

家庭・保育所・幼稚園

# 幼児の教育

第七十卷 第十一号



11

日本幼稚園協会

幼児教育界をリードする新書判シリーズ



# フレーベル新書

好評発売中!!

- ◎「フレーベル新書」は、幼い子どもとかかわりのある保育者、父母、学生のための新企画です。
- ◎あなた自身の子どもをみる目(児童観)、幸福を願う心(理想像)をもつために新しく誕生しました。

## 1. リナはどうやって 文字を覚えたか

フリードリヒ・W・フレーベル著 荘司雅子訳

定価 330円

今日、幼児教育界の中で文字教育がとやかくいわれているが、フリードリヒ・W・フレーベルは、120年前すでにこのことについて語っていた。

## 2. 保育者への 一つの指針

平井信義・乾 孝・金沢嘉市・城戸幡太郎

八杉龍一著 定価 360円

保育者とは、社会にとって何か、子どもにとって何か。また保育者なら誰でも持つなやみまよいについて、選ばれた見識者たちが、あなた自身に語りかける小論集。

## 3. 対談 しごと生きがい

〈聞き手〉 多湖 輝 〈話し手〉 江上トミ・淀川長治・林寿郎・杉村春子・朝倉 摂・石垣純二・大野 晋・今井通子・中西悟堂・山田徳兵衛・高井俊夫・宮城まり子・齊藤茂太・清家 清・真鍋 博 (掲載順)

定価 360円

料理研究家、映画解説者、動物園園長、舞台人、画家、各界の第一人者として活躍の、15人に聞くしごとの話。現代人の求める生きがいが、静かに語られている。

## 4. 楽しい遊び <室内・園庭編>

日本児童遊戯研究所編 有木昭久・湯浅清四郎著

定価 300円

園舎や園庭がせまくとも、特別な準備はいりません。みんなで手軽にできる楽しいゲームや遊びのアイディアがいっぱいの本です。

## 5. 楽しい遊び <伝承遊戯編>

日本児童遊戯研究所編 有木昭久・湯浅清四郎著

定価 300円

子どもの手で育まれ、子どもから子どもへ、昔から現代へ伝えられてきた明るく素朴な伝承遊戯を、現代っ子の感覚にマッチするよう考察を加え紹介しています。

## 6. 楽しい遊び <園外編>

日本児童遊戯研究所編 有木昭久・湯浅清四郎著

定価 300円

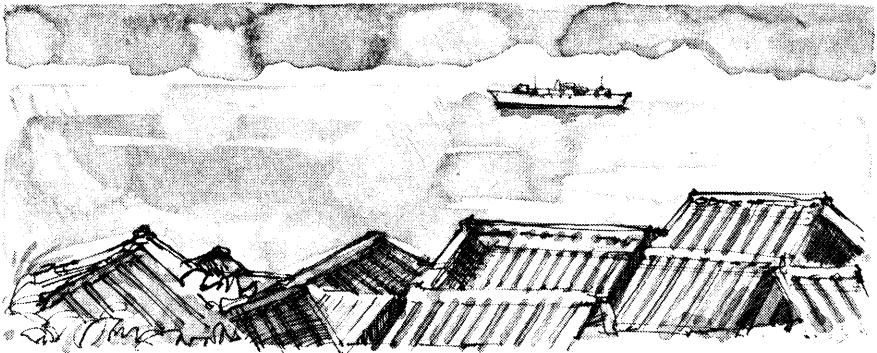
遠足や園外保育の時、この本が一冊あればとても役立ちます。原っぱや樹など手近なものを利用して、おとなも子どもも楽しく遊べるアイディアがいっぱいです。

●以下続刊

# 幼児の教育

第七十卷 第十一号





## 幼児の教育 目次

—第七十卷 第十一号—

表紙 小野木  
カット 斎藤信也

中教審の答申と幼児教育……………坂元彦太郎（4）

認知の発達と教育

—知的促進の風潮を批判する——津守 真（24）

現在、幼児教育に必要なことは何か

—中教審答申をみて——津守 真（36）

手先の動きと子どもの感情（15）

★ユートピア 待つ心

清水エミ子（39）

村田 修子（48）



私の保育……………秋間 直美…(50)

★倉橋賞受賞

幼児のはさみ使用の観察……………秀森 潤子…(56)

保育のあしたのために

—学生の意識を中心にして—……………土屋 とく…(64)

★こんな本・あんな本

……………赤間 峰子…(71)

編集委員・周郷 博・閔 治子

本田和子・村石京子

編集主任・津守 真・赤間峰子

# 中教審の答申と幼児教育

坂元彦太郎



## 第一 プロローグ

### 〈一〉「答申」について

中央教育審議会は、本年六月十一日「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」の文相の諮

問に対して、約十萬字に亘る答申を発表した。これは四年間にわたる審議に終止符を打つたものであるが、実は、既に公表されている「高等教育の改革に関する基本構想」(四十五年一月)と「初等・中等教育の改革に関する基本構想」(四十五年十一月)の二つの中間報告は、このたびの答申にほとんどそつくりそのまま、本答申の第一篇第二章ならびに第三章となっているのである。このたびはじめて発表された部分は、第一篇第一章「今後の社会における学校教育の役割」と、第二篇「今後における基本的施策のあり方」の第一章、第二章と参考資料に過ぎ

ないわけである。したがって、幼児教育に関する面は、かの中間報告に加うるに、第二篇第二章のごく一部と、試算の関係部面だけである。中間報告された基本構想は全く変わっていないので、実質的には何も付け加わっていないといつていいのである。

すでにわたしは、昨年「幼児の教育」九月号に、「幼児教育の中教審の基本構想」と題して、その前に公表された「基本構想試案」について説明を加えた。周知のとおり、この試案について大方の批判や検討を受け入れたりそれに答えたりして、半年後に「初等中等教育の改革に関する基本構想（中間報告）」として公表されたときには、相当の書き直しが行なわれたのである。しかしながら、わたしは、昨年九月号の拙文で述べた説明や意見がむしろそのままこれに生かされていると思うので、中間報告について改めて私見を述べることをしなかつたのである。

中間報告について、本誌にも多田・岡田両氏の意見がのつたし、さらに今度も一般の新聞雑誌などに山というほどの、反対や批判や見解が述べられている。その中に、中教審の委員として、わたしたちが考へてもいないうなことを、お前たちはこう考へているときめてかかって反対しておられるが、実はこちらが考へていて同じことをその意見として述べておられる議論が多いのに気がつくのである。したがつて、わたしはすなおに、この答申に盛られたつもりでいる趣旨を述べてみようと思つたのである。あれこれの論に対抗して議論するのではなく、本文の意味をはつきりさせることをやつてみようと思うのである。

こうした問題に対してもいろいろな立場で批判や検討が加えられるのは当然であり、今後もそうした議論がますます盛んになることは喜ぶべきことで、将来の実施にあたつてじゅうぶんにとり入れられなければならないものである。その資料に、わたしの記述がまた役立てば幸甚であるし、また、わたしの委員であつたことの責務を果たすことにもなると考えたのである。いわば、中教審についてさまざまな視角にもとづく虚像が多くできあがつている。実像となるべくそのまま現わしたいといふのがわたしの願いではあるが、こうした世の関心事についてさまざまの虚像ができあがるのは、これも当然のことである。

こうした虚像が重なり合い、さらに実像ともオーバラップしてできあがつたものが、大きく世を動かすのである。こうした全体の像がどういう風にはたらくか、というのが究極の問題であつて、ひとつひとつの虚像がどうあるかはあまり気にしなくてもいいのではないか。こうした全体像がつまりはプラスを産み出すかどうかが、問題なのであろう。

## 〈2〉「第三の教育改革」の意味

幼児教育に關係のあるところだけを、本稿は取りあげて論ずるつもりであるが、一般的な問題について一、二の点だけを先に論じておきたい。

第一点は、「第三の教育改革へ」といったことがこのたびの答申について見出しつとして報告されている点である。たしかに、答申の前文にただ一回だけこのいまわしが顔を出しているが「教育改革」ということばの意味のとり方によつては、誤解のもとになりかねない。これは、今後予想される教育全般に関する改革の全部を総称しているだけであつて、ただちにある具体的な形で抜本的な学校体系の改革が行なわれることをいつてゐるのではない。次の前文からの引用をよく読めば、その趣旨が理解されるであろう。

「わが国の学校教育は、これまでも急激な膨脹を遂げてきた

が、さらに今後十年以内に、個人および国家・社会の要請にもとづき、後期中等教育の普及率は九〇%を突破し、高等教育も三〇%を越えることが予想される。しかも今日の社会は、人間の可能性の開発をますます重視し、自主的・創造的な人間の育成を要求する方向に発展しつつある。今後の学校教育は、そのような量的な拡張に伴う教育の質的な変化に適切に対処するとともに、家庭・学校・社会を通ずる教育体系の整備によって新しい青少年の育成にとっての、いつそう本質的な教育の課題に取り組まなければならない。この答申は、そのような観点から今後実現に努力すべき学校教育の改革について提案したのである」

この文をさらに説明をする必要もないが、ここで教育の改革といつてているのは、本答申に盛られているような、おもに現制度における教育の整備充実をいつているわけであって、急激に学校体系の改革をするなどということは意味していない。

### 〈3〉 国への施策の進言であること

第二点は、本答申は、国からの諮問に答えて、国が今後どん改革に触れているのであるが、それとても慎重な計画と試行のうちに、将来の改革のための実証的なデータを得るためにものであり、しかも学校体系を具体的にどのように改正するかどうかは、ずっとあとの時点において判断すべきものであるとして何の予想もきめていないのである。いいかえれば、本答申は、

学校の区切り方について急激な改革を主張しているのではなく、主として現制度の充実をはかることをもととして漸進的な改革を進めよう、としているのである。明治初年の「学制」、太平洋戦後の「学校教育法」による第一第二の「教育改革」に比べて、ここでいう第三のものがどのようなものとして展開するかは今後の成行できるのであって、中教審が答申したものはその発端のためのささやかな提言であって、あまりにも微温的といわれても仕方がないくらいのものである。

いいかえれば、現在の制度そのものがまだじゅうぶんに成熟していらない点を、それ自身の展開によっておこる必然の変化に応じて、充実をはかることが、広義の教育の改革であり、それがやがて到来するかもしれない、抜本的な学校体系の改革の基礎ともなるのである。

べき施策について中教審が進言したものである、ことである。教育に関係する最も重要なことの全面がこの中で取扱われているのではなくて、国として教育について果たすべきと思われるものについて重点的に述べたものである。端的にいえば、「教育の諸条件の整備」(教育基本法)について國のもつ責務をいつそ

う果たすようにということである。ことに、わが国では、財政的な仕組みがいわば中央集権的になつてゐるのは周知のことであつて、教育の方面でも国がなさねばならないことが多くあるはずである。本答申は特にこの点に重点をおいて進言しているのである。したがつて、すべての教育機関の充実普及のために、あるいは公教育としての私立学校の助成に、教師の待遇改善などなどのために、特に財政的な面における国の格段の努力を要望しているのである。

そのために、教育一般について、もっと大切なこと、あるいは同じぐらいに重要なことが触れられていないかたり、じゅうぶんには論じられていないことが少なくない。私事にわたるが、審議中幾度かそうした問題について言及することもとめたのであるが、このことを無視したり軽んじたりしているように誤解されることをおそれたのもあつた。しかし、この点についてはできるだけ配慮するようしながら、やはり国に対してもその施策を論じるという基本の構えをえるようにはならなかつた。国にそうした施策を要求する場合、いわば理論的な根拠が少しは述べてあるが、それも最小限度にとどまっており、幼児教育についていえば、その重要性を明らかにしたり、現場の人たちの研究や実践や努力がいちばん根本的なものであることなどは論じられていない。これらは自明のことであり、本答申が

そうしたお説教をすることはむしろ越権である、と考えたと解すべきであろう。したがつて、この答申が直接触れていないもの、その前や後にあるものについて、重要なことが多くあつて、それらをおろそかにしてはならないことはいうまでもないであろう。

いまひとつ問題点は、国の責任範囲についての見解である。少しでも国家が関与すれば国家主義として排斥する人は論外であるにしても、その責任がどの範囲に及ぶとするかは、微妙な問題である。いま述べたように、いろいろな面にわたる財政的な方面に国がいつそう努力すべきであるという点については、たいていの立場の人は認めるであろう。ただ、そのため現場の自主性をそこなわないようにせよ、という意見がだいじにされねばならないのはいうまでもない。しかし、いちばんの論点は、たとえば、教育の内容や方法について、どのように国家が関与するかであつて、ここに論者の関心が集中するであろう。詳論する余裕はないが、本答申のとつている立場は、一口でいえば、教育課程の基準として学習指導要領（幼児の場合は、幼稚園教育要領）を国が定めるのを認めるが、それは「適正」なものでなければならぬ、というのである。適正ということばの意味の中には、できるだけ簡略にして、弾力的な運用ができるように、といった考えが含まれているのである。

この際私見をかんたんに述べておきたい。わが国の幼稚教育については、明治以来国が教育の内容について規定はしてきた

が、それは、現場でやっているとおりをとりあげ、くわしく細かなことは定めないで現場の研究や実践に任せることという態度が一貫してきた。明治大正にわたる保育項目はそのようなものであり、戦後の保育要領も同じ精神であった。その後の幼稚園教育要領は、学習指導要領の性格が変わったことに応じて、国家的な基準ということになったが、実質的には、大きな方向を示すだけにとどまっている。こうした幼児教育に対する施策が今後も一貫するように、切望したい。

## 第二 現幼稚園の普及充実

本答申が、直接、幼児教育にかかわっている部分を、大別して二つに分けることができるであろう。その一つは、いわば現在の制度のままに幼児教育を拡充すること、すなわち、現在の幼稚園教育を一層充実させ、普及することについての提言である。

もう一つは、将来の幼児教育のあるべき姿を探求するためには実施を試行してみたら、という提言である。一部の人は後者の方がずっと重要な論点であると思ふが、実質的には前者の方がつよく前面に出ているのであって、いわゆる教育改革の具体的な内容は前者にかかわる方がずっと重くな

っているのである。そのことであって、このことの方から説明をはじめることにしよう。

このことが、本答申の第一篇第二章第二、初等中等教育改革の基本構想の「6 幼稚園教育の積極的な普及充実」という段に集中的に述べてあることは周知の通りであろう。そこには、「幼児教育の重要性と幼稚園教育に対する国民の強い要請にからみ、國は当面の施策として次のような幼稚園教育の振興方策を強力に推進する必要がある」という前文につづいて四つの項目の施策があげてある。

すなわち、幼児教育の重要性と国民の強い要望があることを自明な事実として、幼児教育振興の施策の根柢としているのである。審議の途中で、幼児教育の意義や役割についても議論はしたのであるが、答申ではごくかんたんな説明だけにとどめて、それについてのくわしい基本的な解説を世に提供するのは控えており、人々のそれぞれの見解を待つことにしてるのである。

この四つの項目は、(1)は幼稚園の普及、(2)はその充実、(3)は教育課程の改善、(4)は設置者の問題であることは一目で分かることであるが、簡単に説明することにしよう。

(1)「幼稚園に入園を希望するすべての五歳児を就園させるこ

とを第一次の目標として幼稚園の拡充をはかる」という基本的な目標のもとに「市町村に対して必要な収容力をもつ幼稚園を設置する義務を課すとともに、これに対する国および府県の財政援助を強化する」といった具体的な方法を提案している。そして、(2)の前半に「公・私立の幼稚園が公教育としての役割を適切に分担するよう、地域配置について必要な調整を行なう」という条件が付け加えられている。

以上のことわざりやすくいえば次のようなことである。まだ、幼稚園が設けられていない市町村が全国で約半数近くあるくらいであり、そのような公私の幼稚園保育所が近くにない地域に、なんとかして幼稚園を設けるように努めよ、という趣旨である。五歳児の希望者をすべて入れることを第一次の目標とするということは、たとえば四歳児の就園もできるだけ考慮に入れてやれ、ということをも含んでいるし、また、第二次の目標としては当然四歳児の希望者の全入園を期するということを暗黙のうちに含んでいる、と解すべきであろう。この答申を受けたときに、坂田文相は文部省の方針として、十年計画をたて、はじめの五年でまず五歳児、次の五年で四歳児までを、希望者の全員を入園できるようにしたい、といっているのは周知の通りであるが、年限などることは別として、答申の趣旨をまとも

に受け取っているといえるであろう。

ここで説明を要する点は、「入園を希望する者のすべて」といつてることと、「市町村に設置する義務を課す」という点であろう。世間では、五歳児の義務就学を自明のこととしている人たちもあって、中教審がそれをとなえているとさえ思つてゐる人があるようであるが、本答申はそうしたことと主張してはいない。世の父母たちが、このようなことを希望する趣旨は、できるだけ多くの幼児が教育を受けることができるようにして、経費もできるだけいらないようにしてほしいということであつて、その心がじゅうぶんないじにされねばならないことはいうまでもない。本答申もまたその趣旨をじゅうぶんくんで施策を進言している。

ただ、「義務教育」という言葉は、わが国の厳密な言葉の使い方によると、ひじょうに限定された特定の制度をいうのであつて、いくつかの法律でがんじがらめになつたきゅうくつなものである。それを直ちに実施するには、いくつかの困難な点があるとともに、現在の義務教育についてできあがつてゐる通念のままを幼児にもちこむことには大きな危険を感じるのである。義務教育は、共通の知識、技能を一齊に授ける画一的な教育であるという通念が、行政に当たる人たちや現場の教師や、また一部の保護者にできているのであって、こうした考え方をさら

に児童にまで及ぼすことは、何としても認めることはできないのである。少なくともこの通念が変えられないかぎり、義務教育を上に延長したり、下に繰り下げたりすることは適当ではない。

実際、現在幼稚園などが設置されていない市町村や地域などに新しく幼稚園を設置するということは、いくら強い財政援助をするとしても、未設置の原因となつてゐる諸条件を解決することは容易なことではない。たとえば、人口がひどく過疎などころで、園を設置するとしたら、通園のことひとつ考えてもどうにもならない場合が多いであろう。したがつて、本答申を受けて文部大臣が意図している計画の実現は決して容易なことではないであろう。だから、この提案された施策は、努力の方向を示していく、国ができるだけふうして実効をあげることを期待しているものであろう。

希望者を就園させるために、市町村に設置する義務を課したらどうか、という提案について考えてみよう。設置義務を直ちに義務教育と混同したり、義務就学と同一視したりする人がいるが、設置義務という言葉は、ピンからキリまでの場合があるので、最低の場合は、かつて、府県で盲学校を一校設置するだけでその義務を果たしていたことなどもあるくらいである。むろん、この場合その程度にとどまることが望ましいことではな

いが、どんな子どもでも年齢該当者は、無理にでも通園させねばならない、というわけではない。したがつて、どのような時点で、どのようなやり方で設置の義務を市町村に定めるかは、今後の大きな問題であつて、文部大臣が十年計画をやつた時点で、その措置を検討するといつているのは当然であろう。実際審議の過程では、そのようなきびしい言葉を使わなくていいではないかとの論も有力であったが、わが国では義務という文字を使うと「人の注意をひくばかりでなく、経費を出してもらいやすい」という説もあつて、このような表現になつたのでもある。

このような場合に市町村に幼稚園を設置させると、これは私立の幼稚園を排除したり、圧迫したりすることでは決してない。たとえば、公私立幼稚園・保育所が現存しまたは設置が予定されていて、しかも入園希望者がその希望を達することができないときには、市町村が公立をつくるようにといふのであって、ときには必要があつて「公私立の幼稚園の地域的配置を調整する」ことはありうるが、一方的に私立をおさえるなどとは決して本答申はいっていないのである。そのためには、公立私立のそれぞれの立場を生かしながら、その間を調整するような仕組が必要になるであろう。

ここで「8 教育行政体制の整備」の中で論じられている、

公・私立学校に関する地方教育行政の一元化について言及しておこう。そこには「さしあたり、双方の機関の間の連絡を緊密にするための措置を講ずるとともに、教育委員会のがわに私立学校に対する適切な指導と援助を与えるのにふさわしい体制を整備して、行政組織としても一元化することを検討すべきである」と述べてあるが、現実において現在の教育委員会に対する私学側のつよい不信があるかぎり、現在知事部局で行なわれているような事務などを早急に教育委員会へ一本化することは不可能であつて、いま少し時日を貸して、そうした緊張関係が緩和される日を待つて、あらためて検討されるよりほかはないであろう。しかしながら、私立の自主性を尊重しながら、公立私立の行政が適切に連絡をとり調整がとられるようにしなければ、私立にとつても不利になる場合がおこることもおそれるのである。

さらに、幼稚園の学級の大きさや教員の数などについても、いつその充実がみられなければならぬことはいうまでもないことがあるが、これからもまた、つまりは国がその基準を適正に定めるばかりでなく、財政的なバックアップをしなければどうにもならないであろう。このことが幼稚園については答申が触れていないよういう人があるが、実は、他の項目「5 公教育の質的水準の維持向上と機会均等」の中で次のように述べてある。

「……効果的な教育活動を行なうためには学級編成や教員の定数、学校の施設・設備・教材などについて適正な水準を確保することがきわめて重要であり、それらについて必要な基準を定めて計画的な整備充実を促進する必要がある」

ここで学校といつているのが幼稚園を含むものであることはいうまでもない。また、教員の待遇については、本答申の第二篇第一章にそのための項目が設けられて、かずかずの処置の向

や設備にしても、先生の待遇に關しても、他の種の学校に比べて著しく劣っているのが現状である。まことに平凡な施策であるが、この点について、国が一步でも二歩でも踏み出すことが必要である。さらに、他の場合に比べて、児童の場合は保護者の負担が大き過ぎる、特に私立幼稚園の運営にとつてはひじょうに大きな問題になつてゐるのである。

「……効果的な教育活動を行なうためには学級編成や教員の定数、学校の施設・設備・教材などについて適正な水準を確保することがきわめて重要であり、それらについて必要な基準を定めて計画的な整備充実を促進する必要がある」

ここで学校といつているのが幼稚園を含むものであることはいうまでもない。また、教員の待遇については、本答申の第二篇第一章にそのための項目が設けられて、かずかずの処置の向

上のための施策があげてある。たとえば、「初等・中等教育の教員の給与の基準は、学校種別によつては差等を設けない」「一般公務員に対し三〇・四〇%程度高いものとする必要がある」などと述べられているが、これには幼稚園を含むのはもちろんである。しかし、幼稚園の場合には、いつそう国がその処置の向上のために努力をはらわねばならないのであることを銘記すべきであろう。

公私立にかかわらず、「質的な充実」をはかるために、国が財政上の措置を講ずるよう、といふわけであるが、やはり、この際特に問題になるのは、私立の幼稚園に關することであろう。したがつて、答申の「説明」の欄で、「希望しないものを除き、私立幼稚園に対するは、父兄の経済的負担が公立と同程度で、教育水準は公立以上を維持できるよう措置する必要がある。そのため、国と府県は、市町村および私立幼稚園に対して強力な財政援助を行なうべきである」と述べている。

前は、私立学校への国からの援助は原則として行なわれていなかつたが、近ごろしだいにその道が開けかけてきている。私立学校に公費を支出してもいいとする論拠として、本答申は、私立学校は公共性をもち、公教育を分担しているから、といふ点をとりあげているのである。すなわち、公教育であるから、公費を支出すべきだ、という主張をしている、とみるべきであ

る。大ざっぱにいって、従来は義務教育だと、国は財政的に負担し援助するのであって、その外の場合はしないのを原則とする、としていたのに対し、国は公教育には財政的にも力を入れなければならない、したがつてそれを分担する私立学校に対しても同様である、という論理を立てているのである。この原則が本答申に明文で書いているとまではいかないが、論旨の背後にいつもこのよだな前提があるので疑えないことであつて、今後の教育財政の考え方の転換が要望されるのである。

幼稚園を含む私立学校に国が助成するとして、実際にどういう方法によるかは、今後の懸案であるが、一応、四つの方式をあげて、私学が自主的に選択できるようにしたら、と提案している。いずれにしても「私立学校の自主性はあくまで尊重しながら公教育の機会と教育条件の保障に対する国民の要請にこたえるため、私立学校との間に新しい関係を樹立すべきである」(第二篇第一章6)と提言しているのである。その四つの方式を紹介するのはここではやめるが、それについての解釈についても、現実に行政当局がどのようにこれを具体化するかについても、私などには見当のつかないところがあるが、いずれにしても、最も適当な方策によって、私学の自主性をできるだけ尊重しながら、国などからの公費による援助がスムーズに行なわれる道を、各方面の努力によつて開拓し確保していくこと

が大切であろう。

### 〈3〉 教育課程の改善について

次に問題としたいのは――(3)幼稚教育に関する研究の成果に  
もとづいて、幼稚園の教育課程の基準を改善すること」とある  
ことについてである。本答申で「質的充実」といっていること  
は、前に説明したとおりで、狭義の教育の内容や方法のこととは  
含んではない。それで、ここにあらためて、教育内容・方法  
のこと、いいかえれば教育課程の問題をとりあげているのであ

るもあり、それについての意見も相反するものまでがやかましくある、ということは事実であり、したがつてまた、幼稚園の教育課程の基準としての幼稚園教育要領の改善・改訂がいつかは行なわれねばならないのは当然であるが、性急に、あるいは一部の思いつきでその改訂を行なわないでほしい、というのがむしろ、本答申の趣旨である。じゅうぶんな研究を積み重ねるというのには、単に学者たちの実験や研究だけではなく、現場の人たちの実践や、それにからまる研究などを含んでいること

そして、この項目の「説明」として、さらにくわしく「さまざまな幼稚園教育に関する研究を重ね、その成果を取り入れて、幼稚園の教育課程の基準をよりよいものに改めることを検討すべきである」と述べていることを注目したい。すなわち、いちばん強調していることは、さまざまな幼稚園教育に関する研究を重ね、その成果を取り入れる、という点であって、その中にはのちに述べる先導的な試行の成果をも含むことは、審議の途中で確認し合つたことである。いいかえるならば、教育課程の基準、すなわち、幼稚園教育要領を改訂するには、じゅうぶんな研究を積んでからせよ、というのである。もちろん、現在の幼稚

さらに、言及しておきたいことは、現在、文部省では事務的に幼稚園教育要領改訂の仕事をはじめているようであるが、これは、文部省が在来、しきたりでやっていることであって、決して本答申のこうした趣旨にのつとてやっているのではない、ということである。だから、その仕事をしていけない、ということはできないが、本答申に沿つてやっているのではないといふのが事実であることは、はつきりさせておきたい。したがつて、私のいいたいことは、その改訂の仕方ができるだけ本答申のとつていているような趣旨でやつてもらいたい、やるとしてもうきるだけ必要最小部面にだけとどめてもらいたい、ということである。

のちにあげる先導的な試行の、最低のとしてもつとも重要な

意義は、こうした幼児期の教育のあり方に実証的なデータをもたらすことにあるので、もしも、ひじょうに大きな改訂をするならば、この実験の成果をもじゅうぶん利用すべきである。

#### 〈4〉 設置者の問題

四ばんめの設置者に関する問題については「個人立の幼稚園は、できるだけみやかに法人立へ転換を促進すること」とだけ述べてある。学校教育法のたて前からいって、国などの行政の方針として、個人立ができるだけ法人（学校法人）にするのが望ましいとされているが、本答申の立場はそれをそのまま明のこととした上で、そのような行政の方針にもかかわらず現在なお半数近くの私立幼稚園が個人立であるのは、結局諸種の事情のしからしむるところではあるが、國の方でも何とかくふうしてその転換ができやすいようにしたらどうか、と國へ適切な施策をするように提言しているのである。これは決して、個人立の園に向かって転換をあらためて要求しているのではない。さりとて國に対しても適當な具体案を示すにいたつていないのであって、國の善処をもとめただけのものである。

すでに述べたように、公教育の分担者として私学に公費を注ぎこむためには、学校法人の場合は問題なくできるが、それ以外の場合は、いろいろな点で難点がある、というのが現在の通

念なので、何とかしてスムーズにもらいうるようであつてくれたら、というのがこの項の奥にある趣旨であるといえよう。学校法人以外の法人（たとえば宗教法人など）の場合でも現在では問題があるが、まだくふうの道が開けるかも知れないし、また、それを期待したいのであるが、個人立の場合は、できるようであつてほしいが、いちばん困難であろうと想像されるのである。

外の種類の学校の場合には、この種の例がなくなっていることも事実であつて、幼稚園にだけの問題である。しかし、個人立の園もまた、わが國の幼児教育の発展をこれまで支えてきたのであり、今後も依存しなければやつていけないのも疑うことのできないところである。そしてまた、法人に転換したい気持ちが設置者にある場合でも、微妙にそれをさまたげる、越えがたいいくつかの障害があるのである。しかも、本答申とは直接にはかかわりなしにではあるが、さまざま社会的な変動や経済的な変化が及ぼすいろいろな圧力を個人立だけにつよく受けることも多い。

いずれにしても、私立の幼稚園、特に個人立には、さまざま困難な条件があることは否定できない。そこには、もはや国の施策だけでは及びがたいものもあるうが、政府も地方の自治体も、また一般の國民もこの事態をじゅうぶんに察知して、でき

るだけ暖かい配慮や援助を忘れないようにしなければならないであろう。

いくつかの項にまたがって、私立のことにつれてきたが、一  
口でいえば、本答申では、私立学校の存在の意義を確認し、そ  
の使命が達成できるようになるだけ国がめんどうを見るよう  
にせよ、ということを提言しているのである。

〈5〉  
保育所との関係

最後に問題としなければならないのは、いわゆる保育所と幼

付与する方法を検討すべきである」

として独立して取扱つていなくて、「説明」の中に次のように述べている。「……保育所との関係については、経過的には『保育に欠ける幼児』は保育所において幼稚園に準ずる教育が受けられるようになりますことを当面の目標とすべきである。しかしながら、『保育に欠ける幼児』にもその教育は幼稚園として平等に行なうのが原則であるから、将来は幼稚園として必要な条件を具備した保育所に対しても、幼稚園としての地位をあわせて

からでもある。

この引用の前半は現在部分の間のことととりわけているのであって、昭和三十八年の文部厚生の両局長の通達の趣旨をそのまま自明のこととして述べている。すなわち、児童福祉法にあるように、「保育に欠ける」幼児を保育所が保育するのは当然のことであるが、幼稚園と同年齢のものについては、幼稚園と同じような教育が施されるのが望ましい、としているのをそのまま受けただけである。この通達の中に「幼稚園に準ずる教育」という表現が使つてあり、本答申でもそのまま使つてあるが、この言葉に対して抵抗を感じる人たちがあるようである。しかし、これは、別の機関でありながら、同じような教育をする、というだけの意味であつて、いわゆる差別をしているわけでは決してないのであるが、こうした言葉づかは、もつと適切な

表現がみつけられたら、当然変えたらいいと思う。ただ、本答申は、あの通達をそのまま受け入れたことを示すためにも同じ表現を使ったのであり、実はもっと適当な表現をさがしてもみたが、うまくみつけることができなかつた、という事情もある。

後半は、ある程度、将来に向かつての施策を提案している。

少し分かりにくい表現になつてゐるので、その趣旨を平たく説明しよう。保育所で「保育に欠ける」幼児を保育する場合、それが同時に教育としても望ましいあり方で行なわれるのが当然である。わが国の法規では、幼児に関する教育を行なう機関を幼稚園としているわけだから、保育所においても、保育する際に、他面からみれば幼稚園としての教育を「保育に欠ける」子どもたちにも平等に受けさせていることが、当然あるべき姿であろう。前述の幼稚園の普及に関するところで述べたように、保育所と在園する幼児を公私立幼稚園のそれと同じように取扱おうとしているのも、同じ趣旨に外ならない。

したがつて、保育所であつて、その教育のあり方、先生の資質、施設や設備などが幼稚園として必要な条件を備えている場合には、それを当然幼稚園と見なしていいわけで、端的にいえば、もともと保育所でありながら幼稚園でもある、としてもいいではないか、というのである。

こうした、いわば二枚看板を認めるようにしたら、というの

は、つまり同一の待遇をせよということであり、そういうようにもつていくことが望ましいというわけであるが、これについては疑問や抵抗を覚えている人が少なくないようである。別の言葉でいえば、いわば厚生・文部両省の共管事項であつて、両者が適切に分担協力すればいい、ということになる。たとえば、大学の附属病院は、予算その他は文部省の管下にありながら、その仕事については厚生省の所管である。医師の養成は、文部省で、医師の免許は厚生省で、両者がりつぱに分担協力をしているといつていい。栄養士にしてもレントゲン技師にしても、大体これに似たことになつてゐる。さらに、教護院は厚生省のものであるが、その中で義務教育が果たせるようになつてゐる。そのくらいなら、教護院にしても、教師や教育の内容・設備が学校として必要なものを備えるようにして、そのまま学校として認めればいい、と考えられる。

このようなことが、保育所についても可能なのではなかろうか。もちろん、ある程度、いや相当な程度におけるいろいろな転換を要するであろうが、いまあげた例などと比べてみて、不可能ではないのではないかろうか。もちろん、そこまでいくには、さまざまな条件の整備が必要であろう。たとえば、幼稚園教諭と保育所保母との資格や養成の一本化、もしくはひじょうに近接したものにするとか、施設や設備の基準を同列のものにするなど

か、なども不可欠であろう。しかし、大局からみれば、現在で  
もこの方向に向かつて歩みはじめている、といつていのでは  
なかろうか。いうまでもなく「幼保一本化」という理念は当然  
のことであるが、答申が説いていることもまた、それへの前進  
のための一つの献策なのである。そしてまた、このように相互  
にかかわりあいのある隣接的な分野に対する、両省のいっそう  
の協力が必要であることを、示唆したものであることも見のが  
せないことであろう。

### 第三 将來の改革のための布石

#### （一）「先導的な試行」の意義

本答申が、教育改革と総称しているのは、主として、今まで  
述べてきたような、現学校体系のままに、その各方面の充実改  
善のための方策についてであるが、「学校体系」そのものの改  
変についての提案がまたその一部として含まれている。すなわ  
ち、「第一篇第二 初等中等教育の改革の基本構想」のいちば  
んはじめに「1、人間の発達過程に応じた学校体系の開発」と  
題したところで、いわゆる「先導的な試行」を提案しているの  
である。

わが国では、ことに戦後の教育改革以来、教育改革といえば、  
学校の年齢による区切りを学校体系といって、その変革が中心

になる、といった考えがしづんにできている。こうした狭義の  
改革すなわち、学校体系について、そのくぎり方を変える、と  
いうことが、教育問題の解決の根本的な決め手になる、といつ  
た考え方がひろくひろがっている。一方には、教育改革を直ち  
にそう解釈するがゆえに、真っ向から反対する人たちもあるが、  
一方には、現在の学校体系を変えることを、無難作に提唱する  
人もひじょうに多いのである。たとえば、五歳児義務就学とい  
うような部分的なものから、五・四・四制の提唱といった一般  
にわたる抜本的なものにいたるまで、さまざま見解が世に流れ  
ている。中には、こうした考のどれか一つが既定のことによ  
うに思いこんでいる人たちもあるくらいである。これらには、  
善意に満ちた献策や真情のこもった期待に発するものから、大  
胆で傍若無人の、ときには我田引水的な主張にいたるまで、い  
ろいろある、と考えられるであろう。

本答申の審議に当たって、これらの提案のおもなものについ  
て検討を加えたが、それぞれに何らかの根拠なり理由があるこ  
とは認められるにしても、決定的な理由をそなえているとはい  
えないと結論するにいたった。したがつて、説明に次のように  
述べている。「このような教育制度上の各種の問題を学校体系の  
抜本的な改革によつて一挙に解決しようとするいろいろな提案  
があるが、いずれもその改革の効果については仮説的なもので

あり、その実効を保証する具体的な条件の検討が必要である」したがつて「改革に伴う混乱を最小限にとどめるとともに、積極的にわが国の実情に適合した学校体系を開発するためには、新しい方法をくふうしなければならない」のであって、その方法を「先導的な試行」という形で提案しているのである。先導的な試行というのは「現行の学校体系の中ではじゅうぶんに検証することのできない、人間の発達に応じた新しい学校体系の有効性を明らかにするため、学校制度上特例を設けて、将来の学制改革の基礎となる新しい試行を積み重ねようとするものである」と説明されているが、これについて少し注釈を加えよう。

すでに、四十四年の中間報告（わが国の教育発展の分析評価と今後の検討課題）で、現在の教育制度におけるいくつかの問題点が明らかにされていた。たとえば、幼稚園と小学校の低学年との関係の外に、中等教育が中学校と高等学校に分かれていることなどが例示されているのであるが、従来のように幼稚園は幼稚園、小学校は小学校の立場でその関連のことを研究したり、ときには話し合いをしたりしているだけでは、どうしてもその関連のあり方についての決定的な研究をすることができない。双方が、互に拒否反応をもちらながら連絡をはかるというのではなく、そうした拒否反応をなくし、一体的に考えることができるような仕組みをつくって、研究をするのでなければ、この壁を

突破することはできないであろう。端的にいえば、「学校制度上特例を設けて」幼稚園と小学校の低学年の教育を一體的にいとなむよう仕組みをつくったらどうか、という示唆なのである。

こうした、いまの制度の中ではできないことを試行して、教育の改善に資しよう、という想は、決して突如として浮かびあがつたものではない。先導的な、といった、耳になじまない新造語は、正直にいつて私も好きではないが、こうした新しい実験的な試行をするという考え方は、本年四月からの小学校新教育課程の実施に伴い改正された学校教育新施行規則第二十六条の2に現われている、すなわち、「小学校の教育課程に関し、その改善に資する研究を行なうために特に必要があり、かつ、児童の教育上適切な配慮がなされていると文部大臣が認める場合においては、文部大臣が別に定めるところにより、第二十四条第一項、第二十四条の2、又は第二十五条の規定によらないことができる」とある趣旨の延長に過ぎない、といえるであろう。これは、具体的にいえば、施行規則に定めてある教育課程や授業時数の標準、および学習指導要領にもよらないでいい、といふ意味なのである。この規定は、そのまま中学校・高等学校にも同じ趣旨のものがある。（幼稚園についてこのことがわざわざ定めてないのは、その教育課程の決め方がすでに大幅な弹性があるからだ、と見るべきであろう）

わが国の、画一的といわれてゐる教育法規の中に、このような条文があることは多くの人の気付かないところであり、気付くとむしろふしげに感じるであろう。ついでであるが、この条文の成立には次のようなきさつがあるのである。今度の小学校の教育課程改正が議せられた数年前の教育課程審議会において、さまざまな改訂意見が出されたのであるが、そのうち最低授業時数を標準授業時数と改めるのと、一时限四十分でもいい、ということの外は、ほとんど取りあげられなかつた、といつてもいい。折角の教材を精選し、児童の負担を軽減するという点さえ、骨抜きになつたといっていい。このとき、ある具体的な改正を提言しても、実際にはそのやり方は現在の制度では禁止されているに等しいのであって、その主張を裏付ける実証的なデータがないのである。したがつて、将来、そういう改善のための実証的なデータを得るために、何らかの方策が必要ではないか、という主張にもとづき、ときの初中局長の配慮もあつて、このような条文が成立したのである。

本答申の場合でも、この施行規則によるだけでも相当な程度まで試行ができるではあるが、やはり、種類のちがう学校のわくを越えての実験は、臨時の例外的な法的な措置をしなければならないとして、一段広げた試行をあらためて提唱したのである。

なつて、さとむしろふしげに感じるであろう。ついでであるが、この条文の成立には次のようなきさつがあるのである。今度の小学校の教育課程改正が議せられた数年前の教育課程審議会において、さまざまな改訂意見が出されたのであるが、そのうち最低授業時数を標準授業時数と改めるのと、一时限四十分でもいい、ということの外は、ほとんど取りあげられなかつた、といつてもいい。折角の教材を精選し、児童の負担を軽減するという点さえ、骨抜きになつたといっていい。このとき、ある具体的な改正を提言しても、実際にはそのやり方は現在の制度では禁止されているに等しいのであって、その主張を裏付ける実証的なデータがないのである。したがつて、将来、そういう改善

のための実証的なデータを得るために、何らかの方策が必要ではないか、という主張にもとづき、ときの初中局長の配慮もあつて、このようないきさつがあるのである。今度の小学校の教育課程改正が議せられた数年前の教育課程審議会において、さまざまな改訂意見が出されたのであるが、そのうち最低授業時数を標準授業時数と改めるのと、一时限四十分でもいい、ということの外は、ほとんど取りあげられなかつた、といつてもいい。折角の教材を精選し、児童の負担を軽減するという点さえ、骨抜きになつたといっていい。このとき、ある具体的な改正を提言しても、実際にはそのやり方は現在の制度では禁止されているに等しいのであって、その主張を裏付ける実証的なデータがないのである。したがつて、将来、そういう改善

「このような試行は、その成果を見きわめるために必要な期間としては十年程度にわたり実施するものとし、その学校体系を全国的な学制改革にまで拡大するか、現行制度と並列的なものとして制度化するなどについては、その間における成果と各種の事情とを考慮してあらためて判断すべきものである」

十年程度にわたり実施してみてから、その時点での、どうするかを決めたらいい、としているわけであるが、十年ほどというのは、それぞれの試行をはじめから二回ほど繰り返したあとで、という意味である。それをはじめるまでに少なくとも数年を要するであろう（文相は一応四十九年度からといつて）から、学校体系の変革などに直接関する決定は、早くとも十数年経つてからのことになる。

そして、その際、どういう形に決まるであろうかは、理論的に考えれば、いくつかの場合がありうる。たとえば、試行の形をそのまま一般的な制度にする、それをバイパスのように部分的に認める、試行の結果、別のくぎり方がいいと分かつてそちらをとる、試行の成果を現在の制度のままその充実にいかすようにする、といった、いくつかの場合が考えられる。本答申では、現在ではそのうちのどれかを予定していることは全くないのであって、その間の成果と、各種のさまざまな事情（財政的、行政的な面をも含む）とを考慮して、国民全体で判断して

定めることを提倡しているのである。先導的な試行は、そのときの判断の資料になるものである。

## 〈2〉「幼児期」の一貫教育

本答申は、幼児教育に關係のある先導的試行として、次のようなものに着手する必要があるとしている。

〔(1) 四、五歳児から小学校の低学年までの児童までを同じ教育機関で一貫した教育を行なうことによつて、幼年期の教育効果を高めること〕

四歳児から六、七歳児ごろまでの子どもたちをその発達的な特性から、幼児期の子どもたちとするのが、今日の多くの人たちが一致している見解であろう。三歳から含めたり、七歳より後に延ばしたりする人もあるが、大体において、こうした幼児期を一つの教育組織で一貫した教育をやってみたら、ほんとうに幼児期にふさわしい教育が行なわれるのではないか、というのである。ここに、幼児期のことを幼年期といいかえてあるのは、わが国の制度では、小学校では児童、幼稚園では幼児という定めになつてゐるので、同じ文章の中にそのことが出てくるときには、混乱を避けて幼年期といつてゐるのである。一つには、小学校の低学年の児童を幼児といつてしまふと、その方面からの反発や抵抗があるかもしれないと思われるのを避

けるためもあつたし、戦後、わたしたちがはじめたのであるが、幼稚園と小学校の低学年とが連絡して教育のことを研究する会に、幼年教育の研究会と名づけたが、その使い方が今日一部には残つてゐる、ということがあらう。

幼稚園と小学校がそれぞれのコーナーにとどまつていて、しかも、相互に微妙な拒否反応をもちながら、その関係や連続を研究し合うというのでは、どうしてもふつ切れないものが残る。いつそのこと、一体にしてしまつたものの中で、こだわりなしにやつてみると、ということになつたら、一段とその教育がやりやすく、また研究としても深まつていくのではなかろうか。また、このごろの幼児は早熟になつたから、もつと早くからそれに合う学校教育をしたらいい、とか「早教育」がだいじだから幼稚園でも早くからそのやり方をとり入れたほうがいい、などのやかましい議論がまきおこつてゐるが、四十四年の中間報告では一応否定的な態度をとつてはいるものの、やはり究極にはこのような実験でもつてはつきりと見きわめることが必要であろう。

本答申が発表されたとき、この問題に關することが、いわゆる「幼年学校」とか「幼児学校」と名づけられて大騒ぎになつたことは、予想以上であつた。こういう名前を使うことが直ちにそのような連想をもたせるのであらうか、これは、現在の小

学校でやっていることを四歳から始めることがあり、また、当然エリート的な教育、英才教育というようなものになる、といった考え方が圧倒的であった。——というのにはひどくおどろいた。

実は、五歳と低学年というならそのような考えが支配的になるだろうことをおそれて、あえて四歳からの教育機関としたのでもあったが、もしも、三歳から試行するとしても同じような解決をしてしまうような傾向そのものが強くある、ということが問題である。

大ざっぱにいって、四・五・六・七歳の教育機関は、現在の小学校教育を四歳から始めようというのか、または、現在の幼稚園のような教育を小学校の低学年の年齢にまで及ぼしていくのであるか、が問題とされよう。むろん、こういうことが一概に決定的にいえるようなものではないが、突きつめて自分の立場がどちらに傾いているかを見きわめることができない。この態度のとり方によつてこれから先の方向が大きく違つたものになるであろう。そして、本答申のいうところも、それぞれの立場によって自分なりに受取つてしまつていることが多いのである。

それにしても、本答申自身はどちらに傾いている立場をとっているであろうか。むろん、明文でこのことを書いているわけでもないし、つまりは、実際にこの試行を行なう人たちの手に

よつて定めらるべき問題である。しかしながら、よく読むと、答申にもその方向が示されているといつていい。

一つは、本答申中の別のところ（第一篇第二章2）に、次のような、児童教育関係者によく見落とされているところがあることに注目したい。「とくにその低学年においては、知性・情操・意志および身体の総合的な教育訓練により生活および学習の基本的な態度・能力を育てることがたいせつであるから、これまでの教科の区分にとらわれず、児童の発達段階に即した教育課程の構成のしかたについて再検討する必要がある」と大げさな言葉がならべてあるが、要するに小学校の低学年の教育のしかたを上級学年などにしないで、幼児期であるという特性に合つたやり方に変える必要がある、といつてゐるのである。現在の小学校の体制の中でもこのように考え方直せ、といつてゐるくらいだから、ここに大きな問題点があることを認めてゐるのである。

さらに「幼年期の教育効果を高める」という表現自身は、児童期にふさわしい教育をどのようにしたらいいか、というまことに単純な意味なのである。ところが、これを、児童のときから小学校式教育をやつてみると、というように読みとる人があるのは、結局、自分の意見もしくは先入見でもつて解釈してしまふのだ、というより外はない。事実、審議の過程ではこのよう

な見解に傾くような意見はひとつも出なかつたのであって、む

しろつめこみや押し付けをしないで、幼児にふさわしい教育をすることがたいせつである、という意見が多かつたのである。

私見を加えれば、現在の教育制度では、小学校の低学年の教育が上級生なみに行なわれていることがいちばん問題なのであつて、それを幼児期に適したものに改善するためには、下の方の四、五歳の教育とを連続的にいとなんでもみると、いちばんの良策である。もちろん、幼稚園の現状が、そしてそのさまざまな状態が、小学校への連続のために、考え直さねばならない点も少なくない。幼稚園が少数者のためのものではなく、小学校に匹敵するような大衆のものとなるからには、その両者の連続の問題は当然重要さが増してくるはずである。ここで、人は、よく、イギリスの幼稚学校を思い浮かべるようであるが、その改革を唱え、現在実施されつつあるプラウデン報告（文部大臣官房刊行、「イギリスの初等教育計画——プラウデン報告」の概要）によれば、「初等学校の第一段階である幼稚学校では、遊戯（play）と創作活動（creative work）が教育の中心とされてゐる」とある。いうなれば一斉授業の座学を中心とするのではなくて、幼児にふさわしい教育方式をとる、といふのである。こうした点が、わが国での実験的な試行に、参考にならないはずはないであろう。

### （3）答申の実施に関して

なお、幼児の一貫教育という先導的な試行を実施することに關して、いろいろな問題があるので、いくつかをとりあげて考えてみたい。

まず、このような先導的な試行が始まると、現在の多くの幼稚園に大きな影響を与えるのではないか、という人がある。たとえば、本答申の附録の参考資料にある試算によるとしても、全国で国立十、公立四十六、私立十を予定しての概算になつてゐる。一部には、われもわれもとやりたがる向きもあるであろうが、どこでも誰もがやれるというものではなく、じゅうぶんに実験的なデータがあがる予想がつくもののだけを、慎重にごく少數にやつてもらうということになるのではないか。もし始まつても、現在の国立の附属程度のことをそう越えるものではなく、現実に園児の数などに大きな影響を与えるとは考えられない。

これと関連して、こうした学園は、すなわち英才教育になる、として贊否両論がおこっているという。しかしながら、ほんとに役に立つ実証的なデータになるためには、その園児が特別に選ばれたものであつたりするわけではなく、無作為で、むしろ平均的な幼児を収容するのが当然であろう。しかし、実際にやりはじめて当事者の努力によつてりっぱな教育が行なわれるよう

になつても、それはしぜんであり、それに負けないような教育のやり方を、一般的の園や学校の当事者がくふうして努力すべきであろう。

つぎに、本答申が実施されると、ことに先導的な試行がすんだけにつきには、現在の幼稚園がつぶされて、公立の学校の一部に合併されてしまうのだ、と本気に心配している人がある。また、現在の幼稚園を振興充実しても結局は無駄になるではないか、と考える人もある。しかし、少なくとも本答申はそのようなことをいっていないし、そのようなことを期待していない。

私にいわせれば、先導的な試行をやってみて、それから先どうするかは國民がみんなで決めることである。そのとき、たとえば幼稚園をふくらませ充実させて、そのような一貫教育の機関にする、という可能性だつてあるし、ほんとにそれが望ましいのなら、大声にそれを主張すればいいであろう。折角、これほど充実したのだから、それぞれの幼稚園で試行の成果をいつそういかずようにしたらい、ということになる場合だつて大なりのはずである。現在のそれぞれの幼稚園を充実していくことが、そのまま教育の改革の基礎にもなるのであって、将来とも、そのことを無駄にするような施策は避けるようにするのは当然であろう。

最後に、声を大にしていいたいことは、今後いつそ児教

育関係者は、自信をもつてこうした改革問題に当面することがたいせつである、ということである。一方では、自分たちのいたなみを不斷に充実改善していく努力を怠らないようにするのではなくのことであるが、堂々と胸を張つて自分たちの使命や仕事に当るべきである。いたずらに、一喜一憂したり、右顧左顧したり、負け犬のように肩を落としたりしないで、自信をもつて自分の道を歩き、それを主張すべきであろう。ことに、本答申は、どちらかといえば、財政や、制度のわくぐみのことを見題にしているのであって、その実質をつくり、眞の教育の成果をあげるのは、個々の園に直接関係のある人たちのしごとに任せている。先導的な試行にしても、その中味を定めるのは全く今後の問題であつて、その方向や実質についても、現場の人たちの発言が大きな役割を演じなければならぬのである。ほんとに子どもたちを愛し、子どもたちに合つた教育のことを考えていく人たちが、幼児教育の最後のとりでであることが、いままでよりいつそう強く自覚されねばならないときである。

# 認知の発達と教育

## —知的促進の風潮を批判する—



津  
守  
真

最近、幼児教育界において、認知の教育、あるいは知的教育の促進についての議論がやかましく、しかもそれはすなわち、数や文字の教育として考えられる傾向がある。

この小論では、最初に、認知の発達の問題とは本来どういうものであるかについて述べ、保育における「知る」という問題と対比させて論ずる。次に、知的促進の教育の問題について論じ、幼児教育における科学教育の考え方による。

認知という語は、最近まであまり用いられなかつた語であるが、英語ではcognitionの訳語である。コグニションはもともとラテン語で「知る」とか「わかる」という意味の語である。

### 一、認知の発達の問題

認知という語は、最近まであまり用いられなかつた語であるが、英語ではcognitionの訳語である。コグニションはもともとラテン語で「知る」とか「わかる」という意味の語である。

認知の発達について、体系的にぼう大な研究をしたのはピアジェであり、彼によつて築かれた認知論は、「知る」ことにつ

いて、子どもの側、生体の側からの理解をしようとした試みであるともいえる。次に、乳児期から児童期にいたる認知の発達から、幼児教育と関連の深い点をいくつか拾い出してみる。それは、子どもの「知る」とか「わかる」とかいうことの発達は、数や文字と直結するのではなく、どんなに多くのことが関連するかを見るためでもある。

## 1 生活体が外界を「知る」最初の重要な行為は「反射」運動である。乳児は「反射」という生活体のもつ構造を通して

外界を知り、それにより反射運動は変容してゆく。ピアジェは、発生的認識論の三部作の中で、自分の子どもの観察例からその経過を詳細に追い、吸乳反射というような、本能的に固定しているように見える行為に、子ども自身がいかに熱心に没頭し、くりかえし、日を追って経験と共に変化していくかを明らかにしている。

反射という早い時期より、子どもがもつている行動の様式、構造は外界をとりいれながら、しかもそれは外界により影響をうけ変化するということが、反射運動の発達からみられることである。そして、子どもは何でもふれるものを口で吸い、吸乳反射という生活体のもつ構造を通して外界を知るのである。いわば口による知識の獲得である。反射運動は、物にふれること

によりひき起され、それによって、さらに反射運動が強められる。このような反復は、ピアジェによれば、遊びのはじめである。反射運動からはじまって、乳児期および幼児期には身体の運動が外界を知る通路である。幼児の遊びにも必ず身体の運動を伴つており、初期の遊びは、身体運動を通しての知識の獲得ともいえる。

## 2 実際に目の前に見えないものを頭に思い浮べる表象のはじめ

外界を「知る」ことは、最初は反射運動からはじまる感覚運動的な実際の行動を通してであった。そのことから次第に、実際に目の前に見えていなくても、頭の中に思い浮かべることができるようになる段階がくる。それは感覚運動的な行為の中から、しかもある時突然にやつてくる。どうして、身体の運動の中から、思考というような高等な精神機能が生まれてくるのか、ピアジェ自身、自分の子どもについて劇的な報告をしている。そして、これはだれでも注意深くみていればゆきあたる場面である。

観察 180 (L 一歳四ヶ月) 箱のふたができるだけ大きく開いて、鎖をその中にいれた。しはそれをひっくりかえして鎖を出した。それから、鎖を箱に入れ、約一〇ミリ、ふたを開けた。しは箱をひっくり

くりかえして出そうとしたが出ない。(おもて用いたシュマである)そこで人さし指をそのすきまにいれて、鎖のはしを出し、それをひっぱり出すことができた。

それから、鎖を箱の中にもどしてすきまを三ミリにした。こんどは箱をずらさないと出ない。(上のシュマは、箱をひっくりかえすことと、指をつっこむことである)もちろん、しはこの二つをくりかえした。しかしうまいかないで、しばらくじっとみていた。しは、その箱のふたをしばらく見ていた後、口を最初はわずかに、それから大きく、開いたり閉じたりした。明らかにしはこの箱の開閉を理解し、そのすきまをひろげようと欲した。

(Piaget, J.; *Origin of Intelligence* より)

ここで口を開いたり閉じたりしたのは、頭で考えることがまだできないので、口で再現することにより思考したのだといえる。すなわち、実際の身体運動を、口におきかえて再現しているのである。

ここからはじまって、二歳ころには、眠るふりをする、食べるふりをするというような行動になり、さらに幼児期になると、ごっこあそびとなつて頭の中で思い浮かべながらあそぶあそびになつてゆく。すなわち、表象行為によつて、外界を知つてゆくのである。その表象行為は、感覚や身体運動により制約されることが多く、抽象的な思考には距離がある。子どもは手や

身体を動かして、日常の家庭のできごとを再現してままごと遊びをする。また身体を動かしてあそびながら、次の状況が思い浮かび、次々にあそびが変化してゆく。子どものごっこ遊びは、この観点からいうならば、外界を「知る」過程であるといえる。

### 3 論理的な思考のはじめ

生活体のもつ認識のしかたによつて、世界の知られ方が変わつくるのであって、現在、ふつうのおとなが抱いている世界像は、ふつうのおとの認識のしかたに応じるものである。だから、おとなにとつてはあたりまえと思うことも、子どもにとつてはあたりまえでないことがいろいろあるし、その逆もある。また、すぐれた数学者や物理学者の認識のしかたは、ふつうのおとなとは異なつたものがあり、それが数学や物理学の世界像を作つてゐる。

人間のおとの思考に共通の能力の重要なものに「保存」の原理の獲得がある。(近ごろは、幼児教育の現場でも、この語が用いられることがあるので、ここでもこの用語を用いて話をすすめる)それは、おとの認識には、知覚的状況が変化しても、変化しない永続的なものがあるということである。物理学にも、保存の法則という一般的な原理がある。たとえば、エネ

ルギー保存の法則といえば、自然がさまざまの変化をとげても、その前とあとでは、エネルギーの量は変わらないという原理である。おとの認識のしかたと相対応するものといえる。算数的思考でも、要素同士の価がどのように変わつても、全体の価は変わらないという考え方には、保存の原理によるものである。

原理が獲得されると、論理的思考が可能になつてくる。学問や知識は、このような前提のもとに成り立つてゐるといつてよいであろう。

そのように重要な保存の原理は、人間が生まれながらにもつてゐるものではなく、発達的に徐々につくられてゆくものである。

乳児期のはじめには、光の陰影が知覚されても、物が「もの」として知覚されていない。哺乳びんはその向きによつて異なつて見えている可能性が多い。だから、哺乳びんに布をかけてかくすと、子どもはそれがどこにいったかわからなくなる。どちらから見ても、その感覚的刺激がどのように変化しても、それは同じ物であるという知覚、すなわち、知覚面における物の保存が成立するのは、生後、数週間または数ヶ月を経てからである。そのためには、子どもは、その物を、手でいじりまわし、口でなめまわし、あちこちから眺め、振つたりたいたりして

ためしてみて、いろいろの感覚器官で探索することが必要である。そのような多方面の感覚運動が相互にはたらき合つて、同一の物の知覚が成立する。

幼児期には、知覚面や身体運動による行為の面では保存の原理が成り立つてゐるが、表象面になると、保存の原理は欠如してくる。たとえば、ピアジェの有名な実験のようにびんにいた水は同量でも、びんの形が変わり、水面の高さが変わると、それは同じ分量の水であることがわからなくなる。同じ数のビーズやおはじきでも、分散して幅ひろく並べた場合と、密接させて幅せまく並べた場合には、前者の方が数が多いと考えられ、同数のビーズ、おはじきであることはわからなくなる。水に砂糖を溶解させても、水の重量は変化しないし、甘さも、時間とともに消えてしまう。多くの茶色のビーズと、二、三の白いビーズからなるビーズの全体を示して、茶色のビーズと白いビーズとどちらが多いかとたずねると、茶色のビーズの方が多いと答えられる子どもでも、全部と茶色のビーズとどちらが多いかとたずねられると、わからなくなる。すなわち、部分として一度分けてしまうと、ふたたび全体として考えることができなくなってしまう。全体が保存されないのである。また、もともとをして、出発点から考え直すということが困難なのである。

このような段階をへて、次の具体的操作の段階になる。それ

は、七歳以後、十二歳くらいとされるのであるが、前述のような個々の場面では、保存の原理が成り立っている。しかし、どのような事態でも、一貫した思考の形式として、保存の原理が通用するに至らない。思考の中で、多くの個々のことがらが相互に関連をもつてはたらくような統合的全体がつくられていないのである。それが可能になり、抽象的論理の形式ができるのは、十二歳以後とされている。

このような保存の原理は、物理学や数学などの法則などに対応する。成人の認識の性質であって、適用の範囲のひろい大原理である。

それは乳児期にはじまって、発達の各段階でその時期の諸条件に応じてつくられてゆき、成人に至るまで発達しつづけ、さらに未知の知識の分野で発展しつづけるものである。むしろ、幼児期以後に大きな意味をもつてくる問題である。その人間の文化の発展の上に果たしている大きな役割については、時に注目してよいものである。

論理的思考ができるようになるのには、幼児期、児童期のさまざまな体験を必要とするものであって、それは身体運動を伴う体験である。発達の研究者の側からみるならば、それはビアジエが示したように、綿密な計画に仕組まれたものかのように、

整然とした体系をなす。子どもの側からいうならば、自分から興味をもち、つくり上げてゆく過程である。

#### 4 保育実践者にとって「知る」「わかる」とはどういうことか——対象についての知識と、相互関係における子どものわかり方

以上に述べたように、ピアジエの認知論においては、主体と客体とは相即的である。主体の状況に応じて外界を知るのであり、それにより主体も変化し発達して、また外界の知り方も変化してゆく。この点において、ピアジエの認知論は、主体のはたらきを重視しており、従来の行動主義的心理学に比べれば、著しく、生活体そのものの柔軟なはたらきを強調しているといつてよいであろう。

しかしながら、保育論的立場からいうならば、そのわかり方は、研究者と対象という域を出ていないといわねばならぬ。子どもたちの発達を知ろうとする研究者自身は、子どもの外に立つている。

幼児教育における、あるいは、保育場面における、保育者の子どものわかり方は、保育者が子どもの外に立つていて子どもを対象としてわからうとするものではない。保育者自身、子どもと同じ地面上に立つて、相互にかかわりあり、子どもが変化す

るとともに、自分も変化してゆく。子どもはもはや、保育者にとつて知的に知る対象ではなく、共に身体を動かし相互に言葉をかわし、感情を交流し、共に信頼しあい、共に生活を作り上げてゆく相手である。

私はここで子どもを対象として知ることは不必要であるといつているのではない。保育者も、保育が終わって保育の外に立ったとき、子どもを対象として知ることは保育者自身の視野をひろげ、考えを深めるのに役立つ。その意味で、子どもについての一般的知識の探究は、保育者としての成長に役立ちうるであろう。しかしながら、ひとたび、保育の場に立ったときには、すなわち、教育者となつたときには、一般的知識はとり除いて、その子どもたちと直接にふれ、相互に変化しながら生活をつくり上げる者となる。そのときに子どもを「知る」のは、一回限り、そこで子どもを知るのであって、一般的知識とは異なる。

子どもの発達の法則を知るだけではなく、保育者であるおとなもまた、発達の法則の中にあるということに気がつき、共に発達するものとして共通の生活を作り上げてゆくのが保育の場である。そこでの子どものわかり方は、多面的であり、常に何が必要とされるかわからない状況の中で、同時に多くのことをとらえるわかり方である。わかってから動くというよりも、おとなも共に動きながらわかるわかり方である。共通の体験をし

ながら、おとなもそこで人間としての感受性をはたらかせ、共に行為しながら得る子どもの知識である。その点で、保育実践にとつて必要な子どものわかり方は、研究者の立場でのわかり方と異なるものである。

## 二、知的促進の教育の問題

さきに述べたように、子どもが外界を知的に知るようになる発達の過程は、いろいろの種類の経験と関連している。

最近、知的促進の風潮が世の中全般に強いが、その場合には、とくに数や文字についていうことが多い。しかも、直接に数や文字の訓練をすることによって、知的に促進できると考えられている。これはつい分性急な考え方であって、幼児教育はそのような風潮に流されてはならないのである。次に知的促進の教育をめぐる二、三の問題について考察する。

### 1 数・文字の問題

#### i 数について

数の保存について、おはじきやビーズなどを用いて、グループで、特定の課題を与えて実験的に訓練すると、ある程度の能力に達している幼児はどんどんできるようになるし、ある子どもはその課題について向上せず、個人差がますます大きくなる

ことが知られている。このことは日常的経験からも明らかなるとおり、あそびの中では、つみきの並べ方や分配などで、数能力のひらめきを見せる子どももある。また、美的に配列するこ

とに多くの関心を寄せ、数的関心をなかなか示さない子どももある。訓練プログラムの中で著しい向上を示す子どもは、日常的経験の中でも、自発的に数的関心をもち、数に関する経験を多くする子どもであろう。そして、おそらく、数を中心としたグループ課題学習がすすむほど、個人別、あるいは小グループ別の指導の必要が感じられてくるに違いない。すると、このような特定の能力をとり出して集団訓練をすること自体に矛盾があるといわねばならない。集団訓練は、ますますグループ細分化の方向にゆき、そこに能力の水準を設けるならば、脱落者を切り落としてゆかねばならなくなるであろう。

数能力の発達はある個人の中で、発達の諸側面がある段階に達したときになされるであろう。環境の側でも、生活体の側

でも、多くのことが起こって、直接に数とは関係のないようないろいろのはたらきかけや相互関係がおととの間で行なわれて、それによつて成熟の過程が進行する。成熟とは、決して放任していく自然に行なわれるのではない。一見、それとは関連のない多くの心づかいや共同生活があつてはじめて、ある特定の能力があるとき浮かび上がるるのである。特定の能力は、そ

れを効果的に向上させる特定の訓練方式が機械的に対応しているのではない。

広く幼児教育の立場からこの問題をみたとき、ある特定の能力訓練のプログラムのために、子どもの生活の最善の時間に、幼児の生活にとり本質的な意義をもつあそびを中断するとしたら、その犠牲はあまりに大きく、得るところはあまりにも少ないといわねばならない。数能力の獲得は、子どもにとって重要な意味をもつものであり、発達研究の上からその過程をこまかに明らかにすることは重要な課題であるが、幼児期の教育面からみるとならば、それは充実したあそびの中で結果として十分に養われるものであるといつてよい。充実したあそびの中には、身体運動面での諸種の操作の基本、その段階で必要なことの自発的反復、表象空間の拡大など、認知の発達の重要な要素がすべてふくまれている。

## ii 文字教育

最近は、小学校入学前に片かなを全部読み書きができなければいけないとか、漢字も読めなくてはいけないとかいう風潮がマスコミなどで盛んであり、親や教育者もそれが重要なことのように考える傾向がある。文字も、子どもの発達の途上のどこかで、子ども自身興味をもち、熱心になり、習熟し、やがてそこは通り抜けて次の段階に移つてゆくようなことがらである。

幼児期になしとげねばならぬ問題ではないし、親や教師がそのことで夢中になつたり、子ども自身がそのことで悩みを感じたり、劣等感をもつたりする必然性のない問題である。

文字を知ることによって、子どもは他者の世界を知り、他人の考え方や思想を知ることができる。その点では、はなしことばが文字に先行する。だからはなしことばにより他人の考えていることがわかり、本をよんでもらうことにより、他人や世界を理解することができる。子どもは、文字を覚えるとすぐに、文字によつて表現された世界にはいってゆくことができる。それに対して、はなしことばの段階で、他人の理解や、よい思想にふれていない子どもは、文字を覚えてそれだけで止まってしまう。まして、字を覚えることに反発と劣等感をもつた子どもは、書物に対する親しみも失つてしまふ。しばしば、早くから字を覚えたという子どもに、書物が嫌いだつたり、作文が嫌いだつたりする子どもがいるのはそのためである。

文字を覚える時期には個人差が大きい。幼稚園入園の四歳ころに、すでにかなり字の読める子どももいるし、小学校入学直前の六歳ころに自分の名前くらいしか読めない子どももいる。字を読むことが遅い子どもは、文字以外の表現により、他を知る機会が多くなる。たとえば、絵本をじつと長時間見ているのは（多分、いろいろのイメージをもつたり、想像したりしてい

るのであろう）字の読めない子どもたちである。字が読めるようになると、ひろい読みをすることに精力をとられてしまい、じつと見てイメージを起こすことが急激に少なくなる。

本を読んでもらいたがり、お話ををしてもらいたがるのは、字の読めない時期の子どもである。親や先生が、自分が心から語りたいことを、お話を語り、感動をこめて物語をきかせてやることができるのは、字のよめない段階の子どもである。そのことの重要さや楽しさを捨てて、早くに字を覚えさせる必然性は全くないといわねばならぬ。字を早く覚えさせたがる現代の親気質ともいいくべきものは、現代の親の精神的世界の貧困さを物語るものではないだろうか。

自分の精神生活が豊かに養われている子どもは、やがて字を覚えたときには、精神的文化の中に進んではいってゆける子どもに育つであろう。

## 2 現代の知的促進教育の風潮について

知的促進の教育が幼児教育に導入されたようになったのは、米国における最近十五年間の動向によるものであろう。その直接の動機は、スポーツニック以来の宇宙科学の分野におけるソ連との科学競争であろう。そのための科学教育振興のためには、できるだけ早く、より知的に促進することを考えねばならぬと

いう社会全体のあせりが、幼児教育にもちこまれたものといえよう。その波は世界全体に波及しているものもあり、また、日本にもその波が寄せてきたともいえる。しかし、果たして、早期に知的促進の教育をすることが、真に知能を伸ばす教育となりうるものであるかどうかには、さきに述べたように多くの疑問がある。

第二に、知的促進の教育をささえているものは、生産性を重視する教育価値觀である。生産に役立つ能力をもつた人間は重視されるし、生産に役立たない人間はすぐられのが、現代社会の底にある人間觀である。しかし、現代に生きる人間はそれだけでは満足しきれないものを同時に感じている。生産には役立つかどうかわからぬしないような仕事や活動に、眞に人間らしいものを見いだすことができるのが実態ではないか。また、そういうところから、眞に創造的な喜びが生まれてくるのではないか。

一体、人間らしい生活をしてまで生産的になるのが人間の生き方であるのかという疑問を多くの人がいだいている。また、すべての人が社会に役立つ生産性をもてるなどとは考えられないことである。まして、自然の中で遊ぶことにひたすらに喜びを感じている幼児時代に、そのたのしみや幸福を犠牲にしてまで、生産性を高めるための促進教育をやる必要がどこにあろう

かという疑問である。現代の人間に残された人間らしい心の故郷でもある幼児に、人間らしい原初性を学ぶことが必要でこそあれ、それを破壊して人工的環境におきかえることは、人間が自らの首をしめるようなものではないかという反省がある。

第三に、親の考え方の風潮と、それを刺激するマスコミのあり方である。親が自分の生活を中心にして子どものことを考える風潮が最近とくに強い。育児は雑事と考え、子どもに煩わされない生活を早くもちたい。だから、少しでも早く、少しでも多くの時間どこかにいてくれればよいと考える。幼稚園でも、保育園でも、学習塾でも、体操教室でもよいのである。そして、親自身と子どもとの間につくられる保育のたのしみ、子どもとじっくりとあそぶことの喜びなどを知らないのである。昔のおかあさんは、子どもにお手玉をつくったり人形をこしらえたりして、子どもとの落ち着いた時間をもつていたし、そのことによつて、母親としての自分が育てられたのであつた。この点で、幼稚園にも同様の傾向がある。先生と子どもがじつくりとあそぶたのしみが、最近の幼稚園は次第になくなつてきたようである。

世の中の親が育児を雑事と考える傾向が強くなる反面、子どもの教育は、数や文字や体育の目に見える水準を上げることだと、うな考へが強くなつた。子どもの能力や関心や実情を考えな

いで、教えることが教育だと思つたり、専門にそのような訓練をするといわれるところにつれていくのが子どもに対する教育

だと思うのであろう。それには、そうしないとバスにのりおくれるような誇張した宣伝をするマスコミにも大きな問題がある。

親が自らの手で子どもを育てることの重要さや喜び、また子どもとのあそび方などを学ぶことができるよう、——こんなことをいわねばならないのは、そもそもおかしなことでもあるのだが——親の教育や指導、社会の協力が必要である。現代の幼稚園は、このような新たな使命をおびていいるのである。

第四に、わが国においては、最近の中教審の答申などをめぐる一連の動きは、知的促進の傾向を助長しているといえよう。中教審の答申そのものは、知的促進に直接にはふれていないが、それが社会全体のあせりを生んでいる実態がある。最近急激に数を増した幼稚園は、小学校の一年生に近づこうとあせり、親は、文字や数を幼児に教えることが教育であるかのように思ふ風潮が増大している。そのかげには、前に述べたように、親が子どもを育てることのたのしみを知らず、親たることを放棄しつつある世相がある。人間として成長するのに必要な幼児期の生活——真に充実してあそぶことのできる生活、自然にふれ、自然に生きることのできる生活——を、制度や行政が幼児に保証するように切に望みたい。

### 3 科学教育

最近の知的促進の風潮により、幼稚園において、科学的認識を高めるための教育が強調されるに至っている。そして、児童にかたつむりの観察をさせたり、観察写生をさせたりする傾向を生んでいる。科学教育といって、自然や生物を対象として認識することしか考えないのは、狭い考え方ではないだろうか。

すでにある知識にあてはめて、自然物を対象として知的に認識するだけのことでは、科学教育としては狭小にすぎるのでないか。自然物は子どもにとって対象物であるよりも以前に、自分がその中で共に生活し、親しむ仲間である。自然の法則は、対象としての自然にあてはめるだけのものではなく、自分も同じ自然の法則の中で生きているものである。自然のリズムの中で生活し、自然とひとつになつて生きる体験が科学教育としてもまず重要であろう。

そのとき、自然のふしぎさや、自然の偉大さにふれて、おどろきや感動や、愛着が生まれるであろう。

ノーベル賞を受けた物理学者のファインマンは、その著書の冒頭に、「太陽の沈むさまを美しいと眺め、大海原がうねり、満天の星が静々とめぐってゆくのを見て驚嘆する」ことを述べ、

この太陽、海のうねり、星たちを調べてゆくと、「私たちはその秩序に感動させられる」といっている。(ファインマン物語)物理則はいかにして発見されたか、ダイヤモンド社) そこから

彼の物理学の著書が始まる。幼児期には、何か自然に対する感動を体験することこそ、科学教育で最も重要なことではないか。

科学の知識や、科学的思考法を幼児に教えるのであつたならば、幼稚園の先生は科学の専門家でもなく、教える資格はないであろう。また、中途半端な科学教育法ですむ問題でもないであろう。しかし、幼稚園の先生は、そのような科学的知識をもたないで、子どもの科学性を立派に伸ばすことができる。子どもとともに自然に感動し、自然にふれる機会をつくり、十分にあそぶ余裕を与えるならば、子どもは教師をこえて、自分のもとのなった思考力を伸ばしてゆくであろう。

#### 4 幼児教育における時間

知的促進の教育はあまりにも近視眼的である。それは効果が

短期間に目に見えることのみを問題にする。しかし、幼児教育は人間の一生涯の期間の中で見なければならない。一生涯の中ではみると、幼児期の未熟さや原始性は、そこから多くの予測したい能力や傾向の生まれ出る母胎である。また、教育の問題、人間の問題は、一生涯の中だけで見るので不十分で

ある。もっと長い人類の歴史の中でみることが必要である。そのときに、未成熟で原始的な幼児期が、人間にとってどんなに価値のあることが見えてくる。

幼児教育には時間をかけねばならぬ。一日の生活の中でもそうである。おとなが時間をいそいでさせる時には、おとな自身が見失うものが多くある。そして幼児との間にくい違いを生むものとなる。幼児はおとなのように急いでいない。ゆっくりと、生活のひとこま、ひとこまを味わいながら、生活の体験を自分のものとしている。ゆっくりと急がない生活の中で、人は自分自身のイメージを生み出し、その中から次第に、そして、あるとき突然に自分でも予期しなかつた価値あるものが浮かび上がってくる。

私自身、幼児の保育の場にはいり、幼児と生活を共にするとき、いそがないでゆっくりする時間をもつことを幼児より教えられ、そこに思いがけないものが生まれることを経験しておどろくことがしばしばである。

知的に早くおとなに近づかせようとするときには、かえって失うものが大きいであろう。幼児自身の時間のリズムにしたがって、幼児自身によって生活がつくられてゆくときに、そこに飛躍も生み出され、結果としては高度のものができることにもなるだらうと思う。

### 三、おわりに

生物学に実験科学を導入したルイ・パスツールの言葉に次のような一節がある。

彼が晩年、リットルの実証哲学にふれたときに、政治学や社会学（人間にに関する学問）には実証主義はいまだ議論の余地があると思われた。なぜならば「そこにこそ人類の情熱が関係するのであり、人類の予知できない分野がまだ広く残されていた」からである。そしてこの実証主義には「偉大にして明瞭な欠点」があることを非難した。パスツールはいった。「実証主義は、無限という最も重要な実証的な観念を考えにいれていない」と。彼は実証主義が精神をある限界内にとじこめ、それを打越えることを禁じているのを見て驚いた。「この世の彼方に何があるだろうか」と人が自問するのは当然なことではなかろうか」「われわれは神秘にとり廻まれてゐる」というのが彼の常であつた。

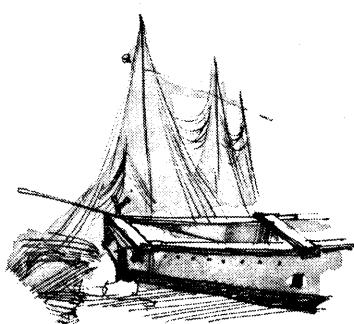
（ヴァレリー・ラド著 桶谷繁雄訳 ルヰ・パストゥール 富山房）

幼児という最もふしげな自然の作品には、学問では未知のことながらがたくさんある。幼児教育は、わりきれない多くのことがあることを前提として進めなければならない。パスツールの時代とは学問の状態ははるかに違うが幼児・人間にに関して未

知のことが多く残されているということは、依然として同じである。人間のつくる学問には限界があるのでだから、いつの時代になつても同様であろう。

幼児教育においては、まず、幼児が自分自身となって、それぞの力を發揮してあそぶことのできる場が備えられることが最初である。すべての論議はそのあとのことである。

そのような場を備えるためには、外側では、それを可能にする制度や環境が必要である。また、内側では、そのための保育者のあり方や、具体的な保育の研究が必要とされる。くりかえすが、それは、幼児の自然の姿が実現される保育の現場をつくることにより、なしとげられるものである。



# 現在、幼児教育に必要なことは何か

## ——中教審答申をみて——

津 守 真

中央教育審議会の答申（昭和四十六年六月十一日）が出されたが、これは、今後のわが国の幼児教育の方向をつくるのに力をもつとの思われる所以、幼児教育の実際の向上に关心をもつてきた者として疑問の点を述べたい。

ながら今日の答申がその解決に役立つであろうか。以下いくつかの疑問点は現在の幼稚園において、問題となっている諸点である。

まず、全体として、現代の急激な社会変化に伴い、幼児の自然環境や遊び場が失われつつあるが、今日の答申は、このよう

な社会変化の中で幼児の生活を確保し、その発達を守るような現在、幼稚園の教育の実際を向上させるのにまず必要なことは、一学級の幼児数を減少させることである。

一学級当り幼児数四十人という設置基準をかえなければ、どんなどうしても、教育の実質的向上は望めないとと思う。一学級の幼児数を減少させるならば、教育の質的水準の向上の問題も、教育の資質の向上の問題もたちまち解決するであろう、ひ

とりの教師が四十人の幼児を扱うことがほとんど不可能な要求であることは自明なことであろう。この問題にふれないで、個人の特性に応じた教育をいうことはできない。多額の税金を用いるとするならば、まずこの問題に手をつけてから後のことであろう。

## 二、

幼児の年齢からみて、幼児教育の施設は小規模であることが必要である。今回の中教審の答申では、個人立の幼稚園はすみやかに法人立に転換するように示唆されているが、施設の巨大化に伴う教育的弊害はどう考えられているのであろうか。

数百人の幼児を収容する施設や、バスによる送迎は、幼児の緊張や疲労を増し、教師の負担を増大させていている。他方、五人十人にもみたない幼児数で、家庭的に落ち着いた雰囲気で教育している幼稚園は、法人の認可も受けられない状態である。今回の答申が実施されてゆくと、後者のような良心的な幼稚園は存続できなくなり、施設の巨大化はますます助長されるであろう。

どのような能力、性質の幼児でも、幼稚園の集団にうけいれられ、安心して生活できる教育の場が与えられるとは、現代の幼児教育においてとくに必要と考える。先導的試行その他、答申の内容は、その方向で考えられているのであろうか。

最近の幼児教育界の重要な問題の一つは、幼稚園がある水準以上の幼児を選択し、ある水準からはみ出す子どもは問題児扱いをされたり、劣等視されたりすることである。教育内容の水準が強調されることは、その水準に達しない子どもには教育的压力がかけられるか、または教育体系から排除され、別の体系にいられるかになる。いろいろの可能性をもつ幼児期にある特定の側面の水準を定めることにより、子どもが評価されるような状況を作つてはならない。現在の小学校以上の教育の弊害が幼児教育にまで下つてこないよう策を講ぜねばならない。

ることが必要であるということが原則だからである。

公費によって私立幼稚園の教員の待遇が保証され、父兄の負担が軽減されることは必要なことであるが、幼稚園の法人化については、巨大化をおさえ、小規模をすすめるような措置を必要とするであろう。

## 三、

能力による評価が幼稚園にもちこまれるようになつたら、登園拒否のような例はますます増大することになるであろう。

#### 四、

現在、世の中に知的促進の風潮が強く、その結果幼児が末しような技能訓練に追われて、子どもらしい生活をする時間が減少しつつある。中教審の答申が出されて以来、その傾向は急激に著しくなっているのが実態である。中教審の答申が出されると、直ちに知的促進の教育が強められる方向に世の中の反応が強くあらわれるのでは、中教審答申をそのまま実施するならば、幼児教育の本質がまげられるおそれがあるのではないか。

#### 五、

幼児期から小学校二年生くらいまでを、ひとつ単位として教育体系をつくることは、本来ならば、よい区切りであると私は思っている。小学校、一、二年生の現在の学習形態には無理があるし、幼稚園の段階から無理なくみ上げてゆくような教育形態は、小学校低学年の教育にとってよいことである。しかし、さきに述べたような諸条件が未解決のまま存在する現在、このような教育形態の変革を行なうには、飛躍がありすぎると思う。小学校低学年の方は改ならない今まで、幼稚園に知的促進教育を助長するだけに終わる危険性が大きい。もしもこれを実施するならば、さきの諸点を解決せねばならないと思う。

幼児教育の向上のためには、人間的教養の幅のひろい教師が、十分に創意を生かしてはたらける条件が必要である。現在の私立幼稚園の多くはそのような条件をもっていない。その点では、制度の改革により、教師の待遇が改善される策が立てられることは必要である。しかし、管理機構を強化することは、教育にとって最も重要な教師の創意をはばむことになる。

とくに、小人数、小施設の規模になつてゆけば、管理機構は

はるかに簡素化されうるであろう。ひとりひとりの教師の創意を育てる管理機構であるためには、管理機構の簡素化の方向で制度の改革がなされねばならないと思う。

## 手先の動きと子どもの感情⑯



写真(1)

清水エミ子

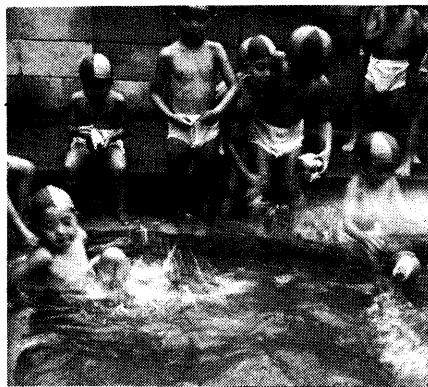
前回は、物的環境を活動中に示した時の指先の表われを観察したが、その観察で、動的（動きまわっている時）の指先の表われが、喜び、楽しさを表わしていることに気づかされた。そこで今回も、もう少し動的活動の場の指先の表われを見つめてみた。

### 例① プールの中で、一生懸命泳いだりもぐったりして動いている時のといひこの指先、手先

ことしは天候にめぐまれ、連日プールあそびをすることができた。そのおかげで、初めは顔に水がかかつただけでプールサイドににげてきていたとしひこは、水の中にもぐって泳ぐこともできるようになってしまった。

顔に水がつこうが、水泳帽がそれそろにならうが、水から少しでもからだを出すのがおいしいように、水の中をもぐって泳ぎまわるようになった。

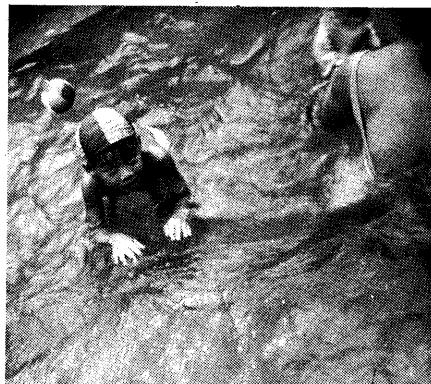
ひょろつと、よろけただけでも、ブクッと沈んでしまう。水中では、どんなに不安なく楽しんでいるとはいえ、子どもたちのからだは、緊張して動いている。そんな状態でも、水になじんでしまい、水の中で全く喜びを味わっているとしひこたちの指は、全くゆるやかに水をにぎつていてる。



写真(4)



写真(2)



写真(5)



写真(3)

しかし、顔やからだには緊張があるが、手先、指先は、空にちかい水をいじつている。地上で物をいじり、あそぶと同じような動きで、ゆっくり水面を左右して楽しんでいる。(写真(1)～(5))

こんな表われも、私が、楽しみ動いている時（積極的に）の指先、手先の表われに気づいていなかつたら、見のがしていたことだと思う。昨年の水泳の時の記録も、水に対する不安、緊張だけの表われのみを見つめていた。

これらの記録を比較してみると

- こわさ、不安、緊張の表われは、やはり静的場面での表われのみであったこと
- 動きの中での喜びの表われは、顔やからだで表わせない喜び、楽しさを表わしている。相手にも、喜び、楽しさをわけ与えてくれるような、ゆたかな表われが伝わつてくることがわかつた。（水をつかみ、かきまわし、はじくなど、表現のしかたがゆたか

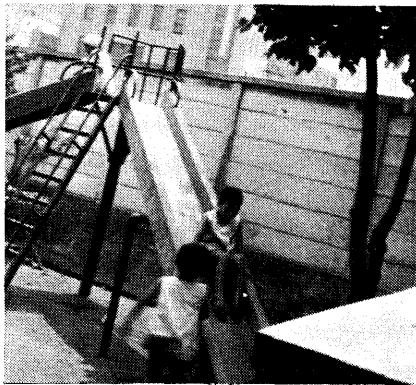
で、創造的であることがはつきりとわかった)

例②

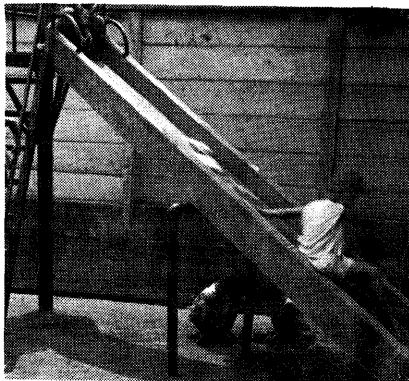
すべりをすべりおりている時の指先、手先 (写真(6)(7)(8))

すべりの階段をのぼっていく時の指は、てすりをしつかりとにぎって、緊張を表わしている。(顔は、友だちとしゃべったりふざけたりしているので緊張は表われていない)

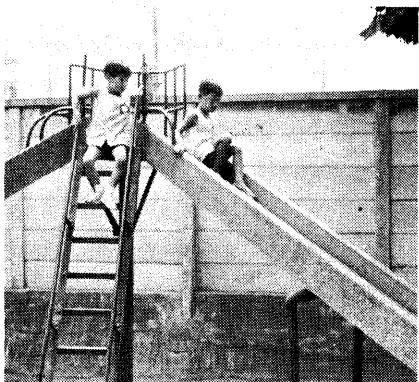
さて、すべろう、どうやってすべろうか、と考え、考えがまとまりすべりおりる時は、階段をのぼっていく時とは全く逆で、顔やからだはこわばってかたくなりやすいが、手先、指先は全くのんびり、からだのいろいろな所におかれている。



写真(6)



写真(7)



写真(8)

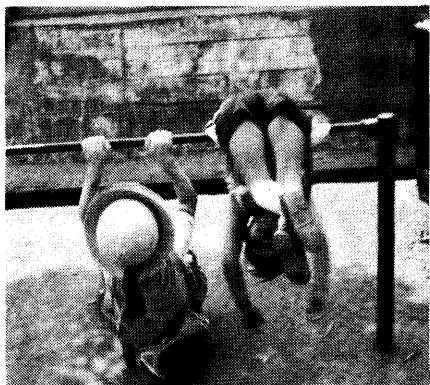
いくぞ、どけどけ、と顔はこわばっていても、手先は、どこまで先の方にすべりおりるかなどの期待を表わして、のんびりブラブラとしている。

すべりでの積極的な遊びの手先、指先ほど、心の変化をしないのに表わす場はないと気づいた。すべりおりる時、ちょっとしたからだのバランスのくずれで、こわくなったり、思いがけないスピードを楽しんだり、と、すべり台一つで、いろいろと心の変化が起り、手先、指先がピクン、ピクンとそのようすをしらせててくれる。

一番上で、これからすべりおりようとする時の指先は力がは

いり、一番緊張している時のように。すべりおり始めてしまえば、手先はらくに楽しみを表わしてくる。

しかしあすべりの場合、足だけは大半の子がいつも緊張しているようだ。(たまに、無鉄砲な子どもなどが、足もダラリと緊張をとき、しりもちをついたりしているようだが)途中ですべりのをやめたり、あすべりの前をだれかが通ったりすると、足は一番緊張する。



写真(9)

あすべりのへりにつかまっている手先、指先も、目的をもつて自分からのった時は、らくにのんびりとつかまっている。しかし積極的でなく、あすべりでもしようかと、ブラブラやってきた子どもの指先は、ぎこちなくへりをぎつている。

だから、友だちとあすべりであそんでいる子どもたちの指先と、ひとりぼっちでポツンとあすべりをしている子どもの指先は、全く違う表

われをしている。すべり方は外見では同じように見えても、指先はちゃんと違ひを伝えてくるのだ。

あすべりとていてる表われを見ることのできる遊びに、低鉄棒がある。

鉄棒にぶらさがり、手をはなし、からだをブラブラさせられるようになった指先は、らくにダラリとだれさがっている。

(写真⑨)

おなかと足は緊張を表わしている。口では「先生がさかさに見える。あつ、あそここの足は、だれちゃんのですか?」などといっているうちに、手の指先がピクッと動いた。特に人さし指の動きが早く強かつた。私が、あれつと思つてみると、からだがグラッと動き、



写真(10)

地面に両手をついて、鉄棒からピョンと飛びおりた。

この時のように、自分が積極的に鉄棒に



写真(12)



写真(11)

ぶらさがった時の指先は、らくな表われをし、楽しんでいる

が、鉄棒の近くをだれかが通つたりして、

バランスをくずされたりすると、指先が

まず、合図をするかのように表現し、それからからだ全体で

行動をおこすという

ように、指先は心の信号係のような役割をしていると思われるのだ。

例③

おすもうごっこを

している時の手先、

指先

まさるとただしは、

全神経はすいつけられてしまつた。指先、手先の表われをのが

ベランダで何やら楽しそうに話し合つていて。「すもうは、こうやつて、こうなるんだね」というような話をしていたが、次に実演を始めた。

まさるが「ハッケヨイ」とかまえ、(写真10) 「顔は前向きなんだよ」とただしに話しかけている。

この時のまさるの指は、ベランダの床に、にぎつておかれているが、不安や緊張の表われではなく、適当に力がはいっている。顔はただしに話がわかつてもらいたいため、少しこわばり、緊張を感じているが、手はうでも含めて、おだやかな力のはいり方をしていたのだ。

つぎにただしと、「やろうか」「うん」の会話のあと、二人はベランダでくみつき合つてしまつた。(写真11)~(14)

私は、足をかけ、たおしにかかった時、止めにはいろいろと考え、くみついたようす、手先の表われを観察していく。

写真(12)のくみつき始めは、ふざけるようなようすが多く、からだ全体、手先全体でも中途半ばな表われしかよみとれなかつた。しかし写真(12)のころから、両者は真剣さを加え、全力で相手をおし出そうとし始めた。

相手のからだをしつかりつかまえている手先、指先に、私の

すまいと、じつと見  
まもつた。

のはいり方の表われと、まったく違っているのだ。その変化の  
ようすは、

全力で相手をおし  
てているのだから、相  
手にくみついている

手にも全力がはいる  
だろう、と思い、積  
極的に行動をしかけ  
ていった時の全力の  
はいった指先、手先  
の表われかたは、と  
見つめたのだ。

写真(14)



写真(13)

手をおしもどし、少しくな状態にもどると、力ははい  
つてはいるが、らくなおだやかな表われに変わってくる。(写真(13))  
まさるの、こしと足は緊張しているが、指先、手先はらくに  
相手のうでにかけられ、五本の指も軽くそろって、やすきま  
があいていて、ゆとりさえつたわっててくる。

指先の緊張の表われは、四本の指をきちんとつけている時  
と、五本がパッとひろげられて力がはいり緊張している時とあ  
る。

写真でもその一部  
がわかるように、力  
はいれられており、

軽い、少しのひろがりは緊張ではなく、余裕、くつろぎの表  
われであることが、今までの例から知ることができた。

一種の緊張は表われ  
ている。しかし、不  
安や、自分を守るた  
めの緊張ではない。

まさるとただしの指が、すもうという、少しの心のゆるみで  
相手におし出されてしまつたりするきびしい活動にもかかわら  
ず、そしてからだの一部分だけ活動するのではなく、全身を使わ  
なくては遊べない活動であつても、その遊びが楽しく、快く活  
動している時は、指先は軽くそろい、ゆるやかな間隔をもつて

活動していることが見られた。

まさるとただしのすもうを見ていて、私は、いつ倒れるか、

ひっくりかえされるかというコンクリートのベランダでの危険な遊びなのに、からだ全体を見るより指先を見つめていた。指先がピクンとするのを間違いなくよみとて近より、助けの手を出す方が正しい指導に役立つと、つくづく感じさせられた。

からだ全体を見つめているからハラハラしたり、「こんな所でおすもうはダメよ」「おすもうはどこで、どうやってやる約束だったかな」など、禁止や、おどしの言葉かけをしなくてはならなくなるのだ。

「マットの上で、先生が見ている時しかおすもうはダメ」

これでは子どもたちの創意や、自主性、問題解決の場は育たない。危険な活動で、事故があつてはいけないが、場や、活動を子どもからとりあげてしまうのではなく、保育者が正しく見まもり、方向を示していくことを考えなくてはいけないのではないかだろうか。

いつ、子どもたちが不安を感じ、バランスをくずし、危険を予期しているかを、保育者はあらゆる場で、ひと手先によみとることをしなくてはと、この二人のすもうというか、くみ合って活動しているようすと手先の動きを見て、つくづく感じさせ

られたのだ。

#### 例④

友だちといっしょに、かけ回りながら活動している時の指先、手先

おとなや保育者から見れば、何の意味も価値もないようにみられる活動（行動）のなかに、ただかけ回る、というのが見られる。時々、子どもたちは園内を意味なく走り回り、キャーキャーいってたわむれている。その活動（行動）には目的らしいものは見つからない、ただ動き回っているということがよくある。（写真15）



写真(15)

六、七名でホールをかけ回っていたのだ。

人がキャーッといつて右に走れば、ほかの子どもも全員、右に走っていく。つぎに、ほかの子どもがワーッとうしろ向きにかけ出せば、みなうしろを向いて走つてい



写真(17)



写真(16)

く。汗をかき、息を  
ハアハアはずませて、  
右に左にかけ回るの

を見ていると、動物  
の大移動のように感  
じる。

しかし、この走り  
回るという活動が、  
友だちと知り合い、  
許し合い、からだを

ぶつけ合って行動す  
ることの楽しさと喜  
びを知らせ、感じ味  
わわせるものである

ことを、いまさらの  
ように見なおすこと  
ができた。

ワーッという声に、  
からだの向きをかえ  
おくれた子どもが、

うしるから来た友だちとぶつかって床にころぶ。力あまつて前  
の子どもの足に、自分の足をからませて共にころがる。

こんなことのくり返しながら、六、七名の男児は、一人も  
泣かない。いたくした足やひざをちょっとのぞき、なぜまわし、  
すぐに友だちの群れに加わっていく。ふつうならワーッ  
と泣くはずのことがらがおきているのに泣かない、にやつとす  
るだけで終わっている。なぜなのか、——私はこのひとかたま  
りのかけ回る子どもたちを見ていて、考えさせられた。

汗をかき、友だちにおくれまいと一生懸命だが、手先はだら  
りとからだの横にあり、ゆるやかな安定をつたえているのだ。  
でも、手も、指も力ははいっていない。軽くまげられたひじ  
で、かけるバランスをとっている。

友だちのからだが自分にぶつかって来そうになつたり、ぶつ  
かつてしまつた瞬間だけ、手足は力がはいり緊張して、それを  
よけようとする。

からだの横にらくにおかれ、かけるリズムに合わせ、左右に  
ゆれる手先は、すもうの時の指先と同じにかるくそろい、やや  
すきまがあいている。かけ出している時の顔は、汗と緊張で一  
方に向かっているが、手は快く、喜び、楽しんでいることがわ  
かる。手先だけが、ゆりかごにでものつているのではないかと

思われるぐらい、ゆったりした表われを伝えてくるのだ。

かけ回っているうちに一人がボールを見つけ、それを受けり上げた。それをキッカケにサッカーのような遊びに発展した。

(写真16)

今度はボールという目的に向かってかけ出し始めた。この活動ではつきりよみとることができたのは、

●目的物に近づくと、手に力がはいつてくる

●目的物、ボールをけろうとする時、手はぎゅっとにぎられたり、パッとひろげられたりして緊張を表わし、けつてしまつたあとは、またらくな指先、手先にもどる。

(にぎりこぶしでも、余裕のあるにぎり方をしている。しかし顔やからだは、ボールに向かって突進しようとする緊張と、人にとられまいとする、するどさが見られる)

以上のように、からだを動かしている時の手先、指先の表われを見ていると、

●動いている時でも、ただ動いているだけでは表われははつきりしていない。

●積極的に、目的に向かって動いている時には、手先、指先は快の表われをいちはやく表わし、つたえてくることがわかつ

た。

●動いていても、人から動かされている時の指先、手先は消極的であるし、表われ方もぶい。

●自分から進んで動いている時の指は、生き生きとその喜びをつたえてくれる。

もつともつと、いろいろの場での指先を見つめ、保育の中で正しくとらえ、積極的に指導していくようしなければ、とつくづく感じるのだ。

(大田区立蒲田幼稚園)



# ユートピア

## 待つ心

村田修子

五、六月は毎年何となく忙しいので氣持も落ち着かない。その時期にユートピアの欄の原稿を依頼されたが、無理をいって何号か先にのばしてもらつた。

こういう事情のときに書く題目が

「待つ心」というので何となくいいわけがましく、くすぐつたいような感じがするが、この「待つ心」ということについて考え、なるほど、と思ったの

はもう五年ぐらい前のことで、それから何かことがあるときとときどきのことばを思い出していた。それは冬休みを利用して子どもたちとスキーに出掛けたときのことである。

スキーの技術も年ごとに新しくなり、同じようにすべるにしても、私が学生のとき習ったのとは違つていて、曲がるときなど体重のかけかたが、全く逆なのである。この、なれというのは恐ろしいもので、心掛けていてもいざする瞬間になると体重は自然に元の側に移つてしまふ。そこで最初から教えてもらう必要があると思って、かつてオリンピック回転競技で二位になつた猪谷千春氏のお父さんの、猪谷六合雄

やかな傾斜をすりおりる練習を始めた。ある点で曲がろうと思つて両足をそろえたまま体重の移動をするが、なみを利用して子どもたちとスキーに出かけたときのことである。

スキーの技術も年ごとに新しくなり、同じようにすべるにしても、私が学生のとき習ったのとは違つていて、曲がるときなど体重のかけかたが、全く逆なのである。この、なれというのは恐ろしいもので、心掛けていてもいざする瞬間になると体重は自然に元の側に移つてしまふ。そこで最初から教えてもらう必要があると思って、かつてオリンピック回転競技で二位になつた猪谷千春氏のお父さんの、猪谷六合雄

氏の主催するパラレルスキー学校に参加したのである。決して若くない私も、番号のついたゼッケンを前後につけて初步のグループにはいり、ほんのゆる

と思う。七十歳ぐらいのとき自動車の免許をとられ、それを大いに駆使して山から山へ出かけられ、そのワゴンを自分で改造し、ほとんどその中で生活なさり、訪れる人にその中でわかったコーヒーを入れ、話し相手になつてくれる瞬間になると体重は自然に元の側に移つてしまふ。そこで最初から教えてもらう必要があると思って、かつて

ださる。私も一置ほどのたたみの上でごちそうにあづかつたが、その車が完備されたホテルの前の雪の中にポツンと止まつている風景は、本当に対比的であつた。

昼間、先生はいくつにも分かれたグループ一つ一つを回り適当にアドバイスされる。そのほかにひとりずつ写真をとつて夜のミーティングのときに見

せてくださる。それによって欠点、直しかた、よい点等、前後の動きをちゃんと覚えていらっしゃって、こまごまと加えながら全員に話をされる。その話の中に「待つ心」ということばがあった。

体重のかけかたによつて次第に右や左の方に曲がつてくる話のとき、「体重をかけ、重心の移動をしたのなら、自分の意志で曲げよう」としないでも、その先は待つていれば自然に曲がつてくるので、その時機がくる前に無理に曲がろうとすれば姿勢はくずれ、動きがスムーズにいかなくなる。いつ曲がるかはわからないけれど、というよりはもうほんの少し待てば、というときに待たない……。この「待つ心」というものをもう一度考えてください」とおっしゃられた。

これに私は共感を覚えた。それは幼児のこととに非常に関係があることばだったからである。  
すべるのにスキーという道具があつてなかなか思うようにいかないのと同じ様に、幼児のことも性急に何かしようと思つても自分だけではなく、生きた、意志をもつた子どもがいるから、「待つ心」という余裕ある気持をもたなければならぬと思う。

しかしそれにも、スキーの場合どちらかに体重をかけたように、やはりそこには一つの加えるものがあつてこそ待つていてよいのであって、何もせずにただ待つ、というのではない。そして何かを加える、その質、程度、時機、方法などがそれにちょうど適しているものであることが必要なので、それを見いだして与えた結果、待つということは、幼児ひとりひとりが千差万別で

あるだけに大変むずかしいことだと思う。

今の世の中の動きを見ていると、「待つ心」とは全然逆に、何か加えることばかりを考えているような気がする。

与えたそのものが子どもの中で十分にそしやくされ、子どものものになることを待ちもしないで、次から次へと重ねて与える。そしてこうやらないとあたかも時代おくれであるようく錯覚しているこの時代に、私は逆に「待つ心」の大切さを強くいいたい気持になる。

雪がとけ、次に燃えるような青葉になり、それが紅葉してまた白い雪を迎える、という年中待つ心で動いている自然の中で聞いたことばは、本当に感銘深くいつまでも心の中に残っている。

(お茶の水女子大学附属幼稚園)

# 私の保育

## 秋間直美



私の保育の出発点は、子どもとの「出会い」であつて、その出会った場で、子どもも保育者も、借り物ではない、眞の生活をくりひろげていくことが、保育の根本の姿であろうと考えて、保育者としての第一歩をふみ出した。

入園式前は、名簿をつくったり、下駄箱に名前をはつたりして、まだ見ぬ子どもたちの姿を想像しながら、子どもたちを迎える準備をした。保育室がきまり、それぞれの自由画帳やクレヨンが、それぞれの棚にはいり、遊び道具もへやの中におさまつてはいるが、子どもが来る前の保育室は、全く動きがなく、かたい感じがしていた。

入園式前日になると、とても不安であった。しかし、もうあ

すには、三十九人の子どもがやってくる。私は、もう一人の先生と二人で、この三十九人の組をうけもつことになっていた。その時の私は、いわゆる保育の技術というものはもっていない、ただ、子どもと私の、人と人との出会いを信じるものであつた。そして、私の保育日誌の第一ページには「保育にあたつて」として「① 子どもが生き生きと活動することを目指す。保育の形態にはとらわれず、その時、その時、自分の心の底からしみ出してくる形態を実行していく。② 一人一人の成長がとらえられるように、保育の準備と反省をきちんと記録していく」と書いてある。実際の保育に足をふみ入れるにあたつて、これだけが、私の心の準備であった。

入園式の日は、母親がいっしょなので、子どもと保育者だけが直接にふれあう時間はほんの少しであった。しかし、私自身、保育者である自分がいうものが、はつきり意識されていなかつたので、その少しの時間も、何ともぎこちない時間であった。入園式は、四月十四日であったが、翌日の四月十五日は、子どもと保育者だけの幼稚園での生活が始まった日である。へやの中に何人か立ったままの子がいる。ずっと、泣いている子もいる。自分なりの方法で、幼稚園という場を、いろいろなふうにさぐつてみている子もいる。私にとって、三十九人はその何倍もの人数に感じられる。そして、入園からの数日は、立つている子、ほかの子のすることを見ている子などに、次々と声をかけてまわることで保育時間が終わっていた。帰りの仕度にへやに全員を集めるのも容易なことではなかった。このように、私自身、保育時間中には、全くわけがわからなくなつて、子どもとのおいかげっこのような状態であったので、一人一人の子どものことなど、見えてこなかつた。一人一人の子どものことが見えていないということにも気づかずに、過ぎる毎日であつた。

ある男の子は、入園以来、へやでだまつて立つていたり、こしかけたままでいる子であつたが、五日めの帰り近くに「先生、

「つまらない」と言いにきた。つまらないから、つまらないと言つたので、喜ぶべきことではないが、私のところまでこれを言いたいにきたことに感激した。毎日、だまつて見ているだけであつたが、この子の心は、少しずつ幼稚園や保育者に向いてきていたのだなと思った。一人一人の子どものことを考え、よく見るのは、一歩さがつて冷静に考えれば、保育者としてあたりまえのことだが、実際の、毎日毎日の保育に夢中になつていて、この子の、この言葉を聞くまで、気づかなかつた私である。

新米の保育者ゆえであろうか、子どもたちが幼稚園という場になれてくるにしたがつて、私も、ただ夢中という時期から、少し余裕をもつて、子どもたちのことや、保育のことを考えられるようになつた。余裕といつてもほんの少しの余裕である。五月の初めのころであったが、このころ、ただただ夢中ですごした自分の保育を考え、「これでいいのだろうか」という不安が生じてきた。

この不安は、今になつて考へると、保育の根本的な問題としては意味のない不安であつたようだ。なぜなら、何か、急いでクラスのまとまりをつけることなどに目が向きがちになつて、形態にとらわれずにつめたはずなのに、形を求めたためにおこ

つてきた不安であったからである。そこで、倉橋先生の『幼稚園真諦』をはじめ、保育についてのさまざまの本を読んでみたり、学生時代に、お茶の水女子大学附属幼稚園でとった觀察記録や、その時考えたことなどを読みかえしてみた。そして、保育は実践が第一であって、本から始まるものではないが、本を読むことによつて、実践が新たなものになるという経験をした。実践は、あまりにも現実的すぎて、必ずしも、真なるもの、そのものの姿があらわれているとはいえないよう思う。もちろん、本を読んだことだけで、不安が全くなくなつたわけではないが、気がついてみると、もう子どもたちの間には、いくつかの、友だちのつながりもできている時で、私も前へ前へと進まざるを得なかつた。

ここで、友だちのつながりに関する、三ヶ月間を概観してみる。入園して三日めに、早くも一対一の二人のつながりというのが、いくつかできた。その一つの例をみてみる。

N夫は、朝からへやのある所に立つたままでいた。そこへY子が近づいてきて、N夫のひたいに自分のひたいをくっつける。N夫はとまどつたようすをしているが、Y子はかまわざ手をN夫の肩にかけたり、だきかかえるようにしたりする。そのうちN夫も安心したようすになり、この日は、一日いっしょに遊ん

でいた。このころの友だちのつながりは、この例のような場合とか、同じくつをはいていることに偶然気がついたとか、同じ遊具で遊んでいたということで、とても簡単に友だちになつて、その日一日いっしょにすごすが、次の日は、また新たにつながるチャンスがなければ、つながりができるという、単発的ともいえるものであった。やがて、継続的な、そして、とても親密でしつかりとした友だち関係もできてくる。そのつながりは、とても強固で、一時は、組の中がそのようなつながりの単位で分解してしまつたようにみえて、心配になつた。しかし、それがいつのまにか、ほかの子の出入りも許すようになつてきて、もう一度、友だちのつながりの組み替えがおこる時期があつた。その後は、同じ組というつながりが、どの子にもはつきりわかってきて、どの友だちとでも安心して遊べるようになつてゐる。私の組の子どもたちが、毎日、とても好んでする遊びは、ねんど、ブランコ、砂場遊びなどである。ねんどは、各自、ケースに入れてもつてゐるが、最初は、ケースから少しだけちぎつていたのに、しだいにたくさんのかたまりをいじるようになり、平らにして、表面に線をつけて「チョコレート」と言つては、保育者に食べさせる活動がさかんになつた。そして、ねんどをこねる手に、とても力がはいるようになつて、今でも、毎日ど

こかで、新しく工夫されつつ、ねんどのごちそうや、ねんどの動物などが作られている。

ブランコやすべり台や鉄棒などは、それがあるだけで、どうして、あれほどに子どもの成長を助けるのかと、ふしきに思われるほどである。Tは、ブランコが好きで、毎日毎日のついていたが、六月の中ごろのある日「一生懸命こいだら、いっぱいこげた」と目を輝やかせて言いにきた。その次の日も「うんとこげる」と言って、とてもうれしそうにのつていた。それからも、毎日毎日、ブランコを楽しみ幼稚園に来るようだつた。

またKは、幼稚園に二つあるすべり台の大きな方は、入園してから、まだすべったことがなかった。本人は、こわいと感じていたようだつた。やはり六月の中ごろのある日、Kは、その大きな方のすべり台をすべることができて、その日、とても喜んでいたし、その後も、毎日そのすべり台をすべっていた。そしてこのことが、Kのほかの行動にもとてもよい影響を与えていて、からだの動きがしつかりしてきた。どうしてこれほどの魅力が、これらの遊具にはあるのだろうかと思って、私も、子どもたちといっしょにブランコやすべり台にのつてみた。自分のからだが空中で動いて、足で歩いていたのでは感じられないような空気の動きや、からだの感覚があるようだつた。

砂場の遊びは、山を作つたり、トンネルを掘つたり、道路を作つて、木片の自動車を走らせたり、砂のプリンやアイスクリームを作ることが多い。それから、おとし穴にも私は何度もおとされた。砂場は、藤棚の下にあつて、日かけになつてゐるのでも、とてもおちついていられるようだ。六月も末になつて、夏のようすに暑い日に、砂場で初めてはだしを経験させてみた。くつをぬぐまではおそるおそるしている子も、ひとたびはだしになると、表情も動きもとても自由になるようだつた。そして、日なたの砂のあたたかさや、日陰の砂のひやつとした快さを感じとつていた。また、いつもよりも砂場におちつく子が多く、友だちのつながりも、自由で広くなつたようだつた。私もはだしになつてみると、とても素直に子どもたちとのつながりがでまき、自分の動きも自由になつて、何でもないのにうれしさがこみあげてきた。この日は、保育が半日の日で、特別にジャガイモのおやつが出た。はだしの足を洗つて、へやはいって、みんなでこれを食べた。私の勝手な判断かもしれないが、はだしや、ゆでたままのジャガイモを手にもつてかじるという経験は、原始に帰つたような、そして本当の人間に帰つたような、貴重な経験であつたと思う。

このようなさまざまなかまな経験を子どもといっしょにしながらす

ごしてきて、早くも夏休みを迎えるとしている。子どもにとって、すべてのことが初めてであると同じように、私にとっても、すべてのことが初めてである。最初のころは、初めての経験に対して、まず第一に不安があった。子どもたちはもつと不安であろうと思って、私なりに、自分の不安はカバーして対処してきたつもりだった。

ところが、五月初めのある日、次のようなことがあった。いつも、十時ごろに庭で「ハトボッボ体操」を園全体でするのだが、この日は、晴れているのに、十時になつても体操のレコードがならない。前日の雨で庭がぬかっているので、その日は体操ができなかつたのだが、それに気づかない私は「きょうは、体操はないのかな」と一人ごとを言つた。すると近くにいたMがそれをきいて「先生は心配ばかりしている」と言つた。この時、不安を表面上の何かでカバーすることなどできないのだと気づき、不安は、不安としてあらわした方がよいのではないかと思つた。五月になつても、六月になつても、次から次へと新しい経験がおこつてくる。それに対して、不安で、まず泣いてから対処していた子も、泣かずに新しいことに向かえるようになつたころ、私も、少しおちついて、新しい経験に向かうことができるようになつていた。

そして、その日、その日の保育において気づかう点をメモしたものを見てみると、最初は、どの子も安定して遊べるように、ということであった。それが、遊びや保育者を通して子どもとのつながりをつくるという点に変わり、やがて、保育者は少ししりぞいて、子どもだけのつながりや、子ども同志の問題の解決を見守るという点に、移り変わりつつある。これは、実際の子どもたちの動きがこうさせたのである。

今、もう一度、五月初めごろにもつた自分の保育への不安、疑問を考えなおしてみて、あの時、形をつくることを急がなくてよかつたと思つてはいる。六月の出席カードの通信欄に、一人一人のことを書くために、保育日誌を読みかえしてみると、六月、一ヶ月の間に、一人一人の子の驚くような、幼稚園生活での成長が見られる。そして、今は、それぞれの子が、自信をもつて、しっかりと足どりで幼稚園生活をしていくようと思われる。このことを見て、本当に待つてよかつたと思う。いろいろなところで、子どもに時間と空間を与えることの重要さがいわれている。私も、遊びが、単に、何かからの解放の時間になつてはいけない、遊びを生活とするためには、遊びに時間をかけなければならぬと自分に言いきかせて、長い時間の単位で考えるようになつてきた。そのため、私は「時間の保障屋さ

ん」でしかなかつた点もあると反省している。

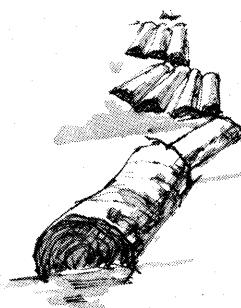
まだまだ、保育のことは、考えても、考えても、わからないことだらけで「どうしたらよいのか」「これでよいのか」という疑問は、次々におこつてくるだろうと思う。それに、私がここに書いてきた三か月間の経験も、好ましい保育のあらわれであるとは言えない。いや、足りない面がたくさんあることは確かである。しかし、私という人間が精一杯に考え、実践してきたことである。これからも、人と人との出会いと、その場での真剣な人間の触れ合いを信じることが、私の保育のよりどころであるだろう。

「幼稚園は、おもしろいですか」と言われて、ただ「おもしろいです」と答えることは、今の私にはできない。保育場面は「おもしろいです」などといふには、あまりにきびしい場であると感じている。そして、このきびしさに直面するところに、人間と人間の本当の触れ合いがあるだろうと思う。

ここまで書いてきて、私自身、いろいろなことがあったのだと驚いているし、だいである。毎日の保育はなにかいそがしくおわれるようになり、過ぎていくので、一歩さがつて考えてみると、とても困難である。そしてその当座は、悩みとして

感じることが、たくさんあつたのに、もう一度、ふり返つて考える時には、子どもの生きた動きや成長が見えてきて、悩みであつたはずのことが、悩みとして感じられなくなつていて。こんな感じを抱きながら、そして、これから私の保育への不安を抱きながら、この文を書いてきた。

(足利市・友愛幼稚園)



## 幼児のはさみ使用の観察

秀森潤子



私たちが幼児のはさみ使用について考えてみようと思いつたつ

たのは、保育歴二年を迎えた四歳児に、四月末子ども用はさみで色紙を切らせたところ、切れない子が数名いました。同時に色紙より厚い絵本を切らせたら、この方は形を切り抜くことができました。このことから初期のはさみの使用には、はさみの形や紙の厚さなど年齢発達に合わせた素材を与え、正しい使用法を指導することが必要であると考え問題点をみつけるために調査をしました。

調査期間は四十五年四月～四十六年三月まで、対象は三重県大王町の保育所、托児所、家庭にある子どもでその年齢区分は表1に示した通りです。

表1 対象児

	保育所	托児所	家庭	計
2歳	13人	2人	9人	24人
3歳	57	3	9	69
4歳	48	5	0	53
5歳	0	4	0	4
計	118	14	18	150

### 調査方法

1 家庭におけるはさみの使用状況を調査する。

2 指導を受けている

保育所、托児所児の調査をする。

3 特別指導を受けている

いない家庭児を直接に

より記録する。

4 三歳児で、入園後初めてはさみを使用し

た時の記録。

以上四通りの方法で研究を進めました。

使用材料 画用紙、色紙、上質半紙、と次の三種のはさみを使用しました。(図1)

家庭におけるはさみ使用の状況は、表2にあげた保育所児はアンケートにより、家庭児は面接によって調査しました。三歳児ではすでに80%近くが家庭ではさみを使用しており、はさみの種類は保育所児は子ども用洋ばさみを使用しております。家庭にある子も三歳ごろから子ども用はさみを買い与えられるものが77%でありましたが、同時にほかの形のものも使用し

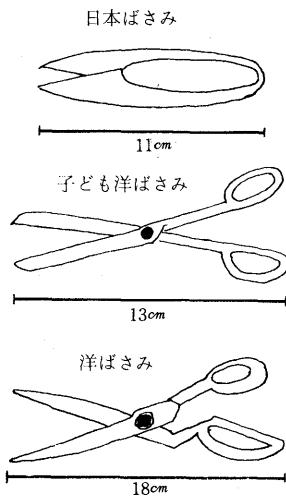


図1

表2. 家庭におけるはさみ使用状況

	保育所			家庭児	
	2歳	3歳	4歳	2歳	3歳
たびたび使用	18%	23%	18%	11%	55%
時々使用	45	60	75	77	22
使わない	36	12	6.2	11	22
材料与える	72	75	79	100	100
薄紙(半紙)	81	81	83	100	100
厚い紙	9	20	41		22
日本ばさみ	36	37	22	11	11
洋ばさみ	18	10	20	0	0
子ども用洋ばさみ	45	50	79	55	77
形混合				33	90

ていました。

### 入園初期のはさみ使用の観察

三歳児二十八名（男児十二女児十六）が初めて一斉保育ではさみを使用した六月九日と六月三十日の観察記録を表3、表4にあげた。

表3は、使用材料上質半紙に5cm間隔、長さ15cmの直線五本と三角、四角、丸の図形を印刷したものを、子ども用はさみで切る、これを観察記録しました。所要時間は十分～四十分。

第一回では図形は全員が切れなかつた。第一回の観察後、一斉に四十分ずつ三日間指導し、その後自由に切らせ、二十日過ぎた後第二回を六月三十日に観察したもののが表4の結果となりました。第一回の調査時は大体切れる者も含めて28%であったものが、二十日後の第二回目では直線を切る者が100%になり、図形を切れた者も43%と前進しています。

(ロ) 指の入れ方 (ハ) 紙の持ち方 (ニ) 紙の質等に關係があることがわかりました。

### 第一回実態調査

#### 三歳児の初期使用の

観察で、不能の原因が

ある程度つかむことが

できましたが、さらに調査年齢を広げてみま

した。使用材料は画用

紙と上質半紙各一枚に、  
図2に示すごとく図形  
と直線を印刷したもの

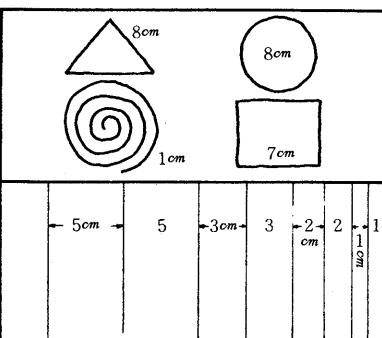


図2

ある程度つかむことができましたが、さらに調査年齢を広げてみました。使用材料は画用紙と上質半紙各一枚に、図2に示すごとく図形と直線を印刷したもの

表4 第2回観察 6/30

直線上を切る	100%
○△□を切る	17
△□を切る	17
○のみ切る	10
形が切れない	57

表3 入園初期の自由使用時の観察 6/9

線上を切る	21%	手甲上向	12%
だいたい切る	7.1	手甲下向	
細切り	57	正常	35
不能	7.1	反対持	10
意志なし	7.1	左手	10

表5 第1回調査結果（切れ方の良否）

切れ方	年齢	2歳	3歳	4歳	年齢	2歳	3歳	4歳	
厚紙が切れた		53%	85%	100%	△が切れた		38%	75%	100%
薄紙が切れた		38	60	97	□ ク		54	85	100
線上が切れた		0	20	87	○ ク		46	50	98
線からそれる		100	75	12	◎ ク		30	40	95
1cm間隔		15	30	91	不 能		46	3.5	0
2cm間隔		38	30	95	意図理解不能		46	12	0
3cm間隔		23	45	95	意志なし		46	1.7	0
5cm間隔		38	75	100	使用時間		47分	33分	26分
左きき		15	0	0	持ち方不良		7.6	0	0

表6 第1回はさみと紙の使用状況（10月）

持ち方	年齢	2歳	3歳	4歳	持ち方	年齢	2歳	3歳	4歳
		人員	13人	57			人員	13人	57
手甲上向		7.6%	5.2%	2%	左端を持ち右から切る		0	7	12
手甲下向		0	7	0	なかほどを持ち右から切る		7.6	58	38
正常親指上		70	82	98	左端を持ち左手そばから切る		23	28	53
指1本入れ		0	8.7	12					
指2本入れ		30	54	77					
指3本入れ		7.6	22	6					
指4本入れ		7.6	3.5	2					

を子ども用はさみで切り、  
はさみおよび紙の持ち方、  
使用的指、切れ方の良否、  
使用時間などを調べた。そ  
の結果は表5と表6にあげ  
ました。

ここでは年齢や手の分化  
に合った紙の厚さ、切る間  
隔、图形を切る時の形によ  
る難易などをみました。各  
年齢とも、初期は厚い紙の  
方が薄紙よりも切りやすい  
ことがわかる。直線を切る  
ことは三歳児で20%、四歳  
児が87%になり、四歳児か  
ら狭い間隔を切ることも可  
能になっています。うず巻  
や丸を切った結果が悪いこ  
とから、图形では曲線を切  
ることはむづかしいことが

表7 第2回調査結果（子ども用はさみ）

調査項目	年齢			2歳児		3歳児		4歳	5歳
	保育所	托児所	家庭	保育所	托児所	家庭	托児所		
	12人	2人	9人	43人	3人	9人	5人	4人	
持ち方	手甲上向	0	0	11%	2.3%	0	22%	0	0
	手甲下向	8	0	0	0	0	11	0	0
	正 常	91	100	88	97	100	66	100	100
	持ち方不良	0	0	55	2.3	0	44	20	25
指を入れる数	1本入	0	0	11	2.3	33	0	22	50
	2本入	58	50	77	72	33	77	33	50
	3本入	25	50	11	25	33	22	0	0
	4本入	16	0	0	0	0	0	0	0
左端を持ち 右から切る	厚	58	0	44	58	33	33	100	0
	薄	0	50	33	23	50	0	60	50
中ほどを持ち 右から切る	厚	25	100	33	32	50	33	0	100
	薄	75	50	44	46	50	77	20	50
左端を持ち 左手そばから切る	厚	16	0	22	0	15	33	0	0
	薄	25	0	22	4.6	0	22	20	0
かみ合わせ不良		0	0	0	0	0	33	0	0
理解不能		0	0	11	2.3	0	0	0	0
時 間		28分	26分	26.4分	23分	18分	18分	16分	17分

わかれります。

二歳児の半数は、間隔や形にそつて切るという意図理解ができていません。表6ははさみと紙の持ち方を調査したものです。調査期が十月であるため、それまでに指導を受けているので二歳児でも正常な持ち方をするものが70%になつていました。

### 第二回調査

第一回の調査後四ヶ月をへて、三月に第二回の調査をしました。今回は保育所児のほかに托児所と家庭にある子どもも加えた。使用材料は画用紙と色紙に図形および直線を印刷したものと、日本ばさみ、子どもば

表8 各種のはさみによる切り方の良否

		2歳				3歳				4歳	5歳
		保育所	托児所	家庭	平均	保育所	托児所	家庭	平均	托児所	
日本 はさみ	厚紙	63%	100%	58%	73%	82%	100%	73%	85%	93%	100%
	薄紙	66	100	62	76	87	100	92	93	100	100
洋 はさみ	厚紙	72	100	62	78	88	100	88	92	100	100
	薄紙	69	50	66	61	94	88	76	86	100	100
子ども はさみ	厚紙	85	83	40	69	90	100	84	91	100	100
	薄紙	72	66	58	65	91	100	88	93	100	100
子ども はさみ	△	58	100	44	67	78	100	77	85	100	75
	□	83	100	44	75	72	100	88	86	100	100
	○	50	100	0	50	67	100	64	77	100	100
	◎	0	0	0	0	55	33	70	52	100	75

さみ、洋はさみで切ったもので、はさみの種類により色紙の色を違えて混同を避けるようにしました。

表7は第一回と比較するために子どもはさみの結果をあげました。第一回に比べ正常な持ち方がまし、指も二本入れが増加している。紙の持ち方は紙質により違いがあり、厚い紙は左端を持って右端から切り、薄い紙はなかほどを持って、右端または持つたそばから切っています。

### はさみによる比較

表8では三種のはさみによる切り方の良否をみたもので、これは1cm 2cm 3cm 5cmの間隔の直線を切ったものの平均を出しています。保育所児は、平常子ども用はさみを使用しているのでその方の結果が良かったが、他は形による特色がみられなかつた。

表9ははさみの種類によって使用法の

ばさみ		西洋ばさみ				子どもばさみ			
4歳	5歳	2歳	3歳	4歳	5歳	2歳	3歳	4歳	5歳
100%	100%	96%	91%	80%	75%	93%	87%	80%	75%
0	0	3.7	8.1	20	25	18	15	20	25
0	0	10	16	0	0	18	11	0	0
96	100	69	89	100	100	67	89	100	100

良否があるかどうかをみたものです。西洋ばさみ、子どもばさみで、托児所四、五歳児が、二、三歳児よりも持ち方不良が増しているが、これはテスト人員が少ないため、極端に出たものと思われます。

### 結果の考察

1 家庭でも早くからはさみを自由に使用させているが、使用開始の年齢は、保育所二歳児の十月の調査で、線上や図形を切る時、意図理解不能や、かみ合わせ不良がともに46%あり、家庭調査でははさみによるけがが18%ありました。これらから考えると、二歳児は楽しんで使用するが、道具として使用するのは三歳児からだと思う。

2 正しい持ち方、すなはち手横向き、親指上位の持ち方と、切り方良否が正比例する。正常な持ち方35%の時には、線上を切れる者が21%であったものが、正しい持ち方が82%になると線上を切れる者が75%になっています。このことよりみて、正しい持ち方の指導が必要なことがわかります。持ち方指導は短期間で正常になります。

3 指の使用は初期は指穴へ二本入れると、指が細いため指のつけ根まではいり、刃先が開かなくなるから、初めは三本または四本入れを指導します。かみ合わせのコツを覚えると、自然に二本入れるようになります。

4 はさみと紙の厚さの関係は、日本ばさみは力を必要とし、二歳児では左手をそえ、上から押して切る子が多く、薄紙の方が切りやすい。洋ばさみは厚

表9 はさみの種類による使用法の良否

使 用 法	年 齡	種 類	
		2 歳	3 歳
持 ち 方	正 常	93%	85%
	不 良	47	20
	かみ合せ	10	57
切 り 方	良	74	89

手の紙の方がよい結果を示した。三歳児の初期使用は、薄紙の場合、かみ合わせ不良で切れないが、厚紙を先に切らせるとそのあとすぐ薄紙も切れるようになります。ゆえに紙は厚手のものから先にはいるといいます。

5 紙の持ち方は、初めは縦横上下などの持ち方と、横切、下向き切などあるが、指導後かみ合わせのコツを知ると、紙を水平におき手前から縦切りにするようになります。紙の持ち方は、薄紙は切るそばかまたはなかほどを持ち、厚紙は左端を持って右端から切れます。

6 幼児に向くはさみの種類と切れ味は、どのはさみも調査結果は大差がないかったが、保育所托児所とも、日常子どもはさみを各個に所持し自由に使っていますが、日本はさみ、洋はさみは調査の時にのみ使用したにかかわらず、大差がみられなかつたし、子どもは洋はさみの方を好んで使いました。このこと

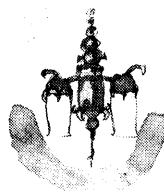
は、洋はさみの方が子どもの使用に向くのではないでしようか。持ち方の良否は、洋はさみが指穴に指を四本入れるので、自然に正常な持ち方になります。

7 直線を切る時、洋はさみは一度に刃わたり3~4 cm進むので線上からそれないが、曲線を切る時は子ども用はさみがよい。日本はさみは力がはいり過ぎて線からそれやすく、切口にギザギザができるやすい。以上総合すると、三歳児より洋はさみを使用し厚い紙で切り方を覚えるのがよいと思います。

(共同研究者 伊藤ひさ枝 小川みつ子 天白幸子)

# 保育のあしたのために

## — 学生の意識を中心にして —



### 土　屋　と　く

およそ、教育の場においてすべてのものに先行して考えられねばならないのは「人を得る」ということであろう。

職場でそれぞれの職責に適した人間を求めるのは当然のことであるが、からだと心のやわらかさに触れる数々の経験が、その後の成長の素地とも芽ともなりうる幼児期を担当する保育者の場合は、よき人の確保がより真剣に要求されねばならない。

たとえ現在の施設が理想に及ばない状態にあるとしても、真に子どもを愛し教育の目標に向かってしっかりと見た見通しを

もち日々の保育に当たることの出来る人を得てゐるなら、その園は幼児との間に流れるあたたかい心の交流が多くのものを補つて、おのずから創意と工夫が随所に生まれ独自のあたたかい

ふんいきが子どもたちを生き生きと成長させていつてゐるに違いない。

近來米国で、膨大な資金を投入して新しい幼児教育の学習、普及がいろいろな形で実施されているようだが、それらの報告を見る時、いずれの方法の場合でも、つまるところ成功、不成功のかぎは、幼児のしあわせに焦点をしつかり合わせて保育をすすめていく現場の人たちがすぐれた能力の持主であるか否かにかかっているように感じられる。

いま我が国においても幼児教育の重要性がようやく声高く叫ばれ、過去のどの時代よりも多くの試みや拡充がなされようとしている。

新しい時代の教育改革がいかに理想を高く掲げようとも、それを具現していくるすぐれた人間の存在無くしては、しょせんその目的を達することはおぼつかない。

よき保育者の育成と確保が今まで以上に強く望まれ、養成機関の一層の充実と質的向上への努力が積み重ねられねばならないであろう。

しかし「人を育てる人を、育てる」この問題は幼児に関心をもつすべての人々が知恵を出し合い力を合わせて考えていくつこそ現実の課題解決になるはずである。最も直接的な影響を受ける子どもの側からの発言としても「よき保育者滿てよ」と声を大にして願わざにはいられない。

### 学生の意識

現在保育者の教育機関としては大学・短大・養成所等があるが、各学校で学生はそれぞれ一般教養と専門両面にわたる科目の修得を終え現場に向かうことになる。幼児関係の科を志望し入学していくる以上、将来の進路についてある程度の意志決定をしてくるのであろうが、現実にその意識がどれほどのものか、またどう変容していくか公立・私立の養成所（二年制）の学生にいくつかの問題を出してみた。

調査対象は入学後三ヵ月経った時点での一年生数十名ずつである。

まず第一に「なぜこの学校にはいったか」についてきいてみた。その結果

- A 幼児教育に使命を感じて  
B 子どもが好きだから  
C なんとなく

- D 人にすすめられて  
E ほかに行くところが無かつたから  
F 一生の仕事を得るため  
G 宗教的関係から

に大きく分類された表1・2 参照

・分類項目は、単独よりも二つの組合せが多くかったので、両者の関

係と分布がみやすいように表では横と縦にA、B、Cをとった。

・パーセンテージは多答式を考慮して（Aの中にはB・AGが含まれる）各項目の集計を群ごとの総解答数で割ったものである。

・ゴシックの数字は重複されたものを示す。

I群での動機は単独ではB「子どもが好きだから」というものが一番多く、ついでAB「子どもが好きだし幼児教育に使命を感じて」という組合せ、さらにBD「子どもが好きであり人

## 動機の分布と組合せ

表1 I 群

公立保育養成所		A	B	C	D	E	F	G	計	%
幼児教育に使命を感じて	A	3	9	0	0	2	0	0	14	19.4
子どもが好きだから	B	9	12	4	5	4	4	0	38	52.8
何となく	C		4	0	0	0	0	0	4	5.6
ひとにすすめられて	D		5		0	0	0	0	5	6.9
ほかに行くところが無かった	E	2	4			1	0	0	7	9.7
一生の仕事を得るため	F		4				0	0	4	5.6
宗教的な関係から	G							0	0	0

表2 II 群

私立保育養成所		A	B	C	D	E	F	G	計	%
幼児教育に使命を感じて	A	7	1	0	1	1	2	5	17	35.4
子どもが好きだから	B	1	1	1	2	1	0	0	6	12.5
何となく	C		1	6	0	0	0	0	7	14.6
ひとにすすめられて	D	1	2		0	1	0	1	5	10.4
ほかに行くところが無かった	E	1	1		1	0	1	0	4	8.3
一生の仕事を得るため	F	2				1	0	0	3	6.3
宗教的な関係から	G	5			1			0	6	12.5

◆ %は解答に対する割合

にすすめられたから”ということが続いている。

II群では単独でA“使命を感じて”というものが多くC“何となく”というものが多くみられる。三番目に宗教的な動機と幼児教育に使命を感じての組合せAGが目立つ。

両群間の各項パーセンテージを比べてみると（グラフ）のよ

うになり両者の相異がはつきりするようである。I群すなわち公立の保育養成所の学生が“子どもが好きだから”この学校を

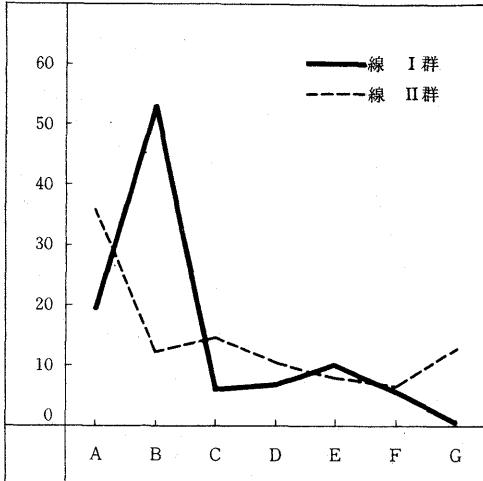
選んだと答えていのが圧倒的であるのに對し、II群の私立の養成所ではこれがぐっと少なく、‘幼児教育に使命を……’の方が高くなっている。この学校がミッションであり伝統をもつていることがそうさせているのであろうか。

第二の質問「幼児をかわいいと思うか」ではI群の全員つまり100%がかわいいと答えている。そして、とても、とつても、もちろん、大変、幼児が大好きですというような最大級の表現をそえている。また一この仕事をすると決めてから一層かわいいと思うようになった—生意気なところもあるがとても子どもの中にはいたい—と述べている者もあつた。これらはみな動機の結果と矛盾しない。

II群の大半も同じように—純粋だから—自然のかわいさ—などともいえない—小さい子を見るとどうしようもないくらい—と心から幼児をかわいいと言っているが数名の者はいささか否定的な感想をもらしている。

一時と場合により違う—生意気な子はきらい—思う子と思わない子がいる—時々面倒に思うことがある—そういう気持はあまりない、ただ神の存在を知らしめたい—等々。一問との関連をみると、動機がやや薄弱なものにこうした傾向が強いようだ。

I, II群の比較



二つの機関での相異をみて公私立によつてこうした傾向が現われると即断するのには大変危険であろう。各校の特色が生徒の質を決めることは確かにかもしれないが、今回のものは調査としては不完全なもので、もっと厳密な設問、多数の対象、在学年数、そして同じものを何回かやってみなければ明確な判断は下せない。ともあれ各養成機関にはいくつくる大部分の者が子ども好きであり、幼児教育の重要性を自覚して情熱を傾けようとしていることが十分にうかがわれたのはうれしい。

こうした人々をいかに理想的な保育者になし得るかが教師の責任になるわけだが、一方何となく入学したと答え、子どもを好きと思わないと言う人たちの意識をどう変容させ得るかといふこと、これもとても大切なことであり、また大変興味をそそられることでもある。

意識を変容させるものは何といつても現場での経験だと思う。養成中最も効果があるのは見学であり実習で、学生も非常に喜ぶものだ。現場の中から問題を見つけ、教室に帰つて討議し理解を深める。そしてまた以前より一層ひらかれた新たな目で現場に臨む、毎日直接子どもに接している先生方のお話も生きていて訴える力は強い。

入学後意識が変化したことを示した例にこんなものがあった。○最初はただ子どもが好きで入学し、授業もおもしろくなかったが次第に幼児教育に対する使命感を感じ始め、勉強そのものの大変楽しくよい道に進んだと思っている。

○幼児教育の大切さが次第にわかってきて、とてもおもしろくやりがいのある仕事だと思う。

○入学した時は軽い気持だったが、勉強するにしたがつてむずかしさがわかりこわくなってきた。はたしてやつていけるか不安である。

### 意識の変化と実践

そういう過程の中でこそ幼児についての理解は深められ、保育の何たるかを知つてくるのである。およそ育ての心ははだのぬくもりを通してでなければ本当のものにはなり得ない。最良の教師は子どもそのものにほかならないからである。

実践を通して学ぶということがもつともっと重視され優先されてもよいように思うがどうであろう。理論がとかく上すべりになりがちなのも、これで随分効果をあげ得ると思う。

また必要を感じながらも各種の現実的な障害にはばまれ、実行に移されない例が多いのは残念なことだ。

### 概念くずしと柔軟性

私は時々学生にクイズを出すことにしている。ここに示すものもその一つである。

- ● ● 問 上に九つの点がある。この点すべてを四本の直線で一筆書きに結んでごらんなさい。
- ● ● 制限時間 五分

この問題に対しても四苦八苦する者が大半だが（ちょっとやつてみてください）中には文庫本等で解答を知つていて簡単に解いてとくとくとしている者も出る。時間がかかるとがっかりしている者にも得意の者にも頭脳の明晰さを競わせたわけでないことを告げる。もちろん解けるにこしたことはないし知能とはこういった性質のものともいえるが、ここでは概念くずしの一つの説明として適當だから使うのである。

解答がわかれば何のことはない。アーコンナコトカとあほ

らしくなるし、なぜ気がつかなかつたのだろうと腑はをかむ思いにかられるらしい。しかし人間はあるワクの中の考え方とか物の見方から、なかなか外に出ることが出来ない不器用さをもつた動物であるらしいのだ。いつたんこうと思いつこんでしまうとそれを変えるのは容易でない場合が多いし、現在の環境の中に居住していると自分から回りにワクをはめこんでそこからかたくなに出ようとしなくなる。

一步外にふみ出して物を考えること、今的方法だけでなくもつとほかに道があるのではないかと、あらゆる角度から検討を加えられすることが現代人に要求される資質の一つとなると思うが、学生たちにこのことを知らしめるためにもこんなクイズは役に立ち、意識の変容を望ましい方向に向けるにもプラスになる。

柔軟性がなくなるということは、すなわち老いたことだそうである。無限の可能性を秘めて成長していく子どもたちと取組む者たちは、皆いつまでも老いてはならないのだ。  
保育者養成の期間は短い。この中で学ぶべきことはかぎりなく多く、指導する者の力は微々たるものといわねばならない。要求されるもの多く、時も場もかぎりあるとすれば、与え得るものとしては将来に向かつて思考し行動する基盤となる方向づ

けど、問題に対処する姿勢を身につけさせることだと思う。末  
しょう的な知識のら列でお茶を濁したところで進歩し変化する  
現実に対処していく力は育たない。

そしてこれさえしつかり身につけることが出来れば、あとは  
毎日の保育をすすめながらいくらでも勉強を要求される保育で  
あるから、余力はなかなか見いだせないだろうが、きびしくて  
もそれが一番必要な、かつ正しい方法なのだと思う。上に立つ  
方々は、保育者の研究時間ねん出にできるだけ留意していただき  
くことをお願いしたい。

変動期にさしかかっている教育界の動きは多少の混乱をとも  
なって迫つて来よう。朝あしたの子どもたちのため、保育の明日を実  
り多いものにするため、我々は手をつないで力強く進んでいき  
たい。



## こんな本 あんな本

「ジエイン・エア」  
C・ブロンテ

赤間峰子

私がこの小説を初めて読んだのは、学校を出て幼稚園につとめはじめたころ、遠い遠い昔のことでした。先輩の先生が“あなた、「ジエイン・エア」、読んだことある？”なかつたら読んでごらんなさい。美人じゃない女の人が主人公なの”とすすめてくださったのです。そして私は“そんな小説つてあるのかな”と思いながら読みました。で

珍しく周郷先生とゆつくりお話することができたある日、なにからそういう話になつたのか、日本はよごれきっているということから、だつたようと思えますが……先生がおつしやつたのです。”ぼく津村節子さんて女流作家、好きなんだ。でもこの間、津村さんの短編集読んでたら、何だか気持悪くなつちやつたの、津村さんでさえああなだから、日本の小説なんてがっかり

したね。そこへいくと、イギリスの恋愛小説なんていいね。「ジエイン・エア」なんて傑作だよ。

私はあわてて心の中で記憶をたどつてみました。先生のおつしやるほど感激したこともないのに、それは無理でした。早速その日家に帰ると本だなからとり出して、読み出しました。そしていまさらのように感激して、その夜と、その翌日の夜と二日で読みあげてしましました。読みあげるということはちょっと意味が違うと思いますが、ともかくやめられないのです。最近とみに読書力もおちてわれながら情なく思つていたのですが、やはりこの作品の魅力なのでしょう。

文章の美しさ、描写の細かさに、いつかジエインと同じ時代、世界にひきこまれてしまうのです。でもそれよりも私が一番心をひかれたのは、これほ

どの逆境にあっても決して自分を失わず、まっすぐな生活、考えをとおす彼女の強さです。ただ強いだけではなく、思慮深く、思いやり深く、これで美人だったならばあまりにもそろいすぎているのではないかとおもいます。それと「信仰」ということを考えないではいられません。ジェインの、それは作者の分身と考えていいと思いますが、すべてのものになつてているのは神に対する深い信仰だと思います。私は宗教とはあまり縁のない育ち方をしてきましたが、現実にあるもの以外に、何か大きな力があるということはいつも私の頭からはなれないのです。そして、こういう考え方をもつて生きていく人をとても羨しいと思います。

「先生、「ジェイン・エア」を二十数年ぶりで読んで、初めて味わったような感激をたくさん味わいました。本で、



## 幼児の教育 第七十卷 第十一号

十一月号 © 定価一〇〇円

一度きりでなくしばらくたつてまた読むと、前に気づかなかつたことがまた出てくるんですね』といいますと、周

郷先生は『ああ、そうだよ』と大きくうなずいて、例のナセルディーンさん

の詩の話『人は読むことによって死んだ人と話をすることができる』をしてくださいました。この次は「イノック・アーデン」にしようかしら』といふと、『ああ、あれもいいよ』でも、『英

語で読んだ方がいい』とおっしゃられ、て、ちょっと手の出ない私です。

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

編集兼  
発行者 津 守 真

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

101 東京都千代田区神田小川町三ノ一  
東京都橋区志村一ノ一  
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 フレーべル館  
振替口座 東京一九六四〇番

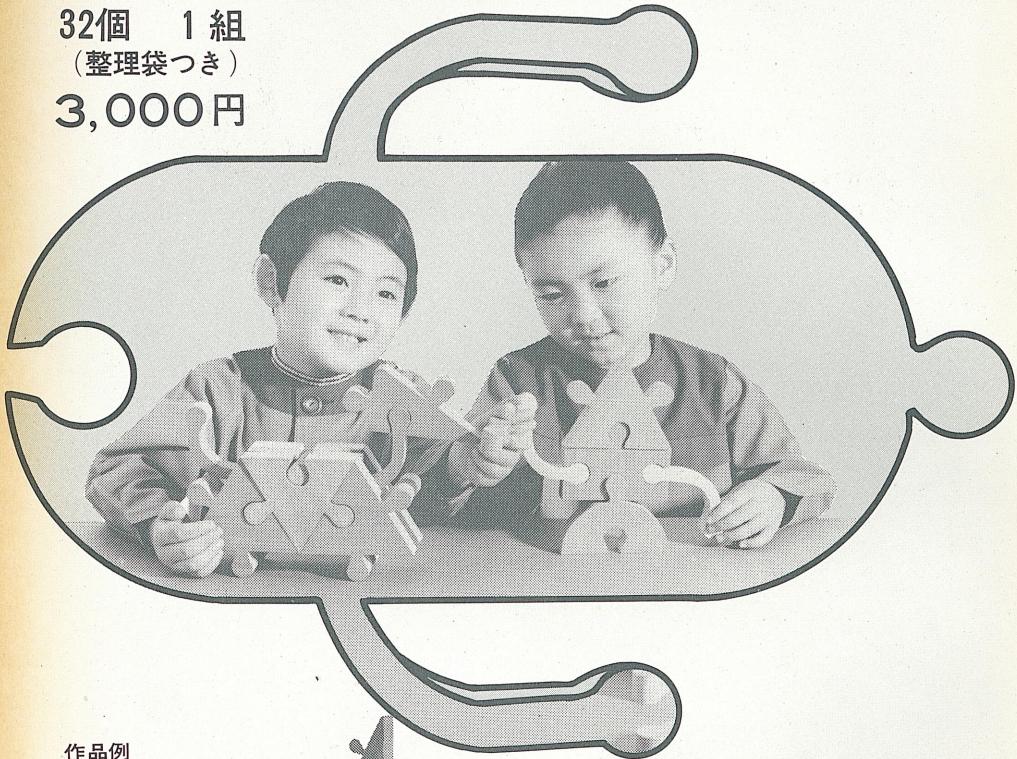
◎本誌御購読についての御注文は発売所フレーベル館にお願いいたします

さかなも らくだも ロボットも 何でもとび出す 楽しいブロック

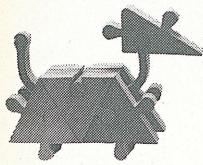
# キンダーファニーブロック

32個 1組  
(整理袋つき)

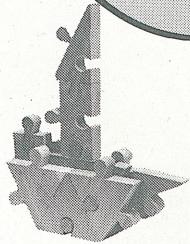
3,000円



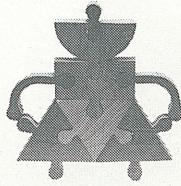
作品例



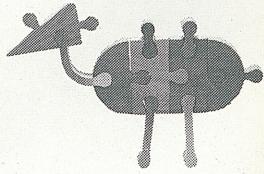
いぬ



ふね



ロボット

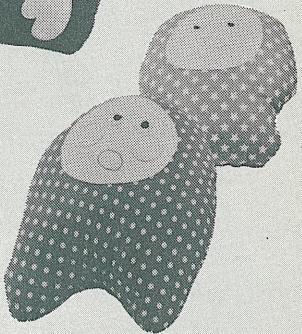
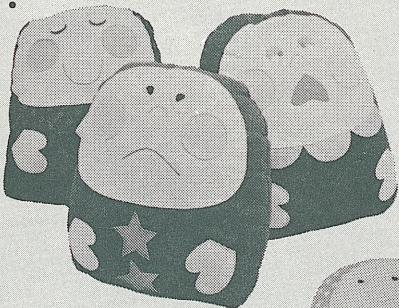


らくだ

- キンダーファニーブロックは、1つ1つのブロックが大変ユニークな楽しい形をしています。親しみやすい形は、幼児に抵抗感を与えることなく創作活動を誘うでしょう。
- ブロックとブロックの接合の仕方は簡単ですから、年少児でも自由に組み立てて選ぶことができ、大きさもあつかいやすいものです。
- 接合の仕方は、凹凸のはめ合わせにより平面的な抜がりが得られ、丸い連結棒を使えば立体的にも造形空間が創れるので、モザイク遊びから建物や動物など、さまざまなものが構成できます。
- 木製の生地仕上げの手ざわりも幼児にとってすてがたいものでしょう。
- 遊び終ったら付属の整理袋に入れられるので、部品をなくすことありません。

# キンダーぬいぐるみフレッシュ

新しい仲間が誕生!!



## ファミリーシリーズ

(3体1組) 7,000円

大 おとうさん…3,000円

中 おかあさん…2,200円

小 こども…1,800円

ぼくたちに新しい仲間ができました。  
イカさん・カレイさん・マンボウさん  
カメさんの、海のシリーズです。  
ぼくたちと同じように、かわいがって  
くださいね!!

## スイートシリーズ

(5体1組) 7,600円

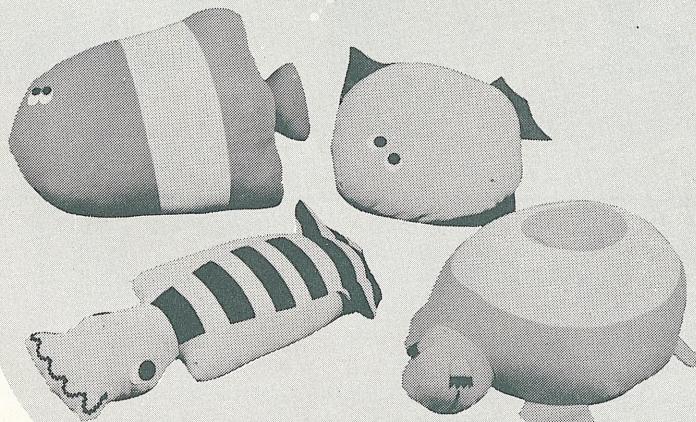
ニコニコ・1,100円

オーオー・1,100円

スヤスヤ・1,800円

エンエン・1,800円

プリンプン・1,800円



## 海のシリーズ

(4体1組) 9,800円

A. イカ・2,100円

B. カレイ・2,100円

C. マンボウ・2,100円

D. カメ・3,500円