

「基本的な生活態度の形成をめざす指導」の研究 (三)

——実践の考察から得た指導の観点——

仏性とよ子・服部 馨

稲岡 百合・谷川 敬

(三) 自己発見、自己創造を促すはたらきかけ

幼児は、他律的だという。教えてやらなければ、できない時期だという。しかし多くの事例のなかには、教師の適切な働きかけによって、子ども自身が自ら努力して解決を図っている場面が多くあった。他律的な幼児の心のなかに他律をこばみ自律をめざす姿勢が、幼児期はもちろん、もっと以前から内ぞうされていることを思い知ったのである。

一般に「他律から自律へ」ということがよくいわれるが、しかしこうした他律がそのまま自律に向かうのではなく、他律期といわれる幼児期であっても、自律性の芽生えを育てることがなかったならば真の自律性とはならないのであろう。

私たちは子どもに「どのようにするのか」を教えるのではなくて、「この場合どうしたらよいのか」ということを自ら自発的に、発展的に、発見していく態度を育てることこそ大事なのである。このためになされる教師による働きかけには、言葉による働きかけ、心情面での無言の働きかけ、態度や姿勢での働きかけ、などが考えられる。そうしてこれらがすべて、その子どもに適切になされた場合には、いちいちそのやり方を指示しなくても、示唆あるいは暗示や助言だけで、子ども自身が解決のしかたを発見しようとする意欲的な姿勢が示される。それに反して、その働きかけが望ましくなく、また適切でなかったならば、子どもは子ども同士で反発し合い、教師に反発し行為することから却って逃避する姿勢を示すのである。

適切でない働きかけの中には、教師の押しつけ、単なる事件処理、説諭（言いきかせる）などいろいろ事例にみられたが、特にここで反省したことは、子どもが、あるいは、子どもたちが、せっかく自ら問題解決をしようとしている時に、教師はその姿勢に気づかずに、また気づかないばかりか、その場を単にテクニク的に処理することにあせて子どものせっかくの姿勢をこわしている場面が多くみられたことである。教師はとかく自分の都合のよい、自分の気に入るような解決の仕方を子どもに期待しがちであり、この教師の期待が子どもの側に実現されなかつた時には、教師は子どもの態度を否定し、その姿勢を認めようとしなない。しかし大切なことは、解決の結果の期待にあるのではなく、自分たちで解決しようと努力する過程そのものこそ、教師は期待すべきであるということが注意されなければならないのである。

今一つ教師のねらいが、子どもがこのように努力する姿勢にあったとしても、その結果をあせてはならない。働きかけがより強く押し出された場合には、それは決して適切ではないことも忘れてはならない。特に教師の理解と受容によって、子どもの安定感を生じさせることが無視されているならば、それは、押しつけの働きかけとなって、子どもに安定感どころか、圧迫感を与えることとなり、子どもを自ら行爲することから逃避させる結果を生ずるのである。教師の働きかけが第一項で述べたような安心感、

安定感のなかで気長に根気よくなされてこそ、自己発見へと子どもを意欲づけることができるのであろう。この意味においてモンテッソリーはいつている。

「しつけは、いつでも間接的な方法で達せられる」「欠点をさがしたり、つかんだりすることによってではなく、自発的な仕事での活動を発達させることによって、そのねらいは達せられるのである」と。

ともかくわれわれは今まで理解と受容をとかく強調しすぎて、働きかけの面を忘れていたきらいがなくてもなかつた。そうしてせっかくの生活態度形成のチャンスを取りにがしていた事例も多かつた。生活態度の形成は、理解と受容に裏づけられた教師の適切な働きかけによって、子ども自身のうちから創造的、發展的に達成されるものであると痛感させられたことであつた。

事例一

子ども	教師	教師の気持ち
A ませてくださいはらへんわ。	なぜでしょうね。	・また教師を頼ってきたな、と思つた。
B もうすわるとこないし、ませたげらへん。		・どうしたらませてくださいだろうと思わせた。
		・Bの気持ちもわか

<p>B お客さんのすわる ところやったらあい たるわ。</p> <p>A ほな、お客さんで もよいわ。</p>	<p>ああ椅子が足りない ね。困ったわね。</p> <p>じゃAちゃんお客さ んでもいい。</p> <p>じゃ、玄関から入り ましようね。</p>	<p>つてやりたい。 どうすればよいか はいわれない方がよ いと思つた。 ・納得の上で（お互 いに）あそばせた い。 ・お客さんでもよい と納得して仲間入 りしたAを、うれ しく思つた。</p>
--	---	---

(考察)

- ・ B児は常に主役であつていばつていたので、A児には始めからあきらめかけている表情がみられた。
- ・ なぜでしょうね、といったのは、B児に答を期待したのではなく、A児自身にどうしたらまかせてもらえるか考えさせるつもりで問い返した。
- ・ 同時に教師としては、その時の条件が本当にまかせてやれない条件なのかを確かめる気持ちもあつた。
- ・ ほな、お客さんでもよいわ、といった時、A児もB児も両方が納得した結果であつたので、教師も安心した。
- ・ A児のはじめの気持ちは、まかせてもらつてお母さん役になろうとし、B児はまかせてあげればお母さん役をとられそうだから、

本当はまぜたくない気持ちのようであつたのが教師の問い返しによつて、A、B児お互いに我慢しあうことができた。
 ・まぜてくれはらへんに対して、まぜてあげなさい、と言つていた従来やり方に、教師は反省した。

仲よくする、ということとは、一緒に遊ぶということではなく、仲よくしようとする姿勢に向き直るということ、お互いに拒否しあつていた子どもが、教師の働きかけによつて、努力しながら相手を受け入れようとする姿勢、に向き直ることである。仲よくするは、仲よくしようとする姿勢のことをさしていうべきであらう。また、仲よくしようとするにはどうすればよいか、を相互に考えさせ、こうすれば仲よくできる、ということ、自ら思いつかせることこそ態度形成でめざしたいことである。

事例二

<p>子ども (机の上に粘土板を置いて粘土遊びをしている) A 僕もするし、板置かして。 B もう一杯やし、置</p>	<p>教師</p>	<p>教師の気持ち</p>
---	-----------	---------------

けへんで！。

Aちゃん一緒にした
いのね。(皆に聞こ
えるようにいう)

C
(粘土板を縦に置
きかえて) こうし
たらここへ入る
わ。

Aちゃんよかった
ね。

・どのようにA児を
受け入れるだろ
う、とB・C児の
受け入れ方が気に
なった。
・どうしたらいいか
を、自分たちで考
えてほしいと思
い、Aの気持ちを
改めて伝えた。
・よいことをいつて
くれたと思い、う
れしかった。

(考察)

- ・ Aが最初仲間に入ろうと来た時、どうするだろう、と教師はだ
まって気をつけていた。
- ・ 先から遊んでいた子どもたちが、A児をどのように受け入れる
だろう、とむしろこのことの方が、教師に興味深かった。
- ・ B児の言葉には、後から来てせっかくしているのに邪魔くさい
な！、といった拒否の姿勢が見られた。
- ・ この時教師の働きかけとしてB児に注意をしがちであるが、そ
うしてB児を不安定にするよりも、その場にいるみんなの子ど

もが、素直に共感し得るような働きかけを考えた。

・ C児の言動は教師の働きかけがA児に、もちろんC児に共感と
して受けとめられたから、このような動きを示したのだと思え
る。

・ 教師が子どもに対する配慮として親切に板を並べてやったり、
他の子どもに、場所をあげてあげなさい、と指示したのでは態
度の形成にならない。教師が、こうしてほしい、と思うような
ことを、子ども自身に発見させるのでなくてはならないのであ
る。

この事例から、これは経験のすべてを通していえることで
あるが、教師から、こうしなさいとか、こうするとよい、と
答を出してしまえば子どもは自ら、なぜそうしなければなら
ないか、を考えようとしめない。今自分はどうしたらよいかそ
れを考えようとする姿勢こそ、もっと教師は重視するべきで
ある。したがって何をどうしたらよいかそれを考えようとする
姿勢こそ、もっと教師は重視するべきである。したがって、
何をどうしたらよい、何を？を明確にしてやることによ
って、その答は子ども自身に発見させるべきであり、発見し
ようと努力する態度こそ、態度形成で最もねらわなければならない
点である。

事例三

子ども	教師	教師の気持ち
<p>A先生、だまって仲よしの部屋のオルガン弾かはるの。まげてやいわんと弾かはるの。</p>	<p>仲よしの部屋は誰が使ってもよいのでしよう。</p> <p>誰にまげてやいわんと駄目なの？</p> <p>幼稚園のは、誰が使ってもよいのところがかなー。</p>	<p>誰が使ってもいいのに何をこの子はいつてるのだから。</p> <p>誰が使ってもいいからそんなこといわないでといった思いがよかったです。</p> <p>・誰が使ってもいいからそんなこといわないでといった思いがよかったです。</p> <p>・少々、いつている子に腹立ちをおぼえた。</p> <p>・自分の方がいじわるのくせに、と思えた。</p> <p>・誰が使ってもいいからそんなこといわないでといった思いがよかったです。</p>
<p>Aそれでも、まげてやいわんと弾かはるのや。</p> <p>(だまっている)</p> <p>Aそーや。 (不満そうに、出ていく)</p>	<p>いらだたしかった。</p> <p>・いらだたしかった。</p>	<p>(考察)</p> <p>・子ども自身には誰が使ってもよいことはわかっていたが、先にいる自分に断わらないで、だまって使ったことが不満で、その気持ちを教師に訴えたかった。</p> <p>・ここでの教師の役割は、子どもの不満な気持ちを受け取ってやると同時に、両方の子どもの関係を結ぶ役割を果たすことではなかっただろうか。</p> <p>・この時の教師は、だまって使ってはる、と訴えた子どもに対して、おかしいことをいう子だ、といった感じが突然にしてそのままの感じで接してしまった。</p> <p>・訴えた子どもは、オルガンを使われることが嫌なのでなく、だまって使われることがいやなのであって、オルガンかしてといってから使ってほしかったのである。</p> <p>・しかるに教師は、また意地悪をいつている、といったこの子に対する先入観もあって、この場の感情受容は、なんらなされていなかった。</p> <p>・幼稚園の物は誰が使ってもよい、と教師の助言としては何か当然のことをいつているようであるが、この子どもにとっては、まげてやといつてほしい、ことを訴えているのであって、この教師の受けとめ方は決してこの子を満足させてやることはできなかったと思う。</p>

・その証拠に、それでもまげてやいわんと弾かはそのや、と教師の助言に対して、そんなこといつているのところがう、と不満な気持ちをぶちまけているのである。

幼稚園のものは誰が使ってもよいのですよ、と教師がいくら強調したところでこの子どもには通じないし、また訴えて来た子どもに教師がこだわってしまっていて、だまって弾いている子どもは忘れられてしまっている。教師のこの時の役割は訴えて来た子どもを説得するのではなく、だまって弾いている子どもとの人間関係を結ばせることによって、二人の間で話し合うようしむけるべきであった。幼稚園のものは云々、いかにも指導しているかの如きこえはするが、いわれている子どもが、全然受けつけていないことを、教師は知るべきである。

事例四

子ども	教師	教師の気持ち
A先生、私のぶらんことらはった。かしてくれはらへんわ。	あのぶらんこはAちゃんの違うでしょ。みんなのぶらんこ。	・私のものでも思っているのだからか。 ・幼稚園の道具はみんなのもの知らないのだからか。

<p>B そうや、あれはみんなのやし、代りばんこに乗るのやな。</p> <p>B ぼくもついでいっていうたるわ。</p> <p>(AとB児二人でC児の方へ行く。)</p> <p>(暫くして二人で帰ってくる)</p> <p>A B先生なんぼいうても代わってくれはらんし、来て。</p>	<p>こやね。</p> <p>Cちゃんにそういってあげましようね。</p>	<p>・Bは、いいことをいつてくれた。</p> <p>・自分たちで解決してくればよいが、四歳児ではむずかしいのだから。</p> <p>・やはり四歳児では無理なのかと思っただ。</p>
<p>C(教師の顔を見て)代わったるわ。</p> <p>(降りて走っていき)</p>	<p>(A、B児についてC児の所へいく)</p>	<p>・Cと話し合えなかったことが残念だ。</p>

(考察)

・自分の物、とその時いった四歳児に、みんなの物だから、と言葉でいっても納得(理解)しなかったようである。

・しかし自分のぶらんこと強調してきた子どもに、教師は、公共の物の概念を知らせなかった。

・だに次のB児の、代わりばんこに乗るのやな、の言葉に惑わされて、A児に代わって乗ったC児に、A児に返すような助言をしようとした。

・こうなると、私のぶらんこといつてきたA児を認めたことになり、A児は、やっぱり私のぶらんこやった、また、先生にいつてよかった、と思つたであろう。

・C児が教師の姿を見ただけでぶらんこを降りて、代わつたるわ、といつたのは、教師に対して、権威か、威厳を感じたのであろうか。

・とすると、教師が側にいなかったら、降りて代わろうとはしなかつたであろう。

教師は得てして告げに来た子ども、あるいは訴えて来た子どもにもその場で解決してやろうとするものである。この場合訴えて来たことを解決するのは教師ではなく、子どもが、または、子どもたちが自らの力で解決しようと努力することなのであって、教師は子どもが自ら解決しようとする姿勢になるための働きかけをすることなのである。

また、教師の権威とか威厳でもつて例えその時表面的に解決しても、それは本当に解決したのではなく、権威に対して

表面を取りつくりただけのことである。態度の形成は、決して権威とか威厳で取りつくりわれたものであつてはならない。

事例五

<p>子ども (椅子がないので、 うろうろしている) (二人)</p>	<p>教師</p>	<p>教師の気持ち</p>
<p>椅子がないの (二人)</p>	<p>あんたたちどうしたの、椅子がないの？ 他の人はちゃんと腰かけてはるのにね。誰がはやく椅子を探してくるか競争よ。皆見てあげてね。自分で探してきやはるからね。</p>	<p>・友だちや、教師をあてにせず、自分でさがせたい。 ・他の子どもができるのどうして、できないのどうして。 ・どんなに困つても、いつでも最後まで自分で解決しなければならぬことを知らせたかった。</p>
<p>(いらいらと探す が、やっと見つかる)</p> <p>今度からちゃんと自分で探すのよ。</p>		

(考察)

・教師はこの子どもたちに、友だちや先生をあてにせず自分のことは自分でちゃんとできるようにむけたかった。

・また、他の子どものできることがこの子どもたちにできないはずはない、といった気持ちが強かった。

・椅子がなくておろおろしている子どもの不安な気持ちは、この時の教師の出席でより突き放されたように思ったのではないだろうか。

・この場合二人の子どもがより安定した状態で、しかも自分たちが椅子を探そうとする姿勢をもたせるべきであった。つまり、椅子がないの、困ったわね、よく探してみましようね、など助言できればよかったと思う。

この事例では、罰ではないにしてもみせしめによって前向きな姿勢を強制したことである。結果的に二人の子どもの椅子を自分でみつけたが、どんなにか気持ちがおろおろしたことであろう。教師がせっかくなきかたが間違えれば子どもの感情を不快にし、不安定なものにしてしまう。二人の子どもは、椅子を自分でみつけたことを喜ぶより、友だちの前でおろおろした不安な感情の方がより強く印象に残ったのではなからうか。

(大津市立天津幼稚園)

保 育 学 年 報

保育界に広くすすめる

保育学年報の意義……………山下 俊郎

保育学年報は、一九六二年版を第一巻として毎年刊行されて、いまや一九六六年版が刊行されるようになっている。

この年報は、保育及び保育学に関するその年度の動きを、もれなく集録している。第一部は毎年開催される日本保育学会大会における研究発表を集録し、第二部は保育関係のその年度の総合的文献目録であり、第三部は「保育関係の組織と動き」として、幼児文化財、保育関係団体、保育者養成機関、保育行政、保育及び保育界の動向として、保育に関するすべての動きを集録してある。第四部は、毎年特集として得がたい資料を載せてある。一九六六年版では、この第四部は、幼稚園創設九十周年記念として、九十年間の保育文献の解題を行なっている。

このような年報は、世界にもあまり類例を見ないものである。保育に関するその年度のすべてが、もれなく集録されているこの保育学年報は、発行後年数がたつにつれて、ますますその光を増すことであろう。保育関係者にとって、必要不可欠の文献だからである。

(日本保育学会会長)

一九六二年版 六〇〇円・一九六三年版一、二〇〇円
一九六四年版一、八〇〇円・一九六五年版一、七〇〇円

フレーベル館発行