

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第六十四卷

第二号



②

日本幼稚園協会

幼児のための 紙芝居です



● '64年度幼児テキスト紙芝居全集第11回配本中

ぴんきーのゆきがっせん

¥ 350

冬のあそび

画・森国トキヒコ

おやまがカジだ

¥ 350

かじのときには

画・西村達馬

じょうぶにそだてる
よいこの保健

監修 愛育会幼稚園 植松治子

¥ 1000 B 3版 10枚

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

フレーベル館の

幼児の人物画と心理

幼児たちの心理的発達を絵、とくに幼児たちの描く人物画を通しての解説書です。

ゲルトルッド・マイリードヴォレッキ著 三輪健司訳

A 5判 218頁 450円 千90円

1・2才児の保育

長年保育の現場で活躍してきた著者達が、その経験と理論をわかりやすく解説した乳幼児保育の参考書です。

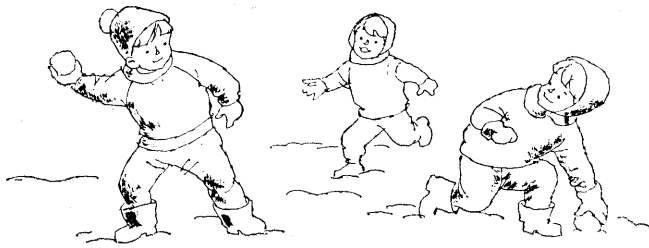
秋田美子編 A 5判 274頁 500円 千100円

幼児の言語教育

新しい教育要領に基づき、わかりやすく、教えやすく、「言語」教育ができるように理論に立脚して編集しています。

幼児言語教育協議会編 A 5判 168頁 280円 千70円

新刊書



幼児の教育 目次

——第六十四卷 二月号——

表紙 水沢 決

十月十七日のこと……………	坂元彦太郎…(2)
幼児教育における評価の問題……………	本田和子…(6)
オリンピック東京大会雑感……………	村田修子…(10)
紙製作材料の基礎知識(六)……………	佐藤 諒…(13)
製作のための材料・素材の基礎知識(三)……………	砂場 三郎…(19)
三才児と小動物(二)……………	清水エミ子…(25)
幼児の人体の認識について……………	堀端 孝治…(34)
児童発達講座 ¹³ ……………	
幼児前期の思考の発達……………	浅見千鶴子…(39)
ことばにみる現代っ子の知性……………	室谷 幸吉…(45)
四才児三学期の記録 ¹ ……………	磯部景子・堀合文子・津守 真…(51)

十月十七日のこと



坂元彦太郎

↑1↓

一九六四年十月十七日。この日は、フルシチョフ首相の失脚、中共の核爆発の実験などのニュースがもたらされ、英・総選挙の結果がわかる日であった。こうした歴史的な一日であったが、その日に私なりに経験し、考えたことである。――

朝、私は幼稚園長室で、関西のある大都市の幼稚園の先生の訪問を受けた。その来意は次のようであった。

――自分の園は、教育委員会から、三年間「単元展開における絵画製作ののぞましいあり方」について研究するように指定された。三年目の今日、研究物を仕上げようとしているが、疑問があるの
で、助言を願いたい――というのである。

幼児の保育において単元を展開していくのに、絵画や製作をやらせていくことになる、絵画や製作の本旨であるはずの創造性を延ばすという点から見ると、うまくいかないことがあるが、そのことをどう考えたらいいものだろうか。その場合、単元とか主題とかいつているものの考え方を変えねばならないのではなからうか。さらに、新幼稚園教育要領では、単元のことをどう考えているのであるうか――といった疑問なのである。

実は、はじめは私はその間の趣旨がどういうことか、はっきりのみこめなかったのであるが、その地方の実情をおききしているうちに、やっと問題の焦点がのみこめた。この地方では、ことに数年前には、いわゆる創造美術系統の考え方ややり方が、ゆきわたっていた。そのためもあって、絵画製作は、もっぱら創造性を延ばすこと

にのみ意義がある、という考えがしみこんでいた。一方、いわゆるカリキュラム・ブームの余波で、各園の「カリキュラム」といわれるものができ、各月ごとに、主題を一つずつおき、さらにその主題のもとに二つの単元をたてて、それぞれに、より具体的なねらいを属させる、といった表の形をとってきたのであった。たとえば、五月の全題「元気なこども」その下の単元に「えんそく」「強いからだ」といったふうであつて、どの月もちゃんといさいがそろつてみごとなものである。

私は、大體、次のように答えた。――

むろん、そのような「カリキュラム」をその園がもたれることにいろいろいいはない。また、一般的にいつて、絵画製作に関する活動が創造性を養うことを大事にするのも当然なことである。しかし、その主題や単元のそれぞれのことばとしての意味が、その月の活動のすべてを総括したり、それらからすべてののぞましい活動がひき出される、と解するようになる、それはいき過ぎである。また、絵画製作に関することは何が何でも創造性だけをやしなえばいいのだ、となると偏狭過ぎることになるであろう。さらに、主題単元にもとづく活動ばかりをやっているときには、絵画製作につながる活動であろうと、その外の部面であろうと、単元のねらいなり材料なりに規制されるのは当然であろう。必ずしも百パーセント創造性

をつちかう方向にはいかない。造型的な活動も含みこむであろう。それは当然で、いたし方のないことである。

しかしながら、同時に、主題や単元に規制されながらも、やはり創造性が伸ばせるなら伸ばすように努力しなければならぬし、また、主題単元に直接には関係のない時点で、創造性を伸ばす造形的活動をじゅうぶんにと工夫されねばならないことが多いであろう。

しかし、主題や単元をどういうふうに解するかは人によつてまことに雑多であつて、どういふふう具体的に考えるかは、めいめいちがつてもいいのではなからうか。新幼稚園教育要領では、さいごのページに、主題や単元のことが出てるが、はっきりした主張を打ち出してはいない。そういうわくぐみをたてようとたてまいと、それは自由である。ただ、どんな主題や単元を立てたとしても、園の教育としてなすべきことをおとさないようにすることが大切である。それは主題単元のなかでもいいし、主題単元の外であつてもいい。ただ私見をいえば、元來、単元という経験の展開の拠点が考えられたはじめは、何か具体的なしんをもつた経験や活動の集まりをいつたのであつて、なるべくこの原初のとときの意味に近く使う方がしぜんではなからうか。ただ単に大きな究極的な目標でくくつただけで主題や単元による活動というのは、意味がうすいと思う。

といったお話をしたら、何かしらおちついたような面持ちで、帰っていかれた。その姿を見送りながら、私は疑問に思った。そのテーマを授けた当局者たちの意図がどこにあったのであろうか。主題、単元というようなことばかりにかかずらわって、絵画製作のようなそれぞれのぞましいねらいをおろそかにする傾向を是正しようとしてあろうか。逆に、あまりに自由奔放な造型活動に偏しているの、それに少しでもたがをはめようとしてであるか。——私は、どちらかだろうかと、考えてみるのであった。

〈2〉

また、そのことを考えつづけて、自分で結論に達しないうちに、いまひと組の来訪客を迎えた。私は、私の小学校長室にお通しした。

お客は、S氏夫妻であった。実は、私どもの小学校二年在籍のお子さんを一週間前になくされたばかりである。ご子は昨年の秋ごろから、歯肉に悪性の腫瘍ようがで、それが世にも珍らしい小児がんであり、身体の各部に転移してついになくなったのである。死ぬまで意識がはっきりしていて、オリンピックの記念切手をたいへん喜んでいたという——夫妻はかわるがわるご子息の話をされた。私はいくばくばを知らなかった。ご夫妻は、こうしてごどもはな

なくなったが、幼稚園二か年、小学校二か年間の生活はこの上もなくしあわせであったといって、深くお礼を申しあげたい、これだけでも生きがいがあったといわんばかりに静かに目を伏せられるのであった。そしてお礼にといって、一封のものを幼稚園と小学校とにそれぞれ差し出され、記念にと、入学当時の写真の四つ切りを伸ばしたものを置いて、立ち去っていかれた。写真の、愛くるしい顔を見つめながら、私は涙を押えることはできなかった。

——すると、そこにまた、新しいお客が見えた。今度は名前をかくすわけにはいかなないので、ほんのお名前をあげねばならないのであるが、オーストリア駐在の内田大使の奥さまであった。四年前に、令嬢の光子さんを連れてかの地に出発されるときお目にかかって以来のことである。しかし、光子さんが向こうの地で音楽で名をあげられたことなど、たえず学校との間に文通があったので、久しぶりだという気はしない。

光子さんは、四年前小学校の卒業の日近く両親といっしょにオーストリアにいった。私たちは、音楽の才能もあるし、ねがってもない機会であると、喜んでお送りした。そのうち、ハウザーという有名な音楽の教授に師事して、その才能を愛されて大事にされ、すでにさまざまな演奏会などに出演していることが、日本の新聞や週刊雑誌にも大きく取りあげられるようになっていく。

夫人は、一枚のりっぱなエッチングをもってきて記念にと下さった。これは、ウィーンのムジーク、フェライレンザールで、ここで光子さんがデビューしたところだという。この音楽堂は、ウィーン・フィルハーモニー楽団の本拠である。たしか、今年の五月、ボスコフスキーその他の名手たちと共演で、シューマンのピアノ五重奏曲などを光子さんは演奏したはずである。日本の十五才の少女が、世界の名人たちとおめず臆せずに行ったこの演奏が絶讃を博して、一躍有名になってしまったのであった。

光子さんは、いま高校一年にあたる学校にも通っていて、ドイツ語の外に仏語、英語もやってい、その外の学科でもトップであるという。そして、すなおできさくで、みんなからかわいがられているようである。

さらに、夫人は一枚の写真を示された。夫人と光子さんとお姉さま三人のものであるが、光子さんの顔には、何か大きなことをしあげたときの明るさと放心とが見える。「演奏会のあとですわね」ときくと、モーツァルトが五才のときデビューした室で招かれてピアノ独奏をしたあとだとのことである。

このようなことは、みな、お茶の水の学園のおかげであると夫人はいわれるのである。演奏会にかたくなったりはせず、大統領や他の大使たちとも平気で話ができるようになってるのは、これもお茶

の水の教育のせいだ、といわれる。自分のことは自分でやり、いつもすなおでどんな場合でもかたくなったりはしない。これは、幼稚園から小学校にかけての教育のおかげなのだそうである。

向こうの幼稚園は環境や設備はりっぱだが、日本の幼稚園の方がなかみはずっとすぐれている。のびのびとしているうちに、何かしまりをもっているのがこちらであるが、向こうは、のびのびはしているが、しまりがどこにもない、といわれる。この辺は、向こうの教育をすぐれたもののようにいう人たちとは、反対のお考えなのであるが、私は、さもあらん、と思いつながら、夫人とともに、オーストリアの空の下にいる光子さんの顔を、うれしく思いうかべているのであった。――

こうしていつの間やら、十月十七日土曜日の午前は過ぎてしまった。時局の深刻さ、あわただしさに比べて、何と対照的な半日であったことであろう。こういう私たちもいでもいいのだと思いつながら、この三つのさきやかなできごとに何か共通なものがあるような気もするのであった。その日は、さらにオリンピック大会の日でもあった。そして、「幼児の教育」の原稿の依頼を受けた日でもあった。

幼児教育における評価の問題



本田 和子

はじめに

評価はそれ自身を目的とするものではない。つまり、評価すること自体が到達点ではなく、評価の対象となった事項を正確に検討することによって、その営みの進歩と向上をはかろうとするものなのである。しかし、教育という場でそれがなされる時、あたかも評価すること自体が最終目的であるかのような扱われ方が、なされがちなのではないであろうか。指導要録にあるマークが記入され、発達の過程や指導上の要点が記録される。これは、教育という継続的な営みのある段階で、現状を対象とした評価が行なわれ、それが書類の形として整えられたというにすぎない。この整理を一つの踏石として、目的へ向かうより高度な営みが展開されるのでなければ、それは意味のないことなのである。

ところで評価という行為を、ある流れを望ましい方向へと押し進

めるための手段として意味をもつものと捉えるならば、評価は誰のためになされる行為であり、誰にとって有意的にはたらくものなのであるうか。

幼児教育の場において、評価は、誰のために何を対象としてなされるのか。問題をここに限って、考えを進めてみようと思う。

(一) 評価を直接的に必要とするのは誰か。

『幼児教育における評価』というと、具体的には私が75点くらいの母親であり、おとなりの奥様が80点くらいだということなのでしようか。これは、ある若い母親のことばである。この、幼児教育の職業的専門家ではない一人の母親のことばが、あまりにも鮮かに教育における評価の対象を描き出していて、目を見張らされる思いがするのである。

教育は一定の価値に関連する、つまり目的あるいは目標という形

に顕現されている価値を目指す営みであり、その価値に到達しようとする主体は児童・生徒といった未成熟者である場合が多い。そして、その歩みを方向づけ、整えるのがおとなに課された役割である。従って、その営みがどんな成果をあげつつあるかを検討することは、児童・生徒とおとなの相互活動を、現在の状態で、価値づけ批判することであろう。

ところで、さまざまな学校教育の場では、ともすれば主体の活動を規定しているさまざまな要因が忘れられて、生徒の活動の現状だけが対象とされて、評価が行なわれがちなのである。

学業成績の評価などはその典型的な例といえよう。「読解力」が相対的に判定されて、「4」とか「3」とかいう記号がつけられる。その場合に、たしかにその生徒が集団内で占める「読解力」の位置は、中間あるいは中の上程度のものであろうし、「4」とか、「3」という記号がつけられる過程においては、かなりの程度に客観的な手続きがとられているわけである。その時になされた評価自体は妥当性をもつものとみてよい。しかし、その評価が単にその生徒個人の能力判定にとどまっていて、その生徒に自身の学業結果を自覚させ、反省させるものとしての機能しか發揮していない現状に、問題を感じさせられるのである。教育活動が、児童・生徒と教師との、さらにその教師の構成する環境や計画との、力動的な相互作用であるとすれば、評価がこの一方に関してのみ、つまり児童・生徒

の活動結果に即してのみなされるのは、明らかに片手落ちとい得るのではなからうか。さらに、評価を次の活動への一踏石と考えるなら、それはむしろ、活動を整え、それを方向づける役割になっているおとなの側にこそ必要とされ、よりよく活用される性格をもつのではなからうか。

教育の主体が幼なれば幼ないほど、その歩みを整える責任はおとなの側にかかってくる。そして、自身の行為の結果を自覚し反省することのできない幼児であれば、一層、現状での評価を次の歩みに生かす責任が、おとなにゆだねられているのである。

先に引用した母親の言、つまり「私たちが採点されるのです」ということばは、幼児教育における評価が、教育者にとって必要なものであり、教育者の活動効果に関してなされるべきものだという原則を、ためらいなく指摘していたわけである。

評価することによってその活動をより発展させるための反省の機会を持ち、その評価を進歩と向上の資として用いるのはおとなである。幼児教育において、評価と直接的に必要とするのは私どもおとななのである。

(二)何を評価するか。

教育評価は、単に被教育者の上に現われた教授効果に関してのみなされるべきものでなく、まして被教育者の能力判定であってはならない。それは、教育の営なみ全体を対象としてなされるべきもの

なのである。

幼児教育、特に幼稚園の教育に関して考えるならば、その評価は次のような諸領域に関してなされるといえよう。

①環境設定に関する評価

ある幼稚園で、園舎の構造に規定されて保育効果の上りにくいことが歎かれていた。つまり、園庭に面したテラスと保育室の間に、一間半の広い廊下が介在する。そして、廊下がホールへ真っ直ぐに通じているために園児たちの通行が激しく、他の組が自由活動を行なっている時には、ある組が室内の活動に集中することができない。

製作活動などが発展しかけていても、ホールへ向かって廊下をかけていく他の組の幼児たちに刺激されて、外の活動に気持ち移りがちであった。廊下側の戸を閉め切れることは、保育室の空間感覚からみても採光の点からも好ましくない。いきおい、この園では、各組一斉に同じ日課を組み、それに従った活動を余儀なくされていたのである。保育方法の改良を中心とし論議が重ねられた末に、この物的環境を可能な範囲で改善してみようということになった。試みとして、先ずホールに近い二部屋の廊下が簡易壁面で区切られた。つまり、廊下を保育室にとり入れてしまっただ路ではなくしてしまい、道路はテラスを利用するというわけである。一学期間のテスト期間が設けられ、その期間中、園児の活動状態が観察され記録された。

廊下をしゃ断したことによって、園児たちの活動がどう変り、どの

ように高まるかが検討された。そして、一学期の終りに、この改善が園児たちの自由な活動を充実させるものとして有効であったという評価がなされ、廊下を区切るという改善が園全体に及んだのである。これは、環境に対して正しい評価がなされ、その評価が、保育活動を進歩させるための資料として極めて有効に用いられた例である。幼児の活動の上に、環境の及ぼす影響力は大きい。私も、望ましい環境構成への努力を怠ってはならず、そのための評価を忘れてはならない。

②カリキュラムの評価

幼児の成長・発達の路線を、望ましい方向へ導くための地図がカリキュラムであると考える時、カリキュラムは絶えざる評価と反省の上につき重ねられていくものでなければならぬ。

初めに作られたカリキュラムは、幼児の活動の予想の上に成立している。従って、それが実践に移された場合、どのような展開をみせ、どのような結果に到達したかを評価することが、次のカリキュラム作製への最大の踏石となる。

カリキュラムの評価は、実践記録の検討によってなされる。詳細で、継続的な保育記録が、幼稚園の真のカリキュラムともいえるからである。

③幼児の発達の評価

指導要録には、幼児の発達の現状が、幾つかの領域に関して評価

され、記録されている。

教育活動は、究極的には子どもの「より望ましい発達」を目指すものであるから、先に述べてきた「環境を評価すること」も、あるいは「カリキュラムを評価すること」も、すべて、子どもの望ましい発達のためになされるわけである。とすれば、発達状態の評価は、保育効果を判定するものとしての性格を最も色濃くもっているのである。

しかし、現在の指導要録の形態は、在園のある期間、しかもかなり長い期間を一つの単位に圧縮して、その段階を評価したものととして表現されている。例えば、在園中の「喜んで話を聞く」態度が「A」、
「喜んで歌を歌う」態度が「C」というような具合である。これは、「歌を歌うことを他の子どもより好まなかった幼児が、そのままの状態です園していく」ということを示す「C」なのか、あるいは、「歌うことに対する興味を在園中に失いつつあるので、今後の指導を特に必要とする」意味の「C」なのであろうか。指導とそれに対する発達を評価するものとしては、指導要録の形態は極めてあいまいであるといえよう。「指導の記録」といいながら、ともすれば、一人ひとりの幼児の能力評価のように受けとられがちなのは、この表現形態にも一部の責を負わせることができると思われる。

指導効果を、「望ましい方向への発達の助長」という意味で把えようとするには、発達の過程とその推移を、何らかの形で表現すべ

く努力しなければならないのではなからうか。

学期あるいは学年の開始時と終了時の二つの時点で評価を行なうことも、一つの具体的な方法と思われる。あるいは観察・逸話記録などを効果的に利用することも考えられるであろう。

幼稚園における教育評価は、教育の進歩と向上の資として用いられるものでなければならぬ。そして、教育の進歩と向上が、被教育者の自覚的努力によるよりも、教育者の作り出す教育的誘因による被教育者の行為に頼る面が大きいことを考えるなら、教育評価は、教育者のためのものでなければならぬ。幼児の各領域での発達の状態が記録される時、それは教育者の指導効果を検討し、今後の方針を示唆するものでなければならぬのである。

現在の指導要録は「対外証明の原簿」つまり学籍簿としての性格をもち、その使命には充分に答えているであらう。しかし、指導要録の記入が、「幼稚園教育における評価という仕事」を意味するものではなく、まして要録の作製終了が評価の終了を意味するものでもないのである。指導要録の作製が、教育評価にとって重要な部分となるためには、昭和26年にそれが制定された当初の性格つまり「おのおのの幼児の成長発達の経過を全体的・継続的に記録して、幼稚園における幼児の指導を、より適切にするための原簿」という趣旨に添った扱いを、より強調せねばならないのではなからうか。

(尚綱短期大学)

オリンピック東京大会雑感

村田修子

学生時代に陸上競技やその他のスポーツに熱中し、陸上競技のコーチになりたい、という夢を持っていた私にとって、自分の国でオリンピックが開かれる、ということや、それを実際に見ることができるといのはこの上なくうれしくすばらしいことでした。

その為に、仕事が多くなるのもかえりみず、二年前から作られた準備委員会の委員のはしくれとなり、国の内外に宣伝するパンフレットを作ったりという仕事をしていました。はじめのんびりとしていた活動も、大会が近づくにつれて組織委員会へと改組され会合も多くなり、ふん囲気も高まり、仕事への不安とあいまって、考えただけで身体中があつ

くなるような興奮を覚えました。

その反面一向に盛り上ってこない一般の空気が気がかりでなりませんでした。いったいどうなるのであろうか、前売切符の売行は上々ときいても、或る種類の人達だけなのではないかしら、外国から見物にきた人や、われわれ役員だけがわいわいひとりずもうをとっているようなことになるのではないかしら、と心配になるくらいでした。ところが日本人のくせなのでしょう、いざ始まってみますと驚くほどの熱狂ぶりでした。その期間中に所要でのった自動車の運転手は「何か放送のある時間は全くお客がなくてあがつたりですよ」といい、商売の人たちも「その時間はお

客がこないのでもちやうど都合がいい」というくらいでした。

○ えんの下の仕事

私の属した広報資料部はプログラムの製作が仕事でした。普通の会と違って、会期中の分をまとめて一冊のプロにするのではなく、一日単位のものですから、今日行なわれた予選の結果によって明日の組合わせをきめ、最終的には上訴審判の或る人のサインをもらって始めて明日のプロを組む、という仕事に取りかかるのです。印刷会社の油くさい一室にとじこもって人の名前、国の名前を一字ずつ読みあわせ、一つのプロについて三、四回ずつ校正をします。USA(米)とURS(ソ連)の国の略号などをまちがえたりするたびに、壁にべたべたと注意書やら覚え書が張りつけられ、雑然としてきます。そこへ棒高跳のようにならぬ立ち語気も荒々しくなりすまじい空気になってきます。今私が住んでいる世界とは全く違った世界に入った経験という

ものは、またと得られないものでした。好きな道とはいえ、朝から最終のすり上る午前二時まで、記録や活字と取り組んでいる委員の仕事は、華やかな競技の裏にかくれ余りにも地味なものでした。あんなに楽しみにしていた競技を見る機会も少なく、仕事の合間にテレビをかいま見るだけでも誰一人として不平もいわず、会社の人達ともなごやかに責任を果せたのは、オリンピックを成功させよう、という共通の目標に向っていたからでしょう。本場に尊いことでした。こういう仕事は私共のところばかりでなくコンパニオンという役目をした人の話しを聞きましたが、そこでも表に現われている事柄一つ一つの陰になみなみでない苦労、苦心が払われていました。いま特集写真を見ていると自分たちの仕事から考えて大会のその陰にあつたさまざまな事柄や、栄光に輝いている選手が、各国の競技者のピラミッドの頂点として資格を獲得して、これまでになつたその裏にあるその人の努力や、その他の選手の人々のことまで考えたりしてしまいます。

いつも夢のようなやわらかいふん囲気の中にいる私にとつては本当によい刺激でした。もう一つ、オリンピックがもたらしたうれしい経験をあげてみます。

○ 幼児とオリンピック

何があっても、幼児は社会とつながっている、と感じるのですが、今度ほどそれが表にはつきり出たことはありません。まず四方面から集まる聖火のニュースが盛んに伝えられるようになると、自分たちでくふうしたトーチやそれらしいものを手当り次第にかかげては走りまわる聖火ごっこが専らでした。十月三日に行なわれた開閉会式のリハーサルを何人かが見るに及んで一層聖火台などにもくふうがこらされ、本物らしく行なわれました。その頃から一般の関心も高まってきたようでしたが、競技が始まるにつれて、先ず第一に重量あげごっこがやられました。組板やダンボールでバーベルが作られ、その軽いバーベルをもっともらしく顔をしかめて持ち上げ、成功したところや、失敗したようすをや

り、競技が終ると周りを取りかこんでいた人たちが顔をほころばせて拍手をする、という光景は見えていて笑いを禁じ得ませんでした。

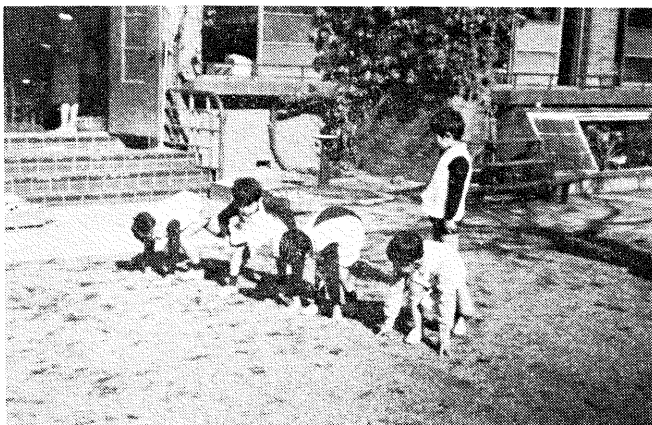


写真1 今まであまりみられなかったクラウチングスタートでかけごっこがはじまる

写真2 段を利用して1等2等の表彰式



テレビなどのまねにしても、綱引きや玉入れの時、勝った相手に拍手してそれをたたえてあげる、という、幼児には分らないだろうな”と思っっているがやらせるそれとは違って、本当に身についた拍手でした。

五才児はそのまねる競技の中も広く、バドミントンでホッケーをやり、自分で画用紙に書いた旗を胸の前にセロテープではりつけ、うしろにナンバーをつけていつも日本対イギ

リスでバスケットボールをし、吊輪で体操のかけこをし、マットの上では泳ぎ、円盤投げのターンで足をきまょうに廻してはしりもちをつき、マラソンといつては庭中を走り廻って決勝点に入つてからは「体操をするんだよ」とエチオピアのアベベ選手がしたように整理運動をするなど、指導のホイントとなることまで自然につかみとつていたことは感心するほかはありませんでした。

また申の広い競技のまねをしない四才児は専ら表彰式で、ビニールの組木のようなもので作った輪を首からかけ、まじめな顔で並んだり握手するのばかりやっています。その場では「おすもうのときの歌」といわれていた君が代がハミングでやられたり、全然ちがった場面でもはなうたまじりに歌われたり「○○ちゃんはこの歌好きなんですって」「あたしもすき

なの」などという会話も聞かれました。

教育要領で新しくとりあげ、いろいろと論議のあった国旗などのことについても、こうした生活に必然的にくつついた事象によって知らず知らずのうちに関心を持たれていることなど一般の人々の関心と共に、ちよつとやそつとでは得られぬたいへんな収獲だったと思います。

聖火が消え一か月たったこんにち残念なことにだんだんとそれらの話題も少なくなってきましたが、この一大行事はおとなになるまで幼児たちの心のどこかに忘れられないまままわれていることでしょう。また、そうあつてももらいたい、と念じながら、せめてその火を消さないように、と思つてへやに置いてある特集のグラフの前で「十七番だからアベベだ」「これ知っている。何の国の旗だ」と頁をめくっている幼児を見つめています。

*
*
*
*

紙製作材料の基礎知識 (六)



佐藤 諒

〈紙材の取り扱い方と材質の変様〉

材料の新しい可能性を開拓するのは、人間の鋭知と愛情にまつということは以前にふれましたが、あくことのない人間の造形欲求がそれを支えていることは、言うまでもありません。

さて、一枚の紙も、それをそのまま放置しておくだけでは、光や湿度によって変質や変形は生ずるでしょうが、これでは造形といえません。『造形』の定義には、いろいろありますが、『人間が意識的に空間に秩序づくりをすること』だとか、『人間が意図的に物質に働きかけること』であるとも言えましょう。かくすることによって、一枚の紙も人間の意識的な働きかけによって、さまざまに変形をしたり、変質をしたりして、人間の意志に従うようになり、造形がなされるといふことになるわけ

です。

ここでは、基礎的な紙の取り扱い方をあげ、それによって、紙そのものがどのように変形し変質するかということについて、のべてみることにいたしましょう。

① やぶく、さく、ちぎる

指で(用具を使用しないで)紙を二つに分割する操作で、ごく素朴な活動の中に見うけられます。電車や汽車の窓から、細長くちり紙をさいて、ひらひら風になびくものを作るといった時、また、色紙や包装紙などをちぎって、『はりえ』を作るといったような時に使われます。

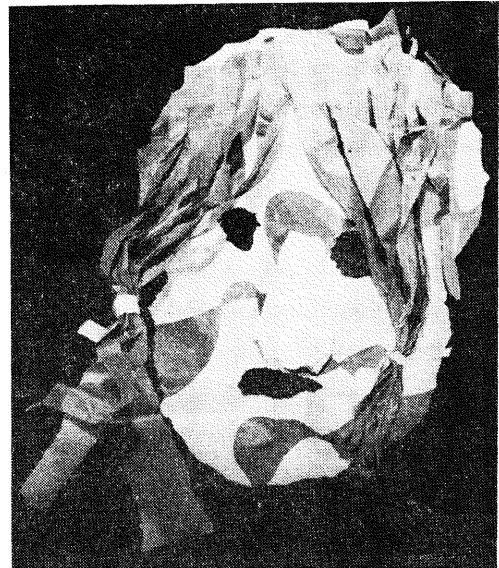
紙をさくといったことは、実に素朴なことですが、実はこれによって、紙のかくれた性格の一端を知ることができます。こ

これは、紙の性質で紙に縦目・横目があるということのをのべましたが、さくことによって紙の縦・横を知ることができます。手もとにあるちり紙をさいてみて下さい。紙がうまくすーっとさけやすい方向と、すぐ横の方にそれてしまう方向とがありますね。ちり紙はたいいてい、長さの短い方向にさけやすいようです。つまり、その方向に紙の繊維がならんでいるということになります。紙に引っ張る力が加わるような場合は、繊維のならんでいる方向に引っ張る力が加わるように使いますと、同じ紙質の紙を使っても、丈夫なものができます。

幼い子どもたちは、用具を使って正確にか、細かい表現をさせるよりも、指で大まかに大胆にさいたり、ちぎったりさせて、大いに表現意欲を満足させることが大切です。また、おとなでも、気がむしゃむしゃした時に、いきなり手にした紙をやぶいてしまうことがあります。それによって気を晴らすということは、一種の精神衛生をはかったことになります。

用具を使わない表現は、一般に、ラフな感じを与え、切断面もやわらかです。

新聞紙をくしゃくしゃにまるめ、要所を何か所か指でつまんでやぶかせ、その紙をひろげて、やぶけた紙の形から発想させて、形みつけをさせ(なんの形に似ているでしょうなどと)、紙あそびの導入とすることなどもあります。



ちぎった形から発想して作った人の顔

② まるめる もむ

紙を捨てる場合に、紙をひろげた状態で捨てるというよりは、たいいていは、紙をくしゃくしゃにまるめたり、あるいは、いくつかに折りたたんで捨てるのが普通です。

まるめることによって、平面状の材料が、ある量をもった塊となります。紙材を、人や動物の頭や胴などとして使ったり、袋状のものやバックンとして使う場合などに使用されます。

また、トイレに用をたしに行く時、手にした紙をもみながらいく人を見かけます。あまり行儀のよい動作ではありませんが、

まるめた紙を使って作った人形



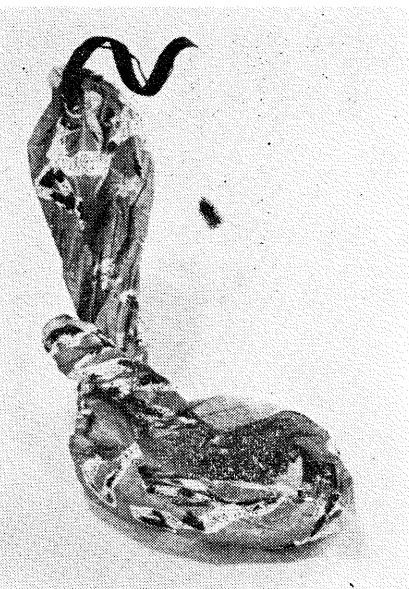
これは、習慣的にか無意識的に、紙の紙質を変えているわけです。つまり、紙をもむことによって、紙質がやわらかくなり

(紙の繊維のからみ合いがほぐれるので)、用をたす時に、紙と皮膚との接触感が快適になるといったことです。

③ ひねる ねじる よる より合わせる

お菓子やお金などをちり紙に包んで、子どもにやる場合、紙の上にただのせてやるといふよりは、中味が落ちないように、紙の四隅を合わせて、一ひねり、二ひねりしてやるでしょう。ひねることによって、平版な紙にしわ(力の強さによる歪み)ができ、お互いのしわが相互に制止(まさつ抵抗によって)し

包装紙をねじって作ったへび



合って紙がひろがる(もとの状態にもどること)ことを防いでいるわけです。

更によくねじると、一層その状態が強く丈夫になります。丸い紙ひもなどは、紙テープ(多くはクラフトという強靱な紙を、紙の繊維の方向に細長く切つて)をよつたもので、引っ張りの力に対して、非常に丈夫です。これをさらに二本、三本とより合わせることによって、強さを増加することができます。

また、ひも状のものなどを結合するのに、結び合わせてつなぐのが一般的ですが、より合わせてつなぎ合わせることもあります。

④ 切る 断つ

これは①の やぶく、さく、ちぎるといった操作と違って、一般に用具を使って、紙を二つに分断することをいいます。

切る道具としては、鋏状のものや、カミソリの刃、小刀、ナイフなどや押し切りなどが使われます。

鋏には、にぎり鋏と洋鋏といった型式があります。にぎり鋏は、舌切り雀に出てくる鋏で、最近では、糸切りや爪切りに使われるぐらいで、あまり大型のは見うけられないようになりしました。(綿羊の毛をかる鋏などはこれの大きいものでした)力の効率からいって、洋鋏のほうが能率が上がります。洋鋏といっても、子どもに大型の洋鋏は無理なことです。子どもの手の大きさや、握力に適したものを選択して与える必要があります。また、刀の形は、両方とも先端のとがっているものは、万一のことを考えて(鋏をもって追いかけていて、転んで胸にさし、大げがをした話も聞いています)危険です。そうかといって、両方とも丸いのも、紙に穴をあけるといった場合に不便利です。一方は先がとがっていて、一方はまるく、両方合わせた時は、先が重なりまるい方が合わせるので危険の度合いが少なくてよいようです。

鋏でものを切る場合、先端でチョキチョキやりがちです。とくに幼い子どもは特にそうです。しかし、このようにすると、



紙を鋏の奥深く入れて

切断面に段がつき、ひどい時には、のこぎりの刃のようにもなります。まっすぐに、なめらかに切るには、できるだけ刃を大きく開き、紙を奥まで入れ、力一ぱいの巾で切るようにします。曲線状に切る場合は、特に段がつきやすいのですが、切りながら、鋏が紙一方を動かすか、または相方を動かすと、なめらかに切ることができます。

カミソリの刃は、ひげそり用の両刃のものは、刃が薄く、へなへなしますので、力を入れると、曲がったり、折れたりして不測のけがをすることがあります。片刃の刃の肉の厚いもの(ボンナイフなど)を使いましょう。刃の先端の部分が切れない



カミソリの刃を物指しの肉の厚いほうに当てて

なくなった場合には、ヤットコやペンチで先端の部分をちょっと欠くと、また切れるようになります。

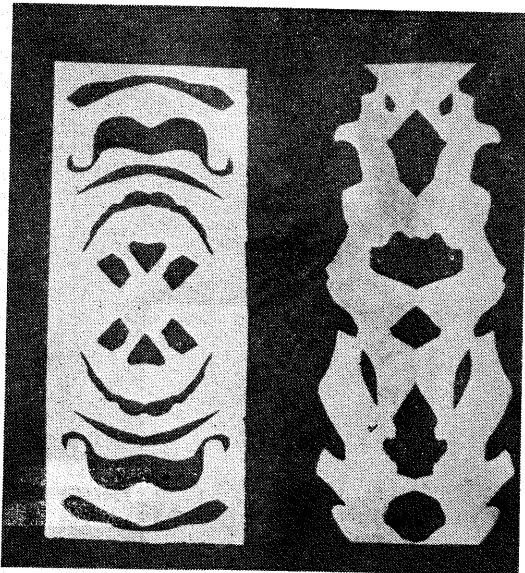
物指しに当てて切る場合には、刃をねかして（刃と紙面との角度を小さくして）、物指しの肉の厚いほう（竹の物指しでは、目盛のついていないほう）に当てて切ります。この場合には、机に傷がつかないように、ボール紙かベニヤ板、ハードボード

などを当てるように配慮しなければいけません。

小刀やナイフなども、先端の部分がよく切れるようにみがいしておくことが大切です。一般に刃物は、切れないものを使ったほうがが多いようです。これは、切れないので不要の力をかけ過ぎ、ついすべったりしてけがをするのです。

押し切りは、数枚の紙を同じ大きさに切ったりする場合に必要な道具です。

紙の切り方としては、直線状にまっすぐに切ったり、折り線

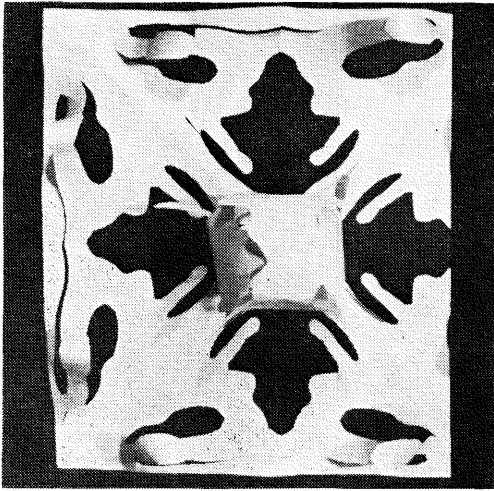


切りぬきもよう

① のように山谷と切ったり、曲線状などが考えられます。また切りとる

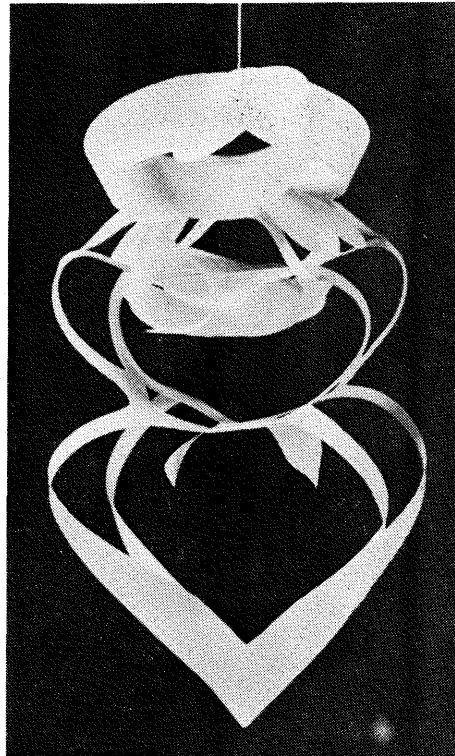
一枚の紙を二つの部分に切り分けることです。紙をいくつかに折りたたみ、鋏で何か所か切りぬき、ひろげると思わぬ美しい模様ができるという切り抜き模様などがあります。

② 切りこみを入れる（切りとらない）



切りこみを入れてひろげ切りこんだ部分を折りませる。うきだしたかんじのよう

つるす飾り



紙を切りとらないで、切りこみを入れるだけにする。紙に切りこみ（カミソリの刃などで）を入れ、切りこみを入れた部分を折って立てたり、折り曲げたりする。または、折りたたんだ紙に切りこみを入れ、ひろげてひっぱる（つるす飾りなど）など、

③ 切りとったり、切りこみを入れたり、両方をおりませる。

（新宿区立津久土小学校）

製作のための材料・素材の基礎知識 (三)

砂 場 三 郎



とらえることが、できた作品以上に大切なことだと思っています。

この前は、建材・塗料・接着剤をプラスチックという焦点に合わせて話してみました。今度はまた少し観点を交えて、いろいろな材料や素材の、形状や質の違いからくる、構造の強さや組合わせについてのべてみたいと思います。

理論的な構造理論と直観的構造理論

幼児期の子どものやることを、構造理論などという、いかめしいことばでおどろかさうという意味でもありませんが……

粘土で家を作ったり、板片で橋をかけたたりする子どもの活動の中で、「ああ立派な家ができたね」「ああ立派な橋がかかったね」というように、そのでき上りだけをとりあげるような傾向が強いように思われます。が、その活動のなかで、材料への葛藤や、その材料の性質（本論ですが）を生かさうとする工夫、などの過程を

建築家の作る構造物がすべて理論と計算で行なわれるのに対し、子どもの作品は、鉄骨と割箸、コンクリートと粘土の違いがあっても、その材料を生かさうとするねらいは、一流建築家と何ら変わることがないと思います。子どもの場合は、理論もなければ計算もありません。やることも幼稚でおとなから見れば考えるに足らぬつい見落しがちなつまらないことかも知れませんが、私はこの子どもたちのたわいもない模索を直観的構造理論と名づけてみたいと思います。

しかし、ここでは子どもの構造理論を解剖するのがねらいではなく、材料の構造学といわれるものの概略を汲みとっていただくことよって、それが子どもの活動の中で行なわれる、創造の芽を伸ばすための目やすや、内面思考を観察するための手引きにした

いと思います。

ある幼稚園の入試で、一枚の画用紙を与えて「この画用紙を立ててごらん？」というような問を出したとか聞きますし、以前幼稚園や小学校の低学年で竹ひごと豆とで建物やはしごを作らせるような教材がありました。このような活動はなかば無意識に行なわれているようですが、紙を二つ折りにして立てることは折板構造といわれ、竹ひごを豆でつなぐ方法は、剛接といわれる接合法と全く同じ内容をもっています。このように子どもの創作活動の中でおとなの考える理論と同じ内容がずいぶん多いと思いますので、一応構造学といわれるものの概略を知ることが、子どもと接する点でもいろいろ便利だと思つたわけですが、これを説明するのに材料を面、線、量材というように形状の上で分類して、それぞれについてのべてみたいと思います。

面材

よく構造ということばを使いましたが、一口にいえば材料の特徴を生かし、むだがなく丈夫で強い目的物を作るという意味です。

丈夫で強くするということは、材料そのものが強くなくてはならない、ということは当然なことですが、その材料の組合せや扱いが適当であるかどうかということも大切な問題です。

幼稚園の入試例を挙げてみましたが、幼児期の子どもにとって

紙は面材の代表的なものです。しかし一般には、弱いものの代表のようにもいわれています。これに強さを持たずとしたらどのような方法があるか。

紙を二つ折りにして屏風のように立てたり、小口のびんに砂をいれるとき、紙を二つ折りにして漏斗の代りにするなど二つに折ると強くなるということは、誰にもわかつていてむずかしいことでもありませんが、専門用語で折板構造とよんでいます。このような構造が私共が日常接する器具類などにずいぶんつかわれています。パッケージやダンボール箱、とくにダンボールは断面をご覧になればおわかりでしょうが、折板構造がほどこされています。一ばんはつきりわかるものは建築の鉄骨材のL字形やH字形の鋼材です。

この折板構造をもう少し突っ込んで考えてみたいと思つますがたとえば、紙を折るといふことは、むずかしくいふと紙の弾力（はり）の限界を越えて折り目がつくことで、この紙のはりのある面を二分することにもなります。紙の弾力面がちいさければちいさいほどその部分の張りが強くなります。逆にいえば面に、強さを持たせるには、折り目を多くすればよいということで、屋根材の波板やダンボールの断面のような構造が生まれます。さらに折り目を無限にふやすような状態を作ればさらに強くなるはずで、紙筒のように紙をまるめることは、この折り目を無限にふやしたと同じ理屈になります。

またこの折り目を一方向だけでなく、四方八方へ無限にふやしたと考えると、卵の殻のような曲面を考えることができます。薄いおなべやプラスチックのお盆なども折板構造と考えてよいと思います。

このような面材の強さを工夫することが、子どもの造形の中でどのような形で行なわれているでしょうか。もちろん無意識のうちに行なわれているのが普通ですが、その代表的なものは折り紙でしょう。そのほか、二つ折りの動物作り、簡単な展開図の箱、新聞紙をまるめた筒で作るものなどがあります。新聞紙をまるめてにぎりつぶして作る動物なども、折り目を無数につけた折板構造です。

紙に強さをもたせる。まだ何かありそうです。

量材

紙は平面のままでは弱いものですが、(構造材として使う場合) 平面のままでは強さを持たせるとしたら、どんな方法があるでしょう。画用紙よりボール紙、ボール紙よりベニヤ板というように厚みをまますることが考えられます。質と同時にこの厚みをまますことは、面材に強さを持たせる大切な条件ですが、これを極端に厚くしたものは、量材であるということができません。

木片(角材)、石ころ、練瓦、コンクリート塊やブロックなど量材の仲間です。

量材は、線材のように結びついたり、紙のように折ることができませんが、圧縮力には強いので、積みあげるといった構造がとれます。

人類の知恵として取りいれられたもののはじめが、量材の積上げであったともいわれています。エスキモーの家は今でも積みあげの典型的なものですし、西欧の建物もこの積上げから出発しています。

石塊などを幾つか積み重ねることは簡単ですが、これを高く積むとか、横に結合するような必要条件が生れたとき、重心、ふれ合う面の状態などのいろいろな問題が起きてきます。

高く積むだけなら、俵積みのように積めば解決しますが、これでは底面積が広くなり、最少の数量でむだなく効果的に積むにはどうするか。家屋のように屋根を必要とする場合はどうしたらよいか。などいろいろな問題を生活の中で解決してきました。

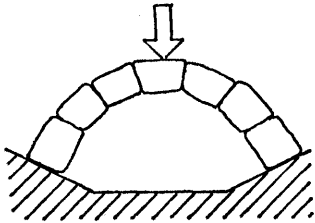
古代人が石塊ですまいを作ったとしたらどんな方法をとっただろうか。子どもの積木で条件を与えて考えさせてもおもしろいでしょう。

まずはじめはA図のようではなかったかと思いますが、次にB図のように重心の移動が考えられ、更に曲線的に組合せたアーチが考えられたのではないのでしょうか(C図)アーチは現在の石橋やトンネルなどによくみられる構造です。

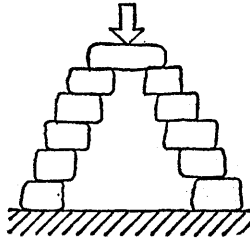
このような構造の安定の限界は、量材と量材の摩擦と重心、力



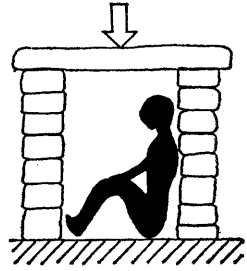
C 図



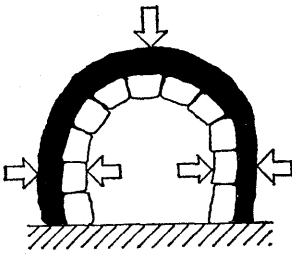
B 図



A 図



D 図



E 図



F 図



の伝達方向のとらえ方、それに量材そのものの重量が微妙な要因をなしています。それから更にこの構造を複雑化するため、D 図のような外力との平衡を考えると、量材と量材の結合が考えられます。

あるということも十月号のセメントのところでも話しましたが、ブロック積みなどはその端的な例です。E 図のように石と石を結合したものがコンクリートだといえます。接着した上に更に紐で結んだのと同じ方法をとったものが鉄筋コンクリートといえるでしょう。これは量材としてのコンクリートに線材面材としての強さをましましたものといえます。(F 図) このようにセメントの発明は、量材を積むだけの工夫から、更に線材、面材としての機能を作り出し、近代の建築、構造物の様式を一変しました。

しかし積むということは、なにも建造物にかぎったことではありません。石垣、俵積み、いろいろな材料の収納や食器の整理などで、日常生活の中にも随所にみられることですが、これらは別れるものの集積が、重心、摩擦、力の伝達方向などを直観的に汲みとってきたといえるでしょう。

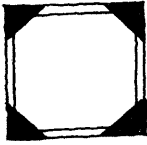
また子どもの活動にスポットをあててみますが、まず考えられるのは積木でしょう。

何かの目的物を作る過程でいろいろなことを経験し、修得していきますが、簡単な条件で高く積んだり、机の上に横に並べたものをそのまま垂直に起すなども内容としてはおもしろいことで、その中から無意識のうちいろいろなことを学びとっていくでしょう。

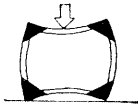
教師の側としても、重心や摩擦を学ばせるのがねらいではありませんが、教師がこのような点に気をつけて見ると、ただ漠然と活動きすのでは、おのずとみ方、感じ方、も違ってくるでしょう。

粘土も主要教材の一つで、その可塑性がいろいろな物を作り出すのに便利ですが、量材としての見方、扱い方をさせることによって、粘土の本質をつかまることができるようにも思われますが……。

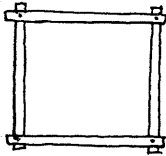
G 図



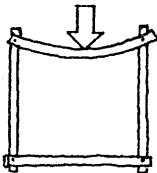
G' 図



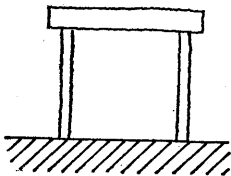
H 図



I 図



J 図



線材

マッチの棒を折るとしたらどのような方法で折りますか。(失礼な質問ですが)これを引っ張ったり、押しつけて折るようなことをしないでしよう。線材は縦からの圧力には細くても相当な強さを持っていますが、丸木橋のように柱を横にして両端を支点にして上から荷重を受けると弱いものです。一般の建築構造材として使う場合は、縦に使うものが柱で、横に使ったものを梁といっています。

この梁の性質で注目したいのは、その断面の幅と高さの比が梁の強さを作り出しているということ、たとえば、幅と高さの比が一対一の梁の強さを一とすると、幅が同じで高さが2倍になるとその強さが8倍になります。この辺に構造学のおもしろさがあります。……(てこの問題なども梁の構造の特色です)

柱とか梁ということがばがりましたが、ついでに、この継ぎ方について少し話してみたいと思います。

線材の接合には、およそ二つの方法があり、その一つはG図のように、四本の柱をがっちりつなぐ（接着剤での固定、熔接・コンクリート）と荷重が全部に響いて、G'図のように梁も柱も床も上からの荷重の影響でひずみます。コンクリート建築を注意してみると、梁も柱もほとんど同じ太さになっていますが、その意味がおわかりかと思えます。このようにながちりした接合を剛節とよび、剛節で接合された構造体をラーメン構造とよんでいます。

次の一つは、ひもでしばったり一本のポールトで止めるようなゆとりのある接合法（H図）でこの方法ですと、直接荷重のかかる梁の部分に負担がかかり、柱にはあまり影響しません。（I図）したがって、梁を強くするように太くすれば、横からの力がかからないかぎり、柱は細くてすみます。木造家屋の柱や梁がそのよい例でしょう。

このようなゆとりのある接合をビン構造とよんでいます。ポールト締め、蝶番、ひもで結ぶ、それに木造建築のホゾ組みもビン構造の仲間です。

しかしI図のような構造は、地震のような左右の力に弱いのでこの欠点を補ったのが三角構造で、線材の強さ、面材の長所をうまくとりいれてあり、鉄橋やタワーのような高い鉄骨の構造物はすべてこの三角構造を利用しています。木造家屋のスジカイ、自転車の車体などもこの三角構造で普通これをトラスといっています。

このような接合方法を子どもの活動にとりいれれば、わり箸をゴムバンドで止めたり、糸で結ぶような初歩的な結合法でも、案外強くしつかりしたものを作るのではないのでしょうか。

材料の特徴について話してきましたが、これをすぐ教育に生かせるものではありませんが、造形の基礎として頭の片隅にたくわえておくことも、あながちむだではないように思います。

最後に幼稚園などで使用できそうな線材、量材、面材にどんなものがあるか、その代表的なものを羅列してみますが、これの結合、接合法を考えあわせてみると、いろいろな活動が考えられるのではないのでしょうか。

●線材

木材、ヒノキ棒、平棒、割箸、マッチの軸、木の枝（桑の枝・柳の枝など）、竹ひご、針金、麦・藁・唐きびの茎、ビニールパイプ、（ストロー）セルロイドパイプ

●量材

石ころ、粘土、木片（角材）、積木、空箱（キャラメル・菓子箱・タンホール箱）、空缶、練瓦、コンクリート平板、ブロック、セメント

●面材

洋紙（画用紙・ボール紙など）、和紙、ハトロン紙、ニューム板、プラスチック板、合板ダンボール、ビルダーカード

（板橋区立福荷台小学校）

三才児と小動物 (二)

清水エミ子

例 3

一才四月 女児 祖母と母親と菜園

家庭



家にはねこが一匹いるが、祖母が、あぶながってさわらせないため、あるきまわるのを見るだけでさわろうとしない。

絵本の動物は犬好きでよろこんでみるが、どの動物も「ニャアニャア」というのでこまる。

そのためたびたび動物園につれてきて実物を見せ、なき声も聞かせたいと思つて子ども動物園にもそのたびにつれて来ている。

子ども動物園の中は、自由にとびまわるが、何回來ても動物はさわらない。しかし動物のそばにいることは好きで動物の少ない所が

らヤキやウサギのいる所へ自分でうつつていくとのこと。

コーナーの中にも、スラッと入つて来た。

① 目を大きくみ開き動物の動きをみつめていて動こうとしない。

② カナダライの中のモルモットに気づき、こしをかがめて一匹ずつながめるが手は出さない。モルモットの目に非常な興味をもつ

たらしい。

③ 教師がそつとモルモットをだいてさし出すと、しばらくシツとながめてから、モルモットの目をゆびさし、そつと目の下をさわ

つてみながら「ニャーニャー」と言う。教師が「モルさん」と言う

うと、「モユさん」とまねていた。

④ ロップウサギをみつめ、近より「ニャーニャー」とよぶ。この

時の手は力が入り、さわろうとしているようだった。教師が

「ウサギ」と近づいて言うと「ウサ・ウサ」といって顔を近づけていった。

⑤ 教師が「ウサギ」ともう一度言って近づくと、両手でロップウ



サギの背中をさわってみた。そして顔中くしゃくしゃにして笑い、「ウー・ウー」と言っ

て背中をさわっていた。

ちがう動物にさわりたいとなると、教師の所に来て手を引っぱり、近づけてくれという態度をした。この女児の例から、二才

未満児には適切な指導が必要であることを強く感じさせられた。さわりたいくてもどうしてよいかわからない時に、助けの手をのべてあげる事が、がむしゃらに動物に接し、かみつかれてけがをした

うか。
それと同時に生きものの体のぬくもりから、生きものに対する愛を感じとるのではないか。

例 4

三才〇月 女児、父母、本人の三大家族

家庭

アパート住いのため動物がかえない。

父親は動物は何でも好きだが、飼えないのでよく動物園に来る。



女兒は犬を非常にこわがり、ねこのいる家に行くところわがって親のひざからはなれない。

犬をこわがった理由は、おつかいのかえり秋田犬にはえられてからのようだと言親はゆう。

動物の絵本はよるこんでみるのだが、と父親はふしぎがっている。

この子のように、自分の意志で米園するのではなく、親の意志や意図で米園してくる子も多いようである。

コーナー

父親がだき上げコーナーに入れようと、なだめたり、すかしたりしたが、くびにしがみついて入らない。むりに体をさくの中に入れると大声で泣き出してしまった。

教師が、「むりをしないで少しうすを見てからにしましょう」と、さくの外でながめていることをすすめ、しばらくそっとしておいた。

さくの外で

泣きじやくりながらコーナーの中の動物の動きをおってながめていた。

コーナーの中の友だちが動物とおもしろいようなことをしたのを見ると、声を立てて笑ったり親に知らせたりしていた。

ハトが気に入ったらしく「ハト、ハト」と声を出して言うので、



① 私がそっとハトを持って行ったが、父親のくびにしがみついてうしろを向いてしまう。父親が手に取って「ホラ、ハトよ、かわいいわね」と声をかけると、

「イヤヨー」と力いっぱい父親のハトののっている手をおしやってしまった。そこで私たち教師はまだむりだと思いいハトをコーナーにかえして、知らん顔をしていた。

そのうち同じ年頃の女兒が、ウサギをさわろうと、おいかけはじめたのをみて、

「ウサギさん、ビョンビョンてね」とよこにいる母親に話しかけた。母親は、「ウサギさんとヨードンしてるのね、おみみヒョコヒョコでしよう」と話しをかえしていた。すると女兒も、「おみみヒョコヒョコして、ビョンビョン」と言いながら、体をさくからり出して来た。

私は、その時、さくのまわりに動物が近よってないのを見きわめ、父親にコーナーに入れてみては？とゆうサインをおくった。

② スルッと女兒は、父親の手をすりぬけてコーナーに入り、教師のたくウサギの方にあるきだしたので、私はそっとえさをわたしてみた。えさを持って女兒はウサギに近より、「ハイ、ハイ」とえさをウサギのはなさきにつき出していった。さくに近づいてから六分後に入る。

まださわる気にはならないようである。

③ そこで私は、白のモルモットをひざの上にのせ近づいてみた。すると、「あかちゃんウサギさんハイ」と、えさを半分にわけてモルモットにやっていた。

④ モルモットがえさをたべないのであきらめ、「ウサギさんハイ、ハイ」と言いながら、白ウサギをおっていった。(9分後)

そしてウサギの前にまわり、自分の手でえさをたべさせることができた。

さくの外の父親に「たべちゃった。たべちゃった」とにこに顔で知らせた。

⑤ えさ台の下にもぐりこんだウサギに、なっばをあげながら「よくかんでね」と話しかけたり、「おいで、おいで」とよんだりしていた。(15分後)

この女兒は、えさをやることに興味を持ったらしく、えさをよくたべるウサギをコーナーから出るまでおいかけてあそんだ。

この間、自分のそばにハトがこようが、カメが足にさわろうが見向きもしない。

片手でえさをたべさせ、片手でウサギの背中をなせている。

そのたのしそうな、安定して動物に接している姿は、私たち教師をも安定させてくれた。

いろいろな動物に接しなくても、この女兒のように、一種類の動物だけに接しただけでも、接し方のふかさは、ずっとふかいと思われる。

このコーナーでの経験が、犬や猫に対する警戒心や、恐怖心を取りのぞいてくれたらと願った。二三分でコーナーを出た。

この女兒をみていて私は、環境になじませたり、新しい経験をさせようと思う時は、ぜったいむりをしてはいけけない、充分時間をかけ、本人自身の積極的な行動をまたなければいけない、と強く教えられたのである。

例 5

三才五月 男、祖母、母親、姉と菜園

祖母、両親、姉、の五人家族

家庭

スピッツ犬 一匹を飼っている。

家中でスピッツをかわいがっている。

男児 動物の遊具や玩具を好み、ピストルなどには見向きもしない。とくにぬいぐるみの動物を好みだいてぬる。

どこの犬でも近よっていくのでこまる。

動物園は毎月一回来る。その時は子ども動物園にかならず入らな
いとおこって泣き出す。ヤギにえさをあげたり、おいかけたりして
二〇分位たのしむ、とのことだった。

① 自分で、コーナリーのさくにかかけより、よじのぼって入ろうとしたので、私がすぐだき入れた。

目の前を通ったカメをみつけ、つかまえにいくが、ちょっと気持



ちわるそうに両手の三本の指先でつまんでいた。

② 次にもう一匹のちがうカメをみつけてさわりにいくが、やはりまだちょっとけいかいしていたが、右手の指は全部、カメにつけ

ていられるようになった。しかしまだ指先だけのようで、「ヨイシヨ、ヨイシヨ」と言っていた。

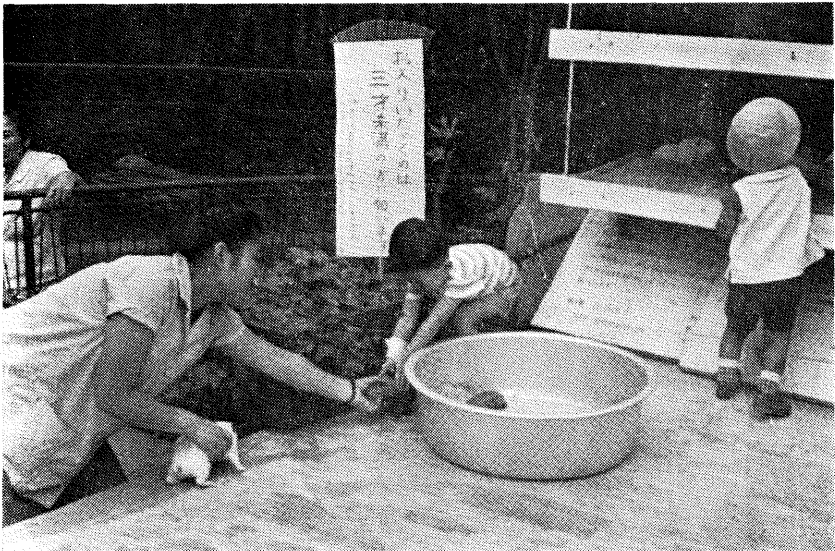
③ これを見ていた教師が、無造作にカメラを男児の胸もとにさし出すと、あわてて両手に力を入れて、カメラをおし返して来た。

「いやよ」と、でもこの時、両手全体がカメラのこうらをさわっていた。これをみた私は一番小さいカメラをそっと男児の足もとにおいてみた。すると、片手でカメラをもち上げ、どかしてその場を通っていた。二分後このように聞ばつを入れずに経験させることも子どもの発展にやくだつようである。

④ ねそべっているウサギをみつけ、なっばを持っていったべさせた。ウサギが口をもぐもぐ動かしてたべるのにつられ、男児も口をもぐもぐ動かしている。

⑤ えさをたべさせ終ると、ウサギの目をのぞきこみ、「赤い、赤い」と言いながら目に指をつっこみそうにした。そこで私が、「いたってウサギが泣くわよ」と手をそっとはなすと、「いたってゆう」と私の顔をふしぎそうにながめていた。この動作は三回くりかえした。

⑥ 教師に、モルモットを持つようにたのみ自分はカメラを持ち、「きょうそうしよう」と床にならべ、「ヨードン」とはなした。カメラが動かなくなると、おしりをおして「ほらはやく、いけいけ」とおうえんしていた。



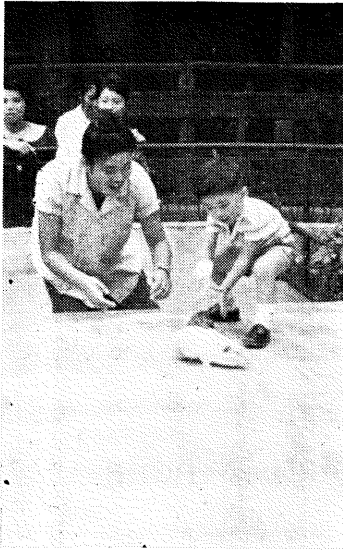
⑦ 今度は自分でウサギをおさえ、教師にカメラを持たせて、「ヨイドン」と言った。

こんどはウサギが動かないのでふくれてしまい「いけいけ」とおしりを力いっぱいおしていた。

⑧ よくあるいているカメラを両手に一匹ずつ二匹持って来て、教師にウサギを持つようにたのみ、「ヨイドン、カメラかて、カメラて」とおうえんした。(12分後)

今度はカメラが勝ち、大喜びだった。

この男児のような場合、子どものするがままに動物をあたえておくと、目に指をつっこんだり、口の中に手を入れてかまれたり、とゆうことがおきるのではないかと思う。こんなに活発に動物を対等にあつかい、遊び相手として親しめる幼児には、私たち教師やおと



なは、して良いことと悪いことを、最初にきちんと指導しておきたいと考えた。

そうすれば、よその犬にも、がむしゃらに近より、手を出すようなことはなくなるのではないかと思った。

このように動物に積極的に接することのできる幼児に、適切に指導の手をのぼし、正しく動物と接しられるようにしたいものである。

例 6

六才五月 女児 両親と米園

家庭

両親と本人の三人ぐらし、日本家屋のアパート一部屋に住んでいるが、屋主が猫をかっている。その猫を、がむしゃらにつかんだり、ひっぱったりするようになってこまっている。動物のおもちゃは大好き。

コーナー

人見知りをしないのでだいてコーナーに入れてみた。

① ひぎの上にしかけさせ、他の教師がモルモットをさし出したが、コーナーの中の他の幼児の動きをながめ目でおっていた。

② しばらくそっとしておき、(約2分)えき台の上に、モルモ

ットをのせてみた、動き出したモルモットをみつげ、両手をバタつかせながら、体をのり出していった。

③ 次に、教師がそつとモルモットを近づけると、片手でそつと背中をなげた。わしつかみにしてしまふことは全くしなかつた。

(5分間位)

人見知りをしない○才児にも正しい指導の必要を強く感じた。

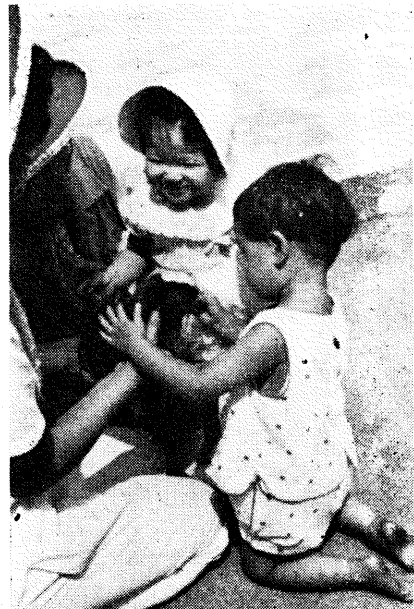
まわりのおとなが正しく愛情を持って動物に接する環境を作つてあげれば、けして動物をぎやくたいするような行動をしなくなるのではないだろうか。○才児は、まだ動物も、おもちゃも同じようにしか感じない時なので、とくに、生きている物への接し方、感情でのつき合い方の指導には適していると考ええる。

むすび

このようにかぎられた時間での実験でも、

・保育室では見ることのできないような早きで効果があらわれていく。

・子どもたちが、三才未満児なりに(その年令に適した)経験のくりかえしによって活動を進歩させている。(前から動物に近づくとかわいし、にげられてしまうが、うしろから近づくとかやすくさわられるなど)



・さわりたいなどの欲求をまんぞくさせるためには、あたえられた環境の中で考え、ちえをはたらかせるようになる。(さわるのがこわい子は、洋服のすその中に入れてくれと言ってくる。カナダライのままひっぱっているなど)

・動物をこわがっていた者が数分でなかよしになることができる。

・動物の動きに対して感情を卒直にすなおに表わすようになる。

・動物をなかだちとして友だち関係がかんたんに作れる。

などの効果を体験することができた。それに加え、三才未満児の原始的な動きに対して、指導者は、どう接する方がより効果的かということの一面も知ることができたと思われる。



・感情の表われであるこわい、いやだ、好きだ、ほしい、うれしいなどの表現の特徴が具体的であると共に体の一部分を動かしたり、こわばらせたりして表現することを知らされた。

・そして、これらの幼児の指導は、ことばで指導することは全くと言ってよいほど効果がみられず、動作で示してあげることのほうが効果的であることがわかった。

(動物をこわくないように知らせる時など、「こわくないわよ」と何一〇回も言うよりそっとだいた動物を幼児の胸に近づけ、感覚を通して知らせることが非常に効果的のようである。

三才までの幼児は、私たち保育者の概念的な一般的な指導では全

くだめで、個々の幼児をみつめ、その場で適切にみきわめた指導をしなくてはならないことを学んだ。それは、

(こわがる子には、動きの少ないカメラからあたえることがよく次はモルモットで次はもう少し大きいウサギがよい、などの概念は通用せず、ひとりひとりちがったコースで近づけなくてはいけない。ハトからそっと近づけて成功した子、ウサギから近づけて、三分位でなじみ、成功した子などがあるからである。

私は三才までの幼児と動物とのふれ合いを見、指導して、こんな小さな幼ない子どもたちにも、あらゆる指導の可能性があることを知らされ、教えられ、おどろきと喜びを強くかんじたのである。

そして、幼稚園、保育園でも、三才児に、正しく指導すれば、ウサギ、モルモット、カメラの類ぐらいなら飼育し、友だちとしてあたえることが可能であり、必要であると思われた。

保育室の机の上の水そうの中のカメラをじっとみる三才児、ママゴトコーナーの中で、どっかりこしをおろしてウサギの背中をなげたり、ベッドのフトンの中にウサギをねかせたりできると考える。

要は、フンをたべたり、かまれたりしない指導を正しく行ない、教師の手作りの飼育箱のかんりをよくしてあげればふけつになる。こともないと思われる。

そして三才位の時から生きものに対する愛情、命を大切にすることなどをしっかり指導したいものである。

(関屋幼稚園)

幼児の人体の認識について

堀 端 孝 治

1 はじめに

最近、オリンピックの影響もあって、幼稚園でも運動能力の発達促進や健康の管理についてとくに力を入れてきており、こどもたちも遊びの中に運動的要素が多くなってきたように思われる。この「とびはね廻る」時代には健康保育は重要なものであるが、それは精神的保育と深い関係にある。この複合した保育のために、教師は実際の指導面において日夜研究を重ねていると思う。

ここで、とりあげた人体の認識は、幼児にとって全く身近かに直接体験している身体についての未分化な認識の実態を把握しようとしたものである。その理由は幼児にとって新しい事物に関する概念

を把握する場合、その前提となり、

基礎となるのは自身の身体的実感ではないかと思われるし、また、

愛情や道徳的心情も身体的触感・感激的体験によって育ってくるのではないかと考えるからである。

健康保育においても、そのレディネスとして幼児は人体についてのどのような興味をもち、どの程度の知識をもっているかについて、しっかりと理解して指導することが

必要ではないかと考えられる。二年前、小・中学生の人体概念について調査してみたところ、小学三年生では、すでに人体のつくりについてよく理解していることが農山村の児童においても、都市の児童においても見られたことから、理科教材として二年生にもってきてもよいのではないかと考えた。それから、性教育に関してであるが、小学校三、四年位までは地域差も男女差もなく、比較的多く指摘していたが、五、六年以後になると、ほとんどなく、わずかに都市の小・中学生（男）にあらわれる程度である。これは第1図の如く、図の中にかき入れる方法をとったことにもよるが、性に対する興味が高まるとともにかきあらわさなくなったと考えられる。そこ

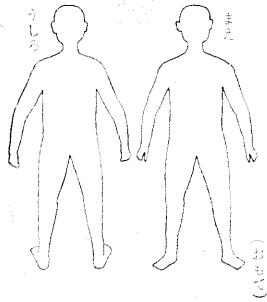
で幼児の場合はどうあらわれてくるかと考えた。

2 調 査

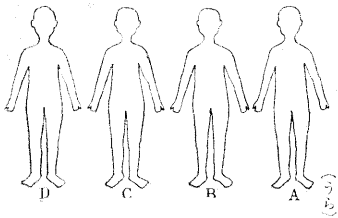
幼児が人体についてどのような知識をもち、そして人体の働きについてどのように考えているかを昭和三十九年一月より四十日ばかりの間、名古屋市内A幼稚園児(四十五名)を対象として調査した。調査方法は個人面接法と描画法を併用した。

(質問内容)

①人体内容の知識、第1図を幼児に与えて、次の指示をした。「この絵は何の絵でしょう。そう！人間の絵ですね。この人の耳はどこにありますか。赤鉛筆でかいて下さい。この耳のように、私たちの身体にはたたくさんの名前がついています。あなたはどれだけ身体の名前を知っていますか、この絵の中に知っているだけ、たたくさん



第 1 図



第 2 図

かいて下さい。それから、もう一人の絵はうしろをむいていますから、それにもかいて下さい」しばらくしてから、「身体の中の見えないところの名前も知っていれば、かいて下さい」と指示を与えた。

②心臓や肺についての考え、第2図(A)を示し、次の質問をした。「人間の身体の中に心臓があります。それはどこにあるのでしょうか。また、どんな形をしているのでしょうか。この中にかいて下さい」肺についても同様の質問をした。

③骨についての考え、第2図(B)を示し、次の質問をした。「人間の身体には骨がたくさんあります。それはどこにありますか。また、どんなになっていますか。かいて下さい」

④消化の働きについての考え、第2図(C)を示し、次の質問をしました。「私たちはゴハンをたべたり、お菓子を食べるとき、口から食べますね。その口から食べたものは身体の中のどこを通過して、どこへ行ってしまおうのでしょうか。口から順に食べたものの通りみちをかいて下さい。しまいにどうなるかをはっきりかいて下さい」なお、第2図(D)は自由に人物画をかかせた。この間、一人三十五分(平均)を要した。

3 幼児の人体内容の知識

調査の結果は第1表より第3表に示した。それからみると、幼児のあげた人体内容の傾向は、顔の中の名前や毛髪が多く、人体のつくりからみると、神経系や外皮組織についての名がよく知られてい

第1表 幼児に多くあげられた人体内容

順位	年少児 (20名)	年長児 (25名)	アメリカ 4才～6才 (21名)	小3,4年 (179名)
1	目 15	目 25	骨 13	肺 147
2	口 14	口 25	血 12	心臓 145
3	鼻 12	鼻 22	口 10	胃 111
4	頭髪 10	頭髪 21	心臓 5	目 104
5	足 8	へそ 17	扁桃腺 3	口 102
6	手 6	乳房 15	—	腸 102
7	四肢骨 5	手 14	—	背骨 98
8	背骨 5	まゆ毛 14	—	鼻 95

第2表 幼児のあげた人体内容の
体系別項目数と頻数

身体体系	年少児		年長児	
	あげた 項目数	頻数(%)	あげた 項目数	頻数(%)
骨格・筋系	5	14 (13)	6	20 (8)
循環器系	2	3 (3)	0	0 (0)
呼吸器系	0	0 (0)	1	1 (0)
脳・神経系	2	27 (25)	4	50 (20)
消化器系	3	16 (15)	3	36 (15)
排泄・性器	2	6 (6)	3	24 (10)
外皮組織	5	18 (17)	5	39 (16)
その他	8	24 (21)	15	77 (31)
計	27	108(100)	37	247(100)

第3表 幼児一人当りの平均項目数

	年少児	年長児
M	5.4	9.9
α	3.18	2.53

骨(年長児九名、年少児五名)についての考えと幼児にあげられなかった肺についての考えを絵で表わさるところを第4表から第5表に示した。
心臓についてみると、半数は知ら

ることを示している。そして頭・へそ・手・足など身体づくりから言って分類ができない一般的呼び名が最も多くあげられている特徴がある。これは概念の発達未分化性を示す概念の融合的段階にあると言える。このことは「幼児の美の概念の特徴」について調査(一九五二年)した結果、お母さんが例外なく、幼児にとって美しいのは、きれいな洋服や指輪をもっているからであり、またやさしく、可愛がってくれるからである。美と善、美と富とが融合して、分化していないのと同様の傾向であろう。また、性器について比較的年長児が多くあげている。

さて、年長児は年少児より項目数において多くあげているが、そ

の項目の内容についてみると、ともに身体内部について、例えば、骨や内臓血管などがあまりあげられていない。とくに米国の児童とくらべても血や骨の名が少ない。これは身体についても外から見るところのみに関心があって、内部構造にまで理解しようとする知的レディネスが高まっていることの原因と言える。その点、小学生の段階になると、七割のものが心臓、肺、そして胃・腸をあげるようになる。また、骨の名も急に多くあげられてくるのは知識量の発達を示しているのみならず、内容の質的変化もみられる。

4 心臓、肺そして骨についての考え

前問の人体内容であげられたもののうち、心臓(年少児二名)や

ないか、または二つ以上心臓があると考えている。一つの心臓を胸にかいたのは年少児で一名、年長児で十三名にすぎない。そして下腹、頭、肩そして首に心臓があったり、手首にあると考えているのは幼児らしい特徴を表わしている。形状・大きさにおいては腹一杯に大きく円形・だ円形で示しているものが多く、中に一名時計の絵を腹にかいているものがあった。

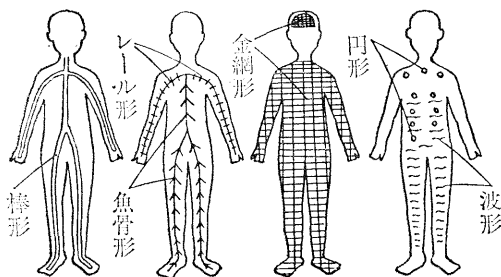
肺では胸の両側にだ円形でかいたものは一名もなく、心臓の如く一個か三個以上を腹に円形で示したものが七名いるにすぎず、八割以上がかけなかったのも無理はない。心臓も肺もともにどんな働き

第4表 心臓、肺についての考え

(心臓)		年少児	年長児	(肺)		年少児	年長児
無解答		60%	32%	無解答		90%	80%
解答		40%	68%	解答		10%	20%
数	1つ	25%	60%	数	2つ	0%	0%
	2つ以上	15	8		1つ	0	20
正答(胸)	5	52	3つ以上		10	0	
位置	腹	52	8	位置	胸	0	4
	頭	0	4		腹	10	16
	首	5	0	形状	だ円形	0	0
	肩	0	4		円形	5	20
形状	手首	5	0	その他	5	0	
	正答	0	4	正答	0	4	
形状	○	30	40	大き	10	8	
	□	10	20	小	0	8	
時計	正答	0	4	大き	0	0	
	正答	5	36	小	0	0	
大き	大き	20	20				
	小	15	12				

第5表 骨についての考え

あげた骨の名	年少児	年長児	骨の形状	年少児	年長児
頭の骨	10%	40%	円形	20%	4%
背骨	30	72	金網形	10	16
肋骨	20	40	波魚形	15	4
骨盤	5	4	魚骨形	40	36
手足の骨	30	52	レール形	20	25
手鎖骨	0	4	棒形	5	10



第3図 骨の形状

をするかをかいた子についてたずねたところ、ほとんど胃と混同して考えているようであった。次に骨についてみると、背骨や手足の骨が多くかかれ、次いで肋骨、頭の骨が多い。幼児の骨についての表わし方の特徴は第3図に示したように魚の骨の形、線状、波形、金網形などにみられる。とくに魚の骨と人間の骨を混同しているのである。なお、亀の如き甲らの骨や二本の背骨をかいているものもある。幼児において骨の概念の発達段階をみると、第一が円形や金網形で示されたもので、第二は波形と魚骨形で小学三、四年位までみ

第6表 消化についての考え

口 → 排泄	年少児	年長児
直線的表現	75%	44%
曲線的表現		
胃なし	10	4
胃をかく	10	44
胃腸をかく	5	8

られる。第三段階はレール形あるいは線状となり、ほぼ、この段階では骨の位置も正しく示されてくる。最も発達した段階は棒状になり、関節のある骨がかかれてくるが、二名の幼児がそれを示していた。その中、一名は医師の子であった。

なお、骨をかいた子に「骨は何のためにあると思いますか」「骨がないとどうなりますか」と質問してみると、前問についてはほとんどわからないと答え、後問では死んでしまう、タコのようにクニャクニャになってしまうという幼児的な直観的印象によって答えた。

5 消化の働きについての考え

日常生活の食事に関する問題であるため、全幼児が答えた。しかし、口からお尻まで直線がかいたものが半数をしめ、口↓おなか↓お尻で示したものが三割いた。腸の存在を示したものは三名であった。しかし、胃や腸をおなかによって代表しているのが幼児の段階であろう。おなかをかいた子に

食べたものはおなかでどうなるかを質問してみると、大便を作るという行動的回答が多く、こなす働きをするという答えは四名あったのみである。

なお、しつけにおける影響かと思われる答えがあった。それ

は食べる時、右側でよくかんで食べると、食べたものは右の手・足の方へ、また左側でよくかんで食べると、左の手・足の方へ行く。そして真ん中で食べると、身体の内側の方へ行くと言っていてくれたのである。したがって、食べたものが最後にどうなるかについてはほとんど大便になってお尻から排泄すると答えたが、二名は手や足の先端から排泄されるとして答えた。

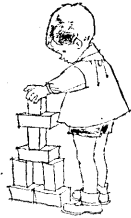
6 まとめ

幼児の人体についての認識は直観的、行動的に把握されており、その構造や機能については全く未分化な状態にあると言えよう。とくに内表面は言うに及ばず、外面においても皮膚とか血管など日常生活に関係の深いものがあがってこないのはひどい外傷経験の無いことによるのか、関心がまだ向かないことによるのであろう。乳房をかいたものはお母さんの大きなのをほとんどがかいている点から考えると、日常経験に負うところが大きい。身体内部についての考えでは、幼児らしい想像性が顕著にとらえられた。知識として与えられたものでなく、具体的思考の特徴をみるのに適したものと考える。とくに骨の形状において幼児らしい表現をとらえることができた。

以上から、幼児保育において、その指導内容の如何をとわず、幼児の心理的特性に立脚した方法とその展開を考えゆくことが教師に課せられた重要な問題であろう。ここにとり上げた人体の認識は多くの保育内容に関連していると思われるのである。(愛知学芸大学)

幼児前期の思考の発達

— 1 ~ 3 才 —



浅見千鶴子

思考は精神機能の発達の中で最も高い段階に達することができ
る。それは系統発達においても、個体発達においても同じくいえる
ことであって、動物において思考作用に類するものが観察されるの
は背椎哺乳動物の中でも比較的高等な種類に限られる。人の発達過
程においても真の意味での思考（抽象的、論理的思考）が始まるの
は十二才以後といわれる。他の諸機能（知覚、記憶など）はすでに
幼児期のうちにおよその発達をとげているのである。

思考とはどのような精神の働きを意味するのであろうか。定義に
よれば有機体が課題場面に遭遇したときその解決の方向に行動する
際の精神の働きである。主体にとっての課題場面とは基本的にはそ
の生存にとって障害となるべき事態を意味するが、実際にはさまざ
まの事態があり得るし、その困難さの程度、複雑さの程度も主体と
事態との相互関係でさまざまになっていることが考えられる。こと
に人間の段階にもなれば単なる生存を完了するための手段にとどま
らず、思考は人間生活を深め発達させるための文化創造の源泉でも
ある。思考の働きは全く、人間において最高の段階に達し、人間を
人間たらしめ、また現在のこの目覚ましい文明を築き上げしめた力
であるといえよう。

このように思考の働きも動物の段階におけるごくその萌芽的な次
元から文明人の最高の次元に至るまで広い中と段階が考えられ、こ
の推移がそのまま人間の生まれてから成人までの間の精神発達上に

おける思考の発達にもあてはまるのである。すなわち、出生直後の新生児は感覚器官・神経系の構造は生理学次元において一応できあがり、その機能も一部のものを除いては感覚・反射などかなり進んで現われる。しかし、知覚・認知の働きにおいてはほとんど未分化の状態であり、新生児の精神状態は朦朧状態にあるといわれる。まして、このころの赤ん坊に思考の働きなどは全く見られないといつてよい。これがやがてことばを覚え出して、四、五年もすれば全く不自由なく自分の思っていることを他人に伝えられるほど目覚ましいことばの発達をとげるのである。

しかし、思考作用に関してはことばの使用の開始前にすでにその萌芽は見出されているとはいえ、それは、具体的・直観的次元における問題解決行動であり、チンパンジーの段階における思考と本質には大差がない。真の人間に特有の具体性を脱したことばによる思考が本来の面目を発揮するのは十二才以後であるといわれ、基礎的なことばがほぼ獲得された幼児後期においても、その思考は未だに具体性・直観性から完全に脱し切れず、言語的・論理的な思考はごく未だ萌芽的であり、幼児特有の種々の思考における特徴を包含している。すなわち、未分化、情緒的、自己中心的、非論理的魔術的などの特徴がそれである。

幼児前期（一―三才）では依然として思考の発達は萌芽期にとどまり、思考とも名づけることのできない「前思考」の時代といふこ

とができよう。この時期は全般に精神発達としては目覚ましいものがあり、認知・記憶・学習の面ではその進歩が著しい。ことに画期的なことは習得であり、この時期のすべての精神機能の発達は後の思考の発達の基礎と素材を与えるものとして意味がある。

ピアジェ⁽¹⁾は幼児の論理的思考の発達を次のような三つの位相に分けて考察している。

第一位相 感覚運動的知能の形成

第二位相 直観的・象徴的思考の形成

第三位相 論理的・具体的思考の形成

第一位相は出生時から生後十五か月くらいの乳児期までの発達に当り、第二位相は主として幼児期に当る六才までの発達を取り扱う。第三位相はそれ以後十二才頃までに当る。幼児前期は第二位相のごく最初の段階に当るが、ピアジェは第一位相を六つの段階に分けてくわしい考察を行ない、第二位相ではあまり細かくは分けていない。主として乳児期の知能の発達に重点をおいて説いているのはたしかにこの時期は精神機能の開始期として意味があり、出生後の環境に適応することが知能のはじまりであり、知的機能の萌芽元と考えられる。反省が欠けている故に未だこの感覚運動的知能は論理的ではないが論理的思考に対する「機能的」準備を形成するものである、ここにピアジェの見解に従って初期の発達をたどって見よ

う。

第一段階。生得的反射機制作の練習。出生の際にすでに赤ん坊は一連の反射機制作をそなえて（吸乳反射・把握反射など）生まれるが、二―三日するとすでにその反射機制作は訓練され環境への適応が増してゆくのが観察される。機能がすでに備わっている反射機制作に練習が見られるのはある程度、精神活動が行なわれていることの最初のしるしを示すものである。

第二段階。第一次循環反応。赤ん坊にとって快を与える行為は繰り返され循環反応となる。生後二か月頃からそれが最初の能力と習慣になってくる。赤ん坊は偶然に指をしゃぶってそれが強い快を与えるとますますこの行為を求めめる。偶然にオムツのボタンをつかむとこの把握活動を押え切れなほど繰り返す。このようにして偶然に発された行為を繰り返して練習し、最初の能力を獲得してゆく。

この行動様式は環境に対する使用範囲を拡張、環境への能動的な適応過程の前提をなすのである。

第三段階。第二次循環反応。三か月と九か月の間に、偶然に獲得された能力と習慣から意図的に遂行された知能的行為への移行が観られる。知能的行為には手段と目的の分節があり、この点から第一次循環反応と区別される。子どもは一度成功した手段はますます自分の目的を満すことができることを知る。たとえば知らずにベッドの天井から下っている紐を引っ張って、それについていた鈴を鳴ら

すことができた子どもはその後、意図的に何度もこの紐を引っ張り、おもしろいいたずらを繰り返す。赤ん坊はまだ紐の限界を知らないで、母親の注意をひくためや、遠いところにある玩具を引きよせるためにも紐を引っ張ったりする。はじめ意図なしに、それから意図的に環境へ働きかけることによって子どもは慣れた対象に運動を適応させるばかりでなく、絶えず、新しい対象を自分の本来の循環反応の中に引き入れてゆくことを学んでゆく。

第四段階。獲得的行動シエアの協応とその新しい事態への使用。九か月以後になると、意図的にある一定の目標に向けられた行為の最初のシエア（図式）ができてあがるのが観察される。新しい対象物は組織的に検べるような行動がとられる。たとえば、人形が与えられると、凝視したり、振りまわしたり、押したり、叩いたり、口の中突っ込んだり、地面に投げつけたりして、それも何の役に立つのか験しているように見える。このようにして、新しい対象が今までもっている行動様式のレバトリーの中に組み込まれる。同時に活動そのものを通して働き合い、分化が行なわれる。

第五段階。能動的実験を通しての新しい行動シエアの発見（第三次循環反応）。出生第一年目の終り頃になると、子どもは新しい事態に適応するために創造的な手段を発見する。赤ん坊は手のとどかないところにある玩具を引きよせるために、敷布を引っ張る。紐の先についている玩具を紐を引いてひきよせる。サークルの外の菓子

をりきよせるために格子を道して棒を使うようになる。このように道具を使用したり、創り出すことをはじめ。

第六段階。感覚運動的知能から表象への移行。一年半頃には感覚運動的知能は最頂点に達する。子どもは行動様式の結果をいろいろ験さなくても表象できるように。そして迅速に新しい事態に適應する。これはビューラーが「アー体験 (An-Erfahrung)」と名づけ、ゲシュタルト心理学者ケーラーは突然の「見通し (Einsicht)」と呼んだものである。しかし、これはゲシュタルト心理学者のいう先行経験と無関係な知能行為と考えるよりもむしろ連続的な発達過程の完成であり、最高に達したものである。それはつねに先行の行動に条件づけられて成立する。

行動様式は今や、内的に遂行されるようになり、それはすでに「思考」と呼ばれるべきものである。感覚運動的実験化から内面化した表象への移行過程は十四か月児の例によく観察される。子どもは外的に行なわれた行動を内的に模倣して表象しようと努力する。子どもは現在の対象物や人物を模倣するばかりでなく、いなくてもでも遊戯的に表現する。この象徴的—模倣的表現は思考への第一歩を意味する。

ここで第二位相に入る。

子どもは一年半頃からまわりのことばを学びはじめ。話すこと、他人のことばを理解することは一定の記号に一定の事柄が関係

していることを把握することを意味している。しかし、最初はまたこの関係ははっきり決定されてはいなくて、論理学的な意味での真の概念はできあがらない。それは直観的な概念とか前概念的なものであり、まだはっきりと決まった意味をもっていない。擬声語である「ワンワン」はあるときは一定の犬を、あるときはすべての四つ足動物を、あるときは窓の前を動くすべてのものを意味する。ある子どもはオジイサンを見かけたとき「オジイチャン」と呼ぶばかりでなく、強い願望をもつときもそう叫んだ。それは自分のいうことをきいてくれるオジイチャンのように自分の願いを満たしてほしいという意味がこめられている。

前概念的な思考は直観的であり類推に基いた、非可逆的な性格をもっている。このような思考の形成は大体六才までに行なわれ、七年目に入ると決定的な変化が起り、可逆的な論理的、具体的な操作が行なえるようになる。そして、十二才頃からはじめて形式的思考が可能になる。

(2) ケーラーはチンパンジーを使って、知恵試験を行ない、言語以前の段階においても知能の萌芽、すなわち、真の意味の思考の萌芽が現われることを証明した。それは人間の知的行動と同じタイプの種類のものの萌芽であり、言語の発達とは無関係に現われる。問題場面において解決行動としてとられた道具の使用と作製、廻り道など

はいわゆる洞察行動を構成するものとして指摘したことは有名である。チンパンジーの洞察行動は具体的なか場の中で現われる。われわれはこれを具体的思考と名づけ、具体物を欠く言語のみ、記号のみの世界で行なわれる抽象的思考と区別する。

人間の幼児も出生直後からことばを学習しはじめる。一才半頃までの間は言語以前の段階にあり、その思考様式は当然、具体的思考であり、おそらく類人猿の行なう思考と共通なものがあつたことは推定され、この段階の幼児にチンパンジーに行なつたと同様の問題解決課題を与えて比較した研究がいくつかあるが、いずれも本質的にケラーの結果との一致を見た。しかも、その進歩の程度は一才九か月頃まではチンパンジーの方が優つてさえいるということである。しかし、人間の幼児がことばを獲得して、その使用が始まると思考の進歩は著しく、速やかにチンパンジーを凌駕してしまう。

幼児のことばは、ほぼ四才の終り頃には、社会的交渉の道具および思考の手段として役立つ程度の成熟を見るようになる(ピアジェ)。(ことばの本質的な機能はシンボル(象徴)の機能である。シンボルは物事の具体性を離れて、抽象の世界で代表し、表現する働きである。思考においても具体物なしに作用せしめる。ことばを使用して思考を行なう段階になるとそれまでの具体的事象の制約を脱し、抽象的な思考のさまざまな次元が開けてくることになる。

幼児前期はまさにことばを獲得しかけてきて、チンパンジー的な

具体性の世界から抽象性の世界へ移行する過渡期にあるといつてよいであろう。ことばの学習の初期段階では未だことばは真のことばとしての機能を備えたものではなく、幼児は未だに物事の具体性の中で情動に強く結びつけられて行動する。

幼児のことばの学習の過程ではことばのもつ意味の理解にさまざまな推移がある。最初は何事か全体的な場面と結びついて使用されるために、一つの単語がこどもにとっては全体場面を意味し、さまざまな内容がこめられる。シュテルンのいう一語文がこれに当る。次第に分化が行なわれ、意味の限定が出てくる。また、物の名前を発見し、ことばのもつ命名作用が分つてくる。伝達の機能が開けるに従つて、一般化が行なわれ、概念が形成されはじめる。この概念形成の過程として種々の段階を経て、はじめて真の概念に到達する。子どものもつ概念のレベルに従つて、その思考はさまざまな特徴をもつことになる。いわゆるアニミズム、実念論、人工論、自己中心的、情緒的、非論理的、魔術的、現在性などとりあげられている幼児の思考の特性はここに起因するのである。

ヴィゴツキーは真の概念に到るまでの子どものもつ種々の前段階をあげて論じており、真の概念に達するのは過渡的年令(小学校終了の十二才を意味する)になつてはじめて発達段階を終了したときであるといつている。このままに見ると幼児前期は言語的思考の開始のごく初期段階であり、こどもはこの時期には言語の習得に全力

を注いでいる。ヴィゴツキーは思考と言語の発生の起源はそれぞれ別なものであるが、ほぼ二才頃にそれまで別々に進んできた思考と言語の発達路線が交叉し一致するようになり、人間に固有なまったく新しい行動形式に出発点を与えることになると述べている。

ヴィゴツキーによる概念の前段階の発達は三段階に分けられる。

第一段階は非組織的な未整理な集合の形成であり、混同心的な事物の堆積が行なわれる時期で、幼児の行動に最もしばしば現われる。

幼児は概念の形成を通じて解決されるような問題の前に立たされると、何らかの対象の群れを分ける操作をするが、これは十分な内的根拠なしに、即ちそれを形成する諸部分の間に十分な内的関係もなしにまとめられた群である。

この段階は更に三つの水準に分けられる。第一水準は子どもの思考における試行錯誤の時期であり、第二水準は子ども自身の知覚によって暗示された主観的結合に導かれる。事物はそれらに固有な子どもにより明らかにされた一般的な特徴によってではなく、子どもの印象の中でそれらの間に認められた類縁関係により一列に並べられ、同じものとされる。

第三水準では、概念と等価な混同心的な形象がより複雑な基礎に基いて形成され、子ども自身の知覚の中で以前に既に結合されていたさまざまな群の代表を一つの意味にまとめ、ことに基礎をおく。

第三水準に到達した子どもは次の複合的思考と名づけられる第二

段階に登る。この段階になるとはや子どもはある程度、自己中心性を克服し、自分自身の印象の結合を事物の結合と取り違えることをやめ、混同心性からの離脱と客観的思考の達成へと決定的な前進をとげるのである。

ヴィゴツキーのこのような発達段階を幼児の発達段階にあてはめて考察すると、第一段階が幼児期に当り、第二段階は児童期に当り、そして幼児前期は第一、第二水準あたりに当る。ヴィゴツキーの指摘したように幼児前期におけることばの習得の開始は、思考の性格に新しい面を開き、それまでの具体的思考とは全く質的に違った豊かなシンホルの世界を展開させる曙となるのである。

(引用文献)

- (1) Piaget, J. & Inhelder, B. Die Psychologie der frühen Kindheit——in "Hand buch der Psychologie" hrsg. von D. Karf, 1951, 232—271
- (2) Köhler, W. Intelligenzprüfungen an Menschenaffen 1917 (宮原一訳、類人猿の知恵試験、岩波書店)
- (3) Richardson, H. M. The Growth of adaptive Behavior in Infants. Genet. Ps. Mono., 12, 1932, 195—359
- (4) Gotschaldt, K. Der Aufbau des Kindlichen Handelns. Z. ang. Ps., Dth. 68, 1933, 228
- (5) 森重敏、課題場面における幼児の知能的行動について、千輪浩先生選題記念論文集、昭二七
- (6) ヴィゴツキー著、柴田義松訳、思考と言語、明治図書

ことばに見る現代っ子の知性



室 谷 幸 吉

今日、子どもたちの身体的・精神的発達加速現象が著しいといわれている。それが本当なら子どもらの加速的な発達は、また彼らの

コトバの生活面にも如実にあらわれてくるはずだ。子どもの知恵は、コトバの獲得と一体となって伸びていく。そこでコトバが、

「知恵伸び・知恵育ちのパロメーター」と考えられる。子どもの獲得語いには、実はさまざまな段階がある。

まず、子どもが自分の生活の中で、自由自在に使いこなせるようになっていくコトバの群がある。子どもの意識圏内にキチンと座を占め、認識活動にいつでも動員可能な態勢にあるコトバである。ところが、これとは反対に、子どもにはただ何とはなし、耳に聞きとめているだけといった種類のコトバもある。子どもたちが毎日平均二時間半も多い子は五時間もテレビを視聴しているといった現

今、この種のコトバは、日に日にふえていく傾向にある。

また、おぼろげではあるがコトバの意味は推知しているが、そのコトバに対する推知的理解が正確な働き方に則したものでなく、理解の仕方・とらえ方に何がしかのズレがある。意味を感じが、誤解して覚えているといった類のコトバがある。この類のコトバは、くり返し使用されたり、耳から聞きとったりして、徐々に誤りに気づき、正しい意義や使用法に修正されていくのである。子どもらは、こんな手順を経て、生活圏内に強い発言力をもつコトバをふやしていく。

これまでのことを、表解式に整理すると、

★A——熟したコトバ

① くらしの中で使いこなされていることば

こどもの現有語い

品詞別 頭音別	総語数	名詞類	動詞・ 形容詞類	外来語類
清音類	2527	1851	336	340
濁音類 濁半濁音	639	326	128	185
拗音類	226	151	38	37
総計	3392	2328	502	562

② 使いこなされるところまではいかないが、聞いて意味はよくわかることば

★B——熟さないコトバ

③ 意味の推測はできるが、不確かなことば

④ 聞きおぼえてはいるが意味はわからないことば

以上のような四通りの性質のものが混在しているわけだ。そして、その混在の度合は、個々の子どもによってかなり大きな開差がある。その一つは子ども自体の知能の質であり、第二には、子どもをとりまく広範な生活環境である。

★

四月（昭和三十九年）に小学校の一年にスタートした子どもたち、約四十人（いずれも東京の山の手に住む中流家庭の男女児）について、ひらがな五十音の読みと書き方の指導とを併行させながら、それぞれの音からはじまる単語を、子どもたちに思い出される限り思い出させていちいち記録していった。この稿に整

理した子どもの語いというのは、そういう学習の結果まとめられたものである。

語頭音に拠りつつ、子どもの集団が思い出し、取り出してきたコトバ、つまり想起語を整理してみると、清音に属するもの約二千五百語、濁音・半濁音に属するものは約六百五十語、次に拗音に属するものは約二百三十語で、これを合わせるとおよそ三千四百語となった。ところでここに想起された三千四百という語数は、必ずしも子どもたちが現在所有し、あるいは理解されている語数そのものを示すものではない。多分想起の網から落ちこぼれた語いもあるだろうし、想起された総語いが、実際生活場面での使用ということになると、おそらくは万本なく、濃い密度で使われているとはいえないだろう。

また一方では、ここに拾い込まれた想起語いは、そのすべてが子どもたちに、かなり深く確かさをもってわかっている理解語だと考えてもいまいように思われる。

総語数三三九二語中、動詞・形容詞性の活用語が五〇二語で、総語いの一割五分（一四・八％）だということには、関心をもちたい。一つの見方では案外少ないではないかとも考えられる。動詞性質をひそめた語いが割合に少ないというのは、生活内容の貧困さ、表現活動の貧弱さ、物質による精神活動の荒廃や盲目化などと、重なり合った現象なのではなからうか。そうだとしたら、ここに放置し

てはおけない重要な『子どもの認識形成・人間形成・パーソナリテイ形成』上の問題がひそんでいると思われる。

わが国本来のコトバにくらべて、外来語が五六二語だということにも注目をひかれる。ここにも今日の時世に生きつつある子どもたちのきわめて特徴的な一面が顔をのぞかせていることを指摘しておきたい。外来語については更に後述する。

★

動詞・形容詞類が一つもあげられないという語頭音があった。清音では「く・ら・り・る・れ・ろ」の六音。拗音は「ひゃ・ひゅ・びょ・にゅ・みゃ・みよ・りゅ・りよ・ちゃ・じょ」またつぎの四つの拗音「びゃ・びや・みゅ・りゃ」では、動詞・形容詞類と限らず名詞類の語も外来語も、要するにコトバの形をとったものは一つも子どもたちは取り出さなかった。

さらに特徴的に思われたのは、清音の「ら・り・る・れ・ろ」と拗音の「じゃ・きゃ」の七音では、外来語がきわだつて多いということであった。

★

清音44、濁音・半濁音23、拗音25、以上の100音中で最も多数の語がとられたのは「は音語」の139、二位は「お音語」の112、三番目は「い音語」の107であった。

また想起された語数中少ない方では一語もなかった「びゃ・び

ゃ・みゅ・りゃ」を除いては「ひゅ・びよ・にゃ・によ・みゃ」の五拗音で、それぞれ一語があげられたきりであった。清音で少ないのは「る音語」の8語、「ぬ音語」の18語といったところであった。

★

ここで、この研究調査にもとづいて、特に指摘しておきたいことがらを二、三実例をあげながら述べていこう。

コトバは基本型の語と複合語とに分けることができる。

箱とか球は基本型の単位語であり、貯金箱とかゴムまりとなると複合語である。

社会の進歩・文化の発達は、今までに存在しなかったさまざまな物を、次々と新たにつくりだす。日に日に目新しい新薬が誕生し、その毎に、何やらもったいぶった、舌でもかみそうな洋風のカタカナ名称がつけられる。化粧品にしても事情は同断。しかもこのような手をかえ品をかえての新製品提供の傾向は、ひとり医薬や化粧品に限らない。これらの新事物の名称は多くの場合、複合・合成語的型態で名づけられるという特徴をもっている。子どもたちは巨大なマスコミ産業に乗せてP・Rされるそれらの名称を、コマージュ型ソングの形で、あるいはマンガなどの映像を介して意識界の中へ獲得・吸収・記憶していくのである。

▼ナルトオレンジ・ソントンジャム・マッシュポテト・レモンパイ・ハイクラウンチョコレート・ハイミルク・ハリスガム・サラミ

ソーセイジ・ビーターバンふりかけ・ベルカレー・明星ラーメン・バームクーヘン・ストロンソーダー・スキップチョコ……と、まあ子どもらの生活にすばやく、しかも強く結びつくのは食べものの名である。それにしてもなんとカタカナ書きの多いことか。

▼人間が密集する都会では、それに応じた生活態勢を個々の人がとり、社会は社会で、人間集団を手きわよくさばくためのさまじまな秩序や法的規制を必然的に作り出す。それらに関係深いコトバに目を向けてみると——交通安全・横断歩道、駐車場などからはじめて、工事現場・深夜放送・短期大学・日赤産院・にせさつ犯人・婦人洋服売場・ヘルセンター・予防注射・面会中止・冷凍完備付き・道路ローラー・特急こだま・新婚旅行・天気予報・ガソリンスタンド・バックミラーなどとまことに多彩。そして社会行動の秩序保持・取り締り機関としては鉄道公安官・水上警察・保安部・陸上自衛隊という工合にとりあげられている。

▼薬品・化粧品類では、コールドクリーム・フッ素サンスタールル・リキホルモンなどといった薬の名もひろい出される。

その他ソーダラップ・マジックプリント・ロンマンカー・リコトーフ・ルームクローラー・ベビーギャング・テンプルブリッカー・キー・テーブルコーダーと、とにかく外来語とダブルことばの多いのに驚く。これらのコトバをじつとながめていると、日本生えぬきの、歴史と伝統の中に育って来た日本語そのものの影が薄くなり、

消えかかっていくように感じられ、何かさびしい気持ちにおそわれる。これらコトバの多くは、西欧化した生活の産物にちがいない。生活の洋風化は、また大なり小なり精神や思考の洋風化をも伴っている。そしてそれが日本人自身の自己喪失現象となって立ちあらわれてくる時、深刻な社会問題となるのである。

▼人間ミサイルやカラー写真・電子頭脳・人工衛星・人造人間・十方馬力・火星探検など、近代科学の産物である用語にも、子どもらの関心はかなり鋭く向けられている。

▼少年探偵団・氷砂糖・化粧道具・せんたくばさみ・銀行泥棒・がんこじじい・学習記録・教会学校・なま牛乳・肉まんじゅう・物知り博士・冷血動物・蠅たたき・夫婦げんか・雪だるま・四谷怪談・わんぱく小僧・人食い土人……などは一応日本語としての原型を保持した素直な複合語とみていいだろう。



子どもらが獲得している（獲得しつつある）コトバについて、特徴的なことは、きわだって外来語が多いということ。国籍が日本以外であるコトバが一六・六％ということは、とにかく注意をひく現象である。

マーケット・ミキサー・ミサイル・ノート・ライター・リーダー・リレー・パンツ・バジャマ・パーマ・プール・ベビー・ジャンプ・ジヤングル・ボクシング・バレエボール・ベット・ベンチ・スリル・

スモッグ・スコップ・スパイ・スリッパ・スケート・サーカス・シ
ロップ・エッチ・オルガン・オルゴール・ケープルカー・コンクリ
ート・コココーラー・カメラ・カラー……などのように日常化性の
高いものから、ソーダラップ・ヘルメット・ミスター・ノック・
ノーベル賞・モーション・メーキャップ・ラッシュ・リモコン・レ
ーダー・レモネード・レックスン・レジスター・パンチ・ヒステリー
・フラット・パーキング・ピッコロ・ピース・ベスト・ベンジン・
ポリリウム・ベルト・ボンゴ・ボス・デラックス・ドッグ・ドライ
バー・ブーツ・ペランダ・ショック・スタミナ・サランラップ・サ
イズ・コックドール・コルト・キッチン・ツベルクリンとやや特殊
なものまでひろいあげていくときりがない。まことに「現代っ子版
洋風日本語」とでもいう用語集を作らねば使いこなせないほどの壯
観である。

このように、広い各領域にわたって、洋語が流入している。日本
産日本語への洋語の激しい浸透圧を、まざまざと感じさせられるわ
けである。

★

子どもらの頭脳の網にひっかかっている文化度の高い・抽象度の
高い・意味度の高いコトバ——という視点から、いくつかの語いを
ひろってみよう。現在の社会でも一般性を持ったコトバとして生き
て働きつつあり、注目すべき問題がひそんでいるように思われるか

らである。

▼免許証・一方通行・人気絶頂・一機曹(自衛隊)・沈没・警部・
決闘・専務・責任・基地・必死・判決・誘拐・予告篇・各国・課長・
監視員・スタミナ・紫電改・許可・調査・聴衆席・表彰・書類・署
名・証明書・主任・脱出・奴隷・現行犯・現代……など、目につく
二、三をひろっただけでも、社会関係語としてかなり重要なものが
認められる。専務とか主任とか証明・許可など会社などに縁の深い
経済関係の語いが、すでに想起されるところにも現代の特徴があり
ありとうかがえる。

▼医学やその他の科学に関係あるコトバも相当数あげられてい
る。例えば——胚種・疫痢・結晶・血漿・腕腸・電子頭脳・雑種・
月食・獣医・ウラン・輸血・熔岩など・それからト長調・ト音記号
・音痴などには、音楽趣味の社会的普及の広まりがしのばれる。

▼「灯台もとくらし」とか、「短気は損気」とか、「無理が通れば
道理がひっこむ」——このような諺や格言に対して理解と知識が相
当にもたれている事実もとりあげておかねばならない。

★

つぎに、子どもたちの言語意識や言語知識の拡大について、テレ
ビの存在は無視できない。テレビを介して、子どもらのコトバに対
する知識や意識や感覚は、よかれあしかれ、相当にはげしい推力と
テンボをもっておしひろげられていきつつある。子どもらのコトバ

の純正さを失わせまい、子どもらのコトバを正しく美しいものに育てていこうとする時、テレビの働きをどのように位地づけたいのであろうか。この問題について私たちは常に深い関心を失わず、テレビに対する卒直・嚴重な批判者にならねばならないだろう。

▼忍者部隊月光・一本手裏剣・ごほう手裏剣・鉄人28号・鉄腕アトム・コンバット・ボバイ・ベンケーシー・アラアの使者・エイトマン・狼少年ケン・ツララまじん・バックスパニー・三ばか大将・鉄のサムソン・名犬ラッシー・ハリマオ・マリンコング・ムー帝國(海底軍艦)・スーバーマン・マグラー・ミッキーマウス・バックラス・ミスターシックス……それから三菱ダイヤモンドアワー・ゴールデンアワーとテレビなしには出てきやうのない子どもらのコトバであった。こうしたコトバが、子どもたちの日常生活の中で、注釈ぬきで通用している今日である。テンポののろいおとなは、ちょっと今の子どもたちにはついていけそうもない。子どもたちの話し合いの仲間に入りにくい、子どもたちとは話があわなくなっているというおとなの側の現象の原因は、たしかにこんなところにもあるようである。

★

子どもたちは動物や植物について、どれほど言語化される知識をもっているものだろうか。動物も植物も、子どもらの身辺には、全くありふれた接触度の多いものなのである。子どもらは思うほど動

植物についての知識は持っていない。動植物への関心——と同時に動植物への生活接触や経験的接近はおそろしく弱く、そして貧しいものように思われた。とくに都会住いの子どもになると、こういう傾向は一層著しいであらう。日に日こうすらいでいく自然への接触が、こういう形をとっているにちがいない。

動物はまだしも植物——草花となると、全くおはなしにならぬほどの貧弱さだ。草花の名などはほとんど知っていないといっている。「ざざんか」が「さくら」になり、「つばき」もまたおなじく「さくら」になってしまふ。竹をみてササといい、マツもヤナギも區別つかないという子どもたちの知恵——この甚しいかたよりは、ゆたかな人間を形成しようとする場合、かなりの問題にされねばならぬ欠陥の一つを露呈しているのではないか。

★

子どもらの感性・情感の世界は、多種多様でケンランたるコトバの所有の割には、豊かでもなく個性的でもないのである。コトバの獲得と増大は、単に知覚・知識の面に止まることなく、より広い情緒的世界へ向かって創造的に放出され、縦横に活躍する時、本当の意味でコトバのいのちを充実させることになるのではないか。そういう方向に沿う配慮が、どうもまだまだ欠けているように思われてならない。

(明星学園)

四才児三学期の記録

①

子 子 真
景 文
部 合 守
磯 堀 津

4才児の三学期より、私どもは、お茶の水女子大学付属幼稚園の
一クラスの記録をはじめた。幼稚園で実際にどのようなことが行な
われているかを、具体的にありのままに記録にとどめ、どのような
順序を経て、子どもが力いっぱい活動し、その能力を展開するか
を明かにしたいと思ったのである。幼稚園で、子どもがどのように
活動し、教師はどのように指導してゆくかをみていただければ幸で
ある。なお、記録について、また、その内容について、多くの方々
の御批判と御教示をお願いする次第である。

毎日の記録は、非常にぼうだいな量になるので、多くの部分を割
愛せねばならなかった。できるだけなまの記録の形をとどめるよう
にしたかったのであるが、雑誌の限られた紙数に発表するために
は、要約せざるをえなくなりました。

四才の三学期の主要な部分は、「おもちゃや」のためのおもちゃ
づくりを中心とする経験である。教師としても、一月のはじめか
ら、その計画を頭において、「おもちゃや」が進行する。途中で諸
行事のために、何度か中断するが、「おもちゃや」は二月末までつ
づき、二月二十六日は、隣のフランスの子どもたちを招いて、「お
もちゃや」は終結になる。この間のだいたい経過を、まず示して
おくと、次に掲げる表の通りである。以下、日を追って、記録をみ
ていただくことによって、この内容が明かになるであろう。

一月十日 金曜日 〱一月十一日 土曜日

おもちゃをつくりはじめ

棚の上に十二月に子ども達が作ったクリスマス飾りやおもちゃが、藁筒にさしてある。Kが「ちょうちんを作る」といつてつくりはじめたところ、クラス中のほとんどの子どもがちょうちんをつくりだす。次々と二つも三つも作る子どももいる。先生は「ちょうちんにもいろいろなちょうちんがあるわね」といつていろいろな形のちょうちんを作るように子どもたちに話しかける。先生もいっしょにつくる。花のちょうちんや魚のちょうちんなどができてくる。

一月十三日 月曜日

自動車と乳母車ができる

先生は子どものいすに腰かけて、机の上でひごを切っている。先生のまわりで何人かの子どもが自動車や乳母車をつくっている。男児はみな自動車を作っているし、女児はみな乳母車を作っている。ひとり自動車を作りはじめるとそれを見てだれもが自動車を作ってきた。先生は「自動車でも飛行機でも何を作ってもいいのよ」といろいろなおもちゃを作るようにはたらきかける。自動車は空箱をマジックインクでぬり、牛乳のふたで車をつくる。車も色をぬる。車軸はひごで作り、車をおして、消しごむや破れたボールを小さく

切つて車をとめる。車軸はセロテープでとめる。乳母車は空箱に色をぬり、色がみを山形にたくさん折目をつけてほろにする。厚紙で押すところをつくり、車は自動車と同じである。庭に面した机では女児が三人でかるたとりをしている。読み札を持っている子どもが「い」というと他のふたりが「い」、「い」といつて絵札をさがす。読み札に文章がかいてあるが、それは読まない。かるたとりをしている子どもたちのそばで、男児と女児がふたりで紙飛行機を飛ばしている。保育室のまん中の机では女児がふたりで絵をかいている。廊下では四人の子どもが鬼ごっこをしている。庭ではリレーがはじまる。

A 「バトンあるか」

T 「手でたたくのでもいいよ」

H 「そうだ」

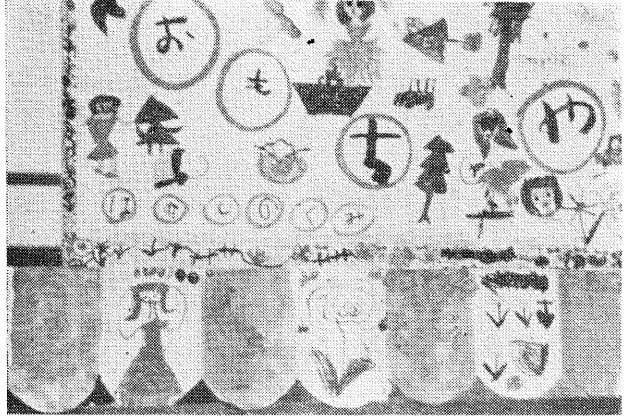
M 「スキップがいいよ」

結局スキップのリレーがはじまる。

一月十四日 火曜日

「はやしのくみ、リズム」と子どもたちがふしをつけてうたう。あつという間に子ども達があちこちから集ってくる。先生に「お手洗に行きたい人は行っていらっしやい」といわれ、半数以上の子ども達がかけ出して行く。みんなが帰って来るのを待つて遊戯教室に行く。先生のピアノに合わせて、スキー、雪だるまつくり、雪うさぎつくり、雪合戦、スケート、羽根つき、たこあげ、まりつき、こまわしをする。ひとりずつ、スキップで遊戯室を一周して、保

おもちゃやさんのカンパン



育室に帰る。

一月十八日 土曜日

自動車、乳母車、飛行機、船、かばんができる。

「ままごとコーナーで女児五人と男児ではHひとり加わってままごとをしている。」

先生「あら、男の方はどこへ、いったのかしら」

H「ここにいますよ」

とHがままごとコーナーでいう。

先生「あらそうでした。ほかのかたたちは」

H「あのね。ゆうぎ室でゴルフ」

先生「ああ、そうなの。ゴルフなの」と笑う。

先生は、次々に登園する子ども達に「おはようございます」といって、子どもたちとはなしをしながら、机の上に紙をひろげ、マジックインクをおく。それからままごとコーナーの子ども達のところへおはじきを持っていく。子ども達は先生のまわりに集っていっしょにおはじきのひもをほどこいたりみたりしている。こんどは手洗場の近くの机の上に紙をひろげて、のりをお皿に出す。それから、室内の遊具を庭につづく戸口に持っていく。子どもたちが先生のそばに行つて何かいっている。保育室の入口に空箱をたくさん先生は子ども達とはなしながらいろいろと準備をする。それから遊戯室に行く。ゴルフをしている子ども達はバットをめぐらめっぽうに打っている。

先生「ここに入れるようにしたらいいわ。あっちこっちじゃなく
て」

といいながら箱つみ木で的をつくる。Iが先生のつくつた的に向かつて玉を打つ。

先生「ああ、おいしい」

とみている。遊戯室をでて、保育室に向かう。「せんせいおにごっこしよう」ときそわれて、子どもたちと鬼ごっこをする。しばらく

おもちゃの経過

月日	曜日	単元に直接関係のある活動	行事	単元に直接関係のない活動
1月10日	金	ちょうちん		
11日	土	ちょうちん		
12日	日			
13日	月			紙で飛行場づくり 紙ひこうき プラモデルで高速道路リレー かるたとり えをかき 絵をかき おにごっこ
14日	火	うばぐるま	リズムあそび(スキースター) (おもちゃ)	
15日	水	うばぐるま		
16日	木		実習日	あやとり おにごっこ
17日	金	うばぐるま 自動車 花ばたけ		大積み木で自動車づくり おにごっこ かるたとり
18日	土	うばぐるま 自動車 ひこうき 車 かばん		ブロック積木と小積木で道路づくり おにごっこ おはじき かるた えあわせ ゴルフ ままごと
19日	日			
20日	月	びっくり箱	おみせや ふくびきや	高速道路 ままごと リレー かるた えあわせ
21日	火	びっくり箱	リズムあそび	おみせのおうちごっこ 大積み木でリレーと車 小積み木で道路づくり ゴルフ
22日	水	びっくり箱	テレビ	ギャングごっこ つみ木 えをかき ままごと
23日	木		実習日	
24日	金	ひこうき かんむり ちょうちん	おもちゃやさんの 看板をかき	紙ひこうき あやとり ままごと えをかき
25日	土	ブランコ	たんじょう会	小積木とブロック積木を組み合わせて ままごと
26日	日			
27日	月	ブランコ ひこうき ままごとセット		おみせのおうちごっこ ままごと えをかき つみ木
28日	火	ブランコ えほん おめん	本屋ごっこ	おみせのおうちごっこ 小積み木で人ごっこ あやとり 軍隊ごっこ
29日	水	ブランコ えほん せんすいかん キーボード タンク ロケット	テレビ	おみせのおうちごっこ つみ木 えをかき カルタ
30日	木	ふくびきカードづくり	ふくびきや	実習日
31日	金	ふくびきのカードづくり えほん えあ わせ うでわ びびり ぬいご	ふくびきやふくび きやの看板をかき	紙ひこうき リレー ブロック積木 かるた ままごと あやとり
月日	曜日	単元に直接関係のある活動	行事	単元に直接関係のない活動
2月1日	土		母の会室内で リズムあそび	リレー つみ木 えをかき ままごと
2日	日			
3日	月			
4日	火			
5日	水		ふくびきごっこ	前分のお餅づくり
6日	木	船 ボート ロボット たい 橋 シニワ		前分のお餅づくり おみせのおうちごっこ つみ木で高速道路づくり かくれんぼ おおかみ ままごと
7日	金	びんで人形をつくる		実習日
8日	土	ままごとセット えあわせ くび みどり うでわ 人形	おもちゃやさん ごっこ	大積木で航空母艦 ブロック積木とくみ 木で飛行機をつくる 人形空母あそび
9日	日	ひこうき ロボット 絵あわせ 洋服だんす	おもちゃやさん ごっこ	大積木で飛行場づくり (日本の飛行場とイギリスの飛行場に分れる)
10日	月			
11日	火		おもちゃや おしほい 看板づくり 品物が けいするおしほい の看板を出す おも ちゃやさんごっこ(ま まごとあそび)	リズムあそび(おもち の)
12日	水	かばん バッグ カメラ えあわせ 車札		大積み木で飛行場づくり あやとり
13日	木			実習日
14日	金		たんじょう会 のかごづくり	あやとり
15日	土		たんじょう会	大積み木で飛行場づくり
16日	日			
17日	月			
18日	火	休園		
19日	水			
20日	木			
21日	金		実習日	飛行場づくり えをかき ボールあそび
22日	土		実習日	飛行機 高速道路 えをかき かごめかごめ ままごと
23日	日			
24日	月	大きき看板をつくる 唐ののれんを つくる 招待状をかき(共同作業)	たこやきやさんご っこ 本屋ごっこ	大積み木 小積み木 ままごと 本よみ
25日	火	おもちゃの修理 おもちゃを陳列する		雪合戦
26日	水	おもちゃの開店 おもちゃの修理 おもちゃを陳列し 正札をつける	おもちゃの開店をしらせる 全日うりやさんになる	テレビ えをかき まりつき 戦争ごっこ

鬼ごっこをしていたが、

先生「ねえ、せんせいちよつとやめてもいい？ またいれてね」

と行って保育室に入り、マジックを置いた机の上に画用紙、ひご、はきみ、きり、色紙などを用意する。Jは昨日つくりかけていた船のつづきを作っている。

一月二十日 月曜日

びっくり箱ができる

先生のまわりでは子どもが四人、びっくり箱をつくっている。遠くはなれて何人かの子どもがやはりびっくり箱をつくっている。空箱を絵の具でぬっている子どももいるし、マジックでぬっている子どももいる。空箱は大きいのもあれば小さいのもある。Nは箱をマジックでぬっている。びっくり箱はふたつきの箱に色をぬり、はりがねをまげてばねをつくり、ばねの先に自分の好きなものをつくってセロテープでとめる。棚に子ども達がつくった、ねずみ、ちよちよ、人形などのびっくり箱がかざってある。

N「できた」

と先生のところに持ってくる。

先生「それじゃ、ほんととびだすものをかいていらっしやい」

とJのはりがねを切りながらいう。先生は先生のまわりに座ってびっくり箱をつくっている子ども達が次々にできたといっているのに応じている。Mははりがねを曲げてばねをつくったといい、Sはばねの先にねずみをつけて、できたといい、先生にばね箱に入れて

もらう。

N「せんせいできたよ。」

とひとつ目小僧をきってくる。

先生「あら、こわい。じゃまわりを切っていらっしやい」

さっきまで積木をしていたSたちが、Nのまわりに来て、Nが切っているのをみている。

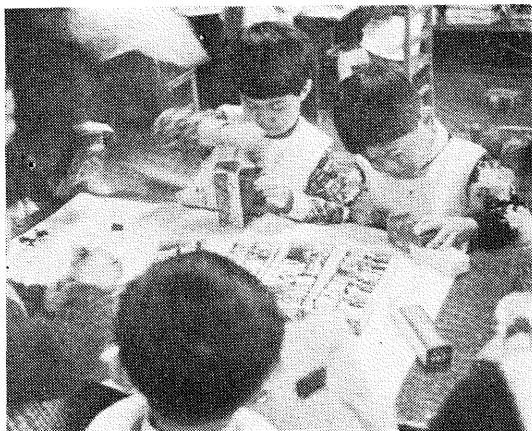
S「なにしているの」



かざぐるま

12月につくったのを藁筒にさしてある

びっくりばこをつくる



N 「びっくりばこをつくっているの」

S 「わあ。おばけ」

N 「せんせい、なにをかいてもいいよ」

とはいったが不安になったのか先生のところに行きまことにこころしてすぐ帰ってくる。

N 「何でもいいんだって」

S 「せんせいなをつくってもいい?」

先生 「ええ、いいですよ」

S 「わあ、つくろう」

と箱をさがしに行く。Nは切りおわり、ひとつ目こぞうを手にもって、先生のところに行く。

N 「どうするの」

先生ははりがねを切って

先生 「へびみたいにこういうふうにまろくしていくの」

と手でまねをして、はりがねをわたす。Hが持ってきた箱をみて、「きれいにぬれたわね」という。箱の一面しかぬってないのに気づき、他の面も「こういうふうにぬるといいわね」といって箱をわたす。Nははりがねをまるめてはりがねの先にセロテープでひとつ目小僧をつけて持ってくる。先生は「こわいわね」といいながらはりがねのばねを箱の中に入れてあげる。Nは得意そうにとび出すかどうか、ためしてみる。先生は絵の具でぬった子どもに「えのぐがかわく間に中味をつくるといいわ」といっている。Iが、「せんせいなかをみないでね。ひみつ」と棚におく、先生は「なにがとびだすでしょう」と笑う。

Hは箱つみ木を二つ、三十センチ位、間をあけてたてる。長方形のブロックを長くつないで箱つみ木から箱つみ木へわたし、さらにブロックをつなぎ腰かけの背にもたせ、さらに机の上へとつないで高速道路をつくる。ままごとコーナーでは男児六人、女児二人が、おすしを囲んで忍者のはなしをしている。間もなく箱つみ木を運

び、囲いをつくって囲いの中に板を敷きつめる。かごに入れてある遊具をかごに入れたまま運んでくる。本も運んでくる。Tは自分のひき出しから、紙でつくった財布を持ってくる。

T「もりのくみ(3才)からはやしのくみ(4才)にくるとき、
だいいじなものとはとっておきなさいってせんせいがいったよ」

H「そうだよ」

Tは大事そうに財布をポケットに入れる。T、Y、Hが「いらっしやい。いらっしやい」と大声でよびかけるが、だれもこない。ちょうどその時、Kが庭から入ってきて加わる。Kは先生から画用紙をもらってきて絵をかいているうちに画用紙は福引券になっており絵をかいては小さく折る。

一月二十一日 火曜日

四人でひとつの大きいびっくり箱をつくる

遊戯室でリズムあそびを終り、子ども達が保育室に帰ってくる。女児三人ままとあそび、女児二人あやとり、男児三人がつみ木、男児女児合わせて十三人、絵をかきはじめる。他の子どもたちは庭にでる。先生が保育室に帰って来る。戸棚から高さ三十センチ、たて、よこ、それぞれ十二センチくらいの箱を出してくる。「この中にはなにがいいかしら」といって、手にもってまわしている。Kが絵をかいて持ってくる。絵をみながらはなしをする。「そうだよ、そうだいことかんがえたわ」と、先生のそばにいたMにはなしをける。Mといっしょに大きいびっくり箱をつくることになり、先生

は、中に入れるとび出すものをさがしに行く。白いやわらかい紙とセロファン紙のビロビロしたのを持ってくる。先生は紙にビロビロをまるめてつつむ。H、K、Yが来る。

H、K、Y「ぼくもつくりたい」

先生「ひとつしかないから、みんなでおてつだいしてね」

先生「なにを入れることにする」

びっくりばことうばぐるま





M 「てつじん」

先生 「じゃこれじゃだめ？」

と頭の形になったビロビロをみる。

M 「いいよ」

先生は、まるくなるようにしている。

M 「てつじんははながとんがっているよ」

先生 「じゃあはなをつくりましょう」

と紙をとりに行く。白いかみをひらき、鼻をつめて、またまるめ

る。

先生 「じゃこれにお顔をかいて下さい」とMにわたす。

「ままごとのことも「せんせいきてください、」

先生 「はいはい」

とままごとの子どもをみる。

先生 「では箱で、体をつくりましょう」とH、K、Yにいう。

先生 「みんなでかくのよ」

K 「この箱に色をぬろう」

H 「あ、そうだな」

Y 「ぼくはここだ、きみのところはくろ？」とマジックでぬりは

じみる。先生は子ども達がかくのをみて、

先生 「そういう色おもしろいわね」という。

先生 「ていねいによくぬってね、だれが買ってくださるかしら。買

ったひと、びっくりしちゃうわね」

Mはマジックで頭をかいている。大きいのでマジックでぬりきれないのを見て、先生はポスターカラーを出してきて、Mに「ポスターカラーの方がよさそうだね」とわたす。先生は「箱もポスターカラーでぬったらどうかしら」といいながら、箱にポスターカラーをのせてみる。色がのるのをたしかめて「ポスターカラーの方がよさそうよ」といっているのポスターカラーを持ってくる。「きれいな色でぬってね」といって、ままごとあそびに入る。K達は三人で話しながら色をぬりつづける。先生は時計をみて「あらおべんどう

だわ」という。先生庭に出て行く。外から子ども達が入ってくる。

A 「おべんとう、おわってもしようよ」

H 「ぼくみかづきだったよ」

T 「ぼくの方がちよっとつよいのね」

A 「さんにもいっぺんにやつつけちゃうの」外にままと道具を持って行った子どもたちは車に道具を入れて帰ってくる。

一月二十二日 水曜日

先生が本を作ることを思いつく。

先生のまわりで女兒がびっくり箱を作っている。先生は他の子どもの遊びにはあまり入らない。時折紙をとりに行ったりする時に、子どもたちが遊びやすいように机を移動させたり、遊び道具を片すみによせたりする。男児がギャングごっこをはじめると、男児の大部分はその中に入り、保育室の半分を占領する。子どもにうながされてテレビをつける。まだ前の番組が終っていない。本をつくる場面が出てくる。先生は「あら、本をつくっているのね。あれは大きい方の本だけれど、本を作っておみやさんで売ってもいいわね。白雪姫やくまさんや、きりんさんの絵をかいてね」という。

一月二十四日 金曜日

誕生会のおやつを入れるかごをつくる。

明日は誕生会。先生は「あしたは誕生会だからかごを作りましょうね」といいながら、画用紙を持ってきて、絵をかき始める。女児が三人そばによってくる。「先生つくる」「先生つくる」という。

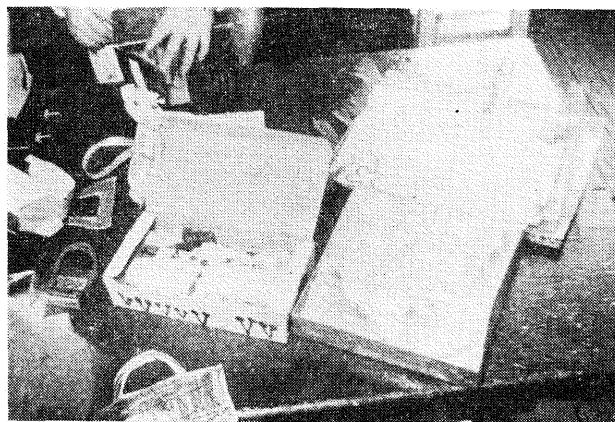
「先生はこんなもの考えたけれど、みんなもっとおもしろいもの考えてね」と先生のかいたのびをみせる。

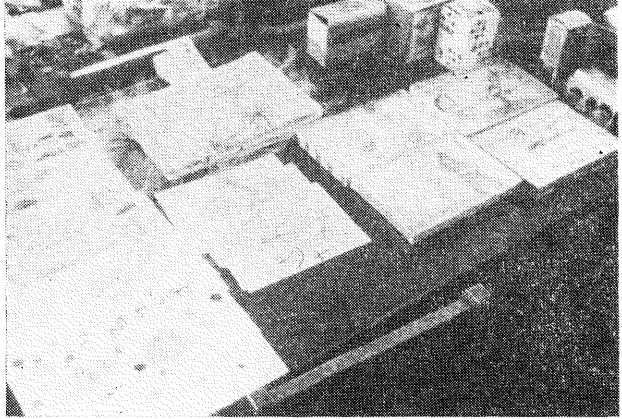
一月二十五日 土曜日

誕生会。Mがぶらんこを作り始める。

T 「ねえ、先生、小さい箱でぶらんこを作るからひもをちょうだい」

ままとセット





先生「あらおもしろいわねえ」

とTに紙ひもを適当な長さに切ってわたす。Tは箱に穴をあけてひもをつけている。Aが横でみている。

A「ねえ、先生ぶらんこを作ってるんだよ」

先生「そう、ゆれるようにするとおもしろいわね」

Sがぶらんこ作りに加わる。Tはマジックインクで色をぬる。AはTのするのを手伝ったりしながらみている。誕生会の知らせがくる。

T「またこんどするよ」

といつて皆といっしょに遊戯室に行く。

一月二十七日 月曜日

ぶらんこができる。ままごとセット、飛行機もできる。

Tは登園すると柵からぶらんこを持ってきて、ひもを手を持ってゆらゆらとゆらしてみます。

T「先生、できた」

とぶらんこを持ってくる。

先生「柱がいるわね」

といいながら、Tと空箱がたくさん入っている箱をさがすが、適当なのがみつからないので画用紙を用いることにする。

先生「こうすれば柱になるわね」

と丸めてみる。柱をたてる台はダンボールの箱ヲ切りとって与える。Tは長い時間をかけて、セロテープでとめて柱を一本たてる。

T「先生、一本たった」

とうれしそうにいいに来る。

先生「Tちゃん、ぶらんこをどうしてつけたらいいか考えてね」

先生は飛行機を作っているMにペロペラがつくれるくらいの紙を与える。Tがぶらんこの台を持ってくる。

T 「先生、あのね、いいこと考えた」

先生はTがブランコを持って説明するのを、きいて

先生「Tちゃんのもいい考えね。先生もいいこと考えたんだけど」とひごを持ってきて二本の柱にわたす。Tはぶらんこのひもをひごに結ぶ。

T 「ぶらんこができました」

と得意になって他の子どもたちにみせて歩く。先生のまわりでK達がぶらんこをつくりはじめる。

K 「先生、おままごとをつくる」

先生「じゃ、お皿や何かつくったら、いろいろ考えてね」

K は先生から紙をもらって、作りはじめる。

K 「先生、こんなにかわいいお皿ができました」

先生「あらほんと」

先生もお皿をつくってみる。Kはその後お皿のふた、おぼんをつくり一つずつできあがることに先生にみせにくる。先生はつくったものを箱に並べてみてセロファン紙をかぶせて輪こむでとめる。ままごとセットができ上る。

一月二十九日 水曜日

いろいろなおもちゃができる。

今日のおもちゃづくりはぶらんこ絵本がもり上ったが、Yはぶらんこを応用して潜水艦をつくる。Kはモーターボートをつくる。

Tは木の糸まきでこまをつくる。マッチ箱に色をみをはり、たんす

もできる。子どもたちがつくっている時に、先生は、ひとりひとり子どもに助言を与えたり、子どもたちがつくった作品をその子どもにまわりにいる子どもによく工夫されている点をほしたり、あるいは高くさしあげて、みんなにみせたりする。

今日もままごとコーナーではねずみのおうちごっこがはじまる。今日で三日目である。先生は子どものいすにすわって、画用紙を半分にきっている。切りながら子どもたちのあそびをみている。Kが積木をがちゃがちゃとくずす。先生は「みんながあそんでいるときに、つみ木をこわしたらけがをするでしょう、けがしないようにしてね」と注意をする。ねずみのお家ごっこをしている子どもがねずみのお家のそうじをしている。手に手にバケツやマップや、ほうきを持っている。「せんせい」と手をあげる。

H 「せんせい」

先生「あら、おそうじしているの。きれいになるでしょうね」

Yは子どもたちが多勢ぶらんこをつくっているのをしばらくみていたが、箱を持ってきて、中ほどをくり抜き、マジックで色をぬる。それから人をかき、切り抜いて、箱のくり抜いたところにのせておいをつくる。

先生「あら、よくできたわね。いいのができたわ」と感心する。

Y 「これせんすいかん、これ船じゃなくてせんすいかんだよ」

先生は潜水艦を持ちあげて、

先生 「このせんすいかん、よくかんがえたわね。ここ、こういうふう
うにきってあるのよ」

と切ったところを皆にみせる。

先生はそれからねずみのお家の方に行き、「おそうじすんだの？
きれいになったわね」という。まわりの小つみ木を片づける。

先生 「ごめんください」

とおじぎをして、くつをぬいで上る。

H 「せんせい。これ、にんじんです」

T 「これスープです」

と子どもたちは次々にごちそうをはこんでくる。そしてよろこん
でとびはねている。

先生 「どうもごちそうさまでした。おなかがいっぱいになりました」
とお礼をいって帰る。ぶらんこをつくっている子どもに紙をわた
す。先生は子どものいすにこしかけて画用紙を切り二枚重ねて二つ
おりして穴をあけてリボンで結び、本をつくる。本をつくりながら、
ぶらんこをつくっている子どもたちにはなしかけている。「ぶらん
こにひとがのっているといいわね」とか「ブランコのはしらに模様
があるといいわね」という。

E 「ごほんどれ、マジックでかいてもいい？」

先生 「ええいいですよ。何でかいてもいいですよ」

E 「クレパスは？」

先生 「クレパスもいいわね」

すでに子どもたちが本に絵をかいてえほんが二冊できている。

J 「せんせいほくみるよ」

先生 「はい。どうぞ」

J 「せんせい、ぼくえほんやさんになる」

先生 「はい。はい」

といってJをみてわらう。

R がえほんをかいて持ってくる。

先生 「あら、これはいいえほんだこと」

と一頁ずつみる。

帰りの時間になり、「きょう、できなかったかたは、あしたする
といいわね」といって片づけはじめ。先生はTのまわりにいた子
どもに、Tがつくったこまをみせて、「これおもしろいでしょ
う。Tちゃんがつくったこまよ。このひもをまくと、ほら、こうして、
こまになるのよ」と糸をまく。

一月三十一日 金曜日

おもちゃをついたてにかざる。

遊戯室で子ども達が十人鬼ごっこをしている。保育室では、でき
あがったおもちゃが机の上に並べておいてある。先生が材料室から
網のついたてと棚を持ってくる。

T 「これ、何にするの」

先生 「おもちゃをかざるのよ」

といいながら小つみ木を片づけ、ついたてがおけるようにする。先

生はおもちゃをついたてや棚にかざりはじめる。

K 「これなあに？」

と箱の四面に同じように人形が書いてある箱を持ってくる。

先生 「かがみですって。Eちゃんがつくったのよ」

先生はKといっしょにかざる。H、Mもきてかざりはじめる。保育室の向う側ではHが、いすや、箱つみ木を運んできて福引の場所をつくる。福引カードは二枚一組で同じ模様をかい、一枚は穴をあけて輪ごむをとおして机の上のおもちゃにつける。他の一枚は福引の箱に入れる。Mがざるに入れて机の上においてあるカードを二枚もってきて模様をかきはじめる。H達の福引屋が開店する。Yがお客さんになってくる。箱に手を入れて一枚カードを出す。カードを持って手に持っているカードと同じ模様のついているおもちゃをさがす。

Y 「あつ。たんす」

といって、福引屋にカードをかえす。

Y 「ほんとうはかえさなくてもいいのね。幼稚園だからかえすのね。」

H 「そうだよ。何回でもきていいですよ」Sも何回もひく。

H 「福引、もうじきおわるから何回もきてよ。」

N がひきおわると箱つみ木でふたをする。

H 「もうだめです。もうよるです」

先生 「あら、しめちゃったの。きょうはおしまい？」

次に福引屋が場所を移動して開店する。Kがひきにくる。

Y 「お金ちょうだい」

K 「ぼくひき出しに持っているもの」

といって紙の財布をもって来る。

Y 「はい、どうぞ」

Kは箱からカードをひく。

Yは先生から画用紙をもらってきて、「ふくびきや」とかい、まわりに絵をかくている。そして、みんなにみせに行きかけて、すぐにもどってきて、裏に「おやすみ」とかく。画用紙を持ってはるものをさがす。セロテープを持ってきて画用紙を黒板にはる。閉店すると黒板のところきて、「おやすみ」とはりかえる。先生のまわりではKたちが、首かざり、指輪、腕輪、リボンなどを作っている。先生は色のついた紙を五枚か六枚重ねて細長くきり、リボンでとじて絵本の準備をしている。しばらくして「やりたい方だけスキップしましょう」といって子どもたちと遊戯室に行く。

別
冊

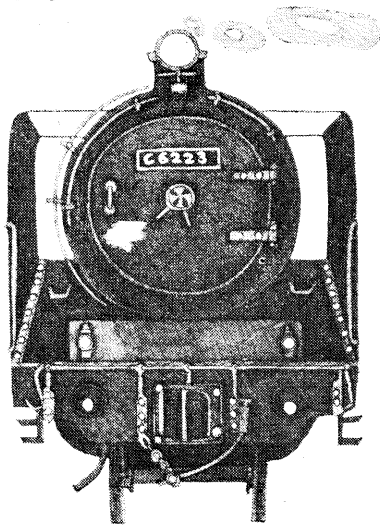
キングダムブック

物語絵本

冬

きしゃものがたり

超特急を代表とする電
車が走りまわっている
鉄道の片隅で、さみし
く汽車は最後のご奉公。



え・文／松永謙一

定価 50円

幼児の教育 第六十四巻 第二号

二月号 © 定価六〇円

昭和三十九年 一月二十五日 印刷

昭和四十年 二月 一日 発行

東京都文京区大塚町三五

お茶の水女子大学付属幼稚園内

編集兼
発行者 津 守 真

東京都文京区大塚町三五

お茶の水女子大学付属幼稚園内

発行所 日本幼稚園協会

東京都板橋区志村町五

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。

40年度

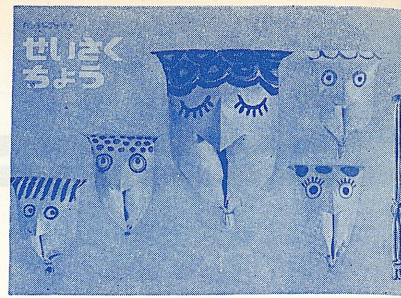
新学期用品 ご案内

株式会社

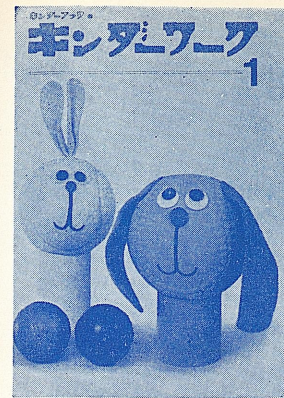
フレール館



自由画帳 (特2)



せいさく帳 (特2)



キンダーワーク (1)



キンダーワーク (2)



出席カード (特)



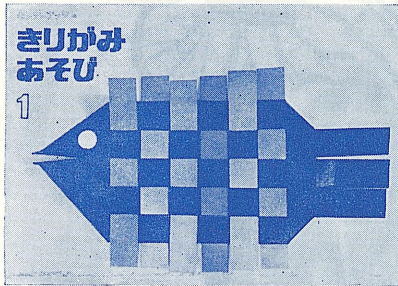
出席カード (並)



園のたより

新しいアイデアが生んだ

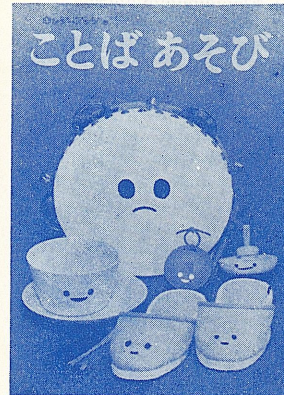
たのしいワークのかずかず!!



きりがみあそび (1)



きりがみあそび (2)



ことばあそび



かずあそび



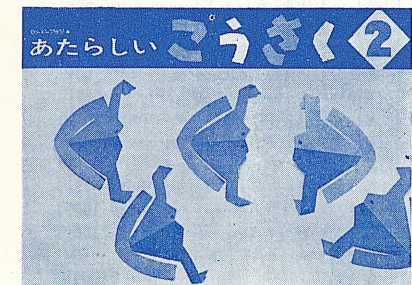
おりがみあそび (1)



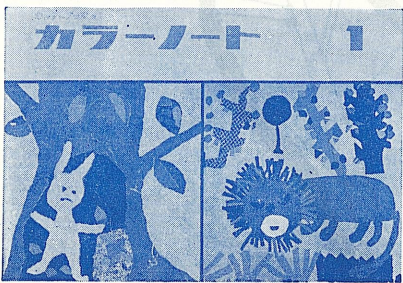
おりがみあそび (2)



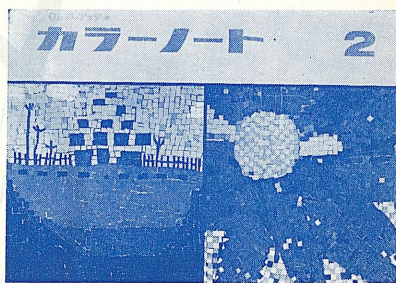
あたらしい工作 (1)



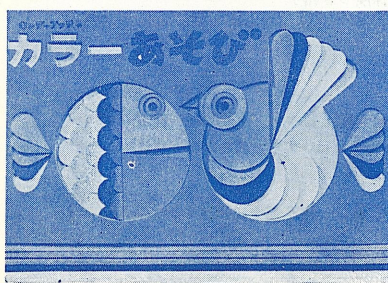
あたらしい工作 (2)



カラーノート (1)



カラーノート (2)



カラーあそび



ステレオかみざいく

40年度 新学期用品

	納入価格
出席カード(特).....	80円
出席カード(特)用貼紙.....	250円
出席カード(並).....	55円
出席ゴム印(木箱).....	360円
出席ゴム印(紙箱).....	300円
出席カード(並)用貼紙.....	250円
園のたより.....	30円
つうえんブック.....	30円
自由画帳(特A)ラセン.....	100円
自由画帳(特1)ラセン.....	70円
自由画帳(特2)クロス.....	70円
自由画帳(A1)ラセン.....	55円
自由画帳(A2)クロス.....	55円
自由画帳(A3)リボン.....	55円
自由画帳(A4)クロス.....	50円
自由画帳(B1)リボン.....	40円
自由画帳(B2)クロス.....	40円
せいさく帳(特A).....	120円
せいさく帳(特1).....	75円
せいさく帳(特2).....	75円
せいさく帳(A1).....	65円
せいさく帳(A2).....	65円
カラーノート(1).....	60円
カラーノート(2).....	60円
カラーあそび.....	70円
きりがみあそび(1).....	65円
きりがみあそび(2).....	65円
ステレオかみざい.....	65円
おりがみあそび(1).....	65円
おりがみあそび(2).....	65円
楽しいお仕事(カード1).....	60円
楽しいお仕事(カード2).....	60円
あたらしい工作(1).....	60円
あたらしい工作(2).....	60円
工作カード.....	80円
キンダーワーク(1).....	65円
キンダーワーク(2).....	65円
ことばあそび.....	75円
かずあそび.....	75円
あそびとちえ.....	100円
たのしいせいさく.....	100円
証書用ビニール筒(青・赤の2種).....	60円
保育料袋.....	2円50銭
綴込表紙.....	60円
まんてんばすてら(16色).....	90円
まんてんばすてら(12色).....	70円

その他、証書・賞状類、出席簿・保育日誌・卒園台帳などの事務用紙類は、新たにヨコ書きのものも加えて、各種とり揃えました。詳しくは、カタログをご覧ください。

●ことしも フレーベル館の新学期用品を



幼児から小学生までの好絵物語

世界で初めての 絵で見るシートン動物記



トツパンの絵物語シートン動物記

■ 絶 讃 発 売 中 ■

1. オオカミ王 ロボ
2. 灰色グマ ワーブの冒険
3. ぎざ耳小僧
4. 銀ギツネ物語
5. 峰の大將 クラッグ
6. あぶく坊主
7. 裏まちのすてネコ

以下続刊

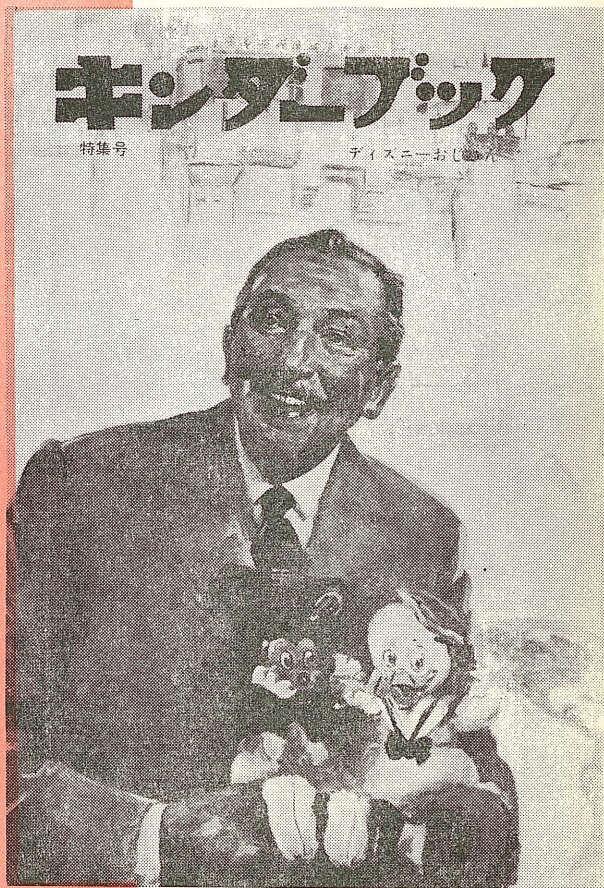
*B5判80頁ケース入豪華本

全12巻—各巻490円 発行・フレーベル館

キンダーブック 特集号!

● デイズニーおじさん ●

この号はキンダーブック五十六才用12月号として発刊いたしますが、ご要望により特集号として別途発刊いたします。キンダーブック五十六才用を購読されないお子さん方には是非おすすり下さい。



© Walt Disney Productions

— 漫画と記録映画の王様
ウォルト・デイズニーの
伝記絵物語 —
— 幼児の絵雑誌としては
キンダーブックが
はじめてとりあげた
画期的な企画 —
— あなたのお子さまに
そして近所のお子さまに
年末年始の贈物として
絶好の絵雑誌
キンダーブック特集号を
どうぞ —