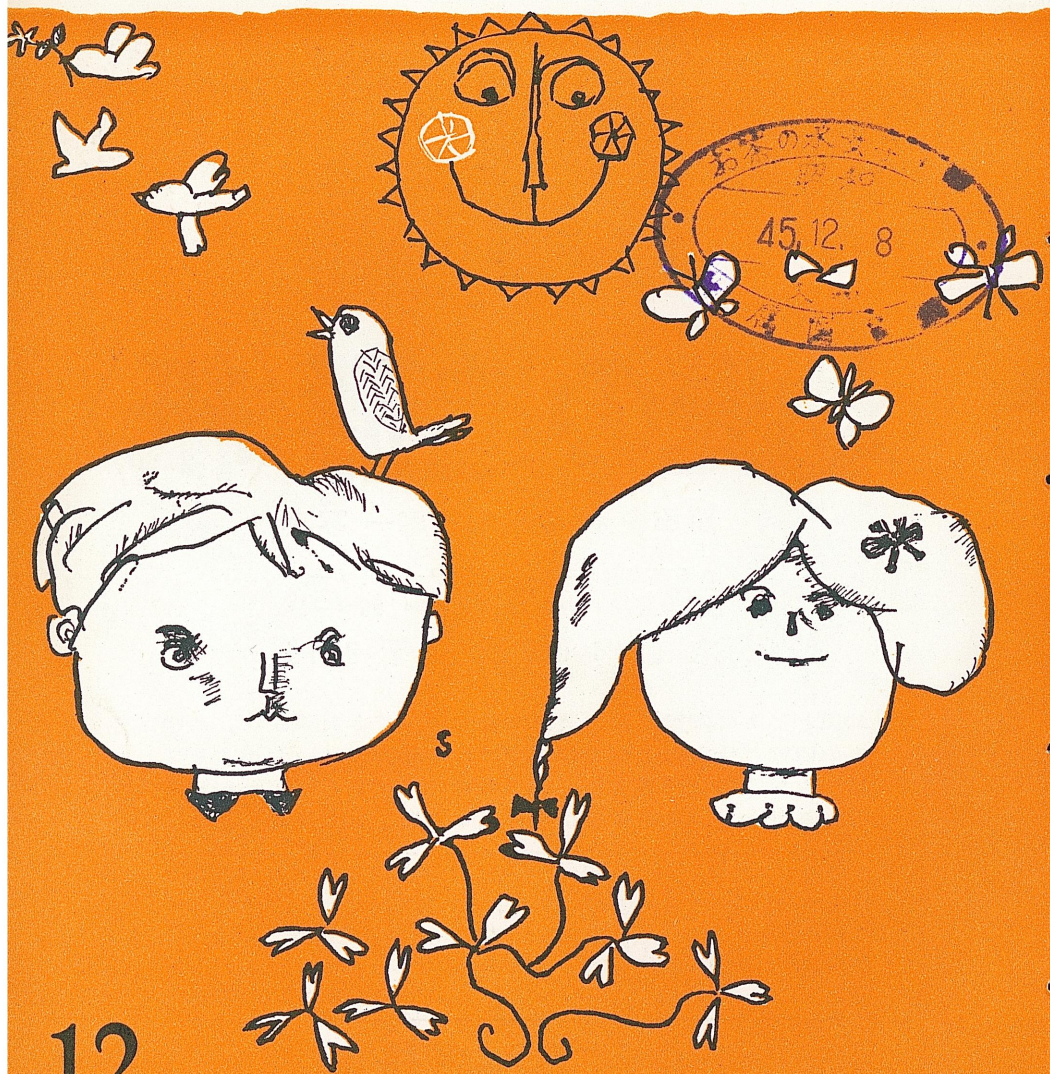


家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第六十九卷 第十二号



12

日本幼稚園協会

紙の造形指導の決定版!!



幼児の造形〈紙〉

藤田復生 著 木村恵一 写真

A 5判 224ページ カラー 16ページ
図入り解説 112ページ 2色刷 96ページ

定価 1,000円 千90円

幼児とともに20数年間、造形活動が続けてきた著者が、たゆまぬ研究と努力によって体系づけた毎日の保育に直結するユニークな造形指導書です。幼児教育にたずさわっておられる方、これから幼児教育者になられる方に、おすすめします。

これまで、幼児の紙の造形は、一般に興味の中心、素材の経験、技術の習得などによって教材が与えられてきたように思います。これからも大切なことではありますが、より創造的な活動は、発展の過程と系統性を考えてみなければならぬように思います。

(著者まえがきより)

発行・株式会社 **フレール館**



幼児の教育 目次

第六十九卷 十二月号

表紙 鈴木義治

現代の教育と子ども……………周郷 博(2)

ピアジェの心理学と幼児教育……………帆足喜与子(10)

日本の保育思想(二)……………土山忠子(18)

「しつけ」を中心として……………津守 真(26)

ちえおくれの子どもと幼稚園……………竹内久美子(28)

ちえおくれの幼児と幼稚園……………北原歌子(34)

特殊幼児の保育技法について……………青木 隆(42)

幼児画の発達(三)……………松隈玲子(52)

画面の構成……………イギリス産業革命期の幼児教育(三)

ウイリアム・ラヴェット……………久保いと(62)

総目録(第69卷)……………(70)

現代の教育と子ども



周 郷 博

だいたい改めてやろうなんていう教育は、家庭でもだめですよ。なんでもないみたいだけど劇的な機会、瞬間というものがあ
り、そういう時に、子どもは成長するわけですから。

メルロ・ポンティという人が、もう死んでしまった哲学者ですが、「子どもと自然との関係、子どもと他の人との関係」について述べています。最初にそばにいるのは、お母さんなんだけども、お母さんのまなざしが、まわりをみる目を作っていくことは確かですね。子どもがいちいち自分で考えていくことはないですね。まわりの人がどういふまなざしでみていくかということが大事です。それによってものを見る目ができていくのです。だからお母さんや、周囲にいる人のまなざしが大事なんだよね。目というのは、きわめて重要なものです。言っていることば

じゃないんだよ。動物だって人間の目を見ていることは、みんな知ってるでしょ。こっちの目、見えますよ。子どもは、もつとよく見えますよね。子どもをどういふふうに理解していくかというところが、子どもの心を決めていきますね。自然というものも、他の人との関係も、最初にまわりにいた人のまなざしによって変わっていくことは確かなのです。それなしには、できないんですよ。だからそんな欲ばったまなざしをしていたのじゃ子どもは育っていく道理はない。

二歳頃までに、まわりにいた人が、どういふ話をしていたか、どういふことばで語っていたか、どういふ行動をしたかということとで、ここにえらいことが起こっているわけ。つまり話すことができない環境にいる時でしょ。まあ、有名な話だと、フランスで生

まれてから物おきの中に入れていた子がいたね。何も、イン
ドのカマラとアマラだけじゃないよ。二歳までに、ことばという
ものを、本当にきいていなかった、人間のまなざしを知らなかつ
た人は、これもう絶対に後だめなんだね。伸びない、そして五歳
までにまわりの人が、どういふうな話をしているのを聞いたか
ということ、将来その人が世の中をみていく色あいとかね、世
の中にあるいろいろなことを解釈する目というものができちゃう
のね。

二歳、そしてこれが三歳になるでしょ、五歳になってほしい
ふつうなら、人間という動物がいろいろな物を見、それを解釈
し、それをことばで言いあらわすようなことは、ほとんど全部で
きるようになるでしょ。それはね、いわゆる学校や幼稚園でやっ
ている教育なんかで行なわれているのじゃないね。

メルロ・ポンティのことばで言えば、「どういふまなざしで見
ていたか」ということによって、決定的になってきますよね。五
歳までに、自然や人間の世界をみる目のロジックね、ロジックと
いうのは、ことばのつながりといっしょにあるよね。つまり、こ
とばがそこで、どういふうにして発生するかというチャンスに
いますから、もうあとはダメなのね。

子どもは、お母さんのことばをそのまま自分のことばにして、

それで遊んでいるものです。今、ことばについていいましたけれど、
ことばというものと心とは、いっしょにあるのです。ことばがな
くて、心なんてないのですから。

三歳位になるとひとりで遊べるようになります。人格というも
のができてくるからだね。まわりにおんぶしちゃっていませんよ
ね。四歳位になって、イヤダということが言えるようになるの
は、自分というものができてきているからです。イヤダというこ
とによって自分というものを確かめているのですよね。ピアジェ
の自己中心という言葉をみんなまちがえていると思うんだよ。自
己中心というのは中心がかわっていくことです。つまり、中心が
もうひとつの高次な中心をもつということですよ。殻を破って
もうひとつの人格になることですからね。あの自己中心というこ
とばを、みんな変な観念的なことばで解釈していますけど、そん
なことはないのです。おとなになると、できあがった人格はなか
なか変わりませんから。よほど大衝撃を受けないとね。現代人は
大衝撃をうけた方がいいよ。時に女っていうのは衝撃をなかなか
受けないそうさ。

その階段で、去年の五月頃、子どもがあそんでいて……子ど
もはひとりで、ことばをいいながらあそんでいるものでしょ。「い
つも、いつもお世話になってありがとうございます」ビョン。

(笑い) そのことばは、いかにもお母さんが言ってるかのような、お母さんそっくりなんだな、それといっしょに心を作っているのだよ。お母さんの心が、そのまま子どもの心になるわけじゃないよ。しかし、それがなければ、子どもの心はできていられないのですよね。

この世界中のかわり目と日本というものが、この状態でいったらダメであることは明瞭でしょ。公害だけの問題じゃない。教育というものも今や、まさに公害の一種ですよ。やらない方がいいのですよ。教育という紋切り型のことをやって、子どものきげんをとって退屈させておくなんていうことは、これ、公害の一種です。精神的にはダメになります。だから、お母さんたちにも決心を持ってほしいですね。

子どもが生まれたということは、荷やつかいであるだけじゃないんだね。だんだん年とっていくお母さんたちにとって喜びであるはずだね、それは喜びであるべき責任ですよ。その責任を、この幼稚園に子どもをあずけたということで、お互いにわかちあっているというわけなのだ。人間の神経も今にだめになりますよ。こういうことで考えると、お母さんたちに参加してもらいたいです。

参加ということばは、フランスやヨーロッパでいってる場合には、責任というものを主にして考えられているのです。権利の主張をして参加するのじゃないんだよね。人類に対する仁の觀念から、ここで参加してほしいんですけれどね、ここにあずけたから、お母さんは何もしないでも子どもはよく育つと思わないでほしいと思うのです。

ヘンリー・ミラーという人が書いた、「体験的教育論」というものが訳されています。ヘンリー・ミラーがかいた本を、数年前に、友人の久保貞次郎君が、ぼくにくれたのですが、その本の名前は「絵をかくということは愛しなおすということである」(「TO PAINT IS TO LOVE AGAIN」)と、うもので、絵をかくということはね、人生をもういっぺん新しい目でみるということなんだね。それは、子どもにとっても、同じことなんだな。ぼんやりみていると自分の欲にからんだものしか見ていませんよ。自分に都合の悪いものは見ていませんよね。絵をかくということは、人間らしい目を取り戻すことであります。だから生きているこの人生を、もういっぺん愛しなおすという、愛がぶつかるということですよ。

ここの子どもたちの絵はね、ちょっといきおいがないような気

がするな。形はできてるけど、愛している絵ではないね。ぼくは三歳組からはじめて絵のこともやろうと思うのです。人間の目というのは独特なものですから。現代みたいに機械や技術が発達してくると、ぼんやりしていても生きていられるけどね。昔にさかのぼればさかのぼるほど、人間の目はもっと遠くのものを見たしね、生々としたものを見ていたはずですよ。機械や技術が発達して便利になればなるほど、目はとらわれた目になりますからね。

これは、メルロ・ポンティの「眼と精神」に出てくるのですけど、眼、つまり絵をかくということはね、絵のような美しいものとして、現実にあるものをみなおすということは、今の時代の人がよみがえるために必要なんですよ。

だから、子どもの絵の教育は、絵がうまくなるなんていう、そういう簡単なもの以上だね。生命のリズムをもういっぺん生きかえらせるために必要なんだ。ぼんやりしてるから、どんどんテレビなんてものに変なふうになれちゃうのですよ。

ヘンリー・ミラーはね、中学校へ入るまでは教育なんてものについて、何も考えたことはなくて、他の少年少女と同じように、いたずらをしてはしかれていた。それが、子どもらしい生活なのですけどね。

「小学校の時代の先生の中では、三人の秀れた教師のことを今でも、あざやかにおぼえている」まずこのところがおもしろいでしょ。だいたい子どもっていうのは、いたずらをしたり、叱られたりしているものですよ。勉強ばかりしているなんて、かたわみみたいなもんですからね。どういうあそびといたずらをするか、だよ。全然いたずらをして叱られたことがないなんていう子どもはね、人間じゃないですよ。

ソビエトの最初に人工衛星にのった人だってさ、「すいかどうぼうをやらないような少年は人間じゃない」って……。ぼくらは、すいかどうぼうはしたことはなかったけど、うまくもない梅をそっとぬすみに入って、追いかけられたりしましたね、それは、実におもしろかった。

ここでちょっと大いに考えさせられることがあるね。学校時代に三人だけ記憶に残った先生がいたんだな、今でもおぼえているんだな。幼稚園の時代にもね、何か楽しい、何かめぐりあった、この人と本当に話ができたという、つまり、ヘンリー・ミラーが言っているようなずっとあとになっても、思い出せる先生は、ひとりか二人いないとこまるね。そういう人とめぐりあえるかどうかですよ。めぐりあわせるわけにはいかない。ちょうど、男と女を集めてきて結婚しなさいと言ったってだめなのと同じなんだよ

ね。だけど、めぐりあえる状況は作れるね、これは、先生が、長い期間を通して、テストされていることだと思うのだ。

その次にかいてあることは、現代人の問題を考えるのに役立ちます。「フランスの詩人の、アルナース・ランボウという人が、我が学校、まあ幼稚園も含めてだな、『教えられたことは全て茶番にすぎない』と言っている」茶番というのは、まちがったことという意味だそう。学校で教えられたことなんていうのは、ほとんど役に立たないものです。役に立たないんだけど、その中で、ふとある機会に覚えていることがあるね、それが役に立つことだね。

それで次こう書いてあるのだが、これは幼稚園には、ぴったりにあてはまらないかも知れない。「もし私が、一生を通じてのよき友人を得る機会が恵まれなかったら、大学を途中でやめたように、ハイスクールを途中でやめてしまったかも知れない」つまり、学校へ入るということでは、どういう友だちとめぐりあうかということが非常に大事なんだね。旧制高等学校では、それに近いものがありましたよね。今や、まさに、それがなくなってきたのだよ。よく言われているでしょ。小学校ですでにそうだけど、中学校でね、できる奴がいけない方がいくなって、みんな言ってるよね、つまり、友だちなんているのがいけないんだ。できる奴がい

なければ、おれの点数の方が上になるだろう、お互いに、排斥しあうような精神状態にあるわけだ。

ミラーの友だちの中で、将来アメリカの大統領になるといって勉強していた人がいたんだそうだな。これはろくでもない奴になったそう。そんなこと言って、りきんで勉強するなんていうのはね、自分をちょっとの間、だまして興奮するために言ってるだけですからね、何か他に原因があって退屈している人間にちがいないんだ。勉強しないでよき友人だったのが二人いて、一人はハイスクールの校長になって、一人はなかなかいい判事になったそう。

ぼくが敗戦直後にね、東海道線にのっていたんだ、その頃の汽車の方が、新幹線より、よっぽど味わいがあったな。新幹線みたいな、ちっともおもしろくないよ。子どもにとってもそうですよ、煙突から、けむりが出てき、ポッポッポッっていうの、いいでしょ。富士山のふもとなんか……。小さい子どもも好きなのは汽車ぽっぽですよ。おとなは退屈しているものだから新しがってるけど、子どもの方は、そういう新しいものの好きじゃないよ。イギリスやドイツへいけば、汽車というものは大体あいうふうなですよ。日本のむかしの汽車ぽっぽですよ、だって、アウトバーンというのが発達しますからね。汽車というの

は古くさい汽車なんですよ。

話が変わるとこいったけど、東海道線にのってた時、ぼくの前に
おやじさんがすわってたな、実に印象的だったんで、その時二つ
のことを考えたけど、そのひとつは、日本人の心から富士山が消
えちゃったというのは、日本人の心から清潔さと、そびえるような
高貴なものがなくなっちゃったんだという話をしていましたね。

もうひとつそのおやじさんと話していたんだけど、小学校の頃
から今までのこと考えてね、勉強ができた奴と、できなかった奴
を今、何しているかで比べると、勉強できたって、できなかったっ
て、大してちがいないのね、勉強できた奴の方がだらしがないう
ですよ。ぼくはね、何だかできたかも知れないけどね、ぼくとい
っしょに副級長やった奴はね堅物でね、実に頭がかたくて、動
いていないんだな、どうにも手にも手に負えなかった同級生
は、十三、四になって、社会に出るとかわってきますよね。実
に人がよくて、農業よくやっていますよね。今の学校っていうもの
を失っちゃったんだ。だからそこで、勉強ができたなんていうの
はね、長い目でみたら何のことはないんですよ。

その次はね、「強制されたものは、役にたたない」というこ
と、これも確かだ。今の学校は、学校と社会と、時にはお母さん
もいっしょになって、変なことを強制しているね。勉強させてい

ることは全然役に立たないんだ。役にたたないですよ。人生と
いう大学へいかなきゃならないんですよ。

ゴーリキの幼年時代、おばあちゃんが、人生というものを教え
てくれるんですね。それがゴーリキという人間を育てるわけす
よね。いわゆるお勉強なんてしないのです。貧乏でね。人生とい
う学校にあたるものを、おばあちゃんが、ひきうけたんですよ
ね。

ぼくは、今の幼稚園でも何か強制しているところがあると思っ
よ。だけど、ぼくが連れてきたやぎに対する態度なんて、誰にも
強制されていないね。やぎが逃げてむこうの方へいっちゃったら
ね、ひとりの子が、よくひとりであそんでいる子なんだけどね、
おっかけてって、連れてきましたよね。

それから、もう一つ、ヘンリー・ミラーのことで言いますけど
「勉強を興味ののないものにするのは、教師であり教え方である」
だいたい勉強を興味ののないものにしてしまうことはね、教師が悪
いのだと思うんだけどね。今、やっている教育全体が、この批判
にさらされていると思うんだ。教師が無感動であって、しょう
がない。教師は知ってるなんて言っても大して知りゃあしないん

だ。教師が本当に感動してよくわかったことを、その感動を通じてごくわずかなことだけでも、それを教えなきゃいけないんだね。今の日本の教育は、そういう点では、だいたい子どもたちのために悪をおかしていると思うのだ。教育なんて長い時間やる必要ないのです。バートランド・ラッセルが言った通りで、幼児期なんて特にそうですよ。ほんのちょっとした時間でいいんです。ラッセルは今年の二月、九十七歳で死んでしまいましたけど、自分で、五十歳ちょと越えた頃に幼稚園を作って自分でやってた人で、ラッセルによると、動物や植物を育てるのがうまい人の言うことを子どもはよく聞くそうだよ。頭のいいなんて顔した人の言うことは、あんまり聞かないものですからね。

ヘンリー・ミラーが頭を空っぽにすることを教えずにはいけないと、言ってるんだよね、何か知ってるというふうなふうにしてはいけないんだよね、頭がからっぽになるようにしなきゃいけないんですよ。お母さんもそうした方がいいよ、そうすりゃ、何かが入ってくるでしょ。頭や心の中にいろいろなものがつまってるでしょ、欲やなんかも含めてね。栄養もつけたもんだから太って、入りようがないんだ。(笑い)頭をからっぽにする必要がある。頭をからっぽにするということは、謙遜になるということですよ、見ないですましてしまうことで大事なことがたくさんあるん

です。いい音楽を聞いたって、ハッと気がついて、これはいい音だなと深く味わうことなしに、ききすこしちゃうことが多いわけだね。やっぱり謙遜である人にだけ聞こえるんですよ。

それと、終わりの方に「別の目が見ること」お釈迦さまとイエスさまとセント・フランシスをね、信仰なんていうことばで言うからいけないんだよね。お釈迦さまだって、イエスさまだって、セント・フランシスだって、今この時代に生きていたら体制に反抗する人にちがいないですよ。何か信仰というと、ただ、おがんじやって自分ばかり助かるのかと思っちゃってるけど、そうではなくて聖フランシスという人は、村のそばに狼が来て、村人たちがこわがっていたけれども、その狼をかいならした人だよ。つまり動物と仲良くできた人です。

それは十一世紀ヨーロッパの夜明けですからね。中世からの夜明けだよ。それは、いわゆる観念的な信仰なんかで目がさめてきたんじゃないんだね、大自然とも関係がついてきたことによつて、つまり、小鳥や狼とも話がでるような状態になってヨーロッパは変わってくるわけですから。今のぼくらには、そういうものが必要でしょ、自分たちが勝手に作って、でっちあげた社会、これだけが全部であるかのように思ってたね、この不浄なものだけ見てるんじゃないかって、大自然も宇宙も含めたこの時代に、人間

が作ってしまった大気汚染、人間の欲でかためられた世界ではなく、もっと本当の世界があるはずです。それを作る必要がありますね。

子どもが三歳か、四歳か、五歳位になると、自分の世界を作ってそこに住んだよね。この世界というのが、今の状態だとね、テレビやラジオやマスコミがさかんものだから、自分の世界が作れないの。つまり、まわりにある人間と自然を含めて、世界をその子の目でみて、そこにひとつの世界観ができるんですけど、

その中に住むんでしょ。ところが今、公害なんかで言われているような人間の欲でかためられた、そして機械というものであらしまわった世界があつて、その世界が現実だと思ってるけれど、この世界は、まちがった世界でしょ。もしイエスさまや聖フランシスやお釈迦さまが、今ここに生まれていたら、この体制に対して反対するはずですよ、反対しなかったら、イエスさまでも何でもないはずですよ。だから信仰なんてものじゃないんだね。

人間が作ってる社会は動物や植物や大自然といっしょにあるものですよ。宇宙といっしょにあるものですよ。社会がどんどんかわっていくから、ぼくらも人によって作られちゃった目をもっているよね。小さい子はまだ澄んだ目をもっているはずですよ。その小さい子の目をどんどんくもらせていく教育をやってはいけ

ないのです。そして、こういう社会が長もちするはずはないですよ。まさに日本は、代表的にみんなが大急ぎで歩いていきますよね。地獄へ、いっしょうけんめい歩いているようなものですよ。ぼくらがこの何年かの間、うまいことやってたってだね、三十五年後には、何か、みんなふけの集まりになったらどうするの。ぼくは本当に勉強して、本当に行動して、本当の子どもを知りたいと思います。だから、お母さんも……。

ぼくの知ってる例だけだね、精薄の子どもが、いい詩をかいで、十五歳で卒業して、いい職場についてみんなから、ほめられていますよ。そのお母さんに前会った時は、とても年とってましたけど、子どもがよくなったらお母さんが若くなっちゃったね。年をとればとるほど、若くなることでできるとすればだね、子どもがよくなっていくことでしか、ぼくは美人にはなれないと思うな。いろいろな機会にお母さんたちが、ぼくと、この大事な一九七〇年以後の幼児の育て方というものを紋切り型ではなく、考えていくということで協力してもらいたいと思います。本当の子どもをわかるということは、年とった人にとって、うまれかわるために必要ですよ。お母さんは永遠に若いはずですよ。

(附属幼稚園母の会での講演の記録より)

ピアジェ心理学と幼児教育

帆 足 喜 与 子



最近スイスのジャン・ピアジェが日本に来て講演を行なったことがあって、その前後ピアジェに関して幼児教育界でいろいろなことが議論のたねになっているようである。

本誌編集から「ピアジェ心理学と幼児教育」という題をいただいたとき、これはわたくしがちょうど問題にしていることであったので執筆を承諾した。

しかし、まことにおこがましいことだとおもう。わたくしはそれほどピアジェを読んでいるわけではないのに、ピアジェの学問全体を包括して考えなければならないような大問題について書くなどするなど自分には過ぎた仕事である……。

ただ世上のピアジェをめぐるいろいろな会話を小耳にはさむと、たいへん単純に批判されたり、またピアジェ自身の関すると

ころでないことが、ピアジェの本質に影響するようにいわれているのが残念なあまり、つまらぬ義侠心がつい筆をおこさせてしまったという次第である。

ピアジェを深くご研究の方々からのご叱正を期待しつつ稿をすすめよう。

ピアジェ心理学の特質

ピアジェの「児童における言語と思考」や「児童の世界観」「児童の空間概念の発達」その他の研究を読んでもいつも一貫しておもったことは、ふつうの心理学の実験という通念では、方法や手続が厳密にきめられてそれにのっとって実験がおこなわれ、その結果が方法手続との関連においてきちんと明記されていないけれ

ばならぬはずなのに、ピアジェのは何となく漠としている。そして、ある年齢の子どもはある精神作用についてこういうふうだと例をあげてあっても、まとめとして発達段階を年齢別に区切っているその区切りと、例に挙げた年齢とがちっとも一致していなかったりする。

もちろん、年齢規定よりも段階の序列が重要なのにちがいないから、各段階の特徴がもっともよく出ている例を掲げてあるのだろうなどといういろいろ解釈をほどこして読んでいるうちに、いよいよ茫然としてきて、時には、わたくしたちがやってもピアジェとおなじような結果になるだろうかなどと考えられてきたりもする。

ピアジェの本を読んで、わたくし自身ほんとうに興味深いとおもう点は、精神発達段階年齢がそれぞれ何歳ごろであるかという点ではない。それよりはという特徴のうつり変わりが序列的に区分されているかということである。

しかしそれも、他のいろいろな学者が発達段階を規定すると、子どもの積極的に伸びてゆくすがたが知らされるようなおもいがして、すぐに子どもの教育的扱いにおもいを及ぼしたくなるように刺激されるのとすこしちがう。

結論からさきにいうと、ピアジェの心理学はむしろ認識論であって、子どもの教育そのものにただちにそっくりそのまま役に立

つ発達心理学とはすこしちがう。

ピアジェは大へん難解だともいう。しかしよく読んでみると味わい深く、人間理解のために啓発され感動させられる。彼の内観的解釈と説明が多く、大へんきめこまやかであり、わたくしたちが逆に彼の説明を子どもに対する操作によって行動に還元しようとしてもし難いようなところがたくさんある。がそれにもかかわらず、その説くところに含まれるイムプリケーションがひじょうな魅力である。

ピアジェはその発達心理学を發生的認識論とよんでいる。わたくしたちが哲学で学んだカントの直観形式とか、ロックの *tabula rasa* とか、バークレーの観念論とか、それぞれ固有の中核をもった認識論はまったく思弁的であるが、これに対して、ピアジェの学問は臨床的方法によって、子どもに質問したり実験したりしながらうちたてられた——たしかに心理学でありながら、ニュアンス的に認識論の系譜につながるものである。

ピアジェが児童の科学的認識の発達を探究しようとしたのは、これと人間の科学的認識の系統発生を並行して統一的に考えようとする意図があったのである。

アインシュタインは、ピアジェに子どもの速さの認識がいかなるものであるかをしらべることを依頼した。それは、彼が古典力学における「時間」の絶対視を打破って、光速が時間に先行する

としたことを再検証しなかったからである。すなわち子どもにおいて光速の把握が時間の概念よりさきであるかどうかを知りたかった。

子どものプリミティブな認識は、速さを時間と距離の関数として理解し、時間と距離を区別しているだろうか。それとも速さそのものを直観するのであろうか。

ピアジェは実験の結果、子どもの速さの認識の一ばん最初の段階は順序関係だけを、しかも到達点における順序関係だけを目安にするものであることを見出した。

運動を目標（到達点）と関係させて考えるのは原始的な直観のひとつであって、すべての運動は固有の目標に向かっており、その目標へ向かう力の中には速さという要素を含んでいるとアリストテレスもいっている。

研究の目的のおき方によって、同じ心理学でもひじょうに含蓄が異なるものであることを知らされる。ピアジェは常に説明解釈したがっている。解釈でおさえ、きめていこうとしている。認識論を構成したいという意図から枠組をきちんきちんときめてはめていくといった感じである。

多くの一般の児童ならびに発達心理学は、心理学といっても、教育活動を多かれ少なかれ直接志向している。それではピアジェには「教育」がないかというところろんそうではない。しかし

今いったように、学問樹立における重点のおき方が根本的にちがうようにおもう。

ピアジェ心理学が教育場面にいかに活用されるべきかについては後述することにして、ここで一応ほこさを転じ、すこしピアジェのおこなった研究のあとをたどってみることにする。

ピアジェのアニミズム論

ピアジェの説く、子どものアニミズムが現代においてどのようなあらわれているかについて、二カ月ほど前（1970.6）にひとりの男子に試みてみた。

H・F（五歳二カ月10¹⁴²）

雨生きている？——生きている（すぐ言をひるがえして）生きていない。だって地球の下へいっちゃうの——川は生きている？——生きている——お池は生きている？——生きている——雨は生きてなくてお池は生きているの？——だって金魚がいると動くから——海は生きている？——うん——海はどうして生きている——ザーザーって白い波がね——自動車は生きている？——エンジンで動くもの——でんしゃは？——生きている

——自転車も？——うん、自転車は人の力で動くよ——ブランコ生きている？——生きている。だってすわってもギョーギョーッギョーッってブランコが動くから——椅子は生きている？

——生きてる。動くから——だって今あなたが動かしてるでしょ。動かせばみんな生きてるの？——そう——このへやの中で生きてないものをおしえてちょうだい（ケース入りの人形、民芸品の靴、民芸品の鶴を指さす。実験者ぜんまい巻きで鳴くときの声をきかせて）これ生きてる？——生きてる（置物の鶴亀について）これ生きてる？——生きてない。ひとりで動かないから——テレビ生きてる？——生きてる。こうやってつければひとりで変わっていくもの——でんわ生きてる？——きこえるもの、耳に——ほら今鐘の音がきこえるでしょ、鐘生きてる？——ひとりでに鳴るもの——ロボットの生きている？——生きてない。人にされてもらわないと動かないから——ピストル生きてる？——生きてるよ。ひとりでにバーンでてるもの——富士山生きてる。生きてない？——わかんない。

ごはんはどうしてたべるの？——たべないと大きくなれないから。

この男の子はピアジェの分類の第二期に属し、ピアジェの指摘したとおりの特徴を示している。またいうことに矛盾があるのもピアジェの本に出てくるのおなじである。

「自分で動く」ということを、生きている証拠のようにとりあ

げながら、すぐにそのあとから「人が動かして動けば生きている」というようなことを口に出して平気である。ついでながらその上にあげた例において、椅子は人が動かして動くから生きているといえながら、人形やロボットは人が動かさなければ動かないから生きていないという。これは人間に近似しているものは、人間と比較してちがいが見出しやすいので生きていないことがはっきりわかるのでそのような答えが出たのであろう。

最近の子どもは科学的知識を多く持ち、ロケットの話、宇宙の話などが日常会話の中に語られているにもかかわらず、その底にはピアジェが指摘したとおりのアニミズムが、彼の設定した年齢より一、二歳はすすんでいるが、そのままあるので興味深かった。わたくしの扱った子どもも世の影響でか数の観念、液の量の保存などについては、ピアジェの指摘する段階よりはるかにすすんでいるのに、アニミズム的側面は今回調べてみてピアジェのものに近いので驚いた次第である。

それにしても、ピアジェがいわゆる臨床的方法によって、おとなとちがう子どもの思考にひとつひとつきまりを入れ、子ども特有の思考法を浮彫にした功績ははなはだ大きい。

液の量の保存

ピアジェ以来、液の保存を調べる古典的なテストはよく知られ

ているのでここに例示するまでもないとおもう。

要するに、コップの形によって、同一もしくは等量の液が異なると判断される幼児特有の現象が何歳ごろどのような順序で消失し、保存の概念が確立するかをみるものである。

実際に一つのコップから他のコップに水を注ぎ、あとのコップに移った水をまたもとのコップに移すという動作をしてみることによって水が同じであることを知る。これは、たとえば一方のコップの水をとり去りもふやしもしなかったから水は同じという同一律 (identity) に支持されているわけである。

やがてこの実際の動作が内化すると、頭の中で、ある動作をおこない、またその逆の動作をおこなって、ここに可逆性ということが成立する。

更に相補性 (compensation) すなわち、コップの口径が小さければ等量の水のレベルは高くならなければならない、口径が大きければ低くなるというふうにひとつの属性と他の属性とをかけあわせて考えなければならないことを知るようになる。ここではじめて量の保存が確立していることになる。

ピアジェのこの論に対して、アメリカのブルーナーは鋭い批判を浴びせている。

ブルーナーは、可逆性や相補性が可能であるためには、根本的に量の同一性の認識が必要であると説くのである。

たとえば一方のコップは口径が大きいから水のレベルは低くなるはずであり、また口径が小さければ高くなるといっているとき、それよりさきに量の同一を知っているからそれがいえるのであるという。

そうにちがいないが、ここにブルーナーとピアジェの立場がはっきり出てきているとおもう。ブルーナーは同一律とか可逆性とか相補性とかの実験は量の保存を確立するために必要だと考えているようであるが、ピアジェはこれらの実験を量の保存の概念がどのような状態でどの程度成立しているかをみる手段として用いるのである。

だが、更に議論していったら、ブルーナー式でいけば、必ずしもピアジェが示した自然発生的な過程をいちいち通過しなくても種のくふう操作をほどこすことによって、科学的認識をより早く促進することができるともたしかであるようだ。

ブルーナーは *Studies in cognitive growth* (邦訳岡本他、認識の過程、誠信書房) に述べているが——しかもそれはピアジェの高弟インヘルダーらとのいっしょの非公式な観察から発展したものののだが——それは次のような液体の保存を促進する実験である。

液体の保存の概念が不安定になるのは、二個の容器の形が異なるばあい、子どもがたとえば水面の高さだけに注目して、それだ

けを比較の手がかりに量の判定をするからである。子どもは瞬間的に知覚状況に惑わされるのである。

そこでブルーナーは、むしろそうした状況に直面させないために、長さの異なる二個のコップの上部だけを見えるようにして、コップの前方に一枚の紙をおき、コップの下方部分をかくしてしまい、水が見えないようにして、そして水を一方から他方のコップに移動させたときに水面がどこにくるかを子どもに推測させたのである。

またその他、紙にすでに水がはいっている方のコップの水面の位置を押しつけさせ、その上で水の部分をその紙でかくしてのち、他方のコップに水を移動させて、その水面がどこであるかを推測させたりする。

こういう仕事をさしはさんで、従来からあるピアジェの保存テストのでき栄えがひじょうに進歩することをブルーナーは実証したのである。

すなわち、コップを遮へいして推測させる仕事の前後に保存テストを行なった成績の比較が報告されているが、Pretest と Post test の間の差はいちじるしい。

このように、幼児の思考心理分析にもとづくふうされた操作をさしはさんで子どもにはたらしかければ、かならずしもピアジェが枠組をきっちり示したとおりの段階に彼が示したとおりの

期間だけときまらないうで認識が発達していくことも大いにあり得るであろう。

ピアジェは独創的だが、またそれだけ結論を先取りするといった傾向がある。ブルーナーをして「自分はピアジェよりもっと心理分析をして……」などといわしめた所以である。

ピアジェとブルーナーの個人的印象

ここでブルーナーとピアジェとに対するわたくしのパーソナルな印象を書いてみたいとおもう。そのためにいささか余分なわたくしの概念形成の研究について述べる。もっともそれはピアジェにヒントを得て行なった実験であるから、ここに述べることを許していただけるとおもう。

筆者は、昨年(1969)の日本心理学会大会で次のようなことを発表した。それは正方形や菱形などの簡単な幾何図形を、幼児が白紙に黒クレヨンで描いたものと、やはり白紙に白クレヨンで描いたものとを比較検討したのであった。

ピアジェは鉛筆描きとの比較考察にマッチ棒により作図をさせているが、かねてわたくしもマッチ棒のほかに、幾何図形を足で歩いて作図させたりして比較してみた一連の研究のつづきとして、白地に黒ではなくて白で描図したらどうであろう。白の方が巧みにできるにちがいないとの見当をもった。

予測どおり、同一幼児が黒クレヨンでは菱形を描きえないのに白クレヨンでは正しく描けることの多いのを見出した。

菱形を足で歩いて作ることは三歳の子のほとんどができる。黒鉛筆では三歳児はほとんどできない。わたくしは、足で歩くというような前向きで、そして作業中にでき栄えを一瞬一瞬かえりみないでずむ作業では正しく描け、それに対し鉛筆で自分の描く線をつめながらの作業はコントロールが必要以上にはたいて上手にできないのではないかと考えたので、自分の手の運動の痕跡がみえないように白地に白クレヨンで描いたならば、よい結果が出るにちがいないと考えたのである。

こうして白クレヨンでより早くから幾何図形が描けることがわかると、幾何図形についての空間概念の形成される時期として大体の標準がいわれているのが訂正されなければならないとおもうのである。

そこで、昨年ロンドンにおける国際心理学会で、ブルーナーにわたくしの結果のはなしをした。ブルーナーはちょっとびっくりしてなぜそうなのかとたずねかえした。右に述べたわたくしの予測はたしかに当たっているとおもうが、空間概念の形成の述語で明確に理論づけることができなくて苦しんでいたのでブルーナーによい説明ができなかった。ブルーナーはややあって「自分には、ある説明づけが心に浮んだが、まずあなたの考えからききにき

たい」といったので、後日まとめてリポートを送る約束をして別れた。

ところでわたくしは未だに満足な説明ができないままでいて残念なのであるが、先日ピアジェに再びわたくしの実験の話をした。途端にピアジェは、そんなことがあるのかとばかり、いきりたった声を出して「そんなことは考えられない。なぜだ？」と大へん興奮したので、この時もまた後便でお話ししますということとで終わってしまった。

ここでわたくしがつけ加え語りたいのは、余談的なことだがわたくしの報告をきいて下さった態度がブルーナーとピアジェとでたいへんちがいがいい、それがそのままそれぞれの研究態度を暗示しているようで興味があるとおもったことである。

ピアジェ心理学と幼児教育

本稿に述べてきたことで、ピアジェの心理学がすぐにそのまま幼児教育に役立つとばかりいえないことがわかったとおもう。いい落としたが、前出のわたくしの男の子の被験者は歌詞によって品物の相当量を正確に数えることができるが一对一对応のやり方ではごく少ない歌を誤まることが多い。

さきにかかげたブルーナーの例もそうだが、子どもは実際の行動による経験や思考が大切だとは誰も疑わない真理であるにもか

かわらず、コップの遮へい実験で暗示されたように、実際場面ではかえって惑い、抽象的に思考した方が早くから正確にいくということがあるようである。

また、個人的に子どもと語るとピアジェのような話になりやすいが、集団に語りかけるばあい、用語はどうしてもより客観的に秩序だつて抽象的になりやすく、それである程度子どもはよく理解しているようにおもわれる。

ところがすぐその反対のこともいえるので、子どもの集団に対して語ることがどれだけ子どもに理解されているだろうと疑わしくおもふときもある。事実子どもたちは科学的その他の話を集団できくとき、わからない点をずい分スキップしてきいているようである。

子どもの精神作用の発達を促進させようとするとき、あやまっていきすぎるとついあせりが出て、子どもはまだこれこれができないというふうに否定的な見方をしがちである。これは教育的態度をとる人が善意から陥る誤りである。こんなばあい、ある特定の精神作用も子どもの精神全体の中に位置づけて把握することが大切である。これこれがまだできないという見方でなく、できないならできないなりにそれが子どもの自然の状態であるといった寛容な肯定的態度で把握し、どうできないか、どんなふうになかわらないかをまず綿密に調べることがもっとも大切である。調べた

結果、それが子どもの全体精神の現段階に自然の現象であればむりにあせって、一部特定の精神作用に限って促進を強制することはないがよい。

この心構えを誰よりもよく教えてくれるのがピアジェである。ピアジェは子どもの未熟の精神のありのままの状態を堂々たる位置づけをもつものとして肯定的に認めた。そういう意味で子どもの未熟の精神作用に十分の権利を与え、子ども自身のすがたを確実に明らかに描き出した功績はどれほど高く評価されてもされすぎることはないとおもう。幼児教育にたずさわる者は、どうすれば効果的な教育ができるかを考えることも大切だが、まずその根本に子どもはこうこうであるという肯定的観点をひろく深くもたなければならぬ。その観点や態度を養うために、ピアジェを心を入れて何度でも読み、ピアジェの精神の洗礼をうけたいものとおもう。

参考文献

- | | | | |
|---|------------------------|------|------|
| ピアジェの児童心理学 | 波多野完治著 | 国土社 | 1968 |
| ピアジェの認識心理学 | 波多野完治編 | 国土社 | 1969 |
| The child's conception of space by piaget and Barbel Inhelder | Routledge & Kegan Paul | 1956 | |
| Studies in cognitive growth by J. S. Bruner et al | Wiley, | | 1956 |

日本の保育思想(二)

——「しつけ」を中心として——



土 山 忠 子

一、「しつけ」の歴史

前稿においては、「児やらい」を中心として、日本の保育思想の一面を述べた。「児やらい」のもつ基本的理念は、究極的には精神的離乳と、自発性の尊重を意味しており、今日的意義を持っていることを見出した。そこにはやはりわが国の風土と民族の長い歴史の中で培われ受け継がれてきた伝統的な保育思想があることを認めなければならないのである。

今回は、子どもの育て方について、古くからわが国でもっとも一般的に、また代表的に用いられている「しつけ」を中心として、日本の保育思想の他の一面の考察を進めたい。現代では、「児やらい」という言葉は、すでに古語になって姿を消そうとしているが、それに比して、「しつけ」は古い言葉でありながら、現代の新しい教育においてもその本質について、再検討、再認識することの必要に迫られているといえる。

柳田国男氏は、その著「教育の原始性」の中で、「しつけの歴史を明かにする」ということは、決して過去日本人の生活を考えることでは無い。未来の百千年にかけて、この一つの教育法をどれだけでも応用し、又効果づけるかという問題の為であり、更に現在の弱点にあてはめて言うならば、是に環境だの感化だのという漠然たる名を付けて、折角千年も二千年も続き又進歩して居る人の育成方式を、何の統一も無く又乱雑なもののように、速断せしめない警戒の為でもある^①と、述べている。そのように、「しつけ」の歴史を知るということは、単に昔を懐しんで過去を回顧するのが目的ではなく、現在と未来の保育の発展のために過去からの伝統を認識するのが目的であるといわなければならない。何事

によらず過去から切斷された單なる現在に存在しないのであつて、保育思想も、日本という古い文化を基底として、今日に至っているからである。

しかしながら、わが国の歴史を展望する時、文明開化に当たつて、われわれ日本人は、とかく無批判的に新しい外来の思想や文化や制度にとびつく傾向が見うけられた。明治初期に來日したドイツ人ベルツは、日記の中に日本人の態度を指摘して次のように言っている。「何と不思議なことには——現代の日本人は自分自身の過去については、もう何も知りたくはないのです。それどころか、教養ある人たちはそれを恥じてさえいます。『いや、何もかもすつかり野蛮なものでした〔言葉そのまま!〕』とわたしに言明したものがあるかと思うと、またあるものは、わたしは日本の歴史について質問したとき、きつぱりと『われわれには歴史はありません、われわれの歴史は今からやつと始まるのです』と断言しました。……その国土の人たちが固有の文化をかうに輕視すれば、かえつて外人のあいだで信望を博することにもなりません。これら新日本人々にとっては常に、自己の古い文化の眞に合理的なものよりも、どんなに不合理でも新しい制度をほめてもらう方が、はるかに大きい関心事なのです」^②この言葉は、子どもの「しつけ」についても示唆を含んでいる。「前代のしつけの教育が引込んで、是に代つて新しい手を取つて教える教育が起つた

と思うのは誤っている」^③のであつて、歴史が鑑であるといわれるように、「しつけ」も鑑に照してみなければ眞実をすることが難しいのである。

「しつけ」は、足利時代に出た言葉であるといわれ、もとは、五月田植の前後の農作業を一括して「しつけ」と呼び、苗を苗代から田に遷して、一株立ちにすることであつた。^④人間をしつけるという言葉に用いられたのは、第二の転用で「しつけ奉公」とか「しつけ百姓」といふて、農家で二男、三男を他所の大きな農家にあづけ一人前の百姓に育ててもらうことが「しつけ」といわれた。後には、町で、いわゆる暖簾を分ける風習となつて永く残つた。他の一方では、親に叱られまた往々にして罰せられることをしつけだと思つていた。そうして子どもたちがこれを真似て「いぢめてやる」という意味に、しつけるといふ方言さえてきたといわれる。^⑤

しかし、我々の祖先がどんな「しつけ」を受けてきたかということ、文書に書いて残した人はほとんど無いといわれ、ただ逸話として残されているものがある位で、それだけを拡大して古い「しつけ」の全体とすることは、妥当ではないといえる。^⑥したがつて、「しつけ」の歴史を正確にとらえることは、非常に困難であるといえる。

しかしながら、「しつけ」ということが、わが国の子どもを一

人前の人間として送り出すための教育における最重要事であったことは明白である。

二、「しつけ」の法則

日本民族学者柳田国男氏の文章の中に、かつてのわが国の「しつけ」の法則を見出すことができる。

「今ある学校の教育とは反対に、あたりまえのことは少しも教えずに、あたりまえで無いことを言い又は行なったときに、誠め又はさとすのが、シツケの法則だったのである。小さな頃から我々は自分の眼耳又は力を以て、この当然なるものを学ばなければならなかったのである。そうして是には今日の徳目のような語は具わらずただ心持をもって会得して居るものが多かった。即ち日本の伝統には、文字はもちろん言葉にも表わされないで、黙々と伝わって居るものがあつたのである」^①

ここに書かれている「しつけ」の法則ともいわれうるものは、第一に、「あたりまえで無いことを言い又は行なったときに、誠め又はさとすこと」である。これは常識的な事柄であるが、人間としてのあるべき道を教える意図であるといえる。現今は、教育年限も教育程度も昔とは比較にならないほど高くなったのかかわらず、あたりまえでないことを言ったり、行なったりする人間の多いことを反省させられるのである。

第二は、「小さな頃から自分の眼耳又は力を以てこの当然なるものを学ぶこと」であった。すなわち、この当然なるものを、幼少時から自分の主体性をもって、自らの五感を通して学ばなければならないということである。それは、単なる機械的模倣ではなく、自らの意志によってなされるのである。

古い時代にあつては、親たちもまた今日の精神的、物理的父親不在の家庭とは全く違って、父親自らが家庭において先頭に立って働き、人生のあらゆる面における模範者として、指導者の役割を果たしていたといえる。それは、言葉だけによるしつけではなくて、生きた実物教育であり、生活教育であり、労作教育でもあつたといえる。

第三に、「徳目によるのでなくして、ただ心持を以て会得すること」であつた。

わが国の教育においては、儒教の影響が強いために、「しつけ」は徳目主義、形式主義と考えられやすいのであるが、必ずしもそうとは断言できないことを見出すのである。頭だけの知的理解ではなくて、言わず語らずのうちに、全人格を通して、心情をもって体得することに重点がおかれたといわねばならない。それは、近世教育において、教師の知識や学問に先んじて教師の人格を第一とし、その内面的な感化力を重視したことに近接点があるのである。

第四は、「文字や口言葉に表わされないで黙々と伝っている」ものであった。「しつけ」とは、文字や言葉で表現することの難しい無形の伝統であり、行為の伝承であるというのである。

伝統とは、第一義的、本質的には、その民族、国家、社会の歴史を一貫してその核心を形成し、常に、その歴史を動かす基盤となり民族発展の原動力となってきたところの、その民族、国家、社会の精神的理念である。したがってそれはもともと始原的なものであると同時にまたそのまま即今的であり、将来的のものである、要するにその民族、国家社会のもつ永遠の価値、信念、理想の全体である。

したがって、「しつけ」は古い時代の陳腐な一つの掟ではなくして、今日的にも将来的にも、一貫して脈を打っているところの深い教育的価値をもっているのである。

これら四つの「しつけの法則」は、どのように歴史が流れ、時代が移っても、子どもが一人前の人格者となるために要する本質的条件であるといわねばならない。むしろ、知識や科学の進歩する時代になればなるほど、伝統的、根源的な「しつけ」のありかが問われなければならないのではなからうか。

今日のしつけについて、波多野完治氏は、「しつけが、今日では「技術」になっている^⑨」と述べ、「しつけ」は科学的技術のみでは処理できるものでなく、「哲学」の領域となつてこなければなら

ないことを指摘されている。

三、「しつけ」の内容

「しつけ」の内容は、時とともに変化していったといえる。

わが国では、もともと一般的に「しつけ」といえば、礼儀作法の別名のように思われていた。「しつけ」を「躰」と書く宛字が和製せられるようになった頃から、社会の内部に一定の礼儀作法が成立したといわれる。石川謙氏が、教育学辞典の中に次のように書かれている。「平安朝貴族の間に宮廷生活を中心とする風雅な礼儀作法が発達して、躰は初発的な教育段階として彼等の家庭に重んぜられた。鎌倉時代を経て室町時代に入ると、武家社会にも独特な礼法が発達して武家の子弟の躰は、男女共に八ヶ間敷いものとなった。……室町時代中期以後、礼儀作法によって社会の和平と統制とに役立たせようとする気運が漲つて来たために、躰け方についての教訓書が簇出したのであった。江戸時代に入るとこの気運が幕府当局の意図によつて推進せられ、幼童、学童の躰に関する教科書も段々現われて来た」^⑩

礼儀作法は、社会的制約をうけるものであるから、社会集団の様式内容によつて規定されるものであり、その時代や、家庭によつてしつけの内容が変わってくるといえる。したがって、この場合の「しつけ」は、形式化しやすく、わが国本来の「しつけ」の

本質が希薄にならざるをえないのである。

次にみられるのは、「しつけ」が社会教育の予備教育とされたことである。これは、やがて生家を出て、親の保護の及ばない所に出ていくときに、できるだけ社会と調和し、他人とも円満に交際ができるようにという親の子どもへの愛情による心遣いの結果であったといえる。しばしば、それが人に笑われるとか、人に憎まれるとか、といった他人の批評や世間体を標準としてしつけられることが多かった。

これを評して、アメリカの文化人類学者ベネディクト女史は、罪を基調とする「罪悪文化 *guilt culture*」に対して、わが国の恥を基調とする文化を「恥辱文化 *shame culture*」と呼んでいる。この考え方は、日本人の道德観念とも深い関連をもっていることを認めなければならない。

このように、「しつけ」が礼儀作法の代名詞になっていたことや、「恥」を基調としてしつけられていたことは、かつての日本の社会制度や小集団内の状況からして無理からぬことであったと思う。

今まで述べてきた「しつけ」の内容は、ある意味で封建的色彩が強く、教育的内実の乏しい面もあったとはいえ、一面において、善は善とし、悪は悪とした道德的しつけが重んぜられていた点は、高く評価されなければならない。「しつけの法則」の中に

ある「当然なるもの」の具体的内容の一つは、道德的しつけを指しているといえよう。このことは、近世の教育学者たちが、教育の目的を一途に道德的人格の完成においていたことによっても、知ることができるのである。たとえば、わが国で最古の幼児教育学の専門書であるといわれる貝原益軒の「和俗童子訓」の中に、「師の教をうけ、学問する法は、善をこのみ、行なうを以（て）常に志とすべし。学問するは、善を行わんがため也」（巻之二）と書かれている。そればかりでなく、人の善悪は、幼少時から正しくしつけられなければ、その後においては困難であることや、そのしつけ方は、「氏より育ち」という諺が示すように、よい環境の中で、常によい事を見せ、聞かせ、習慣化することの重要性を力説している。

ここに前述した「しつけの法則」が生きていることを知るのである。道德的しつけが、言葉によるいい聞かせだけによってできるならば、この世の中に不道德者も、非行青少年もいないはずである。道德的しつけには、そういう単なる言説によつては解決のできない根本的問題があるといわなければならない。

道德的しつけは、理性や意志が、まだ十分に発達していない乳幼児期から、身近な生活を通じて形成される教育的感化であるといえる。感化は、無意識の領域に属することであり、それだけに生涯ぬぐい去ることができない深さをもっている。このことは、

今日の心理学や、大脳生理学の実証するところである。それを、われわれの先祖たちは、子どもを育てるといふ長い歴史の中で経験を通してこのことを実感し、「しつけ」の本旨が何であるかを、文章に残すことは少なかったが、眼に見えない精神的古典として継承していったのである。

「当然なるもの」の「しつけ」の内容の他の一つの中には、基本的しつけを含んでいるといえる。それは、今日の乳幼児教育で強調される基本的生活習慣の形成に相当するものである。具体的に、基本的しつけがどのようなにしてしつけられたか、といった資料を入手できなかったけれども、民族学の調査によって、昔の親のしつけに対する態度や真意を知ることができるのである。

「誕生前に歩き出す子に対しては、初誕生の日に一升餅をしょわせて、わざと転がす風習が方々にある。あるいは餅をぶっつけてたおすというのがある。……」

『埼玉の民俗』によると、この地方では歩くとかわざとついてもころばすところと、歩ければ餅をしょわせ、またしょって歩けばよいとするところとある。

入間郡では一年目をアルキワイといって力餅をしょわせる。この時に歩ければ餅をしょわせ、歩けなければ赤飯を配るという。北葛飾郡杉戸町でもブツツケ餅といって、誕生前から歩く子には一升餅をしょわせ、歩くとかついてもころばした。

浦和、鴻巣、草加地方では、ブツツイ餅といって誕生前に歩く子には丸餅をしょわせ、歩けなくなるまで餅の数をふやした^④。

昔の親は、いたずらに成長の早いだけを単純には喜ばなかったようである。「急いで歩くよりも、もっと基本的な大事なことがあるぞ」という戒めの心の現われではなかったかと思う。今日では、少しでもわが子の成長の早いことを願ひ、他との競争意識の働いているのを見かけるのであるが、少し位早く歩けるといったことは、長い人間の人生にとって、特別な意味をもたないのではなかったか。それに反して、乳幼児期に基本的しつけがなされているかいないかは、人格形成にとって大きな意味をもっている。

このことから推察して、昔の親は、基本的しつけについても慎重であり、あせらず、その子どもに應じて、無理のない自然な方法によって、しつけたといえよう。今日のように、子どもに関して科学的に調査研究され、系統化された種々の標準発達表なども、もちろんあるはずがなかった。ただ、祖母から母へ、母から子へと、生きた保育の場において教えられ、伝えられてきたものであるのに過ぎなかった。

「しつけ」とは、わが国において古くから使われ、聞きならされてきた「三つ児の魂百まで」という諺によって、その深い真理が要約されているものといえるであらう。

四、「しつけ」と「児やらい」の関係

「しつけ」と「児やらい」の二つの概念は、わが国の保育思想において、氷山の底を一貫して流れている潮流にたとえることができるであろう。「しつけ」は、動かすことのできないわれわれの伝統的、教育的遺産をしかりと子どもに与えることである。

「児やらい」は、そのしつけを土台として、子どもを広い世界に送り出し、子どもは子どもとしての新しい世界を創造させようとするものである。昔の親たちは、子どもたちに与えなければならぬものを与えたならば、適当な時に、自信をもって、その成長と独立を見守りつつ「かわいい子には旅をさせた」といえる。

ただ過去のわが国は、身分階級制であり、職業も世襲的であったために、果たしてこの両者の思想が、子どもの教育の面でどこまで生かされていたかはわからない。けれども、それは少なくとも保育に当たっての親たちの基本的姿勢であったことに間違いない。学校教育の不備の時代であっただけに、家庭教育が「しつけ」の全責任を担っていたといっても過言ではない。そして家庭教育では受けられない集団的訓練は、当時の子ども組や子ども仲間に入って充足していた。

現代は、自由な解放された時代であり、学校教育も充実し、子どもへの教育的配慮も行届き、自主性、創造性の尊重が強調さ

れ、一見、教育は理想的状態であるかのように見える。しかし、現代の親は、ややもすると学校教育がすべてであるかのような錯覚にとらわれ、家庭教育の本質的な責任を忘れ、知育偏重に陥りやすい危険にさらされているのである。

さらに、「しつけ」と「児やらい」は、全く別のことを意味するのではなくて、場合によっては同じものを意味した。「民族学の教えるところによれば、この人間行動の意味するところは、子どもに「もの」や「こと」に出会ってこれを処理していけるだけの力をたくわえさせおくことであった。それは「シツケ」、ところによっては、「コヤライ」とよばれてきた、……ヨーロッパ社会の教育観念の底をヘレニズム思想とキリスト教思想の両方にわたって流れてきたものが、「生成」^{トコブ}に對置されるものとしての「教養」^{バイタイア}の思想であるとするなら、これと対をなす日本の教育思想は、儒者たちの「親民」や「修身」の議論よりも、むしろこのシツケとコヤライの観念のほうである」^④という。

「児やらい」と「しつけ」が「教育」を意味するよりも「教養」を意味するものであるということに注意を払わなければならない。高い学校教育を受けた人が、必ずしも教養の高い人であるとは断言できない。道徳的しつけのところにおいても述べたが、乳幼児期にしつけられるべきことがしつけられていないで、その後どんな高い教育を受けたとしても、それは砂上の楼閣であり、

メッキに過ぎない。

「しつけ」や「児やらい」は、教育以前の基本的な事柄であり、人生に対処していくための不動不屈の力を与える源泉となるものであるといえる。このことによって、子どもは社会において、より自由な責任ある行動のできる成熟した人間として成長することができるのである。

おわりに

以上、二回にわたって、日本の保育思想の一面を不十分ながら展望してきた。

そこには、西欧的なロゴスの思想に匹敵するようなものは、見出すことができないかもしれない。また現代の日本の保育思想と比較するならば、前近代的であると非難をうけるかも知からない。しかしながら、「児やらい」や「しつけ」の思想が、一概に非科学的、非教育的であるとして排斥することも軽率であるといえる。やはりわが国の保育思想の精神的基盤であり、古びた言葉ではあるが、「古きもの、ないし古くからのもの」のないうところに新しいものの発展や創造もないことを反省しなければならぬ。

われわれは、この伝統的な基盤に立ちつつ、さらにこの上に新しい思想を積み重ねて、わが国独自の現代的保育思想を形成し、わが国の子どものための個性的な保育の歩みを進めなければ

ならないと思うのである。

(引用文献)

- ① 柳田国男著 定本柳田国男集 第二十九巻 筑摩書房 昭三九
- ② トク・ベルツ編 菅沼章太郎訳 ベルツの日記 第一部上 岩波書店 昭四二
- ③ 柳田国男著 前掲書① 三一頁
- ④ 柳田国男著 前掲書① 四三五頁
- ⑤ ⑥ ⑦ 柳田国男著 前掲書① 三一〇頁
- ⑧ 井上順理著「伝統」の本質教育における伝統と創造 玉川大学出版部 昭四三 一二七頁
- ⑨ 波多野完治著「幼児とは何か」思想五四二号 岩波書店 昭四四 一四頁
- ⑩ 石川謙「嬖(シツケ)教育学辞典 岩波書店 昭一二 九六一頁
- ⑪ 柳田国男著 前掲書① 四三七頁
- ⑫ ルースベネディクト著 菊と刀(下) 社会思想社 昭四一 一〇一頁
- ⑬ 大藤ゆき著 児やらい 岩崎美術社 昭四三 一八三頁
- ⑭ 中内敏夫著 近代日本の教育思想 教育学全集2 小学館 昭四二 二四二―二四三頁

ちえおくれの子どもと幼稚園

津 守 真

精薄児と判定されたり、肢体不自由児や盲児など身体に障害のある子どもは、幼児期から、特殊な専門の教育機関で指導され方がよいという考え方が近代的、科学的な考えであると思われるが、ちである。幼稚園の関係者も、たくさんの人がそう思っているのではないだろうか。

近ごろは、三歳児検診が行なわれたり、相談機関も普及してきているので、一般の基準と照して発達のおくれを指摘されることも多くなってきた。ひとたび精薄児と診断されると、親も先生も普通の幼稚園にはいれられないと思ってしまう。

また、幼稚園で手こずる子どもがいると、どこか子どもに異常があるのではないかと相談機関にまわし、IQテストの結果などをみて、やっぱり普通の幼稚園ではむりな子どもだったと幼稚園を断わる理由とされてしまう。

実際にこうして幼稚園からはねのけられる子どもをみていると、その中のかなり多数のものが普通の幼稚園でやってゆける子どもたちである。少なくとも幼児期には普通の幼稚園でやっていった方がよい子どもたちである。もう少し長い目でみるか、あるいは、幼稚園の受け入れの条件をとどのえるならば、もっと多くの子どもが普通の幼稚園でやっていけるであろう。では、このような問題について、幼稚園教育のとりくむべき問題は何か。

一、幼稚園には、いろいろの子どもがいることがどの子どもにも益になるという原則的な考え。(1)——優秀な知能の子どもだけを集めて、その優秀さだけを対象にして教育のプログラムを考えたら、偏った教育になる。頭がよく、よい成績をとることを誇りとし、頭のわるい子を見下したり、違う世界のもののように考える

子どもになったとしたら、幼児のうちから、人生の方向がずれてしまうことになる。また、頭のよさだけを促進させるような教育プログラムを考えたとしたら、全人をあげて遊びに没頭する幼児期のたのしみを奪ってしまうことになる。幼稚園は優秀さだけを対象にするのではない。幼児期の教育は全人教育でなければならぬ。

二、幼稚園には、いろいろの子どもがいることがどの子どもにも益になるという原則的な考え(2)——頭がよいかわるいか、というようなことを基準にして人を見ろというのはおとなの見かたである。子どもにとってはどの子どもも友だちである。ことばがしゃべれない子どもとあそぶときには、どうやって遊べばよいかを考えて、それに合わせることはする。しかし、その子が頭わるいかどうかということは問題ではない。優秀な子どもは、ことばがきけなかったり、歩けなかったりする子どもといっしょに生活し、あそぶことによって、その子どもたちを知り、友だちになることができる。世の中にはいろいろの種類の人がいるのであって、幼稚園にもいろいろの子どもがいて、どの子どもとも友だちとして遊べる経験をしておくことがむしろ当然であろう。そうでないと、自分と違った種類の子どもと触れたときに、どうしたらよいかわからなくなり、極端にきらったりすることになる。幼稚園には、頭の優秀な子どももいるし、頭のわるい子どももおり、身体の不自由な子どもも一人二人おり、目の見えない子どももときには

入ってくるというような状態を原則とすべきであると思う。

三、幼稚園は多くの個人差を包みこめるような生活を作り上げることが課題である。——ちえおくれや身体の不自由も、いろいろの度合があるので、いわゆる普通児との境界は明瞭でないし、普通児といっても、能力も性格もさまざまである。幼稚園は、いろいろの子どもがむりなくいっしょに遊べるような場所でないならぬ。あまり多くの規則があったり、一部の子どもしかたのしくついてゆけないような課題が多かったりすると、特定の子どものしか適応できない社会になってしまう。優秀な子どもも、障害のある子どもも共に十分に力を発揮して生活できるのは、自発的な遊びを根幹とした生活である。

四、クラスの人数、担当教師、クラス別けなど、教育条件をととのえることが課題である。——しかし、現状の幼稚園は一般によい環境にあるとはいえない。一クラスの人数が四十人というのはどんな場合でも、幼児の集団としては大きすぎる。また、ちえおくれや身体の不自由の度合によつては、一般のクラスよりもっと小人数のクラスが必要な段階もある。そして、大きなクラスに入つた場合にも、特別な担当者ある期間つけるような仕組みになれば、理想的であろう。(これは、大学などとの連絡をとってゆけば容易な道である)

まだ多くの課題があろうが、今後、幼児教育が正しく発展するためには、解決してゆかねばならぬ課題であると思う。

ちえおくれの幼児と幼稚園

竹内久美子



ちえおくれの幼児を普通の幼稚園で保育する場合、どのような

指導、あるいは環境、集団が必要なのか。またその必要性についてはどうでしょうか。普通（公立）幼稚園における四歳男児の活動実践例をあげて、そのよい点、問題点などをあげて考えてみたいと思います。

・S児のプロフィール

三十八年十一月十七日生・男児

普通ならば四歳児ですが、その発達等からみて当園の三歳児クラスに十月二十六日より通園をはじめました。はじめのうちは、週一〜二回、午前中で次第に園にいる時間を長くしていくようにしました。

受け入れたクラスは、三歳児クラス二〇名、次年度は四歳児ク

ラス三十一名。

十月二十六日

九・二〇、登園。母が帽子とかばんをかけ、Sはすぐ畳のコーナーの方へいく。他の園児には関心をもたないようすでままごとコーナーへいき一人で遊び始める。入って来てすぐにだまって遊び始めたので他の子どもたちは変な顔をしてだまって見ている。

先生「新しいお友だちSちゃんというのよ」Sが一人で遊んでいるので皆それぞれの遊びを続ける。ままごとコーナーには年長の女の子が二人。時々Sが何か言うが、よくわからないので聞き直したりしている。Sはそれにはしらん顔でいる。

九・四〇 公園へ行くので室内のかたづけをする。Sがいつまでも遊んでいるので、他の子が注意をするが、Sしらん顔で遊び

続ける。皆外へ出て待っているがなかなか来ない。そのうち外に出てジャングルの方へかけていってしまう。

新しい環境にはスムーズに入れるが、他の子どもには全く無関心で一人で熱中して遊ぶ。

・他の子どもとの関係

十一月十八日 S、昼のところで遊んでいる。ぬいぐるみの人形を持ったままYの方にフラフラとかかかっていく。Yはいやがっている。あ、どうするかな、と思って見ていたが、Sよろよろと倒れたとたん、そばにいたSaの手をつかんで「Yちゃんの勝ち」と言う。見ていた子どもたちも笑い出す。先生「あらおすもう？」と言うとSまた立っておすもうの真似をする。みていた子どもたちも、今度は僕……と順番に並んですわりみんなでおすもうごっこがはじまった。

子どものなにげない発言から、他の場面では「いじめた」とみられる現象が、楽しい遊びに発展した例です。子どもたちはSちゃんやおもしろい子だな、という印象を持っているようです。

二月四日 久しぶりの登園。玄関のところでYu、Sをみつめて「あ、Sちゃんだ、おはよう」S、大きな声で「おともだち、おはよう」「ちょっとおしっこいってくるね」と言っ母と手洗

へ行く、戻って来るとSa、Sの母に「ね、Sちゃんどうして休んだの？」と聞く。母説明する。Sかばんをおいたまま遊びにいき母に呼び戻される。子どもたちとても明るく、遊んでいるところへSが来ると必ずこういった場面がみられる。Sもよく友だちに話しかけるようになってきた。

二月四日 S お弁当の用意をなかなかしない。

S「先生、僕のお弁当ない」先生「あら、今暖めているでしょ、今お当番さんが持ってくるからすわって待っててね」と言っ取りに行く廊下まで見に来る。お当番がお弁当を配ってSに渡すと、大きな声で「どうもありがとう」と言う。先生「Sちゃん、とてもじゃうずに言えたわね」と言う、みな次々にお当番にありがとうを言う。

一月頃より言葉が少しづつはつきり言えるようになり、他の子どもSの言っていることを理解できるようになって来た。挨拶とかお礼の言葉といったことは身についている。皆に対して良い刺激を与え、Sの表情もとてもうれしそうでした。

・きまり

二月六日

S遊んでいて窓わくのところに登ってしまふ。



H “あ、いけないんだ”

Yu “あ、Sちゃんあんなところに登ってる。先生——。Sちゃんまだ新しいから知らないんだよね、いってきてあげる”と注意しに行く。

現象をとらえて“あ、いけない”と思い注意してしまうことがよくあります。つい忘れがちなことですが、わかるまで何度も教えてあげなければいけないことを子どもから教えられた例です。

十二月十三日（四十四年度）

S 外からかけて来て、外のクツのまま室内に入ってくる。年中児がみており注意するがぬがない。年中児いっしょうけんめいぬ

がしている。S廊下にねそべって泣いている。

くつのはきかえなどなかなか身につかない。子ども同士とてもよく面倒をみってくれるが言ってもわからないのでつい手を出してしまう。Sも理解できないのか、自分の気にいらないうことがあると、どこでもかまわずごろりとねころんで動こうとしない。Sに自分のやっていることときまりとの関係を理解させることがとても大切だと思いました。その後先生が現象をみつけてはこれは○でしよ、だからSちゃんが○でしよしているのはいけないことだしよ”と一つ一つ説明するようになりました。先生もSの気持ちを理解できるし、Sも少しずつ理解ができるようになったように思います。

・遊びへの参加

二月十三日

この日は最初から皆といっしょにリズムに参加している。全員で動く時、細かな表現はみられないがいっしょにかけまわったり、はったりしている。いっしょにできたことをほめるとニコニコしている。一人ずつスキップをする、他の子のときに出て来るのに注意するとやめてすわってみている。

今まで、先生の意図的な活動にも関心を持たず、参加しようと



しなかったが、この頃になりやと皆と同じ生活の流れをすることができるようになってきた。だがまだ気が向かないと全く参加しないこともある。

五月十七日（四十四年度）

校庭で全員がフォークダンスをする。一人だけ外へ出て来ない。帽子を渡し呼ぶとかぶりながら出て来る。皆といっしょに行

進して二人組で円をつくることができる。最初の「線路は続くよ」Taと二人で楽しそうにできた。二曲目は途中でいやになったのかマイクの方へいっていじたりしている。

・おべんとう

十一月十一日

おべんとうのしたく。

S なかなかしたくをしない。

Yu “Sちゃんおべんとうよ、早くしなさい” S来ない。先生“もう一度よんであげて” Yu “Sちゃん早く、おべんとう食べられないわよ”と手をひっぱって来る。S自分でできる。カバンを下においたまま。Yuひろってかけてあげる。皆のが待ちきれず、食べ始めてしまう。K “あ、Sちゃん食べてる”

Y “まだだよ、いけないんだー”とおべんとうのふたをする。Sスプーンを持ったまま廊下へ出ていき寝てしまう。

一月十六日

おべんとうのしたくが始まる。S手を洗いカバンを持って来る。あいているところをみつけ、そこにすわる。当番が用意をはじめると自分でおぼんをとりにつけてしたくをはじめ。食事中時々立ってあちこちうろろする。歯みがきが済んでいすにもどりすわっていると、S “あ、誰か忘れたよ”と、先生のところに持ってくる。Sのだと言うと、Sのところに持って行く。

先生 “Sちゃんかたづけは？” S立ってかたづけは始める。

十月十四日（四十四年度）

おべんとうのしたくがはじまる。Sなかなか用意しようとしないう。ほとんど皆が席に着いた頃カバンを持って来る。場所が見当たらないようす。

先生「どこかあいている所ない？」

ka「ここがあいているよ、Sちゃんおいでよ」Sが行き用意を始める、ka「Sちゃんいたずらしちゃ駄目だよ」この日は食事
中も、かたづけもきちんとできた。

お弁当の習慣がなかなか身につかず、とても長い時間がかかった。家庭でもやはり同じようなようすだったということです。

・集会

二月七日

一番後にいすを持って入ってくる。入口があいているのを見て、S「あ、あいている、しめてしめて」

先生が話している間、足をバタバタさせたり、先生の言うことをそのまま大きい声で真似たりしている。時々後をウロウロする。

二月三日（四十四年度）

節分の集まりがあつて園長先生の話を聞く。とても上手に聞けた。園長先生から「あ、Sちゃんきょうはじょうずだね」とほめられ、大きな声で「はい」と返事をする。

集会に関してもやはりかなり時間がかかった。途中で他の遊びを始めたり、大きな声を出したりして長い間がまんすることができない。しかし四歳クラスの後半には、誕生会や避難訓練にもじ

ょうずに参加できるようになりました。

・Sの場合

①活動面ではとても活発で入園当初から、自分で次々と遊びを見つけていた。

②表情があまりなく、先生の誘いかけにも無表情でほとんど一人で動いていた。

③言語面での不自由さからか、理解不十分な点からか、自分の思い通りにならないと、攻撃的になったり、あたりかまわず寝ころがったりする行動がみられた。

入園した頃の印象としては以上のような点でした。幼稚園に来るようになり、子ども同士の関係における成長はめざましいものがあつたように思います。はじめのうちは、三歳児二〇名の中に一人Sがいるという印象が強く先生との接触もあまり要求しな
いでいましたが、そうしているうちに、見たり、聞いたり、感じたりしてS自身吸収していったことは非常に大きかったように
思います。そうしていきながら、他の子どもとの関係がづくにつ
れ、言語面でも、活動面でも、しつけの面でもその範囲が広まっ
ていったように思います。（もちろんその中にはS自身の発達も
ありますが）

三歳クラスの頃は、勝手気ままにふるまい勝手なことをしていたのが、次第に、クラスの中から少しずつではあるがはみでなくなってきた、ということはやはり集団の中での効果によるものだと思います。

普通幼稚園の中でこういった子どもを保育する場合、やはり一番考えなければならないことは、園での生活がその子どもにとってプラスになると同時に、その子どもが周囲に対してもプラスにならないといけないという点にあると思います。

Sの場合、周囲に対して、その時その時の現象ではどうしようもない場面もありましたが、幼稚園生活全体からみて、決してマイナスにはなっていないと思っています。しかしながらSにとっではもともと一対一の先生との接触が必要だったようにも思います。がそのためには、クラス集団の適切な人数ということが関係してきます。さらに、その子どもをとりまく、物的環境はもちろんのこと、人的環境の面でも、園全体の教師が、（担任は言うに及ばず）その子どもをどう理解しているか、どう扱うか、ということが非常に重要なことではないでしょうか。

以上のようなことの上に立った指導ができるなら、ちえの遅れた子どもが、普通の幼稚園でものびのびとやっっていくことができるのではないのでしょうか。

（神田幼稚園）

お茶の水女子大学

幼児保育現職研究会の

おしらせ

幼児教育の現職者が保育の原理を研究するための定期研究会を開く予定ですので、希望の方は左の要領で申込んでください。

一、昭和四十六年四月より一年間、コースごとに週一回、定期的に開催する。

一、お茶の水女子大学の教官が担当する。

一、午後五時―七時とし、コースごとに曜日を定める。
受講者は一人一コースを原則とするが、二コースとっても差支えない。

一、定員 各コース約十五名以内

一、資格 幼児保育の現職経験のある者

一、申込方法 東京都文京区大塚二―一―一（〒112）

お茶の水女子大学 家政学部児童学科内 幼児保育研究室
室内 現職研究会宛、氏名、生年月日、住所、現職を記し、封書で申込むこと。

電話（043）三二五一、内線三三〇 幼児保育研究室

（電話問合わせは、水・金三時―五時にかぎる）

一、申込期日 昭和四十六年二月末日まで

特殊幼児の保育技法について



北原歌子

・目標

本研究は、集団保育に行為法の新しい技術を取り入れて実践した研究のひとつである。精薄児の指導には、特殊教育・養護教育などの教員資格が必要とされているが、そうした専門職のひとつの中には、精薄というラベルで、病気を持った子ども、問題を持った子ども、普通の子どものとは違う子どもとしてとらえて、精薄児指導の一般的原则を型通りに実施しようとしたり、心理学の枠からテストをし、観察データを集めての、それが特殊教育であるとする人たちが、いるのではなからうか。

医師が患者を病気のある人として診断をし、治療をする、その過程と似た活動をしている人がいるが、本研究の目的は、心理劇

が、「診断即治療」であるという原理に立ち、心理劇の有効性が、集団保育指導において、実証されることを目指している。方法としては、臨床行為法を用い、児童の自発性、創造性、自立性を高め、集団保育によって、幼児期の人格形成と社会への適応性を深めることに、また本研究の目的がある。そして、この研究を、保育者の資質養成に、心理劇の、とくに監督養成の技法（形象描出の能力Ⅱ集団状況演出力の養成）が役立つことも明らかにしたく思う。

・方法

心理劇は、対人関係を科学的に研究して、われわれの生活を発展させていくために必要な科学的認識の基礎を、三者関係の原理

の把握にしている。「いま・ここで・新しく」という原理にもとづいて、教育治療関係に即した三者関係の技法が主として展開されている。監督・補助自我・演者・観客・舞台という役割をとりながら、皆が参加することのなかで、情緒のたかまりが感じられ、内的、外的認識が明確化されていく。

私は、この集団保育に必要な指導法として行為法を用い、言語的理解の方法にたよっての治療とはちがひ、実際に演じ、行為するという体験に重要な意味をもたせる方法をとる。それは、具体的な活動における体験の事実に重きをおいてすすめられる方法である。

三

ここで、二つの事例によって、子どもの可能性の発見、集団指導に役立った心理劇的技法をのべる。

・指導の形態

この事例は、ある保育グループ年長組四歳～五歳の女子七人を対象としている。保育内容は、普通の幼児指導と変わらない。子どもたちは、ダウン氏症状を生まれた時からもっている、いわゆる知恵おくれで、ことばも思うように出ない、身体的にも運動神経が未発達であるというハンディのある子どもたちである。

リーダー・チームは、主リーダーが私、サブ・リーダー二人、

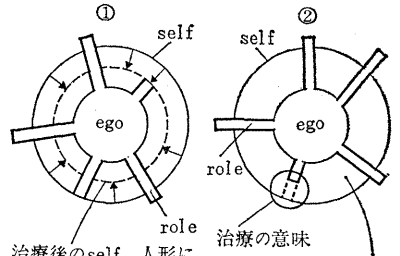
保育補助者四人の編成である。週二回、二時間の集団保育指導を行なっている。

・三者面談法による人形治療 Puppet Therapy

人形治療法は、人形を仲介として、治療者と患者のコミュニケーションを促進させることにあるが、ここでは、子どもと母親とセラピストの三者のいる状況で、セラピストは、監督と補助自我の役割をとって、心理劇的效果をあげる。これは、人形を用いての実際の臨床場面の例である。心理劇の原理に即して、自発的な行為を促すような働きかけが行なわれる。心理劇でも、人形治療でも、実際に行ない、体験する中で、子どもの創造性、自発性が人形とかかわりあいながら、また、母親とまた、セラピストとかかわりあいながら育ったと思われる場面である。

人形治療で、人形を治療者が使う意味は、自己selfが、自我egoに近づくことにある。人には、それぞれ、他の人に立ちいられたくない領分の限界があり、ある人は、非常に近くまで人が立ち入っても困らないし、ある人は、自己を自我の遠くにおくことによって、他人の介入を防いでいる。人形治療のねらいの一つは、Role Play 役割あそびによって、この限界を短縮し、人と人との接触、コミュニケーションを助けることにある。

ここでの方法として、特に新しくあげられることは、三者のいる状況での治療が、その子どもにも、母親にも、セラピストにも



治療後のself、人形によって、selfは縮まって、他の人とのコミュニケーションの領域をひろめる。

他の人に、はいらせた
くない限分の限界

変化をもたらし、人間関係の発展を助ける効果である。一つ一つのプロセスを押えることも大切であるが、セラピストが、人形治療法の原理的なものと、三者関係論の認識を深めた上で、このセラビイを行なうことが、ま



題を聞き、問題点を明確にしながら場面設定をするのに似て、人形治療でも、親との話し合いを行なう。

③導入法—ウォーミング・アップとして、人形あそびを始める前にセラピストは、子どもの気持が自由に、緊張がとけるように、話しかけたり、独白をいったりする。独白は直接、子どもに働きかけるわけではないが、独白という間接的な方法で、治療者の気持を表明し、それへの子どもの反応をみながら、状況展開の働きかけがなされる。

④場面展開—ウォーミング・アップのあとで、人形を三つとり出す。そして、子どもの手に、人形がふれた時から、状況展開の働きかけがなされる。

⑤関係的發展の状況—子どもを、人形あそびの状況に入りやすくし、人形への同一視が行なわれやすい状態をつくりだす。人形が、セラピストの補助自我の役割をとって、セラピストは、相手の患者と直接に話すのではなく、人形と話す。人形と患者との関係で、患者は、話しやすい状況に立ち、セラピストとのコミュニケーションが容易になっていく。

⑥役割交代—子どもが、遊びにのつてこないと思われた時には、Role 役割をかえてみる。実際には、たとえば、人形をとりかえて

ず、大切なことである。この点が、特色と思われる点で、単に人形を媒介として、Role Playをすることは、その狙いも効果もちがってくる。ウォーミング・アップをする以前の状況設定の意味、ウォーミング・アップの目的方向性の明確化、プロセスの中の、セラピストの発見、かわり方の技術的变化は、より人形治療の効果あげものである。

A・方法

①状況設定—室内、長椅子一つ、補助椅子一つ、カップ人形（※ステージ人形）三つを用意する。

②課題の明確化—心理劇の監督が、劇を始める前に、参加者の問

みましようか」と、子どもの気持を尊重して誘う。

⑦働きかけの変化の方法―最初は、子どもが人形を動かすことに、興味をもつように働きかける。―人形といっしょに自分も動きたくなるように働きかける。―人形といっしょに自分も動く、その中で、ことばがでてくるように働きかける。―遊びが自由になったときに、場面転換をして、母親の参加を誘い、より子どもの創造的、自発的活動を高める。―母と子とセラピストの三者関係が、人形なしにも展開することができるようにする。

B・臨床実例（昭和四十五年二月、治療場面記録）

女兒、四歳五ヵ月、ダウン氏症状、ことばは、ママ、プープーなど単語二十ほどがでる。人形の使用時間、約十二分。

①準備―安定したふんい気の六畳の部屋の壁よりに、長椅子一つ、R子、母がはなれて坐る。セラピストの私は、R子より約1mはなれて、中央よりややR子よりに、むかいあうように坐る。（長椅子に母と坐ることは、子どもと母が椅子でつながっていることで、子どもの不安を軽くする。）カップ人形を三つ用意する。

②母の提起した問題―子ども集団の活動の場で、R子は、石のように黙って動かず、先生や友だちの働きかけに全く応じなくて

困っている。

③場面展開―R子、黙って、うつむいて、一点を凝視、身体中からなく、こわばらせている。人形を一つ、子どもから約20cmはなして置き、一つだけセラピストが持ち、母も一つ持つ。

④場面 a

T―こんにちは。Rちゃん、こんにちは。（人形の頭をさげる）

R―（そばにおいてある人形をみた）

T―Rちゃん、いっしょにあそびましょう。（人形を少しR子に近づける）

R―（一人で人形の一つをさわり始める）

T―Rちゃん、さようなら。（カップの中に人形をいれてみる）

R―（カップの中に、かくれた人形を見て、そばにおいてある人形を手にして、自分もカップの中に入れようとする。よくはいらないので、またやってみる。まだ、はいらない）

T―人形をかえてみましょうか。（Tの人形ととりかえる。そして、カップの中にはいっている人形を出してみる。また、すぐカップの中にいれてみる）

T―おはよう、先生。

R―（Tの人形をみて、自分の人形も、カップから出す）

T―こんにちは。（人形の頭をさげる）

R―（口で）こーんちは。（人形の頭をTの人形と同じように

さげる)

Tー いっしょにあそびましょう。トン、トン、トン、トン。(人形が歩くように、R子の人形に近づける)

Rー (長椅子の上に立ち上がって、人形といっしょに歩き始めた)

Tー さよなら。(人形の頭をさげる)

Rー (口で) さよーら。(人形と自分といっしょに頭をさげる)

T・Rー (ほとんど同時に、お互いの動きが、カップの中に人形をいれる)

⑤場面b (つづけて)

mー こんにちは、Rちゃん。(人形といっしょに母が頭をさげる)

Rー (口で) こーんちは。(一人で、人形をカップの中にいれたり、出したり、自由にしながら、ことが出はじめる)

Rー ママ、ブーブー (人形のカップを、お風呂に^{くわ}みてて、カップの中に人形をいれる)

Rー ママ、ブーブー、ゴシゴシ (頭の毛を、カップから出し、洗うしぐさをする)

mー おおですか。

Rー ママも。(母の人形をとって、自分の人形と二つ並べ、二つの人形の頭を洗う)

Rー ねんね。(二つの人形を並べて、カップに人形を入れてねかす)

Rー おっき。(自分の人形をおこす)

Rー ママも。(母の人形もおこす。両手に一つずつ持つ)

Rー おっき。(一つの人形を置き、一つの人形のカップに口をつけて、人形の顔に口がつくようにして、徐々に、カップから人形を出す)

Rー (そばで、みているTにむかって、だまって人形の頭を下げる)

Tー こんにちは。(Tは、人形なしに、R子に話しかける)

Rー (口で) こーんちは。(人形といっしょに自分も頭を下げる)

Rー ママも。(Tにむかって、頭を下げるように指示する)

mー (自分の人形をとって、人形といっしょに、Tにむかって頭をさげる) こんにちは。

Tー こんにちは、ママ。

Rー (母の人形の動きをみて、自分もまねをする)

Rー ママ、トン、トン、トン、トン、(人形を母に近づける)

mー はい、トン、トン、トン、トン、(R子の人形に並んで、母の人形も歩く)

Tー バイバイ。(人形なしに、R子にむかって、手をふる)

Rーバイバイ。(Tにむかって、顔をみながら、顔中笑みをうかべて、手をふる。人形を胸にだいたまま)

Rーママもバイバイ。(母の持っている人形を自分が持って、母にも、Tにむかって、手をふるようにいう)

mーバイバイ(R子といっしょにTにむかって手を振る)

Tーバイバイ(R子と母子にむかって、手を振る)

・結果の考察

治療効果として、あげられることは、三者関係の状況において、人形の媒介なしに、コミュニケーションができ、子どもの新しい状況に適應するプロセスが明確にされ、母における発見も大きいものであった。

R子のこの遊びの中で、・カップをお風呂にみたてる、・洗う、・起きる、・歩く、・口づけ、など、自発性が高まって、創造的活動がみられた。

子どもの日常の生活場面、生活習慣が、カップ人形を使うことのなかで、えがきだされたり、人形を使って展開される場面に、日常の生活場面、生活習慣を、あてはめることができた。また、カップの中に、人形を入れること、出すことの変化の意味が理解され、人形を入れるときの状況を、自分で考えながら変えることを体験した。また、動作と言葉と人形操作の三つの意識を、同時

に成立させて遊んだことは、このセラピイをする前には、それが可能とは、考えられなかったことであった。自分と母とセラピストの三人のいる状況を認識して動くようになり、最後の場面では、母にむかって、セラピストに、手を振るように方向指示をしている。こうして、石のように黙っている子どもにおいて、状況、場の変化、それにかかわる人のあり方での変化で、その子どもの変化をもたらすことが明白になったと考察できる。

これは、三者面談法による人形治療であるが、そこに集団心理療法としての効果をとらえることができる。

(*印ーステージ人形、カップ人形は、お茶の水女子大学教授、松村康平先生が、理論的立場から意味づけ、名づけたもの。日本心理劇協会デザイン・パターンの人形がある)

・ミラリング(鏡映法)、ダブルリング(二重自我法)の技法によるゆうぎ指導

集団指導の現場では、保育者であるセラピストは、その場の状況によって、心理劇的技法のどれを適用するかを考えるが、ある時は、技法を新しく発見して活用することもある。保育者の資質養成に、心理劇が有効と思われる点は、とくに、この点で、状況における関係の発展がもたされるように、心理劇的技法が活用される時、指導者は、その発展の方向を洞察して、関係の発展に

必要な関係のしかたを成立させねばならない。ある状況からある状況への推移を予測的に、「目に見る」ことが技法の発見には必要となる。この実例は、私の体験から精薄児の集団指導において、心理劇の技法、ミラリング・ダブルリングの技法を併用して、集団行動のとりにくい子どもたちのゆき指導を、とくに、意識の集中にねらいをおいて行なったものである。

・方法

①場面設定―子ども四～六人（偶数）で、まずホールの中央に輪になって立つ。音楽♪きらきら星♪

②技法的位置づけミラリングの技法（つまり、鏡に自分を映して見るように、他の人が演じる自分をみて、そこから新しい自分を発見していく方法）を、まず、子どもの立つ位置から用いる。前に立つ人が別の鏡に映る自分であるように お互いに立つ。前の人の動きを、自分の動きとして、とらえやすいように、位置づけて立つ。

③ダブルリングの技法（つまり、セラピストが、補助自我の役割をとって、患者の動きを誘い、患者のダブルとなって患者の自我の動きを誘う技法）により、保育補助者が、子ども一人ずつの後に立って、二人で一人の役割をとる。後に立った補助自我は、子どものダブルとなって自我の動きを誘うよう、子どもが

順序とふるまい方をおぼえるまで補助する。

④同時に補助者は、ミラリングの技法の役割もとる。自分と組になっている子ども、前に立つ子どもの鏡となつて、その子どもの動きをささいながら、正確なものにする。

⑤準備と、補助者の役割が明確になったところで、音楽がセラピストの指示で流れる。

⑥♪きらきら光る♪で、補助者は、後から、前の子どもの手をとって、頭の上にかかげて、きらきら手をふる。

⑦♪あなたの星♪で、手を叩く。ダブルであるから、一組がいっしょに手をたたく。

⑧五回、この歌を、補助者はダブルで、いっしょに手をとってくりかえす。

⑨補助者は、手を少しずつ離しながら、いっしょになっている気持ちでくりかえすと、子どもは少し覚え始めて、後をふりかえりながら、自分で手を、きらきら、させ始める。

⑩子どもに、「前にいるA子ちゃんのをみてみましょう」と指示をする。A子後のA子の補助者は、A子の前に立つB子の意識がはっきりするよう、踊りながら、B子のミラリングの役をとり、声をかける。

⑪子どもですが、前の子どもの動きをみながらするようになる。

⑫後の補助者は少しずつ、子どもから離れてみている。必要な時はすぐに、役割をとれるようにしながら。

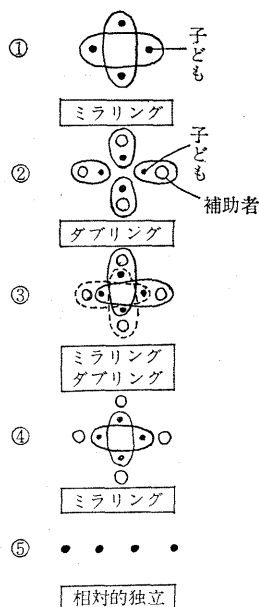
⑬子どもだけで、丸く輪になって、できるようになる。補助者は後にさがる。子どもだけのミラリングである。

⑭もう、すっかり自立して、子ども自身で音楽に合わせて、ふりつけの順序にしたがって、ふるまうことができる。

⑮一列に子どもが並び、ミラリングなしに、ひとりひとりが、相対的に独立をしながら踊れるようになり、集団活動への参加が可能となる。

・結果の考察

ゆうぎ指導において、子ども自身に必要な意識の集中が困難な状態の時、保育者が、いくらあせって教えても、こちらの目標と



子どもの活動が一致せず、空まわりばかりする。それが、このような方法を取り、一つ、一つ、技術のステップをふまえながらの指導を行なうと、集団活動が容易になる。メロディと、ふりつけと、ふるまいの統合が、個人において成立する。集団の場の力の誘引性を活用しての指導の一例である。

四

・終わりに

心理劇的方法での、子どもの理解ということとは、子どもを、理解しようとする人から、切りはなして、子どもそのものを、とらえることではない。子どもについての過去をあまり知らなくとも、子どもの指導に役立つ技法をうることで道が開かれている。心理劇が、日常生活にもっともと、とりいれられるようになる、理解に役立つ知識と、指導に役立つ技法との一致がもたらされるようになると思う。

参考文献として、松村康平「子どものおもちゃと遊びの指導」フレール館、その他を活用させていただいた。臨床実例の一は、昭和四十五年五月、京都女子大学での、日本保育学会第二十三回大会開催時に、「行為法による精神薄弱児集団保育の実際」として、発表したものである。

幼児画の発達 (三)

— 画面の構成 —

—

なぐり描きのところで述べたように、円運動が画面の枠に制約されてゆがむ例を示した。また前回の「手をつないで大きな輪を作る子どもたち」という課題画の作例の中に、画用紙に影響されて、子どもの輪が円形にならず矩形になっている作品があった。このように幼児期の描画はあたえられた画面の制約を受けやすく、そのため画面の構成にひずみができたり、画像がゆがんだりする。

一般に描画の構図は画用紙を縦長タテナガにおくか横長にしておくかでおのずから変化することは当然で、横に長く（以下横位置という）

青 木 隆



1 野外に出てスケッチを楽しむ3歳の女児 作品から実際の風景との関連を見出すのに苦勞させられる

おく場合は広がりに対して有効であり、縦に長く（縦位置）おく画面は高低の変化に対応しやすい。幼稚園児の作品は主題の如何

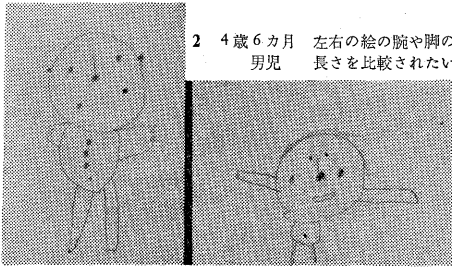
に關係なく画用紙を横位置にして描く例が非常に多い。一人だけの人物像や東京タワーのような縦長の主題でも特別の指示のない限り縦位置におきかえる例は少ない。つまり主題のイメージに対応しやすいように画面の枠組を設定するのではなく、あたえられた画面の条件に受動的に画像をあてはめていく傾向が強い。

このような傾向が現われる原因は、描画に先行する内的イメージが未だ不安定であると仮定することができよう。もしこの仮定が正しいならば、同一の主題を異った条件の空間に描かせた場合、両者のプロポーションに差異が生じるはずである。つまり同じ大きさの二枚の画用紙の一方を縦位置、他方を横位置にして、それ

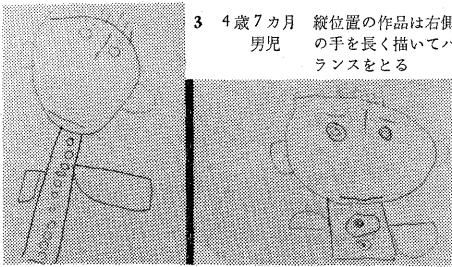
ぞれに人物画を描かせた場合、もし人間像の形態的概念が成立していれば、紙の位置に關係なく人体のプロポーションはほぼ一定し、概念化が不完全であれば横位置の人間像はひらべったくなるはずである。

このような仮説をたてて実験を行なった。対象は幼稚園の年長組・年少組のほぼ二百名で各クラス単位の集団で人物画を鉛筆で描かせた。画用紙のサイズはB6、各自二枚ずつとしてクラスの半数は一枚目が縦位置で二枚目が横位置とし、残る半数はその逆の順とし、男児は男性像、女児は女性像を描かせ、一枚目が完了すると作品を裏がえしにして二枚目を描かせた。(写真2-10)

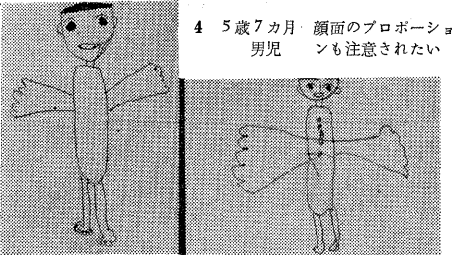
2 4歳6カ月 男児 左右の絵の腕や脚の長さを比較されたい



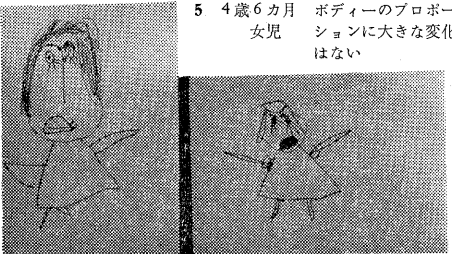
3 4歳7カ月 男児 縦位置の作品は右側の手を長く描いてバランスをとる



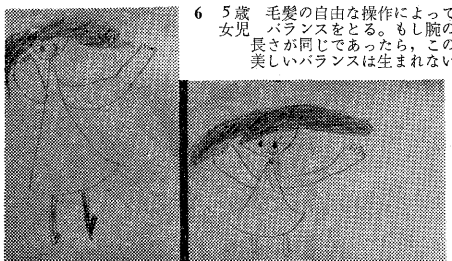
4 5歳7カ月 男児 顔面のプロポーションも注意されたい



5 4歳6カ月 女児 ボディーのプロポーションに大きな変化はない



6 5歳女児 毛髪の自然な操作にもつての、バランスをとる。美しい長さが生かされたい



その結果はほぼ予測したとおりで、一般に横位置の人物画はひらべったい。そこでこの年齢では一応人間のプロポーションの概念は未だ不完全であるとみなすことができる。なお横位置における人物像の全長と全幅との比と縦位置における比とが大きく異っている作品は質的にやや発達段階にあるかのように思われた。このことを客観的に立証するために、グッドイナッフ・ハリスの人物画検査法を用いて、ゆがみの大きいものとそうでないものの間に、得点の相違があるかを調べた。

グッドイナッフ・ハリスの人物画検査法 (Goodenough Harris, Draw-a-Man Test) はグッドイナッフが一九二六年に発表



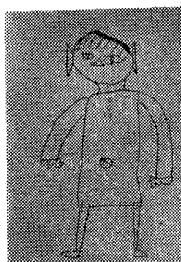
7 5歳2カ月 女兒
横位置は全体にひらたくなっている



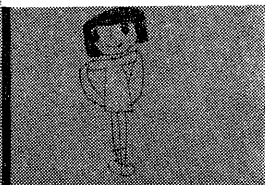
8 4歳9カ月 男児



9 5歳5カ月 女兒
1枚目を見ないで描いてもこれだけ似たプロポーションになる



10 5歳2カ月 女兒
構図が窮屈になっても人体のプロポーションが優先する



なり、目が表示されていれば一点、首があれば一点というように採点し、合計得点を求めて各年齢水準にみあった偏差IQを知ることができる。現在日本では標準化されていないが、得点によって人物画の質的内容を客観化することは可能である。

結果の分析としてまず縦位置と横位置それぞれの人物画の全長と全幅の比を求め、両者の相異を比較した。

縦位置の人物画の全長と横位置の人物画の全長

右の式によって指数を算出すると、両者の人物画のプロポーションの相異を知ることができる。つまり両者が全く同一のプロポ

した検査法を、ハリスが修正して一九六三年に発表したものである。この検査法は三歳から十五歳までの児童を対象とし、男性像・女性像・自画像の三点を描かせて、知的発達を測定する技法である。男性像七十二・女性像七十一の検査項目から

ーションであれば指数は1となり、横位置のプロポジションがひらべったくなるほど指数は増加する。画用紙のたてよこの比は $1:\sqrt{2}$ であるから縦位置と横位置の関係は $\sqrt{\frac{2}{1}} = \sqrt{2}$ となり、横位置のひらべったさは指数2で表わされることになる。

全園児のこの指数の平均値は^{1,25}をこえており、かなり画用紙の影響を受けているといえよう。また指数の分布は正規型ではなく、ふたこぶ型である。このことは紙の位置に影響される度合が連続的なものではなく、変化を受けやすい集団と受けない集団との二つに分かれているためと解釈することもできよう。

そして年少児より年長児がプロポジションに変化が少なく、また女兒は男児に比して変化が少ない。いま縦位置・横位置のプロポジションに相異の大きいものと、ないものとをそれぞれ指数の両端から各々25%ずつとって二つのグループを作り、人物画検査法による得点の平均値をそれぞれ求めて比較した。すると男児女兒ともにプロポジションに変化のないグループの方が得点が高いことがわかった。(t検定5%水準で有意) また一方では人物画検査法による得点の高い方からと低い方からと、それぞれ25%ずつとって二つのグループを作り、グループ内の変化の少ないものの数を比較した。結果はまた得点の高いものが紙の位置に関係なくプロポジションがほぼ一定していることがわかった。(カイ次乗検定1%水準で有意)

以上のように画用紙のおきかたによって人物像のプロポジションが変化するということは、グッドイナッフ・ハリスの検査法での得点が低く、したがって質的な内容も低い段階にあるといえよう(縦位置と横位置との検査法による得点の相関は高く0.93である。縦位置の得点の平均がやや高くなったがt検定での有意差は認められない。また縦位置をさきに描くか横をさきにするかの相異はなく、指数にも差はないといえる) グッドイナッフ・ハリスの人物画検査法は、もちろん象徵期的描画より概念的描画が高い得点を得られるように作成されているのであるから、人体像の形態概念が成立しているものほど紙の位置に影響されないと見なして良からう。

しかしながらこのことは単に知的水準だけから解釈できる問題ではない。個々の作例について臨牀的にきめのこまかい観察を行なうと知的側面よりむしろ性格的側面からの考察の必要性を感じさせる。以前自閉傾向の強い精薄幼児の描画を観察したが、紙の位置ばかりでなく大きさにも関係なく、全くステレオ化した人物像を描いているのに驚いた経験がある。今回の実験の場合、担任の先生方との話を総合すると、画用紙のおきかたをかえることによって画像のプロポジションが変化するのは、一般に幼稚園での適応もよく、逆に描画の内容が質的に低いにもかかわらずプロポジションに変化のない子は、友だちのできない子、無口な子、

知的には高いがどこかにかたさのある子などが含まれており、この描画法の診断的な利用も興味ある問題のように思われた。

二

構図とは具体的には事物をどのような大きさで、どのように配置するかということではあるが、画面の密度のバランスにかかわることがらである。そのため描かれた事物の相互作用によって、何も描かれていない空白部分にも緊張が作り出される。しかし幼児には余白の効果が理解されていない。大きな空白があれば、そこに何かしらを描いてしまう。画面のバランスは何かを描くことによって保とうとする。——すべての幼児についていえることではないが——原始美術にも同様な傾向が見られる。エジプトやエーゲ文明、あるいはインド、東南アジア、西域などの壁画や浮彫に該当する作例が多い。美術史の学者はこの傾向を「空間の恐怖」と呼んでいる。余白をきらうため表現過多となり装飾過多となる。これらの作品はまた、画面にあわせて人体のプロポーションを自由に操作している。そのため平板で装飾的な印象をあたえるが、画像のもつ場が画面全体の枠組と有機的に関連して、一つの緊張をかもし出す。

前述の画用紙の位置によって画像のプロポーションが変化する幼児画の特色も「空間の恐怖」の一種として解釈することもでき

よう。横位置の場合は腕だけを左右に広げ、縦位置の場合には胴や脚だけを長くして画用紙のプロポーションに適応している。このような画像の操作は描画の構成として合目的であり、画面の枠組と有機的な関連が保たれ、画面に空虚部分が生じない。画面との関連の希薄な画像はそれほど細部描写が複雑化していても、しょんぼりした弱さを感じさせ、画面構成としての必然性をもたない。

このように画面のファンクションになつた合目的なゆがみは一種のデフォルムと見なしてよい。幼児画におけるデフォルム（deformation）は大別して二つの傾向がある。一方は主題のもつ意味・内容の特徴を誇張して表現する際に生じる。例えば暴力的な兄を恐れる幼児が兄の手を大きく描き表わすとか、鬼の口や歯を大きく表わすような場合である。この種のデフォルムについては精神分析の立場をとる研究者などによって従来から指摘されてきた点である。もう一つのデフォルムは、ここで述べたような画面のファンクションに適応させるために生じるもので、この種のデフォルムの研究はあまり進展しているとはいえない。前者はより情緒的なデフォルムであり、後者は機能的なデフォルムと呼ぶことができる。

この機能的なデフォルムは感覚的である。年齢が増加していくと描画は概念化し、このようなデフォルムは見られなく

なる。これは学童期になるとこの種の感性が退行して行くためなのか、それとも概念化がすべてに優先してしまうのか不明である。幼児期の描画を特色づけるこの機能的デフォルムは、画面構成の原理を端的に示すものの一つとして、見のがすことのできない重要な意義をもっている。

三

画面構成の発達は第二回で少しふれたように、最初は雑然と事物を羅列するに過ぎないが、やがて一つの秩序が生まれる。これはベースラインの出現によって達成される。画面の上下と実在の空間の上下が対応して、ベースライン上に事物を垂直に並列させるようになる。ベースラインの出現は画面構成の一つのエポックである。つまりベースラインは横への関係を明確に表示することが可能になる。Aの右にBがあり、Aの左にCがあるというようにベースラインの配列順序により相互の横への位置関係が表示できる。また縦の関係つまり高低の比較が可能になる。

縦と横の二次元の空間に対応することはx軸とy軸を直交させた座標上の表示に類似しているわけである。しかしながら遠近の関係はベースラインが二次元的である以上、表現が困難といわざるを得ない。そして幼児画の画面構成の基本はベースラインの域を脱してはいない。このような段階にある幼児の描画に遠近の表

現はあるものであろうか、もしあるとすればどのような様式であろうか、そしてどのような発達過程を経て、いわゆる透視図法的な遠近法に移行していくのであろうか、これらのことがらを調査する目的で次の実験を行なった。

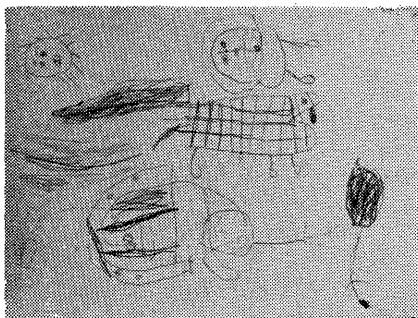
幼稚園児約二百名を対象として、B5の画用紙に鉛筆で下記の指示による課題画を描かせた。「赤ずきんちゃんは森の中でお花をつんでいます。すると狼が木のかげから、それを見えています。遠くにはおばあさんの家が見えています」

この課題によってあらかじめ予定した問題点は二つある。一つは遠くに見えるおばあさんの家を画面のどの位置にどのような大きさで表示するか、他は木のかげにいる狼をどのように表示するかの特長である。実験の結果、一応いえることは幼児にも遠近の表現はあり、同時に発達的に見なすことのできる段階的な過程を推測することができると思われた。

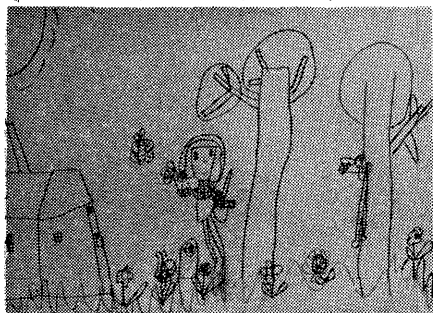
最初の段階は事物を雑然と配置するものである。(写真11)次にベースラインが現われすべてをこの上に並立させるが、とりわけ遠近の区別をしない段階である。年少組は半数がこの様式であり、年長組に至ると減少するが、全園児を通じて最も多い様式である。(写真12・13)その次の段階に至ると遠くにある家の分離が試みられ、興味ある表現様式が見受けられる。それは赤ずきん、樹木、花、狼をベースライン上に並立させ、家だけをベースライン外の

上方の空間に描いて、遠くに存在するものを区別して表わす様式であり、これを遠近表現の様式とみなすことができる。なお年長児の1/3はこの様式であった。(写真14・15) 遠くの家を区別して表現するもう一つの別な様式もある。それはすべてをベースライン上に配置させてはいるが、家だけを極端に画図の末端に小さく描き表わす様式である。(写真16・17)

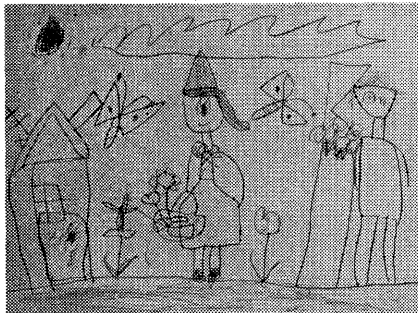
家画を面の上方空間に表示する様式



11 5歳2カ月女児 漫然とした構成、少女、狼、木、花が描いてある

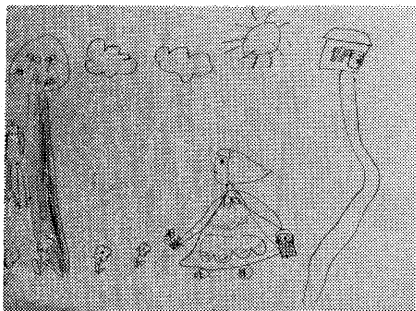


13 6歳1カ月女児 12と同じ構図、狼は木のかけに
かかっている



12 5歳2カ月女児 すべてをベースライン上に並列
させる

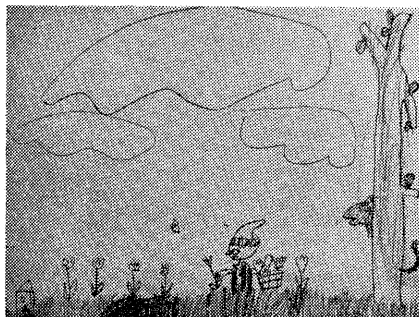
は、第二回のテーブルの表現様式のところで述べた平面面と立画面の混用と同じ様式に属している。このような表現様式は展開図的で遠近の関係を伝達するための説得力をもっており、古くから絵地図などに用いられてきた技法でもあり、鳥瞰図(鳥が上空を飛びながら見おろしたような図法の意)と呼ばれる技法と原理的には同じである。これに反し画面の端に家を小さく表わす様式は、視点が統一されており画像はすべて立画面への投射である。それゆえ構成に合理性がある。しかし上方に家を分離させる様式のような視覚的で直覚的な説得力はない。また遠くの家を小さく描き表わすことから、描写が視覚的になったと断定するのは早計である。家の表示にあたって、遠くにあるものは小さく見えるという一般的な観念が付加されているにすぎない。日常の視覚的体験が一般化され、遠くのは小さく見えるという図式を習得する。この概念的な図式を家の表現にあてはめて小さく描き表わすのであって、いわゆる写実的な視覚的描写とは区別して考えなければならない。したがって家のサイズは赤ずきんや狼との位置や量的な関係と相互限定的に導き出された小ささではない。なおこの様式に属するものは年長組の1/4で年少組では1/10にすぎない。



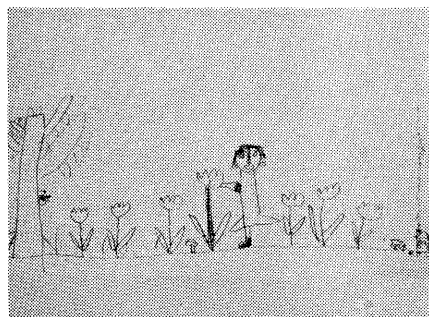
15 5歳8カ月女児 家に向かう道に注意されたい



14 5歳4カ月女児 左上の太陽の近くに家を描く



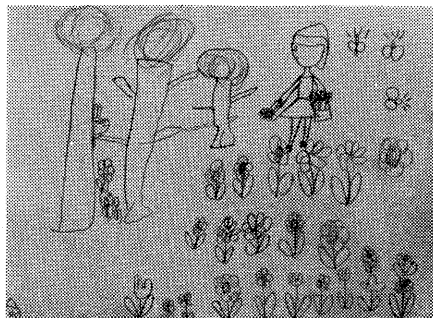
17 6歳8カ月男児 左すみに小さな家



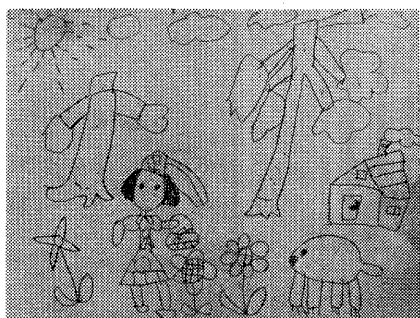
16 6歳2カ月男児 右すみに小さな家がある

次の段階に移行するとベースラインが複数になり、画面の下方のベースラインから上方のベースラインへと順次奥行が展開されて行く。つまり下段のベースライン上に赤ずきんと花、中段に木と狼、そして上段に家というような表現様式である。（写真18・19）この平行する複数のベースラインは相互の関連が希薄で独立的であるが、やがて連続的なものとして意識され、直線的から平面的、つまり面積のある地面へと発展して行く。学童期になると平面上の遠近の關係は、斜方向の直線によって相互の距離を表示する。例えば平行四辺形における斜方向の直線は奥行を意味するようになる。斜の展開が出現することによって遠近の表現は一層明確になって行く。この平行四辺形による遠近表現の様式は源氏物語絵巻などにも見られ、ヨーロッパの中世・ベルシャ・インドの細密画や中国の絵画等広範囲にわたって作例を見出すことができる。この様式がいわゆる透視図法的な遠近法に接近して行くのはすくなくとも十歳以降とするのが妥当であろう。思春期になって到達する技法が、ルネサンス時代に開発された技法と一致していることは、単なる偶然以上のものとして興味をひく問題でもある。

狼と木の關係を最も的確に表現するには、写真17や19



19 6歳女児 複数のベースラインによる構図
しかし家は左下のすみにある



18 5歳1カ月女児 2本のベースラインによる構図

のように木と幹と狼を重ねて表わし、狼の体の一部が幹にさえぎられ隠された表現がよいと思われるが、幼児には別の表現様式がある。赤ずきんと狼を並立させ、その間に木を描き、木と狼だけでなく赤ずきんをも含めた三者の位置関係を表示する。(写真12) 赤ずきんの位置から見れば中間の木によって狼はかくされる理屈になるわけだが、第三者的な視点からの側面視と見ることができよう。これに反し木の幹によってさえぎられた狼の描写は平面図的である。木と狼を並立させた様式はやや展開図的で正面視

と側面視との混用に近いといえる。この様式に属するものは、年少児の約 $\frac{1}{3}$ 、年長児の $\frac{1}{2}$ であり、木によって体の一部がかくされた狼を描いているものは、年少児が約 $\frac{1}{10}$ で年長児の約 $\frac{1}{3}$ である。

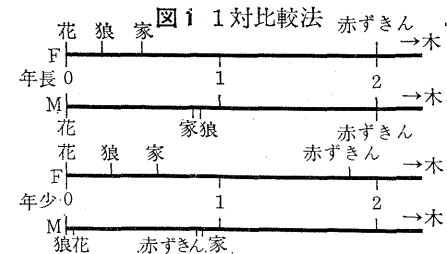
木によってかくされた狼を描くことと、家を小さく表わすこととは、一脈の相関関係がありそうだが相関は高いものではない。

(9.11.39) 要するに近接する二者を重なりによって連続的に表現する能力と、遠景をどのように処理するかという能力とは異質な面をもっているといえよう。年長組の幼児の半数以上は何らかのかたちで家を区別して表現している。その様式の如何にかかわらず幼児にはそれなりの遠近法があると認めてよからう。なおこの遠近法は単に空間的な距離だけでなく、時間的な距離をも含むものであって、以前に起こったこと、以後に起こることがらを同一画面に表示する場合なども、この遠近法が用いられる。

四

この実験を通じていえることは、一般に赤ずきんが他のものに比して大きく表わされる傾向が強い点である。

実際の狼——シェバードとほぼ同じ大きさとして——と少女の大きさを比較すると、狼の方が少女よりむしろ大きいはずである。幼児がどこまで狼の大きさを知っているか明らかにしていな



いが、極端に狼を小さく表わしている例も少なくない。そこで少女・狼・家・木・花の五項目をとりあげ、相互の大小を比較し、一対比較法によって処理した。結果は図1に示すとおりである。これによるとほとんどの場合木が一番大きく描かれ、花が一番小さく表わされている。これに反し、赤ずきんは狼や家より大きくあつかわれ、少女への心理的な比重が大きいと解釈することができよ

う。逆に狼が必要以上に小さく描かれているのだが、これは心理的な重みがマイナス方向に働いた結果といえよう。つまり悪い狼は幼児にとってきらわれ者である。いやなやつは小さく描かれると考えてよいであろう。要するに少女や狼に関してはかなり感情的であり、情緒が関連している。それなのに木や花には客観的な大小の関係が一応成立している。物語の主役的な人物などに対する表現は、それらに関する愛情の感情がそのまま画像の量的な変化となって反映されやすい。そして副次的な存在、背景などでは、客観的な大小関係が成立している。これは宗教画にも類似した傾向が見られ、画面中央の如来像やキリスト像が大きく表わさ

れ、周囲の菩薩や使徒などが小さく表わされる。このような作例は中世絵画に多い、そしてこれらも背景などでは客観的な大小関係が成立している。つまり心理的な価値を量的な大小におきかえて表現する様式で、幼児画のこの種の傾向も一応この範疇に属すると考えられる。児童期になると個人的な情緒の反映は弱まって、徐々により客観的でありたいとする傾向が強まって行く。

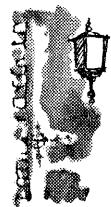
参考・引用文献(第二回以降)

- 1 Arnheim, R., Art and Visual Perception. University of California press, 1965 (和訳)美術と視覚 美術出版社
- 2 Harris, D.B., Children's Drawing as Measures of Intellectual Maturity, Harcourt. Brace & World, 1963
- 3 Koppity Psychological Evaluation of Children's Human Figure Drawing. Grune & Stratton 1968
- 4 黒田正巳 透視画 美術出版社 1965
- 5 Rad, H., The Meaning of Art, Pelican Book. (和訳)美術の意味 みすず書房
- 6 青木 隆 幼児画における表現の研究 第一報 日本保育学会第22回大会発表論文抄録1969 第二報 日本保育学会第23回大会発表論文抄録1970
- 7 青木 隆 幼児画における「なぐり描」の分析的研究 日本社会事業大学附属特殊児童相談室研究紀要第1集

幼児の個性と普遍性に関する考察（その二）

——保育の場におけるめだつ子、めだたない子

の関連と指導——



松 隈 玲 子

〈研究の目的〉

幼児教育の目標は、幼児の個性を偏った方向に伸ばすことにあるのではなく、また画一的な集団訓練にのみあるのではない。幼児を発達段階に即して、まことにその子らしく、心身ともにゆたかに育成していくためには、十分に個人が尊重され、一人でもみおとされる子どもがないような保育がなされなければならない。

このような立場から、前回はめだたない子に対する保育者のあり方についてのべたが（幼児の教育六十八巻十二号）本研究においては、前回の資料を、同一方法による観察、テスト法などによって再確認しながら、更に、めだたない子の特性、めだつ子との関連などを検討し、めだたない子の実態をよりの確に把握して指導の手がかりとしたい。

〈研究の方法〉

① 心理検査（個別田中ビネー式知能検査及び円錐形を用いた家族人形あそび）を本学附属幼稚園児六十八名について行なう。

（方法は前回に同じ）

② 質問調査

学年はじめに園に提出された「家庭生活調査表」および、本研究の資料のために配布した「言語活動調査表」の集計を項目別に行なった。

③ 保育者の記憶にもとづく幼児の行動記録

前回と同じ方法で年長全児の行動記録を週二回、各クラス十名の保育科学生の協力によって行なった。（実習担当クラスでの記録であるので、園児の氏名特徴などはほとんどの者が知ってい

る)

④ 交友・あそびの観察

年長全児について登園後、集会活動開始までの自由あそびの状態について観察し、とくに後半においては③にあげられた「記録回数のきわめて少ない子」「毎回記録された子」について重点的に観察を行なった。また、個別テスト実施中に、「いつもよくあそぶ友だち」「仲よしの友だち」の名前をきき、「好きなあそび」「よくしているあそび」などについての面談による調査を行なった、観察結果への参考資料とした。

⑤ ①②③④の資料にもとづいて、結果を整理し、望ましい保育の方法を検討する。

△研究の結果と考察▽

① 田中ビネー式個別知能検査実施中および人形あそび実施時における、各個人の特徴、検査結果などを集計し第1表のように分類した。集計表作成上の留意点は前回に同じであるのでここでは記載しない。(検査時の態度特徴などの実際の資料は文章で記述しているが、ここでは誌面の都合上、主な特徴を記号化したもののみで記す)

人形あそびについては、白ボール紙でつくった円錐形四個を家族人形にみたてて、色ボールの輪を目じるしの首かざりにかけな

がら自由に人形あそびを行なわせた。人形の動き、人形の言葉づけ、および人形の操作などは何ら指示を与えず、自由に行なわれるように配慮した。人形の数の不足を訴える子どもについては、大小の扇形に切りぬいた折紙とセロテープを与えて、検査者と共に必要とする人形を作成して用いた。この人形の作成はとくに女兒には興味をさそうものであったらしく、検査終了後保育室において同じ形の人形を作成してごっこあそびを行ったり、着せかえ人形ふう顔を描いたりして遊んでいるのがしばしばみうけられた。

人形あそびでの会話や動きの中で、とくによく展開することができ、その内容も親和的であるものを◎印、語彙や動きは乏しいが問題点はみうけられないものを空白、会話や動きの中に反社会的な面がみられるもの、また、親子、きょうだい関係で指導することが望ましいと思われたもの、また全くことばも動きもつかなかったものを○印として表わした。

結果比較の便宜上、知能指数の順位に並べ、同点のものは生年月日順に配列したが、これはあくまでも一つの手段であって、個々の子どものわずかな指数の高低を重視するものではない。

記憶にもとづく観察記録の結果については隔週計五週の観察期間中、一度も誰からも記録されなかったものを⊕印、ほとんどのものから毎回記録されたものを※印、全く記録していないもの

〈第1表〉昭和44年度年長児の参考資料

◎よいと思われるもの ○指導を要するもの
 ⊕観察記録に記されなかったもの ※毎回記録されたもの
 △多くのものに記録されないが何人かは毎回記録しているもの

個人No と記号	I Q	検査時の特徴		参 考 資 料	個人No と記号	I Q	検査時の特徴		参 考 資 料
		よ い 態度 言語	要 注 意 態度 言語				よ い 態度 言語	要 注 意 態度 言語	
1	145	k m q p	a	i	◎	◎	◎	◎	
※ 2	140	h c k q	a		◎	◎	◎	◎	
※ 3	140	i p	a	m j	◎	◎	◎	◎	1
※ 4	139	k i	a		◎	◎	◎	◎	
※ 5	138	c d	a ^u d	f	◎	◎	◎	◎	2
6	134	k h		g m n	◎	◎	◎	◎	2
※ 7	132	k p	・	f	◎	◎	◎	◎	1
8	131		a	i	◎	△	◎	◎	双生児
9	130	p c		q f	◎	◎	◎	◎	2
10	130	k	q	h g	◎	◎	◎	◎	2
11	129	h	q	c d m	◎	◎	◎	◎	2
⊕ 12	126	i		p n o	◎	◎	×	◎	
13	126		a	g a	◎	◎	◎	◎	3
14	125	k b		h	◎	◎	◎	◎	2
△ 15	125	b	a	f	◎	◎	◎	◎	
16	125	c	a	i	◎	◎	◎	◎	1

[illegible]

(a) 言語(発音) (a) 言語(語い) (a) 言語表現 (b) 思考・判断 (c) 常識・理解 (d) 記憶 (e) 数 (f) 自意識過多
(a) 自主・独立 (h) 積極性 (i) 落着 (j) 動作 (k) 年齢相応の無邪気さ・子どもらしさ・素直さ (l) 社会性
(m) 日常生活の知識・能力 (n) 自信・安定感 (o) 努力・忍耐 (p) 想像性 (q) 反応速度

と、毎回記録したものの数がほぼ同数であるものを△印として表わした、交友、あそびなどの◎○印は、テスト実施中に併用した交友関係の質問に対する応答と、実際に自由あそび時に観察した結果とを総合して判定の資料とした。

第1表にもとづいて考察をすすめると、前回においては、観察期間中一度も記録されなかった者の数は、全体の約二三%であったが、今回は六十八名中十四名、約二〇・五%である。わずかに回の同一方法による調査結果であるので、このことをもって十分に関連づけるのは危険であるが、保育者が個々の子どもを十分に把握し、集団の中で全体を均等に観察し指導していくつもりでも、二〇%内外の「みおとされる子ども」ができることの基礎的な資料として取りあげることができる。

また知能との関連においても、知能指数の上位あるいは下位のものよりも中位のものにその数が多いことも前回の結果と同一の傾向を示している。

本研究では、前回に示された結果の再確認をしながら、これを基本として、「一度も記録されなかった子」即ち「めだたない子」についての考察をふかめていくが、単にめだたない子のみをとり出して考えるのではなく、「毎回記録された子ども」即ち「めだつ子ども」との関連づけによっての比較検討をすすめていきたい。これは「めだたない子」は「めだつ子」との関係におい

て存在し、把握されたものであるとの考え方からである。（以下図表作成上、めだたない子のグループをA群、めだつ子のグループをB群」と略称する）

年長組の学年はじめに提出された「家庭調査表」および、本研究の資料のために配布した「言語活動調査表」を参考資料とし、必要な項目を第1表より抽出して、A群、B群の比較調査表をまとめると、第2表のようになった。

A B両群の内容が均一でないこと（めだつ子、めだたない子と大きな群にわけてはいるが、その原因、現象面での表われ方は個人によってそれぞれ異っている）両群の数が不均等であり、またわずかな人数での対比であるので、ここでは、統計処理を用い

第2表 A（めだたない子ども） B（めだつ子ども）両群の比較
A群=第一表での◎の子ども
B群=第一表での△印の子ども

1. 誕生月					
人数	誕生月 4月～ 6月	7月～ 9月	10月～ 12月	1月～ 3月	
A	1	4	3	6	
B	4	4	4	8	

2. 生下時体重					
人数	2.5kg 以下	2.5～ 3kg	3～ 3.5kg	3.5～ 4kg	4kg 以上
A	0	4	9	1	0
B	5	5	7	3	0

3. 始歩期				
人数	1歳 以下	1歳～ 3カ月	1歳3カ 月～ 6カ月	1歳6カ 月以上
A	3	9	2	0
B	5	9	1	0

4. 始語期				
人数	10カ 月～ 1歳	1歳～ 3カ月	1歳3カ 月～ 6カ月	1歳6カ 月以上
A	2	11	0	0
B	1	15	3	1

9. 交友の選択

人数	選択グループ	A群の者	B群の者	その他の者
	A	11	1	2
	B	3	12	5

10. 言語上の問題点

人数	項目	幼児語幼児音	語いが少ない	表現が少ない
	A	2	4	6
	B	8	1	2

11. 運動能力（測定による）

人数	項目	すぐれている	普通	やや劣る
	A	1	13	0
	B	6	10	4

12. あそびへの参加

		人数		A		B	
項目		1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
自発的参加	戸外	個人あそび	A 施設遊具を用いて	4	3	3	
			B 用いない		1		
		集団あそび	A 施設遊具を用いて	1	5		
			B 用いない	3		6	7
	室内	個人あそび	A 遊具教材を用いて		2		
			B 用いない				2
		集団あそび	A 遊具教材を用いて				3
			B 用いない			4	3
	誘われて参加	戸外	A		1		
			B				1
		室内	A	3	2		
			B			2	2
その他	教師のまわりにいて遊ぶ	個人あそび	A	2		2	
			B				
		集団あそび	A	1			
			B				

B. 両親との交わり、あそび

人数	項目	毎日あそぶ	時間のあ る限り	たまにあそぶ	あそび ない
	A	1	9	4	0
	B	11	3	2	4

5. 食事のすききらい

人数	項目	何でも食べる	たいてい食べる	全く食べないものがある	すききらいなものが多い	嫌いなもの（ジンマシンなど）
	A	5	8	1	0	0
	B	3	7	6	1	3

6. 基本的生活習慣の自立

人数	項目	自立している	自立しているが 行なわないことがある	自立してないものがある
	A	14	0	0
	B	12	6	2

7. 健康状態

人数	項目	健康である	風邪をひきやすい	よく病気になる	持病がある
	A	9	4	0	1
	B	11	5	1	3

8. 同胞数

人数	同胞	1人子	双生児	2人	3人	4人
	A	1		10	3	0
	B	7	2	8	3	0

ず、実数によっての比較検討を行なった。
第2表の項目にもとづいて考察すると、誕生月（歴年齢）、生下時体重、始歩、始語期などについてはA群、B群の間に目に立った差違はみられない。ただし、2の生下時体重において二・五kg以下、即ち未熟児として生まれたものは、B群にのみ五名みられる。しかし、その五名の各々についてみると、二名は双生児であり、あとの三名も現時点での体格は中位で、このことがめだつ原因であるとは考えられない。
次に、個人の身辺自立即ち、食事の態度、すききらい、基本的生活習慣、健康状態などについては、A群の方がすぐれており、

知能面においても、前にものべたように平均値はほぼ同位であるが、別にみるとA群の方が上下のバラつきが少ない。このことから、A群、即ちめだたない子のほとんどの者が、身辺自立面においても健康面においても、また知能力の面においても、年齢並の発達をしており、また能力を備えていることが考察される。このことが一つには保育者の注意をひかないあるいは手のかからないという意味においてめだたなさをつくり出しているともいえるが、保育者は、手のかからない子即ち放っておいても安心な子と決めてしまったり、その子についてじっくりと目をとめてみるという時をもたないままに保育終了時をむかえることのないように心がけることを忘れてはならない。個々の子どものもつ普遍的なよさを十分みとめ、かけがえのない大切なものとして成長していくように個々の子どもを導いていくことが大切である。

次に言語および運動能力についてみると、言語面において見出される特徴は幼児語、幼児音、発音不明瞭など、いわゆる発語上の問題をもつものはB群に多く、表現力、自発的な表現内容など自分の意思を他に表現するという点において問題をもつ者はA群に多くみられる。このことから、言語面として大きく特性を考えると両者の間の差はみられないが、発語と表現の二つにわけて考えると、A群、B群の間にはかなりの差のあることに気づかされる。

幼児語、幼児音、集会活動中の奇声など、目に立つ発語上の問題点をもつ子は、教師の目につきやすく、家庭でも就学までにはなんとか矯正したいと願うので、常に教師の意識の中にとどめられやすいが、同じ言語上の問題点をもつ子どもでも、是否のはっきりした問題即ち「はい、いいえ」の一言ですまされるもの、あるいはことばを用いないで動作業のみの場合はよく答えるが、「どうしてそうなるか」「どこがちがうか」というように、自分の意見を求められると、非常に消極的になり、理解はしているがうまく表現できないといった場合は、それが日常保育においては、さほど目に立つことではないし、家庭においても、日常の会話がスムーズにうけこたえてきていけば、生活の上に支障をきたすこともないので見すごされがちとなる。

これは、「家庭における言語活動の調査」においても、幼児語、幼児音をもつ子の家庭では約八七％が、この点に気づき、矯正したいと思っているのに比べて、A群の語彙や表現力については「園のことをあまり話さない」という点では共通しているが、「家庭ではことば数が多い方」というのが五七％「言語活動上の問題点はない」と回答しているものが約七六％を占めており、問題があると感じている約二四％のもののほとんどが、ことば使い即ちらんぼうなことば、流行語、親に対する口ごたえなどという点においての問題を感じているところから、A群の子どもたち

の言語表現上の問題は、その本質的なものをうけとめられないままに、家庭においても、また、園においても見すごされているのではないかと考えられる。

きょうだいがいるということは言語発達上望ましい面は多くみられるが、その反面、その子一人のことばについて、よく吟味し、心をとめてみる機会が少なくなることも一因と考えられる。

このように、A群、B群間の差が、身体および運動能力面でみられるよりも（もちろん、運動能力面においては、運動能力測定において、全種目ともすぐれている子、その反面、劣っている子などはB群に多くみられ、このことが、運動会あるいは、体育的なあそびなどでの目だつ原因となっていると考えられるが）言語面での特徴の方にあることを考えると、A群即ちめだたない子のほとんどの者、十四名中十名約七〇%のものが共通にもっている語彙、あるいは表現力の乏しさを、積極的にとりあげて、保育の中で、あるいはあそびの中で、指導していくことが必要であると思われる。それは、単にこの子たちを「めだたせる」ためではなく、「自分の考えを適切に表現できるようにすること」は、この子たちの将来にとっても大切なことであると考えからである。

あそびへの参加については、観察期間が、年長児も最後の段階に至った観察であるので、いわゆる集団に入れなくて孤立して

いる子というタイプは見うけられない。しかしA群の子どもはB群の子どもよりもあそびにおいても消極的な参加をしているのではないかと予測に反して、有意差があるとはいえないが、9の交友関係の項にみられるように、AはAどうし、BはBどうしの交友が多く成立して、それぞれにおいて、自発的に意欲をもってあそびにとりくんでいる。

ここで目につくことは、A群の方は、男女ともスベリ台、ブランコ、砂場、ままごと、自由画、折紙、積木など遊具や教具をつかったの即ち物を媒介としてのあそびが多く成立しているのに対して、B群の方は怪じゅうごっこ、潜水艦ごっこ、幼稚園ごっこ、サリーちゃんごっこ、わらべうたあそびなど、物を媒介としないで、人と人との交わりの中で、話しあいにより、またリーダーの提案によって発生し、展開していくあそびが多くみられることである、この点については、今後の研究の課題として、保育者としてどのような配慮が適切であるのか、また、単に現象面でのちがいであるとしてうけとめていくことがよいか考えていきたい。

あそびについての今一つの特徴はB群の女兒中12にみられるように、つねに教師のまわりについて、話しかけたり、ボールあそびをしたりして離れない子どもたちがあり、全員が第1表のように、記憶にもとづく観察面では△印のついた子どもたちである。この子たちの共通した現象面としては、自意識が強く、一対一の対人

関係はきわめてよいが、集団の中になると能力が十分發揮できないタイプである。記録者のうちで、この面に気づいたものはB群の子として毎回記録し、その変化のようすを記述しているが、単に集団の中での本児の姿のみに目をとめていたものは、不活発ではあるが集団を逸脱するほどでもない行動が目にとまらず、A群の子として把握している。

このように保育者によってうけとめ方が異なるということはもちろん、実習生であるので、これだけをもって論拠とすることはできないが、一人一人の子どもの多くの場面からかたよりなくとらえることの重要性を考えさせられる。

両親との交わりについて「毎日あそぶ」と答えたものはB群の約五〇％、それに比べてA群は七％とずっと割合は低くなっているが、「時間のある限りあそぶ」と答えているものはA群の方が多く六四％を占めている。また、全くあそばないと答えたものはA群にはみられずB群に約二〇％みられる、このことから、B群の両親の方が子どもとの交わりに熱心であるようにみうけられるが、しかし、内容的には交わりを密にしているものも多いが、ほとんどしてないものもあるというように扱い方に差があり、また幼児自身への人形あそびを通しての質問をまとめると、B群の「毎日あそぶ」と答えたもののうちのかなりのものがその内容として、「本をよんでもらう」「パズルをする」「字などのお勉強

をする」「オルガンをひく」といったように、共にあそぶというよりもむしろ母親からの働きかけによるお勉強的なものにウェイトがかけられ、それをもってあそんでいると考え、またその気持の中にはあそばなければならないという観念が動いているようにみうけられる。母と子の交わりは、もっと自然に、母にとっても子どもにとっても楽しいものとなるような配慮が望ましく、それについては、保育者の家庭に対する働きかけによつての改善が期待される。この結果を通して、この種の事項は、調査表の数字のみではなく、内容面での裏付けをしていくことの大切さを考えさせられた。同胞数についてみると、A群にはきょうだいをもつものが多く、B群には一人子が多い。

今回の調査による結果だけで一つの傾向と考えることはできないが、今回の調査結果を検討すると、A群中の一人子一名には年齢差のない叔母が同居しているので一人子的要素はうすいものと考えられ、反面、B群中の同胞をもつものうち六名約五〇％のものは、六歳以上の年齢差のある上、または下の二人きょうだいであるので、一人子的要素を多分にうけとめて成育しているものと思われる。この点からもB群においてはいろいろな面での個性が強くあらわれている子どもも即ち目だつ子どもも多く、A群においては集団に入りやすく、また身辺自立のよい反面、一対一で親からことばを語りかけられ、応答を求められる機会が、B群の

子どもたちにくらべて少なかったために、（これは、心理的な親子分離がはやくできるとか、年齢不相応のことばづかいを教えこまれることが少ないというよい点も考えられるが）言語表現上、不十分な面が、多く生じたのではないかと思われる。この点については今後の課題として更に研究を継続していきたい。

△まとめ▽

以上の結果にもとづいて、めだたない子の特性を考察すると、これらの子どもたちは、幼児としての年齢的なレベル——普遍性を十分に備えている者が多いということである。

私どもは、ともすれば、個々の子どものもつ目に立つ能力や発達差には鋭敏であるけれども、その年代としてふさわしい言動を行なっているものに対してはあまり目をとめて考えようとはしない。ことに、人格的特性のうち、その一つ一つの現象面をとりあげてみると、ほとんどその年代のものがもっている普遍的なものであると、それがくみあわされて、かけがえのない人格形成の基礎となるであろうと思われる場合でも、つい見すごしてしまいがちであることに気づかされる。

幼児期においては、無理に一つの特徴を見出してこれを伸ばすことに集中したり、どれも標準まで到達させなければと就学をめざしてせっかちに教えこんだりすることは望ましい方法ではな

い。何か一つの強い特徴があればそれをもってすべてがカバーされたと考えたり、知能や才能がすぐれていることが、人間性のすべてであるかのような考え方は幼児教育においては適切ではない。一人一人の子どもをその子らしく、ゆたかな心情が育つように保育していくことが大切であると思われる。

めだつ子についても、めだつ原因としての強い個性をもたしたものは何であるかをよく考え、その個性をいかにうけとめていくことがその子にとって幸せなことであるかを考慮して適切な指導がなされなければならない。集団の場において逸脱しがちな子どもを、集団からめだたなくすることに指導の重点をおくのではなく、その子とまわりの子どもとの関係で、いかにすればその子の個性もいかされ、また集団もたかめられていくかを考えての指導が望ましい。

もちろん、ここで忘れてならないのは、個人を大切にするということは集団をおろそかにするということではないし、また、ここであげられためだつ子、めだたない子という分類はあくまでの現時点での現象面であって、いつまでも、この尺度でその子の全体をおしはかってはならない。子どもたちは日々成長し、変化しているものであるから、保育者も、子どもに対する把握を固定観念をもってするのはなく、日々子どもの成長と共にそこでの望ましいふるまい方、指導の方法を考えていくことが大切である。

イギリス産業革命期の幼児教育(三)

ウィリアム・ラヴェット

——労働者階級の権利の確立をめざして——

久保いと



普通選挙権獲得運動と労働者教育運動

イギリスでは一八二〇年ごろから景気はしだいに回復し、それまで政権を担当してきた保守トーリー党の内部にも自由主義勢力が力をもちはじめ、その結果、自由貿易主義や労働者にたいする弾圧法を廃止するなどの転機をもたらしました。そのころは、トーリー党もホイッグ党も議員は貴族や地主が占めていました。しかし、あたらしい工場制生産の発展によって急激な人口移動がおこり、そのために過疎になった選挙区ができた、反対に、新興大工業都市が独立した一選挙区とさえみなされなかったり、というような不合理な事態がおきました。こうして、選挙区における人口の不合理と、選挙資格における財産

上の制限にたいして、とくに一八三〇年のフランス七月革命以後、選挙法改正運動が活発となってきました。ホイッグ党は、労働者にも現行選挙法の不合理とその改正をよびかけながら、共闘しつつ改正運動をすすめました。その後ホイッグ党が政権をにぎり、選挙法改正案は、ついに一八三二年六月議会を通過しました

改正選挙法による有権者は、地方の選挙区では年賃賃料一〇ポンド以上支払う借地人と年収五〇ポンド以上の農民、都市の選挙区では年賃賃料一〇ポンド以上の家屋借家人のすべてとし、人口にみあった選挙区の改正をして以前よりも公平に議員が選出されるようにしました。この結果有権者は激増し、しかも新興工業地帯からの議員選出を可能にして、新興産業資本家

の発言権を強化することになりました。けれどもあいかわらず上記のような財産制限があったため、貧民労働者にたいしては選挙権は拡大されてはいませんでした。期待をうらぎられた労働者側の怒りは爆発し、より徹底した改正をのぞんであらたな普通選挙権獲得をめざしてはげしく動き出すことになります。

最初にたちあがったのはオーエンです。オーエンは一八三三年一〇月に労働者団体の代表者会議をひらき、その席上で労働者組合の連合体を結成しようといひかけ、翌年二月に「労働組合全国総連合」を組織しました。これはイギリスではじめての全国労働組織でしたが、一年たらずで解散してしまいました。その理由は、組織そのものがルーズであったこと、運動をすすめていくうえでの政策の対立があったこと、それに政府の弾圧政策のためでした。オーエンは深く失望して、これ以後労働組合運動からはなれることになります。しかしこれを契機として、労働者の団体は、労働条件の改善と普通選挙権の獲得のために、組織的な活動をしはじめたのです。

ラヴェット (William Lovett, 1800~1877) は、すでに一八二八年からオーエンのロンドン協同商業組合のマネージャーとして彼の仕事を支えていたのですが、いまやラヴェットがオーエンのあとをうけて労働組合運動をすすめる、一八三六年には「ロンドン労働者協会」を結成、これがチャーチスト運動の母

体となるのです。この協会の目的は、合法的手段によつてすべての階級に平等な政治的社会的権利を得させること、若い世代の教育を振興するためにあらゆる努力をすることでした。彼は普通選挙法のための集会・請願・女王へのアドレスなど、いろいろの活動をしましたが、一八三八年には有名な『人民憲章』(People's Charter) を発表しました。人民憲章は成人男子の普通選挙法の実施、議会の毎年召集、平等選挙区制、無記名投票による秘密選挙、議員の財産資格撤廃、議員の歳費支給を要求したもので、この運動はチャーチスト運動とよばれるようになりました。

チャーチスト運動は全国にひろがり、デモ・請願・暴動がいつぎ、政府はこれを強硬に弾圧しました。一八三九年七月のパーミンガムの暴動事件でラヴェットは逮捕され、一年間獄中生活をおくらします。その後も三〇年代から四〇年代にかけてチャーチスト運動は激しさを増し、一八四八年のロンドンにおける示威運動と、政府の徹底的な弾圧にまですすむのです。

ラヴェットは出獄した年(一八四〇年)に『チャーチズム』という書物を出版しました。これは労働者が普通選挙権を獲得したあとで、その政治的権利を十分に行使できるように労働者教育を準備するようよびかけたものでした。そして、これ以後ラヴェットはラディカルな仲間たちとわかれて、労働者教育運

動にうちこむのです。ラヴェットは、労働者階級の政治的関与へのうらづけとして、労働者がそれにあうだけの教養を獲得していることを必須条件と考えていました。すでにオーエンやウィルダースピンのところでもみたように、当時のイギリスの労働者たちはまったく無知で非教育的な状態に放置されていました。ラヴェット自身も下層階級の出身者として、はたらかながらの独学によって知識を獲得した人です。労働者たちが自らの政治的権利を主張し、それを正当に行使できるためには、知的教養と思考力・判断力を身につけていなければ内実のないものになってしまうと確信していました。したがって、労働者階級の権利の確立のためには、まずもって、すべての労働者に充実した教育が必要であると考えたのです。

権利としての教育

そしてこのような教育は、支配階級によって政策的に与えられたりあるいは恩恵として与えられるべきものではなく、民衆自身が権利として要求すべきものであるとラヴェットは考えます。彼は、一八三七年に公表した『教育についての提言』において、次のようにのべています。「公教育は権利でなければならぬ、社会そのものから導きだされてくる権利として。なぜなら、社会とは相互福祉のための統合体であり、それはまた結

果として社会のすべての成員の安全と適切な訓練のために公的に保障する統合体であるから」と。

教育の権利思想は、すでにアメリカ独立期の教育計画案や、フランス革命期の教育計画案にも示されていましたが、イギリスでは、マンデヴィルやアダム・スミスやマルサスらしいのがい伝統——貧民教育を支配者の立場から経済あるいは治安と関係づけて考える——がありましたから、ラヴェットのように、労働者の立場から教育をうけることは人間の権利であると宣言したことは、イギリスにおいてはまったく画期的なことでした。かつてトーマス・ペーンは人間の権利を宣言し、ロバート・オーエンは工場法の制定に努力して貧民児童労働者の人道主義的救済につとめ、さらに彼自ら工場主となったニューラナーク紡績工場に性格形成学院を設けて、当時一般の工場でおこなわれていたような貧民子弟を労働力として搾取し消耗しつくすことから解放し、彼らを社会的に保護され教育されるべき人間としての基本的権利を保障する歴史的事業を試みました。ラヴェットもまたオーエンの思想の後継者として、民衆を教育することは政府や富者のほどこす恩恵ではなくて、政府の義務であると考え、そこからさらに、教育をうけることは人間の権利であると確信するようになったのです。

教育構想

それでは民衆の権利としての教育をどのように展開するか？
ラヴェットは次のような構想を描いています。

「必要と思われる地区に、全国にわたって民衆のための公共ホールまたは学校を設ける。このホールは、昼間は幼児学校、小学校、中学校として使用する。そこで子どもたちは身体的・知的・道徳的教育をうける。そして夜は、身体的・道徳的・政治科学についての公開講演、読書会、討論会、音楽会、ダンスなどの健康で理性的なレクリエーションが催され、それによって、労働者を労働の苦勞のあとで教育し楽しませて、彼らが悪徳や有害な習慣に染まることを防ぐ。そこには運動場を設け、遊園、教師住宅、温水ならびに冷水のバス、小博物館、実験室、工作室を設ける。そこで子どもたちは科学の実験をやり有益な職業の基本原理を学ぶようにする」

幼児学校 (Infantschool) は三歳～六歳、小学校は六歳～九歳、中学校は九歳～一二歳の子どもを対象とし、ここまでがすべての子どもが就学する単線統一学校として計画されており、このうえに各分野にわたって高い知識を得るための完成学校または大学がおかれます。全国を学区にわけ、それぞれにこのような教育機関において、三歳から成人にいたるまでのすべての民衆に、政治教育をふくめた多様な教育と娯楽をあたえようと

する計画は注目にあたいます。しかもこれは現状の腐敗した資本家の政府に依頼したり付託したりするのではなく、労働者階級自身が設けるべき教育機関でしたから、従来の教育機関とは根本的に存立基盤を異にしているものと考えられます。また、このようにていつていした統一学校体系は、イギリスにおいては注目すべきものと思います。

幼児学校

幼児学校は、以上のような全民就学の単線統一学校体系の基底に位置づけられたもつとも初歩的教育機関でした。これは三歳から六歳までのすべての幼児に開放され、規則正しく出席することが要求されます。幼児学校では教師の資質が重要と考えられています。教師は養成学校の出身者で、一人の女性教師と一人の助手が指導にあたります。ラヴェットは民衆教育のための教師養成を重視していましたから、彼の構想には「町や地区に教師養成学校をつくる」という一項がありました。教師は教室を愛とたのしみの世界にするよう心がけ、また、子どもの身体・知性・道徳教育などについて、はっきりした考え方と指導の適性をもっていなければならないのです。ラヴェットは、民衆教育のための保育者養成の意義をこのようにしっかりと把握していたのです。

幼児学校の人数については、なるべく少人数からはじめるようにいつています。ウィルダースピンの幼児学校は当時かなり普及していて、このばあいは、三歳から七歳の貧民幼児を、二〇〇人ときには三〇〇人も保育していました。ラヴェットはこのような大人数を批判しています。一日の保育時間はいろいろの地方の民衆の生活状況によって変わるので、何時間の保育を必要とするかは各学校ごとにきめます。子どもたちには、清潔で登校の時間を規則正しくするよう指導します。日課は、教室とのレスンと、運動場における運動やあそびをかわるがわるすすめます。幼児学校の子どもは、六人から八人の小さいクラスにわけられ、各クラスごとに一人のクラス教師をおきます。クラス教師とは、モニトリアル・システムにおける助教と同じものと考えられます。クラス教師は、レスンにさいしては、その

クラスの出席・清潔・秩序・熟練に注意しますが、一方で、教師はクラス教師がその義務を遂行しているかどうかを観察します。けれども運動場でのあそびでは、クラス教師はとくべつの権限や義務をもっておらず、他の子どもたちと同等に自由にあそびます。ラヴェットの教育の原理は、「いかなる精神的肉体的能力も、適切な練習と運動なくしては教育されえない」ということでしたから、彼は学習にさいしても運動にさいしても、経験主義的・活動主義的原理によっていました。

幼児教育の各論

健康は人間生活のすべてを支える土台として大切なものです。この教育は知性とかかわりなくおこなわれるものではありません。あらゆることについて、子ども自身が「どうして?」「なぜ?」と考えつつ納得して行動することが望ましいのです。それは知識として子どもにあたえるのではなく、子ども自身の体験をとおして考え自覚するよう指導するのです。たとえば、きれいな空気と運動は子どもの健康にとって必要なものだということを、ただ子どもに教えるだけではないけなひのです。

彼が、なぜ大切なのかを知覚するようしむけ、さらに運動場の適正な運動によって、彼自身がそれらの重要性を感じるようにいたします。「これをしなさい」とか「してはいけない」とかいふことを、単なる忠告や教訓としてあたえることは無益だと、ラヴェットはいつています。犬に棒をはこばせることを教えるように、人間の子どもに命令や服従を強いながら教えるはいけなひのです。なぜきれいな空気が必要か、あるいはきれいな空気がなかったらどうしてあらゆる種類の動物が減んでゆくかを、教師はかんたんな説明によってわからせます。また身体の各部と機能についても一般的観念をあたえ、健康にとって運動がなぜ必要かをわからせます。そして、自覚された行為が習慣となって根づくまで、根気よくはげめますのです。運動は多くの

筋肉を活動させ、同時に合理的なたのしみをあたえるものとして奨励されます。教師は、子どもたちのために適正な運動を計画してやらねばなりません。ラヴェットは、ウィルダースピン・システムの回旋塔を肯定しています。いろいろな動きをあらゆる手の運動も、雨ふりの日の室内運動として有効です。教師はゲームやあそびを計画し、さらに子どもたちのあそびに加わります。体の諸能力が十分に活動したときにこそ、知的道德的教育のきそが効果的にきずかれるのです。

知的教育について、ラヴェットは、知覚的・比較的・反省的能力の練習なしでは真の知識は達成されえないと考えています。この点については、ラヴェットはあきらかにオーエンの精神をうけついでいます。彼は暗にウィルダースピン・システムを批判して次のようにいっています。

「実在について何ら認知の足しにならない単なる不毛のシンボル、実在について探究したり知識をもったりすることなしで、ただ財宝として吸収された語句——、それらは検証することなしに、機械的方法で、規則や図形や事実や問題として子どもにあたえられる。これらの知識は明瞭な観念をつくりだすことに欠け、反省や判断のための真のきそをつくりあげないから、真の知識とは名づけられない。しかも、このことばの学習、機械的学習、記憶に重荷を負わせる方法は、“教育”の名でもって

なおももったいをつけられていて、そして、もっとも役立たずのガラクタ物をつめこんだ人は、しばしばもっとも偉大な「スコラ」（学者）として尊敬されている。これを考えれば、多くのスコラたちが実地的で有用な知識をほとんどもっておらず、推論に皮相的などころがあり、判断に欠陥があり、彼らの道德的義務に欠けているのはおどろくに足らないのではないか？あるいは、学校でのもっとも偉大なのろまたちが、しばしば、多くのためこみ勉強で知性を害された人たちより利発であることに、おどろく必要はないではないか？」このようにラヴェットは、実物によって感覚に訴え考える知育をすすめたのです。ここには、ルソーや、ベスタロッツや、オーエンの思想が息づいているのを感じます。

しかしながらラヴェットは、ことばの教育を無視していたのではありませんでした。事物の知識を教えるうえで、ことばが大切な役割を知っていました。しかし従来の方法には、ことばと物との緊密な結合が欠けていたので、改良が必要だと考えています。そして彼は「文字箱」を考案しました。これは、教師にもかんたんに手づくりできる文字板をおさめた浅い箱です。ローマ字が二セット、小文字が二セット、その他よく使われる文字を若干余分に備えています。ウィルダースピン・システムではレスンポストが使われていましたが、ラヴェッ

トの幼児学校ではリーディング・スタンドが部屋のあちこちに立っていて、この文字箱を支えます。スタンドにひき出しを付ければ、不用のときにしまっておけます。

オブジェクト・レスンのときに、クラス教師は小さいクラスをこのスタンドへつれていき、半円型に並べて、文字箱といろいろな物(オブジェクト)を用意して真中に立ち、ある物をとりあげて子どもたちに名称をたずねます。子どもたちは文字箱から活字をとりだして蓋のうえにスペルします。こうして、事物の名称とむすびつけてことばを学び、しだいに事物の性質に及びます。性質についての学習も、子どもたちの感覚に直接うったえて、ことばの概念をあたえます。こうして書物を使うことなく、有害なシステムもなしに学習がすすめられるだろう、とラヴェットはいっています。数については、ウィルダースピンのアリスメティコンという教具を使って、文字と関連づけるがら学ばせることを推奨しています。教師と助手は、クラス教師が指導しているあいだ、全体をみまわりながら監督し、いろいろな質問に応じて活発な話しあいをするのです。

道徳教育は幼児学校における教育のもっとも重要なものとして位置づけられています。ここでいう道徳教育とは、支配者が被支配者にたいして政策的意図的にあたえられる従順と勤勉のための道徳教育ではなくて、民衆自身が自らの社会や政治体

制をきずきあげるための道徳教育であった点で、本質的に意味が異なっております。道徳教育の基本的な考え方は、人間が本来もっている動物的傾向を、道徳性と知性によって方向づけ、幸福の源泉にしていこう、とする考え方です。また、有用な生産労働が人間に何をもたらしたかを考えさせ、すべての人がそれぞれの能力にしたがって労働しなければならぬことを理解させます。利己的な野望や競争をさけ、差別をなくし、平等な生活条件のなかで相互的な信頼と愛を育てることが、道徳教育の主要な課題になるのです。

意義

ラヴェットは、労働者階級の政治的権利の確立と彼ら自身による政権の樹立をねがいながら、そのためには、労働者の無知と非道徳を追放し、彼らを教育することによって漸進的な社会改革を期待しました。人間の教育と政治とをこのような表裏の關係に位置づける考え方は、ルソーの「社会契約論」と「エミール」のようですし、オーエンの思想をもオーソドックスにうけついだものといえましょう。ラヴェットにとつては、教育は社会改革のための第一条件でしたし、それはだから、労働者の権利の確立をめざす教育だったわけです。さらに、そうした教育を要求することが、とりもなおさず民衆の権利であるという

考え方でした。これは、はっきりと労働者の側にたった労働者のための教育論でした。幼児教育もこのようないみにおいて重視されていました。わたくしたちはラヴェットを学ぶことによって、わたくし自身は何のために教育しているのか、という教育のねらいについてのつきつめをして、はっきりした考えをもっていなければならないことを知るのです。

したがって、ラヴェットは、ながいあいだ無知のまま放任されていた多くの下層民衆をまねにして、どうしたら彼らを一日も早く教養のある人間になしうるか、というさしせまった課題に追われていました。しかもラヴェットの社会改革は、オーエンのニューラナークのようにある小さい範囲の社会的実験ではなく、国全体の改革を意図していましたから、その方法も変わらざるをえませんでした。ラヴェットが、ウィルダースピン・システムやモニトリアル・システムからも技術を吸収し改良しつつ、大量の下層民衆を、労働者自身の経済力によって（彼は現状のような腐敗した政府に教育をまかせることはできないと考えていました）、したがってなるべく経費を節約しながら有効な教育をする術を模索しなければならない現実的な必要にせまられておりました。彼が幼児学校で文字箱をつかうことを考案したのも、このような社会的背景と理由があったからと考えられます。現実に、ラヴェットの、いいかえれば当時の労働者階

級の経済力は皆無でした。現存の政府にたよらないで労働者のための教育をするというねらいをまもりとおすために、彼は中産階級の力を借りなければ一つの公共ホールさえつくることができなかったほど、きびしい状況にありました。ラヴェットは経営にさんざんの苦勞をしたあげく、ついにその公共ホール（ロンドン一八四二年——一八五七年）を閉鎖し、晩年は、労働者教育のための教科書づくりにうちこみました。

わたくしたちは、ラヴェットの業績をみると、彼の生きた時代の状況と彼のおかれた立場から理解しなければいけないと思います。ラヴェットによって、現代のわたくしたちは多くのことを学びうるように思います。

参考文献

W. Lovett & J. Collins : Chartistism ; A new Organization of the People, embracing a plan for the education and improvement of the people, politically and socially.

1841

梅根 悟 西洋教育思想史(3) 昭四四

久保 いと W・ラヴェットの幼児教育論(日本保育学会第

23 回大会発表論文抄録) 昭四五

(和光大学)

幼児の教育 第六十九巻 総目録

〔論説〕

(題目)

(執筆者)

月号

人類の進歩と幼児教育
一九七〇年

牛島義友

1

幼児教育の問題点

友松諦道

1

幼児教育の課題

舟木哲朗

1

幼児教育のめざすもの

南 信子

1

就学前教育の方向

高橋系吾

1

幼児教育に望む

柴田いつ

1

幼児の人權を重んずる保育を

青木道代

1

幼児教育を考える

藤村 哲

1

幼児教育に望む

浜田駒子

1

幼児教育を想う―幼稚園の問題点

コダーイシステムと音楽教育

1

加勢るり子

1

教育のリズム

周郷 博

2

幼年期について

勝部真長

2

OME Pについて

山下俊郎

3

子どものころと美術との出会い

久保貞次郎

3

人間本来の感性と童話

浜田広介

4

幼児の知的教育の課題

鹿野京子

4

幼児の遊びの教育序論

黒田成子

4

幼稚園における知育の課題

上野辰美

4

認知教育に関するひとつの視点

大戸美也子

4

集団への適応とはなにか

津守 真

5

沈黙のころ

森田宗一

6

入園期・子どもと保育者の心のつながり

堀合文字

6

幼児の中であって生きること

津守 真

7

世界の幼児教育の根本的課題

莊司雅子

8

幼児教育への願い

長山篤子

8

幼稚園における指導のいろいろ

服部縫子

8

幼児体育に関する研究

原田碩三・他

9

旅と子ども

野口 明

9

幼児教育と中教審の基本構想

坂元彦太郎

9

音楽教育におけるMUSIC MAK

INGのころみ

芝 恭子

9

山羊を連れて―園長日記(2)

周郷 博

10

遊べない子と現代の幼稚園

有木昭久

10

日本語の話

内藤 濯

11

現代の教育と子ども

周郷 博

12

ピアジェの心理学と幼児教育

帆足喜与子

12

〔幼児文化〕

コダーイシステムと音楽教育

加勢るり子

1

コダーイシステムをめぐる討議

西ノ内多恵・他

2

子どもをよい話し手に育てよう

室谷幸吉

3

五歳児の文字への興味と個人差

子どものころと美術との出会い	村石京子	3
久保貞次郎		3
人間本来の感性と童話	浜田広介	4
幼児の言語学習に関する発達と教育	鮑田典子	5
生きている音楽教育—コダーイ・システム	加勢るり子	6
ハンガリーの保育園の教材うたV	加勢るり子	7
幼稚園期の絵にみる成長	林 健造	7
保育の中の絵本	森 緑	7
子どもに見る男女の性分化とテレビ	室谷幸吉	7
音楽教育におけるMUSIC MAKINGのこころみ	芝 恭子	9
子どもの絵とシンボル(一)	秋山達子	10
幼児画の発達(一)(二)(三)	青木 隆	10 11 12
〔カリキュラム・保育一般〕		
三学期の抱負とその展開	坂倉哉子	1
幼児の一日の活動について(三)	神沢良輔・他	2
京のひなまつりと幼稚園	大岡和子	3

五歳児の三学期に臨んで	永山曉美	3
入園後の幼児の集団への適応	関口はつ江	5
幼稚園になれにくい子ども	北岡順子	5
入園期・子どもと保育者の心のつながり	堀合文子	6
幼稚園のある一日(二月)	内田和子	6
子どもの発案によるあそび(1)(2)(3)	田中都慈子	7 8 9
幼稚園のある一日(四月)	内田和子	8
幼稚園の生活	酒井寛子	11
幼稚園の活動をめぐって	井ノ口不二子・他	11
鬼遊びの指導についての一考察		11
〔社会・集団〕		
三学期の抱負とその展開	坂倉哉子	1
幼児の一日の活動について(三)	神沢良輔・他	2
五歳児の三学期に臨んで	永山曉美	3
幼児の遊びの教育序論	黒田成子	4
集団への適応とはなにか	津守 真	5
入園後の幼児の集団への適応	関口はつ江	5

幼稚園になれにくい子ども	北岡順子	5
幼稚園のある一日(二月)	内田和子	6
入園期・子どもと保育者の心のつながり	堀合文子	6
幼稚園のある一日(四月)	内田和子	8
幼稚園の生活	野村晶子	9
幼児のあそび	あそびのリズム	10
幼稚園の活動をめぐって	西井寛子	11
鬼遊びの指導についての一考察	井ノ口不二子・他	11
〔発達・心理〕		
幼児の手先の発達の実態と考察	菊地明子	3
幼児の知的教育の課題	鹿野京子	4
幼稚園における知育の課題	上野辰美	4
認知教育に関するひとつの視点	大戸美也子	4
発達遅滞幼児の教育における問題点	清水美智子	4
サンド・ブレイ・テクニク(箱庭療法)	秋山達子	5 6 7 8
について①②③④	児玉 省	5 6 7
問題行動の研究(一)(二)		7

手先の動きと子どもの感情①②③④⑤

⑥⑦ 清水エミ子 5 6 7 8 9 10 11

子どもの絵とシンボル(一)(二)

秋山達子 10 11

幼児画の発達(一)(二)(三)

10 11 12

ちえおくれの子どもと幼稚園

津守 真 12

ちえおくれの幼児と幼稚園

竹内久美子 12

特殊幼児の保育技法について

北原歌子 12

幼児の個性と普遍性とに関する考察(その二)

松隈玲子 12

〔保育史〕

及川平治の幼稚園保育(一)(二)(三)

久保いと 1 2 3

寛雄平について(一)(二)(三) 岡部 茂 4 5 6

愛珠・想い出するままに(一)(二)(三)

中村道子 5 8

書評・幼稚園教育九十年史 多田鉄雄 8

日本の保育思想(一)(二)

土山忠子 10

「児やらい」を中心として

12

「しつけ」を中心として

12

イギリス産業革命期の幼児教育(一)(二)(三)

ロバート・オーエン(一) 久保いと 10

サミュエル・ウィルダースピン(二)

ウィリアム・ラヴェット(三) 12 11

〔海外事情〕

北欧保育短信(一)(二)(三)(四)(五)

飯田泰造 1 3 4 6 7

フレーベルの遺跡を訪ねて 内山憲尚 2

ヨーロッパの旅(一)(二)(三)(四)(五)(六)(七)

平井信義 4 5 6 7 8 9 10 11

「ベスタロッチ子ども村」の実践運動

鈴木正幸 4

マリア・モンテッソリの町グリフォーネをたずねて

西本美節 7

〔雑〕

雛祭のうつりかわり

山田徳兵衛 3

鯉のぼりの話

山田徳兵衛 5

書評・幼稚園教育九十年史 多田鉄雄 8

洋書紹介

7 8 10

倉橋惣三選集より

倉橋實を受賞して

7 8 10

雑感

津守 真 11

幼児の教育 第六十九巻 第十二号

十二月号 © 定価八〇円

昭和四十五年十一月二十五日印刷
昭和四十五年十二月 一 日発行

東京都文京区大塚二ノ一ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

編集兼 津 守 真
発行者

112 東京都文京区大塚二ノ一ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

発行所 日本幼稚園協会

東京都板橋区志村一ノ二一

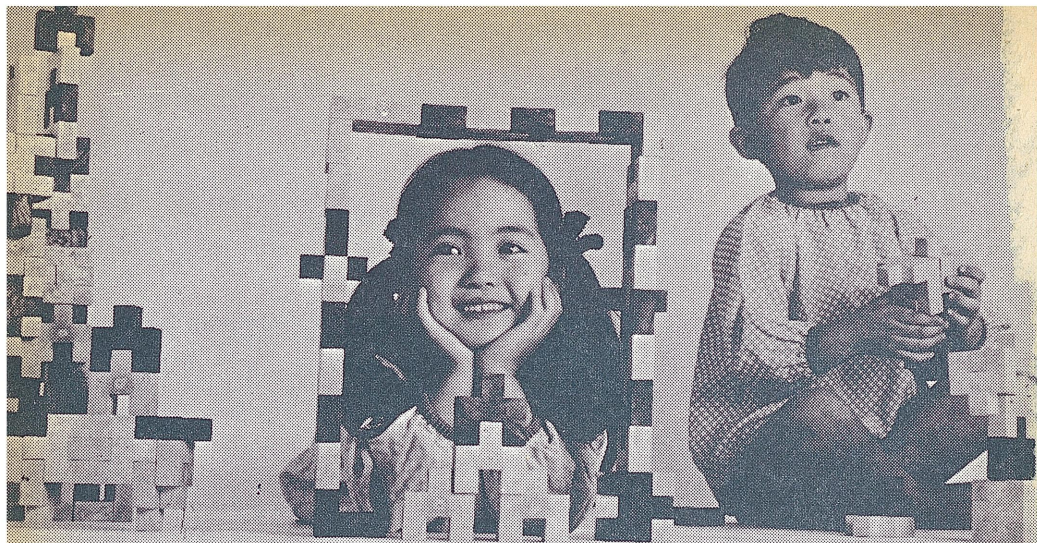
印刷所 凸版印刷株式会社

101 東京都千代田区神田小川町三ノ一

発売所 株式会社 フレーベル館

振替口座東京一九六四〇番

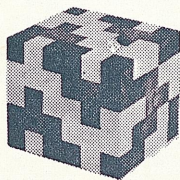
◎本誌御購読についての御注文は発売所
フレーベル館にお願いいたします



たのしい積木のおくりもの

素朴な美しい色あいとこころよい感触。デコボコの不思議な形から生まれるお城、動物、ロボット……子どものかぎりない夢をおって開発された新しいタイプの積木です。

- 積む、組む、はめ込むという3つの方法で、いままでのブロックではできなかったいろいろな形が作れます。
- 24個のAセットでもロボットや動物、家、それに美しい抽象形態など、いろいろなものが作れます。
- 素朴な美しい色あい、こころよい感触のこの遊具は低発泡スチロール樹脂で、ブロック商品としては、この材質は世界で初めてのものです。
- 伸縮性がなく、ピッタリ組みあわされる精巧さは四季を通じて変わりません。
- 汚れたら洗剤で洗いおとしてください。材質に影響を与えることはありません。
- 割れたり、ひびがいたりする心配のない丈夫な遊具です。
- 個数の少ないA・Bセットもあります。



Aセット 24個 1組 ビニールケースつき 980円

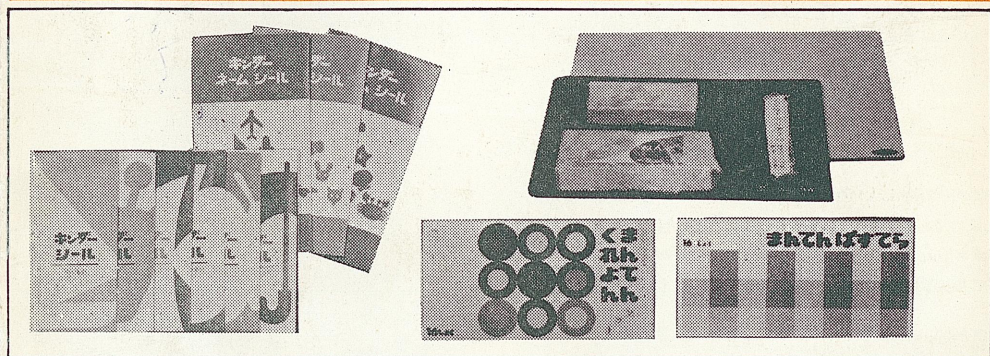
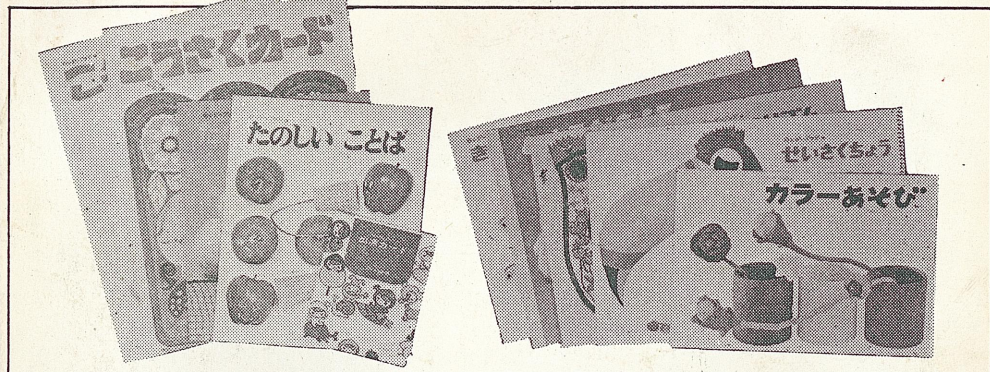
Bセット 48個 1組 ビニールケースつき 1,950円

Cセット 108個 1組 ナップザック(整理袋)つき 4,700円

**キンダー
クロスブロック**

発売 株式会社 フレーベル館

新しい感覚と豊かな内容で定評がある
フレーベル館の新学期用品



フレーベル館 46年度

新学期用品

50

新製品その他数多くの用品を取揃えております。お申し込みは、弊社代理店・支社・支店・出張所へ。