

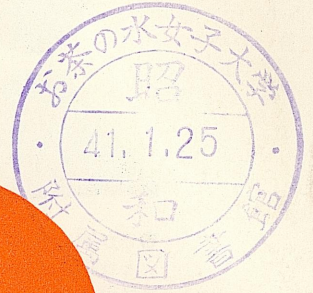
家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第六十五卷 第二号

日本幼稚園協会

2



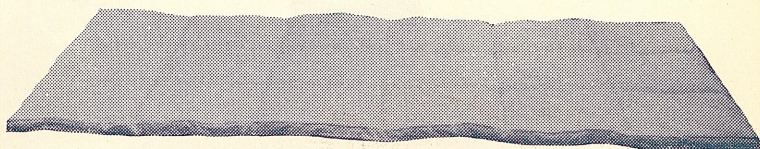
Horiuchi



ご存じですか

とび箱のこと

マットのこと



●とび箱は………

とび箱のはじまりは、古く古代ローマに至るといわれています。古代ローマ時代の兵士の乗馬訓練の道具として使われていたのがそのはじまりで、兵士の強化と、乗馬技術の修得がその目的であったわけです。

体操の用具として使われたのは、その後のことで、スエーデンで発達したといわれます。現在では、基本的なものとして、スエーデン式のもの、ドイツ式のものとの2種類があります。スエーデン式のものには上に行くほどだんだん小さくなっていきます。ドイツ式のものとは同じ大きさのわくを重ねていくものです。変形として最下段がスエーデン式で、その上にドイツ式のものを重ねたものもありますが、現在この種のものほとんど見あたりません。ドイツ式ものは、わくが同じ大きさなので上下どこにでも使用できて便利です。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ことができるなど、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ものです。

●マットは………

マットは、はじめ平均台や、とび箱などの着地用具として生まれました。ですから、いわば補助的な役割りの用具であったわけです。しかしその後、日本では大正15年頃、新しく倒立・転回など学校要目の制定にともなって、マットは、補助的なものから独立し、体操用具の一つとして考えられるようになってきました。したがってマットは、単にやわらかいだけではその目的を達しなくなってきました。適度な厚さ・大きさ・やわらかさの研究が必要になってきたのです。特に幼児の場合はそれが重要視されなくてはなりません。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わけです。これらを念入りに研究して出来上がったのが、キンダーマット(A)です。

●運動具研究会推選●

キンダーとび箱(A)

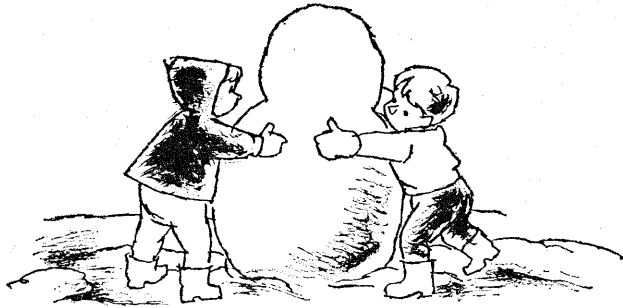
5段 高さ 60cm 幅 35cm 長さ 70cm

定価 8,500円

キンダーマット(A)

厚さ 3cm 幅 90cm 長さ 180cm

定価 8,500円



幼児の教育 目次

——第六十五卷 二月号——

表紙 堀内誠一

幼稚園九十年—発展のための反省……………	古木弘造(2)
幼児の創造性の教育(一)……………	
幼児の創造性について……………	思田彰(6)
保育所保育指針を読んで……………	堀内康人(12)
保育所保育指針を読んで……………	安藤寿美江(16)
保育所保育指針を読んで……………	日名子太郎(20)
教材教具を作る(一)……………	
いろいろなパネルの作り方とその利用……………	砂場三郎(24)
児童発達講座⑨……………	
幼児後期の身体発育と運動機能について……………	千羽喜代子(28)
教師の成長について……………	伊藤隆二(35)
☆一学期の子どもの遊びから……………	福西百合(40)
幼児における心的飽和の実験的研究⑩……………	
無限定課題の使用……………	島田俊秀・近藤貞子・高橋知子(50)
欧米の幼児教育④……………	
オーストリア・イタリアの幼児教育……………	西本脩(58)



幼稚園九十年

—— 発展のための反省 ——

古 木 弘 造

日本の幼稚園も九十周年を迎えるようになった。幼稚園数も八千五百余、園児数も百十数万人を数えるようになった（四十年年度学校基本調査）という。しかも文部省は幼稚園教育振興計画をすでに発表し（三八・九・二）、国民の幼児教育の要望にこたえて、一層の振興をはかろうとしている。

明治九年に最初の幼稚園が創設された直後たった一園にすぎなかった時代、それにつづく十年余の遅々とした歩み、それらを思い起こしてみると数字的にはまさに大発展である。幼稚園教育に関心を持つ者としては、このような九十年間の発展よりは、少なくとも数的発展は、よろこぶべきことというべきであらう。

同時に、九十周年というこの機会は、わが国の幼稚園教育を一層発展させるため、関係者一同力を合わせて真剣に検討し、努力すべき絶好の機会でもあると思う。この機会に、わが国幼稚園の過去を卒直に反省し、将来の発展について克明に検討することこそ、幼稚園教育関係者の責務であると思う。

こうした考え方から、以下、主として外国の幼児教育との比較において、わが国幼稚園の歩んだあとを顧み、その問題点を考えてみたいと思う。

(一)

欧米の幼児教育施設との比較において最初に受ける実感は、日本の幼稚園が「質より量」に重きをおいているということ、誇張していえば員数主義的傾向が多いということ、即ち教育的実質が貧困でありながらもその改善充実のための努力や工夫が不足しており、形式的、表面的側面にとらわれていたということ、そのことである。

そのことは、何よりも、一、幼稚園教育の実際において、明治以来、保育四項目ないし保育五項目などなどの保育技術の末に拘泥しすぎたこと、二、行政においても、現場においても、幼児の発達段階や個人差に基づく個性の伸長や、幼児の健康管理や両親ないし家庭との協力などにおける配慮や努力が足りなかったこと、三、行政や管理経営における便宜主義ないし妥協的態度——幼児の教育を第

一義的に考えることが少ないということ——などの多いことを、強く反省させられているからである。

たしかに、わが国の幼稚園のあり方については、わが国の社会経済的特殊事情や、幼児教育についての特殊の社会通念や、明治以降の学校のおいたちにおける特異な事情なども関係していると思う。

あるいはまた、わが国における幼児の教育や児童発達に関係する研究者も少なく、その専門的研究機関も殆んどなかったということ、幼児教育に関して国際交流がきわめて少なかった（欧米諸国との比較において）こと、とくに一九二〇年代以後、世界各国の幼児教育の改善のために多くの新風を送りこんだかの保育学校運動、Nursery School Movement がわが国には見られなかったということ、などなども考えておかなければならないことであろう。

総じて、わが国幼稚園のあり方については、幼稚園教育関係者の責任とのみいえないものが多いように思う。とはいえ、責任の所在を明らかにし、その責任を追求するのが本稿の目的ではない。むしろ前述の点を中心とするわが国幼稚園の問題を明らかにし、より多くの人びととともに、それを考え、幼稚園の改善、その実質的発展をはかるようにつとめることにあつたはずである。

(二)

わが国幼稚園の教育が質より量の教育であることを指摘し、そのため、まず保育技術の末にとらわれすぎていた点（前述一）をひとつの問題としてとりあげた。

保育技術の末梢にとらわれていたということは、二つの面におい

て見られる。

その一つは、最初の幼稚園が、松野クララを中心に、フレーヘル流の保育技術に従って出発した時以来、長い間、大小事のいかんを問わず、保育技術を重んじ、しかもその技術も直訳的に先例に従うという風習ができあがり、その風習ないしきたりがいつしかわが国幼稚園に定着していった。小西信八監事による修正も部分的なものに過ぎず、もっぱら、先例踏襲、旧慣墨守の風習が長く続き、以来このしきたりが伝統されてきた。

こうした風習、しきたりのためか、幼稚園の現場から創意工夫がほとんどみられず、地方の特殊事情を活かす努力も、幼児の要求に応ずる配慮のあとも極めて少なかった。遊具、教具の導入も、保育方法の導入も、先例に従うことと、他の模倣とが余りにも多く、そのための規格化、画一化が顕著にみられ、そのため各個の幼稚園の規模や設備や教職員組織などと不相応の保育がみられることになる。

問題点をより明らかにするために、英国の戦時保育所における実例をみよう。大戦下疎開地での幼児教育の実践において、いかなる教具、遊具を幼児が最も喜ぶか、最少限必要な飲食物、保健管理、幼児の情緒的要求などがとりあげられ、そのための研究工夫がなされ、その結果として遊具、教具の与え方、給食、保健衛生のあり方、母親の意義と、母親との協力、発達における個人差などに関連する多くの創意工夫がみられた。（いまはその実例を述べる余裕がないが、D・E・M・ガードナーの著書「天才未満児の教育」「幼児の教育」によって、その実態を明らかにされたい）

わが国の幼稚園においては、このような創意工夫がなぜないのか、旧慣墨守、先例模倣がなぜ依然として多くみられるのか、幼児を見失った保育技術の規格化、画一化、が強いのか。この点はわが国幼稚園の発展のために検討しなければならない問題であると思う。

この点については、多くの角度からの検討が必要であると思われるが、少なくとも、つぎの二点は、ぜひ考慮しなければならないことと思うであろうか。

イ、児童研究、幼児教育の研究を推進し、これらの研究者との交流をはかること、そのための幼児研究機関の設置、ロ、教員の待遇及び養成方法の改善、それによって幼稚園への人材の吸収をはかること。

(二)に、幼稚園教師の待遇が、小学校の教師よりも悪い現状、教員養成が、小学校のそれよりもより簡易である現状は早急に改善する必要がある。英国の幼児教育教員の養成は初級学校及び中等学校教員の場合よりも養成期間がより長い。教師不足に悩んでも、教師の資格については厳格で、読み替え措置を講じていない——熟練した助手で、その経験が長くとも、基本的資格がない限り教師にはならない)

(三)

保育技術の末梢に拘泥しすぎることに関するもうひとつの重要な問題は、全述の二と関連したことである。

保育技術は、幼稚園教育ないし幼児の健全な発達の手段であって

も、それ自身が幼稚園教育の目的ではないはずである。保育技術にのみ目を奪われ、幼児の発達や幼児の個人差をお題目としてだけ掲げ「教育」を形式的表面的に考えることが好ましくないことは、いふまでもないことであろう。

この自明の理にもかかわらず、現実には、幼児期の重要性をわきまえず、幼児期の特質を軽視し、健全な発達との関連や個人差についての配慮を忘れた、保育技術偏重の余りにも多く見られるという事実は、問題としてとりあげざるをえないことであろう。

問題を明らかにするためにその実例を示すならば、訪問者や参観人の前で実施してみせる、四十人にも近い幼児の一斉に行なう唱歌や遊戯がある。そもそも、大集団で一斉に行なう遊戯や唱歌は、園庭における仲間との自由遊びよりも、より教育的であるというのであろうか。また昨日の小遠足でおもしろかった場面を砂場で再現しようとして熱中しているグループと、熱心に見物している子どもたちを、学校放送の時間だといって強引に教室に入れようと全力をあげて努力する教師は、学校放送が絶対最良の教育であると考えているのであろうか。

このような現実をみると、幼児の心身の能力や幼児の興味をどのように考え、個人差や個性の伸長をどのようにとらえ、幼児の自発的活動をどう理解しているのかと質問したくなる。あるいはまた、幼稚園の啓蒙、宣伝のための教育、教師のポストのための教育であるのかと疑いたくなくなる。

この問題についても、前述のように幼児教育研究者の層を厚く

し、これらの人との交流をはかること、幼稚園教師の待遇、その養成方法の改善をはかり、それにより幼児教育の意義と幼児の理解を深めることの必要なことはいうまでもないことであろう。しかしそれ以上に、幼児教育の行政や幼稚園の管理経営に当る者の姿勢を正すこと、そのことが重要なことであると思われる。

(四)

幼児教育の行政や幼稚園の管理経営における便宜主義ないし妥協的態度をとりあげたが、それは、本来の意図がいかなるものであるにせよ、結果的には、わが国幼稚園教育の質的向上、内容的充実にとって、好ましくない点がみられるからである。

紙数に制限があるので要約して述べざるをえないが、そもそもわが国の幼児教育においては、大正十五年以来、いわゆる幼児教育施設の一元化の問題が大きな問題となってきた。フランスヤソ同盟に学ぶための主張ではなく、国民の幼児教育に対する要望として、むしろわが国の幼稚園、保育所の実情に対応した要望であったと思われる。

英、米の二元的行政においては、保育所や幼児教育施設は、それぞれその特質を發揮した施設として存在している。そこでは幼児教育施設は、幼児の教育施設に値するじゅうぶんな施設や設備をもち、それに相応した資格ある教師と必要な職員をもっている。幼児教育施設増設の要望の声にも、毅然として、建築や設備についても教師についてもその教育的基準を堅持してきた。こうした国の幼児教育施設の二本立てはともかく、わが国の二本立てについては、国

民の要望に対する説得力が見出せるのであろうか。幼稚園設置基準についてどれだけ指導と援助がなされてきたのであろうか。この基準の施行について、どれだけ配慮がなされ、どのような対策がなされたのであろうか。

幼稚園教育振興計画の発表に当っては、どのような実態調査が行なわれ、幼児教育専門家とどの程度の検討がなされたのであるか。小学校の空教室の利用については、英国の幼児学校が、ひとしく初等学校の一部をなす八才ないし十一才児の初級学校と、ことさら別の建物、別の校長を持っている理由を検討したのであろうか。私立幼稚園の増設については、設置基準とも照らしてじゅうぶんな予算的見透しがついたのであろうか。

目に余る幼稚園の売名的事業や、商業主義的経営については論外とするも、わが国幼稚園と欧米諸国の幼児教育施設との間の教育的実質の落差を残念ながら認めざるをえない。

「個人の尊厳を重んずる」教育は、学校教育法に規定してある幼稚園の目的及び保育の目標にそうための教育は、粗末な教育であってはならないはずである。かりそめにも、予算の不足を合理化するための便宜主義や妥協的態度があってはならないと思う。

幼児教育の重要性について認識をひろめ、これに関する予算の大幅の増額をはかり、わが国幼稚園の体質改善とそれに伴う発展につとめることは、九十周年に際会したわれわれの最も大きな責任であると思うのである。

幼児の創造性について

恩 田 彰



幼児の創造性とは何かということを検討するさい、まず創造性とは何かについて考え、その上で幼児の創造性の特徴について考察してみたい。

一、幼児の創造性の特徴

創造性の定義はいろいろな人がそれぞれの立場で行なっているが、そこに共通する主な点について考察してみたいと思う。

(1) 自己実現の創造性

マズロー (Maslow, A. H.) は創造性を「特別な才能の創造性」と「自己実現の創造性」にわけている。前者は天才とか科学者、発明家、芸術家などの特殊な人たちの持っている創造性で、社会

的に新しい、価値あるものを生みだす。これに対し後者はだれでも持っているもので、ほかの人にとっては新しくないが、その人にとって初めてといった活動と、社会的に価値あるものとされないが、その人独自の個性的な活動を生みだす創造性である。その場合後者は、一つの領域における経験を専門的に深めることにより、前者への移行が可能である。そこで幼児の創造性は後者に属する。これが成長と教育とによって「特別な才能の創造性」へと発達していくのである。

(2) 能力としての創造性

これは創造性を新しいものをつくりだす能力、すなわち創造力としてとらえる見方である。最も一般的にとられている定義であ

る。この場合新しいものといって、幼児にとって新しいという意味で、社会的に価値がなくてもよいわけである。

(3) 知能と創造性

知性すなわち知的能力は、いままで知能という概念またはそれを測定する唯一の道具としての知能検査が測定する知能ということとで代表されてきたが、これだけでは十分に知性はとらえられないのではないかと、また、現在の知能検査は十分に知能を測定してないのではないかという批判から創造性が登場してきたわけである。創造性の概念は、従来の知能検査の測定する知能とは、一見反する特徴を持っているが、実は知能検査研究に基づく知能ではとらえられなかった知能の別の面を明らかにしたものであって、現在は知能と創造性を対置しているが、将来いっしょにして知能とよんでも、また別名でよんでもさしつかえないと思われる。

それでは創造性は知能とどちらがうのであろうか。これにはまず知能と思考との関係から考えなければならぬ。今まで思考の研究といえば、主として論理的思考を中心として研究してきた。知能検査でも、主にこの面をとらえてきた。しかし創造的思考の研究には未開拓なところが多い。

しかし創造的思考は決して論理的思考に対するものではなく、それを含むものである。ブルナー(Bruner, J. S.)らは、「教

育の過程」において「発見学習」を提唱し、いままで分析的思考が重視され、直観的思考が軽視されてきたことを警告し、その重要性を強調している。筆者は創造的思考は、この直観的思考と分析的思考とが統合されたものであると考えている。

またギルフォード(Guilford, J. P.)は、「思考を集中的思考と拡散的思考の二つに分けているが、前者は課題を分析することによって、解答が論理的に導かれる思考であり、後者は思考の方向がどのようにも変わっていく、広がりをもった思考である。知能は主として集中的思考に関係し、創造性は拡散的思考に関係をもっている。そこで従来の知能テストは主として論理的思考、集中的思考を測定してきたが、それに対して創造性テストは直観的思考、拡散的思考さらに創造的思考を測定しようとしている。

しかし現在のところ創造性テストは、創造的思考を十分に測定していない。知能テストと創造性テストを実施した結果によると、知能が一定水準以上になると、創造性と知能との相関が低く、幼児期および児童期、または知能が平均値以下のような場合は、創造性と知能とは未分化であり、発達につれて次第に知能と創造性が分化していくものと思われる。そこで幼児の場合知能テストで知的優秀児を見出すことができるが、一定の知能水準(平均値)以上では、知能指数の高さが知的優秀性の程度を必ずしも

示すとは限らない、その点創造性を考慮しなければならない。成人の場合、この傾向がとくに顕著になる。

(4) 創造的思考と創造性

創造性は現在、創造的思考の機能として説明されるが、創造的思考をもう一度考察してみると、創造的思考は思考と想像との中間過程であるということが出来る。創造的思考と創造性の関係を図式的にあらわすと、次の通りになると思う。この場合創造的思考と創造的想像は、その区別はむずかしく、ほとんど同じものと考えてよい。



幼児期は、後にのべるように創造的想像の原型である想像が思考と比較してより優位に発達する時期である。

(5) 人格特性としての創造性

創造性の定義は、大別すると、先にのべた能力としての創造性と人格特性としての創造性にわけられると思う。創造性には単に能力概念では包摂できないものがある。たとえば創造性は知能とくらべて、情意的傾向が強く、動機づけと関係が深い。

創造性は人格特性の面からいろいろ考察されているが、たとえ

ば次のような特徴があげられている。あいまいさの寛容、非同調性、自己主張、支配性、衝動的、感情的、好みが複雑、好奇心、勤勉、熱中性、根気、積極性、冒険的、感受性が強い、自我の強さ、自発性、独立性、習慣にとられない、さううつ質、独自性、献身的などがある。これらを見ていくと、幼児の特徴と思われるものが少なくない。これらの特徴をどのようにまとめていくかが、今後の研究課題である。創造性は単一の人格特性ではなく、いくつかの因子によって構成されている複合的なものである。

つきに人格特性としての創造性の定義を二、三示そう。モレノ (Moreno, J. L.) によると創造性は適切性をもった自発性である。バロン (Baron, F.) は創造性を生産的非同調性、ペピンスキー (Pepinsky, P.) は生産的独立性といっている。こういう見方からすると、創造性は社会的自発性であるという見方もでてる。

こうしてみると、創造性は子どもを放任しておけば伸びるのではなく、適切に方向づけられ、訓練されることによって成長するものである。

(6) 創造性テストに基づく操作的定義

創造性の定義については、いくらでも論議はでてくるが、これを生産的にするには、実証的研究を進めていく必要があると思

う。それには創造性テストによるアプローチがあるので、知能の操作的定義と同じく、創造性テストが測定する対象(測度)を創造性と名づけることができると思う。この研究には、ギルフォードをはじめとして、ゲッツェルスとジャクソン (Getzels, I. W. and Jackson, P. W.)、トランス (Torrance, E. P.) やマッキンノン (Makinon, D. W.) らによって行なわれている。現在筆者たちの開発している創造性テストは、小学校高学年以上から成人まで適用できる。しかし幼児用としては適當ではないので、今後そのための創造性テストを作成したいと思っている。

二、幼児の創造性の発達

創造性は知能と比較して一様には発達せず、多少のデコボコがでている。トランスの研究によると幼稚園から小学三年までは急速に伸びるが、三年から四年にかけて、また六年から中学一年にかけて下降し、それ以外は上昇するという。このことは低学年から高学年へ移るさいの切り換え、環境の変化、教科内容の増大、複雑といった文化の変化に原因があると思われるが、まだはっきりしたことはない。

次に幼児期の創造性、とくに幼児期の特徴である想像、あるいは創造的想像の発達の状況について考察してみたい。

リボー (Ribot, I. A. 1906) によれば、幼児期では想像力と思考の一種である推理力の成長とが拮抗している。想像力がまず成長し、それにやや遅れて推理力がゆっくりと成長する。それがやがて拮抗するようになる。この後推理力が想像力よりすぐれるようになる。

アンドルー (Andrew, E. G. 1930) によれば、想像の能力は四才と四才半との間に一番発達し、五才頃には急に落ちることが発見されている。なお創造的想像の能力は、三才と四才半に頂点に達し、五才頃になると低下するという。

グリッペン (Grippen, V. B. 1933) は、創造的想像は五才以下では、めったに働かないと述べている。またマーキー (Markey, F. V. 1935) は、小学校へ入る前は想像的行動は年令とともに多くなることをのべている。

またリゴン (Ligon, E. M. 1957) は、誕生から十七才に至る想像の発達の年令別の特徴をしらべた。つぎに乳幼児期の創造性とくに想像力の発達とその指導の要点について、リゴンの研究に基づいてまとめてみよう。

(1) 誕生から二才まで

子どもは生まれてから一年の間に、想像が発達しはじめる。乳幼児はまず事物の名前をたずね、音やリズムの再生を試みる。ま

た物をつくった時、これに名前をつける。日常のきまったことは予想ができ、興味あることは楽しみに待つことができるようになる。子どもは物物を見、接触し、味わうことよって新しい経験をすることを欲する。このように子どもは非常に好奇心を持っているが、その衝動の表現のしかたは、子ども自身の独自の特徴によつて異なる。まず接触することができるものと、できないものを早くも区別することを学ぶのである。

この時期の創造性は、いろいろな方法でその促進を刺激される。想像は簡単なゲーム、積木、人形などによつて刺激されるが、子どもの探索の欲求は、それがみたされるように遊びの環境を安全にしてやること、すなわち危険なものや触れさせたくないものを除去してやるのである。さらに親が子どもといっしょに遊んだり、子どもの探索を奨励するようにしたいものである。ことばがわかるようになったら、事物について歌で教えてやるとよい。

(2) 二才から四才まで

この時期の子どもは、直接経験とことばの遊びと想像的遊びの経験の繰り返しによつて外的世界を学んでいくものである。幼児は自然の驚異に感動する。子どもの注意時間は短く、ふつうは手当り次第に活動を変えていくものである。この頃になると基本的な生活習慣の形成と相俟つて、自律性が伸びはじめ、ひとり物事

をやることを欲するようになる。このことは子どもが自分の能力への自信を伸ばしていくのに役立つ。子どもの好奇心は、さらに高まり、時々大人を困らせるような質問をするようになる。子どもは自分の世界を発見しながら、それを処理していく仕方を知っているのである。しかし恐怖の体験は、新しい事物の発見の能力の自信をぐらつかせることもある。子どもたちは自分たちの能力の限界を試しているので、時には能力以上のことを試みて、失敗し、欲求不満を起こすことが少なくない。

この時期の子どもには、想像によつていろいろなものになるおもちゃや道具があてがわれることが望ましい。子どもにとつて積木、砂や粘土は、できているおもちゃより想像力を刺激するものである。また成長する草花、どんどん大きくなる犬や猫、秋になつて美しく色づく葉などを見て、自然の驚異に感動する経験を、親が子どもとともにしていくことは、非常に大切なことである。子どもが時には自分の能力を無視したことをやっけても、ひとりで物事をしようとする意欲は認めてやり、それを激励することが必要である。たとえ子どものやるが遅く、不正確であっても、辛抱強く、これを見守っていくことが大切である。子どもが新しいものを発見した喜びを親がともに喜ぶようでありたい。このことによつて子どもが新しいものを発見することを楽しむよう

になるのである。また危険のない限り、できるだけ子どもに探索の自由を与え、新しい経験をたくさん持つことができるように環境を整えてやる必要がある。

(3) 四才から六才まで

四才から六才までの大部分の子どもは、すぐれた想像力を持っているが、五才頃を中心として、年令とともに想像力を一時減少させる傾向が見られる。これは後ほどふれることにする。

この時期には計画能力ができて、遊びや仕事をあらかじめ予想して計画することを楽しむようになる。子どもの好奇心は大人を困らせるようなこともあるかもしれないが、真実の探索を抑えないようにすることが必要である。この頃になると事物の関係の理由はわからないかもしれないが、個々の事物を関係づけることができるようになる。想像的な遊びで、いろいろな多くの社会的地位と役割を体験する。また今まで自我と他我との未分化の状態から分化し、他人の存在を意識し、自己の他人に対する影響を認識するようになる。新しい経験、遊びにおける創造活動を通して、自己の創造力に自信を持つようになる。この頃は、子どもの創造活動を大人の価値基準だけによって評価してはならない。子どもはお店屋さんごっこ、学校ごっこ、おままごとのようなごっこ遊びによって、想像の中で遊びを楽しむものであるから、そのため

の道具を用意してやることも必要である。生活や遊びの計画をたてる場合に、子どもにも自分の考えをださせ、それがたとえ幼稚なものであっても、ときにはとりあげてやるとよい。自分のことは自分でやる習慣をつけるには、一人遊びに想像力を用いることをほめてやるとよい。この時期の子どもの質問には、簡潔で、直接的で、しかもわかりやすい返答をしてやるべきである。

リゴンは真実の探索には、恥ずかしさと罪悪感という意識を持たせるような禁止のしかたをしてはならないとのべている。親や教師は子どもの新しい事物の発見を喜び、これを援助してやるべきである。この頃は衝動的なところがあるが、このエネルギーを意図的、計画的に発散させてやる必要がある。これによって創造性が開発されるのである。

五才頃になると、なぜ想像力が減退していくのであろうか。精神分析ではこの頃から十二才頃に至るまでの時期を潜伏期と称する。それは一時本能的欲求が抑圧され、外的世界に興味を持ちはじめ、その中に秩序や法則を認めるようになる時期である。これは幼稚園の保育や小学校の教育によって促進されるが、このために想像力が抑えられないように注意する必要がある。この幼児の想像力は、抑えつけずに、適切に訓練することによって、創造性をのばしていくことが必要である。

(東洋大学)

保育所保育指針を読んで

堀内康人

昭和三九年三月には、文部省から幼稚園教育要領がださ

れ、つづいて四〇年八月には厚生省児童家庭局から保育所保育指針がだされた。保育所での保育には、教育に関する機能のほかに必要な他の機能があつて、それらの機能が一体となつて営まれる。このため、幼稚園教育要領を手がかりとするだけではふじゅうぶんということになる、というのが岡田正章氏の言葉である。

こうしたことに気づき、保育所における保育内容の充実をはかるための総合的な指導要領を厚生省において作成するよう、中央児童福祉審議会保育制度特別部会は要請した。特別部会は一方においては保育内容の指導要領を作成するための審議を進め、一方においては中間報告をまとめた。その第二次中間報告で、「いま、保育所に必要なもの」ということに

関して次のように指摘をしている。

「保育所での保育の効果を十分にあげることができるとともに、保育の対象である子どもの年令的発達に応じて、その発達課題を十分に達成することができるように、保育内容の設定に当って考慮すべき事柄が、周到に用意されることが必要である。この周到な配慮に資し、保育内容を適正に編成し、これを効果的に実施することができるよう、その基準として役立つ保育所保育要領（仮称）を作成して、保育の充実に役立てることが必要である」

新しくだされた保育所保育指針はこの中間報告が根拠となっている。そこで保育指針について考える前に、それができた根拠についてちょっとふれる必要がある。

そこで私は、いま、保育所に必要なものに関する中間報告

を次のように書きかえてみた。

「いまの保育所では保育の効果が十分にあげられておられない。それはどこに原因があるかという点、保育の対象である子どもの年令的発達を考慮されておらず、その発達課題を十分達成することができるよう、保育内容が設定されておらず、周到な配慮がなされておられない。そこで保育内容を適正に編成し、これを効果的に実施できるように、だれでもがたよりになり、それさえ基本的におさえればよいような指針を作る必要がある。

こう書きかえてみると、どうも保育所の保母さんが(所長を含めて)たよりない、子どもの年令的発達に関しはつきりとした考えがなく、二才児でも三才児でも四才児でもチャンボンにし、何をするかという計画もなしに、でたとこ勝負のようなことを平気でやっている、それだからこそ、こうして保育指針を作成して、いい加減な姿勢を、ちゃんとした姿勢に正してやらねばならないのだ、といった発想のもので、いや発想などというものではなく多勢のまとまったお考えがあったのだと考えざるを得ない。

そこでまたもどって考えるのだが、昭和三九年一〇月にまとめられた中間報告の、「いま、保育所に必要なもの」の中に先ほどあげた以外に「施設の不備、人的、物的悪条件、そ

の他」に関する報告がなかったのだろうか、ということである。もしなかったとするならば、いま、保育所に必要なものは、保母や所長の無知、無自覚に対する反省だけであるということになってしまう。それでは保母さんや所長さんが可哀想である。私の気のまわし方がまずく研究不足で片手落だったのかもわからない。

保育所の最低基準の人・物的条件のわくの中で可能な保育内容の基準を考えるのではなく、比較的近い将来に充実の期待ができるということを前提として、その中で可能な保育内容の基準を作成したといっているが、ゆめ忘れてはならないことは、人・物的条件の充実こそ先決問題であるということである。充実の期待があるというのだがその期待をどこに寄せたらよいものか、当局は勿論のこと都道府県知事や、指定都市の市長さんによせなければならぬことになるが、待てば海路の日和ありのようだ。

さて指針のできた根拠をつきまわすことはやめて、指針そのものに関し感想を述べることにしよう。細部にわたってみると、いろいろなことがあるが、指針の大きな柱について中きせていただくことにする。ご承知でない方のほうが多いと思うが、一九五八年の第一三回国際応用心理学会で、学会が提案した諸テーマの中に、さまざまな心理発達の水準に

対する学校教育課程の適合度の基準についての問題があったが、報告によれば、このテーマに添えてくれるような報告は一つもなかったばかりでなく、ブラジルの心理学者P・G・ヴェイルは会議議題にでているテーマと正反対な提案を行なった、即ち心理発達教育課程の構成を指図するのではなく、反対に教育課程が心理的発達の水準を規定する、というふうな問題提起をした、ということである。このことは国際応用心理学会での出来事だ、なにも保育指針とは関係がないと考えられてはこまる。実は大いに関係ありである。保育指針をみると、心理発達とは書いていないが、もっと包括的に「発達上のおもな特徴」、それを「発達の要点」という形で更に具体的に要約し、それにもとづいて「保育のねらい」が生れ、そのねらいを満足させるために「望ましいおもな活動」即ち教育内容が示され、さいごに「指導上の留意点」といった形で指針全体が一貫している。これをみるとなにか「発達」ということが原基になっているように見える。私は十分な自信はないのだが、発達水準という考えに対する偶像崇拜があまりにも支配的すぎるように思うのである。発達相応性の原則、それはなかなかにまで否定するというわけではないが、あらゆる観点から本質的に再検討されなくてはならない時期にきている。効率的な教授方法が適用されるとき

には、発達相応の限界がいちじるしく拡げられることを現場の実践は示している。

一才三か月と五才ではあらゆる点できわだった発達のちがいが認められるが、四・五・六才児あたりでは、そのちがいが、従って発達相応ということになると実に微妙で見分けのつかない所がたくさんある。その証拠に、五才児の「保育のねらい」と、六才児の「保育のねらい」をいれかえてもそれほど大きな支障はきたさない。それと同じことが、「望ましいおもな活動」についてもいわれる。このように考えてくると発達が幼児の望ましい活動の構成を指図するのではなく、望ましい活動が発達の水準を規定するのではないだろうかという問題をもっと現場で再検討する必要があるように思うのである。発達の問題にかんして、それを正しく位置づけるためには、発達の偶像崇拜をやめることであり、心理主義偶像崇拜から抜けだして教育や保育を考えなければならぬように思う。

新しい幼稚園教育要領と、その前にあった教育要領、そしてこの保育所保育指針をならべてみると、柱のたて方にそれぞれが違ったものがあり、なかなかおもしろい。

岡田正章氏は、「国が示す保育内容は、各保育所がその子ども、施設、地域の実態に即して編成し指導する場合の指針

となりうべきものであって、決して、（これは筆者が加えた文句である）法的に拘束力をもつべきではないと考える」といつている。現場の保育者としては誠に気が楽であるが、ぼやぼやしていると、せっかくこれまで苦労して指針となるべきものを作ったのに駄目ではないか、ということになるので大いに勉強していただくほかはないが、現場のみなさんにおねがいをしたいことは、

発達の要点↓保育のねらい↓保育内容↓保育
という方向と

発達の内容↑保育のねらい↑保育内容↑保育
という逆の方向についても、大いに考えていただきたいし、おそらく日常保育では発達の要点など頭において保育などをしていられるのですか、あくまでも保育という現実がさいしょにあるのです、といわれそうであるが、ある保育内容を子どもに与えてみたら、子どもがくいついてくれなかったと簡単にきめつけないで、いろいろと与え方を工夫していただかねばならないでしょう、そうした工夫があらゆる内容についてためされているうちに、ほんものの発達の要点がでてくるように思います。

このように考えてまいりますと、この問題は、教育における子ども中心主義と先生中心主義、子どものまわりを先生が

まわっているのか、先生のまわりを子どもがまわっているのかといった問題へと必然的に発展します。非科学的な先生中心主義もこまりますが、先生の無自覚から生まれる子ども中心主義は誠にはなもちなりません。口をひらけば子どもの興味、子どもの自主性、自発性、自己活動、ただそれだけがきまり文句では大変淋しくなるわけです。

発達の偶像崇拝者は何才だからこの程度だ、それはそれでよいとしてもその程度を超えることはできないものか、保育にしても教育にしても、こうした面のあること、教育され保育される側にとつてはなにからなまでに興味だ、くつろいだ雰囲気だ、のびのびとした楽しさだけがあるのではなくその反対のものもあるということとせねばならないわけです。このような立場に立つて現場の皆さんが保育をされています。このような立場にある望ましい活動ももっと整理され、新しいものがつけ加わり、保育のねらいも変化し、そしてさいごに発達の要点や発達上の特徴も変わってくるものと考えられるわけです。

大変勝手なおしゃべりをいたしました。保育指針がこんなにまで親切にでき上った背後に大変なご苦労があったことはあらためて感謝したいと思います。

（東京家政大学）

保育所保育指針を読んで

安藤 寿美江

このたび保育所の保母さんたちの指針が刊行されたといい、是非一度眼を通してみたいと考えながら日々のしごくに追われ果さずにいました。ところが先日、本誌から読後の感想をと依頼され、あわてて一読したわけです。したがってまだ読みも浅く、研究不足のままに感想を述べることはまことにおこがましく気がひけることですがやむを得ず筆をとった次第です。

簡潔に基本的なおさえながら

具体性が加味されていてわかり易い

先ず、全体を通しての第一印象は、すべてに簡潔で明確な基本線を打ちだしながら、具体的な説明がつけかえられていてたいへん理解しやすいことです。若い保母さんにも、経験の少ない保母さんにもよくわかりやすく、まことに親切な表現だと感じました。例えば、第一章 総則 1 保育の原理 (1)

保育の目標の中から一、二をあげてみましょう。

(1) くつろいだふんい気の中で、情緒を安定させ、心身の調

和的な発達を図ること

(2) じゅうぶんに養護のゆきとどいた環境のなかで、健康、

安全など日常生活に必要な基本的な習慣や態度を養うこと

(3) 積極的に遊びや仕事を行なうように促し、自主、協調な

どの社会的態度を養うこと

以上とりあげた三例についてみると、それぞれ前半の点をつけた部分は、人によっては不用な部分だと考える向きがあるかもしれません。結局、後半が本論だから、これだけをずばりとだしたらいいのではないかという意見でしょう。それも一応うなずけないこともありませんが、方法的といえますか解説的といえますか……そうした前半の文章があるために、後半の中身が非常に具体的にうけとれるのではないかと思わ

保育内容の区分

六	五	四	三	二	一歳三か 月未満	一歳三か 月から 二歳まで	生活・遊び	領域
歳	歳	歳	歳	歳				
自然・音楽・造形	健康・社会・言語	健康・社会・言語・遊び	健康・社会・遊び	健康・社会・遊び				

才で六領域のすべての事項にわたって指導しなければならぬのではなく、年齢によって事項の取り扱いに軽重があり、中には年長になってから指導する事項もあるわけです。結局、

れます。これは一例ですが、こうしたことが随所にみられ、幼稚園教育要領とは大分趣を異にした点だと感じました。年齢によって保育内容の領域を発展的に分化させたことは適切である。幼稚園とちがいが年齢区分の幅が広いのでこれに適合させるために考えられたことでしょうが、さすがこの道の専門家の方々の考え方は発達に即し、少しもむりがなく適切であることを痛感しました。

ここで、考えることは同じ三才の幼稚園児の保育内容構成とのちがいです。恐らく三才児の活動そのものは保育所も幼稚園も余り変りないのではないのでしょうか。また、保育指針の三才の「遊び」の中には、四才から分化する自然・音楽・造形につながる活動がその大半をしめています。幼稚園でも三

構成のちがいで保育所の「遊び」の中で行なう活動を、幼稚園では自然・音楽リズム・絵画製作の領域の事項を総合して遊びとして行なっているわけです。しかし、三才、四才の発達の大きなひらきから見ると、遊びの形で自然・音楽・造形の中から三才児に適したものをとりあげるのも現場の先生には親切かもしれません。

「音楽」と「造形」の領域名について

幼稚園教育要領の「音楽リズム」は保育要領以来、いろいろと各方面から問題にされた名称でした。しかし、使いなれてみると、音楽とリズム、つまり音楽とリズムを伴ういろいろな遊びという意味で、そうした幅をもった領域名とし当然のようにさえ思われるようになってきました。ところが、今回、保育指針では「音楽」とすっぱり割り切ってくださったのを見て、何か物足りない感じをもちました。内容は「音楽リズム」と全く変わらなく、名称だけが変えられたところに不満をもつのでしょうか。もっとも、総合的、未分化的指導をその独自性とする幼児教育ですから、「音楽」の中で動きを伴う遊びをしても一向差支えはないわけですが……誰もが納得できるよい名称はないのでしょうか。

「造形」の方は「音楽」に比べすっきりした感じをもちました。というのは、中身と看板が一致していると申しますか……「造形」のことの中には、絵画も製作も両方のイメージがむ

りなく含まれて、しかも簡潔な表現だからでしょう。

保育内容が年令別に段階づけられた

ことは一大飛躍である

従来この種のもものは国家的基準としての性格上、その大綱が示されるため、その内容の種類や範囲に止まっていた。今回はこの型を破り、一才三ヶ月未満児から六才児に及ぶ七段階にわたり、内容の種類に止まらず各年令に応じた程度が示されたことは一大飛躍だと思います。幼稚園での領域別の指導書の方で年令別の目標、内容をだしました。経験と理論の両面から系統づけることはなかなか骨の折れるしごとでした。それだけに委員のみなさんにはたいへんなお骨折りがったことと敬服します。

各章とも

1 発達上のおもな特徴

2 保育のねらい

3 望ましいおもな活動

4 指導上の留意事項

の諸点について年令別段階に即して述べられています。

全般について感じられることは、保育所の三才児は、幼稚園の三才児にくらべ、とくに社会性の面が高度だということ。もっとも保育所の三才児は入所してすでに三段階を経過して、四段階の課程にはいつてきているのに対し、幼稚園

の三才児は最初の課程であるという集団生活の経験の差から当然のことかもしれません。

発達上のおもな特徴の項をのぞき、各項ともほとんど簡潔的に簡潔にあげられていてわかり易いのですが、とくに保育のねらいにおいて、年令別の重点を先ず打ちだしているのは、たいへんよいことと思います。簡条書だけの中からその重点を見出すことは、いろいろな意味で経験の少ない保育さんには困難な場合もあるかと思えますので、こうした配慮は保育さんたちが年令に共通した保育のねらいの太い綱をしかりつかんで保育する上に非常に役立つことだと思えます。

指導計画作成のための方法や留意点が

簡潔によくまとめられているが……

指導計画作成のための全般にわたる基本的な留意事項のほかに、年間、期間・月間、週・日のそれぞれに対するもの、及び、その他について留意点をはっきり示したことは、やはり現場の保育さんたちにわかりよく親切だと感じました。ただここで多少疑問を持ちますのは、指導計画の面については全く幼稚園の場合と同じであるのに、幼稚園教育要領ではとりあげてある教育課程、またはそれに代わるものについては全然ふれていないことです。

この保育指針はある意味では教育課程（教育の全期間にわたる全体計画）であるといえると思いますが、しかしどこま

でも資料的なものです。したがってこれをそのまま各保育所の教育課程というわけにはいきません。とすると、保育所の場合は、各園独自の教育課程についてはどのように考えられているのでしょうか。

ご承知のように幼稚園教育要領では、三十一年度版では「指導計画」だけをあげ、教育課程はこれの中にふくめて考えていたようですが、三十九年度版では、新たに「教育課程の編成」についてもとりあげ、小学校の場合と同様両者を区別して考える態度をとったわけです。ただし、この場合教育課程は小学校と同じに「全期間にわたる全体計画」ですが、指導計画の方は小学校で教科別、あるいは領域別のものをいうのに対し、幼稚園では領域別のものについては「指導計画」とはいわずそれを総合した計画を「指導計画」ということです。これは保育所の場合と同様で、幼児教育の独自性のあらわれといえましょう。

この点については、幼稚園教育要領の三十一年度版と同様のお考えでしょうか。それとも指導計画は重要だが、各保育所独自の教育課程は必要ないとお考えでしょうか。

保健、安全管理上の留意事項をまと

めてとりあげたことは適切である

保健、安全に関する幼児の活動は、「健康」領域にとりあげられ、また、そのことに関する指導上の留意事項はそれぞれ

年令別にとりあげられています。しかし、この方面のことはとくに指導の前提としての施設、設備、その他の配慮が極めて重要なことはいふまでもありません。こうした意味でとくに、第十一章としてまとめてとりあげられたことはたいへんよいことだと思います。

幼児期は生活習慣、とくに健康のためのよい習慣態度を形成するだいな時期です。また、最近、幼児の積極的な健康増進、つまり体育的な遊びの指導が活発になってまいりました。こうしたことがさかんになると、とかくその反面の消極的な保健、安全の面がおろそかにされがちになる傾向があります。しかしこうしたことは問題で、むしろ、体育的な遊びが活発になればなるほど、保健、安全についての配慮を強くしないと事故を起こすことが多くなります。それには保母のこの方面の配慮や生活態度がそのまま、幼児の指導に大きく影響することを忘れないようにしたいと思います。

結局は、幼稚園、保育所の先生は幼児の生命を預かる重責を負っているわけです。こうした意味で、この章を設けられたことはまことに適切なことと思います。

以上「保育指針」を一読してのささやかな感想を述べさせて頂きましたが、読みの浅いための適切でない感想、失礼な意見などもあるかと存じますが、ご諒承ください。

(文京区立第一幼稚園)

保育所保育指針を読んで

日 名 子 太 郎

一、「総則」について

この総則の冒頭部は、たいへん重要であると思う。なぜなら、児童福祉法第三十九条では、保育所は、その第一項で、乳児又は幼児を保育することを目的とし、第二項では、その他の児童を保育することができると規定されているものである。しかし、本指針のこの部分では、「保育に欠ける乳幼児を保育することを目的とする」としており、以下、どの部分においても第三十九条第二項の「その他の児童」についてふれていない。このことは、もちろん、意味があつたのことは思うが、それなれば、その点についてふれることが必要と思うのであるが……。しかし、「その他の児童」について一切ふれないことによつて、保育の対象を乳幼児に限定し、保育の対象から、「その他の児童」を除く、つまり「その他の児童」

の保育に対しては、別に適当な言葉を用いて、別にこれを定める意向が、ここに示されていると解して解されないことはない。そして、保育の基本的性格として、「養護と教育とが一体となつて、豊かな人間性をもつた子どもを育成するところ」に求めたのは、児童福祉の精神からいって当然のことであらう。

イ、「保育の原理」について

この原理の部分は、目標、方法、そして環境に分けられているが、これは、昭和二十七年にだされた従来「保育指針」で、保育の始め、保育の目標、保育者の機能と使命と分類されていたのと比較して、よほど原理という言葉を端的に示したものである。なかんずく、目標を説明に当つて、「子どもは豊かに伸びていく可能性をそのうちに秘めている」ものとして子どもをとらえているのは、今日、わが国の社会に

において最も誤まられている子どもへの抽入的教育観への反省として秀逸な表現である。そして、このような子どもを、

「現在を最もよく生き、望ましい未来をつくりだす力の基礎をつちかうこと」が保育の目標としているのたいへん適切である。しかし、このような目標達成のその具体的な項目として、七項目があげられているが、表現中、「くつろいだふんい気のなかで、情緒を安定させ」、「じゅうぶんに養護のゆきとどいた環境のなかで」、あるいは、「積極的に遊びや仕事をこなうように促し」といった部分は、今日の育児観の欠陥を補うものとしてすぐれているが、その他の部分は、幼稚園教育要領との同調を図ったためであろうが、そのため、かえって、物足りない感じを与えている。

保育の方法では、(3)の「生活の流れを調和のとれたものとし、特に子どもの自己活動を重んずること」さらに、(4)の「自発性をたいせつにし、興味や欲求を生かし、生活経験に即した総合的な指導を行なうこと」あるいは、(5)の「個別活動を配慮しながら、子ども相互の集団活動を重んずること」といった表現で、方法の原則的な点をおさえているのはすぐれていると思う。

2、保育内容構成の基本方針について

ここで、最も注目すべきなのは、保育内容の区分と年齢区分であろう。保育内容の区分が、年齢区分と関連づけて行な

われていること、さらに内容の区分の仕方、すなわち「領域」の設定方法に特色がある。とくに、低年齢の一、二歳から三歳にかけての区分の仕方は、その説明と相俟って、まことにすっきりとしたものといつてよい。すなわち、「生活」は生命の保持に直接関係のある活動、「遊び」はそれ自身を目的とした活動という二つの領域を設定し、この活動を年齢の発達に伴って、健康、社会、言語という領域を追加させることにより、分化を示している。しかし、四、五、六歳では、幼稚園教育要領における領域「音楽リズム」、「絵画製作」という、とかくその名称に問題の多かったものを、「音楽」、「造形」と変更した以外は、いわゆる六領域との一致を図っているかの如くであるが、むしろ、三歳までの線を積極的に押し進めた方がよりよいものになったと思うし、もし文部、厚生両省間の申し合わせが、この点に影響を与えたものとするれば、このまことにすぐれた領域区分の線を傷つけたものとして残念でならない。年齢区分も、子どもの心身の発達段階を示すものとしては、ほかに、もっといろいろな区分の仕方であろうが、現場での計画作成の点も考えると、この程度のものが妥当であろう。

3、指導の基本方針について

十三の基本方針があげられているが、この中で、「生活の流れ」、「長時間保育」、「入所時の指導」、「組の編成」、「問題

行動のある子ども」といった項目は、保育所の本質的な性格からくるものもあるが、「組の編成」、「問題行動のある子ども」といった項目は今日の保育における問題に対処したものととして特記すべきものであると思う。

二、「発達上の特性」について

発達上の特性を、身体的、知的、情緒的、社会的生活の諸面に分けて概観しているが、この分類、記述の仕方にはいろいろあるが、このような性格のものでは、紙面にも制限もあることであろうし、その点では、極めて要領よく簡明に記されていると思う。

3、「保育内容」について

さきにあげた年令区分に従って章が設けられ、年令区分別に保育内容が述べられているが、その記述の様式は、

- 1、発達上のおもな特徴（発達上の要点）
- 2、保育のねらい
- 3、望ましいおもな活動（領域別）

4、指導上の留意事項

の四項に分けて述べられている。

この記述上の区分は、実は、実際に保育計画を作成する際に、大へん便利にできており、系統的な記述様式だといえる。

この内、指導上の留意事項は、かなり細かい点についてま

で述べられており、その中で、保母のあり方がかなりくわしく記されているので、これによって経験の浅い保母なども、基本的には大きなあやまちを犯すことを防ぐことができよう。例えば、五歳児のところでは、「保母の言動は子どもの美しいもの、よいものへの感受性を養うことに強い影響を及ぼすものであることに留意すること」といった風に述べられているなど、これである。

四、「指導計画作成上の留意事項」について

保育計画と指導計画を区別して用いているのは、教育要領で、教育課程と指導計画とに分けられているのと同様であるが、共に計画という言葉がついているため、現場などで、これを混同している向きもあるので、この両者のちがいを誤解されないよう、いまいし説明が加えられてよいと思う。（しかし、これは本質的な問題なので、本指針でふれる必要のないことなのかもしれない）

五、「保健、安全管理上の留意事項」について

この部分は、幼稚園教育要領では、全く記されていないものであるが、乳幼児を保育する上で、極めて大切な部分であると思う。一応、保育に当って重要な点はあげられているから、組全体を管理する上で熟読すべきであろう。

× × ×

以上、指針の各章についての感想を述べたのであるが、全体を通して、極めて整然とした脈らくがあり、これまで、幼児保育の世界で、経験的に、従って、この世界のみに通用的ような用い方をされてきた言葉などについても明確な概念形成を行なっていることが、強く感じられる。

また、保育内容の区分についても、教育要領の領域区分と比較して、発想法において、極めて進歩した考え方といつてよい。

ただ、前にも述べたことであるが、文部省との話し合いによる協調が、むしろ、細部的に悪影響を与えたかの如き印象を持つが、この点、いかなものであろうか。私は、さきに幼稚園教育要領（改訂）が公けにされた時、本誌より、今回と同様に感想を求められたが、その際、同要領の非民主性、内容の問題点にふれ、公認の幼稚園がこれに従うべきであるならば、私はあえて公認幼稚園である不名誉を返上したいということを書いた。

しかし、この指針をよんで、現場の保育所が、これをどのように受けとめるかは、今後の問題であろうが、少なくとも内容的に大へんすぐれているので、本指針に従うことにそれ程の矛盾はないであろう。しかも、すでに周知の通り、本指針の公刊されるより前に、全社協保母の手によって「保育要領」

（試案）が自主的に編さんされている。つまり、保育所の保育に関しては、民間の手になる「保育要領」と、厚生省の手になる本指針が公刊されたわけである。なお、本指針と並行して、厚生省では、ソース・ブックを編さん刊行している。

このソース・ブックは、保母養成機関でなされる講義の要点について記したものであるが、これらによって、保母養成、実際保育は、大きく進展することと思われる。保育の現場には、いろいろな問題が山積し、保育所の中には、保育の真の意義を理解していなかったり、理解してはいても、経営などの問題から、保育所のあり方を誤っているところも少なくはない。しかし、児童の権利を守り、児童を幸福にするためには保育所のもの意義は重大である。その意味で、本指針の刊行された意義は大きいと思う。

なお、本文でふれたように、「その他の児童（いわゆる「学童」）に関する保育（？）」に関しても、別に、一日も早く同様の性格を明確に意味つけるものが刊行されることを望みたい。そして、もし、保育という言葉の中に、学童を対象とするものを含めないのであれば、その点を明らかにして、ふさわしい言葉を設定することも、本指針で保育を乳幼児のみを対象とすることを明瞭に打ち出した以上、一つの責任といわなければならないであろう。

（玉川大学・栄光幼稚園）

教材教具を作る(一)

いろいろなパネルの作り方とその利用

砂場 三郎

これまで教材教具を製作するための基礎知識として、材料・技法などの概略について説明してきましたが、これから教材教具の作り方の実際、いわば実用編というようなねらいで進めてみたいと思います。

本号は、まず手はじめとして、面材と線材の組合わせによる簡単なパネルの作り方についてのべてみましょう。

パネルは、作品の展示板、掲示板、製作板(台)など利用価値も広く、特に掲示物の多い幼稚園では利用度も多いことでしょう。

パネルの材料として使えそうなものを下表にまとめてみました。が、目的に応じてこれらの中から選んでください。ただこのような材料をつかう時、九一センチ、一八二センチ、というような旧の尺貫法が基準になっているので、パネルの大きさもおの

材 料

	品 名	規格寸法 (寸)	値段(円)	販 売 店
面	ベニヤ板	0.27×182×91	200	材木店, 新建材店
	穴あきハードボード	0.35×182×91	500	〃
	〃 (着色)	0.35×182×91	600	〃
材	穴あきベニヤ板	0.4×182×91	400	〃
	金あみ	91×—	—	金物店
枠	小割り	2.4×3.0×365.0	75~100	材木店
	二つ割り	1.5×4.5×365.0	70	材木店
	ラワン角材	3.0×3.0×182.0	120	新建材店・日曜大工コーナー
材	〃	1.5×3.0×182.0	50	〃

注 3.0は旧規格で1寸, 182.0は同じく6尺, 365.0は同じく12尺

ずとこれらの寸法から割り出した寸法できめるべきで、ただ漠然と一メートルに五〇センチというようなことのないようにくれぐれも注意していただきたいと思えます。その外、展示場所の広さや寸法、展示物の大きさなども当然考えられますからこの三点から考えて大きさや形をきめる

べきです。

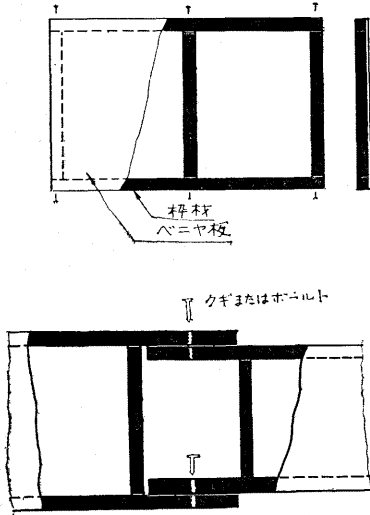
●作り方

簡単なベニヤの掲示板の作り方を説明しましょう。(1図)

パネルの大きさがきまったら、ベニヤ板に直接木取りをしてのこぎりで切り取る。この時ベニヤ板の一端のかどを基準にして木取りすれば、掲示板の直角が簡単に得られます。なおのこ引きは、ベニヤの縦横にかかわらずのこぎりの横引き(小さい刃)をつかい、普通の木材を切るより角度を少なめにして切るほうがよく切れます。

板を切りとったら次に枠組みですが、まず枠材を板の横幅と同じ長さのものを二本作り、板の端に釘で打ちつけます。釘は長

1 図



き二センチのものを使い一〇センチ間隔ぐらいに打てば丈夫でしょう。(できればセメダインホワイト、ボンドなどを塗って、釘の頭を少し残すように打ち、完全に接着したあと釘を抜いたり、また、釘の頭をペンチで切り取って打ち込むなどの方法とれば仕上げがきれい)

縦枠の棒は、板に打ちつけた横枠の内りの長さで切りそろえ横枠と同じ方法で打ちつけますが、板がべらべらしない程度に中棧を二・三本いれればじょうぶです。なお中側にいれる棧の取り付けは、あらかじめ板の表面の棧のあたる位置に線を引いて釘打ちするほうがよいでしょう。

最後に縦横の枠材を長い釘でとめればできあがりです。

工作法としては大へん簡単なものですが、パネルの角度を正確に取る、枠材の切り口を正しく直角にする、この二つに注意してください。これがしっかりしていないと、幾板か組合わせた時不ぞろいが目立ちます。

●パネル材のくふう

パネルに穴のあいた材料を使うと、立体作品をつるすなど幅広い展示ができます。

家庭の台所などに使われているハンガーボードと呼ばれる穴あきの板がありますが、あれは有孔ハードボード(硬質繊維板)といって、バルブを高熱で圧縮し、それに合成樹脂塗装

をほどこしたのですが、デパートなどにでているものは値段も相当高いようですが、材木店、新建材店などでお求めになればもっとやすく求めることができるでしょう。

ハンガーボードのように塗装したもののほかは、こげ茶色をしていますが、色ラッカーなどで好みの色に塗装してもいいし、そのまま使っても色が落着いていきますので、展示した作品をひきたたせるのに効果的です。

ただハードボードはベニヤ板よりちょっと硬いので、普通ののこぎりでも十分切れますが、画鋏で止めにくい欠点もっているのです、ベニヤのほうがパネルとして理想的かも知れません。そのほか、枠組みしたものに金あみやひもを張り、子どもの作品を気軽にひっかけるようにしてもいいでしょう。

これらのパネルに滑車をつけて、上げ下げできるようにすれば、空間の利用にもなるでしょう。

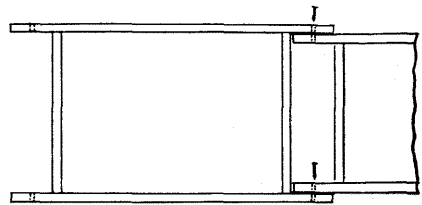
● パネルの組合わせのくふう

パネルは一枚でも使えますが、幾枚か組合わせるくふうをして作れば、展覧会や学芸会の際にも使えます。

(A) 大小二種類のパネルを作って組合わせる。(2図)

パネルの横枠の棒を幾分長めにつきだしてタンカのような形のものにし、このつきだした枠の内のりを縦幅にした小のパネルを作り、このつきだした部分を釘やボルトでつなげるよう

2 図



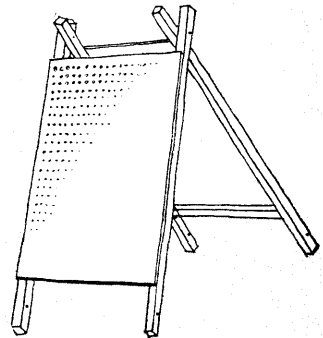
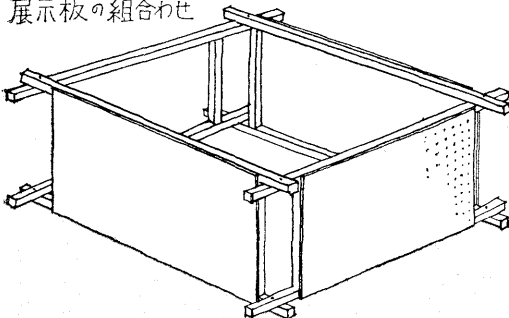
に穴をあければ2図のようにつなげることができます。

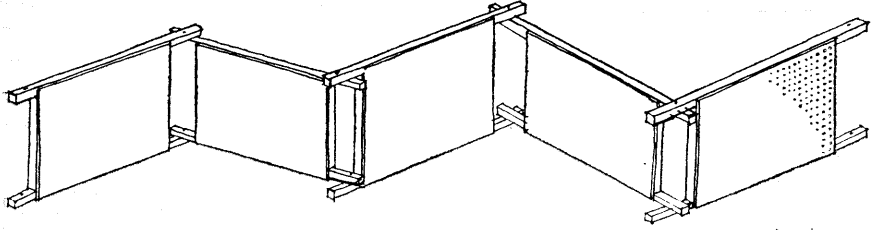
バラせば普通の展示板として使用し、不用の時も重ねればかさばらないでしょう。

(B) ちょうつがいで止める(3図)

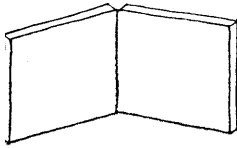
一口にいえば二つ折りのびょうぶですがこ

展示板の組合わせ

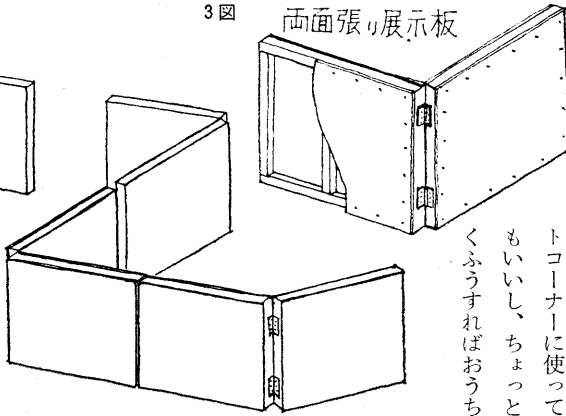




3 図 両面張り展示板

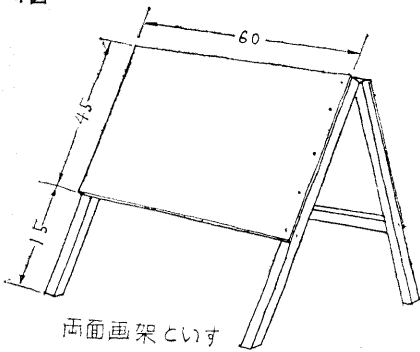


ままごととコーナー

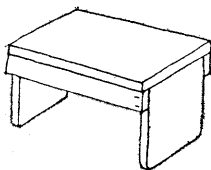


の場合、枠材をはさんで両面からベニヤ板を打ちつければ、両面から使えて利用価値がでます。このようなものを幾つも作ってママゴトコーナーに使ってもいいし、ちょっとくふうすればおうち

4 図



両面画架といす



の屋根にもなりそうです。ちようつがいほ大きめのものを使い、有効半径をよくたしかめて取りつけてください。

(C) 絵の製作台(画架)(4図)

子どもに絵をかかせる場合、画用紙を机の上に置いてかかすのと、画架に立ててかかすのでは、表現も違ってきます。

(B)に脚をつけたような画架を作ってかかせてみませんか

参考のために寸法を図示しておきましたが、一枚のベニヤ板から45×60センチの大きさにとれば六枚とれて四つ切りの画用紙でも十分にかけます。(いす略)

(板橋区立稲荷台小学校)

幼児後期の身体発育と 運動機能について

— 4～6歳 —



千羽喜代子

幼児後期は、乳児期および幼児前期に比較すると、R. E. Scammonの発育曲線からも明らかのように、身体発育はそれほど著しい時期ではない。しかしながら発育上にいくつかの特徴をみる事ができる。

身体発育の概況

身長は毎年ほぼ5cmずつ増し、六才で生下時身長約二倍に、体重は毎年約0・5kgずつ増加して五才のときには生下時体重の五倍になる。最近の基準値は昭和三十六年二月に厚生省より「昭和三十五年乳幼児身体発育値」が発表された。幼児期だけを示すと表一⁽¹⁾⁽²⁾、二の通りである。なお表のよみ方として四年六ヶ月ちょうどの値は、四年〇〇六ヶ月の値と、四年六〇十二ヶ月の値とのおよそ中央の値を示しているものといえる。上限以上を「大」、下限以下を「小」、その間を「中」とわけると、「大」は全例の三二%、「中」は三八%、「小」は三二%が入ることになる。

わが国の幼児の体位の変遷を船川の資料からみると、図1、2で明らかかなように、男女ともに身長は一九五〇年よりも一九四〇年がまさり、さらに一九六〇年が勝っている。一方、体重はわずかに一九四〇年より一九五〇年が勝り、一九六〇年では明らかに増加を示

表 1 昭和35年（1960年）2～6才幼児身体発育値（体重，身長）厚生省

年 令	月 令	男						女					
		体 重 kg			身 長 cm			体 重 kg			身 長 cm		
		上 限	平 均 値	下 限	上 限	平 均 値	下 限	上 限	平 均 値	下 限	上 限	平 均 値	下 限
2年	0～3月	11.9	11.3	10.8	85.8	84.1	82.4	11.4	10.8	10.3	84.4	82.7	81.1
	3～6	12.4	11.8	11.2	87.5	85.8	84.1	11.9	11.3	10.8	86.3	84.6	83.0
	6～9	12.9	12.3	11.7	89.4	87.6	85.9	12.4	11.8	11.3	88.0	86.3	84.6
	9～12	13.4	12.7	12.1	91.1	89.3	87.6	12.8	12.2	11.6	89.9	88.1	86.4
3年	0～6	14.0	13.3	12.7	93.7	91.9	90.1	13.6	12.9	12.3	92.5	90.7	89.0
	6～12	14.9	14.2	13.5	96.9	95.0	93.2	14.5	13.8	13.1	95.9	94.1	92.3
4年	0～6	15.8	15.0	14.3	100.2	98.2	96.3	15.3	14.6	13.9	99.2	97.3	95.5
	6～12	16.6	15.8	15.0	103.4	101.4	99.4	16.2	15.4	14.7	102.3	100.4	98.5
5年	0～6	17.4	16.6	15.8	106.5	104.4	102.4	17.0	16.2	15.4	105.3	103.3	101.4
	6～12	18.3	17.4	16.6	109.5	107.4	105.4	17.9	17.0	16.2	108.3	106.3	104.3

表 2 昭和35年（1960年）2～6才幼児身体発育値（胸囲，頭囲）厚生省

年 令	月 令	男		女	
		胸 囲 (cm)	頭 囲 (cm)	胸 囲	頭 囲
2年	0～3月	49.0	48.4	47.9	47.3
	3～6	49.6	48.6	48.5	47.6
	6～9	50.2	48.9	49.1	47.8
	9～12	50.7	49.1	49.6	48.1
3年	0～6	51.4	49.4	50.3	48.4
	6～12	52.3	49.6	51.2	48.7
4年	0～6	53.1	49.9	51.9	49.0
	6～12	53.9	50.1	52.6	49.3
5年	0～6	54.9	50.3	53.3	49.3
	6～12	55.4	50.5	54.1	49.6

している。一九五〇年の調査対象になった幼児は、大部分が大戦直後の食糧難の時期に出生しているが、一九六〇年にいたって、身長・体重ともに漸く向上していることがわかる。

諸外国との比較

日本人と欧米人との体位にはかなりの差を生ずる。すでに出生時においてその差が認められるが、その後の発育の様態もかなり違っている。わが国とドイツの子どもの比較においては、二才から七才までの間と、十六才以後に著しく相異を生ずる(図3)。これらの原

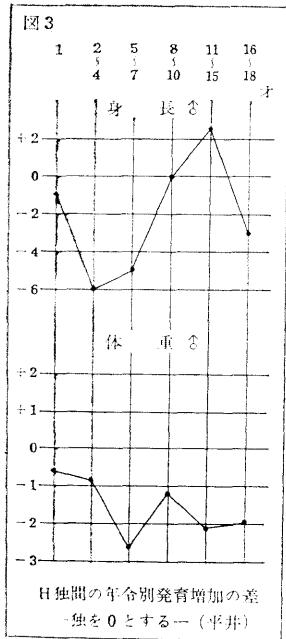


図2 年度別幼児の発育状態(船川)

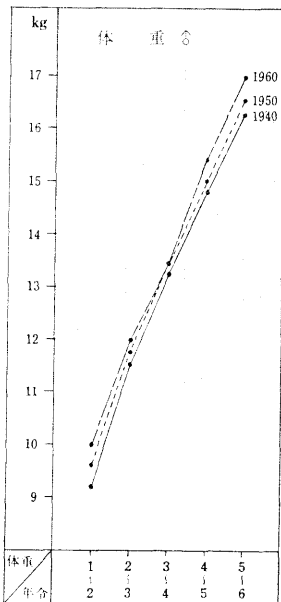
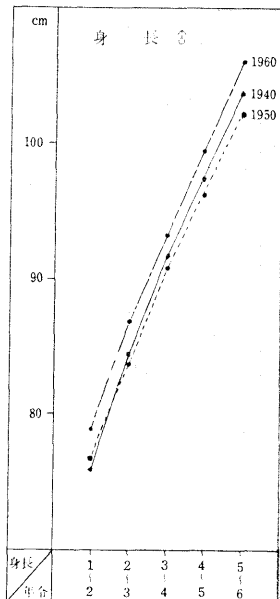


図1 年度別幼児の発育状態(船川)

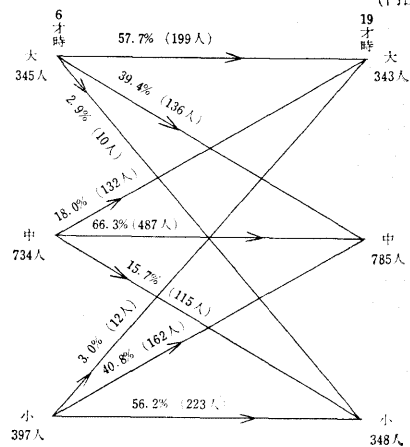


因の究明は困難であるが、わが国の年間発育量が約1/2近く劣っているということを民族的差としてのみ解決してよいかどうか。幼児期の発育が成人の体位に及ぼす影響の少なくないことを知るとき、さらに究明しなくてはならない問題であろう。日本人二世の身長、体重の比較においては、アメリカで幼少期を過したものは成長が最もよく、日本で幼少期を送って渡米したものは、はるかに劣っているという。また、日本人とアメリカ在住二世の差は二才において男女ともに認められているが、経済的環境の改良によるものと考えてよいか、極めて興味ある課題である。

発育の予測性

幼児期に身長の高いものは大人になっても依然として低いものか、ある時期において大きく変化する可能性ほどの程度に認められるのであろうか。この予測を知るためには、乳幼児から成人に至るまでの個人の継続した資料が得られなくてはならない。現在乳児期からの測定を何人かの研究者が継続しているが、未だその結果をだす段階に至っていない。われわれの研究および幾つかの追跡研究による結果が報告されているが、いずれも小学校一年生六才からの追跡によるものである。その一例を示すと図4の通りである。体重に

図4 6才時身長発育群の19才時発育群への移行状況 (円山)



おいてもほぼ同じ傾向である。六才時に発育が小であっても、その約四五%は中大に移行している。六才時

と十九才時の相関をみると、身長では○・六○、体重では○・四○と示されており、体重の方がその後の変化の大きいことがわかる。

発育曲線は各年令の平均値を結んだものであるのに、一般に個人の発育の経過も同一の経過をたどると考えられてはいないだろうか。われわれの研究⁽⁶⁾においては、平均値を結んだ曲線の通りに発育しているものは身長、体重ともに約二八%にすぎない。標準曲線以上又は以下において、それに並行しているものを含めても四○%に満たない。残りの約六○%のものは児童期あるいは青年期において発育の増減がみられ、発育曲線は必ずしも標準線にそっていないことがわかる。

表3 身長最大増加の類型

類 型	頻数および百分率
幼後思春期	13 (25.0)
幼後思春期	19 (36.6)
幼後思春期	10 (19.2)
幼後思春期	7 (13.5)
幼後思春期	3 (5.8)

五ないし六才において、身長が、あたかも青年前期にみられると同じように、急に一〇センチ以上も一年間に増加する子どもがある。一般的現象として、乳児期の後の身長の増加の山は、一つは幼児期後半から児童期初期にかけて、もう一つは思春期にみられる。もっとも、幼児期後半のそれは青年前期の増加ほど著しいものではないが。われわれの結果では幼児期後半に青年期と同じ程度の増加を示すのは約二〇%であった。これらのものうち思春期において再び著しい増加を示すものと、増加はするがそれほど著しくはないものがある。これら幼児期後半に著しい増加を示すものが、必ずしも身長発育の完成期において身長「大」に属するとはいえない。また、幼児期後半の身長増加が成熟の意味をもっているかを二次性徴と関連させて調査してみたが、現在までの結果では否定的な段階をでていない。

しかしながら、幼児期後半から児童初期にかけて、身体発育上の

一つの変化の時期があるのではないかと考える。

表 4 子どもの体型の変遷
(Schlesinger)

年齢	痩せ型	中間型	肥え型
3才	22%	28%	50%
4	23	27	50
5	27	32	41
6	43	29	28
10	45	32	23

体型

Schlesinger は表 4 のように、六才ごろに短厚な幼児の体型から、成人の体型に近づくことを認めているが、W. Zeller は幼児体型、

移行体型、学童体型の三つの体型に区別し、五と七才は幼児体型から学童体型に変化する移行体型の時期であるとしている。

すなわち、

幼児体型：頭や顔が身体の他の部分に比較して大きく、頭部は上方が大きく、下方が小さい、胴はズンドウで上下同型でしまりがなく、腹部がつきだし、手足が短い。

学童体型：頭や額はそれほど大きくなく、顔もひきしまり、手足は胴に比べて長い、胴は細く腰にしまりがあり、腹部はあまり突きでていない、筋肉もよくひきしまっている。

移行というものは、この中間にある混合型で両方の特徴を共有しているという。

身体の部分的な測定の結果では、頸围、上膊围の増加は三才以前

に比較すると幼児後期の増加は減少するという報告がある。

Stratz, H. C. は五、六、七才を第一伸長期とし、体重の増加よりもむしろ身長増加の著しい時であると述べている。われわれの行なった年齢・身長・体重からなる Cooper-Hagen の方法によると、幼稚園年少児に比較すると年長児の身長発育の比率が良好である。これらの結果から幼児期後半は短厚型を卒業していく時期にあることが確かめられる。

永久歯の萌出は顎骨の発達におよび、頭部に比し顔面骨が発達して、顔の部分の比率が大きくなってくる。

M. D. Simon は Zeller の三つの体型で個人を評価し、身体上の成熟から小学校入学のレディネスを知ろうとし、その際の主な指標として、頭围/脚長と胴围/脚長をあげている。この問題については更に議論の余地があるが、興味ある試みである。

運動機能

幼児後期はケンケンをしたり、スキップをしたりするなど、身体諸機能の協応、平衡機能が発達する。幼稚園あるいは保育所の運動用具による基礎的な活動は、四才ごろまでに熟達し、その後は熟達してしまつた動作を操りかえすことにより技能の多様性が増してく

る。ある技能を習得する機会が遅れた子どもは、早く練習する機会をもった子どもと同じような段階を経験していき、運動の進歩および習得する技能は前期の場合よりも一層特別な環境の提供する機会に依存するという。

幼児期の運動能力の個人差が神経系の成熟、養育環境、経験内容によりどのように相異なるか検討の余地がある。松田⁽¹⁰⁾は幼児の運動の練習効果をみるために、四才八ヵ月から六才五ヵ月の男女八十名について、①立幅とび、②テニスボール投げ、③マリつきの三項目を選び、実験群に一定期間練習を荷してその比較を行なった。練習負荷前の実験群と統制群の間の差は立幅とびの年長女児を除いては有意な差はない。

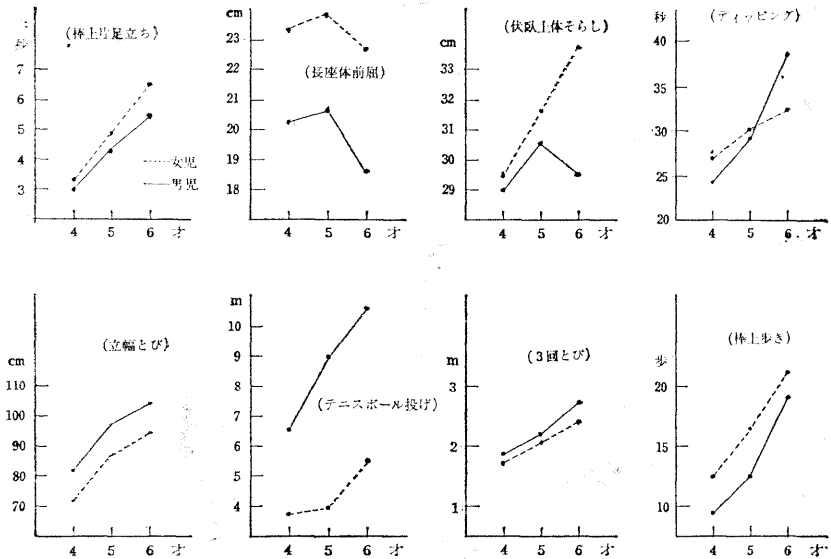
この結果は①立幅とびの練習効果は女児の年長、年少児に、②テニスボール投げは年長の女児に、③マリつきは男児の年長、年少児に、とくに年長男児に練習効果のあがっていることを認めている。これらの結果から女児が男児に比較して進歩の可能性を持つものと考えられるが、この理由の一つとして女児の方が生活の中で実際にこのような活動を経験することが少ないのではないかと松田は述べている。たしかに、マリつきは男児にのみ効果が認められたが、年令別発達を調べると、男児に比較して女児の方が年令が進むにつれてたくさんつけるようになっていいる。マリつきは子どもの遊びとして

女児に多く行なわれているもので、平常の活動の中に多く経験していることである。これに反しボール投げは対照的な結果を得ている。このように練習効果をあげた一つの要因として、生活の中の *General Practice* があげられているが、もう一つの要因として、マリつきの効果が年少男児よりも年長男児にみられたということから、成熟の相異による効果の影響を認めている。

幼児期後期になると体力測定も可能となってくる。児童期ほどに測定が十分ではないが、測定項目を日常生活の活動に近いものにして、各種の運動能力に含まれている筋力、運動の速さ、正確さなどを客観的にとらえようという工夫が試みられている。

一般に幼児の運動能力検査は児童母性研究会、*Oseretsky* や狩野の検査が使用されているが、詳細は平井⁽⁴⁾の成書にゆずる。同じく松田は、運動要因の基礎要因として①平衡性（棒上片足立ち、棒上歩き）②柔軟性（長座体前屈、上体そらし）③筋の持久性（ディッピング、両腕によるからだの支持時間を測定）④パワー（立幅とび）⑤全身の協応性（テニスボール投げ、三回とび）をとりあげ、その年令別発達を測定している。これによると柔軟性以外の運動能力は年令とともに上昇している。（図5）これらの項目のうち、立幅とびとテニスボール投げは男児が明らかに優れており、長座体前屈は女児の方がすぐれている。幼児において長座体前屈と伏臥上体そらし

図5 基礎要因別運動能力の発達 (松田)



は問題が残されている。すなわち、幼児における運動能力の要因としては、別の意味をもっているのではないかと、松田は考えている。

現在幼稚園や保育所において幼児の体力あるいは運動測定が行なわれているが、その測定後の処置をどのようにしているのであろうか。ただ単に行なっているというだけでなく、幼児の体力向上のために指導の中に入れていく必要があるであろう。非常に劣っているものに対してはその原因を追究することも大切である。

(都立母子保健院)

- (1) 乳幼児保健 松村龍雄監修 一二三四頁 医学書院
 - (2) 身体発育値 小児保健シリーズNo.6 船川幡夫 日本小児保健研究会
 - (3) 小児科診療二五巻四号 最近の小児の発育について思う 船川幡夫
 - (4) 発達と育児よりみた児童学 五一〜五四頁 平井信義
 - (5) 金沢大学医学部衛生学教室業報三二号 円山横雄
 - (6) 女児の心身発達の相関に関する研究 民族衛生 二五巻五号千羽喜代子
 - (7) 女児の心身発達の相関に関する研究 民族衛生三十巻五号
 - (8) 子供のからだとその養育 H・C・シエトラツツ 汎洋社
 - (9) Body Configuration and School Readiness; Maria D. Simon, Child Develop. 1959, 39, 493-512.
 - (10) 児童心理学 A・T・ジャーシールド 九八〜一一八頁 金子書房
- (11) 東京教育大学体育学部紀要第一巻 松田岩男

教師の成長について



伊藤 隆 二

一、教師の成長・子どもの成長

教育の場において、教師の成長なしに子どもの成長はのぞめない。教育という仕事は被教育者である子どもの有する人間としての価値を実現せしめることをねらって、教育者が教育的操作をほどこすことであり、教育者ならだれでも、子どもは教育によって、人間として成長することを期待し、また、そのことを前提として教育という仕事に従事していることはいうまでもない。こういうと、教師の成長など、ことさらとりあげる必要はないように思われるかもしれないが、ここに一つの実例をあげて「教師の成長なしに子どもの成長はのぞめない」ということを主張したい。

これは小学校での例であるが、ある学校で知能のおくれた子ども親たちが、特殊学級を設置するように再三にわたって校長に要請

した結果、校長がやっと特殊学級をつくることにふみ切ったが、適当な教室がない。校長の頭には「どうも知能のおくれた子どもたちの教室なら、そんなによくなくともよいだろう」という考えがあり、物置小屋を改造して特殊学級用の教室にした。机や椅子がない。「どうせ知能のおくれた子どもたちには勉強はいらないだろうから」と考え、倉庫の中に捨ててあった古い机と椅子をあてがって、どうにか格好をつけた。ところが肝心の担任者がいない。これには困ったが思案したあげく、精神病で長いこと休職していた老教師に目をつけ「どうせ相手は精薄だから、あの教師でもつとまるだろう」と考え、担任させた。この老教師ははじめは熱心に教えたが、いくら教えても、さっぱり効果のあがらない子どもたちにあいそがつきて、以後は全くなげやりなことしかしなかった。

子どもたちはほとんど成長しないどころか、仲間どうしで、ケン

力をし合い、力の弱い子どもは退行現象さえ示すようになってしまった、という。

わたくしたちの経験からいって、特殊学級の担任教師がどうせ精薄だからという気持ちで、知能のおくれた子どもたちに接している限り、こうした子どもたちの健全な成長はのぞめないようである。

なぜなら、よくみかける知能のおくれた子どもの無気力な状態や劣等意識や敗北感、かれにかかりをもつ人々（教師や親や社会の人々）の、この子はだめな子だとか、人間として価値が低い存在だといった意識の反映としてつくりあげられていることが多いからである。逆に、知能はおくれていながらも、真剣に明るく、力強く生きようとしている子どもは、真剣に明るく、力強く生きる人間として認め、受容し、また、人間として成長する可能性を信じて、つつ勇気づけ、かれとともに成長している教師（親や友人）をみつけることができるのである。

知能のおくれた子どもや肢体不自由や盲・ろう児などの心身に障害のある子どもたちの場合は、とくに、かれの人間としての価値を低くみようとしたりする人々が（きわめて残念なことながら）多いことから問題が発生しやすく、また、そのことが、こうした障害児の教育上の基本的な問題となつてあらわれやすいのであるが、正常の子どもの場合にも、全くあてはまらないとはいえない問題でもあると考える。

二、教師と子どもの心のふれ合い

教育という仕事は教師と子どもの関係が基盤にあつて展開される。教師との関係にとどまらず、子どもは生誕した時から、人間関係（社会関係）の存在であり、いわば人間関係という社会的条件が子どもの成長の出発であり、基盤になっているわけで、子どもの成長を支える条件として社会的条件は絶対的であるといえる。人間として成長し得なかつたアヴェロンの野生児や狼に育てられた子どもを例を引用するまでもなく、人間が人間として成長するには、正しく人間関係を基盤としているのである。また、子どもが成長するということは（人間の価値は主体的であるということから）、一人びとりが、それぞれ、もつともその人らしきをみがきあげていくということでもある。その人らしきとは、個性ということばでおきかえることもできる。したがって、いくつかのタイプを設定しておいて、そのタイプの中に子どもをあてはめ（型はめ）ていこうとしたら、平均的な人間をつくりあげていこうとするのは、真の人間の成長とはいひ難い。また、子どもの人となりを理解するために、いくつかの性格特性や行動型を用意しておいて、それによって評定したり、特性の数をかぞえあげるということでは、到底、無理である。それでは、子どもがいかにして個性化されていくかといえば、先にもふれたように、かれにかかりをもつ人々との関係において、人

人がその子どもを、どう見（児童観）、どう価値づけ（価値観）、どう受けとめ（受容）、また、どう働きかける（操作）かによるといえるし、その子どもの人となりを理解するためには、このようななれをとりまく社会的条件とのかかり合いを無視しては不可能である、といえる。

再び、知能のおくれた子どもの例を引くが、故人になられた正木正先生がかつて、滋賀県の信楽学園で、精神薄弱児の人格性の発達を研究されたが、その研究報告（京大教育学部紀要第五号）の中で、一人の重度の知能のおくれた子どもの事例をかかげ、「ふれる人に共感をもよおさせるもの、それがこの子（精薄児）に成長してきている人格性である。その人格性の発達をうながしたものは、第一に、この信楽学園の教育状況をあげることができる。なかんずく、重要なのは、どんな子どもでも見捨てず、いつも受容していく指導者の態度、および学園の雰囲気にあると思われる」と述べ、さらに両親の心の成長について、「両親ははじめ、このような精薄の子をもったこと不幸のなげきのなかから、（精薄児のための）学校への入学を転機として、希望、精薄児教育への新しい教育的展望を得、さらに、このような子どもをもつ卑屈、恥じらいの感じを克服して積極的に、この子の教育に精進し、信楽における成長に、ますますこの子の教育に喜びと誇りを感じるようになった。……家庭におけるこのような態度の進展が信楽学園の教育状況に相応じて、こ

子の人格性の発達に中心的に寄与していると思われる」と述べている。この場合は両親の成長をも問題にしているが、教師の成長と子どもの成長が、両者の心のふれ合いを基盤として展開されることの正しさを如実に示してくれているといえる。人間と人間との心のふれ合いの底には、お互いの信頼と愛情が、ゆったりと流れている、と仮定される。つまり、教育の成功・不成功は、教育者と被教育者の心のふれ合いの成長によって規定される、ということができよう。

三、教師の成長の過程

このような教師と子どもの心のふれ合いは両者の出会いから成立するものなのか、それとも、両者の関係内の心の動きの展開とともに成立し、また深まっていくものなのかは、きわめてむずかしい問題であり、簡単には論じられないが、私は次頁の表のように仮定して、目下、研究をすすめているので紹介したい。なお、念のために断わっておくが、これはあくまでも仮りに設定されたものであり、また、設定されている各発展過程の段階の区分は截然としたものではなく、後の段階が前の段階にとって代るものではなく、それを包摂するものである。また、段階5が最終的な段階というわけではなく、さらにいくつかの段階が発展し、続いていくものとも考えられる。いずれにせよ、さらに研究をすすめて、これらの仮りに設定された展開過程の妥当性を高めていきたい、と考えている。

子どもの心の動きの展開過程	教師の心の動きの展開過程	
<p>子どもの心の動きの展開過程</p> <p>すべてが空しくはね返ってくる。子どものいらした緊張感や孤独感が伝わってくる。自分も子どもから傍観（または批判）され、時には歪んだみかたをされているといった感じがする。</p>	<p>教師の、子どもとの関係内の心の動きの展開過程</p> <p>教師としての自分のとるべき動きがつかめていない。焦燥感、緊張感が強く、また、むりに自分に従わせようとして権威をふりまわしたり、おどしたり、すぐ評価的になつたりする。</p>	<p>段階 1</p>
<p>子どもの緊張感や孤独感が消えはじめ、心が自分の方にまっすぐに向けられているような感じがする。子どもの心が固い殻からぬけだして、柔らかかっていることが感じられる。</p> <p>傍観されている感じはなくなる。</p>	<p>少しずつ、自信めいたものがわいてきたが、やはり子どもを自分についてこさせようとする気持ちがまだ強い。子どもに對してこだわりがあり、子どもに對する動きがぎこちない。</p>	<p>段階 2</p>
<p>まだ窮屈だが、打ちつけようとする心の動きが伝わってくる。教師に對する批判の眼や警戒の眼は消え、素直な眼に変わる。また、積極的に教師の心をつかもうとしている。</p>	<p>よそごとでない、われわれごと（子ども―教師関係）だという感じにうたれる。両者の関係内に温かさが感じられてくる。相互に心が聞かれ、また、心にふれ合うなにかが感じられる。</p>	<p>段階 3</p>
<p>子どもに信頼され、子どもも素直に打ちつけてくる。子どもの開かれた心の温かさが伝わってくる。また、子どもが自由に息づいているのが、教師の心にひしひしと伝わってくる。</p>	<p>落ちつきと自信と、ややゆとりさえでてくる。相手との間に温かさが感じられる。しかしまだ、すっかり裸になつてぶつかり合うことに、少しこだわりが残っている。</p>	<p>段階 4</p>
<p>教師の心の動きが子どもの内部にすい込まれていくような感じがする。子どもの充実感、満足感、安心感、のびやかさ、心の温かさがじかに伝わってくる。心の底から信頼しきっていて、快い。両者の連帯感が強い。</p>	<p>子どもとの一体感がある。自分の気持ちを自由に表現することができるし、自分にかくすものは何もない。子どもと接していることにより、新鮮な感情がわいてくるような感じに打たれる。</p>	<p>段階 5</p>

教師と子どもの関係のあり方の展開過程	教師の関係の仕方の展開過程
<p>いたずらに優越—劣等（権威—服従）の関係に終始し、流れが垂直的で全く一方向的である。教師と子どもとの間に大きな距離があり、心がふれ合うことなく、別々の世界に在るような感じがする。</p>	<p>無能で世話のやける厄介者として子どもをみる。まあまあやってみようか（または仕方なしに）といった義務感から動いているにすぎない。子どもの心に歪んでつまったパイプをむりに押し通している感じである。</p>
<p>権威—服従の関係がやかたむきかけてくる。上へだけは関連性を保っているが、心の底では完全に分離している。しばらくらしい雰囲気はどうしてもぬぐい切れない。しかし両者の距離感はいくらからべて感じられなくなる。</p>	<p>お互いの関係がなんとなく、すつきりしない。お互いにたしかめ合う（さぐり合う）といった関係の仕方があるだけである。どうせ相手は子どもだから、このくらいのことでお茶をにごしておこうといった安易さもある。</p>
<p>優越—服従という関係が薄らぎ、お互いに流れを受けとめ合うようになる。また、両者がともに、主体的に関係し合うとする動きがみえてくる。しかしまだ、お互いの接近に、こだわりがみえてくる。</p>	<p>意識的に子どもを受け入れてやろうとする気持ちが強くなり、お互いの心のつながりは断続的ではない。しかし時には、子どもの心に自分が予想もしなかつた輝きをみつけ、子どもをみなおす（再発見）こともある。</p>
<p>優越—服従の関係はもはや消え、お互いの心の交流がみえはじめる。関係は一応、安定しているが、心をむきだしにすることにまだためらい（こだわり）が残っている。しかしお互いの心が求め合っている。</p>	<p>子どもとの間に違和感がなく、身近に感ずる。子どもの心がひっかかりなくはいつてくるので、教師も自由に自分の気持ちをあらわすことができるとなる。子どもの気持ちに連帯感が見えはじめ、なんとなく心が落ちついてくる。</p>
<p>教師と子どもの世界がびったり重なり合っている。しかもともに感じ合い、ともに成長していくよるこびを感じている。心の底でしっかりと結びつき、また、お互いが主体性を尊重し合い、信頼しきっている。</p>	<p>自分の方からしらすしらすに子どもの心の動きに引き込まれていく。しかもそのことが心の充実感となっていく。安心して、子どもの心に自分の心をふれていくことができる。両者の関係が安定している。</p>

（大阪学芸大学）

一学期の子どもの遊びから



福 西 百 合

年長組になるといふ喜びや緊張、保育室が変ることにとまなうとまどい、などの複雑な気持ちで登園したと思われる三十三名の園児と新学期が始まった。幼稚園生活は二年目ではあるが、子どもたちの遊びを見た時、どうしてこんな状態なのだろうかと不安になるほどグループ遊びになれていないという印象を受けた。

男児十九名は、比較的積極的に遊ぶ子・ボスのな子・ボスに従って遊ぶ子・ひとりだけで遊ぶ子・友だちの遊びをほんやりと見ている子など、種々の程度の子があるが、自分の思いどおりに遊ぶようにする子が多く、子ども間の摩擦がしばしばみられた。

女児十四名は、二・三人の固定した友だちとのみ遊び、友だちを広げようとせず、スケールが小さく長続きしない遊びが多かった。

全体的に言語表現の豊かな子とそうでない子に分かれていて、活発に話す子からは言葉が次々にでるが、話さない子からはほとんど

でてこない。これが友だちの範囲を広めていくうえに非常に影響すると思われた。又言語表現をする前に子どもたちがいろいろのことを考えているかどうか疑問を感じた。むしろ考えるよりも他から与えられたものをそのまま受け入れてしまい、与えられない場合にはどうしてよいかわからぬままにほんやりしているという状態と思われた。

このような子どもたちが自分の考えで積極的に遊べるように考え、それを言語や動作で表現できるようにと望みつつ、子どもたちと接しはじめた。子どもたちのようすのいくつかを記してみる。

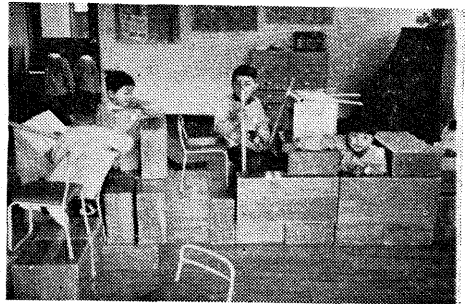
「粘土いりませんか」(写真1)

新しい粘土を包装のまま、ビニールをかけた机の上に置いた。「粘土いりませんか?」「はい、買いますよ。二個ください」などと粘土を売買し、買った子は粘土の包装をはずして遊びはじめた。

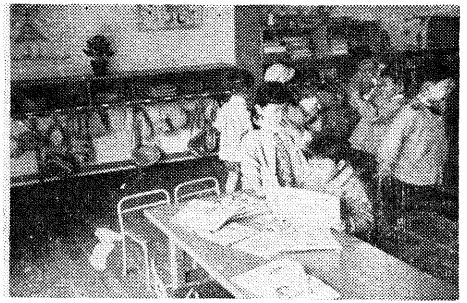
1



2



3



ことはむずかしいらしい。

「・・・」——ぼんやり

してる子(写真3)

遊びたいがどんな遊びをどのよ
うに遊んだらよいかわからない。
友だちの遊びに入っていけない。
たとえ遊んでも少人数で発展性が
なく長続きしない。こんなことか
らぼんやりと友だちの遊びを傍観
している子が時々みられた。

「バーンバーン」——

うちあい(写真4)

机の上という広さの制限のためか、大きな粘土のかたまりに体当たり
している子は少なく、まるめたり、切ったりの小さいものが多くみ
られた。

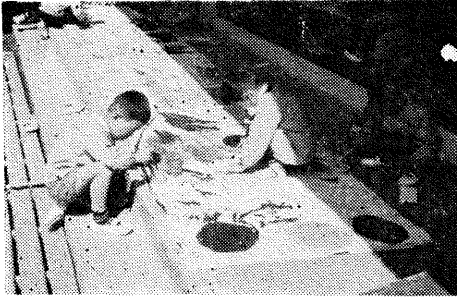
「ヒコーキにのせて!」「やだよ!」(写真2)

ボスのな子が中心になって箱積木でヒコーキを作った。椅子で座
席を作っているが、のせてほしい友だちがくると「やだよ!」と
横を向いてしまったり、口論をしたりの不穏なやりとりになってし
まった。考えとしては友だちと仲良くということがわかっていて
も、自分の意志を通そうとする者同志が相手を理解し、受け入れる

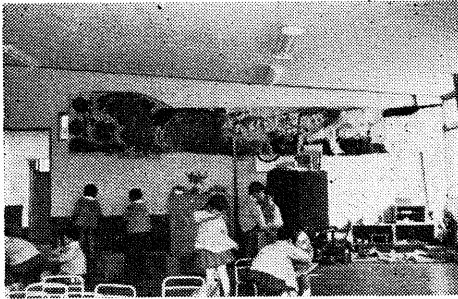
4



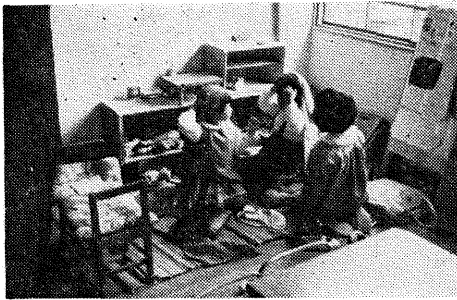
5



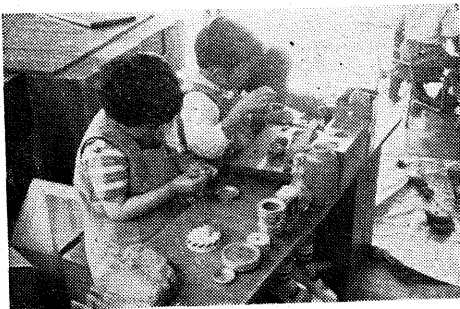
6



7



8



積極的な男児が中心で箱積木を使い、女児はほんの数人が加わるのみである。箱積木で鉄人を作り、その前から竹馬の鉄砲でうちあう。うつ方もうたれる方も演技力を発揮して、バツタリ倒れるところなど実感がこもっていた。

「これとこれは目だよ!」(写真う・6)

遊びが小さく狭いので、大ききのびのびとしたものに触れさせたいと思い、大きいこいのぼり作りを考えた。幅一メートル・長さ約五メートルの紙をテラスに置き、「大きいこいのぼりを作りましょう」ときそった。外形を書く子・うろこを書く子・尾の部分を書く

子、クレパスとえのぐを使って、二日ばかりで出来上った。頭部に三つの円が描かれた。「これとこれは目だよ。これは口だよ」と説明されたものの、三つ目のこいのぼりのようで妙な顔でみている子もあつた。平面に全部をおさめようと子どもは考えたらしい。

「あか! がんばれ!」

新入園児が自己主張の衝突でけんかをはじめた。力を発散しきれずにうっせきしているためではなからうかと思ひ、完全に疲れさせる遊びを考え、走りっこを提案した。意外に多数が加わり、リレー・タイヤとびを組み合わせて汗を流してフウフウいいながらも楽し

んでいた。

「わたしお母さんよ！」(写真7・8)

五月中旬になり、やっと数人の女兒がままごとコーナーに入りはじめた。ふろしきをかぶり、役を決めるまではよかったが、あまり長続きせずに終ってしまった。

粘土を使った子は、いろいろのこちそうを作っては並べていたが、お客さんをよんだり、お店にしたりして友だちによびかけようとはしていなかった。

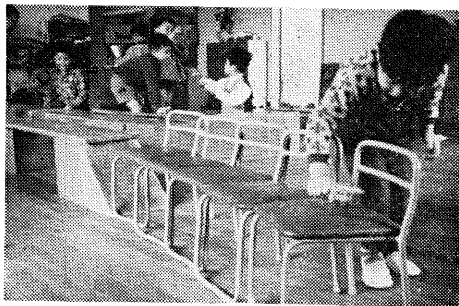
「こっちの音はかみなりだよ！」

追いかけて逃げたりしながらキャーキャーさわぐのを男女児とも好きである。「かみなりだよ！」といいながら部屋中かきまわっていたが、そのうちひとり「こっちの音がかみなりだよ！」あらしだよ！」といいつつ、オルガンで低い音をひき、「こっちの音はおてんき」と高い音をひき、合図しはじめた。走りまわる子どもたちもそれに応じてかみなりの時には走り、おてんきの時には歩くというように音の違いをききわけていた。

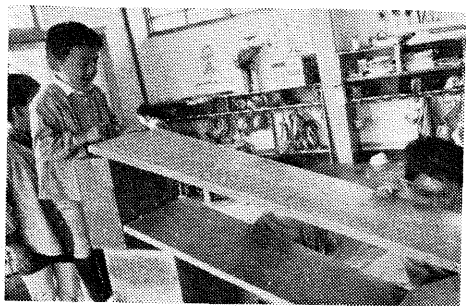
「ワー、ひとりて走るよ！」(写真9・10)

おもちゃの小さなヘリコプターが十五ほどあったのでだしてみた。はじめは机の上で走らせてはプロペラをまわし、それを持ってあちこちとばせるようにして走っていたが、次第に積木や椅子を使って滑走路やヘリポートを作りはじめた。椅子の下のトンネルから

9



10

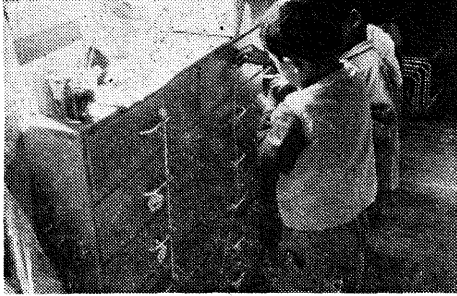


傾面を上ったり変化させていた。そのうちに板をななめにしてその上を走らせはじめた。手を離しても走るので大きわぎだった。何度もしているうちに板を四枚組み合わせ複雑なものになった。一番上の部分から、下まで走らせるためには、方向だけはどうしても手で変えなければならなかった。しかしそれでも十分満足な様子だった。

「ここ車庫だよ！」

ヘリコプターが着陸すると、それを待って自動車走りだすというしくみにした。積木を並べて駐車場や車庫を作った。

「全部一度にあくよ！」(写真11・12)



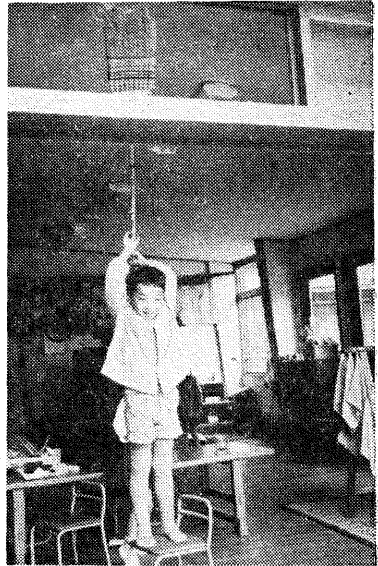
12

ひきだしの取手にひもを通し、二人で両はじをひっぱっては、一つ一つのひきだしをあけていたが、次第にたて一列六つのひきだしを一緒にあげられることに気づいた。そのうちにひもの一方のほしに組木をしばりつけ、結局一方だけひけば二列一緒にひきだしをあげられることを発見し、得意であった。

「ヒコーキのつちやつ

たよ!」(写真13)

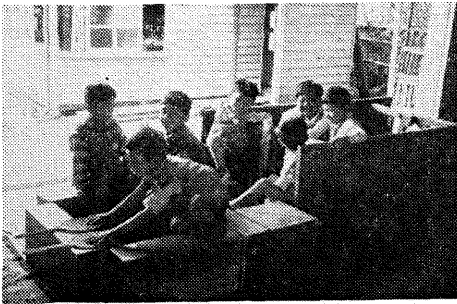
13



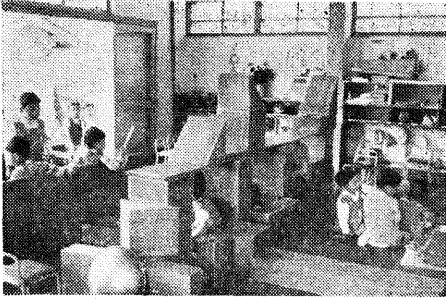
紙でヒコーキを折ってとばしているうちに鴨居にのってしまった。「ヒコーキのつちやつたよ」とのことなので、どうしたらよいかしらと試みていたら、「長いものがいいよ」とほうきをだしてきた一番背の高い子が落とし役になった。苦心したが、少ししか落とせなかった。

「本部どうぞ!」(写真14・15)

机を横にして椅子を入れ自動車を作る。「無線つきだよ」といっ



14

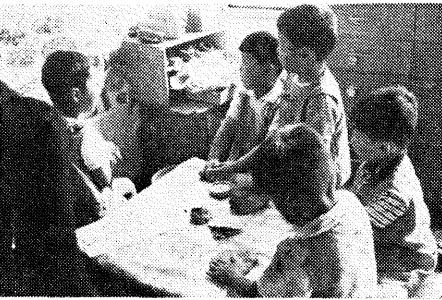


16



17

て組木で作ったものを使っていた。しかし本部どうぞと、よびかけだけで、その次に続く会話はあまりでてこなかった。



18

「寝る所もあるよ！」(写真16・17)

箱積木の三人乗りヒコキを作った。前頭部にバランスポールをつけたり工夫した。客席の一部が広がっていて寝られるようになってあった。

「おもしろいよ！」

三角形の積木二つを不安定な形に合わせておき、その一方にとびのつては形がくずれる時のスリルを味わうもの。今までは友だちの遊びに入らずにぼんやり見てばかりいた子二人が、くり返しこれを楽しんでいた。

「チョウチョのけむしだ

ってキャベツくうよ！」

園庭のあちこちにけむし、青虫などがでてきた。それをつかまえてきては、本をだして何の虫か調べた。

「この虫は葉を食べちゃって困るわね」と教師がいったら、「チョウチョのけむしだってキャベツ食うよ！」といわれてしまった。

「食堂ですよ。どれ

たべますか」(写真18)



ヒコーキの紙に米国の古雑誌を
だしておいたら、おいしそうな
があるといって食物の写真の部分
をきりはじめた。それを壁にはり
食堂を作った。粘土や紙でこちそ
うを作り遊んでいた。

「ずっとむこうから
出るよ!」(写真19・20)

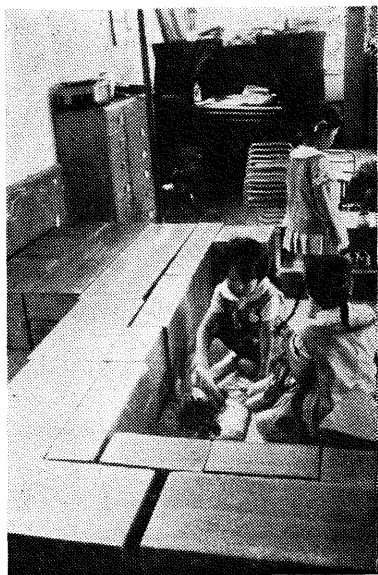
砂場にだしておいたといに種々
のガラクタを組み合わせて水を流
しこむ。といの片方に池を作るの
に水を運ぶのだという。水をくん



19

21

22



では流し大奮闘していた。

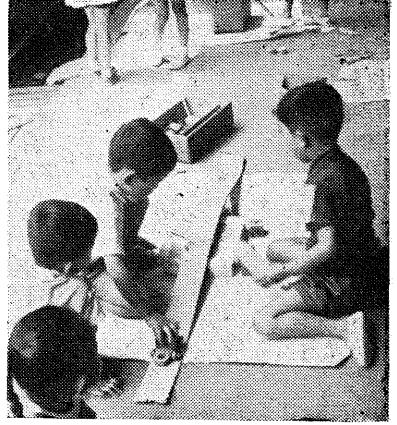
「こっちはお二階

よ!」(写真21・22)

男児が砂場遊びに熱中している
間に、女児が積木を使いはじめ、
おままごとのお部屋を作った。は
じめは積木で周囲を高くつみ、そ
の中にむしろをしいて部屋にして
いたが、次第に広がり、高い方を
二階にして寝室にした。

「この船、橋の下を

通るよ!」(写真23)



案し、ダンボールの橋を作った。橋の上を自動車が走り、その下を船が通るといふ立体交差になった。

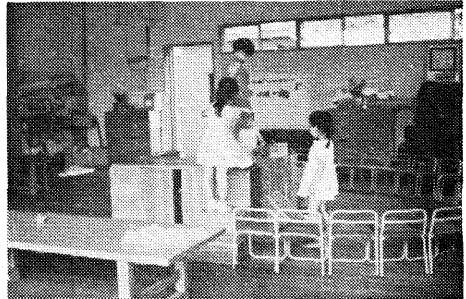
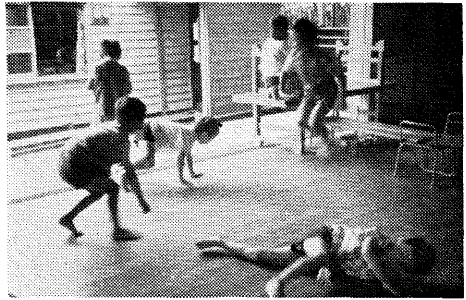
「たなばたつくろうよ」

他のクラスがたなばたのかざりを作っているのをみて、作りはじめた。笹の葉にたんぎくをさげることなたなばたと思っている子がかなりあったので、たなばたのお話をした。「お星さまつくろうよ」と色紙でお星さまを作りはじめた子がいたので、ガラス戸にはるようにな案した。「これも星だよ！」と星を切り取った残りの部分をはりはじめた子もあり、種々の星がはられた。ガラス戸を三枚重ねてみると遠近感がでてももしろかった。星の形も普通書かかれているものと違いいろいろあった。

「ここ、とびこみ台だよ」(写真24・25)

船をおりはじめ

た子がいたため、模造紙に色をつけて海を作った。糸をつけた船を倒さずにひきよせる競争をしているうちに、「橋をかけようよ」と一人が提



椅子を円形に並べ、その上に板をのせて、そこからとびこみ、活発に部屋中を泳ぎまわる。それを見た女児数名も、積木のとびこみ台を作り、とびこんでいた。

「だめだ！ きれちゃうよ」(写真26・27)

自動車二台をなわで結んで押していたが、そのうちにひっぱりあいになった。なわのために結んだ部分や途中が切れて何度も切れるたびに結んでいたが、「これじゃ切れちゃうから、切れないのでひっぱりっこしよう」と太い綱をだして綱引きになってしまった。

「こんにちわ、どなたです」(写真28)



朝、数人の女兒が「こんにちわ、どなたです」と歌いはじめた。はじめは部屋の中でお互いに名前をきき合っていたが、門の所にていき、登園してくる友だちがみえはじめると、「あっ、きた、きた！こんにちわ、どなたです」と大声でうたい、名前をいわせてから門を通すということをくり返した。

「できるようになったよ！」

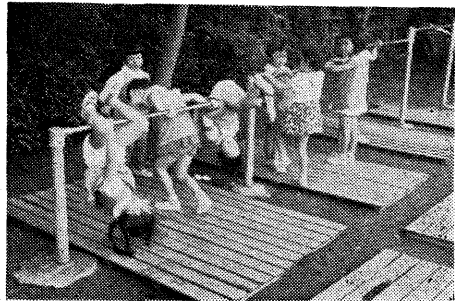
(写真29)

積木・砂場・粘土などで、独創的遊びを作りだして遊ぶ男児と対称的に思えるのが、鉄棒のまわりにいる女兒たちである。友だちと話をしながら、いろいろと変わった動作をしている子もたまにはあるが、何をしようかと考える前に鉄棒の周囲を逃避場所にして、ただそこで他人がするのをだまっていれば、同じことをくり返している子が多い。

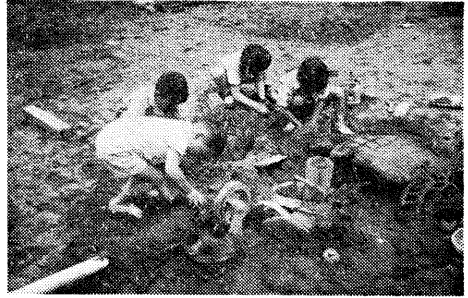
「むこうからも流せるし、

ここからだっていんだよ」(写真30・31)

といの一部を砂の中に入れ、その出口に他のものを連ねては砂場の川に流しこむようにした。水により砂がくずれるために、次々に



30



砂をすくいあげては川をなおした。その横に飛行場を作り、子どもたちの作った木の飛行機を滑走させてはとびたてさせていた。

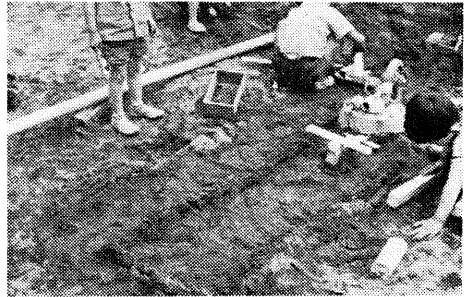
「扇風機みたい！」

女児がテラスを歩いているかたつむりをみつけた。二匹さがして棒をのぼる競争をさせようということになった。二匹がノソノソとのぼっていくのをみていた子が、「扇風機みたい！」と叫んだ。たしかに殻の動きと扇風機の首ふりはにている点があると感じさせられた。

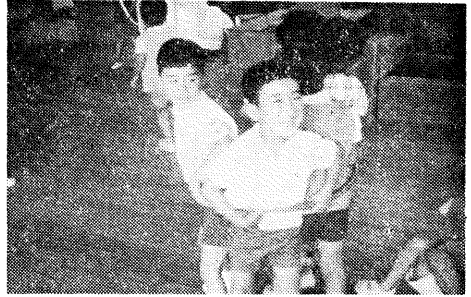
「フープだ！」(写真32・33)

フープが新しく入った日の朝、部屋に並べておいたら、その中を

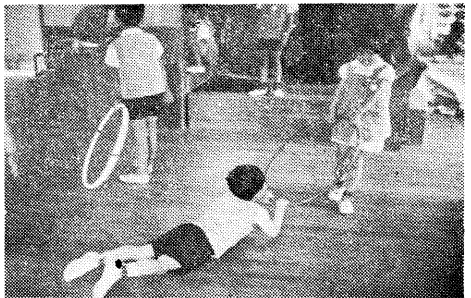
31



32



33



トントンとびはじめ、遊園地で乗ってきたコーヒークップだと五人が中に入れてぐるぐるまわる子、浮き袋だよとそれにぶらさがってひっぱってもらう子、ボールを中に入れてよとする子、円盤だと走りまわる子、ここにあてたら大当りと黒板にマークをつけてそこまでころがす子など使い方は種々あった。

☆一学期の子どもたちの遊びからいくつかをとりにしてみました。子どもは次々に遊びを発見し新しいことに対面しているのだとつくづく感じました。しかし子どもの成長をどれだけ正しい形で援助しているかどうかと考えさせられる点が多くありました。

(茨城県・下妻小友幼稚園)

幼児における心的飽和 の 実験的研究(B)

—無限定課題の使用—

島田俊秀・近藤貞子・高橋知子

幼児教育と心的飽和

幼児の精神生活上、重要な役割を果たすものに興味がある。幼児では、遊びや習慣は勿論のこと、注意、知識などの知的行動なども興味の制約を受けるものである。このような幼児の精神生活全体を貫く興味の教育的利用こそ、幼児教育の中心的課題である。

レヴィンは個人に対して最初積極的誘発性④を持っていた事象や事態が繰り返されることによって、積極的誘発性は消失し、その代りに中性的状態やいくぶん消極的誘発性⑤が生じてくる心的位相を飽和、さらに反復することによって、誘発性が全く消極的になる位相を過飽和の状態と定義している。そして精神薄弱児の飽和に関する実験から、心的構造の未分化な段階においては、行動は一方的に固着し、他の行動に移行したり、内容的に移調したりすることは不可能で、いわゆる心的素材の剛直性、堅さなどの特性が表われることを明らかにしている。

子どもの興味は、いろいろな事象・事態に表われるものであるが、レヴィンが示唆しているように、精神構造の未分化な状態においては、当初積極的に興味を示した一定の事象や事態でも、再三反復することによって消極的誘発性⑤をもつようになり、心的飽和状態に達すると、特定の事象や事態のみでなく、あらゆるものに興味を示さなくなる。このような状態では、幼児教育は困難である。したがって、幼児の教育にあたっては、興味消失の状態、つまり心的飽和の要因や状態およびその進行過程を究明し、さらに興味の拡張をはかり、養成することがきわめて重要なことである。我われはこのような観点に立脚し、幼児教育に関する基礎研究の一環として心的飽和の問題に関する研究を試みた。

目 的

カットツ(1・2・3)は空腹と食欲の問題を心理学的観点から考

察し、摂食の進行によって飢餓感の鎮静は次第に飽満の感に移行し、それにもない好物であった食物の範囲が狭くなり、食欲には心理的要因が著しい役割を演ずることを主張した。心的飽和の研究はここに着想の一端を得、レヴィンによって展開されるに至った。

カルステン(1・2・3・5)はレヴィンの指導の下に、一つの動作の反復がその動作続行の傾向にいかにか影響するかの問題を研究した。彼女は図案描き、貼り絵などの課題を用いて実験を行ない、飽和の速さは仕事の構造や人格の特性に依存していることを明らかにした。

また、レヴィンは心的飽和に関する知能の影響についての研究を8~11才の精神薄弱児および正常児を対象に、月の顔の描写と自由描画の課題を用いて実験を行なった。その結果、飽和実験の総持続時間は両群の間に本質的な差異はみられないが、飽和の経過にはある典型的な相異がみられることを明らかにした。

松村康平(1・2・5)は幼児を対象に四角に点と月の顔の描画といった課題を用い、飽和過程に関する実験を行なった。その結果、飽和現象としてみられる図形の変容や図形の悪化の過程には、いくつの特徴がみられ、図形の拡大の傾向は場からの逃避、図形の縮小の傾向は自己の縮小を意味する現象として取り扱うことができる」と主張している。

三浦武(5)は飽和速度に関する研究を行ない、課題が快なる場合と不快なる場合とで、飽和時間および全作業時間がどのように

異なるかを検討し、飽和時間も全作業時間も快なる課題の方が長いという結果を得た。そして飽和時間に関係する条件は課題の興味ばかりでなく、性格的要因や社会的要因などが考えられることを指摘した。

塩田芳久・高橋甚三郎(6)は、「学習における飽きについての研究」を小学校児童を対象に漢字の書き取り作業を課して行ない、飽きに伴う表情動作について細かい観察を行なった。

このようにして、心的飽和に関する研究は多くの研究者によって行なわれてきた。本研究は性格類型の相異によって、作業続行中の行動・心的飽和に達するまでの時間および塗色行動にいかなる特徴が認められるかを実験的に検討する。

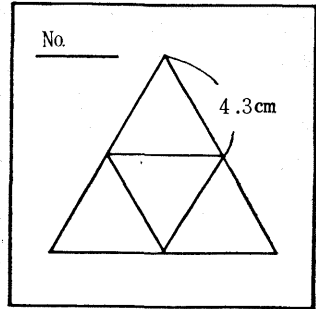
実験方法

(1) 実験課題——課題は従来の研究には図案書き、球ころがし、貼り絵、四角に点と月の顔の描写、自由描画など数多くの課題が用いられた。

本実験の課題は一边8.6 cmの正三角形を一边4.3 cmの小三角形4個に区分したカード(図1)を順次に作業放棄するまで無制限に与えていく「無限定課題」である。

(2) 実験手続き——前述のように一边4.3 cmの正三角形4個からなる大三角形を印刷したカードを与え、予め準備された8色、赤・橙・黄・緑・水・青・黒・灰のクレパスの中から1色ずつえらばせ、小三角形を1個ずつ塗色させ、4個塗り終ったら次のカードを与

図1 無限定課題用カード



え、無制限に塗色作業を続行させる。被験者は1名ずつ、実験者とならんで机前にこしかける。机上には8色のクレパスが無差別に配置されている。

実験者は作業開始前に被験者に1枚のカードを示し、「この大きな三角形の中に小さな4つの三角形が書いてあります。ここにあるクレパスの中から好きな色を使って、この小さな三角形を1個ずつ、好きなように塗ってごらん下さい。全部塗り終わったら、次の新しいカードをあげます、そして、いやになるまで塗って下さい。いやになったらやめても結構です」と教示を与え、塗色作業を始めさせる。被験者が「やめる」という意志表示をしたら、「もつとぬらない？」と作業続行をうながす。もしそのまま塗色を始めたならば作業を続行させる。再度、作業の続行をうながしても塗色を拒否した場合には作業を中断し、作業放棄とみなす。実験者は全実験を通じて、同一の実験者がこれに当たり、被験者に面して、同じように教示を与え、被験者からの質問に対して同じように反応し、全実験を通じて同一程度の緊張を与えるように留意した。

(3) 被験者——心的飽和と性格との相関をみるため、我われは性格類型をローゼンツワイク(7)の「欲求不満テスト」(PFT)を用いて分類した。このテストは欲求不満事態に生ずる攻撃の方向を3つの類型、すなわち、外罰型(E)、内罰型(I)、無罰型(M)に分類している。

各類型は次のような心理的特徴を持っている。

外罰型は、欲求不満場面での攻撃を人や物に向ける型である。この因子が標準よりも高いものは必要以上に攻撃性を有し、また標準以下のものは社会に適應するために必要な適度の攻撃性に欠ける。

内罰型は、攻撃が自分自身に向けられる方向であり、自責、自己批判などの要素を含む内省的な意味合いを持っている。この因子が標準よりも高いものは自責過剰をあらわし、あまり低いものは無反省、無思慮である。

無罰型は、不満を有することをうまくごまかすか、うわべをつくらって攻撃を避けてしまう型である。この型は弁護する傾向であり、寛容の精神と関係する。この因子が標準よりも高いものは寛容というより無関心を示し、あまり低いものは偏狹を示す。被験者の選択は東京家政大学附属みどりヶ丘幼稚園(5才1か月〜6才2か月)35名について面接法で「PFT」を実施し、その中から各々の類型の中で最も数値の高いものから表1に示した人数だけ選択した。

(4) 実験者——被験者に教示を与え、作業開始後は行動記録計を用いて、各三角形の塗色の始めと終りの時間を正確に記録すると同

表2 会話の回数

性格類型	E	I	M
会話数(回)	9.2	8.2	9.2

表3 飽和行動の持続時間

性格類型	E	I	M
飽和行動の持続時間(秒)	390.8	287.2	261.8

(6) 実験期間——一九六一年七月から十一月まで
 分析(1)
 目的——我われは分析(2)に示すように、飽和時点と飽和位相を行
 動観察と作業結果の分析結果から判定した。本分析においては作業
 続行中にみられた飽和行動について
 を分析した。
 分析方法——会話と動作の2点
 について記録した結果を、表2・
 表3に示した。

表2は、各被験者の全会話数
 (独語や実験者に対する会話な
 ど)を各類型別に平均したもので
 ある。表3は、塗色以外の動作

表1 各類型別被験者数

類型	被験者数	男	女
E (E反応以上)	5	3	2
I (I反応7以上)	6	3	3
M (M反応13.5以上)	5	4	1

時に、色の選択の仕方、塗る順序を記録用
 紙に記入する。観察者は観察室にあって、
 マジック・ミラーを通して被験者の塗色作
 業とは無関係の全ての行動を予め用意した
 行動観察記録用紙に記入する。また、被験
 者の発言はすべてテープ・レコーダーを用
 いて記録する。

(5) 実験場所——東京家政大学児童相談

表4 飽和行動の分類

1. 生理現象とし行動	生理現象と飽和行動	息を溜めたりする。アアと
2. 準生理的な飽和行動	準生理的な飽和行動	振り、振る、振り、振り、振り、振り
3. 作業場による飽和行動	作業場による飽和行動	みる、をみ、をみ、をみ、をみ、をみ
4. 作業場を避ける行動	作業場を避ける行動	みる、をみ、をみ、をみ、をみ、をみ
5. 動作作業行動	動作作業行動	みる、をみ、をみ、をみ、をみ、をみ

(表4に示した動作)の持続時間の総和を各類型別に平均したもの
 である。

結果の吟味——これらの表に示されたように
 (1) 会話数は性格類型間に顕著な差はみられない。しかし、その
 内容をみると、E型では、「あとののくらい?」「こんどはなに色に
 しようかな?」といった、いわゆる実験場面に對して働きかけるよ
 うな会話が多く、M型では「ああ、これで4枚目」「こんど6枚目」
 といった会話が多い。

(2) E型は他の2類型に較べて、はるかに塗色作業以外の行動の
 持続時間が長くなっている。その内容をみると、特にE型にあって
 は、準生理的な飽和行動や、作業の場にひきかれようとする行動が
 多い。I型では、生理的飽和行動や動作を伴う他の行動が多い。特
 に後者においては、足をバタバタさせる、いわゆる、作業を継続さ

表 5 作業放棄までの時間の平均

性格類型	E (外調型)	I (内調型)	M (無調型)
平均時間分	40.8	43.0	47.2

表 9 3位相における行動面と作業面の時点の差

位相 類型	S-A	A-B	B-C
E	2.2	9.8*	6.6
I	1.2	2.8	4.4
M	3.2	-1.9	2.7

註 *...0.05>P>0.02

表 6 カードの塗色に要した時間の平均と標準偏差の平均

性格類型	E	I	M
平均時間秒	58.0	49.1	54.1
標準偏差	20.4	18.3	18.5

表 7 介在時間の総和の平均と標準偏差の平均

性格類型	E	I	M
平均時間秒	35.1*	21.4	24.3
標準偏差	23.4*	6.7	7.6

註 *...0.05>P>0.02

目的——無限定課題を用いた場合、作業放棄までの時間、および飽和位相の推
 析(Ⅱ)
 せながら附随して行なわれる行動が多
 い。

表 8 各飽和位相における時点と作業量

位相 類型	S-A				A-B				B-C				C-D		D-E	
	行動観察		作業結果		行動観察		作業結果		行動観察		作業結果		行動観察	作業結果		
	時点	作業量	時点	作業量	時点	作業量	時点	作業量	時点	作業量	時点	作業量	時点	作業量		
E	12.4	10.5	10.2	7.0	21.2	16.2	11.4	11.8	29.8	20.9	23.2	17.0	38.6	24.0	40.8	24.0
I	10.3	8.7	9.1	6.7	20.7	18.9	17.9	15.7	28.8	23.8	24.3	23.0	42.5	42.4	43.0	42.3
M	14.8	8.7	11.6	5.6	22.4	13.2	24.3	14.2	34.2	21.7	31.5	19.4	42.4	29.0	47.2	32.8

表 8 において、A は飽和らしい行動が始めて明らかに現われた点、B は飽和が頂点に達した点、C は過飽和が現われた点、D は作業放棄の意志表示をした点、E は完全に作業を放棄した点である。これらの区別から、S-A 位相を「飽和以前の位相」、A-B 位相を「飽和しつつある位相」、B-C 位相を「飽和の位相」、C-D 位相を「過飽和の位相」、D-E 位相を「指示によって作業続行をうながされた位相」と考えた。

ただし、多くの場合、D と E は同一点である場合が多く、過飽和

移ら幼児の性格特徴の相異による変動がみられるか否かについて分析を試みた。
 分析方法——分析結果は表 5・6・7・8・9 で示した通りである。表 5 は完全に作業を放棄するまでの時間の類型別の平均を算出したものである。
 表 6 は、作業開始より作業放棄までの間に純粹に塗色に要した全時間を塗色したカード数で除した、いわゆる 1 枚のカード(小三角形 4 個)の塗色に要した平均時間とその標準偏差の平均を示したものである。
 表 7 は、介在時間の各類型別の平均と標準偏差を示したものである。ここで介在時間というのは塗色以外の時間、つまりクレパスをとりかえ、次の三角形の塗色に移るまでに要した時間、また塗色済みのカードと新しいカードをとりかえるに要した時間の総和である。

の位相をC—D位相、あるいは、C—E位相と表現する。これらの位相は3人の判定者が別々に実験者と観察者による行動観察と作業の結果について判定して平均を求めたものである。判定の基準は、行動観察の結果については、表4に示したような、飽和行动の継続時間が長くなる、飽和行动の出現間隔がせまくなる、同時におこる飽和行动数が増える、ことなどであり、作業結果については、クレパスの線外はみだし、ぬり方の変動、塗色速度の遅速、介入時間の遅延や短縮である。

表9は、飽和の3位相における行動観察によって判定された時点と作業結果から判定された時点との差の平均とその検定の結果を示したものである。

結果の吟味——以上の結果から次のようなことがいえる。

(1)作業開始より過飽和に達し作業放棄までの時間は3類型の間に有意差は認められない。

(2)1枚のカードの塗色に要する時間は3類型ともほぼ一定であり、また標準偏差の平均の間にも有意差はみられない。

(3)介入時間は、I型・M型間には有意差はみられないが、E型と他の2型間には5%水準の有意差がみられた。また標準偏差の平均においても同様の結果がみられる。

(4)行動観察および作業結果による各位相の時間と作業量を比較すると、いずれの判定結果も各類型内の各位相間にはかなりの差がみられる。また2つの判定方法別の作業量を各類型別に比較すると、

I型は、C—D、D—E位相において、他の2型に比べて特定の特徴がみられる。しかし、表9に示されるように行動面に現われた飽和時点と作業面に現われた飽和時点との時間の差を比較すると、A—B位相において、E型は他の2型に較べてその差は大きい(5%水準)つまり、E型では飽和しつつある過程においては行動面よりも作業面に飽和行动が現われることを示している。

分 析 (Ⅲ)

目的——本分析は塗色作業開始から飽和状態を経て過飽和に達し、作業を放棄するまでの過程において、作業に用いる色彩の種類がいかに変化するか、また、その変化は、性格の影響をうけるか否か、あるいは、日常幼児がよく用いている色彩や好きな色彩とはいかなる関係にあるかなどについて分析を試みる。

分析方法——本分析にあたって、本実験を始める前につきの2件の予備実験を行なった。

予備実験(1)——目的——幼児は日常いかなる色彩を使用するか、また、この現象には性格による相異がみられるかについて確認する。

方法——各被験者が現在使用しているクレパスのうち、表11に示した色彩の中から水色を除いた7色について、その長さ測定し、最長のものを使用頻度の最も多いものとみなして、最長のものまで順位をつけた。結果——表10に示すように、幼児の色彩の使用頻度は、性格類型間に64(列位差法によって算出)以上の相関関係がみられる

幼児の色彩の好みは表11に示した通りであって、3類型間に0.81以上の相関関係がみられるため、色彩の好嫌には性格による差異はみられなかった。なお、予備実験(I)と(II)との相関関係を各類型ごとに求めると、E型は-0.59、I型は-0.17、M型は0.11である。

本分析に関連して、作業に用いる8色のクレパスは被験者ごとに新品を用いる、教示にあたって小三角形は必ず1色で塗ることなどについて特に留意した。

表12は全作業中(S-I-E)および各位相における8色のクレパスの使用頻度の順位を示したものである。表13は、予備実験と本実験

表10 日常使用される色彩の順位と各性格類型間の相関

色彩 類型	赤	橙	黄	緑	青	黒	灰	類型間の相関
E	2	6	7	4	5	1	3	0.64 0.75
I	1	7	5	4	3	2	6	
M	4	7	6	3	2	1	5	

表11 色彩の好嫌の順位と各性格類型間の相関

色彩 類型	赤	橙	黄	緑	青	水	黒	灰	類型間の相関
E	4	6	1	4	2	2	7	8	0.81 0.82 0.82
I	6	5	1	3	1	4	8	7	
M	8	5	1	4	2	2	6	7	

ため、性格による相異はみられない。

予備実験(II)——目的は本実験に用いる8色の好嫌に性格の相異による特徴がみられるかどうかについて確認する。方法——各色彩を1辺10cmの正方形の画用紙に塗り、この色紙を用いて、順位法によって好嫌を調査した。

結果——実験の結果、

表13 各実験・各位相・全作業間の諸相関

類型	飽和位相 実験例	S-A A-B B-C C-E S-E				
		実験 I	-0.32	-0.75	-0.16	-0.61
E	実験 II	0.57	0.42	-0.42	0.45	0.63
	位相	↑↑ 0.02	↑↑ 0.36	↑↑ -0.24		
I	実験 I	-0.36	0.28	0.59	0.52	0.50
	実験 II	-0.15	0.09	0.08	0.09	0.17
	位相	↑↑ 0.79	↑↑ -0.08	↑↑ 0.32		
M	実験 I	-0.58	-0.64	-0.58	-0.71	-0.54
	実験 II	0.20	-0.44	-0.13	-0.15	-0.04
	位相	↑↑ -0.05	↑↑ 0.41	↑↑ 0.15		

表12 全作業中及各位相における色彩の使用順位

色	類型 位相 彩	E			I			M							
		S	A	B	S	A	B	S	A	B					
		C	E	E	C	E	E	C	E	E					
赤		1	5	5	7	3	4	1	1	1	6	1	1	5	1
橙		4	3	2	2	2	1	2	7	8	3	1	4	2	1
黄		5	2	4	4	1	5	4	5	4	6	5	2	4	4
緑		6	1	3	3	6	2	3	6	2	4	8	5	2	6
水		3	8	6	5	5	8	7	2	7	2	3	8	4	3
青		2	4	8	1	4	3	5	3	3	7	2	6	3	7
黒		8	7	7	6	8	7	6	3	4	5	7	7	7	7
灰		7	6	1	8	7	6	8	8	4	8	3	3	6	2

間、および本実験の各位相間の相関関係を各性格類型別に示したものである。

結果の吟味——(1) E型の幼児の作業に用いる色彩は、日常使用頻度の多い色彩を用いるか、さもなければ好きな色彩を用いるかのいずれか、さもなければ好きな色彩を用いるかのいずれかであり、その周期は短い。

(2) I型は、全体的に日常使用頻度の多い色彩を用いる。S—AとA—B位相では必ずしも使用頻度の多い色彩は用いていないが、ほとんど同種の色彩を用いている。しかしB—C位相では大きく変動し、B—E位相にかけて、使用頻度の多い色彩を多く用いるようになる。

(3) M型は、全作業中使用頻度の少ない色彩を用いている。各位相間を比較すると、A—B位相とB—C位相には相関関係がみられるが、一般には用いられる色彩の種類は変化に富んでいる。

結論

被験者の構成などに問題はあるが以上の分析から次の結論に達した。

(1) 幼児では、外罰、内罰、無罰の3類型のいずれの性格であっても、飽和に達するまでの時間は一定であって差異はみられなかった。

(2) 外罰型の幼児では、作業に用いる色彩の交換が激しく、その

交換の合間に多くの飽和行動がみられる。また、飽和行動が外面化する以前に介在時間が長くなったり、作業の結果に変化がみられるなど、種々の兆候が観察される。

(3) 内罰型の幼児では、作業中の色彩の交換が少なく、作業の続行中に規則を見出して興味をもって作業を続け、作業を続行しながら附随して生ずる行動がみられる。

(4) 無罰型の幼児では、作業中における興味の方向が不定であって、実験事態より逃避しようとする飽和行動がみられる。したがって、強制力のない自由な行動場面においては、最も飽和し易い性格かもしれない。

ようするに、幼児の無限定課題の作業場面における飽和過程には、幼児の人格的要因が大きく影響することを示唆した結果が得られた。

研究者

東京家政大学 附属みどりヶ丘幼稚園 島田 俊秀
東京家政大学 近藤 貞子
慶応病院 小児精神衛生研究所 高橋 知子

参考文献

- (1) 松村康平：課題遂行の過程よりみたる性格 昭和16、心理学研究 17 卷、p.131
- (2) 松村康平：飽和過程の一考察 昭和17—18、心理学研究、17 卷、p.48
- (3) 佐久間照：心理飽和について p.43、心理 PSUKHE: 1948 No.2
- (4) Lewin : A Dynamic Theory of Personality. 1935
- (5) 三浦 武：飽和速度の実験的研究、都立大学紀要、1953 p.65
- (6) 高橋甚三郎 堀田芳久：学習における飽きについての研究 児童心理 1948、9月号、p.37
- (7) Rasenzweig：絵画—欲求不満テスト解説書(住田・林共訳編)

欧米の幼児教育(四)

オーストリア・イタリアの幼児教育



西 本 脩

オーストリア

施設の種類

オーストリアには、公立幼稚園と私立幼稚園の異なった種類があります。ある幼稚園は半日だけ開き、ある幼稚園は両親が働いている子どものために、全日開いています。いなかには季節幼稚園があり、工業地帯には工場幼稚園があります。

子どもたちは六才になるまで、小学校へ入学を許されません。

組織・財政・管理

公立幼稚園は連邦当局(州とコミュニティ)により、私立幼

稚園は社団・教会・工場または個人によって設立され、融資されます。幼稚園を開く許可は、州当局から得なければなりません。そして、一定の条件を満たすことを必要とします。

公立はもちろん私立も、すべての幼稚園は、連邦政府の専門の婦人視学が管理しています。事情によって、財政的な援助が私立幼稚園に与えられます。

いろいろな特色

幼稚園へ通うのは、義務でなく随意です。子どもは三才になると、入園を許されます。最年少の子は必要ならば、託児所か昼間保育所に渡されます。公立幼稚園は無料であり、私立幼稚園は案内書に入園料を表示しています。

一グループ当りの、子どもの最大限の人数は四〇人ですが、実

際には三五人で、一グループの人数を三〇人に減らすかたむきがあります。

教育活動と方法

幼稚園は、自分で選んだ方法を自由に用いてもかまいません。当局が決めた教育細目は何もありません。おもに遊びによって、幼児の才能と技能を発達させようと努力します。時間や教材の使い方の基準となるような規則はありません。けれども、現職教育の課程で、教員は最良の遊戯や教材についても、最新の教育研究と心理学研究の結果によって、その仕事を組織だてる最良の方法についても、情報を提供されます。

教える言語

はじめ地方語(方言)か話しことばを使いますが、教師は子どもに、文語になるようなことばを使うことをすすめようと努めます。けれども、これを実施することは、公式の訓令で指令されてはいません。

研究の中心施設

ウィーン大学教育学研究所の児童心理学部は、幼児教育に関する諸問題(遊戯・絵本・言語教育など)を、絶えず研究しています。この部は、リンツで発行されている「われらの子ども」(Unser Kinder)という評論雑誌に、その研究成果を発表している。

ます。幼稚園教員現職教育課程の指導者がおぎなわれるのは、この部で仕事をする人びとの中からです。

経済生活・労働生活との関係

幼児教育においては、付近の住民の家庭や労働生活の要求に考慮が払われます。たとえば、両親が働いている子どものために、全日制幼稚園(食事付き)があります。いなかには、刈り入れ人夫の子どものために、五月から一〇月まで開く幼稚園があり、工業地帯には工場幼稚園があります。

家庭との協力

幼稚園教員は両親と接触し個人的相談の形式をとる接触も、教育上の問題並びに幼児教育の組織に関する問題の討論に当てられる両親の夕べの形式をとる接触も一を持つ必要があります。

医学的管理

公立幼稚園の医学的管理は、公衆衛生機関によって行なわれます。私立幼稚園は自由に医者や奉仕を得ます。

安全と輸送

おおむね幼稚園は、家庭から一〇分以上離れてはいません。そして幼児が年上の学童に付き添ってもらうことができるように、時間が決められています。ときには、幼稚園教員が子どもたちを幼稚園へ連れて行くために集める集合場所があります。いくつか

の例外的な場合に、子どもはバスか特別電車で輸送されます。

建物と設備

幼稚園を開く許可は、州当局から得なければなりません。州当局は、建物と設備について、一定の条件をさだめています。

教員の養成

幼稚園教員は三年課程の特別な学校で訓練を受けます。衰弱児（言語障害児、ろうあ児、盲児、虚弱児、教育困難児など）のための幼稚園で教えたいと思うものは、特別な試験に合格しなければなりません。

熟達証明書を持った人だけ、幼児教育にたずさわることを許されます。幼稚園教員のうちごくわずかのものは、必要な訓練を受けていません。これらの教員は競争中に雇われ、適任であることを証明してから、特例として承認され、その仕事を続けることを許されています。

前に述べたように、幼稚園教員の高級訓練のための現職教育課程があります。

教員の身分

小学校の女教員とくらべると、幼稚園教員は五年課程ではなく三年課程を取り、大学入学許可証明書ではなくて熟達証明書を手に入れます。小学校の女教師は学士号を持つものと見なされるの

に、幼稚園教員の給料水準は学士号を持たないものの水準です。

一週の勤務時間は、幼稚園教員の場合は三六時間ないし三八時間、小学校の女教師は二六時間ないし三〇時間です。

上に述べたことから、当然、幼稚園教員は小学校で教えることができないうことになり、小学校の女教師は幼稚園で働くことはできないということになります。特殊幼稚園の女教員は、ときには特殊学校の幼児学級を受け持つように求められます。このような学級は、学校教育を受けられるほど成熟段階が高くない学齡児が通います。

イ タ リ ア

施設の種類の

三才から五才の子どもを教育するために、保育学校 (Schoola Infantum)・児童センター・幼児学校すなわち幼稚園として知られている幼児教育施設があります。

組織・財政・管理

これらの幼児教育施設は、地方行政官庁・慈善団体・あるいは個人によって設立されます。国は、教員養成学校付属の幼稚園にだけ、直接関係があります。

国は、私立の幼児教育施設に対して、その要求と財源に応じ、自由に助成金を支給します。私立の施設は、また、従業員の子どものための設備に関係している大会社から、補助金を受けま

す。
公立・私立どちらにしても、予備段階の施設はすべて、子どもの教育と訓練に関係するものと見なし、文部省の管理を受けています。全く慈善的な性質の福祉施設だけは、内務省の権限内にあります。

管理と監査は、地方の指導主事および地方の学校視学官によって行なわれています。

いろいろな特色

幼児教育はいつも、義務でなく随意です。施設へはいることを許される最低年齢は、三才です。一般に地方行政官庁が管理している学校へ通うのは、無料です。私立の施設については、ふつう、裕福な家庭の子どもは保育料を払いますが、そうでない家庭の子どもは払いません。

原則として、教員ひとり当りの子どもの人数は、最小限一五人・最大限四〇人です。

教育活動と方法

教育活動についての最近の公式指令は、一九五八年六月一日

にだされており、次のとおり要約することができます。

(イ) 宗教教育——もつとも簡単な祈りの学習。カトリック教会のおもな祝祭日と儀式にちなんで、イエス・キリストの一生の間のエピソード。

(ロ) 道徳教育と公民の資格(citizenship)を得るための教育——家族・隣人・祖国に対する愛情を発達させるような、話したり読んだりする題材の説明とともに、もつとも高い理想主義的な人間の価値にみちびく倫理的な社会生活。

(ハ) 体育——からだのつり合いのとれた発達のための体操。からだの運動を与え、できるだけ野外で行なう、自由な律動的な組織立った遊戯。衛生についての、よい健全な習慣の形成。

(ニ) 知的教育——子どもを励まし、知覚のとどく範囲にあるすべてのものについて、よく考えさせるような会話。教室・庭・軽便食堂で与えられ、子どもが物物を、数量(多い、少ない、一つ、一位の数)はもちろん、その性格や性質(大きさ、色、似たところ、違うところなど)でも区別するようになるため、子どものじかの興味に直接あてはめる、實際生活における練習。関係のある動植物の生活の観察とともに、まわりの環境を発見することなど。

(ホ) 表現の訓練——表現の自由をおすすすめ、国なまりのことばを正し、最もありふれた単語の意味を明らかにするための会話。

韻文、詩、たとえ話など。好きな色を使った自由画、これは基本的な表現手段で、子どもの情緒生活や知的生活を表わすものです。模倣による学習を含む合唱、できることなら楽器で伴奏する。宗教的・道德的・社会的・愛国的思想の発達に役だつが、子どもの限られた用語による限界を越えない歌曲を選んで。

(c) 遊びと仕事——子どもの保育日は一日じゅう、遊びと仕事を適当に割り振らなければなりません。そして、各々は、子どもの性格を形成し、強くするために、また同時に、子どもの社交性のセンスや仕事の愛好心を発達させるために役だつべきです。

用いられる方法は、おもにアガッチ姉妹 (Agazzi sisters) ・フリーベル (Froebel) ・モンテッソリ (Montessori) の方法です。使う教材については、べつに行政法のものできだめられてはいませんが、採用された方法によって決まります。

読み方・書き方および算数の教授は、禁止されています。

時間割

保育時間は、その地方の住民の要求によつてさまざまです。子どもたちは、だいたい午前九時から午後四時三十分まで、保育を受けています。

研究の中心施設

ブレッシア (Brescia) にある国立保育学校教育センターは、幼

児教育の諸問題を扱っています。また、法律・行政・教育・社会などの方面で、幼児教育に関係するいろいろな国立と地方の組織があります。

経済生活・労働生活との関係

たいいていの場合、特殊な地方の要求に応じて開かれた保育学校は、当然その住民の要求を考えに入れ、家庭生活の要求と働く婦人の欲求とに、特別な注意を払います。

家庭との協力

このような協力は、親と教師との間の直接の接触によつてなしとげられます。それはまた、社会福祉事業家が仕事にたずさわっているところでは、その活動によつて、また、国立家庭学校関係教育センターのカウンセラーがする仕事によつて、特に P T A (親と教師の連合) の結成を勧めることで、うながされます。

医学的管理

医学的な援助は大規模に組織され、予防接種・治療的処置・海浜またはいなかにおけるキャンプの指定を含んでいます。保育学校では、貧しい家庭の子どもには食事は無料ですが、そうでない家庭の子どもは少額の代金を払います。学校を助けるために作られたクラブは、無料の医薬を用意し、からだ弱い子や病気にかかっている子どもに、必要な治療法を提供します。

安全と輸送

保育料を払う私立学校の大半は、子どもたちを家庭へ迎えに行き、ふたたび送りとどける準備をしています。地方自治体当局が管理している学校では、距離によって必要な場合に、このような準備をします。

建物と設備

保育学校はほとんどすべて、小学校に付属した建物の中におさまられています。学校の建物のたて方と衛生設備は、ともに規則の種類です。

教員の養成

保育学校の教員は、予備段階教育熟達証明書を持っていないければならず、この証明書は教員養成学校の三年課程を終えたのちに得られます。この課程は、次にかかげるものを含んでいます。すなわち、イタリア語とイタリア文学、歴史と地理、教育学、数学、自然科学、造型と絵画、衛生と育児、宗教、音楽と唱歌です。学生は、教員養成学校付属の実験保育クラスで、一年間の教育実習を行います。教員養成学校へ入学するためには、中学校を少なくとも七点（十点満点）の点数で卒業するか、または、志願者が三年間小学校の免許状を持たなければならぬ条件で、入学試験に合格するか、どちらかが必要です。私立の学校で仕事に

たずさわる人びとや、熟達証明書の試験を受けたい人びとは、二才になつていなければならぬし、上級中学校の卒業証明書をもち、その受け持ちの学校視学官が証明した一年間の教育実習を満足に仕上げなければなりません。

教員の身分

幼児教育施設の教員に要求される訓練は、小学校教員のものと同じではありません。小学校の教師は、教員養成大学 (Scuola Magistrale) で熟達証明書を得ます。その大学は、三年の下級課程と四年の上級課程をもっています。一方、保育学校の教員は三年の中学校に通い、それから三か年の教員養成学校 (scuola magistrale) へ通います。

保育学校の教員は、もし規則どおりの必要な資格を持っていれば、小学校教育にたずさわることもできます。

幼児教育の発展上の困難点

幼児教育の発展に関係がある、もっとも大切なさしせまつた問題は、(1) 幼児教育を義務化できるかどうかの見こみ、(2) すべての学区に保育学校をもうける必要性、(3) 教員の法律上、経済上の身分をはっきりさせること、(4) 予備段階の学校の教員を養成する学校を改革すること、(5) これらの学校の校長と視学官を養成すること、に関係をもっています。(大阪樟蔭女子大学)

日本私立幼稚園連合会編 海外幼児教育資料

料 チャイルド本社 昭和四十年

この書物は、最近の海外の幼児教育の動向を知るのに便利である。海外の資料を一書に集めたものは、他に類書がない。最初に、世界の主要各国の就学前教育制度概要が記され、次いで、アメリカ、イギリス、西ドイツ・オーストリア、フランス、ソビエト連邦、ルーマニアの各国で発行されている幼児教育関係の定期刊行物の中から、何編かずつ抜粋して、翻訳紹介されている。アメリカの部では、現代心理学を基礎とした幼児教育論が紹介され、また、モンテソリ・システムの評、宗教教育、愛国心などについての論説がある。西ドイツ・オーストリア、フランスなどの欧州諸国の部では、思考、数え方、読み方などの知的教育に関する論説が多くとりあげられているのは、その実態を反映するものである。ソ連・ルーマニアの部では、ソ連の教育論が幼児教育にどのような形であらわれているかを見るのに便利である。世界各国の幼児教育に対する考え方を参考に参考になり、その編集の労は高く評価してよい。全体として、各国の実態を反映していると思う

が、数多い海外論説の中からどのようなようにして選択されたものであるのか明らかでないのは残念である。私立幼稚園協会では、このほか、幼児教育年報を最近出版している。

YOUNG CHILDREN National Association
for the Education of young Children 104
East 25th Street, New York, N. Y. 10010

「幼児」と題するこの定期刊行物は、以前は、「The Journal of Narsery Education」と称して、二十年前より刊行され、長い間謄写刷の書物であったが、最近本印刷となって立派な体裁をととのえるようになった。米国内で出版されている数少ない幼児教育関係の専門書の一つである。よく心理学の専門的知識を消化して、幼児の教育に結びつけようという努力が見られる。最近の目次から拾ってみると、「おとなの社会的強化作用の幼児に及ぼす影響」「ナーリースクールの設備」「ナーリースクールの工作」「積木の多目的性」「科学と幼児」など、理論的なものから実際的なものまでわたっている。

* * *
わが国の幼児教育を、実際的にも、理論的にも高めてゆく努力をしたいと願う。

幼児の教育 第六十五巻 第二号

二月号 © 定価六〇円

昭和四十一年一月二十五日 印刷

昭和四十一年二月 一日 発行

東京都文京区大塚町三五

お茶の水女子大学付属幼稚園内

編集兼 津 守 真
発行者

東京都文京区大塚町三五

お茶の水女子大学付属幼稚園内

発行所 日本幼稚園協会

東京都板橋区志村町五

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

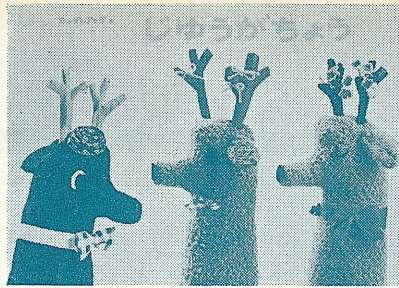
振替口座東京一九六四〇番

◎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。

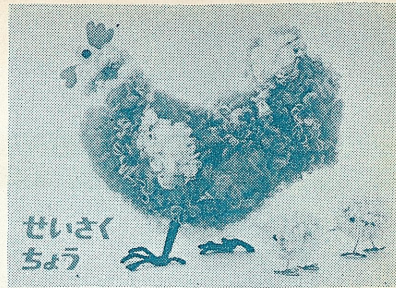
41年度 新学期用品のご案内

株式会社

フレールベル館



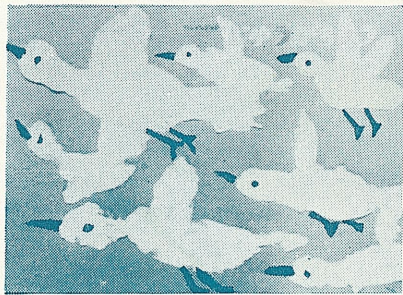
自由画帳 (特1)



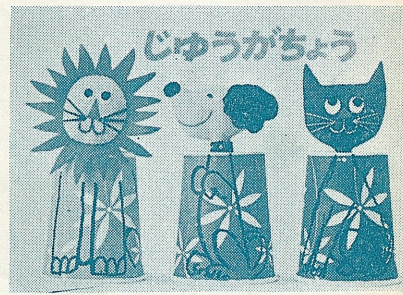
せいさく帳 (特1)

新しいアイデアが生んだ

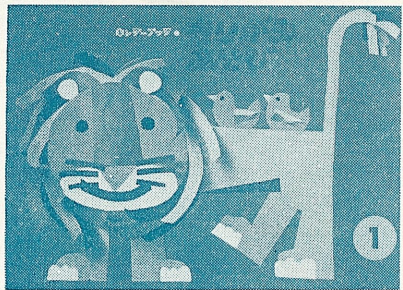
たのしいワークのかずかず!!



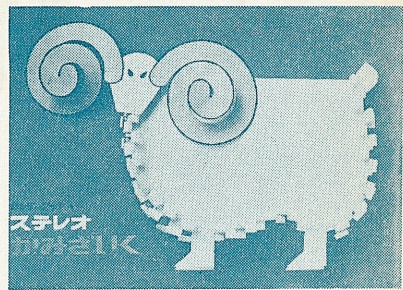
自由画帳 (A5)



自由画帳 (A6)



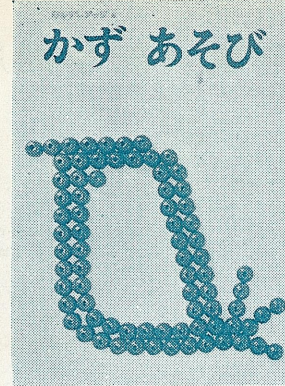
まりがみあそび (1)



ステレオかみざいく



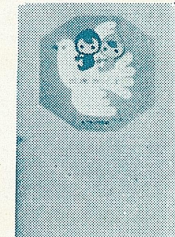
ことばあそび



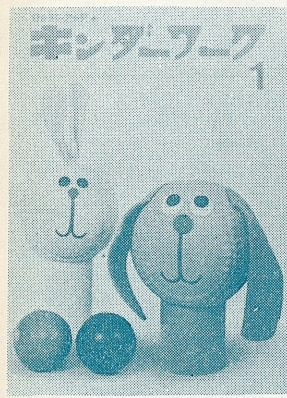
かずあそび



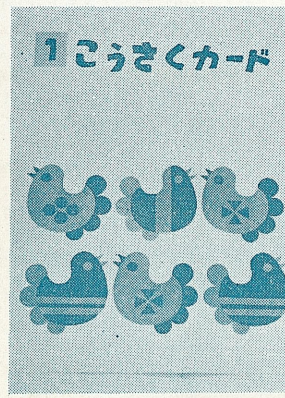
出席カード (特)



出席カード (並)



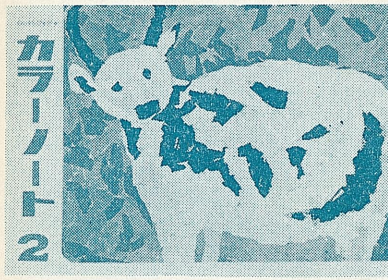
キンダーワーク (1)



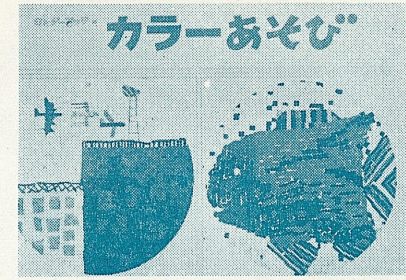
こうさくカード (1)



園のたより



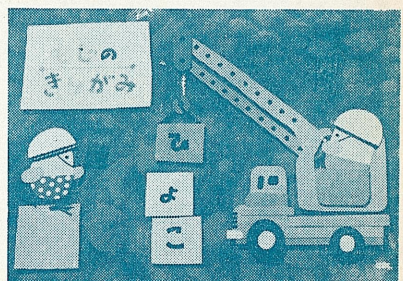
カラーノート (2)



カラーあそび



かずのまりがみ



もじのまりがみ



おりがみあそび (1)



おりがみあそび (2)

41年度 新学期用品

	納入価格		納入価格
出席カード(特)	80円	まんてんくれよん(10色)	60円
出席カード(特)用貼紙	250円	折り紙(大)	50円
出席カード(並)	55円	折り紙(特大)	80円
出席ゴム印(木箱)	400円	まるい折り紙(A)	50円
出席ゴム印(紙箱)	350円	まるい折り紙(B)	50円
出席カード(並)用貼紙	250円	まるい折り紙(C)	50円
園のたより	35円	まるい折り紙(D)	50円
つうえんブック	30円	お道具箱(紙製・特)	60円
自由画帳(特A)ラセン	100円	お道具箱(紙製・並)	50円
自由画帳(特1)ラセン	70円	お道具箱(木製)	100円
自由画帳(特2)クロス	70円	はさみ(大)	70円
自由画帳(A1)ラセン	55円	はさみ(小)	50円
自由画帳(A2)クロス	55円	ボール切りはさみ	65円
自由画帳(A3)リボン	55円	キンダーねんど(大)	50円
自由画帳(A4)クロス	50円	キンダーねんど(小)	25円
自由画帳(A5)ラセン	55円	キンダーねんど板	60円
自由画帳(A6)リボン	55円	キンダーねんどケース	70円
自由画帳(B1)リボン	40円	組別名札(紙製)	4円
自由画帳(B2)クロス	40円	組別名札(プラスチック製・特)	20円
せいさく帳(特A)ラセン	120円	組別名札(プラスチック製・並)	10円
せいさく帳(特B)ラセン	120円	びんくま(給食)カップ	70円
せいさく帳(特1)ラセン	75円	びんくま(給食)プレート(小皿)	70円
せいさく帳(特2)リボン	75円	びんくま(給食)プレート(大皿)	110円
せいさく帳(A1)ラセン	65円	びんくま(給食)ランチプレート	280円
せいさく帳(A2)リボン	65円	キンダーバッグ(赤・青・黄の3色)	400円
カラーノート(1)	60円	キンダークッション(赤・青の2色)	300円
カラーノート(2)	60円	キンダーチェアー(A)年少用	700円
カラーあそび	70円	キンダーチェアー(B)年長用	700円
きりがみあそび(1)	65円	キンダーデスク	6,500円
きりがみあそび(2)	65円	保育証書(大A1)タテガキ	9円
かずのきりがみ	80円	保育証書(大B1)ヨコガキ	9円
もじのきりがみ	80円	保育証書(大A2)タテガキ	9円
ステレオかみざいく	65円	保育証書(小)タテガキ	6円
おりがみあそび(1)	65円	修了証書(大A)タテガキ	9円
おりがみあそび(2)	65円	修了証書(大B)ヨコガキ	9円
楽しいお仕事(カード1)	60円	賞状用紙(大)	8円
楽しいお仕事(カード2)	60円	賞状用紙(小)	5円
あたらしい工作(1)	60円	証書用ビニール筒(青・赤の2色)	60円
あたらしい工作(2)	60円	幼児指導要録	5円
工作カード(1)	80円	幼児指導要録抄本	5円
工作カード(2)	80円	幼児指導要録補助簿	5円
キンダーワーク(1)	65円	幼児健康診断票	3円50銭
キンダーワーク(2)	65円	出席簿(A)	2円50銭
ことばあそび	75円	出席簿(B)	2円50銭
かずあそび	75円	園日誌(幼稚園用)	2円50銭
あそびとちえ	100円	園日誌(保育園用)	2円50銭
たのしいせいさく	100円	保育日誌(乳・幼児用)	2円50銭
まんてんばすてら(20色)	120円	修了台帳(A)	2円50銭
まんてんばすてら(16色)	90円	修了台帳(B)	2円50銭
まんてんばすてら(12色)	70円	家庭状況調査表	5円
まんてんくれよん(20色)	120円	児童票	8円
まんてんくれよん(16色)	90円	縦込表紙(大)	90円
まんてんくれよん(12色)	70円	縦込表紙(小)	60円

このほか新学期に必要なものを各種とり揃えてあります。カタログご覧の上どうぞ多数ご利用ください。

株式会社 **フレール館** 本社・東京都千代田区神田小川町3の1

●ことしも フレーベル館の新学期用品を



幼児のための
紙芝居です



● '65年度幼児テキスト紙芝居全集第11回配本中

年少向

ぴんきーのスケートがっこう

¥380 画・森国トキヒコ

年長向

てぶくろ買いに

¥380 画・北野万平

名作12集

アマンジャクとこどもたち

¥500 画・野々口重

東京都渋谷区千駄ヶ谷5-17〔振替東京〕株式会社 教育更劇
TEL (341)3400・3227・1458〔29855〕会社

フレーベル館の

現代幼児教育研究会

*新しい形の幼児教育講習会です



2月(小倉)例会のご案内

日時 2月20日(日) 9時30分~16時
会場 北九州市小倉区 市民会館

内容 午前-全体講座 午後-分科会
講師 秋田美子先生 小林純一先生
藤田妙子先生 山内昭道先生
会費 200円(資料代ほかを含む)

詳細は、フレーベル館本社、または福岡保育館へお問い合わせください。

株式会社 フレーベル館

空間が生かされる画期的な積木



新製品

キングダム 枠積木

積木に新しい要素をとりいれました。

キングダム枠積木は、これまでの箱積木を枠形にしたものです。空間が生かされるので、新しい効果が加わり、感覚的にも構成的にも遊びが広い分野に発展します。

木製の素朴であたたかみのある感じを強調して精巧なホゾ組みに強力な接着をしてありますから非常に丈夫です。大きさは、一辺の長さを10cmと20cmとし極めて単純に整理してあります。……………定価 1組(三角柱10個・立方体10個・直方体20個) 8,000円

実用新案・意匠登録出願中

教具研究会推選



フレーベル館