

家庭・保育所・幼稚園

N24
1
62

幼児の教育

第六十二卷

第一号

幼児を交通事故から守りましょう



1

日本幼稚園協会

幼児劇12か月

1年間の素材として12か月に
分け、みんなでできるように
くふうしてあります。
湯山昭先生による新しい曲が
つけてあり、すぐ使えます。

—目次の1部—

- 4月 なかよし
たんぼぼの たび
5月 ひよこの ひいちゃん
きんたろう
6月 おはなと いもむし
あめの こ びっちい

A 5 判 定価 320円

友田静恵著

発行 フレーベル館

幼児のための

リズムカルプレー

リズムカルプレーとは？

—この本の内容にぴったりした題名です。

その内容とは？

—要するにリトミックあるいは動きのリズムを劇的に展開させた遊び、プレーという言葉が適切でしょう。

増子とし著

—目次の一部—

- はるの コーラス
はなが さいた
おさんぼ しましよ
わたしと とけい
はっばと どんぐり
クリスマス プレー
おもいでの アルバム

曲集—B5判・140頁・330円

解説—B5判・174頁・220円

フレーベル館

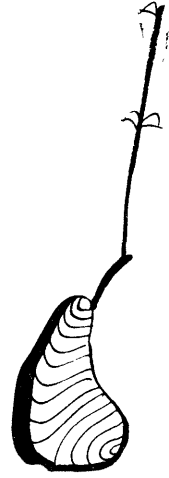


幼児の教育 目次

——第六十二卷 一月号——

表紙 初山 滋

持 ち 前	久 米 又 三	(2)
☆ 発達と教育	牛 島 義 友	(5)
☆ 乳児の発達と幼児保育の問題	黒 田 実 郎	(10)
☆ 児童期の発達と幼児保育の問題	高 橋 省 己	(16)
☆ 幼児の発達と個人差	高 橋 さ や か	(22)
☆ 発達とカリキュラム	坂 元 彦 太 郎	(26)
春のあしおと	鈴 木 正 子	(30)
豚の島・極楽島の幼稚園	福 西 百 合	(32)
☆ 保育者のための児童発達講座① 発達の原理	浅 見 千 鶴 子	(37)
遊びと科学教材	神 沢 良 輔・広 田 清 正・諸 戸 千 代 太 田 一 栄・坂 倉 哉 子・早 川 き み 子・多 田 和 子	(43)
保育者の生活時間 (2)	相 川 高 雄	(52)
1・2・3月の活動時間と活動内容	日 本 保 育 学 会 共 同 研 究 小 委 員 会	(59)



Sino

久米 又三

持ち前

○

この秋、長男が結婚して別に居を構えたので、家はその二人にかえて、いたって静かな生活がつづいていく。人生の最終経験というにはほど違いのであろうが、味いは独得である。先日の披露の席で、お出で願ったかたがたから、いろいろとお話を伺わせていただいた、た

いへんありがたく感じたが、いろいろなお話がいまだに心の中でゆききして、それが生活のあいまあいまに浮かんでくる。その中でも、とりわけ当人が、かつて幼稚園にかよったときに、なにくれとお世話いただいた先生からの話は、親である私どもにすら「人の世は幸せなもの」との感じを深めさせていただいた。何がそんなに幸せなのであろうかと、その後もときどき考えることがある。「友あり」というと失礼ではあるが、なにか「遠方より来る」といった感じと、どこかに似たところがあるように思える。

当人が幼稚園にかよったのは、故えてみると二十数年も前のことである。二十数年というと、人生行路のなか

で、短かい年月とはいいい難い。この間に、世も移り変わるであろうし、また、人の心にも移り変りがあるであろうと思われる、それにもかかわらずそのような考えとは反対に、私どもが先生のお話を伺っている間に、はたと驚ろいたことには、先生が当時、幼なかつた本人について感じとられたそのままが、現に成人して披露の宴に立っている本人について私どもに感じているということであつた。

人には、二十数年を経ても動じないものがあるというのが普通なのであるか。それとも徐々に変容するのが一般なのであるか。あるいは、時には生まれ変わったように変貌することも可能なのであるか。どこかで、どこかの学問がそのようなことについて定説を出しているのであるか。それ以来、私にとって心の中に残っている問題である。どうも、人の中にはびくともしない何もかがひそんでいるというのが、私の感じである。

生物は微妙なものであつて、たくみに環境の変化に適應しているというのが一般の考えのようである。われわれが、生物に心ひかれるというのも、実はこのようなことのためと思われる。そのような考えが不当だなどとは思わないが、それだからといって、生物は、瞬間瞬間の変化に対して、当意即妙に適應してゆくほどの器用さがあるかどうかということになると、いささか問題は残つている。自然が生物に与えた器用さには限度があつて、生物はそのわくの範囲内で、最善をつくしているというのが適切なようである。

公式的な例をあげると限りがないが、生物のからだの成長や進化を支配している法則の一つに、対比成長の法則というのがある。この法則は簡単な函数式で表現できるもので、からだや器官の大きさを、年月を追つて計測して、式にあてはめることができるような指数を割りだしておく、からだや器官の大きさが、何年目にはどのくらいになるか推測ができるわけである。生物のからだ

や器官は、おのおのの種類によって、異なった指数をもっているから、生物ごとに形がちがってくるし、年令によっても異なった形をもつようになるわけである。

ウマは長い顔と長い脚をもっているが、これはおのおのに特有な成長指数があつて、その支配のもとに成長してゆくからである。ウマの場合は、子どもから親になるまでの成長指数と、原始ウマが現代ウマに進化した場合の進化指数とが、ほぼ一致している珍らしい例である。つまり、ウマはウマに与えられた指数のおかげで、親になるにつれて顔が長くなり、脚が長くなっていくのである。同じように、ふるい昔から現代になるにつれて、顔が長く脚が長くなってきたのである。ウマの場合、たまたま、このような指数をもつことが、有利であつたために、ウマは一途にこの方向に向かって進化してきたのである。

ヒトが誇っている脳の大きさも、多分にその趣きがある。ただ問題なのは、ウマの顔や脚の成長を支配する指数や、ヒトの脳を成長さす指数が、いつの日まで、

環境や自らのために好都合にはたらくかということである。

○

なぜ私がこのような話をもちだしたかという点、もちろん人は牛物と同じではないにしても、人もまた生物である。してみれば、人もまた、自然の微妙で精緻な支配をうけるかたわら、不器用なはたらきからまぬがれることができないのではないか。そのような不器用なはたらきが、人の中に頭をもたげているのが、ひょっとしたらおのおのの人が持っている「持ち前」なるものに通じているのではないか。そうだとすると、自然に反逆するのではなくて、自然とともに生きようとするのであれば、「持ち前」をみとめて、それを大切に育てるのがわれわれの務めのように思える。

(お茶の水女子大学長)

発達と教育



牛島義友

バランスのとれた教育を精神発達の面や学校の教育制度について考えてみようと思う。

精神発達のみにみると三歳以前の年少幼児では愛情としつけとのバランスがとれていることが大切である。愛情の本質は子どもにさわることである。精神的愛情の上になつてさわるのが愛情の中心である。アメリカの心理学者の実験に代用の母親を与えたサルの子の成長についてのものがある。一方の親ザルをさわった感じの柔かいぬいぐるみでつくり他方をかたいはりかねでつくった。そして両方ともお乳の出るようになった。だんだんやっていくうちにぬいぐるみの親ザルを子ザルはしたうようになった。こわいものが、やってきた時にもすがりつくようになったのである。しかしはりかねの方に

水道ぐらいの価値しかおいていない。これで親子のつながりがさわってやわらかいという触覚を通してでき上ることがわかる。しかし生みの親が子どもを抱くことが大切なのかどうかはわからない。養い親でも心から大切にしていればなつくのである（生母が必要となるのは七、八歳以後である）。三歳以前では愛ぶる行動（mothering）をよくしてくる人にはだれにでもなつくしこの時代の保育にはこのことが一番大切である。もう一つ大切なのはしつけである。基本的習慣（食べる、排泄、清潔、一人寝）のしつけがこの時代には大切である。やり方としては同じことを例外なくくり返すのがよいのである。このころ teaching machine がはやるがこれは動物心理の方面から考えられたことである。動物には普通弁別学

習をさせる。スキナという人がきかいたにやれる自動装置を考え
た。間違つた方へ行くと電気ショックが与えられ正しい方へ行くと
目標物へ到達できる(スキナホックス)。それと同じ方法でまちがっ
た答の時は何回もやり直させるといふやり方をするのが teaching
machine である。基礎になつてゐるのは条件反射の理論である
「さわる」といふ愛情と条件反射的しつげとは正反対のものであり
この二つが対立してゐる。精神分析派は愛情を重んじ学習理論派の
方はしつげを重んじる。しかし実際は二者のバランスのとれてゐる
ことが大切である。弱々しい子どもなどには親の愛情が過ぎて過保
護になり一人では何もできないということになつてしまふ。だから
これが精薄の子どもの親に共通の悩みとなつてゐる。ただ「ほん
」と言へば母親が口に入れてくれるといふふうに育つた子どもはま
た、母親の髪を毛をひっぱつてでも自分の意志は何とか通そうとす
るものである。母親は子どもがかわいそうなのでたまつてがまんし
てゐると、ますます横柄になつたりする。そういう子を施設に入れた
りすると先生はしつげを重んじ機械的に育てようとする。すると自
分のことは自分でできるようになり楽しそうに遊ぶようになる。や
はり愛情だけでは育てきれない。他人にお願ひして良い意味での冷
たい態度をとつてもらひ、しつげてもらふ必要がある。しかしまた、

しつげだけをやってゐたのではだめである。乳児院などで専門家の
医師や看護婦がいて衛生的にも時間的にもきちんとやつていても子
どもたちの発育がうまくゆかぬ場合が多い。栄養も十分とつてゐる
のに身長がのびないずんぐり型になる。しかしいなかの子と比べて
体力がない。いろいろの能力検査でも低く知能テストでも70位にな
り表情かない。おこつたり笑つたりしなくなる(こういう現象をホ
スピタリマムという)。愛情たけでもいけないししつげだけでもいけ
ない。親の愛情というものは触覚的であり独占的である。母親は自
分の子どもにだけ自分の愛情をかけてゐる。だからこそ子どもは自
分の母に心のよりどころを求めてゆくのだ。親と子が互いに独占的
愛情をかわしてゐる。これが親子の關係である。この独占的關係が乳
児院などでも必要であるのに平等にかわいがらうという公平の愛情
によつて保母さんに育てられている。教育的愛情という平等な愛た
けでは小さな子どもは育たない。乳児院で必要なことは母を一人じ
めできたといふ満足感をもたせることである。すへての子どもに独
占的愛情をそそがなければならぬ。即ちすへての子どもが公平に
偏愛をうけなければならぬのである。どの子ども自分が一番愛され
てゐるといふ印象を持つことができるようにすることである。たと
えはおつかいに子どもを三人つれていったとする。子どもは母の手

を奪い合つて、誰も満足することができない。人だけつれて行けばその子はその日はお母さんを独占できたという喜びをもてるわけである。翌日は次の子を一人連れていくとすれば、公平に偏愛することにならう。

四歳頃の基本的欲求は性欲や愛情よりも社会的力に対する要求が主となる。男女児の性意識についていえば、男は強く女は弱いということがこの時期に印象づけられる。それで反対に男児にまけるものかという意識が女児にも出て来る。また三歳以前のように主としておとなとばかり接している時には自己中心的な考え方になるが、同じ年頃の子とも遊んでみると自分の自由にならない対手と向き合うこととなり、初めてほんとの意味での社会的交渉が始まる。この頃の社会的欲求として三つある。① 所属への欲求——仲間はすれされるのがいやだ。仲間になりたい。② 承認への欲求——集団の中で自分に一定の役割が与えられ自分の個性が尊重されたい。③ 仲間の中で支配権をもち仲間の賞讃をうける。

これらの欲求が友たちと遊ぶことによつて身につけたり、或いはその欲求が充たされないと劣等感を感じてくる。社会的適応と強い個性ができることが両立しなければならぬ。両者のバランスがとれていることが必要である。

☆ パーソナリティと適応

パーソナリティの語源はヘルソナでありこれは「面」（役割によつてちがう）という意味である。人牛とはいろいろな面をかぶることを学ぶものたといわれる。おん坊はよそいきの面はかぶれないが学習によつてそれらが獲得される。学校に行った子どもは生徒としての面をつけ社会に出ると職場に応じた面をつける。職場では教師として家では父親としての面をつけねはならない。場合に応じて適当な面を使いわけることのできる人が良くてきた人、よいパーソナリティの人といわれる。場合によつて人間が変つてくるのが適応である。しかしこれではその場その場で動く自信のない人ができてしまう場合が多い。characterの語源にはギリシャ語で「自分の所在地を区別するためのぼうくいにつける印」をいう意味がある。そうである。即ちきざみつけたもの、刻印されたものというのが「性格」の第一の意味である。性格とは生まれながらにそなわつていて形成されるものを意味する。次に、一回きざみつけられたら終生かわらない、とれないものである。一生変らない、というのが性格者

の第二の特徴である。これが適応とちがうところである。情勢がどんなになっても終始一貫していることが性格者にとって大切な条件である。第三にそれは立派なことから一貫していなければならない。信仰、思想において高い価値をもつものでなければならぬ。次にこういう性格者は社会にうけいられない不適応者、世間から誤解され非難されることもある。しかしそういう人こそ人煩の教師、先覚者である。ソクラテス、キリストなどは適応者でなく性格者であった。幼児においても適応者ばかりを作っていたら先覚者、次の時代をつくる人など出てこない。社会的適応以外に強い個性のある人間に育てることが大切である。日本人は個性が弱いということが多い。仲間への要求、承認への要求は強い。皆と、しよにいたい、仲間はずれにされたくないという欲求が強い。イギリスの幼児は一人遊びが多く、一人で充実した遊びをしている。日本では社会性をつけることが幼児教育の中心問題と考えられ一人遊びをする子は傍観者として問題視される。イギリスの人はおのが道を行くという個性的反応をするが日本人は所属への要求が強く、人ひとり個性的には行動できない。この「適応」と「個性」とのバランスがとれていることが非常に重要なことである。

☆ 社会的適応と個性

いろいろな問題行動の原因には要求不満がある。しかし要求不満を起さぬようにすればそれによいというわけにはいかない。子どもの要求には社会生活をして行く上からみとめてくれないものが多いからである。個性教育は子どものやりたい事をやらせておいたので成立しない。ある意味で欲望をおさえつけたりするのが教育である。しかしあまりにも禁止や抑圧が多すぎると神経症になる。要は少し位の要求不満には堪えられるように教育することが必要である。忍耐力を育てるのが教育の目標であるとも言える。しかし昔のようながまんのためのがまんではない。強制的にはなく自発的にがまんする指導が大切である。高い欲望を満たすために低い欲望はがまんする指導がよい。高い頂上まで登るために現在の一步一步の苦しみに堪えるような形で要求不満にたえる力を養うのがよい。

抑圧か自分の生活にあり、そのために生活が緊張してくることはよくないと考えられるがそうではない。緊張があることは苦しいがそれか個性を作るのによい影響を与える場合もある。貧困家庭、母子家庭など生活が緊張してくるとその家庭の空気が子どもにも伝わ

ってくる。母の緊張した態度が子どもにも伝わり立志篇的な人物も生まれたりする。緊張があった時にはその緊張を利用して生かしていくことが大切である。

☆ 人間の道徳的性格

幼稚園では生活指導というとすぐ「しつけ」を考えがちであるが、それだけでは足りない。日常的生活訓練と共に非常な時における危機的体験、罪の自覚、悔い改めの経験が大切なのである。これは青年期の問題のように考えられるが幼児教育の問題でもある。多くの子どもが六、七歳の頃はじめて道徳的ウソを言うようになる。幼児のウソは実際と空想との未分化から出て来るものであるが、このころはじめて道徳的ウソを言うようになるのである。たとえば、恵まれた環境に育った子どもほど他の子どもの子どものやっているように駄菓子屋などで買い食いしたい欲求が出てくる。それで母の財布からお金を盗んだりお店のものをこっそりもってきたりする。盗みをする子どもは心が急に複雑になる。それまでは、すべての人々にひらかれていた心がとぎされるようになる。秘密をもった人間になり秘密の部屋の中で良心のカシヤクをうける。またそれをかくすため

に次から次と嘘を言う。これに気付いた母は心からショックを受け激しく子どもを叱る。心にやましいものを感じている時に激しくおこられると「もう二度とやるまい」という気になろう。この罰の意識、後悔、悔い改めの経験こそ道徳的人間ができてくるプロセスである。道徳的人間になるためにはこういう悔い改めの経験が大切である。また不幸にして親がこれに気づかなかつたら子どもは良心のやましきを感じつつも結局は「得をした」と思うだろう。この六歳頃の経験は重大な危機的なものである。この一生に一度の歴史的な現象の中で指導は人間形成において非常に重大である。この現象をみつけるのは先生だとむずかしいかもしれないが、親なら母なら、わかる事なのである。親のつとめの重大さが思われる。

次に「しかる」という問題について。

ふつうはしからぬ方がよい。しかしこの場合には心にしみこむしかり方ではなければならない。子どもに「もう二度とあんな事はすまい」という決心をさせ、心の中に道徳的抑圧を植えつけることが大切である。精神分析からは反対されるだろうが、この場合にはこのような道徳的ショックが大切なのである。

☆

☆

(文責在記者)

乳児の発達と幼児保育の問題

黒田実郎

明治維新以来、わが国は、世界史上まれにみる早きと巧みきとをもって、欧米の文化を吸収してきた。乳児の発達研究や幼児保育においても、その西洋化はまことに見事であった。しかし、模倣するものの常として、ある程度の時代錯誤的ずれが、いつてもつきまどっているようである。

欧米では、母子関係を軽視したいわゆる科学的育児法がいまや反省期に入ろうとしているが、今日のわが国ではあたかも最もすぐれた方法として、知識層に歓迎されている感がある。たとえば、抱きくせをつけないことは今日の若い母親たちの常識である。抱かなくても子どもが立派に成長してくればこれに越したことはない、しかし、もしも抱くことが子どもの順調な発達のために必要であるならば、抱きくせをつけない育児方法は間違っているかもしれない。

抱きくせをつけない育児方法は、むやみに子どもを抱いた過去の日本の母親たちに対しては、たしかに適切な警告である。しかし、抱きくせのついた子どもよりも、抱かれることの非常に少ない子どもの方が、むしろ精神身体的に重大な悪影響を受けるものであることを、今日の人たちはどれほど知っているであろうか。過去の欧米の子どもたちは、わが国の子ともたちに比べて、たしかに抱かれることが少なかつた。特に小児病棟においては、外来者による院内感染を防ぐため、母親の入室すら禁止してマスクと手袋で完全武装した看護婦のみか看護に当った。このため、病児たちは医学的には充分行き届いた看護を受けたか、死亡率や病気の



回復速度はある限度以上に向上進歩しなかった。欧米の近代的病院においては完全看護に重点が置かれたために、病児は深い人間的接触を欠き、精神的虚脱状態におかれていたのである。このような稀薄な人間関係こそ、病児の回復を遅らせる原因であり、また将来の人格障害の重大な端緒であることが明らかにされたのは比較的最近のことである。このため欧米の進歩的病院においては、看護婦たちに対して、あらゆる機会をとらえて子どもに接触し、愛撫することを奨励しているし、また、小児科医たちは家庭の母親たちに対して、もっと子どもを抱くように忠告している。

極端な母子分離による弊害を経験した欧米の育児科学が、乳幼児期における親密な人間的接触の重要性を再認識して母性的養育を強調している時、わが国では数十年前に流行した欧米の育児方法が、若い母親たちによって案外歓迎されているのではないだろうか。

子どもの出産に関しても同じことがいえる。欧米の産院では出産直後に母子を分離し、新生児の保護は専門的知識をもった看護婦が当り、産婦は専ら静養して体力の回復につとめた。これは身体医学的には非常に合理的な方法のように見受けられるが、このように急激な母子分離が果して本当に母子の身心の健康にとって有益であるだろうか。最近、欧米の専門家たちは乳児を母親から隔離して刺激の少ない近代式保育室の中で育てるよりも、むしろ母親と同じ部屋で、また時には同じベッドで寝ることか、乳児の

情緒的、身体的発達を助けることを強調している。母子がいっしょに眠ると、子どもが窒息する危険があるという者もある。しかし、事實は逆で、乳児は他人の身体との接触と、それによって与えられるあたかみによって、生存に最も必要な呼吸反応を促進されるのである。このため、ヨーロッパのいくつかの病院では、母親のベッドのほかに小さい籠を結びつけ、乳児はたえず母親の手のとどくところにおかれるように配慮されている。

また、乳児を母親のかたわらに置くことは、母親の情緒を安定させるためにも必要である事実を見逃してはならない。アメリカの心理学者ワーテンは、白ねずみを用いていろいろな動因の強度を測定した結果、めすねずみにおいては渴飢といった生存に最も必要な生理的動因よりも、むしろ自分が生んだ子ねずみに会おうとする心理的動因の方が強いことを発見した。動物実験の結果をそのまま人間にあてはめることは危険であるか、母か子に対して小す母性的愛着は、他のいかなる動因よりも強力であることが明らかになっている。

このことを考えると、出産直後に新生児を母親から隔離する欧米の育児科学は、母子の身体的保護を重視するあまり、母親の子どもに対する精神的つながりを軽視しているとみななければならぬ。欧米の産院において、母子を結びつけている唯一のきすなは、新生児につけられた番号であるが、これはあまりにも急激な母子分離であって、新生児にはもちろんのこと、母親の精神衛生

のためにも決して良い結果をもたらすものではない。英国の精神医、ジョン・ホウルヒューは、その著「Maternal Care and Mental Health」の中で、いわゆる後進国と呼ばれている国々が、決してこのような非常識な母子分離を模倣することのないように忠告している。

幸いなことに、わが国では大都市のある特殊な病院で生まれる少数の子どもと、特別の医学的保護の必要な未熟児を除いて、他の子どもたちは大抵出産直後から母親と同室で生活することが許されているようである。

哺乳に関しても同様で、欧米では従来、生理学的見地からのみ考慮された時間的制限授乳法が支配的であった。しかし、このような方法がもたらすであろうさまざまな情緒的障害に直面して、今日では、むしろ精神分析的理論にもとづく「Self-demand feeding」すなわち乳児の要求に応じて母乳を与えることが、多くの人たちによって強調されている。マーガレット・リブルの「Rights of Infant」(邦訳・「乳児の精神衛生」津守真・野田雅子共訳・昭和三十三年法政大学出版社)は、この立場を最もよく代表するものであって、アメリカのみならず、多くの国においてその理論に共鳴する者が多い。

アメリカにおけるこのような実状に対し、今日のわが国では、無制限授乳から時間的授乳へ、母乳から人工栄養へとむしろ逆流している観がある。極端な母子分離にまで発展した欧米の近代の

育児科学が、母性的愛撫の重要性を再発見して、人間本来の母子関係の回復を目指している時、わが国では、抱きぐせをつけない育児、時間授乳、人工栄養化、さらに、乳幼児のための施設の拡充など、母子関係を稀薄化する方向へと進んでいるようである。

これらの傾向は、従来 of 過剰保護になりがちであったわが国の育児においては、ある程度やむをえないことであるが、欧米においてはすでに数十年昔に流行し、現在では反省期に入りつつあるような、人間関係を稀薄化する育児法を模倣する危険な風潮は避けたいものである。経済的にも文化的にも中進国の段階にあるわが国は、どうしても先進諸国から多くのものを学ばなければならぬ。しかし、同じ学ぶのなら、古くて亡びつつあるようなものではなく、新しく発展しようとしているものを、従来 of 育児法を反省した上でとり入れるという態度がたいせつである。それでは欧米における育児科学の新しい動向とはどのようなものなのであるうか。幼児保育との関連において、この問題を検討してみよう。

今日の欧米の進歩的な精神医、小児科医、心理学者、教育学者、社会事業家たちの学説は、乳幼児期における母子関係の重要性の再発見という点で共通した特色をもっている。欧米における小児科病棟 of 極端な母子分離や、近代施設 of 行きとどいた施設での人間関係の稀薄さが、子どもの情緒的、知的、身体的発達を遅らせる重要な要因であることが発見されるようになって、乳幼児期における母性的養育の必要性を科学的に実証しようとする

る研究が、児童発達専門家の間で盛んに行なわれるようになったのである。わが国でもこれらの諸問題はホスピタリズム或いは施設症という名称で、識者の関心を集めているが、実証的研究は非常に少ない。

欧米におけるこの分野の研究はその故が非常に多く、それらをここで紹介することは到底不可能であるが、辛いことに英国のジョン・ホウルヒイは前掲の著書（邦訳「乳幼児の精神衛生」黒田実郎訳・昭和三十七年・岩崎書店）において、欧米における従来はこの分野の研究を総括的に評論している。米国の著名な心理学者であるローレンス・キャスラーもいっているように、確かにホウルヒイのこの文献は「母性的育児科学」を理解するための最も有益なハントフック的役割を果たすものである。

ホウルヒイは母性的養育を極端に欠いているものとして施設児をとりあげ、これを母性的養育の完全喪失（complete deprivation）の状態と呼んでいる。また家庭において育てられている子どもでも、母親の病氣、性格的欠陥などのため、一時的に、或いは部分的に母性的愛撫を欠く場合があるが、このような状態を部分喪失（partial deprivation）と名付けている。ホウルヒイは、このような状態におかれている子どもたちが、家庭において母性的養育を充分に受けている子どもたちと比べて、発達のどのような欠陥を示しているかを、具体的に数量的データを用いて解説しているのである。ホウルヒイは自分自身の行なった調査研究や、他の

多くの学者の研究結果から、生後五カ月或いは六カ月頃からの母性的養育の喪失は、子どもの情緒、知能、及び身体の発達に決定的悪影響を与えるといっている。もちろん、これ以前の時期における母性的養育の喪失も、子どもの発達にとって極めて危険であるが、明確な数量的データが得られにくいことと、この時期以前に起った母性的養育の喪失による発達の欠陥は、比較的回復しやすい点を考えて、特に生後五、六カ月からの喪失を最も危険視しているにすぎない。したがって母性的養育の必要性はリアルも指摘しているように、すでに出生と同時に始まっているとみなすべきである。

次に母性的養育の喪失の期間であるが、ホウルヒイ、スビッツ、ウルワラの学者は生後三年間或いは四年間に、最低三カ月、普通には六カ月の喪失を経験した場合、子どもの受ける情緒的障害は決定的だとしている。特に無感動的性情（affectionless character）と呼ばれるような精神病的傾向が、このような喪失を経験した子どもたちに非常に多く発見されている。四、五才頃になると母性的養育を数日間、或いは数週間与えられなくても、これだけの理由で子どもは発達の障害を受けることはないし、七才或いは八才になると心理的圧迫は多少あっても一年以上の母子分離も可能である。

しかし、可能だからといって母子関係、或いは母性的養育を絶つても良いという意味ではない。子どもに抵抗力があるからとい

って、いろいろの病気に感染しやすいような危険な状態に子どもを放置する者はないはずである。たとえ母性的養育の喪失に対してある程度耐えうる年齢であっても、母性的愛撫のたりない危険な状態に子どもを置くことは常識として考えられない。

さて、乳幼児期に母性的養育を充分受けなかった子どもたちは、どのような欠陥をもっているかについて簡単に述べておこう。

ゴールドファーフは人間関係の稀薄な乳幼児院での生後三年間の生活体験が、どのような悪影響をもたらすかについて詳細な事後追索的研究 (follow-up study) を行なった。彼は生後三年間施設で保護されたその後里子となった十五名と、誕生後数年間は母親 (一般に低い階級の人たち) に育てられその後里子となった十五名を比較検討した。これら両群の里子たちはできるだけ遺伝的に類似したもの、またその里母たちの教育水準や経済的状态は殆んど差がないような類似した標本を選んで調査されたから、もしこれから両群の子どもたち間に有意な差が現われたとすれば、その原因は生後数年間の養育内容によるものと思われる。ゴールドファーフが検査した項目の中で、とくに有意水準、ハーセントのものだけを拾い上げると次の十項目である。知能 (ウエクスラー・テストによる)、概念形成能力 (ウィークル及びヒコッキー・テスト)、読書力 (標準テスト)、算術 (標準テスト)、社会成熟度 (ハイラント・スケール)、規則を守る能力 (欲求不満の実験)、規則を破った場合の罪意識 (欲求不満の実験)、対人間関係力 (ケース・

ワーカーの評価)、言語 (ケース・ワーカーの評価)。

この他、スピッツ、ウルフ、ラインコルト、レヴィ、ホウルビー、シモンセン、アベルなど多くの学者が、施設生活経験児と一般家庭児についてさまざまな角度から比較しているが、これらの結果を要約すると、乳幼児期に人間関係の稀薄な施設で生活した者は、知能的、情緒的に決定的な欠陥をもっている。比較的影響を受けけないのは歩行、手の器用さなどの運動神経発達面である。

これらの研究の対象となった施設は、設備の点では申し分なかったが、母子の間にかわされるような親密な人間関係が欠けている点で共通した欠陥をもっていた。したがって施設の設備が近代化されても母親と分離された子どもの健全な成長は、決して望みえないという事実が明らかになったことと思う。

この点、わが国の現状は、設備は貧弱であるが、施設で働く看護婦や保母の献身的な奉仕によって、施設児たちは従来比較的行きとどいた人間的接触に恵まれていた。しかし、この面でも逆行の傾向のあることを見逃してはならない。今日の政府や公共機関は、設備の改善には比較的積極的でありながら、保母や看護婦の増員や資質面の向上には極めて消極的である。また、保母や看護婦の養育態度も過去に比べると多少ともヒンステス化の傾向がある。母親や家庭と離別している子どもたちにとって最も必要なのは、親密で継続的な人間関係であることを政府関係者はもちろん

のこと、施設や教育機関で働く人たちによって、充分認識されなければならぬ。

最後に、母性的養育は、母親以外の女性によっても充分なされるものであることをつけ加えておく必要がある。ホウルヒイは母性的養育 (maternal care) という表現を用いているし、リフルは母性的愛撫 (mothering) といっている。また他の学者は母性愛 (maternal love) とか、やさしい愛情のこもった養育 (tender loving care) などのことばを使用している。要するに母性「的」であるから、できる限り母性的なやさしい行きとどいた世話を「継続的」に施す者がありさえすればよいのである。

だがしかし、一人の子どもに対して数多くの母親代理者が断片的に母性的養育を施すだけでは充分でない。とくに乳幼児にとつては「継続的」な養育ということが重大な意味をもっている。頁数のかけんで詳述する余裕はないが、レイヒイは生後三年間或いは四年間に母性的人物が再三変動すると、無感動的精神病的性格が形成されるといっている。子どもを親から社会の所有物に移すために努力しているソヒエー・ロシアですら、三才以下の乳幼児の保護には特別の方法を講じている。すなわち「新生児から満三才までの乳幼児は、保育所に在所中、常に同一の看護婦と保母から指導を受け、他の組へ移ることは例外的にしからず許されない。」(ソローキナ著「就学前教育学教科書」小川正通訳・昭和三十三年・理想社)

イスラエルのキブツ (Kibbutz) における乳幼児の場合も同様で、子どもは乳児期から公共の「子どもの家」で保護されるが、三才までは五名或いは六名の単位に分割され専属の保母か看護婦によって養育されている。三才以上になると、一人の保母が受け持つ幼児数は十二名ないし十八名となるが、とくに生みの親との関係を重視して、親子の人間関係の維持のために多くの面接時間を設けている。

このように子ども「国有化」を目指す共産主義的保育においてすら、母性的養育、他のことばではいえば親密で継続的な人間的接触の必要性が強調され、また、一人の保母が受け持つ人数もてきるだけ制限されているのである。

人間の教育は電気器具の製造や鶏の飼育のようにオートメーション化するとは絶対にできない。設備の近代化に追われて、女性本来の特質であるやさしい人間的接触を忘れることのないよう、とくに幼児の保育に当る方々に希望する次第である。

(聖和女子短期大学)

* * *

ジョンということを念頭におきながら論じさせてもらうことにする。このためには、いろいろの観点があるのであるが、子どもの成長発達という事実を中心として、教育指導の問題としてはなしを進めることにする。発達という事実を中心にしなさいと、思想で先走ったり、妙な要諦で幼児の保育が歪められることが多い。

二、発達主義の教育

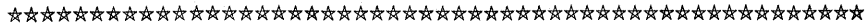
子どもがこの世の中に生れて、一人前になってゆく姿を見てみると、それぞれの時期にそれぞれの成長発達の特長を示すものがある。それを十分に経験させることによって、次の時期が充実し、輝かしいものになる。このような教育観を発達主義の教育と言っているが、幼児期といわず、学童期も同様である。それぞれの時期は、それぞれの独自性をもっているのだから、決して次の時期の手段と考えてはいけない。幼児は学童へ成長するものではないが、幼児期は幼児期としての独自性をもつのであって、学童期の手段の時期ではないのである。次の段階へ進むから準備の時期と言われるが、またそれに違わないけれども、その準備は決して手段としての準備ではなくして、独自の存在としての準備であると考えねばならない。

入学試験が学校教育を歪めていることは厳然たる事実である。入学試験は資格試験ではなく競争試験である。競争であるから他

人よりもより優位に立たねばならない。そして入学試験に役立つものだけが重要視されて、ほかのものが犠牲にされる。何れの学校も子どもの望ましい成長発達にに応じて指導のプログラムができているわけであるが、入学試験は子どもの成長発達を度外視して、入試そのものを目標にする。したがって、学校といわず予備校といった方がよいと考えられる学校も出てきている。発達主義の観点に立てば、幼稚園が基盤になって、その充実の上に小学校が、小学校の充実の上に中学校があるべきである。

つまり、小学校が幼稚園に右へならえずべきであり、中学校は小学校に右へならえずべきである。ところが、入学試験はこの配列を逆転させてしまう。大学に高校が右へならえずっており、高校に中学が右へならえている。したがって初級の学校が手段視されて、その独自性を失ないつつあるのが現状であると考えるのは、少し過大視しているであろうか。私は決して過大視だと思っていない。

予備校化した学校で、入学試験一途に勉強し、それぞれの時期に必要な望ましい経験を犠牲にした者のパスナリテイが一方に偏するであろうことは教育専門家の間では、早くから予想されていた。身体が劣弱になるとか、筋骨が薄弱になるといことは昔から知られていたところであるが、心理学的調査研究の方法が進んでくると、パスナリテイの歪みまで捉えることができるようになった。ある有名大学での調査内容が報道されて世間は呆気にとられたようである。教育関係者は前々から予想していたことで



あつて、むしろそれを実証した研究に勇気づけられたのである。しかも、この歪曲性はストレートで入学をしたもの、世間では羨望視されるいわゆる秀才において顕著なものと聞かされて、学校教育のあり方に深い反省がなされている。

たとえ、入学試験というきびしい嵐があつても、教育の方向性を見失つてはいけない。入学試験ということは、中学や高校だけの問題ではなく、小学校にも波及してきたし、幼稚園にまで、その余波がないとは言えない。幼稚園教育の獨白性を守らねばならず、小学校教育の手段と化せしめないようにしなければならぬ。

三、言語の指導

正月が過ぎて、小学校への入学期が近づいてくると、親たちの声として、何とか字を読めるようにしてもらいたい、字が書けるようにしてもらいたいということが聞かされる。数やその他のことはそんなに言わないのであるが、文字に関しては要求が強い。小学校に付設された幼稚園とか、小学校区にあるたった一つの幼稚園では、そんなことはあまり強い要求にならないのであるが、幾つかの幼稚園があつたり、どこか別の学校へやりたいといった希望のあるところでは強くなっている。幼稚園の方では、そんなことは幼稚園のやることではないと強くつばねるところもある。

し、そんな要求に押し流されるところもあるし、勇敢にも、進んで募集要項に「小学校へ行くまでに字も数も教えます」と書いてあるものが出てきたりしている。児童期の発達と幼児保育の問題として、これはどのように考えたらよいのであろうか。これは言語の指導という基盤から考えねばならない。

言語指導については、これを音声言語と文字言語とにわけよう。音声言語というのは「はなすこと」「きくこと」であり、文字言語というのは「書くこと」「読むこと」「つづること」である。かつては、言語指導といえば文字言語の指導ばかりであつた。今日では音声言語の指導が重要視され、文字言語の指導に先立つものとして、また、その基盤をなすものとして考えられるようになった。

これには二つの理由がある。その一つは、幼児の成長発達についての研究が深められてきたことであり、他の一つは、社会的要請、すなわち民主的社會を形成することからなされる教育への要請である。

幼児保育においては、音声言語の指導が、文字言語指導に先立つものとして、また、その基盤としてなされているわけであるが、伝統の力というものは恐るべきものがあり、かつての文字言語の指導への郷愁が強く、音声言語の指導が無視される傾向が強くなつてきていることは既述の通りである。

音声言語の指導が十分できて、あるいはその指導効果の見通しがついた上で、文字言語の指導をしているのならともかく、幼児語

を多分に残しているまま、あるいは表現力において問題のある子があるのは、文字言語の指導をなすということには強く警戒をしなければならぬ、それというものも、これは幼児教育のあり方を破壊するおそれがあるからである。

ところが、青年期の身体的発達における「成熟加速現象」ということを幼児期の精神的発達にも適用して、詳しいテータもないのに、今日の幼児は昔の幼児と違い、精神的にも身体的にも一段と発達が進んできたのだと言ったりすると、迷わざるを得ない。

私は子どもが文字に対し積極的な興味を示しはじめるのは、環境の影響も強いのであるが、精神年令六才であるという見直しをもっている。年長組の四月には漸く五才になった子と、既に六才に一日だけ足りない子とが混在している。したがって、子どもが普通に成長しておれば、年長組では文字に対する興味が徐々にあらわれてくるのは当然である。また、早熟な子どもとか、或いは知的に恵まれた子どもは早くから興味を示してくるであらう。ちようど群生する野菊の花が開くのに似ている。しかし、野菊の開花は徐々ではあるが、いずれも播種と気候風土が同じであるから、徐々としてまちまちとは言うものの、ハノと開くものである。しかるに、子どもは生れ月による差と個人の持つ能力の差とによって相当の開きが出てくる。したがって、このころの文字言語の指導は文字遊びとして展開すべきであって、子どもの遊びの中にとり入れることはよいとして、一斉の指導はよくない。

この事情は「幼稚園教育要領」と「幼稚園教育指導書、言語篇」を読めはよく判るはずである。教育要領では一に音声言語の指導のことはかり書いてあって、文字言語の指導には一語もふれていない。指導書の言語篇では、とくに文字の取り扱いについて記述している。それを要約すると、幼稚園で文字の指導に重点を置くことは望ましいことではないとはっきりした態度をとっているのである。これはあくまでも、子どもの成長発達の現実を熟視して、このように言っているのである。したがって次のことが追加されてきている。ただし、幼児ひとりひとりの必要に応じて行なう指導をも否定するものではないと、それは更に説明されて、学級全体の幼児にこの程度まで習得させなければならぬなどと期待しないで、ひとりひとりの幼児の興味や関心の程度に応じ、必要な場合に個別的に指導するということが望ましいと書いてある。心身の発達がよく、文字についてもじゅうぶん興味や関心をもっている幼児には、人の名や事物の名を結びつけて、それを文字で書きあらわしたのを見せていくようにしたり、文字を間違えて覚えてくる幼児には、正しく教えたりすることなどである。

もし指導書で文字指導への積極性とも考えられるものをみるならば、文字について関心や興味を持たせるためには、幼児の目にふれるところに、学級の名まえや物の名を書いたカードをつくるとか、欠席している友だちの名まえ、当番の名まえなどを黒板に示して目にふれる機会をつくり、環境の中で与えることが望ま

しいと書いてあることである。

これを要するに、文字の本格的指導というものは小学校での指導に属することであって、幼稚園ですべきことではないし

し、幼稚園でも関心と興味を、し、能力のある子どもまで、これを禁止するのはよろしくなく、その程度に応じて個別的に指導するのがよいということになる。しかも、その指導は直接的にやるのではなく間接的に、環境でやるのが望ましいといっているのである。

ところが、公立の小学校では指導がじゅうぶん行なわれているからよいのであるが、私立の小学校では、特権意識、優秀性を暗示せんがために、入学当初から文字は習得されているものとして教育しているところがあるようである。しかし、こんなところがあるからといって、幼児保育の方向を歪めるようなことがあってはならない。

文字言語の指導に先立つものとして幼稚園でなくべき言語指導の重点は音声言語の指導である。音声言語の指導で最も重要な着眼点は、正しい発音をさせること、豊かな表現力を養うことである。

日本の子どもは満五才で、日本語で使うことばの音を正しく出す生理的な機構が整えられる。したがって、それまでは発音に誤りがあったり、幼児語が出たりするのは普通のことである。生理的に未熟なためである。ところが五才になると生理的に整えられる。すなわち成熟するのであるから、音を間違ふようなことがあ

ってはならないはずである。しかし、生理的機構が整ったからといって、直ちに正しい音が出せるわけにはゆかない。その機能を訓練することが大切である。これには日月を要するので、学令の六才に達するまでにはすべて正しい音が出せねばならない。したがって小学校へ行くまでに、正しくきれいな発音ができるようになければならないのである。文字が書けても、発音に誤りがあるようでは、本末が転倒された教育となる。

豊かな表現力を養なうということは、子どもをしておしゃべりをさせることではない。事象に即して、自分の言いたいことができ、とばりと、言えるようにすることである。たとえ無口なたちでも、このように指導できるはずである。ものを言うことを恐れたり、ひどいになると緘黙児のまま放っておくことのないよう注意すべきである。

四、環境教育・間接教育

昔は普通であったかも知れないが、現代では奇妙に考えられる教育観がある。「教」という字は子どもが老人、すなわち年長のもの下にあつて、鞭でもって監視されていることを示すと言われ、正しく教育のあり方を表現しているという考え方である。「教」という字が作られたころの教育観はそうであったかも知れない。否、さうあつたからこそ、こんな文字が考案されたのであろう。

幼児の発達と

個人差



高橋 さや か

個人差というものは、何によってあらわれてくるのだろうか。個性といわれるものと、個人差とのかかわりあいには、どのようなものであろうか。

一人ひとりの子どもにおいて、発達のあり方がそれぞれがうことは、いまさらあらためていうまでもない。集団保育が、かなり徹底した形で行なわれていても、個人差は、必ず見出されるはずである。

けれども、一方で、個性は、厳密には存在しない、という見方もできる。一人ひとりの人間は、すべて、(彼をめぐる)条件の集成であり、ファクターの複合であるからである。

外部的には、同一の条件下におかれていても発達に個人差があらわれ、みとめられるのは、もちろん、内部的なものあり方——外部的条件のうけ入れ態勢——による、ということではできらであろう。

ところが、その、内部的なもののあり方にしても、常に不変であるわけはなく、不断に移り変っている——動いているものである。

結論からさきに言えば、そしてやや大胆にいい切るならば、幼児の発達を考え、教育計画をたてる場合に、個人差にとられる必要はない、といえる。

個人差そのものがない、というのではない。むしろ反対に、どんなにしても、個人差は常に生じるものであるし、個体におけるファクターの複合の特殊性、という意味での「個性」は、抹殺できないものだからである。個人差とは、個性に由来する現象面のちがいをいうものといつてよいであらう。

個性を重視することと、個人差にとられることとは、おのずからわけがちがう。

個体がそれぞれ個性をもつ以上、個人差が生ずるのは当然である。

個性を重視するならば、発達にかかわる個人差を、——差があるということの問題視してはならないはずである。

十人いれば十人、百人いれば百人、平均点にそろえて、頭ならしの教育をすることが、正しい発達にあずかることになるだろうか。

ものごとを、——たとえば、教材を、子どもたちが一人ひとりそれぞれがったうけとり方をするのは、とりたてて問題にすべきことではない。場合によっては、如何に一人ひとりがそれぞれがったうけとり方をするか、それぞれにちがったうけとり方がさせられるか、そこに教育の巧拙なり成否なりがかかっている、ときえいうことができよう。

ただ、ここで注意されなければならないことは、どのようなうけとり方をされるにしても、それは、子どもにとって、フルに生かされた教材であるべきだということである。つまり、その教材の、その子どもに働きかけ得るすべての要素が、みな十分に実際に働きかけるとき、その教材は「フルに生かされた」ことになるのである。

幼児期の教育において、久しい間個別教育が尊重されてきた傾向があることは、ある意味では理にかなっているようにも見られる。

しかしながら、個別教育が、個人差にこだわる教育にしかすぎないならば、それは殆んど意味がない。

幼児期に個別教育が必要なものは、幼児期が自我の確立期であることにおいて、一人ひとりの自我の確立を確認する意味で肯定される。

この個別教育は、実は、教育それ自身の方法、或いは計画において考えられるよりも、教育の評価における方法でなければならないと考えられる。

幼児・幼年期の教育の目標を、器質形成と機能発達↓独立整備↓自我の確立と活動形態の分化と認識の発達、および自他間のコミュニケーションの成立↓基本的な人格形成（社会的自我の出發）……というように捉えたいと考えるのであるが、この目標は、すべての子ども——人間にとって、別個のものであるわけではない。

どんなに個性がちがっても、したがってまた、あらわれた個人差があるにしても、子どもはそれぞれに、器質形成をなし、機能発達をとげなければならぬ。三才前後には一応自我を確立し、六才前後には、自他間のコミュニケーションの成立を獲得して、一人前の社会人となるべき基礎を確立しなければならない。

ただ、個々のあり方にちがいがあるのは、当然であり、ちがいがあまままに一応の水準にそれぞれが到達しなければならないのである。

四年前（一九五八年）わたくしは、「保育カリキュラムの盲点——幼児各個の発達過程を如何にみるか」を、保育学会における研究発表（というよりも問題提起）でとりあげたのであるが、いま考えれば、これはカリキュラムの問題ではなくて、教育評価の問題でなければならなかった——少なくともより多くのウェイトを、評価の側において考察すべき問題であったのだと思う。

もっとも、カリキュラムの立場から考えようとしたために、発達過程を問題にしたのであったし、過程における現象としての個人差は、それなりに顧みる必要がないわけではない。

ただ、現在のわたくしが大切に考えたいと思うのは、教育における評価の位置が、もっと新しくとりあげられなければならないのではないか、ということである。

評価の方法論が、もっとつつこんだところで再認識される必要があるのではないか。

よい意味での個人主義——個性尊重論が、たえよい、——つまりかなりに正当なとりあげ方において実践されていても、なおかつ、ともすれば感傷的な偏りをもつ危険性があるのは、発達の普遍的な正常さという基本を度外視して、個人（純粋な他と断絶された個人は、実は架空の存在にしかすぎない）に密着しようとする誤ちにおち入りやすいからである。

この意味で、個別教育——形態上での個別教育は、もはや過去のものであるといわなければならない。

子どもは、一人ひとり教育されてはならないものであって、必ずかかわりあい——コミュニケーションをもつことにおいて育つべきなのであり、いわゆる「自己中心」時代においてもなお、外界とのかわりあいなしには育つことができないものなのである。

このようなことは、いつてしまえばあまりにも当然かもしれないけれども、わたくしたち——少なくともわたくし自身は、つい観念的な捉え方の中で形態的な個別教育が可能でもあり必要でもあるような錯覚をもっていたような——そういう考え方なり教育実践なりをしていた一面があったことを告白しなければならないと思う。

個別教育はあり得ない。しなければならぬのは、個別評価である。もっとも、評価もまた教育のうち、といってしまえばそれはその通りであるけれども。

結局、はっきりさせたいことは、個人差は、教育の結果において見られる——見るべきものではあっても、教育の動機にはならぬ……少なくとも、幼児期の、「発達」を期待する教育においては、ということである。

年企ごとの、段階ごとの、「発達」の水準——枠の中で、個人差は、たしかにあるけれどもその「差」は、水準——あるべき基本的

な状態（個体の、そして同時に人間普遍の）に抵触するものではない

但し、ほんとうの水準——あるべき基本的な状態は、正当に（ある意味では大へんに幅の広いものとして）規定されなくてはならぬ

い
さまざまな個人差は、正当に規定された発達水準の中に、包括されるものなのである

幼児期の教育は、個人差を包括——許容——しつつ、一定の水準をもつ発達を、達成してゆくことである

環境設定、対人関係、獲得されるべき諸々の認識、好ましい教材……それらは、或る意味で、一律であつてよいものだ

一律なそれらと、如何にかかわるか、というところに個人差があらわれる、

そして、そのかわりあいのあり方を如何に評価するか、というとき、教育者側の教育対象における個性の認識は重要である

この重要さは、或いは今までよりも更に一層みとめられてよいと考えられる

はじめの方にのべたところにもどることになるが、個体を形成しているファクターの複合のあり方は、たしかに個体それぞれにおいてちがいがあつた。そこに、個体における特殊性——個性があり、発

達の現象面における個人差を生むことになる

個人差は、形態的にも、質的にもあらわれるであろう。

その個人差のもつ意味を評価するには、単純な曲一的な価値観ではおさえきれない。

個性に即した方法、尺度が当然に要求される

いままでの個人尊重の教育には、この評価にかかわることと、教育目標——発達の規準に基づく——にかかわること、教育主体（子どもを客体とみた場合の）にかかわることとのあいだに混同があつたといえるのではないだろうか

個性がある子どもを一律に評価してしまうことは、今日といえども決して許されるべきことではない

それと、幼児の発達を、個々別々にあつかわなければならない、ということとは同じではない。

幼児の発達は、社会人として、人間としてある一律の枠の中で扱われなければならないし、扱われてはじめて、生物にすぎなかつた個体は、「人間」になる。

そして、人間らしい人間でありさえすればその人間が、あらゆる特質——個性をもつことは、その個性において、社会の発展になり得ることになるのであるし、その個性の価値をみとめて教育されることが望ましいにちがいないのである。

（西南学院短期大学）

発達とカリキュラム



坂元彦太郎

△1▽

発達と「カリキュラム」すなわち、子どもたちが実際にどう発達していくか、と、園でどういうように教育していったらいいか、との関係は、すでに論じつくされたといってもいいくらい古い課題であるが、おそらく、今まではばかりでなく、将来においても、決定的な結論はうまれないであろう。結局は、論者それぞれの立場や性格や見方によってきまる、という外はないかも知れない。

しかし、そうした、それぞれに異なる考え方を分類したり、配列したりすることはできないことではない。そして、その系列なり分類の中に、自分の考えを位置づけることは可能である。そのことが自分の考えの根拠を見つけることになるかも知れないであろう。

一方の極端には、学校（幼稚園などを含む）で授けることがらば、つまりは、りっぱな成人としてのぞましいことがらであるとし、できあがった教育内容を割りふりしてカリキュラムをつくる、といった立場の人がある。いいかえれば、被教育者の実際の発達に必ずやという考えを最小限度にちぢめて、教育の内容それ自身の組織にほとんど全面的にたよろうとするのである。たとえば、幼児のことや園の実情をほとんど問題にしないで、人間として必要なことを、ただ程度を下げて身につけさせようとする人たちである。いわば、人間として理想的なことをできるだけ早く授ける、といった考え方が根本にあるのである。

大ざっぱに言えば、教育についてのこういう考えはずっと古くからあった。これに対して、近頃になって、児童を尊重する風潮が生

れるとともに、教育心理学などの発達にともなう児童の実情への理解が深まってきて、児童の心身の発達が学校などにおける教育内容を

を決めることに大きな影響をもたねはならない、という考えがつまつてきた。そこに、「児童中心的な」進歩主義ないしは経験主義なカリキュラム観までが生まれ、こどもたちの興味・関心や、能力などの発達段階にふさわしい教育活動を展開しようとの企てがこころみられてきた。かくて、「旧教育的」な極に対して、それと対立するような、こどもの実際の発達をそのままならばカリキュラムになるようなのや、こどもの具体的な生活の展開をそのままカリキュラムとする、といったやり方が、生れてくるようになったのである。

こうした両極の間に、実際にはさまさまの段階のものがならんでいるのであるが、この両極は、別のことはでいえば、社会の要求を重んずるか、児童の要求を重んずるか、によるかたよりである。元来、教育のことを考えるとき、この両面からの要求がみたされるところということが、少なくとも最後的には必要であろう。さまざまな事情や条件によって、そのうちのいずれかの方向にまず出発するのはやむをえないであろうが、しかし、ある程度までいったところで、別の方向のことをかえりみるのがしぜんな成り行きであろう。そして、その両面の適切なバランスに至るのであるが、この落ち着いた地点もまた、人により場合によりそれぞれにちがいがあり、そして、そのままに是認されていい場合が多いであろう。

△2V

いままでののは一般的に学校教育のことをいっただのであるが、幼児教育の場合として、そして、私のもつ考え方にたつと、問題はずつと限定されてくる。

幼児教育に関心をもつということは、幼児が現在ある発達のすがたを無視したり軽視したりはしない、ということである。学校教育法でも、幼稚園の教育目的を、一口でいえば「幼児の心身の発達を助長する」ことであるとしている。幼児は小型の成人や、年少少女の縮写でもなく、やがては開展してそうなるではあるが、幼児特有のすがたをもっており、しかも、速く変化している。それでいて、おそらく、成人に花吹くさまさまの面へのめばえを隠密のうちに藏しているであろう。いまの幼ないありさまから、しだいに伸び伸びていく経過は、人により、場合により、また部面によって、実にさまざまであろう。この神秘の全貌をさながらにつかまえることは、至難のわざである。現代の実験的な発達心理学は、ごく一般的な事実や理法の一端を明らかにしてくれた。その業績はまことにありがたいものではあるが、こうした発達の深層が、もらすところなく明るみに出されたわけでもなく、また、時代の推移とともに、幼児の発達そのものが変わりつつあることも否定できない。だから、児童心

理学の現在の成果を尊重しながら、それだけにはとらわれない、ということが、ことに幼児の発達の場合には、こころえておかねばならないと思う。いいかえれば、幼児の発達に慮ずるところを、単純に、既存の幼児心理学の本に書いてあるがままにひたすら頼る、ということに置きかえるのは危険である。一方では、できるだけ新しく正しい研究に耳を傾けながら、幼児に接している自分自身の日常の体験において幼児たちのさながらの姿を身をもってつかまえることにとめなければなるまい。

よくいわれるように、教育であるからには、あるのそまじい地点へ幼児をひきあげることであるにはちがいない。が、その地点が現在の地点とどのくらいへだたったところにあるか、ということが問題なのである。ひじょうに高くて、途中にいくつかの段階をとらなければならぬようなことを、一足とびに要求するのは無理である。しかし、子どものことがよくのみこめていないために、自分ではそのつもりでなくても、知らずしらずの間にこのような無理をおかすことが少なくない。

いま、へだたりといったことばを使ったのであるが、それから連想されるような、単なる程度や分量だけのちがいでではなく、質的な飛躍を意味することさえある。しかし、そうしたへだたりが、現在の地点からは相当あるように見える場合でも、幼児の内部にその機が熟していて、その飛躍ができてしまう、ということもないではな

い。要は、ひとりひとりの幼児の現在の段階を、それが包んでいる可能な方向をも見抜きながら、さながらにつかまえるように、不断の努力をはらっていかないければなるまい。

八三 /

子どもの発達を重んじる、すなわち、子どもの現在の能力や成熟度を考えあわせる、といいながら、かえって奇妙な無理をおこしていることに気付かない人たちがあつて、と私は思う。すくなくとも、園の教育課程というものを考える角度からすればである。

たとえば、このごろの幼児は身体的にだけでなく、知的にも以前よりは発達が早くなつてゐるのではないか、と思われる。文字を覚えてゐる子がひじょうに多くなつたし、数えることも、もうできるようになつてゐるといふ。たしかに、このことは疑えない事実のように私も思う。

だから、幼稚園の教育課程の中に、数を教えたり、文字を教えたりすることをはつきり入れるのがいいのだ、と主張する人がずいぶん多くなつてきた。だが、そういうかんたんな論理で、こういう事態が処理できるかどうか、も少し、さまざまな条件や問題を考え合わせてみなければならぬ、と私は思う。

やらせればちゃんとできるようになつてゐるから、やらすべき

だ、というだけでは問題はかたづけられることはできない。幼児には、実はおそろしいほど、いろいろなことをやればできるような能力がめざまかっている。したがって、大切なことは、そのうちのどういふ部分をどのようにのばすように仕組むか、ということである。教育課程にまともにあげるものについては、全体としてのせましいハランスがとれるように、考慮をばらわねばならない。

その際、ひとり前の人間として見えねばならないものをとりおとしなく盛りこむこともたいせつであるが、そのためにも、現在の幼児の段階で、園のような生活としては、どういふ面が欠けてはならないか、また、それにもたせる重きをどのくらいにしたらいいか、を頭におかねばならないであろう。そう考えてくると、文字や数のついで重みをおいた努力を重ねるよりも前に、幼児たちには是非いとなましておきたい生活面がある。幼児にふさわしい心身の活動を十二分に發揮させること、いふなれば、幼児期のときに心ゆくまで経験させておかなければ、のちの健全な発達に支障があるであろう。ような方面の経験をできるだけもたせるようにしたい。たとえば、元氣いっぱいにあばれまわったり、想像を自由にはせめぐらしたり、幼児らしい遊びに没頭させたり、といったことを、弱めたり、欠かしたりしないようにしたいものである。

それに、いっそう気になることは、もし、文字や数の計画的な教育を「カリキュラム」の中にのせると、ともすれば、ちょうど普通

の小学校でやるようなやり方で、一斉に、頭から教えこもうとするようになるけいがあることである。そうすると、いっそう、いま私が述べたような活動をおしつけてしまうおそれがつよくてくるのである。

さらに、小学校におけるそれらの系統との関係もあって、真正面からカリキュラムの中心的位置にこれらをもつてくることは、私のはのせましいとは思わないのである。

しかし、子どもたちがそういうことができるようになっていく場合かひじょうに多いことを否定しはしない。だから、せんに子どもたちがそういうものを身につけるのをははむどころか、適切なきところにおいて、ひとりひとりに指導を加えることが大いにある。ことに、教と実物との対応などについては、機を見て経験をふかめておかねばならないであろう。むしろ、幼児に無理な躍や負担を強いなことを常に心していなければならぬ。

以上、発達とカリキュラムとの関係について、私の考えている一端を述べたか、これで尽きるものではないことはいうまでもなく、さらに、その外のいろいろな立場が成立しうるであろう。私のいいたいことの一つは、お互かよく自分の立場をふりかえてみて、それなりに適切なハランスに到達するように努力をしたいものだ、ということである。

春のあしおと



鈴木正子

○
室の中にじっとしていられないような静かな日である。私たちは製作の予定を変えて、園外へと出かける。寒さにちぢかんでいた手足をのぼしたあの小川のほとりまで行こう。多分もうあの小川には、春の音が流れていることだろう。

あの小川のそばの梅の木の白い花も、満開になっているはずである。

毎年毎年行くので私には、その有様がもう眼にうかぶ。子どもたちはそれぞれに語らいながら私のあとをついて来る。

想像していたとおり小川のほとりには、白い梅が盛り、ゆるやかな流れはもうすっかり、春の音をたてていた。

前にひろがる田圃には麦がちよびちよびと頭をもたげどこまで

もどこまでも続くあぜ道にはもう春の草が萌えはじめている。

「おーい」と言えば、とどきそうに赤城山がくつきりと近い。深く息を吸いこむと、青草と枯草の匂いが、交りあつて胸一ぱいに広がる。

「さあひとやすみしましょう」

私たちは小川のほとりの枯草の、温かいぬくもりの上に足を投げ出す。

私「いい気持ねえ」

子ども「鳥がないてる」

子ども「何のとり？」

私「ひばり」

子ども「みえないね、高いんだね、空」

私「ほんとに高いなあ」

子ども「まぶしいなあ」

子ども「先生！ かけてもいい？」

私「麦ふまないようにね」

子ども「先生、もち草あつたよ」

私「あら、よく知ってるのね」

子ども「僕もみつけた」

子ども「あたしも」

私「あら、これ少しがうんじゃない？」

子ども「うーん、ちよつと丸すぎるね、葉っぱ」

子ども「これそうでしょ」

私「あつ、そうよ」

子ども「もち草つて何にするの」

私「草餅つくるの、みどり色のいい匂いのお餅たべたことあるかな」

子ども「ある、ある」

子ども「お節句にたべるお餅だよ」

子ども「うちのおかあちゃんが、もうせん、作ってくれたもん」
こんな話に余念のない子ども。だまってじっと座っている子ども。あぜ道をどこまでも、どこまでもかけて行く子ども、つみ草に夢中になっている子ども。

初春の野は子どもたちに、たくまぬ教材をいっぱい投げ出していてくれる。そのかずかずに眼をみはる想いである。

私は暖かい空気を全身でむさぼり吸って、その恩恵に浴している幼児にみとれる。

そして、今日子どもをつれて、野に出て来たことを、さらに感謝する気持で一ぱいになった。

今朝は鮎が元気です

今朝は鮎の目玉がうごきます

今朝は鮎のうろこが光ります

ね、水があたたかくなつたから

ね、もう春が来るから

今朝は鮎が起き出して来たのですね

水槽の鮎をかこんで子どもたちは、私のこんな話をじっと耳を

澄ませて聞いてくれた。

春ということばを口にしただけで、何となく軽やかな朝のひとつきである。

「あらだれでしょう、こんなにお人形たおしてしまったのは」

私はおもわず室に入りざま、大きな声をたててしまった。きのうから大切に大切に作りあげた、みんなのおひな様が、ひな壇の上にくるころとところがって、どれがだれのやらも分らない有様だ。

「だーれ、みんなで一生懸命つくつたのに」

子どもたちは独り言を言いながら、お人形を起して行く私の手元を、だまってじっと見つめている。

それから。全部なおして何秒たったろう。私はおもいがけないことので起りに、もう一度眼をみはった。

暖かいので開けた窓からのび込んだ春風がそよと人形をたおして行つたのである。

「まあ、風さんだったのね」

「うん、そうだったんだね」

「ごめんなさいね、いたずら坊主のおいたかとおもっちゃった。」

「ごめん、ごめん」

「風だったんだねえ」

室の中は急に生気をとりもどして、明るい笑声がまきおこる。

風のいたずら、春風のいたずら、それにしても私の性急さ。

「ごめんなさいね」

幾度も幾度も子どもたちに詫びなければならぬ今日の失敗で

ある。

(群馬大学附属幼稚園)

豚の島・極楽島の幼稚園

福 西 百 合

“豚の島”とキャブテンクックに言われた島、しかし今では極楽島とまでも言われている島。それがニュージラランドです。

オーストラリア大陸の右にあたかもオーストラリアの一部の如くついでいる島々。百年余の歴史しかないこの国では今でも野生の豚や鹿が多く、猟好きな人々を楽しませていることから、クックが豚の島と称したこともうなずけます。

日本よりやや狭い面積に、人口わずか二百五十万人、人間の実に少ない国です。広々とした原野、波うつような緑の丘でのんびりと草をはむ羊・牛の群は、四季を通じていたるところで見られ、今では羊牛の島と言う方がふさわしいような気もします。

この国と日本を比較した時に感ずる相違の大きな原因は、日本の四十分の一しか人間が住んでいないという事にもとづいています。農業国ではあってもこの方法は近代であり日本の農村地方から受ける印象とはかなり違うものです。

ここで見学した幼稚園・保育園・学校・

特殊学校・社会福祉施設などを、日本のそれらと比較することは、ある意味では困難なことです。生活程度が高く、福祉園と称される国であるために、それらの施設は実によく整っていました。

△幼稚園訪問▽

緑の芝生で楽しそうに遊ぶ子ども達の声をたよりに幼稚園にたどりつきました。門の外側は、五、六台の三輪車の駐車場になっていました。ほとんどの家庭が自家用車を持つていることが子どもにさえも、歩くことよりも乗ることの習慣をつけているのではないかと思えました。

広い芝生には点々と遊具が置いてありました。

自動車——これは子どもたちの最も好きな遊具の一つです。三十年位前の型の車ですが、子どもたちは運転しているようなつもりであちこちを動かします。この自動車は子どもからの寄附とのことです。

ヨット——ほとんど穴らしい穴はみあた

らないし、きれいにペンキが塗ってあるこのヨットには子どもが十五人位乗れます。帆もはってあり海に乗り出してもよきそうなのです。そのヨットでは子どもの船長さんはじめ、皆役目をもった子ども達が忙しそうに動いています。

大きな木箱——日本の母親たちから「トゲがさきりはしまいか。古い釘が出ているんじゃないかしら。洋服がよこれて困る。」などなどの苦情の出そうなごく普通の荷造りに使う木の箱です。子どもたちにとっては、夢の家であったり、洞窟であったり、汽車であったり、それらを利用してピチピチ動いています。(ある幼稚園で、箱の内側にみなれた文字が書いてあるので、よく見たら日本語で、板の質と大きさを書いたものでした。箱の外側には、メイドインジャパン MADE IN JAPAN と書いてあります)た。多分日本から機械でも輸入した時に使われた箱でしょう。

水遊び用水槽——約一・五米四方の大きさ、深さ約五十センチの水槽、水は半分位入

っています。台の上に置き、子どもに適する高さにしてあります。空缶・空ビンその他が水の中に入れてあります。子どもは水遊び用のエフロンをして楽しんでます。

すべり台——坂を利用して作られたものや、すべり台の下を室外遊具の倉庫に作ってあるものなどが、興味をひきましたが、他はほとんど変りありません。

砂場——砂のぬれている時には使わないように、金網の被いをつけてある所が多いです。砂にまみれて遊ぶ子ども達、洋服がよごれたら洗えばいいやという具合です。

ブランコ——殆んど幼稚園のものが、古いタイヤを利用したブランコです。見ていると木のものよりもすわりやすいらしいです。その他小さな木製の自動車・バイブの遊具などは、日本のものとはほとんど同じです。

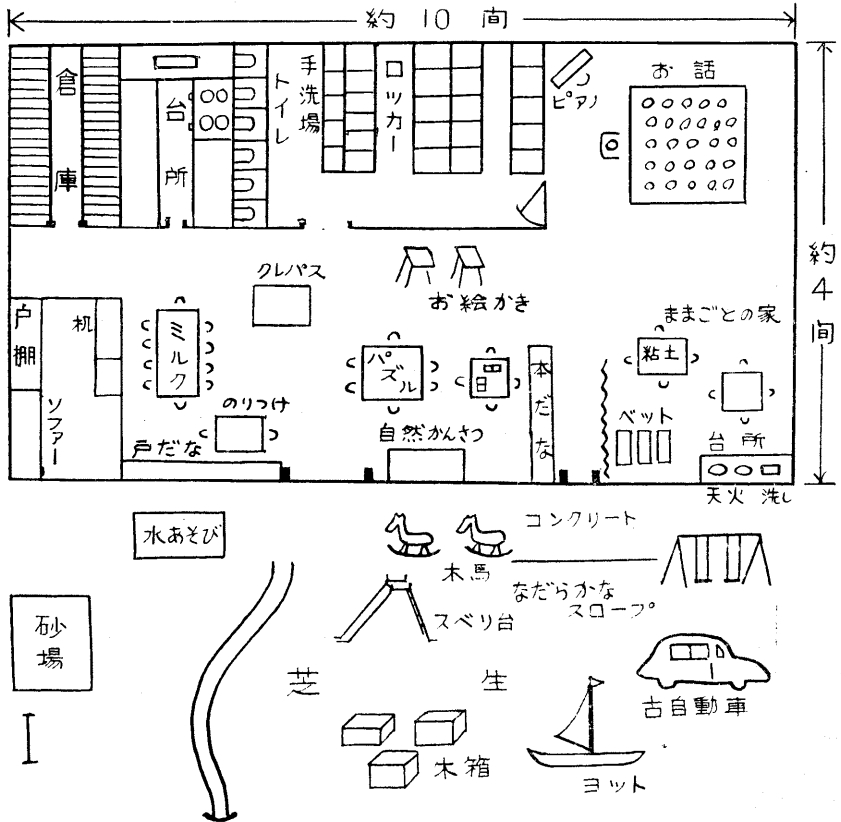
さて、室内に目を向けてみましょう。保育室は文部省の原案にもとづいて設計されたる為に、ほとんどの幼稚園のものが、かなり類似しています。日本の幼稚園でお

遊戯室として使われているくらいの、普通の保育室の倍位の大きさの部屋です。その広い部屋に、絵本の机・ままごとの道具の机・色つきのドーフ粘土の机・古雑誌との机・クレパスと画用紙の机・楽器の机・はめ絵の机・大工道具の机・自然観察の机・画架・積木・古電話・お家ごっこ



がって子どもは自分の遊びたい遊具を使い、したいことをして遊ばせよう。朝子どもが幼稚園に来てから帰るまで、全体が集まって行なう活動はほとんどなく、すべてが子どもの意志によってそれぞれの活動を進めてゆき、先生はその助言者という形です。したがって子どもは自主的に行動せざるを得ないというわけです。それらのいくつかをのぞいてみましょう。

お家ごっこ——普通の家庭と同じように居間・台所・食堂・寝室・風呂などがあります。台所用具は皆子ども用の大きさです。粘土を使いケーキの型を作ります。ドーナツ粘土を使いケーキの型を作り、天火に入れて焼き、それらを食器にもって食べ、お茶を入れたりします。食べ終わったら食器を洗い戸だなにしまうという家庭でしていることをそのまま行ないます。寝室にはベッドがならべてあり、お人形をそのベッドにねせます。時々シーツをとりかえたりするのも、ありのままです。お風呂は、人形用ですが、タオル・石鹸は実物ですから、



赤ちゃんを洗ってあげるような具合にでき
るわけです。

お絵かき——画架は六人分位はあります
から、いつでもしたい時に使えます。粉絵
の具にのりを入れて少し濃くしたものを
用い、新聞紙大の大ききの紙に描きます。材
料は豊富ですから、一日に三枚も描く子も
あるほどです。筆を使う絵からはじまるこ
の国の子どもの絵は、のびのびとして大胆
です。

楽器——既製の楽器よりも、教師や実習
生が作った楽器を多く使います。太鼓やタ
ンプリンなどは独特の音を出します。

教員室は周囲三方がガラスです。教師が
そこで仕事をしても、子ども達の
遊びに目ごとくわけです。ロッカー室と
トイレはほとんど同じ部屋にあります。ほ
とんどの幼稚園のトイレにはドアがつけて
ありません。それらの部屋も教師の目の高
さの所はガラスで見通しがつくようになっ
ています。

モーショングテーはどこの幼稚園でも見

られることです。十時前後になると一つの
机にミルクが運ばれて来ます。酪農園であ
る為にミルクは豊富で、一人が二合ずつの
みです。幼稚園によってはりんごや梨の果
物も食べさせます。また自分の家からお菓
子を持って来る子もあります。子どもたち
は遊びの途中で、ミルクをのみたくなつた
ら来ます。約十人位が机をかこんで、お菓
子を食べたりミルクをのんだりします。全
部が終るまでに約三十分位かかります。そ
の間教師もお茶をのんだり、お菓子を食べ
たりします。子ども達に目をくばりつつ食
べますから、結局立ち食いはもちろんのこ
と、歩きつつ食べます。日本だったら、お
行儀が悪いと批難される行動でしょう。

お話の時間は、子どもが帰るすぐ前にあ
ります。子ども向きの絵本を先生が子ども
に読んでやります。子ども達は床の上にむ
しろのようなものをしています。畳
の上にする習慣の日本では、多分こんな
時に椅子を使って腰かけるだろうと思うと
妙な気がしました。

八 幼稚園の組織

この国の幼稚園は、公立と私立に分けら
れます。公立のものは幼稚園協会 (The
Kindergarten Union) に属するもので、
文部省のもとに管轄されています。各都市
に幼稚園協会の支部がありその都市の全幼
稚園の経営にあたります。ほとんどの幼稚
園が公立ですが、日本の私立幼稚園協会の
組織またそれに属する幼稚園に似ていま
す。私立のものは、児童福祉事務所のもと
に管轄されていて、日本の保育所かなり
似ています。園舎・遊具・教師養成などあ
らゆる面で両者には大きな差があります。
ここでは公立のものを主にとりあげます。
園舎ができるまで 自分達の家の近くに
幼稚園を作りたいと希望する母親が幼稚園
協会と連絡をはかり、種々の方法で募金を
はじめます。幼稚園の建物の費用の三分の
一が集まった時文部省に要請を出します
と、政府から費用の三分の二の援助金が出
ます。また設計案は文部省作成の基準にそ

って作られます。

遊具の購入 建物に付属するいくつかの遊具は、政府から三分の二の援助金が出ますが、ほとんどの遊具は幼稚園協会が中心になり、募金をし購入したり、父兄に寄付を依頼して準備をします。ほとんどの幼稚園は十年以下の歴史のみですが、それらはこの経路で建てられました。

入園申し込み 子どもが二歳半位になると、近所の幼稚園に申し込みます。いつでも欠員ができれば入園できます。この国では、小学校の制度が、日本とは違い、満五歳になるとその日にでも手続きをして入学できるようになっています。したがって毎日が入学式であるとも言えるわけです。また子どもの能力に応じて次々に進級することもできます。

保育時間 四歳児中心の午前のクラスと三歳児中心の午後のクラスがあります。午前のクラスは、月曜から金曜まで週五回で、九時から十一時半まで。午後のクラスは週二回で、一時から三時半までです。

園児数・教師数 幼稚園の定員は、すべ

ての園で一定で、午前・午後のクラスとも各四十名です。それに対して、教師は免許を持つ者二名が保育にあたります。一方が主任であり、経験一年以上の者で、保育運営はじめその園の責任をもちます。他方は助手として働きます。また子どもの母親が交代でお手伝いに来て、モーニングティー

の時の世話、掃除、部屋の整備などの雑用をします。これを通して母親の幼稚園に対する興味を増し、また幼稚園での子どもの行動を観察する機会にもなり、有意義な結果が多いようです。

保育料 公立は無料ということになっていますが、材料費はじめその他雑費を毎週寄付のようにして集めます。平均園児一人当り月一ポンド（日本円で約千円）です。

教師養成 ニュージーランド幼稚園協会 New Zealand Free Kindergarten Union のもとに二年期間の幼稚園教員養成所があります。講義と実習を平行して行ないますが、授業科目は、教育・心理・発達・幼稚園経

営法はじめ、文部省の六領域としてあげられてあるものほとんど同じ内容のものです。授業料はもちろん無料で、年額二百六十ポンド（二百二十ポンド（月額日本円で約二万円）の給費が幼稚園協会から全学生にあります。給費額の差は、能力と年令によるものです。

教師の給料 免許状の種類、教育歴、経験、能力により差がありますが、主任年額七百七十五ポンド（四百五十ポンド（月額日本円で六万円）三万七千円）、助手年額五百七十ポンド（三百九十ポンド（月額約四万七千円）三万二千円）で、日本の教師に比較すると大きな差があります。

おわりに

ニュージーランドのいくつかの幼稚園を見学してそれらをまとめました。日本との違いをはっきりと説明しきれない点が多いと思いますが、概要をつかんでいただければ幸いです。

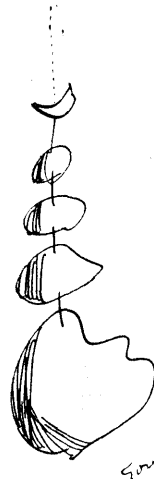
* * *

発達 の 原理

浅見千鶴子

保育者のための児童発達講座

①



り、いろいろな活動を行なえるようになり絶えず変化し進んで行って、一定期間が経つとついに自分の親とほぼ似た状態にまで達する。そしてさらに生きつづけてゆくとやがて機能は衰え、体力は消耗して老化し、最後にはすべての機能が停止する。すなわち、老衰と死に至るのである。

このような一連の変化の過程はごく下等なもの以外は生物であればいずれも辿る運命であり、種によってほゞきまったコースをたどるものである。この過程をわれわれは発達と呼んでおり、本来は生物学において発生の過程として、卵分裂にひきつづき、器管形成が行なわれ、一個のどとのつた生体ができ上る、この一連の過程を発達と名づけた。つまり、生体の発生から成態(完態ともいう)へ至

§ 発達の意味 §

人間でも他の動物でも、生まれたての子どもは最初、その親に比べて体もずっと小さく、またいろいろな活動や能力もずっと少なく、簡単に、未熟でぎこちない場合が大方である。しかし、生まれた子どもは一刻もそのままにとどまることがなく、次第に大きくな

るまでの、成長し、展開してゆく過程を発達と名づけるのであって、これは身体的な面、すなわち、形態とか構造とかの面や機能的な面、すなわち、運動機能とか、精神機能の面、あるいは行動の面、など生命形式のすべての面において行なわれている過程である。

このような発達過程は一つの個体内で生まれるときから、成体に達するまでの一連の過程として現れる（個体発達）のが典型的なものであるが、一つの個体においてはばかりでなく生物界を広くいろいろな種類を通して眺めると、比較的簡単な、下等な生物から複雑な、高等な生物までの間に発展する一連の順序と傾向が見られる。

これはターウインの説によるいわゆる進化の現象であり、系統発達と呼ばれるものである。

生物学では主として形態の発達の問題を取り扱ってきたが、心理学では行動の発達、あるいは精神の発達の問題を主として取り扱っている。これらの面はもとより分離できるものではなく、相互に密接な関係をもつものであり、互いに働き合って進行してゆく力動的な過程として考察されなければならない。それぞれの面において独特な発達の現象があらわれるが、また、発達全体としてすべてに共通な現象および特徴が存在するものである。まずこれらについて次に述べてみよう。

§ 発達の一般的特徴 §

(1) 量の増大 人は生まれたての赤ん坊から幼児期、児童期、青年期と成長するにつれて、身長や体重などが増してゆき、脳や内臓の器官なども大きくなる。精神生活においても、ことばの数が増し、知識の範囲も拡大する。このように発達の途上において、各部分は一定限度まで量を増し、それ以上は停止する。細部をみれば例外かあるけれども、大体において量が増すのが発達の特徴の一つである。この量の増大だけについていう場合にとくに成長という語を用いることがあるが、発達と成長との間に必ずしも厳密な区別はない。

(2) 質の変化 発達は単に量の増大だけではなく、必ず質の変化が伴われる。たとえば形体の発達の場合には、最初、単一の卵細胞が分裂して多くの細胞ができるとそれがいろいろに折りたたまれてやがてそれぞれ器官が形成される。そこには単なる細胞の塊りとはちがった質をもったものができてくるのである。自己中心的なものの考え方をしていた幼児が成長すると客観的な考え方ができるようになる。青年期になると第二次性徴が現れ、価値に目覚めるといふように今までにない新しい性質の形体なり、心的特徴が現れてくる。一方、古い特性は消われてゆくことになる。たとえば、新生児にみられるモロー反射とか把握反射、ハレンスキー反射などは数カ

月後には消失し幼児の相貌性、自己中心性なども児童・青年とすむにしたがって失なわれてゆき、論理的、客観的になってくる。

(3) **機能の変化** 形体上、あるいは構造上の発達によって量が増大し、質が充実変化し、新しい部分がつけ加わり、特性が獲得されてくると、その働き（機能）もそれに応じて変化してゆく。はじめは粗い大まかで不十分な働きしかできなかった器管が充実してくと細い、十分な、高度の機能を發揮できるようになる。たとえば歩行器管である脚は乳児の頃はまだほとんど歩くことができないが、一年の終り頃から立ち上ることができるようになるとやがて左右交互に動かすようになり、歩く練習がはじまる。二年の終り頃にはかなり歩けるようになり、四、五才にもなれば自由に歩く上に走ることもできるようになる。脚の機能が変わってゆくのである。また赤ん坊の声は最初、空腹とか、気が悪いときの表出運動であったものだが、ことばの機能を獲得して、自分の意志の表示、伝達的手段として使われるようになる。このように、一つの器管や現象の機能が発達の段階によって変化し進んでゆく。これを機能転換といい、発達の重要な特徴の一つに数え上げられている。

(4) **一定の方向** 発達は一定の完態に向かう方向をもって進行してゆく。形や量または機能の変化だけでは必ずしも発達の場合に限られない。病的変化とか、退行現象などの場合がありうる。発達は発生の時の幼態から親と同じ状態（成態または完態）へ至るまでの一定

の進行の形をもっている。いいかえれば、それぞれの面に一定の順序があって、その順序に従って変化が進行してゆくののである。人は乳児、幼児、児童、青年と進んでゆく。昆虫は卵・幼虫・蛹成態と変化する。赤ん坊は最初喃語期にはいろいろな音を出し、それから一つの語で意志を表明する一語文をつかうようになり、二語文、多語文へとすすんで、やがて母国語を自由に話すようになる。

§ 発達の要因 §

(1) **遺伝** 発達は種によってそれぞれきまったコースをたどり、子は親とほほ近い形質をあらわす。別々に育てられても、一卵性双生児は互いに非常に似た特徴を示す。このような事実は発達の下に内部的な要因、つまり生得的な遺伝とか素質が存在している、それによって発達の現象が規定されることを暗示している。瓜のつるに茄子はならない」という諺はこの間の事情を意味している。一般に特殊な心身の特質には遺伝的要因が強いといわれている。天才や特殊の才能、精神薄弱、精神病質、身体的奇型などそうである。

(2) **環境** 発達の外部的要因として、生体のおかれている環境の働きが重要である。同じ遺伝素質をもったものでも環境によってその現れ方にちがいを生じることがある。たとえば一卵性双生児で生

まれたときから別々の環境で育てられたものが成人して再会したときには一方は犯罪者になっており、他方は人望のある裁判官になっていたというような実例がある。また同じ種でも育つ環境によって非常にちがった形質を示し、同じ種だと思えないほどのものがある。タンポポの平地産と高山産のものなどはこの例である。

内部的要因である遺伝素質は外部的要因である環境の刺激作用を受け、その影響の下に現実の展開を行なうのである。いくら環境がととのっていても、それに内部の素質が欠けていれば発現することはできない。また、すぐれた遺伝素質を受けついでいるものも、環境が適していなければ十分その素質を発揮することはできない。どこまでが遺伝によるものであるか、環境の作用かは現実には分けることは非常に困難である。この研究のために種々の工夫がとられていて、遺伝素質の等しいと考えられる、卵性双生児を用いたり、家系の調査を行ったり、統計的方法を用いたりすることによって、遺伝による作用と環境の作用との限界を見る試みがなされている。

(3) 成熟 発達の遺伝的・素質的な面を完成した状態との関係でみると成熟という要因が考えられる。発達が一定の方向にしたがって進行して、一定の水準に達するとそれ以上の進行が止むところがある。これがその種にとって完成した状態であるとき、この水準に達する過程または達した状態を成熟と呼ぶ。十分に形休および構造がととのい、それにおいて機能が十分、完全に遂行されうることに

なる。

発達とは個体の生得的な特性にしたがって展開していく部分の変化は成熟に達するまで進行し、成熟でやむのである。身長・体重の増加、器管の構造などは時の経過に應じ、一定の型にしたがって変化してゆく。しかし、環境の影響を受ける部分はこの上に更に経験や練習によってもたらされるものがある。

(4) 学習 前述の経験や練習によってもたらされる発達は環境的条件下に左右されるものと考えられ、後天的変容過程である。これを学習と呼ぶ。習慣・言語・知識・人格などは学習による発達ということが出来る。

成熟と学習とは対立するものではなく、相即不離の関係にある二つの異った側面を示すものである。成熟は学習がもたらす発達の水準を制約し、学習は成熟が発達に及ぼす影響の効果を規定する。成熟が到達しない以前の練習は効果がないか、一時的にすぎない。たとえば孵化してすぐのヒナは目に入るものは何でもつくつく性質を示す。これをつつき行動を自由に行なわせる群とはじめから禁止する群とをつくり、暫くたってから禁止群のつつきを解除して行なわせるようにした。最初は少し不自由そうな様子を示したがたちまち、自由群との差は消失し、それと同程度かそれ以上につつきを完全に行なうのが見られた。つつき行動は練習によるところは少ないものであることが示されている。またゲゼルたちの双生児を用いた梯子

段上りの比較研究は成熟以前の練習は効果の乏しいものであることをよく示している。逆にいえば学習は成熟の準備状態においてはじめて効果をもたらすということが出来る。たとえば教科学習を与える場合、子どもの内部的な精神機能の成熟が到達されてから与えられるのでなければ学習の効果は期待されないのである。

§ 発達の原因 §

以上の事がらから、発達全般に通じる一般的法則、すなわち原理が考えられる。これらの原理はすべての発達に共通なもの、個々の発達の諸相に存するそれそれ特殊なものと考えられる。

I 一般的原理

(1) 連続性 発達は絶えざる変化の過程であるが、それは飛躍的なものではなく連続している過程である。各々の面におけるそれぞれの発達の速度には遅速があつて、また一つの発達のコースの中でも、一定の速度で進化するものではなく、ある時期は速やかに、ある時期は停滞的にと速度の上からは恒常ではないが、過程そのものは一つの段階から次の段階への移行は突然、飛躍的に行なわれるものではなく絶えず準備が行なわれながら移行してゆくのである。子どもはある時期に突然に話し出すのではない。発音の練習があり、周

囲の音声の理解が行なわれ、一語ずつことは獲得されてゆくのである。その過程は絶えざる連続ということが出来る。

(2) 環境と素質（遺伝）の相互作用 個体の発達過程にあらわれる現実の様相は個体自体のもっている遺伝的素質が環境の作用を受けて現実の展開を行なつた結果と考えられる。知能は多く遺伝によって規定されるものであるが、環境によってある程度の変容が生じる。知的水準の高い階層あるいは経済水準の高い親をもつ子どもは低い子どもに比べて知能が高く現れる。

(3) 順序性 発達の展開には系列的にまた時間関係において一定の順序がみられる。速度の個人差はあるが発達の現われ方は必ず一致した順序にしたかう。歩行ができるようになる前にはつかまり立ちをする時期がある。具体的な思考を自なつてから抽象的思考へと移行する。行動の発達の順序として次の二つの原則がいわれていゝる。イ、頭部から臀部への順序。ロ、胸に近いところから遠いところへの順序。誕生時には頭が最も発達が進んでいて胸・手足などははるかに小さくおかれている。また運動機能の進み具合を見ると、肩から腕、腕から指と進むのが見られる。

(4) 個人差 個体内では一定の順序や連続性が見られるが、個体間では発達の過程が必ずしも同じであるというとはいえない。身長伸び方にしても男の子と女の子とのちがいはよく知られているし、同じ性の間でも個人個人で発達の速い子ども、遅い子どもがあ

ることが見られる。発現の時期も異なることがある。この個人差は遺伝的素質の規定を受ける面と、いわゆる偶然的な誤差に入る動揺の面とが考えられ、決して各人が画一的な発達過程を辿るのではなく、それぞれが独自のテンポをもって、発達を展開してゆくことが分る。

(5) **分化と統合** 初期の頃は全体的で一般的であったものが次第に分化して、部分的・特殊なものができ上ってゆく。たとえば乳児では腕や脚の運動は全身運動の、部として現れるが、次第に胴と独立して動かすことができるようになる。しかしこれは腕や脚が全身と無関係にハラハラに運動するというのではなく、たとえばある目的物を手に入れるために脚を動かして前進し、腕をのばして目的物に手をとどかして、欲しいものを手にすることを実現させるといふように、分化した部分運動は再び統合されて、一つの目的行動の遂行が実現する。幼児は最初、覚えたことばを羅列的に並べて、一つの事柄を述べようとしますが、そのうち、ことばのもつ機能を知るようになる。自分の獲得したことばを再編成して意味のある文を作ると、統合が行なわれて、まとまりの技能の習得となるのである。発達はこのように分化し、個別化し、統合されて新しい次の段階の発現に進んで行く過程といふこともできる。

この一般原理のほかに特殊の面における発達原理をあげている者があるので次にそれを示す。

II ケゼルの発達形態学原理

(1) **発達の方向の原理** 行動の発達は解剖学的生理学的勾配に平行する。これは前述の「頭部から臀部への順序」と「胴に近いところから遠いところへの順序」を意味する。

(2) **反対相互交錯の原理** たとえば運動発達の際、手足の屈曲と伸長という反対運動が、それぞれ交代しながら、次第に高い水準の形態をとってゆく。

(3) **機能的非相様の原理** 身体の左右の機能が常に一方が優位に発達して、行動の均衡をとり、迅速さをつけ、適応を行なう基礎となる。

(4) **個別化成熟の原理** 行動の発達は全体的な活動体系の中から分化が行なわれ、それが成熟すると個別的な発達となる。そこには一定の順序があつて進行してゆく。それぞれの部分の成熟がおこるにつれてその機能も促進されることになる。

(5) **自己調整的動揺の原理** 発達過程には動揺がある。この動揺があることによつて全体としての平衡が保たれ、安定した形態が形成されるのである。不安定な動揺の現象は自己調整のメカニスムによつて生じるのである。

(お茶の水女子大学)

遊びと科学教材

神 沢 良 輔
広 田 清 正
諸 戸 千 代
太 田 一 栄
坂 倉 哉 子
早 川 き み 子
多 田 和 子



一、遊びと“自然”の学習

前の日に、保育室の片隅に置いてある机の上に、直径五―十センチメートル、厚さ一センチメートルぐらいの大きさの円い木片で、中心に小さい穴をあけたものを、たくさん置いておく。そしてその隣りにわり箸も一しよに置いておいてやる。

朝、登園してきた幼児たちは、早速それを見つけて、いろいろな遊びを始める。

始めのうちは、一人であちこちに転がせてみて、喜んで遊んでいる。そのうちにグルーブができる。あるグルーブでは競争が始まる。“速く、遠くまで転がした方が勝ちだ”などというルールもできる。他のグルーブでは、前方に目標物を置いて、ボールング遊びのようなものに発展させて遊んでいる。幼児たちは、いろいろな転がし方をして、どのようにころがせばよいか、幼児なりに一生けんめい考えているようだ。

また、割箸をみつけた幼児たちは、これを円い木の中心にさしこんで、車輪やその他いろいろなものを製作してそれで遊んでいる。

この中で、あるグルーブが“こま”を作りはじめると、他の遊びをしていた幼児たちもこれを見て、自分たちの遊びを中止して、大部分それに参加しはじめた。

幼児たちは、中心に箸をつっこんだだけで、すぐに廻して遊んで

いる。しかし、この程度では、十分に廻らないので、一層よく廻るために、廻してみてもちを直しはじめ。すなわち、心棒の長きを変えてみたり、心棒の尖端をとがらせてみたり、胴体をけずったり、一生けんめいである。この遊びは、これからも相当の期間発展しながら続けられる。

前述のような幼児の活動をみてみると、そこから、いろいろのことが考えられる。

1、幼児は遊びの中で、いろいろな「自然」の学習をしている
2、その中には、「自然」においてもっともたいせつだと考えられる科学的な認識を、幼児なりにしているようだ

3、このことは、遊びが、幼児にとって生活そのものであるというところからも、幼児が学習していくための、最もたいせつな活動であることを示しているよう。そして、それは、自然の領域においても同様であり、この領域における望ましい経験も、遊びを通して達成される面が、非常に多いということを示している。

4、幼児の遊びは、幼児の主体的な活動であるが、それには、何らかの媒介が必要となる。これは広い意味で環境ということになるのであるが、

5、これを、望ましい経験を与えるという面からみれば、やはりそれに対応した望ましいものが存在するといえる。

6、これには、ある一つの遊びとその発展というものを中心にし

てみる場合と、

7、環境が、どのように幼児の遊びとその発展に適応しているのか、ということを中心にしてみる場合と、二つの面が考えられる。

さて、ここにのべたことは、「自然」の領域に関してのいろいろな問題を提示しているが、今回は、(1)と(4)の項目について詳しくのべることが主旨ではないので(註1)、(5)以降の項目についての問題を中心にして以下にとりあげてみよう。

二、「自然」の指導と科学教材

幼児は、遊びを通して、幼児なりの科学的な学習をしていく。けれども、幼児が遊びを通して経験する——(学習するといってもよい)——ものは、自然の領域の経験のみではない。幼児は、同時にいろいろな経験をjする。それは、「かたまりとしての経験」といってもよいであろうが、その中に、自然の領域に関する経験も含まれている場合が多いのである。だから、自然の指導には、それぞれの場面において、幼児の科学的な経験を、かたまりとしての経験の中から引き出して、機会に応じてやるべきことがたいせつであろう。

しかし、幼児の経験の場を、教師の側である程度予測して、よりよい場面を準備してやることや、幼児の興味や関心の本質をよく理

解して、遊びの方向をより科学的な面へ向けてやることは、できないことではないと思われる。そのためには、遊びの成立しやすいように、どのような自然の内容を、どのような環境で、どのような素材を準備してやればよいかということが重要なことになる。

一般に、「教材」といわれることはは、具体的な、個々の教育の内容というものを指して用いられているが、幼児教育では、とくに自然では、内容だけを独立させてそれを捉えようとすることは、とても困難なことである。だから、遊びが成立している場面での自然の領域の内容——（環境条件をも含めて）——というものを考えていかねばならない。

さて、少し理屈っぽくなったが、前述のことをもう少し具体化して、以下にのべてみよう。

わたくしたちが、前述の「こま」あそびを、一つの科学教材として取り上げるには、その内容として、いろいろのことを予想した。もちろん、幼児の教育であるから、実際の内容としては、幼児の遊びの中でこの活動という形で内容を捉えることが必要であろう。しかもその予想は、小学校でとりあげているような、操作した場面で、限定した条件のもとでの事象の変化から法則を発見させるというような内容ののではなく、遊びの発展の中で、いろいろな科学的な行動とその変化を捉えようとするものが必要である。例えば、こまあそびの内容として考えられるものの一部をあげてみると、こまを回して遊んでいる中で、心棒の長さの変化による「すわり」の具

合を、どのように認識し、こまの構造を変えようとしたか、また変えたか、というようなことである。

つぎに、こまあそびが科学教材として比較的適合した理由についてみていこう。

前述のように、自然の指導は、大部分機会に応じた指導ということになる。もちろん、このことはもともと基本でたいせつなことではあるが、自由な遊びの中で、自由な機会を捉えて指導することは、無数に活動を予想することが必要であり、理想ではあっても、実際には見落しが多くなるといへんことである。そこで、他の遊びに比して、比較的自然の内容を多く含んだ活動のできるような遊びはないだろうかということになる。しかも、それが遊びであるということのために、幼児が興味をもって活動するものであることが要求されるし、遊びが発展するものでなければならぬ。

そのためには、科学的な遊びを成立させやすい素材が必要となろう。逆にいえば、その他の条件もあるけれど、幼児の興味を科学的なものへ方向づけるような素材のないような遊びでは、科学教材としては、幼児の教育においては不適当なものであるといつてよいと思われる。このような意味において、こまあそびは比較的適合した教材といえよう。

ここで、遊びと環境条件および素材との関係についての問題点をいろいろのべなければならぬのであるが、紙面の都合上省略することにして、つぎに、わたくしたちの実践したもの（註²）のなかか

ら、実際の例を以下に紹介しよう。そのところで、具体例により遊びと環境条件および素材との関係について考えながらみていただきたい。

三、科学教材の実際例

ここでは、わたくしたちが実際にとりあげた科学教材について、三つの観点からみていくことにする。すなわち、

(1) 材料と環境構成、(2) 遊びの展開と科学的認識、(3) 教材としての問題点である。

こまあそび

こまあそびの教材は、教師が予想して設定したのではなく、幼児がもちよった廃品の中から、幼児自身で、遊びをみ出したものである。

1、材料と環境構成

・杉の木材直径五センチメートルと、六センチメートル、それぞれ厚さ一センチメートルのもので、真ん中に穴のあいているもの（ふすまの手をくりぬいたもの）。

・わりばし、ねんど、ひも

2、遊びの展開と科学的認識

・幼児が、家庭からもちよった廃品の中に、円形の木材のあるのをみつけ、それをころがしているもの、友たちところがしっこをしているものもある。

・「遠いところまでころがせ」はやくころがすものが勝ちき」などと、相談しながら、簡単なルールであそんでいる。

・すでに、コーナーにあるわりばしをもち出して、中央の穴に通して、こまを製作しているものもある。

・木の質がやわらかく、わりばしが、うまく穴に固定でき、簡単にこまの形ができあがるので、転がしっこをしていた幼児たちも、側でみていたものも、つきつきにこま作りに参加する。

・心棒の割はしが、一応固定できると、すぐ机の上や、床の上で、まわしてみたりしている。

・一つ作って、それを満足しているもの、心棒の長さがながいため「すぐ倒れる」といっては、だんだんみじかく切っているもの、おどってまわるのをみて、「とがらせてほしい」と、まさつにきづくものもある。

・大体の形ができあがったものが集って、床の上で、まわしっこがはじまる。

・「よくまわるな」「まわらないな」などと、口々にいつてる中で「○○くんのはよくまわるな」「ちよっとみせて」などといって、友だちのこまと、形を比べてみているものもある。

・「もっと心棒みじかくしよ」
「もっと下をみじかくした方がいい」などといって、胴体より下部の心棒の長さを、みじかくしなから、安定を考えている幼児もいる。

・また、「先を尖らせた方がいいな」
「こんなことからせ方は倒れやすいで丸くどがらせて」と、まわしてみてもなおし、まわしっこをしてはなおし、よくまわる条件に近づく工夫をしている。

・床の上でまわしっこをしているグルーブ、板を傾斜させて、その上でまわし、こまの動き方をよるこんでいるグルーブ、あそびの場面がだんだん移動し、室内から室外へ出ていくグルーブもある。

・グルーブの水の中でまわしてみても、水の動き方をめざらしそうにみている、砂の上でまわして、「ちっともまわらない」と首をふったり、コンクリートの上でまわしたり、地面の上でまわして、まわった後の地面のようすをみて、さわいでいるグルーブもある。

・室内ではひもをみつけ、それをまいてあそぶために胴体の一センチの厚みを、上部に向かってけずってほしいと、三名がいつてくる。

・また、マシックで色をぬるもの、まわすと「〇〇ちゃんのきれいにみえる」
「ぼくのは真っ黒にみえるな」といつてよろこんでいる。

・中には「どうしてもぼくが勝つのだ」といつて一生けんめい作っている幼児をみると、胴体と心棒の長さ、胴体の上部の長さ、下部の長さの、それぞれつりあいがよくとれていて、すわりのいい安定したこまができあがっている。

・この遊びは、結局は、よくまわるこまを作つてあそぶということであり、そのために、よくまわる条件として、左記のようなことに気づいているようである。

(1) 心棒の長さが一本のままの割はしては、長すぎて不安定で倒れやすいこと

(2) 胴体を心棒にとりつける位置についても、胴体との接する位置が、あそんでいるうちに、だんだん上部は長く、下部はみじかくして、すわりのよいようにすること

(3) 心棒の先端をとがらせることも、殆どどの幼児が、友たちのをみたりして、とがらせているが、ある幼児は、ただ極端に鋭角に尖らせるのでは意味のないことに気づいている

(4) まわす場所についても、場所によってまわらないことなど、抵抗について気づいているように思う

3. 教材としての問題点

この教材における素材は、一つの遊びというものに方向つけるのに、とても適当なものであったと思われる。そして、幼児はこの遊びにとても動機づけられており、遊びも発展していつている。そこで、幼児たちはいろいろな科学的な認識をしていく。わたくしたちがとりあげた教材の中では、典型に近いものである。

科学教材には、製作あそびから発展しているものが多いのであるが、他の遊びからの発展は、それに比して著しく抵抗を感じていくようである。この辺にも科学教材についての問題点がある。

紙ひこうき

この教材は、時期的にいつでもできるあそびで、もともと幼児たちには好まれるあそびである。入園前に、すでに家庭で経験している幼児もいるが、いろいろな素材を設定することによって、ただ、漠然とぼしてあそんでいる過程から、さらにあそびの内容が変化するものと予想して、次の材料を用意した。

1、材料と環境構成

- ・形、色、質のちがった画用紙、障子紙、ワラ半紙、色画紙、包装紙、それぞれ大・中・小の大きさのもの、色紙、セロファン紙、はさみ、ゼムピン、粘土、ホッチキス、などを製作コーナーに用意する。

2、遊びの展開と科学的認識

・教師が準備したいろいろな材料で、一人が紙ひこうきを作りはじめたのをきっかけに、一部の幼児も参加し、それが級全員に受け入れられて、喜んで材料にとりくんでいる。殆んどが色画紙を使用し、男児は、折ったものからとぼしているが、女児は折ることに興味をもち、とぼそうとしない。

・とぼしっこがはじまる。しかし、集まったものがめいめいとぼし、「勝った、勝った」と勝手にとぼしたり、簡単な競争をしているにすぎない。

・「とんだところで止まっていろ」と各自が立って距離を比べるようになる。「よくとぶ」とか、「とばない」とか口にして、全員が遠くへとぶことを目的として、競争している。

・折り方も先の尖った細長い形のを折っている。

・翼の広い、障子紙で折ったものを、とぼしているものもいて、「おもしろいとび方ね」と興味をきそうようにしても、関心がない。

・紙質を考えて折り、とぼしているものは数名である。

・第三日目からは、参加人員が減っている。

・そして、前日と変わらずよくとぶという目標に向かってとぼしっこをしている。そのため、画用紙、わら半紙などで作ったひこうきの先に、重さを加え、ゼムピンで止めたり、ホッチキスで折りまげた先をとめているものもある。

・第三日目からリーダーが現われ、部屋のくさりかざりをとび越えたら何点と、点数をつけはじめたり、線を越えたら手を上げる、なびゲーム遊びがはじまる。

・第四日目は、遊びが変化し、力を入れて遠くへとぼしていたものが、障子紙で作った翼の広いひこうきを作っている友だちにみせてもらっている。ふわっと浮くものの方へ興味が行ったようである。

・第五日目「丸くとぼそ」「手をこうやってとぼすの」と手首をくるとまわしながら、うまく浮くような工夫をしてとぼし、滞空時間を問題にするようになってきた。

・第六日目。宙返りごっこをしようということで、うすい紙がいい”とか、とぼすときはあまり力を入れるとあかん”とあって、とぼし方の工夫をしたり、翼の両端を少し上にあげているものもでてくる。

このあそびは、毎日連続して発展したものではなく、断続的に遊びが出現している。そして参加人員も、日を追って減少しているが、遊びの内容は向上している。すなわち、とぼということについての考え方や、受け入れ方が変化して、はじめは、遠くへとぼすことのみを目標をおいてあそんでいたのが、滞空時間の長いのも興味をもつようになる。そのためには折り方を工夫し、距離を問題にするときは細長く、しっかりした紙質を選び、滞空時間を問題にするときは、割合うすい紙質で、翼の中を広くするように工夫している。

3、教材としての問題点

年間通して遊べる教材のため、断続的に出現するこの遊びの中で社会性の発達と共に、幼児の認識をみていくことができる

すなわち、幼児の遊びの発達——社会的行動の発達——の度合によって自然の内容や質を教師に提供してくれる。

このことの理解の上に立って、指導がなされないと、遊びは発展しても、科学教材としての内容は貧弱になろう。

舟 あそび

翼が近づくとも木片にこつこつとかなつちの音をひびかせて、舟の製作に余念のない幼児たちである。しかも、それに動力をつけて動くようになると、喜びも増して、幾日もこのあそびがつけられ

1、材料と環境構成

・画紙、木片、釘、ホッチキス、輪ゴム、針金、要求に応じ大・小のスクリーン、大き目の輪ゴム、くつ下止めの輪ゴムを5mm巾に切ったもの、などを製作コーナーに用意する。

2、遊びの展開と科学的認識

・コーナーに常時設定された色紙、画紙などで舟を作り、水にうかべてあそんでいたが、木片を用意されることにより、あそびは発展する

・木片を舟の形に切ったり、釘をうったり、針金をまきつけたりして、用らしいものを水にうかべ、手で波を作ったり、水を舟にぶっかけたりして、何とか動かそうとしている。

・プロペラのようなものにコムをまき、プロペラ船だといって、ゴムのよりをもどすことにより、うごく工夫をしているグループがで

きる

・それをみて、スクリーンを要求するものがあつたので、大・小の

スクリーンもコーナーにおくと、早速とりつけ、競いがはじまる。

・ゴムを一本だけとりつけているもの、二本ずつつないでとりつけているもの、三本ずつつないでいるものなど、いろいろいる。そしてもっと太く、長いゴムをほしいといいだすので、大きな輪ゴム、くつ下止めの輪ゴムを5mm巾に切って与える。

・スクリーンのとりつけ方が、ゆがんでいると真つすぐに走らないため、とりつけ直すもの、二つも前後にとりつけるもの、ゴムを何本もとりにつけなおすもの、など、浮かべてはなおしに部屋にもどるものが毎日続く。

・「コムは下にうんとたれる位がいいのやに」
「一本のゴムでは走らせん」
「太い長いのでよりが二重になる位きつくまくと長いこと走る」といい合いながら、長時間走ることの工夫をしている。

3、教材としての問題点

・舟の形を切るということに、相当の抵抗があると思ひ、杉のようなやわらかい材質のものを選んだ(切っている途中でかたいために、活動意欲をきまたげるようなことも考えて)。

・動力をつけることは、幼児たちにとってこの上もないよろこびらしい。少し早いかとも考えたが、要求があったので与えた。ただ形をととのえて、色をぬったりするような用は、他の素材でもできろ造形活動なので、それから脱して、動かすという条件にもとづいて、遊びが發展し、幼児なりに認識をしたのではないかと思われる。

しゃぼん玉あそび

この遊びについて、教師自身は、先ず大きくふくらむにはどうしたらよいかを工夫させることに目的をおいていた。しかし、幼児たちはしゃぼん玉の色、形、感触などに非常に興味があり、はしゃぎまわっている。

教師が目的をもってあそばせようと思つても、幼児たちがそれについてこないこと、また、幼児などの親方がうかがわれる一例として、しゃぼん玉あそびをあげてみることにした。

1、材料と環境構成

・サイエンスコーナーにしゃぼん玉あそびのできる材料を並べておく、中性液体洗剤、ストロー、空びん

2、あそびの展開と科学的認識

・サイエンスコーナーより、しゃぼん玉あそびのできる材料を自由にもち出し、原液のままふくもの、中でうすめるもの、自由にあそんでいる

・びんのままぶくぶく泡を出し、こまかい泡かたくさんできたのを見て「ぶどうができた」とさわぐもの、その泡をさらにふいて、大きな玉を作ったり、腕にたれ下ってくる泡の感触を「いきもち」「あったかい」などといったり、「てんと虫がおばれっこしどろ」などといったあそび。

・太陽に向かってふき、陽が映って「きれいだ」、風にむかってふき、「風がこっち向いてとんでった」。「しゃぼん玉がちゅうがえりした」などいいながらあそぶ。

・あるグループでは、友ちだと「たくさんふこう」と比べあい、「○くんのは四十位もでた」。「色がちがうもん」。「もつと石けん入れよ」と液の濃さ、出方に気づいているものもいる。

・ロートを使わせる。早くふくと玉がでできないこと、ゆっくり、そーっとふかなければならぬことをしる。そのことからストローでも、ゆっくりふいて大きな玉がでるようになる。しかし、幼児たちは、大きな玉は、風にこわれやすいので「すつとふいた方がええわ」とこまかいしゃぼん玉がたくさん風にふかれることに興味をもってあそんだ。このことはストローで小さい玉をすつとふいた方がこれにくく風に対する抵抗が少ないこと、大きいしゃぼん玉ほど風に対する抵抗が大なため、こわれやすいことを経験を通して気づいたのではないかと思われろ。

3、教材としての問題点

科学的な教材としては、非常にむずかしい原理がふくまれているように思っていたが、幼児のあそびをみると、無理に、その方にひっぱっていくことは、必要あるまい

ま と め

これまで、科学教材についていろいろみてきたが、ここへのべた

ものは、わたくしたちが実際の幼児の遊びの中から、見出したものであって、もつと多くの実践をすれば、この他にもいろいろのものがあると思われる。これは今後の研究において明らかにされなければならぬものである。しかし、このような研究は、わたくしどもは、さきやかな力では限界がある。もつと多くの方の実践の結果が集まってこそ本物になると思われる。

そのための努力はお互いに払わねばならぬだろう。

註1 遊びと科学的認識および学習の関係について、わたくしどもが発表したのは左記のようであるのでそれを参考にさせていただきたい。この小論には、それに関係するものはできるだけ省略した。

イ、諸戸千代 早川きみ子
多田和子 坂倉哉子
神沢良輔

ロ、同 石

幼児のあそびにおける科学的認識について——こまあそびにおける製作過程を中心として——およびこまあそびにおける言語を中心として——

遊びの中の「自然」の学習

註2 四日市市立中部幼稚園
幼児の科学的の芽はえをつちかうには、どうすればよいか——科学あそびを中心として——

日本保育学会
第十四回大会
発表論文抄録
七五〇八三頁
一九六一

（神沢、四日市市立教育研究所、広田・諸戸・太田・坂倉
中部幼稚園、早川、川島幼稚園、多田、泊山幼稚園）

保育者の生活時間 (2)

1・2・3月の活動時間と活動内容



相川 高雄

前号の保育者の生活時間(1)で、10・11・12月の活動時間と活動内容を眺めたが、活動内容のうち、理解しにくい項目があるかと思うので、それらについてここで説明しておきたい。

まず、保育活動、準保育活動、個人的・私的活動の三つの大きな活動は、公的な仕事と私的な仕事という観点から区分したものである。このうち保育活動というのは、“一般に保育者としての時間を

事を効果あらしめるに重要な活動であるという意味で、広くは保育活動に準ずるものであると考えたのである。

このような考え方から理解できるように、個人的・私的活動というのは、原則的には、教師負担時間すなわち保育負担時間に直接関係のない個人生活をとりまく時間である。

つぎに、活動内容のうち、説明を要するものをいくつか説明しよう。

必要とする活動であり、“直接的にも間接的にも保育者として、その職業的義務・責任・利害関係に関するすべての活動をいう”と考えられるものである。ことばをかえていえば、教師として当然果さなければならぬ教師負担(earing load)の時間である。しかし、休けいや登園・退園は、保育活動の直接の負担時間というように考えられないので、これを準保育活動といい、保育活動という公的な仕

う。「保育」活動のうちの保育とは、集団的（お集り、組別保育、自由遊びなど）にも個別的にも園児に対して保育者が保育活動を行なう時間である。生活指導のうちの「その他」とは、生活指導にあげられている活動内容以外の、問題行動（例えば自由遊び中のけんかなど）に対する行動上のしつけ、指導といったものである。健康管理のうちの「午睡」とは、1・2・3月までの間では、活動時間

としてはほとんどあげられていないが、前号の11月まででは多くの活動時間を要したように、保育者自身の午睡ではなく、園児が午睡をするための準備、指導、後片付け、などである。保育者そのものの午睡の場合は、当然、休けいの中に含まれる。また、保健管理の中の「その他」とは、顔、手足などを洗う、けがの治療、被服などの繕い、などを含む。個人的・私的活動の家事のうちの「その他」は、余暇として個人が全く自由にできる時間と混同されやすいが、例えば、家庭の買物、使い、朝夕の神事、仏事などを含むものである。余暇とは区別される。保育活動、準保育活動、個人的・私的活動に並んであげられている「その他」というのは、これらの活動を区分する際に、解釈に苦しむような活動内容が記述されている場合であって、「不明」とは、記述されない空白の時間をこれに当てた。

もちろん、以上のような活動内容に対する説明は、この調査の対

象となった保母に対して十分理解させるとともに、筆者が活動内容を分析する際の観点としたのである。

△1・2・3月の活動時間と活動内容▽

1・2・3月と言えば、一般の学校では3学期である。一年のいわば締めくくりの期間に当る。ここに報告するものは1月は22日（月）から28日（日）まで、2月は10日（土）から16日（金）まで、3月は17日（土）から23日（金）までの分である。

このような一週ずつの見本週間の抽出によって3ヶ月間の活動内容に対する活動時間を示したものが、表1である。

前号に報告した10・11・12月の活動内容に対する生活時間の中では、月々金までの個々の活動に対する生活時間はそれほど差はみられなかった。今回の3ヶ月間では、各月ともに他の月とは異った傾向か、それぞれ見いだされる。保育活動の中の直接の保育は、2月に多く、ついで1月、3月となり、2月の保育は前回報告した10・11・12月のいずれよりも多く、1月はそれらの月より同様（2.5時間前後で全活動時間の20%程度）、3月はそれらの月よりも少なくなっている。そのほか、保育活動の中の教育評価は3月に多く、個人的・私的活動の余暇、洗濯被服の家事も3月に多くなっている。

表 1 1・2・3月の月別の活動時間と活動内容

月	1			2			3				
	月～金	土	日	月～金	土	日	月～金	土	日		
活動時間	分(%)	分(%)	分(%)	分(%)	分(%)	分(%)	分(%)	分(%)	分(%)		
活動内容	分(%)	分(%)	分(%)	分(%)	分(%)	分(%)	分(%)	分(%)	分(%)		
保 育 （ 教 職 的 ） 活 動	教材研究	20	14(1)	15(2)	12(1)	24(2)	32(3)	10(1)	2	8(1)	
	個人研究	13(1)	3	9(1)	7(1)	7(1)	23(2)	19(2)	11(1)	8(1)	
	保育	201(20)	104(10)		221(23)	160(16)	5(1)	156(16)	113(12)	61(6)	
	教育評価	5						22(2)	42(4)	22(2)	
	生活指導	排泄	9(1)	2		5(1)	1		2	1	
		園児と登園				1	1		1	1	
		園児送り	29(3)	28(3)		26(3)	28(3)		14(1)	25(3)	
		その他	4	10(1)		2	6(1)		2	1	
	関対父母係	家庭訪問	4	13(1)		2	1		7(1)	3	
		相談	4	2		3	2		2	21(2)	
	事務	74(7)	83(9)	48(5)	88(9)	63(6)	45(5)	81(8)	92(10)	42(4)	
	会計	4	1		3	1	1	5(1)	6(1)	35(4)	
	会議	11(1)	1		8(1)	1		11(1)	4	4	
	研修	8(1)	153(16)	17(2)	16(2)	141(14)	6(1)	15(2)	5(1)	9(1)	
	社会教育施設設備	2	1								
	環境整備	65(7)	59(6)	5	62(7)	63(6)		49(5)	51(5)	29(3)	
	給食	92(9)	54(6)		96(10)	66(7)		55(6)	48(5)	6(1)	
	保健管理	朝の注射検査	20(2)			13(1)	2		13(1)	37(4)	
		洗濯	5(1)			6(1)			1	3	
		午睡	4			6(1)					
その他											
準 保 育 教 職 的 活 動	休けい	10(1)	7(1)		14(1)	4		13(1)	6(1)	5(1)	
	登園準備	15(2)	14(1)		13(1)	9(1)		9(1)	12(1)	3	
	送迎準備	29(3)	36(4)		30(3)	27(3)		27(3)	32(3)	7(1)	
	退園準備	13(1)	15(2)		11(1)	4		6(1)	5(1)	5(1)	
	送迎準備	14(4)	40(4)		34(4)	28(3)		32(3)	34(4)	6(1)	
余暇	128(13)	151(16)	316(35)	131(14)	195(20)	378(41)	180(19)	225(23)	272(29)		
個 人 的 ・ 私 的 活 動	家事	洗面掃除	17(2)	16(2)	14(2)	16(2)	16(2)	13(1)	16(2)	13(1)	15(2)
		洗濯被服	9(1)	18(2)	46(5)	12(1)	13(1)	60(6)	17(2)	17(2)	60(6)
	家事	洗濯被服	12(1)	26(3)	46(5)	8(1)	15(2)	117(13)	48(5)	19(2)	118(13)
		子供の世話	10(1)	18(2)	28(3)	9(1)	11(1)	31(3)	20(2)	30(3)	37(4)
	その他	22(2)		160(18)	17(2)	5(1)	72(8)	37(4)	21(2)	50(5)	
	食事	朝食	54(5)	34(4)	42(5)	29(3)	32(3)	41(4)	35(4)	29(3)	43(5)
		昼食		5(1)	22(2)			38(4)	13(1)	2	36(4)
		夕食	47(5)	59(6)	77(9)	50(5)	48(5)	59(6)	52(5)	57(6)	58(6)
	その他	10(1)		50(6)		2	2				
	計	994(98)	967(101)	895(100)	951(100)	976(100)	924(98)	970(100)	968(100)	939(101)	
睡眠	446	473	545	473	464	505	454	445	501		

る。教育評価といってもここではテストや採点などをいうわけではなくて園児の作品、資料などの整理が主なものである。このように

表 2 活動内容と月別および平日・土・日の比較(分)

曜日	活動月	保 育	準保育	個人私的	睡 眠	計	その他	不 明	1日の計
月～金	1	577	108	299	446	1,430	10	--	1,440
	2	577	102	272	473	1,424	--	16	1,440
	3	465	87	418	454	1,424	--	16	1,440
土	1	528	112	327	473	1,440	--	--	1,440
	2	567	72	335	464	1,438	2	--	1,440
	3	466	89	413	445	1,413	--	27	1,440
日	1	94	--	751	545	1,390	50	--	1,440
	2	112	--	809	505	1,426	2	12	1,440
	3	224	26	689	501	1,440	--	--	1,440

3月に直接保育にあたる時間が少なく、余暇や洗濯被服などの活動が多くなっているのは、調査期間としての17日(土)から23日(金)までの間で、21日(水)が春分の日で祭日になっていることによる原因があると考えられる。余暇や洗濯被服などは、この祭日による原因が考えられるが、しかし、他の月と違って教育評価的活動も全活動時間の2%程度あるから、保育そのものは、その程度に減少すると考えた方が一般的であろう。

土曜日についてみると、保育は2月に多く、前号に報告した10・11・12月のいずれよりも多くなっている。また、現職教育などの研究会、研修会は1・2月に多く、教育評価は3月に多い。土曜日を研修に当てられるということは、それだけ余暇も少なくなるとみえて1・2月に余暇は少なくなっている。

日曜日も土曜日と同様に、保育そのものの活動以外の活動が多くなっているが、これは3月に諸行事が集ったことに原因がある。ことに、調査された週間が下旬に当たったので、お別れの会、卒園式、学芸会などといった園の行事が多く計画されたためであると考えられる。もちろん、そのために保育や環境整備、教育評価に類する活動が多くなり、余暇活動は少なくなっている。また、余暇が少ないというのは、掃除、洗濯被服、子どもの世話などの家事が増えていることにも原因がある。このような傾向は、3月と同様に2月につ

表 3 活動内容の平日・土・日の比較（分）

		曜 日	月	火	水	木	金	月～金	土	日
保 育 (教 職 的) 活 動	活動内容									
	教 材 研 究		10	13	28	15	5	14	13	19
	個 人 研 究		13	17	18	7	11	13	7	20
	保 育		211	194	145	203	212	193	126	33
	教 育 評 価		13	10	—	15	6	9	14	8
	生 活 指 導		4	5	7	5	7	6	1	—
	排 泄		—	—	—	3	1	1	1	—
	園 児 と 登 園		24	18	9	29	26	21	27	1
	園 児 送 り		2	3	2	1	—	2	6	—
	そ の 他		1	2	10	2	2	3	6	—
	対 家 庭 訪 問		1	3	4	4	2	3	8	—
	相 談		73	81	43	98	109	81	79	36
	事 務		5	7	3	5	2	4	3	12
	会 計		6	13	5	13	13	10	2	1
	会 議		6	19	11	7	14	11	100	24
	研 修		—	3	—	—	—	1	—	1
	社 会 教 育		1	1	2	—	—	1	—	—
	施 設 設 備		57	60	38	54	84	59	58	11
	環 境 整 備		95	90	58	82	81	81	58	4
	給 食		17	18	12	18	14	16	13	—
保 健 管 理		3	3	2	3	7	4	1	1	
朝 検 洗 午 所 の 他		5	2	3	3	2	3	—	1	
休 け い		13	12	6	11	20	12	6	3	
登 園 準 備		16	13	8	13	13	13	12	1	
退 園 準 備		30	30	22	30	32	29	32	3	
余 暇		11	11	8	11	8	10	8	2	
個 人 的 ・ 私 的 活 動		42	41	23	36	36	36	34	3	
家 事		133	128	266	137	115	156	190	325	
洗 面 ・ 床 上 掃 除		19	17	15	16	15	13	15	18	
洗 濯 ・ 被 服		12	9	18	15	9	13	16	55	
子 供 の 世 話		19	11	50	15	17	22	20	107	
そ の 他		14	9	19	10	12	13	20	31	
朝 食		18	22	37	19	23	37	9	65	
昼 食		32	31	33	31	35	32	32	44	
夕 食		2	—	16	—	4	4	1	34	
そ の 他		56	49	48	51	45	50	55	60	
計		1	1	9	5	—	3	1	15	
睡 眠		965	946	978	967	982	979	975	938	
不 明		453	469	458	461	458	460	461	496	
		22	25	4	12	—	1	4	6	

いても言えることである。

これらの傾向を保育活動、準保育活動、個人的・私的活動、睡眠

表 4 活動内容と全活動時間の比較 実数は分 () 内は%

曜日 活動内容	月	火	水	木	金	月 々 金	土	日
保育(教職 的)活動	547 (57)	562 (39)	400 (41)	567 (59)	598 (61)	536 (55)	523 (54)	172 (18)
準保育(教 職的)活動	112 (12)	107 (11)	67 (7)	101 (10)	109 (11)	100 (10)	92 (9)	12 (1)
個人的・ 私的活動	305 (32)	276 (29)	502 (51)	294 (30)	275 (28)	340 (35)	359 (37)	739 (79)
そ の 他	1	1	9 (1)	5 (1)	—	3	1	15 (2)
計	965 (101)	946 (99)	978 (100)	967 (100)	982 (100)	979 (100)	975 (100)	938 (100)

といった活動ごとにまとめ、全生活時間から眺めようとしたのが、55頁の表2である。以上、説明してきたような、各月の特色が表2から理解できよう。2月、3月は、土、日が多忙で、ことに3月は保育活動では年度末の締めくくりの要素が家庭では季節の変わり目としての要素が現われている。

△週間の活動時間と活動内容▽

1・2・3月の活動を一週間のそれぞれの曜日に直して考えようとしたのが表3である。このうち、水曜日は、3月の21日が春分の日で祭日であったことは前に説明した通りである。このため水曜日は他の月々金より保育活動時間が少なくなり、また月々金の保育活動平均時間も前に報告した10・11・12月のそれより少なくなっている。

各曜日の中で水曜日を除いた月々金では、金、月に保育そのものが多く、事務は金曜日に多い。余暇は金曜日に少ない。その他の活動では、それほど差がないようであるが、1・2・3月では、土曜と日曜は、平日とそれほど変りがなく、日曜日でも保育活動が多く、休日の状態をこわされている。事務、環境整備、給食といったものは、平日でも多いが、土曜は平日並み、日曜でも相当な量されている勘定になる。

表 5 活動内容と全生活時間の比較 実数は分 ()内は%

曜日	月	火	水	木	金	月 + 金	土	日
保育(教職的)活動	547 (38)	562 (39)	400 (28)	567 (39)	598 (42)	536 (37)	523 (36)	172 (12)
準保育(教職的)活動	112 (8)	107 (7)	67 (5)	101 (7)	109 (8)	100 (7)	92 (6)	12 (1)
個人的・私的活動	305 (21)	276 (19)	502 (35)	294 (20)	275 (19)	340 (24)	359 (25)	739 (51)
その他	1	1	9	5	—	3	1	15
睡眠	453 (31)	469 (33)	458 (32)	461 (32)	458 (32)	460 (32)	461 (32)	496 (34)
不眠	22 (2)	25 (2)	4	12 (1)	—	1	4	6
計	1440 (100)	1440 (100)	1440 (100)	1440 (99)	1440 (101)	1440 (100)	1440 (99)	1440 (99)

これらの傾向を解りやすくするために保育活動、準保育活動、個人的・私的活動、睡眠で区別し、全活動時間とそれぞれの活動との

比を求めたのが前頁の表4である。ここでも水曜を除き各曜日と比較すると保育活動は月曜の9時間から金曜の10時間近くで、これは全活動時間から見ると57%から61%になり、これに準保育活動を加えると月曜の約11時間から金曜の11時間半強となって67%から72%になる。土曜でも保育活動だけで9時間近く、日曜でも3時間近くになる。個人的・私的活動は平日で約5時間、土曜で6時間、日曜では土曜の約2倍の12時間である。これらの傾向は、前に報告した10・11・12月の傾向とほぼ同様である。

これらの活動時間を、一日の全生活時間においてそれぞれを比べてらどうか。表5は、その比較である。保育活動については、月+金では全生活時間のうちのおよそ40%前後であり、準保育活動時間をこれに加えると、保育に関係をもつ活動は、全生活時間の46%から50%程度となる。個人的・私的活動は、全生活時間の19%と21%を占めているに過ぎない。このうち、余暇活動は、半分の10%(平日2時間、土曜3時間)程度であるから、残りは家事労働ということになる。日曜日でも余暇は25%(5時間)程度である。睡眠は週日で7時間、日曜で8時間。

保育者の生活時間は、労働14時間(公的11時間、私的3時間)、余暇3時間、睡眠7時間といったところで、スリー・エイト・マックムにもほど近いことになる。(愛知学芸大学)

日本幼児保育史の研究

日本保育学会共同研究小委員会

三十九、簡易幼稚園の設置

——東京女子高等師範学校附属幼稚園分室開設の事情——

明治初期の東京女子師範附属幼稚園は、富裕な階級の家庭の子女がその大部分を占めていた。このような初期の幼稚園の実情に対しては、世間の批判もあつたらしい。「富豪の子にあらざれば、これに入る能はざる」ものではなくて、どんな家庭の幼児も簡便にはいることのできるような簡易幼稚園を設置すべきであるということ、明治十五年、文部卿によって示諭された。また、同じ趣旨のことが明治十五年文部年報にもあらわれている。その詳細については、本誌61巻3号、65頁に詳しく、原文も掲載されているので参照されたい。ここにいう簡易幼稚園とは、保育所の濫傷とみてもよいものであらう。

しかしながら、このような簡易幼稚園はすぐには実現しなかつた。東京女子高等師範学校に附属幼稚園分室として簡易幼稚園が設

置されたのは明治二十五年であるから、文部卿の示諭から十年後のことである。上の示諭がその後の幼稚園の普及に役立っていることは察せられるが、簡易幼稚園として設置されたのは、ここに紹介する分室以外にないようである。

附属幼稚園分室開設当時の事情については、創設当時の保母、下田たづ子氏が詳細な手記を残しており貴重な資料である。また、当時の東京女子高等師範学校長、細川潤次郎が、茶橋録話として、講演を集めたものがあり、その中に分室の記事がある。(いずれもお茶の水女子大学附属図書館所蔵) 下田たづの手記には、分室開設に關して次のように記してある。

東京女子高等師範学校附属幼稚園分室ニ關スル事

母校創立五十年記念目の前に当りまして其の附属幼稚園分室ノ設立當時の事を追懐して記してみたいと存じます 分室ハ教育上重大な注意のもとに設置されたもので御座いましたから一

二年とそれぞれ報告書を作って、校長に呈しておきましたが、母校が震災にあわれた時多分焼失したものと存じますので、其の当時の担任者として記しておくことも無用の事でないと思ひます。かように思ひまして筆を取る時に當つて其の報告書の下書を見出したということは最も幸の事で御座いました。下田たづ

自明治廿五年九月女子高等師範学校分室報告の概要
至々廿六年十二月

第一 創設に関する事

(一) 設立の端緒

現時幼稚園教育一般の状勢より夙に我か学校に於て簡易なる幼稚園を設置すること必要なりとの議あり。仍て明治廿五年七月六日左項の趣旨を以て附属幼稚園分室仮規則を制定して、当分幼稚園内に在る供侍所の一棟に修繕を加え以て之に充て、幼児凡そ拾名を募集し、九月中流開始の計画を以て之を設置を伺出、七月十四日、文部大臣の認可ありたり。

(下田たづ子氏手記
一枚目始し三枚目)

すなわち、分室は明治廿五年七月六日に仮規則を制定し、九月二十四日に開設の運びとなつた。

ハ 分室開設の理由

女高師附属幼稚園に分室か開設されるにいたつた理由として、當時として次の諸点があげられている。

一、従来の幼稚園は富裕な家庭の子女が多く、保育料も高額であつたので、労働者階級の親は子どもを幼稚園に入園させることができなかった。そこで費用の低額な簡略な幼稚園をつくる必要があるであつた。このことは当時の女高師の細川校長の講演にもあらわれている。

幼稚園分室幼児ノ父兄ニ告ク 同二十五年九月二十四日

此日召集スル者ハ率テ家道ノ優ナラサル商工ノ家族ナリ之ニ對シテ告諭スルカメテ卑近ノ言語ヲ用ユルニ非サレハ恐クハ了解スルコトヲ得ス蓋校長ハ其意ヲ以テ演述セラレタルナル可シ

幼稚園分室ヲ設クルノ大意ハ固リ本校附属幼稚園ヲ設クルノ大意ト異ナルコトナシ幼稚園ハ三才以上六才以下ノ幼児ヲ集メテ遊戯等ヲナシムル所ナリ此ノ遊戯等ニ付テハ保姆ト曰ヘル婦人ノ世話掛之ニ附添ヒテ本校生徒モ亦之ヲ助ケテ幼児保育ノ実地練習ヲナス夫等ノ方法モ亦尋常幼稚園ニ異ナルコトナシ而シテ今特ニ此ノ簡易ノ幼稚園ヲ設ケテ之カ分室トナセル所以ノ者ハ少ク尋常ノ幼稚園ト同シカラサル所アリ尋常幼稚園ニハ自然是迄ノ行懸リニテ華士族役人富商ナトノ幼児ノ入り来ルコトニナリテ而モ遠方ヨリ来ル者少カラサルヲ以テ往來ニハ人力車ヲ用ヒ否ラサレハ男女ノ附添アリ保育料モ随分少額ナラヌコト故日々労働シテ生活スル人ノ其子ヲ入園セシム可キ所ニ非サル可シ此分室ニ於テハ諸事簡略ヲ主トシカメテ費用ノ多カラヌ様ニ注意シテ從テ保育料ヲモ出サシメサルコトナレハ如何ナル身分ノ人ト雖モ幼児ヲシテ入園セシムルコトヲ得可キ事ナリト思

(細川校長(一)茶橋録話 女子高等師範学校 印刷所 忠愛社
明治二十六年五月十六日 五十一頁〜五十二頁)

幼児を分室で保育することにより、母親の育児の負担を軽減し、夫婦共稼ぎを可能とした。これは現在の保育所の機能である

此度募集セル幼児ハ遠方ハナキ筈ナレハ両親ノ途中丈ケ附添
フコトハ隣ヘ用足シニ往ク位ノコトナル可シ而シテ之ニ付キ利
益トナル可キコトハ子ヲ育ツルコトヲ引受ケタル母親ハ其ノ子
ノ入園中ハ隙ノ身体トナルコトナレハ其隙ニ煮焼洗濯裁縫等ノ
用事ヲスルコト心ノ儘ニナリテ人ニヨリテハ其時間他人ノ家ノ
手伝ヲモ為スコトヲ得可クシテ夫婦共カセキトナルトキハ、卒
両得ノコトニテ家政ノ助トモナラン然シナカラ子育ノ勞ヲ一時
免カレタリトテ其閑ヲ儉テ昼寝ナトスルカ如キコトアラハ此ノ
効ハナカル可シ能ク此ノ時間ヲ利用センコトヲ希望ス幼児ハ親
ノ側ニ在テハ動モスレハ食物ヲ食ル者ナリ之ニ応スルトキハ何
程カ散財セネハナラス者ナルカ入園中ハ此等ノ事ナキヲ以テ幼
児の養生ニ宜キノミナラス又其費用ヲモ減スルコトヲ得可シ

(細川校長 茶橋録話 五十三頁〜五十四頁)

2、師範生徒の養成に当り、世間一般の水準の子どもを保育する
経験をもたせることが必要であった。すなわち、保育実習の上から
も必要が指摘された。

附属幼稚園幼児父兄懇話会ノ演説 明治廿五年十二月三日
幼稚園ト家庭トハ互ニ氣脈ヲ通シ略ホ同一ノ針路ニ向ヒ同心
協力シテ以テ幼児ヲ保育スルコトハ予テ希望スル所ナリ故ニ時
々父兄諸君ヲ会シテ互ニ意見ヲ交換セント欲ス

本日ハ別段陳述スヘキ程ノ事項ナシト雖モ幼稚園ニ関シタル
事ニ付其一ニヲ挙ケテ御参考ニ供スヘシ先般本校ニ簡易ナル幼
稚園ヲ設ケタルコトアリ之レト共ニ小学校ニ分教室一名單級学
校即チ簡易ナル小学校ヲ開キタレトモ此ハ隣校高等師範学校ニ
於テ其以前ニ設ケアルモノト同様ナリ然ルニ簡易ナル幼稚園ヲ
開設セシハ今回當校ニ開キタルモノヲ以テ嚆矢トス元來當校ハ
師範生徒ヲ養成スルニ由リ從テ又保母タルノ練習ヲナサシメサ
ル可カラス是故ニ從來附属幼稚園アリト雖モ大抵中等社会以上
ノ人ノ児女ノミ入園スルノ有様ナルヲ以テ此ニテ実地練習セル
者ハ他日各地方ニ赴キ幼児ヲ保育スルニ当テハ大ニ懸隔スル所
アリテ扞格ノ患アランコトヲ慮リ今回中等以下ノ人ノ幼児ヲ集
メテ保育スルコト、シ以テ実地練習ノ完全ヲ図レルモノナリ是
亦幼稚園ノ一部分ナルヲ以テ後刻一覽アランコトヲ望ム

(細川校長(二)茶橋録話 明治二十六年六月十六日 十三頁)

3、広く各地に普及させることのできるような幼稚園の形態を研
究することが必要であつた
以上の諸点は下田たづの手記にもよくなされているので、重複す
るけれども、次に引用しておく。

(二) 設立の趣旨

當時附屬幼稚園分室ハ東京市住民の生計上寧下級に近きもの
の児女を保育する場所にして之か経理上に至りてハ大に費用を
節して保育の効果を収めんことを講じ後來各地方に広く設置さ
るべき幼稚園の模範たらんことの希望を有するものなり

我が全国各地幼稚園教育一般の状勢を察するに未だ幼稚にして
不振の塊に在るを免れず偶々幼稚園の設備あるも其の他彼此の
事情異同あるに拘らず其の組織上又保育上幼稚園たるの眞備を
究めずして單に皮相の事を務め甚しきハ外形諸般の整備歐米諸
國の名都に於ける幼稚園に準するにあらされハ未だ以て幼稚園
と稱するに足らずとするものあり 従て其の経費の金額も徒に
多きを加ふるのみにして人生の教育上最大緊要なりと稱する幼
稚教育の普及上進を望むこと極めて困難なるの有様なり 当附
屬幼稚園ハ中等市民の兒女相集る所にして諸般の設計稍完備に
近く従て経理上相應の費用を要するハ当然の事態なり 而して
東京市民と各地方一般の人民とは生計の度大に異にして地方人
民の多数は概ね都下住民の下級に近きものと其の度を等しくす
るものの如し 果して然らハ各地方一般の幼稚園と当附屬幼稚
園とハ其の精神ハ敢て異なる可からざるも設備経費等外形の事に
至りてハ亦大に其の趣を同しくすハからざるは寔に明白の事理
なりとす 左れハ当校ニ於て此の分室を設けて広く各地に適應
し得べき幼稚園教育法を研究するハ学校の性質上当然の事業な
りといふ可し

又本校生徒教育上より論するも猶此の分室設置の必要を見る

なり 当附屬幼稚園幼兒の組織ハ本校生徒保育法を實地に練習
せしむるに足らず 従て有限の日子を以て習熟せしむるに困難
なり 之に加ふるに本校生徒ハ卒業の後各地方に至り當園と外
形上其の趣を異にす可き幼稚園の保姆となり若しくハ保姆たる
可き者を養成するの任に當る可き者なれハ成る可く各地方に於
ける幼稚園近似のものに就て修練せしむ可きハ實に肝要の事な
りとす (下田たろ子氏手記)

△實際の募集狀況▽

實際に幼兒を区役所を通して募集したところ、期日までに一人も
応募者がなかつた。これは當時の幼稚園に關する一般世間の認識を
示すものであろう。そこでさらに学校附近の幼兒を直接募集したと
ころ、約三十名の応募者が出た。

その家庭の職業は次の通りであつた。

(四) 家長の職業 (廿五年十一月末現在)

煙草商	一	着物商兼時計職
硯商	一	鉄物商
料理仕出し業	一	芋屋兼屋根職
大工職	一	屋根職
洋服裁縫職	一	眞鍮延し職
煙草切り職	一	鍛冶職
提灯張職	一	商店・通勤
砲兵工儼職工	一	下宿營業

人力車賃	一	人力車夫	五
木屑売	一	消防夫	一
遊芸職	一	古着商	一
帽子製造職	一	鉋台製造職	一
酒小売商	一	乞職業	一

(下田たづ子氏手記 十四枚目)

△保育の実際▽

保育の内容については分室仮規則は次のように定めている。

(2)分室仮規則

- 第一条 当分室保育の課ハ説話修身等 実事行儀言語動作等
手細工 重積方 拵置方 連結方 画き方 粘土細工 紙細工 麦細工等 唱歌 遊嬉とす
- 第二条 保育時数は日の長短により毎週参拾参時以上四拾参時以下とす 但し家庭の都合により毎日保育時間中早
 帰遅参ハ随意とす
- 第三条 幼児の定員ハ大約五十名とし一組に編制す
- 第四条 保育料ハ之を徴収せす
- 第五条 入園の許可を得たるものハ父母後見人より左式の入園証書を差出すへし (下田たづ子氏手記)

まず、保育時間の実際は、平日は午前八時より午後二時までの六時間、土曜は正午までであつて、附属幼稚園よりも長時間になつて
 いる。

保育内容は、明治十四年女高師附属幼稚園の保育科目と比べると、行儀が強調されていることが顯著である。すなわち、身だしなみをわきまえない貧民の子弟であるので、徳育がとくに重視されていた。

戸外遊嬉は実際には多くの時間を占め、全体の約七〇パーセントを占めていた。ふだん戸外で遊びなれている子どもなので、乱暴であるけれども活潑に遊んだことが記されている。下田たづの手記には次のように記してある。

各児とも独り市街に出でて遊ぶことに慣れ居れば、始めより能く遊びの種類を考へ出し次ぎ次ぎと移りて尽くることなく倦むことなし、幼児の為せし遊嬉には少しく規律あると然らざる
 とあり 其の種類を挙げれば左の如し

かごめ 蓮華 輪かへり おでんや 雛様姉様 蠟燭心巻き
 角力 砂かき 鬼遊び 独楽廻し 碓つき 等

明治廿七年九月には分室は別の仮建物に移り、四十二名の幼児を収容した。明治二十八年四月には五十名の定員に達した。

分室は後に二部と改称されるようになり、その性格も次第に変化して保育所的性格を失つていったようであるが、その当初においては、明らかに簡易幼稚園の趣旨に沿つたものであり、保育所的性格をもつたものであった。

その後、性格が変化してゆく事情については、未だ明らかにすることができないでいる。

(津守)

一九六三年の新年号を迎える。

来る年ごとに、新しい子どもがこの世に生まれ、育ち、発達して、幼児になり、児童になり、そしておとなになってゆく。人間の生の営みとはいいながら、くりかえされるこの事実にあらためて驚くのである。さまざまの喜びと悲しみと、成功感と失敗感と、このような経験に乳児の時からさらされて人間は発達してゆく。大きな目で見れば、個人の感情など物の数でもないように思える。しかし、人がこの世にあるかぎり、人間的な生活からはなれられないので、お互い同志に理解してゆくことはきわめてたいせつなのである。それでない相手の人に思いがけない不幸を招くこともあらうだろう。幼児に対しても、私どもはお互いに隣人として理解して接してゆかなければならない。発達の途上にある相手であるから、おとなの規準ではすぐに理解しにくいこともあるし、忍耐強く待たなければならぬこともある。しかし私どもがこのような理解に立って接するかどうかは、幼児にとつては、大きな関心事なのである。

幼児は児童になり、青年になり、そしておとなになってゆく。それぞれの段階で、より幼いものに対する理解が育つてゆく。中学、高校の生徒も、それなりに乳幼児や年少者に対する理解を深めてゆくときに、

隣人関係により豊かなものになってゆくだろう。青少年が将来に対する夢を追って勉学に励むのはよいことである。けれども、自分のことばかりに一生けんめいにならないで、隣人のことを顧る態度が必要である。これが保育教育である。幼児に対する理解はたんに保育を専門とする人へのみ必要なのではない。母親にももちろん、父親にも、そして広く一般人に必要なのである。まだ精神発達の途上にある中・高生に対する保育教育―人間理解のための教育を私どもは強調したい。そうすれば日本の幼児はもっと幸福になり、日本の社会はもっと明るいものになってゆくだろう。保育教育は実は、中・高生になってはじめて始まるものではない。幼児期にすでに端を発している。幼児が幼児同志で理解すること、そしてまた、より小さい弟妹の赤ん坊や、小さい頃の子どもを理解することは、幼児期からはじまるものである。

幼児保育についての理解をひろく一般に進めることは幼児保育にたずさわるものとの共通に努力せねばならぬところであると思ふ。

一九六三年は、幼児保育への関心と理解が一そうひろまることを願うものである。

(T)

幼児の教育 第六十二巻 第一号

一月号 ◎ 定価六〇円

昭和三十七年十二月二十五日 印刷

昭和三十八年一月一日 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

◎本誌ご購入についてのご注文は発売所フレイベル館にお願いいたします。

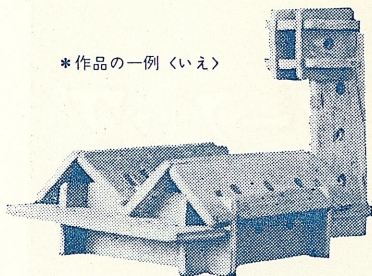
■だれにもできて たのしめる

キンダー くみいた あそび

いろいろな板の切りこみ
を かみ合わせていくだ
けの やさしい遊び……

幼児の自由な創造力や造形力
を養います。実用新案出願中
集団用(大型・18,000円)と
個人用(小型・1,800円)が
あります。

*作品の一例(いえ)



発売 フレーベル館

軽くて丈夫で美しい

キンダーパスボール

6色セット……1組2,800円
(空気入れポンプ付)



- 特 色
- 非常に丈夫です。
 - 美しい色彩です。
 - 空気入れが簡単です。
 - 軽くて、良くはずみます。
 - やわらかくて、よい感触です。

(個別売)

ボール1個420円 ポンプ1台300円

発売 フレーベル館

キンダブック

2月号予告

さるのなかま

別冊

キンダブック

物語絵本

(季刊)

冬の号

そんごくう

作・邱 永 漢
影絵・藤 城 清 治



別丁ペアレンツコーナーつき

B5判 20頁 50円



人間に一番近い動物として親しまれているおさるさん、赤ちゃんをだっこしたり、おんぶしたり。母ざる、ボスざるがいること、むれをつくることなど、人間社会と似ています。さるの図鑑もおもしろいページです。

A4判 16頁 付録つき
50円

東京都千代田区神田小川町 3-1

フレベレ館