますと、幼児たちも賛成してくれました。

ジャングルは、どんなところかと幼児たちと話合いましたが、インディアンの討ち合いやら羽根の帽子からピーターパンの話に発展していきました。教師は即興的に話をつづけていくなかで、絵本を出してみながら、深いしげみのジャングルのようすを話し合っていました。幼児たちの意欲的な目の輝きをみて、教師は今後の展開に期待をもちましたが、でもすぐ、製作につながるかどうかは少し不安に思いました。

あくる日、白ボール紙を二枚丸めて部屋中央に立てておきました。包装紙、黄ボール紙、紙管、画用紙、竹ヒゴ、角材などの材料を準備しておきました。登園してきたC、D、Hは、「あ、木みたい」「ジャングルつくるんやがな」と教師に話しかけました。が、二個の白ボール紙のあいだをぐるぐる回って走っているだけ

で製作にかかろうとしません。そのうち、O、Kもきて、仲間に入り今度は横に倒して、そのなかをくぐりぬけ、ますます鬼あそびとしての興味の方が強くなっていくようです。

つきには二個をはなしておき、両方からヨーイドンでくぐりぬけとび出してきてジャンケンがはじまりました。いよいよ教師の意図とは遠ざかっていってしまいます。教師自身は、迷いながらも、このありのままに自分たちを表現している幼児の姿をみつめておりました。そのうちSが登園してきました。

行動的なこのSは、「先生！ もうちょっと短いのない？」とたずねます。「どうするの？」と教師はきくと、「ええもんつくるの」といいますが、このSのひらめきも、どうも木ではなさそうです。ちょうどSの背がかぶる程度の寸法があったので与えてやります。早速ボール紙切りをもってきて、両手の位置に穴をあけ、目の位置にも細長く穴をあけ、頭からかぶり、ロボット人間ができあがりました。

M夫やW、TはSの製作ぶりを興味をもつてみていますし、自分たちもつくりたい欲望もわいてきたようです。でも思いつきで、どんどん変化していく創造性と同時に、みんな同じ目的に向かって協力して作業することも、この時期の幼児には大切と考えますし、みんなのやりたい、あそびたいという要求も満足させてやりたいと思いました。しばらくロボットあそびはつづきましたが、

みんなが集まってきたところで、教師は五つのグループに分かれ、木をつくることを提案しましたが、幼児たちも、昨日の話し合いがあるためか、すぐ賛成し、製作しようという態度を示してくれました。

「ぼくたち、おとうさんの木や」とSがいうと、「わたしたち、お母さんの木やに」と反射的にK子はいいます。一応能力別に序列ができてしまった感じですが他の幼児らも認めているのか、文句はでません。「ぼくたちお兄さん」とO、「M君とこ赤ちゃんの木になるやわ」とK子がいいいます。つねに小さい役割でつまらないのではないかと教師は思うのですが、M夫たちは、それで満足しているようです。五つのグループに分かれ、それぞれ作業をはじめましたが、小枝をとりつけるのにきりこみの入れ方を話しあったり、椅子にのって高いところはとりつけたり、包装紙にのりをつけるもの、貼るものなどと、自然と役割もできていきます。

その後の活動については、紙面の都合上省略いたしますが、幼児たちは、互いに影響しあいながら、教師のことばや、幼児の発言のなかで、みんなが共通の目的をもって作業が続けられました。これらのようすからやはり幼児のあそびを尊重しながら、進めていくことの大切さを知らされました。

(四) まとめとして

以上二学期の幼児の活動のなから、あそびの展開を追うのではなく、どのような場面で、どう幼児たちはとりくんでいったのか、その変化や、矛盾をどう解決しているかとしたのか日々の実践のなから拾っていききました。もちろん製作面からみたいくつかの問題点はあるとしても、それぞれの場面でひとりひとりの幼児たちは、自分の力を発揮するための努力を、そして教師は、幼児たちの伸びていこうとする力の支えや方向づけに努力してきたといえます。でもそれらの教師の配慮や努力は幼児の成長を促し、のぞましいものであったかを反省してみると、幼児たちが、多くの問題を提示してくれました。すなわち、

- ・ ひとりひとりの幼児のもつ興味や意欲の変化をどうとらえ、どのように伸ばしてやろうとしたのか、
- ・ あそびやしごとを展開していくなかで材料に対する抵抗や発見を大切にし、それをどう育ててやったか、
- ・ 幼児の発想が教師の意図とどう結びつき、望ましい経験としての発展をどう考え指導してきたのか、
- ・ 行動力や発言力のつよい幼児と、まわりの関係をどう考え援助してやったか、

などについて、毎日のあそびの場面で示してきた幼児ひとりひとりの行動を、全体の教育のなかで、もう一度考え直していきながら三学期を迎えたいと思います。

(四日市市立富田幼稚園)

新刊保育図書

幼児の教育―原理と研究

津守 真・木原溥子編

本書は「幼児の教育」誌に掲載された論文をまとめたもの。幼児教育の原理から研究方法、記録、さらに制度上の問題までを、系統立てて編集したものの。最近の幼児教育の傾向を知る上にまた概論書としても適切である。

内容―第一章「幼児教育の課題」では幼児教育全般にかかわる問題を扱う。第二章「幼児教育の原理と方法」では教育課程、指導計画、子どもを観察する技術など幼児教育の実際にあたってよりどころとなる論文を集めた。第三章「保育の中での研究活動」では、保育研究の基本論、さらに実践記録の具体例をのせてある。第四章「幼児教育制度をめぐって」は義務制の問題など制度上の問題を衝く論叢。

執筆者―牛島義友・及川ふみ・恩田 彰・斎藤文雄・坂元彦太郎・清水エミ子・莊司雅子・鼻地三郎・鈴木正子・多田鉄雄・津守 真・樋口三紀子・日名子太郎・堀合文子・松村康平・水原泰介・山下俊郎・渡辺桂子他

A5判 四三二ページ 六五〇円

発行 フレーベル館

幼児のジャンケンの理解とあそび



藤 田 政 雄

まえがき

ジャンケンは本来石拳イシケンという拳ケンの一種で片手を握り拳ケン、鉄刀テツボ形、指の全開即ち俗に、グー、チョキ、パー（または石イシ、鉄テツ、風呂敷フユシキ、または紙カミ）の三種の形に変化させて相手と勝負をききそうあそびで、日本全国の家庭、一般社会において男女老若をとわず知られ、親しまれている。

酒井欣著「日本遊戯史」（第十六章拳）によれば十種以上をかぞえ、その發祥は支那の周時代といわれ、晋時代には竹林の七賢人の酒宴における余興として用いられたといわれる。しかもこのあそびにおいては特に礼法がきびしく士君子の風格があるものと

して尊敬されたとも言われる。

わが国にはすでに奈良朝頃から遣唐生などにより紹介され、それが随筆として用いられるに至ったのは徳川時代の延宝、元禄の頃と言われる。その後幕末にいたって益々さかんとり明治年間に極盛期に達し今日に及んでいる。わが国においても支那におけると同じく本来、おとなの酒宴の余興とされたのであるが、ここでとりあげたジャンケン（石拳）は子どものあそびとして特に流行したものである。

明治、大正時代に少年時代をすごした人であればその他の蟲拳ムシケンとか藤八拳フジヤチケン（庄屋、鉄砲、狐）などのあそびを想像できるであろう。筆者もその一人である。拳ケンが本来おとなのあそびに端を發しているだけに、このジャンケンも今日なおおとなの世界にもいろ

いるの目的で用いられていることは周知の通りである。おとなの場合はいわゆる余興として用いられるばかりでなく、金銭的取引やかかけこ、などにも用いられるが、子どもにおいてはあそびそのものとして親しまれていることが多い。

さて私がジャンケンを幼児の世界においてとりあげた動機を簡単に述べると、十数年来、精神薄弱児その他の心身障害児の相談指導の方法として各種の指テストを試みているうちに、最も日常的に親しまれているジャンケンが精神発達上きわめて有意義であることを認めたからである。

その後、筆者は一般の幼稚園や保育所の二歳児以上の幼児に試みて、ジャンケンの幼児期における各年齢に応じた発達程度をたしかめつつ、ますます精神発達との関係が深いことを知りえたのである。入園時の面接テストにおいてよく試みるが三歳児にしてほとんどジャンケンの経験をもっているほど家庭生活で一般化していると思われる。

幼児の精神発達とジャンケン

すでに述べた通りにジャンケンは手指の三つの形の変化をもって相手と勝負をきそうあそびであるが、その三つの形とは五本の

指を全部として握りこぶしをつくるグーまたは石（またはおにぎり）、人差指と中指を伸ばして他は閉じるチョキ（または鉋、地方により親指と人差指を伸ばす形もある）、五本の指を全部、伸ばし開くパー（または紙あるいは風呂敷）である。持ち指の開閉の変化を日常の経験にうまく取り入れたものとして親しみやすい。

さてここに特に幼児のあそびとしてジャンケンをとりあげる意味を今少し明らかにして更に年齢との関係を述べたいと思う。すでに述べたようにジャンケンは手指の開閉即ち運動を中心にしたあそびであるが、今までの研究によれば、人間の諸種の運動機能のうちで最も早く完成するのは手指の運動でそれが三歳前後と言われ、従って大脳における運動中枢のうち手指の運動中枢の三歳前後の完成が精神発達を象徴すると考えられる。

かかる観点から中修三博士は三歳児からの指テスト（十種）を考案され精神発達の測定に用いられている。ジャンケンの形もこの指テストの中において見出すことができるのである。

家庭の親たちが三歳前後の子どもにジャンケンあそびをさせるのも、こうした人間発達の自然に従っていると言うこともできる。以上のことからジャンケンが指テストと深い関係があること、従ってまた幼児期のあそびとして極めて有意義であると言う

ことができる。しかしジャンケン是指テストと異なつて他の面をもっていることを忘れてならない。即ち指テストが相手の手指の形をまねて同じ形をつくるという受身的模倣的なやり方であるのに対して、ジャンケンは、両方が自分自身の考えて自由自在に形を変化させ、同時に出して、両方の形の差異により直観的瞬間的に勝負を確認するという積極的能動的で全精神を集中する高度の精神活動である。

もちろんそれは完成されたジャンケンのおそびであるが、それだけに精神発達を知る上にきわめて重要な特徴となるわけである。従つて完成されたジャンケンおそびができるまでには長い発達期間を要するわけで三歳児に直ちにこれを求めることは一般には無理である。

今、三歳児から六歳児に至るジャンケンの発達過程を簡単にとらえて参考に資したい。ジャンケンの基本として相手と同時に手を出して静止出来るかどうかを試みると三歳児(正常児以下同じ)において六〇%から七〇%、四歳児において九〇%、五歳児において一〇〇%が可能である。従つてジャンケンおそびは五歳以上において正常児の場合、ほとんど可能であらう。

勝敗の理解について年齢別をみると三歳児においてはほとんど勝敗の理解が困難であり四歳児においては約五〇%、五歳児にお

いて約八〇%、六歳児において一〇〇%が理解できると言える。特に四歳から五歳において急激に理解度が高まることがわかる。

幼稚園における年少組(三歳児)でジャンケンおそびが無理であることは言うまでもない。しかし年中組(四歳児)になるとある程度可能であり、年長組(五歳児)においては大体可能であると思われる。年長組にも、三つの形の部分的理解しか出来ないものも若干あるがおそびに参加することは出来るであらう。

もし年長組でなお勝敗が全然わからないものがあれば精神発達の遅滞について疑いが残るので、更に詳細なテスト、調査の必要がある。精神薄弱児の場合、正常児と同じ精神年齢(M・A)においても、六歳児(M・A)には勝敗の理解は困難である。

精神薄弱児にとつて、形の比較弁別は極めて困難であることがわかる。かくて、ジャンケンおそびを通じて親や教師はきわめて自然な状態において精神発達の状態を知ることができ、知的発達の正常性と異常性を把握することも可能である。指テストや知能テストなどの評価の価値が高いことは言うまでもないが、それは、十分条件づけられ、熟練した検査者によつてこそ、正しい結果と判定が可能である。

また幼児期において特別の必要ないかぎり、各個人の能力のテストをやることよりも、正常か異常かを早期に発見することこそ

重要ではないかとおもう。また忙しい幼稚園や保育所の指導者が未熟な技術と不十分な条件の下で知能テストを行なってその結果でその子の知能を云々し、また、親に知らせて一喜一憂させることは、かえって害あって利なしの感を深くする。従ってこの期にあっては、出来るだけ自然な条件のもとで、子どもが全精神を発揮するあそびの形式でその発達をとらえることが望ましい。

かかる観点からジャンケンあそびは、親子、教師と子ども同士の人間関係で、何時でも、どこでも行なうことが出来て、その状態を把握出来るのが特徴である。もちろん、子どものあそびは、あそびとしてそれ自身、意味があるが、指導者としての親や教師はその精神発達上の意義を理解して、わが子、教え子の発達を見守り、その指導に資したいものである。

次にかかるジャンケンをあそびそのものとして幼児期にいかにとり入れることが出来るだろうかを参考に述べてみたい。

幼児とジャンケンあそび

ジャンケンを幼児の生活にとり入れる場合、あそびそのものとしてまたはあそびやその他の手段としての二つのやり方が考えられる。手段としてとり入れる場合には、(おとなの生活にも用い

るが)あそびや仕事の順序を決定することに用いることがよく行なわれる。幼児の生活において、たとえば鬼ごっここの鬼やその他あそびや仕事の役割をきめたり、また遊具のとり合いなどで順序をきめるなど、教師の好き嫌いや偏見をさけるために効果があり、子どもも合点しやすい。

教師は公平にやっているつもりでも子どもの目にはゆがんでとられることもある。指導の効果をあげる上に、公平であることは第一の条件である。ジャンケンによる決定は偶然的とは言え、自然的で感想的しこりが残らない。また組分けなどするとき、全部の子どもを二人ずつ向かい合わせて、同時にジャンケンをさせて、勝ったものは赤、負けたものは白というようにすると、子ども同士の好き嫌いをなくした組分けが出来る。

このようにあそびやその他の仕事、生活に活用するとおもしろい。そのためにはジャンケンの勝敗の理解が出来ることが条件であるから、三歳児では無理で年長組(五歳児)が適当であろう。四歳児も後期になるとだんだん活用できると思われる。

次にあそびそのものとして考えてみると、まず勝抜きあそびをあげることが出来る。五人ないし一〇人がグループとなって、一列にならび最初一人が前に出て列の前から順序に勝負をし負けたものに最後列にならびそれを繰返していくのである。その中に教

師がまじってやれば子どもは一層よろこび張切ってあそぶのである。教師との親しみもまじ指導の効果もあるであろう。その他おはじきやカルタあそびなど、ジャンケンによって行なうのもおもしろい。この場合、おとなのような金品の授受は教育上好ましくないことは言うまでもない。

もちろん以上のあそび方もジャンケンの勝敗がわかることが条件であるから年長組が適当である。また、グー、チョキ、パーの相互の関係による勝敗でなく、一方がグー、チョキ、パーと唱えて、相手にそれに応じた同じ形を出させるあそびもおもしろい。出来るだけ早く言って相手をまどわし、まちがえれば負けということになり、次々に交代させるやり方である。このやり方は年中組（四歳児）にも可能であろう。年少組（三歳児）では、勝敗をとり入れることはできないが、時々、親や教師が一しよにいろいろの形を出して調子を合わせた動作をさせると結構楽しいものである。

その他、すでに述べた蟲拳とか藤八拳にみられるような、ジャンケンの各形に動物や虫の名などを関係させて、勝敗をききそうなどいろいろくふうするとおもしろい。また、私の関係する幼稚園の幼児の間には、手指によるジャンケンあそび以外に足拳（筆者が仮りにつけたもの）とも言うべきあそびが行なわれているのを見

たのである。即ち、グーは両足をそろえ、チョキは両足を前後に開き、パーは両足を左右に開く三つの形である。二人が向かい合って、グー、チョキ、パーと言って、勝敗をききそうのである。手によるジャンケンと異って、足拳は全身運動であるところにまた興味もあり活動的である。

以上のようにジャンケンはいろ指指導者のくふうによって幼児のあそびの中にとり入れることが出来るであろう。あるいは室内において、あるいは運動場において、また年中何時でも行なうことができる。また単独のあそびとして、またその他のあそびや仕事等、と関連させて行なうことが出来る。すでに述べたように、あくまで純粹なあそびとして、おとなの世界の賭けごとであってはならない。

このようなあそびの中に、親も教師も出来れば、幼稚園や保育所では指導者との人間関係をよくし、そのことがその他の指導場面の効果を高め、その間に子どもの精神発達を理解することが出来るであろう。問題児の発見、指導にも大きい意義があると信ずる。以上筆者の研究調査を通してその概略を述べたが、幼稚園や保育所また施設の指導者の方々が試みていただかれて、種々御批判と御叱正を賜われれば幸甚である。

日本保育学会において倉橋賞受賞

広島市内における幼稚園児の

体力・運動能力についての調査研究

—そのⅡ 幼児の体力・運動能力と環境についての分析—

広瀬ハマコ 水間恵美子 戸波 和子

神田 聖子 嶋田 純子

目的：広島市内の幼稚園児に体力・運動能力テストを実施して、広島市内の幼児の体力及び、運動能力の現状を明らかにし、幼稚園の体育指導の基礎資料を得る。

特に本研究では、研究発表Ⅰにおいて調査された広島市内幼稚園の園児の体格、体力、運動能力の測定値を、Zスコアーを使って各種目を標準化することによって、各園の体格、体力、運動能力のプロフィールを作製する。それから各園の特徴を知り、その特徴はその園のおかれている社会的、地理的条件及び、園の施設などの相互作用によるものと考えられる。

それらと各園のプロフィールとの関係を分析する。

調査方法：(1)調査期日 昭和四三年一月一〇日～三十一日(体力

・運動能力調査)三月一八日～二五日(施設調査) (2)調査対象

広島市内六幼稚園H、C、M、F、J、G園 (3)調査項目 1.各園

の体格、体力、運動能力のプロフィール 2.各園の園地と施設の

調査 (4)調査方法 各園の体格、体力、運動能力のZスコアーによ

るプロフィール。調査幼稚園児八二四名の体格、体力、運動能力の

一三種目。幼稚園児八二四名の一三種目の測定値のZスコアーに

より標準化し、各園の男女別の平均値を求めた。それから一三種

目別のZスコアーの得点によるプロフィールを作製した。(表1)

2.各園の園地と施設の調査は広島市内の六幼稚園を直接訪問し

て、園地の面積、及び施設の調査をした。その結果は表2の通り

である。

表 1 各園の体格, 体力, 運動能力のZスコアによるプロフィール

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
		身長	体重	胸囲	座高	25m走	立幅とび	硬式テニスボール投	けんすい	片足連続とび	連棒上立	体支持持続時間	伏臥時	上体そら	サーキットジャンプ
H園	男	52.3	50.5	51.6	52.6	49.3	47.0	49.0	47.6	49.3	50.0	47.3	50.3	47.0	
	女	49.7	48.3	49.3	52.0	48.6	49.0	54.7	49.0	50.0	49.7	47.7	60.7	47.3	
C園	男	51.7	48.7	52.6	50.0	52.3	47.7	50.3	55.7	52.7	54.7	53.7	52.7	51.0	
	女	50.3	48.3	53.3	49.0	53.3	53.3	54.0	55.1	52.0	49.3	52.3	50.6	52.6	
M園	男	52.3	52.6	51.6	52.6	51.0	39.3	49.7	49.0	49.0	50.3	56.7	51.3	52.3	
	女	52.0	52.7	48.7	52.0	48.0	46.7	48.0	49.0	48.7	51.0	50.3	47.0	49.7	
F園	男	49.3	50.3	49.0	49.6	46.3	52.3	54.6	50.6	52.6	46.6	50.3	53.6	50.0	
	女	45.6	46.3	44.0	48.3	46.0	54.0	50.0	47.0	52.6	50.3	49.3	54.6	52.0	
J園	男	47.7	47.3	49.3	47.0	48.0	45.3	51.0	48.3	45.3	48.0	49.0	49.7	49.3	
	女	49.3	50.3	48.7	51.3	52.7	50.7	44.7	46.7	44.3	46.3	47.3	53.3	49.3	
G園	男	48.3	48.0	48.0	49.0	49.6	47.3	53.6	47.3	51.6	48.6	51.6	52.6	47.7	
	女	51.3	48.3	46.7	53.3	49.7	46.3	49.3	45.7	54.0	52.3	50.7	49.3	50.3	

〈備考〉 1~4 (体格) 5~9 (運動能力) 10~13 (体力)

表 2 各園の設備と面積

		園名						
		H園	C園	M園	F園	J園	G園	
懸垂力	ジャンプ	1	1	1		1	1	
	低登回	2	5	3	4	3	3	
巧緻性	ぶすた	6	9	3		8	2	
	の	2	2	2	1	1	2	
跳力	砂	1	1	1	1	2	1	
	の	1	2	1		1	1	
その他	園児	180	312	223	70	154	90	
	運動場	330	889	396	1320	528	2146.7	
その他	総面積	1221	1534	858	1485	1695	2312	
	1人当りの面積	6.6	5.1	4.3	21.2	11.0	25.7	
		文部省基準運動場の面積	560	880	640	400	560	400

調査結果及び考察:

(1)各園の社会的、地理的環境

H園は広島市の東部の小高い公園の麓に位し、運動場は狭く、毎日の遊びは広大な公園のグラウンドに登ってのびのびと遊ばせている。

C園は広島市の中央部に位し、近くに大きな商店街があり公舎や学校、百メートル道路に囲まれている。園児の大多数は、遠距離の通園バスを利用している。

M園は広島市の西部に位し、近くには中級以上の住宅が立ち並び、教会付属幼稚園として建てられている。運動場は狭いが、全園児が徒歩通園をしている。

F園はM園と近く、山ぎわに位し、小高い神社の階段を上った境内に保育室や広々とした運動場があり、大きな木々や岩山等を利用して園児は元気に遊んでいる。しかし園舎が古いために園児が少ない。

J園は広島市の南部に位し、小さな商店街に囲まれている。運動場が狭いので教師は近くにある市営の遊園地を利用するが、バス路があるために毎日の利用はできない。

G園は広島市の東北部の山間部に位し、麓には中級以上の住宅街が開かれている。園児の半数が坂道を登っての徒歩通園で、半数は約二〇分以内のスクールバスを利用している。

(2)各園のZスコアによるプロフィール(表1、図1~6参照)
各園のプロフィールは図1~6の通りである。これは各測定値の平均が五〇点であり、五〇点以上であればその種目の平均より優位であり、以下であれば平均より低位と解される。

H園のプロフィール(図1参照)男子の体格は平均より高いのに、体力・運動能力が女子より低い。女子の伏臥上体そらしが非常に高い得点を示しており、女子の柔軟性が園の特徴として考えられる。

— 男子
- - - 女子

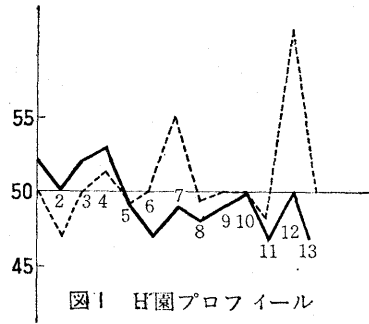


図1 H園プロフィール

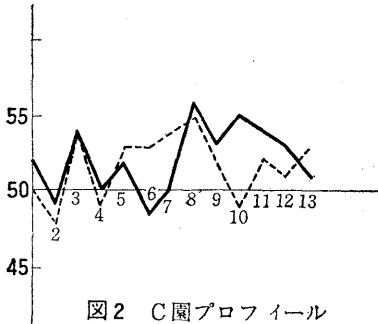


図2 C園プロフィール

C園のプロフィール(図2参照)体格は男女共、体重がやや少ない傾向を示しているが問題はなく、男子は運動能力より体力が平均よりよく、女子は体力より運動能力が平均より高くなっている。特に男女共高い得点を示しているのはけんすいであり、上肢の筋力が強い。これは他の園に比べて意欲的な性格傾向が影響していると考えられる。

M園のプロフィール(図3参照)体格が六園の中では男女共に最も優位にあるのに、運動能力は平均より低位にある。特にM園では男子の立幅とびが低い。逆に棒上片足立ちなどの体力の種目が優位にある。

F園のプロフィール(図4

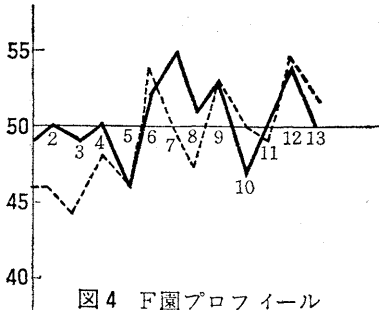


図4 F園プロフィール

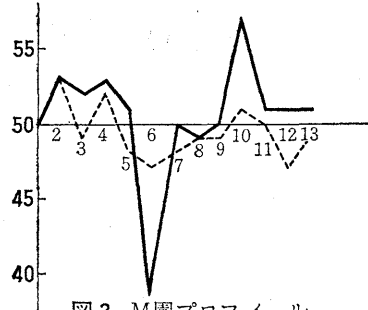


図3 M園プロフィール

参照) この園は他の園と比較して、男女共体格が平均より低位にある。特に女子が低いのが特徴である。しかし、運動能力が平均より優位であることは非常に珍しい傾向で、これは園の体育的環境がすぐれているものと解される。

J園のプロフィール(図5参照) 体格は他の園とは反対に、男子が平均より低いのが特徴であり、その傾向は体力・運動能力にも影響して、男女共平均より低位の傾向を示している。

G園のプロフィール(図6参照) 体格はJ園と同じく男子が平均より低い、体力は平均より優位であることを示している。運動能力は男女共

参照) この園は他の園と比較して、男女共体格が平均より低位にある。特に女子が低いのが特徴である。しかし、運動能力が平均より優位であることは非常に珍しい傾向で、これは園の体育的環境がすぐれているものと解される。

J園のプロフィール(図5参照) 体格は他の園とは反対に、男子が平均より低いのが特徴であり、その傾向は体力・運動能力にも影響して、男女共平均より低位の傾向を示している。

G園のプロフィール(図6参照) 体格はJ園と同じく男子が平均より低い、体力は平均より優位であることを示している。運動能力は男女共

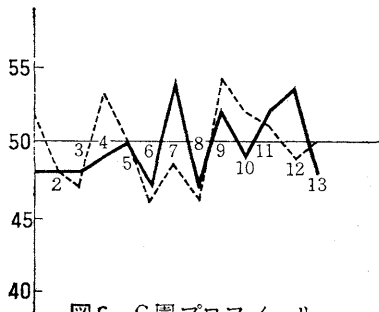


図6 G園プロフィール

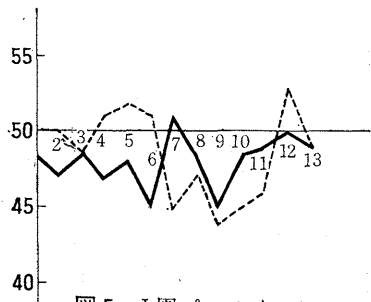


図5 J園プロフィール

参照) 体格は他の園と比較して、男子が平均より低いのが特徴であり、その傾向は体力・運動能力にも影響して、男女共平均より低位の傾向を示している。

G園のプロフィール(図6参照) 体格はJ園と同じく男子が平均より低い、体力は平均より優位であることを示している。運動能力は男女共

J園のプロフィール(図5参照) 体格は他の園とは反対に、男子が平均より低いのが特徴であり、その傾向は体力・運動能力にも影響して、男女共平均より低位の傾向を示している。

G園のプロフィール(図6参照) 体格はJ園と同じく男子が平均より低い、体力は平均より優位であることを示している。運動能力は男女共

参照) 体格は他の園と比較して、男子が平均より低いのが特徴であり、その傾向は体力・運動能力にも影響して、男女共平均より低位の傾向を示している。

G園のプロフィール(図6参照) 体格はJ園と同じく男子が平均より低い、体力は平均より優位であることを示している。運動能力は男女共

J園のプロフィール(図5参照) 体格は他の園とは反対に、男子が平均より低いのが特徴であり、その傾向は体力・運動能力にも影響して、男女共平均より低位の傾向を示している。

G園のプロフィール(図6参照) 体格はJ園と同じく男子が平均より低い、体力は平均より優位であることを示している。運動能力は男女共

に低い。特に目立つのは、比較的下肢が強いのに上肢の筋肉が弱く、けんすい力が低いのが特徴として考えられる。

(3)各園の面積及び設備(表2参照) 1.運動遊具、表2の通りである。この表から考えられることは、運動遊具の設備が充実しているのに体力・運動能力の低いM園は、運動場が文部省の基準運動場面積の1/2であるために、園児の体育指導が十分に行なえない現状ではなからうかと推察される。故に体力・運動能力の低いのは園児の運動量が少ないのがその原因の一つではないかと考えられる。また、F園、G園の如く運動場が文部省の基準面積の2倍以上もあるのにけんすいなどの筋力を

使用する種目が低いのは、けんすい力などを養成する遊具が十分であるという結果が表2よりわかる。2.幼稚園の面積、保育室の面積は各園共に約四〇立方メートルで同面積であるが、運動場の面積には差異がある。文部省の基準と比較してみると、運動場が $\frac{1}{2}$ の面積、二倍以上の面積の園に分類されるようである。二倍以上の面積をもつ、F、G園では園児がかけっこなどの下肢を使うことが多く、運動量が多いため下肢を使ってする種目の運動能力が優れている。しかし、G園のように運動場に立体的に運動遊具が設置され、それをうまく利用して園児の体育指導を行なっているところでは、体力・運動能力が平均している。

要約：広島市内六園の体格、体力、運動能力のプロフィールと社会的、地理的条件及び各園の施設調査の結果から次のことが考えられる。

I 運動場が文部省基準面積の $\frac{1}{2}$ 以下の園では体格が優れていても体力・運動能力が低い。また、体格が低位にあっても運動場が基準面積の二倍以上ある園では体力・運動能力がすぐれているなどの結果から、幼児においては運動場の面積が体力・運動能力の発達と密接な関係があることが考えられる。

II 運動場の面積が基準程度でも、運動遊具を立体的に利用した体育指導によっては体力・運動能力の発達を促進することができると考えられる。

そのIIのまとめ（要約）

広島市内六園の体格、体力、運動能力のプロフィールと社会的、地理的条件及び各園の施設調査の結果から次のことが考えられます。

(1) 運動場が文部省の基準面積の $\frac{1}{2}$ 以下の園では、体格がすぐれていても、体力、運動能力が低い。また体格が低位にあっても、運動場が基準面積の二倍以上ある園では体力、運動能力がすぐれているなどの結果から、幼児においては、運動場の面積が、体力、運動能力の発達と密接な関係があることが考えられます。

(2) 運動場の面積が基準程度でも運動遊具を立体的に利用した、体育指導によっては、体力、運動能力の発達を促進することができるのではないかと考えられます。

ここで私共が考えなければならないことは広い運動場にただ遊具の設置をするのでなく、できるだけ、広々と活動できる、運動場に、またその幼稚園に必要な遊具を適切に設置し、またその機能をいかした、体育あそびの指導を、今後、専門家の指導を受けながら、立案し、実践する必要があるように思います。

今後この研究を継続して行きたいと思えます。

広島女学院大学

広島女学院ゲーンズ幼稚園

幼稚園生活をしているうちに、いつの間にか十五年という月日は流れていった。

毎年行なわれている幼稚園教師研究会、

日本保育学会で、多くの人は幼児のために、真剣に研究を続けておられる。また大学の先生方は、現場の先生がもっと幼児の記録を、いや実際の姿をつかむことができたら、どんなにすばらしい研究ができるだろうと、口ぐせのように私の耳もとで語られてきた。しかし、どうでしょう。現場の私たちの生活は、毎日、八時三十分～午後二時まで、幼児と共にあり、ああこれが、このことをと、次々と新しい研究の材料をなげかけてくれるにもかかわらず、午後の教師の仕事は、お部屋の掃除、お金の集計、雑々と仕事如山のように積み重ねられている。あつという間に時間は過ぎ、明日の準備もろくにできない現実ではありませんか。

ちょうど昨年の秋、広島県の公開保育研究会の責任を与えられ、今、何を私はやらねば、何を知らねばならないか、と考えた。

「遊びの中の教育」が叫ばれている今日、

一体幼児はどんなにして遊び、また遊びによる成長は、教師が幼児の遊びをどれだけ理解しているか等……。

やおら私もテーマを定め、幼児の体格、体力、運動能力を基礎資料として幼児

倉橋賞を受けて

戸波和子

の体育的遊びの研究という計画を立てた時に、広島市内の幼稚園が一緒にしましょうと協力の声をかけて下さったことは、私共の大きな力となった。しかし現場だけの集まりでは、満足に深い研究はできなかった

でしょう。そこに、広島女学院大学研究科の助教が、「私も仲間として」と参加して下さいました。調査の時期は折悪しく、一番忙しい卒業期に直面した。実測が終わって集計の段階になると、次々と指導を受けなくてはならない問題が出てきた。統計学、教育学、心理学と、それぞれの専門の助教がしばしば、助言して下さいました。「もう少し時間があればねえ」と言いつつ夜にかけて頑張り通して、遂に学会論文はできあがった。

広島市内の七つの幼稚園の園長並びに若い先生方が、一人一人実測調査のためおしまぬ協力をして下さったこと、また大学の先生方が現場に立って指導して下さいたことなどのおかげで、学会報告はやつと研究路線に乗ったと言えるでしょう。

このたび思いがけず、私どもの発表が倉橋賞を受けたということは、感激の前に多くの人の熱意と協力の賜ものと感謝し、決して一人ではできない幼児教育ということ

を、強く強く考えさせられています。

保育の過程 (四)

保育において、子どもたちの活動が十分に展開するには、保育者と子どもが出会ってから、ある時間的経過をたどることを必要とする。すなわち、すでに前稿に記したように、保育の起点があり、模索の段階があり、そして活動が展開していく。子どもたちが集まってすぐに子どもたちがよく遊びはじめることを期待することはできないのであって、相互に知りあい、自分の希望の実現性をたしかめなどして相互の関係が安定していくのである。その間には、保育者の援助を必要とする場面が多く、保育者は子どもの要求や葛藤に対処していかなければならない。こうして、それぞれの子どもは、自分自身の活動を見出し、実質的な活動がそこに展開するのである。

模索の段階の遊びと、本格的に展開したときの遊びとは、外

津 守 真



から見たところ、一見かわらないようにみえるかもしれない。しかし、よく観察してみると、この両者の間にはかなり質的な相異が認められる。前者においては、その活動はまだ不安定であり、従来の活動のくりかえしが多く、新しい創造的な活動はまだ少ない。それは次の段階への準備の段階である。それに比して、次の本格的な活動の段階では、活動はより創造的であり、遊びは自動的に展開する部分が多い。

模索的な遊びの段階から、本格的な遊びへと移行していくのは、子どもにとっては、おそらく連続的な過程である場合が多いであろう。保育者にとってはこの移行の過程は、しばしば、ある決断を必要とする。その多くの場合が、子どもにゆずる形での決断である。このような、模索の段階と本格的な遊びの中

間に存在する活動の段階を、活動の展開点として保育の過程の中にとり出してみようと思うのである。

三、活動の展開点

子どもの活動がある段階にまで達して、子どもの本格的な活動に発展する直前に、保育者の側に、その先をどのようにしたらよいか思い迷う瞬間がしばしばある。それは、時によって、子どもの側にも、その先をどのようにしていか定まっていなくて、不安定な瞬間でもある。このような瞬間を活動の展開点として考えてみたい。

次に具体的な場面について、考えてみよう。

1、幼稚園の五歳児の例

十五人ほどの男女児が、二組にわかれてサッカーをしている。夢中になってやっているが、ルールの理解など十分でなく、教師もいっしょにまじってやっている。十五人の集団が統制を保ってやっている。四十分くらいもつづいて、みんな相当疲れてきた。ああくたびれたと、教師も子どももサッカーをやめて、石段に腰をおろした。教師もいっしょにサッカーをやった満足感がみんなの中に感じられる。みんな無言のまま、

一、二分の時間が経過する。そのとき、室内で遊んでいた子どもが数人、庭に出て藤棚の下の方に走っていった。石段に腰をおろしていた子どもの一人が、そうだ、いいことを考えた、おうちごっこしようといって立ち上がると、今までサッカーをやっていた子どもの大部分が立ち上がって、いっしょに藤棚の下の方にかけていき、それからおおぜいで大規模なおうちごっこがはじまった。

サッカーのときは、教師が参加して、みんなも夢中になりながら、むずかしい団体競技で教師に対して依存している面もかなりあった。そのあとの無言の瞬間に、教師の側には、こんどは自分たちで何かがはじまるだろうという期待があった。しかし、それが何になるかはわからなかった。それは、観察していても、何が起るかわからない、身体的には休息であるけれども、何が起るかわからないある種の緊張の瞬間であった。子どもたちも、サッカーを終えたとき、これからどうするかは何も考えていなかったにちがいない。何もしない空白の瞬間から、偶然的な機会が契機になって、子どもの側にある考えが生まれてきて、そこから次の活動がはじまることになったのである。そしてそれは、子どもたちにとって、すでに共通の集団経験の後でもあり、自分たちのおうちごっことして展開したので

ある。

2、三歳児保育の中にもみられた例

大熊正子は、少数の三歳児保育の過程を、保育者の意識の側から分析し、保育の展開点における保育者の意識を「所在ない」という意識として指摘している。(注)

注、大熊正子、幼児保育の場における保育者の意識と行動に関する研究、お茶の水女子大学家政学部家政学研究

科児童学専攻修士論文P121~127

「所在ないということとは、何もすることがなく身のおきどころがないということ、一種の情緒不安定の状態である」と大熊は述べている。子どもとしては自分の考えがあり、保育者の手助けを必要としない場合にも、保育者としては常に何かをしていないと気がすまない気持があるとき、保育者自身、何もしないことに不安になる。その不安を減少させるために、保育者が動きすぎることになる。

たとえば、一人の子どもが金魚やさんあそびをはじめたとき、保育者は「毎週出てくる金魚やさんの活動を、今週は少し違った形で発展させたい」と思い、金魚には池があればよいだろうと考える。そこで積木を出してきて池を作り、金魚をそこ

に連れて遊ぶようにしようとする。しかし子どもの興味は金魚を売るところにあり、保育者の提案はうけいれられない。

それにもかかわらず、保育者は何とかして積木の池と金魚を結びつけようと思っ一一生けんめいになる。その結果子どももつまらなくなってしまう、保育者もフラストレーションを起こして、子どもの活動はそれ以上発展しなくなってしまふ。保育者としては、この瞬間に、子どもの考えに一步をゆずって、待つ必要があったのである。そうすれば、子どもの方に思いがけない活動の発展がみられる可能性があったのである。同じ保育者がそのことに気づいてから、同様の場面に遭遇して、「所在なさ」を感じたとき、瞬時待って、子どもの考えを先に出してやるようにしたとき、より円滑な活動の発展を経験したのである。

3、ある二歳児の製作

二歳児のYが、「ウサギつくって」と何度もいうので、保育者(母親)は、紙でうさぎの形を切ってやるが、「ソレジャダメ」という。保育者は困惑して、どうしようかと思うが、長い耳のあるウサギのイメージをすてることにする。そして「どうやって作ろうか」と子どもにたずねた。すると、半分に折っ

て、また折って、というので、保育者はその通りにする。「メキって、メキって」というので、はさみで穴をあけ、紙をひろげると、Yは「ミエル、ミエル」といって大よこびする。それからYは、こんどは別の紙に穴を切ってあけて、目と鼻を出してよろこぶ。これを何度もくりかえす。

子どものウサギのイメージと、おとなのイメージとは違うのである。保育者はウサギということばから連想される型にはまったイメージをすてるところから出発せねばならないことをこの例は教えてくれる。子どもにも、はじめから、紙に穴を切って目と鼻を出すというようなイメージがはつきりしていたのではないであろう。何か心に思い描いているのだけれども、はつきりと口でいいあらわすことはむずかしいものであろう。そしてそれは、保育者に注文しているうちに、次第に明瞭な形となつてでき上がっていったのである。できたときにこの二歳児は満足して、同じものをいくつも作って、しばらく自分の活動がつづいた。ここに実現された活動は、保育者は予想しなかったものであり、子ども自身もおそらく予想しなかったものである。そしてそれは、保育者が自分のイメージを思い切つてすてるところから出発したものであった。もしも保育者にそれができなかつたら、子どもは泣きわめき、保育者もかんしゃくを起こ

して、この場面は教育的にみのり少ないものとなったであろう。

以上の諸例にみるように、活動の展開点における保育者の決断は重大である。すでに模索の段階を経て、子どもの側に意欲があり、子ども自身の考えが出てくる可能性を認めるならば、保育者は子どもの活動が出てくるのを待つ態度が必要なのである。それは、時間にしてみるならば、ほとんど数十秒か数分のことであつて、瞬時のことである。その一瞬を、子どもを先に出すか、おとなが先に出るかという相異なるのである。子どもが活動を自分で選びとつて出ていくならば、その先を子どもも自らの力で伸ばしていくことができる。その活動から次の活動が生まれ、次の活動からまたその次の活動が生まれてくる。おとなから提案した活動は、その目的が達せられれば、それで終わつてしまふが、子どもの考えによつて出発した活動は、一つの段階が終わるときには、次の段階がそこにすでに生まれている。

保育者は、このような活動の展開点を自覚して、その瞬間をもちこたえ、子どもの側から何が出てくるかを見守ることが、活動の発展に役立つことを知るのである。待つというのは心の構えの問題であつて、実際には待ちながら何かをするということが多いので、外からはわかりにくい保育者の動きである。し

かし、これはしばしば多くの保育者の体験しているところであるといつてよいであろう。

保育の展開点は、保育の過程に随所に生ずるのであるが、朝の十時ごろに、大きな展開点があるように思う。多くの幼稚園で、朝十時までは自由遊びで、十時になると集まって全く違つたことを指導されるというのは、活動の発展からみて、能率のわるいことといわねばならないであろう。朝の模索の段階の遊びによって子どもたちが見出した自らの遊びは、その後時間をも十分に与えることによって本格的な遊びへと発展することができるのである。十時には集まらねばならないと思つてゐると、子どもは十分に遊ばないであろう。教師も、本格的な指導は十時に集まつたときという意識があると、それまでは、ただ遊んでいればよいと思いがちになり、模索の段階のもつとも重要な指導がおろそかになる。この段階の指導がおろそかになれば、次の本格的な遊びへの発展を望むことはできないであろう。

もちろん、本格的な遊びの発展には、いつも午前中全部を必要とするとはかぎらない。ことに年少の場合には、本格的な遊びへの移行は比較的短時間でなされる場合も多い。いずれにせ

よ、幼児が心から十分に遊ぶ経験を与えることが幼稚園の教育としては必要なことである。十分に遊ぶ経験を通して、はじめに、知識や技能を自分のものとすることができ、物事と真剣にとりくむ態度が養われるのである。

四、本格的な活動の発展

これは保育の過程の頂点であり、幼稚園における活動のもつとも重要な部分である。ここでは、子どもは創造的に、生命を燃焼させて、物とひとつになり、人とひとつになって活動する。そこには子どもの全精神力の投入があり、感動がある。それは子どもの自分自身の活動であり、そこには子ども自身の成長がある。

この段階の活動はきわめて多様であり、多くの実例をひくことはかえって煩雑であるので、ただその特色を述べるにとどめることにする。

1、子どもは創造的に活動している。

ここでは、子ども自身にも、そのさきは何ができるか予測がつかない。積木がどのようなものになっていくか、どんな絵がそこにかかれていくか、子ども自身にもわからない。しかしそこには新しい発見がある。

しかも、その活動には、子ども自身の目標がある。人から与えられた目標ではなく、自分自身にわかっている目標がある。

それは、こんなことを実現したいという夢である。しかも、ひとつひとつ現実になっていく夢である。

2、子どもは物とひとつになっている。

粘土でも、砂でも、絵でも、積木でも、ここでは子どもは物ととりくんで、物とひとつになり、その物の中に自分自身を表現し、自分で思うものをそこに実現している。それは人にとともにはじめた場合でも、もはや人との接触もなくなるほどに、子どもはその物の中に没入している。

3、子どもは人とひとつになっている。

ごっこ遊び、リレーなど、集団活動そのものが中心となる遊びの場合には、子どもたちとの交渉そのものの中に自分自身を投入する。数人あるいは十数人の子どもたちが、集団の活動そのものの中に夢を実現しようとする。リレー遊びのような場合は、二組にわかれるとか、人数をそろえろとか、能力が足りあうようにするとか、自分の組が勝つとか、具体的なことを解決することに全力を用いる。また、ごっこ遊びのような場合には、想像の世界の中で、自分がお母さんになったり、お姫さまになったりして、お客さんになったり、王子さまになったりし

ている他の子どもたちといっしょになって、想像の世界の中の他の子たちとの交渉の中に浸りきる。

4、子どもにも感動がある。

物とひとつになり、人とひとつになる活動には、子どもの感動がある。すなわち、常識的な経験ではなくて、子どもが新たに発見し、興味を感じ、驚く経験がある。ある場合には、ことばにも出ないで、だまってこつこつとやっている姿の中に感動の体験がふくまれている。

5、子ども自身の発達がある。

物とひとつになり、人とひとつになる活動の中で、子ども自身の発達が進行する。そこで、子どもはその物の理解を深め、その物について新しい発見をする。そこで、子どもは人の理解を深め、人と共に生活する仕方を学習する。子ども自身、そこで何かを得たという実感を伴う場合が多くある。これは、満足感とか、興味とか、親しみとか、またやろうという意欲として体験される。

活動の発展の段階において、保育者として必要なことは次の諸点である。

1、保育者は予測しすぎないこと。

子どもの活動が発展するのであるから、保育者としては予測

できないことが多くて当然である。むしろ、思いがけない発展に驚く場合が多いのが当然であろう。

2、保育者は子どもの活動によるこびを与え、たのしさを与える役割を果たす。

保育者の役割は、子どもの活動によるこびやたのしさを与えて、子どもをほげまし、活動全体に活気や張りを与えることである。

3、子どもが感動するように、保育者自身も感動する心を保っていること。

これはしばしば、もつともむずかしいことであり、もつとも大切なことである。

活動の発展の段階の最頂点では、保育者の手はほとんどいらぬ時間もある。保育者は常に子どもたちに関心を払いながらも、実際には子どもたちの力でどんどん動いてくれるので、保育者が手や口を出す必要のない場面も多いのである。

五、まとめ

保育の過程について、四つの段階に分解して説明してきた。

保育の過程は、子どもが自分自身の活動を十分にすることが

できるための時間的経過である。それはどの幼稚園でも見られるというものではない。子どもたちの活動が十分に行なわれるときに見られるものである。逆にいうならば、この段階をたどって、それぞれの段階でふれたような保育者の条件をみたしていくならば、子どもたち自身の活動を発展させることができるであろう。

ここに記した四つの段階は、典型的な時間経過について記したものであって、実際には典型的な例というのは存在しないのである。実際保育は、その一つ一つが生き物であって、典型通りにはいかない。四つの段階は互いに重なりあいながらできていくのである。また、もつと研究が進むならば、もつと違った分け方も可能であろうし、もつと違った要素も見出されるであろう。

活動の発展ということをして、そこに至る過程について述べてきたのであるが、それは、個々の子どもの必要がみだされて、はじめて意味をもつものである。個々の子どもが、それぞれの時に要求し、必要としていることにこたえていくことが重要である。保育者が子どもと親しい人間関係にはいり、子どもの要求や必要を感じとることができ、それに対処していくことが活動の発展のための基本的要請である。

幼児の製作素材としての粘土



綾部純子

はじめに

粘土の遊びは、子どもに大へん好まれる遊びの一つです。こねたり、ついたり、ころがしたりすることによって指や手の快い満足をおぼえます。また、怪獣や、人形、軍艦などを作って立体的な表現活動をします。その他、おだんごやお皿等を作ったりして、おだんご屋さんごっこに発展したり、あるいはおままごとに必要なごちそうを作ったりします。

このように、子どもに自由自在に扱える粘土は、古くから非常に優れた幼児の保育教材として高く評価されてきました。

けれども土の粘土は日常の管理に手のかかることや、子どもたちに使われた場合に室内や洋服がよごれるなどの主として保育者の側の困難から、大へんよい教材であると認識され評価されな

ら、実際には、比較的幼児に使わせる機会が少ない教材でした。

そこでこれらの難点を補うものとして、土の粘土と同じような機能を持たせたもの、つまり可塑性のある、立体の造形活動を目的としたさまざまな粘土でない粘土のような教材がつつぎに開発されました。これらは汚れることも少なくて手入れも簡単であるために、現在では土の粘土をはるかにしのいで多くの保育の場に普及しています。

ところで私たちは幼児に使わせる粘土を決める時にどのような理由で選んでいるでしょうか。毎年二月から三月になると新年度用の教材を、教材屋さんがさまざまな粘土の見本を持ってセールスに来ます。ちよつちよつと指先で押してみたり、少しつまみとっていじったりして、「色が気に入ったから」「値段が手頃だか

ら」あるいは「教材屋さんがすすめたから」等のいろいろな理由で幼児が使う大切な粘土が決められていきます。

けれども今、幼児に与えられている粘土で子どもたちは十分にこねまわしたり、形造ったりして楽しんでいると言えるでしょうか。

主観的な、あるいは慣習的な与え方ではなく、より根拠のある与え方をするために、今一度粘土の本質に立ち帰って、「子どもにも最も適した粘土とはどういう粘土か」について、科学的な検討がなされる必要があるのではないかと思われます。そこで今日幼児教育の場で使われている粘土あるいは市販されていて家庭でしばしば幼児に与えられる粘土等、特徴のある四つの粘土について観察と実験を試みてみました。

●粘土の実験

実験に用いた粘土の種類は、

①土粘土

②油粘土（日本教材製作所「さくら印油粘土」）

③小麦粉粘土（ドーフ粘土）（フラワー、日清製粉、薄力一等

粉）

④科学製品粘土（セメダイン株式会社「カラープラネッド」）

四つの粘土について同じ条件のもとで実験をしてみました。

実験の方法は仙台市内の幼稚園五歳児を対象として、一回八人をグループとして、一種類の粘土について二回ずつおこないました。子どもたちは朝の自由遊びの時間に粘土の用意してある部屋に入って来て、全く自由に粘土を用いて遊びます。その活動のようすを観察し、記録をとりました。

整理の方法としては、観察記録を、

①活動中の会話

②粘土の操作過程

③活動の結果としての作品

の三点から分析をおこないました。

観察の結果からわかったこと

一、活動中の会話

幼児の会話に現われた各粘土の特質として、土粘土では、「やわらかくて何でもできるよ」「ほんとにやわらかい粘土だね」などに示されているとおり、土粘土の柔らかさは一種の驚きと感激をもってむかえられ、幼児に非常によい感触を与え、かつ活動への意欲を高めていることがわかります。

油粘土では「もういらない、手がつかれてだるいから」この子どもは、固まりから小さくちぎりにとってカメを一匹造って机の上

に置いて、手が疲れるからと言って外に出て行つたのですが、この言葉に代表されるとおり、幼児は油粘土の堅さにかなり抵抗を感じ、指に疲労感を持つていることがわかります。これらのことは、油粘土の堅さでは基本的な、こねたり、指で形を変えること自体に困難があると言えます。

ドーフ粘土では「モチ粘土、ホヤホヤホヤ」「こんなやわらかい粘土じゃ何にもつくれないや」などに示されているとおり、柔らかく、非常に感触はよいのですが、逆に柔らかかすぎることは、思うとおりの形にならず、五歳児などのある程度目的を持った活動をしようとする子どもにとっては、表現活動の意欲をそぐものと言えます。

カラープラネンドでは、「堅いナー！」に見られるとおり、幼児の手の力で操作しきれない状態であることがわかりました。

二、粘土の操作過程

これらの言葉に表現された各種粘土の特性は、同様に操作過程の中にもよく現われています。

土粘土では指の力や腕の力で自由に操作し、こねたり、形づくったりしています。これらの活動は、土粘土がちょうど幼児に適当な柔らかさであることを示しています。また、怪獣や人形を造るときに爪を立てて、線やギザギザなどを入れ細かな表現をして

います。これは、土粘土が弾力性（復元性）を持たないことが、細かな表現を可能にしています。また、粘着性の面でも非常に優れており、固まりと固まりがよく融合します。くっつけようとするものがよくくっつき、造る過程でイメージにわいたものを後からつけたしていけるので思うとおりの表現ができます。

油粘土では、「ひじでたたく、足でふみつける、机にたたきつける」等が見られ、このことは、油粘土の堅さを示し、幼児の指の力で扱いきれないことがわかります。また、人形の胴体の上に頭をくっつけたり、手をつけようとしてもなかなか十分にくっつきません。これらのことは油粘土は表面が一旦なめらかに油化する」と粘着性が悪くなることを原因していると考えられます。復元性の面については、土粘土と同様に観察されました。

ドーフ粘土の活動に見られる特性は「まるめる、ころがす、引張る、こねくる」等のごく基本的な操作が多く見られます。このことは、会話の中にも示されていたとおり非常に柔らかく扱いやすいことを示しています。けれどもドーフ粘土は弾力性（復元力）が強く、せっかく目のところを小指で押して穴のようにしてもいつの間にかもとにもどって、のっぺらぼうになり、カメの手足を少しずつつまみ出しても元にもどって何もなくなってしまうという状態です。腰の弱さが原因して棒状のものを立てようとしてもフニャッとたおれて立たず、粘着性も悪く、一旦なでて表面

表 I 各粘土の作品特性

土 粘 土	怪獣, 人形, 潜水艦, かご, いす, ゴリラ, その他
油 粘 土	怪獣, 動物, 軍艦, その他 電波ごっこ, 花, バナナ, その他
ドーフ粘土	おだんご, おにぎり, ボール (球形を基礎としたもの) へたもの, 象の鼻, アーチ, 橋 (棒状を基礎としたもの) 怪物, おしつけ模様 (平面を基礎としたもの)
カ ラ ー ド プ ラ ネ ー ド	ボール類 タパコ, ロウソク 球状にして与えた場合 棒状のまま与えた場合

がつるつるになると、固まりと固まりとは接着できず、固まりによる構成はできません。従ってドーフの操作は、固まりから部分を引き出す方法が多く見られました。

その反面なでたり、頬にくっついたり、ドーフの固まりの上ですわってみたりしていることは、触感のよさを示しており、ドーフの一つのよい特色と言えましょう。

カラープランネンドは、こねる、まるめる等のいわゆる粘土としての基本的な活動が少なく、むしろ市販のままの棒状の形態と色とに影響された積木の活動が多く見られます。このことは形態や色の新奇さと共に幼児の指の力で全体をこねることのできない堅さが大きな原因と考えられます。

三、活動の結果としての作品
これらの活動に示された各粘土の持つ特性

は作品の上にもよく現われています。表 I、土粘土では、怪獣、人形、潜水艦、その他さまざまな作品の表現はリアルで立体的であります。これらの作品群は意志通りに、何かを造ろうという目的を持った構成活動を可能にしていることがわかります。幼児の心象表現として、あるいは機能表現の素材として十分な役割をたしています。

油粘土の作品は怪獣、動物、軍艦など、土粘土と類似の傾向を示しています。このことは堅さや粘着性などの粘土としての性能は悪いが基本的な意味では土粘土の代用をはたしていると考えられます。また、特に油にのみ見いだされた作品としては、電波ごっこ、花やバナナなどですが、これらは油粘土が非常によく伸びる(机の上でころがした場合の伸び)性質を持っていることを示しています。

ドーフ粘土の作品特性は、球形を基礎とした、おだんご、おにぎり、ボール、棒状を基礎としたへび、象の鼻、アーチ、平面を基礎とした怪物、押しつけ模様、などですが、これらの作品は、柔らかすぎること、腰がないこと、弾力性が強いことから、リアルな目的を持った構成活動の意欲は十分に発揮されず、こねくり活動による基本的な形態(球形、棒状、平面)からイメージを得て命令したものであることがわかります。また、ドーフ粘土の作品や遊びの中で特色的なことは食物連想が多いことです。作品で

はおだんご、おにぎり、シューマイ、梅ぼし、遊びでは、おにぎりやさんごっこ、シューマイやさんごっこが見られ、食べるまねをしたり、する活動が他の粘土に比較して多く見られました。ドーフが粉であること、形態やにおいから、連想されたものと思われず。

ドーフ粘土が幼児の意志の通りにならないことは一つの欠点とも言えますが反面、イメージにとぼしく、目的を持った構成活動のできない子どもにとっては、形を造ることへのあせりがなくてよいとも言えます。むしろドーフ粘土は活動の目的をフィンガーペインティング的なものととらえて触感覚の満足におくならば非常によい素材であると言えます。このようなことから特に二歳〜四歳程度の幼児に適しているとも言えます。

カラブラネンドの場合は、市販の形態、即ち棒状のたばのみま与えた場合は、一本ずつはなして、タバコ、ロウソク、手裏剣、などであり、球状にこねて与えた場合は、ほとんどそのままボールリングの玉やスーパーボールなどのボール類にして遊んでいます。このことは、与えられた形態のままであり、堅くて、幼児の意志による変形は何もなされていことがわかります。

今まで述べたことから、粘土の活動に影響する要素として、堅いとか柔らかいなどの粘土の持つ物理的な性質が問題となってきました。各種粘土の、立体造形活動を目的とする場合の物理的な条

表Ⅱ 各種粘土の立体造形活動を目的とした場合の物理的条件とその比較

	堅さ(柔らかさ)	粘着性	伸度(ところがし伸度)	腰の強さ	弾力性(指でおした)
土粘土	柔らかい(水分量で変えられる)	良い	少ない	つよい	なし
油粘土	常温で堅い(温度で変わる)	悪い	ある	つよい	なし
ドーフ粘土	非常に柔らかい(水分量で変わる)	新断面は一般的に悪い	なし	非常に弱い	非常にある
カラブラネンド	常温で堅い(温度で変わる)	あたたまればよい	なし	つよい	少しある

件を分析して整理してみると、活動に大きく影響する要素は、堅さ(柔らかさ)粘着性、伸度、腰の強さ、弾力性の有無、の五つが上げられます。このことを各粘土ごとに比較してみると表Ⅱのとおりになりました。

五つの要素の中で、粘土として必要な条件は、適当な柔らかさであること、粘着性を持つこと、適当に腰が強いこと、であり、粘土として必要でない条件

は、伸度、弾力性(復元力)であることが観察実験の中からわかりました。そして、最も活動に影響する基本的条件は、会話や、作業過程の中から、「堅さ」であると思われる。そこで、物理的性質の中で特に堅さに問題の焦点をしばってさらに精密な検討

を加えてみました。

● 堅さの実験

実験に用いた材料は、

① 土粘土

② 油粘土、イ、さくら印油ねんど——日本教材製作所

ロ、さくら油ねんど——日本教材製作所

ハ、イタリアン——チャイルド社

ニ、キングダー——フレールベル館

ホ、チャイルド粘土——製作所不明

③ 小麦粉粘土（ドーフ粘土） フラワー日清製粉

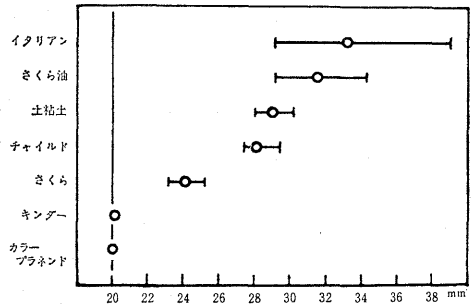
④ カラーブラネンド——セメダイン株式会社

油粘土は種類が多いこと、保育の場で広く一般化されていることから、新に四種類を加えて計五種類としました。（なお、幼児の粘土実験に用いたのはイのさくら印油ねんど）

一、ころがし伸度の実験

堅さの実験はまず初めに一つの目安を得るために伸びの度合を測定してみました。これは一定の量に一定の圧力を加えてころがした場合にどの程度伸びるかによって測ろうとするもので、この場合には、長さ20ミリ、直径6ミリの円柱形に10gの重さを加え十回ころがした場合何ミリに伸びたかという方法を用いました。結果

図Ⅰ 各種粘土のころがし伸度（200g加重）



※注（ドーフ粘土はそのまますべれた）

いものなど、素性にかなりひらきのあることがわかりました。

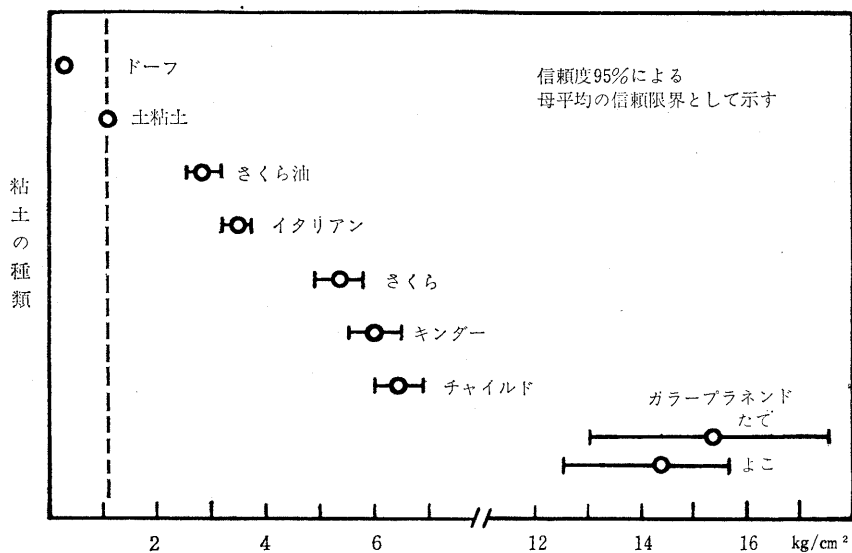
二、硬度計を用いた測定

これらのことから、各粘土の堅さの度合は一応わかりますが、さらにこれを、土壌の硬度計を使用して、硬度を測定しました。この場合油粘土およびカラーブラネンドの堅さは、いじっているうちに柔らかくなることから、物体（粘土）温度の条件が関係すると考えられるので、温度の条件については、注射針型の感熱部を持ったサーミスター温度計を使用して、精密に測定しました。

一般に保育の場面で幼児に与えられる状態の粘土の堅さ——こねることによって温度変化の加わる前の状態は図Ⅱのとおりで

は図のとおりでこの図から、イタリアン、さくら油はよく伸び、カラーブラネンド、キングダーはほとんど全く伸びませんでした。チャイルド及びさくら印は中程度です。土粘土は28ミリ程度となり、ドーフは柔らかすぎてつぶれ、測定は不能でした。同じ油粘土の中でもよく伸びるもの伸びな

図II 硬度計により測定した粘土の硬度 (物体温度19.5~20.5°C
室温20.9°C)



す。(物体温度十九・五度、二〇・五度、室温二〇・九度の場合)

カラープラネンドは会話や操作過程からも予想されたとおり非常に堅く、縦平均15.3kg/cm²、横14.3kg/cm²、ヤハラ印、キンダー、チャイルドはだいたい5~7kg/cm²の堅さを示し、さくら油、イタリアンは油粘土の中では比較的柔らかく約2.5~3kg/cm²の間に属しました。幼児の造形活動にもっとも適すると思われる柔らかさにねった土粘土は、ほぼ1kg/cm²でした。また、幼児が活動中に柔らかすぎて何もできないといったドーフの柔らかさは平均値0.3kg/cm²でした。

以上のことから、幼児の立体造形活動を目的とする粘土の堅さは、一般には「みみたぶほどの堅さ」といわれていますが、土壌用硬度測定器によると約1kg/cm²であることがわかりました。カラープラネンドは論外として、他のごく普通に教材屋で扱われ、幼児に与えられている油粘土も一部のものを除いてかなり堅いことがわかりました。

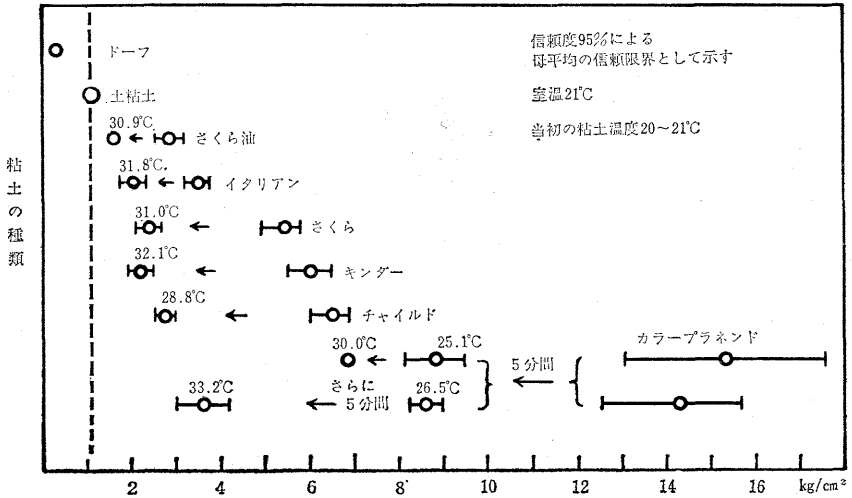
三、温度の変化にともなう堅さの変化

さらに、油粘土、カラープラネンドはこねているうちにしだいに柔らかくなって来ますが、どの程度の温度でその変化を示すのか、つまり、温度によるやわらかさの変化を見てみます。

実験条件は、一定量(30mm×30mm×60mm)の立方体を大

図Ⅲ こねた場合の物体温度の上昇と硬度の変化5分間（成人の場合）

カラープラネンドは、5分後に約95.0°Cに上がり、堅さは8〜9.5



粘土の種類
から、
の結果
す。こ
おりで
Ⅲのと
は、図
結果
〇）
〜21。
20°C
物体温
当初の
21°C
（室温
ます。
合とし
ねた場
剣にこ
分間真
人が5

kg/cm²の間になりましたが、これでもかなり堅いのでさらに5分間こねたところ33.0°Cに上がり、3〜4kg/cm²の間となり、30°Cを越えたところから急速に柔らかくなり、引っぱって伸びる状態となりました。他の油粘土に関しても五分間真剣にこねて物体温が約30°Cを越えたときにかなり柔らかくなり硬度約1〜3kg/cm²でした。この状態から幼児の指で自由に抜える堅さは1〜2.5kg/cm²程度でそれ以上の堅さは幼児に適当でないといえましょう。

油粘土およびカラープラネンドは初めのうちは堅いが、こねているうちに体温で物体温が上昇することによってかなり柔らかになることがわかります。

特に油粘土は1〜2kg/cm²になると粘性も出て来て、腰の強さ、その他の点からも土粘土とほぼ同様の物理的性質を持ち、活動の上でも同様な効果を持つことが考えられます。作品特性の中で油粘土と土粘土の類似性はこのことを示しているものと考えられます。

しかしここで問題となることは一にぎり程の小さな固まりを大人が、大人の手の握力をして五分間懸命にこねた場合にほぼ30°Cに上がり、1〜2.5kg/cm²程度に柔らかくすることができるのであって、実際に保育の場で、子どもたちに与えられる油粘土の堅さは物体温が20°C程度で、よく良質のもの以外は、堅さは5〜7kg/cm²であることを考えると、これはかなり堅いということが

理解されると思いますが。粘土の堅さの創作過程に及ぼす影響は、先に見たとおりですが、手の疲労、自由に扱えないことから来る創作意欲の低下などが考えられます。しばしば女兒が少量の、親指程の大きさの粘土を指先でこねまわしている姿を見かけるのは、創作意欲などの他の問題とともに粘土の堅さもかなり原因しているのではないかと思われまます。

また、油粘土の堅い場合、多量に柔らかくできないことから活動がとかく少量を扱う粘土細工の活動に終始することの一因とも考えられます。

む す び

今までおこなった実験と観察から次のようなことがわかりました。土粘土が最も粘土活動として適しているのは、単に土であるが故によい、というよりも、立体造形活動の素材として最も優れた条件をそなえているからだと言えましよう。つまり適度な柔らかさ(1~2g/cm³)を持ち、粘着性があり、腰も強く、触感覚も優れ、弾力性や伸びを持たないということです。

立体の造形活動を目的とする場合(フィンガーペインティングの効果や、どろこねの効果、あるいは色あそびなどを目的とする場合は別として)保育の場面で、幼児が扱う時に重要なことは、土であるか油粘土であるかということよりは、いかなる物理的な

性質をそなえているかということではないでしょうか。

もとより子どもにとって、土の粘土が最もすぐれていることはいうまでもありませんが、もし油粘土が、粘土としての良い条件を全てそなえているならば、量や与え方、衛生面などが十分考慮されるならば、若干手ざわりなどに劣る点はありませんが、日常管理の簡便さ、どこでも気軽に遊べるなどの特質も考え合わせ、一概に土粘土に固執することもないのではないかと思われまます。土粘土の扱いがあまりに大へんで、めったに使わせないよりは、より簡単に楽しく遊べることの方が大切だからです。

私たちは、教材を選ぶとき、どのような理由で一つ一つの物を決めているでしょうか。

たとえば粘土を決める時、本気で子どもの身になって、子どもが使うと同じようにこねまわし、怪獣や軍艦を作ってみて決めている先生がどのくらいあるでしょうか。

自分で好きな教材を決めることの自由を持たない子どもたちにとって先生の決める教材は決定的なものとなります。どんなに良い保育活動も、こねられない粘土や、切れない鋏、はまったきりぬげなくなる組木などの粗雑な教材ではそのよさを生かすことはできません。教材の選択は、保育をする上で最も基礎的な大切なことです。私たちはもっとも慎重であり、かつ科学的でありたいものだと思います。

(尚桐女学院大学)

幼児の遊びにみられる知的活動について

—五歳児を中心としてみる—

—東京都保育研究会

第三ブロック共同研究



目的

幼児は興味のある遊びに対しては意欲的にとりくみ、その思考がたかまり知的活動の盛り上がりが見られる。その姿をとらえ分析することにより、発達に応じた思考力や理解力を養うための方法や教材の手がかりを得ることを目的として本研究をはじめた。

方法

テーマとして、幼児が遊びの中で試し、考え、くふうする機会を多く内蔵し、その結果が子ども自身に明確にとらえられるものであることと、動くものに興味を示す幼児の特性を考慮して「舟あそび」をとりあげ、まず、この遊びのどのような場面に興味をもつかを実験グループにおいて探り出してみた。その結果五歳児

では、

- (1) かっこうよくつくる。(外観、構造)
 - (2) 浮かべてみる。(浮きしずみ、安定)
 - (3) 早く走らせる。(スピード感)
- という三点に興味が集中していると思われたので、これを仮説としての興味の中心点とし、またこの実験グループで探られた、
- (1) つくりながら水に浮かばせて遊べるようにつくる場所とプール、足洗場など浮かばせる場所との関係を考慮する。
 - (2) 紙、箱、アイスクリームの容器、発泡スチロール、木片など種々な材料を豊富に用意し、子どもが自由に選択できるようにする。
 - (3) 保育者が指図したり、知識を与えるのではなく、子ども自身が遊びの中で自発的に考えたりくふうしたりするようにしむけ

る。

という条件のもとで各園で実践した。

○実施時期 昭和四十三年六月～九月

○対象児 五歳児 男一九七名、女一六六名

○参加園数 十七園

結果

実践記録の前に記した興味を中心点ごとに、素材別に整理し、五歳児の思考と思われるものを探り出してみた。次にその結果を項目別にあげてみたい。

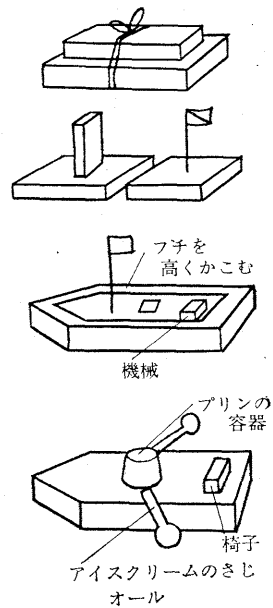
1、かっこうよくつくる。(外觀、構造)

○紙類

はじめ舟の形を切り抜いて平面的なものをつくっていたが、「水に浮かべる」という条件を保育者が提示することにより、水が入ると沈む、水で重くなるから、といって、画用紙を折りまげて、角をホッチキス、セロテープでとめる、糊で貼るなどの方法をとって、平面を立体化するくふうをしている。

○紙箱

大ききの異なる箱を二、三個積重ね、リボンで結ぶ。長くたいらな箱をつなげ、小さな細長い箱をつけて煙突にしたり、ヒゴ竹をたて、旗をつけるなど、箱の立体の形をそのまま利用し舟と



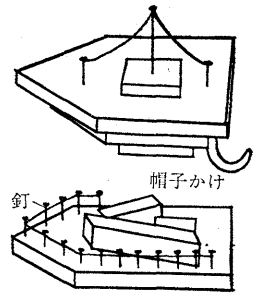
している。

○発泡スチロール

積み重ねたり、種々な補助材を利用して、つくることに興味が集出し、機械が入っていると、か、船室、椅子、オールをつくるなど舟のこまかい部分をくふうしている。

○木片

最初から木片を使用したものも、紙、発泡スチロールの舟に失望して木片を使用したものも意欲をもってこれと取りくみ、保育者のことばかけはほとんど不要の中で、舟の形つてみんなこ、う、い、う、形、を、し、て、る、と、ん、が、つ、て、い、る、ほ、う、へ、走、る、と、へ、さ、き、の、形、に、切、る、何、枚、か、の、木、片、を、積、み、上、げ、て、打、ち、つ、け、る、細、長、い、木、片、を、煙、突、マ、ス、ト、に、す、る、補、助、材、を、利、用、し、ス、ク、リ、ュー、お、も、り、と、称、す、る、も、の、を、つ、け、る、釘、を、打、ち、つ、け、て、デ、ッキ、の、手、す、り、と、す、る、な、ど、と、自、分、の、考、え、で、細、か、い、部、分、を、つ、く、ろ、う、と、く、ふ、う、す、る、姿、が、み、ら、れ



た。

総合的に五歳児は、絵本や自分の体験によって得た概念、例えばヘサキがとがっている船体が積み重なっているというような形にそってつくろうとし、素材の可能な範囲で自分のもつイ

メージにあわせてつくっている。同時に実施した四歳児の場合では、舟型の大まかな立体ができれば満足し、こまかい船室その他にまで気づかなかつたことと比較し、大きな相違がみられた。また保育者の用意した補助材のもつ形によって想像力が刺激され、思考の方向が左右されるものと思われる。

2、浮かべてみる。(浮き沈み、安定)

○紙類

舟が倒れるのは、底がとがっているから、四角でないから、下(底)をたいらにすれば浮くよと手で押して浮かばせる。その理由として水とおなじになるで、よ、と両手を合わせながら説明し、たいらにすれば安定することに気づいている。また紙がぬれて沈んでしまうので、クレヨンを濃く塗る、ホットキス、セロテープを使用して水がしみないようにくふうしている。

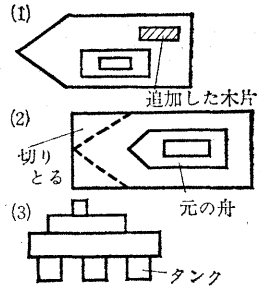
○発泡スチロール

素材が軽いために、水面より上の部分が高く、しかも重いと倒れることに気づき、煙突やマストを短くして安定させる。偶然、舟底にひご竹がつき抜けて安定を保ったのに刺激されて、これおもりだよと何本も底につきたてていた例もある。

○木片

自分のイメージに合わせてつくった舟を実際水に浮かべてみると、ひっくり返ったり傾いたり甲板が水中にもぐったりして、思ったようにならないことから、それを直そうと数回つくり直しては試し、くふうする姿がみられた。(1)安定している友だちのを見て煙突が真中にあるといいんだねと軽い方の側へ小さい木片をのせて傾かなくなるまでその位置をかえて、平均のとれた場所をみつけ水から出して釘を打ちつける。釘の重みで重心がかわることには気づかず何回もやり直す。(2)甲板の沈んだ舟を下から手を入れて甲板をもちあげ、こうなればいいんだねと考えた末、大きな木片を今までの舟の底から打ちつけ、ヘサキを合わせて切りとる。(3)下にタンクをつけるといいと水面より沈んでいる部分の底に木片を打ちつけて浮かび上がらせるくふうをする。

総合的にみると、傾かずかつこうよく浮かばせることに強い興味をもっていて、船体の大きさと高さの関係や、重心を変えることに気づき、さまざまな方法を考えて平均をとることや、底の部



分をたいらにしたり、木片を打ちつけて浮力をつけるくふうをしているということが出来る。このことを他の年齢と比べてみると、四歳児では傾くことに気づき手でおこして直そうとするがその方法がわからない。三歳児では沈みそう

になると軽くしようとして、乗せてある人間、マスト、煙突などをむしりとりに、ほとんど素材だけにしてしまうということがみられ、五歳児の思考力が急速に発達していることがうかがわれた。

また、紙の場合に水がしみたり、もったりすることにより、種々な防止策をこうじ、次には沈まない材料を選択してつくり直す姿がみられたが、三、四歳児では沈んでしまうと興味があうすれ、保育者が「これはどうかしら？」というようなヒントを与えた場合以外は他の材料を使用してつくり直すまでには至っていない。

3、早く走らせる。(スピード感)

○紙類

息をかける、と動くよと、いろいろな角度から吹いてみたり、手を水を波だたせたりして舟を動かそうとする。さあ、競走だ、もつともつと、走れと水中に入り皆で波をたてて遊ぶが、軽くて走らず、すぐ沈んでしまうので発展しない。

○紙箱

プロペラのような形に紙でつくり釘をさして取りつけたが動かないのがっかりする。輪ゴムをつけて、引っばって手をはなし、その弾力によって箱舟を動かすものもあるが、いずれも水が浸入したり、紙が濡れて使用不可能になってしまうので他の材料の選択に移行する。

○発泡スチロール

自然の風で動いたり、うちわで風をおくり、走らせたりする。軽いので早く走るが倒れ易く不安定なことに気づき、帆を小さくしてみるというように、舟の大きさと帆の大きさの関係をくふうして直す。

○木片

(1) 何度かつくり直した舟を浮かばせ、はしれ、はしれと手で波をつくってうごかそうとする。水道のホースの先をつまみ、勢いよく水を出すものがいて、舟が勢いよく走るのをみて他児も蛇口へとりつく。(2) 舟のへサキに釘を打ち紐をつけてプールサイドを走る。余り早く走るとひっくり返るので、それなりに苦心している。(3) 保育者がプールの水栓を抜いたことで排水口へ水が流れ、それによって舟が走るのを発見し、排水口を手で押えたり放したりして舟を動かすということがみられた。しかしさまざまな方策をとってみても、舟が思うように快的に早く走らないことに不満

をもち、エンジンをつけたいという要求を出すのもでて、そのような動力のない舟の限界を感じたようだ。

具体的に考えてみると、三、四歳児では手で押して動かすというように、舟そのものと自分が一体になって遊んでいるのに比べ、五歳児は水勢を利用するというように間接的な手段をとり、また単に動くというのでなく早く走らせようとする欲求があり、それを満たすための方法を考えているということが出来る。

考 察

(1) 舟の構造、機能に対して四歳児は船体の細かい部分に気づかず、大まかな立体ができ上がれば満足するのに対し、五歳児は、船室、ヘサキ、機関室、マストなどと五歳児なりの概念をもち、それを具体的に表現しようとするふうをしている。また舟は甲板が水面からはつきりと浮き出ている、しかも水平に浮いているという認識をもちそれを目標とする課題意識によってそこに到達するまでつくり直すというさまざまな知的活動がみられる。うごかしで遊ぶ場合も、三、四歳児とは異なり、早く走らせたいという欲求をもってふうしているが、間接的な方法を考えていることは、対象物を客観視していることを意味するものであろうか。

(2) 素材別にみると、つくる段階では発泡スチロールの場合に、細かいふうがみられ、浮かばせて遊ぶ段階となると木片の場合

に最も変化のあるくふうがなされ、浮力、重心に気づくなど予想以上の姿がみられた。自分の思ったように浮かばせたいという願望を満たすことが可能な素材の場合に、その興味と思考が発展しているということが出来る。補助材による思考のひろがりも前記のとおりであるが、幼児の被暗示性の現われというべきであろう。これらのことから、ほんの一部ではあるが五歳児の思考の姿を知り得たのであるが、「舟あそび」のみでなく、他の遊びにもあてはまるものとして、

1、対象物に対して実際にみたり、絵や図鑑などによって、発達に則した認識を持つていること。

2、それを表現し、具体化しようとする興味と、浮かぶ、走るというような機能を果たさせたいという目的意識をおこさせる対象物であること。

3、具体化のための操作が可能な素材や適切な環境が用意されていること。

4、知識とそれを具体化しようとする行動が結びつく中で試してみたり直す場が与えられること。

という条件が考えられ、このことを考慮しながら知的活動を活発にさせていきたいと思う。

各年齢の特徴を素材別にまとめたものを別表にあげたが、指導上の参考となれば幸いである。

(大蔵保育園 加藤照子記)

ける各年齢の特徴—

木	年齢としての特徴	総体的な姿
<ul style="list-style-type: none"> ・意欲的にとりくみ保母の働きかけはほとんど不用。細かい部分をくふうしている。 ・板をマスト形に重ねる。いかだのようにつなげる。 ・こまかい補助材の活用がみられる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・紙はくふうの発展がないが、スチロール、木などのように、量体であり、しかも切り易いものは積み重ねたり、はりつけたり細かい部分をくふうしてつくる。 ・材料と補助材によりくふうの方向の変化がみられる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・3歳児は自分でつくことにほとんどくふうがみられない。 ・量体で切り易い、つけ易い素材があると、4歳児は舟の形の概念に大まかではあるが似せるくふうをして積み重ねたりならべたりし
<ul style="list-style-type: none"> ・形は発泡スチロールと同様だが、素材や接着剤の選択をしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・紙は平面からの立体化がむずかしいが、量体はそれが容易なので、細かい部分には無関心だが積み重ねたりくふうしている。 ・容器では細かい部分のくふうがみられる。 	<ul style="list-style-type: none"> 5歳児では更に細かい部分をつくる。目的をもってつくるので浮かべてみて、つくり直す姿がみられる。 ・3歳4歳5歳とも素材や補助材によって暗示をうけくふうの方向が変化している。
<ul style="list-style-type: none"> ・釘をうつことをよこび何本もうつ。 ・つみ重ねているものもある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・4歳児と同様だが形にこだわらない。 	
<ul style="list-style-type: none"> ・浮くけれども、上に打ちつけたものによって傾いたり甲板が沈んだりするので作り直している。 ・上部の木片を移動し平均のとれた箇所打ちつける。 ・舟底におもりをつけ甲板を上に出す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・体験することによって、素材の特徴がわかり、その欠点を補う方法を考えて何回も試みる。 ・発泡スチロールでは付属品をつける程度のくふうがみられ、木片では、何回もためてはつくり直し、くふうする。 ・自分の舟の浮かび方や細かな部分までのイメージをもって、それに近づけるくふうをしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・3歳児は傾いていても気にしないで沈まなければ満足し、沈むのは重いからとおもって上部のものをむしりとりて浮かべる。 ・4歳児は傾くと気にして紙の舟などは石を出したり入れたりする単純な方法でくふうしているが、他は特殊な例をのぞいてくふうして、直そうとしない。
<ul style="list-style-type: none"> ・傾いた舟を直すため木片をつけるが平均をとることがむずかしい。 ・横倒しになったものを手で何度もおこそうとしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・傾いていると変だと気づくが沈まなければ気にしない。 ・紙類では沈みそうになると中のものを出したりして沈まないようにくふうする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・5歳児は平均をとって浮かばせるため、いろいろの補助材（セロテープ、割箸など）をつけたり、付属品の位置をかえたりする。
<ul style="list-style-type: none"> ・傾いて浮いても満足し、動かすはじめる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・沈みそうになると、軽くしようと思い、水を出し、付属品を、むしりとり。浮かべること、うごかすことを、切りはなすことが、むずかしい。うごかすことに、興味をもつ。 	
<ul style="list-style-type: none"> ・ホースの水勢を利用する。プールの水をふやし、舟底をあけるなどまわりの条件をかえる。 ・他の付属品をつける。(ひもをつける。エンジンをつける) 	<ul style="list-style-type: none"> ・早く走らせようとする要求がある。舟、舟そのものを押したりするのでなく、まわりの条件をかえたり、付属品をつけたりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・この他、自然物(木の葉、花、笹舟)が3歳児においてみられたが、3歳児は、このような素朴なものが、沈むことも少なく、興味が続ぎ、いきいきとした活動がみられた。
<ul style="list-style-type: none"> ・舟を手で押す。うちわで、風をあてる。 ・動かしたい欲求はつよいが、くふうがあまりできない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・手で押す、ひっぱるなど、直接的な行動が残っている。間接的な方法を考えるが、単純である。 ・早く走らせたい、競争しよう、ということはないが、動くことをよこさる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・3歳児は舟を押したりするような、直接的な行動で動かしていることが多いが、5歳児はその他の方法(間接的なもの、まわりの条件をかえる)を考えたり、動力をつけようとし、しかも早く走らせようとする。
<ul style="list-style-type: none"> ・波をたてる。 ・手で舟を押す。 ・足で水を大きく動かしても、沈まないし、倒れないので、興味が持続している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・浮かんでいることに感動して、水をかきまわし、舟を動かしてよこさる。 ・特例として、水たまりの穴をひろげ、水の動きにつれて自然物の動きを発見しみんなでもやり出す。 	

		紙	容 器	発 泡 ス チ ロ ール
かっこうよくつくる (外觀、構造)	5 歳	<ul style="list-style-type: none"> 舟の形に対する概念があり、それに近づけようとして鉄、ホッチキスなどを使用して立体的なものを作る。 友だち同士考えを出し合っている。 	(紙箱) <ul style="list-style-type: none"> 箱の場合、重ねたりつなげたりする。 煙突、旗などをつける。 	<ul style="list-style-type: none"> 概念に近づけようとして細かい部分までくふうしている意欲的な姿がみられた。 こまかい補助材の活用がみられる。
	4 歳	<ul style="list-style-type: none"> 特にくふうしている姿はみられないが、紙質による丈夫さに気づき、とりかえている。 	(アイスクリームなどの容器) <ul style="list-style-type: none"> 形だけでなくくごかすためのくふうをしている。(帆) 	<ul style="list-style-type: none"> 形の概念から、底部を広く大きいものとし積重ねてつくる。
	3 歳	<ul style="list-style-type: none"> 保育者の手助けによることが多く、くふうはみられないが、何回かのくり返しにより、紙質によるちがいに気づいている。 	(アイスクリームなどの容器) <ul style="list-style-type: none"> 柱、旗などをつける。 	<ul style="list-style-type: none"> セロテープでつなげる。 画用紙、棒をつかって形をつくる。
浮かべてみる (浮き沈みの安定)	5 歳	<ul style="list-style-type: none"> どうして不安定なのか考えて底をたいらにしてみる。 水がしみることに對してクレヨン、ホッチキス、セロテープで対策をとるが他の材料の選択に発展する。 	<ul style="list-style-type: none"> すき間から水が入るのを防ぐためのくふうをしている。(セロテープ、クレヨンをぬるなど) 	<ul style="list-style-type: none"> 素材が軽いため重心が、上にゆくとすぐに倒れるので、煙突などを短かく切りつめる。偶然の機会に、重心が下なら安定することを発見し更にくりかえてみる。(ひごをつきぬけさす)
	4 歳	<ul style="list-style-type: none"> どうして不安定なのか考えて水や石を入れたりして平均をとっている。 	<ul style="list-style-type: none"> 浮積のあるものは必然的に浮くと思っている。(洗面器、貝がらのように)水が舟に入っても量によっては、沈まないし、ゆれないことがわかる。直そうとはしない。 	<ul style="list-style-type: none"> 上部に傾きがあるから斜めになることは発見しているが、直そうとしない。
	3 歳	<ul style="list-style-type: none"> 水が入ると、手で舟をかたむけ、水を出して浮かべてみるが、水がしみて沈むと、興味を失い、捨ててしまう。 	<ul style="list-style-type: none"> 水が入って、沈みかかると、水を出したり上についた付属品をむしりとりたりするような直接的な行動はとるが、予防的な対策は、みられない。 	<ul style="list-style-type: none"> 棒が長すぎたり、付属品の紙がぬれて、倒れたりすると、むしりとっている。(容器とおなじ)
早く走らせる (スピード感)	5 歳	<ul style="list-style-type: none"> 舟、自体を押すのでなく、波をたてる、口で吹く、蛇口から水を出すなど、間接的な方法をとる。 付属品(動力のつもり)をつけて動かそうとする。 	紙と同様。	<ul style="list-style-type: none"> 帆をつけ、風を利用して走らせようとする。
	4 歳	<ul style="list-style-type: none"> 舟を、手で押してみる。 うちわで、風をおこす、波をたてる、などの間接的な方法をとる。 	<ul style="list-style-type: none"> 息を吹きかけるなど間接的な方法をとる。 	<ul style="list-style-type: none"> 息を吹きかける、波をたてるなど、容器、紙と同様。
	3 歳	<ul style="list-style-type: none"> 舟を手で押しながら歩く。 口で息を吹きかける。 手で水をかきまわす。 	<ul style="list-style-type: none"> 舟をひっぱって歩く。 	<ul style="list-style-type: none"> 手で動かしたり、ひっぱったりしている。

お茶の水女子大学附属幼稚園

「実際指導研究会協議会」より

一、製作を一斉にしないことについて

A 子どもによって製作にかかる時間のずれを感じたのですが、どのような指導をなさっているのですか。

村石 製作にかかる時間の個人差のことですか。確かに個人差があります。製作の用意をしますと、すぐにのってくる子もいますし、あとの方で友だちのつくったものを見て刺激を受けて、つくりだす子どももいます。

A できてしまった子は、次の段階へいきたくて待っていると思います。今つくっている子、まだつくっていない子、もうできてしまっている子、それぞれをどのようにあわせて指導していらっしゃるのでか。

村石 それは、人形芝居の人形づくりのところでみられました。早くつくりはじめた子は、次の段階の人形芝居の方にとりかかりたいので「先生ピアノひいて」ときかんだのみにきます。片方の子は「どうやるの」「ここどめてちょうだい」「紙ちょうだい」といってきますので、なかなかピアノ

の方にはいかれませんでした。

子どもによっては非常にゆっくりと時間を費してやる子と、すぐ次のあそびをやりたいという子がいます。早くつくりあげて次のあそびを早くやりたい子には、その子たちの気持になって「あとでね」とはいわないうで、次のあそびへのきっかけをつくってあげ、なるべく早くあそびの加せいにかけてあげたい。子ども自身の考えを生かしながら製作している子もいるので、製作には、十分時間にゆとりを持たせています。

関

五歳の根本は、四歳と変わりがあります。五歳が、グループ指導の型をとっています。

進行状態の早い子、思いつきのよい子、細かいことまですすんでよくやる子、それぞれの子どもの好きなように出来ませし、製作が得意でない子、技術的につたない子、思いつきの悪い子も、個々に目がとどきやすいと思います。三十人〜四十人の子どもが一度に「ここどうするの」「ここどうするの」というような経験は、しないわけです。

確かにこういうやり方をしていますと、

長い時間かかる子どもと、そうでない子どもの個人差が大きいと思います。

幼児期には、子どもの持つていないものを無理に一つの水準までひっぱるというのではなく、その子どものもっている状態をみて、それに従って、それぞれの個人差をふまえて、伸ばしてあげればよいのではないのでしょうか。

だから、ある子どもには、要求が高くなるでしょうし、ある子どもには要求が低くなるでしょう。その子どもに合わせて、個人指導の気持でやっております。

坂元 早くできた子どもを、まだできてない子どもが、おさえているという点に問題を感じてらっしゃるのでしょうか。このやり方は、そういう場合、外で平気であそばせています。何でも仕事をする時は歩調をそろえなければいけないという考え方が前提に立っての問題意識でしょうか、この先生方は、やむをえない場合もありますが歩調を合わせて何かしなければならぬという考え方は、持たないことにしています。

いつかこれから先やるだろうし、もう今

までやったであろうし……、という大きな気持で、今、この活動に参加しているあの時間の断面だけを見て、その時どうしてもしなければならぬとは考えないのです。

B 製作をするのに、グループ指導をしてらっしゃるのを見させていただきました。

先生は、ちょっと席を立たれると、やりたくなさそうなお子さんや、何をしてよいかわからない子らに、興味を持たせ、メンバーに加えて、またその場所に帰ってらっしゃる。

自主的に楽しんでする子と、先生の話しかけなどで入ってくる子と、なかなかしない子とあると思いますが、そういうとき、先生方は保育の終わったあと、反省ないし、明日の保育への配慮があると思いますが、そのへんのところを聞かせて下さい。

関 「お部屋でこんなことをしてるわよ」とか「〇〇ちゃんたちこんなことして遊んでいるわよ」など知らせる機会をつくったり、材料を目につくところにおいておいたり、保育者がだまってつくっていたりして、知

らない子どもへ知らせる努力はします。

無理にやらせて、やれない場合の危険を考えて、一日で終わらなくても、その気持になるまで、時間をかけて待つ保育者の気持が大切だと思います。次の日に材料を目に見えるところにおいておいたり、興味をもってくる状態を見つけてひっぱってあげられる場合もあります。

一日すぎましたときは、ふりかえって日誌をつけます。年間を通して子どもの行動、活動の記録をつけていますが、そのことも参考にします。

二、自由に園庭に出ていくことについて

C 子どもたちが、本当に自由にあそんでいるとき、部屋の中、外、先生の目のところかないところと、ちらばってしまいますね、そういうときの先生の位置は、どのようになさっているのですか。

堀合 外にいれば内が心配、内にいれば外が心配と、今日ごらんになって感じられたのではないのでしょうか。

これは、一度にできることはありません

ん。入園当初よりの教師の考え方、心の持ち方が、今日までつづくのです。

まず、幼稚園、先生、友だち同士に安定感を持つことが必要です。先生と子どもの密接感を持つために入園一週間の先生と子どもの努力は、他の一年、二年にまさるものではないとそれができないわけです。

先生がお部屋にいて、たとえ子どもがお山にいて姿が見えなくても、細い糸でつながっているような精神的なつながりがあるわけです。それを一日もはやくつけるよう努力するのです。それができないうち先生はあっちこっちはしりまわり、何人先生がいてもたりない位にうごきます。

皆が満足して遊ぶということ、お互いに安定感を持つという努力とிரிみだれてやっていくわけです。また、生活習慣、基本的習慣なども並行して身につけていきますと、友だちをすぐにおぶってしまわないとか、けんかしても話し合いができるとか、子ども同士にも安定感が育ってきて、信頼感ができてきます。

大きいグループだけをみわたすというの

ではいけないのですが、子どもと仕事などやる場合、そちらの方に力が必要になってきますので、その時は、目だけで追うとか、時々「どうしているかな」と見にいったりします。

なにしろ、子どもたちと先生と、目に見えない心の糸をつくるのが第一です。

村田 どの子どもが大体どの位置にいるかということ、こういう型で保育をしていますとたえず見当はつけているのですが、今日は二人の子どもを失いかけそうになりました。

遊戯室に行こうとした時、さっきからどう目に入ってこない子がいるなーと感じてはいたので、人数をかぞえてみるという手段をつかわなかったわけです。ピアノに合わせて、歩かせてみますと、どうも何か心にもたないものがあるような気がするので。そこで、ちょっと目をかぞえてみますと、二人たりないのです。そして「ああ、山にいったな」と気がつき、呼んできてもらったのです。今日は皆さんおせいの方がいらっしやっただという普段と

はちがうせいもあります。二人の子どもを失いかけて、二本の糸をたぐることができたのも、私とその子どもたちとの間に心の糸がつながっていたからだと思います。

経験もありましたが、やはり、子どもの中に入りきっていれば、なんとなくひっかかってくるという実例として話しました。

坂元 とてもおもしろい実例でしたね。私もそういうことが大好きで、先生方が、その位の度胸を持つ必要があると考えています。

それでもなおかつ、あぶなくないのだ、山に遊んでいても、そのこと自体にも意義があるのだ位の自信と冒険と、冒険に対するがまんというような面もなければならぬのです。

子どもも、先生のいないところでは不安で活動できないということでは、こまったことです。先生からはなれても安心して遊べるということの証拠の姿をみせてもらっただという気持です。

先生がいなくても、子どもたちだけでも十分できるのだ、という子どもに対する信

頼がなければなりません。見えないところでも信頼して活動させてやるという度胸を持つということは大切なことです。

子どもを一本立ちにして、自分で自分の判断で行動するとか、のびのびした明かの子にするというためには、どうしてもこのふみ切りが必要です。物的な環境を危険のないように十分ととのえておく必要はもちろんありますが、何がおこるかわからないうことにびくびくしてやらせないことは、子どもを小さくしてしまうのではなからうかと考えます。

三、個人に応じた教育について

D 一年を通じて、今日のような保育の形をとっているのでしょうか。自由保育という点で、子どもたちが、のびのびとあそんでいる。それは、私共、毎日、保育をしていて考えられないことです。

坂元 一年を通じてという意味は、そうしたことがあるか、という意味ですか。

D たとえば、入園したばかりの子どもたちを、実際に今ののように、子どもたちが、の

びのびとあそび、友だちやクラスをよく把握していきけるようになるには、先生方が一人一人を確認し、どの程度、その子が能力をもっているか、どういう子が毎日どういう遊びをしているか、など、先生のご指導の賜物だと思いますが、そういう意味で、どういうふうな毎日毎日一人一人の子どもを確認なさって、次への保育の指導をしていらいっしゃるのか、そういう意味を含めて質問したわけです。

坂元 端的に申しますと、そういうところを今日見ていただきたいと思つてこの研究会をやったわけなのです。今日のようにしてやるのだということが、一番望む大きな答だと思ひます。しかし、今日、見えないところが前後あります。それは、私の個人の考えを、大げさにいうと、私共は、子どもを入れて、子どもの一人一人を立派に育てることをやっているのです。一人一人とあそんだり、一人一人を立派にしたり、一人一人を元気にしたり、一人一人をのびのびさせたり、ということが、子どもの仕事なので、なにもまとめてやらなくてはいけな

いということは、方便としか考えていません。一人一人が立派にのびるための一つの場面として、まとめてやるということも、いくつかあり得るわけです。

こういうものの考え方が、基本的にあるということ、そしてそれが、一番大きな基本的な考え方です。従つて施設にしても、設備にしても、四十人いれば、四十人しかすわれない椅子で、びしっと身動き出来ないような所にいれる、というふうな「もの考え方」は、しません。が、万一、そういうような幼稚園なり保育所を、お持ちになつた場合には、それは、やはり、考え方としては、一人一人を育てることだけども、実際には、一しよに同じような仕事をさせる以外にないということになります。しかしその時でも、気持は、一人一人を育てるといふ基本的「ものの見方」というものが、必要だということを、私は個人的に考えております。

ここの先生方のやることは、例えば、三歳なり、四歳なりの子どもが入ってきた時に、何人か、または相当多くの人数が、先

生ともあそべないでおります。しかし、まず、先生とあそべるようにするとか、隅っこで遊べるようにするとかします。私どもの幼稚園には、いろんなガラクタがいっぱいあります。あれをみて、ある心理学者は、「これは、はじめの子どもたちを安定させるには、最大の施設だ」とこういいました。先生方は、こういうことに気づいていたわけではないのですけれど……。というの、ちょっと隅に入って、ちょっとあそべる。その隅から、チヨコチヨコとでてこられるようになって、杓文字で砂をたたいている。すると先生が、横でたたく。すると一しよにたたくようになる。そういうことから、だんだん先生とあそべたり、友だちと並行してあそんだりすることが出来るようになる。こういうことを先生方は自分を投げだして最初のうちは、なざるわけです。今日あたりも、まだその段階なのです。ですからまだ、先生が、一しよになって泥まみれになってやっていらっしやるというのは、結局そういうことなのです。

三歳児の例をとれば、あれは、十五人ま

とまってやっているのか、一人一人が偶然、先生と一しよに十人位集まってやっているのか、その区別は、ないわけです。それを区別して、これは一しよにやっているんだ、これは一人一人やっているんだという「ものの考え方は」は、全然ないわけなんです。はじめが、そういう形ですから、自然に子どもたちが、先生とあそばなくても、自分たちでもあそべるようになる。

それを先生方が、どんどん助長するわけです。はじめは心配ですから、ついていたり、いろいろなさいいますが、しばらくすると、離れて、子どもたちが十分あそべるようになるということを、むしろ歓迎するわけです。むしろ心配もしません。だけれど、やっぱりそこに思いきりが、なければなりません。子どもたちが外であそんでいても、自分は、わかっているという自信と、子どもに対する信頼というものが、なければならぬということです。

しかし、歌を、子どもたちとうたうというような時には、ただ一人や二人で歌っても、子どもたちには、おもしろくありませんから、できるだけたくさん集まろうとか、例えば、遊戯室を使う時間というものには、限られていますから、その時には、いろんなことをやめて、一斉にくるようにするとか、そのような活動とか、その場に

応じて、みんなで一斉にするということはあります。しかし、それが、本体だとは、考えていません。

このようなことを一年間を通じてやっていきますと言われると、大体この通りにやっておりますが、三歳児や四歳児が入った時と、それが、大きくなって、ずっと後になつてからのものは、外側から見ると同じですが、内面的には、ずいぶんちがうと思えます。

今年は、どういうわけか、五歳児がやるような遊びを四歳児が、室内などでやっています。しかし、よくみてみますと、実際には、ちがいますね。たとえば、三歳児だったら、一人で勝手なことをやっている。

四歳児だったら、少しエネルギーが、あるものだから、勝手なことをやりながら、一しよに平気でやって、けんかもしないで

つくっている。ところが、五歳児になりま
すと、池をつくったりする場合に、なら
かの形で協力していますね。だから外から
みると、四歳と五歳が、同じ池をつくっ
ているけれど、実際の活動は、ずいぶんち
がうですね。だから外からみると、同じよ
うな活動ですけれども、内面的には、相
当ちがうと思います。形としては、一年間
この形をとっています。

決して、こだわっているのではなく、一
斉にやる必要がある場合には、一しよに
やります。素直に考えれば、一人一人を
そばせておくのが大切であるということ
です。

E この園の教育課程は、先生方全員で
考えになり、週案的なものは、先生方各
自が、おたてになるのですか。

坂元 週案については、自由に考えるもので
あるという考え方です。いつ頃からはじめ
るなどということは考えず、出たところ勝負
でやる。そして、子どもたちは、子どもた
ちでやらせておいて、先生は、先生で考
え、それが、一致しなくても、卒業するま

では、いろいろな経験をすると考えてい
ます。

F 保育雑誌など読んでいると、日案が時間
的に細かくたっているのがあって、こんな
に出来るのかと思いますが、私の園では、
田舎なので、お天気がいいと、「今日は、
お散歩に行きましょう」と言って、ぱっ
と、めだか取りに行ってしまう。それ
で明日は、これをやろうかなと思ってい
るのも、それで、ふいになってしまったり
するのですが、この園では、どの程度の日
案をたてているのか、きかせていただき
たいのですが。

坂元 日案というものが、紙にかいたものと
いうなら、日案は、ありません。それは、
先生の頭の中にあります。ですから、より
弾力的にやれると思います。そういう「も
のの考え方」です。ただ、ここの先生方
は、なんにもかかないのだと言うと、そう
では、ありません。今日これだけのことを
おやりになったら、今日のことは、ちゃん
と記録されます。そして、子どものことを
かきまします。そういう時に、恐らく、明日の

ことだとか、今日の反省あるいは過去の反
省だけでなく明日、または先のことが、閃
めいて頭の中に出来上がると思うのです。

適切にその通りやったり、離れてみたり
していろいろなさびていると考えます。し
かし、私は、皆さんが日案をおかきになる
のを排撃しているのでは、ありません。そ
れには、それとしての善さもあり、意義も
あります。しかし、世の中、そればかりが
いいと考えない方がいいということのため
に、ここの習慣を申し上げますけれど、
今、皆さんが、共通に研究してみたりなさ
る場合にその園が、各部屋で別のことをや
ったのでは、やかましくて出来ないとい
うこともあるかと思えます。それぞれいろ
いろな条件で、日案を紙にかくことも意義
があるように、弾力的におつかいになるこ
とを期待しますが、この園では、このよう
にしておりまます。

これは、六月三日〜八日までの一週間、お茶
の水女子大学附属幼稚園で行なわれた実際指
導研究会協議会の記録の一部です。

(文責・編集部)

五歳児の記録⑮



二 学 期

磯
部
景
子

先生は保育室の入口の近くで子どもをいすにすわって、実習生や子どもたちをみている。

I 実習生をかこんで女兒五名がハンドバッグをつくっている。机の上にはタイのかごがおいてある。

I 実習生は紙に模様をかいて、それを松かさの下にむすびつけて、てるてるぼうずをつくっている。てるてるぼうずが十ばかり万国旗をつないだひもにぶらさげである。(十五日は子ども動物園に行くことになっている)

ある机の上ではビニールの上にぎくろがおいてある。

①がひとりでままごとコーナーで遊んでいる。

I 実習生はままごとコーナーに行つて①に、

I 実習生「お片づけして下さい。みんなにもいって下さい」という。

(①は今日は当番である)

①はあちこちの子どもたちに、

①「お片づけよ」といって、また、ままごとコーナーに来て、ひとりで片づけはじめる。

男児が床上積木をエプロンに入れながら、少しずつ片づけはじめる。

Ⓡがひとりで本を読んでいる。

実習日

十月十四日 水曜日 雨

十一時

廊下でEとAがまりなげをしている。

堀合先生のまわりに子どもたちが七名集まっている。

④・⑧・⑩・⑪はまだハンドバッグをつくりつつづけている。

I 実習生と実習生がだまって、もくもくと、組み板、保育ブロックを片づけている。

テレビがついているが、みている子はいない。

十一時七分

ままごとコーナーで、①・②・③が片づけている。みんなだまって、もくもくと片づけている。

I 実習生がハンドバッグをつくっている机のところに来て、

I 実習生「④ちゃん、お片づけしましょうね」という。

④はうなずくが、まだマジックインクでかきつつづける。

十一時十分

B・D・M・⑦がてるてるぼうずの下に集まって、てるてるぼうずをみながらはなしている。

堀合先生がテレビのスイッチをきる。

ハンドバッグをつくっている子どもたちはまだつくりつつづけている。

I 実習生は④に、

I 実習生「片づけましょうね」といいながら机の上の色鉛筆を片

づけはじめ。

I 実習生は⑩のつくっているようすをみて、⑩にセロテープを切ってあげる。

◎と①が遊戯室から帰って来てままごとコーナーに来る。

①がぶつぶついっているのをきく。

◎と①は①がいつていることをしばらくきいていたが、

①「何をぶつ、ぶつ、いつているの？」という。

①「てつだってあげるから」といって、◎と①も片づけはじめる。

①がなぜぶつぶついつているのか、まわりの子どもたちはわからない。

①がわりにはっきりした声で、

①「⑤ちゃんも遊んでいたのに片づけにこない」という。

⑥が①のいつていることをきいて、⑤をよんでくる。

⑥「⑤ちゃんを呼んできたわよ」

①「呼んでくれなくてもいいの」という。

⑤は楽しそうにせつせとまわりを片づけて片づけおわると、組み板のところに行き、組み板を片づけはじめ。

⑤は①がおこっていることに何の関心も示さない。

①はままごとコーナーをはきおわる。

①はハンドバッグをつくっている机のところに行き、まわりをはく。じみをとる。じみをすててくる。

①は②に、

①「ちりとりかけて」という。

②「いや」という。

③はちりとりが必要になって、①のところに来る。

④は①からちりとりをうけとって、ほうきではいている子どものところに持っていく。

⑤が①のところに来て、

⑥「①ちゃん、おとうばん」といってリボンをわたす。

⑦はそのあと男児のおとうばんの⑧のところに行き、リボンをつけてあげる。

⑨はリボンをつけて、保育室内をあちこちと歩いている。

Hが歯がいたいとい

先生「気がよくなるから、うがいをしていらっしやい」とい

Fがとても汗を出しているのをみて、

先生「汗をふいていらっしやい」という。

Gが堀合先生のところに行つて、

S「せんせいは、菌いしゃさんに、赤ちゃんやさんに、えんぴつつけ

ずりやさんね」といってわらう。

十一時二十分

N実習生が幻燈機を持って保育室に入ってくる。

「何をするの」と子どもたちが集まってくる。

I実習生と、N実習生が幻燈の準備をはじめると、

「幻燈だ、幻燈だ」といって、子どもたちは幻燈機のみわりに

いすを持って来てすわる。

堀合先生が、みえにくい位置にすわっている子どもたちを移動さ

せる。

幻燈機のランプがつくと、子どもたちは手をかざして、きつねな

どのかげをつくる。

⑩は影をつくっている子どもたちに、

⑪「いやだな、いやだな」という。

⑫は幻燈の準備をしている実習生のところに行きこれからはじま

る幻燈の題をみつける。

⑬「あひるのプーちゃんよ」と皆にいう。

実習生ふたりは、もくもくと準備する。

すでに降園の時間になっているので堀合先生は時間を気にして、

何回か時計をみる。

実習生は準備をおわる。

幻燈機のランプをつける。光が天井にとどく。

子どもたちは歓声をあげる。

十一時三十分

実習生が幻燈機の焦点を合わせる。

題がスクリーンにうつる。

子どもたち「あひるのプーちゃん！」という。

子どもたちはしずかにみている。

子どもたちはしずかにみている。

幻燈がおわって、子どもたちは手をたたく。

十一時四十分

堀合先生は幻燈がおわると、すぐに、

先生「いすはそのままいいから、おおいそぎでおかえりの仕度を
していらっしやい。レインコートもちゃんときていらっしや
い」という。

子どもたちは洋服かけのところに、帰り仕度をしている。

先生「明日は遠足なので、あさ、ごはんをちゃんとたべていらっし
やい」という。

その他、遠足に関する注意がちょっとあって、先生と子どもはい
そいで玄関に行く。

子どもたち「大いそぎ、大いそぎ」といって先生のあとを走って
いく。

十月十五日 木曜日

子ども動物園に行く。

十月十六日 金曜日 晴

インフルエンザの予防注射をする。

女兒が朝から組み板、床上積木で活発に遊ぶ。家からおろぎを
持ってくる。

男児は、朝、しばらくの間、自由画帳に絵をかいいたりうつつし絵を

していたが、その後全員庭に出て遊ぶ。砂場のグループと小石を集
めるグループに分かれている。

女兒が朝から組み板、保育ブロック、床上積木で遊んでいる。

多くの場合、朝のうちは男児が組み板、床上積木で遊んでい
るが、今朝はめずらしく女兒が、これらで活発に遊んでいる。

ひとつのグループは床上積木で応接間をつくり、それから犬小屋
をつくる。組み板で二階家をつくる。

もうひとつのグループは組み板で乳母車や食堂車をつくる。ま
まごコーナーを家にして保育室中をつかっままご遊びをする。

八時三十分

先生は子どもたちとはなしながら保育室のそうじをしている。

④が手の中にはいりそうな小さな万国旗を持って⑤とはなして
いる。

先生が⑥の小さな万国旗をみて、
先生「あら、かわいい」という。

八時五十分

④と⑤は床上積木を二箱運んでくる。

⑥「二階をつくろう」

⑦「うん」といってふたりは床上積木を二箱とも床の上にざっ
とつす。積木を床の上にしきつめて、応接間にする。

ふたりははなしながら、つくりつづける。⑧はぬいぐるみの犬を
持って来て、犬小屋をつくる。

㊦は㊧や㊨から少しはなれたところでつり竿をつくっている。
N・Uがうつし絵をしている。

㊩が本をよんでいる。

Bが家からおろぎを持って来る。

先生「あら、ひげがはえている」などといって、こおろぎをみる。
子どもたちがまわりに集まってくる。
こおろぎを箱に入れる。

㊭「せんせい、子どものうちにいいってもいい？」

先生「あそこはつめたいから少し日なたで遊んだ方がいいわ」という。

Mはままごとコーナーで遊びはじめる。

㊰と㊱が組み板のところで遊びはじめる。

㊲は㊳に、

㊴「うさちゃんのくるまつくって」という。

先生は遊具のはいつているかごを移動して㊭と㊮が遊んでいる場所を広くする。

九時五分

先生は母親から連絡をうけている。

㊰は組み板がはずれないので先生のところに持っていく。

先生は母親とはなしながらはずそうとしている。

㊱はそばでみているがなかなかはずれないので木づちを先生のと

ころに持って行く。

I、A、H、Sがはなしながら、新幹線や飛行機の絵をかいてい

る。
庭ではE、B、Uがつり輪をしている。

つり輪二本をつかってそれぞれに足をかけて、手をはなしてぶらさがる。

一本のつり輪にぶらさがっていきおいをつけて、遠くにとぶ。
一本のつり輪によじのぼるなどをしている。

九時十五分

先生は母親とはなしおわる。

先生は女兒が組み板などで遊んでいるのをみて、

先生「女の方、いっしょでとてもおもしろいわね」という。

まわりを広くしながら、

先生「大きいブロックもつかったらどうかしら」という。

先生は花の水を入れかえる。

㊭や㊮は今までは床上積木で犬小屋をつくっていたが、こんどはカラーブロックで犬小屋をつくりはじめた。

㊰と㊱は組み板でつくった大きい車と小さい車をつなぐ。

㊲が庭から入って来て、

㊳「なに、つくっているの？」とたずねる。

九時二十分

先生は庭に出て外の子どもと話している。

先生「よかったわね。いっしょうけんめい考えて」

絵をかいていた男児はみんな庭に出る。

保育室は女兒だけになる。

⑧は正方形の組み板四枚と円型の組み板二枚と棒で小さな車をつくる。

⑨「もう、これは、できましたから」といって⑤にわたす。

⑤はうれしそうにうけとる。

⑤はままごととコーナーから座ぶとんを運んできて、車に座ぶとんを押しこんで、ぬいぐるみのうさぎをのせる。

⑤はうさぎをのせた車をおして、ままごととコーナーに行つてごちそうを車にのせる。

先生は昨日子ども動物園に行くとき持っていた葉を整理している。

先生は⑤の車を見て、

先生「あら、ごちそうもあるの?」

⑤「おなががすいたらあげるの」という。

⑧が庭から入つてきて、みんなが遊んでいるようすを興味を持ってみている。

先生「⑧ちゃんもいっしょにしましうね」という。

先生はきゆうぴいを持って来て、

先生「きゆうぴいさんも入れて下さい」という。

⑤は⑧に、

⑤「ふたりでつくつたのよね」と得意そうにいう。

⑧は大きい車と小さい車をつないだのをおしてくる。小さい車にぬいぐるみの犬をのせる。

Tが庭から入ってくる。⑧の車を見て、

「うしろに赤ちゃんがのっている」といって笑つてみている。

⑧「⑤ちゃん、おうちどこにする」という。

⑤はままごととコーナーをさして、

⑤「あそこでしょう?」という。

⑤は車を押して、ままごととコーナーに行く。

先生は⑧が車を押しているのを見て、

先生「今日はひっくり返らなくて、よかったわね」という。

先日⑧が車をつくつた時、大きい車と小さい車をひもでないでいたので大きい車を押して歩いていると小さい方の車がひっくり返つては困っていた。今日は大きい車と小さい車が組み板でつながっているので小さい車がたおれない。

庭では男児が砂場のグループと、小石をあつめるグループに分かれて遊んでいる。

九時四十五分

インフルエンザの予防注射をしに保健室に行く。

十月十七日 土曜日 晴

身長・体重測定をする。

遊戯室で「子ども動物園」をおもい出しながら自由表現のリズムをする。

九時三十分

保育室では男児三名が積木とブロックで飛行場遊びをしている。

庭では男児、七、八名がハンカチおとしをしている。男児、三、四名が砂場でおだんごをつくっている。

先生は保健室で女児の身長・体重測定をしている。

九時四十五分

女児は測定をおわった人から保育室に帰ってくる。帰ってきた人から遊びはじめる。

女児の遊びには次のような遊びがみられる。

本を読む。

自由画帳に描く。

天使の頭上の輪やはねをつくる。

ままごとをする。

庭に出て鉄棒をする

女児の測定がおわりに近づく。

㊦が保育室に帰ってくる。

㊦「あのね、今度、男の方、並んで下さいって」といって先生からの伝言を男児に伝える。

先生は保健室で測定をしている。

男児はさっと集まって保育の入口のところに一列に並ぶ。

㊦が保育室に帰ってくる。つづいて㊦が帰ってくる。

①「男の方、来て下さいって」と先生からの伝言を伝える。

男児は並んで保健室に行く。

間もなく、男児も測定をおわった人から保育室に帰ってくる。帰って来た人から遊びはじめる。

全員の測定をおわり、先生も保育室に帰ってくる。

十時五分

先生は保育室の子どもたちのようすをみわたし、それから庭に出る。

庭では男児五名がハンカチおとしのつづきをしている。

㊦「先生、ハンカチおとしに入って」

先生はハンカチおとしをしている子どもたちをみわたし。

先生「はい、はい、いれてちょうだいね」といってハンカチおとしに加わる。

Tが先生に手の傷をみせに来る。

NはTとはなしをしている先生のうしろにハンカチをおとし一周まわってから、

N 「どん」といって先生の背中をたたく。

先生「あっ、先生のうしろだったのごめんさい。あっ、ちょっと待ってね。Tちゃんに薬をつけてあげるから」とハンカチおとしをして、TちゃんにもことわってTといっしょに保育室に行く。

先生はTの指にマキキョロをつけて、またハンカチおとしに加わる。

しばらくして、

K 「ほうたいがとれた」といってくる。先生はまた、ハンカチおとしをしている子どもにことわって、保育室に行く。

先生は水道で手を洗い、Kの手をみる。

◎が先生のところに来て、先生がKの手を手当てするのをのぞきこむ。

先生「◎ちゃん、さっき、はねつけてたの、どうしたの？」

◎ 「とっちゃったの、天使さまやってたの」

先生「そう、天使さまだったの？」

先生ははねをつけている◎をみる。

先生「あら、◎ちゃんもね、うしろむいてごらんさい」

先生は笑いながらみる。◎の頭上の輪をみて大笑いする。

◎ 「Kちゃん、どうしたの？」

先生「Kちゃんね、あやしいのよ、ひょうそうになりそうなの。少しふくれあがつてきちゃったの」

K 「あっ、しみる」

先生「しみる？ でもおやすりだから……。ひょうそうになっちゃうと大変でしょ？」

K 「ひょうそうって、なあに？」

先生「ひょうそうってねえ、いたいの、とつてもいたいのよ、夜もねられないくらいなの、そんなのになっちゃうと大変でしょ」

K 「うん」

先生「さ、これでいいわ」

先生は◎もはねをつけているのをみる。

先生「あら、◎ちゃんも天使さまなの？」

はねは輪ゴムをつないで胴にむすびつけてある。先生は◎のゴムがきつそうなのをみて、

先生「あ、◎ちゃん、ちょっと待って、はねが少しきついんじゃないかしら、ゴムが」

先生は◎のはねをおさえている胴のゴムをほどく。

先生「やってあげるわ、今」といって、輪ゴムをいくつかつないでちょうどよい長さに調節する。

十時四十五分

先生はそばにいた◎に遊戯室に行くからお片づけをするようにいう。

◎ 「おかたづけー、おかたづけー、◎ちゃんお片づけよ」とふしをつけていう。

① 「せんせい、お片づけ？」

先生「そう、ちょっと、お片づけしましょう」

① 「やーまのくーみー、おかたづけー」と節をつけていう。

先生も子どもたちも片づけはじめ。

先生は卒先して片づけながら、

先生「㊦ちゃんも、そこ、お手つだいしょうね」という。

先生は箱積木の長いものをきちんと並べる。

先生「このあと、やってちょうだい」

子どもたちは先生が積んだ箱積木の上に小型の箱積木をきちんと並べる。

先生はなわとびのなわを整理する。

先生は天使のはねをつくっていた机のところにいき、㊧たちに、

先生「㊧ちゃん、ここ、おかたづけお願いしますよ」という。

先生は卒先して片づけながらそれぞれの子どもたちに片づけるように働きかける。

I 「せんせい、ちりとり」

先生「あ、ちりとりね、ごめんなさい。せんせい、あそこにおいてきちゃったわ」という。

机の上がきれいに片づいたのをみて、

先生「まあ、㊧ちゃん、きれいにお片づけして下さったわね」という。

保育室内で子どもたちがせつせと片づけはじめたころ、先生は庭に出て、砂場を片づけはじめ。

十一時

大体片づけおわる。

先生「じゃお手洗に行きたい方はお手洗に行って並んでちょう

だい」

子どもたちはドヤドヤと保育室を出てお手洗に行く。

F 「せんせい、二列？ 一列？」

先生「そう、二列に並びましょう」

子どもたちは並びおわる。

先生「じゃ、出発してちょうだい、走らないでね」

子どもたちは歩いて遊戯室に行く。

先生は楽譜を持って子どもたちのあとから歩いていく。子どもたちは前から順番にいすにすわっていく。

先生は遊戯室の窓をあける。

先生は行進曲をひきはじめる。

先生「あのね、ぶつからないように好きな方に歩いてね」

子どもたちは歩き出す。

先生「ピアノによく合わせてね」

子どもたちはピアノに合わせて歩く。

先生「さあ、じゃあ、このあいだみたいだね、ほら、子ども動物園に行つたでしょう。思い出してみましょうね。じゃ、仕度して下さい」といってピアノをひく。

先生「さあ、仕度ができたから、みんな幼稚園に行きましょう」

(行進曲)

「じゃあ、もうバスが待ってますからバスにのりましょう」

(自動車の曲)

ピアノに合わせないでむちゃくちゃに走る子どももいる。

先生「あのね、㊦ちゃんのバス、このあいだのバスみたいにとっても上手に走れたわよ。あんまりスピードも出さないし、信号のところはちゃんと止まったし。あんまり早すぎて、このあいだのバスみたいじゃないのもあったわよ」

(再び自動車の曲をひく)

先生「さあ、それじゃ、はじめにどこに行きましょうか」

子どもたち「子ども動物園」

先生「そうね、じゃ、バスをおりることにして、子ども動物園に行きましょう」

(行進曲をひく)

先生「じゃ、はじめに何がいたかしら」

子どもたち「やぎ」

(やぎの曲)

先生「そうね、やぎさんね。じゃあ、やぎさんになりましょう」

子どもたち「メエ、メエ」といながら自由表現をする。

先生はピアノをひきながら、子どもたちがしている動作をとりあげる。

先生「ごちそうを食べていたり、歩いていたり、まわりを走ったり、いろいろなやぎさんがいたわね。いろいろなやぎさんになりましょう」といって再びやぎの曲をひく。

「じゃあ、今度はあひるさんね」

(あひるの曲)

「今度はぶたさんのところに行きましょう」

(ぶたの曲)

「ぶたさん、かわいいぶたさんだったわね。ちよこ、ちよこ、走ったでしょ。ぶたさんたち、走って下さい」

(再び、ぶたの曲)

「ほかに、何がいたかしら」

子ども「うさぎ」

「あ、そうね、うさぎさんもいたわね」

(うさぎの曲)

先生「それから、みんな、お馬さんにのりましょう」

(曲)

「ラバさんにのった方もあったわね」

(曲)

「じゃあ、お馬さんにのったり、いろんなものをみたりしてつかれたから、少しそこで、おやすみしましょう」

(おやすみの曲)

「お馬さんにのった方もラバさんにのった方もおもしろかったわね」

(おやすみの曲、おわる)

「さあ、今度は、ああ、一番おしまいに見せていただいたものの、何でしたっけ」

子ども「へび」

先生「そうね」

(曲)

子ども「それから、ライオンなんかもみた」

先生「そうね、それじゃ、動物園の方に歩いて行きましょう」

(行進曲)

子ども「さる」

(曲)

先生「今ね①ちゃんのおさるさん、あんまりよく似てて、ほんものとまちがえそうになっちゃった」といって笑う。

先生「じゃあ、今度は、ほら、キリンさんも見たじゃない」

(曲)

先生「今度は……」

子ども「ライオン」

先生「あ、そうね、ライオンもいたわね」

(曲)

Eがふぎける

先生「あら、Eちゃん、Eちゃんの見たライオンさん、そんなことした？ 先生の見たライオンさんは、木の下にじっとしてねてたわよ。あ、そうね、(M)をみて）そういうふうになてたわね」

先生「さあそれじゃ、モノレールにのって帰りましょう」

(曲)

「はやかったから、すぐついちゃったわね。じゃ、いすに、こしかけましょう」

十一時二十五分

「今日はね、土曜日でおべんどうがない日だから、じゃあね、お部屋まで……」

子ども「スキップ？」

先生「今日はね、片足とびにしましょう。できてる方はお部屋までね。お部屋に帰ったらお帰りの仕度をしてちょうだいね」
子どもたちは先生のピアノに合わせて片足とびで遊戯室を出ていく。

十一時三十分

先生も保育室にもどる。

先生「今日は、てぬぐいを持ってってね。あのね、何か悪いかげがはやってますから、きのう、インフルエンザの注射をしたから、悪いかげにはかからないけれど、軽いかげはひくかもしれないから、幼稚園から帰った時や、よそにでかけたあとは、ちゃんとうがいをしませうね。そうすれば、たいていの病気はにげてっちゃうのよ。じゃ、背中をのばして、さようなら」

(つづく)

幼児の教育 第六十七巻 第十号

十月号 © 定価八〇円

昭和四十三年九月二十五日 印刷
昭和四十三年十月 一日 発行

東京都文京区大塚二ノ一ノ一
お茶の水女子大学附属幼稚園内

編集兼 津 守 真
発行者

東京都文京区大塚二ノ一ノ一
お茶の水女子大学附属幼稚園内
発行所 日本幼稚園協会

東京都板橋区志村一ノ一
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
フレーベル館にお願いたします

申込書

●キンダーかるた

① 箱箱 申し込みます。

昭和 年 月 日

(ご住所)

(ご園名)

フレール館 御中



●キンダーかるた①



●キンダーかるた②

年少組・年長組に分けて使えます

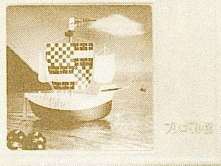
キンダーかるた

現代っ子の生活をテーマにした内容

キンダーかるた①

絵・吉田迪彦先生
文・三越左千夫先生

① しけり ちよん ちよん もうひとつ
ちよん
② ぼと あそんだ どうぶつえん
③ ぼらし ごしごし はを みかく
④ じは なないろ そらの はし
⑤ つべが あかい げんきな こ
⑥ りこぶたに のつたゆめ
⑦ ちんちん ふる ゆきてに うけた
⑧ ばんを つけた こ すましてる
⑨ かるみ ぼんと こえていく
⑩ すを ひきうけ にいさん ぐうぐう
⑪ たげの たんぽぽ ぶいと ふく
⑫ からから かいがら うみの おみやげ
⑬ こめで にっこり あいすくりーむ
⑭ いそが まねてる よちよち
あかちゃん
⑮ んげに ちよの おみやくさん
⑯ とから かえって うがい がらがら
⑰ くしの ぼうやは とんがりぼうし
⑱ んどで つくった ままの かお
⑲ いしよ ないしよの いい はなし
⑳ くちん らくちん かたぐるま
㉑ らがる ありへ むしめがね
㉒ ちゆうりよこは ろけつとで
㉓ き の つらがが せいくらべ
㉔ しくらまんじゅう ぼつかほか
㉕ るみの ごちそう りすの いえ
㉖ きいも ぼかぼん からだも はいずむ
㉗ つきま げんきに いってまいります



定価 100円

丈夫なプラスチックケース入りで
美しいステレオ印刷がっています。

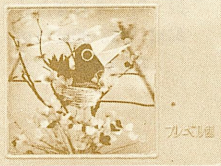
㉘ つくら やけた たまごやき
㉙ ろけて ふとった ゆきだるま
㉚ えきちょうさんに ぼくも なりたい
㉛ んぐのおめんて おおいはり
㉜ おの しんごう みてから わたれ
㉝ さんじのおやつが おたのしみ
㉞ いろいろ はなの むねの くんしよう
㉟ うえんちの ぶらんこ ユーラ ユラ
㊱ ざまじどけいが おこしてる
㊲ ずに わを かく みすすまし
㊳ んぶんですよ はい とうさん
㊴ なたほつこの ねこの おやこ
㊵ う いいかいと かくれんぼ
㊶ つせと はたらく ありさん
㊷ はちさん
㊸ ごろくに ばばも なかまいり

などなどで遊ぶ新しい内容

キンダーかるた②

絵・安井廉二先生
文・吉岡 治先生

① までも ちよんまげ でぶつちよ
なにい
② ーかを みがけば くるくなる
③ なの ないぞう なんぞう
④ げても にげても ついてくる
⑤ ねなし いはいば あし8はん
⑥ そが ないので かんがえる
⑦ おくて ちかひ へんませ
⑧ かかて おおりに まらんぼ
⑨ ほんに よくにた はるのむし
⑩ れても ぬれても こまらない
⑪ くるるの ない くるるまかたぐるま
⑫ たれなし はし なんのはし
⑬ おは しかくで めがみつ
⑭ ーい どんで そら さがれ!
⑮ たけば よろこぶ おかあさん
⑯ らに いくつも さいたはな
⑰ ちにも くつて あかいかお
⑱ ないで かけっこ ちびのつぼとけい
⑲ らべて かさねて こわすもの つみき
⑳ いても むいても かわばかり たまねぎ
㉑ かんでいるのに あながある うきぶくろ
㉒ めばのおほど ふえてゆく あきびん
㉓ おきな おなかを どんどんたいたこ
㉔ ちが ないので よくうたう れいこど
㉕ せたり ふとったり くものうえつき
㉖ けても にこにこ ふしぎだな ならめつこ
㉗ とつて ながても おこらない ちよまり
㉘ いてるのに ほねだらけ ちようちん

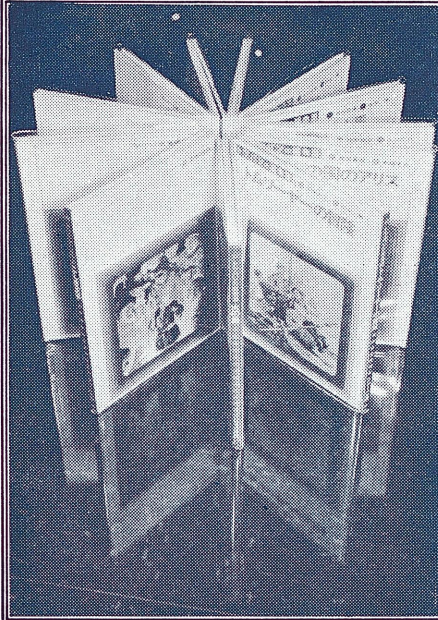


定価 100円

丈夫なプラスチックケース入りで
美しいステレオ印刷がっています。

㉙ つんこ たたけば やくにたつくぎ
㉚ んやら いえごと おひっこしかたつむり
㉛ ては かかずに あしでかく あぐら
㉜ つても かないよ このおやつ なし
㉝ かだち すると ばかになる
㉞ ものを ぬぐたび せがのびるたけのこ
㉟ だまを こいでも すすまないぶらんこ
㊱ きいろ ばちくりり あか あお
㊲ ずに ぬれずに およいでる しんごう
㊳ たを だすほど ほめるひと いしや
㊴ ねていて よるおきる ふくろう
㊵ ちは もちでも まずいもち しりもち
㊶ つせと ためても そんなものごみのやま
㊷ べつと とおる ほそいみち すべりだい

きりとらせん



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!

世界の名作シリーズ12巻

- | | |
|--------------|-----------------|
| 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. ふしぎな国のアリス | 6. こうのとりになった王さま |
| 7. せむしの子馬 | 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

B 5判 380円
株式会社 フレーベル館

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。

今月の
幼児のための
紙芝居です

(株) 教育重劇

東京渋谷千駄谷5-17-15
TEL (341)3400-3227-1458
振替 東京 29855



たのしい生活シリーズ

ドレミハ合唱隊

¥ 420円

画・牧村慶子 歌がみんなうまいのに
どうしてそろわない?

ゆたかな心シリーズ

いいことないしょで

¥ 420円

画・和歌山静子 お人好しでのんびり王
さま、お城騒動的一幕

名作紙芝居12集

ぞうのはなはなぜながい

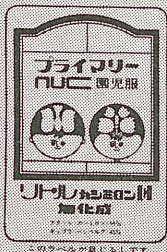
¥ 550円

画・加東てい象 なんでも知りたがりや
の子ぞうさんがワニに

■発売 フレーベル館 くわしくは弊社のセールスマンにおたずねください



子どもを知っている
園児服です——



ライオン NUC 園児服 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ライオン園児服です。フレーベ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。