

幼稚園は何をすることでところか ④



津 守 真

前回には、遊びを發展させる、ということについて述べた。

遊びは放任しておいたのでは低調になってしまう。あるいはきまりきった活動のくりかえしになってしまう。しかし、幼児の遊びの中には、みちあふれようとするエネルギーを認めることができる。ここから出発して、これに道をつけてゆけば、多くの發展的な活動を期待することができるであろう。遊びというと、ただ放っておいて子どもの好きに任せるように考えられやすいが、表面、活発に自由に遊んでいるかのように見えるその背後には、教師の側の準備と、見通しと、指導の果す役割は大きいのである。

今回は、幼稚園における、教師の側からの積極的な方向づけの問題について考えてみたいと思う。

幼稚園期における子どもの活動についての見直し

入園したての幼児は、弱々しく、不安で、まだ幼いかわいらしい子どもである。たとえ強そうにみえても、それは弱さの裏がえしである。それが幼稚園で二年、三年を過して卒業するころになると、もはや不安の影は消えて、体力もあり、自己主張をし、先生に反抗することを喜ぶような存在になっている。幼稚園にいる期間に、幼児は目ざましい変化をとげるのである。この期間にじっと目をとめて、その変化のあとをたどるとき、実に、幼児は動いて発達しているものであることを感じる。いつ変化するのはよくわからない。しかし最初の頃と、終の頃とを比べてみると明らかに変化している。多分、毎日、動いて

変化しているのだろうか。

幼稚園の毎日の生活に目をとめてみる。これも動きがいちじらしい。朝来て帰るまで、教師の予期しない活動や言動にきつとぶつかる。十分前と、十分後の活動の状況はすっかりかわっているのも当り前のことである。離合集散するグループの動きに目をとめてもおもしろい。ある子どもとある子どもとが寄り合い離れ、また別の子どもが近づき遠ざかってゆく。それが自然に行なわれて、子どもたちの間では何のふしぎもない。その中で個人の子どものとりくむ活動にも変化がある。まだ自分についてたりとした活動を見つけないことができなくて没頭できないでいる子どももある。とうとう幼稚園に来てから、そうして過してしまう子どももある。自分にふさわしい活動を見つけた子どもは、次から次へと興味を發展させてゆく。そのような子どもの刻々の活動の変化は、見守るのに楽しいものである。幼児を実際に扱うものに与えられる貴重な特権であろう。

このように、日々変化し、動いている幼児の中に、教師もまた重要な一員である。教師は、幼児が幼稚園にきている間の生活を共にし、一年間を共に過ごすリーダーである。教師は、幼児を客観的にみているだけではすまない。幼児の間の生活感情の中に入りこみ、その喜びと楽しみ、その不満を刻々に感じながら共に生活している。しかしその生活は衣食住の煩いから原

則的に解放された生活である。教師に期待されていることは、幼児の心身の成長に専心当ることである。子どもと共にある生活の中で、教師はその子どもおよび子どもたちに、何を与えることが必要であるかをよく考えて工夫しなければならぬ。そこで幼児の生活感情の中に入りながら、客観的にこれを観察し、客観的理解をもってゆかなければならない。教師は自ら行動する前に、あるいはその基礎として、幼児の動きを観察して理解することがたいせつなのである。個人の動き、グループの動きをよく把握しておくことが次の段階への踏み石となる。教師は幼稚園生活の中で非常に重要な存在である。しかし、活動するのは幼児である。それぞれの幼児のもっているエネルギーを十分に生かさなければならぬ。教師のエネルギーよりもっと大きなエネルギーを幼児はもっている。これをどのように活用するかというところに、保育技術の最大の問題がある。

研究の重要性

幼稚園の現場は、とかく、過去のしきたりに左右されやすい。先輩のやってきたことと違うことをやることは悪いことのように思う。あるいは、自分が今までやってきた経験に固執して、それにのみ頼ろうとする。幼児は適応性が大きいから、先生のやり方に一応適応して無事についてきてくれる。しかし、

もう一步つっこんでみると、先生のやり方によって、子どもの活動のしかたや、意気ごみはまるで違ったものになる。教師は常にそのやり方を工夫し、子どもの反応を観察して、子どもの行動が一步一步向上するようにしなければならぬ。幼児をあずかる教師にとっては、何々主義というようなものには不要である。先入観や偏見をもって出発するのではなくて、その子どもたちにとって最善のことにするように決意して出発するものでなくてはならぬ。そこでもっとも必要なことは、研究的態度ということである。そのやり方がよいか否かをきめるものは、幼児の行動自身である。幼児がより満足して生活し、能力を十分に發揮して活動するならば、幼児はよりよく發達するのである。

現場研究はどのようにしてすすめるか。

それでは現場における研究はどのようにしてすすめたらよいのであろうか。それはとくにきまったやり方があるわけではなく、保育者自身が問題を感じて、それに応じて発見してゆけばよいのである。しかし、それではわかりにくいであろうから、以下にいくつか考えるきっかけを指摘しておこう。

まず第一に、先生が手を下す前によく見ることである。教育や保育は、子どもの実態の上に立たなければならぬから、まず、よく観察することなしには、先に進まないのである。その

ときに、保育者の側にいろいろの考えが湧いてくる。それにはだいたい二通りある。一つは、適応していない子どもをどのようにして適応させるかという消極的側面、もう一つは、すでに適応しているものについて、さらにもっと建設的な活動に發展させるにはどうしたらよいかという積極的側面である。たとえば、いつまでもグループの中に入れない子どもがある。それをどうしたらよいだらうかというのは前者である。自分で積極的に遊ぶ子どもについて、自分の主張をするだけではなくて他の子どもの意見をいれるようになるのはどうしたらよいか、あるいはまた、他の子どもと協力して遊ぶ経験をすすめるのはどうしたらよいかというようなことは後者の問題である。

感じた問題に応じて、どのような材料を出してみようか、どのような助言を与えたらよいだらうかというような構想が出てくるであろう。そうしたら、ある材料を与えてみる。あるいは、ある態度で子どもに接近してみる。そうして、子どもはどのようにそれに応ずるかを観察してみる。このように、観察して↓試みて↓反応を観察して↓試みて、とくりかえしてゆくのが現場の研究の経過である。試みて、ということの内容には、いろいろの内容がふくまれる。どのような試みをしたらよいかということをきめるのには、その問題に対する洞察が重要なので、その洞察を養うためには、巾の広い教養や、専門的

知識も必要である。また、何よりも、そのことを一生けんめいに考え、いつも頭においていることが必要である。

かなり以前の研究であるが、あるクラスでの単元の展開の経過を分析したことがある。それは、動物のぬいぐるみの材料を使用して協力遊びを發展させるという課題であった。最初、動物のぬいぐるみを出してみても、どのように子どもたちがそれにとりくみ、どのように遊ぶかを観察する期間をとった。約二週間、子どもたちはそれを用いていろいろの遊びを展開した。そして、子どもたちは新しい遊びが出そろい、二週間後にはこの材料を用いた遊びは下火になってきた。(観察)そこで、この遊びを協力遊びに發展させるために、異った材料を加えることを試みた。それも既製品を加えるのではなくて、材料を作るところから始めようと考えて、先生が木工をやりはじめてみる。(試み)そして子どもの反応を観察しながらやる。子どもは木工にとびついて、ひこうきや舟をつくる。一通り思いついたものをつくると、先生は何を作っているのかに関心をもつ。すでに動物遊びの経験があるから、ぬいぐるみの動物と関連させて、いろいろのものができてくる。柵ができる、動物小屋ができ、木の動物もできる。(観察)このような活動がまた二週間くらいつづく。この遊びの規模をもっとひろげて、クラス全体で動物園をつくり、それぞれの子どものグループが動物の役割をとって、

動物園ごっこにまで發展させるのはどうしたらよいかを考える。そこでとった方法の一つは、動物に関するリズムと、動物に関する描画を何回もいれてみる。(試み)いろいろな動物の表現が出てくる。(観察)これはごっこ遊び發展のための基礎技術として役立つ。それから、動物園の見学は実物経験として、動物遊びをリアルなものにするであろう。(試み)結果は、今までにみられないこまかい表現があらわれる。(観察)そして約一月半の後には、クラスの部屋の中に常時動物小屋がつくられ、教人の子どもが一つの動物小屋を担当して、それぞれのアイディアをもってそれが完成された。そしてそれぞれのグループ間にも交渉ができ、動物園を開園してお客様を招くなど非常に活発な協力遊びに展開したのである。(詳細は、津守真・堀合文子協力遊びの發展と誘導、幼児の教育 五十三巻十号、昭和二十九年参照)これはほぼ一学期の大半を費した大きな単元で、その活動の豊富さと、子どもたちの意気込みを私は忘れることができない。その後、何回か類似の大規模な単元に遭遇して、その壮観に目を見はったことがあるが、私自身、保育のことを学んだのは、この動物遊びを見たことによるところが大きいような気がするので、あえて引用したのである。

前に述べた現場研究の定式、観察↓試み↓観察↓試みの連鎖は、もちろんこの例のような大きな単元の試みにのみ通

用するのではない。もっともっと小さな試みにも同様に適用されるのである。

最近、ある区の研究会で報告された事例研究の中にこういう例がある。それは無口な子がはじめて『おはよう』とあいさつをしたときである。その前日に家庭訪問をしたので急に親密感を増した結果らしい。そこで『きのう、B子ちゃんのおうちへいったわね、新宿住宅なのね』と言ってやる。するとB子は嬉しそうに、にこにこして、その日は何回も教師のそばにくる。これなどは、どこにでもあるありふれた場面であろう。しかし、分析すれば、前述の定式があてはまる。ある試みの後に、この子はじめて先生にあいさつをする。(観察)それに対して、子どもが親密感をもった経験―家庭訪問したこと―について教師がひとこと口にしてやる。(試み)そして子どもがうれしそうににこにこして、何回もそばにくる。(観察)この現場研究はここから出発して、次第に口をきくようになる経過を追ったものであるが、毎日の指導が観察↓試みの連続ともいえる。このような例は、日常の保育の中に数限りなく見つけることができるであろう。

現場のできごとは、いろいろの要素がくみ合わさって成り立っていて、決して一つや二つの要素からできているのではない。だから、たとえ、ある試みをして、かならずそのために

結果がこうなったのだということ断言することはむずかしい。また、その試みというの、実験室の実験のように厳密に一つの条件をとり出すのではない。偶然のできごとが思わぬ効果を上げてくれることもある。現場の研究では、一般的な結論を導き出すことが目的ではない。その点で、研究室の研究とは性格を異にするのである。現場研究の目的は、その子どもが、またそのクラスが向上するということである。そのためいろいろの知識を動員し、観察して、仮説を立て、試みるのである。

現場の教育は発展性をもたなければならぬ。発達しつつある子どもとともに、指導法も発展してゆかなければならぬ。ある主義や、あるやり方に固執したときには、発展性を失ってしまう。しかし、やり方が新奇であればよいというのではない。子どもの実態にそくして必然的に生れてくるやり方が発展性のあるやり方である。子どもの状態と無関係に、突然、あることがらを子どもに与えたのでは混乱してしまう。子どもの行動にそくして、一步一步、子どもを観察しながら、試みをすすめてゆくときに、子どもが向上し、指導法も向上し、発展してゆくのである。

* * *