

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第六十四卷

第九号



9

日本幼稚園協会



身近な運動遊具を色でたのしく

6つの色をつけた 輪・円塔・ボール

♥色は子どもたちにとって興味深いものですが、ごく身近で単純な運動遊具も、この美しい色によって一層遊びがたのしくなります。

♥例えば、輪とか、ボールとか、円塔のように素朴な運動遊具は、それだけでも、子どもたちは自分で遊びを考え、発展させていきますが、これらの遊具が統一的に着色されていると、それぞれの遊具が併用できたり、また併用する新しい意味も生まれてきます。

♥フレーベル館では、輪と、ボールと、円塔に6つの色を統一して着色しました。色は、子どもにとって身近な黄・赤・青・桃・緑・白を選びました。これで子どもたちの遊びは、きっとたのしくなるでしょう。

♥キンダーカラーフープは、大（直径60cm）1組1,500円・中（直径40cm）1組1,200円・小（直径20cm）800円。キンダーバスボールは、1組2,800円。キンダー6色円塔は、1組3,500円。いずれも美しい樹脂製。

東京都千代田区神田小川町3の1



フレーベル館

幼児の教育 目次

——第六十四卷 九月号——

表紙 水沢 決

權威主義的か民主主義的か……………多田鉄雄(2)

幼児教育の十大原理(三)……………鼻地三郎(7)

非社会的行動を示す子ども精神医学……………平井信義(13)

幼児の道德観念について……………驚頭明美(21)

予期しないできごとに対する子どもの態度とその指導……………清水エミ子(26)

幼児教育における絵画の評価と指導……………山本道子(37)

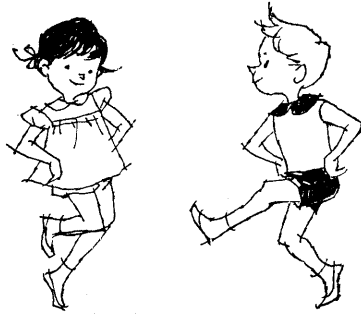
幼児の好きな歌……………清水美代子(45)

教育の構造化の基礎(三)

乳幼児教育を中心にして……………平岡 節(52)

☆欧米の幼児教育(二)

西ドイツの幼児教育……………西本 脩(59)



権威主義的か民主主義的か

多 田 鉄 雄

非行青少年問題の研究は、人間の性格が三才頃までに定まるといふ説を裏書きするように、その遠い素因が幼少期にあることを明らかにしている。

たまたま、幼稚園教育要領の内容について「父母や先生などにいわれたことをすなわおにきく」「人に親切にし、親切にされたら礼をいう」「人に迷惑をかけたらすなわおにあやまり、人のあやまちを許すことができる」といったような内容ないし目標は、それ自体当然のことであるが、これらをどのように躡けて行くのか、その奥にあるべき指導の根本原理はどんなものであるべきかなど考えていた時、ドイツで求めた治療教育学双書で教師・両親向けに書かれた数十冊の中、表題の小冊子が、その疑問にかかわっている点に興味を持ったので、ここに紹介して見よう。

「現今の教育は何かしつくりしていない。そのことを誰が知

っており、その理由も私たちは知っている。人びとは危機と呼び、私たち教師も現今の教育が落ち込んでいる危機を口にする。一体なんで私たちの教育はしつくりしていないのであるうか。

それは二つの異なった教育観・見解が敵対的に対立しているからである。即ち新しい教育観と旧いそれと。旧い教育観をここで権威主義的と呼び、新しいそれを民主主義的な教育観と名づけよう。さてこれはこの二つの異なった見解を標語的に簡単化し、一面化したものである。しかもはっきりいえることは、以上のことが現在では極めて重大事であるということである。

ところがこの二つの見解はいろいろの人間の間で相対立しているだけでなく、この二つの異なった教育観・見解が私たち一人ひとりの自分の胸の中でも相対立しているのである。現今の教育の危機とは、とりもなおさず、私たちがある場合には権威主義的に

教育するかと思えば、ある場合には民主的に教育したりするということである。より正確にいい直せば、私たちはもはや權威主義的に徹して教育することをあえてするでもなく、他面では民主的な教育方法を一部分で曲解しており、一部分をまだ自己のものにしていない点に、この危機が生まれている。

母親が教師の許を訪ねてきて『うちの息子は家ではもう手がつけられません。平手打ちを食わせても平気です。どうぞ先生が存分に躰けて下さい』という。教師はこの勇氣づけられる言葉に何ら魅力も感じないで『しかし子どもに礼節や従順を躰けるのは両親の役目です』と答える。そこで母親は嘆息し、考える。『これではいつになってもいいあらそいから抜けでることはできない。それに現在はどうもこの家庭でも、そんなに嚴格にはしなくなっているのだし、昔はこんなではなかった』と。

現今の教育の実情はまさに右の通りである。強制と嚴格とで絶對的に押し通すことができた旧い命令的權威主義を、現今ではほとんど誰も自分の子どもに対してあえて適用しようとはしない。その反面に『民主的な權威主義』と眺めるべきだろうが、訓育・秩序・従順を、その方針で到達できるはずであるのに、これも察するに、まだ誰も確實に自己のものにしていない。まだ自明のことになっていない。まだ新しい教育慣習になっていないのである」

次に新しい教育観に関して、その本質を各方面から論じているのであるが、それはここでは述べきれぬので、その教育実践の面を取り上げよう。ここで指導の十六原則として次のように述べている。

「1、自分が權威主義的な教育方法にか、民主的教育方法に傾いているかをみきわめること。

2、いちじるしく權威主義的な教育においては、權威主義的な人間を作り上げる。すなわち支配者の人間、隷屬者の人間、暴徒の人間を作り上げることをわきまえて、いましめること。

3、就中、自分の子どもに対して誤まった權威を押しつけぬこと。子どもは成長すればするほど、見せかけのコケオドシを看破する。

4、子どもらに対する權威は、子どもらの成長に応じて変化して行くものである。最初はすべての大人が子どもに対して權威を持つている。それから次第に、私たちが必要とする規律を、私たちがまた守らねばならぬことを示してかからねばならぬ。更にならぬ。子どもらには、愛情が權威を必要としており、また權威を承認するものであるという、独特な關係、打ちとけ合う關係を理解するに至るのである。

5、自分たちの子どもの自尊心を傷つけないこと。反抗を押し砕くことは危険である。あくまで親切に、あるべき本来の自分

立ち還らせることの方が、良策である。

6、効果的な民主的教育手段はそれをいろいろに学び取って行かねばならぬことを知るべきである。まだ理性の備わらぬ子どもを、強制的に屈服させることは、子どもに当然起こる問題の中で、子どもを正しく導き、教化して行くことより、はるかに簡単なことである。

7、民主的な教育は権威主義的教育手段を解体するところに、そして相互の尊敬と愛情に基づいて、自由意志的な責任感を築き上げて行くところに、その本質がある。子どもも青少年も、普通には私たちがかれらに対して鄭重であれば、かれらも私たちに対して鄭重であるものである。

8、民主的な処置のルールで解決できることは、すべて民主的な方法で解決すること。子どもたちの責任の領域をつねに拡大するようにとめること。

子どもが自分で決定できることは、自分で決定させること。(それが困難な場合にはもちろん助言のもとで)

9、子どもに対し制止・抑制が必要である場合に、その制止を単純に外部から加えないこと。むしろできるかぎり子どもらの行動の節度・限界を子ども自身で発見させ、理解させること。

10、民主的な教育の秘訣は、協同で決定し、協同で責任をとることを、しかもそれを適切な時期に行なうことである。真の民主

的な国家が実現されるべきものであるならば、私たちは、このような国家での生活のルールを子どもたちに早期から培って行かなければならない」

以下は例えば「誤まった権威を押しつけるな」などの標語のもとで、二、三ずつ実例をあげて説明しているのであるが、幼児期を取り扱った実例のものだけを、その標語の下で書き記すことにする。

○各々の年令段階に応じて少しずつ異った権威がある。

その若い母親は三才になるハンスの取り扱いでとても途方に暮れています。彼は反抗するし、母親がしたいと思うことを、しばしば、したがりません。母親もまたそれに強引に立ち向かうことがよくできません。友だちと二人が親類の家を訪ねた時、帰りみちでハンスは道の上に寝ころんでしまつて「もう立っているのも嫌だ。家へ歩いて行くのも嫌だ」というのです。そこに道路を取り、締るおじさんがやってきて、一言も口をきかずに背中にハンスをおぶつて家まで連れて行きました。それ以来ハンスはいやだと思つても悪い顔をしなくなりました。ハンスは目に見えて明るい子になりました。彼の問題性は解決されたのです。

幼児に対しては児童に対すると異なつた権威があり、児童に対しては青少年に対すると異なつた権威がある。スイスの心理学者ピアージュはこの問題を探究したが、次のように述べている。た

たとえば子どもらにとって、なぜ競技のルールが無条件に適用するかというと、六、七才までは、大人がそのルールを定め、承認したからであり、八、九才以上になると、ルールを守らなければ共同で競技することが不可能だからであり、十三、四才以上になると、ルールを守ることによって、相互が尊敬し合う土台の上で、平和的に協力することができるからであり、ここに至って道義的な協同体および公正な正義の本質への洞察が始まる。ここではルールが無条件に妥当するといふのでなく、ルールを超えて、相手を受容する強い寛容と愛情を体得した公明な考量が存在しているのである。一言にしていえば、成人という権威の次に、正義（ルールと相互認識）の権威がつづき、それにつづいて、またそれとともに次第に、愛情の権威が生まれてくるのである。

○子どもの攻撃性を心配するな

三、四才児は、しかしまた八、九才児さえも破壊衝動に取りつかれていることがあると、両親たちはいう。八、九才児にあってはまたしばしば動物に対する虐待衝動となって現われる。しかし子どもは破壊また虐待本能を持っているのではない、ここで重要なことは、探究し、分解し、実験したい欲求が誤まって道をそれているということである。幼児のうちですでに、事物をただ事物のために探究したいとする研究者がひそんでいる。この衝動はあるいは破壊的行動をもたらずかも知れぬが、これを建設的な軌道

へ導くことは困難ではない。この衝動力を生産的に用いることだが、教育的な助力となるわけで、単なる権威主義的な抑制とか禁止とか処罰などは役に立たぬのみか、子どもをしていたずらに無軌道な逃げ道を探させるにまかせるだけである。

ヨルクはあらゆる引き出しを引っ張りだし、すべてのテーブル掛けを引きはがし、すべての鍵を取りだして、錠穴へ差し込んでしまう。これはヨルクは、玩具、それも分解したり、重ねたり、投げたり、押ししたり、ころがしたり、たたいたりしてもよいような玩具を与えられるべき時期だということです。

○自尊心をせこなうな、むしろ深めよ

三才児のゲルハルトに対し、彼がよい子でない時に、平手打ちを食わせるのは母親ではなく、いつも父親です。この場合の父親の顔が非常に厳しいので、彼は母親のもとへ駆け込んで、母親の膝に顔を埋めて泣くのです。そして母親の膝もとでゲルハルトは慰められ、勇気を取り戻します。ある時、彼が平手打ちを食った時、たまたま母親が居合わせませんでした。彼はむなしく母親の姿を見まわし探していましたが、ついに彼は父親のもとに走り込んで、父親の膝に顔を埋めるのでした。

この三才児は以上のことによって、この小さな心が必要としているものが何かを、自らうち明けたわけである。彼の行動は賢明な教育慣習を持つあるアメリカ・インディアン族を想起させる。

彼らの間では処罰は原則として叔父（母親の兄弟）が遂行する。

それ故いつでも子どもや青少年は、両親のもとへ逃げ帰ることができた。その両親はもとより、一方で処罰の不可欠なことに全的に賛同して叔父に処罰をさせるのだが、同時にそのあとで子どもたちを慰めて、勇気を取り戻させることができる。

どんな権威主義的な方法であっても、子どもが自己信頼・自尊心を失うような横道に子どもを追いやってはならない。私たちは前もって、いかなる教育手段が、相互の尊敬・信頼を再びうちたてうるかを熟考しておかねばならない。

○子どもが自分の力で自己抑制できるようにし、自己責任の領域を不断に拡大させること

生後十五か月のヘルムートは、あ、ん、よを試みるたびに、短い距離を歩くとすぐ床上に転んでしまい、そのたびに悲鳴をあげ、そのたびに母親は飛んできて、抱き起こすのです。

この母親の処置は誤っている。子どもから余りに多くを取り上げすぎている。といって全く子どもを放置しておくのも誤りであろう。「さあ、自分で立ってごらん。私も今すぐそこへ行きませうから」と、これによって母親は子どもとの間に言葉での愛情の結びつきを確立することができる。しかし同時に子どもの心に、自助・自己責任を刺激する激励を、この場合には自分の力で再び立ち上がろうとする自然的な衝動を刺激する激励を与えねばならな

い。

○責任を分担して持つこと

責任を共同で持つことへの教育はしばしば誤解されている。そして子ども、児童、生徒、学生に責任を転嫁してしまふのである。アメリカでは多くの女教師はその日の授業を始めるにあたって、「さあ、あなた、今日はこれから何をしようと思いか」の間を以てする。これが私たちのドイツでは、教師が、子どもらは何をなさうとするか、を子どもらに一任してしまつていのように誤解されている。これは重大な誤解である。すぐれたアメリカの女教師は「私、た、ち、み、ん、なはこれから何をしようと思ひますか」と問う。実は彼女はすでにはっきりした一つの計画を持っている。しかし彼女が第一に、最初に教育しようとすることは、協同して計画を作ることである。彼女のねらいは午前中には共同の学習にひとしく参加する意欲を生ませるように指導し、午後は各人をして配分された学習に参加し、その学習の成功に責任を持たせることにある。しかし、これは子どもたちに責任を転嫁することとは全くちがう。彼女は教育的に、責任の分担、努力の分担、イニシアチブの分担をめざしているのだが、それには子どもに対して、元気づけが必要であり、なんらかの提議が、また刺激が、助力が、支持が必要である。それが「私たちみんなはこれから何をしようと思ひますか」の質問から始まるのである。

幼児教育の十大原理(三)



昇 地 三 郎

第七 変化の原理

われわれは児童中心の教育を行なっていると考へてはいるが、実際は教師中心の教育となつてゐる場合が少なくない。たとえば、子どもたちを腰掛けさせて教師の方を向き、お話を聞くと云ふことをしている時、腰掛けから離れてゆく児童をとにかく離れぬようにと、つけを行なつてゐる。そうした児童は、お話を聞かないということよりも腰掛けていなければならぬという方が苦痛なのである。少なくとも後者の苦痛だけでも解除すれば学習へ少しも近づいて行くことができることになる。

子どもたちは発達のみにても注意の持続時間は短く、いわば注意散漫である。この注意散漫を防止して、注意を持続させようとして、いろいろと苦心し対策を考え、子どもの名前を呼んで注意したりする。この場合、子どもにとって注意散漫である自分がいけない

という意識を持たせることが最も忌むべきことである。子どもの注意の変化に応じて周囲のものを變化させるのである。そうすると子どもは注意散漫ではなく、注意そのものは持続しているのであるが、その対象が變つたということになる。この時大切なことは児童そのものに自発性があるということである。

變化の具体的方法としては、環境的變化即ち空間的變化と時間的變化がある。環境的變化としては、いつも教室ばかりにいないで、教室から運動場へでたり、砂場にうずくまったり、藤棚などの木蔭に腰掛けをもつて行つたり、講堂へ行つたり、いろいろと場所を變えてみる。教室の裝飾は季節により變え、掲示物などは常に変えてみる。教室の裝飾は季節により變え、掲示物などは常に変えてみる。教室の裝飾は季節により變え、掲示物などは常に変えてみる。教室の裝飾は季節により變え、掲示物などは常に変えてみる。

時間的變化としては、リズムミカルな進め方をし、きめられた時間割通りに必ずしもこだわらないで心理的時間に従つて行なうことが

考えられる。時間のはじめにピアノに合わせて歌ってから授業を開始するのも一つの方法である。児童の態度の変化としては、机について腰掛けにすわっているばかりでなく、立つ、すわる、腰掛けの上に立つ、後向きに立つなど、姿勢の変化、服装の変化、グループの組替え、当番の組替え、靴の並べ方の変化など、いろいろのやり方がある。

学校行事としての誕生会、遠足、運動会、学芸会、見学、旅行などは生活の変化として、子どもたちにとって大きな意味を持っているものである。子どもたちは遠足や学芸会などの前夜は寝つかれないほどの喜びと興奮を覚えるものであり、大人になってさえも記憶が失われないほどである。ただ遠足に行くということだけでなく、遠足に行く前もいろいろと子どもたちの教育に効果的指導をなすべきよい時期なのである。

変化原則によると、同じことでも別個のものとして感じられ、興味がわいてくるものである。たとえば数を数える時に、丸石を何回も数えさせると、すぐにあきる子どもも、転がって落ちる球を数えさせ、次にはカードを数え次は並んだ人間を数えさせるように、対象物に変化を与えると、子どもたちは別個のもののように感じられ、興味は継続するばかりでなく、新しい興味さえ生じてくるのである。同じ形ものを反復すると、あきてしまうがこのように形を変えると、常に初回であるという興味によって指導を容易ならしめることができる。同じものの繰り返しではなく、変ったものの繰り返し

しであれば、それはすでに繰り返しではなくなるのである。

子どもの心は常に成長発展しつづつあるもので、少しも停滞しているものではない。成長発展するということは、常に変化しているということである。この子どもの心理的变化に従って、教師の指導法に変化を持たすべきである。巧みな指導を分析してみると子どもの心理的变化に応じて指導法の変化を行なっている。学習指導中に児童に厭な感情が起こった場合には、変化させることである。教師の權威をもって子どもを無理に引っ張って行こうとしてはならない。子どもを馬のたとえのように押さえつけて、無理矢理に水を吞ませるような愚をあえてしてはならない。教師は子どもの欲求を洞察し、その欲求に応じ、その欲求の方向づけをなすべきである。種々子どもに変化を与えることは、子どもたちの心的適応のテストにもなる。いかなるものに興味を持ち、いかなる状態の時に倦怠を早く感ずるかを知ることでもできる。特に幼児教育においては変化の原理は重要な原理である。

第八 集中の原理

注意散漫だと思っていた子どもが、案外にある一つことに熱心になることがある。注意の集中力はあるのであるが、その対象の誘意性の乏しいために散漫になっていたのである。児童に興味があり注意の集中ができると見たら、そのことにエネルギーを集中し、また時間的にも継続させるのである。

たとえば絵を描くことに興味があれば絵を描くことに集中し、粘土に興味をもてば粘土に集中する。時間も鐘が鳴ったからという物理的な時間の範疇によらないで、心理的時間により休憩時間でもかまわず継続するのである。中途半端で止めたり、止めさせたりしない。ある目標に向かったら、それにまっしぐらに進んでゆく。考えてみれば四十五分授業をして、十五分休憩するということは、全く便宜主義的なものであり、厳守しなければならぬという性質のものではない。子どもたちの欲求が認められれば、六十分でも七十分でも継続してよいわけである。その反対に三十分や四十分でやめなければならぬ時もあるはずである。時間は大体の目安であり、これにしばられてはあまりに形式的であると言わねばならない。

遊戯とか音楽とか、手技とかの指導の時に、そのことに注意とエネルギーを集中し全力を傾注できる子どもを育てなければならぬ。一つのことにまっしぐらに進んでゆく、その態度が重要な教育の目標の一つである。

特に少しでも障害のある子どもは一つのことを終りまで完成した経験を殆んど持っていない。極く簡単な折り紙にしても、絵画にしても、たとえ自分の意欲をもって始めても、自分の思う通りにできないので中止してしまう。あるいは思うようにできないからといって、はじめから教師や親に助力を求めて自分はそばで見ているということになる。自分でやりかけても思うようにならないと、かんしゃくを起こして破ったり、くずしたり、泣きだしたりしてしまう。

容易な事物については、次第に完成に近づきつつある時に、ふと自己不安が生じて、この位ので失敗するのではあるまいかという不安症状がでてきて、折角ででき上りかけていたものが、この不安によって障害されるということもある。こうした現象は注意の集中が充分にできていないことに原因するものである。児童の注意散漫という行動も同様である。児童の興味が湧いてくると、注意集中も持続もできてくる。たとえば子どもの作ったものの結果は思わしくないものであっても、子どもは完成の喜びを感じ、成就の欲求を満足させることができるのである。

あることを完成するということは、人間の基本的欲求として存在するものである。この基本的欲求を満足させるためには、この集中の原理は重要な位置を占めるものである。

第九 共在の原理

共在とは教師と児童とが一緒にいるということである。休憩時間などに教師が職員室に行き、子どもだけになると、弱者はいじめられたり、喧嘩がはじまったり、悪口をいったり、いやがらせをしたりして、子どもたちはその間に不安を感じるようになる。幼稚園に行くことを厭がる子どもについてみると、朝登園の途中、または早く行って朝礼が始まるまでの時間にいじめられるからである。教師は子どもと同じ空間に、また同じ心理圏にいるようにしなければならぬ。そうすれば子どもたちは不安から救われることになる。

児童と共に遊び、共に話し、共に笑う教師でなければならぬ。多くの児童の中には、孤立的な子ども、恐怖感を持っている子ども、あるいは不安状態におかれている子どももいる。こうした子どもも教師に近づこうとする欲求はあり、教師に認めてもらおうという欲求はあるが、それらを自己表示することができないでいる。こうした子どもにも教師が言葉をかけてやり、遊んでやると、その子どもたちも自己活動を起こしてくる。教師が子どもの水準まで下ってくる、子どもたちは別人のように自己発現をしてくるようになる。

教科的なもので少し遅れている子どもは、その時には身動きできないほどの圧迫を感じているが、遊び時間や放課後の時間になると、またそうした能力の差の見える枠につながる友人のいない、即ち抑圧のない場においては自己解放を行なうことができる。

ただ注意しなければならないことは、こうした場合に教師に甘えて、独占しようとしたり、注意を自分の方にのみひきつけようとするところがある。こうした現象は教師の愛を得ようとする自然的行動であって、自己解放するために必要なことである。けれども他の児童の嫉妬をかったり、排斥を受けるようなことを生ぜしめてはいけないので、この点全体の立場を見透し、教師は中立的態度をとりながら、親切にしてやり、愛情の充足をしてやるようにしなければならぬ。

教師は児童と共にいて児童をよく知らなくてはならない。児童もまた教師をよく知らねばならぬ。愛は知ることから芽生えてくるも

のである。教師は常に子どもと遊び共に話し、共に歌っていると子どもに対して偏見を抱いた見方をするようなことは無くなる。従来教師は子どもの行動を社会的価値の立場からながめ過ぎたきらいがある。おとなしい子どもとは不活動の子どもの意味ではない。子どもは不活動の子どものほど陶冶性が少なく指導も困難である。子どもは活動的でなければならぬ。子どもの真の要求、生活状況、子どもの態度などを充分見てこれを理解すべきである。そのためには教師は常に子どもと離れていてはならない。

愛は接近によって生ずる。児童愛は児童と共存することによって生じ成長してゆくものである。子どもと離れざる教育、子どもを忘れざる教育でなければならぬ。

古米塾教育が非常な教育効果をあげたことは歴史に明らかである。それは師弟が寝食を共にしたことによるものであると考えられる。教師と児童は一緒にいるだけでも安定感を与えるものであるが、さらに積極的に話し合い、冗談を言い、笑い合うことが大切である。

笑いということは人間関係における親和度を示すものである。お互いの心の交流が行なわれると笑いという表情になって現われてくる。先生の笑顔は子どもの心の扉を開いてくれる力をもっている。笑いによって情緒不安のからを打破することができる。教師は「先ず笑顔」で子どもに接すると、子どもの情意は安定し、その安定の基盤に立って、諸種の受容や理解が行なわれ、そして子どもの自己

活動ができてくるのである。

教師と子どもが空間的に共存するばかりでなく、同じ目的に動作をすることになれば一層親和度を増し、相互理解を深めることができる。一緒に花壇の花に水をやったり、花をつんだらそれを子どもに持たせるとか、そして一緒に歌を歌いながら帰ってくるなど、子どもと共にすべきことは多い。

第十 体感の原理

愛情は肉体的接触によって伝わり強められるものである。先生と児童という関係は、その相互の間に心理的距離を持ちがちであるが、先ず身体的距離を近づけるのである。たとえば子どもの頭をさすってやること、握手すること、手をつないで振ること、軽く肩をたたくことなどによって児童は教師に対して親近感を深めることができる。

また子どもの鼻をふいてやること、頭髮をつんでやること、髪をくしでかいてやること、くすぐること、爪をつんでやること、しもやけの手をさすってやること、指をさすってやること、耳くそをとってやること、お尻をふいてやることなどをすると、教室で抱くより違った愛情を感じるものである。子どもたちも先生というよりも親に似た親しみを感じるのである。

幼稚園の教師の大多数が女性であるという理由は、子どもにとつて母親という代償を女教師に感じ、母親的なものからいわゆる教師

という概念に移行するためであると思う。

母親の愛情はお乳を飲みまし、おむつを代え洗濯すること、抱いたり背負ったりすることによって深められていく。このように肉体的接触が心理的接触を深化させるのである。子どもと一緒に風呂に入ることが、教育効果を最もよく現わすといわれるのも事実である。人間と人間が裸でぶつかるという言葉はこのことを意味し、「風呂場の教え」が、最も子どもの心情をうつのである。

子どもたちの頭の髪をバリカンでつんでやる時に、子どもがじつと静かにすわって髪をつませ地肌が見えてくる時に、この頭の何処が悪いのかしらと思うと、子どもは善人であるということをつくづく感じさせられるのである。しいのみ学園では授業の前に一人ひとり子どもの手をさすってやって、そして授業をはじめることになっている。冷たい指、ぐにやぐにやになっている指に触れる時、この子たちのために全力をつくさねばならぬ。この一時間を無駄にしてはならぬ、一人ひとりの子どもの持っている能力を伸してやりたいという熱意がむらむらと湧いてくるのである。

子どもに何か注意したり、訓戒したりする時は、必ず両手で子どもの両手を握っていうことにしている。子どもを立たせ直立不動の姿勢をとらせて、教師が後手を組んで訓戒するのは、その真情はうつらない。子どもの両手を握り皮膚を通して体温が伝わっただけで、何もいわないのに子どもは既に涙を流してわびる。ことばというものがいかに感情の交流に迂遠なものであるかがわかる。またこ

とばでの教育方法が、いかに幼稚なものであるかということを知ることができるといえる。

スラブソンは集団療法において次の如くいつている。「患者に触れたり、撫でたり、握手したり、その他いかなる形でも肉体的接触をしないというのが、私たちの原則となっている。何となれば、内向的な敏感な子どもにとっては、肉体的接触はその秘密を侵害することになる。それは無意識のあるいは積極的の同性愛の衝動をつくりあげたり、強めたりするかも知れない。ある子どもらは、それによつてすつかり心を乱し、またある者はワーカーに固着してくる。

それは執着を招き情緒の成熟をさまたげる。一般法則として親富な肉体的接触は尊敬の欠けていることを示すものである」といつている。

私はこの点ではスラブソンとは全く反対の意見である。もっともスラブソンの所に集まる少年の年齢は十四才から十七才までの年齢であったからであらう。また社会的不適応児の一時的に集団活動治療を行なうグループの関係という条件の差は考えられるが、この点においては彼の意見に賛成できない。

幼児においては握手したり、手をさすつてやつたりすることなどの肉体的接触の価値は認めねばならない。鼻をふいてやること、爪をつんでやることなども同様であり、目かくししたり、手をつないで飛んだり、踊ったりすることなど体感による親和関係はたしかに

深められてゆき、信頼感も育てられていくのである。

以上、幼児教育の十大教育原理について述べたが、その根本は集団の中において自己を解放し、情意の安定を図り、そして楽しいグループ活動をなすうちに学習効果をあげてゆくことを目標としているのである。これらの十の原理はそれぞれ独自の意味を持ちながらも、単独に孤立したものではなく、相互に連関し合っているものである。それで一つの原理でいかなければ次々とかえて見なければならぬ。あるいはいくつかの原理を一緒に用いなければならぬ場合もある。

この十大教育原理はしいのみ学園の児童たちが治療教育の原理として示してくれたものであり、効果的なものであるが、同時に幼児教育の原理として適用されるものである。また普通学校の教育原理でもある。こうした教育原理によって普通学校が運営されていくならば、すばらしい教育となるであらう。

学校ばかりでなく家庭教育においても同様に、この十大教育原理は適用されるべきものである。

しいのみ学園の実践の中から、不自由な子どもたちが示してくれたこの十大教育原理が教育一般の原理として成立し、その効果を発するものであることを信じてやまない。

(福岡学芸大学・しいのみ学園長)

非社会的行動を示す子どもの精神医学

平井信義



上の参考としたい。

はじめに

幼稚園や保育所という子ども集団の中で、不適な行動を示す子どもについて考える時、社会を単位として、反社会的行動 anti-social behavior と非社会的行動 a-social behavior に分けることができる。反社会的行動が、友人に対して暴力を働いたり、集団の中のルールを破って行動したりするのに対して、非社会的行動は、いわゆる「引込思案」とか「内気」といわれる行動であり、積極的に集団の中に入ることができず、あるいはそれを避けたりする行動となる。

われわれは、すでに七年間、「引込思案の子どもの合宿治療」を中心に、非社会的行動を示す子どもの問題の解明に努力してきた。そして、わずかの知見を得たのでそれらを報告し、保育

(一) 一つのエピソード

Y君という六才の男の子、次の理由により、就学猶予をしている。その一つは、非社会的行動——幼稚園にいつているが、母親からなかなか離れないという。第二は、肉食ができず、無理に食べさせると嘔吐する。従って、学校給食に耐えられないと母親は考えている。第三は、不潔恐怖。不潔なものを極度に嫌い、ある時には不潔なものを見ると吐くこともあるという。

以上のことから、医師によって神経症という診断を受け、投薬してもらっていた。しかし、このままでは、来年の就学もあやぶまれる。何とか工夫がないものか——という相談であった。

そこで、引込思案の子どもの治療のために設営する夏期合宿

に誘い、母親はそれを諒承した。

合宿を始める前に、治療者や子どもどうしが親密になるために集合して遊ぶ。それに誘ったが、A君は友だちの仲間入りをしない。私も何回か誘ってみたが、その度に母親の手を握り、うしろに隠れてしまう。三回の集合とも、同じような状態であったが、私の誘いには多少関心を示すように、横目で見えることもあった。

しかし、このような状態では合宿に連れていくことはできない。出発の朝、母親から離れようとはしないであろう。無理に連れていけば、ショックが大きく、合宿中泣き通しになるかも知れない。私は思案した。母親もどうしてよいかわからないという。そこで、一計を案じた。「出発の朝、お父さんに連れてきてもらってはどうぞでしょう」私の提案に、母親もうなずいて「私よりもよいかも知れない」といったが、しかし、成算はないという。とにかく、その日待つことにした。

私も連れていくことは困難なことだと思ったが、その日待つことにした。ところが、出発の朝、車で子どもたちを待っている私の目に、父親に連れられて私の方に歩いてくるA君の姿を見たのである。その手には、捕虫網を持っていた。私はうれしさの余り、走るように近寄って「おはよう！」といった。その時、A君は捕虫網の棒のところで、私の頭をホカッとなくつ

たのである。父親は、びっくりしてA君を叱ろうとした。しかし、私は目くばせをして、黙ってみて欲しかった。A君は、二回、三回——と私の頭をうった。このようなことに慣れている私は、打たれ方もじょうずである。しかも、子どもが親密感を持ち始めた時、このような表現をとることがある。とにかく、駅にきてくれたうれしさは、私の心をすっかりとらえていた。

そのあと、A君は他の子どもが集合しているまわりをうろろしていた。並んで改札口を通り、汽車に乗り込むことも無事にいった。いよいよ出発。車窓の外には、父親が別れを惜しんでいる。泣きそうな顔にうつっている。しかし、A君はその方を振り向こうともしないで、持ってきた玩具をいじっている。どんとんと汽車は東京を去る。A君は、淋しそうな様子もしい。これは一体どうしたというのであろうか。

私の斜め向かいにすわっていたA君は、しばらくすると、「先生、のどが乾いた！」といった。「水筒の水をのんだら」と私がいうと、それに気付いたように水筒のふたを廻して口をつけてのもうとした。しかし、水筒の中をのぞき込むようにして、「先生、きたないよ！」といった。「どれどれ」と水筒を受けけると、私も中をのぞき込んでみた。水はきれいである。しかし、内壁に、フレスをする時についたのかさまざまな模様がついてい

る。それを見て、きたないといったのだからということに気付いた。そこで「これは、模様だよ」といって、水のきれいなことを証明する意味で、一口のんでみてから、A君に返した。すると、A君はすぐに口をつけて、ごくごくと水をのんだのである。それを見て、不潔恐怖症であるはずのA君を、見直さなければならなくなった。不潔恐怖症であれば、他人が口をつけたものには口をつけることができないのが普通である。ところが、A君はそのようなことに頓着しない。私は、更に観察することにしたが、「きたないよ！」とA君がいった時に、A君の母親ならばどのように反応したろうか———と思いやった。あるいは「まあ、きたないわねえ！」とオーバーな発言があったのではなかろうか。子どもの言動は、養育者の言動によく反応する。養育者の言動は、養育者のハースナリティの表現であるから、養育者のハースナリティが子どもの言動に反映する。A君の母親は、どのようなハースナリティの人なのであろうか。

合宿地について、その日のその夕飯にはチキンライスがだされた。その中には、肉がたっぷりはいっている。それに対して、A君はどのような反応にでるであろうか。私は様子を見た。ところが、空腹であった他の子どもといっしょに全く抵抗なくベロッと平げてしまったのである。

これには全く驚いてしまった。就学猶子の一つの原因になっ

ていたのに……。ただし、その後の食事には、いろいろ文句をつけ、厭だと思うとその食餌に手をつけようとはしなかったのである。いわゆる、わがままなのである。

夜、就寝前に歯を磨く。その時も、歯ブラシを他人が近づくとするとところにおいて、練歯磨きのチューブをいたずらしている。不潔恐怖症どころか鈍感症である。翌朝も、ボタンを二つもかけちがえたまま洋服をきている、生活習慣の自立ができていない。結局、不潔恐怖症などではなかったのである。

合宿を終えてから、両親へのカウンセリングが始まった。合宿までは子どものことに関心の薄かった父親が、合宿を契機として、子どもの問題行動の解決に熱意を示し始めた。母親の訴えによると、次のごとくである。夫の協力も得られず、夫のころのつながりも薄く、それだけでも不安が強かったのに、姑とも折り合いがうまくいっていない。ことに、姑に激愛された上の子で失敗したので、A君は何とか自分の手でよく育てようとしたが、どうにもうまくいかない。その焦慮が強かったし、夫や姑と心の交わりのうすいことから、A君だけは自分のもとから離すまいという気持ちで動いていた。母親にも不定の身体症状——恐らく精神身体症状——があり、ちょっとしたことで吐いたりするので、A君の嘔吐には人一倍敏感であり、同情的であった。A君の問題は、むしろ母親の問題であったのである。

幸い、父親の協力も得て精神の安定を取り戻し始めた母親は、しつめるべき時にはきちっとしつけ、可愛がる時にはじゅうぶん可愛がるという体制を身につけ始めた。それとともに、A君は友だちとも遊ぶようになり、無事に就学した。三年生の時には、クラス委員に選ばれるまでに立派に成長したのである。

多くの例と同様に、この母親も、A君の性質は生れつきが大きく関係していると考えていた。しかし、合宿中に、少しも引込思案の行動を示さなかったという報告によって、A君の性質を見直すこともできるようになった。母親自身、いらいらして神経質な性質だと思っていたのを、見直すことになった。

子どもの性格は、環境によって大きく影響される。ことに、母親の心の持ち方によって左右されることが多い。これを逆にいえば、子どもの性格は可変性であり、成人についてもそれを行うことができる。

(二) 兄弟の性格のちがひ

「同じ親が育てているのに、兄の方は引込思案であり、弟の方が積極的な性質であるのはどういうわけでしょう？」と質問する母親があるにちがいない。兄の方は私に似ており、弟の方は父親に似ているという母親もあり、その際に遺伝（染色体を

通じて現われる性格）と思い込んでいる。この思い込みが、子どもの性格に大きな障害を与えている。すなわち、思い込みは、とらわれのころを形成する。「うちの子どもは、このような性格の持ち主である」ことにとらわれていると、その性格を変えようという努力が生じない。どうせ、うちの子どもはこの程度だ——という気持ちが根を下ろしてしまう。母親の中には「うちの子どもは消極的なので、そうした子どもに適した小学校はないでしょうか？」と質問する母親もある。性質の可変性を見失ってしまっている。保育者の中にも、そのような人がいる。

兄弟の間で、兄が引込思案であったり神経質であるのは、多分に養育態度の影響をうけている。ことに、初めての子どもに対しては、両親の不安は大きく、それだけに養育の過剰が起きやすい。保健所に通って育児相談などを熱心にうけるのも最初の子どもの時である。ちょっとした異常をも見逃さずに心配し、医師を訪問する。だから、弱い子どものようにさえ見えるのである。ところが、二番目となると、最初の経験が母親に大きな自信を与える。育児相談にもいなくなるし、予防注射さえも忘れていることがある。熱をだしても、一晩様子を見ることにしたりする。養育の手を抜くこともじょうずになる。とにかく、のんきだし、おしめにしても玩具にしても、上の子どもの

もので間に合わせにすることも多い。いわゆるセコハンボーイになる。新しい玩具などを買い与えると、上の子どもが奪ってしまう。人生の初期から、自分を奮るために、根性が養われて、闘争的となる。

父親の養育態度も、初めの子の時と二番目の時とは異なることが少なくない。初めての子どもの時には珍しくもあり、熱心に養育に参加したりすることが多いが、二番目となるとあきってしまった、「お前まかせ」になったりする。そして宴會族になったりすることも少なくない。

このように、子どもを養育している環境は刻々に変化しているし、親の意識は初めの子どもに対する時と二番目に対する時とは、非常にちがっているのである。従って、同じ親が育てているといっても、全く異なった意識の親が育てている場合もあるのである。そこに、兄弟の性質がちがってくる所以がある。

(三) 一卵性双生児の研究から

人間の性格が遺伝によって規定されることが大きいか、あるいは環境の力が大きいか——この謎を解く鍵として、一卵性双生児が研究の対象に選ばれている。一卵性双生児は、一つの卵子の中に一つの精子が入り込んだ(受精した)ものであるから、

同じような遺伝質をもっているはずである。ことに形質的なものは、例えば、目・眉・まつげ・鼻立ち・唇・歯並び・指紋などは極めてよく似ている。身長もよく似ている。これらは、別々の環境で育てられても、よく似ている。そこで、性格はどうかということになるのであるが、今日まで、性格の遺伝は証明されていないのである。ある研究では、深層の基本的性格はよく似ているが、対人的な性格は環境によると結論しているが、何をもちて基本的性格とするかについてはなお問題があり、また、学令期の子どもたちを対象とした研究であるから、乳幼児期をもっと問題としなければならない点で、直ちに肯定することはできない。

われわれの一卵性双生児の研究では、年寄りが主になって育てると、泣き虫になり、引込思案となりやすい。そこで養育者を逆にして、母親によって育てられてきた子どもを年寄りに育ててもらおうようにすると、今度はその子どもの方が泣き虫になり、臆病になったりする。一方の子どもを乳児院で育て、他方を家庭で育てた例についての報告があるが、この場合、二人の性質の間には非常に大きな差が生じている。

このように、性格の遺伝については、それが認められそうであるが、いざとなるとはっきりしていないことなのであって、母親や保育者が子どもの性格を遺伝(素質)と思いついでいる

ことは、非常に危険な思想というべきであらう。

(四) 引込思案と自律神経失調など

医学を学んだ者は、引込思案の子どもが自律神経の不安定性を持ってはいないか——と考へたくなるものである。すなわち、何かの神経学的な特徴を見出そうと努力する。われわれも、その点について、いろいろと検査を行なつてみた。例えば、ウェンジャーテストとか、起立性障害の有無などを三年間にわたつて検査してみた。しかし、引込思案の子どもに、そのような傾向は認められなかつたのである。従つて、自律神経の不安定な子どもが引込思案になりやすいといふことはできない。引込思案であると、自律神経の失調を招きやすいといふこともできない。このような医学的な研究の方向は、更に精度をよくすれば、あるいは何らかの結論が得られるかも知れないが、因果関係については慎重に考へなければならぬ。

また、運動機能に問題がある子どもに引込思案が多いのではないかといふ考へ方も浮んできた。そのために、引込思案の子どもに対して、各種の運動機能を用いることを試みたのである。そして、正常と見なされている子どもとの比較を試みたけれども、結局は何ら差を認めることができなかつた。中には、こつこつと耐久性を計るテストに応じてよい成績を示した子ども

もあつた。

このように、自律神経機能からも、運動機能からも、引込思案の原因となるような原因を見出すことができなかった。ただし、生活史の中で、長期にわたる病氣を経験した子どもは、どうしても過度の養育を受け、友人と遊ぶ機会に乏しいところから、引込思案になる症例があることは認められた。しかし、これは、二・三の例に止つてゐる。

(四) 引込思案の型と原因

合宿を中心に、引込思案の子どもの研究を続けてきたわれわれは、六年間の経験を重ねてみて、引込思案にもいくつかの型があることを知つた。しかも、その型は引込思案の原因とも関係し、同時に治療とも関係するのである。

引込思案の型は、大体三つに分れる。第一の型は、集団参加の欲求が少なく、誘つてみても積極的に入ろうとしない。その反面、自分本位の活動には熱心で、その範囲においてはなかなかよい活動の成果を挙げる。例えば、虫取りに熱中したり、絵や工作などに熱中して、それをよくする。それ故、その限りにおいては、子どもにまかせることができるとは、集団に入らうとしない。それ故、集団に入らうといつても、それは引込思案ではなく、自己中心のことができる。その際、生活習慣

の自立が確立していき、しつげがゆき届いている場合と、A君のごとく生活習慣の自立がよくていけない子どももあって、そこに差がある。生活習慣の自立ができていない場合には、両親がしつげに注意している人ではあるが、共稼ぎなどで、子どもとの接触も少なく、友だちも近隣になく、結局、一人遊びが多く、その範囲で自分を充実し、その楽しみを知っており、友人と慣れ親しむということができない。その気持ちに乏しく、むしろ、自己本位の活動を主張するようになる。

一方、生活習慣の自立ができていない場合、すなわちきちっとしたしつげができていない場合には、親に対する依存的な行動が見られ、それがあたかも引込思案のようにみえるが、結局は自己中心的な主張が多くなって、わがままな行動が多く認められる。

このように考えてみると、これは引込思案の範疇の中で扱うべきでなく、自己中心的な行動と見なす方が適當である。前者では、両親との親密な関係の中で、対人関係を楽しむという経験を持たせるとともに、友人を与える機会を作る努力をすべきであり、後者では、生活習慣の自立をはかりながら、ことにA君のような場合には家族関係の調整を行ないながら、しつげを実現していくことが必要となる。

引込思案の型の第二のものとしては、友人と遊ぶ気持ち

が乏しく、もっぱら大人に依存し、生活習慣の自立もあまりよくできていないし、自分で自分の生活を楽しむことをしない。すなわち、全く大人へ依存して生活している乳児的な存在である。

このような子どもの家庭は、多くが複合家庭——すなわち年寄り又はそれに代る人がいて、子どもを溺愛し、子どもに奉仕している。独立心・獨創性に乏しいのも特徴で、家庭においては結構威張っている。しかし、いったん家庭外にでると畏縮し、もっぱら大人に頼り、大人に奉仕を求めるのである。

このような子どもに対しては、生活習慣の自立を促進し、独立心を養うことをしなければならない。それには、年寄りの影響を少なくすることが必要となるが、そのような家庭では年寄りの権力が強く、母親の発言権が非常に弱い。従って、母親は何とか子どもにも独立心を与えようと願いながらも、それが実現できない苦悩を味わっている。合宿後のカウンセリングや遊戯療法をすすめても、年寄りの反対に会って、実現されない例が多い。もともと、合宿に参加することにも賛成でなかったという年寄りがいるわけである。幸い、合宿を契機として、両親の協力態度が整い、意を決してアパートに別居することに成功して、以来、子どもの行動はどんどんと積極的になった二例を経験している。この型に属するものが、予後はよくない。

第三の型としては、集団参加の欲求は認められるが、なかなか

か入ることができない。自己活動よりも集団に参加したいという欲求が認められ、しかも、生活習慣の自立はよくできているので、大人に依存するという行動は少ない。このような子どもは、両親又はその他の家族から、「よい子」のワクをはめられていて、両親はよい子に対する欲求を強く子どもに示しており、その点で日常のしつてもきちっと行なわれている。しかし、よい子への欲求を背負わされているだけに、子どもは子どもらしい活動ができにくく、行動が型の通りに行なわれるという傾向がある。

このような子どもに対しては、子どもの独創性を認め、禁止のない環境におくとともに、両親の中にある価値観をかえるための努力をしなければならぬ。それには、アクスラインなどの考え方に基づく遊戯治療と、両親へのカウンセリングを行なうことにより、よい効果を期待することができる。幸い、核家族が多かったので、それらを実現することができて、治療の効果をあげることができた。

むすび

以上から、合宿後一―二年以上を経てどのような状態になっているか予後調査を行なってみたところ、七四％によい成績をあげることができた。効果のなかった例、あるいは悪化した例

を検討してみると、それらの多くが複合家族で年寄りがいっしょに住んで権力が強く、合宿後のカウンセリング及び遊戯療法をすすめてみても、それに応ずる態勢ができなかったことを認めた。

いずれにしても引込思案の合宿を通じてしみじみ思われることは、子どもの性格というものは、可変性のものであるということである。すなわち、いろいろな方法によって家庭環境をかえ、あるいは親の意識をかえることによって、子どもの性格をかえることができるということである。従って、われわれは子どもの環境を子どもの人格形成に望ましい状態になるよう、あらゆる努力を重ねていかなければならない。それが、子どもの仕事にたずさわるものにとって、非常に重要な決意であることを、しみじみ思い返す昨今である。

―附記―

今年、これまでに合宿に参加した子どもの合宿を試みようとして準備している。すでに積極的に七三名の申し込みがあり、すでに中学生になっている子どももあるが、合宿が子どもたちにとって楽しい思い出となっていることを知って、私どもの仕事が無意味でなかったことに、感激を新しくした。その成果については、報告する時機を得たいと願っている。

幼児の 道徳観念について



美 明 頭 驚

まえがき

幼稚園教育要領の改訂にあたって、幼児の道徳性の芽ばえを育てることがかなり積極的に指導面に取り上げられるようになってきたが、幼児期における集団生活を通して幼児の道徳性はどのように養われていくのであろうか。この点に関する調査を当園ではかなり早くから特に宗教教育を行なっていく立場からさまざまな角度で検

討を試みている。本年私共が保育学会で行なった研究発表「幼児の道徳観念について」は当園の一環した継続研究の一つであるから、一応従来行ってきた調査などを取りまとめながらその流れの中で本稿をまとめてみたいと思う。

(一) 幼児期に芽生えた神仏観について

イ、日本の幼児の神仏観念の現われとその年令的発達をとらえてみる。

幼児期の道徳性の芽生えを培っていく要素の一つに成人の宗教的精神生活の影響は決して少なくない。そこで最初に手をつけた調査は幼児の情緒面に素朴に育ちはじめているところの神仏観念の実態を年令別、性別にとらえてみることであった。調査の結果は、神観は四才になってほぼ幼児期の確立をみるようであり、知能の高い者はすでに五、六才にかけて神を至上至善のものとする一つの世界観に到達することができるようである。保育施設や家庭環境において特別に宗教教育をほどこさずとも今日幼児を取りまいて環境がそのような世界観を作り出す方向にあるということは幼児期の道徳意識もまたそのような生活基盤の上に立っているものと思われる。

ロ、更にキリスト教の影響の強い他国での幼児の神観の発達はどうであろうか。米國幼児と比較調査する。

米國児も三、四才時代には神と人間との観念がかなり混沌として

いるが、五才以上になるとやはり神を至上至善のものとし幼児なりの世界ができ上がっていることがわかった。これに対して日本では宗教感情が日常生活の中から具体的にとらえられており、仏と死者との混同がみられるなどその内容は乏しい。米国内と日本の幼児の宗教観念は自然発生的な芽生えにおいてはさして差はみせていないが、キリスト教の精神を幼児の時から日曜学校や家庭の中で教育されている米国幼児の場合とでは道徳性やその内容においてもかなり異なっていることがわかった。

(二) 善悪の判断を幼児はどのようにとらえているか。紙芝居を用いての調査

紙芝居の選択は善悪のはっきりとした内容をもつもの・悪の要素を幾つか含んでいるもの・駄目な内容を

表1 道徳判断テストのテスト内容と誤答率

テ ス ト 番 号	問 題 の 意 図	誤 答 率	
		5 才	6 才
テ ス ト 1	生命の安全を中心に歩行者に迷惑をかけないということに関する判断	8%	8%
テ ス ト 2	奉仕と愛情の行為が、利欲をねらったの行為より価値的であることの判断をみる。	15%	8%
テ ス ト 3	生きものの喜ぶ可愛がり方について、どちらも生きものを可愛がっているのであるが、どちらが、よりよいかという判断をみる。	33%	28%
テ ス ト 4	整理整頓において、手に合う修繕をするか、しないかという点についての判断を求める。	18%	12%
テ ス ト 5	自分の仕事の遂行において、予定がくるった際に放棄してしまうか、それとも恥ずかしい思いをしてもやりとげるか、についての判断。	24%	20%
テ ス ト 6	工夫と忍耐、工夫を忍耐強く重ねて行くところに成功があることに対する判断。	12%	12%
テ ス ト 7	仲間との約束を守る、フランコをかわるにも約束を守るという動機によるのと、教師という権威を恐れかわるのとでは大きい差異がある。この点の判断。	52%	24%
テ ス ト 8	あやまちをごまかさない、泣くことは感心できないが、人目のないのを幸いに、逃げかくれをするのはよくない。このような事態についての判断を求める。	36%	12%
テ ス ト 9	公德心、同じ行為をしていてもその動機が利己心である場合も多い。この点に関する判断。	33%	16%
テ ス ト 10	誰とでも仲よく遊ぶ、近代社会の子どもにとって特に大切な社会的能力である。このことについての判断。	24%	28%

含むものとした。又同一紙芝居を意図的に期間をおいて再度試行する方法もとった結果、年令が低くても漠然と良し悪しをとらえており、各年令共、一学期より二学期になるに従って徐々に判断がついてくる実体があつた。善悪の判断や物事の判断がはっきり自分で判定できない時期から道徳性の芽を養おうとする心がけがある。又確実に良し悪しははっきりしてくる時期には自分で体得、理解する機会を家庭や幼稚園で与える必要があると思う。

(三) 幼児期の道徳意識について、道徳判断テストを使用して調査

さらに幼児の道徳に対する物の考え方、受けとり方の傾向をより科学的にとらえようと幼児が日常生活を通して熟知していると思われる事柄を意図的に取り上げ調査した。方法は、日本文化科学社発行「絵による幼児の道徳判断テスト」を使用し、幼児の解答そのままを記録した。又家庭での幼児の見方、躰の欠陥や保育の場における問題点を知るため「田研式社会成熟度診断検査」を用いて調査の参考とした。(前頁表1参照)

a 五、六才児が共通して誤答率の高かった問題につきその理由と思われる点をテスト時の解答内容から上げてみる。

(テスト7) 教師に注意されたり叱られるからブランコから降りる。

(テスト8) ガラスをわってしまった後で泣いているから悪い、

怒られないうちに逃げるといふ目先の行為を指摘している。

(テスト3) うきを抱くことも可愛がっていると考えている。

(テスト10) この問題のねらいとしている「だれとでも仲良く遊ぶ」といふ解釈が少なく、

○他家に行ったら行儀よく静かにしていた方が良い。

○話をしている母親の邪魔をしてはいけないからその家の子と遊ぶ。

以上のような観点で解釈しているまちがいが多く家庭でのしつけられ方の一部が教師の目に触れたように思う。

b 以上のように幼児の物の考え方や理解度の傾向を多少知ることができたが、この道徳判断テストに低い評価を与えられた幼児と高い結果をもたらした幼児とではその理解度や物事の考えに特徴があるのではないかの理由から、

① 評価点が30%以下をとった幼児が道徳テストのどの項目に欠陥となつて現われているか。

② 100%という評価をとった幼児にはどんな特徴があるのであるうか。

以上二項目に焦点をしばらくこの幼児が社会成熟度診断検査100項目の内容にどのような傾向を示したか考察した。(表2)

① 道徳テストの評価点が30%以下の幼児について。

表2 道徳判断テスト評価集計

評価点 (%)	5才児	6才児
100%	7名	10名
99%~31%	17名	12名
30%以下	9名	3名

調査人員 5才³³名 6才²⁵名

つても仲間との関係や、公衆的な条件が入ってくるのと正しい判断がともないにくいようである。

このような欠陥をなせ示すようになったかという要因を知りたいと考え成熟度検査の内容のうち社会生活能力の領域別発達年令プロフィールの結果と合わせて検討してみた。五才児グループが集団への参加・自発性の欄にかんばしくない傾向がみられ、家での位置は長男、長女である。六才児グループでは自己統制に多少欠けていることがあげられる。このグループの子は一人っ子、末っ子であるがこのことがこのような結果をもたらしたのであろうか疑問も残る。

② 次に道徳テストに100%をとった幼児について。

100%得点児と30%以下得点児との人員差を五、六才で比較してみると、やはり六才児の方が道徳判断がしっかりしてきているといえる。道徳テストの解答内容は適確で理由づけもはっきりしているが、成熟度検査を見ると社会生活能力の領域の中で五才児グル

五・六才児共に仲間との約束を守る。公德心の項目に欠ける。この結果から五才では自分に与えられた物事を処理しようとする態度が消極的なためにおこる現象であるうし、六才になると個人の確立というか一人で処理する能力がある

ープは体のこなし、集団への参加・自発性にかんばしくなく生活年令以下の結果がプロフィール欄に現われている。これは問題把握はできてこの年令では幼稚園での日常行動に活力のともないにくい幼児の集まりがこの部類に入っていたためだと思う。六才児グループでは言葉での意志表示・自発性・体のこなしに優れない傾向を示し日常観察記録からも、すべてやりこなせる能力は持っているのにリードして行こうという意志の強さのみられない幼児であり、このことは偶然の結果ではないと思われる。

(四) 道徳判断テスト結果と家庭環境の関係

前記の二つの得点グループについてこのような結果をもたらしたのは家で幼児のおかれている立場が要因であろうかとの疑問から考えてみた。(表4)

表3 社会成熟度診断検査内容項目

領域	第一部社会生活能力
1.	仕事の能力
2.	体のこなし
3.	言葉
4.	集団への参加
5.	自発性
6.	自己統制

30%以下をとった幼児群においても100%をとった幼児群においても祖父母の同居と自家営業家庭が多く使用人を含めると十人前後の家族数になり人の出入りが多い。しかし100%をとった幼児群に五、六才児を含めて勤人家庭が五名いることが特記される。低い得点グループと高い得点グループとを比較した時、兄弟関係の位置、及び祖父母同居率はそれほど数的な差はみられないが、後者においては祖

表4 家庭環境（検査対象児全員）

年齢	職 業		祖父母同居	
	勤 人	自家営業	有	無
5才児	8名	25名	14名	19名
6才児	9名	16名	15名	10名

父母の權威が日常生活の中にあること、前者に比べて母親の教育態度がしっかりしていることがあげられる。又この二つの得点グループにおいて社会成熟度診断検査を教師も記入し、教師が幼児をみる見方と家庭とのずれが非常にあるのではないかという仮説も立てて試みた。社会生活能力領域にみられたプロフィールの傾向は道徳判断テストに30%以下の得点を得た五、六才児含めてほとんど評価差

がみられた。100%の高い得点を得た集まりでは五才児は幾分家庭での評価が高くなっているが、六才児になると評価差のないのが半数以上を占めており多少の変化がみられた。これは六才児には道徳判断と観念および行動がともなっている面があるからではなからうかと考える。

ま と め

少ない資料と対象人員ではあるが以上を総合して、年齢差による道徳判断力の発達段階、問題把握のずれ、道徳判断の考えの違いなどの傾向をとらえることができたのでこれを手がかりに保育の場面に役立てたいと考える。

年齢が低い場合まちがった日常行動を教師がとらえた時、幼児と一緒に考えながら教えて行く、又知らせていくことも正しい道徳心を養うための手段としてよいのではないだろうか。年齢が高くなるにつれてかなりの判断力と理解力があることがわかったので個人を対象とする以外に集団活動の中でも道徳に対する物の考え方、受けとり方を身につけさせて行かせることが必要だと思う。これに対する教師の配慮として幼児自身が考えながら判断力を身につけて行くためにグループの中から生まれた約束、きまりを守る場を与える。それにより集団への参加度を助長しその中で自覚性、大切な位置を占めている自己統制の分野をも経験させていく必要があると考える。

(一)の調査内容からもキリスト教の幼稚園では、聖書などを読んできかせることで、イエス・キリストの人格なり、考えなりがかなり幼児の心の中に浸透しているという実態が明らかにされたが、これが道徳判断の要因になっていると考えた時、ごく自然の形で幼児なりに理解し判断していく場を与えることも必要だと思う。

(二)の調査方法として紙芝居を利用したが、これも内容を選択し意図的に与えることによって生活習慣のあり方、良し悪しの見分け方、判断力を養う一教材ともなり得るものと思う。当園では釈尊伝を通してその人柄に触れることにつとめているが、宗教施設以外の園において宗教的な童話などを聞かせることも道徳の芽を養う一方法ではないかと考える。

(神田寺幼稚園)

予期しないできごとに対する 子どもの態度とその指導

清 水 エ ミ 子

身近にある素材を子どもたちにあたえることによって、子どもたちの持っている可能性と、その素材の性質によるくりかえしの効果から、がんばる力をたしかめ育ててきた。

その結果子どもたちは、身のまわり新しい素材・材料（あたえられたものも含む）に対しては、自分の力で考え、くりかえし活動

を発展していくことに喜びとたのしみを感じるようになってきた。そして身のまわりの環境には、入園当時とは変わってびんかんに反応するようになってきた。

しかし、これだけのことがらで、安心してはいられないことに気付いた。それは子どもたちの生活の中に、まだまだバランスのとれない、ちぐはぐなところが、あることに気付いたからだ。子どもたちの生活の中にもっともっと、いろいろの考えること、がんばらなければならぬことがあり、そのことで子どもたちがこまっていることを知ったのです。

素材での遊びでは、ねばりづよくくりかえし、失敗にもへこたれない昇が、給食のミルクをこぼした時、

「先生ミルクこぼしちゃった」とこぼした物の始末をする前に、私にうったえてきて、私の指示を待たなくてはこぼれたミルクがふけないということがあった。全く素材での遊びの時昇とはうって変わったこまったようすでした。

だれよりも素材での遊びを喜び、遊びを發展させ創造してくりかえし遊ぶことの上質な正樹が、えのぐで絵を描いていた時、えのぐのびんをひっくり返してこぼしてしまった、その時、

そうきんでこぼれたえのぐをふき、えのぐだらけになったそうきんを私の前にぶらさげてきて、「先生、えのぐこぼして、ふいたんだ

けど、どうすればいい」と非常にこまりはて、びっくりした顔で、これも私の指示をうけにやってきました。

正樹は、よこれたぞうきんはバケツの中でゆすくの、だ、ということ知らない子ではないのです。

なぜ、素材遊びの時に正樹の体の中がかんがえる力が働くように、えのぐをこぼした時も考えて、がんばって、自分で解決しないのだろう。否、できないのだろうか、私は非常にふしぎになってきたのです。

「先生、あたしの上ぐつがないの、ちゃんといれといたのに」と糸巻きあそびで男の子をしのごようなくりかえしと、ねばりづよさで遊びを広げていった明子が、しょげかえってはだしのままうったえてきました。

友だちといっしょに、下駄箱を全部しらべてみるように指示すると、となりの列にまちがえていれてしまっていました。

この明子だって、自分の場所の上ぐつがなかったら、まわりの下駄箱にまちがえてはいいってないかしらべてみるということがわからない子ではないと思われるのです。

このように、一人ひとりの子どもをもう一度ながめなおしてみた時、どの子どもにも、ここにあげた昇や正樹や明子のように、バランスのとれない、ちぐはくな点がみられることに気付きました。

私は今まで子どもたちにいろいろの素材や、場をあたえ、くりかえし、考えて、たしかめて活動する、ねばりづよい、がんばる力を育ててきた。そしてそれらでは、子どもがおどろくほどガンバリ、くり返して活動を発展させてきたのだが、これだけでは、片手おちであること、子どもの一断面しか見つめていなかったことを知らされ、反省させられました。

・これらの子どものとまどいや、人をたよる態度は、いつ、どんな時、どんな子どもにどんなことがらであられるのだろうとみつめなおしてみることにしました。

予期しない事柄が起こった時の子ども

・子どもたちがバランスをくずし、大人をたより、とまどってしまふという時はたいがいの場合、そのことがらが、予期しないできごとであることに気付きました。

私たち教師は、毎日の保育の中で自主的な、自律のできる子どもに育てたいと日夜苦勞しているのに、なぜ、このようなバランスのとれない、考えて行動することのできない幼児が多いのだろう。

それは、予期しないできごと、どう対処すべきかの態度を育て、することを忘れていたからではないだろうか。そして目先の活動・何を作るか・何をリズム表現するか、などに毎日をついやしていたためではないだろうか。

私はこのことに気付いた時、素材あそびで、子どもたちが考え、くり返してガンバル力が育ったなどといふ気になっていたことに大きなはずかしさと、このとり返しをどうしたらよいかに、あせりさえ感じたのだ。そこで一人ひとりの子どもについての実態をハアクし、もっともっと全生活の中で、がんばる力を身につけ、どんなことにもがんばれる子に育てなくてはと考え、私の学級の子どもたち、一人ひとりの実態調査をし、どう指導したらよいか、手がかりを得ようと、いくつかのことがらを、こころみました。

実態調査

予期しないできごとが起こるような場面に子どもをさせ、いこんで、その時の問題解決の方法と対処の仕方の実態を知る。

設定場面

① 入口に水のはいったバケツをおき「ちょっとハンカチのけんさをするからいらっしやい」とへやにはいつてくるようにいう。その時のバケツの処理とへやにはいつてくるき方をみる。

② 入口にカラのバケツをおき「クレヨンを持ってお庭にきてください。庭で絵をかきましょう」とへやにはいらなければならぬようにしておき、その時のへやへのはいり方・バケツの処理の仕方をみる。

③ 動物舎の入口の戸の、すき間をあけておき、カメラがはいだしてくるようになっておき、その処理の仕方をみる。

④ 道具戸棚のクレヨン、ハサミを他の子の物といれかえておき、その道具の処理と態度を見る。(下駄箱のくつでもやってみる)

⑤ カバン掛けから、カバンとボウシをはずし他の子のカバン掛けにいつしよに掛けておき、降園時、カバン、ボウシを取りに行つた時、どのようにするかをみる。

⑥ 入口の所に子どもイスをならべてはいれないようにした時は、いるようになっていたり外に用事をたのんだりしてみる。その時のようすをみる。

⑦ 机をひとつ、他の学級にあずけてしまい、すわるように指示し、その時のようすをみる。

⑧ へやの中に、箱積木一箱半をちらばしておきひとつの箱にきちんとかたづけするように指示し、はいりきらない積木をどうするかをみる。

⑨ イスの上に、ぬれたぞうきんをのせておき、すわる時のぞうきんのしまつのし方をみる。

⑩ 人形のくびがすぐぬけるようにしておいて「人形の洋服をきせかえてちょうだい」とたのみ、人形のくびがとれた時どうするかをみる。

⑪ 花びんの水をいっぱいに入れておき、「持ってきてね」とたのみ、その時のようすをみる。

⑫ ろうかに本とハンカチをおとしておき、通りすぎる時のよう

すをみる。

⑬ 活動しているさい中、「じしんよ」といった時の子どものようすをみる。

⑭ 活動しているさい中、「となりが火事よ」といった時の子どものようすをみる。

方法

①～④までの設定場面を子どもたちに気付かれないように観察するため(一度に全員にすると子どもたちに気付かれるので)に五名ずつの観察グループを作り、それぞれのグループの実験コースをかえて(1からはじまるグループ、5からはじまるグループといったように)実験してみた。

グループの構成は、グループどうしで助けあってしまうことをきけ、あまり交りをもたない、つきあいのないものどうしをくんで実験した。

実験

① 水の入ったバケツを入口におき、「ハンカチのけんきをします」と呼び入れた時

(A)バケツをまたいではいってくる。

(B)バケツをとびこえてはいってくる。

(C)バケツのわきを通ってはいってくる。

(D)バケツをきちんと(バケツの置き場所に)おいてどおる。

(回)バケツをすこしはなれたはじによけてはいってくる。

(ハ)バケツを入口の所だけ、どかしてはいってくる。

② カラのバケツを入口におき、クレヨンを持って庭にでるよう
にいう。

(A)バケツをまたいではいってくる。

(B)バケツをとびこえてはいってくる。

(C)バケツのわきを通ってはいってくる。

(D)バケツをどかし(バケツのおき場所に)はいってくる。

(回)バケツをちょっとはなれたところにごかしてはいってくる。

(ハ)バケツを入口の所だけどかしてはいってくる。

③ カメが逃げだしたのを見つけた時

(A)先生の所にいいにくる。

(B)カメをそのままにして戸をしめる。

(C)そばにいる友だちにいってつかまえてもらう。

(D)いじぶんでつかまえて小舎にいれる。

(回)つかまえて小舎にいれてから先生につたえる。

④ クレヨン、ハサミを他の子のといれかえておいた時のようす。

(A)自分のかどうかたしかめずにつかてしまう。

(ハ)他人のだと気付いて戸棚の外にほうりだして、先生にいいにくる。

(回)クレヨンがちがつてると先生にいいにくる。

(イ) 戸棚の外にひとのをほうりだして自分のをさがす。

(ロ) これだれのクレヨンほくのクレヨンしらないとどなる。

(ク) はいっていた子にとどけて自分のをさがす。

(ケ) (イ) 自分の戸棚のきんじょだけがす。

(コ) はじから戸棚をしらべて自分のをさがす。

[5] カバンやボウシを他の子の所にいっしょにかけておき、降園時のさがし方をみる。

(A) カバンがないと先生にいつてくる。

(B) 自分の両隣り位ちよこつときがし、カバンがないと先生にいう。

(C) 友だちに、わたしのカバンしらない、ときいてみる。

(D) (イ) 手あたり次第ふきそくにさがす。

(ロ) はじからさがす。

(イ) 保育室の友だちのしょっているのをしらべてみる。

[6] 入口をイスでふさいで、へやの中にはいるようにいつた時のようすをみる。

(A) はいれないと、先生にいつてくる。

(B) イスの上を乗りこえてくる。

(C) けとばして、ひっくりかえしてはいいつてくる。

(D) (イ) はいるところだけどかしてはいいつてくる。

(ロ) へやのすみに、かたづけながらはいる。

[7] 机をひとつなくしておいて席につくときのようなようすをみる。

(A) 机がないと先生にいつてくる。

(B) イスを持ってへやの中でボンヤリ立っている。

(C) 机がどこかにあるかと(ろうかなど)さがしまわる。

(D) (イ) 他の机にいれてもらってすわる。

(ロ) へやのすみにイスをおいてすわっている。

[8] 積木一箱半をちらばしておき、空箱一個にかたづけるように指示し、はいりきれない積木をどうするかみる。

(A) はいるだけいれ、あとは、はいらないと先生にいつてくる。

(B) 一箱だけいれ、あとはかたづけない。

(C) 山もりに積み、積みきれないのを箱のまわりに、かためておく。

(D) (イ) はいりきれない分を箱のわきに、きちんと積んでおく。

(ロ) はいりきれない分を、他の箱をみつつけていれる。(マリのかごやママゴトのかごなど)

[9] イスの上にぬれぞうきんをおいておき、そのようすをみる。

(A) 自分の席から遠くにほうってしまっしてらんかおをする。

(B) 床の上ですてすわる。

(C) となりの子のイスのにせてしまう。

(D) (イ) 先生のところにもつてくる。

(ロ) きちんとぞうきん掛けにかけてすわる。

[10] 人形の首をぬけそうにしておき、洋服をきせてねとたのみ、首がとれた時のようすをみる。

(A)首がとれたので、きかえさせずにその場をはなれてしまう。

(B)先生、首がとれちゃったと持ってくる。

(C)①首のとれたままきかえさせる。

(回)だれか人形さんこわしちゃった。あたしじゃないよと先生に
いってくる。

②友だちに手つだってもらって首をはめる。

(D)ひとりで何回もくりかえし、首をはめてきせかえる。

③ いっぱい水のはいった花びんを持ってくる時のようすをみる。

(A)①持てないの、と先生にいってくる。

(回)先生、水がいっぱいすぎるよ、といってくる。

(B)①いっぱいはいったまま持ってきて水をこぼしても平気で持っ
てくる。

(回)水をこぼし途中で友だちに、持っていてと頼み、こぼした

水をふく。

(C)水を少しこぼしてもっていく。

(D)こぼした水のわきに、花びんをおいて、水をふいてから持っ
てくる。

④ ろうかに本とハンカチをおとしておいた時のようすをみる。

(A)へいきでふみつけて通ってしまう。

(B)①ちよっと立ち止りみつけて、わきを通っていく。

(回)わきを通りすぎていく。

(C)①手でわきにどかして通っていく。

(回)足でけとばしてどかしていく。

(D)①へやの机の上のせていく。

(回)本は本立てにたてにいく、ハンカチはろうかのすみにおちて
た先生ともってくる。

②先生おちてたと持ってくる。

③ 急に「地しんよにげますからね」といった時のようすを
みる。

(A)ひとりでへやからにげだす。

(B)「こわいよー」と先生にしがみつく。

(C)カバンをしょって外にでようとする。

(D)①だまって先生の所にくる。

(回)先生帰れるかね、どうするのといってくる。

④ となりが火事だから、にげましょうといった時のようすを
みる。

(A)どこなの、どこなのと外にとびだす。

(B)消防がきたかなと窓にかけのる。

(C)①カーッとなつてさわぎだす。

(回)かばんをとりにとびだしていく。

(D)先生のところにしがみついてくる。

⑤ 以上のような状態で、子どもたちのようすを考察してみました。

結果の考察

① 入口に水のはいつたバケツをおいた時。

38名中、きちんとバケツを置き場所にかたづけたのは、6名(男4名、女2名)で大半が、バケツをまたいではいって来た。(何のちゅうちよもなく)

次にバケツのわきを通ってはいってくる。これは女兒に多く、男児はバケツをどびこえて(あそびながら)はいってくる子が目立った。

バケツに目を止め、ちよっとバケツをよこにずらして入ってきた子は3名だけ(男2名、女1名)で、「こんなところにバケツがある」といいながら少しはなれた所にどかしたのは2名だけ(これは男2名)でした。

②も大体同じような傾向でした。きちんと場所にかたづけた者が3名多くいたことだけが目立ったことです。

①と②の実験を行なって私はいろいろと考えさせられました。空のバケツは男の子には、うまとどびの台がわりになり、とびこしこつこをしてしまったのです。

まず千住という地域性がこのような悪い結果になったのかというように考えてもみましたが、これは全くのまちがいのようです。

親も保育者の私もきちんとした子だと考えていた子たちまでが、バケツを見つめて、またいで通りすぎたり、遊びのつづきとしてなのか? いきおいをつけてとびこえてしまったりしているのです。

②は、水をいれずに、空にしておいたら①よりは、気がるにどかしたり、きちんとかたづけるのではないかと考えていたのですが、たいした変化はありませんでした。なぜなのでしょう。

子どもの生活(園生活)のきまりや節度がどこかまちがえていたのだろうか。バケツのおき場所をはっきり全員に理解させなかったのだろうか、と実験を終えて反省してみたのですが自分が当番になれば、バケツ置き場からバケツを持ちだし水をくみ終われば水をこぼしてバケツ置き場に、きちんとおくことはできるのですが、自分で予期しない、思いがけない時のバケツの出現の処置は、5才1年保育児には無理なのだろうかといろいろめぐらし、なやんだのです。

もう5才になり、当番や係の責任が型なりにしよりできるのだから、保育者の適切な指導でいつでも、どこでも、どんな時でも、きちんとしよりできるように、くりかえしくりかえし、いろいろな場でたしかめながら、経験させなくてはいけないのだ。計画におわれた生活でなく、バケツひとつのあつかいにも、ていねいに指導し、はつきりにんしきさせ、子ども一人ひとりの生活を完全なものにしていかななくてはいけないと、つくづく反省したのです。

③ カメの小屋をあけておいて。

カメの逃げたのを見つけてるのは女兒で、先生にいつてくるのは男児が多かった。この実験は、動物好きの男児に、「カメがにげちゃったよ」とつたえるようすが5組ほど見ることができたのですが、

大半は先生にいいにきました。又、自分でカメをつかまえて、「ダメダンナ」などひとりごとをいいながら小屋にかえたのは、8人（男児5名、女児3名）でした。手でさわれないため、足でしっしっとおって時間をかけて小屋の中に入れてた子どもひとりありました。

この③は①や②のバケツよりは、いくら自分たちでしよりすることができていたようですが、カメにえさをやったり小屋の掃除をする時、平気でさわったりしている子どもたちまでが、「先生カメがにげちゃった」と保育室までいいにきたり、いいにきている間に他の子が小屋にいれてしまったのを見て「そうか、いれればよかった」とつぶやいて顔を赤くし「さっきにげてたんだよ」とバツの悪そうな顔でその場をはなれたりしていたのです。

こんなようすをみていて私は、5才の幼児たちには、思いがけないことがらに對しよすることは、とてもむずかしい高度なことなのかもしれないと思ったり、しかしこれは、くりかえしいろいろな場をあたえて自分のまわりに目をむけさせていったなら、きっとこまかく心をくばり、自分でしよりしていくことができるのではないかもっともつと子どもたちをいろいろな場においこみ、いろいろなことを考えさせ、自分の力で経験させ、理解させてみながら体得させるようにすべきだと少し自信がでてきたのです。

④ クレヨン、ハサミを友だちのといれかえておいた時。
この実験は、子どもの性格の反面をはっきりみることができた。

おっちょこちょいで注意力のない子は、自分のものかどうかたしかめずにつかかってしまいます。少しかいているうちにちがうと気付いたり、まちがえた相手の子にそれあたしのよ、といわれて気付くのです。これは男児だけでなく、女児にも多かったのにはおどろかされました。（男4名、女6名）

次にこまった顔をしてながめてから、そつと床にクレヨン、ハサミをほうりだして、「先生クレヨンがないの」といつてくる子どもも多かった。

これは女児に多く3名で男児1名でした。このような子は外見おとなしい内気なようにみえて、気の強い自分本位の子であることがわかりました。

ちがうクレヨンがはいっていたの、とことばだけでいいにくる子は女児（気のよわい）、実物を持っていいにくるのは男児と男女差がありました。

床に他の子のをだしてしまい、まわりの戸だなをさがす子は男児だけでした。（2名）

だれかまちがえているよ、これだれの、ぼくのとまちがえているんだれなの。とどなってしまうのも男児の5名、女児はひとりもいませんでした。（字のよめない子）

字のよめる子は持ち主にとどけ自分のをさがしたのです。自分の戸だなの上と下ぐらいいみてから、友だちのもっているのをはじから

クレオンをしらばはじめました。(男2名、女1名)この子たちは人をたよらず、自分でできるだけやろうとする気持ちの子たちですが、さいごには大人の力をかりたくなる子たちなのではないかとおもうのです。

自分の戸だなの上、下、両横をさがし、あとは手あたりしだいバラバラに戸だなを調べてみるのです。これらの子も思ったより少なく、女児2名、男児1名だけでした。

自分のとちがうことがわかって上下左右を調べてもみあたらないので、はじから順にさがしだしたのは、女児がたった1名だけでした。

この実験で、外見の性格と、内面的性格のちがう子をはっきりと知ることができました。

自分本位で他の友だちのことを考えない子は女児に多く、そのしよちのしかたにずるさがある子が多かったのはおどろきました。

下駄箱のくつで同じことをやった時には、

女児はすぐ先生にいいにくる子が多く、次は泣いてしまい他の友だちが先生にいいにくる子などが多かった。男児は近所だけさがしてみたり、友だちにたのんでみつけてもらったりするのです。次に目立ったことは、子どもたちには、はじめから全部さがすということとは、むずかしく、自分の上下、左右、それと対角線上にさがしたり、二つとんだむこうがわといったようにかたよったくせがあるこ

とを発見しました。

次に⑤のかばんを他の子といっしょにかけてしまった時も、クレオンや下駄箱の時とやや同じけいこうだったので、

カバンかけは1列にならんでいるため、はじめさがしてみるころが、男児3名、女児5名と少し多くなっていることと、保育室にいて友だちのをたしかめて歩く子に、男児3名がありました。それと女児は、あたしのカバン赤のリボンがついているのよ、さがしてと、友だちにおうえんをたのんでいる子がめだちました。4名。

⑧ 積木、一箱半を一箱にかたづけるようにいわれた時。

山もりに積木を箱にいれ、のこりはそのままにして「先生はいりきらないよ」といってくる子が多く、特に女児に8名もいたのは意外でした。男児は2名だけだったので。

ままごなどのかたづけは、女児の方がずっと上手にかたづけるのにと、ふしぎに思ったのですが、やはり男児の方が、自分で考えてしよりする事が上手なかも知れないと興味ぶかくこの実験をみたのですが、やはりはいりきれない積木を他のいれものにいれた(ままごとかごなど)のは女児の方が多かったのです。(男児2名、女児4名)

はいりきれない分を箱のわきにキチンと積んでおいたのは男児の方が多く、女児は「先生はいりきれないからそばにおいておくれ」とまわりにかためておく子が多かったのです。

積木のしよりをさせてみて、私は、物ごとのしよりの仕方は、女児より男児の方がきちんと考えてやる子が多いのではないか、その場のじょうきょうも正しくはんだんしようと努力するのは、女児より男児の方が上手なのではないかと思われてきたのです。

⑨ イスの上に、ぬれぞうきんをおいておいた時の状態。

はじめにこまった顔をして、じっとぞうきんをみつめているのは全員が同じだといってよい状態でした。が、次にぞうきんをつまみ上げて、遠くにほうりだしてしまふ子（男児3名、女児1名）や、つまんだぞうきんを床にそっとおとして、しらん顔をしている子（男児4名、女児6名）が非常に多くいたことにおどろかさされたのです。又となりの友だちのイスの上のせてしまっていた子が、女児に3名もいたのには、かさねがさねおどろかされました。この3名の女児も、何かさせればまともに、やることのできる子たちなのです。しかし、そのようすをじっと見つめていると、あまり友だちの数（交友）は多くなく、友だちのいやがることを進んでやってあげるというタイプの子どもではないようです。いわれたことはきちんとやれるが、進んで友だちのために活動する子たちではないことがわかったのです。

次にはぞうきんをぶらさげて「先生こんなのがあったの」と持ってきて教師の指示をまつ子たちです。（男児1名、女児3名）

この子たちも当番はやれるし、その時はちゃんとぞうきんかけか

らぞうきんを持つてくることのできる子たちなのですが、としよりにかわいがられていたり、未っ子だったりする子たちだったので。

「また、だれかがやりっぱなしで」ともんくをいいながら、きちんとぞうきんをかたづけした子は男児2名、女児3名、だまってぞうきんかけにかけにいったのは男児2名、女児2名だったので。この子どもたちは、自分のしたことを人にみせびらかさず、友だちにやさしく手をかしてあげられる子たちだったので。

この状態をみて、私は、子どもたちの行動のかけにはやはりその子どもの人格が、はっきりとうらがきされていることを知らされたのです。

⑩ いっぱい水のはいった花びんを「持つてきてね」とたのんだ時のようす。

まず、めだつたことは、「もてないよ」と手ぶらでいつてくる子が、あつという的に多かつたことです。持つてみようともせずに、みただけではいつてくる子と、手をかけてすつとやめてしまふ子とが、男児4名、女児10名と女児に多くいたのにはおどろいたのです。私たち大人は、女の子の方が、おしやまでなんにでも手をだすと思いがちなのですが、この実験ではちがつっていたのです。女児の方が、やってみずにあきらめてしまふし、ぶの悪いことには手をださないと、ずうずうしさの現われなかしらとも考えたのです。

次に水を少しこぼしてもいいかときききて、おもくてもてない

の、おとすとこわれるから先生とりにおいでよ、という子です。(男3名、女1名) 自分のつごうのよいような理くつをつけてその仕事からのがれていくタイプの子のようです。

がむしゃらに、花びんを持ってきて水をこぼしてしまふ子、こぼれた水のことには気にせず、「もってきだよ」といっておいでいく子(男児2名、女児3名)は、がむしゃらな子たちのようです。

途中で水をこぼしてしまい近くを通った友だちに花びんを持っていってとたのみ自分は、こぼした水をふく子は女児1名です。

自分が持ってみて持っていけると思う所まで水をこぼして持ってきたのは男児2名、女児1名でした。

自分でこぼした水をもつて自分で花びんを持ってきたのは男児にたった1名だけだったのです。

5才の幼児は一つの活動の中に三つも四つも課題があるもの、水を持つるだけに、こぼす。水をこぼしたら花びんをおいて、水をふき、ぞうきんのしまつをして持ってくるといったような、ふくぎつな活動はむりなのだろうかと考えたり、これが自分の活動として、本当にこなしければ、これくらいの課題の解決は可能なのではないか、素材でのくりかえしの活動などはもっといくつもの課題が、ふくまれていても、てきぱき解決していたのだからと思ったりしたのです。

以上の実験は、それぞれの思いがけないできごとを設定し、38名

の学級での一つひとつの状態の結果をながめてみた一部なのですが、個人別に表を作成し、個人のいろいろの思いがけないできごとに対する態度もけんどうしてみたのですが、紙面の都合でグラフとその結果は次のきかいにゆずりたいと思います。

ただ一ことというところ、ろうかにおちていた物のしまつやぞうきんのしまつ、などの対処のしかたが上手にできる子でも、クレヨンや、上ぐつのいれ場所のまちがいなどの対処(解決)のしかたは非常にへたで自分のまわりしか、さがせなかったり、泣いて先生にうったえてしまったりするという、バランスのわるさをたいがいの子どもたちが現わしていることが、わかったのです。

私はこのたしかめをこころみて、集団での活動が上手にこなせる子だからと安心してしまつてはいけないこと、もっと、もっとと生活の中の、小さい活動を、思いがけない時でも、どんな時でもはつきり、正しく対処できるようにきたえなくてはとつくづく感じ、私たち保育者やまわりの大人たちは、いかに目先のことばかりおいかけ、大きな活動の完成ばかりをあせり、大切な生活のちえや考えかたをくねれんし育てることを忘れ、ないがしろにしていたかを反省させられたのです。

これからも、子どもたちとの生活の中で、いろいろの思いがけないできごとの解釈の方法を考えさせ、くりかえしたしかめなくてはと思うのです。

(新宿区立関屋幼稚園)

幼児教育における

絵画の評価と指導

山 本 道 子

——美術教育のあゆみ——

わが国の幼児教育機関において戦前戦後を通じ一貫して絵画製作が重要視されてきたことは注目されてよい。明治九年の幼稚園創設以来、絵画製作は保育内容の中心的なものの一つとして取り入れられてきた。ただし当初における絵画製作の根本的な考え方は、単純な形の模倣から次第に高度で複雑な模倣へ進むというように、子どもに模倣的な作業を与えて目と手の訓練を施し、習熟した後自由に

な表現に向かわせるべきであると考えられていた。大正六年に至り、山本鼎の自由画運動によって幼児の絵画製作の教育が、成人中心の主知主義的なものから幼児を中心とした自由な活動へと、全面的变化が主張されたにも拘らず、現場の教育実態は依然として「大人の作品や、自然物の模倣」をさせることを中心としたものであった。ところが終戦を境として美術教育の根本的思想は一変し、従来の技能中心教育から幼児を中心とした自由な活動へと変化してきたことは周知のことである。戦後、数年間アメリカ教育使節団のアドヴァイスの線にそった図画教育がすすめられようとしていたが、まだ何とんでも美術教育についての発言権は、有名な画家の側にあり、「絵かき主義」の時期ともいえるものであった。彼らは美術界そのものの無政府状態を反映して主観主義に流れ、必ずしも教育的配慮がなされているとはいえない難い状態であった。このような美術教育界を背景として新しく登場したのが創造美術教育の創立者である久保貞次郎氏である。同氏は欧米諸国での経験をとり入れた新美術教育の理論と作品とをもって論争に加わり、以後の斯界における主流をなすところの創造美術教育（以下、創美という）の運動をくりひろげたのである。

この創美の立場は、アメリカ教育使節団の報告の影響もあって、すべての子どもは生まれながらにして創造力を持っているものであり、外部からの抑圧や不当な干渉を避けて、創造的な活動を励まし

育てるべきであると主張する。したがって、美術教育の方法は従来のそれを否定し、環境からの圧力を除き、子どもの精神を解放し、自由な雰囲気を作りだして、刺激、賞賛、承認、激励を与え、子どもの創造力を励ましてやることであるとす。また、このようにして描かれた作品からは、子どもの個性や、感情や、環境の状態の診断を行なうことができる。このような創美の考えは、フレール以来、支持されている幼児の自発性を重んじる保育原理とも一致し、又精神分析ないし、臨床心理の理論にも裏づけられ、人間形成の心理からみてもすぐれた理論であり、実践面でも非常な進歩をみせ、この創美運動によって、わが国の児童美術の水準は飛躍的進歩をとげると同時に児童画を心理的角度からみる見方をも進めたのである。

ところが、最近この創美に対して批判的態度をとる主張が現われた。その主なものをあげると、一つは生活つづり方的考え方と深い関係をもった、いわゆる新リアリズムに立つ美術教育であり、これは子どもが創造力を先天的に持っているという創美の主張を否定し、創造力は現実の認識から生まれるものであるから現実認識こそ創造力の基盤であるとする主張である。

創美と新リアリズムの美術教育とを比較してみると、前者は描画を自己表現とみるのに対し、後者は認識過程を重視し、前者が人間形成とか、抑圧からの解放とか唱えながらも、ややもすると恣意的な人間形成に陥りがちであるがゆえに、はたして、よい社会の形成

に参与できるかという疑問を後者は提出する。更にまた、精神の解放とともに幼児期においても集団の中で互いの話し合いを媒介として物の認識をたしかなものにし、できるだけ視覚的に正しいものに発達させようとするのが新しいリアリズムの主張の要約である。

また、もう一つの批判は、造形教育の立場からである。われわれ人間は、皆、造形の世界に生活するのであるから、すべての人間が造形に対する批判力、鑑賞力、創造力が必要なのであり、その造形の原則や、要素を組織的に指導すべきことを主張するものである。

その他、美的情操を養うことを目標とする芸術中心的な考え方や、プラグマティズムを根拠とする生活芸術的な考え方などがあり、現在の美術教育界は、このような流れのもとに発展しつつある。

—— 本 論 ——

一、研究の目的

以上述べたように美術教育においては、意見や立場の違いがあるが、それら異なる見方の中にも絵画製作を幼児教育の一環として見た場合に、何か主流になるものがありはしないかという考えのもとに、それが何であるかを現時点において把握すること、および前述の美術教育界の立場の相違が教育現場または、幼児の父兄の考え方の中で、どのようなくい違いとなつてあらわれるかを研究しようとした。

二、研究の方法

1、調査方法および対象

質問紙法による。(A)教師に対するもの、(B)親に対するものの2種類で、(A)は自由記述を多く、(B)は選択法を多くした。更に、(A)、(B)両方につけ加えて幼稚園、幼児画展の中から取りあげた幼児画8枚の絵を見せて、その中から最も良いもの、悪いものを選んでもらい、それらの結果に基づいて幼児画教育の現状を考察した。

対象は、兵庫県の南部一帯を中心に、神戸市、枚方市などの幼稚園教師と保育所保母、計一〇二名と、主として4〜6才児を持つ母親二〇〇名である。期間は、一九六五年三月六日〜四月六日。

2、調査内容

(1)美術教育についての考え方、(2)幼児画に対する評価、(3)指導の各々の面について教師の立場、親の立場の両方からその考え方を聞いた。

(1)美術教育をいかに考えるかという面については、教師の立場からは、子どもの絵画製作についての考え方を、単なる芸術的なものを主とする立場から、もっと広く教育的立場を含む5つの項目にわたって調査した。親の立場からは、幼児画に対する考え方についてたずね、更にそれと子どもの人格形成との関連について12項目にわたって質問した。

(2)評価に関しては、教師について、①概念的、技術面を重んじる立場、②創造的能力の伸長を重んじる立場、③美的情操を重んじる

立場、④認識を重んじる立場、⑤その他、以上の5つの場合について質問し、更に各立場から具体的な評言を挙げてもらった。親側からも教師の場合と内容的には同じようなことを12項目挙げて選択してもらった。

(3)指導に関しての質問は次の通りである。教師側からは、子どもが絵を描いている時、実際に直面すると想定される場合、即ち、(1)何も描かずに困っている場合、(2)大人が見て画題の見当がつかないような絵を描いている場合、(3)模倣的又は、概念的な絵を描いている場合、(4)色や形が大人の目から見ると全く見当はずれな絵を描いている場合、(5)絵自体が投げやりな乱雑な絵である場合、(6)鉛筆や、細かい線でこまかいところまで描く場合、(7)画用紙からはみだすような絵を描いた場合、(8)いじけた小さい絵を描く場合、(9)正確に描写しようとして思うように描けずに困っている場合、(10)同じ画題ばかり描く場合、(11)ぬり絵ばかり好んで描く場合、(12)絵を描くことがきらいな子どもの場合、(13)その他、指導について特に心がけていることなどの14項目を挙げ、それに対する具体的指導法を聞いた。尚子どもは、作品の処理方法、鑑賞力への指導についても質問した。親には、子どもの絵に対しての関心の度合、即ち指導的意志の積極性、消極性を知るために7項目の質問をし、更に実際指導をするに当たっての態度について9項目の質問をした。絵については、いろいろな立場を代表する作品で、一応の完成度に達していると思われる絵8枚を

用意し、それについて各人の意見をたずね、最も良しとする絵と、思わしくない絵を選んでもらった。その他、ぬり絵についての考えも聞いた。

3. 結果及び考察

この調査に当っては教育専門家である教師に対する質問事項の内容や数が親に対するそれとは必ずしも一致しないため、結果において両方を比較すべき共通の正確な数字を得られなかったが大体の傾向を知ることができた。

(1)美術教育に対する考え方については、教師の場合、創造性、自主性の形成に及ぼす効果を求めるものは77%であり、美的情操を高めることを望むものは27%であった。尚、直接的ではないが心理診断、環境診断の手段とする立場は31%であった。親は美術教育に対して、創造力、観察力などの成長を望むものが64%、美的情操を高めることを望むものは60%であった。このように教師も親も絵画製作を通じて人間形成を期待しているものが多いが、美的情操を養うという点では親の方が重くみている。これは教師の場合、そのほかに絵画製作を通して心理診断、環境診断をしようとする意図もあるということが理由として考えられる。

(2)評価に関しては、教師の評価態度と、各立場からの具体的な評言から、そして母親に選んでもらった項目からその傾向を判定すると、表1、2のような結果を得た。

表1 (評価態度分類1) %

評価態度 対象	%				その他	無答
	N	S	Ns	Sn		
教師	15	41	9	18	11(4)	6
母親	4	15	25	43	10	3

表2 (評価態度分類2) %

評価態度 対象	%			その他	無答
	N	S	(N+S)		
教師	24	59	11(4)	6	
母親	28	59	10	3	

N: 認識を重んじる立場
S: 創造性を重んじる立場
Ns: 認識を主とし、創造性をも含む立場
Sn: 創造性を主とし、認識をも含む立場
その他: 認識、創造、美的、技術などを含んだ立場のもので数も少なく型としても散らばっているので特にとりあげなかった。その他の(4)は、認識と創造性を重んじる立場で、それらは互いにバランスのとれていると思われる立場である。

表1からNとSの立場を大別したのが表2である。

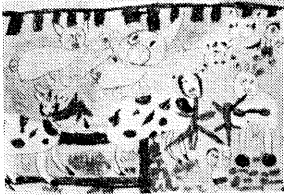
表1、2から分るように、主な流れを大別すると、創造性を重んじる立場と、認識を重んじる立場の2つに分けることができる。特に創造性中心の見方が認識中心の見方よりも優位である。(教師、親共) 純認識の立場は別として、認識を含む複数型のものには親の方が多くなっている。しかし、これは質問紙の性質上、親が外界の事物を認識するということについての正しい解釈にもとづいた答なのかどうか疑問である。質問紙において親には認識に関する項目に「よく考えて一生懸命に描いたと思われる絵」というのがあり、これがSnに

において23%占めており、Nsにおいても50%ある。「この一生懸命に描く」ということは、必ずしも本質的に絵画製作の態度に限らず、生活態度一般として望ましいことであるので、必ずしも認識項目に属さないとも考えられる。教師の場合、この項目が少ないのは問題を描画に限って考えたためであろう。このように考えて、親側のSnの23%とNsにおける、この項目を除くとわずかSnは20%と減少し、Nsの認識と創造性のバランスは変化し、認識的な立場に重点をおく見方が減少することになる。教師の場合は、このような点で親より認識的立場を正しく解釈した上で、それに重点をおいていると考えてよい。しかしながら認識的立場に重きをおくものは割合少ない。又教師に挙げてもらった評言を分類すると、「のびのびと力強い絵」「動きがある絵」「思うままに描いた絵」等、90%の教師は創造性を重視したものであった。その他、「よく観察している」とか「体験がよく現われている絵」等、認識を重視しているものは38%で、純粹に美的感覚を重んじているものは27%である。これらを総合的に検討してみると前述したように、二つの流れの中にも特に創造性中心の見方が、認識中心の見方よりも優位であるといえる。

又、依然として旧来の概念画をとる立場のものは、教師にはなく、親には2%強という少数であるがあった。このことは、8枚の幼児画の評定の結果にも表われている。表3は教師と親に8枚の幼児画について最も良い絵と、悪い絵を選んでもらった結果である。

表3 (幼児画評価比較) %

対象	絵 評価	A	B	C	D	E	F	G	H	無答
		教師	一番良い	1	16	21	24	1	1	7
教師	一番悪い	32	1	0	5	11	7	4	9	33
母親	一番良い	3	6	10	34	13	3	8	4	19
母親	一番悪い	19	2	2	2	5	3	3	4	60



D. 田舎の牧場



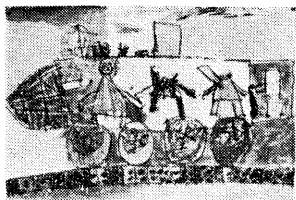
C. 大男と小人

この表から分かるように、選んだ絵については、教師と親は大体同じ傾向を示しているが、絵Eについては教師と親の間にズレがある。掲載写真を参照しながら各絵について簡単に述べるとD「田舎の牧場」これは教師も親も一番良いと評価している。理由は「よく観察している。子どもらしい」などを挙げています。

C「大男と小人」これも大体、教師、親共良いと評価している。理由は「素直で」のびのびと思った通りに描いている。夢が表現されている」等を挙げています。

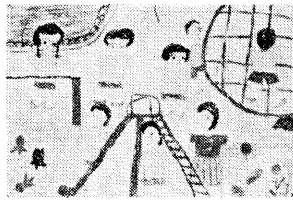
A「忍者の戦い」教師も親も一番悪いと評価している。理由としては、「概念的、模倣的、子どもらしくない、色が悪い、画題が教育上良くない」などを挙げています。

E「お遊び」これは前述した教師と



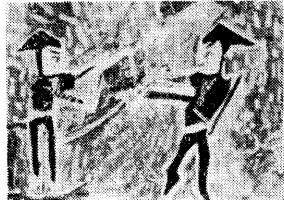
B. 汽車

F「遠足」これはあまり教師に好まれなかった絵で、「概念的、動きがない」と批評されている。



E. お遊び

G「自動車修理工場」よく観察している。よく考えている」等を挙げ、良いと評価するものが教師にも親にも大分あった。



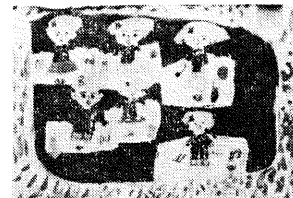
A. 忍者の戦い

親の間にズレがある絵であり、教師は悪い方から2番目になっているが、親は良い方から2番目になっている。悪いと評価した教師側の理由は「概念的、子どもらしくない。動きがない」等であるのに対し、良いと評価した親は「子どもらしく、素直で楽しそうな絵」だと挙げてい



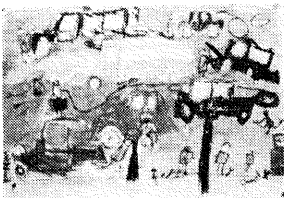
H. 運動会

また「ぬり絵」に対する態度については、表4のごとく教師側では、悪いというものが非常に多く、その理由は概念的になる、創造的能力が伸びないというものがほとんどであり、特に8%の教師は強く否定している。勿論、良いというも



F. 遠足

以上のように、良いと選ばれた共通点は「子供らしい」「素直である」「のびのびと思った通りに描けている」という評言のものであり、悪いと選ばれた理由の共通点は、「概念的である」「子どもらしくない」等を挙げることができる。これらの評言から創造性を重視した傾向があらわれていると思う。



G. 自動車修理工場

H「運動会」これは「子どもらしくて楽しそうで良い」と評価するものと、「粗雑である、色彩が悪い」等の批判があり、良いと評価するものと悪いと評価するものに分かれている。このような分離は、創造性を重んじるものと認識を重んじるものとの差ではないかと思われる。

表4 (ぬり絵についての態度) %

評価	悪い	点もある 良い	良い	無答
対象				
教師	52	29	0	19
母親	27	18	14	41

のは一人もない。しかし、親側では良いとするものが14%あり、そのうち4%が大変良いと積極的な肯定をしている。これは、やはり教師は創造性を重んじる立場から当然なことであって、親の側では少数ではあるが、概念画が良いと思うものもあると解釈できるし、前述の幼児画の評価の場合と関連づけられると思う。

(3) 指導については、教師の場合、具体的に答えた指導法のおもなものを大きく分類すると、①自由(放任)にしておく、②精神的に働きかける(話し合う、たずねる、はげます、精神状態を考察する)、③具体的に転換させる(材料をかえる、実際に見せる、具体的に刺激を与える)の三つに大別できる。そしてこれら三つの比率は、①「自由にしておく」を1とすれば、②「精神的に働きかける」が4、③「具体的に刺激を与える」は2という割合であった。

全体的には精神的に働きかける方法が主であり、これには「何も描かずに困っている場合」「何でもいから描いてごらん」というようにさそいかけ、描くように刺激を与え、「投げやり、いじけた絵」の時も話しかけ、体験したことや、知っていることを呼び覚ましてやる方向に導いている。「正確に描写しようとして困っている」場合も、「見たまま、感じたまま、何でも描いていいのよ」等、精神

的に働きかけている。

自由にしておくとか、放っておくのは、「画題の見当がつかない時、色や形の見当はずれ、細かい所まで描く」時などであり、「画題の見当がつかない」時は放っておくだけでなく、自由にさせておきながら、質問したり、話し合うことによって何を描いたか理解する。

具体的転換としては、「細かい所まで描く、同じ画題ばかり描く」時に多く行なわれ、興味を転換させるため画題を与えたり、材料を変えてやったりする。「模倣的概念的な絵」を描く時は、実物を見せたり、お話をしたりする。「絵を描くことのきらい」な場合は、何でも描いてごらん」といってクレヨン遊びなどとして、クレヨンの楽しさを体験させるなどいろいろ工夫されている。「はみ出す」時は、紙をつぎ足す、与えるが圧倒的に多い。教師が特に心がけていることとしては、子どもが感じたまま、思ったまま描かせようとしているのが多く目立った。このように、指導についても創造性を伸ばすという点に比重がかけられていると思う。

作品処理、鑑賞能力を養うための指導としては、子どもの描いた絵を皆で見えて話し合ったり、また貼付けするようである。これは鑑賞能力を養うことと同時に、子どもが承認されたという喜びを得、発言能力も養われ、次の機会への意欲を起こさせるなど広範囲にわたる意味を有すると思う。親側では、教師の場合のように具体的場面对する質問ではなく、一般的に絵(幼児画)というものについ

ての質問であるため、共通の統計として数字を示すことはできないが、指導してやった方が良くと考えるものが、指導しない方が良くと考えるものより、やや多く、指導のポイントとしては創造性を伸ばそうとする傾向が圧倒的に多く見られるが、積極的に参加する傾向は少なく、好きなように自由に描かせておくというのが非常に多い。事物を認識させようとする傾向もかなり見られるが、やはり積極的な指導は少ない。このように親側の指導は、積極的干渉よりも、関心をもちながら、しかも自由に描かせるというのであるが、これは結果として消極的放任になっているのではないかと思われる。

親側の幼児画に対する認識は教師より低いのは当然としても、家庭という有力な教育の場での分担すべき責任は大きく、適当な機関を通じ適切な方法によりこの方面の啓蒙もないがしろにさるべきではない。ただし、親の理解が一知半解ではむしろ害毒を及ぼすことも考えられる。創造とか認識とかの本質的な意味を十分理解させることが必要であり、その啓蒙方法については、よほど慎重を期すべきである。以上のように、幼児画の評価と指導については、創造性を重んじることを主張する流れが主であるが、それと共に認識活動および、美的情操を養うという考え方も相当とめられる。

—— おわりに ——

言語のまだ十分発達していない幼児にとっては、絵画製作は幼児自身の感情や思考や夢を実現してくれるものであり、幼い子どもた

ちの最も興味を引く活動の一つとなっている。この面に関しては、たしかに創美の主張する精神の抑圧解放が大切であるが、調和のとれた全人間としての人間形成の基礎をなう美術教育としては、ただ創造性を伸ばすために抑圧解放という点のみに重点をおきすぎた考え方は片手おちであり、不十分であると思われる。前述の如く外界の事物の認識によって創造力は豊かになるのであるから、知覚や感覚を通しての感動的経験によって感覚認識を深いに深めていくことが望ましいのであり、幼児に体験させ、より深い興味をおこさせることにより感覚や表現力も養成され、いつそ子どもの関心を深めると考えられる。このような良循環を形成することができるとすれば、幼児の精神の全的発達はよりよい方向に展開するのではないかと思う。幸いにも、絵を描くことは、子どもにとっては本来最も興味のあるものであるから、この関心を利用して積極的な認識指導を行なうことも真げんに考えられてよい時にきているのではないだろうか。

(姫路短期大学)

- 守屋光雄 発達心理学 朝倉書房
霜田静志 児童画の心理と教育 金子書房
武井・ローエンフェルド著 美術による人間形成 黎明書房
久保貞次郎 児童画の世界 大日本図書
川口 勇 創美をこえて 黎明書房
栗岡英之助 生活リアリズムの美術教育 明治図書
教師養成研究会 幼児画の絵画製作 学芸図書
現代教育科学 一九六四・十、十一、十二 明治図書

幼児の好きな歌



清水美代子

『動機』学校の音楽教育が歌唱中心であった時代からハーモニカ、オルガン、シロホン、笛などのメロデー楽器が取り入れられ、レコード鑑賞も指導されて広い分野にわたって行なわれるようになって子どもたちは本当に楽しい音楽の勉強ができるようになった。しかし幼稚園ではまだまだ歌唱中心の場が持たれることが多い。それ故どんな歌を喜んで歌うかということは指導の場では大切なことなのである。

指導者は個々の場でそれを受け止めてはいるがどんな要素がその原因になっているかたしかめることもなく過ごす場合が多い。しかも望ましい状態で歌っている子どもは余り多くはない。そんなことで歌唱の実態を調べてみようと思ひ立って、第一に声域を調べることに取りかかった。

それは幼児期の子どもたちがA音(ラ)までは一応声域であると知らされていたのに個々の子どもの中には相当数すでにF音(ファ)からG音(ソ)に移る時もう困難で一オクターブ下げたり、適当な声で歌詞のリズム唱をしている状態があることと、年長組位になるとだんだん不正確な歌唱に気づきその歌う力の中でぼつぼつ歌うことが嫌になり、そこから音楽に対する好き嫌いが育ちだすように思えたからであった。

三十六年八月の休暇を利用して学生に手伝ってもらって調べ始めた。そしてそれを調べるためにも、一方子どもがどんな歌を好んでいるか調べることも手がかりの一つになるように思えたのである。

歌唱の場では優性なものには大変容易に楽しく行なえることが、劣性なものにはなかなか困難なことであることも解った。歌えないものがそこから嫌いと思う、思いの芽ばえを持つ事実の多いのもっともに思えた。しかし音楽は歌えなくてもいろいろな型で音感も育ち、音楽的ないろいろの要素は育つのであるのに、この年代の子どもがそれを原因に『嫌い』というスタートにすることが残念なことなのである。子どもたちはやっぱり美しく正しく歌いたいので

れから得る楽しさは彼らを充分満足させるのである。つまり

1 正しいリズムで歌う。

2 正しい節で歌う。

3 美しい声で歌う。

4 歌うことを楽しむ。

という歌唱に大切なこれらのことは我々の心よい生理と合わせて行なわれるのでなからうか。だから子どもが好きだと思ふ歌の中から正しく歌う技術も育つかも知れない。声域を調べることに一緒に調べて見ようと思つた原因はこれだつた。しかしこれは声域を調べることよりも自信のない状態で芽ばえていた。子どもは歌うこと自体が好きで歌ではないのだという氣もした。歌の嫌いな子どもがあるものか、歌えなくなつてその中に浸っているだけで子どもは楽しんでゐるのだという氣もした。

思い切つて昭和三十六年度名古屋短期大学の学生の卒論研究の課題として現職の先生からその手がかりになる材料を頂いて同年六月から十月の教材から十曲を選んで指示した条件のもとに検討してもらつた。

そしてその集計曲二九四曲中上位十曲を取つてデータをとまとめた。第七の水遊びと第十の水鉄砲が同一の曲であつたりして問題はあつたが数的の処理の上でそのままに扱つた。そして一方では子どもたちが選ぶ曲を調べてみた。これは入園前テストをする時『好きな歌』という言葉を与えて歌わせて、更に卒園の時同じように一人ひとりに歌つてもらつた。そしてそれをまとめたのが調査の(一)と調査の(二)である。

調査 I 上位 10 曲 (リズム型及びメロデー調査)

- (1) まつぼっくり
 作詞・広田 孝雄
 作曲・小林つやえ
- リズム型 A $\frac{2}{4}$ 
 B 
 メロデー (主として音程) 
 最低 最高 3回 3回 5回 3回 1回 1回
 1回 1回 2回 3回 16小節
- (2) どんぐり
 作詞・青木 存義
 作曲・梁田 貞
- リズム型 A $\frac{2}{4}$ 
 B 
 メロデー (主として音程) 
 最低 最高 1回 2回 1回 1回 1回 1回
 2回 1回 2回 5回 2回 8小節
- (3) おまつり
 作詞・戸倉 ハル
 作曲・小林つやえ
- 何年度に発表されたものかはっきりしないので
 リズム型及び音程は省く。

(4) とんぼのめがね リズム型 A $\frac{2}{4}$ B
 作詞・額賀 誠志
 作曲・平井康三郎 メロデー (主として音程)
 12小節

(5) 菊の花 リズム型 A $\frac{2}{4}$ B
 作詞・立野 勇
 作曲・本多 鉄磨 メロデー (主として音程)
 14小節

(6) 運動会 リズム型 $\frac{4}{4}$
 作詞・三越三千夫 メロデー (主として音程)
 作曲・木原 靖 8小節

(7) 水遊び リズム型 A $\frac{2}{4}$ B C
 作詞・東 クメ
 作曲・滝 廉太郎 メロデー (主として音程)
 12小節

(8) 秋 リズム型 A $\frac{2}{4}$ B C
 作詞・則武 昭彦
 作曲・ 同 メロデー (主として音程)
 12小節

(9) どんぐり リズム型 A $\frac{2}{4}$ B
 作詞・戸倉 ハル
 作曲・小林つやえ メロデー (主として音程)
 12小節

(10) 水鉄砲 水遊び(7)と同じ。 (日本音楽著作権協会承認第400917号)

曲の傾向に対する見解の分析

〔Ⅰ〕 歌 詞

- (A) くりかえしがある。 (B) 内容がおもしろい。 (C) やさしいからよくわかる。
 (D) 擬音やかかけ声がおもしろい。 (E) 子どもの好きなものがでてくる。 (F) 子どもの夢にあってる。 (G) 子どもの生活に結びついている。

曲番	I			II			III			曲番	I			II			III		
	I	数字%		I	数字%		I	数字%			I	数字%		I	数字%		I	数字%	
1	B	38	C	18	E	16	6	G	30	D	28	E	F	20					
2	B	29	E	23	C	15	7	D	30	F	28	C	21						
3	D	48	G	32	B	12	8	G	53	E	13	A	8						
4	B	22	E	20	C	F	20	9	A	50	B	18	C	15					
5	C	50	A	13	F	13	10	G	30	D	20	B	F	20					

〔Ⅱ〕 リズ ム

- (A) 歯切れがよい。 (B) 弾むような感じがする。 (C) 落ち着いた感じがする。
 (D) 流れるような感じがする。

曲番	I			II			III			曲番	I			II			III		
	I	数字%		I	数字%		I	数字%			I	数字%		I	数字%		I	数字%	
1	A	52	B	35	/	/	6	B	52	A	43	/	/						
2	B	45	A	32	D	20	7	A	51	B	48	/	/						
3	A	52	B	45	/	/	8	C	40	A	25	D	23						
4	B	45	D	40	/	/	9	B	66	A	29	/	/						
5	B	35	D	18	C	15	10	A	52	B	35	/	/						

〔Ⅲ〕 メロデー

- (A) きれいな節である。 (B) 元気な感じがする。 (C) 明るいきいきした感じがする。
 (D) 静かな気分がでている。 (E) 歌詞のアクセントとあっている。

曲番	I			II			III			曲番	I			II			III		
	I	数字%		I	数字%		I	数字%			I	数字%		I	数字%		I	数字%	
1	C	30	B	28	E	28	6	B	88	C	8	/	/						
2	C	45	E	28	B	20	7	B	81	C	10	/	/						
3	B	76	E	18	/	/	8	A	38	C	25	D	20						
4	C	40	E	35	A	15	9	C	42	B	23	E	23						
5	B	48	C	16	D	E	16	10	B	78	C	12	/	/					

〔Ⅳ〕 そ の 他

- (A) よく知っている。 (B) 身体の動きが誘いだしやすい。 (C) 遊びに発展しやすい。

曲番	I			II			III			曲番	I			II			III		
	I	数字%		I	数字%		I	数字%			I	数字%		I	数字%		I	数字%	
1	A	50	B	30	C	15	6	B	48	C	40	A	12						
2	A	51	B	30	C	18	7	B	43	C	40	A	13						
3	B	50	C	35	A	15	8	B	23	A	13	C	13						
4	C	35	A	32	B	15	9	B	42	C	22	A	19						
5	B	45	C	20	A	15	10	B	42	C	32	A	25						

〔V〕 導入の仕方

(A) お話から (B) 選びを通して (C) 範唱によって

曲番	I 数字 %			II			III			曲番	I 数字 %			II			III							
	I	数字 %	II	III	IV	V	VI	曲番	I		数字 %	II	III	IV	V	VI	曲番	I	数字 %	II	III	IV	V	VI
1	A	54	B	28	C	18	6	C	41	A	31	B	25											
2	C	42	A	28	B	18	7	E	61	A	25	C	10											
3	B	41	A	38	C	12	8	A	74	C	25	/	/											
4	B	38	A	31	C	22	9	B	40	A	28	C	28											
5	A	52	C	22	B	12	10	B	63	A	22	C	22											

調査Ⅱ 堀田若草幼稚園児の37年度入園児と38年度入園児を調査したものである。1人ずつ入室させて行なった。

37 年 入 園 前 (46人)				39 年 卒 園 前 (53名)			
曲 名	人数	%		曲 名	人数	%	
ど ん ぐ り	12	26		鉄 人 28 号	15	29	
ひ な ま つ り け	3	7		卒園の歌 ちゅうりっぷ アトム	5	10	
春よこい 靴がなる はとぼっぼ ちようちよ めだかの学校	2	4		こいのぼり 春が来た	4	8	
春が来た 赤とんぼ あっ ちの水 あひるのスリッパ 赤い鳥小鳥 かわいい魚屋 さん しよじよ寺の狸ばや しし 先生おはよう すーだ ら節 すずめ とうりゃんせ 特急こだま とんぐりころころ 七つの 子 ぼいさっき	1	2		赤青黄色 エートマン 月光仮面	2	4	
				雨 おかあさん たまごが七つ 春よこい			
				みかんの花咲く丘	1	2	

38 年 入 園 前 (25人)				40 年 卒 園 前 (57人)			
曲 名	人数	%		曲 名	人数	%	
ど ん ぐ り	7	28		ちゅうりっぷ	19	35	
ちゅうりっぷ お正月 可愛いベビー 七つの 子 靴がなる	2	8		蝶々	10	18	
あの道この道 お馬の親 子 上を向いて歩こう ジ ンジロゲ しゃぼん玉 春 が来た 結んで開いて ゆき	1	4		ど ん ぐ り	5	9	
備 考 テープ使用まちがいの ため半分音です。				卒園の歌 学校へ行く道	4	7	
				鉄人28号 春が来た	2	3	
				赤い靴 赤青黄色 雨 うぐいす 園歌 君が代 汽車 こいのぼり まつ ぼっくり 結んで開いて 山羊さん郵便	1	2	

限られた範囲ではあるがこうして調査してみると調査(I)の中では、二拍子でかとかかとかなどの単純なリズム型のもので、音程もIの和音の三度の現われが大変多く、子どもたちもそれを喜び、指導者も指導の中でそれを感じてそんな歌を多く使っているわけである。いいものの残る足跡を見るとしみじみと歴史の必要性を感じる。幼児の歌は毎年数多くの作詞作曲がされる。そしてそれは今後も続くことである。その中から幼児にふさわしい教材を見つけて残して行くことは保育者の一つの仕事であると思われる。残って行くのはそのものの持つ価値であるが先ず教材として取り上げて行くのは現場のものの方である。保育の場における音楽の役割は保育自体の中にあることが多く、音楽の実際の形とは別に行なわれることもあるが選ばれて行くものの価値と反するものではないはずである。調査(I)の表を見るとこれらの曲は知ってか知らずか随分とその場で研究されていると思われる。

例えば誤って選ばれた水遊び水鉄砲も題を取り違えていながらもいろいろの部分でほとんど共通の見方で、評価されていることである。数字は選んだ人数と直接関係があるが、指導の面までほとんど同じ数であることはこれを物語るものだと思う。何年か先に調べる幼児の好きな歌がどんな方向を示すか本当に楽しみである。一つの音楽教材で子どもの音楽性を育てるためには、それが何度も繰り返し使用されることである。そのためには子どもの好きな教材であることが大切な条件で、それを使っていろいろな型で再現される

ことが望ましいと思われる。そんな意味で、広い範囲から教材が選ばれるとよいと思う。またたび子どもたちがどんな歌が好きかということが調べられて、指導者がそれを知るとは意義のあることだと思われる。

調査(II)は少ない人数であるため何年か見つけてきたのである。先ず気づくのは入園前に歌われている歌と卒園前に歌われている歌と余り変らないことである。年間百曲近くの歌が教材として使われているのにこんなに変わらないのはどうしたことだろうと思われるが結局印象に強く残るものが再現するわけで例えば兄弟や親が、かつてよく歌った歌やラジオ、テレビでたびたび聞く歌がそれに当るのだと思われる。だから祖母の頃から伝わる歌もあればこの頃作られた歌もあり、そしてそれらはやっぱり家庭の唄が何となくにじんでいるように思われる。又その歌が余り変らないように子どもたちの歌う能力も余り急な進歩の見られないものだということがこれらの調査で解った。次々いろいろの歌を歌っていると何となく上手になつたような気がするが一人ひとり歌わせてみると声域の拡がりも本当にわずかであるし、正確さもこの園での調査では自由選曲の場合では5%位の上昇率を示し、よく歌えるようになったと思われる同一の曲でも15%位の進展を見せた。そして自由選曲の場合は特にその曲の選び方が正確に歌えるかどうかの原因になることで、自分の歌うに適當な歌を選んだ子どもたちはほとんど正確に歌っている。結局自分が正しく歌えるかどうか感じ取る能力自体が子どもの音楽に対

する能力である。前に述べたように個人的な指導を持つと幼児期が音感の育つ一番大切な時期であることが解るが、それはすぐに歌う能力に結びつかないのである。そしてごく少数の子だけは全く簡単にすばらしい音声と歌い方を持っているわけだが数年間調べている間でも一人か二人の少数であった。それに比べて楽器の指導の間でも年少の子どもと年長の子ども、時にはもっと大きい子どもたちとも余り変わらない状態の進度を見せるものであった。唯子どもタイプで興味の度合、落ちついて弾くことができるか否か、大人の練習に対しての助力の仕方などで差がでるが、例えば初め劣性のごとく見えても興味のつながりと練習の回数をうまく配慮するならばむしろ簡単に進歩し、音感も育てることができるといえる。そのため歌唱についての発表よりも先に鍵盤楽器の初歩的扱いということが発表される段階になったわけである。歌唱の方の問題は発声帯という身体内部の営みによって行なわれることだけに、吹いたり押さえたりする楽器と異なって問題の原因追及がむずかしく、又解決もむずかしいのである。声域を調べている途中で器楽の個人指導を受ける子どもたちが正しく歌えることに気づき昨年三十九年度は年長組全員にオルガン遊びとハーモニカを吹くことを回数はいらないが実施してみた。その結果が卒園前の選曲にも表われたと思われる。

歌唱の育ちは時間のかかるものとするればその間の音楽の育ては何によるかを考えることで、それはその扱いに広さを持つことだと思われる。聞くことは音感を育てる上では大切なことであるが、幼児

の場合には他の営みを伴った方がよりよく聞くように思われる。手足を動かしながら聞いていて案外よく把握しているのもその一例である。リズムの把握は案外できるものである。

むずかしいルールを与えてできないと感違いしていることがよくあるので、拍子打ちによる交代や合奏ならば余りむずかしくなく、相当多くの楽器を入れてもできると思われる。これに加えて動作によるリズム遊びもある。これらはよくできるまで根気よく行なわれるならば、一つの音楽を相当何回も扱えるのであるが、折角扱った音楽をうまく教材としての価値ある扱いをしない所に問題があると思われる。リズムを打ったことも動作したこと音楽が背景にあつたらせびそれを一度子どもたちの意識の中にはっきり取り上げることとよい。メロデー楽器は自分で聞くことが演奏の土台になることで一層効果があると思われる。それに鍵盤楽器では指の運動を伴うのでたび重なる練習が音感を育てるわけで、私の実験では無器用な男の子では五度の音階でも二十度もの練習を要しその間、ドレミファソと歌いながら根気よく練習をしている。そして楽器を離れると歌えない例などもあって音感が歌唱に結びつくことは弾くことよりももっとむずかしいこともあった。

音感が育てばそれを土台にして発声の指導がなされる場合には困難の度合も余程異なってくるわけである。この時代が音感を育てるためには大切な時期であるという根本的な観点のもとに、我々はその方向をみつめて折角時間的にも多くの場を持つ歌唱をより正しく発展させたいものと思うのである。(自由学院短期大学)

教育の構造化の基礎 (三)

乳幼児教育を中心にして



教育の手段——教育技術

(三) 教育課題の達成を計るために、課題の内容と対象年齢に依じて教材を一教授過程にどう持ち込み、学級をどう組織するかを先ず考えなければならぬ。次に、教育課程の進むにつれて、その手段はどう変化させればよいかを考える必要がある。第三に教育の二形態——授業と生活・施設内外の生活をいかによく融合させるか、その手段がある。これらすべてが教育技術の中身ではなからうか。この教育技術が中身の検討もなくカンとかコツに依存し「なればばできる」徒弟方式からぬげだし、科学時代にふさわしい筋道をもた

ければならない。

戦後、技術主義の克服が叫ばれた。この克服は「政治主義か教育実践第一主義か」の対立のなかでなしとげられるものではなく、(西滋勝) 今まで述べてきたような社会構造との関係における全教育の構造化のなかで、教育技術が中身の検討をふまえて構造化されるとき、はじめて可能になるのではなからうか。

技術主義は、実践第一主義あるいは職能主義とよばれている。教育 No. 141 佐藤秀夫論文・教師の課題 現代教育学 18 西滋勝

(三) 一般労働過程における手段の構造化に対応させて、まず一課題に対する教授手段の一般的構造化を試み、これを中核にして他の教育手段——教育課程と形態——を考えることにする。

平岡節



この際、教育活動に参加する主体には、教授者と学習する主体のあることはすでに述べたが、このことは教授手段の構造化に当たっても、つねに意識していなければならない。

学習の確立を目ざし、教師は子どもたち・教材その他を含む対象にどう取り組むか、子どもたちにそのとり組ませ方をどう進めるか、という一連の計画——技術過程がある。この技術過程の諸計画を進めるなかで、教師と子どもたち・子どもどうしの人間関係をどう組織するか、その組織水準をどう高めていくかの計画——組織過程がある。

この二過程はいずれも労働過程にみられるそれぞれの発展の法則性にのっとり、三段階の区分ができる。

技術過程 一般労働過程の分析においてすでに述べたが、もう一度ここでくりかえすと、対象と試行錯誤的に操作し——行動——、いつか目的に到達することはできるが、その順序・方法などが充分意識化されていない——思考の参加の充分でない技能の段階から、目的に対応しつつ試行錯誤のなかで得た対象の諸性能についての知識を用い、その操作の確立を高め、操作過程が客観化された——思考のコトバされた技術の段階を経て、再びより高度な技能の段階に進展する。(人間性と人格の理論 芝田進午・技術論 田辺振太郎 その他)

この技術過程の三段階に沿って、子どもたちに教材を提供する筋

道を考えてみよう。

真向から課題に立ち向かわせるのでなく試行錯誤的過程を充分与え——初期的技能の段階——その体験を教授過程に正しく位置づけていくことをする。(遊びの項参照) すなわち、体験の思考的整理とそのコトバ化の指導を通して課題の内容が習得され、その定着をめざして再び教材にとり組ませることを計る。——技術的段階——この学習——意識化・客観化の進歩は、教師が活動開始以前にもつ一連の子備知識と能力が関係する。それは課題とその背後にある基礎的要素との関係・教育課程での位置など目的の明確な把握度および子どもたちと教材などの基礎的諸性能を知り、それらを駆使する能力をもつことである。一方、子どもたちにとって、技能的段階での教材の試行錯誤的体験の思考的整理・コトバ化により知識の習得と教材の操作技能的段階から技術的段階——物的操作のみではなく——への進歩をもたらず。

この進歩が、さらに量的体験を経て技術過程の第三段階、すなわち知識と技術の定着をもたらず。これが一課題の教授過程の一つの筋道であろう。

ところが、この筋道をふむだけでは個々の子どもによって学習水準は異なるばかりでなく、学級指導として現実性を欠く。そこに組織過程の介入があり、それによって、学級水準のより高度化と個人的差異のより縮少が計られる。この二過程が相互依存的に發展する

という一般労働の法則性を把握していることは教授手段としても重要なことである。このことは学級という複数制の教育のねらいでもあろう。

組織過程 一般労働における組織過程の筋道をここでも、もう一度たどっておこう。

労働に参加する諸個人が同時に同一作業内容を行なう原初的協業から、同一作業過程を個人差に応じて分業することを経て、個別的分業を行ないながら最終的には社会的協業をなす形態に発展する。

学習するということは、一般労働の素材が労働の投入をうけ具象的目的に変化するのと同様であろう。しかし、素材自体が主体性をもつ故に、手段が一般労働と異なることは技術過程より一層組織過程において留意しなければならない。

すでに述べたように素材に相当する子どもたちが多様な諸性能と主体性をもっているため、教授過程において課題に向かって相互に異なった役割をにないつつ参加し全体的水準をつくり上げることに着目しなければならぬ。この場合、教授過程は一方交通でなく教授→学習という交流過程であるから、教師は特異な役割をもちその交流を助けつつも、その活動に参加する一員としての自覚に立たねばならない。

まず、原初的協業において個々の子どもに教材を提供しつつ試行錯誤的過程をふませながら、教師は子どもと共感的に体験を整理し

ていく。

この過程で教師の働きかけ・よびかけに数人の子どもがよく反応してくる。この反応は他のいく人かの子どもたちにも積極的に影響を与える。ここに個人差による分業形態がみられる。この積極的影響のより拡大をめざし、その反応を各自のコトバと行為で反復発表——伝達の役割をになわせ、それを受けつぐ子どもの増大を計る。このことは発表者自体にとっては思考の整理の機会ともなる。この個々の発表内容は全く同一ではなく、完全とは限らない。それらが相補い完全へと近づける作業をすすめなければならない。これは各自の学習内容の確立と定着の機会でもあろう。この過程で、子どもどうしの影響がより積極的にすすむために教師は個々の考え・反応をつなぐ作業をしなければならない。

この教師の役割分担が明確に使用されると、子どもたちは互いに他の意見を直接うけとり——教師を媒介とせず——意見の交換・他人の意見に自己の判断を加え批判・あるいは賛否を行なうことができることになる。この段階まで進むと、教師は子どもどうしの媒介の役目というよりは、課題の達成をはかる指示を与える役割を果さねばならない。ここには、子どもの中に前段階よりかなり明確な役割分担の相異があらわれながら全体的協業が行なわれ、高い水準の学習効果を示す。また教師に対する子どもたちの意識は学習活動において質的相異を認めつつ学級の一員とするようになる。

この一教授過程としての組織過程は技術過程との関係があり、その作業内容・役割分担形式は対象年齢・課題によって多様であることはいうまでもない。

(四) この一課題の手段としての技術過程・組織過程の筋道をふむことは、早くも生後十二か月を過ぎた子どもたちの教育に適用できることを筆者(共同研究)は体験している。

たとえば、子どもたちの日課を進めるなかで行なう諸行為・習慣形成——おやつへの準備・玩具のかたづけ・寝具の出し入れなどと結び付けて事物の名称・動作の呼称などコトバの獲得と事物操作技能と認識の教育(幼児の教育61—10—11拙稿参照)を行なう手段の実験がそれである。

今、それを簡単に述べると、最初保育者はモデル的役割をもち、子どもたちの模倣活動を誘発し原初的協業形態に持ちこむ。その活動に伴って課題をおりこみ、名称・呼称その他をコトバ化する。やがて、教師は個々の子どもをコトバで動かし、——指示・命令など——子どものコトバで動くように心がける。つまり、生活をコトバで組織する。これは分業形態である。次いで、一つの日課を作業内容に分割し、各々の作業に各一名の保育者が参加し、グループごとに保育者と子どもたちが原初的協業あるいは分業的分担をなし、全体的に一つの日課をなしとげ完成されるよう組織する。子どもたちはこの各種作業は原初的協業時に卒業しているから、社会的協業時に

は、それらの能力の習熟と他との能力のアンバランスを調整しつつ共同でなしとげる。従って、彼らはかなりよく他人の能力を知り、指図したり拒否している姿がみられ、思わず驚かされることしばしばである。

(五) 技術過程と組織過程は一教育課題の手段の筋道であるばかりでなく教育課程——あるいは集団生活・年齢——のすすむにつれ、とられる教育の手段の系統性である。

技術過程の構造から次のことがいえる。行動(技能)が思考(知識)に先行し、やがて事後、その行動の整理(思考)をコトバ化し行動の確立と知識を獲得する。この獲得された能力はやがて見通し能力となり行動に先行し事前の計画性をもつようになる。

従って、年齢のわかい子どもを対象とする程、行動を伴う形態と個人的行動内容(組織過程)の多様性を可能にする条件が必要となる。時間的に多くを必要すると同時に教材あるいは教具・遊具を量的に豊かにすることが関係してくる。(教育の進むにつれ、第一段階的過程は縮小される)この段階では個人的に思考の整理を技能的指導が教師の役割となる。またこの頃組織過程の原初的協業形態にみる同時同作業的課題教育を行なう。この一時期を過ぎると、これらの思考の整理・客観化を学級の日課に持ち込む。その積み重ねにより、個人的あるいは学級として、事前の計画性を与える。この計画性ができるだけ「今から」「あした」というように短期的なも

のへとすめる。

こうして組織過程にあつては、人間関係をどう組織するかの筋道に沿って学習水準を高めなければならない。

先ずその人間関係の構造化の系統性をたどってみよう。

個々バラバラに見える子どもたちも他人の存在が活動を誘発し模倣的行動にかりたてるといふ心理学的証明のあることは衆知のことである。このことは原初的協業の可能性を明らかにしてくれるものである。がしかし、この段階では他の何れの段階より教師の個人的指導が大きな役割をもち、個人的課題を必要とする。従つて、教師と個人的人間関係を確立しなければならない。この教師との個人的人間関係は、学級集団で一人の教師の語りかけに対して同時に一斉に子どもたちは答え反応する時期である。このような姿は教師との個人的つながりの積み重ねの結果であり、集団生活の最も初期においては個人差が——語りかけの内容理解とからみ——あり、一斉反応さえみせない。

この一斉反応は、教師とのつながりを示す反面、子どもどうしはまだ充分つながりをもたないことを示すものである。そこで、教師は個人的反応を一々うなずくなどして一応うけとり、一斉反応の中心をみんなのものにするため、仲介の労をとらなければならない。

この教師の仲介は子どもたちに他を意識させ、子どもたちどうしをつながりの契機となる。この仲介役の仕事はさらに水準を高め、子

ども自身に直接子どもに語りかける機会を提供しなければならない。その場合、子どもどうしが顔を見合せる位置を与えつつ、なお語る子どもの教師とのつながりの強いことを考慮し、教師の側に呼び、教師との接触を与えたり、語る内容をもう一度翻訳・通訳するなど、個人的指導を行なうことをしなければならないであらう。発表の態度などは、人間関係の確立後の課題である。

このような過程を経ているうちに、子どもたちは他人の反応に関心を示し、一斉反応に否定的態度を示すようになる。ここで、教師の呼びかけに対する答えは「みんなできこう」「みんなのものにしよう」という指導を積極的にすすめる。この学級指導時の指導と並行的にあらゆる機会を用いて、子どもどうしをつながりをつくる手段の工夫をしなければならぬ。(あそびの項参照) このつながりが学級に行きわたる頃に小集団による作業、あるいは学習を行なわせる。

例えば室外にでる時、歌を歌うことなどチームワークを余り必要としない内容から、次第にその水準を高めていく。この系統性はチームワークを必要とする分業に進む可能性を保証するものである。当番制なども、このチームワークの一つの現象である。それはグループの規律を守るあるいは運営を組織的にすることを意味する。ここでは、運営に必要な作業内容が分析的にとらえられると同時に、当番と非当番の役割分担が明らかにされなければならない。

当番は全体を、非当番は全体のなかに自己を位置づけ、相互に分担を遂行して全体を完成する。

このような過程を経て、学級全体が小集団ごとに異なる作業、あるいは学習を行ない、全体的目的を達成するような課題を提供するなかで、子どもどうしと教師は質的相異を認めながら役割分担を完成する一員としての人間関係を成立させる。この社会的協業段階は同時に技術過程の第三段階——計画性——と対応するようになる。

年中行事などは、これら技術過程と組織過程の水準に見合った手段で行なうことがより効果的であり、またそのことが各水準を引き上げる最もよいチャンスともなろう。

(六) 次に、授業形態と生活形態・施設内外の生活の統合をはかる手段を考えなければならない。施設内外における生活に関係する教育は一般に「生活指導」と呼ばれる教育内容において考えられている。ところが学校教育においては、授業時間の合間、幼児教育においては自由遊びという形で多くの場合、教育計画・教育課程のなかに正しく位置づけられていないのではなからうか。

幼児期の「自由遊び」については次項でふれることとし、施設の内外の統合について少し述べてみよう。

今まで述べてきたことを、ここで一応まとめてみることによって、この統合の構造化は解決されるように思う。

文化分野の真实性・社会人としての必要性の諸要素を具体的教育

課題とするとき、それぞれ独自の教材と手段を有するが、課題のいくつかは他の課題の手段の過程で補強される。つまり、学習された知識・能力は他の手段として用いられる。

この各課題には独自性がある反面、各課題の間には、人間観に関連した統一的手段あるいは教育方針と称せられるものがある。

この教育方針の中身を吟味してみると、実は必要性に基づく基礎的要素のものである。従って、子どもをとりまくあらゆる種類の人間が教育要求の一致点を見出す努力をしなければならないであろう。人間観についての意見の交流・社会構造との関連において教育要求なかでも必要性について検討あるいは研究をすることがなければならぬ。親として教師への要求・教師としての親への要求が、これらを基礎にしながら、社会構造との関係・個々の子どもの特殊性を考慮する筋道が必要となろう。

こう考えてくると、教育方針の中身つまり必要性の教育の手段として組織過程は大きな位置を占めてくる。

遊びの位置づけ

乳幼児期の教育を考えると、その思考水準からいって、「遊び」を位置づけることを忘れることはできない。

教育の構造化として、この遊びを「自由遊び」と課題の実施手段

としての「課題遊び」に大別してみる。

自由遊び

「自由遊び」は個々の子どもに個々の課題を設け個別的教育を行なうことを見落すことはできない。が一般的に「人間関係の自発的組織化能力」を共通課題とするといえよう。その他必要性に対応する諸課題はこの「自由遊び」のなかで達成される。つまり、これらの諸課題は「自由遊び」時の遊びの内容を教材とし、その遊びの展開過程——人間関係の組織化の過程を手段とするとともに遊びがよりよく発展するため、技術過程において述べたように遊具の使用能力・身体的機能など技術に関する一連の教育手段をおり込む必要がある。この二過程を相互にからませて発展させていくことを考えなければならぬ。

つまり、遊具に対する技術能力が、遊びの発展を助け、その能力が遊びへの参加を容易にし、ひいては人間関係の組織化を促進する。この法則性からも、技術の初期段階・組織の原初的段階において遊具は充分準備されることの必要性があり、それぞれの水準に応じた遊びの内容を教授する必要がある。

また自由遊び時にみられる自発的活動内容は、子どもの社会的知識が反映されることは、多くの研究がこれをよく示している。

(Under standing Childrens Play: 幼児のあそび 指導とその記録

福井研介編訳(友だちと遊ぶ子どもの姿 浅野寿美子編著)

従って、その遊びの内容は教育計画に持ち込み、課題を設定することが出来る。その結果は逆に子どもの遊びの内容を豊かにし、課題を確実に定着させる手段とすることができる。「遊びは子どもの生活である」とはよくきくことであるが、このように「自由遊び」を教育計画の軌道にのせるとき、授業と生活の融合を可能にする一つの契機となる。

課題遊び

これは一般学校教育における授業と全く同様に、各種の課題を設け、教育課程に組み入れる。ただ、乳幼児期の思考・目的志向性の水準からいって、遊びという名称と形式をもつに過ぎないのである。従って、「課題遊び」は授業形態への移行として形態的系統性——手段——に組み入れ計画されるものであろう。

つまり、「課題遊び」は、対象年令、あるいは発達水準に対応した課題と手段と内容とする。

「自由遊び」「課題遊び」の別なく、遊びは個人的能力に応じて子どもは活動しうるものであるから、技術過程・組織過程の初期的段階にある子どもの教育手段として重要な位置をもつ。

この遊びの位置・授業形態の初期的位置、つまり、手段としての位置が明らかになれば、必然的に「自由保育か一斉保育か」の対立は解消されよう。

(愛知女子大学)

西ドイツ(ドイツ連邦共和国)の幼児教育

西 本 脩

施設の種類

ほとんどどこでも、幼児は小学校へ入学する規定の年令(少なくとも六才)になるまで、幼稚園へ通うことができます。

たいていの幼稚園は独立施設ですが、ある幼稚園は、三才から十五才までの子どもの半寄宿学校(キンダー・ターゲスハイム)や、地域社会ホーム(ナツハバールシャフト・ハウス)などのような、他の施設の一部になっています。

そのほか、一九三九年にハンブルクに初めて設立され、今では他の大都市にもある特殊な型の幼稚園があります。この施設は、学令になったが身体的にも精神的にも小学校に通えるほど成熟していない子どものための学校幼稚園(シュール・キンダーガルテ

ン)です。このような子どもは、小学校へ入学するために、一年間、特別な準備をさせます。

また、ニーターザクセン(西ドイツの州名)はもちろん、ブレメンとハンブルクには、身体障害児すなわち、聴力障害・言語障害あるいは視力障害のある子どものための養護学校幼稚園(ゾンデルシュール・キンダーガルテン)があります。

ある州(ラント)では、小学校は、もし子どもが必要な成熟をしているならば、学年初めの三か月間に満六才になる子ども(すなわち、学年の初めには五才九か月の子ども)の入学を許します。これ以下の年令の子どもは、入学を許されません。

原則として、学校幼稚園は、学令になっていない子どもははい

れません。

組織・財政・管理

幼稚園は、(1)地方自治体の行政当局(自治都市とコンミン) (2)教区、慈善団体と協会、宗派組織、会社、あるいは個人によって設立され、融資されています。

学校幼稚園はほとんどすべて、公当局(コンミン)か州、または両方)によって設立され、融資されています。ニーターサクセンには身体障害児のための私立の養護学校幼稚園が二つあり、ノルトライン・ウェストファーレン(西ドイツの州名)には私立の学校幼稚園が二つ、ベルリンには一つあります。

教区または慈善団体に融資されている幼稚園は、コンミンのあるいは州から補助金を受けます。一般に、その他の型の幼稚園は、補助金を与えられません。

ノルトライン・ウェストファーレンとベルリンにある私立の学校幼稚園は、政府の補助金を受けています。ニーターサクセンの身体障害児のための養護学校幼稚園は、もっぱら教会から融資されています。

幼稚園を監督し、管理する特別な官庁はありませんが、州の青年局は、公立・私立、すべての幼稚園の管理を受けています。若ものたちの保護に関する一九二二年の法律にしたがって設置されたこの青年局は、州によって異なり、いろいろな省(文部

省・内務省・青年省・社会省)に属しています。

幼稚園を管理する責任がある青年局の職員は、この職務のために特別に訓練されます。この職員は、青年指導員、ソーシャル・ワーカー、あるいは社会監督官としての長い経験を持つ人びとです。

学校幼稚園の管理は、ふつう、政府の学校視学官(シューラート)によって行なわれます。

いろいろな特色

幼児教育は決して義務教育ではありません。学校幼稚園への出席は、たいていの州で随意です。プレーメンでは小学校へ入学できない学令児は、学校幼稚園に通わなければなりません。もしこの種の幼稚園が近所であれば、ニーターサクセンでも同様です。

幼稚園にはいることを許される最低年齢は、ふつう三才です。たいていの農村地域には、例外として二才ないし三才の幼児を受け入れる幼稚園があります。

学校幼稚園にはいる最低年齢は、ふつう六才ですが、ベルリンでは、五才ではいることを許されます。

幼稚園へ通うのは、無料ではありません。保育料は両親の収入に比例して異なります。税金の軽減や免除でさえ、両親の境遇や、幼稚園に通っている同じ家族の子どもの人数によって認められます。

けれども、学校幼稚園については、ほとんどすべて無料です。

幼稚園教員ひとり当たりの幼児の規定人数は、州によって異なり、十五人から三十五人までさまざまです。学校幼稚園では、指導員ひとり当たりの子どもの人数は二十人から二十五人までさまざままで、身体障害児のための養護学校幼稚園では、その人数はもっと少しです。

教育活動と方法

幼稚園の教育活動について、公式の指令は何もありません。教育の目的は公式の指令書ではつきりされており、州が異なってもほとんど同じです。この目的は、幼稚園教育は家庭教育を延長すべきであるという原理と、幼稚園教育は子どもの全人格に、すなわち靈魂の発達、知的発達はもちろん、身体発達にもかかわりがあるべきであるという原則に基づいています。

何も特定の方法に従う必要はなく、子どもの生命の自然の発達を助けることが必要です。幼稚園教員は、個人的な自由遊びと集団的な自由遊びとの間、遊びとさしずされる活動との間、運動と静かな活動との間に、それぞれ、賢明なつりあいを保つように、計画すべきです。

ヘッセン（西ドイツの州名）では、幼稚園に関する指令書は、幼稚園と昼間保育所が家庭の暖かさや安定をできるだけ保ち、おとなと子どもとの間に親しいきずなを作り上げるべきことを強調し

ています。幸福な信頼しきつたふんい気の中で、子どもとおとなはいっしょに次のようなことにたずさわります。すなわち、園芸・花や動物の世話・近隣のよしみの発見・自然の観察・遊びとさしずされる活動を通じての経験の獲得などです。創造的活動や実験にふさわしい、多くの上等なおもちゃ・絵本・特にいろいろな材料（砂・水・木・絵の具・粘土・紙・きれ・工具など）を利用することをすすめています。芸術的な活動、特にリズム遊びに特別な地位を与えるべきです。たとえば、勉強に対する偏見がなくても、子どもは独立した自発的な活動へと導かれることがたいせつです。

今までのところでは、ベルリンでだけ、学校幼稚園に対するくわしい指令書ができています。この指令書は、フレイベルやモンテッソリーの教材を、その他のこれに似かよった教材と同じく利用するようすすめています。

基礎的技能（読み書き計算）は、幼稚園でも学校幼稚園でも教えています。

教える言語

この発達段階では、外国語を教える準備はされていません。

時間割

州の指令書には、幼稚園で採用すべき時間割についてくわしく記していません。一般に、幼児は幼稚園で日々せいせい四時間過

ごします。

研究の中心施設

次の機関は、幼稚園に関係のある諸問題を扱っています。幼児教育国民委員会（O M E P）、カトリック幼稚園託児所協会、ベスタロッチ・フレールベル協会、国際教育研究の大学研究所（ホッホ・シュール）

幼稚園と学校幼稚園に関する諸問題は、大学の教育学の教授はもちろん、幼稚園教員および青年指導員養成施設、宗派の研究グループによって扱われています。

経済生活・労働生活との関係

幼稚園が設立されるばあい、家庭生活の要求や母親の労働従事に考慮が払われます。食事とスナック（軽食）の組み合わせはもちろん、一日の保育時間の長さも、住民の生活習慣や労働習慣によって定められます。

学校幼稚園は、特殊な目的を持つているために、またわずかであるために、この点については顧みないでいます。

家族との協力

幼稚園でも学校幼稚園でも、ともに、家族との密接な協力をもたらす努力がされています。母親または両親との定期的な会合が行なわれます。両親は、幼稚園の祝いのもよおし物や儀式に仲間入ります。幼稚園教員は家庭を訪問します。

医学的管理

幼稚園の設立・経営に関する指令書は、子どもの健康の観察と医学的管理についてくわしく規定しています。あらゆる健康状態の測定が必要です。

子どもたちは定期的に医学的検査を受け、幼稚園がまる一日開かれるばあいは、ふつう家政学の特別な訓練を受けた人びとの手で準備される食事を受け取ります。

学校幼稚園では、子どもたちは学年の初めと終わりに医学的検査を受けます。この種の幼稚園は、ふつう午前中だけ開かれるので、子どもたちは、ただ飲み物（ミルクかココア）を受け取るだけです。

安全と輸送

両種の幼稚園は、ともに住所の近くににあります。子どもたちは、両親か兄弟に付き添ってもらいます。けれども、プレーメンでは、学校幼稚園へ行くのにある程度の距離を移動しなければならぬ子どもたちに、公共輸送機関の特別切符が利用されています。

建物と設備

幼稚園の道具立て（各へやの大きさ、窓の面積、運動場の整備、備品の準備など）に関して、指令書が州からだされています。さらにこまかい情報については、ベスタロッチ・フレールベル

協会の指令（一九六〇年発表）を参照することができます。

学校幼稚園の設備を管理する規定は、まだありません。

教員の養成

幼稚園教員養成の特別な学校があります。その課程は二か年で、入学志願者は中等学校の卒業証明書か、またはそれと同等のものを持っていないければなりません。（すなわち、十か年の一般教育を修了していなければなりません）また、一年間家政学の実地訓練を受けるか、または家政学の学校に一年間通うかのどちらかをしなければなりません。

現職の幼稚園教員は、次のような、さらに深い職業訓練の便宜を与えられています。

三年間勤めたのち、青年指導員（ユーゲント・ライテリン）になる二年課程をとることができます。この課程は、発生心理学・矯正教育・社会心理学・教授理論と教授法の研究からなっています。さらに、二十才になった幼稚園教員は、ソーシャル・ワーカーの課程をとることができます。ばあいによっては、特別な試験を受けて教員養成大学にはいり、小学校女教員免許状のための六学期研究課程をとることができます。

普通に必要な資格を持たないで、幼稚園に雇われるものは、ただ助手に任命されるだけです。

ほとんど例外なく、青年指導員だけが学校幼稚園では雇われま

す。

教員の身分

幼稚園教員は、小学校教員と同じ身分でもなく、同じ給料でもありません。幼稚園教員は単なる雇い人であるのに対して、公務員である小学校教員は、より高い給料を受けています。

学校幼稚園で雇われている青年指導員もまた、雇い人の身分です。その給料は、幼稚園教員よりは高いけれども、小学校教員の給料と全く同じではありません。

幼稚園教員と青年指導員は、小学校女教師に要求されている訓練を受けたならば、小学校で教えることもできます。同じように、小学校の女教師も、幼稚園教員養成学校の課程を修了したならば、幼稚園で教えることができます。

幼児教育の発展上の困難点

幼児教育の発展を妨げている最も大きな障害は、有資格職員のないことと、ふさわしい建物の不足していることです。新しい幼稚園教員養成学校の開校は、だんだんに教員の不足を補うのに役立つでしょう。

学校幼稚園の発展に、特別な注意が向けられています。農村地域では、近くのいくつかのコミュニティンから子どもたちを集めることができるならば、この種の幼稚園の設立が正当化されます。

ion の冒頭に、「何か定まったやり方を宣伝するためではなく、考えることを刺激するために」という句が、毎号載っている。

私どもが幼児教育に携われるに当たっても、当り前と思われることをもう一度考え直し、いろいろの角度から考えながら、毎日の歩みをすすめることがたいせつである。その雑誌に、次のような意味の詩がのっていた。「現代、創造性は死んだ。しかし、誰もその死に気付かなかった。ただひとり、その死を悲しんだものは、創造者である神であった。殺したものはどうしたか、彼は、自分が殺したという事実に気付かなかつた。彼は、たったひとつのことは、ちょっとした叱責、わずかな態度で殺したのである。彼は、良い教育の名において行動していると思ひながら、殺人者となつた。彼は、創造性が、彼の専制的な教育観と矛盾するために殺した。そして、悲しむべき事実は、彼はそのことに気付かないで歩みつつあるということである」

ある養護施設のはなしである。ひとつの寮では、子どもたちはきわめて静粛であり、整理整頓が正しく、隣の寮では、いつも子どもの声がきこえており、ちらかっていることも多いという。

ところが、学校でいろいろの不適応を起し、また、施設外で非行のために警察から連絡があるのは、きまって前者の寮であるという。

前者の寮の子どもたちは、先生や指導員の顔色をみて行動し、行動に裏表があり、後者の寮では、先生にくち答えしたり、自己主張したりするが、先生を中心にして気持ちの結びつきがあるという。

外側からみた秩序と、内面的な秩序とは別のものであることがわかる。幼児の行動は、一見無秩序にみえるところに、内面的な秩序を見出すことがある。子どもたちが、それぞれ、自分の目標をもち、自分の理由をもって行動しているところには、内面的な秩序がある。

(T)

幼児の教育 第六十四巻 第九号

九月号 © 定価六〇円

昭和四十年八月二十五日 印刷
昭和四十年九月一日 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

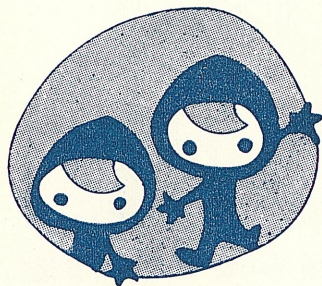
発売所 株式会社 フレーベル館
振替口座東京一九六四〇番

◎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。

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



10月(大阪)例会の ご案内

日時 10月24日(日) 9時30分～16時
会場 大阪市 大阪女学院
(大阪市東区東雲町2丁目)
内容 午前一全体講座 午後一分科会
講師 三木安正先生 山村きよ先生
中島 修先生 藤田妙子先生
会費 200円(資料代ほか)

■詳細は、フレーベル館本社、または
関西支社へお問い合わせください。

株式会社 フレーベル館

幼稚園参考書

—その教育と運営—

フレーベル館

改訂新版出来

東京都私立幼稚園協会編纂
日本私立幼稚園連合会刊行

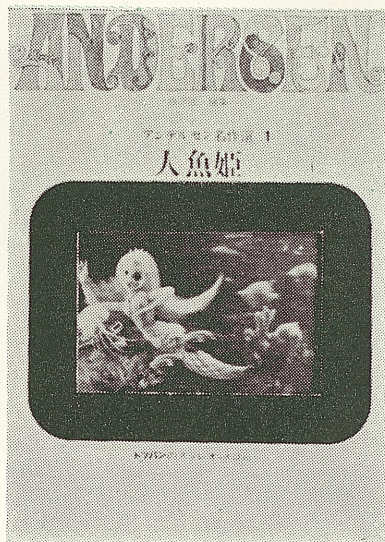
- 旧版の基本方針を徹底的に書き改め新時代に即応する内容
- 六領域の指導解説の部分は新改訂教育要領の方針に従った
- 管理運営編を補充整備したとくにわが国の幼稚園問題を明確に掘り起し、終戦直後より今日までの私幼関係の研究発表のリストをのせた

B5判上製本 472 ページ 1,700円

Hans Christian Andersen

小さな胸を踊らせる名作選
立体印刷をとりいれてデビューしました

トツパンの ステレオえほん



アンデルセン
名作選全6巻

- 1 人魚姫
- 2 親指姫
- 3 白鳥の王子
- 4 すずの兵隊
- 5 雪の女王
- 6 裸の王様

各巻500円