

幼児の教育

第五十七卷 第十一号



11

MITSUI COLOR

新作 総天然色 童話スライド



はだかの王様

—美しい影絵童話—

はだかの王様

なまりの兵隊

ジャックと豆の木

ふしぎなランプ

ピーター・パン

各巻 300円

東京都中央区日本橋茅場町3ノ14
電話 (67) 2732 振替東京 80183

三井芸術スライド社

元気で、明るいお子さまのお友達。!

トッパンの愛児えほん

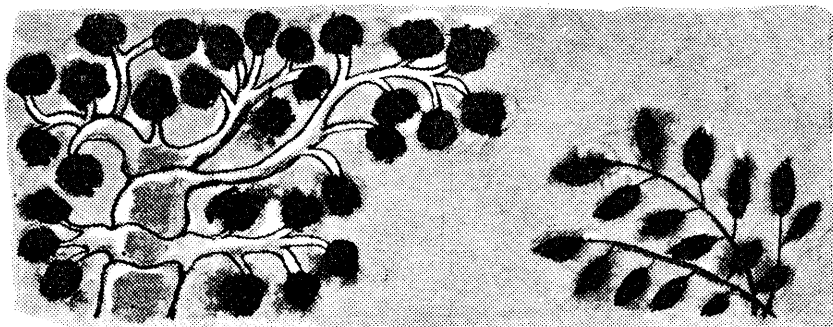
◎正しい形
◎美しい色彩
◎丈夫な製本
◎低廉な値段

1〜3才向 既刊24点各50円

4〜6才向 既刊12点各80円

トッパン

東京都中央区日本橋茅場町1の20



幼 児 の 教 育 目 次

第五十七卷 十一月号

表 紙 安 泰

最近の遊びの心理

波多野完治 (2)

幼児の教育形態は何によつてきまるか

坂元彦太郎 (6)

幼児の遊びと発達

L・W・ベンナー (8)

現場の研究をどのようにすすめたらよいか

佃 範夫 (13)

日々の歩みの中から

海 卓子 (17)

現場から芽ぐむ研究

栗田 成子 (22)

遊具のデザイン

服部 茂夫 (26)

保育効果の研究

村山 貞雄 (30)

保育効果に関する研究について

守屋 光雄 (37)

保育効果とその問題点

坂東 義教 (39)

保育効果の問題 保育期間と社会性の発達について

稲田 準子 (41)

保育効果の検討

本田 和子 (43)

ヨーロッパの旅……ギリシャ

平井 信義 (46)

園長が職員に望むもの

藤田 復生 (51)

教育課程の改正にともなう中学校の家庭科における

山下 俊郎 (52)

保育の問題(その成行きについての報告)

園長さんに望むもの(小学校併設幼稚園の場合)

幼児教育実務指導研究会分科協議会より

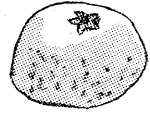
自然……指導——坂元彦太郎・阿久沢栄太郎 (55)

幼児の絵画製作についてのいろいろな問題

林 健造 (60)

自然……指導——坂元彦太郎・阿久沢栄太郎 (55)

林 健造 (60)



最近の遊びの心理

波多野完治

「遊び」の分析は過去数十年前からおこなわれてきたのであるが、これを大略すれば、次の三つにまとめることが出来る。このわけ方はワロンが始めたものだが、ここではワロンの説を自由にアレレンジしつつ述べるつもりである。

第一は、その原因を過去にとる反復説である。すなわち遊びは人類が過去においておこなってきたことをくり返し、出来るだけ早く卒業できるようにする為だとするものである。

例えば「チャンバラ」は人類が過去において闘争してきたのを短期間にやっているものである。これは遊びの研究に進化論を適用したもので、十九世紀から二十世紀にかけてさかんに主張されてきたものであるが、現在では考慮されていない。

第二は、本質を未来に求める生活準備説である。カール・グロースは、遊びは子どもが大きくなってからの生活の準備であると考へた。しかし今日では一部を除いて遊びの本質をここに求める者はいない。

第三は、遊びの本質を現在に求める説である。これはデュ

ーイの影響から出た考えかたであるが、子どもの性質、気持、考えかたの特質から考へて、遊びは子どもの現在の活動であり、遊びの中心は現在にあるという考へ方である。

フロイドは遊びの原理は快楽が中心である、と考へた。これは遊びの本質を現在におく説といつてもよいが、この「遊び」の本質は快楽であるという説では、未来、過去のものが組み合わさつて、「遊び」の全体をつつんでいると思われ。何故なら「遊び」の内容が、米国のカウボーイの洋服、ピストル。フランスのアバッシェ、軍人の生活。日本でのチャンバラなどのように、その社会においてつみあげてきたものが展開されることをみれば、過去にその意義を見出すことが出来るし、また、ままごと遊びの中に、社会生活の要求やきまりに対する意識が参加してくることをみれば、無意識のうちに未来を準備していると考へられるわけである。

このように考へると、「遊び」にはたしかに、過去、未来の性質がある。しかし、その本質が現在にあることは疑いな

い。したがって、現在の性格、快楽を十分に発達させてやる
ことが大切なことになってくる。しかし快楽は、一定の限界
をもたなければならぬ。「遊び」は、いっどんなことをやっ
てもよいというものではなく、きまりがなければならぬの
である。それ故に「遊び」の「教育」というものが保育の面
からみて大切な意味をもつのである。

さて、以上のような「遊び」の現在の意味の上にたっ
て、ピアジェは次のような四段階説をたてた。すなわち、

- 1 機能的遊び、2 象徴的遊び、3 模倣的遊び、
- 4 構成的遊び、

である。「遊び」はこの四つの各々の段階を通じて、次第に仕
事に接近していくので、この性格を各段階ごとにふまえて、
良く訓練させ体験させることがよいのである。

まず「遊び」は、いつでもその働きが成熟するとき、行使
するのが楽しみであるからおこるものである。歩くという働
きが成熟するようになると、歩くことに専心する。うれし
いから歩くのである。遠くへ行けたり、あるものをとること
が出来ることがうれしいのではない。これを機能的よろこび
と呼び、この段階はすでに一〇二〇年代にカール・ビューラ
により主張されたものである。

働きは絶えず発生する。乳児・幼児の時ばかりではない。

しかしこの機能的快楽は、成長するにしたがってその量を減
じていく。例えば、職業野球選手や、相撲とりをみると、彼
らははじめは好きでなのである。ここには遊びの要素があ
る。しかしこれが一たび職業となると、この要素は最少限と
なり、いやでもやらなければならないということになる。こ
のことを考えると、機能的快楽は遊びの重要な要素であっ
て、減ったり、増えたりする原始的要素であるということが
出来る。人間は機能的快楽のみでは生活できない。現実原理
も必要なのである。子どもは快楽原理の中で生活しているの
で、世の中と自分との区別はない。手足を動かし、声を出す
のが面白いという段階である。しかしこのとき、外から現実
がのしかかってくると、このような快楽原理はこわされる。

この混乱がはいいる段階が象徴である。子どもがある行為を
する。例えば「おはようございます」と、会う人ごとに言った
としよう。この場合、子どもにとっては、人に会うこととおは
ようということは一つのことである。しかし次第にこれでは
都合が悪いということに気付く。十一時五十九分までは「お
はよう」でもよいが、そのあとはおかしいということになる
のである。ある行為が、そのままでは適応できないが、少し変
えればいろいろのものに適応できるというのが象徴の意味で
あり、これはあらゆるものに存在する。例えば、本がある。

こちらに型は似ているが本ではないものがある。これをいっしょに本と呼んだり、呼ばなかったりするのが象徴である。

またある動物が現れたとする。その時、母が「ワンワン」と呼ぶ。子どもは「ワンワン」ということばと、動物との間に、象徴的なことがあるということがわかる。今度は少し大きく顔が長くて爪のある動物をみて、子どもが「ワンワン」という象徴的働きをかぶせると、母はあれは「ワンワン」ではなくて「ヒンヒン」だと教えたとする。すると子どもは、それに別の象徴をかぶせなくてはならないことがわかる。

このように象徴はあらゆるものに存在する。そしてその社会の承認するものと、しない象徴とに次第に分化しなくてはならない。社会の承認するものは多くの場合言語である。また社会に承認されていない場合の象徴には、例えば夢の中に出来来るものなどがある。「変な顔のけだものが出来来た」という場合などはこれを心理学者が分析すると、「それはあなたの父親の象徴です」と答えるのである。

象徴は個人的に起ってくる。これは現実と頭の中にあるものとの混同に基くが、この混同は錯覚でなく、ことばとして定着してくるから便利である。本をおせんべいとしてかじり出すのは錯覚であり、おせんべいのような本と言うのは象徴である。また一、二才の子どもは、実物に似ていない絵を画い

て、犬とかカラスなどと呼んで喜んでゐる。絵における図式段階であるが、これもまた象徴の段階である。このように象徴の段階では、自分のもっているものを外に矯正していく特質をもつ。この意味において象徴は、現実をゆがめて自分に合わせる。これが現実に対する要求が強くなると、その現実すなわち外のものに自分を適応させるように変るのである。

この段階が模倣あそびのはじまりである。

子どもはこわい顔をした人を見ると、自分もこわい顔を自然にする。これは早くて一才半に始まり、二―三才に最もさかんである。これはまた、ことばの増す時期でもある。前の段階において象徴をつかみ、次にこれを模倣することによって自分自身を増大せしめる。自己実現の感情をもつことが出来る。したがって言語活動が出来るようになる。象徴の段階において多かつた錯覚的要素は、模倣の段階になるとうすれる。むこうにあるものと同一にはならないで、ある一定の距離をおいて近づいていく。例えば人間は馬にはなれないことを知っているが、馬になったつもりでいるのである。模倣することによって出来るだけ対象と同じものを作っていくとするから、対象をよく観察しようとする。したがってこの時期は、ものを見る目が非常にのびる大切な時期である。この場合、子どもは自分の出来る範囲で模倣するのであるから、大

きくなつてからの模倣とは違う指導がなされなければならぬ。幼児の模倣の指導は、幼児に模倣の意欲をおこさせるにしなければならぬ。この為には、幼児に可能な範囲内で模倣を示してやることが大切である。立派なしぐさをするだけで模倣させることではない。しぐさは、やさしく簡単化し、原始的なものに変えないと模倣は進展しないのである。

幼児ことばをどうしたらよいかという問題がある。言語能力のすすんだ充実した子どもには使わない方がよい。しかし頭は進んでも、ことばに関する模倣の能力のすすんでいない子どもを、よつこんで学習させるような機会を作る為には、これを使わなければならない。すなわち子どもの発達段階によつて違ふのである。要するに幼児をしてよつこんで模倣させる能力を備えていることは、幼児教育者の大切な要素である。模倣あそびの段階が更に進むと、今までに獲得した働き、すなわち現実に適応する能力と現実に適応させる模倣の能力を組み合せて、新しいものを作る方向に向かうようになる。これが構成あそびである。これは一般には九才以後でないと出ないと言われるが、ピアジェは五才からその萌芽があらわれると言っている。

構成あそびは、もはや象徴遊びの段階の如く、事物を自分の意志にしたがつてねじまげることはない。事物を忠実に観

ながら、更にそこのないものを作り出していく。自分や犬が住む家を作るといふ考えは、新しい構成であり、まさに創造に向かつてのあそびである。

こうなると、子どもにおける遊びはもはや遊びでなくなつたと言つてもよい。構成というものが学習、労働に近くなつてくるのである。そして思考力を要する現実の適応が必要であるのでこの仕事はむずかしい。これは事物の關係のみでなく、人間關係にも適応する。AとBが協力してある仕事をまとめていくことは一つの構成であるが、この場合、相手が事物とは違つて人間であるからむずかしいのである。いろいろな人間の種々な性質を考慮してやる社会における構成は、小学校四年生以上でないとできないが、ごく初歩の二人でやることは五才くらいからである。

子どもは時々ケンカをする。おとなはそれを社会生活の失敗と考える。しかし子どもにとってはケンカは社会生活の一つの形態であり、ケンカを通じていろいろの事を覚えていく。より高次の構成を学んでいくのであるから、ケンカをむやみにとめることはよくないのである。

私達は以上のように「遊び」の四つの段階をたどるとき、種々な面で社会生活の指導のとるべき方向を、ある程度洞察することが出来る。

幼児の指導形態は何によってきまるか

坂 元 彦 太 郎

ここで言う指導形態は、狭義の意味である。いわゆる一斉保育とか、自由保育とかいわれている、保育中に幼児を集団的に扱ったり、個々自由に活動させたりするような、幼児の活動の形態をいう。

ところでこの指導形態は、子どもと先生とのつながりから生れる。あるときは、教師が上になつて組全体の子どもを一まとめにして活動させることもあろうし、またあるときは、教師が子どもの自由な思い思いの活動の中にうもれてしまう場合もあろう。しかもこれらは、どの方法が絶対によいと言いきれるものではない。いろいろなやりかたが、時と場合に応じて適当にかえられ、とりあげられていくものである。

そこで、これを決定する条件のいくつかをとりあげて考えてみよう。

第一に、幼児自身がもっている条件、すなわち年令や社会的経験

の状態である。入園したばかりの三才児には、個人個人の指導を主にしなければ保育ができないし、成長すれば、グループ活動の指導も必要になる。

第二に、幼児の環境、すなわち家庭条件や地域の環境、保育室の広さや遊園の広さなどがあげられる。同じ年令の子どもであつても、これらの条件によつてずいぶん違うものである。

第三は教育内容である。どのような内容のものを、どのような目標で活動させるかによつて、おのずから形態は変る。

第四にあげられることは、教師の指導経験や能力である。小学校での教育経験をもつ教師が、小学校と同じ意識をもつて幼稚園に臨むならば、小学校と似かよつた形態をとることになろう。

ここで私は、特に第三の条件について述べたいと思う。これは教育内容の六領域の意義を如何に活用するかの問題にもつながる。教

育内容ごとに別々に教えるのではない。むしろ自然な生活指導の中で身につけさせるのが本体であるのはいうまでもない。

幼稚園教育要領の第三章「保育指導計画の作成とその運営」には「自由遊びの時間と、学級全体としてまとまって活動する時間とのバランス」ということが説かれている。けれども、幼児がのびのびと活動する時にはどう指導するか、自由遊びそのものを如何にしたらよいか、ということについてはふれていない。それも無理はない。なぜなら、それは幼児自身が思うがままにやるわけであるから、複雑多岐で一概にはかたづけられない。

例えばアメリカでは、自由遊びの時間と、学級としてまとまって活動する時間の配分がある程度習慣的に決っている。大体日本にくらべれば米国の幼稚園は小学校のに近いし、同じように小学校は幼稚園に近いわけである。ところが日本では、かつての「保育要領」では、幼児の時間はほとんど自由遊びの時間である。それはずっと前から自由遊びが幼児教育の根本形態となっていたからでもある。けれどもこれに対して現在の教師の間には、自由遊びの時間とまとまってやる時間とを大体半分ずつにする習慣がひろがってきている。これは自然な要求であろう。

今日の小学校で自由遊びと、全体がまとまって活動する時間の割合は、約八対二である。これにひきかえ、幼稚園では五対五または

六対四の割合である。これをみても、幼稚園と小学校の間に大きなちがいがあることがわかるであろう。

しかしながら、唯一絶対の方法はあり得ない。ある人が外から眺めると自由遊びの形態ばかりをとっているのに、「自由遊びと集団遊びのバランスがとれていない、幼児たちがバラバラではないか」と思うかもしれない。しかし、内面的にみたときに、教師と子どもとのつながりが非常にうまくいっているならば、それはそれでよいことである。外面でわかるものではなく、内面的によくみなければ把握できない問題なのである。

音楽リズムを例にとろう。これは集団的なもので、みんなでいっしょに歌って楽しむ。しかし内面を覗けば、そこにはやはり多かれ少なかれ競争や独立した活動などがかくれているに違いない。

このようにみたとき、形態ということばはもっと内面に結びついた、生活全体から生れるものである。そして、教師と子どもの目にもえないつながりを重くみなければならぬ。おとなのもっているものをさずけること、例えばお話などを幼児に聞かせることも必要である。おしつけてはならないが、この場合には集団の形態をとるのが自然であると思う。歌をうたい、テレビをみるときのような、全体がまとまってやる機会を一日に一度はとった方がよい。そしてこの短い時間を大切にすることも忘れてはならない。

幼児の遊びと発達



L・W・ベンナー
宇川和子訳

今回は子どもの発達における幼児の遊びの役割についてお話いたします。

遊びというものは、子どもの欲求をみたすものですが、子どもの発達の段階に応じて、欲求を

1、身体的 2、知的 3、社会的 4、情緒的
の四つに分けて考えてみましょう。

まず第一に、身体的欲求というのは、みてもすぐにわかりますが、それは身体全体を動かしたいという欲求です。小さな子どもが遊ぶときは非常に運動的で、かけたり、とんだりして、身体全体を動かしております。それから少し大きくなると、小さな車に砂を入れてひっぱったり、トラックを押したり、また、積木などいろいろの道具、遊具を使って遊びます。

もう少し大きくなると活動的になり、組織だった遊びになります。例えば、かくれんぼやまりつきなどがそれです。

次に知的欲求と遊びの関係をみましょう。

子どもがふだん経験し、考えていることは子どもものすることすべてに反映しています。

私が幼稚園の教師をしていた時のことですが、あるとき四才児のひとりの女の子が「ままごと」をしていました。見てみると、小さな綿で出来たおもちゃのヒョコをテーブルの上にのせ、それをナイフで小さく切りはじめました。「何をしているの」と聞くと、「晩ごはんの料理に、シチューを作っているのよ」とのことです。この「ままごと」していることは、たしかに家で母親のしていることのまねであって、自分の覚えたことをそのまましているのです。

また、もう一つの例としては、アイロン台のそばに立って、人形の着物にアイロンをかけて遊んでいる四才児がいました。その子はアイロンを、きれいにかけては、着物をきちんとたたんでアイロン台の隅に置き、次の着物を持って来て、またきれいにかけてはたたんでおく、このようにしてこれを何枚も積み重ねているのです。それを見て、子どもは母親のまねをしているのだ、またこの母親は、アイロンかけの非常にじょうずな人にちがいないと、思いました。

このように遊びの中に自分の体験したことを反映してゆきますが、その中に自分の想像力をひろげ、つけ加えてゆくのです。

また、私の大学の付属幼稚園の四才男児のクラスでみながいっしょにおうちごっこをしているときのことでした。みんな、それぞれテーブルを囲んで、坐って、コップとお皿を前においていました。

勿論、コップの中には何も入っていませんが、それぞれ自分で想像して、いろいろのことを言っていました。ひとりの子どもは「お茶がはいっているんだ」と言いました。別の子は「コーヒーがはいっているんだ」と言いました。また別の子は「ミルクだ」と言い、また他の子は、「ぼくはビールをのんでいるんだよ」と言いました。それぞれ自分の家庭でやっていることが反映されています。

また、子どもは遊びを通して自分たちの体験した人と同じ人になったつもりでその人のまねもします。時にはお母さんになったりお

父さんになったり、巡査になったり、バスの車掌になったり、とにかく自分が関心を持ち、共感をもった人に自分自身がなりすましています。

ある五才女児がままごとの仲間に入れてほしいので、「お母さんにしてちょうだい」と言いましたが、お母さんはもういいました。「じゃあ、お父さんになりたい」それもしました。「では、お兄さん」それもだめ、「お姉さん」だめ、「赤ちゃんにならしてあげる」と言うのと、その子どもはいやだと言いました。赤ちゃんは、小さくて力も弱いから、赤ちゃんにはなりたくないのです。すると、中に非常に頭のいい子がいて、「それじゃ、おじいさんになつたらい」と言いました。そこでおじいさんになって仲間に入ることが出来ました。

次に子どもの社会的欲求についてお話ししましょう。

子どもたちは友だちをつくりたい、社会的交友関係を持ちたい、という欲求をもっています。

遊びというものは、子どもたちに集団生活への適応を教えます。子どもが集団に入ると、互いにギブ・アンド・テイク (give and take) がおこなわれます。これを基本にして子どもは他の子どもといっしょに折合っていく技術を憶えていきます。小さな子どもですと、自分の身体を使って接触します。誰かと交りたいと思うときは

そこへ行つてぎゅつとだきしめたり、また親しくなろうとして、叩くという手段も使います。

次には親交が生まれてきます。ここでは、ことばが使われます。
“アメをあげるから仲よくしよう”というような「まいない」によつて友だちになります。

それから次に本当の友情が生まれてくるのですが、これは初期の交友関係では性別によつて、女子は女子同志、男子は男子同志で結ばれます。

このような遊びを通じて、子どもは指導力を得たり、種々の人々に従つていく態度がつくられていきます。

アメリカのある幼稚園で起つた例ですが、数年前にドニーという子どもがいました。たいそう頭のよい子で、これまでみたこともないような指導力を表していました。幼稚園の庭の隅にある子どもたちの家を私たちはプレイ・ハウス (Play House) と呼んでいました。ところがドニーがそれをクラブ・ハウス (Club House) と呼ばなくてはいけないと言うので、皆もそう呼ぶようになりました。すると今度は、ドニーのクラブ・ハウス”と呼ぶなくてはいけないと言つて、そのように呼ばせていました。春になり、幼稚園では二羽の兎を飼いました。これに名前をつけましようということになったとき、早速ドニーは、その一羽に“ドニー”という名前をつけまし

た。このような例をあげればきりが無いほど、ドニーには指導力があつて、彼の言うことを他の子どもがおかしいほど受け入れているのです。あまりドニーの言うことばかり受け入れるようにしてはいけないし、また他の子どもが盲目的に従つてはいけないと思うのですが、どうしてかそうなつてしまうのです。

子どもの集団では、ただひとりの子どものだけが指導者になることは望ましくありません。他の子どもも指導者になり、またあるときには従つてゆく役をとることが必要なことです。

次は情緒的欲求です。

これは以上述べた身体的、知的、社会的欲求ほどはつきりしたものではありませんが、四つの中で一番重要なものであるかもしれません。私の言う情緒的欲求とは、ノーマルな子どもについてであつて、アブノーマルな問題児を扱っているのではないことをお断りしておきます。

子どもは遊びを通して自分の感情を表現します。良い感情の出し方と悪い感情の出し方があります。私たちは子どもたちが良く発達することを望んでいます。しかし子どもは人生を長いこと過しているわけでもないし、経験も浅いのです。それなのにまだ小さいのだということを忘れて、ただよく発達して欲しいとばかり考えがちです。子どもはしばしば泣きます。子どもはそのとき、自分の中にたま

った感情を發散させているのだとも言えます。ところが私たちはそういうことを忘れて、「泣くのではない、泣くのではない」と言います。子どもは泣くことによって氣持がよくなっているのに、おとなの方では泣かれると氣持が悪いので、自分だけの感情で「泣いてはいけない——」と言うのです。

また、私たちは子どもにむかつてしばしば「そんな赤ちゃんみたいなことをしておかしいですよ」と言いますが、その子どもにとつては、その時、赤ちゃんらしいことをしたい欲求をもっているのかもしれません。

これについて私は、四才児のことを思い出します。この子は、ことばがよくわからなくて、部屋の中をよく四つんばいに這って歩くことがありました。ある日、このように変なようすをするので、母親に会って話してみますと、思いあたることもあるというのでした。その子には、ちょうど「はいはい」をしている妹がいました。祖母がこの家を訪れますといつもこの男の子をみて「今日は」と言い、次に赤ちゃんをみて「まあ！　なんて可愛い赤ちゃんでしょう」と言うのです。それで男の子は「赤ちゃんの方がいいんだ、赤ちゃんの方が皆が好きなんだ」と思い「はいはい」のまねをして歩くようになったのです。

また、ある五才の子どもがいました。この子は三才の時、母親が

父親に殺されるところを目撃して、非常に大きなショックを受けました。その後、養育院に入れられ、そして普通の幼稚園に來たのですが、非常に憂うつな小さな子どもでした。この子があるとき、他の子どもと、ままごとをしていました。たいへん喜んで遊んでいたのですが、「赤ちゃんになる」と言つて人形のベツトにもぐりこんで声をたてて泣きはじめたのです。それが五才の子ではなく、本当に赤ちゃんが泣くようにオギャーオギャーと泣いているのです。勿論これは、そのようなまねをして遊んでいるのですが、赤ちゃんになつて泣いているのはきつと、赤ちゃんの時は幸福であつたから、今の悲しい生活から離れて、楽しかった昔にかえつた氣分でいるに違いありません。またこの子には、非常にさしせまつた欲求を表す例があります。オモチャの電話を回して、先生に「お母さんと呼んでいるのだけれど、なかなか出てこないんだ、お話中ののよ」と言います。三歳の時では、母親の死ということを理解せず、ただどこかに行つてしまつてこのあたりにはいないのだ、という意識しかありませんから、電話で呼んでも通じないのは、お話中だからと思つてゐるのです。子どもがこのような情緒的欲求は遊びを通して衝動を表現しているということにもなるのです。

破壊したい、人に対して攻撃したい、という氣持も遊びを通しておこなわれます。時には、人形を持ちだして、叩いて叩いてぎんこ

くなく、い叩いているのをみかけることがあります。勿論私たちは、子どものこのようすをみているのは好きではありませんが、人を叩くよりは人形を叩いて、自分のうつぶんを晴らしているのですから、よいことだと思います。

また、時には遊びを通して、役割を変え、他の人に対してどんな感じをもっているのかを表現していることがあります。ですから、いつもはちゃんとして何でも自分でするような子どもなのに、赤ちゃんとになっているのを見かけたり、また、臆病ではずかしがりやの子どもが時にはおしつけがましい先生になったり、お父さんになったりしているのをみかけます。

時には、口に出さない恐れや心配が遊びの中に表れます。

女の子がままごとをしています。ひとりは赤ちゃんになって、ベッドに入って泣いていて、別の二人は皿を洗っています。その中のひとりがお母さんなのですが、「いくら泣いてもみてやらないの、だって私が赤ちゃんの時、お母さんは出てきてくれなかったんですもの」と言うのです。それはその子が赤ちゃんの時、お母さんはどこに行ってしまったのだらうという心配があつて、どこにいるのか知りたかったが、お母さんが来てくれなかった経験を、遊びの中にくり返して表現しているわけです。

以上とりとめもなく述べましたが、要するに、子どもの遊びとい

うものは、子どもにとってはまじめな仕事であり、ただの楽しみごとではないことを知っていただきたいと思います。

また例をあげますが、私が家の庭で働いていると、隣の家の五才になる女兒がそばに来ました。お母さんの洋服を地面にすれすれに着てハイヒールをはいていました。その子は、とっても楽しいはずなのに悲しそうな顔をしていました。今までいっしょに遊んでいた子どもたちが、その子をひとりおいて皆帰ってしまったからです。そしてその子は私に「あなたはしあわせね」と言うのです。「どうして?」「おとなだから」「おとななら、なぜいいの」「おとなは友だちをみつけるのに心配しないでいいから」と言いました。このように、子どもにとって遊びは大切なことです。友だちがないということは、心を乱すことなのです。

アメリカでは子どもが遊んでいるのをみて、「まあ人生で一番いい時期だ」と申します。しかし、子どもを扱っている人にはおわかりでしょうが、この言は当を得たものではありません。ある子どもにとっては一番よい時期にもなるし、ある子にとってはそうでないかもしれないからです。

けれども、子どもの身体的、知的、社会的、情緒的な発達の指導をすることが出来る先生は、きっと、子どもたちにとって、その時代が最良のものであるようにすることが出来ると思っております。

現場の研究をどのようにすすめたらよいか



佃 範 夫

一 どんなことを研究すべきだろうか

幼稚園教育において一体何と何をなすべきかについての問題は、すべての者が知っておかねばならぬ問題であるにもかかわらず、未だ解明されていない部分が非常に多いように思う。例えば何故幼稚園で子どもに絵を描かせるのかと尋ねてみると、その根拠は必ずしも十分とはいえない。しかし私たちは子どもに描かさねばならぬ所以のものをしっかりと把握しての指導でなければ、その教育活動は生命のないものになってしまう。真に生命のある教育のいとなみとするためには、まず幼稚園教育においてなさねばならぬ根本問題を把握しておくことが必要であろう。

ところでこの根本問題とは何であろうか。二、三年前、三才児、四才児、五才児、六才児、七才児の五グループについて聴音判別の実験を一年間試みたことがあるが、この実験で驚いたことは、三才児が一番良くて、一番悪かったのが七才児であったということである。勿論七才児といえども、この実験に加わったおなどもよりはるかに優秀であったのである。このようなことから聴音判別の能力は三才頃が一番鋭く年をとるに従ってだんだんに駄目になるということがわかったのである。

このように人間の才能の発達には山があつて、ある時期には著しく発達する才能も、その時期を過ぎれば衰退していくものがあるということである。とするならば私たちはまず幼稚園時代に芽生えてくる才能は何であるかをみきわめることが必要で

ある。そしてその次にはその才能を十分に伸長させるために、どのような経験をさせればよいかの具体的研究をすることである。すなわち幼稚園時代を逃がしては後で取り返しのつかないものを見出して教育するという、いわば適期教育ということに對する基礎的研究が私たちにとって必要である。しかもその研究は現場の教師の特色をいかすためにも具体的に子どもを通してのものが望ましい。

二 どのような研究をすすめたらよいか

(1) 望ましい研究の姿

およそ研究というものは一朝一夕に出来るものではない。しかしややもすれば一挙に解決しようとして、失敗する場合が多いが、このような態度ではなくして、ほんの小さな具体的な手近な問題から、こつこつ始めることが必要である。しかしむやみやたらにやってみたところで問題解決への道は遠い。それにはやはり研究の方向づけと組織的研究が必要で、そのためには、専門家の指導と同僚の協力が必要である。

したがって研究の望ましい一つの姿として、教育学・心理学の先生と、その領域についての専門家（幼児音楽についての研究

であれば音楽の専門家）と、現場の先生が、お互の特色をだしあつて研究を進めていくという形をあげることが出来る。勿論これらの専門家に絶えず参加していただいて研究を進めることは困難であるから、大事な問題の折に指導を仰ぐようにすればよい。

(2) 望ましい経験を見出すための調査研究のすすめかた

この一学期間はおおよそこんなねらいで教育しようという大きなねらいをまずきめ、大まかなカリキュラムで実施し（どうも現場の先生はあたかもカリキュラムのとりこになっている感じがするので、このようなことがないように）静かに子どもをみつめながら、子どもの発達段階に応じた望ましい経験は何であるか、例えば、絵画製作において四才児に思う存分表現させるのにふさわしい素材は何と何であるかを探し求める。そして望ましいと思われるものを与えてみて子どもを観察する。このような態度で保育をくり返していくうちに、解決しなければならぬ重要な問題点のいくつかが次第に浮彫にされてくる。この浮彫されたものを研究テーマとして定めればよいのであるが、この際専門家の指導を仰ぐことを忘れてはならない。というの

は専門家の指導を離れての研究はしばしば徒勞に終ることが多いからである。勿論専門家といえども必ずしも幼児のそれについてすべてを知っているわけではないから常に満足な解答が得られるとは限らない。たえず子どもと接触している現場の先生の体験の上に、これら専門家の専門的知識をとり入れていく態度こそ望ましいのである。

さて研究テーマが定まれば、主題を調べるのにふさわしい調査項目と、どのような仕方でのように調べていくかの調査方法が定められる。それにはまず何回かの真剣な研究会が必要で、ここで十分討議しなければならぬ。何故なら、これが不十分ならば決して立派な調査問題が出来ず、したがって研究を失敗に終らせる可能性が大きいからである。

ついで具体的調査の段階に入るが、これには同僚の全面的協力が必要である。特に子どもの行動や作品を先生が主観的に判断して記入する場合が多いので、評価基準の打合せや記入上の意見の統一が何よりも大切である。もしこの統一がなければ、統計の意味は全くなってしまうのである。要は如何に正しく子どもの作品なり行動を客観的に数量化していくかということである。一度調査用紙に記入されれば、あとはむしろ数学の

問題となってしまうのである。

次は資料の数量化とその解釈の段階であるが、研究メンバーで十分に資料を検討し、主観的にならないように、あくまでも客観的に解釈し、しかも拡大解釈をしないように心掛けることが大切である。

このような過程を通じて、幼稚園時代にやっておかねばならない望ましい経験の一つ一つが見出されてくるのである。

なおこれらの研究には、ケースをとらえ、それを継続的に追跡していく事例研究の仕方と、三才児、四才児などの集団を対象に研究を進めていく研究の仕方の二つがあるが、そのいずれか一つの方法によって研究を進めていくかあるいは並行して研究を進めていくことが望ましい。

(3) 望ましい経験を保育の中でどのように経験させていくかについての研究のすすめかた

幼児期に芽生えてくる才能の発見、したがって幼児期に経験させておかねばならない望ましい経験が見出されたならば、次はこれを具体的保育活動の中で、どのように取り扱えばよいかが解決されなければならない。

いくら望ましい経験がわかったとしても、これを放置していたのでは何の役にもたたない。例えば、前述の聴音指導において三才頃が適期だということが明らかにされたとしても、これを幼稚園教育の中でどのように取り扱っていくかの問題が解明されなければ宝のもちぐされである。

ここに現場の先生が解決しなければならぬ、また現場の先生ならでは解決出来ぬ重要な研究領域が展開されてくる。すなわち望ましい経験を保育の中でどのように子どもに経験させていくかについての具体的研究である。

これらの研究においては、まず子どもの発達段階からの考慮と、幼稚園という集団教育の中でおこなうということの考慮が必要である。

この考慮の上にたって、まず自らやろうという意欲を子どもの心の中に起させるのはどうすればよいか、子どもに興味をもたせるのには如何にすればよいかの研究からはじめられるのである。

ついで遊びの中で自然に子どもに経験させるためにはどのように保育活動を工夫すればよいか、またこれらをより効果的にするための環境整備とその他のいろいろな教材教具の工夫を

どのようにすればよいかの研究が要請される。

そして最後に、これらの保育活動が、幼稚園における單元の中において展開するよう研究されなければならない。このようにして望ましい経験がスムーズに体験されゆく環境と、その中で興味的にしかも遊びの中で自然のうちに伸ばされてゆく方法が見出されるのである。

私たちが音感指導において色音符や色水遊びによって子どもに興味をもたせる工夫をしたのも、また音感相撲などの遊びを保育の中に折り込むことを試みたのもすべてこのような研究の一結果である。

以上、現場の先生がなすべき研究の一・二について極めて概論的に遊べてきたが、私たちは常に、幼児期に経験させておかなばならない望ましい経験の一つ一つを子どもの具体的な動きの中から見出す努力を続けると共に、その経験を十分体験させるにふさわしい保育のありかたをもとめていきたいものである。

(香川大学)

日々の歩みの中

現場での研究のすすめた

海卓子

☆
こどもが活潑に遊ぶということは

年長組になったというのに、ともするとしょんぼりと突立つて、みんなが遊ぶのを眺めているじんちゃん。(五、三年男)

「ダメ、ダメ」といって、強引に自分の主張を通そうとするか
つみちゃん(五、六年男)に、「ダッテ、カツミチャン、サツキ、
シタモン」といって抗弁出来るようになったのに、どうしたと
いうのでしょうか。

例 六月二〇日 自由遊びの時に

「じんちゃんは例によって、庭の小山の下に突立って、馳けまわっていることもたちの姿を眺めている。よしあき（五、七年男）が玄関からとび出して来た。

小山の方に向かって馳けながら「ジンチャン、ジンチャン」と連呼する。じんはチラリと見て、眼元で笑う。

よしあきは、ジンチャン、オイデと手招きしながら馳けてゆく。じんは、ことばにつられて、小走りに後から馳け出す。よしあきはもう山のむこう側に降りてゆく。

よしあきが「オーイ」と声をかける。じんは立止つて見下し、再び山の上からよしあきたちの姿を視線で追う。

これから数分の後、かつみ、てつお（五、七年男）が両手を四つに組んで、「ワッショイ、ワッショイ」とおみこしごっこをしてやってくる。じんの立っている前までくると、てつおは

じんは、にこにこ笑いながら、言われる通り、組んだ手の上

にまたがる。しばらくもんでいたが、「交代」といって、今度はてつおとじんが組み、かつみを乗せる。

二、三歩歩くと、じんはもうもろくも崩れ、かつみがみこしから落ちる。

「ダメダー。ジンチャン」

てつおと、かつみは、再び手を組み、じんをおいてきぼりにして去る。」

さつきも、今も、じんちゃんは、いっしょに遊ぼうとします。が、途中で落伍してしまっています。

じんちゃんは三月生まれで、五つも年上のお姉さんがいて、赤ん坊扱いをされています。時々「ボーヤガネ……。」といつては「チェッ、ボーヤダッテサ」。と皆にからかわれます。

早生まれと甘やかしかるくひ弱さが、この子の行動をたいへん消極的なものにしていくようです。

知恵づきは早いようですから、体力をあまり必要としない遊びや、しごとの場面ではどうでしょうか。きつと、様子がかわるかもしれません。

例 六月二日 自由あそびの時に

「てつおがボールで、誰かが作った「家」——箱積木で作ったも

の——に入って、何かしている。やがて、立方体や板を、運び始めた。

この時、廊下からじんが入室、てつおの傍によって例の通り傍観。

てつおが板を立方体の上にのせようとすると、じんは板の端をもって手伝う。片端を立方体に立てかけると、じんは急いで立方体を一つ持ってくる。てつおのと揃え、板を水平におく。これを見ててつおが「ヨシヨシ」と言って更に立方体を板の片端におく。じんは「ヒコウキ、ツクルンダロ——」とたしかめ、てつおの手元を見ながら、左右つり合うように次々と組立ててゆく。大体形がつくと、

じんは椅子を運んで来て、

「テツオチャン、コスワルトコロネ」

と提案する。じんは先生のところにかけてきて、「先生、キノウノ、カシテ？」

「ホラ、コウヤルノサ」（昨日は舟を作って、シンバルをドラ代りに使った）

先生「ああ、シンバル？」

こうして時には遊びをリードし、次々と発展させながら参加

している。」

このようなことから、しんちゃんにふさわしい相手は体力的にあまり差がないか、あるいは体力的に差がある場合でも、今日のように、体力をあまり必要としない遊びの場合は、自発的に参加し、活潑に遊ぶことができると考えられます。

☆ 遊びや、しこにも効果の限界がある

前述のように、ひとりのこどもが積極的に遊びに参加できるように、そのこどもによつて必要な条件があります。

今度は、一つの遊びや、仕事の面から、こどもの姿を見ると遊びやしこにも、それぞれ功罪があつて、絶対によい、というものはありません。例えば、台所にある包み一つにしても、菜切り、出刃、さしみ包丁というようにいろいろのものがあつて、どれもそのはたらきが同じではなく、それぞれむき、むきがあるようなものです。

次に粘土製作の一こまを日誌からぬきがきして、その姿をはつきりさせてみましょう。

組のこどもたちが成長してきて、互の評価がたしかになると共に、一部では、出来栄を気にして、神経質になったり、引

込思案になるようなことがみられてきた頃でした。

「はっぱの皿作り」という製作で葉型をとると一つ一つの枠を与え、誰にでも出来るという安心感を持たせてから、製作意欲をたかめようとしたのでした。

例六月一七日 年長男15人女10人計25人

ねらい

- ・ 安定した気分で自発的に製作にとりかかる。
- ・ いろいろな葉のあることに気付く。(どんな木や、草に、どんな虫がいるかということまでの観察に関連して)
- ・ ねんどへらの使い方を知る。

△キッカケ▽ こどもたちの葉っぱ拾いから。

自由遊びの時、けいこ(五、一〇年女)

「ホラ、コンナハっぱ拾ッタ」といって、先生に椎と、いいぎりの葉を見せにくる。先生はまわりのこどもたちにも、椎の葉を見せて、「ホラ、これ、椎の葉よ。もうせん花を見たわね。穂になっているこれはね」「赤い実になるいいぎりよ」「まだ、ちがったはっぱがあるわね。とっていらっしやい」

ちはる、みつこ、ゆみこ、みゆき、よしお、りゅう三などが、笹の枯葉、あちさいの葉などを集めてくる。

けいこ「ヘナ虫がイルヨ。キテゴラン」山の上でちはるた
ちは、虫のぬけがらを囲んでいる。

先生「アラ、空っぽだわ。これ、何だか知っている？」

ひでこ「ヌケガラ」

先生「そう、ヌケガラね、虫が脱いだきものよ。ヌケガラがあるのだから虫がいるはずね」

よしお、りゅう三、ふみこたち、七、八人が、ワイワイ馳け出してゆく。

先生「ゴミのあるところやなんかも見るのよ」

（裏のごみ棄て場に、すかしたわらの幼虫がいたのを知っていたので）

「イタ！」「イタワー」というこどもたちの声に、皆集る。10センチ大の淡緑色の幼虫をかこんで「この虫は何を食べるのだろう」「先生「これと同じような虫が、いちようの木にいた。もしかしたら、いちようの葉を食べているのかもしれない」と話合
い、いちようの木を探しにゆく。

こうして持寄ったはっぱを利用して製作に入る。

ねんど製作。

先生「このはっぱ、なんのはっぱ」

こども「イチョウノハ」

先生「どうして？」

こども「ダツテ、オセンスミタイ」

先生「今日はね、こんなにたくさんはっぱがとれたから、これでお皿を作らない？」

手に粘土を取って、丸め、伸し、たたき、更にはっぱをのせて型をとる。粘土べらで切り抜き、葉脈のあとのついた皿を作る。

当番に、新聞紙、粘土板を配らせ、机上の用意が出来てから、めいめい好きなはっぱを一枚ずつとる。ねんどを渡す。

△中間指導▽

ほとんどのこどもが、最後まで自分で仕上げたが、

はっぱの置き方がまちがっていたもの……二人

へらでうまく切り取れないもの……二人、三人

粘土がうすく、うまくはかれないもの……三人

これらは、やり方を直接教えず、他人のしているのを見て、やり方を工夫させるようにする。

△効果▽

葉型をとるという枠があるので、出来、不出来があまり目立

たず、殊に製作の苦手な、さとし、えみこなどが、安心して手を出した。

・ いつもよりすばらしくよく出来たもの。

さとし、よしお

・ 製作は得意なのにあまりバツとしない

りょういち、やすよし

・ 熱心に何枚もつくる

大部分のこともがそうで、殊に、ふみひこ、えみこ、ゆ

みこなどが目立つ。大体一時間余製作がつづけられる。

この製作で感じたことは、製作に自信のないこともでも安心して手が出せるというよさはありますが、その反面、独創的なことには、物足りなさを感じさせるようです。

ですから、引込思案のこともが多かったり、神経質で、出来栄を気にするような場合は、気易い気持にさせる、自信を持たせるといような意味で効果がありましよう。

この上に創意を生かす自由製作が発展的に与えられれば、とまどうことが少なく、こどもの力を十分發揮させることが出来るのではないでしょうか。

☆ こどもと、あそびと、先生と、

先生のこどもをみる目が肥えていて、正しく問題を把握し—
こんなこどもに育てたいというねがいから、このままではいけないという問題の発見—このこどもは、どんな相手と、どんな遊びの中で、どんな風にしむけたら、という計画が立ち、集団の中で、こどもたちと、あそびをうまくマッチ出来れば、先生の役目ははたしたことになります。

けれど、去年、年長組でやったことが必ずしも、今年うまくゆくとは限りません。

今年は今年で、こどもたちの顔ぶれ、今までの遊びの経過などで、それぞれ独自のものをもっています。過去の経験を生かして、今の、このこどもたちの動きにあわせて、有機的に活用すること。今日の経験を吟味して、明日の保育へ役立つものにする。これがはじめてよい経験、自分を育て、こどもをも育てる——と言えましよう。

(白金幼稚園)

現場から芽ぐむ研究



栗 田 成 子

一、日々のよりよい保育をめざして

くる日もくる日も子どもたちと取り組みながら、いつまでたっても、わからないことや困ったことにはぶつかりつづけています。自由遊びの時、Ｔ子とＯ子が一生懸命におままごとをしている。それに耳をかたむけると「あたし〇〇先生よ。」というＹ子は、こわい顔をして「誰ですか。おいたばかりしているのわ」と、くりかえしている。まったくハッとさせられる。またある時は、計画をしてきたふね作りをさせたとき「先生できない」という子どもが続出して悲しい思いをした。はじめはみんなが、あんなにおもしろがってやりはじめていたのに、何が子どもたちの障碍になったというのだろうか。またいつだった

か、これならばきっと子どもたちは喜んで聞いてくれるだろうと期待していったお話に子どもたちがさっぱり興味を示さず、いらいらしたり、がっかりしたこともあった。長い保育の経験で自分には子どもがわかっていたつもりでいたのに、それがまるで、わづ、すべりの理解であったことを思い知らされたのだった。

こうしたことにはぶつかるたびに、私たちはより深く子どもについて考え、自分の指導について反省するのです。

私たちには毎日の保育のなかで問題にぶつかり、とっお、いっすることがいろいろとあります。おしゃべりの子どもをどうしてだまらせ、反対に一言も物の言えない子をどうして元気にしてやったらよいか。すぐに女の子をたたいたり、がむしゃらの

乱暴をするM夫をどうとりしめたらよいかなどなど、こうした問題について、同僚の経験や知恵をかりたり、専門家に診断をいただいたり、親とも相談したりしながら、日々の保育をよりよいものにしていくことが、とりもなおさず、私たちに与つての研究ではないだろうかと考えています。私はハッとしたり、困つたりした場面におつかつた時には、それを簡単にメモをとつておくことにしています。誰が、いつ、何をしたか(言つたか)という極く簡単なものです。それが仲間と話し合う時や親と相談する時に具体的な資料を提供してくれます。そればかりでなく、それを一年、二年と続けた後、一人の子どもについて整理してみると、その子の姿や伸び方がはっきりとかび上つてくることもあります。

二、計画だてた保育の実践と評価をとおして

私たちは毎日の具体的な子どもとの取り組みのなかで、いつそうたしかにひとりひとりの子どもを理解し、それだけよく深く自分の指導技術をみがいていくことにつとめていきますが、それとともに、日々の実践を一そう科学的計画的にしていくことがたいせつだと考えています。

子どもを理解するにも、ゆきあたりばつたり主義ではなく、あらかじめ家庭調査をしたり、健康記録をとったり、知能テストや興味テストを実施したりして、科学的方法にもとづく理解につとめています。

それによつて、表面の言動だけで子どもをよい子と悪い子にわけけるような軽率なことにおちいらず、表面の言動があらわれてくるものとわけを考え、このわけに応ずる指導の対策を研究することにつとめます。

家庭のあり方が特に子どもの人間形成に影響しているように思います。祖父母の権力が強い家庭、大商店で傭人など同居人が多い家庭、忙しさに追われるあまり、すべてを幼稚園に依存しようとする家庭などの子どもは、とかく注意力が散漫で仕事が永續きしなかつたり時として非常に暴力的にふるまう傾向があります。

研究所にいつて強度の非社交性と診断されたY子の母親はこんなことを言っていました「大事にしすぎていると言われました。よくわかつているのですが、でも、子どもが家でちよつとでも泣き声をだすと、すぐに祖父母が怒るものですから、つい皆でいろいろと気を変えるように、子どもの気げんをとつてし

まうのです。」

それでは結局子どものためになりません。

私たちは子どもの育っている背景や子どもの持っている力を出来るだけ客観的につかんだ上で、自分の受け持っている子どもをよりよく伸ばして行くためにふさわしい保育計画をたてることに努力します。私たちは、生活目標、健康、言語、リズム、絵画、製作、自由遊びとわけ相互の関係をもった計画をたてますが、計画をたてることとともに、その実施の状況を記録し、検討することがよりたいせつであると考えます。

そこで保育日誌を教育目標、指導計画、実施準備実施状態、反省記録にわけて記入するようにしています。

私どもの、三年保育の年長組は最近になってグループ遊びが活潑になり、仕事も興味があれば長く継続できるようになったので、グループで「花屋さんごっこ」をさせることにしました。その中で共同製作の「看板づくり」のときでした。花の製作はみんなが創意を出してかなりよくやりました。看板作りもほとんどの子どもは積極的に参加していました。例えばFは仕事をよくのみこまないでちょこ手を出してSに注意をうけているなど、またグループワークができない子もいるので

す。それに全体として糊をつけた後、指に糊をつけたまま他の作業にうつる子が多く、あちこちでもたもたしたり、イライラしているのです。そのためにでき上りもごたごたしてきます。

はじめから糊のそばに布切れを用意して指をふくことを指示しておくべきだったと反省させられました。共同製作はできるだけ気持よく、かつ立派にでき上るよう配慮して、「ぼくたち、みんなでつくったんだ」という成功感を最高度に子ども自らが味わえるよう、そうして次にもやってみようという意欲をおこさせるようにすべきでした。私はFのような子どもの位置づけ方や、仕事の手ぎわいだんりに工夫が足りなかったことを反省しました。

子どもの状況をつかんで保育計画をたてること、計画のめざす目標が達成できたかどうかを反省、検討すること、さらに次にこの経験にもとづいてよりよい計画をたてること、こうしたことが現場の生きた研究であるということを痛感しています。

三、組織された研究会にでて

私は今私立幼稚園の研究会に参加しています。毎月一回～二回、それぞれの領域に分かれて話し合いをしています。

ここには都内のいろいろの地域の幼稚園の先生がこられているので、私は現場の研究をすすめながらどうしてもわからないことを資料を携えていっては教えていただいたりしながら、そのうちに幼稚園にある地域の差も見出すことも出来ましたし、保育のうえでの悩みもどこの園にもある問題として皆で解決法の一端を考え出したりしました。

でも折角の集りの会ですからもっともってと活潑にみんなが気るに発言ができることよ、と思うことがときどきありました。

よその幼稚園の先生とお話しているうちに、自然物や廃品物を上手に利用して保育をされておられる先生もありましたし、教具や図書がもっとほしいとうったえられている先生も何人かありました。

みんなで協力して、サークル研究会毎の教具や図書の貸し出し機関を設けたり、展示会を開いて保育の成果を発表し合っているながら研究会を強化して、一方専門の先生をお招きして私たちの教養を高めていきたいというのが私ののぞみです。

四、研究を進めていくことを阻む条件の克服

私たちが何とかしたいとのぞみながらも、一級の園児の数が多すぎたり、施設や教具が不完全だったり、雑用が多くて時間がとれなかったりして、いらいらしてしまうこともたびたびあります。

でもこれらの阻む条件を何とかして克服していかなければ、よりよい保育をのぞむことができません。

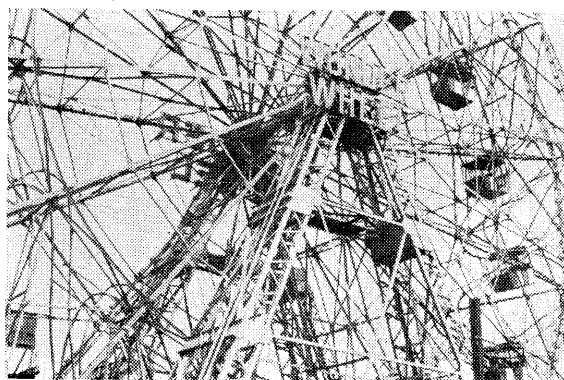
私たちのやっている事柄を親たちに知ってもらって出来るだけ協力してもらうことも一つの解決方法ではないかと考えますし、一方全職員の協力、経営者の理解がなくては出来ることはありません。合理的に仕事を処理して、時間的余裕をこしらえ、研究的な態度をもちつつけていきたいと思っています。

(神田寺幼稚園)



遊具のデザイン

服
部
茂
夫



○活動的な興味

「玩具と遊具はどう違うのですか」という質問をするかたがいますが、この質問はある意味で興味のある問題です。うっかり眺めてみますと玩具も遊具も区別のし難いものです。そして、玩具といってもよいし遊具といってもよいもののがかなりあります。結局、子どもの生活用具として同じ目的のなかにあるものですから無理に区別をつける方が、おかしいのではないかと思うことがあります。しかし、こうして区別された名称が出来ているのは、やはり、どこかに根本的な相異があり、それが自然のうちに私たちにこうした名をつけさせたのでしょう。まず第一に考えられることは、玩具というものは眺めるもの、手で楽しみながら遊ぶものといった感じがないでしょうか。赤ちゃんが手先きだけでも遊んでいるものも、三、四才の子どもが、ままごと遊びをしているのも、あまり変った感じを受けません。ところが、小さな積木と、大きな、子どもにしてみれば両手で持たねばならないような大型の積木では同じ積木でも非常に感じ方が違ってきます。小さい方は、小手先きの遊びですが、大型積木の方は体全体を動かして活動的に遊ぶものだからです。すなわち、手先きだけの遊び道具と、体全体で遊ぶ道具との差が、玩具と遊具の最も大きな差だと思われれます。勿論、玩具といわれているもののなかにも体全体を使って遊ぶものもありますが、そうしたもの

は前述したように無理に区別する性質のものでもないと思います。とにかく、遊具は、子どもの体を動かして遊ばせる、活動性のあるところに特徴があるようです。このことは言ってみればまことに当たりまえのことで、今更といなげることがおかしいようですが、ここでデザインという角度から遊具を考えるときは、このことを十分に頭のなかに入れておかねばなりません。なぜならば、デザインという、とくく審美的な面からのみ物を見ようとする面があるからです。

○構造の丈夫なものを

体全体で遊ぶということは、かなりらんぼうに取扱うことを前提にしなければなりません。

そして、らんぼうさは、子どもたちに注意させて除去できるものではないのですから、むしろ作る方で、このことを絶対の条件にすべきです。そして、らんぼうさの裏には事故の危険性がひそんでいることに注意しなければなりません。そこで、必然的に構造の丈夫さということが要求されます。いわば遊具のデザイン条件の第一ともいうべきものでしょう。しかし、構造を頑丈にすると、とくく審美的な美しさはそこなわれがちです。いわゆる、もつりとしたアカ抜けのしないものになる恐れがあるからです。この辺は、なんといってもデザイナーの頭脳の使いどころで、構造の丈夫さを第一にしながら、美しさをそこなわないように組み立ててゆくところに難

しさがあるといってもよいでしょう。

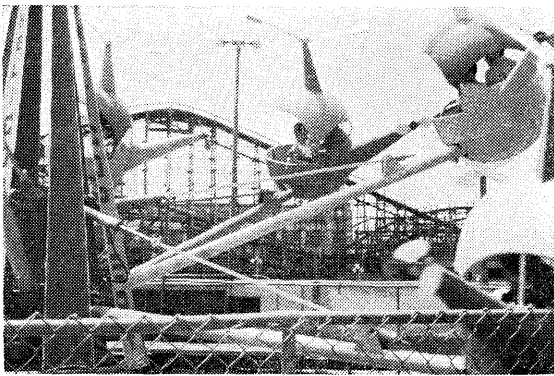
丈夫さと平行して大切なことは危険性のあるもの、また、ある場所を作らないことです。無用な装飾物がケガの因になったりすることもありますし、角ばった部分や出っぱった所で思わぬケガをすることもあります。要は、構造を丈夫にすることも、遊具の破損防止もさることながら、破損によって生ずる危険性を防止するのだという風に考えた方が、より効果的になるのではないのでしょうか。

最近プラスチック

スの新材料登場によって随分遊具のデザインも変わってきました。それというのも新材料のおかげです。丈夫な構造体とデザインをマッチさせるよい性質を持つているからです。

○子どもの体位に応じたものを

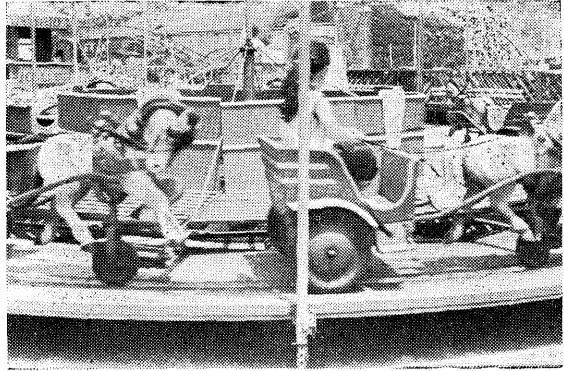
子どもの年齢によって遊具の種類も異って



きますが、あるものはその対象の年令の体位にマッチしたものが理想です。乗物類の遊具などはそのよい例です。三輪車なども体の寸法に適合していないとたいへん乗りにくいものです。脚の長さとはタルの位置、座とハンドルの位置、子どもの肩巾とハンドルの巾など考えねばならない点がたくさんあります。

おとなの世界の道具では、このように人体と深い連りをもつ品物の寸法や、機能の研究をヒューマン・エンジニアリングといっていて、デザインの上で重要な役割をしています。特に、交通機関であるとか、工場の施設などでは仕事の能率や、人体の疲労度とも密接なつながりがあるので特別の研究がおこなわれているくらいです。

デザインというものは単に目でみて、美しいとか美しくないとかということだけでなく、丈夫さや使い良さを考えることが目標のなか



の大きな部分を占めているのです。遊具でも、子どもたちを引きつける外形だけのデザインに終わっているものがあるとしたら、それはどんなに見せかけがよくても、ほんとうによいデザインであるとはいえないものです。その精神はただ売らんがためのものであつて、子どもたちのために親身になつてデザインしたものではないからです。アメリカ市場で感心したのは、これは良いなあ——と思つた玩具や、遊具には、たいいていの場合対象年令が明示してあつて消費者の購買の便に供していることです。そして、安全とか教育的であるということが、優秀品であるということの代弁になつていふような状態です。

○軽量で大型の遊具

最近の傾向としては軽量で大型の遊具が目につきます。子どもたちの全身を働かせて遊ばせるのは、大型のものが便利です。しかし、今までは材料的に大型にすれば重くなる欠陥があつて、良いものが出来ませんでした。最近では、プラスチックや、軽合金を用いて大型のものが出来るようになりました。例えば、組立用の家とか、同じく組み立て用のパーティションは簡単にいえば、仕切りとでもいいでしょうか。子どもの脊たけぐらいある薄板の側面にジョイント（接合する部品）する構造があつて、板と板をつぎ合せて、板によつて空間を仕切つて遊ばせるものです。勿論、その空間は子ども

たちのおもしろい空想の場に使われます。家のなかの部屋になったりお店になったり、なかなか応用範囲の広いものです。

そして、このパーティションはジョイントの部分が簡単に操作出来、板は非常に軽量であるのが特徴です。

軽くて丈夫で、美しい形態の代表的なものは、ポリエステル樹脂による遊園地の豆自動車でしょう。金属製よりも、もっと自由性のある形態が出来るし、なまはんなか薄い鉄板製よりも、はるかに丈夫に出来るのはなんといいっても新しい材料の強味です。

このほか、乗物遊具にしても、出来るだけ軽量化するために、軽合金が使用されたりプラスチックが併用されているのを見ます。

○共同で遊べる遊具

遊具の性格は前にも述べたように、活動的なことが特徴ですが、それには付随的に活動空間が必要になってきます。しかし、日本のように家庭のなかに活動範囲の少ない国では、どうしても共同の広場で共同で遊べるように持つてゆくことが必要になってきます。それはまた、子どもたちの協力態度を養うことにもなるでしょう。幼稚園、保育園は勿論のこと、公園や広場などに置かれる遊具や、遊園施設の発達が望ましいことです。

それには、まず遊具や施設の総合計画が必要です。勿論、それには活動空間の広さをも考慮に入れての上ですが、共同の場では遊具

のデザインは、空間をも含めたものがなければなりません。このことを逆にいいますと、遊具で遊ばせてやるための十分な敷地が用意されねばならないということです。また敷地の大きさに適当した遊具の種類を考えに入れておきたいということです。

○色彩は健康的な色を使いましょう

仕上げの色彩は出来るだけ健康的な丈夫な塗色をしましょう。色彩によって人間の気持ち

というものは随分左右されるものです。活動的で気持ちのよい色といえはやはり、明るくて、あまり濁らない色が適しています。そして、あまりゴテゴテとした暑くるしい軽快さのない色彩は、遊具の性格に合わないばかりでなく、デザインとしてもよいものではありません。

(産業工芸試験所)



保育効果の研究



村 山 貞 雄

一、研究の動向

教育学は、人間の作用である教育現象を、効果の見地から理論的・系統的に考察する学問であり、保育学は、この教育学の部分学であるといえる。ところが保育学は、従来、大学の家政学部の子学でとり扱われたために、心理学的見地がさかんであった。そして保育を担当する幼稚園や保育所の教師自身も、理論的な考察をあまり好まないようなことも加わって、従来は保育の効果にたいして理論的に考察しようという努力が少なかった。この傾向は、保育学そのものが成立していなかったといえる。

保育学の成立のためにはどうしても必要であり、保育学の中心にならなければならぬ保育効果の研究がさかんになってきたのは、

大体昭和三十一年頃からである。

これは、保育ということばのかわりに幼稚園教育ということばがつかわれはじめたこと（注一）などと相まって、保育学のあたらしい傾向といわねばならない。日本保育学会で発表された研究内容をもても、三十年頃までは、テストや医学関係のものがかなりみられたが、次第に保育方法や保育効果に関するものが多くなっている。この姿をみるために、

昭和二十
八・九年の
発表と三十
三年の発表
を比較する
と、下表の
ようである。

発表の内容	第八・九回	第十一回
性格・行動	12	13
身体	10	4
テスト	8	6
教育の実際	7	10
教育論	6	5
家庭	5	4
効果	4	6
保育者	3	6
療法	0	3
その他	0	1
合 計	55	60

二、研究の種類

現在までの保育効果の研究を分けると、（一）小学校・幼稚園の教諭や保育所保育が教育中に観察したことを主観的に述べたものと、（二）以上の教師や保育学者が子どもを直接的または間接的に調査して結果をまとめたものと、（三）保育のうちの何らかの部分を実験的におこなって研究したものに分類される。

このうち第一のものは、まだ研究以前のものであるといえ、厳密な意味では研究と言いくいものである。また第三のものは、その数がまだきわめて少ない。すなわち保育効果に關してこれまでにあらわれた多くの研究は、第二の分類に属する。

三、主観的考察法

觀察によつて意見を述べたものは、明治時代からすでにあらわれており、いろいろなものに發表されている。これらのものは、研究的には示唆に富むが、論理的な説得力が少なく価値がひくい。

この内容で從來注目されたものとして、幼稚園の逆効果について「幼稚園から来た子どもは、先生を馬鹿にし、うぬぼれをもっており、わがままで扱いにくい」という小学校の先生の意見がある。

すでに明治時代にも、このようなことが言われているが（注2）、昭和十四年に、平野婦美子は「幼稚園から来た一年生」と題して、卒園児童が生意氣でわがままな問題を取りあげている。（注3）

卒園児が生意氣であるという幼稚園の弊害にかんする小学校の先生の意見は、更に、幼稚園は二年や三年間あげる必要はなく、一年保育がよいという父兄の意見を構成する基礎にもなってきた。

しかし、このような伝統的な意見に不満であつたり、反対の意見をもつ人びとのあいだには、心理学の研究でさかんに使われる調査と統計による研究法がおこなわれ、昭和二十八年頃から、次第にさかんになった。たとえば小川正通は、その著「保育原理」に、

「從來、わが国の小学校側では、幼稚園や保育所側と異なり、保育効果を必ずしも高く評価していない傾向にあるが、それも必ずしも客観的な調査や研究の結果に基づいてのものではない。教育実践を通しての單なる経験や感想にすぎないものが多い。」と述べ、つづいて、「この方面に關するわが国の調査研究は、ようやく着手された程度であるが、急速に進められる氣運になつてゐる。」といつてゐる。（注4）

四、幼児による直接調査法

調査による研究法は、直接に、子どもそのものの變化を觀察するものと、間接に、幼稚園や保育所の教師、母親、小学校教諭に、調査用紙で調査するものと大別することができる。

直接子どもの変化をながめる方法は、前項で述べたような幼稚園や保育所、および小学校の先生が、自分の意見として發表したものには、しばしばその姿をあらわしている。しかし、はじめから意圖的に幼児を觀察し、統計的处理をしたものは、比較的少ない。

この種のもので、一般的な保育効果をみようとしたものとして、三十三年に、関根隆子、杉内輝子および筆者のこころみた保育方法と効果の關係にかんするものがある。

また一定の保育方法を考へて、保育方法と保育効果の關係をみようとしたものに、三十三年に、津守真、堀合文子、赤池薄子、綱谷夏海が、誘導保育についてしらべたものがある。これは「お店や」

を題材として、三十八名の五才児にたいして約十日間観察記録をとったもので、三名の観察者が五分間を一単位として記録をとり、これを合計して十五名を単位として、教師の活動とその効果をみている。(注5)

また、教師の態度と社会性の関係をみようとしたものとして二十九年に、水原泰介指導のもとに田中信子がこころみた調査がある。

(注6)

この調査は、東京都内の三つの幼稚園の二年保育児について、一クラスから八人の子どもをえらび、その遊びを観察し、遊びの種類を(一)組織的グループ遊び、(二)半組織的グループ遊び、(三)独り遊び、(四)保母と一緒に四つに分け、さらにこの四つをそれぞれ継続時間によって長短に分けて先生が園児へ接触する頻度とくらべて統計をとったものである。その結果は、教え導いたり、指図する傾向の多い教師のほうが幼児の社会性が未発達であるという結論がでている。

以上のほか、保育年数による効果の差をみようとするものとして、身体的差異については、昭和二十七年から二十九年までおこなった宮内孝と市原富佐のものや(注7)、二十九年頃から「言葉の聞き方テスト」を使用して調査した杉村澄江のことばに関する調査(注8)や、二十九年から三十二年までおこなった福永かをり氏の二年保育児と三年保育児の知能の差にかんするものなどがある。

(注9)

幼児自身にたいする調査は、もし標準テストがある場合、テストを使うことができれば、その価値はいっそう高くなる。

調査の内容によっては、テストを利用することのできないものも少なくないが、テスト利用による教育効果の調査結果の客観性が尊重されねばならない。

テストなどを利用して総合的に調査した研究として、津守真と稲毛教子が、保育所に半年以上在園している四、五才児と、入園してから一か月以内の新園児を、年令、性別、家庭状況をできるだけ等しくして、三十三組六十六人について比較し差を検定したものがある。(注10) 使用した検査は、知能検査の一部分、絵画統覚検査(RCAT)、人物画検査、その他であり、その結果、保育所の効果として、(一)親が生活を思い切つて変えることができた、(二)保育所で子どもの生活の場が備えられた、(三)文化的環境が供給された、(四)子どもが情緒的に安定し、積極的、活潑になり、明るくなったことがあげられている。

なお津守は結論として、長期の保育経験によって、子どもの行動が向上し、保育園が家庭の生活のなかで重要な役割を占めていることが明らかにになったと言っている。

五、卒園児による直接調査法

保育効果という場合、幼児の在園中の効果だけが対象でなく、卒園後の効果も重要な部分になる。したがって、卒園児の調査は、幼

児そのものの調査ではないが、つぎに述べる間接的調査に属さず、子どもにたいする直接的な調査であるといえる。

この種の調査として三十一年に坂東義教が、函館市内の小学一年生について卒園児と不就園児を各クラスからそれぞれ男女一名ずつ合計四百九十二名について調査し総合的に両者の比較をこころみた研究がある。(注11) これについては本誌で述べられているから参照されたい。

また二十八年に上飯坂好美は、東京都の方南小学校の一年生三百六十二名について調査し、卒園児と不就園児を比較し、その結果、卒園児に健康生活の習慣がついていることと、社会生活になれていることで、すぐれた点を述べている。(注12)

また七尾初子は、入学後五日目の児童一〇〇人をしらべ、卒園児のほうが、読み方の総合能力、ことばの発音、社会性、基本的習慣やしつけの面ですぐれていると述べている。(注13)

また三十二年に東京都尾久小学校の日台利夫は、二十二名の卒園児と、三十名の不就園児について「新入生用児童生活調査表」を利用して子どもの生活経験の調査をし、両者のあいだに大きな差があると述べている。(注14)

なお日台は、観察の結果卒園児にあらわれた弊害として、遊びのときに自己中心性がつよいことと、学習のときに新鮮味がなく緊張に欠けることをあげ、効果として、積極性があることや、よい習慣がついていることを述べている。

卒園児と不就園児の比較調査は幼稚園教育以外の条件、たとえば、知能、家庭環境、近隣社会などの状態が両方の子どものあいだに差があることのために、どこまでが保育効果であり、どこまでが保育の弊害であるか分りにくい欠点があり、これが非常に大きな問題になる。

この欠点を除く方法として知能程度、家庭の職業、経済状態、家庭環境などできるだけ近づけて調査児童をえらぶことが考えられる。

また卒園児を、たとえば就学したときと卒業するときに継時的にしらべたり一年生と六年生を同時に比較してしらべるような方法が考えられる。

この後者の方法として、三十三年に愛育研究所で多田淑子と筆者が六十三の小学校について幼稚園を出た一年生二五八名と六年生二百一名の教科成績と、それと同数の不就園児の教科成績をしらべたものがあるが、その結果は、保育効果として図工が大きくあらわれ、ついで国語、音楽があらわれている。なお体育もかなり効果があると考えられた。(注15)

また二十八年に塩田芳久は、幼稚園の経験と算数にかんするレイネスを一年生と二年生についてしらべ、T検定の結果、一年生では卒園児がすぐれているが、二年になると差異がみとめられないという。(注16)

なお卒園後間もない小学生でなく、中学生以上の者にたいして保

育効果を内省させる想起法がある。この種のものとして、筆者が二百名の大学生について調査したものである。(注17)

六、両親による間接調査法

研究者が子ども自身を調査することは、きわめて望ましいことであるが、研究者が直接的な調査ができるめぐまれた環境になかったり、人的な条件がそろわなかったりした場合、間接的に、幼児の両親や教師について調査することが多い。この調査は間接的な弱点を蔵するが、幼児期の特殊性からみて価値のひくいものではない。

両親について一般的に保育効果と弊害をしらべたものとしては、二十五年に、竹田俊雄がある幼稚園の年長組の四十九名について、母親に質問紙に記入してもらい、保育経験児二十八名と新入園児二十一名のあいだの差をみようとしたものがある。その結果、保育効果として、ほかの子どもと遊ぶこと、ことばを正しく用いること、よく質問をすること、があり、その他、おとなにたいしてさからいがちになること、おちつきがなくなることなどがあげられている。

(注18)

また三十一年には、愛育研究所の多田淑子と和田礼子と筆者のしらべたものがあるが(注19)、三十三年に清御治代は、愛知県の小学一年生三千百三十五名を抽出して親の意見をしらべている。その結果、「保育所や幼稚園へ行かせなかったが、やはり家庭においておいた方がよかった」と考える者が十七・一%であり、「家庭にい

させるよりも保育所や幼稚園へ行かせた方がよかった」と考える者が三十五・四%となっているが、その思考の理由として、次表のような内容があげられる。(注20)

家庭においた方がよかった	17.1%
その理由	
●行なった自由がよい	22.7%
●子どもがよくなる	19.4
●愛情が豊か	11.3
●経済的負担が軽い	11.3
●家の手伝が安	10.0
●通身の不都合	6.7
●身体の不都合	5.8
●区別されたり競争したりする	1.4
●教育が小学校と一貫していない	1.3
●理由なし	10.7
行かせた方がよかった	35.4%
●学校(集団生活)になれない	38.3
●自主性、積極性がない	11.9
●よい習慣、生活習慣がくれない	11.6
●知識、学習が不得	7.1
●絵、工作、遊戯などが下手	7.1
●安心して仕事ができな	1.9
●経済的ゆとりがあればゆかせ	4.8
●近いゆかせたい	4.8
●理由なし	12.5
註——線は特に大都市に多くみられる意見	

なお三才保育の効果について質問紙で母親を調査したものに、津守真と堀合文子の研究がある。(注21)

七、教師による間接調査法

家庭の母親の意見とならんで、教師の意見を調査して統計的な整理をおこなうことが考えられる。また両者の比較なども興味のあることである。

この種のものとしては多田淑子と筆者のものもあるが(注22)、三十三年に高木秀芳は「田中式向性検査法」によって保育所へ入る

前の親の観察と、入った後の親の観察および教師の観察結果をしらべて統計をとり、一般的に入所前より入所後は、外向的になる者が多いが、これは入所した結果、保育所でのびのびした社会生活をとらなみ、これに参加し各自の意志表示を存分に發揮している結果であらうという。(注23)

なお卒園児童にたいして教師を通して間接的に調査することも考えられるが、この種のものとしては、多田淑子と筆者の研究がある。(注24)

八、実験法

教育作用は人間を対象とするものであり、人道的な見地から考えると実験することには疑問が存在する。そこで、教育の改良は洞察をとおして、試行錯誤しながら進むことになるが、良心的に恥じないような実験は許されてよいと考えられる。

たとえば、教師が現場で、実際にいづれかの教育方法をとろうとすると、かならず最上の教育方法をとれるとはかぎらず、二つのうちどちらを採った方がよいか迷うことが少なくないであろう。このような確信できない二つの保育方法が考えられるとき、そのうち、どれがよいかを、実験的におこなうことは人道的見地からも許されるものである。

たとえば、幼稚園へ行った者と、保育所へ行った者と、どちらへも行かなかった者をもって、別々のクラスを編成して比較研究した

小学校があるが(注25)、これを実験的であるとして非難の対象にすることは、まったくできない。

実験的な調査はきわめて少ないが、二十九年に三宅和夫は、幼児の行動変化におよぼす教師の二つの異った話し方の効果を実験的に調査している。(注26)

この調査は、教師が幼児グループにあたらしい行動様式をうえつけようとする場合の例として「手を洗うこと」をとりあげ、組単位で、四十四名の幼児には、一方的強制的命令的に話し、(集団内の幼児たちに個人的に受けられるように話し)、他の四十八名の幼児には、相互に競争意識をおこさせるように、(各幼児が集団内の他の幼児を意識するように)話してみた。そしてその結果あらわれる子どもの態度を、母親に面接してしらべ、両者のいづれが効果的であるかをしらべている。その結果、年少組(五才児)では、はっきりした相違はみられないが、年長組(六才児)では、話し合いをさせ、競争意識をもたせる話し方をしたほうが、効果が大きく持続することを証明している。

九、その他

以上のほか、保育効果の研究としては教育行政の問題や、施設の面、および教師に関するものなどがある。教師に関するものとしては、西本脩(注27)の研究その他がある。

一〇、 おわりに

保育効果の研究は、一応基礎的なものが出そろって来た感じである。したがって今後の研究は、条件の規制が厳格で統計的説得力の高いものでないと、研究の意味が少なくなることになる。たとえば、保育そのものによる影響を他の環境による影響から区別して算出するような努力がたいせつになる。

研究内容も、幼稚園や保育所に行ったかどうかというような総括的なものから、さらに一歩進んで保育方法と効果の関係を考察するようなものが多く期待される。このためには現場の教師の努力に期待するところが大きい。また研究者も、単に調査用紙で調査するという形式から一歩進んで現場にたえず出掛けてゆく努力が必要である。また実験的研究法も希望の大きいものである。

教育効果の研究は教育目的の設定のしかたによってもちがってくる。

アメリカ合衆国などでも、保育効果の研究内容が小学校の学科成績の比較から、精神的発達および社会的発達の比較研究にかわってきているが(注28)、今後のわが国の研究は、一個の教育目的や文部省の「幼稚園教育要領」などとらわれることなく、広般な教育目的にたいして、いちいち効果についての科学的研究をすることが望ましいと考えられる。

1 たえば「保育要領」は、昭和三十一年に改定されて「幼稚園教育要領」と改名された。

2 「婦人子ども」をはじめ各書誌にみうけられる。

3 岩波書店、雑誌「教育」七巻二号就学前の教育特輯号四三頁(昭和一四年)

4 一〇頁、幼稚園の教育効果の項、(昭和三十年)

5 日本保育学会第十一回大会発表「幼児の教育」五十七巻九号掲載

6 「幼児の教育」五十三巻十一号二四頁

7 日本保育学会第七回大会発表「幼児の教育」五十三巻九号二二頁掲載

8 「幼児の教育」五十六巻三十三頁

9 「保育」十二巻五号四十七頁

10 児童福祉協会「保育所の子供たち」(昭和三十三年)

11 北海道学芸大学紀要八巻一号(昭和三十一年)

12 「児童心理」昭和二十九年三月号、就学の前後特集一〇頁

13 小川正通著「保育原理」一〇一頁

14 「保育」十三巻二五二頁

15 日本保育学会第十一回大会発表幼児の教育五十七巻九号掲載、「保育」十三巻十一号

16 「教育心理学研究」二巻一号三〇頁

17 「保育」十三巻一、二、三

18 日本保育学会第四回大会発表「幼児の教育」五十巻九号十二頁掲載

19 日本保育学会第十回大会発表「幼児の教育」五十六巻九号掲載「保育」十二巻

20 同第十一回大会発表、「同発表要項」に掲載、ただしこの表は掲載されていない。

21 同第九回大会発表「幼児の教育」五十五巻九号掲載

22 同右、「保育」十二巻

23 「保育」十三巻九号二十六頁

24 日本保育学会第十回大会発表「幼児の教育」五十六巻九号掲載保育十三巻十二号

25 日本教職員組合教育研究会、静岡大会発表

26 「教育心理学研究」三巻二二頁

27 「幼児の教育」

28 Encyclopedia of Educational Research, 1950の中の Evaluation of Kindergarten Education

幼児効果に関する研究について

守屋 光雄

幼稚園（または保育所）における保育効果に関する研究は、幼児教育の実践的課題とも結びついて、これまで、種々の方法でおこなわれてきた。日本保育学会などにおいても、この種の研究が毎会発表されているし、現場の研究会などでも、討議されることが少なくない。

私も、「幼児の発達と保育期間との関係」という題目で、日本保育学会第十回ならびに第十一回大会において研究発表をおこなった。その要旨は、それぞれの大会における「発表要項」及び「幼児の教育」の大会特集号に掲載されているので、ここで重ねて述べることをさける。（註1）

そこで、本稿では、私の手許にある坂東義教の「小学校の入学当初に見られる就園児と不就園児との差異に関する心理学的研究」（註2）という論文にみられる問題点を考察してみたいと思う。

この研究は、坂東氏が別稿に示しておられるように就園児（幼稚園、保育所などにおいて保育をうけた児童）と、家庭児（家庭教育しか受けなかった児童）との就学時における心理的差異を明らかにすることを目的とし、あわせて、幼児教育における効果の実証などを研究しようとしている。方法としては、主として、質問紙法によって、二一校の一年生の一・二・四学級の担任教師に

研究者が指定した児童について、視察、評価を依頼した。対象児童数六六三一名、各校の各級から就園児男女一名、家庭児男女一名、計四名ずつを無作為抽出した大規模な調査である。

調査結果によると、身体測定、身体状況、運動機能、健康的習慣などについてはいずれも就園児がすぐれている。また、生活態度、社会性、性格、情緒的発達および学業など、いずれも就園児の方が家庭児よりもすぐれている。就園児の方が望ましくない行動特性も、少しくあらわれているが、この点は坂東氏が別稿で詳述しておられるので省略し、以下にこのような結果について考えてみなければならない点を指摘してみよう。

私が特に、この論文をここに取りあげたのは、この種の研究として、すぐれたものの一つであり、その調査結果は、幼年教育にたずさわる現場の人たちにも役立つことが多いと思うからである。たしかに、この

研究は、研究目標を明確に把握し、調査の内容、方法、結果の整理及び考察においても、慎重な配慮と技術のもとにおこなわれている。しかし、坂東氏も反省しているように、この調査にも、問題点がある。この研究の結果によると、多くの点において就園児は家庭児よりすぐれていることが明らかにされているが、これらはすべて、幼稚園（保育所）における保育効果と言えるであろうか。調査対象の児童は、系統的抽出法によって抽出されているが、就園児と家庭児との生活環境条件は統制（等質化）されてはいない。否、生活環境水準は就園児の方がはるかに高いことも明らかにされている。すると、諸調査の結果において、就園児がすぐれていると言っても、それは必ずしも保育効果によるのではなく、生活環境の相違によるとも考えられる。坂東氏の研究に限らず、従来の研究においても、調査児童の環境条件の統制（等質化）の配慮のないものが多くあった。この問題は今後大いに

配慮しなければならない。しかし、実際問題として、家庭環境を完全に等質化することは不可能に近いが、主要条件において近似的なグループをつくることなら可能である。

しかし、坂東氏の研究でも、生活環境条件の等質化が出来ていないからと言って、調査結果を全然否定することも間違いである。例えば、就園児にあらわれた優れた傾向の大部分は、家庭教育だけでは培い得ない特性であり、家庭児に多くみられる望ましからざる傾向は、いずれも、集団生活経験の貧困に由来することも事実であるからである。

更に、保育効果を云々する場合、家庭環境が統制されたときでも、十分な条件分析をしないで、保育効果と結びつけることは危険である。前記の私の研究結果についても、保育期間の長い児童の検査結果がすぐれ、推計的に有意の差が認められても、それらをすべて保育効果と断定するには十分

慎重であらねばならない。この場合にも、諸条件のからみあいの結果としてとらえなければなるまい。またこれらの保育効果の問題を考える場合、それがまさしく保育効果によるものか、当然の正常な成長発達によるものかも慎重に考察する必要がある。

なお、いろいろ考察すべき問題もあらうと思うが、与えられた紙数もこえるので、ひとまずペンをおくことにする。

（註一） 編集部より私がこれまでやった保育効果に関する研究を紹介して問題と見通しを指摘するよう御依頼があったが、本誌大会特集号及び日本保育学会大会発表要項に指摘掲載のものと重複し、かつ与えられた紙数の大部分をその記述に費すおそれがあったので、敢えて省略した。

（註二） 坂東義教「小学校の入学当初に見られる就園児と不就園児との差異に関する心理学的研究」北海道学芸大学紀要（第三部）第八巻第一号 昭和三年九月

保育効果とその問題点

坂 東 義 教

筆者は、一昨年、函館市内の全新入学児童（六、六三一名）につき、無作為抽出法により、一二四学級の各級から、就園児・家庭児、男女各一名の計四名ずつを抽出し、総計四九二名について、(1)身体的差異 (2)運動的差異 (3)健康的差異 (4)生活態度における差異 (5)性格的差異 (6)基本的能力における差異 (7)学習成績の差異 (8)問題性質行動に見られる差異、その他、言語発達、入学当初の適応状態などの差異を検出することによって、保育効果を調べた。比較項目は全部で、約二〇〇項目であったが、その約七割の項目、すなわち身体的成長、運動的発達、情緒的発達、社会的発達

及び知的発達の各発達面において、家庭児を凌駕しており、その結果、特に自我（中でも自主性）が非常に発達していると言える。このように、十分に保育効果が認められるのであるが、ここで問題とされるべきことは、前述の、約七割の残りの、約三割の比較項目に、就園児の弱点があるという事実である。

就園児の望ましからざる傾向としては、先ず第一に、生活態度としての社会性の一面に問題が見出される。例えば、人のじまをする、けんかをする、自分勝手、などのいわゆる、対人関係上の問題傾向である。

第二に、同じ生活態度におけるものであるが、正義感、礼儀及び公共心などのいわゆる、道徳的な行動における問題傾向がみられる。但しこれらは、推計学上の「有意な差」が認められるほどの顕著なものではないが、いいのがれをする、弱いものいじめをする、無作法である、いたずらをするなどの傾向が現われている。特に、公共心の調査項目に当たった四項目は、すべて就園児が黒星であった。

第三には、性格の面での問題傾向である。性格調査は没価値的見地から構成されているので、性格のよしあしを評価するのは困難であるが、敢えて、価値観点からみていく場合、まず、自我特性における、でしゃばり、うぬぼれ、がんこなどが目につく。更に、対人交渉では、乱暴、反撥、非協力、などの諸傾向が気になる。更には、対人感情特性での、いじわる、けがらい、不親切、などの望ましからざる傾向が家庭児よりやや強く見出された。

以上、簡略に、調査結果に現われた問題

点を指摘したが、これらは、無論、多くの望ましい傾向に比べると、その比較項目数からも、「有意差」検定の観点からも、遙かに少なく弱いものである。しかし、筆者の調査結果においても、就園児には事実として、従来の研究者が指摘するような右の如き問題が、明らかに確認されたのである。

就園児の示す問題傾向には、能力的な劣等性がそれをひき起していると思われるものが一つも見当らない。すべて対人関係にみられる問題傾向と言い切れるようだ。広義の社会性に問題点があるといえよう。

心理学的諸特性の全般に顕著な発達を見せている就園児が、どうして社会性(広義)、あるいは対人関係の面だけに限って、かかる問題傾向を示すのであろうか。

その原因を実証的に明確にしない限り、幼年教育へのわれわれの反省は、非科学的に終ってしまうであろう。この問題に関し、以下端的に、論議を試みてみようと思

う。

就園児の望ましからざる傾向発生の原因は、大まかに言って、次の二つのことが考えられる。その一は、就園児は、やはり特殊な発達上の歪みをもっているため、上述の如き問題傾向を示すのである、と考える考えかたである。その二は、就園児は発達が進んでいるため、発達の遅れている家庭児群の中に入って行動する場合、優秀児が低水準の環境条件下では、しばしば不適応行動を示すと同様に、就園児もまた同じ心理機制で不適応を起し、上述の如き問題傾向を示すのである、という考えかたである。(この他にも、就園児の反社会的傾向は、いわゆる、発達病として当然現われてくるものだ、と頭から割切って考えてしまう考えかたがあるが、こんな風に頭から割り切ってしまうのは、いまだこの問題の条件発生的原因究明の十分におこなわれていない今日では、甚だ危険である。)就園児の問題傾向の原因の究明は、右の二つの考え

方に立脚して、実験教育をおこなう以外に方法はないと言えよう。すなわち、小学校において、就不就園児別にクラス編成をして、実験教育をおこなってみる方法である。この実験をおこない、その結果、上述の、その二の考えかたを強く肯定し、その一の方も弱い形で結論づけている研究がある。すなわち、幼年教育自身に問題があると解釈するよりは、就園児と家庭児とが混り合った学級社会に問題があるとみており、同時に、幼年教育施設で培われた社会性はよく人的環境に適応できる効果をもっている反面、平等感や秩序を守るなどの点に欠陥を残している、というわけである。

かような実験教育の結論からみても、上述のその二の考えかたを主とし、その一の考えかたを副次的に考え合せるのが、今日最も妥当な考えかたであると思う。

このように考えてくると、われわれ幼児施設教育担当者は、まず、対人関係の指導に力を入れることが必要であろう。諸能力

を伸ばす、いわゆる教科的な指導は、幼年教育では比較的良好におこなわれ易いものであるが、対人関係面の社会性の指導は困難である。保育カリキュラムにも、この種の計画性をもっと組み入れることが一般に必要なのではあるまいか。集団生活上最も大切なしつけ（道徳的行動に関する指導）が強く望まれるのである。子どもらしさの喪失に関しては、施設における無暗な競争意識の刺激を避けるべきであらうし、この意味でも、やたらな一斉保育の強化も考えものであるように思う。いずれにせよ、過度の刺激布置状態に幼児を長時間おくことは必ずしも望ましいことではない。さらに、集団的訓練の不徹底は是非とも避けられねばならず、この辺の均衡を保ちながらすることに、幼児教育の実践指導上の根本問題があるのではあるまいか。この他、就園児の家庭教育、特に親のしつけ態度にも、わがままを許すようなことのないよう（真の民主的なしつけ方をするよう）に、

幼年施設教育担当者は、この点の両親教育にも力を入れる必要があるように、研究結

果から強く思われた次第である。

（北海道学芸大学）

保育効果の問題

保育期間と社会性の発達について

稲田 準子

保育期間の長短が幼児の発達にどのような影響を与えるであろうか。この点に関して、各方面からいろいろと研究されてきているが、今日、必ずしも同様な結論に到達していないように思われる。その原因のひととして、子ども達の環境も異なっており、また各幼稚園、保育所にそれぞれ特色があって、複雑な条件が影響しあっているために、保育効果を一義的にとりあげることの困難が考えられる。

ここではまず社会的発達に関して、CAT（児童用統覚検査）に表現された社会的

行動と、幼稚園での実際行動をとりあげ、保育期間との関係を考察した結果（註）についてみてゆきたい。家庭的背景その他でできるだけ同様な条件の一年保育児と二年保育児を比較すると、欲求についての分析結果、二年保育児において自我欲求（自己優越、支配、自己顕示、自主独立の欲求）の優位がいちじるしい。成就欲求（仕事や課題をなしとげようという欲求）がこれに次ぐ。その他の欲求については多少相違はあっても有意差はみられなかった。すなわち二年保育児には、反応中に自己優越の欲求

が多くみられると共に、自主独立の行動、親や教師に依存しないで自分でしようとする積極的態度がしばしば示されている。

実際行動については、幼稚園教師の評価に差が見出されたのは七項目中四項目で、規則や、先生のいうことによく従うという点では一年保育児がまさり、身のまわりのことが一人でよくできる、競争意識が強いという点では二年保育児がまさっている。

一年保育児と二年保育児の間にこのような相違がみられることは興味あることと考えられる。ここで、以上の相違について問題となる点は、第一に、地域的条件その他により、この調査対象のみにみられる特性かどうかである。この点は、更に範囲を拡げて調査したいと思うが、一応、多少特殊性はあるにしてもかなり一般的な傾向ではないかと考えられる。次に、それではこれが果して、保育期間の長短の影響であろうか。

一般に、保育効果の問題については、保

育期間の長短によって差がみられたとしても、保育効果によるものかあるいはそれ以外に原因があるのではないか検討する必要があると思われる。比較に当り各グループの環境的条件をできるだけ等しくすることは勿論であるが、環境的にはつきりした違いがなくても、二年保育児自身、または親が、一年保育とは何らかの点で異なった特性を有し、それが表わされている場合があるかもしれないと考えられる。二年保育にするか一年保育にするか家庭保育にするか、各家庭でそれぞれの条件に応じて決定される。例えば、二年保育の子どもの母親は一年保育に比べて子どもの教育に熱心だとも言われており、また早くから幼稚園に行きたがる子どもと、行きたがらない子どもがあるように、いろいろ異なった特性が示されている。したがって二年保育児入園当初に、同年令の一般の子どもについても調査比較し、二年後に再比較することが望ましく、このような方法によってはじめ

期間の影響を明らかにすることができるとではなからうか。また一部でいわれるように、保育効果が単に一時的なもので、長ずるに従って減少するものかどうか。小学校だけでなく、中高校生、成人についてまで調査することによって、保育の重要性を明らかにすることができるとはなからうか。このような問題を調査する適切な方法を見出すこと、及び現状では適当なグループを構成実施することがむずかしく、また膨大な資料を必要とする点から未検討のままだに残されている。

きわめて限定された資料をもとに考察したため残された問題が多く、更に研究をすすめて検討していきたいと思う。

註
友来亮作
稲田聖子

社会性の発達と保育期間について

日本保育学会第十一回大会発表要項二頁

幼児の教育第五十七巻九月号

八頁

保育効果の検討

本田 和子

ここで用いる「保育効果」とは幼稚園保育所などの施設におけるそれを指している。

保育効果の研究は二重の意味をもつものと考えられる。すなわち、その一はそれによって保育者自身が自分たちのおこなっている保育の営みを評価し得ることであり、今一つは社会一般に対して保育効果を認識させ、それによって保育施設の存在価値を啓蒙し得るということである。^{*①}

ところで「効果」という語は、「できばえ・できあがり、ききめ・しるし」などの意味をもっている。^{*②} それ故に、効果の測定とは、ある営みが営みの対象の上に生じさせた「できばえ・できあがりを見る」あるいは「ききめ・しるしを知る」ということになるわけである。

「できばえを見る」といい「ききめをしる」といい、効果は常に価値とはなれがたく結びついている。

そこで、保育効果の測定とは、効果を測定しようとする「対象」

すなわち幼児の上に、幼稚園あるいは保育所などの施設における生活の及ぼす影響を、保育目標という形に顕現されている「価値基準」に照らして観察し、その結果なされる「価値判断」であるといえよう。すなわち、「この幼児に関してこの施設の保育目標がどの程度まで達成されているか」を測定することになるわけである。

山下俊郎は、保育効果を扱った内外の諸研究を総括し、それに対して次のような考察を加えている。すなわち、まずそれらの諸研究を、「知能の発達に及ぼす影響を測定しているもの」「知識の発達に及ぼす影響を測定しているもの」「性格の発達に及ぼす影響を測定しているもの」の三つに分類し、知能及び知識に関する研究では促進的効果を立証しているものが多いが、性格を扱ったものは研究自体が少なすぎることを指摘し、全体として保育効果に関する科学的根拠の獲得に不十分であったことを反省して科学的基礎づけに努力する必要を強調している。^{*③}

わが国幼稚園の過去をふりかえるとき、保育効果立証の試みの多くが、幼稚園という存在自体を価値づけ、一般社会に幼稚園の必要性を認識させることを目的としてなされていることに気付かされる。

明治末期から大正年代の幼児教育誌上に現われた保育効果論は、幼稚園の立場から、幼稚園が幼児の生活にとっていかに適しい場であるかを、意見として述べたものが多く、その効果を次のような点

に求めている。すなわち

① 幼児の生活態度を向上させる。② 社会性を発達させる。③ 中間学校として小学校への橋渡しの役目をし、入学後の適応を容易にする。④ 家庭では与え得ない多様な経験を提供し得る。⑤ 家庭では把握し得ない幼児の能力・個性を知り得る。

などである。明治末期に幼稚園に対する攻撃が「家庭教育を破壊する」との見地からなされたため、それに応えようと意図したのであらう。

実証的な研究としては、入学後の学業成績・身体測定の結果を比較したものが幾つかみられる。これらの試みは、学業成績とか、身長・体重の計測結果などが、客観的資料として得やすいものであったこと、及び、幼児の知的発達の促進を圖に対して望む一般の要請に応えようとしたことを、物語るものと思われる。「幼稚園へ入れたからには入学後の成績がよくなるでは意味がない」とする、一般の声はかなり強かったものである。

昭和以降の「幼児の教育」誌上にみられる保育効果論は、それ以前とはかなり異った傾向のとりあげられ方をしている。すなわち、① 調査・観察などによって、実証的な資料を得、それによって効果を立証しようとしている。② 学業成績といったような特定の面からでなく、児童の発達の各々の面における保育経験児の特徴を把握しようとしている。③ 特に社会生活への適応が重視されている。

④ 優れた面だけでなく、欠陥をも明らかにしようとの意図がみられる。

る。

昭和十四年に東京市保育会が、小学校入学後の保育経験児に対して次のような項目に關しての調査をおこなった。④

① 学習態度

- 一、注意力集中するか否か。
- 二、着眼点があるか否か。
- 三、実行力があるか否か。
- 四、創作的であるか否か。
- 五、想像力があるか否か。
- 六、学習に興味があるか否か。

② 訓練方面

- 一、後始末をよくするか否か。
- 二、物を大事にするか否か。
- 三、自分のことは自分でするか否か。
- 四、友だちとの調和性があるか否か。

③ 体力・衛生方面

- 一、体力は強いかな否か。
- 二、衛生上よい習慣がついているかな否か。

これらを入学当初と一年後に調査し、幼稚園保育のあり方を反省すると同時に、小学校教育に対して幼稚園教育の立場からの要求をも呈出している。

これは、保育効果を測定することによって自分たちのおこなっている幼稚園保育を正しく評価し、更にそれを向上の資として活用しようとする態度の現れを意味するものであるが、それと同時に、保育効果というものに対して、ようやく明確な觀念が持たれはじめたことを示すものとして興味深く思われる。従来のいき方が、いたずらに既存の小学校教育形態の中で保育経験児の優越を立証しようとし、それによって保育の効果を主張することを試みたのに比し、幼

稚園保育の目指すものと、現存の小学校教育の形態にかなりのずれを発見し、幼稚園からみた「望ましい子ども」が必ずしも小学校における「よき生徒」となり得ないことに對して、小学校のあり方に問題を見出しているのである。これは、幼稚園関係者がかなり明確な形の保育目標という規準を持ち、それに従って自分たちの営みの効果を判断することに自信を持ちはじめた一つの現れとみてよいであらう。

保育効果を、保育終了後の経験効果、すなわち一種の残存効果として把えようとする場合に、いたずらに現存の学校あるいは社会の形態の中での適応状態・優越性といった面からのみ、これをみようとすることは無意味に思われる。幼稚園という施設で目標とした狙いが、どの程度達成され、それが後の生活にどのように影響しているかを究めることが必要なのではなからうか。

残存効果の研究と同時に、現在展開されつつある営みの効果を測定する試みが、保育の現場においては極めて重要性をもつものである。このような研究は比較的新しく試みられはじめている。保育者の受け持つ幼児数の多少が保育効果にいかに関与するかをみようとする研究、*⑤保育者の扱い方が幼児の社会性にどのように作用するかを知ろうとした研究、*⑥あるいは分団保育と一斉保育の効果を比較したもの、*⑦などいずれもこの例である。

このようないき方は、保育効果を検討するという行為の持つ意味を、過去におけるそれとはますます異つたものとしていくであらう。

う。すなわち、過去においては、保育効果の研究は幼稚園という存在自体を意味づけることを中心課題としてなされていた。それ故に、成長後の優越性を見出すことが狙いとされがちであり、必然的に残存効果の測定が中心となつたのである。

しかし、幼稚園あるいは保育所における保育の自己評価という面に重みがるならば、測定は終了後を対象にすることにもまして、より以上現在を対象としてなされるわけである。そして、現在進行中の営みを対象としてさまざまな研究が数多くなされるならば、結果として「どのような保育が、最も効果的であるか」という現場の問いに對する答えが、自ら見だされてくるであらう。そしてそれは、保育の営みにおける最も重要な課題が解決へ近づいていくことを意味するのである。

*①山下俊郎：「保育効果に関する研究」 幼児の教育48巻4号

*②大辞典：平凡社

*③山下俊郎：「同右」

*④東京市保育会：「幼稚園と尋常小学校との連絡に関する資料調査」

幼児の教育39巻10号

*⑤牛島義友・星美智子：「保育所最低基準に関する研究」 幼児保育の研究。

愛育研究所編：金子書房

*⑥佐久間信子：「幼稚園における保育態度と幼児の社会性との関係」

児童理解の方法 松村康平編：誠信書房

*⑦東京都保育会研究委員会：「分団保育の実態調査」 幼児の教育48巻1号。

ギリシャ

ヨーロッパの旅

平井信義

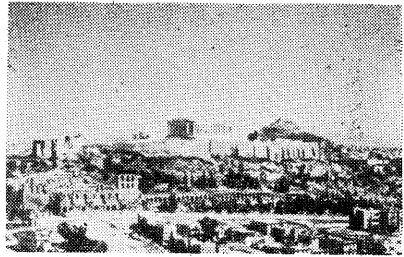
アテネ郊外の飛行場に着いたのは、八月も半ば過ぎ。快晴の空からは、強い日が背中にしみ入ってくる午後であった。

ギリシャという国が古い歴史を持ち、しかも世界史上に輝かしい文化を残したということは、子どもの頃からの知識であった。パルテノンの神殿、ミロやシレネのヴィナス、ラオコーンの群像などから、当時の文化への想いは、私の子どもの時ばかりか、成人になってからも、たびたびギリシャへの憧れとなってくるのであった。特に、医学生生の頃、ギリシャ文学の翻訳に熱中しておられた恩師、小川恭政先生のお宅を訪れる機会がふえてから、古いギリシャの町々が、美しく私の脳裡に刻まれるようになっていた。

飛行会社の事務所から案内されたホテルの部屋は、エレベーターで上った四階にあった。鞆を運んでくれたボーイに、まだ見慣れない硬貨(ドラクマ)を渡すと、「これでは少ない、もっと別なお金が必要」とポケットをのぞきこまれたりした。そのような些細な

トラブルをすませると、あまり上等でない木の椅子に腰を下し、私はホッと一と思ついた。西ドイツを出発したのが七月半ばであったから、その後スエーデン、デンマーク、イギリス、フランス、イタリアと、すでに一カ月の旅になる。ズボンの筋目も消え、ナイロンのVシャツの襟も黄ばんで、それらが私のからだの疲れをよく反映しているような気がした。しかし、「いよいよ、憧れのギリシャに来たのだ」という気持が、私のからだを引き起した。

椅子から立上った私は、西日が射し込んでいる窓辺に倚った。そこに初めて、はつきりとパルテノンの神殿を正面の高台に仰いだのである。真白な柱の列の上に、半ば壊れ落ちた破風をのせたこの神殿は、真青に澄んだ空に聳え、柱の縦縞は、やわらかいふくらみの中にはつきりと影を刻み込んでいた。ゆらぎなく、一ときわ高く、白い輝きは、更に西日を浴びている。私はアテネにきた自分を祝福した。



フィロパッパスの丘から、パルテノンの
神殿を見た光景。この丘には、ソクラテ
スが入られたという牢獄があった。

神殿を支え

て、小高い丘

がある。丘と

いうよりも、

岩肌をはつき

り見せた断崖

の上の台地

に、神殿は建

てられてあっ

た。その断崖

を背にして、

アテネの人々が生活を営んでいる家々の屋根が、私の目の下まで、高く低く続いていた。しかし、それらは、神殿の輝きにくらべて、乾燥し、埃が立ちのぼりそうにさえ感じられた。

間もなく、私はホテルを出た。町の中を北東に、くねくねした道を登って、リカベットスの丘を目指して歩いていた。道を角で曲るたびに視界がひらけて、アテネの町並みが四方八方に流れているのが手にとるように見えてくる。町のつきる所、三方が丘陵となり、南西がサラミス湾に向かって傾斜した平野にアテネ市が位置しているが、どの丘陵も、樹木らしい樹木がなく、むしろ荒れ果てた感じがしたし、町の中にも旧蹟をのぞいては特に目をひくものがなく、私の空想とはかなりかけ離れたアテネであった。

ゆっくりした足取りの私を追って、兵隊の一群が勢よく上ってきた。

そして、早足に私を追い抜いていった。若い兵隊であったが、

よれよれの軍服に短剣だけを吊って、足並みも揃わずに上っていく

有様を背後から見ていると、第二次大戦争の末期に馳り立てられた

わが国の応召兵を思い出した。

リガベットスの頂上に立った頃には、日が丘陵のうしろにすっか

りかくれて、最後の夕焼けのすき透るような紅下に、丘陵と空との

境界線だけが黒々と続いていた。

その麓に、点々と小さな灯がとまり、次第に町の灯もまたたきを

始めると、急に聞きなれない太い声が、わめくが如く歌うが如く、

私の背後にきこえ始めた。読経が始まったのであった。極く小さな祠

が立っていて、読経はそこからきこえてくる。案内書によると、

祠はギリシャ正教の修道院ということであった。

私のあとから上ってきた人が二人三人、その祠の前をあらこち

らと歩いてしたが、やがて裏手の方に去って、リカベットスの頂き

には、たった一人、日本人のみが残されて、読経の声を肌身に感じ

ていたのである。私は、地球上にたった一人残されてしまったよう

な、このまま天にかけ上れそうな感じがした。不思議な感じであっ

た。

しばらくの間、同じ姿勢で立ったまま、去り難い気持にとらわれ

ていたが、いつまでも続く読経の声を振り切って、私はリカベット

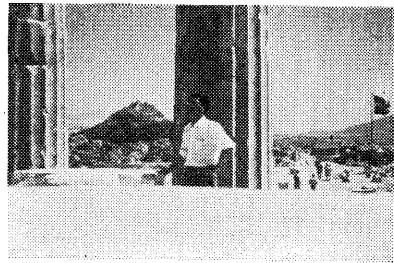
スを駆け下りた。

夜の町はにぎわっていた。昼間よりも人通りが繁くなっていたし、黒い髪で、肌は茶色いギリシャ人に、ヨーロッパでは感ぜられない親しみを感じた。その人たちは、昼間の暑さからほっと息をついたような表情で歩いていた。服装などから、裕福でない人が多いのが目についた。

私は多少の空腹を感じたので、レストランを探したが、どうも思うような店がない。中に大勢たむろして大声を立てていたり、のぞけばひっそり閑として果して店を開いているのかどうか、分らない状態であった。英語で話しかけても通じないし、こちらもギリシャ語がわからない不安に、私は同じ道をいったり来たりした。

遂に、コンコルディア広場に出た。そのほぼ中央に、露天のまま沢山の食卓が並んでいて、二三の客からボーイが注文をとっている光景が目にとまった。私はその一つに腰を下す決心をした。

すぐに一人のボーイが寄って来た。そしてメニューを差し出して何か言った。私が彼の目を見上げていると、ボーイは微笑んで「エッグ？ ミート？」と英語の単語だけを並べて、メニューを指差した。そこには、煙のような形に書き並べられたギリシャ文字の下に、英語で食べ物の名前がかかれていた。ビールの他、何を注文したか忘れてしまった。しかしボーイが立ち去るや否や、競うように二人の子どもが私の所に裸足のまま走ってきた。その姿は、今でもしばしば蘇ってくる。それぞれ腋の下に小箱をかかえ、左手で私の靴を差している。一人の子どもはすでに、小箱を私の靴先において、何



バルテノンの神殿に立つ著者。柱と柱との間から、リカベットス山が見える。この山上の祠では、髪を長く垂れた人が、奇妙なお経をあげていた。

か執拗である。自分の靴墨がいい品物だというように、箱の中から缶を出しては、蓋をひらいてみせる。残念ながら、私の靴は、普通の油をぬっては駄目になるという品物であった。私も、自分の靴を差し、靴墨を指して手を横にふった。それでも立去らずに、私の前から離れない。

その時、注文をとったボーイがビールの注いであるコップをもって戻って来た。

そして、私の困惑した顔を見るや、怒ったような顔付きをして、子どもに何かいった。それでも退こうとしない子どもを、雞を追うような手つきで何回となく追い払う。遂に子どもたちは、私の前から去っていった。

か言いながら私を見上げている。靴磨きの子どもであった。靴を磨かせてくれたというのである。私は断つてさかんに手をふった。しかし、なかなか



アクロポリス（ルパテノン神殿のある高台）から市街を見下ろした光景。手前にディオニソス劇場、遙かに第一回オリムピックの開かれた競技場が見える。

しかし、ボーイが立ち去ると、また別の子どもが近寄って来た。

同じように小箱をかかえている。私は「もういい」というように、大きく

手を振ってみせた。その子は、あきらめよく立去っていったが、次々と他の子どもがあらわれてくる。

気がつくとき、実にたぐさんの靴磨きの子どもが、この広場を右往左往している。そして、腰を下した客に近寄っては、靴を磨くことをねだっているのがあった。その有様は、終戦直後の日本の状態以上であった。

そればかりではない。この広場の客に愛想をつかしたのか、みすばらしい電車が来ると、二、三人の子どもは、足を車輪の上の金具にかけ、うまい具合に電車の横腹のところへつかまって、やがて動き出した電車とともに、町角を消えていった。運転台がむき出しの小さな電車は、だあん、だあんという音ばかり高く残して、私

の視界から去ったのである。

再び私の前に立ちふさがった子どもも、裸足であり、それはすねの上まで埃にまみれていた。青黒いズボンの上にずれ落ちた白いシャツも垢でよごれ、くるくるとカールした髪の下で、まなざしのみが眼窩の深みから私を愛らしく見詰めていた。私は英語で「齢はいくつ?」とたずねてみた。が、しかし通するはずがなかった。その子どもは、話しかけられたことが靴磨きの注文かと合点して、小箱を下に下すや、私の靴を指差しながら、私を見上げた。「そうではないんだ」と日本語が口まで迸り出るのをおさえながら、私は大きく手を振って「いい、いい」という表情をしてみせた。それを素直にとって、その子どもは再び小箱をかかえると、新しく来た客の方へ移っていく。その顔には、しかし、憤りの表情は微塵も見られなかったのである。

二千年前には世界に冠たる国であったギリシャ。恐らく、当時のアテネに住んでいた人々は、ギリシャの繁栄に酔い、子どもたちも自国のゆたかな文化を信じて疑わなかったことであろう。まして、後世において、たぐさんの子どもたちが、靴磨きとなって生活に喘ぐだろうなどとは考えてもみなかったことだろう。私はビールの酔いが廻るにつれて、涙のにじみ出てくるのを感じた。

翌日も天候に恵まれて、私はバルテノンの神殿にいった。現在は十五本しかない石柱も、当時は一〇四本もあったというから、その偉観はたいしたものであつたろう。

しかし、その破風はすでに英国に持ち去られ、大英博物館を飾っているということであった。私がホテルの窓から眺めたバルテノン
の祠も、昔の破風はほとんど壊れて、その残骸が石ころのように転
っていた。

そこから見下ろしたアテネの町は、眠っているように思えたし、
すぐ下に見える、ディオニソス劇場も、草で幣れていた。

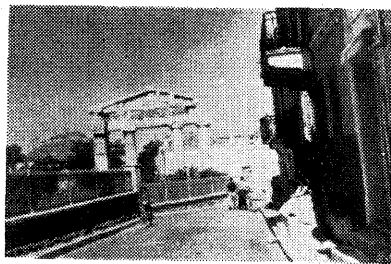
ディオニソス劇場の石畳の上にもただ一人立って、茫然とあたり
を見廻した。

石畳の間、到る所に生えている草々を見やりながら、当時の貴族
がここで観劇したことを想おうとしても、あまりに現実の光景の方
が強く私の心を捉えてしまっていた。貴族が腰を下したという石の
坐席に腰を下してみたり、もう一度舞台の真中に立って、当時は五
千人も収容したという段々になった坐席を見廻したりしたが、どう
にも落付けない気持になって、近くの叢の中に腰を下すや、のけざ
まに倒れた。

空は相変わらず青く、太陽はじりじりと私の顔を照らした。名の知
らぬ鳥が二羽、アクロポリスの方から飛び立って、東の空の方に消
えていった。

この空は、二千年も前の空とは変りなかったはずだ。

しかし、こうして一日本人が、このような場所にねそべろうなど
とは、当時の賢人たちにも思い及ばなかったことであろう。私は、
美しい顔立ちに装いを凝らした当時の貴族たちが、このあたりを三



アドリアン図書館あとからローマ市場へ
いく道。ギリシャの女の子が3,4人いた。

々々々相携えて散策したロマンチックな光景を想像しようとした
が、すぐにかき消されてしまった。「ギリシャに来ているのだ」
と、今更のように自分に言いかけている中に、私はとろとろとま
どろんでいた。



* * * *

園長が職員にのぞむもの

藤田復生

「園長が職員にのぞむもの」は一口に言つて良き教師であつてほしいということであつて、すなわち教師としての、資格とも言えよう。

健康・明朗清潔・教育愛・指導性・良識・研究心・良き感性・創造性

先の五項は教師として、不可欠なものとして挙げ、あとの三項は望ましいものとして挙げたのであるが、幼児を対象としての教師であれば、健康であることはもとより、幼稚園の教諭は精神肉体ともに、かなり重労働であるから健康が第一であり、精神的にも肉体的にも健康な女性には最も美しいからである。また明朗清潔な性格が幼児の情緒

性に及ぼす影響は大きく、教育愛（使命感）は根本的な教師の資格であり、指導性と相まって教育の効果を上げるものであるが、愛情も指導性も、とかく偏りやすいものであるから、広い豊かな良識をもつて融通性のある、しなやかな心で教育にたずさわつていただきたい。幼児教育は良識ある指導性の基に立つ、とも言えるからである。

次に、望ましいものとして、研究心を挙げたが、現今では社会の進歩に伴ない、時代と共に幼児も常に進歩しているので、教師も一定の考えや、一方法に安住することは許されないものであるから、研究を怠るわけにはゆかない。しかし、教師は学者

でもなく、研究者でもないものであるから、対象と離れることなく、常に勉強をしてほしいのである。良き感性と創造性は、教育の基盤に立つて、それを生かすのも殺すのも教師自身であるから、常に良き感性を養ひ創造性のある教育を施してもらいたいと思う。

以上は、前に挙げた項目について述べたのであるが、私は、ここに一般に教師の型として三つ挙げてみたい。

一、教師に熱意をもつて教師になつた者

二、幼児に愛情を感じて教師になつた者

三、なんとなく教師になつた者

一、二は動機においては異なつても、園長の指導によつて、また経験を重ねることによつて、やがては良き教師に導くことは出来るが、三の型はよほどの例外でない限りは、教師とし

て育てることは困難なものであらう。要するに、人に対しても己に対しても、ただ一つの真心を持ち、情熱を注がない人間が教育をおこなうことは、罪悪であると考えられるからである。

近來、勤務評定なるものが、世論を賑わしているが、教師といえども、一個の人間であり、完全な人格をもつものではない。いやしくも教職にある人々が、自己反省もなく、また同じ使命を持つ同志が、共に助け合い、たらざるを互に補ひ合い、喜びを共に分かちあうのでなければ、教育の場を自ら、潔ぎよく退くべきであらう。私は園長として職員にのぞむものを書いたが、これはすべてまた園長自身にも、一職員として望むものであることを、断言してはばからないのである。

（ゆかり文化幼稚園長）

教育課程の改正にとまなう

中学校の家庭科における保育の問題

—その成行きについての報告—

山下 俊郎

昨年、文部省の教育課程審議会、教材等調査研究委員会、小学校および中学校の学習指導要項の改訂による教育課程の改正の審議が進行中であつた。そして中学校の教育課程についても、この春以来審議が続けられていたのであるが、とくに中学校の必修科目の中に、科学技術の振興の線に副つて、いままでの職業・家庭科を排し、技術科をおくということになるということ、そして家庭科はその衣食住に関するものの一部だけが技術科に吸収されて家庭科は無くなること、とくに家庭科の中にいままでは僅かながらあつた保育が全然除かれるということ、これらのことがやがて決定されようとしていることが、もれて来た。

これらの情勢について、家庭科の教員養成をしている女子大学、家政学に関連する団体および保育に関連する団体などにおいて、この情勢を放置することは、女子の教育、とくに家庭科の教育において由々しい事態をひき起すに至ることを憂慮して、これを阻止する何らかの措置をとらなければならないことを痛感させるに至つた。そこでこれらの各団体

で文部省に対して働きかけをすることになつたのであるが、日本家政学会、全国家庭科教育協会、などの団体の動きについては、私は直接参画してはいないのでふれないこととし、直接関係した家政学部のある女子大学および保育に関係ある団体の動きについて、とくに後者について簡単に報告したい。

文部省の審議会の動きについて直接に私たちが情報を得たのは、六月の十日後であつた。そして、六月十八日の教材等研究調査委員会の小委員会決定がおこなわれたということであつたので、取り急ぎ運動をおこなうことになつた。まず、お茶の水女子大学、日本女子大学、東京家政大学の三大学の家政学部の教授から助手にいたる教職員の名において保育を除外することの不可を説く陳情書を出すことにし、署名を集めた。この女子大学としての運動は、本来ならば家政学部を持つ全国女子大学に働きかけるべきであつたが、時間の余裕がないために、署名を集め得る前記三大学の名において陳情書を出すことにした。(この陳情書の趣旨は後にかかげる日本保育学会の陳情書と同じ趣旨であるから省略する)

一方、日本保育学会においては、六月十二日に常任委員会を開き、保育を中学校の必修科目の教材から除外することの不可を訴える陳情書を作製して、関係方向へ働きかけることとした。その陳情書は次の通りである。

* 中学校家庭科についての陳情書

仄聞するところによれば、文部省関係の教材等調査研究委員会において、中学校における技術科の問題を御検討中の由で、その中で保育を除外される案があるとのことである。

このことは、単なる風聞にすぎないかもしれないが、もしこれが真実とすれば、ことは極めて重大であるので、敢えてこの書面を本学会の名において提出する次第である。

我々は保育に関連して次の諸点について慎重に審議決定されることを強く要望する。

一、保育を中学校における必修科目の外におくことは極めて重大である。何となれば高校以上に進学する子女は極めて僅少であり、義務教育であるところの中学校のみを卒業する大多数の子女は、保育、育児に関しては全然無知のままに社会に送り出される結果となるからである。我国女子の大部分を占める中学校卒業生には、我国将来の繁栄のために保育の知識と技術とを与えることは極めて重要かつ緊急のことである。

一、保育が技術であるとかないとかという問題が何れに決定されるにしても、この家庭生活に於ける最も重要な一面についての知識、技術無くして社会に送り出

されることは、極めて重大事である。保育のことは、分っているようで分っていないことが多い。また保育の知識が無くても子供は育つという考え方は、危険この上もない考え方である。とくに道德教育の強調される今日このことは慎重に考えられなければならない。

一、特に現在のように変化のテンポの速い社会においては、家庭生活に対する考慮がややもすればおろそかになりやすいためであるから、家庭内の保育に関する心を低下させるような措置にはとうてい賛成出来ない。このような変化の速い時代においてこそ、子女の教育に対する注意と関心は高められるべきである。その意味から今次の考え方は、この重要事態に逆行するものとさえいふべきである。

一、審議会ないし委員会には、保育に関する専門家が参加しているであろうか。充分に保育に関する専門的意見を代表する人が参加していない場合には、是非専門家を参加せしめられたい。臨時委員としても、または諮問の形式でもいいが、必ず更に広汎な意見を徴されるよう強く希望するものである。このような将来にわたって重大なる影響を及ぼすべき問題の決定は、広く意見を徴した上で決定されるべきものであると信ずる。

昭和三十三年六月十四日

日本保育学会々長 山下俊郎
副会長及常任委員十一名連署

*

*

私たちは、前記三大学の陣情書と日本保育学会の陣情書を持って、六月十四日に文部省におけるこの問題の責任者である内藤初等中等教育局長に面会して約一時間にわたって局長に説明した。局長は私たちの説明に対して必ずしも直ちに全面的に賛意を示さなかったが、それほど保育が重要であるならばその具体的な教授内容の案を示してもらいたいという要求を出したので、具体案を提示すること約束して、さらに、この問題の担当責任者である安養寺職業教育課長および安達中等教育課長に面会して局長におこなつたのと同じ説明をして私たちの意のあるところを諒承してもらつた。

なお一方、この保育の問題を直接に審議しているのは、教材等調査研究委員会の職業・家庭科小委員会であるから、その委員長である東大教授細谷俊夫氏に働きかけることが絶対的に必要であるので、六月十七日に同教授に面会、私たちの意のあるところを説明した。同教授の話では、小委員会である程度まとまつているもののなので、これをくづがえすことはむずかしいかもしれないが、できるだけ努力するということがあった。

そして一方、同じ六月十七日に私たちは、内藤局長に面会した際の同局長の要求にこたえて教授内容の具体案をもつて同局長を訪れ、その案を手渡して帰った。(この具体案は、お茶の水女子大学付属中学校、日本女子大学付属中学校の教諭諸氏の御協力を得て作製したものである。)

さらにまた、翌六月十八日、衆議院および

参議院の文教委員会に働きかけることが効果的であるというので、私たちは衆議院の坂田文教委員長に面会して陳情書について説明し、参院の竹中文教委員長は不在で会えないのでのちにきて説明することとして陳情書を置いて帰った。そして、場合によっては衆参両院に請願書を出すこととして、その準備を整えておいて情勢の転換を待つことになった。私たちは、六月二十五日請願書を作つて用意したのであつたが、翌二十六日に至つて好転する見通しを得られたので、提出を見合わせることにした。

以上のような表面に現われた動きのほか、これらの運動に参画した委員たちの個人的な動きもいろいろと活発におこなわれ、ひじょうな努力が払われた。その結果として文部省の担当局、課長、前記諸委員会の動きが好転して、大勢は保育が技術科の中に残るという方向へ向かつていった。

そして、七月十日前後に文部省の委員会の総会において最終決定をみて、七月三十一日に文部省による小・中学校の学習指導要項改訂が発表された。

この改訂においては、さきに案としては技術科となつていたものが、技術・家庭科という名称になつて、家庭科が表面に大きく浮かび、男子には工的内容を中心とする系列、女子には家庭科の内容を中心とする系列を学習させることになつてゐる。そして女子の三年において調理、被服製作、家庭・機械家庭工作とならんで、「保育」がはつきりと明記されている。保育には二〇時間が配当さ

れることになっているということである。なお、これらの詳細の具体的なことは、さらに十月一日付の官報に発表されるそうであるから、この報告が活字の形で読者の目にふれる以前に詳細がはつきりしているはずである。

中学校の学習指導要項改訂にもなう教育課程の改正における「保育」の扱い方について、私たちのとった対策とその運動の経過ならびにその成果は以上の通りであるが、私たちとしては、私たちは幼児の幸せのために、そしてわが国の将来の幸せのためにこのことが小さくない貢献をするものであることを信じ、世の関係者のかたがたとともに心から喜びたいと思う。そして、それと同時にこの問題についてひじょうに骨折っていただきたがたがた、とくにその中心になっていた日本女子大学の児玉氏、お茶の水女子大学の松村氏、津守氏、さらに私たちのまわりにあつて他の面から力を添えて下さった日本女子大学の大橋前学長、氏家氏、上村氏、日本女子大学およびお茶の水女子大学の児童学研究室のかたがた、両大学の付属中学校の関係の先生がたに厚い感謝をささげたい。また、前にもふれた日本家政学会、全国家庭科教育協会などの団体および家庭科関係のいろいろのかたがたの御尽力があつたために、この成果が得られたことを思い、これらのかたがたと御一緒に喜ぶとともに厚く感謝したいと思う。

(昭和三十三年九月四日記)

園長さんに望むもの

一、園長先生になって下さい

小学校の併設幼稚園ですと「校長先生」であつても、「園長先生」でないかたが多いのではないのでしょうか。「園長だが実は兼任で幼児のことはよく知らない」と、こんなことをばよく耳にいたします。勿論御謙遜だと思つても、やはり本音かしら？と信じざるを得ないことがあります。

保育室に來られて絵を描いている子どもに、「木はそんな色かね。これ人間？手がないね」などと子どもの心を無視した質問をなさいます。

それどころか、一学期に一度すら保育室においてにならない、という園長先生もおられるとか。

小学校のことでお忙しい。でも「園長」と堂々名がついておられるのですもの、「幼児のことはよく知らぬ」でなく、知つて欲しいと思ひます。良き園長先生でなくして、どうしてよき校長先生であられましようか不可解です。正しく教育をお考えのかたなら必ず幼児教育をやっかい物にせず、深い関心と理解を寄せて下さると思うのですが？どうぞ園のため幼児のために「校長先生」

(小学校併設幼稚園の場合)

だけでなく「園長先生」にもなつていただきたいと望みます。

二、幼稚園の先生に厳しさを

何かにつけ小学校の先生には厳しく要求を持つていらしても、幼稚園の先生にはどうもある程度で妥協して下さつて、大目にすまして下さつてゐるような気がいたします。私はそのたびに不満に思つてどうしてか考えました。そして幼稚園の先生が優しくという名にかくれて心に甘えを持つてゐるからだと反省しました。つまり、要求にたち向かう意欲に欠けているということ。

研究討議会の時のあのおとなしい無反応さに似たいやらしさを持つてゐることを。ああいう美德はもう過去の物にして、厳しさを求められても甲斐のある抵抗力と積極性を優しさの上に持たねば私たちはいつまでも進歩しないし、高い要求を持つていただけないと思ひました。

そういう反省を痛切に感じた私たちをどうぞ激しくもつと厳しい目で見つめて下さつて、あいま、安易という安住の地に行きやすい私たちを批判し御指導して下さい。さうお願いいたします。

幼児教育実地指導研究会

分科協議会より

自然

指導 坂元 彦太郎

阿久沢 栄太郎

自然と幼・小教育

坂元 先生がたの中には、自然の領域を小学校の教科目と同じように解している人が多いと思います。しかし幼稚園の教育内容の前がきにもあるように、幼稚園の時代は、まだ教科というわくをもって学習させる段階ではありません。むしろ子どもの自然な生活指導の姿で、各項目でねらう内容

を身につけさせようとするべきでしょう。各項目は、どれも小学校とつながるわけですが、単に、小学校より範囲の狭い、また程度の低いものだと考えてはなりません。というのとはたとえば自然は小学校の理科とながる分野ではありますが、理科の客観的科学性を薄めたものではないからです。例えば草花の栽培についてみると、小学校の先生の中には「幼稚園ではどんな草花

を、どんな方法で栽培したかを知らせてほしい。そうすれば、小学校では違った草花をもっと程度の高い方法で栽培させるから」と言うかたがたくさんいます。ところが、幼稚園の先生は「幼稚園でやったことを二度やってくれないではないか」と思っています。これは「自然」の意味の本質をつかんでいます。幼稚園では、自然に対する愛情を経験して、動植物との交流をもつことをねらいとします。ところが小学校になると、子どもの「自然」に度する経験のしかたが科学的なものになっていきます。そこでまず、幼児らしく自然と親しんで、次の段階の基礎をつくっておかなければ

ばなりません。自然に対する幼児の擬人的態度は科学的ではありません。しかし自然に度する愛情をじゅうぶん経験すれば、小学校の新しい質のものによく転換することが出来て科学的態度が身についていきます。

幼稚園教育要領の「自然」の望ましい経験には「身近な自然の変化や美しさに気づく」とありますが、この中に「おたまじゃくしなどの変化をみたり絵を描いたりする」と、小学校の目標とほとんど変わらないことが書かれています。しかし、こんなことは幼児には無理なのであって、幼児が将来なってほしい姿を書いたのでしょうか。

以上のような意味から、小学校とのつながりや質の違いを考えながら、お話をすすめましょう。

小学校の理科教育と幼稚園への要望

阿久沢 幼稚園教育施行令七五条をみますと、「保育日数、時間数は保育要領の規則

により園長が決める」となっています。また、幼稚園教育要領の「自然」は、小学校における八教科とくらべて、融通性があります。また、幼稚園設置基準十条に、「幼稚園には保健衛生、飼育栽培用具をそなえる」という項目がありますが、この飼育栽培ということとは、小学校では継続してものを観る意味に使うのです。が、幼稚園では生活を指導するための一つの方法だとみてよいと思います。

一般に幼稚園から小学校に入學した子どもは、概念的なことをよく知っていながら本当に目でみたというものが少ないようです。それは、絵本やおとなの話から得た知識が非常な分野を占めているからでしょう。幼児期から小学校一年生ぐらいの子どもに絵を描かせてみると著しい特徴がみられます。

小学校二年の五月、汐干狩に行った直後の理科の時間の導入に一番楽しかったことを描かせたところ、貝を取扱ったものは一

つもありませんでした。小学校一、二年生は先生の希望したものを必ず描かないのです。あるものを対象としてみないで主格未分化で、付録物の方が大きいのです。分化してくるのは、一年のなかばを過ぎてから、一年生は幼稚園につけた方がよいと思われまふ。

おたまじゃくしの観察をしても、幼稚園の子どもは、おたまじゃくしを描くよりも、それを観ている自分や友だちを描くのが普通です。この状態を脱却しないと継続観察は出来にくいのです。小学校に入ってからこのことは言われますので、私は継続的観察に入るために次のような方法をとっています。

「皆さんの家には家族が何人いますか」と聞くと、子どもたちは喜んで発表します。そこで「おじいさんやおばあさんのいる人は、お家へ帰って、どんなことをしていらっしやるか絵に描いていらっしやい」というようにして、家族全部の絵

を一日にひとりずつ描いて表の中にはります。そして、楽しかったことや、けんかしたことなどの話を発表したり聞いたりします。

このような方法で、継続した仕事に楽しみを覚え、それから徐々に生きものの自然観察に入っていきます。

次に、自分が飼っている可愛い動物について、大きさや色などの話をさせて、興味の度合を確かめながら、自分や近所の家の犬や猫のおもしろいところを描き、説明しなければわからないものは字で描いて来させます。「もつと描ける」と言っても喜んで来ます。そこで先生は「では明日も違ったところを描いていらっしやい」という具合にします。時間をあまりかけないで毎日続けさせ、出来た絵をまとめてはるようになります。これは自然観察の経験です。

三年生ぐらいになると分化して「ねらいうち」と称するものが始まります。先生がはじめからねらいを示してやらせるので

す。動物の運動ということ、犬や猫の歩きかたを毎日一枚ずつ家で描かせ、それによって、いろいろな歩きかたや見かたがあることがわかって、生態的な面や形態的な面を理解していきます。これは子どもにもおしつけるのではなく、子どもが内にもっているものを育てていくのであって幼稚園でも同じでしょう。

四年生ぐらいになれば程度が上ってきます。ある子どもは、自分の家で飼っている三羽のひよこの重さの変化、与えた餌の量などを七月二十二日から八月二十五日まで記録したので、グラフに書かせました。

また、標本との差異点をみつける視覚的領域つまり観察を、小学校入学のときと六年卒業のときにおこなってみました。その結果、観察は幼稚園でもある程度発達しているけれども、経験的領域はのびていないで、小学校六年間に非常にのびていることが認められました。

このようなことから、幼稚園では観察

のさせかたを考えなければならないことがわかるでしょう。幼稚園では、生活の中で自然の事物・現象を体験させ、子どもの状態に合うようにとり入れていくことが大切だと思われます。

本をみたり、両親に教えられて知ることになるというのは危険です。「狐はコンコンと鳴く」と教えられていると、本当に狐が鳴いても狐と思わないという結果になるからです。

「子どもと八百屋に行ったとき、「りんごはどこで出来る」の問に対して子どもは「八百屋」と答えた」

この場合、経験を豊かにするだけでは不じゅうぶんで、経験の順序や方法を考えなくてはならないと思います。

「風呂に入ったとき、湯に手を入れた子どもが「あれ！手が縮んでしまった」と言った。「だしてごらん」と言うと、大きくなるのでふしぎがる。これに解決を与えないで、食後に湯のみに箸を

入れさせる。子どもは「こわれちゃった」と言った。

これは、これでよいのだと思います。子どもには解決の出来ないことがあり、子どもなりの考えかたをするのですから。

要するに小学校では教科に分けて指導するのですが、幼稚園から来た子どもの中には、実際にものを観ていない子どもが多いので、経験を豊富にさせるといことが必要です。

自然観察の範囲

A 虫めがねや磁石を、いつでも子どもが使えるように置いてあるのですが、みるまま使うままにしておいて良いのか？また知能の高い子や教育に熱心な家庭の子どもなどからは「先生、磁石はどうしてくつつくか知ってる？」と聞かれますが、このようなときどうしたらよいかわかりません。

B 自然と身近に接することの出来る地方では自然物について質問されることも多い

のですが、どの程度答えてよいのかわからないので迷ってしまいます。

坂元 むずかしい質問には「ああそう」と聞き流してよいのではないかと私は思います。磁石を使って楽しめる子どもの方が幸福で、それをのばしたらよいと思います。

磁石は何故ひきつけるかと、星は何故落ちないかと聞く子どもには、この態度を否定することは悪いですが、「ふしぎねー」といっしょになってふしぎがり、むずかしい抽象的な答を与えない方がよいですね。

阿久沢 虫めがねは教科書では小学校二年から出てきます。磁石は一年の二期期から三学期に使いますが、内容は磁石の働きについてが主で、その性質については三年になってから学び、磁石につく物とつかない物があることを知ります。このとき結論は与えないでおきます。夏なら、もち桿の先にもちの代りに磁石をつけ、せみとりをするのもおもしろいでしょう。とにかく、幼稚園では遊び道具として使うのがよいと思

います。

疑問に対して、あまりはつきりした答を与えたり、またその疑問が親に従順であるためというような不自然な場合だったりすると、本当に疑問をもって楽しく理科を学ぼうにはなりません。私はどの程度までということはあまり考えなくてよいと思います。

C 子どもがどのような気持で質問を出しているかをよく察してから態度を決めるのも一方法だと思われます。物知りを示したような子どもには、先生の方から「どうしてなの」と聞いてみてもよいように思います。

環境と自然観察の指導

A 自然の環境に恵まれているので、放りっぱなしになりがちなのですが、人為的環境を作らなくてよいでしょうか？

B 私の園は、でんでん虫やカニなどを自由に取りに行けるような環境に恵まれてい

ます。

しかしそれだけでは興味が続かないので、皆で取りに行き「皆の幼稚園のでん虫」というようにして保育室で飼い、お弁当の時には「でんでん虫さんにも先にごちそうをあげましょう」と言って草花をあげたりして愛情を培っています。

勿論、とりすぎないように注意はしています。

坂元 先生と子どもがいっしょになって自然をとり入れること、それから外の自然を幼稚園にとり入れることはたいへんよい方法ですね。しかし植物の場合は、自然を百%利用すべくそっくりそのままもつてくるわけにはいきませんから、栽培によって適当にとりいれる必要があるでしょう。

C 園に欠けているものを常に考えることによって、「自然」の場の設定もできてくるのではないのでしょうか。またねらいとするものを幼児に直接教えるのではなく、先生が必要な程度というものを定めて、それ

を幼児に意識づけるようにしむければよいと思います。

阿久沢 子どもが手当たり次第つかまえてきて飼うということは危険です。生物の存在価値を認め、その生命を保護することが今日叫ばれております。ですから、必要な数量だけとり、またとつてはいけものもあるということをおかなければなりません。

また自然観察のねらいは高くしてはいけません。小学校でも入学当初は、生活の中での方向け程度です。

幼児期の自然に対する興味・

関心と年令

A 同じ質問に対して年長児は満足しない場合が多いのですが、疑問の差は経験とか発達の違いと考えてよいのですか。

ある女児が絵本で虹を知り、母親からは雨後に出るものだと言われ、その後、雨があがると必ず空をみあげて、出ていない

ときには「どうして出ないの」と聞いたりしますが、……。

坂本 年少児から年長児への発達は、適切な指導のもとでは確かにめざましいのです。

しかし、虹の例は、正しい発達からきたものとは思えません。虹をまず本で知ってしまったのが不幸です。幼児は、虹や雲にはそれほど興味をもたないと思うのですがそれでよいのです。無理に関心をもちせようとしたり、本をみせたりする必要はありません。

けれども、子どもが感動したときにはいっしょに感動してやることは大切です。



幼児の絵画製作についての

いろいろな問題

林 健 造

一、はじめに

去る六月六・七・八日の三日間、恒例のお茶の水女子大付属幼稚園の研究会がおこなわれたが、その第三日目、絵画製作の分科会でいろいろの問題が討議された。ほとんど全国から参加された会員の熱心な話し合いは、この道の探求者にとって、大きな示唆と励ましになった。

この稿は、その日に討議されたいくつかの問題を中心に取上げ大方の御意見も参考にし、また私見も入れて私どもの共通の悩みとしての問題について述べることにしよう。そして誌上を通して、参加者だけ

でなく、より多くの誌友へのお知らせとしたい。

一、幼稚園と小学校との関連

絵画製作という問題についての幼稚園と小学校のつながりは、他の教科などと比べて、造形あそびという形からは非常に素直なつながりをもつべきはずであるのに、案外、この方がむずかしいらしく、どちらかというとと明るい話題よりは、暗い話題の方が多いようである。

たとえば、幼稚園の先生は「せっかく、園では、子どもたちの造形的な欲求をみたしてやることに重点を置いて、自由で、の

びのびとした表現ができるように」ということで一生けんめい育ててあげたのに、小学校では、型にはまったような絵や工作ばかり、しかもどうも一年担任の先生のよいという絵は、創造性や迫力のない、きちんとした絵であるらしい。本当にがっかりしてしまった」というようなことをしばしば言われる。

そうかと思うと、小学校の先生の方にも、それなりの言い分があつて、

「幼稚園からきた子には困ってしまう。どの子どももチューリップ病におかされている。描くものはお人形のような人と、チューリップときまつたような型にはまったような子が多い。これを概念くだけからやり直すのだから並大抵でない。幼稚園ではもっと自由な、のびのびした子どもの表現を励ますべきだ。」ということになる。

この「隣の柿はにがい」という逆説めいた論を吐く先生がたは、どちらかという

進歩的な、あるいはごく熱心な型に属する先生がたに多い。

このことは、美術教育観やその人のもっている造形感覚によって大きく違いがおこってくるわけであるが、後者の感覚の問題は、やはり、いろいろの展覧会や教科書や、最近よく使われている週刊誌の表紙の児童画などのよいものを、実際に自分の感覚を通して、数多くみるなどして、子どもの造形の観賞眼を高めていく以外手がない。

前者の場合は、こんどの改訂指導要領の小学校図画工作科の目標第一条の

「絵を描いたり、ものをつくったりする造形的欲求を満足させ、情緒の安定を計る」ことがよく幼児及び一年生のねらいを表わしていると思う。

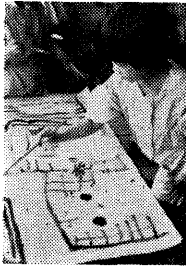
人間にとって何が大切かときかれれば、それは自己表現ということだと思う。幼児にとっても、できるだけ、子どもたちがもっているものを、自由に吐き出させるよう

に刺激と励ましを与える方法が少なくも進歩的美術教育のも早や一般化された考え方であろう。

実は幼稚園でも小学校でも案外その子どもが活動している場の内容を知らないからであることも多いので、できれば両方から暇をみて、進学の前後などに見学し合い、きたんなく話合う機会をもたれることがのぞましいと思うし、なんとかこの問題に関しては、明るい話題がもてるようにしたいものである。

二、絵を習わせることの是非

幼稚園の先生と小学校の先生との言い分と同じように、こんどは学校の先生と画塾



の先生との論争もあるようで、与党である園や学校の先生がたは、

「子どもを画塾に習いに出すと、妙なくせを覚えるし、それに子どもの欲求とは何の結びつきもないウイスキーの瓶の写生などをさせたり、勝手に加筆したりして、全くよろしくない。それに近頃子どもたちは依頼心が強くなり、先生どう描くの、とか、バックは何色などときいてからでないと描かなくなった。」

などというと自ら野党と称している画塾の先生がたも負けてはいない。

「子どもは実にすばらしい輝やく真珠のような力をもっている。掘りだせばいくらでも掘り起せる。ところが学校では、あの子の才能を掘出すどころか、ひからびた指導しかしていない。」

この両者共指導者としては熱心なタイプである。しかし一般には、それほど関心をもたないタイプや、目にあまる金とり主義のいい加減なものか、または、絵は絵のう

まい俺の所で教えるのが何がわるい、という頑固な教込み型があるが、これは困ったことである。

私などは、画塾をしばらく見学して、子どもといっしょに遊んでくれるような、子どものもっているものを大切にしてくれるような先生なら習わせてもいいでしょうといっている。

ほんとうによい塾の先生のところに通わすと、案外お母様がたの期待に反した、何もおみやげ作品をもって帰らない日が多いことになるのではなからうか。ここに絵を習わせることの是非につながる親の希望が問題になってくる。

親の虚栄のために（見栄型）、自分でできなかったことをせめて子どもで果して満足したい（願望すりかえ型）、芸ことは早い時期に教えないとだめだから（錬鉄型）、唯遊ばせておくよりもよいから（余暇善用型）、などいろいろあるだろうが、最も望ましいのは、好きな絵を自由に描けるというふん



囲気や絵を描くことはとても楽しいと思うようになるようにという態度であらう。

音楽や国語や算数のような記号学習を中心とするものと違うので、教師が描き方を教えこむことによりおとなくさいうまい絵は描けても、子どもの真実を吐露したよい絵は育たない。

おもしろいことに、この問題で、幼稚園の先生の中には、週一、二回画家を講師として絵画製作を依頼している、近頃よくお

こなわれている方法の問題として取あげられたかが二、三あった。これとて理由は、私たちは絵が描けないから、専門家に指導してもらおうというようであるが、これもその教師によるようで、やはり根底には、美術の教育という考え方が先行しているからであらう。もしも美術を通しての教育という考え方からは、指導者は必ずしも専門画家である必要はなく、むしろ絵がうまく描けることよりは、子どもの心理をよく知っている人、子どもといっしょになって遊んでやれるといったような人が事実成績も上げていくようである。

それに私にも経験があるが、一週間に一回くらいぼつと行っても、子どもの圖の生活をしろないでは、全く生きた絵の指導はおぼつかない。

三、ぬり絵のこと

幼稚園の絵画製作の研究会で最も話題になる問題というと、まずぬり絵のこと、

折紙のことである。

「今ごろぬり絵をしているなんて。」

ということになるわけである。これには多少とも冷笑が含まれておるが、何かいつも同じせりふだけをきいていると、〇〇の一つ覚え」といった感もないではない。

一体ぬり絵が悪いというのは、人間にとって最も大切な力で子どもの生来もつているところの創造力の芽をいためるということにある。おとなの描いた、あるいは市販の卑俗なぬりえは、むしろ創造衝動よりも、模倣衝動を生きいきとさせることであり、教育的な益が少ないというより、もっと悪であるということになる。

ぬり絵論は今、次の三つの立場に分けて考えることができる。

- 1 ぬり絵絶対廃止の立場
 - 2 ぬり絵賛成の立場
 - 3 ぬり絵も教育の方便として、時機に応じて認められるべきだという立場
- ①の立場については、創造主義教育的な

考え方に立っている大方の人はこの論である。②については、旧来の頑固な人か、非常に怠慢な教師ということになるが、よい意味で、このぬり絵の価値を考えてみようという立場がある。きくところによると、ソ連などではぬり絵を教育の中にとり入れているといわれている。これなどは、美術教育を認識過程の為の美術というソ連のモットーをいかし、新写実主義などとも結びつけた、新しい角度からの採入れに違



いない

ところで③の場合である。お茶の水の研究会で問題になったのは、まさにこの③の場合であろう。実は私も旅先から当日帰ったばかりで前日の発表の実態を見ていない。しかし後にきくところによると、体育ダンスをするためのお面を、年少組や年長組の混合の子どもたちに作らせたのであるが、年長の子には、それぞれ自分でお面を作らせたので文句はないが、年少の子には、教師が形どったリスに色をぬらせたものをつくらせたということである。

ここに先に述べたいわゆるぬり絵探しの眼がそがれて、槍玉にあがったわけで、さてこそと鬼の首でもとったような気持ちになることはわからないこともない。

当日園長は次のように答えている。

「昨日の場合、四才児でつい二た月前に入園したものもあり、子どもが簡単に表現できるものもあり、なかなかイメージの中からでてこないものもある。リスは子ども

身近にないので先生がリスの形を用意しておいて材料を渡した。先生のねらいは、勿論、子どもの創造性を伸ばすことにありますが、それにはいろいろな過程があると思います。……」

この答は、まさにその通りで、一つの教育観を明解に示していると思う。

レディネスの問題ともいえようし、またこれは用を含んだデザイン学習の形によく似ている。デザイン学習の場合、もようづくりや、形^{かた}ぬり、形のこしのしごとなどは一種のぬり絵である。用のためのデザインでは、やはり学年の発達段階に応じて、ある程度の用意が必要なのはしばしばある。この場合なども、みんなでダンスをおどるのにどうしてもリスが必要だったのであろう。

一さいのぬり絵は悪だ、いかなる保育活動の中の少部分といえども許せないという考え方も成立つことも認めるが、しよせん、これは教育観の違いである。

私なども日頃、教育主義というか、学校主義というか、もっと学校や園に密着した美術教育というものの誕生を痛感している一人である。

このような観点から民間美術教育の論と実践に敬意を表しながらも、いかに教育現場のルールにのせるか、園や学校の中ではどう考えるかという、近視眼的でない、巾のひろい、場に即応した考えをとりたいたいと念願している。

今、静かに考えてみると、ぬり絵を質問された方も、答えた方も、正しい立場に立ってそれぞれの見、かいを述べておられたものであって、そのために、軽くあしらわれていたぬり絵の問題一つにせよ、多くのまだ未解決の世界について、真剣に考えるときを与えていただいたことは、一つの収穫であったのではなからうか。

*

*

*

幼児の教育 第七巻 第七号

十一月号 © 定価 五十円

昭和三十三年十月二十五日印刷
昭和三十三年十一月一日発行

東京都文京区大塚町三五

お茶の水女子大学付属幼稚園内

編集兼 津 守 真
発行者

東京都文京区大塚町三五

お茶の水女子大学付属幼稚園内

発行所 日本幼稚園協会

東京都板橋区志村町五番地

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

◎本誌の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。

戸倉ハル・小林つや江 共著

うたとあそび 第一集 B 5判・一七一頁
価三二〇円 丁四〇円

戸倉ハル・小林つや江 共著

うたとあそび 第二集 B 5判・二二一頁
価三五〇円 丁四〇円

戸倉ハル・一宮道子 共著

おててつないで B 5判・二五頁
価一〇〇円 丁四〇円

戸倉ハル・小林つや江 共著

ハンドカスターの ゆうぎ B 5判・一一四頁
価三〇〇円 丁四〇円

元教育大学教授 中島 海 著

遊戯大事典 A 5判・八五〇頁
価一五〇〇円 丁二〇〇円

安東 熊夫 著

タンブリング B 6判・一五四頁
価一五〇〇円 丁四〇〇円

跳躍・廻転運動

元教育大学教授 中島 海 著

鬼あそびと

かけっこ B 6判・三三七頁
価二五〇円 丁五〇〇円

体育大辞典 B 5判・一四〇〇頁
価三五〇〇円 丁三〇〇円

文部省体育官 宮畑 虎彦 著

体育行政 A 5判・二二〇頁
価三〇〇円 丁五〇〇円

東京都文京区大塚仲町 2
振替・東京 68739 番

株式会社

不昧堂書店

電話

(94)

7151(代表)・2703
5382・7760・7769

- 園での幼児の生活にどんな内容を――
- その幼児にどのような指導を――
- これらの問題を、実践面と併せて探究する

.....申込先.....

東京都千代田区神田小川町 3-1

株式会社 フレーベル館
A 5判 352 頁 320 円 丁 40 円

改訂 幼児の教育内容と その指導

幼児の 劇あそび集

- 幼児教育研究会が研究、脚本化した24篇の劇あそびを掲載
- お茶の水女子大学附属幼稚園児に実施して非常に喜ばれたものばかり

.....申込先.....

東京都文京区大塚町 35

お茶の水女子大学 幼児教育研究会
附属幼稚園内
A 5判 210 頁 250 円 丁 32 円

古い歴史と新しい編集の観察絵本

キンダーブック

= 第13集 第9編 12月号予告 =

☆お子さま方の感情と知識を

豊かに育てる絵本☆



A4判・16頁
毎月付録付
定価四十五円

《十二月号 内容》

あじあの おはなし

☆おはなし うれしいな

絵・吉沢廉三郎先生

☆につぼんのおはなし

絵・林 義雄先生

☆かしこい うすたち

絵・安 泰先生

文・与田 準一先生

☆あらじんと ふしぎな らんぶ

絵・初 山 滋先生

文・岡本 良雄先生

☆にしきの なかの むら

絵・武井 武雄先生

文・伊藤 貴磨先生

☆おむすび ころりん

絵・鈴木 寿雄先生

文・野田たかし先生

別冊付録「つばめの おうち」

工作付録「さんたくろす」

東京都千代田区 株式会社
神田小川町 3の1

フレール館

電話東京 (29) 7781~5
振替口座東京 19640 番