

幼児期における文学教育の一考察…その3

高 橋 さ や か

西南女学院 短期大学 保育科

目的 言語・文学教育と人格形成にかかわる諸問題を追求する一端として、幼児期にみられる文学経験の諸様相をとりあげ、子ども(幼児)の、活動および能力の発展と文学とのかかわりあり、能力の発展と人格形成との相互に複合しあう事情の解明を試みる。

方法 幼稚園および保育所における日常的な言語活動の観察、教諭保母たちとの話し合い、等のつみ重ねの中から、特に、(a) 童話をきくことからの発展、(b) 視聴覚資料によるうけ入れからの発展、の二点について指摘されることの多かった主要な事項をとりあげ、創造活動のあり方との関連を中心として、考察を加える。

結果(実態)

a. 童話をきく(よんでもらうことを含む)ことからの発展

- (1) はなしあう
- (2) 覚えて話を(は)なす
- (3) こっこ、および劇構成
- (4) 再話、つくりかえ、創造
- (5) 作画その他の造形活動
- (6) 音楽的、リズム的表現

b. 視聴覚資料によるうけ入れからの発展

- (1) 一画面からのうけ入れ、およびそれからの発展
- (2) 絵ばなし、紙芝居、スライド等数画面続きのものからのうけ入れとその発展
- (3) 指人形、ペープサート、映画等からのうけ入れとその発展
- (4) 影絵、人形劇、演劇(リズム劇、舞踊劇、パントマイム等を含む)等からのうけ入れと、その発展

以上各項のそれぞれについて、限られたスペースでは詳細をつくるのが困難であるが、年齢的なあり方と、子どもの性格(character)によるあり方、そして、個別的な反応と、グループの状態による反応と、さまざまな実態が観察されている。例えば、次の(1)についていえば、3歳児では、話にでてきた個々の事柄や人物の印象を

指摘することが多い。4歳児では、それらの状態を多くとりあげる。5歳児では、はなしあいがある程度活発になり熟してくるにつれて、ストオリーの筋みちを追うことにながりの熱意が傾けられる。この、「はなしあうこと」についてみれば、個性のちがいや、個人的に話す場合とグループで話す場合との差は、ある程度なじみができてしまえば、それほど大きくはないように見られる。(話すことになれない中、またそのプロセスでは、個人差はかなり顕著である)

aの(3)~(4)については、年齢差、個性差ともに相違にはつきりあらわれる。(2)にしても、子どもによってよく覚えて話にちがひがあり、また、よく覚えてはなす話は同じでも、強調され重視される部分がちがう、ということも見られる。(3)、(4)では、年齢差よりも、個性がより明らかにあらわれるのは、当然といえば当然であろう。このうち、(3)の活動において活発である子どもが必ずしも(4)の活動において活発である子どもと同じでないという実態があるのは、興味ある事実である。(5)と(6)は、あまり多くの事例にふれることができなかった。ことに(6)が、子どもの自発的な活動としてなされている例は極めて少なく、今次では、「ちびくろサンボ」のこっこ化の中で、太鼓の連打(トウカグロゴロゴロ)によってバターンになってしまふところ)がとりあげられた一例をきいたに止まる。これは、教師側のききかたやそれ自体も乏しいという事情もあるようである。(5)は、話をきかせて、描かせれば、ほとんどの子どもは一度はよろこんで作画するようである。しかし、当然といえは偶然ながら、年齢・性格が画面に表れることもたしかであるが、むしろ、描くことになれており、意欲的であるか否かの方が、より大きく作画の実態を左右しているようにうけとれた。この点では、(1)の事情に近いものがあるといえる。

b.について、(1)、と(4)、がとりあげて、子どものうけ入れおよび、それからの発展としての活動が活発である、といえる。ただし、bの場合、資料そのものの出来不出来にもより、さらにその提示のし方、あつかい方のよき悪きにも、左

右されるところが大きいのであるから、資料それ自身の本来的な特徴による結果として言い切れるか否かは、やや不確実である。ともあれ、今次とりあげた範囲では、その(1)による子どもの受け入れと、それからの発展には、興味ある実態が多く見られた。例えば、「沙漠と星」の画面から、クリスマスのものがたりをばかす子どももあり、「星の王子さま」を連想する子どももある。そして、自分の独自の連想を語る子どももいる。抽象的な画面からでも、子どもは自分のイメージをつくり出したし、既知の語に結びつけることもしている。そして、この場合、多くのおはなしを知っている子どもが、明らかに、独自の空想力、創造力を発揮することができたとおもわれられた。

考察 事がらがあまりに多く、多岐にわたるとともに複合しあっているもので、まとめることが容易でないのを覚悟するを得るが、幼児期にみられる文学経験の諸様相に照して少くとも次のような事実を指摘することができると考える。

1. 子どもの文学的経験は、きくことからはいめられる。

2. きくことは、はなすことの前提条件であり得る。

3. 文学的経験は、幼児期においては、生活体験と著しく接近し、かつ、総合的な形をもちやすい。

4. 文学的経験は、容易に他の分野——造形活動や、音楽・リズム活動と結合する。むしろ、そのことによって、子ども自身の内部に定着する傾向をもつ。

5. 幼児期は、コトバの活発な使用、言語習慣の形成は、そのまま文学的創造につながる。(ただし、厳密な意味での創作活動は、それほど積極的なものとはならないがほとんどである)

6. 視聴覚資料による刺激は、受け入れの面においては一般普遍的で高い効率をもつが、思考力や創造力の発展においては、必ずしも多大の期待はもてない。

1. という理由は、子どもが生れてから最初に取り入れられる文学が「子もりうた」であろう、ということはおくとしても、今次の結果を照らしてAの(1)～(3)にかかわる資料(対象とした園における教師たちの経験～話題)が、圧倒的に多く、テレビ視聴についてかなり努力している園も多く、また紙芝居を多用している教師も少なくないのは、これにかかわる幼児自身の活動については、格

段にとりあげられるものが乏しかったことによる。

子どもは、実際に、あまり上手でなくてもよい、教師自身がおはなしてきかせる童話において、最も層の厚い——ということば、よく記憶にものこし、自分の発話力のもとともひし、想像や創造のちからも養っている、生き生きとはたらく出すものとしての能力に組み込まれてゆくところの、というほどの意味であるが、——文学経験をすすめるのであり、耳から入る文学こそ、文学としての総合的な生きかたけなうきにおいて、子どもの人格形成にあづかるものである、と言いつつと考えられるのである。

2. は、1. に付随してめめられることで当然といえば当然のことと相違ないが、特にとりあげるのは、一つ一つの単語をくり返じきく(教えられる)のではなく、文学を、きくことによって受け入れることか、子ども自身の心を、体を成すものとして形成してゆく、この発現としてのコトバ——はなすこと、をより円滑により豊かな可能にさせる、ということに強調してあるに過ぎない。

3. と4. に関しては、Aの(3)における子どもの活発な活動の事例が多く得られることにおいてうらやめを見出すことができるといえよう。Aの(1)～(3)との相関を照らして、Aの(4)の実態のみとめられる(おはなしききにふれたように、(3)と(4)が同一現象において必ずしも見られぬのは、活動のタイプが個性によって異なることを示していると考えられる)が、それはとりもたず、5. の事実を示すことになる。なお、3. と4. の事実を考えるとき、保育における子どもの文学経験のあり方に、教師側の「自由でとられぬ」多様な活動に連繫させるべき発想が足りないこと、それがあれば、子どもの文学経験はすぐれた能動的で豊富なものとなるであろうことを注意しておきたい。

6. についてはここでは省略し、口頭発表の際につけ加える。

幼児期にみられる文学経験について、とりあげつつもおよげなかつたところは多くのこっている。AとBの中間に位置する「絵本をよむ」問題があるが、これも今回はいれられなかった。つづいて努力したいと願っている。