

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第六十六卷 第十一号



111

日本幼稚園協会

全四巻の刊行完了しました

倉橋惣三選集

装幀・題字 東山魁夷

B6判
特製本ケース入
定価 七〇〇円

全巻内容

第一巻

「幼稚園真諦」 「子供讃歌」
「フレーベル」 付 年譜

第二巻

「幼稚園雑草」

幼稚園雑草の後に
付 著述目録

第三巻

「育ての心」 「就学前の教育」
付 補遺・著述目録

第四巻

「保育案」 「短言(戦前)」 「戦
中小編」 「戦後小編」 「論説」
「実際編」 「初期の著作」 「作
詞・書簡・揮毫」 付
論説目録

時代をこえて通用する名著

倉橋惣三先生の著書が、選集として世に出るようになつたことはほんとうにうれしいことである。「幼稚園真諦」「幼稚園雑草」「育ての心」「フレーベル」「子供讃歌」と、いずれも時代をこえて通用する名著である。これは日本の幼児教育界だけが持つてゐる文化的な遺産である。

(全四巻刊行を終えて)

編集委員

坂元彦太郎

及川ふみ

津守真

幼児の教育 目 次

—第六十六卷 十一月号—

表紙 井口文秀

幼児教育実践の諸問題.....松村 康平(3)

米国における最近の幼児教育の諸問題.....L・W・ベンナー(8)

幼児の造形教育のポイントは何か.....林 健造(20)

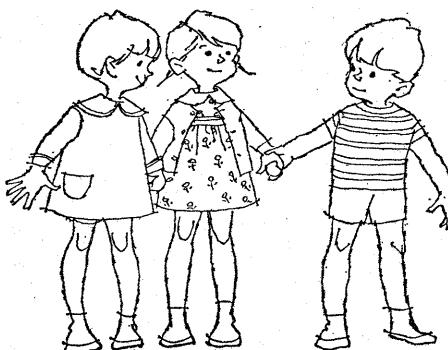
「基本的生活態度の形成をめざす指導」の研究(六)・仏性とよ子・服部 馨(35)

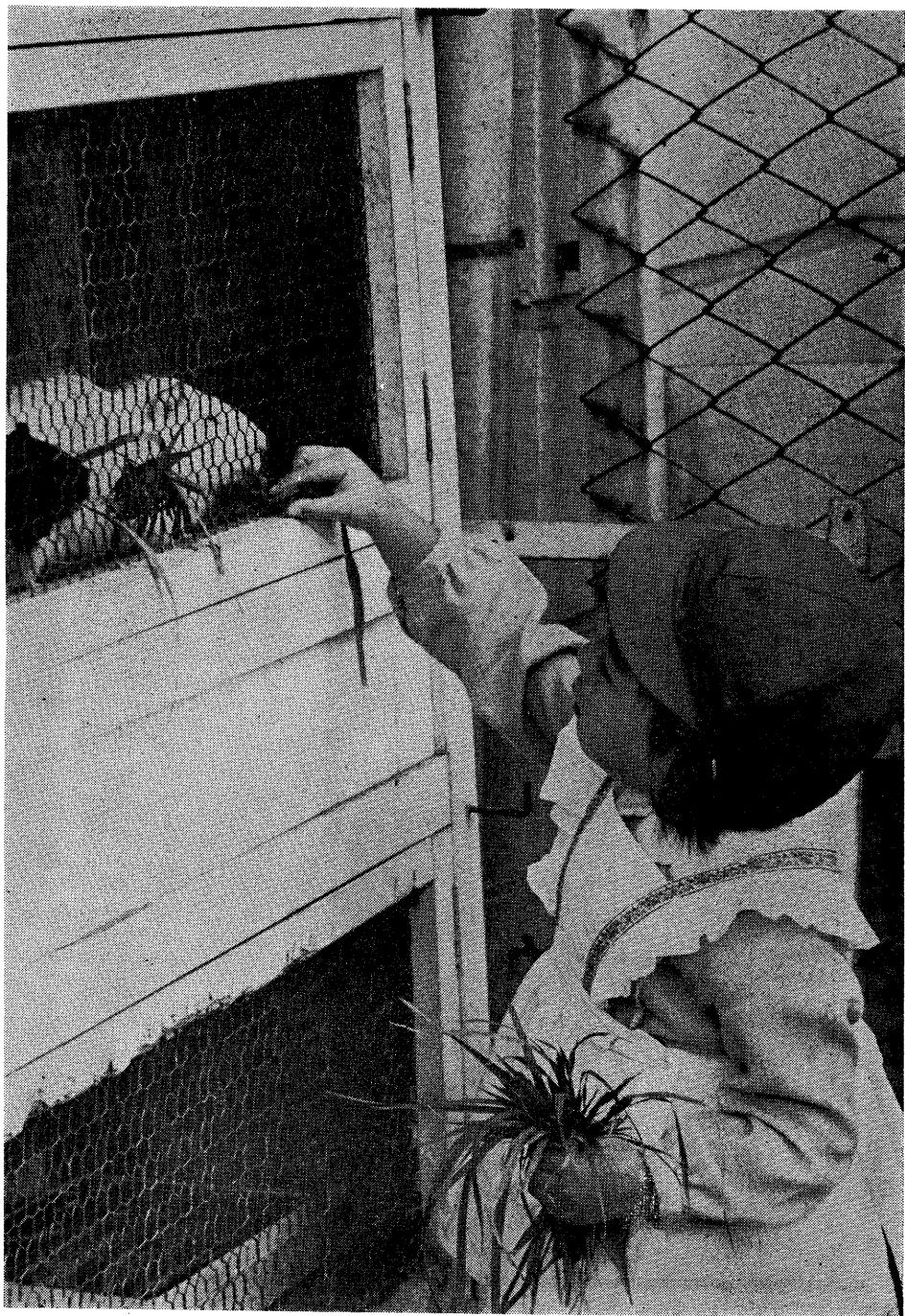
稻岡 百合・谷川 敬(35)

絵本と子ども.....松岡 享子(42)

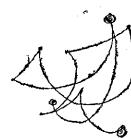
保育者養成の一方法として
グリーンボードによる製作活動.....武井 幸子(56)

教育実習事前指導における
「五歳児の記録」の活用について.....大戸美也子(63)





幼児教育実践の諸問題



松 村 康 平

幼児教育実践上の主要な課題は、幼児の人格形成である。この課題解決の過程に成立するいくつかの問題について、述べることにする。

幼児の（乳児を含む）人格形成は、自己との関係・人との関係・物および仕事との関係の発展における過程である。幼児の人格形成とは、自己・人・物および仕事との関係状況における幼児の関係の仕方が、諸関係の発展をもたらすように形成されていくことである。

この自己や物および仕事との関係は、はじめ、人との関係の発展に担われて発展する。自己や物および仕事との関係に焦点をあてていえば、それらの関係が、人との関係に媒介されて発展するということである。

身近な人、たとえば両親や保育者の動作や表情、言語などによ

る、その「人との関係」の発展を媒介として、自分の身体の機能や自分の情態・意識などの「自己との関係」、物理的事物が衣服とかコップやサジなどとしての意味をもつようになつたり、物の機能的性質が明確化していく「物との関係」、課せられる「仕事（たとえば事物の操作）との関係」などが、発展する。その意味で、幼児との関係を担う人の、関係の仕方、関係の発展をもたらす役割のとり方は、幼児の人格形成にとって極めて重要である。幼児との関係を担う人、たとえば保育者は、幼児との対人関係の仕方ばかりでなく、その人の物および仕事や自己との関係の仕方、その関係の発展が、幼児の人格形成にとって重要なこともまた、認識している必要がある。

保育者は、物との関係を媒介として、幼児との、また、幼児たち同士の人間関係の発展がもたらされるようにしたり、自己との

関係を媒介として、幼児と物との関係の発展がもたらされるようにして、実践活動をたかめることのできる人でなければならぬ。これは、幼児の人格形成のための「教育技術」に関する問題であり、たとえば、「物媒介対人関係発展の技法」「自己媒介、人・物関係発展の技法」などとして意識化され、体系化されていくべきである。

幼児の人格形成は、諸関係の発展における過程である。幼児の自己関係のみを中心には、あるいは、保育者の目的志向活動のみを中心に行なわれる過程ではない。保育者には、幼児に関する諸関係の展開を認識して、実践活動をすめることが、期待されている。この認識の成立に役立つと考えられる関係展開の様相を、次に「幼児画」に即して述べる。(日本保育学会会報、昭和四十二年五月発行掲載の所説を引用する。)

紙とか土・砂などの「物」と「自分」の手との関係展開の様相が、物の表面に記銘される。この記銘は、物および自己の性質の関係に規定されている。はじめは、自分と物との接触運動の記銘で、手の動きやすさ・表面のすべり具合・使われる道具(じかに手が使われる場合はその道具的性質)の記銘度に規定されて、「線の乱れ模様」ができる。それが「なぐりがき」としばしば呼ばれるのは、幼児を中心に、その自己関係の発展として幼児画をとらえる立場が主となるからである。

「線の乱れ模様」をつくる幼児の自己と物との関係展開には、子どもと共にいる人の仲立ちを必要とすることが多い、その機会がないと、絵をかかないようにもなる。保育者との関係の発展を、重視せねばならない。

乱れ模様に続いて、手を通しての自分からの働きかけ、表面の空間における位置のとりやすさ、道具に加えられる力加減による使われ方などに規定されて、空間に特定の場所を占めることでつくりだされる、濃淡のある「形態の記銘」がみられる。これはしばしば「位置づけ」と呼ばれる。

この形態に、自分から働きかけたことの意味づけをしようとする活動と相まって、たとえば、おとながその形態についてたずねると、ブーブー(自動車)などと名づける。そして、その後からは、ブーブーといいながらいたりする。それが、名づけられる形態とかけ離れると、つぶやきがとまり力を加えてクレヨンを使つたりする。そこで、物との関係の発展がとまることがある。この幼児との関係を担う保育者は、つくりだされる形態の意味を問うことより、幼児の自己と物との関係がさらに発展するよう、紙を与え、使いこなせる道具が選ばれるようにし、その使い方に心をくばることが、たいせつである。

次に統いては、自己と物との関係で自己を物に定着させる活動が著しくなり、表現したい心像が輪郭のはっきりした形で、画面

の空間に配置される。「図式画」とよばれる。続いて、画面および道具の性質による規定はほぼ同様であっても、自分からの働きかけが変わることによる、物と自己との関係の展開が、画面に記録される。絵に絵が重ねられたり、視点をかえての絵がならんでかかるたり、紙を与えれば次々に幾枚もの絵がかかる。物語りながらの絵がかれ、自分にもほかの人にも「見せる絵」がかかる。馬に乗る人の向こうの足や一寸法師のおわんのなかにも、足がすいてみえる。「レントゲン画」ともよばれている。

これに次いで、物と自己との関係の展開の限度、たとえば三次元の世界を二次元であらわすことや、かかる心像の性質、たとえば人形や花などが実際にあるかたちや色などに規定されて、かれつくれていく物との関係の展開が、記録される。それは、「写実画」とよばれるようになってくる。つくりながらつくるものに規定されて、「写実」に近づいていく。保育者は、その絵が、豊富な生き生きとした生活の表現画でもあるように、生活指導をすめること、实物をよくみてかく態度を育成すること、ほかの人への伝達やその鑑賞に連なる作品のうまれる評価をすることなどにより、児童(児童)画の発展がもたらされるようにしたい。

児童の人格形成には、諸関係のどのような発展が望ましいか。この、教育実践上の課題は、「評価活動」がなければ解決できない。評価活動とはどういうものか。(本誌「児童の教育」昭和四

十年三月号掲載の所説を引用して述べる。)

評価は、関係の内外的領域および関係の明確化に役立つ、関係展開活動である。むしろそのような関係の展開を、評価活動とよぶのである。

評価は、その活動に参与するものの「関係わく」を明確化する。この明確化は、それまでは関係的に存在しているものにおける関係の分離をさそい、関係の離脱をも生じさせる。このような評価活動の結果に関する予測が成立し、関係の回復・発展への対策がたてられている評価活動でなければならない。予測的認識の成立と、結果状況に対処する技法が、不可欠である。その認識と技法は、関係わくの明確化とともに「わくづけ」の閉鎖性がわく外関係との発展をもたらし、また、「わく内関係」の集中・層化傾向にともなう「勾配関係」固定化に、力動的転換をもたらすものと、ならねばならない。

この「人」との関係での評価は、関係の変化の生じ方において、「物」との関係での評価とは異なる。「物」との関係では、「関係わく」の明確化とともにうなう関係の分離や離脱が、物の分割や破棄として生じても、「人」との関係では生じない。生じないように展開してこそ、「人」との関係における評価活動である。それは、評価とともにうなう分離や離脱が、関係の統合・緊密化への発展をもたらすものとならねばならない。

関係内存在としての一者、たとえば保育者の、他者、たとえば保育活動を共にしている幼児についての評価は、両者の関係の統合・緊密化、幼児および保育者における諸関係の、統合・緊密化をもたらすべきである。この、関係内存在としての一者の、他者についての評価は、自己評価の意味をもつべき性質のものである。

関係内存在としての保育者が、特定の幼児に問題を見いだす場合には、それがどのような評価活動のもたらす認識であるかを、吟味しなければならない。関係内存在としての一者が他者においてとらえる問題性は、自己においても、それに対応する問題性が、とらえられるはずである。特定の幼児を問題児として認識する評価活動は、その保育者における問題の所在を明らかにする。ここに、関係内存在における評価の、重大な意義がある。

関係内存在としての保育者は、関係を担う幼児に関して、どのような評価をしているか。「人」についての評価が、実は「物」についての評価にすり變つてはいないか。関係内発展をもたらすべき保育者が、関係わく外からの期待や働きかけに迎合して、関係の内的発展を規制し、ゆがめてはいいか。保育活動における内的発展への関係責任をもたない人たち、たとえば医学的診断や治療を目的としたがらそれは隠して近づく医師の甘言にのり、実践活動を低めて、問題児の数をふやしてはいないか。あるいはまた、その研究が幼児に及ぼす影響についての配慮を欠き、事実

をゆがめてもそれが知られなければそれでよしとして業績をあげようとする研究者との協力に走り、保育者でありながら、白紙で研究のぞむなどと表明して、保育者としての責任や自覚を、喪失していることはないか。

これらのこと気に気づいて、痛手を受けるのは、保育者であり幼児たちである。社会の批判もまた、このような保育者に向けられることが多いのである。このことは、とくにはつきりと認識している必要があろう。意図を隠して近づいた医師も、業績をあげるために協力を求めた研究者も、しばしば責任を回避する。それにしてもらしい理由をあげ、われわれは保育者を尊重しており、幼児への悪影響があるかないかは、保育者の判断にまかせ、研究に不備があるならばこれまた保育者の加わった結果であり、そもそも保育者は承知でわれわれに同調しているのであるとすら、いうのである。このような関係状況では、保育者たちは関係的に搾取され、疎外され、幼児たちもまた、疎外されている。

幼児の人格形成は、幼児教育実践上の主要な課題である。このことは時代をこえてそうであると考えられるのに、とくにそれが今日強調されたとしたら、それは、幼児の世界にまで「人間疎外」がおよぼうとしているからであろうか。

子ども（幼児・児童）疎外の現象がみられる。

子どもたちが社会のきまりを守っていても命の失われる出来事

が、いく度となくおきる。平和な社会をつくる努力をする人たちなら、子どもたちをおきぎりにはしないはずである。おとのことをまず考えて、そのおとの生活がよくならなければ、子どもはしあわせにならないという発想と、子どももおとなもふくめた全体の生活がよくならなければ、子どもはしあわせにならないといふ発想、このふたつの発想からは、ちがう結果が導かれはしないか。社会がよくならなければ子どもがしあわせにならないといふ、この主張は、社会が少しずつしかよくならないといだにも、子どもたちが大きくなつていく事実を、よく認識してその対策を打ちだすことができるか。

人間が外化され疎外されるとはどういうことか。（竹内良和解説「疎外される人間」昭和四十二年、平凡社、参照。）労働の生産物が、人間にとつてよそよそしい独立な「他者」として現存し、自主的な力となる。このような外化において、人間の生産物は、自己と離反し人間は自己の「他者」のなかに自己を喪失する。人間は疎外される。人間が、労働の生産物に、疎遠な対象に対するようふるまう。

「関係」における疎外とは、どういうことか。（筆者序文「適応と変革」昭和三十六年、誠信書房。雨宮由里子「社会行動の一考察」（関係における疎外）昭和四十二年、未発表論文参照。）関係の担い手としての個人が、関係責任をもつてその関係の発展を

もたらさねばならない集団において、その役割をとることが困難になる状況。この関係における疎外は、成立している関係の成員において、関係体験の落差が著しく、緊張が生じ、その緊張が関係の担い手相互の関係によって、変化、発展させることが困難な場合に生じている。関係における疎外は、関係体験、関係認識、関係操作、関係洞察、関係責任の遂行などが困難で、関係が停滞・切断したり、発展の阻まれている場合に、生じている。

保育者の責務は、重大である。子どもの前で受け持ちの先生の悪口をいう親、両親を批判するのは古いものへの批判であり奨励すべきであるかのように教える教師、あなたがいまそなつているのは祖母がそうしたと子どもに語りかけそういう立場で二年近く中学生向けの新聞に連載する大学の教授、そういう人たちに同調する保育者もまた、姿勢をたださねばならない。それだけでなく、関係における疎外と関係の深い問題、たとえば自閉的傾向などを子どもについて語る資格はない。

この稿の校正の段階で、早川元二氏の死を知った。波多野完治先生の「心理学と教育実践」（昭和四二年六月、金子書房）の結びに次のように書かれている。「早川氏がわたしの教え子だからというわけではないが、氏の容姿と氏の雄弁とは、この方面での、ジャーナリズムに特異の貢献をしつつあるように思われる」と。ここに哀悼の意を表する。

米国における最近の幼児教育の諸問題

L・W・ベンナー



米国、マサチューセッツ州、マウントホリヨーク大学で幼児教育を担当しておられるL·W·ベンナー教授は、一九五八年に、フルアブライト交換教授としてお茶の水女子大学で幼児教育の講義を担当しておられましたが、今回、インドに行かれる途中、日本に数日立ち寄られました。ここに掲げる文書は、その際に、小さなグループで講演をお願いした際の翻訳です。

一九六七年、七月十四日

東京、麻布島居坂、国際文化会館にて

主催、お茶の水女子大学 I C R C 会（国際児童研究センター）

津守 それではこれから、ベンナー先生のお話の会をいたします。九年前にこのようにしてお話ししていただきましたので、九年の歳月を経て、再びお話ししいただけることをうれしく思っています。最初に松村先生にご挨拶いただきましょう。

松村 ベンナー先生がいらして、お話ししいただけることをたいへんうれしく思います。この九年間の間に、変化したことや、変化しなかったことや、いろいろあります。ベンナー先生もあまり変わつておられないし、私ども自分自身ではあまり変わつたとは思っていない。変化したことの大きな点は、多分、みんなの研究

が進んだということだろうと思います。ベンナー先生も今回は遊びの研究でインドにいかれるところどうかがついていますし、津守先生や私どもの研究もいろいろと進みました。そのような状況の中でも、きょうここで会合がもてることはうれしいことです。ベンナー先生はこのような進歩のひとつめの動機づけとなつてくださいました。とくに、国際的な関係の中で考える態度が、みんなの中にできるのに役立つてくださったと思います。「幼児の教育」の八、九月号は、外国の文献を紹介した特色のあるものですし、今後ますます、こういう交流を深めていかねばならないでしょう。ま

た、きょうこの会を主催しているのは、I.C.R.C会といつて、インターナショナル・チャイルド・リサーチ・センター、すなわち、「あいくるしー会」です。この会ができるにあたつても、ベンナーリ先生がきっかけになつてゐたと思ひます。きょうは、ささやかな会ですが、この会の名前のように、な、やかに話し合いたいと思ひます。

ベンナーリ先生は、ここに会合をもつていただきて、お茶の水女子大学の古いお友だちの方がた、ならびに幼児教育にたずさわつておられる方がたとお話しできまることは、ことばでいいあらわせないほど、うれしく思つております。九年前に私は、日本でほんとうにたのしい日日を過ごしました。昨晩も友人に手紙を書いたのですが、再びこの東京の土を踏んでいることは、ほとんど信じられないような気持がしています。東京を去る日に、松村先生は、すばらしいことをいつてくださいました。私が日本にきたときには、まるで幼稚園の子どものようなお箸の使い方をしていましたが、いまは、みてごらんなさい、青年のようだと。私も日本にいる間に、こんなに成長することができたのでした。

さて、きょうは、津守先生から、米国最近の幼児教育界の諸問題について話をするようにいわれているのですが、私どもがいまぶつかつてゐる二、三の問題について、雑談的にお話しすることにいたしましよう。

最初に、いま米国でとり上げられているひとつのプログラムに

ついて述べましよう。私もそのプログラムに関係しており、このために多忙をきわめているのですが。みなさん、ヘッド・スタート・プログラム(Head Start Program)ということをきかれたことがありますか。

ヘッド・スタート・プログラムについて

二年前に、米国連邦政府は、いわゆる貧困対策法案を通過させました。その法律のもとに、貧困地域の幼児のために、莫大な金額の予算が使われることになりました。これがヘッド・スタート・プログラムとよばれるもので、人生の出発点である幼児期に、将来の生活の基礎となり、またそれに役立つような生活を与えようとするものであります。これは政府のプログラムで、いわゆる「文化的に恵まれない」子どもにのみ与えられるものです。すなわち、経済的に低い水準にあり、家族を支えるだけの収入のない家庭の子どもたちに、良い生活のために必要なものを与えようとする試みです。その具体的なプログラムというのは、できるだけ理想的なナースリースクールや幼稚園を、この子どもたちのために用意するということであります。いや、さらにそれ以上のものが、ここで考えられています。私がここに参ります前にして、いたことは、この夏に、この「恵まれない子どもたち」のために働く人たちの訓練のプログラムを管理するということでした。これは、現在、米国全土の各地においてとり上げられており、このた

めに、莫大な金額が投入されています。多分、みなさんも、国家が多くの金をつぎこむとするならば、このようなプログラムは、まさにそれに値するものであることに賛成なさるでしょう。

このヘッド・スタート・プログラムは、現在の米国において、まさに、注目すべきものですから、もう少しこのことについて説明しましょう。

「文化的に恵まれない子どもたち」というのは、両親が経済的に貧困なものであり、家庭の条件がよくないものです。したがって、子どもの教育を考えるだけでは不十分で、他の側面も考えられねばなりません。ヘッド・スタート・プログラムは、そこでたいいへんいろいろの側面の仕事をふくんでいます。医学の面から、

歯科の面から、社会福祉の面からの援助をもとめ、ソーシャルワーカーが教師と協力して、子どもの家庭的背景や、それぞれの家庭の必要としているものを理解しようとします。栄養士がいて、子どものとるべき食物について考えます。また心理学者がいて、子どもの学習に関係して問題の生じたときに助力を与えます。その他いろいろの問題行動について、精神科医が助力を与えます。これは、このように多くの関係者と教師が集まって、幼児教育の場を中心として協力しているチームワークです。そこで、これは児童発達センターとよばれます。医者や歯科医や栄養士は、学校だったら何をしたらよいかわからなくても、児童発達センターならば、積極的に参加できます。

もう一つ特徴的なことは、母親の参加です。ここにくる子どもたちの母親は、いつでも、このセンターにくることを歓迎され、みんならず、積極的に参加します。

ここに、ヘッド・スタート・プログラムのことを説明した小さなパンフレットがあります。これは七冊分あり、みんな違う色の表紙なので、「レインボーブックス（虹の本）」といわれます。デイリー・プログラム（日案）、職員構成、医療管理、栄養、問題行動、両親教育など、あらゆる面が取り扱ってあり、たいへんよくできています。このパンフレットは、ヘッド・スタート・プログラムで働くとするすべての人々に、訓練のテキストとして与えられます。

多分、皆さんがあなたが興味をもたれることの一つは、このプログラムでは、十五人の幼児に一人の教師が担当し、さらに、教師の助手が一人つくことでしょう。十五人というのは、一人の教師が指導可能の人数です。その助手は、常に、その「文化的に恵まれない」地域の母親です。教師、助手、ソーシャルワーカー、ボランティアは、みな、同じプログラムの中で訓練をうけます。この母親たちは、おそらく、その生涯の中で、はじめて、自分が社会的に「一人前」に扱われる経験をするのです。このことは、多くの場所で証明されたところであり、このヘッド・スタート・プログラムの重要な長所の一つです。両親はいつも歓迎され、いつもセンターオーに入ってくることができ、共に働くことができます。そし

て、ここで、「友人」を見出しができます。次にたいへん興味深い一例をお話しさせましょう。

私は米国のヘッド・スタート・プログラムの全国組織の委員をずっととつとめてきました。また、大学で教えるかたわら、私の住む地域の組織の相談役もしてきました。その地域のある児童発達センターで経験したことです。二、三ヶ月前、そのセンターを訪れたとき、今まで見かけたことのない一人の婦人が目にとまりました。彼女は、それは張り切っていて、たえず忙しくとびまわっていました。客にコーヒーをすすめ、お皿を洗い、子どもたちの給食の世話をし、片ときの暇もなく、まめまめしく立ちはたらいていました。私は、何とまあ、有能な婦人だろう。いったい、どうからこんな人をみつけたのだろうかと思いました。彼女は親しみ深く、幸福そうで、まさにそのことを楽しんでいるように見受けました。そこでそこの主任教師に、あの婦人はどういう人ですか。あれはだれですかとたずねました。するとその主任教師は答えました。「あの婦人は、ここのある子どもの母親のひとりなのです。あの婦人は先日の朝十時に電話をかけてきました。そしていいました。わたしは家でたつたひとりなのです。わたしはひとりでいたくないです。センターにいてもいいですか。と。ええ、もちろん、いいですとも、どうぞおいでください」とたえました。」この婦人は精神的に疲労し、ひとりでいることに耐えられなかったのです。それでも、このセンターのことを覚えていて、

ここに来て、だれか他の人といっしょにいようという気持を起したのは聰明なことでした。児童発達センターは、このような母親に温かい手を伸ばしているということは意味のあることだと思っています。センターは、この母親にとつては治療的な役割を果たすことができました。もちろん、センターはこの種の母親への奉仕だけを行なっているではありません。しかし、しばしば、このような母親に手をさし伸べることが、子どもの発達に役立つてゐるのです。母親を、子どもの集団の教育の場からしめ出してしまふことはよくありません。そうするならば、子どもが経験すること、母親が経験すること、そしてセンターとの間に、大きな壁を作ってしまうことになるでしょう。

私はきょうここで、ヘッド・スタート・プログラムのことだけで時間を費やそうとは思っていません。しかし、もしもあなた方がきょう米国にこられるならば、幼児教育や児童発達のことに関心をもつ人々は、かなりの時間と労力を、このプログラムのために使っていることを見るでしょう。その使い方は、それぞれに応じていろいろあります。私自身は、ずっと、このプログラムの顧問をつとめてきましたし、昨年も今年も、このプログラムのリーダーの訓練プログラムに関係してきました。昨年はある地域の幼児教育のリーダーの訓練をしましたし、今年は私どもの地域のセンターの全体の管理に参与しています。

このセンターにくる子どもたちは、いわゆる「文化的に恵まれ

ない」子どもたちです。ところが、この子どもたちは、文化的には豊かなはずの子どもたちよりも、ずっと恵まれた教育をうけているという逆説が生まれます。彼らは、このセンターで与えられているほどの環境を与えていないということでは、むしろ「恵まれない」ともいえるかもしれませんね。義務教育を受けている幼児——いや、私のいう意味は、公立幼稚園——ということです——は、米国の幼児人口の半分にすぎません。ですから、たくさんの幼児が、父親がいくらくらいよけいにお金をもっているという理由で恩典にあずかれないわけです。

とくにここで私がヘッド・スタート・プログラムについて、皆さんに強調したいことは、それが児童発達と幼児教育の原理に立つて実施されているということです。いや、数多くの資料が、「文化的に恵まれない子ども」について、彼らは、何を必要としているか、またどうしたら、彼らの可能性をひき出すような学習をさせることができるか——そういうことについて印刷報告されています。彼らは可能性を持つているけれども、それは動機を与えて、使うようにしなければ、眠ったままです。そして、米国では、「文化的に恵まれない」子どもたちに、このプログラムを与えることによって、どのようなことが起こるか——ということに、実際に多くの関心が寄せられています。

ここから、私がお話しするだけでなく、どなたか質問やご意見があつたら、話してくださいませんか。

津守 最近の米国の専門紙をみると、ヘッド・スタート・プログラムのことがたくさん目にふれるのですが、ヘッド・スタートという名称は、どういうところからつけられたのですか。

ベンナー それは私にもわかりません。米国では、いろいろの計画にときどきおもしろい名前がつけられますね。いま、高校生で、十六歳をこえると留年させてもよいことになっていますが、留学生のための援助計画があります。このプログラムのことを、アブ・アバウンドといいます。これもおかしな名称の一つです。ヘッド・スタートもどうしてこういう名前になったのか知りません。そういう名前になっているということです。でも、みんな、それはとてもいい名称だと思っています。ヘッド・スタートは、政府の援助計画の中でも、おそらくもつとも尊敬すべき計画であると思います。私の知っている信頼すべき人々のいうところによれば、この計画は将来も継続するだろうということです。議会は毎年、このような計画のための基金をあらたに検討するわけですが、幼児のためのこの計画は、眞に価値があると考えられているようです。同じ貧困救済法による年長児のための計画のあるものは、打ち切られるということです。その中には、大学生のための奨学金もあり、それについては私どもはたいへん残念に思っています。ヘッド・スタート・プログラムは打ち切られないようですが、

もともと、ヘッド・スタート・プログラムは、夏期の八週間の

今年は三年目です。

もので、小学校の一年生あるいは幼稚園にいこうとする子どもたちのためのものです。（米国では、入学期は秋である）地域社会もまた、このプログラムに参加します。連邦政府がその費用の大部分を負担し、一部を地域社会の自治体が負担します。全国のほとんどすべての地域社会が喜んでこの支出をしています。もちろん、ところによっては問題のあるところもありますが。これは自動的に毎年継続されるのではなく、一年ごとに更新されます。ある地域では年間を通じてのプログラムになっています。そして大半の地域では夏期八週間のプログラムです。

幼稚園の遊び

ベンナー 松村先生は、私が一九五八年に、東京で教鞭をとつていたころ、遊びに興味をもっていたことをききほど話されました。今日、私は以前にもまして遊びに興味を感じています。遊びに関する私の考え方、および、それがいかに子どもの発達に貢献しているかということの認識は、今日でも少しも変わっていません。いや、それ以来、ずっと同じ考え方を抱いて生きてきましたから、そして、たくさんの子どもたちが遊ぶのを觀察し、それがいかに子どもの発達に役立っているかを経験してきましたから、以前にもまして、遊びをたいせつに考えるようになっていました。

津守先生は、私に最近の米国の児童教育界において議論されている問題について話すようにいわれました。たしかに、いくつか

の論争点があります。というのは、からずしもすべての教育者が遊びに関して私どものような考え方を受け入れていないこと、上がる子どもの発達に対する意味を理解していないことによるのであります。そこで、一つの論点は、——これはいつも議論に上がることです。それは、私どもやみなさんは、小学校にはいつからが適当と思うのですが、ある人びとは、幼児期によむ能力をもっており、幼児はよむことを学びたがっており、よむことを教えるべきであると考えます。また、ある家庭や幼稚園では、非常に早くからよみかきを教えることに誇りをもっています。多くの人にとってこれは論争点です。何となれば、五歳児は発達するためにもどうしても成しとげねばならない大きな発達課題をもっているからです。それはじっと坐って、よみかきを学ぶことはできません。それは遊びによって発達するものです。あなた方が幼稚園を訪問し、あるいは、そこで働いて、五歳児が遊んでいるところを見るならば、あなた方は、彼らがどんなに熱心に活動しているか、その子どもたちは実際に明るく、頭をはたらかして生活しているのかを知るでしょう。そして、五歳児がよむことに熱心であるのは、ふつう、おとなが何か子どもに押しつけているからであるように思います。五歳で、本當によむことを好む子どもは、ほんのわずかのようです。もちろん、例外的な子どももあり

ます。大学の実験幼稚園や、児童研究所には、すばぬけて頭の良い子どもがいて、幼稚園に入園するときによむことのできるものもあります。四歳ですによむことのできる子どももいます。昨年、私どもが接したある幼稚園児の話ですが、私どもが写真をとったときに、フィルムの容器から、長い巻紙に写真のとり方を書いた説明書が出てきました。私はその子がよむことができることを知っていたので、「クリス、ちょっとときてこらん、こんな紙がフィルムのかんから出でましたよ」といいました。するとその子は説明書をとって、私やあなた方がよむのと同じように、それをよんだのです。けれども、私はふだんその子どもがじつと坐って本を読んでいるのを見たことはありませんでした。彼はブロックつみきを組み立てるのが大好きでした。よむことは、この子どもの生活ではなかつたのです。彼はたまたま、早くから字をよむことのできる子どもでしたが、そのことがこの子どものすばらしい喜びであったとは思いません。むしろ、心理的に解釈するならば、それは父親との同一化から生じたものだらうと思われます。彼の父親は学者でした。そして、父親がいうには、クリスが私を見るときにはいつでも、私は本を手にしていますということでした。クリスは父親のようになりたいと欲し、父親のやるようにならうとし、本をよむことを学んだのだろうと思ひます。

これは親の押しつけではありません。このような子どもはときどきみかけられます。

さて、たしかに、遊びの機会を豊富に与える幼稚園と、非常に幼いときからよみかきの学習をいれる幼稚園との間に、いわば、ちよととした戦いがあります。それはたんによみかきの学習の問題だけではなく、しばしば、市販されている材料、ワークブックを押しつけるという問題を伴っています。私はいつも先生たちに、それはセールスマンの力で伸びている、それだけのことだといつています。ワークブックの中に、すべてのものがふくまれているといわれます。しかし、ワークブックを使わないでやれば、もつとはるかに多くのことを成しとげることができるという事が実です。ワークブックを市販している会社には、優秀なセールスマンがいるのですね。(笑い)

モンテッソーリー法のリバイバル

もう一つ、最近、とくに四、五年のことですが、議論的になつてゐる問題は、モンテッソーリー法のリバイバルです。モンテッソーリー法は、最近、日本でもとり上げられていますか。

津守 雑誌などでいくらかとり上げられていますが、実際にモンテッソーリー法を使っている幼稚園があるかどうか。

丹羽 それは、ありますよ。東京でも京都でも。

ベンナ－ それはたいへん興味があります。米国の教育雑誌、「子どもの教育」や、「幼児期の教育」は、モンテッソーリー法についてのたいへん客観的な記事をのせていました。みなさんご承知

のように、これはずっと昔にとり上げられた教育法です。私自身の意見は、これが今日のこの時代に、再びとり上げられてきたということは、不幸なことだと思います。そこでは、最近において私どもが学んできた児童発達の研究の成果が考慮にいれられています。せん——これは私の解釈ですが。これは、一九〇〇年ごろ、とうとずっと古い時代のことですが、モンテッソリーがイタリイで考案したこの方法だけをとり上げているのです。それは、もともと知的欠陥児のための訓練具で、特定の課題——ばたんをかけたり、靴の紐を結んだりといったように、こまかい手順がきめられているものです。日本からイタリイにいて、多額の金を使って特定のことにしか使えない材料を買って帰るよりも、私だったら、もっと創造的に、自分でためすことのでき、いろいろに使うことのできる教材や玩具を買ってくるでしょう。私自身の考えでは、今日、使用されているモンテッソリー教材の多くは、モンテッソリーの名に倣しないのではないかと思うのです。モンテッソリー女史は、そのころと同じ材料が今日にまで引きつがれることを期待してはいなかつたでしょう。私が理解するかぎりでは、ここにいろいろの混同があると思います。既製の材料を呈示する」と、他方、あなた方や私がよいとは思わない学習形態と。米国の私たちの地域で、あるナースリースクールが、モンテッソリー法をとりいれて開設されました。そのやり方はかなり形式的で、子どもたちはある特定の仕方で振まい、行

儀よくするように要求され、長い時間、同じ場所に坐っているようになります。これはモンテッソリー法による自己訓練の方法と考えられます。そこで、この方法を実施する以前に問われなければならない問題がたくさん残っているように思います。米国には、いま、モンテッソリー法による教員養成所が、コネティカット州に設立されています。そのことで、多くの教育者たちが困惑しています。何となれば、私どもの児童発達の知識ははるかに進歩しているのに、この種の養成所がつくられるということが、どうしてもびつたりとそぐわないからです。

知的側面の教育の強調

さあほど津先生に、一冊の書物を見ていただきました。それは、「幼稚園の新方向」(New Directions in the Kindergarten, by H. F. Robison & Bernard Spodek, Teachers College, Columbia University, N. Y., 1965) という書物です。そこに示されている考え方では、長年間、私どもは、子どもの社会的、情緒的側面の発達にのみ目を注ぎすぎてきた、——たしかに、幼児期において、私どもは、これがたいせつだと強調しているのです——といふこと。そして、おそらく子どもの知的側面の発達は、——その重要性はだれも否定しないでしょうが——それがあるべきほどに検討されなかつたというのです。教師として、私どもは子どもたちが、多かれ少なかれ、自分自身のカリキュラムをつくりだし

ていくことを許してきました。私どもは子どもたちが事物に直面するようにしてきました。私どもはそれでよいのだと思つています。私どもは、子どもの社会生活、友だちとの関係など、および情緒の安定などを強調してきて、知的な面で、子どもにもっと挑むものがあつてよいことを忘れがちになるかもしれません。この書物の試みていることは、子どもの知的能力に挑む新しい方向について論じています。

さきほど、津守先生とお話しして、日本において、ブルンナー教授の理論が注目されていました。たしかに、子どもは、ふつう私どもが考えている以上に高度のことを学習することができるなどをしばしば発見します。子どもがいかに多くのことを知つてゐるかに気がついて、驚くことがあります。それなのに、長い間、幼稚園は、いわゆる遊戯や歌、ゲームなどをやることで満足してきた傾向があります。そして、知的に深くふれていくことに失敗してきました。米国においては、ブルンナーの理論にも関心が寄せられていますが、私は、ピアジェの考えは最近、好意をもつて受け入れられているように思います。ピアジェは児童心理学者ですが、人々は次第に知的発達を理解することに興味をむけるようになつてきました。

前にお話ししたヘッド・スタート・プログラムにおいては、「文化的に恵まれない子ども」に、いろいろの種類の経験を与えることをしてきました。これはまさにピアジェが私どもに教えて

いるところであります。子どもはみな可能性をもつて生まれてきています。この知的な可能性は、使うように動機を与えられ、機会を与えられなければ、——それは子ども自身の知的能力のことを行つてゐるので、見せるためではありません——発達しないでしょう。ヘッド・スタート・プログラムについては、数多くの研究が行なわれていますが、知能検査による研究結果は、このプログラムの結果、IQが上昇したことが報告されています。子どもが、物を直接に見て、やって、ためして経験することにより、こんなに大きな相違が生まれたのです。今では、子どもの知能は生まれながらのものであつて、変化しないものであるというようには考えられていません。

一つ重要なことは、発達課題はそれぞれ、それに先立つ経験に依存しているということです。たとえば、乳児期には、歩くこと、話すようになることといふような発達課題があります。このようなことが十分にできるようにならないとうまく次の段階に進むことができません。同じことが知的発達についてもいえます。二歳になると、こんな思考ができるようになり、四歳になるとまた別なことが起ります。同じことが起ります。もしもある段階の知的発達が、その前の段階の発達に依存しているとするならば、——ここに国際幼年教育協会で作った文献の引用集がありますが——たとえばオースベル(Ausubell)は、ある思考の発達がさらに高度の思考にすすむためには、直接経験とい

う背景が必要であることを述べています。このことは他の面の発達についても同様ですが、また、別の研究では、環境の重要性が述べられています。このような諸研究を通じて、今までとはやや違った点が強調されているのを見ることができます。私どもは從来、社会的な面での環境を重視してきましたし、今も、そうしています。私どもは知的な環境を無視してきた傾向があります。しかし、初期の経験は、知覚、認識、知的な機能の発達にとって、情緒的、気質的な機能の発達にほとんど重要であることが明らかになつてきました。

松村 社会的、情緒的なものから知的なものへと強調点が移つてきただることは、自発性の尊重から、創造性の尊重へという動きになぞらえて考えてよいかと思いますが。

ベンナー いや、それは私のいっている意味とは少し違っていると思います。創造性の教育ということで失ったものがあるということを考えています。いや、創造的になろうと努力しているのですから、失うかもしれないといった方がいいのでしょうか。ある人は創造性ということで、子どもの発達的段階を考えない。ただ、子どもに物を与え、物事に直面させれば、子どもは創造的に考え、創造的していくのであると考えている。ところが、幼稚園の教師はもっとそれ以上のことを考えています。教師は、子どもがつみきをして、創造的に何か作っているのを見ます。教師はそこで、遊びの側面からもう一步すすみ、そこで子どもの学習が行なわれ

るようなど考えます。何かいい実例をお話しできるといいのですが、多分、ここにお集まりのみなさん、幼児の仕事にたずさわっている方々ですから、私よりも実例をもつておられるでしょう。

津守 松村先生がいわれた自発性というのが、子どもを事物に直面させたときにはあらわれてくるものをいっているのであり、それからもう一步さきに進むことを創造性というように松村先生は考えておられるのだと思いますが。

ベンナー ああ、そうですか、わかりました。そういう意味であるならば、創造性は知的過程ですね。

前にあげた書物の中には、いろいろの科学的概念をとりいれることについて述べています。さきほど、幼稚園の歌やゲームのことと述べましたが、これは今後も幼稚園の中でつづけて保つべきたいと思います。しかし、いま、私どもは、幼児の初期の時代から、物の科学や自然科学に関する概念の発達を見ることができることを確信しています。科学的概念は八歳になつてはじめてあらわれるものではありません。子どもはいろいろの科学の基本原理——たとえば磁力や浮力などその他もろの——を、遊びの中で学んでいます。しかし、ボートを浮かせて遊ぶということにとどまらず、そのことを意識的にぼらせ、そのことについて話し合うということをしたらどうだろうか、というのです。なぜボートは水の上に浮かんでいるのか、もしも石をのせたらどういうことになるだろうか、こういうことは、後になって、成長につれ

て次第に明瞭な形で、くりかえし学んでいく基本原理です。

私はすこし単純化してお話ししすぎたかもしません。しかし、私どもは、幼稚園であまりにも多くのことをさせようとして忙すぎるので。多くのところで、いろいろのことをさせるための予めきめられたカリキュラムがつまっています。何かをつくり、歌をうたい、あれをし、これをするということに忙しそぎて、子どもが自分自身で考える時間はありません。教師の指導によつて、みんなが何かを失うことのないようにしたいものです。

私は、現在の幼稚園は、もつとずっと自由なプログラムを必要としていると確信しております。何か興味があることが起つて、プログラムを変更する必要を生じたときには思いきつて変更できるようなプログラム、子どもたちに、さあ、十時になりましたよ、みなさん、全部片づけてこちらにいらっしゃいという必要のないようなプログラム、それも、子どもたちがそんなに熱心にすばらしいことをしている最中にですよ、子どもにとって、この五分か十分は、まったくいたいせつなのです。学習のための刺激や動機つけを与えるために、教師は、子どもが興味をもつような材料をそろえるのに、莫大な時間を必要とします。昨年の夏、ヘッド・スタート・プログラムの教師の養成講座のワークショップで、とても興味のある実例を経験しました。カリキュラムのワークショップでしたが、芸術と、音楽と、科学と、文学とにわけてワークショップをもつたのです。科学のワークショップはすばらしいもの

でした。講師はあらゆる種類の生きもの、小さな昆虫をもつてきただけです。それを材料にして科学的考え方について説明し、教師たちにいろいろのことをやってみせてくれました。教師たちは自分でもためしてみたくて、とても待ちきれなくらいでした。しかし、これだけのことをするには、たくさんの準備の時間を必要としないに違いありません。こういうものが、子どもの思考を刺激するのによいのであるうと思います。

丹羽 いま、私、たいへん感銘をうけましたのは、子どもに動機づけをするには、たいへん多くの準備を必要とするということです。その一つの例としてカリキュラムワークショップで、昆虫だの生きたものをいっぱいもつてきて、みんなの先生が興味をもつたということでした。先生のおっしゃることすばらしいと思うのですが、その準備というのが、とてもたいへんなことだと思いました。

ベンナー もちろん、教師のもつとも大きな仕事の一つは、子どもが学習し、お互いにいっしょに生活していくために、環境をつくるということです。これはたいへんな仕事です。しかし、子どもがやってくる前に、教師がしておかなければならないことです。子どもの年齢がもつと大きいと、話は違います。そのときの準備は、児童の場合とはたいへん違ったものであります。

丹羽 そのような教師になるためには、教師自身が驚く心をもたねばならないと思います。それによって、子どもと創造的になつ

ていくのだと思います。

ベンナー そう、それです。それこそがたいせつです。自分自身を失った教師は、子どもに学習の興奮を伝えることはできません。何よりも、教師自らが、夢中になれるものをもつていなければなりません。

どうでしょうか、もう少し質問などあるでしょうか。

黒田 ブルンナーの理論と幼児教育との関係について、もう少しお話し下さいませんか。

ベンナー 私の経験から申し上げるならば、米国でたくさんの人々がブルンナーの理論を尊敬していますけれども、彼の理論は、とくに幼児教育に関連していわれているのではないかと思います。

ブルンナーはもともと、心理学の分野の出身です。私どもは、

児童発達の観点から幼児教育を見るのですが、もちろん、この二つの分野は相互に密接に関連して動いていますのであって、この間に大きな相異を見出すことはむずかしいでしょう。けれども、やはり、いくらか立場の相違があるようです。児童発達では、すべてのことが、子どもの全バーソナリティと関係していると考えます。心理学者にはどちらかというと、学習だけの面から考える傾向がありますが、私どもはもつと子どもの全人格の発達から考えます。

私どもはまた、子どもの「自己」(Self)の発達にたいへん関心をもっております。二歳のよちよち歩きの時代に、自己を一人の

人間として意識はじめ、自分自身に関する感情をもつようになります。彼は自分の能力を知り、自分の限界を知り、そうしてはじめて、他人といっしょに生活することができるようになります。これは重要な点です。エリック・エリクソンは、八つの発達段階を認め、「よちよち歩きの時代」を自己の発達する時期としています。

また、ヘッド・スタート・プログラムの例にもどりますが、「文化的に恵まれない子どもたち」の多くは、自分自身に関するイメージをもっていません。自分自身がどのようなものであるかがわかつていません。自分の名前をよばれたことすらない子どももあります。自分自身を理解し、自分自身を受容するというような経験がないのです。

——このあと質疑応答が継続するが、以下省略。

津守 きょうは、ベンナー先生がわずかの滞在の時間を割いて、私どものために、米国における最近の問題についてお話ししていただいてありがとうございました。米国の事情について直接、率直なお話をうかがうことができて、私ども、たいへんためになりました。これで本日の講演会を終ることにいたします。

ベンナー そういっていただければ、私もお話をしがいがありました。そして、久々で皆さんと親しくお目にかかるお話をできることをうれしく思いました。きょうはどうもありがとうございました。

幼児の造形教育のポイントは何か



林

健

造

1 急がばまわれ

今朝、新聞をひらいていますと、小学校の教育改訂の中間発表がでていました。今まであまり詰め込みをやりましたので、もう詰め込みはやめようということが書いてありました。とてもよいことだと思います。やはり少し教育がおかしくなると序々に直すようになっているようです。

幼稚園の場合でも何かソワソワと急いでいるのではありませんか。そういうことを先生方でいらっしゃるみなさんは、ひしひしと感じることでしよう。私は、今、茗荷谷という所で電車を降りて歩いてきたのですが、電車から降りますと急がなくてもいいのに、みんなにつられてソワソワと急いでしまうのです。こういうことが教育の中にもあります。人間といふものは非常にゆっくり育てられるように頭のしくみができるいるらしいのです。下等な

動物になる程たいへん成長が早いらしい。調べてみると京燕フジサギといふ鳥が卵から出ますと、目の前をすうっと飛びかう虫をぱつぱついばむというのです。これが一番早いらしい。人間の場合はひどくゆっくりしたもののです。

みなさんも四、五歳の子どもを取り扱っている方々ですからよく知つていらっしゃるでしようが、五歳くらいになつても、転ぶと危いよ、かけちやだめよ、かけると転ぶから、なんて、頼りないものです。馬だったらどうでしよう。競走馬はふつう二歳から三歳でしょう。五歳くらいだったらおじいさんになつてゐるのではないでしょうか。人間の場合はその上に積み重ねる成人への過程に非常に高等な組み立てがあるわけです。だから土台はしつかりやりなさいということなのです。幼児の教育はゆっくりやれば、やるほどよいといわれています。何かソワソワと急いでいるというのは、せっかく神さまがそのようにつくって下さったのに

一番下等な動物に近づけようとしているような気がします。

2 全体保育の中の絵画製作

絵画製作というのは何かポツンと考えて芸術だから特殊なものだというような考え方ではなくて、やはり、他の領域と深いつながりをもつた教育の中のひとつ役割をもつものだというお話をしましよう。

よく聞くことです、お母さま方の中には、「うちの子は、先生、絵が下手でしょ」と喜んでいます。「やっぱり先生、親が親でござりますから」なんて……。製作といえば「製作はいいんです。うちの子どうせ大工さんにするわけではないのですから」そしてやたらに、読み、書き、そろばんではありますか、国語、算数のようなものには目の色を変えています。これが国語なら、「ダメでしょ、先生、家の子、全然国語だめなんですよ。何しろ親が親でござりますから」などということは絶対にいわないのです。そういうところはやはり全体として考える必要があると思います。

私はよく話に引きますが、奈良女子大学の数学の先生でいらっしゃる岡潔先生はとても鋭い教育批判をなさっています。われわれが心の底からなるほどなあと思わせられるところが随分あります。馬鹿のひとつ覚えみたいに私は例の渋柿の接ぎ木のことやつぱり考へていてます。甘柿というおいしい柿は渋柿の台

木の上に甘柿を接ぎ木するのだそうです。教育というものもやはり同じで、動物性という台木の上に人間性を接ぎ木していくのです。そうでないと本当の教育にはなりません。ところが最近は、渋柿の上にまた渋柿を接ぎ木しているような気がするというのです。今の教育は動物性の上にまた動物性を接ぎ木しているのではないか。そのことがとても心配だというのです。

ですから児童の教育でも人間性を接ぎ木するというところがとてもだいじなのです。いつかテレビで原宿族とかいう若い人たちとお母さま方との討論会を聞いていたいへんおどろきました。あの人们は自分のお母さま方ぐらいの人たちを相手にほとんど人間らしい話し合いをしておりません。「なんだよー」なんてよたってます。お母さまたちはびっくりして「だってまじめでありますことは大事なことではありませんか」などと必死でした。動物性の上に動物性が接ぎ木された結果なのでしょうね。つまりこういうところが一番大切な所でしょう。

幼稚園の子どもといえど、だいたい非常に動物性の旺盛な頃です。その旺盛な動物性をたくましく生かしながら、一方ではある方向をちゃんとみきわめて人間性の接ぎ木をしようとしているところに教育というものがあるのです。そしてやはり絵画製作の指導の場合にもそういうことを目ざさないものであるなら、全く無意味なのです。なんとか人間らしい心、人間らしい考え方をばしていきたい。だから基本的に子どもに好きなように絵を描か

せ、好きなようにつくらせるということはたいへんいいことです。けれどでたらめでは駄目です。「あのね、みんな、きょうお絵かきしましょ。好きなようにかいてね。その間に先生お金勘定しているから」こんなことでどうして人間性がのびましょ。そういうすきなようにの放任なら動物性がのびるだけでしょう。

3 絵画製作の本質

私は、実際に子どもを教えてみて、いつでも感じていることの一つに、粘土でつくるとかクレヨンで絵を描くとかいう時に、時々ふつとこれは一体どういう意味があるのだろうかと思います。

一体に絵画製作の目標は、きわめて簡単に考えられがちです。どうしてかというと、何かさせることをまずかいて、その後に創造力を養うと書けばだいたい目標になってしまってやうやり方をとっているからです。たとえば粘土で好きなものをつくらせ創造力を養う。もっともらしくなりますが、これではたよりないものですね。粘土は大昔の人は身近にありました。そしていろいろと頭を働かせ、こうすれば土器ができるのではないかなどと考えてあるようなものを作り出しました。ところが私たちのまわりには今粘土などというものが環境にはありません。みなさんは教材屋から粘土を買って、それでもなおかつ粘土をしなければならないなんて、一体どうしたことなのだろう？ 今日私たちのまわりにあるのはコンクリートとプラスチックではないのかなあと思つたこ

りするでしょ。そうすると自分の指導していることはどういうことになっているのだろうなどと、ふとむなしさを感じることがあるのではないでしょか。

われわれの祖先が長い歴史の中で築き上げてきた造形のやり方を受け継がなければならぬ。受け継ぐだけではダメで新しいものをつくり出していかねばならない。そういう一貫されたものと、私たちがやっている粘土で物をつくるとかクレヨンで絵を描くとかいう仕事は、みんなつながっているのです。つくりながら人間の知恵や人間の心を学んでいるのです。

ところでみなさん、幼稚園の子どもたちが、よくみんなさんの手につながりたがるでしょう。でも先生の手は二本しかありませんから、せいぜい多くて四人ぐらいしかつなげないでしょ。両手に三人ぐらいずつつながったあとのみだした子どもたちはどうしているかというと、つながった人にまたつながって先生の電波が伝わってくるというようになります。つながっているだけで安心なのです。そういうものが本当は絵画製作の活動の中にもあるはずです。そこで岡先生がいっていらっしゃる人間性というのはどういうものなのか、どういう特質があるのだろうかということを考えてみなければならないわけです。

4 人間性とは何か

私はいろいろな物を読んだり聞いたりしてなるほどと思つたこ

とがたくさんあります。人間はもともと猿みたいなものだったのですね。猿から分かれたのです。猿はまだ木の上にのこっているのに人間の祖先は木から降りたのです。そして平野に暮らすようになって二本足で歩くようになりました。この二本足で歩くという特徴はたいへんことではないでしょうか。完全にいつでも一本足で歩いているという動物は人間しかないそうです。ゴリラは一本で歩くではないかといつてもやはり四つんばいになります。猿だって歩きますし、私の家の犬だってちんちんをします。けれどいざ逃げるとなると必ず四つ足で逃げてしまいます。

「アーベロンの野生兎」という本を皆さんお読みになつたことがあるでしょう。アーベロンの野生兎は、四歳ぐらいでどこか野原にほうり出された子どもが、十二歳ぐらいで獵師にとらえられたのです。その子をなんとか人間にしようと思って、一生懸命だいじに育てているのですが、やっぱりいつでも逃げ出そうとばかりしています。一度野生の育ち方をした者は、なかなか人間になります。そして逃げ出す時は四つ足で逃げだそとします。こわいものです。人間だって狼になってしまふのです。そういう意味でも一本足で立つということは、人間にとってたいへんなことなのです。だいたい赤ちゃんの時には立てません。立つのにずいぶん苦労します。ひっくり返つたり、はいはいしたり、ようやく立ちあがつて力んでみたりして、一步くらい踏み出してみてまたひつべり返つたりしています。あれは大変なことなのです。頭が重い

のです。考えてみれば皿まわしの曲芸みたいなものです。こんなに大きな頭を背骨で支えているのですからなかなか立てないのです。それがようやく立つようになり、二本足で歩いているのですから相当なものです。二本足で立つと前足に用がないわけです。手があいたのです。それで手でいろいろなものを作りだすことを考え出したわけなのです。作っていくことは頭が発達するという見方もありますし、頭が発達しているから手で物を作るようにになったのだという人もあります。要するに手を動かすことと頭の発達とは非常に密接な関係があつたのでしょう。

人間という特質の中で一番たいじなことはつくるという喜びを知つてゐることだといわれています。人間がいろいろなものを生産していくこともみんな手の仕事です。それに手をみてみるとこれがまた他の動物と違うのです。生後十二日位の赤ん坊に何か棒切れをつかませるとにぎって絶対に離さない。その棒をもち上げると赤ん坊までぶらさがつてくるというつかむ反射活動についての実験があります。ぎゅっとにぎるという力は不安感とつながるだろう。その不安というものが人間のいろいろな物を生み出していくものとのつながつていくのだろうといつてゐる人もあります。要するにつかむということができることは、たいへんな特質です。おまけに人間の親指は他の四本の指と対向しているのです。これを親指対向性といふのです。ゴリラやチンパンジーもそうではないかと思われますがこの対向性はないのです。そうすると親

指と四本がむきあつた使い方ができるというのは本当に人間だけしかいません。

クレヨンで描いたり、粘土をねたりしているということは

の親指対向性があるためにとても上手に物が作れたり、絵が描けたりするということになります。ですから手の訓練も大切だなどいうことがわかるわけです。古い美術教育の目標には絵や物をつくる目的の中に手を訓練すると書いてあります。手の訓練だけではだめですが、確かにだいじなことです。ただいろいろな物をつくるということでしたら、みなさんは人間よりすばらしい生物がたくさんいることに気がつくでしょう。有名なことばに「蜂はすばらしい建築家であり、くもはすばらしい裁縫師である」というのがあります。朝早くおきてみますとくもがせつせと糸をかけています。本当にすばらしいものです。ところが人間には彼らがどうしても及びもつかない行為があります。それは「土器の行為」という言葉でいわれている行為です。「土器の行為」というのは土器をつくるときにはぐくらないだろう。つくる前に形が頭の中に浮かぶんだろうということです。人間はつくる前にそれを想像することができるということです。みなさんは洋服などつくる時に、最初からすぐつくるのではなく頭の中でどういう形にしようかと考えるでしょう。家をつくる時も同じです。そういうことをいろいろ考えてみると、想像ということは人間と他の動物を区別する最も大切な点だということができます。そのように人間

の特質をいろいろ考えてみると、たいへんおもしろいものです。

5 脳の発達と幼児教育

この間、国立教育会館で脳の学者である時実利彦先生のお話を聞きましたが、私は教えられるところが多くて、こういう幸せは自分一人だけにしておく必要はないので、みなさんに少しおわけいたします。先生のお話からいろいろなことを考えてみたのですが、絵画製作という人は人まねをしないで創意をだいじにする仕事ですが、困った時にはやはり人に聞いたり見たりしなければなりません。私がなぜ時実先生のお話を聞くようになったのかといいますと、それを教えてくれた人が「ノンちゃん雲にのる」の石井桃子さんです。石井さんがいうには三歳の子どもにいろいろなお話を読んで聞かせてあげてもどうもわからないところがある。たとえば「よし子さんはおつかいにいきました。はじめお菓子屋さんについてお菓子を買ってそれから果物屋さんについて果物を買って、それから魚屋さんについて、あ、そうだ魚も買わなければ、と思う。(そこまではいい)なぜかというと三日前にこういうことがあったのです。」といふところになると、子どもたちはつまらなそうな顔をしている、それがなぜかわからなかつたというのです。それが時実先生のお話を聞いたらたちまちわかりました。三歳の頃には時間の概念がまだわからない。後もどりするということがわからぬ。きょう、きのう、あすの区別がつかない

い。ですから、三日前とひっくり返るともうわからなくなつてしまふ。だから興味がないということになるのです。

三歳と五歳の子どもに「パパ、明日の日曜日に上野の動物園につれていくからね」などと約束しておいて次の日になつて用事ができつてつれていけなくなつた場合に、三歳の子どもにはあめ玉でもひとつ与えておくとけろっとしています。明日というものはどういうことになつているのかさっぱりわからない。けれど五歳の子どもは「パパどうしてつれていってくれないのよお」などとなかなかだましが効きません。小学校の先生が一年生や二年生に時間のことを教えるのは一番大変なのです。昼の十二時や夜の十二時とか、あさってなどというのは一番むずかしいのです。本当によく時がわかるのは十歳くらいだそうです。そういうわけで時実先生のお話を聞くことにしたのです。私は時々人におそわつたり聞いたりして、なるほどそれでは同じことをやつてみようかな、などといつてついぶんためになつたことがあります。

きょうは地方の方も多いと思いますが、私はよく「君はいいな東京について刺激が多くて」などといわれます。地方だって刺激がないわけではないのです。ただ何かを求めている時には、ちょっとしたことが刺激になるのです。刺激とはむしろ外にあるよりも自分の心にあるのです。何もジャズが流れていたり、自動車がガーラ通っているのが刺激ではないのです。話は余談になりますが、よく絵を描かない子をどうするのですかと質問されます。そ

の場合、どうしても描かない子を何とか描かせてあげようと考えます。私もそういう子にぶつかりまして、「ねえ先生と一緒にかきましょうね」などといふと、「いや、先生描いてよ」なんていいます。けろつとしてなかなか描こうとしません。

ローマのミス・ショーンいえばフィンガーペインティングの創始者ですから、あるいはご存じかもしれませんが、そのミス・ショーンの経験の中でフィンガーペインティングをさせた時のこと、どうでもやろうとしない子に「先生がお馬になります。あなたはその上にしつかりつかまりなさい」といって自分の手の上に子どもの手をのせたのです。子どもの手が先生の手にのると、「先生のお馬ははやいよ」といってどんどん動かし途中でポンとその子の手を落としたのです。すると何とその子の手はひとりで走っているではありませんか……ということを読んだことがあります。「こういうこともあるのかなどと思つて早速、ためしてみました。クレヨンをもつて先生の馬は、描けない子の手をのせてバカバカ走る。途中ですとんど落としてもクレヨンだからだめです。それで、「あー疲れちゃつた。ずるいよ先生ばかりお馬じやあ、こんどは君がお馬になれよ」といったのです。そうしたら素直に聞いて、こんどはその子が馬になり、私が上にのりました。あれつと思つてみていたら、その子、ひとりでグルグル線を描いているので、その時からその子は絵を描くようになりました。

このように人の書いたり言つたりしたことをやつてみると、思

わぬところで解決することがあるものです。それで脳の話に戻るわけですが、脳というものがどういうものかはじめてわかつてびっくりしました。頭が大きいからあの人の頭いいらしい、なんといいますか、実際に日本の男の頭の重さは、一、四〇〇グラムで、女の人は、一、一二五〇グラムだそうですから、一五〇グラムばかり少ないわけです。そうすると男のの方が頭がいいのかどうとそうではない、そんなこと関係ないのです。自分の身長に八・五をかけると脳の重さがでるそうです。また、よく脳のしわのことが問題になりますが、どうしてしわになるかというと、脳をひろげてみると新聞をひろげた広さに近い面積なのだそうです。

あれだけのものを頭の中に入れられないでアコードィオンスカートみたいに縮めて入れておくわけです。また脳が重いから優秀というのなら身長の高いの方が多いということになります。そうすると入学試験なんてたちまちなくなってしまいます。だって背の高い人からとつていけばよいのですから。ところでその脳の話を聞いてたいへん驚いたことに人間にだけしかないようにことがあるのです。脳幹のまわりに古い皮質と新しい皮質があるのですが、古い皮質は動物にちゃんとあり、本能を司る。ところが新しい皮質は高等動物にしかない。一番人間が発達しているのは新しい皮質で、ここは物事を考えたり、つくりだしたりするのに非常に大切なところです。ここはちょうどわれわれがラジオをひっくり返してみるといろいろな線がからみあっているのと同じで

す。このようにからみあってくるのが、脳の発達だというわけです。つまり脳が発達してくるということは、細胞がどんどんからみあつてくることなのです。

脳が発達してくるには三つの段階があります。この三つの段階というところに幼児の教育というものが非常に重要なものだとうことをきめるだいじなかぎがあるのです。最初に生まれてからどんどん発達して第一段階というのは三歳頃だといわれます。その後にやる気がでたりする、みなさんが非常に手をやいていらっしゃる五歳から七歳が第二番目の発達段階です。次は十歳頃でそこで基本的なからみあいがだいたいできあがるわけです。あとは二十歳頃までのろのろとからみあって完成するというわけです。

それでこの三歳頃というのは教えられたことがびしっと身につくので、この時人間の基本的な配線をちゃんと教えておかねばなりません。それから五、六歳になるとこのころは非常にやる気がでてくるし、自分の考え方で脳細胞をからませていく。僕はいやだ、私は好きなどははつきりしてくる頃だからそのやる気を育てなければなりません。三歳までの間で最初のラジオの受信機みたいな基本的なことをしておかないと人間にはならなくなるでしょう。

前にお話しした「アベロンの野生兎」などは、このしくみが人間の型からはずれてしまっているから、それを人間に直そうと思つてもなかなか直らない。その前には、狼に育てられたインドのふたりの少女の話もありますね。狼のお乳で育てられ、狼の配線に

なっているので、それを人間の世界につれてきてもなかなか人間らしくならないのです。何とか一生懸命育てようとするとき、かみつたりします。だから人間の子どももそのような所で育てられればいつでも狼になるのです。アベロンの野生兎で非常に有効だったことは体をなでてやったということです。マッサージということが非常に効果的だったのです。しかし風になつたりすると窓から外をみて笑つたりしている。なかなか泣かない。泣くということは人間の特技らしいです。このアベロンの野生兎が女の先生に非常にだいじに可愛がられ毎日マッサージしてもらい、その先生と離れる時に始めて、ボロボロと涙を流したということです。

着物を着せようとすることにもずいぶん苦心します。だいたい着物などもかみ破つてしまふでしょう。だからいつでもぬるま湯のお湯に入れてやつて寒い暑いを骨でわからせ着物を着ることを教えてやつたそうです。スキニシップ——皮膚や頭をなでてやるということ——は人間だけでなくあらゆる動物でも非常に効果的な方法だということです。人間の子どもも同じです。

よくどうしたら絵をのばすことができるかと質問されますが、最も基本的なことは誉めてやることです。しかし誉め方があるのです。『誉める時は頭の髪の毛をかきむしって誉めなさい。叱る時はからだをしつかり抱いて叱りなさい』ということをいった先生がいますが、けだし名言でしょう。このような心が通じあつた督め方が必要なのです。ところでまた脳の話になりますが、人間の

だいじなところというのは、頭の前の方にあるのです。頭の一番後の座は、情報の座と時実先生はいっています。ところが前の前頭前野といわれるところは、学問が進まない間は何を司るところだかわからなかつた。前頭葉といわれているところは、山羊やカングルーなどの他の動物にはなく猿に少しついている程度です。人間しかないものといって人間を人体解剖で調べるわけにはいかず、非常に研究が遅れたというのです。

そこで問題はさつき三歳で一応の配線ができる、五歳で非常に独創的なものができてといふに話しましたが、あの場合にも三歳で育つというのは、後の情報の座（または知能の座）が発達するのだということです。ところが五歳くらいになって、僕はこうだな、こうやつたらおもしろいなどいろいろなことを考えだすのは、前方の個性の座の方が発達してくるからだということです。そういわれてみると、なかなかおもしろいものです。

余談になりますが、私の所に男の子がいますが、先日、自動車とぶつかって入院しました。その時病院の医師はどういうことをやるのかといいますと手足をすっとなします。そして「わかる?」「うんわかる」「こつちは?」それから目の玉の動きを調べます。つまり例の視覚のところを調べています。あるいは先生がここおさえていますから、足を蹴とばして下さいなど運動調節のところを調べています。そのようにずんずん調べていくのが脳のそれぞれの役目を司るしくみの通りに調べるのであります。いかに脳というも

のが人間にとってだいじなところをよくよく教えられました。

これが調べられるようになったのは、前頭葉を切る手術ができるからだそうです。かつて私はその手術をしているところを描くようにたのまれて立ちあつたことがあります。とてもこわい手術です。前頭葉を切ると無氣力でおとなしくなるということがわかつてきました。というのはこの前の方(前頭葉)の働きである思考や意図がなくなってしまうからなのでしょう。この前頭葉は、五歳頃発達するのですから、こうしてみると幼児教育というものが非常に重要な位置をしめており、しっかりとやらなければならぬといいうことが確かめられたことになります。みなさんは大いに胸をはつて幼児教育というものをやっていけると思います。

脳のお話をときましたが、後の方の情報の座というのは、知覚などを取り扱っている所です。目でみたり、音で聞いたりした情報を取り扱うところです。たとえばこれは食べられるもの、これは食べられないものと判断する。これがはつきりしてない赤ちゃんは停電の時蠟燭をつかもうとする。すると「め！　だめよ」などといわれ、ああこれは食べるのではないのだなあと思うのであります。それでわかったことを前頭葉に伝え自分の意図のもとに外に表現するのにつかうわけです。だから引き出しにこれは蠟燭です、とかこれはあんパンです、とか知

覚したものをしておいて、何か必要な時に、さてこれは何だったかなと引き出しをあけてみる。引き出しひとつあけても解決つかないときにあつちの引き出しをあけたり、こつちの引き出しをあけたりして、組み合わせてみる。これとこれとでこういうふうにして組み合わせてみればできるのではないかなどいうように。もし引き出しにあるものだけで足りない時は、何か新しいものをつけたして、つくり出していきます。このような行為が創造なのです。だから引き出しにないものは想像できないのです。

二、三年前青森で講習会をした時に、沖縄の人々が三人参加されました。沖縄の人は、真冬の一月に、はるばると青森の浅虫まで研究会に来たのですが、何といつても外は吹雪です。そして生まではじめて雪を見るのです。うれしくてしようがありません。講習会どころでないのです。不用意に外へ飛び出すものですから、青森の先生方に「すぐに凍傷にかかりますよ、ちゃんと防寒具をつけて出なさい」なんて注意されています。一番最後に、あまり雪に感激しているのですから、沖縄の先生方に「どうですか、先生方、雪を見てどう思いました」と聞いてみたら、沖縄の先生方は「はいそれは白蟻の大群みたいでした」と答えました。吹雪というようなものをみて引き出しを一生懸命ひらいてみたのです。そして白蟻の大群、あれにそつくりだなあという認識をしたわけです。ところが困ったことに青森の先生方は白蟻の大群を見たことがない。そこで「あの白蟻の大群というのはどういうので

すか?」とよくわけです。私は司会をしていたのですから「それは吹雪みたいなものですよ」と答えたのです。なぜかというと青森の先生方の引き出しには吹雪が入っているわけですから、それでもって白蟻を説明する以外ないので。このようにして引き出しどうものは使っていくのです。

また余談になりますが沖縄の人がこんなことをいいました。「あの雪というものはどんなところでも同じ高さに満遍無く降るものなのですね」雪国の人からみれば、それはこときわめてあたり前のことなのですが、どうしてそんなことをいうのかときいたら、畠の中に竹が一本さしてあり、その竹の上にもやっぱり十枝なら十枝だけ積もっていたというのです。私はなるほどと感心させられました。

教育というものは子どもたちに雪のように満遍無く愛情が注ぎ込まれるものでなければいけません。しばしば絵画製作の場合は満遍なくではなくて、数人の子どもがたいへん創造的な絵を描いていると先生はにこにこして誉めますが、五、六人の子どもが描けなかつたり、粘土活動をしている時ならおだんご作りの子などは駄目ねあの子はなどといい、それですましているというようなことが多分にありますね。沖縄の先生の雪の話のように絵画製作の指導でも、どの子もみんな描けたり作ったりできるようにしてやるということがだいじなことです。

最近、私はたいへんびっくりしたことがあります。宮崎で全国

大会がありました。私は保育所の子どもの指導をみました。そこでは二歳の子どもが製作しています。指導案を見ますと金槌で釘うちをさせることがあります。まだおぎやーと生まれてから二年地球が太陽のまわりを二回しかまわっていない子どもたちに、そんなことができるはずがない。いざ始まつてみるとまだおむつのとれないような子どもたちがちょこちょこ来て、発泡スチロールの箱に釘を打つわけです。にこにこしてやっています。そしてよくみると後をひっくり返して釘のでたところが気にくわないのどうか、釘をおしもどしています。驚きましたね。私はその時のノートに「ここに人間がいる。人間がいる」と書いてあります。人間の子どもとチンパンジーと一緒に育てた実験例で、一年ぐらいたはとてもチンパンジーにかないませんが、満二年に近づくと自然引き離してしまって、この本に書いてありますが、人間といふのは、本当にすごい動物だなと思います。また宮崎の二歳児ですが、ハサミをつかっている子どもがいました。左手でじょうずに紙をきつているのです。すると、ついている先生の一人が「あの子左手ね」というのでそばにいて右手に直してやりました。するとその子は困ったような顔をしていました。やがて先生がいなくなるとまたすぐ左手で嬉しそうに切つておりました。

6 今日の美術教育の考え方

さて、この美術の指導といつても今日いくつかの考え方があり

ます。保育の現場の中で、できるだけ子どもの心や描き方、つくり方を尊重してやり、内にもつてている力を伸ばしてやり、なるべくどの子どもたちもよろこんで活動できるように、あまり干渉しないでやる方法があります。ヨーロッパのほとんどの国は、そういう極めて自由な方法が行なわれています。みなさん方の大部の人が、おそらくそういうふうにしていらっしゃるのではないかと思います。

ところがみなさんの中には自由に描きなさいというねらいだけでいいものだらうか、それで力の積みあげになるだらうか、表現力をつけるためには、やはり觀察をさせ、また言葉のやりとりをさかんにとり入れてやる、そして線の描き方とか色のぬり方など基本的なことをしっかりと教えておく必要がある、というような考え方もあります。それらを考えてみると自由にのびのびと描きなさいという方法は、できるだけ、子どものやる気を励まして「こう」というやり方で、五歳の頃に発達するという前の方（前頭前野）に非常に重きをおいた考え方だと思います。確かに生き生きとしている子どもは創造的でもあります。次に後者の方法というのは普通の子どもは魚を描くといったらみんな定まつた八の字形に描きます。これが小学校の二、三年生になっても「あ！ 魚、魚は八の字」などと描いている。自由にというだけでは、このように一向に伸びないのではないかという問題があるわけです。だから好きなように自由にやりなさいということはよくわかるのです

が、絵画製作というものであるならば、教える方法や造形の手立てというものがあるわけです。

だいたいひき出しの箱の中味を充実させなければなりません。魚でも実際に目の前においてさわったりして描いた魚は全然ちがいます。そういうふうにして情報の座を大いに増やしていくかないと想像や創造というものは生まれてこない。それからむずかしいことに絵には自分の感動とか、解ったことを外に表わすのにひとつ翻訳というものがあるわけです。「こういう大きな犬が来てね」など、という時、犬という立体のものを紙という平面に描くわけです。このことはものとのものの重なりや空間のひろがりの表現方についてもいえます。ここでむずかしくなってくるわけです。そこでどうわからせたらよいかという教育が、相當にみなおされたのです。ところがなんでもそうなのですが、「そう、じゃあ教えればいいのね」というと脳細胞のからみあいの発達などおかいなく一足とびに上の方に到達するような考え方になるのです。たとえば子どもの興味や感動と何のかかわりもないバケツを正しく描かせたりすることになりかねません。かつて日本の教育はこれで失敗したのです。

ですから教える教育というものにも、大分問題点があるわけです。早目に何でも教えておけばよいという、非常に行きすぎたことにもなります。しかしこれをだいじにしようとすることは脳のしくみからもよくわかることだと思います。実際の物をみせると

いうことや、話し合いということが、だいじになつてくるでしょう。それについてなるほどうまいあという指導を、ゴム風船の指導でみたことがあります。それは色には濃い色と薄い色がある

という指導なのですが、普通そんな時には、画用紙にマス目を作つて、クレヨンで薄い色から次第に濃い色を順々にぬらせるようなことが考えられます。これではまるで中学一年のグラデーションの学習みたいですね。これではあまりに冷たすぎませんか。何か

色の変化についての驚きや、必然性というもののがなければ指導は生きできまん。その先生はみどり色のゴム風船のしほんでいる時の色をみせ、次にそれに息を入れるとすこし薄くなる。もっと大きくしてみましょうね、といつてもつとふくらます。こんなに

するともつと薄いみどり色になる。そういう実際の物の変化をみて水えのぐで描かせている。これなど子どもと心のつながりがあるし非常に暖かい指導で、遊びの中でごく自然に薄い色と濃い色ということも気づかせているうまい指導だなあとと思いました。こういうような指導が本当はいろいろと考えられてこなければならぬと思います。

よく絵画製作の方では三つの輪にかみ合つてある図を使います。が、絵でも製作でも手と心と頭とが三つかみ合わされて表現になつてゐるわけです。これもよく考えてみると、手は頭頂部の運動の所、頭というのはこの場合知能をいつているのでしょうかから頭のうしろ、心は前方の前頭前野ということになります。それで

こういう手の基礎訓練をだいじにするという教育方法は頭の頂上への運動を司る所を大切にした論です。

このように幼児の絵画製作の指導といつても、考え方があり、それぞれのねらいとしているところがあるわけです。

いずれの立場をとるにせよ、基本的にはまずこのやる気をもり立てなければいけないのではないか。前頭前野は個性の座とか情報の座ともいわれています。やる気が情操と密接に関係をもつようになるのが絵画製作の仕事です。ところが人の心はたいへん微妙なものです。これをリラックスさせるということです。

7 リラックスと表現

幼児の絵で精神のリラックスがいかに大切かその一例をこれからおみせします。それは先日朝日新聞にも書きましたので、あるいは見た方もあるかも知れません。これは私にとつていろいろなことを教えてくれたものですから、みなさんも何かお役に立つかも知れません。

ある日のこと幼稚園の子どもがすぐ前にある小学校の教官室に入つて來たのです。私はその十分間のお休みにタバコをのみに教官室にいたのです。そうしたら三、四歳位の可愛い子がちょこちょこ入つて來たのですがあの子は誰先生の坊やだらうとみていたのです。そうしたらその子のお母さんは算数の先生なのです。その一分間のお休みに、一生懸命採点をしていたので子どもに応

対している暇がないのです。坊やは最初あたりをきょろきょろして不安そうです。一番頼りにしていたお母さんは言葉をかけてくれないし、どうしてよいかわからずお母さんの引き出しをあけてみたら赤いマジックがあったのです。それをみつけたのですかうん」なんていってます。それで三枚目にかいたのがこれです。非常にだらかな曲線になつてきました。でもこの時私は紙に何か点点をかいいていました。何だからいきの重苦しい教室、先生方はみんな見てる。子ども心にもどうしていいかわからない、何とか逃げだしたい気持なのでしょう。一番目の絵はいかにも抵抗をしめしている。はげしい直線的なキザキザの線の絵でした。

このざくざくと無数にうつった点というのは、実によくその時の心をあらわしているような気がします。私どものジエスチュアでもいやな時は直線的になります。そしてまた、この子は二枚目を描いています。今度は大分よくなりました。前のように無数の点はありません。なんだこの画用紙に描いてもいいのかというような気持もあるのでしょう。それにして決してふつうの線ではありません。やはりいやだ、どうにかしてくれという感じです。このとき、お母さんははじめて坊やに目をむけ言葉をかけてくれました。「あら坊やお絵かきしているの、お絵かきするのならあそこの広い所へいらっしゃい」といつて画用紙を数枚もつてその子の頭をなでながら真中の机につれていきました。ところがその広い机と私のいた場所とはすぐ近いのです。だからよくみえまし

た。「坊やは上手なんだね何でもかくの?」と声をかけてやると「うん」なんていってます。それで三枚目にかいたのがこれです。本當はこういう質問はよくありません。「先生にお話してちょうだい」というのがよい質問です。何描いてるのというのではその絵が何だかわからないことになるからです。

そういうことを知つていただけれどその時はそういうふうにいつたのです。三枚目をかいて「へえーすごいんだなあ坊やは」なんていわれると子どもはもつと描くなんていって描いています。そこではじめて具象的なものがあらわれます。それは四枚目の絵です。これは何にみえますか? これは象なのです。丸でお耳をかいて鼻とまつげがとてもながい。ところが象の鼻をみてみると、マジックインクというのは大変便利なものです。なぜかというと「こうかなあ」などと手を止めているとその所がにじんじやうのでためらいがよくわかります。

この鼻をみていると非常にとまどいながら描いています。そしたら坊やは「あれ、失敗しちゃつた!」といっています。「どうして失敗なの?」「あのお耳三つになつちゃつた!」それはなぜかというと、子どもははじめ何かわからぬ線を描くことからはじまります。そのうちそれを統御することができてくるわけです。上方に描こうとおもえばそのように手がいうことをきくよう

なるのです。このまるを描くということを覚えると子どもはなんでもまるで描いてしまいます。のこぎりの歯のようなものまでまるくかく始末です。このまるが描けるのですから調子にのって耳が三つになっちゃったのでしょうか。そうすると失敗のはずかしさでまたまわりのぐにやぐにやの線となつて表われてきます。

そして最後に描いたのがこの五番目の絵です。左側に象の顔をよせて今度は用心して耳を先に二つ描きました。それで鼻を一気にきゅうーっとひっぱり途中でちゅうちょしていません。この子は描きおわると得意そうに舌なめずりしているのです。私はそれをみてびっくりしました。われわれが創造的な絵とか望ましい絵というのはこういう絵をいっているのです。何とすばらしい絵でしょう。

それで私はその算数の先生にその絵をいただいたわけです。こ

の五枚の絵から私はいろいろなことを知りました。一番最初描いた絵は少し心配な絵です。イライラ、ガチャガチャ闘争的、これは望ましくない絵です。この望ましい絵とこの望ましくない絵を一緒にしてみるとよくわかるのです。しかも十分間の休み時間ですからわずか八分間くらいで描いているのです。どうしてひとりの子がこんなにすばらしくもこんなに困るようにもなるのでしょうか。こここの所に人間の非常に複雑な心と表現の問題があります。

この最初の絵はちょうどやどかりが殻の中に逃げこんでいるような状態です。「ママー」といっても返事をしてくれない。みん

なこつちをみている。どうしてよいかわからない。助けてくれよという状態です。私どもはしばしば熱心であるといふような場合の指導などには案外こういう状態です。どきどきした状態、リラックスしていない状態の時に自分の力を全部出すなんてことはできません。ですから子どもに絵を描かせる場合、描く前によくよく注意して、心を殻の中に入れた状態にしておいて、あとで、どうして創造的な絵を描かないのかしらと嘆いていることがよくあります。やはりなんといつてもリラックスさせてやる。やる気をおこさせてやることが大切ですから、さき程の讃美なさいといふことはここで生きてくるわけです。そうするとまたやるかといふ気がおきてくるのです。私などもまだこの年になつてすら誉められれば嬉しいですね。

8 美術教育の心理主義

よく絵画心理主義などといふことがいわれています。お家の絵をかいて、お父さんがお母さんより小さく描いてあるといつて、これはかかあ天下の家だなどというのをきくことがあるでしょう。子どもはまだ大きい小さいの区別が描き表わせないのであります。たまたまそういうふうになつてしまつたのでしょう。ただ一枚の絵をみて、せつからに判断はできません。人間には非常に調子のよい時と悪い時とがあります。悪いところをとつて全面的に人間を評価されたりするのではありません。そういうところに心理主義の

陥りやすい欠点があるわけです。もつとも子どもの絵の心理といふものは大きいに勉強してよいことです。

ただし心理主義におぼれて、それのみが絵画製作の目的や仕事だとしてしまることは危険なことです。むしろ心理はわれわれが絵画製作の指導をするのに都合よく活用すればよいのです。

9 二つの表現領域とその指導

「」で最後にいいたいことは、子どもの造形活動には二つの世界があるのです。私なりの分類の仕方ですが表現と表現の二つです。北原白秋は歌は“あ”なりといいました。だいたい絵も“あ”なのです。「あ、すごいんだな！」この驚きのない子どもはとても心配です。いきいきしている子どもはいつも驚いています。

この“あ”が脳の各部の働きを通って表現されるわけです。ところが“ん”表現とは、うーんと考える形です。非常に自由な絵といふ時には“あ”をもりたてるようになりますが、これはたとえばスリッパをつくつてみようなどいう時にはよく考えないつくれません。現場では、この二つがごちゃごちゃに指導されていることが多いのです。例えば粘土で好きなものをつくりましょう。といってつくらせる時は“あ”表現にうけとめた子と“ん”表現にうけとめた子では作品が違ってくるわけです。ねらいからはどうちらでもよいのです。象をつくった子ばかりほめているのは“あ”に片寄っています。望ましくないというのは無気力の子、やは

る気のない子です。だいたい“あ”表現という型にみんなは慣れています。“ん”表現はなかなか行なわれていません。“ん”表現指導の場合は例えば教師は“うーん、なんて画用紙をもつて考えてみると子どもが「先生はやくして、何やるの？」「うん、あのね画用紙でね、東京タワーつくれるかなあ？」なんていっていふと子どもはうーんと考えます。こんなやり方から入って“ん”表現が育つのです。ところがどちらかというと“あ”表現ばかり先生はやっておられる方が多い。“あ”表現“ん”表現というものがたり、その指導の仕方がちがうのです。そしてそれぞれのやり方で子どもの創造力というものは伸びていくのです。

最後にイギリスの格言に、

一日しあわせであるなら温泉に行けばよい。

一週間楽しみたいなら旅行に行けばよい。

一月樂しみたいなら家をつくればよい。

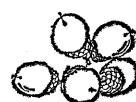
一生の間楽しんでしあわせでいたいなら、

あなたは誠実で貫くことです。ということばがあります。

幼児の教育、特に絵画製作のことを足もとを確かめ確かめお話ししてきましたが、まだまだ足らない所がたくさんあります。けれどこの最後の言葉の誠実な歩みこそ、私たちの最も大切にしなければならないものだと思います。

「基本的生活態度の形成をめざす指導」の研究（六）

|| 実践の考察から得た指導の観点 ||



仏性とよ子・服部 馨
稻岡百合・谷川 敬

(六) かたづける態度形成から学んだこと

かたづける態度形成という課題にとりくむまでは、教師が何かしたことに対する、子どもはどう思っているだろうとか、どう感じているだろうとかいうようなことは、まったく考えてもみなかつた。

指導案のなかの、指導上の留意点や、子どもの活動の欄を書く際、ひとつの経験活動の後には、いつも書かなければならないもの（文章の結びのようなもの）であって、最後に「かたづける」とあるのを、ひとつ的形式のように考えられていた。

かたづける態度形成という課題にとりくむまでは、いつも「皆で協力して早くかたづけるようにならせる」というように、今まではされていたのである。さらにはかたづけさせるということに、何の疑問ももたず、かたづけない子どもがいると、この子どもは悪い子どもだと、悪いことを子どもの方にばかり、責任転嫁し、急いでその子を呼んできて、かたづけさせたりしたのであった。このような教師のくりかえしでは、かたづけようとする態度形成が子どもの中に育つていかないのではないかと考え、とにかく実際に動いている子どもの姿を通じて、確かめていこうと思いつい、かたづけの場の記録を、とりはじめたのである。

次にあるのは、教師自身が学んだ事例のなかから、いくつかを

とり出して、並べたものである。

事例一

子ども	教 師	教師の気持
(すべり台で遊んでいる) ・遊んでいるのか、かたづけているのか わからへん。	あなたは遊んでいるのか、かたづけているのに、この子だけどうして、ゆうゆうと遊んでいるのだろう。 ・遊んでいないで早くかたづけなさいといいたかったが、そう思つた通りにはいえなかつた。	他の子はかたづけているのに、この子だけどうして、ゆうゆうと遊んでいるのだろう。 ・遊んでいないで早くかたづけなさいといいたかったが、そう思つた通りにはいえなかつた。

(すべり台で遊んでいる)

あなたは遊んでいるのか、かたづけているのか、かたづけるようになるだろうかと考えるよりも、この

なんかに乗つて遊んでいる。それも平然とした顔をして、あつましいなと思った。そして、どうしたらこの子も他の子と同じようにかたづけるようになるだろうかと考えるよりも、この子はかたづけないで遊んでいるから悪い子だ、という考えが頭にこびりついてしまつた。

○「あなたは遊んでいるのか、かたづけているのかどっちなの」

といつてゐる教師は、心の中からむらむらとわき上がりてくる怒りを一生懸命沈め、顔に出さないようにして何とはなしにいつた。

○かたづけさせようとすればするほど、子どもは逃げていってしまふので、かたづけさせようとしないで、自分から進んでかたづけるようにしようと思うのだが、実際になると、早くきちんととかたづいた状態にしたいという教師の気持が働き、させよう、させようとしてしまう。

○自分が感じたこと、思ったことをそのまま口にだすと、こんな言葉は適当でないな、もっとよい言葉はないだろうかと、言葉だけを選んでいた。

○本当に感じたことを口に出せば、いくら下手な言葉でも、その

○他の子どもが一生懸命かたづけているのにこの子だけすべり台

(考察)

と思つた。

自分が今遊んでいるのか、かたづけているのかわからへんて、おかしな子だな一体どういうつもりでいったのだろうか。

○自分が感じたこと、思ったことをそのまま口にだすと、こんな言葉は適当でないな、もっとよい言葉はないだろうかと、言葉だけを選んでいた。

○本当に感じたことを口に出せば、いくら下手な言葉でも、その

気持だけは相手に通じるが、感情のない言葉、真心のない接し方では、いくらよい言葉を使っていても、その心は通じないな

と思つた。

○子どもには、かたづけることと遊びの区別はつけられないのです

あって、かたづけることも遊びと同じように、一つの経験、作業、活動と考えた方がよいのではないだろうか。

○遊びの時と同じような指導、配慮をすべきであると思う。

○かたづける時間というものは不要であって、遊びがすんだ頃に、その遊具のしまつをすれば、即ち、それはかたづけるといった活動といえるのではないだろうか。

感情的になり、させようどすれば、子どもはさせられまいとして逃げて行ってしまう。だから、口先だけの言葉をえらぶことより、本心を素直に子どもにぶつけた方がよいのではないかだろうか。素直な教師の態度に接することによって、子ども自らも、素直にならずにいられないのではないだろうか。もっと子ども一人一人を大切にし、子どもの身になつて、真心から、本心から、子どもに接しなければならないと思つた。また、子どもはかたづけることがあとしまつをすることであるとは思つていらないことに気づいた。したがつて、遊びをするのと同じように考えて、いるのであれば、遊びの指導をするのと同じような指導や配慮をかたづけに対しても、教師はしなければならないと思つた。

事例二

(二) 三人立つてい
る

子　ど　も

教　師

教師の気持

あなたたちのお家、
きれいになつた？

もうこれでいいの？

先生こんなきたない
お家で、かなわん
わ。(家の中へ入る)

あれ、足にもごちそ
うがついてくるわ。

(紙屑籠をもつてく
る)

○こんなことでかた
づいたと思つて
いるのだろうか。

○あーきたな！こん
なかたづけかたしか
できないなんて情な
いと思わず考えた。

○とにかく、かたづ
け方がきたなかつた
ので、不愉快でしか
たがなかつた。

○この中の一人でも
めくれて、いるふとん
のことに気づいてく
れないだろうか。

○こんなことも気づ
かないのだろうか。

A (ごみを籠の中へ
入れる)

ごみは、この中へ入
れておきましょ
ね。

よ。

B (ふとんをかけ直
す)

(考察)

○まことにその場を見てびっくりした。おもちゃや、いじらうに使つた野菜、紙のきれはし、樂器などが、ゴザの上に散らかっている。その上、そのすぐ横にいる子は、もうかたづいた、というような顔をしている。あーきたないと、思わず顔をしかめた。

○何よりもまず、家をきれいにしたいという考え方で、一息にぐちを並べたてた。子どもがどうとか、どうしたらかたづけるだろうということは、頭の中にみじんもなかつた。

○教師はいいたいことをいい、ままごとの場も大分きれいになつて、やつと、さきほどの興奮した気持が沈まってきた。この子たちは、ごみは教師にいわれてかたづけたが、家の中に突っ込んであるお人形やふとんは、気がついてくれるだろうか。いやこれ位は、どうしても気がついてほしい、と思ひ少しの間待つていた。

一向にかたづけそうにない。ここでいえばこちらの負けだと思つて、じつところらえていたが、そのうち時間もたつてくるし、この子たちは、やはりかたづける気がないのでなつたが、教師がかけ直すより子どもにかけ直させた方が、今度からもっときちんととかけるようになるだろうと思つて、かけ直させた。

○子どもがかたづけようとする態度よりも、教師は、形の上でのかたづけ、即ち、見かけさえきれいになつていればよいようにづいた。

考えていた。

○子どもにしてみれば、かたづいたと思っているのに、先生はきたない、きたない、これでどこがかたづいたのと一人で怒つてゐる。結局教師はおとなのみかたで子どもを見ていたことがまちがつてゐた。子どもにしてみれば、先生は勝手なものだなど、思つてはいけないだらうか。

○何だか自分が恥ずかしい。行動・言動が恥ずかしいのではないか。あのときの行動・言動は、あのようにならなくてはならぬ。あのようにならなくてはならない。教师自身が恥ずかしいのである。

○ふだん、教育の基盤は受容である。……というようなえらそうなことをいっている自分が、実際にはこんな接し方しかできないと思うと、情なくなってしまう。

子どもは確かにかたづけようとしていた。それなのに教師は、その子の態度を見ずに、教師の通りに道具がしまつされていなかつたことに腹立ちを感じてゐる。かたづけると、この態度を形成するには、道具をしまつさえすれば(教師の思う通りにしきえすれば)よいのではなく、かたづけようとしている子どもの姿勢を育てることであるということに気づいた。

事例 三

子ども	教師	教師の気持
A（つり輪で遊んでいる）	先生、積木ぐちゃぐちやや。	○よく気のつく子だ
A（積んどくわ。）	あらほんと、積木がおちそうやね。どうしちきましたよ。	○よく気のつく子だた。 と思い、うれしかった。
A（どうしたらええかな）	どうしたらよいでしょうね。	○「積木がぐちゃぐちゃや」ということ、「積んでおこう」ということは、直ちに結びつかないで、教師の助言が次に出てきたことによって、積んでおこうという意識にまで発展したのだと思う。
A（積木を床へおろし、あらためて全部積み直す）	どうしたらよいからどうしよう。でもといっしょに考えた。	○積木があまりにもぐちゃぐちゃなので教師自身もどこから手をつけよいやらわからない。そこで教師も子どもも「どうしたらしいかな」と、二人で考えた。この姿勢があつたから、Aが「そや」と積極的に行動に出られたのだと思う。

（考察）

- おおかたの子どもは、積木がぐちゃぐちゃでも、そのことさえも気づかないことが多い。が、この子はそれに気づいてくれたことが教師にとつてうれしかった。
- A児が「ぐちゃぐちゃ」といったとき、積木を直した方が良い

ように思えるのだが、さてどうしたらよいだろうか、という気持ちで、先生はどうだろう、先生が積んだ方がよいといえば積んでおこうなど、子ども自身種々に考えていたようだ。

○ぐちゃぐちゃと、この子は感じたから、次の行動に移れたようだ。

○「積木がぐちゃぐちゃや」ということ、「積んでおこう」ということは、直ちに結びつかないで、教師の助言が次に出てきたことによって、積んでおこうという意識にまで発展したのだと思う。

○積木があまりにもぐちゃぐちゃなので教師自身もどこから手をつけよいやらわからない。そこで教師も子どもも「どうしたらしいかな」と、二人で考えた。この姿勢があつたから、Aが「そや」と積極的に行動に出られたのだと思う。

積木がきちんととかたづくことがよいのではなく、ぐちゃぐちゃであることが気になるようにならせることが、子ども自身の気持の中にはこういうときほどのようにしておいたよいのか、という感情が、教師との対話によって、しだいに芽生え、育ついくことが、態度形成のために大切であり、重視されなければならないことがわかつた。

子どもの行動は活発だが、感情、判断力はゆっくりである

と思う。

ぐちやぐちやどううこと、積んでおくとこうことが、別々のものであつたことに驚いた。

ぐちやぐちやであるという感情を、まずもたせることが必要だと思った。

事例 四

子ども	教師	教師の気持
A（ジャングルジムにのっている）	Aちゃん何しているの。何か見える。お空。	○他の子はかたづけているのに、この子だけジャングルジムにのつてあつかましいなと思った。
A（うなずく）	○早くかたづけたらいいのに、いらいらする。	○今度は二人ものつたので早くかたづけたらしいのにと気があせり、腹立たしくて仕方がなかつた。
A（おりてくる、またのりに行く）	○Aはキヨロキヨロとして何も答えない。しびれを切らしてこちらが答えようと思ったが、言葉が出てこない。キヨロキヨロとしている方をみると、ちょうど	○教師自身どこにいたらよいかわからなくなつて、仕方なくかたづけ始めた。 ○Aに何をいつても無駄など、Aにかたづけさせることをあきらめた。

B（ジャングルジムにのる）	Bお空がみえるわ	（かたづけ始める） ○教師自身どこにいたらよいかわからなくなつて、仕方なくかたづけ始めた。
---------------	----------	--

（考察）	○何がみえる、といった教師の言葉の裏にはかたづけさせたいと強い気持があつた。しかし直接的にいいにくく、まわり道をしていつてしまつた。	○お空といつたのは、本心からいつたのではなく、Aの答がまちきれず、どういったらよいのかわからないし、何かいわなければどういう気もしていた。ちょうどそのとき、ふと見えた空から、お空といい加減にいつた。
------	--	---

○教師はかたづけさせたい一心でいらっしゃっていたが、「かたづけ始めた」と思つたので「お空」といつた。
○Aに何をいつても無駄など、Aにかたづけさせることをあきらめた。

○教師自身どこにいたらよいかわからなくなつて、仕方なくかたづけ始めた。
○今度は二人ものつたので早くかたづけたらしいのにと気があせり、腹立たしくて仕方がなかつた。

○お空といつたのは、本心からいつたのではなく、Aの答がまちきれず、どういったらよいのかわからないし、何かいわなければどういう気もしていた。ちょうどそのとき、ふと見えた空から、お空といい加減にいつた。

○教師はかたづけさせたい一心でいらっしゃっていたが、「かたづけ始めた」と思つたので「お空」といつた。

けなさい」というのがなんだか悪いような気がして、無理に別
のいいかたをしてみた。

教師の言葉は全部本心でなく、うわべだけのとりつくろつ
た言葉のやりとりであつたので、結局通じあうものが何もな
かった。
教師は素直な本心で子どもに接していくなくてはならな
い。

最初教師は「指導している、教えている」という意識が強す
ぎ、いつも子どもよりも数段上に立って話をしていた。また言葉
も見かけ上よいものばかり選んでいた。その結果表面ではいかに
もうまくいっているようにみえるが、子どもと教師の心はだんだ
ん離れてしまつた。だから、うわべだけの接し方、真心の
ない言葉ではいくらよいことをしていても、いくらきれいな言葉
を使っていても、その気持は少しも相手に伝わらないということ
がわかつた。

さらに今までには、子どもに「させよう、させよう」としてきた。
しかし、させよう、させようという考え方がかえつて指導の邪魔に
なり、子どもは反発して、教師のもとから逃げ出していくのであ
る。ここではじめて、させようとしている教師の態度に問題があ
るのだと気づき、かたづけさせようとせず子どもに接しようと努
めた。

力した。

今までは何かいえば『もっと受容しなければ』『もっと一人一
人を大切にしなければ』などといつてきました。しかし、実際面にぶ
つかつてみてはじめて、「受容」のむずかしさと同時にその意味の
深さを痛感した。即ち受容とは「そうそう」といつてうなづくこ
とでは決してない。本心から、真心から、その子どもに接してい
くことなのである。その場合、自分が子どもよりも高い所にいる
のだ、自分は指導しているのだというような考えをもつてはなら
ない。常に子どもと同じ高さの所で、真心から接することが必要
である。

その後、いく度も失敗を繰り返しているうちに、やがてゆつた
りした気持で接しようと思うようになってきた。こちらがこのよ
うに構えると、子どもにその気持が通じたのか、教師と子どもの
間に結びつきができ、子どもが自分でやろうと思いつくようにな
り、やがて最後までかたづけられるようになったのである。とも
すると、子どものことを忘れ、物事や言葉の方に気をとられてし
まう。でも、子どもをぬきにした言葉なり、行動なりは、それ自
体少しの価値もなく、時には子どもに冷たく受けとられることさ
えあることに気づいた。このことにより、常に子どもを中心にして、行動をしなければならないことが最も大切なことではなかろ
うか。

絵本と子ども

松岡享子



* 本が読めるということ

きょうは、みなさんと一緒に、子どもの読書について、中でも絵本のことについて考えてみたいと思います。ここにお集まりのみなさんは、おそらくどなたも、自分の子どもが本の読める、読書の好きな子になってほしいとお思いだらうと思いますが、その「本が読める」あるいは「本を読むのが楽しい」ということは、どういうことなのでしょうか。まず、そのことを考えてみたいと思ひます。ふつう私たちが「本を読む」といっているのは、私たちの頭や心のどういう動きをさしているのか、「本が読める」ためには、どういう能力がなければいけないのかということです。

どなたにもすぐおわかりのように、本を読むことは、まず字を読むことから始まります。たとえば、ここに「おおきなかぶ」と

いう本がありますが、この本を手にとって、私たちはまず「お」という字を見て、「ああ、これは“オ”という字だな」と思ひます。

それから、次にまた同じ字が出てくるので、これもオだとわかります。次の字は、すこし違っていて、これはキという字、その次は、ナという字だと認識します。そして、それを続けてオオキナと発音し、それが大きなどいう意味だと知るわけです。

子どもたちは、文字に接するまでに、すでに話し言葉と



「おおきなかぶ」内田莉莎子再話
佐藤忠良画 福音館書店

しての言葉、音としての言葉をもつてゐるわけですから、本を読むためには、その音としての言葉が符号で記されたもの、すなはち文字を知る必要があります。自分たちが知つてゐるオ、という音が、お、という符号と結びついてゐるのだとということを知り、オオキナという言葉(音)が、おおきなと記されることがわからなければなりません。字を読むということは、音と符号を結びつける働きです。本というものは、この符号——つまり文字で書かれてゐるのでですから、本を読むためには、まず字が読めなければならぬ。字が読めるということは、本を読むための第一閂門を通過するということだといえます。

けれども、この音と符号が結びつく段階、つまり字が読めるというだけの段階では、本が読めたことにはなりません。さきほどの本でいえば、「おおきなかぶ」をオオキナカブと発音できただけではだめだということです。それを、「おおきな」という言葉と「かぶ」という言葉にわけて理解して、「おおきな」というのは大きなという意味で、「かぶ」というのは野菜の一種だということがわからないといけない。そうでないと読めたということにはならないわけです。そのためには、大きいとか小さいとかいう概念がなければいけないし、かぶとか大根とかいう野菜の知識もなければいけない。つまり書かれていることの内容についての知識や理解が必要になってきます。それが、本が読めるための、第二の条件です。

では、(一)文字が読めて、(二)内容についての知識や理解があればそれで十分かということになりますが、それだけではないのです。たとえば、この本を開いて読んでいきますと、「おじいさんがかぶをうえました」と書いてある。あるいは、「そのかぶがとても大きくて、ひとりではどんなに力いっぱいひっぱってもぬけませんでした」というようなことが書いてあります。この本を読んで、ほんとうにおもしろいと感ずるためにには、心の中に、おじいさんの姿や、おじいさんがかぶをひっぱるときの力のこもった感じや、どうしても抜けないで、おばあさんや孫や犬や猫を次々によんでくる状景が、読む人の心の中に、ありありと映じてくる、あるいは、まるで自分の経験のように感じられるということがなくではありません。

私たちが、小説を読んでもおもしろいと思うのは、小説の中の人物や風景が心の中で見えてくる、そしてその人物の気持がまるで自分の気持のように感じられて、本の中で、その人の生活を生きることができます。そのためには、大きいとか小さいとかいう読み値打は半減します。この、書物の中の世界を、あたかも現実であるかのように、自分にひきつけて感じとる力を想像力といつていますが、本が読めて、それがたのしめるためには、この想像力がとても大事なのです。

想像力は、何も小説などのフィクションを読むのにだけ必要なではありません。どのような種類の本を読む場合でも、想像力

のあるなしは、大きな問題です。想像力を働かすことなしに本を

読んでも、その読書は通り一遍で、その人の中でも生きてこないからです。少なくとも本を読むのがおもしろいということにはならないでしょう。想像力は、本が読めるための第三の条件といえましょう。

以上お話ししましたように、本が読めるためには、三つの能力、三つの頭と心の働きが必要です。まず(一)字が読めること、それから(二)書かれた内容についての知識や理解があること、そして(三)想像力があること、の三つです。

* 読書力をつける三つの柱

さて、そうなりますと、子どもに本好きになつてもらいたい、読書力をつけてやりたいと思えば、この三つの能力が育つようにもつていけばよいということになります。

では、まず字が読めなくならぬのだから、字を教えなくては……ということになりますが、ここで、ちょっとと考えていただきたいのです。なるほど、本が読めるためには字が読めなくなりませんが、さきほどからいつているように字が読めることが、すなわち本が読めることではありません。さきほどいった、第二、第三の能力、つまり知識や想像力がなければ、読書は成り立たないのでです。そして、字が読めるということは、あとの二つと比べてみると、さほど重要な気がするのです。少なくとも、

今問題にしている絵本の時代の子どもにとつては……です。

それは、こういうことを考えてみたらよくわかるのではないかと思うのですが、私たちは、学校へ行けば読み書きを習います。そして、義務教育を修了するまでには、ごくわずかな例外を除いて、すべての人が字が読めるようになっています。日本は、文盲率の低いことでは、世界でも一、二位だといわれています。ところが、その字の読める人たちが、みんな本が読めるかというとそうではない。本の読めない子、本のきらちな子がたくさんいるわけです。

また、こういうこともあります。ここにいる私たちは、みんな字が読めます。それならどんな本でも読めるかというと、そうはいかない。医学や経済学の専門書はとても読めないわけです。それは書いてあることに対する知識がないからです。だから、字面は読めても意味はわからないわけで、それでは本を読んだとはいえないわけです。

また同じ一冊の物語を読んでも、ある人はそれをとてもおもしろいと思うし、別の人にはそのおもしろ味がわからないことがあります。二人とも字が読めるのに、そのような違いが生まれるのはなぜかと考えると、それは、さつきいつた想像力のあるなしにかかわってくるような気がします。

こう考えてくると、ある人が本が読めたり読めなかつたり、あるいは本が好きになつたりなれなかつたりという、その違いが出

てくる理由は、どうも字が読める読めないではなく、第二、第三のところにあるのではないかということがわかつてきます。そのところを、よく考えていただきたいと思うのです。子どもが本が読める子になるか読めない子になるかは、文字のことより、一般的な知識や意欲や、想像力のあるなしに分れ目があるのだということですね。

ところが、おかあさん方を見ていて、文字を教えることにかけては、やたらに熱心な方が多いのです。図書館にお子さんを連れてきて、一緒に絵本を見ていらっしゃる。ああいことだなと思って、ちょっとのぞいてみると、せっせと、「これ何という字?」ということばかりおっしゃって、お話を読んだり楽しんだりということをしていらっしゃるわけです。これは、私などから見ると、とても残念なことで、かえってせっかく読書へ向かって動き始めた子どもの興味を、おさえよう的な結果になりかねません。ですから、どうぞ、字のことについてはあまりご心配にならないよう、それよりもむしろ、子どもの知識を豊かにするにはどうしてやつたらよいか、子どもの想像力を伸ばすにはどうすればよいか、そちらの方をもっと真剣に考えていただきたいと思うのです。

* 絵本のはたらき

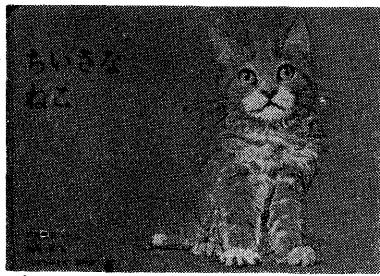
さて、まずそれだけのことを頭にいれておいていただきたいか

ら、絵本のことを考えていいたいと思います。絵本は、子どもが最初に出会う本だといわれ、絵本の時代は、読書の入門期だといわれていますが、どういうわけでそうなのか、また、さきほどから申し上げている読書を支える三つの柱のような頭と心の働きを、絵本がどのように助けているか、その辺のところを見ていくたいと思います。

この絵本は、「ちいさなねこ」という絵本ですが、一頁目を開いてみると、「ちいさなねこ」おおきなへやにちいさなねこ」と、書いてあります。これが本ですと、ただ活字で、これだけの文章が書いてあるだけなのですが、これは絵本なので、この通り、大きなへやに、小さな子ネコがポツンとすわっている絵が、文章と一緒にしあわせに描かれています。

いっしょに、ちゃんと画かれています。絵があるから絵本だというのは、当たり前のことは、幼い子どもにとっては、この絵があるとうことが、実は、とても大事なことなのです。

もし、絵がなかったとするときなへやにいる小さなネコのことを思い浮かべるわけですが、



「ちいさなねこ」石井桃子著
横内襄え 福音館書店

が、これは抽象的にものを考えるということです。つまり、実際の前に大きなへやがあつて、そこに子ネコがいるわけではないのに、頭の中だけで、それを考えるわけです。こういう抽象的にものごとをとらえる力というのは、人間だけに与えられた高度な能力なのですが、この能力は、生まれたときから備わっているものではなく、だんだん養われていくものなのです。そして、そこへ行きつくまでの段階として、私たちは、絵でものをとらえるという段階を通らなければならないようにできているのです。

たとえば、このネコですが、私たちは、まず現実の生活の中で、ネコという動物を見、それにふれて、ああこういう生きものがあるなどという認識をします。そして、子どもの場合、その場でおとなが「あれはニャアニャアよ」などというのを聞いているわけです。そして次に、たとえば、こういう絵を見ますと、自分がニャアニャアなどといつたりします。つまり、これはネコの絵であって、ネコそのものではないけれど、それを見た子どもは、あたかもほんもののネコを見たと同じ反応を起こして、ニャアニャアだと認識する。つまり、抽象化への第一歩を踏み出したことになります。

や絵が与えられなくて、ネコという音を聞いただけで、あるいはその音を代表する「ねこ」という文字を見ただけで、頭の中にネコを思い浮かべることができるようになる、つまり抽象的に考えられるようになるわけです。こうなって、はじめて文字による伝達が可能になるわけですが、子どもたちはそこへ行くまでに、どうしても絵で実物におきかえて物事を認識するという段階を経なければいけないのです。その意味で、文章の内容を、具体的に見せてくれる絵本の絵というものが、子どもにとって大変重要なつなてくるのです。

そして、その次は、こうした絵を手がかりに、ネコというものについて認識を深めていきます。これはネコという名だとか、ネコにもいろいろな種類や大きさがあるということなどをですね。そうして、絵をくりかえして見ていくうちに、ネコという言葉と、

の特質があるのだということを学んでいく、そういう働きを、子どもたちは絵を見ながら、ひとりでにやっていくわけで、絵本の絵は子どもたちが、実生活で得た経験や知識を再確認し、整理するのに役立っているのです。

「よく幼い子ども、一歳半から二歳ぐらいまでの子どもは、このように、自分の知っているものを絵本の中に見つけて喜ぶ」ということがせいぜいで、絵本の絵を通して、自分が実生活の上では知らないものなどを認識するところまでは行きませんが、三、四、歳になるとそういうことができるようになります。象という動物を実際に見たことがなくとも、象の絵を見てその名前を覚え、かえって、動物園で象を見るという実際の経験があとになつても、「あ、あれは象だね」と、すぐわかるようになるわけです。こうすると、子どもたちは、絵本の絵を手がかりに、知識——さきほど、読書の第二の柱にあげましたが——その知識をふやしていくことができるようになります。

このことは、昔話とか、外国の物語とか、子どもが、実生活では知ることのできない世界のことを持ったお話については、特に大切になってしまいます。そういう世界についての知識やイメージは、絵を通してでなければ得ることができないからです。

「むかしむかし、あるところにおじいさんとおばあさんがすんでいました」というふうに日本の昔話ははじまる場合が多いのですが、おじいさんおばあさんといったとき、子どもはいったいどん

なおじいさんおばあさんを思い浮かべるでしょうか。子どもが現実の生活でおじいさんおばあさんと呼んでいる人は、もしかすると、まだ五十代の元気な方で、おじいさんは背広を着て会社に、おばあさんも洋服を着て自動車なんど乗りまわしているかもしれません。そういうおじいさんおばあさんしか、思い浮かべることができないとしたら、「おじいさんは山へしばかりに、おばあさんは川へせんたくに」といった物語を、心の中で絵にして組み立ていくのに、非常におかしな具合になってしまいます。

日本の昔話のいわゆるおきなおうなどいいたおじいさんおばあさんのイメージや、川の流れで洗濯をするようす、あるいは臼、きぬといった昔話に出てくる道具など、絵本の絵があつて、はじめて子どもたちもイメージをもつことができるようになりましょう。そして、そのような絵本であるこの「いっすんぼうし」を読んだ子どもは、この絵を手がかりに、ほかの昔話を聞いたときも、自分でイメージをつくれるようになり、そうなるとお話を聞いてもおもしろいということになるわけです。^{*}「ね



「いっすんぼうし」石井桃子文 秋野不矩絵 福音館書店



「もりのなか」を見ながら、このお話を聞いた子どもは、この絵に助けられて、ほかのグリムのお話を読んだときにも、お城のようすや王さまやお姫さまの姿を自分なりに思い浮かべることができるようになり、あるいはもつとずっと大きくなつて、ドイツの古い文學を読むようになつた場合でも、きっとそのイメージは、生きてくるのではないでしょか。絵本は、このように子どもたちの知識を豊かにし、文学の世界のイメージを作る土台を与えてくれるわけですが、さらに、子どもの想像力を刺激して、それを伸ばす働きももつています。つまり、第三の柱を支える役もするということです。



たとえば、ここに*「もりのなか」という絵本があります。これは小さな男の子が紙の帽子をかぶり、らっぱをもって、ひとりで森の中へ散歩に出かけるというお話です。そして、ライオンやクマや象やサルなど、次々いろいろな動物に出会い、それがみんなぼくの散歩についてきて、こうやって行列を作つて森の中へどんどんはいっていく。そして、森の中の空地で、ハンケチ落しやロンドン橋落ちたをして遊んだり、アイスクリームを食べたりするのです。これは、想像上の世界の出来事ですね。現実には、幼い子がひとりで森へいったり、ライオンやクマと遊んだりということは、あり得ないことですから。けれども、この物語が、こうして、白黒のおだやかな、けれどもしつかりした絵に表わされて、こういう絵本の形で子どもたちに与えられますと、子どもは、まるで、自分がこの小さな男の子になつたつもりで、物語を楽しめます。絵本を読んでいる間、子どもは想像の世界の中で生きているわけです。この森の木の黒いかけなど、じつと見ていますと、このかけにも何か別の動物がかくれているのではないか、それがひょいと出て来そうな、そんな感じがしますね。この絵には、私たちにそう思わせるような雰囲気があります。私たちの想像力を刺激する力があります。

もども、子どもは、空想力があつて現実と空想の世界には、はつきりした線をひいていないのがふつうです。そしてこの空想力は世の中のことがいろいろわかつてきて、物事の因果関係とか、法則とかいうものがわかつてくると、だんだん前ほど自由には働かなくなり、遂には、空想したりすることを、とりとめないとか、地に足がついてないとかいって軽蔑したりするようになってしまいます。

人間のほかの能力は、だいたい年とともに成長していくものですが、空想力は、むしろ子どものときにはあっておとなになるにつれて枯れていくものようです。この空想力は、想像力の母胎といつてもいいでしょう。この二つの言葉は、ほとんど同じような意味に使われることもありますが、ここでは、空想力は、夢みたいなこと、とりとめのないことまで含めた広い意味に考え、想像力は、世の中の道理や法則がわかつても、それだけでぶされてしまわない、もっと根のある、しっかりした心の働きとでもいふふうに考えて下さったらよいかと思います。

ちょっと話が脇道へそれますが、この想像力というのは、人間

のもつてゐるいろいろな力の中でも、いちばん素晴らしい力なのではないかと私は思うのです。想像力のない人は、現実にその人をとりまく世界から、一步も外へ出ることができないのですから、その世界が変われば変わったように、いつもまわりに規制されて生きていくしかありません。つまり、その人らしさ、個性と

いうものを生かして生きることができます。

想像力のない人は、窓のないへやの中へとじこめられているようなものでしよう。自分だけのせまい世界から抜け出すことができないのですから。想像力は、現実の世界からより広い世界に出ていくための翼のようなものといったらいいでしょうか。

それは、何も文学的な才能ではなく、科学の世界にも想像力は必要です。未知の世界に思いを馳せたり、こういうときにこういう薬品を使うとどうなるだろうかといった仮定の問題を考えるのも、みな同じ心の働きだからです。学問や芸術の世界だけではなく、日常のごく小さな問題でも、たとえば行詰ったとき角度をかえて問題を眺めてみると、他の人の立場に立つて考えてみるとかいうのも、私は広い意味での想像力だと思うのです。

現実の世界、目に見える限りの世界にとらわれることなく、その人がその人らしく生きるために、この力は大切にしなければいけないと私は思います。

* よい絵本とは？

さて、絵本のことについて話をもどしますが、本への入口として、絵本が、どのような役割を果たしているかおわかりいただけたかと思いますが、さてそういう絵本の大切な役割を考えますと、絵本の選び方ということが問題になつてきます。そうした役割を立派に果たしてくれる絵本でなければ困るからです。

さきほど、子どもは、絵本の絵によって、自分たちが実生活で得た知識を再確認し、整理すると申しましたが、そういうことができるために、絵本の絵というものは、物の形を正しく伝えるものでなければ困ります。動物の絵ひとつにしても、どれもこれもぬいぐるみのおもちゃのように、ただかわいらしくだけでは困るのです。馬なら馬、犬なら犬の形を正しく伝えてること、またそれらの動物の性質なども、よくわかるようなものでなければなりません。甘くづした、かわいいかわいい絵は、決して子どものためにはいいものではないことを、知つてほしいと思います。

また、子どもは絵本の絵を手がかりに、自分の知らない世界の物語のイメージを作るということを申しましたが、そのために絵本の絵は、昔話なら昔話、外国なら外国の風物や雰囲気を正しく伝えてくれるものでなければなりません。アメリカで出版された日本の昔話の本のさし絵を見ますと、どうもアメリカの画家の人たちは、中国と日本の区別がつかないらしくて、浦島太郎が弁髪だったりすることがあるのです。そういうのを見ると、ずいぶんおかしかったり、腹が立つたりするわけですが、それと同じようなことを、私たちも外国の物語についてしているのではないでしょうか。グリム童話の絵本など、ずいぶんいかげんなものが出ていて、国籍も時代も不明で、もし、ドイツの人が見たら、これがグリムかと驚くだろうというようなものがたくさんあります。

ホフマンのようなしっかりした絵ですと、さつきもいったように、その絵で養われたイメージが、将来にわたって、その人が文字に親しむ助けになりますが、いいかげんなもの、何もかも同じようなマンガふうにくずしたものなどを最初に見てしまうと、その時、正しいイメージが得られないばかりでなく、将来、もっと本格的な文字を読むときになつて、はじめからイメージを作りなおさねばならない。あるいは、イメージを作るために、これまでもつていた間違ったイメージを打ちこわしてからねばならないということになります。

絵本から子どもが吸収する知識やイメージは、子どもの時代だけではなく、将来にわたって影響があるものですから、心して選ばなければいけないと思います。

また、さきほど「もりのなか」を例にあげてお話ししたように、絵本の絵は、子どもの想像力を刺激する、あるいは子どものもつている想像力に確かに後だてを与えてくれるものでなければなりません。「シナの五にんきょううだい」の絵本を何人かの子どもに読んでやつていますと、いちばんめのおにいさんが海の水をぜんぶ口の中にふくんでいるというところで、必ず、自分も口をぱうっとふくらまして絵をみている子がいます。この絵を見ていると、海が口の中でもりもり上がりつてくる……などという感じが、ひとりでにしてくるからでしょう。この絵は、そのように、見ているものをお話の世界——想像上の世界へ引きこんでいくだ

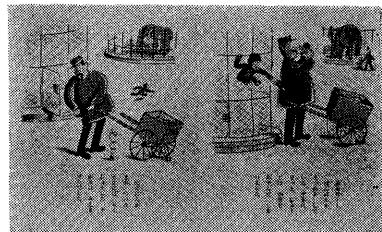
けの力があります。

また「ぞうさんばばーる」を見て、象の子どもが、百貨店へいって背広を買ったり、記念写真をとったりすることが、何の不思議もなく、たやすく受けとれます。物語と絵がとけあって、しっかりと一つの世界をつくりだしているからです。

ふつう私たちが、本屋さんだけでなく、おもちゃ屋さんや駅の売店などで目にする物語絵本には、ぬり絵のような、個性も動きも全然ない絵に、べつたりすみからすみまで色をつけてあるものがほとんどですが、ああいう絵は、子どもを話の中へ引っぱりこむ力はありませんし、子どもが自分の想像力を働かす余地もありません。想像力の豊かな人のかいた絵は、決して子どもをその中に閉じこめることはなく、さらに見る人自身の想像力を働かす余地ときつかけを与えてくれるものなのです。

ここでひとつ、おかあさん方が、絵本の絵について、よく抱いていらっしゃる間違った考え方についてふれておきたいと思うのですが、その一つは、子どものための絵は、写実風な絵でなければいけないだろうということで、いま一つは、子どもの絵には明るくはでな色がついていた方がいいということです。

写実風というのは、たとえばこういうような「ちいさなねこ」のような絵をいいます。しかし、子どもがどんな絵本を喜ぶかということを観察してみると、子どもが喜ぶものが必ずしも、この種の絵だけに限られているということはいえません。子どもたち



「ひとまねこざる」 H. A. レイ 文・絵
岩波子ども文庫

が大好きな「ひとまねこざる」の絵は、マンガふうの絵です。「どろんこハリー」もそうです。「ぐりとぐら」や「しょうぼうじどうしゃじぶた」も、子どもの好きな本ですが、それぞれ絵のタッチは違います。

極端な例をあげれば、「あおちゃん」ときいろちゃん」という絵本があります。これは、ごらんのところ、いろがみをちぎってはりつけた絵で、あおちゃんといつたところでは、手足はもとより、目鼻も口もありません。家や学校や、公園も具体的には何にも描かれていません。それを暗示するようなものが示されているだけで、おおよそ写実からかけはなれた、抽象的な絵です。ところが、この絵本を子どもは喜んで見ていました。それは、この物語がおもしろいからですし、また、単なるまるくちぎった紙でしかないあおちゃんやきいろちゃんに、しかしどともいえない人らしさといいますか、個性が感じられるからだと思います。

色についても同じことがいえます。「一〇〇まんびきのねこ」や「いたずらきかんしゃちゅうちゅう」は子どもたちに人気のある絵本ですが、色はついていません。「ねむりひめ」や「しろい

うさぎくろ、いうさぎ」などは色はついていますが、非常に地味な、ひかえ目な色です。でも、だから、これらの本が、にぎやかな色の本より、子どもたちにとって魅力がないのかというと、そうではなきそうです。

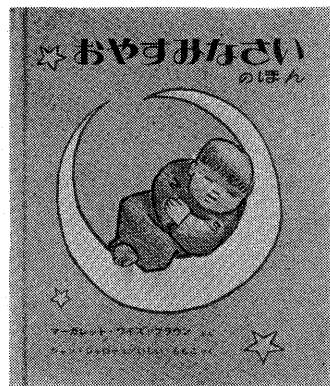
こういうことを考えてみると、絵本の絵のあるなしゃ、絵のスタイル、手法などは、子どもに絵本を選ぶ場合、あまり考へる必要はなさそうだということがわかります。これまで見てきただけでも、ずいぶんスタイルの違う絵がありました。絵本の大きさや形もまちまちでした。でも、それは、大事なことではなかつたのです。それは、絵本を選ぶときのきめ手にはならないのです。

では、何がいちばん大事なのでしょうか。ここにあげたような絵本を、ようく見て、いけばわかると思いますが、大きさも形も色も絵のスタイルも違うこれらの絵本に、共通していえることがいくつかあります。一つは、これらの絵本は、どれもストーリー、話の筋立てがしっかりと書いておもしろいことです。いま一つは、どの絵も、子どもに何かを語りかけるような、絵だけ見ていてもいろいろなことがひとりでにわかつてくるような、そんな絵だということです。^{*}「ひとまねこざる」の絵を見てください。知りたがりやでいたずら好きの主人公の性質がとてもよくわかるじゃありませんか。「あおい目のこねこ」を見てください。くわしくお話を読まないまでも、樂天的で、どこか飄々としていて、ちょつ

と茶目ッ氣のある不思議なことが、何となく感じられるではありませんか。

これらの絵本の絵は、文と一体となって、あるときは、文より一層雄弁に、物語や、主人公の気持や、話の雰囲気を語っています。字の読めない子どもには、絵の語りかけが、決定的な力をもつています。ほんとうの絵本というのは、文の助けを借りなくても、かなり正確に話の筋や雰囲気がわかるものです。ためしに、「ちいさなおうち」を、字を読まずに、じっと絵だけ見て、いろいろなきい。どんなにいろいろなことがわかつてくるか……話の筋だけでなく、平和な田園にあった小さなお家が、まわりに高層建築が立ち並び、地下鉄や高架電車が走り、落着きも安らぎもなくなって、大都会の非人間的な圧力につぶされそうになるその気持が、痛いほどよくわかります。こういうのが、ほんとうに絵本らしい絵本なのです。

この意味で、いわゆる名作絵本といって、「宝島」だの「ガリバーフ旅行記」だのといった、本来もっとも大きい子どものための長い物語の何場面かを絵にしたような絵本は、絵本とはいえないのです。絵本を選ぶときは絵をよく見て、それでかなりのところまで物語がたどれるかどうか、絵が何かを語りかけてくれているかどうかという点を見きわめていただきたいと思います。



「おやすみなさいのほん」マーガレット・ワイス・ブラウン文
ショット・ロード絵 石井桃子訳 福音館書店

きょうは、絵本の絵のことについてお話ししましたが、絵本の文も決して大事でないわけではありません。

絵本というものは、くりかえし読むのですから、子どもが丸暗記してしまうことが多いのです。ですから、美しい、正しい言葉で書かれていること、生きした、音としてもたのしいひびきをもった言葉であることは大切なことです。この点は、くわしくは話しませんが、たとえば、「かばくん」や「^{*}おやすみなさいのほん」、あるいは「きかんしゃやえもん」など、声に出してお読みになれば、言葉のひびきや、おもしろさについて、いろいろお感じになるのではないかと思います。

きょうは、ひとつお願いいたがた申しあげるのですが、絵本というものは、もともと、おとなが読んであげるものだということを知つてほしいと思います。

字が読めない子には、もちろん読んでやらないことにはどうしようもないのですが、少し字をおぼえはじめると、途端に読み聞かせをやめてしまうおかあさんが多いのは困ったことです。絵本

などというのは、もともと子どもが読むものではない、親が読み聞かせるものだぐらいに思ってほしいのです。これには、いくつもの理由がありますが、まず、この年ごろの子どもにとつては、

字を読むことは大変な負担だということです。捨い読みをはじめた子どもが、本を読むのをそばで聞いていますと、「ボ・クノハ・ナハ・キイロデス」といつて、しばらくして「ぼくのはなは、きいろです」といなおしたりしています。そして、やつと、「ぼくの花は黄色です。」という意味にたどりつくのでしょうか。これ

は、子どもにとっては、たいへんな作業です。声に出して読むのに一生懸命で、読み終わっても、何が書いてあったのか、てんてわかつていないというのもめずらしくありません。

本を読むことのほんとうのおもしろさは、意味がわかつたあと、その物語なら物語を、心の中で再現して味わうところにあるわけなのに、そこへたどりつく前に、エネルギーを使い果たしたといった状態になっているわけです。それでは、本を読むのは楽しみではなくて、苦しい作業で終わってしまいます。おとなが読んでやることによって、この作業から解放してやると、子どもは精力を集中して、物語を楽しむことになりますから、物語の世界がよくわかつて、楽しみもたっぷり感じとれるわけです。

また、おとなに読んでもらうと、かなり程度の高いものまで理解することができます。たとえば、この「きかんしゃやえもん」などは、自分で読むとしたら、小学校一年の終わりか二年のはじめ

めということになりましょうが、親が読んでやると、三歳や四歳の子でも喜んで聞きます。ということは、読んでもらつてわかるものと、自分で読めるものとの間に、三年くらいの差があるといふことです。この差は、かなりながく、小学校の高学年になるまで続きます。

よく、子どもに絵本を選ぶのに、「ああ、それは字が多くて、あなたには無理ね。」「これなら、字も少なくて、あなたでも読めるでしょう。」などと、子どもの字を読む力に合わせて本を選んでいらっしゃるおかあさんを見かけますが、これは、大きな間違いです。今もいったように、子どもが耳から聞いて理解する力と、自分で読む力との間には、三年くらいの開きがあるわけですね。ということは同じひとりの子どもがもつているさまざまな能力の中で、字を読む能力というのは、必ずといってよいほど、能力の幅の中で低い方に位置しているわけです。だから、耳で聞くなら、相當こみいつた長い話でも、けつこう楽しんで聞ける子ども、いざ自分で本を読むとなると、「わんわん こいぬ。」とか「ことりがなくよ、こえだけなくよ。」とかいった、簡単な、たあいもないものしか読めないということになります。

そういうものは、その子をわくわくさせたり、心からたのしいと思わせたりするだけの内容はありませんから、そういうものばかり読んでいると、物足りなくなり、本を読むことがつまらなくな見えなります。ところが、おかあさんが、内容的に自分を満足さ

せてくるお話をや絵本を読んでくれますと、子どもはそれを楽しむだけでなく、自分も字がすらすら読めるようになつたらあいう楽しいものが読めるんだなということになつて、早く読めるようになりたいという気持も湧くし、本の世界の奥行きといいますか、そういうものを感じられて、本というものはおもしろいものだという信念も育つと思います。

あなたは字が読めるからといって、子どもに読ませるだけにしてしまうと、非常に能力のある子は別として、内容的には、その子にやや喰い足りないところでお茶をにぎすことになるのです。子どもというものの最大の特徴は、『成長しつつある』ということにあるのではないかと思いますが、その成長しつつある子どもの、低い方の能力に焦点を合わせて本を選ぶのは、愚かなことではないでしょうか。洋服でさえ来年も着られるようにと、成長を見越して余裕をもたせてつくりります。子どもの本も、子どもの成長を見越して、子どもがそれに届こうとして伸びていくようなものを選ぶのが当然でしょう。とすれば、字が多い少ないにこだわっていはだめで、文字の多いところは、親が読んでやることを前提として選ぶようになすつてください。

親が読んでやることの意義は、ほかにもまだあります。生活経験の豊かな親は、子どもにくらべれば、ひとつずつ物語なら物語から、より多くのものを引き出してこられるはずです。子どもが感じられないおもしろ味も、おとなは感じることができるとい

つたこともあります。そうした親の文学の鑑賞力といいますか、解釈といいますか、そういうものは、読んでやる声の調子の中に、ひとりでにじみでてくるものなので、子どもは、そうした味わい方というようなものも、親から本を読んでもらっているうちに知らずしらず身につけていきます。ですから、自分でひとり立ちして読むようになった場合、深く読みとができるようになるでしょう。

読んでやると、なまけぐせがついて、自分で読もうとしなくなると心配なさる方があります。私は、少なくとも、小学校五年くらいまでは、あまりそういう心配はなさらず、どんどん読んでやっていただきたいと思います。小さいときからたっぷり読み聞かせをしてもらつたお子さんは、たとえ自分で読みはじめるのがおそくても、いつたん読みはじめると、とてもはやく高い読書の段階に到達するようです。「読んでやるのはよいけれど、あまり同じものをくりかえしきりかえし読まされるので、うんざりしてしまつて……」という声をよく聞きます。子どもの方は、同じ絵本で、文章もすっかりおぼえていても、読んでもらうたびにうれしそうですが、親の方は、くりかえしのたびにたいくつになつていくことは確かにあります。でも、子どもは、なぜそろ同じものをくり返し要求するかということを考えみると、そうしてくりかえし味わつて自分のものにしていくのが、子どもがものを吸収する自然の方法だということ、もうひとつ、そういう

う形で、親の愛情を確かめ確かめ、そこに安心感を抱いているのではないかということが考えられます。夜、寝る前のひととき、お腹もすいていない、お風呂にもはいつて身体もさっぱり気持がよい、何の心配も不快もないとき、自分のいちばん好きな人のそばにいて、あるいはひざにのって、自分の大好きな絵本を読んでもらう、何べんも聞いたあの声、あの調子、何もかも子どもにとっては満足のいく幸せな経験です。子どもにとって、これほど満ち足りた思いが味わえる時間というのは、そうないのではないしょうか。親と子が心を通い合わせながら一冊の本を読む、その楽しい経験が、そのまま読書への道となるのですから、それほどいいことはありません。

年齢が進めば進むほど、本の世界に入るのはむずかしくなります。幼児の時代に、絵本を通して、読み聞かせを通して本の世界に入るのが、いちばんの近道で、しかも、いちばん楽しい道です。このことを知つていただいて、どうぞお子さんのために、よい絵本をえらび、読み聞かせをしてくださるようにお願いをして、きょうの話を終わりにいたします。

松岡享子氏は、図書学を専攻し、アメリカで図書館に勤務した後、大阪市立図書館・小中学生室に勤務した。現在は、子どものための話の創作・翻訳をなさるかたわら、自宅で文庫を開いておられる。これは幼稚園児の母親のために講演されたものである。

保育者養成の一方法として

グリンボードによる製作活動

武井幸子



近年、幼児教育の重要性が認識され、幼児教育に対する要求と期待は、年々高まつてくる傾向にある。こうした状況において、幼児教育に直接あたる保育者の資質向上が要望されるることは、当然の帰結といわねばならない。したがつて、保育者養成機関における責任もまた極めて重大であることが痛感されるのである。

いうまでもなく、保育者養成機関における教育は、理論と実践の両面について、多角的に指導されるべきである。こうした教育の一環として、過去数年にわたり試みてきたグリンボードの製作を紹介したい。

グリンボードの製作にあたっては、われわれが北海道の幼児を保育することをたてまえとする立場から、北海道の独自性、すなわち、気候、風土などの自然的条件および経済的、社会的諸条件を考慮し、幼児をとりまく諸環境についての十分な理解が要求さ

れる。このことはグリンボード製作には附属幼稚園の年間の保育計画が熟慮されることと相まって、グリンボードの表現する各月

の内容と密接な関連をもつものである。
幼児指導の現場において、近年盛んに「創造性のある幼児を育てる」ということが強調されている。この製作をとおして、まず保育者の創造性を育成することもまたその目的の一つである。つまり、素材体験を十分にさせ、素材を創意的に使用させるという観点から、日常生活の中で造り出される身近な廃物が、できるだけ利用されることになっている。われわれが幼児の生活を観察するとき、おとなとの観点からはとるにたらない廃物も、幼児の世界では、たくみに創造物にかえられ、彼らの貴重な遊具、教材となつていて。したがつてこの種の廃物を利用することによって幼児の素材に対する関心を保育者自身もまた同一次元において体験す

ることになろう。これらの素材の使用は経済的にも利点があり、時間さえかけ、また範囲を広めれば収集が容易であって、質量共に、ある程度無制限にあることも特徴である。

グリンボードの製作は第二学年生に限定されている。実は、本学では第二学年目のカリキュラムに、「総合保育」の科目があり、グリンボードの製作は、この「総合保育」に包括されて実施されている。この科目は後期における市内および地方の各園における

「教育実習」前に、附属幼稚園児に対する保育実習の部分参加のかたちで行なわれるものである。幼児の年齢別の「組分け保育」と園児全員を扱う「一斉保育」の実際的指導を学生が経験し、それに伴い毎回の反省、批評、評価と講義が並行的に行なわれている。第一学年においてすでに習得した一般教養科目、専門科目の総合的知識を基礎に、絵画製作と技術の実際的応用が試みられるのである。この体験が、来たるべき「教育実習」に、また就職後の現場の保育において有効に活用されることが期待される。

人間関係の点から、製作担当の組分けは、むしろ交友関係の親密でないもの同士を組合せ、共同と協調とを体験させて、円滑な人間関係を形成する上での関心を高めさせるように配慮している。

学生のグループ製作活動の結果は、学生自らが検討し、評価するよう指導され、学生相互の研究意欲がより一層旺盛になることを意図されている。

△製作段階(▽)

第一学年の前期末、一年生全員にグリンボード製作について次のような条件が提示される。

製作条件

(1) 北海道の保育、仏教保育（必ずしも強調しない）の観点より製作する。

(2) 「注」仏教保育とあるのはわれわれの大学が仏教の精神によって創立されているところから、学校の要望を入れたものである

で製作すること。

(3) 「注」グリンボード製作にあたって、大学から鉄、鋸（大、小）、釘ぬき、ピンセット、糊ばけ、筆などを貸与し、ポスターカラーペイント、糊、ビニールテープ（またはセロテープ）などは支給するが、これら以外に使用する場合は学生が自己負担することになる

(4) 前述の(2)を前提とするほかは製作素材に対する質的、量的制限を加えない。したがって、製作活動を自由に、かつ素材体験を豊富にもつこと。

(5) ボードは大学が貸与するもの（縦1.82m×横1.82m、パックはうす緑色）を使用し、作業は学内の所定の場所に限定する。

(注) ボードは保存可能な耐久的なベニア板であつて、さらに移動を容易にするため中央で二枚折となるよう工夫されている。ボードの数は入園の四月より卒園の三月までの各月一枚宛、計二枚である。製作条件を均等にするため、一様にサイズ、色などを同一にしてある。ただし画面自体のバックの色を制限することはない。

製作を所定の場所で行なうのは、製作過程中、素材の融通、アイデアの交換、素材の使用法など製作技術の検討を容易にできるよう考慮したからである)

△製作段階(1)▽

大学入学当初大多数が未知であったであろう学生も、第一学年前期末頃には、大学生活にもなれ、交友関係も大体定まってくる。しかし、第二学年にいたつても、第一学年からの同一交友関係のみに止まり、同じクラスの者同士でも、ほとんど言葉をかわしたこともないという者たちがいる。しかもこうした狭い交友関係においてさえ、それが相互理解に基づくとは限らない。ここにも「孤独なる群衆」が見出されるのである。そこで第一学年前期後半、学生の交友関係を調査し、ソシオグラムを作成し、交友関係の浅いもの同士の組合せを選定する。一クラス大体五〇名～六〇名を、一グループ四名～五名の十二組に分け、一月から十二月ま

での担当月を割り当てる。ただし本年から十三組に分け、第十三組は年間の月割の連関テーマに制約されることなく、いわゆる自由テーマのもとに、製作を担当する。さらに規定のボードを使用せず、廊下のより広い壁面(縦2m×横3m)を利用させた。

組分けをされた学生は、各自の担当の月によって、テーマ、構図などの立案検討にとりかかり、約一ヶ月半の間に決定しなければならない。いうまでもなく、この間学生は、指導教官および美術科教官の指導と援助の下で参考資料の調査、収集、討論を行なうことになる。

一応テーマ、構図などの決定結果を指導教官に提出し、ついで本格的に素材の収集を開始するわけである。すでにこの段階までに牛乳びんのふた、キャラメルのあき箱、チョコレートの包装紙や内部の金銀紙、包装紙などを収集しているのが普通であつて、さらには具体的な案にしたがつて、所要素材の収集が進められる。各組相互間の素材の交換、収集の協力が適宜行なわれ、製作段階にいたる期間を専ら素材集めに専念することになる。

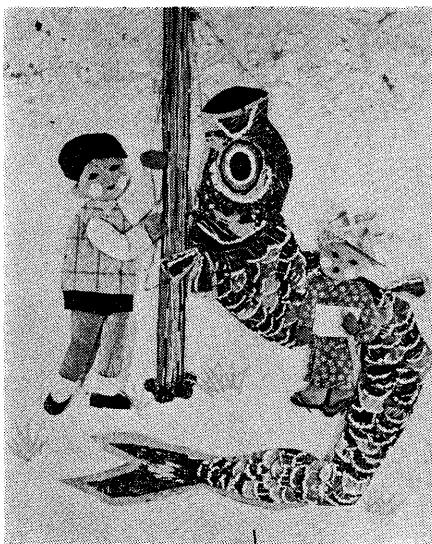
△製作段階(2)▽

第二学年に進級した学生は、五月中旬から五月末日までの約二週間に製作を完了する。この時期を選択するのは、前述したように、「総合保育」が第二学年に開始され、グリンボード製作はそ



42年度作品 7月「たなばた」

材料 古ストッキング、色紙、ダンボール、
古布、紙粘土、はしごれ、
セロファン



42年度作品 5月「鯉のぼり」

材料 包装紙、卵の殻、古ストッキング、
包装紐、チョコレートの包み紙、古ソックス、
週刊紙のグラビア、はしごれ、新聞紙

の一環として、考慮されていることである。なお例年実施される十月の市内および地方の各園における教育実習までに、グリンボードの製作経験をもたせ、学生各自の実習準備計画を促進させるなどの理由による。さらに他の理由として、所定の製作場所には暖房設備がないため、北海道のような寒冷地は、十月以降翌年四月までは、作業が能率的に運ばれないものである。

製作には、休講時間はもちろん、休憩、終業後の課外の時間も可能な限りあてるわけであるが、実際に各グループ全員揃って製作することは必ずしも容易ではない。にもかかわらず、学生の協調、協力のいかんが作品結果として端的にあらわれ、批評会において反省がなされることになる。

製作完成時には、月名、テーマ、製作者氏名、素材の種類などはボードに貼付される。学内展示に際しては、附属幼稚園教師や園児たちの観覧が恒例となっている。展示期間は夏季休暇終了時までである。この間例年実施される北海道主催の幼稚園教諭単位取得夏期講習会が当大学を会場とするところから、道内各地より集まる現職教師たちの参観をあおぐことにしている。

△製作品の検討、評価▽

作品完成展示後、指導教官、第二学年の製作学生および第一学年の学生を含め、反省会を開く。製作者の学生たちは、各グループ

ごとに、作品の相互批評を行なうほか、テーマの選択理由、内容および素材の説明、苦心談、後輩へのアドバイス、自己反省がなされた後、第一学年生との質疑応答が行なわれる。指導教官は作品の成果を検討、評価し、さらに今後に対する意見を総括する。

この反省会には、美術科教官も列席し、専門分野からの批評、評価が行なわれる。

△製作品の一例▽

毎年学生の製作のテーマ、内容が異なるがそれにしたがい、素材の種類、製作技術なども多種多様である。本紙には昭和四十一年度の作品のみを紹介し、参考に供したい。(写真は四十二年度)



42年度作品 10月「稻かり」
材料 はしごれ、包装紙、古綿、わら、牛乳びんのふた、ダンボール

月	月	月	月	月
テーマ	内容	題材	題材	題材
7月 水あそび	時計さん ありがとう	金太郎	今日から 幼稚園	
大きな木の枝に小鳥が三羽 ならんでいる。木の下の水槽には犬が水を運んでおり、猫はそれを見物している。	大きな時計の左右に、ハタキ、雑布などをもつた豚、猿、キリンにまたがった兎などが、時計の大掃除をしている。	うす皮、包装紙、紙ひも、牛乳びんの蓋、卵の殻、くず毛糸、鉛筆の削屑、チョコレートの包装紙、はしごれ、ボール紙、ボタン、古綿。	古ストッキング、チヨコレートの包装紙、古布、色紙、包装紙、くず毛糸。	松葉、包装紙、古布、牛乳びんの蓋、古ストッキング、古ソックス、チョコレートの包装紙、牛乳びんの蓋の覆、スノーボード(発泡スチロール)

11月 お山仕度の度	10月 お山の大根洗い	9月 楽しい遠足	8月 海水浴	
兎は木の実を集めている。 銀紙。	冬にそなえて漬物用の大根洗いをしている北海道の十月の代表的風景の一場面、兎が泥のついた大根を運び割烹着姿の熊がそれを洗い、猿は繩で大根をしばって木の上から吊して干している。 熊、狸、猿、りす、兎が冬ごもりの仕度をしている。熊と狸は穴を掘り、りす、	熊、象、豚、犬、りす、兎など輪になつて芝生にわり、おやつを食べている遠足風景。	男女の子どもが、広い海を背景に、岩の上や水中で海の獲物をとっている。	る。水槽の中では象と猿が水遊びに興じている。

3月 ひなまつり	2月 豆まき	1月 かるた会	12月 冬のあそび
星の光る夜、三人の子どもに豆をぶつけられ逃げ出している赤鬼。いかにも節分といった風景。	動物のひなまつり風景、熊の内裡びな兎の三人官女、猿の五人囃子、菱餅などが壇上にならんでいる。二匹のねずみが菱餅を持ち出そうとしている。豚と馬はお客様まで白酒をのんでいる。	晴着姿の女の子と男の子のかかるたどりの場面。みかんをすすめている女の子、頬杖をついてかるたどりを見める小さい子、かるたをする子どもたちの動作、表情が強調的に表現されている。	三人の子どもたちがシャベルを持つたり、また素手で大きな雪だるまをつくっている。北国ならではの一風景。

包装紙、チョコレートの包み紙、銀紙、古ストッキング、はしごれ、古毛糸、スパンジの屑。	包装紙、チョコレートの包み紙、銀紙、古ストッキング、はしごれ、古毛糸、スパンジの屑、古ストッキングの軸、色紙、コラートの包み紙、金、銀紙。	スパンジの屑、包装紙、はしごれ、チョコレートの包み紙、	ア、くずぎれ、紙粘土、新聞紙、チョコレートの包み紙。
--	---	-----------------------------	----------------------------

△まとめ

グリンボード製作は、よき保育者の養成を意図とする教育活動の一環として実施してきた。

私立幼稚園数が圧倒的に多いわが国の現状では、財政的に各園の状況が異なり、したがって園舎、設備などの物的環境に格差が生じるのは当然である。こうした状況の下で、しばしば、建物、設備などの外観からする形態的評価が、ともすると「よい幼稚園」という保育の内容的評価と混同されるきらいがある。こうした混同は、学生もまた陥りやすい誤りの一つでもある。物的環境の必要性もさることながら、それにもなる心的環境の重要性もまた強調されるべきである。特に、保育者自身の心がまえは、保育の質的水準を左右する心的環境の重要な因子であり、しばしばそれが幼稚園自体の評価の対象にもなることは周知の通りである。望ましい保育というものが、児童と教師との人間関係にあると同時に、保育者相互間の人間関係につながる問題でもある。実際の職場における現実に直面しない学生には、ともするとすべてが満たされ理想的環境を将来の職場として考えがちである。グリンボードの製作活動は、ともかく与えられた物的、人間的条件の中で、現時において要請される保育を、能う限り十分に実現するという基本的な心がまえや態度を訓練することになる。いうま

でもなく、この製作活動を通して体験した人間相互の理解と協調は、将来現場に立つものに対する一つの教育段階として有意義であることを念願している。

素材の多面的な収集とその創意工夫的使用の実験は、すでにふれた通り、単に日常生活の中で廢棄あるいは焼却されるであろう廃物の利用による経済観念の育成に止まるのではなく、むしろ外見のよさ、便利さから、とかく既成の商品的遊具、教材に依存しがちな傾向を反省させ、広範囲にわたる教材、教具、遊具の活用と指導方法などが保育者の創造性によって開発される可能性を重視したいのである。
(札幌大谷短期大学)

中 売 発 第四卷 選集三 惣 倉橋

定価 700 円 フレーベル館発行

内 容

- ☆保 育 案
 - ☆短 言…・子どもたちの人形
 - ・窓・この秋他
- ☆戦 中 小 篇…・保姆諸君と語る
 - ・おもちゃ大学他
- ☆戦 後 小 篇…・小問答「とんでもない」
 - ・保育の味他
- ☆論 説…・彼らもまた美を求む
 - ・幼稚園の新使命他
- ☆実 際 篇…・系統的保育案解説
 - ・幼稚園でしていること他
- ☆初期の著作…・新しき心他
- ☆作詞・書簡・揮毫
- ☆あ と が き

第1, 2, 3巻(各700円)も増刷発売中

教育実習事前指導における 「五歳児の記録」の活用について

大 戸 美 也 子

本誌64巻2号（昭40）より65巻7号（昭41）に、磯部景子、堀合文子、津守真「四歳児の記録」及び「五歳児の記録」を掲載してきた。それは幼稚園における四歳児三学期より五歳児の一年間の毎日の保育の観察記録であるが、この論説はその「五歳児の記録」を保育短大の演習に活用した報告である。

子どもについてほんの少しあしか知らなかつた者が「幼稚園は、^{注1}子どもがいま必要としているもののために備えられてゐる」のであり、「幼児にその年齢水準として成長に必要であると考えられる経験を与えてやることにより、幼児の要求に答えてやるところである」ことを知り、「幼稚園に子どもが適応するための大切な鍵を教師がにぎつて いる」と認識して、「幼児をありのまま見、それをひとりの人間として接するところから出發」^{注4}する時に、幼児の満足した生活と幼児の最善の発達を見通すことができ、「どのようにしたら幼児に満足のいく充実した生活を送らせることができるか」を考えることが大切な保育技術であることを理解し、

「幼稚園のプログラム（指導案）をたてるにあたり、個人差を考えることは基本的なことである。この原理にしたがうことは計画に柔軟性をもたせることを意味し、だれもがみんな一齊に参加するような活動をほとんどおかしいことである」という考えに成長していく姿を見るのは、すばらしいことである。

保育科を志望する学生の多くは、「子どもの素直で純真な心にひかれて」入つてくる。子どもが大好きではあるが、幼稚園は一体なにをするところなのか、幼稚園教師にはどんなことが大切なことがあるか、いいかえれば保育科に入つて一体何が始まろうとしているのか、わからない者の方が多い。しかし学生は、幼稚園の



子どもたちがどんなことに関心をもち、どれ位のことができるのか、また幼稚園教師としてどんなことを知つておかなければならないのか、そして幼稚園で実際にどんなことが行なわれているのかを知りたがっている。「五歳児の記録」^{注7}は、このような学生の幼児教育に対する期待と要求とを満たすものであり、学んで欲しいことを盛り込める適切な素材である。以下、「五歳児の記録」を活用したゼミナールでの学生の発言を中心に、彼女らの成長の過程をおつてみたい。

教育実習時に残る者を対象に実習ゼミナールを行なっているが、そのゼミナールのテキストとして「五歳児の記録」一学期分を小冊子にまとめ、活用している。「五歳児の記録」の活用のねらいについては、あらかじめ決めておらず、第一回のゼミナールにおける学生の反応を見て、学生が最も関心をよせた事項、発見の多い事項、発展性のある問題を参考に幼児優先の保育の理論と応用的態度を養うことを念頭において、後に示す三つの柱を課題として設定した。次回からはその三つのねらいに焦点を合わせながら話し合いがすすめられた。第一回のゼミナールの記録をもとに実施のようすを見るところにする。

実施例　五月二十三日—64巻2号参照

導入（記録の主旨「四歳児三学期の記録」の冒頭から引用して

紹介し）今回は四月新学期始めから五月初旬までの約一ヶ月の記録を読んでいきます。途中子どもや先生の話したり動いたりしたことの中で、気がついたことをメモしておきましょう。

五月四日～八日の四段落に切って、各段落毎に、読後、直観

的感想を簡単に記す。

(1)全体を読み終えてから、四、五人ずつグループを作り、バランス法で各人の感想をもとに話し合う。

(2)五、六分後、話し合いを中断して、各グループの座長から話された内容について簡単に報告してもらう。

● 話し合いの感想

- ・三歳児は自主的にふるまえない。
- ・先生が子どもを引きつけるのが上手である。
- ・先生がそばにいると安心感がある。
- ・子どもは細かい觀察力がある。
- ・リズム遊びによって幼稚園生活になじませている。
- ・先生の話し方に子どもがのつていてる。
- ・指導の仕方が幼児の発展づけになつていてる。
- ・子どもの創造性（力）はするどい。
- ・毛虫への応対が自然である。
- ・五歳児は自発的に行動ができる。

・先生の応対の仕方が自発性、創造性をのばす。

(四)これらの話題をもう一度グループへかえして、特に今後研究していきたい事項についてバス法で話し合う。

●学習の課題

(1)五歳児の行動特性を知る。

(2)教師の子どもの状況をみつめながら計画をたて実現していく過程をとらえる。

(3)子どもにおける創造的活動を発見し、教師の誘導の技法を発見する。

以上の課題が回をおってどのように話し合われたか、特に課題(2)と(3)について具体的に示してみよう。

課題(2)教師の子どもの状況をみつめながら計画をたてていく過程について、四月二十八日から五月二十二日までの記録では、次の三つが代表的場面として話し合われた。

1 ヨット作り（四月二十八日火曜日）—64巻6号参照—

この部分については、Eのかなり克明な指摘があるので、まことに引用してみよう。

〔先生の意図している計画はペーパー作成でありあつたらしく、子どもの行動からみてあまり発展しそうもないようすであることを引用してみよう。〕

つたらしい。先生は紙をもって歩いているTに「Tちゃんその紙何かになりそうね」という助言を与えて、そこでTは初めて創作意欲にかられたと思われる。というのは、ただ何の目的もなく、（あるいは思案中なのか）持っていると記されているし、何かのきっかけで自分のボンヤリと思っていることが他の助言で目的が明確になる場合もあるので、この時の先生のチャンスの捕え方は実に鮮かであると思った。

それからTは「階段になるよ」とヨットとはおよそ無関係なことをいったが、先生の言葉、助言のきっかけで何かを考えつき、思いつき、再び「窓でこういうとき使うのね」といついていた。先生の次の発言「そういうわね」は以前と同じ言葉で応対していたが、それ以上幼児の行動を左右する言葉はかけず、他の子Yに話しかけている。これは、Tに考えさせる創造創作を自主的に与える最大の意義ある瞬間だと解釈した。しばらくしてTは「どうやろうかな」と考えているようす。しかし先生は「どうやつたらいいかしら」としか答えていない。一見不親切そうに見えるこれらの会話は、あくまでも幼児の自発的行動の発達の助成のみで、Tの生活において直接自発的思考の経験を体験させるように指導しているのである。

しばらく間をおいて、Yがヨットを作るらしいことを見て自分も結局ヨット作りを始めた。（略）しかしそこまでの過程に

終わらず、ヨットの帆となる教材をもつてきた。(略) Tは帆をつけ終わって先生を探しに行き、そこで色を塗った方がよいとか、

棍みたいなものをつけた方がよいと助言を受ける。この助言の

おかげでそのヨットはようやくヨットらしくなり一段進んでそ

こから創造性を引き出していき、Tはそれに関する港を思いつ

いたのではないかと思う」

このEの分析から「ヨットができるまで」には五つの過程をふ

んでいることがわかる。

①「Tちゃん、その紙何かになりそうね」

②「そうねそれもいいわね」「どうやつたらいいかしら」

③「Tちゃんたち布もあるわ。三角やこういう布、帆になるわよ」

④色を塗った方がよいこと、棍みたいなものをつけた方がよいことなどを話す。

⑤T「うん、みなと、みなとかこうかな、箱で」……先生はTた

ちのつくっているようすを見て大きい青い紙を出しはじめる。

①において先生が発した「何か」という言葉は「子どもたちにとつてあらゆる知恵の選択をまかされた」(N_h)のであり、②において「肯定的、提案的ない方を基盤として、ヨット作りが展開していく」(T_h)のである。Y_mは①、②を指して「ことばの教材」とし、製作がさらに発展していくためには③、④にみられる「物質的教材」の必要性をといている。③、④の提案がTの港

作りを自發的に生み出したこの過程は、子どもと先生との働きかける関係の発展的な展開と思われる。

2 機重機・つり竿・電車をつくる

(五月二十日水曜日) — 65 卷一号 —

何かはじめたいという意図が見事に実を結ぶこの過程は多くの発言が見られたが、Y_mは段階をとつて次のような説明をしている。
〔①糸まき、厚紙の箱に模様を書いたしながら、子どもの活動を見ている段階……〕このことによって子どもは作業に注目し、そこから創造性を出させようとしている。

②「糸まきがいっぱいあるでしよう」と答える段階……「何を作っているの」という質問に対するこの答には、子ども自身が素材を見て感することを大切にしている。そのことが創造性を伸ばす大切な役になっている。

③Y_mの起重機、Hのつり竿、Tの電車など作られたものへ助言する段階……子どもの身になつて作ったものを考え方見てやり、アイディアを加えることによってできたものをさらによいものへと思っていくと同時に創造性の発展を促している」

Y_mの指摘した第二段階の「糸まきがいっぱいあるでしよう」という発言はO_sやO_iのように「糸まきを利用して作つたもの」を子どもに知らせたかったからではなく、先生は子どもに糸まき、

を認識させた」(O-s) 「先生が作っているものではなく、糸まきで何ができるかという方に子どもの興味をそそらせた」(O-j) のであり、その結果、「Eの創造力へ働きかけ、そばで聞いていたYの舟の作業の中に新しい発見のキッカケを与えた」(Y) と考えられる。ここでは、製作過程をその準備段階から順をおつてとらえ、教師の発言の解釈も適切さを増し、教師と子どもの動的関係がとらえられている。

3 石あつめ、時計をつくりはじめる

(六月九日火曜日) — 65 卷3号 —

子どもたちの石あそびから時計づくりにまで発展する過程であるが、ここでもやはり次の段階を経ていることが指摘された。

- ①第一段階（大きな石をいくつか出して机の上に並べる。⑧①）の質問に対して「何かにしたいわね」「何になるかしら」……子どもの石あそびに対する、また石の形に対する反応である。(Y-H)
- ②第二段階（「何かかいてみたらどうかしら」）……材料は先生自身が提供しているが、石を作つての具体的な発展の方向づけをしている。(Y-H)
- ③第三段階（小石を拾いに庭に出る。「顔を書こうかしら。顔をかきましょう」）……新しい材料を与え、囲りの子どもに、ちょうど聞こえる程度のひとりごと「はく氷」をもりたてる。(K-H)

④第四段階（「あら⑧ちゃんおもしろい時計できましたね」「箱でも時計ができるわね」）……子どもの活動に必要だと予測される教材をあらかじめ用意して、すぐそれを子どもに与えることができるようになっていることが、子どもの発言を先生のねらいと合わせることができた。(S-H)

三つの場面を見てくると、そこに一定の法則性があることに気づくのである。

(1) 子どもの中心的な要求に焦点を合わせる働きかけのあること

(1の①、2の①、3の①)

(2) 子どもの関心を確かめる提案や発言のあること (1の②、2の②)

(3) 製作に必要な材料を積極的に提供する段階のあること (1の②、3の②)

(4) できたものをほめて、助言や新しい材料を与える段階のあること (1の④、2の③、3の④)

子どもも先生も「何がやりたいのか」をつかむのにたっぷり時間かけて、自発的に決定された時には敏速に反応することが活動を発展させる要因であることも合わせて推測される。

課題③子どもにおける創造的な行動を発見し、教師の誘導の技法^{注10}を発見する

「五歳児の記録」は、T-wが感想で述べているように「子ども」の行動のすべて、先生のことばのすべてが創造的であり、創造性を伸ばすものであり、特に選ぶ個所がないように思われる」程に、課題(3)を追求するには格好の素材である。

五つの質の異なった場面について、子どもの創造的な行動とその基盤、先生の反応を一覧して、その内容を後で解説することにする。

②バラのとげと蜂	①鯉のぼりつくり	場面 創造的な基盤	子どもの 創造的な行動	先生の 反応	「あらお話をで きそそうね」
	(1)朝、ちぎり紙をはった鯉のつくりかけを机の上においてある。(2)大きさ、作り方は子どもの要求に応じて自由にする。	(1)朝、ちぎり紙をはった鯉のつくりかけを机の上においてある。(2)大きさ、作り方は子どもの要求に応じて自由にする。	・黒い紙をちぎり紙にして、うろこつきの鯉をつくる(E)・ひれつきの鯉をつくる。(5)	「こういう鯉のぼり見せる。」(5)ちゃん、おもしろいものをつけたわね。略、(5)ちゃんよ	かき終わった(Ⓐ) 「あらお話をで きそそうね」
花になる。 先生のところへ走っていく。	・バラのとげを鼻の上にのせて、(1)、(2)Tが「蜂」になつて、先生のところへ走つ	花になる。 先生のところへ走つ	・紙をきつて目のと口や尾びれをつけた鯉をつくる。	くおさかなみていたのね」といろいろに考えた子どもたちをほめて皆にみせる。	Ⓐ「夕やけよ。これ かき終わった(Ⓐ) 白鳥なの」
両手を高くあげて、					（組み板がたりなくなり、KとMがとり合う）

クレヨンで高速道路をかく	④自動車組み立て	③絵を描く
子どもたちが描いている間にボ る。		かき終わった(Ⓐ) 「おもしろいお話を できそそうね」
かきに高速道路がみられた)先 生は計画して巻紙に高速道路を 書くことを試みる。	H「ぼくいいこと考 えたよ。板二つでで きる方法」(KとM は二人でつくること にする。	Ⓐ「夕やけよ。これ かき終わった(Ⓐ) 白鳥なの」
(あそびやお絵 かきに高速道路がみられた)先 生は計画して巻紙に高速道路を 書くことを試みる。	(男児四人が長い巻 紙に高速道路をかい て、いろいろな種類の自動車をたくさん 書いている)K「ま めに、既に といながら、既に しましよう。後略」	（組み板がたりなく なり、KとMがとり 合う）
S「つなげよう」 (K「くたびれちゃ らどなたか他の人に	「さあ、もつと長く かいたところをまる めて、新たに白い部 分をひろげる。	「おもしろいお話を できそそうね」

⑤紙巻に

スター カラーを「つた」少しあきてき
といて 模造紙を「かわればいいわ…」
て、絵の具の方に気
をとられる)

ち書きたいっていつ
をいたけれど」

ち書きたいっていつ
をいたけれど」

①はかなり目標のはつきりした製作活動の場面であったが、(1)、(2)を母体に子どもたちは、さまざま工夫をこらした鯉作りをすることができた。先生は創造性の成果をとりあげ、皆の前でほめてそれにこたえたが、「ほめることにより周囲の子どもに作りたいという気持を起させ、作っている者に自信とよろこびを与える、より工夫を促している」(Tn)と思われる。

ここには、(1)による課題を焦点化する技法と貢定的反応による成果を拡大化する技法とがみられる。

②は子どもの自發的創造活動に先生が「子どもたちの動きをみてすぐ役割を演じた」(Sm)場面である。「先生が花になつたことは、子どもの蜂になつたという実感を大きくし、氣持が十分満足され創造力を豊かなものにした」(Tn)であろうし、「子どもの思ひつきを先生が一步先のものへと発展させた」(Oj)ここには、役割を分担することによる共通体験の技法がみられる。

③は、子どもが描き上げた絵に対して「感想や評価のことばで終わらないで一枚の絵の中に存する内部的子どもの心理を把握する点までもつていった」(Yn)場面であるが「絵からお話ができる

そこから更に発展する余地があるように思える」(Tn)それはどちらもなおさず「絵を見ながら話することは、その子どもが今考えていることやいいたいことを、絵からつかみ出すことができる」(Hn)からである。ここには絵を媒介とした誘導の技法がみられる。

④は、あそびが停滞するかにみえた場面での先生の助言が「あそびの発展と集団生活への適応仕方に発展」(Oj)をもたらすと同時に、Hに新たなヒントを生みだすきっかけになった。ここには、解決法を提案することによる解決領域を拡大する技法がみられる。

⑤は、先生が教材をさらに提供することによって、「創造性の持続時間をのばし、バスやバトカーを描くことにまで発展した」(Sm)場面であり、「疲れたものに強制することなく、しかもその作業を続けるために別の提案」(Oj)をしたり「別の教材を用意することによってさらに創造性を発展させた」(Yn)場面である。ここには、新しい提案や方法を提示することによって役割を分化させて創造性の持続をはかる技法がみられる。

この五つの場面は、子どもと先生とが相互に信頼し合い、素直に振るまうところが共通しており、それが創造性を生み出す大切な基盤となっていることがうかがわれる。

まとめ

はじめて記録を読んだ時「先生は子どもを引きつけるのが上手であり自然である」ことが単に驚きの対象であったのが、次第に「うまみ」や「自然」が分析できるものであり発見を積み重ねるにつれ、自分のものにできるのだという認識が育ってきたようである。資料に即してよいものがよいと見れるようになると次に、Ktのように資料を“間”的に把握して、自分の状況や考えを資料の中に挿入していくことが大切である。「準備するものがこれとちがつたものであつたら、これとちがつた起重機、竿ざお、電車ができるあがつたでしょ。その園に合つたものを準備してこのような考え方を受け入れたい」(Kt)「巻紙のかわりに、私だつたら新聞紙を利用して教室いっぱいに新聞をひいてセロテープで止めて、それに思い切り描かせてみたいと思います」(Hk)これらは、児童を伸す基本的原理がおさえられた上で、その実践方法を自分で思考したところに大きな成長が見られる。

「五歳児の記録」は、その保育技術から学ぶところが多いとともに、それを読む者に大きな可能性をもたらすすぐれた教材であるといふことができる、この資料からさらにたくさんの発見をしていくためにも、学生から出てきたいくつかの記録への注文を終りに列挙させていただきたい。

・皆と一緒に何かをする場合、例えば紙芝居とかお話の時などの場面を入れていただきたい。

はじめて記録を読んだ時「先生は子どもを引きつけるのが上手であり自然である」ことが単に驚きの対象であったのが、次第に「うまみ」や「自然」が分析できるものであり発見を積み重ねるにつれ、自分のものにできるのだという認識が育ってきたようである。資料に即してよいものがよいと見れるようになると次に、Ktのように資料を“間”的に把握して、自分の状況や考えを資料の中に挿入していくことが大切である。「準備するものがこれとちがつたものであつたら、これとちがつた起重機、竿ざお、電車ができるあがつたでしょ。その園に合つたものを準備してこのような考え方を受け入れたい」(Kt)「巻紙のかわりに、私だつたら新聞紙を利用して教室いっぱいに新聞をひいてセロテープで止めて、それに思い切り描かせてみたいと思います」(Hk)これらは、児童を伸す基本的原理がおさえられた上で、その実践方法を自分で思考したところに大きな成長が見られる。

・「探偵事務所」とはどんなものかわからないので、聞きなれないあそびなど説明は短くてよいですから、つけて欲しいと思います。

・歌はどのように指導しているのか知りたい。

・園全体の様子・園児について記して欲しい。もしできたら、子どもの会話のところにその子の性格が記されておれば、その子の感情をもつと理解できるううと思います。

・おもらしをした時の先生の態度、そして園児たちのようすなどを入れて欲しい。

注1 E・カーベンター「レディネスとは」(「児童の教育」第66

卷第9号 p.38)

注2 K・H・リード、宮本美沙子訳「幼稚園」(フレーベル館

昭和41年 p.44)

注3 H・ヘフナー「幼稚園教育の重要性」(「児童の教育」第66卷第9号 p.4) H. Heffernan "The Kindergarten Teacher", (D. C Heath and company 1960. p. 4)

注4・5 津守真「幼稚園は何をするところか」(津守 真、木原 博子編「児童の教育 原理と研究」フレーベル館 昭和42年

注 6 前掲「幼稚園」(p. 49)

注 7 「児童の教育」第64巻第6号、第65巻第1号、第3号、第

5号、第6号、第7号に掲載された、礪部景子、堀合文子、津守真らのお茶の水女子大学附属幼稚園、「五歳児の記録」をさす。

注 8 「児童の教育」第64巻第2号に「五歳児の記録」に先だつて、「四歳児三学期の記録」が掲載された。冒頭に次のような主旨が述べられている。

「幼稚園で実際にどのようなことが行なわれているのかを、具体的にありのままに記録にとどめ、どのような順序を経て、子どもが力いっぱいに活動し、その能力を展開するかを明らかにしたいと思ったのである。幼稚園で、子どもがどのように活動し、教師はどのように指導していくかをみていただければ幸である」

注 9 私どもの大学では、三グループが三期に分かれて附属園で実習しているため、一グループが実習に出ている間、残りの二グループについて、教育実習に役立つゼミナールを行なっている。

注 10 松村康平「看護心理の技法」を参考にした。

(郡山女子大学)

児童の教育 原理と研究

津守 真 木原溥子編

本書は「児童の教育」誌に掲載された論文をまとめたもの。児童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。最近の児童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「児童教育の課題」では児童教育全般にかかる問題を扱う。第二章「児童教育の原理と方法」では教育課程、指導計画、子どもを観察する技術などを児童教育の實際にあたってよりどころとなる論文を集めめた。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「児童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・昇地三郎・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

五歳児の記録

余 錄

二年前より、「五歳児の記録」として、五歳児の一年間の実際保育の記録を掲載してきた。

この数か月、掲載を休んでいたので、よく知らない方もあるかもしれないが、多くの方々から反響をいただいた記録である。ほとんど毎年の一年間にわたる記録であるので、膨大な量にのぼるものである。本号には、大戸美也子氏が本誌に発表された記録を、保育短大の学生の教育に活用された例を掲載した

が、なまの記録であるので、いろいろの形で利用していただけたと思う。次号からまた継続掲載する予定である。

この記録をめぐって、語りあつたことのなから、一つ二つご紹介しよう。

○子どもが自発的にはじめた活動は、何段階も先が展開していくが、課題がきめられたものは、二段階くらいしかのびないこと。前者の場合は、子どもが自発的にはじめた活動と許容する段階から出発し、教師も子どもの考え方を理解しようとしている。そこから次

の段階に展開し、子どもの活動がひろがり、さらにさきの創造的な活動が生まれる。そこにはどこで終わらなければならないという限界がない。子どもと教師の考えがひろがる限りつづいていく。(例六十五巻三号 時計つくりの記録)

それに対し、課題がきまつたものだと、作りはじめるときに目標が与えられ、つくりはじめるとき創意が発展するような許容がある

が、はじめにきめた目標に到達すると、そこまで終わってしまう。(例六十四巻六号 鯉のぼりの記録)

○一日の子どもの活動の展開には経過を必要とする。子どもが朝、幼稚園に登園してからしばらくの間は、子どもは友だちとうまくやつていいけるかどうかためしたり、朝、幼稚園

にくるまでに起こった不快なことの感情を清算したり、というようなことにエネルギーが費やされて、遊びそのものの展開は少ない。遊びとして創造的に展開し発展するのは、午前中の後半である。午前の前半と後半とをどのようにつなげるかは、幼稚園の一日の展開に重要な問題である。「朝十時半の意味」を実質的に研究する必要がある。

(T)

幼児の教育 第六十六卷第十一号

十一月号 ◎ 定価八〇円

昭和四十二年十月二十五日印刷
昭和四十二年十一月一日發行

東京都文京区大塚二ノ一
お茶の水女子大学附属幼稚園内

編集兼
発行者 津 守 真

東京都文京区大塚二ノ一ノ一
お茶の水女子大学附属幼稚園内

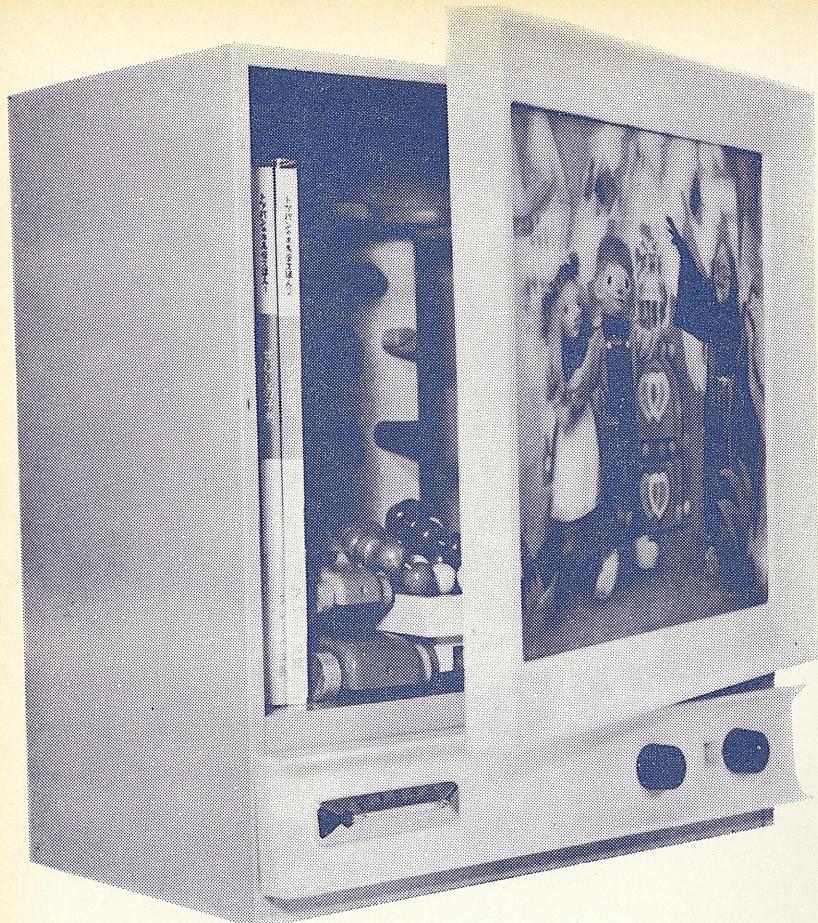
発行所 日本幼稚園協会

東京都板橋区志村一ノ一一

印刷所 凸版印刷株式会社

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

◎本誌御購読についての御注文は発売所フレーベル館にお願いいたします



ぼくの ひみつを いれる あおい 鍵つき ロッカー
わたしの たからを しまう あかい 絵いりの ロッカー

キンダー⁺ ロッカー

このキンダーロッカーは……

*美しい、子ども用の鍵つきロッカーです*子どもの大切な宝ものを、子ども自身でしまっておくことができます*自主的な整理整頓の習慣が身につきます。*縦42cm・横38cm・奥行24cmという手頃な大きさです。

*内部には棚もついています*棚をはずせばブックケースにもなります*引出しあわせています*寒暖計もあります*鍵穴はダイヤルでかくされていません*もうひとつのダイヤルで曜日をだすこともできます*扉にはすばらしく綺麗なステレオ印刷の絵がついています。当社ならではの豪華名作画面です*本体はスチール製、扉は特殊合成樹脂製です*スマートなテレビ型が、お子さまの部屋をたのしくするでしょう。

製作・株式会社 フレーベル館

●男児用一青 女児用一赤の2種類があります。

●定価 3,900円

●フレーベル館又はデパート・スチール家具店・玩具店・文具店にてお求めください。

キンダーウゴンは 幼児の体力づくりに
一役買っています。



キンダーウゴン

箱車はいろいろな経験が総合的に得られるたいせつな教具です。幼稚園教育要領にも「ホー^ル、綱、箱車などを使って遊ぶ」と箱車の名前がでています。それは押す・引っぱるという運動能力を養ふと同時に、集団遊びによって、創造性を高め、社会性を養うことです。

規格・たて 86cm・よこ 40cm・高さ 23cm・箱の深さ 11.5cm・ナイロンロープ 360cm

定価 5,500円

（運動具研究会推薦）

株式会社 フレーベル館