

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第六十四卷

第八号



8

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。キンダーパスボールは、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 八月号

表紙 水沢 決

教材としての自然……………	牛島 義友……………	(2)
子どもといっしょにつくった絵本……………	村山 桂子……………	(6)
絵本をつくるよろこび……………	佐久間 彪……………	(10)
絵本・絵雑誌について(武井武雄氏をお訪ねして)……………		(13)
外国の絵本(北川和男氏にきく)……………		(16)
絵本の研究(一)……………	お茶の水女子大学幼児研究会……………	(19)
教材研究		
製作のための材料・素材の基礎知識		
―木工の基礎(一)―……………	砂場 三郎……………	(26)
教育の構造化の基礎(一)―乳幼児教育を中心にして―……………	平 岡 節……………	(31)
欧米の幼児教育(一)……………		
北欧の幼児教育……………	西 本 脩……………	(38)
体についての子どもの知見……………	室 谷 幸 吉……………	(49)
児童発達講座⑩……………		
乳幼児の精神発達―精神分析的な観点から―……………	小此木 啓吾……………	(54)
洋書紹介……………		(60)

教材としての自然



牛 島 義 友

幼稚園教育における自然の観察は社会のそれと並んでやがて自然科学、社会科学の基礎を養なうものとして考えられているのはなかろうか。さらに自然科学の方が純粹科学として発達しているだけに自然の観察を通して、科学教育を行なうのがねらいであると考えられている。しかし自然の観察はこのような科学的態度をやしなうのにはたして適したものであろうか。

まず最も原始的な自然の見方、たとえば、鳥や動物などが眺める自然観はおそらくこの草や虫は食べられるとか、食べられないといったような目で眺められるものであろう。

あるいはこの木は巢を作っても安全であるとか、危険であるとかの目で知覚されるものであろう。すなわち自然は食品とか、建

築材料とかとして見られ、生活に役立つという実用性、経済性で考えられ、したがって経済学的な見方で自然が眺められていると言ってもよいのではなかろうか。

人間の幼児になると自然は遊びの場、遊びの道具として眺められる。幼児の心性では生物と無生物の区別が未分化で、アニミズム的な目で眺めている。したがって彼らの眺める自然とは鉱物学の教室にある岩石でもなければ、最近の人工衛星が撮影した月の世界でもなく、また顕微鏡のもとでのぞかれる細胞でもない。それは生きている世界であり、子どもたちを招き入れたり、子どもたちをからかったりおどしたりする自然である。雨が降ればかきをさしてとびだしてみたくなるものであり、水たまりがあればわ

ざとジャブジャブ入ってみたくなる自然である。あるいは雷、暗闇となると子どもたちをふるえあがらせ、自分をおどかすものとして受けとられる。

すなわち無生物的な自然現象でも子どもにとっては楽しい、あるいはおそろしいという表情をもった世界であり、ウェルネルはこのような子どもの自然の見方を相貌的知覚様式と名付けた。このような知覚は科学的観察とは無関係でむしろ生物も無生物も動物も人間も同じ目で眺められる神の楽園における生活を思わせるような宗教的体験に属するものではなからうか。

あるいは幼児が小犬を飼ったり、山羊を育てる場合にはそこで第一に経験するのは愛情である。よくなついた可愛いという人と動物との関係、あるいは親犬の乳を吸っている安心しきった親子関係を眺め、自分の親へのつながりを同時に体験しているのでなからうか。

それは「人間関係」理解への教材となっているのであろう。しかもそれはただ心理学的な人間関係の観察ではなく、情緒の安定、人倫の尊厳などを感得している人文科的な理解であり、芸術や道徳の世界をのぞいているものであろう。

あるいは青年や人生に疲れた大人にとっても自然は自然科学的観察の対象としてよりも機械文明や虚飾にみちた社会生活から

人間を救い、そのたましいを浄化させるものとして求められる。青年が山にひかれるのは彼が都会生活において便利な文明、たとえば交通機関のためにかえって自然の生活行動が抑制され、しらぬ間に生活が機械化されているのに耐えられなくてすべての文明的のものから離脱して自然に帰ろうとするものである。

あるいは今日の都会の幼児たちの生活を眺めても緑の木一つない都会の中の住居、いろいろの点が電化されて能率的かもしれないがそれだけに子どもへの禁止事項の多い部屋の中、こんな所でも子どもを育てるのはかわいそうだと思ってくる。あるいは花壇やプールをこしらえてやっても、それよりも自由に花をつむことの許される原っぱや、めだかすくいのできる小川のある自然の方が子どもの本来の生活の場だと感じられてくる。それは自然の世界に科学的観察の機会が多いためではなく科学や機械の束縛から人間性を解放するためである。

このように考えてみると、自然は自然科学的態度を養う観察の場としてよりも、社会的な観察の場、さらには人文科的な反省の場、さらには人間性の回復や豊かな人生を築む情操経験の場であり、さらに宗教的な体験を抱かすのにふさわしい場所である。

自然は観察する場所よりもむしろ感得するのにふさわしい場である。

あり、肉眼で見るとはならず、心の目、否、生活全体で受けとるものではなからうか。葉っぱの形だけを正確に観察、知覚してもさらにその奥にある植物の生長力とか、あるいはさらにその奥にある調和の世界、それを統べ給う神の働きを感じとらないようなものは誤まった自然の受けとり方というべきであらう。

このように自然は科学性を養なう教材として観察するよりも自然のままにふれさせるのがむしろ自然ではなからうか。自然観察から科学的態度を教えることはむしろ困難である。生物学は科学として発達するには非常な困難を感じた。生物学は初期の段階では分類学としては自然現象の分類、命名に追われていた。新種の発見は魅力的ではあるが、しかしようするに自然の記述が一つ豊富になったことであって、生物の出現をコントロールしたり、品種改良したり、生物を作り出すというようなことはこの段階ではできない。生物現象の奥に働く法則を発見し、さらにその構造を極めるためには科学者の異常な努力と関連科学の援助が必要であった。

遺伝の法則の発見、染色体構造の究明、さらに核酸の化学的構造の究明に至って生物学は今日著しい発達をしているが、これらは高度の科学者の努力の結果であり、子どもの自然観察から直接つながるものではなからう。

生物現象は最も困難な科学の領域に属するのではなからうか。子どもに科学教育するのにこのような複雑な自然界から手ほどきするのがはたして適當であらうか。

日本と限らず従来の学校教育は生物学からはじまってやがて物理、化学、機械学へとすすんでいる。しかしこの順序がはたして適當なのであらうか。機械は物理、化学、数学を使って精巧に組み立てられたものではある。しかしその構造や奥に働く原理から考えれば自然物よりはるかに簡単なものである。

自動制御機をついたオートメーションの機械は、非常に複雑なようであるが、生物体の中にはもっと精巧な自動制御装置が内蔵されている。この生物体内の自動制御装置を発見することは非常に困難なことであるが、人のつくった機械のからくりを理解することはそれほどむずかしくはない。この機械をはじめてつくることは非常に困難かもしれないが、でき上ったものを後から理解するのはそれほど困難ではない。故に子どもに学習させる教材としてはこのように人が一定の原理に基づいて製作した機械から出発する方が賢明かもしれない。

人類社会の進歩はその素質の進歩よりも人のこしらえた機械や技術の進歩によってもたらされたものであるから、この機械の進歩の跡づけをすることが教育の順序としても適當のではなからう。

うか。

ソ連の科学教育は生物学から出発せずに機械や技術からはじめるとの話を聞いた時に、私は非常なショックを受けた。ここに教育の科学化があると感じた。自然のままの子どもの興味や心性にしたがわず、科学的に指導を行なおうとする努力がここに感じられる。

人間が作った道具を材料としてこの道具に働いている原理を理解させ応用させることは、神が創造された自然物からその原理を理解するよりははるかにやさしく、したがって子どもの理解力に即してくる。

たとえば水鉄砲は最も原始的な機械かもしれない。これならば幼児でも水を遠くまでとばすためにはどういう条件が必要かということができる。たとえば水のでる穴の大きさ、加える圧力の強さ、などの関係がすぐ理解できる。したがって子どもなりの工夫をこらして、もっと遠くまでとぶような水鉄砲を工夫することも容易にできよう。あるいは水車は人類が長い間利用した動力である。杵の反対側に水受けをこしらえて中央を支柱で支えておき、小川の水をこの水受けに流しこみ、一ぱいになると重みで下に下り、水がこぼれると共に反対側の杵で米をつく簡単な水車などはこしに働いている原理がすぐ判り、子どもたちでも自分でつ

ることができよう。これを回転式の水車にすればもっと能率の上ることもすぐ理解できる。

このような人間が発明工夫した技術、特にその初期のものは子どもの科学的教材として最も適当なものである。これらの教材を用いて科学教育をするのが効果的であろう。またこのような教材は今日意外に豊富である。古自転車を解体するだけでもいろいろな勉強ができよう。

また今日の子どもたちはただ積木を並べて形をつくるだけでは満足できず動かしてみることが興味がある。これもただねじを巻けば動くとか、ぼたんをおせばモーターが動き出すというだけでは、科学性は養なわれない。ねじの力が次の歯車に伝わる機構を知りたいし、またこれを自からこしらえてみたい。子どもたちはこのような玩具を解体まではするが、あとの組み立てができなくてこわしてしまいが、解体したり、組み立てが自由にできるような「教具」機械のおもちゃを与えてやることが大切ではなからうか。

今日このような自分で組み立てられる動力機械が売られていないのは残念である。精巧な玩具をつくる代りに、もう少し単純な自分で組み立てる動力機械を発売してもらいたいものである。

このように幼稚園教育の教材としての自然は考え直す必要があるのである。なからうか。

子どもといっしょにつくった絵本

村 山 桂 子

私はこの春、自分の子どもの教育に専念したいという理由から、ながくつとめておりました公立幼稚園を退職いたしました。幼稚園につとめているときに、絵本を出版したことがあります。

その絵本というのは、「たろうのばけつ」「たろうのおでかけ」「たろうのもだち」（いずれも福音館）であります。これらの絵本は、考えてみれば、幼稚園の先生をしていたからできた絵本だと思ふのです。

ということ、子どもの力を借りて、子どもといっしょにつくった絵本だということです。（絵本は、絵と文とからなりたっているものですが、ここで私がつくるといふのは、すべて文章、物語の創作のほうをいっています）

もちろん、筋を組み立て、文章を書いて物語にする作業は私がするのですが、この創作活動には、いろいろな意味で、子どもたちが

参加しているのです。

では、どのように参加しているのか、「たろうのばけつ」を例にとつて、具体的にお話いたします。

この物語は主人公のたろうが、あきかんで作ったばけつを、仲よしの犬や、にわとりや、あひるや、ねこたちが、いろいろなことに利用するという、子どもらしいおもいつきのたのしさを描いたものです。物語の中のおもいつきというのは、とりもなおさず、クラスの子どもたちのおもいつきなのであります。

その頃、私のクラスでは、かんづめのあきかんに、ペンキで絵をかき、それに針金で、もつところをつけたバケツの製作をしていました。この手製のばけつは、たちまち子どもたちのお気にいりになりました。できあがってからも家にもち帰らず、幼稚園におくことにしましたので、子どもたちは、それぞれお気にいりの自分のばけ

つを使ってよく遊びました。そしてどの子も、みなこのばけつを大事にしていました。

そこで私は、日頃から考えていたお話の材料に、このばけつをとりあげようと思いついたのです。

たいいていの子どもは、自分で製作した作品をあとまでも大切にしましたが、なかには、帰りの道で捨ててしまったり、すぐにこわしてしまふような子がいて残念に思っていたので、何とかこのようなことを解消するようなたのしいお話をつくりたいと考えていたのです。

そういうときでしたから、このお気にいりのばけつは、たちまち、かっこうの素材になりました。

物語はこのようなかたちではじまりました。

たろうが、ようちえんで、ばけつをつくってきました。ばいなるぶるのあきかんに、はりがねでもつところをつけたばけつです。ばけつは、そらいろのペンキでぬってありました。そして、しろいよつとのえが、かいてありました。

たろうはうれしくて、さっそくおかあさんにみせました。

「おかあさん、じょうずでしょう！ ほくのつくったばけつ」

おかあさんは、めをまるくしていました。

「まあ、たろうがつくったの。ほんとうに、じょうずにできたこと」と

たろうは、よけいうれしくて、ねこのみーやにもみせました。「すてきだろー！ ほくのつくったばけつ」

「へーえ、たろうちゃんがつくったの。ほんとにすてきなばけつだなあ」

たろうは、まえよりももっと、もっとうれしくなって、にわへおりにていきました。

以下これのくりかえしで、犬のちろー、あひるのがあこ、にわとりの、こっこに、みせてまわります。

これで、たろうが自分で作ったばけつを、どんなに気にいっているか、また大事なものであるかがわかります。

物語の進展としては、このあと、犬やあひるやにわとりやねこたちのうちだれかが、それを借りて、その大事なばけつをなくしてしまうということになるのですが、ただ借りていってなくしてしまうというだけでは、おもしろくありません。そこで、子どもたちが実さいに、ばけつをいろいろなことに使っていることからヒントを得て、動物たちが、それぞれ、ばけつを何かに利用するために借りにくるということにいたしました。

つぎのひでした。

たろうが、よつこのばけつをもって、にわをあるいていると、にわとりのこっこがやってきていました。

「たろうちゃん、すまないけど、そのばけつかしてくれない？」

たろうはびっくりして、どうしようかとおもいました。

「ねえ、よっとのばけつ、なにをするの。らんぼうにするならかさな
いよ」

「いいえ、らんぼうになんかしませんよ。ともだちのところへ、お
きゃくにいくの。はんどばつぐにしたいのよ」

「ぼくのばけつをはんどばつぐに。じゃあ、かしてあげる。でも、
だいじなばけつ、はやくかえしてね」

こっちはよろこんで、ばけつをかりていきました。

それからまもなく、

「どうもありがとう」

こっちは、ばけつをかえしにきました。

以下、これのくりかえしで、つぎにはあひるのがあこが、そのつ
ぎには、犬のちろーが、そしてねこのみーやが、かりにくるわけ
です。これらの動物たちのばけつの利用法については、クラスの子
どもたちに、大いに想像力を發揮してもらいました。

その結果、あひるはひよこを水させるために、犬は散歩のとき
の帽子に、そしてねこは、ころころまりのかわりに、ばけつを使う
ことに決めました。

さて、いよいよおおづめです。

いちばんおしまいに借りていったねこが、ばけつをなくしてしま
いました。

ねこのみーやは、ばけつをかえしてくれないのです。

「ぼくのばけつ、どうしたの？」

たろうは、なきそうになってきました。

「ごめんさい。ごめんさい。ころころがしているうちに、
えんがわからおちて、どこかへ、みえなくなりました」

「それはたいへん。それじゃ、すぐにさがさなくちゃあ」

たろうは、えんがわのほうへかけていきました。

みーやも、かけていきました。

「わたしたちもさがしてあげよう」と、こっことも、があこも、ち
ろーも、かけていきました。そして、みんなでいきました。

「よっとのばけつはどこだー」

もちろん、ばけつはみつかりません。そしてめでたし、めでたしと
なるわけですが、ここで、また、もうひと工夫しなければつまりま
せん。

「ばけつは、いったいぜんたいどこへいったの」

その質問を、子どもたちは真剣に考えてくれました。

「みーやが、えんがわから落しちやっただから、庭のところじゃ
ないの」とか、

「おかあさんか、だれかひろってあるんじゃないの」などと。

「そうね、おかあさんよ、きつと。おかあさんも、もしかしたらた
ろうちゃんのばけつを、何かに使っているかもしれないわよ」

私がさういうと、子どもたちは、たちまち、

「つかっている。つかっている。」

「お花さしてんの」そっと、こんなことをいった女の子がおりました。なんと、いい考えでしょう。

この物語の結びはできあがりしました。

「よつとのばけつは、どこだー」

すると、おかあさんがきて、いいました。

「ここよ、たろうのばけつは、えんがわのしたにおちてたから、かびんのかわりに、おはなをさしたわ」

みると、まどのとこに、たろうのばけつがありました。

まっかなぼんぼんだりやが、きれいでした。

「ああ、よかった」

たろうとみーやが、いいました。

「よかったねえ」

こつこも、があこも、ちろーも、いいました。それから、たろう

が、とてもうれしそうにいいました。

「おかあさんまで、ぼくのばけつかりてるよ」

このようにして「たろうのばけつ」のお話はできあがったわけですが、できた作品をみて、私が何よりも満足したことは、はじめにねらっていた『製作した作品を大事にしましょう』というような、とかく押しつけがましくなりがちなたまが、どこにもむきだしの

かたちで、でていなかったということです。

ですから、たろうのばけつは、ばけつをいろいろに使っていくおもしろいもの、えがいたものと思っただけでもないのです。この絵本をみた子どもたちが、たろうのばけつをすてきな、いいな、と思ひ、たろうがばけつをどんなに大事にしているかを感じてくれれば充分だと思っています。

スペースの都合で、「たろうのともだち」「たろうのおでかけ」についてはお話できませんが、このようにテーマをむきだしにしないということでは、やはり大変努力をいたしました。というのは、これらは、「たろうのばけつ」より、さらにはっきりと生活指導をねらったものだからです。即ち「たろうのともだち」ではいばつてはいけないということを、「たろうのおでかけ」では交通道徳をねらっているのです。

あとになって、これらのお話が絵本になった大きな理由を考えてみると、

○生活指導をねらいながら、教訓的なこと、おしつけがましいことをさけるように努力したこと

○子どもといっしょになって、子どもの心になって、つくったこと、ではなかったかと思うのです。

何といつても絵本はたのしいものでなければならぬのです。

この次には、生活指導ではなく別な面からもっとたのしい絵本をつくりたいと考えています。

絵本をつくるよろこび

佐久間 彪

もう十二・三年前のことになります。わたくしはまだ学生で、西独のフランクフルトで勉強しておりました。朝から晩まで、ローマ字やカメノコ文字の哲学書にとりかこまれて、いささかノイローゼ気味でもあったある日、デア・クライネ・プリンツ（小さな王子）という本が私の前にあらわれました。ジャスマンの匂う英国風の庭に面した大学の一室には、毎週新刊書が本屋からもちこまれ、注文を待っているのが常でしたが、その中にこのさして厚くない、しかし少し大版の、一見して童話らしくおもわれる本がならべられてあったのです。わたくしは頁をめくるや、どうしても眼をそらすことができず、夢中になって、ついに読み終ると、これがフランス語からの翻訳であると知りました。そうするとどうしても原書がほしくなりました。

そこではるばる汽車にのってライン河沿いに北へ下り、ベルギーのリエージュにかけ、市内のある本屋にはいりました。

そこで、ガリマール社出版のル・ブティエ・フランスを見つけたときのよろこびを今でも忘れることはありません。本屋の美しい女店員さんが、私の日本人であると知って、割引きをしてくれたことも、印象を深くしたことの二因かも知れません。以来、ル・ブティエ・フランスは、かたときも手放しませんでした。さいわい、今は日本でも藤澤先生の立派な訳でしかも原本に負けない美しい表装で、「星の王子さま」としてあらわれています。

わたくしに童話とか、絵本とかのつながりができたのはこの王子とのあい以来であるとおもいます。

それにしてもアマチュアというものは良いものです。アマチュア

の語源はフランス語、さらには遠くラテン語のアマートルにあって、愛する者、という意味のようですが、愛がなければアマチュアということではできません。単に「好きでやる」というのは、「愛してする」ということと大分異っていると思うのは間違っているでしょうか。

絵本を愛するということの前提には、子どもを愛するということが当然なければなりません。ここでも子どもが好きだということと、子どもを愛するということは必ずしもいつも同じことだとは思えません。実は、わたくしは、正直に申しますと、子どもがそんなに好きではないのではないかと思うことがあります。キリストは「幼な児のようにならなければ天国に、はいれない」と申しましたが、しかし幼児の世界にももう大人の世界の悪い面、いやな面がもう芽生えています。しっと心などは全くもう一人前です。それに自分が保護されることを要求することまで知っている、一種のわがままもあります。しかし、それにもかかわらず子どもを愛するところでは、わたしも人後に落ちないようにも思います。

言葉の世界には、いわゆる原始語 (Proto) ともいうべき言葉があります。たとえば「こころ」とかいうたぐいのものです。言葉が分化されてしまっている大人の世界の特殊な事情に生活しているとき、やはり子どもの未分化の言葉の重みをあらためて感じなおしま

すし、忘れていた「かんじん」なものをそこにもう一度みつけだして、子どものこころの芽を摘むまい、いやむしろ手をかしてやろうと決心することになります。わたくしが絵本の仕事に、いわばアマチュアとして参画したのはこんな気持ちからでした。

それにしても、こんなに楽しいことはそう数あることではあるまいと思います。わたくしの分担するささやかな仕事は、ストーリーを構成したり、小さな詩をつくったりすることに過ぎませんが、はったりのない言葉、否むしろははったりがあつてはならない文章を書くことは、努力もいるかわりに何ともいえないうれしきです。それにリズムのある文をつくるときには、(ごそんじのように、子どもにはリズムがなければなりません) ちょうど自分でもダンスをおどっているような感じで、緊張した精神もほぐれてきます。大人のわたしが、ふだんなぜこんなに、固くきたくない言葉を話し、書いてきたのかと思うほどに、やさしい言葉は人間らしい魅力をもっています。感ずる魅力ほどには美しく書けないやみはいつまでも残りますけれども。

それにしても、うらやましいのは絵かきさんたちです。プロとしてのなやみはあることでしょうが、やはり絵本づくりには第一番の立役者です。その絵書きさんたちが、どれほどの仕事に夢中であるか、ということは、やはり子どもの心の中に美しさの芽を感じて

いるからでありましょう。

わたくしのお手伝いしているのは、「こどものせかい」の仕事ですが、年に一度ぐらいそのスタッフや絵かきさん、詩人がたがあつまって和気あいあいのひとときを過ごすことになっています。それは何ともいえないのしい時間です。皆一生懸命に童謡などうたって、だれもが子どもを愛しているということがよくわかります。

童話、絵本には、よくアレゴリー（寓話）が使われます。人間を動物や植物にたとえたり、不可能なことを可能なことにしたり、です。これは一見非科学的ですが、実は無理できない重要な要素を含んでいると思います。リアルであるということは、それ自身大事ではありませんが、具体的であるというだけでは物事の本質を見透すことにならないと思います。本当のリアリズムというものは、時としてリアルでない表現形式をとるものだと思います。具体的な一事例は、明確ではあっても一義的で、誰もがその世界にはいって行くことはできません。その点でアレゴリーにはある種の普遍性があり、まして子どもにとっては理解をたすけると同時に情緒に訴えるものがあります。そこで、題材を選ぶまじめな努力がいるわけで、そのようなものを新しく造りだすにあたっては、少しぐらい脳髄をしぼりだしても、喜びこそ多けれ、悔いは残らないというものです。それにつけても、絵と文のタイミングが合った時には、本当に

うれしい気持ちです。

わたくしは、絵本の製作者ではありませんので、本当の苦勞はよくわかりませんが、絵本づくりで大変なのは、また、印刷技術などで、絶えず紙質や製版、インキなどの技術を開発していかねばなりません。美しい色はたくさんの方の技術者の努力から再現されていきます。紙が違うだけで、こうもちがうものかと、目をみはることが屢々なのです。あるとき製版の仕事をうけもつ方のお話を伺いましたが、どれほどこの仕事に情熱を注いでおられるかを知って、真底からうれしくなりました。

おわりに、わたくし自身、厳に自らをいませたいと思っていることは、絵本や童話を、教訓や知識教育の単なる道具にしてしまうということです。よくナンセンス、と申しますが、真にナンセンスなのはむしろあからさまな「単なる道具」主義なのではないかと思えます。本当の幸福とは何か、ということがもしここで問題になり得るならば、その絵本を見るだけでおともども幸福な思いになれる、というような絵本をつくりたいとおもいます。冒頭に思いだした小さな王子の小さな星の世界は、そのような心の世界で、「フリッジ遊びや、ゴルフや、政治や、ネクタイの話」だけでは通じないところにあります。そんなところに通じているそんな絵本、そんなものができたらと思っております。（カトリック司祭）

絵本・絵雑誌について

武井武雄氏をお訪ねして

童画の位置づけとともに、絵本・絵雑誌の新分野が確立されたのが大正に入ってからのことである。その当時から、この道においてはりになり、今なお、新しい感覚のもとに御活躍なさっている武井武雄氏をお訪ねしました。子どもがくいきいするようにみいってしまいう絵の魅力はどこにあるのか、その高く評価される童画の芸術性はどこから生れるのかを知りたく、また氏の存在から歴史的流れをもひもときたく、いろいろと、お話しをしていただきました。

絵本の今昔

ごぞんじのように今から一万五千年ほど以前と推定される原始の時代に北スヘインのアルタミーラや南フランス・ドルドーニュ地方のラスコーの丘の洞窟などの壁にいきいきと描かれたウシ・ウマ・シカなどの壁画のたぐい——子どもにみせるといふ意図があったかどうかはわからない——が、絵と子どもとのつながりがあった、はじめてのものと考えられる。

日本では、藤原時代に、ごく一部の都の貴族・富豪だけにめぐまれたものとして、絵巻物があった。見る、知る、おぼえるといううな知識に結びつけるものとしてつくられたらしい。必ずしも、子どもを意識してかかれたかは疑問である。そしてこれは、一般庶民には全く関係のないものであった。

徳川期に入り、木版ずりの浮世絵がわずかにでたが、伝承され、広まる可能性のある童謡や民話とちがい、子どもにふれるものが、ごく少数であったため童画としては進歩しなかった。徳川末期、子どもへの絵だけに一生を終えた国芳の門下、芳藤という人がいる。

「ねこのさかなや」とか「ねこのふろや」など戯画的なものをかいたが、心にうったえるものや人生観、理想がなく、児童文化に貢献するほどの意義をもたなかった。まだ錦絵である。

明治に入り、印刷術の進歩とともに、出版が一般化してくる。日本の国には、戦争があると——当時の戦争は、国内にはほとんどの影響をあたえない——戦記ものをかいたり、号外をだしたりするた

め、高単位の部数をいちどきに必要としたので、印刷術が急激に進歩するというおもしろい現象があった。戦争が終ると読者を確保しておくために平和出版へ目がむけられ、婦人・少年・家庭の雑誌がでまわるといったぐあいである。

当時、四大幼年雑誌といわれるものに「幼年世界」「幼年の友」「子どもの友」「日本幼年」があった。ここではじめて『子どものもの』という意識が生れてきた。しかし、これらに執筆する専門の画家がいなかったため、将来美術家といわれうる可能性をもった人たちのアルバイトか製版職工のかた手間仕事に負つたため、絵はうまいけれども、また技術はすぐれているけれども、心にうったえる何ものもなかった。つまり、子どもの世界に入っていける、人のたましいをゆさぶる絵がなかったわけである。

大正期に入り、鈴木三重吉が、子どもに安心して与えられるような本をと童話誌「赤い鳥」(大正七年)を創刊した。こゝらで、児童文学の確立というものが、表面だつてきた。

絵もまたこれに匹敵するような考え方の人がでてきた。岡本帰一、清水良雄、川上四郎、村山知義、初山滋、武井武雄等でそれぞれ「金の星」「赤い鳥」「童話」「おとぎの世界」など別々に仕事をしてきた。彼らは子どもの存在価値を高く評価し、子どもの心に入りこんでいく、たましいをゆさぶる絵を目的にかきはじめた。このころ「子どものための画を一義的な態度でかいたもの」からを童画と呼びだす。つまり、こうした人たちの努力により、童画の位置が定まったわけである。大正の間はこのジャンルのルネッサンスといわれ

るほどであった。

一方日本童画協会というものができ、また東京社では、日本でも、アメリカの「ザ・ムーン」誌のような本をつくろうと、大正十一年正月号から「コードモノクニ」が創刊された。ここにのつたものもまきでも絵でも情操的な芸術性のレベルの高いものであった。

また幼稚園保育所が教育界の草分けとして認められつた時、施設専門の図解的な知性にうったえる観察絵本として、キンダーブック(昭和五年)がでた。大正末期から昭和にかけて絵雑誌がいくつかできたが、それぞれに使命が分化されており、また両立する意義が大いにあった。それらが今次の戦争をさかんに整備統合させられてしまった。

戦後の絵本は分化された独自のものはなくなり、一冊でことたりてしまふ一律的なものが多くでた。これらは発行部数の多いもの、うれるものの方へ、必然的に移行していく傾向があり、一冊かえればよいという風潮ができてしまつたのである。

絵本・絵雑誌とは

○絵本の要素

キンダーブック初期のような図解的に物質の観察を目的とするときに——観察にうったえるものは絵ではなく、図に属するもので個性が入つてはならず、常に客観的で、だれがみてもそのものずばりの普遍的なものでなければならぬ——本物・実物におとる弱さがあり、おのずからいきづまってしまう。これもひとつの要素として

は必要である。そしてもう一方として、感情にうったえ、情操を育てる美も大切な要素として存在する。これはみる人のたましいまでくいこんでいく作者の精神が、個性となって反映するものである。大きくわければ技術と芸術のちがいのようなものであろう。

○夢と現実の問題

ここで底を流れるものを考えてみる場合、現実論者と夢想論者の両極端をあげねばなるまい。

前者はこのせちがらい時代にあまい夢ばかりみさせておいてはいけない。どんな事実にもぶつかってもくじけないような強い現実感を植えつけなければならぬという論。後者は、あいもそっけもないこの世界に豊かな感情や夢を育てなければという論。両者のどちらか一方に片よってはいけないのであり、かねあいがうまくいかなければならない。ここで絵本と深い関係のある夢をもう少しほりさげてみよう。夢には健康的なものと病的なものがあるだろう。前者は、人間の本質的な願望・要求から生まれてくる建設的なもので、(とりのように空をとんでみたいなど) うまく科学する心に結びつく可能性のあるものであり、後者は人生を否定したり、からまわりしたり、ごく瞬間的な悦楽にすぎないといったものである。前者の建設的な夢を育てることは非常に大切なことだと思う。くふうしたり考えたりして、現実と結びつける糸口が多いからであり、発明・発見、文学・芸術に至る可能性を含んでいるからである。

○つくる時の雑感

絵や絵本を大人が子どもに高いところから与えるといった態度で

はいけないと思う。私がかねがね心に思っていたことを倉橋惣三氏が教育者の立場からこんなふうにいわれた。「子どもの教育は、おしえようと思つてはだめで、子どもの中に生活し、子どもになりきつて遊び、その中で何かを見出ししていくべきだ」と……

自分のかきたいものを登場人物の気持ちになりきつて、楽しんで、感動したりする態度を大切にしたい。はらがたつている子の絵なら、自分のおでこを柱にぶつけて「ちくしょう！」と思つたその表情を素直にとらえてみたり、とぶとりをかく時でも、実物を観察するのではなく、自分が空をとんだらと考へてみる。……というようにできるだけ登場人物になりきつてかくというこゝで、心境をまづつくることに努力するわけである。

○動物の擬人化の問題

幼児向きの絵本には、動物が、あたかも人間の心をもっていることく描かれている場合が多い。子どもとは、自分よりも目下のもの、自分よりもへばいものをかわいがるということがある。近親感をもたせる意味で動物にたくし人間の精神を表わすもので、子どもにとってはその矛盾が感じられないばかりか動物を愛する気持ちまでいくのである。着物を着ているだけの動物は決して擬人化ではない。裸でも人の心をもつた動物を表現することが即ち擬人化である。

×

×

×

さいごに外国の状況や絵の指導、いろいろな新しい技法をも研究され、お話し下さいましたが、紙面の都合で、伝えきれなかったこととおわびいたします。

(T)

外国の絵本

北川和男氏にきく

過去二回、「せかいの絵本」展示即売会を開催した丸善を訪れ、

係の北川和男さんにお会いして、会のいきさつ、絵本の概念、各国の絵本などについていろいろお話をうかがいました。

北川さんが絵本に関心をもち、本格的にしらべはじめた動機は、洋書関係の仕事中にたまたま外国の絵本を手にした時の体験——こんな絵本があるのか、というおどろき——がもとになっているとのことです。

このおどろきの体験を、世間一般の人にもあじわってほしいという願いをこめて展示会が実施されたのですが、実物にぶつかって体験的につかむことへの期待のこの態度は、私たちの訪問の際にも一貫してもっておられ、ひとにかかえの絵本を前にして、話を具体的に

すすめてくださいました。

絵本を生みだす側と買ったり使ったりする側との間の位置にあり、しかも、世界の本の窓口の立場にあるということから、日ごろ、北川さんがお感じになったり、お考えになっていることを中心に話し合ったことを、ここで、まとめてみることにしました。

○ こんな絵本がある

対象認識を育てるために対象を絵で示した絵本、絵が物語りの説明としての役割をもつ、さし絵的絵本。このようなイメージが、一般の人の絵本のイメージではないでしょうか。「絵が描いてあれば絵本だ」という消極的絵本観を脱して、絵本の存在価値、利用価値は

認められているにしても、この場合、絵が文のためにあったり、文が絵のためにあったりしています。このような、物語りちゅうの代表的な場面が説明的に絵にあらわされていたり、絵の解説として文があったりするたぐいの絵本のほかに、次にのべるような、こんな絵本が考えられないでしょうか。絵と文とが一体になってひとつのことを語りかける絵本、絵と文とが重複することなく、絵も文も互いに働きかけあうことによって一体化したものをさらにどんだんどん生みだされています。こんな絵本の製作に当っては、文と絵の画面上のレイアウトの仕方に、心構えと技術が必要です。

外国の例では、文も絵もひとりで製作する場合、夫婦で分担する場合、コンビをつくって常に協力的体制の中で製作する場合が、現在、よくみうけられます。製作上の呼吸の合わせかたが作品を決定する一つの条件になります。日本では、外国ものの翻訳が多いのですが、最近この方面ですぐれた、オリジナルなものが出版されつつあります。

○ 絵本づくり

外国のものがすべてよいわけではありません。外国でも、割合からみると、すぐれた絵本はむしろ少いかも知れません。しかし、す

ぐれた絵本をつくりだす努力——よい作者を発掘する努力——の点では、外国の方がまさっていたようです。絵本づくりが片手間仕事と考えられるのではなく、一つの児童文学のジャンルだという意識でつくりだされる必要があります。絵本は子どもがはじめて手にする本だといういみで、大事なものに對する認識が、もっと追究されていいのではないのでしょうか。

○ 日本の事情・外国の事情

外国で、すぐれた絵本づくりへの努力がなされていることの裏づけとして、体制の問題もあります。アメリカなどのように公共図書館制度が発達していたり、ソビエト、東欧のように団体制であるということにもとづいています。すぐれた絵本をつくりだしても売れないのではないかとという危惧をほらむ日本の事情とは違って、アメリカの場合でいうと、すぐれたものをだせば、必ず、数多い公共図書館で推選され、結果として採算が成り立つという自信があるわけです。

○ 世界の絵本

いったい絵本には、歴史性、地域性がどのように入ってくるものなのでしょうか。すぐれた絵本は、時間をも空間をも超越したところに

あるものでしょうか。世界の絵本を前にしてこの問題にせまってみましょう。

絵本に関する根本的な考えかたからいうと、考えかたがたくさんあるわけではなく、原則的には一つだろうと思われれます。しかし、各国の国民の感情、すなわち、感じかたからいいますと、各国間に差異がでてくるものと思われれます。感じかたにおける国民性といつてもいいでしょう。このことによって、すぐれた絵本とはいつても、その国その国の特徴が見出され得ると思われれます。

最近の世界の絵本をみくらべて、絵本に関する代表的な国の特質を調べてみましょう。

スイス・絵本の質がとても高い。ストーリーがしっかりしており、レイアウトがストーリーにに応じてよく考慮されている。

アメリカ・絵本の種類・数が非常に多い。すぐれたものも多いが、

大衆向きのディズニーもの（図書館には推選されていない）も生産されている。最近、一部のグラフィックデザイナーが絵本部門に進出してきており、アイデアで勝負しようとする気運が目立つ。絵本の条件の一つとして、おとなの観賞にもたえるということが要求されるが、これらは全部が全部というわけではないが奇をてらうこと

に走ったり、子ども不在となるおそれがあり、一面では危険さを含んでいる。

イギリス・伝統をもってすぐれた絵本づくりをしている。内容的レベルが高い。

フランス・手法にバラエティが感じられる。やわらかく美しい色調が多い。

ドイツ・原色が多く、直線的でダイナミックなタッチが目立つ。強烈な色調。

チェコ・印刷術が非常にすぐれている。ドイツよりやわらかさがあがるが、ドイツに近い特徴をもつ。

ポーランド・イメージがわかりやすい絵の工夫がみられます。

北 欧・デザインがすぐれている。

○ さ い こ に

すぐれた絵本づくりへの努力とともに、うけ手の側の絵本に関する認識を高めていくことが、与え手、受け手双方をよくすることに役立つのではないか。絵本の研究が各方面で深まり、出版関係のジャーナリズムがよいものをどんどん紹介することも、絵本を発展させる力になると思われれます。

絵本の研究 (一)

お茶の水女子大学幼児研究会

最近、外国でも、わが国でも、幼児のためのよい絵本が数多く出

版されるようになりました。絵本は、子どもに、何回も、何十回も、くりかえしてひろげられ、暗記するまでよんでもらうもので、

その内容は、しらすしらすのうちに、子どもの血となり肉となつて吸収されてゆきます。それだけに、絵本は、文化的に最高のものを与えなければなりません。それだけでなく、幼児のための絵本は、幼児に好まれなくては、どんな芸術作品でも、幼児の生活とは無関係になつてしまいます。

私どもは、この研究で、第一に幼稚園では現在、どのような絵本が教材としてとり扱われており、また、子どもはどのような絵本を好んでみるかという実態を知りたいを試みました。そして第二に、いろいろの絵本について(主として、単行本)幼児はどのような点に関心をもつてみるかを知ろうとしました。

第一章 幼稚園における絵本

この章では、研究の第一段階として、幼稚園における絵本の実態を、調査および実験によつて調べ、それを報告します。

調査および実験の内容は

- (一) 幼稚園では、現在、絵本がどのように取り扱われているか。また、保育者は、絵本について、どのように考えているか。
- (二) 絵本に対して、幼稚園児は、どのような興味と反応を示すか。であります。

(一) 実態調査

〈目的〉

現在の、幼稚園における、絵本教材の取り扱い方、および、保育者の考え方、を知る。

〈手つづき〉

方法は、アンケート用紙（内容は後述）とインタビューによる。

対象は、都内および近郊の4園、8先生でその先生方はいずれも、実際に保育にたずさわっておられる。

アンケートの調査内容（要約）

- 1 現在保育室にある絵本
- 2 その中で、子どもが特に好んで見る本
- 3 保育場面での絵本の取り扱い方
- 4 絵本の役割として、保育者が考えるもの
- 5 保育者の選ぶ良書の条件
- 6 購入の方法

〈結果〉

1 現在保育室にある絵本、絵雑誌

定期刊行の絵本では、キンダーブック、チャイルドブック、ひかりのくに、よいこのくに、などが4園ともにあげられている。

単行絵本としてあげられたものは、次のように分類される。

①ストーリーの無い絵本

「のりもの」「どうぶつのおかあさん」「おあそび」など。

（小学館の絵本、ますみの絵本、トッパンの絵本 他）

②物語りの絵本

世界の名作、民話、昔話など。（講談社の絵本、トッパンの絵本 他）

本 他）

③子どものための創作絵本

「どろんこハリー」「きかんしゃやえもん」など。（福音館こ

どものとも、岩波こどもの本 他）

④教具的な絵本

「かずのほん」「あいうえおのほん」など。

⑤科学の本

科学雑誌、図鑑など。

以上のうち、①②⑤は各園で共通に見られるが、③④に関しては共通性が無い。

2 子どもが特に好んで見る本

子どもの好む本としてあげられた絵本を、前問の単行絵本の分類にあてはめてみると、次の通りである。

①ストーリーの無い絵本→なし

②物語りの絵本→「舌切り雀」（講談社）

③子どものための創作絵本→「どろんこハリー」（福音館）「ぞ

らいろのたね」（福音館こどものとも）「いたずらこねこ」（福

音館こどものとも）「ひとまねごさる」（岩波こどもの本）

④ 教具的な絵本 → なし

⑤ 科学の本 → 幼児百科 (学習研究社)

3 保育場面での絵本の取り扱い方

① 自由あそびのときに見る。

・ 子どもたちが各自、自由に見る。

・ 子どもから要請があった時には、教師が読んできかせる。

・ ままごとあそびのおみやげにすることもあつた。

② 誘導として (季節の行事、社会的なできごとなど)

・ 机の上にひろげておく。

・ 掲示する。

③ 全員で見る。

・ 紙芝居風に、教師が読んできかせる。

・ 園でまとめてとっている各自の月刊絵本を、全員で同時に見る。(その後、他の活動に発展させることもある)

④ 静かにするときに見る。

・ 製作などを早く終えた子どもが、全員が終るまで待っている必要のある時に見る。

・ お弁当のあとや激しい運動のあとなど休息の必要な時に見る。

以上の通りであるが、③の扱い方は他の用い方にくらべて、比較的少い。

4 絵本の役割として、保育者が考えるもの、回答に見られた保育

者の考えは、次の通りである。

④ 読書への媒介として、文学に親しませる。

・ 物語りを知る。

・ 紙芝居から読書への媒介となる。

⑤ 言語活動をのばす。

・ 言語活動をあそびの中に取り入れる。

・ 文字、ことばへの興味を育て、語いを豊かにする。

⑥ 情操を豊かにする。

・ 情感を育てる。

・ 幼児の世界に夢を与える。

⑦ 創造性をのばす。

・ 創造力を育てる。

・ 色彩感を育てる。

⑧ 科学心をのばす。

・ 観察面の補いにする。

・ 直接経験できないことを、間接的に知らせる。

・ 知識欲を満たす。

⑨ 社会性をのばす。

・ 共通の話題を提供し、交友の潤滑油とする。

・ 絵本を通じて、幼稚園生活に慣れさせる。

・絵本の選択、管理を通して、自発心を養う。

・自分たちで破損か所を修理することによりていねいに物を扱う習慣をつける。

5 保育者の選ぶ良書の条件

アンケートの回答者全員が挙げた条件は、「発達に即している」ということであり。そのほかに挙げられた条件をまとめると、次のようである。

① 全体的な内容について

- ・豊かな感情のこもったもの。
- ・内容が一貫したもの。
- ・明かるく、恐怖心をおこさせないもの。
- ・内容に理想があるもの。
- ・子どもの興味に即したもの。
- ② ことばと字について

- ・ことばが、詩のように雰囲気を持ったもの。
- ・字が大きく、読みやすいもの。
- ・字の場所に配慮されているもの。

③ 絵について

- ・色彩が明かるく、はっきりしたもの。
- ・配色に留意されているもの。
- ・要所をはっきりと表現しているもの。

・子どもが想像で充分に筋が追えるような、絵であること。

・小さい年令では、物に即した絵であること。

・中途半端な抽象画でないもの。

④ その他の条件

- ・絵が多く、文章の少ないもの。
- ・外観が粗末でないもの。
- ・製本のしっかりしたもの。
- ・紙質、印刷のよいもの。
- ・手ごろな価格であること。

6 購入の方法

購入法に関しては、4園ともほぼ同じで、

定期刊行絵本は、出版社と契約して求める。

単行絵本は

- ・保育者が随時、店頭で良書をさがす。
 - ・パンフレットの案内を見て、注文する。
 - ・新聞雑誌の広告を見て、注文する。
 - ・販売員の持参する見本を見て決める。
- というような方法が、あげられている。

(二) 実験

1 興味に関する実験

表1 絵本(16冊)にかんする園児の好み一覽表

最も面白く 挙手した人数	順位		本の名まえ	著者	出版社	
	(人)	I位				II位
20	1	I	ひとまねごころ	エツチ・A・レイ	岩波(訳本)	
12	2	II	けいてい	バーントン 石井桃子	福立(訳本)	
9	3		きかんしゃ	阿川文岡	岩波(日本語)	
7	4		こねこのぴゅ	フィッシャー	岩波(日本語)	
6	5		フランスのお	Lavaivre	岩波(外国語)	
3	6		あいうのお	浜田ひろすけ	童心社(日本語)	
1	7	III	どろんこハリー	グレアム・ロビンソン	福立(訳本)	
1			大きなかぶ	わたりな民話 佐藤絵子	福立(日本語)	
1			いたずらきゆう	バレー村岡	福立(日本語)	
1			フラッシュ指太郎	E・P・Robest	福立(外国語)	
0	最下位	IV	あまがさ	ヤシマ・タロ	福音館(日本語)	
0			おそばのくいき	やうほん	岩波(日本語)	
0			はなせあかい	し	昔ばなし	岩波(日本語)
0			look Agin	Browner		岩波(外国語)
0			shape sizo	Kohn		岩波(日本語)
0			ドイツの Shellen ursli	chönz	岩波(外国語)	

計61人(1人1度だけという指示が完全でなかった
ので、園児数より多くなったものと考えられる)

目的—よい絵本の一条件として欠かせない絵本に関する幼児の興味(「どんな本を好むか」)を調らべ、幼児の興味にあった絵本の要素を分析・考察するための手がかりをつかむ。

対象—年長児一クラス(51名(於、川崎市内私立S幼稚園))

方法—調査日時は、本年三月九日の朝、(八時半~九時半)

・手続きは、左の一覽表に示す16冊の絵本を、登園より朝のお集まりまでの一時間、保育室の一隅(机上)に置く。自由に読んでよいということを自然に知らせる。この保育室には、他

の絵本は、もともと一切おいてない。どの本を好み、どの本を好まないかを、本を中心にしたソシオメトリックな着眼で観察・記録する。一時間経過後、16冊の本が、全員に見えるようサイド黒板に一列にならべ、一番おもしろかった本はどれだったかを訪ね、一人一度手をあげてもらう。

結果—経過の観察・記録は絵本の分析(第二章)の資料に適用し、ここでは挙手による園児の好みの結果だけを一覽表にまとめる。(表1)

結果の考察—結果の数字(人数)は、(調査の不備から重複があるが)明らかな興味の傾向を示していると思われる。すなわち、つぎの3点にまとめられる傾向である。

1 I位の「ひとまねごころ」は、61の挙手人員中、20人まで、これを好んでいるので、この本の中には、何か幼児の興味に合った要素があるものとみられる。

2 最下位(IV位)で誰からも一番おもしろいと言われなかった群の絵本には、何か、幼児の興味に合わない要素があるのではないかとみられる。

3 II位・III位群の絵本に対しては、ある子は興味を示すが、またある子は示さない。すなわちこの群の絵本は一般的なものに比べて、それだけに子どもの個性との関係が、より考慮される必要のあるものとみられる。

おわりに、この調査が、「なぜⅠは多くの幼児に好まれ、Ⅲは好まれないのか、幼児の興味に合うという絵本の要素は何なのか」を考察する上の一資料となれば幸いに思います。

2 絵本の与え方と子どもの反応に関する実験

〈目的〉

保育室に新しい絵本を備える時、あらかじめ保育者が読んできかせてから子どもに与える場合と、何もしまままに与える場合とは、その本に対する子どもの態度にちがいが見られるであろうか。

また、ちがいがあるとすれば、それはどういう形でてくるものであるか、の各点を明らかにする。

〈対象〉

横浜市内の私立O幼稚園 四才児2クラス

都内の私立G幼稚園 四才児1クラス

都内の私立F幼稚園 四才児1クラス

〈実験期日〉

O園 本年一月二三日～二四日

G園 本年二月一八日

F園 本年二月二日

〈実験材料絵本〉

『どろんこハリー』 (福音館)

ジーン・ジオン

『大きなかぶ』 (こどものとも74号) (福音館)

ロシア民話 内田莉莎子訳

『もりのなか』 (福音館)

マリー・ホール・エッツ、まさきるりこ訳

『こねこのびっち』 (岩波のこどもの本)

ハンス・フィッシャー

『THE HAPPY DAY』 (米園)

Ruth Krauss Marc Simont

『THE BIRTHDAY PRESENT』 (米園)

Bruno Munari

〈方法〉

対象とするそれぞれのクラスにおいて、数冊の材料絵本を、そのうちの半数はあらかじめ一斉に子どもに読んできかせ、残りの半数は何もしないままに、保育室内の絵本の棚に既存の絵本とまぜてだしておく。そして、自由あそび場面などで、子どもが自発的にその材料絵本を見ようとした時に、その行動の経過を観察し、記録して資料とする。

〈結果〉次頁の表。

〈結果の考察〉

・あらかじめ読んでから与えた絵本と、読まずに与えた絵本とは、子どもの反応数において、顕著な差が見られた園と差はあまり認め

<結果>

対象	与え方	絵本の名前	反応数	子どものすがた	
O 園 R 組	あらかじめ読んでから与えたもの	どろんこハリー	5	圧倒的に子どもの興味が集中し読む時の態度も音読、目読、読みながらの話し合いなどいろいろ楽しんでそうに見ている。文章がやさしくおもしろいので字の読める子どもが音読したり、また絵を楽しんだりしている。	
		大きなかぶ	3		
	読まないで与えたもの	こねこのびっち	0		
		もりのなか	0		
O 園 P 組	読んだもの	もりのなか	2	かなりじっくり目読している姿が見られる。	
		こねこのびっち	0		
	読まなかったもの	どろんこハリー	2		バラバラとページをめくって絵をながめたり先生に「読んで」と頼んだりする。
		大きなかぶ	0		
G 園	読んだもの	どろんこハリー	2	特にひとりの男児が何度もくり返して1枚ずつページをめくり、ひとりごとを言いながら見て楽しんでいる。また一度読んでもらったことを忘れて再び先生に頼んで個人的に読んでもらった子どももいる。いずれの場合もバラバラとページをめくってみる程度で終わっている。	
		こねこのびっち	3		
	読まなかったもの	もりのなか	0		
		大きなかぶ	0		
F 園	読んだもの	どろんこハリー	3	ページを1枚ずつゆっくりめくって中の絵をながめている子どもが多い。表紙の題字を声を出して読んだ子どもはいるが、中の文章を音読した者はいない。1枚ずつページをめくってあっさりとの絵を見るだけである。はじめに読んできかせた時はよろこんでいていたが、観察中には反対は見られなかった。	
		もりのなか	2		
		大きなかぶ	0		
	読まなかったもの	THE BIRTHDAY PRESENT	5		
		THE HAPPY DAY	1		
		こねこのびっち	0		

註 表中、反応数とあるのは材料絵本を見ようとして、本棚から取り出した子どものべ人数である。しかし、多勢で一緒にのぞき込んで見た場合も、反応数は1であるから、実際にその本を見た子どもの人数はもっと多くなっている。

られない園が、半数ずつである。しかし、子どものすがたを見ると、字がまだ完全に読めない四才児では、あらかじめ保育者に読んでもらって、多少なりとも内容が理解されていた方が、たとえ絵をながめるだけにしても楽しんで見られるようである。

・いづれの園でも、読んだ読まないにかかわらず、「どろんこハリー」が非常に好まれている。

・下園において、「THE BIRTHDAY PRESENT」に対する反応数が非常に多いのは、比較的同時的な場面で子どもたちの興味を連鎖的にひろがったためである。

製作のための材料・素材の基礎知識

木工の基礎(二)



木工の七つ道具

「おとなりからトンカチかりてこい」

「……なに、使うとへるからって……、それじゃうちのやつだしてこい」

……なんて長屋の落語にでてくるトンカチ(金槌)は、私どもも必要かつ最高の工具かも知れません。

これと鋸があれば、まあまあのができるかも知れませんが、もう少し木工に対する技能を深めるために、工具のベストセブン、トンカチ族の七つ道具というようなものについて考えてみたいと思います。

砂 場 三 郎

その前に木工の技法について、ちょっと考えて見たいと思いますが、木工をプラスの技法に分け、これの組み合わせで木工の技法を分けてみる見方があります。

この分け方でいくと、プラスの技法とは、釘や接着剤などの接着補助材で、材料を接着したり、ほぞ組みなどの組み合わせで接合接着する技法をいい、これに必要なものは、金槌と釘、釘抜き、錐が考えられます。次にマイナスの技法といわれるもの、それは、切る、削る、ほるの三つの技法がその代表で、これをまとめてみると、切る、削る、ほる、つなぐ、うちつける、はりつける、を木工の基礎技法と考えることができます。

当然、マイナス技法は、鋸、鉋、のみ、がその代表的なもの

ですが、これらの総元締めとしてかね尺を加えたいものです。かね尺は一見私どもトンカチ族には不必要にみえますが、あの冷たい肌ざわり？ が、寸法や角度のでたらめを許さぬ何かプロになったような気持ちにしてくれます。

近頃デパートなどで、いろいろセットされた工具箱がでていますが、私は、この七つ道具のほかに、折り尺、ペンチ、ドライバーなどを加えて一セットにして、幼稚園の備品工具としておそなえになることをおすすめ致します。

うちつける

釘を上手にうつ……

まず技法の第一課として、プラスの技法の「うちつける」についてお話をすすめます。

「釘もろくにうてない」とよくいわれますが、大体、釘を打つということは、木と鉄の摩擦で釘をとめるものですから、長くて太いほど、摩擦が大きくてしっかりするわけですが、あまり太いと板が破れ、そうかといって細ければ釘がききません。

これは釘の選び方に原因することで取り立てて言うべきことでもありませんが、普通、釘の長さは、打ちつける板の厚みの約三倍といわれています。なるべくそれに近いものを選ぶべきで

しょう。わかっていても、釘が外へ出ないかという心配がききに立ち、ちいさい釘を数多く打ちつける結果になりますが、なるべく適確な長さの釘を少い数で止めたいものです。

それから、実際に釘打ちするときですが、よく釘が出たなど愛きょうのある現象が起きがちですが、これは腕のよしあしより、金槌がその原因していることが多いようです。

まず金槌の重さですが、金槌の重さは、使う人の力のあるなしによってきめるべきもので、太い釘は大工さんの持っている大きい玄能を使い、ちいさいトントンぶき（屋根のコバ板）などをふく人の金槌はちいさいかわいいものを使っていることを見てもわかると思いますが、話がそれますが、金槌の形は、相手や職種によっていろいろな形や重さがあり、煉瓦槌、箱屋金槌、靴屋の金槌などいろいろな種類があり、釘と金槌の効率からしぜんとあんな形になったものです。

次に釘がよく曲ってしまうといいますが、この原因を具体的に考えてみますと、まず金槌が軽すぎる場合が考えられます。大体、金槌の衝撃力が摩擦より大きい場合、釘が打ちこめるわけですから、衝撃力がちいさい場合は、釘が入りこまなくて横へ倒れることが当然考えられます。次に打ち下す力が釘の軸にまっすぐつたわらない場合と、金槌の面が平らでない場合が考

えられますが、どうしても安い金槌は、打つ面の焼き入れがあまりないので、まるまわってしまいます。

このように工具は、金槌一つにしても、質、形、値段によって工作の効率が違ってきます。道具といえはなんでもそうでしょうが、すこし自分にぜいたくすぎると思われるものを持ちたいもので、特に鋸・鉋などになるとそのことが一層感じられます。

結論的に申しますと、①適確な長さの釘を選ぶ。②釘に合った金槌を使用する。③金槌の面は平らなものを選ぶ。④柄の先をもって衝撃力をますようにモーメントを考えた打ち方をするなどでしょうが、前もって錐でリード穴をあけるとか、木ねじで止めてみる、接着剤を使用するなどいろいろ方法があるかと思ひます。

つ な ぐ

接合には変りありませんが、釘うちと切りはなして考えてみたいと思ひます。外国の映画など見ますと、ビール腹のでぶつちよきさんが、大きなコンマーで大きな釘を無雑作に打ちこんでいる場面をみるがありますが、日本の建築様式は、昔は釘が貴重品だったためか、木をほり刻んだりはめこんで組み立てる技法が進歩し、ほぞ組み、（建築の柱などに穴と凸部を作っ

て組む組み方）組み手、接手というような技術が発達しましたが、これはあまり私どもに必要ではありませんので、次に切るこ

切 る

鋸は使ひようでは切れません

無責任なことを申すようですが、鋸にも一応の正しい使ひ方、手ごろな大きさというものがありますが、どんなに鋸の使ひ方が正しくても、鋸の刃が切れないければ、息がきれるだけで物を作る気持ちになつてしまいます。実さい鋸びきは、さほど労力のかかるものではないと思ひます。労力がかかるとは、必要以上に鋸が切れないからで、一度目立て屋にだして使つてみてください。おもしろいほどよく切れて、工作することがたのしくなります。わかりきつたようなことですが、鋸は整備して切れる状態にしておくことがいちばんのコツといえるでしょう。

次に実際に鋸を使つてうまくいかない原因について考えてみましょう。

・のこぎりがよく整備されていても、材料を押える力が弱く、引く力との平衡がとれない場合……

材料をなるべく低い位置で引き、十分に体重をかけて押える。片手で引く場合は、なるべく鋸の切り込みの近くを押え、かして材料が動かないようにすることが大切です。

・鋸の歯振りが左右均等に開いていないため、木取り線にそって切れず、片方にまがってきれる……

これには、鋸で釘などを引いて歯振りの片面が摩耗した場合と、鋸を使う人の引きぐせがある場合が考えられます。前者はどうしても目立てを必要としますが、引きぐせのある場合は、右手の人さし指を柄の背にあて大きいリードで、ゆっくり体ごと動かして引く様になると、刃ぶれが少なく、まっすぐに引けます。

なお歯振りというのは、鋸刃の一つ一つを左右に交互に広げているその幅のことで、鋸をある程度使うと刃先が摩耗して幅がせまくなります。これには刃の大きいほうを縦引き、小さいほうを横引きといい、刃の形を、縦引きのほうのみを並べたようなかっこうで、横引きは切り出し小刀を並べたような形になっています。

・切っているうちに鋸が動かなくなる……

これにもおよそ三つの原因があります。その一つは鋸の歯振りがせまい場合、これは当然目立てを必要とします。次に材料が生木のため、樹液や樹脂がでて鋸のすべりを悪くする場合、

木材の繊維組織の平衡が破れて、一方に縮む場合などが考えられますが、このような場合、ひきはじめをなるべく刃元から引きだし、(刃元は鋸の厚みが厚い)徐々にリードをのばすようにすると、いくぶんすくわれますが、それでも鋸が動かないときは、反対から引いたり、鋸目にくさびやねじまわしなどをいれてひくなどの方法が考えられます。

・材料の大きさと鋸の大きさが合わない場合

しろうとはそう道具に種類をもちませんので、無理なことはいえませんが、このことも一つの条件です。鋸は二一cm、二四cm、二七cm、三〇cm、三三cmとありますが、二四cmぐらいのものは手ごろで一ばん利用価値があるかと思えます。

削　　る

大工さんのように板が削れたらどんなにたのしいだろうか。これはだれしも考えることで、しろうとでいちばん困るのは、鉋がけかも知れません。

それでは、どうしてあんなにきれいに削れるのか、その条件を分析してみよう。

専門家の使うものだといっても、そう高価なものではありません。要は鉋を作るといふことだと思えます。

鉋を作る(しこむ)ということは、まず、刃先が鋭利で木材によくくいこみ、板をそぐこと、かなな台と木材の表面、特に刃口と木材の間に隙間がなく、かななくずが削られた直後にへし折られ、方向転換すること、これは二枚刃鉋といって押刃のついた鉋の特徴で、かななくずが、折れるのにつごうのよい仕組みになっています。このようなデリケートな仕組みが一致して、はじめて完全な板削りができるわけですが、これには刃のとき、台直しといって専門的な技術が必要ですが、このへんは砥ぎ屋にまかせましょう。しかし、鉋が完全に調整されても、うまく削れないことがあります。

・板にねじれ、まがりがあつて鉋台がうまく板に密着しない場合……このような場合、すぐ刃を出して削りがちですが、そのままに、かね尺や定規をあてて、板の高低やねじれのくせをよく見て、高いところからいいねいに削り、平らになるように気ながに削ります。鉋の刃は台面さえまっすぐならば、びんとはった木縮糸ぐらいに見えるぐらいの出し方でよいわけで、削れないから刃を出す。刃を出すから、かななくずがつまるというような悪循環をしないようにしたいものです。

・板が逆目であるために……

板の逆目、ならい目は、材料のところできわしく説明します

が、普通木の年輪の方向にそつて立木の状態で先のほうから削ることをならい目、逆から削る場合を逆目といっています。

ならい目の方向から削ればよく削れるわけですが、一枚の板にならない目、逆目があるのが普通で、大工さんは押刃をよく打ちこんで、一気に削りますが、自信のない場合は、少しめんどうでも部分的に削ったり、木目方向と直角に板を横に削ることも考えられます。この方法は堅木の場合は特に重宝です。ラワン材なども、逆目が見分けにくく、木目が中空で管を斜めに切つたように見えますが、その目が大きく交錯しているものが多いので、これも初歩の方はむずかしいかも知れません。しかし幸なことに、デパート、日曜大工の店などにでているもの的大部分はラワン材で機械鉋加工してあり、板面はそのままでも使えます。木口(こぐち)木端(こば)は比較的削りやすいので、はじめての人には便利な材料です。機械鉋だけではちょっとサラサラしていますので、サンドペーパーがけをすれば、塗装の下地としても十分でしょう。

…何か基本的なことからはずれて注意事項の羅列のようになりましたが、そのことは、他の技術専門書にゆずることにし、実際に木工をやるため、身近な問題の解明にねらいをおいてかいてみました。

(板橋区立稲荷台小学校)

教育の構造化の基礎(二)

——乳幼児教育を中心に——



平岡節

教育課程の構造

(四) 各基礎的要素は文化分野の分類によって、科学的に、系統的つながりとひろがりをもっている。

この各文化分野にわたる基礎的要素はそれぞれ教育課題として個別の現象性から本質(法則性)へと高まっていく。この個別的現象的課題は、教育課程のすすむにつれて、抽象的課題を経て、やがて一般的な本質(法則性)そのものが課題となる。

今かりに、一文化分野の教育課題の構造を象徴的に図解してみると第二表のようになると考えられる。

なお、各文化分野の教育課程は、教育課題の現象性から本質へと、ほぼ同一水準を保っている。

第二表

教育課題要素	現象性	→			本質へ
	低次	個々の要素	系統性	高次	
	1	2			

註 階段型太線は教育課程の仮想的区切りであり、数字はその進歩——一般的には年令あるいは学年を示す。小さな○印は個別的課題を示す。

この文化分野の教育課程は真実性の教育であるが、これとは別に、必要性に基づく基礎的要素が教育課題としてある。この課題は

真実性の教育と同様の過程をもって、真実性の教育課題と有機的関連性を保つように構造化される。この二系統の有機的構造が全教育課程の全貌であろう。

(六) 真実性の教育を中心に、幼児期の実践からこの姿を考察してみよう。

「この花は何いろ、キイロ・あの花は何いろ、アカイロ」と個別に「花の色」が押えられている。この場合、目下の課題は「この花、あの花」にあるのか、それとも「色的一般化」あるいは「花の色」にあるのか。三種の課題の何れであろうか。その水準は異っている。ところが「まだ他に、どんな色の花があるだろうか」の問いかけがあったとき、はじめて課題は「花の色」であることが確実に判断される。この問いかけに対して「シロ・ピンク——」と答えがでて、それに対するいろいろの実証的体験をくぐらせた結果「花には赤いのも黄いろいのも……いろいろの色がある」(まだみたこともないものもある)と「この花、あの花」をはなれて抽象化される。

この目下の課題「花の色」が、この水準に到着するまでには、それ以前に乳児期を終わる頃「ハナ」は一つの花の固有名称(音声的記号)として理解(語いの獲得)されることから始まる。次いで「ハナ」「ハナ」「ハナきれいね」と色と形のちがうあれこれの花が個別的に指示される。この段階での「ハナ」は「みどりの葉っ

ば」と明確な区別をもたないまま、他をひきはなして「美しい存在」として印象づけられる。この時の「ハナ」は固有名称から分類的名称へと更新(知語・語いの更新)がされる。

これとは別に「形」と「色」の弁別についての心理学研究資料を参考にしつつ、別の課程がすすめられ、やがて「ハナ」と「色」が結び付いて課題は「花の色」となる。

「花の色」についてのこの水準は、まだ現象的であり本質的ではない。しかし、ごく自然に「きれいね」と付け加える。実は、この無意識にいう「美しい」は「花の色」の本質——種の保持——に一步をふみ込んでいるのである。しかし、幼児期におけるこの本質への一步前進がさらに科学的分野として明らかに第二歩へと進みうるには、それは他に多くの課題を必要とするのでかなり時間がかかる。

この水準での「美しい」は「花の色」の本質への第一歩ではあるが、むしろ、幼児期にあつては芸術性への発展の基礎としての比重——可能性が大きいのではなからうか。

また「花の色の変化」についての教育「ちぎり取った花の色はクロクになった、キタナクになった」と生活体験と密着した知識と感情を通して「花はとらないでおこう——とってはいけない——必要性——衝動性の克服と社会的行動の規律——という課題に発展させることが出来る。

目下の課題が「花の色」にある場合「この花、あの花」は教材である。が逆に「この花、あの花」が課題である時は「花の色」は二者の比較の一つの要素となりさまざまな相異と類似点を明らかに――分析――しながら、「この花、あの花」の知識が名称において抽象化されるであろう。さらに「すでにこの花には名称がある」と、この次元での一般化が行なわれる。

(E) 「現象性から本質へ」の過程をもう少し詳細に考察してみよう。

ながい全教育期間を通じて、教育課題は現象性から本質へと大きな一本の筋をもっている。(第二表)しかし、この筋は教育対象の各階層に応じて、いくつかの新しい基礎的要素を加えつつ、低次元あるいはより高次元において、それなりに現象性から抽象化しながら、漸進的に本質へと進むものであろう。つまり、教育課題の現象性から本質への系統性は単純な直線形状ではなくジグザグ状に深さとひろがりを増していく。その過程で現象的課題は各要素とつながり文化分野の所属を明らかにしていき、教育年限の進むにつれやがて一つの要素はそのまま教育――あるいは研究――課題となり専門化する。この段階になると、一般的な基礎的要素はさらに分化し、より基礎的な新しい要素に挑戦する。この専門化は同時に他分野との境界をとりのぞき、最尖端の諸知識、能力を駆使――あるいは協

力――し、広い視野に立つことが可能あるいは必要となる。

全教育課程は現象性から本質への階層的平面的つみかさねでなく、「ら線状」――傾斜面をもって――に登っていくものであろう。

(保育問題研究季刊 No. 4・拙稿・教育の過程―ブルーナ)

(F) 今、乳幼児の「食前の手洗いの習慣」――必要性――の教育を例に、その系統的構造性をさぐってみよう。

「マンマだから手を洗いましょう」というのはきわめて初期的
な、しかも現象的個別的課題であり、「手が黒くなった、きたないから洗いましょう」は手洗いの習慣のより本質に近づくことになる。それはやがて「洗って気持ちよくなった(主観的)。ホラ、こんなにきれいになった(客観的)」と気持ちの自覚と事実を確認し、「きたない」「きれい」の語いが即物的に習得の課題を添え、「もうきたないところはなにか」注意深く手洗いの目的の自立的完全化――主体性――へと課題が進められる。

さらに「手を洗う」という簡単な行為は、「手のよごれを洗いおとす」と「水分をふきとる」という行為に分析して課題が計画されるであろう。この計画にそって、水道栓のひねり方と水の出方の関係から、水の出し方・石けんあるいは薬品・タオルの用い方とその機能、それらと汚れ――付着物――の内容関係など、その課題は技能――必要性――と知識――真实性――に關連的にひろがりを

もってくる。

しかも「気持ちがよくなった」「うれしい(これは手洗いの技能が上手になった満足感)」という主観的側面と「きれいになった」「何もついでない」という客観的側面が対応して押えられていかなければならない。

汚れについての知識も現象的に「手が黒い」から「黒いものがついている」というコトバに変えられる。つまり「汚れとは付着物である」「どうしたから何々がついた」ことがわかり、汚れに関してより本質的知識が生活と結び付いてとらえられる。この段階になると「汚れ」についての知識が課題となり、「手を洗う」ことは教材的性格をおびてくる。

この過程で別個の「おやつ前の手洗い」が共通的に意識され「きたない手で、ものを食べるのは気持ちが悪わるい。洗おう(汚れをとろう)」と知識の現実化が主観と結び付いて行なわれる。

こうして「食前の手洗い」は科学的内容を系統的に徐々に含むことよってその行為の本質に迫り——バイキンに飛躍することなく——もう一度「ごはんだから手を洗わなければ……洗おう」という習慣の確立が行なわれる。いいかえると習慣は形の上から入るかも知れないが、教育課程——系統性のある教育課題——の実施によって技能と知識にうらづけられた行為に高められていく。

この全過程で主体性を高めるといふ一つの教育要求に関する教育課題がおり込まれていることは先きもちょっとふれたが、幼児としてより高年令層になれば、手洗いに関する備品などが、教師の全面的配慮にまかされるのでなく、教育課題として、その配置、改善などを取り上げるなかで、主体性を育てることが、その系統性を追ってでてくるであろう。

(ウ) この系統的各課題は各時点における子どもの学習内容の中心にすえられるのであるが、それ以前の課題は中心課題実施の過程——手段——で「より定着させる」とこと副次的課題としており込んでいなければならない。

また中心課題実施のある時期では、後統する課題が顔を出してこなければならない。つまり、系統性は各課題の間に科学的連続性をもち、各課題を中心にその後、左右の課題を副次的にかかえ込んでいる。

実施の過程で、それ以後の諸課題は、教師の「援助」あるいは「保護」によってなされるが、系統性のすすむにつれ、それらは暫時、子どもの学習内容に移されていく。従って、一つの教授過程に含まれている仕事は教師と子どもによって分担され、課程が進むにつれその分担内容、分担形態は変更されていく。(手段の項参照)
このことを他の角度からいえば、どのような時点においても、一つ

の学習が二者の協業によって完全に行なわれていることを原則とするといえよう。

従って、教育課程の構造化は、教育諸課題の有機的系統性と、教材・手段の関連的構造化をぬきにしてはありえない。このことは労働の構造と考え合わせれば容易にうなずける

この意味においても、一般的教育課程の実施に当って、子どもの諸反応——学習内容と定着度——をみとどけ、いそがず形式的に流さず詳細な現場の個別的具體性をもった教育課程が必要となる。この個別的現場に即した教育課程をすすめることこそ、教育対象の主体性の教育を可能にする。

この複雑な構造をもった教育課程を便宜的に年令に区切って行なっているに過ぎないのである。この意味においても、乳児からの系統的教育課題と課程の研究の必要を痛感する。

(4) ここで、幼児教育界の「領域」と教育の構造化の關係に問題をうつしてみよう。

教育課題の個別的現象的段階にある時期においては、特に課題と教材の区別が意識の上で明確になっていることが必要であろう。

多くの現象はいくつかの基礎的要素が関係し合っているのが普通であり、同一現象はいくつかの文化分野から、これを教育課題としてとりあげることができる。従って、教育課題の現象的段階におい

ては教授形態——手段——としては単元学習形態をとるとしても、課題と基礎的要素との關係の明確化・各課題をどの文化分野とどこでどうつなぐかの見通しをもっていなければならない。

日本の幼児教育界の一般的傾向は、単元カリキュラムを採用しながら、教授形態は充分単元学習形態をとらず、小学校以上で採用している授業形式をとっていることがある。またかなりの課題が明らかにされている場合でもその各課題間に科学的系統性に欠けるのではないかと思われるものもある。先の単元方式の矛盾は課題と手段の非構造化であり、後者は課題そのものが羅列的式であり——やや系統性があるにしても、人間観との関連に非科学性を内包していることもありうる。

現象性を当面の課題とする場合、教育者の側に、その現象の背後にあるいくつかの基礎的要素の何を押えようとするのが、意識の上でしっかりとらえられていることが要求される。この意識が明確になれば、次にくる教育課題は何か、も明らかにならうし、教授方法——手段——も必然的に明らかになってくるというものである。

これらの關係が明らかになることによって教育課題の系統性と課題に対する手段も明らかになるばかりでなく、課題と教材の混乱も解消するであろう。つまり、各課題には、それぞれ独自の教材と手段を用意する必要がある。

こうした構造化が行なわれた実践過程では、子どもの諸活動・諸発言あるいはその他の反応のみどころ・押えどころも明らかになる。それら反応に含まれたいくつかの意味・価値——本質につながる——を見出すことができ、そのいずれをとりあげるかが当然決定されてくる。このような実践こそ、教育者が自己の計画——手段も含む——路線を独走し、教育者の要求と子どもの要求のよく出合った姿——両者の要求の統一——であり、その教育効果に大きな期待がもたれるのではなからうか。ここに教師自身——教育する主体——の進歩の一要因がある。

これら個別的・現象的教育課題が内包する諸問題が、乳幼児期の精神発達未分化とからみ合って——未分化であるとする——こと自体が乳幼児に対する科学的研究の未開拓を意味するであろうが——その教育内容の分類を「教科」とせず「領域」としてはいるのではないかと推察される。「領域」につながる教育は、教育課題と教材・教授手段が構造化をもたず、混然と「未分化」状態におちいる危険をはらんでいる。——教授形態の未分化的であることを否定するものではない——しかし「領域」が五輪のマークの重なり部分のように各文化分野への発展の基礎と考えるにしても、文化分野への分類による基礎的要素の抽出と系統性の研究が急がれよう。このことを別の側面からいえば、経験主義の克服の必要を意味している。

乳幼児教育界にある「未分化」ムード、「領域」概念が、その教育の構造化・科学化をさまたげていると考えるのは独断にすぎるであろうか。

教育課程に次いで、実施過程を考えてみなければならない。

教育の媒材

(一) 労働の対象のうち媒材・道具は、素材のように直接生産物——具象的目的——に変移されるのではないが、「人間の働きを労働対象（素材筆者註）に伝え、対象に所定の変化を起こさせ」（技術論 田辺振太郎35頁）手段に従属しながら労働の投入をうけ、目的達成を助けるものである。この一般労働の媒材と同様の役割をもつものが、教育活動にもいくつかある。（第一表参照 幼児の教育 64巻7号）

設備・備品（註）ここでいう備品とは、事務的管理上の分類によるのではなく、教育構造上の分類である。従って教材としての備品は除いた）制度あるいは組織的施設は、ある特定の人たちが一定時間生活をする場であるとともに、期待される価値にみ合った教育を積極的に行なう場である。

この教育は形態的に授業形態と生活形態に分けて考えられるのが

一般的である。この二つの形態による教育効果は、個々の人間のなかによく融合されるよう組織されなければならない。しかも、それが施設外の生活内容をくみ上げる一方、他の場における生活に反映されるようにも配慮されなければならないであろう。元來、教育は人間の生活のより向上を願う生活要求に根源をもっているのであるから、学習内容は直接的・間接的にせよ生活から遊離することなく、生活に還元されなければならない。これは一般の労働が生活要求に端を発し、その結果が生活にもちこまれて要求が充足されるのと同様であろう。

この生活要求は環境的諸条件を背景とするものである故に、地域性をもっている。従って、設備・備品はそこで生活するすべての立場の人間にとって地域性のある生活的機能を有することを考えなければならない。とともに積極的に教育上の機能を備えていることを条件とする。さらに、これらの設備・備品は空間的存在として、機能性ばかりでなく美的要素を兼ねそなえていることが求められる。

つまり、設備・備品は機能的側面と美的側面から地域性をもち教育効果を助け、生活を保護・向上させることを条件とする。

教材 一般労働において教材を用いることが、人間の肉体的限界をのりこえ、自然を克服し、よりよく目的を達成することができるのと同様に、教育課題の実施において、文化財——教材——を用い

ることによって、より確立な効果が期待される。

この教材が労働の目的内容と素材の諸性能に対応して選択されなければならないのと同様に、教材にも次のような選択条件が考えられる。

- ① 課題が何であるか、その個々の課題は二文化分野における教育過程、あるいは全教育課程のなかで、どのような位置にあるか。
- ② 対象となる子どもの年令的個別的な特性、既得の諸知識、能力。
- ③ 子どもの生活環境としての地域の諸条件——この条件は年令・教育課程が高度な水準になると克服されていく。
- ④ 最後に、教材は教育がどのような手段によって行なわれるか、その課題に対する手段の観点（現代教育科学 No. 75 梅根悟論文）から考えなければならない。

行動・思考・コトバ 教授過程においてなされる教師と子どもたちの諸行動・思考・コトバが教育の教材として考えられる。（認識過程の心理学—ワロン参照）これらは、それ自身が基礎的要素として教育課題となるが、他の課題の実施過程において教材となる。それは人間の労働によって作り出された生産物が他の労働過程において教材として用いられるのと全く同様である。

既習の知識・技能 これらは「より定着させる」目的の性格をもちながら、教材的役割を果す。

（愛知女子大学）

北 欧 の 幼 児 教 育

西 本 脩

ス エ ー デ ン

組 織 と 管 理

スエーデンの幼児教育施設の種類は、次の三つです。ふつう一日三時間通う幼稚園と、まる一日開いている託児所と、百姓の子どものための季節託児所とです。

たいていの幼稚園と託児所は、市町村自治体当局によって設立され、資金を供給されています。どちらかといえば珍しい方ですが、時おり、幼稚園と託児所が、私人や慈善団体あるいは会社によって設立されることがあります。しばしば婦人団体がイニシア

チブをとり、それから市町村自治体がこれを実施します。

私立の幼児教育施設は、公当局に管理され、補助金を与えられます。これらの施設は、園児の人数を地方当局と中央の管理当局（児童社会局および社会行政部）に申告する必要があります。幼児教育の監査は、専門の職員によって行なわれています。

幼児教育は義務ではなく随意であり、無料ではありません。入園を許される最低の年齢は、幼稚園で四才、託児所で生後三か月です。

教員ひとり当りの子どもの人数は、幼稚園では二〇人であり、託児所では子どもの年齢によって異なり、三才から七才までの子どもは一五人、二才から三才までの子どもは二人、一才から二才までの子どもは七人、三か月から一二か月までの乳児は四人と なっています。

教育内容と方法

幼稚園と託児所の仕事についてとりきめた規則の中に、このような仕事は社会庁、特にその中の「児童社会局」の行なう勧告にしたがって編制すべきことが明記されています。

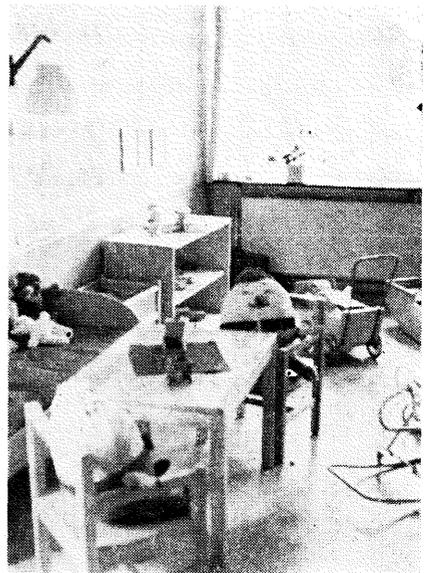
典型的な幼稚園の教育計画は、次のような内容を含んでいます。遊び、音楽、談話、リズム運動、個人的活動と集団活動、自由と指導（針仕事、図書、模型製作、構成ゲーム、木彫、水遊びなど）。

託児所の保育計画は、ある点までは、幼稚園の教育計画と同じです。年少児は、子どもを発達させるような遊びと、その年令にふさわしい材料とに、心を集中させることがとりわけ大切であると、考えられています。幼稚園や託児所で使われる材料について、最少限の基準を守ることが要求されています。

就学前の教育では、読み書きそろばんのような基礎的技能を教えることは、義務でもなく、禁じられてもいませんが、現に教えられてはいないようです。

幼児教育施設では、スエーデンの国語が使われていますが、これは、ただ北端の国境地方（ここではフィンランド語が話されている）を除けば、どこでも母国語になっています。ここでは、子どもたちは小学校へ入学するまで、スエーデン語で早期の経験を

ストックホルムの幼稚園・保育室



与えられます。

幼児教育のセンターとしては、一九五八年以来、ストックホルムに、幼児教育の心理学的研究のための実験室、すなわち、

Stockholms högskola pedagogiska institutet barnpsykologiska laboratorietum があります。その研究の成果は幼児教育施設の教育計画を発展させたり、教員を養成したりするための基礎として役立っています。

社会的・医学的方面

家庭生活の要求や、家庭の外で働いている婦人の職業生活には

特別な考慮が払われていますし、付近の住民の生活習慣や労働習慣にも、いくぶん考慮が払われているようです。

親たちの集会が催され、教師は親たちと直接交渉を持ちます。

法律にしたがって、各幼児教育施設は医者と連絡していなければなりません。施設自体で、子どもたちの定期的な、徹底的な医学的検査を行なうことが必要です。

幼児教育施設はできるかぎり子どもたちの住んでいるところの近くでさがされます。北部地方のいなかにある季節託児所では、ときどきスクールバスによる子どもの送り迎えが行なわれます。

建物と設備

国の補助金を受ける前に、満たさなければならない条件の一つは、建物が社会当局によって認可されることです。さらに、一般に適用される法律上の規定は、建物の大きさ（子どもひとり当たり何平方メートルという数）・窓の面積・建物の方向などについて決めています。また、衛生上そのほかの設備についてはもちろんのこと、壁とゆかのおおいに用いている材料の種類などについても、くわしい勧告があります。

教員

幼児教育施設の教員の特別な訓練が、小学校教員の養成大学で

行なわれています。訓練を受けることができるものは、二〇才になって、健康証明書を取り付け、一〇年間の学校教育を受けたことあるいはそれに相等することを証明する証明書を持ち、ある一定の育児の知識（ふつう看護婦の免状といっしょ）を持ち、幼稚園またはそのほかの幼児教育施設で、十分な指導のもとに少なくとも三か月間の実習をしなければなりません。この課程は二年です。

今では、三才から七才までの子どもを教えるものはすべて、小学校教育の訓練を受けています。施設で働いているも、一つの種類の人には、有資格の看護婦です。ふつうに必要な資格を持っていない看護婦や子どもの世話人が雇われることは、めったにありません。幼児教育施設の教員の俸給率は、小学校の教員よりも、三号俸低くなっています。

一方の教育段階から他方へ（たとえば、幼稚園教員から小学校教員へ、あるいは、小学校教員が幼稚園教員へというように）転任することはありません。

幼児教育の発展上の障害

現在、もっとも重大な問題は、正式の資格を持った教員がたりないことです。これをうまく解決する仕事は、国の委員会にゆだねられています。

デンマーク

施設の種類

デンマークの幼児教育は、おもに私立の施設がイニシアチブをとっており、託児所と幼稚園とがあります。コペンハーゲンや一部の町では、教育当局によって、公立小学校の中に、幼児学級が併設されています。そのほかでは、七才の規定年令になるまで、子どもたちは小学校に通うことを許されません。

組織・財政・管理

幼稚園や託児所は、市当局・私立の研究所・児童福祉協会などによって、ときには会社によって設立されます。法律で「認可」された施設は、公当局から補助金を与えられます。貧しい家庭の子どもが通う施設の場合には、政府と地方当局から与えられる補助金は、それぞれ費用の四〇パーセント、三〇パーセントにのびています。そのほかの「認可」された施設は、政府から二〇パーセント、地方当局から一五パーセントの補助金を受けています。

「認可」されていなくても、幼稚園と託児所はすべて「児童青年福祉一般管理者」によって承認され、監督されます。

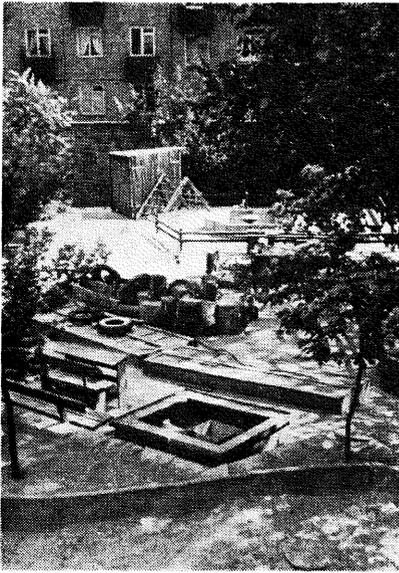
幼児教育の監査は、「児童青年福祉一般管理者」の婦人視学官が行ないます。婦人視学官はみんな幼稚園教員の免許状を持ったものであり、施設長としての長い経験を持っているものです。また、地方当局の代表者による管理も行なわれています。

いろいろな特徴

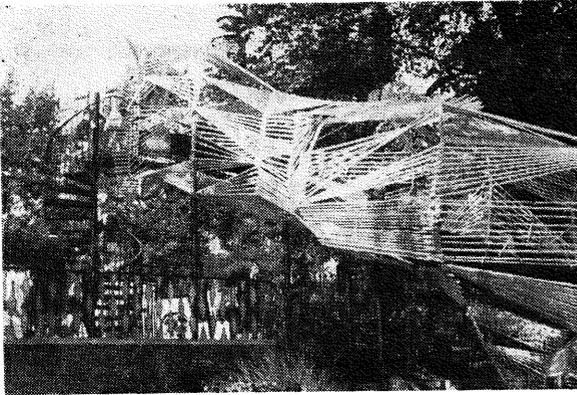
幼児教育は義務でなく、随意です。託児所は〇才から三才までの子どもを受け入れ、幼稚園は三才から七才までの子どもが通います。多くの幼稚園は、二才からの子どもを受け入れる特別な部門を持っています。

ある子どもはどんな支払い金も要求されずに、施設に通うこと

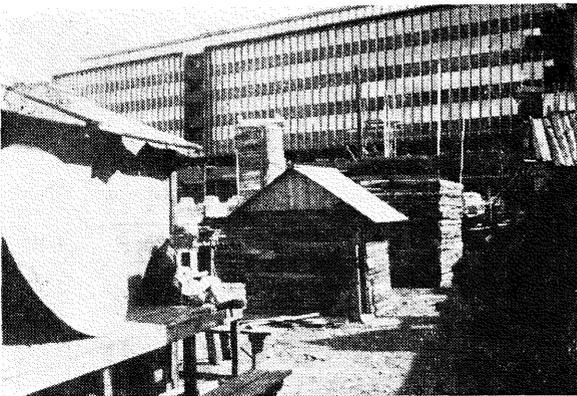
コペンハーゲンの幼稚園・運動場



コペンハーゲンのチボリ遊園にあるスベリ台



コペンハーゲンの児童遊園・子どもがつくった小屋がみえる



を許されるでしょうが、一般管理者が認めた分担金は親に請求されます。親の分担金は、受け取られるそのほかの金とともに、公共の補助金でまかなえない部分の費用（すなわち、おもに貧しい家庭の子どもが通っている施設の場合には三〇パーセント、そのほかの施設の場合には約六五パーセントです）をまかなうよう、もくろんであります。二〇人の子どもに対して、ひとりの幼稚園教員が準備されています。託児所では、一二人の子どもに対して

ひとりの割合で職員が、また九人の子どもに対してひとりの実習生がいなければなりません。

教育的活動と方法

幼児教育の内容と方法について、公式の指令は何もありません。この段階では、遊びがおもだった位置を占めています。禁止されてはいませんが、基礎的技能（読み書きそろばん）を教えることは、一般に幼稚園では行なわれていません。

教える言語

デンマークの託児所や幼稚園では、国語（デンマーク語）が使われています。エスベラント語を教えている幼稚園が一か所あります。

経済生活・労働生活との関係

託児所はおもに社会奉仕の働きをしています。幼稚園の働きについては、全日制幼稚園の場合には、社会的役割りと両方持っています。半日制幼稚園の場合には、単に教育的役割りだけです。いくつかの会社は、従業員とそのほかの雇い人の子どものために、託児所か幼稚園を持っています。また、少数の小さな季節幼稚園があります。

す。それは、ビート（砂糖大根）の種まきが行なわれる春に開かれ、その取り入れが行なわれる秋にふたたび開かれます。

家族との協力

家族との協力は、親たちの集会によって目的を達せられます。その上、子どもを幼稚園へ連れてきたときに、親たちは教師と話をします。

医学的管理

医学的な管理は、認可された幼稚園と託児所にとっては、義務となっています。託児所は、一か月に二回医者への往診を受けなければならず、一人ひとりの子どもは一年に四回完全な医学的検査を受けます。幼稚園の場合には、医者の往診は一か月に一回で、一人ひとりの子どもの完全な医学的検査は、一年に二回行なわれます。

託児所では、子どもたちは完全給食を受け、幼稚園ではミルクとくだものが与えられます。子どもたちが食事をするのでできる幼稚園もあります。

建物と設備

幼稚園と託児所の設備を管理するくわしい規定は、社会省によって作成されています。

教員の養成

幼稚園教員は、文部省が管理する教員養成学校の二年課程で訓

練を受けます。託児所で働くためには、幼児の「女家庭教師」（ガバネス）の三か年の養成課程を経ることが必要です。

現職の幼稚園教員は、ここ数年間、文部省が編成した十か月の現職訓練課程をとることができます。また、幼児の「女家庭教師」のための現職訓練課程もあります。

なお少数ですが、訓練を受けていない人びとがいます。特に、独力で私立の施設を開いた人びとの中にいるようです。けれども過去数年間、幼稚園や託児所の園長（所長）か、または職員の仕事につくには、上に述べた訓練資格を必要としています。幼児教育施設の教員について、普通に必要資格を持っていないもの、有資格者に対する割合は、一九四九年には三九・二パーセントだったのが、一九五九年にはわずか一六・三パーセントになっています。

教員の地位

給料率は、小学校教員の場合には文部省によって、幼稚園教員の場合は社会省によって決められています。一方の教育段階から他の教育段階へ乗りかえることはできません。

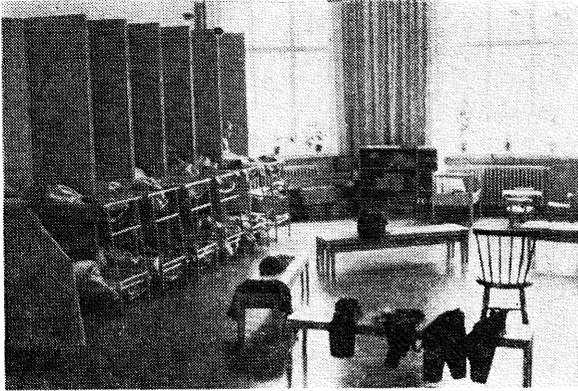
幼児教育の発展上の困難点

現在もっともさしせまった問題のひとつは、就学前の子どもの施設が不十分なこと、特に教育的な形式の計画を持った半日制幼稚園が足りないことです。

フィンランド

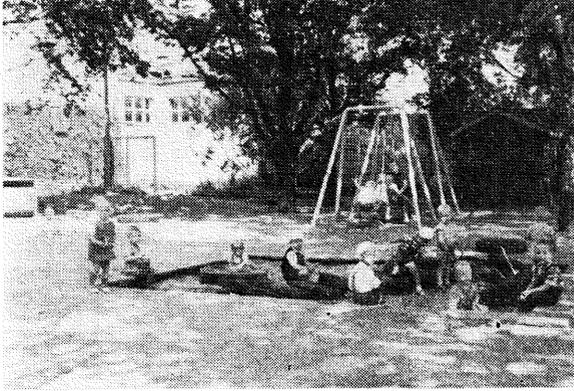
施設の種類

フィンランドの幼児教育施設には、公立幼稚園と私立幼稚園とがあります。



フィンランドの幼稚園・内

フィンランドの幼稚園・外



組織・財政・管理

幼児教育は、慈善団体・会社または私人はもちろん、市町村自治体によって組織され、融資されています。私立幼稚園は、公当局に管理され、補助金を与えられます。政府の補助金は、一年間の予算の三分の一に相当します。

社会省の児童福祉局に属して、幼児教育に対する特別なサービスがあります。監査は、専門の職員によって行なわれます。

いろいろな特色

幼児教育は、いつでも義務ではなく随意です。幼稚園にはいる最低年齢は三才です。保育料はいりませんが、給食費の分担額は請求されます。

教員ひとりあたりの子どもの最少限の人数は、町では二五人、田舎では一六人です。

教育活動と方法

幼児教育の内容と方法については、社会

省が規則を決め、訓令を発しています。五才から六才の子どもに基礎的技能（読み書き計算）を教えることは許されていますが、義務ではありません。教育方法は、おもにフレールベル法に基づいています。モンテッソーリ法もある程度採用されています。

教える言語

この国の二つの言語、すなわちフィンランド語とスウェーデン語が、幼稚園で使われています。けれども、外国語を話す学校があり、その学校の付属幼稚園では、その外国語が使われています。そこで、ドイツ語やフランス語や英語やロシア語を話す幼稚園があります。これらの幼稚園は政府の補助金を受けられません。

経済生活・労働生活との関係

工場幼稚園と季節幼稚園が少しばかりあります。なおその上、家庭生活の要求や、家庭外で働いている婦人の生活に考慮を払っています。

家庭との協力

家族との協力は、両親の夕べ・家庭訪問・縫い物会・クラブによって目的を達せられます。

フィンランドの児童公園・公園のおばさん



医学的管理

子どもたちと教員は、医学的検査を受けます。園児の幼稚園の行き帰りの問題については、両親が責任を負います。

建物と設備

幼児教育を目的とした建物の構造と設備の計画は、社会省の承認を得

るため提出しなければなりません。

教員の養成

ヘルシンキ・ユベスキュレ・タンペレ・ピエタルサアリには、それぞれ幼稚園の女教員養成のための施設があります。入学志願者は、少なくとも一九才になっていて、中等学校の五か年課程を

終えていなければなりません。未来の女教員は、一定期間の教育実習をすること・音楽に対するよい耳を持っていること・健康であることを必要とします。養成課程は二年かかります。

現職教育の機会については、幼稚園女教員組合が組織した現職教育課程があり、あるいはまた、教員は大学か高等学校で、さらに進んだ研究課程を取ることが出来ます。

幼稚園教員免許状を持っていないが、特別な学校で育児を受験した人びとも、また雇われます。このような人びとは、助手として働き、幼稚園の女教員よりは低い給料を受けます。

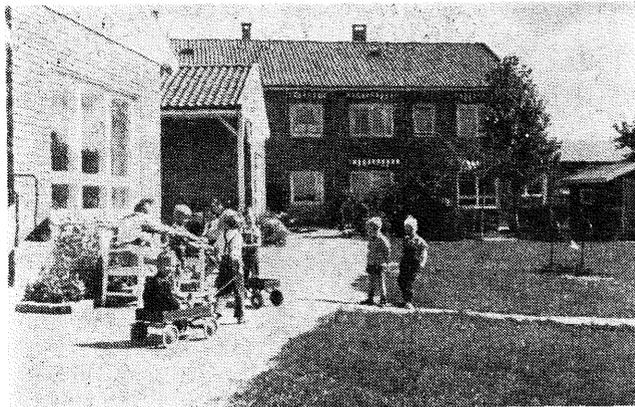
教員の地位

小学校教員が文部省の管理下にあるのに対して、幼稚園女教員の養成ならびに身分は、社会省によって統制されています。養成の仕方が全く違っているため、一方の教育段階から他方の教育段階へ転任することはできません。

幼児教育の発展上の困難点

大きな問題は、幼児教育の重要性を世間に認識させることです。この重要性は、なおその社会的方面から評価されているにすぎないからです。幼稚園の費用が非常にかかることは、もちろん大きな障害です。

ノルウェーの幼稚園・くるまで遊ぶ子

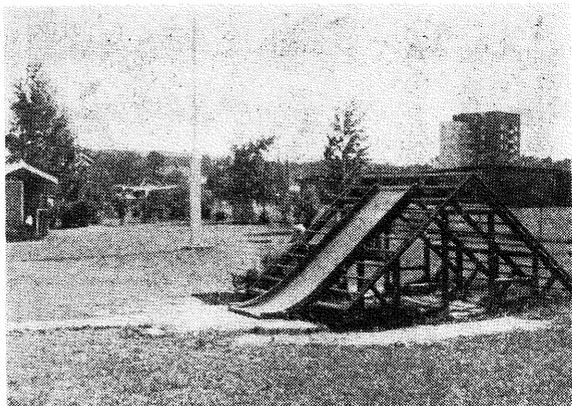


組織と管理

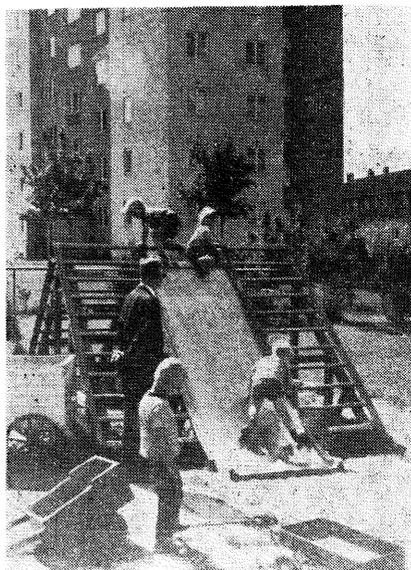
ノルウェー

ノルウェーでは、幼児教育は教育的ことがらというよりは、むしろ社会的ことがらと見なされてきました。六才児を教育当局が世話することのよしあしは、広く論議されています。就学前の幼児は多くの方法で世話されています。保育学校、すなわち幼稚園が

ノルウェーの幼稚園・遊具



ノルウェーの幼稚園・遊具



があります。

保育学校は、三才または四才から七才までの幼児を一日約四時間受け入れます。公費でまかなわれているときは、保育料は徴取しません。私的団体が経営しているときは、各児に小額の保育料をとりたてます。これらの正常児の保育学校のほかに、精神的に欠陥がある子どものために設立された保育学校が少しばかりあり、

あり、「公園おばさん」(ノルウェー語では、バルク・タンテ)の制度

このサービスは婦人団体が行ないますが、ときには常設の保育施設が設置できるまでの仮の施設の時もあります。多くの会社もまた、従業員の子どものために、公園おばさん制度、あるいは保育学校のようなものを設けています。

教 員

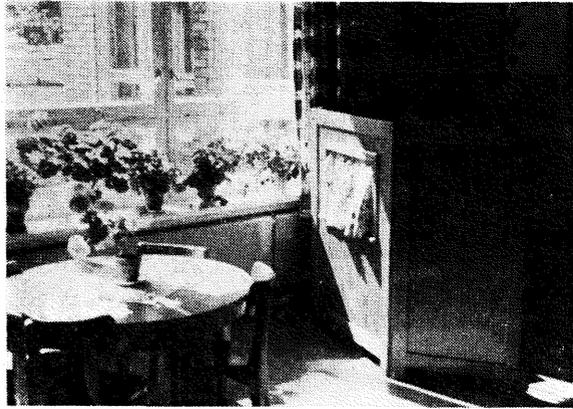
保育学校の教員を得るため、社会省の管理のもとに、少数の学校と課程があります。

幼児教育を担当している当局の許可なしには、保育学校または同種の施設で教員を始めることはできません。

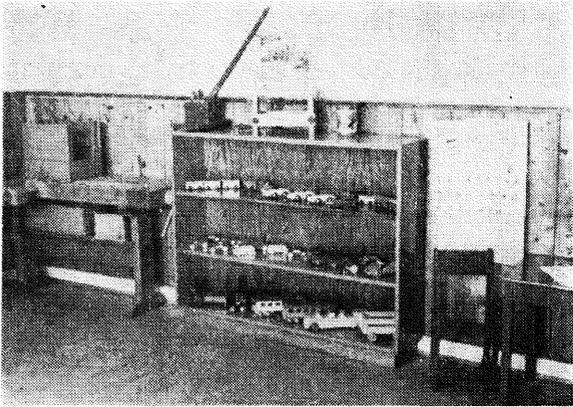
つんぼの子どもの保育学校が二校あります。

公園おばさん制度は、たいてい、公園と公設運動場に見られます。一日数時間、母親が子どもを、いわゆるおばさんなる婦人に預けます。この婦人は、めいめいの幼児についてある額の月謝をとって、二〇人ないし三〇人世話をします。

ノルウェーの幼稚園・室内



ノルウェーの幼稚園・室内



問題点と動向

幼稚園組織においては、心身に欠陥がある子どもを取り扱うための措置が最近ととのえられ、一部は普通の幼稚園で、一部は特別の施設で行なわれています。

精神的に欠陥がある子どものための昼間保育所は最近始められ

ましたが、学令を過ぎた児童も入所を許され
ます。

必要な場所には、幼稚園を設立する傾向が見られます。けれども、新しい施設を発達させるのにさしきわりとなるおもなものは、幼稚園または昼間保育所に財政的な援助を行なうための、法律に基づく規則がないことです。

オスロー市のような自治体では、幼稚園にその運営費の六〇パーセントを補助します。他の自治体では、地方議会は経費の四十八パーセントないし六〇パーセントに当たる自治体資金を割り当てています。ある市では、予算の不足総額は市議会によって地方税から支払われます。一般に、都市の幼稚園の運営費は

あまり大きい問題ではありません。

けれども、農村地方では、幼稚園の不足はある程度財政的困難に基づいています。したがって、幼稚園財政に関する中央もしくは地方の規則があったならば、新しい施設を発達させるのに大きな力となることでしょう。

(大阪樟蔭女子大学)

体についての子ども知見



室 谷 幸 吉

子どもらの認識の成長発達や意識の成熟していく様態などは、子どもらのコトバを通して、かなり明りょうにとらえることができ。そしてこの方法が、子どもたちの内面の状態を明らかにしたり、とらえたりしてゆくのに最も確なやり方だといえる。

子どもらの知識や認識の成り立ってゆく姿、伸びゆく姿は樹木にたとえることができよう。あることがらについて、なにかひとつの知識・知見を獲得したその瞬間が「知識の芽生え」に相当する。やがて伸び育って、かなり確固とした知識の幹を形成する。この幹が知識の軸となり、そのことがらに関する多様な側面について、たくさんさんの関連知識を枝葉のように茂らせていく。こうして枝葉の茂りが濃密なほど（関連知識が豊富化するほど）一層深く、より広く、より正確に理解され知得されたといえよう。

また、子どもたちの知識や認識の成り立つ過程を階段にたとえる

とわかりやすい。一段目から順を追って、二段、三段、……とせりあがり、押しあげられ、伸長してゆくものなのだ。ときには、一段目で獲得した一次的知識のなかに追加や削除などの修正補正の手が加えられることもある。しかし、それらの発達はすべての子が申し合わせたように、たとえば、ひとつの機械で規格化された同じ製品が大量に生産されるように、同じ時期に、同じ高さの階段を上がるわけではなく、一人ひとりの頭や心の中で、個体別に個々の発達をしているのである。

☆ ☆

☆子どもたちはいったい、自分の体について何を、どのように、どれくらい知っているものなのか。

自分の体を構成している諸多の器官・身体各部位の名称を知ることなどは、いわば体の外面や形式を知ることであって、自身自体に

関する物的側面の認識にかかわっている。「人間自身」を考える場合、内面的・精神的・心靈的なもう一つの側面がある。

前者は後者に比べはるかにわかりやすく、とらえやすいものである。だからといって、子どもたちが生まれおちる時から自然にそういう知識をもっているわけではない。それらの知識のすべては、生後数年の生活の中で、具体物とコトバを通して、子どもたちは、だれかに教えられ、学びかつおぼえてくるものなのだ。そこで、その知得の状況には、子どもの一人ひとりによって、あるいは生活環境の条件のちがいによって、バラつきが生ずる。

私たちは、身体に対する子どもらの知見の伸びについて、平均的な状態を観察し、ある年令にふさわしい身体知識の発達段階のものさしを作りあげることができる。そういうものさしの見当がついていると、子ども一人ひとりについて、年令並みに比べて、どの点のどういう知識がたりないか、または逆に優進しているかなどを見分けるのに便利である。

以下、満七才児と八才児、それぞれ約六〇名（東京山の手の中流生活階層家庭の男女児）について調べ得た結果をまとめてみる。

☆ ☆

体についての子どもらの物的知見を、次の三つの視点からさぐって見た。

一、身体各部位の名称把握の状態について

二、体の骨格について

三、口に入れた食物が、体内でどんな経路を通っていくか

一、部位名称について

子どもたちに人体輪廓図を示し、知っているだけの部位名を書きこませる。七才児だけの資料であるが、それによって子どもらの認識状態を見る。

部位名称で、最も記載数の少なかったのはA子の五个（頭・目・耳・おしり・ひざ）で最も多かったのはB子の二十五個（頭・左右の目・左右の耳・鼻・ほっぺた・口・あご・のど・むね・おっぱい・おなか・へそ・おちんちん・肩・ひじ・かんせつ・手首・手の指・ひざこざう・かかと・足の指・首・せなか・しり）であり、平均すると十二個であった。

頭部について記載された部位名は、表①の十二種であった。胴部は表②の八種。腕部は表③の九種。脚部は表④の九種。背部については表⑤の三種。いずれも記載された部位名を高率順にあげてみた。その記載数によって、身体部位に対する子どもそれぞれの認識状況を推知することができる。第⑤表のうち、おしりというのはいわゆる臀部を指し、しりの穴を肛門といい、はっきり区別している女兒が一人いた。

また、身体部位について誤った認識把握があった。「わきの下」

部位名	認識率
耳	91 %
頭	63
目	52.5
首	49
口	45.5
鼻	28
のど	28
ほお	14
毛	10.5
耳たぶ	3.5
まゆ	3.5
あご	3.5

部位名	認識率
おちんちん	49 %
おなか	42
へそ	42
むね	17.5
こし	10.5
おっぱい	7
また	7
わきの下	3.5
部位名	認識率
おしり	73.5%
背	63
せほね	28

部位名	認識率
指	59.5%
肩	56
うで	38.5
手	28
脈	24.5
ひじ	21
関節	21
手首	21
てのひら	10.5

部位名	認識率
もも	52.5%
あし	38.5
関節	31.5
指	28
ひざ	21
かかと	14
すね	3.5
つまめ	3.5
足首	3.5

表①……頭部
 表②……胸部
 表③……腕部
 表④……脚部
 表⑤……背部

表⑤ →

のことを「ひじ」というC子。「ひじ」の部分で「どう」と呼んでいるA子。といったことである。

二、骨格について

まず、私たち人間の体の中に、骨がないと考えている子どもは一

接合分離	7才児	8才児
A 腰部と脚部	3.5%	6.3%
B 肩部と腕部	3.5	6.3
A・B二つとも	10.5	15.7

人もいなかった。「体の中には骨がある……」では、その骨はどのようになっているのか」人体輪廓図の中にかきこませた。
 そこで体の中にある骨の状態について注目
 をひくことがらのいくつかをあげてみよう。

○腕の骨が、肩の部分で、どのようにつながっているかがあいまいな者・肩関節の部分が脱落している者、同じように脚の骨が腰のところ、どのようにつながっているかが不明な者、従ってその部分が脱落しているといった者が目だつ。こういう接合部分の脱落者を率で示すと表⑥のようになる。

○つぎには、腕や脚の骨が、節のないノッペリした一本の棒のようになっていると考えている者、つまり、ひじ・手首やひざ・足首の関節が意識化されていない者がめだつた。

表⑦また、この無関節型認識とは反対に、た

関節なし	7才児	8才児
腕部	14.0%	6.3%
脚部	—	9.4
腕・脚両方とも	24.5	6.3

くさんのダンゴを串刺しにしたような多関節型の考え方をしている子が七才児・八才児にそれぞれ一人ずつあった。

○骨盤の意識が腰の部分に欠落している者が七才児六三%、八才児に五〇・二%見うけられる。骨盤があると意識している子どもの

表 ⑧

タイプ	7才児	8才児
①	% 42.0	% 47.1
②	14.0	44.0
③	14.0	3.1

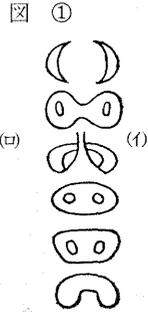
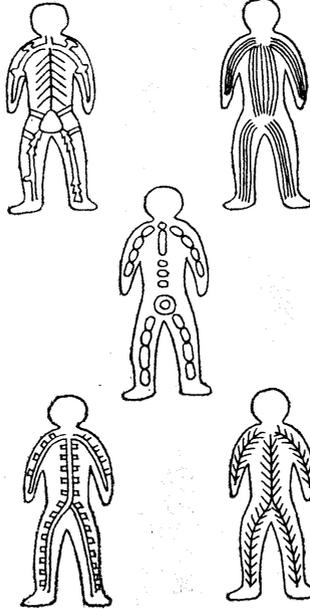


図 ②



中にも、その把握や認識の充実の度合には、さまざまな段階がある。図①(4)のような形にとらえている子どもが、七才児では二二%、八才児には二二%認められた。この段階に到達する以前の状態にあるもの、つまり骨盤意識の萌芽期ともみられる子どもたちは図①(4)のような表わし方をしている。

○肋骨の形状は大部分が表⑧のような三種にふくまれる。そして三型とものどの下の部分から腰の部分まで、胴の全面にわたって、横ぎまの骨が描かれている。これはまことに特徴的な把握である。

おそらく子どもらの頭の中には、魚の胴の部分をはぎがして観察される魚骨の形状が想起されており、それとほぼ同形のものとして人間の骨もとらえられているのではないだろうか。

腹腔の部分に肋骨を抜いている子が七才児に二人、八才児にわずか一人あった。

特殊な例ではあるが、図②のようなそれぞれの形体を考えている子があったので参考に供する。

三、食物の体内経路について

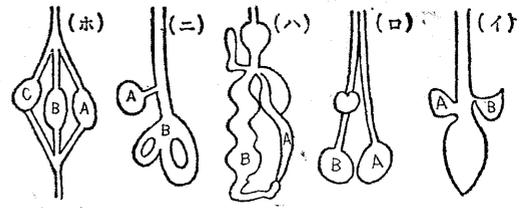
口に入れたたべものが体内でどんな経路を通っていくものかについて、人体輪廓図にかきこませた。

たべものの体内経路について、大きっぱない方をすると、意外にそのとらえ方はアイマイ・認識は不確実である。口に入れたたべものは、とにもかくにも一度は胃袋の中におさまるんだ、といった「食物たまり袋」の存在を、なにやらムード的にとらえているといった状況に観察される。

消化と消化器官の順序的な把握・認識は、子どもらにとって相当困難なことであるように見うけられる。

胃袋が二つある、つまりたべた物は二度別々な袋の中に入るのだ、と考えている子が七才児に一七・五%あった。八才児では、もう一つおまけがついて、三つあると考えている子が六・七%あ

図 ③



た。逆に胃袋なんていうたまり袋はないと考

えている子が、七才児に七%、八才児に一〇%いる。つまり胃が一つと考えている子は七才児では七三・五%、八才児では八三・三%ということであった。(胃に関連することだが腸がないと考えている子が七才児に一七・五%、八才児に三・三%認められたことをかきそえておく)

また腸の部分がすごく短いという子はきわめて多い。「胃」という名称で(食物のたまり袋をかきながら)言い表わせなかった子が七才児に一人いた。

それではどんなふうに関が二つあるのかという、図③(イ)のように(A)・(B)と二つあるのだという。

父親が医者であるDは図③(イ)のような図を書いて、(A)を通してオシッコがで、(B)は胃袋であって、(B)を通してウンコがでるのだと説明する。Eも似た考えで(A)の部分にオシッコがたまり、(B)のところにウンコがたまるのだと考えている。F子になると考えることが、もう一段こまかい。即ち、(A)の袋を通してゴハンが、オカズはまた別な道を通して(B)にたまり、さらにオ汁はもう一つ別な(C)の袋とコースを通り、最後には三つの道のものが一つにおち合せて外に

でるのだと説明する。

このように、たべるものの種類によって、コースや、たまり場がちがうという認識や把握は、きわめて特徴的な幼児期の思考のように思われる。

口から摂取したたべものの経路について、さまざまなタイプが認められた。

- 口↓胃袋↓心ぞう↓腸
- 口↓食道↓肺↓心ぞう↓てんとうまく↓腸
- 口↓食道↓もう腸↓肺↓腸
- 口↓食道↓心ぞう↓胃
- 口↓胃

といったぐあいである。これらの考えは、それぞれ過不足が誤りである。誤りではあるが子どもらの思考や認識のスタガを知るには貴重な手がかりになる。

たべものが口から食道を通り、胃に入って、それから長い腸の旅を経て、カスは外に排出されるという、つまり口↓食道↓胃↓腸↓排せつの系統でとらえている子、つまり正常な認識に達している子どもは、七才児で一四%、八才児で六三・三%あった。

* *

(明星学園)

乳幼児の精神発達

—精神分析的な観点から (1~3才)—

小 此 木 啓 吾

一 まえがき

精神分析 (Psycho-analysis) といつても、フロイト (Sigmund Freud 1856—1939) が一九世紀後半に創始して以来、八〇年以上の発達を遂げている。ここでは、現代精神分析——これを自我心理学 (Ego Psychology) ともいう——の観点から乳幼児期 (二才から三才まで) の精神発達について、その要点を述べてみよう。乳幼児の心身の発達一般については、すでに本講座で、くわしく述べられているので、ここでは、それらに対する精神分析的な理解の特徴、というべきものを要約する。

二 精神発達に関する精神分析的な観点

乳幼児の精神発達について、精神分析は、次のような基本的な考えをもっている。

I 精神発達 (mental development) は、脳の成熟 (maturation) によって支配されている……人間の脳は、出生時すでに一人前になっているわけではない。出生してからも——特に五才位までは——ほとんどん成熟して行く。そして精神発達は、この脳の成熟のリズムによって支配されている。従って、子どもの養育、しつけは、このリズムを十分に考慮しなければならない。脳の能力にとって、未だ無理なノルマを課しても、かえって歪みが起ってしまう。成長のリズ

ムとしつけのタイミングが大切である。

II 精神発達には、先天的に定められた脳の成熟のコースと段階に沿った、一定のプログラムに従っている……この脳の成熟は、人間である以上、どの子どもでも——少くとも正常範囲にあれば——すべて、予め定められた先天的なプログラムをもつてくりひろげられる。だから、子どもの精神発達はすべて、ある程度共通したコースをたどり、何才で何、何才で何と共通した段階を経るものである。育児には、このプログラムの適切な理解が、何より大切である。

III 精神発達は、後天的な経験(experience)、学習(learning)、とりわけ、人間関係的交流によって左右される。……先天的な脳の成熟だけで、精神発達が可能になるわけではない。(例えば狼少年の場合) 脳の成熟によって生み出される準備態勢(readiness)を開発して、子どもに精神的な諸機能を身につけさせる役割を果たすものこそ、おとなの養育、しつけである。従って、精神発達は、周囲の環境、とりわけ人間環境から与えられる経験、父母との交流からの学習によって、初めて可能になる。よきしつけ、教育とは、脳の成熟による準備態勢を適切に開発する、時機適切な働きかけである。換言すれば、養育者(特に母親)の働きかけと子どもの成長のリズムが、順調に共鳴し合うところに、子どものよき精神発達の源泉がある。

IV 精神発達は、子どもの内外両面にわたるものであり、その主

体は自我とよばれる……精神発達の主体を、精神分析では自我(ego)とよぶが、その特徴は、精神発達を常に、内外両面について総合する点にある。すなわち、精神発達は、一面からみると、外界の知覚、認識、判断、対人間関係への適応などを掌る対外的精神機能の発達であり、一面からみると、自分の内面、記憶、感情、生理的緊張(欲求)などをコントロールする対内的機能の発達である。精神分析では、前者を、自我の適応機能(adaptation)後者を自我の防御機能(defence)とよぶ。自我はその両面の機能の主体である。

三 乳幼児期精神発達の特徴

このような精神分析的な観点から、乳幼児期(一才〜三才)をみると、次のような特徴が認められる。

I 脳の成熟はもちろん、身体的な生理的機能全体が未発達で、母親(又は母親代り)に対する依存性が高い。

II 従って、母親と一体の状態から、少しずつ分化し、生理的にも心理的にも母親から分化・独立する方向に向かって成長する途上にある。これを個体化(individualization)という。

III 自我は、対外的に、母親から分化・独立する方向に向うと同時に、対内的に、次第に、精神的なもの、肉体的なもの、心理的なものと生理的なもの、過去と現在、空想と現実、の区別を確立して行く。これを自我境界(ego boundary)の形成という。

IV このような発達と共に、「自分(ego)」という意識と「別の人間(他者)」の意識を分化させ、自分と他の人間の間に、信頼、安心、安定感、などを得、安定した人間関係意識を獲得して行く。
へこれをよき対象関係 (good object relation) の確立というへ

四 乳幼児期精神発達の経過

以上の特徴を念頭におきながら、乳幼児の精神発達の経過を概説してみよう。

I 基本的同一化 (primary identification) の段階

出生直後は、乳児は、まだ十分に独立した生理機能を営むことができない。すぐ吐いてしまったり、体温や呼吸が不安定だったりして、外界の変化がすぐに乳児の生理状態に影響してしまう。このように極く早期の段階では、母親が、絶対的な保護者であり、乳児と外界の関係はもっぱら母親が掌る。しかし次第に乳児は、摂食(お乳を吸う)、運動、睡眠、覚醒などのリズムを確立し、外界の変化にもある程度の独立性を保つようになってゆくが、このようなリズムの成立や生理的安定の確立にも、母親が大きな役割を果している。母親の育児態度が、乳児のこの生長そのものに影響をおよぼすのである。

こんな状況では、母親と乳児の情緒的結合 (emotional union) が、どんなに大きな意義をもつか、明らかであろう。もし母親との

結合によって保護されないなら、乳児は、生存することも健全な生長を営むことも困難である。乳児は、栄養、情緒的やさしき、温かさ、接触、その他の一切を母親から得るのである。

そしてこの段階で、乳児は、自分の生理的安定の根源である母親との結合に対する基本的信頼 (basic trust) と期待によって、安定した生活感情と生理的機能を発達させてゆく。この乳児と母親との一体感の中で、乳児は、未だ自分と母親が、身体的にも、精神的にも別個の存在である、との認識を得ていない。両者は乳児の意識の中では混然一体である。それ故この段階を、(母と子の一体の) 基本的同一化 (primary identification) 段階とよぶ。

この同一化について、注目しなければならない事實は、同一化というと、一方が他方に同化する試みを意味するので、乳児の方が、一方的に母親に同化することを意味するように見えるが、実はそうではない。むしろ相互的同一化または、共生 (symbiosis) とよぶべきである。すなわち、母親もまた子どもを愛し、子どもを必要とするのであって、母親の側も子どもと一体になろうとする強い共感性と欲求にあふれている。もし、当然母親として準備されているはずのこの母性愛が母親に欠如していたり、それを率直な形で子どもと交流することに抵抗 (防衛機制) が働いていたりすると、子どもは、終始、不安感や無力感にさらされることになる。

II 個別化 (individuation) の段階

一方で脳の成熟が進むにつれて、乳児の精神機能も次第に発達し、歩いたり、話したりすることを学ぶにつれて、環境に対する現実的な支配力を拡大し、コトバの習得と共に、前言語的な身体言語の代りに、言語的コミュニケーションを用いるようになる。このようにして、生理的、肉体的にも、心理的精神的にも、母親への依存度が減り、独立した行動が可能になるにつれて、現実的な判断や随意的な支配力が次第に高まってゆく。

このような、現実的行動力、判断力の発達と共に、それまで精神発達の基礎となっていた、自分と母親の結合についても、より現実的な態度がとれるようになってゆく。このようにして精神発達は、母子の基本的な同一化の段階から、母子の分化、あるいは、母からの子どもの分離・個体化 (separation individuation) の段階へと進むのである。

それまでは、混然一体で未分化だった子どもの中の、母親像 (mother-image) と自己像 (self-image) は、次第に分化し、母親から独立した「自分 (self)」の意義が育ち始める。

このような個体化は、基本的な同一化によって得られていた、基本的な信頼感、安定感を基礎にして初めて可能であって、そのような安定性 (security) と連続 (continuity) 性がとり入れられて、安定した自己像が確立されるのである。

ここでもまた、子どもの精神発達と母親側の態度の微妙な相互関

係が重要な意味をもっている。

例えば、すでに肉体的、生理的発達や行動性の増大が子どもに起っているのに、母親の方が、いつまでも、赤ん坊扱いにして、何から何まで、子どもと一体になろうとし、あれこれ世話ばかりやいたり、干渉したり、過保護であれば、子どもは、母親から分化・独立した自己意識を獲得し損ってしまう。いや母親の側に、子どもが、そのような独立した自己像を確立する方向に発達するのを、無意識に抑制し、妨げる傾向が、絶えず働いている場合もまれではない。あれこれ身体の心配ばかりする心氣的な母親 支配的専制的な母親 など。

その反対に、早期の母子一体の段階が、すでに不安定で、愛情と信頼を欠いて、子どもは、一方的に母親に依存しようとするが、母親の側は、終始子どものこの期待を裏切っている場合には、発達段階が、母との分化独立の時期になっているのに、子どもは、母親から分離した安定した自己像も自己信頼も獲得しておらず、ひたすら、母親への依存に執着し、母親が、独立させようとすればするほど、子どもは母親から引き離される不安 (分離不安 (separation anxiety)) に脅かされて、ますます不安になり、母親にしがみつくといった悪循環がくり返される。

このように、母子関係は循環的であって、よき循環が生まれるか、悪循環が生ずるかが、育児の重要なわかれ目である。

Ⅲ 社会的規準の内面化

母子の分化・独立は、子どもの自我の発達を意味するが、同時にそれは、子どもの社会化 (socialization) である。子どもが現実的な行動力や判断力を得るにつれて、子どもは、欲求の直接的な即時の満足延期し、時には、それを断念する態度を身につけなければならない。このような欲求のコントロールが、社会的な規準にかかった形で学習されるところに、子どもの社会化が成立する。

ところでこの社会化、しつけはもっぱら、母親及び父親を介して与えられる。すなわち、家庭内のしつけによって行なわれる。そして子どもは、これらのしつけを介して与えられる家族内の規準を、自分の内部に内面化して行く。これが精神分析で、超自我 (superego) とよばれるものの先駆である。この超自我は五、六才位になって、初めて完成されるのであるが、三才頃には、すでにその先駆が形成され、超自我形成の基礎づけが行なわれている。

但し、この時期の超自我は、未だ、真に内面化されきったとはいえない。むしろ、外部にある良心 (external conscience) とよばれるように、その規準の模範となる父母が眼前に存在し、実際の力をふるうために、その父母の態度如何によって、子どもに内面化された規準の影響力が大きく変わるからである。例えば折角でき上っていたと思われていたしつけが、父母との情緒関係の如何によって、ガタガタと崩れてしまうのは、しばしば見られるところである。そ

の意味で、現実の両親との関係がどうであろうと、はっきり確立した内面的規準 (超自我) によって、善悪が判断されるようになるには三才以後の教育と精神発達にまたねばならないのである。

しかし、いずれにせよ、このようなしつけの規準は、家庭内で父母を介すとはいえ、同時に、その家庭、父母のおかれる、一般社会、文化、時代の規準のパターンによって影響をうけるのは当然で、乳幼児期といえども、これらの文化パターンに左右されているわけである。

このようなしつけの過程で、父母特に母親の価値規準が、子どもに内面化されるのは、母子の間に人間的な交流が確立しているからにはかならない。換言すればすでにのべたような、母と子の分化・独立と並行して、母子の間により対人関係的交流が保たれ、一方に、賞讃・元気づけ、保護や慰めなどの情緒的交流が存在し、それを背景にして、母親のしつけ、欲求満足の延期や断念が命じられるのである。この際強調すべきことは、母子の間の情緒的交流が豊かで、安定したものであれば、子どもは、直接的な欲求の断念や延期によって、欲求不満を生じても、その不満から生ずる攻撃的感情 (怒りやうっ憤) を、この母親との情緒的交流によって中和することによって、比較的苦痛なしに、それを耐えることができるという事実である。

ところがもし、この母子関係が、不安定で、終始動揺したもので

あれば、しつけをうけた際のフラストレーションや攻撃的感情をやらわらざる道がないために、それはさらに激しい破かい的な言動や感情を誘発するか、ひどい無理をした抑圧や否認の防衛機制によって、その欲求や感情を押えつけねばならなくなる。

しつけの不成功、情緒的に不安定な子ども、神経症的な傾向、心身症的な反応の起り易さ、の背後に、このように不安定な母子関係が見出されることが常であるのも、このためである。

また、このような基本的な信頼と愛情の交流が十分に確立していないままに、きびしいしつけが行なわれたり、過度の甘やかしが与えられると、子どもは、相手(母親)に対して、依存的な態度と独立的な態度、従順な態度と反抗的な態度を、激しく交互に向ける両価的態度(amivalence)を結果する。ある程度の両価的態度は、この年令になれば、当然であるが、それが、基本的な信頼と愛情交流を背景にしたものであるか、健康か神経症的かのわかれ目である。

尚、それ以前の生後一才〜一才半位までは、いわゆる部分的対象関係(partial object relationship)とよばれるように、相手が自分の欲求を満たし、快を与えてくれる時は相手との交流が保たれ、一度相手が、自分の欲求を否定したり、苦痛、不快を与える際には、全く相手との交流は断たれ、攻撃と怒りのみが向く。両価的な母子の対象関係(对人的交流)は、このような部分的対象関係を克服し

た段階で、初めて可能なものであることはいうまでもない。

むすび

以上、乳幼児期(一才〜三才)の精神発達について、精神分析的な自我心理学の立場から、その要点を述べた。

要約すれば精神分析では、あくまで精神発達の基礎に脳の成熟のリズムと発展を考えると共に、それに応じた時機適切な对人的交流(特に母子関係)が、次々に得られて行くところに、母子一体の基本的同一化の段階から、母子の分離・個体化、社会的規準の内面化などを経た健全な自我発達が順調にすすめられてゆくと考える。そしてその間の具体的な母子関係、特に母親の子どもに対する態度が、それぞれの段階で、子どもの精神発達に及ぼす影響をよく理解することによって、適切な育児方針や情緒障害の治療の指針を得ることが可能になる。

(慶応大学医学部神経科)



Childhood Education

Journal of the Association for
Childhood Education International

十月号

一九六四年の十月号は、「身体的適応力を増すのにどうしたらよいか」という特集である。最初の論文では、オハイオ大学小児科のトマス・シャファアが「身体的適応力とは何か」を問うている。それは体力テストでよい点をとる以上のものである。それは、よい健康の上につくられる。故に、できる限りの予防接種を行ない、難聴のものには補聴器をか

けるなどの健康管理がまず重要である。次に、私どもは、個人の力、耐久力、生理的な諸能力に応じて、「力動的な適応力」をつけなければならぬ。すなわち、遊び、仕事をする能力、何か危険が生じたときにそれに対処する能力である。このような能力は、かつては、自然の生活の中で保証されていたものであったが、現代の文化生活の中では、交通も便利になり、自動的な機械も増して、とくに計画的に機会をつくらなければ、自然生活を回復できなくなってしまう。ここに、健康教育の問題がある。

さらに、私どもは、「全適応力」を忘れてはならない。人は、筋肉の強健のみならず、情緒的、知的、社会的な健康を必要とする。運動能力があまり強調されすぎると、個人差を忘れてしまう危険がある。たとえ、身体的にハンディキャップをもったものでも、それなりの運動教育のプログラムがあるのである。身体的適応力に関する教育計画の主要な目標は、すべての人に、その健康と、活力と、耐久力とを、最大限に発揮させるような機会を与え、このような意欲を起こさせることである。

さらに、近年のパーソナリティ心理学の開拓者である、L・K・フランクは、身体的適応力の教育の上に、遊びの重要であることを強調している。以下に、少しくわしく、彼の論説を紹介しよう。

遊びは、それ自らがたのしみであるような自発的な活動の中で、いろいろな能力を使用する機会を子どもたちに与えている。現代の都市生活には、空間の制約があり、時間の制限があり、自由の制限があつて、子どもたちから、正常な発達に必要な遊びでの機会が奪われている。現在、よく見られる、あまりに組織立った遊びや、運動訓練のプログラムでは、遊びの必要性を否定はしないまでも、遊びの重要性を過少評価しているようにみえる。幼児は、自分自ら必要なものを選択し、自分自身で補償作用をもった生活体なのである。

遊びの中で、子どもは、健康に必要な活動をしている。子どもは、それで、自発的に、自分自身のやり方でしている。子どもは、自ら時間を調節し、動きの強さを加減している。そしてそれは、第三者が、外的な規律によつてきめることは不可能なことなのであ

る。

子どもが小学校にゆくようになって、次第に束縛が多くなると、このような身体活動の機会が次第に少くなる。近年はとくに、身体的適応力をつけるために、体育的訓練が遊びに代りつつある傾向が認められる。学校では、教科が強調され、子どもたちは、静かに坐って、よみ書きをし、お互いに話を交すことも禁止されることが多い。しばしば、子どもたちは、現実の世界の直接の興味をすてることを要求され、身体的活動の要求も満たされない。

休み時間と、体育訓練の時間があれば、子どもは放課後に遊べるのだから、それで、身体的活動の欲求は満たされるではないかという議論もある。しかし、よく調べると、休み時間と、放課後の遊びだけでは、多くの都市の子どもにとっては、緊張を解消するのに十分ではないのである。都市生活の緊張を解消し、知的欲求をみたすためにも、自発的な遊びは、幼児・児童にとって、なくてはならないものである。

身体的適応力をつけるために、組織立ったプログラムをもつことを主唱する人びとは、

一週に、わずか一時間か二時間の集中的訓練によって、それが可能であると思っているのであろうか。一週その他の時間で何をしているかということは、身体的適応力と関係がないのであろうか。児童の全人的発達を認識するならば、すべての教科について、教育者はもう一度よく反省してみる必要がある。

まず第一に、子どもは、乳児から大人にいたるまで、順序を追って発達するものであって、それぞれの段階に応じて、教育の内容と方法が考えられなければならない。

第二に、子どもは、いろいろの能力や態度や可能性をもちながら、ひとつの統合された生活体——パーソナリティであり、いろいろの教科に均等に分割される存在ではない。

遊びは、自発的、自律的な学習をふくみ、現実の世界の積極的な探索を可能にするものであって、子どもの健全な発達に必要欠くべからざるものである。子どもは、成長につれて、遭遇せねばならない緊張、制約、社会の要求などに対処する道を、遊びの中で学んでゆく。子どもは、われわれの住んでいる現代の文明社会の一員として貢献してゆくためには、助力を必要としている。われわれが、知性

と、同情心をもって、幼い子どもを愛するならば、遊びを尊重せねばならない。個人の価値を信じ、子どもの人格を尊重するならば、遊びをたいせつにせねばならない。

さらに、この号では、教師が、自分自身を見ることの重要性についての論説があり、また、小学校におけるワークブックの流行は、教師を怠惰にし、教育への情熱を失わせることにもなる」と述べている論説、「沈黙の教師——ワークブック」というのがある。(丁)

十一月号

十一月号で、マーガレット・ラスミュゼンは「この巻には特集のテーマがない。私は、読者の一人ひとりいろいろなことに関心をもって自分の目的に役立つものを、この中からみだして下さることを望む」と巻頭においてテーマのないことを説明している。その内容をみると、「初等教育の社会学について……特に五年生の社会学の教育法・マスメディアと三年生の社会学」「時事問題と教育……移住民の子どもたちと学校教育について・キューバからの亡命者によりひきおこさ

れる教育や社会の問題」「美術教育について」などである。この中から、一、二、の内容を紹介してみる。

サン・ディエゴ州立大学の教授であり、またカリフォルニアのアートセンターにある子どものアトリエの同人でもあるゲラルド・ゲイテは、初等教育における美術について次のように述べている。

「美術は、どこに住んでいようと、また文化がどのようなものであろうと、すべての人の共通の経験である。美術の経験は、すべての子どもにとって基礎的なごく自然の活動である。美術には練習などの必要がない。子どもたち自身のペースで、また子どもたちの自由な方法で、したいと思っていることをためることができるといふ確信を子どもに感じさせることができるというのである。自分に対する態度、自己表現の態度は、美術を通して生まれてくるのである。美術は共通の経験であるために、詩的感興、創作力、そしてさらに楽しみの源となる……（それらすべては、子どもにとって大きな意義を持つのだが）」

また彼は、美術―それは、ひとつの経験である」と題して「子どもの美術表現は、アイデ

ィア・思考・態度を伝達している。それは幼い子どもによっても読まれ理解されうるところの目に見える言葉である。それゆえ、子どもたちは、美術によって共通の経験をするのである。彼らは物についてのアイディア・感情などを表現するために、色を塗ったり、描いたり、かたちを作ったりする。彼らは活動への推進力を有している。そして美術的経験は、彼らに社会的関係、交友、楽しみ、思考などの健全なる機会を与える。美術は、子どもの想像性に刺激を与え、思考にまでみちびくのである」と述べ、さらに「子どもたちの家庭生活、宿題、個人の興味、レクリエーション、休養などは、美術による経験をを通して、いっそう完成されるのである」と付け加えている。

次いで美術の目的は、「専門の画家にすることではない」と強調し、また「美術は、子どもの創造能力、あるいは衝動を満足させることである。すなわち彼らの日々の生活を豊かにし、美に対する内面的感覚を高めることである。そして美術は創造的なものであり、テストや基準により標準化されるものでないから、子どもは、自分の成長度合に従って発

達するために役立つのである。このため、個人的、社会的適応の手段として、幼稚園・小学校における美術教育計画をもっと推進すべきである」と、その教育効果の多大であることを述べている。

ミシガン州立大学の教育科学生の優等生であったトンブソンは「忍耐の教育は可能であるか」と題して、マイアミ・ビーチの六年生のバネルズイスカッションをもとにして、彼女の忍耐についての考えを論じている。六年生のバネルズイスカッションの内容は、キューバ人の流入により引きおこされた労働問題、教育問題、さらにはキューバ人への偏見である。

キューバの芸術・文学・歴史・習慣についての学習は、人びとの中にある偏見を根絶するであろう。体操をつくらった現実には、エネルギーと機会を浪費するのみである。

ここで彼女は次のように述べている。「私は、忍耐に賛成する。そして偏見には反対である。忍耐とは、違った意見を、容易に受容したり、あるいは、他人にゆずることを意味しているのではない。家庭環境は、自然に子どもの態度に影響している。そして、幼

稚園や小学校は家庭で育てられた考えを破ったり、あるいは、補強したりする力をもっている。学校経験は、普通の子どもにとって、人間生活における統一的、組織的、安定的な経験の一つである。もし学校が人間生活におけるひとつの経験であるならば、偏見についての卒直な議論が禁じられたり、避けられたりすべきではない」ということである。

偏見は、世代を通して永続し、父から息子に受け継がれる。ここでは、教師はいかにして我われの社会にあるこのような要素とたたかたらよいのか、という問題が投げかけられている。

価値ある教育は矛盾がないことと耐久力が必要とする。忍耐についての考えと信念は、言葉や行動における矛盾を防止するために、はっきり心にとめておかれるべきである。偏見を完全に撲滅することは不可能であるが、それにもかかわらず問題や争いで満ちた世の中で子どもたちが協調して暮らしていけるようにすることは、教師の責任である。困難な課題ではあるが、教師は、偏見を忍耐と取りかえるための努力をくりかえして続けねばならない。

ロレンス・F・フランクは、偏見とたたかうことを必要とする気持ちを次のように述べている。

「……………我われは、どのような人でも、必要に圧迫されたり権利を奪われたり、強制されたり、不当に扱われたり、無視されたり、屈辱を与えられたりすることを認めることはできない。というのは、非常に多くの実際の証拠から、虐待されたり、権利を奪われたり、無視されたりする人びとは、自由社会の擁護を共にすることができないということを知っているから」

この他の論説でも、直面している教育の問題がいくつかとり上げられている。

幼児の段階から「偏見」を与えないようにする教育が考えられなければならない。(F)

* * *

十二月号

十二月号は「感受性」と題する特集である。

巻頭の論文で、ニューヨーク大学の人類学の教授、アルベンフェルス博士は、子どもは、自分の感情に直面して、それを表出することを許されねばならないことを強調する。そし

て、おとなの社会的要求に順応することは、子どもの感受性をそこなうものであることを述べる。

あるきこりが、ある日、ニューヨークの五番街の雑踏を歩いていた時、突然、いっしょに歩いていた友人をひきとめていった。「こおろぎの鳴き声がきこえる」友人は「この交通の雑音の中で、こおろぎの声がきこえるはずはないじゃないか」と答えた。そのとき、彼のポケットから、十セント貨幣がころがりおちた。貨幣が歩道に落ちて音をたてた瞬間に、あたりの人は一斉にふりむいて、自分のお金ではないかをたしかめた。私どもの耳は、こおろぎの声にはなれていないのである。

技術文明の時代において、感覚的感情的鋭さを育てることはむづかしい。周囲のおとなや、教師が、つとめて、子どものうちにある感受性の芽をのぼすようにしなければ、それは育たない。子どもの周囲にはおとなの考えによるしてよいことと、悪いこととにみちている。しかし、おとなの価値に従うだけでは、子どもの内的、創造的要求は満足しない。それでは、このように、おとなの要求と

子どもの要求との間にはさまれて、教師はどのようにすればよいのだろうか、第一に教師は、クラスの中で社会的経験を徐々に拡張し、子どもが自分の感情を表出する時間を与えることが必要である。

第二に、子どもを混乱させ、困惑させるものは、おとなの世界の矛盾であり、おとなが与える不安や恐怖であることを知り、クラスの生活の中で、子どもたち自身が、秩序を見つけてゆくことを助けなければならない。

幼児教育学の教授、アグネス・ハートフィールドは、教師の重要性について、次のように述べる。

現代は、人生に意義と満足を見出している者の少い時代である。このような時代こそ、われわれは、創造的に、建設的に、情熱をもって生きる教師を必要としている。次の世代に道をなす教師は、自分自ら、道を見出していなければならない。

子どもは、朝、幼稚園、学校にくるとき、さまざまの思いを抱き、またいろいろのものを携えてくる。ある子どもは、亀をもってきて、床を歩かせ、集ってきた数人の子どもとそれをみてたのしんでいる。ある子どもは

「ぼくは先生が大好きだ。だって、先生の顔がわかるんだもの」といった。先生がおはなしをするとき、子どもたちは、先生の顔から喜びや、悲しみや、何に関心をもっているかを理解することができる。子どもは、先生を理解しているのである。「先生、ぼくのセーターの袖をまくりあげてちょうだい。ぼく、指がしゃぶれないから」とある子どもが訴えてくる。先生は、その子の袖をまくり上げてやるのである。友だちと遊び疲れた子どもが、ためいきをつけて先生のところにやってくる。「ぼく、抱っこしてほしくなっちゃった」先生は、いつも、そのような子どもを抱き上げてやる用意がなければならない。子どもは、そこに気持ちのやすらぎを感じるのである。

「あたし、今日も、良い気持ちをもってきたのよ」といって、女の子が、好きな麦わらぼうしをもって、にこにこして幼稚園にきた。好きなものを、家からもってきて、もってかえるとき、彼女は、しあわせな感情を家から幼稚園にまでもってくるのである。

教師は子どもの感情に、敏感でなければならぬ。

(T)

幼児の教育 第六十四巻 第八号

八月号 © 定価六〇円

昭和四十年七月二十五日 印刷

昭和四十年八月 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

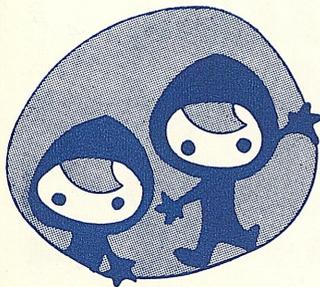
振替口座東京一九六四〇番

◎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5回配本中

年少向

ポビーちゃんのおぼうし

¥380 画・野々口 重

年長向

おしゃれのライオン

¥380 画・若山 憲

名作12集

わらしべ長者

¥500 画・前田 松男

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〕

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 5 0 0 円