

家庭・保育所・幼稚園

# 幼児の教育

第六十八卷 第十二号

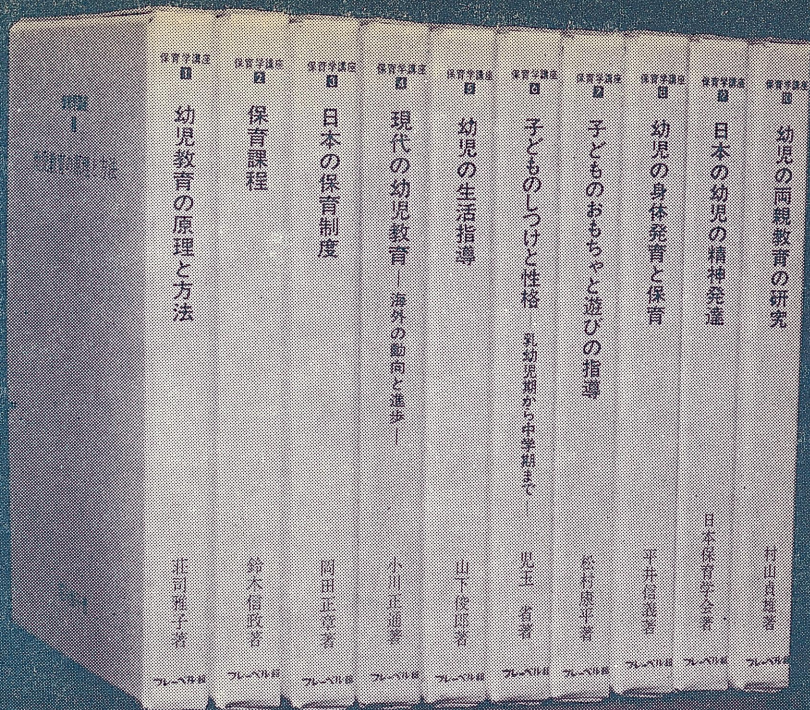


12

Key.

日本幼稚園協会





日本保育学会発足20周年記念出版

# 保育学講座 全10巻

日本保育学会監修

- 保育のあらゆる分野を網羅しています。
- 保育学に科学的な基礎づけを加えました。
- 権威ある執筆陣による充実した内容です。
- 保育の学校、幼稚園、保育所、家庭の両親とあらゆる対象に向けてわかりやすく説かれています。

第1回配本／10月 6巻・子どものしつけと性格

第2回配本／11月 1巻・幼児教育の原理と方法

第3回配本／12月 4巻・現代の幼児教育

\*以下毎月1冊配本

A5判・上製本ケース付 定価・各巻1,200円 全巻予約特価10,000円

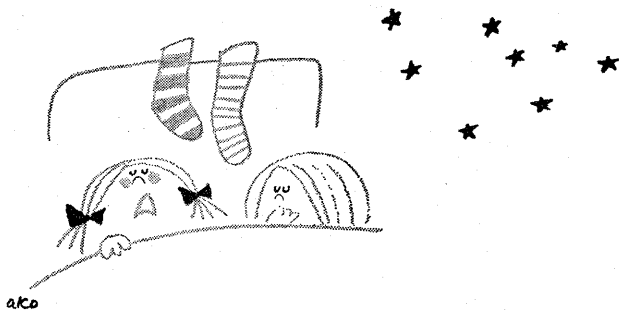
もよりの代理店・支社・支店・出張所にご用命ください 発行・株式会社 **フレベール館**

幼児の教育 目次

—第六十八卷 十二月号—

表紙 真辺啓介

- 幼稚園の運動会を考える……………多田鉄雄(2)
- 幼児の一日の活動について(一)……………神沢良輔(6)
- 幼児のあそびの指導……………花木イソ(16)
- 二期期の保育の実際……………石坂昭子(19)
- 社会性を育てる保育……………太田次郎(28)
- 幼児の科学教育について……………松隈玲子(44)
- 幼児の個性と普遍性とに關する一考察  
—めだたない子に対する保育者のあり方を中心に……………賀集 寛・仲田啓子・三宅敏子(52)
- 幼児の情緒的意味の測定……………賀集 寛・仲田啓子・三宅敏子(52)
- 幼児の言語研究(二)……………西ノ内多恵・伊東照子・村田和子(60)
- 幼稚園児の話しコトバの実態……………西ノ内多恵・伊東照子・村田和子(60)
- 洋書紹介……………(67)
- 総目録……………(70)



# 幼稚園の運動会を考える



多 田 鉄 雄

すでに幼稚園の秋の運動会は終わったことであろう。その計

画、準備、当日のプログラムの進行にと、大いに苦労なされた人は、それが大成功であったことを思い返して満足し、あるいは不十分であったことを反省されて、来年こそはと考えられているかも知れない。さて、多くの幼稚園で当然のことのように運動会を年間の行事の一つにしている現在であるが、そのところで一体そもそも運動会とは何か、また幼稚園の運動会とはどのような意味を持つものであるかを、改めて考え直して見ると、そこにはいろいろと考えなければならぬ問題があるように思われる。

運動会を定義して武田一郎氏は「全校の児童・生徒を参加させ教育過程の一環としておこなわれる公開の体育的行事である」(平凡社、教育学辞典)とし、重松鷹泰氏は「児童全員が出席し、両親その他が多数参加し、また準備に相当の時日を要する点から、学校の最大行事である。慰安宣伝の効用もあるが、体育の成果を示し、体育の在り方を検証することが大切である」(朝倉

書房、教育学辞典)としている。

一方、高橋さやか氏は「健康保育」の項で「運動会もまた、子どもにとって特筆されるべき経験である。……秋のきもちのよいころは毎月でも十日毎位にでも小運動会をすることは好ましいものである。戸外のびのびとした活動、適度の緊張、集団行動の活発性及び協調性、それらのもたらすよい影響はあるいはもっと重視されてもよいことではないだろうか。……運動会は各幼児の家庭的だんらんの機会としてもとりあげられる」(同氏著、保育とその方法)と述べている。

運動会の由来からいえば日頃みがいた運動能力の成果を競技、競走の形で公開することであったし、学校のそれは教育としての体育の成果を公開することであろう。公開するといってもそれが学校であれば、これを見るのは主として保護者たる父兄である。したがって、そこには純然たる競技会とはちがった打ちとけたなごやかさ、親と子が一体となって一つの学校行事に参加する楽し



さがあっていいことは当然である。また平素は学級、学年に別れている児童、生徒が全校「一体」になってお互いを示し合う喜びもある。それゆえに上級学校に見られる余興ともいえる仮装行列などもあってよいであろう。しかしあくまでもその主眼とするところは体育であり、それは学校の一つの教科である体育のいわば発表会である。もとより低学年児童の演ずる種目には団体遊戯も含まれて来よう。しかし同時に体育なる教科で目指されている目標への到達度が示されてもいなければならないであろう。運動・競技にあつては熟達、耐久、公正、協同などが重要な狙いであるはずである。

幼稚園の教育課程の参考書はそれでは運動会をどのように扱っているであろうか。平井、秋田、安藤諸氏の「幼児のための教育計画と指導の実際」は「運動会の練習は幼児が疲労をしないように短時間にする。種目や時間などは幼児の能力の限界を知り、むりのいかにようにする。競争に勝つことよりも、みんなで協力して事を成し遂げることは楽しいものだということをわからせる。個人プレーよりも団体プレーを多くさせる」と指導上の留意点を指摘し、浅野寿美子氏の「新教育課程・指導計画の作り方とその実際」は、名古屋市の実際を取り入れながら、その日案の中で「鈴わり競技をする。競技のきまりを知って、力を合わせて元気に運動する」「連合運動会―市全体の―に参加する。きまりを守って元気に遊戯や競技をする。他の幼稚園の友だちといっしょに運動会をする」ことを喜ぶ。遊戯や競技に注目して、きまりよく

「行動する」としており、安藤、伊東、豊田、西村諸氏の「教育課程と指導計画」は「年少組。団体行動を通じて集団意識の芽ばえを養うようにする。合図によって集まることや並ぶことができるようにさせる。勝敗にこだわらずいっしょうけんめいやり通すことのようにさせる。年長組。のびのびと元気いっぱい運動するようにしむける。自由な表現力、リズムミカルな動きを育てる。競技のルールやきまりをはっきり理解させ、団体行動が早くとれるように指導する。競技を通して競争意識を正しい方向にのばすように配慮する」ことを指導上の留意点としており、東私幼の「幼稚園参考書」は「人との楽しい交わりのための社会性をのばす。演技のでき、ふできより、思う存分にとびまわつてあそべることにあつて。すべてに『きまり』を守ることを大切さとして、せ、わがままを通すことをさせない。運動の精神的態度として、『公平』『忠実』『努力』『協力』『明朗』『歓喜』などを養成する」ことを狙いとしている。

つぎに昨年、文部省から出された「幼稚園教育指導書、一般編」では、その「望ましい経験や活動」の章で、鬼遊び、ボール遊び、見学・遠足など具体的な項目が説明されているが、そこには運動会が取り上げられておらず、運動会を必ずしも特に「望ましい経験や活動」と見ていないようにも読み取れる。また「発達と教育」なる節では「発達の速度には個人差がある」こと、「全身運動は三歳から四歳にかけてだいたい完成する。……しかしこれらの運動をいっそう円滑に行ない、また、より高い協応やバラ

ンスを必要とする運動は四歳から五歳にかけてでなければ無理である。さらに巧みにしかも力強く活発に行なうようになり、体力的にすぐれるようになることを期待するには、五歳から六歳にかけての時期を待つ必要がある。局所的な運動、たとえば、手先の細かい運動なども三歳から四歳にかけて急速に発達する。……しかしこれらがうまく行なえるようになるのは五歳から六歳にかけてである。局所的な運動が完成するのは「小学校へはいってからである」と説いている。

右と同様なことをお茶の水大学付属幼稚園幼児教育研究会編の「幼児の教育内容とその指導」がいつている。すなわち「幼児の生活において『体育の場面』というものは、たいていの場合、自由遊びの中に混然ととけあっているものなので、このように『運動』という題目のもとに具体的にあげるような場合は、幼児が自由にあそんでいる場面の中から見出していかなければならない場合が多い。……個人差が大きく、興味の持続時間が短く、また団体的な行動をすることが容易でない幼児にあっては、先生が、自由遊びで幼児がしていることをよくみて、それについての計画を持ち、次第にその活動が進歩していくようにしなければならぬ。幼児が単なる遊び、としてしていることを先生は、分解し、理論づけ、計画し、指導していくところに、(運動は)ほかの保育内容と異なるところをもってゐる」と。

上述の諸々の参考書が説明していることと、後段の発達の経過とをつき合わせて考える限り、幼稚園の運動会というのは、いわゆ

る学校の運動会とは異質のものであるべきで、学校の運動会が少なくとも体育の成果を示す役割を持っているのに対し、幼稚園の運動会はむしろ、体育とか運動それ自体の過程の展示であり、他面からいえば幼児が運動の経験を楽しむ場であるといえまいか。もしそうだとすれば、上述の参考書が言及している狙いとか、指導上の留意点にしても、そのある部分は幼児に対して高すぎる要求であったり、また何もあらためて運動会という行事において実現させて行くものでなく、むしろ毎日毎日の保育の中で、そのつまかさねの中で経験させ、指導して行く事柄であるとさえ考えられる。その意味で十日毎位に行なうたらといわれる高橋氏の言葉は一つのポイントを突いたものともいえる。

ここではプログラムの実例を挙げることは省略するが、「幼児の能力の限界を知り、むりのいかにようにする」ためには、運動会の一日のプログラムの中へ両親とか卒園児とかの行なう種目を相当組み込んで行くようになるであろうし、事実そのようなプログラムが多いといつてよいであろう。学校の運動会と異なるとする所以である。つきに競争である以上、そのルールは厳正に守らなければならない。たとえば徒競走のスタートのフライングにしても、これをいい加減にしてすますのは教育的ではない。また競争である以上、勝敗をはっきりさせることの方が教育的である。競争させておいて勝敗にこだわるなということとは矛盾ではなからうか。遊びとしてであればともかく、競技として行なう以上、フェア・プレーが厳正に要求されることが教育的である。たとえば



椅子取りで曲のやむす前に故意であれ偶然であれ、椅子に掛けてしまうような幼児が一人もなくなるようにするには容易なことではない。そうやって初めて競技としての椅子取りが出来るのである。幼稚園での椅子取りは競技ではなくて遊びであり、この遊びを通じてルールを守ることを学ぶように指導されて行くのである。瞬間的な行動、判断が必要なこのような事柄を競技として行ないうるほどには幼児は身体的にも精神的にも発達して来ていないといつてよからう。

それはそれとしていつ頃から運動会がわが国で行事に加えられたかという点、それはこれまで手に入れた資料では明らかにすることはできない。少なくとも明治の中ごろまではなかったと見てよいようである。それが大正に入ると年間行事に加えられる例を見受けるようになる。たとえば「婦人と子ども」大正七年一月号には京都の豊園幼稚園の現状が紹介されており、ここでは郊外保育は言及されているが、運動会のこととは述べられていないのに対し、同誌上の広島三原女子師範付属幼稚園の保育綱目の中では「運動会」が行事として取り上げられている。また当時、東京女子師範におられた木下一雄氏の昭和五年刊行の「幼稚園実際の保育学」では「幼稚園行事の実際の中で、家庭調査・園外保育・お話しなどあげているが、運動会をあげていないのに対し、当時、奈良女高師におられた森川正雄氏著の「幼稚園の経営」（昭和六年刊行）では、「保育要目」の中に運動会を挙げている。さらに東京女子師範の長谷川みつ氏の昭和十三年版「幼稚園生活予定」

にも運動会が挙げられている。また島根の折つる幼稚園（これは付属幼稚園だったものが師範学校の都合で私立になったもの）の昭和十三年の「折つる」第四三号には「秋季運動会。恒例によって師範学校の運動会に参加させて頂き、律動遊戯『水兵さん』、唱歌遊戯『日本の兵隊さん』と『舌切雀』を高らかなブラスバンドの伴奏に合わせて演じ、続いて六組に分れて陣太鼓打ちリレーをやりましたが、あまりに元気がよすぎて鞭の頭が折れたのは可愛いお愛嬌でありました。終わってキャラメルのお褒美を頂いて、保護者の方に迎えられる思い思いに帰宅いたしました」の記述がある。

以上のように運動会を古くから行事にとり入れたのは付属幼稚園であったことから推測すると、幼稚園の運動会とは、師範付属の幼稚園とか小学校付属の幼稚園とかが、小学校の運動会に小さなお客として招かれたことからはじまったと見てよさそうである。それが次第に独立の幼稚園でも行事として取り上げるようになってであろう。このように見て来ると、幼稚園の運動会というものを、もっと柔軟な視点から見直して、あるいは運動会という名にとらわれずに、幼児と保護者を一丸とした楽しい、しかも幼児に適切な教育的な行事として計画して行く方法をとるとか、あるいは幼児と保護者を一丸とした楽しい行事は他の方法で行なうこととし、他の保育計画とのバランスからして、幼稚園の運動会の正しい狙いを日常の保育の中に組み込んで行くとか、種々の方法があつていいと考えるのである。

# 幼児の一日の活動について(一)

## —幼児のはじめてとりくむ活動



神 沢 良 輔

上平 多美・石坂 昭子  
坂倉 哉子・原田 花子  
上之郷 瑞代・森川 祥子

前号では、幼児の一日の活動について、幼児の要求ということを中心にして、一日の活動の教育的意義、幼児の生活リズムを含めて、一般的なことについてみてきた。

それで、この号では、実際の幼児の活動をもとに、幼児の一日の活動についてみていくことにする。

なお、ここで紹介するのは、昭和四十三年度の四日市市立泊山幼稚園での研究である。そのうちから、幼児の一日の活動について、幼児の自己をじゅうぶんに表現する活動についての観察を中心にみていくことにする。

この観察では、幼児の一日の活動を「幼児のはじめてとりくむ活動」と、「幼児の一日の活動の変化」という二面からみているので、ここでもその順序に従ってみていくことにするが、この号

では、「幼児のはじめてとりくむ活動」についてみていくことにし、「幼児の一日の活動の変化」については次号にゆずることにする。

### 三、幼児のはじめてとりくむ活動

幼児が登園して、保育者とのふれあいをして、安定感をもってどのような活動にはじめてとりくみ、自己をじゅうぶんに表現しようとするか、この問題を保育者が知ることは、保育をするうえで、もっとも基本的なことであろう。前述の泊山幼稚園では、これらの活動について、一年間を通して、五回にわたって幼児の活動を観察し、その変化を調査した。



## (1) 観察の手続き

そこで、まず、観察の手続きについてみていくことにしよう。

### (i) 観察の手続きの概略

この研究では、観察の対象が、ふだんの保育の実践場面での幼児の活動であるので、観察のために、幼児の活動を制限するような状態になるのをできるだけ避け、自然の状態のまま幼児の活動を観察することにした。そのために、観察の方法は、いわゆる自然観察法によった。また、観察者は保育者がこれにあたった。

観察をした日については、特定の行事のある日や、幼児の生活のリズムの著しく変化することが予想される日はさけて、もっとも一般的な保育のなされる日を観察日として選んだ。

観察の時間は、全体の幼児たちの登園し終わる午前九時より、学級全体の活動がはじまるまでの、いわゆる「幼児がみずから選んで行なう活動」や「グループで行なう活動」をする時間を中心として、十時までの一時間二十分とした。このような時間を選んだのは、あくまでも観察の便宜のためである。

つまり、全体の幼児が登園してから観察した方が、登園してきた幼児から順序に観察するよりは、観察資料を整理して、統計的

に処理するには便利であり、しかも、実践者が観察者にならないければならないため、朝のひとりひとりの幼児とのふれあいは、観察時間に入れない方がじゅうぶんに行えるためなどである。また、十時二十分で観察を打ち切ったのも、このような時間であれば、平常の生活リズムを中心とする保育では、よほどのことがない限り、学級全体の活動をしない時刻であるからである。

しかし、資料を整理しているときに、このような観察時間のきめ方にはいろいろの問題を残していることに気づいたが、ここではそれにふれないことにする。

なお、観察の対象とした幼児は、五歳児一年保育児である。

### (ii) 観察の項目

観察の項目は、大きく三つにわかれている。すなわち、①活動の種類と内容、②活動の持続時間、③集団の構成と大きさ、である。これらについて、もう少し具体的にみていこう。

#### ① 活動の種類と内容

幼児の活動の種類と内容については、ひとりひとりの幼児がとりくんだひとつひとつの活動について、どのようであったか、具体的にその内容を記述する。そして、一応、その活動の内容にみあった「活動の名称」をつけておく。これは活動の種類というわけにはいかないが、あとで内容とみくらべて種類に分類するとき

の、たいせつな手がかりになる。また、同じ活動でも、幼児の発達に応じて内容が変化するので、それに応じうるだけの活動にしているの内容を記述しておく必要がある。この活動の種類と内容は、一日の活動のすべてについて記録される。それにより一日の活動の変化がわかる。

## ② 活動の持続時間

そして、ひとりひとりの幼児のひとつひとつの活動について、幼児の興味の高さや集中力をみる指標として、ひとつひとつの活動がどれだけの間続いたかについてみていく必要がある。それによって、どのような活動が、一日の活動の流れの中で、また、もっと長期にわたる活動の発達の中で、それぞれの活動が幼児にとって、どのような誘意性や教育的意義と価値をもっているかということについての、ひとつの重要な側面をみつけたことになるであろう。

## ③ 集団の構成と大きさ

そして、ひとりひとりの幼児の、ひとつひとつの活動は、そのときにおけるその幼児といっしょに活動している他の幼児との関係の中においても成立している。しかも、大部分の場合ひとりひとりの幼児は、実際には他の幼児とともに活動している場合がほとんどである。そのため、ひとりひとりの幼児の活動が、「だれ」とともになされたか、また、その活動には、どれだけの幼児

が参加したかということを理解しておくことは、活動の持続時間とともに、もうひとつの幼児の活動を支えている重要な側面を示すことになる。

また、ひとりひとりの幼児が「だれ」とともに活動したかということを連続して記録しておくこと、幼児の交友関係と活動との関係について明らかにすることができるとともに、幼児の活動の交友関係からみた問題点も指摘することができよう。

## (iii) 観察の方法

観察についての実際の方法は、午前九時以降における幼児の活動を、前述の「観察の項目」に従って、それぞれのコーナーで活動している幼児、室外で活動している幼児など、全員について、ひとりひとりの幼児の活動している場面を中心に記録していく。記録用紙は、別に型式をきめなかったが、十分を単位として、新しい用紙にかえて記述する、いわゆる長時間見本法によった。

## (vi) 観察回数

観察回数は、できるだけ多くすることの方が、少ないよりはよいであろう。けれども、観察や結果の処理のための労力や時間ということを考えて、いちがいに多いのがよいというわけにはいかないだろう。いうまでもなく、最小の労力で最大の効果をねら



うということがいちばんよいであろうが、いずれにしても、保育実践者が観察者であるという現場での研究では、研究そのものはうまくいったが、そのために実践がだめになったというのでは、研究の意義もなくなってこよう。だから、このことはとくにたいせつである。

そこで、この研究では、幼児の活動の変化や発達が、観察によってもある程度はつきりする時期を選んで観察するということを原則にして、実際には、二ヶ月ごとに観察することにした。

そして、実際に観察を実施した日は以下のようになった。

第一回 昭和四十三年五月九日

第二回 昭和四十三年七月九日

第三回 昭和四十三年十月九日

第四回 昭和四十三年十二月十八日

第五回 昭和四十四年二月二十五日

しかし、この観察回数については、あとで結果を検討してみたとき、もう少し間隔をつめた方が、もっと詳しい点についてみていくことができるのではなかったかという結論になった。

## (2) 幼児のはじめてとりくんだ活動の種類と

### その持続時間

この観察の結果について、まず、『幼児のはじめてとりくんだ

活動の種類とその持続時間』についてみていくことにしよう。

そこで、活動の種類ごとに、それぞれの活動に参加した幼児と集団の大きさ、持続時間を示すと第一表のようになる。なお、ここに示した結果は、便宜上一学級の結果である。この表をまとめるために、幼児の活動の種類についての分析をしたが、一応、大きく以下に示す八種類に分けた。すなわち、

A リズミカルな集団あそび

B 運動遊具による活動

C 構成的な素材による活動

D 可塑的な素材による活動

E ごっこ(役割あそびも含む)

F 絵画製作的な活動

G その他の活動

H ひとのあそびをみている活動

なお、これらの活動の分類は、観察の結果をわかりやすくするための分類であり、この分類がもっとも妥当なものであるとは必ずしもいえない。けれども、この分類は、実際の保育を考えるうえからみて、そのために使用しやすいということを念頭においてしたものである。なお、具体的な幼児の活動は、第一表のそれぞれの活動の分類のあとに示してあるので、それを参考に見ていただきたい。

第1表 幼児がはじめてとりくんだ活動の種類、集団の大きさ、持続時間

活動の種類	月	5		7		10		12		2	
		集団の大きさ	持続時間	集団の大きさ	持続時間	集団の大きさ	持続時間	集団の大きさ	持続時間	集団の大きさ	持続時間
A リズムカルな 集団あそび	かごめかごめ たかたかとうぼん	2 (4)	10					1 (3)	40		
	計	2 (4)						1 (3)			
B 運動遊具によ る活動	マ 雲 鉄	5 (0)	30			0 (5) 3 (0) 2 (5)	20 20 20	4 (0)	20		
	計	5 (0)				5 (10)		4 (0)			
C 構成的素材に よる活動	つみ木 ブロック レールセッ ト	3 (0)	10	9 (0) 6 (2)	20 20~60	3 (0)	20~80	3 (0)	20~40		
	計	3 (0)	10	15 (2)		3 (0)		4 (0)	40		
D 可塑的素材 による活動	砂 あ そ び ね ん ど	1 (4)	30~70	1 (2) 1 (4)	80 40~60					2 (0)	20
	計	1 (4)		2 (6)						2 (0)	
E ごっこ (役割あそ びも含む)	ぬいぐるみ で ましまし 舟店 お家	0 (1) 0 (2) 2 (0)	10 60 30			3 (1) 0 (2)	20 80	0 (3)	40		
	計	2 (3)				3 (3)		0 (3)			
F 絵画製作 的な活動	絵 花 魚 か クリスマス			0 (2) 0 (9)	60 20~40	3 (0) 0 (7)	20 20~60		2 (8)	20~80	
	計			0 (11)		3 (7)		2 (8)		1 (1)	
G その他の活動	①絵 ②ト ③こ ④レ ⑤合 本 ラン ま ま ま わ き く あ そ び	0 (3)	30					5 (0)	20~40	0 (3) 8 (0)	20~40 20
H	ひとのあそびを みている	2 (3)	10~20	0 (1)	20	1 (0)	20				
	人 数	15 (17)		17 (20)		15 (20)		16 (16)		17 (18)	

註 ( ) 内は女兒を示す

では、この表から、幼児のはじめてとりくむ活動について、幼児の発達を中心にしてみていくことにしよう。

(i) 情緒の安定のために、手近なものであそぶ  
(五月)

この観察においては、四月の資料がないのが残念であるが、幼児のはじめてとりくむ活動において、五月が他の月に比して、きわめて特徴的であることがわかる。

① つまり、五月では、ある活動をとくに選んでするというのではなく、登園直後の情緒を安定化させるために、一般的にみて、手近にあるものを使って活動するという傾向が強い。

② それは、「ひとのあそびをみている幼児」が五人もいることからもうかがえよう。これらの幼児たちの中には、ひとのあそびをぼんやりみている、いわゆる傍観している幼児もいるが、なにかして遊びたいのだけれど自分のしたい遊びがみつからない幼児や、したい遊びの遊びかたがわからないため、ひとの遊びをみていようというような幼児が大部分である。だから、情緒の安定化をはかるためにいろいろな活動をしている幼児たちと、本質的にあまり差異がないといえる。

③ このことは、幼児の活動が、多くの種類の活動に平均してわかれていることや、活動の持続時間が、大部分の活動において二十分程度であり、きわめて短いことからいえる。

④ この中には、女児二人での「ままごと」や「ねんど」の活動のように、六十分以上も続いたものもあるが、このような活動はいずれも、幼児にとっては、情緒を安定化させる機能の多い活動である。そのために長い時間続いたということができよう。

⑤ これらのことからみると、五月の幼児のはじめてとりくむ活動は、一般的にみて、ほんとうにみずから選択したい活動がわからないため、したい活動がみつかるまで、手近なものを使って適当な遊びをしていようというような、いわゆる「ウォーミング・アップ」的な活動が多い。そして、これらの活動をしている間に、情緒が安定すれば、つぎの活動に移っていくというような状態である。だから、入園当初の四月においては、このような傾向はさらに著しいものと予想される。

(ii) 活動している中であそびの目標ができたり、はじめからしたい活動を選択してあそぶ

(七月〜十二月)

① 五月にみられたような結果に対して、七月から十二月の活動においては、手近なものを使ってのいろいろな種類の活動へ平均してわかれて遊ぶというようなことはみられず、それぞれの時期にみられる活動へ集中しやすい傾向を示している。

② また、これらの活動は、活動の持続時間からみても、五月に比して傾向としては長くなっているが、それとともに、持続時

間の最高と最低との幅も広がっている。

③ それは、幼児のはじめてとよりくむ活動が、この時期では、つぎの活動を選択する場合の準備的な活動としての、いわゆるウォーミング・アップ的な活動としてなされる場合と、それがそのまま長時間続けられて、幼児の一日の活動の主要な部分になってしまう場合と、両方の性格をもっているということによる。だから、どちらの側の活動がはじめてとよりくむ活動で主になるかは、その日のひとりひとりの幼児の状態や交友関係によってきまるということになる。

④ このことを活動の内容からみると、一般的にみて、*「構成的な素材による活動」*が男児により、また、*「絵画製作的な活動」*が女児により好まれていることからわかる。これらの活動は、情緒の安定化のためにもたいせつな活動であるが、ともに活動の変化にともなって、幼児たちが自由に構成して発展させていくことのできる特性をもった活動である。つまり、はじめはこれらの素材による活動で情緒の安定化をはかり、ウォーミング・アップ的な活動をしているうちに、いつのまにか、その活動の中に幼児なりに目標ができて、ほんとうにそれに集中してとよりくむことになるのである。そのために、このような結果になったものと考えられる。もちろん、このような活動の中には、ウォーミング・アップの段階で終わる場合も多いのである。

⑤ ここでは、七月から十二月までをひとつのまとまりとしてみてきたが、これはあくまで、観察の結果を象徴化したため、実際にはその中にも、月ごとによる幼児の活動の発達が認められる。たとえば、七月には、幼児にとって情緒の安定化のためにもっともたいせつな、*「砂あそび」*や*「ねんど」*など、*「可塑的素材による活動」*の多いことに注目してよいであろう。

⑥ いずれにしても、この時期では、主として構成的な素材による活動、可塑的素材による活動、絵画製作的な活動を、ウォーミング・アップ的な活動としているうちに、いつの間にか、活動の目標ができて、ほんとうにしたい活動へ集中できるようになるのである。そのために、前述の素材を、幼児の活動の発展という面からも、じゅうぶん用意しておいてやる必要があろうし、活動が発展するように援助してやることもたいせつである。

そのようなことをしているうちに、しだいに「したい活動を選択」し、はじめからとよりくむことができるようになるのである。

(iii) はじめから目標をきめて活動する (二月)

① 二月になると、ひとりひとりの幼児が活動の目標をしっかりとつよようになつてくるので、はじめてとよりくむ活動から、その目標に向かってしんげんにとりくんていこうという傾向が強くなる。



② したがって、いわゆるウォーミング・アップ的な活動の必要性はあまりみられなくなってくる。それは、参加人員の多い活動の持続時間が長くなっていることからみられる。

③ この時期になると、幼児の活動が、昨日、今日、明日という時間の連続の中ではつきりなされる。もちろん、前の時期（七月から十二月）でも、このような活動の連続はあるが、しばしば偶然性に支配されることも多い。だから、幼児が登園して実際の活動をしてみなければ活動の予想のつかないことが多いのである。もちろん、このような傾向も、七月、十月、十二月と、観察のたびごとに減少している。

④ しかし、この時期では、昨日の活動の連続として今日の活動がなされるので、幼児は、はじめから目標をきめて活動することができし、それが明日の活動へと連続していくのである。

⑤ そのためには、幼児が活動を連続させることの可能になるような指導や環境設定が必要である。だから、保育者の指示したある程度長期にわたる目標についても理解して行動することや、友だちどうして相談した計画に従って、役割を分担して行動することもできるようになる。

### (3) 幼児のはじめてとりくんだ活動の集団の

#### 大きさと持続時間

第二表 幼児のはじめてとりくんだ活動の集団の大きさと持続時間

	集団の大きさ	持続時間
5月	4.7 (2.0)	26.3 (17.8)
7月	7.2 (1.4)	47.6 (12.3)
10月	5.1 (1.6)	30.9 (19.0)
12月	5.9 (2.3)	42.5 (16.6)
2月	9.3 (4.0)	54.5 (26.2)

註 ( )内は標準偏差を示す

つぎに、幼児のはじめてとりくんだ活動について、全体的にみて、幼児はどれぐらいの集団に参加して活動したか、また、それぞれの活動の持続時間はどの程度かということにつ

いてみていくことにする。そこで、これらについての算術平均と標準偏差を示すと第二表のようになる。

(i)

幼児のはじめてとりくむ活動では、五人ぐらの友だちと遊ぶ

① 第二表の結果からすぐに気つくことは、二月を除いて、ほとんどの場合、幼児のいっしょに活動する友だちの数は、平均して五人前後であるということである。

② もちろん、この数は、集団としての目標がはっきりとして、役割が分化したりして、まとまって集団行動ができるという、いわゆる集団の質を示している数ではないが、しかし、五人前後の集団で幼児が安定するということは、幼児の集団を構成す

る場合に多くの示唆を与えているだろう。

③ つまり、いろいろな環境を設定するような場合には、このような五人ぐらいのグループを単位として、前日の幼児の活動をもとに、幼児の活動の発達にみあった素材をそれぞれのコーナーに用意しておいてやるのが、一般的にみてもっとも妥当であるということになるのではないかと思われる。

(ii)

幼児のはじめてとりくむ活動の持続時間はしだいに長くなり、終わりには、ひとつの活動に  
一時間ぐらいは集中できる

① つぎに、幼児のはじめてとりくむ活動の持続時間についてみていくと、平均して、はじめは二十五分ぐらい（五月）であったのが、終わりには一時間（二月）ぐらいになってきている。

② このことは、幼児の集中して活動にとりくむことの可能な時間が、きわめて急速に発達していくことを示している。

③ このような、幼児が集中して活動にとりくめるための、一日の生活のリズムをじゅうぶん考えてやることの必要性をきわめて端的に示している。

④ そのためには、幼児が自己をじゅうぶんに表現することができるように、幼児にじゅうぶんな時間を与えてやらねばいけないことについては、いまさらいう必要はないであろう。

(4) 幼児のはじめてとりくむ活動についての

指導上の留意点

これまで、幼児のはじめてとりくむ活動についての観察の結果を、発達を中心としてみてきたが、これらのことからいえる指導上の留意点を、以下簡単にまとめてみよう。

① まず、入園当初においては、幼児のはじめてとりくむ活動は、情緒の安定化のためにとりくむ活動が大部分であり、そのため、手近なものを手あたりしだいそのまま使っている活動が多い。しかし、幼児はこのような活動を通して、情緒の安定化をはかっていくし、いろいろな園にある環境にもなじんでいくのである。また、その中で、どのような遊び方をしたらよいかということや、いろいろな環境や教材のもっている特性をもつかんδειく。そのため保育者は、いろいろな環境を、幼児の活動をみてじゅうぶんに用意しておいてやる必要がある。

② また、当然のことであるが、はじめは活動の持続時間は短いので、これを長くしようとして性急にそのことを解決するといふことは、幼児の発達を無視した指導をしたということになる。そのためには、ひとりひとりの幼児に、時間をじゅうぶん与えてやることの方がたいせつである。やがて、集中して活動にとりくむことができるようになるのである。

入園当初は、幼児のはじめてとりくむ活動は、当然つぎの活動へのウォーミング・アップであるが、もっと広く、幼児の活動全体も、これからの園の生活がじゅうぶんできるための、たいせつなウォーミング・アップの時期であるということ念頭に置いて、あせらずに幼児との人間関係を深めていくべきであろう。極端ない方をすれば、活動の質や活動の発達ということより、どうして活動にとりくもうかという、幼児の自己をじゅうぶん表現していこうとする態度を育ててやるのが、入園当初においてはもっともたいせつなことである。

③ 幼児の情緒の安定のために、きわめて素朴な素材が役に立つようである。積み木などを中心とする構造的素材や、砂やねんどなどの可塑的素材による活動、絵画やがらくたなどを使った製作的な活動は、幼児のもっとも好んでする活動である。幼児はこのような素材を使ってあそんでいるうちに、ほんとうの自分のしたい活動をみつげるだろうし、情緒の安定化をはかるだろうし、活動に集中してとりくめるようになっていく。

これらの素材による活動は、幼児にとっては、ウォーミング・アップ的活動であるときもあるし、目標をもってほんとうにとりくみたい活動であるときもある。それとともに、この両面を同時に満足させることのできる活動でもある。保育者は、このような素材を使って、登園したらずに活動できるよう、じゅうぶんに

コーナーなどによる環境として準備しておいてやる必要がある。このような環境が、登園した幼児たちにもじゅうぶん与えられないと、幼児たちは、集中してじゅうぶんに自己を表現するということを、いつまでたってもしないという結果にもなりかねない。このような素材は、幼児のはじめてとりくむ活動の中で、一年中を通して、もっとも重要なものであるということが出来る。

④ しかも、幼児は平均して五人ぐらいのグループで安定して活動する傾向が強いので、環境を設定する場合、このようなグループの大きさを考えて、前日の幼児の活動をもとにして見おとされるいろいろなコーナーを用意しておいてやることは、幼児のはじめてとりくむ活動にとつてはとてたいせつなことである。それによって、幼児のはじめてとりくむ活動や一日の活動の質が決まらせる場合も少なくないのである。

⑤ また、幼児が自己をじゅうぶんに表現できるためには、はじめてとりくむ活動が、その日の幼児にとつてはたいせつな活動になる。そのためには、時間をじゅうぶんに与えて、安心して活動にとりくめるようにしてやるのがたいせつである。五歳児では、一時間ぐらいは集中して活動できるようになるのだから。

次号では、「幼児の一日の活動の変化」についてみていくことにする。

(納屋幼稚園)

(註資料として日本保育学会第二十二回大会発表論文抄録を参照していただきたい)

# 幼児のあそびの指導

花 木 イ ソ

## あそびを育てること

幼稚園での幼児の生活はすべて「あそび」であり、あそびを通して育つものであると思います。幼児が自分であそびをみつけ、次々と自分の発想であそびを創造していく姿は、実に生き生きとして楽しいものです。そして何でもいえる、何でもできるといった気楽なふんいきの中で、子ども対子どもがぶつかり合いを通して、みんなの中で自分はどうしなければならぬかを学んでいくことができるのだと思います。指導という名のもとに、幼児の自発性、創造性の芽をつみとることのないよう、また命令や禁止でおとなの考えをおしついたりしないようにしたいものです。といっても全く自由に放任するのではなく、自由にあそんでいる姿から、教師はたえず幼児の興味や欲求をくみとり、それを指導の手がかりとし、どんな経験をどんな方法ですすめていくかを考えていかなければなりません。

幼児のあそびを育てるには、教師は子どもの後にまわって、子どもに教えられながらも、教師の指導の手は決してゆるめてはならないということになります。

## 年齢によるあそびの指導

四歳児の初期のあそびをみていきますと、おおぜいであそんでいるようにみえても、平行あそびが多く、横とのつながりはなくとも、結構ひとりあそびを楽しんでいるようすがみられます。しかし近頃はこのひとりあそびが十分されずに入園してくる子どもが多いためか、あそぶことをしらない、あそびかたをしらないという子どもがふえてきています。椅子にこしかけたままじっとしている子ども、あそびかけても、すぐ別のあそびに移ってしまう散漫な子どもが多くなっているように思いますので、四歳児ではこの「ひとりあそび」を十分にさせることから考えていかなければならないと思っています。



五歳児になると、友だちとあそぶことを喜び、気の合ったもの同士で、のりものや家をつくったり、それから発展して、のりものごっこや、おうちごっこなどをしてる姿がみられます。またえびがにやかえるなどの小動物とあそんだり、みんなてつばめにいったり、ありをとったりするなどの共通の経験を通して、つばめになったり、ありになったりして、さらにグループあそびが発展していく姿もみられます。また幼児はお話をきき、そのものがたりの登場人物になってあそぶことも大好きですので、あそびを育てるための一つの方法として、ものがたりであそぶあそびもたいせつであると思います。このあそびの一例として次に「やぎごっこ」をあげてみることにします。

「やぎごっこ」(狼と七匹のこやぎ—グリム童話より)の展開例

一年保育児三十五名

期間六月十三日～約十日間

○このあそびを取り上げた理由

小動物を中心に、少しずつグループあそびが発展しつつあるこの時期に、話としても興味があり、ごく自然にあそびに発展すること話を取り上げ、あそびに共通のめあてをもたせ、よりよくグループあそびを展開させる。

○あそびの展開のあらまし

- ・絵本をみて「トントン……」のところ、狼になったり、やぎになったりして、ことばのやりとりをしてあそぶ。
- ・こわい狼について話しあったり、狼の表現をし、狼とやぎの追

いかげっこをしてあそぶ。

・登園するとすぐ、やぎや、狼の家づくりがはじまり、それぞれの家で、ままごのようなあそびがされている。

・やぎや狼の家づくりは、登園した子どもから誰となくされている。はじめは単にかいだけの簡単なものであったが、日に日に複雑になっていく。やぎの家では時計とかくられるところ、狼の家では狼の通る道や、荒々しい感じをだすくふうがされている。

・家づくりに熱中し、狼とやぎの交渉が、でてこないのも、あそびが発展するよう、機会をみて誘いかけてみることにした。(後述、ある日のあそびの姿参照)

・あそびとしてまとまりのあるよう、面づくりや、それぞれに必要なものをつくる。面づくりは予想以上に喜び、登園するとすぐにかぶってあそびかける。友だちの光っている眼や、グロテスクな歯などをみては、つくりたしたり、こわれては修繕したりして、とても自分の面はたいせつにする。面をつけるとなおいっそうあそびが活気づいてきた。

○ある日のあそびの姿(六日目)

幼児のあそび	教師の助言、配慮
<ul style="list-style-type: none"> <li>・男児多数で狼の家をつくる。</li> <li>・巧技台と、ままごと用柵でかこいをしてその中でウオーウオーといっている。</li> <li>・二名の男児が積木の板をつな</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・家づくりに変化をもたせるため巧技台を用意しておくこと、さっそく喜んで使用している。</li> <li>・この狼の道づくりは前に金太</li> </ul>

いで狼の道をつくりだしたところ、他の五、六名の男児がこれに興味をもち、やぎの家まで長く続かせる。

・ 女兒多数、机や積木などで家をつくっている。

S子が「チョークちょうだい」といいにくる。積木に時計がかかっている。

他の女兒は時計以外にかくれる場所を考え出した。

・ 「時計かてあるねん」「かくれる場所も作ってん」「台所も風呂場もあるねん」「おかあさんやぎになって買物にいったりしてねん」「ぼく狼がくるから、みはりばんしてねん」と口々にいう。

・ 狼が一斉にやぎの家をおとすれ「トントン……」の対話が始まる。狼のうがい、こなぬり（黒い画用紙と白い画用紙を丸め、手にはめかえている）  
・ つかまっていたやぎは狼の家に入れられるが、そっと助けにくる

郎ごっこをした時によくあそんだ一本橋を思い出したのであろうと思われる。

「狼が通ってもこわれない道をつくろうね」

・ はじめて時計ができた。次にはダンボールを用意しておこうと思う。時計以外にかくれるところも考えついたので「いいこと思いついたね」とそれぞれの子どもにほめる。

・ ほとんど家の構成ができたので、みんなで話し合ってみた。  
「狼さんも、やぎさんもいいおうちや、道ができたね」と話しかける。

・ 「みんなとても楽しそうね。狼さんたち、やぎのおうちへいったらどう？」と誘いかけ、あそびを続けさせる。

・ 狼がやぎの家をおとすれると俄然あそびが活気づいてきたので、危険のないように留意す

やぎもある。

・ 家や道がこわれても修繕し、また続け、何回もくりかえされる。

る。

以上、これは一年保育児の、ものごたりを中心としたあそびの一例ですが、あそびを発展させるためには、

- ① 教師があそびに適した話をえらぶこと、
  - ② 幼児のあそびをこまかくみつめ、その場その場に適した助言を与えること、
  - ③ 子どもらしくふうをみとめ励ますこと、
- などがあげられます。

### まとめ

このように子どもをあそびを発展させ、内容を高めていくためには、教師の意図的計画的な保育もたいせつです。これは幼児側からいえば、受容的な活動であります。幼児が喜んでこれを受け入れようとするを与え方をくふうする必要があり、幼児の受容活動と自発活動とがうまくからみ合って、望ましいあそびに発展するものだと思います。そして幼稚園の生活を一年一年と経ていくうちに、ひとりでは味わうことのできない、友だちとのあそびの喜びや、幼児が自分でえらぶあそびの内容が高められ、しかも本気になって打ちこんであそぶ充実感を味わわせたいものだと思います。

(奈良県郡山幼稚園)

## 二学期の保育の実際

# 社会性を育てる保育



石 坂 昭 子

### (一) はじめに

二学期といえは、長い夏休みもおわり、一年の中のもっとも充実した、みどり多いものにしたいたいの教師の願いをこめて、意気込んで迎える学期ではないでしょうか。わたくしたちの園のように、一年保育であればなおさらのこと、九月から十二月にかけてのこの四か月はかけがえのない四か月といえましょう。

もちろん、はじめて集団生活に迎え入れる一学期も、小学校へ送る三学期のしめくくりも、ともにたいせつであることにはちがひありませんが、一学期を土台としたこの二学期のすこせせ方こそ、三学期へつながる、否、将来の幼児の成長につながるいちばんたいせつな時期と考えたいのです。少なくとも、わたくしは、

このような構えに立って、二学期というものを迎えております。  
—教師だけの意気込みにおわらないようにと注意しながら。

### (二) 二学期の展望

夏休みがかわって、登園してくる幼児たちの顔の中には、さまざまな姿がみられます。

「先生、わたし、盆おどりましたわ」「海へいったけど、ちっともこわくなかった」「パパとママとみんなで旅行したの」など、口々に楽しかった夏休みを報告し、元気いっぱいいなさちゃん、K子ちゃん、Y君、ひ弱そうだった顔が日焼けして、たくましさが見られるようになったT君、これ以上黒くなれませんというほどに黒光りしてますます張り切りボーイになったK君など、これら

のグループとは反対に、ただ、みんなの話を遠くの方にいて、ここにこしながらいっているM子ちゃん、柱にもたれて、ぼつんとひとりぼっちになってしまっているH君など、一学期にまた逆戻りしてしまつたような幼児たちの姿もみられます。

この幼児たちを迎えて、二学期をどのようにすごさせたらよいのでしょうか。一学期の保育について反省しながら、二学期について考えてみたいと思います。

わたくしは、一学期の大きな目標として、「まず、教師とのあたたかいふれあいの中で、集団というものに対する不安感をのぞき、新しい幼稚園という世界で、ひとりひとりの幼児が安定して、満たされた気持ちであそびに取り組み、自分を發揮してあそべるようにしたい」と願って、保育をすすめました。でも、現実の幼児を前にしたとき、この目標がどれだけ達成されたのか反省せずにはいられません。やっと仲よしの友だちをみつけることのできたH君、まだまだ友だちとうまくあそべないY君、ぼつりぼつりと話しかけてくれるようになったNちゃんなど、ひとりひとりの幼児の成長はさまざまです。さまざまな成長ながら、集団の中で生活することの楽しさが少しずつわかってきたというのが現状といえましょう。この一学期を土台として、個々ばらばらにある幼児の要求を、どう受けとめ、育てていったらよいのでしょうか。

ここでは、社会性を中心にして、友だち関係の中で、どのように受けとめ、育てていったらよいかを考えていきたいと思っています。そこで、

・ グループの中で、ひとりひとりの幼児が、自分の力を十分發揮して行動し、あそべるようにしたい、

・ 幼児が他人を理解し、お互いの能力や感情を認めあう中で、協力的に、創造的にあそびをすすめるようにしたい、  
という、大きな柱のもとに、それぞれの幼児の發達をふまえながら、すすめたいと思います。

これらのことについて、わたくしの実践例を通して、考えていきたいと思っています。

### (三) 二学期の実践から

二学期の実践といっても、紙面の都合もありますので、ここでは、ふたつの面からみていくことにします。それで、はじめの例は、「友だち関係が広まる中でおこるさまざまな問題」をH君というひとりの幼児を通してみていき、つぎの例では、「あそびがさまざまに發展していく過程においてみられる集団間の問題」をひとつのあそびを通してみていくことにします。そして、そこにおこる問題を考えてみたいと思います。

(1) 友だち関係が広がる中でおこるまさつと成長

— H児の場合 —

i) 九月のはじめ、MとHは、相変わらず仲よくあそぶ

九月三日

一学期にやっと仲よしのお友だちMを得て元気にあそべるようになったHは、Mが唯一のたよりで、M君との交わりを通して、幼稚園生活をたのしんでいるといった感じでした。このふたりは、家は全くはなれていたので、夏休みになって、ふたりの交渉は途絶えてしまっただけに、二学期になってからのHが、はたしてうまく幼稚園生活に入れるかしら？ というのが、わたくしの不安でした。ところが久しぶりにあったふたりは、わたくしの心配をよそに、いつもの好きなレールセットをもち出してきて、嬉々としてあそびはじめたので、ほんと、安堵の胸をなでおろしました。

ii) MとHとの中に、Aが加わってあそぶようになる

九月十六日

二学期がはじまって二週間位したとき、このふたりの中に、Aが加わってあそぶようになりました。Aもどちらかというど、今まできまった友だちがなく、あっちのグループへいたり、こっちへいたりといった感じでふらふらしていた幼児のひとりなの

です。たまたまMと気が合ったようで、さかんにMをさそってあそぼうとします。MもHだけでなく、他の子ともあそびたいという要求をもっていたのでしょう。喜んで、このAのさそいに応じ、Hもまじえて、三人であそぶようになりました。

iii) 取り残されるようになるH

九月二十四日

三人であそぶようになってから、まもなくでした。Hは、口が重く、はつきりとしたことばがいえないという軽い言語障害もあって他の子に比べると、少し知的にもおくられているという幼児なのです。ですから、Mは、AとあそぶようになるとHがものたりなくなり、Aとのあそびを好むようになって、AはAで、Hをじゃま扱いするようになりました。三人が仲よくレールセットであそんでいたかと思うと、AとMが手をつないで運動場にいってしまい、Hだけが取り残されるという場面がみられるようになってきました。

Hはひとりになってもおかまいたくなくレールセットであそんでいるのですが、何としてもいじらしく、せっかく皆とあそべるようになったHを、何とか皆の中に受け入れてもらえようにしてやりたいと、教師として、願わずにはいられませんでした。でも成長のひとつの過程として、MがHだけでなく、Aという友だちを

得て、交友関係の広まりをみるようになったことはうれしいことであり、Mの成長のあらわれとして、一方においては、喜ばなくてはなりません。でも、取り残されたHをどうしてあげたらよいのでしょうか。

Mに「Hもいっしょにあそんであげて」とことばをかけてみるのもひとつの方法だと思い、「M君、Hちゃんもいっしょにあそんであげてね」とたのんでみました。すると、意外なことばが返ってきました。「だって先生、Hちゃんとあそぼうとすると、A君がおこるんだもの。Hちゃんは、のろのろしているからあそばんとこ」というもん」という返事なのです。呆然としてしまいました。Hは友だち同士の中で評価され、AはHを能力的にみて、敬遠しようとしているのです。このままではHがかわいそうだし、そうかといって、Mにむりにおしつけても、Mを束縛することになるし、とずいぶん迷いました。でもHのよさをいつか発見させてあげる場をつくり、ふたりだけであそぶより、友だち関係を広く求めるようになるのは、当然の発達なのだから、Hも受け入れてもらえるときがきつとくると思ひ、少し時期を待つことにしました。Hにはしばらくかわいそうでしたが、むりにおしつけてもだめだと思ったからです。幸いHはひとりであることもきいて気にしていないようです、相変わらずルールセットを出して

きてはあそんでいました。わたくしにとつて、とても苦しいときでした。

iv) リレーごっこの中に入って力を発揮し、認められたH

十月八日

運動会を機にリレーごっこがやるようになりました。そして、二組にわかれて組をつくり、回旋リレーをはじめたとき、ひとりはんばになったのです。するとMが「Hちゃん呼んでこよう」と提案しました。みんなは早くあそびたいので、「M君、早よう呼んできて」とたのみました。Aもいや応なしにそれに応じました。Hがやっと、皆の中に入るチャンスを得ました。リレーのルールがわからなくてとまどうのではないかしら？ せっかく受け入れられたとき、何とか皆とあそべるH君にしてあげたい、と祈るような気持でした。

ちょうどHの前はMでした。わたくしはそつとHのところいき、「Hちゃん、M君がああ旗をまわって走ってきたら、今度は、Hちゃんが、M君から赤い棒（バトンのこと）をもらって、力いっぱい走ってくるのよ。わかった？ そして次のY君に渡すの」とくり返しくり返し話してやりました。でも何ととっても、こんなあそびを余り経験していないHのこと、心配でたまりませんでした。けれど、意外、走り出したHは、顔を真赤にして全力



疾走したのです。その早かったこと、皆はやんやの喝采で、「H君早いな」「H君ものすごく早いやんか」と大声援でした。こうしてやっと皆の中に入るチャンスを得、意外なH君の能力が認められ、リレーごっこをきっかけに、H自身も自信をもつようになり、またAもHを認めるようになって、Mは安心してHともあそべるようになりました。そしてこれを機にさらに他の幼児との交友関係も広げられるようになりました。

わたくし自身、どうしようかと何べんかなやんだだけに、この思いがけないHの能力の発見と、その中で、友だちに認められたことは、とてもうれしいことでした。ひとりひとりの幼児がもっているよきというもの、可能性というものをひき出す努力は、常にしてやらなければならないこと、また、二学期ともなれば友だちの中で認められることの意義がいかに大きく、そのことの意味を今さらながら深く感じさせられ、考えさせられたのでした。

(2) あそびの発展の中にみられる、ひとりひとりの成長と、集団としての成長ーのりものあそびを通してー

i) グループとグループとの交渉をもってあそべるようになる

十月三日～十月七日

運動会もおわり、今まで戸外での活動が多かったことの反動で

しょうか、大積木を全部使って、大きな自動車をづくり、お客をのせてあそぶという、一学期でもするようなあそびが、Iを中心に、五人のグループではじめられました。「I君、ここともっと広くしよう。ええやろ?」「運転するところ、そんな三角おいたらあかへんわ」「これハンドルにしよう」など、そのときどきに応じて、Iを中心に話し合い、相談しあってあそびをすすめていました。ハンドルには何を使うのかしら?と思っていました。ペアブロックをつないで適当な大きさの輪をつくり、それをハンドルにしたててあそびました。とても感じがでていておもしろい思いつきだと思いました。愉快そうに、そのハンドルをまわして、「ブーブー」と口ずさみながらしていると、皆もさそわれるように、「入れて」「のせて」と入ってきて、こんな単純なあそびでしたが、けっこう楽しそうにあそびがすすめられました。そのすぐ横のコーナーでは、ままごとコーナーを食堂にしたて、S子とK子が中心で食堂やさんがはじめられていました。わたくしは、何とかこのふたつのグループが交渉をもつようになつて、あそびが発展したらいいなあと思いましたが、しばらくは、それぞれのグループがそれぞれのあそびを楽しんでいるという状態でした。でも、それぞれのあそびが十分楽しめたら、きっと発展の姿としてふたつのグループが交渉をもつようになるだろう

と、あせらずに待ってみました。

やはり予想どおり、三日目でした。Iが「食堂へいってこようか」とM夫に話しかけ、「ここで、お昼の休けいにします」といったのです。お客になっていた幼児も、どっとその食堂におしかけ、「カレーください」「ホットケーキ」など、それぞれのものを注文していっぺんに食堂やさんは大繁盛となり、部屋中が活気づきました。

一学期にも、よくにたケースであそんだこともありましたが、ひとつひとつのグループがはつきりと独立していて（メンバーなど含めて）それぞれになされていたあそびが交わるというのは、やはり二学期の姿だと思いました。このふたつのグループ間の交渉がやがてメンバーの交流へと発展し、「ぼく、今日は食堂の人になるわ」「わたし、お客するわ」など、さらに入りまじってあそばれるようになりました。

ii) 自主的に役割交替をして、あそべるようになる

十月九日

教師としては、メンバーの交流をもったこのあそびが、もっと深まらないだろうか、発展させたいと思いつながら、いつものわるいくせを出して、あそびたいいけないと自分にいきかせながら、見守っていたのですが、いっこう切符やお金の要求もなく、

自動車にのったり、食堂にいたりというあそびにとどまっていた。 (わたくしのクラスの特徴でもあったのですが、町別学級編成のため、団地の子と、純農村の子がほとんどで、お金といったものあまり関心がない環境におかれていたことも一因だと思います) もうこちらから働きかけようかしら? とさえ思ったときでした。じっと乗っているだけの自動車に、そういつまでも興味をもてるはずがありません。活動的なKが、「輪をつないで、きしゃにかえて走るのにしよう」と提案したのです。でも、その日はあいにく雨ふりでしたからテラスしか走れず、あまり好ましくないなとわたくしは内心思ったのですが、せっかく動きたい要求をもち、あそびが発展するチャンスなのに、制止することはなれないと思いついて、「スピードだすぎないようにしてね」といって、輪を出してやりました。

一学期も、この輪をつないでのりものがはじまったのですが、そのときはやたらと運転手や車掌になりたがって、お客をのせるどころでなく、ただ、走りまわるあそびにおわっていたのですが、またやりだしたというわけです。でも、一学期のようなことはなく、案外スムーズに運転手と車掌がきまって、IとM夫の組、KとSの組という二台が走り出しました。はじめのうちにはよかったです、が、「ぼくも運転手にさせてほしいわ」というBの

発言で、皆の中から、役割を交替してほしい要求が出ました。一期はこんなとき、どうしてもゆずり合うことができず、結局、あそびが消滅してしまうという結果になってしまったのですが、今度はどうするかしら？ と、その結果をそっと見守ってみました。するとIが、「うん、ええわ、くるーとまわってきて駅にきたらかわるのしような」と他の三人にいつてくれました。他の三人も、うなずいてこれを認めたので、あそびは混乱することなく続けられました。わたしは、ほっとしながらも、実際にかわる場面に来て、争いがおこらないかしら？ とちょっと心配でしたが、ひとまわりしてくると「つぎだれかするやわ」と話し合いどおり交替がされて、あそびがすすめられました。

Iというリーダーが、皆からも認められている存在であったので、スムーズにあそびがすすめられたともいえますが、まわりの幼児たちもそれになっとくするだけに成長してきてくれたのだなと思ひ、うれしく思いました。

でも、全部の幼児がこれで満足したとは、到底いえません。そこで、ぜんぜん参加できない幼児もいましたので、部屋中いっぱい紙をつないで、その上を自由に筆を走らせて画面の上で、思う存分走りまわるといふ場も一方においてつくってやりました。

全身運動としてのあそびと、画面での作業では全く異なった質の

ものですが、幼児たちの気持の中ではそうかわりなく、満足感を与えてやったのではないかと思ひました。

iii) ひとりひとりの幼児が、グループ内で自分の力を発揮し、

役割を分担して協力的にあそびをすすめるようになる

十月十日〜十一月六日

翌日は、お天気だったので、運動場を元気いっぱいいきしゃが走り出しました。がぜんふんいきが出たのでしょう。クラスの大部分の幼児が参加してあそびました。そのうちに、世話好きのKが、運動会るとき使った旗をもちだしてきて、「赤ですからストップ」とやりだしたのです。Kの突然の信号機出現に、わたしもはっとしてかたずをのみました。ところがいつもはふぎけることが大好きで、どちらかというところ、めちゃくちゃをしたがるD男の運転手も、ちゃんとKからさし出された信号機の前にとまって、その旗が上がるのを待つのです。単調だったあそびに変化をもたらしたこのK君の発案の信号機は皆の歓迎するところとなって、一段とあそびが活発になりました。

それに伴って、他の役割も、自然な形で、だんだんとできました。かいたり、作ったりすることの好きなN夫が、「切符作るに」と提案したことから、女兒のK子、M子、Y子らに加わって、切符づくりのグループができ、その影響でお金を作るグルー

プもできて、切符きりをする人、切符を売る人とだんだん役割がわかれて、あそびがすすめられるようになりました。そして、ただ役割が分担されるのではなく、ひとりひとりが自分の能力をだしきって、グループの一員として活動するようになったということが、わたくしにとってうれしいことでした。

例えば、前述のN夫は、ふだんは目立たない存在なのですが、切符作りを提案し、たんねんに切符をつくることから、自信もち、皆も「N夫ちゃんの作った切符ほんとのみたい」など認めてくれたので、いっそう喜んであそびに参加するようになり、消極的だったS男は、走ることにかけては自信があったので、運転手という役割をひきうけて、見違えるようにいきいきと活動しました。どちらかというところ、従属的な立場に立ってあそぶことの多いS男だったのですが、自分を力いっぱい発揮する場を得て、今までかくされていた積極性といった面も、少しひきだせたのではないかと思います。

また一方、女兒の経営する食堂は、ラーメン50えん、さんどいっち100えん、ほっとけーき30えんなど、ひらがなばかりでかかれました、こまかい値段表までできて、走りまわってきた運転手や車掌さん、お客さんのよい休憩所として大繁盛し、お互いが交渉をもつてあそびが続けられました。ままごとというのは、幼稚園時代

の女兒にとっては、あくことなくあそばれる活動だけに、それを孤立させてしまわないで、他との関係をもつきっかけえ作ってやれば、いっそう興味をもち、女兒らしいよさを発揮して、集団の中の位置を得て、あそびを楽しくさせてやることができるわけで、教師としての援助のたいせつな場ではないかと思えます。

このような経過をたどりながら、あるときはクラスのほとんどが参加し、あるときは、五、六人の幼児たちで、ほそぼそと走りまわっている（このほそぼそとしている日に、今までのことのないような、どちらかというところ、中心的グループからはずれた、気のよわい幼児たちのグループが、けっこう楽しんでいてという風景もみられました）といった変動をみながら、また、二日ぐらい忘れたようにきしゃが走らなくなったなと思うと、思い出したように、机をテラスや運動場にもちだしてあそびがはじまるといった状態で、十一月の下旬まで続けられました。そして、のりものが、だんだん室内の製作活動を中心としたあそびにかわって、食堂やさんは依然存続のまま、お店やさんのあそびに移行していったのでした。

#### (四) ままと指導上の問題点

二期の活動をおいながら、ふたつの面から、実践例をあげて

みましたが、後者の場合表面にでた活動をおいすぎてしまったよう  
うでその中に残される問題もたくさんあり、教師としてこれらの  
問題を見逃さずしっかりと受けとめていくということがたいせつ  
だと思えます。

例えば、ある一日の中で、全くのりものあそびに参加していな  
い幼児たちは、どんなあそびをしているかということ。運動  
場の片隅で、四、五人集まっている男児のそばにいってみると、  
虫集めをし、そこに家を作ってやったり、草をおいてやったり、  
水をやったりして、虫を中心として、そのグループが仲よく協力  
しあっていたり、ゲームづくりをしていたT夫たちのグループは、  
大きい箱や小さい箱をいろいろに組み合わせ、それぞれに頭を  
ひねりながら、ルーレットのようなおもちゃづくりをしていた  
り、女児のグループでは、楽器をもちだしてきて、合奏をした  
り、レコードにあわせて、四、五人でリズム表現をしたりといっ  
たぐあいで、それぞれにあそんでいるわけです。

わたくしたちは、ともすると、(否、わたくしたちの場合だけ  
かもしれませんが) 中心的な活動からはずれる幼児たちが気にな  
り、何とか皆の中に入れることを望むあまり、強いさそいかけを  
してしまうのですが、この幼児たちの活動をじっと見守ってやる  
と、その幼児たちなりに、やはり二学期のグループだなどと思わせ

られるような協力的なあそびをしているものです。その幼児たち  
にも、ことばをかけてやり、いっしょにあそんでやったりして、  
こういう小さいグループの活動もたいせつに育ててやることも忘  
れてはならないことだと思えます。

また、大ぜいの中には、はじめの例にあげたようなH児のよう  
な幼児もあり、あそびから取り残されてしまったり、自分の思う  
ようにならないために、そつとあそびの仲間からぬけだしてしま  
ったり、反対に攻撃的になったりするということはよくあること  
で、そういうひとりひとりの発達をふまえて、それらのことを教  
師として、しっかりと受けとめてやり、みかけだけの高度なあそび  
をおったりせず、教師と幼児、幼児と幼児とのあたたかい人間の  
なふれあいを基盤にしながら、幼児たちにかげがえのない二学期  
を、より充実した、より豊かな経験や活動をさせることができる  
よう、教師としての援助をしていきたいと思います。

いずれにしても、二学期における社会性の発達には、幼児と幼  
児とのふれあいを通してその中で、お互いを認めあいながら、協  
力してあそぶということが、とてもたいせつだと思えます。

そのためにも、教師と幼児とのあたたかい人間関係が、その基  
本にならなければならぬと思えますし、それが、社会性を育て  
る指導でもあると思えます。

(四日市市立泊山幼稚園)

# 幼児の科学教育について



太田次郎

私は、幼児の科学教育について話をするになりましたが、私自身は、実は、生物学を専攻しておりまして、幼児教育の専門家ではありません。従って、幼児の教育については、よく知らない点も多いので、こういう話をするのをいくたびか、ためらっていたのですが、私ども、自然科学のはしくれをかじっているものから見ますと、現在の幼児教育のみならず、日本の科学教育のあり方について、大きな疑問があり、それで、そういう点を中心に話をしたいと思えます。

## 一 科学とは

今世紀になってから、科学技術が非常に発達し、科学教育の重要性が指摘され、最近、ご承知の通り、「科学〇〇」という本が多く出たり、あるいは、学校教育でも、科学、科学と呼ばれる世

の中になりました。これはいいことのはずですが、現状はかえって子どもの科学性をのぼしたり、あるいは将来科学をやろうとするのにマイナスになる効果もあらわれ始めているように私どもには思われるのです。

具体的にいいますと、たゞいま比較的簡単に、小学校の理科が中、高と進んで、将来の自然科学に通じ、そして幼稚園も領域別に分かれますと、自然領域が小学校の理科と続いていくように思われがちです。しかし、幼稚園の自然領域で扱っていることをいきなり科学にあてはめることは、相当無理があるのではないかと思ひ、幼児の科学教育についての感想みたいなものから述べたいと思ひます。

科学教育あるいは、科学性の芽ばえをつちかおうというようなことを使う以上は、科学とは何かということが一番はじめの間

題になると思うのです。

科学というのはどういうことかといいますと、ただ科学知識を与えることは科学とは何の関係もないことです。科学というのは、いろいろな定義がありますが、私どもは、一般にかたいことばでいいますと、組織化された知識の体系である、わかりやすくいえば、筋道をたてて知識を組み立てていくこと、というのが子どもの科学に対する定義です。つまり、いろいろな知識をばらばらに与えるのではなしに、その筋道を立てて組織化し、体系化していくことが科学で、単なる、俗にいう科学知識というものは科学とは本質的には関係のないものであるというふうに私どもは考えています。従って自然科学でも、社会科学でも、科学というものの本質には何の違いもないのであり、自然科学だけが科学であるとか、あるいは現在の理科から簡単に自然科学に向かうのだというような考え方が通じるかどうかに疑問をもっているわけです。

## 二 自然領域と自然観察

幼稚園の場合に自然という領域があります。自然領域にはいろいろな目標が定められているように思いますが、大きく分けますと、一つは豊かな人間性を養っていきこうというようなことがあります。もう一つは、生活に適應していく能力を養っていくというようなことあるように思います。最後に科学性の芽ばえをつち

かうということがはいつているように思いますが、この場合のいわゆる自然領域で扱ひ、特に科学性の芽ばえをつちかうということにつかわれているのが、俗に私どもがいう自然観察です。子どもに自然にあるいろいろなものを観察させていると、自然に科学性の芽ばえがつかわれていくと考え、実際にそのような要領で幼稚園の自然という領域が立っているように思います。口で自然観察から科学性の芽ばえをつちかうというのはたいへんやさしいのですが、では具体的にどうしたらいいかということになりますと、たいへんお困りではないかと思ひます。

なぜ、困るかといいますと、自然現象ほど複雑で、そして解析がむずかしくて、しかも、体系化のしにくい現象はないからです。それをへたに科学性ということばへもってきますと、そこには、科学知識を入れざるを得なくなります。

具体的に話をしますと、これは有名な例ですが、雷の話があります。おそらく現在、先生方が雷は空の上において、鬼みたいなものであるという話をすれば、子どもたちは必ず、「うそだ、うそだ、電気だ」というに違ひないのです。それではこれでいいかといひますと、雷は電気だといった瞬間に子どもはもう他のことは何も考えてないと思ひます。

そこで、これは東京都のある幼稚園の先生が、子どもたちに雷の話をしましたら、いきなり子どもは、「うそだ、電気だ」とい



いました。そのとき、その子に「電気ってなあに」と聞きましたら、子どもは何にもわからない、それから後は考えようともしなかったそうです。雷は電気だというただそれだけで、思考をどめていたのですから、たいへん困ってしまわれ、幼稚園のクラス中で討論になり、結局、電気というのは、何か火星人のおぼけみたいなものが電線の上を走ってくるということになったそうです。私は、この先生はたいへんすぐれた先生だと思います。雷は電気だということで満足しているのでは何にもならないと思います。雷という現象と電気というのをただ、ことばでおきかえたりすぎないのです。そういうところで、科学知識を子どもにいきなり与えていくことに危険があると私はいいたいのです。逆に、こういうように知識をおきかえていきますと、科学性の芽ばえを逆につまんでしまうおそれもあります。

たとえば、お月さまを見たときです。子どもが満月のお月さまを見たときに、そことうさぎがいると見る方が、まず自然でしょう。これをアポロ衛星がとびましたので、あれは火山のあつまりであると考える子どもはあまりないでしょう。いきなり素朴にお月さまというものを見たときには、子どもには何となくあそことうさぎがいるような模様が見えるはずです。そういう見方、これが科学的にはまちがっていても、ものを観察する目を養う上には必要で、月が火山であって、それが石ころであって何とかである

という知識よりは、子どもの将来の科学性の芽ばえをつちかう上に大切ではないかと考えます。

それから、テレビなどを見たり、アポロ衛星の話などを聞いて、月の上が石ころであるということを知っていても、私は子どもにとっても、その知識というのは恐らくマンガでみたものとの間にどれだけ現実感での差があるかといったら、差がないのではないかと思います。つまり、マンガでもって怪物が出てくる話と、同じようなものです。つまり幼児期の場合に現実感をもって現在の科学の進歩を身につけるという子どもは少ないのではないかと私は感じます。そういう意味で、現在の科学的知識を子どもに与えても子どもには必ずしも定着しないのではないかと考えます。

お月さまの話をして、上にうさぎがいるといったときに、いきなり「うそだい」といって、「あれは石ころだよ」という子どもが将来の科学を育てていく上に、科学を勉強していく上にいいのか、それとも少なくともその話の間だけは話の中にはいれる子どもが科学をやっていく上にいいのかといったら、明らかに後の方がよいと思います。「うそだい」という子どもはそこで何も考えていないでしょう。わが国のたいへんすぐれた科学者であります湯川先生は、最近きかんに漢籍について書いておられます。先生は子どもの頃から漢籍をお読みになって、そのときに西遊記と

か、中国のいろいろな物語を読んでたいへんおもしろかったといわれています。そういうことで、特に近頃の子どもは比較的感動がない、あまりにも知識が多すぎて物に感じなきすぎるということを暗に指摘されております。私どもは科学をやっていく上に、一番必要なことは、素朴に物事を見たときに、感動する目を持っているということではないかと思ひます。

私は幼児教育にたずさわっておりますが、現在、中学校、高等学校教育で問題にしておりますことで、こういうことがありません。たんぼほの根っこ(たいへん長いもの)を掘って、それをテレビなり、実物なりで見せますと、(昔の子どもはほんとうかと思つて自分で掘つたわけです。それが科学を育てるものとなのです)近頃の子どもは、ああそうか、あたりまえじゃないか、という調子です。これはどこかで教わっているからです。そういうふうには、何でもかんでもあたりまえだとかたづけられますと、これは科学をやったり、あるいは、ものごとを組織的に考えていこうという能力がなくなってしまうのではないかと思ひます。

### 三 自然観察の問題点

このような点で私は自然観察と科学とを結びつけるということ、非常に困難が多いと思ひます。後でもおことわりしますが、私は自然観察がいけないというのではなく、幼児期には大切な

ことでありますが、むしろ、豊かな人間性を養うとか、子どもの好ましい性格を育てるという道徳教育的面の方が重視されるべきものではないかと思ひます。

この点では、決して幼稚園だけではなく、小学校低学年の理科などにいたつては、はなはだしいものがあります。私ども生物学を専攻しております、実は、大学は植物を出ているわけですが、子どもがもつてきます小学校の低学年の理科の試験というのがわかりません。上に花が描いてあつて、下に葉が描いてあるのですが、それを線をつなげというのがよく出ています。ところが、私から見ますと、マツバボタンだか、それともコスモスだか、どうしてもわからないのが描いてあります。それをつなげといっても、子どもは一度も、マツバボタンもコスモスも見てもせんからつなげるわけがありませんし、われわれが考えてもわからないのです。そんなもの、つまり、そういう意味のものを子どもに教えたつて、その子どもがなぜ、科学に興味をもち、理科に興味をもつのでしょうか。たいがいの子どもはいやになつてしまふ。こういうことが盛んにあります。

たとえば、動植物の名まえを教えるというふうなことはほとんど必要のないことです。それは生活していく上に必要なものは別ですが、チューリップが出てきた時に、これを知らないということとは生活の上には困ることかもしれません。しかし、その程度の

ことであり、動植物の名まえを正確に子どもが知ろうというのは、ほとんど無意味なことではないでしょうか。

これも具体的な例をお話ししますが、私は、ある自然観察が盛んだという幼稚園にうかがったところ、その幼稚園の先生のところに牧野植物図鑑がおいてありました。私はたいへん驚いたので、と申しますのは、牧野先生のお書きになりました牧野植物図鑑をもとに、一つの植物をとってきて、あの図鑑の中で引き、これが何であるかわかるのは、おそらく大学でも分類学を専攻した学生でないと思わずかしいと思います。そのくらいですから、ましてや簡単な図鑑でそこいらにはえている植物、特にキク科とイネ科の植物が多いのですが、キク科とイネ科の植物の名まえが正確にわかるなどということは至難の業だと思います。おそらく生物屋の私がやっても、どうていだめです。たとえそれができて子どもが聞きます。「この花なあに」とか「この植物なあに」と、「これはなんとかよ」「はい」といっておしまいになってしまふ、これでは何にもなりません。こういうことをやるのだったら長嶋の背番号は3番で、王は1番だということ覚えたと同じです。それが科学知識ではないのです。つまり、名まえがわからなくともいいけれども、その植物の花なり、葉なりを見たのならしいのです。子どもがほんとうに見て、こんなおもしろい葉っぱしてるものがあつたんだ、花はきれいだなあというのなら、観

察の目として将来育てられる可能性があります。しかし、その名まえと対比したりするようなことは、私はほとんど意味のないことではないかと考えるわけです。

それで、自然観察で科学知識を与えることは非常にマイナスが多いということなのです。

それから、幼児はあまり長い期間の継続的な変化というものを観察させることも困難なのではないかと考えています。たとえばアサガオの種子をまき、これがまた種子になるまでの一生を見せようとしたとします。子どもが自発的に、種子から全部、毎日毎日見て、その観察記録を作ることが考えられるでしょうか。まず、自分のまいた種子が芽を出したとき、子どもは喜びます。確かに子どもは感動すると思います。それから自分のまいたアサガオの花が咲いたときにたいへん喜ぶと思います。そのように断続的な、非常に著しく大きな変化があらわれたときには、子どもはそれによって、自然のある美しさというものに魅かれることができると思います。

しかし、それを簡単に関連づけ、この植物というのには種子からだんだんこうなつて、最後には種子になって次の代になるものであるという、そのような科学知識が幼児にとって必要かといったら、私はそうではないと思います。とかく教えようとするところのようにがちです。そこまで教えなくとも、子どもは素朴に、

自分のまいた種子が発芽して花が咲いたといつて喜んでゐるゝった程度で、それが将来の科学を育てる上で遅れるとは、私は決して思いません。それから、もし観察を科学に役立てようとするど、ヨーロッパをはじめ、アメリカでもきかんにいわれているよに、いわゆる五感を使わなければだめだということです。つまり、ただ単にチューリップの花をばくせんと眺めていても観察にはならない。子どもは目で見るというよりも、手で触れて、そしてにおいをかいでやらなければいけないという、いわゆる五感を全部使う教育が望ましいといわれています。

ところが、この五感教育をやる上には、あまりにも禁止事項が多すぎます。たとえば、子どもが花だんの中に入つて、花をむしれば、それは困るというふうにいわれるにちがひありません。確かにしつけの上で、それは大切ですし、それで私は、どうしても自然観察をおやりになりたいのなら、このしつけの面と観察する面とをどう両立させていくかということが、幼稚園の教育では大切なのではないかという話をしたことがあります。そのときに具体的にはどうしたらいいかという質問がありました。たいへん乱暴ない方をしたのですが、これは別に奨励しているわけではありませぬ。どうしても何か植物の観察をしなければならぬと先生がお考えなら、花だんを二つ造つたらどうでしょうか。一つの花壇は、これは子どもと約束して、ちゃんと育てて美しい花を咲

かせる。もう一つの花だんは、ある時期になれば、乱暴ではない限り、葉っぱをちぎろうと、花をいじろうとかまわぬいとします。それだけの勇気があれば、私は自然観察を行なつてもある成果はあげられるかもしれない、と申しました。

しかし、そうではなくて、一方では農学のできそこないみたいに、球根の植え方は何センチくらい離しまして、というような知識ばかり与えて、ときどき水をまいて、お花が咲きましたね、というのでは、科学教育というのとはできないのではないのでしょうか。それでは花だんを二つもうけるのがいいというのも、ある意味の自然の観察というものはそういうものだとはいえです。

ちようど、いかにそれが好ましい行動であるかは別としても、カエルの解剖を教えない限り、人体の構造を知らせることはできないのです。ですから、中学生の教育になりますと、残念ながら、といいますのは、私どもでも解剖というのはあまり好きではありませんので、生物学者でもああいうことはあまりやりたくないので、しなければ子どもの教育ができないから解剖をするわけですね。そういう面で幼児期はとにかく、なるべくそのようなことはしない方がいい。それでしかも、観察をして、さらに科学知識を与えようというのは欲ばりではないかと私は感じます。

したがって子どもがその時々々の自然を美しいなあと感じ、思つたままに自分の目で自然をそのまま見ることは、私はたいへん必

要なことだと思えます。しかし、それを科学知識をもってある方向にもっていくようにする、特に小学校の理科、あるいは高学年の理科と結びつけようとすることは、むしろ害が多いのではないかと考えるわけです。

#### 四 子どもの夢を育てよう

科学性を育てるのに自然観察では困難が多い。それでは科学教育するにはどうしたらいいのか、と、聞かれるわけですが、私は、まず豊かな想像力を養うということが、将来の科学を育てる上で、たいへん大切なことではないかと思えます。子どもはやはり夢をもっていて、豊かな想像力をもっていて、同時に、物事に真剣に驚くことがたいへん大切なことです。身のまわりのことは、わからないことだらけです。わからないことに素朴に驚くということ、このことが科学を進歩させる上に、第一に必要なことなのではないでしょうか。そのわからないことを、先程の雷は電気だというふうにわかったということ、おきかえてしまうところの問題があるのではないのでしょうか。雷の電気の成因というのは現在でも細かいことはわかっていません。電気ですべて雷が生ずるのか、つまり、とことんまで追いつめていきますとなかなかわからないわけです。

それから徹底的にものごとを考えるということが必ずしもすべ

ての現象を説明できるともいえないわけで、これも具体的な例でお話ししようと思えます。かりにここに木の台があるとします。

これをのこぎりで切ると切れます。のこぎりで切るといいうのをどういうわけかとききましたら、「のこぎりの方が堅いからさ」というふうに答えるのがふつうです。刃物の方が堅いから切れるんだ、とこれを徹底的に考えたら説明できるでしょうか。つまり、

この木は結局炭素でできているのだから、炭素と炭素の結合がどうなっているのかと、そこへ鉄の化合物が入るとその結合力がどうなるのかということになったら、これはおそらく簡単に説明できないでしょう。ですから説明とか、科学的な法則だとかいうものはある限界もあり、とことんまで考えてみると、わかったようなわからないようなものと思われれます。そしてそれで十分な場合もあるわけです。この点を妙に知識でもって上塗りをして、いかにも完全であるという説明をするぐらいなら、先生方がわかる範囲内において、まとめた方がいいということです。

日本ではおもしろいことに、科学ものというのはあまり好まれません。売れているのは何かといえば、辞引ばかりなのです。科学の辞引なのです。何々は、ということがぴしゃっと書いてある、そういうものが非常に売れるのです。それは、ある物事を説明しようとするときに、本質にたちかえてどういうふうにかえたらいいかということよりも、そのことをちょっと知識で上塗り

し、すつとあるところで説明することが日本人のきわめて得意とするところであります。こういう点で私は、科学の場合に、あまり細かい、しかも科学知識を生徒や、学生に与えたり説明しようとすることは問題だと思ひます。では、驚いたり、感動したりするのはどうしたらいいかということになります。

一つは童話とか、子どもの童話的な自然観とか、そういうものをもう一度大切にしてみてはどうかと思ひます。童話と申しましても、日本古来の、あるいはヨーロッパのいろいろな童話が出ています。こういう童話の中には、それは現代の時代にあわないものもあると思ひます。日本の童話には非常に勸善懲惡が多すぎて問題があると思ひます。適当な童話だとか、子どもの喜びそうな一つの夢みたいなものをとりこんだ教材が選ばれて、それを子どもとともに、先生が子どもの気持になられて話をされるというようなことが、子どもの夢を育て、物事に対して感動するような子どもにするための必要なことではないかと思ひます。

私は子どもの童話には詳しくなく、自分の子どもに読んでやるだけですが、具体的にいいますと、「シナの五にんきょうだい」という話があります。これを近所の子どもを集め、たまたまうちの子どもといっしょに読んだことがあります。そのときに、水の中に放りこむと、だんだん足が長くなって生き残るといふのがありました。ああいうのを読んだときに、ゲラゲラ笑い出す子ども

や、中には、「うそだ、そんなことないよ」というような子どもがありました。後者の方は将来科学を育てる頭にならないのではないかと思ひます。われわれも自然科学を考えていますときに、絶えず夢を考えています。自分の研究をやりますと、それはだんだん制限がありますが、絶えず夢みたいなことを考えています。

今の研究が、何とか突拍子もない方法で開拓できないか、というようなことを考えるものです。それではそういう夢をいだいていることが、自然科学の法則や厳密さと矛盾しないかということになります。これは、ある時期になれば、矛盾することはありません。まさか、われわれが夢の中でみたことを学会で発表するおそれは絶対ありませんし、全世界の子どもで幼児における童話的な自然観と、成人しての自然現象の厳密な解析とがあわなくなつたから、ノイローゼになつたという例はないと思ひます。幼児のアニミズムというものは、年齢とともにだんだん現実化してくるものだと思ひます。けれども、幼児期においては、やはり幼児期のアニミズムを豊かに育てていくことの方が、将来のためにいいのではないかと第一に考えるわけです。

## 五 製作活動を重視しよう

それからもう一つ問題があります。それは観察をするとき、あるいは何かことにあたつて一番肝心なことは、積極的に自分が活

動するということだと思っています。考えるといいますが、だるまさんのようにぼうっと考えているのでは、子どもは困ると思います。積極的にくふうをするという点で、私は絵画製作の製作活動、絵画だけでなくいろいろなものをつくるということを科学教育の場合には考え直していただきたいと思っています。私は将来の子どもの科学性をのぼすためには、自然観察よりも製作活動の方を重視します。製作活動といいますが、物をつくりあげるとお考えかもしれませんが、単なるこいのぼりをつくったり、かざぐるまをつくったりすることだけではありませんで、もっと簡単なことでもいいわけです。

たとえば、砂場で砂を使ってあるものをつくってもいいのですが、あるいは地方でしたら、笹舟をうかべるのもいいと思います。その場合に規定された一定の材料を与えて、これをこう切つて、こうやると、こう浮かぶのだ、というようなやり方だったらあまり意味がないと思います。しかし、子どもは子どもなりにくふうをし、こうやってみたらどうかという試みることが大切だと思います。その場合に子どもが切つてみて、どうも重くなりすぎたとか、こういう形じゃだめだったとかいう結果はどうでもいい、そういうことを考えながら、皆でくふうして作っていく過程が重要だと思います。

科学教育では、何をとりあつかっても、自分があるものをつく

るときに、完成美よりも、自分がくふうして、物事をつくりあげていく、その過程がたいへん大切なことではないかと思っています。

幼児期にはいろいろな教材があると思いますが、その場合にたとえば、それほどの設備とかいうものはいらないと思います。紙ひこうきでもやじろべえでも結構です。ただ、そのときに、先生方にお願いをしておきたいことは、紙ひこうきはどうやったら一番とぶかなどということを、最終的な答えを用意される必要はないのです。子どもが聞いてきたら、「胸を張ってやってごらんなさい」といい、先生方もいっしょに紙ひこうきをとばして、「あーとばなかつたな」でも結構です。それをあらかじめとばされて、こういうふうにくふうしてとばすと一番よくとぶんだということを知って、なるべく子どもをそちらの方へ誘導していくようなやり方をなさるとかえってよくないと思います。もちろん、ある程度の危険だとか、クラス経営上の問題だとかそういうものは大事ですが、はじめから先生が結論をもって、その結論にあわせる方向にもっていくことは問題が多いと思います。むしろ子どもが皆で紙ひこうきをつくっていろいろやってみると、飛ばなかった、飛んだという、その過程が大切なのではないかと思っています。

ヨーロッパでも、アメリカでも、最近理科教育ではオープン・エンドのディスカッションということばを使っております。オープン・エンド・ディスカッションというのは、結論のない討論



ということですが。昔の理科の先生、あるいは科学の教育といえ  
ば、結果は決まっていますのです。これを教えるためにこういうふ  
うにするとこうなるというやり方でした。しかしある場合には、  
これから先は、先生もわからないでいいと思います。極端に論理  
が奇妙になったり、あるいはほんとうのディスカッションではな  
い方向にいったときに、先生がこれを加減して運営をしていけば  
いいということです。そういうことが盛んに最近の理科教育では  
いわれているようです。

したがって幼児期の場合には、くふうをするということ、その  
ことが大切なのです。その結果は問題ではないというように考え  
ます。これは紙ひこうきだけでなくすべてにそうだと思っていま  
す。一定の結論にあまりこだわると、結局は説明をしなければな  
りません。その説明のためにたいへん苦しいことになります。と  
ころが、幼児期の教材の中には、たとえば紙ひこうきをどうやれ  
ば一番よく飛ばかというようなことは説明困難でしょう。重さと  
か何かが、あるいはこいのぼりの口径と長さとをどういうふうに  
したらもっとよく風に舞うかななどを考えたら、たいへんなこと  
です。そう簡単なことではありません。そういうことよりも、こん  
な小さなこいのぼりをつくってしまったらうまくこうならなかつ  
た、とか、長すぎたらでれんとしたとか、いろいろくふうをし  
てみてこのぐらいのこいのぼりだったら風に舞うようになった、

これでいいのです。口径とか、長さとの関係がどうだということ  
は、初めからわからなくていいのではないか。そういうことを自  
分でくふうしてみることが、しかも自分自身の中にはいつて  
積極的に行ってみることが必要なのではないかと思います。

この場合に問題になることは女の子に対する教育のしかたで  
す。私も女子大におりますので、絶えず疑問に思っていますの  
は、いったいに女の方が比較的理科に弱いことです。これはだ  
いたい全国、全世界の平均がそうですが、これは男女の本質的な違  
いによるものか、それとも育て方によるものかということをおも  
いは疑問に思っています。もちろん簡単に研究で結果が出るもの  
ではありませんが、明らかに、女の子の育っていく過程において  
問題になることがあるようです。たとえば、用具の使い方などに  
おいては、ある程度、女の子であることで手かげんを加えられて  
いる点があります。私は女の子でもかなづちぐらいは使わせて  
も、最低の危険に留意すれば男の子と同じくらい安全にくぎぐら  
い打てるはずだと思います。特に、女の子には、私自身もそうで、  
娘がかなづちをふるとあぶないなあと思ってしまうのですが、い  
わゆる用具だとか、器具を使う場合に、ほんとうにあぶないのか  
どうか、といったら、私はどうも男の子の方があぶないのではな  
いかと思います。男の子は乱暴ですから。女の子の用具の使い方  
を見ますと、たいへん用心深く、用心深いのがためにけがをする

こともありますが、そういった点で伝統的な一つのタブー観みたいなものが多すぎたのではないか。これはある程度まで、もちろん生活習慣ということがありますから、そう急激に改革すること望んでいるわけではないのですけれども、この伝統的なタブー観というものを除かなければ、子どもに対する、ものを製作させていくという点で問題が多いのではないかと思えます。

また、科学の進歩のおかげで、たとえばのりを使うよりはセロハンテープを使う方がはるかに子どもが楽になったというような面があります。そのように、だんだんいろいろな器材がでてきますので、先生方が製作活動でくふうをされる余地というのは、はるかに多くなつたように思います。こういう点で、子どもに科学性の芽ばえをつちかわせたいと先生が思われたら、先生方ご自身が教材などをくふうされることが、一番望ましいと思います。このような話をしてきまして、今さら童話でもあるまいというふうにお考えかもしれませんが、あるいはよくこういうことをお話ししますと、今の科学知識にまにあうのか、ということをお話します。しかし幼児期においてへたに科学的なことを教えずとも十分にまにあうと思えます。特に、小学校の低学年の理科教育というものにはいろいろな問題が含まれております。日本では特に小学校が六年間、中学校が三年間あります。その九年間が義務教育であるにもかかわらず、別の学校として扱われており、した

がって小学校の高学年と、中学校の低学年は、完全にだぶつていた時代がありました。こういうだぶりをなくすということを、今盛んにやっていますので、何も幼児期にあわてて科学的なことをやらなくとも、遅れる心配はないと思います。また、おそらく現在は、この科学教育をあわててやろうと考えている国は少ないのではないのでしょうか。実は、二、三年前の私の講演で話をしたときには、全然ないと話したのですが、最近、残念ながら、低学年の理科とか、幼稚園の理科に、たいへんあせりをみせているのがアメリカなのです。

これは、ご承知のとおり、アメリカの高等学校の教育というのが、戦後の日本の中学校の教育と同じで、着物はどういふふうに作るかとか、いい家をたてるには、どうしたらいいか、というふうな生活单元だったものですから、それでそういう方式では理科は育たないということから、高校の科学教育の改定が叫ばれました。それから始まって高校をやりますと、どうしても中学、小学校ということになります。最近アメリカでは確かに幼児期におけるある程度の科学教育を考えなくてはいけないという風潮は出ておりますが、これは日本の現在の多くの科学と比べますと、はるかにゆるやかな、のんびりとした感じがいたします。それからその場合に、必ずしも自然観察、つまり自然を見ていけば、身のまわりの自然からはいることがきわめて科学にはいいのだとい



方は離れています。そういうふうな逆にいえば、人間が両方ともイダと思うということは、たいへん正確にイという字を覚えているということなのです。けれども、その不正確さということが大切なことなのです。

人間が犯す誤りというものは、これは最近いろいろわかってきました。人間が犯す誤りというものは、これは最近いろいろわかってきました。人間が犯す誤りというものは、これは最近いろいろわかってきました。

たとえば、むこうからボールがこっちにとんできますと、ボールの方向によける人は絶対にいません。必ず反対の方によけます。まちがえた方向によけるといふようなことは決してありません。そういう意味では、とっさの人間の判断力というものは大きな誤りを犯さない非常に大づかみなしかたをするというのが、その特徴です。もう一つは人間は型でものを考えているということなのです。これも具体的な例でお話をしますと、むこうから人が歩いてくる、どこかで見たとやうだという場合に、必ずいろいろな顔をしているかべます。あの顔だったかなと、そして、あっ、この人だということになります。ちょうどモニタージュをやっているわけですね。そういうやり方が人間の認識のしかただといふふうになっていきます。これを電子計算機がどういふふうにするかといふことなら、簡単です。

むこうから人が歩いて来ますと、まゆの長さ何センチ、目の長さ何センチとはかるわけです。その値を機械の記憶の中に入れて

みましてびたつとあったのがないと、「わからない」という答が出ておしまいです。さっきから機械との比較をしています。実は、人間というのは機械と比較するといろいろな能力がわかります。元来人間というのは、正確にあまりにも正確なものを覚えていくという能力がないことが、だんだんわかってきました。しかし、大きな誤りは犯さない、ですから計算が非常にうまいとか、きわめて細かい算数計算ができるなどということは、大した能力ではないと思います。

外国を旅行したときに、日本ほどおつりの計算のうまい国はないとよくいわれます。日本はどんな店屋さんに行きましても、三十三円の買物をして、百円出しても六十七円おつりをくれることは確実です。ところが、これは日本人が、いわゆる暗算訓練をされたゆえんでして、むこうは必ずしもそうではないのです。外国では、品物は三十三円で次に十円ずつで、43、53、63、73、83、93、100 ころなる。引き算をやらないで足し算です。これは明らかに人間は引き算の方が苦しいのです。それでは、日本の数学は世界的にもうだんぜん冠たるものかといえますと、それは、日本の数学はすぐれています。日本だけが数学をやっているわけではありません。その計算のへただといふ国でもりっぱな数学者が多く育っています。

そういうふうと考えていきますと、われわれが今まで科学の知

識である、こういうことが必要であるとか、こういうことを認識しなければならぬとかいつていたことが、だんだん機械におきかえられたり、あるいは、いろいろなこれからの社会では変わってくるのではないか、特にわれわれはいつたどこまでが人間がし、どこまでが機械がしなければならぬかなどというのは、時代とともに変わると思います。その時に、こういう世の中の多様な化に備えて、どう教育したらいいかということは、まだまだ疑問が多いわけです。そうなりますと、私はやはり可能性の強い子ども、つまり順応度の高い子どもをつくらなければいけないので、あまりにも細かい知識でうまっている子どもをつくれれば、これはかえって困ったことになると思うわけです。

それゆえに知識を与えるよりは、やはりものごとくに真剣に驚いて、自分の目で見ると、そういうような感動の大きい子ども、そういう子どもをつくるのが科学をやる以外にも、人間として生きていく上にも必要なことだと思います。同時に、やはりただ考えているというよりは、自分が実行をしながらその中で積極的にその対象にとりくんでいくという姿勢を養うこと、そのためには、製作活動が必要なのではないかと思えます。

## 七 ふたたび自然観察について

それでは、そういうことを話したときに、自然観察は必要

でない私が述べたというふうに誤解されますが、私は自然観察というものは、自然を子どもが自分の目で見るといふ、これは必ずしも科学とむすびつかなくとも、その人間を育てていく上には大切なことです。何度も繰り返しますが、やはり、むしろ豊かな人間性を養うという方向であまり科学知識を与えないでも、その子どもが自然を観察すればいいのではないのでしょうか。

したがって、たとえば、私はお天気調べというのは、あまり好みません。お天気調べなどというものは、梅雨時ぐらいいす。あんなものを毎日やらされたら子どもはおそらくもう忍耐力を養わされているようなもので、理科がきれいになることは確かです。しかも、子どもにとっては、きょうが晴れているのか曇っているのか、どうもわからないことが多いと思います。結局は、あれはお母さんの宿題です。夏休みのお天気調べといいますが、は、およそ夏休み中のお母さんの宿題のほかの何ものでもない。そして、あれをやるのが、子どもの天候に関する関心が高まるかといえますと程度問題で、非常に雨が多きときなどにやれば、ああなるほど今ごろ雨が多き、と思うかもしれません、ただ機械的にお天気調べの時間ですとやらせたら、子どもはたいへん嫌になる。そういう意味で、やはり子どもが好きになる、材料を選んでやるということがその子の能力をのばすものになると思えます。そういう点であまり子どもに過重な負担を与えたり、ある

いは子どもがいやになるようなことは、それぞれ考えなければいけない問題なのです。

それから、水栽培などというのもあまり感心しないと思います。どうしてかといえますと、水栽培を見た時に引き抜きたいと考えるのが観察なのです。水に球根を入れておきますと、抜いてみたいのです。ところが球根を抜いたら最後のなのです。

あれは、もう一回おさめるわけにはいきません。だからぬいちゃいけませんよと置いておくわけです。ほんとうに観察させるのだったらいじらせた方がいい。ですから水栽培で花が咲いたとき、あるいは、初めの芽が出たときくらいに見せて、こういう中で花が咲くんだけという程度のことなら、あまり強く反対をいえないのですが、あれが、他の花のないときの一つの教材などといわれますと、全然意味がわからないのです。そういう意味では、ずいぶん従来の教材の中にも問題があるのではないかと思います。

それから、ある意味では美風であるかもしれませんが、あまりにも日本の伝統的な慣習を残しているのは、幼稚園だけではないかと思うのです。つまり、行事の問題です。幼稚園は、ひなまつりが終わりますと、次にお節句が始まりまして、行事そのものは、私はすべて悪いとは思っていませんが、だんだん世の中が変わりますと、実状に合わない行事というものが出てくるのではないかと思います。

たとえば、七夕さまなどというのも悪くはありませんが、けれども、七月七日というのは、たいへん雨の多い季節で、しかも、

行事というのは、旧暦と新暦で一カ月狂っています。日本古来の美風を保っているのは幼稚園のみであるという点があるのかもしれないでしょう。特に、行事だけならいいのですが、行事と製作活動と直接に結びつけていることは、私は無意味だと思います。お節句というのは、子どもが喜ぶに決まっているかもしれませんが、そういうようなときに、行事をしてはいけないというわけではありませんが、何事も行事づくめである、その行事にのっとった製作だとか、あるいは幼稚園の活動を組んでいくということなどは、子どもの自由なびのびとした教育に対して弊害になるのではないかと思います。

## 八 おわりに

私は、幼稚園の教育の基本は、子どもがいかに幼稚園の中で楽しくよく遊んで活動をするかということにあるように感じます。幼稚園で先生の指導で子どもが楽しくよく遊び、団体生活をしながら、その中でそれぞれの子どもの個性がよくのびるといいう教育をなさっておりましたら、私はもういふべきことはないのです。それはなかなかできないことではないかと思えます。そういう意

味でありにも、領域の自然とか、科学性の芽ばえとかにこだわられない方が、いいと思います。

それからもう一つどうしても科学を教えたいという場合には、先生みずからが、科学を勉強していただきたいと思えます。科学というのは組織化された知識の体系です。つまり筋道をたてて、整った、整理された知識なのです。筋道をたてて整理した知識というものためには、ある体系にたった本をお読みになるなり、ある体系にたった科学を勉強されなければ、身につかないのではないかと思えます。先生方ご自身が適当な本を、決して自然科学には限らず、社会科学でも、人文科学でも、読むことだと思えます。歴史学の体系的な世界史の本でもよいのです。そういうふうな素養をお持ちになった先生方が子どもについて、のびのびと育てていくことが科学の教育ではないかと考えるわけです。

それから科学というものは日本では、特殊なものである、つまり、科学者というものは、特別な階級のように思われていますが、そういうものでは決してありません。科学というのは、ごくふつうのことです。イギリスの科学者であり、評論家であるピアソンが、近代科学は健全な市民の育成によく適した教育であるという、つまり市民教育として科学は必要なのだといっています。私は科学というものは、決して自然科学にとらわれて考えてはならないと思えます。科学イコール理科であるとか、あるいは科学

イコール自然科学という系列を考えることは、危険であり、どうしたら科学性の芽ばえがつかえるかということに対する決定的な答えというものはないと思えます。

だいたい子どもの科学性の芽ばえということばをいくら考えても私にはわからない点が残ります。科学性の芽ばえといいますが、性質というものはそう簡単に芽ばえさせられるものではありません。

科学というのは、現代のつまり、社会において人間として生きていくためには、だれもがある意味では身につけているもので、特殊な問題では決してないと思えます。しかも、知識を強制した結果、それが逆に身につかなくなる、そういうふうを考えることが必要であると思えます。こういう点で幼稚園の科学教育が、今、おかしくなっているのではないのでしょうか。科学を自然領域でしかんにやっていると呼ぶ幼稚園へいきますと、どうもその点が、疑問になるのです。特に知識を与えたり、あるいは科学ゲームみたいないろいろなものをくふうされております。このことは今までお話ししましたように、決しておすすめてできません。もつと科学は広いものであって、しかものびのびしたものであっていいのではないかと思えます。

(お茶の水女子大学)

(幼稚園教育実務指導研究会での講演より)



# 幼児の個性と普遍性とに関する一考察

——めだたない子に対する保育者の

あり方を中心に——

松隈 玲子

## 〈研究の動機と目的〉

幼稚園教育の目標は、幼児を望ましい環境の中で、集団生活を通して心身の発達を促し、人間形成の基礎を培っていくことにある。保育者は、はじめて集団の場に参加し、集団の一員となる子どもたちのために、常に心的あるいは物的環境が、幼児の心身の発達を促すにふさわしいものであるように心がけなければならぬ。

ここで、保育における個人と集団との関係を考えて、わが国の幼稚園教育の現状においては、多人数の子どもたちをいっせい

に活動させる方法を主とする園が多く、子どもたちの集団を保育者のさしず一つでできた活動へ導いていくことのできるものが、いわゆるすぐれた保育者であるという評価さえも聞かれるようになった。また園の特色として、リズム・絵画など特別な技能の訓練、育成をめざす園の数も漸次増加して、現場より求められる保育者の資質も、全人的なものより捉えられるのではなく、むしろ「ピアノ」「絵画」など特殊技能にすぐれた者を歓迎する傾向がみられるようになった。このような現状において、保育者は、ともすれば集団を形よく整えるために、標準よりはずれた行動をもつ子どもたちをすみやかに集団に同化させることを願ひ、いわゆる「めだたなくすること」に専心するあまりに、集団の中の個人をかたよりなく把握することがおろそかになりがちである。特別に個性の強い子、知的あるいは体力的にすぐれた子、劣った子、問題行動をもつ子は、保育者の目につきやすく、常に記憶の中にとどまるので、自然その子に心をとめた保育の指導体制がとられやすい。ことに保育経験の少ない保育者であるほど、こうしたいわゆる

「めだつ子」「問題をもつ子」に気持の比重をかけすぎて、その子らに毎日をふりまわされがちである。

集団活動を円滑にすすめるには、これもまた一面、やむをえぬことであるかもしれないが、個人を大切に考える幼児教育の立場からいって、一つの集団が、みな平均値にそろえられて画一的な頭ならしの指導が行なわれることは望ましいとは思えない。

集団保育がどのように徹底した形で行なわれていても、その中の個性に由来する現象面のちがいははつきりと把握されるべきであり、同時に、幼児の年齢的なレベル―普遍性の価値もまた十分にとりあげていくことが必要である。

もちろん「めだたない子」を無理に「めだつようにすること」が、望ましい指導であるとはいえないが、「めだたない子」すなわち「存在を忘れられた子」にしてしまつてはならない。以上により、本研究では集団における「めだたない子」の実態を把握し、これらの子どもたちに対して、保育者はいかに考え、指導すべきかについて研究をすすめたい。

### 〈研究の方法と期間〉

①質問調査法（本研究の予備調査として）

昭和四十三年五月～九月

本学卒業生で現在幼稚園に勤務している者百名について、保育の形態、自由あそびにおける教師の役割、園児個人記録の有無な

どについて質問紙を配布し、結果を集計した。

②テスト法 昭和四十三年五月～四十四年一月

本学附属幼稚園児（年長五歳児）六十五名に対して、田中ビネー式知能検査を行ない、あわせて交友調査、C A T（日本版）、人形遊びなどを行なった。（一名は中途退園のため資料より省く）

③記憶に基づく観察記録法 昭和四十四年一月～二月

本学附属幼稚園において保育実習を行なう八十五名の学生に記録用紙を配布して、保育終了後直ちに配属クラスにおける幼児の一日の行動について記憶にあるものをできるだけ具体的に個別に記録した。

④保育指導の実際 昭和四十四年二月～三月

右記③に基づいて抽出された「めだたない子」について、その原因、指導法などを担任教師と話しあい、それぞれの子どもについて観察し理解を深め、共に交わる時間をもつた。

### 〈研究の結果と考察〉

(1)幼稚園における保育の現状についての予備調査の結果を集計し、限られた園地園舎の中で、多くの園児を保育しながら、保育に付帯する煩雑な業務を遂行するために、自由あそびの時間においても、十分に個々の園児にふれあう時をもてないという多くの保育者の現場の声を聞くことができた。紙面の都合上詳述は省くが、この結果を通して、保育者はおおいそう努力して「落ち

こぼれた子ども」をつくらない保育を心がけなければならないことを考えさせられた。

(2) テストに基づく結果については、第1表 (p47) のように分類して集計した。

集計表を作成するにあたって次のことを特に留意した。

④ 結果の比較の便宜上、知能の順位で一覽にし、同点の者は生年月日順に並べた。

⑤ 知能検査においては知能点のみでなく、検査時の態度、特徴等についても(a)~(p)の基準に従って分類記載した。(実際の資料は文章による記載であるがここでは記号化したもののみ記す)

⑥ 交友関係、あそびについては、一人の子どもについて検査時を中心にして、前後三日ごとに、計三回、「いつもよく遊ぶ友だちの名前・好きな人の名前」(交友関係)、「その人と何をして遊ぶか」「自分は何になるか」(役割と位置)について質問し結果を記載した。原表においては具体的な遊び、役割、個人名があげられているが、本表においては、「三人以上の相互選択のあるもので、遊びの役割も安定しているもの」を●印とし「相互選択がなく遊びも交友関係を含まない者」を○印とした。

⑦ 記名については、鉛筆をもつ動作作業をラポールの一つの方法としたもので、ここでは重視しない。

⑧ C A T については、検査時にとくに、家庭的、あるいは本人の言動に特徴のあったものについて参考資料として実施した。

⑨ 人形あそびについては、白ボール紙で作った四個の家族人形を用いて自由な人形あそびのことばづけや動作を行なわせ、特徴を記録した。(人形の操作については昭和四十一年、四十二年度保育学会及び、昭和三十四年十二月、四十一年十月の本誌において述べたのでここでは省略する)

⑩ 日常観察事項については、検査時以外に園児と交わつての観察、及び、担任教師の保育ノートの観察事項を参考とした。

⑪ 記憶に基づく観察記録に記されなかった者の査定については、保育実習を週二回本園で行なう本学保育科二年生八十五名によって行なわれた、一名につき計五週の記録である。観察期間中一度も記録されなかったものを□印、偶然的事情で特定の観察者に知られていたためにその者のみによって記録されたものを△印とした。

第1表について考えられることは、知能の面においては最高一三五、最低八九で、それ自体、特に配慮を要するものは見られなかったが、その他の項目において、知能の高いものの中にもいわゆる問題をもつ子どもが多く見出され、知能に焦点をあわせてその子どもの全体像を把握しがちな、現在の社会のあり方についての問題を提起しているように思われる。また反面、知能の低いものの中にも、すぐれた特技や生活態度を身につけている者が少なくないことから、どの子どもにも、すぐれた資質が備えられており、保育者が、集団の中で、それをどのようにとらえ、導き出し

注

□ 記憶に基づく観察記録に記されなかった者

第1表 昭和43年度年長児指導の資料

◎ よいと思われるもの

○ 指導を要すると考えられる者

項目 個人No	(田中 ビネー) I Q	検査時の特徴			参 考 資 料					項目 個人No	(田中 ビネー) I Q	検査時の特徴			参 考 資 料				
		よい点	指導したい点	交友遊び	名前を書く	前CAT	人形あそび	日常観察	よい点			指導したい点	交友遊び	名前をかく	CAT	人形あそび	日常観察		
1	135	ah	p	◎	◎					33	110	hik	no	◎	◎	◎	◎	◎	
2	130	ai	hf	◎	◎		○	○		34	110	hc	id	◎					
3	129	kcp	gim	◎	◎		◎			35	110	e	ha		◎				
4	129	ka	m	◎	◎					△36	109	aj	im		○				
5	127	ei	h	◎	◎					37	109	ic	gfjm	○	○	筆順			
6	127	kh	i	◎						38	108	k	aihl		○	筆順			
7	127	e	ah							39	108	a	ch		○	むな			
8	127	kha	gj	○						40	108	a	fndg		○	みぶ			
9	126	eb	f			◎		○		41	108	k	cha		○	たか			
10	124	kc	gj	○						42	108	ki	ho		◎				
11	123	c	fg					○		43	108	ak	no	○					
12	123	kel	n	◎	◎					44	107	ipk	a			◎	◎		
13	122	kh	i		◎		◎			45	107	k	nocl		○	ちそ			
14	121	keo	i	○						46	107	kep	io	○	◎	◎	◎		
15	121	acj	go							47	105	k	hpcl	○	○	ひゆ			
16	120	ic	f	○				○		48	104	k	igj				○	○	
17	120	i	h	◎						49	104	kp	ingo		○				
18	120	kg	n				◎			50	102	ad	nol		○	ちゆ			
19	120	ai	p							51	102	k	cjl	○	○	筆順		○	
20	119	ki	hd							△52	101	k	fgn						
21	119	hed	i							53	101	kh	em		◎				
22	119	kci	gn	◎						54	100	khj	ioc	◎	○	筆順			
23	118	kcj	a	◎		◎	◎			55	98	k	aien		○	筆順	○	○	
24	118	kc	ao	◎		○	○			56	98	k	igab		◎				
25	116	kh	i	○	○					57	98	i	af						
26	115	c	i	○			○			58	97	o	cbno	○		○	○	○	
27	115	a	gn	○						59	97	k	ca	◎	○		◎	◎	
28	113	k	ai		◎					60	97	o	anc						
29	113	kc	in	○	◎					61	96	ok	aec	○	○		○	○	
30	112	c	hn	◎						62	94	o	caj	○	○				
31	111	k	im							63	93	k	fgi	○				○	
32	111	jk	no							64	89	k	on	○	○	○	○	○	

分類記号

- (a)言語 (b)思考・判断 (c)常識・理解 (d)記憶 (e)数・推理 (f)自意識過剰 (g)自主・独立 (h)積極性  
 (i)落着・集中性 (j)動作 (k)無邪気さ・素直さ・子どもらしさ(その年齢にふさわしい) (l)社会性  
 (m)日常生活の知識・能力 (n)自信・安定感 (o)努力・忍耐 (p)想像性

ていくことがその子どもの幸福につながる最善の方法であるかを洞察しながら、指導体制を考えていくことが大切である。

次に、本研究の中心である、いわゆる「集団の中におけるめだたない子」について考察をすすめる。

八十五名の観察者によって、五回にわたって記録された個人カードを集計し、前に述べたような基準に従って分類すると、五回の観察期間中、誰にも記録されることなかったもの、あるいは偶発的事情によってたまたま一度記録されたことのあった者の数は、全体の約二五％であり、これによって、観察者の反省の中にも提起されたが、全体を保育し、観察しているつもりでも、いかに個人を見落とすことが多いかという事実を考えさせられた。もちろん、これは、そのクラスの担当者によって行なわれたものではなく、いわば部外者の記録であるので、このことだけをもって保育者全般の傾向にむすびつけることは、いささか危険であるかもしれないが、アンケートと同時に提供された数人の保育者の園児観察記録簿においても、これとほぼ同様の傾向がみられることは、やはり見すごすことのできない保育上の問題点であるように思われる。

次に抽出された十五名（十三名<sup>メダ</sup>十二名）の「集団においてのめだたない子」について考察すると、ほとんどが、知能の中心にある者で、これといって特別に目だつ問題行動をもたない子どもたちである。CAT、人形あそび、交友などの併用テストにおいて

も、必ずしも反応が消極的で言語活動の不活発な子どもばかりではなく、むしろ、積極的に自己投影をし、主人公と共に、あるいは主人公になりきって活発に表現活動を行なうことができるものがかなり見うけられる。このことは、「めだたない子」すなわち「消極的な不活発な子」というこれまでの保育者の考えがであったイメージを是正する一つの示唆であるように思われる。個人記録全般についてはサンプルを第2表（p50）に示す。

(3) 観察に基づいて抽出された「めだたない子ども」について、担当教師の助言をうけながら、保育中とくに自由あそびの時間に、傍観者としてではなく、保育者の立場をとって、共に交わり、話しあいをし、その特徴を観察した。

その結果、実際活動の面においても「見落とされがちな子ども」「めだたない子ども」は必ずしも消極的で不活発な子どもではなく、十分友人関係もあり、楽しんで遊ぶことのできるもの、意欲的に物事にとりくむことのできるものが六名、全体の四〇％みられた。

第1表（p47）の分類のように、また第3表（p50）の記述のように、「めだたない子」という同一基盤のもとに抽出された子どもたちであっても、個々の子どものもつ特性はおのおの異なるものであり、保育者はその指導にあたって、この子どもがなぜ見落とされたかよくその原因をみつめ、おのおの子どもに即した指導法を考えなければならぬ。

「そのためには、「めだたない子すなわち消極的な子」という概念をすてて、その子をいろいろな場面からよく観察し、ふれあい話しあい、理解を深め、個性をいかしながら、その子らしく導いていくことが大切である。

しかし、注意しなければならぬのは「めだたない子」すなわち「指導を要する子」ときめてしまつてはならないことである。

これらの子どもたちとのふれあいの中で見出された特性を大きくわけると、

④十分めだつ個性をもち、知能その他能力もすぐれており、積極的に園生活にとりくんでいるにもかかわらず、観察者の目から見落とされたもの

⑤自主性もありかなり安定しているが、行動にあらわれる面にめだつ個性がないために見落とされたもの

⑥全体としてあらわれているものは確かに消極的でおとなしくめだたないが、一つ一つの能力、行動面を細かにとりあげると十分に年齢なりに発達しているもの

⑦自主性がなく、情緒も不安定であるにもかかわらず、活動力表現力が不活発なためにめだつた行動が表面化せず、めだたないでいるもの

⑧全般的に消極的で言語動作ともに不活発、社会性に乏しいものなどが考えられる。

それゆえに、④のタイプのものについては、問題は見落とされ

た子どもの側にあるのではなくて、見落とされた保育者の方が原因を十分に追求することが必要である。⑧及び⑨のタイプの子どもについては、よくおのおの子どもを観察し理解することによつて、特別にめだつ個性ではないけれども、望ましい幼児としての普遍性を十分にみとめていくことが大切である。無理にめだつ個性をつくりあげることではなく、めだたないなりに、充実をつみ重ねて全人的な成長をみぎすことも、望ましい保育者のあり方であると思われる。⑩及び⑪のタイプの子どもについては、十分目をとめて指導がなされることが望ましい。このように、指導を要するものをもちながらも、めだつた行動、かけはなれた特徴をもたないゆえに見落とされがちになる子どもものいることを十分考慮して保育にあたる必要がある。

以上の分類に従つて、見落とされがちな子どもの生じる原因の考察をすすめると、全般的にいえることは、その子どもたちのもつ特性が、その年齢の子どもなら誰でも一般的にもっているきわめて普遍的なものであること、保育者の手をわずらわせることがなく、また、身近にくつついてくることもあまりないので、目にふれる機会が少ないこと、常時特定の遊具、場所、友人と遊ぶのではなく、種々遊びの種類も場所も変化するもので、よく注意してみればまことに子どもらしく、しかも現代っ子に欠けている創造的な遊びをしているにもかかわらず、保育者の側で気持の上での「あの子はあの遊びがすき」「この子は必ず砂場にいる」という

ような基準、その子の位置が設定しにくいために見落とされ、まうことなどである。

たとえば表1、No 23、No 46の子どもたちにそのことが考えられる。明るく、無邪気で、暖かい優しい気持を友だちにも、園の動物にもむけることができ、遊びを考え出すことが上手で、年少組の子どもたちの間にも人気のあるこの子どもたちの特性は、一つ一つに目をとめてみればよい個性としてとらえることができるが、見方によっては子どもとしての普遍的なものであるために見落とされがちなものとなる。私共はともすれば個々の子どもの能力、目にとつ発達差には鋭敏であるけれども、こうした人格的な特性を見落としがちであることが多いのではないであろうか。それが普遍的なものであるほど大切に考えなければならぬ。また同時に、個々の特性はめだたないが、全体としてよく調和しているものについては、あるがままのものを大切に育てていく配慮も保育者としてとくに望まれることである。

次に、指導を必要とするものをもちながら保育者に見落とされがちな子どもについて考えてみたい。私共は子ども問題行動に気づいてから、その指導体制を計画することが多いが、子どもたちの中には前にも述べたように、発達のいつて目にとつ活動力が乏しいことよって、その他の問題点がかバーされ、めだちにくくなっているものの存在を忘れてはならない。幼児期におけるこれらのものが正しく指導されなかったために、問題をかかえた

まま成人し、それが劣等感とむすびついて十分に自己表現ができなかったり、また何かのきっかけによって犯罪を犯した時「あの子はい小さい時はおとなしかった、めだたなかったが——」という生育歴の感想となつてあらわれる事実をも考えることができる。またNo 2、No 40の子どものように、自意識が強く、親の期待が

<第2表> 教師の記憶に基づいた個人別行動記録

NO	氏名	12月5日	12月17日	1月
1	I. M	縄とびの数を数える役をした。折紙を配る役をした。	紙くずを一人で拾ってくれた。	
62	K. T	服をだらりときてふぎけていた。	欠席したら〇〇君がKT君はいない方がいいった。	

以下略

<第3表>

NO	項目		第一表による資料
	氏名	特徴	
23	K. H	子どもらしく快活で、よく年少児も遊びに加えてやっている。戸外あそびが主で、動物、植物への関心がふかく細かに世話をする。	118 明朗で興味をもちたのしんで表現する。
45	O. F	おとなしく、服装はいつも整っている。無邪気であるがやや消極的で神経質。	107 はきはき表現する。やや概念的。

以下略

強すぎるために、しなければならぬことは一応行なうけれども、すべてに不安感があり、十分その力を發揮できないものも現在多くみられる現象である。この場合、設定された保育に参加しなければ保育者の目につくけれども、「参加したくない気持」をありのままに表現できず、不本意ながら集団の中で活動のできる子どもは、もつと伸びる能力をもちながらも見落とされがちである。

紙面の都合上十分述べることはできないが、一人一人の子どもが大切なものを持ちながら、それを十分みとめてもらうことのできないままに保育を終了することのないように、保育者はもつと子どもの理解につとめなければならないことを考えさせられた。

### △まとめ▽

以上総合して考えられることは、保育者はともすれば、集団をよく統制できている時には、個人個人をもすべて把握しているような気持におちいりやすく、全体を動かすことに気をとられて、個人を見落とすことが少なくない。個々の子どものもつ特徴や能力がその年齢にあわせて標準であれば一つのレベルとして満足し、そこからはみ出した子どもたちのみに指導の目をむけがちである。しかし、保育者は、こうしたためたつ子どものみに目をむけるのではなく、集団の中でめだたない子ども、これといつてとりあげる強い個性はないが、子どもの普遍性、しかものぞましい普遍性をコンスタントにだすことのできる子どもについても教育の

目をむけ、十分これを見とめていくことをも忘れてはならない。たとえば、健康、明るさ、素直さ、子どもらしさ、何でもよく食べる、よく眠る、といったことはその一つ一つは普遍的なものであるかもしれないが、これらが組合わされて、望ましい個性となることが考えられ、これはまた子どもの人格の発達にかけがえないものであると思われる。

このように、個性が組合わされてそれが普遍となった場合、また、普遍的であるが組合わせ方によって強い個性としてみることのできる場合などさまざまであり、行為の現象面のみをとりあげて画一的な指導を行なうべきでないことを感じさせられる。

とくに最近「個性を伸ばす教育」ということがよく唱えられるが、幼児期においては、無理に一つの特徴を見出してこれを伸ばすことに集中したり、また、これも標準まで到達させなければとせっかちにいきんだりすることは望ましい方法ではない。

個人を大切にし、その子にとって、平均的に能力を伸ばしていくのがよいか、どれか一つをとりあげてとくに指導するのがよいか、保育者はよく考えて、その子の幸せにつながる教育をめざさなければならぬ。保育者は子どもの診断者、評価者で終わってしまうのではなく、子どもの世界にはいつて共に歩み、よく理解した上でその子のもっている全体を通して、かけがえないその子らしい価値をみいだしていかなければならない。



# 幼児の情緒的意味の測定



賀 集 寛  
仲 田 啓 子  
三 宅 敏 子



合、われわれの心のなかに何らかの感情やイメージが生じる。たとえば、元気だとか活発だとかいう感じがする。ことばに対するこのような内的状態は、情緒的意味と呼ばれる。このように、ことばの意味には指示的な意味と情緒的な意味の二つの側面がある。これらのうち、指示的意味は、人々の間で一致するのが普通であるが、情緒的意味は必ずしも一致しない。「イス」を例にとると、ある人は、

子どもは、幼稚園にはいる頃には、日常生活にほとんど事欠かぬほど多数のことばを習得している。日常生活に事欠かぬのは、

言葉が豊富だけでなく、子どもが理解し、使用することばの意味と、周囲の人のそれとが一致しているからである。たとえば、

子どもが「イヌ」といったとき、その子どももこれを聞いた人も同じものを指しているから話を通じるのである。

さて、「イヌ」という語が犬という動物のことを指すように、

ある語があるものを指すとき、これは指示的意味、あるいは外的意味と呼ばれる。ところで、「イヌ」ということばを聞いた場

すき・元気・愉快と感ずるが、別の人は、きれい・こわい・つよい・にくいという感じ方をするかもしれない。

次に、このような情緒的意味には、人の実際の行動のなかだちをする働きのあることが、最近わかってきた。<sup>(9)</sup>たとえば、犬に對

してよい感じを抱いている子は、「犬が来たよ」といわれると、その方へ飛んで行くだろうし、反対に犬によくない感じ方をして

いる子ならば、その場から逃げ出すかもしれない。このように、

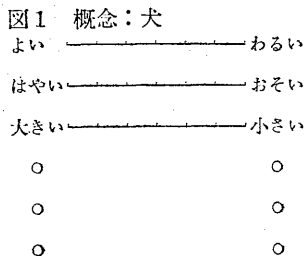
二人の子どもが「犬」という同じことばを聞きながら（いいかえると指示的意味は同じであるのに）、実際の行動が正反対なのは、

情緒的な意味のちがいはるのである（左図参照）。

犬 ↓ よい 情緒の意味 ↓ 近づく  
 犬 ↓ わるい 情緒の意味 ↓ 逃げる

セマンティック・ディファレンシャル  
**意味微分法 (S D 法)**

情緒の意味を客観的に測定する方法が、今から十年ほど前に、オスグッドという学者によって考案された。これはセマンティック・ディファレンシャルといい、日本語では意味微分法と訳される。そして一般には、S D 法と略称されている。これについてはわが国でもたとえば、芳賀や田中をはじめ数多く紹介されているのでその詳細は省略するが、その要点のみを簡単に述べると次のとおりである。「よいーわるい」「はよいーおせい」「大きいー小さい」というような正反対の意味をもつくつかの（普通は十五―二十）形容詞対を両極に配して、この間をいくつかの段階（一般に七段階）に分ける。そして、ある概念がこれらの形容詞尺度のそれぞれどのあたりに位置するかを評定するのである。たとえば、犬ということばが、「非常によい」「非常にはい」「やや大きい」



と感ずれば、上の図1のなかにチェックすればよいのである。次に、これらの形容詞対は主として次の三つの因子にまとめられることがわかった。すなわち、評価・力量・活動の三因子である。評価は、「よいーわるい」「美しいーみにくい」……、力量は「大きいー小さい」「強いー弱い」……、活動は「はよいーおせい」「積極的ー消極的」……、といった形容詞対である。そして、概念はこれら三つの因子を主軸とする意味空間のどこかに定位されるわけである。

**S D 法の子どもへの適用**

S D 法は、主としておとなを被験者にして、基礎的研究はもとより、教育・臨床・広告・市場調査等の各方面に広く応用されている。(9)(10) もしもこれを子ども、とくに幼児に適用しうらなら、園児の情緒的意味の特徴を知ることができる。そしてこのことはまた、園児の用いる（あるいは理解する）形容詞、もしくは形容詞的な語の実態を知ることにも役立つと考えられる。ところで、S D 法を子どもに適用した研究もいくつかなされている。これらのほとんどは小学生までの年齢段階だが、その主なものを簡単に述べると次のとおりである。

ケイガンほかの研究によれば、六―八歳児に十一の形容詞対の特徴をあらわすのに、見なされた絵（たとえば、強いー弱いな

ら、強いうさぎと弱いうさぎ、大きいー小さいなら、大きいポーターと小さいポーターを多数用意して、父・母・自分を評定させた。その結果、おとながこれらの概念に対して持っている意味に類似した意味を有していることがわかった。マルツは、小学校二、四、六年児と大学生を被験者にして、七つの概念(キャンディ・太陽・友だち・学校・火・子猫・ゆうれい)を、評価、力量、活動の三因子各三対をふくむ九尺度(各尺度は五段階評定)で評定させた。その結果、小二↓大学生になるに従って年齢間の一程度は少なくなるけれども、SD法が子どもの意味測定に有用であることが見いだされた。このほか、アーウィンとフォスター、ディベスタ、小嶋、森本の研究をはじめいくつかの研究において、小学生を被験者として用いられている。以上をまとめてみると、小学校の低学年児であっても、その意味構造と、おとなの意味構造とはかなり共通した側面があるということが出来る。

では、もう一段階年齢を下げて幼稚園児ではどうだろうか。筆者たちの知る限りでは、幼児のSD法に関する文献は非常に少ないけれども、前述の小学校の研究から推察して、適用することは、まず可能だと思われる。また、子どもは、いろいろなことがらに対して、「よい」「わるい」「すき」「きらい」という表現をしばしば用いているところから、SD法の評価因子については、かなりはっきりした評定がなされるのではなからうか。このほか

「強い」「弱い」「大きい」「小さい」などもよく用いる語なのでSDに使用する形容詞対を子どもにとって親しみあるものになれば、適用自体は可能だと考えられる。

#### 幼稚園児と小学校低学年児におけるSD法の信頼性

幼児に適用する場合問題となるのは、小嶋も指摘していることく信頼性である。すなわち、同じ概念に対するSD評定が、何回行なっても安定して同じ結果になるだろうかということである。

幼児はそのときどきの思いつきで、あるときは「よい」と判断したのに次のときは「わるい」というかもしれない。また、検査者の質問の仕方やちょっとしたことに暗示されやすいかもしれない。

SD法の信頼性に関しては、おとなの場合は相当高いことが報告されており、それ以下の年齢では、小学五年生の場合でもかなり信頼性があるという報告がある。従って小学校の高学年位までは大体信頼性があるとみなしてよいと考えられる。そこで筆者たちは、以下の小研究において、幼稚園児におけるSD法の信頼性の検討とともに、小学校低学年児の信頼性の検討をも問題としてとりあげた。なお、信頼性をしらべる方法は種々あげられるが、今回は再検査法を用いた。

**方法 SD尺度** 山本ほかのSD尺度に従って形容詞対を選んだが、予備的な研究結果に基づいて最終的には図2のような十対

の尺度を構成した。これらのうち、「気持ちがよい—気持ちが悪い」「明るい—暗い」「好き—きらい」は評価尺度（五点段階）、「大きい—小さい」「かたい—やわらかい」「強い—弱い」は力量尺度、そして「深い—浅い」「速い—遅い」は活動尺度である。なお、「にぎやかな—さびしい」は評価・活動の混合尺度、「元気な—元気でない」は三因子の混合尺度である。

**概念** 子どもがよく知っている次の七つのことばを選んだ。すなわち、日曜日、バナナ・お母さん・幼稚園・海・犬・汽車である。被験児は表1のとおりであった。なお、これらの被験児の知能その他の能力は、平均的レベルのものを選択した。

**手続** 検査者対子ども一対一で行なった。たとえば「幼稚園」

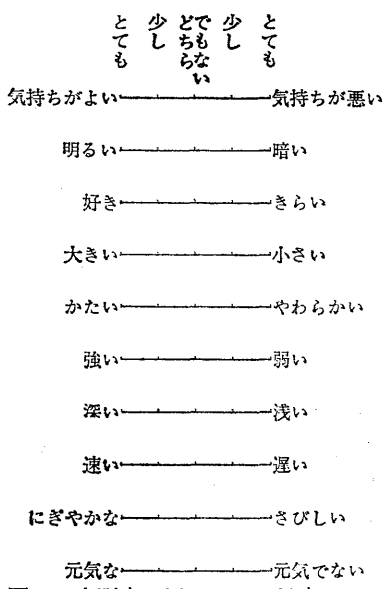


図2 本研究に用いたSD尺度

同		同		同		同	
同		同		同		同	
同		同		同		同	
園・校名	K小学校 (岡山市内)		S幼稚園 (岡山市内)		園・校名		園・校名
クラス	三年	二年	一年	年少	年長	年少	年少
男子人数 (年齢)	12 (九歳二カ月)	12 (八歳二カ月)	12 (七歳〇カ月)	12 (五歳一カ月)	12 (六歳二カ月)	12 (五歳二カ月)	12 (五歳二カ月)
女子人数 (年齢)	12 (九歳二カ月)	12 (八歳二カ月)	12 (七歳一カ月)	12 (五歳二カ月)	12 (六歳三カ月)	12 (五歳三カ月)	12 (五歳二カ月)
全体的人数 (年齢)	24 (九歳二カ月)	24 (八歳二カ月)	24 (七歳一カ月)	24 (五歳二カ月)	24 (六歳三カ月)	24 (五歳三カ月)	24 (五歳二カ月)

については、図2の用紙を示しつつ、「〇〇ちゃんは幼稚園は好き？ それともきらい？ それとも好きでもきらいでもない？」といって、もし、好きと答えたなら、「とても好き？ それともすこし好き？」また、きらいと答えたならば、「とてもきらい？ それともすこしきらい？」と聞いて、用紙の該当箇所を指でさえてもらった。

なお、一つの尺度内で形容詞の提示順は固定しなかったし、十の尺度の提示順も一定にならないように配慮した。以上のような手続は比較的容易に子どもに理解されたようであり、また、かなり興味をもって検査に参加してくれたように思われた。検査所要時間は七語完了するまでに十五ないし二十分であった。

**再検査** 以上の方法で一回目測定し、その一週間後に、信頼性をみるために同じ方法で再検査を行なった。

**結果** セマンティック・プロフィール 得られた評定の中央値

図3 幼稚園年少児と年長児の1回目と2回目のセマンティック・プロフィール

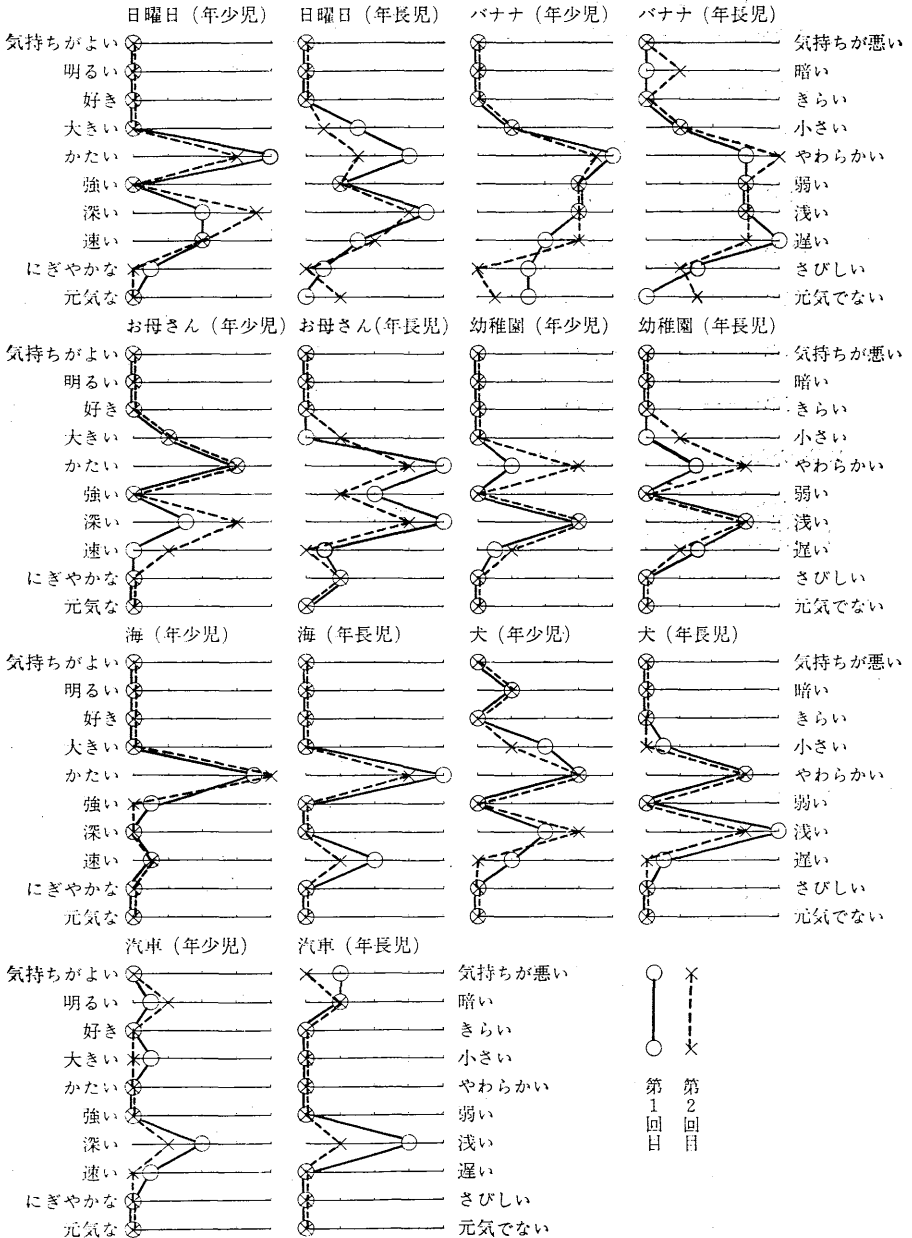


表 2 1回目と2回目の評定間の  
相関の中央値

学 生	男 子	女 子	全 体
年 少	.41	.42	.42
年 長	.40	.46	.44
小 1	.51	.58	.55
小 2	.59	.61	.60
小 3	.59	.68	.64

を、五つの学年段階・性別・七つの概念・検査回数別に求めて、セマンティック・プロフィールをえがいたが、紙面の都合上年少児と年長児についてのみ示すと、図3のとおりである。二、三の尺度においてズレがかなりあるが、年少児・年長児とも各概念の二回にわたる評定は、大体同じような傾向にあるといつてよい。

一回目と二回目の評定間の相関 次に、一回目と二回目の評定間の相関係数を個人ごとに計算した（七概念、百二十名の被験児であるから相関係数の総数は八百四十に達した）。これらを学年別、性別にまとめ、それぞれ中央値を求めたのが表2である。

これによると、年齢増加とともに相関は増大の傾向にある。しかし年少児と年長児の間には大差はない。また、どの年齢段階においても、男子よりも女子の方が高い相関を示している。

次に、相関係数の有意性を $t$ -テストでしらべると、今回の場合、5%水準では $r = .11$ の $t$ 以上なければならぬ。この基準に照らしてみると、相関が年齢とともに増大するといえ、小三においてはじめて有意になり、それ以下の段階では必ずしも有意とはいえない。つまり信頼性は小三以前は余り高いとはいえない。

一回目と二回目の評定のズレ 相関とは別に、一回目と二回目の個人の評定のズレの大小によって信頼性をしらべる方法を用いた。この場合、評定のズレの方向は問題にせず、ズレの絶対値を求めた。これらを各尺度別・学年・性別にまとめたのが、表3である。これによると、年齢とともにズレは減少する。また女子の方が男子よりもズレは小である。次に、尺度別にみると「好き—きらい」「気持ちがいい—気持ちが悪い」「元気な—元気でない」「深い—浅い」「速い—遅い」はズレが大である。このように尺度によってズレに差がみられるが、この差は年齢とともに少なくなる。次にズレを三つの因子尺度別にしらべると図4のとおりになった（なお混合因子は省いた）。これによると、評価尺度がズレが一番少ない。次いで力量、活動の順となる。そして、どの因子尺度も年齢とともにズレは減少する。しかし、評価尺度についてみると、年少児、年長児の段階でもズレは○・八以下と非常に小さくしかも、力量、活動尺度の小二、小三のレベルのズレ(○・九前後)よりも小さいことは注目に値する。つまり、評価尺度は他の二因子尺度よりも、すでに幼稚園児の段階において、かなり信頼性が高いとみてよいだろう。

考察と結論 以上の結果をまとめると次のことがいえる。

一、SD法の信頼性は、尺度全体をとおしてみると、相関、ズ

表 3 尺度別にみた1回目と2回目の評定間のズレの平均値

尺 度	年 少			年 長			小 1			小 2			小 3		
	男	女	全	男	女	全	男	女	全	男	女	全	男	女	全
気持ちがよい-気持ちが悪い	.90	.37	.63	.86	.71	.78	.65	.61	.63	.71	.66	.69	.55	.64	.59
明るい-暗い	1.10	.93	1.01	1.29	.90	1.09	.74	.67	.70	.59	.83	.75	.77	.44	.61
好き-きらい	.64	.34	.49	.50	.43	.46	.40	.34	.37	.39	.30	.34	.34	.25	.30
大きい-小さい	1.07	.87	.97	.96	1.01	.98	.89	.86	.87	.54	.66	.60	.69	.73	.71
かたい-やわらかい	1.73	1.19	1.46	1.43	1.06	1.24	.92	.97	.94	.99	1.00	.99	1.07	.83	.95
強い-弱い	1.07	1.07	1.07	1.29	1.10	1.19	1.10	.92	1.01	1.10	.74	.91	.99	.89	.94
深い-浅い	1.71	1.29	1.50	1.31	1.41	1.36	1.34	1.09	1.21	1.10	1.00	1.05	1.30	1.12	1.21
速い-遅い	1.49	1.27	1.38	1.47	1.20	1.33	1.26	1.40	1.33	.97	1.09	1.03	1.07	.94	1.01
にぎやかな-さびしい	1.46	.89	1.17	1.46	.86	1.16	.89	.76	.81	.73	.54	.64	.79	.59	.69
元気な-元気でない	.96	.57	.77	1.03	.87	.96	.56	.46	.50	.80	.80	.80	.53	.50	.51
平 均	1.21	.89	1.06	1.16	.96	1.06	.90	.81	.86	.80	.76	.79	.81	.69	.77

レの二つの測度とも、幼稚園児の段階では低く、それ以後増大の傾向にあるが、小三に至ってかなり高い信頼性が得られる。

二、SD尺度別にみると、評価尺度については、幼稚園児においてもかなり高い信頼性を示しているとみられる。三、どの年齢段階、どの尺度とも、女子の方が男子よりも信頼性は高い。

かくて、幼稚園児においても、評価尺度に関しては信頼性が認められた。しかしこのことは、本研究で用いられた概念が評価因子を多くふくんでおり、評定しやすかったためかもしれない。もし、評価的な評定のしにくい概念が用いられていたなら、はたして今回のような高い信頼性を得たであろうか。しかし、オスグッ

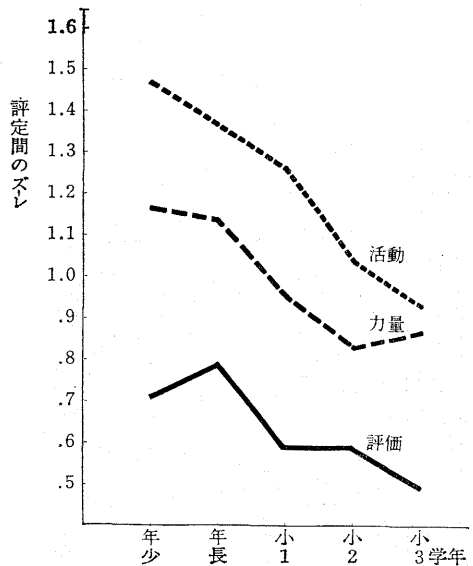


図4 評価・力量・活動3因子別にみた1回目と2回目の評定間のズレ

(9) トによると、おとなのSD信頼性の研究において尺度別の分析をしているが、やはり評価尺度において信頼性が最も高かった。また同じ彼の研究によると、評価因子が最も基本的であることが認められており、また、ディ・ヘスタも発達のみると、評価因子が最も早期に確立されている旨を示唆している。このような諸事実を考慮すると、本研究において、評価尺度が他の尺度にくらべて、幼稚園児においてすでに安定した結果を得たことは、情緒的な意味の発達の一般的な傾向を反映したものとみてよいだろう。そして、幼稚園児の評価的な意味が安定していることは、この時期の子どもがしばしば口にする評価的な意味をあらわすことば(よい・わるい、きれい・きたない、すき・きらい…)の理解と使用の仕方が、かなり安定していることを示唆すると考えられる。

#### 参考文献

- (1) Ervin, S. M., & Foster, G. The development of meaning in children's descriptive terms. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1960, 61, 271-275.
- (2) DiVesta, F. J. A developmental study of the semantic structures of children. *J. verb. Learn. verb. Behav.*, 1966, 5, 249-259.
- (3) 芳賀純 意味微分法と言語心理学 波多野・沢田(編)現代の言語心理学第二部第三章 牧書店一九六五
- (4) 芳賀純・津留宏 意味の安定性に関する一研究日本心理学会第三十一次大会発表論文集一九六七、一五九
- (5) Kagan, J., Hosken, B., & Watson, S. Child's symbolic conceptualization of parents. *Child Developm.*, 1961, 32, 625-636.
- (6) 小嶋秀夫 セマンティック・ディファレンシャルによる親の態度・行動の情緒的意味の記述の次元 金沢大学教育学部紀要一九六六、一五、五九一七五
- (7) Maltz, H. E. Ontogenetic change in the meaning of concepts as measured by the semantic differential. *Child Developm.*, 1963, 34, 667-674.
- (8) 森本 博 Semantic Differential法による対人認知の発達の研究 神戸山手女子短期大学紀要一九六八、一一、五一-五九
- (9) Osgood, C.E., Suci, G.J., & Tannenbaum, P. The measurement of meaning. *Urbana Illinois: Univer. Illinois Press*, 1957.
- (10) 田中靖政 記号行動論 情報科学講座C・12・3 共立出版一九六七
- (11) 山本和郎・西村恕彦・野村健二・鮎戸弘・岡部馨子 SD法による日本語の意味構造の研究市場調査一九六〇(八二二号) 付記、本研究実施に際して、ご協力いただいたK小学校およびS幼稚園の諸先生方に厚くお礼申し上げます。  
(ノートルダム清心女子大学)



# 幼児の言語研究 (二)

## 幼稚園児の話しコトバの実態



西ノ内多恵  
伊東照子  
村田和子

### ◇はじめに

前回では、目的・方法・基礎資料作成上の留意点および基礎資料の一部紹介をおこないましたが、今回は、それらの基礎資料をもとに、今まで名詞について、年齢別に分析・考察してきたものを参考とし、三歳〜五歳までの発達段階からみた名詞論を試みようとします。

### ◇方法

#### (1) 基礎資料分析の方法

まず、基礎資料を品詞別に分類するに当たり、品詞を、名詞・動詞・形容詞・形容動詞・副詞・連体詞・助動詞・格助詞・接統助

詞・感動詞とし、それぞれにアルファベット順の記号をつけることにした。すなわち、名詞はa、動詞はb、といった具合である。発話の記録の側に品詞別に棒線を引き、記号で分類していった。<sup>(注1)</sup>品詞分類が完了したら、それらの中から名詞のみを選び出して、用意した名詞のノートに被験児五名分を、順次転記していった。

#### (2) 名詞の分類の方法

①ここでいう名詞は、普通名詞・代名詞・数詞、擬音擬態擬声語、固有名詞、外来語を含む。一般的な文法論からすると、外来語とか擬態擬声擬音は名詞の中に含まれていないが子どものコトバという特殊性のために、現代の日本語文法に当てはめてみると、はみ出さざるを得ないので、特に加えた。

まず品詞別に、使用頻度数を出した場合、名詞を一体どれくら

い使用しているか比較検討してみた。

⑧次に、普通名詞についての分析を試みる上で、Allen Walpoleの分類項目を参考として、十一項目（作表Ⅱを参照されたい）を設け（その際一ページに一人の被験児の十一項目を納めるように枠づくりをした）、普通名詞をそれぞれの項目に分類していった。

こうした作業は、できるだけ三人が同時におこない、共通した項目に分類できるように考慮しながらすすめた。

⑨擬音擬態擬声語は、それぞれ擬音↓ボタン、擬態↓バチャバチャ、擬声↓コケッコの三つに分けて分類し、数詞・外来語・固有名詞（友だちの名前などの人名は除く）代名詞については、方向・場所・事物に分け、さらに他称と不定称を設け、他称を近称・中称・遠称に分けて、該当するものを使用回数を記入しながら分類した。人代名詞は、自称・対称・不定称に分けた。

その他の敬語の「お」のつくことばについても選出しておいた。

⑩分析の集計について  
 ①普通名詞 十一項目に分類した普通名詞の数を五名について項目ごとに計上し、その平均を出した。ついで、平均によって順位を決定・項目を順位に並べかえ、使用回数が多い項目また、録音回数による変化、年齢的な内容の移行など具体的に把握できるように作表してみた。

②その他の名詞 擬音擬態擬声語・代名詞・数詞・外来語・固

表Ⅰ 30分間における年齢別の名詞の平均値

年齢	名詞の種類	名詞の種類					
		普通名詞	代名詞	擬音擬態擬声	数詞	外来語	固有名詞
3	歳	120.7	72.4	53.3	23.7	16.5	4.2
4	歳	104.7	78.2	54.5	23.7	14.2	2.0
5	歳	114.3	93.4	48.1	18.9	15.5	1.1

有名詞はすべて、使用回数を出してそれらの傾向、年齢別の比較をおこなった。

◇結果と考察および要約

分析の最初の段階で品詞分類を試みたが、その結果は、三歳児・四歳児・五歳児共に名詞の優勢化は、共通しており、それは従来の諸研究とも一致をみるものである。

△普通名詞▽名詞中で一番多く使用されており、これも三、四、五歳児共通である。

（表Ⅰ）参照

次に年齢別に十一項目の分析の作表をみると表Ⅱのごとくになった。

分析した結果を、一位から三位までを取り上げ、さらに年齢別に考察すると、録音一回目では三歳児では「人間関係」「身体に関するもの」「飲食物に関するもの」二回目では「人間関係」「身体に関するもの」「雑（抽象名詞）」三回目は「人間関係」「雑」「遊具遊び場」の順となった。

「人間関係」が三回を通じてもっとも多いというのは、この年齢における社会性の広がりの意味しており、園における集団生活の結果とあいまっているからであろう。三歳児段階における重要

表 II

4 歳 児				3 歳 児			
録音回数	普通名詞の分類項目	平均	順位	録音回数	普通名詞の分類項目	平均	順位
一 回	人間関係またはそれに付随するもの	36.3	1	一 回	人間関係またはそれに付随するもの	50.0	1
	色または形に関するもの	18.7	2		身体またはそれに付随するもの	30.4	2
	自然現象に関するもの	15.7	3		飲食物に関するもの	11.8	3
	場所方向に関するもの	13.0	4		雑（抽象名詞）	10.4	4
	雑（抽象名詞）	10.3	5		遊具遊び場またはそれに付随するもの	9.4	5
	遊具遊び場またはそれに付随するもの	6.3	6		自然現象に関するもの	9.2	6
	住居に関するもの	5.7	7		場所方向に関するもの	9.0	7
	飲食物に関するもの	2.0	8		日用品に関するもの	7.4	8
	身体またはそれに付随するもの	1.0	9		色または形に関するもの	3.6	9
	日用品に関するもの	1.0	9		住居に関するもの	1.6	10
	衣服に関するもの	0	10	衣服に関するもの	1.6	10	
二 回	雑（抽象名詞）	35.8	1	一 回	人間関係またはそれに付随するもの	33.6	1
	遊具遊び場またはそれに付随するもの	14.2	2		身体またはそれに付随するもの	17.0	2
	場所方向に関するもの	9.8	3		雑（抽象名詞）	14.6	3
	自然現象に関するもの	8.6	4		遊具遊び場またはそれに付随するもの	12.2	4
	人間関係またはそれに付随するもの	8.0	5		場所方向に関するもの	12.2	4
	身体またはそれに付随するもの	3.8	6		飲食物に関するもの	7.4	5
	住居に関するもの	3.2	7		自然現象に関するもの	6.6	6
	色または形に関するもの	2.6	8		色または形に関するもの	6.0	7
	飲食物に関するもの	1.8	9		日用品に関するもの	4.8	8
	日用品に関するもの	0.6	10		住居に関するもの	2.6	9
	衣服に関するもの	0	11	衣服に関するもの	2.0	10	
三 回	雑（抽象名詞）	25.6	1	三 回	人間関係またはそれに付随するもの	23.4	1
	人間関係またはそれに付随するもの	24.6	2		雑（抽象名詞）	17.4	2
	自然現象に関するもの	19.2	3		遊具遊び場またはそれに付随するもの	15.2	3
	場所方向に関するもの	12.8	4		身体またはそれに付随するもの	13.6	4
	飲食物に関するもの	11.0	5		自然現象に関するもの	11.0	5
	身体またはそれに付随するもの	6.0	6		場所方向に関するもの	4.0	6
	遊具遊び場またはそれに付随するもの	5.0	7		色または形に関するもの	3.8	7
	住居に関するもの	4.6	8		住居に関するもの	3.6	8
	色または形に関するもの	4.4	9		日用品に関するもの	3.6	8
	日用品に関するもの	3.0	10		衣服に関するもの	1.8	9
	衣服に関するもの	0.8	11		飲食物に関するもの	1.2	10

5 歳 児		平均	順位
録音回数	普通名詞の分類項目		
一 回	雑(抽象名詞)	27.4	1
	人間関係またはそれに付随するもの	19.4	2
	遊具遊び場またはそれに付随するもの	15.4	3
	場所方向に関するもの	15.0	4
	身体またはそれに付随するもの	12.4	5
	自然現象に関するもの	11.2	6
	住居に関するもの	11.2	6
	色または形に関するもの	9.6	7
	日用品に関するもの	8.6	8
	飲食物に関するもの	3.2	9
衣服に関するもの	1.0	10	
二 回	遊具遊び場またはそれに付随するもの	31.8	1
	雑(抽象名詞)	16.4	2
	人間関係またはそれに付随するもの	15.4	3
	場所方向に関するもの	7.4	4
	自然現象に関するもの	5.4	5
	日用品に関するもの	5.4	5
	住居に関するもの	5.2	6
	飲食物に関するもの	3.8	7
	身体またはそれに付随するもの	3.4	8
	色または形に関するもの	3.2	9
衣服に関するもの	0	10	
三 回	遊具遊び場またはそれに付随するもの	39.6	1
	人間関係またはそれに付随するもの	16.6	2
	自然現象に関するもの	14.4	3
	場所方向に関するもの	11.8	4
	雑(抽象名詞)	7.4	5
	住居に関するもの	5.4	6
	身体またはそれに付随するもの	4.4	7
	飲食物に関するもの	3.8	8
	日用品に関するもの	2.2	9
	衣服に関するもの	2.0	10
	色または形に関するもの	1.0	11

な特徴ともいえるようである。

「身体に関するもの」が次に多いが、これは、幼児の描画の発達と関連させて考えてみると、最初は錯画期から次第にかたちのあるものへと発達し、命名期を経て、いわゆる「頭足人」が登場する。「頭足人」とは頭部あるいは胴体が丸がきで描かれ、そこからいきなり手や足が描かれる。「頭足人」の段階に達するには、個人差があるが、大体三歳前後にあたり幼稚園の三歳児組において一年間を通じてこの段階を卒業できない子どもも見られる。次の段階で、目・鼻・口が描かれるようになり、首、肩・耳などは比較のおそく出現する。この人型はチューリップ・太陽・木・家などと平行して描かれるが、このような描画の発達段階に見られ

るところの、身体に関する子どもの認識が、遊びの中においては、身体に関するコトバの形をとって表現されるのではないだろうか。「雑」の使用回数が多くなり、「遊具遊び場」が次にあがってきている。抽象名詞、たとえば、輸血・腕前・用意・研究・失敗・待機・種あかし、嘘・わがままなどの順位が、録音を重ねるに従って高くなっているのは、語彙の採集期間が、六ヶ月にわたっておこなわれたこと、その間の思考の発達、コトバと認識の結びつきによる語彙の増加などによるものと思われる。

四歳児においては、「人間関係」が一回目の録音では多く、次に「色または形に関するもの」、「自然現象」、二回目では、「雑」「遊具遊び場」「場所方向」とつづき、三回目は、「雑」「人間

関係」「自然現象」となった。「人間関係」が多いのと、録音回数を重ねるに従って、「雑」の項目が非常に順位が高くなっているのが特徴としてあげられる。「雑」の項目（たとえば、秘密・発明・防衛・圧力・成功・臨終など）が三歳児に比較して飛躍的に高くなっていることは、四歳児の抽象思考が、急激に発達することを示唆しており、興味深いものがある。

「人間関係」の項目が多いことは、三歳児段階より社会的な人間とのかかわりが生活の中で大きな位置をしめていることを物語っている。三歳・四歳児の集団生活への参加が発達の上からも大切であり、仲間づくりが、コトバを通して、より高度な思考を育てているといえるのではなからうか。五歳児における分析の結果は、前二者と重複している部分と、全く異なった項目が上位をしめるといった様相がみられた。すなわち、一回の録音では「雑」

「人間関係」「遊具遊び場」の項目の順序であり、二回目には「遊具遊び場」「雑」「人間関係」、三回目は、「遊具遊び場」「人間関係」「自然現象」の順位となり、「遊具遊び場」が回数を重ねるに従って上位をしめ、つづいて「雑」の項目が高順位にある。

「遊具遊び場」が上位にあることは、五歳児においては、目的思考をより助長させるための遊具に関する名詞が多く使用されるからではないかと思われる。すなわち、五歳児の目的思考、つまり遊具を媒体として行動と思考とをコトバで結びつける作業が、遊びの中で盛んにおこなわれているのである。

これらの事柄をふまえて、特に五歳児においては、目的思考がより高まりつつ達成され得る遊具を選定して与えることと同時に、「人間関係」の項目が、三、四歳児と同じく上位にあるのは、前二者よりも、友だち関係が、複雑多様になるのであるから、それらを満足させる生活づくりを設定することがのぞましいのではないだろうか。なお、被験者の数をふやして、今後も分析考察していく必要がある。 「雑」の項目も高順位にあるが、三歳児から次第に抽象思考へと移行していくようすが、作表化することにより明確にとらえられる。表Ⅲによれば、「人間関係」の項目は、三、四、五歳児を通じて、上位をしめており、「雑」の項目は、三歳児から四歳児へ次第に順位が高くなっているのがみられる。「遊具遊び場」の項目も、三歳児の終わりから、四歳

表Ⅲ 使用傾向の内容、領域、項目、年齢別順位、録音回数

順位	3歳	4歳	5歳
1	1 人間関係 2 人間関係 3 人間関係	1 雑(抽象名詞) 2 雑(抽象名詞) 3 雑(抽象名詞)	1 雑(抽象名詞) 2 遊具遊び場 3 遊具遊び場
2	1 身体 2 身体 3 雑(抽象名詞)	1 色または形 2 遊具遊び場 3 人間関係	1 人間関係 2 雑(抽象名詞) 3 人間関係
3	1 飲食物 2 雑(抽象名詞) 3 遊具遊び場	1 自然現象 2 自然現象 3 自然現象	1 遊具遊び場 2 人間関係 3 自然現象

児では、一番使用の多い名詞となっている。

これらを総合すると、集団生活の重要さと具体的思考から、抽象思考への発達について知的興味の実態をより徹視的にとらえていく必要があると同時に、保育者の的確な言語指導の重要性が問われてくるのであろうし、遊具の採用にも、年齢別による研究と開発をすすめていかなければならないであろう。

△代名詞Ⅴ三歳児では、「ぼく、あたし」の人代名詞が圧倒的に多く、三十分間に、三十九回も使用している。次に事物の近称「これ」「ここ」が、五名の被験者に共通にみられる特徴となっている。四歳児では、人代名詞より事物の近称「これ」が他を圧して多く、三十分間に三十八回使用、次いで、近称の方向を示す「こっち」「ここ」の順位になっている。

五歳児は、事物の近称「これ」が多く「こっち」「ここ」がこれに次いでいるのは、四歳児と同じ傾向を示している。

三歳児の自称「ぼく」が多いのは、自我意識の確立によるものと、集団生活において、特に自己主張する必要（他我に対する）から発せられるということも考えられる。「これ」「ここ」の多いのは、事柄の名称をいわなくても、単に「これ」「こ」「こ」と指せばよいのであり、このような便利なコトバの使用法と一度習得したならば、その容易さ、便利さは、非常な速さで子ども側の定着するものと思われる。四、五歳児において、自称「ぼく」の使用数が減少しているのは、自我の確立の時期から、園の集団

生活に入り、かなり他人を認められるようになってきたことを示しているのではなからうか。「これ」「こっち」「ここ」が多いのは、三歳児で分析した通りのことが、ここでもいえると思う。

この場合は、二人の子どもの遊びの場面での発話であるため、「これ」「あれ」「こっち」などのコトバでも、比較的簡単に相手に通じて会話が成立するが、集団生活の場合、年長児になるに従って、事物の名称が、相手に明確に伝達されるようにならなければ、生活自体、成り立ちにくい事態を招く。具体的な場面で、事物の名称を知らせるとともに、空間の把握「上下」「左右」「前後」等もおりに触れ指導していく必要があるのではなからうか。

△擬音擬態擬声語Ⅴ 三、四、五歳児を通じて、代名詞の次に使用回数が多く、特に男児が頻繁に連発している傾向がみられ、女児においては比較的少ない。これは、男児と女児の遊びの種類の相違によるもので、動的な動きの激しい遊びをしているとき、そのものに成りきって、擬音擬声を発する 경우가多くみられた。

△数詞Ⅴ 三歳児は性別による使用数の違いがあげられる。擬音擬態擬声語と同じく、男児に多く女児は少ない結果が出た。男児の場合に数唱のうたうような反復と、基数1から38までの数唱がみられた。しかし、正確なものではなく、ところどころ脱落させた唱え方をしており、数への興味はあるが、まだ低次な段階での知的把握しかできていないようだ。

四歳児では、三歳児より、一段と進歩がみられ、事物に適した

数唱が、広範圏に多種類にわたって使用されており、たとえば、一つ・一枚・一個・一回・一人・一段・一発・一分・一時間・等事物と対応させて、計数作業が可能になってくる。これらは、四歳児における概念の発達・時間などにみられる空間概念の発達によるものと思われる。

五歳児においては、数唱は10近くまで、脱落なくでき、一対一対応による計数作業はもちろんであるが、合成と分解についても、比較的正確にとらえて、遊びの中で、楽しんで使用していた。

今回の場合、四歳児ほど、数称の多様さはみられなかった。

△外来語 V 三、四、五歳児を通じて、性別による違いがみられ、男児は、遊具とか乗り物に関するもの、また、映像文化の影響と思われるものが多く、女児においては、服装・日用品に関するものが多くみられた。

△固有名詞 V これも、三、四、五歳児とも、使用回数は、名詞の中では少なく、テレビの登場人物とか地名があげられるのが特徴である。

△敬語「お」のつく名詞 V 三歳児では、三十分間の使用頻度が最高で三十八回、その他三十五回、二十六回、二十三回、二十回と非常に高い結果が出ている。四歳児では、割合少なく、三十分間に、平均五、六回という頻度で、三歳の追跡研究として五歳児をみると、多いところでは三十分間に五十七回も使用している。

全体を通じて、やはり女児の使用が多く、男児は少ない。

当園において、保育者が意識して不要な「お」を使用しないように留意しているのが、男児においては、三歳児より非常に減少の途をたどっているが、女児における追跡の結果は、それほど減少していない。四歳児においては、園側の姿勢が反映して好結果をみせているが、反面、一朝一夕に変えられるものでないことを示しているようである。つまり、友だち関係にもよろうが、社会一般の通念として「女は女らしく」が家庭の中で要求されるためであろう。このような結果が出てくると当然家庭生活の中での、遊びコトバの実態も調査してみる必要があると思う。

家庭・園と協力して不必要な「お」ことばの追放を行わないと、園のみでの教育の効果はあまり期待できないのではないかと、大まかな名詞論をこころみだが、これによって、三歳〜四歳〜五歳の発達の過程の側面が、うかがえた。これらは、今後の保育への一手がかりとなりうると思っている。

前にも述べたように、被験児の数が現在のところ、五名に限られているので、より明確な結果を求めて、その数を増加し、追跡研究していきたい。できたら、同じ研究を土地を変えてすすめていけたら、最終目的へより近づけるのではなからうか。

注1 e i b h e i b h i h

ここからいったらこっちにつながつたんだらう？

e 名詞、b 動詞、h 助動詞、i 格助詞

(白梅学園短期大学附属白梅幼稚園 村田和子記)

# 子供の教育

(1969年5月号)

Journal of the Association  
for Childhood Education

一九六九年五月号の巻頭論文は、ニュージーランドのグレイ氏による「あそび場での創造的学習」と題する論文である。あそび場の研究者である同氏は、本論文において、あそび場が真に子どもの生活と創造の場、となるために必要なこととがら、必要な遊具について具体的な助言を与えている。

子どもは走ったり、ぶらさがったり、とんだりはねたり、たえず身体を動かし続けているが、このような子どもの動きにふさわしいあそび場を用意するためには、都市と農村が互いに子どものあそびを交換し合うことが大切である。都市のあそび場の設計者は、田舎の子どもが自然物を活用してあそぶようすからたくさんのヒントを得ることができであろうし、同様に、農村の子どもには技術を要する複雑な遊具を与えてあそびを刺激することができる。しかし、今日の都市には、自分ひとりになったりひとりでも何かする空間、大きな音をたてのびのびできる場所を求めることができないので、都市のあそび場は、狭い場所ですくさんの

ことができ、しかも子どもの要求を満たすという条件を加えなければならぬ。

グ氏は、ショッピング・センター前の歩道でもくふうしたいでは立派なあそび場になるとして、いろいろな形をしたいろいろな大きさの色のついた道路、さまざまな色と形の電柱、穴があいていたり所々に鏡のついた壁等々、たくさん具体例を示してその可能性を論じている。

子どもは、常に何ものかに向かって挑戦しそれによって成長している。創造的で革新的な子どもにふさわしいあそび場には、子どもが挑戦できる遊具を備えなければならぬ。しばしば目にするプラシコやスベリ台、ジャングルにコンクリート製の筒は、グ氏によると、どれも子どもを受身にし無気力にし形造る喜びを奪う遊具ということになる。

なぜなら「ジャングル・ジムであそぶ子どもを見てごらんさない。すべて同じ大きさの柵目で作られ、たても横も同じ間隔である。従って、第一歩をふみ出せば後の動きは単なるくり返えしにすぎない。冒険がないのである」



これに反して、同じ登るのでも木登りには挑戦がある。「どんな角度からどんな登り方をしどんなステップをふもようと、登る者は木と対話しなければならぬ」。登る者と木との個人的交渉、登る者は木の一部であり、上にすすむにつれて木は登る者の知覚の一部に変わる。……思考と知覚と当惑と判断とがどの一歩にも要求されるのである」登る、とぶ、すべるといふ身体活動を駆使し、思考と知覚と判断によって挑戦できるものが、自然物の中に、あるいは自然美を基調とした遊具の中にある、とグ氏は主張するのである。

さらに、その遊具が動くものであるなら、そして動く遊具をいっしょになつて考えてくれるおとな(指導者)がいるなら、子どものあそびは深まり、活動の範囲も拡まることであろう。指導者がいなくても、適切な遊具を用意することにより、たとえば、色の明暗、配合など(戸外のおそび場は特に無視している)に注意するなら、子どもの遊びを高揚させることができる。濃い土色の赤をぬつたと

ころでは、子どものあそびが活発であつたという報告もある。

最後に、グ氏は、本やレコードの図書館のように遊具のライブラリーの必要性をとき、遊具とその使用法の開発がすめば子どものあそび場は地域社会の進歩の象徴となり、あすの社会の創造の場となるであろうと結んでいる。

あそび場や遊具に内在する多くの可能性を具現しようとする人々にとって、本論文は大きな示唆を与えるものと思われる。

次に、オズボーン・ヘイル氏の「テレビ暴力」という論文は、テレビがいかに多くの暴力番組を流しているかを実証し、子どもへの影響について論じた刺激的かつ時期に合った論文である。

ロバート・ケネディ、マーチン・ルーサー・キング牧師の暗殺事件後行なつたクリスチャン・サイエンス・レビューの研究によれば、一週間に、八十二の殺人と三百七十二の暴力行為がテレビに写され、七時半から九時までのいわゆるゴールデン・アワーには平均十六・三分に一

度の割合で暴力場面が出現しているということである。(一九六八年七月調査)

また、ニューヨーク市の連邦両親協会の調べでは、TV視聴の重症児は五・六歳の子どもに多く、彼らの視聴時間は平均四時間であると報告している。ジョンソン前大統領は、このような事態を重く見、「暴力の種子は、電波を通してばらまかれていく」の否かの調査を要請した。

これに答え、秋には主なテレビ会社が相次いで、暴力番組の減少を報告しはじめたのである。これに関連して、オ氏は、一九六八年の十月と一九六九年の一月の各一週間について調査した結果、十月と一月の殺人場面の合計は百八十三で、クリスチャン・サイエンス・レビューの調査に比べ半分に低下し、テレビ会社の言葉を裏づけている。しかし、殺人は一時間に一件、暴力行為は二十二分に一度の割合で出現しているという事態は変わっていないと指摘している。

このようなテレビ番組は、子どもにどのような影響を与えるのだろうか。現在

これをはつきり裏づける正確な資料はないが、非常に多くの親から、テレビを見て興奮すると子どもは寝つきがわるくなる、悪夢にうなされる、などの報告がなされている。このことは、とりもなおさず子どもに何らかの影響を与えていると見てよいものである。そこで、オ氏は、両親が子どものテレビ番組のモニターになると同時に、おとなもそうした番組を見るのを自しゅくするよう呼びかけている。

一方、両親にすべての責任があるわけではなく、何といつてもテレビ会社自体が、暴力場面を減らそうという確固たる立場をとる必要性と、公共の電波を使う者は、それを見る大衆（影響を受けやすい子どもをも含めて）に責任をとる必要性も強調している。

本論文は、国会議員にも送られたものであるが、わが国でも真剣に考えなければならぬ問題の一つである。

エディス・マルゴリン氏の「現代幼児教育における論点」では、現代における幼児教育の問題として次の五つをあげて

いる。

第一は、誤った二分法によって知的な追求と冒険的な遊戯活動とを対比して論ずること、第二は、児童における美的感覚の発達の研究に対する助成金の少ないこと、第三は、児童期に対する狭い見方、すなわち児童期は成人になるための準備期とみる見方の支配的なこと、第四は、幼稚園の教師が、幼児との接触の中で子どもを知るきわめて有利な立場にありながら、そこで得た知見は現場研究者の前に投げだされないでいること、第五は、後継者を養成する意味からも、幼児教育界は哲学者をも含めて意見を統合し、一定の方向性を出してみること。このようにいろいろな立場を論じ評価する活動が、内外で盛んになることが幼児教育の発展に重要であろうと述べている。

エディス・ドウリーの「子どもの行動観察の手がかり」では、観察上の基本として、

・ 観察者は目立たないようにする、  
・ 子どものいったりやったりしたことすべて、話しかけられたことすべて、

ジェスチャー、表情、動きを完全に記述すること、

・ 子どもを見て学ぶこと、心を開いて子どもの行動を判断したり批判したりしないで行動を受け入れること、  
の三つが必要である。

次いで、具体的な記録を引用しながら観察における三つの段階について述べている。第一の段階は、子どもが今何をしているか記述する段階である。ここでは、子どもの主な動きや特別の身体運動に焦点をあてて記録するのが普通である。第二の段階は、子どもが今どういう気持ちであるかを記録する段階である。行動の質ないしは内容に触れる記録で、ここでは、子どものいった言葉や外からみえる行動を単に書きとめるにとどまらず、子どもの喜びや失望をあらわす表情や身体つきといった微妙なことまで記録することが要求される。

五月号にはほかに、二ヶ国語を話す子ども、ドモリの子どもの問題を扱った論文と、慣例として四十五巻の著者、論文名の目録が最後にのっている。(〇)

# 幼児の教育 第六十八巻 総目録

## 〔論 説〕

(題目)

(執筆者)

今後の幼児教育の課題

多田鉄雄

都市の生活と幼児の保育

友松諱道

都市化と幼児保育の課題

津守 真

都市の保育に必要な保育環境と教材

松村光子

都市の生活と幼児の保育

桜井たか子

現代の親の風潮を批判する

樋口澄雄

児童の安定感—現代の教育に課せられ

た課題

保育所と幼稚園—その同一性と相違性

デール B・ハリス

零歳児保育

辻村泰男

米国における幼児教育の最近の動向

牛島義友

Recent trends in early childhood

education in the U.S.A

お茶の水を去るに当たって

デール B・ハリス

坂元彦太郎

5

このごろの幼児の病気(1)(2)(3)

上村菊朗

近藤充夫

1

五歳児の字への興味と個人差

多田和子

3

月号

六月に想う

森田宗一

遊びの指導

飯沼佳子

1

創造性の生まれる地盤(一)(二)

恩田 彰

幼稚園の運動会を考える

多田鉄雄

12

幼児教育理論のための心理学的基礎

デール B・ハリス

友だち関係の発達

西島淑子

6

不安と希望—園長日記(1)

周郷 博

急速な社会変化と幼児教育(その三)

岩城富美子

10

世界平和と幼児教育(一)(二)

松村康平

友だち関係の発達

西島淑子

6

幼児時代

藤田健治

集団の成長の過程

竹下由紀子

6

学問する心と幼児の心

岡 深

問題を持つ子どもたち

松井円戒

11

善と幼児の心

久米又三

幼児の仲間あそびの指導

松井円戒

10

山の心と幼児の心

古田紹欽

教育施設における遊びの特性について

西頭三雄児・他

11

ことばの発達と言語障害

太田愛人

社会的性を育てる保育

石坂昭子

12

秋の保育

田口恒夫

幼児の個性と普遍性に関する一考察

花木イソ

12

〔保育内容〕

山下俊郎

社会性を育てる保育

松隈玲子

11

△健康▽

近藤充夫

幼児の遊びと運動能力の発達(一)

松隈玲子

12

△健康▽

上村菊朗

このごろの幼児の病気(1)(2)(3)

多田和子

3

このごろの幼児の病気(1)(2)(3)

上村菊朗

このごろの幼児の病気(1)(2)(3)

多田和子

3

このごろの幼児の病気(1)(2)(3)

上村菊朗

このごろの幼児の病気(1)(2)(3)

多田和子

3

このごろの幼児の病気(1)(2)(3)

上村菊朗

このごろの幼児の病気(1)(2)(3)

多田和子

3

このごろの幼児の病気(1)(2)(3)

上村菊朗

このごろの幼児の病気(1)(2)(3)

多田和子

3

五歳児の字に対する興味と個人差

洗足学園幼稚園

3

幼児のためのよみもの(その3)

絵雑誌・マンガと子どもたち 本田和子

3

絵本と子どものイメージ(-)(二)

清水エミ子 4 5

子どものことばのよごとクリーニング

室谷幸吉 6

幼稚園の先生が話すことば(1)(2)(3)

村石昭三 7 8 9

幼児のことばの発達と保育(-)(二)

花上洋代 8 9 10

ことばの発達と言語障害

田口恒夫 10

幼児の言語研究(-)(二)

西ノ内多恵 11

(二)幼稚園児の話しコトバ

村田和子 12

△自然▽

都市の保育に必要な保育環境と教材

遊びの指導

幼児の科学教育について

△音楽リズム▽

生命ある音楽活動のために

幼児と音楽(-)(三)

幼児の音楽体験と創造的表現

幼児と音楽

大宮真琴

二学期の抱負とその展開

坂倉哉子 9

△絵画製作▽

絵画製作に関する一考察―接着材「のり」について

綾部純子 10

〔カリキュラム・保育一般〕

都市の保育に必要な保育環境と教材

菊地明子 1

遊びの指導

飯沼佳子 1

農村の保育園の記録①②③④

磯部景子 1 4 5 7

三学期の抱負とその展開

岡田鈴代 2

幼児の成長と三学期のあそび

柴田いつ 2

三学期の抱負とその展開

清水エミ子 3

幼稚園児の成長―母親の記録より

梅沢春代 3

一学期の抱負とその展開

坂倉哉子 4

保育の過程における教師とのふれあい

今尾桂子 5

一学期の抱負とその展開

青木道代 5

望ましい経験や活動をさせるための教師の配慮

馬路やゑ子 5

教師の援助

太田一栄 6

二年・三年保育、五歳児の一学期に臨んで

永山眺美 7

幼児の一日の活動について(-)(二)

神沢良輔・他 11 12

二年・三年保育、五歳児の二学期に臨んで

永山眺美 11

幼児の仲間あそびの指導

松井円戒 11

〔発達心理〕

児童の安定感―現代の教育に課せられた課題

デール B・ハリス 2

教育によって発達はいかに促進されるか

金田利子・他 2

幼児の感情(-)(二)

佐藤満寿美 2 3

幼児期と児童・青年期

三宅和夫 3

幼児教育理論のための心理学的基礎

デール B・ハリス 6

同、講演をめぐる討議

ハリス・松村・津守・他 6

幼児の人格の発達と保育上の問題点

帆足喜与子 7 8 9

幼児の恐怖―その原因と除去

黒田実郎 10

幼児の情緒的意味の測定

賀集 寛・他 12

〔保育者〕

保育者養成の問題

日名子太郎 1

教師と子どもの人間関係(一)

高瀬常男 2 4

保育の過程における教師とのふれあい

今尾桂子 5

保育職を形骸化するもの—保育者養成

上沼光雄 5

上の問題

太田一栄 6

教師の援助—日々の保育にふれて

村石昭三 7 8 9

幼稚園の先生が話すことば(1)(2)(3)

〔親・家庭〕

現代の親の風潮を批判する 樋口澄雄 1

幼稚園児の成長—母親の記録より 梅沢春代 3

T雄の成長(一)(二)(三)(四)(五) 浜田駒子 4 6 7 8 10

急速な社会変化と幼児教育(その一)— 家庭生活の変化と幼児教育 岩城富美子 6

友だち関係の発達—母親の記録より 西島淑子 6

〔保育史・国内事情〕

愛珠・想い出するままに(八)(九)(十) 中村道子 2 3 5 9

保育史上におけるいくつかの問題(一)

水野浩志 7

急速な社会変化と幼児教育(その二)

幼稚園・保育所のあゆみと幼児教育 岩城富美子 8

昭和の幼稚園の歩み—及川ふみ記念座

談会 山村きよ・津守真・他 9

貝原益軒の保育観(一) 土山忠子 10 11

保育の世界の両極端 上澤謙二 1

幼児教育機構第十二回世界会議報告

〔雑〕

戸倉ハル先生を悼む 西本 脩 1

戸倉先生の思い出 及川ふみ 1

洋書紹介(子供の教育) 小林つや江 1

倉橋賞を受賞して 金田利子・他 2

参考書紹介—愛と規律の保育 津守 真 2

及川ふみ氏を悼む 日本幼稚園協会 7

洋書紹介—幼稚園とは何のためにある のだろうか 津守 真 7

及川ふみと幼稚園 綾部純子 10

倉橋賞を受賞して 黒田実郎・他 10

倉橋賞を受賞して 西頭三雄児 11

幼児の教育 第六十八巻 第十二号

十二月号 © 定価八〇円

昭和四十四年十一月二十五日印刷  
昭和四十四年十二月 一日発行

東京都文京区大塚二ノ一ノ一  
お茶の水女子大学附属幼稚園内  
編集兼 津 守 真  
発行者

112 東京都文京区大塚二ノ一ノ一  
お茶の水女子大学附属幼稚園内  
発行所 日本幼稚園協会

東京都板橋区志村一ノ一一  
印刷所 凸版印刷株式会社  
101 東京都千代田区神田小川町三ノ一  
発売所 株式会社 フレーベル館  
振替口座東京一九六四〇番

◎本誌御購読についての御注文は発売所  
フレールベル館にお願いいたします