

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第六十七卷 第二号



Sige

2

日本幼稚園協会

冬でもアセを知っている……



とんでボン はずんでピョン 寒さを忘れます。

キンダー ジャンピング

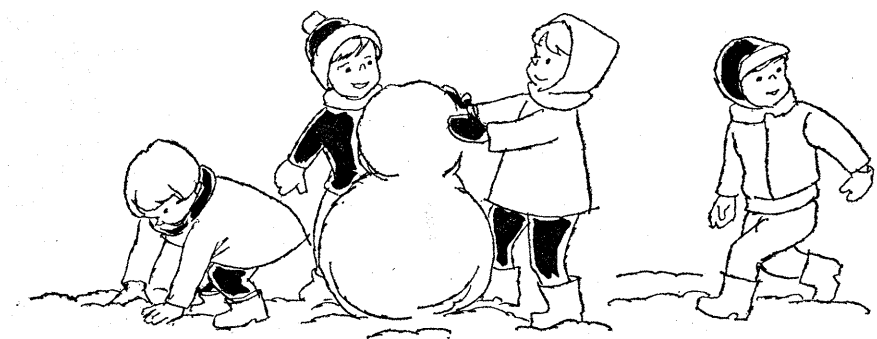
大 〈直径90cm〉黄
高さ16cm
定価 9,500円

中 〈直径60cm〉黄
高さ16cm
6,000円

小(A) 〈直径31cm〉緑
高さ11cm
1,800円

小(B) 〈直径31cm〉黄
高さ14cm
1,900円

株式会社 フレーベル館



幼児の教育 目次

——第六十七卷 二月号——

表紙 小坂しげる

幼稚園における「読むこと」の指導……………	多田鉄雄……………(2)
遊びの指導……………	堀合文子……………(7)
幼児の科学教育②……………	小林幹夫……………(22)
教師の判断——日々のまよいにふれて……………	渡辺貞子……………(28)
日本保育会と秋田美子氏……………	植山つる……………(40)
幼児の協力を育てるもの——日々の保育にふれて……………	西野紀代子……………(42)
「基本的な生活態度の形成をめざす指導」の研究(6)……………	稲岡 百合・谷川 敬……………(46)
映像連想からみた子ども……………	室谷幸吉……………(53)
五歳児の記録⑨——二期……………	磯部景子……………(58)

幼稚園における「読むこと」の指導



多田鉄雄

社会、文化の現状から幼稚園の幼児の文字に対する関心が強ま

ってきていることは、一般に認められることであり、これをどう

考えていくかは、いろいろの意味で問題になっている。ベスタロ

ッチ・フレールベル協会機関誌の本年八月号は、この時期の幼児の

「読むこと」Lesen——（以下ではこれをただ「読み」ということに

する——の問題について、その実験研究報告を「幼稚園における

初歩準備段階的な読み Propädisches Lesen im Kindergarten」

という標題のもとで発表しているのです、ここに紹介してみよう。

これは西ドイツのラインハウゼンにおける一九六六年以来の実

験研究である。その目標は次のことであった。

『1、四歳から六歳までの幼児の「読みの能力 Lesefähigkeit」

と、「読みを学び得るまでへの成熟 Leselernreife」——以下で

はただ「読み学習成熟」という——範囲と限界。

2、この年齢グループは数年来から試みられてきた新しい「読みを学ぶ方法」と、そこで用いられた教具に対して、どの程度まで適応できるか』

で適応できるか』

まず明らかにされていないならばならないことは、「読みを学ぶ能力 Lesefähigkeit がある」ということは、直ちにそれが「読み

学習成熟」を意味するものではないことである。

一人の人間に対し、読みの能力をつけ、読みを学ぶ能力をつけ

るということは、おのおのの人間に天賦の読みに対する才能を個

人的に発達させ、促進することを意味する。

今日では、幼児の脳髓の成育はほぼ五歳ごろで大体八〇%を終

えていることを、われわれは知っている。したがって、「読みを

終えていることを、われわれは知っている。したがって、「読みを

学ぶ」活動に進むべき、精神的な諸力はすでに用意されているわけである。ただその諸力は、かかる活動が刺激され、要求され、働かされない限り、まだ耕されない未開地として止まっているわけである。

この年齢の幼児は、すでに「学ぶ能力」は、したがって「読みを学ぶ能力」はついている。ただし、このことは「同時にすでに学ぶ学習成熟に達している」ということではないし、あるいはまだそこまではいっていないのである。

幼児が、読みを習得するに当たって根本的な意味を持つ諸機能の発達が、すなわち読みを学ぶ過程でなされる諸要求に適合し得る程度にまで成熟してきている場合に、換言すればこれらの諸機能がそこまで成熟している場合に、初めてその幼児は「読み学習成熟」を示しているものと認められるのである。

「読みを学ぶ過程 [Leselernprozess]」での諸要求に適合するためにはすなわち「読み学習成熟」であるためには、なかならずく文字の形体の「形の把握 [Formauffassung]」をし、「形を再現 [Formwiedergabe]」する能力が必要である。視覚的・聴覚的領域において、一つの組織的な知覚能力が、さらにそれに関連して、部分内容的に把握する方法によって——その方法で、一つの物の名前・言葉を表わす文字形象 [Schriftbild] 例えば「おとうさん」という文字

形象、および一つの物の名前・言葉を表わす音形象 [Lautbild] 例えば「おとうさん」という音形象が、同一のものを指す文字と音であることを理解し、またそれを個々の部分に、例えば「お」「とう」「さん」といったように分解したり、それらを区別したり、またそれらを、文字形象、音形象の種々の部位にあつても、または種々の結合の中にあつても、例えば「おとうさん」の「さん」と、「おかあさん」の「さん」とが、そして「十三」と「三十」の「十」とか「三」とかが、同一の文字であり、音であることを、さらに「き」という文字、「き」という音がいつも同一のものであることを理解したりする——それが可能となるのである。さらにそれがなぜ同一であるかを認証する能力が、要するに視覚的にも聴覚的にも文字形象、音形象を結合させながら、分析する能力が必要である。

読みを学ぶ過程の諸要求に適合するための、もう一つの前提は、シムボルというこの理解である。すなわち言語が図式的表示によって、すなわち文字という記号で示され得るということに対する理解である。

従来、人々は一般に「読み学習成熟」を、自然に発展してくるもの、幼児がほぼ六歳ごろに、この成熟に達するものと信じていた。この見解の基礎となっていたものは、次のような理論であつ

た。「幼児はその発達の中で、間断ない経過・進行が妨げられることのないところの段階を歩んでいく。そして幼児が自らの力で『学習成熟』」ここでは『読み学習成熟』に到達した時に、初めて人々は「読みを学ぶこと」を始めるべきである」

この「機の到るのを待つこと」「成長していくがままにまかせること」は、結果として、幼児は要求されていないこと、低度の要求もされていないこと、ということになる。すなわち、それは適当な精神的活動をするように、適切な機会を幼児に与えないからである。

ここで引合いに出されるのはハンセン(W. Hansen)が「教育的課題としての成熟」なる著書において「精神的発達は成熟の内在的な法則にしたがって、一定の過程を通じて進行するものでなく、それはむしろ精神的に発達していく者の活動 Aktivierung に基づくものである」という論証である。

「機の到るのを待つこと」「成長するがままにまかせること」によって就学前の幼児は、その発達に関して実際には本人ひとりに放任されていたのである。読み学習成熟に必要な諸機能を成熟化させることは、偶然にまかせられていた。すなわち幼児の周囲の世界の、多かれ少なかれ促進的な刺激に、あるいは家庭環境に、あるいは幼児自身の手さぐりの読みの試みにまかせられていた。

このように見てくると、就学前年齢における「読み」は決して過大要求ではなく、幼児の素質として内在する諸力を促進・発展させることを、いわば幼児の精神的諸力を喚起することを意味する。

この見地に立って行なわれた、四歳から六歳までの一五人の幼児グループについての実験の結果は、この年齢層において「読みの能力」は、すでに与えられていること、十分に検討された適切な方法を以てするならば「読み学習成熟」へと促進され得ることが、明らかになった。しかしそれと同時に、この促進可能性は、幼児たちの、まだきわめて幼児的な Kleinkindlich の態度、ありさまのために、強く妨げられ、そこなわれるということも明白になった。

この年齢グループの幼児は、「作業を遂行しうるまでへの成熟 Werkreife」および「課題遂行意欲 Aufgabewilligkeit」——すなわち仕事に対する意識的な心構え——を、まだ所有するに至っていない。

幼児は喜んで未知の課題と取組むが、しかしこの課題を首尾一貫して徹底的に遂行して行く能力は必ずしもないし、必ずしもそこまでのレイディネスが出来ていない。このことは「読み」の指導が、遊び的な行動を超えて、いわば幼児にとって遊びだったもの

が仕事に化して来る場合には、特にしかりである。

指導の間で見られたことは、四歳から六歳の幼児がまだしばしば「対象を対象として構えるディスタンス *Distanz*」に欠けており、あまりにもはなはだしく対象の中へ結合してしまふことである。

「読み」の授業、したがって「読み方」では当然のこととして、なかなか練習ということが要求される。またすでに一度行なった活動を繰り返すことが要求される。この年齢の幼児にとっては、かかることを自ら意識的に行なうレディネスはできていない。新奇なもの魅力がそこにはないからである。そこで幼児は「こんなことは、もう前に一度、したではないか」と考え、これをまた繰り返すことには興味を持たず、何かほかのことをしたがるということになる。

ただグループ指導でなく、個人指導で行なう場合には、上記の障害が、よりたやすく防がれ得るようである。それ故に個人指導においては、グループ指導におけるよりも、より早く「読む学習成熟」へ幼児を到達させることができる。

五歳から六歳の幼児の場合は、これとはちがっている。彼らのすでに目覚めた「学ぶことへの欲求 *Lernbegierigkeit*」や、書くこと・教えることに対する興味、また文字そのものに対する興味

といったものは、「読み学習成熟」へ、したがって「読む技術の習得」へと、促進させる可能性の、好便な出発点でありうる。

かかる幼児にとっては、あたかもすでに彼らが長い間、待ち望んでいた新しい生活領域へ入る門が眼前で開かれたかのようであった。

彼らは幾分か「文字あさりの徒 *Buchstabenräger*」にさえなった。

もとより個々の幼児について見れば、その機能の発達は不調和的な発展であった。同年齢同士でも種々異なっていた。しかしともかくもグループで「読み学習成熟」へと導いていく可能性はある。

以上の実験研究の結果からの結論は次のようなものである。

読みを学ぶことを五歳から始めることは、それが学校においてであれ、幼稚園においてであれ、不可能ではない。しかしそれを遂行するについては、いちじるしい疑問が存在する。例えば、現行の学校制度、学校組織との関係である。また幼稚園において「読み方を教授すること *Lesenlernen*」は、幼稚園の使命の領域を踏み越えることではないかという疑問がある。またこれは現在のところ幼稚園に与えられている可能性をはるかに超えるものではないかという疑問もある。

「読み方を学ぶこと *Lesenlernen*」とは、ただ読む技術を獲得す

ることだけを意味するのではなく、さらにそれ以上のことを意味するものである。

それ故に「読み方」を教授すること *Lesenlehren* は従来と同様に、今後とも学校の課題でとどまる。なんとすれば、ただ読むことを教えるだけの者は、それは読み方を教えていることにはならぬいからである。

しかし他面からすれば、このような与えられている「教育の可能性」を放置しておくことは、幼児の発達の可能性について手段をつくさないことは、これも許されないことであろう。

この点に関して一つの解決策が与えられていると考えられる。それは幼児にすでに現存している能力を活動させて、その能力を、学校における「読みを学ぶ過程」につなげるようにすること、すなわち「幼稚園における初歩準備段階的な読み *Propädeutisches Lesen*」の導入によって、実りあるものにさせることである。

この「初歩準備段階的な読み」とは、幼稚園において幼児に対して「読み方」を教える使命を持つものではなく、幼児的な・遊び的な形で以て「読み」を学習し得るように、成熟させらるべき諸機能を育てていくこと、すなわち幼児を「読み学習成熟」へまで育てることを使命とするものである。

「読み方」は、ドリルとか、読解力をつけ、読むことを通じて事をわきまえ、物事を理解し、思考することを、指導することなどを含んでいるが、ここでは、かかる指導の手前で、文字に親しませようというのである。

その方法、教具について詳しく紹介する余裕を持たないが、簡単に述べれば、物の絵のカードの下に、物の名前が筆記付活字でのっているカードと、文字が無く物の絵だけのカードと——その両方のカードは対応しており、そこには「家庭」とか「台所」とか「私の玩具」とかのテーマで十六ずつの物の絵がのせてある——さらに物の名前だけが一つずつのせてある小さいたぐさんのカード、また物の名前の文字が部分的にのせてある、同じく小さいカード、例えば「マナイタ」の部分「マナ」とか「イタ」だけがのっているカードが教具である。

これを用いて、物の名前をいわせ（音形象）、物の名前の文字を示し（文字形象）、物の絵の下に、名前の文字を正しくのせたりなどの遊びを、あるいはグループで、あるいは個別的に行なうというわけである。

この方法は現在、いくつかの幼稚園で試みられているが、それらに関して他の機会にふれることとする。

遊びの指導



私は長年、幼稚園の現場の仕事をしておりますが、現場の立場から、幼稚園の遊びの指導について、お話ししたいと思います。

遊びと教育

幼児には遊びが一番たいせつで、それが生活のすべてだといってもよいと思います。幼児を遊びという生活の中においてみますと本当に生き生きとして、全精力を出して生活しているという感じを受けます。私もおとなには勉強したり、仕事をしたり、それぞれ人間として与えられた仕事がありますが、子どもたちにそれと同じ意味をもつものが遊びです。遊びの中でいろいろ経験し、自分でそれに体当りをしながら、そこでいろいろと学んでいるのです。

私もおとなにとっては、幼稚園は教育の場ですから、なんとか子どもたちをよりよくしたいという気持があります。そう思っ

堀合文子



て子どもに接する時、ともすると教育という頭の方が先に立って子どもたちの生活は、本当は遊びなのだということを知っていても、こちらのおとなの計画をつい出しすぎてしまう場が多いのではないかと思います。

私も本当は、子どもをおおいに遊ばせてやらなければならないということを知りながら、また、長年その線にそっていろいろとしてきましたが、それでもまだ、他の組の先生が歌をやっていたり、お遊戯をしたり、何か作らせたりなどしていらっしやると迷ってしまうのです。

こんなに遊んでばかりいたら大変という気持がおこり、このへんで迷ってしまうのです。けれどよく考えてみる時、一体どちらがたいせつでしょうか。そして子どもたちに十分遊びの生活をさせながら、教育をその中で行ない、経験も豊富にしてあげるのには、どうしたらよいのでしょうか。

計画があつてそれを子どもにすぐ与えるのなら、むしろ一番やさしいのです。これをこうなったからこうしましょう、この次はこれを楽しみましょうね、次はみんなで歌をうたってみましょう、今日はこういうのを作ってみましょうと先生がこれを指示してあげて、子どもがそれをしましょうとついてくれば、それで先生の方は一応自分の計画が十分できたと満足だと思ふのです。けれどもやはりさきほどから考えていますように、子どもの生活は遊びが十分でなければいけないし、その中で、先生の計画を生かしていかなければなりません。生かすというよりも、むしろ子どもの経験を先生の計画で広めて、幅広くしていくことが必要なのです。それには、どういう方法をとったら一番自然にいき、また、効果も上がるかと考える時に本当にむずかしい問題だと思ひます。

そこで、次に一日の生活の流れにそつて、遊びの指導について考えたいと思ひます。

遊びの中に指導の機会をみつける

朝、子どもたちは、今日はままごとをしようとか、こういうことをしたい、ああいうことをしたいと希望を持ってやってきます。まず子どもたちの好きなぶらんこでも、ままごとでも、砂場でもいいでしょう。みんなそれぞれ好きなもので、ある時はひとり遊び、ある時は自分で友だちを待ち合わせたりして遊びに入っていくと思ひます。

この遊びは、たとえばブランコに乗ろうが、砂場で遊ぼうが、みんな子どもたちにとっては、学校の生徒さんの学習と同じ意味をもつものなのです。ですからそれだけに遊びをわれわれでたいせつに育てなければいけないのです。

実際にはただ楽しくブランコに乗ったり、乗れない人には、「ゆっくりと前へやったり、後へやったりしてごうのよ」（これはお互いに日頃くりかえしやっていることでしょうが）その中で、お友だちとかわりばんに乗せるとか、一人ばかり乗ってしまったもいけないから、いくつ数えたらかわるとか、いうことができず、だまってこいであげるよりもおもしろさを増してあげるために、知っているブランコの歌をおしながらうたつてあげたりするとそれで音楽リズムになるでしょう。なにも「さあ歌をしますからいらっしやい」とか「お遊戯をするからいらっしやい」と部屋に集めて、「さあそれじゃ今日はブランコの歌を教えてあげましょう」「ブランコゆらゆら、さあ一緒にいみましょう」というだけが音楽の指導ではありません。

ブランコをこいだ時にブランコがゆれているのが既にもう楽しいのですが、その上先生がブランコのリズムのようにおしてあげて、それに合わせて先生が、ブランコの歌をうたつてあげると、本当にゆれて楽しく気持ちよくいいリズムになるでしょう。その歌をきながら楽しいと、その歌は、わざわざ作られた場でなくとも、歌の指導にもなるし、それが本当に理想の歌の指導だと思ひ

ます。先生が何回もくり返してうたえば、自然に子どもたちの耳から入るし、一回目はうたえないかもしれないが、次の時には、モゴモゴやりながら合わせて、乗っている自分もその歌をうたうようになるでしょう。ここに自然に歌の指導ができたということになると思います。

そういう機会は考えてみるとそのへんにいっぱいころがっていることだと思えます。砂場でお山を一生懸命作っている時、だまって黙々とやっていないで、子どもたちは話をしていきます。「お山でダムを作るんだよ」とか「こっちに掘った方がいい」とかしゃべっています。先生と一緒にする時、先生が「あら、何してんの？ お山作ってんの、いいわね」といって、手を出しもしないで砂場のへりにすわっているだけでは十分ではないのです。子どもたちは一生懸命で友だち同士もさかんに会話が行なわれていて、すばらしいのができかかっているところに、おとなが来て口を出すだけでは子どもたちの楽しい雰囲気がかえて消されてしまうこともあるでしょう。

それよりも、先生と一緒にあって、そこでダムの手伝いをして、よりよくダムを成功させるための手伝いをして、「よいしょ、よいしょ」とかけ声を入れてみたり、おとなが入っていくのではなく、子どもの友だちとしてそこに入っていくということがたいせつです。また、さっきのように、「山をつくらか、さらさらすなで」と先生がそこで思い出したら一緒にあってうたってみると

か、いろいろなことで、先生が入ったことによってより楽しい雰囲気を作り上げるということが、たいせつなことです。

そういうふうな機会は、方々にころがっているのです。今は歌のことを考えましたけれど、砂場に行ったから必ず歌をうたわなければいけないというわけではありません。

やはりそこはわれわれがよく観察して、そういう歌の出る雰囲気の時には、歌をうたったりします。より一層遊びが楽しくなつてより一層砂場遊びの経験が広くなるという意味で、そこがうたいたくなる場ならうたってあげるし、また、もっと違うことをしてあげたくなる時はそれを与えてあげるといふふうに考えるのです。今の一例は歌ですが、場とか機会は、方々にころがっています。

ある時は砂場で、シャベルの取り合いをして、「ぼくのだ」とか「あたしが先に取った」とかいうことはよくあることと思えますが、そういう時も、子どもがその遊びに一緒になって入って、一緒になって遊ばないとほんとうの指導ができないと思います。

「××ちゃんがシャベルを取ってしまったの」という報告をきくだけでなく、一緒になってしていると、「ああ、それはこっちの貸してあげましょう」とか、方向転換もできるし、平和にそこを納められます。場所や機会があっても、その場に先生が居合わさないと、その報告だけによって判断をしまつたり、直接的な指導がなかなかできないのです。

やはり先生が一緒になって、子どもたちの間に入って機会をとらえて、ある時は生活指導、ある時は歌だとか遊戯だとか、時にはじつこ遊びにまで発展することができなのでしょう。そうして、私どもが一緒に遊びながら機会をとらえながら指導することが、遊びの指導に関して考えなければならぬことだと思えます。私もこれから幼稚園や保育園の先生になろうという人に話をする時に、まず一番はじめは、子どもたちと遊べる先生でなければいけないということをよく話します。

はじめて幼稚園の先生になると先生という立場にとらわれて、子どもに密接になるところが欠けてしまうので、私はよくそれを申し上げるのです。やはり子どもと一緒に遊んで、一緒になって生活して子どもたちと密接になって、お互いに安定感を持たないと、その上に立つ指導ができないのだと思います。

生活の段階をみきわめる

しかし同時にまた考えねばならないことは、子どもの遊びは年齢によって違うということです。遊んであげなければいけないから一生懸命遊んであげたところが、かえって子どもの遊びの妨げになることもあります。遊んであげるにしても遊びの中に段階があります。

子どもたちも日に日に社会生活が充実して、四月、五月と時期を経るに従って、友だち関係や社会性は、どんだんのびていきま

す。はじめは、ポツンと一人で遊んでいたのが、だんだん大勢のお友だちと遊べるようになります。先生が一緒になって遊ばなければならぬというのはおとなの側からいうたいせつなことですけれども、やはり、第一には子どもたちと遊びながら、子どもたちの発達を見ることが必要です。よく遊べるようになってきたから、違った面でもっと遊んであげましょうというふうと考えていかなないと、さっきの砂場の例のように、かえって子どもたちの遊びをこわしてしまうような形になってしまふのではないかと思えます。

三歳は独特なものではじめは友だちとなかなか遊べません。そういう時には、先生は、おおいに遊んであげて、一日も早く友だち関係を作る仲立ちになってあげなければなりません。はじめは「こんどはかごめをして遊びましょう」とか、「こんどはこれをして遊びましょう」とか、こちらの方が遊びを提供して、「きょうはお砂場して遊びましょう」「お砂の山作りましょう」と、あきないようにするのが、入園当初、四月頃のありさまです。

先生が仲立ちになってきますとだんだん友だちができて、先生と離れるわけではないけれども、友だちの方がより楽しくなってきました。はじめは砂場でひとりでおだんごを作ったり、おとなとおだんごを作っていたのが、だんだん一人が二人になり三人になりしていくわけです。そこで楽しさが増してくるし、社会性もできてくるのです。

そうすると今度は、私どものとる態度は、はじめはまず先生がひっぱって、先立ちになって遊んでいたものを、そろそろ、子どもの方にうつしていきます。今まで十ひっぱって遊んでいたものも、五ぐらいにへらして、むしろ友だちとの遊びというものを育てあげなければならぬわけです。

それをみきわめるのが、一緒に遊んでいる私どものだいたい目だと思えます。それを気づかないで、折角友だち関係が芽生えてきているのに、先生が、声をかけて、「さあこうしましょう」と先生の方へ集中させてしまわないように、折角芽生えようとした、友だち関係や遊びをこわしてしまわないように、私どもが共に遊びながら、子どもの世話をしながら、それを見ていかなければならないところにむずかしさがあるのだと思えます。そうして、そっと友だちと遊びをさせておいて、先生は、まだひとりりしか遊べない人だとか、ほんやりしてる人だとかに、声をかけて、そちらの方に先生の気持を向けて、そちらに集中して誘導していかなければならない時が来ると思えます。

次にそういう人たちもだんだん減って、このごろは殆どみんながよく遊ぶようになったという時期も次に来ると思えます。私は今ここで、こうかんとんにお話をしますけれども、その時期というものは、そうすらすらと来るものではありません。ある時は、さっとそこへいってしまいかもしれないし、その年によって、子どもが違うだけに、ようすも経過も成長も皆違うわけです。

ある日はみんなが随分よく遊べるようになったと思う日がある。ある日なんかは、きのうは随分よく遊んでいたけど、きょうは全然遊ばないで、方々でボツンと立っている子どもがいるというような日もあつたりします。そういう日目を、波のように経過して、一年たち、二年たち、五歳の一番大きい組になるともう先生が安心して、「ああこのごろは、子どもらしくよく遊ぶ」、むしろ先生が遊ぼうと思っていると、お友だちの方がよくて、先生なんかいらぬくらい、朝来ると友だちに「××ちゃん遊ぼう！」といきこんで入ってきます。「砂場のつづきしよう！」とか「これをしよう」とか、そういうふうに、友だちの遊びの方が、むしろ上に立ってきてしまいます。

それはもちろん、遊び中心の生活ですが、いろいろな面にもそれができてくると思えます。そうなりますと、先生は浮いてしまうわけです。浮いてしまつて、「最近、月日もたつたし、よく遊ぶようになったから、まあいいわ」といって、先生はどちらかというと先に立って一生懸命遊んだ時から考えると、楽なわけです。身体は楽でしょうが、やはりそこで先生は子どもと関係のない仕事をしてすわりこんで、自分勝手な仕事をしたりあぶなくないようにぶらぶら監督していればよいというものではないと思います。友だちと遊ぶという友だち関係はできたかもしれませんが、やはり砂場でも、積木でも、それなりに遊びをのばしてやらなければなりません。そのためにはやはり、おとながのばす方向

に持って行ってやらなければならないことが、残っていると思いません。

子どもたちの一員になって遊ぶと遊びがのびる

前から申し上げたように、遊びは、子どもたちの一番たいせつな生活全体なのです。たとえば、たとえ積木一つ積むにしても、砂場のお山を作るにしても、少しずつそれなりにのびしてやらなければいけません。少しずつ階段をのぼるように、現在の遊びよりも高く持っていてあげるのが、子どもの務めだと思います。それがひいては、教師の立場としての計画へつながるものだと思います。

砂場などで山を作り、ダムを作り、そうして遊びはじめると、どんどんおもしろいものを考えてしていきます。ダムもはじめは水を入れなかったものを、先生が水を入れてみたりします。はじめは一本の単純なダムも、いろいろ曲ったりくねったりして、山を通ったりして流れるように工夫したりしてくるのですが、やはりその時にその状態をわれわれが見て、そこに今まで円筒の筒がなかったら、置いてあげるといふようなことが必要なのです。

「こんないいのができたから、今度こうしたらどう」と口でいうようなことよりも、だまって何かをやってあげるのがよいのです。一口に言えば環境を整備しておくことになるかもしれませんが、今までと違った材料を一つ二つそこへ加えておくとか、先生と一緒にあってそこへ入れてもらった時に、今までは一

緒になって同じのを掘ったものが、ちょっと違った形の材料を入れてやったりします。

水を流すのでも、ただ水を流していたのを、ふるいを入れて、その上から水を流すとそこで濾過式のものになります。そのようにして、先生がちょっと材料を置いておくことによって、そこで子どもたちがそれを使っていろいろと考えてくれるようにするのです。たとえば川があっても土手がなかったならば、土手をちょっと作ってあげます。それも「さあ先生は土手を作りますよ、今度こういう時は土手を作らなきゃいけないのよ、こういうふうに作るといいですよ」というふうに宣伝してするのではなく、だまってずっと土手を作っておくと、子どももこういうふうにするばいいのだなあということがわかってきます。それが次の子どもたちの遊びが一步前進するもとを作るわけなのです。

入園した頃の頃は、先生が「ここにお山作りましょう。ここには土手を作った方がいいわね」と提案することが多いのですが、年長になって活動が盛んになったら、むしろ、だまって一つ一つ、おくこと、だまって環境を整えておくことが、遊びを一つ一つ、一步一步指導していく一つの方法ではないかと思えます。一步一步前進させるためには、おとながいろいろ考えなければならぬのであって、いろいろしてしまっただけだと思いません。そこがむずかしいところでしょう。

そっとおいておくことは、結局子どもたちにそれを活用しても

らうことであり、そこから子どもたちが新たなものを作り出して、考えたりくふうしてもらおう機会を作ることなのです。はじめの小さいうちは、先生の方が言葉や動作で指導してきましたが、大きくなると、子どもたちの活動をおおいに尊重しなければなりません。それは活動が活発になればなるほど、おおいに活動してもらわなければならないし、その活動が一步一歩前進してもらわないといけないからです。そういうふうにして先生が、材料を置いておいたり、だまっていたことよって、それが誘導となつて、子どもたちが、創造性を働かすことができるようになるのです。

さらにまた、教師が提案したことに子どもが気づかない場合もあるし、それによって少しも遊びが進歩しないという場合も起こります。そういう時は先生が「さあこうした方がいい」「ああした方がいい」というのでなく、先生が一緒になってあそぶことが必要です。たとえばごっこ遊びで「魔法ごっこ」をやっている、ムニャムニャと行ってハンカチを振ると、空をとべるようになる遊びをしています。なんとか違う言葉をいうと、身体が消えるのだそうです。消えたままでは困るので、また、なんとかいうと今度はもとにもどるといふような、よくそんな遊びをしています。そういうような場合、私もはそこに入れてもらって遊びます。入れてもらう時には、もう友だちと同等なのです。われわれも五歳児、四歳児になつて入っていきます。おとなとして

入っていくと、すっかり遊びをこわしてしまいますから、こんな大きな身体でも、五歳の子どもになつて、「いれてちょうだい」というと、入れてくれます。そして今のようにいろいろな言葉も教えてもらいます。ついこっちは、忘れてしまうので、せつかく消えても、もどる言葉を忘れてしまつたりします。「今度どうするんでしたっけ」ときいたりして遊びはじめます。そうして一緒に遊びながら、子どもたちの方からいろいろ規則を覚えてもらつて仲間に入つて遊びます。そうして遊んでいると、いろいろ問題に気がつくわけです。

年長児になるとけんかといふような問題ではないのですが、見ていると、そこまでの遊びから一步も出ないで、常に同じことの繰り返しになっているようです。そのような時には、たとえば魔法の例でいうならば、自分が魔法の仲間の一人ですから、自分で言葉を考えるのです。「先生が考えたわよ、いってごらんさい」という調子ではなくて、たとえば「一、二、三、ワンノ」といったら、もしそんな言葉ができているのなら、ながながとした言葉を考えて「先生今度は何か動物になっちゃつた」とかいったりします。「なんとかムニャ、ムニャ、ムニャ」といって、「ピョン、ピョン、ピョン」なんて、うさぎになつて、勝手に自分で遊んでいるわけです。子どもはこれを見てないかもしれませんが、でも先生が勝手にムニャムニャムニャといつて遊んでいると、子どもが、「先生、それ何になつたの」とききにきたりします。そうなつた

ら、こちらはシメシメと思うわけです。そして材料を先生が提供したことになるのです。

「こうだからこういっています」「今度はそんなのばっかりでつまらないから、うきぎになるのにしない？」なんていうのでなく、自分自身が、子どもの一員になって、魔法の言葉を用いて、今度はみんなのしていないものをいろいろしてみると、やはり見た目は先生ですから、子どもが、「先生なあに」といってやってきてくれます。これはほんの一例ですが、そういうふうにするのと、子どもが今まで同じことの繰り返ししか遊んでいなかったものが、先生が友だちとして提供することによって、経験の幅が広がるのです。

そして遊びの中から、いわゆる教育的計画に持っていきたくれば、「今度あそこでこうしましょう」と形を整えて、音楽を入れて、劇遊びのように持っていくなど、同じようにしてできるので、劇遊びのようか。それがなかなか、やってみないと、むずかしいことなのですが。たとえば、子どもたち同士がよく遊べても、一歩ずつそれを前進させなければいけない、ただ積木を積んでいるのでも、そのままにしておくのではなくて、一歩ずつ、少しずつ、段を上るように誘導したり、指導したりすることが、たいせつなことです。

そういうことがひいては、結局製作の面の基礎になったり、遊戯やお話遊びのものになるものではないかと思えます。そこを十

分しておくことが、いわゆるおとなが作った六領域というものを、十分に活動させたりする原動力になるのではないかと思えます。遊びをたいせつにして、子どもの遊びを日頃育てていくと、かえって私どもの計画を苦勞しないで、成功させていくものになるのではないかと思っています。

遊びというものがたいせつだということはお互いによくわかっているのですが、あらたまって考えてみないと、つい粗末にしてしまいますので、一応ここで考えてみたわけです。

次に一日の流れにそって、朝からのことを考えてみましょう。みんなが「おはようございます」と来ます。先生が「おはようございます」と子どもの顔をみていう時に、保育が始まっているわけです。

一日の生活の流れにそって

これは、一日の出発として大切なことで、先生が朝の保育に關して一人一人の幼児にする挨拶によって、その幼児の一日が左右されるといってもよい位大切なものです。五歳児にもなり、二年、三年の幼稚園生活をしている幼児は影響も少なくなり、二が、年齢が小さい間、特に入園当初、何か月間は先生が特に注意しなければなりません。いさんでとびこんだ幼児が先生の顔がみえなかったり、そっけない形式の挨拶では、性格のよい子は泣きなくなったり、帰りたくなったりでしょう。にこにこやき

しくあたたくむかえられると気持ちほころび、泣くところも泣かないうちに遊びに入れるでしょう。

朝のむかえ方はこんなに大切なことで、その幼児の一日を支配する動力ともなるのです。

私どもの幼稚園では、乗物に乗ってくる人が多いので、約束ごととして登園したらずうがいをし手を洗います。そうすると今度は、ままごとをしたい人はままごとをしたり、外へ出たい人は外へ遊びにいきます。そして自分たちで遊びをはじめます。

年齢によって違いますが、はじめのうちは環境を整えておき、話などしないと入ってこないこともあります。

帰る前に、「あした続きをするからこのままにしておいてほしい」といって帰ることもありますから、そのまま残しておきますと、朝からその続きを楽しみにしてきて、すぐ入ります。かえって、きちんと片づけてしまうと入りにくいのです。まだなれないうちは、先生が準備しておいてあげて、だれかが遊んだのだと思うようにしておきます。きちんと片づけられているのでなく「ああ、あそこにごちそうが作ってある。あたしも作つていてあげましょう」というような気持が、それを見た時にわくような準備をしておいてあげねばなりません。また、絵本などは、きちんと立てておくのでは利用価値が少なくなります。子どもたちが自分から出して持ってくるほど、積極的になるまでには、日がかかりますから、絵本を開いておいて、そこに来たら、読んでみたくなる

ようにしておくのです。何かをしたくて幼稚園に来るにしても、やはり、そこに溝がありますから、はじめのうちは、こういう準備をしておきます。

はじめのうちは、遊ぼうとしても遊べない人もいます。遊べない人は、だんだんと数はへってまいります。やがて、そういう人が残っているわけです。そういう時には、先生が「今日はなんでもいいからして遊ばししょうよ。あなたの好きなこととして遊んでいいのよ」とか、その他いろいろ誘導して、遊びに導きます。

それから自分で遊ぼうと思っても、なかなか自分からそこへ行って遊ぶことのできない人がいます。そういう時は、先生の方からさそって遊びができる場合もありますから、誘導したり一緒に遊んだりして、なるべくみんなが一日も早く遊べるように努力します。

自分たちの、めいめいのひきだしなども遊び道具の一つで、クレヨンを出してきて、帳面に絵を描くというのも、積木と同じような遊びのもので、自分が好きな時にクレヨンで帳面に絵を描く、それも描いて遊んでいるわけです。そういうことも遊びの一つとして、自分たちで次々と考えて遊んでおります。

お弁当のある日はお昼まで一応このような遊びの形で指導しています。お弁当の時間や、帰る時は、みんな勝手に帰ってもらっては困りますし、勝手にお弁当を食べるのも、団体生活をしてますから、「じゃ、もうお昼になったからお弁当のおしたくをしまし

よう。みんな今まで遊んでいたのもきれいに片づけましょう」といって片づけませす。帰りももちろんそうですね。そういうふうにして、一応方々、三三五五遊んでいる形で一日をすごし、時間がくるとお弁当になり、お帰りになるわけです。

遊びの中に教師の計画をどのようにいれるか

ところが、ここには子どもたちの活動だけで先生の計画はまだ入っていないわけです。よく見学にいらした方が「いつ始まるのですか」とおっしゃるのですが、始まるのはもう既に朝一人来た時から始まるわけです。たとえ九時でも九時十五分前でも、お子さんがくれば、一人きた時からもう始まっているわけです。ですから、みんな集まって、こっちの方で遊んでいた人を呼び入れて、ここにみんなすわらせて歌をうたったり、すわらせて仕事をしたりするのが、始まったというのではないわけです。それは今まで遊びがたいせつだということをいろいろ考えてまいりましたからおわかりいただけると思います。

今度は一つ例をとります。今日仕事を何か計画することにしましょう。明日でも明後日でもお誕生会があるから、おやつを入れるかごを作ることになりました。今日は先生の計画としてみんなにかごを作ってもらいましょうという計画があるわけです。朝からそういう形態に入りますから、それをいつ出すかというのが問題です。どういうやり方でそれを誘導していくかが、

ここで問題になるわけです。その時にいろいろなやり方がありません。物を製作する時に、こういう方法で入っていかねばならないというきまりもないわけです。それはやはり、子どもの遊んでいる状態を見なければならぬわけです。そしてなるべくその時の状態にあった誘導のしかたで計画に入れなければならないという大きな問題があるわけです。

たとえば、みんなよく遊んでいます。お天気はいいし、砂場では、水だの砂だのダムを作ったりして、みんな夢中になってドロドロになって遊んでいます。こちらの方のグループでは、何かごっこ遊びをして遊んでいます。またこちらでもグループで遊んで、それぞれ熱中して遊んでいます。一応今日の計画は誕生会のかごを作ること、みんなに作ってもらいたいわけです。みんなに作ってもらいたいから、ある程度仕事を早く出さないと時間的にお弁当までに間に合わなくなります。早く出したいわけですが、みんなはそういうふうによく遊んでいます。先生の計画としては十時頃はじまれば、みんなが午前中にできるかしらと予定を持っています。十時になってみても、子どもたちは一生懸命過ごし夢中になって遊んでいるわけです。

そういう時の指導の一つの方法は、先生が、だまって、一人でもいいですから、自分のかごを作り始めるのです。その時はみんながよく遊んでいます。そんな時でも子どもはたえず子どもなりの要求をもってあっちこち動きまわっているのです。ある時

にはお手洗に行ったり、手を洗ったりしています。そういう子どもが、しょっちゅう出入りして活動していますから、先生が作っている「先生、何してんの」と声をかけてくれる場合が多いのです。するとこちらでは「しめしめ」というところで、「あしたはおたんじょうかいだから、おやつ入れようと思って先生かご作ってるのよ」というのです。そうすると「じゃわたしも作ろうかしら」といってすぐ入ってくれるでしょう。またそういわない人は、「ああ、そう」と通りすぎてしまうかもしれません。それでもいいのです。

むりやりに「さあいらっしやい、かご作るから呼んできて」じやなく「あたしやろうかしら」ときた人がいたら「じゃ紙をあげるから、どういう形にしましょうね」と、そこから製作の指導に入るわけです。そして「お道具を出していらっしやい、こうするから」と相談して作るのです。そういうところから、一人、二人と始めて、製作が始まります。そうすると次の人が「○ちゃんにしてんの」とだんだんふえたり、へったりして、そのうちできあがった人が外へいって遊ぶ、また交代して入ってくる。そのうちには横目で見てだまって通っていらっしやい人もいるし、さまざまですが、交代して仕事が展開されるわけです。

そのもの自体がとて子どもの興味をひいたという場合には、むしろそれが全体に及ぼす場合があるのです。ちょうど見た目が「みなさんいらっしやい。今日はこういうの作るから、これあげ

ますよ」といってやったごとくに見えるのです。そういう時は、材料がとて興味をひいたものだったり、子どもたちのちょうど遊びのいい時期に出したのでしょう。いろいろ条件が集まって、みんなが一緒に興味を示してくれて、やってくれた場合はそうなります。ところが、入り方はもちろんちがっています。

計画に入つてこない子どもをどう考えるか

たいていの子どもが「あたしもやる、あたしもやる」と、だんだんに交代して行って、常に、二つのグループぐらいがしているのが多いようです。交代してそれはするのですが、そこに問題があるのは、全然知らないで遊んでいた、知ってても参加しようとしなない人もいます。今日一日でしてしまい、これに全部が参加してほしいと思うのに知らない人がいた場合には「今こういうの作ってるから、○ちゃんも、もしよかったらやりきってちょうだい」と砂場の人とか、他の遊びの人にも声をかけたいでしょう。やっていることは知っていても参加してくれなかつたり、声をかけても中へ入ってきてくれない場合もあります。

そうした場合、この人は、一生懸命砂場で、自分が満足をするだけ全身全霊で、砂場の山やダムを作つて遊んでいるわけです。その時には、先生が出した材料とこちらとでは、Aさんの場合を考えた時、どちらがAさんにとつて大事な経験になるかを先生が考えたらよいのです。今ここで無理にだつてひっぱつてくれれば、

結局先生の威力によってひっぱれないことはないのですが、そうした時にしぶしぶやってくるでしょう。

「砂場でもう少しあの時にやれば、あつちにダムができるし、もっとこうやりたいと思っていたのにしかたがない」と思っているのをやるでしょう。そうすると一応製作はやりませんが、気持はまだ砂場に残っています。結局一応先生にいわれて誘導されてきましたけれども、ここで作るものはたださっさとやってしまうか、いやいやとやってしまうのです。こういうことの積み重ねをしてみてください、やはり、そこからは興味がだんだん減退してしまつて、次に自分からしようという気持は、それがしてしまうわけです。砂場の方を十分して、いい時に入ってきてしてちょうだいね」というと、十分自分たちが遊んで「これで満足しないのができた、じゃあ、そこへ行つて○○さんたちとか」を作つてごよう」と自分からやろうとして入ってきた時は、自分の気持を十分そこへ表現したすばらしいものができるわけです。

子どもは小さい子どもたちには、できがいいとかわるいとか、結果を要求しません。子どもながら、一生懸命したものは、いややつたものより、皆さんご存知のように、結果的には、技法は下手でも、十分その人の力が表わせるわけです。自分の力をそこへ十分表わせると、次の興味が養われているわけです。さきほどのいうことが、その人には繰り返されているわけです。さきほどのいやいやの繰り返しと、自分が十分満足したものの繰り返しと

では、長い月日の間には、大分差がつくでしょう。なんでも夢中になつてやる人、いろいろくふうしていく人と、義務感からやるものとの間には差がついてきて中途半端な人間ができてしまうわけです。そこには、創造性もだんだん姿を消してしまふし、興味もなくなつてしまふのではないかと思います。

ですから私も計画をたてても、もしその日にこれに参加しない人は、むしろ別のことをしておいた方がその人にプラスになるのだし、そのままこれに参加しないで結構だと思ふのです。そのくらいの大きな広い気持と考え方を持たないと、やはりこれが決断できないわけです。そのようにして明日やってもいいし、もしやらなかったら、やらなくてもいいのではないのでしょうか。どうしても、みんなが持つていて困るような場合には、むしろその人には先生の方が「これに入れておきなさい」と違ふものをおやつへの入れ物として与えるのもいいと思います。

全員一斉に作らせて、材料を与えてやれば、ばあつと一度に三十五人ができてしまいますけど、こういうふうには、かわりばんにグループを交代する場合は、時間がかかるわけです。ですからなかなか一日ですべてを計画するわけにはいきません。二日三日とか、大きな物になると一か月もかけて作りますから、次の日には必ず「僕も今日はやる」と、ちゃんと興味を示してくれるものなのです。そういうところは、あまり苦労はいたしません。

このようにして、お昼がきたら、「それじゃお昼だから」と、

お弁当のおしたくをしてやるわけです。こういうように一日がすぎます。

音楽リズムやおはなし

もう一つ、音楽リズムや、お話のような場合はどうしたらよいでしょう。音楽リズムにもいろいろやり方がありますが、やはり、自分ひとりでお遊戯をして楽しむというのはあまりこの年齢には楽しいというものではありません。おとなが一人でパレーを習って、それを音楽に合わせていけば、それは実に楽しいという場合もありますけれど、幼稚園はそういう専門の教育の場ではありませんから、やはりみんなといっしょにして楽しいのです。みんなと音楽に合わせて身体をいろいろ動かすので、そこで楽しさがあり、いろいろと音楽の指導ができるわけです。これはみんなと一緒にする楽しさで、一緒にした効果が、よりよくあちこちに表われるものですから、そういうものには「さあ、今日はお遊戯だから、みんなお遊戯室へいきましよう」でいいと思うのです。そういう時は、集めて皆一緒にします。

お話ももちろんそうです。絵本を見ることなどは少人数でしてありますが、「今日はみんなに、お話ししてあげましようね」などと集めていいと思います。お話でもお遊戯でもそうですが、さきほどと同様に、砂場の方でよく遊んで、十分にそこで活躍している場合は、「あなたもこれをやめて」とお遊戯にむりに入れるた

めに、いわなくてもいいと思います。お話でもそうです。「じゃみんなここでお遊戯しているから、あなたそこでおもしろいのできたからいいわね。もつといいの作って待っててね」とひとこといっておきます。

組で幼児を管理しなければならぬ場合もありますから、そういう管理の意味でも、そこへちょっと声をかけておく必要があります。そして途中で入ってくればなお結構だし、入らなくても、その人が今日一回お遊戯しなくても大きなマイナスはないと思います。むしろ、他の遊びでプラスになっていけばそれでいいと思います。お話もそれと同じ考え方でいいと思います。

そういうふうにして、お遊戯やお話は、比較的集めてする機会が多いです。

集める時の声のかけ方ですが、製作の場合は、朝からだんだんとしますから、子どもの生活を見ながらすすめればよいのですが、全員を呼び集めるような時には、やはりある子どもたちの生活を中断しなくてはならないわけです。ですから、相当子どもたちの遊びをよく見てそれぞれ楽しそうに今ちょうど盛り上がり、遊んでいる時に、先生は「時間だから、今しないこととあのことに困る」と考えて「いらっしやい」とせっかくのところ呼び集めるのではいけないと思います。やはり皆と一緒に経験した方がいいと思う時には、子どもたちの生活を十分眺めて、今はこれならある程度遊びの波が下の方になったと思われる時期とか、十分やって興

味が少し次の遊びに移ろうとする時期とか、興味がある程度前よりもきめた時期とか、そういう時を察して「じゃお遊戯室にいきましょう」とか、「お話ししてあげましょう」とか誘うのです。外で十分遊んで、暑いときには、「今日は暑そうだから、あそここの木の下でお話ししてあげるからいらっしゃい」というふうな、時期を見極めてそれを持ち出さなければいけないと思います。そうした時、やはりさきほどのようにまだ他のことに興味があつて、残る人もいますから、そういう場合は、大きな気持で考えて適当な時期にさそつたらいいと思います。

先生の計画はこのように入れて一日をすごしております。

教師と子どもの密接な関係が必要である

このように製作をしたり、遊んだり、先生は忙しいですが、その中で、やれ、どこで怪我したとか、袖口をまくってあげても、砂場でよこれてしまったとか、ころんだとか、けんかしたとか、そういう一般の事件が、いろいろはさみ込まれてくるわけです。ですから先生はここでいくら自分の計画が製作であつても、その間にこのような生活の仕事が入ってきますから、大変忙しいわけです。先生はここで製作をしていて、製作にばかり集中しすぎるとそのことだけの先生になってしまいますから、やはり製作の指導の合間を見ては、砂場のようすを見たり、プランコのようなすを見たり、監督のようなことをしてよいでしょう。

ただ見るだけでもいいし、たとえ五分でも十分でもそこで遊ぶ機会を作つて、製作の方にもどつてくるとか、一か所だけの先生でなく、常に自分の組というものを把握していなければいけないと思います。こういうような生活をしていると、やはりいろいろの雑用もあるし、方々の遊びも見なければなりません。その中に遊びの指導があるわけですから、一つの身体で、大変忙しいわけです。

入園当初まだ子どもが十分遊べないうちには、なかなかこういう仕事をもち出せません。子どもは入園当初に、五月のこいのぼりの行事があつて、みんなが、こいのぼりを持って帰らなければならぬので、大変困る時期なのです。まだあの時期には、じっくりと自分の思った気持や考えを表現した製作はできないわけです。やつと一学期ぐらいたちますと、そういうことができます。それには、さきほどから申し上げたように、先生と一緒に遊んで、遊びというものを充実させておいて、その上に立たなければできないわけです。一か月でできるか二か月でできるか、早ければ一週間でできるか、二週間でできるか、それに先生がまず努力して、一日も早く子どもたちがお互いに安定した生活ができるようになって、はじめてその上でいろいろと製作が可能になります。まだ十分できないのに、必ず一か月に一つは製作をしなければならぬとか、一週間に何かやらなければならぬと考へてするようなのは、結局製作の面においても活動したり、発表した

り、表現したりすることも、中途半端になってしまいますから、やはり遊びを充実させて、おおいに遊びの指導をしておいて、そして子どもたちの活動が十分できるようになって、その上に立つものだと思っております。

私どもも一人の身体ですから、三十五人いろいろの遊びにちらばって、これを常にすべて把握していなければなりません。それにはやはり、一番教育の根本である子どもと先生との密接な関係というものが根本になければならないと思います。部屋のある場所に立っていることで、三十五人の人に目に見えぬ系がつながれているような気がたいせつです。先生と子どものへだたりというのがあったのでは、やはりそれができません。密接にそれが一体になっていないと細い目に見えない、つながりができないと思います。

先生だからといって、常に、監督のようなつもりで子どもの遊びを見ていたり、何かをする時だけの先生では、本当の教育ができません。それは小さい人だけでなく、大きい人でもそうです。教育というものは、生徒と先生が一体にならないとできません。それが幼児にはもっともたいせつで、そこから遊びの指導もできるのです。

個性を尊重すること

一日の生活はこうして、おおいに子どもたちの生活を活動させ

ながら、その活動をより盛んにするために先生がいろいろと計画をもちだしてそして経験を広めて、そこから子どもたちが自分たちなりに学ぶものを引き出してもらおうようにすることが根本です。そして将来のより高度な学習に際しても、考え、くふうし、創り出す力を、幼児期の間で養っておくように指導しておくのです。それが私どもの務めだと思えます。

私どもの同じ園の中でも、組によっても子どもたちが違うのですから、この時期にはその人なりの力をのばしておいてあげて、そして十分それが将来活動できるように、そのもとを作っておいてあげなければなりません。現場では、毎日毎日が、「ああ、きょうはよくできた。きのうはここがどうもうまいかなかった」とか、「ここをやってあげればよかった」と毎日毎日反省の繰り返しだと思えますが、のばすことに力を注ぐのです。誰ちゃんはこのように性格でだめだとか、誰ちゃんはどうだとかいうのでなくて、すべてその人なりに、十しか力のない人は、十の力を出し、もちろん二十ある人は二十出してもらおうというように、なるべく今のうちに引き出してあげることがたいせつなのです。

そして将来学校生活をしたり、また社会へ出たりして、その人がりっぱにそれを使っていけるような一番もことになる時代が幼児期です。一日の流れに例をとって私自身の経験を申し上げた次第です。

(お茶の水女子大学附属幼稚園)

(これは幼稚園の先生方のために講演されたものである)

幼児の科学教育

小林 幹 夫



四、幼児教育と自然

幼児の科学教育の内容を領域「自然」の中にだけおしこめたくないと思います。

なるほど、幼稚園教育要領の自然領域についての解説には科学の芽ばえを育てるとか、科学的な認識の基礎をとりあげるなどと指摘しています。が、科学教育をなんでも自然領域にむすびつたり、「自然」の項目の範囲で窮屈にわくをはめて考える必要はありません。自然にはそれ自体の内包概念があるからです。

たとえば、科学教育の立場からいいますと、対象により自然科学とか文化科学にもわけられます。文化科学の中に、社会科学などがあげられます。領域の「自然」とか「社会」のほうはいま

でもなく幼児を対象にした経験領域とされています。だから、当然、領域でつかっている「自然」とか「社会」の意義を、本来のものとしておくべきでありましょう。

たとえば、「自然社会」という述語があります。この方は「人間社会」に対しまして、血縁・地縁によって、個人の意思にかかわりなく成りたっている社会とか、原始社会のことだそうです。自然とか社会という用語の特別のつかいかたがあることはいうまでもありません。

光塩短大教授林田理学博士は領域「自然」についてこういっています。

『領域の自然とは一体、何をさすのであろう。この場合、幼児を対象とした自然であって、大自然そのものはとりもなおさずその

ままの姿で自然であり、家庭環境の中にあつて、生活に役立つて
いる事物も自然の対象であり、外の世界にある乗物や機械類など
も、幼児の世界にとつては自然である。もし、自分の園は自然に
恵まれないとなげく人がいたとすれば、大自然、いわば自然環境
に恵まれていないだけであつて、「自然」の対象となるものがない
わけではない』

つまり、この世の中にある事物のすべてが「自然」の構成物で
あり、そのすべてのものに幼児が興味や関心をもてるように幼児
教育でとりあげたいと強調しているわけです。

(注、北海道の幼稚園教育計画の指針「単元計画の進めかた」
—四十二年北海道私学教育研究協会刊より引用しました)

私は、幼児教育の内容を充実するためにも、日本の風土、私ど
もをとりまいてる自然環境をもう一度みなおしてみる必要があ
ると思います。

私の住んでいる北海道の自然は本州と比べてスケールが大きい
とされています。私はそういう自然の規模からだけでなく、自然
のもつなげ容赦ない荒々しい面にもその素顔があると思いま
す。

ひとくちに幼稚園教育には「人間性を豊かにするねらいで領域
『自然』をとりあげることが望ましい」といひましても私には疑

点のこりませぬ。

現在の幼稚園はあまりにも都会的すぎます。素朴なものがどん
どん姿を消していきます。また、世をあげてレジャーブームと
か、観光ブームです。あさはかな人間が天然自然を荒らすばかり
でなく、ひとびとの自然への目をくもらせてしまひます。物見遊
山では自然とのうわべだけのつきあいにすぎませぬ。

ところが子どもは風の子であります。

『文明の波に洗われているとしても幼児は本来、大自然の中で生
活し、育っていくのがのぞましい。なぜなら自然と幼児の生活と
の結びつきによつて幼児を健康にさせ、自然の姿を知り、経験を
豊かにし、情操を発達させるみなもとにもなつて、より豊かな人
間性を養うよりどころに帰結するからである』(前掲書)

幼児の教育に関心をもつものならば、こういう観点から大自然
の中の子どもの姿、現在子どもが自然をどうみているかを再検討
することをうながしたいと思ひます。

五、大自然は幼児を鍛え、また驚嘆させる

数年前、私はいくつかの幼稚園の先生がたと協力しあつて、本
道の幼児の大自然からうける意識を調べたことがあります。幼児
はスケールの大きな自然現象に予想外に心をひかれてることを

知りました。

「真つ赤な夕やけ」「広い海」など偉大な光景に驚嘆の声をおしまない。

「ママ、オソラガマッカダ」すごい、と感嘆する幼児がいます。

一方、むかしから「夕やけ小やけで日が暮れて……」の詩情は子ども心にも、しみわたるものでしょう。

北海道の冬はきびしい。こんなことがありました。

私が前にいた幼稚園は、札幌の郊外、西のはずれにありました。現在では当時と比べ、みちがえるほど人家がたてこみましました。その頃は、文字通り石狩の原野にふさわしく秋から冬にかけて寂寥におおわれ、きびしい厳冬がおとずれます。幼児の足で四、五十分もある田舎道を一月、二月のはげしい吹雪にもめげずよく通ったものです。

ある日、降園時に激しい吹雪が荒れ狂ったことがありました。

とうてい幼児ひとり歩きの帰路は無理です。先生がたと手分けして私は一番の難コースの園児たちをおくる役目をひきうけました。その中にT坊という子がいました。そして家までいくのにはちばん遠い園児でした。風はまともに吹きつけてきます。私の後から小さいからだを丸めるように、全身を雪まみれにして、一歩一歩雪をふみしめながらついてきます。

ふと気がつくとき、たちどまったままです。私は体をこごめ

T坊の顔をのぞきこむようにすると防寒帽からでている目鼻のあたり、雪と氷がこびりついて、はげしい風雪にまともに目もあけていられないようすです。そしてなにやらフツフツいつているようすです。はじめは泣きべそでもかいているのかなと思つて、なぐさめ、はげまそうと思いましたが、さかんに、

「なにくそ、こんなゆき、なにくそ、まけるものか」といつているのです。

あのとぎのT坊の雪まみれの顔は忘れられないものです。北海道の冬は確かに子どもを鍛えます。ことのほかきびしかった冬でも一日も休まず徒歩通園した幼児が何人かおりました。中でも三歳児の一年間通して皆勤したM子ちゃんには先生たちもさすが感心し、いまでも語りぐさになっています。

吹雪道をつれかえったT坊のことは園生活を通していろいろなものに対するあくなき好奇心の強い子であったことなどと重なり忘れがたい思い出となっています。その子もいままでは中学・高校とすすみ、理科好きの生徒に成長しました。何事にも理屈っぽいたちであったK君という子もいました。いままでは理数科志望の優秀な青年になりました。現在と幼児時代の両君を比べると、やっぱりそうかと嬉しく思い起こされます。しかし、幼稚園児のとき、

特に科学教育をほどこしたわけではありませんし、あえてしむけなかつたことも心のこりとも思えません。かえって、せっかちにも、また不用意に科学的なものを強制しないで、のびのびとすすませたことがよかつたと思います。

六、科学的因果律と幼児

——さかしい、頭でっかちの子どもにしてはいけない——

自然現象について、因果関係を幼児に気がつくようにしむけたり教えたりすることはむずかしいことです。その辺のことをよくおさえておかないと、先生がたのひとりよがりのお談義で終わります。

「山の木のいろはアカやキイロになりました。秋になったからです」とか、

「冬になると寒いから、雨のかわりに雨がこおって雪が降るのです」のたぐいです。

〈季節と木の葉〉 〈秋と紅葉〉

〈降雨と降雪〉 〈冬と雪〉

おとなには、全くあたりまえに思えるごく常識的な自然現象にもとづく因果律を、幼児になつとくいくようにすることはなかなか面倒なことでされています。

一方、科学教育の上からは科学的因果律は重視されています。テレビなどの影響で、どんどん幼児たちの世界にはいつています。たとえば、ロケットのこと、リモコン装置のロボットなど、あそびの中でも親しまれています。

私たちの子どもの頃と比べれば、驚くほどの進歩です。喜ばしいことであります。

長方形の積木を、むこうと、こっちで、お互いに耳にあて、「こちら〇〇、××ちゃんどうぞ」とやって楽しんでいきます。

「人工エーセイ発射五秒前、四秒前……」科学文明の波が、幼児の遊びの中にドンドンと浸透されてきています。

だから幻想やおとぎ話はナンセンスで、もつと合理性のある、正確な科学的知識を幼児に与えなければいけないという意見がでてきます。しかし、そういうきめつけ方は考えものです。なぜなら幻想から科学的知識への転換は小学校へすすんでからで十分であらうと思うからです。

小学校理科教育の中でもつとも無理なく、なんの抵抗もなく容易になしとげられるものを、むきになって幼児段階でやる必要があります。ありましようか。この因果律についても、小学校理科教育ではもつと慎重にとりあつかっているようです。低学年では、自然現象を対象とするより、人工的な教材（磁石とか簡単な機械）からは

いって複雑なメカニズムの因果関係を理解させるのがよいとされています。

ともあれ、子どもの科学性には、常に豊かな詩情と、正しい子どもなりの倫理がうらづけされる必要があるでしょう。ある人がまたこうもいっていることに共感をおぼえます。

『無暴な科学的な正確性を提起して、子どもの中の心にある詩や夢を、童話的幻想を、夢散させることを十分つしまなければならぬ』(注、幼年教育の会編『3歳から6歳までのしつけ』三十九年誠文堂新光社刊を参考にしました)

七、科学と風土色——自然領域における地域性の問題

私のように祖父の代から北海道に住むものにとりましては、幼児なりに風土のこと、北海道の自然の特色をのみこませたいと願うものです。幼稚園教育の中味に、北海道色をあふれた「自然」領域の経験をさせたいと思うことがあります。

本道にすむ幼児の生活に関係のふかいことのひとつは、なんといっても冬にドンとつもる積雪があります。本州の南の人々には関係の少ないことであることも本道に住む幼児に知ってほしいことのひとつです。

今年の冬の北海道の開発局の道路除雪計画によりますと、雪を

はねるのに四億二千五百万円もおかねをかけることになります。

除雪機械はブルドーザー、ダンストラック、除雪車、ロータリー除雪車、スノーローダー、スノーメルターなど総数六〇〇台が全道に配置されます。北海道の冬の交通を確保することは、実に容易ならぬのであります。

ところが二十年前までは、雪道を機械で歩けるなどとは思ってもよらぬことであつたのです。それまでの北海道は、冬期になると積雪のため道路交通は完全に麻痺状態であつたのです。原野では各所に陸の孤島の出現するのがあたりまえでした。北海道の文化の最大の敵は毎年間違ひなくやってくる冬將軍の寒冷と積雪であつたのです。二十年前ならば今日のやりかたは想像すらできないものでしたらう。

前号で紹介した、雪の博士故中谷宇吉郎先生も、積雪、融雪の問題に精力的にとりくんだ科学者のひとりです。

博士の病没される二、三年前のことでした。北海道大学のクラーク会館でうかがつた学術講演はいまなお感銘ぶかく思い起こされます。なぜ二十年前に、雪による交通の断絶が解決したのかを、博士は、本道の積雪対策の事情について次のように説明されました。それはなんのことはないのです。

日本人の思いもよらないことをやすやすとやってみせたのが終

戦後、本道に乗りこんできたアメリカ軍であったということです。

博士は、アメリカ軍が本道にのこした何よりの功績が『冬、雪をはねれば車でも道を走れる』のを实地にやってみせてくれたことにあると語りました。不可能であったことが可能になったのですから大したものです。それが本道にあって、たかだか二十年位前のできごとです。

積雪をふみかためればよいの、とかせばよいのとか、櫓を改良したらどうかとか、科学者や技能者が長年頭をいためていたことが、ごくあたりまえのやりかたで道が通じたのであります。アメリカ軍の物量にものをいわせるやりかたともいえましよう。ともかく日本人に模範を示してくれたことになりました。かかる費用も莫大なものですが、北海道に住む私どもにやればできるのだということを体験させたものです。

恵みをもたらす大自然は、ときには情け容赦ありません。北海道の冬に毎年のようにおそうドカ雪（一度にふりつもる大雪）もそのひとつです。中谷先生は、口ぐせのように科学の方で、災害とか、被害のマイナスをプラスに転換させ改善させねばならぬと強調していました。

こんど私どもが北海道むけにとりくんだ単元設定には、これまで幼児教育の条件としてマイナスであったものを、できるだけ

おぎないあらためようとつとめました。とくに自然領域における立地条件の課題を重視しました。

冬期の幼児の指導計画にも思いきってメスをいれ「雪あそび」などの単元に大はばに雪を素材に、雪にとりくむ活動あそびをとりいれました。雪道つくり、道ふみあそび、新雪に道をつけて、迷い道あそびなども地域の特色をいかしたものであるでしょう。

いくら北海道だからといって本州のかたがたには雪にこだわらずぎると思われるかも知れません。が、このことには私がこの数年間、全道の幼稚園教育内容を調査して、研究的にとりくんでみたことがもたっています。その結果、本道幼稚園の全体の傾向として、六領域のバランスからいまして、中でも自然領域のはなはだしい陥没に気がつきました。

幼児の科学教育のゆき悩みの一面が露呈したとも思われます。

北海道の各地は約半年近く雪にとぎされます。また冬期の寒冷がもたらす大自然の荒々しい面への対処は、幼稚園教育要領などについている、「自然の事象に親しむ」とか「自然への興味や関心をもたせる」だけでは終わらないようです。安全教育にも発展させる必要があります。またおっかなびっくりのえせ理科的なとりくみかたから脱して、幼稚園としてももっと積極的な幼児の科学教育にとりくむ時期にきているようです。（札幌西高等学校）

教師の判断

——日々のまよいにふれて——

渡 辺 貞 子



一、はじめに

毎日毎日の保育をする中で、一番大切なことは一体何なのだろうかと考えたとき、いろいろな問題や、まよいが私の頭の中を去来する。

私は、まず大切なことは、教師と幼児との間に感情のコミュニケーションがなければいけないことだと考えている。感情のふれあう中で、幼児の要求をみいだし、その上に立って、この幼児を、こういうふうにしてやりたいという気持ちをもって指導にあたっているのである。

しかし、こういうふうだから、こうしてやろうという教師の判断が非常にむずかしいということに気がつく。また、その判断が

正しかったかどうか、まよいにふれることが多々あるのである。いつも活動的で要求をもった、いわゆる主体性のある幼児は、教師との感情のつたわりがスムーズで、それぞれ満足できるように感情受容はでき、正しい判断を教師がすることができても、逆に、主体性のない幼児、いわゆる、自分からは、先生にも友だちにも自分の感情も出しきれずに、いつも誘いかけられてばかりいる幼児のいることを考えたとき、何となく、やるせなさと、あせりを感じるものである。何とかして、その幼児の発達にみあった経験や活動を自分からできるようにしてやりたい。そして、自身の経験をひろげてやるチャンスがこないだろうかと心まちするるのであるが、そのチャンスのとらえ方が教師の判断にかかわっているのだから、それを判断する力がなければいけないことを痛

感ずる。

ひとりひとりの幼児の特性を理解するとき、教師は、いろいろのまよいにぶつかるのである。だから教師の立場での判断ということを実践とおして考えることは、自分自身の幼児に対する感情の反省ともなるであろうし、それは、私の指導に対するもっとも重要な反省ともなるであろう。

そこで、これらの点について、二つの面からみていくことにする。すなわち、第一の実践例は、個人を理解しようとする努力があるが、他の幼児たちの状態をも理解してやらなければならないときに、ある幼児が、他の幼児らとちがった要求をもって行動をしたが、それが、その個人の経験をひろめるための、とても大切な機会だと教師が判断し、その個人ばかりを感情受容してしまった。そのような時の教師は他のみんなに対して、ずいぶん心の葛藤を覚えるのである。

そんなまよいをどう処理していったらよいのだろうかという、まよいにふれた例である。

第二の実践例は、幼児らの行動を理解する中で、その行動を、教師が自分自身の感情だけで判断し、その行動を変えさせたいと考えて、その幼児らの感情受容を教師がしなかったばかりに、幼児らの行動が、まったく予想もしなかった方向へむいてしまうことがあるが、いかに幼児らを理解し、判断を正しくすることが大切なことかを痛感した例である。

二、実 践 例

(一) Nちゃんが絵を描いた

十月十三日

動物園見学をした日から二日のちのことである。四、五人のグループで、たのしかったバス旅行や、動物園の動物の話をしていった。そのうちの一人が、今からポスターカラーで絵をかこうということになった。九時三十分頃、絵画コーナーをテラスへ設定したのである。動物園へ行ったときのようすをたのしく話し合っていた幼児たち五人が、それぞれ、自分の好みで色画紙を選択していた。

教師は幼児との話題の中で、「氷みたいな山にペンギンがどうのこうの……」とか、「白熊がどうだこうだ……」とかいっていることから、色画紙を与えた方がよい絵がかけそうに思ったので、色画紙の四切りを、幼児の話を書きながら用意した。ペンギンのいるところのようすやライオンの親子だとかいいながら、大きく一匹をかいて、二匹めのライオンを小さくかいたり、思い思いの動物をのびのびと、たのしそうにかいていた。

この日は、気持のよいお天気なので、外あそびの幼児らが多かったが、絵画コーナーがテラスに設定されているのに気がついて、かきたいという気持になった幼児が十時頃より入れかわり、

たちかわり参加し、とつても、たのしそうにかいている。中には、ピンクと水色、オレンジ色を使って駝鳥が画面一杯に走っている感じを出してかいたりしたのもあった。白色でくつきりと柵をつける幼児もあり、「動物園らしくっていいわね」と話し合いながら、ヒントを与えたり、絵の具の補足をしてやったりして、たのしく見守っていた。自分が満足するまで何枚もかきたい幼児は「何枚かいてもいい？」と意欲的であった。

一方、部屋の方では、別のグループが、レールセットと積み木であそんでいる。その幼児たちは、絵画よりレールセットの方がたのしいらしく、自分らで話し合っであそんでいるようすがテラスから見えていた。

ちょうどこの日は、二学期が始まってから、はじめてのお弁当持ちの日であった。お弁当は、幼児らにとっては、非常に興味があり、関心をもっている。とくに今日は、久しぶりのお弁当なので、朝からお弁当のことが話題になっていたのである。お弁当にはまだ程遠い時刻でも、きまってお弁当は、「おなかすいたなあ」とか、「早く食べたいなあ」というものである。というところは、これまでにもよく経験はしたことがあるが、お弁当が話題にもなっていることだから、教師は、幼児らからの要求があれば、今日はお弁当の時刻を早めにして、十一時二十分頃から昼食の時間にしてやりましょうと、心の中で思いながら、絵画コーナーにいた。

絵をかきおえた五人の男児は、さかんにやっていたうずまき陣

とりに入っていたが、そのうち、このグループの幼児たちが、十一時十分頃、何度めかの勝負がついて、教師のところへやってきた。「先生、お弁当の時間はまだなの？」「そうね、まだちょっと早いよだけれど……陣とりは勝負ついたの？」「うんうん、今僕らが二回勝つとるの」「同点なん」というので、「そうなの、二対二なのね、じゃもう一回すればどちらが勝つかはつきりするわね。勝負がついたら、お弁当にしましょう」といった。まだ絵をかいている女児二名も「先生、お弁当早く食べたいなあ」という。「そうね、sちゃんもKちゃんもその絵がかき上がったからお弁当にしましょう」というと、とつてもうれしそうに、にっこりとする。

教師はそういいおえて、部屋の中をあそびはどうなっただろうかと、部屋の中へ入ってみると、「先生、もうお弁当？」「僕らもうかたづけけるわ。さっき先生が、もうじきお弁当っていうとったやろ、きこえとったに、なあ！」と、ともだちに同意をもとめるかのようにいっている。このように、ブロックキャップやレールセットや、積み木を使ってあそんでいたグループも、それをききつけて、早めのお弁当を喜んでいたので、「今日はね、ブロックキャップも、きちんと拾い集めてちょうだい、さつきとかたづけをしたらお弁当も早くしましょう」と、いつもかたづけが乱雑なのを改めさせるチャンスにもなった。そう指示をして、テラスの絵画コーナーを教師と最後までかいていた女児二名とでかたづけ

ようとしたとき、絵画コーナーへ、ブロックキャップであそんでいたN児がやってきた。十一時十五分頃であった。

このN児は、入園以来、あまり自分から進んで友だちとのあそびの中へ入れず、いつも友だちから誘われて、やっと、あそびに入れるという消極的な幼児なのである。特に創造的な表現活動はまったく自信がなさそうな感じだ。絵画活動においても、なかなか自分から、かこうとはしない。絵画コーナーのそばへきては、すうっと、安易なあそびへ逃避している感じである。ときたま、こちらの誘いに絵筆をもつこともあるが、その絵には、まったく感情があらわれていない。

何事においても自分の感情を出さずということをしていないN児を、何とかして、ひとりて自由にのびのびとかけたりすれば、かいている過程に、うれしかったことや、感情的な開放感を発見させてやることができるだろうに、何か一つ、自信をつければ、何事にも意欲がでてくるのではないだろうか、教師は何となく、いらだたしさと、あせりをN児に対して抱いていた。このN児の感情を開放し、満足させるような手段やチャンスはないものだろうかと考えさせられる日々であった。しかしあせるのは禁物、きっと、チャンスが来るだろうと待っていたのである。

ところが、今日、そのチャンスがやってきたのだ。N児は絵画コーナーへ誘われることなく、自分からやってきたのである。そして、「先生、ぼくもかくに」と、はじめて、自分のしてみたい

気持を教師に訴えたのである。その時、チャンスは今だ、やっとN児が自分の感情を表現してくれるのだ」という思いが早鐘のように教師の胸を打った。そして無意識の反応のように、「ええ、かいてちょうだい」と答えてしまった。答えてしまったから、他のみんなには、「かたづけができたら、今日は早めにお弁当にしましょう」といつてある言葉が思い出され、その言葉が今さらながら恨めしく感じられたが、みんなもあんなにお弁当のことをたのしみにしていただからと思ひ直したり、複雑な気持になったのである。

N児は、何のためらいもなく、薄ねずみ色の四切り画紙を自分で持ち出し、みどり色で、首の太いきりんを大きく、のびのびと叫せんばかりにいつてしまった。

N児はにっこりして、「もっとかいていい？」という。「ええ、いわよ、Nちゃんじょうずにかけるのね」といつてやると、またもきりんをかきだした。今まで、自分から、もっとなりたいとか、話しかけることもないN児がもっとかきたいといったり、動物園の話をしてくれるのである。「先生、きりん放し飼いにしてあったなあ」とか、「柵が小さいのに逃げていかへんだなあ」とか、とつても、たのしそうである。教師も、とつてもうれしくなつて、いろいろ話をしながら、N児の絵を見守っていた。これでN児が自信がついてくれて、何事にも意欲を出してくるであろうと考

えていたのである。

一方、他の幼児たちは、教師と約束した早めのお弁当をたのしみに、一生懸命に、五、六人が手伝いあって、レールセットを集めてかごに入れたり、散らばっているブロックキャップを、かごを移動させながら拾い集めている。すでに陣とりの勝負がついて、部屋へ入ってきた幼児たちも、積み木を順序よく整理箱の中へ、考えながら納めているのを手伝っている。

女兒は、お家ごっこのかたづけをしたり、当番さんが箒ではくのに、はきやすいように、椅子を机の上にあげてやったり、お当番さんを中心に、どんどんかたづけがすすんでいる。当番さんが机をふくというのは一学期のお弁当の時から規則だったのを、ちゃんと覚えていたのである。バケツに水をくんで、前日から教師が用意しておいた新しいテールブルふきを持ち出して、当番さんが机をふきだすと、だれいうとなく、自分たちで、さっさと手洗いと、うがいをはじめた。

教師は、そのような様子を見ていて、何となくほほえましく感じながら、N児の行動が少々気になりだした。と同時に、時間が気になり、時計を見ると、十一時三十八分になっていた。N児はお弁当のことなど気にもかけずかきつづけたい気持がみえていた。教師は、お弁当を待っている幼児らが気になるので、N児に「もうやめにして、お弁当にしましょうか」といいだしたかったが、やっと、何枚もかきたいという言葉がいったN児に、そのようなこ

とをいうのは、とっても残酷のような気がするし、いつてしまえば、またこのN児がどうなってしまうだろうか、せっかくのチャンス逃がすような気がして、どうしたものだろうか、他の幼児たちが、何かいつてきはしないだろうか、まよいだした。

幸いにも、幼児たちは、さかんにお弁当の話やら、今日あそんだ、うずまき陣とりの話をしながらお弁当の準備をしていたので、ほっとしていると、N児が、またもかくのか紙をとりだした。教師は少々いらいらしながら「何をかくの」と聞いてみた。またもきりんだったらどうしようかと内心びくびくしていたら「ぞうがね、えさを食べとるとこかくの」という。それならかかしてやろう、この子の胸の中は一杯何かつまっていたのであろう、それがやっと、今、自分の好きな絵をかくチャンスをつけたのだらうからと、教師は、自分で自分の感情をおさえた。

しかし、一人の幼児の感情ばかり受容していいだろうか、他の幼児がお弁当を待っている気持も大事にしてやらねばと、N児が絵をかき上げるのを見はからって、「お弁当の用意をして、みんなが待っていてくれるから、Nちゃんまた明日かいてちょうだい、とってもじょうずなのね」と切り上げた。しかし、時間は、いつものお弁当の十一時四十分はとくに過ぎて、十一時五十分になろうとしていた。

N児と、手を洗って、教師は、「おそくなってごめんささい。さあ、おべんとうにしましょう」とみんなのところへ行ってみる

と、皆がワイワイいつている。そして、教師の顔をみて、早くお弁当にするといったのに……と、とっても不満そうな顔で、教師に訴えるのである。N児が絵をおそくなつてからかいたというこゝとに対しては何も感じてないようだったが、教師に対して、とてもきびしい不信感のまなざしをむけているのに、何かどきどきとしたものを感じたのである。そこで教師はお弁当のおくれたことについて、弁解がましく、N児が絵をすばらしくかいたこと、いろいろとたのしい話をしてくれたことを皆に説明した。皆はその絵に関心を示してくれたり、ほめてくれたりN児に対してするのであった。みんなはやつと、にっこりしてお弁当になったものの、教師としては、何となく複雑な気がしたのである。

〈反省と考察〉

○ N児の行動が、みんなとちがっているということをN児自身に気づかせずに、教師のあせりの気持から、時間と、まわりの状態をもふりかえらずに、チャンスだど、感じてしまった教師の判断が本当に正しかったかどうか、反省している。

○ また、N児のこうした行動を教師は感じられずに、皆の話題になったお弁当の時間を早めにしてしようとした判断があまかったのではないか、感情受容すべき事柄の判断を正しくする必要があるので反省している。

○ N児へのこれまでの見方の判断が正しかったかどうかとも反

省している。

このような反省の中で次のような事柄が考えられる。

○ N児は朝から絵画コーナーが設定されていることを知りながら、もうかたづけの時だという頃に、やつと、参加し、やつと自分のやってみたい気持を教師に訴え、行動に移そうとしたのは、消極的なN児だから、この方向へいくまでのウォーミングアップの時間が長くかかるのだと、理解したいし、安易なあそびへ逃避しているように思っていたが、あそびながら、N児なりに気持の整理をしていたのだと考えるべきではないか。

○ N児がこれまで絵画をうちこんでやらなかったが、やってきたらできたのだという自信と、やったんだという満足感を持たせられたことは本当によかったと思っている。

○ 何枚もかきたいといったのは、感情を開放し、満足を見出す手段だと理解してくれたであろうし、自分自身をひろめたであろうと考えている。

○ お弁当が少々おくれる理由にN児が絵を描いているということをもみんなに理解させようと思えば、簡単にできると思ったが、あえていわなかったのは、かいてしまつてから、こんなすばらしくかける幼児だということをみんなに理解させる方がN児にとってプラスになると思つたからである。

○ このチャンスがあつてから、N児は、自分の感情をぼつぽつと、言葉であらわしてくるようになってきている。

○ N児がおそくなつてから絵をかいたことにより、他の幼児たちは、たのしみにしていた早めのお弁当はだめになってしまった。それというの、N児の感情受容ばかり教師がしていたことにもあるが、N児の行動を批判しようとすれば、みんなはできなかったはずである。にもかかわらず、N児をみんなが攻撃しなかつたのは、幼児ら自身も、N児の行動と感情を受け入れるだけの感情の発達があつたのではないかと思つている。

(二) 丁君は犬がすき

十月二五日

小犬が生まれると、幼稚園の近くによく捨てられることがある。捨てられた小犬がよく園へ迷いこんできては、犬好きの幼児たちに拾われて園庭で、幼児らと一緒にあそぶことがよくある。幼児らは、自分の友だちのように扱つたり、自分らと一緒に走らせてみたり、犬の家だといつて、トンネルの中へ自分たちと一緒に入つたり、おなががすいでいるであろうといつては、教師の給食のパンをもらつて犬に与えたり、水を飲ませてやつたりして、丁君を中心としたグループがとつてもかわいがつて、あそぶようすがみられた。

最初は教師も、小犬は幼児たちにとつて非常に魅力がある小動物だし、かわいがるといふこともよいことだからと思つて、一緒

に仲間に入つてあそんだ。犬がこわいと思ひこんでいる幼児も犬好きの友だちに刺激されたり、教師と一緒にだつて安心して小犬に近づけるようにもなり、さわつたりして、犬になれるようにもなつた。生物の観察も、このようにしてやれるからすばらしいと教師も満足していた。

この日もちようど九時頃、園庭でうずまき陣とりであそんでいる幼児たちのそばへ、小犬が一匹迷いこんできたのである。きまつてリーダー格となつて犬を連れ歩く丁児が陣とりからさつそく離れて、小犬のそばへ行き、大事そうに抱きかかえた。他の幼児たちも、その犬を見ようと、陣とりあそびをやめて、かけて行つてしまつた。陣とりあそびは、小犬が来たことによつて中断されてしまひ、仲間に入つていた女児たちは、犬には興味はなく、陣とりもつづけようともしないで、教師を誘つて、ままごとや、うりやさんをしようといひだした。

教師も、このあいだからうりやさんの仲間に入つていたのである。いろいろと既製の本やあき箱を並べてうりやさんがはじまつたので、最初は見守つていた。売る役には喜んでなるが買手になる幼児が少ないので、売る人になつた幼児が満足できるように教師も買手になつて参加しながら、売る品物も増やそうと思つていたので、今日もその方へ入つてみた。テラスでままごとのおうちを設定したり、店を開きはじめていたので、ハンカチ落としてあそんでいた女児六名も、ままごとの仲間に誘ひ入れた。そしてまた、

一軒おうちを増やした。男児二名も、犬の仲間からはなれて、うりやさんになるのだといながら、このまえ作った柿をもって仲間に入ってきた。

さっきの小犬のグループは、小犬をトンネルのところへつれて行って、一緒に並んでくぐらせたりはじめたので、今日もかわいがって、たのしくあそぶのだろうと、そのままにしておいた。

九時二十分頃、果物屋さんといって、柿をスチロールのお皿に形よく並べて、店をつくりだした。品物の値段も話し合ってきめられ、買手がままごとからやってきて、あそびがたのしくなってきた。

そこへ外あそびから部屋へ入ってきた女兒のB子が、「先生、Tちゃんなあ、きたない犬を抱いておるに」「そうお、T君は犬が好きね」「あの犬ね、毛がハゲとったに」といっているの、教師は犬のことが気になり、園庭の方をみると、とっても「だいいじ」そうにしながらT児が犬を抱いており、他の幼児らが砂場へ穴を掘って家を作るのか、葉っぱを集めてきて敷いてやったり、水を運んでいって飲ませてやったり、四人であそんでいる。まあ、今日は葉っぱを敷いてやっているわと思って、そのままにしておいた。

ままごとと、おうちごとが併合されてうりやさんがはじまり、ままごとから要求されてはうりやさんの品物が増えるのであった。二軒のままごとをしている幼児らが誘い合っって、柿やみか

んを買いに行ったり、一軒のお家に赤ちゃんが生まれたとのことで、もう一軒のお母さんは、生まれたおうちへお見舞に来ましたといっって、柿やみかんを買って持っていったりしているので、教師は、お花も持っていきましようと言して、花屋さんも設定したり、このあたりは、さすが女の児だと感心しながら、たのしく花屋さんを手伝ったり、買手になってやったり、教師も仲間に入っていた。バナナも見舞によいということが出てきたので、それじゃ作りましよう、新聞紙と色紙とで作りかけた。

このように発展してきたので、T児たちも、犬とばかりあそんでいるより、こちらへ参加して品物でも作ってくれないかと思っていた。九時五五分教師はT児たちが、その後犬とどのようにあそんでいるかと気になったが品物つくりを手をつけていたので見てやることができなかつた。品物つくりの教師のところへT児と一緒に犬であそんでいたS児が「先生、パンはない？」とやってきた。はあ、またいつものようにえさを与えるのだなあと思いが、「どうするの」ときくと、「T君がね、犬にやりたいってき」といっしたので教師は、そうだ、何とかして、この犬もこちらのあそびに入れてたのしくならぬだろうか考えた。

そこへT児が犬をだいいじそうに抱きかかえながらやってきた。教師は、そのままこちらのあそびへ誘ってみよう、T児のそばへ行き、よく犬をみると、さっき女兒のB子がいったように、犬の鼻の上の毛がぬけているのである。人間にたとえていうならば、「タ

ムシ」のようなものと思えた。これは大変！幼児たちに病気でうつつたら大変、どうしようかと心配になった。じょうずに犬を放すように話し合ひしようと思つた心もどこへやら、「T君、今日は、パンなんてないわ、その犬毛がぬけて病気かもしれないわ、病気がうつつたりするといけないから、学校の方へ置いてらっしゃい」と、犬を放してしまいたさに少々強い口調で教師は口ばしってしまった。一緒にままごとであそぶそうなんて、とんでもない。病気でうつつたりしては大変だと胸がどきどきした。T児は、何もいわずに教師の顔をながめただけで、学校の方へ犬とあそんでいた四、五人の子と歩いていった。

教師は、この時、犬を置いてくることをT児も、みんなも承知したものだとはかり思ひ、こちらのあそびに入ってくることを期待して、そのまま、テラスで待っていると、学校の方へ行つた五人の幼児が、「先生！」と叫んで駆け戻ってきた。S児の手に一羽の雀がもたれている。「ほら、学校へ行くところになあ雀が死んだ」といって、死んでいる雀を大切に手のひらの上のせて見せるのである。(注、学校へは園庭つづきでいける)「まあ、かわいそうに、どうしたのかしら、お墓でもつくってやったら？」といつてしまった。T児も、犬を抱きかかえたまま、墓つくりと園庭の隅をめがけて、五人の仲間に入つていった。犬はどうつするつもりかしら、きつと墓をつくつてから、T児は置きに行くであらうと思つて、何もいわなかったが気がなつた。このグル

ープは、小動物や、昆虫が平素から好きで、興味をもち、バッタが死んだといつて墓をつくつた経験があつたので、教師はそちらへ参加せず、そのまま、うりやさんの品物つくりをすることにした。

十時十分頃、墓をつくつていた五人の幼児たちが、教師のところへやつてきた。やつとあそびに入ってくれるのだなあと内心ホツとしたが、それもつかのま、五人の幼児たちの後から、毛をビタビタにした犬がテラスの方にいるのに気がつき、びっくりしてしまつた。S児が「先生H君なあ、水たまりへ犬を入れたに」といつている。教師はさっそく、犬のところへ出ていき、「どうしたの？」と五人の幼児たちに聞いてみた。うりやさんをしている幼児たちもびっくりしたような顔で、「かわいそうやわ、かわいそうやわ」といつている。T児らも、妙な顔つきで、犬をビタビタにした訳を次のように説明するのである。

死んだ雀がかわいそうなので、土を掘つて葉っぱを敷いて、また葉っぱをかけて、土の中へ埋めてやり、他の幼児たちが石ころを拾つてきて、きれいに並べたり、土を高くもつたりして、お墓をつくつていたら、雀が死んでいたという話を、あとからききつけた幼児たちが死んだ雀をみたいといつてやつてきたのだそう。それで、H児がそおつと、雀を土の中から出して、まわりにいた幼児たちに見せてやつているうちに、小犬が雀を食べてしまつた。

H児は、びっくりするやら、かわいそうやらで、おこってしまつて、小犬を雀から放そうとしたが放さないのです、そのまま見ていたが、犬に対してとっても腹が立ったので水たまりの中へ放りこんでしまったというのである。

これをきいていた幼児たちは、H君、かわいそうなことするなあと、H児に対して批判的な言葉をかけたり、かわいそうに雀が食べられたんだつて、と犬に対する感情と、雀に対する感情と、H児に対する感情と、それぞれ騒然となった。

H児に気持をきいてみようと、「どうして犬を水たまりへ放りこんだの？」と教師はH児にきいてみた。「ほんでも、雀を食べってしまったもん、雀が、かわいそうやった。T君が、あの時、犬を置いてきたらよかつたんや、先生が病気かもわからへんといつたのに雀食べてしまうもん、狂犬やわ」とこれまで自分も犬とあそんでいたのに、T児に対し少し不服そうである。T児は、「この犬なあ、よう見てみたら、病気とちがうぞ、けがした跡が、毛がはえとらんや。それに犬が雀を食べると思わんやないか、おなかですいとつたんやぞなあ」と、一緒にあそんでいたS児に同意をもとめる。「ぼくもびっくりしたに、羽根二枚残したただけで、みんな食べてしまったんやもん」とS児もびっくりしたようすを話す。「あの時なあ、雀をみせていたのを、犬が自分にもらつたと思つて食べたんとちがう」とT児がいえば、H児もその言葉に何か感じとつたのか、きまりわるそうな顔で「ああそうかもわか

らんなあ」「そうやったんか」と、自分が犬を思わず水たまりの中へ放り込んだのを悪かつたと思つたようであつた。

みんなは、H児が犬を水たまりに入れたのを悪いと思つた気持ちも、T児が犬の病気を、たしかめた態度も、みんな理解できたのか、なごやかな雰囲気にもどつたので教師はやれやれと思つたが、何と自分のあさはかな判断をなげかわしく思つたことか、このような事件があつて、それから、うりやさんもまごともかたづけられ、みんなで「犬のおまわりさん」のうたをうたつたり、リズムあそびをたのしくして帰つたのであるが、リズムの間、犬はテラスで、ぬれた毛をかわかししていたが、幼児らの帰るころには、どこかへ行つてしまつたのかいなかつた。用務員のおばさんが、食物をやつたら、ぬれた毛をふるわせながらガツガツ食べて、どこかへ行つてしまつたとのこと、「よっぽどおなかですいていたんですね、先生」ときかされたとき、何か悪いことをしたような気がして、本当に心の重い一日であつた。

〈反省と考察〉

○ T児が犬をつれて、教師のところへ何か食物をやつてほしいといつてきた気持を全く無視してしまい、教師は毛のぬけた犬をちらつとみただけで、「このきたならしい犬、病気だったら、どうするかしら」という気持が突然にして、そのままの感情でT児に接してしまつたことに問題があつたと反省している。

○ 食べものを犬に与えなかったのは、与えない方がT児らが犬から放れてくれるであろうと判断したからであったが、それがかえって事件を起こす原因になっていることに気がつき、教師の判断が幼児らの行動をくるわせてしまったことを深く反省する。

○ T児らを犬から放し、こちらの活動へ参加させようと判断したことも問題があるようである。時間を長くかけてやって、T児らが犬と満足するまであそんだのちにこちらのあそびに誘っておれば、無理はなかっただろうとも考えさせられたが、何より心配だったのは犬の病気で毛がぬけているじゃないかということだった。毛のぬけている部分をよくたしかめてみる余裕が教師になかったことが悔やまれてならない。

以上の反省の中から次のようなことが考えられるのである。このことは教師の判断とは直接に関係ないが、判断を支えているものであろう。

○ 幼児らのもっている自己中心的な面が動物への感情にもよく出ていると思った。またアニミズム的な考え方が非常に強く、動物をいたわったり、親しんだり、世話をしたいといった気持が非常に強いし、また、死を悲しむといった感情も、この年齢の幼児たちにはすでに芽ばえていることが理解された。

○ また、幼児には、あそびの流動性があるときいていたが、動物への愛情のもち方にも、流動性につながるものがあると感じられた。というのは、最初、T児たちは、犬を大切にかわいがっ

ていたが、たまたま教師に病気かもしれないから学校の方へ置いてくるようにいわれた。すると幼児たちは犬が病気のかなあと思いながらか、置いてこようと思った。その途中たまたま、死んでいる雀をみつけた。するとみんなは犬より死んでいる雀の方に愛着をもち、犬はどうでもよくなってしまった。その上、悲しむべき雀を食べてしまった犬が一番悪いということになり、それをやっつけてしまう。

最初は、かわいがるのだという目的があるように見えても考えているうちに考えが思いつくままにどんどん変わっていくのが大きな幼児の特性なのだあと、改めて考えさせられた。

○ 犬の世話をしたり、かわいがる気持はとっても大事だけれど、犬に病気があったり、かわいがっているひまにいたずらでもして、かみつかれたりして、その犬が狂犬病だったりしたらと考えると、ゾッとする。とつても不安なのである。捨てる人は幼稚園の近くだったら、幼児らにかわいがってもらえると認めることだろうが、困ったことだと考えさせられる。

三、むすび

教師の判断ということがいかにむずかしいかということが実践をふりかえってみて、つくづく感じさせられる。

個人を理解しようとするとき、その幼児についての先入感があ

ると、判断にあやまりが出てくる。その時のその幼児の感情と行動を先入感ですてて見てみるということも大切なことだし、その幼児がどういう要求をもって何をしようとしているのかということとを理解してやり、それから、教師はどうすべきなのかを判断することが大切なことじゃないだろうか。教師が幼児らの中に立って、そこでどういうことをするかをきめるかは、教師自身が判断するよりほかないだろうが、教師の責任にかかっていると考えている。

教師が判断し、行動する場合、教師の考え方があまり構造化しているとき正しい判断をあやまる場合がある。教師が予測していないで起こったことを自分にとり入れていけるような構造がなければいけないのではないだろうか。要するに教師の考えが固定化してはいけなないと考えている。しかし、教師には予測性がなければいけないと考えられるが、先を見すかして判断するということはこれまた危険なことが多い。予測を働かしすぎると、あせりができる。教師の方からあせりを出してしまうと失敗することがある。現場のあるところどころで、よく危機的な場面にぶつかっているとしたらよいかというまよいが生じるのである。

また、日々の保育の中で幼児と教師との感情のふれあいから、幼児期の感情教育がいかに大切なことが日々の実践の中で感じとられるが、それにもまして、大切なことは、教師（私）自身が豊かな感情をもつようにするために、常に努力をしているかとい

うことを深く反省させられるのである。

教師の感情だけで、幼児の物事を判断されていたのでは、これからぐんぐん伸びようとする芽もものびないし、きれいな花すら咲かせようにも、つぼみで枯れさせてしまっていては、幼児期における人間形成はまったくゼロになるだろう。よりすばらしい幼児期を育てるために、私は、たった今から、私自身豊かな感情をもてるように精進し、いろいろのまよいにふれながらも、個々の幼児が満足できるような、すばらしい保育をしようと願ってやまないのである。

（四日市市立海蔵幼稚園）

倉橋惣三選集四巻発売中

- 第一巻 ☆幼稚園真諦
☆子供讃歌
☆フレーベル
- 第二巻 ☆幼稚園雑草
- 第三巻 ☆育ての心
☆就学前の教育
- 第四巻 ☆保育案
☆初期の著作

など、第一巻～第三巻以外の、かつての単行本としてまとめられなかった珠玉の論文、随筆、揮毫。

B 6判・特製本
各巻定価 700 円 発行フレーベル館

日本保育会と秋田美子氏

植山つる

十月八日、深い悲しみの中に行なわれた驚くばかりの長蛇の会葬者の多くは保育関係者でなかったかと思う。秋田さんの一歩きだった紫りんどうを献花し、お別れをしたとき、きびしく生き抜いてきたご自分の生涯に満たされたごとき、静かに眠っているようであった。私がヨーロッパ旅行に立つ前日、国立がんセンターへ見舞ったのが永遠の別れとなった。

秋田さんと友人関係は、この病院の川向うの月島の託児所へ、秋田さんが佃の渡しで通った頃、私もこの付近の福祉事務所へ初めて就職し、真剣に世相と児童問題を論じ合った三十五年前の若き日のことであったが、そこからの熱がさめないまま、日本女子大の社会事業学部を出た二人は、東京市時代からこの道一筋に事業をつづけてきたのも友達仲間では珍しく、自然に親しい長い交際がつづいた。病院を辞すとき、病床で決して原稿を書かないことを私に堅く約束したにもかかわらず、引き受けた原稿をすべて果たしていることを死後知って、私は怒りと、再起をあきらめている悲しい気魄に胸のつぶれる思いを味わった。秋田さん、あなたは保育事業の鬼でした。千万人といえども我往かむというようなその気構え、保育のためなら鬼にでも蛇にでもなるという勇猛果敢なその気質であったともいえる。あの細おもな、やさしい笑みをたたえたお顔にそんな激しいものがひそんでいるのだろうかと思つた時もあった。

むかし、東京都の組織の中で保育関係者の身分に関する交渉問題などの場合は、権力に屈せず、自己の理論を通す頑張りとおねばりは一面批難を受けたが、結果的に、都が早くから保育母をして保育園長の地位と保育の処遇の確立を促進した効果は大きかった。若い保育の訓練と養成教育について指導の役割を果たしながら、スピード的な文筆から、保育関係の原稿は必ず引き受けたので毎月発行される雑誌にその名は必ず留めていた。これら多くの文章は自己を常に追求しつづけて書かれたものである。保育の理論と実際に次の一文がそれをよく現わしているので掲げる。「常に良い保育をするためには、以上のような資質を持ちうるよう最善の努力を払う気持を持ちつづけることをねがって止まないものである。微力であり不完全であっても、誠意の人であり、真実を追求する意欲を失わないものには、夢もあり、理想もある。この夢と理想を日毎に生活の中でわずかでもよい、実現しう

る人こそ現実の保母として最も尊い姿ではなからうか」

秋田さんの夢であった港区白金保育園の改築は、日本一といわれたほどその設備は研究と實際をマッチしたものであっただけに、全国からの保育園見学の場となったが、その一つの魅力は秋田園長の人間性にふれるための訪問者であったといわれている。このような関連で地方の研修会、研究会によく出かけ、実質的に日本保育界の指導者となったのである。

たまたま、私は厚生省児童局の母子課長に就任し、直接保育行政を担当していた六年間、すべての依頼を心よく引き受け、協力して下さったおかげで、当時曲り角にあった保育行政の歪みを是正し、一応初念を貫くことができたのも、身近に温かい友情を得て勇気づけられたからだとしみじみ長い交わりを感謝している。

そのうち、とくに追憶の二つを述べれば、一つは保母の労働条件の緩和として、実際の仕事の量的分析をした資料をそえて、三歳未満児の受持数の改訂について意見を出されたことである。また、その設備運営を適切にすることにおいて、保育所でも乳児はりっぱに育つと力説された。この主張から「一・二歳児の保育」（フレール館発行）と題する編著（三十九年）をしたのもやむにやまれぬ気骨の現われであると思う。秋田さん、都政は保育園の乳児保育を確約し、その態勢を準備しただしたことや、保育所の最低基準も、六人に一人の受持数が十月一日省令で改訂されたことを報告するのいまはむなしなものになった。この改善について著者は「条件さえあれば乳児保育は引きうけられるというより、母親に育てられた場合と遜色ないのみか、未来の社会人として積極的なよきを与えられるという、多少自負的な立場に立って乳児保育を、いままでの保育の歴史や保育実践の中で確かめてきたものを土台にして取り上げていきたいと思えます」とつつましく、もてるかぎりの生命をただ乳児保育のためにのみ燃やしつつしたいとねがうこの一節に私は深く頭をたれたのであった。

秋田さんと私の最後の仕事になったものは、保育所保育指針であった。これは多くの諸先生の熱心な研究の結果できたのであったが、秋田さんは実際家としての研究を披れきし、保育指導の基本方針や乳児保育の内容について新しい試みを勇敢に論述しあつたそのふんいきがあつたからこそ、現在の保育をいかになすべきかを把握し、将来への指針を得ることができたのであると深く感謝している。これらはあなたの日本保育界に残された遺産であり、あなたは日本保育事業の歴史であり、保母として実りっぱに生きられた。恐らく後を引き継ぐ保育界の人の胸に温かい強い想い出をとどめると思う。

（聖徳女子短期大学）

幼児の協力性を育てるもの

——日々の保育にふれて——

西野紀代子

事例 砂遊びにおける、衝突・障害の対処

(一年中組MとYを中心に)

場所 幼稚園砂場

〈砂山作りを目標に、並行的な協力の形で遊びが始まる〉

Y 「サッキ、ドワイウフウニツクッタノ?」

T 「カタアクツクッテ。トンネルヤマ、ダンダンカタマツテク

ルゾ。チョット、Hチャンノトコ、カタメテオイテ」

M は、Hの傍のしゃもじを使おうとする。しかし、Hは貸さな

いように反対側へ置く。

M 「Tチャン、シャモジカシテクレナインダヨ」と訴える。

〈行動と行動の衝突〉

T 「ドコニアルノ? オーイ、ドコニアルンダ?」

しゃもじの行方を尋ねる子どもたちの間から返事がない。

だまって山づくりが続けられる。

〈Mの怒り・疎外感〉

皆が、しゃもじについて自分に返事をしないとことから、

M 「ジャ、ミンナイジワルスルコトニナツチャウジャナイカ。

T チャン、モウヤアダヨ」

仲間から外れる。しゃもじを借りられなかったことが、意地悪

された、という拡張解釈に転化。

H 「Mチャン、ウソツイタンダモン。(Hが意地悪はしていな

いの、意地悪といった) センセイヨンデコヨウ」

M 「(まわりに保育者はいない。Hはいつてみるだけで動かな

い) オレ、(先生がきても) シラナイッテイウヨ。シーラ

ナイ。ヤマコワシチャオウカ!

Y 「イクラデモ! マタスナバダカラ、ツクリナオスヨナ」と傍の子どもへ話す。

M 「カタアクシタッテ、コワシチャウ نداカラ」

Y 「イイヨ、イイヨ。マダコワサナクテモ」

といいながらつくり続ける。

〈Mの破壊行動〉

M 「ヤルマエニコワシテヤレ!」

子どもたちでつくっている山を踏みつぶしてしまう。

M 「イイダロウ。イイクブンダナア」

Y 「Mクンナンカ、コラセナイヨウニカギカケヨウカ」

すぐ山をつくりなおしが始まる。

M 「ヤメルカラナ、バイバイ」

Y 「ヤメテモイイヨ。Yチャンタチ、ツクッテルンダカラ」

M、立ち去る。約五〇センチメートルの高さの砂山ができて、

四方からトンネルが通ずる。

〈砂山にトンネル開通・協力の成功〉

Y 「アッ、ツツイタ、ツツイタ!」

K 「ツナゴウ、ツナゴウ。ミエルカ?」

K 「ミエル、ミエル。」 双方穴からのぞく。

Y 「ヤットツツイタ。オイ、Kチャンモツツイタヨ、Tチャン。

H チャンガYチャン(自称)ノホウニツツカシテ」

H 「イイヨ」といって立ちあがった途端、よろけて山の一部を踏みつぶす。

H 「セツカクノコワシチャッタ。コワレチャッタンダヨ。マタ

ヤロウヨ」

K 「コワシタノ? ダレガ?」

T 「シラナイ。ドンドンナルノ。ドンドンナルノ」

次々と砂を盛りあげ、叩きながら、

H 「Mチャンナンカ、イイモンナ」

と同じ言葉を三度繰り返す。H、山のかもとに、長い溝を掘り始める。

〈遊びの変化・発展〉

山つくりから、トンネル、さらに溝掘りが始まる。Yがこれに

気づく。

Y 「溝を掘っているHへ向かって) ココ(Hの掘った溝のこ

と)ドウロニシヨウカ。Hクンハ、ドウロツクリニナンナ

ヨ。ズーッとツツカシテ。タノムヨ。(Tに向かつて) オイ、

モットタカクシヨウゼ、イルカイ? スナ。ソシテ、ココニ

モイケツクロウヨ。カワ、カワ」

T 「カワナンカイラナイヨ」

Y 「ネエ、オオアナホロウカ?」

T 「バァ（カ）。マダ、モットタカクシナクチャ」

Y 「ウン、モットタカクシヨウゼ」

—以下略—

協力性という言葉の促えかたが、いろいろあると思いますが、

ここではこのように現場でどこにでも見られるような、一般的な事例をもとに、個人的な面からMとYに焦点を当てて、問題を探ってみたいと思います。

M について

この記録を見ると、Mは初めにしゃもじを貸して、といわずに要求を潜在させたまま、直接行動でしゃもじをとろうとしたようです。それについて、他の子どもたちは、貸して、といえ、貸してあげるし、という無言のルールがあり、そのため要求を言葉で表現することを、Mに対して、主張しているわけです。

しかしMにはそのルールが正当に理解されません。従って友だちに対しては、一方的に感情的になるだけで交流が生まれません。Mがあくまでしゃもじを借りられなかった怒りは固執しても（事例には書きませんでした）、後でYは軽く、「キニスルナヨ。ソナナコト」と、発言します。Mは、「キニシテルヨ。オレカシカニオコッテダカラナ」と、答えています。

次に反対に、このグループの中で安定した子どもらしい活動を

展開するYについて、協力性の面からその行動を部分的に追ってみようと思います。

Y について

——気持の安定——

たとえば、Mに「ヤマコワシチャオウカ」といわれた時、「スナバダカラ、ツクリナオスヨナ」とか、「ヤメルカラナ」と、仲間から外れることを宣伝されても、「イ、イ、ヨ」と自分たちが目下つくっている、という事実で発展的に答えられる。

Mに対する応答をみても、余裕があり、M「ヤメルカラナ」Y「ヤメテ、モイイヨ」というふうには、相手の感情をまずいちど受け入れるのである。Mに二度目に山をこわす、といわれたときも、「イイヨ、イイヨ、マダ、コワサナクテモ……」と答えているが、これには既にユーモアすら感じさせられる。

——感情的でないということ——

遊んでいて、自分の意見が受けいれられなくても、気持を崩さず相手の意見に同調できる。たとえば、Y自身が山の下に池から川をつくりたくなっていいたすと、Tに、「カワナンカイライナイヨ」と拒否される。すると、次の方法として、再びTに「オオアナホロウカ？」ともちかけ、それを拒否されても次の段階で直ぐ、「ウン、モットタカクシヨウゼ」とTの気持に協調する。見ていても

興奮しないのである。Mの「オレ、カンカンニオコッテンダカラナ」という態度とは、対照的なものが窺える。

—— 周囲へ話しかける言葉が多い・遊びの変化・発展 ——

事例トネル開通の場合を見よう。穴が続くと、ある子どもは続いたことは単純に感激するが、Yの場合、その喜びをすぐ横につなげる。「ツナゴウ、ツナゴウ、ミエルカ？」と頭を砂にすりつけるようにして穴をのぞきこむ。「オイ、Kチャンモツツイタヨ」とその喜びを友だちに知らせあう姿勢が生まれる。さらに「Hチャンガ、Y（自称）チャンノホウニツツカシテ！」と遊びを發展させ、友だちの遊びの変化にも、いち早く気づいて、「Hクン、ドロックリニナンナヨ。ズーッとツツカシテ、タノムヨ」と言葉で働きかけて友だちの活動の意欲を刺激し、次の遊びへ変化・發展させるような、「ココニモイケツクロウヨ」とか「イルカイ？スナ」と必要な素材と一緒に運ぼうとする姿勢を見せたり、うっかりすると、おとなは、見落としがちではあるが、躍動的な動きで、遊びを盛りあげていく中心的な存在になっている。意欲的で他の子どもに比べてまわりの仲間への話しかけが多い。

—— 友だちと交渉をもつ ——

事例の初めにあるように、砂山が崩れたあと、「ドウイウフウニツクッタノ？」と方法を友だちに尋ねたり、Hが砂山のふもとに溝を掘り始めると、気づいて「ココドロニシヨウカ？」と積

極的に話しかけて交渉をもとうとしたりする。まわりのどの子どもに対しても、高圧的な態度がみられず、誰にも同じような態度で接していくのである。

以上Yの行動を、多少まとめてみると、情緒的に安定感があり、怒りっぽくない、ということ、言葉が豊かで、しばしばわりの子どもへ話しかけ、Yが自然に遊びの内容を、変化・發展させる要（かな）のような存在になっています。そこから、友だちへの交渉が生まれていきます。

全体から見た場合、この年中組の男児五名からなる砂遊びは、こわされたり、つくられたりしながら、五五分間統っています。途中で外れた子どもを除いては、みなたっぷり遊んでいます。できた砂山を途中で何回崩されても、この子どもたちの気持が、乱されたり、先鋭化しなかったところに、協力して遊ぶ楽しさを育てる一面のヒントが、あるように思います。この子どもたちにとっては、新しく山をつくりだす楽しさ、おもしろさの方が、できあがった山を壊されるつまらなさより、大きかったわけです。

協力性という問題が、人間にとって外側から与えられるものではないだけに、子どもたちの、自然な遊びの中にあつて身についた、望ましい態度を、発見したり、再認識したりして、経験の幅がひろがり、また深められていくことを期待していきたいと思えます。

（浦和母の会幼稚園）

「基本的な生活態度の形成をめざす指導」の研究 (七)

|| 教師とM児の態度変容を追って ||



仏性とよ子・服部 馨
稲岡 百合・谷川 敬

M児について

昭和三十六年一月二〇日生まれ、生まれた時、未熟児として普通の乳児より長く病院で生活していた。二年年少組に入園する時も、主治医から一年おくらせるように指示をうけたが、母親のたつての希望で、去年年少組に入園した。入園当初から母親がつきつきりで傍をはなれず、担任教師にもついていこうとしなかった。園長が夏休み中より遊戯治療をつづけ、二学期三学期とつづけてきたが、母親におくられてくるM児、三学期中頃になって、ようやく園長とのラポールがつきだしてきた。その頃担任が迎えにいき、手をさしだすと、むりに母親のかげにかくれ、ひきはなされる時のスリルのようなものを味わっているように笑いながら逃

げたりしたこともあった。担任と園長とは少しずつ気持をゆるしているかのようにみえてきたが、その他の組の教師には全く、貝がかたく口を閉じたままで、とりつくしまがないままに、二年長児となった。

M児に対する教師の感情

今年の四月、年長児としてM児をむかえた教師は、年少組の時園長に遊戯治療してもらっていたM児をさほど気にせず、年長児らしく育てていこうとかまえた。少し年長児らしくないところが見えると、教師はあの子は頼りない、どうしてああなのだろう、二年目というのに、はきはきせず甘えているのだろうと、M児に対して嫌な子といった感情をもち、一日二日の欠席があると

何か教師自身にほっとしたものがあつた。登園してくるとやはり、M児が気になり、それでいてどのように接してよいかわからなかつた。そうしてM児がベンチに腰かけているようすや教師をみている目までいやでいやでたまらなかつたのである。

教師の気持としては黒白をはっきりしたいという思いがつよく動くため、M児の場合もいやだと思ひ出すと、何もかもいやな面が目について仕方がなく、あの子はあのようにしかできないのであろう、同じ年長児に比べればおくらしているのだらう。そしてM児自身も劣等感をもつてあのようにしか動けないのだ、またM児の方からも教師へなんの反応もしめさない、ちょっと声をかけてみても、だまって、そしらぬ振りをする、そんなようすがたまらなくてM児を憎らしくさえ教師に思え、教師はこのようなM児をどうしてやろうとする意欲もなく、どのように指導していけばよいのか全く自信がもてなかつたのである。このような時園長からM児の中に自主性の芽生えがどのようなにして、どんな時に、どのような育っていくかについて、実践研究をしてみてもどうかとすすめられた。M児の存在が非常に気になつていた時でもあり、教師自身の指導力の可能性を試す意味からも、積極的にM児に取り組んでみることにした。正直にこの時の教師のM児に対する心境は、二年目であるのにまだ何もできない、何をなしかけても、だましている、他の子どもと同じようにさっさとしてくれればいいの

にいやな子、といった感情であつたし、積極的にM児に取り組むには非常な勇氣と努力を覚悟したのである。

(一) 教師・二年目だから何とかなるだらう
M児・年少児当時そのままの姿

事例(四月二十七日)

M 児	教師	教師の気持
(廊下に並べてある机にもたれている)	Mちゃん おはよう(と近づく)	・一人でいる。声をかけてみよう。
(だまって教師の顔を見上げ、教師の足をける)		・にくらしいことをする子だなあ。

(考察)

- ・こんな所で机にもたれて何をしているのだらう。あそべばよいのに！。
- ・年長児だというのに、新入園児みたいになっている。甘えているのだろうか。
- ・足でけるなんて、なんてにくらしいことをする子どもだらうと、

- 教師自身がM児に反発を感じた。
- ・年少児の時、教師が受け入れてやることばかりして、自分からしようと思わないでいるからだろうか。
 - ・何をしてもいいとも思っているのだろうか。
 - ・年長児であるのに、こんな生活態度でいいのだろうか、けっしてよいとは思えないのだが。

事例（五月十七日）

M 児	教 師	教師の気持
<p>(廊下に出してある自分の椅子に腰かけている)</p>	<p>(M児の椅子をもちながら) この椅子、お部屋の中へ持っていくけれど、Mちゃんも、お椅子といっしょにいきましょうか。</p>	<p>・自分の椅子に腰かけることにより安定しているようだ。</p> <p>・椅子が部屋の中だと不安らしい。</p> <p>・廊下の方がいいらしい。</p>

<p>うん(たてに承知の首をふる) (教師のおいたところへかける)</p>	<p>じゃ、いちばんはしっこへおきましょか。</p>	<p>・部屋にM児になじめないふんいきがあるのだろうか。</p>
---	----------------------------	----------------------------------

(考察)

- ・自分の椅子に安定をもつことは、入園当初当然と思われることである。M児は二年年長児であるから、普通ならば椅子どころか、園全体に安定していると思いがちである。ここにも、年長だからといった一線をひくことが、個人を大切にといったところからみれば、かけはなれたことになるのではなからうか。
- ・自分の椅子以外は、まだまだM児にとって不安定なものばかり、やっと安定を自分の椅子に求めた時、教師が表面は椅子といっしょだったが、部屋の中へ誘い入れようとした。させようとした気持に、大いに抵抗を感じたのではなからうか。
- ・椅子に安定を求め、その他のことにはまだまだ不安定なのだと思えながらも教師のあせりから、何か年長児らしくさせたい、という思いが抵抗となって、不安定な気分を何時までも、子どもが持ちつづける結果となったのではなからうか。

教師の態度

この頃の教師のM児に対するいつわらぬ感情は次のようであった。

M児は二年生長児であるから、これぐらいはできるはずだ。できないのはM児の能力が乏しいからである。皆といっしょにしないというのは、結局することができないのだろうと。われわれは今まで無理じいすることはいけない、子どもをまず受け入れることが大切なのであるといってきたのである。このようなことを勝手な解釈？をして受け入れたことが、M児の毎日の変化のない状態に対して、教師自身を無感にさせていたのである。

教師を見るM児の目がにくらしく、子どもらしくないように思え、M児が担任の子どもでなかったら、どんなに晴々するだろうなどと、思うべきことでないかわかっていながらも思えてくるのである。

反面、次のようにも考える。この子どもは、自分の組の子どもである。自分は、その担任である。この現実からいくら逃げ出そうとしても不可能なことは、わかりきっている。この複雑な思いを教師は、常にM児に、この責をおわせたのである。

(二) 教師・年長児といった枠にはめようとした
M児・そのことに抵抗と負担を感じていた

事例（五月二十七日）

M児	教師	教師の気持
<p>(M児ベンチにこしかけたままじっとしている)</p>	<p>Mちゃん〇〇先生にお電話かかっているの、呼んできてね。(なかなか〇〇先生がこられないので出ていく)</p>	<p>・いそいでいたのでM児ではいけるかなあと思ったが、よびかけた。 ・周囲に他の子どもいないことも幸いであった。</p>
<p>(口をとがらして教師の顔を見る)</p>	<p>Mちゃん呼びにいつてくれなかったの。</p>	<p>・呼んできそうもないようすを感じた。 ・本当に知らなかったのかな。M児なら知らなかったかもしれない。でも知って</p>
<p>ああ、Mちゃん、〇</p>		

(大きくうなずく)

○先生知らなかったの。
いて呼びにいかなか
ったのではと思えた

が、思いたくなくな
った。

そう、知らなかった
の、○○先生は、緑
組の先生よ、おぼえ
ておいてね。

・二年年長児として
何かいいたい気持が
うごく。

(考察その一)

・M児がどのように動いてくれるだろうか。とにかく動いてほしい。

・呼んできそうもなさそうだが、年長児だからやれないはずはないだろう。

・周囲に子どもがいらないから、他人を意識せず、動くことができるよい機会があったと思っただのである。

・じっとして動こうとしないM児をみた時、これ位のことかなぜできないだろうと思っただ。

・年少児で大事にしてもらい、自分のことはおろか、まして他

人のことをするなど、もってのほかでも思っているのだろうか。

・教師は、M児に用事をいつけたりして、自分が呼びにくいとでも思っているのかと、目でいつているようにも思えたのである。

(考察その二)

・ろうかをのぞいてみると、M児だけがベンチに腰かけていたのでちょうどよい機会だと思いい、教師を呼びにいかにしたが、予期通り呼べなかった。最初からどうかなと思った教師の心をみぬいたようにじーとしている。これをみた時、二年年長児としてこれでいいだろうか、やらせるべきだろうか。年長らしくないM児の態度に、教師にはいらだたしさがあつた。

・Mちゃん、○○先生知らなかったの、といった言葉にすぐわれたように、大きくうなずいたM児を素直に受けとってやりたい気持とともに、知っていたのではないかと強い疑いをも抱いたが、結局、M児を信じてやりたい教師の強い気持が動いた。

・最後についた教師の言葉、おぼえておいてね、は意味がなかったと思える。知っていたら呼びにいってくれたのね、といった方が適切だったのではなからうか。

・こういうよりも、助言はこういう方が適切ではなかったかと思つた時、その場その時に適切な助言が素直に出るような教師

でありたいと思う。教師自身が子どもをそのまま信じること、素直な子どもの心を曲がって考えたりする教師のパーソナリティーの方に問題があるのではなからうか。

教師の態度

M児と接する教師は、M児を二年生児であるから、これくらいのことできなければと思ったり、早く皆と同じようにあそべばよいのに、他の子どもはさっさと自分のことをしているのに—といった思いがM児に負担をかけていたようである。教師はM児の人格に接しては、二年生児といつた枠ぐみ、尺度をもってM児に接してはいたのである。このことがM児に抵抗となり一層不安定な感情にさせ、ますます動けなくさせた。

このことを教師はつよく感じたのである。

事例 (六月十一日)

M児	教師	教師の気持
(皆が部屋の真中に集まっても知らん顔)	(子どもとの今日の遊びの話し合いをす)	・M児を気にしなからしばらくようすを

をして椅子に腰かける) (うなづく)	をみてはいる)	みようとしたい、話し合いを続けた。
(帰る歌をうたいだしても、そのまま椅子に腰かけている。黙ったまま教師の顔をみている)	Mちゃん、いらっしやいな。お歌をうたつてから帰ろうね。	・ようすをみるうちに教師がいらいらしだし、言葉でさそつてみたくなった。
(この時、列の中から男児、M児の手を引きにいく)	(呼びびに出た男児もこの場へかえす)	・皆といっしょにすることよりも、M児自身が動こうとするかどうか、気がかりになった。
	Mちゃん、一人でこられるから見てあげてね。	・Mちゃん帰るんだつたらこちへこないと帰れないのよと口には出さなかったが教師のあせりが心のなかにあった。
		・呼びびにきてくれたらしくといった習慣をつけず、自分で行動させたかったの

<p>(M児の目が赤くなる)</p>	<p>Mちゃん、かえろうね。ひとりでごっこへこられるね。</p>	<p>で、友だちの誘いをとめた。 ・自分から動いたのではなく、教師や友だちの誘いかけによって動いたというよりも、帰りたいという気持がM児を動かしたのでないだろうか。 ・何かM児の行動は自分から動いたようにみえたが、実際は帰りたいのでその順序として立ってきたのだろうか。教師の気持がすつきりしない。</p>
--------------------	----------------------------------	--

(考察)

・この頃になってもM児はまだまだ動きだそうとしない。教師のこまかい心づかいと気分をほぐす話しかけによって、時にはや

っとの思いで動きだせても、こうすることがこのM児にとって
 は、精一杯のようである。

・最初教師はこのM児が二年生年長児であることにこだわり、二年
 目なのにこれくらいのことができないといった、いらだちの気
 持が強かったのはたしかだ。そこで、どんなにこまかい心づか
 いや、やさしい話しかけがあっても、その奥の教師のいらだつ
 た、こんなことくらいできない、といった思いが隠されていた
 のでは、M児にとってはやはり、素直になれないのではない
 か、と教師が気付いたのである。

M児の態度

四月、M児は年長児でありながら、新入園児のような不安定
 さがあり、教師をも近づけまいとし、教師をしりぞけかけて
 いるようにさえみえる。教師が年長児らしく、年長児らしく
 と思えば思うほど、M児はその教師のいらだちに対して、か
 たくな態度となつて、自然な動きを見せない。廊下のベン
 チをよりどころにして、じっとしてしまっているのである。
 年長児らしくさせたいと思う教師の思いがかえって、不安定
 なM児を一層不安定にさせ、つよく自分のからにとじこめさ
 せてしまわせているのであろう。

(大津市立大津幼稚園)

映像連想からみた子ども

室 谷 幸 吉



子どもたちにお話を読みきかせる時、私は、「あなたの頭の中に、写真〈絵〉を作りながら聞きましようね」という。また、さまざまな物を見せる〈事物現象の観察〉時、「あなたの頭のフィルム〈テレビ〉に、しっかりと、ハッキリした形を写すように気をつけてみましよう」という。それからまた、文章を書かせる時には「さあ、あなたの頭のフィルムにハッキリ写っているものを、そのままエンピツで写し出すようしましようね」と呼びかける。頭の中に造成される映像——それが子どもの物ごとに対する理解の状態・理解の程度と平行関係にあるものだ、と私は考えている。生活体験の浅い子・貧弱な子へ生活体験は生活年齢とイコールではないは、おしなべて映像保持が量的に少ない。そして映像保持へまたは映像蓄積のよくない子どもは、大体において物ごとの理解が悪い。そこで、良質な映像を豊かに頭の中に注ぎ込み、それを蓄えさせておくことが、幼児の教育では重要なポイントであることを指摘したい。

一人一人の子どもの持つ映像の状態（映像力・映像度）を考える時、

▼この子ども個々の映像度は、知能の力と関係があるものなのかどうか。

▼子どもの映像度の優点や劣点について。

▼映像度と家庭生活や社会生活との関連。

などなど、究めていき、明らかにしていかねばならぬ問題は多いのである。

本稿では「提示した図形の枠の中で、映像化を達成する」その状態の中から、子どもたちの映像力のあるすがたをえぐり出し、検討してみようと思う。

七歳児の集団に、あらかじめ用意しておいた図形①～⑩（54頁上段参照）を提示する。

「今ここに何かの形がでてきます。その形は、実際にある何かの

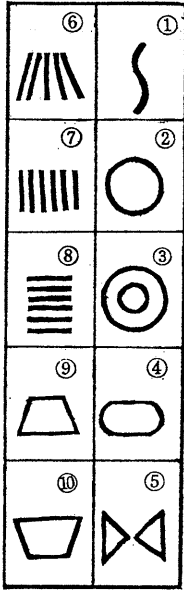
形を大きっぱに写したものです。一体それは何の形なのでしょう。みんなの頭の中のフィルムに写し出された物を、こんどは、紙の上にそのまま書き写すのです。もし、その物の形をなかなか写すことができないくらい厄介な物ならば、(ハコトバ)で書きつけておいてもいいです。とにかく、自分の頭の中にでてきた形を順々にいくつでも書きつけていきましょう」

こんなふうには仕事の進め方を約束しておき、一図形につき大体一〇分与えて行なった。

今ここに一本のくねった線(図①)がある。この一本の線を目に写した時、キヨシは、この線から、

▼川の流れ・道・がけ・蛇・ミミズ・髪の毛・くじら・タコの足・ゆげ・ハリガネ虫・サナダ虫——と、十二個の物のすがたをつぎつぎ頭の中に思いうかべている。同じ時、同じ一本の線を手がかりとして、ミノルは▼川・蛇使い——の二つの対象を映像化し、礼子は▼ミミズ・針金——と、やはり二個の映像を描き出している。図①の映像化では、この二個が最低数であり、前掲の十二個が連想最多映像であった。

男の子は一人平均約六個の形体を連想し、女の子は平均七個余



の形体を思いうかべていた。この図形に限らず、ほかの図形連想でも、おおむね女の子の方が連想形体の数が男の子のそれを上回っている。これは注目に値するおもしろい性差現象である。女の子の方が、身辺にある日用の器物などへの接触機会が多かったり、親近感情をもつことが多いから、といえるかもしれない。このことは、描き上げられる映像の総数が多いというだけでなく、対象の種類そのものが多いという事実とも重なる。すなわち図①に対して映像化された対象事物の種類を調べてみると、男の子では、四十一種の事物にわたり、女の子たちの方では四十八種類という多数の事物にわたっていた。子どもたちは、簡単な一本の線からも、これだけ広く豊かな形体の世界へタッチしていくのである。次に子どもらによって映像化される割合の大きな対象事物を列挙してみよう。

一位は蛇で52%。以下、川(48)・ミミズ(40)・髪の毛(36)・つば(28)・ひも・道(各24)・山・ウナギ・花瓶(各20)・針金・クラゲ(各16)・オタマジャクシ・タコ・ゆげ・線路・メガネ(各12)・草の葉・雪ダルマ・数字の8・バネ・綱・海・滝・いも・洋服・波・ひょうたん・はしご・くじら(各8)

こうしてみると、子どもたちの映像連想の方向には、ある程度の幅で、ほぼ一定のコースというか、傾向が認められる。図①という形に触れた時、ほぼ半数の子が蛇や川をイメージとして思い浮かべ、3割以上の子どもが、ミミズや髪の毛や壺などを想起する。こうした映像連想のパターンには注目すべきである。

★ 図形②による具体物連想

男女児を合わせて、多数の子どもに思い描かれた事物を、多い順にあげてみよう。

タイヤ(72%)・時計(64)・まり(48)はサッカーボール等のボールを含めると、タイヤと同率の72%となり、第一位映像・月(60)・太陽(44)・雪だるま(36)・時計の振り子・日の丸(各28)・風船(28)・メガネ・てんとう虫・浮き袋(各24)・スイカ・牛乳のフタ・皿(各20)・みかん・顔・目玉やき・まんじゅう(各16)・フライパン・地球儀・お金・せんべい・コップ(各12)・8%のものが、ボタン・りんご・だんご・地球・ドーナツ・提燈・ハンドバッグ・帽子・腕輪・カン詰・頭・魚の目・椅子・毛糸であった。

これらの物の中、「雪だるま・皿・まんじゅう・風船」などが女の子によって多く映像化されている。男の子の方に優位な映像対象は「サッカーボール・バレーボール」である。

男の子の方だけにあげられた映像対象は、34種(サッカーボール・花火・ミサイル・飛行機・カメラ・気球・ダイナマイト・ライト・水中メガネ・エンピツけずり・地球・双眼レンズ・歯車・パイプ穴・やじろべえ……など)、女の子だけに想起された映像は、37種(ナベ・ぶた・ビー玉・うでわ・ハンドバック・くずカゴ・ボタン・指輪・花輪・てるてる坊主・丸いおせん・ヒヨコ・赤ちゃん・鏡・だんご……など)である。

★ 図形③による連想映像

まず半数以上の子が映像化しているものは、お皿(84%)、次い

でタイヤ(72)である。以下浮き袋・時計(44)・ドーナツ(40)・帽子(32)・目玉やき・指輪・五円玉・魚の目(各12)・次いで8%のもの、お盆・的(マト)・えんぴつ・の芯・フライパン・グラス・懐中電燈・いす・花となっている。

男の子だけにあげられた映像は、モーター・舵・臼・ひかり号・扇風機・望遠鏡・ゼロ戦・鯉のぼりの目・ハンドル・二年目の木の年輪・円ばん・管の断面など34種。女の子だけに想起されているのは、急須・灰皿・二重丸・ハンドバッグ・植木鉢・おしやぶり・花・クッキー・花びん……など26種である。

★ 図形④による連想映像

子どもの半数以上に想起された映像はない。一位は40%の「テレビ」で、以下、けしゴム(32)・枕・火鉢(28)・金魚鉢・パン(24)・風呂(20)・プール・石けん・カニ・黒板消し(各16)・潜水艦・時計・鏡(各12)・8%が、自動車(トラック・バスを含むと16%となる)。救命ボート・コンセント・びっくり箱・テニスラケット・お花の水盤・椅子・池となっている。

男の子の方だけにあげられた映像は、水中メガネ・戦車・救命ボート・サンダーバード2号・ポンプ・蛍光燈・舟虫・繭・釣池・ざりがに……など、36種。女の子の方だけに想起されている映像は、うちわ・皿・椅子・鏡・カミキリ虫・チーズ・お盆・おつかいカゴ・俵・砂糖ツボ・桶・ブラシ・ゲタ・ほんぼり・おかま・流し場など36種である。

★ 図形⑤による連想映像

この形では100%の子どもが「リボン」を想起している。ひとりの例外もなく、すべての子どもが、同じひとつのものを思い描くというのは、ちょっと例がない。リボンに続いて、多数想起された映像は、ちようちよ(80%)で、子どもの半数以上が思い描く映像は、この二つだけ。以下、花(40)・砂時計(36)・ちようネクタイ(20)・扇風機(16)・勲章(12)、次いで8%が、三角定木・びっくり箱・風車・プロペラ・封筒・積木・旗・魚となっている。

男の子だけに想起されている映像は、プロペラ・サングラスなど11種。女の子にだけあげられた映像は、三角定規・ミキサー・おでん・造花・パッチ・びっくり箱など21種である。

★ 図形⑥による連想映像

この形体では、子どもの半数以上に共通に想起されたという具体対象はない。生活の中で親熟されることの少ない形体であることがわかる。映像化の高い対象物からあげると、

家の屋根(40%)・スタンド・タコの足(36)・スカート(32)・横断歩道(24)・橋・ひげ(各20)・ブラシ(16)・カレンダー(12)・そして8%のものが、線路・ベッド・たき火・かき・釘・プール・帽子・茶わん・便箋・すべり台・椅子であった。

男の子だけに映像化されているのは、東京タワー・幼虫・プール・イソギンチャクなど17種。女の子に限って見られた映像は、のれん・前かけ・肩かけ・こたつなど21種だった。

★ 同一映像と図形

同じひとつの図形でも、その向きを変えた場合、連想される映像は質的に変わるものかどうかを図形⑦・⑧・⑨・⑩とでさぐってみた。

⑦と⑧では、同じ映像の浮きあがるもの15種が認められた。

すなわち⑦では、映像総数60種中13種が、⑧では、映像総数59種中13種が映像としてダブルして現われているわけである。このことから図形(形体)の向きが変わると、大体、想起される具体対象も変わっていくことがわかる。

しかし、しばしば共通の図形として認知・映像化される対象物もないわけではない。そしてその場合においては、映像度の集中状況にはおのずと強弱が認められる。

⑦と⑧の場合でいえば、両図形で想起同率の物は、「線路」と「椅子・魚のよう・針・木の箱・カーテン・本箱・格子縞」などであり、中でも「線路」は52%という高率である。どちらかの図形にかたよって想起されるもの(想起率に強弱差の大きいもの)をあげると「はしご」(⑧の形で56%なのに⑦の形では8%)「タンス」(⑧の形では40%なのに、⑦の形では4%)「刷毛・ブラシ」(⑧の形で32%なのに、⑦の形では8%)などが指摘される。

図形⑨と⑩では、共通映像として17種のダブルが見られた。

すなわち⑩の形では映像総数74種中17種が、⑨の形では映像総数46種中の17種が同一対象物なのである。そして⑩の形の方に優位に出現しているものは、「バケツ・茶わん」、それに次いで「本」である。

⑨の形の方に優位に出現している映像は、「家・電気スタンド・ハンドバッグ・財布・こたつ・山・プール・プリン・四角」の順であることがわかった。

★ 映像想起と性差

表の「映像連想のまとめ」を見てわかる通り、②形に限らずすべての図形において⑧の形だけ、ほんの僅かに男の子の方が強く、この一例だけを除いて、連合想起される事物には、女兒側に特別に強化された映像のあることに気づく。

これは身の回りの生活用器物（ことに家庭生活に関した物）に対する関心や意識の度合いが、女の子の方に平均して強いということのあらわれであるだろう。このことから私は次のように推定する。——大体に、女兒は、年齢の幼い時期から、身辺的な事物に対する関心の固定化を生ずる。身の回りのな事物へ、生活的に干渉する機会が多く、そのためそれらの物への親近が、感情的にも、技術的にも、はやばやと高い段階に達してしまうのだともみられる。

このことはひとつまちがうと、女性の生活を意識的にも行動的にも狭い範囲にとどまらせる心配がある。つまり、ゆたかな発展や、のびやかな飛躍・弾力などを失わせ、内的にミイラ化を促進するオソレが多分にある。映像の世界で、領域的にはやばやかたまる「傾向固定」の現象は、喜んでいいものかどうか、問題である。

★★図形による

映像連想のまとめ

図形	あげられた事物の種類	人の平均映像数	映像化の最高と最低		映像の連映の数
			最高	最低	
②	男	63種	14	5	100種
	女	66種			
④	男	53種	12	1	89
	女	53種			
③	男	49種	14	2	75
	女	41種			
⑩	男	44種	14	1	74
	女	52種			
①	男	41種	12	2	68
	女	48種			
⑦	男	37種	11	2	60
	女	37種			
⑧	男	42種	8	1	59
	女	33種			
⑥	男	32種	9	2	53
	女	35種			
⑨	男	34種	7	1	46
	女	29種			
⑤	男	24種	11	3	45
	女	34種			

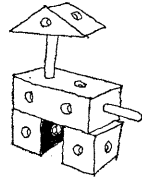
これに対して男児側には、映像の固着化現象は、そうハッキリと認められない。男の子たちは一般に、映像展開の幅がひろく、展開する領域もまちまち多様のものである。映像想起が恣意的にばらばらであることは、だから映像構成においても自由の度合いが高いのだと、このようにいえるだろう。未来性や発展性や、あるいはまた冒険性といった、これらの不可知的な要素が、男の子の側に、まだしもゆたかに保障され思っているように私には思われた。

映像世界におけるこの可塑性や弾力性は、常に高く評価されねばならぬものであり、この方向にこそ子どもらは強められ、育てられていかねばならないものである。

(明星学園)

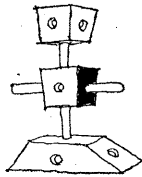
▶映像化の種類のものから順に掲げた(図形は、54頁を参照して下さい)

五歳児の記録⑨



二学期

磯部景子



女児四名が先生といっしょにタンバリンを整理する。整理しおわると、四人はいっしょに机に向かって、絵をかきはじめる。

男児が十名くらい保育ブロックで宇宙ステーションなどをつくって夢中になって遊んでいる。

女児四名がままごとコーナーで遊んでいる。

先生は旗をつくれるように準備をする。

子どもが旗をつくりはじめる。

庭

クラスの半数くらいの子どもが庭で遊んでいる。

だんだん暑くなって、庭にいる子どもたちが汗で、びっしょりになる。

先生は子どもたちに洋服を着かえさせるのにいそがしくなる。

九時五十分から幼稚園全体で運動会の練習をする。

先生といっしょに仕事をする

九時二十分

保育室

先生は新しく入ったタンバリンを箱から出して、からになった箱を整理している。

女児四名が先生のところに来てみる。

先生「㊸ちゃん、そのタンバリン、先生さっき、下の方はちゃんと入れたけれど、上の方がばらばらになっているから、それを入れなおして下さい。」と㊸にいう。

子どもたちは、タンバリンをきちんと箱の中に入れる。それから

九月十九日 土曜日 あつい

幼稚園全体で運動会の練習

保育室

先生はタンバリンを整理している。

袋も整理する。

先生はあき箱を整理しおわる。

先生「あら、どうもありがとう。きれいに入ったわね。まあ、袋の方もきれいになったこと」といって、子どもたちが自発的に袋も整理したのを感じてみる。

先生は今までつかっていた古いタンバリンの入っている箱を職員室に持っていこうとする。

④「せんせい、てつだう」といって、④は先生といっしょに箱を持つ。他の三人の子どももいっしょに持つ。

先生「あら、そう、じゃ、お願いしますね」といって、先生は子どもたちといっしょにタンバリンを職員室に運ぶ。

四人の子どもたちは、職員室から帰ってきて、いっしょに机に向かって、絵をかきはじめる。

Jが旗をかく。

先生が職員室から帰ってくる。

J「ねえ、せんせい、おもしろいよ」といって、Jは保育ボックスでつくったこまを机の上でまわしてみせる。

先生はおもしろそうに、Jのつくったこまをみる。

ちょうどその時、砂場で遊んでいたNが庭から保育室につづく石段のところ立って先生を呼ぶ。

「せんせい」

Nは砂場であそんでいるうちに、あしのすねあたりからどろんこになって、先生にたすけを求めた。

先生はNの声をきいてNをみる。

Nは足を先生にみせる。

先生「はい、あ、よごれたの？」とNのところに行く。そしてNとはなじながらNのあしをふく。

先生「くつ下をとりかえましょうね。ああ、まだやるんだったら、そのままやって、今度おしまいにする時、とりかえるといいわ」

N「もう、おしまいにするの」

先生「そう、じゃ、ぬいでとりかえましょう」という。

Nはくつ下をぬきはじめる。

先生はJのいるところにもどってくる。そして、机の上に包装紙を敷く。その上に、旗をつくるように切った紙とマジックをおく。

先生はいすにすわる。

Jが先生のそばにきてすわる。

J「どこのかくの？」

先生「そうね、どこでもいいわよ」

J「どこだか、わかんないな」

先生「あの本、出してあげましょうか」といって、旗の本のことをJに気づかせる。

J「うん、あの本がないと、わかんないよ」

先生は各国の旗ののっている本を持ってきてJの前にひろげておく。

Jはしばらく本をみていたが、ようやく旗をかきはじめる。先生はJのそばにいて、旗にするための紙を切っている。

Jはまだ旗を一枚もかいていない。Jは先生に自分でくふうしてつくったこまを得意になってみせる。先生はJのつくったこまに興味を持ってみる。

先生が旗をつくれるように準備をしていると、Jは旗に興味を示しだす。Jが旗に興味を示しだしてから先生はJと会話をかわしながら、旗の本を持ってきたりして、Jが旗への興味をふかめることができるようにする。

幼稚園全体で運動会の練習

十四日以来、毎日運動会の遊戯の練習がある。

「今日はレコードがなかったら、庭にあつまって幼稚園全体で、運動会の練習があるのよ」と朝、先生は子どもたちと顔を合わせた折に話しておく。

九時五十分

庭

クラスの半数くらいの子どもが庭で遊んでいる。

先生も庭に出てくる。先生は子どもたちの方に歩いていく。

汗をたくさんかいている女児の上着やブラウスをぬがせる。それ

から職員室に替えのブラウスやシミーズをとりに行く。

レコードがなりはじめる。

B「あっ、なった!」

F「まだいいんだよ、きつとちがうよ」

保育室にいる子どもも庭にいる子どもも遊びつづける。

先生はレコードがなりだしたのをきいて、いそいで職員室から保育室に帰ってくる。

先生「あら、あら、どうしたの? レコードがなかったら庭に並ぶのじゃなかった? さあ、はやく庭に出て並びましょうね」という。

先生に促されて、子どもたちは庭に出はじめる。

先生「帽子をかぶっていない方は、帽子を持っていらっしやい。おおいそぎで」

子どもたちは帽子をとりに行つて、庭に出る。

先生はいそいで、子どもたちのぬいだ洋服を整理して、タンバリンの箱を庭に出す。子どもたちにひとつずつタンバリンをとらせ、子どもたちを四列に並ばせる。

先生「さあ、横のかたの顔をみてちょうだい。Aちゃん、先生のおはなしをきいていないとわからなくなってしまうわよ。さあ、

横のかたの顔をみて、Kちゃん、よそみしないで。横のかたとならんで歩くのよ。じゃあ、小さい前へならえをしましょう」と

といって、先生は横と縦の列をそろえる。

十時から四十五分間、幼稚園全体で音楽行進をする。

先生に促されて、子どもたちは庭に出る。しかし集まる時に、いつものようなびんしょうきはみられない。

集まる合図のレコードがなっても、子どもたちは「まだいいんだよ。きつとちがうよ」といって、まだ遊んでいたい気持ちを表現している。

いったん練習がはじまると、先生の指導のもとに子どもたちは楽しそうにしているが、連日の練習で子どもたちはおちついて遊ぶことができないようだ。

○集まったあとにすることがらは子どもの期待にかなっていないか。

・子どもにとって興味のあることか。

・子どもにとって子どもの能力でできることか。(そうでないなら先生にたよっているほかはない)

・具体的にどんなことをするのか子どもにわかっていることか。

○子どもの活動に制約が多くなっている。

・運動会の練習のために、クラス全体、あるいは幼稚園全体で時間をきめて行動しなければならぬ。(子どもにはその必然性はない)

・みんなが同じ行動をしなければならぬ。(はずれた行動をすると先生から注意をうける)

・みんなできいっしょに新しい技術をおぼえなければならぬ

い。

四列に並ぶ。たて、よこ、まっすぐに並ぶ。
遊戯をおぼえる。

○先生の気持ちにゆとりがなくなる。

九月二十一日 月曜日 霧・雨

運動会の練習

おべんとうがはじまる。

九時五十分まで

あそぶ

九時五十分～十時五分

片づけ

みんな「自動車運転の歌」をうたう。

十時五分～十一時十分

幼稚園全体で運動会の練習

音楽行進

動物の行進曲

きゅうびいの歌の遊戯

つなひき

ラジオ体操第二

十一時十分～十一時三十五分

あそぶ

十一時三十五分

おべんとう

おべんとうを食べおわった人からあそぶ。

一時十分

集まって体操をする。

行進

一時三十分

帰園

九時十分

保育室

先生は今まで休んでいた子どもの母親から連絡をうけている。

男児九名が保育ブロックで遊んでいる。

男児二名、女児七名が絵をかいている。

保育ブロック

〇たちは色の組み合わせを考えて、飛行機を組み立てている。青と白だけを使って組み立てている子どももいれば、赤、青、白の配色を考えて、組み立てている子どももいる。

「これ、むげんばりきだよ」

「ぼくもだ」

「それじゃ、なかまだ」などいいながら組み立てている。

先生は〇の飛行機をみて、

「あら、これ、おもしろいわね、新型だわ」という。

先生は保育ブロックのところに子どもが大勢いるのをみて、

「ちょっとせまいらしいわ」といいながら机をよせて、場所を広くする。

保育ブロックは男児に占領されている。女児が時々近くにきて、

男児がしているのをみている。

先生は子どもたちの様子をみて、

「女のかたにも、かしてあげてね」という。

先生は子どもが遊んでいるようすをみながら、遊具をおきかえたりして保育室を整備する。

子どもたちは、保育ブロックの扱い方に、次第になれてきたようだ。必要以上にたくさん確保することもなくて、はじめのような、混乱はみられない。

今日は、ほとんどの子どもが、飛行機やエイトマンをつくらしている。

飛行機やエイトマンをつくりながら、お互いに仲間であることを確認しあっている。

できあがった飛行機やエイトマンを持って、おいかけっこをしたり、ぶっつけ合ったりする。

現在のところ、子どもたちはめいめい何かをつくっている。そしてめいめいがつくったものを持って、次の活動を展開しているようだ。

子どもたちの遊びがめまぐるしくかわる。

九時二十五分

先生は自動車運転の歌の二番の歌詞を黒板に書いている。

保育ブロックのところでは、ガソリン入れ、電話、飛行機ができて
いる。

㊸は、ひとりで、だまって自分のひき出しの中を整理している。

紙に模様をかいて、きりぬいて自分のひき出しにはる。

㊹が本をよみはじめる。

㊺、㊻、㊼、㊽、㊾が本を読んでいる。

㊿、㊽が遊戯室に行く。

九時三十五分

先生はつなひきのつなを遊戯室に運ぶ。

㊿、㊽、㊾がままごとコーナーで遊びはじめる。

㊿が保育ブロックを組み立てはじめる。

㊿、㊽が保育室に帰ってくる。

九時四十分

㊿、㊽、㊾、㊿、㊽は遊戯室でスカイジムであそびはじめる。

九時四十五分

ほとんど全員の子が遊戯室で鬼ごっこをしている。

スカイジムで遊んでいた子どもたちが、保育室に帰って絵をかき
はじめる。

㊿がままごとコーナーに来る。

ままごとコーナーの遊びのみつつづいている。

子どもたちが、あちこちとめまぐるしく移動するので、記
録がとりにくい。

なぜだろうか。

月曜日の朝だからか。

運動会の練習が何日間かつづいて生活がおちついていない
のか。

今朝の先生の活動は今日の予定がスムーズにすすむように
予定をすすめるための準備にいそがしくして、朝のその
時の子どもの活動とは、かけはなれた活動が多いからか。

九時五十分

お片づけになる。

先生は子どもたちがタンバリンをとるときにとりやすいように、
タンバリンの入った箱を保育室のまん中に出す。

先生「おてあらいに行つて、いすにこしかけてね」

「はい」

先生「だれだか、いいお返事でしたね」

⑧が紙くずを拾ったりして片づけているのをみて、

先生「あら、まあ、⑧ちゃん、きれいに片づけて下さったわね」という。

子どもたちは片づけおわり、お手洗いから帰ってきて、それぞれ、四、五人ずつ、机に向かってすわる。

先生はピアノに向かう。

先生「きょう、おおいそぎで、『自動車の歌』をおぼえてちょうだい」といって先生はピアノをひきはじめる。

子どもたちは、先生のピアノに合わせて、だんだん歌いはじめる。

先生「あら上手ですね。よむだけじゃなくて、ふしがついているのね。それじゃ、もう一度、はじめからね」

先生も子どもも皆で最初からうたう。

次に各機のグループごとに向うたう。

先生「今度はUちゃんの机のかたね」といってUたちをみわたす。

先生「次は⑨ちゃんの机ね」と順々にうたっていく。

先生「今度は⑩ちゃんと⑪ちゃんのところ、ふたりね」といって、ふたりだけで机にすわっている⑩と⑪をみる。

次に先生が名ざして三人がみんなの前に出て、立ってうたう。

先生「今度は四人よ」といって、四人名ざす。名ざされた四人は前に出てうたう。

先生「もう一度、みんなであうたって、おしまいにしましょうね」

先生のピアノに合わせてみんなであうたう。

子どもたちは、がなりたててうたう。

先生「きれいな声でね」と注意する。

先生「今日、前に出てうたわなかったかたたちは、おかえりの時か、あした、うたいましょうね」という。

幼稚園全体で運動会の練習がはじまる。

十時五分

子どもたちは保育室の入口に一列に並ぶ。

先生は子どもたちにタンバリンを箱からとらせる。

先生はタンバリンを子どもたちにとらせながら、

「タンバリンを持って、たんたんとならさないのね」といってあらかじめ注意する。

その他、子どもたちを行動させる前に、箱からタンバリンをとるとり方、タンバリンの持ち方、使いおわって箱に入れる時の置き方などの注意をする。

「おく時も左手に持つのね。廊下にてたら四列になるのね」

子どもたちは先生のいわれたとおりタンバリンをとりながら、廊下に出る。

このごろは予定にしたがって、クラス中、あるいは幼稚園中でみんながいっしょに行動しなければならぬことが多いので、先生は子どもたちが混乱しないで次への行動ができるように、まえもって、こまごまと、子どもたちにやり方をはなす。

(タンバリンのとり方、持ち方、置き方、並び方など)
また、大勢の人が予定にしたがって行動するためにしてはいけないことがらも多くなっている。

(タンバリンを持ってもらさないことなど)

「下ナウ河のさぎなみ」の曲がスピーカーからながれてくる。
音楽行進がはじまる。

三歳児は鈴を持って二列に並ぶ。

四歳児はカスターネットを持って四列に並ぶ。

五歳児はタンバリンを持って八列に並ぶ。

子どもたちは先生の合図にしたがって、曲に合わせて歩きはじめる。
「歩くときは、よく手をふってね」など、歩き方の注意がある。

次に「動物の行進曲」の練習をして、それから「きゅうびいの歌」の遊戯の練習に移る。

「きゅうびいの歌」の遊戯は、ふたりで一組になってする遊戯で、時々、相手がみつからなくて、ひとりになってしまいう子どもがいる。

Uは相手がみつからなくて、ひとりで当惑して立っている。

先生「お友だちがいけない時はさがすのよ」といって、先生はUの手をひいて相手をさがす。

もう一度「きゅうびい」の歌の遊戯の練習をする。

遊戯の練習がはじまる前に次のような注意がある。

「お友だちがいなかったら、さがすのよ。そして、みつからなかったら、三人でもいいのよ」

「あらかじめおこりそうな事態を、先生が予測して、子どもにはなしておく、子どもは失敗感を味わわないで活動をづけることができる。」

遊戯をおわって次に五歳児だけでつなひきをする。

「よういっていったら、しゃがむのね」など、つなひきの諸注意がある。

子どもたちは先生の合図にしたがってしゃがむ。そして、先生の笛の合図でつなひきをはじめめる。

子どもたちはつなをひいているうちに、中腰になり、だんだん立ち上がった。

先生は真剣になって、

「しゃがんで、しゃがんで」と大きい声で子どもたちにしゃがむようにいう。

笛がなって、子どもたちはつなをおいて立つ。

「つなをひくときは、立ち上がらないで、しゃがんでするのよ」と、あらかじめつなをひく時の注意があつて、もう一度

つなひきをする。

今度はまえほど立ち上がる人はいない。

次にラジオ体操第二をする。

十一時十分に運動会の練習をおわる。

十一時十分

運動会の練習をおわって、子どもたちは保育室に入って遊びはじめる。朝、していた遊びにもどっていく子どももいる。

朝、遊んでいた場所にもどっていく子どももいる。じきおべんどうの時間になったことを考えると、朝と同じ遊びをしているからといって、果たして、どれだけ遊びが深まったか疑問におもう。

先生が保育室に入ってくる。先生は子どもたちの机に向かってマジックで紙に何かかきはじめ。

子どもたちが先生のまわりに集まって、先生とはなしたり、子ども同士ではなしたりしている。

先生はまわりにいる子どもたちとはなしながら、紙にマジックで並ぶときの相手の子どもの名前をかいている。

子どもたちは先生がかいた名前をよんでいく。

「あいての方がわかるでしょう」と先生は子どもたちという。

十一時三十五分

おべんどう

今日から午後の保育がはじまる。

「お片づけしましょう。Fさん(どうばん)みんなに『お片づけ』っていつてきてちょうだい」といって、先生は当番のリボンをつけてあげる。

Fはみんなに「お片づけ」といって歩く。

先生はぞうきんをしぼって当番にわたす。

当番(男女、各一名)はぞうきんで机をふく。

他の子どもたちはおぼんをうけとるために、一列に並ぶ。

先生はおぼんを一枚ずつふきんでふいて、子どもたちにわたす。

女児が何人か、まだ片づけている。他の子どもたちは、おぼんを机の上にくぼる。

F「おわかりました」

当番の子どもも、他の子どももすっかり準備をおわる。

先生「じゃ、おべんどうを持っていらっしやい。はしらないで、い

っていらっしやい」

子どもたちは棚からバスケットを持ってきて、バスケットから、めいめいのコップを出して、うがいをする。

先生は小さいやかんをふたつ、戸棚から出してくる。

子どもたちはうがいをするために水のみ場の前に並んでいる。

先生はやかんを洗いくる。

先生「ならばないでわるいけれど、ちょっと、ごめんなさい。やかんを洗わせてね」といってやかんを洗う。

先生のそばに当番の子どもがふたりきている。

先生はお湯の入っている大きいやかんから小さいやかんへお湯を

うつす。

先生「入れますよ」と当番の子どもにいいながら、お湯を入れる。

当番はお湯の入った小さいやかんを持って、みんなのコップにお湯をついであるく。

他の子どもたちは机にすわってまわりの子どもたちと楽しそうにはなしをしている。

当番はお湯をくばりおわって、皆の前に立つ。

当番「いただきます」といって席につく。

みんなおべんとうを食べはじめ。

九月二十二日 火曜日 くもり

保育ブロック

男児八名、A、R、I、M、E、U、Y、Nが保育ブロックで遊んでいる。

ロボットをつくっている子どもや、田型の同じ型だけをつかっ
て、雪の結晶のような形をつくっている子どもや、動物らしいもの
をつくっている子どもがいる。

現在のところ、男児は、朝、登園するとまず、保育ブロックで遊ぶ子どもが多い。

今日ロボットをつくっていた子どもたちの遊びの内容は、
ロボットをつくる——打ち合う——おいかける——にげる

——保育室内を走りまわる——ガソリン入れをつくる——

ガソリンを入れるなどである。

保育ブロックで遊んでいるところは一団になっていて観察者にはグループに分かれているかどうかかわからないが、子どもたちの会話によるとふたつのグループに分かれているらしい。——

朝のうちは、おいかけたり、打ち合ったりもグループ対グループというよりも個人対個人のようなうだ。

八時五十分

Nは保育ブロックで組み立てたものを、満足そうにみながら、先生のところに行く。

N「これは、そうととり、せんせい、これロボットとそう」といって先生にみせる。

先生「ああら、おもしろいのね。いろいろなものができるのね」といって、先生はNのつくったものをみる。

Eは力いっぱい保育ブロックをあちこちになげている。

先生はEに

「あまり、らんぼうはしないでね」という。

Eは何がしたいのか。
なぜそうしているのだろうか。

Iはロボットをつくっている。

I 「ぼくのはYちゃんのはちがうの」といってIはYとはちがったロボットをつくったことを強調する。

I 「こっちは千両ばりき」という。

YとMがふたりではなしながらロボットをつくっている。

Y 「このロボット三機も仲間にしようか」

M 「ここにおいてね。ぼく、もう一機つくるから」

Iは他の子どもから少しはなれたところでつくっている。

I 「ぼく、A君の仲間だよ。ね、君、君の仲間でしょう？」とたしかめる。

Aがうなづく。

I 「ぼく、A君の仲間だぞ」と大きい声でいう。

Iはうれしそうに、

I 「人工ミサイルです。ブーン」といってロボットをとばす。

Eは他の子どもがつくったものをこわして歩く。

Iはふたつめのロボットをつくっている。

EはIのふたつめのロボットをこわそうとする。

I 「むこうの方(はじめにつくったロボット)をこわした方がとくだよ」といって、Iはふたつめのロボットを大事に持って走ってにげる。

EはIをおいかける。

しばらくして、Eはただ長くつないだものをつくって、ぶらぶらさせている。

YはEのつくったものをみて、

Y 「Eちゃんね、へびロボットだよ」という。

I、A、Y、Nは打ち合ったり、ガソリン入れをつくって、ガソリンを入れたり、ロボットをつくったりして遊びつづける。

万国旗が保育室の角から角へと対角線にかざってある。

先生は万国旗が一枚とれてなくなっているのに気づく。

先生 「あら、一枚とれたのかしら」という。

Dは先生のことばをきいて、先生のところに来る。

D 「チリかな」といって、万国旗をみあげて一枚ずつ、ずっとおわりまでいねいにみて歩く。

D 「あっ、チリは二枚あるから、ちがうな」

先生 「そう」と先生はおどろいていう。

D 「日本かもしれない」といってさっさと庭に出て行く。

Dはチリの国旗に関心があった。Dはチリの国旗が二枚あるかどうかにとっても関心があった。それを確かめるために、Dはたくさんある万国旗を一枚ずついねいにみて歩いた。そして、チリの国旗が二枚あることがわかると次の活動がはじまった。Dには他の国旗が一枚なくなっていることには関心はない。日本かもしれないといって、さっさと遊びはじめ

た。

「今日の当番だけかしら？」といいながら、先生は保育室の入口のすぐそばにかけてある当番の札をみる。

先生「⑩ちゃんね。⑩ちゃんはきてたわね」といいながら、庭に出る。

⑩は砂場で遊んでいる。

先生は⑩のところに行き、当番のリボンをつける。

先生は子どもの机に向かって、保育ブロックで遊んでいるYとはなしながら、運動会の時のリレーのメンバーをかいている。

先生「Yちゃん、リレーしたことある？」などといいながら、書きつつける。

Uが登園して先生のところにくる。

U「おはようございます。きょう、お当番よ」といってUに当番のリボンをつけてあげる。

M、O、N、Eが机に向かって絵をかいている。

九時十分

先生は保育室をでる。

しばらくして保育室に帰ってくる。

先生は保育ブロックが部屋中にちらばっているのをみる。保育ブロックが遠くの机の下にも飛んでいる。

「机の下にもはいつているわよ。今、三歳児の部屋に行ったら、きれいにつかっていたわ。部屋中ちらかしておくのはちょっとおかしいわね。いらぬのはままとめておきましょうよ。ちょっと、せんせい、はずかしくなっちゃったわ」といって、先生はばらばらにあちこちに散らかっている保育ブロックをあつめる。

Eも先生に手つだって片づける。

片づけおわると

E「ぼく、やめた」といって庭に出る。

保育ブロックで遊んでいた他の子どもたちもみんなやめて庭に出る。

Eは砂場に行く。

Yは一度庭に出て、また保育室にもどり、保育ブロックで遊ぶ。他の子どもたちはたいこ橋に行く。

Eが保育ブロックをなげたり、他の子どもがつくったものをこわしたりしたので、保育ブロックはいつもよりちらかっていた。保育ブロックがちらかっていることを先生に注意されて、子どもたちは保育ブロックを片づけたが、保育ブロックの遊びをやめて他の遊びにうつっていった。Yだけ、また保育ブロックで遊びはじめた。

九時十五分

砂場

①、②、③、④、⑤が五人で遊んでいる。

男児E、F、Dが砂場に入って来て、女兒のグループと少しはなれたところで遊びはじめる。

女兒のグループは大きい穴を掘って、その中に水をためている。

長い疎水をつくり、ある一点で百二十度くらいにまげて、まがりかどに大きい山をつくる。

山にトンネルを掘る。

ばけつ四個、ふるい三個、じょうろ三個、丸太一本をつかっている。

先生が庭に出てくる。

女兒の砂遊びをみて、

「とってもいいのができたわね」という。

しばらくして、

①「わたし、自分でやるわ」といって、他の三人からはなれて、ひとりであそびはじめる。

①は自分の主張をとおすのに夢中になると、他の子どもがいつていることをうけいれられなくなる。

そうすると、ひとり遊びはじめる。

①にはひとり遊ぶ時間があることは大切なようだ。

Dが女兒のグループのところにバケツをとりに来る。

D「ね、ばけつ、ひとつかして」という。

①「わたしたち、四つしか、つかっていないのよ」という。

Dはしばらく交渉して、大きいばけつをひとつもらってくる。

D「こんなに大きいのが、くれたんだ」と得意になって、男児のグループの子どもたちにもせる。

Eは砂山をもりあげて、底面積のひろい低い山をつくる。山の上にはばけつをななめにふせておく。

ばけつのまわりに砂をかぶせて、ばけつの端くらい砂にうずめる。短い管を砂山にさしこむ。水をくんできて、管から水をながす。

管の中をのぞきこむ。

E「はやく、水だ、じゃん、じゃん、くんでこい」といって、いそがしそうに砂でばけつをうずめていく。

他の子どもたちは、ばけつに砂を入れて、その中に水を入れて、セメントをつくっている。

砂のセメントができあがると、運んできて、Eがうずめたばけつのまわりを、セメントでぬりはじめる。

Dがみんなのようすをみていて、

D「じゃん、じゃん、くんでこい。じゃん、じゃん、くんでこい。だれがくんでくるんだ。ぼくがくんでこよう」といって水をくみに行く。

I「入れて」といって入ってくる。

E 「ぼくがくもう」と水をくみにいく。

F 「セメントがなくなつた」といって、F はばけつを持ってわざわざ遠くの方へ砂をとりにいく。(砂場なので砂はすぐ足もとにもあるのだが)

F は砂の入っているばけつに水を入れてセメントをつくる。

F 「セメント、できました」といって、セメントの入っているばけつを運んでくる。

E はIやDがくんできた水をうけとって、管から水を入れる。

みんなで頭をよせて、管の中をのぞく。

E 「いくよ」といって管に水を入れる。

I は砂にうずめたばけつをタンクにみたてて、第一タンク、第二タンクといつて、ばけつの底をたたく。

みんなが砂山のふもとに穴を掘りはじめる。

E 「Eちゃんが生ひとりで掘る。みんなは掘らなくてもいい」という。

九時三十分

E がもうひとつ、ばけつをふせて砂をかけて、管から水を入れる。

F が水をくみに行く。

D 「はやく、水」という、

F がまた水をくみにいく。

みんなで砂のコンクリートでばけつをかぶせていき、ばけつがみえなくなる。

大きいばけつをふせておく。

どろどろのコンクリートをかける。

このようにして次々とばけつをコンクリートの中にうずめていく。

保育室ではS、B、Kが保育ブロックで遊んでいる。

H、O、M、Y、N、Rが絵をかいている。

①、②、③、④、⑤、⑥、⑦、⑧が絵をかいている。

九時三十五分

D は山の横から穴を掘る。

E は管から水を入れる。

D が掘った穴から水がでてる。

「でた、でた」とみんなで「きゃあ、きゃあ」といいながら、水の出るところに大いそぎでばけつをふせておく。

それから、砂をかぶせる。

ばけつのまわりをセメントでぬる。

「やーまのくーみ、おかたづけ」という声が保育室からきこえてくる。

E 「えっ？おかたづけ？」といつて、子どもたちは一瞬にして、現実にもどる。

「やっつけろ」といって、あつというまに山をくずし、ばけつを掘り出す。

子どもたちはまわりの砂を手ですっかり平らにし、保育室に入る。

Dは保育室へ行く途中、砂場に深い穴をみつける。

「おとし穴だから、とっておこう」といって満足そうに、保育室に入っていく。

◎が砂でどろどろになっている。

先生は◎をみて、洋服をきかえさせる。絵をかいていた子どもが先生に絵を見せにくる。

先生は子どもの絵を見ながら、◎の洋服のファスナーをとめる。

保育室では、片づけがはじまっている。先生「みんな、おてつだいしてあげてちょうだいね」と子どもたちという。

子どもたちはまわりを片づける。

朝、先生が子どもの名前を書いていた紙が黒板にはってある。

マジックで、背の高きの順によって子どもの名前がかいてある。

子どもたちは、だいたい片づけおわる。先生「できたかたはおてあらいにいつて、背の順に並んでちょうだい」という。

子どもたちは黒板の紙をみながら、

「ぼく、Yちゃんのみ」
「ぼく、Oちゃんとだ」といっている。

「ぼく、Sちゃんをさがさなきや」

子どもたちは、紙にかいてあるように、庭にならぶ。

先生は子どもの名前をかいた紙を黒板のところから持ってくる。

先生は紙をみながら、子どもたちをひとりずつみていく。

「あら、みんな、上手ね」といつて、子どもたちをみわたす。

子どもたちは並んで、先生のもとについて小学校の運動場に行く。

「運動会と同じことをやるんだよ」などといひながら並んで歩いて行く。

(つづく)

(お茶の水女子大学)

幼児の教育 第六十七卷第二号

二月号 © 定価八〇円

昭和四十三年 一月二十五日印刷
昭和四十三年 二月 一日発行

東京都文京区大塚二ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

編集兼 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

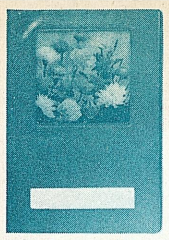
◎本誌御購読についての御注文は発売所 フレーベル館にお願いたします

43年度新学期用品ご案内

株式会社 フレーベル館



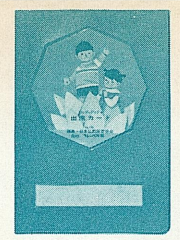
幼児に豊かな経験を...



出席カード(特)



出席カード(並)



出席カード(仏教版)



園のたより



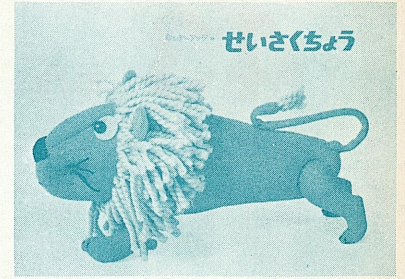
ことばあそび



カラフルプレイ



自由画帳(特1)



せいさく帳(特1)



自由画帳(A1)



せいさく帳(A1)



キンダーワーク(2)



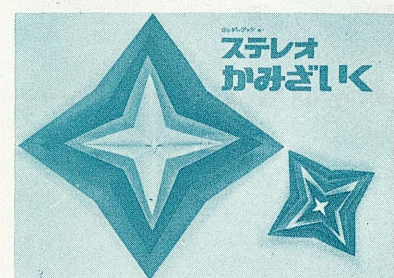
こうさくカード(1)



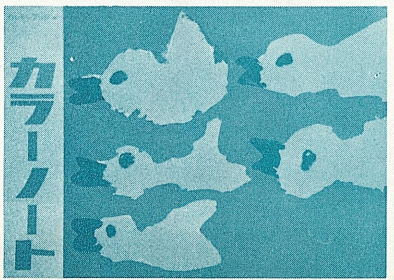
自由画帳(A2)



きりがみお話集



ステレオかみざいく



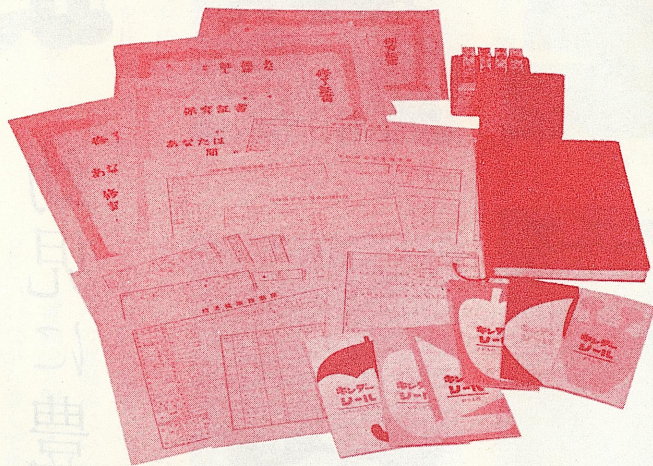
カラーノート



カラーあそび



きりがみあそび(2)



- おたよりばさみ.....50円
- 出席ゴム印(紙箱) ... 380円
- キンダーシール.....100円
- ピンクマカップ(大) ... 130円
- 幼児指導の記録.....480円
- 幼児指導要録.....5円
- 児童票.....15円

43年度新学期用品

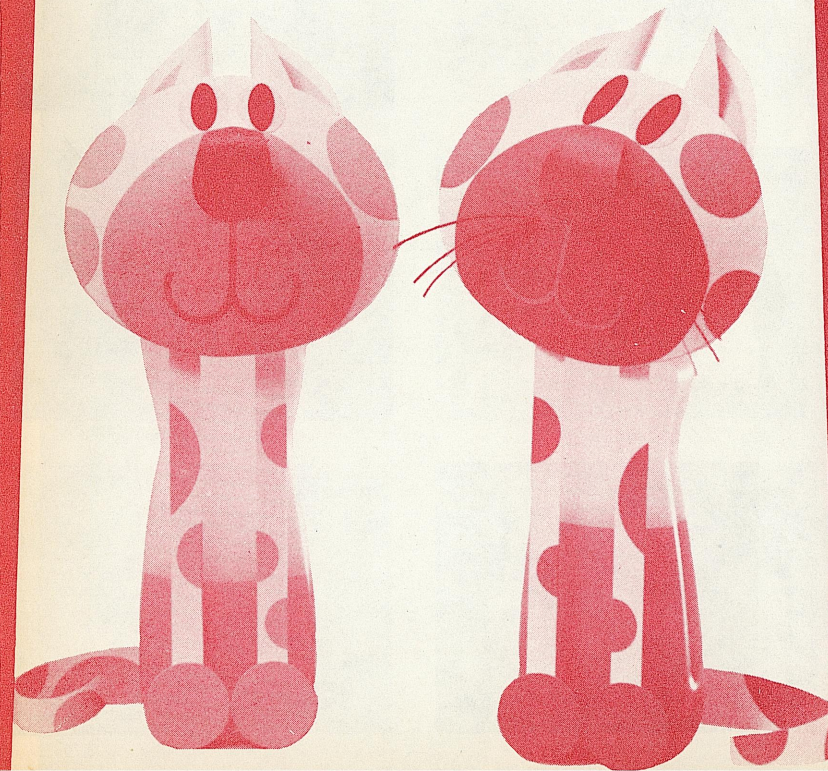
- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| 出席カード(特).....100円 | カラーあそび.....75円 |
| 出席カード(並).....65円 | きりがみあそび(1)(2).....70円 |
| 出席カード(仏教版).....65円 | ステレオかみざいく.....70円 |
| 自由画帳(特A)ラセン.....120円 | きりがみお話集.....90円 |
| 自由画帳(特1)ラセン.....80円 | 楽しいお仕事(カード).....65円 |
| 自由画帳(特2)クロス.....80円 | カラフルプレイ.....90円 |
| 自由画帳(A1)ラセン.....60円 | 工作カード(1)(2).....90円 |
| 自由画帳(A2)クロス.....60円 | キンダーワーク(1)(2).....70円 |
| せいさく帳(特A)ラセン.....130円 | ことばあそび.....80円 |
| せいさく帳(特1)ラセン.....80円 | かずあそび.....80円 |
| せいさく帳(特2)リボン.....80円 | まんてんばすてら(20).....130円 |
| せいさく帳(A1)ラセン.....70円 | まんてんくれよん(20).....120円 |
| カラーノート.....65円 | お道具箱(プラスチック).....130円 |

このほか新学期に必要なものを各種とり揃えてあります。カタログをご覧の上どうか多数ご用命ください。

株式会社 **フレール館**

43年度

ことしも
内容豊かな
フレール館の
新学期用品を

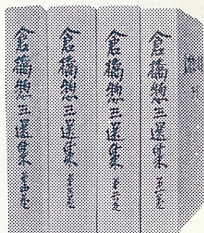




全四巻・発売中

倉橋惣三選集

- 第一巻 「幼稚園真諦」「子供讃歌」「フレーベル」・年譜
 - 第二巻 「幼稚園雑草」・著述目録
 - 第三巻 「育ての心」「就学前の教育」・補遺・著述目録
 - 第四巻 (内容) 第一巻～第三巻以外の、かつて単行本としてまとめられなかった珠玉の論文、随筆、書簡、揮毫等
- B 6判・特製本・各巻定価700円・発行 フレーベル館**
もよりのフレーベル館代理店、出張所にてお求めください。



幼児のための
紙芝居です



● '67年度幼児テキスト紙芝居全集第11回配本中

たのしい生活シリーズ

ぴんきーは寒がりや

¥420 画・森国トキヒコ

ゆたかな心シリーズ

ちびっ子りょうし

¥420 画・富永秀夫

名作12集

石のすーぷ

¥420 画・水沢研

東京都渋谷区千駄ヶ谷5-17〔振替東京〕株式会社 教育画劇
TEL(341)3400・3227・1458〔29855〕

はさみ(特大)…大判の工作や切り紙の製作用に最適です。
 おどろく箱(プラスチック製)…丈夫でスマートです。
 キンダーチェア(特)…9枚の合板製で、丈夫さは保証つ
 きです。背もたれが大きく、適度
 な弾力性があるため快適です。
 キンダービニカラー…8色(赤・肌・白・青・黄・茶・黒・緑)
 水溶性で、発色が鮮明です。
 カラフルプレイ…多色刷・カード式・絵画上のいろい
 ろな手法をみつめてみました。
 こうさくあそび…カード式・美しい色つきで、簡単
 につくれます。
 きりがみお話集…多色刷・お話がテーマになっ
 ています。



遊びの中で豊かに育つ

幼児のためのフレーベル館が、自信と誇りをもっておおくりする、43年度新学期用品



株式会社 フレーベル館