

幼児の教育

第六十二卷

第九号

幼児を交通事故から守りましょう



9

日本幼稚園協会

新刊保育図書

幼稚園教育指導書

健康編指導の実践

幼稚園教育指導書「健康編」の執筆者が実践指導のためにくわしく解説した書。幼児の健康管理、健康指導をより具体化し、参考となる資料をできるだけあげ、指導に役立つ手びき書。

中島 修他共著 定価 四五〇円
A5判 三四八頁 千一〇〇円

幼稚園教育指導書

自然編指導の実践

幼稚園教育指導書「自然編」の執筆者が実践指導のためにくわしく解説した書。指導書に示された指導目標、指導内容をより具体化し、保育の中で活用できる資料をあげ、指導書が活用できるようにした手びき書。

大島文義他共著 定価 三七〇円
A5判 二九八頁 千一〇〇円

フ レ ー ベ ル 館

一九六二年度の保育界の動向と保育学研究の全般的状況を、ひとつにまとめた書。
保育学会の大会研究報告と六二年度の保育資料を収録した書。

一九六二年版

保育学年報

日本保育学会編

目次

- 第一部 日本保育学会第十五回大会研究報告
- 第二部 保育関係文献目録
- 第三部 保育関係の組織と動き
- 第四部 特集

B5判 一七六頁
定価 六〇〇円 千一〇〇円

発売 フレール館



幼児の教育 目次

—第六十二卷 九月号

表紙 初山 滋

幼児教育における思考と認識の問題……………	波多野完治……………	(2)
子どもの社会……………	勝部 真長……………	(6)
幼児の発達課題と社会……………	津 守 真……………	(10)
友人関係をひろげる試み ふだん遊ばない子どもと遊ばせる……………	清水エミ子……………	(14)
三才児の積木遊びの研究 観察記録とその一考察……………	井桁佐以子・渡辺亮子・井手道子……………	(25)
現行幼児知能検査の吟味 幼児の知能測定における問題点(その一)……………	井 上 範 子……………	(34)
教育課程改善のこころみ……………		(42)
第十二回幼児教育実地指導研究会協議会から……………		(51)
*洋書紹介 幼児の経験領域とその指導……………		(54)
日本幼児保育史の研究……………	日本保育学会共同研究小委員会……………	(57)

幼児教育における

思考と認識の問題



波多野完治

幼稚園における社会の問題も認識や思考の問題といっしょに考えていかないうまくいかないだろう。社会の問題にはしつけの問題と社会をつかむ問題〔社会認識〕が入っている。道徳教育の問題を心理学では社会学とよんでいる。そして、幼児における社会認識の問題は社会知覚というふうによんでいる。子どもはある人を見て「自分の家の人ではない」とみとめてはじめて「だから自分の家の人とはちがった扱いをしなければならない」と考える。当然けいはい心もおきるだろうが、知らない人に対しては知らない人としての扱い方をしなければならぬ。これを社会知覚という。この社会知覚と社会学習とをあわせて社会認識も考えてゆくことがたいせつである。それで思考と認識の面からとらえていこうと思う。はじめに

思考としつけ、認識としつけの問題をお話し、次にテレビとか映画とかが幼児に及ぼす影響について話そうと思う。

最近よりちょっとまえまでの傾向としていちじるしい現象は、幼児の感情生活に重点がおかれ芸術方面が発達してきたことである。これが幼児教育の戦後における発達の特徴であるが、この二、三年来、感情生活をなう知性の問題がたいせつに考えられるようになってきた。そして、この認識と思考の問題はことば（第二信号系）の問題としてとらえられている。しかし、幼児の場合いろいろなものが未分化になっている。だから、ことばの中にも感情が入っている。知性が勝っているおとなとちがひ幼児の場合には感情が強いのである。ことばは第二信号系とばかり考えてはならない。「芸術は

ひとつのことばである、伝達である」という考え方が最近いわれてきている。ランガーは「象徴の哲学」の中で芸術すべてを「伝達」もしくは「一種のことば」であるという立場をとっている。何を伝えようとしているのかをさぐることであり、感情そのままを伝えるのでなく知性を通して伝えるのである。事実、状況の叙述を通して感情を伝える「文学」のように、多くの発達した芸術は知性を通して感情を伝える。知性をぬぎにした感情ではないのである。つまり、知性を通して自分の伝えたいと思う感情そのものを相手に伝えることが芸術なのである。たとえば「おれはおこっているぞ」といわれれば意味はわかるが、どういうふうにおこっているのか伝わらない。これでは芸術にはならない。芸術になるためには怒りが怒りとして伝わらねばならない。

これは道徳の問題などにも知性が入ってこなければならぬことを示す。幼児に「うそをついてはいけない」といってもそれを守らせるのはむずかしい。うそはどういうものかがわかっていなければならぬのである。幼児は悪口と嘘とを混同している。「家位大きい犬がいたよ」と子どもがいうと「そんな嘘を言うんじゃないよ」とおとなが答える。その「嘘」という認識のもてない子どもは「言ってはならぬこと」のように思える。判断、思考、認識はどこから出てくるのだろうか。幼児の場合は行動から出てくる。思考は行動ときりはなされて存在しないのである。「行なうこと」で考え

るのであって、幼児の思考や認識を育てるためには、幼児の行動そのものをできるだけ考えにそったようにやらせることだ。しつければ「判断を含んで行為させること」であり、「判断をかえることによって行為をいろいろ変えてゆく」ことを教えるのが幼児の思考や認識の力を育てることになるのである。幼児は物事を外側からながめる(形としてながめる)能力はおとなとちがわぬ。しかし、みえないものを内面的につかむことはおとなと全然ちがう。幼児は味の世界でも「甘い」「からい」は解る。しかし「しぶい」とか「すっぱい」けどうまい」というのはわからない。それと同様のことが他の面においても言えるのである。今から約25年前、私の息子が教育大学附属小学校をうけた時のことであるが、ちょうどその時子どもが体をこわしていて親はとても心配していた。試験が終って家に帰って来ると息子は「お母さん大丈夫だったよ、どこにも穴はなかったよ」といった。つまり入試におちるといふことは抽象的なことで子どもには理解できないことなのである。つまり、形のあることについては解るのだが、形のないことについては理解できないのである。

社会認識というものは形のないこと、お腹の中で行なわれていることが多い。そして社会には外見とはちがうことがとても多いのである。幼児とテレビをみて、いるといい人か悪い人かとすぐ聞く。表面をみただけではよくわからないもの、表面と中味がちがうものなどは子どもには理解できないのである。だから、子どもには社会認

識を教えにくいのである。「社会」の場合は嘘ではないが外にはあらわれないことが多い。幼児はこの社会認識の複雑さをつかむところまで発達していないのである。今まで子どもにはいいものだけを与え、みにくいものはみせないでよろしいと言われてきた。しかし吉展ちゃん事件などがあると心理学の原理と世の中のことがちがってきこまわっている。しかし、やはり私は「いいもの、美しいもの」をみせつつ育てるのがよいと考える。どういうわけで悪いものを悪いと教えるのはよくないかという点、悪いものに接するとそれだけでそれと同じ事が起るといふ事があるからである。「ああいうことはしてはいけないのよ」という消極的恐脅は子どもに不安の気持をいだかせる。悪いものをみせられ、そのたびに「いけない、いけない」といわれると不安傾向が強くなる。この不安傾向をおこさせるのが子どもを育てる場合一番悪いやり方であり、幼児の時に、否定的評価はあまりしないことがたいせつである。そういう点から現在のテレビを考えてみよう。

今テレビで一番こまるのは幼児では暴力問題である。これについて二つの考え方ががある。一つは「三〜七才位はフラストレーションの強い時代で自己中心的であるので、自己の欲望が社会によっておさえられると暴力的になる。それで、テレビをみることはフラストレーションを解消させ精神医学的に見ても治療的效果がある」という考え方である。これに反しても一つの考え方は「暴力場面をたく

さんみせるとしまいに子どもがああなってしまう」というもの。しかしこれの実験的証拠をつかむのはむずかしい。

スタンフォード大学の幼児心理研究室では附属のナースリー・スクールでこの種の一連の実験をやった。まず幼児一人ひとりを部屋へつれてきて暴力場面をみせる。大学生が子どもがいる部屋で人形にひどいことをしてみせるのである。たとえば「殺してやる」とか「鼻をねじってやる」とかいいながら。次に十分位の八場面のカラー映画をみせる。三番目にテレビでやっている暴力的マンガをみせる。そしてこれらをみせなかつた子どもとの比較を試みる。結果は暴力場面をみせてもそれだけなら大したことはない。しかし、三日以内に欲求不満をおこすような場面においこみ、同じような人形を与えてみる。そうするとはっきりとした傾向が出てくる。前に暴力場面をみせられた子は、みせられなかつた子の二倍、暴力反応があらわれたのである。

つまりテレビは子どもの第二次刺激になる。欲求不満がおこつてこなければ悪い影響はないかもしれない。しかし三〜七才という年齢では一日に一回、一週間に一回位は欲求不満がおこる。欲求不満をおこす機会があり、その結果として暴力場面の模倣があらわれるのである。暴力のテレビとかマンガなどは、フラストレーションが存在すれば延滞模倣（しばらくたつてからあらわれる模倣）があらわれるといわれる。これは何回やっても同じ結果が出たので大体正

しいとみてよいと思う。

またおもしろいことには、暴力をふるうモデルの性差によって男
女兒の模倣傾向がちがうことである。モデルが男であった場合、男
児の模倣傾向が著しく、女兒に少ない。女であった場合は反対のこ
とがいえる。これは大体二―五、六才の幼児においても言える。生
理的相異か社会的相異かはつきりわからないが、多分、社会的相異
であると考えたい。しかしフロイド的考え方の人は自然的基礎とい
うふうに考えるかもしれない。現在、暴力場面は非常に多い。特に
多いのは正義のためにふるう暴力である。「アンタタッチャブル」な
どは正しい暴力だから良い、という人がいる。しかし幼児、児童、
青少年に及ぼす影響を考える上では、この種の番組もない方がよい
と思う。

もう一つ、テレビの暴力場面の影響は、特異児童、かたよった児
童にだけあると言われていた。しかし、ベンドゥーラ女史の研究で
はそういうことはないという結果が出ている。幼児の場合ではどの
子も一様に影響をうける。中学の場合ではテレビッ子とフラストレ
ーションとは関係があり、テレビッ子の中には暴力傾向の強い子と、
ひっこみじあんで分裂症的傾向の子ともがある。しかし幼児の時は
中学の時などちがいがい、一般的にどんな子どもも影響を受ける。

次に「子どもの将来のパーソナリティに大きな影響を与えると思
われる要因」として私どもが出した結論をのべてみる。子どもの社

会認識を育てる場合、社会的な行動を育てる場合、知性を使うこと
は大切だが「何々してはいけません」という否定的なやり方による
知性ではいけない。積極的な意味での良いものをみせ、それを知性
的、思想的、認識的なことばで親がこれを助成していくことが望ま
しい。また現在望ましく思われるテレビ番組は学校放送にかぎられ
るかもしれない。しかし他の幼児向けのプログラムでも「ないより
はよい」と思うので、それをなるべく積極的に使っていくことがた
いせつである。テレビの影響は、フラストレーションをみる人がも
っている場合も含めて、「家庭や社会の中でその実演が行なわれて
いるか」が大きな因子となっている。ある研究では「テレビの悪い
影響は検出できなかった」といって、「不良少年が暴力場面の影響
で出て来るとは証明できない」としている。しかし、これは反対に
「不良少年がここから出たのではない」という証明にもならない。
学問が決定するまで現実が待っているわけではない。そういう時こ
そ自分の教育的見識を働かせる時である。「暴力場面は治療的效果
がある」とは言われていない。むしろ反対の結果が出てきているの
が現状である。

今日は「子どもの社会学習が子どもの知性的認識を媒介として育
てられる」ということ、「社会的認識のひとつとして、暴力がおと
なの模倣とフラストレーションの媒介が関係する」ということをの
べてみた。

子どもの社会

勝部 真長

今日の演題は「子どもの社会」ということになっておりますが、むしろ「子どものふるさと」といった方が適當かと思われ
ます。

今日我々が考えなければならないことは子どものふるさとをどこに見出すか、我々はどういうふうになんか用意してやったらいいかということだ。それらがないとせつなわけはバーソナリティー形成の基礎は「家庭」と「ふるさと」にあると思うからです。うさぎや小ブナをおいまわすふるさとが、縮小され都会化されて川がにごってしまったような今日の社会では、子どもが「ふるさと」を思いおこすことがむずかしくなってしまうています。「ふるさと」を形成するのは自然環境だけでなく社会環境もあり、下町では三社様のお祭りや夜店などという

情緒があり、それがなつかしい思い出になっています。しかし近頃のようにマスコミによる刺激ばかり受けていると、何か落ち着いてひとつのものを伸ばすことができないように思えるのです。そこで、家庭や幼稚園の役割こそ、「たましいのふるさと」になるものを提供すること」なのではないかと思うのです。近頃の児童白書などで我国の子ども達の問題がいろいろ指摘されていますが、非行少年をみると彼らは善悪の原則でなく快、不快の原則だけで生活しているようです。かれらにはいいことかわるいいことかは解っていない。「気持がよい」とか「おもしろい」とか「スリルがある」とか「とくである」からという快、不快の原則で生活しています。これは幼児期において快、不快の原則で生活している子どもを善悪の原則に移行させるこ

とができなかったためではないでしょうか。おとなはさしあたっての損得よりも長い間に得だからという考えで生活しています。子どもは快、不快の当面の感情で動いていますが、「賞罰」「社会的承認、不承認」などの事柄を通じて善悪の原則を学んでいきます。幼児のしつけの味は快、不快から入り善悪の觀念に導くものだと思います。

では「道徳」とは何でしょうか。辞書には「人のふみ行なうべき正しい道である」と書いてありますが、私は「自然の欲望、衝動をコントロールできる」、これが道徳性ということの第一条件であると思います。しつけの中には「自分の欲望にブレーキをかけることができる」というのが入っています。あるお母さんは「どこからがわがままでどこからがわがままではないのかわからない」とおっしゃいました。社会に住んでいる以上、自然の衝動、欲望を満足させるのに一定の手続きがいります。ですから、社会に承認されているやり方で欲望を満足させるなら、わがままではないと思うのです。水をのむにしても、本来は器についてのむのむのです。単なるどの渴きをいやすにも細かな手続きがいります。それが文化というものです。「のどがかわいた」という生理的刺激と「それをいやす」という反応との間にいくつもの媒介を置くのです。我々が小さい時に一番早く教えられるのがテーブルマナーですが、食べたいという欲

望をみたくプロセスとしていろいろの「クッション」をおくこと、それが動物とちがう「人間らしさ」といわれるものなのです。そしてそれを学んでいくのが「しつけ」というものであると思います。ある先生の家で近所の人がいっしょにすもうの取組をテレビでみていたのですが、その家の子どもが帰って来て急にチャンネルをまわしてしまいました。近所の人達はその家のしつけを批判して、新教育のやり方はまちがっているといいました。たしかに、この子どもの行動は衝動的で人間らしさがみとめられませんね。一言でもよいから「ことわり」というクッションをおけば衝動的でなくなるのですが、この「衝動にブレーキをかける」という訓練が日常なされていないとその行動が出てこないのです。

「ふるさと」は心がホッとするところ、心のより所、情緒の安定性をもたらすものです。家庭もまたそういう機能をもっています。最近では家庭もまたテレビや、やかましい奥さん、うるさくさわぐ子ども、などで父親にとってはホッとする場所ではなくなってしまうようです。これが家庭の危機といわれるものなのかもしれません。ホッとする場所が家庭の外に求められることは非行少年の原因ともなります。心のふるさとが用意されていないのが原因となるのです。

では「心のふるさと」が形造るものは何でしょうか。それが

「心情」(センチメント)といえるものだと思います。「情緒」は「一時的な心の経験」を言いますが、これに対し「心情」は「永続性のある心の状態」をいうのです。人間の道徳性を支えるものが心情で情緒は心の表面にある浅瀬のようなものでしょう。中さぎ波がたったり消えたりしています。おとなに比べると子どもほど情緒的であると言えます。人格というものが発達するに従って心の深みが出てきて永続性のある「心情」ができてきます。他人のつげ口などで愛情や友情がこわれてしまうのは、おとなとして未成熟であるといわれます。情緒的なものが心情的なものに深まっていく、それが成長であり、深い心情性の育成が心のふるさとなっていくのです。人があるショックをうけたりすると心の深みに心情性を形成し物の見方、態度の中にそれが出てきたりします。小さい子どもの場合は全体的な雰囲気の中で子どもの心情を養っていくという事が必要になってくるのではないのでしょうか。ある外国人はいっしょにのりあわせた団体客のどんちゃんさわぎをみて次のようにいいました。「日本人は本当の心の幸せを見失っているから表面的におかしくさわいだりしているのではないかと。」日本人は表面的波立ちとしての情緒の面では楽しそうに見えるが、心の深み、心のふるさと、心がシーンとおちつくようなものをつかんでいないのではないかと。」というのです。心の奥底に本当の安ら

ぎがあれば表面的なものに心をうばわれぬものです。表面的なものにふりまわされ、そのみを追い求めているのは心の奥底に本当の幸せをつかんでいないからだと思います。そこで新興宗教や「幸福の手紙」がはびこったりするのもかもしれませんが、それは国民の中に本当の幸福感がつかめていない、心のふるさと、魂のふるさとがみだされていいためで、ただマスコミによる強い刺激を求め、それらでごまかしをやっているのです。

このような、日本のおかれている社会文化的現状はおとなにとっても子どもにとっても不幸です。子どもに心のふるさとを与えてやる必要は本当に大なるものがあります。子ども時代は可能性をひき出す時代ですから刺激も大切ですが、その他に心の拠り所となる辭けさを用意してやる必要があるのではないのでしょうか。

それからもう一つ、先ほど私は道徳性ということをもう一方からみると欲求と反応との間に「グッシオン」を、即ち「ゆとり」をおくことだと申しました。徳川時代にはお金はハダカでわたすことはしませんでした。紙につつんで、のしや水ひきをかけてもっていったのです。それをわずらわしいと福沢諭吉は慶応義塾で月謝袋を作ったそうですが、欲望はある程度つつむということが文化だと言えるようです。欲望をコントロールす

るのにどういふ手続きが必要かという点、そこに集団というものが入って来るのです。幼稚園でも欲望をみたすのに間隔をおき生活リズムをおいて心情を深める一手段とします。フランスのデュルケムは「子どもの道徳性に必要なことは時間を守って暮すことにある」といっています。二年生の時間に「時計のない国」という朗読をやったことがあるのですが、結局「時計に従った規則的な生活をした方が便利だ」という結論に達しました。時間にあわせた生活が身につけてくることは大切ですが、それを守り易くする工夫がなされねばなりません。守りにくければそれをかえてゆくといふ柔軟な集団生活の運営がなされなければならぬと思います。

もう一つ集団生活の中で知っておくべきことは人間の群居本能と孤居本能です。人間にはこの二つの本能があるのです。幼児は仲間を作ってもそれ自体が本当にたのしいのか、また自分がたのしく遊ぶために仲間が必要なのかよくわかりません。低学年の子どもは自己中心적입니다。しかしもう少し成長すると仲間のために自己の欲望をがまんするようになります。それが社会意識、集団意識が高まってくるという成長の段階なのです。しかし「幼児は利己的である」とはいいながらも利他的な要素もっているのです。実際の行動、遊びを通して自分だけではたのしくなれない、みんな共にいなければ楽しくないのだという

ことがわかってくるのです。心理学に「平野の不安^{アラビヤンシズ}」というのがあります。犬を広い場所に一匹でよくと不安になり物かげに逃げこみます。人間も同じで、物かげに入った方が安定性があるからなのです。何かにかこまれてると安定感があるのです。しかし幼児は一人で遊べます。それをむりやりに仲間の中に入れてしまうことは子どもの自主性を損うことになるのではないのでしょうか。日本人は集団の中にもぐりこもうという傾向が強いのですが、それだからこそ一人でがんばれるだけがんばらせてみせることもたいせつなのではないのでしょうか。人間は本来群居本能の方が強いのですから、一人になってもまた集団に帰ってゆくと思うのです。外国人は子どもを育てる場合、一人でほうっておくというしつけのしかたをやっています。これは人間が独立心を養うためです。我々日本人は特にこの孤居本能をたいせつにみまもってやること、そして群居本能と孤居本能のバランスをたもちつつ教育することがたいせつなのではないのでしょうか。

(お茶の水女子大学教授)

* * * * *

幼児の発達課題と社会

幼児が一人の人間として円満な成長発達をとげることは幼児教育の重要な課題である。一人の社会人として立つためには、情緒的にも社会的にも成熟した人格として成長することが必要である。日々新しい経験にぶつかって、情緒的に混乱することなく適切に処理し、自分にも他人にも役立つように発展させていく能力などを、どのようにして育てていくことができるのだろうか。健全な人格の成長は長い期間を通してなされるものであるが、それは幼児期から考えていかなければならないものである。ことに幼児期は、おとなの言動に左右されやすい不安定な時期であって、人格形成の上におとなの影響が強くはたらく時期である。この発達の初期から考えられねばならない一つの課題について、今回はとくに原理的な考察を試みたいと思う。

人が周囲の世界とぶつかる様式に次の四つが考えられる。



津 守 真

- 1 満足
- 2 挑戦—探索
- 3 脅威—不安
- 4 フラストレーション

以下に、幼児期の教育と関連させながら、説明を加えてみよう。

一、満足の経験

人はすべて欲求をもっている。生理的な欲求もあるし、社会的な欲求もある。それが、まわりの世界によって満たされた状態が満足の経験である。乳児期には、乳を吸うというような欲求が重要であるし、幼児期には、生理的な欲求の他に、集団に所属するというよう

な社会的欲求の重要性がましてくる。いずれの発達段階においても、欲求が満たされるという経験は、健全な人格の発達の上にもきわめて重要であり、それは教育においても果されなければならない基本的な課題である。

欲求が満たされるということは、認識能力の発達の上にもたいせつである。たとえば、乳児期に、心ゆくまで乳を吸って満ち足りた後の乳児は、目をひらいてあたりを見まわし、きこえてくる音に耳を傾け、感覚的経験をたのしむのである。欲しいが得られないという状態のときには泣き叫び、周囲の光や音に注意を向けることができなない（乳児期の口唇の満足の経験が、後の認識能力の発達に大きな影響を与えることを示す研究もある）。幼児期においても同様である。仲間に入りたいたいの仲間はずれにされている幼児は、他の子どもとの感情や意図を正しく見てとることができない。そして、他人の感情はおかまひなしに、仲間に加わるためにいろいろの手段をとる。人間の生活には、欲求が満たされないことも多いから、それに対処するしかたを学ぶことが必要なのであるが、そのためには基本的に欲求が満足された経験をもつことが必要なのである。ことに乳幼児期には、満足の経験をすることなしに、フラストレーションに耐える力は生れてこないのである。満足の経験は、物の世界に対する自信、人の世界に対する信頼の態度をつくっていく。幼稚園期になると、生活の内容も複雑になり、欲求の具体的内容はさまざま

形をとるが、一日の生活を満された気持ちで終るといふ経験は、次の日の新しい経験を始めるのによいスタートである。

二、挑戦—探索の経験

人間は、自ら刺激に反応し、活動する力があるから発達するのである。人はこのような傾向を備えて生れてきている。生れたときから、日々新しい経験にぶつかって、それに自ら働きかけていく力をもっている。ある時期の乳児は何にでも興味をもって、つまみ、口にいれ、そしていたずらする。こうして乳児は周囲のものの世界に熟知していく。幼児は一応身のまわりの事物に習熟した段階であるが、新しく目ざめてくる知能と興味によって、周囲の世界にたえず未知のものを発見していく。環境を備え、刺激を与えれば、幼児はそれぞれの方に応じて、自ら発見し、選択し、挑んでいく。だから、子どもが何に目をつけ、何をしようとするかを見ることは、指導の上できわめて重要なのである。

新しい刺激や経験にぶつかって、挑戦し、探索するということは、それは満足の経験に導かれるだろうという期待の上に成立している。多分満足な経験となるだろうという見通しがあるので、挑戦—探索—冒険を試みる。そしてそれが満足なものとなったときには、新たな成功感を得て、その人の世界は拡大していくのである。

だから、幼児が新しい経験にぶつかったときには、幼児が自ら

それととりくむように、はげまし、自信を与えることが重要である。おとなの考えるやり方とは違ったやり方をするに、おとなは寛容でなければならぬ。たとえそれで失敗しても、最初はどうもできないのが当り前であるから、十分に時間を与えることが必要である。そして子どもはそれを自分で解決できるのだということを信頼して、子どものやり方を見守ることがたいせつである。

これは幼児が物ととりくむ場合にも、人ととりくむ場合にも言うことである。そして、いずれの場合にも、おとなが解決を与えるのではなくて、幼児自身が解決の試みをするときに、それぞれの幼児の個性に応じた新しい解決法が見出される。それは創造的な態度を養うために重要である。この場合、おとなの機能として重要なことは、幼児をはげまして、積極的に外の世界に立ち向い、自分で解決法を見出すようにしてやること、またそのような自信を与えることである。

三、脅威—不安の経験

これは、もしかするとうまくいかないかもしれないという見通しをもった経験である。新しい局面にぶつかつたとき、人はそれに挑戦し探索しようという気持と、それを恐れ、避けようという気持とが同時にはたらく。全く新しい局面であるほど、それが脅威となり、不安として経験されることが多い。このような場合に幼児の

とる行動はまちまちである。ある子どもは椅子に坐つたまま動こうとしない。ここにいれば安心だとわかつた場所に定住するのである。ある子どもは、自分が教えられたきまりきつたやり方をくりかえす。これもこうすれば安心だと分っているやり方にしがみついて、別のやり方が考えられない場合である。ある子どもは、先生が何を言っても、いやと言って反抗し、他人をうけつけない。ある子どもは、それをやらないですまそうとし、その場面から逃避する。

これはいずれも自分の世界をひろげていくのには役立たないやり方である。ある子どもは、少しずつ手を出して、それがどういふものであるかたしかめながら、次第に未知の世界を知り、それによって新しい世界を自分のものとしていく。ある子どもは未知のものにでも自発的にすなおにふれていくことができる。これは自分の世界を次第にひろげていく積極的なやり方である。

同じような新しい局面にぶつかつても、子どもによってそれを脅威とうけとり、あるいは挑戦としてうけとる。新しい局面にぶつかつて成功感を多く得ている子どもは、今度もきつとできるというゆとりと自信をもってそれを挑戦としてうけとっていくであろうし、失敗の経験を多くしている場合には、それを脅威としてうけとって、自分の殻の中にひきこもり、新しい発展の機会を逸してしまふであろう。

また、幼児の経験に対して、おとながどのようにそれを扱ふかと

友人關係をひろげる試み

—ふだん遊ばない子どもと遊ばせる—



清水エミ子

無口で、三学期に入っても進んで口をきこうとせず、聞かれたことに對しても口の中で断片的に答えることしかしないおさむが私に「あの人が呼んでるよ」と知らせて来た。びっくりしたり喜んだりしながらも、だれだろう、きつと他の学級の誰かだろうと思いがながら、もう一度「だれが」と聞きなおすと「あのひと」と指で示すその方を見た私は、おさむの話しかけて来たよろこびと入れ違いに、全身に冷汗が走るのを感じたのだ。それはおさむが「あの人」と代名詞で表現した人があまりにも意外な子だったからだ。

私を呼んだあの人は私の学級はもとより、幼稚園中でおそらく名前と顔といずれも知らないものがないと思われる程の社交家の女の子、せつ子(ちくせつ子)だったのだ。

このせつ子はどんな活動にも積極的であり、良いことにも悪いことにもこの子が参加していないことはないといってもよいほどで「せつちゃん」ということばを聞かない日はなく、聞きたくなくても聞こえてくる子である。その上、体も健康で一年間に三日間しか休まなかった子なのだ。

私はしばらく、せつこの所に行くのを忘れておさむの顔をまじまじとみつめてしまった。そしてもう一度おさむに「あの人ってだあれ、なんて言う人なの」と胸の動揺を押えてそっと聞いてみた。そしておさむが思い出してはつきり答えてくれることを心に祈りながらおさむの顔をみまもった。が、彼は「知らない」といともあっさ

り答えてしまったのだ。私は鉄の棒で頭を力いっぱい叩かれた時のように目の前が驚きと悲しみでぼーとかすんでしまい、次のことがしばらく出なかった。

おそらくこのようなことは、このおさむひとりきりだと思っただが、私は今まで一年間いつたい何をしていただろう。

- ・入園以来卒園までどうしたら良い交りができるようになるか、
- ・だれでも話したり、話されたりできるようにするか、などを
- ・いろいろの活動をかりて生活してきたつもりなのに、

・その上おさむのような集団に入れない内向的な子どもには数倍心をつかい、何とか抵抗をなくして、自然に友だちにとけこめるようにいろいろと工夫してきたつもりなのに、そのおさむから三学期に入ってこのような結果を見せられてしまったのだから、私のシ、ッ、クは大きかった。保育者失格の印をつけられてしまい、四十五名の子どもたちの真ん中で私ひとりがきりきりまいてる姿が、いくらふり払ってもふり払っても私をおそって来るのをどうすることもできなかった。悲しんでいるだけではいつまでたっても解決しない。そこできりきりまいのうずの中からどうして抜け出せるかを考えた。そして今からではおそすぎるが、今からでもできるだけのことをしなくてはと気を取りなおし、学級全体の子どもを眺めなおしてみることにした。

・私たち教師がばくぜんと評価していた子どもたちのつき合いの程

度を確かめなおさなくてはならない。

・子どもたちの友だちとのつき合いの評価と私たち教師の評価のちがいを客観的に把握しなくてはいけない。

・その結果から卒園まで少ない日数で一番効果のあがる指導をしなければならぬ、と考え次のような試みをした。

◎子どもたちのつきあいの程度を知るために、たっぷり時間をかけてひとりひとり学級でのつき合いの程度を話し合い確かめあつた。

(方法)

お互いに遊んだことも、話したことも手をつないだことも、何にもいっしょにしたことのない人を選ばせた。これはひとりひとりについて行なう。それに対して学級全員がそれを確かめ合う。(話し合いをする)

㊦

A表で①番のふなかたに全然遊んだことのないひとを選ばせる。他の子が「ふなかた君、そのひとと砂場で遊んだじゃない」とか、「お店やの時いっしょにやったよ」などと話し合う。

この話し合い、たしかめ合いを記録し表にして学級全体の状態を把握するようにしたのがA表である。

・この確かめ合いをやってみて

- ①三学期になると一年保育児でも友だちを意識してつき合っている。
- ②友だちのつき合いの状態も正しくみている。
- ③友だちに対する

A 表

○つきあいのなかつたもの ×不一致でつきあいのなかつたもの

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44						
1	ふなかた																																																	
2	かしわ	×																																																
3	いそや		×																																															
4	やすもと			×																																														
5	はまうち				×																																													
6	たつぎわい					×																																												
7	ほそがし						×																																											
8	やまぎし							×																																										
9	まうち								×																																									
10	つちや									×																																								
11	おくら										×																																							
12	おくら											×																																						
13	えびぬま												×																																					
14	かみなが													×																																				
15	かみなが														×																																			
16	いとう															×																																		
17	なかも																×																																	
18	たしろ																	×																																
19	おの																		×																															
20	おの																			×																														
21	おの																				×																													
22	おの																					×																												
23	おの																						×																											
24	おの																							×																										
25	おの																								×																									
26	おの																									×																								
27	おの																										×																							
28	おの																											×																						
29	おの																												×																					
30	おの																													×																				
31	おの																														×																			
32	おの																															×																		
33	おの																																×																	
34	おの																																	×																
35	おの																																		×															
36	おの																																			×														
37	おの																																				×													
38	おの																																						×											
39	おの																																																	
40	おの																																																	
41	おの																																																	
42	おの																																																	
43	おの																																																	
44	おの																																																	

る好みがあったよりはつきり分化している
ことなどがわかった。

そこで他の学級にもはじをしのんでこの
できごとを話し、いっしょに確かめあつて
みることをよびかけた。このことで、クラ
スの傾向や年令差がわかったら、今後よい
手がかりになると思ったのである。

②つき合いの少ないものを何かの活動で結
びつけてみたいと思ひ、電話作りの活動を
通して遊んでみた。

・ふたりでひとつのものを作つて遊んでみ
るために(どうしても協力し合わないとい
つたものが完成しない活動であり、その協
力のしかたがあまりむりがないもの)と考
えて電話ごっこを選んだ。まずひとつずつ
あまり交りがなくとも製作できることから
(受話器を一本の糸でつなげてひとつにし
て遊べるので)これを選んだ

(4) 表Aでもわかるように男児、女児の違いがはっきりしていた。

男児

つき合いの悪いものには、男児では男児どおしてもつき合いが悪いものがあり、それに加えて女兒に対してのつき合いの悪いものが多くある。(男で男児とのつき合いの悪いものは女兒にもつき合いが悪い)

女児

つき合いが悪い者は男児とのつき合いが悪いのであって、特定の原因のあるものをのぞいては全員が女兒同志ならつき合っていることがわかった。

この結果をみて私は保育の場での幼児のつき合いの広さと深さにきもんを感じてきた。それは、

・この表にはつき合いの広いものだけで、つき合いの深さは表われない。A表⑧ちくせつ子や⑨たしろのように浅く広くつき合う子がめだち、また、つき合いのわずが少なくとも深くつき合っている児がある。

(4) 教師のつき合いの評価と幼児の評価の一致したものと不一致のものとは、男児女兒ともに同じ傾向であった。

◎教師からみてつき合いがよいであろうと思われる子(つき合っていると思っていた子)がつき合いが悪かったのは男児も女兒も同様に

・つき合いの程度が浅く相手に認められにくい子たちのようだ。

(A表20ながしま、15かみなが、29こぐれ、44とよだ)

・身体を使わず知的な活動を好む子(A表 10つちや、22ますだ)
◎教師から見てつき合いが悪いであろうと思われる子が非常によくつき合っていた。

・ひとつひとつの活動は何をやってもへまばかりしているがこだわらない子。

・みんなとの約束を破りがちであるが物事にこだわらずいつでもけろりとしている子(一口に言って子どもらしいにくめない子)(A表3いそやま、12ひろた、28あらかわ、42しげまつ)

(4)つき合いの悪さの原因と思われるものに男女差があるものとなないものがある。

- ・差のないもの
- ・自分ひとりで遊ぶのが好きな子
- ・家庭環境に問題が認められる子(両親が職を持っている・片親特
に母親だけの子・両親別居中の子・一間だけの生活をしている子)
- ・体が弱く休みがちの子(A表 10なかむら、31かと)
- ・友だちを選ばず(好き嫌いのはげしい子)
- ・生活全体が無気力な子
- ・差のあるもの

男児

・これといってとり立てる原因は認められないが、他人から相手にされない子(きらわれもの)

・自意識の強い子(おとなの前だけのよい子)、他の子の欠点をあばく子

・幼稚なためけんか早い子
・つき合い方を知らない子

〔女児〕

・内向的で意地っぱりの子(外見おとなしく見えてきかない子)

・交りが浅く表面的なため相手に認められない子(性格がきっぱりしているため、次々につき合いを変えていく子)

・つき合いの不一致の場合

本人はつき合ったと思っても、相手につき合ったことが認められず、つき合わないといわれている不一致の子は、女児に多いようだ。その原因と思われる事からは、すべての行動に節度がなく、のらりくらりと行動しているもの同志であるようだ(性格も行動も似たもの同志のようだ)。(㉑かと㉒ながしま㉓せきど㉔おしぎき)

この不一致の子どもたちをみて、相手に自分を認めさせるチャンス、の必要性と行動の節度の大切さをみせつけられ、これを養うための指導のむずかしさと大切さを今更のように感じた。

(2) 社交的な子が非社交的な子とつき合わない場合

例(1) ①ふなかたが⑧やまぎし、⑬うちむらとつき合わない(A表)

①のふなかたは創意豊かな子で自分の創意に合ったあそびに必要な友だちとやや衝動的につき合う。時々脱線するほどの子であるので明るいきっぱりした子とのつき合いが多い。そのため、⑧⑬のように何をやるのもテンポがおそくのんびりしていたり、口をきくことを好まない子とのつき合いをいやがり、自分からさけていた。

(2) ⑭かみなが⑤はまうち、⑯いとう、⑳こぐれとつき合わない

(A表)

⑭のかみながは体力が秀でていて活動的なあそびを好み、一分のすきなくまめに体を動かしている子である。我が強く、遊びの途中よくぶつかり争いをおこす。言い出したらテコでも動かない芯の強さのある子なので、⑤⑯⑱のように外見はおとなしく、ややのろまのようにみえるが芯が強い子とは反撥し合っつき合えなかったようだ。子どもでも似たもの同志がつき合いにくいことがこのケースでもわかった。

(3) 非社交的な子が社交的な子とつき合わない場合(A表)

① ②かしわぎきは家庭的環境の原因のため、ひとりて描いたり、製作したりすることを好み、女児的な行動のし方をする子で絵本をみて物語りの中にひたって楽しんでる子であるので、③のような活動的な落ち着きのない遊び方をする子は自分からさけていた。(性格的に全く合わないもの同志のようだった)

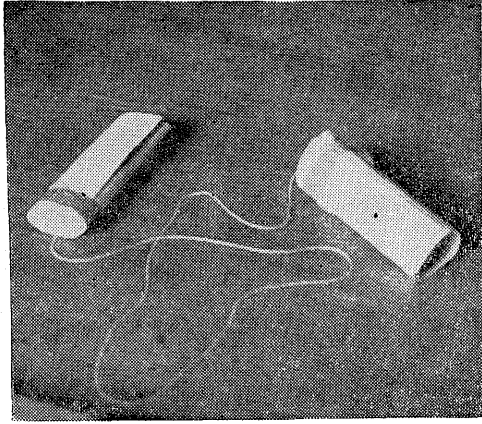
(4) ⑳おしぎきが③いそやま、⑨きうち、⑭かみながとつき合わない

い場合

㉔おしぎきはひとり子のため頭でっかちで知的な活動を好み、体を動かすことを嫌う子で、人のいない所を探してひとりあそびをしている子のため③⑨⑭のような口より行動の方が早い子はおそろしくて近よれないらしい。テンボが全く合わないしあそびない原因をはっきり「おっかないからいや」と言っているし、電話作りの時にいっしょにやるように言ったがこわいからだめと逃げてしまった。

㉕ ㉖なかむらが⑭たしろ、㉗こせきとつき合わない場合(A表)

㉘なかむらは末子のわがままを全身にそなえている子で、どんな



ことも思いのまま行動したがる子で、それを集団の約束のためにはばまれると神経質な行動が目立ち、発熱したりして休んでしまう子。行動はうしろのようにの

ろく、まわりのことは目に入らないため⑬⑮のように手あたり次第仲間に入れたり、はいったりして遊べる子とはテンボが合わないらしい。⑯がよく「おいで」とかいっしょのグループになろうとするが一言のもとに⑰から「いや」と言われてしまっていた。

(4) 社交的な子が社交的な子とつき合わない場合

A表にもいずれの学級にもいなかった。

このことは、幼児のつき合いにおいてみのがせない特徴だと思われる。

(5) 非社交的な子が非社交的な子とつき合わない場合

① ⑩つちやが④やすもと、⑧やまぎし、⑲こぐれ、⑳うちむらとつき合わない場合(A表)

⑩つちやは体を使って遊ぶことを嫌い、知的な頭だけのあそびをひとりであることを好む子である。凶鑑をみて(一時間でもつづく)楽しんだり空想画をひとりごとしながら描くことを好む子で、ポケットに手を入れて他の子の遊びを眺めている。我が強いいため④⑧⑨のようにひとりあそびを楽しみ我が強い子とは反撥し合ってあそべないらしい。⑳はただのろまで我が強くなく、人の言うなりになる子なのだが、⑩とは性格的・体質的に合わないらしい。

(⑩のそばに㉑がくると⑩はこずいたりへんな顔をしたりして近よせない)

㉒ ⑧やまぎしが⑬いとう、⑰なかむら、⑱とよだ、㉓おしぎき

とつき合わない場合（A表）

⑨ やまぎしは運動能力も劣り、描いたり作ったりすることをひとりですることを好む子である。その上我が強く、ごうじよう張りであるため、自分の思いのままに行動する傾向がある。⑩⑪⑫⑬のように、ひとりあそびを好み、我が強く、自分の思いのままに行動したがる傾向の子とはつき合いのチャンスがでなかつたようだ。

以上いくつかの具体的なケースを眺めたが、この結果は

・つき合いの悪いもの同志をつき合わせるように仕向けたほうがよいのか？

・そのままそつとしておいて子どもに必要感が生まれるまでそつとしてほうっておくほうがよいのか？

ということが非常にぎもんになってきた。そこで私は抵抗のない活動でこれを確かめてみることにした。そこでいろいろ考えたがデンワ作りをしてデンワごっこをしてあそんでみてはと考えた。

(6) デンワごっこ

・この活動を選んだ理由

つき合いのないもの同志がはじめからいっしょに活動してもあまり抵抗にならずにひとつのものが作れるもので（受話器をひとりひとつずつくり後でつなげてあそぶだけなので）ふたりでなければあそべないものと考えた。その点デンワあそびはつき合いのないもの同志のつき合いのチャンスにはよい教材だと考えた。また、つ

き合いのないもの同志がつき合いをどのようにはじめるかを観察し、今後の指針にするのにも、適当ではないかと考えた。（デンワは男女共に差がなく好まれるあそびである）

◎方法

白ボール 縦十五センチ 横十センチの長方形一枚と、十センチの正方形に切ったハトロン紙、ひご竹、マッチ棒、セロテープ、ホッチキス、のり、クレヨン、ビニールテープ、マチック、木綿糸、フタンのどじ針、空箱（キヤラメル・マーブル）など用意して自由にふたりで作れるようにした。

◎デンワ作りの相手の選び方

- ・社交的な子と非社交的な子のつき合いの悪いもの同志
- ・非社交的な子と非社交的な子のつき合いの悪いもの同志
- ・つき合いの良い子でもあまりつき合っていないもの同志
- ・つき合いがぎこちないもの同志

などを組み合せてデンワ作りをした。

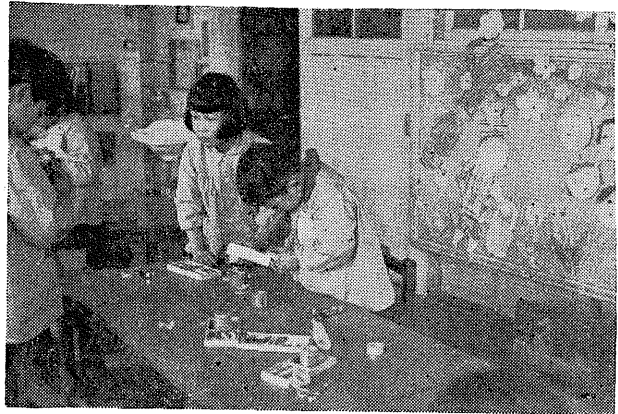
◎活動の中で目立ったものを二〜三紹介してみよう。

例(1) 社交的な①ふなかた(男)と非社交的な⑩やまぎし(男)

を組合せた場合

△はじめ▽

①ふなかたは材料をふたりに取りに行くように言う。「うん、だけどぼく⑩かみながくんとやりたいなあーだめ」というので「今日



はね、今まで遊んだことのないお友だちと作りましようね」とだけ言った。すると「⑧やまぎしくんのぶんだもの、はやくしなよ」と⑧の顔もみずに言い材料を取ってあげ自分の席につれていった。

△製作中▽

⑧も製作は好きであるため①の隣に座ってだまって作っている。

①もだまって作っていたが時々遠くのなかよし

し④の方に向かって「できた」とか「ぼくの丸型だよ④ちゃんのは」と声をかけていたが、①と⑧とのことばのやりとりはなかった。①ができあがってもまだ⑧はハトロン紙はってなくデンワの外側をていねいにクレヨンで絵を描いていた。すると①が⑧に向かって「⑧ちゃん、はやくやりなよ、紙はっちゃいな、押えてあげるから」と少しいらいらしながら言っ

た。⑧は黙ってそれに糊をつけてはった。すると①はだまってピニールテープを切って上からグルリとまいた。次に糸を針に通して⑧に「そっと押えていなよ」ともたせ、自分の受話器を取ってから針を受け取ってきし込み針を⑧に渡して「つ、なげなぞ、つ」と言う。

⑧は無言で受けとり針をパラピンにさしたがとめられない。まっ赤な顔になって「できないとめて」とやっと①に口をきいた。⑧がマツチ棒に糸をゆわきつけてあげ、これでデンワができあがった。

△あそび▽

いよいよふたりができたデンワであそぶ段になったがふたりとも何も言わないで口に当てているだけだった。しばらくして①が⑧に「ちょっとかして」と言ってデンワを取りあげた。そして④の所にいってみみに当ててしゃべっていた。④が「ピンピンして変な声で聞こえるよ、ほんもののデンワみたいよ」といってふたりで代る代る話していたので私が⑧に「ちょっと返して」と言ってくるようにし向けたがだめだったので私が①に「⑧とこんど話してごらん」と言うとしぶしぶもどってきたが「もしもし、もしもし」のくり返して話題はなかった。

△活動のあと▽ ⑧の母親から、家にかえって①の口まねをして電話ごっこをしたり、父親に①に手伝ってもらった話をしていたという報告があった。

①は卒園の時幼稚園のおもいでを話し合った時、「⑧ちゃんとデ

ンワ作ってもしもししか言わないでおかしくて笑った」と話してくれた。

この①と⑧の組合せは社交的な①の働きかけで⑧の非社交的な手が活動できるようになった例であるが、①が⑧のテンポを早めさせ



たり⑧のテンポに合わせた力のようにすはみがせないし①のいらいらが手にとるように見え、せつかちの心を相手によつて押えることが、学んだ良い教材であった。⑧が思わずのテンポにあおられて「できない」

と口ばしったあの経験は⑧にとってきちょうだと思ふ。

例(2) 非社交的な⑤おしぎき(女)と社交的な③いそやま(男)

と組合せた場合

△はじめにV 「ふたりでデンワ作ってみない」と言うのと「こわいからいやだめなの」とあとすざりしてしまった。③はポカンとして⑤をみていたが、「ぼくなかさないよ、やろう」と近よって行った。③は描いたり作ったりすることが不得手のため、描いたり作ったりの手先の⑤にたよっていっしょにデンワ作りがしたかったので、進んで⑤に近づいて行こうとし、ふたり分の材料を手を持って私の助けを求めるように顔を見上げたのだ。「⑤ちゃん③ちゃんがいっしょに組みしてちょうだいってたのんでいるけれど……いっしょにやって教えてあげてちょうだいよ」と言ってみた。⑤は私をしぶしぶ見上げてうなずいたので③に「やさしくおそわってね ⑤ちゃん、ぼくたちが乱暴に聞いたり、やったりするのが嫌いなんですって」とだけ言ってその場を離れ、遠くから見ている。

△製作中V ③は⑤にいちいち「これこうやるの？ それから」と聞いている。⑤は、それに対して口数少く「とめるの」とか「セロテープではりな」など教えていた。受話器ができあがって糸でつなげる時、⑤が③に「そっと持ってなよ」と話していた。

△あそびV ⑤が手際よく仕上げたデンワを、③は両手に持ってゆよしの所にとんで行って、耳に当てて話して聞かせていた。

⑤はひとりで道具をしまつて、まわりの子どもの作るのを眺めていたので、私が③に「⑤の分もあるのよ」と言うと、③はあわてて⑤の所にもどつて話そうとしたが、⑥のテンポにどうしても合わず、③はデンワを⑥の所において、仲よしのいるグループに行つて、いっしょに話しをさせてもらつていた。しばらくして⑤に「ちよつとかして」とデンワをかりて仲よしのいるグループにとんでいった。

③のなかよしの友だちは自分の組んだ子のと③のと両耳に受話器を当てて困つていた。

△活動のあと▽ 帰る時⑤はだまってデンワを③に渡していた。③はびっくりして⑤をみながら「あしたまた持つてくるね」と言つてかばんに入れ、「⑤ちゃんさようなら」とあいさつをしていた。

よく日③は⑤のくるのを待つてデンワで話していた。⑤は昨日と変つて「もしもし③ちゃんですか」とだけは話せるようになっていた。この組合せは、非社交的な⑤の製作的なリードで社交的な③がついていったのだが、製作が終つてしまつてバラバラになつてしまつてゐるし、⑤の非社交的な子が社交的な子たちを感覚的に「こわい」と言つてゐることなどから、⑤のような非社交的な子は無理な交らせをすると、かえつてマイナスになつてしまつて思われる。同時に、非社交的な子の得意とするものと、それを得意としないもの(③のように)とを組み合せ、ゆつくり時間をかければ、⑤と③の

ように両方で交るチャンスを見つけてくるのがわかつた。

例(3) 非社交的な⑩つちや(男)と非社交的な④やすもと(男)
と組み合せた場合

△はじめに▽ ⑩に私が「君は④さんといっしょにしましようね」と言うと、⑩は「ぼくひとりでやる」と感じなかつたし、④も「ぼくもそんなの簡単、ひとりでふたり分やれる」と頑張つたが、材料が足りなくなるし、今まで遊んだことのない人と作る日なのだと話してやらせた。⑩は「ちえ、めんどくさいな、ひとりのがいいのに」と言いながら材料を取りに行った。④もあとに続いていた。

△製作中▽ ⑩は④に「きちんとやれよ、ほらぼくのと同じくらいの太さにしなよ」と思ったよりおせっかきをやっていた。④も「このくらい?」パラピン紙はどの色のテープではるの」と⑩に聞いた。④が⑩をリードしたり、「④ちゃん持つてて、こピンとしなきゃあ」と⑩が話しかけたり、今までつき合いがなかつたのが不思議なほどスムーズになつていた。

△あそび▽ ⑩が④に「デンワつて家の中にあるものだから、積木で家作ろうぜ」と呼びかけ、④と⑩で積木の家を作り、④がおすしや、⑩がおそばやになつて「もしもし、天どん三こ持つて来て下さい、大急ぎでね」とか、「おすし五人まい、大通りを曲つた⑩つちやす」とやつていた。

△活動のあとV ふたりがいっしょに絵をかいたり、図鑑を見ていることがよくあったし、誕生会の時、ふたりで合唱したのには驚いた。

この組合せはふたりともに我の強い者なので、私はさぞ反撥し合つてうまくゆかないのではないかと思つたが、思いがけずスムーズに交つていったのには驚いた。これは同じ非社交性同志だったので、効果的だつたのではないかと思われる。

これでもわかるように、非社交的なもの同志のつき合いの悪さは、つき合うチャンスがつかめなかつたり、そのキッカケを作る努力をしない者同志のようである。

以上、つき合いの程度をたしかめ、つき合いの悪い者同志の原因や、状態をさぐつてみて、前にのべたように、

(1) 男女差があつたこと

・教師の認識と実際との不一致

・子ども同志の認識の不一致 があることがわかつたし、

(2) 社交的な子が非社交的な子とつき合わない場合は、

・活動のテンポが合わない

・外見おとなしく見えて芯の強きのある子は反撥し合う

・自意識が強く自分より劣っているものをばかにする ことが目立つた。

(3) 非社交的な子が、社交的な子とつき合わない場合は

・性格的に合わず両方できけている

・行動のテンポが合わない(こわがる)

・わがままで、他人を意識しない

・能力に差があるためあそびに入つていけないことが目立つた。

(4) 社交的な子同志はつき合いの悪い者はいなかつた。

(5) 非社交的な子が非社交的な子とつき合えない場合

・外見おとなしくみえるが我が強いため反撥し合う

・性格的にひとり遊びが好きなため

・性格的、体質的に合わない同志

・他人を意識しない

・つき合いのチャンスをほしがらないことが目立つた。

◎このように教師の頭だけでのつき合いの程度の認識では非常にまちがいが多く、入園当初から学期に一度位ずつ、全員のつき合い程度を子どもといっしょにたしかめていかないと、私の学級のように卒園まぎわにあわててもまに合わなくなる。

このたしかめをしてから卒園の日まで「先生、ぼくこのひとともあそんだよ」とか「あたし、あのひとすきだつたよ、なかよくなつたの」などのことをしばしば聞いた。自分たちのたしかめ合いが、ひとりひとりのものになつたことのあらわれだと思ふ。

三才児の積木遊びの研究

— 観察記録とその一考察 —

井 栢 佐 以 子
渡 辺 亮 子
井 手 道 子

【研究対象】

愛育幼稚園児43名を対象に37年度、一カ年間、時間を限定せず、あそばれる都度、保育者が規定の用紙（第1図）に記録しました。対象児は週三日保育児であり、家庭環境は両親健在、生活水準中程度のサラリーマン家庭、使用積木は箱積木小型一組、タワー積木一組です。

【観察記録の方法】

第一に積木あそびに対する興味の程度を遊ばれた日数・参加した人数・継続時間からとらえてみました。この遊ばれた頻度は、これ

【目的】

三才児の保育室には積木が用意され、その積木が時々使われてはいましたが、共同玩具であり、また構成玩具である積木が、果して三才児にとってどの程度興味を持たれ、また役立っているかについて疑問を持っていましたので、一年間、特別な指導は加えない状態で観察しました。そして、この疑問を明らかにすることによって、三才児の特質、三才児保育の特殊性の一端を把握できるのではないかとこの期待のうちに、この研究を始めました。

第1図 三才児の積木あそび

(1)	月 日
(2)	人数 初め () 中頃 () 終り ()
(3)	氏名 () () ()
(4)	継続時間 (時 分) ~ (時 分)
(5)	終りのきっかけ
(6)	子どもの会話

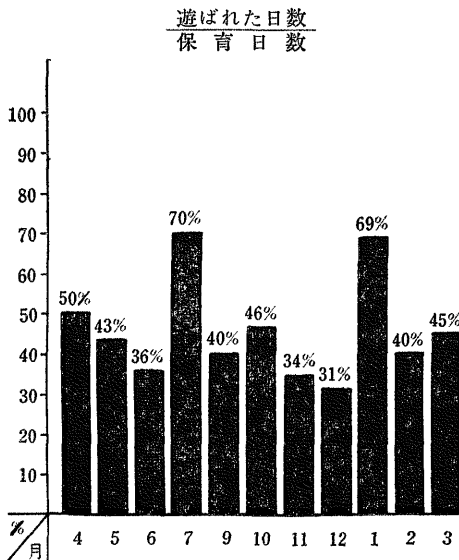
を月ごとにまとめる際、保育日数に対する遊ばれた日数で表しました。(第2図)次に参加人数は、一回の積木遊びにおいて、初め・中頃・終りと三度人数を記入し、そのうち最大人数をその時の参加人数とし、それをもとに月ごとの平均を出しました。(第3図)参加者としたわくづけは、積木を出す子ども・積木を手渡す子ども・積む子ども

もを含めたもので、したがってこの人数はグループ編成に関係のない人数です。継続時間は、積木遊びを始めた子どもとの継続時間をその時の積木遊びの継続時間としました。例えば作るものが変化しても、最初に参加した子どもが一人でもその遊びに参加している場合には継続しているものとみなし、最初の参加人員が全員ぬけてしまった時を終りと定めました。そして、この継続時間は、積木を出す・積む・積みながら遊ぶ動作、これらを含めた時間です。

○第二に構成における変化を記録・写真・図で記録しました。

○第三に積木あそびの中で見られる友達同志のつながり、また社会性の一端を会話や状況の記録によってとらえました。

第2図 遊ばれた頻度 (%)

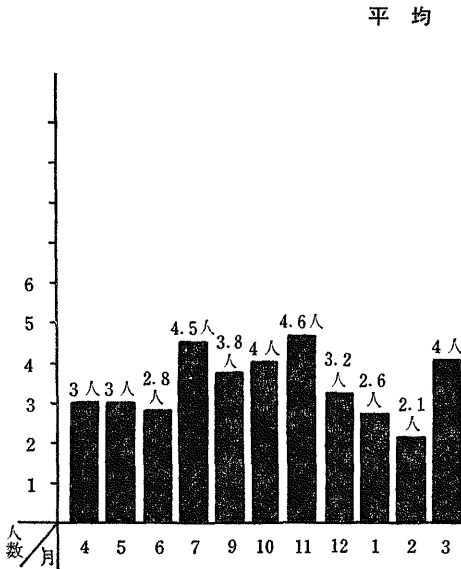


これらをとらえるため記録用紙を六つの項目から作成しました。それが上の第1図であります。その用紙に積木で遊ばれる都度記入し、その記録を月ごとにまとめ更に一年間を集計した結果は次のようでした。

【整理及び考察】

○第一の積木あそびに対する興味の程度は、その結果をグラフ第2図・第3図から見ますと遊ばれた日数や、一回の遊びに参加する人数においては、一年を通しての増加はみとめられませんでした。

第3図 一回の積木あそびに参加した人数

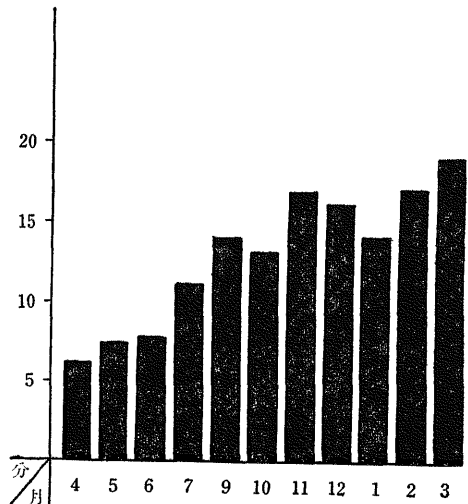


即ち、積木遊びの頻度をみますと、七月・一月が多いのを除いては他の月は約30%～50%の間の数を上下しています。したがって一年を通しての上昇は見られません。また、参加人数においても図のよう一年を通しての上昇はみられませんでした。

次第に遊びの領域が広まり戸外遊びが日ごとに活発になるのに比べ室内で遊ぶ積木あそびはそれほど盛り上がりを見せず戸外遊びのできない状態の時に主に遊ばれていました。例えば雨の日や、食後など室内で過ごすなければならぬ時です。

一方、継続時間から見ますと第4図のように一学期・二学期・三

第4図 一回の積木あそびの継続時間 平均



学期と各学期ごとに次第に増加する傾向がみられました。三才児にとって積木あそびが興味を持たれているかどうかは別問題として、この継続時間の伸びは構成されるものの内容が深まり集中してあそべるようになったことを意味するものと思われました。

以上、積木遊びの頻度・人数・時間について年平均を求めると、頻度45%、継続時間十二・三分、参加人数三・六人となります。また参加人員を男女別に見ると男児71%女児29%で、男児の参加が圧倒的に多く約七割をしめています。女児は構成することより、傍観的な立場であったり、でき上った時にその遊びに仲間入りすることや

他のママゴト遊びなどをすることが多く見られました。男児の参加が多いという結果が出たことは、それが環境的なものであるか本質的なものであるかを決定づけることはむずかしいと思いますが、たいへん興味のあることでした。また同じ男児の参加者の中でも四月～九月・十月～三月生れの子どもにわけますと、わずかずつではあります。前者の方が大きい数字が出ました。

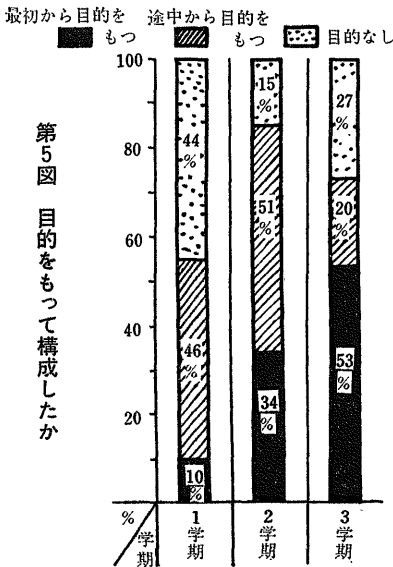
以上、積木あそびに対する興味のもり上がりは、はっきりみられませんが、保育日数の約半分は遊ばれたことになりました。

積木遊びの初めは一人で始められたことが多く、それにつられて二人・三人と参加し、一人で終了することはまれでした。友達が遊んでいることに刺げきされて仲間に加わることが多く、三才児でも積木を共同玩具として使用していることを知りました。一方、次第に社会性が発達し、友達関係が広がるとともに、他の子どもにあそびに気をとられ、じつくり物ごとに集中するという内的な芽生えを阻害している場合があるのではないかとこの疑問が出、構成力を伸すために他のことに気が散らないで積める独立した室が設けられた方がよいのか、刺げきを与え合うように保育室の一隅におかれた方がよいのかについて考えさせられました。三才児の場合は、すべての子どもに対し、それに対する興味の芽生えを培う意味では確かに後者の方がよいと思われませんが、並行的に遊ばれる他の子どもにこわされたり、それを制止する行動が実に多くみられ、積木の量・遊びのス

ペースについて考慮する必要があると思われました。しかし構成してはこわし、こわしてはまた構成するなど、こわすことも遊びの一部のような状態も見られました。

○ 次に第二の構成における変化は写真や記録をもとに次の三項目において考察しました。

先ず(a)の項目では目的をもつて構成するかについて観察しました。その点では、初めの頃は目的を持たず作ることが多く、「何を作っているの」と聞いても、わからないと答えるか、だまっている場合が多かったが、一学期後半頃より構成の途中または構成されてから目的を定めることが見られ三学期の初め頃から何を作ろうとの目的を持って構成される場面が多くみられました。あそばれた場面を(a)の目的のないもの、(b)途中、またはでき上ってから目的をもつもの、



第5図 目的をもつて構成したか

(1) タワー積木をお風呂に



(2) 積木をごっこあそびの荷物に



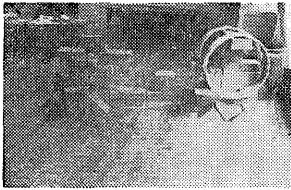
(3) ただ、横につなげて汽車に



(c) 最初から目的をもったものの三つに分類し、学期ごとに棒グラフであらわすと第5図のようになりました。一学期は目的のない場面及び途中、またでき上ってから目的をつけたものが90%を占めていましたが、その数が二学期・三学期と次第に減少するのにならび、目的を持った構成が増し、三学期にはそれが53%を示しました。次第に

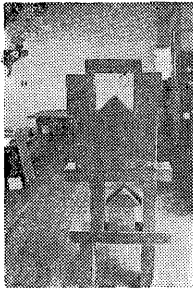
発達してゆく過程がこの数字から伺われました。
△二学期は、使用する積木の量も少なく、でき上りという限界がはっきりしませんでした。
△一学期は、使用する積木の量も少なく、でき上りという限界がはっきりしませんでした。
△二学期は、たくさん積木を使用し、立派なものを作ろうとのこ

(4) a 他の遊具と組合せて乗物（ヘリコプター）をつくる

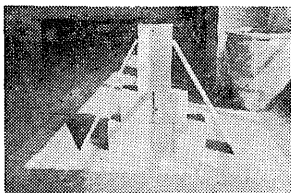


b

(5) 左右対象のものを作る



(6) スベリ台



△三学期は、積木の量に左右されずでき上げるまで作ることが見られました。

とばもきかれ、それにつれて積木全部を使おうとし、積木がなくなった時完成したという傾向が多くみられました。

これら(一)(二)の項目の結果から考えられますことは、一学期にはたいへん、ばく然と無計画に積まれていたものが二学期九、十月頃より目的をもった構成が急増し、それと相まって構成自体に対する意欲と、完成するまで作ることが見られて、その完成のしかたも最初は積木の量に支配されていたものから、量には関係なく自分の意志によって完成させることが見られました。そして、この(一)(二)の項目における一学期から二学期にかけての伸びが二学期から三学期にかけてのそれよりも大きく見られました。一方、第5図に見られるように、減少するはずの目的を持たない構成が二学期より三学期に増していることは、この項目の調査が主に会話の記録にたよったためとばに出して言われない場合は、それが数として加えられなかったことによるものではないかと考えられます。例えば話し合いはしてないが二人が(二人まで)協力して作ることが見られます。Aが作っ

(7) 家



たものをBが高さをそろえるためにおすと、それを見ていたAがだまって見て、納得する。二人とも家をつくっているつもりらしいがお互いの会話はほとんど交わされていないといった場合などです。

(三)の項目では、どのような構成が見られたかを観察しました。その一部を写真で示しましたが、

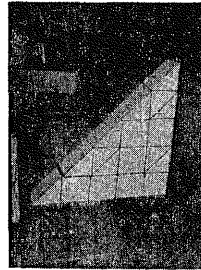
●初めは積木をもて遊ぶ状態でした。

△タワー積木の中に入ってあそぶ。

△ごっこ遊びの荷物にする。

△横につらねて汽車のようにする。

(8) 三角積木を選んでの構成



(9) かいだん(長四角積木を選んでの構成)



などの他、何も構成されずに出すだけで終ることが多くありました。

●一学期後半では、船・汽車・ヘリコプターなど乗ってあそべるものを、他の遊具・椅子・籐の輪・マットなどと組合せて遊び、構成自体より、構成したもので遊ぶことを楽しんでいました。

●二学期後半より左右対照の構成なども見られました。

●三学期後半には積木を選んでの構成などもみられ構成の過程をたのしむようすが見られました。(同じ三角積木のみ集めてびっしりつめたものや長い積木のみ集めての汽車・ひな段など)

三才児なりに単純なものから次第に複雑なものへの移行がみられました。

○第三の積木あそびの中に見られる友達同志のつながりは、遊びの状況及び会話の記録をもとに考察しました。主観的判断になるの

を避けるため、幼児の会話そのものの記録にポイントをおき、聞きもらさないよう努めました。が実際には、他の遊びに参加している子どものさわぎ・会話にならない声（奇声）・同時に数人の子どもの声の重なり・その他聞きとれないようなつぶやきなどのため、完全な記録はとれません。しかし記録として残された六五〇回の会話から大体の傾向をつかむことはできたと思います。

(-)の項目で、あそび方の変化についてみ、それが第6図です。

最初は、一人あそびまたは並行あそびが主であり、会話も一人ごとが多かったのが、一学期の後半になって「こわしちゃだめ」「あぶない」などの制止のこぼや、先生に対する話しかけや、助力を求めるこぼやが多くなりようになりました。（これみて、よくできたでしょ、これどうするの、などです。）

二学期後半頃からは先生に対する話しかけが少なくなるとともに、友達同志で相談しながら作ることも見られるようになりました。

例① 十月の記録から

A 「この上に何をのせるの」

B 「煙突だよ」

A 「お家に椅子もいるんだね」

B 「椅子をもってこよう」

例② 1月の記録から

A 「動物を作ろうよ」

B 「動物園がいいわ」

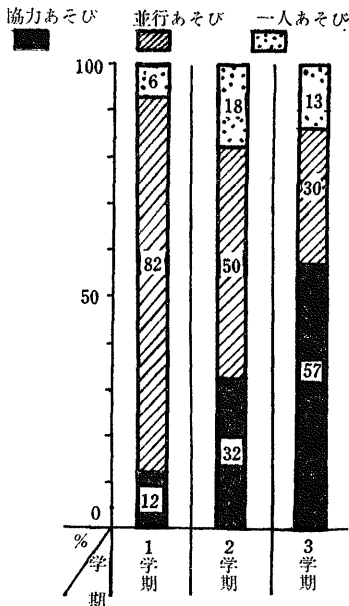
A 「そう、動物園にしよう」

B 「きりんを作ろうよ」

A 「きりんってどうするの」

B 「あ、これでいいよ」

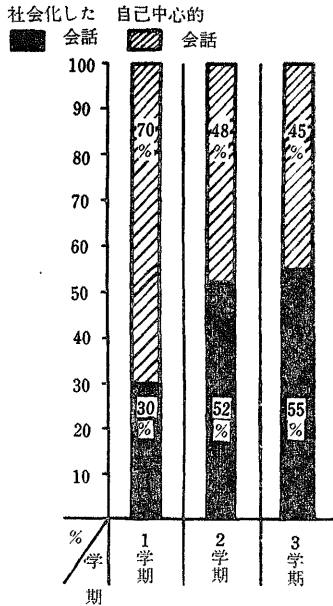
しかし、相談と言っても初めは二人または一人の子どもを中心に二〜三人がその子どもに聞きながら作るといった単純な型のものであり、その後次第に制止のこぼやが少なくなり対等の立場での相談



第6図 あそび方はどうか

やお互同志批判しあう姿なども見られるようになり、先生にいちいち話しかけなくとも自分たちだけで遊びが楽しめるようになりまし
た。

あそびの状態を一人あそび・並行あそび・協力あそびに分類すると図のようになり、一学期には一人及び並行あそびが88%を占めていたものが次第に減少し、三学期には43%となり、協力あそびが57%を示しました。一年を通してみた場合には、三才児の積木あそびは概して並行あそび、また単純な型の協力あそびでしめられ、一人あそびは問題にならぬほど少ないものでした。このことから、友達とつながりを持って遊ぶことを求める年代であり、協力的なあそびへと移行する年代であることが察せられました。



第7図 内容からみた幼児の会話

(2)の項目で記録に残された幼児の会話をピアジェの方法で分類し、会話が社会化してゆく状態をみました。ピアジェは、幼児の会話はどのように発達するかについて、自己中心的会話と社会化した会話とに大別し、自己中心的会話として反復(ただ話すことをたのしむため機械的に反復するもの)・独語(自分に向けて話すもの)・集团的独語(仲間の存在が話の誘引になっているが聞き手を考慮しないでしゃべるもの)を含め、社会化した会話として順応的報告聞き手に順応して自分の思想を述べるもの)・批評(他人の仕事ごとや行動について批評するもの)・命令・請求・質問(他人に答を求めるもの)・答が含まれ、これら二つの割合を年令別に出していますが、私達がこの方法で分類した結果は第7図のようになり、一学期には自己中心的会話が70%を占め、二学期にはこれが48%、三学期には45%と減少しています。この45%はピアジェが五才く七才のものとしてあげている数字と一致しています。

以上、これらの調査の結果から三才児の構成員や社会性が、この積木あそびを通して助長され、この積木遊びが三才児にも殊に男児に興味をもたれ利用されていることがわかりました。この研究においては、地域環境・家庭環境ともに、ごく限られた約四十名の当愛育幼稚園児の調査に止まりましたが、一つのアそびを通して三才児の発達過程の一端を把握することができました。

(愛育幼稚園)

現行幼児知能検査の吟味

幼児の知能測定における問題点(その一)

井上 範子

一、研究の動機

私が知能検査に興味をもち出したのはいつ頃から明確ではないが、少なくとも大学を卒業して始めて現在の幼稚園で幼児用団体知能検査を実施した時ではないかと思う。大学の講義で知能指数というのは一〇〇が普通で、人間の知能は一〇〇を中心に正常分配曲線を描くといつて教わった。したがって私の級の子ども達の大部分のものが、I・Q一〇〇前後の所に集まるのだろうと思っていた。ところが、一〇〇前後というより殆んどの子どもが一〇〇以上で、一四〇以上という子どもも大勢いた。しかし卒業間もない頃だったので、テストを疑ってみるといふようなことは毛頭なく、「一般に子どものレベルが高いのだな」とあっさり一度は見送ってしまった。しかしよく考えてみると一四〇以上の優秀児がこんなにたくさんいるものだ

だろうか、と何となく疑問をいだいた。

しかし一回だけのテストで云々することはいけないということも聞いていたので、異った種類のテストを試みることにした。すると、前回の優秀児が普通児へというような違った結果がでてきた。

「変だな」と思ったが、その時はまだマスターとして不慣れなために起ったのではなからうかと思つてそのままにしていた。

私の園では毎年、各学期ごとに父母との個人懇談の機会をもつようになっているが、一学期は主として基礎的な生活習慣、自立の方向への成長発達を中心に懇談し、二学期には、年長組ともなれば就学前の幼児としての各能力、例えば、知能検査だけでなく、音楽素質診断テスト、読書レディネステスト、体能テストなど、いろいろな面から調査し、父母と話し合うようにしている。

しかし、ややもすれば母親は知能だけの面に神経をとがらせがち

である。しかも最近のお母さん方はかなりの知識をもっており、熱心にならずにたずねてくる。しかしまだまだ知能検査に対する誤解も多いので、常に正しく判断するよう注意している。とは言うもののわが子の知能に対する関心は強く、すぐ結果をききたがる。しかし二、三の知能検査をやっても、前にも述べたようにいろいろな結果が出てきて父母に対して何と説明してよいやらわからない。また私達もどう解釈してよいやら、これにはここ数年来悩まされ続けてきた。

このようなことが動機となつて、是非一度とり上げてみたいと思つてはいたが、問題が問題だけに現場の一教師がとりあげる問題としてはと思案し、躊躇してきた。しかし知能検査を実施すれば必ず起ってくる問題だし、父母との話し合いの時のことを思い、遂に決心して取り上げることにした。

二、研究の目的

私の園で行なつてゐる幼児用団体知能検査の結果をみると各個人の知能指数の間には相当のくい違いがあるようである。しかし、それが果してくい違いといえるかどうかは疑問である。

このような問題（くい違いがあるかどうかの問題）に対してできるだけ科学的に考察してみたい。そして、もしくい違いがあるとすれば、そのくい違い（変動）の要因がどこにあるかを究明し、幼児の知能測定における問題点を明らかにしようと思ふ。しかしここで

第 1 表 実施知能検査名・人数・検査年月日

知能検査名	昭和 36 年度			昭和 37 年度				
	検査年月日	男	女	計	検査年月日	男	女	計
A 教 研 式 小 学 新 入 児 年 幼 稚 園 知 能 検 査	36. 9. 19~36. 9. 26	98	74	172	37. 3. 15~37. 3. 23	97	75	172
B 村山式知能検査	36. 7. 3~36. 7. 18	94	74	168	37. 6. 15~37. 6. 30	109	79	188
C 幼児用 田中B式知能検査	36. 10. 3~36. 10. 9	98	72	170	37. 7. 3~37. 7. 10	106	77	183
D 幼児用 S一S知能検査	36. 6. 22~36. 6. 30	97	74	171	37. 9. 10~37. 9. 18	109	79	188
E 京大NX5—8知能検査					37. 9. 25~37. 10. 2	110	81	191
F 阪本D式 幼児用知能診断テスト					37. 10. 5~37. 10. 2	110	81	191
G 教 研 式 就 学 児 団 体 知 能 検 査	36. 12. 14~36. 12. 20	96	74	170	37. 10. 25~37. 11. 2	96	74	170
H 幼 稚 園 新 入 学 児 団 体 知 能 検 査	37. 1. 13~37. 1. 22	94	69	163	37. 11. 7~37. 11. 14	107	87	194
I えほんちのうけんき	36. 11. 24~36. 12. 2	98	76	172				

(注) 以下の表については全テスト受験したのものについて調査・研究している

は主として幼児用団体知能検査を中心に吟味を試みることにする。

三、くい違いの実態

さきに述べたように、私は数年前からいろいろの種類のテストを試みているが、その中昭和三十六年度と昭和三十七年度の二年保育園長組（五く六才）に実施したものについて今回は報告してみた。実施した幼児用団体知能検査の種類や検査年月日、人数は前頁

の第一表の通りである。

これらの結果を知能段階による表示法で表わすことにすると、第二表の通りである。この表の左の縦の数字は検査した幼児の氏名を表し、上の横のアルファベットは各知能検査名である。もちろん、これらのテストは同一検査者により約十五名をグループに行なったものである。

この表によれば幼児(4)（昭和三十六年度男子）のように知能検査

昭和 37 年 度												
能検査における知能段階							知能段階の分散状況					
C	D	E	F	G	H	氏名	知能段階	1	2	3	4	5
4	4	5	4	4	5	1					6	2
4	4	5	3	5	5	2				1	4	3
3	4	2	4	5	5	3			1	2	3	2
3	3	4	3	4	4	4				5	3	
3	5	4	5	4	4	5			1	1	4	2
3	5	4	3	4	5	6			1	2	3	2
2	2	2	2	3	4	7			4	3	1	
5	5	5	5	5	5	8						8

3	4	5	4	3	5	91				2	4	2
4	4	4	3	4	4	92				2	6	
5	5	5	5	5	5	93				1		7

4	4	4	4	5	5	1				1	5	2
4	3	4	4	4	5	2				1	5	2
5	4	5	5	5	5	3				1	1	7
4	4	3	4	4	4	4			1	6	4	1
4	3	4	3	4	5	5				3	4	4
5	4	5	4	4	5	6				4	4	4
3	4	3	4	4	3	7				5	3	3
4	5	5	4	4	5	8					5	3
5	4	4	4	4	4	9				1	6	1

4	3	3	2	4	3	68			2	4	2	
5	5	5	4	5	5	69					3	5
4	3	5	4	5	5	70				3	2	3

第 2 表

個人別知能段階一覽表

昭和 36 年 度																	
被験者氏名	各知能検査における知能段階							知能段階の分散状況					被験者氏名	各知			
	知能検査名	A	B	C	D	G	H	I	氏名	知能段階	1	2		3	4	5	知能検査名
男子																	
1	2	3	3	3	3	4	5	1			1	4	1	1	1	4	4
2	4	4	5	3	4	4	5	2				1	4	2	2	4	4
3	5	4	4	5	5	5	5	3					2	5	3	4	3
4	4	3	2	2	4	3	5	4			2	2	2	1	4	3	3
5	3	4	2	2	3	4	5	5			2	2	2	1	5	2	4
6	5	4	3	4	5	4	5	6				1	3	3	6	2	4
7	2	3	2	2	4	5	5	7			3	1	1	2	7	3	3
8	5	3	5	4	4	5	5	8				1	2	4	8	5	5
80	3	3	4	2	3	5	5	80			1	3	1	2	91	4	4
81	4	3	5	2	3	4	5	81			1	2	2	2	92	3	4
82	1	3	2	1	1	3	3	82	3		1	3			93	5	3
女子																	
1	4	4	4	4	4	3	5	1			1	5	1	1	1	3	4
2	5	4	3	3	4	4	5	2			2	3	2	2	2	5	4
3	3	4	4	3	4	5	5	3			2	3	2	2	3	5	5
4	4	4	3	2	4	5	5	4			1	1	3	2	4	2	4
5	4	4	3	3	3	2	5	5			1	3	2	1	5	3	4
6	4	4	3	4	4	4	5	6				1	5	1	6	4	5
7	3	3	5	2	5	4	5	7			1	2	1	3	7	3	3
8	4	3	4	4	4	3	5	8				2	4	1	8	4	4
9	5	4	3	4	4	4	5	9				1	4	2	9	3	4
60	3	4	5	3	5	5	5	60			2	1	4	4	68	2	3
61	5	4	5	4	4	5	5	61				3	4	4	69	4	4
62	5	4	5	4	5	5	5	62				2	5	5	70	3	3

第3表 知能段階の分散状態

(T-score に換算したもの)

昭和 37 年 度												
検査における知能段階						知能段階の分散状況						
C	D	E	F	G	H	氏名	知能段階	1	2	3	4	5
3	4	4	3	3	4		1			5	3	
4	4	3	3	5	4		2			2	5	1
3	3	1	4	4	4		3	1	1	3	3	
2	4	3	1	3	2		4	1	3	3	1	
3	4	3	4	3	2		5		2	4	2	
3	4	4	2	2	3		6		3	3	2	
3	1	1	1	2	2		7	4	2	1	1	
4	4	4	4	3	4		8			1	7	

3	4	4	4	3	3		91			3	5	
3	3	4	4	2	4		92		1	3	4	
3	3	3	2	3	3		93		1	7		

3	3	3	3	4	3		1			7	1	
3	2	3	3	3	3		2		1	6	1	
4	3	4	5	4	4		3			1	5	2
3	4	2	3	3	3		4		1	5	2	
3	2	3	2	3	3		5		2	5	1	
5	3	4	4	3	3		6			3	3	2
2	3	2	3	3	2		7		5	3		
4	4	3	4	3	3		8			4	4	
5	3	3	3	3	2		9		2	5		1

2	2	1	1	3	1		68	3	3	2		
4	4	4	4	5	4		69			1	6	1
3	4	4	3	3	4		70		1	4	3	

昭和37年度	昭和36年度	
4 (2.2)	2 (1.4)	のて階一つの に階も
45 (27.7)	32 (22.2)	も階二つの に階分散
84 (51.6)	61 (42.4)	も階三つの に階分散
27 (16.6)	45 (31.2)	も階四つの に階分散
3 (1.9)	4 (2.8)	も階五つの に階分散
163 (100.0)	144 (100.0)	計

数字は人数を示す
()の数字は%

(A)では知能段階が4になっているかと思うと、知能検査(B)では3、知能検査(C)では2、知能検査(D)では2、知能検査(G)では4、知能検査(H)では3、知能検査(I)では5というように知能段階が二〜五までに分散している子どもが大勢いる。紙面の都合でこの表に書き込めなかったが、知能段階が一〜五までに分散している子どももいる。そうかと思うと幼児(8)(昭和三十七年度の男子)のようにすべての知能検査において同じ知能段階になる子どももいる。

第4表

個人別知能段階一覽表

昭和36年度																
被検査者氏名 知能検査名	各知能検査における知能段階							氏名	知能段階の分散状況					被検査者氏名 知能検査名	各知能	
	A	B	C	D	G	H	I		1	2	3	4	5		A	B
男子													男子			
1	2	3	2	2	2	2	2	1		6	1		1	3	3	
2	3	3	4	3	4	3	2	2		1	4	2	2	4	4	
3	4	4	3	5	5	4	2	3		1	1	3	2	3	2	
4	3	2	1	1	2	3	2	4	2	3	2		4	3	2	
5	2	3	1	1	2	3	2	5	2	3	2		5	2	3	
6	4	4	2	4	4	2	4	6		2		5	6	2	3	
7	2	2	1	2	3	3	3	7	1	3	3		7	4	1	
8	4	2	5	4	4	4	4	8		1	1	4	1	4	4	
80	2	2	1	2	2	3	2	80	1	5	1		91	4	4	
81	3	2	4	2	2	2	3	81		4	2	1	92	3	4	
82	1	1	1	1	1	1	1	82	7				93	3	3	
女子													女子			
1	3	3	3	4	3	2	2	1		2	4	1	1	3	3	
2	4	3	2	2	3	3	2	2		3	3	1	2	4	3	
3	3	3	3	3	3	3	3	3			7		3	4	5	
4	3	3	4	2	3	4	3	4		1	4	2	4	4	3	
5	3	3	2	2	2	1	2	5	1	4	2		5	3	4	
6	3	3	2	4	4	3	3	6		1	4	2	6	4	5	
7	2	2	4	2	4	3	3	7		3	2	2	7	2	2	
8	4	2	3	4	3	2	3	8		2	3	2	8	3	4	
9	4	3	2	4	3	3	2	9		2	3	2	9	2	3	
60	2	3	3	2	4	4	3	60		2	3	2	68	2	3	
61	4	3	5	4	3	4	4	61			2	4	1	4	3	
62	4	4	4	4	4	4	4	62				7		3	2	

このような状態を明らかにするために、これらを各個人について、全テストが同じ段階のもの、二つの段階に分散するもの、三つの段階に分散するもの、四つの段階に分散するもの、五つの段階に分散するものというように統計してみると第三表のようになる。

この表によれば、昭和三十六年度では三つの段階に分散するもの四二・四％、四つの段階に分散するもの三一・二％、五つの段階に分散しているもの二・八％となり、全体の七六・四％のものが三つ以上の段階に分散している。また昭和三十七年度においても全体の七〇・一％のものが三つ以上の段階に分散している。こうしてみるといかに違いが大きいかに驚かざるを得ない。

このように違いがおこるとすれば、私達は (1) 標準化の問題、(2) 個人の問題、(3) その他、いくつかの問題について考えてみなければならぬ。

そこで各テストをよく観察してみると、標準化の問題について考えさせられるテストもあるようである。

例えば知能検査(I)など、知能段階5のものが検査人員一四四人中、一四〇人となっている。(注、昭和三十七年度は実施せず)

したがって、個人が動くかどうかについても、まず尺度を同じにして考えてみる必要がある。そこで尺度を同じにするために、T-score に換算して比較検討してみることにした。それが第四表である。

この表によると幼児(1)(昭和三十六年度男子)のように、前には

四つの段階に分散していたものがT-score に換算すると二つの段階になったり、幼児(3)(昭和三十六年度男子)のように、前には二つの段階に分散していたものが、T-score に換算すると四つの段階に分散したり、更には幼児(3)(昭和三十六年度女子)のように三つの段階に分散していたのが一つにまとまってしまった、というように分散の状態が変わってくる。

もしテストがよくて(標準化に問題がなくて)個人も動かなければ各個人の知能は同じ段階にあらわれてくるはずである。

しかし、事実はこのように違い違ってあらわれている。

そのくい違いの状態をわかりやすくするために、前と同じように、全テストが同じ段階に集まっているもの、二つの段階に分散しているもの、三つの段階に分散しているもの、四つの段階に分散しているもの、五つの段階に分散しているものというようにまとめてみたのが第五表である。この表によると、昭和三十六年度では三つの

第5表 知能段階の分散状況
(T-score で換算したもの)

昭和37年度	昭和36年度	
1 (0.6)	6 (4.2)	一つの段階に集っているもの
49 (30.0)	34 (23.6)	二つの段階に分散しているもの
79 (51.5)	83 (57.6)	三つの段階に分散しているもの
34 (20.9)	20 (13.9)	四つの段階に分散しているもの
0	1 (0.7)	五つの段階に分散しているもの
163 (100.0)	144 (100.0)	計

数字は人数を示す
()の数字は%

第 6 表

WISC 知能診断検査と団体知能検査 (A) との関係

知能検査名	個人検査 (WISC 知能診断検査)	団体検査 (A)
M	66.7	53.8
S. D	9.1	11.4

$t_0 = 10.81$ $p < 0.01$

段階に分散しているもの五七・六%、四つの段階に分散しているもの一三・九%、五つの段階に分散しているもの〇・七%と、三つ以上の段階に分散しているものが七二・二%にもなっている。また昭和三十七年度においても三つ以上の段階に分散しているものが七二・四%となっており、いずれの年においても七〇%以上のものが三つ以上の段階に分散しているのである。くい違いも二つ位ならともかくとして、三つ以上にまたがるものがこのように多いとすれば、検定するまでもなく、くい違いがあると云わざるを得ない。しかも同じ尺度に換算しての話である。

私は更に、くい違いの実態を調べるために、個人検査との関係を調べてみることにした。

個人検査として WISC 知能診断検査を実施してみたが、この結果と団体知能検査(A)の結果と比べてみるために、 t 検定を試みてみると、上

の第六表に示すように1%の有意水準で有意の差が認められた。

団体検査 B、C、D、E、F、G、H、いずれの場合も個人検査の結果とは1%の有意水準で有意の差が認められた。

以上の考察により私達は種々の知能検査を同一個人に行なうといろいろの結果が出てきて、それぞれのテストの知能段階の間には相対のくい違いのあることを認めざるを得ない。

しかし、知能検査は知能の恒常性という条件が満たされていることが必要であるが、このように同じ物尺に換算しても、個人検査との関係をみても、これ程のくい違いがでてくるようでは私達は何を信頼していいのか迷わざるを得ない。いったい何処に問題があるのだろうか。たしかに、あるテストではその標準化において問題のあるものもあるようである。しかしそれだけではない。個人の問題とテスト自体の問題と、もっと掘り下げて考えてみる必要がある。さて、仮りにテストに信頼性があるとすれば個人に問題があることを考えねばならない。

そこで次に同じ子どもが同じテストでどのように変るかについて考えてみることにした。二年保育年少(四才)の時実施したものと、二年保育年長になって実施したものを比較考察してみるとかなりのくい違いが認められた。このことから個人がかなり動いていることが予想される。何が原因でこのように動くのか? そのことについて更に考えてみたい。

(財団法人幼児研究所 高松幼稚園)

教育課程改善のこころみ

— 東京都千代田区立小川幼稚園 —



小川幼稚園では昨三七年十一月に、新しい教育課程を作成しました。これは「おきなご」とともに」と題された七九頁から成る、各年令別の年間週指導案（その一）と、六四頁にわたる教育課程作成資料・研究記録（その二）

との二冊にまとめられています。この教育課程を、園長の齋藤敏夫先生、主任の桜井先生始め、幼稚園の先生がたから伺ったお話を加えながら御紹介いたします。

○教育課程改善の目的

まえがきの中で齋藤先生は

「幼稚園の教育計画の改善にとりかかったのは、今から数年前にさかのぼることができ、それは従来の教育計画が、伝統的なものに随する傾きをもったり、行事的なものに流

されるような姿がみえたからである。また単元活動と称して、長期にわたる活動計画がたてられたりして、教師のひとりよがりによるような点もあつたと考えられる。

たまたま小学校では『一人ひとりの子どもをいかに、確かな能力を培う』という教育方針をたてて、教育過程の大改造を行なった。この教育方針は、ひとり小学校ばかりに通用するものではなく、幼稚園においても当然考えられなければならないことである。『一人ひとりの子どもをいかに』ためには、子どもの心をときほぐし、子どもたちが何らの抑圧感や劣等感をもたずに、明るく主体的に行動できるように考えなければならぬ。また諸活動に熱中し、その能力が十分に発揮できる場面や、彼らの中に内蔵されている未知の可能

性を発見できるような場面が要求されてくる。このためには、幼児の発達傾向の概要を押さえ、これに合致できるような教育計画をたてることが必要になってくる。……」

と述べておられます。本園は小川小学校に併設され、齋藤先生は小学校の校長を兼任されています。齋藤先生は前述のまえがきを更に、次のように説明してくださいました。

「抑圧感より解放ということは、創造美術の人が言いだしたことなのですが、小学校で、子どもの劣等感、抑圧感を除き安定感を与える、即ち、言いたいことを言わせ、人の言うことも聞けるようにしたいと考えました。

抑圧からの解放は、家庭関係、友だちとの関係、先生との関係の面から考えられます。

このうち、先生との関係では、先生が子どもを理解し、自覚すればできます。子ども間の問題も、先生の指導力で調整することができます。社会的な面は、先生が学校の場合において子どもを背負うことができます。しかし家庭の面も、先生が子どもの家庭を理解し、認め、子どものありのままの姿をださせることができないのです。

創造美術の人は、解放ということだけを言

いますが、これだけでは能力は高まらず、成長しません。解放は教育の出発点です。これをどういうふうに学習に結集していくかが問題で、指導原理が必要になってきます。

幼稚園においては、小さいから解放ということは特に必要で、幼稚園で安定感をもつ、家庭的雰囲気ということは大切なことです。未分化な自己本意な存在が社会化されていく時代です。子どもが集団の中に入るいき方は、①個々が自分の席に安心してすわれる。②友だちと遊び出す。③行事などを通してグループ意識、更にクラスの意識をもち始める、そして一年生に通ずる意識をもつ、といった順です。そうすると、集団化の過程において、著しくみえる時期があるのではないかと考えました。」

○一年を四期に分けた理由

この教育課程では、一年が四期に分けられています。このことについて斎藤先生は、ひきつづいて次のように語られました。

「個人差はありますが、大多数の子どもが社会化していく過程で一年を通じていつ一番変化するかを、幼稚園の先生がたに聞いてみ

ました。すると運動会の時だというのです。ここは、小学校と幼稚園といっしょに十月初め頃運動会をします。幼児は、あとから参加して、早く帰し、小学生よりずっと時間が短いのですが、この行事に参加することは幼児にとつてたいへんなことです。その後を通じて子どもの行動に非常に変化がみられます。十月は一年の真ん中です。この大きな変化があるなら、もっと小さい変り目があるのではないかと考えました。そして四月、五月、六月、九月、十月、十二月、一月、三月の四期に分けました。」

○教育目標（本文三頁より）

「……………わたしたちは、子どもの中にある小さな願いや自主的な動きを見出し、守り育ててゆかなければならない。また、ほのかに見え始める社会性―そのあけぼのの光を注視して、晴れやかな朝の光としなければならぬ。それらはこの変転のはげしい社会に生活して、しかも人間性の喪失に立ち到らず、常に主体的にわが身を処し、さらに社会をよりよくしていく能力の萌芽であるからである。ゆえに小川幼稚園はつぎの教育目標を持つ。

(1) 自主性を育てる

- (2) 創造性を高める
- (3) 社会性を伸ばす
- (4) 身体的発達を助長する

○教育方針（本文四頁）

「教育目標を達成するため、わたしたちはつぎの方針を持つ。

- (1) 子どもの心をとくときほぐす。……
幼児の持つ特定の人に対する依存心、排他性、閉鎖的傾向をとり除くため、常に明るい雰囲気をつくり、子どもの発言や行動を尊重し、自信を持たせ、自主的な生活の足がかりとし、更にもの中に芽生える友だち関係意識を助長して健全な社会性に高める。
- (2) いろいろな経験を与える。かつてフレールベルが言ったごとく、創造的自発活動は、遊戯やいろいろな教材にふれることにより、その発展を見ることができ、子どもの発達に即した、工夫された遊戯、教材を与えて経験を深め、その中に自から芽生える創造性、可能性を育てる。
- (3) 健康な生活の基礎的習慣をやしなう。心理的な子どもの心のときほぐしは、子ども

もの自由な活動を生みだす。その活動を戸外のまたは室内の楽しい運動に結びつけて健康な生活習慣をやしなひ、一方給食等を通して、発育に必要な食事摂取の態度をそだて、身体的な発達に役立てる。

(4) 発達の契機をとらえた指導をする。……幼児の生活を見ると、その速やかな発達に段階があることに気づく。新入児も適応のための一時機がすぎると、その生活態度や行動が日に日に新しい進展を見せ、驚くこと一再でない。そこで、発達の特質の上から年間を四期とし、それに適合した指導計画をたて、その計画に基いて指導を実施する。

- 第一期 四月～五月 適応の時期
- 第二期 六月～九月 伸長の時期
- 第三期 十月～十二月 充実の時期
- 第四期 一月～三月 次への準備期

○教育課程

斎藤先生はまた、次のように語られました。

△年令別について▽

「今までの教育過程は、ほとんど年令別に分

けられず園全体のものが多かったのです。しかし知能テストなどで感じることは、五才児と六才児（一年）との差と、四才児五才児との差を比べると、後者の差の方が大きく、五才児六才児との差と、六才児七才児との差とでは後者の方が大きいということ。わたしたちは慣習として、四、五才の幼稚園児と、六、七才の小学生というような分類をしますが、むしろ、五才の幼稚園児と、六才の一年生とを一しょに考えた方がよいということになります。これは推定ですが、四才、三才の差の方が、五才、四才の差より大きいのではないかと思えます。このことから、各年令別の教育過程が是非必要ということになり、年令別に作成しました。」

△その二について▽

また一年を四期に分けましたが、この期間に子どもがどういふふうに変るか、その変り方、各領域についてはどういふふうにあらわれるかを調査しました。各先生方のこまかい記録に基いて作られたのが「その二」の作成資料、研究記録です。

△今までの教育課程に対して考慮した点▽

①今までは、三～四週間続く単元（大単

元）があげられました。これはおかしいのではないか、単元または材料、主題は、子どもの意識が続くものでなくてはならないと思います。三才児などでは、一週間のうち一日一日が区切りではないかと思えます。

②今までののは、主題活動のみしかあげられていませんでした。しかし子どもの活動をよく見ると、主題活動以外の活動も見られます。それでは主題以外の活動は、悪く言えば先生のその時の感じにまかせるのか、ということになります。それで、主題以外の活動も、計画の中に入れました。

③小川幼稚園では完全給食を行なっています。それで給食指導ということも、計画の中に入れました。

④基礎的習慣形成ということは、先生がたは、意識しなくてもやっていますが、忘れてはいけないこととして、これも計画的におさえようと思いました。

△作成資料、研究記録（その二）▽

次に「その二」の概要を本文をあげながらご紹介しましょう。

全体の指導目標が、情緒の安定、社会、知能、健康安全、その他の五項目に分類してあ

げられ、それらについての指導を、六領域、健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画製作の中に盛り込むよう工夫されています。また各年令別に、四期に分けて、各領域ごとに、指導目標、指導内容と教材があげられています。

四一頁からは各先生の子どもの記録です。「三才児の成長をたどって」(四一頁〜四七頁)

三才児担任の新田先生は、はじめて三才児を受け持った時、先輩の残してくれた綿密な子どもの記録が、たいへん役に立ったと前置きされて、次のように述べておられます。

「人間が人間らしく生きる以前に、これだけは絶対に欠かせないというものに何があるでしょうか。それは食事や排便です。三才児を受け持って、与えられた課題第一がこれだったので。教育要領にあるような六領域のことではなく、それより一歩さがった生活ができなければ、社会生活、集団生活に入れないということです。

……:このような三才児が最も抵抗を少なく、どのような過程を通して個人生活から集

団生活へとけこんでいけるか、私の最も関心のあるところでした。以下、各期における実態と指導について述べます。

2、各期の成長過程―その実態と指導

A 第一期(四〜五月)

(1) 子どものすがた

a 孤立状態

・不安な様子かどの子にも見られ、付添から離れる時に泣き出すもの 三分の一。

・教師が問いかければ首をふってうなずく程度の意志表示をするだけで、それ以外立たせれば立ったまま、坐らせれば坐ったままの N・K。

・U・K のひとりごと。――「ママ来る?」「オジイチャン来る?」「ママドコニイッター?」「オウチニ帰リタイヨ。」繰り返えし、帰宅時まで続く。

b 排便について

・「家の子はスポンを全部ぬがないとしないんです。」N・Tの母親。
・便器にまたがせると、ベッタリとしりもちをつけて用を足す N・K。この子

どもの家は洋式便所だそうである。:

(2) 考察と指導

a 孤立状態

・まず安心感をもたせることからはじめた。

×そおっと子どもの体にさわってあげた。

×教師の動作やコトバをできるだけゆっくりし、大きな物音をたてたりしておどろかさないようにした。

×いつも笑顔で話したり、一日にひとつは楽しい思い出になるようなことを考えておいた。……

b 話しコトバ

次のような段階をおって指導した。

×話しかけられたことに、コックリしたり首ふりしたりして反応を示す。

×話しかけられたことに、手をあげさせ、反応を示す。

×名前をよばれたら声を出させる。

×こうどう、うらにわ、おへやなど、つれていって一しょにいわせてみる。一度や二度ではわからないけれど、何回も繰り返していると、各自

の頭の中へしみこむようである。

×教師の指示や質問にかんたんなコトバで答えさせた。

「けさ、だれと一しょに来たの？」

「オカアサン」

×家庭連絡をし、幼稚園入園前と、入園後のコトバのちがいを知らせてもらい、その後の指導の資料にもした。

このようにして少しずつ幼稚園の生活に慣れてきた子どもたちは、次第に自我を發揮するようになります。即ち第二期六〜九月頃からケンカがあらわれます。

「……ケンカの実態は、ひっかき合いの多いことだ。それもたがいの顔をひっかくのである。まだまだコトバでやりとりができないので、つい実力行使にでしてしまうのだ。

第三期（十〜十二月）には、個人個人の生活から、友だちを意識しながら遊べるようになります。「Mチャンハ、強イモンスター」と友だち同志の力の強さも較べられるようになり、ケンカも、今では取り合いっこなどが原因であり、一対一だけの争いであったケンカが、ひとつのケンカにみんなが関心を持ち、

応援するようになります。

このようにみんなが関心を持った時など、少しずつ考えさせるようにしむけました。

「三才児に話し合いは高度だと、よくいわれるが、内容によっては、みんなで考えられるものである。もちろん三才児という年齢から考えて、教師中心のものではあるが。」

こうして各自の話し合い量が豊富になり、思っていたことが言えなかった子も、必要最少限のことは話すようになり、友だちの面倒をみる余裕ができ、四〜五人のグループ遊びができるようになります。遊びそのものは単純ですが、おたがいにコトバのやりとりをしながら遊べるようになります。

「**絵画指導の記録を追って**（四八〜五三頁）

高橋先生は四才児について、ひとりの子どもK子を中心に、幼稚園という環境の中で、子どもたちがどのように成長していったかを、主として絵画製作の面から記録しております。

「入園当時、同年令の子どもとの接触がなかったので、社会性はまったくなかった。友だちと遊ぶことを知らず、びっくりにして友だち

の活動を傍観していたり、ときにはぼんやりクラスの動きをみている。泣いたのは一度だけ。ことばの発達は他の子と比較して、じょうに遅い。」

このK子の記録を四月から十一月まで

教師の指導―主な絵画経験…… a

K子の成長・変化

絵画製作面における変化…… b

K子の行動記録から…… c

と、指導と変化（b・c）の面から、記録されています。経験は二七項目にわたっています。その周囲にはK子の絵もあげられています。

「四月

① a 黒板や地面にチョークでかいて遊ぶ。

b チョークを持たせても傍観。

c この頃は、いつも自席に坐って、教師に誘われて初めて外へ出る状態。

② a クレヨンで好きな絵をかく。

b 意味のない線がきで、使用するクレヨンも色が限られている。

c 口数は少ない。幼児音、幼児語が残っている。

③ a ドウフ粘土で遊ぶ。

b ひとりで、おだんごを作ってよろこぶ。

c 自分からは遊びの仲間に入れないでいる。

④ a 友だちといっしょにクレパス画を大きな紙にかく。

b ほんの少しクレパスを動かしただけでやめてしまう。

c 見送りの人と門の所でわかれることができる。

六月

⑩ a 友だちといっしょにクレパス画をする。

b Y子に誘われて、その隣にかき始める。

c 朝早くから幼稚園に行きたがるということである。以下略

考察

……不安な心理状態にある子のような新入の子どもにとって、ドウフ粘土のようなものは、適切な材料であると思います。これは普通の粘土のような不潔感が少なく、着色がきれいでとつきいいし、不安な心理状態を助長する手持ちぶさたを救うのに大へん効果が

あると思われるからです。

しかし三年保育で進級した子どもには、造形的に不安定なドウフ粘土には、あきたらない風が見えます。……

自由あそびの時に、手近に教材(種々の)を用意しておくこと、強制されることもなく、自分の遊びの一部と感じて自由な発想にまかせることができます。また共同製作の基礎的なものを養い、協同作業への人的構成力を育てられることもみのがせないと思います。」

「今までのことをふりかえって……まずいちばん強く感じたことは、子どもの製作した絵画を、その折その折に断片的に見るのではなく、子どもの生活歴をふりかえってまえから読みなおすように、ある機会に作品のできた順に並べ、そして全体を見通すことにより、子どもが変化について考えることです。この方法は、子どもの一枚の絵または一個の製作品からその子の心理状態をつかもうとしたりする場合におこりやすいまちがった判断をする危険をおかさないですむと思います。」

「なかよしのすがたを追って」(五四頁〜六一頁)こどもは幼稚園の中で、友だち同志

どのようなすがたで遊び、成長していくか。

五才児については原田先生が、子どもの逸話記録を中心にかかれています。

A 第一期(四〜五月)

(4) 記録より(男ABC……女abc……)

動物園ごっこ

場面―校舎東側の遊び場

内容―モルモットを通じての遊び

新入児の遊びへの加わり方

ブレイスカルプチャーの下に木箱で囲いを作り、兎、モルモットが入れている。

『せんせい、モルモットかしてくれないの』

教師『お友だちと、よくたのんでごらんなきい』程なくGはMともどってきた。

M『だめだよ、せんせい』

後についていって見た。

教師『今日は、Gさんがモルモット抱きたいのですって』

b子『だめ。ここはどうぶつえんだから』

教師『動物園で、どうするの』

B『みるだけ』

G『動物園のばか、ばか、ばかやろう!』(新入児)

B、b子、N、Hは、びっくりしてGの顔

を見た。Gは額に『八の字』をよせ、『ほか』を連発。誰もが、むっとしてモルモットを貸そうとしない。

教師『あなたも、動物園に入れてもらおうといいわね』G、ふくれていってしまふ。

教師『よくできてきているのね。でも、兎が出たがっているわ』

H『だいじょうぶ。ここ、いたでおさえてあるよ』

Nがバケツをもって、いきなりかけだす。教師『どうするの？ Nさん』

N『これ、えさいれるの』
やがて給食の野菜くずを入れてもどってき

た。教師『あなたは動物園の何？』

N『えさやるひと』
b『あたしみはり、うさぎみはっているの』

d子『いれてー』
i子『はい(新入児)』

B『よし、いれてやる』
B『ここ、みてごらん。モルモットみえるか

ら』と板をどけて箱をのぞかせる。すかさず兎がとび出し、ぴよこりぴよこり砂の上を逃げまわる。皆、あわてて追いかける。……

この子どもたちは、二期になると友だちと相談したり、意気投合したりして、大勢で遊びを発展させるようになります。話し合っ遊びの約束をきめることはできませんが、実

行できる子と、むずかしい子がいます。
木こりごっこ、海中たんけん、つりぼりご

こと、色々のあそびを経験して第三期に入ると、運動会後は、グループあそびも深ま

り、いく日も同じ遊びがつづいたり、計画的な遊びがみられるようになります。一方ボス

が現われ、嫌われながら暴力でおさえたり、時にはグループから脱落するものがでたりします。

第一期に級から離れ、独自の行動をしていたCが、二期にはグループ遊びを楽しむよう

になりました。Cは知能がすぐれ、積極的に遊びに参加するが、協調性に乏しく、教師の前では善良であるが、蔭で友だちをいじめる

ことが多いのです。グループリーダーは人望のあるBでなく、Cで、級全員がCに一目お

いています……。
c子ちゃんはふざけるし、b子ちゃん

はなんかい『ごめんさい』してもゆるさないし……」d子『どっちもわるいわね』

「以上のように『五才児のなかよしの姿』を追ってきたが、いくつかの問題点が考えられる。

……………
×グループ遊びがよく行なわれているか

にみえて、実はリーダーをとりまく子たちは、従の立場に安んじてはいはしないか。

×グループからこぼれがちな、こどもの指導×ボスが、好ましいリーダーとなるよう導く

こと。子どもたちの協力)などこれらは、第四期もひきつづいて指導していくことである。

「幼児の健康管理」については、養護教諭の渡辺先生が(六二頁～六三頁)、「給食につい

て」は栄養士の森先生が(六四頁)それぞれ書いておられます。

△幼稚園教育課程(その一)▽

この幼稚園では、各先生は各々のクラスを三年間もたれて、各年令について研究された

ベテランぞろいです。その先生方が、右にあげたような綿密な記録に基づいて作成された

のが(その一)です。

年間三九週の年令別週案です。次に各週の

主題を一部あげてみますと、

九月二週 三才く五才 しよくぶつえん

三週 三才 おつきさま

四才 お月さま

五才 お月見

四週 三才く五才 うんどうかい

十月一週 三才 かけっこ

四、五才 うんどうかいごっこ

二週 三才 はないちもんめ

四才 はり絵

五才 おもちやつくり

三週 三才く五才 おいもほり

四週 三才 せいさくあそび

四才 うたあそび

五才 お話あそび

十一月一週 三才く五才 こどもどうぶつえん

二週 三才 うさぎとかめ

四才 おはなしあそび

五才 こどもどうぶつえん

十二月二週 三、四才 おもちつき

一月二週 三才 おひさま

四才 きれいなおへや

五才 ゆうびんごっこ

三週 三才 木馬あそび(でんしゃごっこ)

四才 おくじょうのかだん

五才 ゆうびんごっこ

次に週案を一部ご紹介しましょう。

五才 十二月 二週

主題 おみせやさん

主題設定の理由

街は年末の売り出しと、新年を迎える準備で何となくあわただしい。これらの見聞を通じて子ども達は、売買や飾りつけに興味をもっている。そこでごっこ遊びをさせて表現活動をさかんにさせたい。

主題の目標

○遊びの計画性をやしない、協調性をたかめる。

○新年を期待して待つ気持ちをもたせる主な活動

○このごろの家や街のようすを話し合う。

○いろいろなお店を見る。

・売っている品物を見る。

・売りたい店をきめる。

・買った買いの様子を見る。

○お店屋さんの準備をする。

・やりたい店をきめる。

・品物をつくる。

・遊び方を考える。

・お店をつくる。

・お金、看板、表示などをつくる。

・役割をきめる。

○お店ごっこをする。

・店の人、お客になって売り買いする。

○リズム遊びをする。

・「おもちゃ屋さん」

・「おもちゃのマーチ」

・「コマ・まり・ロボット」などの自由表現

表現

指導内容 略

留意点

○小川町商店街など広い歩道を見学して歩く。

○子どもの思いつきを尊重しながら話し合いをすすめる。

○作品の保管は分類してこわさぬようにする。

○遊びそのものは、はじめは複雑にしないで、だんだん改善を加えていくようにしたい。ねだんは十円、二十円、三十円ぐらいまで。

○動くおもちゃなどは、あらかじめ観察させておく。

主題以外の活動以下略

△本教育課程と実地指導について▽

この教育課程を実行された時に問題点や、修正したい点などありましたかとの質問に對して諸先生方は次のように語られました。

1. 毎年、男女の比率、生まれ年の早さ、人数などが違います。例えば、男児が非常に多く活動的なあそびを好む年などは、静的なあそび（人形ごっこ、ままごと、ごっこなど）を

主題としている週には工夫が必要です。（全く主題をかえないで扱いは工夫）

2. 「えんそく」などが主題の週に雨が降ったりしても工夫が必要です。今年などは、たびたび天候に左右されました。朝までお天気で皆がえんそくの用意をして集まり、急に雨が降って来て、子どもの状態が、その期待を何かの形で満足させる必要がありますので、皆で講堂に集まって、一日楽しく遊びました。これは成功でした。

3. 教材や遊具なども毎年新しいものがどんだんです。これも新しく取り入れた場合、

週案の実施に工夫が必要です。

また時々目標が多すぎませんかと質問されますが、扱うときダイナミックに扱いますので多すぎるとは感じません。

4. 三才児の始めから、クレヨン（四月）ボスターカラー、マジックインク（五月）フィンガーペイント（六月）ねんど、はさみ、のりなどいろいろな教材を使わせることに對して先生は、かえって三才の方が抵抗を感じなくてすみます。物事を批判せず、先生のさそいかけに素直にのってきます、と語られます。フィンガーペイントなどは四才ではじめて与

えると抵抗があります。これは、何才でもやれたら早いほうがいいと思います。給食なども三才の時は食べなさいと言われたら食べますが、四く五才になると、これがまずい、あれがまずいと言います。

はさみもたせて大丈夫です。隣りがうまくできているか気になりません。半分やぶくようでも、自分でできれば喜んでいきます。自己中心的で、他と比べてどうこうしません。主体が確立されていない。自己意識ができていない時代です。歌も皆の前で平気で歌えます。

5. 三才児の共同製作

三才児のレベルで行ないます。五才児は話し合せて作りますが、先生がすすめていくのです。

今頃（六月下旬）ようよう、友だちと一しょ、先生の後、友だちの後という歩き方がわかってきました。まだ個人個人の集まりですが、（へやには、共同製作としての絵がはってあった。一人ひとりが自分をかいている。大きいのびのびした絵。その一列に横に並んだ子どもたちの上から雨が降っている。）

6. その他

どの先生も、子どもの状態を考えて、この計画をダイナミックに扱われるので、あまり問題を感じておられないとのことでした。

この教育課程は前掲のような、子どものくわしい観察記録をもとにして作成された、毎日更に新しい子どもの記録をとらえている（たいへん綿密なもので驚きました）先生方によって、子どもの自発性を尊重しながら実施されています。多くの幼稚園で、このように工夫された教育課程が作成され、実施されることを願いながら紹介を終わります。

第十二回 幼児教育実際指導研究会協議会

(お茶の水女子大学附属幼稚園)



△討議▽

◇ 昨日・今日の実際保育中には十分に片づけをしないで他の遊びへ移ったりする子どももみうけられました。こういうのは、しつけの点で悪くはないでしょうか。

坂元 本来は最後までやるのが普通ですが、ご存じのように研究会のスケジュールに追われていますので今日は特別です。ただ思うのには、今すぐできるようにするよりも、しばらくしてある時期になったとき十分にできるようにする、ということでは

と思います。人間として望ましいことも、今すぐそれができ上らねばならぬというものでもないでしょう。ことに、三才位るときはそういう考え方が正しいのではないのでしょうか。

子どもがへんな返事をしたとき「いい返事ができましたね」と言ったらどうでしょう。とにかく声を出して言ってくれさえすればよい、自然にできるようになってくれればよい、と思っています。

◇ 「お」をつけることばが多いということ……お廊下・お積木……について。

坂元 これは微妙なものです。私などは、「女のお嬢さん」というので、ハツと思うのですが……。「お」は一種の東京山の手のことばです。お母さんたちがそうだからというばかりでなく、一連の生活様式の中

から

で育まれ使われているのでして、特有のアクセント、特有のことばがあるのは当然です。ですから、東京のそういう人に、「使うな」とは言えません。幼児の場合はある程度、方言を認めていいのではないのでしょうか。ただ、いかに東京ことばでも「お」をあまり使いすぎると下品になる。地方の人々がへんな気になるのもむりないです。気をつけていても方言のようなものがとび出すので、大めにみてほしいところです。

◇ (1)幼稚園で遊びの中での仲間つくりをする場合、人間関係をどう扱うか。(2)幼児の心理判断を行なう方法について。

津守 (2)について。占い師でないから正確な判断はむずかしい。そこでできるだけ科学的判断をしていく努力をすることが大切でしょう。科学的というのは子どものあり

のままの姿をよくみつめて、と言いかえて
かまわないと思います。

もう一つは、保育の中ですすめるのですから何となくやっているのでは適格な判断はむずかしい。そこで、参加しながらしかも科学的にやる方法をみつめていくのがよいと思います。分析しなければ、と思うかもしれませんが、推理力がどうの、言語がどうの、といった分析だけが科学的方法ではないのでありますから。

この観点から、(1)の友だち関係の動きをつかまえる方法を発見できるように。シオメトリという方法を使って人間関係の地図をつくることもできます。誰と誰が仲が悪いというのは、保育の中で、かなりわかるはずであります。それがわかるためには自由遊びの場面などは最適でしょう。

◇ 「クラスの中には孤独な子どもがいる。そういう子どもには孤独を楽しませておいてもよいでしょうか。これは家庭教育の方法であり、幼稚園では集団に入れるべきではないでしょうか」

「今日の実際保育のときに、男の子でただ一人だけ、楽しいあそびの中に加わらな

い子がいました。ああいう姿でもいい、と思うのです——が。

私の幼稚園でも二、三学期になると、そういう子どもが一人ふたり出てきます。これは幼稚園の中のことを知りつくした子どもがそうなっていて、だからそれでよいのか……或いは、やはり皆と一しょに遊ぶようにさせる方がよいのか……と迷います。

守永 今日の保育の場合にはいろいろなことが重なっていると思います。一つは性格の問題です。おはなしにのぼった子どもは、三才から入園していますが集団に入りにくい。一人でやることは慎重で熱心であり、くせの強いタイプです。そして自信をもつてくると他の人におしつけるので、友だちから嫌われてしまったりします。この組にもう一人、社会性の面で幼くて集団に入れない子どもがおり、この子と仲良しになりました。また第二に今日は教師のミスもありました。というのは、彼の係りを他の子どもがやっていたのですが、その子があまり喜んでしていましたので、つい変えられませんでした。

こんなことが重なってしまいましたけれ

ど、ふだんはあの子どもなりに成長しております。昨年の運動会するときには組にれないで残ってしまったりしましたが、近頃の彼の生活には友だちと協同して製作をするということができています。

〔「幼児の教育」六月号参照〕

勝部 幼稚園に来るのは集団生活に入りにくるのですから、集団生活への参加が中心になるのはおっしゃる通りです。しかし、集団（仲間）に迷惑をかけるというのなら問題ですが、砂場でこつこつ、黙々と遊んでいるのを、孤立しているからというわけで無理に仲間の中にひっぱりこむ必要はなく、それはそれでいいのではないのでしょうか。われわれには親心があつて、無理にみんなの中にひきずりこむのですけれど、集団のワクの中で他人に迷惑をかける場合には、許容的寛容的にながらみでみるのが自然ではないかと思ひます。

それから、幼稚園では集団に入れることが重視されますけれど、一人でいるときにはそんなことはないのに、集団に入ることによってむしろ悪いことを覚えることだってあるのですから、そういう場合、むしろ

一人ひとりにした方が自分のベースですすみ、よいこともある、これは私の思いつきですが。さて現代の特徴として、次の三つのことがあげられています。即ち

(1)現代は衝動的で動物的になった。(2)機械的なものにまきこまれ、機械の部品のようになりやすいこと。(3)集団化の方向。

この三つから、幼児を守ろうじやないかと思つたので申し上げた次第です。

坂元 幼稚園で子どもが集団に入つてこないという事実。一斉保育の場合、40〜50人の中に入つてこないという意味ならばたいしたことはない。がそうではなくて、別々に一人で自由に遊んでいるとき、他人のじやまをしていないならば、集団の中に入つている、というのではないですか。勝部先生の言うのは、バラバラに遊んでいる中にも入らないで一人理想境の中にいる場合です。ですから結論としては、一人で遊んでいることが悪いのではなくて、遊びの種類によつては、皆と一しょになつたりならなかつたり、協力したり一人だけでやつたり、というのでよいということになりましよう。この点、幼稚園・保育所では機会に

恵まれているから好都合と思ひます。

◇一斉保育を行なつてゐる場合の自由遊びの考え方について。

坂元 一斉保育を行なつてゐる場合——という形容はいらないと思ひます。どういふつもりでつづけたかわかりません……。

邪推すると、幼児の教育は一斉が主だがしかし自由な遊びの時間がある、——とするところの見方には賛成できません。保育には一斉も少し入り、自由な活動もある。自然に皆と一しょに同じような活動をする場合も多いことであり、活動の性格や種類により自からやり方が違ふでしょう。時間をきめて一斉にやるのも一つの方法ですが、これは便宜上であり、それぞれの活動に応じてやるという方が本質的なものであります。教師が計画をつよくもつてゐる場合でも、融通がつく形でもつてゐる方がうまくいくと思ひます。小学校の校長さんの中では、幼稚園は一斉保育をやるものだと思つてゐる方が多いですが（これは校長さんばかりではありませんけれど。）私たちは、子どもの生活を充実させるためにも個性をのびのびと生かすためにも必要な二重の意

味を満足させるよう、保育をすすめるべきだと思つてゐます。

津守 いまの二、三のことに関連して感じたことを申しましよう。

子どもが違つたことをする、ということに對して保育者はがまんする力をもつていなければならぬと思ひます。どうも先生は、組の子ども全部が同じレベルにならなければいけないと思つてしまふ。しかし、どんなにがんばつてもそこまで到達しない子がいるし、がんばらないでもらくに到達する子どももいるのですから、寛容の心でうけ入れるしんの強さが必要ではないでしょうか。幼い子どもを扱う保育者には、とくに必要なことでしよう。

入りたいけれど入れない子には何か手をうたねばならないのですが、子どもはそれぞれ違ふんだということを忘れてたくないものだと思ひます。

★ ★ ★

幼児の経験領域とその指導

Teacher's Guide To Education In Early Childhood
Compiled by the Bureau of Elementary Education,
State Department of Education, California
State Department of Education, Sacramento. 1956

これは前回に紹介した「幼年期の教育」という教師のためのハンドブックの紹介のつづきである。前にも述べたように、この書物の対象とする年齢は、学令前一年の幼稚園と、小学校の一年生および二年生である。

第七章 主な経験領域とその指導

真の教育は、子どもが成長に役立つ経験をするときにはじめて行なわれるものである。学習するためには、子どもはある環境の中に入っていく、その中の何かに興味をひかれ、そしてそれを自分のやり方のためしてみるということが必要である。このような環境をつくっていくのには、注意深い計画が必要である。それによって、子どもたちは満足した生活を保証され、要求を満すことができるのである。もちろん、計画は柔軟性がなければならず、子どもたちが新しい要求を感じたり、教師が子どもの中に新しい能力を発見したときにはそれに適合して変更せねばならない。

教師の準備

このような計画をつくるためには、教師は子どものぶつかる経験領域のことをよく知っておかねばならない。また、用いる材料のこ

とを知るとともに、子どもの要求になつてそれをを用いる方法を考えておかねばならない。経験領域を知るために、教師が次のようなことをすると役立つであろう。

1、それについて知ることのできるような場所に見学に行くこと。

2、そのことについて読書すること。

3、パンフレット、地図、写真などを集めること。

4、その経験領域を扱ったフィルムをみること。

5、そのことについてよく知っている人と話をする事。

その経験領域について熟知したならば、次にはそれをどういう順序で進めていったらよいかを整理してみる。それは子どもにもあるきまつた型を押しつけるという意味ではなく、先生と子どもとが協力して学習経験をすすめるためであり、ある経験から次の経験へと移行するのにとまどわないためである。もし必要ならば、いつでもその計画を変更するだけの心の準備がなくてはならない。

教師は子どもが理解をすすめていくに当っ

て、観察したり、やってみたりすることを知
っている必要がある。たとえば、子どもたち
は、麦がどのようにして成長するか、舟はな
ぜ浮かぶか、なぜ野菜をつくと土がやわら
かくなるかなどを知りたいと思うだろう。教
師は、子どもたちがこういう点についてた
めてみるができるように、準備があつた
方がよい。

生産の過程について教師が知っていること
も役立つ。たとえば、パンを焼く過程、チー
ズをつくること、粘土からやきものをつくる
こと、羊毛から布をつくること、染物など。

教師はまた、子どもたちがつくりたいと思
うものをどのようにしてつくるかを知ってい
る必要がある。たとえば、汽船、トラック、
店、壺、人形と家具など。こういうものは、
デザインもかんたんで、容易に手に入る材料
でなければならぬ。そして教師自身、モデ
ルを作ってみることも必要である。

また、教師自身の知識をまたためにいろい
ろの材料やパンフレットを集めるだけでな
く、子どもの経験をひろげ豊富にするために
書物や、雑誌やパンフレット、写真、実物な

どを集めることが必要である。また、それに
役立つ人を探して、適当な時に子どもたちに
話をしてもらうことは大へんよい。

△経験への導入のしかた▽

学習は刺激に反応することからはじまる。
ある単元を開始するのに必要な刺激と興味
は、前の経験のつづきですすでに存在すること
もあるし、また新たに刺激が加えられなけれ
ばならないこともある。

すでに存在する興味から出発すること

ある単元をはじめのものにもっともよい方法
は、すでに進行している経験から出発して、
そこから新しい考えをひき出すことである。
それによって経験の連続性を保証することが
できる。たとえば、もしも幼稚園期の終り
に、子どもが鉄道に興味をもっているなら
ば、一年生の教師はこの興味から出発すると
よい。幼稚園のときに子どもたちが汽車に荷
物や客をのせて、つみきの停車場から停車場
へと運んでいるが、終点まできてもそれ以上
は発展させようとしていないということがわ
かったとする。これはそれに関連する経験を

すすめるのによい手がかりである。小学校の
第一日には、幼稚園の時の経験の中心となっ
ていたものを、教室の中に環境をつくってお
く。たとえば、つみきの停車場と汽車と旅客
とを用意しておく。そして子どもたちにそれ
で遊ぶ機会を与え、その活動について話しあ
う。その話し合いの中で、汽車は終点までき
たらどうするのかなどを教師は質問する。こ
うして、子どもたちに、この遊びをもっと満
足のいくものにするには、もっと知らなけ
ればならない必要性を気づかせる。そして、
そこから出てきた要求を満たすために、見学
や、お話や、絵を用意するのである。この経
験が発展すれば、船と港の生活を中心とする
研究にまですすむことができるだろう。

一年生のこのような経験の終りには、子ど
もたちは実際に港を見学し、貨物船からバナ
ナの荷をおろすのをみるとする。そうする
と、次には自分達の教室の港で、バナナの荷
をおろし、トラックにつみこむという活動が
あらわれるであろう。もしも熱心な二年生の
先生がこの子どもたちを受けつぐならば、子
どもたちのこのような興味の中に卸市場の研

究の糸口を見出すだろう。教師は二年生の最初の日に、教室に港の環境をつくっておく。バナナのトラックがドックのそばで待っている。子どもたちは荷物をつんだりおろしたりする機会が与えられる。そしてその活動について話し合う間に、教師は、トラックの運転手はそのバナナをどうするのだろうかと質問する。多分子どもたちはそれを知らないだろう。そこで卸市場への見学を計画する。そしてこのような興味から出発して、一連の経験をはじめることが出来る。

このような経験を通して子どもたちを指導するのには、教師は子どもたちの社会的学習を常にひろげ、たえず深める努力をせねばならない。そのためには教師は、価値ある経験に導びくのに役立つようなあらゆる機会を敏感につかまなくてはならない。そして多くの機会の中から、もっとも発展に役立つものを選び、子どもたちがその方向に活動をすすめるように整えていかなければならない。

刺激を加えることよって興味を起す場合

ある場合には、前からつづいた興味がないことがある。そのときは、子どもの一般的な

興味を知っていれば、教師はそれにかなうように環境をつくることができる。こうしてそのグループに適当な経験領域が選ばれたら、教師はそれにふくまれる要素を注意深く調べ、どこを手がかりにして出発したらよいかを考える。そして、子どもたちの興味を刺激するのには、この環境の中に何をもち出せばよいか、ごっこ遊びをしようという気持ちを起させるのに何をしたらよいか、探索し、構成し、表現し、活動する気持ちを起させるのに何をしたらよいかと自問自答してみる。

たとえば、町の生活が適当であると教師が考えたとしたら、六才児は町の生活のどういうことに興味をもつかを考えてみる。それには、店や、劇場や、公園やいろいろのものがあるが、教師は動くもの、すなわち交通を出発点として選んだとしよう。しかし交通の中でもどういう点にもっとも興味があるかまだわからない。そこで教師は部屋の中に三種類か四種類のセンターをつくり、興味をひくような材料をそろえてみる。ある一つのセンターを飛行機とする。教師はそこに飛行機のポスターを貼り、着陸の順序を示す小さなボス

ターを貼り、旅客が乗降し、郵便車がくる写真を貼る。また、いろいろの型の飛行機の写真や、飛行場の事務室の写真を貼る。また、

いろいろの飛び方を示した書物をひろげておく。低いテーパーには、先生の作った飛行機の模型がおいてある。パイロットや旅客を示す人形もおいてある。他のセンターにも同様の環境設定をするともに、いろいろの大きさの箱や、紙、クレヨン、はさみ、布などをテーパーの上に出しておく。イスズルはいつも出している。このくらい場の設定をしておくと、大がいの子どもたちは直ちに仕事にとりかかる。あるものはポットをつくり、あるものは家をつくる。そしてたくさんの子どもが飛行機をつくりはじめる。少数のものは絵をかき、本をよみ、あるいはぶらぶら歩きまわる。こうして活動がすすむうちに、どれか一つの興味が圧倒的になってくる。どの種類が選ばれるかは、その近隣社会の性格による。こうして、幼児の活動を刺激するように環境を整えることよって、力動的な町の生活の研究がはじまるのである。

(津守)

日本幼児保育史の研究

日本保育学会共同研究小委員会

四十一、二葉幼稚園の設立（明治三十三年）

当時の文部視学官中川謙二郎は、東京女子高等師範の幼稚園分室とともに明治三十三年一月に生まれた二葉幼稚園を高く評価して次のように言っている。

「幼稚園教育は家庭教育と学校教育との繋ぎであれば社会の階級によらず不具者にならざる限りは四年間の義務教育を受けることになつてゐるから其基たる幼稚園教育に於ても普く保育を受けさす必要ありと思ふに今では之を受くるものは中流以上に多い様である。是甚だ不合理的ことで多数の者が之を受くる能はずとは甚だ遺憾である。故に今までは受けざりし小児に対し受けしめらる様な方法を研究する必要がある。之は官吏が教育者として考へ筆で書きたてて論ずるばかりではだめなことで、大に諸君の（注

・幼稚園の経営者・教師たちのこと）尽力に依るのであるから幸に尽力せられたい。此の件は多年我が輩の唱うる所で女子高等師範学校にては分室なるものを設け費用をかけしめず中以下の貧乏人の小児でも容易く長く続けて保育を受けうる様にして居る。其他此種の幼稚園としては野口ユカ氏が為て居る二葉幼稚園と云ふのがあつて成たけ下層の小児を保育する様にして居る。何卒皆さ（↑）んも御尽力を願います」

かつて九鬼隆一が子守り学校における乳幼児の保育を「幼稚園の原素」というようにいつた。同じ文部官僚中川が「普く保育をうけさす必要」を論じて二葉幼稚園を模範としてあげたことは国民教育を確立しようとする課題からいえばけつしてふしぎなことではなかつた。二葉幼稚園設立の趣意書には「家庭と相俟つて将来の教育を完全せしめんとする」幼稚園を「中等」以下にもひろげることがを主

張っていたばかりでなく、「幼稚園の時代より街路に立ちて塵埃の内に寒風に打たれ、暑熱にさらされて思ふままに悪戯を為すに至る」子どもたちへのキリスト教徒としてのヒューマニスティックな感情にみだされていた。つまり「良き境遇におき教育を施す」（設立趣意書）ということが、一つのものとしてとらえられていたわけである。このことは、後に幼稚園とは別種の保育施設（託児所・保育所など）が生まれ、二葉幼稚園も、二葉保育園と名称を変更してその系列に組織されていき「教育」という理念が脱落させられていったということをかながげるとき、重要な意味をもつてくるであろう。

「下層の小児を保育する」幼稚園―二葉幼稚園は、明治三十三年（一九〇〇）野口幽香、森島峰（後に斎藤）の兩人によって誕生する。東京・麹町下六番町の狭い露路のゆきづまったところにある、小さな借家をつかっではじまったのがそれである。

「八畳に六畳、二畳二間庭十二坪あり、広き室を遊嬉室とし他の一室には台を置いて仕事又は食事などなさしめ、小さき二室は小使室と物置などに用ふ。家屋の不完全なるはいふまでもなく一室の如きは光線充分に入らざる為庭に葦簾の屋根を作り遊嬉場となせり」⁽²⁾

巖谷小波は「少年世界」誌のなかで「場所は前にも云ふ通り下六番町二十七番地の酒屋の露路の一番奥で八畳に六畳、たった二間に十二坪程の平庭がある斗り、之は壯士の合宿とやらで、随分乱暴に住み荒らしたものですから、柱は傾き壁は落ち見るからむさくるし

い裏屋であります、その中に罪もない幼年幼女がさも楽しみに遊び戯れて居る有様、世はまだ余寒の風が吹いても、実にこの一と構の中にはいつも春の温気を湛えて、垢染みた油屋さん（胸掛）や、つぎはぎの筒袖姿に交って、背中に綺麗な羽根の生へた、玉の様なエンジェル（神の使）も一所に躍り狂ふかと思はれて何とも云はれない可愛らしさです」と書いた。

はじめ園児六人、そして六カ月間に十六名（うち男十二名）となり小さな施設は満員となった。「入園志願者は絶えず来たり其満員なるをききて非常に失望し中には何故かく広き所に十五名より入れられざるにや、八畳に六畳しかも縁は長し二十名、三十名に入れて余りあらんなど已が不十分の住居より推測してかかる理屈をいふもあるに至る」と「第一回報告」（明治三十三年七月）は書いている。すべてが貧しいが、まずは好調なスタートであった。このためには、たくさんの方の支持者がいたことを忘れてはならないであろう。

明治三十三年七月にだした「私立二葉幼稚園第一回報告」のはじめには次のように書いている。

「追々暑氣烈しく相成候処御機嫌よくいらせられめで度存じ候陳は多年の志望漸く熟し本年一月貧民幼稚園を設立致し候いしが其当時は一人の賛成者もなく寄附の予約もなく唯四百円以内の金額にて一年間の維持を見込み不幸にして世の同情を得ざれば止むより外なしとの考にて相始め候御皆様の御賛成を得実意外の結果を奏し或は金子に或は物品に各々真心を籠めさせられたる御寄

附は絶えず集り来たり兩人の喜と感謝は実に筆紙に尽しがたく今は規模小さき幼稚園を維持して余りあるの寄附契約を得尚臨時寄附はそれ／＼積みみて幾分の基本金も出来候次第に御座候 目下一ヶ月の定期寄附金五拾円に余り候故適當の家屋だに見当り候はば四、五十名の入園は許さるる事に候」

そのよるこびは、たとえようがなかったであろう。「私の知人や上流社会の人たちに当ってみますと、毎月五十銭づつ出して下さる支持者が五十人すぐ集りました」と野口はその当時を語っている。二葉幼稚園を支えたものは、このような賛同者の寄附によってではあるが、左にその寄附の方法と、設立当初一月から六月末日までの決算報告とを紹介しておこう。

一九〇二年（明治三十五年）十月十一日他のアメリカのボストン

寄附の方法

定期寄附 毎月五拾銭

之は本園の経常費エ充ツ

臨時寄附 定額ナシ

之ハ一部ヲ基本金ニ積ミ立テ一部ヲ準備金ニ積ミ立ツ

物品寄附 玩具、絵画、紙類、衣類等

集金法 定期寄附ニハ毎月集金人差出シ

臨時寄附ハ御通知次第請取人差出ス

二葉幼稚園創立当初の財政

(私立二葉幼稚園第一回報告 自明治三十三年一月 至 同 六月)

〔収入〕		〔支出〕	
前年分	428円11銭	創立費	69円93銭 3厘
純益	222円45銭	報酬及給料	97円25銭
定期寄附金	577円11銭	借家賃	45円60銭
臨時寄附金	17円83銭	薪炭費	7円11銭
保育料		器具費	18円58銭 5厘
		雑費	5円17銭 7厘
		印刷費	7円05銭
		集金費	5円94銭
		基本金として積立	387円27銭
		準備金として積立	500円00銭
		経常費として次月へ繰越	101円58銭 5厘
収入総計	1245円50銭	支出総計	1245円50銭

(註) 保育料とあるのは日に一銭宛持ってこさせた。途中でおよつ代5厘および貯金5厘とした。

での週刊誌「サ・ウーマンズ・ジャーナル (The Woman's Journal)」は二葉幼稚園のことをとりあげていた。

「東京の斉藤夫人、もとは森島峰嬢(彼女はノラ・エー・スミス Nora A. Smith 嬢から幼稚園教育の手ほどきをうけた)と野口幽香嬢は一九〇〇年に、彼らの市の一角のきわめて貧しい子どもたちのために二葉幼稚園 (Seed Leaf Kindergarten) をつくった。彼らは最初四つの小さな部屋をもつ古い木造家屋、それも幼稚園のためにつかえるのはたった二つであったが、そこをつかっていた」

と報じている。

いまこの週刊誌を引用したのは設立者の一人である齊藤峰（一八六八〜？）について語りたからである。彼女は野口のかげにかくれてしまつてくわしい経歴はわかつていない。野口によると「森島さんは、津田梅子先生のお世話で、アメリカの西海岸で貧民幼稚園の勉強をしたのち、麴町平河町で一年ばかり私立の幼稚園を開いておられた新知識の方でありました」ということで明治二十七年に野口とともに華族女学校の幼稚園に就職する。ノラ・エー・スミスと齊藤との関係もこの「貧民幼稚園」もどのようなものであるのか不明である。一八七八年にサンフランシスコでフェリック・アドラー博士がフリー・キンダーガルテン（無料幼稚園）についての一連の演説をおこない、貧しい子どもたちのための幼稚園運動を展開して⁽⁷⁾いたことならかの関係はありはしないだろうか。

野口幽香（一八六六〜一九五〇）は明治二十四年の春、東京女子高等師範学校を二十五才で卒業している。この女高師でなにもわからなかった野口にフレイベルの精神をつたえたのは寄宿舎で同室の尾藤初子であったといわれる。⁽⁸⁾卒業後、女高師附属の幼稚園につとめ、四年の後には女高師と華族女学校を兼ねていた細川潤次郎⁽⁹⁾の推薦で華族女学校附属幼稚園にうつった。

彼女は女高師の生活を「私が勤めるやうになりました頃の幼稚園は、形式がどとのつてきました反面に、創立当初の理想や熱が、やや衰へかけていた時代で、無能な私は、平々凡々のうちに四年間を

暮してしまひました⁽¹⁰⁾」と言い、華族女学校でも不満をもっていた。

「華族女学校の経営は、大体のところ、保姆である私どもの自由になつて、大へん働きよい場所でありましたが、ただお乳母日傘式に育てるだけで、信仰を中心として子供を導くことは許されてをりません。その点で、いくらか物足りないものを感じていた折でしたから、かうした道端の子供を集めて、フレイベルの理想通りにやつて見たい、といふ希望が期せずして若い二人の胸に湧いてきたのであります⁽¹¹⁾」と野口は語っている。

彼女は学生時代にすでにキリスト教の信仰を身につけていて番町教会に通っていた。二人の若い夢を実現にむけての助言と協力をおしまなかつた人がその教会にいた。ミッショナリーのミス・デントンであつた。彼女は

「大へん結構なことだと賛成されたばかりでなく、私どもの先に立つて、募金のための慈善音楽会の開催に骨を折つて下さいました。ミス・デントンは、八十いくつの高令で今なほ京都の同志社にをられますが、その生涯を日本の女子教育のために捧げた、奇特なアメリカの婦人であります。ミス・デントンがいなくても、時代の要求を以て日本に貧民幼稚園は生れたでせうが、しかし、このときもミス・デントンがゐなかつたなら、私どもの二葉幼稚園⁽¹²⁾の設立は、更に数年の歳月を要したところと思はれます⁽¹³⁾」

というように野口は語っている。

こうして明治三十一年三月、東京大学の哲学の教授として活躍しながらも、東京音楽学校の講師をもつとめるほどピアノをひきこなしたケーベル博士の初の演奏会がおこなわれ、七百円余の純益をあげる事ができた。⁽¹³⁾ その金を孤児救済事業をしていた本郷育児暁星園とわけることよって四二〇円余りが二葉幼稚園の資金となることができた。

それから二年ちかくの期間を準備にあて、麴町下六番町の小さな家を六円で借り、集ってきた六人の近所の子供を最初の園児として三十三年一月に二葉幼稚園は発足したのである。

「私立二葉幼稚園規則」は次のようなものであった。

第一条 本園は虚飾を去り簡易を旨とし満三年以上就学年令に達するまでの幼児にして普通幼稚園に入園し能はざる事情ある者を保育するを目的とし傍父母が育児上に於る煩勞を求き家事を営む余裕あらしむるを期す

第二条 保育項目は遊嬉・唱歌・談話及手技とす

第三条 保育時数は一日七時間或は八時間とす

第四条 休日とは左の如し

日曜日、大祭日、祝日

冬期休業自十二月二十五日至一月五日、但し冬期休業は事業により伸縮することあるべし

第五条 入園を望む者は父兄又は後見人の職業、幼児の住所、姓

名、年令等を申し出で園長の許可を受くべし

但し本園に入園する必要なしと認むる者は之を許さざることあるべし

第六条 退園せんと欲するものは父母後見人より其の理由を申し出て許可を請うべし

第七条 幼児は本園管督の下に毎日貯金するの義務あるものとす但し休日及欠席したる日は納むるに及ばず

第八条 幼児及父母後見人の転居したるときは其旨申し出づべし

この「規則」の内容を、もうすこし具体的に「私立二葉幼稚園第一回報告」のなかからうかがってみよう。

「幼児は毎日午前九時より午後三時に退散する規則なり。されど朝飯を終るや直に幼稚園に行かんことを望む。親も亦子供等早く出て行かん事を欲するが故に七時八時頃には来園せしむるを常とす。これは今少し保育時間を多くし土曜日曜の休等も廃したき考なれど一人の保姆⁽¹⁴⁾の到底なし得る所にあらざるを以て当分かなせり。幼児の入園せし当座は日曜日には必ず来りて外より窺い其淋しきを見て立去るを常とす。子供の仕事は他の幼稚園の如く多くの恩物を用ひず其の爲には少しの費用をも費さざる考にて最初幼児の一般に好む積木等も材料の不廉なるを以て備へざりしが諸方より不用の木片数多贈られしを以て今は日々家を積み取らしめり。紙の如きも寄贈品を用い、古状袋の中の色紙を抜き取り

て折物等に用い古郵便切手を切り抜きて古き雑誌の紙に貼り付けるなど総て廢物利用の方針をとり居れり」と。

ここには、簡潔に保育の方法がのべられているが、注目しているのは「他の幼稚園の如く多くの恩物を用いず」という点であろう。

保育の方法において恩物主義の支配的状況からぬけきっていない頃のことである。ところがこの様な日本の現実が、恩物主義の脱却を要請していたのである。「保育時間は日に五時間でその課題には矢張り普通の幼稚園の通り遊戯・唱歌・談話・手技等ありますが、兎に角相手は貧家の小児で、今まで野放しの癖が付いて居ますから、今急に規則にはめて強いて秩序を立てやうとすると却って裨益に成ませんので、まだ此頃の処では、手技とか唱歌とかは次にしてまづ遊戯を主にして居ります」と保姆は巖谷小波に語っている。

さらに保姆が巖谷に語っている保育の重点はコトバと生活習慣・衛生と精神的歪みの治療などであった。

コトバについては「あたたい」「おいら」といつていたのが「わたし」「わたし」というようになり、「おめエ」「てめエ」とよんだのが「あなた」「何さん」というようにしていくコトバ使いついてであり、もう一面では兎と龜のはなしをしても実物を知らないためにおこる問題であった。

生活習慣・衛生についてはいえばこうだ。「この少児達の中には、朝起ても手水を使わないと見えて、目は脂だらけ、鼻は垂らし放題、手足は凍傷や疥癬で、目も当てられない様なもあります、

そう云ふのは先生が一々石鹼で洗ってやって、そして凍傷や癩の酷いには、それ／＼薬の手当をして、ちゃんと細帯までしてやるのです」

また「小児の中に、一人耳の遠いのがあります。この小児は家に居る時分、近所の小児に馬鹿にされて『つんぼ／＼』と云はれて居ましたが、小児心にもそれが悔しいので、とう／＼気が変にひがみ、始終懷中に、出刃庖丁の古いのを入れて、自分からかふ者があると、直ぐにそれを打付けて居ましたが、或時其の出刃を落して、自分で自分の足を切りました。けれども貧乏人の事ですから、医者に見せて癒してもらふ事もせず、襤褸か何かで巻いて置きましたから、容易に癒る筈はありません。で、幼稚園に入るのにもびっこを引きながら来た位でしたから、先生は見て気の毒がって、直ぐに石炭酸でよく洗って、ちゃんと細帯してやりましたので、瘡は間もなく癒りましたが、それと一所にこの児の『ひがみ』……即ち心の瘡までも、すっかり癒ってしまったさうです」——というのは精神的な歪みにたいして働きかける教師の重要性をものがたつていよう。

こうして二葉幼稚園は新しい幼児教育の課題を背負って出発した。明治四十年に伊沢修二が、幼稚園の教育が日本の子ども達の生活からはなれてしまい「唱歌などに至っても中々優美な高尚な言葉である、子供は何のことが意味がわからない」ことを批判したことがある。二葉幼稚園の保育は実際において明治時代の形式主義保育を

こわしていつていたことがこの文からもうかがうことができるであろう。

それは保育形態においても「園外運動」の重視、家庭との連絡、小学校との連絡など新しい実践をおこなったのである。それを「第一回報告」から全文引用してみよう。

「園外運動 一日渡辺筆子氏は幼児一同を自宅へ招かれたり、其前日なるべく顔や手足を奇麗にして来るべき旨話し置きしに多くの幼児は入浴せり。一人の子供は入浴も出来ざりしものと見ゆ、鹽に水を汲みもらひて裸体になり全身を洗いたりといへり。かくも熱心且楽しみて待ちし当日は白の前掛の新らしきを一同にさせ列作りて五番町に行けり。庭広く芝生の上自在に遊ぶ其喜はたとへんにもものもなく、いつかはかかる広き所に遊ばしめんと願達せし吾々の喜も子供に同じく綱引にてもせんとて綱など用意せしも喜び狂へる子供には命令も耳に達せず各自綱を引張りて曰、井戸がへく、因に記す。幼児は一月に一回の入浴を常とす或児の如きは去年大晦日に入りて今年三月末日学校に行くからとて入浴せしもありき、尤これは冬の事なり。夏期は行水の為大に清潔となるなり。入浴は幼児にとりて非常に珍らしき事故翌日幼稚園に来る時は幾度も入浴せしを告ぐるなり。

家庭との連絡 如何なる幼稚園にしても家庭との連絡は最大切なる事なるが本園の如く親を助けんとの主意をも兼ねたる所にては殊更其の必要あるなり。抑々親をして子女教育の大切なるを

覚らしめよく働くの習慣を養ひ貯蓄の念を起さしむれば彼等は貧民界より脱して一步上進せしものといふべし。故に先づ親との交際を親密ならしめん為、家庭訪問と父母懇話会とを始めた。家庭訪問は時を定めず尋ね行き殊に病児などある時は度々行きて注意を与ふるなり。この訪問は父母子供の為にもよけれど貧民社会の事情を知らんと思ふ吾々には少からぬ利益を与へらる。父母懇話会は凡そ一月一回開かんと希望なれども今期は三、五の両月に二回開きしのみなりき。両会共来会者十名許大抵は乳呑児を携へ尚一人の手を引くもありき。凡そ一時間許教育の必要幼稚園の主意親の心得など平易に話しかせ終りには互に談話し菓子等与へしに何れも大喜にて幼稚園に対する感謝の念一層増したる如く各自子供のよくなりし事を喜び己等の内職の大なる助たる事を謝するなど結果大によりき。尤かかる親は此社会にては稍わけのわかりたる仲間にて中には子供が喜ばぬからとて連れ来らぬもあり、弁当容るるが面倒なりといふもあり、もしかかる子供ある時は其家庭につき原因を調べ親の不熱心より起れる時よく説諭し再三説諭して尚きかざる時は断然謝絶するなり。これ本人にとりては憐むべき事なれども他の戒となり皆謹で規則を守りよき習慣を作るに至るなり。かかる親の中には謝絶されて初めて困り出し又入園を依頼するに至るものあるなり。

小学校との連絡 本園と主意を同うせる小学校の必要はいふ迄もなく親もまた之を望み中には夜学の教授を依頼し来るもある

なり。本園幼児にて就学年令に達せる者を其儘にするは此事業を破壊するに等しければ工夫の末之を近傍の代用小学校長中村桑次郎氏に計れり。同氏幸に本園の主意を賛せられ本園より入学する者は特に授業料を減じ其他種々便宜を与へられしかば本年四月二名の幼児をして学に就かしむるを得たり。此事ききたる幼児の兄姉特に志願せし者ありて共に本園幼児同様に取扱ふ事を許され四名の生徒は本園監督の下に日々通学せり。

学校に行く者は欠席すとも日曜日の外毎日壹錢五厘宛持米らしめ授業料を収めたる残余にて筆墨紙を調へ置き一々受取りに來らしむ。かかる手数は多数の生徒に為し得べき事ならず、同主意学校の設立のせられん事希望に堪へず。

病児の取扱 少しの怪我「アカギレ」「ヒビ」等は薬品を調へ置きて治療を施せども病氣の場合には如何ともする能はざりしに赤坂病院院長「ホイトニー」氏及回生病院医員木沢敏氏は非常に此業を賛せられ

自ら進んで病児の世話せんと申込まれしかば爾來幾人かの子供は施療施薬の有りがたき恵に浴せるなり、両親と子供に代り深く感謝す」
(六戸)

- (注)
- 1 大阪保育会における演説「京阪神聯合保育雑誌」第13号、明治三十七年十二月
 - 2 「私立三葉幼稚園第一回報告」明治三十三年七月
 - 3 「私立二葉幼稚園第一回報告」所取
 - 4 野口幽香と森島峰
 - 5 神崎清編「現代婦人伝」60ページ
 - 6 同右 56ページ
 - 7 津守真ほか著「幼稚園の歴史」134ページ
 - 8 神崎清編「現代婦人伝」53ページ
 - 9 「二葉」という称は細川潤次郎の幼稚園保姆合唱歌のなか「二葉撫子さかゆく園生(そのふ)」という句から選んだといわれる(神崎編「現代婦人伝」60ページ)
 - 10 神崎編「現代婦人伝」55ページ
 - 11 同右 59ページ
 - 12 同右 60ページ
 - 13 右同 60ページ
 - 14 専任保姆として平野まちがいた。野口と森島は華族女学校幼稚園をやめることができず、その仕事をおえてから隔日に出園し監督と事務の仕事をした。
 - 15 「私立二葉幼稚園第一回報告」
 - 16 「京阪神聯合保育雑誌」第20号

幼児の教育 第六十二巻 第九号

九月号 © 定価六〇円

昭和三十八年八月二十五日 印刷

昭和三十八年九月一日 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 津 守 真
発行者

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 にお願いたします。

フレール館の 新刊音楽書

保田 正 編著

教材とピアノ・レッスンのための

新しいマーチ

子どものリズム感を養うためには
まずマーチから！

- 保田正先生の新しい編曲
- 学校の教材用またはバイエル併用ピアノ・レッスン用として好適の行進曲集
- 童謡から世界の名曲まで86曲が網羅されています

A 4判96頁

定価 400円

まど・みちお作詞
磯部 俣 作曲

ごはんをもぐもぐ

—おかあさんと幼児のための
歌曲集—

- 幼い子どものためにとくに考えて作詞作曲された曲集
- まど先生のポエジーと磯部先生の新鮮なリズムとがびったり拍子をそろえた楽しい曲集
- 44曲、各曲解説指導つき

B 5判92頁

定価 300円

新刊
フレール館の音楽書

幼稚園教育要領に準拠した幼児のための楽しい曲集

みんなで たのしく 〈曲集〉

日本幼児教育研究会編

鑑賞教材・歌唱教材・リズム教材など全24曲を収載、系統的曲集 250円

幼稚園教育要領に準拠したレコードによる音楽リズム指導の実際

みんなで たのしく 〈指導書〉

日本幼児教育研究会編

同名のキング保育レコードより25曲を抜粋、多角な解説を試みた 250円

幼児のための

7つの オペレッタ

藤田妙子著

日常のリズム遊びから自然にオペレッタへ発展できる楽しい曲集 340円

キンダブック

10月号予告

はこぶ

別冊

キンダブック

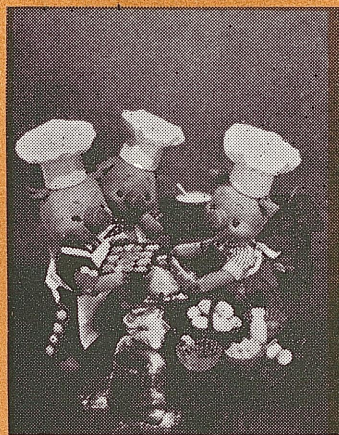
物語絵本

(季刊)

秋の号

ぶーふーのびすけっと

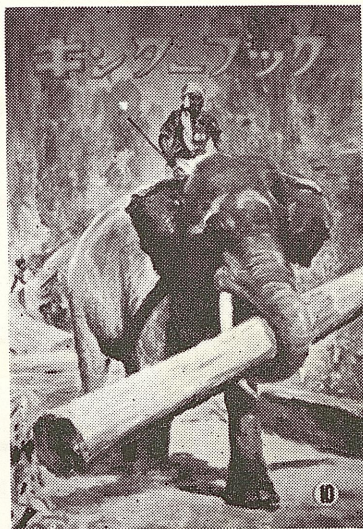
構成・文 飯 沢 匡
製作 シバプロダクション



別丁ベアレンツコーナーつき

B5判 20頁 50円

印刷株式会社印刷



動物がヒナにエサを運んでやることから、ものを手で運ぶ簡単な方法や、機械や車による運び方まで「はこぶ」ことを幼児にわかりやすくまとめた号です。

A4判 16頁 付録つき
60円

東京都千代田区神田小川町 3-1

フレール館

振替口座 東京 19640 番 電話 東京 (291) 7781~5