幼児の情緒的成熟の場としての幼稚園

柴田いつ

(一) はじめに

人間生活にあって、情緒――つまり感情の動きは、つねに切りはなせないものがあり、人間の性格をつくっている大切な柱といえましょう。快・不快の感情は、もっとも大きなその人の人格に影響をおよぼし、その人の生き方にも大いに変化をもたらすといっても過言ではないでしょう。

私どもの毎日の生活を考えても、つねに明るく充実した日ばかりとは限りません。一時の感情でその日のすべてを暗くしたり、正常な判断を下せなくなったりします。まして感情の起伏がはげしい幼児たちにとっては、その場その場でのいろいろな感情の変化によって、あそびが中断したり、発展させたり、大きな影響をもたらします。このような状態のなかにあって、何といっても教師としての役割は重大でありましょう。感情の安定化のためのぞましい方向づけや、その場に応じた適切な指導は、幼児教育の根本的な問題だと思います。

けれども、最近一般的に保育の科学化ということがさかんにいわれ、それはそれなりに非常によいことなのですが、そのために、ややもすれば、合理的で高度な研究や立派な理論に走りすぎる傾向がないでもありません。よりよいあそびへとお膳立てを急ぐあまり、幼児たちの感情の動きをとらえずに、早く結果をだそうと気がせいてしまって、「もうすこし」とか「こんなふうにしたら」とかサゼッションを与えすぎている場合が案

外多いように思われます。私はこの課題をうけて、幼稚園のもっとも大切な核心にふれたような気がいたしました。

情緒的成熟の場としての幼稚園という考え方は、もっとも重視すべきことですし、もっとも当然のことなのですが、実際に毎日のあそびのなかで、どれだけウェイトをおいて保育しているのだろうかと、反省してみますと、何となく恐ろしい気がいたします。

(二) 一日の保育の流れのなかで

そこで最初に考えられることは、きょう一日幼児たちは、はたしてたのしく過して帰ったであろうかということに対する反省です。つまり、どの幼児にとっても幼稚園での生活は、ほんとうに満足な一日であったろうかということです。幼児にとっても幼稚園での生活の満足感は、情緒の成熟にとって、もっとも基礎的なものだと思われるからです。でもこう考えるとき、Eちゃんの元気のなかった顔や、泣きべそをかいたM君の顔がおもいだされるのです。その日の実践や反省にややもすればクラス全体の動きや変化、そうして、目立った幼児の行動の記録が中心となりがちで、ひとりひとりの幼児の感情の動きを大切にしなかったのではないか、という点で今までの自分を反省せずにはいられません。

教師の予想した経験を、幼児に興味づけていって活動させるような学習、すなわち、刺激に対する反応という点での指導はあっても、子どもたちの情緒の動きをどう教師としてとらえていって対処してやったか、個人記録をみても、行動の記録の変化にとどまっている場合が多いのです。

そこである一日をとりあげて、どんなようにして、幼児たちは自分の感情を処理して、活動にとけこんでいったのか、ということを中心にして、自分で自発的にする場面、興味をもって自然と全体の幼児がまとまっていった場合、あるいは、クラス全体がまとまってする場面などのなかでの幼児たちひとりひとりの活動をひろいあげて、どのように、成長していっているのかをみてみたいと思います。

たえず動きまわる幼児たちは、興味のあるものには、集中しますし、いやなもの、退屈なものには、すぐ飽きの態度を表わします。うれしいとき、意欲をもったときには、自然にたのしさがわいて、こどもたちの表情も明るくなり、教師自身も充実感をもちます。幼児と幼児、幼児と教師との感情のふれあい、そのなかでの感情の充実、それはつまり人間的なふれあいのな

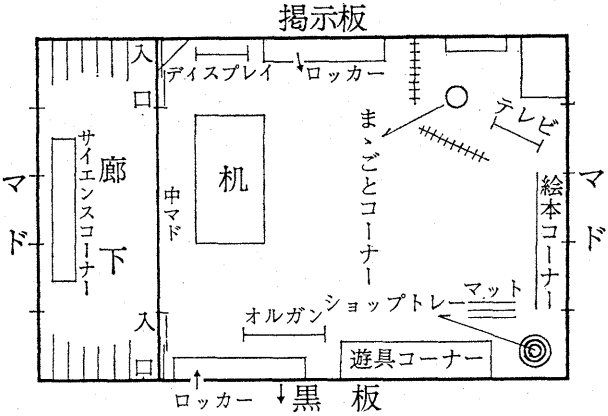
第1表　個人別幼児一日の流れ（6月16日・木）

8.40	9.40	10.30	11.30
登園～自由な活動	興味からまとまりへ	まとまった活動	
A——絵本をみる—ままごとコーナー—サイエンスコーナー—ねんどあそび—			
B——蛍かごをみる—ねんどあそび—絵本—ヒコーキつくり—	でんでん虫さがし～どろんこあそび	レコードをきく～フォークダンス	降園
C——つみきあそび—ヒコーキつくり—とばしっこ—マットあそび—			
D——毛切虫とあそぶ—ＵＳつみき—ヒコーキつくり—とばしっこ—			
E——サイエンスコーナー—観察台—鬼ごっこ—キャップあそび—			

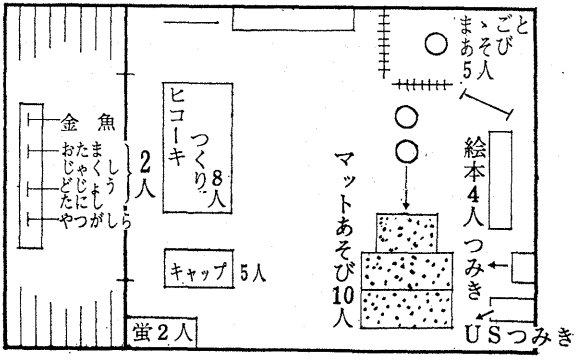
かで成熟していくものでなくてはならないでしょう。すなわち、将来よいパーソナリティをそなえた社会人として発達してくれるためには、その日その日の情緒が安定し、快に感じる連続でありたいものです。

さて第一表に示しましたものは、私の学級での個人の動きの変化を示したものです。そして第二表は、全体の保育室の状態を示しています。これらの表では、簡単に幼児たちのあそびのなまえをとりあげております。

第2表　A…朝の環境



B…9：00現在の保育室の環境



さてこの日は小雨の日で、のちに雨はあがっておりますが、あまり活発な動きはみられませんが、この表のAとBは入園当初情緒不安定でよく泣いた幼児です。次の動作に自分からなかなかに移れず、Aは三日間、Bは五日間園生活にとけこめませんでした。Aはこの土地に入園直前移ったもので、言葉のアクセントがちがい、近くに友だちがいない。Bは一人っ子、おばあちゃん子で内べんけい、またEは半月前叔母の家に引取られた子どもで両親が聾唖者のため、語いが少なく、固有名詞や常識的なことばがわからず、無口、でも逆に人の顔の表情や、ふんいきを目ざとくよみとり、神経質、これらそれぞれ生育歴はまちまちですが、集団生活への適応が他の子どもよりはおくれ、現在においてもまだまだ積極性をかきますが、登園してから、ボンヤリしているようすは最近みられなくなりました。そこで教師としては、環境による働きかけも大切ですが、教師と子どもたちのふれ合いのなかで、その子のもつ可能性、適応性をひきだしてやることが、もっとも大事だと思い、いろいろ考えてみましたが、なかなかうまくいきません。

〈幼児の感情の受容のなかで〉

そこでEのことについて、まずふれてみましょう。「Eちゃんちょっときてごらん。おたまじゃくしの足とっても可愛いいわよ」「Eちゃんおねがい、ちょっと手伝って」などと呼びかけたり、その幼児の横に坐って、「先生もさしてね」「どうしたらいいかな」「これはかたいですよ―」などとちょっとユーモアをいれていったり、おどけていったり、こどもといっしょの姿勢になって、なんとか幼児の感情を受けとめるのに努力してみました。これは、研究された指導計画よりも、はるかに大切だと考えます。つまり、環境やあそびの配慮だけでは解決できない問題だと思うのです。でもまだ、「ウン」「なに」「そう」との返事程度で何一つとして話してくれないのですが、にっこり笑うときは、心よりその場にはいりこんでいるときですし、だまりこくって涙をうかべるときは、不快な感情を示しています。いままで声のない生活を五才まで送ってきたので一朝一夕にして、変化はのぞめません。私も何となく悲しくなるときもあります。ままごとあそびのようすをみていますと、うれしいときも声を立てて笑わず、また拒否の場合はいやという態度を体で極端にします。でも坐ってするあそびやしごとは、自分からできますし集中力はあって長時間やれます。言語表現はできずとも、自己の感情を態度であらわしますので、たえず感情の動きに注意し受容してやることが必要なのです。でもこの

一日のなかに、つぎのようなことがありました。

金魚ばちをのぞきこんだり、観察台の製作物をみていたEに、私は話しかけようかどうしようかと考えていましたとき、Eの手が私の体にふれました。Eは「はっと」したようすでしたが私が笑顔をみせますと、Eもうれしそうな笑い顔になったので、これはしめたと思い、こんどは私からEの背中をつっついてロッカーの横にかくれました。Eもすぐさま追っかけてきて鬼ごっこになったのです。うそのように元気がでて顔を真赤にして笑いながら私に追いついてきたのでした。「あっ、つかまっちゃった」私が床の上に坐ると、Eもいっしょにくっついて坐ってくれました。

やはり、今後も機会をとらえて、Eの感情を受容していきたいと考えています。

この幼児は特殊なのですが、その他の幼児のひとりひとりもやはりいろいろな感情をもってあそんでいるわけですから、学級全体のあそびの展開だけに注意しすぎて、そのなかでひとりひとりの幼児の感情を押し流してしまわないようにしていきたいと考えます。

〈教師自身の成長のなかで〉

次に、このC・Dは何ごとにも能動的な幼児で、こんな活動家は他にないと思うほどよく動きまわります。あそびへの発想も早く、遊具をフルに活用しますし、感情の表現もはげしく、従ってあそびの場面でよく衝突がおこります。

「またC君が―」ということを、幼児たちのあいだにいつもよくききます。また教師自身も「だめ！」「危い！」と突発的に禁止のことばをよく発してしまいます。

第一表の〝どろんこあそび〟の内容は、男児は池つくり、女児はおだんごつくりということです。そして雨あがりの鉄棒の下の水たまりの水を利用して熱心にあそんでいました。男児は古木をもってきて舟にして浮べていたのですが、CとDの衝突がはじまったのです。「ぼくのは潜水艦やで、もぐっていったんや」「ちがうわ、わざとぼくのをこかしていったんや」「ちがう、こかさへん、そのふねぼろこいでや」泥んこの手がまさにとぼうとしています。

私は思わず「あっ、C君！やめなさい。D君もぼろこいといってだめでしょう」といってしまいました。そして続いて、「そのお舟、やっぱりだいぶぼろんこね」私が感心していったので、みんな大笑いしました。くやしそうなC君も、その舟をすくいあげると、「ボン」と園庭のすみっこにすててしまいま

した。すこしこさめがぱらついてきたので泥んこあそびをきりあげました。

このようにして、この場はおさまりましたが、このような感情の受容のし方がよいのか、私はなんとなく不安になりました。とくにC君に対しては、果してこれでよかったのかと何となくすっきりしないものが残りました。しかし過ぎ去ったことはしかたありません。やはり教師自身の成長のなかで、この問題を解決していかなくてはと思います。教師が、幼児とともにのびていくそのための努力において、C君もよりよい感情の発達をしていくのでしょう。

(三) 情緒的成熟の場

情緒の成熟は、前述のように教師と幼児、幼児と幼児との感情のぶつかりがあり、そのなかでの受容や拒否を通してなされていると思います。ですからそれらは、特別に設定された保育の展開のなかでというより、日々の保育のなかでのいろいろな機会において、なされているといってもよいでしょう。

ですからそれらの機会は、保育のなかのいたるところにあるといえます。そこでこれらの機会のなかでの一例を実践記録のなかから拾って、参考に供したいと思います。

〈幼児同士の感情の受容のなかで〉

女児四人がたのしくマットあそびをしているときでした。男児三人が割込んできて、「川とびをしよう」といって、女児一人がとんだとたんマットを引張ったのです。

「あっ！」といったとたんIちゃんはすってんころりんひっくり返って泣きだしました。「C君だめじゃないの！」私もつい声を荒くしてしまいました。C君はちょっと肩をすぼめただけで、「これだけあけよ、ぼくとべるぞ」といって、マットの間隔を広くあけ、はずんでとびだしました。

「C君！」と呼んでIちゃんにごめんをおっしゃいといおうとC君のあとを追ったのですが、次々ととんでいく幼児たちのためついにC君にいうことができず、なんとなくわりきれない気持でした。

そのときです。C君はベソをかいているIちゃんを引張って「ここへはいれ」と一生けんめい促しているのです。C君の気持をくみ取ってかIちゃんもあそびのなかにはいりました。

私にはどうも割り切れない感情が残りましたが、私もこの場面をみているうちに、幼児同士は理解しあったのではないだろ

うかという気持になりました。すなわち、C君のやったことについて、形式的に〝ごめん〟ということばを聞くことよりも、Iちゃんにとっては、C君の感情をすなおに受け入れているということの方が、口先の「ごめんなさい」より、よほど大切なことではないだろうかということに気がつき、このような感情をうまく育ててやりたいと反省させられました。

教師が幼児の感情を受容することも大切ですが、幼児同士の感情の受容ということも、これにもまして、大切なことだと思います。

〈ひとりの幼児の感情がグループの感情へ〉

共同のねんどあそびをしていたときのことです。それぞれロロに新型二段式ジェット機とか、自動車のタイヤとか、ねんど容器のふたの中央に棒をつきさして、レーダーをつくり「風速五十米」とかいい合ってたのしくつくっていました。そのうち「G君、そっちのくみになれ、こっちはぼくとF君だけでいい」といってグループに分れあそびはじめました。

ダダダ……戦争ごっこを目を輝かしてやりだしました。攻撃の態勢にでたD君得意顔です。でもねんどにつきさしてある割箸や紙管がいまにもおっこちそうです。

私はそれをなおすように呼びかけようとしましたが、その前に大砲の紙管が落ち、前翼もこわれてきました。D君はほんとうに〝しまった〟という顔をしましたので、私はD君の感情を受けとめて思わず「あ、残念ね、新型ジェット機なのに—」といってしまいました。これをみていた他の幼児たちも、私の声に気の毒そうな顔をしました。

そのとき降園のレコードが流れてきましたので、とっさにダンボールの箱を立てて「ここ車庫にしましょうよ、ここへみんなしまって」といいますと、「せんせい、ぼく明日もっとええジェット機つくる」とD君はこわれた翼をくっつけながらそっと車庫にしまっていました。私も何んとなくホッとしました。他の幼児たちもD君をいたわりながら一生けんめいあとかたづけをしました。

このような幼児の感情をみていますと、教育というもののむずかしさ、とくに教師の態度が幼児の情緒の発達にとって果す役割について、いろいろ考えさせられます。でも幼児の友だちの感情をすなおに受け入れる態度には、幼稚園生活の大切さをつくづく感じさせられました。このなかで幼児の感情は豊かに育っていくでしょう。

〈幼児の洞察のなかで〉

劇あそびのときのことです。くまちゃんにプレゼントするため、ケーキをつくろうということになりました。幼児たちは白ボールや段ボールで何んとか大きいケーキをつくろうと大変でした。「ケーキは丸いやんか」「この箱ではあかんわ」段ボールをつみながらいい合っております。「うん困ったわね、どうしたら丸くなるかな」私もいっしょに幼児と考えました。

先生の困った顔をみて、幼児たちも一生けんめい考えています。先生もいっしょに困っているのだからと、Hの眼は真剣でした。そのうちやっと、白ボールの細長い紙を丸くしだし、のりをつけていましたが、「せんせいすぐはずれるよ」「あっわかった！ホッチキスでとめよう！」とすぐさま製作コーナーからホッチキスをもってきてとめ、円形ができました。「や、できたできた」と私も声を出したのでその声につられ、B君もやりだします。

でも二段目が困ります。すぐおっこちてしまい立体感がなかなかできません。「こっちをチョンと切ってはさけよか」「つみきをなかへ入れようか」などといいあっているうちに、H君が「ここへ穴をあけて針金とおそう」といいだしました。「せんせい穴あけかして」私の所へやってきました。H君はじめ3人の男児は「そこぼく通すでここもっとって」「ぼくこっちする」と一生けんめいでした。私も「わあー考えたわね」といいながらスチロールをもってきました。「あっ、てんぺんにこれおくといい」と早速着想のいいH君は「せんせいそれちょうだい」といいだしました。ちょうど寸法もよく、うまく三段目にのっかって、でこぼこのあるスチーロールのおもしろさに不恰好でしたが、とにかく立派なケーキができました。そのあとえのぐで着色したり、室かざりの残りのクレープテープなどくっつけて女児も参加して、三日間かかってやっとできあがりました。

このような経験のなかで、教師は幼児の思っている感情をうまく受容していくと、幼児は安定して、いろいろな洞察をしてくれるということが、何かしらつかめたような気がいたします。

もし、ここで困っている幼児に、製作の指導をしたら、恐らく幼児は何の洞察もなく、いわれるままやって、満足感をもったかもしれませんが、また幼児自身の創造性のある製作はできなかったのでないかと思われます。また、幼児の感情を拒否したり、受け入れてやるときでも、わたくしの過去の実践からみて、考えることなく、セロテープなどを使って簡単に仕上げたのではないかとも思われます。

この事実は、今後の実践にとって、一つの大きな示唆を与えてくれたような気がします。

㈣ おわりに

これまで情緒の成熟について、いろいろな面からの実践を通してみてまいりましたが、すくなくとも情緒の成熟ということは、教育要領のなかでの教育の内容という面からみていくと、大きなウェイトを占めるものではないとも思われます。といいますのは、このような問題は、幼児のあそびの（学習）基礎となっているものでありますから、自明のことであるともいえるので、あらためて、取りあげられていないのかもしれません。

幼児が学習をしていくためには、まずいろいろな経験や活動が用意されなければなりません。そしてそのような経験や活動（学習）を通して、幼児は成長し発達していくことになるのでしょう。

でも、このような学習は、情緒の成熟があってはじめて可能な問題であるということがいえます。すなわち、情緒の成熟については、すくなくとも、一般的にいわれている指導計画のなかに、幼児の経験や活動として、記入することは、不可能だからであるためかもわかりませんし、いろいろの保育のなかに、偶発的に、しかも機会に応じてなされるためであるかもしれません。

そして、情緒の成熟のためには、教育が直接関係する意識のなかにある問題もありますが、むしろ無意識のなかにある問題をとりあげなければならないと思います。このようなことは、とても困難なことでもありますし、別の面からいえば、このようなことは、教育以前の問題ともなりましょう。

でも、ひとりひとりの幼児が安定して、たのしくあそぶようになること、このことは、幼児がみかけのどのような高度の経験や活動をすることより、大切なことではないかと思います。それは望ましい人間形成の基礎となるからです。

そのためには、まず教師のひとりひとりの幼児に対する正しい見方が要求されるでしょうし、幼児からすなおに学ぶ態度も要求されるでしょう。

わたくしのささやかな実践では、このようなことには、ほど遠いと思われますが、今後の実践において、あやまちをくり返すことなく、幼児とともに成長するなかで、少しでも前述のようなことに留意していきたいと考えています。

（四日市市立富田幼稚園）