

家庭・保育所・幼稚園

# 幼児の教育

第六十一卷

第十号

幼児を 交通事故から 守りましょう



10

日本幼稚園協会

# 紙芝居です

●'62年度幼児テキスト紙芝居全集第7回配本中

みっちーの ぎゅうにゅうやさん

¥ 350 画・加東てい象

とりさん がんばれ

¥ 350 画・安井 淡

幼児の発達に即した  
よいこの掛け図 下巻

監修・平井信義

¥ 2300 A全版 上質紙16枚

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

## トツパンのえほん

ベビーブック 〔全11巻・各60円〕

愛児絵本 〔全102巻・各60円〕

こども絵本 〔全45巻・各100円〕

人形絵本 〔全30巻・各100円〕

マジック絵本 〔全3巻・各110円〕

百科絵本 〔全12巻・各100円〕

こども百科 〔全12巻・各130円〕

絵物語 〔全31巻・各150円〕

## 童謡絵本



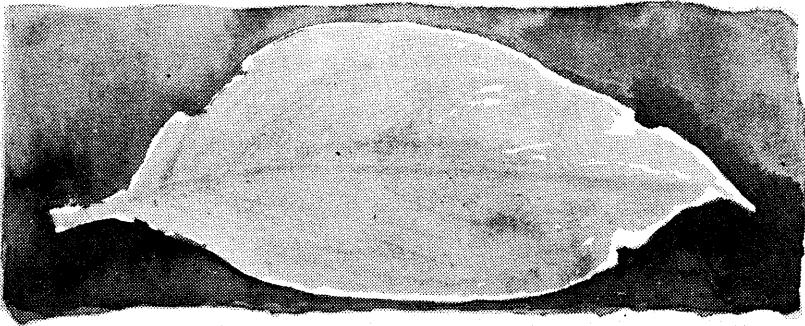
おうちを そろえて  
うたいましょう  
きれいな えを見て  
うたいましょう  
みんな みんな  
すきなうた  
みんな みんな  
しつてるよ

フレーベル館 —発行—

# 幼児の教育 目 次

—第六十一卷 十月号—

表 紙 林 義 雄

- 
- 幼児保育の進む道……………山下俊郎(2)
- ☆ グループ・ダイナミックスの生かし方……………関辻正三(10)
- 幼稚園の先生のために……………佃範夫(18)
- ☆ 集団とは何か……………佃範夫(18)
- ☆ 集団主義保育の主張……………畠谷光代(14)
- ☆ 絵画製作における集団指導……………岡本卓夫(22)
- ☆ 幼児の運動と集団指導……………岡本卓夫(22)
- ☆ 幼稚園を育てるある保育園の生活……………津守真(31)
- 幼稚園は何をするところか……………(26)
- 倉橋賞を受けて……………(34)
- 幼児前期の対象活動の意義
- とくに事物認識と技能習得について①……………平岡節(35)
- 幼児の性差の発生とその実態(その二)……………仁科弥生(47)
- 「紹介」フェアリティール・ゲームス(童話ゲーム)……………琴かずえ(52)
- つたのみ日記(8)……………坂元彦太郎(55)
- 日本幼児保育史の研究……………日本保育学会共同研究小委員会(56)

# 幼児保育の進む道

山下俊郎

現在、わが国の幼児は、二様の制度による保育施設によつて保育されている。いうまでもなく、学校教育法による幼稚園と児童福祉法による保育所の両種の施設である。もちろん、両者は制度の上では、年令的にいって違ひがある。幼稚園は三才から就学の始期にいたるまでの幼児のための保育施設であり、保育所は乳児から学童にいたるまでの年令の中を持つた子ども達のための保育施設である。しかし、現実の状態では、三才から就学にいたるまでの幼児を大部分の施設が保育しており、しかも五才児が最もよく、四才児がこれに次

ぎ、三才児がさらに少ないというのが、幼稚園でも保育所でも一般的に認められる状態である。したがつて、両種の施設が事実上は、全く同じ年令層の幼児を対象としているということが現実である。

現在、幼児保育の制度的な問題が、大きな問題として取りあげられるようになってきているのは、このような保育施設の現実の姿にその出発点をおいているのである。保育といふ営みが、幼児の生活の面倒を見るところから出発し、しかもこの幼児たちが生活するところ、つねに成長があると

するならば、その成長を見守って、よりよい成長をとげさせるようにするというところに保育の究極のねらいが置かなければならないことはいうまでもない。このことは、保育の営みは教育の営みなのであるから、幼稚園でも保育所でも、すべて教育という立場からすべての問題が考えられなければならぬことを示すものである。このような考え方には立つべき幼稚園の保育も保育所の保育も、ひとしく日本の児童の保育という教育的立場に立つて考えられなければならないのである。そして、教育として考える、教育の立場に立つて考へるという考え方をこのように一本に貫いてゆくと、幼稚園と保育所という二元の制度が問題になつてくる。

わたくし達がこの二元性を問題にするようになつたのは、すでにかなり古いところにその起りがある。第二次世界大戦の敗戦の結果として、ながらく問題とされていながら制度的には発足していなかつた保育所が児童福祉法の制定によって制度的基礎を持つようになつたのであるが、これはいわばこの二元性問題に目をつむつてしまつていたから、（というよりもそうさせられたからといった方がよろしいかも知れない）できたのである。大正十五年の幼稚園令制定の頃から、これに対立して託児所令（のちには保育所令）と呼ぶべき法令を制定すべきであるという声が一方には高かつた。そしてその主張も一方では長い間続けられてきた。しかし、これが実現にいたらなかつたのは、やはり一面にこの二元化に対する抵抗があつたからであろうと考えられる。しかも、この面に目をつむついたから、児童福祉法による保育所ができたわけである。

このようにみてくると、幼稚園と保育所の二元性の検討の問題は、学校教育法および児童福祉法の制定の当時に、本来は解決されるべきであつたものが、そのままにふれられず目をつむつて通つてきた問題であり、いつかは検討さるべき問題が、放置されていたものであるといつてよい。保育関係者の間では、この問題は、ながい間の大きな問題であつたことは、誰でも幼児保育に關係を持つほどの人ならば、知つているところである。ところが、現在この問題がようやく保育関係者以外の広い舞台で取りあげられるようになつてきた。

昨年の秋、参議院の文教、厚生委員会で幼稚園と保育所と

の問題が論議されるようになり、その発端は社会党から口火が切られた由であるが、自民党も、また民社党も一齊に保育政策の問題をとりあげるようになった。

自民党的保育対策は、保育所の問題に重点がおかれているようである。保育に欠ける児童はいつどこでも保育所に入れるようにする。また保育者が安定して保育できるような条件を作る。公立と私立の保育所の間の格差をなくする。私立保育所を大いに助長するといったようなことがうたわれており

そのため党内に保育制度調査会を作ることを宣言してお

り、実際に、日教組や日私幼の代表者や保育所の代表者に集まつてもらつて調査会が発足しているようである。そして、

自民党は厚生省に保育の検討のための特別調査会を設けることを希望しているが、このことはすでに実現し、発足している。

社会党的保育対策は、とくに措置児童対策というような狭い立場でなく、子どもの全体の生活を高めるといふわば教育的立場を強調しており、保育の責任は国が負うべきであると主張する。そして、保育所の充実、保育者の地位の向上

を主張して、とくに幼稚園と保育所とを一本化することを主張している。

いまここには、自民、社会両党的主張のごく大まかな輪郭をかかげてみただけであるが、参議員議員の選挙を七月に控えていたためのジエスチャーでなければ幸である。いま選挙が終つてしまつたのであるが、この後、各政党がどのような動きをしてくるか、わたくし達は大いなる期待をよせているものである。

×                    ×                    ×

幼稚園と保育所の関連の問題は、解決さるべきしてなかなか解決されない問題である。しかし、必ず解決されなければならない問題である。すでにさきに述べたように、当然早く解決されているべきはずの問題を、未解決のまま今日にもち来たらしたという感じが深い。しかも、今日までもち来たらしたところに解決を困難にしてしまつたようないろいろの事情が伏在していることも感じられるのである。

この問題を徹底的に解決するためには、これにからまつて

いるいろいろの問題を解きほぐして、整然とした形にまとめなければならぬ。また、時間をかけて、順々に一つずつ漸進的に解決していくなければならない問題もある。

幼稚園と保育所とを一元化するという場合、これを形の上で最もすつきりした形で解決する道は、幼児教育を義務教育にするということであろう。しかし、現学制でいう就学前一年間を義務教育にするか、二年間をするか、あるいは三年間をするか、これはそうにわかれには結論は出てこない。この問題は単に幼児教育のみでなく、小学校の教育制度の改変までも含むからである。また、かりに就学前一年なり二年なりを義務教育にするとしても、現在幼稚園の三分の二を占めているのが私立幼稚園である。保育所でも半数は私立である。これらをどのようにするかは行政的技術にまつのであるが、なかなかむずかしい問題である。また、いわゆる保育に欠けている幼児を、幼稚園の保育時間以後にどのように扱うか、これも考えなければならない問題である。また、幼稚園教諭養成の問題、保母養成の問題、これもどちらもある面で

はかなりいい加減に扱われてきている面もある。

まだそのほか、いろいろの問題がたくさん関連している。

現在、幼稚園に関しては幼稚園教育要領の改訂の作業が文部省に設けられた委員会の手で進行中である。また、問題の種となつた幼稚園設置基準は、ついにその猶予期間を五年間にばした。保育所に関しては、さきに述べたように、厚生省で保育制度特別部会を中心児童福祉審議会に設けて、すでに審議を重ねており、保母試験 保母養成課程についても検討を重ねているところである。願わくば、この際、すべての面においてわが国の幼児保育の姿が、すつきりとした形で、より大きい幸せを幼児の上にもたらすよう改善されることを望みたい。そして、そのためには、保育者諸姉も熱心にその実際から生み出した見識と力を以て、広く呼びかけ、また勵らいていただきたいと願うものである。

(一九六二・七・三)

×                    ×  
                  ×                    ×  
                  ×                    ×

# グループ・ダイナミックスの生かし方

——幼稚園の先生のために——



関 計 夫

## 一、親しさと厳しさ

グループ・ダイナミックスと言えば、グループの成員が仲よくまじわり、たがいに相手に対して寛大な気持でつきあってゆく事を説く理論だと考える人が多い。

たしかに、これはグループが一つの小さい社会として成立してゆく上には、欠くことのできない条件である。グループの人々がケンカばかりしたり、たがいに嫉妬心をいだくよう場合には、グループはまとまつた活動ができない。また、グループの中にいけすかない人物がいて、その人がいるために他の者がひつ込み思案になつたり、劣等感をいだく場合には、その集団の魅力はきわめて少なくなる。グループ・ダイナミックスはどんな人のびと生きてゆくことができるため、グループ内の人々に対して、おたがいに許容的雰囲気になるように、リーダーが指導することをすすめている。

とにかく幼児は自己中心で、相手の立場に立つてものごとを判断することができないから、他人の欠点や失敗に対して、遠慮含蓄なく非難し、ケンカに移行することが多いから、たがいに相手に対して寛大な気持になるように指導することは、どんなに強調しても、強調しそうことはない。

だがしかし、集団はなごやかであるだけでは充分ではない。幼稚園も一つの教育機関として、子どものしつけを行なわねばならない。それには或る程度まで、きびしさが必要になつてくる。他の子ども們の邪魔をする子ども、先生の言いつけをいつこうにきこうとしない子ども、ブランコを一人で占領して、いつまでも友だちに渡さうとしない子ども、そういう子どもに対して凜とした態度で臨むことも必要になつてくる。

集団が親しさと共に厳しさを必要とするとは、産業におけるグループの研究から、さいきん明らかにされた事柄である。親しさは

必要であるが、親しさだけでは妥協にすぎて、産業の生産性が上らないのである。親しさを集団の維持機能 (maintenance function) と/or と言ふなら、きびしさは生産の機能 (productive function) であり、集団にはこの二方面が同時に必要と考えられるのである。

この二つの機能、M の機能と P の機能は、家庭における母 (mama) の機能と、父 (papa) の機能に相当する。指導者としての父と母はこの二つの機能をはたさねばならない。そのように職場における第一線監督者と第二線監督者はこの二つの機能をはたさなければならぬ。わたしたちの研究によると、直接に生産に従事する者と監督する第一線監督者は生産の機能を多くはなし、第一線監督者を指揮する第二線監督者は維持機能を多くはたすほうが、生産はあるようである。

幼稚園でいうと、第一線監督者は子どもに直接に接觸する保母であり、第二線監督者は園長にあたる。そこでグループ・ダイナミックスの理論をここに応用して言ふならば、保母は比較的きびしく、園長は比較的やさしく子どもを取り扱うのがよいということになるがどんなものだろうか。

## 二、お約束

ちかごろのグループ・ダイナミックスの花形は態度変容の研究である。これは説得の研究ともいわれる。教育とは相手になんらかの必要であるが、親しさだけでは妥協にすぎて、産業の生産性が上らないのである。親しさを集団の維持機能 (maintenance function) と/or と言ふなら、きびしさは生産の機能 (productive function) であり、集団にはこの二方面が同時に必要と考えられるのである。

この二つの機能、M の機能と P の機能は、家庭における母 (mama) の機能と、父 (papa) の機能に相当する。指導者としての父と母はこの二つの機能をはたさねばならない。そのように職場における第一線監督者と第二線監督者はこの二つの機能をはたさなければならぬ。わたしたちの研究によると、直接に生産に従事する者と監督する第一線監督者は生産の機能を多くはなし、第一線監督者を指揮する第二線監督者は維持機能を多くはたすほうが、生産はあるようである。

幼稚園でいうと、第一線監督者は子どもに直接に接觸する保母であり、第二線監督者は園長にあたる。そこでグループ・ダイナミックスの理論をここに応用して言ふならば、保母は比較的きびしく、園長は比較的やさしく子どもを取り扱うのがよいということになるがどんなものだろうか。

小学以上になれば、書取練習を宿題でやってくることや、教室で部屋を出る際に椅子を机にきちんとよせるしつけについて、教師の一方的訓話よりも、子どもの集団討議と集団決定にうつたえたほうが効果があることが、わが国の実験によって知られている。

さらに、集団決定したあとで、自分はこうすると、一人ひとりが自分の決意をみんなの前に披露したほうが、集団決定だけの場合よりも効果があるようである。

この点は幼稚園でも応用することができる。幼稚園では集団討議や集団決定をすることはむずかしい。がしかし、先生に対し、またみんなの前で、ぼくはこうします、とお約束をすることはできる。

先生が説話を行なつただけでなく、一人ひとりの子どもに、自分はどうやって実行するかを考えさせて、お約束をさせれば、その効果はあるに違いない。

これまでの研究では、夜尿症の治療について、このことが確かめられている。毎日夜尿があつたか否かについて○・×の成績表をこしらえ、夜やすむ前に「きょうはお洩しませんねえ」とお母さまとお約束をすると、夜尿しない効果が大きくなるのである。

偏食を矯正する場合にも、訓話だけではなく、お約束をすれば、その効果はあるに違いないと思うが、寡聞にしてまだそうした比較研究をきかない。

お約束をすると、どうして効果が多いのかという理由は、いくつか挙げられている。一つは、自我関与 (ego involvement) ということとばで呼ばれていることである。自分がするんだという自発性や自主性が加わるからである。もう一つは、先生や友だちの前でのお約束であるから、社会的圧力 (social pressure) がかかるという事である。俗なことばでいえば、先生や友だちに対し、義理ができるからである。さいごに、友だちもお約束をするような場合には、自分はみんなの一員であるという仲間意識があり、それがみんなと同じようにしたい、という努力をうむのである。

幼稚園では、あとかたづけのしつけに苦労する。家庭でも、遊んだあとを片づけさせることはなかなかむずかしいものである。これ

にお約束をさせることによって、その効果をためしてみてはどうであろうか。

### 三、同 調 性

テレビを見せるとき、三才児、四才児、五才児をどう配列したらよいか、が問題になる。三才児は小さいから最前列にならばせ、そのうしろに四才児を、最後列に五才児をおいてみた。

すると、三才児は前でさわぐので、うしろの者が視聴するのに邪魔になる。幼児番組はたいてい四、五才児を対象としているから、三才児がさわぐのは無理もない。そうかといって、四、五才児だけにテレビを見て、三才児を運動場であそばせようとする、一才も人並みで、三才児もテレビを見る切望する。それで見せないわけにもゆかない。そこでこんどは、三才児を最後列にし、四、五才児を前にしてみた。すると、三才児はうしろがあいているので、いっそうさわぐようになった。

けつぎよく、三才児は四才児と五才児の間にはさんで見せるのがいちばんよいことがわかつた。サンドウィッチのように、両側からはさむと、いちばん静かに視聴するのである。まんなかに位置しているとき、集団の一員としての行動がとりやすくなるのである。

お話し会を開くとき、子どもを舞台にむかって静かに視聴させることは、主催者が苦労するものである。そんな時、何人かのおとな

が手を叩くと、それにつられて子ども全体が拍手する。そうすると、しぜんと後が静かになる。時には、舞台にあらわれた司会者が「それでは手を叩いてお迎えしましょう」と言って、拍手をさせることがある。N H K の現場中継放送のときは、合図によって会衆が拍手をする。あの伝である。童話の先生などは、舞台にあらわれながら、みずから手を叩いて拍手をきそくこともある。思いきり手を叩けばあとは静かになるから話がらくになる。

政談演説会などで、サクラが聴衆に何人かまじって拍手をさそう場合がある。演壇にむかって、十字形の位置に散在してサクラが拍手すれば、ほかの人は聴衆がみんな拍手するような気になって、思わず知らず、拍手する。十字形の拍手の構造のなかに、一般聴衆を巻きこむのである。

テレビ視聴の場合は、三才児を四才児と五才児の間に挿入することによって静謐にすることができたし、お話しあいのときは、拍手の構造のなかにひき入れることによって、拍手に同調させることに成功した。いずれも、子どもにメンバーシップの役割を演じさせることによって、みんなと同一歩調をとらせることがねらつたものである。

それのみではない。「しいのみ学園」という本をみると、小児マヒの子どもらが藁縄を電車にして、電車ごっこをする場面がある。チンチン、ゴーと一まわりした電車が、一人じつと立ってそれを見守つていた五才の女の子の前でとまる。運転手が女の子にむかって、

「いつしょに乗らないか」とすすめる。お母さんが「この子は歩けないんですよ」と答える。「大丈夫だよ。ぼくがゆっくり運転するから。」こう言って、女の子をむりに縄の中に入れてしまう。女の子の前にも後にも、ほかの子どもが乗っている。電車はしづかに動き出した。すると、いままで一度も歩いたことのない女の子が歩きだした。「あッ、歩いている。」お母さんは全く驚いてしまった。その中、電車は「急行！」という運転手のかけ声と共に、走り出した。女の子は友だちの間にはさまって、出るにも出られない。思わず知らず走っている。自分でも知らないふしげな力で、自分がかり立てられているのである。歩けないもの、走れないもの、とばかり思っていたのに、集団の規制によって、みんなと同じ行動をとつてしまつたのである。集団治療のみごとな業績がそこにある。これは「しいのみ学園」をひらいた山本三郎氏も、ぜんぜん予想しなかつた出来事である。こうすれば、歩けない子どもも歩けるだろうと予想して電車ごっこをさせたのではなく、まったく自然発生的に子どもが仲間からはずれた一人の子どもを仲間に入れることによって、子どもが集団治療を実践したのである。子どもがむしろ山本氏に集団治療の方法をおしえたのである。

子どもを謙虚に眺めるならば、グループ・ダイナミックスの理論に貢献するような事実はいくらでも転がっているようだ。

# 集団とは何か

辻正三



わたくしたちは、集団とかグループとかいうことばを、日常の用語として気軽に使っている。それらの使い方からひき出される「集団」ということばの意味はなんであろうか。ふつうの辞書に書かれているように、「多くの人びとの集まり」「集まつてむれをなすこと」にはちがいないが、これではあまりに漠然としている。もう少し限定したり、種類を分けて考える必要がありそうである。

## 一、群集としての集団

「多くの人びとが集まつてむれをなす」状態として、もつともわたくしたちの眼につきやすいのは、火事場にかけつけたやじ馬、お寺の境内の盆踊り大会にくり出した老若男女、街頭の選舉演説に足をとめて聞きいる人たち、といつたわゆる「群集」である。

集団心理学、社会心理学の歴史からみても、群集心理の特異性

は、すでにやく前世紀の終りごろに問題とされ、群集のなかの人びとの行動や感情は、孤立して単独の生活を続ける個人とちがつて、一人ひとりの独自性が失なわれてある程度一様化し、暗示にかかりやすく、とくに衝動的、非合理的、無批判的な傾向、知的・道徳的な低劣化を示しやすいことなどが注意された。

上にあげた例からもわかるように、群集とは、「偶然一時的に肩をならべていっしょに行動する人びとの集まりで、たがいに名前も知らず、ほとんど全く組織的なまとまりをもっていないが、しかも漠然とした一体感をもつてゐる状態」である。なお、群集を、積極的に行為する乱集と積極的には行為せず受動的な立場で形成される会集とに分けることもある。このような群集に類する現象は、小規模な形では、幼児にもみられる。ちんどんやのあとをぞろぞろついて歩く子どもたちの行列、お友だち同士のけんかをとりまいてさわぎ立てる幼児たち、街角の紙芝居に見いる十数人の子どものむれなどは、その例であろう。

このように、群集現象は比較的眼につきやすく、一時的に大きな

行動エネルギーを発散し、時には暴動や革命のような社会変動のきっかけになつたりすることもあるが、多くは一過性の影響や効果を、群集のなかの人びとやその周囲に対してもたらすにすぎない。群集のなかの人とひととの接触は、案外に皮相的、末梢的であるともいえる。

## 二、集団的心理学的な意味

これに対して、いつもいっしょに同じ行動をしているわけではなく、外見上はそれほどはつきりした「人びとの集まり」ではないが、おたがいの間の直接間接の結びつき、かかわり合いが、もつと持続する場合がたくさんある。家族の人たち、職場の仲間、気の合う仲よしグループ、学級、近隣地域社会の人びと、同じ会社、官庁に勤務する人たち、同じ国家に所属する国民などなど——結びつき、かかわり合いの規模と程度を異にする大小さまざまの人びとの集まりが存在する。心理学や社会心理学では、このように相互の間になんらかの持続的な結びつき、かかわり合いのある人びとの集まりを、とくに群集と区別して集団とよぶことが多い。

ホモ・サピエンスという動物的種に属するわたくしたちの一人ひとりは、見かけの上では独立した一個の生活体の体裁を具えているが、生まれてから死ぬまで、社会というあみの目の人とひととの直接間接の結びつき、かかわり合いの影響をまぬがれることができない。しかもこのあみの目は、時代とともにますます拡大され、また

複雑になってきており、その個人に及ぼす影響を具体的にとらえることは容易でない。このような社会と個人との関係を、ときほぐして理解する一つの手がかりとして、「集団」という概念が重要なになってくるのである。

A 幼稚園に入園し、一年保育のB組に編入されたC野太郎ちゃんは、A幼稚園という組織的集団の園児であるとともに、その下位集団であるB組の一員となつたわけであるが、その以前から引きつき、お父さん、お母さん、妹の花子ちゃん、太郎ちゃんの五人からなるC野家の家族の一員でもある。またC野家は、D市E町××番地に所在し、付近一帯の地域社会に結びついている。太郎ちゃんのおうちでの遊び相手は、妹の花子ちゃんのはかお隣の次郎ちゃんやお向いの雪ちゃんである。彼らは、よくいっしょにおままごなどをして遊んでいる。太郎君は、幼稚園では三郎君や新吾君と仲よくなつて、自由遊びの時間には、目下のところ三人で砂場遊びにむちゅうである。時にはもつとほかの仲間に入つて、鬼ごっこやかくれんぼをしていることもある。——といったようなわけで、C野太郎という幼児の生活は、四六時中なんらかの集団に所属し、また集団的事態で営まれているのである。これは、幼児に限つたことではない。ほとんどすべての人間は、いくつかの集団に所属し、そのときどきにそれらの一つまたはそれ以上に直接間接に枠づけられて、行動しているのである。

### 三、集団の種類

これらの集団は、いろいろな観点からいくつかの型ないし種類に分類される。集団の中にふくまれる人びとの数の多少からは、大集団と小集団が区別されるが、何人までを小集団とよぶというようない定の基準があるわけではない。小集団は、だいたい、集団をつくっている人びとが、それぞれ相手をよく知っており、直接相互に働きかけ反応しあう機会の多い集団である。この意味からは、「対面集団」とよばれるものもあることが多い。

これに対して、おたがいに働きかけ合うというより、特定の共通な刺激に対して、同じような仕方で一様に反応している集団は「共同行動集団」とよばれる。クラスの全児童の一人ひとりが、教室の中央にすわった先生を写生している場合などが、それにあたる。

また、家族、遊び仲間、近隣などのような、人びとがたえず直接に接触し、緊密な結びつきと協力を示している比較的少数の人びとからなる集団を「一次的集団」とよび、これに対して、国家、官庁、会社、学校のような多数の人びとをふくみ、多少とも制度化され、その接触が間接的、部分的な集団は、一次的集団から派生したものとして、「二次的集団」とよばれることがある。

このほか、交友関係のような人びと相互の好ききらいや親疎の感情関係にもとづいて形成された集団（インフォーマル・グループ）と職場での部課組織のような公的形式的な規制にもとづいた関係にく

よって形成された集団（フォーマル・グループ）との区別も、よく用いられる。職場などでは、しばしば、フォーマルな集団組織とは別に、インフォーマルな結びつきができるがあつており、これが職場のふんきや能率を左右する場合が少なくない。

このように、集団にはいろいろな型ないし種類が区別され、それそれ多少ともちがつた影響や効果を人びとに与えると考えられるがこれらに共通した集団の基本的な特性といふべきものは、集団をつくっている人びとの間の結びつき、かかわり合い——「相互作用」ないし「相互依存性」であり、相互作用や依存性の程度に、間接的、部分的、表面的なものから、直接的、全面的、緊密なものまで、種々の段階があるわけである。

### 四、集団の働き

わたくしたちの生活にとって、とくに重要な意味のあるのは、集団のなかの人びとの間に、密接な相互依存の関係がある集団である。この点、児童の成長や生活にとっては、当然まず家族集団のあり方が問題になる。

家族集団にも、他の集団と同様、その凝集力に相違がありうる。凝集力とは、集団内の人びとがその集団に魅力を感じ、また積極的にその集団にとどまろうとする力の総体である。心身ともに未成熟な児童自身としては、自発的にどうすることもできない以上、父母をはじめとするその他の家族成員の態度、行動が重要になつてくる

る。凝集力の弱い家族は、集団としての機能を失ない、けつきよくは崩壊してしまう危険がある。

また、家族のように長期間持続する集団には、自然に個人における個性にも似た特定の集団としての「ふんいき」がかもし出され、また考え方や振舞いの方の標準的な型あるいは規範ができ、集団の人びとの行動をそれに同調させる力が働く。かつて家風とか家憲とかいわれたものに通じるものである。形成期にある幼児は、当然知らず知らずのうちに、その影響をつよくうけるはずである。

集団としての家族のふんいきや行動の規範が、社会一般の基準から逸脱した好ましくないものであれば、極端な場合には社会的不適応児や問題児をつくり出すおそれがあるわけである。集団が、集団内の人びとの共通の目標にむかって、一つのまとまりをもつて活動するとき、個々の個人のばらばらな行動ではなしえないことを実現する。人間が、社会生活を営み、チームワーク、協同作業をやつたり会議や討議をしたりするのも、まさにそのためである。家族も、社会生活の基本的構成単位として、いくつもの重要な集団、目標を実現する機能をはたしてきた。近代社会の家族は、多くの機能を他の集団や制度に移譲したが、今なお、子ども——とくに乳幼児の成熟の助長と社会化の訓練、および社会人としての成人の人格の安定化という主要な機能を保持しているのである。このような機能を十分にはたすためには、前に述べた凝集力の大きい、なごやかな「ふん

いき」と健全な行動規範をもった家族集団であることが必要なことは、いうまでもないが、さらに家族の人びとが、それそれしかるべき機能を分担し、地位と役割が適当に分化し、しかもおたがいの間に自由で率直な意思の交換（コミュニケーション）が行なわれる状態であることが望ましい。

以上、家族集団について、集団としての特性と機能のいろいろな側面をみてきたが、これらは、あらゆる集団にあてはめることができ。学級集団や職場集団、あるいはグループ・ディスカッションの能率ないし生産性にしても、集団訓練や集団心理療法の行動改善や態度変容の効果にしても、同様な諸条件によって左右されるのである。ここに、計画的な社会および個人の改善ないし治療のための知識・技術としてのグループ・ダイナミックス（集団力学）が登場していく。

幼児の生活も、いつまでも家族集団のなかにだけどどまっていることはできない。近所の遊び仲間との接触からすれば、幼稚園への入園は、生活空間の飛躍的な拡大の第一段階である。そしてそれは、社会的な立場からすれば、組織的計画的な社会化の第一歩でもある。幼稚園における幼児集団の指導者ないし管理者である先生方は、集団の運営を幼児の健全な育成にとってより有効なものにするために、集団に関する知識と技術を活用していただきたいと思う。

すから、私の保育実践も、ここで討議をくぐりぬけていることを申しあげます。

# 集団主義保育の主張

× × ×

## 畠 谷 光 代



◎家庭という“集団”は

生をうけてまず仲間入りする集団は家族であり、間接的に、すでに社会とのつながりをもつわけです。その家庭には、それぞれの歴史があり、経済的裏付けのちがい、親たちの考え方のちがいがあります。しかも、その子どもは、その家庭の質を選択する自由をもつていいのです。十人十色と申すように、それぞれの生活様式に育

ち、性格や能力のちがいを背負って、次に参加するのが、幼児集団になるわけです。そして幼児教育の担い手である私たちの役割りが、ここからはじまります。

そこで、保育者として、今日の家庭を分析した場合、その家族の集団には、いろいろのタイプがあり、問題点を感じます。封建制の遺物がそのまま権威をもつている家庭、新旧の考え方対立し、にらみあっているか、或いは、それちがつていてる家庭など、集団とは言えないかもしれません。また一方、古い伝統の中から、新しい歴史を創りだそうとする営みも、あらわれてきています。新しい家庭集団を築く課題が――。

とにかく、おとなたちと子どもたちの、年令タテ割りの集団構成について、ここ三、四年間、共同研究をつづけてまいりました。で

とにかく、おとなたちと子どもたちの、年令タテ割りの集団構成

は、二つの困った傾向に陥りやすいのです。おとなの権威の押ししつけか、または過保護的なあまやかしの傾向です。つまり、高姿勢と低姿勢の関係が存在しております。これらの家庭に育つた児童たちが、どのような性格形成を受けて、児童集団の場に送り込まれてくるか——私たちは、いやおうなしに、この問題に取り組まなくてはなりません。ここに児童教育の必要な課題が一つあります。さて、児童構成が理想に近い集団を形成しているとしても、社会人として発展する児童の充実した経験を考えるなら、年令ヨコ割りの集団が必要でしょう。

◎最初に経験する幼児集団とは

ひとりひとりの児童が、家族間での位置づけや、育てられた方によつて、この児童集団の場を、どう受けとめるかは、やはり、十人十色でしょ。いわゆる“勝手がちがう”という実感であり、この実感は自分の家庭との比較によつてあきらかになつたわけです。

その内容は、へすばらしく愉快だ▽へなんて窮屈なところだ▽へうかうかしてはいられない。おそろしいところだ▽へうるさくてかなわない▽へお母さんいけないって言つたことを、やつてもいいんだな▽これらは、集団第一歩に去来する幼児の独りごとを、ほ

んやくしてみたのです。このひとりひとりの感じ方、受けとめ方をたいせつにしながら、一つの集団として出発するのですが……ほんものの集団となる過程では、落伍者があればみんなで支え、妨害者があればみんなの力で抑え、協力しあう関係を知るなど、さまざま

まな人間関係を経験することでしょう。

みんなで一つの課題を考えあうという集団思考の場、そして、その考え方を、ひとりひとりの責任で解決していくという集団行動の場が、たえず設定され、関りあって、繰りかえされていきます。こうして鳥合の集団であったスタートの時点から、集団思考→集団行動に至るまでの過程を、発達的におさえることが、集団を質的にたかめていく指導のめぐみになると考えます。つまり、自己中心性を社会化し、未分化性を分化していく指導ですが、その時に当然起るかへどうが、幼児の成長の一転機にしよう構えるわけです。

保育所には幼稚園の任務に加えた社会的必要がさせられておりますが、児童教育の場であるという点で、共通の問題を提起しているのです。そこで便宜的に児童集団の場を借りるという考え方から脱却し、ひとりひとりの児童の可能性を発展させる必須条件として、この集団をほんものにしていきたいと願っている次第です。

ですから、個性尊重の立場から、集団の窮屈さを察したり、或いは保育者の都合で、集団の枠を一方的に固定して、その中に児童たちを追いこむという考え方を、私自身がくぐりぬけてきたことを自認しております。

この二通りの保育觀が規定する集団のイメージは一つのものであり、私たちおとなが、今までの社会の中で経験してきた集団のイメージにつながるものと言えましょう。この旧い体験者のイメージで、幼児を左右することは、保育者の権利の乱用であるとさえ考

えます。そこで、保育者と幼児が構成する集団は、全く創造的なものでなくはなりません。言いかえれば、幼児たちが、その集団の中で変革されると同時に、保育者も自己変革をしていく構えがなくではなりません。

以上が、"集団づくり"についての必要性をのべましたが、この主張どおり実践の成果が得られているわけではありません。

とくにこの貧困な保育の条件では集団づくりの方法は、十把一か rágeになるおそれが多くなります。理想的な保育条件が許されるなら——例えば五歳児の受持人数が十五人（二十人ぐらいなら）——もっと実践的な答えをだせるのです。せめてできることは、保育者集団の集団思考↑集団行動によって、子どもをたいせつにできる保育条件の改革に取り組むことです。

大きな問題にそれたようですが、これは、すりかえではなく、保育現場が民主化され、保育者が集団としての質を備えなければ、幼児集団をたかめていくことができないという大前提をのべたかったからです。

#### ○集団の中で自分をどう位置づけるか

このことは、たいへんむずかしいことです。まず集団第一歩を現象面で、捉えると、集団に抵抗を感じ、集団の行動を搔き乱す幼児が目立ちます。けれど、こうしたタイプはそれだけ自我が強いので、集団の一員として位置づけられた時には、リーダー格になる可能性が多いのです。けれど、逆に泣いたり、わめいたりして集団を

拒む子どももあります。これは、集団にすぐ順応する無抵抗のタイプより、やがては、集団に積極的に参加する事例が多いのです。こうしてみると、自我の強い子どもほど、集団の壁を感じ、自分勝手がとびだすと言えます。このように、自我が何らかの表現で要求する子どもの方が扱いよいとも言えます。それは歪んだ要求にせよ、伸ばすべきものにせよ——とにかく、ひとりひとりの要求を引きだす指導が第一歩です。

この状態から集団が発足し、さまざまな要求がぶつかりあったり、それちがつたり、或いは特定な関係で結びついたり、また、強い要求が弱い要求を押しつぶしたりするわけです。

保育者はこの要求のもつれを、ときほぐしながら、その場で、その現実をみつめさせながら対等な人間関係へと指導してやります。自分以外の立場を考える必要ななかつた幼児は、やがて集団の中で、自分は何をなすべきかを自覚する過程で、集団での安定感を得るのだと思います。

そして、Aの喜びもBの悲しみもみんなのものに反映されて、はじめて集団は、ほんものになつたと言えます。このことが、個人をたいせつにする集団、集団をたいせつにする個人という関係であり、ひとりひとりが集団に位置づけられたと考えている中味です。

## 二、その方法として

集団づくりの根底になる考え方として "つたえあいによる方法"

が、実践の中で確認されてきました。

事例をあげられないことが残念ですが、その要点をあげてみます

と――

つたえあいということは、一つの目標にむかって、どうしたらよいかを考えあい、協力しあう関係をつくることになります。言いかえれば、自分のありつけのチエと力を出しあって、援けあうためには、このつたえあいが必要なのです。ですから、おざなりに相談の形式をとっても、ことは解決しません。

この話しあいは、行動にうつされ、さらによくまで、話しあいで、結果をたしかめあうという繰りかえしが、彼らの集団での自覚をためていくのです。

その場合、保育者は、話しあいの方向づけをしてやる必要があります。脱線しないように、また、特定の子どもの発言に終らないような配慮です。そして原因・結果の判断に間違いが生じた時には、筋をとおしてやることが、この方向づけです。また、幼児期の特徴として、言語表現の不充分さ・ふたしかきを補つたり教える側面が用意されなくてはなりません。

やがて、保育者との結びつきを軸にした幼児集団は子ども同士のつながりに移行することになります。

以上が、つたえあいを基底においた集団づくりの方法であります。

### 三、集団意識を育てるための計画性

クラス集団の中に、数人の小グループを設定し、小集団における自分の位置にまず気づかせていく。グループ意識は、当番を交替するとか、グループ単位の行動を積み重ねるなどで日常的な経験から生れてきます。そしてだいじなことは、他のグループと比較することによって、自分の属している集団をますます自覚するわけです。もちろん、小ぜりあいもあるでしょう。弱肉強食もあらわれるのでしょう。こうしたグループ内の矛盾を解決し、これをのり越えていけるような子どもにしたいのです。

けれど、この集団形成の内容は、年令で発達のちがいがあるわけですし、当然、年令別の年間計画がたてられなくてはなりません。この計画もここでのべる余裕がなくなってしまったのですが、保育者が、四月から三月にかけての集団の発展の見とおしをもった上で話しあいの内容を選択し、系統的な教材を配列していくことが、当面の課題となっています。

この主張は方法の具体性を添えられなかつたという点で、片手落ちなのですが、集団主義保育を実践的に裏付けようとして、取り組んでいる一保母の問題提起にしたいと思います。

その意味では、改めて、幼児集団の内容をそれぞれの現場で検討しあわせて批判していただければありがたいことです。（豊川保育園）

# 絵画製作における集団指導



佃範夫

## (一) なんのために絵画製作をするのか

ある研究会で若い女の先生が、「全くつまらぬ質問で恐縮ですが、幼稚園で絵画製作をしなければならないわけを教えてください」と真剣な顔付で尋ねた。すると「何だそんなことも知らない」とでもいいたげな表情で会員の何人かが笑った。しかし一般的に子どもの取り扱いをどうするとか、素材をどう与えるというようなことについて熱心でよく研究している先生でも、このようないくつかの根本問題になると、わかつたようでわからないものである。

一般に児童に絵画製作をやらせるのは、なにも画家や彫刻家をつくるためのものではなく、よりよき人間形成のためだといわれている。幼児が思ったこと、感じたことを自由に表現することによって、情緒の安定をはかり、いろんな素材にふれ、またそれを通して物をつくり出すことによって生活を豊かにし、自分の意志の感情を素朴ではあるが人に伝えることを身につけ、材料・用具の準備、後始末、友だちとの協力などにより社会性を伸ばし、美的情操の基礎をつちかい、全人としての豊かな個性の形成をはかるなど絵画製作の重要な要素をあげることができるが、要するに人間形成のためである。

しかしこの「人間形成のために」ということはあらゆる教育の目的もある。とするならば、絵画製作でなければなし得ない人間形成の分野は何であるか。しかもそれが幼児期という時期に、幼稚園という集団教育の場で行なわれるすれば、そこでこそやらなければならないものは何であるかというようなことが明らかにされなければならない。しかしこのことはたいへん難かしいこ

とである。何故なら絵画製作による人間形成も人によって重点のおきどころが違っているからである。

すでに絵画製作の重要な要素についてふれたことから多少見当がついた人もあると思うが、同じ芸術教育でも、音楽リズムなどの教育との相異はどこにあるか、絵画製作と幼児期という時期との関係はどうか、集団指導でとくに気をつけねばならない点は何か、などを追求することにより、これらの問題は自ら明確になつてくるものと思う。そしてここでは与えられたテーマが集団指導における絵画製作ということであるから、そのような点について二、三考えてみたい。

## (2) 絵画製作における集団指導

### (1) 豊かなテレをつくるために

人は他に対する関係によって生きさえられており、何らかの意味で他との関係をもつてゐる。これをモレノはテレ(tele)といったが、どのような人にどのようなテレを出しているか、またどのようにテレを求めているかによつて、その人のバーソナリティをうかがい知ることができるといふのである。即ちバーソナリティの特色はテレの構造の特色なのである。テレには牽引のテル(愛)と反発のテル(憎しみ)があり、強い弱いもあるが、テレが豊かなほどバーソナリティーは円満であるといわれている。そして

テレのうすい人はバーソナリティーに欠陥が生じるといふ。例えば、精神分裂病者の症状は、テレが非常に弱くなつた時の状態であり、外に対しても「えん」がきれ自分だけにとじこもつてしまつてゐるし、非行少年のテレは一般に貧弱であるといわれている。(非行少年の場合には特殊なテレをもつてゐる場合も多い) 非行少年のかつての恩師である幼稚園や小学校の先生に、その子について尋ねてみると、とても“いじわる”で困ったというのは稀で、「そんな子いましたかね」と首をかしげる場合が多い。クラスの人氣者でもまた嫌われ者でもなく人間関係のうすい孤立児が非行少年になりやすいということである。

したがつて私たちにとつてたいせつなことは、テレが貧弱にまた弱くならないよう、他からの働きかけによつて、テレが円満に豊かに育つよう指導していくことである。

絵画製作もこのようないい面をになわなければならない。とくに絵画製作における集団指導においては重要である。絵画製作そのものの指導もたいせつだが、それだけでなく、そこに用意される人間関係の技術に注目して絵画製作の指導を進めていくことを考えねばならない。

一しょに考え、共に経験した楽しい体験を土台にして、一しょにつくり出していく過程に、円満なバーソナリティーの発展を期待したい。

私たちも子どもをして孤立においこまないよう、また特別な子どもの間に特殊なテレをもたないよう人間関係を調整しつつ、その関係の中で一人ひとりの子どもが発展することを期待する。そしてそのようなことがうまく進められるよう絵画製作をもちこみたい。

#### (2) 表現意欲を高めるには

「何でも思いのままにかきなさい」といつても子ども自身にかく気がなければだめである。どのようにすれば子どもがかく気になるか、つくる気持になるかということが問題である。子どもの心中に表現意欲をわきたたせることが必要である。それにはどうすればよいか。

まず表現に対する興味・関心をもたせるということである。しかしることは難かしい。だが集団指導など案外おたがいに刺激し合って効果があるといわれている。私たちは場の構成をどのようにすればよいか、また雰囲気・材料などをどのようにすれば意欲をおこせることができるか、また話し合いをどのような形で進めていけばうまくいくか、などについて考えてみなければならない。一人ひとりの傾向（例えは描画傾向など）を考えて隊型を考えるのも一つの方法であろう。グループ編成に工夫さえすれば、グループ指導によるのもよからう。話し合いによりヒントをつかませることもよからう。

要するに適当な配慮によって、おたがいが刺激し合って表現意欲をおこす動機になるならば、これこそ集団指導における利点の一つであろう。

#### (3) 望ましい共通の体験を

いくら興味がわいてきても表現できない子どもがいる。これは指導者や両親にも問題があるが、いくらかきなさいといつても、かけるような経験、内容がなければだめで、結局はお人形さんはかりをかき、自然と概念化してくるのである。「何かかきなさい」といつても無いものは無いのであるから、ますますかけない子どもになる。したがって何よりもたいせつなことはまず表現できるような内容を経験させておくことである。しかも時に共通の体験をさせておくと、集団指導の場合効果的である。ホタル狩りや花火をさせるのもよい。幼稚園の臨海保育に参加させるのもよい。このような体験を通しての話し合いは活発であり、したがって表現活動のきっかけもつかみやすい。そして心の中のものをひき出すように指導しさえすればよい。

要是表現できるような内容を用意させておくことであり、ひき出し得る何物かを体験させておくことである。

#### (4) 模倣させないよう

集団指導だと、集団の人数にも関係するが（集団指導の場合は人数の考慮が必要である）人のまねをする子どもが多く出てくる

可能性がある。内気の子ども、依頼心の強い自信のない子どもに多くみられる。しかしこのことは指導者のちょっとした注意で防ぐことも可能である。

模倣しているのを見た時には、適當なアドバイスをして、例え

ば、「まずくともいいから人のをまねてはいけません。自分の思

うことを、考えた通りのことを、そら、あなた、さつきの話し合いで動物がおもしろかったといつたじゃないの」というようにきっかけをつくってやつて、自分のものを表現させるように指導することががたいせつである。そして何か自分で表現しようというような微候がみえた時には、さらに勇気づけてやることである。この勇気づけはタイムリーであることが必要である。タイムリーに励まし、タイムリーに勇気づけて、自信をつけさせることである。そしてどんなにまづくできても励ましてやることを忘れてはならない。へんな劣等感をもつと手のつけられない子どもになる恐れがあるから。

もし劣等感をもつて全く表現しない子どもがいたとしたら、材料・方法などを考えることによって劣等感を取り除くことに力をそそがねばならない。この場合デザイン教育やモダンテクニックが有効である。

さて模倣してはいけないといつても模倣しやすいような隊型では困る。子どもの性格や表現傾向などを充分考慮して子どもの位

置をきめることもたいせつである。

またやもすれば集団指導だと表現しない子どもをつい見逃すことがある。このようなことのないようとに注意することも忘れてはならない。

#### (5) きまりのある子どもに

人間らしい人間づくりに究極の目的があるとすれば、絵画製作において、その前後の始末をさせることはたいせつなことである。私たちには後始末や準備をさせるような「しつけ」を通して、きまりのある子ども、協調性のある子どもに育てるよう注意したいものである。

#### (6) その他の

次にたいせつなことは、子どもの発達段階に応じた指導ということである。このことについてはまた別のところで詳しく述べられていると思うので省略する。

以上断片的にしかも思いつくままに述べてきたが、最後に忘れてはならないことに準備がある。経験、環境づくりなどをふくめての準備である。充分準備をととのえておきさえすれば、動機づけもうまくいくであろうし、したがつてその中の子どもは生きいきと表現することの喜びを体験していくに違いないと思う。

(香川大学)

\* \* \*

# 幼児の運動と集団指導



岡本卓夫

## △幼児の集団指導の必要性▽

子どもは、家庭に生れ、親や兄弟姉妹とともに形成する家庭社会の成員として大きくなっていく。しかし、だんだん成長するとともに、このような家庭社会の外に、子どもたちだけの社会を形成していくようになる。幼稚園とか保育園（所）への入園は、このような社会への転機であって、今まで依存していた親たちから離れて、次第に仲間との関係の方に親密の度合を加えていく時期である。しかも、この時期は、いわゆる“遊びの生活”の時代であって、仲間との親密の度合も、また種々なる遊びを通して次第に深くなっていくものである。

## △幼児の運動と集団指導▽

では、彼らの身体運動的遊びの場面における集団指導はいかにすればよいであろうか。この問題を解決するにあたっては、先ず、彼らの運動的遊びの場面をとらえ、そこからヒントを見出していくのが賢明であろう。

### 一、身体運動的遊びの場面

#### (1) 遊びの展開

したがつて、このような時期に、かかる彼らの特質をキャッチし、そこに、彼らの発達に応じた適切な集団指導をすることは、き

さて、幼稚園や保育園（所）における彼らの遊びを観察するに、

彼らは、走ったり、とんだり、はねたり、あるいはボールを投げ、すべり台をすべり、ジャングル・シムをよじ登るなど、不器用ながらも、きわめて活動的・活発な身体運動をともなう遊びを、ひとり、ふたり、あるいはもつと大勢の仲間とともにさかんに行なつている。しかも、かかる遊びの場面は、いろいろの子どもによって構成されていて、例えば、男の子と女の子が一しょになつて遊んでいる場合もあるし、別々に遊んでいる場合もある。あるいはまた年長児と年少児が一しょになつて遊んでいるという場合もある。

このように、彼らの遊びは、まことに多種多様で、しかもそれが“ひとり遊び”とか、あるいは“連合遊び”という形式をとつている場合もあれば、時には、その結びつきは低いが“協同的遊び”的形式をとつてているという場合もあって、そのメンバーの人数や構成あるいは遊びの様式や内容も全く一樣ではない。このような場面が園内のいたるところで展開されているのであるから、彼らの遊びの場面は実に複雑である。

## (2) 遊びの崩壊

ところが、このような遊びの場面がいつまでも続くなといふことはない。ある場合には、仲間に遊具を独占されて使えないような時もあるし、またある場合には、叩かれたり、つき倒されたりするような時もある。それが活発な運動的遊びの場であるだけに多く起りうるわけである。一般に、このような場面は、彼らの遊び方

の不理解とか、あるいは自己主張や自己表現のテクニックの未熟さなどから誘発するもので、かかる場合、その遊びは中断されるか、あるいは崩壊してしまうものである。

### ③ 遊びの再構成

しかし、たとえこのようになつて、その遊びが中断されたり、あるいは崩壊しても、彼らは、すぐにまたその遊びを復旧するか、あるいはまた別に新しい遊びや相手を見つけて遊んでいくもので、彼らは、常に、彼らなりに遊びを再構成していく特質をもつてゐる。

このように、彼らの遊びは、それが“ひとり遊び”的場合であると“連合遊び”的場合であろうと、あるいはまた“協同的遊び”的場合であろうと、たえず展開——崩壊——再構成の過程をとつているのであって、その度ごとに、場の雰囲気やモラル(Moral)もかわり、きわめて不安定な遊びや遊び集団である。

以上のようなことが、活発な身体運動的遊びの場面でたえず起つてゐるのであるから、この場面をとらえての集団指導は、きわめて困難な仕事といわねばならない。

## 二、集団指導とその方法

幼稚園や保育園(所)における幼児の身体運動的遊びの集団指導は、このような活発な運動的遊びのいろいろの展開場面をとらえ、そこにもり上がりつてゐる彼らの欲求を阻止したり、あるいは遊びを

崩壊させたりしないようそれをもりたて、できるだけみんなが仲よく、楽しく遊べるよう、教育的觀点から指導の手を差しのべてやることである。すなわち、教師は、子どもとともに遊びながら、ある場合にはひとり遊びの子どもに、またある場合にはグループ遊びの子どもにという具合に、その場その場で彼らの遊びをとらえ、その遊びの状態に応じて適切な指導をし、彼らが、よろこんでその遊びをするようにさせ、ひとり遊びしかできなかつた子どもも、だんだんグループ遊びができるように、そして、単なるグループ遊びしかできなかつた子どもも、仲間との活発な話し合いで遊びができるよう、さらには、長時間、大せいの仲間とともに仲よく遊びができるよう、援護してやることである。

しかし、このようにいつても、その効果をあせりすぎてはいけない。あせりすぎると、かえつて彼らの伸び伸びと遊びたい欲求を阻止することになつて、集団指導に逆効果をまねく結果になりかねない。あくまでも徐々に、そして気長に進めていくことが大切である。では、具体的にはどのようにすればよいか。それはいうまでもないこと、幼稚園教育目標の「園内において、集団生活を経験させ、喜んでこれに参加する態度と協同、自主及び自律の精神の芽生えを養うこと」を目標とすべきであつて、この目標をおさえながら、右にのべた方法で指導を進めていけばよいのである。

次に、その場合の主なる留意点についてのべてみよう。

### (1) ひとり遊びや傍観的行動の子どももよろこんでみんなと遊べるようにしてやる。

はじめて集団生活を経験する子どもの中には、あまりにも大勢の仲間とか、あるいはあはれん坊の子どもなどに圧倒されて、ひとりでちぢこまつているような子どもがずいぶんいるものである。このような子どもにも、大勢で遊ぶ楽しさを教えてやることがたいせつである。そのためには、彼らの好むいろいろの運動遊具を利用するものが賢明である。中でも、ボールは最適の遊具といえよう。このよなものを利用し、はじめは教師と遊べるようにさせ、なれてきたら、誰か他の仲間をひとり見つけてやつて、ふたりで仲よく遊べるように指導するのがよい。かようにして、だんだんと誰とでも遊べるようにしてやることである。

### (2) グループの人数を考えて遊ばせること。

このようにいつても、彼らを仲よく遊ばせるためには、それに応じたグループの人数を考えることがたいせつである。集団指導がだいじだからといつても、あまりにも多人数のグループを考えてはならない。彼らばかりの自由遊びでなら、先ず、彼らの年令に相当した人数、例えば、五才児なら五人くらいの人数で仲よく遊べればよいであろうし、また、教師の指導のもとに遊ばせるなら、これよりも幾分大きなグループ、すなわち、四才児なら五、六人、五才児なら八、九人、六才児なら一〇〜一五人くらいのグループで遊ばせ

てもよいであろう これ以上になると、運動的遊びの場では、いろいろと欲求不満も起り易いのでグループも崩壊しやすい。この点、十分考えて指導せねばならない。

#### (3) 協力して自主的に遊べるようにならせるここと

身体運動的遊びの場では、きまりや約束を守って遊ばねばならない場面が非常に多い。一般に、この期の子どもは、自己中心的でわがまま勝手なことをしたがるのが普通である。だが、このような機会に、みんなで仲よく一しょに遊ぶのがよりおもしろく、より楽しいものであるということを教え、協力し合って自主的に遊べるようにすべきである。グループの人数を考えることもたいせつではあるが、余り人数にこだわりすぎないようにせねばならない。それよりも、むしろ遊び方、すなわち内容の方に重点をおくことが、この期の子どもの集団指導としてだいじなことであろう。

#### (4) 創造性を利用してそれをのばしながら指導すること。

この期の子どもの特徴は、非常に創造的であるということである。したがって、これを利用し、彼らに、集団での楽しい遊び方や協力のし方を創造させるようにしなくてはならない。例えば、一個のボールを、ふたりで取り合っているというような場面を見つけた時には、「ふたりで取り合つたって遊べないでしょ。ふたりが仲よく遊ぶにはどのようにしたのがいいの?」というように、彼らに問題を投げかけ、その創造性を利用して、彼らなりに解決させていく

ように指導していくのがよい。

#### (5) のぞましい“体育的集団遊び”を用意すること。

いかに仲間をつくり、人数を制限し、協力や自主性あるいは創造性をのばすように指導しようとしても、子どもたちおたがいの仲間があるひとつ目の目標をもって結びつくような、おもしろい“体育的集団遊び”を提供しない限り、その目的を達成することはできない。彼らが、よろこんでその遊びに参加してこそ協力性や自主性、あるいは創造性も伸ばすことができる所以である。したがって教師は彼らの運動的遊びのいかなる場面にも適応させていくだけのいろいろのおもしろい遊びを十分研究しておくことがたいせつである。同時に、その考え方も十分知つておかないといけない。すなわち、あくまで、彼らの遊びの“流れ”や“人数・構成”あるいはそれによってかもしだされる“場の雰囲気”などを考え、できるだけ“自然”に与えていくようにしなければならない。

以上、紙面の都合でその大まかな留意点のみ挙げてみたが、実際問題として、身体運動的遊びの場には、他の分野で到底考えられないほど多種多様に集団指導の場が存在しているのであるから、教師は、その場面を見つけ次第、その場その場で集団での遊び方を指導していくことがたいせつである。

# 集団を育てる

## ある保育園の生活



七月三一日（火）たいへん暑い日

井の頭保育園を見学させていただきまし  
た。

いつもは九時半頃朝の集まりをして、そ  
れからクラス別に一斉保育をすること  
ですが、ちょうど夏期保育に入つたばかり  
で、十時まで自由遊び、その後皆でブール  
へ入り（入れない子は、シャボン玉、ブラン  
ンコ、スベリ台で遊ぶ）食事、午睡、おや  
つ、お帰り、というプログラムでした。暑  
くてしのぎにくい夏の間は、思い切り自由  
に遊ばせることにしているとのことです。

◇保育園の門をくぐると、四歳の女児が、  
やっと届くぐらいの高い鉄棒で、軽々と

「しりあがり」や「さかあがり」をやって  
います。また、両足で鉄棒にぶらさがっ  
て、両手を離し、ぶらぶらとゆすったり、  
「しりあがり」をして鉄棒の上にすわって  
から、後まわりをしたり、小学校一・二年  
ぐらいかと思われるほど、じょうずにやつ  
ています。運動能力がよく発達しているな  
と思いながら、しばらく見ていますと、男  
児も女児も六、七人みなじょうずにやつ  
います。鉄棒の横に縄ばしごがあり、縄が  
はずしてありますので、子どもたちは、四  
本の垂直な鉄棒を上までよじ登り、上の横  
の棒にぶらさがって遊んでいます。これも

四歳の女児が、登る練習をしていますが、  
なかなか登れません。先生が「登つてこら  
ん」と足がすべらないように押さええてあげ  
ると、三段階登れます。「ほら、ここまで  
登れた、練習してこらん」といわれ、練習  
を始めます。「すらすら登れるよ」「砂もか  
けないで登れるよ」「ぼくだって両方登る」  
と近くで登れる自慢を始めますと、今登れ  
るようになった女児は「何回もやつたら登  
れちゃう」と、途中まで登れるだけでも得  
意顔です。

少し離れた所にブランコがあり、やはり  
ブランコがはずしてあります。そこの四本  
の鉄の棒も登っています。これは斜の棒で  
すが、二本の鉄の棒に片方ずつ手足をかけ  
て、かえるようななかつこうで登つて行く男  
児がいます。

園舎内のホールでは、柱に箱積木の長い  
板をたてかけて、それを登り、柱までたど  
りつくと柱を登っている女児がいます。柱  
を登り出すと板は倒れます。  
男児も女児も靴をはいたまま、すらすらと  
登つて行きます。ひとりのおとなしそうな

庭には十数本の大きな木があり、涼しい  
木陰をつくっていますが、その木へ「男の

子も女の子もよく登ります。男の子も女の子もたくましく育ってほしいと思い、どんどん登っています」と先生は語っておられました。

ホールでは四人の五歳の男児が箱積木をたいへんおもしろく積み、椅子をさかさまにおいたりいろいろ工夫して楽しそうに遊んでいます。二歳半、三歳という小さい数人の子を除いて、二人、三人、四人とほとんどの子がグループで遊んでいますが、この男児のグループは、一時間以上箱積木で、途中からとなりで積木で遊んでいた三人の四歳男児が合流して、どんどん遊びを発展させていました。積木の車輪を持って走っている子がいますので、自動車ごっこかなと思いながら「これなあに」ととききますと「救急車」「パトロールカー」「病気○○ちゃん」と答えます。しばらくすると、救急車の横に積木でテーブルをつくり、椅子を並べて、トックリ型の木を何本もテーブルにおき、木のおわんへトックリからつぐまねをし、おわんをぶつけ合って「かんぱい」とって何杯も飲むまねをし

たり（ジュースらしい）、三角、四角の積木を、むしゃむしゃと食べるまねをしています。

「水鉄砲」「しいの木林」などのうたを皆

でうたいながら、箱積木をつみかえ、家のよう壁や屋根をつくって、中へ入ったり出たり始めます。中へ入って入口も全部閉じて、「戦車だぞ」と汗だくだくで何かしています。しばらくして外へ出て、さつきのトックリでボーリングのまねをしてから「みんなもう一度入ろう」とK男が声をかけますと、五人が積木のそばに一列に並びます。K男は、屋根の上へすわって「映画みたい人手をあげろ」といいますと、皆手をあげます。K男は前から三番目までのところへ手を入れ、「ここまで入っていい。あがっちゃんと」命令、一人ひとりは「いい」「いい」「○○ちゃんむこう。○○ちゃんこつち」と中の場所の指定を受けてから「映画館の中へ」入って行き、五人全部中へ入ります。H男はその間、積木をあち

れ映画だよ」と言います。なるほど、正面に窓があいています。K男とH男は入りません。K男「おい、お前らおばけの映画だからな」と窓の方をみている子たちに、窓から声をかけ、「おれ、おばけになろうか」とH男「これからおばけの映画が始まります。こわい映画です。うーうーうー」とトックリを二本持つて、屋根の上で言います。K男が両手をおばけのようにたらんとして、白眼を出し、舌を出して、「おばけ！」と屋根にのぼって窓からいますと中の子たちは「ひゃー」と叫びます。しばらくしてチャイムがなって入って来た子どもたちにK男は「今おばけの映画やっていたんだぞ」と話し、数人の子たちがおもしろそうにききます。

室内では、箱積木の横で、小さい積木で遊んでいる二~三人、二つの椅子で一つをさかさまにおいて自動車ごっこをしている二人、スイカのようなボールで遊ぶ二人、保育室で、机の下をくぐつておにごっこをしている数人、レジスターのおもちゃをいじる子などがあります。

庭では、大きいボールでまりつき、スベリ台、ホールの周りをまわっておにぎっこ、地面に絵をかく子、三輪車、二輪車などで遊んでいます。二輪車にのる男児は、サドルの上へのらないで、荷台の上にのつて、片足で、トントンと地面をけり、しばらく両足をぶらんとさげて走らせて

は、またトントンと地面に足をつけています。ベタルに足をかけるところまではいません。次に代った子も同じように荷台にのっています。サドルにのると足が届かないためのようです。

十時にチャイムがなり、庭の子はホールへ入ります。数人の女児が箱積木を片づけ出し、男児二人も片づけますが、K男はおしゃべりしたり、飛びまわっています。小さい積木や、トックリ、おわん、おかまなども、それぞれ数人グループで箱へ入れ出します。順番があるとみえて何回も出しています。やりなおしをしていねいにしまっています。

四クラス五三人が一部屋へ入り、出欠点

呼を受けます。りす一五人、うさぎ二一人、ひよことたまご二七人と先生から一度きくと、すぐ暗記できる女児があり、給食室へ報告に行かれます。  
それから大きいクラスからホールへ入ります。

× × ×

食後みなおひるねをしたので、先生方からお話を伺ったり、保育実践記録をみせていただきたりしました。

六月の目標は一番小さいたまご組(二歳)

半)「集団の意識をもつ」、ひよこ組(三歳)「遊びの中に入れないと子を遊びの中に入れる、新しい子をふるい子の中に入れる」、りす組(五歳)「批判力が出てきたので、それをよい面に取り上げることによつて個々のよきを認める」となっています。

よくグループ内でおとうさん、おかあさん、おにいさん、おねえさんなどを見ている園をみかけますが、……  
「それは遊びのように思えます。一人ひとりにちゃんと名前があり、一個の人格があるのですから、○○さんとしてその人の人格を認めその人自身にぶつかりあう関係があるのか。私共では、六人のグループ・リーダーとして当番を選ばせます。」

すると当番は鳥にえさをやつたり、

「集団に関することばかりです。年令に応じて、内容に差はあります。始めの半年は個人をのばすことに重点をおきます。個人がのびないと集団ものびませんから。九月頃から集団のまとまりに重点をおき出し、一月と三月が完成期です。四月にまず各クラスで六人ずつのグループをつくります。しばらくたつと、一人ひとりの個性がわかつて来ますので、乱暴な子が多くて、自分を出せないでいる子を、おとなしい子の多いグループに入れてあげるなどグループのメンバーを変えます。」

6月 保育実践 りす組

「お花に水をやつたりといった仕事をするのではなくて、班長のような役なのですね。」「そうです。六人のグループの人間関係を統率する役です。人間同志の交わりがうまくできないうちに動物に興味を持たせてもしかたがないと思い、それらは先生がしていません。当番は一週間ずつで、全部の子が選ばれるように配慮します。」

「九月頃からは年長組から男児一人、女児一人のリーダーを選ばせ、園全体の統率、例えば『けんかの仲裁』などをさせます。みんなはけんかがおきたら、先生のところへ来ないで、『リーダーさん』とリーダーの所へ解決してもらいくのです。」「リーダーさんの任期は? みんながなれるのですか。」「一週間です。みんなに一度ずつ味わわせ

たいのですが、誰でもできるリーダーでは名誉に思わなくなり、やりたいと思わなくなるので、『○○ちゃんはこの間小さい×ちゃんを助けていましたよ』などといつたりして『Aちゃんのどこがいいからリーダーになつてもらう』と、特別に選ばれたという意識をもたせるようにします。土曜日に皆で今週のリーダーの批判をします。

『こんなことで困った』と先生が全く知ら

目 標	批判力が出てきたのでそれをよい面にとりあげることによって個々のよさを認める。	
集団の発展	ね ら い	生 活 実 態
生活指導	仲間同志助けあつて自主的な生活がおくれるようになります	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 当番をみんなで助ける</li> <li>2. 当番は当番の仕事で自分とは関係がない態度をしめていた</li> <li>3. 中旬——当番は自分たちのためにある事がわからかけてきた。当番の身仕度、遅い当番を手伝うようになってきた</li> <li>4. 積極的に助ける方向に持っていくたい</li> </ol>
絵画製作	梅雨期である事を知らせ、特に飲食物に気をつけ、自分の体を自分で守る	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 梅雨について話し合いをする</li> <li>2. のみもの、たべものについて認識を深める</li> <li>3. 梅雨期にかびの生えやすい事を知る</li> </ol>
音楽リズム	指、手のひら、腕などくるむ中でさまざまかう創意性をつちかう	<p>粘土遊びを通して</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ひっかきあそびをやる(指を中心)</li> <li>2. おだんご、長いものをつくる(手のひら中心)</li> <li>3. たたく、なげる(腕を中心に)これらの遊び中でいろいろなおもしろいかたちができると友だちとみせあう</li> </ol> <p>◆4打が完全にできるように。その中でリズム感をつかう</p> <p>◆かきっここの輪唱がきれいに歌えるように</p> <p>輪唱</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 自分が負けじと声をむだに使う</li> <li>2. 音域が不安定になり歌えないくなる</li> <li>3. 隣に完全につられるなどみうける</li> </ol> <p>①仲間全体があわないときれいにならない事を知らせる</p> <p>②4打が2~3人できない。ただしゆっくりやればできる。リズムの問題ではないか</p>
観察	ものを見つめる態度を養い見つめる物事を見つめることによって、物事を考えることをつちかう	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. かびって なんだろう</li> <li>2. かびをつくってみよう</li> <li>3. パン、シチュウを材料とする</li> <li>4. かびは不潔な所や暗い所に生えやすいことを知らせる</li> <li>5. けんぴきょうでみる</li> <li>6. 根、くき、ほうしのあることを知る</li> </ol>
文 学	豊かな創意性をつちかう	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 高瀬けい子著「なかまはずれ」羽田書店 論話</li> <li>2. エッチエイレイ著「ひとまねこざる」岩波絵本</li> <li>3. アメリカ民話「ベニロイヤルのオニみたいじ」岩波</li> <li>○それぞれの内容を深くほりさげていく</li> </ol>

ないことでリーダーが苦労している話をきかされたときは、『よくやってくれました』と頭が下ります。』

今度この子にしたいという先生の意図と子どもの意図が一致しますか。一致しない時は？

「一致しない時もよくあります。どうして『○○ちゃんがいい』といって。そういう時は、やはり子どもの意図を通して通します。」

絵画や、音楽リズムなどの目標に沿つてされるのですか。

「すべて集団を通じての人間形成ということに向かって行ないます。いわゆる形にはまた『おゆうぎ』などを覚えさせて、きれいにやれても何の価値もないと思います。リズムに合わせて歩けるとか、二拍子、三拍子がわかるとか最少限のことが理解できれば良いと思います。絵もただばんやりとはかせません。それを通して集団形成に必要な、観察力、批判力が養われるようになると願います。例えば、先生の顔をかく場合、人形の顔とどこが違うでしょうかと比較させ、鼻は息をするためにあります。」

す。何のためにするのでしょうかと考えさせます。漠然とした自由画はかかせません。

観察眼を養うことには力を入れます。この間パンにカビをつくつて一人ひとり顕微鏡でみました。『根』がある『ほうし』があるとみて喜び（ほうしをタンボボのわたげみたいといった）家で『かびにほうしあるんだぞ』と母にはなした子もいました。ほとんどの子がグループで遊んでいたようでしたがないままであります。

二と三人ぼんやりしている子がいましたが新しい子ですか。

「集団で遊ぶことに重点をおいています。クラスの六人のグループがよく遊びの中まで発展しています。」

ブルーから出た時、大きい子に、小さい子の着衣を手伝わせておられましたがあ……。

「年少児の世話ををするようにいいます。遊びの中で年少児を助けることは高く評価されます。」

「グループには名前がありますか。」

「Aグループ、Bグループと英語が多いです。これは○○ちゃんは大きい組のときBグループにいたから、ぼくたちも英語でつ

けようとなどといいだし、毎年伝統のように英語で呼ばれています。これからみても、年長児と年少児の間に交流があることがみられます。小さい積木も長い時間かけて片づけていましたが、あれには入れる順がありて、今の子はもう卒業した子から受けついだのです。今の子たちにも卒業しないうちに四歳児に受けつがせておきたいと思っていました。

「乳児院から入つて来た子は三歳未満でも集団生活に慣れていてどんどん遊びますが、家庭から入つて来た子は大きくて遊び方を知りません。ぼんやりしている子は家庭から入つて来た子たちです。ところまで時間がかかります。」

\* \* \*

いつものグループ指導、絵画、音楽リズムの場面がみせていただけなくてたいへん残念でしたが、暑い日に元気でのびのび遊んでいる子どもたちと、一日楽しく過ごしました。

# 幼稚園は何をするところか

津 守 真



幼稚園はいったい何をするところなのだろうか。これはたいへん率直な質問のしかたである。多くの方はこれに対しても何と答えられるだろうか。こんなつづめたことは考える必要はないと思う方もあるかもしれない。しかし、これをどのように考えるかによって、保育の実際はずいぶん異ったものになる。幼稚園とはどのようなものというイメージをもつということは、保育の実際を左右する大きな問題である。ここで最初にことわっておかなければならぬが、私が幼稚園といい、保育所と言い、幼児教育といい、幼児保育というとき、ほとんど同じことを指している。もちろん、保育所は幼稚園と違う面をもち、幼稚園にはない機能をも担っている。しかし幼児を扱う上に、そう本質的差異があつてはならないはずである。また幼稚園は幼児を教育するところであつて、幼児を保育するところではないという論者もあるかもしれない

い。しかし、幼児の場合に、教育と保育とをそんなに判然と使いわけることができるのは、ことばの内容は分化していない。もしもそんなにはつきりと使い分ける人があるならば、それは教育を保育よりも上等なものとみ、また幼稚園に対してエリート意識が強すぎるのだろうと思う。ともかく、現在の段階で幼児教育と児童保育ということをはつきりと使いわけることはできないと思う。いま、ここで私はあえて、「幼稚園は何をするところか」と題したのであるが、これは、保育所とは、あるいは、幼児教育とは、幼児保育とはと言いつても差し支えはないものであることをことわっておきたい。

さて、幼稚園は何をするところかという問題に対して、第一の答えは、幼稚園は子どもに歌や遊戯を教えたり、子どもを遊ばせたりするところだという考え方である。これは幼稚園に昔からあ

る伝統的な考え方である。子どもたちを集めて、おうたを教えておゆうぎをさせて、いろいろのゲームを用意して遊ばせるのが幼稚園であるから、先生はうたや遊戯をたくさん知つていなければいけないし、いろいろのゲームや遊ばせ方を知つていなければならない。ピアノが上手にひけなければいけない。子どもたちを静粛にさせて、しかもたくみに子どもの興味をひくことが保育技術である。そのための技術としては、ピアノに合わせて静かに立つたり坐つたりすることや、身ぶりや顔の表情で子どもを制することを使いこなさなければならない。それは経験からわり出されるものでもあって、こうして得たコツは保育技術の中でもっとも重要なものである。歌や遊戯だけでなく、おはなしもまた同様である。おもしろいおはなしができることが先生になるために学ばなければならないことであり、話術の研究が保育技術となる。ともかく、幼稚園に子どもが集まつたら、みんなで集まつて、歌をうたって、遊戯をして、おはなしをして、それからみんなで何かをつくつて、…というようなことをくりかえしてゆくことが幼稚園であるという考え方である。こういう考え方方に立つと、幼稚園としてせねばならることは、どうやって新らしい歌や遊戯の材料、おはなしや製作の材料をいれるかということであり、どうやつてこれだけのプログラムを子どもの中におもしろくいれていくかという技術を工夫することであり、いかにして子どもを静粛にさせ

せるかという技術を考え出すことである。こういう考え方でゆくならば、保育材料の研究はある程度進むかもしれないが、毎日くりかえしが多くなり、幼稚園の実際はそれ以上発展しないだろう。またこのような技術の研究は、近代的学問や技術の対象ともならず、優秀な人材を保育界に集めることもできなくなってしまふであろう。昔ながらのちーちーぱっぱの先生にとどまってしまふであろう。

このような伝統的な幼児保育の考え方に対して、幼稚園は幼児を教育し、幼いうちから正しいしつけをする場所であるという考え方がある。幼児のうちから正しい習慣をつけることはたいせつであって、善惡のけじめも小さいときからはつきりさせておかなければいけない。子どものときに自由を与えすぎるから不良少年にもなるのであって、小さいうちからしつかりしつけておかなけばいけないという考え方である。このような考えに立つときには、幼稚園は子どもが遊ぶ場所ではなくて、訓練される場所である。だから、みんなで集まつて、たとえおもしろいはなしでなくとも、がまんして静粛にすることが必要である。めいわくをかけた行動は禁止され、しつけられなければならない。秩序を保つことは幼稚園のなすべきもつとも重要なことである。これはたいへん素朴な考え方である。形式論的な考え方である。しかしこれは、およそ、子どもの内面生活のことは考えられていない。子ど

もの気持に対する配慮を欠いている。このような形式論はおとなとの論理であつて、子どもの論理ではない。子どもにはおとなとの自分勝手とうつるだけであつて、こうして教育された子どもは、自己中心的な自分勝手な人間になるであろう。他人に対する思いやりや配慮を欠いて、しかも権威的な人間をつくっていくであろう。しかしこの考えは素朴なだけに、一般社会人にうけいれられやすい。また子どもをもつた経験のない人やその他、権威主義的世界観をもつた人はこうした幼稚園觀をもちやすい。

幼稚園は何をするところかという問に対し、私は前二者の考え方の何れをもとらないのである。私どもはまず幼児の現実の姿に眼をむけなければならない。幼児のありのままをみ、それをひとりの人間として接するところから出発する。そのとき、幼児には幼児としての考え方や特性があることを發見する。その幼児が、日々、充実して生き甲斐のある生活を送るようにすることがたいせつである。幼児が満足した生活をしているときに、幼児は最善の発達をする。それではどのようにしたら、幼児に満足のゆく充実した生活を送らせることができるのか、これを考へることが保育技術であり、幼稚園が研究し工夫せねばならぬところである。そのときには、もはや、歌を歌つても歌を覚えること自体は幼児保育の課題ではなくなつてくる。同様にして、遊戯をすることも、たんに多くの遊戯を正しくできるというところに意味があ

るのではないし、おもしろいおはなしを静かにきくようになるところに幼稚園としての意義があるのでない。製作も製作品をつくることに意味があるのでない。そこで子どもがどのようにして力を發揮するか、どれだけ考へ、工夫し、友人の中で生き、幼児なりの全能力を出して生きているかということが重要なのである。こうして幼児期に充実した生活をすることができるならば、それは将来に対しても最善の地盤を用意しているのである。幼児期は、おとなになつてからの精神衛生にも、不良化予防のためにも重要な段階であり、その觀点からも幼児期の教育はきわめて重要である。そのためには、幼児期に幼児なりに満足した生活を送らせることが必要なのである。

いろいろの主義、宗教やイデオロギーなどが幼児保育の中には入ってくることもあろう。けれども幼児にまず充実した満足のゆく生活を保証することこそたいせつなのである。その配慮をいたところでは、どんなに立派な施設があり、どんなに立派な主義があつても、幼児教育がなされているとは言えないのである。

今回は、保育に対する三つの考え方を並列して示した。それではどのような根拠があつて、この第三の觀点は他の二者に対してもすぐれていると断定できるのか。またそれは實際にはどのように展開されるのか。このような点について、次回から論じてゆきたいと思う。

# 倉橋賞を受けて

——研究論文の序文にかえて——

平岡 節

受賞に際して何か書くようと編集部から依頼をうけた。しかし、研究内容については、私自身スッキリしないものを残してしまったので、こんなことになって恐縮している。したがつて、その後かなり修正したところもあり、今なお疑問を残している。幸い研究についても寄稿する機会を与えたので、修正後のものについて、改めて先生方から御批判・御指導をいただきたいと思っている。

私として何よりも先きにいいことは、この研究のために大切な育児日記を提供して下さった六名の若いお母さん方（北陸学院卒業生）と「赤ちゃんの日課」その他の記事を通じて知ったある幼児研究グループ（婦人之友）のお母さん方にお礼を申ししたいことがある。

ついに、別稿の研究論文の序文のようなつもりで、研究動機というか意図といった

ものを少しばかり書くことをお許しいただきたい。

それを簡単にいってみると、以前からもつていた保育内容の絵画製作の研究課題と、教育の一側面を“発展的人間”にする働きかけとしてとらえた時の課題が結びついたものである。

話の順序として私の絵画製作の研究動機とその課題にふれてみよう。少々昔はなしになるが、絵画製作”を“手技”と呼んでいた頃のことである。その頃私共少數のものは、子どもたちとともに、これを“お仕事”と呼んで、毎日個人を中心とした問題解決学習による自由作業の形態をとっていた。私はそこに子どもの目的達成への努力のなかりにすばらしい創造性が育つのを見た。ここで私は問題解決を集團思考とその実践へと発展させる方法をとった。そこでは、子どもたちが“考えと力”を出し合ううるわしい姿を見て感激し

た。このお仕事の時間こそ子どもたちが“みんなでかしこくなる時だ”と気がつき、指導者として、その見通しをたてる必要にせまられた。それから、一人ひとりの材料に対する態度と作品、クラス討論の内容と子どもの変化の記録をとり続けた。それを整理し、幼児の造形活動（描画・積木などを含む）の発達段階——今思えばまずい題であるが——としてまとめた。以来、それに関連した課題をもち続けている。

もう一つの課題。それは入園当初の子どもの能力に、すでに相当の開きがある。これと関連して、幼児から医学・心理学以外に積極的に教育学の立場が入りこむ余地はないものだろうかと考えていた。

子どもたちをみつめ、そこにある事実とそれに関係する諸条件を調べ、それと前記の教育の目標を結びつけていく試みのなかで、教育方法をみつけていきたいと思って、この研究をはじめた。だから、やつと糸口をみつけ出したところである。

あの小さな子どもたちの“いたずら”的な大きさ、これを大切に育てることこそ、「おとなとの責任だ」とさけびたい衝動にかられている。

# 幼児前期の対象活動の意義

—とくに事物認識と技能習得について— ①

平岡 節



## 一 標題について

- 幼児前期とは——出生から就学前までを幼児期と考え、その後の区分の基準を自他の区別の客觀化の度合いにおいて。その大まかな年令的境は心理学の諸研究の成果によると、現在一般的に生後三年目頃にあると考えられている。したがつて本研究の対象児は出生から三六カ月までとする。
  - 対象活動とは——人間の活動の諸対象のうち、ここでは事物に限定する。したがつて厳密にいえば、対象物に対する活動である。これは子どもを夢中にさせる、いわゆる“いたずら遊び”である。
- 註 1、技能と技術の區別……技術とは、目的達成のための手段の客觀的内容の明確に意識化されたものであり、技能は目的実現の手段に対する意識に客觀性を備えない段階と考える。田辺振太郎著「技術論」による。
- 2、技能習得とすべきか、獲得とすべきかについて明確な判断がつかないまま、一応習得とした。

## 二 研究目標

出生から三六カ月までの子どもの

### 三 研究手続き

研究目標達成のため、子どもの対象活動の実態調査と文献を参考に考察した。

#### 1、実態調査

- 対象児 昭和三六年八月現在、生後三九カ月 三二カ月 一八カ月 一二カ月（二名）になる男児四名 女児二名計六名からなるA群と、生後一二カ月児約五〇名 三六カ月児約一〇〇名計一五〇名からなるB群である。
- 各群について A群は母親の個人的育児日記によつた。この母親達はいずれもかつて幼児教育学を専攻した家庭婦人である。父親は一人が児童画研究家である他は、いわゆるサラリーマンである。対象児は、いずれも第一子であり、そのうち一人は弟がある。家族構成は父母と本人の三名か、それに弟を加えた四名である。住居地は諸地方の都市住宅街であり、中産階層である。

B群は、その母親の共同研究「赤ちゃんの日課」「子どものあそびと玩具」他（婦人之友五三巻第五十九号）に記載された個人記録

の抜萃と統計によつた。その記録者は大体母親である。その家族構成・階層はA群に似ている。しかし父母の職業・居住地は種々である。したがつて、その育児形態、環境も多様である。

● 両群の日記はいずれも、母親が子どもの育児について覚えがきしたもので、本研究のため特定の目標設定下に記録したものでない。

#### 2、参考文献

これらの子どもの発達水準を一般的水準と照合するためと、それらの要因、その他を考察するために以下の文献を参考にした。

1、山下俊郎著 幼児心理学 山下俊郎訳

2、ゲゼル著 乳幼児の心理学 渡辺十四訳

3、ノヴァクロッキー著 発達心理学 渡辺十四訳

4、トオリス著 乳児及び幼児の教育 周郷博訳

5、波多野完治編 精神発達の心理学（ワロン）

6、同 著 心理学入門

7、拙 稿 幼児の形の表現形式の発達と内部活動の関係

8、スマイルノフ著 心理学

9、キャッテル The measurement of Intelligence of Infants and Young Children

10、ボルトマン著 人間はどうまで動物か 高木正孝訳

11、田辺振太郎著 技術論

12、芝田進午著 人格と人間性の理論

### 四 対象活動の全体系

（事物認識と技能習得）

つぎに、実態調査によつて得た事実の整理と、それについての解説を試みたい。

第一表は、対象活動の全体系とそれに関係する事物認識（以下省略して認識と呼ぶ）と習得する技能の内容である。



## 幼児前期の対象活動の意義

が音源の方向に向くようになる」(3 ハ〇頁)といつてゐる。つま

り、対象活動は視・聴覚運動と首の運動の協働によつてはじまる。

その協働は内部と外部からの刺激がからみ合つて発展していると考えられる。

### ● 手の活動

初期にみられる手の活動は全身運動を伴う反射的動きである。その動きは感情の分化に伴い変化している。それは泣き方の変化と同様である。その他の手の動きとしては、ゲゼルは「三ヵ月目になると視覚中の対象に対する反応として、一定方向の腕の運動があらわれる」(2 「四六頁」といつてゐる。が本調査では、ただ一つ、三ヵ月終り頃偶然ふれた布を動かした一例がある(A)だけで、その後種々試みたが積極的対象活動は認められなかつた(A)。この接触刺激に対する反応のおくれについてノヴォグロッキーは「神経纖維の髓鞘化の未完成のため、感覚中枢と運動中枢の一時的結合が形成されず、保有の刺激に適合しないで、各器官の協応・或いは細分化がなされない」(3 七九頁)ためであるといつてゐる。

以上のような諸感覚作用の自覚めは積極的対象活動の準備であるとみる。

以上のような諸感覚作用の自覚めは積極的対象活動の準備である。シャブリを持たせられて一人遊びをする。この一人遊びの長さは玩具の重さが関係しているという(A)。それはまだ自分で、手ばなすことができないためである。また子どもはしたいにしわを寄せ眼球を寄せているという記録もある(A)。これは眼球構造がまだ遠視的(2・3)であるためと同時に、凝視能力の形成を意味する。対象獲

### ● 対象への意思的全身的接近

対象方向への運動は、首の運動に次いで肩、上半身の動きや平面的廻転運動、つまり寝返りがはじまり、手足が平行的に動くようになる。

例えば、四ヶ月頃坐らせて玩具・哺乳瓶を見せるとき体を前にかがめ手足をバタつかせている(A)。また六ヶ月頃音のする方向にねがえりをうどうと努力しているが、やがて人の助けをかりながらそれが完全にできるようになつていて(A)。また自分の行きたい方向や自分に手を出されると体や手まで出すようになる。

要するに、この頃周囲の人々は、あるときは子どもが対象を認知するよう、またあるときは対象接近の意志を察して、その目的達成の助けをしている。このことは子どもの対象接近の意思を高めるとともに、その身体機能の確立に役立つてゐる。しかもそれは自己の努力と周囲の援助・交渉によつてゐる。

### ● 手による対象獲得

これに続いて、指の運動が活発になり、自分の指を動かしたり、オシャブリを持たせられて一人遊びをする。この一人遊びの長さは玩具の重さが関係しているという(A)。それはまだ自分で、手ばなすことができないためである。また子どもはしたいにしわを寄せ眼球を寄せているという記録もある(A)。これは眼球構造がまだ遠視的(2・3)であるためと同時に、凝視能力の形成を意味する。対象獲

得のためには、姿勢の変化、腕・指の運動能力、凝視能力が関係している。凝視能力についてゲセルは「一二一～二八週に完成される」

（2　一四五頁）と、ノヴォグロッキーは「五六六カ月目にあらわれる」（3　八一頁）といっている。また先きにあらわれた追視は本調査では五一七カ月頃盛んになっている。獲得活動は殆んど六カ月

頃その目的を達している。これはノヴォグロッキーの研究「五一六

カ月頃、その全活動の七〇%の確率をみる」（3　八一頁）と一致する。また六カ月頃、撫んだものを「離す」「落す」ことがわずかにみられる（A）。この動作は七カ月以後さかんになる対象操作活動の基礎動作である。

### ● 唇による対象識別

三ヵ月後半、両手を口に入れることがよくみられる（A）。やがて手によつて獲得したものは何んでも口に運ぶようになる（A）。この手や物を口に運ぶことは八ヵ月頃までさかんに続き、一年を過ぎてもしばしばみられる（A）。この時期の唇は対象識別の主体的器官であるとトオリス（4　一二〇頁）とワロン（5　二四九頁）が同じ見解を示している。つまり、この頃の手は対象獲得を一次的に、対象識別は二次的であると考える。いいかえると、物をもつただけではその物の性質を充分感知することはできず、唇にもつてはじめて、そのかたさ、滑らかさなどを感じとる。しかし、この手の活動—獲得—は識別（認識）を助ける役割をもつだけでなく、物を操作する

能力（技能）を習得していくはじめである。

こうして生後わずか数カ月にして体を動かす能力は、対象獲得と認識の意欲、つまり対象活動に支えられて発達している。また対象活動は身体運動能力の確立によつて高められている。

### 「対象操作 究明期」

#### 七一二四ヶ月

この頃、坐位、匍匐、つたい歩き、歩行などと、相次いで人間的姿勢を確立し、身体移動範囲が拡大されるとともに、手は対象活動の主体的器官となる。これに伴い活動の対象と操作様式は急激に変化し、「周囲のものに興味シンシン」（A）となる。これとともに、コトバの習得がみられ、周囲との交渉が人間的になる。このことは自己自身の対象活動による認識をヨリ高め深めるのに役立つている。一方、コトバの習得も対象活動の過程で周囲の人々との交渉により促進されている。

### ● 手の活動の多様化

この時期の活動は、指先きの運動の細分化とともに、腕の構造からくるあらゆる運動様式、つまりひじの曲伸、肩を支点とする円、上下、水平運動などをとり入れ、対象操作は多様化している。

その内容をみると、

最初坐つたまま、物をふり廻す、叩く、ちぎる、もむことから持ち替えたり、出し入れ、ふた・戸の開閉などをあきることなく、く

りかえしている。この持ちかえるときの手は、左右同時に異った運動をしている。これは対象操作技能として特筆すべきことである。

また物の出し入れ・ふたの開閉は、容器としての機能についての認識と大小の区別を具体的に知るはじめであろう。このことは環境支配から、さらにすんで環境を含目的的に変革する能力を高める重要な契機であると考える。

また、つたい歩き 歩行の確立によつて対象活動は、さらに多様化していく。なげる、ころばす、持ち運び、ゆする、積み重ねることなどがみられる。子どもはこの対象操作の諸様式によつて起る物の運動の相異をみとどけている。円形・球形と、かど・稜のあるものとの運動の相異、また床面にぶつかる音・はずみ方を識別している。つまり、視覚的に対象を認知し、持つた時におこる手の触覚運動と操作の結果を結びつけて、その物の性質を理解している。ワロンはこの触覚的な知覚がある程度構造をもつのは生後十カ月頃であり、最後には物体を操作することができるといつていて。(5二八〇頁)

また持ち運びは、最初一つ持つことからはじまり、やがて両手に一つずつ持つ。また、積木を二つ積み重ねることを他人の行動模倣(他人の積んだものをこわし、それから自分で積んでいる。このことについては六で詳細に述べる)によつてはじめる(A)。この積木の構築が三つ以上になるのは、ずっとおくれている。

一方、「絵本の頁を丹念にめくる」(A一二〇一四カ月)「アリ・ゴマをつまむ」(B一五カ月)のような小さな指先までの操作から「大

きなカバン・坐ぶとんを力みながら持ちまわる」(A・B)ことをむちゅうで繰り返す。またこれと同時に室のすみ・物の下にもぐり込む(A・B)など空間探索をはじめている。これらはいずれも自己の力量の限界を試している。

この間、子どもの対象操作の諸様式は最初同じことをくりかえし、やがて結果をみとどけ、次いで結果を予測して目的達成のため慎重な態度をとっている。この過程は、ある操作のくりかえしによる効果と、低次ではあるが操作手段が意識化(技能から技術的)しつつあるものと考える。例えば、積木の構築が二つから三つへ進むことができるようになる理由の一つに操作手段の意識化があると考えられる。

要するに、自己の身体機能を軸とする過程で、物の操作技能を習得し、同時に触覚運動を主体とし視聴覚の協働により物の諸性質を認識しつつあると考える。また全身的運動の関係で、物と空間の測量を試みている。

つまり、軽重・大小・厚薄・高低・広狭・二つと多など数量的に対象を認識することもはじめている。したがって、数量的認識は触覚運動と全身運動によつている。また事物の性質認識は数量的認識に先行し、数量的認識は充分意識化されておらず、性質認識よりヨリ主観的であると思われる。

## ● 部分的識別と分類能力の兆候

以上のような操作活動は繰り返し行なっている。その結果、やがて対象を触覚運動以外、つまり音をきいただけ、あるいはみただけで対象の形その他の性質・機能までも、ある程度わかるようになら。これは、対象操作によって、対象についての表象をもつようになっていることになる。これをさらに一般的にいえば“感覺・知覚”を主体とした表象をもつ、つまり感性的認識をもちつつある、と考えられる。これとともに、自己の対象活動に伴う人々のコトバでの反応・交渉は対象の名称を知る契機となり、対象認識の一般化・社会化の助けになつていて。

この形態・性質・機能を知るという認識は、最初部分的にバラバラである。この部分の認識は、一つのまとまった全体のなかの細部としてではない。が、やがて対象間の対応する特性が関係づき、自己のもつ部分的認識を基準にして物を分類するようになつていて。そのためにはコトバの理解が重要な役割をもつと考えられる。実例をあげると、自己の目や耳と玩具の動物の目・耳が関係づき、「○ちゃんのお目めは?」「ワンワンのお目めは?」と問えばそれが目の目を指さす。この分類能力は、部分的にもつ認識に一つの筋を通し関係的に認識していくはじめであると考える。さらに進んで、实物とその模写が結びつくようになる。これは記号化の能力を示すものと考える。この物事を関係的にみて分類することと、記号化は事物に対して客観的にせまるために重要な契機である。

また、最初積木だけを模倣的に積み重ねていたのが、形態的分類

によりマッチ箱・石ケンの空箱なども自発的に積み重ねるようになる(A)。これは先きにあげた絵の理解とともに比較・分析・総合などを不完全ながらはじめていると考える。ただこの頃絵を逆さにしても見る(A)。この上下無視は対象の空間関係的認識の不確実さ、いいかえると部分と全体の関係的把握が充分行なわれていないと考える。つまり、先ず物自体の各部分の認識、次いで各部分の関係ができる。しかも、各部分の大きさなどについての関係認識（比較の完全さ）はおくれているように思われる。また一つの物の認識は必ず一次的に部分的になされて後、総合的認識が完成されていくようと思われる。さらに物とそれをとりまく空間関係（一事物と他の事物の関係）の認識が完全になるのは、かなり後になるようである。この事物間の関係認識の変化は人々の行動模倣の発展にみられ描画活動や物の長さ、高さの比較のまちがいにもあらわれている。その例を描画活動にとつてみる。

子どもが一事物をかくとき、部分的形の接合による表現形式をとり、後その部分は全体的形のなかに融合するようになる。これは、事物の部分は接合でなく、統合されているという認識的表現であろう。また一事物と空間全体の関係認識をみると、いわゆる羅列式あるいはカタログ式といわれる表現形式のあと、ずっとおくれてペースラインがあらわれる。(7) もっとも、描画にみる形の表現形式は一般的に認識よりおくれている。

このおくれた解釈を試みるならば、それは認識の一次性和二次性

## 幼児前期の対象活動の意義

及び描画経験の貧しさにあると考える。つまり、部分的認識を一次的にし、部分と全体的・立体的な関係での認識は二次的に行なわれつつあり、しかも表現するという「抵抗」にあって二次的な認識（充分意識化されていない）は描画にあたって意識からは後退し、しかも描画経験の頻度がそれに関係していると想像される。

一方、このおくれてゐる物とそれをとりまく空間関係認識の内容は、自己の関心・経験あるいは意識と関係があるようと思われる。

それは、玩具の自動車などは必ず車を下におき、屋根の部分をもつて押しながら、その車の動きを熱心に観察しており、逆さにおくことは殆んどない（A）。これを一般的にいえば、認識の発達は自己の意識・行動（対象活動）と深く結びついていると考えられる。

● 対象の社会的機能理解と自他の区別

他人の対象活動の模倣は記録によると、八ヵ月頃からはじまつている。その最も初期的現象の一つに書字についての模倣がある（A）。これは、人が書いているその鉛筆をとりあげ、そこにかきなぐる。この頃子どものためにべつの用紙と鉛筆を与えても、模倣のモデルの用いているもので書くことを主張する。しかし、モデルが用具を子どもに取り上げられて何もできず茫然としているとやがて子どももその活動を中止してしまう。このように周囲の人々をなやます模倣はモデルにベッタリ密着しており、行動の秩序を理解していないものである。しかし、やがて自分の用具を与えられると、モデルと

並行的に同じ行動をすることができるようになっている。この模倣活動はモデルの動作のなかにある秩序を学びとったことと、その過程で自他の区別ができるようになつてることを示すものであると考える。

その後になれば、ある事物をみると周囲の人々が行なつていた活動を想起して、その活動を行なうようになる。例えば、ドライバーをみると修理作業の模倣（A）ができるようになる。つまり、一部分の知覚が与えられると、時と場の距離をおいてもモデルの対象活動の模倣ができるようになる。これはその事物についての表象をもつてのことと、及び事物そのものの機能あるいは社会的機能を知るようになりつつあることを示すものであると考える。これを描画活動に例をとつてみる。他人の書字の模倣にはじまつた描画活動は、最初白紙よりもかえつて字や絵がかかれている印刷物にかくことをヨリ好み、時間的にも長続きする傾向があるという報告がある（A）。これは印刷されていることに刺激されての行動であると解する。それが書字行動の秩序についての理解と、白紙以外のものへのらくがきに対する周囲の人々の制止とがからみ合つて、やがて白紙にでもあるいは白紙にだけ描くようになる。これは自己の活動に対する周囲の人々の反応によって、自己の活動の社会的価値の基準をつくると同時に、紙の社会的機能（用途）を知りつつあると考える。

またこの頃子どもがよく破つたり、らくがきをする絵本の頁を詳細に観察してみると、それは、その時々に特に興味をもつたものが

描かれているところであるという報告がある(A)。これは自己を対象に没入しなければ満足できない状態、いいかえると自他の未分化によるものと解するのがあやまりであろうか。

以上のような一連の模倣行動の変化は、周囲の人々自身のコトバ・表情を伴う対象活動と、子ども自身の対象活動という実践及びそれに対する周囲の人々の反応に対応する思考活動によつている。その過程で彼らは対象操作の技能を学び、同時に対象そのものの機能とその社会的機能を学び（認識）つていて。それはまた自分と他人、自分と事物の関係が客観化する過程でもあると考えられる。

### ● 全身運動と平衡性

この頃、積木の構築の他ランコ・シーソー及びスベリ台その他の運動遊具の使用などの対象活動による全身運動と平衡性の感覚の発達がみられる(全)。この頃、「平衡性を保つために必要な三半規管が特に発達する」といわれる。(6 七七頁)またワロンの平衡性習得の説をみると「子どもは歩行能力獲得の努力のなかに自身の平衡性を学習する。この平衡性は主観的である。積木の構築に関係するのは正視図的である。これは垂直性・水平性・直角性の直観を含んでいる。しかし子どもが垂直・水平・直角を学習したとは思われない。子どもは歩行による主観的平衡性のなかに事物の安定軸としての垂直性を統合していると考える」(5 三一二頁)といつてある。

確かに歩行能力とともに全身運動を伴う遊具の使用によつて主観的には垂直性・水平性・直角性の直観を含んでいる。しかし子どもが垂直・水平・直角を学習したとは思われない。子どもは歩行による主観的平衡性のなかに事物の安定軸としての垂直性を統合していると考える」(5 三一二頁)といつてある。

平衡性を学習するであろう。しかし、これだけでは前記のようないくつかの空箱・マッチの箱の構築)自發的構築活動の説明はつかないようと思われる。つまり、それらの箱と積木との形態的共通点が把握されなければならないと考えられる。そこには、対象活動の過程で対象を感覺運動的に、また知覚的に、さらにそれらによつて表象をもち、垂直性・水平性・直角性が低次ではあるが把握されているのではないかと考えられる。

構築は小さな単位のものを幾つか重ねて、ヨリ大きな高いものをつくり上げることである。つまり、構築能力は環境を革改していくことにつらなる能力であると考えられる。

そのためには、平衡性の獲得は不可欠な条件である。三半規管の成熟と全身運動の相互作用によつて平衡性を学びとり、自己の身体的統制能力を身につける。これとともに手による対象操作によつて物を自由にすることや支配するばかりでなく、さらに進んで変革する能力をも身につけていくと考えられる。

この身体と物の統制・支配能力は自我意識へと発展すると波多野氏は述べている。(6 七七一七八頁)

以上のように姿勢とその他の身体機能が一応人間的になる。このことによつて、環境への迫り方は、周囲の人々とコトバで交渉をもちながら次第に主体性を確立している。その過程で対象操作様式は多様化し、その量と質に変化をみせている。この操作様式の多様化

は操作技能の習得を意味する。それはまた自己の身体諸機能を発達させることにもなっている。

この自己活動によって、対象操作にともなう対象の変化をみどけたり、周囲の人々との交渉（おとなが遊びの相手になつたり、人々の対象活動を見る）のなかで彼らは対象についての認識を高め深めている。それはとくに対象操作による触覚運動を中心としての認識である。対象獲得のための摑む動作によって対象の印象を受け取り、時間的経過によってその印象を記憶する。次いで離す動作は、

この印象の忘却と再生を行なうものである。この手の対象操作の基本形式は対象識別の初步である。その印象の内容は量感・圧感などの複合的主観的感受性に訴えた認識である。

次いで、操作の多様化と身体諸機能を参加させて、自己の活動との関係で対象の性質・機能を認識している。この対象操作経験による認識の内容は思考作用つまり経験の意識化が関係している。その思考作用は、自己の対象活動の意欲と周囲の人々の交渉のあり方が関係している。とくに対象活動に伴う人々のコトバの内容に左右されていると思われる多くの例を見た。（後述）

「対象の思考的利用期」  
二四一三六カ月  
これまでの対象活動は、感覺運動・知覚を主体にしたものであつた。彼らはその過程で事物についての種々な表象を蓄積している。やがて、その表象を活用し、生活のために事物を積極的に利用する

ことをはじめている。

一方彼らの生活空間は行動の場の拡大とともに、思考の世界をもつようになってくる。思考の対象領域は知覚の領域をのりこえる。しかしこの思考活動の基礎には表象がある。つまり、自己がもつていろいろの表象を活用している。表象は知覚の一部を与えられるとき、それを補う機能をもつていてからである。

### ● 象徴的対象利用

この頃の子どもの生活の主なものは、身近かな人々の生活（とくに日常生活、家事労働）やその他の経験を再現することである。つまり行動間に秩序のある事実の模倣・初期的役割遊びである。その経験を再現しようとするとき、そこにある事実と経験の事実の間に多くの矛盾を感じる。いいかえると、可能の限界と願望・要求の間に矛盾を感じる。この矛盾の解決のために、さかんに事物を（いわゆる）想像的に利用している。その代用物はモデルの完全な具象を備えている必要を感じない。柱は水道に、積木は犬に、靴は汽車になる（A・B）。それらの代用物と実物の間に何らかの（形態・色彩・触感など）経験的印象・直観的共通点を見出している。そこには表象の機能が活動している。いいかえると、事物の象徴的利用であり、それは事物についての部分的識別・分類能力の実践である。この象徴的利用は記号的利用でもあり、抽象的思考が活動していると考える。

## ● 因果関係理解と対象利用

表象に基礎をもつた抽象的思考活動がさかんになると、彼らの世界觀にも変化があらわれる。

その一つに、自然的、社会的諸現象を因果関係的に理解しようとし、思考的に解決を試みるようになる。しかし、それは自己のもつましい経験から得た不完全な表象と思考からは出ることができず、事象の本質からはずれていることが多い。因果関係理解とは、元来ある条件のもとで、ああすればこうなるという物事を筋道をたてて明らかにすることである。ところが、子どもの場合「ある条件が偶然的、非本質的なことにどらわれることが多い。そのため、その理解・解決の結果はいわゆる“自己中心的”あるいは童話的になる。」一方、この頃童話をよろこぶ。それは語られる事実（事象）を筋道をたてて、因果関係的に理解しているからであろう。したがって、その内容は自己の経験と関連したものにヨリ多くの興味を示している。

この因果関係理解は遊びにもあらわれる。人形の看病遊びの一例をあげると、(B)

「さあ、みんなよくね、ねないど  
なおらないのよ」  
と、ふとんをたくさん用意し……  
「あたし注射しなくちゃ、お枕が足りないわね メリさんとビッ  
チはざぶとんでがまんよ」……

● 美的センスと対象利用

調査によると、この期に入って色彩・形態に対する美的センスをみせていく。例えば、服装に対する要求・選択、人形の服の着替え遊び、積木の左右対称的構築、踊りの仮装に布類をあれこれ選択利用する(B)ことがみられる。

この色彩・形態に対する好み、つまり主観的・情緒的対象利用活

動と並行的に、あるいはややおくれて色・形の弁別の客観化が進んでいる（後に詳細に述べる）ことは心理学的諸研究の結果と一致する（2二〇三～二五三頁）。このように、客観的認識つまり科学性と情緒的認識つまり芸術性とは、対象活動のなかで相互に他に支えられながら高められていると考えられる。

### ● 加工的操作活動

以上みてきたように、遊びのなかでの対象活動はそれ以前に習得した操作の諸様式と事物についての諸知識を利用している。つまり遊びにみる対象活動は自己の習得した技能と認識の実践であり、自發的・思考的対象活動が主体であるようと思われる。したがって、操作活動は無意識的になつていて、

一方、ハサミで物を切る、砂場をシャベルで掘る、紙を折る、ボタンをはめるなどがみられる（A・B）。これは身体機能（とくに手）の分化・統制力の習得と周囲の人々の模倣、あるいはすすめではじめている。

とくにハサミ・シャベルはそれより以前には与えて、あるいはモデル的活動を示しても、その機能的使用はみられなかつた。しかし一旦使用しはじめると、子どもは切る、掘ることに専念し、いわゆる機能アソビ的にくりかえしている。それは加工された結果に目的があるのでなく、また模倣遊びにみるような対象利用の計画性はみられない。

しかし、このハサミやシャベルの使用の理解は対象活動に媒介物を用いる活動であり、人間の肉体的能力の限界をこえた結果に導く。この器具の使用と加工は環境の変革に対する積極的活動であり人間の独自的対象活動として重要な意味をもつていると考える。この加工の対象は可塑的なものからはじまっている。

その他人形の家に色をぬるなど（B）の一例はあるが、それはおとの提案と協力によってはじまっているので、あまり自主性はみられない。

以上みてきたように、身体諸機能を駆使しながら、直接対象に接触して多様な対象操作技能と認識を蓄積すると、やがてその技能を種々複合して他の目的（生活経験の再現）にこれを奉仕させていく。つまり、思考的に対象を利用するに専念する。その技能活用の過程は無意識的になつていて、

また認識も同様の傾向をみせている。つまり、それは直接対象に接觸的というより、自己のもつ表象を活用しながら対象をやや視（聴）覚的に把握するようになつていて、

この対象の思考的利用の過程でも、技能と認識は高度化しつつある。つまり、それ以前の技能・認識を基礎に、さらに前記のように媒介物を用いての対象変革（積極性のある技能と、形態・色及び因果関係など高度な認識）へ進みつつある。しかも、その認識は芸術性とヨリ科学性をみせはじめている。

\*

\*

# 幼児の性差の発生とその実態

(その二)

仁科弥生

前に述べましたように、今回は性の同一化の問題をとりあげてみましょう。

性の類型化が模倣的な段階から無意識的な自然なものへすすんだ時、性の同一化が行なわれたと考えますが、この同一化ということばはもとは精神分析の用語です。しかし同じことばを学習説の立場でも用いています。またこのことばは性の役割の同一化だけではなくて、良心とか、道徳心など、他のいろいろな面での同一化も含みます。ここでは性の役割の同一化だけを問題にします。

さて男性同一化をした男子とは、一と口に言つて、その生活態度がすっかり男らしくて、そのうえ、その生活に満足している男子を意味します。その男子は自分が男であることを認め、その事態をどんな場合でも受け入れます。また男子だからという理由でおわされる責任もとります。その空想も男らしく、事物への興味も、歩き藤が解消された時おこるといわれています。すなわち異性の親に対する近親相姦的欲望をおさえ、同性の親のイメージを自分に投する結果、男子の場合は真に男らくなり、女子は女らしくなるというのです。精神分析説はしたがつて性の類型化をその同一化の過程に考えていません。しかし性の役割の採択は同一化に先立つてあらわれて、のちに同一化へすすむと思われます。一方、学習説は同一化の過程に同性の親の投入をみとめず、ただ親を手本にしてまね

り、普通はその父親がもつとも理想的なモデルであると言わっています。つまり適切な男性同一化をするためには、父親と同一化しなければならないと考えられています。

女子の同一化についても、母親との関係が同じように定義づけられています。ではこの性の同一化の過程をフロイド説や他の立場ではどのようみているのでしょうか。

まずフロイド説によると、同性の親との同一化はエディブス的葛

藤が解消された時おこるといわれています。すなわち異性の親に対する近親相姦的欲望をおさえ、同性の親のイメージを自分に投する結果、男子の場合は真に男らくなり、女子は女らしくなるというのです。精神分析説はしたがつて性の類型化をその同一化の過程に考えていません。しかし性の役割の採択は同一化に先立つてあらわれて、のちに同一化へすすむと思われます。一方、学習説は同一化の過程に同性の親の投入をみとめず、ただ親を手本にしてまね

ることを仮定しています。

つぎに男子の場合の同一化を考えてみましょう。

フロイド説では、男子は最初母親との結びつきが深く、五、六歳になると、母親への近親相姦的な欲望がたいへん強くなりますが、父親の権力や罰をうけること、とくに罰として去勢されることを恐れてその欲望をおさえます。そしてその恐れはたいへん強く、また父親を征服して母親を得ることはのぞめないので、逆に父親のイメージを自分の中に投入することによって父親と似たものになって、父親を制しようとします。

学習説は同一化の過程にエディブルス的葛藤がその要因として、かならず作用しているとは考えていません。幼児が男女を問わず、父親より母親をこのみ、母親との結びつきがより密接であるということをみとめていますが、男子が適切な男性同一化をしながら、同時に父親よりも母親を愛しつづけることも可能だと考えています。ただし、情愛の深い父親や、男らしい強い父親の場合は、男子の同一化がより容易にできて、しかも安定したものであろう想像し、また母親が夫と息子を愛し、息子が夫に似ることをのぞむ場合も、同じように男子の同一化をたすけるだろうと考えています。

普通の家庭においては、男児は幼児期の初期には母親をもつとも慕うのではないでしょうか。しかし同時に父親に対しても愛情をもち、その愛情は年令が増すにつれて強くなると思われます。それと周囲の社会的な影響がからみあって男児は幼稚園に行きはじめる頃

に父親をまねしはじめ、やがて同一化へとすすむのです。すなわち学習説によると、男子が父親と同一化する時、父親を愛し尊敬する場合、その同一化は容易となります。したがって恐れではなくて、愛情と尊敬が同一化を正しくおしすすめる力であると考えます。

ペインとマスンの研究はこの考えを実証しています。その研究は中学生と高校生の男子を対象にして物語完成法によって父母をそれぞれよく賞める親とみなしているか、あるいは罰する親とみなしているかを調べ、さらに被験者とその両親の性格調査および男らしさと女らしさのテストをしました。そして性格調査の結果が母親よりも父親によく似ている男子を、父親をより強くまねた、すなわち父親とより強く同一化したものとみなしました。結果は父親との性格の類似性がもっとも高い男子は、父親に似ていない男子よりも、男らしさのテストの得点がたいへん高く、強い男性同一化を示しています。そしてその男子達は父親を賞める親とみなし、母親よりも父親をよく賞める親とみなす傾向を示しています。

また同一化について、それを幼児同一化と絶対同一化にわけて考える人もあります。幼児同一化というのは、子どもは困難な現実を回避するために自分の身近にある安心感をもたらすもの——普通は父か母——になりたいと思う。そして不安に迫られておとなな行動をまねし、そうすることによってまねしているおとなに自分を同一化しようとなります。絶対同一化の場合は、おとなと自分との間の現実的なちがいをみとめて、モデルを愛し尊敬して、将来そのような

おとなになりたいと思うようになると考えます。

これについてブロンソンは父親とまさつの多い関係にある男子は、なごやかな父子関係をもつ男子にくらべて、絶対同一化よりも幼児同一化の傾向を示すと仮説をたてました。また父親とまさつの多い関係にある男子は極端に男性的であるか、あるいは逆に父親を拒否して女性的行動をとり、一方なごやかな父子関係の男子は中庸の男らしさを示すと仮定しました。そして九才から十三才の男子四十二名についてT A T を用いて父子関係をしらべ、さらに玩具を選択させて男らしさの度合すなわち男性同一化的程度をしらべました。T A T の結果をみると、あまり賞めない父親をもつた男子は空想の中では男性を拒否しており、これは内面的男性同一化が満足に行なわれていないことを示すものと思われます。一方よく賞める父親の男子は内面的男性同一化もうまく行なわれていることを示しました。玩具選択テストの結果もブロンソンの仮説を実証しています。父親とのまさつの多い家庭の男子は、父親をまねるよりも、むしろ拒絶しており、その男子の玩具選択にあらわれた男らしさの得点と、父親の男らしさの得点との相関は、マイナス・七四を示しています。問題のない家庭の男子の場合は、その相関はプラス・三七となっています。

ペインとマスンやブロンソンの研究は父親と強く同一化をした男子は、必らずしも直接に父親をまねるとは限らないことを暗示しています。ペインとマスンは父親と息子の男らしさの得点に相関関係よ

を見出していくませんし、ブロンソンによる・三七の相関も高くはありません。男性として同一化をしつかりした男子は父親を奴隸的に模倣する必要がなく、その目的にかなうモデルを父親以外の周囲に求めることができます。

つぎにフロイド説と学習説の折衷ともいべき権力説についての述べみましょう。それはフロイド説のように父親を恐れるために同一化がおこるとか、学習説のように父親が情愛の深いモデルであるから同一化がおこるというのではなくて、父親はよく賞める親であると同時に罰する親でもあるので、すなわち、父親は権力者であるから、父親をまね、そして同一化がおこると考えます。

マスンとディスラーは幼稚園児を被験児として、賞める父親、罰する父親、権力の強い父親について同一化の実験を試みています。

「それ」テストを用いてその反応を性の役割の採択とみなし、同一化をはかる規準としています。そしてその中から非常に男らしい男児十名と女性的な男児十名を選び、父、母、男の子の人形と、かんたんな家具をつかっていくつかの話をさせました。その話の内容をもとにして、父と母についてそれぞれの賞める度合と罰する度合をしらべ、この両方を合計して権力の得点をえました。その結果をみますと非常に男らしい男児は、女性的な男児にくらべて自分の父親をよく賞めてくれるとみなすものが圧倒的に多く、また父親を母親よりきびしいとみなす傾向も示しています。したがって賞めと罰の両得点を合計した父親の権力の得点は、女性的な男児の父親よ

りも男らしい男児の父親の方がはるかに高く、その差は・○○七の有意差を示しています。ここで注目したいことは、男らしい男児の父親の賞めの得点が、罰の得点より高く、一方 女性的男児の父親の場合は、賞めと罰の得点が殆んど同じであることです。母親の得点については二つのグループの間に差はみられませんでした。

以上のことから考えることは男子は権力と同一化する傾向をもち、親の権力とは賞めと罰の組合せであるということです。そして罰よりも、賞めることの多い方が、性の同一化にはのぞましいようです。

では女子の同一化の過程を考えてみましょう。フロイド説は女子は男子にくらべて、その同一化の過程が複雑であるといつています。女子は初めは母親との関係が密接で、母親を好むけれど、二才頃に陰茎のないことを知り、それを母親のせいだと母親を非難して、その結果、父親へ近づいていきます。そして六才頃まで父親を好むことがつづきます。しかし母親を取り代えることは不可能だし、そうすることによって母親の愛情を失うことを恐れてまた母親へ近づき、やがて母親と同一化するというのです。

この学説はあまりに有名ですが、これを直接的に実証する研究結果はみあたりません。しかし父母の好みに関する研究をみますと、五才児は実際に父親の方を好きだと言っています。

児の方に、これらを強く要求する傾向がみられます。母親との関係がずっと許容的であった乳幼児期からこの新しい関係へかわることは女児にとってフラストレーションであることは容易に想像できます。この結果、父親が好きになると考えられます。また父親は、娘の変化に、よろこんでやさしく応じるので、ますます父親との関係が親しくなるのでしょう。しかし、幼稚園から一年生頃になると、自分が女であることを否定できなくなります。その時、母親が上でのきの女子であれば、適切な性の役割のもともよいモデルとなります。そして同一化がおこると考えられます。

これまで同性の親との同一化についてのべましたたが、ある程度、異性の親と同一化することも望ましいと言えましょう。たとえば、男子が母親とある程度の同一化をすると、男らしくて、しかも妻や娘に理解のある男子となるでしょう。女子の場合も男らしい性格をある程度みにつけることは有用で、職場においても、結婚して息子を育てる場合でも、男性に対して理解をもつことはのぞましいことです。

ラゾウィクは大学生男女各十五名と、その両親について、親子の類似度と、男性語と女性語に対する連想の快、不快度をしらべました。そして大学生不安度の高いもの（適応が良好でない）と、低いもの（適応良好）の二組にわけてその調査結果を比較しています。それによりますと、男子は不安度の低いものほど、父親との類似度が高くなっています。また男子は父親に女子よりも似ています

す。さらに興味あることは、不安度の低い、適応が良好の男子は、不安度の高い男子よりも、母親との類似度も高いことです。これら男子は不安度の低い女子よりも、母親に似ています。このことは異性の親との同一化が、適応にプラスの作用をすることを示すものと考えられます。

また連想反応については、不安度の低いグループは父親と自分、母親と自分について融和的な表現を示しています。一方、不安度の高いグループは、父親、母親、家族ということばに不愉快という連想をからませています。また、不安度の低いものは両親と同一化している傾向がみられました。

親との同一化の程度と、適応との間には、女子の場合よりも男子にふかい関係があるようです。他の研究結果もラゾウィクと同じような傾向を示していますが、父親との明確な同一化は男子の適応をたすけています。しかし女子の場合には母親との同一化の程度のちがいによる適応の差はあまりないようです。この理由はあきらかではありませんが、われわれの社会での男性優位の考え方による偏因するかとも思われます。

おわりに両親の離婚や、あやまつた育児法などにもかかわらず、すなわち家庭環境が正常でない場合でも適切な性の類型化や同一化が行なわれることうをつけくわえた」と思います。適切な父親あるいは母親が不在の場合でも同一化が行なわれている事実のうらには、つきのような要因が作用していると考えられます。その一つは

不在の親に対する片親の好意的態度が子どもへ伝えられることがあります。また叔父や叔母、あるいは教師や知人が不在の親のモデル代りをつとめることもあります。そして教師や遊び仲間などが、性別にふさわしい行動をほめ、その逆を罰するといった社会的圧力を作用すると考えられます。

以上性の同一化についてのべてきましたが、同一化は人間の社会化の中でもっとも大切な過程の一つです。同一化の失敗は精神分裂症や同性性欲倒錯症、あるいは性欲欠乏症などの疾病や不幸な結婚や離婚といった種々の結果をもたらすと考えられています。

#### 文 献

- ① Annmons, R.B., and Annmons, H.S. Parent Preferences in young children's doll-play interviews. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1949, 44, 490-505.
- ② Bach, G.R. Father-fantasies and father-typing in father-separated children. *Child Development*, 1946, 17, 63-80.
- ③ Bronson, Wanda C. Dimensions of ego and infantile identification. *J. Pers.*, 1959, 27, 532-545.
- ④ Lazowich, L.M. On the nature of identification. *J. abnorm. soc. Psychol.* 1955, 51, 175-183.
- ⑤ mussen, P.H. and Distler, L. masculinity, identification, and father-son relationships. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1959, 59, 350-356.
- ⑥ Payne, D.E., and mussen, P.H. Parents-child relations and father identification among adolescent boys. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1956, 52, 358-362.
- ⑦ Parsons, T. *Family structure and the socialization of the child. Family Socialization, and Interaction Process*. Glencoe, Ill.: The Free Press, 1955.

<紹介>

## フェアリーテイル・ゲームス —FAIRY TALE GAMES—

### 琴かずえ

つかりあきらめたふりをして、「オオカミさん、こうなってはどうも仕方があります。その代り、わたしの最後のおねがいをきいてください」と、いいました。「なんだね、そのねがいとは?」「ほかでもありませんが、わたしは歌が大好きです。それで、オオカミさん、わたしが死ぬ前に、ひとつ、あなたのいい声で、歌をうたつていただけませんか」「なんだ、そんなことか。よし、うたつてやろう。さいごのはなむけだ、うまくうたつてやるぞ!」オオカミたちは、すっかりいい気もちになつて、大声でうたいはじめました。すると、その声をききつけた犬が、大急ぎで走つてきました。そんなわけで、かしこい牛は、おかげでオオカミに、たべられずにすみました。

三人の犬、他はオオカミとなつて、図のよう位置します。(基本図参照)

#### △法▽

(1)牛の親子を装う二人は、連手して円内を散歩します。頃合をみて合図があつたら、オオカミのプレイヤーたちが、円内になだれこみます(①図参照)。

(2)牛の親子は、中央にしゃがみ、オオカミたちは、円輪をつくつて、何か歌を合唱しながら、その囲りをグルグルリズム行進をします。(②図参照)

#### (3)オオカミたちの合唱リズム行進中、と

つぜん呼笛をならします。すると、他方で待機していた三人(犬)は、円内に入つて、オオカミを追いかけるのです。オオカミは円内を逃げまわります。そして、つかまえられた順番に円外の所定の位置に、坐ります。(③図参照)

このようにして、オオカミが全部、つかまえられたら、ゲームは終りますが、次のゲームは、最初につかまえられた三人は犬、最後に残った二人は牛の親子になつてきました。牛は逃げるひまもありません。こうなつたら、なんとかして仲よしの犬をよぶよりほかありません。そこで、すぐ地面に、適宜の大円を一個、えがき、それをまきばといたします。二人の牛の親子になつてきます。

#### △童話ゲーム

#### ○牛とオオカミと犬(鬼ゲーム)

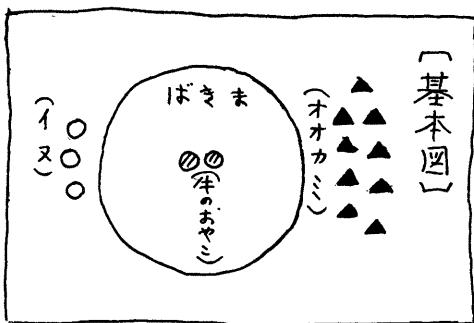
#### △童話ゲーム

「お話を」  
「オオカミのうた」——イソップ童話——  
よく晴れたまきばです。そこで、親子の牛が、ノンビリと草をたべていました。そんなところに、いきなりオオカミたちがやってきました。牛は逃げるひまもありません。こうなつたら、なんとかして仲よしの犬をよぶよりほかありません。そこで、すぐ

#### △準備▽

地面に、適宜の大円を一個、えがき、それをまきばといたします。二人の牛の親子になつてきます。

## 「基本図」

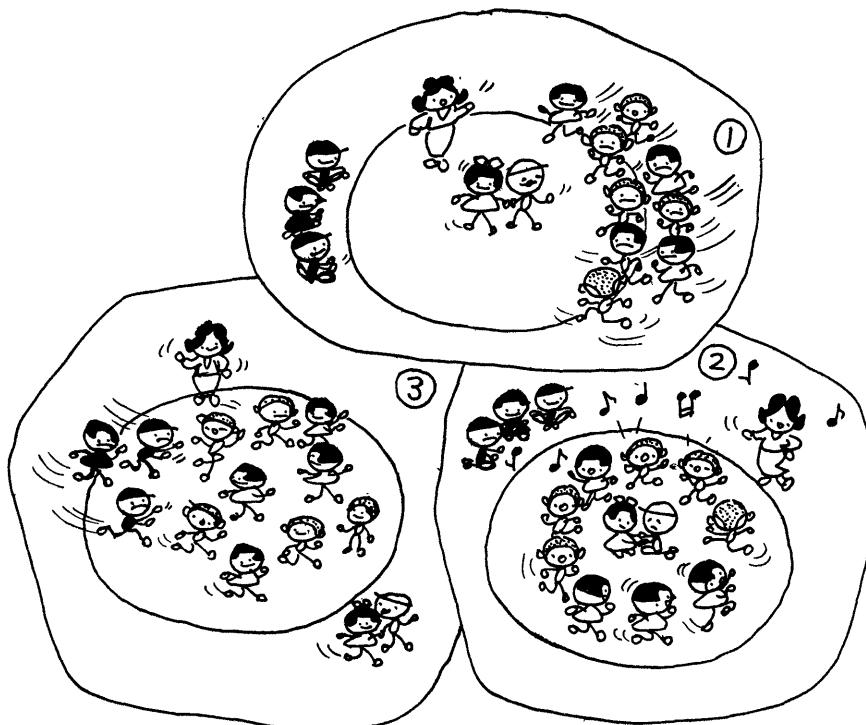


て、再び、くりかえして行なうわけであります。

### △指導上の注意▽

(1)童話に因み、ゲームの進行を物語式によく工夫して指導いたしましょう。

(2)ゲームコートの大小、形態及び、人数の割りふりなどは、その時の状態によって適宜、定めてください。  
(駒沢大学)



## フェアリティル・ゲームス

### 「牛とオオカミと犬」の場合の指導

中村悦子・黒江静子

幼児の体育教材として、童話ゲームをもちこまれたのは、一つのアイディアだと思います。ゲームのかたちをとる幼児の体育指導の一つとして、この童話ゲームは、どのようにその特徴が生かされ、どのような指導が留意されればよいでしょうか。

そのためには、童話のゲーム化されたものの性質と、そこで展開する子どもの活動をどうすることがたいせつだと思います。

△童話のゲーム化とは

△物語が、跳動する身体活動を通して、生き生きととらえられている。○物語の展開は、身体のリズミカルな動きに伴つて要約される。○物語の構成は、分けもたれる役割が明瞭にされ、交互に演じていくかたちをとる。○物語が、競技の場合で展開される。△子どもの活動には▽

身体を動かしながら、物語を生きいきとおしまいに狼達がなく。(3)牛達「あつ、狼だ！」といつて内陣の中を逃げる。狼達は「ウ

いく表技活動、物語の中の役割をとつて表現していく役技活動、物語のイメージを具体的につくりたしていく構成活動、物語の場面で成活動、物語の場面で成活動など、みんなと競う身体活動と、競争、協力活動などが含まれています。

これらの諸活動を含むことのできる童話ゲームは、子どもの発達や、集団の性質によって、指導のねらいが選択されたり、その形式を、単純化したり、複雑化していくといふことを思ひます。

次に、この素材から、集団あそびの指導ということに重点をおいた、あそび方の一例をあげてみます。

△あそび方の一例

①内陣の中の牛の親子(2~3人)が円になつて、「よく晴れた牧場です」とうたつてまわる。次に円外の犬達が手をつなぎ、同じようにうたつて、円の線まで進み、もどる。次に、反対側の狼達が手をつないで、同じよううにうたつて線まで進み、もどる。②内陣の牛達が「モオー」となく。次に犬達がなく、おしまいに狼達がなく。(3)牛達「あつ、狼だ！」といつて内陣の中を逃げる。狼達は「ウ

「オー」といつて手をつないたまま追う。(4)牛達がみんなつかまつたところで、親牛「狼さん、最後のお願いがあります。狼さん達の上手なウタをうたつてきかせてください」といふ。そこで、子牛と親牛が相談してウタを決める。子牛「〇〇のウタをうたつて下さい」という。狼達「そんなことは、たやすい用」といつて、中にしゃがんだ牛達のまわりをまるく手をつなぎうたいながらまわる。(5)つい終つた時、犬達が「悪ものの狼達だ！」と円陣に入つてきて狼達をつかまえる。狼達は外に出るようにする。みんなつかまつたら、手をつなぎうたいながらまわる。つかまつた人は円の外に出るようにする。みんなつかまつたら、手をつなぎうたいながらまわる。つかまつた人は円の外に出るようにする。みんなつかまつたら、手をつなぎうたいながらまわる。つかまつた人は円の外に出るようにする。みんなつかまつたら、手をつなぎうたいながらまわる。つかまつた人は円の外に出るようにする。みんなつかまつたら、手をつなぎうたいながらまわる。つかまつた人は円の外に出るようにする。みんなつかまつたら、手をつなぎうたいながらまわる。つかまつた人は円の外に出るようになる。

○みんなでやると、楽しくあそべるといふ体験をする。

○ルールを守り、力を合わせてあそぶと、あそびがおもしろくできることを知る。

○役割を交代してあそび、固定した役割のとり方ではなく、相手の立場を知つてあそべるようになる。

○こうやってみたら、もっとおもしろい、というような、あそび方の工夫が、育てられる。

(お茶の水女子大学)

このころ、私は自分の幼児の時代のことを見い出してみようと努力している。いろいろな人が自分の幼児のときのことをほこらしそうに、また、たしかそうに話しているのを聞くと、うらやましくもなってであるが、さっぱり私は何もおぼえていないのである。数え年の五才までは、東京の赤坂にいたのであるが、何か坂みたいなところが、結構の着物でしまのはかまをはいていた。——いま、その写真もない三十年近くもたつと、そうおもつてはいるものの、実際に私がそのように覚えているかのような気がしだしている。

私は自分が幼稚園のことと関係することになつたので、何とかしてこのころの幼稚園のことやら、そのころの自分のことを知りたいと思いながら、じゅうぶんに果さないでいるのである。明治四十二年前後のことである、と書きながら、感慨を禁じえない。

しかし、山形にいた二年のうち、はつきり覚えていると、いま思っていることが少しある。父の官舎の庭はとても広くて、池があった。あるとき私はそれにおちこんだが、そのとき黒い帯がほどけてひろがつたことをまざまざと覚えている。も一つ、庭に梅の樹がたくさんあつて、ふんだんに

実がなつた。それを、今から考えると、のし梅やもなかにして、お菓子屋がもつてきた情景を覚えている。

このことを自分では覚えているつもりではあるが、父母や姉から聞いた話なのかも知れない。父も、妹も、そして母もすでに早くこの世を去つてしまい、写真の類もすべて焼けてしまつた。私の幼児時代への追憶を補充するみちはすべて絶えてしまつている。

## つたのみ日記（8）

記憶があるような気がするだけである。これも、赤坂という地名から、あとからこんなことをこじつけて考えているのかも知れない。

私がとにかく覚えていると思っているのは、五才六才のころ山形にいたときのことである。ここで私は幼稚園にはいったことはたしかであるが、ほとんど何もおぼえていない。ただ、一枚の写真が戦災を受け



坂元彦太郎

# 日本幼児保育史の研究

## 日本保育学会共同研究小委員会

綱要の序文にある。

### 三十六、明治二〇年代の幼児教育関係法

明治一九年森有礼文部大臣の統轄のもとに帝国大学令、師範学校令、小学校令、中学校令が勅令として公布された。それらの教育法を貫く基本的な性格は、森文部大臣が直轄学校長に示した当時の訓辭中の

「抑々政府が文部省ヲ設立シテ学政ノ責ニ任せシメ 加之國庫ノ資力ヲ藉リテ諸学校ヲ維持スルモノ畢竟國家ノ為ナリトセバ 学政ノ目的モ亦専ラ國家ノ為ト云フコトニ帰セザルベカラズ 例セバ 帝国大学ニ於テ教務ヲ掌ル學術ノ為ト國家ノ為トニ關スルコトニアラバ 国家ノコトヲ最先ニシ嚴重ニセサルベカラザル如シ 夫レ然リ諸學校ヲ通シ學制上ニ於テハ生徒其人ノ為ニスルニ非ズシテ國家ノ為ニスルコトヲ始終記憶セザルベカラズ」

との一節に見出される国家主義と、そのための教育実践では、明治一五年一二月、宮内省から全国地方長官を通じて分けられた幼学

「今幼稚の児、智慧未だ定まらず、感染猶浅し。この時に於て、まづこれに教ふるに仁義忠孝の道を以てし、浸漬涵蓄して、習性となれば、道徳これに由りて以て淳く、彝倫これに由りて正しく、風俗の美、声教の懿なること、将に上世に度越して、宇内に冠絶するものあらんとす」

の精神に示されているように、忠孝の倫理を涵養することが目途とされていた。

しかし、從来の学校制度の根拠法となっていた明治一八年八月一日布告の太政官布告第二三号改正教育令では、幼稚園についてもたとえ一ヶ所ではあってもその条文中に規定があつたにもかかわらず、明治一九年公布の一連の諸学校に並んで、幼稚園に関する法令は公布されなかつた。

さきにかかげたような 国家主義・儒教倫理の教育理念を六歳未満の幼児に課すことまで強く望まなかつたため、教育法規の整備を

画かなかつたのであらうか。と同時に、当時義務教育でなかつた幼稚園は未だほとんど一部の地域に普及しているにすぎず、その教育行政上にしめる位置は一顧を要しなかつたとも考えられる。事実、明治一八年における幼稚園、小学校、中学校、専門学校、師範学校の校数、生徒数を一覧にすれば次のとおりである。

学校種別	区分	
	学 校 数	生 徒 数 (人)
幼 稚 園	三〇	一八九三
小 学 校	二八、二八三	三、〇九七、二三五
中 学 校	一〇六	一四、〇八四
専 門 学 校	七五	八、八二〇
大 学	五六	七、四七七
師 範 学 校	二	一、七二〇

その上、明治二〇年代は義務教育としての小学校でさえ児童から授業料を徴収することが原則となつてゐる。(註1)このため、公立幼稚園に要する費用はほとんどすべてが保育料、寄附金によつており、(註2)これを一層普及させることを目途として教育法規の整備が望まれるものではなかつたようと思われる。

### 明治二三年の小学校令と幼稚園

森有礼が明治二年二月凶刃にたおれた後も、教育の国家主義化は歴代文部大臣によつて一層強くおし進められてきた。明治二

三年一〇月公布の小学校令は、明治二年に改正された地方行政組織(市制・町村制の施行)に初等教育制度を調整するとともに、これまでの国家主義的・道徳主義的な主張を全面的かつ公然と教育の基礎としたものとして注目されている。すなわち同令第一条には、

「小学校ハ児童身体ノ発達ニ留意シテ道徳教育及国民教育ノ基礎並其生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授ケルヲ以テ本旨トス」と、小学校教育の目的が始めて明確に規定された。

明治二三年一〇月三〇日、教育に関する勅語が出てこうした教育觀を不技のものとしたことは改めて指摘を要しないであろう。

明治二三年の小学校令は、幼稚園についてまず第一に、市町村が幼稚園を設定するとのできることを始めて明記した。すなわち、「第四〇条 市町村ハ幼稚園・図書館・盲哑学校其他小学校ニ類スル各種学校等ヲ設置スルコトヲ得」

この場合、知事の許可を受けなければならないが、市においては区をして幼稚園を設置させることができることとなつた。

私立幼稚園の設置と廃止は、それぞれ府県知事の許可もしくは知事への届出事項と定められ(同令第四一条)、その手続的具体的な内容は、明治二十四年一月一七日公布の「幼稚園・図書館・盲哑学校其他小学校ニ類スル各種学校及私立小学校等ニ関スル規則」(文部省令第一八号)の第一二条にもとづき、府県知事によつて定められることになつた。

しかし、府県知事が定めた幼稚園の設置廃止の規則は明治一四年一月三一日文部省達第四もしくは第五号の規程と大差なきものであつた。すなわち、

町村立幼稚園設置ニ付查理スヘキ事項左ノ如シ

一、設置ノ目的ノ事

二、位置ノ事

三、名称ノ事

四、保育ノ課程ノ事

五、保育用器具等ノ事

六、入園・退園ノ規則休日等ノ事

七、幼稚員數ノ事

八、保姆等職務心得及其人員俸額ノ事

九、保姆ノ学力品行等ノ事

十、敷地建物ノ事

十一、経費収入支出ノ事

(明治一四年文部省達第五号第二条)

私立幼稚園の設置も、右の内容に準じて審査を受けていた。しかし、一たび幼稚園の設置が認可された後において、それらの内容に変更を生じた場合改めて許可もしくは届出を要することになつていなかつた。(註3)

第二に、小学校令はさきにかけた幼稚園等に関する規則を公布して、幼稚園の運営に必要な基本的な事項を定めることとした。以下、わが国最初の幼稚園に関する総合的かつ詳細な教育法令としてのその規則の全文を掲げておこう。

幼稚園・図書館・盲啞学校其他小学校ニ類スル各種学校及私立

小学校等ニ関スル規則

第一条 幼稚園保母ハ女子ニシテ小学校教員タルヘキ資格ヲ有

スル者又ハ其他府県知事ノ免許ヲ得タルモノトス

第二条 盲啞学校及各種學校教員ハ小學校教員タル資格ヲ有ス

ル者又ハ其他府県知事ノ免許ヲ得タルモノトス

第三条 市町村立幼稚園保母盲啞学校及各種學校長及教員ノ任用解職ハ府県知事之ヲ行フヘシ

第四条 私立幼稚園保母盲啞学校及各種學校長及教員ノ任用解職ハ其設立者ヨリ府県知事ニ開申スヘシ

第五条 府県知事ニ於テ許可シタル幼稚園ノ保育規程盲啞学校及各種學校ノ教則教科用図書ハ文部大臣ニ開申スヘシ

第六条 私立小學校設立者ノ資格ハ府県知事之ヲ定ムヘシ

第七条 小學校令第六三条乃至第六五一条ノ規程(市町村立小學校長及教員の身分に関すること)ハ幼稚園保母盲啞学校及各種學

校長及教員ニ関シ之ヲ適用ス

第八条 小學校令第一四条第三項ノ規程(伝染病の流行その他非常変災の場合の一時閉鎖)ハ幼稚園図書館盲啞学校及各種學校ニ関シ之ヲ適用ス

第九条 小學校令第一五条(毎週授業時数の制限など)中祝日大祭日儀式ノ規程ハ幼稚園盲啞学校及各種學校ニ関シ之ヲ適用ス

第一〇条 小學校令第七〇条ノ規程(市町村長は市町村に属する國の教育事務を管掌し、市町村立小學校を管理す 但し、學校長若くは首席教員の管理に属する事務はこれを監督す)ハ市長村

立幼稚園図書館盲啞学校及各種學校ニ関シ之ヲ適用ス

第一一条 小學校令第九一条ノ規程(私立小學校で法律命令の規程に反した場合、文部大臣は府県知事に学校閉鎖を命じること

ができる) ハ私立幼稚園図書館盲啞学校及各種学校ニ関シ之ヲ適用ス

第一条 幼稚園図書館盲啞学校各種学校及私立小学校等ノ設置廃止ニ関スル規則ハ府県知事之ヲ定ムヘシ

この規則制定について文部省は次のような説明書を発表している。

る。

「本則ハ唯大綱ヲ示スニ止メ 敢テ精密ニ涉ラス 是レ幼稚園等ニ関シテハ地方ノ情況各其趣ヲ異ニシ 到底同一ノ規程ヲ以テ律スヘカラサルモノアレハナリ

幼稚園ノ保母……ハ特別ノ堪能ヲ要スルモノナリ 故ニ若シ其資格ヲ單ニ小学校教員ノ一ニ限ルトキハ適當ナル人物ヲ得ルノ困難ナキニアラス

保育規程並教則教科用図書ノ如キハ即チ地方長官ニ於テ許可シタルモノナリト雖モ 是等ハ教育上最も重要ノモノナルヲ以テ尚文部大臣ニ開申スルコトヲ要スルナリ……：

私立学校設立者ノ資格ハ教育上ニ及ホス所ノ関係鮮少ナラス

宜シク土地ノ情況ヲ斟酌シテ定ムヘキナリ

保育規程教則教科用図書休業日毎週授業時間開園……ノ日時、職務心得其他設置廃止ニ關スル必要ノ事項ニ就キテハ 本則第一二条ニ依リ地方長官土地ノ情況ヲ圖リ便宜之ヲ規程スルコトヲ得知キハ勿論トス」

この規則は、それまでの幼稚園に関する法令のなかにみられないが、保母の資格、任命権者と任命の手続、公立幼稚園保母の身分・服務——免職・職務停止——さらには保育規程の監督権、休業

日、保育日数、職務心得など幼稚園運営に必要な事故が詳細に規定されようとしている。もちろん、服務についての規程があるにもかかわらず、幼稚園教員の給料その他の給与については、小学校教員のように積極的には何らの規定も示されていないなどこの規則のなかにも問題とすべきところが多く残されている。

その一、二について、引用した説明書の趣旨との関連において指摘するならば、

#### 幼稚園教員の免許制度

まず第一に、幼稚園の保母が女子に限られかつ小学校教員の資格をもつものを原則としている。幼児教育の担当者を女子に限ることの明文はこれが始めてといえる。しかし、これを男子にまで拡げなかつた理由について何ら具体的な説明を添えていない。また、小学校教員の資格をもつもの以外で府県知事が幼稚園保母として免許を与えるものが、どのようなひとに限られるかについても明確でない(註5)。このことは、当時の幼稚園教員の養成制度と深い関連があった。

明治一九年公布の師範教育令は、教員養成学校についてのわが国始めての単独法であつた。その

第一条 師範学校ハ教員トナルヘキモノヲ養成スル所トス  
但生徒ヲシテ順良信愛威重ノ氣質ヲ備ヘシムルコトニ注目スヘキモノトス

第三条 ……尋常師範学校ハ府県ニ各一箇所ヲ設置スヘシ  
第九条 師範学校生徒ノ学資ハ其学校ヨリ之ヲ支給スヘシ  
第一一条 寻常師範学校ノ卒業生ハ公立小学校長及教員ニ任ス

ヘキモノトス 但時宜ニ依リ各種ノ學校長及教員ニ任スルコトヲ  
得

など一連の規程は、長い間わが國の「學校教員の養成制度の根幹をなしたもの」として注目されている。と同時に、この規程が幼稚園教員の養成について何らの位置づけを行なつておらないように、わが國の幼稚園教員の養成制度はその当初からただ便宜的な考えに委ねられていたことも留意するに値しよう。

明治二五年公布の文部省令は、

第四条 土地ノ情況ニ依リ尋常師範学校ニ簡易科予備科小学校教員講習科幼稚園保育講習科ヲ置クコトヲ得。此場合ニハ北海道府長官府県知事ニ於テ其方法及事由ヲ具シ文部大臣ノ許可ヲ受クヘシ

と、幼稚園保育講習科を尋常師範学校に附設することを認め、また尋常師範学校の女生徒の履習学科目の基準として、第三学年後半時に、

実地授業 附属小学校ニ於テ児童教育ノ方法ヲ練習セシム 又便

宜幼児保育ノ方法ヲ練習セシム

ことと定めている。しかし、実際に 保育講習科を開設した地方はほとんどなく、また師範学校女子生徒の保育実習も、附属幼稚園を設置している師範学校が明治三五年度においてさう、新潟、京都、大阪、石川、富山、島根、岡山、徳島、香川、長崎の一〇府県にすぎず、きわめて困難なことであつたと思われる。

このため、一部の地方では幼稚園保育の養成のための学校を開設するところもみられた。明治二三年高等女学校附属保育養成所規則

を定めた大阪市、明治二一年幼稚園保育講習所規則を定めた東京府教育会などはその一例である。(註6)

次に、この規則は、幼稚園の実態をそれぞれの地域の特性に即応したものとするなどを原則とする旨を明らかにして、その詳細な規定を府県知事の責務としている。したがつて、果してこの当時の幼稚園の施設設備、編制、保育内容の最低基準が如何なるものとなつていたかを一律に断定することはできない。

#### 保育内容の基準

明治二六年一一月 大阪市東区長から東区愛珠幼稚園長あてに通達された同園規則のなかに示された保育内容の基準は、本誌第六一巻第七号五七頁以降に掲載されているとおりであつた。そこでは、保育内容の分類は、従来幼稚園の模範とされていた東京女子師範学校附属幼稚園の保育内容の区分とはほぼ同様であった。すなわち、保育の課目は、談話・書き方・唱歌・遊戯のほか一四種類のいわゆるフレーベルの恩物の列挙であつた。

これに対し、明治二九年九月二五日許可を得てゐる倉敷尋常小学校附属幼稚園(岡山県)の保育規定は、保育内容の区分を説話・行儀・手技・唱歌・遊戯の五つとしている。その内容はそれぞれ以下のような性格をもつものとされている。

#### 保育規定

保育目ハ説話・行儀・手技・唱歌・遊戯トス

説話対物・標本・図画等ヲ用ヒ談話ヲナシテ徳性ヲ養ヒ且ツ日

用廃物ノ性質用名等ヲ知ラシム  
行儀 言語ヲ正シクシ拳止ヲ扁ヘ事物ヲ整頓清潔ニスル等ノ習

慣ヲ養ヒ日常作法ノ基ヲ得シム

手技 手指及眼ヲ練習シ諸心力ヲ養ヒ善良ナル習慣ヲ得シム

重積方ニ於テハ立方体・長方体等ノ木片ヲ与ヘ種々ナル形ヲ構造セシム

薄板或ハ箸或ハ全環・半環等ヲ与ヘテ種々ナル形ニ排列セシム

連結方ニ於テハ彩色セル麦藁・色紙ノ小片或ハ南京玉等ヲ与ヘ

テ種々ナル形ニ繫カシム

画キ方ニ於テハ重積方・排置方或ハ實物ヨリ盤上又ハ紙上ニ略

形・紋形ヲ画カシム

豆細工に於テハ豆ニテ細カク削リタル竹ヲ接キ合セ以テ種々ナ

ル形ヲ造ラシム

紙細工ニ於テハ細カク切りタル色紙ヲ結綿トシ種々ナル模様ヲ

編マシメ或ハ色紙ヲ種々ノ形ニ剪り之ヲ白キ台紙ニ貼付シ或ハ紋

形等ヲ切リ抜キ或ハ種々ナル物形ヲ摺マシム

唱歌 容易ニシテ趣味アル歌曲ヲ誦セシメ樂笑ヲ以テ之ニ和シ

健康ヲ補ヒ心情ヲ暢處セシム

遊戲 幼児ニ適スル遊戯ヲナサシメ以テ身体ノ發育ヲ助ケ自他ノ關係ヲ知ラシム

從来の手技の一科である木の積立て、板排べ、環の連結などが説

話、唱歌、遊戲と同一列におかれていたのが、手技のなかに包括されたこと——このことは後の幼稚園保育及設備規程（明治三二年文部省令）において始めて一般的になつたと思われる——、また遊戲

が單に「身體ノ運動、心意ノ休養ヲ旨ト」するだけではなくて「自己ノ關係ヲ知ラ」せる社会性の育成を目途とするなど、たゞえ一地

域的のものではあったとしても、大いに注目に値するものが散見されるようである。

#### 施設・編制の基準についての規程

幼稚園の施設・設備・編制に関する規程はこの時代にはまだ何ら基準的なものが示されていなかつた。明治九年創設の東京女子師範学校附属幼稚園が完全な園制として「遊戯室、開誘室（今日の保健室）、員外開誘室（予備の保育室）、縦覧室（来賓室兼標本並びに幼児製作品の陳列室）、応接室、職員室、事務室、小使室兼添人控室」を備えていたことは一つの基準的なものとなつたといわれているが、必ずしも強制力をもつものではなかつた。園舎の面積は二二五坪、幼児の定員一二〇名であつたから、幼児一人当たりの園舎面積は一・九坪となつていたが、園庭は、

「庭園の広くて立派なのはいう迄もなく、本校敷地がかなり広々している中に、建物としては本校と幼稚園のみであるから、広さ及び庭と建物との関係などは、ごく理想的なものであつたらしい」（註7）

とあるのみで、園児一人当りの広さについては明らかでない。明治三一年、大阪府から文部省あてに照会された「幼稚園庭園設計方」に対する回答において、始めて一定の基準が示されているが、これも一つの参考的な性格を出でていない。参考のため、文部次官からの回答を示せば次のようである。

四月一八日第一六七五号ヲ以テ幼稚園庭園設計方等ニツキ御照会ノ趣了承 当省ニ於テハ別ニ標準トシテ定メタルモノ無之候へトモ 右ニ関シ女子高等師範学校ノ意見ハ大要別記ノ通ニ有之候

条御参考相成度此段及回答候也

別記

公立幼稚園に要した費用を年次別に一覧すれば左の表のようになっている。

幼稚園幼児遊嬉ノ為ニ設クル庭園ハ幼児百名ニ付面積百坪トシ  
主トシテ運動遊嬉ノ場所ニ充ツヘシ 此外數十坪若クハ百坪以上  
ノ地ヲ加ヘテ樹木ヲ植エ花壇ヲ設ケ 砂場（若干ノ地積ヲ割シテ  
砂ヲ盛リ以テ幼児ノ砂遊ニ充ツ）ヲ造リ、又小山ヲ築ク等ノ場所  
ニ充ツルヲ可トス

幼稚園の学級の編制についても別段の規程は設けられていない。

東京女子師範学校附属幼稚園では、

入園ノ小児ハ年令ニ由リ之ヲ分ツテ三組トス 但シ満五年以上  
ヲ一ノ組トシ、満四年以上ヲ二ノ組トシ満三年以上ヲ三ノ組トス  
(同規則第九条)  
となつており、同一年令で学級を編成することを原則としている。  
また、大阪市の幼稚園では、  
幼児ハ大約年令ト知識ノ度ニ由リテ一ノ組ヨリ四ノ組ニ分チ保  
育スルモノトス(本誌六一巻四号六〇頁所収同市規則第四条参照)  
とあって、年令と知識の程度とが基準とされている。

公立幼稚園費

明治二〇年代の幼稚園は次の数のよう普及していたが、明治二  
〇年代末において、一園の幼稚園も設置されていない県が、青  
森、秋田、岐阜、鳥取、佐賀の七県もあり、公立幼稚園の一園もな  
い地方は、さらに福島、千葉、愛知、福岡、宮崎の四県であった。

園数、幼児数のいずれにおいても、明治二〇年代は私立よりも公  
立が多い。しかし、小学校入学者中幼稚園の保育を修了してきたも  
のの割合はたいへん少ない。公立幼稚園に要した費用は全国的な總  
額において、明治二二年の四万七七七二円から明治二九年の一亿万  
二一〇四円に増加してきているが、明治二九年度の公立幼稚園所要  
経費の約四七%は幼児からの保育料によるものであった。

年 代	明治二〇年				公立幼稚園費 保育料 収入
	公 立	私 立	国 公 立	私 立	
三年	三	三	三	三	五、三元
四年	二	二	二	二	四、三元
五年	一三	一三	一三	一三	三、三元
六年	一六	一六	一六	一六	三、三元
七年	一九	一九	一九	一九	三、三元
八年	一七	一七	一七	一七	三、三元
九年	一五	一五	一五	一五	三、三元
十年	一四	一四	一四	一四	三、三元
元年	一三	一三	一三	一三	三、三元
二年	一一	一一	一一	一一	三、三元
三年	九	九	九	九	三、三元
四年	八	八	八	八	三、三元
五年	七	七	七	七	三、三元
六年	六	六	六	六	三、三元
七年	五、八三	五、八三	五、八三	五、八三	三、三元
八年	四、八五	四、八五	四、八五	四、八五	三、三元
九年	三、八七	三、八七	三、八七	三、八七	三、三元
十年	三、八三	三、八三	三、八三	三、八三	三、三元
元年	二、八三	二、八三	二、八三	二、八三	三、三元
二年	二、一〇四	二、一〇四	二、一〇四	二、一〇四	三、三元
三年	一、七九	一、七九	一、七九	一、七九	三、三元

註 1 明治一九年、小学校令

第六条 父母後見人等ハ小学校ノ経費ニ充ツル為メ其児童ノ授業料ヲ支

弁スヘキモノトス

第八条 授業料及寄附金等ヲ以テ小学校ノ経費ヲ弁シ能ハナル場合ニ於テハ区町村会ノ議決ニ依リ区町村費ヨリ其不足ヲ補フコトヲ得

明治二三年

小学校令

第四条 市町村立小学校ニ就学スル児童ヲ保護スヘキ者ハ授業料規則ニ依リ授業料ヲ納ムヘシ

註 2 府県都市町村公学費中 幼稚園の保育料額 支出総額を一覧にすると次のとおりになっている。

保育料収入(再掲)		
年 度		
明治三二年度	一九、三二九円	四七、七七二円
二三年度	二六、四九三	三一、三一二
二四年度	二九、三五九	三九、七二二
二五年度	三一、四七一	四三、九八四
二六年度	三七、四五九	一二〇、六一二
二七年度	四二、三〇九	一一三、六二八
二八年度	四二、八六一	一一二、一〇〇
二九年度	五三、七四九	一一二、一〇〇

ないことに対する注意が通達されているが、市町村立、私立幼稚園については何らそのような通達は見出されない。

(明治三一年五月文部省各局よりの地方庁への通牒 府県立学校幼稚園図書館等ニ開スル変更伺出若クハ開申方 参照)

註 4

市町村立小学校教員ノ給料額及旅費額ノ標準並給料旅費其他諸給与ノ支給方法ハ府県知事ニ於テ之ヲ規定シ文部大臣ノ許可ヲ受クヘシ (小学校令第六〇条)

幼稚園教員に対して、他の諸事項の規程を適用しているにもかかわらず、給料についてのこの条項は適用させていない

註 5

幼稚園教員になろうとするものへの府県知事の免許が、必ずしも明確なものとなつていなかつたことは明治三年における次のような文部省への照合文書によつても知られる。

小学校令施行規則ニ開スル疑義

(明治三三年一〇月 宮崎県照会)

四 幼稚園保姆其他小学校ニ類スル各種学校教員タラントスル者ニ知事ニ於テ免許ヲナシニハ小学校教員同様免許状ヲ授与スルヲ得ルヤ 果シテ然ラハ県知事限右検定規程ヲ設ケシムル御見込ナルヤ

右普通学務局回答 (明治三年一月)

四、前段ハ御見込ノ通後段ハ必要アラハ設ケラレ然ルヘン  
すなわち、明治三年に至つてもなお、幼稚園保姆の検定規程を制定することの可否を決定しかねている。

註 6 本誌八月号参照

註 7 倉橋惣三 新庄よし子、日本幼稚園史五六頁

註 3

府県立幼稚園がそれらの事項について変更した場合、文部大臣に伺出もしくは開申することになつております、その趣旨が必ずしも実行されてい

\*

\*

\*

(岡田正章)

幼稚園も保育所も、多勢の子どもを対象としている集団保育の場である。しかし、いくら多勢の子どもが集まっていても、たゞおたがいに話しながら仕事をしたり遊合の衆にすぎない。それでは集団教育にはならない。

そこでそれに秩序を与えるようとして、ピアノの合図をつくって、みんなが順序よく立つたり坐つたり、一定の方向に動いたりするような試みをする。それが成功すると、先生の合図にしたがって、秩序正しく動いているように見える。しかしここには子ども相互の間の交流関係は成立していないのであって、むしろ先生の合図にあやつられているにすぎない。集団保育としてもっと必要なことは、子ども同志の間で話し合って、おたがいの考えていることを知り、自分自身の行動をも反省するようになることである。そのような実質的な集団関係は、二人三人とか数人までの小さなグループでないとできにくい。ことに幼児の場合には、数人をこえる人数になると、実質的な集団は成立しにくい。幼児の集団保育は、このような実質的な集団から出発しなければならないのである。それによつて幼児は集団の中で行動することを学んでゆくのである。おたがいに話し合うこと、

集団ということを強調すると、ともする個人を無視するかのような誤解をうけやすい。たしかに個人と集団どちらをより重んずるかというと、集団をとるものもある。個人を伸ばすことを目的とする場合と

集団それ自身を伸ばすことを目的にするものがある。しかし集団がのびるために個人が無視されてもよいと考えるならば、それは誤りである。また集団に適応することだけが集団性を養うことでもない。ある場合には集団の一般傾向に抵抗しても、自分が正しいと思うことを主張することも必要である。

幼児の教育 第六十一巻 第十号  
十月号 (C) 定価六〇円

昭和三十七年九月二十五日 印刷  
昭和三十七年十月一日 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  
発行者 津 守 真

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

◎本誌ご購読についてのご注文は発売所フレーベル館にお願いいたします。

世界の幼稚教育視察の報告書

# 世界幼稚園めぐり

日本の幼稚教育と各国の幼稚教育と比較してどうか。

世界の幼稚園を視察し、各国の教育事情を研究してきた

報告書です。

各国の風俗誌をお読みこんで、楽しくお読みいただけます。

A5判 182頁

380円

フレーベル館発行

児童のための

# 7つのオペレッタ

藤田妙子著

○子どもは劇遊びが好きです。  
またリズム遊びも好きです。

○これを総合した音楽劇は久しく要  
望せられていましたが、これに応  
えてこの書は作られました。

○著者が研究会や講習会で身をもつ  
て実験した結果報告です。

○即興的にできるもの、組全体の子  
どもたちができるものなど、新鮮  
な意欲的なものを集めてあります。  
○著者はテレビのおばちゃんとして  
活躍しました。

B5判・一三八頁 三四〇円

フレーベル館

# キンダーブック

11月号予告

あき

別冊

## キンダーブック 物語絵本

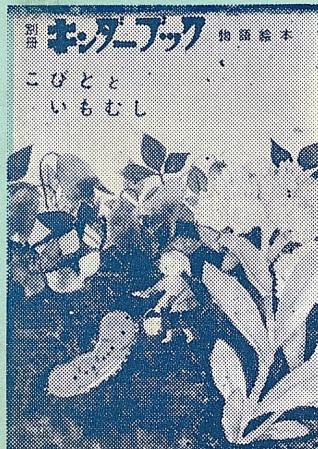
(季刊)

秋の号

こびとと

いもむし

作・肥塚 章介  
え・黒崎 義介



別丁ペアレンツコーナーつき

B5判 20頁 50円



キンダーブック誌上で、初めて開催された展覧会。8人の童画家が、自分で画題をきめ、自由に描きあげた画が陳列された、楽しい号です。

A4判 16頁 付録つき  
50円

東京都千代田区神田小川町 3-1

フレーベル館

振替口座 東京 19640 番 電話 東京(291) 7781~5