

家庭・保育所・幼稚園

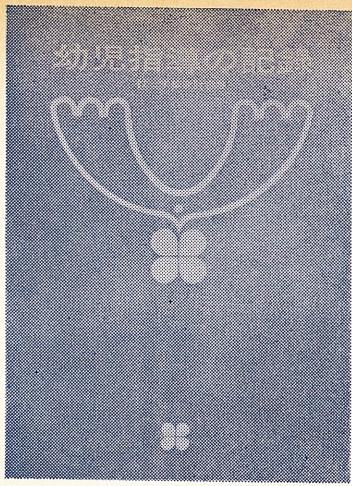
幼児の教育

第六十六卷 第三号



3

日本幼稚園協会



● 幼児教育界で初めて!!

使いやすく便利な 指導の記録・雑記帳

幼児指導の記録

● この記録簿は、指導要録へ楽に記入できるようににくふうされています。

● この記録簿は、個人別に指導の記録ができます。

● ○×式では得られない生きた記録がのります。

● おかあさんとの話し合いにも便利です。

● 雜記的に、自由に書き込める記録簿です。50人分あります。

○付録に、学級会計表、金銭出納表等をつけてあります。

○また、別冊として判りやすい「記入の手引」をつけてあります。

●毎日の指導や管理にもたいへん役立ち、記入にむだな時間をとらないでみます。

監修 玉越 三朗先生 幼児指導の記録
宮内 孝先生 付学級会計表等

高橋 系吾先生 定価 480円

小山田幾子先生

富田 陽子先生 フレーベル館発行

幼児の教育 目 次

—第六十六卷 三月号—

表紙 井口文秀

大衆のための幼児教育

—幼児教育の基本問題 その二—

坂元彥太郎 (3)

幼児教育の諸問題(一)

新田倫義 (10)

幼児の生活の中にある道徳性

山下一郎 (15)

一クラスの人数は何人が適当か

黒田成子 (20)

クラスの子どもの人数について

秋田美子 (24)

保母の受持ち幼児数が保育に及ぼす影響

星美智子 (28)

☆洋書紹介

幼稚園のクラスの人数について

(32)

幼児の創造的活動の指導(下)

岡田鈴代 (38)

☆東南アジアキリスト教保育者協議会について

菊池ふじの (48)

幼稚園四十年(五)

(46)

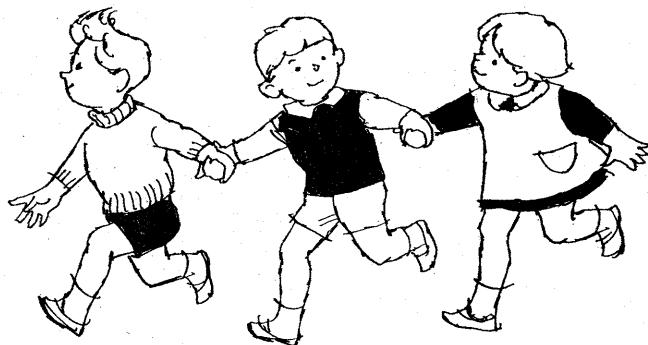
幼児前期の保育活動(一)

岡本明子・金井潔 (57)

「基本的生活態度の形成をめざす指導」の研究

仏性とよ子・服部馨啓 (67)

稻岡百合・谷川啓 (67)





摄影
鈴木孝雄

大衆のための児童教育

——児童教育の基本問題 その一一——

坂 元 彦 太 郎



^1^

このたび創立九十周年の祝いを、全国的な公式の祝典でいとなまれた、現在のお茶の水女子大学附属幼稚園が、日本でいちばん古いとされているのはいうまでもない。この、お茶の水の附属幼稚園と通称されている園は、明治九年の女子師範学校附属幼稚園から、東京師範学校附属、高等師範学校附属、女子高等師範学校附属、東京女子高等師範学校附属、との折々の組織や名称の変化にともなって改称されて、今日のお茶の水女子大学文教育学部附属幼稚園に及んでいる。この幼稚園がわが国でいちばん古い現在の園であることはいうまでもないが、よかれあしかれ、この幼稚園のあり方がその後の児童教育の主流を形成したこと、少なくともひょくうに大きな影響を与えてきたことが、注目されていいことであ

る。

わが国児童教育の正統派の歴史を築いた点は、さまざまに仕方で世にあきらかにされているので、いまここでは、あまり世間には知られていない同園の歴史の一面を明らかにしてみたい。というのは、明治二十五年に置かれた、いわゆる分室に関する事である。この試みについては、ごくエピソードふうに幼稚園史にとり扱われていることはあるが、その具体的な姿や、歴史的な意義についてはほとんど知られていない。

現在、明治二十六年版の、女子高等師範学校附属幼稚園一覧というパンフレットが残っている。本文六十三頁に、分室報告（自明治二十五年九月、至同二十六年十二月）四十六頁が附録としてのっている。本文の方にも、分室のことが当然

記載されている上に、附録として詳細な報告がつけてあるのである。

当時の女子高等師範学校附属幼稚園規則によれば、附属幼稚園は「幼児保育ノ方法ノ研究ニ資シ本校生徒ヲシテ幼児保育ノ方法ヲ練習セシムル所」であり、収容する幼児の年齢はおよそ三年以上六年以下、定員はおよそ二百三十名、保育時数は毎週二十五時とされてあつた。保育料は一月一円であつたが、分室ではそれを徴収せず、その「保育時数ハ日ノ長短ニ由リ毎週三十三時以上四十三時以下」とされていた。

分室を除いた組を本園といい、五組あつたが、分室は一組幼児数三十三名（明治二十六年十月現住）であった。実は、定員は五十名で一組に偏制するはずだが、「現時家屋ノ設備整ハザルヲ以テ」三十名内外で一組にしたのである。保護者の家庭を本園のそれと比較すると、

分室	華族	士族	平民	計
本園				
二三				
四九				
二				
三一				
三三				

また、その住所も、分室の幼児は近くの本郷区、神田区にかたまっているが、本園の幼児はその二区をふくむ十二区にわたつてゐる。

また、この一覧によると、幼児の状態については、「分室幼児ハ本園幼児ニ比スレバ、身体ノ發育ハ惡シカラズ。多クハ年齢ニ比シテ稍々長ゼルノ觀アリ。精神ノ發達ハ家庭ノ狀況ニ由リテ大ニ異ナレドモ、能ク俗事ニ通ジ、殊ニ金錢ノ計算ニ達ス。工夫想像ノ力ハ乏シケレドモ、記憶ノ力ハ強キモノノ如シ。而シテ概シテ身體衣服清潔ナラス。從テ皮膚病ヲ發スル者アリテ一見シテ品位ノ劣レルヲ知ルナリ」とある。

また、家庭については一覧は次のように述べている。

「分室幼児ノ家庭ハ生計ノ度下級ニ属シ、諸小商人各種職工或ハ車夫等アリテ、無教育ノ者少カラズ。然レドモ深ク幼稚園ノ恩ヲ感謝シテ、能ク訓戒ヲ守ル者アリ。又、無頓着ナルカ、或ハ、己ノ義務ヲ尽サザルヲ恥ヅルカ、一向ニ規約ヲ顧ミザル者アリ。各家幼稚園ヲ距ルコト遠カラザレバ、幼児ハ附添人ヲ要セズ、両三相伴ヒテ昇降スルコト常ナリ。」衣服についても、分室幼児の衣服は木綿で、洗張りしたり補綴をしたものがある。下着には、不潔で臭氣を放つものがいる、などと述べている。

分室の建物は、幼稚園玄関前の供待場であつたものを改修したもので、一棟一室十一坪、形が長過ぎていて、三十名ぐらいいしか収容できず、床は板張り、高さ地上五寸を出なかつ

たという。

保育の旨趣については、本園と分園とでそうちがうはずはなく、ひとしく、つとめて幼児身体の発育を全からしめ、言語容儀などについて習慣を改良するのはもちろんのこと、将来国民たるの品位を高まらせようとしている。したがって、

日々保育時数の大半を戸外の遊戯にて、幼児に庭で自由に運動させたり、規則正しい遊戯をさせたりして身体の発育に気をつけるようにするのがのぞましい、という。

以上は、一覧に現われている分室の状況を摘記したものであつて、大体の様子が察せられると思う。

△2▽

話はさかのぼる。どうして、このような分室が設置されるようになつたかを、かんたんにふりかえつてみたい。

明治九年にこの幼稚園が開設されたとき、設置に關係した人たちは意図したわけではなかつたが、當時の上流の階層の子女が入園したのである。また、その施設も當時としては善美をきわめたと見られていて、幼児教育のための機関が必要だと感じた人たちも、これと同等のものを設置するのに、ちゅうちょを感じた。そこで、結局、幼稚園というものは、ぜいたくなもので貴顕紳士の子弟しか入園できないものだ、と

いった批判がいきわたりはじめ、幼稚園の設置も足ぶみするようなところもできるようになったのである。

これではこまる、と心ある人たちは考えていたのであろうが、明治十五年に次のような文部省の示諭が出された。(倉橋、新庄両氏著日本幼稚園史による)

「文部省直轄ノ幼稚園ハカメテ園制ノ完全ヲ期シ、地方ニ設ケルモノノ模範タラシメルタメニ、頗ル規模ガ大ニナツテイル。

大都會ナケレバ設ケ能ハヌモノデアリ、マタ富豪ノ子ニアラザレバ、コレニ入ル能ハザルモノトイウ感ヲ持タシムル嫌ガアル。シカシ幼稚園ニハ別種ノモノガアッテ、都鄙ヲ論ゼズ等シク之ヲ設ケ、貧民役者等父母トシテ孤児ノ養育ヲナス暇ナキモノノ子ヲ皆之ニ入レルベキデアル。

ナヲコノ種ノ幼稚園ニアリテハ、編制ヲ簡易ニシ、唯幼児ヲ保育擁護スルノ保姆ヲ得テ、平和ニ遊戯ヲナシムレド即チ可イ、是尚群児衝頭ニアリテ危険マタハ、卑猥ノ遊戯ヲナスモノニ比スレバ、大イニ優ル所アリ、其父母モ係累ヲ免レ、生産ヲ當ムノ便ヲ得テ、其益蓋シ少ナラザルベキデアル。」

このような時勢において、女高師の当局者たちも、何とかしてこの悩みを打開しようと努力した。私の推察も加わる

が、当時の校長の細川潤次郎氏が達見の士であつて、当時の主事の中村五六氏たちをひきいて、二十五年九月からの、分室の設置に踏みきったものであろう。細川校長には、その講演の記録である「茶橋錄話」なる小冊子が残っていて、それでうかがわれる教育上の識見、ことに、幼稚園教育に関する意見などから、同氏などがこのようなことを勇気をもつてはじめたのではなかろうかと、思うのである。

また、その前年までに、女高師の附属小学校に第三部、高師の附属小学校に単級学級が設置されていて、ほとんど同様の階層の子女を収容していた。という事実も見逃してはならないであろう。このようなことから推察すれば、一般民衆からの方の要請というよりも、有識の政府当局者の進んだ考えでこゝに実施が推進された、と見るべきであろう。

そして、このような分室がまた、いわゆる保育所、一般庶民の「保育に欠けた」幼児を収容する保育機関としての最初のものである、といつていよいのである。もちろん、自然発生的な託児所様式のようなものはこれ以前にもあったが、はつきりした教育的な意図をもつて、庶民の幼児を保育する機関としてはこれが最初のものであり、のちに述べるように、その保育の仕方もまた、これらの先駆とみなしていいであろう。

（△）

△

次に、附録である「分室報告」（自明治二十五年九月至同二十六年十二月）にもとづいて、分室の状況をややくわしくみてみよう。

設立の趣旨として、先ず次のように述べている――

「当附属幼稚園分室ハ東京市住民ノ生計上殆ド下級ニ近キモノノ児女ヲ保育スル場所ニシテ、之が經理上ニ至リテハ大ニ費用ヲ節シテ保育ノ効果ヲ收メシコトヲ講シ、後來地方ニ廣く設置スペキ幼稚園ノ模範タランコトノ希望ヲ有スルモノナリ。」

我国各地幼稚園教育一般ノ状勢ヲ察スルニ、未ダ幼稚ニシテ不振ノ境ニ在ルヲ免レズ。偶々幼稚園ノ設備アルモ、其他彼此ノ事情異同アルニ拘ハラズ、其組織上共ニ幼稚園ノ真意ヲ究メズシテ單ニ皮相ノ事ヲ務メ、甚シキハ外形諸般ノ整備歐米各邦ノ名都ニ於ケル幼稚園ニ准ズルニアラザレバ、未ダ以テ幼稚園ト称スルニ足ラズタルモノアリ。従テ其経費ノ金額モ徒ニ多キヲ加フルノミニシテ、人生ノ教育上最大緊要ナリト称スル幼稚教育ノ普及上進ヲ望ムコト極メテ困難ナルノ有様ナリ。當附属幼稚園ハ中等市民ノ児女相集ル所ニシテ諸般ノ設計稍完備ニ近ク、從テ經理上相応ノ費用ヲ

要スルハ当然ノ事態ナリ。而シテ東京市民ト各地方一般ノ人
民トハ生計ノ度大ニ異ニシテ、地方人民ノ多数ト概々都下住
民ノ下級ニ近キモノト其度ヲ等シクスルモノノ如シ。果シテ
然ラバ、各地方一般ノ幼稚園ト当附属幼稚園トハ其精神ハ敢
テ異ル可カラザルモ、設備経費等外形ノ事ニ至リテハ、マタ
大ニ其趣ヲ同ジクス可カラザルハマコトニ明白ノ事理ナリト
ス。サレバ、当校ニ於テ此分室ヲ設ケテ、広ク各地ニ適応シ
得ベキ幼稚園教育法ヲ研究スルハ、学校ノ性質上当然ノ事業
ナリト云フベシ。」

さらに、卒業生が保母となるためにも、「成ル可ク各地方
ニ於ケル幼稚園近似ノモノ」について修練させることも肝要
である、とつけ加えている。

ところが、いざ幼児を募集するとなると、いろいろな困難
があつたらしい。「分室報告」によると――、

「当分室ノ如キハ本邦ニ在リテハカツテナキ一種ノ幼稚園
ナレバ、之ヲ設置スルニ当リテハ万端注意ヲ加ヘ、殊ニ幼児
ノ種類ノ如キハ当分ノ所望ニ違ハザランコトニ留意シ、明治
二十五年八月四日、神田、本郷両区役所ニ之ガ募集方ヲ依托
セリ。爾来オヨソ一ヶ月ヲ経、五月初旬ニ至リテ尚、一人ノ応
募者ナシ。蓋シ、当方ノ旨意父兄ニ通達スルコト間接ナルヲ
以テ十分ナル能ハズ、且ツ区役所吏員ノ事務繁多ニシテ能ク

力ヲ尽スノ暇ナカリシニ因ル可シ。是ニ於テ其方法ヲ改メ、
当校附属小学校分教室即チ現時ノ第三部ナラビニ高等師範学
校附屬單級学校ノ各担任教員ニ托し、又本校小使等ニ頼リテ
学校近傍ノ住民ノ兒女ヲ募リシニ、之ニ応ズルモノ忽ニシテ
四十余名ヲ得タリ。乃チ九月二十、二十一日ノ両日ヲ以テ、
忘募幼児及父兄ヲ招集シテ、当分室ノ主意、入園手続、又心
得等左項ノ条件ニ付丁寧ニ之ヲ語リ、年齢ニヨリ幼児三十三
名ヲ選択シテ入園ヲ許可スベキ幼児ヲ定メタリ。」

ここに「左項ノ条件」とあるのは、十六項目について新入
幼児の父兄に対して語話をしていることを指している。その
中には

一、幼稚園ハ幼少ノ兒女ヲ集メテ順当ノ成長ヲ遂ゲシムベ
キ處ニシテ、初メヨリ読書ヲ授クルコトナク、小学校ト同
様ナラザルコト

一、当分室八月謝ヲ徵収セザレドモ幼稚園ノ本旨ヲ守ルモ
ノニシテ、敢テ慈善ヲ主トスル育兒院或ハ託児場ノ如キモ
ノナラザルコト
などが含まれていた。

四日が高等師範学校女子部が分離して女子高等師範学校が設置される勅令が発布された日であるからとのことで、当時の細川潤次郎校長の次のような演説があった。

この演説は、「分室報告」にも、「茶橋録話」にものつて、るが、こうした平易なことばで意のあることを女高師の校長がかんと含めるように話ができたということは、同校長の非凡さを示すといえよう。原文の片仮名まじりの文語体を、私が現代文に訳して、次に引用しておく。

—此の幼稚園分室を設けるわけは、もとより本校附属幼稚園を設ける趣旨と異なるところはない。幼稚園は、三才以上六才以下の児童を集めて遊戯などをさせるところである。

この遊戯については、保姆といわれる婦人の世話をりが附添い、本校の生徒もまたこれを助けて幼児保育の実地練習をする。このような方法もまた、尋常幼稚園と異なることはない。

しかし、今特にこの簡易の幼稚園を設けて分室とするのは、少しばかり尋常の幼稚園と同じでないところがあるからである。尋常幼稚園には、しぜんこれまでの行きがかりで華士族役人富商などの児童が入ってくることになり、しかも遠方から来る者も少なくないから、往来には人力車を用いたり、

そうでなければ男女の附添がある。保育料も決して少額ではないから、ここに入園させることは、日々労働して生活する人の堪えうるところではないであろう。この分室では、諸事簡略を主とし、つとめて費用の多くならないように注意しており、従って、保育料をも出さなくていいことにしているので、どんな身分の人でも児童を入園させることができると思われる。

この幼稚園分室に児童を入れると、おおよそ同年齢の児童がいっしょに集まって遊ぶことができるから、とても愉快であって、精神の発達にはもとよりいいことであろうし、運動の時間も少なくないので身体の発達もまたいいことであろう。男女ともに丈夫無病な子どもとなって、他日何のけいことをするにも、何の仕事をなすにも、差支えのない少年の男女になることができるであろう。児童保育は、主としてこのことを目的とするものであって、物事を教えるのは他日の学校に譲つて主とするところではないが、人に對して挨拶することや、物に接して注意をすることや、物を数えたり、手仕事をしたりすることの一端は、しぜんに遊びの方法の中に含まれていて、他日、学校すなわち小学校分教室などに転入するときの前用意となるであろう。その上、遊んでいる間も掛りの人が附添つていて、しょっちゅう子どもがけんかをせぬよ

う、危ないことがないように注意していることであるから、

母親などが仕事の片手間に子を育てたり、老婆たちに子をあまえさすなどにくらべては、ずっとまさっていることであろう。これらのこととは、月日がたつにつれて、あなた方の目に見えるであろう。

幼児の在園中は、附添の人がいて目を着けているから危険なことはなく、万一病気がおこったとしても本校掛りの医師もあることだから、早速手当をしながら、両親にお知らせするであろう。ただし、往復の途中は、幼児の独り歩きは危ないこともあろう。父にても、母にても連れてき、刻限になれば連れ帰るようでありたい。

今度募集した幼児は遠方の者はないはずであるから、両親

が途中だけ附添することは躊躇へ用足しに行くくらいのことだろう。そして、これで利益になるのは、子を育てるのを引受けている母親は其の子の在園中はからだがひまになるのだから、そのひまに煮たき洗濯裁縫などするのが心のままになつて、人によつては、その時間他人の家の手伝をすることもできようし、夫婦共かせぎであるときは一挙両得のことで家政の助けにもなるであろう。しかしながら、子育ての苦勞を一時免れたからとて、そのひまを盗んで昼ねなどするようなことだと、効果はないであろう。この時間をよく利用されるこ

とを希望する。

また、幼児は親の側にいると、ややもすれば食べ物をねだるものである。之に応えると、何ほどか散財せねばならないが、登園中はこんなことがないから、幼児の養生のためになるばかりでなく、費用を減らすこともできるであろう。

幼児の衣服などについては、入園のためだと別に新しく調製するようなことをしてはならない。ただ、その衣服はときどき洗濯してあかがつかないように注意されたい。また破れ綻びたところがあれば、これをつくろいなさい。身体もできるだけ清潔になさい。これらは幼児の衛生のためになることで、ただ外見のいいためだけではなく、これらのことについては特別に費用がいるほどもあるまい。

昼飯の用意も必要であるが、近所の人の幼児は家に帰つて食事してもかまわない。弁当をこしらえることはずい分めんどうなことである上に、人前で開くとなると、余り粗末なのは見苦しいなどと思つて別に用意するようなことがあると、費用も多くなつて、続いていることになるであろう。そういうような心配をしないで、あり合わせのものでかまわない、握り飯を竹の皮に包んでもよく、パンの切れでも、菓子パンなどで飢をしのぐに足るぐらいであれば、差支えないであろう。

幼児教育の諸問題

〈1〉

新田倫義



最近ある特殊教育の研究集会に参加して、ある小学校での精神

薄弱児学級の授業を参観しました。それは中学年に相当するクラスで、ちょうど、みかんの大小の比較をやっていました。先生と子どもが一つの机のまわりを取り囲んでいます。先生はみかんを八個枝からもいで、机の上におきました。

「さあ、みんなみてごらん、みかんは大きいものもあるし、小さいものもあるね。それではこれを、ここんところに小さいのから大きいのまで、順番にならべてみましょ。」そう先生がいうと、二三人の子どもが手を出して、みかんを一列にならべました。あらんでもいるかな。しらべてみましょ。○○ちゃん、これとこれはどっちが、大きい？」と、一番小さいのと、その次にならんでいるのを指さしてききました。きかれた○○ちゃんは、「こっち」と二番目にならんでいるみかんを指さして答えました。それはまさしくその通りでした。しかし先生は更に「△△ちゃん、どう？これでいい？」といった具合に、二と三人の子どもにたしかめてから、「そうね、こっちの方が大きいわね」とたしかめて次にすみました。こうして一番目と二番目、二番目と三番目、のように、順々に隣どうしをくらべながら、子どもに質問していきました。隣りあつたもののどうしの大きさの順番が逆になっているときには、二つの大小をきいて答えさせたあとで、「それじゃあ、ならべる順はこれでいい？」ときき、子どもが「いけない」と答える

り、どちらが先ともいえないようなのもじっていました。

先生は「さあ、一列にならびましたよ。小さいのから順番にならんでいるかな。しらべてみましょ。○○ちゃん、これとこれはどっちが、大きい？」と、一番小さいのと、その次にならんでいるのを指さしてききました。きかれた○○ちゃんは、「こっち」と二番目にならんでいるみかんを指さして答えました。それはまさしくその通りでした。しかし先生は更に「△△ちゃん、どう？これでいい？」といった具合に、二と三人の子どもにたしかめてから、「そうね、こっちの方が大きいわね」とたしかめて次にすみました。こうして一番目と二番目、二番目と三番目、のように、順々に隣どうしをくらべながら、子どもに質問していきました。隣りあつたもののどうしの大きさの順番が逆になっているときは、二つの大小をきいて答えさせたあとで、「それじゃあ、ならべる順はこれでいい？」ときき、子どもが「いけない」と答える

と、「そんなら、順番になるようにならべてごらん」といつて、子どもにならべかえをやらせました。

ところが、こうしてすんで行くうちに、困ったことがおこりました。みたところどちらが大きいともきめにいくような二個のみかんをくらべなければならないことになりました。「これと、これと、どちらが大きいでしょうかね」と先生がきいても、みんな黙っています。「××ちゃん、どう?」ときかれて、××ちゃんはしばらく首をかしげていましたが、やがて「おんなんじ」といたえました。「そう、おんなんじ。△△ちゃんはどう?」「おんなんじ」「おんなんじねえ。こまつわねえ。これとこれとはおんなんじに見えるけど、どちらが大きいかたしかめる方法はないかしら。□□ちゃんがくれば、いい方法しつてるとおもうけど……。」先生はまだ来ていない□□ちゃんの家で使っている何かの道具を、みんなにおもいおこさせようとしているようです。「□□ちゃんが来たらいでみましようよ」といつているうちに、誰かが、「秤ではかってみればいい」といいました。先生は「そうね、それはいい考えね。秤ではかってみれば、どっちが大きいか、くらべられるわね。」との子どもの発言を支持しました。

このみかんの配列の授業をここで取上げたのは、これが幼児の教育のことを考える上で、いくつかの問題を提供しているとおもわれるからです。

第一に、幼児の教育というのに、どうして精神薄弱児のことを引合いに出すのだろう。幼児をバカ扱いすることにはないのか? という疑問がおこるのではないかとおもいます。たしかに、幼児と精神薄弱児はちがいます。たとえばWISCの知能検査でしらべてみると、同じMAになるとはいっても、普通児の方は言語性の検査にすぐれ、精神薄弱児の方は動作性の検査にすぐれているといわれています。けれども、ある面では、両者の考え方には似通ったところがあり、したがって似通った教育を行なうことができるところがあります。普通幼児と精神薄弱児とをくらべてみたとき、どういう面がちがい、どういう面が同じなのかを見るこ^トによつて、心の働きの仕組み、したがつて、それに対しても働きかける方法についての理解を深めることができることが多いです。幼児と、人間以外の動物との学習の仕方をくらべたり、あるいは幼児と成人とをくらべたりするのも、これと同様の意味での、比較を行なつてそれぞれ両者の似ている点、ちがう点をはつきりさせ、心理や教育について考えるのに役立たせていくという意味があるのです。

それでは、物を大きさの順に従つてならべる、という課題については、幼児と精神薄弱児とは似ているでしあうか、ちがうでしあうか? これが第二の問題になります。

B、C、という三つのものがあるとき、たとえば、より大きいも

のが常により小さいものの右にある、という関係が、A、B、Cの間にいつも成立つようだ、つまり右へいくほど大きなものがあるように関係づけて、ならべる」といです。系列の中では、A < B (BはAより大きくて、Aの右側にならんでいる) B < C、A < Cが同時に満足されるようになつてしなければなりません。A、C、Bの順にならべたとすると、A < B、A < Cは満足されますが、C > B & ない、B < Cが満足されなくなります。どうしてかA、B、Cの順にならばなくてはならないのです。

やしむ、」のよくな課題が課題として成立つという点で、児童精神薄弱児とは似通つています。そしてその課題がそう容易なものではないという点で、両者は似通つています。

スイスの心理学者、ピアジェーは、子どもにABC……IJの10本の棒を小さいのから大きいのまで順番にならべさせる実験をやつて、この課題が完全に解けるようになるには、概ね三つの段階があることを明らかにしました。第一段階はまったく順番にならべぬことができない、すなわち系列化できない時期です。子どもは全体の順序におかまいなしに、小さい系列を部分的に作るとか、うまい具合に順番にならべることができても、それは棒の一方側しか考えないので、反対側は無視され、水平な線の上にそろえられないで、本当に大きさの順にならべたことにならないのです。第一段階では、試行錯誤によつて、正しい順にならべることができますが、まだこの試行錯誤を支配している関係を捉える」と

はできません。第三段階では、ひとりきに、各要素を、それより前にある要素よりは大きく、それより後にある要素よりは小さくなるような位置にならべることができるようになる、といふことです。

精神薄弱児たちがみかんをならべたところをみると、おおむね第二段階に近いやり方のようです。つまり、最も小さいものは最も大きいものは、正しく選び出されてならべられていて、あととのところは大たいは順番になつてゐるが、といふことぢがつてゐる、という程度でした。

」の程度の段階にある子どもに、正しく大きさの順に従つてならべることを指導するとしたら、どうしたらよいでしょうか。
それには先ずならべさせようとおもう材料について吟味する必要があるようをおもいます。

それは、まず、太さは皆同じで、長さだけが相互にはつきりちがつてゐる一組の棒とか、あるいは縦も横もそれぞれ同じ順に大きくなつていくようにならべることのできる一組のカード、というように、要素のあいだに大小のちがいがはつきりとあるもの、そしてその大小をみわける手がかりとなる性質(棒の長さや太さ、カードの縦の長さ、横幅など)のうち、一つだけが変化して他は一定であるものとか、二つが同時に同じ方向に変化するものをえらぶのがよいとおもいます。手がかりとなる性質については

つきりしたちがいがないと、くらべるのがむずかしくなります。

そして、これはくらべるべき全体の大きさに關係して行きます。同じ一センチメートルのちがいがあるといつても、長さが一〇センチメートルくらいのものどうしでこれだけのちがいがあるのと、一メートルくらいのものどうしでこれだけのちがいがあるのとでは、ちがいの目立ち方がちがいます。

大小をみわける手がかりとなる性質のうち、一つだけを変化させてあとは一定にしておくとか、二つを同一方向に変化させるようになる、とかいましたが、これはどういう意味をもつているのでしょうか。これを考えていくと、ここでいっている「大きさ」というのは、どういうことであるのかが問題になってしまいます。ここで「大きさ」といっているものは、明らかにそれをさしてはいませんが、「物がどれくらいの空間を占めているか」ということつまり体積とか面積とかいうことをいっています。棒の大きさを一定にすれば、棒の大きさは専ら「長さ」によつてきまつてきます。

長方形のカードの面積ならば、縦横の長さによつてきまつてくれのですが、縦・横の長さの変化の方向が同じになるように仕組むことによって、縦・横という本来別々に変化させることのできる性質（次元といふことばを使つた方ははつきりします）を、子どもが区別して考えなくとも、そのどちらか一方、またはその総合された大きさとしての面積、のいすれにしたがつても同じ順

序にならべることができます。

もしカードの縦についての変化の方向と、横についての変化の方向が一致しない場合には、大きさの順にならべる、といつてもその大きさというのは縦の大きさなのか、横の大きさなのか、あるいは両方を総合した面積の大きさなのかを区別して考え、そのどちらに従つてならべたらよいのかが、問題になります。縦の大きさについて順にならべようとすると、横の大きさが順にならないのをさまたげになりますし、横の大きさについて順にならべようとすると、今度は縦の方が順にならないのでさまたげになります。また面積について順番にならべようとすると、縦と横という二つの次元を同時に考慮に入れなければならなくなります。

このように課題がむずかしいものになつてしまふので、系列化を行なわせることが課題となるのだつたら、まず一つの次元だけの変化に従つて系列化できるような、あるいはどの次元に従つても同じような結果になるような、先に述べたような材料を使うのがよいとおもいます。それができたところで、縦横両次元の変化の方向が同じでないような材料を使って、縦だけについて系列化するとか、横だけについて系列化するとか、あるいは両者を総合した面積（広さ）について系列化する、といった課題にすすむのがよいのではないかとおもいます。この際は先にも述べたように、縦とか横とか面積とかの次元を区別して考えられるかどうかも問題になつてきます。

みかんならべの課題に先立つて、実際にこのような指導が行なわれていたかどうかは、きくことができませんでしたが、もしかつたとすれば必要だったのではないかともおもいました。

ところで、みかんならべの授業が、最後におこった困難も、この次元の間の区別ということに関係してきます。そこでは、大きさが同じようでもみわけのつかない二つのみかんの「大きさ」をくらべるのに、秤を使おうとしたことに問題があります。秤ではかかることのできる量は、物の「重さ」です。したがって、ここでは「大きさ（はじめは暗に体積をさしていたものとおもわれます）」の次元と、「重さ」の次元との間の混同がおこっているのです。

「大きさ」というのは便利なことばで、「長さ」、「面積」、「体積」などさまざまな次元を大きさということばであらわしますし、更に拡げて一般に数や量の多い少ないをも「大きさ」といあらわすことができます。そういう便利なことばであるだけに、うつかりすると、ことばがなかだちになつて、いつの間にか問題にしていた次元がすりかわつてしまふ危険があります。

あるいはもともとそのような次元の間の区別がなされないままに、「大きさ」ということばで簡単にひつくるめて扱われてしまうこともあります。いろいろな次元は、それぞれが分化していない「大きさ」というものから、だんだんと分化していくことによって成立つのではないか、どうことも考えられます。そこで、「大きさ」といつている場合、どのような次元をさして

大きさといつてているのかを、はつきりさせる方向に教育を行なう必要があるとおもいます。つまり、いろいろな次元の間のちがいを見つけること、今はそのうちのどれを問題にしているのかを見定めること、それに従つて活動をする事の訓練です。

秤は「重さ」をはかるための道具ですが、これを「長さ」とか「背丈」をはかる道具と考えている子どもが、意外にたくさんあります。私たちが小学生でしらべたところでは、一年生で四～七割、学校で秤を使ったことのある三年生でも四割、六年生になると「も」三割の者がそう考えていました。

秤ではかることのできるのは「重さ」であつて「長さ」とか「大きさ（体積）」ではない、といふことは、「重さ」についての変化と「長さ」や「体積」についての変化とが一致しないような一連の物体を使って、それを秤を使いながら「重さ」の次元に従つて系列化したときには、「長さ」や「体積」が順番にならばず、「長さ」や「体積」に従つて系列化したときには、「重さ」の順にならばないことから、はつきりさせていくのがよいのではないかともおもいます。ふつうには「大きい」ものは「重い」、また「軽い」ものは「小さい」というふうに、「重さ」と「大きさ」の次元の間には相関がありますが、この相関をこわすような状況を作ることによって、両者の区別をつけ、またそれを測る操作と結びつけることによつて、この区別をたしかなものにすることができるのではないでしようか。

幼児の生活の中にみる道徳性

山 下 一 郎



はつた。はよきたげで」

先生もバトカーとなって、現場へ急行する。なるほど、かずよしちゃんが、ふてくされたような顔をして泣いている。叩いたひろしちゃんも、ぱりぱり怒ってつたっている。

そこで先生は、おたがいのいい分をきいてみる。

「かずよしちゃんが、ぼくのこと、チビいわはつた」

「そやかて、ひろしちゃんが、ぼくのどんぐりとらはつたもん」
つまり、叩いたのはチビといわれたから、チビといったのは、

せっかく拾つたどんぐりをとつたから、と動機へ動機へとさかの

ぱりながら、それぞれ自己の立場を固守しようとしている。すなわち、この両者は動機的判断の観点に立つてはいるが、この場合い

結果的判断と動機的判断

バトカーとあだなされる事件屋のあきらちゃんが、顔を真赤にしてとんできた。
「せんせい、ひろしちゃんが、かずよしちゃんをたたいてなかさ

ちゃんを加害者と認めこんで、報告に及んだわけである。

すなわち、結果的判断にもとづく処理が行われたわけである。

この事例のなかに、児は通常、客観的状勢にあっては、結果的判断に依存するが、自己防衛などのため、主観的には動機を重んずる傾向にあることがうかがえるのである。

こうした場合、まず報告者のあきらちゃんにも、結果的判断の一見そそつかしい行為を非難してはいけない。彼には彼なりに、泣かせること、いじめること、すなわち悪であるという、周囲の権威の道徳概念を善とし悪とする、権威道徳の規制を忠実に守り、かつ、かずよしちゃんの泣いているアワレナ姿に同情しての報告なのであるから、ともかく、その勞に報いるだけの配慮は必要である。しかし、それだけで終っては、あきらちゃんに対する指導性はゼロである。だから、いま問題となっている二人の子どもに対する、先生の取扱いのようすを、しかと見聞させてやる必要がある。すなわち、

「ひろしちゃんが、どんぐりとったから、チビといわれたんだろ。かずよしちゃんがチビといったから、ひろしちゃん叩いたんやね。だからまず、ひろしちゃんはどんぐりとった分、ごめんいおうな。かずよしちゃんも、チビといった分はごめん。それがすんだら、こんどはひろしちゃんが叩いて泣かせたことをごめん。はい、やってごらん」

その上で、二人に文句にごめんをいわせ、さらに仲直りの握手

を要求すると、二人は納得の握手を喜んでするのである。

あきらちゃんも、そのようすをみて、また、そうしたことのくりかえしによって、結果的判断から動機的な判断の仕方に、しだいに気づきはじめるのである。

ところが、ちょうどこの逆の場合がある。

とおるちゃんのお母さんが、くもり空の朝、雨がふつたらお迎えにいてあげる、といつていたのに、雨がふらなかつたので、迎えにいかれなかつた。すると、とおるちゃんが帰つてから、お母さんを責めたというのである。

「おかあちゃん、くるいうてこなかつた」

「だって、雨ふらなかつたでしょ」

「そやけど、くるいうた」

この四才一ヶ月の児の場合、お母さんの言葉のうち、△雨がふつたら△という動機に目を向けず、自己中心的に、△來なかつた△という結果だけを問題にした、まったくの結果論的な道徳判断といえよう。

ところが、ここで興味深いのは、じつは、かつて私の園で、児の道徳意識診断テストを行なつたさい、全児にこの例話にもとづいた問い合わせをして、いくつかの質問内容の一つに加えたのである。すなわち

「お母さんがね、雨がふつたら幼稚園へお迎えにいってあげるとおしゃったのに、雨がふらなかつたので、お迎えにこられなかつた。お家へ帰つてから、どうしてこなかつたのつて、お母さんを怒る？」

と聞いたのに對して、年少児において「怒らない」と答えた者、八五%。「怒る」と答えた者、一五%。年長児においては、「怒らない」が九四%、「怒る」六%という数字となつて表わされたのである。

いいかえれば、ほとんどの子どもが、動機的判断による回答を行なつてゐるのである。

ところで、では先ほどのとおるちゃん、この出題の事實上の提供者である彼は、このテストにおいて、どういう回答を行なつてゐるかといふと、

「雨がふらへんやもん、怒らへん」

と、いつも涼しい顔で、行動面とはまったく正反対の、動機的回答を出しているのである。

ということは、テストという客観的状態のなかにあつては、動機的回答を行なうが、主觀的には、期待面が大きく浮かびあがつて、結果を重視するという、先程の、△チビだ▽ドングリだ▽と争つてゐる事例の場合とは、ちょうど逆の傾向が発見されたのである。この、時としては動機的であつたり、結果的であつたりする二元性は、幼児の道徳性における特質であつて、結果的判断

から動機的判断への移向途上における、矛盾性であり、両面性であり、不統一性なのではなかろうか。したがつて、指導面においては、結果の姿や言葉だけに幻惑されず、動機に注目するよう意識活動を起させるよう、幼児の道徳性の内面化を図ることが大切であろうと思われる。

・ぼくのもの

大人の世界では、よく漫才や落語で、

「ぼくのものはぼくのもの、人のものもぼくのもの」

といつて、幼児的自己中心的態度が、お笑いの対称にされてゐるが、幼児の日常生活においては、この論法のまかり通つてゐる場合が、きわめて多い。

ある家庭に、四才の長男と三才の次男がいるが、次男坊の方にこの傾向がとくに強いのは、三人兄妹の中手で、所有欲が強くなつてゐる後天的性格にもよるのであろうが、年齢的な発達段階からみても、じぶん当然のことと思われる。

母親が、二人に同じクレバスを一箱ずつ与えて、何日かたつてから二人の間にもめごとが起つた。

「あおいクレバス、ぼくのやで、かえせ」

「それでも、ぼくのないもん」

次男坊はどこかで青いクレバスをなくしたらしい、それで、兄貴のを失敬したわけである。弟には、わる気はさらさらない、あ

たりまえと思っている。『人のものもぼくのもの』である。

しかし、三才でものが判らないのだから、お兄ちゃん負けてやれでは、正しい解決とはいえない。発達のちがいによる考え方のちがいは認めるとしても、自他の混同を認めるわけにはいかない。やはり、弟に返させねばならない。その上で改めて、貸してやる、といういたわりの情調性を兄に要求し、かしてもらつた喜びに、弟が納得し満足するよう仕向けるべきである。弟がそれ

でも飽くまでも主張を通そうと泣きもがくなれば、三才児であるといえども、とり合わないでそのまま放置し、納まるのを待つてから改めて、自他の区別が兄弟間の社会性のかみ合いにおいて、不可欠の要素であることを、説ききかせてやらねばならない。

こうした際、とくに肝要なことは、途中で弟だから、三才児だから、幼なすぎるからといって、弟の主張に一歩譲ったり、妥協を提示したり、たとえば、「小さくつてものがわからないんだから、お兄ちゃん、その青いクレバスあげなさい。お兄ちゃんには、また青いのを買ってあげるから」

といった、その場逃れの解決法を用いて、兄の正しい道徳意識

を欺瞞するようなことがあってはならない。

あがるとかすとでは、青いクレバスの所有権はまったく異つてくるのである。所有権を元に戻して、その上で改めてかすである。このけじめをはっきりつけて、親がしつかりした意志を示し

・かわいそう

愛情は人間的交流の基本をなすものであり、望ましい人間関係の形成を支える重要な要素である。道徳性の涵養も、幼児のうちにめばえるこの愛情を基盤において考えられなければならない。

親から愛撫せられ、肌を通して愛情を感じ始める時期から、親を喜ばせることを喜ぶ時期、親の一の独占愛を要求し、しつとし、他の介入を許さない時期を通って、やがて、しだいに他をも容認する愛情へと移向していくのであるが、かわいそう、という心情はこの時期における大きな表われであり、四才児あたりから、この傾向をみせ始めるようである。

因みに、AがBをいじめている状態を、三才児の会話では、

「せんせいにいうたろ」とか、「そんなことしたら、あかんやんけ」

といった表現が用いられているが、これを四才児では、「そんなことしたら、かわいそうやんけ」といった表現でたしなめようとする。弱者への同情心がみられ始めている。

ながら、道徳性のめばえを培う指導がなされなければならない。腰くだけの指導は、親の権威そのものの失墜を露呈することともなり、そのあとにつづく今後の家庭内における親の道徳教育をも、無力化してしまうおそれがある。やり始めたら徹底する態度が、その基本におかれていなければならぬ。

ところで、私はある日、子どもの不思議な発言を耳にした。

「きのうの怪獣、かわいそうやつたわあ」というのである。

日曜日の夜のウルトラマンをみての四才の男児の感想である。

テレビマンガの功罪はさておくとして、ともかく子どもがテレビマンガに夢中になっているのは、勸善懲惡思想の現代化はあるようである。子どもは多く善い方、悪方に分けて、善い方が最終的には悪方を駆逐するところに、痛快を感じるのである。むかしの大人は、立川文庫でこの道德意識を学んだという。

いうなれば、テレビマンガは現代の立川文庫の役割を果たしているようである。正しい者が勝利を納め、よからざる者が敗退する。テレビマンガのヒーローは、どれをとっても「正義の味方」でいっぱいである。ところで、先ほどのウルトラマンであるが、正邪でいえば、ウルトラマンは正義の味方の立場をとっている。怪獣はよからざる方の代表選手である。しかしに、幼児はよからざるはずの怪獣に同情の思いを寄せていく。何とも奇妙なことである。そこで私も一度ウルトラマンの観賞に及んだのであるが、なるほど幼児のいうことにも一理はある。

巨大な怪獣の縫いぐるみの中に入りこみ、人間が入って操作し、演技するのであるから、どうしても動きは鈍くかつ不器用になる。そこにグロテスクであるはずなのに、一種の愛嬌が生ずる。しかも私の見たときの怪獣は、手・足の先にチャラチャラと鳴るものをつけ、両手を前でぶらぶらさせながら、ときには尻もちをついたり

する。愛すべき怪獣なのである。

よからざる者であるべき姿が、愛嬌をもつて、正しい者に立向かうのであるから、幼児にとっては、かわいくよからざる者と、強く正しい者との並列に、とまどいを感じながらも、よからざる者への同情を送る結果となる。ウルトラマンのさうした活躍にも喝采は送っているが、怪獣とも仲よしであり、むしろより大きな興味を寄せている。子どもの道徳的心情が、その印象のなかで二分されている。これでは、子どもの道徳的価値判断は、きわめて稀薄なものとなる。

その表現のどぎつさ、きわどさ、グロテスクさには、教育上、目をおおいたくなる場面や内容もあるが、そうした点の根本的は正が図られれば、テレビマンガが、幼児の日常生活のなかにおいて、きりはなすことのできない存在となっている現在においては、むしろ積極的にこれを道徳性の涵養の資料として、善を善として、悪を悪として取扱い、しかもつよく心にしみるよい番組を、制作者は提供してほしいものと思う。

幼児の日常生活における道徳性の顕著な表われは、幼児のよしあしに対するものの考え方である。そして、このよしあしの選別を正しく把握させることができ、幼児期における道徳教育の第一歩である。よしあしの選別の分裂、混乱を来たさないよう、テレビマンガ制作者への苦言と願いもつけ加えて、この稿を終りたいと思う。

一クラスの人数は何人が適当か

黒田成子



保育者養成の仕事に携つてゐるわたしは毎年就職の時期になるとよく見かける光景がある。それは新しく卒業予定の学生たちが求人申込書の貼られた掲示板の前で話し合つてゐることである。まず、からずといつていいほど話題は一クラスの子どもの人数についてである。

「一クラス三八名とはひどい」「三才児で二五人なんて無理よ」「でも正直に書いてあるとしたら良心的じやない?」等々。

そして彼女たちが希望をもつて就職のための見学を行つてみると、一クラス四〇名以上も子どもがいたりする。そして「あんなに人数が多くては……とても……保育になりません」といつて他を探すことになる。

わたしは思わず苦笑する。なぜかというと、学生たちはもつともらしいことをいつているが、彼女らはいつたいどこでそうしたことを見びとつたのだろう。当然他ならぬ私共の学校の教師養成

のあり方、講義や実習などの影響によるものであろう。しかし何名以上では多すぎ、何名以下では少ないというようなことを絶対条件としていいきつてしまえるものか。(たとえばよくいわれている三才児は一五名、四才児は二〇~二五名、五才児は約三〇名など)この与えられた機会にわたしももう少し考えてみたいと思う。

一、保育方針と人数

保育をするに当つてはそれを行なう者の考え方がある。国で教育の目的とか指針を指示し、そして法的な枠はあるにしても、各々の幼稚園や保育所では何々のために、このように保育をするという方針があるはずである。

おなじように園則には「幼児の人格形成のために……」と記してあっても、それぞれの園ではねらいとするところが少しづつ異なっている。たとえば、「ゆたかな情操を養う……」という表現

ある園では創作舞踊をさせてそこから子どもたちの情操を養うことと考えている。

ある園では勇気という点におもきをおき、子どものグループ活動における人間関係のあり方に力を置いているかもしれない。また、ある園では情操というとまず宗教的なアプローチを考えるだろう。

それぞれの方針のもとに園児総数にも、クラスにおける人数にも相違が出てくるのは当然である。わたしのよく知っている幼稚園が二つある。

A園とB園はどちらも独自の考えをもって保育に当っている進歩的な園である。しかし、その表われた形としてはA園は年長組一クラス八名、B園は三五名でA園の一倍近い数である。全園児数もA園は七〇名余、B園は二〇〇名近い数で両園には大きい開きがある。

A園の主張はこうである。あくまでも子どもたちに幼稚園とはいたのしいところであって、充実感と安定感のある所として印象づけたい。そういう土台に根ざして、先生と子ども同士の間に暖かいつながりができ、また、創造的、知的発達も芽ばえてくる。先生は個々の子どもと心の触れあいをもつたためにクラスの人数は年長であっても二〇名を越えないようにしている。園の雰囲気は静かな落ちついたものである。

一方B園の園長はいわれる。人数が多くれば、子どもたちの間

に喧嘩もおこる。遊具の順番も待たなければならない。騒々しいこともある。しかし、こうした問題に集団の中で取り組んでいくうちに園児たちは忍耐、工夫、協調、勇気を学びとしていく。名づつのグループを設け、輪番制のグループ・リーダーにグループをまとめる役目をさせている。二百名近い園生活は活気にみちている。

園によっては年少組にA園的、年長組にB園的配慮を、あるいはA、B園的考え方と全く異なる考え方のところもあるだろう。一斉保育と自由保育の混合が行なわれている園ではそれらの方針によりどの程度の比重をおくかによって保育のあり方が変つてくる。

当然のことといはながら、それぞれの地域により、園の歴史や伝統により、教育観や児童観により方法が異なつてくるのである。そして人数の問題も、保育方針如何によつて変つてくる。

二、物的環境と人数

人数というと早速経営面からそろばんをはじき出す向きもあるが、その問題はさておいて、物的環境との関係を考えてみたい。保育室の広さは人数と重要な関係にある。たとえば、かりに保育室が基準にはるかに及ばない部屋であれば、たとえ三〇人未満であつても子どもは自由な活動を阻まれてしまうだろう。しかし、たとえ保育室は狭くとも、廊下やテラスがつづいていて、これを充分利用することができれば収容人数にも余裕が出て

くる。小さい保育室に整理棚や机や椅子がぎっしりつまっているのをよくみかける。若い先生が机と机の間を歩くすきまもなく、子どもたちの前に立って指示を与えるのが精いっぱいであつたりする。製作などもいわゆる机の上でしかできないような仕事が多いため。先生の一斉的な指導に従つて子どもはハサミで切つたり、糊で貼つたりする。騒がしくなれば紙芝居を見せて静かにさせる。たえず受け身の姿勢で学習をつづける子どもたちは一枚の絵を画くにしても、手洗に行くにしてもいちいち先生の許可を求めるといふと不安になる。こうした園が一九六七年の今日、今なお存在していく、しかもその数も夥しい。

一学級の人数が多いのは日本ばかりでなく、昨秋の「チャイルドフード・エデュケーション」によればアメリカにおいても一人の教師によって七十名、すなわち午前三百五人、午後三百五人を教えているところもあり、英国のロンドンにも大クラス保育が平然と行なわれている所があるということである。

日本は人口過剩であるから狭い保育室に大勢の子どもを収容するのには当然であるなどということは暴論である。幼児時代にこそ可能な限りのよい環境を与えるべきであるし、このことの実現のために、努力がなされなければならない。まず、園でどういう子どもを理想像とするかということにつながつてくるが、自分で考えて行動できる子どもにすることが目的であるならば保育室のあり方と人数のバランスに関してもうと工夫が必要である。

いったい整理棚や全員の机や椅子を保育室に四六時中おいておかなければ保育ができないものだろうか。クレヨンやハサミや帳面は各自のものをかならず持たせなければならないのか。絵画製作はテーブルがなければ、リズムはピアノがなければできないものであるか。こういう固定概念によって不自由にされるのではなく、かりに一つの保育室と一定の人数の組み合わせがあるとすれば、これをどのように活かしてつかうことができるだろうか。たとえば時には床の上に坐つて先生の話をきいたり、小さいグループに分かれてそれぞれの趣向を凝らした仕事やごっこ遊びに没頭させることもある——それも室内やテーブルの上に限らず廊下や庭までも延長する。そういう流動的な環境のつかい方がひいては子どもに自発性を促す保育になっていくのである。

そうすると設置基準では四十人まではよいからと、やたらに詰め込むのではなく、ある程度は人数をひかえた方がよいということになつてくる。そしてさらに年齢による発達を考えると、けつきょくは三才児一五名、四才児二〇~二五名……の一般的な結論に到達することになるかもしれない。

三、人数と教師

「一クラスの人数は何人が適当か」この問い合わせてわたしは回答をもたない。むしろ保育方針はどうか、物的環境や保育方法、年齢発達はどうかなどの条件をつけてきた。それにもう一つ、教師という条件をつけたい。すべてが未知の就職はじめの先生

と、意欲があつて経験年数のある先生とは指導力ばかりでなく、先生自身の安定感からして相違がある。就職しはじめに四〇人を受けもつなら、その新しい先生はまず子どもたちを十把ひとからげにしてひきまわすことで精いっぱいだろう。

わたしの願いとしては若い教師があるグループの子どもたちと夢中になつて何かをやついて——それは魚つりごっこでも工作でも何でもいいが——そしてなおかつ全体を見渡せるぐらいの人数が適当であると思う。つまり保育者が、子どもひとりひとりを生かしつつ、保育者自身も生かされ、なお子どもたちの集団生活ができる程度の人数である。(諸条件によるから一概にはいえないが、少なくとも年長組であれば三十名以内であつてほしい)このようなことは理想主義ではなく、良心的な施設教育を存続させたい意図があるならば、現実的に経営者の側にもつと配慮があつて当然ではないか。

四〇人以上でもすばらしい保育をしているベテランの先生方もいる。しかし、わたしはできれば少数主義をとりたい。四〇名などというのは一般の教師の体力や能力についていえば、すでに限界を越えているものではないだろうか。

四、一対一の妙味

今日の日本の幼稚園、保育所ではいわゆる「教育ママ」ならぬ教育園長や教育先生が多くなつてきているようだ。意図された教育があまりにも幅をきかせている。(もちろん、最少限の基本的

なものへの意図すら無ければ問題にならないが)。ここで意図されない教育に対してもう少し考えてみたい。米国の人を受けてみた神学者は "Language of relationship" すなわち「関係の言語」ということをいつている。ものごとの本質的な意味が知られるためには、その言葉の背後にある事実が経験されなければならぬ。愛ということも教えるだけでは意味がない。〇才から子どもをとり巻くところの大人们たちの共同体が隣人のために真剣に問題に直面し、これを解決し、愛を体験としてくぐった時、子どもたちは「愛」という言葉を知る以前にその意味を知るだろう。そういう意味の言葉がわたしの印象に残っている。

このような言葉を引用するまでもなく、ここで指摘したいことは、集団の教育における子どもと子どもの人間関係について盛んにとりあげられている今日ではあるが、それと同時に、あるいはそれに先だって保育者と子どもの関係をもつとこまやかなものとしてとりあげ、保育の中で育していく必要があるということを強調したい。子どもを甘やかせるということはちがつて保育者と子どもが一対一で心の触れあいをもつということである。

毎日の保育の中でこの一対一の妙味を味わっている教師がはたしてどれだけあるだろうか。これはときには意図されない保育であり、教師自身の問題もあるわけである。

以上のような諸条件の上にたつてわたしは一クラスの人数の問題を考えてみたいと思うのである。(東洋英和女学院短期大学)

保育所

クラスの子どもの人数について

秋田 美子



保育所では児童福祉施設最低基準令（昭和24年に施行）の中で保育者の受けもつ乳幼児数が定められています。また子どもひとりあたりの広さも一応の基準が出されています。

この中で、保育室や遊戯室の広さについては都市を除いて地方ではかなり地域性に合わせてゆうすうのある枠を独自にとっている施設が少なくありません。それに引き換え、都市では公私を問わずかなりこの基準を約子どもおりに押しつけています。

その主な理由は土地がないこと、あっても高額で手に入らないことです。しかも土地不足は反比例して利用家庭の多いことを示しており、小住宅の密度の高さは定員と保育室との関係をますます厳しいものにしております。

少なくないという厳しさです。最近はさすがに都市では鉄筋コンクリート建てには二階を使用してもよいという方向に厚生省が踏み切る措置もとられているようで、立体的な空間利用により、この基準を守ることを指導しているときいております。

3才未満児は更に厳しくひとり0.5坪でもよいような基準ですが、これではベットを備えるとそれで一杯で、子どもは極端にいえばその下で遊ばなければならないほどの広さしかないので、保育室またはほふく室であるのを、ふたつを加えて1坪から1.5坪までの広さを保とうとしている施設も増えてきました。

保育所の財政は公私ともに貧しいところが多く、最低基準が最高基準のような形で実施されてきました。むしろ一時はこの基準ですら高いとして更に引き下げようという動きがあつたくらいです。しかしともかく、この基準も制定されてから、既に18年の月日

が流れ、一般社会の生活水準もかなり大きな変動があり、発展があつたわけです。

いわば一般社会の水準から見るかにおいてきぼりをくい、いさか古色蒼然たる觀がある基準といわれながら、容易に改訂されません。

国民の生活の中でも衣食住の面で、もつとも立ち遅れている住宅問題との相関として観ていく時、いろいろの隘路があることもうなづけないことはありませんが、少なくとも前進の方向をとる姿勢だけは子どもの成長発達のため、確保しなければ思います。

保育室の広さは何を基準に考えて、これだけ必要だというかということになりますと、いろいろの理論や考え方があるでしょう。保育所という機能と子どもの成長発達から考えると、保育室は0.5坪から0.7坪を、遊戯室は園児の定員ひとりあたり0.4坪から0.6坪くらいは最低欲しいものです。

もちろんこれは正確な科学的な資料や根拠によるものでなく、いわば経験による実測のようなもので、運動あそび、グループ遊び、協同遊びなどや環境づくりのための遊具、教具・教材などの配置を考慮しての広さです。理想的なことをいえば更に2割増ぐらいの広さをと考えます。

3才未満児はせめてひとり1.5坪を欲しいと思います。0才児は

ともかく、歩き出しの1才以上となるとかなり空間が必要です。危険をみとおせない上に、スマートな行動ができず、転ぶ、ぶつかるなどの事故の多い年齢であるだけに、ある広さが必要なことは当然です。

場所の移動も困難な年齢ですから、ほとんどの行動が保育室で行なわれることになるので一層部屋の広さが問題になります。もちろん、屋外での遊びはじゅうぶんに庭でさせるにしても、屋内の生活は保育室が重点になりますのでひとり1.5坪以上の広さがないと発達の激しい時期であるだけに問題が起るようなるとも心配されます。

運動的なあそびと同時にひとりひとりが静かに遊びに集中し、他の子どもに妨害されないためにもこの広さは是非欲しいと思いまます。

次には保育室と受け持ち人数について考えてみたいと思います。これも現在は3才未満児7人に保育者ひとり、3才以上児30人にひとりという基準になっています。これを受け持ち人数の限度という立場から私たちは次のような改訂を要求しています。

0才児 3名

1、2才児 5名

3才児 15名

4才以上

20名

要求なのです。

1日8時間以上10時間近い時間在保育所の中で過す子どもたちが大部分であることを思えば、空間としての部屋の広さと同時にいうより、更に大切なものは、保育者対子どもの関係です。すなわち疲れた保母が疲れた子どもたちを連日、継続して保育しているような状態がつく場合、保育の効果はあがらず、労多くして功少なしの結果を産んでこります。

特に低年齢児が長時間にわたっての保母との生活を、長い年月にわたって続けなければならぬ保育所では、幼稚園や小学校に比較して、かなり受け持ち人数については慎重に考えなければならない問題を含んでいるのではないか。どうか。

ひとりひとりの子どもたちに直接手をかけていかなければならない3才未満児やかなり介助を必要とする3才児などについては、現在の段階のように、3才未満児7人に1人、3才以上児30人に1人というような区分でなく、年齢差のもつ意味をじゅうぶん理解した、きめのこまかい区分を考慮されて当然ではないかと思います。

われわれが、既に10年にわたって改訂を要求しつづけてきた4段階の区分でさえ、西欧諸国に比較すればなお、隔差があるわけで、決して不当な線ではなく、日本の貧しさを考慮した慎ましい

0才児保育に踏み切らねばならない現在の婦人労働と子どもたちの問題が、保育所の新しい課題として最近はしきりに採り上げられています。産休明け（生後2ヶ月半）からの乳児の場合は、一対一の受け持ちが当然なわけですが、これを3名に1人ということは、専門的教育をうけた者が保育するという意味で、子どもたちに必要な発達は最低、責任をもつて指導することを考えての人数です。

この年齢で大切なことは、生命保持に必要な衣食に関する生活をひとりひとりの個人差に応じて与えていくことと、あそびへの興味を育てるなどと思いますが、さらに病気やその他の身体的異状についての観察や処置が重要な役割です。そこで3名に1人が最低の基準ということになります。

1、2才児になると、活動的な行動が歩行の完成や全身の発達と共に激しくなります。しかも意欲的であるだけで、行動に対するみどおしのない年齢だけに、安全に関する指導が保母の大切な仕事になります。

更に言葉ができる時期であるだけに対人関係や対話などの生活を保母はひとりひとりにじゅうぶん与え、生活の中でも、遊びの中でも、よい人間関係が始められるようになると考えますどう人に

1人が限度といえましょう。

健康に関することは、病気に対する予防や措置だけに止まらず、遊具や場所を使っての運動的な遊びも積極的に与えなければならず、また、基本的な生活習慣を自立させる方向づけを順序立てて、ひとりひとりの子どものテンポに合わせてしつけていこうとする時、この人数は決して少なくはありません。

子どもたちは保母を仲介として遊びはじめますが、まだ保母対ひとりひとりの子どもという関係が子どもの側から強く要求されている年齢であるだけに、生活やあそびの単位としてのグループの大きさからいっても、5人以上はむりのよう思います。できれば3名ぐらいの単位が理想ではないでしょうか。

3才児が現在30名に1人ということは、3才未満児との比較でも正に暴規準といえます。7名に1人から、いきなり30名に1人ということには、理くつや子どもを考えている面が全くなく、財政的、経済的理由が中心になっているだけだといえるように思います。

もちろん将来もこのままというわけではないと思いますが既に10年近く改訂を要求しているし、現実に20名をうけもつている現場はほとんどないようです。

15名に1人ということは、友だち遊びを好むようになり、保母

対自分のわくの中から抜けでていくようになるので、少々多くの子どもでも生活がなり立つようになります。ところが友だちとの遊びの中で親しい仲間ができると同時にけんかがはじまったり、自己主張が強かつたりで、よい仲間関係を作つていき、ひとりひとりの子どもの個人差のある発達に心をくばっていくためにはこれが限度です。

4才以上となると、自分のことはほとんど保母の手を借りずにできるようになるので、受け持ちは20名になつても余りむりのない生活が進められるでしょう。しかしクラスという集団を子どもたちが認識して考えたり、行動したりできるためには20名ぐらいが限度ではないでしょうか。

この年齢になると個人対個人の競争や対抗のおもしろさ、楽しさを感じると共にグループ（10名ぐらい）同士の同様の関係の中で協力とか責任感を感じての行為も増えてくるので、いわゆる集団行動の高まりを育てていくためにも20名程度の人数は適当だと思います。

すなわち、保母の側からいっても、子どもたちの側からもこの人数が望ましいと考えます。じゅうぶんいいつくせない面が少ないとおわびします。

保母の受持ち幼児数が保育におよぼす影響

星 美 智 子



一、研究の目的と方法

幼児を保育するのに、一組の人数はどの位がもっとも適当かという問題は、幼児教育にとって重要な問題である。北欧やアメリカの保育所では一組の人数を15名ぐらいにしている所も多いと聞くが、現在日本では、30人以上さらに40人、50人と一組にいれているところもある。

わが国の保育所認可の最低基準として、年長幼児30名に対し保母1名、部屋の坪数1名につき0.6坪、あるいは乳児や2歳未満児は10名につき保母1名という規定がある。これはわが国の経済的・社会的条件を考慮して決定された基準であるが、経営上この水準でも高すぎるという意見もあるし、一方、保育の立場から水準をもつとあげるべきだという意見もある。

こうした現行基準の可否の判断のために、そのよりどころとなる科学的資料が要望され、この要望にこたえるための一端として

本研究はおこなわれた。

目的 ひとりの保母の受持つ人数の多少によって、保育効果にどのような影響を与えるかを実験的に研究する。

対象 東京都公立保育園2、私立2、(年長、年中組)

実験条件 ①被験者となる保母は経験1~2年、25歳前後のもので各保育所2名。おなじ保母が受持つ幼児数の変化による結果を考察し、保母による保育技術その他の差は除外する。
②幼児は60名を30名ずつA・B組に無選択で分ける。次回はA40名、B20名とし、さらにつきの回はA20名、B40名とする。一つの保育所で同時に2組実験できるようにしたわけである。なお、50人グループ、60人グループもおこなった。子どもの動搖混亂をさけるため、新しい編成をおこなった第1日は観察せず平常の保育、第2日に実験する。
③行動観察をする子どもは出席番号順に各実験組3名ずつ抽出す

④実験条件を同じにするため、各保育所に観察項目をいれた一日の保育時間、内容を依頼する。

観察項目

①規律——伝達の徹底（庭で自由あそびの児童に、保母が集りの合図をする。この集合時間と合図の回数）。自律（おやつ、食事中の観察）。保育妨害（けんか）。混乱（所持品の落し物）。待ち時間（スキップ、製作のときの時間測定）以上、保育の規律に関して児童数の多少がいかに影響するかを見る。

②保育内容——製作（実験回数にあわせ三種類用意し、保母の指示も一定させる）、紙芝居、スキップをとりあげ、児童の態度を観察する。保育内容の理解としては製作を保母の指示通りおこなつたかの検討。

③社会関係——保母と子どもの関係、子ども同士の関係をしらべる。

観察方法

①保母一人に対する子どもの条件をくずさぬために、観察者は各組1名、室外から観察し、子どもとの接触はさける。

②短時間見本法による観察。つまり、予め抽出されたA B C児を、1分ずつくりかえし観察していく。1分観察のあと1分休憩（この間に次の子をさがし、前後の関連ある行動を把握する）をいれる。以上を作成、スキップ、紙芝居の保育時間中おこない、同一の子が組の人数編成の変化によって影響される行動傾性をみる。

③全体的な子どもの状態を把握するため映画撮影をし、結果を保

育経験者に評価してもらう。16ミリ撮影機で製作の始まりから7分、14分目と2回、スキップと紙芝居はそれぞれ4分目に各1回。1回の撮影は10秒とし室内を一往復させて子ども全体を撮る。子どもの注意をひかぬよう離れた距離から撮影し、ライトも使用しない。

④所要時間はストップウォッチで、一番早い子と一番おそい子のみ測定。人数や回数の必要なものは頻度を記録する。

二、結果

1. 行動観察

(1)抽出された児童は全体で24名で、それぞれがクラス人数を変化させた三条件のもとで観察された。またそれぞれの日に製作、紙芝居、スキップの三場面で観察され、各児童の1分記録の総数は27~39にわたっている。

(2)行動分析 子どもの行動そのままの記録なので種々雑多な行動があらわれた。これを、保育の立場から望ましい行動と望ましくない行動に大別し、さらに望ましくない行動をつきの段階に区分した。Iいたずらしながら保育にのつていて、IIよそごとくをする、III集団をみだす行動の三つである。これを、ひとりひとりの子についてクラス人数の編成別にどう行動が変ったかをしらべた。

つぎに全体の傾向をみるために合計し、30名組の数値を100として20人、40人組の指数であらわしてみた。その結果が第1表

第1表

項目	行動場面	第Ⅰ段階			第Ⅱ段階			第Ⅲ段階		
		20人	30人	40人	20人	30人	40人	20人	30人	40人
製紙	芝居	164	100	110	97	100	96	72	100	120
ス	キ	99	100	77	71	100	84	44	100	129
		175	100	125	145	100	125	93	100	205

である。

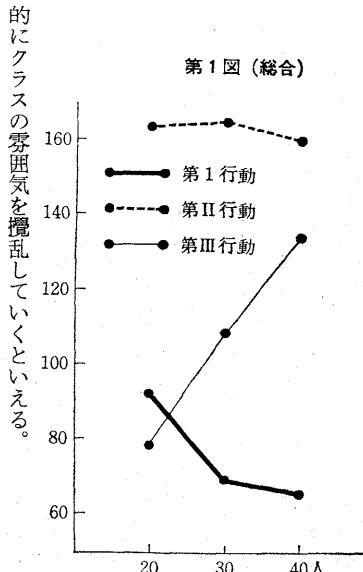
製作においては、Ⅰの行動が20人組で一番多く、Ⅱの行動は三組とも差がないが、Ⅲの行動は20人組が少なく、30人組、40人組と増加していく。紙芝居では、Ⅰは20人、30人組に多く、Ⅱの行動は30人組が多く、Ⅲは40人組が一番多い。スキップの場面でもほとんど同様であり、Ⅲの行動が40人組に圧倒的に多い。

以上三つを総合して考えると(第1図)、20人ほどのグループでは、Ⅰの行動(指いたずら、傍観など)はみられても集団を乱す悪質な行動はそれほど多くない。これに反し、40人位の多集団になるとⅢの保育妨害的な行動が著しく増していく。

これはひとりの子どもにみられる変化である。すなわち20人組でおとなしかった子が40人組で妨害的にふるまうようになつてい

る。

したがって、組全体でみれば、20人組では保育にのついていても40人になるとめいめいがさわぎだすことで集積され全體が喧騒と混乱をきわめてくる。子どもの行動がおなじであっても、人数の増加でクラスは騒しくなるが、人数が増加した上にひとりひとりの児童の行動が妨害的に変つてくるので、人数の増加は加速度



的にクラスの雰囲気を攪乱していくといえる。この数字からみて、20人組が望ましいのはいうまでもない。しかし、許される範囲で何人まで増加してよいかを考えるには、Ⅰの行動とⅢの行動の線の交叉するところを考えるのが適当であろう。第1図のように、この点は22.5の位の人数が一クラスとして恕限人数といえるし、これ以上増加することによって保育は急激に困難になる。

2. 全体の状況

撮影されたフィルムをでたらめに並びかえて番号をつけて映写し、12名の保育経験者に場面ごとにABCの三段階に評価してもらう。Aを3点、B2、C1点とし、各評定者の平均をみると、20人組二・三二、30人組二・一七、40人組一・九八、50人組一・八二と人数の増加により点数が低下する。評価の段階別を表示するとAとCの交叉点は36人となり、これ以上では全体の状況が著

しく混乱するといえる。

3. 所要時間

クラスの人数の増加は保育項目を実施する時間にも影響をあたえる。スキップは子どもひとりずつ行動させていく保育の代表として、ひとりが室内を一周し、つきの子というように全員にさせた。その時間は第2表のように、40人組は20人組の倍以上かかる。同じ時間内の保育と考えれば、40人組で1回の経験が20人組では2回経験できるわけである。

皆が一せいに行動するばいも、人数がふえれば、早い子とおそい子の時間のズレが大きくなる。第3表は集合時間の幅である

が20人組が30人になると2.5倍ほど時間幅が広くなっている。製作時間の幅をみると（第4表）、30人から40人に増すと三割近くの時間の無駄が増してくる。40人組では早くできた子は約20分時間を空費することになる。

4. 保母の働きかけ

幼児数がふえれば保母の手がかかり保母の働きかけがふえるの

は当然である。これをもともと単純な保育行為である集合場面でしらべた。庭で遊んでいる子に集合の合図を口にして、そのあと集まるまでの保母の行動を記録した。働きかけ全体としてみると（第4表）、20人組で7回で20人組で7回で18回と2.5倍以上になる。40人組になると、ぐずぐずしている子などへの個人的働きかけが減じ集団的働きかけがふえる傾向がみられる。クラス人数が増加すると個別的指導から全般的指導へ移行するともいえよう。

（5. 子どもの理解度、6. 社会関係 省略）

結び

ひとりの保母が、効果的に保育するのに何人までが限度かを明らかにするために、受持ち人数を変化させて四つの保育所で実験的な研究をおこなった。その結果、子どもの人数の変化が保育におよぼす影響は非常に大きく、そこには、われわれが経験や想像で把握している以上のものがあることが明らかとなつた。

保育内容や保育場面によって、それぞれ多少のひらきはあるが、総合して考察すると、保母ひとりの受持ち人数は25人位が望ましく、35人が限界点であり、これを越えると保育を極度に混乱させていくといえよう。

本研究は、厚生科学研究所「保育所最低基準に関する研究」の一
部であり、愛育研究所分担部門を牛島義友研究主任のもと
におこなつたものである。

（日本総合愛育研究所）

第2表
スキップ所要時間平均

編成人数	所要時間
20人	212.3秒
30	370.4
40	438.6
50	563.5
60	685.0

第3表 集合時間の幅

	20人	30人	40人
平均	62秒	158秒	179秒
指數	39	100	113

第4表 製作時間の幅

	20人	30人	40人
平均	861秒	881秒	1131秒
指數	98	100	128

幼稚園のクラスの人数について



Childhood Education,
Association for
Education International
Sept. 1966 より

米国の幼年教育誌 *Childhood Education* の一九六六年九月号は、「教師一生徒の比率と学習」と題して特集をしている。ここでは、そこに記されたいくつかの報告の内容を紹介する。

米国の幼稚園・学校における教師と生徒の比率

まず、A・Vケラライアードは、「効果的学習と教師一生徒の比率」と題して、米国教育協会(NEA)およびその他いくつかの調査報告をまとめている。一九六五年のNEAの調査によると、一、六六〇、六〇六人の幼稚園児の中、六八・五パーセントは、二五人以上のクラスに入っている。しかも、四一の幼稚園は、一クラス五〇人以上である。すなわち、二五人以下という理想的な小人数のクラスで教育され

ている幼児は、全幼稚園児の三一・五パーセントにすぎない。これを小学校児童と比較してみると、米国の中学校全児童の八三・九パーセントが、二五人以上のクラスに編成されており、四八・三パーセントは三〇人以上、一三・一パーセントは三五人以上、二・五パーセントは四〇人以上である。すなわち、小学校は、幼稚園よりも一学級あたりの生徒数は多いけれども、半数は三〇人以下の編成であり、四〇人をこえるところはごくわずかである。

米国の幼稚園のクラスの大きさを語るとき、米国においては通常、一人の教師が午前のクラスと午後のクラスと二クラスを担当している事実を見なければならない。故に一人の教師についてみると、午前三〇人、午後三〇人のクラスを担当することは稀でない。この論文においても、この事実に眼をつけ、これを高等学校

の場合と比較して論じている。すなわち、一九六五年の全米高等

学校のクラスの大きさの平均は二九人である。年齢が小さいほど

個人的配慮を必要とするのに、これでは幼児はあまりにも尊重されていなかと強く論じている。

アイゼンバーグら（一九六六）の実験教育の結果によると、幼児数を一クラス一五人にしたとき、IQは八ないし一〇上昇し

た。その原因としては、教師が「温く、活動に変化があり、柔軟性があること」が重要であると指摘している。その他の研究でも、明らかに、「温かさ、活動の変化、柔軟性」は重要な要素であるとしている。

G・M・キャノンの研究（一九五五）によれば、幼稚園のクラス

の大きさが大きくなると、攻撃的な行動が多くなり、教師との個人的接触が減少する。小さなクラスでは、グループ生活はより友好的であり、活動が多様であり、創造的である。

ヘレン・ヘファナンは、クラスの大きさについて次のように述べている。「三五人ないし四五人の大きなクラスでは、明らかに子どもたちは個人として扱われない。このような巨大なグループでは、その結果としてあらわれるものは子どもの従順さである。そして教師は子どもの要求を認知することができず、個人指導は不可能となり、個人について知ることができなくなり、問題解決

を助けるようなことができなくなってしまう。

それでは、教師一生徒の比率はどのくらいが望ましいか。

この調査報告の結論では、小学校で二五人が望ましい最大限の人数である。環境的に劣悪な地域で、五人の子どもに一人の教師がついて一五人一グループとすれば、すばらしい教育効果をあげることができる。

現代の進歩した社会で、これだけのことをすればすばらしい教育ができることがわかっているから、どうしてこれくらいのことができないのだろうかとこの調査報告は結んでいる。

多人数のクラスと少人数のクラスとはどのような相違があるか

第二の報告は、英国のロンドン大学のG・M・キャノンによる「幼稚園のクラスの大きさの一研究」である。

「小さな部屋、机と椅子がぎっしりつまつていて、机の間を歩くこともできない。四十人以上の幼児が一部屋の中にぎっしりつまっている。五、六才の子どもが一日の大部分を机の前に坐って、静肅な、形式的な仕事をしている。教師は当惑し、重労働で、このような課業は適当でないと感じながら、こんな大きなグループをどう扱つたらよいか他により方法もみつからない」これは一九六六年のイギリスのロンドンのある情景である。しかし、これは

今日の世界のいたるところでみられる情景であろう！

あまりにも多くの子どもが、あまりにも少ない教師のもとに、

る。したがって大団体にみられるような、「一人の友人に依存する」行動はほとんどみられない。

あまりにも小さな教室の中には、現代のあらゆる場所で、教育の重要な問題となっている。あまりにも混雑したクラスは、あらゆる年齢の子どもに重要な問題であるが、ことに集団経験をはじめたばかりの幼児には致命的な問題である。それは将来の学習にわるい感情や態度を育ててしまう。

3. 教師との接觸 小集団において、幼児と教師との接觸はより緊密である。ここでは、教師は、子どもの生活において「一人のより重要な人物」となっている。また小集団においては、教師はそれぞれの子どもがもつユニークな人格を認知して、教師自身も創造的にふるまうことができる。

この研究では実験的に大集団のクラスと小集団のクラスを比較している。大集団の平均児童数は三八・五人、小集団クラスの平均児童数は二四・七五人であり、いずれも同一の教師が、同一の部屋と設備の中で、同一のプログラムのもとでの指導である。その結果は次のとおりである。

子どもの活動　つみきとままだごとにについて両者に明白な相違が観察された。小集団の子どもが遊びに変化があり、創造的であったのに対し、大集団の子どもはほとんど机の前に坐って絵をかいていた。それは、それ以外の材料や設備を用いる機会がないためでもあるし、また、クレヨンは家庭でも使用するのに慣れている材料だから、安心感をもって使うことのできるものだからである。

1. 攻撃性について 大集団において、より攻撃的な行動がみられた。これは、その教室にあるものを使うのにうんと待たされたり、やりたいことも代りばんこにしなければならないことに起因する欲求不満ということで説明される。

友人との結びつき 小集団の子どもたちとは、よりたやすく友人をつくり、その人数は大たい五人であり、許容的な雰囲気で友人に応ずる。また小集団の子どもは、所属意識をもち、より快く集団生活に適応し、お互いに対し寛容であり、協力的であ

5. 教師の感情 大集団は、むずかしく、うるさく、秩序がないと記録され、小集団は情愛がふかく、くつろいでいて、生産的

子どもも教師もへとへとに疲れてしまうのである。それに対しして、小集団では、教師も子どもも、自主的、創造的であり、幸福感をもつていた。そして教師は小さなグループの中で活動するとき、満足感と、たのしさと、成就感を味わうことができた。

第三の報告は、カリフォルニア小学校長会のクラスの大きさに関する委員会の一九五九年の報告の引用で、クラスの大きさに関する研究の最近の動向を概観紹介してある。それによると、該当する研究は二六七もあるが、方法論的に不十分なものが多く、その中から最も信頼のおける研究二三を取り出した。その中、七二パーセントの一六研究が、小規模の学級を好ましいとし、三研究が大規模の学級を好ましいとしている。そして残りの三研究がいずれとも結論を出していない。

子どもの理解とクラスの人数

第四の報告は、R・E・ビルの「理解することは重要か」と題して、子どもの個人を理解することは教育の上で重要だといわれているが、それは教師の担任する子どもの数と関連があることを論じている。やや基本的な問題の側面を扱っているが、次にその概略を紹介する。

人間理解に重要な概念の一つに、「経験に対する開放性」(openness to experience) ことがあるが人が自分自身や周

囲の世界を見るときに、それが自分の経験をそのままに認知したものであるとき、その人は経験に対しても「開かれて」いるといふ。「開かれた」人は、経験が増すにつれて、たえず変化し成長する。それに対して、「閉ざされた」人は、そのままを見ることができないで、認識が変化することに抵抗を示す。その人は、防衛的であり、拒否的である。

教師はこの「経験に対する開放性」について、いろいろである。たとえば「開かれていない」教師は、自分がいちばん困っている問題は、「学習意欲をもたず、学習能力をもっていない少年少女を教えることだ」という。もっと「開かれた」教師は、自分の当面している問題は、「いかにして教師として自分自身が向上しつづけるか」ということだと述べている。「開かれた」教師は、積極的、肯定的な態度を示すことができる。

ところで、いくつかの研究の示すところによると、教師がより「開かれて」いると、子どもはその教師を、自分の成長に役立つ関係を与えてくれる存在としてみている。また、教室の決定は、教師と子どもの両者によってなされる。より「開かれていない」教師のクラスでは、決定は、教師か子どもかいずれか一方のみによってなされる。そして、「開かれた」教師によって教えられた子どもは、自分自身に対しても、他の子どもに対しても、より積

極的、肯定的である。学業に対してもより積極的である。教師が子どもを理解するときに、それは明らかに、子どもの学習に影響をもつてゐるということができる。

そして、教師が子どもを理解できる程度「開放性」は、その受けもつ子どもの人数と関係がある。人数の負担が大きくなるほど、教師はより防衛的となり、より「開ざされ」る。すなわち、クラスの人数は、教師にとっても、子どもの成長、学習にとっても重大な問題である。

クラスの適正人数をきめる要因としての依存性

第五の報告は、D・H・コーエンによる「依存性とクラスの大さき」と題する論説である。ここでは、クラスの人数をきめる要因は何かという問い合わせはじまる。管理上の便宜とか、財政上の問題とかが、これをきめる決定要因ではなく、まして、いいかげんにきめるのであってはならない。もう、しつかりした根拠にもとづいてクラスの人数をきめるべき時代である。大学の講義では二百人の学生がマイクロホンで講義をきき、そのあとで討論の時間を持つ。その學習様式はまったく言語によるものである。あるナースリースクールのクラスは一五人であり、先生と子どもの間では会話が交され、動きがある。その學習の様式は、感覺的具体的、直接的である。大学生の場合には學習の責任は学生自身

にあり、ナースリースクールの場合には、子どもはおとのを与える機会に依存している。

この子どもとおとの依存関係には三種類ある。第一は、情緒的——社会的依存性である。それは、おとのからの愛情を求め、承認、支持、注目を求める要求であり、教師は信頼し、頼ることのできる存在であることを求められている。よき教師はこの要求にこたえることのできる教師である。この依存の要求は、乳幼児期にもっととも強く、成長とともに次第に減少していくが、おとなになつてもなお存在するものである。クラスの大きさはこの要求をみたしめる大きさである必要がある。

第二は認識的——知的依存性である。これは教師がより多くのことを知っているが故に生ずる教師—生徒間の依存性である。學習者の年齢が小さく、未経験なほどおとの知識に依存し、年齢がすすむにつれて自分で解決できる領域はひろがっていく。もしも教師があまりにも多くの生徒を担当すると、この依存性は年齢とともに減少しないで増加していくであろう。

第三は具体的感覚的なものに対する依存性である。年齢がすすむにつれて、具体的なものにたよらないで言語による學習が可能になる。いったい、子どもの発達のどの段階で、子どもは坐つてきいて、言語によつて學習していくことができるのであろうか。

どのくらい具体的物理的経験が必要となるであろうか。その程度によって、教師が一人の子どもに必要とするエネルギーの量がきまつてきて、クラスの人数がきまつてくるであろう。

ここに述べたような教師と子どもとの間の三つの依存関係によつて、クラスの大きさはきまつてくるであろう。年齢が小さいほど、一人の教師の担当できる子どもの人数は少なくなることは明らかである。

教師の創造性とクラスの大きさ

教室における教師の創造性は、子どもの学習をすすめ、学習効果をあげるのに重要な要因である。R・W・オットは、ある市の四〇〇人の小学校の教師を対象とした調査を行ない、教師の創造性と関係のある要因を研究した。その中で、クラスの大きさは重要な要因であった。次にその要因について挙げておく。

- すぐれた教師を観察する機会が与えられると授業はより創造的になる。

- 校長が教師たちを励まして、個々の教師の可能性をひき出させるのにたくみであると、より創造的になる。
- 柔軟性のある日案であると、教室はより創造的となる。
- 授業の計画が注意深くなされていると、授業はより創造的となる。

・ 教職員相互の間に、気持ちの交流と信頼があると教師は創造的になる。

・ 校長が创意と創造性に対して健全な態度をもつていて、教師がいろいろの教え方をためしてみるとができるようであると、授業はより創造的となる。

・ きまつたやり方とは違ったやり方が奨励されていると、教師はより創造的となる。

・ 教師が従うべき規準が固定しており、毎日のスケジュールが固定していると、創造性は減少する。

・ 教科書を全部すまさねばならないという気持ちから解放されると、授業はより創造的となる。

以上のような要因がみたされたためにも、クラスの人数が少ないことは重要な条件であることを、この調査は結論している。

いよいよ、クラスの人数をめぐっての米国におけるいろいろの研究や論説を紹介したのであるが、クラスの人数が少ないと云ふことが教育効果をあげるのにも重要な条件であることは、ひとしく一致している点であった。ことに幼稚期においては、クラスの人数が適正であることが、教育の基本条件であることは明らかなることであろう。

幼児の創造的活動の指導（下）

——音楽リズムを中心として——

岡田 鈴代



（四）集団的な自由表現の発展について

二学期も半ばになりますと、幼児の活動も次第に集団的になりますので、集団でする表現的な活動の姿をつぎにおいてみたいと思います。

第一日（十一月十四日）

公園に散歩に出かけました。赤い実を手にして喜ぶ幼児、広場をかけ回り数少ないどんぐりや、落ち葉を求める幼児、大木を見上げて「お空にとどくみたいやに」と、かかるようにしている

S子、老木の根っこ穴をのぞいて「何かいるぞ」「まっくらな」とH、I児の会話「くまさんかわからんな、な」「ちがうに、おばけや」などと懸命な顔つきでうなづき合いをしていました。そのうち、H児が先頭になつて「探検ごっこよか」「探検いくもものついておいでー」と、元氣者同士が友だちを呼び合い勇んで老

木の間をかけまわっては、穴のぞきをしていました。足を高くあげて、きぼつてあるく姿、穴をのぞく身体つきなど、本当に何かを探検するようでした。こわごわ女児が後について行つては「キヤツ」とにげていく姿などがみられました。

この頃になると、友だち関係も成長し、遊びの内容が旺盛になりますので、教師との関係でする活動よりも幼児たちの間での活動の方が目立つてくるようです。

第二日

そこで次の日にみんなで、自分の思うままをのびのび表現するように、またその内容に五才児らしい工夫や考え方を受けとめてするような活動をさせたいと思つて、幼児の発言や行動を生かすようにして指導してみた。即ち、幼児のいろいろな会話の中から、適当なものを、幼児たちで選択させ、その言葉から感じとったものを表現させてみることにした。次はその実践例の一部です。

ナレーション

表 現

。公園の木の葉が、赤や、黄色になつてゐる。

。小鳥たちが喜んで遊んでいるの。

。風さんにふかれ、て木の葉たちや、どんぐりさんも落ちてきた。そこで、どんぐりたちは、かくれんぼをして遊んだ。

。椅子の上にのつて、五人、六人のグループが点々と大木を作り、「ぼくもみじ」「いちょう」と両手を大きくまわして大木になる。手をはばたかせたり、二人手を組んでどんぐり木に話をしたり、とまりたりする。

。フワーッとスローモーションのようにとぶ。体をまるくしてころがる。また、友だちとぶつかり一緒の方向へころがる。

。大木の椅子の間にかくれたり、ジャンケン鬼などをする。

この日は、木の葉グループと、どんぐりグループの役割交代をして遊ぶのに興味を示しリズムとしての発展をみることができませんでした。何か一つの経験を話しあいながら、創作することが大変むずかしいと思いました。

第三日

私は何かヒントを与えることによって、並列的なグループ活動から、次第に立体的な表現がみられたらと思つて「木の葉や、どんぐりさんは、どんな遊びをしているのかしら」と話しかけました。

た。すると絵画コーナーでは、色画紙に幼児らしい園外保育での絵を描きはじめましたが、身体的表現としては、現わすことが困難なようでした。「兎さんや、子ぐまさんが、葉っぱを頭につけてリボンでいつとるの」というM子「どんぐりが一列に並んでかけっこをしているの」とか「穴にかくれてかくれんぼしているの」など大きな頭のどんぐり坊やのかけつこの絵や、穴から兎や、くまの顔だけ出しているなど豊かな絵ができました。

また、登園と同時にままごと遊びに興じているグループのみられました。それは動物のお母さんやお姉さんになつてのピクニックです。葉っぱや、木の実のごちそうをどつきりもつて、赤ちゃんをおんぶして、このピクニックは園庭にまで場を広げていきました。「こ、遊園地なんさ」「ブランコもあるの」といて、ところせましとかけまわり、お弁当をすませて部屋にもどる時は笑顔がいっぱいでした。このグループは、お弁当づくりに懸命になりました。「のり巻きやら、サンドイッチといった調子に一時間余り遊びました。

このように、幼児たちの遊びの内容が意外な面に発展していくました。リズム的なものができずに残念でしたが、友だち同士の結びつきがかなりできて、グループでの積極的な活動が多くみられますため、幼児たちの活動を十分に発展させることに重点をおき、気ながに創造性を阻害することのないようにいたしました。

それで、この日は幼児たちのグループでの遊びを発展させるこ

と、絵画表現を中心として終ることになりました。

第四日

昨日の「駆走つくり」のグループは今日も続けて遊んでいた。また園庭に線をかいて、リレー競争をやっているグループもありました。私はこのようすから、幼児たちの考えが知らず知らずに別の方向にむいていくような気がした。しかしあせらず十分にこれら遊びをさせてやろうと大切に見守ることにしました。

卷二

園外保育をきかせたこの表題の展開には、いくつかあきらめていました。そして今日の幼児たちは、どんな面に興味を示していくか、不安と期待の祈りのまじった気持で朝からそれとなくいろいろな動物のリズム曲を部屋に流しておりました。すると案外消極的な幼児がにこにこしながらそばによってきました。私は曲を小さくして「この前行った公園たしかったね」と聞きましたと「うんお弁当持ちの日に弁当をもって行きたいわ」とS子「兎さんやりすさんがほんとうに、おつたらしいのに」「そんなんおるかな」「どんぐりなんかあまり落ちとらんであかんわ」と自分たちのこととそれをそれが話し出しました。

そこでたくさんの話や素材の中から体の動きで表現し易いものを集まってきた幼児たちとともに選んでまとめてみようと思いました。これらの動きには伴奏をタンブリン、ピアノを用いてみました。あそびの方法は第二日目と同じです。

<p>。さあ、お弁当をもって公園にでかけるの。</p> <p>。木の葉やどんぐりたちが、はやくおいでのと呼んでいるの。</p> <p>。穴の中にいるりすさんや、兎さんをみんなで「おいでー」と呼んでるの。</p> <p>。高い木の上から見ていた、どんぐりたちも「ぼくたちもいっしょに遊ぼう」と木から落ちてきたの。</p> <p>。そして、ジャンケンをして、リレーごっこをして遊んだの。</p> <p>。遊びつかれたうきぎやりすたち、みんな木にもたれたり、草の上で休みました。</p>	<p>。木の葉たち笑いながら手まねをする。</p> <p>。手を口にあてて、大きな声で呼ぶ。</p> <p>。『りす』がちょこちょこばしりをしながら出てくる。</p> <p>。『兎』両手を耳にして、ぴくぴく動かしたり、とんだりしながらくる。</p> <p>。『どんぐり』どんぐり ころころ ころころ ころころ ころころ ころころ</p> <p>。『二組』にわかれれるのに、足でジャンケンをする。</p> <p>。二組にわかれるのに、足でジャンケンをする。</p> <p>。注 かけつこの曲でリレーごっこをしていて、元気な幼児がむずむずしつけて終るのを、あくまで表現だけで、この部分を十分遊ばせた。</p> <p>。ピアノに合わせて、だんだんしゃがんで木にもたれる。お友だちの横に並び仲良くねてしまう。</p>
--	--

小さく教師の声、

「みんな元気に遊びましたので、やさしい風さんが、木の葉の

おふとんを、かぶしてくれましたよ。」

この遊びには次第に他のグループの児童も参加し、積木や椅子などもつかって、高い場をつくり、お面なども作って役割など交り合ってよく遊びました。

しかし幅のある自由な表現があまり生まれなかつた原因について考えさせられるものがありました。つまり児童たちが感動したからといって、そのことによつて必ずしもよい身体表現が生まれるとは、かぎらないような気がしました。といいますのは、絵画表現の素晴らしさにくらべて微々たるものであつたということです。それをあえて教師の満足できる線まで深めていくのは、さけるべきではないとも考えて、身体表現は、これ以上発展させることはやめてしまいました。

この実践を通して私は、児童のある一つの活動は、全体としての児童の活動に支えられており、これらの調和をみだすことは、かえつて児童のもつている創造性そのものをゆがめていく結果を招くのではないかということを反省しました。つまり教師の期待した活動は、もつと他の活動を十分にさせている間にいつの間にができるときがくるということを信じて、このことについては、次にのべる一月の実践において少しは、明らかにされたような気がします。

(五) 総合的な表現の展開について

第一日（一月二十八日）

寒さが増し室内遊びが多くなると、ゲーム遊びと並んで人気のあるのが、レコードをかけてきくことです。「先生、レコードかける」とディズニーの名作童話を聞いたり、物語りなどの絵本を見るのがとても好きです。同じものを幾度も幾度もかけて喜んで聞いているグループがみられるようになりました。

なかでも『白雪姫』『バンビ』『みにくいあひるのこ』などが好きな話です。場面のようすなども効果音楽によって、児童たちの頭の中でひらめいているようです。（さびしい感情、静かな感情、たのしい感情）あきることなく真剣な表情で聞き入っています。話の筋も一応自分たちの話として理解できるまで聞くと、中でも好きな童話が自然ときまつてくるようです。このときの児童たちは、「みにくいあひるのこ」がすきなようでした。いつまでもいつももかけて簡単な会話や歌の端々と一緒にいつたり歌つたりして喜んでいる姿がみられました。

（次の日）同じように情緒的にも安定してゆつたりとした気分でレコードに親しんでいました。そしてだれいうとなく印象の強かつたこと、想像したこと、場面のようすなどを、画用紙に描きました。いろいろ画面に向つて「まあ、みんなかわいいこだ」「おや！おおきなたまごだね、どうしたんだろう」「さあ、お母さんについて、およぎ方の練習をしてごらん」など語りかけ

ている幼児からは、動きのある絵ができました。そこで私は描けた絵を場面順にはつてやりました。それを見ているうちに曲の内容やイメージが幼児なりにわいてきたようです。そしてこれまで六月に（小犬と時計）七月（麦わら帽子）十二月（さるとかに）と三回の劇あそびをした経験が役に立ったのか、劇的な雰囲気が盛り上ってきました。

〈三日目〉 グループ数もかなりでき積極的な話し合いの場がもたれました。昨日と同じようにレコードをかけたり、場面の設定も話し合いできめていました。動きをともないながら語りかけるK子は、「先生、あひるがあるく時こうな」とおしりを出して、ヨチヨチあるいてみる。「池では遊びしたり泳いだり、食物をみつけてその方へはしつたりするよ」とY児、「口を上にして水のむに」など表現をしながら会話がいろいろでてくる。このようないいな会話がでつくした頃をみはからって、「みんな上手に表現したりお話ししたりできたでしょう。それをこんどはできるだけ自分で好きなようにふしをつけて歌ったり、動作だけでみているお友だちにわかるようにやつたらどうかしら」といつてみた。そして「アルビ」の散歩のできる曲をピアノで弾いてやりますと、泳いだりあるいたり楽しんでいました。そしていくらか言葉で誘導して変化のある動作をさせますとしたいに「あひる」の表現らしくなりましたが、時間なくこの日はここでのところで終りました。

〈四日目〉 登園してくるなり「先生あひるさんだけではおもし

ろくないから、もっとかばやわしのでてくるところもしょ」「そうね、それにレコードの通りやらなくてもいいのよ、あなたたちの好きなようにやつたら」といいますと、早速いろいろ自分たちでくふうしながらやりかけました。まだ、まとまりはみられませんが、動作に熱が入ってきました。「かばは、だばあ、とでてくるのさ」「そんなあかん」「先生かばは、どうやつてなく」「そうね、先生もしないわ、みんなで考えて」と全員に相談をしました。すると「ぶくぶくわ」「水の中から顔を出すから、あつぶあっぶ」といろいろな意見がでてきましたが、「あかん、先生ドーと低い音をピアノで出して」というK子の発言に「そう、そう」とようやくまとまりました。

そこで私はドミソの和音をひきますと、「これでかばができるのさ」と全員納得しました。このように「わし」の部分もいろいろ話し合い、どうにかまとまりました。そして「あひる」以外の動物の出現の場面が決まりました。

〈五日目〉 昨日のところまで順をおつてやつてみると、何かものたりない感情が幼児たちに出てきました。そこでまたレコードをかけて聞くことになりました。「そうや、ぼくたちはしゃべらんでもええんや」「かあさんあひるがひよこたちにお話するよに」「ちがう、はじめのところ」「そうね」「きれいなお池のそばの」というところとY児が指摘しました。「そんなところほどうするかしら」と相談しましたが、幼児たちには自分たちで動き

の構成のできる範囲があるようです。ここでできないと思ったとき、幼児たちは困ってしまった。そこで私は、「そうね、本当に困ったわね。ここはあなたたちができないもの、先生にもできないわ」と、いつまたレコードをかけてやり、表現しにくい場面の状況は、レコードの美しい曲を流すことにしました。その後は、レコードを流して幼児たちのことばで解説をすることにしました。

〈六日目〉 場面をおつてグループ単位で表現してみました。幼児のもつている表現内容だけでは、相手に意味の通じないときは、ついことばで大声を出してしまうようなことがよくみられました。が、動きや歌詞でつづるよりも幼児自らでてきたことばは大切にしてやり自信をつけさせてやりたいと思い、声の大きい小さいには、ふれないとこにしました。

〈七日目〉 ストーリーも大体できてきたので、劇的雰囲気を出して楽ししくさせてやりたいと思い、環境の整備を幼児たちとともにすることにした。机や椅子も小道具的価値のないものは廊下に出しました。机や椅子も小道具的価値のないものは廊下に

出し、最初から情景を取り入れてみました。「先生、あひるさんの家、赤にしよ」と一子がいいます。「草むらは」「ままで」とのきくに草を切りぬいてはるの」「花は」など氣のついたものは製作しましたが、製作活動は案外簡単に早くできました。配置などもよく相談してはつたり、おいたりしました。部屋のようすがすつかり劇あそびブームになりきると、積極的に自分のしたい役割についてみんなに承認を求め、「ぼくがおとうさんあひる」「ぼくも

というような会話がでてきました。そこで私は、あのような幼児の状況から、ある程度自分たちで決めながら、遊びを発展できそうに思い幼児たちに、できるだけ自由にさせることにしました。そしてその日の遊びの最後には話し合いをもつて活動をよりよく進めていくために必要なことを、みんなで考えたり、表現したりして少しづつ細かい表現にも気をつけるようにしました。こんな日が三日ぐらい続きました頃には、自分たちでつくった劇といつてすっかり喜んで遊んでいました。その間には即興曲づくり、お面つくりなどもおりませたり、また役割も（小道具かかり、レコードかかりも含む）幾度も変り合ってしていました。そのうちに何の抵抗もなく、誰れがリーダーになるともなく、全員がその役になりきって表現を楽しんでいました。

ではここに実際した幼児の活動についてまとめてみましょう。

第一の場面

情景のレコードを流します。しばらくして「きれいなお池のそばの『あひる』のおうちではお母さんのあひるが、かわいい玉子を五つうみました。」幼児の解説が入ります。

即興的にうたう

表

現

かあさんあひる
。玉子のまわりを、のぞいたり、羽ば
たたせたりする。

白鳥のむれ
レコードに合わせる

あひるの子

草陰から空を見あげていると、自分と同じような体をした鳥が飛んでいるのをみて、思い切って自分もとび立ります。レコードに合わせて楽し

くとんでいると、

かあさん白鳥
君はだ一れ、あら白

鳥の子だわ。
どこへ行つたの

かあさん白鳥
"ぱくまい"になつた

の" かあさん白鳥
"ぱくまい"になつた
の" かあさん白鳥
君はだ一れ、あら白
鳥の子だわ。
どこへ行つたの

。ふしきそうに毛をさわつたり、顔をのぞいたりする。

かあさん白鳥
白鳥の子

かあさん白鳥
「あなたは立派な白鳥の子どもです
よ、おかあさんのそばに、しつかり
ついていらっしゃい」

かあさん白鳥
白鳥の子
うれしい表現をいっぱいにして、お
かあさんのまわりをとんでもみる。

フィナーレは白鳥の歌をうたいました。（この歌は全部レコードからのを覚えていましたので、すこしむずかしいところがありましたが半音低くして使用しました。）

1　　"ぼくの名前は、白鳥、白鳥、ぼくのお母さんは、白鳥、白
鳥、いつも夢みてたんだ「お母さんのことやみんなのことを」
2　　"君の名前は、白鳥、白鳥、君のお母さんは白鳥、白鳥、
「そう立派な白鳥よ、さあ遊びましょう」

最後の部分は明るく幼児の大好きなフォークダンス "ジビディ
ジビダ" をとり入れて楽しく終りにもつていきました。

このようにして、時には自分たちだけで、ある時は私があひるのお母さんになつたり、かばになつたりしてともに楽しみました。このようにオペレッタふうな劇あそびとして今までと違った味の劇あそびの経験ができました。

この時期になると、幼児が話をつくったり、紙芝居をつくったりすることは、すでにいろいろなされてある程度の効果は予想されますが、このような方法を今まであまり試みなかつただけに不安な面が手伝いました。

しかし自分たちでつくった劇というよろこびが、それぞれの幼児にとって大きな自信になり、自分たちの中からでてきた創造性により、楽しく表現できるものだということがわかりました。

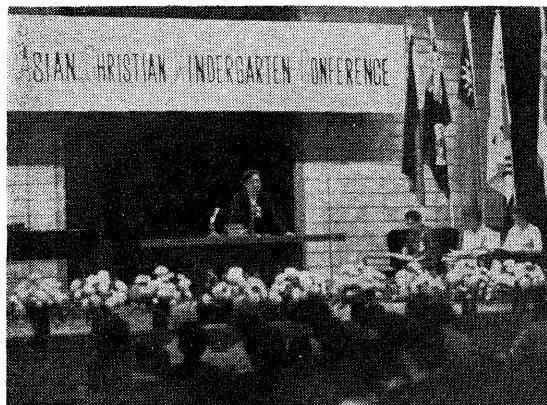
以上私の実践について簡単にふれてきましたが、このような実践は、いわゆる音楽リズムといわてている領域には必ずしも含まれないかもしれません。でも、ここに紹介しました実践は、その表現の程度や内容がどのようなものであれ幼児たちが喜んで積極的にとりくんだものであるということだけでも、幼児教育においてもつとも大切にしてやらなければならないものを、身につけたのではないかと思います。つまり幼児の成長していく過程の中で幼児の生活の中にあるリズムというものを積極的に表現しようとすることは、豊かな人間性をつかう上においても、創造性の芽さえ育てる上においても、とても大切なものだと思うからです。

基督教保育連盟主催

東南アジア

キリスト教

保育者協議会



一九六二年（昭和三十七年）にアイルランドのベルファスト市で開かれたキリスト教教育世界協議会の折に、東南アジア諸国（キリスト教保育関係者が非公式に集まつたのがそもそもこの協議会の発端であつた。一番身近かにいる東南アジア諸国がお隣り同士もつとお互ひを理解することが必要であるし、手を取り合つて助け合わなくてはならないという自覚のもとにこの問題は、結局キリスト教保育施設の連合体がある日本に持ち込まれたのであつた。即ちこの連合体とは私共の基督教保育連盟であつた。当連盟は一九三一年（昭和六年）の誕生で三十数年にわたる歴史とそれなりの実力を有していたが、しかし東南アジア諸国の代表者を迎えての国際会議となるとそれは全く初めての経験であるし、当時の当連盟の内外の情況からおしてそれはかなり大きな問題であった。当連盟総会で、また全国理事会及び評議員会で何べんか議され、更に研究委員まであげられて、協議の上に協議を重ねて、私共もかつての日、外国の宣教師の愛と献身によってこの日本にキリスト教保育の種がまかれ、今日の成長をみ

るに至つたことを思い、こんどは、私共の力で、東南アジア後進諸国（キリスト教保育関係者が非公式に集まつたのがそもそもこの協議会の発端であつた。一番身近かにいる東南アジア諸国がお隣り同士もつとお互ひを理解することが必要であるし、手を取り合つて助け合わなくてはならないという自覚のもとにこの問題は、結局キリスト教保育施設の連合体がある日本に持ち込まれたのであつた。即ちこの連合体とは私共の基督教保育連盟であつた。当連盟は一九三一年（昭和六年）の誕生で三十数年にわたる歴史とそれなりの実力を有していたが、しかし東南アジア諸国の代表者を迎えての国際会議となるとそれは全く初めての経験であるし、当時の当連盟の内外の情況からおしてそれはかなり大きな問題であった。当連盟総会で、また全国理事会及び評議員会で何べんか議され、更に研究委員まであげられて、協議の上に協議を重ねて、私共もかつての日、外国の宣教師の愛と献身によってこの日本にキリスト教保育の種がまかれ、今日の成長をみ

るに至つたことを思い、こんどは、私共のできる限りの力で、東南アジア後進諸国（キリスト教保育関係者が非公式に集まつたのがそもそもこの協議会の発端であつた。一番身近かにいる東南アジア諸国がお隣り同士もつとお互ひを理解することが必要であるし、手を取り合つて助け合わなくてはならないという自覚のもとにこの問題は、結局キリスト教保育施設の連合体がある日本に持ち込まれたのであつた。即ちこの連合体とは私共の基督教保育連盟であつた。当連盟は一九三一年（昭和六年）の誕生で三十数年にわたる歴史とそれなりの実力を有していたが、しかし東南アジア諸国の代表者を迎えての国際会議となるとそれは全く初めての経験であるし、当時の当連盟の内外の情況からおしてそれはかなり大きな問題であった。当連盟総会で、また全国理事会及び評議員会で何べんか議され、更に研究委員まであげられて、協議の上に協議を重ねて、私共もかつての日、外国の宣教師の愛と献身によってこの日本にキリスト教保育の種がまかれ、今日の成長をみ

るに至つたことを思い、こんどは、私共のできる限りの力で、東南アジア後進諸国（キリスト教保育関係者が非公式に集まつたのがそもそもこの協議会の発端であつた。一番身近かにいる東南アジア諸国がお隣り同士もつとお互ひを理解することが必要であるし、手を取り合つて助け合わなくてはならないという自覚のもとにこの問題は、結局キリスト教保育施設の連合体がある日本に持ち込まれたのであつた。即ちこの連合体とは私共の基督教保育連盟であつた。当連盟は一九三一年（昭和六年）の誕生で三十数年にわたる歴史とそれなりの実力を有していたが、しかし東南アジア諸国の代表者を迎えての国際会議となるとそれは全く初めての経験であるし、当時の当連盟の内外の情況からおしてそれはかなり大きな問題であった。当連盟総会で、また全国理事会及び評議員会で何べんか議され、更に研究委員まであげられて、協議の上に協議を重ねて、私共もかつての日、外国の宣教師の愛と献身によってこの日本にキリスト教保育の種がまかれ、今日の成長をみ

るに至つたことを思い、こんどは、私共のできる限りの力で、東南アジア後進諸国（キリスト教保育関係者が非公式に集まつたのがそもそもこの協議会の発端であつた。一番身近かにいる東南アジア諸国がお隣り同士もつとお互ひを理解することが必要であるし、手を取り合つて助け合わなくてはならないという自覚のもとにこの問題は、結局キリスト教保育施設の連合体がある日本に持ち込まれたのであつた。即ちこの連合体とは私共の基督教保育連盟であつた。当連盟は一九三一年（昭和六年）の誕生で三十数年にわたる歴史とそれなりの実力を有していたが、しかし東南アジア諸国の代表者を迎えての国際会議となるとそれは全く初めての経験であるし、当時の当連盟の内外の情況からおしてそれはかなり大きな問題であった。当連盟総会で、また全国理事会及び評議員会で何べんか議され、更に研究委員まであげられて、協議の上に協議を重ねて、私共もかつての日、外国の宣教師の愛と献身によってこの日本にキリスト教保育の種がまかれ、今日の成長をみ

るに至つたことを思い、こんどは、私共のできる限りの力で、東南アジア後進諸国（キリスト教保育関係者が非公式に集まつたのがそもそもこの協議会の発端であつた。一番身近かにいる東南アジア諸国がお隣り同士もつとお互ひを理解することが必要であるし、手を取り合つて助け合わなくてはならないという自覚のもとにこの問題は、結局キリスト教保育施設の連合体がある日本に持ち込まれたのであつた。即ちこの連合体とは私共の基督教保育連盟であつた。当連盟は一九三一年（昭和六年）の誕生で三十数年にわたる歴史とそれなりの実力を有していたが、しかし東南アジア諸国の代表者を迎えての国際会議となるとそれは全く初めての経験であるし、当時の当連盟の内外の情況からおしてそれはかなり大きな問題であった。当連盟総会で、また全国理事会及び評議員会で何べんか議され、更に研究委員まであげられて、協議の上に協議を重ねて、私共もかつての日、外国の宣教師の愛と献身によってこの日本にキリスト教保育の種がまかれ、今日の成長をみ

一一二〇名余が出席したのである。この他 インド・ビルマ・ニュージーランド・オーストラリア・セイロンからも代表者がくる 予定であったがビザや国内情勢などの関係 で出席できなかつたことはとても残念であつた。ほとんどの国が戦後独立した新しい 国であり、毎日の新聞紙上に大抵どこの 国の名がのつてゐるほどまだ激しい国 政動乱期にあり、あらゆる面に大きな問題 をかかえている人々からの出席者であつた。これら出席者の大きな特徴の一つは南 方の国ほど出席者の年齢が若いことであ る。大部分が三十代であった。彼女たちは それぞれ自國においてはりっぱに第一級の 指導者なのである。五十代の人たちになる と大部分が文盲であるとのことで、戦後独 立とともに新しい教育を受けたこの若い世 代が勢い指導者となり、幼稚園々長はざら でキリスト教々育団体の指導主事であり、 幼稚園教師養成短大の学長もいた。韓国は 一名だけ三十代であと四十代、五十代であつたが、彼女たちはかつて日本語の教科書 で日本の教育を受けた人たちばかりであ り、きれいな日本語を話し、日本語を読ん

だり書いたりしているのを見て、何ともい えぬ深い感概が心をよぎつた。しかしどの 人をみても、彼女たちは自國に誇りをもち、 指導者としての自信に満ちて、頭を高くあ げ、希望と、理想に若々しい情熱をたぎらせ ているのが、印象的であった。ふと百年前、 ちゃんとまことに羽織袴に、威儀を正して外国 へ堂々と乗り込んでいった明治初年の日本 の若々しい指導者たちを思い浮べた。前進 あるのみといふ毅然とした姿は、何か共通 のものがあるようと思えたのである。

世界キリスト教協議会教育部派遣の講師 アリスゴタード氏の講演はキリスト教々育 の真髄が語られ、韓国代表李善熙氏は両親 教育を、日本選出の講師広島女学院々長広 澄浜子氏によつて日本における幼稚園の歴 史と現状がそれぞれ講演された。また十二 日目（十一月八日）東洋英和幼稚園と青山 学院幼稚園を見学し、第三日目（十一月九 日）は私立三葉保育園（徳長怒園長）目黒 区立八雲保育園（国吉喜久恵園長）を見学 した。更に毎日協議会が開かれ、各國の幼 児教育の事情の交換や質問、討議が展開さ れた。この協議会で私共は大きな発見をし

た。それは各國と比べて日本という国があ まりにも恵まれてゐることである。 政治は一応安定しているし、ことばは統一 されている。日本の国がこれほど、平和で恵 まれているということは、日本の出席者一 同にとって一大発見であり、それは更に感謝 につながり、日本のキリスト教保育のた めにもっと努力をしなければいけないとい うことばが期せずして一同の口にのぼつた のである。“See you again in Singapore!” これが十一月十日、閉会式での別れのこと ばであった。この協議会が今後つづけて開 催されるために、私共はお互いに再会を約 束したのである。

この協議会の大きな収穫は、お互い同士 それを理解することができたことであ る。複雑な国内事情を背負つてゐるこれら の国々のことを私たちがあまりに知らなさ すぎたようである。ことばの問題を越え て、少しでも隣国を知り得たことは、私共 にとって大きな収穫であるが、同時に今後 これら諸国に対しても私共日本はどう対処し ていくかがこれから問題として残されたのである。（基督教保育連盟 中原由利記）

幼稚園四十年(五)

誘導保育の想い出

菊池ふじの

「人形の家を中心として」後日譚

前号に「人形の家を中心として」(昭和七年記)を掲載するに当たり、三十余年ぶりに再読したわけであるが、文体といい何から何まで冷汗を覚えた次第である。

あれをみるとあの記事は、「人形の家」がほぼ出来上った頃のものである。あれからはあの家でままことをしたりしてよく遊んでいた。時にはお隣りの組の子どもたちまで加わって遊ぶことも時折り見受けられた。

あのような、子どもたちの自由になる一軒の家というものは、子どもにとっては非常な魅力らしい。

た幼時の記憶によるのである。田舎であるから、むしろやなわ、板などは屋敷内の至るところにたくさんある。それを持ち出してみんなで、我が家を一軒ずつもつたのである。

「あすこの竹やぶの家はきみちゃんのうち」

「こっちの木小屋にしいたむしろの家は美枝ちゃんのうち」といったようにみんなが別々の家をもち、人形を抱っこしては訪問しあったり、ご馳走しあったり、ときにはいっしょに山にきのこ取りにいきましょう、などと誘いあつたりして日の昏れるのも忘れて遊びほうけたものであった。あるときは夕方になつたので、もう遊ぶのは止めて家へ帰るようにと再三母が呼びにきてもなお帰らず、遂に戸を閉められてしまつて、泣いてお詫びしてようやく家へ入れてもらつたことさえあつた。

それで、アメリカからの人形節をわが幼稚園でも迎えることになったのをきっかけにして、子どもたちが、自由に戸を開

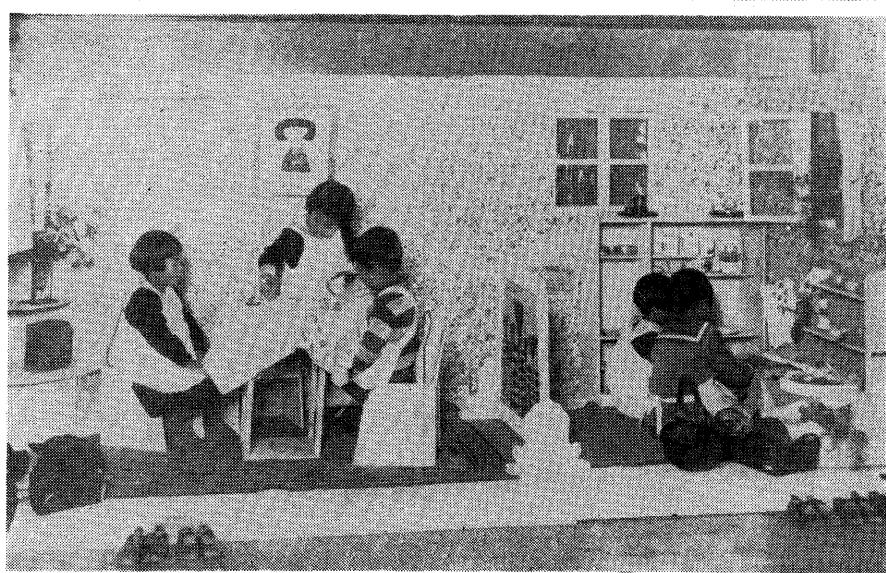
いたり閉めたりして出入りのできる、一軒の家をこしらえて与え、自分が幼いときに味わったあの楽しさ、あのよろこびを味わせ、子どもたちを狂喜させてみようと思つてはじめたのであつた。このもろみは適中したといつてもよいと思つた。この家を使って今までよりもっとともと楽しくはりきつて遊んでくれたし、この「人形の家」づくりや、家具・調度・庭の諸々の製作にも、どの子も洩れなくすんで、そして楽しんで参加してくれたからである。

つい先日のことであるが、その頃幼児として在園し、その人形の家で思うさま遊んだ昔の幼児が、成人していまは母親となり、女の児が四才になつたが、幼稚園のときあそんだあの「人形の家」が忘れられず、自分の子どもにもあの楽しさを味わわせたいと思って、夫婦共同で「人形の家」を作つたから見にきてほしい、という手紙を貰つたので、郊外なる昔の幼児だったその人の家を訪れて、親しく若い両親の心のこもつたその家を見たのであつた。なるほどそここの家の南側のテラスに、半坪ほどの、家根も窓もあるかわいい家ができていた。近所の子どもたちがお天気さえよければやってきて、このかわいいお家で、まことにはじまるのだそうだ。きれいなカーテンは、遊びやつてくるお子さんの母親が、毎日遊ばせていただくから新築の御祝いにといつて縫つてきて下さつたものとか、両親が心をこめて作つただけあって、なかなかきちんとできていた。外に

おいてあるので、雨降りのときは?ときくと、はじめは少し漏つたから屋根の合わさり目にトタンを張つたら雨もりはしなくなつたとのこと。外に置いても雨もりがしないなんてなんてステキでしよう、とほめたことであつた。ただこの家が両親の制作でできている。子どもたちをも含めた協同製作であつたら、大人側にも、そして子どもの方もにも、もつともと深いよろこびがあつたろうになどと私としてはいささか物足りなさを感じられたが、しかし、このように後々まであの「人形の家」があるときの子どもたちに深い印象を植えつけたのかとか、またこの両親の、子どもをよろこばせたい、楽しませたいと願う親心に感動して、折角のこの両親の親心に水をさすような言葉は口に出さずにここを辞したのであつた。

二代目の人形の家

さて話はその後のことになるが「人形の家」での遊びがたけなわであった頃のある日、倉橋先生と昵懇の間柄である同じ女高師の児童心理学の菅原教造教授から次のような申し出があった。即ち「日本橋の高島屋で児童展覧会を開催する計画であるが、いま幼稚園でやっているこの「人形の家」のアイディアをそのまま使わせて貰えまい、アイディアを貸して貰えまい、勿論「人形の家」も、家の中の調度も、人形も一切高島屋が作り、展覧会が済んだあとはそこへ展示したもの全部を寄贈する」というのである。協議の結果承諾をすることになった。



二代目の「人形の家」・昭和9年11月頃の写真・応接間
の「じゅうたん」や「ついたて」は教師と幼児の合作

高島屋で開催された展覧会は私も勿論見に行つたのであるが、さすがは専門家が作つただけあって、私の組でこしらえた家とは異なり、家根が傾いていたり、机や椅子の脚がそろわないとためにがたついたりするようなことのない、きちんとしたものであった。人形も私たちが作つた布の人形を真似てつくり、かなり大きく、抱っこをしてそちこちつれて歩くのにちょうどよい大きさであった。顔の目鼻は刺しゅうで縫つてあるのであるが、その中に寄り目の人形も二、三あつたのを思い出す。

高島屋の「人形の家」は、展覧会が済んだあとは、約束どおり、お家も、家具や調度も、人形も、全部寄贈を受けた。

これが二代目の人形の家になつたわけである。この二代目の人形の家は、私たちがつくったのより広くて開放的であったので、大勢の子どもたちが一時にいっしょに遊ぶことができた。

この二代目の人形の家についての忘れえない二、三の思い出を次に記してみることにする。

いまでも私の眼底にはっきりと浮かんでくるのは、台所と応接間との間をしきる衝立である。衝立の枠は木でつくり、家全体を塗った塗料の薄水色のカセインでぬつた。衝立の絵は、片面は真赤な葉げいとう、もう一方の面は、橙色の三、四個の柿の実の実っている絵であった。菅原教授の助言で、葉げいとうも柿も、クレヨンで強くぬりつぶしたら、まるで油絵のようになり、われながら見とれてしまったのを思い出す。両面とも勿論

幼児の発想になる絵である。柿の絵は、太い幹のボツンと切った頂上に、一つの柿がなつてているのである。他の二、三の柿の実も皆、太い幹をたち切つたような端にボツンとついている絵である。これは一時呆気にとられたのである。美術の方にも造詣の深い菅原教授が感嘆して、これはまったく幼児の絵である、幼児ならでは、このような絵は到底描き得ないといつて下さつたので、私も意を強うしたことであった。

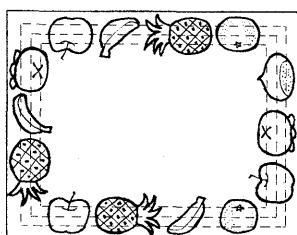
この衝立の枠づくりは、なかなか技巧を要したものだった。

平面が二枚合わさつて、しかもそれがちゃんと立つていなければならぬので、本ものの衝立を見にいったり、工夫をしたりして、無事立つ衝立をこしらえあげたのであった。

今まで、家庭内のしごとでも、鋸や金鎌、釘など使うのは男子の役とばかり思つて育つてきたのであつたが、こうして一軒の「人形の家」を、それこそ言葉どおり曲りなりにもつくりあげ、その上、家の中の様子、テーブル、台所戸棚、流し、犬小屋、さては馬小屋までも、鋸や金鎌を使って、つくったので、日曜大工というには、ほどとおいものではあるが、それでも大工仕事に類した家庭内の小さな不便は処理できるようになつたのは、これひとえに「人形の家」づくりのおかげだと思っている。

も一つはこの家に敷いた二代目のじゅうたんである。

これも前の家のときのようく、お米屋さんからお米を入れる



太い毛糸針でアップリケをするしごとは、女の子だけでなく、男の子たちもしたい、したいと申し出たので、望むがままに男の子にもさせたのであつたが、そのとき私は、この様子を見ながら、男の子が針をもつのは、生涯のうちでこれがはじめてで、そして最後だろう、幼い日の思い出に、男の子にだってどんどんさせてやろうというわけで男の子も女の子も、それから朝登園してくる子どもたちを送つてきた附添いのおばあさんやお母さんまでもが、縫わせて縫わせてといつてアップリケに参加しては帰つていつたものだった。

戦後小学校の授業で、五年生の家庭科の時間に、男の子のボ

麻袋を一枚分けて貰い、これを近くの川でよく水洗いして二枚縫い合わせ、このじゅうたんのまわりに青、赤、黄の毛糸で三重のふちとりをした。そしてこの上に、果物(パイナップル、バナナ、りんご、みかん、メロンなど)の形を

それぞれの色のシンモスの布で切り抜き、これを以前にしておいた三本の毛糸の線の上にアップリケをしたのだった。子どもたちの作になる素朴な果物類がいかにも味があつて、これもいつまで見ていても飽きないおもしろいできばえであった。

太い毛糸針でアップリケをするしごとは、女の子だけでなく、男の子たちもしたい、したいと申し出たので、望むがままに男の子にもさせたのであつたが、そのとき私は、この様子を見て、男の子が針をもつのは、生涯のうちでこれがはじめてで、そして最後だろう、幼い日の思い出に、男の子にだってどんどんさせてやろうというわけで男の子も女の子も、それから朝登園してくる子どもたちを送つてきた附添いのおばあさんやお母さんまでもが、縫わせて縫わせてといつてアップリケに参加しては帰つていつたものだった。

タン付けの授業を参観したことがあつたが、昔の縫いとりのと
きの感概を再び思いだしたことであつた。

「人形の家」の額の絵が古くなつたから新しくしてあげまし
ょうといつては、子どもたちを描画の生活に誘うし、カーテ
ンが汚れたといつては洗濯をする。お人形さんが淋しそうだか
らみんなでお遊戯を見せてあげましょ。歌を聞かせてあげま
しょ。またお人形さんもみんなといつしょに先生のお話を聞
きましょ。……等々この「人形の家」と「人形」とは、どん
なに度々何代もの児童のいろいろな生活へ誘導するいと口とな
つたことであろう。またこの家での大勢の子どもたちの遊びは、
どんなに大勢の子どもたちの、社会人としての素地を培つてくれ
たことであつたろう。

この人形の家は、数多く実施した誘導保育の中でも、最もス
ケールの大きい、発展性のある、そして子どもたちのよろこぶ
保育案であったと回顧している。

しかし、大東亜戦争が苛烈になり、敵機の襲来が頻繁になる
にしたがい、わが園でも園庭の一隅に防空壕を掘らざるを得な
くなつた。全職員と保育の生徒たちは毎日壕掘りに懸命にな
つた。そして園にいるすべての児童たちを、空襲警報が発せら
れたときはいつでも、この防空壕に避難させることのできる態
勢を整えたのである。国内には板や鉄、その他あらゆる資材が
乏しくなつてきて、この防空壕の蓋にする板も周囲には見つけ

出すことができないまでになつた。

長い間、何代もの子どもたちを、よく遊ばさせてくれた「人形
の家」ではあるが、いま襲いくる敵機の前に子どもたちの身を
守るために、このままごと用の「人形の家」も惜しむときで
はないと考え、園の防空壕の蓋に提供したのであつた。

保育時間中に空襲があつて、子どもともども防空頭巾をかぶ
り、この防空壕に待避したことが幾度あつたろうか。このよう
にして「人形の家」はあとを止めず消え失せたのである。
この他に私が実施した誘導保育の主なものは次のようなもの
である。〔（ ）内は後載の写真番号〕

動物園（紙箱利用①） 水族館 魚屋
木の箱利用②③ おみこし⑤ 果物屋⑧
飛行機④ 八百屋⑥⑦ 時計屋⑨

なおこの当時は、私だけでなく、ほかの組でも、一連のまと
まりのある、あるテーマを中心とした保育を行なつていた。本
誌前号に掲載になつた「旅へ」（新庄よしこ先生）とか「わた
くしたちの自動車」（徳久孝先生）のように、倉橋先生のおつし
やつた所謂誘導保育——園における児童のいろいろの活動が、
中心テーマから誘導されると意、と私は理解してい
た——をさかんに行なつていたのである。

「系統的保育案の実際」の刊行

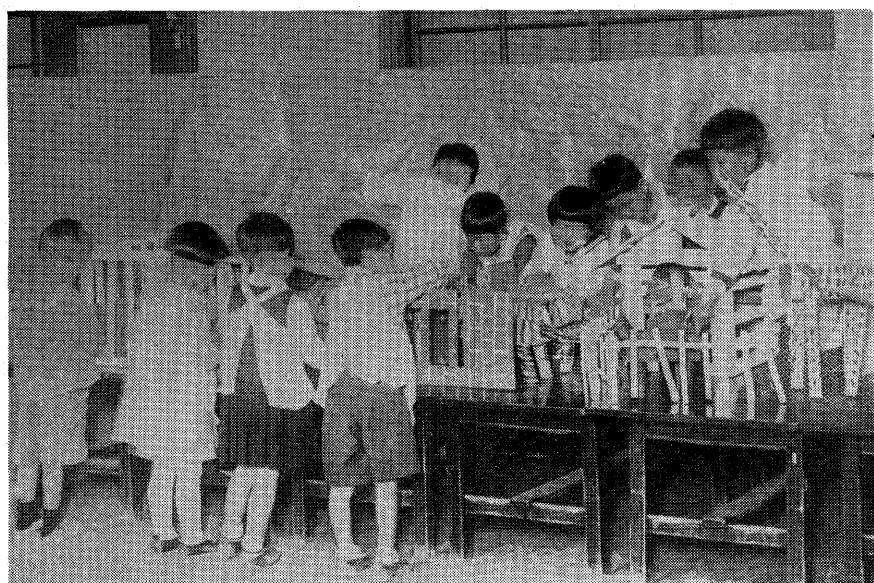
一方幼稚園教育も盛になり、幼稚園の数も次第に増加し、園

に勤める保母さんも多くなつたので、保育に関する質問などもしばしばあるようになつた。そこで、園でやっている保育を職員全体で討議して「系統的保育案の実際」（昭和十年七月二十日初版）というのを印刷にして出版した。これが反響をよんで四版（昭和十六年七月出版）まで版を重ねた。この系統的保育案は大判の頁のもので、簡単な表のような形式のものであつて、簡単に表に現わしただけのものなので、実際のことが分りにくいらしく、この書に対してもしばしば問い合わせがあつたので、ある日の職員会議のとき、先生は私ども一同に向かつて次のようなことをおつしやつた。

系統的保育案の解説の執筆

「こここの幼稚園でやっている保育のよいことは、我々はよく知つてゐるが、これをひとつ、こんどは「幼児の教育」に掲載して、全国の幼稚園にも知つて貰おうではありませんか。それでとりあえず、去年出版した「系統的保育案の実際」の解説を、みんなで手がけましよう。だからこれからは、雑誌に執筆をする、という気構えでやってもらいたい」

ということをいわれ、昭和十一年の三月号（幼教第三十六巻三号）から向う一ヵ年にわたつて、職員各々が、それぞれ分担して「系統的保育案の実際」の解説という標題の下に執筆した。どういうことで決めたかそのときは記憶していないが、私は「誘導保育」という欄を受けもつた。



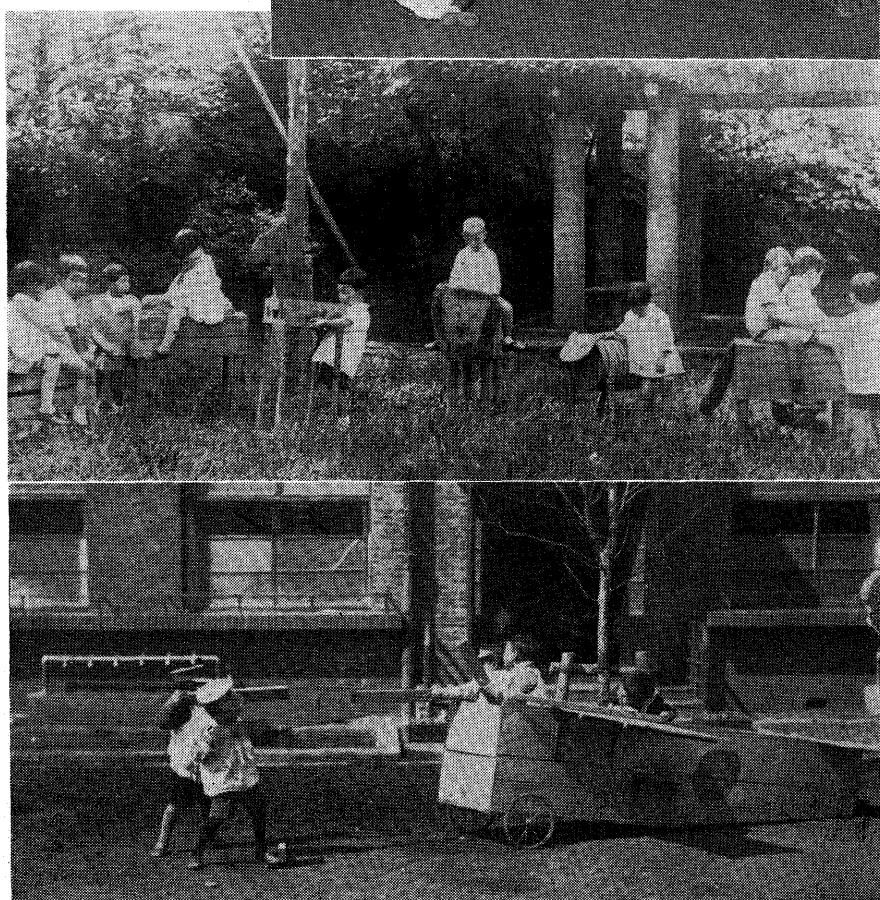
①紙箱を利用した動物園 昭和11年5月末の写真

昭和10年9月末頃の写真

③→園庭が動物園

9月の第2学期のはじまるときは
子どもたちに秋の虫をとの思いや
りで、雑草は園庭の一部を残して
おいたのであった

②→木の箱を利用しての動物づくり
昭和10年5月頃の写真



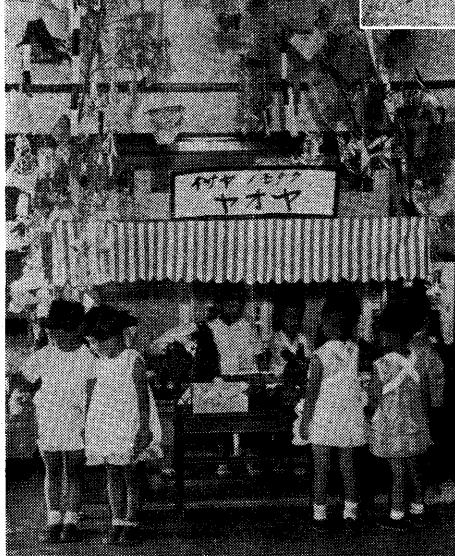
④飛行機・みんなでおして走らせる 昭和9年3月月の写真



⑤ → おみこし 昭和25年9月末頃



⑥ ↓昭和8年6月頃の写真



(お茶の水女子大学附属幼稚園)

またこの頃、保育項目の一つに加わった観察の実際についても、混沌摸索の時代だったので、このことも常に私たちの研究題目であり、一応のまとまりをつけて、「観察の実際」としてフレーベル館から出版した。(昭和十三年七月刊行)このような保育の盛り上がり、高まりは、昭和十六年十二月の大東亜戦争のはじまるまでつづいたが、戦争の勃発によって次第に萎縮し、終りを告げたのである。

(7) ↓八百屋 昭和14年2月





⑧くだものや 物資の不足が店の材料にも子どもたちの服装の上にも感じられる 昭和25年初冬の頃



⑨時計屋の店 昭和28年6月

幼児前期の保育活動(一)



金 岡 本 明
井 淑 子

はじめに

子どもは、毎日さまざまな活動をし、いろいろに発達していくきます。その有りさまを、私たちは、学校や幼稚園、保育園などで観察することができます。しかし、入園前の子どもたちは、一体どんな活動をし、どのように発達しているのでしょうか。そこで、2才児の子どもたちについて、見てみることにしました。

目的

2才児を同年齢集団の中で、幼児のさまざまな活動の一部である「粘土活動」「音楽活動」を課題として与え、実験群は3ヶ月間保育します。一方、3ヶ月後に、家庭で特別な課題を与えられず普通に生活してきた、2才児の統制群と、「粘土」「音楽」「社会性」の3つの観点について比較し、発達及び、その保育効果をみて、2才児の発達や活動の芽生えをみます。

方法

保育期間は、実験群は、昭和40年6月から9月まで3ヶ月間、毎週一回、約一時間半のうち、前半は「粘土」後半は「音楽」の課題で合計15回行ないました。また、統制群は、9月から同様に、3回保育を行ないました。両群共に、保育開始前と、終了後と2回家庭訪問し、母親にインタビュード、子どもに乳幼児精神発達診断を行ないました。保育者は2名で、保育者の態度としては、特に、子どもからの要求に対しても、できるだけ受け入れるようにし、課題へのきそいかけは、強いきそいかけはしないようにしました。また、子どもたちが、自然に伸び伸びと、活動できるような雰囲気をつくるように心がけました。

1、実験材料

ドーフ粘土(毎回2kgの小麦粉を食紅などで着色したもの)

紙類：折り紙、包装紙、ラシャ紙、画用紙

牛乳びんのふたとビニール

箱、綿、ひも、割りばし

クレヨン、のり、セロテープ、はさみ

実験群			
氏名	CA	DA	DQ
A夫	2:9	3:1	112
B夫	2:8	3:0.5	114
C夫	2:7	3:0.5	118
D子	2:7	3:2	128
E子	2:7	3:3.5	127

統制群			
氏名	CA	DA	DQ
F夫	2:8	3:3.5	123
G夫	2:8	3:1	116
H子	2:10	3:2.5	113
I子	2:9	3:3	118

被験児は、実験群が、男子3名、女子2名、統制群が男子2名、女子2名で、年齢では、最年長と最年少の者の差は2ヶ月で、

発達指数は、6月現在では、112から127の間で、全員標準以上でありました。

なお、本実験の「粘土活動」は金井、「音楽活動」は岡本、「社会性」は二人が担当と、まとめとを行ないました。

一、粘土活動

2才児がある期間継続して、粘土活動を行なっていくと、どのように、その粘土活動がなされていくか、また、実験群(13回～15回)と、統制群(1回～3回)に3回ずつ紙細工活動も行ない、どのようになされるか、次の点についてみます。

①粘土操作について

本実験で見られました粘土操作は、観察記録と、写真を基にして、操作が主にどの部分が中心になつてなされているかという観点から、操作の類型を分類し、分析基準を作成しました。表1の通りです。

先ず、全体の操作をみますと、表2の通りです。

両群1回～3回までは、平均11～12の操作を行なっていましたが、実験群の15回まででは、平均22～23と約2倍に操作数の増加がみられました。即ち、実験群では、回を重ねるにつれて、多種多様な扱い方をするようになったといえます。

次に、項目別に見ますと、表3の通りです。

- ②粘土活動の段階分けについて
- ③紙細工活動について

実験群の1～3回までは、基本的な操作と考えられます。手による操作、指先による操作、構成の3項目の操作は、統制群と比

表1 粘土操作一覧表

項目	実験群						統制群				総計	
	A夫	B夫	C夫	E子	O計	◎計	○○計	F夫	G夫	H子	I子	
手による操作												
たたく	○	○	○	○	3	1	4	○	○	○	○	4
こねる	○	○	○	○	3	1	4	○	○	○	○	8
押す	○	○	○	○	2	1	3					1
まるめる	○	○	○	○	2	1	3	○	○	○	○	3
こすり合せる	○	○	○	○	1	2	3	○	○	○	○	7
折る	○					1						1
手のひらでころがす					○	1	1					2
												1
指先による操作												
くつづける	○	○	○	○	2	2	4	○	○	○	○	2
こねる	○	○	○	○	3	1	4	○	○	○	○	8
ちぎる	○	○	○	○	4		4	○	○	○	○	8
つづく	○					1						1
ペタペタさせる	○						1					1
ひっぱる	○	○	○	○	2	1	3	○	○	○	○	7
瓜でひっかく	○	○				2	2					3
ひねる	○	○	○	○		3	3					3
指で穴をあける	○				○	2						3
押す	○	○	○	○	2	1	3	○				4
折る	○					1	1					2
ふる					○	1	1					
つっこむ								○	○			2
身体接触												
足で踏む	○			○	2		2					2
乗る	○					1	1					1
足でける		○			1		1					1
指につける	○					1	1					1
ほうにつける				○		1	1					1
食べる真似				○		1	1					1
腕・肘をつく	○					1	1	○				2
抱える	○			○	1	1	2	○				3
投げる												
投げる	○	○	○	○	3	1	4					4
ころがす	○	○			2		2					2
持ち歩く												
持ち歩く	○	○	○	○	1	2	3					3
動かす	○	○	○	○	1	2	3					3
道具使用												
はきみできる	○		○			2	2					2
スプレーできる								○				1
のりをつける				○		1	1					1
水をかける	○					1	1					1
水で洗う	○		○			2	2					2
タオルでふく	○	○				2	2					2
汽車にのせる	○				1		1					1
牛乳びんのふたをつける	○	○	○		3	3						3
ビニールで包む				○		1	1					1
ブロックにつめる	○					1	1					1
構成												
並べる	○	○			2		2			○	1	3
重ねる	○	○	○	○	2	2	4	○	○	○		7
たたせる	○		○		2	2					1	3
○ 計	13	13	4	15				8	18	11	8	
○ 計	16	10	10	11								
○ ○ 計	29	23	14	26								

○は1回目よりみられた扱い方

◎は4回目以後に見られた扱い方

表4 一人にだけ見られる操作

項目	操作	実験群			統制群				
		A 夫	B 夫	C 夫	E 子	F 夫	G 夫	H 子	I 子
手による操作	手のひらでころがす				○				
指先による操作	つっつく	○							
身体接触	ベタベタさせる	○	○	○	○				
	ふるふる	○	○	○	○				
	足でける	○	○	○	○				
	指につける	○	○	○	○				
	ほほに付ける	○	○	○	○				
道具使用	食べる真似	○	○	○	○	○			
	スプーンで切る	○	○	○	○	○			
	のりをつける	○	○	○	○	○			
	水をかける	○	○	○	○	○			
	汽車にのせる	○	○	○	○	○			
	ビニールで包む	○	○	○	○	○			
	ブロックへつめる	○	○	○	○	○			
	○の数	1 5	0 1	1 0	1 5	1 1	0 0	0 0	0 0
	◎の数	1 5	1 1	0 0	1 5	1 1	0 0	0 0	0 0

○印は1回目より見られた扱い方

◎印は4回目以後に見られた扱い方

表2 操作の総数と平均

	実験群		統制群	
	総数	平均	総数	平均
1~3回	45	11.3	45	11.3
1~15回	91	22.8		

表3 項目別にみた操作数の平均

項目	項目数	回	実験群		全体平均
			操作数平均	操作数平均	
手による操作	7	1~3 1~15	3.3 4.8	4.3	3.8
指先による操作	13	1~3 1~15	4 7.3	5	4.5
身体接触	8	1~3 1~15	1 2.5	0.5	0.8
投げる	2	1~3 1~15	1.3 1.5	0	0.5
持ち歩く	2	1~3 1~15	0.5 1.3	0	0.3
道具使用	10	1~3 1~15	0.3 3.5	0.3	0.3
構成	3	1~3 1~15	1 2	1.3	1.1

べ、少なくなかつたのですが、15回までは、全ての項目に関して、統制群より多くなされるようになりました。また、実験群の3回以後に、新しくなされた操作の増加の多かった項目は、道具使用の項目でありました。例えば、粘土をはさみで切ったり、水をかけたり、おもちゃの汽車に「ハンドル」とか「ライト」とか「ナンバー」などといったくつつけたり、牛乳びんのふたなどもつけるなど、見られました。それと共に、手による操作、指先による操作などにつきましては、新しい操作の増加は少ないですが、1~3回までに見られた操作が回が進むにつれ、より高度化されました。例えば、手による操作項目の「たたく」でも、より力をこめて強くたたく、といったようになつてきました。また、扱う粘土の量も増加していきました。

次に、一人だけに見られた操作については、表4の通りです。

1~3回までは、両群ともに、ほとんどなく、このことは、反対に皆が同じような操作をしていることだと考えられます。実験群の4~15では、特に、身体接触の項目に多くみられるようになりました。これらの操作を行なった、A夫、E子の二人は、実験群の中において、いろいろな面に活動をしていましたが、みられました。

次に、両群合わせて、7人以上の被験児が行なっている操作は、手による操作項目の、たたく、こねる、手をこすり合わせる、指

先による操作の、こねる、ちぎる、ひっぱる、構成の、重ねる以上7操作ありました。これらを粘土の観点から見てみますと、

・形を変える働き……たたく、こねる、手をこすり合わせる、ひ

っぱる

・分離する働き……ちぎる

・結合する働き……重ねる

と、以上3点に分けることができます。

一方、手による触運動活動としては、

・手の上下運動……たたく

・手を開いたり閉じたりする……こねる

・手のある方向へ動かす……ちぎる、ひっぱる

・両手を交互に動かす……こすり合わせる

・指先を使い力をこめる……重ねる

などに、分けることができます。これらは、2才児にみられる、

基本的な操作になるのではないかと考えられます。

②粘土活動の段階分けについて

先ず、粘土活動の段階分けを述べる前に、一例として、実験群

A夫の1～15回までの粘土活動を、変化のみられるいくつかの流れに区切り、その概略を述べると

・1～3回 出されている粘土を、そのままの形で重ねたり、並べて扱い、友だちは粘土を貸してあげない。

・4～8回 粘土活動の場が広がり、ちぎった粘土を、手、指先による動作を活発にする。

・9～12回 粘土が遊びの中で扱われるようになる。

・13～15回 粘土で一つの形を作りながらも遊び、作った物でも心から楽しんで遊ぶ。

例、14回目の記録より

(『大きな、ドーフ粘土の塊りを投げたり押したり、たたいたりして、四角にのばし、牛乳びんのふたをつけ、バスを作る。作ったバスを持って走り廻って遊び、紙細工をしている机に置き、そこで、またドーフ粘土をつけて「どこ行きのバスって書いてあるの」などといながら、20分間ほど、遊びが続いている)。



水道へ行つ
て手をぬらしてくる。
A夫「えーと
ね、えー
バスぬらして、キ
ヤーあー
ぬらしち

保育者 A - お手てふいて

A夫「ワイパーだー」と保育者A、Bのいうことなど、かまわ

をふく

保育者B「ほら、台風がきちゃつたでしょ」と床までたれた水

保育者A 「もう雨降りおしまい」

間もなく、ドーフ粘土のバスの上に水をかける。

保育者B 「あよつゝ待つててー保育者Bが机の上の物をさげる

保育者A 「びちょびちょになつていそ

保育者B 「ねえちゃつたの?」

やう、バスぬらしちゃうぞー、雨、雨、雨々々々……」と、歌を歌うようになつながら、ぬれた手で、ドーフ粘土のバスの上をなでまわしたり、たたいたり、押したりいろいろする。

ずに、楽しそうに
ぬれた手でバスの
上をワイパーのよ
うに、半円に両手
を動かす。



写真4 第3段階

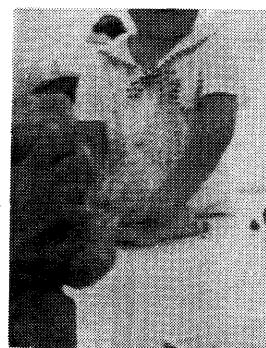


写真3 第2段階

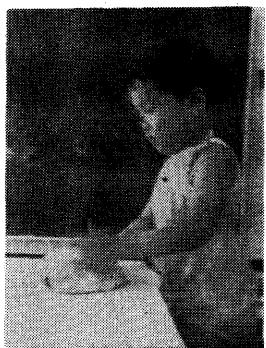


写真2 第1段階

表 5 粘土活動の段階

段階	項目	内 容	実験群			
			A 夫	B 夫	C 夫	E 子
1	扱う量	与えられた粘土をそのままの形や少量とてその取った粘土を扱う	第1回	第1回		第1~6回
	操作	主に手指先で軽くさわる程度に操作する(こねる、たたく、まるめる、手をこすり合わせる、ひっぱる)		1~7	第2~12回	1~6
	構成	与えられた粘土をそのままあるいは少量とて、操作的な扱いをして並べたり、重ねる	1	1~6	8~12	1
	遊び	扱っている粘土を断片的に名付ける(ex・りんご、だんご、へび)	4~7			1~4
2	扱う量	塊りに操作を加え扱う、塊りから一握より大きくなぎって扱う	3~12	9~11		7~15
	操作	第1段階より手指先をより活動的に操作し、新しい操作もする(投げる、ひねる、足で踏む)	1~15	9~14		5~15
	構成	塊りやちぎった粘土を手、指先の操作をして並べたり、重ねる	2~10	8~13		5~14
	遊び	手、指先で粘土を操作している時、粘土につながりをもつた話ををする	8~15	11~13		8~15
	その他	水、牛乳のふた、汽車などと一緒に扱う	2~14		8~12	
3	扱う量	大きな塊りを扱う	13~15			
	操作	手、指先のみならず、全身で力を入れ活動的に操作する(塊りを投げる、机のへりを利用してちぎる)	11~15			
	構成	大きな塊りで目的を持って一つの形を作る(ex・バス、顔)	14~15			
	遊び	粘土で作った物で遊ぶ	14~15			
	その他	はさみで切る、ブロックなどにつめる、目的を持って牛乳びんのふたを粘土につける	14~15			

の観点に分類し、段階分けを試みてみました。表5の通りです。

この表から、実験群についてみますと、明らかに、15回の粘土活動で各被験児が、第1段階から第2段階へ、あるいは、第3段階へと粘土活動全体の幅が広がっていきます。例えば、操作の面では、第1段階は、こねたり、まるめたり、たいたり、ひっぱったりします。第2段階へ入りますと、第1段階より、手、指先をより活動的に動かし、新しい操作として、投げたり、ひねったり、足で踏んだり、瓜でひっかくなども行なうようになります。

第3段階になりますと、手、指先だけでなく、全身で力をこめ、活動的に操作を行ないます。新しい操作として、机のへりを利用して粘土を切ったり、粘土の上に乗ったりします。このように、粘土活動は変化していきます。一方、統制群では、ほとんど、第1段階の基本的な活動だけで終り、3回だけの粘土活動ではその変化をつかむことはできませんでした。即ち、手の運動、指の運動などの触運動経験を多くつみ、それによって、粘土が形を変化し、分離し、結合する状態を見る経験をつむことと、さらに、また、日常のいろいろな経験をつんで、あるものを表現したいといふ意欲を持つことなどによって粘土活動はより高度の段階へと発展していくのではないかと考えられます。

次に、実験群を個人別にみてみると、活動的である、A夫、E子は、各項目にわたり、操作数の増加や、操作の技術面の高度度

化、その他、粘土活動全体にわたり、変化をはつきりとらえられました。一方、B夫、C夫の積極性に欠ける被験児については、操作数の増加が多少みられましたが、粘土活動全体の変化は少ないでした。また、D子は、15回の実験中、一度も粘土活動は行ないませんでした。このように、個人差の大きい点がいえます。このことは、幼児期の発達の特徴に、個人差が大きい点があげられていますが、粘土活動のその発達も、このことに関係して、個人差が大きいのではないかと、一つには考えられます。

③紙細工活動について

実験群が12回の粘土活動を行なつてきた時、13～15回まで、新しい活動として、紙細工活動も同時に行なつてみました。一方、統制群は、1～3回、粘土活動と紙細工活動を同時に行なつてみました。そこで、両群の行なった紙細工活動を比較し、どのように違ひが表わされるか、みるとしました。先ず、材料別にみた各回の被験児の主な扱い方を表します。この表から、各被験児の材料別にみた扱い方の数は、表7の通りです。

扱い方の技術的な点は別として、実験群の方に多く、いろいろな扱い方をしていることがみられます。また、扱っている材料も、牛乳びんのビニール、割りばしなど、実験群だけに扱われています。

次に、目的をもつて作った物を見てみると表8の通りです。

表 6 材料別にみた各被験児の各回の主な扱い方

材 料	扱 い 文	実 験 群			統 制 群				
		A 夫	B 夫	C 夫	D 子	E 子	F 夫	G 子	I 子
紙	紙を折る 紙をまるめる 紙にのりをつけ折る、ひねる 二枚以上の紙をのりでつける		(1) (2)	(1)				(2)	
紙とのり	紙を切る								(3) (3)
紙とはさみ	紙を切ってひねる クレヨンで画いた紙を切る 目的をもってクレヨンで画いた紙を切る		(1) (3)				(3) (1)	(1) (3)	(1) (2)(3)
紙とのりとはさみ	紙を切り、のりをつけてはる 紙にクレヨンで書き、切ってのりをなすりつける						(1)	(1) (3)	
紙とぞうきん	紙にぞうきんで紙を包む						(2)	(3)	(1)
紙と粘土	紙で粘土を包む								
牛乳びんのふた	牛乳びんのビニールで包む								
箱	ふたにのりをつけ重ねる ふたを紙に貼る 目的があつてドーフ粘土につける 箱を重ねる 箱に紙を入れる 箱に紙をまきつけセロテープでとめる		(1) (2) (3)	(1) (2)	(2) (1)	(2)	(2) (2)	(2)	(1)
割りばし	紙を切ってのりをつけ箱に貼る 目的があつて同上のことをする 目的があつて箱に牛乳びんのふたをセロテープでとめる 目的があつて割りばしに紙をセロテープやのりでとめる 目的があつて同上の物にふた、ビニールをつける								

註 実験群 ①②③は実験回数の13, 14, 15回に当る
統制群 ①②③は実験回数の1, 2, 3回に当る

表 8 目的をもって作った物

項目	実験群			
	A 夫	B 夫	D 子	E 子
紙	③たこ			③たこ
牛乳びんのふた	②粘土のバス			②粘土の顔
箱	③車			
割りばし			②旗	③自動車

項目	統制群			
	F 夫	G 夫	H 子	I 子
紙				
牛乳びんのふた	②ロボット			
箱			③きれいな箱	
割りばし				

註 実験群①②③は実験回数の13, 14, 15回に当る
統制群①②③は実験回数の1, 2, 3回に当る

表 7 材料別にみた扱い方の数

項目	実験群				統制群			
	A 夫	B 夫	D 子	E 子	F 夫	G 夫	H 子	I 子
紙を中心の扱い	12	2	4	0	3	1	1	0
牛乳びんのふたを中心の扱い	4	2	1	1	3	2	0	0
箱を中心の扱い	6	0	2	0	0	1	0	1
割りばしを中心の扱い	2	0	0	1	1	0	0	0
計	24	4	7	2	7	4	1	1

写真7 E子「くるま」 写真6 A夫「たこ」

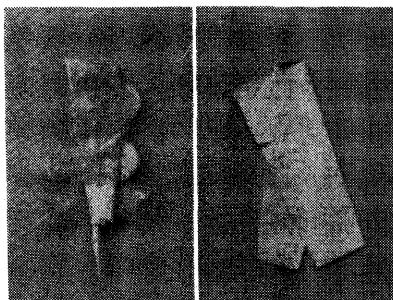
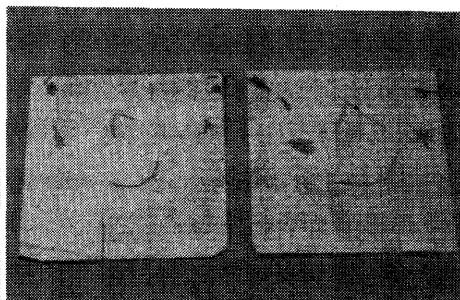


写真5 E子「たこ」



実験群では、4人中3人が扱っている材料は、それぞれ違いますが、目的を持って扱ったことがありました。例えば、紙の項目で、E子が「たこ」といって作り、それを保育者が他の被験児にみせると、A夫が「たこはねー」と真似してたこを作ったりしました。割りばしの項目では、名付けたのは異なっていますが形はよく似ていて、E子が割りばしを使い始めると、それを見ていたD子もそばへきて、割りばしを取つて「旗」を作りました。統制群で目的をもって作られた物は、F夫が保育者が箱と牛乳びんのふたを持つて、「ビルディングでも、東京タワーでも、自動車でも、ロボットでも」とい

写真10 H子「きれいな箱」

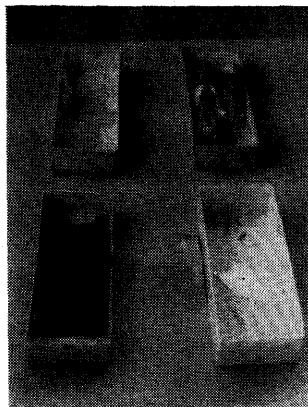


写真9 F夫「ロボット」

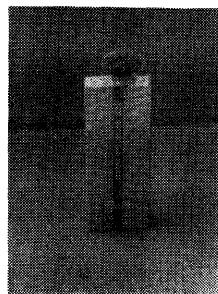
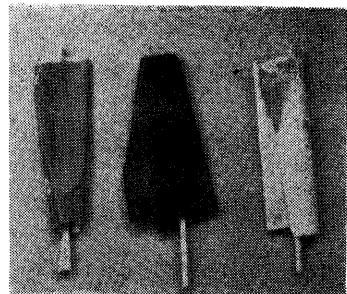


写真8 D子「旗」



いながら、あれこれ動かして
いるのを真似し、箱の上に牛
乳びんのふたをのせ「ロボッ
ト」といって作りました。H
子の箱の扱いは、第1回の時
は、目的なしに箱の中側に、
折り紙を貼っていましたが、
第3回の時に「きれいな箱を
作る」と、目的をもって、
自分の気に入った折り紙を切
つて箱に貼り、きれいな箱を
作りました。

次に、ドーフ粘土と紙細工
の材料を合わせ用いた材料
は、牛乳びんのふ
たのみで、実験群
の、A夫、E子の
二人だけにみられ
ました。これら
は、二人とも目的
をもって扱ってい

つて箱に貼り、きれいな箱を
作りました。

群が紙細工活動を行なう前、12回の保育がなされたことが、
このような結果になつた一要因であろうと考えられます。

いながら、あれこれ動かして
いるのを真似し、箱の上に牛
乳びんのふたをのせ「ロボッ
ト」といって作りました。H
子の箱の扱いは、第1回の時
は、目的なしに箱の中側に、
折り紙を貼っていましたが、
第3回の時に「きれいな箱を
作る」と、目的をもって、
自分の気に入った折り紙を切
つて箱に貼り、きれいな箱を
作りました。

写真11 A夫「バス」



3、結論

この実験でみられた2才児の粘土活動では15回の経験で、粘土
操作は操作数の増加と共に、その操作 자체が技術的にも高度化し
ていきます。また、扱う粘土の量も、増していきます。
また、実験群、各被験児の粘土活動の変化は、個人差が大きく
あります。しかし、保育効果はみることができます。

以上の点から考えてみると、ある課題に対しても保育経験で
の効果を期待することができますが、この年齢の幼児の指導にお
いては、個人差が大きい点を、充分考慮に入れて行なわなければ
ならないといえます。

(お茶の水女子大学)

ました。

以上、紙細工活動を、実
験群と統制群を比較してみ
ますと、実験群の上に、多
くの扱い方をし、目的をも
つて作る被験児が多いとい
う点が挙げられ、保育効果
があつたといえます。実験

「基本的生活態度の形成をめざす指導」の研究

実践の考察から得た指導の観点

仮性とよ子・服部 馨

稻岡 百合・谷川 啓

(一) 理解と受容

私たちの実践の考察のなかで特に考えさせられたのは、教師が子どもに望ましい生活態度を要求して、結局自分が望ましいと思う枠組の中に、子どもをはめこもうとして、失敗しているということである。一般的にいって、そこでは五才児には五才児の規準を、四才児には四才児の規準をあてはめ、あるいは隣りの子どもがするからこの子どもにもさせるべきだし、また、できるはずだといふ予想のもとに、上から一方的に生活態度を身につけさせようとしていたのである。しかし、教師がこれに努力しようとすればするほど、子どもにとつては無理強いとなり、なんら受容されず、むしろ、わがままとか反抗とか気まぐれとか、子どもの反発となって、教師にはねかえってきているといってよい。

これは何故か、モンテッソリーによれば「子どもがわがままで

気まぐれという場合、たいていは、その原因が自分の欲求に応ずる行動ができないという点にある「すなわち「子どもは生きることを求めているのに、私たち（おとな）はそれを邪しましようとしている」」のである。私たちは、子どもにおける激しい発育衝動期を、先ず認めてやり、それを正しく成長させることを考えなければならない。「全く単純に人間的成长を解放してやらなければならぬ」のである。そのため、私たちは、子どもを緊張から解放し、抵抗から取り除いてやらなければならない。あらゆる門を開いておいてやらなければならない。子どもがなんでもいえる雰囲気、なんでも認めてもらえる雰囲気をつくつておいてやらなければならない。こうした教師の理解と、受容と包容の態度から、子どもの心の安心感、安定感がもたらされる。これなしには、生活習慣の形成はなされないし、自発的な態度はそだたない。

また特に子どもの不安定な状態に接したときの教師は、自分の

思い通りの枠にはいりたがらない子どもに対してもう一層感情をいらだたせる。この感情のいらだちは、ときには罰になり、ときには制裁になり、ときにはみせしめになってあらわれることは、事例のしめす通りである。このような激しい感情にぶつかった子どもは、そのことによって決して前向きの姿勢をしめすどころか、むしろ教師の激しい感情に気押され、圧倒され、その内面生活は、一層不安定をもたらしたようである。

反対に教師がそのときの状態にうまく向きあえたとき、つまり子どもの内面生活に対する洞察が適格であったとき、子どもの態度は一層前向きの姿勢に立ち向って、いるのである。たとえそのときの子どもが友だちの告げ口にきたり、虚言らしきことをいつている場合であっても、教師は、その子どもの言葉を素直な感情で信頼して受容し、理解してやつたなら、子どもはその教師の素直さ、信頼感を受けとめない訳にはいかないだろう。教師の子どもを理解し、受容する態度こそ生活態度形成の最も基盤となるものであり、その原動力となるべきものであるということを実践を通して確認させられたのである。また教師対子どもの関係だけでなく、子ども相互の受容的態度がそのなかの子どもたちにも、強く影響しあっていることも事例から認められた。時には教師さえある子どもに対してもう一層不安定な感情になつて、いるときに、まわりの子どもたちがその子どもたちを素直に受容れてやることによつて、その子どもの姿勢を立直らせていることもある。

よく教師は、友だちに親切にとか、いたわるようなどかと言葉でいいきかせるものであるが、口先だけの言葉の指導よりも、教師と子どもとがお互いに受容的態度で接し始めたなら相互に安定感を得ることによって、生活態度の形成を一層意欲づけていることがわかったのである。つまり生活態度の形成が達成できるか、できないかは、一に、この教師の真実の理解による受容的態度と、この教師の態度に応える子どもの受容的態度の相互の人間関係にかかっているといえそうである。

事例(1)

子　　ど　　も	教	教　　師　　の　　氣　　持
先生かたづけ時間 やのに遊んではる		
僕は明日つづきます	あの人、つづきがあるのとちがうの、あなたはないの。	あのはあれでいいのとみとめてやりたい。
るのや。	そうなの、じゃ明日きたらすぐ遊べる	あなたはどうするのと考えさせたい。
(自分の遊んだ積木 を、じっとみて る)	ようく用意しておこうね。	

考　察

- ・自分のことを忘れて他の子どもの告げ口にきた子どもに、自分のことはどうなつか、ということに気づかせたかった。

・この子があとで素直に自分に返すことができたのは教師がつづきがあるのとがうの、といった言葉に納得したのであろう。
 教師のこのような受けとめ方がその次に子どもが、自分はどうすればよいかを考える姿勢に向けさせたのであろう。何故ならもしこの時教師が、他人のことは構わないでといったような受けとめ方では、決して子どもは満足せず、それでは自分はどうすればよいかまで考えようとしたであらう。

この事例から、最初教師が子どもの情をまともに受けとめてやれることによって、この子どもは安定を得、次になされた教師の働きかけも最初不安定であった子どもにさえ素直に受容された。受けとめる教師の姿は、そうだったの、といった子どものいい分をそのままきいてやるのはないこと、また働きかけるとは、こうしなさい、と指示することでもない、ということがこの事例で明らかにされたと思う。

子 ど も	教 師	教 師 の 気 持
手洗い所で絵の具をラーセットを洗つている。		まだたくさん絵の具が残っていたのに洗い流していたので惜しい気持がしておもわずいった。
(だまっている)	Aちゃん、どうしたの。	きっと叱られる、

事例(2)

H先生が洗いなさいわはったの。
 H先生が洗いなさいわはつたの？

先生は洗わないでうそではないかとおこうと思つていたけれどH先生が洗いなさいつていわれたのね。

もうれないと思いつつはいけない自分にいいきかせた。実そくであつたのかうそではないと思いつつはいけない自分にいいきかせた。

(だまつてうなづく)
 (だまつている)

考 察

- ・カラーセットに絵の具がたくさんこつていていたので洗わないでそのまま残しておくつもりでいたのに水に流してしまつたのがつかりした。
- ・この子どもはいつも他人の世話をやき過ぎて迷惑がられているので、また始ました、と思つた。
- ・H先生が洗いなさいつていわはつた、の答えにその時H教師は公務で、園に不在であるのにおかしいと思い、とつさに、うそをついている、と思つた。
- ・しかしこのうそは、自分が勝手にカラーの絵の具を流して悪か

と思ったのかしょん
ぱりしたので、叱る
まいと懸命に感情をおさえた。

つたことに気がつき、悪かった、と思えばこそそれをついたのだ、と教師は考え方直した。

・従つてうそをいわなければならなくなつた子どものその時の感情は決して快いものではなく、だまつてしまつなければよかつた、といった後悔の気持ちがきつとあつただろうと思い、改めてうそをいつたことをとがめる必要はないと思った。

・教師の最後の言葉は子どもをとがめていたのでなく、教師のその時に心積りのあつたことを素直に伝えたのである。

・教師は子どものしたことをとがめた訳ではなく、子ども自身が教師がいった言葉から、今度からだまつて勝手にしないようにと思つたであろうと思い、子どもを詰問しないでよかつた、と同時に、だまつていても子どもにきっと気がついてくれる、と両方入りまじつた気持ちがして心楽しく感じられた。

この事例から教師は子どもがうそをいつている、と思つたその時、いや本当にそうなのかもしれない、と思い直し、またたとえ、うそであつてもとにかくいっている言葉を先ず信頼しようと、とつさの思いであつたが目まぐるしく考え方直した。あくまでも子どもの今の姿を素直にみつめようと努力したことに教師自身が後程喜びを感じていることである。えてして子どもに、うそでしそう、と聞いて、うそだ、といわせようとしたがちではきつと何か考えることがあつただろうと思う。

事例(2)

子	ど	も	教	師	教師の気持
(B先生赤組の人も遊んで。ではつたんやで。)			砂場がほおつてあるけれどどうしたらよいの?	かたづけたら、はよかたづけられるわね。	も、少ししかない。どうしたらよいだろうか。どこから手をつけたらいのだろうかと思った。
(つまらなそな表情でかたづける。)			そお、でも一人でかたづけたら、はよかたづけられるわね。	子どもが少ししかいなかつたので、この子らだけでは無理かなとも思つたが、二人なら何んとかかたづけるだろうと思つたのんだ。	積木や遊具がちらかしばなしで子どもも
(A先生あの人ちょっとしかかたづけはらへんで。)				どうしてBはかたづけないのであろう、Aはかたづけているのにと思った。	かしづかいで子どもも
(Bのこと)					
(砂場へ行く)					
(B)(教師を見て急いでかたづけかけた)					

考
察

- ・B児には赤組（年少児）の子どもと一緒に遊んでいたのにかたづけないでいってしまったことが不満であった。
- ・従つて自分だけがなぜ跡始末をしなければならないのだ、といった気持が強く本心はかたづけたくなかつた。
- ・しかし遊んだあとはかたづけなければならないこともよくわかつっていたので砂場にそのまま残つていたと思える。
- ・B児にはかたづけなければならないことはよくわかっていたのであるが、ただ赤組の子どもがかたづけないでいってしまったことの不満さを教師に訴えたかったのであろう。
- ・この時の教師はまだ早くかたづけさせたいばかりにB児の訴えている気持をじゅうぶん聞いてやることができなかつた。
- ・B児がつまらなさそうにかたづけたのも教師が訴えている気持をまともに受けとめてくれなかつたために不満をかんじたものと思う。
- ・この教師は、子どもの訴えに対し、「そお」といつてはいるが本心子どもの気持がわかつて「そうだつたの」といったのではなかつた。事実、「そお」といいながらも、なんとか早くかたづけさせて部屋へつれて入りたいと思つたようである。
- ・A児、B児いずれもがこの砂場のあとかたづけに不満な感情で動いたと思われるのは、かたづけるということは、じゅうぶんわかつていながらかたづけようとしていない子どもに対しても不満

を感じていたことがありありとわかる。

・これらのことからA児、B児とも、かたづけようとする姿勢があつたことは確かに教師はこのことをじゅうぶん認めてやるべきであった。

この事例からは、かたづけようとしている子どもが、かたづけようとしたなかつた子どもを見て気持のなかで迷つてゐる様子がありありとわかる。自分も本心はかたづけたくないのだが、やはりかたづけなければならないだろう。この心の迷いを教師に訴えているのである。その子どもの迷う気持を教師がまともに受けとめてやることができたらこの子どもはどんなに心強く感じたことであろう。この場面では教師に迷いを理解してもらえなかつたが、A、B児共自分で心の迷いに打勝つたのである。子どもにかくされた心の葛藤のあることを教師は見抜き、その葛藤に打勝つように励ましを与えることのできる教師であったと思ふ。

④(まだ遊んでいる)

子　ど　も	教　　師	教　　師　の　氣　持
(皆が積木をかたづけている)		
Aちゃん遊んでいいのかかたづけていいのかどっち？		
AがたづけないAに多少腹が立つた。		

遊んでいるのかか
たづけているのか
わからへん。

何をいってい
るのだろう、お
かしいことをい
う子だと思つ
た。

おかしな人やね遊
んでいるのかたづ
けているのかわから
へんの？

腹が立つてき
た。

考 察

・かたづけていないA児を見て教師は多少腹が立つた。

・どちらかわからへんといつた時に、うまく逃げ口上をいつたな、と教師は思う。実は、今遊んでいるのや、といった答を教師は期待していたからである。

・あとでよく考えてみた時、子どもはあの時本当にわからなかつたのかもしれないと思って、むしろそのような問い合わせをし、またかえし方をした自分を強く反省した。

・つまり、かたづけるということを、他の経験と同じに子どもが考えていたら区別して大人のように思えないだろう。かたづけるということは、形をきちんと整える、ことなどであろうが大人の考える形にさせようとしても、そのことが子どもに理解できないことなのであるうか。

さつさと気にいる

ようにかたづけてく
るよ

れない子どもに腹を

直に受容れようと
はしていない。子ど

もの側でこそ、おか

しいことをいう先生

だ、と思い反発した

くなつたのであろう

か、折角の働きかけ

と思っていった言葉

も、教師によくない

感情の動いていると

きは決して効果がな

いといえそうであ

る。また教師が子ど

もを受容れようとす

る前に、まず教師が

子どもに受容れられ

る態度でなければな
らないであろう。

幼児の教育 第六十六巻 第三号

三月号 © 定価八〇円

昭和四十二年二月二十五日印刷

昭和四十二年三月一日発行

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　　眞

東京都文京区大塚町二ノ一ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

発行所　日本幼稚園協会

東京都千代田区神田小川町三ノ一

印刷所　凸版印刷株式会社

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

ホーム キンダー



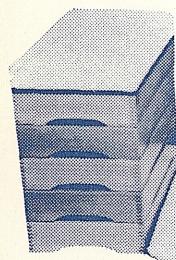
レ判 24頁 定価50円
付録 お料理カード
4月号特別付録「あゆみ」

発行 フレーべル館

好評のホームキンダー 4月号より内容一新

- 特集 子どもの生活(園と家庭)
- 観察 動物の表情(戸川幸夫)
動物とお話ししよう
- 園から家庭へのお願い(高杉自子)
- マンガ(塩田英二郎)
- 子どもの表現(藤田復生)
- 暮らしの工夫(エキグチクニオ)

その他、家庭における幼児教育のヒントをいろいろな方面から取り上げています。母親教育のためにもぜひ4月号よりご講読をおすすめください。特に4月号には特別付録がついています。



新しい園児を迎えるために…

《とび箱とマット》

とび箱には、スエーデン式のものと、ドイツ式のものとがあります。上から下までわくと同じ大きさのドイツ式のとび箱は、上下どこにでも使用できて便利ですし、わくを横に置いてハードルの代用にしたり、トンネルにしたりするなど、応用面がたくさんあります。フレーベル館のキンダーとび箱(A)は、このドイツ式をとり入れた、幼児用のとび箱です。

体操用具の1つとしてのマットは、幼児の場合、単にやわらかいだけでなく、適度な厚さ・大きさ・やわらかさが必要です。また幼児たちの力で持ち運びができるものでもありたいものです。これらを念入りに研究してできあがったものが、キンダーマット(A)です。

キンダーマット(A) 定価 8,500円
キンダーとび箱(A) 定価 8,500円

発売 フレーべル館

グレーテル、おかしの いえだ！……

ヘンゼルは おもわず

さけびました。

しかし

ふたりを まつて

いた ものは……



キンダー おはなししえほん

ゆたかな物語は、いつも、幼い心のゆりかごです。そのゆりかごから、こどもたちのすこやかな情緒が、知性が…育っていくのでしょう。幼い心にゆたかな物語を与えて

4月創刊号

ヘンゼルとグレーテル

月刊・L判多色刷36頁

付録つき・定価100円

たいために、フレーベル館ではこの4月から、月刊で美しいお話保育絵本を創刊します。■3大付録■キンダーアズカん・工作・キンダーおはなししえほんカレンダー

■ 幼児を育てる3つの栄養

1 キンダープック

2 キンダー^{おはなししえほん}

3 ホーム キンダー

こじて創刊以来40年を迎える、最高の幼児観察絵本

4~5才用・5~6才用 各A4判 多色刷16頁 付録つき各70円

ゆたかな心を育てるために、新しく創刊されたお話保育絵本
3大付録・キンダーアズカん・工作・キンダーおはなししえほんカレンダー
L判 多色刷 36頁 100円

家庭における幼児教育のあり方を、ただしく紹介する雑誌
特別付録・あゆみ 付録・お料理カード L判 多色刷 24頁 50円

■ フレーべるの窓

園の先生方におおくりする美しい教養誌、ニュースがいっぱい
日5判 グラビア 24頁 50円

