

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第六十六卷 第十号



10

日本幼稚園協会

〈新発売〉定価 5,000円



クグッテミタヨ!
ハ・ハイテミタ?

●屋内屋外、季節をとわず、どんなところでも楽しくあそべる新しい運動遊具です。幼児の、モグル、ハウ、コロガルなどの本能を充分に満足させ、きまりを守る安全な体育あそびをとおして全身運動を活発にさせます。

●特長・本体はピアノ線と高級ビニールターポリンで特殊加工されていますから、たいへん丈夫です。冬でも硬化しません・アコーディオンのように伸縮自在です・中央部分が透明ですから中が覗けます・簡単に何台も連結できます。

直径60cm・全長3m

発売元

・東京都千代田区神田小川町3の1 創業60年 株式会社

フレール館

キンダー

ファニートンネル

類似品にご注意ください

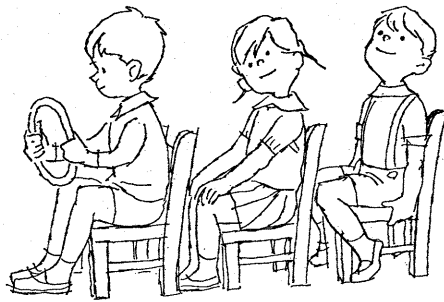


創業60年記念 主催 フレール館

日時 11月12日(日) 9時半～16時
会場 高松女子商業高等学校講堂
(高松市松島町1丁目14の8)
会費 200円(資料代ほか)
内容 午前・全体講座 午後・分科会
講師 平井信義先生
藤田復生先生
山内昭道先生
磯部 俣先生

フレール館
現代幼児教育研究会
11月例会 (高松市)

景勝の地、屋島を背景にして、心ゆたかに現代の幼児教育をご研究ねがいたいと存じます。どうか奮ってご参加ください。



幼児の教育 目次

——第六十六卷 十月号——

表紙 井口文秀

子どもに生きよう…………… 莊司雅子…(3)

五歳児とお話づくり…………… 鈴木正子…(7)

幼児の創造性を伸ばすための絵画製作の指導…………… 馬路やゑ子…(18)

幼児期と旋律楽器…………… 清水美代子…(29)

愛珠

想い出するまにに(一)…………… 中村道子…(38)

秋の学期の抱負とビジョン…………… 柴田いつ…(48)

「基本的生活態度の形成をめざす指導」の研究(五)…………… 仏性とよ子・服部 馨…………… 稲岡 百合・谷川 敬……………(51)

子どもの志向・意向とその導き方…………… 室谷幸吉…(59)

幼稚園の遊び…………… 高橋 光子・鈴木 淳子・奥村喜美子…(65)

日本心理学会・シンポジウム

「幼児の行動発達と就学年齢」より……………(71)



撮影 鈴木孝雄

子どもに生きよう

莊 司 雅 子



教育史上偉大な教育者として後世にその名のつたえられている人は、いずれも幼児や児童に対する深い愛情と尊敬と信頼の心に燃えていた。ベスタロッチのように、子どもに対する強い愛から子どもを育てずにはいられないものもあり、フレーベルのように幼児のうちに宿っている神性に対する敬の念からその神性をひきださずにはいられないものもあり、またトーマス・アーノルドのように、終始一貫生徒を信頼することによって、優れた教育の効果をあげ、立派な校風をかもした人もある。

幼児教育というまでもなく学校教育の地盤であるから、何よりもまず、幼児のもっているもろもろの素質や能力の健全な発育をはかり、幼児の内面力を保護し、はぐくまなければならない。だから幼児のもろもろの素質やもろもろの能力がいかなる方向に伸びつつあるかを静かに観察し、その伸びつつある萌芽を立派に育

てなければならぬ。それには教師自身が子どもの水準までおりていかなければならない。ルソーにいわせると、子どもをわれわれの高さまで引きあげるのではなく、われわれが子どもの低さまでおりていかなければならない。われわれは幼児の水準までおりていくのでなければ、真に幼児のもつもろもろの精神的な方向を感知し、幼児の内面力のささやきをききとることはできない。

ただわれわれが、このように幼児の水準までおりうるためには、幼児に対する深い愛と敬と信とがなければならない。親の子どもに対する扶養が親子の間の愛の紐帯を通じておこなわれるように、保育活動も保育者の幼児に対する愛が原動力となつてはじめてなりたつのである。愛なきところには保育活動はない。すでにみてきたように、幼児のうちには伸びゆくいっさいの萌芽が深く秘められており、発展へのいっさいの可能性が秘められている。

しかもこれらが幼児に宿っていることを知るには、幼児に対する深い愛情がなければならないし、また教育者が自己を幼児と同じレベルにおかなければならない。いいかえると、真に幼児に生きうる人にして、はじめて幼児の真の姿をとらえることができ、

幼児の一挙手や一投足にも深い意味をくみとることができる。このような人にしてはじめて幼児の活動のもつ創造的な意味を理解し、これをはぐくみ育てずにはいられないようになる。幼児はすでにフレーベルもいうように、あたかも人類にとって一個の蕾であって、そこには発育の条件もしくは完成されていく完全な人間の姿が秘められている。そしてこの大事な蕾は、幼児教育者の温かい人格の懷に抱かれなければ枯死するほかはない。幼児教育者の愛の発動によって、はじめて保育活動が具体化される。くわしくいえば幼児をはぐくみ養わずにはいられない切なる愛情がまず幼児教育者から発動し、これに感応して幼児のうちに秘められたものが触発される。愛はこのように保育の原動力である。幼児教育者は子どもに対する強い愛情と優れた知性とをもっていなければならない。のみならず他方、人類愛や社会愛に目覚めて子どもを立派な社会人として育てあげようとする心がまえも幼児教育の大事な出発点である。

以上われわれは、保育活動の原動力が愛であることを明らかにした。しかし、愛だけではなくて、子どもに対する敬の心もまた

欠くことのできない保育精神でなければならない。われわれの仕事はただ対象の存在を認めるだけではなくて、さらにその存在のもつ意味と価値とに対する確信が必要である。あたえられたものの意味と価値とに対してなんの確信をももてないならば、われわれはその対象に対して働きかけることはできない。対象の意味と価値とに対する確信は必然的にその対象を尊重させずにはおかぬ。それが敬である。一般に、愛は主観的であるが敬は客観的である。

というのはその事柄の真の意味と価値とをとらえることができる、おのずからその事柄に対して尊敬の念が湧いてくる。いまでも子どもについていえば、ベスタロッチのような汎愛主義者であり、「心臓の天才」とよばれている人はいかなる子どもに対して、ひとしく強い愛情をそそぐことができる。しかし人はすべて「神人」とよばれるベスターのようになることはできない。ただしわれわれが児童の本質や、児童が人類にとってなんであるかを真に理解するならば、子どもを愛することはできなくても、子どもを敬し、子どもをだいにすることはできる。また愛は一般に、か弱いものや貧しいものや憐れなものに対して発する情であるが、敬はこのような愛とはちがって、一般に偉大なものや永劫なものや価値あるものに対してあらわれる情である。保育活動の対象としての幼児はすでに述べたように、幼くはあるがしかし単に

弱いものでもなく、貧しいものでもなく、また憐れなものでもなくて、フレーベルのいうように、神の似姿として、神によって創られた人類の子である。保育活動は、このような神の子であり人類の子である幼児の神性を育成する仕事であるから、これよりも尊い仕事はない。

フレーベルの幼児教育は幼児の神性に対するこのような敬の精神から出発している。そこでかれは世の母親をいましめずにはいられなかった。というのは世の多くの母親は、わが子を自己の所有物として本能的な母性愛で育てている。このような世の母親に對するいましめの書、それがフレーベルの『母の歌と愛撫の歌』である。この書の意図するところは、母親に幼きわが子の本質のなんであるかを知らせることによって、母性の知覚、特に教育者としての母性の自覚をうながし、同時にその育て方を教える点におかれている。

かれはこの書についてこういつている。

「神が宇宙に、野に、畑に、牧場に、森に、子どものために遊ぶために、飢えたもののために食うために、偉大な人間の教育書を書かれたと同じように、わたくしは子どもの遊びにおいて、人間の愉楽において、人間の教育書を書くと思う。このようにしてわたくしの魂・わたくしの精神、それが長い間本質としてだいていたものが実現し、形となってあらわれるであらう」

フレーベルにいわせると、真の人間教育の出発点ないしその最も純粋な根源は母であり、神と一致した敬虔な心をもった母であり、こうした母とその子との内的一致である。だからわれわれはこの書のなかに、自己の使命の尊さに感激して、心の底から「さあいっしょにわたくしたちの子どもを育てましょう……」と気高く叫んで、胸いっぱいひとりの母が、歌と遊戲とで子どもの心を聡明と多面的な生命の調和とに向かって育てようと努力している姿をみるであろう。

そこにはまた、人間の教育という自己の尊い天職のいとも困難なことを感じながらも、信仰深く神を信頼し、敬虔深く神と一致しつつ、忠実に確固と落ちついた努力をつづけているひとりの母の姿をもみつけることができる。

以上のようにフレーベルは一方において世の母親に子どもを敬せよと叫びかけつつ、他方において、彼自身および世の幼児教育者に次のように叫んでいる。「いざやわれらが子らに生きようではないか！(Kommt, lasst uns unsern Kindern leben)」彼ら子どもと共に、子どもを生き抜いた教育史上の第一人者であった。実にフレーベルが教育に身をおいてから四十数年の間、すべてを子どもに捧げ、彼と共に子どもを生かせしめ、子どもと共に彼を生かせしめた。おそらく彼ほど深く子どもの姿を凝視し、身をもってそれをとらえたものはなかったであらう。フレーベルはあら

ゆる場所、あらゆる機会において子どもの真の姿をとらえようと努めた。そしてそれによって子どもの生活を向上させることを忘れなかった。彼は自分自身の幼年時代の生活をもう一度、しかも美化して送るという気持で子どもと生活した。このことについてフレーベルは自叙伝に述べている。いかに彼が子どもと一身体になつて生活し、そうすることによってひたすらに子どもの本質の発見に努力したかがわかる。だからフレーベルの教育研究は、実は、児童研究に終始したといつても過言ではない。彼の教育学的思惟は、子どもの本質と密接に関係している。いな、むしろ子どもの本質から出発してかれの教育は発展したというほうが妥当であろう。それゆえにフレーベルは子どもに何を教え、いかにして教え、何時教えるかということのために子どもを研究したのでなくて、子どもの自己発展を助けるために子どもを研究したのである。

フレーベルこそは真に子どもに生きぬいた人であつた。

以上のように考える時、幼稚園とはいつた何をするところであるかがぼわかるであろう。それは教師が子どもに歌や遊戯を教えたり、図画を描かせたり、お話をきかせたりするところであろうか。それともお行儀やいろいろの基本的習慣をしつけるところであろうか。なるほど幼稚園で子どもたちは歌ったり踊ったりしている。図画を描いたり粘土細工をしたりお話をきいたりして

いる。いろいろの習慣をおぼえたりしている。ただ問題は子どもたちが自分自身で歌っているか踊っているか、それとも歌わせられてゐるか踊らせられてゐるかである。もしも後者であるならば子どもはその際、人形であるか、ロボットであり、決して独立した人格をもつた生命の通える人間の動作ではない。すなわち子どもは真に生きていないということができる。生きることは活動することであり、自発的に活動したり行動したりすることではない。あまり意味はない。

幼稚園はその名称通り子どものための花園であり、子どもがそこで生き生きと活動している場所でなければならない。一般に花園の植物はいずれも他との調和をたまちながら自己の個性に生きている。園丁はこれらの植物をそのように生きるように手入れをしている。

幼稚園の園丁である世の教師よ、子どもに何を教え、いかに教えるかについて心を煩わすのは時間の浪費である。それよりもどの子どもも幼稚園で真に生き生きと生き、またそのように生かせるために、教師はいかに生きなければならぬか、を研究する方がはるかに賢明ではないであろうか。三歳の幼児であれば三歳なりの生き方があり、五歳の幼児は五歳児としての生き方がある。幼児をして幼児らしく生かすよう生きようではないか。

(広島大学)

五歳児とお話づくり



鈴木 正子

はじめに

ゆたかな想像性と探究心、そして自由な創造性にあふれる時代、私は五歳児の行動をみつめる時こんな感じにうたれます。

彼らは四歳児時代よりもはるかに新しい遊びを考えだしたり、また自分の考えや感じたことを言葉や絵やリズムで表現することが良くなるようになります。

私が五歳児とお話づくりを結びつけた動機も実はこんなところからきているのです。彼らのもっているそれらの力を満足させ、また、もっともっと伸ばしてやるために、お話づくりはその土壌とならないものだろうか。

次の記事はこの一年間のお話づくりのあらましで、いろいろに試みた足跡でもあります。ではこれから実践記録の中のとところど

ころをとりあげながら書いてみたいとおもいます。

① みんなで話を つくる

五月二十三日

今日は「五歳児になったら」とかねてから考えていた、みんなでするお話づくりをはじめてみました。

四歳児時代はまだまだグループ意識もうすく多少こうした活動に無理があるように思えたので、まず何でも話せるようになることに目標をおき、もっぱら幼児の心を開放することに主力を注いできました。

また、幼児の経験したことや生活の中からヒントを得て、教師自身がお話をつくり、それを話して聞かせ、お話をつくることへの興味を育ててきました。

しかし、もうみんな五歳児です。私は子どもたちの成長と共に経験の幅をひろげてみたいと思ったのです。

では幼児たちのようすを記してみましよう。

今日は最初の試みとして、この間から活動の中心になっていた花ばたけつくりから誘導してみたいとおもひ、あらかじめ花をテーマにしたお話をつくっておきました。

朝から熱中していた花ばたけつくりも一段落という頃をみて、みんなで部屋に集まった。

T「今日はきれいな花ばたけがたくさんできましたね。みんなのお仕事をみているうちにこんなお話ができました」

(子どもたちは何だろうという表情)

T「それは金魚になったお花というのです」(子どもたちの中から、えー花が金魚になっちゃうなんておかしいよという声)

T「みなさんね、金魚草のお花知ってますか」子どもたち「知ってる、知ってる。給食のお部屋のほうに咲いてるお花でしょう」

T「そうね、そのお花のお話です。」

あのね幼稚園のお庭に赤い金魚草のお花が咲きました。

ある日のこと幼稚園の子どもがやってきました。子どもが『あ、金魚ににってるお花ね』っていいました。金魚草は『あ、だから私は金魚草っていうんだわ』っておもいました。

それから金魚草は毎日毎日金魚になりたいなって考えていまし

た。ある日のこと男の子がやってきました。金魚草は『私を金魚にしてちょうだい』とたのみました。男の子は『お花は金魚にないよ』と行ってしまいました。今度は女の子がやってきました。金魚草は『あたしを金魚にしてちょうだい』とたのみました。女の子は『してあげたいけれどどうするかわかんないわ』と行ってしまいました。ある日のこと金魚草のお花はぼとりと落ちました。でも金魚草は、まだ金魚になりたいなって考えていました。今度はそこに眼鏡をかけた先生が通りかかりました。

(鈴木先生だよというささやきがおこる)

先生は『はい、してあげましよう』といってお花をひろいました。そうしてどうしたとおもう？ お花をね、みきちゃんが持つてきてくれたお玉じゃくしのいる池に入れてあげました。』

(子どもたち「ああ、あの池か」と笑う)

T「お花は池に入るとアブアブしそうになりました。『たすけてえ、たすけてえー』というところそこ大きなお玉じゃくしが来て、そうっと押ししてくれました。」

『あら、およげちゃった』赤い金魚草は、ついついとお玉じゃくしに押されていきました。それから毎日お花はお玉じゃくしに押ししてもらっておよぎました。さあ、先生のお話はここまでなの。それから金魚草はどうしたとおもう？ 金魚草はお魚になれるかしら、ここからさきのお話はみんな考えてましよう。考えた人は

だまって手をあげて先生に教えてね」

(子どもたちは急に課題され、とまどいと興味のまぎった顔をしてしばらく無言だったがH君が手をあげる)

T「はいHちゃん」

H「あのねえ、お玉じゃくしが蛙になっちゃったでしょ、外に出て行っちゃった。そうしたらお花またおよげなくなっちゃった」

(H君はややはずかしそう)

T「さあ困った。どうしましょうか」

(M子ちゃんが手をあげる)

T「M子ちゃん」

M子「そうしたらね、お空から、葉っぱがおっこってきてお舟になっちゃった。それでお花のせちゃった」

(小さい声でいいおわってほっとした表情)

T「よかったのねえ」

(すかさずS君が手をあげる)

S「あのねえ、そこへ男の子がやってきてさクレヨンで目と口をかいてやったんさあ、そうしたらほんとの金魚になっちゃった」

(他の幼児たちは感心したような表情をみせる) (Nがいう)

N「しっぽが無いじゃあないか」

S「しっぽもかいたんさあ、そうしたらおよいじゃったんだよ」

T「ああ良かった。本当にお花が金魚になったわね」

(子どもたち「きゃーほんとだ。いい考えだよ」などと口ぐちにいう。発言の無かった幼児たちも結構関心をもって参加しているらしい。)

T「他のひとは、もつとちがうお話のできるひとは？」

子どもたち「それでいいよ、だって、およげちゃったもんね」

「いい、いい、いいよ」

(自分で考えたような調子である)

T「そう、じゃあ、はじめからしてみしましょうね。いいお話ができたのね」といって最初から、とおしてお話の形にして話してあげた。子どもたちは、だまって耳をかたむけていました。話し終わってからしばらくして、私はつけ加えました。

「今日はとてもおもしろいお話を先生とみんなで作りましたね、また、つくりましょうねえ」と。

—指導後に—

こうした形のお話づくりは幼児たちにとって、はじめての経験であり、どの程度についてくるかということが私の気がかりなことでしたが、お話が進行するうちにそんな懸念はすっかりとんでしまいました。

しまいにはむしろ幼児たちの天衣無縫な創作ぶりに、おとなの私がたじたとってしまいました。

五歳児の彼らが創造力においても、また、みんなでひとつのものをづくりあげていこうとする協調性においても、お話づくりを可能にする力を十分に持っていることがわかり、私は大変うれしくおもいました。

これからは自信をもって幼児たちの心をたたいてみましょう。

ただ人数が大人数だったこと、話の投げかけの部分が少し長すぎたことで、幼児の活躍場面が少なかったことは残念でした。

これからは指導方法などをくふうして、たのしいお話づくりに発展させていきたいものだとおもいました。

② ひとりでお話をつくる

(五月下旬～翌二月中旬)

私が最初ねらったものはリレー式のお話づくりでしたが、金魚草のお話をきっかけにして、ひとりひとりのお話づくりが盛んになってきました。私は幼児たちの創意を十分にむかえ入れることができるように良い聞きてになろうとおもいました。もちろん時期によって幼児の興味は大きくなったり小さくなったりしましたが、三学期の絵本づくりまで続きました。

作品をいくつかぬきがきしてみました。

ちようちようとおはなが、あそんでいました。そうしたらへびとむしがきてちようちようとおはなをいじめました。

そうしたらかぜがふいてきて、むしとへびのめに、はなびらがはりついて、めがみえなくなりました。そうしてむしとへびがちようちようさんごめんなさいねってあやまりました。

五月二三日(共夫)

金魚草のお話づくりの翌々日の朝、私の机の上にこのお話がのせてありました。おかあさんが書きとったものでしたが、おとなの手が入っていないので安心しました。

私は早速他のお友だちに聞かせてあげました。また学級集会の折にお話づくりのねらいや方法などについて、おかあさんたちに説明し、行き過ぎた指導、たとえばおとなの創意を交えたり無理に文字で綴らせるようなことの無いように連絡をしておきました。

ばらさんがびょうきになりました。

ちようちようさんがおみまいにきました。

みつのはこをあげました。

おはなもあげました。

ばらさんは、まくらもとのかびんによろこんでしました。

五月二十五日 教師が筆記により記録(典子)

これは幼稚園で考えたお話で、絵か紙芝居に表現するようにしむけてみました。二枚の絵ばなしになり、絵に表現すると話しやすいのでしょうか、自分で大きな声でみんなに話して聞かせるこ

① テレビ、もりのうんどうかい



とができました。

もりのうんどうかい

どうぶつが、あしたはうんどうかいだねとよろこんでいます。もぐらくんもあしたはうんどうかいだねといっています。

よいい どん
はしってキリ
ンくんがいっ
とうです。
くまちゃん
うちへかえっ
て、おべんき
ょうしてねる
ところです。
みんなゆっく
りねていま
す。
九月上旬 教
師が筆記によ
り記録(司)
夏休み中の
ことを紙芝居

やテレビ(あき箱と和紙を使い巻絵式にしたもの)につくってみた時にまたお話づくりが盛んになりました。

これはテレビにつくったお話です。(写真①参照)

のねずみのあなごもり

のねずみがあなのなかでふるえています。あんまりさむいのでチーズをたべました。でもやっぱりさむいのでスープをつくることにしました。スープのこなをいれました。スープができました。スープをのんだらあたたかくなりました。うさぎさんがとんできました。ねずみさんがあなからおをだしているの。うさぎさんからはなしをききました。うさぎさんはきつねにおいかけていました。ねずみさんはあなにいれてくれました。ふゆがおわつてはるがきました。さくらはながさきました。

うさぎさんさようなら。

ねずみさんさようなら。

これでねずみさんのおはなしはおしまいです。

(二月中旬) (律子)

わにのぼうけん

あるところにロンというわにがすんでいました。あるひロンがねているとき、にんげんがきてロンをつれていきました。ロンはちかくのみせにうられました。

つぎのひのよる、ロンはにげだして、とおくへどっかにいてしまいました。ロンはやまをこえ、うみへでました。うみにはボートがうかんできて、ロンはアフリカにかえりました。

(二月中旬) (一夫)

きょうりゅうくんとかいりゅうくん

きょうりゅうくんと、かいりゅうくんがあそんでました。かくれんぼをしました。すぐにみつかってしまいました。

むこうのほうへいってみたくもがでてきました。くもにはなにかがのっていました。かみなりでした。

かみなりはかいりゅうくを、さらっていきましました。

かいりゅうくんは、ふくろをやぶこうとしましたが、やぶけません。

かみなりはおこって、かみなりやまにあめをふらしてしまいました。

あめでビニールのふくろがやぶけて、やつとでられました。

かいりゅうくんは、かぜをよび、かみなりくをふきとばしてしまいました。

かみなりくんは、にどとかえってきませんでした。

(二月中旬) (好文)

いつもそうですが三学期にはいると、幼児たちの絵本や童話へ

の関心度がいつそう高まるのを感じます。それにお話づくりの経験もたくさんしていますし、そこで今年も絵本づくりをここにもってきてみました。方法は画用紙を二つに折って絵をかき、あとで重ねてとじます。

この三編はその時の作品の中からえらんだものです。

絵本の内容は創作でも模倣でも良いことで出発しましたが、自分自身でとにかく考えてつくり出そうとする意欲が、どの子どもにもみられたことは大変たのしいことでした。私は何だが一年間お話づくりをしてきた目的が、はつきりわかったような気がします。

また、男児のつくったものには、怪獣、戦争、冒険、宇宙などをテーマにしたものが多く、また、女児のものには、誕生日、お見舞など生活にそくしたもの、花、蝶、お姫さまのお話が多くみられ、もうすでにある性格のちがいといったものを感じさせられました。

絵本のお話は友だちに幼児自身でして聞かせたあと録音しておきました。(写真②参照)

―指導後に―

自発的にはじまったひとりでお話をつくる経験でしたが、いろいろな形のものに発展できたことは幸いでした。

なるべくお話単独でなく、絵画表現とむすびつけるようにしま

② 友だちのつくった絵本をみる



したが、まだまだ言語表現力の不十分な幼児にとっては、その方がお話をみんなの前でする時にもやりやすかったようです。

また、子どもたちはつくるのと一緒に友だちの作品を聞くのを大変よろこびました。その話を中心にしておもしろかったところやよくわからないところを質問したりして話し合いの機会をもつこともでき、発表力を育てる良い場面にもなったとおもいます。

③ グループでお話をつくる

十一月中旬

時期が少しさかのぼりますが、今度はグループによるお話つくりについて書いてみようとおもいます。

二学期もなかなば過ぎると、そろそろ北風が吹きはじめ、ひなたがこいしくなってきました。

私はひなたぼっこをしながらするお話つくりを計画してみました。

今度はもう少し小さいグループにして、十分に幼児たちに発言させ、創意を育てるのと共に、友だちと一緒にお話をつくるたのしさも知らせたいとおもいました。方法は前と同じであらかじめ幼児の最近の経験をもとにして、お話をいくつか用意し適当な時にいつでも使えるようにしておきました。

ノートを用意しておき、幼児のいったとおり記録しておき、あ

とでまとめて話して聞かせました。

Aグループのお話

大きなかしの木にどんぐりがたくさんありました。ある日のこと嵐のような風が吹いてきました。どんぐりは落ちないように木の枝にしっかりとつかまっていたのですが、とうとうつかまっていたのがぐたびれてしまいました。どんぐりはいちにっさんでとびおることにしました。

いちにっさん（教師の話。ここでどんぐりに自分の名前をつけることに話し合いました）

ひろむぼうやは野原におちました（ひろむ）。

ゆきぼうやは池に落ちました（ゆきお）。しげぼうやは川岸におちました（しげお）。よしぼうやは幼稚園の庭におちました（よしふみ）。

まゆみちゃんは自動車の上におちりました（まゆみ）。みっちゃんは屋根の上におちりました（みっこ）。かずぼうやは海に落ちました（かずお）。じゅんこちゃんはスクーターの上におちりました（じゅんこ）。みきちゃんは畑の上におちりました（みきひと）。かよちゃんはえんとつの上におちりました（かよ）。

池におちたどんぐりは金魚にたべられました。金魚はまずいといっってはきだしました（ゆきお）。のはらにおちったひろむちゃんは蛙にたべられてしまいました（ひろむ）。しげ坊やは川か

らかにがあがってきて、かにのおうちにつれていかれました。かにのぼうやはそれでまりつきをしました（しげお）。よしぼうやは幼稚園の子にひろわれました。ようちえんの子はそれを先生のところへもっていきました。先生はひとりでは淋しいでしょうといっってお部屋のどんぐりの箱に入れてあげました（よしふみ）。まゆみちゃんは自動車のうんでん手の頭の上におちりました。そうして道路の上におちってつぶれちゃいました（まゆみ）。

やねの上におちたみっちゃんはまちがってねこがたべちゃいました（みっこ）。

海に落ちたかずぼうやは流れて島に着きました。島について坂道の方へころがりました。木にぶつかってしまいました（かずお）。

じゅんこちゃんはスクーターのおじさんが、かしの木にもどしてやりました。ひもでつるしてやりました（じゅんこ）。

みきちゃんは畑におじさんがきてポケットに入れて家にもっていかれました。おうちの子が首飾りをつくりました（みき）。

えんとつの上のかよちゃんは、ねずみにみつけられてしまいました。ねずみはそれを棚の上にかぎりしました（かよ）。

解説

どんぐりひろいに行った翌日、朝の保育室で子どもたちが四、五人かたまって話をしていました。私はアンデルセンの五つぶの

③ ゆうぎ発表会の日にお話をする幼児たち



えんどう豆のお話からヒントを得て用意しておいた話を投げかけてみました。僕も私も入ってきた子どもたちを加えて十人になりました。方法は前述のとおりです。このお話は高い木から飛びおりるところからして冒険的であ

り活動力、行動力にとんだ幼児の心にぴったりだったせいでしょか。またどんぐりに自分の名前をつけて現実性をもたせたのが良かったのでしょうか、とても活気のある話合いになりました。また十二月のゆうぎ発表会の時には自分のつくった場所を分担で

発表しおかあさん方に聞いていただくこともできました。

(写真③参照)

B グループのお話

花子さんの幼稚園のお庭には大きな汽車があります。赤や水色や黄色で塗ってある汽車です。えんとつもあります。三角や四角や丸い窓もあるとてもすてきな汽車です。

でもね、その汽車はうごかないのです。汽車はいつも「どこかに走っていったらいいなあ」とおもっていました。あるお月さまのきれいな夜でした。汽車はどうとう幼稚園の裏門からぬけ出して、どこかに走って行ってしまいました(教師のお話)。

汽車は山へいきました(かつゆき)。疲れたので休みました。だあれもいなかったので、淋しくなって帰って、前橋駅にいきました(だい)。

もうすこし時間があるから原っぱに行つてこよう(つかさ)。

原っぱで遊びました(くみこ)。

原っぱに虫がいました。こおろぎや鈴虫がいました。虫たちは汽車にのって音楽会をしました(つかさ)。

「どんな音楽したの？」(教師)

たぬきばやしをしました(だい)。

(歌をうたう)

ぼんおどりをしました(つかさ)。

月夜のたんぽをうたいました（つかき）。

（歌をうたう）

みんなが仲良く遊びました（のりこ）。

お日さまが出てきました（ひろみ）。

汽車はびっくりしていきいそいで帰りました（えりこ）。

そうしたら幼稚園にも、かぶとやくわがた虫がとんでいました。そうして汽車にとまりました（かつゆき）。

汽車はあわてていたのかきの方を向いてとまってしまいました（教師）。

幼稚園の子どもが来てびっくりしました。みんなに笑われたので汽車は横になりました（けいたろう）。

さかきになって機械がこわれたので、かぶと虫に直してもらいました（かつゆき）。

解説

Aのグループのお話を聞いて他の子どもたちもつくりたがりましたので、十人くらいのグループをつくらせてみました。

このグループには、何時も親しんでいる汽車型の遊具をヒントにしたお話を与えてみました。汽車の見えるベランダに椅子を持ち出して、日なたぼっこをしながらつくりました。途中で歌をうたったり結構たのしかったです。夜の経験が少ないせいかわり、幼児の空想の範囲がせめられてしまい、汽車はすぐに園の庭に帰

ってくるようになってしまいました。そのためにまた途中で私がヒントを与えたりいたしました。幼児の今までの経験をいかせる日曜日のひるまの出来事とか、汽車のみた夢などにした方が、多分もっと発展できたでしょう。

Cグループのお話

今日は日曜日です。太郎ちゃんは、ゆうえん地にあそびにきました。太郎ちゃんはお猿の新ちゃんのところへいきました。

そうして玉チョコをあげました。新ちゃんはきやっきやっといつて銀紙をむいてチョコレートをたべました。太郎は新ちゃんと本当にお話がしたくなりました。するとそこに白いひげの、まほうつかいのおじいさんがやってきて、太郎のかたを長い杖でボンとたたきました。そうしたら不思議、不思議、新ちゃんとお話ができるようになりました（教師）。

「もっとチョコレートほしいの」と太郎さんが聞きました。新ちゃんは「もっと」といいました（みわこ）。

新ちゃんが「もっとお友だちがほしいの」といいました（みずき）。「そうだね」として太郎がいったの「どうしたらお友だちがつかれるかね」として太郎がいました（ちづる）。「白いひげをはやした人に聞けばいいね」として太郎がいました（りつこ）。「おじいさんを見つけてくるから、かぎを開けておくれ」と新ちゃんがいきました（みわこ）。太郎さんはかぎをあけて新ちゃんのとをつ

いてきました(ひとし)。

おじいさんは他のお猿の所にいきました(じゅんこ)。おじいさんはそこにいたお友だちの肩を杖でたたきました(よしのぶ)。

そうするとお友だちがいっぱいになりました。みんなで仲良くあそびました(ひとし)。

解説

Cグループには新ちゃんという、ゆうえん地のお猿をテーマにしたお話を与えてみました。私としては新ちゃんが、まほうの力をもって、太郎といろいろな話し合いをすることを期待していたのですが、新ちゃんはすぐおりの外に出ていき幼児らしい結末となりました。

そして子どもたちの興味は他の二篇にくらべるとずっと低調におもえました。

無理に猿と話をさせようとしたのがいけなかったのでしょうか。幼児期は自由にだれとでも遊んだり話だってできる時代でしたのに、もっともつと猿とすきなことをさせるようにもってけばよかったとおもいました。

指導後に――

今回のグループによるお話づくりでは、クラスの大部分の幼児が参加することができ、前よりも、みんなでつくるお話のねらいに大分近づくことができてよかったと思いました。次にお話つく

りの人数ですが、なるべく少ない方が発言しやすいし、教師がわとしても、みんなの創意をとりあげることができるので十名前後が適当であるとおもいました。

参加したがらない幼児、参加しても発言をしなかった幼児が数名おりましたが、無理をしないようにしました。創造活動にはよろこんで自分から進んでする態度がともなわなにかぎり、本当のものは生まれないうちにおもったからです。でもその幼児たちも段々に興味をもつようになり、三学期にした絵本づくりでは大分おもしろいものをつくることができました。このあと教師のお話ばかりでなく幼児たちのお話をもとにしてつくることもしましたが、これもおもしろいひとつの方法であるとおもいました。

次にグループ毎に投げかけたお話についてですが、投げかけるお話によって幼児たちの興味の深さが、あまりちがうのにおどろきました。

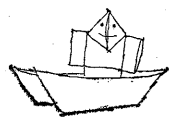
こうしてみると、投げかけるお話の内容と、投げかけ方がお話づくりの発展の上に、大きな役割を占めているということになりそうです。私は、幼児のすきなお話、いいかえれば幼児の心にあったお話とはどんなものかということをもっともつと知らなくてはいいなと思いました。

(群馬大学附属幼稚園)

幼児の創造性を伸ばすための絵画製作の指導

——製作を中心として——

馬 路 や る 子



はじめに

幼児たちは、常にその全生活の中で、素ぼくで原始的ではあるが、幼児なりに全身でまわりの刺激を受けとめ、さらに全身でぶつかっていかうとする体当たりの、創造的な表現をし、自己の内面にあるものを自由に表出し、さらに新しい世界を創造していかうとする働きをもっているのではないかと考えられるのである。

しかし、私たちおとなは、普通のごくありきたりの常識の枠の中で、「こうしたほうが」「こうしなければ」と幼児たちのより新鮮な創造的な考え方や、活動の芽を枯らしたり、押えたりしてはいないかと、よく反省をすることである。

これから述べることは、主として、私の製作に関係した指導の実践例ですが、幼児の遊びの発展のあとを、幼児の発達の状態に

従って記述していくことにする。そして、それらの遊びの中で、幼児は教師との関係において、また、幼児たちの関係において、幼児なりに創造性の芽ばえを培っていったことと思うのである。なお、四日市市の公立幼稚園は、五歳児一年保育であるので、この記録も、五歳児・一年保育児の記録である。

(一) 四、五月の実践

この頃の幼児は、まだいろいろの材料になれていないし、用具もまだ十分に使いこなすことができないので、何の抵抗もなく、精一杯の自己表現をさせるには、やはり、幼児たちの、自由な遊びを中心とし、進んでより多くの材料にふれさせることがたいせつだと考え、特に作品を作ることに重点を置かず、いろいろの遊びを通して、自然に、作りたいという欲求をおこさせ、さらに、

積極的な創造活動へと向けていくのがよいのではないかと思う。

このような意味から、二、三の実践をあげてみる。

(1) 包紙でのおはなばたけ

四月十六日

五、六人の幼児たちが、製作コーナーで、包紙の裏に絵をかいていた、そのうちのひとりが「しっぱい！」といって、くるくるまわす、その場へ捨てようとした。私は、すぐに「そんなところへすていいかしら？」というとしましたが、包紙をただまるめただけでも、立体的で、変化があり、おもしろい型をしていることに気づき、幼児たちにも、いろいろと見方や、考え方を考えることによって個々の幼児の持つイメージに合わせて、想像するおもしろさを味わわせ、さらにそれを土台にして、新しいものを作りだせるのではないかと考え、幼児たちの興味をゆり動かしたいと思いました。

そこで「さあさあ、いまから、おもしろい、てじながはじまりますよ」といって、包紙を適当にちぎり、両手でもってひらひらさせて、「ほうら、たねも、しかけありませんよ」と少しオーバーな表現をしてみせた。

すると、他のコーナーで、遊んでいた幼児たちも興味ありげに集まってきたので、私は、ますますおどけて、「むにゃむにゃむ

にゃチンブイ」といいながら、包紙を両手の中にまわす、くしゃくしゃにしました。そして、さも意味ありげに「さあさあ、なにがでてくるかあててちょうだい」というと「かみ」「ほうそうし」「くうき」「なんにも」など口々にいうが、教師の考えているような、かいじゅうだとか、動物、花などというようなことは、なかなかいってくれそうもない。そこで、待ちきれず、おもむろに手の中から取り出し、「ほうら、おはながでできました」といってしまった。

もしもこの場合、「なにがでてきたかな」と発問したら、もっとちがった方向に発展したとも考えられますが、とにかく私は不用意にお花だといってしまったので、いまさはどうすることもできず、そこで「そうね、あかいし、バラのはなかしら」というと「そんなのかたんや」とA児、早速包紙をまるめる。他の幼児たちも同じようにまるめた。

「ぼくのは、きいろやで、タンポポや」「わたしのは、レンゲソウやに」「そんな、おおいれんげそうがあるか」「そんなこといっても、これようけかたまっとなのやに」などといいながらも、うれしそうに、次から次へとたくさんの花を作った。私も、幼児たちといっしょに、紙をまるめながら、このあとどうしようか、わりばしにつけようか、それともつないで花のれんにしようか、それとも他にないかしらと考えましたが、幼児たちに問題を

返してやろうと思い、「いっぱいお花ができたのね、でもこのままじゃお花がかわいそうね、どうしたらいいかしら」というと「せんせい、どっかへはったらええに」といったので、それもおもしろそうだと思う、早速模造紙二枚を与えた。

幼児たちは好きなどころへはった。C児「花ばたけみたいや」というと、A児「せんせい、この花、はっぱがないよ」といいながら、空間をぬりつぶす作業をはじめた。それをみて、他の幼児も一生懸命に、ぬりつぶしをはじめ、みんな大よろこびでした。そこで、この作品を、保育室の壁面に飾ることにした。みんなですごく満足のようにであった。

このような経験は、幼児たちの心の目をゆさぶり、身辺を飾ることにより、デザイン的な芽を育てることができのではないかなと思うのである。この活動は、偶発的、突発的で予想されなかった活動ではあったが、幼児の何気ないしぐさからヒントを得、教師のチャンスをとらえた、サゼッションによって、材料のもつ性質や、働きに応じ、それを活かして、さまざまな形のものを造り出すことが可能になった経験ではないかと思うのである。

(2) はさみの遠足から小鳥の製作

五月九日

製作コーナーで、はさみの正しい使い方をねらって、はさみの

遠足ごっこをしていたとき、「せんせい、これ」といって包紙にある小鳥のデザインをそのまま切ったものを、得意げにみせにきた。「うまくできたわね、これだけなの」ときくと「いっぱいあるよ」という。「そう、じゃ、おともだちにも、きらせてあげてね」というと、得意になって、みんなの作業しているところへいったが、おかげで、たくさん的小鳥が集まった。

しかし同じ型のもので変化がない。この定型的な小鳥を、何かもっと形を変えて、幼児たちの中へ返すことはできないものかしらと思う。「あのね、せんせいおもうんだけど、せつかくきったんだもの、この小鳥さん、なにかして遊べない」というと、Y児は、「せんせい、あのかべに、はったら」という。私は、小鳥のお家を作ったり、小魚のベープ・サートを作ることドラマティックブレイのようなものへの発展をひそかに期待して、「そうね、それもいいわね。でももっとほかになにかいいかんがえないかしら」といってしまった。みんなも考えているらしいが、思い当たらないらしい。どうもまだその段階ではないのに気づき、幼児の発言を取りあげ、結局、後の壁面にはることにした。

他の遊びをしていた幼児たちも集まってきて、いろいろ話合っている。「せんせい、この小鳥さんたちにかお話ししているみたい」といいだした。それにたづねられて、他の幼児たちも、「こっちは、えさたべとるみたい」「こっちは、あるいとるみたい」

「これは、ころんだとこみたい」など、思い思いに話をしている。

K児がもつと作りたいといったが、すでに包紙はないので、白画紙の八つ切を渡すとえのぐで大胆に小鳥をかいいた。かわくのを待ちかね、切りぬいて壁にはっている。包紙とちがい、のびのびと自由で、幼児らしい表現でよりのしいものになり、話し合いも、活発になってきた。幼児たち自身が作った小鳥は、大・中・小とさまざまで、お父さん、お母さん、お兄さん、お姉さん、赤ちゃん、感じたことを話し合っていた。

そこで、よいチャンスだと思い、小鳥について積極的に働きかけ、話し合った結果、みんな、小鳥の巣を作ることになり、ありあわせの包紙や新聞紙で巣を作った。男児の四、五人は、積木で巣を作っていた。この場合、なわとか、わらでもあれば適材だと思ったが用意がしてなくて残念だった。すると、C児が、「せんせい、たまごうんだん」といって、白画紙をまるく切ってきた。それを見たB児、「小鳥より、おおいんやねえ」D児、「かいじゅうのたまごとちがう」などといながらも、たまごに興味をもち、大・小のたまごをいくつも作った。そのうち、B児があやまって、やぶってしまった。ちょっと、困ったようだったが、すぐ気を取り直して、「このたまご、ひびがはいったんの」といって、まだやぶれていないところには、マジックできれつを作った。他の幼児たちも模倣をしてやぶったり、きれつを

作ったりした。B児は、今度は、わざとやぶって、「もう赤んぼうがうまれたんやに」といって、小鳥の頭だけを出したりして遊んだ。

まったく、創造性はつぎつぎと発展して、やむことを知らないのに感心すると共に、指導のむずかしさを痛感させられた。この頃、「子どもの王様」という集団遊びが、当園の園児仲間で行っていた。数日たったある日、女兒のひとりが、帽子のかわりに小鳥の面をつけたらいいだした。早速作って数人の幼児たちと遊んでいると、だんだん人数がふえてきたので、面を五個ほど追加して、六つのグループに別れて、集団遊びをした。この場合、既製の小鳥が、次の新しい製作意欲を刺激し、どうみえる、どう思うといった話し合いが、さらに高い表現へと、むすびついていき、毎日の遊びの中にまでもはいり込み、幼児たち自身で、その役割を演じることができるようになった。

また、他人の言動や作品なりがきっかけとなり、表現活動が呼びおこされ、お互いに影響を受け、それでいて、ひとりひとりの幼児が、のびのびと思いのままに表現して、そのよろこびを味わうことができるようになったのではないかと思うのである。

(二) 六、七月の実践

この頃の幼児たちは、集団生活へのながれもてつだって、自己

主張も強くなってくる。それと共に活動範囲も広くなり、ただ、無気力、無感激に何かをするのではなく、全身でもって、自分の気持を表現しようとしていく。そこで、手先だけの製作活動に終わらず、全身で活動でき得る素材にウエートをおき、教師と幼児との話し合いから、幼児同士の話し合いへと育て、単純な遊びから、より複雑な造形活動へと、幼児たちの興味を進めていきたいと考えた。

(1) 石ころで作ったおはか

六月二十一日

突然、可愛がっていた亀が死んだ。幼児たちは何となく気落ちしたようであったが、相談の結果、おはかをつくることにした。場所は、つき山のさつきのそばになり、相当大きい亀だったので、みんなで交代して穴を掘り、そっと亀をいれ、土をかぶせたり、水をかけてやったりした。

私はふと、「なにか、おはながあるといいのにね」ということばをもらしてしまった。すると、女兒のひとりが、「これでもええ」と草花をとってきた。また、男児の一人は、「せんせい、この石、かめのかたちしてるよ」と、さも、だいじそうにしてもってきた。この石を、おはかの上になてるのかと思っていると、保育室へかけていったが、すぐ戻ってきた。さつきの石に、マジッ

クで、亀のこうらの模様をかいてきた。すると、そばに居合わせた幼児たちも、同じように石をさがしにでかけた。大・小の石が、たくさん集まったので、おはかのまわりに並べることになった。

その後、しばらく、石ならべが流行、さらに、大・小いろいろな形の石をみつけてきては、「この石は、かおのかたちしてる」「これは、さかなみたい」「これは、しまがあるので、しまうまや」などと、形をみて、自分のイメージに合わせようとした。このようにして、園庭や、道路に落ちている石ころのもつ特質を利用し、色づけしたり、形のちがいが、色のちがいをみわけながら、造形的な、リズムを作っていく、石ころのようなものでも、集まると、一つでは表現することのできない世界があることを気付かせることができたのではないかと思うのである。

(2) どんこ遊びでの、カエルのアパート

六月二十九日

久しぶりに雨があがったが、園庭には、いくつもの水たまりができていた。幼児たちは、待ちかまえたように、一斉に戸外へでた。

固定遊具も数少ないので、何をするともなく、ぶらぶらしていた七、八人の幼児たちは、急に、水たまりの所に集まり、何か熱

心に始めた。近くにいてみると、豆つぶほどの黒光りしたものが、黄いろくなった水面に点々としている。よくみると、黒いものは、ピクピク動いている。ドキンとして、さらによくみると、やっぱりカエルであった。私は、気味の悪いのをまんして、幼児たちのようすを見守ることにした。みんな、腕まくりをし、土を盛んに運んでくる。その目は、きらきらと輝いている。私も何だか嬉しくなり、気味の悪いのを忘れ、土を運ぶの手伝った。だんだんと堤防のようなものができ、大きな池がいくつかに区切られてきた。

カエルたちは、何が始まるのかというように、二つの目を水面にじっとさせているのや、ゆうゆうと気持よさそうに泳いでいるものもある。そこで私は、ふと、「なにをつくっているの」といってしまった。すると、K児は、「カエルのうち、そして、アパートはこっちだよ」と一段とこまかく区切ったところを指さす。「ほらほら、ちび、こっちへおいで」と、となりの池に移すことに成功し、幼児たちは満足そうである。「ほら、ふねだよ」と、何枚かの木の葉をうかべる幼児、枯枝を、「はし」といって置いたり、レンガの割れたのをひろってきて並べるなど、次から次へと、幼児たちのイメージは変化しながら遊びが展開されていた。

このドロコ遊びでは、最も原始的なものではあるが、砂場遊

びと平行して、最も自由で、手先だけの活動に終わらず、大きく、全身で活動し、形態や、空間、構造を理解していくことができたのではないかと思うのである。また、平面的な遊びから、立体的な遊びに移行する一つの方法でもあるようである。とくに、この素材は、幼児たち自身でみつけたものであり、興味が、一段と深いので、このような活動を認めてやることにより、さらに自信をもって、表現意欲は高まっていくのではないかと考えられる。

(3) ダンボールでの潜水艇作り

七月十二日

「海にドブン」という童話を聞かせたあとで、聞いたお話をどの程度理解し、どの程度絵に表現できるかと思い、幼児たちに誘いかけてみた。もちろん、お話を聞いて、それを絵に表現すること自身いろいろと問題はあつた。

たとえば、幼児たち自身感動できる話の内容であるとか、イメージがはっきりしていて表現しやすいストーリーとか、場面などが考えられやすいものであるとか、いろいろの条件はあるが、ここでは、一応それらのことも考慮し、検討した上で、このテーマを与えることの是非についての問題はここでは省略する。材料は、クレパス・マジック・えのぐ、白画紙四つ切を準備し、対象者は、かきたい人、ということにしたのだが、結果的には全員参加する

ことになり、とくに印象の強かった場面を大胆に表現する幼児、ストーリーを追って画紙いっぱい各々の場面をつぎからつぎへと表現する幼児、水色一色にぬりつぶし、小さい舟をちょこんとかく幼児、とさまざまな個性を発揮した表現がみられた。

それから、数日後のことである。ダンボールの空箱を父兄からたくさん頂いた。このダンボールを幼児たちに与えたら、いったいどうするだろうか。何か作ろうといいだすのではないかと興味を持って、わざと保育室の幼児たちの目につく場所へおいた。早速みつけた幼児が、不思議そうに、また、興味ありげに中をのぞいたり、手でさわったりしていた。そこへまた、五、六人の幼児たちがよってきて同じように、さわったり、のぞいたりしている。その中のひとりが、「せんせい、この箱なにをするの」と、聞く。そらきたと内心ドキドキしながら、「あんたたちのすきなようにしていいのよ」とこたえるが早いか、「うわー」と箱の中にはいたり、頭からすっぽりかぶったり、それだけでは、満足できないらしく、いろいろの遊具を中へいれてひっぱったり、おしたり、そうこうするうちに、ダンボールの箱の止め金はずれだし、バラバラになってしまった。

ここまでいかないうちに助言を与えて何かを作るように指導することも一つの方法であるが、私は、あえて、ここでは幼児たちの行動をとことんまで、みまもることにした。そして、もう、こ

の遊びも終止符を打つのだろうと思ったのだが、意外にも幼児たちは、あきずに、バラバラになったダンボールの上で、ねそべったり、ごろごろころがったりしている。私はさらに新しい表現が生まれるのではないかと興味を覚え、幼児たちの行動をつづけてみまもることにした。

すると、B児が、ダンボールから、床の上へはみだしてしまった。「あれしまった。おちてしまった。うみへおちた」といいながらまた、ダンボールの上をころび始めた。どうして海へ落ちたといったのか、そのときは理解できなかった。B児は、何度まころびながら、「りんごやぞ、うみへドブン」といって床の方へわざところびでる。そこで、やっと意味を理解することができた。先日のお話のストーリーを思い出したからである。他の六人の幼児たちもまねをして、「ころころころドブン」といってころびては床へ落ちていく。

私は折角のこの遊びを何とか発展させ、さらにみんなのものにしてやれないものかと思い、「これ、おふねでしょ」と話しかけてみた。「うん、ボク、リンゴ、コックさんがおとしたリンゴやに」「そう、じゃ、コックさんはだれ」というと、それには答えず、ころころころがっては、ドブン、ドブンといって、それを繰り返している。そこで、私は、みんなが理解できるように舟作りに発展しないものかと考え、「ねえ、このおふね、すてきだとお

もうの。でもね、いろをぬったり、まどをつけたりして、もっともっと、すばらしいのにしない」と誘いかけた。「うん、しょに、ほんならぼくせんちようになろつと」「ぼく、コックさん」と口々にいいあいながら、クレパス、マジックインキ、えのぐなどをもちだしたので、私も、どんな舟になるか期待しながら、ビニールの敷物を敷いたりして協力した。

他の遊びをしていた幼児たち四人も、何が始まるのかと興味をもったのか集まってきた。やはり、A児がリーダーになって、何の気がねもなく、ダンボールいっぱいに舟の外部をかいいた。B、C児もつられて、窓をつけたりした。参加者もふえて、だんだんにぎやかな舟作りとなり、かいているうちに形は次第に変化して、スクリーがいくつもついた潜水艇となった。戸外遊びをしていた女兒たちも、はいつてきて、「うわー、おとこのこたち、じょうずにかいたんやね」と口々にほめていた。そこで、どうして舟を作ったのかと説明してやると、「わたしも、なにか、つくろう」といって、ロッカーの方へいった。そして、個人用の粘土をもちだした。何を作るのか、気にもとめていなかったのだが、しばらくして「おさらとリンゴ、つくったん」ともってきた。「まあ、おいしそうね」というと、「おさらも、はなのもようつけたんやに」と得意そうである。「うわーほんとうね、きれいだわ。きつと、うみのそこのおさかなたちがみつくて、たから

ものだっておもうわよ」というと、幼児たちは、満足そうに席に戻っていく。

一方、舟の方は、えのぐのかわくのを待っていたが、さて、これからどうしようかということになり、みんなで相談する。いろいろ意見がでたが、結局、移動遊具の一部である平均台に、取りつけることにまとまった。そして、しばらく平均台をわたる遊びがつづいた。ところが、また、A児が、なわとびのなわをもちだし、平均台の舟の上から投げる。投げては引っぱる。どうしてあんなことするのかしら、お友だちの顔にでも当たったら大変、と思ひ、中止させようと思った。しかし、A児の顔は、真けんそのものだったし、友だちにも危険でないことを確認したので、何か目的をもってやっているのではと思ひなおし、そのまままもっていた。

A児も私がじつとみているのに気付いたらしく、「さかなつりやに」といった。「あら、こんどはさかなつりがはじまったの。でも、さかながないわね」というと、そのようすをみていたC児が、「せんせい、ええことがあるに」といって、色板を幾枚も、もってきた。しかし、幼児たちはまた、いきづまったようだった。ひとりでひもを投げ、おりていっては、魚をひもにくくりつけ、また平均台にあがらなければならない、それで魚つりは、あきらめたようだった。

けれども私は、これらの活動をチャンスとして次に魚作りに発展させることができた。材料は、身近にある廃品を利用、大・小の紙袋、ビニールのあき袋、ポリ容器などで、いろいろの形の魚を作ったのであるが、このように一つの童話が土台となり、一つの異なった素材が刺激となって、新しい製作活動と呼びおこし、幼児たち自身の目と手を通して、さらに、全身でもって、フィクションの世界に没入し、充実した満足感をたせることができたようである。いつも同じような枠にはまった考え方でなく、幅の広い、そして、素ばくな考えを大切にして励まし認めてやり、表現への自信をもたせることも大切ではないかと思うのである。

(三) 二学期の実践

この頃の幼児たちは、他の保育分野との関連の中で、造形活動も盛んになり、計画的、総合的な製作意欲も高まってくる。その中であって、自然発生的なグループから、製作のためのグループ構成へ発展したり、常に興味ある経験や、新しい経験を通して、どんどん造形化し、各々の能力を認め合い、理解しようとするようになってくるようである。

そこで、生活の表現を継続的、発展的に扱い、平面、立体表現を交互にさせ、個々の表現活動をさらにグループでの表現活動へ向けさせ、質的向上をはかりたいと思い、つぎのような実践をし

た。

(1) ダンボールでの動物列車 十月十四日

名古屋の東山動物園見学を終え、経験したことを再表現させたいと思い、みんなでいろいろの動物を作ろうと誘いかけてみた。幼児たちもすぐ賛成した。材料集めからはじまり、各々、三〜四人から、四〜五人のグループにわかれ、動物作りに熱中した。小さい石ケンのあき箱をつないだへび、ダンボールの大きいあき箱のぞう、中位の箱のきりん、かめ、ペンギン、ライオンなどいろいろで、しっぽや、毛などは、なわとか、ビニールひもなどを使い、各々の材料のもつ特質を生かし、友だちと話し合いながら工夫して作っていた。完成した動物は積み木のおりの中にいれた。

そこで次には、動物園行きごっこが盛んに展開されることを予想したが、意外にも幼児たちの興味は薄く、盛り上がりはみられず、次第に停滞していった。ただ並んでいる動物は固定化して動きがなく、それよりも自分自身で動物の表現を身体で表現することの方が活気があったようである。数日たったある日、保育室も、このままではせまいので、動物を取りのぞこうと思い、幼児たちとも話し合いの上、片付けることにした。ところがY児がぞうのはなをもって引っぱりだした。それを見たK児も、おもしろがっ

てまねをして引っぱった。他の幼児たちも、きりんのおしりを押ししたり、なわを首にひっかけたりして、室内を引っぱりまわしたので急に活気づいてきた。そこで私は、片付けないでこのまま、のりものごっこへ移行できないものかと思ひ、「ねえ、みんな、どうぶつれっしゃをつくらない」と幼児たちに話しかけたら賛成してくれて、早速動物をひもでつないだり、小さいあき箱の列車を作つて、つないだりした。また、ライオン、ヘビ、カメ、ベンギンなども乗せて、引っぱった。

それが動機となつて、もつともつと、いろいろの列車を作る相談がまとまつた。ひかり号①②③号、くだもの列車①②③号、カラーフープによるリング列車も作つた。切符は幼児たちの発想で、キリン列車には、キリンの絵をかけた切符、ぞうは、ぞうの絵をかけた切符といったように、各々の列車の絵をかけた切符作りを熱心に行したり、売店に必要なキャンデーや、おみやげ、おもちゃなど作つたり、しょくどうしゃなども、机や椅子で構成した。

このようにして、のりものごっこへのよい転換となり、次の日は、園庭で、ダイナミックな、のりものごっこが展開された。この場合、動物園ごっこよりもダイナミックな遊びが展開されたというのは、やはり、自分自身そのものになり切ることができたからではないかと思う。ここで考えさせられたことは、作ることが

目的で、幾日も幾日もかかつて、いろいろ工夫して作る、そのことに全精力をぶつつけていった場合、できあがつたとき、作品を大切にしなければといった先入感から、さらにそれを役割遊びに発展させる場合に、少なからず抵抗があるように思われる。だから外観的にはあまりまとまりはなくとも、幼児たちの納得のいく範囲で、実際に遊べるものにするのがたいせつだと思う。そして、みんなで仲よく、協力し合つて、大きな製作をすることは、新しい友だち作りの芽生えともなるのではないかと思うのである。

この外、自然物を利用した木の葉や、木の実などの動物作りも活動の中にみられたが、紙面の都合上、省略する。さまざまな経験をより豊かにし、用具材料の変化、創造性がフルに発揮できる環境を与え、柔軟性のある物の考え方で、幼児の感情を受けいれながら、これまでの先入観や習慣的なやり方にとらわれないで、新鮮な生活やあそびに役立たせたいと思う。

(2) うちわでのペープ・サート作り

十二月五日

ペープ・サートをみんなで作ろうということになり、四く五人のグループで相談、何を作るか話し合った。相談もまとまつたがさて材料という点で、私はまよつた。それは従来のペープ・サー

トのように平面的なものでなく、もう少し立体感のあふれたものが作れないだろうかということである。あき袋で人形や動物を作ったり紙粘土で動物や人形を作ったこともあるが、紙袋の場合は、作ることは容易であるが、相手にそれが何であるか、理解されにくいし、紙粘土による人形は、容易にできないという問題がある。簡単に相手にわかりやすく、すぐ遊びに展開できるものがないものかと思いをめぐらしているうちに、古いいらなくなつたうちわを利用したらと思ひ立ったので、早速父兄の協力を要請した。

一両日のうちに、大・中・小ささまの、しかもいろいろの形のうちわが集まつた。各々のグループで個々の幼児たちが、自分は何を作るか話し合いの後、作るもののイメージに合わせてうちわを選んで早速作業開始した。丸には三匹の子豚での大豚・中豚・小豚、ねずみのよめいりでのねずみたち・お日さま・赤ずきんちゃんでのおばあさん・お母さん・アフリカぞうの親子、四角は、ねずみのよめいりでの風・壁、三角は、おむすびころりんでのおむすび・狼と七匹の子やきでのお母さんやぎと・子やぎたち、長四角は、狼・おじいさんなどができあがつた。耳、目、鼻、その他、帽子、ずきん、リボン、いろいろな工夫して、よりそのものらしいものを表現することができとてもよかったと思う。また、かゝるくって幼児たちにも扱い易く、自由な遊び場や、グループでのまとまつた遊びの中で、大いに活用されたように思う。

(四) 三学期の実践

この頃の幼児たちは、ただ与えられた環境だけでは満足せず、自分たちで目的、計画をもつていろいろ工夫して遊びに使うものを次々と創作し、新しいルールを生みだし、身近な事物をより正確に捉え、より、リアルなものを表現しようとしてきます。また、この頃になると、幼児らしいアイデアが盛られて、しかも仲間同士の共通意識も強く働き、ある一つの遊びに向かつて、寄り合い的、つきあひ的な活動でなく、お互いに話し合いながら生活全体のバランスをも考え合わせ、より複雑な造形活動が生まれてくる。

そこで、さらに抵抗のある材質のものを準備して、進んで抵抗にたち向かっていけるように自信をもたせると共に、新しい自己発見をひきだすように、そしてさらに高次な創造性へと向けていきたいと思う。

なお、実践例については、紙面の都合上省略する。

以上、私の実践したことの中から、簡単に製作に関するものの、ほんの一例をあげたが、幼児のために、どれだけのことをしてあげられたか、深く反省させられるとともに、今後において、さらに充実した実践をしたいと考えている。

日本保育学会において倉橋賞受賞

幼児期と旋律楽器

清水美代子



I 幼児期と音楽

幼児期の音楽が歌唱中心に扱われていた時代から、聞くこと、弾くこと、作ることへと幅を拡げつつあることは既に保育要領に示されて何年もたったこの頃、当然のことではあるが、子どもたちにとっては幸せなことである。幼児期は将来の人間形成の基となる時期として、いろいろの点で大切であるが、音楽教育には特に大切な時期であるといわれている。たしかに絶対音感や和音感が一番育つことと、その把握が大変確実である。もちろんこれは普通の状態ではむずかしく、何らかの形で音感の育つ方法を取ることが必要で、私の場合は歌いつつ弾くことでこれが随分急速に育ったと思われる。また幼児言葉がいえると、知らない間にふし

づけをして歌っていることはたびたびで、むしろ歌うという意識がなくて歌が言葉かと思えることがたびたびである。

II 幼児期の音楽教育の問題点

(1) 発声器の未発達と声域の狭さ。

幼児期は発声器が十分発達していない。そのため声域も狭く、その個人差も甚だしい。調査の仕方の不備はあるが、三九年度の学会発表の「幼児期の声域」によると、図①の声域にわたっている。そしてその音程が、短二度から一四度の広がりをもつものもいた。正しく歌えるものは一・四％で、一〇〇人中一・四人ということで余りにこの割合が低くて発表に迷ったが、この調査ではそう出た



図①

ので、曲は子どもの好きな曲を歌わせた。歌唱の場で声域の狭いことは音楽を学ぶ上では損失となり、正確な歌唱のできないことは正しい音程感をつける上にも、正しい絶体音感をつける上にも困ることである。

(2) ここではリズムは音符の長さに対する反応をさしているが、これを感じ取することは音楽の基礎的要素である。幼児期には一拍、半拍のリズムが正しく把握できればいいと思うが、実際に使用されている音楽の音符のリズムはそうでなく、符点音符または相当複雑な要素をもつものがあることを思うと、それぞれの音符の長さに反応する力はこの程度でいいということではないと思う。しかしこれらのリズムの基礎になる一拍は曲によって時間が異なることもまたなかなか幼児期にはむずかしい問題で、指導者のよい指導が必要だと思う。打拍法のみによってこれを育てることは余りにも感覚的に過ぎるように思える。

(3) 音符は音楽のよりどころであるが、音楽指導者の中には既に幼児に把握させている人もある。しかし音符の判断は一分間に六〇から一〇〇または二〇〇近くの速さで判断を必要とし、それは音楽的な方法によって再現することが条件となる。だから普通の状態では誰が考えても全くむずかしいことである。しかし音楽の場では無視できないことである。

(4) 音符の問題では今一つ、線による指示法が幼児では取り上

げにくい問題点の一つである。

幼児は一線二線と数えていくことが不得意である。これは図形に対する反応を研究された愛知教育大の川口四郎氏の調査の中で、*形が幼児に把握しにくいとあったが、これに共通すること、*形をつくる線が認識しにくい時代に平行線が読み取りにくいのは当然である。ただ線として受け取められているかと思われる。

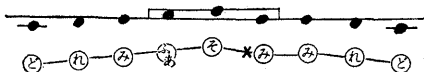
(5) 諸外国では歌唱は宗教の中で歌われ、音楽的に育った年長者と歌う機会が多い。しかし日本ではこの場合は学校教育に移されて、歌は学校で歌うことになっている。そしてまたテレビやラジオがその一部を受け持つ時代になった。また一歩家庭を出ればどこかに音楽の聞こえる昨今である。これもまた無視できないことだと思われる。

Ⅲ 幼児期に使える理論的要素

(1) 高低感覚と長短感覚の把握が先ず音楽を身につける基礎的条件であると思われる。二拍子、三拍子、四拍子の拍子にふくまれる、強拍、弱拍の問題はこの時代に理解できることである。また高低感覚は声として出す以前に、音符の表示によって知らせることは可能である。線の理解ができないので、必要な線を加えることや斜線を使うことによって表示する。これは既に同じ方法で小学校の低学年で使用して指導している人があり、同じ考えの人

表	A	どれ	み	どれ	み	そみれど	れみれ
①	B	ドレミ	ドレミ	ソミレド	レミレ		
	C	たたたん	たたたん	たたたた	たたたん		

図 ②



もあることを知った。図②のような表示である。

(2) 歌唱に階名を加えた。幼児が幼稚園に来る頃には既に音楽の言葉が「ドレミ」であることを知っているものは大変多い。(三十八年度発表) しかもこれが高低を現わす言葉であるということも。一度覚えた歌を階名唱させることはむずかしいことでなくむしろ優越感をもって歌うように思われる。しかもだんだんまちがいをなく歌えるようになる。ただこの際よく歌える歌を使うことと固定度を使う。(いつでもハ長調よみにし必要な所に#やbをつける。#やbのついた個所のよみ方は約束でわかりやすく扱うことで、そのまま「ファシャブ」とうたわせたりしている) また場合によっては文字で示すこともした。文字の読めない時代でも音と結びつけて七文字でもあるので間もなく覚える。

ひらがな(表①A)とかたかな(表①B)も使った。音は将来かたかなで表わすのでそれを考えて使う。

(3) リズムの歌も歌唱の中に加えた。これは小学校では音符の長さに(たん)とか(たた)とか使う。これははずみもあり、簡単な言葉であるので使うことを子どもたちは大変喜んだ。(表①C)

要は同じ歌でいろいろな歌い方をすること、しかもこんな簡単なことは、間もなく先生の指示なしに自分でできるということに、その喜びが大きいと思われた。

(4) リズム合奏の場合は楽譜に近い形でたまを使う方が便利であった。殊に休符は他のどんな指導によるよりも休符を書くことが一番効果があった。絵符を使ってもみたが、やや不明瞭になりやすく、たまを使う方がよいように思われた。

○——とまる(のばす)(のばすよりとまるという言葉の方がよく解った)

●——あるく(すすむ)

と——やすむ(手を開く、手をあげる)

二拍子、三拍子はたまの数で十分わかった。(図③A)

指揮法によるよりもよくわかり便利である。楽器を数種使う時は、段数を少なくして、なるべくわかるようにくふうするとよい。(図③B)

(5) 歌唱の場合のばすリズムは語尾ののばすことで正しく歌わせることができる。

図③ A・B

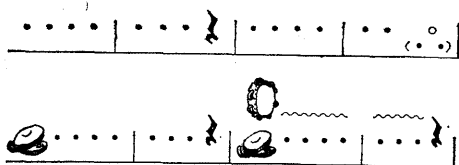


表	メエリ	さんの	ひつじ	メエメエ	ひつじ
②	メエリ	さんの	ひつじ	メエメエ	ひつじ

同じかく時に長短を字の大きさで示しておく、長短の関係がよくわかる。(表②)

例えばこんな略符を使わないで、空間的に処理されて歌う場合二拍子が四拍子に扱われている場合が大きい。拍子感をつける上でもこれは大切なことだと思う。リズムは特に幼い時から正しい積み重ねをもたないと、附点、休符、拍子などがあいまいになりやすい。

♪と♪との違いについても「たた」「たっか」のリズム唱や歌詞の与え方でこの時代から正しく指導することが結局は子どもたちが将来につながりをもつ学び取りをさせることになる。

IV ハーモニカ

(1) ハーモニカ指導の動機

幼児の歌唱のみに頼って音楽教育をすることは将来のための音楽教育や、リズムの把握には十分でないことがわかってから、先ず鍵盤楽器の使用を考えていったが、楽器の性格上全員に行なうことの困難なこと、家庭でも鍵盤楽器をもたないものがまだ相当あることから、ハーモニカの指導にむけた。また口で吹くことで音感が一番よく育つのではないかと思つたことも原因の一つである。

(2) 使用上の問題点は使っているいろいろわかつた。

(A) 吸気による発音ができにくい。

これはできる子どもにとっては何でもないのにできない子どもにとってはなかなかむずかしかった。

(B) 高低の方向がのみこめない。

それはハーモニカの場合高低の方向と移動の方向が反対になることが原因で、口を移動させる場合は余りむずかしがらなかった。

(C) ハーモニカの移動が大きすぎる。

吹く場合の移動が大きくなり易い。そのため必要な音が出ない。

(3) 指導の段階

(A) 吸気の練習

(イ) 封筒を使用してふくらませたり、すばめたりする。

(ロ) 紙をつかつて前に吹いたり吸いよせたりする。

(ハ) ハーモニカを使って吹いたり吸ったりする。

(ニ) ハーモニカは好きな所を吹いたり吸ったりさせ、曲に合わせて行なわせる。

(B) 移動の練習をさせる。

(イ) 指を使って移動の方向をのみこませる。指の間を呼気に使用し、指を吸気にする。(図④)

(ロ) ハーモニカを一呼気で左へ移動させたり右へ移動させることで高音低音への移

図 ④



(H) レガートの練習

て、順列ハーモニカと標準音列のハーモニカと、何の心配もなく吹いていくことが解り、ハーモニカは何をつかってもいいという事になった。しかし音程の広い曲はむしろ標準型の方が

取扱いやすいのではないかと思う。

(4) 個人指導を要する子どもの傾向

受け取りの遅い子どもや、興味は持っても続かない子どもといろいろのケースがあるのでまとめてみた。

(A) 演奏になると吸気がうまくいかない。

(B) 歌唱が不得手で本人の音感が育っていない。

(C) 短い時間の反応が鈍いため、方向などの判断ができない。

こんな子どもはゆっくりすることでできるようになった。

(D) 人ばかりが気になるのでなかなか落着かない子ども。

(E) 活動的で特に落ちついて繰り返し練習できない。

(F) 無頓着で出来ないことが気にならない。

(5) ハーモニカの指導をする場合の留意点

(A) ハーモニカの意を十分出す喜びや、その音に対する魅力を感じさせること。

(B) リズム奏の段階を重視し、自分で好きなように高音部を吹かすこと。

(C) ハーモニカのでき、不できを気にする前に、歌唱の段階でしっかり把握させること。

(D) 呼吸吸気のむずかしいのは初期段階であるので、その抵抗がなくなるまで一つの曲を吹かすこと。

(E) 吹けるようになると、自分で次々知っている歌を吹こうと

する。その段階に至ったかどうかをよく見定めること。

(F) 簡単なフレーズなど指導すると、曲に美しさができの
で、その意義がわかる程度にしたいものと思う。その意味が
わかれると自分で気にして吹くようになり、技術的に特に立派
ではないが、その意図が聞きとれるように吹くものである。

(G) 正しい音楽上の約束や、書き方はおとなの憶測でくずした
り、形をかえるより、素直に受け取り易い方法を配慮して、
正しく与えていく方がよい。音楽は感覚的な受け留め方が多
いので、割合と楽に理解されることが多い。

(H) 特に口に当てるものであるので清潔に対する注意をはら
い、清潔なガーゼで使用前後はいいねいに扱うこと。

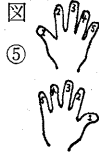
V オルガンおよび鍵盤ハーモニカの指導

オルガンの指導に入ったのは三九年度、園外で個人指導をうける人数が余りが多くなったので、受けない子どももひけるようにするための指導であった。その他興味のもてる程度を知ることや、音感を高めることなどのねらいをもって、十回、十月から十二月まで行なった。行事その他の関係でこの年はこれが精一杯のことだった。

(1) 指導の方法

(A) 指遊びの形で指の訓練をする。

ドレミー	ドレミー	ソミレド	レミレー
1 2 3	1 2 3	5 4 2 1	2 3 2
ドレミー	ドレミー	ソミレド	レミレー
5 4 3	5 4 3	1 3 4 5	4 3 2



(イ) 指を折ること。(こんにちわ遊び)

(ロ) 両手向かい合わせて反対の手の指をおさえる。(うたにに合わせて)

(ハ) 机や反対の指の上などをうたに合わせ、て指の名をいいながらおさえる。

(B) 鍵盤をかく練習

オルガンの折り紙にかいたりする。

(C) グループをつくり、グループの既習者を先生として練習をすすめる。できないものの指導を主として進める。

(D) オルガンに略符と指使いをかいてはって

好きなのを弾けるようにした。(図⑤)

(E) 五度音階、チュウリップ、ジングルベル、日の丸、きらきら星をはり、左手と右の両手弾きのできるものに五度の和音をつける指導をした。

(F) 四十年度は希望者に鍵盤ハーモニカを持たせた。バスの待ち時間をその練習にあて、個人指導をした。木琴、鉄琴もひかせた。友だち同士教えたり教えられるたりのグループ活動だった。(三〇%)

(イ) 鍵盤ハーモニカは片手だけしか弾けないので、男の子はかえって弾き易がった。

(ロ) 鍵盤ハーモニカと、オルガンは同じだからすぐ移行できるかと思ったらそうはいかなかった。幼い中はいろいろ経験させる必要があるとつくづく思った。

(ハ) この年は園外で指導を受けるものはほとんどなく、親たちも鍵盤楽器のひけるようになったことを喜んだ。

(G) 四十一年度は四月のはじめから、ハーモニカおよび鍵盤ハーモニカの希望購入した。約七〇%が購入した後、九月には全員が買ったのでハーモニカと同様に、全員の指導をした。卒園前には、ハーモニカよりも、鍵盤ハーモニカの方が複雑な曲を正確に弾けるようになった。

(2) 鍵盤ハーモニカを使用して

(A) 鍵盤ハーモニカは吹き口の購入によって全員が使用できるので備品としておくことができる。

(B) 吹くだけであるので幼児にはよいが唾液が入り易いのでその処理を正しくする必要がある。

(C) 扱い方をていねいにしないと破損しやすいので、取扱いに注意を要する。

(D) 園児にはやや重い感があるが、机に一端をかけるなどくふうをすればよい。

Ⅵ ハーモニカおよび鍵盤ハーモニカ、オルガンなどの指導結果

表⑥ ハーモニカ

曲 名	A	B	C
チュウリップ	15	15	4
子供のマーチ	2	3	3
	1	1	0

(1) 三十九年度オルガン指導結果(表⑤)

人員 五四名

期日 十月より十二月まで、十回指導

A―速度は自由で指使いおよび曲は大体正しい。

B―曲や指使い、ときどき間違ふ。

C―指が思うようにならないが部分的に弾ける。

D―まだわからない。

表⑤ 39年度オルガン指導結果

		A		B		C		D (その他)	
		人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
五 度 音 階	片手	50	92	3	6	1	2	0	
	両手	40	79	9	17	5	9	0	
チュウリップ	片手	45	82	8	16	1	2		
	両手	28	52	4	7	10	19	12	22
ち ょ う ち ょ	片手	15	28	23	43	6	11	10	18
	両手	13	24	25	47	6	11	10	18

(2) 三十九年度ハーモニカ指導結果(表⑥)

期日 一月より三月まで十回指導

A―速度自由で音程リズム正しい。

B―方法はよくわかるが時々間違ふ。

C―方法がよくわからず時々吸気呼気反対になったり高低間違える。

表⑦ ハーモニカ年中組

A	大体ふける	4名	14%
B	上行下行わかる	6名	21%
C	上行のみできる	4名	14%
D	呼気吸気のみ	6名	21%
E	呼気のみできる	8名	30%

表⑧

曲 名	A	B
ちようちょ	5	6
チュウリップ	6	6
元気な子供	6	6
こぎつね	14	2
蛍の光	5	2
かっこう	5	
夕やけ	1	
計	42	22
百分率	66%	34%

(3) 四十一年度年中組 指導結果

調査人員 二八名 ハーモニカ指導期間 十月―二月 二十回

但し一回の時間五分―十分

曲―ちゅうりつぷ(表⑦)

(4) 四十一年度年長組

人員 六四名

曲―自由選曲

A―自由の速度で間違えない。

B―時々間違える(曲の把握不十分)

(1) ハーモニカ(表⑧)

(2) 鍵盤ハーモニカ(表⑨)

(市邸短期大学)

曲 名	A	B
チュウリップ	13	3
ちようちょ	8	
こぎつね	8	
かっこう	11	
元気な子供	5	
蛍の光	6	2
たき火	2	
春が来た	2	2
聖者の行進	1	1
計	56	8
百分率	87%	13%

昭和三十一年、人がなくて困っているから人の見つかるまでということであらから再び教職に戻ったのが幼稚園教諭養成の場であった。

子どもを大勢育てていることの他は何の経験も勉強もしていない私は、堀田若草幼稚園の御厚意で幼稚園を知る場として通い、人のないまま二年、三年と過ごした。お茶の水大学に夏季講座のあること、田研にあることなど知ってこでもいろいろと御教えを受けた。そして何時の間にか十年を過ごした。

過去学んだことを土台に、幼児に対する夢はだんだんと広がりを持ち、子どもたちと対する毎日は全く早く過ぎた。その間子どもたちはいろいろのことを教えてくれた。それ故、今回頂いた倉橋賞は私の場合は子どもたちに頂いたものと思えるのである。それらの尊い言葉なき教えの数々が、私の拙い言葉であやまって取られ、また幼児が音楽のため苦し

んだり、ゆがめられることのないようにと祈るのである。

既に何十年前教職を去った私にとって

倉橋賞を受けて



清水美代子

は、現在の仕事は余生の仕事とも思えるのである。その場でせめて私は悔のない仕事がしたい。

倉橋先生の持たれた幼児への御愛情にもとるようなことはしたくない。倉橋賞を頂いてやっと幼児教育の仕事についてよいと御許しを得たような気もする。とにかく自重したい。

音楽とか絵画は祈りに似たものだと思う。この営みの中で多くの人が苦しみを忘れ、自分を忘れてひたすらの思いで、とけこむいく時はこれに通じる。幼児の時代に、その喜びを身につけさせたいと思う。しかしこれは、正しくよりよい表現のできることにより、喜びの満たされることを考えると、このみづめ方の大事さを思わずにいられない。

私は幼い頃から音楽や絵を通して多くの方から温かい愛情で育てられた。これから先の何年か、倉橋先生の御加護により道をあやまることなく、多くのこれらの愛情を保育者養成の仕事に精進することによって報いたい。

(昭和四十二年度)

愛珠

想い出ずるままに(一)



中村道子

(一) 保育実習と愛珠幼稚園参観

師範学校の生徒である私は、教生時代が一日も早く来てほしいと待ち望んだ。それは教生がすめば、卒業ができるし、いよいよ教師として社会に出られるからだだった。

私は子どもの時分から教師になりたかったし、両親も女子の職業として一番よいと思うと私に促していた。「女の子はどんな不幸に遇っても、資格だけでも持っていることは安心だ」と父は言った。母もそれに合わせて、「これは願うことではないが私もそう思う」とつけ加えた。自分もその通りだと思った。

二学期はじめに教生期間の掲示があって、大正三年十月および十一月の二か月間に行なう、右詳細は追って報告すると、四年生

の自分たちに通告された。

いよいよ附属小学校と幼稚園に実習に出ることになった。小学校は一年生、幼稚園は三年保育であった。

学校は省くこととして、幼稚園での担任は主席保母の大倉ハナ先生で、保育の責任を持っておられた。美しい目鼻立ちの整った毅然とした上品な容姿をしておられた。子ども好きな私は、この期間はとても楽しかった。

幼稚園の玄関に玩具の箱が二個置いてある。

そのひとつには、正月前とて羽子板が二十枚程はいついて、どれにも桃割や高島田の和装をした可愛いお姉さんが、羽根をつこうとしているボーズの絵がかいてあって、色の調子があかるくて、自分もつきたいと誘われるようなものであった。

そしてその隣の箱には、男児の好きな馬の紐が乱れて、これ

も二十個程はいつていた。この馬の紐は幅一寸程の真田紐に、直径五分位の真鍮の鈴が三個、三寸位の間隔で縫いつけてあって、ふたりの男の子のひとりの中にはいり、ひとりが後の端を持って、ボカボカいいながら飛び回れるので、元気な男の子はとても好きな遊びだった。幼稚園の中にある広い築山を走り回っては満足していた。一番高い所で約三十尺、そして種々な起伏をつけているから、運動量も多く変化があった。

私は看護当番の時、幼児に誘われるままに騎手になって、この男の子と共に山を走り回って頂上で一休みし、そして降りて来た時、窓から見ておられた大倉先生に「おもしろく遊びましたね」と誉めていただいた。看護の大切なことは、日頃注意されていたから私は嬉しかった。

楽しかった保育の実習も、後四、五日で終わるかと思うと、何となく惜しまれて別れるのが嫌であった。「今日は水曜日、明日は木曜日、明後日は金曜日」と、指折り数えれば、土曜日は実習の終りで、時日は四日しかなかった。

午後の保育を終わり、明日の保育の予定を大倉先生にたずねに行くと、「金曜日には愛珠幼稚園へ外部参観に行きますから、八時には支度をして、全部幼稚園の玄関に集合して下さい」と、聞かされて私は嬉しかった。明日の保育準備もそこそこに終えて、急いで寄宿舎に帰り、大阪地図を広げて北浜を捜した。愛珠幼稚園

は北浜にある。

想い起こせば附属小学校へ登校するのに、枸橘の回らされている梅屋敷や、葡萄畠や桃山中学校など、菜畠と麦畠の間を通過して、四季折々の花を見、雲雀の歌を聞きながら、小川のせせらぎに目高を追うなど、八年間も田園の中を通い続けて、そのまま師範学校の寄宿舎生活にはいった私にとっては、市中のしかも大阪北船場に行くことは、とてもとても嬉しかった。愛珠幼稚園のことは、以前に新聞で読んだことがある。それは明治十年頃できた幼稚園で、しかも珍しい幼児の遊戯劇を、きれいな衣装をつけて上手に発表したという記事が出ていたことを想い出して、期待して、この日を待った。

金曜日の朝には、昼食用の弁当ができていて、寄宿舎から幼稚園の玄関に集まった。大倉先生の引卒で、上本町六丁目から西へ折れ、松屋町から末吉橋へ出た。巡航船が川の中を北へ運航する。珍しいけれど団体行動では立って見ていることはできない。本町橋から西へ折れて堺筋を通った。進むにつれて大きい店がだんだん増え、奥行のずっと深い家もあった。今橋一丁目まで左へ折れて西へ進むと、間口の広い家が右角にあった。十五、六間もあろうか「これが鴻池の本宅よ」と教えられて、驚異の目を向けた。家は普通の構えと全然違い、入口も二間で、奥行のよく見える竈戸を透して、金檻の中に丹頂鶴が二羽遊んでいるのが見えた。

昔の祝日の正門



そんなことに驚いている間に、病院の前に出たので門標を見ると緒方病院とあった。緒方洪庵先生と関係のある病院ではないかと思つた。ちょうどその筋向かいあたりに、御用邸を思わせるような門構えがあつて、これに調和した広壮な家の前に止まつた。大阪市立愛珠幼稚園と門標がかかつていた。

大倉先生が「はいらせて貰いましょう」といって下さつたので、門をはいって中のありさまを見た。

今までいろいろな校舎を見たが、ここはお寺のようで、どうしても学校とは思えなかつた。

門から正面玄関までを、少し斜めにとつて約四間程の間、みぎのかかつた御影石を組合わせて敷きつめ、車寄まで続いていた。

車寄は四坪程の広さで、六尺と二尺の同じ御影石を縦に敷き詰めて、まいら戸が左右に開かれてあつた。玄関の上りがまちの二段の石段は、長さ二十尺の延石で全く驚いた。

玄関も四坪で、ここの板の間は美しく拭き込まれて、二尺程の高さを保つて左右の柱に腰を打ち付け、四寸の杉の丸木を渡し、玄関へはみ出さないようにしていて、全く御殿の車寄を見るような感じであつた。もちろん私たちはそこから中へはいらず、右側にある石畳の通用口からはいった。ここも十五、六坪あつて、幼児や職員の昇降口で、幼児の下駄箱は全部壁の中にはめ込みになっていた。

玄関の前はずっと二間幅の廊下で、遊戯室

寄りに一尺幅のレールが向うの窓際まで敷いてあった。ポートを走らせるそうである。

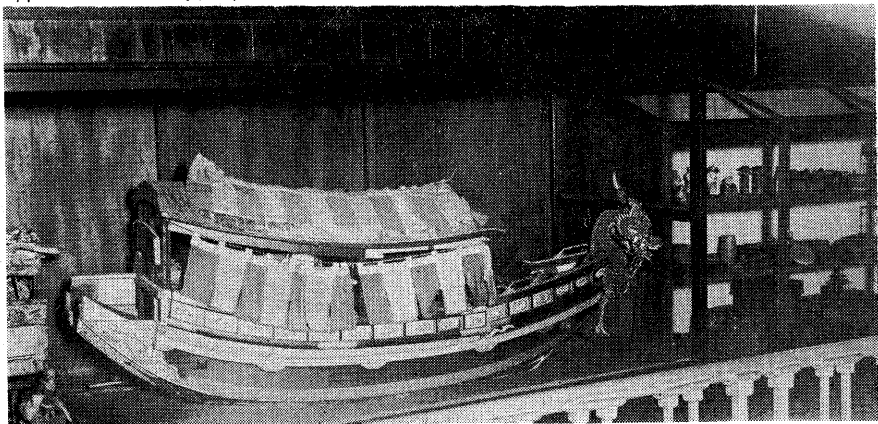
遊戯室は六十坪程あって、廊下を隔てて木煉瓦の遊園を見た。眼にはいる物、皆驚くものばかりで、廊下から一間程の藤棚が突き出され、其のまま遠く向かう砂場の上を覆っている。春になって新芽が吹き、続いて紫の花房が下がれば、さぞかし美しいことだろうと想像した。

私たちは草履と履替えて下駄を新聞に包み、各自がそれを持って遊園に面した保育室に案内された。教生たちのために今日の休憩室に設けられたものであった。稲葉園長の案内で室にはいり、続いて御挨拶を受け、大倉先生より「自由に参観させて貰いましょう」と聞かされたので、待っていたといわんばかりに、普通の施設と変わっているから、物珍しく己がじし四散した。私は三年保育受持ちの者といっしょに資料室に行った。

一間間口の硝子戸をあけると、たくさん戸棚が列んでいて、皆調和よくできているから特別注文の品と判った。細長い二段の戸棚が、背中合わせに四個列んでいて、和文の古書が種類を揃えて列べてある。いずれも教育書で珍しく思った。

これらの古書は、明治初年に東京師範学校から発行された、幼稚園記をはじめ、幼稚園創設とか、幼稚園法二十遊嬉や、表情遊戯、その他唱歌、図画、修身、併びに手技標本の種々、観察本、話集

等、いずれも目を見張る物ばかりでその頃の指導者や保母志望者の、研究心が盛んであったありさまを偲んだ。殊に日本お伽噺や日本昔噺などがたくさん積み上げてあって、子どもの時読んだことを思い出していちいち読みたいと思った。そしてこれらの本を前にして、産業の額が十一、二面一列に展開されていた。これは八寸と六寸の大きな写真画で製茶、印刷、料



龍頭の屋形船



理、製靴、鍛冶、大工等々の実態で、現場に職人たちの服装も明治初年の状態が懐しく思われて、まことに珍しい物であった。

壁寄りに長方形の大きい戸棚があった。長さが一間足らずの大きい屋形船がはいっていて、美しい色違いの緞子を縫い合わせて作った幕を、軒から垂らして囲み、船縁の模様と調和して飾り付けにしたものであった。この船の竜頭はきれいな銀と青の色取りで、両眼と角の金色は昔を偲ばせて光っていた。

これと同じ戸棚に置いてある一尺四方の山車も、金襴の布で取り巻かれていて、牛挽きが一人作ってあった。

また別の戸棚にはいっている女児用の飯事道具（まじり）は、雛祭用にしたかと思われるような漆塗の玩具で、中に可愛らしい碁板や将棋板もあった。貝合わせと大きく書いてある一尺角の木箱が三つあって、その一つがあいていた。見ると開いた大きい蛤の中に、平安時代の衣裳をつけた御殿風の人物が、庭の草花をあしらった竹垣を背景にしたり、また御殿や几帳を蔭にして、極彩色に美しくかかれてあった。

蛤は片方だけでも一寸五分だから開けば三寸内外で、生後何年位でこのように大きくなるものかと、はじめて見た私は非常に驚いた。他の箱の蓋に「草の部」「花の部」とあるからこの箱は「人の部」であろう。いずれも美しい優雅なものであった。そしてその絵を合わせると、左右正しく閉まって大きい蛤になる。また閉

じてある貝を開けると、中の絵は左右揃ってひとつの絵画になるのであった。

観賞・想像・比較・記憶・貝の成育・指の感覚運動など、語らずして会得できる優雅な高尚な玩具であった。

和本の表紙に唱歌と書いてあったから開いて見たら、平仮名で歌が書かれ、その横に雅楽の音名が朱書してあった。幼稚園創設当時の最初の唱歌らしい。私たちにはこの音名は判らなかつた。使用した楽器は十三絃らしく、長い木箱が三つ積んであったが、その一つの、蓋のずっている一箱を見たら、雅楽用の和琴が一面はいつていた。

そして戸棚の中には紫檀の拍子木や、先端を切り取った長い三角形の木箱の中に、一本の足が着いている三味線とバイオリンの弓のはいつている箱も列べられ、その横に五、六個の美しい唐紙に包まれた調子笛があつて、一個は開いて置いてあつた。思うに拍子をとりと歌に合せて琴や三味線をひいて、優美な遊戯をして遊んだことだろう。粘土で作ったペーターペンのデスマスクも木箱に入れて、この戸棚に列べてあつた。

この部屋は十八坪で、全部緑色の模様のあるリノリウムが敷き詰めてある。隣りに部屋があるらしく間仕切りがしてある。まいら戸と同じように、二寸幅で棧が入れてある。開けると畳の部屋であつた。「ああ!!これが先刻稲葉園長がちょっといつておら

れた撰養室のことだな、そしてここが標本室に当たるのだ」と思つた。

間仕切の裏側は「愛珠」という文字を、丸く図案化した模様をそこここに散らした襖紙で、美しく表装して襖に仕立て、四枚とも引手を着けて立派な十二畳敷のお座敷になっている。一間の本床には、松に明烏の墨絵と、若竹の根本で鳩が何か啄んでいる軸とを、一体にしてかけてあつた。また間中の中床には、一枚板を張つてその下を高さ一尺五寸の押入にし、襖と同じ模様の紙を用い、引手も同じ小さい可愛らしいのを二こ着けていた。中床の花瓶には、われも、うが一枝生けてあり、本床には青磁の高炉が置いてあつた。下手に網代の戸が閉めてあつたので、失礼とは思つたが中を開けてみると私は驚いた。真に調つた水屋であつた。この部屋でお茶の会があるのだとすぐ判つた。

たたみの部屋の立居や、話し合いをしたり、時には客間に使つたり、また気のこらぬお茶の会に使われることと、いろいろ想像した。

全園の建築が真に堅牢で、しかも意を優美に用いられているために、人々に安心感を与えることと觀察した。そしてどの部屋の床も、廊下も、全園が同じ梅材で、殊に柱は八寸角の節なしの正目であつたので、午後運動場を清掃していた小使さんにたずねたら「梅の木は縦に強い木やそうでごあんな」といつた。



標本室を出て来た時、三年保育の幼児が遊戯をしていたから、早速遊戯場へ行った。

遊戯室は明るくて、室内とは思えなかった。これはたいそう広い、六十坪以上はあった。そしてピアノに合やす足音は、板の間であるのに少しも響が聞こえない。

正面の東を避けて、南・西・北の三方に二階が設けてあって、しかもこれを支える柱が一本も無い。よく見るとちょうど棚を支えるように、美化された三角形の鉄板を受けにし、同じ鋼鉄の鉄板が遊戯室の柱を囲むように取り巻いて、この部屋を支えている周囲の柱と共に、そのまま床下に支え込ませてある。これにも私は喫驚した。天井は高く格天井になっていて、シャンデリヤが長く下がっていた。けれどもこの欄干より下には下がっていない、私は二階へ昇った。二階は三段の階段式になっていて、最上段は幅三尺はあった。そして周囲に高さ三尺程の欄干を、南・北二か所の階段から張り巡らして、この鉄柵を直径一寸五分の真鍮の管で繋ぎ、一間毎に唐草模様の同じ鉄鑄で止めた精巧なものであった。

室の中央の高い天井から一本の細長い鉄棒が下がって、その先が三弁の花のように開いて、尖端に花が咲いたように、電気の傘とそれと似合った大きい電球が三個着いていた。そしてこれを取り巻くように、天井の四か所から鉄棒が下がっていて、これには尖端に同じ電気が取り付けられてあった。中央の電気のように飾り



がないだけ、一層中央を引き立てて、遊戯室としてよく調和していた。

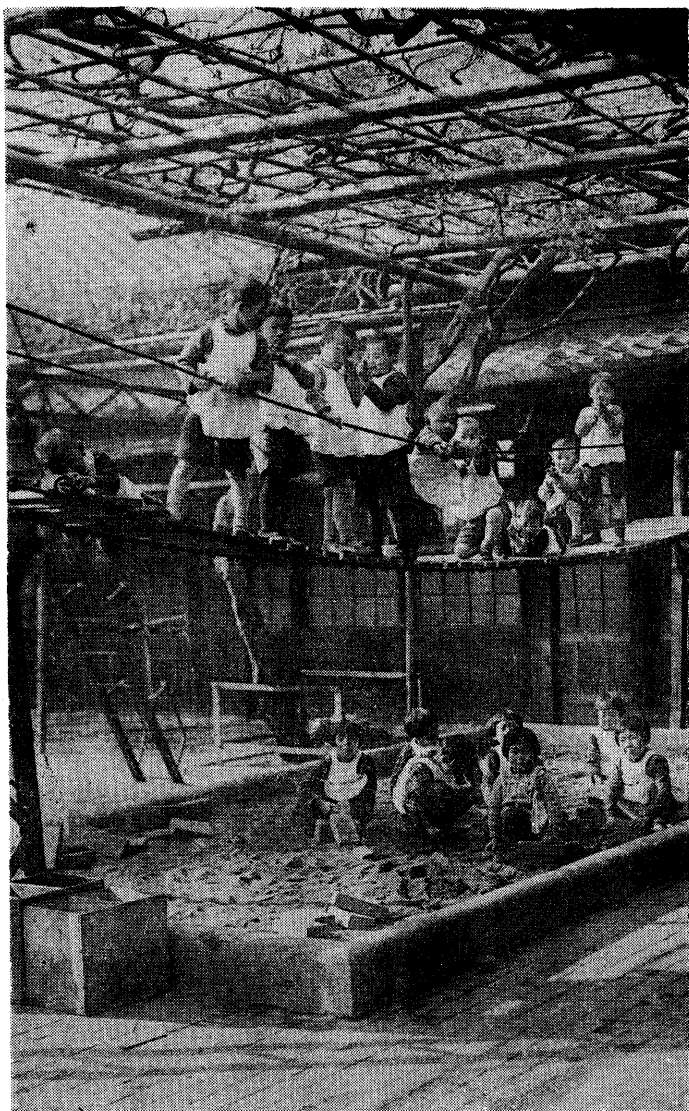
二階の板の間は清潔に拭き込んであった。これは遊戯会の時に全部観覧席になって、美しい毛氈を敷き詰め、欄間の細間から家族の人たちが、わが子の遊戯をうれしそうに眺めたありさまを想像させた。この幼稚園の遊戯会は名物になって、どの新聞の三面記事にも賞賛していた。殊に幼児の遊戯劇は、幼児の劇として珍しく、稲葉園長が英書の読解ができたからよく発表せられ、市内の幼稚園も試みるところもあったが、愛珠のように盛大ではなかった。

遊戯室の一隅に三尺と四尺の大きな角太鼓が、頑丈な立派な枠に吊るしてあった。竜の極彩色の模様を描きばちの当るところは乱れている。

保育は午前中で終わったので、私たちは持参の弁当を開けて昼食をすませ、食後は園内の施設を自由に視察した。

廊下の日覆いと思われる、この藤棚の藤の葉が、今は大分散っているが、繁っている時は、部屋が暗くなるだろうと想像した。藤の木の株の周囲は、約二尺平方程露地になっていて、杭の高さは二尺程で、遊園の草木のあるところは皆こうした囲いがしてあった。この運動場と廊下と続いて保育室も高さが同じだから、非常に広く見えた。この頃の最新式理想的な運動場であった。

砂場とつり橋



廊下に十間程の間隔をとって、一尺平方の碁盤格子に鑄た鉄板を、塙め込んで、室内の湿気抜きにしていた。長い廊下の尽きた所、北へ曲がる角に、六坪程の長方形の砂場があって、その上に一尺幅の吊橋がかかっていて、幼児に手頃の鉄索が着けてあつ

いそうだと思つた。

池も作つてある。小さい半坪程の浅い方の中央に、三尺程昇つてゐる噴水がある。その横に橋を思わせるような、長手の庭石を沈め、小池と仕切つて二坪程の深い池が続いていた。築山の頂上

た。鉄索があるとはいへ、下で砂遊びをしてゐる上をわたられるのは、恐ろしく不安だろうと想像した。安心して好きな砂遊びができない。橋を渡る子どもは、五尺程の直立した鉄の梯子を昇り降りするのだが、これは良い運動になるが、砂場の好きな子どもはかわ

に庭石を立てて滝を作り、水は瀬をなして大きい池へ流れ込んで
いる。水の落ち口の石は、覆いかぶさるように大きく池の上へ突
き出て、その下が深く暗く魚の巢になっていた。そこは一尺五、
六寸の深さで緋鯉が五、六尾泳いでいた。

池に沿って小高い築山へ昇る途中に、大きな桃から誕生したば
かりの桃太郎の像があった。ここから木立を縫って、昇った頂上
に、神宮殿があったので、礼拝をすませてから、庭を暫く見ていた
が真に落着いて寂^{さび}ていた。

焼縄で竹を編んで蓋にし、自然石で囲んだ四角い井戸がある。

井戸より少し下げて、大きい甕^{なつめ}の手洗を地中に埋め、その前は割
合に広く深く掘って底に平たい小さい石を置いて流しのようにし
ている。茶室の蹲^{つゝみ}いであることが直ぐ判った。手洗の甕には美し
い青苔がのつていて、きれいな水がいつぱい張ってあった。四枚
の障子を開けると、先刻はいった畳の部屋になる。大きな靴脱の
石から振り返ると、こんもり繁った平戸の植込みの間に調和よく
石燈籠が立っていた。誰かの屋敷の庭をそのまま使つてあるよう
に思われた。誠に落ち着いたこの庭の佇^{たたず}いは、私の心を落ち着
けて良い気持ちにしてくれた。

大きい池を正面に見る所に、十坪ばかりの花壇があつて、そこ
にはどれも中輪の白や黄色の菊の花が咲いていた。晩秋のことと
てどれにも勢いはあまりない。私がひとりで花壇の前に立って、

じつと花を見ていると、後に人の気配がしたので、見ると稲葉園
長が立つて笑つておられた。「先生お花がたくさんありますね」
といったら、「どれもあまりよくないがたくさんあると美しいで
しょう。一つ一つを見ればつまらない花でも、たくさん集まつて
いれば美しいということを、子どもに自然に知つて貰いたいと思
つて植えました」と、おっしゃりながら、倒れかけている枝を起
こそうとせられた。私はこのひとことでビシッと心を叩かれたよ
うに思った。つまらぬ花でも、集団の美しさは一個では判らな
い、大輪の花も立派だと思ふが、小輪の集団の美もまた捨て難
い、これはどちらもよい、ただ片寄ることなく、総合されてある
花壇の中に、ひとつの我を捨てた統卒を得て、いずれも咲きはこ
つている集団の美は、一層高い美があると思つた。集合のしらせ
があつたので休憩室へ戻り、茶菓を頂いて、園長先生の遊戯劇の
談話を伺い、一同は辞去した。

私の参観報告には、(一)建築の広壮、(二)青白い幼児の健康状態、
(三)園内に発刺とした雰囲気の流れを感じなかつた、(四)保育の配慮
は考えられている、(五)園長の花壇の構想、(六)看護を元氣よくしてほ
しかった、しかしこれは服装がある程度関係していると思つた。

楽しかった教生の時代も終わつて、卒業を待つばかりになつ
た。越えて大正四年三月二八日、これは待つていた私の卒業の日
であつた。

(元愛珠幼稚園)

秋の学期の抱負とビジョン



柴田いつ

(一) はじめに——一学期の反省——

集団生活に第一歩をふみだした幼児たちにとって一学期の経験は最も重要であると考えます。私は、二学期のビジョンを考えるとき、やはり一学期の幼児らの姿をもう一度みなおして、どのような経験を重ねてきたか、なにに興味をもち、どんなふう仲間同士あそべるようになってきたのか、ふり返ってみたいと思います。それと同時に教師として、どういう子どもに育てたかったのか、教師の描く幼児像と実際の幼児の姿とを考え合わせ、二学期のビジョンの基礎にしてみたいと思います。四月の幼児たちを迎えて、第一に考えられることは、「ひとりひとりの幼児たちが、安定感をもって、自分の意志でたのしくいろいろの活動に参加できるように」というねがいでした。そのために、

(1) ひとりひとりの幼児のもっている感情を実際の場面のなか

で、どのように受けとめながら感情を安定させていくか、ということ第一にとりくんできたのです。

(2) つぎには、ひとりひとりの幼児が、入園まえに、すでにしていなければならなかったいろいろな発達の課題のなかで、達成されなかったものを充足していくことに指導の重点をおいたのです。このことは、情緒面を中心とはしているが、身体的な面、人間と人間との関係の面、認識や感覚的な面にも充足していかななくてはならない面が多くあります。そのためには、幼児の退行現象を認めながら指導していくという、治療的な活動でもあり、そういう場面を大切に考えていきました。

(3) それとともに幼稚園における生活の仕方、つまり、ひとりひとりでする活動や、グループでする活動、みんなでする活動などのとりくみ方や内容にも、理解できてきて、そのたのしさも味

わうようになり、幼稚園での一日の生活も、教師との人間関係、友だちとの人間関係のなかで、一応の満足を得るようになりつつあるということ——また、その方向へ努力してきたといえます。

(二) 秋の学期のビジョン

これまでの一学期では、幼稚園教育に対する、どちらかという
と、教育以前の問題についての指導といえますが、二学期では、
幼児の生活の充実というを中心にしていきたいと思っています。
そのために、

(1) 感情生活の充実と、創造的な活動をはかりたい。
(2) みんなでたのしくあそべ、役割的なあそびを十分にさせて
やりたい。

(3) 十分に身体を使って、大きな運動を、グループでさせてや
りたい。

(4) くふうして、いろいろな活動にとりくみ、熱中して十分な
時間をかけ、最後までやりとげていくようにさせたい。——と思
うのです。そこでこれらについて、簡単に活動を中心としてのビ
ジョンをあげてみたいと思います。

(1) みんなで協力し、製作活動をたのしませたい。

幼児は製作がすきであり、そして幼児のイメージはどこまでも
広がっていきます。でもひとりひとりの活動では、作品の大きさ

や内容において限度があるように思われます。だから、みんなの
イメージをあつめ、そして協力しあつて、二学期は大きな製作を
——と考えるのですが、「さあ、これだなにができるでしょうね、
みんなで作ってみましょうか」といったさそいかけや、興味づけ
をするのではなく、いろいろなものが、豊富にあつて、つくりた
い、ためしてみたい——といった気持ちに思わずなるような、そん
な部屋があつたらと思うのです。自由に安心して使える材料、幅
ひろく活用できる素材などが十分あつて、幼児たちの選択にまか
せ、自分のやりたいイメージに向かって、熱心にとりくんでいけ
るそんな幼児の姿を描いてみるのです。また、あるときは、園庭
にもちだして、まほうのお城などができ、幼児の背をこすような
高さ、つきからつきへとまほうの部屋をつないで、色セロファン
の窓、可愛い扉などもできて、どこからでもはいれ、くぐったり
もできるそんなお城をつくつてあそべたら、どんなにたのしいで
しょう。固定遊具の間に、みんなでつくつたふしぎなおうちや、
のりものなどおいたら、また園庭のふんいきも、そして幼児らの
あそびも変わってくることでしょう。

(2) 感情を十分に表出し、創造的な劇あそびをさせたい。

幼児は感情が安定してくれば、積極的に感情や感動をすなおに
表出することができるようになってきます。このような感動の表
出は、それが何かを媒介として表現されれば少し大げさではあり

ますが、幼児の芸術にもなると思うのです。このような芸術的な活動のなかで、幼児の活動を、総合したものとして幼児からできてきた劇あそびをさせてやりたいと思うのです。そのなかで、幼児の感情の満足、創造性、そして協力するという態度をつけてやりたいと思います。でもそれは、ばらばらであって、学級全体としてまとめることは、二学期ではむりかもしれません、子どもたちで相談してつくった合奏や、即興的なうた、そして子どもらしい動きを中心としてたとえ騒々しくなっても大いにやらせたいと思います。テレビなどにてでくる、ぬいぐるみの等身大のものや、動くベープサートなどおもしろ味があって、変化のあるものを使い、幼児たちに自由に演出させてやりたいと思うのです。そして園庭にもとびだして「おにさんこちら」「りすちゃんもおいでー」とたのしんで呼びあっている幼児らの会話をできるだけ多くテープにおさめてやり、みんなで聞いてみたり、迫力ある動作や表情も、みんなで作ったものを利用するなかで、のびのびと表現させてやりたいと思います。また舞台なども固定しないで、それぞれの保育室を利用し、動物のうちや山などに想定し、思い切った構成のなかでグループ毎に「おとなりのとんがりやまへいきましよう」とか「くまさんのおうちはここですか」などとあそびながら簡単なストーリーなども、幼児たちでつくっていったらたのしいでしょう。

(3) 戸外でのびのびとあそばせてやりたい。

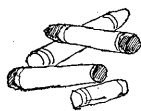
幼児は、大きな筋肉の運動をよろこび、十分に、全身的な運動をしたい要求をもっています。何の制約もなく、のびのびとびまわりたい要求を十分に満足させてやりたいと考えます。ねころんだり、ころがったりできる美しい空氣の広い原っぱへ行って、そして雑草のなかに咲く野菊やすみれをみつけてつんだり、草ずもうをしたり、また大きな声を張りあげてかけっこをしたりして、思う存分あそべる機会を多くもってやりたいと考えます。園内でも総合的に体育的なあそびの経験はしますが、やはりこの好季節は、園外にでて自然のなかでのびのびと遊ばせてやり、教師のひくアコーディオンやハーモニカなどにあわせて、大きな木の下でフォークダンスやうたなどをうたつたてたのしみたいと思います。そして「あつあんな虫がー」「あれ、なーに？」などの質問や発見——幼稚園では経験できないすばらしさのある園外こそ、幼児らの要求を満足させ、人間的なふれ合いもいっそうこくなり、総合的な幼稚園のねらいが達成されそうな気がいたします。

以上秋の学期の幼児の姿を描き、豊かな内容をもりあげ、「大いにどの子ども力をだしあっているいろいろの活動にとりくめる幼児たちに——」と（実際には不可能な面があるかもしれませんが……）すこしでも目標に近づきたいとねがい、現在の抱負を述べてみました。

（四日市市立富田幼稚園）

「基本的生活態度の形成をめざす指導」の研究(五)

Ⅱ 実践の考察から得た指導の観点Ⅱ



仏性とよ子・服部 馨
稲岡 百合・谷川 敬

(五) 仲よくする態度形成から学んだこと

四歳児で「仲よくする」とは、一体どんなことをいうのだろうか。また、「仲よくする」ということの指導とは、何を意味するのだろうか。正直いって私には、はっきりわからなかった。たとえば、ままごとあそびにお母さん役の子どもを中心に動いている子どもたちを見て、そこに何の問題もおこっていなかったならば、それだけに、みんな「なかよくしている」と思って安心していたし、また、みんなの仲間いりをするのできない子どもがいたら、教師が「まぜてあげてね」といって、それに仲間いりさせたり、あるいは、その子を教師の子どもにしたてて、教師といっし

よにごちそうをたべて、あそばせてやったりすることが「仲よくする」ことの指導である。といった程度のことしか考えていなかったのである。このことが、職員会で話し合われたとき、それではあまりにも表面的すぎるのではないか、ということが問題になってきた。

そうして、むしろ、四歳児では「仲よくする」ということは、どのように芽生えるのか、その芽生えを育ていくために、教師はどのように援助したらよいのかと考えることが、たいせつなのではないか、ということになったのである。私は、今までのあまりにも安易すぎる考え方に反省させられた。自信はなかったが、少しでもその方向を求めたいと願い、これに取り組んでみたのである。

事例一

子ども	教師	教師の気持
<p>A 先生、私のブランコとはったの、かしてくれはらへんわ。</p> <p>B そうや、あれはみんなのブランコやし、かわりばんこののりやなあ。</p> <p>B ぼくもついでいて、いうたるわ。 (A、BはCの方へ行く) (しばらくしてA、Bは、かえってくる)</p> <p>A、B なんばいうても、かわってくれはらへんわ。</p>	<p>あのブランコは、Aちゃんのと違うでしょ。みんなのブランコやね。</p> <p>C ちゃんにそういてあげようね。</p>	<p>直接相手の子どもにいえばよいのにと思った。</p> <p>公共物は誰が使ってもよいことを知らせたかった。</p> <p>教師がA、CにいたいことをBがいつてくれた。</p> <p>教師にいうよりも子ども同士で解決させたかった。</p>
<p>せっかく、A、BはCの所へ行っているのに通じあっていないことを思うと、</p>		

<p>C (教師の姿をみて) かわったるわ。 (Cはおりて走って行く)</p>	<p>(A、Bについて、Cのところへ行く)</p>	<p>Cは余程強情にしているな、と思った。 A、Bのいうことを聞きいれず教師の顔をみてかわろうとしたので、少々不愉快であった。 教師の權威を感じたのだろうか。</p>
---	---------------------------	---

(考察)

○「私のブランコとはった」といつてきた子どもに「ブランコはみんなのもの」といつても、四歳の子に納得し理解できただろうか。けれども自分のブランコ、といつてきた子どもに教師は、公共物であることをはっきり知らせたかった。

○それなのにBの「かわりばんこののりやなあ」の言葉に惑わされて、AにかわつてのつたCに、Aにかえすような助言をした。こうなると「私のブランコ」といつてきたAを認めたことになり、Aはやっぱり私のブランコやった、また先生にいつてよかった、と思つたであらう。

○Cが教師の姿をみて「かわつたるわ」とブランコをおりたのは、教師に対して權威か威厳を感じたのであらう。それとも反発を感じてブランコを投げだしたのであらうか。

教師は告げ口にきた子どもや、訴えにきた子どもに、その場で解決してやろうとするものである。この場合訴えにきたことを解決するのは教師ではなく子どもが、また子ども同士が自らの力で解決しようと努力することなのであって、教師は子ども自ら解決しようとする姿勢になるための手助けをすることなのである。

教師の権威や威圧によって、たとえその場合は表面的に納まってもそれは本当に解決したのではなく、教師の権力に対して表面をとりつくろっていただけのことであろう。態度形成ということは、決して教師の権威でとりつくろわれたものであってはいけない、ということを知った。

事例 二

子ども	教師	教師の気持
A まげて B ふん		はつきりしない返事であることを思うと、Aをまげたくなさそうだと思った。
C 私はお姉さんやし、 Bちゃんはお母さんやしなあ。		B、CがAをまげたくないと思ってい ることをはつきり知

B ふんそうや
A (教師の顔をじ
っとみている)

あっちのおうちのお
母さんになったら
わ。

った。
教師に何かいって
ほしい顔つきであ
る。
この場をうまくお
さめたかった。

A うん

返事をしてくれて
よかった。

(考察)

○B、Cが仲間にしたくない気持が教師にはつきりわかっていたし、Aの立場も救ってやりたいと感じ、おだやかに解決する方法を教師は考えた。

○教師の言葉によりAは、となりの仲間にはいい、そこでお母さん役になって遊ぶことができたので教師はこれだよいと思ったが、あとになって、果たしてA、B、Cの三人が仲よくなれたことになるだろうか。

あのままではB、CがAを拒否したことを、教師がそのまま認めたことにならないだろうか、と気になった。

○一方、Aはいつでもお母さん役でなければままごとの仲間いりをしていないことも認めたことになるようだ。あとでA、B、C三人が仲よくしようとした態度がみられなかったし、また教師自

身も、そうするための働きかけは、何もなかった。

○これを子どもの方からいえば、B、Cは教師がAを仲間にいれてくれなくてよかったと思っただろうし、Aはお母さん役にさせてもらってよかったと思っただろう。つまり、A、B、Cの三人は、自己主張が通ったことになる。

○このときの教師の働きかけは、その場を円満に解決させただけでなく、仲間いりしたいと求めている相手を拒否しようとしている子どもに教師はまったく働きかけていない。仲よくしようとしている態度はこんなときにこそ、教師の働きかけによって形成されていくのではなからうか。

教師は子どもたちが争いを起こさないように、とかく行き届いた配慮をし、その場、その場を円満におさめようとするものである。

子どもたちに、生活に立ち向かっていく意欲を高めさせるためには時折、暖かい保護のもとで、抵抗を与えることも、大切ではなからうか。

この事例の場合、Aがお母さんになるよりも、子どもの役でもB、Cの仲間に入ることの方が大切であったと思う。

事例 三

子ども	教師	教師の気持
-----	----	-------

A (人形を抱いている) だまって抱いた らあかんや。 C そうや、あかん やんか。 B あんた、まじつ てへんやろ。 C まぜてほしい の。 A うん (小さい声 で) B ほんなら、はい り。 C ここが玄関やし な。 (CはAの靴をぬが せ、玄関にならべ る) (AとBとCはその 後、遊びをつづけ る)	Aが不安がつて、 にげ出さないか気にな った。 AはB、Cにいわ れてがっかりしただ ろう、とかわいそう に思えた。 あかんといいなが らも、Aのことを気 にしていることに気 がつき、ほっとし た。 このときはじめて Aはほっとし、Cの 言葉に救われたので はないだろうか。 はつきりしない返 事であることを思う と、Aをまぜたくな さそうであった。 B、CがAをまぜ たくないことをはっ きり知った。
---	---

(考察)

○AはB、Cたちとままごとあそびがしたいあまりに、そっと人形を抱いたが、B、Cに「あかんで」といわれてしまい、期待を裏切られ、失望し、淋しいおもいがしたことだろう。

○Aは人前には常に目立たない存在ではあるが、どんな遊びにおいても自分も友だちと一緒にやってみようとする意欲はあるが、その気持をはっきり相手に言葉で表現することができず、まわりの子どもに拒否されてしまうことがある。このケースにおいてもそうだった。

○B、CはAを自分たちのあそびの中へ入れたくなかった気持がはじめは強かったが、だんだんいれてあげた方がよいだろうか、あの人は入れてほしがっている、いっしょにまげてあげよう、と自分なりに努力し、Aを受けいれようという姿勢にまでなってきた気持を非常に尊く思った。

○Cがまげてほしいの、といった言葉は非常に素直であり、卒直であったと思う。

○教師は言葉には出さなかったが、教師の無言の働きかけによって、B、Cは教師がそばにいう満足しきった安定した気持からまげてあげよう、という姿勢になってきたのかもしれない。

B、Cは自分なりに努力して、まげてあげようという気持

になってきた。このように、四歳児のなかにも、子どもは子ども同士、自分たちだけでそのような姿勢をすでに示す力をもっていることを、あらためて認識するとともに、態度形成とは、教師と子どもとの関係だけで形成されるのではなくて、子ども同士の仲間関係によって、達成されるものであるということを学んだのである。

事例 四

子ども	教師	教師の気持
<p>A (朝、登園して、赤組の部屋へ入ってきたBをみつめて)</p> <p>Bちゃん、絵かかへんか。</p> <p>B うち、粘土したいわ。</p> <p>A なんや、粘土か。ほんならうち絵かくし、まってるや。</p> <p>B やっぱし、うちも絵かくわ。絵かいたら、あれしような。</p> <p>A うん (絵をかい</p>		<p>自分で絵がかきたいのなら、ひとりでかけばよいと思った。</p> <p>Bが自分のしたいことをはつきりいったので嬉しかった。</p> <p>AがBのいったことに関係なく自分の意志を主張していることが嬉しかった。</p>

た後、A、B粘土あそびをする)

Aから離れられないBの依存的態度が残念に思えた。

(考察)

○最初、Aのさそいかけに応じないで、自分でやろうとすることをはっきり示した。このBの前向き姿勢を教師はもっと、大切にすべきではなかっただろうか。

○教師はだまってBの会話をきくだけでなくAもBも自分のやりたいことをお互いにやり、しかもあそぶ内容や場所が違っても仲のよいAとBに变りのないことを知らせるべきであった。

○A、B共、たより合っているのである。同じことをすること安定をもち、ちがった場所がちがった遊びをすることに少し抵抗があったのだろうか。

○AはAなりに、BはBなりに、やはり主体的に動けるよう教師は働きかけるべきであったし、そのためには二人が安心して別々の場所へいけるような助言があればよかったと思う。

この時教師は仲よくといったことにこだわっていたため、AはAなり、BはBなりの自主性の芽はぐくんでやる、折角の機会をのがしたようである。Bの粘土したいわ、といったのを自主的な芽生えとして教師が育てるべきであった。

この事例から子ども同士が仲よくしようとしているその最

初の動機は、お互いが支えあい、頼りあうことによって集団の中で安定を得ようとしている感情のあることを知った。しかしこのような支えあい頼りあう感情からお互いが仲よくなり、相互が安定した状態になれば、更に相互がより主体的に動くことができるよう、徐々に教師は働きかけなければならぬと思う。

事例五

子ども	教師	教師の気持
<p>A 私お母さんにならしてね。 B あかんで、この人がお母さんやのに。 A かまへんやんか、私もいれて。</p>	<p>C ちゃんのおうちは、お母さんひとりやけど、赤組さんのお家は、ひとり、ときまってるいよ。</p>	<p>BはAをいれたくないのでいっているのだろうか。 AもBもいいたいことを素直にいうと思った。 CはBの味方をしているのだろうか、Aを入れまいとしている。 だれでも何人でもお母さんになってもよいのだということを知らせたかった。</p>

A、B、C（だまっ
ている）

A
うん

D お姉さんになる
か？ 子どもでもい
いで、私は子どもや。
A うん

Aちゃん、お母さん
になる人きまってる
のやけどねお姉さ
んになったらわ？
お姉さんでもきつと
おごちそうつくらし
てくれはるよ。
Aちゃんお姉さん
になるっていつてはる
けどいれたげて。

A、B、Cは教師
の言葉が理解できな
かったのだろうか。
黙ってしまったのが
気になった。
早くAをままごと
に連れてやりたい気
持で一杯だった。
DがAにお姉さん
になることを納得さ
せようとしているこ
とが教師にはうれし
かった。

（考察）

○お母さんがいて、お姉さんがいて、子どもがいる、といった家族構成がこの場合できているのである。そのため、教師がいったCちゃんのお家は……といっても子どもたちは素直に理解できなかったのではなかろうか。

○教師はAがお母さんになって、ごちそうつくりをしたがっていると思ひ、お姉さんでもごちそうつくれるね、とごちそうつくりをすれば、このAをおさめることができるように思った。

○教師の言葉、Aちゃんはお姉さんになる、といっているけれど……で、B、C児はまだA児が仲間にはいつてくることを納

得していないのではなかったのだろうか。

○このときDは非常に素直な気持ちをAに向かっていつていることが教師を喜ばせた。

A児とB、C児が、仲よくするということは、教師が三人をいっしょに遊ばせるということではなく、別々の存在であるAとB、Cが、いっしょにあそべるようになるまでに、相互にどのように接し、話し合い、協調しあおうとするか、その姿勢こそ重視すべきであろう。
ただその場をうまく処理しているだけでは、態度の形成をめざすことはできないと思う。

以上のことから「仲よくする」ということの指導は「仲よくする」しかたを表面的に教えることではないということがわかった。ゆずり合う、仲よくする、助け合うなどという行為的なお互いの心のふれ合いや、通じ合いが基盤となって、ひとりひとりの子どもの心のうちから起こる行為でなければならぬ。友だちとかかわり合うということは、教師によってならぬのかたでわかり合わせられて行なうというのではなく、この子自らが友だちとかかわりあおうと、意欲的に行なうことが必要なのである。

従って、この指導は、事象の単なるテクニク的な解決を教えるものではなくて、むしろ態度形成に役立つものでなければならぬことになってくる。教師が子ども同士のあいだで起こった問

題をテクニク的に解決してやる役目ばかりをしていると、子どもは他律的にしか育っていかなくなるであろう。子どもが教師に何か解決を求めようとしても、教師はそれに安易に解決を与えずに、子どもが仲間のなかで自分なりに考えて解決しようとする姿勢を育てることが必要なであろう。

今まで私たちは、このような働きかけを忘れていたのではなかろうか。子どもは活動のなかで自然に「仲よくする」態度を学びとることができると考えていたのである。子どものありのままの姿を大切にするとは、もちろん必要である。しかしだからといって、教師の働きかけや指導がなくてもよいというのでは、決してない。子ども同士が仲よくしようとしている機会を得ているのに、それを自然にまかせているのでは、その場にいる子ども同士の心のふれあいに、つながりを育てることができないのである。

教師は、この際、たとえ子ども同士が話し合えなくても、教師が両方の子どもの心をふれ合わせ、そのなかで自分からみんなのなかにはいいこう、あるいは、迎え入れようという気持をもたせる役目をしてやらなければならないのである。だから、自然のなりゆきにまかせるのではなく、教師としての働きかけが必要なのである。そうして、この働きかけがまた、教師と子どもの心のふれ合いとなって、お互いの信頼感をも高めているのであろう。

もちろん、この働きかけが、教師の外的な権威によってなされるものであってはならない。教師の権威、いや威厳でなされた働

きかけでは、その場は表面的におさまっているかのようであって、実は教師の権力に対して表面的にとりつくろわれたものであったなら、決して子ども自身のうちに形成されたものとはならないのである。だから、正しい働きかけがなされるためには、教師と子どものあいだに心のつながりがあることが必要であり、このためには、教師が子どもをじっくりぶんに理解していなければならぬのである。たとえば、あそびの仲間に本当はまぜたくない子どもを、まぜてあげなくてはならないと思ひなおそうとして、心のなかで葛藤している子どもの気持を教師は理解してやらなければならない。拒否の態度で応対していた子どもが、しぶしぶながらも仲間にいれようとし、そこからまた、仲間にいれてよかった、という気持を起こすためには、その子どもの気持をまず素直に認め、そこから働きかけることが必要であらう。また、仲間は「ずれにされている子どもに、教師は「仲間にいれてもらいましょう」と単純にいつてしまわないで、仲間はずれにされている子どもよりも、仲間にいれようとしない子どもの側に問題があるのである。仲間に入れまいとする側への働きかけによって、子ども自身が仲間に入れてあげようとする姿勢になるためには、教師が両方の子どもを十分に理解した上での働きかけとともに、この子がこのような態度に育ってほしいと望む教師自身の心がまえが必要であると感ずるのである。

(天津市立大津幼稚園)

子どもの志向・意向とその導き方

室 谷 幸 吉

子どもたちは、それぞれ子どもなりに、日日自分の人生を精いっぱい生きようとしているし、事実そのように生きているのだと私は信じたい。自分の人生を精いっぱい生きようという心の据え方を、「よりよく生きようとしている」といいかえてもかまわない。

私は子どものお母さんに「△ちゃんは、たのもしいいお子さんです。この子になら何でも安心して頼むことができる。どんなことでも安心して任せられる」と、しばしばほめることがある。

大ぜいの子どもを扱っていると、その子どものなかには、教師の目から見ても、不安なく物の任せられる子・信頼のできる子どもと、その反対にどこかガタビシしていて頼りなく、安んじて物は頼めないという不安定な子どもがいるのに気づく。この子にあれを頼んだら、これをさせたら、またしくじるのではないか——そ

んなふうに信用のおけない子は、まずいにきまっている。

「このガラスの汚れをふいてとつといてね」そしてガラスをふかせると、ガラスを割ってしまったり、ガラス面をいつそう汚してしまう子がある。

「バケツに水をくんできてね」と頼むと、くんではくるが、歩いた道にボタボタ水をこぼしつつづけ、床を水だらけにして平気な子ども……とまあ例をあげていけばきりが無い。

どうしてこのように仕事について、あるいは学習について、信用のできない子どもが生じてくるのであろうか。

このような子どもたちに共通して認められるひとつのことは、生き方——つまり生活に対する心構えというものが、総じてナマヌルク・オロソカな点である。

自分の歩いていく前方に、これという視点の設定や目標のない

場合、その歩みは力がなく、散漫でムダが多いものとなり、無意味な一步一步がくりかえされる。前進目標が大であれ小であれ、とにかくはつきりしていれば、それに向かつての歩みは一步一步力のこもったものになる。力強いこの一步は、ことばをさえれば、現状をふり切り、新しい世界・領域へ超越・超入することである。現状を、絶えず古いカラとして後方におしやる働き——これこそすばらしい克服であり、願わしく有意義な抵抗なのである。このように現状を、次なる新しい現状に押しあげ引きあげていく状態を、私たちは『成長』と呼んだり、『充実』と名づけてりしているのである。

期待や願望は、人間の生活とその行動に活力を与える。それは人間をはつらつとさせるエネルギーの源である。期待や願望、それは「志」である。「志」はエネルギーであり、そのエネルギーは人間の生活の明るさを保証するものである。

子どもを生き生きした人間・たのしい子どもにしたいならば、その子に人間らしい「志」をもたせようではないか、子どもの体全体に、なみなみと「志」をはぐくみ、「志」を豊かに培ってやろうではないか。

子どもが日々を生きている。その生き方のなかに、目標がもちつけられているかどうかを、私たちは問題としなければならぬのではないか。目標があいまいだったり、それをもっていない

子どもには、子ども自身が目標を育てるように、あるいは助言し、あるいは介添えの手をのばそう。また目標の弱い子どもであるならば、それを強化し、確信のもてるような導きを時を逸せず加えてやろう。それから更に、子どものいづく目標そのものの質を検討し、少しでも質のよい、高い文化的な目標をもたせるように、子どもの目を、心を、つまり意識を高めさせるように工夫しよう。

——今、あなたは、何を考えていますか。どんなことを思っていますか。そのことを話してちょうだい。

子どもにこう話しかけ、子ども自身に、自分の行動の内側・心の内側をのぞかせることを私はしばしば行なう。こういう問いかけや話し合いは、子どもに、その時々自分の心をはつきりさせ、自分の心の居すまいを整えさせるに有効なようである。

子どもらのある時点における心の中の姿勢——意識や理想は、当然のことに多様である。その多様さのなかに、私たちは、子どもの個性や心性のちがいや特徴をありありとうかがい知ることができるのである。

二月八日（満六歳児）と六月十六日（満七歳児）との二つの時点でキャッチした、子どもの内面志向の姿の特徴的なものの例を表にしてみた。このような心の姿の追跡を、このままで終わらせず、この後もある期間において、キャッチし、この表に順次つけ

加えていくとよい。そうすると、その子どもなり、時日経過に則した意向・志向の姿容状態をつかむことができる。そしてその変化の状態や動向から、その子どもへの心意活動の特徴や傾向を見出すことができる。子どもの意識がどんなに生き生きしているか、つまり生活の仕方や学習の活力の状態を判定することもできるのである。

仮に今、表にあげた稔枝・のり子・智子を比べてみて、子どもたちの頭の中の働きの活発さや知的積極性の優劣のようすが、ありありと見分けられるだろう。それぞれの子の知的・意的・情的な全体像が、つまり、学習者ないしは生活者としての総合的なバイタリティーの全体像が、イメージとなって立ちあらわれてくる思いがするのである。

	① 2月8日	② 6月16日
並木稔枝	<ul style="list-style-type: none"> ▶ ユキト君がながい間休んでいきょう出てきたのでよかったと思った。(人・友) ▶ きょう学校からかえって、よく勉強ができればいいと思った。(学習) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 早く大きくなって、ハカセになりたいな。(願望) ▶ 早く海に行きたいな。(行動) ▶ アメリカに行きたいな。(行動) ▶ 勉強を早く、いっぱいしたいな。(学習) ▶ 早くいろいろなことを知りたいな。(願望・能動知)
西のり子	<ul style="list-style-type: none"> ▶ どこかにいきたいなあ。(遊) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ わたしはいまあそびたい。(遊) ▶ いま、犬とあそびたい。(遊) ▶ 勉強もしてみたい。(学習)
鈴木智子	<ul style="list-style-type: none"> ▶ アイスcreamたべたいなあ。(食) ▶ きこのうのケーキおいしかったなあ。(食) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ このごろ学校におくれる。(時間) ▶ 早く夏になんないかなあ。(季節)
宮川武士	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 早く家にかえりたいなあ。(遊) ▶ 早くおべんとうたべたいなあ。(食) ▶ 早くパンの券を買いたいなあ。(行動) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 自動車をかいたい。(願望・物) ▶ 早くオルガンをじょうずになりたい。(学習) ▶ 字が上手になりたい。(学習) ▶ 絵が上手になりたい。(学習) ▶ もう一回みたくに行きたい。(行動・遠足)
井川浩一	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 小松君が休んでさびしいな。(友) ▶ 早く家にかえりたいなあ。(遊) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 早く未来になればいいな。(願望) ▶ また夏休みに九州に行きたいなあ。(行動・遊) ▶ 家に犬がいればいいなあ。(動物)
海老沢良子	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 手のり文鳥がどうしているかな。(動物) ▶ アイスcreamたべたいなあ。(食) ▶ あそびたいな。(遊) ▶ いちごをたべたいなあ。(食) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 朝、車にのってから、あした、たん生会をやるので、たん生日の時のあそびを何にしようと思っていた。でもいい思いつきは出なかった(遊・社会) ▶ 朝、車にのって、私は、チョコちゃんどうろでまってるかなと思った。(友)
白石はじめ	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 早く大きくなりたい。(願望・成長) ▶ 早くあたらしいかん字が出てこないかなあ。(学習) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 人間が空をとべたらいいなあ。(願望) ▶ みんなが早く絵をかけばいいなあ。(学習) ▶ 世界を一周してまわりたい。(行動) ▶ 早く9月になればいいな。(季節) ▶ 早くカケ算やワリ算をならいたいな。(学習) ▶ 早く夏休みや冬休みがこないかな。(季節) ▶ 早くおとなになりたいな。(願望)

——どの子を、どういう方向に育てていく必要があるか。

——そのためにはどのような刺激過程を準備し、組み立て、与えていくべきであるか。

およそ、そのような学習指導の方針と具体的方策を、これらの観察は指導者に示唆しているように思われる。

それと同時にもう一方では、現時点において、その子どもは、学習対象をどの程度に消化したりするか、要することにがらを理解し受けとめていく能力の限界みたいなものについても、有力なメドを与えてくれる。そういうことについての貴重なよりどころとなるものである。

このような観点によって、子どもの内部状況を打診すること、私たちは子どもの「人間らしさ」を把握することができる。子どもという人間を、意欲とか創造性という、人間の「生きる根源」に肉迫した地点からつかみあげ、洗い出すことができる。このことは、教授Ⅱ学習の、よって以て立つ地盤として欠かし得ない重要なことだからなのである。

二月から六月までは、期間経過が四か月なのであるが、この割合短い期間にも、子どもの意思の世界の変動は、なかなか顕著であるように思われた。子どものみことな内部充実や発達の足どりに、目を驚かされる例がいくつもあった。その反面、それほど前向き変容や発達のうかがえない、知的にも意的にも活性の弱

い(低い)子も、また目立った。

そこで、総体的な印象をまとめれば、

1. 時間的関心が急速に高まってきている。そのことが、時間や季節にかかわる願望や期待として打ち出されている。

▼このごろ学校の休み(時間)がたくさんあったらいいなあと思っています。それから、ババの会社の休みもあったらいいと思う。(マシミ)

▼わたしのピアノの時間は二時間だ。ママは、「二時間をじょうずにつかいわけなさい」という。わたしはいやだなと思う。でもピアノはやめたくない。(元子)

▼きょう学校にいくとき、わたしはともしんばいだった。バスにおくれるかな。おくれたらどうしようと思った。(珠代)

▼きょう、六時間じゃなく四時間ぐらいだといーと思う。(ミマ子)

▼朝おきてテレビをみている時、きょうは体育(朝会体操のこと)があるからいそいでいかなければと思った。だっておくるといーやだから。(きよし)

といった具合にである。「時間を気にする」くらし方が強まってきているのは、意識が社会性や合理性をおびてきたしるしと見てまちがいはない。

2. 時間にかかわりの深いことだが、子どもながらも、「人間

の一生」とか、人生といったものについて心を向ける、その巨視的姿勢などは、四か月以前には、ニオイさえ嗅ぎ出し得ないものであった。

▼人間とか、いきものつていやだな。だつていきているときはいいけど、おばあさんになったら弱くなって、病気で死んだりするから、人間はいやだなと思っている。(サナエ)
注目すべき発達の方である。

3. 空間的な意識や認識の確立と拡大とがありありと感じられる。社会的なことがらへの志向・関心としてそれが立ちあらわれ、きている。また全般に意欲的な姿勢が強まり、意思が多面的・行動的になってきたことをあげることができる。

このことは、次のような現象の中に指摘することができるだろう。

子どもの志向傾向は二月の時には、第一に遊び・第二に食べ物に大きかった。それが六月では「遊び」の方は、ほかのことがらとほとんど同じ水準に肩を並べ、「食べ物」は最も少ない志向に落ち込んでしまった。代わってグンと伸びて来ているのは、

▼電車の中で、先生にあげる手紙のことばかり考えていた。

▼学校について、先生への手紙をかくてポストにだした時、先生が見てくれるかなと思った。(イズミ)

▼朝、行きにパパがタクシーをつかまえた。わたしはタクシー

にのつて考えていた。そしたらパパが、うたのふしを口ぶえてふいた。わたしは、「しずかにして」といって、パパのおでこをポンとおした。わたしは、「考えているの」といった。パパが、「ピアノのことでしょ」といった。わたしはガイコツのこと(車の運転席に下げたあるマスコットのこと)を考えていたんだ。(元子)

▼バスの中で思った——八まん前というバスでいのところで、へんなこうこくがはってあるな、と思った。(破れてグチャグチャになっていて、何の広告だかわからないので……ということだ)(俊記)

▼きょう学校にいくとき、バスが通る道を通らないでパパの車できた。その時ぼくはエッソのガソリンスタンドに出ると思ったら、ぎんこうのところにてた。ぼくは、へんなのつて思った。ぼくは車がとまった時、タコメーターを見たら一〇〇〇〇かいてんだから、大きい音がでるんだなと思った。(康宏)

といったふうなものである。これらを通して感じられるまばゆいばかりの変容・発達には、教えられる多くのものがあつた。

★

人間における「生活」とは何なのか。

それをさまざまな大欲求・小欲求——別なことばであらわせば、生活への諸期待・計画的志向・前方意図と呼ばれる多様な意

欲の無限追求である、と解することもできよう。そして、この色とりどりの欲求——すぐ目先に置いた欲求、あるいはかなり遠い将来に達成を予想する欲求など——の実現を追いかけていく熱意や強烈さを「生きるバイタリティー」と見るができる。こうした見方を子どもらの生活にかぶせてみよう。

するとそこに、それぞれの子どもの生活力——活性の強さや、弱さ・生活する態度や姿勢のまともさやゆがみなどが、割合はつきりと浮き上がってくる。

無気力で怠惰な子どもをよく見かける。何となくじじむさく、生き生きしない子もいる。そういう子どもは、不健康な体の持ち主であるかもしれないが、より多くの原因は、自分の生活に期待や願望をもたない、というところにあるように思われる。

大なり小なりの計画——見込みを自分の生活にもつことが、生き方に緊張や活気・はりをもたらすのである。

“物を見る”つまり、ある物・対象を意識する、というのは、外在する物の側にある働きではなくて、目玉の持ち主である、つまり見手である人間の心の側にあることである。人間の心の据え方・構え方に意識を保証する要素がふくまれているのだ。

目を開けていながら、（つまり外界のアレコレの事象を眼球に映しているながら）何も見てはいない、という子どもがいるものだ。物の輪郭が崩れに崩れて、つかみようない混沌、またたと

えば濃い乳色の霧の中をさまよっているような、茫漠ととらえようのない、うるんだ視覚の世界に住んでいる子どもがいる。

そういう子どもたちが、「私は、何も思っていない」「考えてることなんて何もないよ」とよくいう。

生活に核をつくり出していく意志のない子どもたちである。生活の仕方がノベタラで、出たとこ勝負で、焦点もなければ結節もないのである。

「みみずみたいにのたくっているだけなんだね」と、私は、そのような生き方を評するのだが、みみずだって、実は、何ほどの目標があつてのたくっているのであって、全く意味のないムダなのたくりをくり返しているのではないだろう。

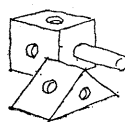
私たちは、明日に飛躍するクッショシをもたない活性の乏しい子どもたちに、まず以て『何を・どのように目に映すか』という身近で手近な視覚の方法から教えてからかねばならない。

外在事物の目への写し方・写したものの読みとり方——このような初歩から、ことをわけ、手をつくして導かないかぎり、そういう子どもの混沌を抜け出させることはできないだろうと私には思われる。

なんとかして、少しでも早く、すべての子どもを、生き生きした生活のビジョンの持ち主であるようにしたいものである。

（明星学園）

幼稚園の遊び



はじめに

幼児は、幼稚園で活発な遊びをする機会をもつと同時に、静かにあそぶ機会をもちます。いいかえると、幼稚園は幼児にそのような機会を絶えず与えているのです。

また、K・H・リードは著書「幼稚園」の中で、「幼稚園とは、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、幼児の要求にこたえてやること」(フレーベル館発行・四四頁)と定義しています。このような環境の中で幼児は遊びを選択し、経験し、成長していきます。

そこで「比較的外的圧力が加わらない状態においてでは、それぞれの年齢の幼児はどのような遊びをどの位しているのであろうか」を明らかにしようとしてしました。本研究では、幼児の保育時間

内での活動を一か月ごとに観察記録し、それを基にして分析方法をとりました。

観察および記録方法

東京都内、〇幼稚園、三歳・四歳・五歳児各一クラスの園児八三名を対象としました。なお、各年齢のクラス人数は第1表に示す通りです。

観察期間は、夏休みの八月を除く昭和四十一年六月から十一月の五か月間、毎月一回とし、五回行ないました。

観察日および時間は、特別な行事のない、全日保育の、戸外遊びのできる日を選び、登園時から降園時の四時間半と

高 鈴 奥
橋 木 村
光 淳 喜
子 子 美

第1表

年齢	人数	
	男	女
3 歳	7	7
4 歳	17	17
5 歳	17	18

第2表 幼児の活動の記録例〔6月・4歳児の一部〕

時間		9.00～ 9.30	9.30～ 10.00	10.00～ 10.30	10.30～ 11.00	11.00～ 11.30	12.00～ 12.30	12.30～ 1.00
名前	M 夫	組み木をしている	組み木をしている	組み木をしている	廊下を走っている	砂場で川を作る	砂場で池を作る	砂場で池を作る
	H 夫	外を走っている	外で鬼ごっこをしている	外で鬼ごっこをしている	お家ごっこをする	鬼ごっこをする	外のつり輪にぶら下がる	外を走っている
	H 子	廊下を走っている	ピアノをひく	箱で何かを作る	箱で何かを作る	ままごとコーナーに入る	かけっこをする	鉄棒にぶら下がる
	M 子	ブラブラと歩いている	箱で何かを作る	砂場で川を作る	砂場で掘る	砂場で掘る	砂場で山を作る	砂場で遊ぶ

し、昼食三〇分間は除きました。

観察記録は、鈴木、高橋、奥村が一クラスずつ担当し、同日に行ないました。記録方法は、三〇分一単位とし、全対象児の活動を第2表のように記しました。なお一単位中に一クラス全園児個々の活動を観察記録するため観察した時点での活動をその幼児の単位活動としました。

遊びの分類

第2表のように観察された幼児の活動の資料を基にして、次の十項目にグループ分けをしました。

- ① 積み木、箱積み木遊び、ペアブロック、組み木遊び
- ② 砂遊び、泥遊び、水遊び
- ③ ごっこ遊び

ままごと遊び、怪獣ごっこ、兵隊ごっこ、お医者ごっこ、

買物ごっこ

- ④ 固定遊具遊び

ブランコ、滑り台、鉄棒、つり輪、太鼓橋、ジャングルジム、網ばしご、マット、トランポリン遊び

- ⑤ おにごっこ、かけっこ、なわとび、まりつき、ボール投げ、ゲーム遊び

- ⑥ 製作遊び、絵を描く、製作物を中心とした遊び

- ⑦ 絵本を見る、絵を見る

- ⑧ 楽器遊び、歌を歌う、リズム遊び、レコードをかける、音楽を聞く

- ⑨ 指人形、ペープサート遊び、劇遊び

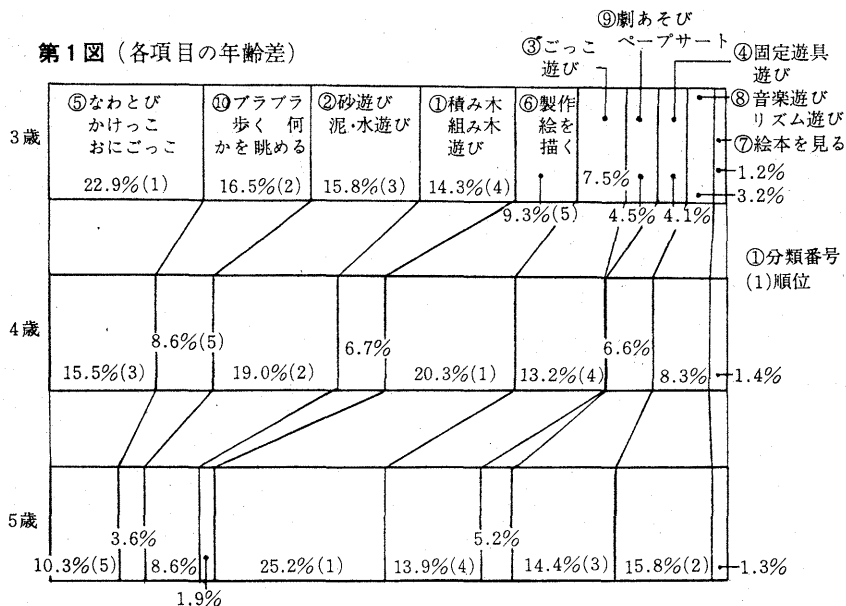
- ⑩ ブラブラ歩く、何かを眺める、すわって話をするなど

遊びを便宜上一〇項目に分けましたが、一項目以上の要素が含まれ、絡み合っている遊びも多いことを考慮する必要があります。

たとえば、積み木で家を作り、そこでままごとなどのごっこ遊びが展開されている場面、観察した時点が積み木を持ち運んだり、重ねたりしているのであれば①の項目に入れ、ごっこ遊びが繰り返されているのであれば③の項目に組み入れました。

また、ラケットやバットを腰に差したり、背負って走っている場面では、⑤の項目に入れますが、明らかに兵隊ごっこ、戦争ご

第1図 (各項目の年齢差)



結 果

つこなど、が展開されている場合には、③の項目に組み入れまし
た。

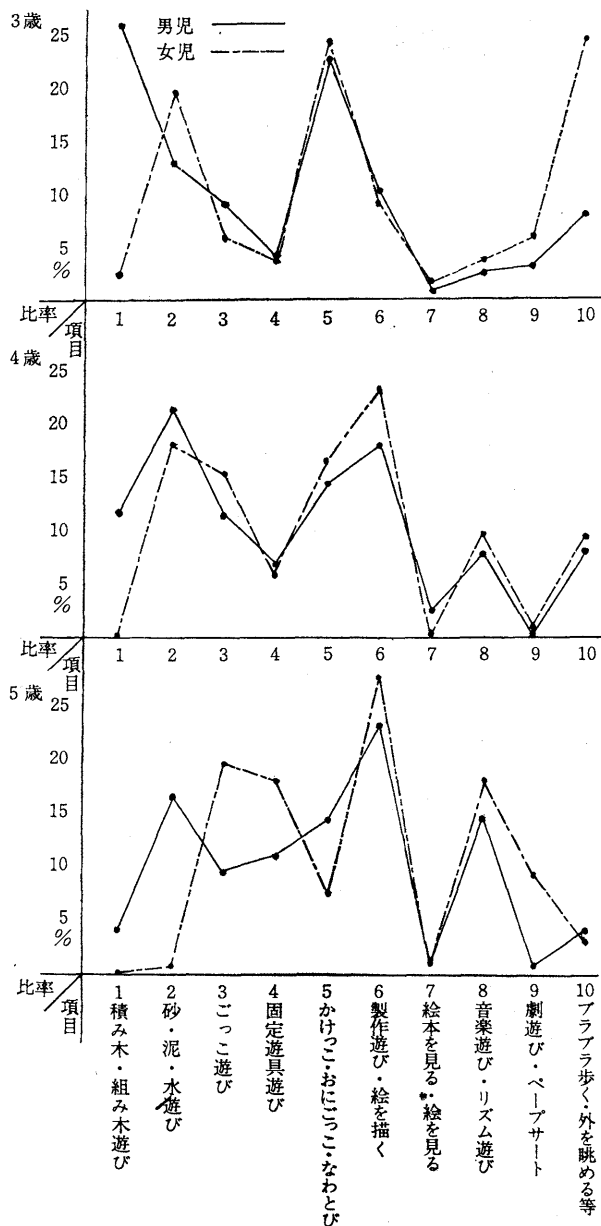
項目別に幼児個々の遊びを分類・整理した結果を、研究目的、
「比較的外的圧力の加わらない状態において、それぞれの年齢の
幼児はどのような遊びをどの位しているであろうか」に沿っ
て、(1)年齢差 (2)性差 (3)個人差の三つの観点から検討しまし
た。

(1) 年 齢 差

第1図は、それぞれの年齢における全遊び時間中(単位時間)
の各項目時間の比率を示したものです。なお、三歳児の多く行な
っている活動を中心としました。これによると、年齢が高くなる
につれ増加傾向が見られるものは、

- ⑧ 音楽を聞く、楽器遊び、リズム遊び
 - ⑥ 製作遊び、絵を描く、製作物中心の遊び
 - ④ 固定遊具を中心とした遊び
 - ③ こっこ遊び
- でありました。逆に、減少傾向が見られるものは、
- ① 積み木、箱積み木遊び、ブロック遊び

第2図 (各年齢の男児・女児の遊びの傾向)



⑩ プラプラと歩く、何かを眺めるなど
 ⑤ おにごっこ、かけっこ、なわとびなど
 でした。特に⑥と①はその傾向が著しく、⑥は(三歳)九・三%
 (四歳)二〇・三%(五歳)二五・二%で五歳は三歳の二・七倍
 の増加を示しています。①は(三歳)一四・三%(四歳)六・七
 %(五歳)一・九%と逆に一三%の減少を示しました。また、②

砂遊び、泥遊び、水遊びの項は三、四歳に多く五歳で減少してい
 ますが、特に四歳において非常な伸びを示しました。
 なお、各年齢で高い比率を含めるものは、
 三歳……⑤、⑩、② 四歳……⑥、②、⑤ 五歳……⑥、⑧、
 ④の項目で各々三項目の合計がその年齢の全活動の五五%前後に
 なることが認められました。

一〇項目のうち、⑦絵本を見る、絵を見る項目は各年齢共一・二％～一・四％で少なく、その年齢差は見られませんが、残りの九項目は以上のように著しい年齢的増減が見られました。

(2) 性 差

各年齢の男児と女児の遊びの傾向は第2図に示す通りです。年齢が高くなるにつれ、性差が現われる遊びが多くなることがわかります。三歳児では①(男児二五・七％ 女児二・九％)と⑩(女児二四・四％ 男児八・六％)の項目に著しい性差が見られますが、他の項目については性差はほとんど認められませんでした。

四歳児では①(男児二二・四％ 女児〇・七％)と⑥(女児二三・三％ 男児一七・六％)の性差が他の項目に比べ大きく、五歳児では②(男児一六・二％ 女児〇・九％)⑨(女児四・〇％ 男児一・二％)①(男児四・〇％ 女児〇・〇％)の性差が認められました。ところで、②、③、⑨項を除いた項目全部が男女共に同じ増減傾向を示しています。たとえば男児に増加傾向が見られる項目では女児も同一傾向が見られ(④、⑥、⑧)逆に男児に減少傾向が見られる項目では女児にも同一傾向が見られました。

(①、⑤、⑩)

②、③、⑨では男児がほぼ一定の比率を示しているのに対し、女児は②で著しい減少傾向を、③、⑨では増加傾向を示しています。

す。ここから女児の遊びの傾向が男児に比べ年齢的に変化し易いと思われます。以上の傾向は第3表に示した、各年齢男女別の傾向(三位まで)でも明らかです。

(3) 個人 差

項目ごとに、五回の観察記録を基に全日出席した幼児の間で個人差があるかどうかを調べました。なお、個人差を求めるにあたって、各年齢の最高平均一二単位(三〇分一単位として)であるため、七五％の九単位以上の頻度と、二五％の二単位以下の頻度を基にしました。

これによると、三歳では①と⑩に、四歳では②、③と⑤に、五歳では②、③と④に個人差が見られました。しかし、個人差は全幼児の活動を総合的に調べ、一方個人の活動を詳細に見なければならぬと思います。

ここでは、各年齢一例について見たいと思います。

例一、三歳児クラス

①積み木、箱積み木遊び、ブロック、組み木遊び

五回の合計遊び時間は三二単位(九六〇分)ですが、この中一単位(三四・四％)を積み木遊びなどで過ごしている幼児が二

第3表 (各年齢男女の傾向)

3 歳	男	①25.7%	⑤21.9%	②13.3%
	女	⑩24.4%	⑤23.9%	②18.2%
4 歳	男	②20.9%	⑥17.6%	⑤13.7%
	女	⑥23.3%	⑤17.6%	②17.0%
5 歳	男	⑥23.0%	②16.2%	⑤13.8%
	女	⑥27.2%	③18.0%	④17.8%

人、八単位（二五・〇％）が二人いるのに対し、全然やらない幼児一人、一単位（三・一％）が三人でした。

例二、四歳児クラス

② 砂遊び、泥遊び、水遊び

四歳の合計遊び時間は三一単位（九三〇分）でした。K子は一三単位（四一・九％）もの時間を砂遊びや泥・水遊びで過ごしていました。K子の他にも女児で三人、男児で二人が九単位以上であり、これに対し、男児に二人、女児に二人、二単位（六・五％）以下でありました。K子のように一項目に一〇単位以上もある幼児は、一日のうち四〜六単位（二時間〜三時間）もその遊びを続けていることになります。

例三、五歳児クラス

③ ごっこ遊び

五歳児の合計遊び時間は二十八単位（八四〇分）でした。九単位（三二・一％）以上ごっこ遊びで過ごしている幼児が四人で、この中で最高はS子の一二単位（四二・九％）でした。S子の五回の記録を見るとそれぞれ二、一、五、三、一単位ずつ毎日していました。一日三十分以上はしていることになります。二単位以下では男児二名、女児四名で、全然やらない幼児はいませんでした。

（お茶の水女子大学）

倉橋惣三選集第四巻 発売中

定価 700 円 フレーベル館発行

内 容

☆ 保 育 案

☆ 短 言……

・ 子どものための人形窓 ・ この秋 他

☆ 戦 中 小 篇……

・ 保姆諸君と語る
(1)健康 (2)服装 (3)熱意
・ 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……

・ 新しい心 他

☆ 作 詞 ・ 書 簡 ・ 揮 毫

☆ あ と が き

第一、二、三巻（各七〇〇円）も増刷発売中

日本心理学会

シンポジウム

「幼児の行動発達と就学年齢」より

本年の七月十六日、東京の教育大学で行なわれた日本心理学会の大会において、そのシンポジウムの一つに、「幼児の行動発達と就学年齢」があった。日曜の午後の暑い日盛りであったが、教室をいっぱい埋める盛会であった。

京都大学教授、園原太郎氏の司会により、四人の発題者が意見発表を行なって後、活発な討論が行なわれた。

最初に、関西大学、川口勇氏が、「学齢成熟からみた就学年齢の問題」と題して、発題講演が行なわれた。すでに数年来、川口氏は学齢成熟について特色のある研究報告を積ん

でおられる。この問題は、ドイツでとり上げられたものであるが、小学校の段階で落第生が多いのは、小学校入学時に十分に学齢としての発達の準備ができていないのではないかという疑問から起こった。ケルンらは、この点を知的分節能力という観点から検討し、落第生の四〇パーセントが小学校入学時に発達の未成熟であると結論した。ドイツでは、この結論にもとづいて、学齢を半年繰り上げたのである。川口氏は、このケルンのテストを日本の幼児童について施行し、検討をつけている。とくに、ある種の図形を模写できるかどうか、すなわち、図形の各部や全体が正しく認識され、筆写されるかどうかということは、学校教育を受けるだけの準備ができているかどうかを見るのによい指標となり得るとしている。さらにまた、このような学齢成熟は、固定したものでないことも強調される。ドイツでも、学齢を繰り上げた結果、数年は落第者が減少し、就学時に学齢成熟に達しない子どもは減少したが、数年後には再び、就学時に学齢成熟に達しない子どもが以前と同程度にまで増加しているというのである。むしろ、学齢を繰り下げれば、これだけ学齢成熟を促進させることもできるということになるのか。川口氏の提出された問題は、

大略以上のようなものであった。つづいて発表された、姫路工業大学の青木冴子氏の発題は、「学齢成熟による分節能力からみた就学年齢」と題して、川口氏の問題をさらに詳細に資料にそくして説明されたものであった。

第三の発題は、大阪学芸大学の田中敏隆氏による「幼児の行動発達と就学年齢——知的発達の一側面」と題するものであった。田中敏隆氏は、長年にわたって、幼児の図形知覚の発達に関して、心理学的、実態的な研究を積み重ねてこられた研究者である。諸種の図形認知について、三、四歳の幼児から、学童、青年にいたる発達の变化について説明があった後、図形認知に関しては、七、八歳と八、九歳の間のころに、著しい発達の变化をとげる時期があることを指摘され、図形認知の観点から、現在の幼稚園の二年間と小学校の一、二年生をいっしょにして扱うような学校区分の提唱をなされた。

第四の発題は、近江学園の田中昌人氏による「幼児の行動発達と就学年齢——発達保障の立場から」という講演であった。田中昌人氏は、胎児期より、乳児期、幼児期についての発達心理学的研究、ならびに、実践的立場よりの人間形成についての研究を長年にわたってなされてきた学者である。ここでもまた

幼児の発達がいかにして行なわれるかについて、具体例、実験例をひきながら発達と教育

についての理論的説明がなされた。たとえば初期の発達に例をとれば、幼児の初期に、ふとんにもぐるのに頭からではなく足からはいるようになり、玄関から下におりるのに足からおりるようになり、滑り台にのぼるのに階段から上って滑りおりるようになるのは一次元の成立である。さらに二次元、三次元の成立があるのであるが、このような発達は、おとなに教えられてできるようになるのではなく、放任されておいてできるようになるものでもない。おとなが、いろいろの可能性を提示して、その中から子どもは選択し、発達に質的転換をとげていく。その場合に、常に高い目標に前進させようとする高次元の方向だけを志した指導をすると、貧困な発達になり、あるところで発達が阻止されてしまうことも起こる。教育的な面からいふならば、発達がどのようにして行なわれるかということに対する洞察が必要であり、教育は、それぞれの子どもの豊かな発達、個性の人格の形成に役立つものでなければならぬ。教育制度は、子どもの発達を保証するものでなければならぬのである。内容豊富な発題であったが、わかりやすく要約するならば、以上のようである。

ある。

討論にあたって、園原教授は、二つの問題を提出された。第一は、就学年齢を、固定的に考えてよいかどうか、学校に入学するということとは、何か特定のことを要求されるものであるかどうかということ、第二には、幼児は早期に訓練をしないと、この面ではあるレベルまでいくものであるが、人間の発達という大きな観点からみたととき、これでよいのかどうかということである。

討論にあたり、もともと論議が集中したのは、川口氏のいわゆる学齢成熟を測定するのに、図形の分節能力だけから見てよいのかどうか、それが発達を代表するものであるかどうかという点で、いくつかの異論が提出された。そして最後に、田中昌人氏は、川口氏のように、学校教育という枠を前提として、子どもをそれに合わせていくような方向の研究には反対であることを表明され、幼児の発達を保証するような教育とはどういうものであるか、という立場から研究はなされねばならず、教育制度もまた、子どもの発達に役立つものでなければならぬことを強調された。まだ議論の入口で終わったが、幼児の発達を保証するための教育という考え方が、はっきり提出されたことは有益であった。

(T)

幼児の教育 第六十六巻 第十号

十月号 © 定価八〇円

昭和四十二年九月二十五日印刷
昭和四十二年十月一日発行

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いたします

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7回配本中

たのしい生活シリーズ

ポピーちゃんは一等賞

¥420

画 野々口重

ゆたかな心シリーズ

うさぎとぞうの王さま

¥420

画 若山 憲

名作12集

牛のよめいり

¥420

画 西原ヒロシ

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

●全四巻揃●

倉橋惣三選集

子どもをうたい、子どもとあそび
子どもに学んだ我が国幼児教育の
先駆者、倉橋惣三先生の著作集

第一巻

「幼稚園真諦」「子供讃歌」

「フレールベル」・付 年譜

第二巻

「幼稚園雑草」

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

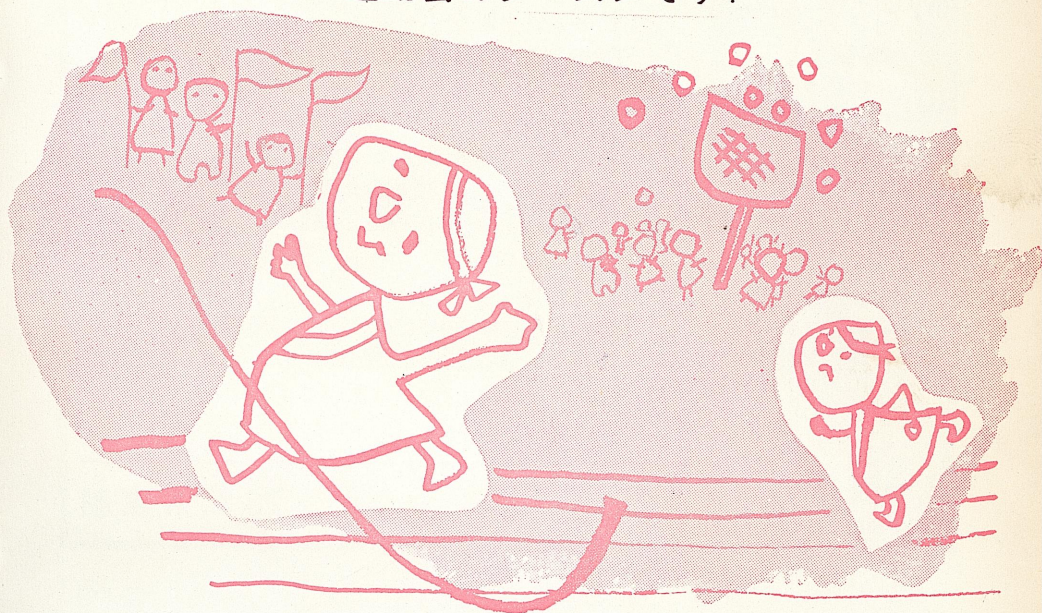
第四巻

新刊

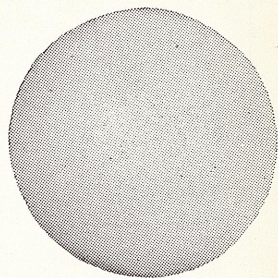
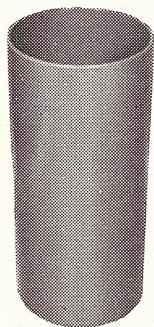
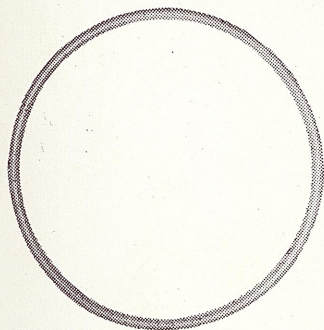
現在まで単行本としてまとめられなかった珠玉の論文、随筆を選り出して第四巻とした。初期の著作、揮毫書簡作詞なども含む。付 第四巻収載論説目録

各巻B6判上製本 定価七〇〇円

運動会のシーズンです！



キンダーカラーフープ キンダー六色円塔 キンダーパスボール



幼児期における運動は、子どもの成長に大きな関係があります。運動会などで、子どもたちをのびのびと遊ばせるということは、そういう意味でも大へん重要なことです。フレーベル館では、輪とか、ボールとか、円塔のよ

うな素朴な運動具に、6つの色を統一してつけました。色が統一されているので、それぞれの遊具を併用して使えば、多くの遊びに活用することができ、子どもたちの運動会は一層楽しいものになるでしょう。

●キンダーカラーフープ・大(直径60cm)1組1,500円・中(直径40cm)1組1,200円・小(直径20cm)800円 ●キンダーパスボール 直径19.5cm・1組2,500円 ●キンダー六色円塔・大塔(高さ30cm・直径16.5cm)・中塔(高さ30cm・直径14cm)1組3,500円 ●色の種類(黄・赤・青・桃・緑・白)