

近藤充夫の幼児運動論における心身発達の統合性

吉田直哉

大阪府立大学

Kondo Mitsuo's thought on early childhood education

Yoshida Naoya

Osaka Prefecture University

抄録：本稿は、体育教育学・体育心理学を専攻した近藤充夫の幼児運動論を検討し、その児童中心主義的性格を抽出することを目指すものである。近藤は、幼児期の健康は、身体と精神の共進・交絡によって創り上げられるとし、単に身体運動だけに焦点化する体育教育を批判する。可視的・外面的な身体運動だけに焦点化する指導は、技術指導に軸を置く小学校以降における教科体育の指導に近似してゆき、幼児期の発達特性を無視したものになりかねない。近藤にとっては、幼児期における運動は自己表現なのであり、遊びの中で多様な動きを経験することによって、結果として身体・精神の発達を実現していくような営みなのである。

キーワード：1989年幼稚園教育要領、領域（健康）、幼児の体力づくり、心身の発達、体育心理学

はじめに：対象と検討視角

本稿は、体育教育学・体育心理学を専攻した近藤充夫（1931-2012）の幼児運動論を検討し、その児童中心主義的性格を抽出することを目指すものである。近藤は、東京教育大学在学中から体育心理学を専攻したが、東京学芸大学に着任して以降、幼児教育に関する研究活動を活発化させる。日本保育学会常任理事のほか、幼稚園教育指導書領域編編集協力者、幼稚園教育要領の改善に関する調査協力者会議副座長などを務めた。近藤が、今日の幼稚園教育の理念的基軸を据えたとされる1989年の幼稚園教育要領改訂に携わったことは広く周知されているとは言い難く、同様に、彼の所論、特に幼児教育に関する論考に関する検討は未だ行なわれてはいない。本論に先立って、近藤の略歴を記しておきたい。近藤は、1931年北海道函館市に生まれ、1954年東京教育

大学体育学部体育学科を卒業する（体育心理学専攻）。その後、東京教育大学附属聾学校教諭を経て、1961年東京教育大学体育学部助手、専任講師、助教授となる。1973年、東京教育大学を退職し、東京学芸大学教育学部助教授に着任、1981年同教授、1990年には同大附属幼稚園長を兼任し、1994年に定年退職する。その後、日本女子大学教授等を務め、2012年に逝去した。

近藤は、東京学芸大学在職中に杉原隆、森司朗、岩立京子らをはじめとする多くの門弟を育てたが、門下生による近藤の業績に対する検討は断片的なものに留まっている。例えば、森司朗は、近藤が、「健康」を「本人が満足感をもって生活できる自信をもつ」と同時に「他の人から見たときにも生き生きとして満足感に満ちた姿として受けとめられること」だとしたとする（森・青木 2020：4）。「健康」の

概念を、自己意識、情緒的領域と絡めて捉える近藤の発想は、彼の幼児教育論にも通底するものだが、それ以上の論及はなされないままである。近藤の門下である杉原隆・河邊貴子らは、近藤が「子どもの心と体の相関が高い」という見地に立ち、具体的な指導方法論を展開したとしながらも、近藤の子ども観あるいは発達観と、指導方法論の連関について理論的な検討を行なっていない(杉原・河邊編2014)。先行研究における近藤に対する言及は、理論的な側面というより、彼の実証的な体育心理学研究に基づいた体育教育論に焦点が当てられているように思われる。ただ、彼の体育心理学的研究と、幼児教育論、特に幼児運動論という形をとって提示された理論的論述との間には懸隔があるため、それを架橋する作業が必要となる。本稿で行なわれるのは、まさに彼の実証的研究、教育方法論的研究を支える理論的基礎の全体像を把握することである。

1. 幼児の運動活動における「ねらい」明確化の必要性

近藤にとって、教育の基礎は身体教育におかれ、健康における身体の根源性は大前提となっている。このことを、彼はジャン＝ジャック・ルソーを引用しながら強調する。「ルソーの「エミール」の第2編においても幼児期においては強壮な身体を強調し、教育は身体、諸器官、感官、体力を鍛えてやるのが大切で、精神についてはのんびりと遊ばせることがよいことが述べられている」というように、「人間の教育」における基礎として「丈夫な身体」(近藤1980:6)が位置づけられるべきであるという。「自然は、子どもの身体を鍛え、子どもの身体を成長させるために種々の手段をもっているのであって、これに絶対にさからうべきでない」というテーゼをルソーから抽出したうえで、「幼児期の身体教育は幼児が自ら身体を鍛えるという自然の姿を基本」とすることの必要性が強調される(近藤1980:7)。

ただ、近藤における身体とその健康は、身体のみに関連する概念ではない。近藤における乳幼児期の「健康」の特徴は、身体の健康と精神の健康の統一性あるいは一体性にある。健康は、心身共なる状態であるということであり、このことを精神機能と身体機能の未分離性とも述べている(近藤1994:63)。

近藤はいう。「健康」というと、目に見える「からだ」に目がいきがちであるが、「幼児にとって、まず「こころ」の健康が大切なのであって、「こころ」の健康が「からだ」の健康をつくりあげていくと考えることが自然」であり、「まず「こころ」の健康とは何かを考え、それが「からだ」の健康につながるということで子どもを見ていくことが大切」である(近藤1995:4)。ここで近藤のいう「こころ」というのは、単に情緒を指すのではなく、精神作用一般を指す。「幼児の運動的遊びは、身体的能力だけが関係しているのではなく、知的水準の発達や、社会性やパーソナリティーの発達と密接な関係をもっている」(近藤1994:40)。近藤は、4歳ころまでは、幼児の知能と運動能力には明らかな相関が見られるとしている(近藤1994:65)。

以上のように、「健康は「こころ」と「からだ」を別々にして考えることはできない」(近藤1995:9)。それにもかかわらず、「幼児に対する「健康」という言葉は、「からだの健康」について目がいきすぎている」という懸念が近藤にはある(近藤1995:9f.)。「とにかくからだを動かすということやグループということに目がいきすぎて、からだを動かす「こころ」に目がゆきとどかないところがあるのではないか」という反省が必要だというのである(近藤1995:9)。可視的な身体の健康のみが注目され、不可視かつ不定型な心の健康に対する注意が弱いというのである。このことは、1964年幼稚園教育要領の領域「健康」が、「からだや健康に関する「ねらい」のまとめ」として示されるに留まり、「心の健康についての「ねらい」がない」という状態にあったことの影響でもあろう。「心の健康」が教育要領において特記されなかったのは、「心の健康については、すべての領域に含まれているものであって、あえて取り出して領域「健康」に取り入れることはない」(近藤1994:141)ということのためであったという。しかしながら、特に幼児期においては「体育即からだを動かす活動」とする見方に批判的になる必要があったと近藤は述べる。幼児期の活動は、総合性をその特色とするためである。幼児期においては「からだのための活動、知的な能力のための活動」というような活動の分け方は適切でない(近藤1994:48)。

加えて、近藤は64年教育要領に関して、「活動」と「ねらい」の定義づけが曖昧であり、このことが、身体運動としての活動に対する過剰な集中を生んだ一つの要因であると指摘する。そこでは、「健康の領域を見ても、活動を示しているのかねらいを示しているのかわからない項目」が挙げられていた（林ほか 1986：58）。そのため、実際の保育においては、ねらいから活動を構想するのではなく、逆に「子どもの活動からねらいをひっぱり出そうとする」という倒錯（林ほか 1986：59）が生じたのである。

当時の保育者が活動主義に流れたのは、「ねらい」の設定方法をもたなかったからである。保育の「ねらい」において、個別の活動項目が列挙される状態に陥ったのは、その活動の結果、子どもの中で伸びる能力は何か、子どもが活動を通して何を感じているかという子どもの体験の質の水準における考察が欠けていたからである。そこでの活動主義、あるいは活動配列論は、容易に、大人の運動やスポーツの視点と価値観から展開されることになり、子どもにとっての身体運動の意味が等閑視されることを帰結させた。「幼児と大人のからだづくりのちがいは、丈夫なからだは幼児にとっては結果であり、大人にとっては目的であるということ」が見おとされていたのである（近藤 1995：12）。

保育者は、「幼児が「なにをしようとしているのか」「なぜするのか」ということと、指導者が「なにをさせたいか」「なにがこの幼児に必要なか」「なにをしてやればよいのか」ということ」という二つの「立場」を共に考慮に入れなければならない（近藤 1994：64）。同時に、「幼児を指導する立場にある教師は、子どもはなにをしようとしているか、それはからだづくりにどのようにつながるかを考えることが大切であって、結果のために子どもをほめこむようなことは、幼児のための丈夫なからだづくりにはならない」（近藤 1995：12）ことを銘記しなければならない。保育者によって、まずなされなければならないのは、「幼児が経験する活動について、幼児がその活動を通してなにを身につけ、なにを学習するかをおさえること」（近藤 1994：68）、つまり活動の先に位置する目標の明確化である。活動を通して子どもがなにを身につけるか、保育者がなにを身につけてほしいと意図するか、ということを意識

化するということは、活動の「ねらい」を明確化させるということにはほかならない。つまり、保育者に求められることは、子どもの能力発達の適時性を把握すること、「この時期に何が育つか」ということについての認識を深め、その適時性と、活動からの学びの均衡を図ることである（近藤 1986：79）。

ただ、運動の能力発達を考えると、「体力優先に考えることを運動遊びについてはやめた方がよい」（林ほか 1986：128）。というのも、「体力」の伸びはあくまで活動の結果として見られるものであり、それを直接的なねらいに位置づけることは戒められるべきだからである。

64年教育要領においては、「ねらい」と「活動」の区別と関連付けが曖昧であったことから、ねらいの実現と活動が短絡的に結びつけられ、活動配列論的な領域別指導がはびこってしまった。「領域の「ねらい」として示されると、その「ねらい」を達成するための経験や活動をあげなければいけないということで幼児の実態にふさわしくない指導も見られ」たのである（近藤 1994：142）。領域は、経験・活動の分類ではないのであるから、本来は「領域別活動」はありえない。幼稚園における領域「健康」に関していえば、それが「小学校の「教科体育」と異なる点は、運動という活動が、他の領域（言語、社会、自然、音楽リズム等）のねらいの達成の活動でもあるということ」（近藤 1994：46）が明確におさえられていなかったのである。その反省に立ち、1989年改訂の教育要領においては、領域「健康」は「健康な心と体を育て、自らの健康で安全な生活をつくり出す力を養う観点」であるとされた（近藤 1994：144）。領域は、活動に寄せられる「ねらい」の分類なのではなく、子どもの生活・発達を捉えるために、保育者が備えるべき「観点」として定義し直されたのである（近藤 1994：144）。

2. 「体力低下」論とそれに相即する体力増強論への批判

近藤は、「最近の子どもは体格はよくなっているが、体力は低下している」（近藤 1995：19）というような、「体力低下」論ともいえるべき主張が曖昧であることを指摘する。「体力低下」というときの「体力」の定義が明確でないというのである。近藤が先

ず指摘するのは、「体力低下」論が「体力」の複合性・多面性を見落としているということである。「体力には筋力に関する能力や調整的な能力や柔軟性の能力、そして循環器系の持久的な力などの要素があり、これらを総合して体力という」（近藤 1995：20）べきだが、これらの多面的・複層的な力のうち、具体的にどれが「低下」しているのかを明らかにせず、一絡げにして全般的な「体力」が低下しているという印象を作りだしているという。近藤は、1990年代初頭までの調査を概観しながら、体力の各側面の推移を見ると、「年々よくなってきているものと、逆に年々低下しているもの」というように差があるものの、「どちらかというよくなってきているものが幼児期には多い」（近藤 1995：20）として、過度に悲観的になることを戒めている。例えば、筋力に関していえば、「遠くへとんだり、高くとび上がったたりする能力」、「短い距離を走り抜ける能力」など、「敏速に動く能力」には向上が見られる。一方で、低下が見られるのは「ケンケンでとび続けたり、ぶら下がったり、腕で体を支えたりする能力」であるという（近藤 1995：20）。「動きまわるといふ面から見た体力」の向上と、「持続的に力を出し続ける」といふ面に見た体力」の低下という体力変化の不均衡が見られるのである（近藤 1994：97）。

近藤は、「ケンケンでとび続けたり、ぶら下がったり、腕で体を支えたりする能力」の低下というのは、「我慢のしかたがわかっていない」ということの反映であるとする。つまり、それは単なる運動的な能力、体力の問題なのではなく、「こころの問題」として、これら「持続的な力」を検討していくことが必要であるという（近藤 1995：24）。「持続的な意志力が欠けていれば持続的な運動に成功する率は少ないでしょうが、繰り返し行ううちに意志的な持続も可能になってくるし、成功することも多くなっていくでしょう。幼児のパーソナリティーはその意味でより可変的であり、より力動的なものである」（近藤 1994：25）というように、運動能力、体力の向上と相即するように「意志」の力も変化するのであり、両者の交絡としての「パーソナリティー」も変化していく。「幼児の体力低下」という先入見を排するならば、「こころの問題」として体力の推移を見る

ことができるようになる。

「体力低下」論に保育者が安易に与しがちであることの背景には、「保育者の中には、「子どもは弱いもの」とか、「子どもはできないもの」とか思っている人が多い」というように、未熟・無能としての子ども観があることを近藤は指摘する（近藤 1986：76）。

さらに、「体力低下」論は、それを憂慮すべき危機的状况と見るため、安易な体力向上が喧伝されるという傾向を生じさせがちである。「本来体力があるし、十分に遊んでいる子どもまで巻き添えにして、おかしなトレーニングを強要する」ようなことが起こりかねない（近藤 1986：75）。体力を向上させるといっても、それが「日常のいろいろな場面に反映しているかどうか」が重要なのであり、日常生活の諸局面から乖離した能力の向上には近藤は積極的な意味を見いだしていないのである（近藤 1995：21）。

近藤は、子どもには、潜在的であるにせよ「体力」があるということを前提として見るポジティブな子ども観が必要だという。近藤は述べる。「基本的に幼児は体力があるのだと考えなければなりません。幼児はいろいろな活動の中で、幼児なりにもっともいいやり方でやろうとしています。そして、だんだん遊びを広げていきます。その結果、子どもの体力がつかられていくのです。体力というのは、あくまで結果論なのでありまして、体力を目的にして子どもを指導していくのではないのです」（近藤 1986：76）。

ただ、体力にも個人差があり、運動技能にも個人差がある。しかしながら、「器用な子と不器用な子の違いは、できるようになるまでの練習回数の違い」（近藤 1995：41）にすぎないのであって、上達のために重要なのは「回数」であって「時間」ではない（近藤 1995：42）。つまり、「不器用な子」は、「回数」を重ねられるように保育者がフォローしてやれば、自ずから「不器用」な状態を脱してゆくことができるのである。いずれにせよ、「練習の後期には器用な子も不器用な子も目標の水準に達する」のであるから、「子どもの上達を初期の段階で判断してしまい、その上達の水準の違いから先を見越して、不器用な子はもう上手にならないように見てしまう」

ことのないように留意する必要がある（近藤 1995：41）。つまり、子どもの能力の可変性を信頼する子ども観が求められるのである。

3. 幼児運動指導の方法論の提案

近藤によれば、子どもの運動能力の調和的発達は、多様な遊びを経験することによって実現する。「幼児期にとって注意すべきことは、遊びが偏らないことであり、遊びの種類が多いことが、全身の諸機能、運動能力の調和のとれた発達を促す」（近藤 1994：42）。

近藤における幼児の運動の定義は「子どもが考えたこと、子どもが見つけたことを全身運動で表現すること」である（林ほか 1986：80）。表現として運動を捉える場合、運動を保育内容として取り入れることは表現のスキルを子どもたちが獲得し、そのスキルを活用して子どもたちの内面の動き（精神作用）を自在に外在化できる状態が目指されることになる。つまり、表現としての運動は、幼児にとっては自己発揮なのであり、自己発揮として、全身の運動を可能にする能力を身につけさせることが幼児教育の役割（林ほか 1986：80）ということになる。

近藤のいう「自己」とは、理念的にいえば子どもの内面に位置するものであろう。運動が、内面的な個の表現であれば、複数の子どもたちの表現が総体として一斉・画一的なものにはなるはずがない。近藤にとっては、内面における個の意志や思考を、それぞれの仕方でも表現することが子どもの「健康」な状態である。「自分が何をしようとしているか、何をするのかを考え、それに最も適した方法で取り組むことができるのが健康な子どもであり、それには、それぞれの子どもがやり方があるのであって、概して一律ではない」。それに反して、「幼児に対して一律に決まったやり方でさせようという考え方は、幼児の健康な育ちを阻害する」（近藤 1995：5）ことにならざるをえない。

上述のように近藤は、幼児に関しては「運動の面では、「多様な動きが身につくこと」が目指されるべきであるという（近藤 1986：79）。これら多様な動きを「基本運動の技能」と近藤は呼ぶ。これらの「基本運動の技能」が、将来、専門的に分かれたスポーツ活動をする中で「枝分かれ」していくことに

なるのだが、その分化以前の「共通の技能」の獲得に力を注ぐべき時期が幼児期である（近藤 1986：79）。この「共通の技能」を、近藤は「運動技能」とも呼び、スポーツにおける「運動技術」と区別している。近藤によれば、「運動技能」は、「日常生活の中で、遊びや生活の仕方として繰り返しの経験の中で身につけてきたもの」であるが、それに対して「運動技術」は「こうすべきである」という「理論」を有する。ただ、後者の「技術論」に偏る指導は、「ときに年齢を忘れてしまうところがある」（近藤 1994：30）。つまり、子どもの発達段階を踏まえずに、技術を教え込もうとしてしまう傾向があることに近藤は注意を促す。「運動技術」は、特定のスポーツ、あるいはそのスポーツの中の特定の局面を想定するものだが、「特定の技術を学習するということでは、身体的な面、特に体力的な面の水準だけを問題にするのではなく、知的な発達の面を含めて総合的な発達を考え合わせなくてはならない」（近藤 1994：32）。つまり、「技術」指導にあつては、身体的発達と技術的難度の均衡だけでなく、知的側面を含めた精神的発達と技術的難度の均衡も勘案されなければならない。

このような精神的発達への勘案がなされていない実践として、近藤は幼児へのサッカー指導と水泳指導の例を挙げている。「幼児のサッカーは、小学校高学年のサッカーと比べてみると、一つのボールに群がって、その場その場で自分なりのけり方をし、方向も不正確で、ともかくけることがおもしろいという遊び方」をする（近藤 1995：74）。それゆえ「「パス」の重要性を考える知的水準にはない」のであるから、「パスのためのけり方」を習得させようとしても徒労に終わる（近藤 1995：76）。

同様の徒労は、「水泳のバタ足」の指導にも見られるという。「バタ足」において子どもは「水が高く上がれば満足」なのであって、「ひざをまげてはいけない」という指導が、言葉通りには子どもに伝わったからといって、その通り行動するとは限らないのである（近藤 1994：28f.）。

近藤は、「保育者の指導を見ていて一番問題だと思ふことは、いわゆる小学校や中学校の体育に近い指導がとかく見受けられるということ」だ（近藤 1986：72）。特に、器械体操の指導などは「小

学校と全く同じ」(近藤 1986:72) といってもよい。とび箱、平均台などの小学校体育における器械体操の用具は、その使い方・遊び方についての保育者の見方の幅はきわめて狭いものとなっている。本来、保育者には、それらの用具の形状や材質を見て、どのような活動が可能かを案出できることこそが必要である。そうではなくて、例えば「平均台は上を立って渡るものと思いこんでいる保育者がいるとすればそれが問題」なのである。平均台での遊び指導と称して、子どもたちに「両手を横にあげて、顔を前に向けてしっかり渡ります」などといった保育者がいますが、幼児にはどうしてそうしなければいけないのかわからない(近藤 1995:96) のであるから、そのような指導は子どもにとっては全く無意味というほかない。

「大型の遊具でも小型の遊具でも「〇〇用」と決められている遊具は、幼児にとってはつまらない遊具」、つまり無意味な遊具となってしまう。子どもにとっての遊びの意味を、子ども以外が外部からの介入によって創出することは不可能なのであるから、「子どもの遊びでは、子どもが遊び方を決めていい」(近藤 1995:112) のは当然であり、遊びの中で、遊具の意味は子どもたち自身によって創発され、掴まれていくのである。

そのような、子どもにとっての意図性を無視した指導方法は、子どもの発達段階を軽視して、「スポーツの系統」に基づく考え方だけに即しているというほかない(近藤 1986:73)。そうした指導における「正しいやり方」という場合の基準が、小学校・中学校の体育や、スポーツ指導におけるものに依存しており、幼児期に獲得することが望まれる技能の水準に適合していないのである(近藤 1986:73)。

このような技術指導への偏向は、「保育者が自分は運動に関する専門家ではないと思っている」という消極的な自己規定にも一因があると近藤はいう。保育者の多くは、「スポーツの選手とか体育を専攻してきた人たちだけが専門家だと思っている」という消極的意識(近藤 1986:77) に囚われているというのである。幼児の運動指導においても、「小学生と幼児は違う」(近藤 1986:73) という事実に立脚した方法論が構築されなければならないが、それは未達成の課題である。

スポーツに特化した「技術」に対して、「共通の技能」としての「運動技能」の獲得のためには、それに特化した訓練的活動を行なわせる必要はないという。「運動技能」は、生活に必要なものであるから、取り立てて「指導」を考えなくても、「子どもなりに生活に応じて身につけていくもの」だからである(近藤 1994:33)。「単純な動きをたくさん身につけるというのが本来の子どもの姿であって、それは将来のスポーツにも出て」くるものであるし、それらの単純な動きは、実際「生活全般にわたって出てくる動き」である。「生活に必要な動き」が「共通の技能」としての「基本運動の技能」にほかならない(近藤 1986:80)。子どもは常に生活主体なのであるから、子どもは生活の中で「基本運動の技能」を獲得していくことになる。つまり、「基本運動の技能」の獲得は、子どもの生活活動の中で達成されてゆくのであり、技能向上のための活動を特設する必要はなく、生活活動の支援によって、子ども自身によって成し遂げられてゆくのである。

近藤において、生活の中に必要な動きというのは、遊びの中で必要とされる動きでもある(近藤 1986:80)。しかし、遊び環境の変化の中で、そうした動きをする機会が制限されているとすれば、「技能獲得の機会になるような環境とは何かを考えて、そのような環境を用意してやること」が保育の役割になってくる(近藤 1986:80)。近藤にとって、生活に関する運動技能は、畢竟、サバイバルする力、「生存力」である。その獲得のためには、「一番素朴な、あるいは原始的な生活に慣れる」ことが必要であり、この点に関しては「時代がどう変わっても、子どもというものは、基本的に変わっちゃいけない」(林ほか 1986:94)。「生存力」としての運動技能は、近藤にとっては生活上の不便を克服する力なのであるから、それを身につける環境というのは「便利さ」が省かれた場であることが必要となる(林ほか 1986:95)。つまり、自分以外の他者、あるいは他者の創造した道具に依存することのできにくい状態、「自分でやらなければいけない」という環境づくりの必要性(林ほか 1986:98)が言われているのである。

「自分でやらなければいけない」課題に出会う環境というのは、子どもが自らの能力の範囲内にある

と感じられる挑戦を求められる環境ということが出来る。例えば、子どもが「全身を動かして遊ぶ楽しさ、おもしろさを知る」のは、「高さや不安定さの中で遊ぶことから始まる」(近藤 1995: 29) というように、一種の危険への対応による。それに対して「子どもの安全を考えすぎて禁止する場面が多くなると、母親の安全に対する態度が、子どもが身につけるべき安全の機能を身につけさせないことになる」(近藤 1995: 32)。つまり、環境が迫る自らへの挑戦への応答として、子どもは心身を健康・安全に維持する機能を獲得してゆくのである。そう考えるならば、例えば「安全のためにやたらとマットを敷くのは考えもの」だということになり、むしろ、「着地の場所がどんなところかを見取って、降り方を工夫させることの方が、安全に対するよりの確な配慮であるはず」だということになろう(近藤 1995: 92)。運動の指導においては、能力の限界を知ること自らの身体の「安全」を保全することが目指されているのである。

同時に、「運動教育では、自己身体の認識を重視」している。「自分の身体を知ることとは、身体の部位を知ること」から始まる。「動きを通して自分の身体意識をもち、それが他の人の身体への関心になり、そして自我意識が高まっていく」と見る(近藤 1995: 46f.)。しかしながら、身体部位の自己認識を、言葉、名称のみによって獲得することは幼児には困難である。身体部位の名称を正確に理解することは幼児には困難なのである。例えば、「手首」を正確に認識する4歳児は8%、「足首」を正確に認識する4歳児は15%であるといい、「つまさき」「かかと」の正確な認識も40%程度に留まるとする(近藤 1995: 47f.)。「運動による言語指示では身体部位の名称(あたま、あし、むねなど)が用いられることが多い。これらの身体部位の名称がどのように認識されているかが言語指示において押さえられていなければ的確さを欠く」(近藤 1979: 454)。言語のみに頼る指導ではなく、実際に行動を演じて示す方が、子どもには理解しやすく、実行しやすくなる。「子どものイメージをつくるには視覚的にとらえて動きを模倣することの方が言語によってイメージをつくるよりは容易」(近藤 1979: 453) だという事実がおさえられなければならない。「体操がやさし

いときには3歳半から4歳半の幼児でも直接演示のときはその体操を再現できるのであるが、言語では半分以下の子どもしか再現できない」(近藤 1979: 453) からである。つまり、「幼児に対しては「話すよりはやってみせる方がよい」」、「複雑な動きを構成する技能は幼児にみせても理解しにくい」(近藤 1979: 453) ののである。

幼児においては、言葉をかけることが必ずしも子どもの動きを促進させるとは限らない。近藤は、アレクサンドル・ルリヤの実験に言及し、「二歳くらいの幼児が靴下をはこうとしているときに「ぬぎなさい」と声をかけると、はく動作を強めてしまう」とし、大人による「そばからの声かけが、動きを要求する方向とは逆に促進させるはたらきを、幼児にさせてしまうことがある」(近藤 1995: 58f.) ことにも近藤は注意を促している。

それにもかかわらず、実際に保育者が「運動の指導をしているところを見ていると、説明の言葉が比較的多い」。「これをするときには、ここをこうして、それからこうしてこうやって……」というように、一つの動作をするのにいくつかの言葉が出てきて、いつも「しなさい」という述べ方となる(近藤 1994: 25)。つまり、言語指示は、子どもに対する直接的指示、命令となりがちである。

「直接演示」と同様に、可視的に捉えられる目標を設定するというような具体的な指導も幼児には有効である。例えば、5歳児に立ち幅跳びをさせるとき、言葉で「できるだけ遠くへととんでごらんなさい」と指示した場合と、「あの線までとんでごらんなさい」という具体的目標を示しつつ指示した場合を、ただ「ポーンととびなさい」と言った場合とそれぞれ比較すると、具体的な目標を示した場合の平均距離が、比較群のそれより10%程度大きくなるという(近藤 2003: 29)。

本稿の小括として、近藤自身が掲げる幼児運動指導の原則を検討しておこう。近藤は、幼児運動の直接的な指導において配慮すべきこととして、以下の6項目を挙げている(近藤 1994: 69f.)。

- ① 道具をできるだけ豊富にすること
- ② 待たせないこと
- ③ 静的な活動ばかりでないこと

- ④同じ活動を繰り返さないこと
- ⑤競争的な活動ばかりしないこと
- ⑥リレー的活動には注意すること

①「道具をできるだけ豊富にすること」は、個々の子どもが自分なりの活動を随時行えるようにするための前提条件である。②「待たせないこと」については、「待つ」ということの意味を幼児期後期までは子ども自身が把握できないことを踏まえたものである。③「静的な活動ばかりでないこと」については、幼児期においては身体運動の活発化が精神活動の振起にも繋がること、心身の交絡によるものである。④「同じ活動を繰り返さないこと」については、多様な運動パターンを経験させる必要を踏まえたものである。「同じ活動を繰り返して練習するのではなく、ほとんどの子どもがやり方がわかるという技能の水準のものを取り上げ、一回または二回くらい経験したらちがう活動へ変化させていく」。⑤「競争的な活動ばかりしないこと」については、4歳頃までには競争意識そのものが顕著に見られず、5歳にいたって「運動がよくできるか、できないかとか、走るのが速いか遅いか、力があるかないかで主観的な評価をするようになる」（近藤 1970：281）ということ踏まえたものである（「小学校低学年位まで、社会的地位の高い子ども（人気のある子ども）が運動がじょうずである子どもである」（近藤 1970：281）ことを考えれば、競争的活動が過剰になることで自己肯定感情を損ねる子どもが出るのが懸念される）。⑥「リレー的活動には注意すること」というのは、②、⑤のコロラリーとも考えられるが、幼児期においては「協力についての意識」が十分に発達していないことを踏まえたものである。

以上の6項目の原則には、遊びの中で多様な身体運動を経験し、自己表現としての運動を子ども自身が楽しむことを重視する近藤の基本理念が表われている。運動が幼児の自己表現である以上、運動の仕方（それは同時に遊び方でもある）は、子ども自身の決定に委ねられるべきであるということになる。保育者の役割は、子どもの自己決定の幅を広げてやること、子どもが自己の能力の限界を知り、その範

囲内で多様な運動を実現できるようにすること、その結果として、子どもが自己の能力の限界を超えていくこと、これらを保障することにあるとされるのである。

附記

本稿は、2021年科研費若手研究の助成（研究課題名「1989年幼稚園教育要領を中心とした平成期子ども中心主義保育理念の形成過程の解明」）を受けた研究成果の一部である。

参考文献

- 近藤充夫（1967）「乳幼児の運動発達と乳幼児体操」『体育の科学』17、（10）。
- 近藤充夫（1970）「運動欲求の発達と幼児」『体育の科学』20、（5）。
- 近藤充夫（1973）「幼少年期の運動能力と精神発達との関係」『体育の科学』23、（10）。
- 近藤充夫（1975）「乳幼児の運動行動と体育」『体育の科学』25、（4）。
- 近藤充夫（1979）「幼児期の運動指導における言語教示と示範」『体育の科学』29、（7）。
- 近藤充夫（1980）「幼児期と身体教育」『体育の科学』30、（1）。
- 近藤充夫（1986）「運動」林健造・山内昭道・近藤充夫・小林美実・村石昭三『HYKM 幼児教育原論：すばらしい保育を創る』（下）、教育出版。
- 近藤充夫（1989）「幼稚園教育要領の改善の視点」『体育の科学』39、（3）。
- 近藤充夫（1990）「幼児の運動遊びと心の健康」『教育と医学』38、（11）。
- 近藤充夫（1994）『幼児の運動と心の育ち』世界文化社。
- 近藤充夫（1995）『幼児のこころと運動：その発達と指導』教育出版。
- 近藤充夫（2003）「幼児期の身体・運動の発達」近藤充夫編『領域健康』（三訂版）、同文書院。
- 近藤充夫編（1999）『保育内容健康』（第2版）、建帛社。
- 近藤充夫編（2001）『健康：心身の健康に関する領域』ひかりのくに。
- 杉原隆・河邊貴子編著（2014）『幼児期における運動発達と運動遊びの指導：遊びのなかで子どもは育つ』ミネルヴァ書房。
- 林健造・山内昭道・近藤充夫・小林美実・村石昭三（1986）『HYKM 幼児教育原論：保育の原点に立つ』（上）、教育出版。
- 森司朗・青木久子（2020）『領域研究の現在〈健康〉』（幼児教育知の探究15）、萌文書林。

受付日：2021年9月1日