

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第六十五卷 第十号

日本幼稚園協会

10



Horiochi

幼児教育課程新論

坂元彦太郎著・最新論文集。新しく改訂された教育要領の根本から六領域の内容までを深く考える。また幼児の道德教育論も併せ掲載。

B 6判
400円

幼稚園

—人間関係の
生活の場—

K・H・リード著 宮本美沙子訳・アメリカ幼児教育界で広く愛読されている書。子ども同士、子どもと教師などの人間関係の確立を強調する。著者は一九六二年來日。

A 5判
600円

幼児の放送教育

幼児文化研究グループ編・放送利用の保育について、その根本理念、指導計画、機器類の扱いなど、一問一答形式でわかりやすく説く。

A 5判
400円

<11 月 号>

ホームキンダー

【教育】

<園から家庭へのお願い>
叱ったらよい子になるか

<子どもの心とからだ>
子どもは風の子か

【観察】

冬を迎える動物たち

ウルトラマンの撮影

しつけの大切なことの1つに叱ることがありますが、時、場合によって異なる叱り方をあげてみました。

季節の変化に子どものからだは順応できるでしょうか。寒さに向って抵抗力のあるからだを作りましょう。

冬が近づくにつれて動物の生態はだんだん変化します。野性の動物はどんなふうになるのでしょうか。

子どもたちの大好きな怪獣やウルトラマンを撮影しているところがたのしい記事になりました。

そのほか、家庭における幼児教育のヒントをやさしく、たくさん紹介してあります。お母さんお父さんにおすすめてください。

L判 多色刷 24頁 定価40円 キンダーブックと合わせて100円

発行 株式会社 フレーベル館

幼児の教育 目次

——第六十五卷 十月号——

表紙 堀内誠一

幼稚園教育義務制の問題をめぐって……………牛島義友…(3)

子どもの考え方を伸ばすための絵画製作……………林健造…(7)

☆子どもの詩……………藤本節子…(12)

幼児がまさに自己を表現するような教師の援助のあり方……………山本道子…(17)

幼児の描画指導の効果について……………菊池ふじの…(25)

幼稚園四十年(一)……………浅山英一…(32)

生活の中に園芸を(一)……………天津乙女子…(42)

☆新しい教材のころろみ……………天方てい子…(46)

ボリスチレンボードの版画への応用……………松隈玲子…(51)

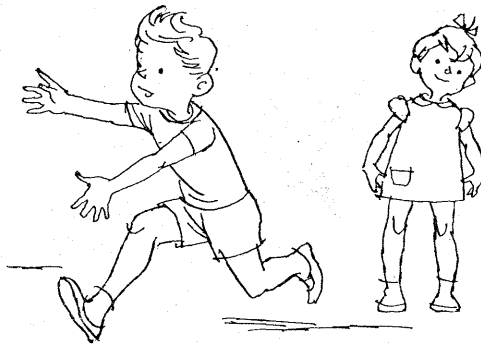
ごっこ遊び……………並河信子…(63)

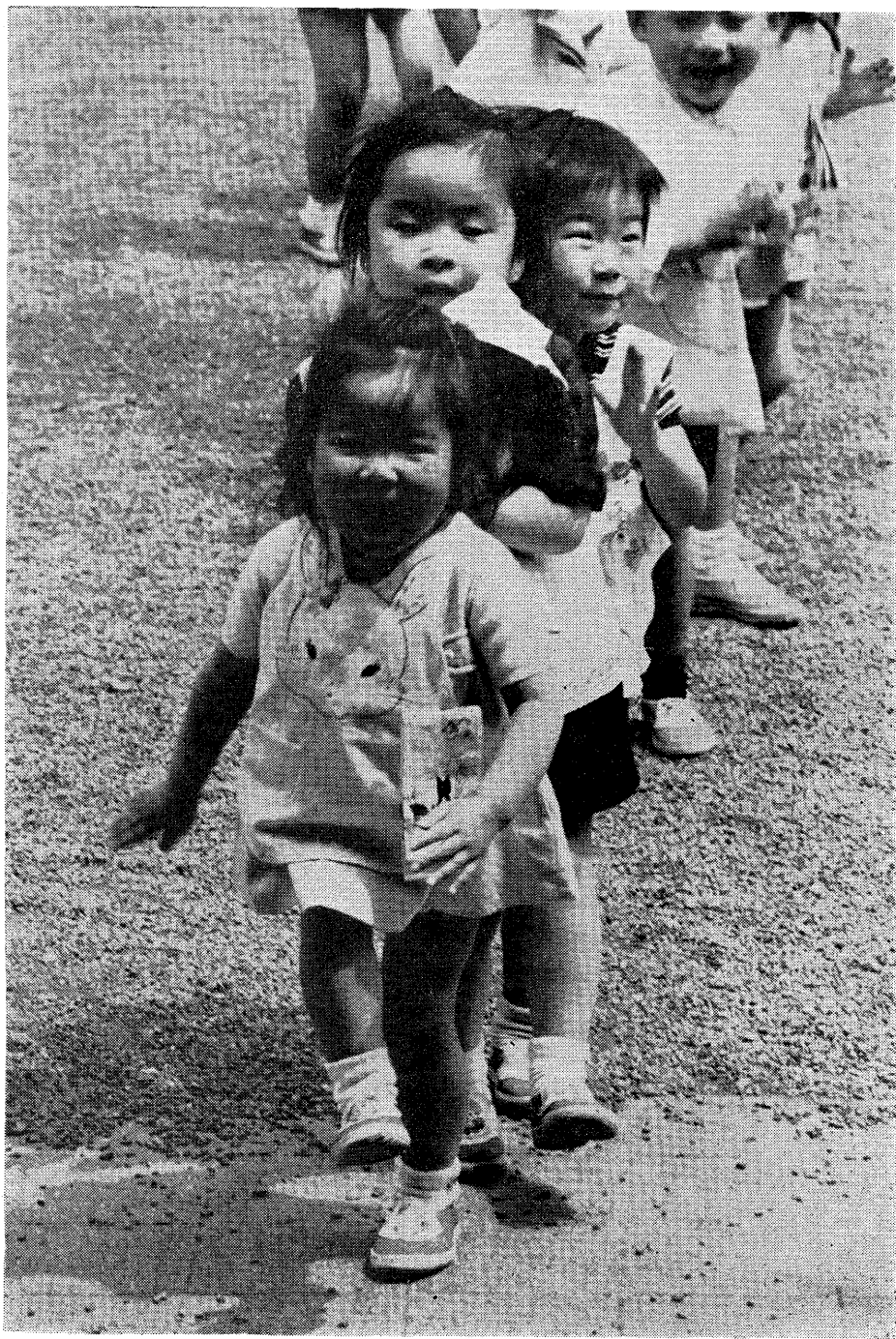
☆倉橋賞受賞の二研究

生活指導の一つの手がかりとしての

幼児の知能検査と人形あそびとの関連……………並河信子…(63)

アンデルセン作品の再話について……………松隈玲子…(51)





撮影 鈴木孝雄

幼稚園教育義務制の問題をめぐって

牛 島 義 友

義務教育を五才児からするという文相の発言はかなり刺激的であった。前から文部省内の意向として幼稚園教育を義務制にしたいということは知らされていたが、今度の発言には何かそれとちがったものが感じられている。元より詳細な計画が示されたわけでないので勝手な推測をするほかはないが、このような重大な教育問題がただ政治的に取り扱われるのでなく、教育の問題として真剣に考えられたいものである。

私は数年前に本誌に義務教育の年令くり上げを論じたことがある。この逆説的意見は学校教育や義務教育の年限が強化延長されることを無条件に喜ぶ前に教育全体として反省すべき点のあることを主張したかったのであり、またその点に關しては今日といえども変りはない。

本来子どもの教育は親の義務であり、権利である。この教育における最も自然の第一原則が我が国においてはとかく軽視され、無視されようとしていることに対して警鐘を乱打したい。我が国においては学校教育が国家権力と不当に強く結びつき、教育といえば学校教育であり、家庭教育はただ学校教育に追従補足するものにすぎないと思いがちである。親たちは子どもが学校に行けばはじめて教育は開始されたと思っており、少しでも早く学校に行くことがよいことだと思ひこんでいる。この学校依存的な親の態度が改まらないまま義務教育の年令低下が行なわれると、家庭教育はますます弱体化し、ひいては家庭そのものの存在意義が稀薄になってくる。

義務教育制度は家庭から子どもを取り上げることでないし、

教育を統制するのがはじめからの目的でもなかった。むしろ家庭教育を助け、あるいは親が十分子弟の教育を行ない得ない場合に代行するためにはじまったものである。それがいつのまにか、教育は国家の権限に属するものであり、教育内容について、親が勝手な要求や考えをもつことは誤まっているかの如き錯覚を起こさしてしまった。これは我が国に健全な個人主義が成長するといまがなく、おかみのいわれることは無理ごもつともとする明治以前の封建的の考え方や、国家への忠誠のみを強調された国家主義、あるいは戦後といえども政治とか組織を絶対的のものと考える全体主義的態度から脱却していないためであらう。

個人の自覚、家庭本位の考え方、家庭教育を第一と考える立場が確立されたのちに、学校教育を歓迎し、その発展を願うことが、大切である。

この基本的な人權の自覚がなければ、子どもの教育は乳児期から専門の施設で育てる方がのぞましいといったふうな意見にさえ発展し、家庭（少なくとも親子関係）は消滅してしまうだろう。

近代の心理学や精神医学は乳幼児期において家庭がいかに重要な不可欠なものであるか、を教えているものであるから、このような似非合理主義は人類の発達を全体主義と機械主義に迫りやるものであらう。

次に義務教育年令を低下するというだけの論だと、幼児期や幼年期の教育を無視した単なる経済的見地からの主張になることを恐れる。幼稚園の義務制ということならば幼児教育の特性を尊重した上での発言であるので、幼稚園教育者にとっては歓迎すべきことでこそあれ、何ら本質的不安を感じさせない。ここではただ私立幼稚園の存続の問題が残る。

ところが義務教育を五才からという近頃の子どもの身心の発育や早熟化現象と結びつけて、今日の五才児はすでに小学校一年の学習に耐え得るのではないかと主張され、就学時を一年早くすればそれだけ一年早く社会にできることができし、またかりに義務教育終了の年を同一とすれば、一年だけ余計に教育ができ、それだけ学力の高い子どもを育成することができる、と考えられる危険がある。これは五才児における家庭や幼稚園の教育の効果を零と見ている考え方である。今日の五才児が幼稚園なり家庭で効果的な教育をうけていると見るならば、このような経済的教育論は成り立たたぬはずである。むしろ家庭で基礎教育を分担さずならばそれだけ学校教育費用が軽減され、場合によれば義務教育就学年令をくり上げること（東独の場合のように）が、考えられるはずである。

幼稚園の教育は子どもの発達を考慮し、遊びの態度で仕事をさ

せ、統合的な指導や、誘導保育を行ない、また社会性の発達や情操教育に力を注いでいる。このことは、幼児の興味のみならず性格形成に必要な方法である。このような指導法は幼稚園のみならず、小学校低学年においてものぞましい方法である。故に純粋い教育論からすれば、幼稚園を小学教育化するよりも小学校低学年を幼稚園化する方がのぞましいのである。この幼年期の教育を真剣に考えたイギリスにおいては小学校の前に幼年学校 (Infant school) をつくり、それを義務制とした。このような幼年教育を尊重した政策こそ日本の教育にとって必要なものではなからうか。幼児教育者と小学校教師とはその心構えや指導方法が根本的にちがう。それで現在の小学校教師や小学校校長に五才児の教育を委ねたならばそれが小学校化し、幼稚園（これも学校制度として公認されているもの）が消滅することは明らかである。故に制度としても、今日の小学校と独立に幼稚園なり幼年学校の制度が設けられることがのぞましい。

次に幼稚園教育が義務制になると、私立幼稚園の存続が当事者には深刻な問題となってくる。これはすでに覚悟されている問題ではあるが、考えてみるとばかばかしい話である。幼稚園を創設した人々は、日本の幼児教育に対して国が放置していたから自ら万難を排してはじめたものである。あるいは幼児期からの宗教教

育の必要を感じたり、あるいは子どもが好きでたまらぬからと、それぞれ幼児教育に使命と熱意を感じた者が始めたものである。幸いに最近の幼稚園の経営は楽になったかもしれないが、以前は経営に苦心したものであるし、今日でも地方では決して楽ではない。また都会でもその土地代まで考慮に入れば決して採算の合うものではない。このようにただ幼児教育のために純粋い教育的篤志的気持ではじめられた教育事業というものは、尊敬されねばならない。この気持が先行することによって社会の進歩が約束されるのである。

ところが、この私立学校が、公立学校がふえたり、義務制度がしかれることにより、その存続が危うくされるということはばかばかしいことであり、政治のやり方に根本的の誤まりがあるのではなからうか。民間社会事業や私立学校が尊重されないような社会は真の民主的社会とはいえない。これは教育費なり措置費なりを子ども一人一人につけるような方針をとれば、簡単に解決する問題である。社会福祉の方ではこの方式をとっているので民間福祉事業は必ずしも圧迫されるとはいえない。ところが学校教育ではこの方式をとらないために私立学校に通わす父兄としては教育費の二重負担することになるし、学校として授業料を上げるか、マスプロ教育になる。これでは公立学校よりも劣悪な教育と

なるし、したがって義務教育の段階では存立困難ということになつてしまふ。

さらに重大なことは義務教育制度となると親は学校を選択する権利を失なってくる。子どもの学力を元にした学校選択に対してはむしろ親の態度が非教育的、非社会的であると指摘してもよい。しかし宗教や世界観に基づいた教育を希望する場合には日本の公立学校はその要求を満たすことはできない。ドイツのように公立学校の中に宗派別学校や世界観学校があるところではこの親の選択権が生かされる。ところが我が国においては、この教育選択権は私立学校で解決するよりほかはない。この意味で義務教育の段階において私立学校が存在することは人権の尊重される社会の必要条件である。

以上義務教育の年令低下に関連したいくつかの点をとり上げたが、幼稚園教育の内容についても反省が必要である。何よりも幼稚園が有効な能率的な教育機関であることを主張し実証することが必要であらう。誤まった経済論を黙らすために、今日の五才児の幼稚園教育はそれを義務教育に変えたところで、教育効果には変りがないほど充実したものであることを示し、またそれ故に、すべての子どもが幼稚園に行くことが望ましいと主張すべきであ

らう。

このためには五才児の能力を十分に生かし、また五才児としての充実した生活体験を充たす必要がある。もし今日の五才児の身心の発育が以前よりも向上しているというのならば、それに応じた教育内容を考える必要がある。

また今日の生活環境がテレビの影響などによって著しく変化しているとすれば、それに応じた教育を考えねばならない。今日の生活条件は何もかも向上してよくなったというものではない。

都市における遊び場の不足や交通の危険、公害、などは子どもの健全な身体発育を抑圧し、観念的な頭でっかちの子どもにする危険があり、それだけに幼児期における遊びの重要性が高まってきた。子どもの言語活動は反対に一層すすんできた。もともと文字の学習はすでに幼児期に能力もモチベーションもあるのを無理におさえていたようなきらいがあった。また外国語学習は幼児期に開始すると非常に容易であると考えられる。

これらの点は科学的根拠に基づいて効果のある教育を行なうべきではなからうか。

子どもの考え方を伸ばすための絵画製作



林 健 造

一、やりがいと生きがい

子どもたちが空箱で何かを作っている。やがて「できたよ！すごいんだぞ」と叫ぶ。ようやくロボットが作れたらしい。その子の嬉しそうな顔、輝やいている眼。

こんな時、子どもたちは、本当にやりがいを感じたのである。やりがいがあるということは生きがいがあるということである。子どもであろうとおとなであろうと、生きがいを感じないとしたら、それは病的である。そうなったら、喜んでかけまわっている犬よりむしろあわれである。

生きがいのある仕事といった場合、これは型通りやるとか、いわれた通りやるといった場合には薄い。したがってこれはむしろ、

ろ、何ごとかを新たに創りだすこと、つまり創造することに結びつくはずである。

創造ということは、「本来バラバラな異質のものを、意味のあるように結びつけ、秩序づけること」である。

つまりキャラクターの空箱と牛乳のふたという異質のバラバラなものをロボットを作ろうという意味づけのもとに作りあげて秩序づけるのだというわけである。

創造的な行為には、少なくとも三つの条件があるという。

- 1、自発的であること
 - 2、お手本がないこと
 - 3、遊びでないこと
- つまりこれは独創的でしかも切実な問題として、ぶつかるとき

に創造的な行為が発揮できるということをいっている。

また、絵画製作などの創造的行為を通しての大きなねらいは、ものどもの、ものと人との心の通じあいということである。

このことは、人間疎外や人間革命などという近代の大きな病い、人間同志が単に利害打算だけでつきあい、無関心という孤立状態にあるだけに、その心の通じあいを学びとることは大きな意味がある。

K・H・リードが人間疎外の解決策として、直接、手を動かしかいたり作ったりし、自らの感覚で感じとる美術教育をさかんにすることだと謳っているのはけだしけい眼というべきであろう。

二、絵画製作における考えるの意味

絵画製作の活動を通しての子どもの考え方を問題にする場合、考えるという意味について考えてみなければなるまい。

これは今まで述べてきた、生きがいや、自発性と結びついたものの、いわば創造的思考（生産的思考）の方向を伸ばすのだということが前提になろう。

ところで絵画製作には、内容的に大別して自分の主観的な感情を率直に表現していく、絵や、粘土で動物を作るといような心象表現といわれる領域と、ある目的があつて、それに合うように一定の条件のもとで創造力を働かしていく、舟を作るとか、画用

紙でかぶれるお面を作るといような適応表現といわれる領域があつて、その各々の領域で考えかたが少し違ふであろう。

たとえば、後者の適応表現においては、まったく考えるということそのものが生命みだいである。なぜならば、今画用紙をつかつて、履けるスリッパを作ろうということ、子どもたちが作ろうとすれば、自分の足型をとり、それにあわせて紙を切り、こんどは、どうしたらぬげないように工夫したらよいだろうかを考えるとということになろう。つまり、適応表現においては、より目的な方向に接近させるということが考えることの意味で、ここにはあまり問題がない。

問題は、次の心象表現の場合に大きい。

一般に絵をかくのに考えるなどということはじやまなことではないか。考えるなどといった場合は、理科とか算数とかにはふさわしいが絵の場合には感ずるという方が大切なことであるといわれていることが多い。

ところで考えるということの意味を考えてみよう。

記憶のはたらきで、頭の中にたくわえられた材料を、意識の中でいろいろに配合し、新しい組合せをつくる働きが思考である。

この定義は、きわめて創造の意味と似ている。

考えるを分けると、連想と判断と推理とに分けられる。

フロイトのような自由連想、これは絵をかく場合もよく表われ

る。推理では想像力が大きな役割りを果たす。かくて新しい構成をもった生産的思考へと発展していくのであるが、いかなる問題の解決も、推理力と想像力の結びつきが必要になってくる。これは、全体としてとらえようとする見通しの能力の土台になるからである。

したがって心象表現の場合の考えるとは、一つは見通しをつけることであり、もう一つは、たしかめのためにということ、本命であろう。

私はよく、しっかり見て描きなさいといって鳥を見せたり、花をみせたりして描かせることがある。

私なども少年時代、バケツをよく見て描けといわれて、眼玉を大きくしてみたら、眼がいたくなった経験があるが、これなどは、よく知覚させ次に考えさせるというステップをふませようとしたのだろうか、正しくないのではなからうか。

われわれは、物事をありのままに見るなどということはできず、むしろ何を考えているかによって見方が変わってくるのである。

腹がすいていれば、電車のつりかわでさえバンに見えてくる。次に心象と適応とを問わず、考える場にはどんな場面があるだろうか。

1、発想の場

2、計画の場

3、材料選択の場

4、構成の場

5、表現法の工夫の場

6、仕上の場

7、評価・鑑賞の場

8、使用の場

これらの各場面で考えるという活動が行なわれている。

何を描こう、どうかくかな、何を使って、ここを大きくかいて、あれはどう描くのかな、これでいい、あんまりうまくいかなかったな、ということになる。

要は、絵の場合など感ずることを主にしていて、考えることの分野も大切であったのに、この方はあまりすじ道をたてて考えてこなかった点が問題になるというわけである。

三、考え方を伸ばす具体策

1、見せること

幼児には、見せないで、好きなものを好きなように描かせていたというのが今日までの絵の教育の傾向であった。

このことは、子どもの自然発生的なものを大事にし、また子どもの精神をリラックスにするために確かに一応の成功はおさめ

た。

しかし、ただ自由には、魚をかくても、花をかくても、すぐにステレオタイプ（型）におちこんでしまうので、自由にかかせることを強調している教師でも、実物をしばしば見せていたものである。

事実、お友だちの顔をかかせても、よく鼻のことに注意をむけてやると、もう一本棒の鼻はかかなくなる。

みせるといつても、かつて大正時代にやったように、まったく子どもの心理と結びつきのない、バケツをもってきたり、巻物をかかせたりすることではない。4、5才の子どもがバケツに感動しなかったなどということはないのである。

2、題材の問題

なにしろ日本の絵画製作のカリキュラムは、一月からの年中行事を追いかけていればできてしまうといわれている。

二月初午、三月おひなさまという具合である。

このテーマで子どもに何を考えさせ、何の力を伸ばしていこうという出発からではなく、三月はひなまつりがあるから、お人形でも作らせようというのである。したがって4才児ならこの程度の人形でいいだろうという立て前だから、絵の方でいうおとなの水割りと少しもかわらないのである。これは子どもの独自性を認めていない、強くいえばかにしたやり方ですらある。

アメリカのロウエンフェルド博士がころもたものや、東ドイツの題材は、それよりも遙かに進んでいて参考になる。

たとえばロウエンフェルドは、一文字の口しかかいていない子どもたちに、固いお菓子を与えて、よくかませてから、さあお菓子をたべるところを描こう」という題を与えたら、みんなこんどは歯のいっぱいある口をかいたという例もおもしろいし、彼にはその他、おとした鉛筆をひろう、ナイフとフォークで食事をしている、ブラシで歯をみがくなどのテーマがある。それぞれここでは、手に、歯に関心と認識を深めていこうという教育的な計画をもったテーマである。

ただ人を描きなさいでは、イメージがつかめないために、抽象的な概念的な人の型を描くようになるのは当然である。

東ドイツでも、基底線の問題や横向きの人を描かすために、おかあさんに花を捧げるという題や、基底線を上にあげた絵などをテーマにしている。

子どもたちの絵が、錯画、図式を通過してやがて地面に一本の線をひいて、その上に何でも並べてかくようになる。

ロウエンフェルドは、ものともとの関係がそろそろ解った時期、社会性のめざめであるといっているが、この基底線は子どもにとっては地面を表わしているのである。

ところが紙の下に線をひくために、ものがたくさんかかず、上

は広い空間としてあいてしまふ。いつまでもこのままでは進歩がない。したがって、基底線が山のような波形の場合や川のように両側にある場合や、上の方にある場合やなどの刺激を与えて、やることが大切である。そのために道路の幅を歩かせてみることもよいだろう。

もちろん、基底線の問題には、一体、子どもはそれを線としてとらえているのか、面としてとらえているのかという未解決の問題はあるとしても、いつも同じかき方でいるのを手をこまねていることでは、少しも学習にはなっていない。

3、機能的な造形を大たんに

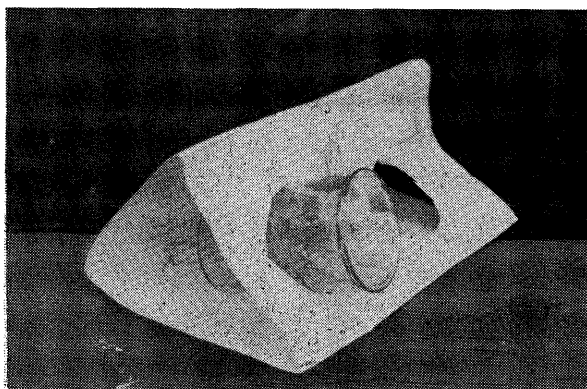
次に幼児の適応表現、むしろデザインについて目頃思うのであるが、小さい子どもだからもようをかせようとする考え方は間違っているように思う。

4、5才の子どもにもようといってもどれだけ解ってくれるだろうか。

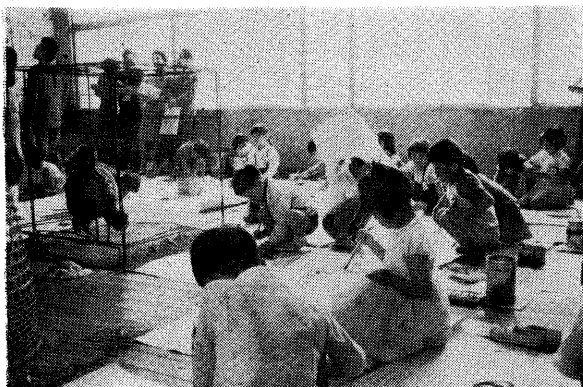
「もよう？ ってなあに」というようなものがある。

裝飾本能はあっても、もようという概念ではない。並んでおもしろいなどいうようなもの

コップをたてる



鳥をみてかく

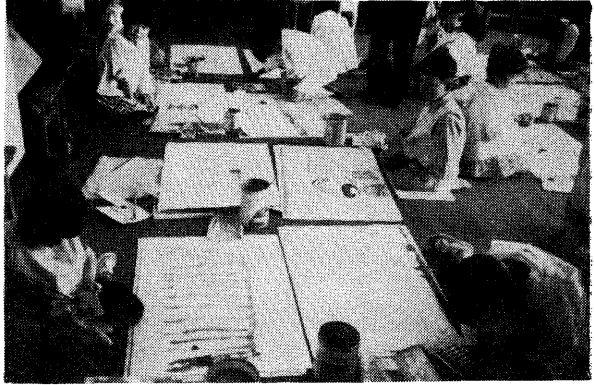


のである。

ところが機能的なデザインの芽は、幼児は小さい時から鋭敏である。

赤ん坊でも抱き方がまずいと泣く、障子に指をつっこんでは、破いて喜んでゐる。それから4・5才頃の子どもの生活をみるとほとんどが何かを作つて遊んでゐる。それも、どうしてまわらないの、どうしたらはしるかな、どうしたらすぐくなるのとい

大きな紙にのびのびと



う、遊び道具の機能についての追究がはげしいのを何とみているのだろうか。

だからもうばかり作らせないで、
 “どうしたら動くかな” “コップがひっくりかえらないように作ってよ” などという機能的なデザインの芽を育てるようなテーマでこの大事な幼年期の造形的な

考える力を伸ばしてやったらすばらしいと思うのである。

私は、この頃、幼児にでも、小学生にでも、造形教育をするということはどういう意味があるのかを考えてみたが、結論として、この子たちの祖先がうみそだててきた造形文化に同化し、それを変容させていくという過程を通して生きていく知恵を知らせることなのだと強く信じている。

(お茶の水女子大学・十文字学園女子短大)

子どもの詩

あさがおのめ

五才 よこお のりこ

あさがおのめが

はんぶん

でてきた

からだを まげて

てを あげて

はっぱの ちぢれた

キャベツの

たいそう みたいな

めを だした――

(東京 春光幼稚園 田中春雄選)

幼児がまさに自己を表現するような

教師の援助のあり方

——造形表現活動における指導とは——

藤 本 節 子

はじめに

○子どもの成長にとって重要な経験が不十分な子どもはいないだろうか。

○子どもたちの感受性が十分に発揮されないでいるのではないだろうか。

○子どもの心が固く閉ざされていて、ぐるぐる空転しているのではないだろうか。

○子どもの心が、何かの枠にとらわれていて、自由に動けなくなっているのではないだろうか。

私たち教師は、このような子どもに対して、造形的な表現活動を通して、どのようにしなければならぬか、という問題には、すでに誰もがたびたびぶつかってきているが、具体的な実践指導の中では案外軽くあつかわれてきているのではないだろうか。

私たち教師は、もしも敏感に感じとることのできない幼児を発

見したならば、動機づけを工夫し、これを援けなければならないだろうし、型にはまっていて心が閉ざされているように感じとつたら、すみやかにこれらの幼児たちがどんな枠にとらわれて動けなくなっているのかを洞察し、理解し、それを自らでとりはずせるように援けなければならない。

その時はじめて子どもたちは、フルに動くことができ、すなおに身のまわりのものに感動し、認識し、これを表現活動に、より自己を表現すべく、努力するようになるのだと思う。

このことは人間が成長する過程において常に重要なことがあり、人格の成長と表現を問題にする場合、どうしてもこの問題を実践の中で具体的に掘り上げていかねばならないことのように思う。そしてひとりひとりの子どもがよりよく成長する時に常にその根底を流れている最も大切なものであり、生き生きと脈うつ「生命」にふれていくこと、このことが私たちの援助の最も重要

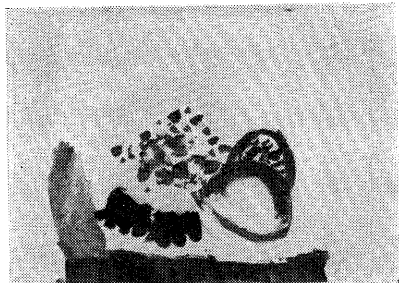
なことがらのように思われる。

以上のことから、二、三の指導の事例によって、指導とは何か——教師の援助とは何か——造形表現活動において教師は、何に對して、どのように助言すべきかを考えながら実践してきた、ささやかなあゆみの一端をここに提案したい。

事例 1

大津のびわ湖文化館へ遠足したときにみたたくさんのお魚のうち特に「大さんしょうお」は、日頃あまり目に触れないものだけに珍しく、そのゆるい動きもおもしろかったので、さぞ、興味が深め、感動しただろうと、教師は思っていた。そこで教師の動機づけで、「大さんしょうお」を描いた子どもは、苦心をしたわりに、不満足な表情であった。翌日、前日の「大さんしょうお」

大さんしょうおT児（5才児）



大きなドームの休憩所T児（5才児）



お」の表現では満足できなかった幼児の心の中に秘められていた感動——自ら表現せずにはいられないような気持で、ひと息に表現されたもの、つまり、積極的に描きたかったもの、すなわち子どもの心が本当にゆり動かされたものは、実は先生やともだちみんなでたのしいおべんとうをたべたあの丸い大きい屋根の建物だったということを見出したのである。

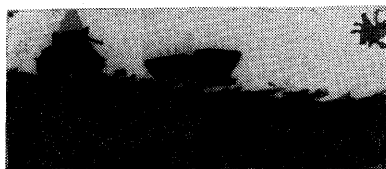
仮説 (1)

教師の想像した幼児の興味の中心とは、全くずれていたということである。子ども自らの見方、感じ方、考え方を私たち教師はもっともっと大切にしなければならぬ。すなわち私たち教師が勝手な枠ぐみで、多分こうなんだろうときめつけて、動機づけして終らないことであらう。ことばをかえれば私たち教師自らが、ひとりひとりの幼児たちの見方、感じ方、考え方をすなおに感じとるだけの努力をしなければならない。そのことは、とりも直さずひとりひとりの幼児のすべてを受容しうる感受性豊かな、すなおな教師であった時に、幼児はよりよき成長をするように思われる。

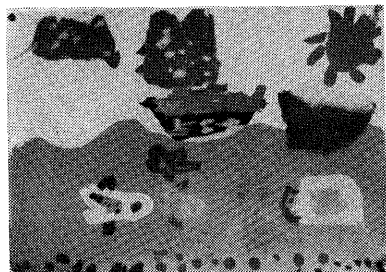
事例 2

ふだん比較的口数の少ない女兒、同じような舟の絵ばかり描いたある日、「今日もお舟の絵が描きたいのね、誰かに教えてもらったの」と聞いてみる。「お姉ちゃんにおしえてもらったんや」とにこにこする。何のためらいもなく青いえのぐのついた筆をつ

海と船Y児（5才児）



「この海ものすごく深そうやわ」Y児



てくる。海は青くぬるものと思っ
ていつもぬりつぶして
いた海に對する子ども
の感情や想像性が「ずいぶん深そ

かむとすぐぬりはじめた。青い海である。じっと見つめていた私は「この海ものすごく深そうね」と、自分の感じたままが言葉となつてでた。描きおわつたその日の絵には二そこの舟と青い海、そこに初めて魚が泳いでいた。

仮説 (2)

同じ舟だと思われていたが、よくみると様式などに変化が見られたが、舟というテーマには変らない。もしこの子どもが教えてもらったものしか描けないというところわれがあるのなら、それはずしてやらなければならないし、また、教えてもらったものならば安心して描ける」という気持であればどうしても描きたいだろうが、同じテーマから抜けだすことはできないだろう。そこで描かれたものと、子どもを結びつけるような刺激が必要となつてくる。

うね」という教師の言葉によってゆり動かされたいらしい。今まで眠っていた子どもの経験や感動がよびおこされたのであろうか。海の中は、こんなになっているだろうな」と表現されたものは姉から教えてもらったものではなく、自己表現したといえよう。すなわち、ひとりひとりの幼児にとって重要な経験が表現されるが、時には自己のものでない借りものを、あたかも自己の経験のように表現する場合がある。このことを受けとめながら、そこに彼らなりの心を動かさせるようなゆさぶりが必要のように思われる。この時、重要なことは認識の内容をつつくりよりも、認識をささえるその根っことしての情緒や感情、感覚をゆりうごかさせるような適切な助言が必要であると思う。また、幼児の表現のそこにごうごめく感情を明確にし、これを反射していくことも、重要なことのように思われる。そしてこのようなどとき「またこの子は同じようなつまらぬものを、くりかえして描いている」というような評価的な気持や態度で彼らに立ちむかうことは、決して彼らの成長に役立たないように思われる。

つまり、この事例からも教師の指導の態度すなわち幼児のありのままを受容するとともに教師自らがすなおに感受できるようにならないなければならない。こうした姿勢とこの姿勢からでてくる助言こそ最も重要であることを学んだ。

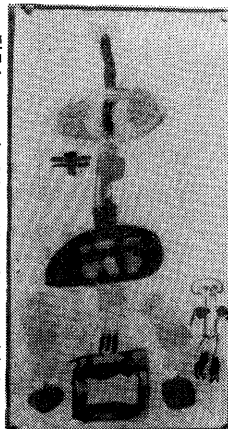
事例 3

日曜日に家族で京都へ遊びに行ったとき、あの空高くそびえた

京都タワー H児（5才児）



京都タワー H児



「高いところであなたはどうだった」H児



などと。そして筆をとったが、えのぐとコンテで表現されたものは今までのタワーではなかった。子「あのな、上から下をみたら、ものすごく高うて目がまわりそうでこわかったし、それかいなんや」といった。その後、自ら絵の場をはなれて、隣のはり紙の場へいき、以前同じ表現のくりかえしをしていた彼がはじめて、

自分で求めて、ちがう表現活動をするようになっていった。

仮説 (3)

子どもは知っていることや経験していることを描くが、そういう時、とかく説明的になりやすいものである。同じ絵をつづけて何日も描いたこの子どもは、何かを描きかけたに違いない。その感動は何なのか、表現したい本当のものがはつきりなかったために満足できなかったのではないだろうか。

幼児の多くは、自らの感動そのものが明確化されないで表現している場合が多いように思う。

「一番たかいところ」「たかいところであなたはどうだった」というこの助言は、この子どもに対して鏡のようになって子どもの感動の中心と、その感動そのものがはつきりと反射され、明確化されたのではないだろうか。「これは何を描いたのか話してください」という助言は描きおわったときよく使われるものである。しかし今表現しよう、表現したいと思っている瞬間におけるこうした助言は、まさに幼児にとって、なにか先生に理解されているのだという感じを抱かせ、それによって一層、対象とのつながりすなわち自己そのものを表現することができるのではないかと思われる。

認識内容そのものの理解も大事だがそれにもまして、やはり感情をふまえて理解するように教師が動いたとき、真に彼らの感動のよりよき表現がみられるように思う。（大津市立下阪本幼稚園）

幼児の描画指導の効果について

—— 認 識 的 指 導 法 を 中 心 に ——



山 本 道 子

戦後の美術教育の革新的な変化は創造美術教育の運動によって
いち早く打出され、その残した功績の大きいことは周知の通
りである。この運動では主として幼児の情緒に訴え、記憶や想像
によって好むところの絵を自由に描かせようとするもので、絵を
描く力とか、創造力とかを先天的なもの、本能的なものとする
考えのもとに、抑圧解放、干渉の否定を強調することによって生
得の創造力を自然に伸ばすことができると考えるものである。確
かに自由にのびのびと描かせることは、特に幼児の場合、欠くこ
とのできない一つの要素であるが、外的規制の欠如のため放任主
義的教育が、いかにも新しい創造教育の如く、はき違えられた傾
向にあったことも事実である。ところで、このような反省の上に
立って現われた批判的主張の一つにリアリズムの立場に立つ認識
的指導を挙げることができる。この立場は創造力は現実の認識か

ら生まれるものであるから、子どもたちに好むままに自由に描か
せ、内部的精神の発展を信頼するだけでは不十分であるとの見解
から、もっと積極的に子どもたち相互の話し合いなどを媒介とし
て主として視覚的認識を確かにさせるべきであると主張する。前
者が情緒、想像、心象によって描かすのに対して、後者は生活を
描き視覚造形的な表現を重視している。ところが、このような認
識的指導が主張され始めてからまだ日が浅い故でもあろうか、現
場において実践的にこの考えに基づいた指導が行なわれることは
いまだ少なく、従ってその功罪についての研究も数少ない現状で
ある。そこで認識的な指導法の効果を確かめる一つの手がかりと
して今回は次のような実験的試みを行なってみた。

研究方法

対象は、やや傾向の異なると思われるA、B、C、の三園を選び、各園の5、6才児、男女計168名である。

A園では認識的立場を比較的尊重していると思われる園であり、B園では特に組織的指導をしていないと思われる園、そしてC園は創美的立場を尊重していると思われる園である。

方法は、胡瓜と蛸とをそれぞれ次に述べる三つの方法で園児に描かせた。

(1) 想像画：画題のみを与え自由に描かせる。

(2) 写生画：実物を自由に眺めさせ好きな場所で描かせる。しかし写生画といっても写実的表現を求めるためでなく、次に述べる指導画の前段階として試みたものである。

(3) 指導画：ここでのいう指導画とは、技術的指導でなく、談話とともに実物を見たりさわったりして幼児の自発的興味を誘発しつつ、形、色など、対象の本質とか属性を子どもなりに感得させて描かせようとするものである。

なお、胡瓜と蛸を選んだ理由は、前者は日常的なもので、いかにも平凡そうに見えても色あいの変化とか、イボのようすや花おち、枝つきなど、幼児が日頃親しんでいるわりには見落しがちなポイントを定めやすく、視覚的、触覚的観察の対象として適していると考えられ、また後者は絵本で見るとか、食べ物として何らかの身近な体験をもっているにもかかわらず、概念的なものとし

てしか知らない。だからなまの生きた蛸を見せることによって蛸独特な様態を示すことで子どもに刺激を与え、興奮させて描写意欲を起こさせること、また実物観察を経験する前と後ではどのような差違が描画に表われるかおもしろい、などの理由による。

使用クレヨンには各自のもので、欲している色の欠けている時は貸し与えるよう配慮した。画用紙は8つ切。時間は制限しない。

結果及び考察

1、胡瓜について

まず、個々の絵を評価したのであるが、評価の基準は形の良否、イボの有無、色の複合の状態を三つのポイントとし、その表現の状態をも考慮し、各項目を4段階（0点から3点まで）に分類した。その他、花おち、枝つきなどについても調べた。その結果は表1であり、それを図示したのが図1である。

色の複合とは、一本の胡瓜における花おち（先端部）から枝つき（なっている時、枝につながる部分）への色の変化を指し、混色とは、対象独特の緑色を苦心して他の色と混ぜて描いたものを指す。（一くちに緑色といってもクレヨンの色そのままではない）

表1及び図1から分るように年令にかかわらず全体として評点は想像画、写生画、指導画の順によくっており、特に評点2の増

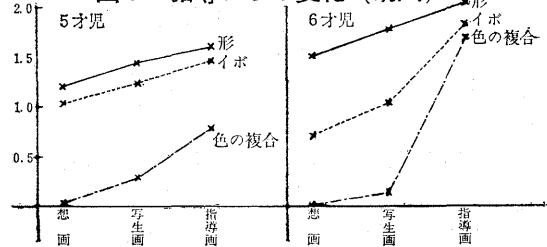
表 1 指 導 に よ る 変 化 (胡 瓜)

%

年 令	観 点 評 点		形				イ ボ				色 の 複 合				花 お ち	枝 つ き	混 色	例 外
	指導方法		3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0				
5 才	想	画	3.1	26.2	58.4	4.6	1.5	20.0	60.0	10.8			4.6	87.7		15.4	4.6	7.7
	写	生 画	6.2	32.8	57.9		6.2	18.8	64.1	7.8	1.6	6.2	10.9	78.2	9.4	12.5	6.2	3.1
	指	導 画	6.4	51.3	35.9		3.9	48.7	34.6	6.4	2.6	29.5	12.8	48.7	12.8	6.4	20.4	6.4
6 才	想	画	12.5	33.3	45.8		8.4	16.6	12.5	54.1				91.6		20.8		8.4
	写	生 画	17.4	52.2	21.7		17.4	17.4	17.4	39.1		4.4	4.4	82.5	13.1	17.4		8.7
	指	導 画	30.4	43.5	26.1		8.5	65.2	26.1		17.4	47.8	21.7	13.1	13.1	52.1	4.4	

加が目立っていることは注意すべきである。この中間層こそ適当な指導によって観察、認識、表現などに大きく進歩する可能性をもった最大多数の層であると考えられるからである。形、イボ、色の三つのポイントのうちでは、この順序で子どもの認識としてとらへやすく、色の微妙な変化は子どもにとって認識しにくいと思われた。次に5才児と6才児を比較してみると、勿論全体的に6才児の方がよい。特に形については評点3（最高点）に入るものが多い。イ

図 1 指導による変化 (胡 瓜)



ボについては5才児は想像画において多数の者が表現しているが、指導画においてもなお表現しないものがあつたりするのに対し、6才児では想像画において表現しているものは半分以下であるが、指導画では100%の者が表現している。色の複合は、一般的に一番評点が低く、想像画で表現するものは非常に少ないが6才児では指導画で90%近い者が表現するようになってくる。これに対し、5才児では50%の者しか表現していない。枝にく部分を描いているものは、6才児は指導画の方が想像画の2倍を示しているが、5才児では余りその差はない。以上述べたように形、イボ、色の複合の三つのポイント及び枝つきなどの点に関して想像画、写生画、指導画の順に両年齢ともに向上してはいるが、6才児の方が5才児より指導効果が顕著にあらわれる。この理由の一つとして両者の観察力、認識力の差が考えられる。次に園別に比較してその特徴をとらえてみよう。

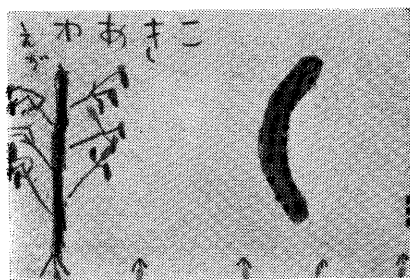
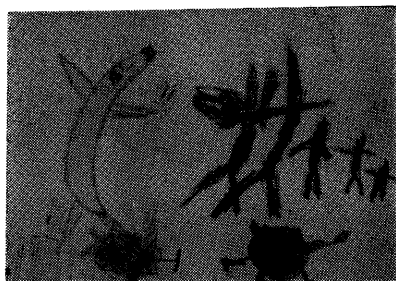
A園(都合により5才児のみであるが)では、色の複合が僅か

ながらも想像画において表現されているが、他園では見られず、また混色においても他園よりよく表現している。また形では想像から写生画における進歩が大きい。これらは当園児の観察態度に係っているように思われる。

B園では、各項目とも指導画は写生画に比していちじるしく進歩している。色の複合については5才児、6才児とも写生画において全く表現されていないのが指導画では相当の割合のものが表現している。これらから視覚的刺激のみによるよりは、やはり手に取ってさわったり話し合うことが認識を深めるのに重要であると考えられる。

C園では、5才児は形、イボは写生画で評点が低下している。

また指導画で例外が多くなっているが、他園での例外はほとんど錯画的であるのに対し、この園ではバナナと胡瓜の競争(写真①)とか、果物の行列など、想像的物語の傾向のものであり、また6才児においても同じ傾向を示し、胡瓜のなっているところを想像したものなど、目の前の胡瓜という対象そのものに興味を集中するよりは他の要素をつけ加えて、あるシチュエーションを作り上げて表現する傾向はC園の特徴といえよう。だから胡瓜だけを切りはなして評価する場合、その評点が悪くなるのは当然のことと思われる。写真②はその一つの例であるが、この絵では大きな木が描かれている。これは話し合いの中で胡瓜の木という言葉を一



言使ってしまったので、いわゆる木を連想したものと思われる。これは話し合いが不適当であった例であり、やはり観察の必要性、指導に当たっての言葉の表現のむずかしさを反省させられる。幼ない子どもほど、話し合いの内容はむしろん、言葉の表現により大きく左右され、鋭敏に反応するものであるから注意すべきことである。

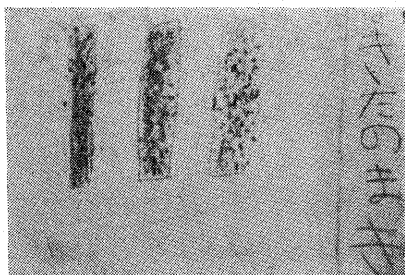
以上述べたことから考えて、A園における観察力の表われは、同園の指導方針の効果が表われているとも思われる。またC園における例外の絵の性質とか描画の内容からも、自由奔放に描けるということは、これまたC園の特徴と見てよいのではなかろうか。

写真説明

写真③、④、⑤は胡瓜の想像、写生画、指導画の、同一の子ども



④



③

の変化を見るために選んだものである。簡単に説明を加えると、写真③は想像で四角い胡瓜になってゐる。これが写生画(写真④)になると、丸味をおび枝つきも表現されて、外形や細かい点で改善されている。写真⑤は指導画で、この写真では分らないが、混色が表現され、イボには赤が使用されている。これは胡瓜のイボの先端をよく見ると少し茶色っぽいのを表現したのであらうと思われる。

今述べた写真例でも分るように、一般的な印象批評をするならば、想像画においては形、大きさがさまざまで極端に大きいも、小さいもの四角いものなど、およそ胡瓜らしく思われないものも大分あった。それが写生画になると大きさが大体揃って極端なもの之余りなく、花おち、枝つきも描かれる



⑤

ようになる。そして指導画になると、色の複合や混色が増え、イボも力強く描かれ、中には二重まるによってトゲの周りのふくらみさえ表現するものも現われ立体感の感じられるものもあり、胡瓜としてりっぱな絵になってくる。また花をつけたり、つるをつけたり内容的にも豊かになってくる。

2、蟾について

胡瓜と同じく個々の絵について評価した。

その評価の基準は、吸盤の有無、胴の形、足の形の良否の三つをポイントとし、各項目を3〜4段階(胴の形は3段階、吸盤と足の形は4段階)に分類した。その他、頭部の有無、目の位置、目玉の状態、色についても調べた。その結果は表2であり、それを図示したのが図2である。

全体的に想像画、写生画、指導画における評価の変化は対象が動的であるせいか胡瓜ほど顕著に表われていないが、胡瓜と同じく一般に想像画、写生画、指導画の順によくなっており、表現も形の大きい充実したものが増え、中にはすばらしいでき栄えの絵もあ

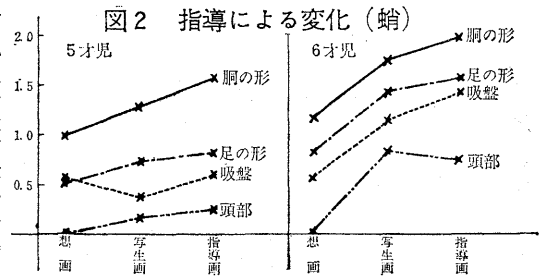
表2 指導による変化(蛸)

%

年 令	観 点 評 点		胴 の 形			吸 盤				足 の 形				頭 部			例
			3	2	1	3	2	1	0	3	2	1	0	頭有	目位置	目玉	
	指導方法		3	2	1	3	2	1	0	3	2	1	0	頭有	目位置	目玉	
5 才	想	画		12.2	75.6	1.2	15.9	23.1	47.6	12.2	26.8	48.8					12.2
	写	生 画	4.2	37.5	41.6		12.5	12.5	58.4	2.1	20.8	25.0	35.4	2.1	10.4	2.1	16.6
	指	導 画	14.6	37.5	37.5		14.6	31.2	43.7	4.2	25.0	18.7	41.6	6.2	14.6	4.2	10.4
6 才	想	画		22.1	7.5	2.9	16.2	14.7	63.3	27.9	27.9	41.3		1.5			2.9
	写	生 画	17.4	43.5	36.9	8.7	41.3	6.5	41.3	17.4	30.4	32.6	17.4	19.5	43.4	19.5	2.2
	指	導 画	27.7	44.7	25.5	10.6	42.6	25.5	19.1	17.0	36.2	34.0	10.6	19.1	36.2	19.1	2.2

る。胴、吸盤、足の中
では胴に一番よく注意
を向け、次に足、吸盤
の順となっている。
これは胡瓜の場合と同
様、細部より基礎的な
形に目を向けやすい傾
向の表われであるとい
える。色については、
想画では赤を62%の者
が使用しているが、写
生画では赤が32%に減
少し、茶色(こげ茶を
含む)、ねずみ色、はだ
色が50%近くまで増加
している。指導画で
は茶色がぐっと増え55
%、白色またはねずみ
色が17%を占め、赤は
12%に減少している。
(生きている蛸の実際

図2 指導による変化(蛸)



れていないが写生画、指導画には表現されてお
り、その率は6才児の方が大である。吸盤の表現は6才児ではよくなっているが、5才児ではむしろ写生画では少し減退している。色についてい
えば、6才児の方が写生画、指導画を経るにつれ、蛸の実際の色に
近づく度合が5才児よりずっと大きい。このように6才児は5才
児より写生画での変化がいちじるしく、これは観察力と技術力に
おける相違に帰することができよう。反面、既成概念と思われる
赤色は想画において5才児より6才児の方が多く、5才児は多種

の色はうすねずみ色で、やや鮮度
が落ちると黄土色がかってくる)
前述したように胡瓜における色の
微妙な変化は認識されにくかった
が、蛸の色については想画、写生
画、指導画と大きく変化してい
る。これは実物の観察により既成
の概念から脱したといえる。また
よくいわれる概念くだきの一例と
も考えてよいのではなかろうか。
5才児と6才児を比較すると、
勿論全体的に6才児の方がよい。
頭部は想画において殆んど表現さ
れていないが写生画、指導画には表現されてお
り、その率は6才児の方が大である。吸盤の表現は6才児ではよくなっているが、5才児ではむしろ写生画では少し減退している。色についてい
えば、6才児の方が写生画、指導画を経るにつれ、蛸の実際の色に
近づく度合が5才児よりずっと大きい。このように6才児は5才
児より写生画での変化がいちじるしく、これは観察力と技術力に
おける相違に帰することができよう。反面、既成概念と思われる
赤色は想画において5才児より6才児の方が多く、5才児は多種

の色にわたっている。

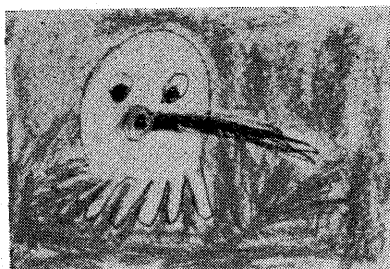
次に園別に比較してみよう。

A園では、頭の形は5才児、6才児とも写生画、指導画と上昇傾向にあるが、他園においては全く表われていないか、または指導画で減っている。色については一般的傾向に同じであった。

B園では、胡瓜と同じく5才児と6才児の差が各項目にわたって大である。特に吸盤においては、6才児は他園よりよい。これはその時の蛸の吸盤の吸引力が他園におけるそれよりも非常に強く、子どもの関心、注意を特に強く刺激したためであろうと思える。色についてはA園と同じく一般的傾向と同じであった。

C園では、5才児は色が写生画において多種にわたっており、

⑥

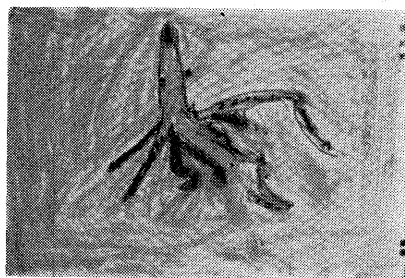


想画においてすでに赤色は用いられていない。これは胡瓜の場合と同じく、対象に即するより自己表現的であるC園の特徴と考えられる。

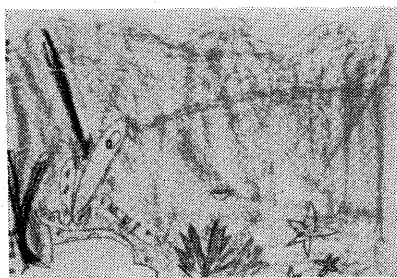
写真説明

写真⑥～⑩は、蛸の想画、写生画指導画の典型的なものであり、⑥⑦⑧及び⑨⑩はそれぞれ同一の子どもの作品であるから変化の有

⑦

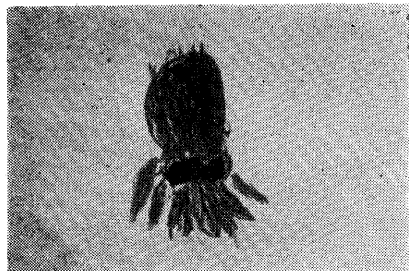


⑧

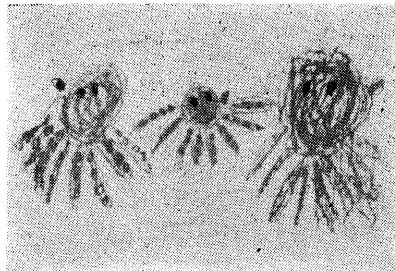


様がよく分つてもらえよう。簡単に説明を加えると、写真⑥は想画で擬人化された丸い顔、スミをだしている状態など概念的である。それが写生画になると、(写真⑦)色は黄土色になり細長く、足はくねくねとした曲線をもち、イボが黒い点で表わされ、目の位置や描き方など、全体としていかにも生きた蛸の感じがよくとらえられている。写真⑧の指導画になると、蛸そのものは余り変化がみられないが海底のようすがつけ加えられ、蛸を生活の場に置いて、岩の上でスミを吐くようすがいかにも生き生きとおもしろく描かれている。

写真⑨は想画で、色は赤で形も概念的な絵である。これが指導画になると、(写真⑩)色は茶色になり、また目の位置が変わり、正し



⑩



⑨

く頭部の位置として表現されてくる。そして力強く、全体としてのプロポーシヨンもうまく描けている。なお、前の子どもの場合(写真⑥・⑦・⑧)は、手長蝟を材料にしたが、この場合は、飯蝟で手長蝟と違って足が短く、全くここに描かれているような形をしていることをつけ加えねばならない。想像画から指導画へのこの変化は同一人物とは思えないほど立派な絵を描いている。

これらの写真例でも分るように、一般的な印象批評をするならば、想像画では赤い丸の中に目や口を描いた擬人化的な顔に線描きの足がついているというのが多い。それが写生になると、実物の提示による刺激が強く子どもたちは大変な興味を示した。そのせいか描画における伸びが非常によく胸が

楕円に変化し、足の形も線描きから足の厚み、くねり、足先などが表現されるようになり、また目や口を、ほとんど全部の子どもが胸の部分に表現していたのが足に近い頭部に表現するようになる。一方、いわゆる写生をしようとして足を無理に開いてグロテスクな軟体動物的形状を呈したりして、少々形の変なものもあるが、子どもなりによく見て写生しようとする努力がよくうかがわれ興味深かった。

指導画になると、今述べたように写生画と指導画の間の差は、想像画と写生画ほどよくはないが、話し合いの中ででてきた岩やら蝟つば、海底などが描き加えられ、自由な発想や、自在な想像力が画面に表現され内容が豊富になってきて、蝟自身にも生き生きと力強い動きが感じられる。

いま一度簡単にまとめてみると、描画には日頃の指導傾向がかなりの影響を与えるようであること(園別の考察参照)、適当な指導により大多数の子どもが大きく進歩する可能性を持っていること、特に6才児の方が指導効果が大いこと、また視覚的刺激だけでも効果があるが、更にこれに加えて触覚刺激、話し合いなどの適切な指導によって、より大きな効果を収めるであろうと考えられる。

幼稚園四十年(一)

菊池ふじの



はじめに

昭和三十九年四月、改訂幼稚園教育要領の実施をきっかけに、我が国の幼稚園教育の必要が大きく世論の注目を惹き、同時に国も文教施策としてこの幼児教育に本腰を入れ、着々その計画が実を結ぶようになってきた折も折、本年は幼稚園創設九十周年に当たるので、来たる十一月の十五、十六の両日にわたって、幼児教育界挙げての祝典が、文部省主催の下に着々その計画が進められているようである。

幼稚園創設の初期においては、創設園である現在のお茶の水女子大学の附属幼稚園が日本の幼稚園を代表するかの如き状態であり、したがってお茶の水幼稚園の歴史がとりもなおさず日本の幼稚園史でもあったのである。

この創設幼稚園の、いふなれば外郭団体であったフレーベル会（大正七年日本幼稚園協会と改称）が、明治三十四年一月二十九日創刊して以来、今日まで六十五年もの長い間、わがお茶の水幼稚園と親と子のような密接な関係を保ちつつ連綿としてつづいてきたいまの「幼児の教育」―昔は「婦人と子ども」―という誌名としても、この九十周年の記念すべきときに、このことについて無関心であるわけはなく、記念誌としての編集をもうはじめています。

私に執筆の「大命」が降ったのも、一に幼稚園九十年の歩みの約半ばを、このお茶の水の幼稚園で子どもとともに歩んできたから、という理由によるらしい。

私にとって原稿を書くということは、年令を重ねるにしたがって重荷になってきている。原稿を引きうけたばかりに、日曜

ごとに集まってくる近親者たちを快く迎える気持になれず、
切の迫っているときなどは、早く帰っていつてくれればと希う
悲愴な気持にさえなることは、とても堪えられないことであ
る。それがために近來はよくよくの事情でもなければ原稿は一
切おこわりをして、余生幾ばくもない今日あすの日を、追いつめられるということのない平和ななごやかな気持で暮したいとねがっているのである。

しかし、この度の「大命」はそう簡単に断れるすじあいのも
のではないとも思った。というのは、恩師倉橋惣三先生と先輩
新庄よしこ先生との共著「日本幼稚園史」は、本園の創設当時から明治二十年までをまとめていらっしゃる。してみるとそのあとのこの園の有様は誰がつづけるだろう？ せっかく明治の二十年までのがあるのだからそのつづきもあつて然るべきだ。いや残しておかなければならない。この園に職を奉じて、じきじきに子どもたちと明け暮れを共にしてきた者の中では、まわりを見渡すと、ほかの方々と比べものにならないほどに私が一ばん長い。してみるとそれは自分がしなければならぬのではな
いか、などと思つたこともあつた。しかしその役を買って出るには、自分あまりにも浅学非才到底その任ではない、という考えが浮んでくる。しかし何といつてもこの中でかくも長い間子どもとともに生活させてもらった者としてはやはり、その間

のことを何かの形で残しておく義務がある、とも思えてくる。
そこで、後世何人かがするであろうそのときの、いくらかの参考にもなればどのかすかな願いをこめて、説得に屈し、遂に引きうけることにしたのである。

お引きうけはしたものの、このような時がくるとも考えず、机や抽出しが、積る荷物でところ狭くなるたびに、いまから思えばまことに尊かつた自分個人の保育日誌や予定案などはことごとく捨て去ってしまったのである。いまになって書くようにもたよりになる記録がない。そこでやはりこの理由を述べておこつた。すると編集部曰く、いちいち細かな記録を挙げることはむしろ煩わしい、記憶に浮かぶものだけを書く方が却つておもしろいではなからうか、といった工合の説得に、とうとう根負けしてしまつて、それならばということでお引きうけしてしまつた次第である。

大正十三年——同十五年

就職の前後

そのころの職員

当時の園の組織編成

子どもの服装・先生の服装

保育のこと

保育案・一日の流れ・保育の形態・その他

行啓の思い出

幼稚園令の公布

以上のような順序ですすめていこうと思う。

就職の前後・就職の動機

さて私をはじめ幼稚園に職を奉じたのは東京女子師範学校を卒業してすぐの大正十三年の四月である。ちょうど関東震災の廃墟の中で茫然自失、なすところを知らずという状態から目ざめて、人びとは漸く立ち上ろうとしているときであった。

震災で女高師とその附属の高等女学校、小学校、幼稚園はことごとく灰燼に帰し、九月十日からは第二学期は到底始められなかった。高等女学校は学習院に、小学校は教育大学の附属小学校に、幼稚園は大塚なる帝国女子専門学校に、女高師の方は同じく帝国女子専門学校と府立第五高女にそれぞれ借家することがきまって、第二学期が始まったのはたしか十一月一日からだったと思う。

女高師とその附属の、平屋のバラック建がまがりなりにもでき上って、一家中がやと同じ構内に住めるようになったのが震災の翌年の四月からである。私が幼稚園に勤めることになったのはちょうどそのときなのである。

私は女高師在学中はやや生意気な生徒であったと思う。家政

科に入学しておりながら、その方の学問の知識や技術を学んだり身につけたりはしようとせず、宗教に走ったり、文芸思潮とか思想の方面のことに興味をもち、そうした傾向の書をあさりむさばっていた。

科学的な根拠に立脚していない、そして常識的なことでしかない当時の家政学を、高等女学校や女子師範学校の生徒に教えるなどということは、とても大それたこと、自信のないことではなかった。常々どうかして別の学問にかわりたいものだと思っていた。ちょうどその矢先きである。卒業も間近いある日のこと、倉橋先生に呼ばれて、

「卒業したらこの幼稚園にのこらないか」

といわれた。私は即座に「はい」と返事をした。

私は女高師の三年から四年にかけて、倉橋先生から、「家庭教育」と、「幼児教育」「児童心理」のお講義を伺った。広い視野に立っての先生のお講義は、とてもおもしろく、いつも先生のお授業のある日を待っていたものだった。

先生の講義の中に出てくる話題は哲学、宗教、美術さては演劇にも及ぶ広範囲のもので、私も生徒の心情をつねに広い世界へ開眼させ、そして向上させてやろうとのお考えのようであった。

これについて思い出されることがある。それは相対性原理の

世にさわがれたした頃、ちょうどそのご本人のアインシュタイン博士が、わが女高師を訪れたのである。もやにかすんだ月あかりの晩だった。お茶の水の赤いじゅうたんの敷きつめてある焼けない前のあの講堂の壇上に立たれた白鳩のような偉大なる学者、アインシュタイン博士の風ぼうと、もやにかすんだ月あかりとが何となく調和して見えたものだった。ドイツ語の講演はほとんどがわからなかったが、ところどころにイッヒとか、ダンケとかでてくると、やっと博士の気持にいくらかでも触れることができたような気がしてうれしかったものだった。

講演もすんでやがてお帰りになれるとき、感激した生徒たちは講堂の前に立ちふさがって、博士の自動車はしばらくは進むことができなかったのである。

翌朝の朝礼のとき、舎監の先生から、昨晩の博士に対する非礼をいましめられ訓戒があったのであるが、午前十時からの倉橋先生の講義の時間には、先生からは、

「ゆうべはみんな、アインシュタイン博士を帰さなかったんだってね、いいことをしたね」とおほめにあずかったものだった。先生は、偉大なる学者にふれた若い学生の感激をたいへんよろこんで下さったものだったと思われる。この先生が、教室だけでのコツコツした勉強ばかりをよしとせず、常に広い世界へと導いて下さったおかげで、このころ相次いで来日したバイ

オリンのエルマンとかクライスラー、ジンバリスト、さては若い天才バイオリニストのハイフェッツ、ピアノのゴッドウィスキーなどの至芸には、何が何でも接しようとしたものだったのである。

倉橋先生の名は女高師入学の前から知っていた。というのは私より二つ年上の姉が同じ女高師に在学しており、倉橋先生のお講義のおもしろいことなどを休暇で帰省するごとに聞かされていた。授業時間だけでなく月に二回ぐらい、土曜の夕食後など寄宿舎にこられて、寄宿の生徒たちにお話をしていたようであった。あるときは修養に関したお話、あるときは宗教についてのお話などのものであった。いまでも覚えているのは、

「人を裁くなかれ」という題でなされたお話はとても生徒たちを感激させたようで、このお話の概要を当時女学生であった私に、姉が送ってくれたものだった。こんなことで私は入学以前から倉橋先生の名はちゃんと頭にはいつていた。私が入学した頃は先生は外遊中であつたが私が三年のときの三月の末頃御帰朝というので、上級生たちがみんな横浜までお迎えにくくのを見ていた。こんなふうにして、私もまた倉橋先生を崇拜する生徒のひとりだったのである。だから先生から「幼稚園にのこらないか」といわれたとき即座にお返事をしてしまったわけなのである。崇拜する先生のそばにいられることと、それから常日頃

いやだと思っていた家政という専門から逃れられること、そして日本の文化の中心である東京にいられるということが瞬間にひらめいて、「はい」という即答になったわけなのである。

よくいまの時代の若いひとたちは幼稚園就職の話などをもちかけると、「私は幼稚園に勤めてやっていけるでしょうか」とか、「私の性格は幼稚園に向かないのではないか」などいうのであるが、「幼稚園にのこらないか」といわれた瞬間、私は、「幼稚園のことはできるだろうか」とか、「性格は幼稚園向きだろうか」などということは、これっぽかしも考えなかった。しかも自分では、弟妹にも親せきにも幼児という年令の子はひとりもないのに以上のようなためらいや疑問などはいささかも浮んでこず、ただただ倉橋先生の許にいられるということと、家政科から離れられるということ、東京にいられるということ、私の幼稚園就職は即決してしまったわけであって、国のためになるとか、子どものためになるなどを考えめぐらす余裕はなかったのである。自分はまことに罪深いエゴイストであったわけである。

私が幼稚園の先生になる、と報告したとき、父は「師範学校の先生になれるのになあ」と、少々歎き気味だったし、女高師の四年のとき、教育実習で教えた附属の高等女学校の生徒たちが、お昼休みのとき三三五肩をくんで幼稚園の庭に遊びに

くるのであったが、そんなときなど、

「先生、幼稚園の先生になんかあったの?!!」と、これも少なからず見下げたようながっかりしたような思わくが読みとれる言葉であった。がしかし、これらは、つまり当時の幼稚園の教師の地位の低さを物語る言葉や態度ではあるが、私には何のひびきも与えなかったのである。

就職

私は大正十三年三月三十一日付の辞令で、先輩坂内ミツ先生の後任として就職した。だから坂内先生が担任しておられた組をひきついで担任したわけである。海の組といい、五才児であった。

同僚

その頃の職員は、倉橋先生を主事にいただき、主任の及川先生、次に新庄先生、崎山先生、小山先生、桑原先生、星先生、私という女性七人のメンバーであった。

園舎、設備など

現在の東京医科大学の全敷地が東京女高師の校地であり、園舎は校地の西北の位置にあった。平屋のバラック建てで、南側に保育室（二〇坪）が六つならび、廊下をへだてて北側に小使室携帶品置室、職員室、衛生室、遊戯室などがあり、廊下を西に突き当たったところに便所があった。

各室にはオルガンが一台と若干の積木、ままこと道具などがあつた。ただ私の隣りの室（五才児・山の組）にだけは震災で焼失を免れそして代々の子どもが運よくお茶の水の幼稚園にきていたという家庭からの寄贈の、古い型のピアノがあり、遊戯室には新しい堅型のピアノがあつた。

組織・編成のこと

この頃は幼稚園の中に一部というのと二部というのとがあつた。一部の方は四才が二組、五才が二組である。四才の森の組が大きくなると山の組（五才）になり、四才の川の組が大きくなると海の組（五才）になるのである。二部の方は、四才が池の組、五才が林の組というのであつた。

二部の方は、本来ならば四才五才を混合して、二部保育をするのが主旨であつたのであろうが、私が就職した頃は、四才と五才は別々に一組を形づくっていた。しかし何かにつけて、二部は、四才と五才がいっしょに何かをすることが多かったようである。

一部と二部のもう一つのちがいは、保育料がちがっていることである。その当時一部は一ヶ月三円、二部は一円である。

創設当時は、二部というのは、現在の保育所的な意味あいのもので、保育に欠ける幼児を収容するのがその目的であつたようであるが、私が就職した頃は、こうした一部と二部のはっきり

りした区別はほとんど消えてきつた時代である。一つの構内にいくら建物は別であっても、こうした異質のものが同居していることは種々の問題をはらむことで決して望ましい姿ではなかつたときいている。即ち、ときとして二部の幼児と一部の幼児とが対抗して石などをぶつけあつたこともあつたとか。

最初の出発の次元においては、研究とか、あるいは保育に欠ける家庭の幼児を預って母親が後顧の憂なく仕事に打ちこめるようにといった、社会福祉的な考えもあつたのであろうが、結果としてはうまくいかなかったようであつた。

私の就職した頃は、保育の内容などは一部の組とは少しもちがわないうし、担任の先生も順ぐりに代りあうようになったので、この点でも何のちがひもなくなったのであつたが、昔から流れてきた二部という観念的なものと、現に保育料が安い（一部は月額三円、二部は一円）ということではやはり二部に入るのを好まない家庭もかなりあつた。その証拠には、入園志望書をだすとき、大体の家庭では一部と二部とを合わせ希望するのが普通であるのに、二部を志願しない家庭は三十名ぐらいあつたのである。こんな状態は年を経るにしたがつて少なくなり、ほとんどが、たとえ月謝は安くても二部を特別視しないようになってきた。

それから一部と二部のもう一つのちがひはこの小学校への

進学についてである。

一部については特別体が弱いとか、知能が皆といっしょに進めない程度に低いということでもなければ、原則として男女児とも無試験で進学できるのに対し、二部の幼児の進学については厳正な入学試験が行なわれたのである。年によっては女兒など半数以上もこの附属小学校に進めず、うらみをのこして他の小学校へ行ったものである。二部を担任した場合など、まことに不思議な制度だと、保護者とともにこの制度をのろったものだった。この保育料が一元であることと、小学校への進学についての制度は、第二次世界大戦の終戦前までつづいていた。

服装

子どもたちはみな洋服にエプロン着用。着物を着てくる子どもは一人もいなかった。ただ病気のあとなど、着物に被布をきてきた子が稀にはあったが、他の子はそれを珍しげにみるという様子もなかった。

教師の服装

先生方はみな着物に袴をつけ、水仕事をするときなど袖が邪魔になるのでたすきをかけていた。袴にたすき姿、そしてぞうりばきはその当時の先生の服装であった。先輩の貫禄のついている方々は、濃紫色の節のあるつむぎ織りの羽織をお召しになっていた。参観人が見えて若手が応接にでると、「どなたか先

生に面会させて下さい」といわれることがよくあった。こんなときなど、一人前に扱われない弱輩たちは「紫の羽織を着てこないと駄目だわ」という言葉が合言葉になっているほどであった。この紫の羽織はひとり幼稚園の先生だけでなく、附属の小学校、高等女学校などの中年以上の方々もみんなお召しになっていたものであった。

卒業した年の夏六月頃私は水色のボーラー地でワンピースを手製して着用した。及川先生も新庄先生も崎山先生も洋服になった。及川先生は薄紫地にしま模様のブラウスに濃い茶のスカート、新庄先生のは装飾もついでいて、私たちが「バリ婦り」といったほどの華やかなものだった。校門で下田次郎先生（現下田外務次官の尊父）にお会いしたら、下田先生は何もおっしゃらずににやりとなさった、と新庄先生が笑って話していらしたのを今も思いだす。

この年の夏はどういう風の吹きまわしか職員室は洋服の大流行だったがこれっきりでそれ以後はとんと洋服姿は見られず、袴たすきの先生方の服装は大東亜戦争の終りまでつづいた。もともと戦争が苛烈になるや袴たすきでも通らなくなり、男子は国民服、女子は年輩の者はおんべ着用、若い層はスカートを廃してことごとくずばんばきといういでたちになった。（つづく）

（お茶の水女子大学附属幼稚園）

生活の中に園芸を(一)



浅 山 英 一

これを機会に、園芸のたのしさというものをよく理解していただいて、皆さんの生活の中に植物を育てるということをとり入れてみてほしいものだと思います。とくに皆さんが将来、子どもに接する仕事にたずさわっていかれるわけですから、いわゆる情操教育という意味からも園芸はすばらしいことなのです。まず何ごとも自ら興味を感じ、その意義も感ずるようであればうまくやっています。

それにはまず自分で何か植物を育てることをはじめることが大切です。それは強制するようなことではないのですが、人間がこの世に生まれてこの世に生きているという以上は、草花とか植物を相手にすることが、人間の特権であるということを考えてみてほしいと思います。

社会が高度にすすむと、なかなか植物など相手にしていられない

いというあわれな人ができてくるのです。人間が昔、山野を駆けまわって生活していた頃、植物や鳥、動物を相手に暮していたはずですが。今でもそういう姿であっていいはずですが、社会が複雑になって庭もみどりもないひからびた生活しかできない人を生み出してしまったわけです。中には日頃植物などを相手にしなくても過せる人もいますが、それは人間の特権を放棄してしまっているわけです。都会にはそのような人間が大へん多くなっているのですが気の毒なことです。

育てるという特権——植物はたねがこぼれて生えるとまず自分の力である程度は育っていきけるのですが、はげしい生存競争に落伍するものもあるのを人が手を添え助けることによってなお立派に育ちます。人は植物を育てるということを自分の生活の中にとり入れてそれを利用することのできる叡智をもっています。

お猿や犬がチュースリップを育てたという話もなく、猫がひなげしのたねをまいたという話もきいたことはありません。人間はそれができるのです。

野山にはひとりで植物がいろいろ育っていますが、日本の植物は日本の土地に育っても外国のものは必ずしも日本では育たない。しかし人が手をかけてやれば、アフリカの植物も日本で育つようになり、ほうっておいたのでは弱くて絶えてしまうものがその生命を全うすることができるのです。

植物というものは動物に比べると喜怒哀楽の感情も声もないのですが、人間のいうことをよく聞いて正直に反応を示します。大抵人間は家来をほしがるものです。その証拠には三つ四つの子が可愛い猫や犬を従えて、自分が王様になって歩きまわるというものもそのあらわれです。家来には動物もあり植物もあるのですが、ものいわず素直についてくるのが植物の家来です。人は植物の可憐で純情で美しい様子に親しみをもち、手をかけて楽しみ、その結果に満足できるのです。そのような楽しさが子どもにも大人にも生活の中に盛りこまれば、うれしいことです。ひょうたんが成った、あさがおが咲いたというよろこびはそれを手がけた人だけに判る王様のようなたのしきです。人は自分の生活がたのしくなれば、結局他の人をもたのしくさせることができるものです。つまり自分がたのしくなることが必要です。

家庭の設計に、人ばかりがあるのでなく、植物とか動物とかがいることがそれを介して人が互いにむすばれる大きなすがいとなるわけです。家庭の設計ばかりでなく、学校と学校、会社と会社といった社会の小さな一つの単位も植物で結びつけられることは大いにあることでしょう。大いに作意的でもいいから、植物を育てること、園芸を練瓦づみのモルタルのようにとり入れてみてほしいと思うのです。

園芸は誰にもできること——近ごろは新生活運動とか、街に花いっぱいという運動が盛んで誠に結構なことですが、そのキャッチフレーズに、青少年の非行を防ぐことができるとか、新しい街づくりの有効だとかいう人がありますが、それは本来が逆です。園芸や花を育てる精神はそんなお題目が先に立つものではなく、一はちのパンジーを愛してよく花が咲き、たねもとれたというよろこびが最後はそうなるのですが、功利的な考えで花を育てるのではないのです。

庭はほうっておくと草が生えて仕様がなから花を植えるのだという人がいましたが、草を防ぐのに花を植えるのでなく、花を植えたから当然の結果草とりをしてきれいになったというべきなのです。しかし本当はそういった人も心の中は花が好きだったのにちがいないのです。

さて、園芸とは、そんな理屈をいうことでなく、花が好きな人

は花を、いちごが好きな人はそれを植えればいいわけで、だれにもできるやさしいことなのです。つまり、早くいえば人が自分の心をみたす意欲で、植物を愛して育てるところと技術、即ち芸術だということが出来ます。老人が一はちの梅や松を手入れして風格のあるものに育てる盆栽も、小学生がまいて花を咲かせたあさがおの一はちも一つの芸術品といえるでしょう。

たとえば野原の草が勝手に丈夫に育っているのを人間が利用しようと思つて手をかけてもつとよく作る。そのように手をかけることが園芸なのです。あまり手をかけないで育つたものはこれは園芸植物とはいえないのです。広い畑で、半ばほうりっぱなしにして育つ麦やいもなどは園芸作物とはいえません。しかし、さつまいもでもていねいに手をかけて家庭菜園につくれば立派な園芸作物です。狭い面積で、本当によく手をかけて立派なものを作つて、たくさん収穫するように手をかけるのが園芸なのです。ですから園芸植物は草花だけ、野菜だけでなく、相手が植物ならば果物、野菜、花、山草、樹木何でもそういえるわけです。

住宅に庭を作つて、芝生を植えて、木を植えて、自分の生活環境を美しくしていくという仕事も、植物を生活の中に取り入れる点では、やはり園芸の一部分です。ところが、庭を作ることも町の公園の計画とか、あるいは都市計画とか、ひいては国土計画だとかそういうことになりますと、これはもう園芸とはいえない

くなります。スケールがもつと大きくなればこれは造園といいます。どうやら園芸ということがどういうものかわかりだと思ひますが、イントロダクションはこれくらいにして、だんだん話をすすめましょう。

みなさんが将来何をなさろうと、自分の生活の中に、草花あるいは野菜や果物など植物を取り入れていくということは大変たのしいものです。そういうたのしみをすてにお持ちの人もありますし、そうでない人もありますが、何かチャンスが与えられれば、園芸も大変おもしろくなります。

どうして園芸を好きになったのかおもしろい話があります。自分の好きな人が苺がとても好きで、苺なら三度三度食べてもちつとも飽きないというので、その人に苺を作つて食べさせたいということがきっかけになって、一生懸命苺をつくっているうちに園芸が好きになったのです」と答えた。ほんの一例ですが、自分がこの世に生きて、生涯の生業をそういうふとしたチャンスで人から与えられる場合がしばしばあるようです。だれでも園芸の好きな方にはそのような何らかのチャンスがあったことでしょう。小さな時に誰かがチューリップの球根をくれた。植えたら花が咲いた。それでおもしろくなって花作りを始めた、いろいろな人から与えられるチャンスが大変多い。チャンスは自分でつかむことも必要ですけれども、人に与えられることもまた必要な

です。

こうして、自分がそういうことでたのしむことができたならば、今度は積極的に人にもそういうチャンスを与えあげようという気持ちになります。そういうチャンスをつかまえて欲しいと思います。そうすれば日本中に花の好きな人とか、あるいは野菜作りの好きな人とかが殖えていくことでしょう。そういう人は純真な植物を相手にしていますから、やはり心も素直になってきます。

大体この世の中に住んで一番わずらわしいのは人と人との付き合いです。そんなことをいっていたら生きていけないかもしれません。そういう時に植物は自分の非常に楽しい相手になります。

世の中のわずらわしさから逃げるといふ消極的な意味ではなくて、もっと積極的に花や植物を愛して、そして素直な気持ちになることができればもっときれいな心になると思います。

一人でもこの世の中に花を本当に愛するという人が、殖えてきますと、もっともっと美しい国になるのではないかと思います。

日本人は昔から花や木を愛しているというものの、やはり社会の発達の状態からいうと、欧米の社会人の心構えから、はるかにまだ足りないところがあります。日本人というのは自分の生活はよくやるのです。へいの中の自分の家の中はきれいに掃除しても、そのゴミをみんな表へはきだしてしまふ。自分の庭木は大事にしても公園の桜は平気で折る。まあ、公共性が非常に足りない

わけです。これは一つには島国根性の表われといひましようか、となりの人に自分のよろこびを分つよろこびをまだ十分知らないことがその原因であろうかとも思います。日本の国ほど植物に恵まれていない外国人の方が、かえって植物を大事にします。ドイツ人は昔は狩猟をもとにした人種なのですが、そういう意味で動物の心が大変よくわかるのです。そういう心で植物を動物化して取り扱っているようですから、思いやりも植物的ではなくて動物的です。花がしおれていると、「おお、かわいそうに、お水欲しいのか、いいよ、いいよ、今あげるよ」というような気持ちになる。そういう心を持った人は日本人にもいますが少ないようです。

一、名を知ることは親しみの第一歩

その辺の道を歩いていても草花や雑草はずい分あります。名も無き雑草が生えていたなんてそんなことはありません。牧野富太郎という先生は、もう亡くなりましたけれども、日本中の植物にほとんど全部名前をつけてしまっています。中にはあまり結構でない名前もつけられています。それでもその業績は大きなものです。あの先生が全部名前をつけてしまったので、私もものがつける名前もなくなりました。

ママコノシリヌグイという雑草それはソバの仲間です。茎に逆の刺が一杯生えていて、ちょっと手にさわってもひっかかってヒリヒ

り痛い位です。それが原っぱに一杯生えているのですが、おかあさんがけちけちして継子に紙をくれないので用を足したくなった子どもが原っぱに出て何かないかなあと思つてその葉っぱをつかったのです。かわいそうにもかえつて継子はお尻に刺がさきつて痛かつたというかわいそうな名前がついています。

どんな雑草にも植物には全部名前をつけてあります。植物を知りたいということならば良かれ悪しかれ、そういう名前を知るということが、やっぱり第一の興味を持ち得るもです。自分が進んで辞書を調べたり教わったりなどして少なくとも自分たちのまわりに普段見られる草花の名前ぐらひは知っておきたいものです。名前を知らなければ興味も湧かないし、親しみも湧かない。

私がこのクラスに来て塩谷さんとか、宮崎さんとかいう名前を覚えたときです。宮崎さんというのは宮崎県の人で、お家は花屋さんで、学校は何処、特技はタイプライターでなんてことがわかればだんだんその人に親しみが湧いてきます。そしてそこにつき合ひが生まれてくることになるのですが、名前も知らないではやっぱり親しみも湧かない。植物も同じことです。

ヤマゴボウ——今、窓の外に10本位生えている草がありますが、あれは洋種ヤマゴボウといつてヤマゴボウ科の植物なんです。あれがヤマゴボウということを先ず教われれば自分が知つたという小さな誇りも感じます。ところが名前を知つただけではものたりな

い。少し性質を覚えたり、話を聞いたり、本を読んだりするとさらに興味がわいてきます。洋種ヤマゴボウというのは西洋種だろうと想像もつくでしょう。山に生えているゴボウというわけで、ひっこぬいてみればゴボウのような根があるだろうと思うでしょう。なるほどひっこぬいてみれば、ゴボウのような直根が地の中にはいっています。ところでヤマゴボウというと長野県とか、群馬県などでみそづけの土産を売ってますから、あれかと思うでしょうが、ごぼう根をみそづけにするヤマゴボウはキクの仲間でアザミの一種で、本名はヤマゴボウではなく、ヤマボクケの一種です。俗に世間で山のゴボウという意味でヤマゴボウというのですが、植物学上の名はヤマボクケということです。

洋種ヤマゴボウは根を食べたら大変なことになります。一命を失うかもしれません。ところが葉には毒がないのでみそ汁に入れて食べることができます。食べても死にません。ちょっとおつな味がするんだそうです。しかし根には一種のアルカロイドがあつて、それを食べると中毒するのです。それをまちがつてたべて中毒した話が先日新聞にでていました。

このヤマゴボウには紫黒色の黒い実がなります。その実の汁は白いブラウスとかセーターなどを汚して大へんです。たちまち過マンガン酸カリのような色に染つてしまします。幸い洗えば落ちるし、実の汁は毒ではないから小さな子どもたちのインクあそび

にするのはさしつかえないのです。これをつぶしたインクは長く色が変わりませんから、ペンや筆で字や画を書いて葉書や手紙を出したらちょっとおもしろい。こういうふうの一つの植物についてあれこれ知っていくとだんだんおもしろくなってきます。大抵植物毒は葉にもなるのですが、用法を誤るといけません。そんな植物はずい分たくさんあります。

クワ——それからそこにクワが生えてますね。クワの葉で蚕を飼うのですから、この葉が絹糸になるんだと思えば、見逃すわけにはいきません。クワは雄と雌の木が別々ですから実のなる木とならない木があります。実が熟すと食べられます。クワの実の熟する頃、などという言葉を覚えていただけでも、何か文学少女じゃないかと思われたりでしょう。このクワはゴムの仲間です。いや、ゴムがクワの仲間なんですから、クワ科の植物はどこか似たところがあります。ゴムとイチジクもよく似ていますね。イチジクもクワの仲間です。このように植物には、すべて名前もついているし、グループもはっきり分けられています。親戚同志がちやんとあるのです。その一つ一つをあれは何だ、これは何だと覚えていくのはたいへんかもしませんが、おもしろいと思つたものは必ずおぼえていくようにするのが大事なことです。植物名を覚えるには、いんちきな名前を覚えては困りますから、正しい植物学上の名前を覚えてください。

名前のおぼえかた——ツユクサといえば、夏の、真青な花が咲いてそれが朝露に濡れているのはいいものです。それでツユクサというわけです。可憐だといえばスミレの花、昔からスミレはスミレです。意味が判らなければただスミレと覚えるより外にありませんが、大工さんが家を建てる時に、板に筋をつけたりする墨入れ、墨のついた糸をぐるぐると巻いて、ヒューと伸ばしてボンとはじくと墨の線がつくでしょう。そこへのこぎりを入れるんですけれど。スミレの花の蜜袋がこの墨入れにとでもよく似ているので、スミイレがスミーレ、スミレとなったんです。ああそうか、それはおもしろいなこと、小さな子どもでもそういう名をチャンと覚えられます。植物の名前がどうしてできたかを考えてみてください。

秋に咲くキクの花——キクはなぜキクというのか聞くまでもないというでしょうが「菊」という字は昔中国からきたものです。これを中国ではこれをチュと読みます。ところがチュという音は日本人にはとてもできない、だから仕様がなからはずきりとクという字をつけて、チュクと読んだのです。こういう音はその性質上チュクともキクとも発音できるのです。

新潟の西頸城郡の人たちは大きなケヤキの木というのをオーチナエノチノチと発音するのをみてもわかります。キキョウなども聞きようがないなどといわないでよくしらべると「桔梗」という

字が中国から入れられたものだということがすぐわかります。

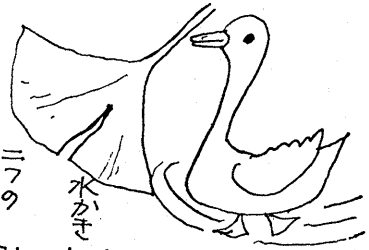
イチヨウはどうでしょう。イチヨウという木は日本にたくさんあります。街路樹として日本が世界に誇る木です。中国と日本の特産の木ですからこれは外国にはない。あのイチヨウの葉がワーと茂った様子は大変きれいです。秋は黄色に染まっつきれいですし、銀杏返しに似た葉もいいものです。大変長生きするし、丈夫だし、火事で黒コゲになっても五年も経つとまた芽を吹くのです。イチヨウの木がまるつきり燃えたということは絶対にないのです。必ずでてきます。イチヨウをどうしてイチヨウというか、中国では、鴨脚と書いてアーチャオとかイーチャオといっています。それを日本人が真似しているうちにイチヨウになりました。しかし日本には、はじめ字がなかったので、中国字そのまま「銀杏」「公孫樹」という字を書いています。

学問上の名——明治初年にはヨーロッパ人がラテン語やギリシヤ語でつけた植物の名前を日本にも伝えたもので、学問上の名前は世界共通でなければならぬという建前から学名がつけられたのです。スウェーデンのリンネという植物分類学者は世界中のほとんどの植物の学名をつけている。牧野さんの何十倍も何百倍も名前をつけています。それがヨーロッパの言葉のクラシックであるギリシヤ語、ラテン語でつけられています。植物学上の名はすべて学問上の名前、即ち学名で発表することになっています。

明治初年にやってきた植物学者シーボルトは日本の植物にもたくさん名前をつけていきました。ところが外国にないものは日本の名前を尊重して *ex. japon.* と名をつけたはいいのですが、タイプライターもない時代のことでしたから筆記のあやまりで *y* が *j* になっていた。それが意味も何もわからないものですからそのまま通って正式にリストアップされたのが *ex. japon.* (ギンクゴ) になって、今日でもミスのまま通用しているのです。植物学の本を見て下さい。字名は *ginkgo* になっているのです。ところがギンクゴでは *k* が途中にはいってくるので読むわけにいかない。それはサイレントになって「ギンゴ」といってまます。ですから英名もフランス名もドイツ名もギンゴです。

リンネは植物を属名と種名という二つの名前をつけて、そして命名者の名前をつけてこれを学名とし、属、種と二つ並べてリンネの二名法といいました。学術論文を発表する場合は、この学名を使わなければ通らないのです。どんなことを調べても……

分類の基準は動植物ともに界門綱目科属種に分けています。園芸ではその種をさらに変種とか品種に分けているわけです。常普段使っているのは属と種だけをもって、これだけで植物をあらわすことができるわけです。変種があればバラエティの何々という名前をつけて学問上発表するのです。しかし日本名とか洋名とかいう場合にはそういうことによらず、ただ簡単な名前がキキョ



Bi Lobe Ginkgo biloba L.

ウだとか、八重のキキ
ヨウなら八重咲きのキ
キヨウだとか、白い花
なら白花のキキヨウだ
とか、そういう名前が
ついているわけです。
ところが大昔からある
ものは何の意味もなく
ついているような場合
がよくありますね。例

えばハギの花、いくら考えてもハギという意味はわからない。こ
れはハギだということ覚えてしまふより外どうしようもありません。
せん。人がはつきりと意味をつけた名前が次第に多くなつていま
す。八つ手、八つ手というのは八つの手がでているから八つ手と
いうのです。これは日本の植物です。学名はハットシアです。そ
れから属名も種名もいろんな植物の性質を表わしています。

イチヨウの属名はギンゴですが、種名には biloba というのが
ついています。ゴ というのはラテン語で二つという意味です。

loba というのは水鳥の水かきという意味で、あひるの脚のよう
な葉をしていますから二つの水かき即ちビローバという名前がつ
いています。また金魚に似ているからキンギョソウ、千鳥に似て

いるからチドリソウとか、もめばシャボンのような泡が出るから
シャボンソウ、朝に咲くからアサガオ、昼に咲くからヒルガオ、
夜に咲くからヨルガオというわけです。

ウメはどうですか。食べてウメエからいやそれは中国で梅をメ
イと読むから、それが日本にはいつてきてメイがウメエになつた
のです。いろいろありますが、日本語と漢字の間にいろいろとお
もしろい関係があります。

明治時代は開国日本というわけで鎖国から開放されて欧米から
の植物も日本にドシドシ入りました。文化も持ってきたけれど
も、植物も持ってきました。ベチニアだとかペゴニアだとかコリ
ウスだとか、日本名もつけてあるが、外来の名そのままで通用す
るようになった草花も
ずい分多いものです。
ツリガネソウはベル
フラワー、スズランは
リリオプザバレイで
日本で直訳のまま呼ん
でいる場合もありま
す。それは英名、ドイツ
名、フランス名直接い
う場合もあり、ライラ



むかし中国からきたという梅



ツクの花をリラといったり、地面が真白になるほど咲きますからエーデルワイスなどそのままです。学名がそのままという、コスモス、コリウス、ペゴニアといったたぐいもずい分あります。

外国名で呼ぶ方が何

か新しいような気がして何でも外来語で呼ぶ気分も多かった時代に園芸界の人が呼んだそのまま、一般の人にも伝わって覚えられてしまっていることも多いのです。

いずれにせよ覚え易い名前を覚えればいいし、それから世間を通る名前を覚えればいいわけです。それやこれで植物の名前を楽しく覚えて、そしてその性質を理解してそれを巧みに利用していきたいものです。

この教室の裏手にチューリップの木というのがあります。日本名はユリの木。またの名をチューリップの木。花が咲きますと、上の方でチューリップのような花が咲くのです。それがユリのような花でもあります。モクレンの仲間ですが、ユリのような花が

モクレン *Magnolia liliflora*



咲きますからユリの木といっています。ところがまたの名前があるので。ハンテンボクというのです。この木の葉が魚屋のアンチャの印ばんによく似ているのです。小さな幼稚園の子どもたちが、この葉をおし葉にして色をぬり、頭にねじりはち巻きと、足を紙でベラベラとくつつければ、魚屋のアンチャ

ヤンができます。かわいさかなやさんというわけでハンテンボクだというのを三才の童子がちゃんと覚えてくれる。そういう時に覚えたということは、絶対に忘れないことなのです。よく子どもの時に教わったことは忘れないといわれますけれども、このやわらかい、非常に诗情豊かな吸収力の強い時にそういうやさしい先生や親御さんがいれば、子どもたちはもっとと素晴らしく育つことでしょう。ところで、この学名もついでに覚えてもらい

ましよう。これは *Ilindendron tulipifera*、リリオデンドロンが属名、チューリップフエラが種名、命名者はリンネ。これはラテン語でユリのような花が咲きますから、リリオというのです。デンドロというのは木という意味で、ユリの木と直訳したわけです。明治時代に日本にはいつて来ましたから、この木が一番最初にはいつてきたのは大正二年、五十三年前にシベリア鉄道を経由してわずか十本の苗木が今の千葉大学の前身に送られてきたわけです。それが今大きくなっています。その時代によく日本にはいつてきたわけです。チューリップとはトルコの帽子、花の格好が似ているというのでチューリップフエラ(花)というのです。

このチューリップの木は枝の上の方で花が咲きます。花がオレンジ色がかって緑色の花、うすいもえぎ色の花。保護色で花が上を向いて咲いていますから見上げても見えません。ヘリコプターから見るとよくわかるのですが、とても美しい花なんです。

さてリリオという言葉はユリと覚えしました。そうするとみんなの知っているこれは何でしょう。そうハクモクレンです。モクレンの属名は *Magnolia* 種名は *liliflora* です。リリはユリ、フエラやフロラは花という意味。ところが同じマグノリア属でタイサンボクというのがあります。葉が大きくて、真白い大きい花です。だからマグノリア、グランディフロラという学名がついているのです。グランディというのは大きいという意味。つまり大きな花

というわけでどんどん学名も覚えられますね。こぶしの花はにぎりこぶしみたいな実が成るからコブシというのですが、あれは日本にしかないから、学名もマグノリア・コブス、とつけられています。こうしてマグノリア属いっぺんに三つ覚えられ、学名さえおもしろく覚えられる方法があるというわけです。

それではもう一つ、ランの中にデンドロビウムという美しいのがあるでしょう。ビウムとは生えるという意味でこのランは木(デンドロ)に生えるランです。土に植えたら絶対に育たない。木に生えているのだから空気のしめりで育っていくわけです。これは水ごけに包んで木の枝にぶら下げておけばよろしい。ランには肥料は全然いらぬのです。というのは根の中にらん菌という菌が寄生していて、そして空中の窒素を固定してくれますから肥料は全然いらぬのです。それでランはただ石とか水ごけとかそういうもので植えておきさえすれば手がからず育ちます。

Rhododendron というのはツツジの仲間が全部ロードデンドロンという属名なんです。ロードというのは赤いという意味、シャクナゲの仲間もロードデンドロンです。シャクナゲの木の皮をむいて、小刀で削ってごらんさない。真赤な血のしたたるような色をしています。で、赤い木という意味です。

一つづー

(この稿は、お茶の水女子大学での講義記録に加筆、訂正されたものです)

(千葉大学)

新しい教材のころみ

ポリスチレンボードの版画への応用

天 津 乙 女 子

紙を写したり、こすったりすることで、何枚も同じ絵ができる版画は、子どもたちに驚きと興味を与え、創作活動を盛んにします。

紙版画では子どもたちの生き生きした絵は刷れません。細かい線や、彫り口のはっきりする木版画は、幼児には危険を伴います。

新しい教材、ポリスチレンボードは、合成樹脂の一種で、ある種の有機溶媒に溶ける性質（腐蝕性）があり、この性質の応用で容易に版画を楽しむことができます。

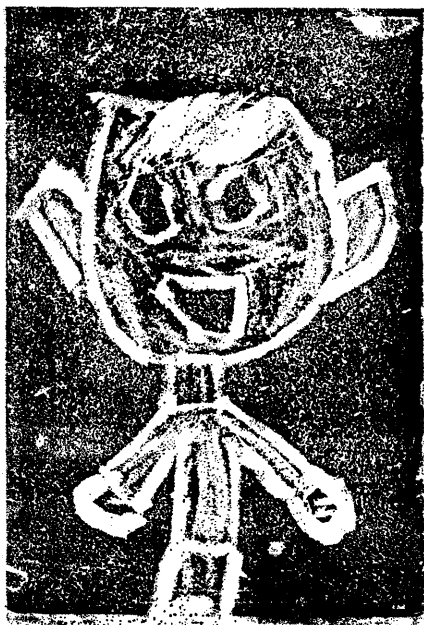
また、力を加えると変形し（可塑性）、加熱すると変形する（熱可塑性）性質もあり、他の素材としても広く利用できます。

ポリスチレンボードの版画遊びについて

ポリスチレンボードにマジックで描くと化学変化を生じ、ボードは溶かされ木版画のような細かい線、生き生きした絵を、下絵なしに凹版に作ることができます。

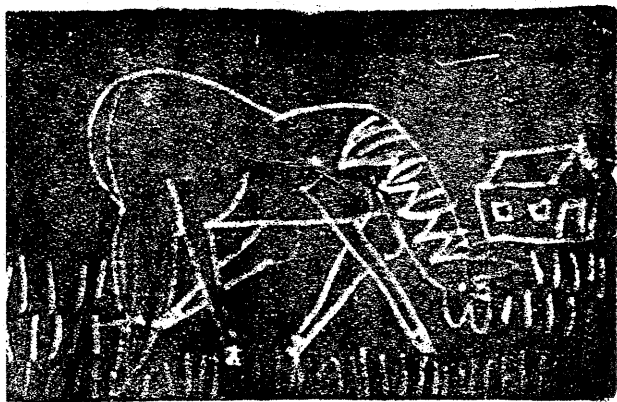
描き方によっては、凸版も作ることができます。幼児には凹版の方がやり易く適しております。

版にインクをむらなくおき、紙をのせ、バレンで刷る他の版画



ポリスチレンボードの版画

ポリスチレンボードの版画



のやり方と全く同じです。

版画遊びに使っ

たポリスチレン・

ボードは、スチレ

ンボードと呼ばれ

る教材で、版画に

適するように作ら

れたものです。

他のポリスチレ

ン製品でも同様の

効果がだせます。

製版する場合につ

いて

◎ボードに絵をかく場合、マジックで絵はたやすくかけますが、

力を入れてかいた方が、凸凹部がはっきり現われ、刷り上りはきれいになります。

◎子どもたちは絵をかく場合、赤い花、緑の葉、など、いろいろな色を変えてかきたがります。作品の色は刷るインクの色により決

まりますので、マジックは一色で充分です。

◎二色以上の色マジックでかいた時、刷版した後、版板を楽しむことができます。

◎マジックは、太字用、ペンタッチ、サイン用、どれでもおもしろくできます。

◎ボードを鉛筆、くぎ、きり、など先の鋭いものでかいたり、ひっかいたり、積木など押しつけてもおもしろく版を作ることができます、美しい作品もできます。

◎筆に極く少量のベンジン、シンナー、などをつけて描くと、線のやわらかい絵をかくことができ、変化のある作品ができます。ただし、多量に使うと版に穴が明きます。

◎子どもに製作させる場合、版は、ローラーの中と同じくらいのが操作しやすく、縦20cm、横13cm、のものが一番適しています。(いろいろやってみたら、一番子どもたちは楽しんだ)

刷り取る場合について

◎ボードは、インクを吸収する性質がないので、ローラーを版の上で何度も回転させると濃くなりすぎ、刷り上りがスツキリしないものとなります。

◎単色ばかりでなく、色を重ねたり、部分的に塗り分けてもよ

く、変化を楽しむこともできます。

◎インクは、油性、中性、水性、どれでもきれいに刷れます。油性、中性のインクは、版の乾きが悪く、水性のインクは早く乾きます。

◎インクは、煉り板の上でよく煉った方が版によくのり、刷り上りもきれいです。

刷り取る紙について

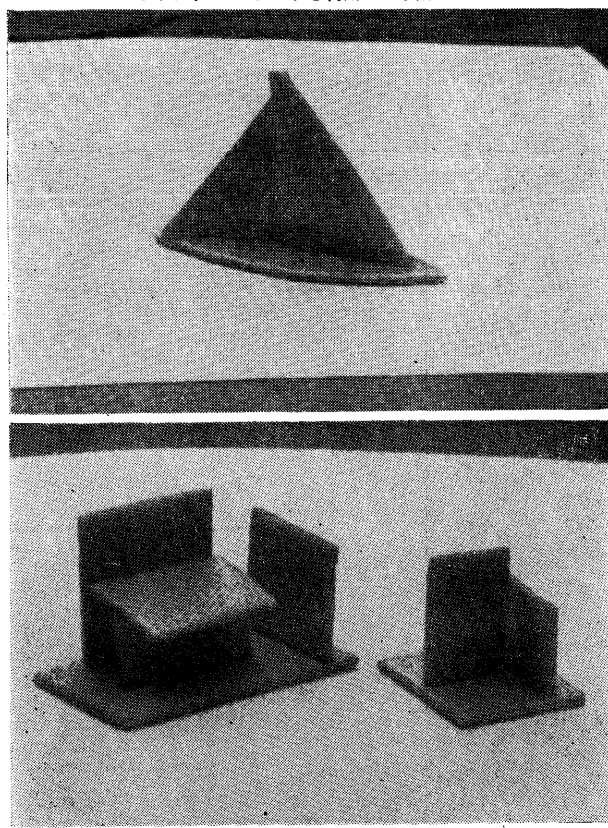
◎刷り取る紙は、和紙、西洋紙、画用紙、色画紙など、きれいに刷り上ります。画用紙、色画紙の場合は、紙全体に湿気を与えておいた方が版によくなじみ、刷りやすく、作品の仕上りもきれいです。

刷り方について

◎バレンの使い方は、他の版画と同じ方法で美しい作品を作ることができます。

◎エッチングプレスを使うと、より美しく刷り上ります。

ポリスチレンボードを利用した製作

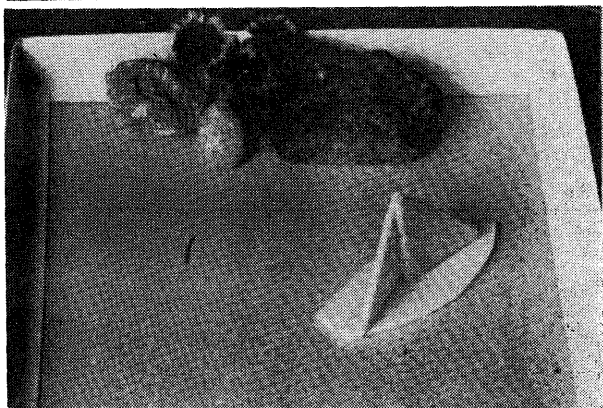
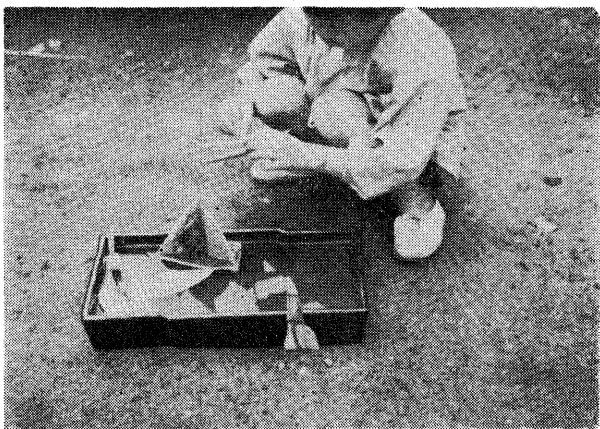


ポリスチレンボードを他の素材として
使う場合について

◎ボードを「レリーフ」にすると変化ある素材となり、幼児の創作意欲を盛んにすることができます。この場合、大きいほど楽しい作品となります。

◎缺で切ったり、穴を明けたりすることは容易にできます。

舟 あ そ び



でき、立体的な作品を作ることができます。可燃性であるため、直接火にかざしたり、高温にふれることは非常に危険です。ボードは溶ける時悪臭を伴うので、ボードのままの使用の方がよいと思います。

ポリスチレンの教材は、版画や立体的な作品を作るなど、幼児の創作意欲を盛にする素材としておもしろさ、楽しさを充分持っています。ポリスチレンの空箱の利用などは子どもたちの製作意欲を充分満たしてくれます。他の工夫もまた、試みられるように思います。

私たちは、版画遊びや、舟遊びを楽しみました。
(広島めぐみ幼稚園)

◎セロテープを使うと、ボードとボード、また、ボードと他の素材と組合せることもできます。

◎ボードとボードを組合せる時に、高性能接着剤（ボンド、セメダイン）は、極く少量にかぎり使用できます。多量につけると穴が明きます。

◎ボードは熱に弱く、火に近づけると溶け、曲げることも容易に

訂正 65巻7号54頁14行目より、ゴシック体の部分がぬけておりましたので訂正いたします。

「……幼稚園が圧倒的に多く、そのうちでキリスト教及び仏教関係の幼稚園が三分の二をしめている。富山県では私立の幼稚園のうちでは……」

ごっこ遊び

天 方 て い 子

幼児は、周囲の社会、家庭を模倣して楽しい遊びを展開します。そしてその遊びの展開、活動、深まりは、環境、生活、経験によってそれぞれ変ったものになります。しかしどの子どもにもその子なりに心理的発達の間から、ごっこ遊びは欠かすことのできない大事な経験であり、これを経なければ次の段階において育つものがうまく培われていかないという大事な遊びの一つであります。それで、ことさら教師が意図して場をつくったり助言をしなくても、幼児自身が遊びの中で仲間と相互に、ごっこの遊びに夢中になって充分に楽しんでおります。この場合でも、教師は知らん顔しているのではなく、助言の必要な時はするわけです。

けれども、このごっこ遊びをさらに豊かにふくらませてどの子ども、より活発にそして、広い総合保育活動の場に参加して、さらに

遊びを豊富な経験とするには、ある時は教師が積極的にとりくむ機会があってもよいと考えます。

それで今回は教師が意図的に総合活動の場として考えて出発したごっこ遊びが、どのように発展していったであろうかといった実際のようなすを記録してみました。

宮津市の商店街では、十一月末のえびす市にひきつづき十二月にかけて年末の大売り出しで町は大変にぎわいます。子どもたちはその町中を通して登降園するわけです。お店の前に立止ったり、見たり、のぞいたりしながら売出し風景を身近に感じております。それで身近に経験していることなので、これをごっこ遊びとして取り上げると、生き生きとした活動がなされるのではなからうかと期待して「お店ごっこ」として主題にとりあげました。

主題「お店(こい)」

・教育的なねらい

これは総合活動の場であるために特にどの領域のねらいを強く出したらいかがが、はつきりきめられませんが、社会と絵画製作の領域からねらいとしておさえてみますと、遊びにより集団生活に協力する態度を養う、いろいろな物を製作し、工夫創作のよるこびを味わわせる。また、売り買いするところでは自分で考えてものを選択するとか、五円のお金で五円のものを買うとか、思考力の芽生えも増いたい。

・園全体(年長五組)の行事として十二月下旬に遊び室(五十五坪)を商店街にしつらえ大売出しをする。

・それまでに用意するもの

各組一人が三点ずつ商品となるおもちゃ、果物、野菜、花などつくる。各組おもちゃでも同じ物でなく種類がちがうので十五種の品物が五〇〇点ほどできる。

それに五円、十円、百円と値段をきめる。看板、飾りつけ、店の配置、積木、ダンボール箱、机を並べ集まった個々の品物を並べる。

・壇上にふくびきの場もつくる。



る。(園内放送を用いる)

お金もこしらえて五円、十円、百円の品を自分で選んで三点まで買える。

以上はお店屋ごっこにつき先生方で案をたて、計画をし、そしてこれに参加すべく各組は組々でそれぞれ出発から売り出しまで十日

ふくびき用の品物は全員分、本屋さん、紙屋さんから本のふろく、文具の半端物、絵本その他いろいろと寄付してもらおう。

・売り出し日

各組より四名計二十名売り屋さんを出し、位置につく。残りは買う側にする。

買う側は混雑をさけるため約束をする。

順番に買い出しに来

間にもりあげてくるわけです。次に一組の例をあげてみます。

紫組 クラスの概況

男十七名、女二十一名、計三十八名、IQ 男一〇八、女一〇七
父の職業 勤人五八パーセント、商業二四パーセント、その他一
八パーセント

クラスの中に特にこれといったリーダー格もなく、また、特に横
暴な子もなく平凡なクラス。全体的に見て今少し積極性が欲しい。

○展開

- ① えびす市、年末売り出しのにぎやかな町
の様子を話し合う。
- ② 売り出しの町を見て歩く。
- ③ 絵を描く。
- ④ お店ごっここの歌を歌ったり言葉遊びをす
る。
- ⑤ お店ごっこについて話し合う。
- ⑥ 売る品物を考えて作る。
- ⑦ 財布、お金、買物かご、値段札をつく
る。
- ⑧ お店のかざりつけを考え作る。
- ⑨ お店屋さんになる人を決める。
- ⑩ 遊戯室を商店街にして各組より品物を出
し合って大売り出しをする。

留意点

町のようすを通し
て地域社会を知ら
せる。
社会的態度を養
う。
協力してお店を作
ったり、グループ
を作ったりする。
売り買いの挨拶を
はつきりいう。



・反省

- ① 子どもたちはよろこ
びをもってしていた
が、園全体（年長五
組百八十三人）を動
かしてのごっこ遊び
であるため範囲がひ
ろく、本当のごっこ
遊びのねらいである
友だちとのふれ合い
も少なく、発展とい
うことがむずかしい
ように思えた。

② 教師の意図の方が先
に立ったやり方よりも、子どもたちの自発的活動を見守りたい。

③ 子どもたちに、もっとやりたいという意欲が感じられる。

④ 一人ひとりの動きが充分見られない。

以上のことを感じ、子どもたちがこのお店ごっこで経験したいろ
いろなことを土台にして範囲をしばらく、組単位でも発展させ、一人

ひとり、もうひとつ活発に遊べるにはどうしたらよいか、それには教師は前に出ないで用具を教室の中に備え、折々の助言を心しよ
うと考えた。

子どもの自発的活動による組のお店ごっこの発展と経過		
教師の配慮	幼児の活動	観察
<p>○お金、値段札を置いておく。</p> <p>○机の配置をかえてグループにわかれるようにしておく。</p>	<p>○絵本、なわとび、かるたなど、室内にある品物を机の上に並べて、いらっしやい、いらっしやい太安売りと販売合戦で大にぎわい。</p>	<p>○売ることに興味があるらしく、わずかずつ商品をわけ合せて盛んに声をあげている。</p> <p>○日頃口数の少ない子も二〜三まじってつられて大声をあげている。</p> <p>○お互いに挨拶もよくやっているようす。遊びの中に入りたくても入れぬ子がある。</p>

<p>○お金をどのようにすれば皆が上手に使えるか話し合う。</p> <p>○グループに入れな い子をさそう。</p>	<p>る。</p> <p>○「銀行を作ってみんなが上手にわけてあげればよい」</p> <p>○積木を立て、窓口をつくり銀行をつくる。そのうちお店の子が「貯金です」といったままったお金を窓口へ持ってきてうまく回転できるようになった。</p> <p>○文字カードを利用してあて物ごっこに発展する。赤いカードを引けば一等、黄色を引けば二等といった工合。</p> <p>○お家ごっこに発展する。ままごと道具、人形を使ってお店屋さんの家族になり、お父さん、お母さん、お姉さん、子どもなどになる。</p>	<p>○銀行になり手が多くてもめたが、どうしてきめるか話し合っていたが、どうとうジャンケンをやりはじめ、そしてきめた。</p> <p>○あて物をするということに非常に興味があるらしくお金を持って大行列をついている。</p> <p>○お店ごっただけではあきたりなくなつて、家族構成の中でそれぞれ分担をきめて遊ぶ。この頃よりグループのメンバーが割合に固定してき たように見える。</p>
--	--	---



以上子どもたちの活動

と教師の陰の配慮によって相当お店ごっこを楽しんでいたし、今後もし長く続いていきそうである。誰からも制約されずに自分たちで考えたり、ぶつかったりしながら皆と仲よく遊ぶといった、平凡であるが、最も大切なことを学ぶのではないかと思った。グループに入りにくい子どもは、できるだけ入れるように心がけたが、まだ充分に仲間になりきれていない子に、もっと自然にあそびの中に入れるよう、お家ごっこ兼お店ごっこの発展をこころみることにした。

ここでは、消極的な子どもを救いたいと考える教師の意図をもちながら子どもとともに遊びに加わった。

・展開

①室内で売り物になりそうな物を話し合って、洋服(オーバー)、帽子、かばん、絵本、おもちゃ、ままごと、銀行、なわとびと

八つのグループを作る。

②自分の希望するグループ五人にわかれる。

③家族について話し合いグループごとにその役割をきめさせる。

④グループごとに相談して、与えられた紙で、店とか、品物、かざりつけを考える。

⑤ごっこ遊びをする。

・反省

朝から「先生頼つくるよ」「買物かご作るよ」とどびついて仕事にかかる。見ているとグループごとに上手に仕事を分担してどの子も何か仕事をし、誰一人遊んでいる子はない。「おもしろいなあ、きょうは……」といった声も聞こえる。すべての子が自分の役割をはたすべくいろいろと立ち廻っているようだった。お店ごっこの売り買いは相当期間続いているので、お店をひらくまでの準備過程がよろこびに満ちあふれていたようす、お店ごっこからさらにお家ごっこと複数的な遊びに発展していった。このような経過を経ながら、教師と子ども相互の緊密な触れ合いにより、この時代に経験しなければ育たない、いろいろな、心理的な要素が培われていくのではなからうか。子どもの自発的な遊びの発展とともに、教師はおちこぼれないよう保育をするために、たえずいいないな配慮を忘れてはならないと思いました。(京都 宮津幼稚園)

生活指導の一つの手がかりとしての

幼児の知能検査と人形あそびとの関連

——一人一人の子どもの幸せをめざして——

松 隈 玲 子

はじめに

幼児の知能検査については、種々の立場からその是非が論じられてゐる。ことに最近の知識偏重、あるいは、テスト万能主義教育の余波は幼児の世界にまでおよんで、三才をすぎたばかり、未来への可能性いっぱいの子供を、いわゆる「勉強強」へとかりたて、知能検査の点数を高くするための学習機関が設けられたり、特別な小学校受験にそなえて補習保育（主として知能検査、面接の訓練）をおこなう園もできて、我が子のIQの僅かな高低に一喜一憂する母親が漸次増加する傾向にあるといわれる。このことは、現代社会における。みのがすことのできない、一つの問題点であると考えられる。また、マスコミの影響によって母親たちは家庭にいながらにして「頭のよい子に育てよう!!」「知能を伸ば

すおもちゃと遊び」「あなたのお子さんはすばらしくなれる!!」などの書名や標語を次々に注ぎこまれ、このままではいられない、い、い、い、女にかられていく。このことが、家庭における知能検査の練習となり、また教育相談所の歴訪となつて現われる一因とも考えられる。

過日、一人の母親が「先生、うちのK子のことでございますが、園ではIQは標準以上(120)といわれましたが、F小学校受験には心配で、自宅でテストの練習のかたわらK学院の模擬テストにも毎週通わせました。おかげさまで、K所では、IQ131、Aデパートでは141になりました」とにこにこ顔で来訪されたが、このことを保育者として、あるいは相談者としてともによろこんでよいものであろうか。おかげさまでのことばの底にあるもの、それは、連日の練習と、応答の訓練による涙ぐましい練習効果による

テスト技術の向上以外の何ものでもないのではなからうか。このような子どもたちの多くが、知能指数の上昇にともなつて、園におけるいわゆる不適応行動が目立ちはじめ、はなはだしいものにおいては、自由画帳に毎日迷路やクイズの略画を描くようになる。

これらの母と子の状態をみるにつけて、私は、幼児教育にたずさわる者として、幼稚園における、望ましい知能検査のあり方について再吟味し、さらに、その結果を幼児の幸せをもたすための一つの手がかり、一つのよりどころとして大切に育てていくことを願つて、この研究を手がけるに至つたのである。

研究の目的

本研究においては、望ましい幼児の知能検査のあり方を研究実践し、あわせて生活指導の一つの手がかり、一つのよりどころとしての結果の利用について論じ、幼稚園における知能検査を通しての両親教育の実際についても言及することを研究の目的とする。

方法

幼児（西南女学院幼稚園児―五才児）に個別式田中ビネー式知能検査を行ない、あわせて4個の円錐形の家族人形を用いた役割あそびを検査者と共に行なう（62頁写真参照）。検査時には通常

の導入言語以外に「幼稚園であそぶ友だちの名前。家に帰って遊ぶ家族や友だちの名前。遊びの種類と本人の役割」などを質問して、家庭および園における本人の交友関係、及び位置と役割、心的状態を理解するための資料とする。

以上の検査において、特に問題をもつと思われる幼児についてはCAT日本版（練習版及びNo.11）を併用する。家族人形の製作及び人形あそびの基本的な考え方については、昭和34年12月号の本誌に記したのでここでは詳述しない。

実施上の留意点、および結果のとりあつかい計画

知能検査および人形あそび実施にあたっては次の五つの項目について特に留意して実施した。

・ 幼児の知能検査は相互のラポールを密にすることが大切である。このことは、緊張度のたかい子ども、人見知りをする子ども、内気な子どもなどが、充分に能力を発揮できるように配慮されなければならない。そこで、対象児が年少組（四才児）である間の一カ年間、しばしば園を訪れて個々の子どもに親しみ、更に検査を行なう年においては、時折、全園児に童話などをする機会をもったりしてラポールをつけることを実践した。

・ 検査者は、充分検査法に熟達していることが必要である。この点については、過去八年間、教育相談において、また各幼稚園での

就学相談において実施してきた同一のものを用いることにした。

・被験児にテストという緊張感を与えない。そのために、「先生と一緒に人形遊びをしたり、絵本をみたり、お話したりしましょう」といつてきさい、時間も、一斉保育時間に園児を呼び出すことはさけて、自由にあそびの時間に、個々の子どもの遊びの状態をみながら、適当なものから検査を行なった。

・検査時の観察を充分に行なう。あらかじめ観察記録用紙をつくって、項目別に記号で特徴を記入し（輪つなぎ、形ならべなど対象児が動作をしている間に）、発言についてはテープレコーダーに収録して、後で記録用紙に整理した。

・人形あそびについては、四個の白ボール紙で作った円錐形を父母および任意の家族人形にみたてて、目印と親和感をもたせる意味での色モールの首かざりをつけさせ、「さあ、これから○○ちゃんに、お人形さんのお話をつくってもらいます。先生と一緒に遊びましょうね。お人形さんのお話ですからどんなことをいっても、どんなことをしてもいいのです。どれがお父さん？お母さん？この二つはだれにしましょうか」という導入によって幼児に人形を動かしながら自由に話させる。自発性のない子ども、また、お話づくりの不得手な子どもについては「お父さんは何していますか？お母さんは？：それからどうなるかしら？何するかしらね。○○ちゃんのお話とてもおもしろいわ」など適宜に助言と

はげましを与える。その際できるだけ多くの場面と内容の叙述ができるように、そしてまた、多くを語らない子どもでも、家族人形の選択順位、人形の扱い方などからも問題点を見出せるように配慮した。

以上の方法で得られた結果を資料として担任の教師及び園の全教師と話しあい、日常保育における観察の結果と比較検討する。更に、知能、態度、行動特徴、人形あそびでの言動、交友関係、CATなどの資料を総合して、指導すべき問題点を有するものについては、担任教師を通じて、あるいは検査者と教師と母親との三者関係で具体的な指導方針を話しあい、個々の子どもがよりよく成長していくように配慮していく。

日常保育時における幼児の行動観察記録については、毎週三回、年間を通じて行なった本学保育科実習生60名による個人記録の集計を担当教師の幼児の個人観察記録にあわせて参考とした。これは一人の幼児に対する行動観察をできるだけ多くの立場から多方面から行なうことが望ましいと考えたからである。

研究の結果

本研究は昭和34年の基礎研究をもとにして現在まで継続してきたものであるが、紙面の都合上昭和40年度における実施結果を中心として記載し考察をすすめる。

図表 I

昭和40年度年長組園児の指導資料一覧 (I)

(2名は転出につき省略)

○印は、問題点があると思われるもの (図表Ⅱに詳述)

個人 No	項目 田中ビ ネー I.Q	すぐれている点		指導を要する点		人 形	C A T	実習生	保育者	総 合
		能力	態度	能力	態度	あそび	反応	の観察	の観察	
1	141	a b d	i	e	j k	○	○	○	○	● e j
2	140	a b c d	i		j k	○	○		○	● e k
3	131	a c d	i		h					
4	129	a	h	d						
5	128	c e	i	b						
6	127	a c e	i		k	○			○	○
7	126	c	h	a	f	○	○	○	○	● f
8	123	c	h		k					
9	123	a e	h							
10	123	e	h	a						
11	123	a b c e	h g		i					
12	121	a	h	e	i					
13	121		i	a	h					
14	120	a	i	d	e					
15	119	c	k	a	g					
16	116	c d	k	a	h					
17	116	c h	k		e h					
18	115	c	i k		h g					
19	115	e	k							
20	115	c	i		g h					
21	113	c	h k	d						
22	113	c	i	a						
23	112	c		a	g			○		○
24	111	c	k		i					
25	111	c e	i	a d						
26	110	c		a	g h					
27	110	c e	h k	d	i					
28	108		i							
29	108	c	k	a d	h					
30	107	a	b d		g					
31	107	c		d	g					
32	105	a c		b	i	○	○	○	○	● i
33	104		i	a	h	○		○		
34	103	c		a	h j					
35	100 (119)		i	a	e	○	○		○	● a
36	99 (106)	c j	k	a b c	h	○	○		○	● g c b
37	83 (83)		k	a b c d	i	○	○		○	● b c d
38	不能 (119)	c			k j f	○	○	○	○	● f j

分類記号

(a)言語(b)思考・判断(c)常識・理解(d)数・推理(e)動作(f)自意識過剰(g)自主・独立(h)積極性(i)落着・集中性(j)社会性(k)無邪気さ、素直さ、子どもらしさ(その年令にふさわしい) (h)生活力(炊事、洗濯、掃除、買もの日常生活での自立力)

昭和40年度年長組園児の指導資料一覧



結果Ⅰ(図表Ⅰ)

昭和40年度における年長組園児の指導の資料を集計すると54頁のようになった。この表では、知能の高低と問題をもつものとの比較対称を行なうために便宜上知能指数の順位によって並べたが、これはあくまでも便宜上であって、指数の僅かな差、あるいは高低について問題視するものではない。

結果Ⅱ(図表Ⅱ)

図表Ⅰにおいて総合的に指導を要すると考えられるものを抽出し、知能検査と人形あそびでの反応について比較する。あわせてCTA図版における反応のうち、参考となる点を付記する。(55頁)

結果の考察

図表Ⅰについて考察をすすめる。前にも述べたように、この表は知能検査の結果と他の項目の結果との比較研究の立場から一応知能指数の順位に並べたが、これはあくまでも便宜上のことで、知能指数の僅かな差異、あるいは、上位者と下位者の差異を区別してとりあげるためのものではない。知能検査の結果は、甚だしく得点の低いもの、あるいは、ラポール不十分のために著しく能力以下と思われる結果を判定されたものがほとんどなかったために、本園児の指数平均は全国平均を上まわっているけれども、個々の子どもについて、種々の方面から考えると、指導を要するも

のがかなりあげられる。またその反面、どの子を取りあげてみても、すぐれた点、伸ばしたい長所が認められる。

このことは幼児における「はめながら、みとめながらの教育」へとつながる手がかりと考えられる。また、この結果から、知能指数の低いものが必ずしも問題をもつ子どもであるとは限らず、全般的にみると、知能指数の上位のものよりもむしろ上位のものに指導を要する面を多くもつ子どもが多いことが考えられる。(この傾向は昭和34年度より毎年みられる結果である) このことは、知能検査を単に知能指数や知能偏差値を出すものとしてのみ考え、その結果を中心として子どもの全体を評価しようとすることの危険性をあらわす一つの根拠ともいえよう。その一つの結果として、図表Ⅰの個人No.1およびNo.2の子どもは、教育相談および就学児相談においていずれも150を上まわる高い知能指数を示すために、「お宅のお子さんは大丈夫です。問題ありません」との助言をうけているのである。たしかに、知能検査においては、応答もていねいであるし、はきはきして、人見知りせず言語表現ゆたかなこの子どもたちは、初対面の検査者の前でも堂々と自己表現のできるものであり、この子どもたちの個性については同伴の母親が相談をもちかけない限り、わからないことは当然である。しかし、母親はこの「(知能の上では)問題がありません」という助言を「全般的に問題のない優秀な子」としてうけとめ、ま

た高い知能指数に対して周囲のものも「あの子ばかりい立派な子」として把握しがちであることが、その子どもにとって問題であると考えられる。即ち知能検査の結果指数、あるいは偏差値というものを通してそのわくの中でその子の全体をとらえようとするものの危険性を私どもは充分認識し、また、しっかりした信念の上になつて、両親に対する指導をしていくことが大切であると考えられる。

また、知能指数の中位のものに、比較的目につく問題点をもつものが少ないことがあげられるが、これは、上位のものとの比較の上でのことで、個々の子どもについては、程度の差はあるが、それぞれ、指導を要する点があげられている。しかし、ここで考えなければならぬことは、集団の中では、ともすればこうしたいわゆる目だたない子が教師の目から落ちこぼれやすいということである。知能は優秀であるのに問題行動が目立つとか、あるいは、知能が低く集団をみだす、また不適応をおこす子どもについても、しばしば保育者の目もまた実習生の注意もむけられるであろうが、知能も普通で一応集団生活にも保育の各項目にも参加でき、あまり目になつ言動をおこさない子どもは、ともすれば集団の中に個人が埋没されてしまう危険性が考えられる。このことは、一ヵ年間にわたる実習生60名の観察記録カードについて一度も名前を記されなかった子どもは、担任教師の指導の記録の余白

もまた多く残されていることから推察される。これらのことから保育者として、いわゆる目立つ言動をおこなわない中位の子どもたちにも、特に目をむけて観察を深める機会をつくり、見おとされがちな特性をよくつかんでこれを伸ばしていき、また指導することが大切であると思われる。

次に図表Ⅱについて考察をすすめる。全般的にいえることは、知能検査実施中に検査者が観察した特徴および問題点と、人形あそびあるいはCAT反応においてとらえたものとの間にはかなりの高い相関がみられることである。幼児における知能検査は、この年代の特性ともいえる、検査者と被験者との相互の信和関係が必要とし、これが成立しない限り、幼児に十分な能力を発揮させることは不可能である。またそれと同時に、知能以外（狭義の）のファクター、例えば人見知り、集中力、反応速度、言語表現、依存性、自発性及び積極性、問題解決の意欲これまでの生活経験、家庭における教育のあり方など多くのものがからみあって、結果に影響をおよぼすことが多い、これらのことを考えるとき、幼児の知能検査は機械的に結果を判定する材料ではなく、そのことを一つの手がかりとして、多くの面から子どもを理解し、よりよき成長へみちびくための大切な生活指導の場として考えることが必要であると思われる。

以上の立場から、いわゆる知能以外のファクター例えば依存性

が高いために自己の能力を充分發揮できない子どもについては、生活の中で、遊びのなかで、自分のことは自分できめられるように、できなくてもいいから、自分でやってみようとする意欲をおこさせるように配慮し、それができた時には大いに賞めてやることによって自信をもたせていく、このことは、知能をたかめるためには何ら関係のないこととお母さん方には思われがちであるけれども、そうすることによって、自覚性の高まりとともに知能検査にあらわれる結果もまた動いていくのである。(No.35の子どもがその一つの例である)そしてそのことは、単に体温計をこすって温度をあげたような、また、技術的訓練によって迷路の線引きの速度が増してきたような表面的ないわゆるみせかけの知能指数が高まったのではなく、その子ども自身の基本的な変化向上であるので、知能の面だけではなく、日常生活においてもその子にとって幸せであると考えられる。

以下紙面の許される範囲において図表Ⅱをもとにした各々の子どもについての事例についてのべてみよう。

事例 No. 1

この子どもは、団地住いの教育に熱心な両親に育てられた女兒で、妹(一才半)がいる。I. Q は111、他の場所での教育相談では150といわれ、「問題のない立派な子」とされてきた。応答は小学生なみの力を持ち、長上に対する礼儀、ことばづかいは充分であ

る。以上の面においてはまことに申し分のない子どもであるが反面、動作は非常におそく、手先は不器用である。一番問題であるのは、運動能力がきわめて劣っていることと、同年令の子どもの交友がほとんど成立しないことである。その原因は、幼時より病弱で自家中毒などをおこすため、入園時までほとんど戸外での友だち遊びがなかったことと、すぐ大けがをするからと、身体の保護は過剰と思われるほどで、入園テストの際には箱つみ木(高さ15 cm位)に一人ではあがれなかった位である。人形あそびにおいては次のような反応をしている。

「この子はね、運動が得意でないの。アバートの四階でしょ。だからね、いつもパパやママとご本よんだりおべんきょうしたりしているんです。この子はね、妹がいてね、この妹、はじめはこの子のもやぶったりするからあんまりすきではなかったけれど、この頃時々笑ってくれたりするのでだんだんすきになってきました」と述べている。またCATにおいては「親友が一人もいないから一人で遊んでいます」と述べている。これらのことを総合して、身体的活動が人並みにできないためにまた、幼い時から育てられたいわゆる大人のなかでの知識を与えられたために、同年令の子どもたちと、会話の中では相手に通じないあきたらなき、遊びの中ではついていけない身のこなしなどで自然に集団の中からはみでてしまったものと思われる。しかし本児は、それによって

集団に入れない淋しさはあまり感じないらしく、もっぱら、教師や実習生に話しかけることによって（べたべたまつわりつくのではなく節度をもって）満足している。このように大人びた感情やことばの世界に足をふみいれている子どもは、本児のみでなく毎年比較的知能指数がたかく、しかも教育熱心な両親の子どもに共通してみられる傾向である。このような子どもたちに、子ども、世界、即ち、この年代でしか味わえぬよろこびやたのしみ、子ども同志のまじわりを育てていくことは、その子どもの全人的な発達を促す一つの手だてでもあり、また、その子どもの幸せをもたらすものである。

このような見地から、家庭ともよく連絡をとり、時間を見出しでは父親との戸外あるき、小さな溝のとびこえ、坂道のかけおろしなどを行なうとともに個人指導であったオルガンの練習を集団指導である音楽教室に変え、また、地区の子ども会、子ども同志の誕生会などにはつとめて出席するように配慮し、園においても本児の得意な言語表現をいかした電話交換、ごっこなどによって友だちとの交わりを育てていった。その結果徐々にではあるが、ソシオグラムにおいてよく遊ぶ友だちの名前に本児が指名されるようになり、ままごとあそびのお母さん役をたのしんでいる本児の姿を時折は見かけるようになった。また運動能力の方も、できないながらもでんぐりがえしなどを友だちに笑われても笑われても試

みようとする態度を、担任教師が他の子どもの前で賞賛してから、ケンケン、ギャロップ、鉄棒、はばとびなど家に帰ってから熱心に行なうようになったとの報告をうけた。このように持前の積極性と集中力とがよい方向へ広く高められていくことが幼児期の教育においては大切なことであると考えられる。

事例 No. 36

この子どもは裕福な商家の末娘である。姉・兄と本児とは年令的に各々六才以上のひらきがある。父母は家業が忙しく、家も繁華街ではあるが交通に危険である所から、あまり外あそびをさせていない。知能検査の結果はIQ 99、まずまず普通であるけれども、本児の依存度の高さと、すべてに消極的な態度とは知能を充分發揮できない一つの要因ではないかと考えられた。母親の話では「姉や兄がわりあい大きくて面倒をみてくれますし、遊び友だちはいませんがきょうだいで結構遊んでいるようです」とのことであった。ところが人形あそびでは、表Ⅱのとおりであり、その他「お姉さんのするのをみてるの、お兄さんが作ってるのをみてるの」という表現が多くなされている。このことから、年令のひらきすぎている姉や兄では、特に本児の場合、準ひとり子的立場が強く、「遊んでいる」のではなく「遊んでいるのをみている」関係であり、そこには対等な会話のやりとりや、感情の交流はなく、子どもとしての世界はここでもひらけなかったのである。そ

のために当然同年令の子どものしっている物の名前や、ことがらの判断、描写などがほとんどできず、「ことりにはバラバラと一本ずつおちるものがついている。車には丸い穴があいたものがある」といった表現にとどまっていたのである。このようないわゆる「都会の谷間」「きょうだい関係の真空地帯」におかれている子どもたちも比較的多くみられるのである。本児の場合、本児の特性ともいえる人なつこさ、やさしさを充分いかして、比較的急速に交友関係を育てることができ、また家庭でも姉や兄に同伴させて（往復を）電車やバスなどで同年令の子どもの家を訪問させるなど積極的な協力がなされたために、現在ではだんだんと積極的意欲がみられるようになった。

事例 No. 37

この子はIQ.83、父母ともに勤めをもっている。洞察力、推理力に乏しく、抽象的な考えはほとんどできない。しかし本児は、ほとんど精一ぱいの能力を知能検査において発揮しているのである。ほめられるたびににこにこして意欲的であり、終了後も「まだ遊ぼう。まだしたい」を連発している。このことは、本児の人間知りをしない暢気な性格にもよるが、一面人形あそびにあげられるように「おこられて泣く、泣いたらまたおこられる」日常の生活に比べると園での遊びはたのしく、ことに、一つできる（本人はできたと思っている）ごとにほめてもらえる知能検査はたのし

い経験であったと思われる。できないからだめだと叱ることよりも、本児なりに精一ぱいの能力を発揮して認められながら生活経験を深めていくことが本児のために必要と思ひ、園では担任教師により本児の特性（世話すきである）をいかして、お当番や、教師の補助者の役割をたびたび与えた。このことから、これまで全く見向きもしなかった数の概念が育ち、人の名前の字を覚えようとする意欲がでてきたのである。家庭でも人形あそびでの表現をきいて、これまでの叱るしつけから認めるしつけへと変化してきており、このことは本児にとって日々の幸せであると考えられる。

総合的考察

以上総合して考察されることは、幼児の知能検査は、すでに固定した知能を検査するのではなく、日々伸びている即ち動いている知能の一断層を測定するのであるから、幼児期における一回の測定をもってその子の生涯の知能であると烙印をおすことはできない。また、一方、前述したように、育ちつつある過程においては、いわゆる知能以外のファクターによる影響も成人のそれとは比較にならないほど大である。これらのことを考える時、知能検査を行なうに当っては、慎重に、充分事前の配慮が必要であるし、また、結果の利用については、単に測定された知能指数や偏差値

をもって（ことばを変えれば、それらの色めがねをかけて）その子どもの全体を評価することがあってはならない。知能検査によってあらわれた、その子どもについての種々の特性をよくとらえ、子どもの生活経験や心情の反映である人形あそび（被験者のえらんだ家族人形は特定の子どもを除いてすべて自分の家族と同じ性別、対象であった）あるいはCATの反応を通して、個々の子どもをよく理解し、更に保育者の観察記録を総合しながら一人一人の子どもに適した指導がなされなければならない。

幼児の知能検査を行なうものは、単なる知能の判定者、結果の通告者であってはならない診断即教育即治療者であることが必要である。しかしここで考えなければならないことは、幼稚園においての知能検査を行なった場合、両親に対する指導は検査者が単独で行なうことよりも、担任の教師を通して、あるいは担任教師と検査者と父（母）との三者面談で行なう方がより効果的であるし、また、そうあらねばならないと思われる。なぜなら、検査者が直接に父（母）と面談すれば、どうしても検査場面を通してのその子どもについての話しが中心となり、父（母）に、園の教師よりも、ともすれば検査者の指導を重視し、これに従おうとする傾向があらわれる。

幼児の知能検査が測定だけにとどまる場合はそれでもよいが、将来のその子のしあわせを願っての指導を行なう場合には、園を

素通りしての計画は望ましいこととは思われない。そのためには勿論事前に、個々の子どもについて、検査者と担任教師とはよく話しあい、心理劇における監督と補助自我の関係が結べるほどに意思が通じあっていることが必要であることはいうまでもない。

我々はこのようにして、保育者の立場にたった幼児の知能検査を行なうとともに、不適応のために人形あそびにおいて父人形をふみつぶしたり、ゴミ箱に捨てたり、あるいは知能検査の練習のしすぎから、すぐに四個の人形を並べて「みんなで四つあります。これが一番大きくてその次が……」の反応しか行なえなくなった子どもたちを見出し、その子どもたちの明日の幸せを目ざして、両親と共に考え、ともに努力していくことが大切であると思われる。

むすび

以上、幼児の知能検査と人形あそびとの関連について述べてきたが、この研究は特別に新しいものでもなく、また行なうに困難な方法でもない。保育者が誰でも、どこでも行なえるものである。白ボール紙またはケント紙でつくった四個の家族人形が、きれいな色モールの（色紙では破れやすい）首かざりをつけて、幼児の心の扉をひらく一つの鍵となることを願っている。そして今後の課題として小学校就学後の子どもたちの動静についてもあたかく見守っていきたいと思っている。

（西南女学院）

このたび、第19回日本保育学会において、思いがけなくも倉橋賞を受賞することができました。当時はただ感激で胸が一杯で何を考える余裕もありませんでしたが、日数がたつうちに、今後の責任の重大さを感じみとかみしめております。今年の大会を通して、私の学んだことは数多くありますが、中でも、当番校であるということが、これほど大変なものである（もちろんやりがいのある大変さであり、私などはほんの一部のお手伝いをしたにすぎませんでしたが）ことをはじめて知りました。今となつては、発表原稿が届かずに胸をどきどきさせて郵便を待ったことや、スライドが発表者の指示にあわずに冷汗をかいたことなども、なつかしい思い出になりましたが、これまで、一日位おくれてもと思つて原稿の期限を守らなかつたり、当然のような顔をして学会に出席していたことを思うとほんとうに恥ずかしくなつてしまいます。当番校の立場から、新しい研究を手がけたり、また自分の発表ばかりにかまつてもおれない状態でしたので、過去六年余りの間、発表のことは全く考えずに、ただ、幼

児のしあわせを願い、両親教育の望ましいあり方を願つて行なつてきたものをまとめてみました。発表を目的とした研究でないために、種々の不備な点、統計の

倉橋賞を受賞して 松隈 玲子



たりなきが多く、あるものは、たくさん事例と望ましい方向へむかつていった幼児一人一人の細かな記録だけで、多く

の立派な先生方の研究の中から、私のものがとりあげられましたことは、講評にもありましたように保育の中からとりあげ、誰にでも実践できる研究であつたことであらうと思つております。それだけに、今後の研究については、この榮譽をけがさないためにも、一層努力して幼児教育の発展のために小さな力をささげていきたいと思ひます。先日、ある保育所の先生が「先日の発表をきいて、私にも研究発表ができるのだという希望をもちました。今まではむずかしい表現をしなければ駄目なのだとあきらめていましたが」といわれ、またある幼稚園の先生は「家族人形をつくつて園児と遊んでみました。いろいろと考えさせられています」と報告にきて下さいました。これらの言葉をきくたびに、研究は私個人のものではなく、多くの幼児たちにしあわせをもたらすものでなければならぬという研究に対する信念はげまされたような気持ちになります。

諸先生方、そして皆さま方の今後の御指導御鞭達を心よりおねがい申し上げます。

（西南女学院）

アンデルセン作品の再話について



並 河 信 子

問題

今回はアンデルセンの作品が、わが国で現在いかに再話されているかについて、若干の考察を試みた。彼の作品がわが国でどのように普及してきたかを見ると、最初に紹介されたのは、『明治文化資料叢書』『翻訳文学』などによれば、明治二十年（一八八八年）河野政喜による『王様の新衣裳』であろう。著者は作品のあとがきに「右はデンマーク人アンデルセンの奇談集の一話なるが、未だ原書を見ざるによりて、姑らく仏蘭士人ソルデ氏の訳本より翻訳したり……」と記している。以来現在まで単行本のみで約三百種の出版がなされてきたといわれる。菅忠道は『児童文学入門』（坪田譲治編）の「日本の児童文学」において、昭和初年の児童文学の暗黒時代も「……グリム、アンデルセンなどの粗雑

な再話を主とする赤本的な童話だけが販路を持てた」と、さらに創作童話の主流は、生活童話になり、空想的な物語性のあるものが、影をひそめることになったが、「それなのに、アンデルセンやグリムは、戦前・戦後を通じて、あいかわらずさかんであった」と述べ「日本の児童文学の伝統は、アンデルセン的なものの流れを強く受けている」ことを指摘している。この原因については多様に考えられようが、大畑末吉が『アンデルセン童話全集^④』の「解説」で考察しているごとく、森鷗外の『即興詩人』の文壇での評価が、アンデルセン童話の価値をたかめたこと、わが国の児童文学史上、一つのエポックを画した『赤い鳥』誌上に鈴木三重吉によるアンデルセン作品が記載され、さらにその紙上には、小川未明らアンデルセンの影響をうけたと思われる作品も少なくない。なお明治・大正の訳者たちに児童文学畑でない人たちが

が多かったこともアンデルセンの読者層を拡大と考えられると
している。

さらに彼の作品そのものにも、わが国で普及した原因があると思
うが、この点に関しては、今後の課題としたい。

つぎに、わが国における児童文学の問題点として、芸術的文
学とも呼ぶべき派と、大衆的な児童文学とが分離していること
について述べる。これに関して、菅忠道は『日本の児童文学』鳥越
信は『日本児童文学案内』、上笙一郎らは『児童文学への招待』
において、それぞれ考察をなしている。上笙一郎は一般に児童文
学の作品をはかる基準は、その作品は「芸術的にどれほどすぐ
れているか、教育上どのような意味を持つか、そして子どもにと
ってどれほどおもしろいか」との三項目にしばられるとし、ヨーロ
ッパ諸国の代表的児童文学作品は、これらの融合が典型的な形で実
現されているが、わが国ではこれら三要素をみごとに統一して
みせた作品のないことを記している。『児童文学論』^④において、リ
アン・スミスは「それぞれの時代の子どもの本に、その時代の
もつとも悪い特徴が強くていることがわかる」と述べている。
前述の如く、特に多く出版されてきたアンデルセンの作品が、問
題のあるわが国の児童文学の中で、どのような働きをしてきたの
か、現在どのような状態なのであるか。これらを考察すること
によって、わが国の児童文学の問題検討のための資料に供するこ

とはできないであろうか。

さらに読者の年齢層を考慮した再話について述べる。鳥越信は
児童文学発生の要素として、教育制度の確立・普及を最大のもの
としてあげ、具体的な形の上では、伝承説話の再話から児童文学の
歴史が始まったことは、世界各国共通した形であることをあげて
いる。なお個々の再話の問題についても、^⑦リアン・スミスはギ
リシャ神話の再話に関して、西郷竹彦はその著『子どもの本』の
中で長篇物語詞「せむしの小馬」について、波多野完治は氏の訳
書であるヴェルヌの『十五少年漂流記』^⑩のあとがきで、それぞれ
特色ある考察をなしている。アンデルセンの作品は多様に再話さ
れているが、それが実際にどのようなものかを追求した研究は少
ない。しかし『絵本と子ども』^⑪において、松居直は「親指姫」の
絵本六点を分析し、文字の多いものさえ原作訳の1/6に短縮してあ
ること、全体の統一や変化はどれも満足できない、外国のそれに
比して劣るなど多くの興味ある問題を指摘している。

つぎに幼年童話について述べる。与田準一は前述の『児童文学
入門』の「幼年童話論」において、幼年童話の対象読者（聞き手
も、ふくめて）を、幼児から小学校中級くらいまでとしている。
さらに幼年童話という語は昭和初年に見られ、慣例的になり、今
日におよんでいる不熟な語である、などの意見を述べている。一
般にこの用語は、図書館上の学年指定などに多く用いられ、読書

指導書、言語指導書などには見あたらないと思う。アンデルセンの作品も、幼年童話として多く出版されているが、実際にどのような再話となされているのであろうか。今回は絵本・幼年童話に類するものを中心に、アンデルセン作品の再話に関して、考察を試みることにした。

方法

歴史的考察には資料不足のため、今回はアンデルセン作品のうち、現在入手できると考えられるものを対象とした。即ち、一九六五年十二月十七日より、一九六六年三月十七日まで、三ヶ月間に入手した、児童を対象としたもの一六冊を調査資料とした。^⑫無着成恭も『子どもの本二〇選』において、児童図書の買いにくいことを書いているが、この一六冊の中には、店頭にはあるが出版社にはすでないものもあり、出版されているのに入ってきたものもあるのではないかと思う。

これらを日本十進分類法(NDC)で分類した^⑬『日本総合図書目録児童書編一九六六年』に照合した。即ち、(一)幼児および小学校初級(絵本を含む)(二)小学校中級(三)小学校上級および中学生の三段階に分類した。目録に記載されていないものが、一六冊のうち十五冊あったが、これらも上述の分類に準じた。この分類を中心に、シリーズの構成・書名・一冊内の作品数・再話と訳本と

の関係などを数的に検討した。

次到大畑末吉訳『アンデルセン童話集』および、大畑・林・平林・矢崎・山室編^⑭『アンデルセン童話全集』を原作訳として、再話との比較を試みた。単に再話との比較といっても、多くの考察方法があげられると思うが、今回は採用の多かった「親指姫」^⑮、「みにくいアヒルの子」「マッチウリの少女」「皇帝の新しい着物」「しつかり者の錫の兵隊」に関して、ストーリーの問題を中心に考察した。

結果とその考察

方法で述べたごとく、^⑯『日本総合図書目録児童書編』に照合して

表1 調査資料 (文学と伝記)

	幼・小初		小中	小中 上 学	計
	絵本	童話			
冊数	26	49	38	3	116
(%)	(22)	(42)	(33)	(3)	(100)

表2 文学と伝記

	幼・小初		小中	小中 上 学	計
	絵本	童話			
文学	26	46	32	2	106
伝記	0	3	6	1	10

分類したが、これらの分類そのものに検討すべき難問があると思う。しかし今回は一応これに準じ、アンデルセンの作品を量的に検討したものが、表1より表8までである。調査の対象となった資料

表 3 シリーズ内の冊数 (文学)

	幼・小初		小中	小中 小学	計
	絵本	童話			
全 冊	6	4	17	0	27
一 冊	5	11	11	2	29
二冊以上	15	31	4	0	50

表 4 1冊内の作品数 (文学)

	幼・小初		小中	小中 小学	計
	絵本	童話			
1 作 品	22	9	1	1	33
2 ～ 15	4	36	19	0	59
16 以 上	0	1	12	1	14

さらにこ
れらを文学
作品と伝記
とに分ける
と、表2の
ごとく、伝
記は他学年
に比し、幼
年期に少な
い。

を、方法で述べたごとく分類したものが表1である。絵本と幼年期に分類されるものを、他学年と比較すると、表に示された如く、全体的に数量が多い。即ち現在出版されているものの、六四％は絵本と、いわゆる幼年向き童話といえよう。しかし、絵本と命名し、絵本の分類に入っているものを絵本とし、他を童話としたが、童話の中にも絵童話と称するものもあり、絵本、絵童話・絵の多い童話などの区別は、困難な問題と思う。現在手許に十数冊、英文のアンデルセン作品に関する童話集があるが、何れも幼児向きのものは少なく、良書の紹介書にも、幼年期のものは少なく思う。資料が僅少なため断言できぬが、もしアンデルセン作品が幼年期用に多く紹介されているのがわが国の特色とすれば、興味ある問題

表 5 書名 (作者名: 作品名) (文学)

	幼・小初		小中	小中 小学	計
	絵本	童話			
作 者 名	3	17	18	1	39
作 品 名	23	29	14	1	67

表 6 書名が作品名のもの(1～5)(文学)

	幼・小初		小中	小中 小学	計
	絵本	童話			
マッチウりの少女	2	7	2	0	11
親 指 姫	5	3	1	0	9
人 魚 姫	3	3	2	0	8
みにくいアヒルの子	5	1	0	0	6
野の白鳥	1	3	1	0	5

い。絵本の中には、紙面七頁を使用して、「あんでるせんものたり」という題で小品の伝記を含んだものが一冊あった。以下の表は伝記十冊を除いた、いわゆる文学作品を対象とした。アンデルセン作品は、ほとんど何らかの形のシリーズに属している。その構成を、全冊アンデルセン作品で占められているもの、一冊のみ、および二冊以上に分類すると、表3の如く、幼年童話では特に後者が多い。即ち、二十冊、五十冊などでシリーズが構成されているもののうち、書名が作者名のものが一冊、作品名のものが一、二冊ずつ含まれている場合が多い。全冊アンデルセンで構成されているシリーズの数は、四—十であり、冊数はそれほど多くない。

表 7 再話と翻訳（文学）

	幼・小初		小中	小 中 上 学	計
	絵本	童話			
再 話	26	46	15	1	99
翻 訳	0	0	17	1	18

表 8 多く採用された作品（1～5）（文学）

	幼・小初		小中	小 中 上 学	計
	絵本	童話			
親 指 姫	6	16	10	1	33
みにくいの子	6	14	12	1	33
アヒルの王子	2	15	12	1	30
マッシュタンの少女	4	12	11	1	28
皇帝の新しい着物	2	14	11	1	28
しっかの兵隊					

一冊内のアンデルセン作品の数は、表4のごとく、絵本は一冊一作品が多い。しかしアンデルセン童話一作品を中心にあげ、あと数話他者の小品が記載されている形式の絵本も数点あった。幼年童話では一冊内に二～十五位の作品が記載されているものが多い。

次に表5を参照して書名について報告する。『ひらかなアンデルセンどうわ』など作者名が書名のもので、『みにくいアヒルの子』など作品名が書名のものである。幼年期を対象とするものは、作品名を書名とするものが多く、絵本ではそれが顕著である。小学校中学年用では逆の傾向である。なお作者名が書名のものであるものは、表8に見られるような、わが国で多く採用されているものを、三～

四含んだものが多く、作品名が書名のものである、表8のような代表作を一例だけか、或は一～二例と他の作品を若干含むものが多い。書名で、『みにくいあひるの子・力持ちのボール』というように、他者の作品が連名であげられているものが一冊だけあった。この傾向は他学年に比して少ない。今回の調査資料にはないが、最近『王様の童話集』『おひめさまの童話集』『どうぶつの童話集』などの書名で、アンデルセンの作品を一～二含んだものもあり、変化にとんだ様式でアンデルセンの作品が紹介されている。いずれにせよ、書名が作者名であるものと、作品名であるものとで、内容はいくぶん異なるといえよう。

表6を参照し、再話と翻訳について数的に考察する。この分類は各図書に訳あるいは翻訳と記してあるものはそれに準じた。しかし実際には、再話にもほとんど翻訳に類すると思われるものや、翻訳にも抄訳もあった。児童を読者にする場合、再話・抄訳・翻訳などの関係は検討すべき問題と思う。前述の『翻訳文学』（河盛好蔵編）において、翻訳に関する多くの興味ある考察がなされているが、翻訳の質の検討も、児童文学の今後の課題ではなからうか。しかしいずれにせよ、絵本と幼年期の童話は、すべていわゆる再話の用語の中に含まれるといえるのでなからうか。

つぎに書名が作品名のものうち、多いものから五例選んだのが表7で「皇帝の新しい着物」「雪の女王」「しっかき者の兵

隊」「赤いくつ」がこれにつづいている。表の如く、書名としては「マッチュウりの少女」が第一にあげられる。これは表8の内容的に多いものにも、第三にあげられている。矢崎源九郎はその訳書『アンデルセン童話集』の「解説」で「マッチュウりの少女」に関して「感傷的すぎますが、わが国では、たいへんに喜ばれていました」と述べているが、この表からもそれがいえよう。資料がまだ僅少なため、はつきりしたことはいえぬが、これに関して外国のそれと比較するのも、興味ある問題と思う。

つぎに現在わが国でもっとも多く紹介されている作品を、多いものから五例あげたのが表8で、「ナイチンゲール」「人魚姫」「野の白鳥」「空飛ぶトランク」「赤いくつ」がこれにつづく。いずれも一八三五年から一八四八年まで、即ち彼の創作活動期の作品で、晩年のものはない。わが国でアンデルセンの作品は童話集から一五六、翻訳紹介されているが、今回の資料の調査からは、絵本に十八、幼年童話に五八採用され、いずれも頻度の開きは大きい。幼年童話には民話風のものを含む、前期の作品が多く、絵本では特に選択されるものが限られている。短篇小説「絵のない絵本」および童話集の追録作品からも、若干紹介されていた。

次に表8の如く、最も多く採用されている五作品、即ち、「親指姫」「みにくいアヒルの子」「マッチュウりの少女」「皇帝の新しいう着物」「しっかり者の錫の兵隊」の再話の現状を、ストーリー

を中心にくいつかの課題をあげ考察を試みる。

一、翻訳に類するものから、題だけ同じでストーリーの相当異なるもので、その開きは著しい。

『絵本と子ども』において瀬田貞二はデイズニー絵本の批判をなし、同感するものであるが、デイズニー絵本の「みにくいあひるの子」のストーリーはほとんど異なっている。即ち、家を追われて木の巣にいるひよこと親しくしたが、それはカラスの巣でその母親に追われる。水の上に鳥が浮いているので、喜んで行って挨拶すると、木製の玩具の鳥である。ペリカンをお母さんと思ったりする。おわりに白鳥の子どもと親しくなり、お母さんにあるというストーリーであるが、作者はアンデルセンとしてある。この作をアンデルセンの「みにくいアヒルの子」と思って、成長する子どもがいけないとは断言できないだろう。

二、比較的ながい作品は、短い作品に比して、再話者による個人差が大きい。

例えば比較的ながい作品である「みにくいアヒルの子」や「親指姫」は、短い作品である「マッチュウりの少女」に比して、再話者による個人差が大きいと思う。しかし「しっかり者の錫の兵隊」は長さの割に差が少なかった。例えば「みにくいアヒルの子」は

登場人物が、単複合わせて三〇種ばかり登場するのであるが、十種位しか登場しない作品も少なくなかった。

三、絵本は極度にストーリーが縮小してあるため、絵に開きが多いが、ストーリーに関しては、幼年童話に興味ある問題が見られる。

全体を縮小してあるものが多く、後半をカットしてあるものさえある。例えば親指姫がつばめの背にのり、飛びだしたところで話がおわっているものなどである。教訓を加えているものもあれば、全体をひきのばした感じのものもあるなど、他学年に比して幼年童話が最も変化にとんでいる。

四、省略は再話の中で多様な問題を持つ課題と思うが、否定的な場面を省略しがちである。

例えば「親指姫」の中で不幸な結末にいたる白い蝶を登場させず、「しっかり者の錫の兵隊」が最後ストープにほうりこまれるところを省略するなどである。これは読者のことを留意して思うが、肯定、否定の両面をもつアンデルセン作品の特徴を失いがちになるといえる。さらに彼の作品の特徴として、ファンタジックな作品でも、風景描写はごく写真的であることがあげられようが、これも省略しがちであった。

五、観点が明瞭でないものがある。

「親指姫」は人間の成長過程と思うが、終りのところで花の王子に、大きくなったら結婚しようねといわせ、長い間苦勞をしても、大人にしていけないなどである。西郷竹彦が「せむしの小馬」を例にとって指摘している如く、大人だが身体が小さいのと、子どもで小さいのとを、考慮して区別していないものが若干あった。さらに「みにくいアヒルの子」が家を出たのは、母親にさえ見放されたことが大きな原因と思うが、あまり理由もなく、ただふらふらと家を出ていくものさえあった。再話者の意図の理解しにくいものが全体に多かったと思う。

六、加筆してあるものとしては、教訓的な意見が多い。

教訓は「皇帝の新しい着物」や「みにくいアヒルの子」などにみられた。原作訳は「王様ははだかだ」といわれながら、そのまま行列が進んでいくところでおわっている。しかし再話の中には、はだかだといった子どもにも王様が感心して、御殿に呼んで、お菓子を御馳走する。あるいはペテン師をあれこそ恩人だといって責めず、それ以後おしやれをせず、仕事に精出すなど、子どもに考える余裕を残していないものもある。

以上若干の問題をあげてみたが、アンデルセンの意図したところ

ろを強調し、永続的な要素を備えた作品は少なかったと思う。

⑧ リリアン・スミスは生命力のながいキングズリヤホーソーンのギリシャ神話を例にとり、典拠の中にある精神の再創造の必要性、それには原作との親和感をもつ、環境を自分のものにするなど、根本的な問題にふれている。船木枳郎は『現代児童文学史』において、再話と創造の相違は作者の見解が素材を通じて独自に解釈されているか否かでできまると述べている。

これらの意見を考え合わせると、幼年期用として多く出版されているものも、翻訳に類するもの、抄訳、再話者が裏面に強くでているものなどを分類し、再話の限界を考察するというか、再話の価値判断の基準を考慮することが、先決問題ではないかと思う。

今回はいわゆる再話が現在どのようなになっているかを、アンデルセンの作品を通して考察せんとしたが、既成の学年分類そのものにも問題があったが、幼年期を対象とする作品に、最も多様な課題がみられたと思う。しかし、いずれもこれからこそ検討を要すると思う。

実際に幼児にあたえての反応、母親の所感なども、今後検討してみたい問題と思う。

(大阪市立大学)

注1 浜田広介著『アンデルセン童話』の「読書指導」の欄において、桑原三郎は「単行本だけでも三百種に近いアンデルセン童話集が日本で出版されてきたのだそうですから」と述べて

いる。

注2 引用文献⑤アンデルセン童話集の中に、前述の④アンデルセン童話集8も入っている。

注3 作品名は引用文献④の題名にあわせた。

注4 追録作品は引用文献④に記載されている。

引用文献

① 柳田 泉編 明治文化資料叢書(第九卷翻訳文学編) 風間書房 一九五九年

② 河盛好蔵編 翻訳文学(近代文学鑑賞講座21) 角川書店 一九六四年

③ 坪田譲治編 児童文学入門 牧 書店 一九六五年

④ 大畑末吉訳 アンデルセン童話全集8 講談社 一九六六年

⑤ 菅 忠道 日本児童文学 大月書店 一九六六年

⑥ 鳥越 信 日本児童文学案内 理論社 一九六三年

⑦ 加太こうじ編 児童文学への招待 南北社 一九六五年

⑧ リリアン・スミス著 児童文学論 岩波書店 一九六四年

⑨ 石井、瀬田、渡辺訳 子どもの本 実業の日本社 一九六四年

⑩ ジュール・ヴェルヌ著 十五少年漂流記 新潮社 一九六四年

⑪ 波多野完治訳 波多野完治訳 新潮社 一九六四年

⑫ 瀬田・中川編 絵本と子ども 福音館書店 一九六六年

⑬ 無着成恭 子どもの本二〇選 福音館書店 一九六四年

⑭ 日本書籍出版協会編 日本総合図書目録児童書編(一九六六年) 日本書籍出版協会 一九六五年

⑮ 大畑末吉訳 アンデルセン童話集 岩波書店 一九六四～一九六五年

⑯ 大畑・林・平林 アンデルセン童話全集 講談社 一九六四～一九六五年

⑰ 矢崎・山室編 アンデルセン童話集 講談社 一九六四年

⑱ 矢崎源九郎訳 アンデルセン童話集 講談社 一九六四年

⑲ 船木枳郎 現代児童文学史 新潮社 一九五二年

「有難うございました」

誌上を拝借して、喜びとともに、限りない感謝の気持ちを表させて頂きたいと思えます。受賞に際して、何か書くようにと編集部から書状を頂き、今さらながら思うことは、直接、間接に多くの方々から御世話になったということです。

受賞研究の寄稿によせて、動機などを、私事も入り恐縮と存じますが述べて頂きます。私が大畑末吉氏訳のアンデルセンの「自伝」（河出書房）を知ったのは、戦後数年たった、まだ紙質も悪い頃でした。その本を何度読み返したことでしょう。今はボロボロになっていますが、アンデルセン蔵書の王座を占めています。特に彼が若き日にバストホルムから貰った手紙は、私に「生き方」をさし示してくれました。

でも研究という姿勢で取り組んだのはさほど遠いことはありません。一年半ほど前から関西大学付属幼稚園教諭上原幸子、永見裕子姉と、月に一、二回よって岩波文

庫のアンデルセン童話集を一巻ずつ、幼児教育の問題と考え合わせながら検討してきました。そして幼児に紹介する場合、再話の問題が、大きく浮び上ってきました

倉橋賞を受賞して

並 河 信 子

た。そんなある日、書店で浜田広介氏のアンデルセン作品の再話を見ると、親指姫にでてくる野ねずみが『じいさんねずみ』とあるのに目がとまりました。私はおばあ

さんと思い込んでいたのです。その日は店中にあるアンデルセン作品十冊位を求めて帰り、調べると、他の野ねずみはおばあさんかおばさんでした。更に驚いたことには英文にも *uncle* があつたことです。アンデルセンの作品の中でも、特に人口にかいしゃされている親指姫の中の重要人物である一匹の野ねずみが、男性であつたり女性であつたり、年令にも開きがあるのです。誰もが見違つたことのない空想の野ねずみ一匹から、興味が湧きに湧きました。やがてアンデルセンに関する図書、百数十冊が集まりました。それらを整理していく間に幼児の児童文学に関する多くの問題が、続出してきたといえましょう。

資料が多く、何かと未完成なままで学会にも発表し、恐縮しております。会長の山下俊郎先生が「これからも続けて下さい」と励まして下さいましたが、本当の検討はこれからではないかと思っております。

（大阪市立大学）

米国のジョンソン大統領が、四才就学の構想を発表したことをめぐって、新聞雑誌などにも就学年令引き下げに関するいろいろの議論があらわれ、また、文部大臣も、就学年令引き下げについて検討している由の談話を発表されたりしている。就学の年令を引き下げるといふ論の根拠は、近年、幼児の発達が早くなっている、いわゆる発達加速現象を重視するところにあるらしい。それに加えて、世界の科学教育に乗りおくれないうちに、早くより知的教育を進めるという論である。

このような主張に対して、幼児教育の専門家は何と答えるであらうか。幼児の発達が、以前の幼児に比して早くなっている面のあることも事実であらう。社会的関心や知的関心が早くにあらわれるようになっていくことも経験するところであらう。しかし、それは、現在の小学校一年生の課程を引き下げることによって、解決される問題ではないであらう。あるいはまた、抽象的な科学的概念を早くに導入することによつ

てなされる問題でもないであらう。幼児の発達は、一部には早くなっている面がありながら、他面、幼児の生活を支配する精神構造は、幼児的な、かわらないものも多くあるであらう。

米国の学者にきくところによると、ジョンソン大統領の構想は、米国における貧困階層のための教育対策であるという。すなわち、就学年令を引き下げることによつて、貧困児もひとしく幼児教育の機会が得られるようにという趣旨のようである。

発達が早くなっているということから、学令を引き下げればよいというように単純に結びつけて考えることは、ずいぶん急激なはなしである。現代の幼児の発達に適した生活環境と教育とを、幼児の生活の基本的理解に立って、根本的に考えねばならない問題である。発達促進化に対する性急な対策が、かえって、幼児の真の能力の発展を阻害する結果になることを憂えるのである。

(T)

幼児の教育 第六十五巻 第十号

十月号 © 定価八〇円

昭和四十一年九月二十五日 印刷
昭和四十一年十月 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

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

東京都板橋区志村町五

印刷所 凸版印刷株式会社

東京都千代田区神田小川町三ノ一
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
フレール館にお願いたします

フレーベル館の

現代幼児教育研究会

*新しい形の幼児教育講習会です



10月(金沢)例会の ご案内

日 時 10月23日(日) 9時30分～16時
会 場 金沢市 金沢女子短期大学
(金沢市出羽町2番1号)
内 容 午前－全体講座 午後－分科会
講 師 時実利彦先生 藤田復生先生
磯部 俣先生 山内昭道先生
会 費 200円(資料代ほか)

■詳細は、北陸中部保育館へ、お問い合わせください。

主催

株式会社 フレーベル館

幼児のための
紙芝居です



●'66年度幼児テキスト紙芝居全集第7回配本中

たのしい生活シリーズ

ふ し ぎ な 木 の 実

¥400 画・工 藤 市 郎

ゆたかな心シリーズ

あ た ら し い き か ん し ゃ

¥400 画・水 沢 研

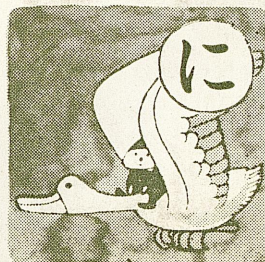
名作12集

天 狗 と 子 ど も の ち え く ら べ

¥400 画・前 田 松 男

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

●世界のおとぎ話をテーマにした新しい「かるた」です。



キンダーかるた[®]A

絵・鈴木寿雄先生

文・小林純一先生

定価 80円

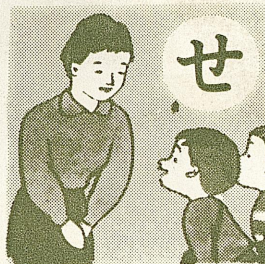
丈夫なビニールケース入り

例

- ① いぬ きる きじに きびだんご
② ろびんせんは しまに ひとりきり

年少組・年長組に分けて使えます **キンダーかるた**

●幼児の身近な生活と、しつけをテーマにした新鮮な「かるた」です。



キンダーかるた[®]B

絵・黒崎義介先生

文・小林純一先生

定価 80円

丈夫なビニールケース入り

例

- ① ひとりで ぼたんも かけられる
② もりで どんぐり くりひろい

