

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第六十八卷 第十号



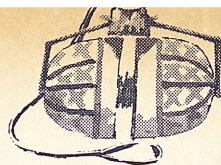
10

Key.

日本幼稚園協会

定評ある

フレーベル館の保育図書



●新刊

幼児の科学性の芽ばえを育てる

自然の教育

山内昭道著

B5判・116頁

定価450円

〒90円

いままでは、自然の教育について、実際の活動例を集めたものはあっても、その目的や思想を示したものは少なかったようです。

幼児と自然とのふれあいの中で育つものは何か?……この「自然の教育」は、具体的な幼児の活動を通じて、著者の自然による教育の考え方をまとめています。

ことばの指導

山村きよ著

A5判・130頁

定価400円

〒70円

幼児期は、たくさんのことばを記憶し、自分のことばをつくりだしたいせつな時です。

このたいせつな時に、不用意に発するおとなのことばかけや、無意識に相手をしながら受け答えをしているおとなのことばはありませんか? その教師の心構えと指導の実践について述べています。

幼児の

造形指導

井手則雄著

B6判・150頁

定価350円

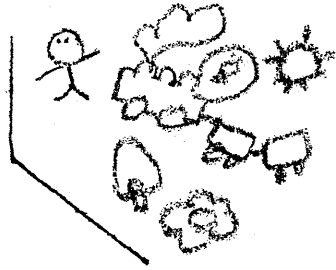
〒70円

幼児の造形は、とかく自由に描かせておく、あるいは子どもらしくという考え方のもとに案外おろそかにされている場合があります。また、造形活動の指導を苦手としたり、自信がもてない保育者も多いものです。

この書は、そうした問題を全て解決するべく、意義から基礎理論までをわかりやすく体系づけたものです。

株式会社

フレーベル館



幼児の教育 目次

第六十八卷 十月号

表紙 真辺啓介

ことばの発達と言語障害……………田口恒夫(2)

急速な社会変化と幼児教育(その三)
問題を持つ子どもたち……………岩城富美子(20)

絵画製作に関する一考察……………綾部純子(26)

幼児の恐怖
その原因と除去……………黒田実郎(36)

女兒の身体発育の類型化について(一)……………千羽喜代子(44)

貝原益軒の保育観(一)……………土山忠子(50)

幼児のことばの発達と保育(三)……………花上洋代(58)

洋書紹介……………(64)

丁雄の成長(五)……………浜田駒子(66)

ことばの発達と言語障害



田 口 恒 夫

私はことばの発達、特に生まれてから一年から一年半ぐらいまでの小さい赤ちゃんが、ことばを覚えてくるプロセスにいちばん関心をもって見ております。

話す動物

人間は話をする動物で、たいへんよくしゃべります。私たちが調べたところ、おとなで、一日に、三十分〜二時間位、個人差はありますが平均して一時間と二時間のあいだぐらいしゃべっています。そのしゃべる時間というのは、直接に声帯が動いて声が出ている時間だけを正確に測りました。おもしろいことに、たくさんしゃべる人ほど、自分は、あまりしゃべっていないかのような気がしている、そして比較的無口な人ほど相当しゃべっているような気がしているらしいのです。女子は男子よりよくしゃべるとか四十歳を過ぎると急にそれが多くなるというような偏見を持つ

ている人もいるようですが、その点は、まだ十分に確められていません。いずれにしても、非常に長い時間、声を出す動物です。一日のうち相当長時間声を出している動物に鳥もいます。雀はたいへんおしゃべりだといわれますが、測ってみることできれば、日常生活のありのままを客観的に計測したら、おそらく人間ほどに、さえずらないのではないかと思えます。

さえずる動物

雀は竹やぶなどでさえずっていますが、何のためにあんな声を出しているのかというと、鳥の専門家でないのでよくわかりませんが、多分、たいしたことは言っていないのではないかと思えます。というのは、鳥は、声を出すことによって、相手に何らかの情報を伝達するということはなきそうで、ただ、ピーチク、パーチクとやっているらしい。「そういうのは『さえずる』というの

であつて、人間のことばとは、基本的に違ふのだ」とがんばる人が非常に多い。「鳥はしゃべっているのではない。人間は意味のあることばをしゃべっているのだ」と思う方があるかもしれませんが、その点で人間がしゃべっていることばというのは、どういふ働きを持っているのかといふことをよく考えてみますと、意外にこれが、意味のないことが多い。この場合、意味のあることばといふのは、伝達の目的を達するということですが、ことばは、人にある情報を伝達するのに使う道具である、一種の暗号体系であると言われますが、もしその意味で、意味があるとしみますと、皆さんのしゃべっていることばは多少とも、何らかの情報を相手に伝達する、即ち、伝達目的を果たしているものでなくてはなりません。それが、人間の人間たるゆえんで、そうでないのなら、おそらく雀がさえずっているのと同じになります。「基本的に私たちは人間で、小鳥とは違ふんです」といふなら、「違ふ」と言うからには、先生のおっしゃっていることは、いつも、なんらかの情報の伝達に役だっているのですね」といわれると、よく考えてみると、案外そうでないことが多いのです。

情報の伝達

実際に情報の伝達に役だっていることばはたくさんあります。仕事の上では、そういうことばをたくさんお使いになつてゐることと思ひます。「〇〇先生、電話ですよ」とか「お台所で、なに

かこげてませんか」とか「〇〇ちゃん、地面に腹ばいになつちゃだめですよ」とかいうのは、ある種の情報を相手に伝えていふから、情報の伝達になつています。ところが実際に人間がしゃべっていることばの何割ぐらいが情報の伝達に役だっているかといふと、役だっている方が、むしろ少ないのです。

気持ちの表現

「ああ、やんなつちゃうね」とか「また曇ってきたわ」といふのは、その内容はいわれなくても大部分の人はすでに気付いていることです。だから「あなた（〇〇存じないでしようけど）ホッペタにごはんつぶつていますよ」といふ相手に重大な情報を伝達するのは大変ちがいます。「また曇ってきた」「あーいい天気だ」「いい気持ち」「〇〇先生おはようございます」といふのは、むこうでも朝食を食べて出てきたばかりで朝だということを知っているのですから、時計でも指さすとかすれば情報の伝達としては、言わなくても済むわけです。もっとひどいのは、自分の足の上に、はさみを落として、「アイタタタ」と言う人がいますが、そんなことは、自分が痛いのであり、その原因を作つたのは自分ですし、なにも隣りにいる先生には関係ありません。それをいちいち「アイタタタ」と言う必要はないし相手にせひ伝えなければいけない伝達の理由もない。私どもがしゃべっていることばの大半は伝達目的というよりは、なんとなく自分の気もちを表わすた

めに使っているのが多い。ことばというものは、そんなものです。「あの子の父親は学校の先生だぞうです」と相手にいう時はある情報を伝達していますが、「おはようございます」「いらっしゃい」「さようなら」というあいさつことばは、ほとんど情報の伝達としては、役立たない。その点からすれば、かばんを持って帰って来ただんなさんに、「おかえりなさい」という必要はない。帰ってきてそこに立っているのに「ただいま帰られましたか、なるほど」と感心してから、家に入れることもないし、「いっていらっしやい」についても同様です。行く気になったから、そこに立って出ていこうとしているのですからその上重ねて言う必要はありません。もし情報の伝達のためにだけのことばがあるのなら、われわれのしゃべっていることばのほとんどが情報の伝達としては無意味に近いことばですから大部分はむだです。でも実際は、人間はさえずる動物で、そういうことをさえずって一日暮らしています。公衆電話で三十分以上話して、要するに、何が伝わったかといえ、〇〇さんは、本当は、あの人好きじゃないらしい」という気持ちを伝えたとか、そんなことなのです。そういうことだったら、電報でひとことで済むようなことなのに済まないのが人間の常で、ことばというのは、そういうふうに使われているもので、ひょっとすると情報の伝達と同じくらい、そういう機能は大切ではないでしょうか。どうしてかという、情報の伝達については皆さんよくその大切さを存じと思えます

が、そうではない、自分の気持ちを表わすとか、自分の感情を表わすとか、気晴らしになにか言うとか、「ああやんなっちゃったな全く」ということの意味というのは、一つは、その人の気晴らしになること、もう一つは、それらを言うことによって、お互いに相手にそれとなく、自分の「気持ち」を伝え、相手との「気持ちのつながり」を確認しているのです。「おはようございます」といつものように言うことは、「私としては昨日と同じような気持ちで、あなたを私の仲間として認めています。だから突然後から短刀でさしたり致しませんので、特別の警戒をすることも不安を持つこともありません。いつもと同じです」という気持ちを暗に相手に伝えるためにしているのではないのでしょうか。だんなさんが帰ってきた時、「おかえりなさい」と言うことは、「帰ってきたら、ひとつなんとかしてやろうと思っただけです。あなたという気もちではなく、「いつもと同じなんです、あなたと同じ家族の一員として例のごとくあなたを迎える気持ちです」ということがそれを言うことによって伝わるのです。

ことばの機能障害

ことばというのは情報の伝達だけでなく、そういう役目を果たしているのも、もしことばがうまくしゃべれない、または、しゃべるのがおっくうだったり、口べただと思っただけに言うべきことを言いたがらなかったりすると、情報の伝達ができない

めに困るよりむしろ、気持ち伝わらないような感じがします。

そういうことはふだん雀以上にさえずっている人にはとても想像がつかないことかもしれません。明日から突如さえずることは止めて、意味のあることだけを言う、情報の伝達上重要な意味を有することだけを端的に言って「無駄なく短く」と公衆電話ボックスにある標語のようにすると、電話がくれば「〇〇先生、電話です」と電話と先生を指さすとか、ごく単純にしてくだらないことはいっさい言わない。「おはようございます」「いいお天気です」と、というようなことは全て言わない。皆のわかっていることはいちいち口に出さなくてもわかっているで口に出さない。「おはようございます」と言われれば、黙ってニコリとうなづくと言わない。受けるが言わない。「今何時」と聞かれれば、「八時三十分」と答えるが、情報の伝達上無意味なことはいわない。そんなことを三日も実行しますと、まわりの人が、「あの人はよほどなにか悩みごとがあるにちがいない」とか「たぶん困ったことになってるにちがいない」「誰かをうらんでいるのではないか」とかいろいろと心配をしてくれます。それでも頑張っていると、もっとももっと重大なことになってきます。ひょっとすると、皆さんは、今の職場を失うかもしれません。

そして、自分は無駄なく簡潔で、最も能率的な人間なのだから、もっともつと高給で誰か雇ってくれていいはずと思われるかもしれませんが、どこへ行っても、おそらくそれは通じないでし

よう。その意味で、ことばが、うまくしゃべれない、無駄ばなしが普通にできないということは、非常に重大な問題なのです。

二ことばの適応

地球上に住んでいる人間の大部分は、黙っているのが困難だからしゃべるのです。何かしゃべっていた方が、気が楽だからほとんど相手のいうことを繰り返している人もいます。そして、そういう人は、だいたいにおいて、適応がいいといわれます。「いいお天気です」と園長先生が言ったら、「ハーいいお天気でございますね」というのです。「空が晴れますね」に対して「本当によく晴れていますね」そして「うっとうしいみたいです」ね」に対して、そういえば、少し、うっとうしいみたいです」というのです。一般的にたくさんしゃべる人ほどまわりの人との適応がいいとされています。これも有用なコミュニケーションをしているのではなく、無駄なこと（ことばの冗長性といわれるのですが）をたくさんしゃべっていることが大切なのです。とすれば、しゃべれないことは、非常に困ることです。

三ことばの障害

今もしかすると、皆さんの幼稚園にあまり満足にしゃべれない子がいるかもしれません。しゃべれなくても、どうも困っているようすもないし、先生としても、子どもがしゃべりさえしなければ

ば、大変静かですし、まあ結構だわいと思っていらっしゃるかもしれません。その人が、そのままずうっと、一生を終わっていくうちには、そのためには、いろいろな目に合うことになりがちです。それで、その意味で、ことばは、皆さんと関係がないわけではなく、関係がたいへん深いし、保育の内容にだって、言語なんているのがあるくらいですから。

人間がことばをしゃべるといことは、空気みたいなこと、息をするような、あたりまえなことです。誰でもしゃべる。本当にしゃべれない人は、一〇〇人に一人もいない。全くしゃべれない人は一〇〇〇人に一人もいないくらい少ないのですから、人間というものは、皆しゃべるものだと思っている人が多い。それで当然のことだと思うのです。あまりあたりまえのことなので、ことばというものが、どういうものかということ、ことばの驚異ワンダーということ、ことばというものがワンダフルなものだということを含みながしているむきがあります。

実際大部分の人にとって、ことばのことなんか考えなくて、すむのです。ちょうど空気のことを考えなくて済むように。明日の空気をどうしようかななんて考えなくていいのですから。たいがい前からずうっとありましたし、多分明日だってあるでしょう。死ぬまで空気が薄くなってそのために、自分が苦しむということ はちょっと考えられません。だからつい、空気のことばは考えませんし、「人間が生きていく上の、酸素の重要性」という話を聞き

にいこうなんて、あまり思いません。それと同様、人間が生きていく上のことばの重要性は、つい忘れられがちですが、あまりあたりまえなので気が付かないことなのですが、ことばに関してはいふんかわった不思議なことが、たくさんあります。

ことばの習得

その、はなしことばの特徴的な面を、一、二紹介しておきましょう。

一つは、ことばというものはいつでもひとりで育ってくるのではなく、やはり、人に教わって習って覚えて身につけるものだということです。その点では、自転車に乗れること、泳げることと似ています。習ったことのない人にはできません。皆さんがホッテントット語がしゃべれないのは、そのためで、人種がちがうからではありません。習ったことのないことばはしゃべれないのです。

音 声 器 官

もう一つのことばは、しゃべるには息をします。のどを鳴します。口の中でバクバクという発音ということをします。唇を動かしたり、舌を動かしたり、ですから発音器官というものがあって、そこが動いて、そして、ことばという音がどこか、この辺のスピーカーから出てくるものと思っっている方が多いかと思いま

す。しかし、よく考えてみますと、もともと、発音器官というものはどこにもありません。息をするのは、生きていくためにするのであり、しゃべるためではありません。しゃべることより息をする方がやはり先です。本当に息をしなくてはいけない時には、しゃべれなくなりません。ゴールインしたばかりの一万m競争の選手をすぐつかまえて、「優勝のご感想は？」と聞いても、きつと「ハッハッハッハッ」というばかりで、おそらくあまりことばなんか出てきません。息をする器官がひまな折に借りて、しゃべっているのをして、発音器官というのはないので。

舌もそうではありません。舌はもともと、食物を食べ、かんで、飲みこむのにあります。赤ちゃんがおっぱいを飲むためにある。それを、お手すきの折借用しているのです。もともと発音器官という専用器官はなく全部借りものです。しかも貸し主の方の主な働きは生きていくのに重大な関係がある。食べないと生きていけませんけれど、しゃべらなくても死にません。二、三ヶ月だつてだまっけても決して死ぬことはありません。何年もの間一言もしゃべらずに生きていた人もあるのですから。

生物学的に生きていくためには、何もしゃべらなくてもさしかえありません。生きていく上に余裕があり、即ち今すぐ食べなくても酸素を吸わなくても死なない状態であり、心身ともに余裕のある時しか借用できませんから、余裕のある時しかしゃべれません。ですから、皆、一杯飲んでごちそうを食べてせんたくも皿

洗いも済んだ時よくしゃべるのはそのためです。

発音動作

もう一つおもしろいことは、しゃべるといふ動作は皆ができるということですが、「お茶の水女子大学」といってごらんなきいと言いますと、すぐ一度で言えます。これは大変なことなのです。ちょっと詳しく説明したら、びっくりしてしまうかもしれないが、どうしてそんなことが自分にできるのだらうと思うくらいすごいことなのです。どうしてかといえますと、一秒間のうちに五回も十回も違った運動を口の中でします。しかも、それが一mmの狂いもなくタイミングからいいますとμ秒ぐらいまでの正確さです。それ以上狂うと、人は、おかしいといえます。「おーちゃーのーみずー……(ゆっくり)」なんて言いますと、非常におかしいといえます。どこがおかしいといつたつて、それは、ほんの少ししか、おかしくないのです。ほんのμ秒でするところをμ秒でやったということか、舌をこのへんにくつつけるのを○・五mm前にやったとか、そのくらいのことか、かんべんしてくられてもよきそうなのによつとの違いも許さない。しかも「お茶の水女子大学」と言う時に、途中で二回だけ鼻の裏門を開けて、息を鼻から出すのです。ひとつは、ローマ字で書くと、"m"水のミの音のところがそうですが、全く正確なタイミングで、その時に鼻から「フー」と出るので。

今では、機械を備えて、いつ、何ccの空気を鼻から出したかというものを測ることができますが、そうしますと、一人の例外もなくちょうど、その時に鼻からフーと息が出る、その他の時には鼻の裏門をきちっと閉めていて、少しも息が出ない。「あなたは、どのようにして鼻の裏門をおしめになるのですか」とか「その時のこつを教えてくださいだきたい」とか「なんで、お茶の水の中で二回だけそこを『フー』とあければよいのですか」とか聞かれても、本人が一番わからない。「イヤ、それは知りませんでした。私は、そんなことをやるとは、とても」なんて言います。そのしゃべっている時に横からレントゲン映画が撮れます。その人に舌がタカタカタカと動くのを見せて、「今あなたがやりになったのはこういう運動です」といい、そしてもう一回やらせました。同じふうに動くのを本人が見て腰をぬかすほど驚きます。「自分はそんな上等なことができる人間だとは、今まで気がつかなかった」ただ普通にやっていたので気づかなかったのですが、同じ人に同じように英語とかロシア語をペラペラとやってごらんなさいといえますと、もたもたして、ジススイズアー ウー……なんて全然だめです。今、日本語が普通にしゃべれるというのは、猛烈な学習をして、なんだか知らないけれど人間のやる動作で最も敏捷で、最も微妙なことをやっています、全く自分ではわからないのです。

無意識の動き

「お茶の水の茶という時は、舌をどの辺につけていますか」といわれると、「私はこの辺です」とよくわかっている人は、よほどひどい言語障害ですぐ障害の専門家にみてもらった方がいい人か、または音声学の専門でその方の実験をしている人ぐらいです。普通の人は、そんなことはわかりません。だから全く無意識にやっている種類のことだということです。しかも、その場合意識して、「どうも、お茶の水の茶をいう時、舌が後へつきすぎかげんですからこれから気を付けて、ほんの少し、そう、一cmのぐらい前歯側に移しておやりなさい。ぜひそのようにお気をつけておやりなさい」といわれたら、どうなるでしょうか。ものを言う時ごとに、ひよっとするとチャの音が出てくるのではないかと思ひ、「あのおー（一テンボおく）茶の水」なんて言って、ただそれだけでも普通にはしゃべれなくなってしまいます。

意識するまでなくなすることは、ほかにもいっぱいあります。たとえば、落ちると死ぬようなところで、一枚の板の上を歩けといわれますと、足がすくんで歩けなくなります。「あなた歩けなかったんですか」なんて言われて、「いやそうじゃないんです。歩けないわけじゃ決してありません」「歩けるのなら歩いたらいいでしょ」といわれても、幅八〇cmぐらいのところを歩くことはすぐできますが、これが一〇〇mも上のほうにいけますと、同じ幅

が歩けなくなります。落ちると死ぬという気がするので。普通にやればいいのですよといわれても普通にやれなくなるのです。というのは、決して失敗してはいけないといわれると、もう普段やっていることが―無意識にうっかり歩いてましたから、右足出して次は左、その次は右を出せばいいのですと言われても、そんな単純なことが―意識させられるとわからなくなる性質があります。しゃべることも、そういうことなのです。

幼児のことば

皆さんぐらいう何十年もしゃべっていますと、ちょっとのことでは驚かないかもしれませんけれど、幼稚園の子どもはまだ、しゃべりはじめてから三年から五年しかたっていないせんから、その時に、もう少し舌を前につけるとか、もっとはっきり言いなさいと言われますと、ちょうど一〇〇m上の板の上を「十分幅がありますから心配はいりません。さあ歩いて下さい」と言われた時のようになります。そしてどもり始める子どもがいいるとはかぎりません。

発音の運動を意識するとか、「お口を大きくあけてしゃべりましょう」とか先生方はよくおっしゃいますが、本当にお口を大きくあけてしゃべるように気をつけておしゃべりになっていることがおありでしょうか。子どもが本当に先生の言うことを額面通り受けとったら大変なことになります。子どもは幸い、非常なる過

力のようなものもっていますので、先生と適当につき合うことはしませんが、先生のいうこと全部には従いません。「みなさん、お口を大きくあけて話しましょう」と言われても「ハイ」といって次の瞬間からはもう忘れてしまいます。だから大部分順調に育ったのです。本気で一生しゃべる時には大きな口を開かないといけないと思っていたら、おそらく皆さんの大部分もそのようにして教え込まれてきたのですから、今ごろは、大変不思議なしゃべり方をしておられたかもしれません。そういう無意識にしゃべるといふ性質があります。

練習量

それからもう一つは、覚えるまで、何回も何回も繰り返すことによって覚える性質があります。

バイオリンを弾く時の指の動作のように、ドの音を出してみて下さいと言われたら、たいてい一度で出ます。指がそこにあたるのです。また、ほたるの光の歌をうたって下さいと言われれば、パッと一回でその音が出ます。それはピッチを何音上げるとか、一オクターブ下げるとか、皆さんどういうふうにするか一オクターブ下がるのでしょうか。それができない人に聞かれたらどう説明しますか。一オクターブ下げたいけど、どこをどのようにしたらいいのですか。どのあたりをキュッとすればいいのですか。どの程度すればいいのですか。何回やればいいのかとか、もっとはっ

きり教えなさいとか言われたらどうしますか。その時は、きっと「そんなことは——、なんでも声帯から声を出すということは聞いたことはありますが、私はどうも」という人が健全な人です。

やってみて覚える

それを覚えるにあたっては、何回も繰り返してやってみる。それを耳で聞いてみる。ああこれだな、と思った時のそれとない感じ、それを頭へとめておく。おぼえられていく。その時の記憶をたどって「アー」とやるとその音が出る。ところがそれは、最初から一度では決して出ません。何回も何回も練習しているうちにいつのまにかコツがわかるというかたちで覚える。自転車もそうです。自転車で乗ろうと思ってまたがったら一回で乗れちゃって、それから普通に乘っているという人は、ないでしょう。普通は自転車に乗ると、どちらに倒れるかという不安もあるし、見当もつかない。乗れる人は、やっているうち、いつのまにか乗れるようになっていく。水泳もそうです。畳の上で何十回授業を聞いても自転車の乗り方の講義を聞いても、一回では無理です。乗れるためには、乗れるようになるまでチャンスを与えてもらって、実際に自転車を与えてもらって、練習させてもらうという時間と回数が必要です。その次には、最初から一回でも失敗しちゃうだめとか倒れたらいけないという状態のもてはできない。決して倒れないでしなさい、倒れたら、自転車をとり上げちゃうという状

態で練習させられますと、なかなか上手になれません。倒れたらこわいという気もちがあまり強いとだめです。幼児よりおとなの方が乗れるようになるのが一般におそいのは、知恵がたりないのも体重のせいでも、運動能力のためでもなく、全部状況が整っていない、失敗することが許されない、失敗したら困る状況のもとにいるからです。そういう技術の習得は、すごく遅れてしまうことがあります。ことばもそういう性質があります。

発達研究

いったい、この不思議な能力を我々は何のように身につけてくるのだろうかということが不思議で、ことばの発達という勉強をはじめたのですが、従来心理学者は子どものことばの発達の研究をしています。その多くは、子どもの口から出たものを数えています。子どもが「パッパ」と言ったら、「パ」と言ったのを書きとめる。一歳だと平均すると三つぐらいことばをいうとか「マンマ」と「プー」と「バー」と三つ言うとか、それが一歳六ヶ月になると二〇〜三〇ぐらい、二歳になると二〇〇〜三〇〇ぐらい、二歳になると三語文が出てくる、というように子どもの口から出てきたものを数えていました。ところが、私は今、職業的には、ことばが順調に育たなかった子どもをお世話することが仕事なので、そういう子どもを見ていると、そこまでいくのが大変だという子がたくさんいます。普通の子がどうしてこんなにたく

さんことばを覚えるのだろうか。どうして世の中の九九%までの人がおとなになるまでにこんなに素晴らしい能力を身につけてしまうのだろうかということが不思議なのです。

二 歳 まで

よく考えていくと、ことばの伸びるのは二歳以後ですが、基礎ができるのは、二歳までだという気がしています。そこで生まれつきの頃からは二歳頃までの経過をおつてみますと、教科書にも書いてあることですが、生まれたばかりの時には、赤ちゃんは文字どおり、生まれてはじめてことばを聞くのですから、人のことばが全く理解できませんし、全く日本語で表現することはできません。ところが、お誕生日も近くなりますと、もう赤ちゃんといふのは、日本人なのです。相当たくさんの日本語がわかるのです。「オバーチャンは」と言うとおばあさんの方を見たり、「電気バ」と言うとき電気の方を見たり、「ア、ババかな」と言うとき関の方を見たり、たいしてしゃべれないけど、わかる日本語はたくさんあります。皆さんは、それほどにはロシア語はわからないでしょう。一歳の赤ちゃんにはおよばないでしょう。一歳の赤ちゃんは相当な実力者です。一〇ヶ月ぐらいから一つ二つことばを使って、おとなを使うこともできます。「オブ、バー、ブー」と言つて、水を持ってこさせたり、人が何かたべていると、「ウマウママ」といって、ともかくもやらなきやいけないような状況に

なつて、大のおとなが、やむを得ず半分分けてやつたりする。ことばをつかつて、人を動かすということが既にできるようになります。けれども、言っていることは、ほとんど、モガモガだけで、ことばとしては、ほんのちよつと。それが、一歳になり、半年もたつと、いろいろと言うようになります。だんだんことば数が増えていきます。それでも二歳までというのは、ことばは増えてきて、いろいろ言いますが「アチャチャチャチャ」と何か言っているようだなという感じがするけれど、隣のおばさんには、さっぱり通じません。本人は大いに言っている気なのです。

三 歳 児

それが、よその人にも通じるようになるのは、三歳頃です。三歳ぐらいになると、よその子どもにも通じるようになって、ことばを使ってけんかをしたり、お母さんの悪口を言つたりするだけの能力を身につけてきます。そうすると、日本の大学生の英語よりは、実際に役にたつようになります。それまでわずか三年間です。日本の大学生の英語というのは中学三年、高校三年計六年、そして大学の教養二年と六年または八年間学んでいて、それで英語でけんかを売られると、「アーアー」とか言つて、しばらくして「サンキュー」と言つて逃げてきてしまふ。「それでことばを習つたのですか」といふ状態です。

ところが日本の赤ちゃんは、全然学校へは行かない。文部省は

ことばの教育に関して一円の補助金も出さない。それは、明らかに教育なのですから。三年間で、もう人とけんかができるようになりません。幼稚園に行つて、先生に日本語で言われて、その指示を理解できます。たいしたものですね。日本の大学生で、アメリカに行つて、授業に出て、内容がよくわかる人はめつたにいません。

発達 の 条件

幼稚園の子はもうわかるのですから、三年間の学習というのは、たいしたものだと思います。そのように猛烈な勢いで、ことばが出るようになる条件として何が必要かを考えてみましょう。一つは子どもの耳が聞えていること。こちらのいうことが、よく聞えていること。もう一つは、その他の面の発達が普通にいつていること。どうしても、しゃべるのには、口を動かさなければいけません。ものを食べたり、息を吸ったり、飲んだりできるだけの器官の機能がないといけません。中には脳性まひ、口蓋裂のように先天性、その他の理由で、その面の遅れている子がいます。それから一般的な、その他の能力、知能と言つてもいいのかもしれないませんが、まわりのものに興味があることが必要です。中でも特に人間に興味があることが、おもちゃで遊んでいても、母親が来るとホイとおもちゃを投げて、ニヤッとするというように、人間が好きで興味があり、人間とのやりとりが好きで、人間が何かあや

してくれるということが、何よりも好きであるという性質をもっていることが、ことばを覚えるようになるのにぜひ必要です。

教 える 人

そのように、いわゆる身体的に普通に育つて、情緒的にも普通の成長をしている赤ちゃんであることが必要ですが、その上にごく肝腎なことは、母親かだれか、日本語を教えてくれる人がいること。その教え方を中心に、最近、私たちは研究を進めてきたのですが、その教え方というのが非常に傑作です。生まれた時からずっと、ちょっと常識では考えられないようなことが世界中で起こっています。今までそのことにだれもあまり気づかなかつたというのがふしぎですけれども、赤ちゃんというのは最初に申しましたように、生まれた時には全然日本語がわからないのです。聞いてもダメなのです。ちょうどみなさんのホッテントット語と同様、わからないのです。英語などですと最初習い出す前から、アイスクリームとかいろいろな英語をごぞんじだったわけです。赤ちゃんの方は本当にはじめて、しょうしんしょうめいにはじめてすから、生まれて一ヶ月もたたない赤ちゃんに「ホラ、ヨシヨシヨシ」なんていってダメなのです。相手はわからないのですから、にもかかわらず親は言う、それが不思議ですね。

カリキュラム

もう少し教育学的な組織的な知識でも母親が持っていたら、この赤ちゃんは何も知らない今から、「幼稚園へ四年たったら入れてはくれない、六年たったら、学齢がまっている。そうしたら日本語で算数でもなんでも教えられるように日本語の基礎学力をそれまでにつけておかななくてはいけない。これに関しては文部省がなんの指導要領も示してくれないし、補助金も出してくれない。教師を派けんしてくれるわけでもない。全部母親がやらなくてはいけない」本当にそう母親がしんげんに考えたとしたらどうなると思いますか。皆さんならどうなさいますか。相手は何をはなしかけてもわからないのですから、ポーンとしています。何も知らないのならばアイウエオのAから始めてみようかと、最初の一週間はAを教えて、次の一週間の午前中は一時間程度Iを教え、午後から応用にうつって「アイ」というのを教えるとします。そういうのはどうですか。カリキュラムは週間予定としてはその程度でどうでしょう。二ヶ月間の言語教育計画としてはどういうことをお考えですか。ここに日本語のわからない一人の人がいます。六歳まででしゃべれるようにしなくてははいけません。どうしたらいいでしょう。中学校で最初に英語を習ったとき「This is a book」だったからあれからやっただけだと思つて「これは本です。これは、コ、コ、コ、わかりますか」というふうにやりましますか。だれもそういうふうにはやらないのです。

母親という先生

どういう理論かわかりませんが、最初から、「オーヨシヨシ」といつてだっこをするのです。「ほらほらパパが帰ってきましたよ」とか、「ああ、おなががすいたのね」「ヨシヨシ」「ちよつと待つてネ」などというふうにです。そんなことを言つても相手には通じないのですが、そういうのです。赤ちゃんもまた、「ちよつとそれはお待ち下さい。私はまだそれを習つていませんから、急に言われてもわかりません。だいたいはやすぎてなんのことも全然わかりません。もう少しゆっくり一音一音くぎつてやっていただけかもしれません。なんていいません。それに皆さんは、切れ目があるように思つていらっしやるかもしれませんが、「ホラホラババキマシタヨ」という時には、「ホラ」は一切りで呼びかけ、「ババ」は名詞で区切る「きましたよ」はひとかたまりと、黒板に書いて「ホラ」が呼びかけことば、「ババ」はこのことと父をつれてきて説明してくれば、赤ちゃんでも、わりとよくわかるのじゃないかと思うのですが、そういうことは、一度もしない。「ホラババキタ」という中から、赤ちゃんが「ババ」というのが名詞だと言うのを自分でよく考えて工夫しなさい、解答を探しなさい、というわけなんですけれども、そういう乱暴なやられ方をしてるので、それから三ヶ月ぐらいそれが続きます。

母親のことば

ただ、その時しゃべりかける母親のことばにははっきりした特徴がみられます。「ヒロシチャン、ヒロシチャン、ハイハイ、今いきますよ。ホラホラ、アー、マタ、オシメがぬれているのね」とかなんとか、何しろ、いろいろなことをいうのですから、そしてそのことばがちゃんとした日本語なのです。しかも非常にはっきりした抑揚があります。「オヤ オヤ オヤ オヤパパかな（へへへ）」と音楽みたいです。そしてあまり長くはありませんし、おもしろいことに決して途中で、ためらったり、言い直したりすることは決してしません。「ホラホラ、アノといいますがコノですね。パパといいますが、いわゆるおとうさんがですね、まいりましたということをお伝えしようと、ま、ちょっと思っただけでした」とは決して言いません。まちがおうとなんでであろうと、自信満々で、「オヤ、風吹いてきたね、ア、風じゃなかったね」などと途中で言い直したり躊躇したりは決してしないのです。

ことばの学習の中には、ずいぶんおもしろいことがあるのですが、子どもが母国語を学習する時には、発音の誤りは、一回もでてきません。外国語を学習する時には、いつもあるのですが、母国語の中で誤りは聞いたことがないからです。同様に、母親のことばには非常な特徴があつて「ホラホラバー」といっていて、隣の奥さんが訪ねてきて、話しかけると「アーソーですか、実

はね……」とまるでちがう調子で話します。こつち（赤ちゃんの方）をむくと、一つのことを自信ありげに言って、こちらをむくとへどもどしている。それは別人と思われるぐらいのはっきりした変化ぶりです。しかし、決して、「アイウエオ」の「ア」から順番に「ア」「ア」と言ったりしない。それから、三ヶ月を過ぎると、赤ちゃんの方が「アブアブ」と音を出す。と、母親の方が急に変わる、それがまたみごとな変身ぶりです。今までは、「……ハイ、ハイ」なんていっていたのが、「アブー」とか「バー」とか突如一語文を言い出します。三ヶ月ぐらいの子どもを育てている母親を、正常発達の幼児として比べたら、三歳から四歳の間ぐらいのしゃべり方をしている。それが、三ヶ月過ぎると、母親の方が、一語文のところまで、ストンと、二歳半分ぐらいおりに。「ブー」「バー」「ウーンと言ったの」「ソウ」とか一語文になります。そうするのがよいと考えてからやっているわけではないでしょう。しかし、日本人だけではなく、アメリカ人もそうだという文献が、最近でてきましたからそうだと思います。

拡充模倣

子どもが、「ブー」「バー」といいたすと、急に親が一語文になつて、子どものまねをする。多少、それより日本語に近いような音を出してまねをする。子どもが「マンマ」とか「プ」とか十ヶ月過ぎて、ことばを言う時期がきますと、母親は、そのことばを

混えたもう少し上等なことをいいます。「プー」「プー」というと、「アーオプーほしいの」とか「ハイオプーよ」とかいいいます。これを拡充模倣といえます。

もう少し大きくなって、「プウータンタンタン」と言うとき、「アア、ウーカンカンカンカンってあれは、消防自動車だよ」とか、もう少し大きくなると、「ママ、外、消防自動車が走っているよ。プウってきたよ。火事かな」なんていいますと、そのころになると母親は、「消防自動車よ、また火事ね、だから石油ストープは気をつけなくちゃだめよ」ともう少し先のことを言います。子どもが、そういういさところになると母親は、「うるさいね、だまっていなさい」と言うようになります。

いつでも子どもの少し前に行く。それは、みごとにそうなんです。アメリカ人の計算によると、母親によってちがいますが一年から一年半先だそうです。もう一年した時のあなたの目標はこれです、というサンプルをいくつも示しています。だから、「バア」といったら「プウ」、「アバ」と言えば「バーバ」と言えばいい。子どもが「アタタタ」と言ったら、「ア オッコッチャタネ」と言っていればいい。母親はそうやっています。保母さんは、どうやっているか、幼稚園の先生がどう教えているかは知りません。母親の大部分は、自分の子どもの言語教育にはそうやっています。その言語教育というのは、ともかくも九五%以上、成功しているのです。現在、言語障害という名がついて、この子は、このまま

ではとても世の中においても普通に成長できないという心配のある子どもは五%ぐらいもいないのです。ところが、文部省のようにして英語を教えますと、中学、高校六年を通してどのぐらいしゃべれるかといえますと、ことばを聞いて人の気持がわかるとか、自分の気持が表現できるとかの会話ができるという意味では、六年学習して、五%もいないと内藤元文部次官が書いていました。政府が金を出して、税金を使ってやっている方の言語教育は、しゃべることに關しては、九五%失敗している。けれども、それは依然として行なわれている。九五%以上確実な成果をあげる、明治以来、学校ができる前から行なわれている言語教育は、一円の補助金も受けないで、いまだに定員なしでしている。全部に超過勤務手当が出るわけでないし、全部母親の自主的な努力でやっているのですが、母親は、そんなやり方をしています。

ことばの刺激

そしてその間、母親は子どもに常にことばを聞かせています。聞かせ方が、いつも子どもの能力にあっています。そして非常に独特です。まず、先生、生徒の割合が、1対1で場合によっては先生が祖母、母、兄と三人いてたて続けに出てきて面面相してみせたり、生徒の方は、一人で応対に苦しむほど、先生の数が多いい。それから超過勤務手当は、出ませんけれど、時間割制限がありません。「うちは、ことばの保育時間は午前十時から午後三時

までと致しています」といって三時になると、「それでは時間」と帰る人はいません。夜でも、都合がよければ、言語教育をしてくれる。「イナイイナイバア」とやってくれる。おもしろいことには、そういう言語教育は、いつ行なわれるかというところ、先生の方が、ご機嫌のよい時に行なわれる。とても大事なことです。先生の方が借金で苦しんでいるとか、別にわけがあつて不機嫌な時は、言語教育は、ブンとしておやすみです。

遅れる子ども

もうひとつ子どもの方が、発達が悪い、遅れている場合、いきが悪いといえますか、元気がない、いつも、おっぱい飲んだかと思つて寝てしまう。眼がさめたかと思つて泣いている。また、おっぱい飲んで、眠つてしまう。そういう状態ですと、言語教育は、休講です。自然休講になります。子どもが体の具合が悪くて、むずかっていると、機嫌が悪いとかいう時もお休み。ところが、朝早くても夜遅くても、赤ちゃんが機嫌がよくて、母親もちよほどよくお腹いっぱいだったりすると、延々とくすぐつてみたり、百面相してみたり、いろいろショーをやってくれる。眠くなくて生徒が眠つてしまうとそれでお休み。「ホラ、授業中にいねむりする人がいますか」とは決していわれません。一度もおどされることはありません。「いいのかい、そんなこと覚えられなくて。もう三年たつと幼稚園だよ、テストがあるのだよ、その

時、受からなかったらどうするの」といわれたり、「バー」と言つてごらんと言われて日本語を覚えた赤ちゃんはいません。

印象的に聞かせる

この時、先生がしゃべる声は、格段と大きい。赤ちゃんにしてみると、先生は、十倍以上も体重のある巨大な怪獣みたいなものですから、赤ちゃんは、抱きすくめられて、全然動きがとれないような状態で、目の前には奥歯の金歯がきらきら見える距離で、普通の大きさの声でしゃべるのです。通常、人間は側へずつと寄つて来て、相手の鼻と自分の鼻がくつつきそうな距離になりますと、あまり大きな声で「あんた」なんて言わないものです。側へいくと小さな声になるものです。相手の数が多かったり、相手の人との距離が遠かったりすると、ひとりでに大きくなりますけれど、相手はたった一人なんですから、しかも三〇cm——私たちの計測によりますと母親の口から赤ちゃんの耳までの距離は、十二ヶ月未満の子どもの場合三〇cm——ぐらいのすぐ側で抱いたり、おぶつたりして、すぐ近くにあるのに「ヨシヨシヨシ」とやるからガンとして頭にひびくだろうと思ひます。普通、遠くにいるのと同様のしゃべり方をするし、真正面からするので、つばきが飛んでくる。「イナイイナイバア」をすると赤ちゃんの方からすると、自分の視野一ぱいにお母さんの顔で、なにしろ大きいわけですから、それが大きな口をあいて「イナイイナイバア」と言う

と、——地下鉄などで誰か後の人が「ウーン」とうなると振動が伝わってくるのをご存じですか。体がくっついて、相手が声を出しますと、ブーンとひびいてきます。声帯というのは、それだけ威力があるのです。——抱きすくめられて「バー」とやられると、地震みたいに、ブルブルとなって、視野いっぱい母親の顔でつばきが飛んでくるし、奥歯の金歯がきらりとひかったりして、大きな唇が、バクッとなったかと思ったら、「バア」という音が、聞えてくる。普通だったら目をつぶって逃げ出すのではないかと思うのですが、人間の赤ちゃんというのは、ニヤニヤして聞いているのです。父親が帰ってくるたびに、パパとバクバク口が動いたかと思うと、ブルンと響いてきたかと思うと、めがねをかけて、しょぼしょぼかばんを持った人がくるので、ははあ、これと関係があるのかなとうすうす思っているのでしょうか。ものすごく印象的に聞かされるのです。それが六ヶ月から八ヶ月つづく、「ババ」というのはこの人のことかもしれないと思うようになります。

発声を認める

そんな強烈な刺激を与えられ、しかも、一方では、子どもが声を出すと、親は全面的に認めてくれる。それが日本語になっていても、いなくても「アアアア」というと、「そういう日本語はありません」とは言わないで、「ウーンソウ、そうなの」と全部、

善意に解釈して日本語らしく解釈して、母親は、日本語しかできませんから、どれか似ている日本語に、多分これのことだろうと解釈するのでしょう。イギリス人の母親なら英語の中で似たのをみつけて、今のはこういうつもりでしたかといってほめるでしょう。そういうふうには、日本語らしい調子でほぼ赤ちゃんのやったことをまねします。赤ちゃんは模倣することによって覚えるといいますが、逆に模倣するのは母親の方です。母親の模倣の仕方はへたで、同じようにはできなくて、少し日本語らしい模倣をする。即ち、日本語の方へいくのでしたら、あなたの次のステップはこちらですと教えていることになります。子どもはすぐそこまできます。すると母親は、次のすぐ先のステップを示して、どんな発声、発音も全面的に受け入れた上で、その次のステップを示す。決して拒否、拒絶をしません。いつでも、「ア、ソウ、○○なのね」と受け入れて返します。しかもその時、まともなおとなの日本語ではなく、子どものそれにずっと近い状態のものをしゃべります。次に届きうるようなステップを示すのです。

段階的指導

いわば、アバートの四階から「サア、はやく上がっておいで」とは言わずに、子どもが地上にいるのなら母親の方で降りていって、「四階にいききたいのでしたらこの階段をお昇りなさい。次は二段目、三段目です」と、一步、一步先を行って四階に案内をし

ます。その途中、ころんでも、つまずいても決してそのことにケチをつけません。「歩こうと思って運動を開始したことは結構です」という認め方をします。「アバババババ」「プーといったのおりこうちゃんね」というのです。「アバ」とはなんですか書き現わしようがないではありませんか」とは決していいません。

強制と矯正

そのようなことが、言われ始めるのが幼稚園に近づく年齢で、いつまでもそういう状態が続いていると心配なので、なんとか、直してあげないといけないと思う人が側にいるとその人が、はやく直してあげようとして、いろいろなことを始めるのです。するとその人が、言語障害を持っている子どもに対して少しでもよくしてあげようと思って、することというのが、通常どういうことかという、自分が中学の時英語を習った時やられたようなこと、即ち、宿題を出して「勉強してきたか、やってみなさい。『先生おはようございます』と言ってみなさい。『テンテオアヨゴダマス』じゃないでしょ。『ゴダマス』じゃないの、あんた今、『ゴダマス』と言ったよ、『ゴダマス』じゃないの、『ゴザイマス』と言うの」と、もっともらしく、その音を強く発音して聞かせることと、子どものまががっている発音をそのまま繰り返して聞かせ「おまえは、今、こういういい方をしたのだぞ」と思いしらせて、劣等感を抱かせる方法、そんなことを親もやりがちです。

そういうことをやりますと、どういうことになるかといえますと、ことばを覚えるのに都合の悪い状態、即ち、ピンチに追い込んでおいて、失敗を許されない状態にあって、正しくやった時しかほめられない状態で練習させられる。そうなるとうまくできません。逆にその状況に追い込まれてしまう。そうすると、そこから、うまく伸びなくなってしまう。

遅れた子の指導

ですから、もしことばがひどく遅れているとか、発音が、おかしい子どもがいて、本日ただ今の瞬間は、そうしかできないのだつたら、それを全面的に受け入れて、「ソウ、コイノポリ作ったの、ヨカッタネ」と言ってあげること。「アボ(ク)ネコ(イ)ノボ(リ)ツ(ク)タノ」といった時、「ア、ソ、コイノポリ作ったの、よかったね」と言ってくれる先生がいれば、「また言おうかな」という気になりますし、一回言わせてもらおうと、言う練習のチャンスが与えられるのです。ことばというのは、自転車といっしょで、しゃべってみる以外にしゃべるのを上手にする方法はありません。畳の上で訓練することによって水泳ができないのと同様に、しゃべる機会をいっぱい与えてもらえないかぎり上手にはなりません。「ちゃんとしゃべらなさいとだめです」と言われたら、子どもの方は、それで、完全にアウトです。「どんなしゃべり方でも結構です。しゃべったら、それは認めます。そして次

のステップは、「ここにいきましよう」という、子どものことをわかってくれて、しゃべるチャンスを与えてくれる、たくさんしゃべらしてくれる先生はありがたい先生なのです。今、日本語がしゃべれる皆さんだって、赤ちゃんの時、ちょうど、そういう扱いをしてくれた母親が誰かがいたわけなんです。

遅れた子と幼稚園

たまたま、そういうことが必要な子どもが入ってくると、今の日本の幼稚園では、「まだお話もできませんから、ご返事も十分にできないから、幼稚園に来て、無駄です」と言うのです。そして「来るな」というのです。しかし、その子は家にいたら、おそらくもっと悪い環境におかれるのです。幼稚園に行くと幸い、幼稚園のほかの子どもたちは、からかったり、バカにしたりすることもあるかもしれませんが、しかし本気で心配はしません。「この子、大丈夫かな、こんなんで先生、これで大丈夫？ 小学校へ入れるかな？」といって本気になって心配して気をもんで夜も眠れない子はあまりいません。「ウエエア」と言った子がいると、「なに、えー」と聞き返してくれます。もう一回言って「先生わからないよ、何か言っているよ」と言ったら先生が聞いて、「ア、ソー」とそこで通じたりすれば、言わせてもらう機会が多くなるし、ともかくも幼稚園にいくと格段と通常進歩します。入れてもらうと、ほかに普通にしゃべれている子どもにも、弊害があると

か、どもりの子どもを入れると、他の子までどもりになるとか、そういうことは、事実上、全くないのです。いろいろな迷信がありまして、言語障害の子どもを入れると、他の子どもにも迷惑になるのではないとか、本人が劣等感を持つに違いないと思っている人がいます。そういう指導をしているのかどうか知りませんが、多少とも違った子どもが入ってくると、その子が劣等感を持つような教育をしているとは思われないような先生が、そういうふうに言っていて、その子どもたちが入園するのを断っています。

チャンスを与えてください

でもただ「ア」としか言えなかったら、「ご返事する時は、皆「ハイ」というけれど、〇〇ちゃんは「ア」って言えるから「ア」というのを返事として認めることにしましょう。という態度を先生がとってくれば、その子は、喜んで「ア」と言うでしょう。そして十回、二十回とやっていたら、「ハイ」と言えるようになるかとなってきて、半年ぐらいしたら「ハイ」と言えるようになるかもしれません。問題は、チャンスを与えるか与えないかです。チャンスを与えてやれば、その分だけ通常は、その子は得をします。「この子を幼稚園に入れてくれないかな、どこか」と思っていて、あちこちの先生にたのむのですが、どこでもだめだということ、わたしたちは毎日経験しているわけです。

(幼稚園教育実践指導研究会講演より)

問題を持つ子どもたち



岩城 富美子

与えられた課題のその三として、問題を持った子どもの教育をめぐって考えてみたい。といっても臨床や児童福祉について、専門的な立場から、体系的に論ずるのではなく、ささやかな体験の中から、印象的であった一、二の例をあげ、最近とみに多くなった幼児の問題性の一端にふれてみたい。

（一）問題をもった子どもの事例

例① 蒙古症のK君

すでに四年ほど前になるが、私どもの附属幼稚園で、軽度ではあるが蒙古症と診断された幼児を、児童相談所からの依頼で引き上げたことがあった。衝動的な乱暴や奇行で、他の子どもにも迷惑をおよぼすような懸念は、まず無からうから、病院での治療と平

行して、集団生活を体験させて欲しいとのことであった。

時期がちょうど九月の半ばであり、四月に入園した子どもたちは、一応園の生活にも馴れ、そろそろ集団としても行動できるようになっていた頃なので、この時期に新人を迎えるということ、それもさきのような問題を持った子どもを受け入れることに、ほとんどの教師たちは消極的であった。

なかでも保育経験が数年あり、ひとりひとりの子どもの個性や力に即して、指導する保育のむずかしさを身にしみて体験している、いわば中堅以上の教師たちは、

(1) 蒙古症と診断された子どもにも、果して幼稚園教育の可能性あり、集団への適応性があるのだろうか。

(2) 一般的な水準でなく、その子どもなりの教育効果を期待する

にしても、それは徹底した個人指導によらなければならぬのではないか。現在のクラス編成、教員組織で、果して可能だろうか。

(3)家庭で経験できない治療効果を、集団生活に安易に期待しているが、もし普通児集団に入れて、逆の結果が出た場合、その責任をどう考えたらよいか……の理由で、なかなか否の結論が出なかったのであるが、重ねて要請もあり、一つの実験的ケースとして、K君の保育をはじめてみることにした。担任教師の記録簿第一頁には次のように記されている。

九月一五日(火)

K君本日入園。身長九八cm、体重一三・二kg同クラスの男児にくらべてやや小柄である。表情乏しい。杏子のようにややつり上がった小さな目は、本症特有のものだろうか？しかし先入観にとらわれてK君をみることは慎しもう。とにかくしばらく静観してみることに……。

父親は実直そうなサラリーマン。母親は何ごとも主人まかせのおとなしい人。赤ん坊の時から体が弱く、二歳過ぎまで歩行もできなかったし、今だに近所の子どもとも全然あそべない我が子が、ただふびんのようなものである。

両親ともにK君の教育には非常に熱心なようです。それだけに子どもの現状を、病気がちであったための単なる発達遅退と思いたいようである。「病院の先生は一種の精薄といわれるのですが、私共夫婦の家系には、そのような人間は一人もおりません……この子も誕生後体が弱くて心配はしましたが、小児麻痺のような大病はありませんのです……」などと述べていた。K君自身の問題もだが、他の四〇人の子どもたちが、どのような反応を示すだろうか、不安である。

九月一六日(水)

母親と登園して来た。靴をぬがせ、鞆をロッカーにおさめ、何から何まで母が手とり足とりで面倒をみている。母親からどうしても離れないで、泣いている。「先生といっしょに遊びましょう」と誘ってみたが、全然のってこない。……云々

正副二人の担任教師は、懸命に努力したつもりであったが、最初の半年間は、いわばお客さまであった。自由遊びの時は、部屋の片すみで積木(異常な関心を示す)をしているか、園庭をぶらぶら歩きまわっているかで、友だちのあそび仲間には、加わらない。一斉保育時には一応椅子に坐る(教師のすぐそばに)のだが、手あそびをしたり、ひとりですつすつ言ったり、時にはパイ

と立って、積木をはじめたりである。

Kに対してはあまり強制を行わず、自然な興味の開発を待つのがよからうと言う方針であったが、おさまらないのは外の子どもたちである。「ヤーイ、おまちがいさん！」とやる。時にはいっしょになって脱線する。「絵話の途中に、みんなガヤガヤと立ち上がるんですよ。話を途中で打ち切って、リズム遊びに替えたんですけど……こんな調子じゃ運動会前に心配ですね……」など。時には先生が弱音をほくこともあった。しかしその内に、子どもたちの間に「K君はいつもおまちがいばかりしているのは、永いことご病気だったからだって……みんなで親切にしなければいけないんだって……」と言うような認識(?)が生まれ、(もちろん折にふれての教師の指導なのだろうが)、実質的にはK君の異端行動が問題にされなくなった。結局入園の年度中には、対人関係の面ではほとんど成長をみる事ができなかったが、この間に自立訓練の方は少しずつ進歩した。例えば最初の中は、ほとんど毎日一〜二度おもしろしをしていたのが、次第に回数が減って行った。靴をひとりではなく、ロッカーに靴を入れる等も大体できるようになった。翌年三月、入園二年度目は年長組となるわけだが、Kの実状からみて、今一度年少組におくこととなった。再び記録の一節である。

五月九日(水)

K君はじめて遠足に参加、新入園児の歓迎遠足である。昨年度は運動会も、クリスマスも、観客としてしか参加できなかったのだが……今日はバスから降りて、目的地まで横の友だちと手をつないで歩いた。列を離れないで……。最近「ハイ」と元気よく返事が出来るようになったことに気付いた……。

ところがこの時期あたりから、教師にはKについて別の悩みがはじめた。一つは脱走、時折幼稚園の垣を越えて、地続きの附属保育所に出かけるのである。一度目は交通量の多い表通りに出たのではないかと大騒ぎになった。もう一つはほかの子どもをなぐるようになったことである。泣かされた子たちは「何もしないのに、K君がたたいた」と訴えるのであるが、よく調べてみると、たいてい砂場で三、四人遊んでいる時の出来ごとである。友人との交流とまでは行かなくても、Kにとってほかの子への関心が芽生えはじめたのかも知れない。

その他課外の個人指導における失敗とか、両親の態度変更の困難性とか、いろいろ失敗やまわり道をしながら、Kの保育は一年半継続された。そして僅かながらK自身は変化して行ったようである。就学時WISCを行なってみたところ、行動性I・Qが言

語性I・Qよりやや高かったが、平均して七〇を切れる程度であった。さきの医師とも相談の上、特殊学級への入学をすすめたが、両親は最後まで、決心がつかなかった。

彼が卒業してから、二ヶ年間担任だった教師を中心に、いろいろな反省がもたれた。先ず第一に、やや感傷的な表現だが、彼は幼稚園で幸せだったかどうかということである。教師の目からみると、一年半の間に、たしかに成長しようだった。自立の習慣も、かなり身についたし、僅かながら仲間意識も芽ばえた。

同時に幼いながら、友だちから対等な扱いをうけることが出来ないことからくる情緒的不適応もかなり激しく現われ、教師が処置にとまどったこともしばしばであった。重度の場合はさておき、軽度の精薄児に対しては、ある程度の教育指導はもちろん可能であろう。しかしその場合でも、いわゆる特殊学級（または養護学級）の方が、より効果的だと言われる一つの理由もあるいはこのような点にあるのだろうか。幼稚園教育が普及して、履修率全国平均で約五〇％に達している現在、もっと特殊教育に重点をおく幼稚園が増設されてよいのではなからうか。

第二にこのような問題をもつ子どもを保育する場合、家庭の正しい理解と協力が不可欠である。K君の場合、継続的に父母との面接を重ねたにも拘らず、園側の意図を十二分に受け入れてもら

えなかったのは、心残りであった。

例② ことばを忘れたM君

卒業生がある総合病院の小児科で病棟保母をしている関係で、治療の相談にあずかったケースである。三歳十ヶ月の男児、すべて台から落ちて大腿部を骨折三ヶ月入院、完治して退院した。家庭に帰ってから約三週間程して、全然しゃべれなくなり、失語症の診断のもとに再入院した。小児科医、精神科医、ケース・ワーカーの協力のもとに生活歴や家庭環境の分析が行なわれたが、姑との不仲、不行跡な夫への不信等葛藤の多い家庭の中で、本児の母親は店（青果商）の経営に打ちこみ、多忙である。時間的に暇がないだけでなく、心理的にも拒絶しているのか、子どもの世話を親身になってやらない。今度の場合もとにかく入院させておけば、なおるだろうというような態度である。

母子の情緒関係に問題がありそうだとの観点から、母親との面接指導を行なう一方、M君に対しては、言葉をしやべる動機づけをどのようにするかが、治療の焦点となった。グループの中には、空腹と言うような、限界状況におけばというような意見もあったが、

①無理にしゃべらせようとしない。

②同年配の子どもを、セラピーの場に加えてみる。

③フィンガーペインティングやねんどあそび等に加えて、全身で動くような、行動的あそびを加えてみる。

ということ、気長に興味の発生をまつということになったが、案外早い時期に、偶然のチャンスが見出された。テープ・レコーダーによる友だちの女の子の声の録音→再生された声への驚き→マイクへの接近→発声への興味への回復である。一たん発声してからは回復もよく、ほどなく退院の運びとなった。ところが家庭へもどってからは、またしゃべらなくなったのである。母親との関係の再調整が出来なければ、問題行動は消えないのであろう。

専門家によればK君のような蒙古症は、戦前ではわが国では珍しいものであったが、どういうわけか戦後その数を増し、今では決して珍しいとはいえなくなったことである。またM君にみられるような精神身体的神経症の例も、さらに問題性の深刻な小児自閉症も、近年ますます増加しているようである。

(二) 問題を持つ子どもの実態

精神的あるいは身体的に問題をもつ子どもたちへの処置はどのように行なわれているのであろう。行政的には先ず児童相談所が、家庭(時には、親戚や地域の児童委員、学校等からでも)からの相談に応じ、医学的・心理的、あるいは精神衛生的な判定を行

表1 児童相談所受付件数

内容別	昭和36年	昭和42年	傾向
総数	235,304	258,783	
養護相談	14.4%	11.2%	-
教護相談	9.8	6.1	-
触法行為相談	18.4	7.8	-
精薄相談	9.8	16.8	+
健全育成相談	29.1	37.0	+
肢体不自由言語視聴障害相談	8.9	21.1	}
その他	9.6		

(児童白書より) (43年度国民福祉の動向より)

ない、必要な指導を行なっているわけである、

表1は児童相談所の受付要件を相談内容別に分類したものである。

内容別に見ると、子どものしつけ・適性・性向・長欠不就学その他教育上の諸問題につ

表2 年齢階級別精薄者数

	総数	0~6	7~11	12~17	18~23	24~29	30~35	36~41	42~47	48以上
構成比	100	10.2	17.4	18.0	10.7	10.3	6.9	6.9	5.4	14.2
人口千人対	4.9	4.98	9.42	7.20	4.43	4.67	3.34	3.82	3.95	3.42

(厚生省児童家庭局「精神薄弱者」実態調査)

いての相談である「健全育成相談」が一番多く、これは、同表の三六年、四二年に限らず例年首位を占めており、しかも逐年的に増加の傾向をたどっている。もちろんこれは児童福祉法の対象となる二十歳未満の児童すべてについての話であるが、近年、子どもの世界においても情緒障害、不適応等の問題傾向が増加しつつあることを示しているのであろう。これについて精薄や肢体不自由等いわゆる心身障害児に関する相談件数も増加の傾向にある。

例えば昭和四一年八月の、精神薄弱者実態調査の結果によると全国の精薄者は約五〇万人にのぼり、その中施設に入所しているのは二万四千人。僅か五％にも満たない。五〇万人について年齢階級別の分布をみると（表2）、〇～六歳までの幼児に該当する割合が一〇・二％、千人について五人弱という数字が現われている。これらに対して、収容、あるいは通園、または居宅指導など、どの程度行なわれているものであろうか？ 身体障害児も近年とくに交通事故等の増加により、ますますその数をましていることが、厚生白書により明らかにされている。

おわりに

戦後の社会変化を支える一つの基盤に、高度の経済成長があ

る。昭和三〇年代を通じて、その成長率は九・七％であり、昭和四二年度における国民総生産は世界第三位、国民一人当りの所得三千万円に達した。しかしこのような高度経済成長は、必ずしもバランスのとれた国民生活の向上をもたらしていない。例えば耐久消費財の普及にしても、今日（昭和四〇年度）テレビはほぼ九〇％に近い普及率であるが、水道普及率は七〇％弱というアンバランスがある。また疾病・貧困・失業・心身障害などいわゆる生活障害の動向をみると、高度経済成長下の過去一〇年間に、必ずしも減少の傾向をみせてはいないし、ある一面では、社会経済の向上に伴って、新たに発生し、増加し、拡大する傾向すら持っている。

このような社会の変化の中にあつて、幼児教育もまた、新たな現代的問題点が多々存在すると考えられるが、その一端を一、二、三回にわたって、家庭と施設と福祉の面から、ささやかながら考察して来た。

すでに数年以前になるが、児童白書が出版された。その冒頭に「今や児童は危機的段階に」と言う表現がある。それは国際児童福祉連合会議において採択された現実への厳しい認識だと言うことであるが、われわれが、今後の幼児教育を考えるに当たっても、示唆に富んだことばであるように思われる。（西南学院大学）

日本保育学会において倉橋賞受賞

絵画製作に関する一考察

—特に製作活動に用いる接着材料「のり」について—

綾 部 純 子



一、はじめに

製作活動の中で、何かを作ったり、表現したりする時、くっつける（接合、接着）ということは極めて重要なポイントといえます。例えば平面の一枚の紙から袋を作ろうとする時、底や横がうまくくっつかなければ袋にはならないし、箱を作るにも角と角とが接合しなければ箱にはならないのです。輪つなぎ一つをとってみても紙と紙とが接着しなければ輪つなぎはできないのです。このようなわけで接着するということは、方法のいかんを問わず、ともかく平面でも立体の活動でも物をかたち作ったり、イメージを具体化する上からも大へん重要な要^{なま}です。

接着ははさみと同様一つの機能をもった技術です。つくべきと

ころがつかなければ形にならず、めざすものを作ることはできないのです。絵を描く、リズム表現をする、お話をする、などの活動では、子どものレベルで、子どもらしさが認められているのに、製作——特にプリント教材のように、でき上がりの決っている活動では、子どもらしいのりづけの仕方、などとは言っておられず、突如としておとななみののりづけのテクニクが要求されることとなります。（市販のプリント教材が、幼児に適切な教材でないことは、このあたりにも原因の一つがあるのです）

しかるに、子どもはやはり子どものレベルでのりづけをしますからさまざまな問題が起こってくるのです。不器用な手でのりしろにたくさんさんののりをくっつけて、接着しようとするのですが、なかなかくっつかない。ついたと思うとまたはがれ、手も上っぱ

りもベタベタになり、のりの水分でしんなりしたような、ベタベタのプリント教材を前に難渋しきっている幼児の姿を見うけることがあります。

これらのにがい経験は失敗感や挫折感につながり、ひいては製作自体に対する自信や意欲を失わせ、抵抗をもたせることにもなりかねないのです。おとなにとっては何でもないと思われることが、子どもたちにとっては大へん困難な作業であったりすることがしばしばあります。

このような意味から、近年特に製作関係で幼児のさまざまな基礎能力をたしかめ、それに合った活動の研究がなされていることは大いに期待されることと思います。

二、さまざまな接着材料

従来幼児の製作活動が紙（画用紙）の仕事に大きなウェイトがおかれていたのも実に接着材料がほとんど「のり」に限られていたという点に大きな限界があったからだと考えられます。

しかし幸いなことに、今日接着材料は大きく開発され、便利なセロハンテープやホットキス、合成接着剤などの普及により、幼児の製作活動は飛躍的に発展しました。子どもの活動の可能性は広がり、さまざまな材料によるダイナミックな造形活動が展開す

表 I

接着材料の種類	接着面	接着できるものの種類	接着時間	接着の強さ	その他
のり	裏面接着 表はきれいにできる。 全面接着ができる。	紙以外は適さない。 (紙でもナイロン加工、ロウの加工をしないと接着しない。)	なかなかくっつかない。 (乾かなければくっつかない。)	完全に乾けば非常に強い。	手がベタベタする。
セロハンテープ	表面接着 表がテカテカする。 接着部分は線でつながる。	紙、ビニール、石などさまざまなものにつく。	すぐつく。	比較的弱く時間がたつとはがれることがある。	かんたんに使えて簡便である。
ホットキス	表面接合 表に針がでる。 点の接合である。	針のおとるものなら何でも接合できる。	すぐ接合する。	完全にうたれていれば非常に強い。	力の要領がわからないと使えない。

るようになりました。箱と箱とをくっつけることも、プラスチック製品にフェルトやボタンをくっつけることもできるようになりました。

そこで、保育の場に使われる接着材料として、のり、セロハンテープ、ホットキスの三種類の特性を比較してみますと表Ⅰのようになります。

ここに見られるように、みな、ものをくっつける”という点においては同じですが、その方法も接着の働きも各々異なっています。したがっていかに便利なものが開発され、普及したとはいっても各々の接着材料は、それらの持つ特質に従い、目的によって使い分けられるべきです。

けれども、最近の子どもの作品や活動の中には、以前なら当然のりづけしていたようなところを上からセロハンテープではりつけたためにテカテカしたもの、またそれが時間がたつて半ばはがれてガサガサした粗雑な感じのものをよく見かけます。これは子どもたちが「のり」よりも手軽なセロハンテープをより好んで使いたがることによるものと思われれます。

三、のりの長所と短所

それではのりはなぜ子どもに敬遠されるか、その理由について

考えると次のような点があげられます。

一、のりはなかなかくっつかない、——くっつけようとするとところがすぐにベタリとつかない接着力の弱さが、のりをめんどくさがらせる大きな理由と考えられます。これは、のりは乾かなければ接着力を持たないという基本的な特性によります。言い換えればのりの接着力が弱いというより、強い接着力を持つまでに時間がかかるといことです。子どもにとつて、作業過程の中で乾くまで動かせないようじっと待っているということは容易ではありません。よくくっつけようとしてたくさんのをりをつけます。なかなかかわかないからくっつかない、待っていられなくて次の作業にかかる、今つけたところがばらりとはずれる、またのりをつける、という悪循環を起し作業をますます困難にしています。このような意味で、のりがすぐにつかないことが子どもの心のリズムに合わないのです。

この点セロハンテープの即着性は実に子どもの気持に合ったものといえましょう。

二、接着できるものは一応紙に限られ、紙でも表面にロウ（クレヨン、パス）やビニールなどの親水性のないものをぬったり付加したり加工をおこなったものに対しては接着力を持たない、——プリント教材などで、のりしろまでクレヨンをぬってしまい、

あとでのりがくつつかず困りはてている姿を見うけることがあります。

三、ねばねばし、手にくつつき、台紙を必要とし、手もふきとらなければならぬ、のりは極めて日常的な材料ですが使用の段に当たっては意外に手のかかるものであることがわかります。

全く手のよごれないセロハンテープの簡便さに比較すると、はるかにおっくうな材料だということになります。

しかし、のりがどんなに面倒でも、くつつきがわるくても、のりはのりとして、のりでなければならぬ特性を持っています。

一、紙（画用紙、色紙、西洋紙など）の接着に適している。

二、裏面接着である、くつつけるものの裏側で接合するため表にひびかず仕上がりがきれいにできる、しかしこれはセロハンテープのリアルな表面接着性に比べれば幼い幼児には理解しにくいことかも知れません。

三、全面接着、部分接着ができる、のりは接着面、全面をのりづけすることができます。広い面積をはりつけたりするにはどうしてものりでなければならぬのです。

これはセロハンテープが線でつながれていることを考えるとよくわかります。

四、失敗してもすぐならばやりなおしができる、のりがな

なくくつつかないということは反面、子どもの作業能力からしてよい点でもあります。セメダイン等の速乾性のものを使いこなせないことからわかります。

五、目的によって濃度がかえられる。

六、安価である。

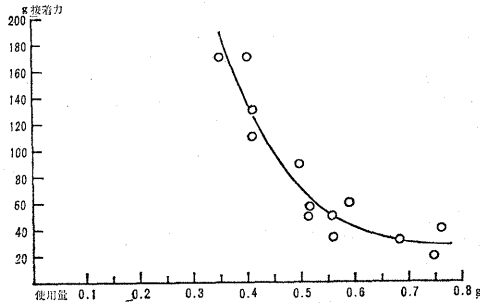
紙は種類も多く、活用範囲も広いことから、製作活動の基礎材料であり、どんなに接着材料が発展してものりはやはり基本的な材料の一つです。

四、のりの付着量と接着効果の実験

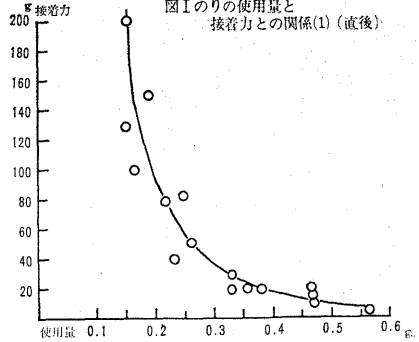
幼児の製作活動を観察してみますと、のりづけの中に見られるトラブルの多くは、先にも上げたようにのりのつけ過ぎにその原因があると考えられます。子どもはしばしば、くつつかないのはのりが足りないせいだと思いがちですが、この多量ののりの使用こそむしろ接着力を大きく低下させ、作業を困難にしているのだと思われれます。そこでまず、のりの付着量と接着効果の実験を行ないました。

方法 2cm×10cm=20cm²の長方形Aの紙に一定量ののりをつけてBの台紙に接着させ物理実験用の張力計兼用パネばかり（秤量二〇〇g）で一方Aを垂平に引き、それを接着効果の指標とし

図IIのりの使用量と接着力との関係(2) (3分後)



図Iのりの使用量と接着力との関係(1) (直後)



(一)、のりづけ直後の場合

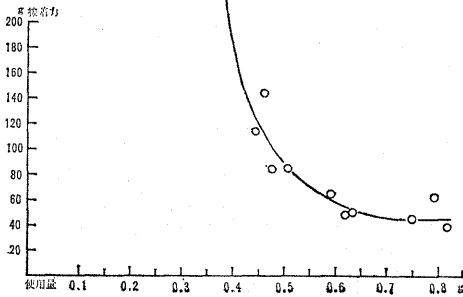
結果と考察

- ・室内環境——室温 25°C 湿度 61%
- ・時間的効果——時間的経過による接着効果を見るために、のりつけ直後、三分後、五分後に実験を行なった。

ました。二〇〇gの力でずれない場合は接着効果もつたとみなし、五ミ以上ずれる場合は効果をもたないとみなしました。

- ・画用紙——一五〇斤
- ・使用したのり——ヤマト糊
- ・のり量——自動上皿天秤使用

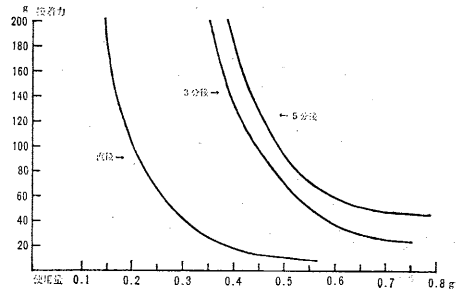
図IIIのりの使用量と接着力との関係(3) (5分後)



— 図 I

のりの量と接着効果について図Iに示されるとおり正の指数関数的な関係が見いだされました。すなわち二〇平方センチに〇・一五gののり付着量の場合には、つけた直後に二〇〇gの力で引っぱってもずれないほど強い接着力を持っていますが、ほんの少し(〇・〇五g)ふやし、のり量を〇・二gつけたところ接着力は約1/2に落ち、一〇〇gの力にやっと保っていられ、さらにのりを〇・三gにしたところ四〇gの力にしか保てないほど弱い接着力しか持ちません。いいかえれば、のりは必要最低量で十分な接着力を持ち、量がふえるに従って急速に接着力は落ち、のり量が二倍になっただけで効果は1/2に落ちています、そして一定量(〇・三五g〜〇・四g)を越えると、紙はのりの上に乗っている状態となり、のりの量に関係なく接着力は非常に悪くなります。

図IVのりの使用量と接着力との関係
及びその時間的变化の関係



(二) 三分後—図II

カーブはやや右に移行し、
○・三々のりをつけたも
のも二〇〇々のりに耐える

接着力を持っています。直
後ではほとんど効果を持た
なかった○・四々の量をつ
けたものも、三分後では一
六〇々のにも耐えられるほど
安定してきています。これ

は、少々乾くことと、紙が

水分を吸うことにより、接着しやすい状態になったと考えられます。しかし多量の場合はのりの水分で紙がぬれてたるんだり、はりを失った状態になりました。

(三) 五分後—図III

三分後のものときして大きな変化はみられません、多量につけた場合でも徐々に接着力をもってきています。ただしこれはその時間、接着面を固定させておく必要があります。

直後、三分後、五分後を比較すると図IVのとおりです。

この実験から、のりは、のり自体の接着力が弱いのではなく、その使用方法によることがわかります。必要最低量を上手につければ直後にもかなり強い接着力を持ちます。けれども、ほんの少しでも多すぎると、その効果はほとんど落ちます。

以上のことから、のりの使いやす方と指導の必要性が感じられました。そこで次に、どのような与え方をすることが望ましいかについて実験してみました。

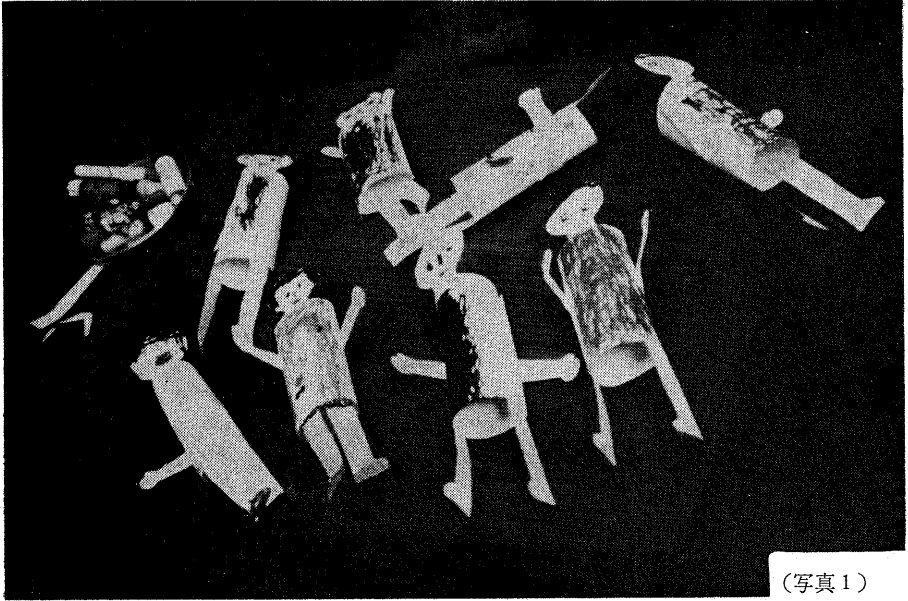
五、のりの与え方による使用量の変化の実験

一口にのりの与え方といってもさまざまな与え方があります。

個人に一個ずつカップを持たせているところ、お皿に出して共同使用させているところなどですが、どのような与え方をすればロスが少なく、子どもに使いよいかについて、実際に子どもに使わせてみて調べました。

方法 作業は紙仕事で、のりつけ面積を一定にするという条件からプリント教材を用い、「お人形」を作らせました。(写真一)

- ・対象——年少組 五歳児 二十四人
- ・のりつけ総面積 五七・七八平方寸
- ・のりの与え方



(写真1)

カップ入り 五〇ㄱ——八人

チューブ入り 一〇〇ㄱ——八人

お皿 八ㄱ——八人

のりは一人に一個与える。

・のり使用量の測定——使用前と使用後の重さを測りその差を使用量とする。のりしろ付着量とは必ずしも一致しないが一応の指標とする。

結果と考察

結果 各々の平均使用量は、

カップ——一・九一ㄱ

チューブ——二・〇八ㄱ

お皿——一・三三ㄱ

使用量はお皿が一番少なく、カップ、チューブの順に多いことがわかりました。

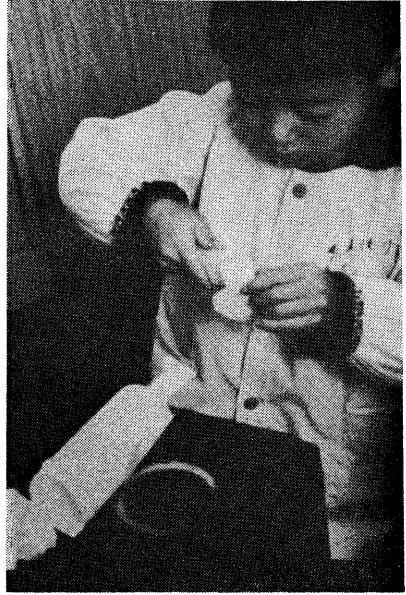
○各のりの使用実態

——カップの場合——

(1)人さし指をカップの中に深くつつこんでしゃくり上げる。

(2)べたっと指の腹につけてもってくる。

(3)つきすぎたものをカップのへりでこそげ落として調整してく



(写真2)

る。

(4) 指先に適量つけて使用する。

チューブの場合

(1) チューブから直接に出しながらチューブの先を使つてのばす。

(写真2)

(2) チューブから直接のりしろに出し、指で伸ばす。

(3) チューブから少ししぼり出して指で少量とり、のりしろにつける。

チューブのりは特に使用量に個人差が目立ちましたが、それは使用方法によるものと考えられます。

お皿の場合

(1) べたっと指の腹につけてもってくる。

(2) 皿の上でつきすぎたものを調整してもってくる。

(3) 指先に適量つけて使用する。

○使用量と与え方についての考察

(1) チューブのりはしぼり出す加減が上手にできず出しすぎの傾向がある。また、出しすぎたものを返すことができず無駄やつきすぎになる。

(2) カップのりは指が入りすぎ、のり面がよく見えなかったりし、つきすぎる傾向がある。しかし、つきすぎたものを返せるので調節がつく。

(3) お皿は指がお皿にすぐつくので、のりがつきすぎない。またのりがよく見えること、のり自体が使用中空気にふれ少々かわき、つきやすくなる。

以上のことによつて、お皿は比較的使用量が少ないものと考えられます。

六、子どものり使用量と接着力との関係

次にこの子どもの、のり使用実態を実験Iののり付着量と接着効果の実験とてらしてみると次のようになります。

即ち、お人形づくりの時ののり使用量を実験の時の二〇平方センチののり使用量と換算すると

チューブは $\frac{A}{B}$ $\frac{〇・七二〇}{〇・六〇}$

カップは $\frac{〇・六六〇}{〇・四〇}$

お皿は $\frac{〇・四四〇}{〇・三〇}$

Aに書いた使用量となりますが、台紙や指についた量を引くと約Bに書いた程度の量が実付着量の平均と考えられます。

これらの量を図Iの実験結果と照し合わせてみると、チューブの平均使用量は約〇・六で、直後にはのりの上に紙が乗った状態となり、まるでくっつかない。カップは約〇・四、お皿は約〇・三でチューブよりは若干は少ないにしてもこれではなかなかくっつきません。

これは平均ですがさらに多くつけている子どももあります。また手ぎわのよい子は〇・二程度で済ましています。

このことから一般に子どもはずいぶんのりをつけすぎていることがわかります。これでは三分たつても五分たつても、まだなかなかくっつきません。従って、「のりはなかなかくっつかない」という根拠を見いだすことができます。

七、七、七

以上のことからのりは紙製作ではやはり必要なものであること、しかし幼児にはあまりうまく使えないものではないものであることがいえます。

のりはごく普通の材料でありながら、幼児にはあまり上手に使えていない比較的むずかしい活動であるといえましょう。しかしそうだからといって何でもゼロハンテープやホッチキスでくっつけることは好ましいことではありません。子どもには比較のおっくうなことがあることを理解した上で、のりの最も使いやすい与え方をしたいものだと思います。そこで次のようなことが考えられます。

- (1) 浅いお皿などで使いやすい与え方をすること
- (2) 多くつけるほどくっつきにくいことを知らせること
- (3) よく伸ばし、余分は台紙にはみ出させるよう指導すること
- (4) 接着部分を安定させるためにクリップや洗濯ばさみなどの補助材を用いること

(5) 指をふくぬれたタオルや、ティッシュペーパーなどを用意すること、などが上げられますが、なお、子どもの立体構成活動に適したおとな用の事務のりでない、もう少し水分の少ない接着力の強い「のり」が開発されたいと思います。

「研究をする」ということはどういうことでしょうか、私は短大の保育科に就職して、初めのころよく、「何か研究をしなければならぬ」とあせりを感じたものでした。しかしそうはあせってみたものの決してよいテーマなど思いうかばうはずありません。またそのような浅薄な頭から浮び上がってくるテーマなどというものは、子どもに苦勞ばかりかけてあまり役にもたない、研究のための研究であったり、とつくの昔に偉大な先人が明らかにしたものであったりしました。

それから少々考えを改め、「研究」はしなくてもよいから、ともかく少しでもよい授業をするように努めなければならぬと思います。子どもたちの力を精一ぱい發揮させられるよい保育者を育てるためにまず知らなければならぬこと、学ばねばならないことは何か、そこでもかく、子どもを知り、製作活動の実態をおさえることにしました。それからせつと幼稚園にかよい、子どもたち

の活動を見ているうちにいくつかの疑問を感じました。

なぜ子どもたちは油粘土で小さいものばかりしか作らないのだろうか、そしてよく観察してみると、堅さが関係してい

倉橋賞を受賞して

綾 部 純 子

るらしいことを感じました。そこで子どもたちによい粘土とは何かを考え、科学的うらづけをしてみたところ一つのレポートができました。そして次に紙製作を見ている時、接着が製作の一つのポイント

トになっていることに気づき「のり」について実験したり、観察をしてみました。

研究のために研究をする必要はなかったのです。真剣に、よい保育とは何だろう、少しでも製作活動をよくするためはどうしたらよいか、今子どもたちの活動をはばんでいるものは何か、と子どもをじっとみつめているうちに疑問が出てきて、その疑問をなぜなぜと追っているうちに、いつの間にか研究が始まっており、それら一つ一つをおさえて実験したり、考察しているうちに論文ができていました。

保育活動の中にはまだたくさんさんの解明されない常識や習慣があるのではないでしょうか。あたりまえのこと一つ一つに今一度鋭い目を向け、確かなうらづけを持ちたいと思います。

このたびこのような評価をいただきましたことをうれしく存じます。最後に観察や実験に協力して下さいた幼稚園の先生方に心からお礼申し上げます。

日本保育学会において倉橋賞受賞

幼児の恐怖

——その原因と除去——

黒田実郎



問題の意義

乳幼児の恐怖のある種のもは生まれつきのものだと考えられます。たとえばアメリカのソントークという心理学者は、臨月の妊婦の腹部にスピーカーを取りつけて大きな音を流し、胎児の心音を増幅してテープの上に心搏を記録しました。すると胎児は音の刺激に対して鋭い体の動きと心搏加速の反応を示したということです。よく知られているように成人のおどろき反応や恐怖反応は、瞬間的に心搏の減速がともない、引き続いて心搏加速の現象が起こるといわれていますが、同じような現象は胎児においても観察されたのです。

出生後三か月までの乳児は大きな物音に対して腕を伸ばします。いわゆるモロー反射と呼ばれている反射ですが、このよう

な反射は先天的なものです。つまり大きな物音に対するおどろきや恐怖の反応は、胎児や新生児が成熟するにつれて自然発生的に現われます。従って生まれつきめくらの子どもでも、このような刺激が与えられると普通の子どもと同じような情緒的反応を示します。

この他にも、乳幼児は苦痛をともなう刺激が与えられたり、刺激が突然変化したり、また予期しない刺激が与えられたりすると恐怖反応を示します。

このような生来的に恐怖をひき起こす刺激が、本来は中性的な性質の刺激とともに乳幼児に与えられますと、後には中性的な刺激に対しても乳幼児は恐怖反応を示すようになります。もっと簡単にいうと、乳幼児の恐怖の中には、条件反応や模倣などによって後天的に形成されたものがかなり含まれているのです。

一般的にいつて、乳幼児には先天的な恐怖反応が多く、年齢が増大するにつれて後天的に形成された恐怖が多くなる傾向があるといえるでしょう。先ほど例にあげましたモロー反射は、乳児期の後半になると自然に消滅しますし、またジェット機などの騒音に対する恐怖も五、六歳頃になるとかなり軽減されます。このように直接的で具体的な刺激に対する恐怖は年齢とともに自然に減少する可能性がありますが、反面において、おぼけや暗やみなどのように間接的で想像的なものに対する恐怖は五、六歳頃になるとかえって増大します。そして成人になると将来に対する不安などのように予測的で非実体的な恐怖感が強くなるので、成人は子どもに比べて必ずしも不安や恐怖が少ないとはいえないのです。

特にわたしたちが暮している現代の生活環境には、あまりにも多くの有害刺激があり、また潜在的な危険性がひそんでいますので、高度に発達した文明社会に住んでいる人間ほど、不安神経症や強迫神経症にかかりやすい傾向があります。

結局、正常者とは一般の人たちと同種類で同程度の恐怖を持ち他の人に対しても不必要な恐怖刺激を与えない人のことだと定義できるでしょう。

不幸にして人並み以上に恐怖心が強かったり、あるいは特殊なものに恐怖心を抱いたりする人がある場合、そのような症状を早

期に見つけて治療することができれば、本人にとっても社会にとっても大きなプラスになるにちがありません。

このような意味で、幼児の恐怖の形成とその除去の過程を研究することは、健全な適応性をもった人間を形成するために非常に重要な課題であると思われます。

約五十年前にアメリカの心理学者ワトソンは、条件反射の方法を用いて幼児に恐怖感を形成する実験を行いましたが、私は同じ原理を応用して幼児の恐怖の除去の実験を行いました。

次に、幼児の恐怖の原因とその除去について保育学会で発表しました論文に、その後わたしが行ないました研究を加えて、要点をまとめてみました。

母子の恐怖の相関

今かりに、ある子どもがイヌに対して恐怖を示したとします。

もしもこの子どもが、かつてイヌに噛まれたり、ひっつかかれたりした経験があるとすれば、イヌを恐れるのは当然のことでしょう。ところが実際に調べてみると、そのような外傷的な経験が全くないのにイヌを恐れる子どもがかなりいるのです。このような子どもはなぜイヌを恐れるようになったのでしょうか。その理由はいろいろあると思われませんが、有力な原因の一つは、他の人たち、特に自分と最も親しい人や尊敬する人がイヌを恐れるのをな

ん度も目撃しているうちに、遂には自分もイヌを恐れるようになってしまったのではないかと考えられます。これを心理学の用語で簡単に説明しますと、準外傷的な出来事が反復して経験されることよって遂には恐怖反応が形成されたと思なされるのです。通常、子どもが一番親密に接触する人物は母親ですから、母親がイヌを恐れると、その子どももイヌを恐れる可能性が大きくなるわけです。

そこでイヌだけに限らず、十五項目の恐怖対象について親子間の恐怖の一致度を質問紙によって調査してみました。

まず、母親の恐怖項目数の平均値は六・四〇、父親は二・〇で母親は父親に比べて恐怖項目の数が統計的に有意なほどに多いことがわかりました。(P < .001) また女兒の恐怖項目数の平均値は七・四、男児は六・二七で、女兒は男児に比べて恐怖項目の数が少し多かったが統計的には有意な差ではありません。(20 > P < .10) さて母親は父親に比べて恐怖項目数が多いのですから、母親と子ども及び父親と子どもの恐怖項目の一致数だけと比較すれば、当然母子の一致数は父子の一致数よりも多くなり無意味な比較になります。そこで母親と子どもの恐怖項目の総合計のうちで両者が一致する項目は何パーセントか、また父親と子どもの恐怖項目の総合計のうちで両者が一致する項目は何パーセントかを計算して比較しました。その結果、男児と母親との一致度は六四

%、男児と父親との一致度は三一%、女兒と母親との一致度は六六%、女兒と父親との一致度は三四%、男女児の合計と母親との一致度は六五%、父親との一致度は三三%でした。

以上のように、子どもと母親との恐怖項目の一致度は、子どもと父親との一致度に比べて約二倍も高いことがわかりました。

アメリカの心理学者ハグマンは子どもとその母親が示す恐怖数には〇・六六七の相関係数があると報告していますが、母と子どもの間には恐怖数においても恐怖項目の一致度においても、かなり密接な関係のあることがわかるでしょう。

恐怖だけではなく知能においても母子間の相関は父子間の相関に比べて高いことがアメリカの心理学者たちによって証明されています。すなわち、二歳頃までは子どもの大脳が十分に発達していない上に、精神検査にも欠陥があるので親子間の知能の相関は0に近いのですが、その後、五歳くらいまでの間に母子間の相関は急速に高くなります。父子間の相関が母子間の相関と同じ程度に高くなるのは大体七、八歳頃だといわれています。

要するに低年齢児においては、父親との接触よりも母親との接触の方が親密であるので、知能テストで測定されるような知的能力は父親よりも母親に類似する傾向が強くなるでしょう。知能と同様に性格においても、低年齢児は接触の多い母親と一致する傾向があるのではないかと考えられますが、私は情緒の一つであ

る恐怖において、このような仮説を証明したわけです。

しかし私の恐怖の研究には一つの欠陥があります。すなわち親子間の恐怖の一致度を調べるのに調査用紙を用いたことです。実際に恐怖テストを両親と子どもに実施して得られた結果であれば決定的なことがいえるのですが、調査用紙の場合には記入者の主観的な評価が入りますから、純粹に実証的な資料とはいえません。それでこの欠陥を少しでも補足するために、子どもたちに実際に恐怖テストを行なって、親が記入した恐怖反応の評価が正しいかどうかをある程度検証してみました。その結果、実際の恐怖テストと親による調査用紙の評価は約七十一%が一致することが明らかになりました。この程度の一致度が偶然に起こる確率は千回に一回以下ですから、調査用紙の資料はある程度客観性があると判断して差支えないでしょう。

母親の養育態度と子どもの恐怖

母子間の恐怖の内容がかなり一致することが明らかになりましたので、次に母親の養育態度の型と子どもの恐怖との関連について研究しました。

母親の養育態度の型は田研両親態度診断検査によって分類しました。また子どもの恐怖の程度は八項目についての実際の恐怖テストの結果によって評定しました。世間では一般的に過保護の子

どもは恐怖心が強いのではないかと考えられています。私の研究でも同様の事実が見出されました。すなわち診断テストで保護型(干渉及び不安過剰)と評定された母親の子どもは恐怖得点が一番高く、これに反し支配型(厳格及び期待過剰)と評定された母親の子どもは恐怖得点が一番低いものでした。

このように大変興味深い結果が得られたのですが、対象の数が少なかったために統計的には有意な結果を導き出すことができませんでした。しかし、この問題については将来更に追及してみたいと考えています。

子どものパーソナリティと恐怖との関係

世間では知能の高い子どもは神経がデリケートであるかもしれないので、恐怖心も強いのではないかと考えている人があります。アメリカのある心理学者は二・五歳児では知能と恐怖数との間には・三〇の相関があると報告しています。

そこで私は坂本D式知能テストを用いて幼児を高知能群(平均IQ一二〇)と普通知能群(平均IQ一〇二)に分け、両群の恐怖得点の平均を比較してみました。アメリカでの研究とは逆に低知能群の恐怖得点の方が、やや高いという結果になりました。しかしその差は統計的には有意ではありません。(30>P<.20)ので、結局知能と恐怖との間には関係がないと見るのが正しい判

断でしょう。

ところが子どもたちに性格テストを行ない、性格類型と恐怖との関連性を調べてみましたところ興味ある事実が見出されました。性格類型の診断には私が考案しました「アイゼンク・黒田性格検査」を用いましたが、内向型の幼児は外向型の幼児に比べて、はっきりと恐怖得点が高いという結果が得られました。(02 V.P.V.0)このような差が偶然に起こる確率は百回に二回以下ですから、内向型の幼児は外向型の幼児よりも恐怖心が強いといつて差支えありません。

次に同じテストを用いて情緒の安定度と恐怖得点との関係について調べてみました。その結果、情緒不安定型の幼児は、情緒安定型の幼児に比べて恐怖心が強いことがわかりました。(05 V.P.V.02)。このような差が偶然に起こる確率は百回に五回以下ですから、一応信頼できる結論だといえます。

恐怖の原因

以上の研究によって恐怖児の一般的な特色のいくつかが明らかになりました。しかし個々の子どもたちの恐怖の原因についてはなにか一つ明らかになったわけではありません。常識的に考えますと子どもの恐怖心を除去するには、まずそれぞれの子どもの恐怖の原因を知らねばなりません。

私は二年ほど前に、聖和女子大学実習幼稚園及び保育所の協力を得て、約一五〇〇名ほどの父兄にアンケートを配布して、子どもたちの恐怖の内容や、その原因について記入してもらったことがあります。その結果、子どもの恐怖には実にいろいろな原因のあることがわかりました。それらの資料を大別しますと、①外傷的経験、②社会的模倣、③おとなからのおどかしや暗示、④外観のグロテスクさ(特に女兒は外観に対して神経質である)⑤大きい刺激や強烈な刺激、⑥見なれない刺激や聞きなれない刺激(ピエロや救急車のサイレン)、⑦テレビの影響(戦争場面や怪獣)などがあります。従って、イヌを恐れるといっても子どもによつてその原因はかなり異なるわけです。そのため、子どもの恐怖心を除去しようと思えば、それぞれの子ども事情に応じた方法を考えなければならぬのかもしれない。

ところが幸いなことに、最近イギリスのアイゼンクとラックマンという心理学者が、人間の神経症の治療や恐怖症の除去には必ずしも原因を調べる必要がないという学説を提唱しました。このような学説は、症状の治療にはまず原因を追及しなくてはならないと主張する精神分析学派の理論とは全く相反するわけです。

私は英国に留学中、ジグムント・フロイトの娘さんでアンナ・フロイトという人が開いている児童精神分析の研究会と、前述のアイゼンク、ラックマン教授らのいるロンドン大学精神医学研究

所の両方に所屬して研究してしました。私の個人的な判断では、どちらの学派も一長一短ですが、精神分析的方法は比較的日本でよく知られていますので、今回はアイゼンク教授の唱える行動療法によって幼児の恐怖の除去を試みてみました。

幼児の恐怖の除去

行動療法にはいろいろな技法がありますが今回の実験では、おもに脱感度法 (Desensitization) という技法を用いました。これは簡単にいいますと、恐怖対象や恐怖場面に被験児を徐々に慣れさせるというやり方です。

例えばカエルを恐れる子どもがあるとします。そうすると、なぜカエルを恐れるのか原因を追及しないで、カエルとよく似たのもので子どもが恐怖を示さない対象を子どもに与え、徐々に感度を弱めていって遂には最初のカエルに接しても恐れないようにさせる方法です。そこで私はまず標準刺激として六センチのツチガエルを幼稚園児につかませ、恐怖の程度で対応する実験群と統制群を設けました。実験群の子どもには第一日目に三センチのオタマジャクシ、第二日目には三センチのアマガエル、第三日目には三センチのツチガエルをつかませ、そして第四日目には最初子どもが恐怖を示した六センチのツチガエルをもう一度つかませ恐怖反応がどれほど軽減されたかを評定したのです。一方、統制群の子ど

もにはこのような脱感度訓練を全く行わず、四日目に最初のツチガエルをもう一度つかませて恐怖の程度を評定しました。

その結果、実験群では二三名のうち一八名が六センチのツチガエルをつかめるようになり、他の五名も恐怖反応が多少とも軽減されました。これに反し、統制群でカエルをつかめるようになった者は一四名のうち二名にすぎませんでした。両群の成功度の差は統計的にも十分有意でした。(P < .01)。

同様な実験をミミズを恐れる子どもについても行ないました。体長約一二センチのミミズをつかめない一三名の子どもに対して、体長約三センチ、六センチ、九センチのミミズを三日間にわたって一度ずつ、つかませたところ、四日目に一名の子どもがミミズ(約一二センチ)をつかめるようになりました。

ネコを恐れる子どもの場合には毎日ネコとの距離を接近させる訓練をしました。まずネコを恐れる子どもたちのいる保育室の中央に約一時間ネコをくざりでつないでおきました。次の日には一人ずつネコの絵本を見せ、約一メートル離れたところにネコをつないでおきました。次の日には五〇センチ離れたところに、そして次の日には子どもがすわっているにネコをつないでおきました。更に次の日には少しネコをさわらせました。このようにして五日間の脱感度訓練で、最初ネコを抱くことができなかった九名の子どもたちのうち八名がネコを抱くことができました。



以上のように、脱感度法は幼児の動物恐怖の除去に効果のあることがわかりましたので、次に高所恐怖を脱感度法によって除去する実験を行ないました。説明を簡単にするために写真を添付しました。

材料として高さ一五センチの箱積木と、厚き二センチ、幅三〇センチ、長さ二五〇センチの厚板を用いました。これらの箱積木を七個積み重ねますと約半数の三歳児は板の上を渡ることができなくなりました。また八個積み重ねますと約半数の四歳児は板の上を渡ることができなくなりました。板の上を渡ることができないこれらの三、四歳児を年齢と恐怖反応の程度で対応する一〇対の実験群と統制群に分け、実験群には次のような脱感度訓練を行

ないました。

三歳児の訓練は箱積木四個（六〇センチ）の上のせた板を渡ることから始めて、五個、六個と積み重ねました。各高さの練習を二日間繰り返しましたので、テスト日（七個の箱積木の上のせた板を渡る）までに実験群の各幼児は六日間の脱感度訓練を受けました（一日の練習は各幼児二回ずつ）。

四歳児の訓練は五個の箱積木（七五センチ）から始めて、六個七個と積み重ね、テスト日（八個の箱積木の上のせた板を渡る）までに実験群の各幼児は六日間の脱感度訓練を受けました。

テスト日には実験群の幼児と、それに対応した統制群の幼児とを交互にして板を渡らせ、歩行態度を八ミリフィルムで撮影してその差を比較しました。

その結果、三歳児の実験群は四名とも七個の箱積木の上のせた板を渡ることができました。三歳児の統制群は四名のうち二名が激しい恐怖感を示しながらではありましたが渡ることができました。四歳児の実験群は二名とも八個の箱積木の上のせた板を渡ることができました。統制群は六名のうち三名が激しい恐怖感を示しながらではありましたが、渡ることができました。

結局、三歳児と四歳児の統制群は脱感度訓練を全く受けなかったにもかかわらず一〇名のうち五名が渡ることができましたが実験群の幼児に比べるといちじるしい恐怖感が示されていました。

しかし、これらの恐怖感の差異を度外視して、単に統計的に両群の差を比較しても有意性が認められました。(0.5 P V 0.1)

このように高所恐怖の除去においても脱感度法の効果が認められましたので、引き続き高所(太鼓橋遊具を渡る)恐怖の除去や、遊動性(いすぶらんこに乗る)恐怖の除去を行ない、いずれもかなりの効果をあげることができました。

かつてアメリカのジャーシルドという心理学者は子どもの恐怖を除去するのに、単なる説得は最も効果がなく、幼児を恐怖対象や恐怖場面に徐々に接近させる経験獲得法が最も効果的だと述べましたが、今回の私の実験によってジャーシルドの主張の正しさが証明されたわけです。

これらの実験によって見出された原理や技術を幼稚園や家庭での生活場面に応用することによって、子どもたちの恐怖や不安の多くは知らず知らずのうちに、効果的に除去されるのではないかと思います。

私はこの他にもいくつかの実験を行なっておりますが、脱感度訓練の効果が比較的あらわれにくかった被験児のうちには、幼稚園での集団生活や適応性においていろいろな問題を持っている者が多いという事実を見出しています。これは非常に興味深い問題ですので、将来はこれについても科学的な検討を加えたいと考えています。

(聖和女子大学)

倉橋賞を受賞して

黒田実郎

宮井淳子

小寺沢静代

保育の現場で働く者と、大学の研究室で働くものとが過去一年間協力して一つの課題に取り組んできました。現代人の共通の悩みである不安や恐怖の形成過程を追及し、更にその解決策を見出そうと努力してきましたが、まだまだ研究は緒に付いたばかりで受賞したことを心苦しく思っています。ただ、従来保育学会ではあまり問題にされなかった情緒面の研究を取り上げ、また恐怖の除去の実験では全く独自の方法を用いたことだけが、わたくしどものよるこびとするところです。人類の進歩と調和に貢献できる立派な研究を行なうには、保育経験者と学術研究者とが密接に協力しなければならぬことが今回の共同研究を通して痛切に感じられました。

わたくしどものこのささやかな研究が、少しでも子どもの理解に役立つことを心から願っております。

女児の身体発育の類型化について (一)



千羽喜代子

私たちは、主として思春期女児の発育の速度、成熟の個人差を求めて、幼児期からの身体発育の個体追跡を行なっているが、その研究の一端として、幼児期後期から青年期、すなわち、四歳から十七歳までの個体の発育曲線から、その類型化を試み、いくつかの類型に分類することができたので、ここに紹介する。

幼児期の発育を評価するときの基礎的な資料となることができれば幸いである。

発育の類型化に関するこれまでの研究

すでに平井・森脇らは、戦前の個体追跡の資料によって、四歳から十七歳までの女児の身長および体重の類型化を試み、十三類型に分類している。学童からの、すなわち七歳からの追跡研究による類型化は、江藤や松田の研究もあるが、いずれも類型化を行

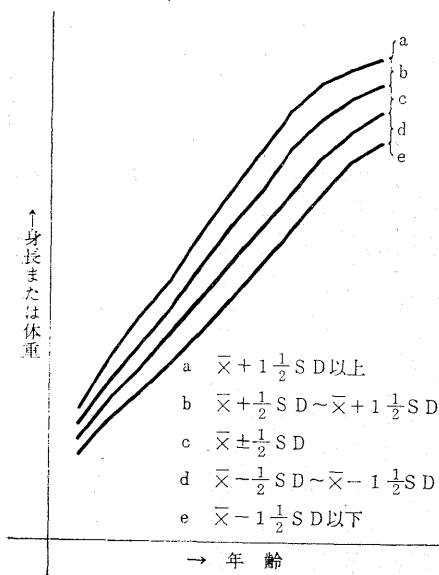
なう際の基準線がはっきりしていない。そのほか、高石は新生児および乳児について、寺田・保志らは出生後から三歳までの個体追跡によって、発育の類型化および発育の速度に関する研究を報告している。後者は現在も計測を続行中であるから、そのうちに乳幼児期における発育の類型化が明らかになるであろう。

発育の類型化のための基準線

個体の発育曲線を類型化するとき、その基準線を何によって行なうかということが問題となってくる。

それは、たとえば、われわれは東京都内の某校の女児を対象としたのであるが、このとき①東京都の女児の平均値を基準線にすればよいのか、②全国平均値の方がよいのか、あるいは、③自分の対象児たちの平均値によればよいのか、ということである。

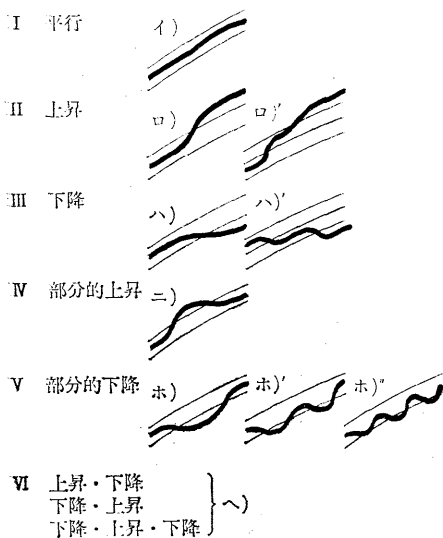
図1 発育基準



三つの集団のいずれの平均値を基準線にするかによって、類型の分類に相異が生じ、また、類型別の頻度が異ってくる。すなわち、三つの集団の平均値がほぼ一致していれば問題にならないのであるが、その可能性を期待することができないため、いずれを基準線とするかを考慮しなくてはならなくなる。われわれとしては、一応、今回対象となった集団の中での類型化を行なうという意味づけから、対象児たちの平均値によって基準線を作成したのであるが、発育の類型化においては、さらに検討を要する点であろう。

そして、図1に示すように、平均値を中心にして、 $\frac{1}{2}$ 標準偏差

図2 身長発育の類型



差を上下にとり、発育段階の幅を一標準偏差として、五つの発育段階から成る基準曲線を作成し、これに基づいて、個人の発育曲線を描き、分類を試みた。なお、われわれは発育段階の幅を一標準偏差に定めたのであるが、その幅を $\frac{1}{2}$ 標準偏差にとり、発育段階を細かく分類している者もある。

身長および体重の類型化

身長および体重の個体の発育曲線を分類すると、図2および図3のようになる。

類型の分類に際しては、

① 幼児期後期の発育段階を基にして、その後の発育の予測と関連できるように、

② 幼児期、学童期、青年期の各期の発育の速度の変化を知ることができるよう、

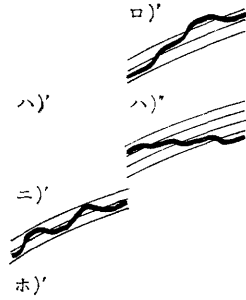
その結果、大きくは、身長および体重ともに、六つの類型に分類することができた。すなわち、

類型Ⅰ、平行型

身長・体重ともに、四歳から十七歳まで継続して、基準曲線（図1）の a・b・c・d・e のそれぞれの同一段階の発育

図3 体重発育の類型

- I 平行 イ)
- II 上昇 ロ)
- III 下降 ハ)
- IV 部分的上昇 ニ)
- V 部分的下降 ホ)
- VI 下降・上昇 ヘ)



をたどるもの。したがって、幼児期後期と青年期の発育段階は同一段階にある。

類型Ⅱ、上昇型

いずれかの年齢で一標準偏差の増加を示し、以後その段階の増加を示しながら、発育するもの。したがって、青年期の発育段階は幼児期よりも上昇している。

類型Ⅲ、下降型

類型Ⅱと全く逆の経過をたどるもの。

類型Ⅳ、部分的上昇型

ある一時期、あるいはある一期間だけ上昇を示すもの。したがって、青年期の発育段階は、幼児期の発育段階と同一段階にある。

類型Ⅴ、部分的下降型

類型Ⅳの部分的上昇型とちょうど逆の発育経過をたどるもの。

類型Ⅵ、混合型

類型ⅠからⅤの他に、「上昇」「下降」の両方の現象がこもこも現われながら経過するもの。したがって、青年期の発育段階は幼児期後期の発育段階と同一ではない。幼児期後期の発育段階よりも上昇のもの、あるいは下降のものが含まれている。

る。

これらの類型は、さらにいくつかに分類することができる。

表1 身体発育類型頻数

幼児期の発育段階	e	d	c	b	a	計			
人数	2	12	15	17	18	64			
平行イ	1	2	2 (3.1%)	1	1	7 (10.9%)			
上昇	ロ	1	3	4	1	6	11 (17.2%)		
	ロ'		1						
	ニ		3	1	1	5			
下降	ハ		2	2	9	7	14 (21.9%)	27 (42.2%)	
	ハ'					7			
	ホ			3	2	1	14		
	ホ'			4	7	3			5
	ホ''					1			
上・下	ヘ		1 (下)	2 (下)	1 (下)	1 (下)	5 (7.8%)		

が、今回行なったところでは図2および図3に示す程度である。
 さらに例数が増すと、これら以外の類型の型が生ずるかもしれないが、身長・体重ともに六類型程度であれば、整理や理解を比較的容易にすることができるであろう。

身長および体重の発育類型の例数

階別に示す(表1・表2)。

身長および体重の各発育類型別の例数を、幼児期後期の発育段階別に示す(表1・表2)。

表2 体重発育類型頻数

幼児期の発育段階	e	d	c	b	a	計		
人数	2	10	24	15	12	63		
平行イ		1	6 (9.4%)	1	5	13 (20.5%)		
上昇	ロ	1		1		3	15 (23.8%)	
	ロ''		1					
	ニ	1	6	4	5	12		
	ニ'			1				
下降	ハ		1	8	5	3	6	25 (39.8%)
	ハ'				4	10		
	ハ''				1		7	
	ホ		1	2	2	4		
	ホ'				2			
上・下	ヘ		2 (上)			1 (下)	3 (4.8%)	

この二つの表から明らかにになったことを整理しながら、考察を加えると、

① 平行型をたどるもの

幼児期後期から青年期までの発育段階 a・b・c・d・e のそれぞれについて、同一の発育段階を示すもの、すなわち、平行型をたどるものは、身長では一〇・九%(六十四人中七人)であ

り、体重では二〇・五％（六十三人中十三人）である。

このうち、平均値十一・一二標準偏差、すなわち、cの發育段階の範囲で継続して發育するものは、身長で二人、三・一％、体重で六人、九・四％にすぎない。

寺田・保志らの生後三年間の資料では、平行型をたどるものは、身長では、男児二六・七％（四十五人中十二人）、女児五七・一％（三十五人中二十人）であり、体重では、男児二二・七％（四十四人中十人）、女児四八・六％（三十五人中十七人）である。この中、平均値十一・一二標準偏差の範囲の發育経過を示すものは、身長では男・女児六人、七・五％、体重では四人、五・一％である。

平行型をたどるものの例数が、寺田・保志らの結果では、男・女児の間で約二倍あるいは二分の一の差を示しているが、思春期の男・女児の發育の交差現象を考慮するとき、われわれの結果をすぐに男児にあてはめることはできないかもしれない。

しかし、江藤の研究による女児の体重の結果は、われわれの結果と全く一致して九・一％（百五十人中三十四人）であり、男児も八・一％（二百十五人中三十五人）と、女児と大きな相異がない。これらの両資料による男女差の相異が年齢的な相異によるものか—については、更に検討をしていかななくてはならない。

ともかく、平均値十一・一二標準偏差の範囲の發育をたどるも

のは、いずれの年齢においても一〇％以下であることが理解できたわけである。

さらに、身長および体重がともに同一發育段階をもって継続しているものは、六十三人中十四人、二二・二％であり、その中で、平均値十一・一二標準偏差の範囲にあるものは、わずかに一人、一・六％にすぎない。（表³）

したがって、身体發育の経過においては、平均値範囲の發育をたどるものの方が少なく、それが身長・体重ともという場合には、さらに少数になることがわかる。

幼児期後期から青年期のいずれかの時期に發育の変動を示すものの方が多いことを知るのであるが、その変動が何時の時期にあらわれるかについては次号でふれる予定である。

②平行型をたどらないもの

平行型をたどらないものを、上昇型、下降型、混合型に分けて検討すると、身長および体重のいずれにおいても、上昇型よりも下降型ものが多く、身長では二一・九％、体重では三九・八％となる。幼児期後期の發育が低く、d・cの段階にあるものは、身体・体重ともに、その後の發育は上昇する傾向にあるが、これに反して、a・bの發育の高い段階にあるものは、その後の發育の経過では下降するものが多い。c段階にあるものは、上昇と下降の両方にわかれる。

表3 身長・体重発育同一類型のもの(14人)

幼児期 発育段階	a	b	c	d	e
人数	4	4	4	1	1

総数 63人

表4 身長発育・幼児期と高校期の関係

高 幼	a	b	c	d	e
a	2 11.1%	7 38.9	8 44.4	1 5.6	
b		4 23.5	13 76.6		
c		2 13.3	6 40.0	7 46.7	
d		1 8.3	4 33.3	4 33.3	3 25.1
e				1	1

表5 体重発育・幼児期と高校期の関係

高 幼	a	b	c	d	e
a	5 41.7%	4 33.3	3 25.0		
b		3 20.0	8 53.3	4 26.7	
c		3 12.5	13 54.2	8 33.3	
d			1 10.0	8 80.0	1 10.0
e				1	1

表4と表5は、幼児期後期の各発育段階のそれぞれものが、

青年期にいかなる発育段階に属するかを、身長および体重別に示したものである。

すでにわれわれが行なった「七歳と十七歳の発育段階の関係」についての結果と比較すると、若干の相異が認められるが、今回の方が幼児期に優位な発育段階を示すものの青年期における発育の下降を示すものの比率が高い。

学童低学年に比較すると、幼児期後期においては、年齢的な特徴として、身体発育が良好である時期とみてよいのであろうか、

次回に検討する予定である。

ともかく、青年期に至って、

幼児期後期に示した発育段階よ

りも、①低下するものは、身長

では二九・八％(六十四人中十

九人、表1のハ・ハ・ハ、体重

では四一・三％(六十三人中二十六人、表2のハ・ハ・ハ、ハ・ハ・ハの一部)となり、

②同一の発育段階のものは、身長では四〇・六％(六十四人中二

十六人)、体重では五〇・八％(六十三人中三十二人)、③上昇するものは、身長では二九・六％、体重では七・九％と、身長・体重ともに約半数のものは、幼児後期と同一の発育段階を示している。

残りのものは、身長では上昇と下降が半数ずつであるのに反し、体重の方はその大部分のものが下降を示し、上昇を示すのはごくわずかであるに過ぎない。

(都立母子保健院)

貝原益軒の保育観 (一)

土 山 忠 子



貝原益軒は、西暦一六三〇年(寛永七年)から一七一四年(正徳四年)までの江戸時代の八十四年間を生きた人であった。

一般通念として、『貝原益軒』といえは『女大学』、『女大
学』といえは『男尊女卑』、『男尊女卑』といえは『封建思想』
と連想され、益軒の思想などおよそ遠い過去の封建社会の死物
であつて、現代においては全く無意味で無価値なものと考えら
れやすい。ことに、『貝原益軒の保育観』など時代錯誤も甚し
いと一笑に付されるかも知れないのである。

しかし、益軒によつて今から二百五十年前に執筆された『和
俗童子訓』は、わが国で最初のもつともよくまとまつた教育学
の専門書であるといわれている。しかも、『和俗童子訓』の出
たのは、ルソーの『エミール』に先だつこと五十年であり、ま
た、ベスタロッチの初歩的方法の提唱に先だつこと約百年であ

つた。その頃、欧州においても、コメニウスやロックの他には
めばしい教育書のなかつた時代であつて、幼児教育史上におけ
る益軒の業績は認められねばならない。

今日のわが国の幼児教育が、ルソー、ベスタロッチ、フレ
ーベル等の西欧の幼児教育思想に負うところが大きいことは言を
またない。しかし、わが国の子どもを考えると、子ども
は歴史的社会的存在であるので、日本という民族や歴史、気候
風土や習慣、精神構造などの影響をうけることも忘れてはなら
ない。

現在は過去を負うとともに未来をはらむということは、幼児
教育においても真実である。益軒の保育観を学ぶといふこと
は、十八世紀のわが国の過去の幼児教育を回顧するのに止るの
ではない。過去は現在の幼児教育を動かしており、さらによい

未来の幼児教育を生み出す意味をもっているのである。

益軒自身も、『読書法』(和俗童子訓・卷之三)の中に「史は、^{いじし}古を^{しる}せるふみ也。記録の事なり。史書は、^{いじし}往古の迹をかながへて、今日の鑑とする事なれば、是亦経につぎて必ずよむべし」と古典の意義を明らかにしている。

そこで、わが国で最古の幼児教育学の専門書であるといわれる『和俗童子訓』^註を中心として、益軒の保育観を考察してみたと思う。

一、益軒の人間観・児童観

益軒の保育観の考察に先だって、益軒は、人間と児童をどう理解していたかを知りたい。

益軒は、身分階級制の確立した家中心主義の封建社会の中にあって、朱子学思想をもとにして、階級制にとらわれないで、人間平等、人間尊重の思想に立脚していたことがうかがえる。

「人は、我と一類にて、同じく天地の子なれば、人倫の内、親疎ありといへども、其(の)本をたづぬれば、天地の間の人は、皆我が兄弟也」(初学訓・卷之一)

「およそ、人となれるものは、皆天地の徳をうけ、心に仁・義・

礼・智・信の五性を生まれつきたれば、其の性のままにしたがへば、父子・君臣・夫婦・長幼・五倫の道行はる。是人の、万物にすぐれてたうと(貴)き処なり。」(和俗童子訓・卷之一)

個人が家に埋没した時代に生きながらも、益軒は、人間をその本質において平等視し、人間性の尊厳を認めている点で、近世の封建的時代をはるかに乗り越えていたと見なければならぬ。

しばしば益軒が、男尊女卑の権化のようにいわれるが、女性をその人間性の本質において男性より賤しい劣った者と見下げていたのではない。社会的地位の相違に基づいて、男女の教育法に差違のあることを強調したものと考えられるのである。

『教女子法』(卷之五)の中に、「女子をそだつるも、はじめは、大やう男子とことなる事なし」などの文言によって益軒の女性観を知ることができる。

さらに、子どもに対しても、児童尊重・児童中心思想をひらめかせている。

「小児をもてあそびて、我が心をなぐさめんがために、様々のことばにて、そびやかし、くるしめ、いかり、あらそはしめて、ひがみまがれる心をつけ……」(卷之一)

「子弟をおしゆるに、いかに愚・不肖にして、わかき、いやしきとも、甚(だ)しく怒(かみ)りて、顔色とことばをあら

二、幼児教育の重要性の提唱

らかにし、悪口して、はづかしむべからず。かくの如くすれば、子弟、わが非分なる事をばわまれて、父兄のいましめをいかり、うらみ・そむきて、したがわず……」(巻之二)

「子どもはおとなの縮図」と考えられ、家・親・教師中心の前近代的児童観の風靡した時代にあつて、益軒は、子どもをおとなの所有物として取扱つて子どもを傷ついたり、感情的な叱責をすることは、子どもを無視した非教育的なことであると主張しているのである。

「ばくち(博奕)ににたるあそびは、なましむべからず。小児のあそびをこのむは、つねの情なり。道に害なきわざなれば、あながちにおさえかがめて、其(の)氣を屈せしむべからず。

只、後にすたらぎるあそび：このみは、打まかせがたし」(巻之二)

「いとけなき時より、必(ず)まつ、其(の)このむわざをえらぶべし」(巻之二)

子どもの遊びや興味を抑圧しないで、認め、ただ悪い遊びや、成長後もやめない遊びについては指導の必要性を説いている。

以上のような益軒の抱いていた人間観・児童観は、今日の近代的人間観・児童観と全く同質のものではなかったにせよ、近代教育を指向する人間観・児童観をうちたてたといつてよい。

益軒は、人間は「師のおしえ」即ち「教育」によらなければ、「人間」になることが出来ないこと、その教育の良し悪しによつて、望ましい人間に成長するかしないかの鍵が握られていると、教育の重要性を主張している。

「およそ人の小なるわざも、皆師なく、をしえ(教)なくしては、みづからはなしがたし」(巻之二)

「性悪くとも、能おしえ習はさば、必(ず)よくなるべし。いかに美質の人なりとも、悪くもてなさば、必(ず)悪しきにうつるべし。年少の人の悪くなるは、をしえの道なきゆえなり」

(巻之二)

そして、その教育を始める時期は、「嬰孩の歳」(序)即ち乳児期からであると述べ、『和俗童子訓』の巻頭から、「人に教ふるの法、豫めするを以て急となす」と、「豫めする教育」という益軒の教育観の根底をなす理念を打出している。

「其のをしえは、豫するを先とす。豫とは、かねてよりという意。小児の、いまだ悪にうつらぎる先に、かねて、はやくをしゆるを云。はやくをしえずして、あしき事にそ(染)みならひて後は、をしえても、善にうつらず。いましめても、悪をやめがたし」(巻之二)

「風俗の知らない人は、小児をはやくをしゆれば、氣くじけてあしく、只、其(の)心にまかせておくべし、後に知恵出くれば、ひとりよくなるといふ。是必(ず)、おろかなる人のいふ事なり。此(の)言大なる妨なり」(卷之一)

かつて、わが国の常識的な子どものしつけ方として、「幼時はやさしく、長じてきびしく」といったしつけ方の誤りを指摘し、子どもは、早く教育しなければ取り返しがつかない結果を生じると強調している。

米国の文化人類学者ルイス・ベネディクトが日本人の子どもへのしつけ方を評して、「従来すべての西洋人が描いてきた日本人の性格の矛盾は、日本人の子どものしつけ方を見れば納得が行く。……彼らは幼児期の特権と気楽さとの経験から、その後さまざまな訓練を受けた後もなお、『恥を知らなかった』頃の気楽な生活の記憶を保持する」と報じているのであるが、益軒の「小児のおしえは早くすべし」のしつけ方が、過去のわが国の庶民の家庭教育の指針として普及し、徹底していたならば、異った報告がなされていたに違いないと思わせられるのである。

更に益軒は、幼児教育の重要性を、単なる抽象論としてではなく、幼児教育のあらゆる分野にわたって、具体的に述べている。

(a) 道德教育について

益軒の教育の第一目的は、道德的人格者の養成であった。

「師の教をうけ、学問する法は、善をこのみ、行なふを以て、常に志とすべし。学問するは、善を行はんがため也」(卷之二)
故に、幼児教育においても、道德教育に関して多くのすめをなしている。

「およそ人は、よき事もあしき事も、いざしらざるいとけ(幼)なき時より、ならひ(習)なれ(馴)ぬれば、まづ入し事、内にあるじ(主)として、すでに其(の)性となりては、後に又、よき事、あしき事を見きしても、うつり(移)がたければ……」(卷之一)

「人の善悪は、多くはなら(習)ひな(馴)るるによれり。善にならひなるれば、善人となり、悪にならひなるれば、悪人となる。然れば、いとけなき時より、ならひなる事をつつしむべし」(卷之二)

「つねによき事を見せしめ、聞かして、善事にそ(染)みならはしむべし。をのづから善にすすみやすし」(卷之二)

益軒は、道德教育は、「いざしらざるいとけなき時」つまり乳幼児期からであるという。未成熟であり、未分化であるこの時期に、善悪に対して正しく教えられなければ、後の道德

教育は非常に困難であると力説しているのである。この事は、今日の近代的幼児教育においては、心理学的にも生理学的にもすでに解明された周知の事柄であるが、近世においては益軒の卓見といわなければならない。

さらに、その善悪のしつけ方は、「善に習ひ馴れさせよ」つまり「善い事を習い性たらしめよ」と教えている。今日の心理学的表現を用いれば、「反復による行動の習慣化」であり、発達段階の低い乳幼児期に最も適したしつけ方である。

なお、それだけにとどまらず「つねによき事を見せしめ、聞かしめ、善事にそ（染）みならはしむべし」と、論をすすめている。道徳教育は、子どもを一方的にしつけるだけでは片手落ちであって、子どもをとりまく周囲のおとなたちの模範的言動や、家庭のふんいきが乳幼児に無意図的に及ぼす教育的感化力の強いことを教えている。

このようなしつけ方の結果として、益軒の理想的人間像が次のように描き出されている。

「小児の時より、心もちやはらかに、人をいつくしみ、なきけありて、人をくるしめ、あなどらず、つねに善をこのみ、人を愛し、仁を行なふを以（て）志とすべし」（巻之一）

(b) 知性教育について

「凡（そ）子弟年わかきともがら、あしき友にまじはりて、心うつりゆけば、酒色にふけり、淫楽をこのみ、放逸にながれ、……一かたに悪しき道におもむきて、よき事をこのまず。……書をよみ、芸術をならふ事をきらひ、……なかにも書をよむ事をふかくきらふ」（巻之二）

「年わかき人、書をよまんとすれば、無学なる人、これを云さまたげて、書をよめば心ぬるく、病者になりて、気よはく、いのちみじかくなる、と云ておどせば、父母おろかなれば、まことぞ、と心得て、書をよましめず。其（の）子は一生おろかにておはる。不幸と云べし」（巻之二）

益軒は、子どもの遊びは自然的発達であって、これを認めてやると同時に、子どもが学問を嫌う悪風に染まないように注意し、書を読むこと、知性の教育を軽んずることは、子どもにとって一生の不幸であると、学問の必要性を重視しているのである。

『随年教法、読書法』（和俗童子訓・巻之三）において、六歳から二十歳までの子どもの学習過程における教材・学習法・学習順序・学習態度などに至るまで、子どもの心身の発達段階に即した詳細なカリキュラムを設定している。この益軒の『随年教法』は、わが国の教育史上においては、はじめての試みとして高く評価されているのである。^⑥

「小児の文学のをしえは、事しげくすべからず。事しげく、文句おほくして、むつかしければ、学問をくるしみて、うとんじきらふ心、出来る事あり。故に簡要をえらび、事すくなくおしゆべし。すこしずつをしえ、よみならふ事をきはらずして、其(の)氣を屈せしむべからず。日々のつとめの課程を、よきほどにみじかくきだめて、日々をこたりにくすむべし(巻之三)

心理学の未だ体系化されない時代にもかかわらず、益軒は、児童心理学を専攻したのではないかと思われるほど、子どもの心理をよく理解し把握し、どのような教育方法がもっとも学習を効果的にするかを適切に論じている。

さらに、知性教育は男児だけに必要であるのではなく、女子教育にも欠くことができないと女子教育必要論を述べている。

「又、女子も、物を正しくかき、算数をならふべし。物かき、算をしらざれば、家の事をしるし、財をはかる事あたはず。必(ず)これををしゆべし」(巻之五)

当時、女子教育といえば徳育以外に及ばなかった時代に、儒教的厳格主義のみに偏らないで、女子に知的教養の必要性を強調したのである。

また、学問は、貴賤・階級を問わず、すべての人間が学ばなければならぬとし、「邑に不学の戸なく、家に不学の人なか

らしめん」の思想を打出している。

「六芸のうち、物かき・算数をする事は、殊に貴賤・四民ともにならほしむべし」(巻之二)

(c) 宗教教育について

益軒は、宗教に対して、暗示性と軽信性の強い乳幼児期から正しい宗教的態度が指導されなければ、子どもは無批判的、模倣的にうけ入れ、生涯を通じて宗教的混沌の生活を送る結果になると警告している。

「又道理なき、正しからざるふだまぶり(札守)、祈禱などを、みだりに信じてまよへる事、禁ずべし。いとけなく、若き時より、かやうの事に心まどひぬれば、其(の)心、くせになりて、一生其(の)まよひとけざるなり」(巻之二)

わが国の「鯛の頭も信心から」といった宗教に対する曖昧な一般的态度や、迷信的信仰の往来する社会の中において、益軒がとったこの明確な宗教的見解と態度は、近代的、理性的であって、驚異に値するものである。

(d) 情操教育について

情操教育の定義は、ほとんど不可能に近いといわれるが、益軒は情操教育を今まで述べてきた道徳、知性、宗教の教育に美

の教育を含めて理解している。一般的には美的教育を情操教育の中心的な内容としている。

益軒自身は、多くの詩文集・和歌に親しみ、東軒夫人と共に和歌を詠み、箏・胡琴の合奏を楽しんだり、古楽のつどいをしれば家庭で開いたと伝えられているから、益軒は、美的、芸術的なものを愛し鑑賞し、風雅を喜ぶ豊かな感情を養う教育について心を用いて、次のように述べている。

「いとけなき時より、必(ず)まづ、其(の)このむわざをえらぶべし。このむ所、尤(も)大事也。淫欲のたはぶれをこのみ、淫楽などをこのむ事、又、ついえ多きあそびを、まづはや(早)くいましむべし。これをこのめば、其(の)心必(ず)放逸になる。いとけなき時よりこのめば、そのころぐせ(心癖)となり、一生、其(の)このみやまざるものなり」(巻之一)

乳幼児期に、みだらな遊びや音楽を好むと、一生それが癖となってその好みが止まないの、子どもの情緒や人格形成にとって有害無益なものは、早くやめさせ、良きものを選択して与えなければならぬと主張している。

遊びや音楽だけでなく、子どもの着る衣服についても、美的センスを養い、華美をいましめ、教養ある上品な柄と色彩を選んで着せるように注意を促している。情操教育が、ただ「おけ

いこと」として技能の修練に終らないで、潤いのある豊かなものが日常生活の中に生かされるようにとの意図が現わされている。

「小児の衣服は、はなやかなるも、くるしからずといえども、大もやう(模様)、大じま(縞)、紅べに紫などの、ぎ(戯)ればみたるは、き(着)るべからず。小児も、ちとくす(燻)み過たるは、あでやかにして、いやしからず。はなやか過て、目につは、いやしくして、下部の服のごとし。大かた、衣服のもやうにても、人の心は、おしはかるるものなれば、心を用ゆべし」

(e) 健康教育について

益軒は、子どもの身体的養成に関しても懇切に教えている。衣服については、「衣をうすくし」「きぬの新しくして温るは、熱を生じて病となる」「少しはひやすがよし」「衣をあつくして、あたため過せば、熱を生じ、元氣をもらすゆへ、筋骨ゆるまりて、身よはし」「からも、やまとも、古より、童子の衣のわきをあくるは、童子は気さかんにして、熱おほきゆへ、熱をもらさんがため也。是を以(て)、小児は、あたためすじすがあしき事をするべし。」(巻之一)と、再三くりかえして、子どもの厚着の弊害を語り、子どもは、活動的で体温が高いか

ら、通気性のある衣服を着せることが健康上望ましいとすすめている。

食物に関しては、「乳食にあかしむれば、必(ず)病多し」「小児に乳食を、おほくあたへてあか(飽)しめ、甘き物、くだ物を、多くく(食)はしむる故に、氣ふさがりて、必(ず)脾胃をやぶり、病を生ず」(巻之二)と、子どもの暴飲暴食をいましめている。

さらに、日光浴、外気浴の身体への効用を語り、子どもは、自然の大気の中でこそ健康に成長することが出来ると教えている。

「天気よき時は、おりおり外にいだして風・日にあたらしむべし。かくのごとくすれば、はだえ堅く、血氣つよく成て、風寒に感ぜず。風・日にあたられれば、はだへもろくして、風寒に感じやすく、わづらひおほし」(巻之二)

このように、益軒が子どもの身体的養育に関して細心の注意を述べたのは、益軒が儒学者であり、教育学者であるばかりでなく、医学者であったことを物語っている。それは、益軒の読書傾向^⑩を見てもうかがい知ることが出来る。また七十七歳のときにオランダ医学の優秀性を認識している点、また多くの医学者と親交のあったこと、さらに亡くなる一年前の八十四歳の時に、益軒自らの健康状態を資料にした『養生訓』を大成していることなどから推察して、益軒の子どもへの健康教育は、医学

的見識の深さから出たものであることが知られるのである。

以上の考察の結果、益軒は、人間の教育が「豫めずる」ことを第一条件とし、道徳・知性・宗教・情操・健康などの人間生活の全分野にわたって、知育、徳育、体育の何れにも偏らない全人的教育の必要性を説いていることを知ることができるのである。(薫英女子短期大学)

〔引用文献〕

- ①石川 謙著 我国における児童観の発達 振鈴社・昭二四・一七九頁
- ②加藤・工藤著 遠藤・加藤共著 新日本教育史 協同出版 昭四〇・八九頁
- ③守屋 光雄著 発達心理学 朝倉書店 昭三九・七頁
- ④ルイス・ベネディクト著 長谷川 松治訳 菊と刀(下) 社会思想社昭四一・一八一頁
- ⑤山下 俊郎著 家庭教育 光生館 昭四一・一〇八頁
- ⑥中泉 哲俊著 日本近世教育思想の研究 吉川弘文館 昭四一・二〇〇頁
- ⑦中泉 哲俊著 前掲書⑥ 三二九頁
- ⑧大津 親人著 「情操教育の史的展望」教育と医学 一七巻四号 昭四四・三四頁
- ⑨井上 忠著 貝原益軒 吉川弘文館 昭三八・二二六頁
- ⑩井上 忠著 貝原益軒「益軒の読書傾向一覽表」吉川弘文館 昭三八・一八六頁
- ⑪井上 忠著 前掲書⑩ 二八一頁
- 註貝原 益軒著 和俗童子訓(貝原益軒室鳩巢集石川松太郎校註) 玉川大学 昭四三

幼児のことばの発達と保育 (三)



花 上 洋 代

Ⅲ ことばの保育

(一)、(二)ではことばの発達について述べてきましたが、今回は子どものことばの先生である母親のことばに焦点をあてた二つの研究を紹介し、次に話しことばのもつ特徴を述べ、それらと関連させながら、ことばの保育について述べてみようと思います。

A 乳児に話しかけている母親のことば

私の所属しております言語障害研究室(お茶の水女子大学・田口研究室)ではことばの発達に関するいくつかの研究がすすんでおり、その中に、赤ちゃんに話しかけているお母さんのことばを分析した研究が二つあります。一つは増井美代子さんの「乳児期

における言語習得過程に関する一研究―母親のことばの分析を中心に―」―児童学科修士論文、昭和四十三年三月―。もうひとつは白井順子さんの研究「乳幼児の言語習得過程に関する一考察―母子の会話の分析」―児童学科卒業論文、昭和四十四年三月―です。増井さんは生後二十八日から三月二十三日までの幼児十名とその母親についてことばの状態をしらべました。家庭訪問をし、母子がいつしよにいる自然な場面を十分―十五分録音し、その録音をもとに幼児に話しかけている母親のことばを分析しました。増井さんはその特徴を次のように述べています。

(一)母親は乳児の声によく反応する。乳児の発声を中断しないでよく聞いてやり、うなずき、ほほえみ、あいづちをうち、まねをする。このような身振りや声による応答は乳児の発声にとって「快」の経験となる。

(二)乳児がどんな発声をしても決してとがめたり叱ったり矯正したりしない。

(三)単純なことばでくり返し話しかけている。これはことばの印象づけにとって効果的である。

(四)文法的にきちんとしている。息つき、抑揚などから判断される聴覚的なひとまとまりが意味内容的にもそのままひとまとまりであることが多い。

(五)抑揚の変化が激しく大きである。意味内容的に重要である語には強勢がおかれ、その前後のことばには快いメロディーがあり、前奏や間奏の役割を果たしている。この前奏が聞こえると、子どもは聞きとるべき重要なことばが次にやってくるのを予期し、自己の中に聞きとるべき準備状態を作る。

(六)母親が乳児に話しかけていることばは二歳六カ月から五歳〇カ月の子どものことばと似ている。平均三・一語文であり、一語文の数は三歳の子どもの同じレベルであり、幼児音へのおきかえ(サカナをチャカナというような)がみられる。短い文であるため聞きとりやすく、文法ルールもみつげ出しやすい。

白井さんは生後一カ月から三歳十カ月までの乳幼児二十二名とその母親について増井さんと同じような研究方法で行ないました。白井さんの研究からは次のようなことがわかりました。

形式に関して、

(一)子どもの理解力が未熟な時、母親のことばはメロディーが豊富(Melodic)で声の調子(pitch)が高い、この音楽的役割は子どもの理解力向上と共に消失していく。

(二)母親のことばは全体に単純ですっきりした文であり、幼児音へのおきかえがみられる。二歳六カ月から五歳〇カ月の子どもがしゃべるような文章であるが子どもの言語能力の発達に平行して母親のことばも変化する。子どもが八カ月頃までは比較的長い文をしゃべっているが十カ月頃になり物の名まえがいくつかわかり、まねをするようになると、ことばのレベルを下げ急に一語文が多くなる。短いことばでしゃべる。子どもが二歳をすぎるとまた文章が長くなる。

(三)音、語、文のくり返しは一歳〇カ月から一歳六カ月に多い。これは楽しいふんいきを作る。

内容に関しては、
(四)子どもの能力が未熟な頃、母親のことばにはよびかけ、詠嘆表現が多い。

一歳から二歳にかけては子どもの知っていることばを何度もくり返し話しかけている。子どもの発達と共に質問的表現が増加し三歳以後は子どもの発話に対する応答表現が多い。

母子の会話場面の特徵に関しては、

(五)喃語期は子どもがしゃべり、母親がそれにあわせてしゃべること

とが多い。始語期以後は母親が話しはじめるほうが多い。

(六)子どもの発話をまねしている率は子どもの発達と共に高くなっていく。始語期前はそのまままねをするが始語期以後は拡充模倣(子どもが「ブーブー」と言ったとき「あっブーブー来たね」というように内容を拡げて模倣すること)や訂正的模倣(「ワンワン、タ」と子どもが言った場合「そう、ワンワンが来たね」というように応答することなど)が多くなる。

以上の結果から白井さんは次のように考察しています。

(一)母親のことは最初は音楽的意味をもち、ふんいきを楽しくするような働きが大きい、次第に意味内容が重要になり、ことばのモデルとしての役割も大きくなって行く。

(二)喃語期には母親は子どもを尊重している。この時期に子どもは十分、発声と構音の練習をする。

(三)子どもの能力が表面に出始めた頃(十カ月〜十一カ月頃)、母親のことは最も子どものレベルに近づき、言語習得上とくみやすい刺激となっている。

(四)始語期以後は子どもの能力の一、二歩上の言語刺激を与え、子どもの文章構成法習得を助けている。

これら二つの研究結果と八、九月号に述べたことばの発達過程とを比較してみますと、驚くほど関連深い現象がみられます。た

とえば、生後六カ月まで、外界(人や物)に気づき、外界への興味が増して来る時期には、母親のことは快い音楽的刺激という要素が強く、声に興味をもって聞くという態度を育てるのに非常に役立っています。また、乳児の自発的な発声に対しては、受入れ、あいつちをうち、発声を励ますような刺激となっています。

これは、自己活動が人と共にいることで伸びていくという方向へ進むためのよい刺激にもなっています。十カ月、十一カ月になり、発音の面でも模倣活動が盛んになってくると、母親は子どもが模倣しやすいレベルにことばの手本を下げ、具体的な事物について時には指さしながら短いことばで何度も話してくれまう。この頃はまだ歩けませんから、抱っこをしながらまたはひざの上に抱いて、楽しいふんいきの中でごく近い距離から、大きな声で、何回も、子どもが指さした物や興味のあることについて話してくれます。一歳過ぎて子どもが一つ二つことばを言うようになり、いろいろな物の名まえに興味をもつ頃になると今まではマナマで一括していたものも、パン、ゴハン、バスケットなどということばで表わしてくれますし、少し内容を拡大した形であいつちをうってくれます。おしゃべりが上手になりかけてくるといろいろ質問をしておしゃべり練習を促進してくれるし、結果的には質問の仕方とも教えてくれているのです。

このような関連現象は後でことばの保育について考える際に大

切な観点になります。

B 話しことばのもつ特徴

(一)話しことばの専門器官は存在しない。

人間はおしゃべりをしなくとも生きていきます。けれども息をしなかったり、食物を食べなかったりすれば生きていけません。ことばをしゃべるときに働く末梢器官は、肺、横かく膜、胸かくの筋肉、気管、喉頭、(声帯を含む)咽頭、鼻腔、口唇、舌、歯、軟口蓋、ほほの筋肉、などですが、これらの器官は皆、息をしただり、食物を食べたり、生命を維持するための器官です。声帯でさえ本来の任務は異物を気管内に入れないようにしたり、胸腔内の息の圧力を保ったりすることであり、声を出すことではありません。ですからこれらの諸器官が本来の任務をはたしている時にはしゃべることができません。激しい運動をした直後にしゃべれないのも、呼吸という本来の任務に忙しくて余裕がないのです。また、非常に気がふさいでいる時にはしゃべる気になれないことからもわかりますように、精神的にも十分生存可能で余裕のある時にのみ話しことばの器官は機能を發揮するのです。話しことばはひまな時に行なうレジャー活動といえましょう。ですから話しことばが発達するためには精神的にも肉体的にも余裕のある状態を維持し続けることが必要なのです。

(二)しゃべることは無意識に行なっている運動である。

発声・発語器官の動きは、本来、息を吸ったり、物を嚙んだり飲み込んだり、というように反射的なものです。ねごとが言えるのもそのためであるといわれています。しゃべり方を意識して変えようとすればその分だけよいエネルギーが必要になり、そのために呼吸をたくさんする必要ができたり、なおしゃべりにくい状況が用意されることになります。また、人が普通にしゃべっている時の口の形の形は一秒間に二十回という速さで変化すると言われています。ですから一度学習してしまった舌や軟口蓋の運動を、その動かし方に注意することによって変えようとしても不可能です。

(三)話しことばは学習されたものである。

日本語環境の中に生まれ、育てば日本語をしゃべるようになり、英語を使う人々の間で育てば英語をしゃべるようになります。話しことばは決して生まれつきもっているものではなく、子どもの側の条件もありますが、教える人がいて、その子にあった教え方をされてはじめて学習されるものです。

C ことばの保育

母親はことばの教え方を誰からも教えられずにわが子にことばを教えています。そして多くの場合教えているのだということも

意識しないうちに、ことばの発達の順序性も個人差にも気づかぬうちに子どもがしゃべり始めます。大部分の子どもが一、二年のうち自然としゃべり始めるのですからお母さん先生はとてもよい教え方をしているに違いありません。事実、話しことばの特徴として述べた三つの面に照らしてみても非常に適切な教え方をしています。一歳未満の子どものお母さんは発音に関して決して文句をいいません。言い直させたり、無理に言わせようとしたりしません。お母さんの声を聞くこと、声を出すことが気持のよい経験となり、気楽な気分でも何度も試行錯誤を行なうことができるようになっていきます。お母さんは子どもの発音がどんなに日本語に遠いものであっても、喜んで受け入れ、あいづちをうってくれます。おしゃべりをするという楽しい活動を毎日毎日くり返し行なっているうちに、非常なスピードと正確さを要求する構音運動学習ができるようになるのです。

お母さんは赤ちゃんを信じているのです。お母さんは赤ちゃんにたえず話しかけます。赤ちゃんがまるつきりことばを理解できない頃から、もうことばがわかるかのように、または将来かならずことばがわかるようになるかと信じて、ことあるごとに話しかけています。ある本の中に「まわりの人が一特に子どもが信頼をよせている人が、この子はのびる力をもった子どもだと心から信じ、子どももまた、そのように信頼されていることを信じた場

合、その子どもは成長する」という意味のことばがありました。ことばの発達も同じことのように思います。母と子の信頼関係が育つ中で自発性がのび、その一つの面としてことばも伸びていくのではないのでしょうか。

前に述べた二つの研究からもわかりますように、子どもが順調にしゃべり始めた場合には母親は無意識のうちに子どもの変化・進歩に即して話しかけ方を変化させていっています。しかし多くの子どもたちと発達のテンポが異なる子どもの場合には母親は教え方がわからなくなってしまいうことが多いのです。「ことばの発達の遅れ」が気になりはじめると、個人の中の順序性ということが消えてしまい、一般的な順序性だけが大きくあらわれ、それも個々のステップでなく、大部分の子ども、もしくは発達の早い子どもたちが今登ろうとしているステップだけが目だつてとらえられるようになります。ですから階段の一段目から一挙に最上段の二階へとび上がらせようとするような教え方をしがちになります。子どもの顔を見るたびにことばが心配になるようだと、母親にとつてもうれしく楽しい経験であるはずの子どものおしゃべりも内容が変わり、量的にも少なくなるでしょう。そのような場合、ことばの発達の順序性、個人差などについて知ることができれば、今その子どもがもっていることばを、そのことばを使っている子どもを、受け入れ、尊重することができるようになるかも

しれません。少なくともその手助けにはなると思います。現在あるがままの状態を受け入れるところからことばの学習は始まりま
す。もし、どんな場合にも目の前にいる子どもを人として尊重し
てふるまうことができればもうそれでいい、教え方はその子が教
えてくれるように思います。

私たちは、子どもとのおしゃべりを通じて、ことばの使い方の
お手本を示しているわけですが、同時に物の見方、感じ方をも示
しているのです。私たちのことばは、子どもが言ったりしたりす
ることへの人々の反応の一部でもあるのです。子どもはそのなか
ら人への信頼、または不信を学び、人間関係の基礎を学びます。

幼稚園の教育要領の中に言語領域の目標として次のようなこと
が挙げてありました。

- (一)人のことばや話などを聞いてわかるようになる。
- (二)経験したことや自分の思うことなどを話すことができるよう
なる。
- (三)日常生活に必要なことばが正しく使えるようになる。

(四)絵本、紙しばいなどに親しみ、想像力を豊かにする。

これらと対応させて先生側の課題を書いてみると次のようにな
るのではないでしょうか。

(一)ひとりひとりの子どもに即してその子がわかるようなことばを

しゃべるようにする。

(二)ひとりひとりの子どもがのびのびとしゃべることのできるふん
いきを作る。子どもの話をよく聞いてあげるようにする。

(三)日常生活に必要なことばを正しく使えるような状況をいつも用
意しておいてあげる。

(四)その子の想像力を豊かにするには、その子が何に興味があるか
をまず知らねばならない。

言語によるかわりあいを通して、子どもと先生、人と人との
信頼関係が育つようにするのがことばの保育の目標ではないでし
ょうか。

おわりに、この原稿の基礎になった言語能力発達質問紙及び言
語発達輪郭図(仮称)の作成にあたりご指導いただきました田口
恒夫先生、松村康平先生に心から御礼申し上げます。
(お茶の水女子大学)

【引用文献】

- 1、増井美代子・乳児期における言語習得過程に関する一研究——母親
のことばの分析を中心に——昭和四十二年皮児童学科修士論文
- 2、白井順子・乳幼児の言語習得過程に関する一考察——母子の会話の
分析——昭和四十三年皮児童学科卒業論文
- 3、ウェンデル・ジョンソン著・田口恒夫訳・教室の言語障害児第二章
言語障害研究六十七号、昭和四十二年
- 4、Robert Rosenthal, Lenore Jacobson; Pymation in the classroom,
Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1968

子供の教育

(1969年3月号)

Journal of the Association
for Childhood Education



学習における感情の役割をテーマにした本号の巻頭文において、ウォーマット・ピーティは子どもの学習を促し、成熟をはかるために教師が子どもの感情を大切に扱い、その成長の力を信ずることがいかに大切であるかを述べている。

一般に、白紙の状態で生まれてきた子どもが外界からの刺激によって知識や行動の仕方を獲得し、知的なものの基盤を形成することは知られていることであるが、そればかりでなく、子どもはおとなからのたくさん賞罰や教えを通して自己についての意識を作って行くことも見逃がしてはならない。その自分についての意識の中心が自己概念と呼ばれるものであり、これはことばを使用するようになった子どもが、自分の感情や行動を他人のことばとの関係で眺めるようになって作られる。そして自己概念には自分がどのようなか、の自覚とどうあらねばならないかの自覚とが含まれており、子どものすべての行動はこの二つの差をで

きるだけ小さくし、適応感を最高にするような方向に向かってなされているともいえるのである。子どもはおとなから教えられた姿に適合するよう努力しているのであるが、もし、周囲からの期待と実際の自己の知覚のずれが大きく、自分が周囲の働きかけに適確に対応できないと思った子どもは不適応感に落ち込んでしまふことになるのである。

他人との関係、作業や学習において、自己表現、あるいは自己決定に関して、受容的、成功的、開放的な経験をするということがいかに子どもをよりよい行動へ導いているかを示す実証的例に待つまでもなく、子どもの行為や感情を一方的、抑圧的に評価する傾向のみられる現状、そのことによって落胆し、疎外されている子どもが増えていないかを反省してみるべきではないだろうか。更にニコラス・ロング等は「子どもの感情的適応をはかるために」の論文で感情的交流の意味と指導の段階について次のように述べている。

自分の考えや経験を他人と分かち、自分を理解し、受け入れてもらっているという感情によって人々は互に歩み寄ることができるのであり、教えることはその開かれたコミュニケーションを行なうことに他ならない。子どもを不安や欲求不満に打ち勝ち、独立的にすることができるとは子どもの世界に入りこみ、共感することのできる教師の能力によるのである。しかしながら、普通の学校では各クラスの10%位の子どもは他の子どもと同じようには活動に熱中できず、他人に理解されない世界に住んでいることに注目しなければならぬ。この対人関係の欲求不満がやがて情緒障害へ進んで行くのである。こうした子どもたちの指導方法としてワシントンのヒルクレスト子どもセンターで考えられている指導段階が次のように紹介されている。

(1)行動の解釈 はじめは隠された子どもの感情を読みとってやるのが大切である。話す内容でなく話し方に注目し、

ことばに出すと怒られると思って黙っている子どもの眼や筋肉の動きでその真の感情を理解してやることである。

(2)分類と受容 ことばを用いなくてもコミュニケーションする確信がもてるようになれば、次には子どもが身体で感じていることを分類し、意味のある疎通をすることができるようになる。子どものその時々感情を受容することはむずかしいことだが、子どもがその時にもった感情が当り前のことであることを示してやることによって可能である。例えば「大好きなものをなくした時に悲しくなるのは仕方のないことなのよ」等。

(3)行動の新しい方向づけ 次に感情を適当な仕方では表現する方法をみつめることである。その一つは感情を直接的行動に訴えないことばで表現するようにしむけることであり、更に、ことばによる表現では十分でない身体や筋肉の緊張を芸術、音楽、スポーツ、劇的表現などの適当な仕方では表現して情緒的な障害を

取り除く必要もあろう。また子どもに面接して洞察を得る方法もある。フリック・レドルは効果的に子どもと話し合うために「life space interview」という方法を考え、葛藤状態にある子どもを通して一層子どもを理解し、また改善をはかろうとしており、「まず子どもを受け入れ、構造を与え、そして制限を加える」という原則を用いている。

以上のような手続きや考え方は、普通の子どもの理解においても役立つものであろう。最後に筆者は「宇宙を征服しつつある現在でも、人は内面の世界の豊かさや素晴らしい興奮を味わうためには何哩も旅を続けなければならないのである。子どもと共感を持つことのできる教師や親、その他のおとなだけが、子どもが未知の対人的世界に安心して旅立つ後立てになることができるのである」と述べているが、混沌とした現代に旅立つ子どもに接するすべてのおとながしみぬきたいことばである。

(S)

T 雄の成長 (五)

浜 田 駒 子



四月のある朝、三年生が、「明日から、朝六時に来い」と、命令した。

中学校では、クラブの係の先生がいらっしやらない時は、練習してはいけないことになっている。違反したものは退部である。

現に、野球部の一年生が勝手に練習して、野球部をやめさせられた。

一年生にとって三年生(すべて先輩とよぶ)は、先生よりこわい。三年生のいうことをきけば、学校のきまりにそむくことになる。

「学校まで歩くのに三〇分かかるから、五時半に家を出なければならぬ。すると、五時に起きるのか。起きられるかな。あ、もう少ししか眠る時間がない。どうしよう。それに先生に見つかったらどうしようかな」と、心配が先に立って眠れない。

母は叱る。

「起きられなかったらどうしよう。遅刻したら大変だと、くどくどやってないで、一分でも早く眠りなさい。おかあさんがお弁当を作って五時に必ず起こすから、そうしたら起きればいいでしょ」

次の日、朝五時、雨が降っているのでどうしたものか迷いながら起こすと、

「この位の雨なら練習やるかな。もし、練習がなくて教室に入っていて先生に見つかったら困るな」

「近くの三年生の家まで走って行って『今日練習ありますか』ってきいてみたら」

「下手にききに行くと、『きのう六時っていったら、わかんなえのかよ』といわれちゃうよ」

「もし、練習があるのに行かないと、なぐられるの」

「なぐられるんだっただいいよ。いつとき我慢すればそれで
すんじやうもの」

「どうされるの」

「練習でしごかれるんだよ。一時間でも二時間でもしごくん
だよ。苦しいよ」

「自分で行くかいかないかきめなさい」

「これが幼稚園か小学生なら、おかあさんが先輩の家に
行って、練習ありますか」とか、学校では部の先生がいらっし
やらない時は練習してはいけないといわれていますが、その
ところはどくなっているんでしょう」とか、わからないところ
を全部きいて来てあげるんだけど、もう中学生だから、お
かあさんは高見の見物としゃれるから自分で解決してね」

「三年生が卒業しなけりゃ解決できないよ」

もう、半泣きである。

その日は行かないことに決め、もう一時間眠り、ふつうの
登校時間に家を出た。

翌日、T雄がにらまれているY先輩に、

「おめえ、昨日、六時に来なかったんだってなあ——」と、
いわれたそうである。T雄は、

「来なかったんだってな——、というところをみると、Y
先輩

だって来なかったんだろうに」とおこっていた。

「今日はポンプ室の地ベタにすわらせられて叱られちゃった」

「どうして」

「土曜日はプールサイドで弁当たべるんだって、教室でたべ
たら『先輩より先に飯くって、いいと思ってるのかよォ——』と
おこるんだ」

中学校には水泳に明かるいコーチがなく、三年生が、後輩を練
習させるだけで、時には先輩の感情でしごいているんじゃないか
と親の目には映ることがある。T雄の前ではいえないけれど、そ
んな不安がある。

毎年々々、小学校で良い記録をつかった人が中学に入ると皆一
様に落ちてしまうのはなぜか。

現在、一年生のT雄が三年生の先輩よりもタイムが早いそう
である。これはT雄がズバ抜けて早いのではなく、二、三年生が、
二、三年の間に一年生よりも遅くなってしまふような練習をした
ということではないだろうか。

部の先生は、一度だけ泳がれたそうである。その日は水温十三
度で（小学生は二十度以上と文部省で定められている。適温は二
十三度）とびこんだけれど、半分まで泳いであがってしまった

そうである。

「英雄たちはマラソンをして体を温めてから水に入り、またこえて来るとマラソンをするのだそうだ。それでも、

「おかあさん、体の芯まで冷たくなるって知ってる？ 洋服着て授業に出てから、一時間目も、二時間目も体があたたまって来ないんだよ」といっているくらいなのに、そんなに冷たい水にとび込まれて、先生はご病気になるれなかっただろうか。

それからあと、時々姿を見せられるのだけれど、大抵、泳いでいる方を見ないで、金網に向かって外の女生徒と話をしておられるそうだ。

夕方六時すぎに練習が終わる。

家につくのが七時をすぎる。

すぐ食事をして、八時には床につく。

あしたはまた、五時におきるので。

「家にはごはんと寝に帰って来るだけだね」という。

眠る前に本を読む。友だちや図書館からちゃんと借りて来ている。

モンテクリスト伯全五巻を「復讐する時が楽しみ」と一巻一巻読んでいたり、

「おかあさん、ジイドの『せまき門』で読んだことある。最後に、『あなたがおとなになったらもう一度読んでごらん下さい』

って書いてあったよ」というから少女向けの本らしい。

「ルナールの『にんじん』は何度読んでも、くやしくて」

旧約聖書もよんだ。

その上、忠実とか世話好きとかいうか、妹が毎日、マンガの本を友だちから借りてくると、

「お兄ちゃん、今日も借りて来てあげたわよ」

「そうか、サンキュー」

妹が出さないと、「今日はないか」

「ある、ある」

クラスの皆に口をかけておかなくては、こうも毎日借りられないだろう。

夜、本を読むから、時間ギリギリまで寝ていても、朝おきられない。

中学生になりたての頃、朝一人で起きて出かける時間まで勉強していたことがうそのようだ。

「もう二十分しかないわよ」というと、はね起きて、すぐ洗面所にとびこみ、ガラガラとやって、

「以上」といいながら椅子にこしかけてごはんをたべる。

今までののはみがき、洗面、礼拝、「おはようございます」「いただきます」すべて省略である。

「この頃は、おはようございますがちっとも聞こえないわねえ」

「遅刻しちゃうよ。すべて省いても、ごはんと便所だけは省けないから」とすましていう。

三日目、父に見つかって、

「T雄、お前は顔も洗わんのか！」と一喝されて、やっとまたもとの手続きに戻った。

寒いうちからの激しい練習のせいか、A級の記録を持つ一年生のS君が、胃腸をこわして、医者に泳ぐことを禁じられた。M君もやたらと寒がるようになった。T雄もヒザを痛め、医者通いをした。

自主的ということとは、どこまでのものか。

中学三年生にすべて技術的なことや、健康管理をまかせておいていいものだろうか。

そうした不安があるが、親が出て行くのはまずいと思ひ控えてしまう。

ひぎを痛めて練習を休んだ時から、苦手のY先輩がいくらかやさしくなった。

「病院で一週間練習を休むようにいわれましたといったら、Y先輩が一週間ではなく、十日休めというんだよ。十日間出て来ちゃいけないって。親切でいってくれたんだか、いやがらせをいっているんだかわからないだけだ」

その後、練習に出るようになって、泳ぎをなおしてくれたそ

うである。

先日も、夜Y先輩に逢った。

三年生は修学旅行に行つて、まだ帰らないと思つて、Y先輩の家の前を通りかかると苦手のY先輩が立っていたのである。

「どこへ行つたんだ。塾か」

「ハイ」

「何の塾だ」

「ピアノです」

「何だ、女みたいな奴だな。三年生のいない間、しっかり練習

やったか」

「ハイ、やりました」

「てめえら、二年生とぐるになってサボつたんじゃないだろう

な」

「さぼりません。じゃあ、お休みなさい」

「達者で暮らせよ」

なかなかユーマラスなおあにいさんである。

クラスの友だち

少し学校になれてクラスの友だちはどうか。

T雄の隣の席は女の子で、成績の良い人らしい。家でよくその人の話が出る。

「雄がテストを返してもらおうと、父も、母も、妹も、

「隣の○○さんは何点」とつい、きいてしまう。

男の子では、後の席が、「僕よりずうっとたくさん本を読んでいるんだよ」というI君。

前の席の男の子とはうまくいかないという。

「どうして」

「その子、僕と同じ性質だから困るんだな」

「あなたの性質ってどんなの」

「人の先にたつて何かやりたい性質、人に命令されてやるのは好きじゃないんだ」

「へえー」

その性質のゆえか、翌日、

「僕、きょう、キャンブの本部役員になったよ」

「一年全体のキャンブ？」

「そう、前から、どうしても本部役員になりたかったから立候補したんだ」

「立候補の好きな人ね、クラスの評議員の選挙にも立候補したし」

「それから本部役員会があつて本部長になったよ」

「また、立候補したの？」

「今度は、推薦だよ」

「水泳部の先輩のことでもわかるように、人の先に立つ人は皆の気持になって物事をきめなければならぬのよ」

「うん、わかっている」

「威張るのじゃなくて奉仕よ」

「よく、わかってます」

この頃、気がついた困った点二つ。

その一、

人のミスをよろこぶこと。

二、三人に、英語の書き取りをさせたら、I雄が先に一つまちがえた。すると、友だちに「オイ、お前もまちがえろ、どれどれ、アッこれ、まちがっている、ワイー、ワイー」と、手をたたいてよろこぶ。

この子はいつからこんなふうになってしまったのか、と思わず顔をみる。

人の弱点をみつめて喜ぶ、そんな子にならないよう特に気をつけて育てたつもりなのに。

人の悲しみを自分の悲しみと出来る人、人の喜びを自分の喜びと出来る人にしたいと、注意深く来たつもりだし、この子はそのやさしきを持っていると思つていたのに、どこで落として来てしまったのだろうか。

田園調布の頃は持っていた。

大阪でも持っていた。

東京に帰って来ても持っていた。そうだ、ここに来て、六年生の時に、水泳の王者浜田君、〇〇〇の浜田君とチャホヤされていくうちに、いつのまにか落としてしまったのだろう。

人間にとってそれが大事なことを話してきかせよう。

幼い日にそういう心を持っていたことを思い出させよう。

その二、

テストの答案に不注意のミスが目立つ。

英語なら？をつけ忘れたり、大文字で書くべきところを小文字で書いてしまう。

数学なら、小数点のつけ忘れ、（ ）のつけ忘れが目立つ。

これは父に叱られた。

「これは、将来、社会に出た時に困る。社会では不注意のミスは許されないからだ」という。

中学生のうちに「うっかり」の芽を徹底的につんでおきたいと父母で話し合った。

母は日常生活をもう少しキチンとすることにきびしくすることにした。

勉強の道具を忘れることはないが、ちょっとしたものを忘れる

保育学年報 1968年度

特集 〈保育者—現状と問題点〉

日本保育学会編 B5判 定価 3,000円 千90円

- その年の保育に関することがらが網羅された貴重な文献です。
- 日本保育学会によって1962年より毎年編集され、保育にたずさわる多くの方々により好評を博してきました。
- 分りやすく内容が整理されており、すべての幼稚園、保育園、保育者の養成機関、研究所に具備して頂きたい書です。

- 第1部 毎年開催される日本保育学会において発表された研究の集録
- 第2部 その年度の国内のみならず海外におよぶ総合的文献目録
- 第3部 幼児文化財、保育関係団体、保育者養成機関、保育行政、保育学と保育に関するすべての動きを集録
- 第4部 毎年特集として貴重な資料を掲載

発行所 株式会社フレーベル館

