

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第六十四卷

第四号



4

日本幼稚園協会

幼稚のための 紙芝居です



●'65年度幼児テキスト紙芝居全集第1回配本中

年少向

ポビーちゃんのおともだち

¥380 画・野々口重

年長向

三びきのくま

¥380 画・富永秀夫

名作12集

ねずみのよめいり

¥380 画・前田松男

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

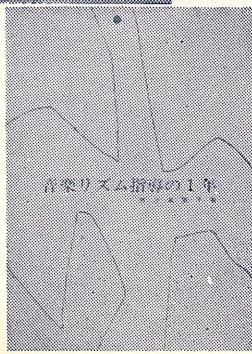


楽しい曲集とレコードによる
音楽リズム指導の実際
日本幼児教育研究会編
B五判 一五六頁 四八〇円 二九〇円

フレーベル館 の 音楽書



子どもに見せる先生の劇
藤田妙子著
B五判 六八頁 二五〇円 二九〇円



井上萬里子著
B五判 九五頁 三五〇円 二九〇円



キンダーブック・子どもの歌曲集
B五判 一二七頁 四〇〇円 二九〇円



幼年向きの音楽劇・藤田妙子著
B五判 九九頁 三四〇円 二九〇円

幼児の教育 目 次

——第六十四卷 四月号——

表 紙 水 泽 決

新入園児を迎えるにあたって……………平井信義(2)

一年間の抱負……………清水エミ子(6)

幼児といっしょに たからさがし……………村山桂子(10)

おはなしの観点から……………山村口たつ(14)

四月の保育環境……………星野三和子(17)

三才児を迎えるとき……………玉井収介(20)

幼稚園になじみにくい子……………権平俊子(25)

幼稚園になじみにくい子ども——相談事例から……………黒田実郎(30)

英国の幼児教育(2)……………(25)

幼児教育における評価……………(30)

絵画製作の領域について……………藤田復生(36)

リズミカルな運動の分析……………戎喜久恵(40)

幼児とオリンピック遊び……………鈴木正子・井上範子(46)

児童発達講座⑭……………村井潤一(56)



新入園児を迎えるにあたつて



平 井 信 義

毎年のように、四月になると新入園児を迎える。そして、毎年のように「新入園児を迎えるに当つて」——という文章が、いろいろな雑誌で取り上げられる。古くから先生をしておられる方々にとつては、それが慣れっこになつていてるかも知れないが、毎年、新鮮な気持ちで、子どもを迎える準備をしている方もあるだろう。とくに、今年新入園児を初めて受け持つという若い先生方にとっては、胸のときめきを感じ、或るいは強い不安に陥入つたり、また、とくに子どもを迎える楽しみを味うことであらう。

目の前に現れる新入園児は、それぞれの生活史を持つており、いろいろな反応を示す。母親から放り出されている時が多く、すでに独立心があり、友だちとつき合う方法も知つていて、最初の日からなれなれしく行動する子どもいるだろう。或るいは、これまで友

人が与えられず、家庭の中で両親の過保護を受けて育つた子どももいる。そのような子どもは、母親の手をしつかり握りしめて、なかなか園の生活に慣れないだろう。母親にしがみついて、大声で泣き叫ぶかも知れない。或るいは、緊張した顔に目を丸くして、先生の言うことを一つ一つ守ろうとする子どもいるだろう。それぞれの子どもが、それぞれの生活史を背負つてやつてくるのであるから、そうした生活史にたいする理解をじゅうぶんに持つてゐる必要がある。

どの子どもも可愛い——と、ひとは言う。可愛い子は大勢いる。しかし、正直などころ、気持ちにびつたりとしない子どももいるはずである。或るいは、どうしてこのような子どものたるう——と、情なく思えてくる子どももいて、その子どもや子どもを育てた親や

家庭を非難したくなるような場合が起きてくると思う。或る時は、にくらしくなるような子どもが入園してくるかも知れない。

保育者の気持ちにびたりして可愛い子どもとそうでない子ども——その違いは、いったい、どこからくるのだろうか。どの子どもも可愛いと思うつもりで始めた保育であつたのに、保育者の気持ちを出す子どもがいるというのは、どういうわけであろうか。そして、どの子どもをも可愛いと思い、そして保育者の心にびたりとくるような子どもにするには、どのようにしたらよいであろうか。

その際に、先ず考えなければならないのは、どのような子どもを「よい子」と考えていたか——ということであろう。「よい子」については、これまでの教育の中で学んできたかも知れない。そして、「よい子の見方」ができているかも知れない。しかし、その見方と自分の本当の感じ方との間に、ずれを感じて保育者もあろう。きれいな顔立ちをして、身ぎれいにしている子どもは、魅力的である。このようなことを言うと、自分はそのような表面的な姿に牽かれるようなことはない——と立ち向かってくる保育者もあるう。かえって、身ぎれいに取り繕っている子どもは、保育しにくいものだと言う保育者もあるだろう。中には、それに反感を持つ保育者がいるかも知れない。いずれにせよ、表面的な子どもの見方は危険である。それにもしても、鼻をたらし、目をくしゃくしゃさせ、小ぎた手のかかる子どもでも、保育の日が進むに従い、園での生活に適応し、それを楽しむ子どもになつてくれば、保育者にとつても保育のしがいがあつたと言うべきであろう。その際、保育の技術がど

のか？

子どもの中には、素直に保育者の言うことをきく子どもが少なくないだろうが、保育者の言うことをなかなかきかない子どもがいるだろう。言うことをきかない子どもの中にも、初めから先生の言うことを無視して、好き勝手な行動をする子どももあり、また、お母さんの手からなかなか離れず、離すと泣き喚いて手に負えない状態になる子どももあるう。おそらく、先生の言うことを素直にきく子どもを、「よい子」と評価することになろう。保育しにくい子どもは、保育者の心を悩ます意味で、困った子、さらにはよくない子と感するかも知れない。それが正しいかどうか。これから子どもの人格を育していく仕事が始まる。その際に、保育者の言うことを素直にきいてばかりいるようなことがあれば、自主的に行動することができないような子どもになるかも知れない。そうなれば、こうした子どもの見方に疑問を持つ必要がある。もちろん、子どもの素直な行動がよくないという意味ではない。素直であることは必要であるが、やはり、自主的な行動が育つていかなければならぬし、保育者の行動に不合理があれば、それに立ち向かつてくる気力のある子どもたちも大切にしなければならない。そこに、保育のむずかしさと、おもしろさがある。

ように用いられたか、どのような子どもが早く適応したか、保育の技術と子どもの適応との関係がどのようになっているか——こうした問題について、基本的に考えてみることは、必要である。この点で、これまでしつかりした研究が少ないだけに、大いに考えてみてほしいことである。とくに、母親の手を離さない子どもに対し

ては、保育の技術として、大別して二つが言われてきた。母親の附添いを認め、徐々に離していく方法と、強制的に母親から離す方法がある。それぞれの成功例が経験的に語られてきたと思う。それらが、どの子どもにも妥当するものかどうか。どの保育者にも用いられる方法かどうか。妥当しない子どもがあれば、それは何故なのか、また、いずれかの方法で早く園になれたといつても、その後一、二年の保育の中で、何らかのよくない影響が現れてはいないか——など、研究課題はたくさんある。古い保育者も、その点の理論的解明をしていない。

二週間たち、三週間たっても、一ヶ月たっても、まだ園に適応にくい子どもがいる。無理に母親の手から離してみると、保育者の腕の中でもがき、暴れ、あるいは保育者を蹴飛ばし或るいは髪の毛をむしるなど、このような子どもに会うと、つい腹も立とうし、保育者になったことを情なく思う気持ちもわこう。しかし、このような子どもでも、根気よく努力を重ねるために、一学期、二期と、だんだんに園に適応するようになり、卒園する頃には、命令にふさわしい行動をとるようになるものである。また、そのよ

うに実現することが、保育者の大きな任務である。もし、このまま園にこなかつたとしたら、小学校に入る時に、更に大きな困難を経験する子どもであったろう。むしろ、このような子どもこそ、集団生活を経験させることが大切であるはずだ。

ただし、問題は、何故集団に適応することが困難なのかを考えてみることにある。必ず浮かんでくるのは、これまでの家庭における養育の欠陥である。その欠陥をどのようにしてなおしたらよいのか。つまり、家庭の協力を得て、例えば、家庭での過保護を改めたり、溺愛をなおしたりする必要が生ずる。両親または母親との面接が必要になってくるわけは、ここにある。しかし、若い保育者にとっては、こうした親との面接は、なかなか難しく思われるだろう。若い園長がきちっと決つていればよいが、それもなかなか実現できない現状にあるから、若い保育者はいろいろな焦りや悩みも生ずることと思う。

そのような時の面接は、あわてて両親の養育上の欠陥を指摘するようになりやすい。そうなると、両親との心の結びつきは欠け、かえって両親を依存地にしてしまうことになりかねない。それは、母親として、その欠陥に気付きながらも、夫や姑との関係から、欠陥をなおすことができないでいたような例もあるからである。むしろ、母親が家庭生活の中で持っている悩みについて、とも

に考えることが必要なこととなる。悩みを訴える相手があるということは、母親の気持ちをかえ、養育態度を変えるにもなり得る。現実に、集団に適応しない子どもが保育者及び母親の目の前にいるのであるから、その現実から出発して、両者が心を合わせて問題解決に努力して欲しい。

これまで、保育しにくい子どもがあると、その母親を非難したり、家庭の悪口を言いたくなる傾向が多くたと思う。そして、子どもの問題の解決に向かって、努力する態勢をきちっとすることが少なかつたのではないかと思う。それは、園それ自体の機構にもよるが、保育者の養成過程にも問題があると思うが、やはり、保育者の権威というものが引つかかってくるのではないかと思われる。すなわち、保育者の一年生・二年生であるのに、何とか親たちの前に権威を示そうとする気持ちが動き出して、それが邪魔をしていたようなことはないかどうか。その点が、私の思い過ごしであれば幸いである。

権威といふものは、自分でつけていこうとしても、或いはつけようとするほど、妙なもの、形式的なものになりやすい。やはり、保育について研究を重ね、反省を繰り返している中に、自然その人の身についてくるものである。いつの間にか、子どもの両親が、尊敬し信頼する保育者になつているということである。

この点では、子どもに対しても同様である。子どもを自分の通りに指導するということよりも、子どもから教えられることが多い

ことに気付くことが権威を身につけることになる。子どもから教えられることに喜びを見出した保育者は、子どもが言つたり行動したりすることに耳目を開き、保育の中で、感動の多い毎日を送っている。あるいは、子どもが言つたり行動したりすることを大切にし、その中から子どもが伸びていく可能性をたくさんに見出している。そして、決して「あの子は、そのくらいのものだ」と見限ったり、あきらめたりしない。それが子どもから慕われ、信頼され、権威ある存在として映る唯一の方法ではないかと思う。

いずれにせよ、新入園児を迎えての一ヶ月は、毎日毎日が苦勞の多い中に、飛ぶように過ぎていくことと思う。その際に、園に適応していく子どもを持つたということは、更に苦労を多くするものとなる。しかし、そうした子どもが適応できるよう、保育の中で努力を重ねることが、実は保育者の人格をも高めていることになる。保育しにくい子どもに対し、大いに感謝しなければならないことと思う。

保育という仕事は、保育者の人格が高まり、保育の技術が進むにつれて、子どもたち一人ひとりとの結びつきも濃くなり、子どもたち集団の動きとも一体となって、一つの芸術といつてもよいような保育にまで展開する。その楽しみは、保育という仕事を生涯の仕事

と感ずるほど魅力的なものになるだろう。

一 年 間 の 抱 負

—— 幼児といつしょに たからさがし ——

清 水 工 ミ 子



今保育の上で何をやってみたい？と聞かれたら、私は子どもといつしょに、たからさがしをしたい、と言うでしょう。そしてそれから、と聞かれたら、計画にふりまわされず、たくましく生活するための生活態度の反省を子どもと共にしながら、たのしい生活ができるようにしたいとこたえます。

一 たからさがし

○ 子どもが生活をたのしみ広げていくためのたからさがすのです。そのためには、子どもたちのゆめを育て、生活をつくるための(1)素材さがしであり、(2)あそびかたさがしなのです。

現在の幼稚園にも、いろいろの高価な科学的な遊具や教材が取

り入れられるようになって来ました。今までのゼンマイの遊具が電池になり、三輪車が二輪車に、といったようにまた積木ひとつを

取り上げても、型の変化、材質のいろいろ(ブロック)など数多くのとのえられるようになりました。しかし、子どもたちはその遊具の発達に等しいだけの進歩をしているでしょうか。否、私は遊具の力をたよりすぎて、自分の力を育てることをしなくなっているのではないかとさえ思われるのです。そこで私は
(1)みんなから、みはなされたようなガラクタの中から、子どもたちが自分の力であそびを考え育ててゆけるようなものをさがして子どもといつしょに、そのカラクリに命をふき込み、立派な教材として取り上げていきたい。(素材の系統的なあたえ方)
ねばり強さ、たくましさを育てるために、その取り上げ方を、今までのその場的な行きあたりの思いつきを反省し、科学的に取り上げていきたい。発達の特質をはつきりふまえて、子どもの發

達と興味にかなった物をさがしあてたい。

(回) あそびかたの発展、展開を助けながら、その素材での可能性をたしかめたい。遊びながら遊びを発展させるように助言したりいろいろの組合せを考え合つたりする。

○何度もくりかえしてあそべる遊び

○ひとりでそつとたしかめながらの遊び

○クラス全体でたのしくあそべる遊び

○グループを作つてあそぶ遊び

と、発展的な、しょぼいのくりかえしの可能なかた方を子どもたちといっしょにあそびながら、さぐりあてていきたい。

そして子どもたちに考えることのたのしさと失敗を成功させるようこびを味わせながら、保育者としての遊びへの参加の仕方と助言、援助の仕方をみつめ、反省と保育方法のグッドアイディアを考えたい。(保育方法)

二 幼稚園生活、プログラムの反省と創造

幼稚園のカリキュラムや行事プログラムにおいかけられる生活が、つい多くなりがちなので、計画が子どもを追いかけることを

どうしたら最少限度におさえられるか、そして子どもたちだけの集団生活のたのしさと生活の創造が進んでできるような、集団作りに努力したい。

どうしたら総合的な活動ができるか、その生活プログラム

ムの立案に反省と努力をし、学級全体が、人まねをせず自分の考えで生活をたのしめるようにしたい。そのための保育者のプログラムの立案の仕方(展開の方法)を考えていただきたいです。

一つの活動が、どこまで、どのようにふかめられていくか、子どもたちの能力の可能性と限界をたしかめたい。

その手がかりとして(①自由遊びの活動と単元活動との総合、②グループ活動の発展と段階、などを子どもたちの自然な生活(保育者が引っぱっていく活動でなく)の中でたしかめ高めたい。
① 保育者がとのえなくてはならない最少限の環境設定の研究と遊びの総合とグループ構成の関係をみつめる。

② 四一五才児での本当のグループ活動、(見せかけ的グループ活動でなく)の可能性をみつめてたしかめる。

グループ活動で見のがしてはいけない条件のけんどうをしたい。(田中熊次郎先生のグループダイナミックスの研究を手助けに)

○役割の交代、リーダーのあり方、あそびの展開、などをあせらず、いろいろの場面でさぐつていきたいと考えています。

こうやって、やってみたいことを考えていて、あれもこれもとよくばりたくなつて来ます。四月には、いつでも今年こそこれだけは、と考えて出発するのですがその何分の一も目的が達せられない。そのため、年の終りの三月には、自分に劣等感を感じ

じてうちのめされてしまう。しかしそれにまけていたのでは何ひとつ解決はしません。そこで今年は、よくほることをやめ、ほんの少しの目標ねがいをみのらせることに心掛ける決心をしたのです。

現場の人間でなくてはできないこと、否、しなければいけない努力をいつしょうけんめいにしたいと考えています。そして毎日の生活の中から前の二項目をゆっくりながめ、たしかめ育てたいのです。

現場人の忘れてならないことと、努力しなければならないことはいくつもあると思います。

三 そ の 他

① まず子どもの心をまちがいなくつかむための努力、子どもの心の声を聞きのがさないように、ひとりひとりの子どもとゆっくり時間かけて話しあわなくてはなりません。子どもたちの位置までおりて、同じ立場で話し合い、子どもの要求を知ることを忘れてはならないと思ひます。ここで今年もことばの記録にせいを出したいと考えています。

② 子どもをまちがいなく知るためにには、母親との交りもおこたつはいけない。そして母親とはだかで話し合いができるように

なり、子どもの環境の一一番大きい家庭環境をととのえてもらおうようにしなければ、幼稚園でいくら努力しても片手おちになつて

しまうと思います。そこでたのしいおかあさんがあつまりと話し合いの会をしたい。教育ママさんであることのまちがいをわかりあい、子どもたちの心の友であるためにはどういう、親子のつきあいをしたらよいか、話し合いたい。そしてほんの少しの子どもの変化も知らせ合い、考え合える関係を作つていかなくてはと思ひます。（母親と保育者）

③ 思いがけないできごとに対処する態度をやしなうために、子どもたちは世の中での生活の歴史が浅いために、いろいろの思いがけないことがらにびっくりするほど、たくさんぶつかる。それが今まで母親やまわりのおとなが保護しすぎてしまつたために、解決することなくおとなにわたしてしまい、たすけてもらってしまうことがあります。（とくに日本のおとなたちがしてしまって大きなあやまちのようです）

そのため、自分の生活にとまどい、劣等感を持つてしまうということが多すぎるのではないかでしょうか。たくましく、生活をつくることを学ばせるためには、この思いがけないことがらを子どもたちが、じぶんの力で解決していくくんれんをしなければ、いけないのでないでしょか。

私はこんな考え方から、40年度は、テスト的に、思いがけないことがらの場面を設定し対処の仕方の実態を調査してみたい。今年はこの調査をもとに、クラス全体が思いがけないことがらを体験

するような環境設定をし、クラス全体でその解決を考え合うようにしたいと考えています。

またこの思いがけないできごとの科学的な場の設定も研究し、子どもたちにあたえ、解決させていきたいとも考えております。

あたえられた問題解決ができるだけではなく、思いがけない問題も自分の力で解決していくような、たくましい生活力をもつたこどもたちを育てていくことが、私たち保育者に与えられたつとめではないかと強く反省し、考えているのです。

これらのことがらひとつが、自分の学級・幼稚園だけにとどまらず、広い範囲の仲間を得て、共同で考え方、広い範囲の子どもたちの可能性をたしかめていきたいと思います。

そのためには思いつきの勉強のしかたでなく、計画的に事前の話し合いをし、保育者同志の共通理解を深めて研究あいたいと考えています。

この共通理解の仕方こそ、子どもたちにもよい環境としてうつるのではないでしょうか。

④ 自分の生活も人間としてゆたかに、広げてゆくことに努力します。

子どもとのつきあいで、四十名の子どもたちが、私ひとりをみつめ、私を評価しているのです。だからこちごちの生活にうるおいのない私では、子どもたちが、私の生活にあきてしまって、創

造の努力をしてくれなくなるからです。

よい音楽をたのしむことをしていれば、子どもたちとの生活のながれもリズミカルにたのしいものになるでしょう。

子どもの世界の話題におくれを取らないように、テレビマンガもときどきみてたのしむ努力もしなくてはいけないとと思うのです。（マンガの中の時代性とよさをみるとるために）

よい芝居もみたり、多く本をよんだりすることの努力が、みんな子どもたちの生活をふくらませ、広げてゆくことを考え、自分の生活をゆたかに育てなくてはと考えています。

思いつくままに書きながしてまいりましたが、今年度こそ、このひとつひとつをよくばらず、子どもと共に足を地につけてゆっくり、時間をかけて、たしかめていきたいと考えております。

そのためには、ひとりよがりのたしかめでなく、多くの学者の方々、先輩の方々の研究や経験を学びながら、多くの研究の仲間たちとたしかめていきたいと心にちかっております。

次の世代をになっていく子どもたちのしあわせのために、私はちは努力をおしまないちかいをたてあいたいとねがつております。

一年間の抱負

——おはなしの観点から——

村山桂子



お話という観点から、私の今年の計画の一端をお話したいと思います。といっても、特別すばらしい計画や抱負があるというわけではないのです。ただ、いつでもやっていることを、今年はできるだけ充実したものにしたいと考えているだけのことなので

す。いうまでもなく、幼児の言語活動は読む書くということではなく、聞くこと話すことが主体となっています。ですからお話については、何といってもいいお話を豊富に聞かせてやることが第一だと思います。それでは年間に、どんなお話をどれだけ与えたらいいのでしょうか。これがたいへんやつかいな問題です。音楽リズムや絵画製作のようなもので、研究会なども多く、年間にとりあげる内容が比較的はつきりしてしまって、どここの幼稚園でも内容にそぐわないようです。しかしお話の場合はその幼稚園によって、ずいぶんまちまちのようです。とりあげる作品も

まちまちならば、お話を扱う回数もずいぶん違っています。ある幼稚園ではたいへん熱心にお話をとり扱っているかと思えば、ほとんどお話などしたことがないというような極端なことさえあるようです。

いずれにしても、幼稚園での最近のお話のとり扱いは、他のものにくらべて、少し低調ではないかという気がするのですが、どうでしょうか。事実、私自身のこれは反省なのですが、お話というものはおっくうなものですね。先ず、幼児の発達段階にそくしたお話をえらぶことがたいへんです。それでたいした検討もしないで、手近にある作品を簡単にとりあげてしまいます。また、例えば母の日がくるので、それにふさわしいお話をやってやりたいと思いますが、適当なものがありません。それでついお話をしないでいるところ、うちテレビやラジオがこれをとりあげてくれます。そこ

で何となく、それまでにあわせてしまうこともあります。

こんな安いな考へではいけないと反省はするのですが、何しろ便利な世の中です。テレビ、ラジオ、レコード、そしていい絵本や紙芝居がたくさんあるものですから：けれど、どんなにテレビやラジオが普及しても、お話はそれらとは違います。お話の効果は、もちろんそのお話の内容がよくなくてはなりませんが、その上に話す人と聞く人の心の交流が必要だと思います。（とくに幼児の場合は）そこにテレビやラジオなどと違ったお話独自の意味と効果があります。

今年はその意味からも、心をこめていいお話をたくさん与えようと思っています。そして、これは私ばかりでなく、私のクラスのおかあ様方にもお願いしようと計画をしています。忙がしいおかあ様方に、いいお話をえらんてという注文は難しいので、そこまでは申せませんが、お話を通して、できるだけ子どもとふれる機会をもってほしいのです。といいますのは、私の幼稚園のある地域は商業地で、おかあ様方がゆっくり子どもにお話をするなどという時間がないのです。ですからお使いの道すがらでも、お風呂にはいっているほんの短い時間でもいいと思います。できるだけ子どもにお話をみつけるようにこころがけてもらおうと考えています。がさがさした都会の生活の中で、ほんのひとときでも、じっくりと母と子の時間を持つことは、お話そのもの

にもまして、きっと効果があることでしょう。

さて、ここにまた前の問題にもどりますが、私の今年の計画はいいお話を探し、これを検討することをしなければなりません。そこで今年は、歳児の四月にどんなお話をしてやるのが最もいいのか、子どものために話してやるお話はないかと頭を痛めます。お話はいくらもあるのですが、これはと思うものはありません。最近こうした保育者の悩みを幾分でも助けてくれるように編成された幼児のための童話などがでていますが、やはり自分自身の手で、自分の幼稚園にもっともふさわしいお話の年間計画をたてるべきだと思いません。このような計画は、カリキュラムの一端として、もうすでに立派なものができている幼稚園も多いと思います。が、恥ずかしいことに私はまだ、そのようなしっかりした年間計画ができていません。そこで今年は、作品を保育の中で検討しながら、自分の園にふさわしいお話の年間計画を作成したい思っています。また適当なお話がみつからない場合には、できるだけ自分で作品を創作し、実際の保育に役立てるようにするつもりです。また今年は年長組でもありますので、世界の名作といわれるものをたくさん取りあげ、お話を聞くたのしさを思いきり味あわせたいと思います。

いずれにしても、お話の年間計画がしつかりできていれば、お

話を探すのがおっくうだつたり、適当なものがないからといってお話をしないというようなことはなくなると思います。

次に、今年度もぜひ進めていきたいことに、幼児のお話つくりがあります。今年度もといいましたのは、今年のクラスが二年保育の年長組で、年少組のときすでにお話つくりを経験しているからです。お話つくりは、聞くという活動に対し話す活動ですが、お話を聞くということにくらべますと、かなり難しいことです。ですから、お話つくりを初める時期と、その動機をとらえる

ことがなかなか大変です。けれど年少児には年少児のお話つくりのおもしろさや効果がありますので、お話つくりは年少組のときからはじめることにしています。ただ先にもいいましたように、その動機がむずかしいので、同じ年少組でも、その年によって、ずいぶん早くからできることもあれば、かなりあとになつてからになる場合があります。いまのクラスが年少組のとき、初めてお話をつくりをしたのは十一月頃でした。幼稚園の生活にもなれ、クラスとしてもぐつと落着きがでてきた頃で、お話つくりの時期としては適当な頃だと思います。参考までにその時のきっかけになつたことを少しお話をいたします。

自由遊びのときでした。郵便屋さんごっこをしているAたちが、遊びながらこんなことをいっていました。

「Bちゃん郵便ですよ」

「はい、ありがとうございます。誰から」

「まほうつかいからですよ」

「ひゃー、まほうつかいなんてこわいよう」会話は子どもたちのそのときのままさせですから、それっきりで終つてしましましたが、内容はいかにも子どもらしく、お話をとして発展しそうなので、その日さっそくお話つくりのきっかけとしてとりあげてみました。

「さつきBちゃんのところへ、まほうつかいさんからお手紙がきたようだつたけど。何て書いてあつたの」するとAはすました顔をしていました。「こんど、遊びにいきますって」

他の子どもたちも、すぐに、このまほうつかいの話にのつてきました。こまかく書く枚数がありませんが、結局お話つくりで次のようなお話ができあがりました。ざつと筋だけを書きまとめてある日、幼稚園の子どもたちのところへ、まほうつかいから手紙がくる。先生に読んでもらうと「わたしは森のまほうつかいです。ひとりぼっちでさみしいので、みんなのところへ遊びにいきます」と書いてある。みんなびっくりぎょうてん。悪いまほうつかいが子どもを連れいくのではないかと心配する。ところが、ある日、とうとうまほうつかいがやってきてしまう。子どもたちはこわいので、みんな机の下や戸棚のかげにかくれてしまふ。するとまほうつかいは、子どもたちがひとりも見えないの

で、がっかりしてワアワア泣いてしまう。その様子を見て、子どもたちはまほうつかいがかわいそうになり、でてきて、みんなで遊んであげる。まほうつかいは、よろこんで、子どもたちに、ともすてきなお菓子をくれる。それは、きれいな色をしたきらきら光る氷のお菓子で、子どもたちは大よろこびをする。||

というお話です。初めてでしたが、みなたいへん興味をもち、よく話はのってきましたので、みんなで作ったお話であるという意識をはっきりもたらせ、お話つくりのたのしさを知らせるようにしました。

このようにして、その後もお話つくりを行い、かなり順調に成果をあげていきました。そして年少組を終えるときには、「まほうつかいと子どもたち」をはじめ、いくつかのお話ができました。例えば、絵本の動物を食べるまねをしたら、ほんとうの動物になつてびっくりした話、るばんがいやなので、こつそりおかあさんのハンドバックにはいつて、デパートへいった話、やお屋さんへ買い物のいひてのかえりに、道草をしていたら、買ひものかごの野菜が先にうちへ帰つてしまつた話など…。これらは、でかけるだけ子どもたちに考えさせ、その発言をもとにしてつくったのですが、お話によつては、私が強引に引っぱつていき、まとめたものも多いのです。これは幼児の場合いたしかたのないことですが、今年はもつと子どもたちを活動させ、お話つくりを活発化

にしたいと思います。またこれまで、お話つくりの中心になる者が何人かいて、その人たちがいい発言をするので、ついそれが中心になつてしましましたが、今年はできるだけ大ぜいが、いいえ、みんながお話つくりに参加するようにしなければならないと思っています。そうして今年は、つくつたお話をそのままつくりっぱなしにしないで、くりかえしたのしむようにするつもりです。そうすれば、お話つくりのときに発表しない人たちでも、もう知つている話、しかも自分たちでつくつたお話ですから、きっとよろこんで話すのではないかと思います。

いずれにしても、来年の今頃までは、またのしい子どもたちのお話が、いろいろできることだろうと、いまから楽しみにしています。

お話つくりの効果は、絵や音楽のように、すぐ目に見えるものではありません。しかし豊かな情操を養うために、また発達途上の言語活動を活発にするために、ぜひとも必要な活動ではないでしょうか。お話つくりによろこんで参加している子どもたちの顔ぶれを見ると、やはり、あらゆることに意欲的でいきいきとしているような気がします。

今年はお話つくりによつて、そのような意欲に充ちていきいきとした幼児をつくりたいといったら、それはあまりにだいそれたいいぶんになるでしょうか。

四月の保育環境

山口たつ

のない、そうした環境づくりを一考してみたい。

ではどうしたらいいのか?——子どもたちは、家庭という肉親にかこまれた生活を離れ、初めて、同年令の見知らぬ同志の集団生活に入るという事実と、家庭の居間とは全然異なった、広い教室という場とを、よく考えて、できるかぎり、家庭に近い、雰囲気構成をしてやることが、初めは必要だと思う。

そうした気持ちで教室の窓には、カーテン(四季変化をつけることのできる紙で工夫する)をかけたり、部屋のコーナーを利用して、五、六人が座ることのできる小さな部屋を、カーテンで仕切って作ってやる。そこに絵本、ままごと道具などを置いて、家庭の居間の感じを出して、安らぎを与える場所にしたい。集団生活の疲労をいやす点からも、とくに年少児にはこうした配慮が必要である。十六坪の保育室に、四坪位のままごと部屋が付設されれば一番いいと思う。この場合は、この部屋の飾りつけは、家庭の居間を再現して欲しい。ラジオ、テレビなども、設置できの仕方で、すごしてきているのではないか?——あまりにも個性

れば理想的だが、実物でなくとも、小道具で、ダンボールなどの箱を利用して造つておくのもいいではないか？　このような作業は、年長児（在園の）に共同製作としてさせる。新しい友だちを迎える喜びと、年長児としての自覚、誇りといったものが、こうして製作を通して、実感として湧いてくると思う。

担任教師が一人で準備することには限度があるし、おもしろみもない。もつとすべての子どもに参加させ、教師と共に生活の中で、他人のために役立つたという働く喜びを、現代の子どもにはとくに味わつてもらいたい。こうした計画は単なる思いつきではなく、年間を通じてカリキュラム中に、もりこんでいきたい。

在園児は入園式の四日程前に始業式をして、登園させ、こうした部屋飾りに参加させることを望ましい。

またこのような機会に、現代っ子に欠けている、小さい者、弱い者をいたわるやさしい心根を育てる事もできると考える。

次に、幼児に新しい社会が、家庭と同じような、親しみと、安らぎのある楽しいところであると感じさせるための配慮を、年令別に考えてみたいと思う。

三才児の場合は、個々が友だちというより、まず教師と密着したい気持ちが強いから、席のとり方もよく考えて、初めの一、二週間は、部屋の机は、むしろ必要ない。隅の方へでも置いて、中央に椅子を一列に、半円形に並べ、自由に席をとらせることで、教師はどの子どもの顔も見ることのできる場所に位置する。

楽器もそのように置くことが望ましい。幼児は、一人ひとり

が、教師の顔をはつきり見ることができて、安定する。十五人から二〇人位の子どもは、一人ひとりが、しっかりと視野の中に入つて、一日に何回も個人的に話しかけられることが大切である。二、三週間位して、自然に友だちが、砂場遊び、積木あそびなどを通じて意識されてきた時、四人位のグループになるよう、机を配置するといい。グルーフの名前も、好きな果物の名をとつて、つけてやりたい。——バナナ、リンゴ、ミカン、イチゴ、など身近なものを考えてほしい。花や動物などは、もう少しあつてからつけた方がいいと思う。机の上に果物かごを置いて、紙で作った果物に名前を（グルーフの子どもたち）かいて入れておいたら、自然に友だちもおぼえるのではないか。

四才児の場合は、ある程度、隣近所の地域的な友だち感情も発達しているので、地域的な考慮をして、グルーフ配置をすることもいいと思う。四人～六人位のグルーフで、机を教師の方に向いて腰掛けのことができるよう配慮する。グルーフの名前も、花や動物に、こだわらないで、テレビに出てくる一番好きな人物、アトム、ボハイ、鉄人二八号、忍者でもいいと思う。気易さをもたらせる配慮が必要である。その人物を厚紙にかいて、机の上に立てておいたら、一ぺんに幼稚園が楽しくなってしまう。こうした樂な気持ちで部屋飾りをして欲しい。天井にアトムがとんでいたり、お星様が輝いて、美しい花園が月の中にあつてもいい。もつと、もっと子どもの現実に持つてある夢を、理解して、教師も新入園児を迎える環境構成に、新機軸を出したいたるものである。

女性らしい情緒や、ムード、感覚でのみ環境設定をしないで、宇宙とか、科学とかの、夢も大きく子どもの中に育していくようにしたい。

五才児の場合（一年児）あまり地域にこだわらないで、生年月日を基準にグループ構成をして、席を作る。人数は、五、六名がやはり適当である。四才児と違つて社会性もできているし、他の友だちとも馴染みやすくなっているから、新鮮な気持ちを持たせる意味においても、生年月日によって、平均したグループを設定してみるのもいいと思う。そして四月、五月生れの男の子、女の子を、「おとうさん」「おかあさん」とし、生れ順で、「兄さん」「姉さん」をきめて、グループで、家族構成をしてみるのも親しみができる、早くグループ活動ができるようになる。グループの名称も、動物でも植物でも天体でもなんでも好きな名前をつけさせ、自分たちで標式を考え、机の上にたてさせる。

それに、数字と名前をかかせる。部屋飾りも、全部完成しておかないので、教師は、基準になるものを一つ作つておいて、それに付すいする細かいものは、子どもたちと相談しながら、考えさせて作り、漸次飾りつけるような方法をとり、初めから五才児の能力を自覚させるような、扱い方を考えて欲しい。四才児と同じような状態で持っていく従来のやり方を反省したい。持物の置場所でも、グループの名称がきまつたら、それを絵で表現して、他は数字で、①～⑥の番号で記憶させたい。生活の中にこうした、文字、数字をとり入れても、現代の五才児は、そんなに抵抗を感じ

ない。テレビのチャンネル、コマーシャルなどで日常生活の中で親しんでいるから、こうした知的能力の芽生えも、確実に生活中で、遊びの中で、伸ばし、育していくべきである。

私たちはすべての面で一般化し、庶民化してきた幼稚園教育を、もっともっと広い視野にたって考えていかなければならない。

環境設定にしても、従来の方法や考え方から脱皮して、現代の幼児の生活に、一番密着した方法は何であるか？そこからまた未来に大きく力強く、羽ばたくためには何を育てるべきか？こうした事柄を真剣に考えて取りくんでいただきたい。そしてこの中で、この時期でなければできない人間的に豊かな、美しい感覺、情操を育てていくことも忘れてはならない重要な要素だと思ふ。受けいれの初期においては、前述したような考案で進み、漸次安定したら、幼児の日常の生活で、経験することのできない面の環境構成を、意図して幼稚園でしてやることが必要である。それは、広い豊かな経験をさせることによって、すべての能力の発芽を促進することができるからである。

このような構想のもとに、年間を通じて幼児をとりまく、屋内、屋外の環境設定が、科学的に計画されていくならば、教育の成果をより昇めることができると信ずる。そのために、教師は、時代の感覚をしつかり身につけて、幼児をとりまく社会事象を、深く見きわめ、理解していく不斷の努力と、精進が必要である。

三才児を迎えるとき

星野三和子



今日は入園式、子どもたちのようすも、子鳥組（三才児三十名のクラス）では、大半が、『待ちに待った日』と言うよりはどこか、『不安とおどろきの朝』と言った顔つきである。お部屋（保育室）に入つてお友だちといっしょに、『むすんでひらいて』のお歌を唱つて、はじめて、なにかほつとした喜びと嬉しさが、子どもたちをつつんで、先生も、やれやれと一息つく。多くの配布物に多少退屈なようすもみられたが、通園ブックの蝶の貼紙と、赤いさくらの花の名ふだは、どの子の興味もきこそつたらしい。今日はお母さんといっしょなので泣き出す子もなくみんな楽しそうにお部屋を出て行つた。——これはある年の四月に三才児のクラスを受け持つた最初の日の記録の一部です。

こうして入園式も終えた子どもたちは、ある子は喜び勇んで、ある子ははにかみながら翌日から登園してきました。早い子で四

才ま近、おそい子では満三才の誕生日を迎えたばかりなのです。

こんな幼い子どもたちが家庭の周辺から幼稚園へと移つて来て、ただ珍らしさ嬉しさだから、良い面だけを吸収し、日々成長しているとは思えないのです。どこの幼稚園でも入園当初は保育時間も短かい。保育内容も子どもの毎日の生活に即したものをおもしろく、たのしく、興味をきききうように保育者が知恵をしづつアレンジしたものを用意しています。子どもにとつても、大きな声で歌が唱え、大好きな飛行機やヘリコプターのまねをしてお友だちと部屋中を走りまわり、ま新らしいクレヨンを使つて好きな絵がかかる、こんな嬉しいことはありません。しかし、そんなに喜んでいたはずの幼稚園も、十日から二週間も経つとほつほつとお休みする子が必ず毎年出て来ます。もちろん、『疲れが出てきたらしる』です。そしてその頃になると私はいつ

も、どの子にとつても心身の疲れを後々まで残さないような保育内容を考えたい、と思うのです。一年保育の子どもとの子たちとは二年間の隔りがある。決して決して同じ気持ちで、登園してくれる子を迎えてはならないと思うのです。ちょうど一才のお誕生日を迎え、よちよちと走き出すか出さない位の子との隔りと同じだけのものを持つているのです。どうしたら余分なつかれを残さないような保育ができるでしょうか。先ずこの年令の子どもの自然の姿をつかみたいと思います。これは児童心理の本にも、保育雑誌にも出ていることですが、次にしなければならないこと、それは自分のクラスに通つてくる一人ひとりの園児の姿を知ることだと思って努力しています。その土地によつても大きく違つて来ますが、この社会的な地域環境は、保育者自身が通園している間にその園の周辺の状態から自然と体得していると思います。

三才位の子についてですと、どうしてもその子の生育歴というものを、できるだけ詳しく知るということの方が、保育者にとっては、より重要な意味を持つようになります。

幼稚園はもちろん集団活動の場です。そして保育者はクラス全体のバランスと言うことをいつも考えないわけにはまいりません。その日、その週、あるいはその月のカリキュラムをきちんと立てて家庭にも連絡しておくことが望ましいと思います。しかし良いクラスと言うものは玩具箱につみきを入れたようにきちんと

折り目正しい、おぎょううきのよい子ばかりのクラスを指しているとは誰れも考えません。もつともつと一人ひとりの子どもの特性を尊重し、すべての子どもの発達段階に即した保育環境を用意してあげることが望ましいと思います。三才では、地方によっては、今までクレヨンを持ったことのない子もいるかも知れません。そんな子にいきなりなにか書きましょうと言っても、無理と言ふものです。そういう子は最初の日にはそれこそ、撫でたり、さすったり、ほほずりしたり、それだけでもう充分だと思います。しかし一方では、一才前後からクレヨンに親しんでもうかなり人物らしいものを書いたり、お話しながらどんどんとクレヨンを動かす子もいると思います。そんな子は、白い紙の上に自分の心が表現できなければ、それがたとえ新しいクレヨンであつても、一向に価値のないものとして終つてしまします。

どんな子どもにでも適合する保育環境、柔軟性のある保育環境、これが私どもの理想です。特に年少であつて、はじめて幼稚園に来て、先生のすることお友だちのすることがみんなもの珍らしいことであつて自分にできないことであつたら、初めの数日間は物珍らしさから喜んでいますが、しまいには必然的に幼稚園を好まない子になってしまいます。

最初の日記の中の「むすんでひらいて」これは日本の子どもであつたら殆どの子どもが一度は耳にしたメロディーでしょ

し、歌の得意でない母親でもいつかは子どもに聞かせてきた歌だと思います。その意味から、子どもにしてみれば、自分でも知っているうたをうたったと言う喜びがあつたのだと思います。

園長先生の顔もはじめて、受持ちの先生のお話をはじめて、いくら母親がそばで「あれがぼくの先生なのよ、お母さんに言うようになんでもあの先生にお話するのよ」と言って聞かせても、全然自分とは手をつないだこともない人でしたら、どんなに優しく見えても緊張はほぐれません。それより実際に「先生といつしょにうたをうたつた」「帰りに握手をした」と言う経験のほう

がどれほどその子の緊張をほぐし、心に安心をもたらすか分りません。子どもとの距離を消すこと、これも最初の日から心がけたがどれほどその子の緊張をほぐし、心に安心をもたらすか分りません。子どもとの距離を消すこと、これも最初の日から心がけたことの一つと思います。話は變りますが、先日私は米国のバーネット夫人の『秘密の花園』を読んでいて、幼稚園における保育者としてまた、母親として深く心をうたれました。

インドで生まれたメアリと言う女の子は、とてもわがままな子でした。ある時コレラで家族のみんなが一晩の中に死んでしまいました。ひとりぽっちになったメアリは、イギリスのおじさんの屋敷にひきとられてきました。そしてそこで親切な召使いのアーサや、動物好きのディックンという男の子とも仲よくなり、そこのお屋敷の病気の男の子（コリン）を秘密の花園へさそい出し、その中で楽しく遊びまわります。こうしてメアリもコリンも、すっかり

健康になり、すなおな心を持つようになつて行くのです。

この一編を読みながら、改めて私は考えました。幼稚園はこんな花園に通じるものでなくてはいけない。もし幼稚園がすべての子どもにとって秘密の花園に価するものであつたらほんとうにすばらしい。心の底から自然の偉大な力に驚嘆し、全精神を美しい花への愛情としてそそき込み、總てをいつくしみ、うけ入れ、そんな園の中で毎日育つて行くこと、これは一種の夢のような気もしますが、又心がけつて、どんな貧しい環境の幼稚園でも花園に化す可能性が充分に考えられる」とも思います。

要是、三才程の幼ない心に最後まで苦痛を感じさせるような保育内容は絶対にあつてはならないと思つてます。

先ず幼稚園が好きになり、朝早くおきて、さつさと登園の準備をし、笑顔で家庭を出てくる子どもは、幼稚園にきてから、ほんやりと部屋の片すみに立つて、いようはずがありません。いち早く環境の中に入り込み、自分の遊びを次から次へと発見して行きます。こうなつたら保育者はただ見守るだけで充分だと思ひます。子どもたちの発見した秘密の世界は大切に守つてあげたいと思います。ロケットの好きな子はたつた一本の組み木にまたがつているだけでも月の世界を旅行しているかも知れません。ことばで話かけるよりは、その得意顔から読みとる方が保育者自身もどれ程楽しいことか分りません。

幼稚園になじみにくい子

玉井 収介

毎年四月がきて、新らしい園児たちが入ってくると、その中でひとりやふたりは、親からはなれない、幼稚園になじまない、という子が出てきます。そういう子どものことを少し考えてみましょう。もちろんひとりひとり特徴があるのでみな同じというわけにはいきませんが、大ざっぱにわけると二つか三つのグループになるようです。

ひとつは、知能的なおくれのある場合です。知能のおくれのある子は、百人の中で三人か四人の割合で出るといわれています。だから、全く何の選択もせずに百人の新入園児を迎えるは、その中には必ずいることになります。こういう子が必ず親からはなれないというのであります。おれが着物の脱ぎ着や排便のしつけもできないうことも少くないし、新しい環境になれる力も弱いわけです。遊

びの仲間にも入れない、友人もできないというわけで、どうしても園になじめないことがおきがちです。

知能のおくれといつてもいろいろな原因があり、おくれ方の程度もまちまちです。原因のことはここではぶれないことにして、一般に、おくれ方の程度がひどいほど幼稚園の生活に適応することは困難になります。これは容易に理解できるでしょう。そして、あまりひどければ氣の毒ですが、幼稚園をつづけることはあきらめなければならぬこともあります。

知能のおくれ方をあらわす方法に知能年齢という方法があります。五才の子で、知能年齢四才といえば、普通の子どもの四才ぐらいいの知能の程度という意味です。もちろん正常な四才児と全く同じだと考えられるどまちがいなので困るのですが、便利なのでよく用

いられます。

もちろん、こういう知能のおくれた子は学校の生活にも適応できないことは同じです。ですから、学校へ入ることをのばしたり（就

学猶予）、あきらめたり、免除したりします。その際、知能年令にしてほぼ一年に当たるおくれがあれば、まず普通に就学することは無理である、猶予した方がよい、とされています。ですから、幼稚園においてもこれに準じたことがいえるわけです。
おくれ方が少なければ、まともに適応できないまでもついていくことはできうるかもしれません、三年保育などということはとも

も無理です。

こういう子どもの場合は、何よりも身辺の生活習慣の自立ということが当面の目標でしょう。身体的にいえば、食事をすること、衣服を脱いだり着たりすること、大小便をすること、洗面や手洗いをすること、などが自分でできるようになること、といってよいでしょう。これは、いわば集団生活に参加するための基礎条件だといえましょう。それをスキにしていきなり集団の中へ入ることは到底できません。ですから、さっきのべた知能程度とともに、こういう基本的な生活習慣の自立の程度も、幼稚園をつづけるかあきらめるかの判断をする目じるしになります。

その上で、通園をつづけるとなつたらまず生活習慣の自立が目標

になるでしょう。つづけるかどうかの判断には専門機関に相談してみるのもよいでしょう。

もうひとつのがグループは、身体の病気や知能のおくれはないのに通園をいやがる子どもです。こういう子どもは学校にいく年令にもあらわれます。学校恐怖症、などという名前でよばれ、最近非常に増えてきているようで、いろいろな方面で注目をあびています。しばらくこれについてのべてみましょう。

身体も知能もわるくない、家庭の無理解や貧困のため勉強していない、などの事情もないというのに登校しない、というのがこの種の子どもですが、さりとて、学校をさぼってあそびまわっているというのもありません。そういう非行少年に近い形の登校拒否は以前からありました。もちろん、この非行型の怠学は、かなり年令の高い子にみられるもので、幼稚園にはまずありえないことです。

こういう怠学型と、恐怖症型とのちがいは、前者は、学校こそいかないがそれ以外の場所へは出入りするし仲間ももつてているのにに対し、後者は、学校のみならず外の世界には単独ではなくとも適応できないというところにあります。子どもの性格も前者は行動的で活発、外向的ですが、後者は、内向的、小心、内弁慶、などという傾

向がみられます。そして、家庭の養育態度も前者は一般に放任的、後者は過保護的、というふうに対照的です。もちろんこれは大体の傾向で中間的な例も、例外的な例もあります。

ですから、ここで問題になるのは当然この後者の方です。

ところが、この後者の仲間にも一概にはいえないものがあるようです。ややっこしいですがもう少し進めてきましょう。早くいえば、はじめから学校にいかれない子どもと、ある時期まで無事についたのに、途中から行かなくなってくるものです。これを第一群、第二群とよびわけることにしましょう。

この第一群というのは、また分離不安群ともよばれます。親からわかれることへの不安、子どもをはなすことへの不安が子どもと親の双方にあって、互いに結びつき、依存しあつてするために、学校に行かれないということになってくるものです。いいかえれば、親からはなれて単独で生活しなければならない場所に適応することを拒んで、家庭に逃げてきてしまうというわけです。ですから大部分は低い年令でおこります。そして、逆に、親がついていけば登校する、という場合もあります。

第二群の方は、むしろ高学年ではじまることが多いものです。それまでは無事に通学していて、成績などもむしろ上位にいることが多いのです。そして、何かのきっかけで、たとえば学級委員にえ

らばれたことが重荷になつたとか、成績が下つたことを気にするとか、何か心理的に負担になることが生じてきたとき、休みはじめてしまうものです。この群の子どもたちは、学校へ行かなければならぬという気持ちはつよくもっています。それが行かれないのですから、休んでいること自身がイライラするもどになります。それで、友だちが登校している時間は外出もしません。散髪やフロも夜になつていつたりします。夕方は、宿題を友だちからきてやつて、あすの準備をするのですが、あさになるとダメなのです。自分でも不安なので腹がいたいだのという口実をもうけてみたり、イライラして家のものに当たりちらしたりします。ですから、学校恐怖症、という名前でよぶとしたら、この仲間がもつともそれにふさわしいものでしよう。第一群はこれにくらべると、自分が行かなければならぬという自覚が乏しいので、休んでいてもよい、ということになると案外平気でうちにいるものです。ですから、学校恐怖という名前はちょっとふさわしくありません。

しかしながら、もうこれでおわかりのように、この第二群型のものは幼稚園児にはみられません。逆に、この一群型の方は幼稚園のころでもよくみられます。

ですから、ここでは、もう少しこれについてほり下げておきまし

よ
う。

さつきものべたことからわかるように、この仲間では、親の態度がひどく過保護、溺愛という傾向があります。

一人っ子とか、病気をしたとか、いろいろな理由はあるであろうが、ともかく甘やかされ、大事にされて、子どもなりに、外の世界に適応することをおぼえる機会がなかつた、とでもいえばよいのでしょうか。遊園地やデパートに出かけていった経験はあっても、それはみなつれていつてもらつたという形であつて、自分でしたという経験がないのです。

ひどい例になりますと、何かきいてもおかあさんの顔を見るだけ、という子もいます。親がかわってこたえてくれるのが習慣になつてゐるのです。

おもしろいことに、親の方も子どもをはなしたがらないのです。ある例では、相談にきて、親とはなしてブレイルームに入れようとするが、親の方がついてきてしまう。外でまつていて下さいといふと、ちょっと出ていくが、帽子をどうするとか、ハナをかむとかいふて入つてしまふというのもありました。またある例では、学校へついていて、側にすわっているので、先生がかえつてほしいといったところ、やつとかえるようになった。しかし、そのうしろで、子どもが、ワッと声を出して泣き出すと、ホッとした、といふ

母親もいます。つまり泣いてくれないとそのまま帰つてこなければならぬのが母親にもさみしいのです。
またある例では、入学して半年たつても、また母親が教室の外の廊下に立つていて、子どもは席にもつかず、その廊下側の教室のすみに立つて、カベひとつをへだてて向きあつたまま一日中立つてゐるなどというのもあります。

このような重い例になると、ほとんど全部が幼稚園に行つていません。行きかけても、同じことがおこつて行けないです。学校よりも幼いときなのですから、ムリはありません。そして、幼稚園は義務制ではないということで、たいていは、やめてしまうのです。そしてそのまま家の中にはいる。親もふしぎとは思わない。そして学校へいくころになつたら何とかいkdirうなどと楽観的にかんがえているのです。ところが、そうしているかぎり、子どもの社会性、自立性は伸びません。ほかの子は幼稚園の生活を経験して社会性をのばしているのですから、その差はひどくなります。そして、学校は当然行かれない。しかし、こんどは義務制ですからやめてしまうわけにはいかない。そこでやつと相談所へまわされてくる、といった経過をたどるのであります。

ですから、なおすとすれば幼稚園の時期の方がまだしもやさしか

つたのだ、ともいえるでしょう。

もちろん、こういう子どもにいろいろな程度があります。ですか
ら、幼稚園入園の当初にみられるはなれない、なじまない、という
子どもの中にも、将来ここまで発展してしまったようなものもあれ
ば、一月、二月何とかしてつづけているうちに、やがて一人でいら
れるようになるものもあります。なるべくはそうしたいものです。
やめて引きこんでしまうと将来もつとむずかしくなるのです。

さて、そのために、どんなことに心がけたらいかを一つ二つあ
げておきましょう。

まず何としても幼稚園に行くことが大切です。親がついてくるの
も止むを得ないかもしれません。ともかく、親がついてくる、とい
う安心感を与えて、その中で、幼稚園の生活を、とけこめないまで
も、みているという経験をすることが必要です。

もちろんそれが当たり前にならないために、ある時期には、はな
れてもらわなければなりません。そのときは、はつきり子どもにそ
れを告げることが必要です。たまつて帰ってしまうというのもつ
ともよくないことでしょう。ある時期がきてからなら子どもがいや
がつても、少し無理をして帰つてもらうことは必要でしょう。

少しかわいそうのようですが、ある時は、いやなことでも、おも
しろくないことでも、しなければならないことはするという経験と
いうものが、人間の社会に適応していくためには必要なのです。

大きさにいうと、課題意識とでもいうのでしょうか。そのホン
のきさしのようなものが幼稚園の生活にあるのです。幼稚園の生
活が子どもにとってすべておもしろい、たのしいことばかりである
はずはありませんし、その必要もありません。がまんしなければな
らないことはそこにもあってよいのです。

ですから、幼稚園の生活がどんなものかをみとどけるまではつい
ていてもらつてもよい。そして、ついてもらつても、毎朝きまつ
た時間にはうちを出る。ということが身につくまでは、親と一緒に
いるのも意味がある。それ以後ははなす方がよいということになる
のでしょう。

こういう子の場合には、親の方に、はなしたがらない傾向があ
るということに注意していただきたいと思います。

それから、この場合も、前述の知能のおくれた子のときと同じよ
うに、基本的習慣の自立もおくれていることが多いのです。そんな
ときは、やはりその自立がます目標になることは同じでしょう。

幼稚園になれるにくい子ども

相談事例から

權平俊子

はじめに

自分のうちで、勝手な振舞いが許されていた幼い子どもが、幼稚園という集団生活に入るのですから、子どもにとつても、とまどうことがいろいろあるわけです。一方幼稚園の先生側にとつては、子どもに自分の思う通りの行動を傍若無人にやられては、困り果ててしまわれ、叱ったり、おだてたり、手を焼かれることもあることでしょう。入園当初の幼稚園の様子をみていくと、「泣いて附添いの人から離れない子ども」「友だちを意味なく笑き倒す子ども」「部屋のすみっこに、つ立つたままの子ども」「先生にまつわりつく子ども」「めどめど泣いてばかりいる子ども」など、それはそ

れはいろいろな子どもをみかけます。（入園テストをして、不適応な子どもをふるっている幼稚園ではその数は少ないようです）それが半年もすぎると、目立つ子どもはすっと少なくなっているもので

動に對して、母親が大騒ぎをしたり、おろおろしたりしたためや、幼稚園において、先生が非常に熱心で、早くグルーフ活動をして欲しいと考えて、子どもを叱ったり、なだめたりし過ぎたための者や、反対に子どものこうした行動に気づかず、ちょっととした原因の除去をしなかつたため、深みに落ち入ってしまった例もあります。また、父兄側と、幼稚園の先生との人間関係がよくなくなってしまっていて子どもが犠牲になつてている場合が意外に多いものなのびっくりしております。幼稚園の先生方からみれば、いろいろなタイプの母

幼稚園になれるにくい子ども
相談事例から
権平俊子

親があると思います。先生も神様ではないのですから、感情のゆき
ちがいが起ることがあつても、ふしげはないのですが、私が母親
のカウンセリングをしてきた経験を通じて、母親の立場から、幼稚
園になじめない子どもをもつた場合の心境を述べて、なにかの参考
にして頂ければと思います。

今まで家中で、大切に育てた我が子を、幼稚園という新しい社
会生活にはじめて送りこんだとき、大きな期待と不安をもつて子ど
もを見つめています。その子どもが幼稚園で皆と違った行動をと
ったり、行くことを好まなかつたりすると、母親自身の期待が裏ざ
られた気持ちになり、不安になり、あせってきます。その結果、子ど
もを叱つたり、なだめたり、おだてたりすると同時に、幼稚園の先生
がもつと上手に扱ってくれれば、子どももなじめるのになあと考え
てみたり、また自分の子どもに劣等感をもつてしまつて、家の子ど
もなど手がかかるて御迷惑だらうからと、さつと幼稚園を休ませ
てしまつたりするようになります。入園時期の忙しさから、先生方
もこうした訴えや不安をもつ母親とよく話し合う機会を持てず時を
すごすと、母親の不安と不満はつる一方です。そのため、「先生
がこの子を嫌っているのではないか」「早く止めてくれればよいと
思つてゐるに違ひない」と悪い悩むようになり、よい結果にはなら
ないことが多いのです。母親が心配しているようななきには、ゆつ
くり話し合う機会をつくつて、母親の考えをよく聞くと同時に、教

師として、どのような方針で子どもを扱つていこうと思つている
か、家庭ではどのように扱つたらよいかなど、充分に説明すること
が、このような子どもをもつ母親にとつて一番大切なことだと思
います。面接した結果、非常にむずかしい事例だと思われたり、家庭
に複雑な事情など、こみいへた環境の影響を受けているような事例
に対しても、専門の相談所にゆくことをすすめた方がよいと思いま
す。（幼稚園の先生方に、むずかしい事例を解決できる能力がない
というのではない。難事例においては、教師対幼児、幼児対保護者
という人間関係では解決できない場合があります。もちろん専門家
だけで解決できるものでもなく、幼稚園—家庭—専門家の協力によ
つて、このような子どもの問題解決の成功をみることができるもの
だと感じております。）

(1) 幼稚園になれない子のつつき、とくに注意する点

多くの幼児は、急に変つた環境に入るのですから、大なり小なれ
のなれにくさを示すものです。多くの場合、放つておいても徐々に
馴れてゆくのですが、次の点に注意する必要があると思います。

(a) 知能の発育はおくれていいでしようか。

知能の発育がおくれていると、同年令の子どもと同じ行動をとる
ことができずに別行動をとつたり、ぼんやりしていることがあります。
こんな場合には、むりやりにグループに入れようと努めるよ
り、知能年令が同じ子どものグループに入れるようにすることが一

番大切だと思います。子どもの知能程度を知ることはむずかしいものですが、とくにグルーブになじめない子どもの場合には、知能検

査に応じないのか、本当にできないのか判断するのが困難です。行動観察や家庭での様子などを合わせて診断することが大切です。

(b) 運動機能、感覚器官に異常があつたり、身体的な疾患はないでしょうか。

運動機能に異常があり、鉗が上手につかえなかつたり、片足とび、スキップなどが上手にできない（練習をさせてできるようになる程度ではない）場合、視力、聴力などに異常がある場合などにも他の子どもと同じような行動がとれない。身体的な疾患、とくに慢性的の病気や、病気発病の初期でおとながまだ気づいていないようなときに、子どもは活発に行動せず、ぐつたりしたり、いらいらしたり、泣きやすくなることがありますので、注意してみて下さい。

(c) 小児精神病ではないでしょうか。

小児分裂病の初期や、軽い者はグルーブに入れなかつたり、自分勝手な行動をとつたり、話しかけても反応しなかつたり、反復語や独言をいったりします。そういう子どもは小児精神科医の診察を受けることをすすめる必要があります。てんかんの小发作のある子どもは時々、反応しないでぼんやりしていたり、手に持っている物を落としたりします。このような場合にも専門医の診断を受けるようにすることが大切です。

(d) 社会生活能力が非常におくれていらないでしょか。

知能の発育が普通以上であつても、靴のぬぎ、はきが上手にできなかつたり、お手洗いにひとりでゆけなかつたり、日常生活に必要な動作が他の子どもに比較して非常におくれている場合には、他の子どもに押された感じになつて、グルーブに入れなくなつてしまふことがあります。一人っ子や末っ子に多いようですが、家庭とも連絡をとつて、身の廻りのことが自分でできるように練習させていくことが大切です。しかしこのような子どもの場合にはあせることはありません。

(2) 幼稚園になれにくい子どもを幼稚園で上手に受けた例

二年保育で入園したA子は、入園テストの時は割合によく応じていました。しかし、入園式の当日、大勢子どもが集まっている雰囲気にびっくりしたのか、一人で走り廻つて、入園式が始まつても、自分の席につかずに、前にでてピアノをたたいたりしました。それがとめられると、床にすわりこんで、上靴をぬいで投げるなどして、大騒ぎをしてしまいました。母親は家では特別問題行動を示したことがなかつた我が家子のこの姿を見て、びっくりするやら、はずかしいやら、悲しいやら、おろおろするだけでした。その後、保育がはじまつてからも、一人で勝手な行動をとつて皆が室内に集まっているようなときでも、外にでてブランコにのつてしたり、それでいて気が向くと、年令並以上の絵をかいたり、折り紙をするのでした。先生もた

いへん心に掛けていらしたのですが、母親は幼稚園に迎えにいく度に、皆と変った行動をとっている自分の子どもをはずかしく思い、また幼稚園でも御迷惑だろうと考えて、幼稚園をやめさせようと決心して、先生に相談されました。先生は「今やめさせてしまうことは、A子の一生にとってよくないことだと思う。こういう子どもこそ幼稚園の教育が必要なのだから、自分たちも努力してゆくが、望みを捨てないで、一度愛育研究所に相談にいってみたらどうか」と当所への来所をすすめられ、母親がA子を連れて幼稚園が始まって一ヶ月後に訪れてきました。母親と面接の結果、A子は、おそい結婚の上に、結婚五年後にやっとできた一人っ子なので、それはそれは大切に育て、子どもの好きなようにさせておき、友だちも近くに適当なのがいいので遊ばせないで過してきました。入園式の行動は全く予想外で、家においては困つたり、手こずつたこともなかつたといいます。出産は正常で、生下時体重も標準あり、人工栄養で育てましたがミルクの飲みが悪くて手をやいたが、発育も正常で、とりたてた病気もかかっていません。生育史からみて、特別問題となる点はないと思いましたが、ひどく集団行動をしない点から、一応脳波の測定を専門医に依頼しました。

その結果は異常がなく、知能検査には、勝手な行動をとり、なかなか検査に応じないので、知能指数を出すことはできませんでしたが、知能の発育はおくれていないと思われました。幼稚園の先生と

相談の結果、A子には遊戯療法を、それに並行して母親にはカウンセリングを行ないました。ここではこの経過ははぶき幼稚園での扱いを中心にみてゆきたいと思います。私からみて理想的だったと思いまます。先生は、A子は勝手な行動をしていても危いことは絶対にしないようだから一人で外にブランコにのつているときに、無理やりに中に入れようすると、抵抗して却つてよくないとと思う。放つておくといつの間にか入ってきて、友だちと一緒に何かしているから。しかし、一番困ることは、参観にきている他の母親が、「あの子が一人だけ外でていますけれどいいんですか」といわれたとき、放つたらかしの保育をしているのではないかと思われはしないかと不安になつたそうです。そんな非難も乗り越えて、ただ放つておくだけでなく、当番などをさせたり、ひまをみてはA子にやさしく声をかけてやるようにしました。だんだんに友だちと遊べるようになり、家庭でも、できるだけ幼稚園の友だちをよんで遊ばせるようにしていったところ、十月頃には幼稚園で目立つ行動をとらなくなり、運動会には皆と同じようにすることができます。幼稚園の先生方のやさしい受け入れによって、その年の十二月には他の園児と全く変わらない子どもになりました。

(3) 幼稚園になれにくい子どもを幼稚園の受け入れに失敗した例 A子と同じような事例である子の例をみてみましょう。二年保育で入園したB子は、むずかしい入園テストに合格(おとなとの関係は

大へんよい、とくに一対一の場合には問題ないとして、一流幼稚園に入園しました。入園式の当日には、自分の席から離れて歩きまわつて、先生に注意されると母親のそばにゆき、まわりついていました。翌日からの保育では、母親がおいて帰りますと、先生にまつわりついて離れず、先生が無理に離すと、床にねころがったり、友だちがちょっとさわったからといって大声で泣き叫び、先生も手をやかれ、母親に「優秀な子どもを集めている幼稚園だから、とてもB子ちゃんはお引き受けできない」と十日目に言われた母親と面接の結果、B子は母親が再婚してきた子どもで、両親は年をとり、異母兄は結婚して別居しているため、B子は一人っ子と同じようにして育ちました。その上早産児で生下時体重も二千五百㌘であったのと、母親自身が高年の初産のため産後の状態が悪く、一年間看護婦をやとって育てたほどでした。B子はひどい病気もせず、発育は標準以上でしたが、母親は心配の余り、手をかけて、B子のいいなりになり、友だちと遊ばせて伝染病にでもなつたら困るので家でおとなが相手をしてきました。母親は幼稚園に入園させるまで、なんの心配もなく、あんな行動をとるとは思いもよらなかつたとのべております。子は知能検査によく応じ、知能指数は百二十八でした。母親と相談の結果、B子に集団で遊戯療法を行なうことにしました。

幼稚園の先生が当所にいらして、「B子は私の幼稚園にむく子どもではない。保育中集団に入らないで、うろうろしているので、園

あとがき

幼稚園になじみにくい子どもについて、お話をしましたが、このような子どもの場合には私どもの仕事において治療していくだけでは完全に成功できるものではなく、現場の先生方の協力によってなされるものと信じています。子どもたちが人生の第一歩である幼稚園生活をうまく過ごせるようになることによって、大へんこれか

長に自分が叱られてしまう」とのこと。筆者が「こういう子どもほど幼稚園の教育が必要だし、だんだんなれてくると思うから、もう少し様子を見てほしい」とお願ひしたのですが、幼稚園としては引き受けられないという考えは変らず、B子は叱られてばかりいるで幼稚園を嫌がるようになってしまいました。それで母親も退園させることを決心してしまいました。B子のような場合、幼稚園に入れることを感じて、母親と相談して、家の近くにある別の幼稚園にゆき、事情を話したところ「すぐに幼稚園になじめない子どももいるものだから、面倒をみてみよう」と快く引き受け下さいました。幼稚園では、B子を先生の隣の席におき、声をかけてやつたりする一方、B子が泣き騒いだときには、無関心をよそおつて放つておきました。家にも友だちを呼び、遊ばせるように努めた結果、十二月クリスマスの頃には皆と同じような行動をとるようになりました。

英 国 の 幼 児 教 育

(二)

黒 田 実 郎

△教職員の資格及び給与△

ナースリー・スクール及びナースリー・クラスの教員 (Teacher) 資格は、一八才以後に教員養成大学 (Training College for Teachers) に入学し、三年間 在学して、所定の科目を履修した者に与えられます。ナースリー教育は義務教育ではありませんが、

初等教育 (Primary Education) の一部と見なされています。したがつてナースリーの教員資格はインファント・スクールやジュニア・スクールの教員資格と同等です。

英国の教員養成大学卒業生には初等教育 (二才から一才まで) の教員資格が与えられますが、教員養成大学の二、三学年になると、学生の希望を考慮した上で、次の三区分に従って、特定

年令層の教育を専攻させます。

- (A) 二才～七才 (ナースリー及びインファント・スクール教育)
- (B) 五才～九才 (インファント・スクール及びジュニア・スクール低学年教育)
- (C) 七才～一才 (ジュニア・スクール教育)

助手 (Nursery Assistant) の資格は、義務教育を終えた後にナースリーで二年間 実習し、この間に一週二回講習会に出席して、最後に全国ナースリー試験委員会 (National Nursery Examination Board) が行なう試験に合格した者に与えられます。最終試験に合格した者を助手 (Nursery Assistant) 実習中の者を見習し (Nursery Student) と呼びます。

このために、イギリスのナースリー・スクールやナースリー・

クラスには、三年制の教員養成大学を卒業した教員 (Teacher)、
二年間の実習後に試験に合格した助手 (Nursery Assistant)、将

来助手になることを目ざして実習中の見習生 (Nursery Student)、
さらに教員養成大学から派遣されている保育実習生 (Student) が
います。教員と助手は有資格者であるため、教職員として取り扱
われますが、見習い及び実習生は職員とは見なされません。

文部省や地方教育局はナースリー教育よりも義務教育に重点を
置いている上に、教員自身もインファンント・スクールやジュニア
ー・スクールに就職を希望する者が多いため、ナースリーにおけ
る教員の不足は深刻なものがあります。このため、ナースリーに
おける一クラスの担当者は、教員、助手各一名となっていますが、
実際には助手二名で一クラスを担当することが許されています。
ただし、助手といつても二か年間の実習及び週二回の講議を終了
して、保母試験に合格した者ですから、日本の幼児教育機関にお
ける助手とは違って有資格者です。

ナースリー・スクールと義務教育の教員資格は同等であるた
め、給与の面でも両者に差はありません。すなわち、ナースリー
ー・スクール、インファンント・スクール、ジュニア・スクール
及びセカンドアリー・スクールの教員の給与は同一です。

一九六三年度の給与の基準は表1の通りです。

表 1

勤年	統数	3年間受ける 育資格者	年俸																
			63	66	69	74	80	86	91	94	97	100	103	107	111	116	122	125	128
0		年俸	63	66	69	74	80	86	91	94	97	100	103	107	111	116	122	125	128
1		万円	66	69	74	80	86	91	94	97	100	103	107	111	116	122	125	128	131
2			69	74	80	86	91	94	97	100	103	107	111	116	122	125	128	131	
3			74	80	86	91	94	97	100	103	107	111	116	122	125	128	131	134	
4			80	86	91	94	97	100	103	107	111	116	122	125	128	131	134	137	
5			86	91	94	97	100	103	107	111	116	122	125	128	131	134	137	140	
6			91	94	97	100	103	107	111	116	122	125	128	131	134	137	140	143	
7			94	97	100	103	107	111	116	122	125	128	131	134	137	140	143	146	
8			97	100	103	107	111	116	122	125	128	131	134	137	140	143	146	149	
9			100	103	107	111	116	122	125	128	131	134	137	140	143	146	149	152	
10			103	107	111	116	122	125	128	131	134	137	140	143	146	149	152	155	
11			107	111	116	122	125	128	131	134	137	140	143	146	149	152	155	158	
12			111	116	122	125	128	131	134	137	140	143	146	149	152	155	158	161	
13			116	122	125	128	131	134	137	140	143	146	149	152	155	158	161	164	
14			122	125	128	131	134	137	140	143	146	149	152	155	158	161	164	167	
15			125	128	131	134	137	140	143	146	149	152	155	158	161	164	167	170	

教員の初任給は月額約五二、五〇〇円で、日本の教員の給料と
比較して、かなり高額に見えますが、英國の生活水準は日本よりも
高いために、これだけの月給でも決して豊かな生活はできませ
ん。とくに住居費が高いロンドンでは、生活費がかさむため、特
別地域手当として年額約六万円が支給されます。ちなみに、私は
一九六三年から六四年まで約一年間、ロンドンに滞在しましたが、
下宿料は朝食、夕食を含めて一週七、三五〇円、月額にして約三
一、五〇〇円でした。英國人の一人当たりの年間所得は日本人の約
三倍ですから、英國教員の給与が日本の教員給与の約三倍にあた

るの自然の結果だと思われます。

義務教育機関の校長 (Head Teacher) 及びナースリーの主任 (Superintendent Teacher) の給与は、在籍する子ども数によって差異があります。一九六三年における校長及び主任の手当は2

表 2

区分	0	I	II	III	IV	V	VI
子ども数	1— 40	41— 100	101— 200	201— 300	301— 400	401— 500	501— 600
年額(万円)	18	25.5	33.5	41	47.5	54	60

表 3

年令 職種	16	17	18	19	20
助手(年俸)	—	—	29.0	32.5	37.0
見習い(年俸)	22.0	23.5	28.5	30.0	31.7

(単位・万円)

表の通りです。

ロンドン地域の大きなコンブリベンシブ・スクールの中には、学童数五、〇〇〇名程度のものがあります。表2には記載されていませんが、この場合は区分XVIIIで年額一七万七千円の職務手当が支給されます。

ナースリーの場合は最大のものでも、子ども数が一〇〇名程度ですから、区分IIが職務手当の限度です。

ナースリー助手及び見習いの初任給は年令によつて差があります。またロンドンの地域手当も二一才未満は年額一万五千円、二一才一二六才は三万五千円、二六才以上は四万円で、年令による差があります。なにごとでも一律に規定しないのが英國人の特色といえるでしょう。

△ディ・ナースリー

ディ・ナースリーは文部省の管轄ではなく、厚生省に所属していますが、ナースリー・スクールやナースリー・クラスと関連した面がありますから、概要を述べます。

英國のディ・ナースリーは、主に職業婦人の子どもや問題家庭の子どもを対象としています。したがつて保育時間は一般的に長く、午前七時三〇分頃から午後六時三〇分頃までのものが多いよ

うです。職員は通常二交替で、時差出勤をしています。早朝出勤職員の勤務時間は午前七時三〇分から午後四時まで、他の職員の

勤務時間は午前一〇時から午後六時三〇分までです。したがって時差出勤職員が重複する午前一〇時から午後四時までは、子どもに對する職員数が非常に多くなります。私が訪問した数か所のデイ・ナースリーでは、この時間内における職員と子どもの比率は一対五程度でしたが、午前一〇時と午後二時の乳児哺乳、午前八時三〇分と一時三〇分の年長児給食、午後三時三〇分のオヤツ(hight tea)などの仕事がありますから、実際にはこれだけの職員数が必要だと思われます。

ナースリー・スクールと同様に、デイ・ナースリーには一定したカリキュラムがありません。一日の保育の内容は自由遊びが中心で、年少児ほど睡眠、休息の時間が長くなります。太陽が弱く、雨天が多い天候のために、晴天の日には乳母車に寝かされ、デイ・ナースリーの庭で日光浴を受けている乳児をよく見かけます。日本の保育所とイギリスのデイ・ナースリーの差異の一つは年令で、英國の場合には乳児から保護されます。デイ・ナースリーのほとんどは公立ですが、少数ながら私立のものもあります。私立のデイ・ナースリーの中には、ナースリー・スクールと保育内容が似たものがあります。

△総括▽

英國の幼児教育について、客観的な事実を羅列してきましたが、最後に私の個人的な印象を述べてみましょう。

英國の幼児教育は、貧民階級の子どもに健康な生活環境を与えることを目的として発足しました。とくにマックミラン姉妹が、一九一一年にロンドンのイースト・エンドに創設したナースリー・スクールは、英國の幼児教育史のみならず、世界幼児教育者の注目をひく画期的なできごとでした。

その後、ナースリー・スクールは次第に変貌をこげ、たんに貧民階級の子どもの福利だけを対象とした当初の役割から、次第に一般家庭児の幼児教育機関としての意味をもつようになります。

今日のイギリスの幼児教育者は、ナースリー教育が子どもの社会性の向上や、好ましい人格の形成のために重要な役割を果していると考えています。また、義務教育機関であるインファンティ・スクールの教師たちも、ナースリー教育の教育的効果を充分に認めています。

ナースリー教育に対する教育者の高い評価と、一般の人たちの強い要望にもかかわらず、ナースリー・スクールやナースリー・

クラスの数は意外に少ないのが現状です。公立のナースリーと、

地方教育局から運営費の補助を受けている私立のナースリーを合計しても、該当年令児の約4%がナースリー教育を受けているにすぎません。また、純然たる私立のナースリー・スクールや、

as efficientとして認められていない不完全なナースリー・スクールを全部含めても、幼児教育を受けている子ども数は、一〇%をはるかに下まわるでしょう。しかし、この数字だけで英國の幼児教育が日本よりも遅れていると判断するのは誤りです。英國の義務教育は五才から始まりますから、五才児は一〇〇%教育を受けているわけです。

つぎに、英國のナースリー・スクールは、貧しい家庭の子どもの福利から、一般家庭の子どもの幼児教育機関として変遷してきたことを先に述べましたが、一九六四年一月の統計によりますと、公立及び地方教育局から運営費を支給されている公認のナースリー・スクールは、その五分の四が労働階級の住宅地域にあります。純然たる中産階級の地域には、わずかに5%しかありません。したがって、公立及び地方教育局から運営費の補助を受けた私立のナースリーの大多数は、労働階級を対象としたものだといえます。この結果、日本の幼稚園に相当する英國の幼児教育機関は、数少ない私立のキンダーカーテンと、一部のナースリー・ス

クールだけといえるでしょう。

英國のナースリー・スクール及びナースリー・クラスの建物を建築時期によって区分しますと表4、5表の通りです。

表4
(ナースリー・スクール)

建築年代	%
1900年以前	11
1900年—1938年	16
1939年—1944年	51
1945年以後	22
	100

表5
(ナースリー・クラス)

建築年代	%
1900年以前	38
1900年—1938年	41
1939年—1944年	11
1945年以後	10
	100

ナースリー・スクールの建物の約半数は一九三九年から一九四四年にかけて建築されています。この時期の建物の殆んどは、戦時中の急造組立ハウス(フレ・ハブ)であるため、現在では大修理するか或いは改築しなければならないような状態です。むしろ、この時期より以前に建てられた建物の方が、煉瓦造りやコンクリート造りであるために、改裝さえすれば充分使用に耐えます。一九四五年以降の建物は、全体の二三%ですが、最近一、二年間に新しく建物が建てられています。

ナースリー・クラスの方は一九〇〇年から一九三八年までの建築が41%、一九〇〇年以前のものが38%で、全体的に老朽化

しています。しかし、この時代の建築は煉瓦造りであるため、内

部さえ改造すれば充分に使えます。

このように、建物の大部分は老朽化しているか、或いは戦時中の急造組立ハウスで改築を必要としていますが、生活水準が高い国柄だけに、建物の暖房や下水設備は、日本に比べてはるかにすぐれています。一例として、配湯設備の状態を数字で示しますと、洗面器に必ずお湯が出るような設備をもつナースリーは八六%、やや不完全な設備をもつもの一一%、非常に不完全な設備のもの四%、全くお湯が出ないもの三%となっています。

また、建物の管理や掃除が行き届いている面でも日本に比べてすぐれている点を見逃してはならないでしょう。

ナースリーに子どもを入れたいと望む親たちが多いため、公立及び地方教育局から補助を受けている私立のナースリー・スクールの大部分は、當時七〇名から八〇名程度の入園希望者リストをもっています。このため、最近一、三年間に“as efficient”と認められていないよう私立のナースリー・スクールが増えてきました。これらの殆んどは文部省の設置基準に達していないと考えられます。が、具体的な統計的資料が集められていないので、どの程度のものが判断ができません。私が訪問した未公認の私立ナースリー・スクールやキンターカーテンの中には、運動場のないも

のもありました。

ナースリー教育に対する教育者の高い評価や、一般的の強い要望があるにもかかわらず、なぜこれほどナースリーが不足し、また老朽化しているのでしょうか。この理由として私はつきの三つの点を考えます。

一、従来の保守党内閣は、大学の増設、技術教育の振興、義務教育の充実に重点を置いていたため、ナースリーを増設する財政的余裕がなかった。

二、義務教育が五才から始められているため、他の国ほど義務教育前の教育を拡充する必要性が少ない。

三、イギリス人は一般的に幼児の家庭教育を重視する傾向があるため、中産階級以上で住宅条件に恵まれている場合に、は、義務教育就学まで子どもを家庭にとどめる者が多い。量的には確かにイギリスの幼児教育は低調ですが、数字のみによつて英國の幼児教育を過小評価するのは誤りです。幼児の個性を尊重し、自由で創造的な英國の幼児教育は、我々にとって学ぶべき多くの長所をもつています。また、最新の設備をもつ優れたナースリー・スクールの大多数が、低所得者の住宅地域にあるのも福祉国家、英國の特色というべきでしょう。

絵画製作の領域について

藤田復生

幼児教育では、評価ということが極めてむずかしい問題であつて、中でも絵画製作という造形活動の領域については、とくにむずかしいことといえます。

いまさら、評価の重要性を説くまでもなく、教育であるからには、幾つかの目標に対して望ましい成長をしているかについて常に評価がなされなければ、進歩も生長もみられないで、教師は常に正しい評価をおこなうことはできないものであります。

造形的に表現されたものを対象に評価する場合にしても、その活動を評価するときも、主観的な評価がされやすいので、ときには、その評価が教育上さまたげになる場合もでてきます。

なぜならば、幼児の造形的な活動やその所産である表現が、幼児の性格形成だけのものではなく、また、知識の発達のためのものでもなく、人間としての造形的な創造力の芽生えを正しく生長させていくことと、美に対する豊かな感性の培養期であることをわざわざはならないからです。

幼児教育では、あらゆる場合に心理的考察をわすれてはならないものですが、これを評価の尺度とすることは間違いをおこしやすいのです。例えば、一時盛んであった色彩を心理的に分析し、紫色を用いるのを精神上の不安や肉体的にまで病弱説をとなえたために、保育者や親まで紫ノイローゼにおちいったことがありましたが、紫色を使った画や工作品を、造形的角度から観るならば必ずしもこれを否定することはできません。また、経験期の教育からいうならば紫色を使わなければ、紫色の美しさや、他の色との調和感も生長することがないといえるのです。

これまで、心理学的な観点からの評価の方法や、また、知能的発達との関連による評価がされてきていますが、これだけでは一方的であつたり片手おちのように思われて、造形活動のための評価とはなりにくいものです。

また、幼児教育における評価の要点は、その表現された所産に対

しての評価ではなく、幼児のもつ、あらゆる可能性と過去の経験の集積の結果を評価し、なお将来の予測の上にたって評価しなければならないので、第三者としての評価が困難であると思われます。

では、誰が評価をなし得るかというと、その幼児の親と教師であることには言うまでもありませんが、その親やその教師が十分な能力と経験を持つことが前提となります。親の場合は多くの幼児の活動や、表現を総体的に見ることが少なく、自分のこどもを中心とするために適当であるとはいわれません。

教師は多くの幼児に接し、教育を専門とする立場からは、最適者ですが、これもいくつかの条件を持たなくては、適任者にはなれないのです。

第一に、子どもをよく知らなければならぬ。

これは教師として当然ですが、主観的、先入観を持たない、客觀性にもとづいた考察によって、理解することです。

第二に、教師自らが創造性を持つていなければならぬ。

芸術家の創造性を持つ、とまでは言わないが、幼児と共に創造する教師であり、子どもと自己同一化し創造することができることが必要です。

第三に、教師が美的感性を持っていなければいけない。

美とは何であるかなど、哲学的に追求すれば、むずかしいことで

すが、素直な氣持で美に感動し常に美に対する敬虔な追求者であることが必要であって、美的感性は天性ばかりでなく、習練によって

高められていくことができるものといえます。

この三つの条件は、幼児教育者として必要であるとともに、造形活動とその表現を評価する必要な条件であるといわなくてはなりません。

第一の条件を、さらに、造形教育の立場から説明しますと、幼児の造形的発達を系統的に熟知することで、造形の段階的評価の一つの尺度とすることができます。

造形的発達については、その文献や資料も一般にあきらかにされていますので、ここでは再び述べることを避けますが、この発達基準の尺度は、現代の幼児の発達にあてはまるとは限らないで、これはあくまでも基本的な段階の基準とすべきもので、これを基として、現実に教育する目前の幼児の中でこそ、その発達を知り発見することこそ大切です。

幼児は、その天性の素質と、環境、経験の多少によって、一人ひとりが異なり、或る者は段階を飛躍し、或る者は教師の気付くことなく進み、或る者は段階にとどまるよう見えますが、これらの千差ある幼児を総合的に見つづけながら、その時々になされる評価こそは、教育上の重要な評価といわなければなりません。

次に、造形教師の目的とその目標のいくつかを、正しく把握しておこうことです。

V・ローワンフエルトは、「美的作品は、造形活動の結果として、創り出されるが、感情・知覚、思考を完全に統合して、表現と

いう一つのまとまつた調和のある状態へと成長していく。」といつて
います。これを、具体的に敷延し目標を明確にしますと、

一、自己表現の表現によって、情緒感を育成し、視覚と感性との
統合によって、美的感情を高めていくこと。

二、造形活動とその表現をとおして、形体・色彩・質量などの感
覚をたかめていくこと。

三、知覚・思考によって素材・用具に対する適応力をつけていく
こと。

四、感情・知覚・思考、を統合して表現力と伝達性を養なつてい
くこと。

五、個々の性格と特性を表現に生かしていくこと。

一、造形意欲（造形活動への意欲・興味への度合と、活動中の熱意
の度合）

二、創造能力
（想像と生活経験の表出の度合）

表現力
（表現量と内容発展の度合）

構成力
（単純構成・複数構成・変化構成・統合構成の進歩の
度合）

色彩感
（單純色彩・複雑色彩・統合彩色への調和的発展の度
合）

八、強調表現形
（例、印象的なものが中心になるなど）

九、積上表現形
（例、下部から上部へ積み上げて描くなど）

三、美的感性（自然・造形物への美的関心・感動の表れの度合）
四、個性表現（強韌・雄大・纖細・華麗・温和感情的・動的・静的
などの表れ）

以上は、造形活動を全般的に評価するもので、描画から立体的な
表現、または、砂・積木に至るすべての造形活動の評価の要点とな
ると思ひます。

造形表現を字句で表現するのは、至極むずかしいことなので理解
されにくいと思われますが、その人なりの解釈にまつよりしかたが
ないで、その人なりの表現を用いる方がよいと思います。

次に幼児の描画表現には、幾つかの特質をもつてゐるので、これ
らの特徴を理解しておかなければ正しい評価はできないので次にあ
げておきます。

表現形式の特質

一、天地空間形（例、天地間にものを描くなど）

二、空想表現形（例、月に梯子をかけるなど）

三、自己主張形（例、自分を大きく描くなど）

四、透視表現形（例、家中が透けて描かれるなど）

五、移動視点形（例、遠近・大小の比率がないなど）

六、羅列表現形（例、同じものや関係あるものを並べるなど）

七、経過表現形（例、時間の経過を描くため最後にぬりつぶし
夜になつてしまふなど）

八、強調表現形（例、印象的なものが中心になるなど）

九、積上表現形（例、下部から上部へ積み上げて描くなど）

十、展開表現形

(例、机などの足を四方に描くなど)

十一、変形表現形

(例、人物の頭から、手足がでているようなものなど)

ものなど)

これらの特質は描画に表れてくるのですが、これらのどれかの部に属する点が幼児の絵に見られます。これは幼児にとっては極く自然な表現として受けとらなければなりません。これが、徐々に変化していくところに進歩が見いだされるともいえましょう。

また、他領域との関連評価も、協調性、観察力、整理などの評価点もありますが、造形指導の評価点は多面的に多角的に評価する必要があつて、現在の指導要録の評定項目の、

・喜んで絵をかく

・喜んで物を作り

・喜んで絵や物を見る

だけの観点では、造形指導のためには評価の役にたつとはいえない。(指導要録も改正になりますが。)

幼児のための評価は、一人ひとりの幼児の指導に必要なものであつて、教育上の指導評価ですから、他の幼児との優劣評価ではなくその幼児の進歩の過程を常に評価し、それによつて、教師は指導の反省とし、幼児の成長の表れとしてながめで行かなければなりません。

評価表も月に一回、或るいは、少なくとも学期末ごとに、自分で考えた評価観点の高低のグラフと全般のプロファイルを観察してみることが大切です。

そこには、成長のハラヌスや、遲滞、進歩の姿と速度が見られるはずです。

最後に少し、具体的な評価の留意点を述べてみましょう。

造形評価の要点を適確に把握していない教師は、一般に、きれいに描かれた画や、手書きよくでき上った物について、高い評価をしやすいのですが、人間の巧緻性や器用性には先天的に差が多いもので、巧みにつくられたもの、きれいに描かれたものが、造形的に望ましいものとはかぎりません。

不器用な表現の中にも、幼児の真実があるもので、これこそが造形性の本体ですから、これを見逃がしてはなりません。

幼児の造形表現は体あたりで表現されるので、そこが一般的のととの絵と違い、おとなにつくったものとの違いです。

一見粗雑な表現に見えて、力の充実した表現もあるし、ただ勢にまかせた表現もあるのでそれが見分けられなければなりません。

また、色数が多く使われたから、造形的に進歩したものとは限りません。その表現の中に、調和感が成長しつつあるかが大切な観点であつて、東洋画の墨画の美しさも、色彩豊かな洋画とくらべておどるものではないことを知らなければなりません。

調和とは、統一と変化、均衡、強弱、流動など含まれたなかに、ある秩序が見いだされるもので、造形活動の進歩にしたがつて、これら要素が成長してくるのです。

幼児の造形表現は、幼児のすべてを投入した世界ですから、そこ

に、その幼児が生きているべきものです。したがって個性もその中に存在するはずです。ただその表れが、強く表れるか、極く微弱であるかは、表現の自信と能力にかかっているので、徒らに否定的評価をしてはなりません。自信と能力を与えるのは教師の指導にかかっているといえるものです。

良き指導者のもとでは、幼児の造形能力はすばらしい表現力を發揮するものです。その可能性は無限ともいえましょう。また、秀れた指導者は、正しい評価をし得る者で、幼児の創造性や美感を、過少評価してはなりません。

幼児の純粋な心は、幼児なりに本質にふれていることを、知るべきでしよう。

幼児の作品に向かつたら、先ず評価することをわすれ、心を無に

して見つめることです。その中に、その幼児の姿が見え、次に評価すべき良さも、欠けた点も感じられてくるのです。これは鑑賞の態度と同じで、はじめから、評価点を見いだそうとする何かの概念にさまたげられて、正しい評価ができなくなるのです。このような気持で教を重ねていくうちに、直観がはたくようになり、評価力も生まれてくるのです。

また、作品から、その幼児の活動状態も感じられるようになるし、幼児の作品の中から美しさが感じられるようになるはずです。造形に対しての鑑賞、評価は、その人がある程度の造形的教養をもつことによってできるのですから、幼児教育にたずさわる我々は、常に自から創造性と美的感覚の練磨をおこたらぬようにしたいのです。

(ゆかり文化幼稚園長)

幼児教育における評価

リズミカルな運動の分析

戎 喜 久 恵

昭和三十九年三月に幼稚園教育要領が改訂され、今まで、幼児指導要録の改訂が呼ばれている時、わたくしらは評価の問題について真剣に考えねばならないと思う。

本園では幼稚園教育要領の改訂後直ちに、これまでの教育課程を改善し、これにより現場での実践活動を開拓した。この実践活動を通して幼児の現実の姿を客観的にはあくし、幼児が教育の目標に向かってどれだけ成長発達したか判断するため、より適確な評価を行なうように努めている。

そして、この評価を利用して、それぞれによって用いられた指導方法や教材の有効性を反省し幼稚園教育の向上を目指して研究を進めてきた。しかし四月以来の研究は、ここに発表するまでのまどまりを得ていないため今回は幼稚園教育要領の健康の「いろいろな運動」に興味を持ち、進んで行なうようになる」のねらい中、リズミカルな運動に重点を置きこれまでの研究集積から得た具体例について述べてみよう。

表		身長	体重	胸囲	座高	平田式体格判定法による結果	
年齢	性別					1身身体 充実指 数	肥瘍 比胸囲
一年保育	男	二五・二	三〇・六	五五・〇	七一・〇	一三・四	一三・四
	女	二二・五	二八・八	四五・五	六〇・〇	一四・五	一四・五
二年保育	男	二四・三	二九・六	五五・六	七一・〇	一三・二	一三・二
	女	二三・七	二七・七	五七・七	六一・〇	一三・一	一三・一

リズミカルな運動の指導に当つては、個々の幼児の発育、生理、能力、遊びの傾向、リズム的動きの具体的評価など、身体諸機能やその傾向性を明確につかんでいなければならない。

健康の領域は評価やテストの数量化が比較的容易であるが、とくに統計的処理を必要とするものについての算出方法などをじゅうぶんに研究して誤りのないように適確に処理するようにした。

1. 発育の面から

A 形態的測定結果（五才児）

は表のようになつた。

B ローラーの身体充実指数と平田式絶対的体格判定法による総合判定の相関係数

・二年保育男子 ○・四六 同 女子 ○・五五

・一年保育男子 ○・五六 同 女子 ○・三三

この結果から、両者はかなりの相関があると考えられる。

2. 生理の面から

（五才児）次頁2表のようである。

3. 運動能力（五才児）は次頁3表の通りである。

自由遊びの生活内容について一学期間を

通して計画的に個々の幼児について午前九時から午前九時三十分までの間に行動観察を実施し、その内容を六領域に分類整理してみた。

健康 四一%

社会 二六%

自然 九%

言語 一三%

音楽リズム 六%

絵画製作 五%

<3表>

幼児		身長		体重		体力テスト			
男	女	男	女	25m	立巾と投げ	時間	片足連続跳	身体支	
二年保育		一四八	一九一	五八	三七一	三二	三二	五八	
	男	二二一	二七六	六五	二六九	五六	五七	五四	
一年保育		二三〇	元三	五九	二三二	三五	三三	五八	
	女	二〇八	一九一	六五	二六八	五四	三四	五四	

<2表>

幼児		呼吸		一日の排尿回数		睡眠		体温		着衣	
男	女	男	女	朝	昼	晚	四月	一月	朝	晩	
二年保育		金・三	一八九	六一	一〇五	三三	三六	三六	五二	五二	
	男	合・七	元六	五九	一七	三三	三六	三四	五二	五三	
一年保育		夫・六	五六	六六	一〇四	三三	三四	三四	二八	四五	
	女	大・三	一九二	五八	一〇六	三三	三四	三四	二八	四五	

この健康の四一%の中には幼児の活動的遊びが多く含まれ、平衡性、筋力、敏捷性、柔軟性、工率、関節部の柔軟性、腕の運動、体側の運動、足と踵の可動性、筋肉の弛緩などについての活動が見られた。

4. リズミカルな運動の面から

Ⓐ リズム遊びの総合評価

次のように五段階評価を試みた。

- ・ 5 リズム遊びを楽しみ、動きが正確で表現に豊かさがある。
- ・ 4 動きが正確であるが表現にやや豊かさを欠く。
- ・ 3 動きの正確さ、表現の豊かさが普通。
- ・ 2 動きがときどき正確さを欠き、表現が粗雑。
- ・ 1 動きが不正確で表現が自由にできぬ。

この結果は幼児体操の評価とともに述べる。

Ⓑ 幼児体操の総合評価

幼児体操の一か年または二か年の経験の結果到達した個々の幼児の結果をまとめて総合評価をした。このためには指導の過程を定期的に評価し、その資料を集めた。とくに觀察法や測定法など広く取り上げて確かな判定を行なうように努めた。この場合写真撮影による方法は判定を非常に容易にした。

この結果はリズム遊びの総合評価同様五段階評価を試みた。

- ・ 5 動きが大きく正確で、終始音楽に合わせて喜んとする。
- ・ 4 動きが正確ではじめにする。
- ・ 3 動きの不正確な部分が少しあるが、のびのびとする。
- ・ 2 動きの不正確な部分が多く、リズムが乱れるときがある。

<4表>

項目	幼児	総合評価結果			
		男	5	4	3
二年保育	男	二・七	元・四	三・三	三・六
二年保育	女	三・五	四・七	三・〇	一〇
遊び	男	二・一	三・三	三・九	一〇
遊び	女	二・七	四・三	三・三	一〇
一年保育	男	二・一	三・三	二・二	一・六
一年保育	女	二・七	四・三	二・七	〇
二年保育	男	一・九	元・四	四・一	一・〇
二年保育	女	三・〇	三・七	三・三	一・〇
幼児	男	三・五	七・八	三・三	一・〇
幼児	女	三・〇	三・七	三・三	一・〇
体操	男	三・五	七・八	三・三	一・〇
体操	女	三・〇	三・七	三・三	一・〇
一年保育	男	三・五	七・八	三・三	一・〇
一年保育	女	三・〇	三・七	三・三	一・〇

- 1 動きが不正確でリズミカルにできない。
- ◎ リズム形態記憶テスト（山松先生考案）
- 方法は呈示刺激一〇種目のリズム型を聞かせて、後でこれを記憶したとおりに表現させる。その採点標準は5段階評価によって行なつた。
- とくに正確さを必要とするために、すべてに録音機を使用するようにした。その結果は5表のとおりである。

二年保育児と一年保育児のリズム記憶検査（二月実施）

リズム形態記憶検査結果から考察すると2・4拍子と3・4ならびに6・8拍子のリズム記憶について男女総合して二年保育児が相対的散布度が少なく、これに比して一年保育児は相対的散布度が大である。これは2・4拍子は発達的傾向からみて

<5表>

項目	男	二年保育		一年保育	
		女	男	女	男
2・4拍子（五問題得点）	二七	三二	二五	二五	二六
3・4 6・8（五問題得点）	一七	二二	一五	一五	一六
計	四二	四六〇	四七〇	四九	五三
一人当たりの総合得点	三・五	三・〇	三・二	三・九	三・一
2・4拍子一人当たり得点	一・九	一・九	一・九	一・九	一・九
3・4 6・8拍子一人当たり得点	一〇・六	一四・一	一六・八	二・六	二・六
予の相対的散布度	2・4拍子と3・4・6・8拍子	三・四	二・九	一・六	一・九
標準偏差	三・二	一・九	三・一	二・九	二・九

も比較的容易であるために、リズム再生において、その経験の少ないものでも2・4拍子の得点はせんに多く、これに反して3・4や6・4拍子のように比較的困難な拍子には教育的経験が影響するものと考えられる。従つてリズム再生における発達的傾向は3・4や6・8拍子において明らかに認められるようだと思ふ。

⑩ リズム遊びの総合評価と諸評価やテスト結果の相関係数（スピアマンの列位差法による）（六表参照）

リズム総合評価と諸評価などの相関係数を明らかにして、今後に大いに役立てようと考えた。

この度のリズム遊びの総合評価は個々の幼児の瞬間の動きをとらえるために、多くの困難な問題が伴い、この表からみても決して望ましい結果とは考えられない。

<6表>

年 保 育	性別	年 齢	リズム遊びと相関係数			身体充 実指數		
			幼児	運動 能力	六領域 総合			
二年保育	男	○・六	○・八	○・三	○・五	○・一	○・四	○・二
	女	○・七	○・一	○・六	○・三	○・三	○・五	○・七
一年保育	男	○・五	○・四	○・一	○・二	○・四	○・五	○・二
	女	○・四	○・四	○・一	○・三	○・四	○・五	○・三

評価の観点もこれから大いに研究をし妥当性があり信頼度の高い、しかも評価方法が容易なものを得るために、これを資料として研究しようと思つてゐる。

以上リズミカルな運動について、幼児の一年年または、二か年の経験の結果到達した姿を分析し、その結果をまとめたものについてここに一部を取り出してみたが、個々の幼児についての適確な評価を実施することは容易なことではない。わたくしどもは日々の園生活において幼児を見つめ、幼児が教育の目標に向かって活動する姿を具体的に記録し、これを集積して評価し、明日を築いていかねばならない。

以下この度の総合評価からリズミカルな運動について今後の指導上の留意点を述べてみよう。

(1) リズミカルな自由表現の指導

音楽リズムの指導書で一応明らかであるが幼児の全身での語りかけを、じゅうぶんに受けとめて、幼児の今の時期の成長をさせための適切な指導が必要である。

五才になつても全身のこなしが自由でない幼児は何倍もの努力をしても集団から落ちこぼれようとする。

「すべての幼児の身体全体はいうべきことばを持ち、表現すべきものを持っている。身体は自らを表現する最大の機関である」とヒーザ・ゲルはいつてゐる。

幼児のからだがその年令として自由に動き内的生命の躍動が自由に全身で表現されるような楽しい世界に生活できるように、幼児の自然な遊びの生活の中で次のような基本的動きをも順序よく取り入れて経験させるようにしたいと思う。

それは歩く・走る・とぶ・動物のまねなどの自由な動きである。そして弛緩や緊張の簡単な動きや柔軟な運動で手足や関節を自由に動かすこと、なお敏捷さと統一が必要であると思う。

このようないろいろの方法を研究して確かに順序により、しかも先をあせることなく自然の生活の中で楽しいリズミカルな表現遊びを展開するようにしたい。單なる自然の模倣に止まることなく無限に創造し伸びうる世界へと一步を進めていくように導かねばならない。

(2) 幼児体操

これまで実施した幼児体操を分析した結果を小学校指導要領体育の徒手体操に関連づけて、幼児の能力による可能性を考え、その指導のため無理のない程度で、しかもその時期の成長発達の芽をじゅうぶんに育てられるように運動を分析研究し系統的に年間に経験内容を排列してみた。要点のみを次に述べてみよう。

幼児体操の年間指導内容一覧表

月	年間指導内容
四月	○合図によつて早く集り、模倣運動の簡単なものをする。
五月	○親しみの多いテレビによる体操など進んでする。 ○しゃがんだり、立つたりする動作を自由にする。
六月	○みんなといつしょに元気よく体操をする。 ○運動のあと手洗いを進んでする。
七月	○片足または両足でとんだり、休んだりする。 ○運動のあと汗をふいたり、手足を気持ちよく洗う。
八月	○足を大きく開いたり、片手をすりあげながら、からだを左右に曲げる。
九月	○合図によつて早く集る。
十月	○腕をからだを前に曲げ両足の間からぞいしたり、からだを後ろにそらしてみようとする。 ○運動する場所の小石や危険物をみんなで除く。
十一月	○腕を自然に振る。
十二月	○人のじゅまをしないように、リズムに合わせて動く。 ○みんなで楽しく運動をする。 ○健康安全のきまりを守るようにする。
一月	○リズムに合わせて幼児体操に興味をもち、動きをはつきりとする。 ○合図によつて早く集り運動のできやすい体型を自由に作る。
二月	○気持ちよく幼児体操などをして、からだのこなしを自由にする。
三月	○いろいろな幼児向きの体操を喜んでしてからだを全身的に、総合的に動かしてみようとする。

運動は常に生理的にも発育的にも適切な方法や時間を考えねばならない。

幼児の体操はこれまで実施したものだけでも数種類あったが、この選択にあたっては幼児の生活に即して現在の興味や要求や必要から適切なものを用意することである。しかし積極的運動を重視すぎ過ぎ度の運動や高度の技術などは厳に慎み、幼児が楽しく動き、しかも自由にからだをこなして、リズミカルにのびやかに動けるものを選択する。動ける、癖のないからだにするために。

ソ連の「体育とスポーツ」という本に幼稚園の朝の体操などが述べられているが、これには幼児の能力に適合した運動を行なわせ、胸や背の筋、腹圧、手の筋、足の筋、そして全身の筋の発達をねらって簡単な体操が五分から七分程度、なるべく戸外において毎日行なわれているように述べられている。

項目に与えられた運動の評価からは、直接関係のないことを述べてきたが、これまでの歩みの中に、これから幼稚園教育要領の健康のうち、運動についての具体的評価のあり方が漠然とでもくみ取つていただけたら幸いと思う。

既に述べたとおり、わたくしどもの園における年間指導計画のもとに日々幼稚園の現場での実践的研究の結果を明らかにしたが、これは初めて期待していた程のものにならず、ここに改めて一か年の教育活動を反省し、そして評価の方法もいっそく研究してみる必要があると考える。しかしこれは幼児のひとりびとりや全体の生活場面での真の生き方であり、これから教育的系統や効果的指導方法を生みだすたいせつなものとしてこれを土台に今後の研究を進めたいと考えている。

幼児とオリエンピック遊び

鈴木正子

ある子どもは兄姉たちと沿道で、ある子どもはビルの屋上から、またある子どもは父親の肩車にのって自分たちの街にやつて来た聖火を見ることができた時、幼児たちは初めてオリンピックを身近に感じたようだった。

「先生！　きれいだったよ」「しゃーっと燃えて走つて行つた」「赤い火がけむ（煙）出していた。だけどすぐ行つちゃつたんだ」

翌日子どもたちはこんなふうに聖火のことを話し、早速絵にかいてみせてくれた。

それから目を追うにつれ、子どもたちの遊びの中にオリンピックの影響がみられ始めたのである。世紀の祭典とも言えるオリンピックを迎えるについて、教師側はどういうふうにして幼児たちにそれを受け取らせていいたら良いか、ということについてついぶん前から心をくだいていた。

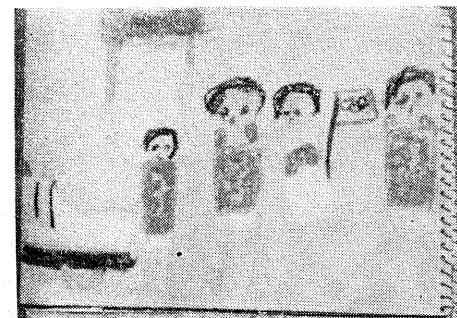
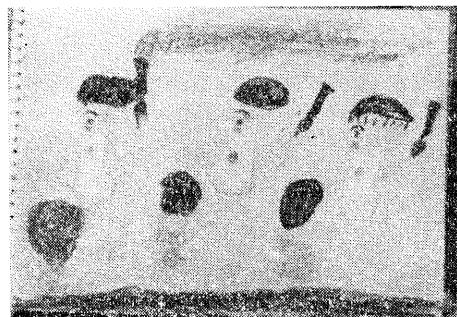
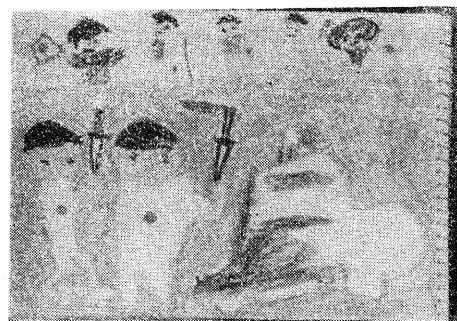
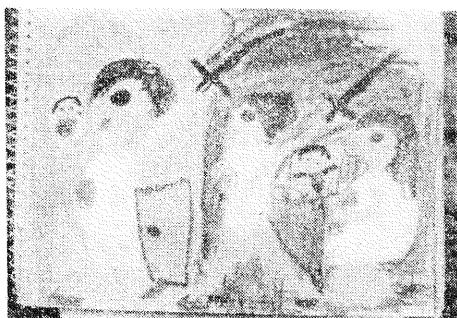
テレヒも見せよう、万国旗も飾ろう、絵もかかせたい、ごっこ遊びもしよう。それだけではなく本当のスホーツマンシップと言うものを幼児なりにわからせたい。また世界にたくさんの国があることを知らせたい。そしてみんなが仲良くしていくことのよろこびも、など。しかし目がたつにつれて、幼児たちの関心は教師の指導をまつまでもなく、自然に高められて行つたのである。そして幼児たちはその感觸をいろいろな表現で遊びの中にみせてくれたのである。

今日はオリンピックが幼児の心に残していった足跡を、あそびの中から拾い、私のクラスの記録としてまとめてみようとおもう。

——○オリンピックの絵○——

まず幼児たちの絵の中から、オリンピックを主題にしてかかれたものを拾つてみよう。幼児たちのオリンピックへのあこがれや感激が、良くわかるからである。

1. 聖火リレー



聖火リレーの絵は個人個人でかいたものでクレヨン画である。あの絵は四人または五人のグループによる合作で、大きな模造紙に絵の具でかいたものである。どれも五才児の作品である。実際のものを見てきた幼児が、いくらか色について意見を申しのべていたようだつたが、ほとんどがテレビの印象と、たくましい想像力からうまれたものである。

1 聖火リレー

十月五日、まちにまつっていた聖火が前橋市にやつってきた。ほど

2 国立競技場

赤と緑でかかれているグランド、黒で力強くひかれたライン。聖火を持つた最終ランナーが今競技場の入口に見えたところである。

3 水泳の表彰式

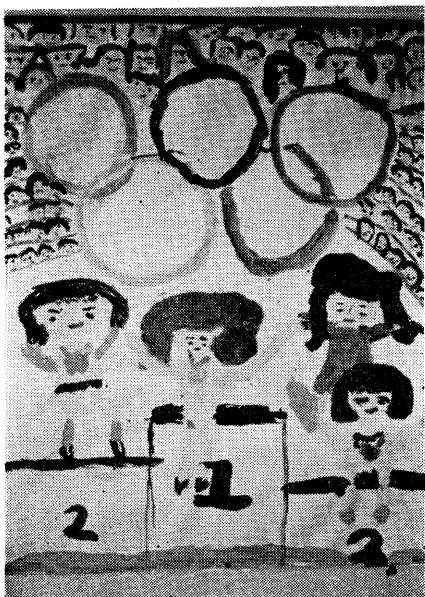
大きなオリンピックの五輪をかこんで、頬、頬、頬、良く見る

と髪の毛の黒い人と茶色の人気が仲良く入り交つて、国際色にぎやかな見物席である、中央の1の表彰台にはアメリカ選手、2と3は日本選手、幼児もさすがに水泳は日本を一位にしなかつたが、どの選手ものびのびとかかれていて楽しい。プールの水

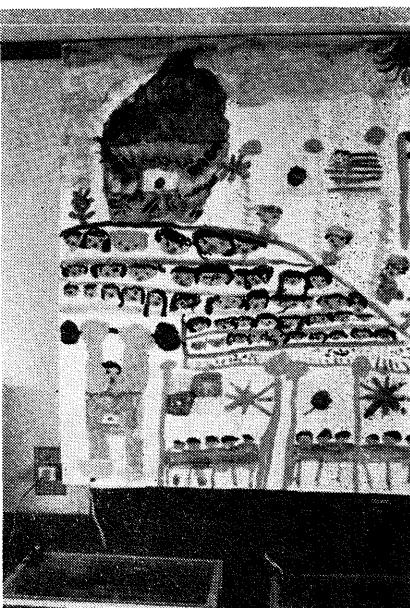
2. 国立競技場



4. 重量あげ



3. 水泳の表彰式



の色が白の多い画面をちょっとひきしめている。

4 重量あげ

重量をあげているのは日本選手で、そばにすわっているのは審判である。

青空に聖火が真赤に燃えて各国の旗があがっている。見物席にはまたしても黒や茶色の髪の人の顔がいっぱい。白や黄色の菊の花も咲いている。誇らしい日本の重量あげの姿である。

——○体操競技ごっこ○——

次にごっこ遊びについて記しておこう。オリンピックも後半に入り、日本の得意種目の体操が始まつた。幼児たちの話題も自然にテレビで見た日本選手の活躍などにぎわうようになつてきた。

ある朝のこと、遊戯室にいくと箱積木を重ねて数人の子どもたちが表彰ごっこをしているのにぶつかつた。聞いてみると体操の表彰式だとのこと、あまりおもしろそうなので、今日はこの遊びを、みんなの遊びに発展させてみようともつた。「先生もみんなも入れてね」と言うと、気持ちの良い「はーい」と言う返事がはね返つてきた。気の早い子どもが他の子どもたちに知らせに走る。私は集つてきた子どもたちと一緒に、平均台やとび箱やマットなどをならべることにした。遊戯室にそれらを配置すると何となく競技場らしくなつた。その頃には全部の子どもたちが集まり色旗などもそろつた。選手村までてきて保育室から移動したままごと道具までならべら

れた。見物人と選手と審判官と係員と四つの役ができて、私がピアノを弾くことになった。

平均台、とび箱、マットの順に競技をおこなうことになり、みんながそれぞれの場所にわかれた。

ここで私は幼児たちと運動のしかたをよく約束することにした。平均台は両手を横にあげて渡る。おりる時はひざをまげるのを忘れないように。とび箱は走つて行ってまたぐ。マットはどんぐりになつてころころころがること。私は毎日子どもたちがあまりにしばらくのものを見ている関係上、それを夢中で真似をしないように、危険防止という意味からとくに安全なやり方をえらんでみた。選手たちの演技を毎日見ている幼児たちはちょっと物足らなそうな顔をしたが、実際やつてみてなかなかそれすらも自分のおもうようにできないことを知つたようだつた。

男児は断然日本チームになることを希望したが、どういうわけか女児はアメリカチームになりたがつた。幼児の希望どおりにチームをわけた。次にピアノに合わせて選手入場、見物人も拍手をして、すべてこの辺は本物のとおりだつた。審判官の呼び出しで選手たちの演技が始まつた。

審判はそのたびに大きな声で、九・五とか、八・五とか点数をよみあげ、それだけでは物足らないらしく、黒板に数字を書いてくれと言つてきた。

「着地が悪いから減点だよ」となかなかきびしい審判ぶりだが、割合にたしかな評価をするので感心してしまった。そして黒板に書かれた記録によつて、ひとつの演技が終るたびに表彰式がおこなわれた。

メダルは園児札が早めりして、役員の手から選手の胸に、その幼児たちのまじめな顔。そばに立つてゐる子どもが旗を高々とあげて振る。風になびいているところなのだそうである。そしてそれに合わせて君が代やアメリカの国歌のメロディがくちずさまれた。

私たちはこんなふうにして時間のたつのも忘れて遊びつづけてしまつたのである。

その日——子どもたちが帰つたあと、私はこんなことについて考えさせられた。

それはあんなにもおもしろく遊ぶことのできた今日の体育あそびへのオリンピックの影響についてである。今日の幼児たちの体育あそびは今までになく熱の入つたものだった。どの子もどの子も約束したやり方を守り一生懸命にやることに心をくだいていた。

幼児たちは幼児なりにオリンピックをとおして、体育遊びのたのしさを知り、一生懸命になることがどういうことかということを感じたようである。それから日頃あまり運動に親しむことができない幼児まで選手になつて参加し、よろこんで平均台やとび箱やマットあそびを経験できしたこと、これがきっかけで運動の好き

な子どもになつてくれるだろうという二つの大きな収穫についてであつた。

——○おしまいに○——

ここに私は心に残つたふたつの遊びを取り上げてみたが、この他に子どもたちは万国旗を飾つたり、テレビを見たり、話合いをしたり、前橋で行なわれた聖火リレーのスライドをみるなどいろいろな遊びをした。

そしてそれは初めにも書いたとおり、教師が最初計画したものなどよりも、もっともつと豊かに展開していくのである。

それは幼児をとりまく日本中の人たちが関心をしめたということともあるだろう。けれどなんといっても日本選手をはじめとして国境を越え各国から集まつた選手たちの立派なフレイぶりをみると、自分の全力をつくして一生懸命に生きるということのすばらしさを、幼児なりに受けとることができたからではないだろうか。

また、各国からのお客さまが日本に集まることができた平和のよろこびが、幼ない心をゆすぶつたからではないだろうか。

オリンピックはそういう意味で幼児の心の大きな糧になつたとおもう。

過ぎ去つたオリンピックをふり返り、私はしみじみと、日本でオリンピックを行なうことができて良かったとおもうのである。



井上範子

四年に一度というオリンピックが東洋で、しかも東京で開かれるというので「すべてはオリンピック」というように騒がれた東京大

会も無事に、しかも成功裡に終り何よりだつたと思う。そしてオリ

ンピック一色にぬりつぶされた日本もようやく落ちつきを取りもどし、本来の生活に立ち返ろうとしている。この時、私たちはオリンピックが子どもたちの生活の中へいかに浸透していったかを静かに反省してみたいと思う。

幸か不幸か私の園はちょうど創立十周年に当るため運動会を春におゆうき会や絵画製作展などを中心とした記念行事を秋に行なつた。したがつてオリンピックをみてのもり上つた気分での運動会というものがなかつたが、オリンピックはカラーテレビと幼稚園でもカラーテレビを二台取りつけるなどしたせいもあってか、オリンピックの子どもたちへの影響は著しいものがあつた。私たちもでき

るだけカリキュラムの中にもりこんで日々の保育を行なうことにして。その結果の主なものをあげてみよう。

一、保育の中とりあげたオリンピック遊び

(1) 旗作り

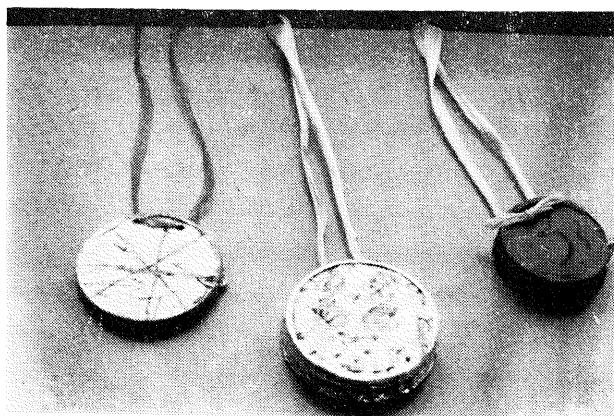
まずいろいろな国の旗を作つて飾ることになり各自がクレハスや絵の具、マジックで旗を作り紐にはりつけて各國の旗を作つた。作りながら自分の作つている国についての自慢話やその国よりこっちの国が強いんだなどと強きくらべをしたりして楽しそうだつた。各國の旗は競技場の周囲に立てるのだから紐につけるのでは違うとい張る子もありたいへん無理があつたが部屋の周囲にはりめぐらす

ということで納得してもらつた。(これには相当困つた)

(2) メタル作り

勝つた人には金・銀・銅のメダルを渡すんだといつていろいろな

子どもたちの造った銀・金・銅メダル
(すべてあきかんのふたで造ったもの)



材料で工夫してメダル製作をした。自分が金メダルをもらったような調子で作っていた。あきびんのふたや厚紙に紙をはって穴をあけリボンを通してすばらしいメダルがたくさんできた。

(3) プラカード作り・聖火作り(トーチ)

フラカードは板きれや、紙・棒で作るというのが圧倒的だったが、適当な大きさの材料が手近に揃わなかつたのでスタイルフォーム

ムがあつたのを与えてみた。スタイルフォームにマジックで国名をかき、上からシンナーでなぞつていき細い竹棒を突き出すという簡単なものなので喜んで納得し製作した。

また聖火については、どうしても煙や炎がほしいらしく、筒を作つて火をつけてもいいかとまでいい出した子もあったが「それは危ない、走る人の手に燃え移つたらやけどするやないか」ということ

戸外での聖火リレーっこ
(トーチの炎が小さくて残念です)



になり、火をつけるのは止めて紙で炎をはりつけたのや、テープをひらひらさせたりするのにどめた。

(4) オリンピックごっこ

A 聖火台への点火 オリンピックゲームを取り扱う頃教育実習生がきており、聖火の点火について苦心していたが結局、大きい紙にかいた聖火台をきり抜き箱にとめ、点火と同時に炎の作りものを置



ア フォートボラ



くというやり方に終ったがそれでも結構喜んでやった。私は後で、聖火台に赤いランプやドライアイスを仕掛けるとともに真にせまたものになると思つたりした。

B 水泳 部屋の床にニースラインをかき、背泳、自由型、リレーなど、水のないことなど一向気にせず丸々一杯で泳いだ。いや這つた。見ている側も予めきめておいた国名でもって、「イギリス頑張

F 立巾跳 (審査員のしのつけ方
が違うと、早速横から注意しているところ)



れ!」「日本頑張れ!」……の応援でたいへんにぎやかさだった。

C ボート 水泳の時と同様コースをきめておしりですべるフォアは微笑ましい風景だった。中には「先生エイトいうのがあって八人でするものもあるよ」と教えてくれる子もいた。

D 巾跳 普通よくやる立巾跳でやらせたが、審判員がうつかりして動いた方の足に印をつけようものなら応援の観客にまわった子たちの鋭い目が全然承知しないという一幕もあつたりした。

E その他 オリンピック種目に直接関係ないが頭の上に空かんをのせて歩くとかボールころがしのようなことをやらせたりしたが、これも喜んでよくやつた。

二、子ども同志の中での自然にみられた遊び

このように教師と一緒にになっての保育の中でのあそびを経験した子どもたちは、子ども同志の自由なあそびの中でも非常な発展を見せ、「オリンピックごっこするものこの指たかれ」と友だちを集めているいろいろなゲームをやっていた。中でも最も好まれるのは単純な個人フレーで勝負がきまるものを好んでやっていた。即ちかけつ

F 表彰式 これらの競技はすべて個人的に表彰するのでなく時間の都合上国別団体総合優勝という方法をとったので全体の得点が一番多い国を一等とした。したがって一等をとった国のグループに金メダルを渡した。二等の国のグループに銀メダルを渡したため銅メダルをもらった元気のいい男の子が真赤な顔をしたと思つたら「ぼく一生県命頑張って一等とったのに銅メダルや」といつてワーウー泣きだした。そのゲームをさせていた教生は個人でなく國の対抗だとなだめたがくやし泣きがとまらず困っていた。すると一人の男の子が出てきて「ぼく三等だつたけどぼくの国が一等になり金メダルをもらつたからかえてあげる」と言い出しさっさと交換していく。するとぼくも、わたしもとまるで泣いた子をあやすようになくさんのが申し出て金メダルを首にかけてやり一応けりがついた。ある教生は年少組で全員に金メダルを渡したが子どもの方は別に何も言わなかつた。多少方法は違うにしてもこの時程年令の違いを感じたことはなかつた。

二、水泳、ボートなど、レスリングもたくさん金メダルをもらつたので人気があつたが、先生のみでいない時は危ないから禁止しておいた。また重量挙げなどは今までおとなとの間でも余り知らなかつたものだが、金メダルの影響でよくまねていた。まねて最も喜ぶのは聖火リレーごっこだつた。自分で作ったトーチをもつて得意そうに走り、他の子は日の丸の小旗をもつてこれに続き、園庭を何度も一周しては点火のまねをし、しばらくは階段をかけ上り下がつて困つた。トーチのない子は急いで作つたり、また庭に落ちている木の葉や、中には手籠をさがさまにもつたりして大勢の子どもが一群となって走つてゐる姿がみうけられた。最近は気温が下ってきたのでかけずりまわるサッカーノどを喜んでよくやつてゐる。またこうした活動的なあそびの一面、静的なあそびを喜ぶ子たちの間で、いつもはお人形や船ばかりかいている自由画帳の一頁一頁に各国の国旗をまねてかき、これは何という国と得意ぞうに説明してくれたり、メダルを作つてはメダル屋さんを始めたり、しばらくはオリンピックの余波をうけての活動が非常に活発だつた。また問題になつた表彰もごく自然に積木をもつてきて表彰し合い、おりてくると空かんを口の所にあてがつて「優勝の御感想は」といった茶自づぶりもみられた。

オリンピックで得たもの

このようにオリンピックをみて子どもたちの活動はおとな以上に積極的で、何からでもどんどん吸収していく態度が強く感じられた。

「いいな」「おもしろいな」と思つたことはすぐまねで身体でやってみて楽しむという、幼児の楽しい無邪気な生活をみていてうらやましく思われた。これを機会に幼児なりに世界への目をむけさせよう！スポーツへの関心を高め、よりスポーツを愛好する子に育てよう！といろいろ欲ばつことを考えていたが、思つたよりもはるかにその目的を達すことができた。指導要領の中の「国旗に関心をもたせる」ということなど今年は労せず効果をおさめた。よく似た旗があつて言い違えると直観力の鋭い子どもの方では、はつきり違ひを指摘するなど国旗博士まで生れた。暇の折に地球儀を持ち出して、その国の国旗や国民についての話などむつかしいこと、知りつゝ、話してやつた所、未知のものへのあこがれからか日を輝やかせてきてくれた。逆に新興国の国名をいつて「どんな所、どんな人がいるの」ときかれ、はて、そんな国どこにあるのかなとあわてて勉強することもあつた。また、表彰式の時の教生の先生でもろくに弾けない他国の国歌をさぐり弾きで弾いてのける愉快な表彰風景もみられた。

ともあれオリンピックは幼い子どもたちに多くのことを与え、多くの経験を楽しくさせた。とかく頭でつかちな知識方面にのみ気を奪われがちな今日、この機会にスポーツを通して大いに身体を鍛え心身共にたくましい生命力のある子どもたちに育てて行きたいものだと思つてゐる。

幼児期前期の言語発達

— 1 ~ 3 才 —



村井潤一

幼児期前期（一～三才）の言語発達過程は、乳児期における象徴機能の形成過程とは別の意味で非常に重要、かつ研究方法に困難を伴なう過程である。

〔本時期の言語発達の一般的特徴〕

一、一般的に幼児は一才前後には数語の有意味語しか持たないのが普通であるが、三才になると語彙の増大とともに、ほぼ基本的な文法形式を用いて会話ができるようになる。また、音声的にも、ほぼその国の、あるいは民族の音韻体系の音声を使用することができるようになる。すなわち、音声言語によって自分自身の欲求、要求を表現し、相手にそれを伝達、理解させることができになるのである。このことは、幼児が完全にチンパンジーレベルより離脱したことと示すとともに、彼が属する文化圏の文化様式が彼の心の中に深く影響をもたらしていることを示すといえる。

二、このように言語の学習が可能になることの基礎には、幼児の思考機能、象徴機能の発達が当然存在する。さらに、この言語の獲得が、外界を概念的に把握する思考機能の発達を促進することもまた、疑いを入れない事実である。

三、言語を獲得することにより、とくにおとなとの関係において彼の知識は飛躍的に增大するとともに、人間関係は円滑になり、社

会化は助長され、社会適応の能力は著しく増大する。

四、本時期の言語発達において、とくにその出現時期は個人差が著しい。子どもによつては、後の言語発達、知的発達に特別な関係なしに三才位まで数語しか発しない場合がある。意識的に幼児語を使用せずに子どもを育てた場合、また、わずかな情緒的障害を一、二才の時に受けた場合、このような遅れが見られることが多い。真の言語障害とこれとを区別することは、かなり困難であり、その差異は、言語発達だけではなく一般的な行動発達の関係の中で捉えられねばならない。

〔本時期研究の問題点〕

言語機能の形成過程の中で、彼らの言語は、形式においても内容においても極めて変化が著しく、しかも両者が完全に平行しているとは考えられないこと、またそれは、具体的、感情的であり、状況限定性が極めて強いこと、先述の如く個人差が著しいことなどは、この期の研究の隘路となっている。

〔音声の発達〕

様、子音発声を行なうことが可能であった。しかし、幼児期になつて、彼らがそれをコミュニケーションの手段として、自發的、有意味的に発声するばあい、そこに別の困難性が生ずる。

中島らは、日本語の音韻を、幼児ができるだけ知つてゐる單語、一〇一語の中に含めるよう工夫された音声発達テスト（仮称）を作成し、幼児がそのテスト状況で、自発的、あるいは模倣的に発せられる音声（イ）（例、サルの絵にチャウと発音するとチャ、ウ、と数える）と、正しい場所で正しく発せられる音声（ロ）（例・サルの絵にサルと発音した時のみ数える）の二つの点から音声の発達過程を分析している。

一、母音（うw）、（おo）、（あa）、（えe）、（いi）

(1) ほぼ一才初期に充分調音化して発声することが可能である。

(2) 一才後期から二才にかけて正しく発声することが可能である。

二、拗音（ゆ、よ、やj）、（わw）

(1) 拗音様の音は、哺語期によく見られる。（w）の音は比較的早く調音されているが、（j）の音はテスト語に適當なものがないことながら出現は遅れて二才頃になる。

(2) (1)の傾向と差はあまり大きくなりが、やや遅れて出現する。すなわち、（w）音は一才前半、（j）音は二才半ばに正しく調音されて用いられるようになる。

三、破裂音（く・こ・か・け・き・きゅ・きょ・きや[k]・ぐ・ご

乳児は哺語期に一部の摩擦音系統の音を除いてほとんどの母音

・が・げ・ぎ・ぎゅ・ぎょ・ぎや〔g〕・ぶ・ぼ・ば・べ・び・びゅ・びょ・びや〔b〕・と・た
・て〔t〕・ど・だ・で〔d〕

(4) 哺語期には調音機構は、両唇、齒茎、口蓋の順に発達し、調音部位はどこであろうとも、破裂音的基礎はできていると考えられる。この調査の結果では、調音部位の相違による通過率の差はほとんど認められなく、一才後半には、ほとんど調音されて発音されている。

(5) 破裂音が正しく調音されるのは、(4)より遅れて二才末までかかり、また他種の調音の音節から分化するのは、両唇音〔b・p〕、口蓋音〔k・g〕、歯音または歯茎音〔t・d〕の順である。

四、破擦音〔ts〕、ち・ちゅ・ちょ・ちゃ〔ʃ〕

(6) 破擦音のうち「ち、ちゅ、ちょ、ちゃ」は一才前半には現われる。これは、日本の幼児語には、この種の音節を含む擬音語が多く、他の音節と誤って発声されることが多いからである。ただし、「つ」は一才台では〔t〕系音節よりも発音が困難である。

(7) 一才後半になって、〔t〕は正しく発音されるようになる。しかし、〔ts〕は一才の末になつても正しく発音できたのは、半分に満たない。

五、破擦音、または摩擦音〔す・そ・せ〔s〕、ふ〔f〕、ほ・は・へ〔h〕、し・しゅ・しょ・しや〔ʃ〕、ひ・ひゅ・ひょ・ひや〔ɸ〕〕

(8) この種の摩擦音では、哺語期にほとんど認められない〔f〕がたまに見られる。〔s〕の音は、二才後半でやつと半数の者が調音できるのみである。〔h〕、〔ɸ〕、〔ʃ〕の摩擦音は、哺語期にもよく認められる。二才になれば、自発的に多くの者が発音可能になる。

(9) 〔f〕は、二才末では半数の者が、正しく発音できるが、〔s〕は、二才末でも極くわずかの者しか正しく発音できない。〔ɸ〕、〔h〕、〔ʃ〕は〔f〕とほぼ同じ傾向を示し、正しく発音できたものは二才末で半数である。

七、彈音〔る・ろ・ら・れ・り・りゅ・りょ・りや〔r〕〕

(10) 二才末では、拗音と結合するもの以外は過半数の音が発音可能である。

(11) 日本語のざ行音は、破擦音〔dz〕でも摩擦音〔z〕でもよいことになっているが、幼児期には、ほとんど破擦音的になされている。「ず、ぞ、ざ、ぜ」は、一才二才では発音困難なものが多いたが、これはこの期には口蓋化されて「じゅ、じょ、じゃ、じえ」で代用される傾向が多いからと思われる。

(回)正しい発音のできたものは、二才末で約半数である。

八、**鼻音**（む・も・ま・め・み・みゅ・みょ・みや）〔m〕、ぬ・の・な・ね〔n〕、に・にゅ・にょ・にや〔ŋ〕、く・こ・か・け・き・きゅ・きょ・きや〔ŋ〕

(4)〔m〕、〔n〕、〔ŋ〕の調音機構は、それぞれ〔b〕、〔d〕、〔g〕、のそれと同様であり、前者は鼻腔をも調音器官として使用するという点が異なるのみである。したがって、破裂音とほぼ同様の発達傾向が認められる。ただし関西では、〔b〕は音素として認められない〔g〕で代用される。(この調査が関西で行なわれた関係上、ほとんど認められていない)。

(5)〔m〕音節は〔p〕、〔b〕音節とほぼ同様の傾向を示し、〔mj〕音節以外は、二才始めに体制化されるが、二才末でも完全ではない。〔n〕、〔p〕音節も、ほぼこれと同様の傾向を示し、〔t〕、〔d〕音節のそれと少し異なるようである。

〔語彙の発達〕

幼児は、一才前後に幾つかの有意味語的音声を発し、母親によつては、子どものこの音声の全てを有意味語として理解していることが多い。しかし、この发声は、確実に有意味であつても極めて状況に限定されて発せられるものであり、また聽取する方も、この発

声を状況と分離するとかなり理解困難になつてしまふのである。しかし、この困難性は、発達とともに減少し、早い子どもでは一才末に、その量、内容はともかく一般社会に通用する社会的言語を使用しうるようになる。

このように子どもの持つ語彙が初期の有意味音の段階から社会的言語の段階へ発達するのは、(1)音声的発達(例 チャウ→サル)、(2)幼児語から成人語(例 ワンワン→イス)、(3)幼児独自の命名から社会的言語(例、ハッパー→キシャ、猫をワンワン、猫をネコ)、(4)幼児独自の概念から社会的の概念(例、特定の犬のみをイス、犬一般をイス)といった過程をとおしてである。

幼児の語彙は一才から三才までの間に極めて顕著に増大する。この語彙の増大に関しては、研究者により異なった結果がでているが、この差は研究方法の差に帰せられることが多い。

その増加の例として、スミスのものをあげておく。

年齢	M. E. Smith		
	人數	語数	増加
0; 8	13	0	—
0; 10	17	1	1
1; 0	52	3	2
1; 3	19	19	16
1; 6	14	22	3
1; 9	14	118	96
2; 0	25	272	154
2; 6	14	446	174
3; 0	20	896	450
3; 6	26	1222	326
4; 0	26	1540	318

語彙増加表

一、語彙の急激な増大の理由とその意味

(1) 幼児期初期から彼の活動範囲も拡大し、彼の前には常に多くの新しい事象が生ずるようになる。幼児は、これらに対して新しい興味や疑問を持ち積極的に質問するようになる。「なに」「どこ」「だれ」などの質問が二才前半に現われる。(「いつ」「なぜ」などの質問はやや遅れて三才頃に現われる。) このような活動の中で、物あるいは状態と音声との対応を理解しようとする気持が芽生え、やがて物あるいは状態が音声的表現で表わされるということが子どもに理解され、これが語彙の増大をもたらすといえる。たとえば、子どもが海辺に遊びに行くという新しい経験をしたとき、新しい経験を音声的に表現しようとして、急激に語彙が増加したと報告している学者もいる。

この語彙の増大は単に量的な増大を示すばかりでなく、幼児が持っている概括機能を言語的に再整理し、語彙間の関係性を生みだすのである。そして、その結果、それが文となつて思想の表現の手段として発展していくといえる。

(2) 子どもの発達過程において、新しい行動を学習すると、それを積極的に使おうとする傾向が見られる。ゆえに音声の象徴的な使用という機能を獲得した幼児は、それを盛んに使用してみると、当然考えられる。ゆえに、彼にとって未知なものばかりではなく、充分知っているものにまで質問する事実も、この点から理解できる。

(3) () のように既知のものにまで質問することの今一つの理由としては、親に自分を受容してもらいたい、すなわち、親との情緒的結合を強めたいという気持が働いているからである。しかも、その結果、何度もわたる質問の中で音声と物あるいは状態との関係が確認され、より確実なものとして形成されていく。

(4) 育児者は、幼児のことばの発達を一歳頃から期待し、意識的に言語活動を活発にするようにし始める。絵本を与えたりお話をしてやったり、幼児のうるさい位の質問にもていねいに答えてやつたりすることが、ごく普通に見られ、これが幼児の言語獲得に促進的な働きを示すことは確実である。

二、語彙の発達の形式と内容

(1) 文法的発達

語彙の増大を文法的な形式より分類したシテルンの結果によるとほぼ次のようにある。

名詞(一〇か月半)、感動詞(一一か月)、動詞(一歳三か月)、副詞と接続詞(一歳八か月)、形容詞と数詞(一歳九か月)、代名詞(一歳一〇か月)の順である。そして、全発語中の名詞の割合が、初期には一〇〇%であったのが二歳頃には六〇%になり、三歳で五〇%となり、その後あまり変化しない。また、一歳の前半に現れ出す動詞は、二歳で二〇数%になり、これも以後それ程変らないという傾向を示し、三歳頃からほぼ安定した文型によって会話ができるようにな

なる。

さらに、これらの品詞の発達のうち、主なるものを内容的に分析

した諸研究結果を総合すると次のとくである。

④名詞 初期の名詞は、飲食物、自己の身体、動物に関する語、すなわち、自分自身と自分自身をとりまく狭い世界のものが中心である。それが年令とともに社会的な事項、あるいは彼自身の生活とは直接関係のない、いわゆる知識のための知識といったものが増大する。

多くの研究者は、幼児の初期の動詞が現在形をとることが多いと述べている。しかし、日本人の子どもでは、過去形を用いるもののがかなり早くから見られることがある。たとえば、絵本をめくって、好きな動物を見て「あつた」というばあいがそれである。ただ、このばあい、過去の事実を表わしているのではなく、現在の事実を指示しているといえ、文法形式と幼児の心性のくいちがいを示す例といえる。動詞の活用の発達は、非常に早く、三歳頃には、能動、受動、過去、現在、未来、可能、命令、その他あらゆる様態を表現することが可能になる。しかし、幼児の心性が同じ程度に分化しているか否かは検討される必要がある。

⑤形容詞 初期の形容詞は、極めて主観的、感情的な色彩を帶びている。しかもその感情性の両極性は著しい。たとえば、大きい、小さい、熱い、冷たい、などは、最初に学習容易な形容詞であり、

しかもこの熱いは御飯が熱いこと、冷たいは水が冷たいことなど具体的なものとの表現である場合が多い。

(2)副詞 量の副詞、場所の副詞に対し時間の副詞はかなり遅れて出現し、しかもその使用には、かなり誤用が多い。これは時間概念が空間概念より、相対的、抽象的色彩が強く、彼の心性の発達水準に依存しているといえよう。

(2)機能的発達

先述の分類は、いわゆる規範文法によるものであって、これは必ずしも幼児の言語発達の機能的な局面と一致しない。もちろん、この文法的な発達の背後には、十分、機能的発達が伺える点もある。たとえば、接続詞の発達は関係把握の発達と無関係でない。しかし、幼児期の言語の機能も概念内容もおとなとのそれと著しく異なる。たとえば、「おかあちゃん」「マンマ」などは、文法的には名詞となるが、あるばあいには動詞的に用いられる。さらに言えば、名詞と動詞の未分化型といえよう。ゆえに、幼児期の言語のばあい、文法形式による分類には、ある種の疑問が残ることは当然であり、機能的な局面からの分析が要請される。

⑥対象指示語と状態指示語

規範文法の上から言うならば、幼児の語彙は名詞から動詞の順序で出現する。これは、対象指示から状態指示の順といえようが、幼児の心的機能の発達、あるいは言語が用いられる状況との関連性を

問題にする時、この順序に疑問が生ずる。たとえば「ワンワン」は、犬に対する対象指示語になるが、ほえているという状態指示語にもある。このように対象指示と考えられる名詞も状態指示的要素を含むものであり、両者は用いられる文法形式とほとんど関係を持たないか、あるいは両者が未分化な形で存在するかである。これら両者が分化して、言語的に使い分けられていく過程が、文への発展の過程といえよう。この分化の過程について二~三の例を示してみる。

(i) 動作の授用

A児は一歳八ヶ月の時、神社の前で「マンマ・アン」といって頭を下げる習慣がついたが、このばあい必ず「アン」のところで頭を下げる動作が用いられている。「マンマ」と「アン」とは、一方が対象指示語へ、もう一方が状態指示語へ向かうと考えられるが、状態指示の方に動作が授用されていることは、分化を助けているといえる。

(ii) 状況による使いわけ

B児は一歳一〇か月の時、絵本でお母さんが立っている絵を見つけると「カーチャン」という。しかし、お母さんが寝ている絵を見ると「ネンネ」という。すなわち、同一対象が状況によって対象指示語が用いられたり状態指示語が用いられたりしているが、両者に未だ明確な関係がない。

(iii) 系列的提示による効果

B児は二歳の時、立っているお母さんの絵を見て「カーチャン」と

いい、「何しているの!」という質問には「タッチ」と答えられない。ところが寝ている絵を見て「ネンネ」という。もう一度立っている絵を見せると「タッチ」という。これは前の状態指示的表現が後の答に影響を与えたことを示しているが、未だ「カーチャン、タッチ」という完全な分化には到っていない。

(iv) 非現前事象の表示

幼児の心的活動の発達とともに、彼の思考は現前の事態によって規制されることが少なくなる。のことから、過去未来の事象を言語的に表現することが可能になる。これは文法的には時制の変化によって表わされるが、機能的には時制の変化の出現以前に十分に行なわれれる、ピューラーの報告によれば、一歳半の幼児が、以前見た兵隊の行進を「兵隊さん、ラララ」と表現したとある。このようないくつかの現前していない事象、言いさえれば話し手と聞き手とに共通の基盤のない事象を言語手段を通して伝達することは、言語の最も重要な機能の一つと言えよう。そして、この非現前事象を確実に伝達するためにこそ複雑な文型を学習する必要があるともいえる。

(v) 会話の発生

自分自身の要求、経験、思想などを相手に伝達するだけでは会話にならない。相手のそれらを理解して、言語的に応答するところに会話の基本的な形式が見られる。この応答は、乳児期から発達してきた言語を理解する機能と言語を発する機能との結合と考えられ

る。会話の発生を何に求めるか。乳児期の音声模倣は一種の音声的応答であるが、そこに意味上の伝達はない。また乳児期の言語理解は意味的な応答であるが、その応答は動作によってなされる。ゆえに、会話の発生の基礎は、一歳初期によく見られる。「お父さんは！」

に対して「カイシャ」また、「電車は！」に対して「チンチン」といった質問と解答が選択を許さぬ筋道の上に形成されたものに求められるであらう。幼児期初期には、このような会話の形式の学習が盛んである。たとえば、「お父ちゃんは好きか」に対して「ハイ」、「嫌いか！」に対しても「ハイ」と答える事実、あるいは自分で質問して自分で答える事実、いずれも会話形式の学習の過程といえる。このような過程を通してやがて幼児は、相手の話しかけに對して適切な言語的反応様式を持つようになる。そのためには、相手の立場や考え方を理解する能力の発達が必要であることはいうまでもない。

(ただ幼児期前期の会話は、おとなを相手にするものが多く、ゆえに、おとの側が定めた答を期待してなされるばあいが多い。)

〔文の発達〕

以上述べてきたことから、初期のことばは、それがたとえ一語であっても文の機能を持って使用されているといえる。すなわち、一語文でも十分会話は成立する。しかし、幼児の精神機能が発達する

につれて、一語文では彼の心性が表現できなくなる。また、おとなから多くの長い文章のことが幼児に理解されるよう迫ってくる。ゆえに、幼児は、一語文から二語文へ、さらに諸種の文型を用いるようになる。

この文の発達過程についてシュテルンは、一歳までの準備期に次ぐものとして次の四つの時期を挙げている。

第一期（一歳と一歳半）一語文が多く、その内容は擬声語、擬態語、感動詞がほとんどである。また、発音は囁語様发声で不明確なものが多い。

第二期（一歳半と二歳）物に名があることを知り、物の名を聞く質問行動も多く見られる。文は、二語文が多くなり多語文も出現する。

第三期（二歳と二歳半）語の変化、活用が活発になり、文の種類も多様化する（感動文、陳述文、疑問文）文の組み合わせも出現するが、ほとんど並列法である。

第四期（二歳半と三歳）並列法から従属法が可能になり、また幼児は既知の語から新語を生みだすことも見られる。

一語文から二語文に発達する時、全体的パターンが分節化するのか、あるいは二つの語（文）が結合して二語文を形成するのかといふ問題が生ずる。「マンマ、チヨーダイ」といった二語文のばあいは、少なくとも機能的には、「マンマ」という一語文から分節したと考え

られる。一方「オミカン、ネンネ」(ミカン)を食べて寝ること)は明らかに二つの語(文)の結合であり、二つの過程が共存する

(文)の結合であり、二つの過程が共存する

文章の長さの発達、文章の数の発達、従属文の発達(からの使用)のいずれを見ても、三歳が一つの頂点をなしているのであり、言語と考えてよいであろう。

幼児の二語の並置には、いくつかの型があげられる。

(1)二つの事象の並置「オミカン、ネンネ」

(2)関係ある二語の結合「ミカン、チョーダイ」、「カーチャン、オカシ」

一語文の時期は、かなり長いが、この二語文の時期はそれに比して短く、三語文の時期

はより短い。幼児はこのようにして多語文の時期に入る。

この頃から、文の結合も可能になる。た

だ、初期の文の結合は並列文であり、これ先述の二語の並置(2)と機能的には同じもの

であらう。この並列文の時期はかなり長く続く。これは、この期の幼児の心性が時間的流れに依存しているからである。しかし、二歳

から三歳になると従属文を含めて各種の文型の発達が見られる。牛島らの研究によれば、

(びわ)学園研究部)

幼児の教育 第六十四卷 第四号
昭和四十年三月二十五日 印刷
昭和四十年四月一日 発行
4月号 ◎ 定価六〇円

昭和四十年四月一日 発行
昭和四十年三月二十五日 印刷

参考文献
1. McCarthy, D. Language development in children. In Carnichael, L. (ed.), Manual of child Psychology (2nd ed.). Wiley, 1954, 492—630.

2. Mowrer, O.H. The psychologist looks at language. Amer. Psychologist, 1954, 9, 660—694.

3. Murai, J. The Sounds of Infants. Their phonemicization and symbolization. Studia Phonologica 1963/1964, 17—34.

4. 村田孝次 発達初期における談話の機能(1)
——の縦断的事例研究 人文研究 一九五〇、一一四・二八七—三一七

5. 中島誠(他) 音声の記号化ならびに体制化過程に関する研究(1) 心理学評論、一九六二、六、一—四八

6. Stern, C. U. Stern, W. Die Kindersprache. (4 Aufl.) Barth, 1928.

7. 牛島義友、森脇要 幼児の言語発達 愛育研究所教養部紀要、第二輯、一九四三

八、矢田部達郎 児童の言語 创元社、一九五七

東京都文京区大塚町三五
お茶の水女子大学付属幼稚園内
編集兼
発行者 津守 真

発行所 日本幼稚園協会

東京都板橋区志村町五

お茶の水女子大学付属幼稚園内

振替口座東京一九六四〇番

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

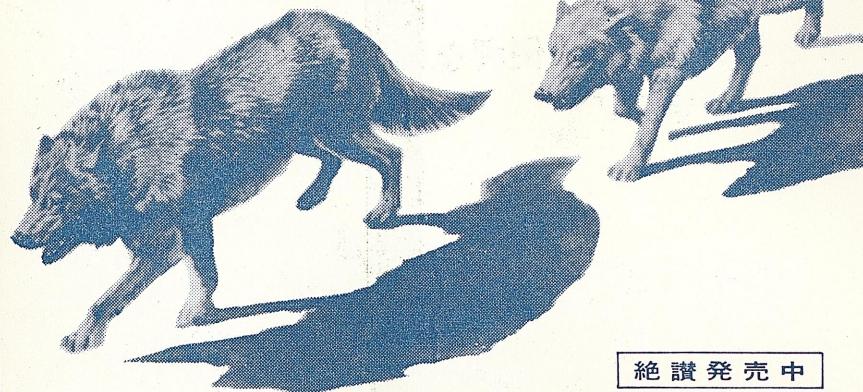
発売所 株式会社 フレーベル館

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ベル館にお願いいたします。

世界で初めての 絵で見る シートン動物記

美しい絵と、格調高い文章で、
幼い心にロマンと感動を誘う決定版!!
幼児から小学生までの好読物です。



絶 読 発 売 中

- ① オオカミ王 ロボ
- ② 灰色グマ ワープの冒険
- ③ ぎざ耳小僧
- ④ 銀ギツネ物語
- ⑤ 峰の大将 クラッグ
- ⑥ あぶく坊主
- ⑦ 裏まちのすてネコ
- ⑧ かしこなったコヨーテティトオ
- ⑨ 旗尾リスの話
- ⑩ 北極ギツネ
- ⑪ クマ王物語
- ⑫ サンドヒルの 牡ジカ物語

●第7巻まで既刊、以下続刊・40年9月完結予定
●B5判80頁・特製ケース入り・豪華愛蔵本

全12巻=各巻490円

トッパンの 絵物語 シートン動物記

全巻ご注文の方には、第7巻配本と同時に美麗ブック・エンドを進呈します。全巻揃 5,880円

東京都千代田区神田小川町3の1 電話 (291) 7781



株式会社 フレーべる館

好評の年令別（四～五才用・五～六才用）キンダーブックを今年もどうぞ

キンダーブック

おとりあつかいに便利な
同頁 同定価！



キンダーブック 5～6才用
月刊／A4判／16頁／1部60円
お母様方の“つばめのおうち”／工作
付録つき 4月号 みんなの はる

4～5才用
5～6才用



キンダーブック 4～5才用
月刊／A4判／16頁／1部60円
お母様方の“つばめのおうち”／工作
付録つき 4月号 せんせい だいすき