

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第五十九卷 第二号



日本幼稚園協会

2

堂々170氏 生理学・心理学者の共同執筆になる 日本図書館協会選定図書 全国学校図書館協議会選定

幼児の生理と心理

現代の生理と心理 ①
A5 420頁
¥530 円40

少年の生理と心理

現代の生理と心理 ②
A5 440頁
¥530 円40

幼児の心とからだ・少年の心とからだを科学的にとらえて余すところなく精解した教師、保母、保健婦、各科臨床医の必読書

編集委員

猪飼道夫・石河利寛・緒方安雄・笠松章・重田定正・高木四郎・井坂行男・鈴木清・松井三雄・本明 寛・依田 新一
—近刊— (現代の生理と心理)

読売新聞評～(幼児)～

幼児の心と体に現われた問題点をあらゆる角度からとりあげて分析し、系統的にわかり易く指導してあるので、幼児についての統合的な知識が得られる。養育に熱心な両親のよき相談相手となる本。

内容見本送呈
③ 青年の生理と心理 (12月刊)
④ 成人の生理と心理

生活科学調査会 編集
医歯薬出版株式会社
東京文京区駒込片町32・振替東京13816

5才～7才のお子さまに ………

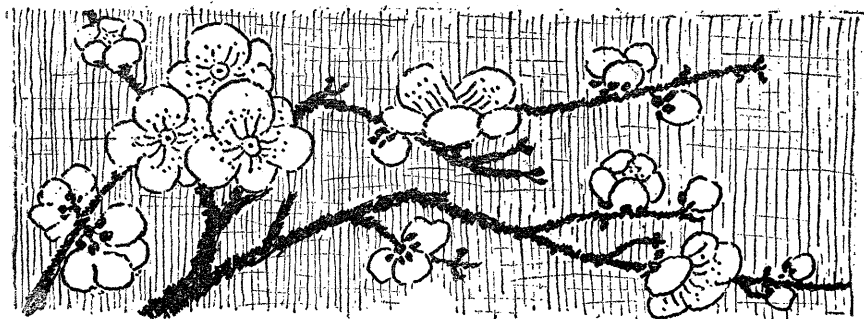
12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
たのしい工作	発明物語	ふね	こどもちしき	せかい一づくし	でんしゃ	どうぶつ	ひこうき	せかいのふしぎ	ましや	じどうしゃ	やくにたつ動物
太田浪三 監修	中村浩 監修	鷹司平通 監修	岡田要 監修	中村浩 監修	鷹司平通 監修	林寿郎 監修	宮本晃男 監修	岡田要 監修	鷹司平通 監修	宮本晃男 監修	林寿郎 監修

トワパンの こども百科

全12巻

定価各巻 130円
B 5 22頁

トワパン 東京都中央区日本橋茅場町1の20

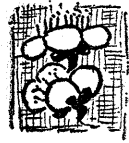


幼児の教育 目次

第五十九卷 二月号

表紙 吉沢廉三郎

義務教育の繰り上げ.....	牛島義友.....(2)
☆「学級としてまとまって活動する時間」の意義について.....	坂元彦太郎.....(6)
☆ 幼児の生活と集団指導.....	堀合文子.....(11)
☆ 絵画指導における課題と自由——保育効果の研究(中).....	村山貞雄
多田淑子・高橋種昭・植松治子・日名子太郎.....(16)	
☆ 幼児の集団活動と発達段階.....	津守真.....(22)
保育の交差点——交差点はどこにある.....	上沢謙二.....(26)
テレビ教材について.....	太田静樹.....(30)
教育白書に目を通して.....	山村きよ.....(33)
言語治療——ことばの異常な子どもの指導	
(一) ことばのおくれた子ども.....	田口恒夫.....(38)
幼児の思考と教育 (一)——幼児の自己中心性.....	仲原晶子.....(42)
幼児用図型テスト.....	黒田実郎.....(47)
年間指導計画から日案まで.....	舟木哲朗.....(53)
せまい部屋の保育の工夫.....	加藤清子.....(58)
洋書紹介.....	(61)



義務教育の繰り上げ

牛 島 義 友

今日の六才からの就学年限を、一年低下して五才児も義務教育がよいとし、これによって幼稚園を義務制にしたいとの要望がしばしば聞かれる。私も、このような方法で幼児の教育が普及し、たくさん子どもたちが教育を受けることには賛成である。イギリスのように五才児から義務制としてのインファント・スクールに入學し、幼児にふさわしい教育、小学校と異なった指導を受けることはたいへんよいことである。

しかし、………と言うと不まじめに聞こえるかもしれないが、私の心の中のアマのじゃくは、強くこのことを口走らせてしまう。しかし、就学年令を五才に繰り下げると、七才に繰り上げるといふことだ。あつてよくはなからうか。東ドイツでは現在、六才から義務教育になっているが、これを七才に繰り上げようという声があるそうである。ソ連

では七才から義務教育であるし、北欧の中には同じく七才からの国もないことはない。このような実例は恐らく、冬は寒くまた日は短かく、年少の子どもの学校通学の困難をおもんばかっただけの配慮からであろう。しかしとにかく、義務教育を繰り上げるといふ考え方がこの世の中にあるということは、たいへん興味あることと思う。この考えの背後には、義務教育に対する態度と家庭教育に対する態度が問題となるであろう。

日本は明治初年に義務教育制になって、日本の国民教育の水準を急カーブに上昇させた。いくら讀んでも足りないものはある。今日の義務教育における就学率は世界の最高級の水準にあり、さらに、高等学校・大学のような義務教育以後の進学率も、前者五五パーセント、後九パーセントとなり、アメリカに次いだ世界第二位の高水準にある。また、学令前

の就学率においても、ヨーロッパのそれに比べて低くはないであろう。先般の「教育白書」では、日本の幼児教育はよくれているとうたっている。しかし、日本の場合は保育所を除いた幼稚園の人数だけ挙げてゐる。ところが比較の対象となつたイギリスのナーサリー・スクールやフランスのエコー・マテルネールは、保育所的な性格を多分にもつてゐる。

ドイツにおいては、保育所は完備されてゐるが幼稚園はむしろ不振であつた。日本における保育所の人数も一しよにして考えるならば、日本の就学前教育も決して低率ではない。

したがって私は、今日の段階においては、義務制を施行することによつて就学率を高めるといふようなことは、以前ほど意味がなくなつたのではないかと思う。もつとも、この義務制というのが完全に理想的な制度ならば、あくまで徹底させた方がよいかもしれない。しかし、教育の義務制には教育の普及という功績の反面に、さまざまの欠点や弊害が伴ふことを忘れてはならない。例えば、教育の中央集権は国家管理、家庭教育の抑圧・不振等がその欠点である。

教育の義務制は、教育に無関心な親たちに命令してその子弟を学校に就学させ、すべての子どもに教育の機会を与えようとするものではあるが、これはやがて、教育は国家が管理

するものであるというような考えにまで飛躍し、教育内容や指導原理まで事こまかに規定し、国定教科書を使わせようとしたりした。あるいは戦時中は、子どもは国の子であつて親のことを思つてはいけなさと説いたり、小学校は国民の学校であり、私立学校などはけしからんといったような考え方さえあらわれた。今日においても文部省が教育に強い権力をもつてゐるのはその名残りであるし、また親たちも、何かといふと文部省が強力に推進することを要望してゐる。

このような義務教育のあり方は、後進国の教育政策としては有効であつた。しかし、先進国であつたイギリスにおいてはこのような義務教育の考え方は一般にない。教育は親の権利であり義務であると考え、親は自分の考え方や信仰に基いて望ましい学校を選んで、子どもを教育するのが一番よいと考えてゐる。自分の選んだ学校の校長には絶対信頼してゐるが、その学校に対して国家が強い指導力を与えることを好まない。イギリスに文部省ができたのはごく最近である。すなわち、下から盛りあがる強い教育的関心のある社会では、義務教育制度はそれほど必要と考へない。むしろ、教育を束縛し支配することに対する強い反発がみられる。日本の親たちの学校教育に対する関心は、世界にその類をみないほど高い

ものである。したがって、今日の段階においては義務教育の制度によって教育を普及する必要度は減退していると言えるのではなからうか。

今日必要なことは、下から盛りあがってくる民主的教育態度を高めることである。この一つとして私立学校の役割が重要になっていると言ふべきではなからうか。私立学校はただ公立学校が不足しているから作られるのではなく、公立学校では画一的な中立的な教育しかできないので、もっと徹底した宗教教育をおこなったり、あるいは独自の理想を実現しようと思ふならば、私立学校を設立する必要がある。この設立の趣旨に賛成した父兄が自由にその教育選択権を活用して教育するのが私立学校の本質である。この私立学校が日本では義務教育制とはほとんど両立しない。義務教育とくに小学校の段階では、私立小学校はほとんど発展していない。これに対して、義務教育と関係のない幼稚園や、高等学校・大学、ことに女子高等教育においては非常な発展を示している。イギリスなどにおいては、私立学校などにも国の教育費が多量に回されて、私立学校はその特色を發揮し、なお且つ繁栄している。この点から考えて、幼稚園の義務制には疑問も生じてくる。ただ既存幼稚園の既得権を擁護するためにこ

のようなことを言うのでなく、本来、私立の学校が民主的社會においては重要な意味をもつが故に、義務制に疑問を感じるのである。

第二の点は家庭教育の不振である。日本ほど学校教育に熱心な国はないが、また日本ほど家庭教育に自信をもたない国もない。イギリスの家庭は、幼児に対しては幼稚園で教育するよりも、家庭で教育する方が大切だと考える人が多い。また事実、家庭で幼児のみならず児童・青年期になった子どもを立派に教育している。フランスでは、学校は授業さえしてくればよい、本当の教育は家庭でするものだ、と主張している。私は、幼児を家庭だけで教育してよいとは思わない。けれども、これほどまでに家庭教育に自信をもっていることに敬服しているのである。日本の親たちは、隣りの子が幼稚園に行けば自分の子どもも幼稚園にあげないとおかれてしまうと思う。自分の子どもを学校にあげれば、万事学校教育の方針のままに教育しようとするし、子どもの教育は学校に任せるといった態度になっている。あるいは、少しでも早くから学校のような所にあげようとし、三才保育だけでなく、二才児、一才児でもナーサリー・スクールのような所で教育しなければよい子にならないと考えている。ところがゲゼル

は、三才以下の子どもが毎日ナーサリー・スクールに通うことには賛成せず、むしろ有害であると警告している。

日本の学校教育は知育偏重の欠点をもっているが、それだけに、家庭における性格教育やあたたかい雰囲気の中で家庭生活を味わわせることが大切である。青少年の不良化対策の重要な一つは、彼らにこのあたたかい家庭を与えてやることであり、家庭教育を振興することとされている。このように、

よい家庭をもち、よい家庭教育をすることが学校教育とならんで大切なことであり、しかもこれが乳幼児期において最も大きな役割を果たすものであるが故に、あまりにも早く学校教育の形態に生活を移行することは問題ではなからうか。家庭生活を、主としてその補いをなす程度がよい。家庭教育の比重が小さくなるような学校教育は考えものではなからうか。北欧において七才から就学さすといっても、その間は放任という意味ではなく、家庭教育をちゃんとやり、社会もそれを期待している故に、七才になって学校に行ってもおそくはないと考えているわけである。

また学校教育としても、家庭における準備教育を計算に入れた上でのことを考えてもよいのではなからうか。日本の小学校では、新入生は何も教えられず何も知らない白紙の

姿であることが要求されている。六才にもなれば自由にもも言うし、大部分の子どもが字ぐらい読めるのにもかわらず、何も知らないものとして教育を開始するのはおかしな話ではなからうか。フランスの小学校一年生には二ケタのひき算を教えていたが、これは当然入学以前の教育や学習を期待している教え方である。新入生の学力がまちまちでは困ると言うのなら、幸い日本の学校は学級数が多いのだから、学力別に編成してもよいし、またそれよりも、新入生の親に対して、「ひらがなの読み書きぐらいは出来るように家で教えておきなさい」とか、「簡単な計算ぐらいは出来るようにしておきなさい」と要求したって、一向にさしつかえないのではなからうか。否、その方が親たちにはうれいことではなからうか。子どもの教育権は学校のみにあつて親に一指も触れさせないと考えるのは、根本的にまちがっている。親もまた子どもの教師であるということを、この際に改めて主張しておきたい。

以上のようなことを言いたいために、実は標題のような「義務教育の繰り上げ」というへそまがりの題を出してみたわけであつて、何とぞ誤解なきよう賢明な読者にお願ひしたい。

「学級としてまとまって活動する時間」

の意義について



坂元彦太郎

一、はじめに

「自由遊びの時間と、学級としてまとまって活動する時間とのバランスを適切にする。学級としてまとまって活動する場合にも、できるだけ幼児にのびのびと活動できるような場合を多くする。」

この文章が、幼稚園教育要領第三章「指導計画の作成とその運営」のうち、「2 年・月・日単位の指導計画とその運営」のなかの「(4)日単位の指導計画」という節の第六項に述べられているものであることは、周知のところであろう。そして、端的にいえば、この要領全体の中で保育の仕方についての、少しでも具体性をもった記述は、ほとんどこの文章だけであるといってもいい。さらに、幼稚園教育要領が実際の保育の仕方に対してとっている態度も、この文

章を通じてうかがいうるのであって、先ず無難な中正なものであるといっている、と私は思う。

しかも、自由遊びと同じように、「学級としてまとまって活動する時間」についての記述もこの箇所にかぎられているのである。

幼稚園教育要領は、いわば国家的な最低基準を示そうとしたということであるから、こうした保育の実際についての論までタッチすることは故意に避けたものであろう。この点において保育要領の場合と異なるのは、その立場のちがいを認めるかぎり、当然ともいえるのであって、こうした敘述が不じゅうぶんである、と私は責めているのではない。しかし、こうした問題について、一般に、もっと積極的に論議がかわされ、研究がふかめられていくのが、のぞましいのではなからうか。しかし、「領域」などについての論議や研究が多くて、「学級としてまとまって活動する時間」そのものなどに

関して、その性格なり意義なりについての論議が非常に少ないようである。私たちは、あえて、これをとりあげて、いろいろな立場から論議を試みようとするわけである。

二、その意義をかんとんに

「学級としてまとまって活動する時間」などと、長たらしいことばで表現しているのは、世上いろいろにいわれているどの名称をとっても、どこかに不じゅうぶんな点があると、考えられたからであろう、と私は想像している。私が聞き知っているだけでも、そのよび方は、五指を越えるが、どれがいちばん普及しているかを判断できないので、ここで列挙するのはちゅうちよるのであるが、たとえば、計画保育、設定保育、一斉保育といった熟語形式のものから、教師が計画的に指導する時間、幼児を集団的に指導する時間といった表現をとっている場合もあるようである。そのいずれの場合でも、そう名づける人たちの立場がにじみ出ている、一般的でないにおいがあるから、こうした世間で用いられていることばを使うことを、わざと避けたのであらうと、想像できるのである。

しかし、そんなに、さまざまによばれていることは、この時間の性格なり、中味なりについて、多くの人がそれぞれがったいりでもって考えたり、おこなったりしているということの証拠である、といってもいいであらう。

しかし、こうしたことを念頭において、ごく大まかに考えると、「学級としてまとまって活動する時間」は、いつも「自由遊び」と區別して、もしくは対立さしていつているのであるから、幼児たちがそれぞれ好き勝手にえらんだ活動をばらばらにやっている時間ではない、ということになる。それを表からいえば、教師の計画や指導が多かれ少なかれ表面に出てきていること、それから、幼児たちが多少ともまとまった集団的な活動をしていること、この二つのことを備えているような時間をいつているのである。

三、こつした時間の存在理由について

ところで、事実上多くの園で、こうした性格をもった時間を多かれ少なかれもっているのは誰しも認めるころではあらうが、こうした時間が本質的に必要である、という理由はどこにあるであらうか。

とくに、近代的な教育思想を抱く人や、ことに幼児教育の場合にはわけてもそうした傾向がつよい中に育ってきた人々にとつては、幼児の自発的な活動をたつとぶ氣持が根強く植えついているのである。幼児ひとりひとりに園における活動を自ら選ばせ、また、保育するにしても幼児ひとりひとりにあつた世話をし誘導をすべきである、という考えが、わが国の幼児教育界の中心的思想になつているとさきいえる。したがつて、学級としてまとまつた活動をする時

間などを容認しないで、自由遊び一点張りで保育すると主張する人々や、そうした学級としてまとまった活動を事実ではやっていたが、やっていないふりをしなければならぬような気持になる、といった人々がいる。

ところが、こうした「主流派」に対して、反対や反省の声がつかあがっているのも見逃すことはできない。その中に理論的な本質的な論拠に立つものも含まれてはいるが、多くは、実際の立場からくるものようである。たとえば、普通の小学校教育でおこなわれているような授業形態がのぞましいものであり、幼児たちもそうした「正しい」態度を早く学びとるべきである、というような、人々たちもある。小学校などの経験をもった人や、それに動かされている人々が多くこうした態度をもっているのは、一応、やむをえない、とも見られる。また、ひとりの教師が多数の幼児を保育する責任をもつのであるから、できるだけ公平に保育をいきとかせたり、また労力が節約できるようにするために、まとめて保育するのが都合がいい、といった考えからもきている場合もあるようである。

また、小学校へのなめらかな連らくをはかるというめあてで、小学校の授業時間における学習の仕方に、よく類似したような経験をもち、習慣をつけておきたい、というので、こうした学級としてまとまった活動を、毎日定期的にくり返す、という考え方もある。本質的な問題は別として、こうしたやり方は、現実的な事態に即応する、自然なものである、と私は思っている。いいわるいは別とし

て、こういうことを経験し、こういうことになっておることが、小学校への移り変わりを、よきなめらかにすると考えられる。

四、こうした時間の根拠としての

幼児の発達段階について

右にあげたような、便宜的な、もしくは現実的な意味付けの重要性を私は決して無視してはならないと思うとともに、もっと本質的に、こうした活動や、それをいとなむ時間が必要である理由を明らかにしなければならぬであろう。

第一に考えられる条件は、幼児の社会的な生活面における発達段階が、学級のような集団でまとまって活動することが、可能であり、また、教育上有意義である、という点であろう。

幼児が成長するにつれ、同じ年ごろの幼児とならんでの遊びが、いわゆる平行遊びからしだいに、数人での共通の場をもった遊びに移っていく過程についての説明は、どんな幼児心理の書物にものっている。かくして、幼児たちは、数名での小グループでの遊びがたのしんでできるようになってくる。と同時に、幼児たちに園の生活をいとませるのは、家庭においたのでは果たせないところの、同年輩のこともたちとの集団生活をいとませ、社会性を発達させることになるのだとするのは、今では常識になっている。したがっ

て、個々にばらばらにおいておくのではなく、集団で生活をさせ遊ばせることが非常に意義のあることとなるのである。

だからといって、三十人を越すような学級の幼児の全体と、成長したこどもたちがやっているような、まとまった集団生活を意識的にいとむまででいたっていないのも、自明である。五才前後の幼児の発達段階では、ただほっておいただけでは、離合集散ただらないといったような、小グループは成立するであろうが、学級のような大きな、そしてある程度固定した集団の中に幼児たちがはいりこむことの説明はつかないのである。

それでは、そうした段階の幼児たちを、学級として何かの程度でもまとまらせるものは何であろうか。それは、いうまでもなく、先生の存在である。先生の愛情が、先生への信頼が、幼児相互間のつながりはゆるやかな粗いものであっても、幼児たちを一つの太陽のような中心にひきつけることができるのである。端的にいえば、先生はひとりひとりの幼児にとつての母親の代用であり、母親の延長である。そうした先生と幼児ひとりひとりをつないでいるそれだけのきずなが、大きな円周をめぐるし、それが幼児たちが結びついたり離れたりするグループの外縁をも、かたちづくっているのである。

したがって、そうしたまとまりは同時に、教師の計画や指導の下にある、ということを意味していることにもなるのであろう。うらから、そして、平凡なことばでいえば、教師が幼児たちの生活の中

にはいりこんで適切な指導をしていることが、そうした学級としてまとまった活動をうみ出すのである。

なるほど、幼児の社会性の発達の段階は、ほっておいたのでは学級にまとまりうるものではないが、教師という、いわば触媒を投入することによって、その触媒が適切なはたらきをしさえすれば、まとまった学級としての生活がある程度できる、といった段階である、といえるであろう。

しかし、実は、これだけでは、「学級としてまとまって活動する時間」が成立しうることの一部の説明にはなるが、そういう時間が、一日の保育時間の半分前後を占めるということの、意義や理由をじゅうぶんに明らかにしたとはいえないであろう。たしかに、学級という、愛情の大円周が、その中で社会性をそだてていくにはやくだつてあろうが、さらに、私たちは、今一つの重大な要因について考えねばならないであろう。

五、活動の内容の性格によつて

こうした時間が必要になる

第二の条件として私があげようと思っているのは、幼児たちが園の生活でいとなんで、遊びやしごとのもっている内容の性格が、こうした時間をうみ出す大きなきっかけになることがある、という点である。

たとえば、ブランコにのったり、砂場であそんだりするのは、必ずしも学級としてまとまっておく必要もないであろう。この種のむしろ、めいめいがせい一ぱいの力で思い思いに活動させることの方が適當であろう。それが、自然発生的なグループをうむこともあるであろうが、必ずしも学級としてまとまるまでにはいたらないであろう。

ところが、保育の内容によっては、多くの人数がいっしょにことを共にすることが、自然でもあり、幼児にとってもたのしい、ということもありうる。たとえば、声をそろえてうたうとか、いっしょに多ぜいでおどるとか、こうした活動では、多人数の中に、ある集団の中に、自分を没理させることによるこびが感ぜられるのである。しかも、この中心に、信頼のまどである先生があるとき、いっそうその喜びはたかまるであろう。あるいは、先生からのお話を目をかがやかしてきている友だちの中に自分をおくと、自分もまた深く聴き入るのである。

このように、ある種の内容に関する活動は、本質的に集団的なかたちをとり、学級としてまとまった活動へみちびかれるような性格をもっている、ということができる。

これに比べて、たとえば絵を描くことは、その初期の段階では、幼児がひとりひとり独立して活動することである。だから、原初的な段階では、絵を書いたり製作したりすることは、個人個人別々な活動になるのが自然である。

ところが、実際の園では、これらの内容を「学級としてまとまった活動をする時間」で幼児に経験させるように仕組んでいるのが普通であるのを、どう解釈したらいいであろうか。

むろん、少し進んだ段階では、少人数で協力して共同の製作をするにいたるものであり、そういう方向への指導がのぞましいのは、いうまでもないが、また、教師がその際に何か直接に指導を加えないとねがってのことであることもあるであろうが、それだけではじゅうぶんに説明はつかない。少なくとも、音楽やリズムなどが集団的にいとなまれているような種類の「学級としてまとまった活動」と、こうした実は自己を露出したばらばらな活動が並存しているような絵をかくときのような場合とが、別種のものとして存在していることを見おとしてはならないと、私は指摘したいのである。

すなわち、一概に「学級としてまとまって活動する時間」といっても、それには、さまざまな様相や性格をもった活動が同居したりひきつづいておこったりしているのである。はなはだしく個別的な、自我実現的な活動の場合には、相当に複雑な教師の心がまえややり方を必要とするのである。

今述べたような問題をはじめ、私がとりあげたこの問題には、まだまだ数多くの論点が残っているのであるが、いずれ、機を見て、論をつづけることにしたい。

*

*

*

幼児の生活と集団指導

堀 合 文 子



「学級としてまとまって活動する時間」。幼児と一しょに生活するものにとって、一番むずかしく、一番困り、一番まちがえ易い、このことは、実際どのように考え、どのように幼児に与えていったらよいだろうか。

× × × × × × × ×

学級としてまとまって活動する場合として、二つの状態が考えられる。

一つは、教師が計画のもとに、学級としてまとまって活動する時間を設定する場合と、
一つは、幼児の自発活動が発展して、学級としてまとまって活動する時間になる場合、とが考えられる。

(一) 前者の場合

教師は常に幼児の生活状態、発達状態を細かく観察している。そのため、幼児の伸張発達のため、教師の計画をより有効に幼児に与えるための一つの方法として、学級としてまとまって活動する時間を持つ。

例えば、

最近、組の幼児全体の生活状態が落ちつかず、仕事をして、遊んでも落ちつかなく、興味もうすい。

組全体で相談することがある。

組全体で約束することがある。

一 幼児が、友だちの皆が経験する経験に興味がなく、教師の誘導にもならないので友だちの刺激を与えその一方法にしたい。

一 幼児が団体生活をする上に問題点がある。

入園当初、教師も、幼児も共に園の生活に馴れないので、管理上まとまって活動する時間が必要だし、また、その幼稚園の生活をお

くる上に必要な習慣としての団体行動にも馴れさせる必要がある。

グループ指導、幼児の自発活動を誘導し指導していく自由な指導形態にもっていく一つの過程として必要である。

おべんとうをたべる。

帰園の準備をし帰園する。

など、これらの場合、教師が一つの計画として、今日は学級としてまとまって活動させようとの意図を持ち、友だちの刺戟、団体行動のたのしきによってその保育指導をより効果的にする一つの方法として学級としてまとまって活動する時間を持つ。

(二) 後者の場合

幼稚園の教師は、幼児の年令に適した教育をしようと努力している。もちろん、小、中、高にしても教師の努力においては同じことだが、とくに幼児期は特殊で、将来の基盤になるこの時期をいかに正しく適した指導をすかと常に努力している。幼児独特の遊びの中での指導は一応幼児を幼児として生活させるのに自然で、適切と信じ、いかに無理なく幼児期に適切な経験をさせるかと研究しながら遊びの中に教師の指導を入れている。したがって自然とその指導形態は、グループか、個人指導の形となってあらわれる。ところが教師の技術により、またはその材料の魅力によって、グループや個人が、次第に組全体の活動へ発展することがしばしばある。

また、教師もグループ指導から発展させて、学級としてまとまって活動する時間に発展するように技術を働かせることもある。

例えば、

二、三人のグループが絵を画いている、また、何か製作をしている。その中に友だちの行動に刺戟され誘導されて、次第に私もやる私もやると組全体が集まってきて同じ活動をはじめ。

また、音楽リズムやお話、うたなど、教師がまわりの五、六人の幼児を相手にお話したり、うたったり、リズムしたりしている中に次第に集まって組全体の活動になり、教師もその発展をのぞみ、計画し、組全体の活動に移ってから教師はまた改めて計画をすすめる。

などの場合がある。幼児の遊びの中へ教師の計画を入れていく幼稚園期の指導であるから、学級としてまとまって活動する時間も、みた形においては変わらないが、その過程は、大きな実質的な差がある。

× × × × × × × × ×

以上の二つの状態を考えても、幼児期の心理を読みかえしても、幼児の発達段階を考えても、目前の幼児の生活状態を観察しても、この学級としてまとまって活動する時間とは、いかにもむずかしく、へたをすると小学校と同じ指導状態になってしまうし、また幼稚園という、家庭とはちがう場で、同年令の友だちが集まって生活していく社会では団体的生活も当然必要になってくるし、と考

え、幼児を幼児とし、(おとなの小さいものでなく)生々と生活させ、そして幼児に適切な指導、経験をさせるには、『学級としてまとまって活動する時間』をどのように考え、どのように幼児の生活に折り込み利用していったらよいか、ということは、よくよく考え、よくよく研究して使うことが私共幼稚園教師の一番大切な事ではないだろうか。

では、『学級としてまとまって活動する時間』を前述とはちがう状態において使用し、経験させたらどうかと考えてみよう。

× × × × × × × × ×

団体生活をするこの幼稚園という場においては、前述のように、もちろん、学級としてまとまって活動することが多くあり、また家庭ではできない必要な時間であることはたしかである。が、幼児期の幼児の発達段階を考える時、幼児の一日の生活や、幼児の遊びを時間によって区切ったり、時間で中止したりして、学級としてまとまって活動する時間をくりかえし多く持ち、これをくりかえすことを幼児教育だとか、指導だとか考えるのはいかなるものだろうか。よくある例に、幼児教育の原理を知らない父兄が、学級としてまとまって活動する時間をみて、『ああ我が子は指導されている』と安心し、すべての経験を、このまとまって活動する時間ばかりをくり

かえしおこなっている教師を、よく指導して下さると感謝したり、きちんとよくまとまって上手だと考えたり、またあべこべに幼児を幼児として生かして生活させながら指導している時間(例えばグループの指導、興味を誘導しながら遊びの中での指導など)をみて、あの先生は遊んでばかりいて何もしていないとか、また我が子がそのグループにいないで遊んでいると、心配してわざわざつれて来てそのグループに入れようとしたりする。こんな例は私共幼稚園教師がよく、やはり幼稚園ということがわからないから、となげく一例であるが、私共教師でも、『学級としてまとまって活動する時間』を多く持ち、そのある時間が来たら、ベルが鳴らないまでも皆を部屋に呼び入れ、まとまって活動を開始し、教師の計画を実行し、それがおわると遊ぶ。何事も経験させる場合はいつも学級としてまとまって活動し、幼児を自由な世界におくのは、いわゆる学校の遊び時間と同じに自由に遊ぶ時だけで、経験と自由あそびとをはっきりと分けて毎日を過ごしている所は少なくない。

かくすることは、教師にとつては実にらくである。一室に一箇所に教師の目のとどく所に幼児はいるので、方々に気をくばり、仕事をしている人を指導したり、遊んでいる人を指導したりする神経を使ったりという忙しさはない。

説明もまとめてしてあとは机間巡視をして指導していればよい。で、教師の計画もひとり残らず徹底させるにはよい方法で、幼児の興味があろうが、なかろうが、皆がやっているし、材料を与えら

れたからおもしろくもないがやるということになってしまい、その幼児の活動には制約があるから自発活動は阻止され、幼児の活動は一見まとまっているようだが生氣を失ってしまふ。幼児の興味もなく、たのしみもなく、したがって創意工夫などなく事務的なことになってしまふ。教師は自分の計画がすべてにゆき渡つたり静かによく指導されたと満足するが、幼児は実に満足であらうはずがない。常にこのような活動のみ続けている幼児は、団体行動は上手になるであろうが、教師の指示を常にまち、指示がないと行動の開始できない幼児が将来でき上がってしまい、よろこんで、たのしんで経験するという意欲は失われてしまふ。

私共幼稚園教師は何を教育するのか。将来の学習を受け入れる態勢を、意欲を養い、自由感にみちみちながら適切な経験をすること。がどれだけ幼児期に大切か。今一度考えてみる必要がある。

自由によりたい事をやらせその遊びの中で指導しては、学校へいって困るのではないだろうか。学校で時間に区切りをつけて学習していく体形にしていくには、何も幼児期に無理にでき上からせておく必要はなく、学習がうまく出来るよう児童をしむけるのは、小学校の先生の仕事だと思ふ。何も幼児期からそのように躡ける必要もなく、幼児期は幼児期として必要な生活をじゅうぶんさせるべきである。

小学校の学習形態でさえ、低学年は幼稚園に近づこうと努力している時に、何で幼稚園が、学級としてまとまって活動する時間。

を生活の主体と考える必要があるであろうか。

ある幼児に、こんな例がある。母親がすぐく几帳面で、また熱心で、家庭でも幼稚園から帰ると、「お遊びの時間」と、「おべんきよの時間」といって絵をかかせたりして区別していたかたがあった(幼児の口よりこのことも聞いた)。その幼児がある時、ふともらしたことばに、「ああ自由な時間がほしい」。このおとなびたことばに私もはっとし、意味がわからず使っているのではなく、前の事といい、思いあわせ、早速、お母様と話し合つた。その後幼児が明るく、前にもまして物事に熱心に意慾旺盛になり圧迫感がとれのびのびとなった例を持っている。

時代がすすみ、幼児も次第に昔より成長してきたが、何も成長してきたからと、幼児を幼児より無理に離脱させる必要はないと思ふ。幼児期をじゅうぶんに幼児らしく過ごさせることが将来にどんなにプラスになることだろう。

今一つ考える事は、経験内容によつては、学級としてまとまって活動した方が効果的であると考える考え方ががある。例えば、音楽リズム、お話、軍隊ごっこ、ラジオ、テレビを視聴するなどと考えられる。が、幼児期においては、経験はさせなければいけないが、上手にさせなければと訓練的なことは必要はない。また必ずまとまっていた方がよい、効果的であるとも限らない。幼稚園では効果とかできばえとかの結果よりも、幼児がたのしんでしたか、よろこんで参加したかの、その過程が大切であることは言うまでもない。

それゆえにこれらの経験内容もやり方によっては幼児の興味中心に遊びの中に入れて、引き出したり出来ると思う。(58 卷 12 月号)

「自由遊びの主張」にくわしくある。

前文(一)に記したように教師の意図によりこのような時間にすることは別として、学級としてまとまって活動するものと決めてしまふのはあさはかではないだろうか。前文(二)のように自然に学級としてまとまって活動する時間になることがのぞましいのではないだろうか。

もう一つ、健康面より考えてみると、

結局、『学級としてまとまって活動する時間』には、静的も、動的もあるが、前述の、興味もない幼児も、ある幼児もすべて、教師の掌中に入れられ、ある一定の時間までは自由感を持たない籠の鳥と同じである。これは非常なる疲労感を与えらると思ふ。幼児が疲れているようだから、部屋に入れて静かにお話でも聞かせようと考えるのはますます疲労感をますますである。幼児はじっとさせておくことが非常に疲れるのであるということが、かつて某大学研究室で研究発表されたことがある。この事と同じことだと思ふ。教師の疲労感とあべこべに幼児の疲労感が増す。

×× ×× ××

このようにいろいろ考えていくと、

『学級としてまとまって活動する時間』は教師の正しい判断のもとに、正しい幼児教育原理をしっかりと考え、知って後に持つべき時間で、教師のあさはかな考えや、また逆にあやまった教育熱のために連続的に使われ、幼児の生活をこわさないよう注意したいものである。

私の所は園の環境施設がそういうわけにいかない、という声はよく聞く。しかし教師の腕がないから、施設がそのようでない、人数が多いから、といって大切な幼児期をじゅうぶん幼児期として活かさせないで、幼児の大切な芽を押しえたり、つんだりしてしまつてはたいへんである。その環境、施設、人数で一番最上の教育指導をし、理想に少しでも近づこうと、近づけようと努力し、技術をみがくよう努力するのが私共の使命であり、仕事のよろこびではないだろうか。

☆

☆

☆

絵画指導における課題と自由

保育効果の研究(中)

村山 貞雄 多田 淑子
高橋 種昭 植松 治子
日名子 太郎

〈一、保育における絵の導き方〉

一斉保育と自由保育で問題になるものの一つに、課題画と自由画の問題がある。

わが国の中世や江戸時代の絵の教え方をみると、一つの型をめざして教育し、この型に達した後にはじめて被教育者の自由な飛躍が許されている。これは絵の教育だけでなく、書道などの芸能教育や武術の教育にも共通する一般的な方法であった。

このような考え方が近代の集団保育でおこなわれる場合どうしても課題画の方向をたどることになり一斉保育がおこなわれやすい。

これにたいして起こった自由画の考え方は、自由遊びを重んじるアメリカやわが国の幼稚園教育の重要なカリキュラムとなった。自由画はベスタロッチやフレーベルの考えた内的な心の発達を助長する意味で、大切な保育内容であるだけでなく、ベスタロッチの測量術やフレーベルの考え方にはみられないような、自由保育のチャンピオンであり、幼児の興味を重視する新教育の精華である。

新教育の考え方の最もすぐれた実践者であるわが国の幼稚園や保

育所では、たしかに自由画が重んじられているが、まだ課題画の考
えがなくなったわけではなく、自由画と課題画のあいだには種々の問
題が横たわっている。(幼児の教育三十四年十二月号参照)

〈二、課題画と自由画の効果〉

以上のように課題画と自由画のあいだには、問題があるので、幼
稚園や保育所で果して課題形式で一斉に指導するのが効果的か自由
形式で幼児の興味に即して指導するのが効果的かを実験的にしらべ
てみた。その結果は、つぎに述べるように生活指導や劇の指導の場
合と似た傾向があらわれている。

この調査の信頼度は、実験に参加した幼稚園で途中から実験を放
棄したところが出たため、はじめの計画にくらべて集まった資料が
ずつと少なくなった。

もう少し資料が多く集まっていたらおもしろい結果がでるのでは
ないかと推測される。すなわち、方法論として一応無理がないよう
に思われた。(日本保育学会第十二回大会発表要項 七九〜八三頁参照)

実験の結果得た幼児ひとりひとりの絵について七名の教育者、心理学者、画家に、実験のはじめに描いたものとおわりに描いたものに対する評価を依頼し、各評価者の評価点がおわりの方が高いものを^{プラス}、同じものを^{ゼロ}、低いものを^{マイナス}として、評価者七名の結果が^{プラス}にかたよっているものは客観的にみても効果があつたものとみなし、^{マイナス}にかたよっているものは逆の効果があつたものとみなし、^{プラスマイナス}が同数または0の多いものは変化がなかつたものとみなして三段階に分けて効果のあらわれ方を検討した。その結果、つぎのような結論を得た。

全体の傾向

課題形式による指導と自由形式による絵の指導は、種々の条件をぬきにしてみた場合、効果があらわれない。(日本保育学会第十二次大会発表要項八三頁(1)表参照)

すなわち実験した二つのグループをあわせてみると、効果があつたものは十九%、逆の効果があつたものは十八%で、全体的にみたときは絵画指導は一方では効果をあげるが一方では同じ割合で逆効果^{効果}があらわれているともいえる。

二つのグループの間で、効果があつたものとそうでないもの、逆効果があつたものとそうでないものの割合の差をしらべてみると第一表のようになる。効果があつたものの割合には余りちがいがみられないが、逆効果があつたものの割合は課題形式で指導したグループの方が大きい。

統計的には有意なものではないが、自由形式での指導の方が全体的には弊害が少ないといえる。

課題画を描かせる場合の効果の傾向

課題形式で指導した場合と自由形式で指導した場合、

第一表 全体的な効果の傾向

	課グループ	自グループ	計
効果があつたもの	8 (18%)	9 (20%)	17
そうでないもの	37	36	73
計	45	45	90

$\lambda^2 = 0$ $p = 0$

	課グループ	自グループ	計
逆の効果があつたもの	10 (22%)	6 (13%)	16
そうでないもの	35	39	74
計	45	45	90

$\lambda^2 = 0.585$ $p = 0.50$

どちらがすぐれた課題画が描けるようになるだろうか。たとえば、課題形式で指導した方がよい課題画が描けるようになるのでなかろうか。このことについて調査した結果、かえって自由形式で指導してきたグループの方が、半年後に描かせた課題画によいものが多い^{効果}なっている。(日本保育学会第十二回大会発表要項 八四頁(2)表参照)

すなわち課題形式のグループと自由形式のグループに半年の指導の前後に課題として「お母さん」の絵を描かせ、その結果、効果があつたものとそうでないもの、逆効果があつたものとそうでないものの割合の差をしらべてみると第二表のようになる。効果があつたものは自由形式で指導したグループにやや多く、逆効果は課題形式で指導したグループに多い。

そこで統計的な有意性はうすいが課題画を描かせる場合、自由形式より課題形式で指導したグループに前よりよくない絵がふえていくといえる。

自由画を描かせる場合の効果の傾向

課題形式

で指導した場合と自由形式で指導した場合、どちらがすぐれた自由画が描けるようになるだろうか。たとえば、自由形式で指導した方がよい自由画が描けるようになるのだろうか。このことについても統計をとったところ、二つのグループでの効果のあらわれ方の差の有意性は低く確かな結論は得られない。(日本保育学会第十二回大会発表要領八四頁(3)表参照)

第二表 画題と効果の傾向(課題画をかかせた場合)

	課グループ	自グループ	計
効果があったもの	1 (5%)	4 (18%)	5
そうでないもの	21	18	39
計	22	22	44

$\lambda^2 = 0.225$ $p = 0.70$

	課グループ	自グループ	計
逆の効果があったもの	8 (36%)	2 (9%)	10
そうでないもの	14	20	34
計	22	22	44

$\lambda^2 = 0.714$ $\lambda = 0.50$

第三表 画題と効果の傾向(自由画をかかせた場合)

	課グループ	自グループ	計
効果があったもの	7 (30%)	5 (22%)	12
そうでないもの	16	18	34
計	23	23	46

$\lambda^2 = 0.112$ $p = 0.80$

	課グループ	自グループ	計
逆の効果があったもの	2 (9%)	4 (17%)	6
そうでないもの	21	19	40
計	23	23	46

$\lambda^2 = 0.191$ $p = 0.70$

ないものの割合の差をしらべたところ、第三表のようで、ほとんどちがいがみられない。

ただし、自由形式のグループでは、課題画を描かせた場合よくなったものが18%、自由画を描かせた場合よくなったものが22%でどちらも同じような結果なのをたいして、課題形式グループでは、課題画を描かせた場合よくなくなったものが5%、自由画を描かせた場合よくなくなったものが30%あり、自由画を描かせた場合の方がずっと多い。

課題形式のグループでは、(1)いつも課題画を描かされていて、自由画を描きたい意欲が強い。(2)自由形式のグループより描画指導が強制的ではあるが基礎的な技術の訓練もよくされている。という点から自由画によい絵が生まれるのではないかと考えられる。

性別による効果の傾向

課題形式で指導する場合と自由形式で指導する場合、両者のあいだに男女別の効果の差があらわれないだろうか。これについての統計的結果は第四表のようである。

男の子の場合、課題形式のグループと自由形式のグループのあいだで効果があったものの割合は大体同じであるが、逆効果があったものの割合をみると課題形式のグループの方が大きい。統計的にも効果があったものの割合は、(その差の有意性が水準90%)ほとんど同じであるのに、逆効果のもの割合の有意性は、水準30%でありその傾向が裏つけされている。

男の子の場合は、課題形式による指導はあまり効果的でないといふことがいえるのではなからうか。

つぎに、女の子の場合、課題形式のグループも自由形式のグルー

第四表 性別と効果の傾向 (男の子の場合)

	課グループ	自グループ	計
効果が あったもの	5 (29%)	5 (23%)	10
そうでない もの	20	17	37
計	25	22	47

$\lambda^2 = 0.019$ $p = 0.90$

	課グループ	自グループ	計
逆の効果が あったもの	7 (28%)	2 (9%)	9
そうでない もの	18	20	38
計	25	22	47

$\lambda^2 = 1.296$ $p = 0.30$

性別と効果の傾向 (女の子の場合)

	課グループ	自グループ	計
効果が あったもの	3 (15%)	4 (17%)	7
そうでない もの	17	19	36
計	20	23	43

$\lambda^2 = 0.040$ $p = 0.90$

	課グループ	自グループ	計
逆の効果が あったもの	3 (15%)	4 (17%)	7
そうでない もの	17	19	36
計	20	23	43

$\lambda^2 = 0.040$ $\lambda = 0.90$

第五表 知能と効果の傾向 (課題形式の場合)

	課グループ	IQ129以下	IQ130以上	計
効果が あったもの		1	3	4
そうでない もの		26	7	33
計		27	10	37

$\lambda^2 = 2.860$ $p = 0.10$

	課グループ	IQ129以下	IQ130以上	計
逆の効果が あったもの		5	1	6
そうでない もの		22	9	31
計		27	10	37

$\lambda^2 = 0.014$ $p = 0.95$

知能と効果の傾向 (自由形式の場合)

	自グループ	IQ129以下	IQ130以上	計
効果が あったもの		8	2	10
そうでない もの		19	8	27
計		27	10	37

$\lambda^2 = 0.028$ $p = 0.90$

	自グループ	IQ129以下	IQ130以上	計
逆の効果が あったもの		5	2	7
そうでない もの		22	8	30
計		27	10	37

$\lambda^2 = 0.308$ $p = 0.70$

プも、効果があったものと逆効果があったものの割合がまったく同じで、二つのグループのあいだの差の有意性も低く、効果のあらわれ方は同じであるといえる。

女の子の場合は、課題形式で指導しても、自由形式で指導しても効果に変わりがなくどちらでもよいということが言えるのではなからうか。

以上の結果、女の子は、課題形式でも自由形式でもその指導の効果にあまり差がないが、男の子は、課題形式で指導すること、すなわち一斉に形式的に指導する方法は不向きであり、自発的な方法、すなわち自由形式で指導する方がよいということが言えそうである。そしてこのことは、十二月号の生活指導などの場合も大体同じようなことが言えていたわけである。

知能の高さと効果の傾向

知能の高いものとそうでないものとに分けて考えた場合第五表のようない結果を得た。この表は数が極めて少なくはつきりしたことはなにも言えないが、全体の傾向としては知能の高いものは課題形式で指導した方にややよい結果がみられ、そうでないものは自由形式で指導した方に効果があるように思われる。

生活指導において、生活指導の小さな

第六表 家庭での描画態度 (全体)

	課グループ	自グループ	計
効果があった	1	11	12
そうでない	20	14	34
計	21	25	46

$\lambda^2 = 7.191$ $p = 0.01$

	課グループ	自グループ	計
逆の効果があった	5	4	12
そうでない	16	21	34
計	21	25	46

$\lambda^2 = 0.085$ $p = 0.80$

家庭での描画態度 (男の子の場合)

	課グループ	自グループ	計
効果があった	1	4	5
そうでない	9	8	17
計	10	12	22

$\lambda^2 = 0.623$ $p = 0.50$

	課グループ	自グループ	計
逆の効果があった	1	3	4
そうでない	9	9	18
計	10	12	22

$\lambda^2 = 0.124$ $p = 0.80$

家庭での描画態度 (女の子の場合)

	課グループ	自グループ	計
効果があった	0	7	7
そうでない	11	6	17
計	11	13	24

$\lambda^2 = 5.958$ $p = 0.02$

	課グループ	自グループ	計
逆の効果があった	4	1	5
そうでない	7	12	19
計	11	13	24

$\lambda^2 = 1.315$ $p = 0.30$

(項参照)

まず、母親の記録によって子どもが家庭で絵を描く態度をみたところ、第六表のようになって、自由形式で指導した方に態度がよくなったものが多くあらわれている。統計的にも二つのグループのあいだの効果の差の有意性は水準で相当高い。

指導法による家庭での描画態度の変化のちがいは、男女別で考えるところであろう。

男の子は二つのグループでそれぞれよかったものと悪くなったものの割合がほぼ等しいが、女の子は、課題形式のグループでは悪くなったものの方が多く、自由形式のグループではよくなったものが多い。とくに自由形式のグループで悪くなったものが、13人中1人であるのにくらべて、よくなったものが13人中7人で半数以上を占めている。

女の子の場合、二つのグループのあいだで、描かせた画そのものにみられる効果の差はあまり明らかでないが、家庭での描く態度にみられる効果の差は男の子より明らかであるといえる。

幼稚園での描画態度は先生の記録によった。先生が態度がわるくなったものとしてあげたのは、58人中1人だけで、家庭での描画態度の記録で母親が46人中9人あげているのにくらべて大分少ない。

ものや知能指数の低いものには、自発性にまっして指導した方がやや効果的だったのに似ている。

描画態度における効果の傾向

子どもの描画態度が、課題形式による指導と自由形式による指導でどのように変わってくるかをみるために、家庭で描く態度と幼稚園で描く態度に分けて考えてみた。(日本保育学会第十二回発表要

第七表 幼稚園での描画態度 (全体)

	課グループ	自グループ	計
効果がの あったもの	15	10	25
そうでない もの	15	18	33
計	30	28	58

$\lambda^2=0.692$ $p=0.50$

	課グループ	自グループ	計
逆の効果が あったもの	0	1	1
そうでない もの	30	27	57
計	30	28	58

$\lambda^2=0.001$ $p=0.98$

幼稚園での描画態度 (男の子の場合)

	課グループ	自グループ	計
効果がの あったもの	7	7	14
そうでない もの	9	8	17
計	16	15	31

$\lambda^2=0.039$ $p=0.90$

	課グループ	自グループ	計
逆の効果が あったもの	0	0	0
そうでない もの	16	15	31
計	16	15	31

$\lambda^2=0$ $p=0$

幼稚園での描画態度 (女の子の場合)

	課グループ	自グループ	計
効果がの あったもの	8 57	3 23	11
そうでない もの	6	10	16
計	14	13	27

$\lambda^2=1.982$ $p=0.20$

	課グループ	自グループ	計
逆の効果が あったもの	0 0	1 8	1
そうでない もの	14	12	26
計	14	13	27

$\lambda^2=0.001$ $p=0.98$

ているのと対称的である。

三、今後の課題

以上の調査結果によると、自由画がよいか課題画がよいかについては、一方向的結論をくだしえず、両方ともそれぞれ長所をもってることになる。絵の指導といっても、その目的として、幼児の心の発達、描画の技術、観察力、色彩や美醜にたいする判別力など多様な内容が含まれている。このような単一でない目的にたいして、自由画と課題画の両者を併用しその長所を発揮させることが望ましいということは一応うなずけることである。

それだけでなく、以上の調査でもみられたように男女その他個人差によっても、自由画と課題画のあいだの効果に差があるので、各幼児にたいして両方の長所を巧みに使い分けることが大切になる。

(第七号参照)
幼稚園での描画態度がよくなったものは、課題形式によるグループにやや多いが統計的な有意性はない。男女別で見ると、家庭での描画態度の変化と同じように男の子は二つのグループでの差がほとんどみられない。女の子は課題形式にややよい結果がみられる。これは、家庭での描画態度の自由形式のグループによる結果がみられ

そしてこのような方法をとるとき、最も問題になるのは、ひとりの子どもに描画という一つの内容にたいして同時期に異なった教育方法をとることによって起こる混乱である。この混乱を防いで、両者をスムーズに関連させるための努力が必要になるが、この解決はさして困難でないと思われる。なおこの調査では幼児の年齢による変化が出ていないが、これも残された問題であろう。

幼児の集団活動と発達段階

津 守 真



個人指導の段階 —— 二才児 ——

幼児を集団として指導しているようにみえても、実は、個人指導しかできない段階がある。たとえば、二才くらいの子の発達段階の子ともであると、たとえ十人くらい、一しよに指導していても、それは集団指導とは言えないのである。何故ならば、子ども相互の間に集団としての意識はなく、みんなが個々バラバラに勝手な活動をするだけで、集団としての力を利用することが困難だからである。だから二才児の場合には、集団の場合における指導の形をとっても、実際には個人指導しかできないし、個人指導を中心とすることによって教育効果をあげることのできる時期なのである。すなわち、十人の二才児がいたとしても、教師とひとりひとりの子どもとの結びつきはできるが、子どもと子どもとの結びつきはできにくく、まして十人の子ども相互の結びつきを望むことはとうていできない。そこで教師は、まず、子どもと教師との個人的な結びつきをつくることを考え、それを手がかりとして次の段階へすすむことを考える。そ

して、それぞれの子どもが自分にふさわしい遊び場と遊び道具を得て、個人的な活動をできるようにするのである。そこで子どもがみんなばらばらに個人活動に従事しているとしても、それぞれの子どもが十分に満足して遊ぶことができるようになるためには、物的な環境を整えねばならず、空間と材料と時間とを与えなければならぬのであって、それらを適当に調整するのは教師の仕事になってくるのである。そこで個人活動が主体となりながら、友だちによって刺激があたえられ、友だちと接することのおもしろさを知り、友だちに関心をもってゆくことによって、それが本当の集団指導への手がかりになってゆくのである。だから、二才児を考えてみると、家庭でひとりだけで遊んでいればそれで十分のようであるし、個人活動が保証されればそれでよいようであるが、もしもよい教育施設があつて、他の子どもと接しながら、じゅうぶんに遊ぶことのできるような場があるならば、それは二才児にとってよい経験となつてゆくのである。けれども、二才児を集団的に扱って、その中で個人の

活動が主体となつてゆくことができないならば、そのような集団指導は二才児の存在の現実認識に立っていないといふことができる。それだから個人活動と個人指導の段階をとびこえて集団指導を考へることは、かえつて集団指導を破壊するものであり、個人活動をじゆうぶんにするようにすすめることが実は集団活動のための第一歩であることを知るのである。

集団活動の芽ばえ —— 三才児 ——

個人的な遊びの段階を経て、その中で子どもは次第に他の子どもと接して他の子どもに関心をもち、他の子どもと一しよに何かをすることのおもしろさを知るようになる。そして他の子どもと一しよの方がひとり遊びよりもおもしろいという段階に達する。しかし最初はひとりひとりの結びつきで、三人になると困難である。三人になると誰かひとりがはずれてしまつて、けんかも起こりやすい。誰かがつまらない思いをしなければならぬ。そこでおとなが媒介となることによつて結びつきが成立してゆく。これが三才児の段階である。三才児においては今、面とむかっている相手、話しあう相手としての友だちとの結びつきができる。一しよにままごとのやりとりをしながらあそぶ、会話をかわしながら砂場で砂いじりをするなど、他人との交渉の場ができて、その中で自分もたのしむのである。だがその結びつきはその場かぎりのものであり、その時の状況によつて容易にむすびついたりはなれたりする。これが、友だ

ち同志の集団意識の母体となつてゐる。だから三才では少数の子ども同志の結びつきが重要であり、たとえ十人以上の子どもが集まつても、そこで相互に交渉があり結びつきができるのは、二、三人の子ども同志にとどまる。そこでどの子どもとどの子どもとが結びつくかということはその場の状況によるのであつて、三才児ではがいて固定しないともいえるだろうし、また、今一しよに遊んでいる子どもと、十分後にあそんでいる子どもとは異なるというようにその結びつきは流動的であるとも言える。そこで、三才児では二、三人の子ども同志の集団が中心になるのであるが、二、三人の子どもだけしかないといふのではなく、十数人の子どもがいて、そこでいろいろの遊びが用意されているということは活動を活発にするのに重要である。そのときには子どもは限定された二、三人だけではなく、もっと多くのいろいろな子どもと接する機会をもち、ある瞬間をとれば二、三人としか結びついていないが、一日を通してみればもっと多くの子どもと結びつきをもち、さまざまの経験をしていることになる。

小人数の集団活動 —— 幼稚園の段階 ——

二、三人あるいは四、五人の子どもの間に生まれた共通の遊びが次第に複雑な遊びになつてくると、その子どもたちの間には共通の課題が意識され、共通の目標を目指して活動がおこなわれるようになる。そうになると、遊びの時間も長くなり、同じメンバーの構成で長

時間遊ぶことができるようになる。たとえば、積木あそびにおいても、数人の子どもが協力して自動車をつくり、(そのつくる過程で協力し)その自動車で誰かが運転手になり誰かが客になってあそぶということができるようになる。そして同じようなメンバーで同じような遊びを別の時にもくりかえしてやる。このようにして数人の子どものグループが共通の目標をもって、協力して達成するところに、子どもの遊びのおもしろさがある。そして子どもが実質的に協力してあそべる範囲というのは、五、六人をこえない程度の人数である。それだから、幼稚園においてはとくに小人数の子どものグループを生かしてゆくことが大切である。四才の後半から五才においては、このような小人数のグループをもっとも有効に生かすことのできる年齢である。

そこでこれを総括してみるのに、幼児の初期から五、六才にかけて、小人数のグループが次第に形成されて、小グループが有効に生かされるようになる。そして小グループを通してグループ意識が養われ、その中でいろいろの能力をつけてゆくことができるのである。だから幼児期にはこの小人数のグループに大きな価値をみとめねばならない。

それでは一たい、クラス全体というような大きなグループの指導については、幼稚園ではどのように考えたらよいだろうか。

幼児のクラス意識

幼児はクラスの意識をどのようにもつだろうか。子どもは幼稚園に入っしてしばらくすると、自分のクラスの人々の特徴、部屋の中の構造や備品の特徴などによって、これが自分の部屋だということを知り、さらに自分の持物をおく場所がきめられ、自分のクレヨンなどの置場がはっきりするとき、自分はこのクラスに所属するという意識をもつにいたる。また、子どもは教師に接して、その教師が自分の先生だということを知る。幼児は自分のクラスを、ものとしての部屋を通して、また教師を通して知るのである。そしてその自分のクラスは、子どもによっては非常に快い場所として感じられ子どもによっては不愉快な所として感じられる。そして同じ部屋の中にも、ある子どもは自由にふるまえる所がたくさんあり、ある子どもにとっては自由に活動できず、他の子どもがいばってはいはいれなところであったりする。このような意味での自分のクラスに対する意識、所属感、愛着などは大いにすすめられなければならないし、そのために部屋のしつらえを考え、明かるいあたたかい気分をつくり、教師との親しい関係をつくることは大切である。また、このクラスの中で、子どもは思う存分に活動し、その中に自分自身がそのままに表現できるような場所がつけられるような、子どもの生活の場所ができる必要があるのである。

クラス全体が一つのグループとして活動する場合

それではクラス全体が一つのグループとして活動するのはどうい

う場合があるだろうか。クラス全体が一つのグループとして参加するということは、グループの一員として子どもが相互に交渉をもつて積極的に参加するのにはあまりにグループが大きすぎる。前にも述べたように、子どもが相互に交渉をもつて協力して活動できる範囲は、三、四人か、五、六人が適当であり、しかもこの中で役割は分化している。十人をこえるときには、相互に交渉することは困難である。子どもがひとりで聴いてもおもしろいようなラジオやテレビ、お話や紙芝居を多勢でできくというような場合は、一方的に与えられるものを受けるといふ態勢で可能である。話しあいということになると、クラス全体の場では、先生とひとりの子どもとの応待ということになりやすく、子ども同志の話しあいということはこんな大きなグループでは困難である。教師が間に入って子どもの意見をじゅうぶんに反映させるようにしてはじめて話しあいらしいものになってゆく。クラス全体の話しあいがいかに困難であるかについては、おとなの場合にも四十人も人が集まったところでじゅうぶんな話しあいをすることがいかに困難であり、その話しあいをすすめるのに技術を要するかということを考えるならば明らかである。クラス全体の話しあいでは、全員に通達することのある場合とか、全員の認識を高めて次の活動の準備をする場合などになってくることが多くなり、時間も限られてくるし、子どもの活動の中で潮時をみるものが、これを有効に生かす要点になるであろう。

クラス全員で一つの活動に従事することはありうる。しかしこの

場合は、その中に数人の小さなグループがさらにいくつもわかれ、しかも役割が分化していることが必要である。(お店やさんで、いくつものグループがわかれているなど)あるいはそれぞれがじゅうぶんに創意を生かして活動することができるようになっていることが必要である。(たとえば、病気の友だちにあげるためにみんなで絵をかくなど)クラス全体で集まるといふこと自体は、防火のための待避訓練というような場合を除いては教育的意味をもたないし、指示されたことに従ってやるのみでは教育的価値は低い。小学校にゆくと時間で区切られた生活になるから、幼稚園でも遊びを中断してクラス全体の教育の時間をもたねばならないという理由は成り立たない。要は子どもが自分で、あるいは自分たちで目標をもって、(そこで教師が助言する場合も多い)自分のものとしての活動をし、それに教師が助言を加えてゆくことであって、その必然性から活動の形態は生まれてくるのである。この際、環境条件は大きく参与する。たとえば、園庭と保育室とはなれていて管理に不便なところでは、同じ場所での活動が多くなるだろうし、広いスペースがあり、人数も多くないところでは、小さなグループにわかれて自由な活動をする余地が多いであろう。それぞれの形は与えられた環境条件によって影響されるのであって、教師はその条件の中で幼児のもつ諸能力をじゅうぶんにのばし、幼児の集団活動をいかすやり方を考えてゆくことが要求される。それには子どもの動きをよく観察して対処するということが欠くことのできないことである。

保育の交差点

交差点はどこにある



上 沢 謙 二

◇ 交差点とはどんなところか

交差点とは「ぶつかるところ」である。「ぶつちがいになるところ」である。ぶつかったり、ぶつちがいになったりするのはい、いまでもなく、別なものだからである。別な方向から来たからである。つまり別な方向から来た別なものが、同じ時に、同じところで会う。それが「交差点」なのである。

汽車電車の線路にそれがある。町の人道車道にそれがある。村の野路山路にそれがある。

単に交通路線ばかりではない。あらゆる世界に交差点がある。保育の世界にも、それがあるのである。

◇ 清潔と不潔の交差点

「清潔」ということは、保育の一つの標語といつてよい。保育の場も清潔、保育するものも清潔、保育されるものも清潔でなければならぬ。保育室は塵一つとどめない。先生はさっぱりとして、園児はきちんとしているところに、よりよき保育がおこなわれる。

けれども、保育という仕事はけっして「きれいごと」ではない。その一面は、汗の世界、泥の世界、ほこりの世界である。子どもたちはとび、走り、たわむれ、あそぶ。汗だらけ、泥だらけ、ほこりだらけである。時にはころんで血だらけにもなる。鼻の下に二本の白い太い線がぶらさがる。

しかしそれが幼児なのだ。幼児の生活はそうなければならぬのだ。もし、いつもきれいで、どこも清潔ばかりという幼稚園保育所があったとしたら、そこにはほんとうの子どもの生活はない

といわれるだろう。

そればかりではない。清潔なまっただ中に、突然、不潔が発生することもある。

ある子どもが嘔吐をする、おもらしをする。きれいなところ
は、途端にきたない場面にかわる。保育の一面にはこういう場面
がある。そこに清潔と不潔の交差点があらわれるのである。

ある保育科の実習の時である。
いきなり、先生が呼んだ。

「ちょっと、みんな来て」

十人ほどの実習生がいそいで集まったそこには、何があつた
か。床の上には黄色いどろどろ。異臭紛々。

先生はいった。

「よい機会です。たいせつなお稽古です。さあ、この始末をし
てね。保育は心理学や教育学の勉強だけでは足りませんよ」

◇ やさしさとときびしさの交差点

幼稚園保育所の先生はやさしくなければならない、たのしくな
ければならない、にこにこしていなければならぬ。「なければ
ならない」ではない。おのずからそうなるのである。それで園児
たちもおのずからやさしくなり、たのしくなり、にこにこになる

のである。

これは保育の原則とも、常道ともいふべきである。やさしく、
たのしく、にこにこしていると、よりよき保育がおこなわ
れる。

けれども、保育という仕事はけつしてゆつたりごとではない。
時には制限もおこり、禁止もあらわれ、叱ることさえ出てくる。

西も東もわからないで、思ったままの世界に生きている幼児
を、正しく成長させ、誤りなく発達させようとするのも――
そういう場合によつかるのは当然である。もし、いつも長閑で、
何も問題がないという幼稚園保育所があつたとしたら、そこには
完全な成長発達が望まれるか。疑わしいだろう。

頑ちゃんは自分勝手なはずらである。よくお友だちのものを
取り上げて返さない。きょうもそれをやりだしたのである。

「頑ちゃん、クレヨンを千代ちゃんに返して」と、先生がそば
へゆくと、逃げるようにあるきだした。

「きょうは徹底的に追及しよう。それはいたずらや強情は通ら
ないという経験をさせるよい機会だ」

そう思った先生はあとについてあるきだした。頑ちゃんがかけ
だせばかけた。

園舎を二度まわって、とうとう外へ出た。

「もし家へ帰ったら、家までついてゆこう」と、先生は思った

が、また中へはいった。

そうして園舎の裏へくると、頑ちゃんはひょっこり立ちどま
て、くるりとこつちをむいておじぎをした。

「先生、ごめんない」

そうしてクレヨンを三本つかんだ右手を出した。

これは実に一步も仮借しないぎりぎりのきびしさである。保育
の一面にはこういう場面がある。そこにやさしさときびしさの交
差点があられるのである。

団ちゃんはわがままで乱暴だった。きょうもみんなをなぐつて
押しとばして、ブランコを先き取りしようとしている。

先生ははっとしてそばへ寄ったが、いつものようにことは出
ないで、その代りにわれ知らず手が出た。そうして団ちゃんの手
をつかんで、ぐっとひっぱった。団ちゃんはびっくりして、ひか
れるままに、園舎の裏へ連れてこられた。

先生は手をはなして、団ちゃんとむきあって立った。けれども
何ともいわない。どうしたらいいのか胸いっばいで、ことばが出
ないのである。へんに思った団ちゃんがそっと見上げると、先生
の顔とまともに会ったが、それはいつものやさしいにこ顔で
はない、悲しい心配顔だった。団ちゃんはぎくっとして思わず目
を伏せた。と、ぎゅっと両手をにぎられた。と、たったひとこ
と、洩れるようにことばが出てきた。

「団ちゃん、もうしないわね」

これは実に一寸のすきも入れないせっぱ詰まったきびしさであ
る。保育の一面にはこういう場面がある。そこにやさしさときび
しさの交差点があられるのである。

◇ しっかりとのおんびりの交差点

保育のプログラムははっきりとしっかりと定められ、きちんき
ちんと運ばねばならない。だからこそ、一日の、一週の一保
育期の、さらには一年の予定も必要とされるのである。いわゆる
カリキュラムの設定は、保育の基礎とも根柢ともいわれるべきもの
で、その形式が整い、その内容が詳しければ、よりよき保育がお
こなわれる。

けれども、保育という仕事はけっして「切り詰めごと」ではな
い。時には思いもよらないことがおこり、奇抜な珍妙な有様があ
らわれ、まちがい取りちがいさえ出てくる。

いったい保育というものは生活に即して営まれる。だから活き
ている。活きているからいろいろな場合がおこり、さまざまな事
件が生まれる。だから、時にはずれたりみだしたりするのはや
むを得ない——というより、むしろそうあるべきだろう。もし、
毎日予定のままに進み、一年じゅう順序通りに運ぶ幼稚園保育所

があつたとしたら、それは固定した硬化した証拠だといわれよう。

園長先生がお誕生祝いの園児の名を呼ぶ時「大玉」といつてつかえたが、思いだして「三郎ちゃん」といった。

すると、園児たちはどっと笑いだした。

「三郎ちゃんじゃないよ、一郎ちゃんだよ」

と——園長先生もあはあと笑いだした。笑いながらいった。

「あつ、園長先生、まちがっちゃった」

そうして手を挙げると、自分で自分の頭を、軽くぼんとたたいた。

「わあっ」と、また新らしく笑声がおこる。

「一郎ちゃん、ごめんよ」

園長先生がいうと、一郎ちゃんも笑いだした。

まちがったものも、まちがえられたものも、まちがいを見つけたものも、おなじに笑って、おなじ気持になった。それでかえって一種の明かるい空気がその場にただよった。それでかえってのしいお誕生祝いになったのである。

この時の気持は、ただおかしいというだけではない。おもしろいというだけでも足りない。「ぶぎけ」「おどけ」「じょうだん」。いよいよ当たらない。そこで考えられるのは「ユーモア」ということばである。然り、そののんびりした余裕のある点において、行きつづまりをさらりと解きほぐす点において、新しい興味を湧

きおこさせる点において、正にユーモアと呼ばれるのにふさわしい。そこにしっかりとりのんびりの交差点があらわれるのである。

◇ 交差点は難関で発展台である

もし、第一の交差点にぶつかって、顔をしかめたら、目をそむけたら、あとずさりしたら、それは清潔の保育だけにとどまらず、まだ不潔の保育にまで達しない先生である。もし、第二の交差点にぶつかって、いいかげんに取り扱ったり、中途半端で済ましたりしたら、それはやさしい保育だけにとどまらず、まだきびしい保育にまで至らない先生である。

もし、第三の交差点にぶつかって、顔色を変えて固くなったり、声を張りあげて笑を制止したり、いろいろな弁護やいいわけをいったりしたら、それはしっかりとりの保育だけにとどまらず、まだのんびりの保育に進まない先生である。

保育者は、飽くまでも清潔に徹底すると共に、不潔に徹底しなければならぬ。飽くまでもやさしさに徹底すると共に、きびしさに徹底しなければならぬ。飽くまでもしっかりとりに徹底すると共に、のんびりに徹底しなければならぬ。

交差点こそは、保育における一種の難関ともいべきであると共に、一種の発展台ともいわるべきものである。

テレビ教材について



太田 静 樹

テレビ教材は音（音声・音楽・音響）を伴った映像であるという点においては映画と同様であるが、映画のと比較して次の点に劣っていると思われる。すなわち (1) 画面が小さいこと。(2) 映像がまだ粗雑であること。(3) 一方的な受信であること。

しかし反面において、次のような学校テレビの特質を認め、(1) 即時性 (2) 多様性 (3) 指導性、これらをいかに生かしていくかというところがテレビ教材の利用において重要なことになるので、以下、これを主に実際の幼児向番組にふれながら考えてみたい。

一、テレビの特質

(1) 即時性。

映画のフィルムはいかに新らしいものでも、すでに過去に作られたものを教師が手中に収めてこれを自由に映写するというものである。ところがテレビは今日テープやフィルムに記録出来るようにな

ったけれども、普通は現実をそのまま直接に伝達するものである。最も偉力を發揮するのは実況中継であり、この即時性には映画もかなわない。もっとも学校番組ではそのようなものは少ないけれども、しかしスタジオの現実をそのまま伝達することにおいて変わりは無い。

(2) 多様性。

テレビはその内容として他の視聴覚的方法のほとんどすべてを含むことが出来る。もちろんテレビで用いられるものは映画でも用いられるが、テレビのように即時的に随意的には出来ない。しかしここで注意すべきことは、多様な利用はしても元のままの迫力、魅力は映像化によって乏しくなるといふことである。草花一つでも、実物を手にとって自由にみる場合とテレビの映像では大いに異なる。テレビに他のいろいろの教材を利用することは確かにそれだけ内容を豊富にすると言えるのであるが、反面、迫力を欠くといふことは

問題である。

③ 指導性。

テレビの中に教師が現われることはラジオにおいてもであるが、ラジオでは声だけであり、きく者にとっては想像上の教師となるのであるが、テレビでははっきりと姿を見せる。スタジオそのものが教室の再現のような形をとっており、教師は子どもに接しているつもりで演じている。しかし、どの番組もそうというわけではなく、陰の声として映像を中心に進めていく場合もあるが、普通テレビ教師が現われ中心になって学習を進めるので、その影響は無視出来ない。

二、幼児の想像作用

テレビは視聴せしめればそれで視聴覚教育になるのでなくして幼児がいかにそれを受け入れるか考えなければならない。何を視聴してもウワの空では何にもならない。お話をきいても、そのきき方はいろいろあり、テレビにおいても同様である。故にその受け取り方が問題である。

われわれは現実在(事物・現象)を認識する場合先ず感覚に頼らねばならない。それによってより確実な心像を積み上げていき、より正確な認識に達していくのである。ただきくだけのものが、見るよりはかは、いかに貧弱な認識であるかは古来から認められている。故に視聴覚的方法で教材を提供する時は前の経験すなわち前から持っている心像が大いに関係し、それらから新しい像を構成していく

こと、すなわち想像の作用が重要になってくる。また想像の作用は感情、情緒と密接に関連している。視聴覚教材は感情に強く訴える要素を持っているので、このことが想像を豊かにする。テレビのように視聴覚両方に訴えるものは一層そうである。故に想像を生きいきと、より豊かに、正しくしていく為には、いろいろな方法による積極的な活動作用が必要であり、そのような過程において望ましい発達をしていくのである。故に視聴覚的方法において必要なものは視聴者の積極的な活動である。

幼児の記憶力の発達は幼稚園期に入ると共に著るしくなり、有形無形のものについてその再認を喜ぶようになる。これは童話の時期を迎えたということになるが、幼児が過去のいろいろな経験から集積した心像を再生綜合していく楽しみであって、この想像作用が幼児にとっては、知的にも情緒的にも重要な役割を果す。ただしこの想像は主観と客観とはっきり区別したものでなくして、むしろそれが混同されているところに幼児の想像の特色があると云ってよい。したがって想像は空想あるいはそれに近いものになるものであって想像と現実を区別しそれを初めから前提としているものではない。そのことはテレビをみて泣いたり笑ったりしている幼児の態度、言動から明らかである。これをいかにして客観的な科学的な認識に導入していくかについては幼児・児童教育において重要なことであるが、心理学的な研究によれば、その時期が小学校低・中学年頃でありとされている。幼児期においてはむしろ想像力を空想的で、それ大

いに活躍せしめることが必要とされている。それはそのような想像作用によって幼児は自己の狭い生活行動や規制から解放され、知的情緒的その他諸々の欲求を満足させて楽しむことが出来、その生活内容を豊かにしていくことが出来るからである。

三、想像と映像

テレビの映像は幼児の想像を盛んにし知的にも情緒的にも意志的にも内容を広め高めていくだろうか。かえって映像が幼児の自由な想像を制約することも考えねばならない。例えば、ある音楽をラジオで聞いた時にはその情景や歌手を自由に想像して楽しんでいたのに、同じ音楽をテレビの演出では、美しく見えない風景写真や振付舞踊にその想像をすっかり壊されてしまったということがある。また前にラジオで評判のよかったお話がテレビで演出せられたことがあったが、それも演出が拙かったせいか、ラジオによるお話のリズム快感は壊されてしまった。これらはテレビの画面が小さく全体的な表現がじゅうぶんに出来ずまた色彩的な表現も出来ず、その雰囲気をかもし出すことがむずかしい。テレビの映像がかならずしも想像を自由にし興味的なものにしないということである。

しかし映像化がいかにかことばの説明を助けるか、またそれ以上の表現をするかということも認めなければならぬ。ラジオのお話の理解調査で、どうしてもことばの意味がわからなかったということがあり、またその心像がいかにかに不明瞭で断片的で不安定であるかが

わかった。これも映像で見れば容易に、かつ正確に出来たであろう。人形の顔や動作一つが多言を費してもむずかしい微妙な表現を示すこともある。結局テレビの映像による表現の適・不適、難易があるわけである。

四、豊かな内容

テレビは映画のような表現になってもラジオのような音中心の構成になっても困るのであってテレビの即時性、多様性、指導性を發揮する為には、テレビ的言語と言われる表現方法をそれに適したように用いなければならない。

即時性といっても学校番組では実況中継やニュースを伝えるということは余りなくて、むしろスタジオ・セットでの生鮮な現実を伝えることである。例えば、金魚の話の時に金魚の絵よりかは水漕の実写の方がはるかに幼児をひきつけたし、また理科番組で、めだかの孵化したてのところを顕微鏡で見せたこともある。それにもまして教師の生きいきとした指導ぶりなどである。教師の実演の生鮮さをそのまま映像化しなければ学校番組は子どもに強く訴えないし、すぐ飽きられるだろう。内容の説明・展開はその教師によるわけであるから、それは一方的な指導であるけれども、子どもを引きつける魅力と話し方の巧さを持つことが必要である。幼児番組にテレビのおばさんが出てくるのがあがるが、優しそうな甘え一言話しかけてみたくなるようなおばさんの番組は、幼児も好きなようである。その

番組に興味をもたせ引きつけるのに教師の指導性は力大きい。しかしテレビがその特質を發揮する為には、スタジオや教師の限界を越えなければならぬ。それは多種多様な教材を利用し映像として編集することである。多くの教材はそのままスタジオで利用出来るが、スタジオに持ち来せないものはフィルムとして利用出来る。映画がフィルムの編集から成り立つ教材であることは言うまでもないし、ラジオも今日はテープによって編集されることが非常に多く、しかもそれによってラジオの特質をいよいよ高めている。テレビについても一時に多くのカメラを使用し、また種々なカメラを使って場面を変化せしめるのも編集の一つであるが、また随時フィルムや他の教材を入れることはテレビをスタジオから解放して時間的にも空間的にも自由に編集出来るのである。例えば、金魚のお話の時に金魚の実写や映画から次に紙芝居の話になり、次にリズム遊びの実況というように多種な内容が編集出来るのである。このようにテレビの内容が豊かに編集出来るということは、視聴覚的方法の第一義的な狙いが経験を豊かにすることにあることと合致しているのである。

五、単純化と迫真性

しかしその際、注意すべきことは内容が多様な程よいというのではなくして、むしろ反対に、幼児の理解の立場からは単純化が要求されることである。多様な内容は変化のおもしろさを追うのでなくし

て、それもあるけれども、理解の為の多角的な迫り方であることを主に考えるべきである。それによって短時間の能率的な学習効果を期待しているのである。幼児は興味の持続も学習意欲も長くは考えられないので、変化や動きによるおもしろさは必要なものであるけれども、そこに話の筋の理解ということ、したがってまた幼児の想像をじゅうぶんに展開させることを考えなくてはならない。学級の教師自らのお話は子どもの顔色をいちいちみて、その反応を確かめながら、早くも、おそくも進めていくことが出来るが、それでもその内容は単純な方がよいとされている。それは幼児がまだ複雑な内容は理解出来ないということもあるが、幼児が愛するのは単純な話のリズミックな展開であるということであり、幼児は何回でも自分で想像出来ることを楽しんでるのである。だから遠足の話のテレビで、動物たちの動きにつれてたくさんの遠足の注意事項を並べたてたが、結局、幼児の心に残ったものは動物同志がケンカしておもしろかったということだけだった。また蟬の話のテレビで、ある番組は、蟬取りに行く時は帽子をかぶってというテーマだけでおもしろく引きつけたのに対して、ある番組は蟬の話や蟬のまねの遊戯や紙芝居やらで、ばく然と終ってしまった。

次に話の内容が時間的に次々に変化していくことはやはり幼児の理解をむずかしいものにする。例えば前の金魚の話でスタジオの金魚の実写から次に紙芝居の金魚のお話になり、さらにその金魚の夢の話になり、また元に順々に戻ってくるのである。このように現

在、過去、空想の世界へと自由に往復出来るのは多くの教材を利用すればこそであるが、その変化が幼児にじゅうぶんついていけないものであっては、結局幼児自身の想像がうまく展開しないということであり、それは、わからないしおもしろくないということである。

故にテレビの内容は多すぎても時の変化が急すぎても、幼児には重要な点を強調することも思い出させることも出来ないものである。

次に多様な教材の利用は元のものより迫力を欠くと前に言ったが、その代りに多教材の利用によって事物現象を分解的総合的系統的に示すことが出来るのである。例えば、ちょうや蟬の一生を紙芝居的に見せたりするものである。またお月見の番組の月は余り感じが出ないけれども、月の満ちかけの天体写真や、その実験的、図解的説明はテレビならではのものである。なお、テレビの映像に不可欠の音の効果はその迫真性を強調するものである。音だけでも幼児にすばらしい影響を与えることは、すでにラジオによって認められているところであるが、ましてテレビにおいては映像そのものに、あるいは映像の背景となり、あるいは陰の声となってそれを強力に進めていくのである。テレビの迫真性はどんな映像の場合にも求められるのでなくしてその目的内容に応じて考えられねばならない。

六、受 動 性

次にテレビを受け入れる幼児について考えなければならないのであるが、それについて一言付加するならば、よく問題にされてきた

ことは、視聴するということはお話をきくことと同じく受動的、消極的なものである。むしろ教育的に好ましくないということである。もちろん、視聴ということは目的的な直接経験とは異なるけれども、その能動性、受動性はその形にあるのでなくしてその内実にある。ラジオをきいてもそうである。調査の結果によっても、きいたラジオのお話をかんとんに羅列する者から想像を過去の経験からいろいろ働かしてラジオの話以上に複雑にまとめようとする者まで多くの段階があることがわかった。おそらくテレビ視聴においても同様であろう。それを一概に受動的であるとはきめられない。それでもなお、坐ったまま視聴していることに對して受動的であると言うならば、幼児の胸ときめかし手足動かして視聴している様はまさに活動的であり、それは後の活動にまで関連して発展しそれだけで終るものではない。三匹の小豚のテレビをみてその劇化活動が相当長く続けられたこともその一例である。

なお、これに関係したことでNHKの調査によってもテレビを熱心に視聴する児童は学力も秀れているという報告があり、またこれは英国の例であるが、熱心なテレビ視聴者は学校生活におけるいろいろな活動において決して消極的でないという報告もされている。これらのことはおそらく幼児にもあてはまるのではないかと思われるが、どうであろうか。要するに、テレビの積極的な利用の為に番組についてはもちろん、子どもの反応についても、もっと詳しく研究されねばならない。

教育白書に目を通して



山村 清 吉

はじめに

教育文化週間にあたって日本の教育水準と世界の教育水準とを比較して今後の日本の教育のあり方を考えたいと、文部省が作成した「我が国の教育水準」（以下教育白書とします）が出された時（昨秋）、「幼児の教育」編集部の方からこれについて何か感想を書いてほしいと手渡されて一応目を通しましたが、義務教育でない幼稚園のことがあるはずもないので、一たんおことわりしたところ、その「ないこと」で書いてほしいといわれて、感じたままを記して責任をのがれることにいたします。

1、調査の対象にならない幼稚園

幼稚園のことに關したページは9頁、10頁にかかれてある図表「幼稚園在籍者数の推移」に昭和二十四年から三十二年度までの「就園児増加」のことに「主要国における就学前教育機関在籍者数」の比較表が示されてあることと15頁に主要国（アメリカ合衆国、フ

ランス、西ドイツ、ソ連、イギリスなど）の学校基本統計と、日本の三十三年度の学校基本統計がのせられているだけで、かすかに就学前教育のようすがわかる程度です。しかし諸外国のようすをみても就学前の教育が義務制でないためにこうした数字以外の資料はあまりないのではないかと感じを持ちました。

考えようによつては日本の場合はこうしたことの調査にあたるかたがたの中はまだ「幼稚園教育」ということを考えられもしなかつたのではないかと少し寂しい思いをしたり、また一面には幼稚園側の責任でもあるように思います。毎年、何かの調査を要求されてもなかなか提出されなかつたり、また私共現場の者で何かしらまとめたいと思つて資料提出をお願いしても未提出のところが多くて集計に三か月もかかり、ほどほど手をやくというのを耳にしたことがあります。「幼稚園のことはどうしても正確な統計がとれない」となげかれている幼稚園教育に熱心に応援して下さっている先生に何つて、私共は大いに反省しなければならぬと思ひました。

2、義務教育年限延長のことから

白書に表わされている義務教育年限延長のことを諸外国と日本の場合を比かくしたときに、日本の九か年は敗戦後改革された教育行政としては決して低い水準だとは思われません。

諸外国の一、二年延長に対して日本の三か年延長は大いに意を強くすることだと思います。しかもその三年延長のとき、教育審議会では大ぜいの先生がたが上に延ばそうか、下にのばそうかと大いに議論されたとか?・・・・・・「就学前一年を義務教育に」と主張されて幼児教育の重要性をとりて下さった故倉橋惣三先生のおもかげがまざまざと目に浮かびます。そして義務教育でない幼稚園が今まで、どんなにみじめな想いをしてきたことか? 山積する難問題を解決するのには一日も早く「幼稚園設置の義務制」をと夢見ているひとりでありませぬ。

3、その他の統計から

○ 教師ひとりあたりの児童数

三十か国を比較して教師ひとりあたりの児童数を見ると何と比べてもやっぱり日本の小学校が一番人数が多くて三六・四名、一番少ないソ連の二〇名が目につきます。

もちろん幼稚園をそれに比較することはできませんが、昭和三十一年度に出された「幼稚園設置基準」の中にはあの小さいこともた

ち四〇名を教諭一人の責任数とされたことは何ととっても多すぎると思います。ちょうど就園児数増加の最中で四〇名、五〇名の幼児をひとり担当していたところも多数あったためにそうした資料の中から割出されたものと思いますが、現場の私共は、三〇名以下を大いに主張したものです。公立幼稚園の場合は各都道府県や市町村教委があくまでも設置基準を元にしてすべてを指図されますので、私は三五名をおさえ、設置基準の一部改正を希う一人です。(三〇名では公立幼稚園の場合教員給が小学校並にはゆかないと思います)しかし東京の場合などは就園幼児数が減じても保育室や、教諭の人数には変化がありませんので現在では大部分の幼稚園が三〇、三五名になってやや理想的な教育ができていると喜んでおります。

4、うれしいニュース

制度に守られない非常に「みじめな幼稚園」とかこつていた私も昨秋は実に嬉しいニュースを耳にいたしました。私立幼稚園の個人立幼稚園にまで15号台風の災害復旧費の国費がいただけるとか、また三十五年度の国家予算の中には私学のための助成金が大幅に計上されてその中にはきつと幼稚園にも多額の助成がなされるのではないのでしょうか?

また、かねてから国会に提案されていた「学校安全会法案」が昨秋衆院を通過して(十一月十四日)来年度からは政令によって実施される見通しがついたとか、その中には、はつきりと幼、小、中、高

と記され、しかも「保育所幼児も対象」とゴジックでかかれた新聞記事に目を通してほんとうに嬉しいことだと思いました。

この他にも現在では「法に守られない幼稚園」ということでかえって同情をうけ教委の指導主事の先生がたやその他教育行政にたずさわる先生がたの中にも非常に幼稚園愛好家の先生がたが大ぜい出てこられたことは何と云っても現場をうけもつ我々の熱意をかって下さった賜と思ひ、うれしいことです。

おわりに

白書に目を通しながら、またこの記事をかきながら、頭の中には遠い将来の幼稚園界のことや、現在大きな壁にぶつかっている幼稚園の重要問題のかずかずが走馬燈のようにめぐりめぐって何を書いたらよいものやら何辺か書きつぶしてようやく責任のがれをいたしました。



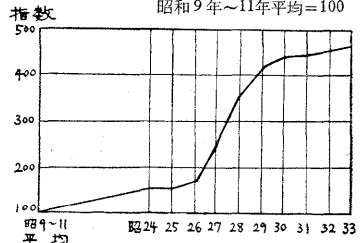
(文京第一幼稚園長)

義務教育以前の教育、すなわち、専断教育の普及状況について見ると、近年におけるわが国の幼稚園の園児数は戦前に比べ、著しく増加してきている。

しかし、アメリカ合衆国、フランス、西ドイツなどの諸国に比べれば、就学前教育の普及度はなおかなり遅れている。わが国においては5歳の幼児のうち幼稚園に籍を置く者は26%であるが、このほかに保育所に籍を置く者が12%あり、両者を合わせれば38%である。これに対し、アメリカ

幼稚園在籍者数の推移

昭和9年~11年平均=100



わが国では同じ年齢の幼児が幼稚園または保育所に籍を置いているが、多くの国では、保育学校または保育所を終えた者のために幼稚園がある。なお、わが国の幼稚園は私立機関の占める比重が大きく、園児総数の70%近くは私立幼稚園に通っている。一方、欧米各国における私立園児の数の比率を見ると、アメリカ合衆国は、18.1%、イギリスは4.5%、フランスは17%で、私立機関の占める比重が小さく、幼稚園教育は公立学校制度の一環として発達していることが特色である。

カ合衆国では5歳の幼児の58%が幼稚園に通っている。
西ドイツ、フランスについては、年齢別の在籍者数は不明であるが、5歳の幼児の幼稚園に籍率はかなり高いものと見られる。
なお、イギリスの場合には、5歳の幼児の就学前教育機関に籍率を示していないが、これはイギリスでは義務教育が5歳から始まるためである。

主要国における就学前教育機関に在籍者の比率

国名	機関	在籍率			%
		3歳	4歳	5歳	
日本	幼稚園 保育所	3.9	13.6	38.0	19.3%
		計			
アメリカ	幼稚園 保育学校	4.0	27.5	58.1	15.8
		計			
西ドイツ	幼稚園	31.0			
フランス	幼稚園	57.5			

(わが国の教育水準 昭和34年 11月 文部省 9/11頁)

ことばの異常な子どもの指導

(二) ことばのおくれた子ども

田 口 恒 夫

コトバの発達のおくれている子どもは、意外に多いものです。わたくしどもの施設には、たくさんの人がコトバの相談に來られますが、その人たちのおよそ三分の一は、子どものコトバの発達がおくれていることを心配して來られるかたがたです。

〈コトバのおくれの症状〉

そういうかたがたは、自分の子どものコトバと、よその同じ年頃の子どもの話し方とをくらべて、次のような点の中のいくつかについて心配しています。

- (一) 言えるコトバの数が少ない。
- (二) いつまでも、赤ちゃんことばのような話し方をしている。
- (三) 口数が少なく、話そうとしない。
- (四) 言いたいことを、コトバであらわすことが、へたである。
- (五) コトバが、一度にひとつふたつぐらいしか出ず、コトバがつながらない。

- (六) 正しく発音できない音(おん)が、いくつもある。
- (七) 前後の音を混同したり、ある音をぬかしたりというような、発音のまちが多い。

(八) コトバがはつきりせず、わかりにくい。とくに、よその人には、何を言っているのかわからないらしい。

(九) コトバが短かく、文の組立ても幼稚である。

(十) テニヲハや、形容詞などを、うまく使いこなすことができない。

以上のような症状のいくつかが揃っている場合には、その子のコトバの発達が、相当おくれれているのではないかという疑いが濃厚です。

〈コトバのおくれの判断〉

そういう場合には、ぜひとも、次のことを考えなおして見る必要があります。

(一) まず、たしかにコトバの発達がおくれているかどうか、ということ。

(二) どの程度おくれているか、ということ。

話しコトバというものは、人に教えられて、習って、おぼえるものですが、コトバを話す能力の基本的なところは、七才前後にはほぼ完成してしまふものです。その七年間のうちでも、とくに二才から四才までの二年間は、子どもがいちばん激しい勢でコトバを習いおぼえる時期ですので、おくれていることが、はじめてはつきりしてくるのも、主として幼稚園年令の時代であるわけです。

おくれているかどうかを判断するためにはいろいろな尺度ではかってみて、『標準』とくらべ合わせてみるのですが、そのためには、まず、『正常な』言語発達というものを、じゅうぶんによく理解していなければなりません。折にふれて、教科書や参考書を見なおして、正常発達の様式をたしかめておくことがたいせつです。

おくれの判断の資料としては、実用的には次のような点に注意してみるのが好都合です。

(一) 語い これについては、標準的な検査法もあり、よい研究も発表されています。それらによれば、四才児は約千五百のコトバをもっています。

(二) 発音 四才の子どもは、サ行・ザ行・ラ行・シャ行・ツなど、まだ不完全だったり、はっきりしなかったりしても、すぐに異常だと決めつけることはできませんが、タ行(ツを除く)・ダ行(ツ

を除く)・カ行・ガ行などは、ほぼおとなと同じように発音できるはずです。

(三) 明瞭度 子どもの言っていることが、どの程度他人にわかるかという点では、四才児のコトバは、ほぼ九割以上わかるのがふつうです。二才の子どもで大体六割だとされています。

(四) 語文の長さ 四才の子どもは、平均して、四語を組合わせて、ひとつの文章にしてお話しをしているといわれます。コトバが、平均してひとつかふたつしかつながらないとしたら、その面では、だいたい二才レベルであるということができます。

(五) コトバの『生育歴』 その子についての、いままでのコトバの発達の様子を詳しく親に聞いてしらべてみると、たいへん参考になります。とくに、はじめてコトバを話すようになった時期(ふつう、十ないし十二か月)と、その後六か月または一年間における語いの増加(ふつう六か月間に約二〇、一年間に約二〇〇)の模様を調べるのが便利です。

(六) このほか、おしゃべりの量や、話文がどの程度要領を得ているかどうかとか、テニヲハの使い方とか、ことば使いとかをみることは、それぞれ参考になります。

へコトバのおくれの原因診断

『原因』は何だったか、ということになると、思ったほど簡単には問題は片つきません。原因は、たいていの場合ひとつだけではな

いからです。もともとの原因は、簡単なものであったかもしれませんが、それにまた、他のいろいろな条件が加わり、その上に長い年月を経て、それらがお互いに反応し合って、そしてその結果が、今の、コトバのおくれという形で現われてきているわけです。したがって、幼稚園年令ともなると、もはや、何のためにこうなったのかという、もともとの問題は、すでに消えてしまつて、探し当てられないことも、しばしばあります。したがって、診断という仕事には、できるだけ、専門家の意見をよく聞くことがたいせつです。

ただ、いつも、次の点については、よく観察や調査をおこなつて確かめておく必要があります。

(一) 耳がふつうにきこえているかどうか。

子どものうしろから、叫び声で言つても、ことばの「意味」を理解するかどうか試してみるの、いいことです。絵本でもみせながら絵の名を言つてそれを指ささせ、ふつうに、親をみながら声を出してやってみた場合とくらべて、まちがいが多くないかどうかをみるのが、よい方法です。

少しでも疑わしい時には、詳しい聴力検査をうけさせる手配をしてあげて下さい。

(二) 話しコトバを「理解」する能力はどうか、何オレベルの理解力があるか。

(三) 知能や社会性の発達はどうか。

(四) 話すのに必要な器官や、それを支配している神経系統の働

きが、ふつうでないという疑いはないか。

(五) 生まれてから今までに、ことばを教えられる機会はいくらぶんにあつたかどうか。

(六) 話すことの、必要と、喜びと、はげみを感じているかどうか。

(七) 気持がひどく沈んだり乱れたりしていないか。行動異常などの問題はなにか。

(八) 家庭に、子どもの情緒やコトバの発達を妨げるような、悪い条件がありはしないか。

もし以上のような項目のいくつかに、明らかな「問題点」や「異常」がみつかつて、それが果して「原因」であるかどうかということや、現在のコトバのおくれを惹き起こすうえにどの程度の役割を演じているかということについては、いちがいに断定することは困難です。いつも、子どもの問題を全体としてよく考え合わせてみる必要がありますし、専門的な知識や経験も必要です。

〈指導の方針〉

まず、子どもを責めることなく、よく問題を「理解」してあげることです。そして、現在の、ありのままの子どもの状態を、そのまま、受け容れてあげることが、何より大切です。それから、原因らしいことや、関係因子のうちで、除けるものを除き、改善できるものを最大限に改善する方法を考えます。

一般的な順序としては、まず医学的な治療の必要なものには、そ

れを受けさせ、臨床心理学的な治療や指導の必要な場合には、その面での配慮をし、必要な部分については、専門の先生に依頼します。友だち関係の調整や、社会性をつけてあげるための指導も、だいです。

〈話し相手になってやる〉

コトバの指導の面で、最も大切なことは、できるだけ多く、子どもの話し相手になってあげることでしょう。子どもが少しでも声を出したら、どんなにコトバが幼稚でも不完全でも、それにはかまわず、すかさず振り向いて熱心に聴き入り、喜んで相づちを打ち、心から感心して、うげこたえをしてあげることです。

そして、そういう機会をできるだけたくさんもつように心掛けて下さい。

ただそれだけで、子どもは自信と安心感をいだき、話そうという気持ちになります。それこそ、理想的な、コトバの学習のチャンスを与えてあげることになるのです。この子どもたちに一番必要なのは、コトバの学習の機会を、少しでも多くもつことなのです。

また、そのような機会に、少しでも多く話して聞かせ、子どもの興味と関心に合った話しを、たくさん聞かせてやることも必要です。

〈コトバをなおそうとしない〉

言わせようとして「……と言ってごらん」「……と言いなさい」「もう一度言ってごらん」などということを、たびたびくりかえすのは、かえってたいへん望ましくないことです。

むやみに発音をなおそうとしたり、いちいち子どものコトバの端をとらえて矯正しようとするのは、たいいてい有害無益です。

コトバの発達レベルを無視して、五十音の発音練習をしたりするのは、何よりも、つまらないことです。

ともかく、コトバははぐくむものです。叩いたり、ねじまげたりして育つものではありません。

〈特殊な問題をもつ子ども〉

耳のきこえのわるい子ども、行動異常のはげしい子ども、ヒキツケのある子ども、発音の器官の働らきが鈍くて、ヨダレを出したり噛むことや吸うことや吹くことの手な子ども、知能の著るしくおかれている子ども、などについては、それぞれ、その子どもの特性に合った特殊な指導や訓練が必要です。

これらの問題のいくつかについては、あとで、少し触れることにしますが、コトバを育てるための基本的な方針は、どんな場合にも共通しています。

子どもの年令や関心や、障害の実態に応じ、子どもの生活の中に、正しい指導を、うまく織り込み、とけ込ませていく工夫をすることが、成功の鍵です。

幼児の思考と教育 (一)



—— 幼児の自己中心性 ——

仲 原 晶 子

一、ピアジェの自己中心性理論

一九二一年以来、ジュネーブのルソー研究所付属幼稚園においておこなわれたピアジェの諸実験は、彼特有の「臨床的方法」によってなされたところの児童論理に関する研究であった。当時彼は二五才。これらの研究の成果は「児童の思考と言語」「児童の判断と推理」「児童の世界観」「児童の物理的因果」「児童の道徳判断」などの著書として次々発表された。臨床的方法については「児童の世界観」の序文に詳しく述べられているが、簡単に説明すれば、単なるテスト法でもなければまた観察法でもなくて、それらの欠点を相補しつつしかもその長所を取り入れ、子どもと実験者が一対一で会話しつつ、子どもの会話の背後にある推理過程の下部構造を見つめ、それを解明するための会話を次々と設定していくという方法である。

これらの著述によって、ピアジェが彼の実験から得た児童思考の特性についてのべよう。彼は「子どもは小さなおとなではなくて、子ども自身の要求と、その要求に適應する心性を所有するものである。」というルソー以来の立場をクラブレードから受けついでいる。このような立場から当然そこに成人とは異なった「児童思考」が特質づけられる必要がある。例えば、彼によると成人の形式的推理の様式は帰納法または演繹法であるが、児童においてはこれら両者のいずれでもない様式が存在する。それは決してこれら二者の不完全なものというのではなしに全然異質なものとして、中間推理とかまたは転導推理とか呼ばれる一つの独自の様式をもつと説明している。このような児童思考の特殊性の根源に彼は「自己中心性」なるものを設定する。さきの五つの著書は、児童思考のさまざまな場面における特性を説明したものであるがいずれもそれらはこの「自己中心性」から体系づけられる。自己中心性は幼児の「自発的言語」を

手がかりとして幼児の心性を解明したものである。幼児のありのままの生活において発せられる言語を自発的言語といい、これは (1) 繰り返し返すことば (2) ひとりごと (3) 集団の中であきらかに集団を意識しているようではあるがその内容はあくまでひとりごとすぎないことば (4) 集団の中で明瞭に他者を意識した会話 (5) 他者の仕事や行動についての批評 (6) 命令、要求、威嚇 (7) 質問などにわけられる。この中で(1)から(3)までを「自己中心性言語」(4)から(7)までを「社会性言語」という。自己中心性言語が幼児の自己中心性の現われであることはもちろんである。ここから得た結論は、言語による交通がようやくできるようになる三才頃すでに自己中心性言語は全体の五〇〜六〇パーセントで四才、五才、六才と順次自己中心性言語は減少し、七才をすぎると遂に自己中心性言語は自発的言語全体の四分の一以下になると説明している。

このように三才から七才までの自己中心性は幼児期特有のものでこれが幼児の思考特質の全面をおおっている。具体的にいえば「児童の世界観」の特質としてあげられる「実在性」「汎心性」「人工性」もこの自己中心性から展開するものであり、さきに述べた「中間推理」とよばれる思考様式もまたここからの発展として説明できる。なお、これらについては次号の「幼児の道徳的実在性」「幼児の判断および推理」によって詳述する予定である。

二、実験および自己中心性系数

自発的言語を手がかりとして、幼児の自己中心性の程度を実験し

たピアジェの方法で、学生の協力を得て私がおこなった実験は以下の通りである。

一、日時 昭和三二年六月八日ないし一三日間を任意に決定し、午前九時から一時まで二時間

二、対象 宝塚市私立T幼稚園児 四才から六才 男女 八名

三、実験者 関西学院大学教育学科三年度生三二名

四、方法 幼児一名を四名の学生が受け持ち、二名ずつ交代で記録をとった。

五、結果

児童名	性	年 令	実験日数	語 数 発 総	平均 一日 発語数	系 数
K.	男	4年6月	12	467	38.9	0.6
I.	女	4年6月	8	656	82.	0.55
O.	女	4年7月	13	297	24.7	0.51
O.	女	4年7月	12	136	11.	0.49
M.	男	5年1月	13	1219	81.2	0.54
N.	女	5年6月	12	688	57.3	0.36
Y.	女	5年11月	12	436	36.3	0.38
Y.	男	6年2月	12	1624	135.3	0.43

なお毎日の記録をY男についてあげてみると以下の通りである。

第○日	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
発語数	161	190	282	156	160	65	57	168	104	89	86	106
系数	0.37	0.53	0.34	0.32	0.45	0.69	0.49	0.47	0.48	0.22	0.36	0.48

系数とは自己中心系数であって自己中心性言語の全自発的言語に対する割合である。

$$\frac{\text{自己中心性言語(1)から(3)} \text{ 発語数}}{\text{自発的言語(1)から(7)} \text{ 発語数}} = \text{自己中心性系数}$$

この自己中心性系数をもって自己中心性の指標とする。

三、幼児の思考特質としての自己中心性

この資料にもとづいて幼児の自己中心性なるものを更に具体的に説明しよう。一つの保育室内でまたは遊び場で約二〇名の幼児が二〜三名または四〜五名ずつ群れてさまざまな作業に従事している。幼児は「集団」という、現実社会的状況におかれているわけである。子どもたちは身体を動かすと同時にしきりにおしゃべりをしながら作業にいそしんでいる。大声を発することもあれば口中でのつぶやきもある。がとにかくこのおしゃべりの記録がさきの実験結果である。ことばはまさに心性の表現である故にこれらの自発的言語からその時の彼らの思考の構造を探り当てることができよう。このおしゃべりをさきに述べた七種類にわけると (1) くりかえし (2) ひとりごと (3) 話しかけの形式であつてもその場の客観状勢からみて社会性のないことば、したがって話しかけた対象もはっきりしない相手も反応をしない、また本人も当然反応を期待してないというようないひとりごとと類することば。

これら三種類のことばの全体に対する割合が四才で平均〇・五四、五才で〇・四三、六才で〇・四三というわけである。これとは全く対象的におとなは、それがたとえどんなに個人的な仕事であつても、その仕事に従っている限りそれを常に社会的な背景の中で考えようとする。すなわち社会的心像をもつことによつて他人に理解されようとする。また、さきの幼児の場合のような社会的状況に

おかれても幼児ほどおしゃべりはしない。が発せられることばはかならず社会的なものであるに違いない。もしおとなが集団の中で幼児のようによくしゃべり、それがまた全くひとりごとのなもので社会性のないことばであつたとしたらどうだろうか。おとなにとつてはことばは他者との交通の道具としてしか使用されないが幼児は事情を異にする。幼児にとつてことばはまさに一種の運動であつて、それが全く個人的なひとりごとであることに何ら問題はない。ただひとりごとと表現される「自己中心性」に幼児期の問題が存在するわけである。

自己中心性というのは、「自己中心的」とか「利己的」とかいうような自己を意識する一つの意識現象ではない。自己の意識はもはや自己中心性ではありえない。なるほど幼児はしばしば自己中心的な行動をする。がそれは少し注意深く観察されるなら青年期の特徴である自己中心的な行動と異なつたものであることに気付かれるであらう。行動はもちろん間接的には自己中心性のあらわれである。が決して行動が自己中心性を構成するものでないことはあきらかである。自己を意識することは同時に他者の意識でもあるが、幼児の場合にはこれら両者の明確な意識をもたない。友だちが転んで泣けば自分も同じように痛くなって泣けてくるのがそれだ。故に自己中心性というのは自他の意識というようない一つの意識現象ではなくて、それはむしろ成長した人格が所有し得る客観的知的態度の基礎となる無自覚的な包括的なもうろうとした知的態度の全体を指す。故に自己中心性は全く知的な基盤の上で考察されなければならないもの

である。こう考えてくると自己中心性は幼児が物を認識するその認識のしかたにかかわってくる。幼児は狭小な生活領域の中で自己をとりまく世界を認識する場合、自己中心のな立場からすべてを自己の立場に同化してしまつて客観的なものを見失ひ、またある場合には逆に意識的な自己の自覚ができないために、他者と自己を混同して模倣をする。外界を一方では同化、一方では模倣という二つの両極端のやり方で認識し、これら二つが絶えずくりかえされているのこそ、自己中心の思考に外ならない。このように自己中心性は客観的知能の態度の前段階として幼児の成長の過程に重要な位置を占めているが、自己中心性の解除がおこなわれない限り、客観的知能の形成は不可能である。つまり幼児の思考特質としての自己中心性のなかでは、外界の客観的把握もできないし、また形式的推理も不可能である。それでは自己中心性は何時頃、どのような手続きによつて、その構造を解体していくのであろうか。

四、脱中心化における諸問題

この実験では六才児は一名だけの資料しかないが、道徳判断に關する実験から推定すれば、自己中心性系数は六才で○・二、七才でほぼ零になる。ピアジェの場合は七才で○・二五以下であつた。故に自己中心性は七才かおそくとも八才になればほとんど解除されるわけである。この自己中心性の解除を「脱中心化」という。七才八才になると児童はグループの一員として自己の生活領域を拡大

し、そのために種々の事物との接触や他者とのふれ合いから幼児期以来の自己中心のなやり方が通用しなくなることを知るようになる。ここで幼児期の思考は合理化への一步をふみ出す。自分の行動の範囲が拡大し、ために他者との種々の接触がおこり、また多くの事物の処理を必要とするようになる、ここでは当然自己と他者との区別が除々に明瞭となり、そこに關係を把握することや秩序を確立する必要にせまられ、幾度か失敗を繰り返さずつつ苦勞して自己の思考を「通用しうるもの」へ変化させていく。自己中心性の社会化である。こうしてまず少なくとも現実的で具体的、しかも特殊の絶対的な行動の場ではよほど合理的な思考もできるようになる。しかしながら合理的とはいへ、それはあくまで個別的にして絶対的な場においてだけであるところに幼児期の情緒性をみることが出来る。以上のことから自己中心性は分化や社会化の過程を経てまず第一段階として、具体的で特殊のかつ絶対的な行動の場においてその解除がおこなわれることが理解できる。思考を経験的思考、論理的思考に區別するなら行動の場はまさに前者である。この二つの思考は発達のみにて決して同時に存するものではなくて、常に幾らかのずれをもつて發達していく。つまり「遊び」というような行動的でも具体的特殊のな経験的思考では七才八才で自己中心性を解除しても、第二段階の抽象的普遍的な場における「判断」というような論理的思考に關しては、十一・二才まで完全な脱中心化はおこなわれない。これはちやうど、認識の問題において具体的經驗的に認識することができて、一般的論理的場においては不可能だ

というそれである。第一段階の認識はやがては第二段階の認識を可能にするものであるが、それ故にこそそこに、ずれがある。一口に自己中心性の解除といっても自己中心的思考の構造が解体されるためには、児童は必死の努力を傾ける。児童がいかに苦心してこれを成し遂げるかということとは、脱中心化の過程に生ずる思考の混乱がこれをよく物語っている。例えば小学生に臨床法によつて事物の判断に關して会話を進めていくと、おそらく首尾一貫した合理性を供えた解答はえられないで、ある時は幼児的であり、またある事に関するは客観的知的態度を供えており、しかしそれも確固としたものでなくて薄弱であり、またある場合は両者のいずれでもないというように、心的構造は支離滅裂である。俗に「わかっているようでわからない」といわれる子どもの状態はこれを如実に表現している。このように困難な自己中心性の解除を、小学校六か年間の教育過程であると考えるなら当然その教育方法もここに位置づけられねばならない。と同様に、幼児期の教育は第一の段階における自己中心性の解除のために準備されなくてはならないであらう。

五、教育方法上の問題

幼児の全般的な思考特質は自己中心性であり、したがつてその教育は当然この特質に向けられねばならないというのが私の結論である。そして自己中心性は発達のプロセスに必要かくべからざるものであつて、しかも同時にこれは解除させるべきものである。自己中

心性の解除は自然発達のものだけによつてできるのではなくて、それを社会化することによつて自己中心性は分化し、その解体が可能となる。前節で述べた脱中心化の手続きを促進させるべく分化や社会化への配慮によつて教育方法が展開されるなら、幼児期の「遊び」の段階における自己中心性の解除は達成されるはずである。

先ず生活領域が狭く限定されているのであるから、領域を拡大する意味でその中で豊富な環境を準備し、経験を豊かにするための配慮がのぞまれる。歌、お話、作業、紙芝居、幻燈、何でもよいから眠っている子どもの心性を覚醒させ種々な体験の中へ幼児を没入させる。自己中心性の社会化である。次には現実的・具体的な場で自己を反省させ、また他者を観察させて自他の区別を知らせる。何よりも「遊び」の中でよいから考える習慣をつくることだ。物事を処理するのにその場限りの行き当りばつたり幼児特有の情緒性にのみ訴えることをやめることだ。自己中心性の分化である。これはやがて具体的な場では合理的に思考できることへ発展する。自他の区別がどうにか可能になれば、普通自己から他者へさらに一般的物へ及ぼす思考を今度は一般的物——他者——自己へ及ぼすことができるように訓練する。個別的場における思考の可逆性の確立である。訓練によつてこれが可能になれば「もし……であるならば」という形式で考えをすすめることができるようになる。いいかえれば具体的、個別的場をはなれて一般的場における思考が可能となる。これが第二の段階における自己中心性解体の唯一の手がかりとなる。

幼児用図型テスト



黒田実郎

今日、二十余種にのぼる幼児用知能テストが、わが国において使用せられている。どのテストにも一長一短があるので、いざテストをしてみようという段になると、どのテストがよいのか戸惑いがちである。一般によく使われているからといって、そのようなテストが必ずしも良いテストであるとは言うことが出来ない。しかし盛んに使用せられるからには、そのテストには他のテストに比べてなんらかの長所があるに違いない。

テストの利用が盛んなアメリカでは、一体、どのようなテストが最も頻繁に使われているのであろうか。フォーダム大学のアン・アナステーシーの調査によると、先ず第一にあげられるのは、スタンフォード・ビネー・テスト、ついでウエクスラー・ベルビュー・テスト、第三番目にグッドイナフのドロウ・ア・メン・テストの順になっている。テストにくわしくないかたの為にもう少しわかりやすく説明すると、スタンフォード・ビネー・テストと言うのはわが国において使用せられている、鈴木ビネー・テスト、あるいは田中ビネー・テストに相当するものである。言うまでもなく、フランスのビネーとシモンによって考案せられたビネー・シモン・スケールが、各園においてそれぞれ改訂せら

れ、その国の児童をもとにして標準化されたテストである。第二番目のウエクスラー・ベルビュール・テストは比較的新しいテストで、わが国では戦後に南博と依田新によって紹介せられた、ウエクスラー・ベルビュール法改訂知能診断テストと、児玉省、品川不二郎によるWISC知能診断検査とがある。第三番目のグッドイナフのドロー・ア・メン・テストは桐原葆見によって日本の幼児の為の標準がつくられ、「自由画による幼年の精神発達測定」として知られているものである。

これら三つのテストはわが国においてどの順序で頻繁に使用せられているのかつまびらかではないが、ビネー・テストや自由画による測定方法に比較して、ウエクスラー・ベルビュール・テストは実施にかなりの時間がかかる為、それ程多く利用されていないのではないかと考えられる。

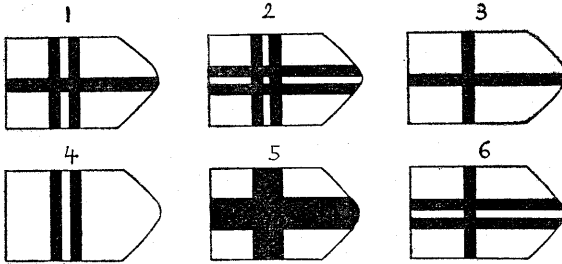
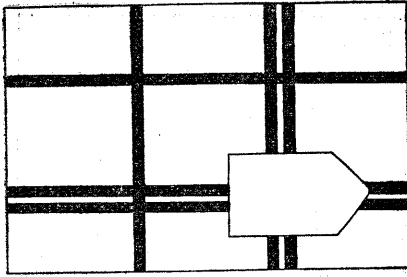
いずれにしてのテストの実施に際して当面する最初の問題は、被検児のテストに対する意欲の如何である。ある種の子ども、とくに知能が低いと思われる子どもや、性格的に問題を有する子どもは、なかなかテストを受けようとしなない。なだめすかしてやっとなテストを受けさせることが出来ても、これらの子どもたちは果してテストの問題を解決する為に、自分の持てる力をじゅうぶんに發揮しているのかどうか疑問を持たざるをえない場合が多々ある

のである。したがってテストに対して子どもたちが積極的に取り組むような意欲を起させ、また興味をひき起こさせるような問題を与えることが出来れば、幼児の実力をよりよく測定することが可能となるであろう。前述の三つのテストは程度の差こそあれ、子どものテストに対するモチベーションをじゅうぶんに高めるものとは言い得ない。幼児の中には、「人物画を描きなさい」と言ったような極めて簡単に思われる問題に対してすら、容易に反応しないものが、実際には多々あるのである。

次にあまり長い時間のかかるテストは幼児に対しては適当でない。ウエクスラー・ベルビュール・テストには言語的検査に六つのサブテスト、動作的検査にも六つのサブテスト、合計十二種類の知的能力を測定することが出来るようになっており、優れたテストには違いないが、全部のサブテストを実施した場合にはあまりにも時間がかかり過ぎて、被検児の疲労と倦怠が甚だしい。その為にはショート・フォーム式テストが考案せられて、都合により数種類のサブテストは省略することが出来るようになっていた。幼児に対して実施するテストは長くても一回三十分位が適当ではないかと考えられる。

次に採点方法の客観性と簡易性ということも大切な問題である。ウエクスラー・ベルビュール・テストやビネー・テストの言語

A 8



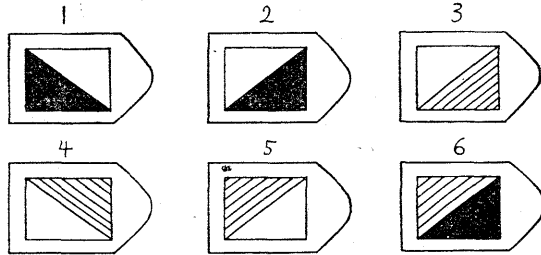
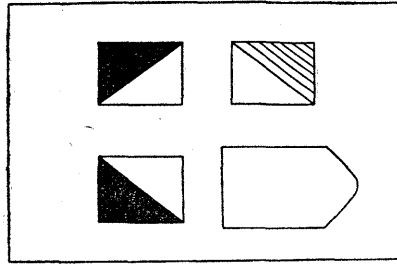
的テストの中には、採点者の判断で正誤が左右されやすいものがあるし、自由画による測定法にしても、採点者の絵に対する判断次第で多少の開きが出来る。さらにウエクスラー・ベルビユー・テストやビネー・テストを多数の子どもに施行した場合、採点にかなりの時間と手間がかかるものである。

以上に指摘したようなテスト実施に当たっての諸問題を比較的うまく克服しているテストとして、私はジョン・シー・レブンのカラード・プログレッシブ・メトリシス・テストを紹介しておきたい。

このテストは一九三八年にイギリスで出版せられ、数度の改訂を経て今日に至っているが、わが国をはじめ東洋の諸国では未だに全く知られていない。ヨーロッパ諸国ではかなり使われているらしく、その他、アメリカ、カナダ、オーストラリア、アルゼンチンなどでも使われている。

カラード・プログレッシブ・メトリシス・テストは五才から十一才位の子どもを対象としたテストで、さらに青年より老人を対象としたスタンダード・プログレッシブ・メトリシス・テスト、優秀成人のみを対象としたアドバンスド・プログレッシブ・メトリシス・テストがある。

幼児を対象としたカラード・プログレッシブ・メトリシス・テストは赤・青・黄・緑の四原色を使った美しい三十六題の図型テストであり、各問題図型の一角は空白になっている。その空白にちょうどあてはまる位の大きさの図型が六つあって、子どもは自分の判断によって問題図型の空白の個所に挿入すれば一番よいと思われるものを六つの図型の中から選び



出すのである。したがってテスト実施に当たっての指示は極めて簡単に「これらの図型（あるいは絵）の中で、この空いた所にどれを入れると一番良いと思いますか。」と言うだけで、実際にテスト図型を見せられた場合には言語的な指示がなくとも自然にテストの意味がわかるように、最初の問題は極めてやさしく漸次困難度

を増してゆくように配列されている。したがって三十六問中、終に近い数問題はかなりむずかしく、成人でも注意をしないと間違える可能性がある。

六つの図型の中から一つの正解図型を選び出すマルチプル・チョイス式テストであるから、偶然でも六分の一の正答がえられる。したがって三十六問中六題の正解を得ても、この程度では被検児が自分で正しい判断を下して解答したとは断定することが出来ない。確率の計算をしてみると、三十六題中十一題の正解があった場合、偶然ではなく被検児が自ら正解図型を選んだと言って差支えないようである。

何題正解したかということは、子どもが指さすごとに直ちに正誤がわかるはずであるから、結果の整理には全く手数を要しない。正解数とその被検児の年齢を、パーセントイル・ポイントに換算する表にあてはめて、子どもの知能が何パーセントイル順位にあるかというところを見るのである。したがってテストに必要な時間は約十五分前後、極めて時間のかかる被検児でも三十分を越えることは殆んどない。採点およびパーセントイル順位への換算には一分を要しない。

換算表にあてはめた結果、九十五パーセントイル以上は知能優秀、七十五パーセントイル以上は平均上知、二十五パーセントイ

ルから七十五パーセントイルまでは普通（あるいは平均）、五パーセントイルから二十五パーセントイルまでは平均下知、五パーセントイル以下は不良（あるいは精神薄弱）というように区分される。以上のように、このテストの結果は知能指数や標準標点として表現せられるのではなく、パーセントイル順位として示されるのである。

単にテストの施行および採点が容易で短時間に実施出来るということだけがこのテストの特色ではない。被検児のテストに対するモチベーションが極めて高いということが、特筆すべき点である。私は現在まで約三百人に近い幼児にこのテストを施行しているが、テストを完了するのに困難を感じたのはその中わずかに一名で、他の幼児はすべて非常な興味をもって全問題を完了した。ことに、他のいかなる知能テストをも実施することが困難であった数名の幼児に対しても、このテストをかなり容易に実施することが出来た。このような点から、カラード・プログレッシブ・メトリシス・テストの実際的価値は甚だ高いと言わねばならない。レブンの報告によると、カラード・プログレッシブ・メトリシス・テストとターマン・メリル・スケール）スタンプフォード・ピネー・テストとの相関は〇・六六、クリチュトン語彙検査（イギリスの単語理解力テスト）との相関は〇・六五である。私は八

十名の幼稚園児に、鈴木ビネー・テスト、自由画による幼年の知能測定法およびカラード・プログレッシブ・メトリシス・テストの三種類のテストを実施したところ、鈴木ビネー・テストとメトリシス・テストとの相関は〇・五九、自由画による知能テストとメトリシス・テストの相関は〇・五七でいずれも一パーセント・レベルで有意な相関関係のあることを見出している。

レブンのテストで考慮しなければならぬのは、三十六題とも図型によるテストである為、知能の一般的な力を測定しないで、ある特定の因子のみを測定しているのではないかという点である。リモデルは一九四八年にカラード・プログレッシブ・メトリシス・テストの因子分析的研究を発表しているが、それによると、レブンのテストはサーストンのいわゆる帰納因子（与えられた材料を包括するような能力）および空間因子（図形の異同等を想像的に処理する能力）に当るものを測定しているのではないかという結論を下している。レブン自身もこのテストがある特定の知能因子のみの測定に終ることを恐れて、メトリシス・テストとクリチュトン語彙検査との併用を勧めている。前述の諸相関係数から明らかのように、レブンのテストは語彙検査のみならず、ビネー・テストのような一般知能検査や、自由画による知能測定法のような特殊な検査とも有意な相関関係を有しているので、レブンのテス

トを単独に使用した場合でも、幼児の知的能力をかなり正当に評価することが出来る。

一九四八年にリモルデは一六八〇人のアルジュンチンの児童にスタンダード・プログレッシブ・メトリシス・テストを実施した結果レブンがイギリスの幼児から作ったパーセントイル・ノーム（基準）が、アルジュンチンの幼児にもあてはまるということを報告している。この事實は、メトリシス・テストが言語や文化的背景の異なる人種に対しても容易に使用し得るものであることを証明している。したがってレブンのテストは異なった言語を使用する人種間の知能を比較しなければならぬような場合にたいへん便利である。米国の心理学者、アナステーシーは、レブンのテストを、いろいろな文化に共通した内容を含むテストとして、クロスカルチャ・テストという範疇の中に入れてゐる。

テストの実施に当って複雑な説明をしなければならぬようなものは、知能の低い子どもや、言語をじゅうぶんに理解し得ぬ子ども、また聾啞のように身体的欠陥のある子どもには向かない。レブンのテストはこのような身心にハンディキャップを持った子どもに対しても、その実施が比較的容易である。さらに図型を浮彫にさえすれば盲人に対しても実施が可能となるであらう。

以上に述べたように、レブンのテストは、極めて優れた諸特徴を備えている。しかしながらレブンが併用をすすめるクリチュート語彙検査を翻訳して、そのままわが国の幼児に施行してみても、それらの単語の重要度が国によって異なるから、何ら意味をなさない。したがってレブンの図型を主とするテストの欠陥を補う為には、既存のわが国で使用されている語彙検査を使うか、あるいはクリチュート語彙検査に代るものを新しく作ることが望ましい。

（注）残念ながら、レブンのテストに関しては、邦語の文献が全くない。

原著は一九五六年に英国のルイス社から改定版が出版されている。日本で容易に入手し得る文献としては、筆者の書いた英文の「カード・プログレッシブ・メトリシス・テストのわが国の幼稚園児に対する適用」という論文がブシコロギア第二巻第三号に掲載せられている。レブンのテストをわが国においても一般に使用し得るよう、目下準備中である。

（聖和女子短期大学）

年間指導計画から日案まで

舟木 哲朗

幼稚園や保育所で保育を展開するに当たって、指導計画は極めて重要な材料である。

一般に、指導計画について、誤った二つの考え方があつた。

その一つは、計画を立てた以上、何があつても最後までその通りやらなければ承知できないという考え方である。このような考え方で保育を展開すると、往々にして、幼児の実態を無視した強引な押しつけになり易い。計画はあくまでも計画であつて、幼児の動きに即して臨機応変の処置がとられないと、何のための指導計画かということになる。計画を遂行するために保育をする（つまり幼児を繰り人形にする）のでは

なく、幼児のよりよい成長発達のために保育をする、そのための計画である。このことを誤つては、決していい保育の効果は期待できない。

もう一つは、幼児は計画通りに動いてくれないし、何よりも幼児の自由な活動を尊重しなければならぬから、教師が勝手に計画など立てるべきではないという考え方である。出たとこ勝負でいこうという態度である。この考え方は、全然話にならない。もっとも、そんなことはしていない、計画は立てて保育していると誰も言われるかもしれない。では「自由遊び」の計画を見せてくださいと言われたら、果して何人

の人がそれを示せるだろうか？ たいいて「自由遊び」というのは、時間だけが計画されていて、その中で何をするかは計画されていらない。これでは「自由遊びとは登園から始業までの間の遊びをいう」とか「自由遊びとはカリキュラム外の遊びをいう」といった妙な定義が出てくる。つまり、小学校における休憩時間と同じになつてしまふ。これでは困る。

われわれは、どんなにがんばつてみても、決して計画以上のことはできない。たまにあつたとしてもそれは「ケガの功名」であつてそのようなことになる確率は至つて低い。すると、計画はやはり非常に重要なものになつてくる。

ところで、指導計画については、一般には指導計画ということばはあまり広く使われないで、月単位のものを「カリキュラム」と呼び、週単位や日単位のものはそれぞれ「週案」「日案」と呼ばれている。これは少し間違つている。カリキュラムとい

うのは、全教育期間（二年保育なら二年間、三年保育なら三年間）の計画、一年間の計画、学期単位の計画、月単位の計画、週単位の計画、日単位の計画、以上すべてを包含するものである。そして私がここで「指導計画」と呼んでいるのは、このカリキュラムのことである。

すべて計画は、大きいところを先ず立て、次第に細かいところへ及ぶのが原則である。でないと、方向を誤るおそれがある。だから、幼稚園や保育所の指導計画は、先ず全教育期間の計画を立て、最後に日単位の計画に及ぶべきである。いきなり月単位の計画を立てるのは間違っている。

以上の考えに基いて、ここでは、一年保育を対象とする指導計画について、順を追って考えてみることにする。

これから述べることのうち、1、2、3は、現在松江市幼稚園教育研究会が共同研究で改訂しつつある「松江市幼稚園教育計画」により、4、5は現在島根大学付属幼

稚園で実施中のものによった。

1. 年間指導計画（第一図参照）

この計画では、大まかに一年間を見渡したものを考える。年間の計画というものは、必ずしも月の区別は必要としないが、ここでは一応区別したものにした。

なお本来なら、年間の計画に次いで学期単位の計画を立てるべきであるが、この年間計画は月の区別がしているので、学期単位のものは立てないことにした。

この表について、若干説明を加えておこう。

○「主題」は、一か月を通しての幼児生活の中心になるようなものを、しかも幼児にびったりするような表現で取り上げる。

○「単元」は、主題と関係を保ちながら、ほぼ一週間程度のまとま

（第一図）——年間指導計画一覽表

月	主題	健康	社会	自然	言語	音楽リズム	絵画製作
四	お	も	な	経	験		
五							

（第二図）——月別指導計画表

月	主題	幼児生活の特色	
		健康	社会
生活暦	単元	自然	言語
		音楽リズム	絵画製作
誘導の水準	区分	生活暦	単元
単元外の活動	○○○	おもな活動	資料
		小学校との関係	

た活動として取り上げる。したがって、毎月約四単元ということになる。単元の名称は、活動の名称を使うようにする。

○「おもな経験」は、各領域別に年間を通して幼児に経験させることのうち、重要なものを月に配当して挙げておく。もちろんこの際、主題や単元との関係を考慮する。

2. 月別指導計画(第二図参照)

この計画では、一か月単位のを、かなり具体的に挙げる。もちろんこれは、前の年間指導計画に基くものである。この表についてもかんたんに説明をつけておこう。

○「主題」年間指導計画に同じ

○「幼児生活の特色」は、その月に見られる幼児の傾向の要約である。幼稚園に対する馴れの程度とか友人関係、能力の発達、季節、行事などによって、

幼児の生活や態度傾向に、その月らしい特色が出てくるものである。それを知ることは、その月の保育を考える上には非必要なことである。

○「おもな目標」は改めて説明するまでもないが、上の幼児生活の特色と関係のあることが多く出てくるであろう。

○「誘導の水準」は、その月の保育を展開するために教師が準備するレベルを意味する。これは、どこまでも保育展開のレベルである。目標ではない。

○「生活暦」は、特に保育と関係のあるその月の行事。

○「おもな活動」は、単元別にまとめて挙げる。これは六領域に分けない。

なお単元に含めることのできないものについては「単元外の活動」として一欄を設ける。
「おもな活動」欄は、必ずしも保育展開の順序と一致するとは限

らない。(それは週単位の計画にゆずることになる)

○「資料」は「おもな活動」を展開するために必要な資料の意味である。

○「小学校との関係」は、上の「おもな活動」の内容を「小学校学習指導要領」と比較検討し、その関係をまとめておく。

3. 経験領域別系列表(第三図参照)

これは、右の二つに対して「付録」的な意味のものである。ここでは、かなり詳細な資料があげられ、領域別に内容を

(第三図) 経験領域別系列表

四	月	発達上の特質
	幼児の特色	
	誘導の水準	
	望ましい経験	
	教材・資料	
	小学校との関係	

(第四図その一)

週単位の指導計画 (表面)

自昭和 至昭和	年 年	月 月	日 日	指導計画(年保育 組)	
本月の主題			本週の単元		
園の生活指導計画	単元 の 目 標				
区分	誘導の水準	おもな経験			
健康					
社会					
自然					
言語					
リズム 音楽 製作画					

(第四図その二)

週単位の指導計画 (裏面)

時刻	0900	1000	1100	1200	1300
月 日 (月)	•	•	•	•	•
月 日 (火)	•	•	•	•	•
月 日 (水)	•	•	•	•	•
月 日 (木)	•	•	•	•	•
月 日 (金)	•	•	•	•	•
月 日 (土)	•	•	•	•	•

検討する際の参考に使われる。

かんたんに説明すると

- 「発達上の特質」は「幼稚園教育要領」のものをさらに、課程別(一年保育二年保育等の別)年令別にやや具体化したものにする。
- 「誘導の水準」は月別指導計画に同じ。
- 「望ましい経験」は、各領域別にその月で経験することが望ましいものを詳細にあげる。
- 「教材・教具・資料」は「望ましい経験」展開のため必要なものをあげる。
- 「小学校との関係」は月別指導計画に

(第五図その一)

日単位の指導計画 (表面)

昭和	年	月	日(曜日)	天気	気温
1. 保育計画(変更実施箇所は赤で追記)					
時刻	場所	幼児の活動	指導の着眼	備考	

(第五図その二)

日単位の指導計画 (裏面)

「経験の中心」	
目標	
2. 記事	
	欠席
	遅刻
	早退
	備忘欄
伝達	

4. 週単位の指導計画 (第四図参照)

一般に週案と呼ばれるものである。す

同じ。

で述べてきたことによって、この内容については細かい説明は要しないと思う。「その一」は表面で、週全体を通しての一応の計画である。「その二」は裏

面で、日々の時間の経過に従った大まかな計画である。

5. 日単位の指導計画(第五図参照)

一般に「日案」と呼ばれるものであ

る。「その一」は表面で、主として一日の保育を時間の流れに従って記入する。「その二」は裏面で全般的な記入にあてる。出欠席に関する欄をつくつ

上巻 平井信義著 発達と育児よりみた児童学

平井信義氏のこの大著が出版されたことはまことにお祝いしたい。今回は上巻だけがまとめられているが、七百頁もある大冊である。氏が十年以上も前から、このような書物を出すことを夢みておられたことを私は知っていたし、そのことを心にとめてたゆまずに資料を整理しながら講義をまとめてこられたことを承知しているだけに、その集成をみたことに感慨を禁じ得ない。これは実に勉強家である氏の長年にわたる努力の結晶である。

この書物は個人でもっている

のには大部すぎるであらうが、幼児を扱う施設には必ず一冊あってよいものである。内容は胎児期新生児期より幼児期にいたる発達を詳しく述べてあり、さらに児童期、青年期にもふれている。身体発達の面はとくに詳しいが、心理的発達の面に詳しい著者は随所に心理的発達をふくめて解説し、乳幼児の育児、学童、青年の指導にじゅうぶんな考慮が払われている。

(津守真)

(家政教育社 昭和三十四年

定価一、八〇〇円)

たり「伝達」という欄をつくつたり、「備忘欄」をつくつたりしたのは、使用上の便利を計つてのことである。なお、一日の活動の中心や目標の欄をつくつたのは、一日を、まとまった幼児の生活と考えたい気持ちからである。

以上かんたんに述べたが、幼稚園や保育所の指導計画は、このようにして、大きいところから細かいところへ及ぶべきである。

なお、「松江市幼稚園教育計画」は現在改訂中であるが、今学年度中に改訂を完了し、来学年度早々印刷される予定である。この指導計画は、二年保育(年少、年長別)と一年保育についての計画で、合本して一冊になる。

指導計画の形式や内容の取り上げ方はいろいろあるので、右のような考え方について批判のある方はどしどし指摘していただければ幸である。

(島根大学付属幼稚園)

の部屋まいせ

保育の工夫

加藤清子

「えっ？ 64名ですって？」 一組の幼児数に触れると、必ずこのようにききかえされるわたくしどもの幼稚園は、狭い園舎に200名ちかい幼児が溢れています。

組の編成は年令別に三組にわけて、各組を二名ずつで担当しておりますが、年少組だけは三名で受け持っています。人数が多いため指導の眼が届かなかったり、また、

組	年令	幼児数	計
一	二年保育年少児	男 二七 女 二七	六四
	一年保育児	男 三一 女 三三	
二	二年保育年長児	男 二六 女 二六	六二
	一年保育児	男 三一 女 三三	
計	組 三	男 一八 女 一六 計 三四	一九〇

子どもたちの受ける心理的抵抗をすくなくするため、一組の幼児数を半分にしてみたりで受け持った方が指導しやすいと思われませんが、保育室が一つしかとれませんし、公立の立场上、経営・人事問題などがからんで、やむをえないことと思われれます。しかし、先生が二人で一組を受け持つことは、責任の分担が出来ること、じゅうぶん眼が届くことなどのよい点もありますが、そのためには教師間の人間関係が円滑にゆくことが第一条件です。

園舎は、ある事業団体からの借園舎です。老朽ですが思い切った改造もできませんし、その上満員の保育室ですから、狭い園舎を十二分に活用し、保育効果をあげる

ためには施設の上で、また、保育の面で格別の工夫が必要です。

施設の面での工夫

狭い部屋を出来るだけ広くつかうように工夫しています。

① 保育室内の壁面の利用

室内のまわりの柱に名札のついた釘をつけて、子どもたちの持物を整理できるようにしてあります。

② 机に整理棚をつくる

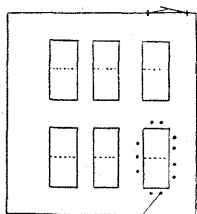
幼児用の整理棚を備えますと場所をとりますので、机の下に浅い棚（深さ17cm、高さ7cm）をつくり、お道具箱をここに仕ませます。随時自由に机からとり出して遊んでいます。

次に、机は巾85cm、丈17cmで重くて大きいものですから、いざれ軽く、子どもたちが自由に動かすことの出来るようなものを備えていただく予定ですが、早急にはできませんので、とりあえず半分に切っていました。子どもたちの手で保育室の環境をかえ、新しい気分を生むためにはよい結

果となりました。机にはそれぞれ花の名称を各組共通になづけてあります。

子どもたちの机は一組に六つずつ備えてあります。配列の形態も、いろいろと考えて実施した結果、現在の一番安定感があります。

保育室内の机の配列



重く大きい机が大きい場所を占めますので、席をきめないで机も数少なくして保育したこともありすが、大人数の中で自分の坐る場所のきまっていないことは、なんとなく不安らしく、落ちつかない様子でしたので、入園後なれたところで席をはっきりきめています。きめられた席に坐ることをもとにして、子どもたちの伸び伸びと活発な表現活動がはじまるように考慮します。この点、家庭にも呼びかけて、たとえば狭い一隅でも子どもたちの自由につかえる場所

をつくって持物を整理し、仕末できるように考えていただきます。帰ったら必ずパンや持物を整理することから、よくありがちな忘れものを気をつける習慣が生まれるでしょうし、入学後の予習・復習の態度も育っていくでしょう。

③ 空間の利用

わたくしたちの頭上よりやや高く、柱から柱へ縦横に三本ずつ六本の針金を張り、子どもたちが台にのれば製作品をこの針金にクリップで吊るすことの出来るように考えました。時にふれて子どもたちの製作品が保育室を可愛く、華やかな光彩でいろどってくれます。

④ 各机に一個ずつ屑箱を用意して、毎日当番が部屋の隅にある大きい屑箱へ仕末するようにしました。

⑤ 保育室の壁にテックスをはり、子どもたちの絵を一枚ずつ場所をきめてはるよう考えました。同じところへ重ねてとめますので、進歩のあとや生活内容も、クラス全体の立場から理解でき、参観のお母さまがたも満足のようすです。

⑥ 保育室内に黒板を二つずつ用意して子どもたちが自由に描けるように考えました。

⑦ 二階へ通じる階段へ壁に添ってすべり台を備えてあります。

⑧ 時々園庭から、まりなどが交通頻繁な道路へころげ出るようなことがありますので、うっかり園児がひろいに駆け出して、怪我でもしてはと考え、入口の門のところへ子どもたちの手で持ち運び出来るような低い柵を二つ交互に立てました。

保育の面での工夫

家庭環境と狭い施設から生ずる弊害として、子どもたちには、わがまま・依頼心が強い、落ちつきがない、喧嘩する、発表力に欠けるなどの欠点があげられますので、とくに物事に集中できるような心構え、態度を養えるように心掛けています。

① 保育形態についての工夫

子どもたちの抵抗を少なくするため、クラスを二分して階上と保育室にわかれて指導する場合などもその一例です。しかし、階

上は畳のため多人数で活動しますと塵埃がたち、衛生上問題点もありますが、生活発表などは場から受ける圧迫も少なく、また製作などは、スムーズに受けとられます。広い場所で見分的にもびのびして効果的です。

② 一組が保育室に入りますと、廊下や庭で遊んでいる他の組が邪魔になりますので、形態上では一せい保育の形をとっていますが、各組で話し合いの上お互の邪魔にならぬよう協力しています。

③ 音楽リズムについて

保育室内では、机のまわりや椅子に掛けたままでメロディーにあわせて全身を動かして表現しますが、狭いため手がふれあったりして、どうも動作が小さく、のびのびした点に欠けていることに気がつきましたので、なるべく階上や園外保育でおこなうようにしています。アコーデオンをもって郊外へよく出かけたりもします。

④ 子どもたちが臆せず自信をもって活動できるように、自己紹介、生活発表、絵本の内容をお話させることなどをとめてお

こないますが、その一方法として日常生活のあそびを劇化して発表させることも効果的です。

また、はじめに行動を通して表現する方がやりやすいと考え、——出して引こめて——のような極く簡単な曲をえらび、当番順にひとりずつ「おはよう」と「きよなら」の挨拶の時、皆の前でいたします。これはことばだけの発表よりもやりやすいですし、リズムにのった自分の好きな動作をおともだちが期待しながらまねをしますので、内気な子どもも順番をまちかねるようになりしました。また、とくに朝とかえりの挨拶の時をえらびましたのは、それぞれの子どもたちがその日一日のはじめとおしまいの責任をもつ意味もふくめて効果的です。

⑤ 家庭にも呼びかけてその日の出来ごとを気軽に臆せず話せるような雰囲気をつくっていただきます。

⑥ 生活発表の時など、ひとりが話すのをきいている子どもたちが同感して私語しても、60名からですのでさわがしくなりやすから、ある時「一、二、三で黙りっこ」と二

分間ばかり黙りっこをしましたら、緊張して約束が守られ、その後は子どもたちからの希望で、おしごとの準備、食事の仕度などに、黙りっこが無理でない秩序の中にきちんとおぼれて自主性を育てるのに役立っています。私どものような環境では、こうした方法で落ちつきや反省心を培うことはとくに必要だと思われま

す。

信州は冬期が長いので屋内での生活が多くなりますから遊具や玩具を用意し、また、製作なども子どもたちが楽しく遊べるものを考えております。

⑧ つとめて園外保育につれ出します。

以上、思いついたままを述べましたが、今の日本のように狭いところへ人間が密集して複雑化した社会の中で生きる園では、ふとい神経を培うために、幼児期から訓練した方が適応性がついて、効果的かもしれないし、その点では私どもの園は理想的だと苦笑しながら話しあったことでした。

(松本幼稚園)

幼稚園の教育

Nursery-Kindergarten Education

Ed. Jerome E. Leavitt

McGraw-Hill Book Co. Inc. N. Y. 1958

(一) レディネスの意味

幼稚園や保育園の教育にたずさわっている人々ならほとんどの人々が気づいている事でありませうけれども、子どもたちに何か新らしいことを教えようとするとき、その新らしい経験に対するレディネス（準備）ができていると、いないのでは、その効果の現われ方に相当の違いがでてきます。でもそのレディネスとは一体どういうことなのでしょう？ それについていろいろの本に書かれていること、また多くの人々によって話されていること、それは非常にまちまちであります。「レディネスができていることは、子どもの学習の効果をあげるのに非常に有効である」ということから、逆に、子どもたちの学習の効果があがる前の状態を考えれば、レディネスの意味もいく分かは、はっきりしてくるのではないかと思えます。そこで子どもたちの学習の効果とその時、またはそれ以前の状態との関係を次に列挙してみたいと思います。

- ・子どもの受容性ができていないと学習の効果はあがらない。

- ・学習の効果があがる前に子どもの興味が表示されなければならない。

- ・子どもたちが身体的に調子のいい時の心情に訴えるときは、それ以外の学習の興味をも同時に促す。

- ・おとなや友人に、人格的に受け入れられていること、それは子どもたちの学習経験に非常に利益になる。

- ・子どもがこれからある事柄を学ぼうとしている時に、身体的・情緒的・社会的・精神的に、その事柄に成功し得るだけの一定の成熟水準にまで到達していること。

以上のように受容性、興味・身体的に調子のいい時の心情に訴えるもの、人格的に受け入れられていること、一定の成熟水準に到達していること、などの示す一連の状態をレディネスの意味と考えてよいと思えます。

そして現在、ナースリー・スクール、幼稚園、小学校においては子どもたちの生活年齢によって組編成（学年編成）がなされていますが、子どもの発達について研究している人々は、発達の型や、性格、興味、要求など

によって組分けすることを強調しています。

つまり子どもたちのレディネスに基いた組織(学年編成)を強調しているのです。子どもたちにもっともよい学習経験をさせようとか、正しい有効なカリキュラムを作ろうとして努力している人々によっても、子ども自身の要求(レディネス)を示すもののみつめることは是非必要なことなのです。

(二) ナースリー・スクールにおける

レディネス

子どものレディネスを観察し、それを理解して、次の保育の学習経験の場でそれを役立てていける、という点において、ナースリー・スクールの教師は実にうらやましい地位にいます。たしかにナースリー・スクールのプログラムは非常に融通性の効くものである為に、子どもたちの環境をよくみつめ、いろいろの種類(の道具を使って型にはまらない自由な実験をし、それらを子どもの為に役立てるだけの時間の余裕があるという点で、幼稚園や小学校よりはるかに優れています。またナースリー・スクールの教師は非常に少人数のグル

ープの子どもといっしょに仕事をしたり遊んだりしますので、ひとりひとりの子どもをじゅうぶんに知ることができません。しかもナースリー・スクールへ子どもを運わせる両親は常に教師と密接に連絡をとっているのです、なおさら子どもの個人的な要求とか興味を理解することができません。

子どもが自分の成熟水準に合った広い学習経験を体得できるには次のようなことが必要です。

・子どもと他の人々との関係に幸福感があふれている時。
・子ども自身の地位が温かく親密な地位にある時。
・子どもが健全な健康状態で毎日を楽しんでいる時。
・子どもが自分の疑問に解答が得られた時。
・子どもが家族に愛され望まれている時。

そして両親や教師はいつも子どもをそのよいうな状態においてあげるように心がけるべきなのです。ひもじい思いをしたり、病気がったり、家庭でひどい仕打ちをされているなどおとなを疑い深かったりする子どもからは決してその子どもの成熟水準に合った望ましい

要求は生まれてきません。ナースリー・スクールには前者のような子どもも、後者のような子どもも種々雑多に入ってきます。教師はそのひとりひとりについて目を向け、心をかたむける必要があるのですが、やはりどの子どもにも共通した要求(N E E D S)も考えられ、その子どもに独特の要求に基いて保育計画を作り毎日の保育を進めていくべきだと思います。どの子どもにも共通な要求として、

・初めはただ他の子どもにくっついて歩いていたのが、その中に小さなグループにそった事を順序正しくするということからくる安心さを感じようとする要求・遊びを通して自分自身を子どもの世界に方向づけた要求・満足したい要求と友人などに望ましい要求・情緒的表現のはげ口として建設的な活動をした要求・探けんしたり、実験したりできる広い世界の要求・独立したい要求・幸福な家族関係の中におかれた要求・理解のあるおとなに接したい要求などが考えられます。

(三) 幼稚園におけるレディネス

幼稚園の教師はレディネスについて二つのことを考える必要にせまられています。一つはすでに子どもの身につけているものを日々の経験の中でどのように生かすか、ということ、もう一つは将来の生活あるいは現在の生活を豊富にするためにはどのような活動を計画したらよいか、ということであり、幼稚園の子どもにとって当然やって来るべき未来というのは小学校の一年生であり、その時代がいかにしたら満足のいく時代になるかというの、幼稚園時代の経験に左右されます。だいたいにおいてナースリー・スクールや幼稚園の子どもたちは、子どもの一般的な発達段階からみると、身体的な発育が他の時代より目ざましい時期であります。そこで子どもたちにはまず広い運動のスペースを与えてやらねばならないし、遊具ももっと考えて、従来のものとはちがったものを与えてあげる必要があります。大きなブロック類をいろいろとあてがうのもよいと思います。子どもたちがその場の想像によって身体的

運動ができるようにしてあげることが必要です。また子どもたちは情緒的・要求の強い子ども、あるいは社会的な要求の強い子どもというように各々違った要求を持っています。そこで教師はひとりひとりの要求をよく知り、幼稚園の保育計画を作る時の参考とすべきです。また子どもたちは当然ある面では他の子どもより大部遅れているけれども、ある面ではすでに平均に達しているかまたは非常に優れているかしている場合がしばしばあります。教師はこれらにも気づくことが必要です。そして次に用具を整える時などは教師がそれまで気づいてきたいろいろの面に適合したものをとりそろえるようにすべきです。子どもの要求というのはレディネスを示すものであり、子どもの要求の特性を知り、その要求にマッチした特別な活動を計画することが大切です。

(四) 小学校入学のレディネス

学令期に達すると子どもたちは一応みな小学校へ行きます。そして同じ教室内に坐らせられている子どもたちは、本質的にはみな同

じ教科書なり、教材を与えられるわけですが、実際子どもたちの習得するものは個人によって異なってきます。それは個人のレディネスの異なりによる部分が多いようで、小学校の教師は、読み方、書き方、算数などのレディネスの手ほどきを幼稚園、またはナースリー・スクールに望んでいるということ、幼稚園またはナースリー・スクールの教師は気づいているべきです。

次に小学校の教育を受けるレディネスができている子どもを考えてみます。例えば

- ・ 学校環境によく適応すること。
- ・ 身体的に健康であること。
- ・ 家庭、学校、隣人環境を理解していること。
- ・ 計画したり、討論したり、経験談を話したり、描写したり、物語りを話したりできるためにじゅうぶんな語彙およびことばの使い方を知っていること。
- ・ 一定の時間注意深く見たり聞いたりできるように、精神的にも、身体的にもじゅうぶん発達していること。
- ・ お部屋にあるいろいろの道具(紙、鉛筆、クレヨン、はさみ、粘土など)が容易に使え

ること。・責任を負う能力を持っていること。・自由にしかも熱心に学校の活動に入れるように、家庭や両親から適当に独立していること。

などが身につけている子どもは、学校生活に入り込んでいく為の、最も基礎的なレディネスができていますと考えられます。

また字を教える時には、子どもは次のような段階（レディネス）にまで到達している必要があります。

・本、記号、見出しなどを読むのを習う興味を持っていること。・印刷されていることば、記号などが表現できること。・物語り、詩、お話、など話せること。・続きものの筋が追っていけること。・リズムワードやシングルなことばの音に興味を持っていること。・左右、上下、内外、多い、少ない、長い・短かいなどのことばの意味を理解する用意ができていること。・物の類似や差異を指摘したり、比較することができること。・視覚筋肉がじゅうぶん発達していること。・ことばや物の道理について

常に興味と好奇心を寄せていること。・精神年齢が六才以上になっていること。

以上のことが身につけている子どもについてはじめて、字を教えること（読み方）の意義が明らかになってくるのでありますから、すでに、小学校に入学していてもまだ字を教える段階に達していない児童もありますし、まだ幼稚園、保育園に在園していても字を習うレディネスのじゅうぶんそなわっている子どももいるわけです。

読み方の他に書き方を教える場合にはさらに・手や、指の小さな筋肉が上手に使えること。・直線、曲線をはっきり書くことができること。が必要でです。

算数についての学習を始める前には、
・空間の概念（大、小）大きき（より大きい）、大きい、小さい、より小さい）、
・時間（朝、おひるすぎ、はやい、おそい、午前）、
・お金の値、
・タイムスベール（そのころ、ずっと以前に、今頃）、
などの概念をはっきりつかんでいることが必要です。

（吉田三和子）

幼児の教育 第五十九巻 第二号

二月号 © 定価五〇円

昭和三十五年一月二十五日印刷

昭和三十五年二月一日発行

東京都文京区大塚町三五

お茶の水女子大学付属幼稚園内

編集兼 津 守 真
発行者

東京都文京区大塚町三五

お茶の水女子大学付属幼稚園内

発行所 日本幼稚園協会

東京都板橋区志村町五番地

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
フレーベル館にお願いいたします。

中央幼児新育研究会編
保育実践叢書

4 生活指導と保育

幼稚園や保育所における保育実践が、表面に現われがちである音楽リズムや絵画製作などに片寄っているのではないだろうか、基本的な「生活指導」の研究がなおざりにされてはならない。本書は、この問題を研究する専門学者および実践研究者がわかりやすく解説した。

- 1 「自然」の保育 B 6 判上製 ¥280
2 「言語」の保育 B 6 判上製 ¥280

東京都千代田区神田錦町 1 の 16
振替東京 96491・電話東京 (2) 3023

学芸図書株式会社

3 造形活動の保育 (近刊)

5 劇あそびと保育

幼児教育部会編
幼児教育叢書

全 10 巻 完 成

- 1 幼児の教育課程 A5 ¥180
2 幼児の心理 A5 ¥180
3 幼児の健康指導と体 A5 ¥230
4 幼児の社会性指導 A5 ¥200
5 幼児の自然観察 A5 ¥230
6 幼児の言語指導 A5 ¥190
7 幼児の音楽リズム A5 ¥200
8 幼児の絵画製作 A5 ¥180
9 幼稚園の経営管理 A5 ¥230
10 幼児の両親教育 A5 ¥200

よびたいなまえ

—みんなのあこがれ—

もりちゃんはお友だちか 12枚
すかれば、困ります。もりちゃんがおき ¥260.-
やすみの日は、くもりのように、
びしくてつまらないのです。

トムはなんにもしりません

—希望をもと—

みなしごのトムが、いい気持ちでこかげで 16枚
ねむっているが、トムのおまわりで ¥350.-
いろいろなことがおこるけど、トムはなん
にもしりません。

35年2月1日発売

幼児のための紙芝居

冬の巻

20枚 ¥400

■大ちゃん・けんちゃん
兄弟ものがたり

学校がえりのけんちゃん、前をゆく大ちゃんをみつめてボンと肩をたたいたらお友だちのさぶちゃんだった。家にかえるとおかあさんが五十円銀貨がないといっている。けさ、かならずテーブルの上においたという。
おかあさんは……
全四巻目下発売中、
四季各巻揃いました

教育画劇

東京・千駄ヶ谷五ノ一七
振替東京二九八五五
電話(34)(三四五八・三三二七)

古い歴史と新しい編集の観察絵本

キンダーブック

= 第14集 第12編 3月号予告 =



☆おひなさまの感情と知識を

豊かに育てる絵本☆

《三月号内容予告》

ふゆを こしてきた

☆そつえんの こどもたち

え・吉沢廉三郎先生

☆はるが きた

え・永井 保先生

詩・佐藤 義美先生

☆くまも りすも

え・村上松次郎先生

文・西山 敏夫先生

☆とりも むしも

え・清水 勝先生

文・榎 皓 志先生

☆くさも きも

え・武井 武雄先生

文・榎 皓 志先生

☆どうぶつえんの さるたちも

え・黒崎 義介先生

文・榎 皓 志先生

☆はる

え・林 義雄先生

詩・与田 準一先生

曲・大中 恩先生

☆あひるの かっこちゃん

文・飯沢 匡先生

え・土方 重巳先生

☆おひなさまの おかし

文・奈街 三郎先生

え・鈴木未央子先生

別冊付録「つばめの おうち」

工作付録「おひなさま」

A4判 16頁
毎月付録付
定価四十五円

東京都千代田区
神田小川町3の1

株式会社

フレール館

電話東京(291) 7781~5
振替口座 東京19640番