

家庭・保育所・幼稚園

# 幼児の教育

第六十一卷

第十一号

幼児を交通事故から守りましょう



11

日本幼稚園協会

10



幼児のための

# リズムカルプレー

リズムカルプレーとは？

—この本の内容にぴったりした題名です。

その内容とは？

—要するにリトミックあるいは動きのリズムを劇的に展開させた遊び、プレーという言葉が適切でしょう。

増子とし著

—目次の一部—

はるの コーラス  
はなが さいた  
おさんぼ しましよ  
わたしと とけい  
はっばと どんぐり  
クリスマス プレー  
おもいでの アルバム

曲集—B5判・140頁・330円

解説—B5判・174頁・220円

フレーベル館

幼児のための

# 7つのオペレッタ

藤田妙子著

○子どもは劇あそびが好きです。

またリズム遊びも好きです。

○これを総合した音楽劇は久しく要望せられていましたが、これに

えてこの書は作られました。

○著者が研究会や講習会で身をも

て実験した結果報告です。

○即興的にできるもの、組全体の子

どもたちができるものなど、新鮮

な意欲的なものを集めてあります。

○著者はテレビのおばちゃまとして

活躍しました。

B5判・一三八頁 三四〇円

フレーベル館



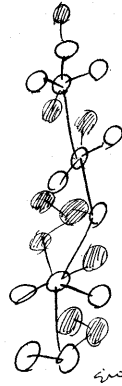
幼児の教育 目次

第六十一卷 十一月号

表紙 林 義雄

- 「教育課程」と「指導計画」……………坂元彦太郎(2)
- 幼年期児童の読み書き能力とその指導……………守屋光雄(6)
- 小学校低学年における文字指導
- ひらがなと漢字の指導……………石田佐久間(15)
- 先生と子ども人間関係①
- 自由あそびのとき、先生はどのようにするか……………磯部景子(19)
- しろうとの幼児の算数・国語教育論……………林 健造(27)
- 小学校低学年の数の指導……………本田敏子(33)
- アメリカの子どもの生活……………東 洋(39)
- 幼児前期の対象活動の意義
- とくに事物認識と技能習得について②……………平岡 節(45)
- 日本幼児保育史の研究……………日本保育学会共同研究小委員会(56)

# 「教育課程」と「指導計画」



△ 1 ▽

このごろ、あちこちでよく「カリキュラム」づくりが行なわれている。その時、こんなことがある、というのを、よく耳にするのである。ある領域についての、それに属する内容や活動や材料などを精細に調べて、それを順序だてて配列する——こういうことを多数の人が集まり長時間をかけてやった。しかし、こうして苦労してつくりあげたいわゆる教育課程なり指導計画なりカリキュラムなりが、実際におこなってみようとする、なかなかそのとおりにはやれないのである。指導計画をこれがいいとみんなで作ったのであるから、無理でもそれに従わねばならない、と考える人もあるし、自分たちのつくった教育課程がまちがっていたのではないか、と考

える人もできてくる。むろん、こうしたまじめな人の外に、つきたらつくったきりで、ほったらかす人もあるかも知れない。

このようなことをどう考えたらいいであろうか。この問題を真正面からとりあげて論することもできるのであるが、いま、少しく廻り道をすることにしよう。

まず、私がとりあげたいのは、教育課程とか、指導計画ということばの使い方である。これに類した外の用語もあるが、幼児教育界では、これらのことばの使い方がひじょうにあいまいでまちまちである。人により場合により同意義に使われるかと思うと、そうでないような感じがあることもある。

ところが、新しく行なわれるようになった、小学校以上の学習指導要領では、教育課程と指導計画とが、ことばとしては使いわけ



られている。周知のとおり、現行の幼稚園教育要領では、どういふ場合でも、指導計画一本やりである。いかえれば、学習指導要領で教育課程と指導計画と区別してあるその両面を、いっしょくたに指導計画とよんでいるわけである。私は、こういう点からおこっている混同や混乱が幼児教育界をまどわしていることが大きい、と思うので、学習指導要領における使い方を説明してみよう。

改正された学校教育法施行規則第二十四条に「小学校の教育課程は、国語、社会、算数、理科、音楽、図画工作、家庭で体育の各教科並びに道徳、特別教育活動及び学校行事等によって編成するものとする。」とある。これをうけて、学習指導要領第一章総則第一教育課程の編成の冒頭に、まずこの文句を引用している。そして、その次の段に、こう述べている。

「各学校においては、教育基本法、学校教育法および同法施行規則、小学校学習指導要領、教育委員会等の規則に示すところに従い、地域や学校の実態を考慮し、児童の発達段階や経験に即応して、適切な教育課程を編成するものとする。」

ときに、こうした教育課程の基準になっているもの（たとえば、教科の授業時数の配当表など）を教育課程ということもあるが、この文章がいちばん教育課程の意味をはっきりさせている。すなわち、それぞれの学校で実際にやる教育のなかみやしくみをひっくりかえり、一つの体系としたものをいっている。

ところが、この第一章総則の第二は、「指導計画作成および指導の一般方針」と題してあって、その第一段に、「学校においては、下記の事項に留意して、各教科、道徳、特別教育活動および学校行事等について、相互の関連を図り、全体として調和のとれた指導計画を作成するとともに、発展的系統的な指導を行なうことができるようにしなければならない。」とある。いかえれば、教育課程の味をうまく実施できるために、指導についての計画をわざわざつくるのが、指導計画である、というのである。

このように比べ、さらに、学習指導要領全体の中での使い方を比べてみると、この両者は、むしろ共通の部分を持ちながら、次のような点で使い分けられている。

まず「教育課程」は、教育の味そのものの組織であり総和である。したがって、六年間の全教育にわたっているのであって、ある一学年の全教育の味をいうこともときたまある、という程度である。したがって、これは実施のための計画、というのではない。それと一致することもあるではあるが、将来のための計画とか、現在実施中とか、すでに実施したものだ、ということとは無関係である。その点はどうでもいいのである。

ところが、「指導計画」は、そうした教育課程の中にある内容を実際にこれから実現しようとするときにたてる計画そのものである。たとえば、ある教科のある学年でどう教えるか、ある単元の指

導をどうするか、といったことについてのあらかじめの計画が「指導計画」なのである。

## △ 2 ▽

このようなことばは、それぞれの人が自由に使っている、と私も思う。ただ、小学校の学習指導要領が、よかろうがわるかろうが、このように使いだし、全国にひろまりしみとおった、という事実を否定できない。幼児教育にたずさわる人もこの事実を無視はできないし、少なくとも、幼稚園教育要領が改訂される際は、こうした既成の事実を無視することはできないのである。このことも考えて、この両者の区別を幼児の場合にあてはめて考え、小学校とのちがいについても述べてみようとするのである。

ところで、幼稚園については、学校教育法施行規則に「幼稚園の教育課程は、幼稚園教育要領の基準による」とあって、これ以外には、教育課程ということは公けの文書には全くのっていない。したがって、小学校の場合と同様に解決するより外にないであろう。すなわち、教育課程といえば、幼児が園で経験し生活するなかみ全体の総和なり組織なりをいうわけである。園での保育のなかみの全部を教育課程ということになれば、二年保育なら二年間の保育のなかみの総和をいうことになり、そのうちの一年間のなかみの体系までぐらいなら、教育課程といえはいえるであろう。そして、指導計

画といえば、一月なり一日なり、あるいは一つのまとまった活動を指導するためにたてる計画案をいうわけである。

ここまでは、小学校の場合からの類推でいけるのであるが、ここから先にいくつかの問題がある。

まず、小学校と幼稚園とでは、教育課程の範囲に重大なちがいがあ。小学校では、教科、道徳、特別教育活動、学校行事などという四つの領域を教育課程と考えていて、必ずしも学校における児童の全生活を含んではいない。たとえば、休みの時間のこと、お掃除当番のこと、便所にいくことなどには全く触れていない。ところが、幼稚園で教育課程といえば、これらにあたることも一切含みこんだ、園での生活の全体にかかわるものである。そこから、教育課程のたて方定め方に、両者には大きなちがいができているのである。

したがって、次に、教育課程の「単位」ともいっていいものに、深い差異ができてくる。すなわち、小学校で領域とか教科というものは、いわばそれぞれ独立自存の単位であって、いかなれば、それぞれ別々に考えて中味をくみたてて、それから、機械的に集めれば、全教育課程ができあがるのである。したがって、指導計画も、それぞれの領域とか教科の中だけで自足してたてられるようになっているのである。(実は、小学校でもこういう考え方でいいかどうかは、問題が残っている。)

これに対して、幼稚園の場合は、教育課程はいわば有機的な全生活部面をひくくくめてるのであるから、いわゆる領域は、小学校の教科や領域とはずいぶんちがったものとなる。ここでの六領域というのは、園での全生活を、それぞれの観点から、分析してどこかに組み入れたものである。園内における活動や教育の内容をそのままに分類したものではなくて、それをいくつかの観点でいろいろな面に分割して、それを整理して位置づけたものである。領域にいれられている一つ一つの項目は、原則として、独立自存のものではなく、分析してでてきたいわば抽象的な面なのである。具体的な活動や内容は、これらがいわば有機的に寄り集めてできあがっているものなのである。

したがって、ここに重要なことがでてくる。幼稚園の場合、領域ごとにつくりあげた組織は、教育課程の一部ではあるが、それがそのまま指導計画にはなっていない。むしろ、領域ごとになてているつもりでいても、実は他の領域に属するようなものをも綜合して具体的な活動をならべたならば、それは指導計画であるか、近いかであるが、ひじょうに厳密にその領域に属する面だけを分析的にならべたものは、教育課程の一部ではあるが、指導計画にとっては、その資料や材料になるのはむしろであるけれども、指導の計画そのものにならないのが普通である。

ここで、いちばんはじめにあげた問題に触れてくる。領域別にた

てた案が、実際におこなうときにはそのまま役にたたないということは、このように考えてくれば当然なことである。したがって、そうした案をむりやりに強行しなければならないと思ったり、領域別にたてさえすれば、園の実際の指導計画ができあがったと思ったりするのは、考えちがいののである。

指導計画は、幼児の全生活についての具体的な計画である。だから、領域別のような抽象的な分析だけではそこまで到着することはできない。もつと総合的に具体的に幼児の活動や、それを通じて達成させるねらいをつかまえて、できるだけ実際に保育を展開していくのに近い姿にならべていかねばなるまい。たとえば、一日の保育を登園から帰宅までの活動を順を追って具体的にかけた案などは、まさしく指導計画である。この場合、領域別に抽象して考えることも、指導計画をたてる際の参考や反省になるのはもちろんであるが、なまの領域を寄せ集めただけでは実際の指導計画にはならない。

いうまでもなく、ことばをどう使うかは自由であるが、こうした点をちゃんと区別できることがのぞましい。また、領域が小学校の領域や教科とちがっている外の点や、実際に指導計画をたてる場合の問題などについては、別の機会を待つことにしたい。

☆

☆

☆



# 幼年期児童の読み書き能力と

## その指導

守屋光雄

はじめに

幼年期児童ということばをとくに使用したのには意味がある。普通幼児期というと、就学前の三才から六才頃までの子どもの時代を意味する。それは、それなりに、意味があることは言うまでもないが私は、この狭義の幼児期と就学後の一、二年を含めて、幼児期と呼ぶ。幼児期と学童期を区別して使うのは、主として、現在の学制の区分からきている。五、六才児と七、八才児とは発達の差異が大きいことはないが、これらをひっくるめて、幼年期とすることは、発達心理学的にみても誤りではなからうし、さらに、この四、五才から、七、八才までの幼年期の教育を充実させるためには、四才以上の子どもの教育を義務制にすることが望ましいという考えが生まれ、つまり、現在の就学前二年と小学校二年までの四年間を義務制として、幼年学校とし、あとの四年を小学校とする、いわば、四、四制の学制をつくるということである。幼年期教育の重要性に

についてはここで改めて述べるまでもなく、教育学、心理学、社会学、医学などの研究が示す通りである。このように、幼年期という発達段階の区分は、子どもの発達上からも、この時期の重要性からも、また、新しい学制の構想からも、当を得ていると思う。

従来は、このような幼年期教育という考えが薄弱であったため、幼稚園と小学校の教育の関連性が充分でなく、その指導方針などにも一貫性を欠くところが少なくなかった。文字学習の問題についても然りである。

昨年の京都市における市教組の教研大会幼年教育分科会で、桃園幼稚園の西尾健子氏は次のような要旨の提案を行なっている。

幼稚園の保育内容は、健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画製作の六領域に分れており、小学校の教育課程と異って、生活指導を中心として、幼児の創造性や自発性を重視して指導している。このような幼稚園の保育から、小学校の教育をみると、あまり

にも、幼稚園、小学校の教育のへだたりがひどいように思う。とくに、問題があると思うのは、小学校の低学年の教育内容が、教科書中心にかたより、こうした教育が、幼稚園の保育に悪い影響を与えているのではないか。幼稚園で「文字を教えてほしい」という親の声も、このような事情から起ってくるのではないか。これらの問題点を考えると、幼稚園と小学校低学年の間の連絡を密にしなければならぬことを痛感する。”

この提案に対して、紫野小学校一年生担任の渋谷愛子さんは、次のように提案している。

“最近の低学年の教育には問題点が多い。一例をあげると、教育課程の改訂によって、教科書中心の学習にかたよった指導が多く、子どもを正しく伸ばすのに障害になるような事態さえ生じているようである。一年生を担任して最も困難を感じるのは、入学してきた子どもの能力に大きな差があることである。このことが、一年生の指導をたいへんやりにくいものにしていく。これらの問題点を解決するためには、入学前の教育を義務制にすることがたいせつである。”

ここに、提案された通り、文字学習の問題一つ考えても、幼稚園、小学校の教育課程の一貫性、幼年期教育の確立が必要となってくる。

ところで、幼年期児童の言語（とくに文字）指導の時期や方法について、従来種々の意見がある。主として、小学校側では「文字学習の指導は、義務教育である小学校で、本格的に教授さるべきも

のであるから、就学前には教える必要がない。せいぜい、自分の名前が読め、時には書ける程度でよい」と言う。幼稚園や保育所ではこの原則を認めつつも親の要望や園児獲得の手段として、文字を教えこむところが多い。しかし、中には、幼児の文字学習能力調査を行なって、その実態に即して文字指導を行なっているところもある。

### 幼年期における文字学習の研究

児童の言語発達の研究の中で、文字学習（読む、書く能力）に関するものでは、当然就学後の研究が多い。なかでも、国立国語研究所国語教育研究室の人たちによって、一九五三年以来つづけられた一連の研究は、就学時から卒業時までの言語発達能力を、聞く、話す、読む、書くの四つの下位能力について調査研究している。

字がどのくらい読めたり書けたりするかという研究は、文字学習の時期方法などについて種々書かれているにもかかわらず、意外に少ない。

阪本一郎氏は、かつて（昭和二十七年）幼稚園、保育所八十施設の四才から六才六ヶ月までの幼児二八四名について、文字学習の実態を母親への質問に対する回答をもとにして調査している。

まず、自分の名前が読めるかどうかについては、仮名で自分の名が読めだすのが、四才半から五才半の間であり、漢字でも読めだすのが六才以後のようである。

次に、ひら仮名の読める子どもの割合は、少し読めるものから、みな読めるものまで合計すると、五才で五五%、六才で八四%のものが、多少とも、ひら仮名を学習していることになるが、みな読めるものは、六才半でも四〇%しかない。

次に、文字を書く能力の発達については、自分の名前を書けるかどうかという問いに対する母親の答によると、仮名で自分の名前を書くことは、すでに四才半ごろからはじまっており、五才で約五〇%、五才半で約七〇%ものが書け、六才では、書けないものが、ほとんどなくなっている。

ひら仮名がどのくらい書けるかについては、名前以外は書けないものが、五才児には、五〇%以上いる。しかし、六才児では、二〇%にへっている。書けるが鏡映文字(裏返し文字)が混じるものは、四才児は殆んど全部、四才半で約九〇%、五才乃至五才半で七〇%、六才乃至六才半でも約六〇%になっている。

なお 阪本氏は、幼児が絵本をどの程度読み且つ理解しているかについても、親の回答を求めているが、それによると、六才児でもまだ独立しては読めない、文字はある程度読めても文意が充分かわらないから、絵の説明をしてほしがるものが多い。読むマネをするものが四才児で約三〇%ある、文字を読もうとするものが、五才で約二五%、六才で 約四五%になっている。

また、阪本氏の、読書レディネステストによると、自分の名前を読める段階は、読書年令五才半、一字ずつ拾い読みをする段階は、

六才乃至六才半となっている。

村石昭三氏が幼稚園児の読みについて調べたものによると、読める子の割合は女子の方が男子より多く、五才児は四才児より、四才児は三才児より文字力があり、文字を読む力は一九五〇年ごろより最近の方がはるかにすすんでいることが明らかにされた。

また、亀井けい子氏は、昭和三六年十一月高松幼稚園児 四才十ヶ月乃至五才八ヶ月 一二三名について、幼児の読み書き能力の実態を調査し、これを昭和二二年度小学校就学時の調査(初等教育研究資料第一集)と昭和三一年の高松幼稚園における調査結果と比較しその進歩の著しいことを指摘している。

調査の方法としては、読みの調査は、五十音を短かい文にして、これを教師の指示に従って一字ずつ読ませる。書く方の調査は、五十音を順序不同にならべ、一字ずつ書かせた。

まず、読む能力についてみると、昭和三一年の読みの正答率の最低は「ぬ・に」の五六%であるが、昭和三六年では「ぬ」の九〇%であり、読みの正答率の最高についてみると、昭和三一年は、八六%、昭和三六年は一〇〇%となっている。読みの正答率の最高と最低の差は、昭和三一年は三〇%、三六年は一〇%である。三六年の読みの最高と最低の中は、三一年よりせまくなっている。

書く能力についてみると、書きの正答率の最低は、三一年の「を」の一〇%、三六年の「を」の二八%となっている。最高は、三一年の「も」の八二%、三六年の「の」の九四%である。最高と最低の



差は、三一年は七二%、三六年は六六%である。

同様の傾向は、昭和二二年の調査と比較してもみられた。

このように、亀井氏の調査からも、読む能力は、書く能力より早く発達するばかりでなく、両能力は、昭和二二年及び三一年の調査に比べて、進歩がみられ、とくに、読む能力の差は著しかった。この幼稚園では、とくに文字指導を行なわず、且つ、家庭における文字指導も禁止しているにもかかわらず、このような結果になっていることは注目してよからう。

以上、いくつか紹介した研究は、就学前の幼児と就学後の児童を切りはなして行なったものが多かったが、幼稚園・保育所、小学校の子どもたちを対象として、文字学習の調査を試みたものがある。

その一つは、前述の京都教育研究会幼年教育分科会で討議のうえ、とりあげられたもので、保育所・幼稚園・小学校の教育乃至保育課程の一貫性と幼年期教育の確立の一つの手がかりとして、保育所・幼稚園の幼児（四、五才児）及び小学校一年生（京都市及び京都府下から抽出）につき、ひら仮名の読み、書き調査を行なった。

方法としては、ひら仮名の清音、濁音、半濁音をそれぞれ、単独の文字として、読む能力、書く能力を、個人別に調査する。調査は昭和三六年七月と九月に同一児童について行なった。

調査結果は第一表に示す通りで、七月↓九月の間に、文字学習率が増している。これには、七月調査によって、文字に対する興味関心が増したことが、とくに小学校の場合、夏休み中のワークブック、

絵日記による影響が考えられる。

学習が比較的容易なものは、こ、し、ん、い、と、か、困難なものは、れ、ほぬ、ね、む、き、け、へ、そ、な、などであった。画数の少ない字、似た字のない字は、おぼえやすい。頻度の少ない文字は、おぼえにくい。よく似た字は、まちがう。例えば、ぬーね、ろーる、わーれ、ほーは、左右反対にかきやすい字としては、く、ち、け、は、などがあつた。

私たちも、神戸幼年教育研究所附属幼稚園、年長児（人員第二表の通り）について、第一図のような調査用紙を準備して、ひら仮名七一字（清音四六、濁音二〇、半濁音五）を、ばらばらに印刷してあるのを、一字ずつ読ませたり、書か

	小学校(6才児)				幼・保育園(5才児)				幼稚園(4才児)			
	よ	む	か	く	よ	む	か	く	よ	む	か	く
月	7	9	7	9	7	9	7	9	7	9	7	9
グループ計	19校 1,496名	21 1,665	18 1,417	21 1,587	24園 1,926	24 193	8 586	8 591	4 142	4 136	1 32	1 32
清音46字	44.5字	44.9	41.3	44.3	24.3	28.9	13.2	17.7	15.1	17.0	5.1	7.5
濁音・半25字	21.2	23.6	18.0	21.3	9.0	11.5	3.3	5.6	5.1	7.2	4.2	4.5

第一表 保・幼・小 調査結果(京都)

第一図

ひらがな調査記入用紙									
よむ		かく		よむ		かく		よむ	
や	ろ	も	ほ	の	と	そ	こ	お	7月
									9月
									1月
									7月
わ	め	れ	ね	へ	せ	て	え	け	9月
									1月
									7月
ゆ	る	む	ふ	ぬ	つ	す	く	う	9月
									1月
									7月
よ	み	り	に	ひ	し	ち	い	き	9月
									1月
									7月
を	ら	ま	は	な	た	ま	か	あ	9月
									1月
									7月
ん	7月	日(字)	9月	日(字)	1月	日(字)			

(備考)	(名前)		7月	9月	1月	7月	9月	1月	7月	9月	1月
	ば	ど	ご	ぜ	ず	じ	が	ぎ	ば	だ	が
	べ	で	べ	せ	ず	じ	が	ぎ	ば	だ	が
	ぶ	ぶ	づ	ぐ							
	び	ち	び	ぎ							
	ば	ば	だ	が							

第二表 施行別被験児人員

調査月日		7月		9月		1月	
		よむ	かく	よむ	かく	よむ	かく
性別	男	46	44	46	44	46	44
	女	55	51	55	51	57	52

せたりする。個人別に、昭和三六年七月、九月、及び昭和三七年一月の三回調査した。

これらの結果を表示すると、第三表の通りである。この表からもわかるように、

読みの調査では、習得率は、清音において男女共に、一、二回に比べて、三回目が最も高い。濁音・半濁音は、それほどの上昇率は認められない。前述の京都教研資料（第一表）に比べると、何れも、本資料の方が上まわっている。（14頁第四表、第五表）

書字は、読字に比べて困難性を示すが、習得率は、時期の経過と共に上昇し、濁音は清音に比べて低い。清音においては、各回共女児が男児より上まわる傾向にある。清音、濁

音、半濁音の順に困難度がます。ここでも京都資料は、本資料より低い。

文字の難易性についてみると、読字では、ぬ、ね、る、ろ、れ、ほ など頻度の少ない文字や、よく似た字は、おぼえにくい。書字では、せ、そ、ぬ、ね、ほ、む、め、れ、ゆ などは、男女共困難である。濁音では、ぶ、ば、ぼ などの習得率が低い。く、ち、け は、ま など左右反対にかきやすい。これらの点については、京都資料も同様の傾向を示す。

京都資料が概して、本資料より文字学習率が低い、本資料が都市の幼稚園であるのに対して、京都の調査は、府下の農山村の幼児をも対象にしていることによるのではないかと考えられる。

小学校一年の京都資料によると、習得率は、清音九五％、濁音、半濁音九二％を示し、就学前より上昇しているが、上昇変容速度は幼稚園の方が上まわっている。

一月調査で習得率（とくに読みの）が著しくのびているのは、この時期における幼児の言語発達を刺激する言語環境（例えば、図鑑、カルタの使用）の影響も考えられる。

ところで、こうした調査にも問題点はある。例えば、文字群としての指導を可としている現在、個々の文字について調査することについても問題があり、五〇音や、濁音などのふくまれることばで、調査することを考える必要もある。その他、七月に読めて、九月に読めない同一文字をどう考えるか、濁音調査の場合のぎ行とだ行

第三表 (a) 平均売字 および書字数 (男児)

よ		む				か		く							
調査月	7 月	9 月	1 月	1 月	調査月	7 月	9 月	1 月	1 月	調査月	7 月	9 月	1 月		
調査人員	46 名		46 名		調査人員	44 名		44 名		調査人員	44 名		44 名		
	よめたの も	%	よめたの も	%	よめたの も	%	よめたの も	%	よめたの も	よめたの も	%	よめたの も	%	よめたの も	%
あ	27	58	31	67	43	93	あ	14	31	15	34	29	65		
い	31	67	31	67	40	87	い	19	43	20	45	35	79		
う	30	65	32	69	41	89	う	23	52	23	52	35	79		
え	28	60	28	60	38	82	え	15	34	13	29	28	63		
お	30	65	31	67	42	91	お	23	52	21	47	37	84		
か	30	65	32	69	44	95	か	25	56	25	56	40	91		
き	29	63	31	67	41	89	き	19	43	19	43	38	86		
く	31	67	32	69	41	89	く	12	27	16	36	28	63		
け	28	60	30	65	39	84	け	16	36	11	25	33	75		
こ	32	69	31	67	42	91	こ	24	54	21	47	38	86		
さ	29	63	30	65	37	80	さ	15	34	18	40	29	65		
し	34	73	34	73	44	95	し	19	43	21	47	38	86		
す	29	63	30	65	42	91	す	20	45	18	40	37	84		
せ	27	58	28	60	41	89	せ	8	18	8	18	26	59		
そ	25	54	26	56	34	73	そ	8	18	9	20	16	36		
た	34	73	38	82	44	95	た	17	38	20	45	39	88		
ち	27	58	28	60	36	78	ち	17	38	19	43	30	68		
つ	29	63	31	67	39	84	つ	15	34	17	38	29	65		
て	28	60	28	60	38	82	て	14	31	17	38	30	68		
と	28	60	30	65	40	87	と	15	34	17	38	31	70		
な	27	58	30	65	39	84	な	10	22	10	22	19	43		
に	29	63	31	67	41	89	に	16	36	20	45	28	63		
ぬ	20	43	25	54	37	80	ぬ	7	15	6	13	22	50		
ね	27	58	26	56	35	76	ね	7	15	9	20	18	41		
の	30	65	32	69	43	93	の	11	25	17	38	32	72		
は	26	56	29	63	37	80	は	14	31	14	31	24	54		
ひ	32	69	32	69	42	91	ひ	21	47	25	56	33	75		
ふ	28	60	30	65	37	80	ふ	11	25	11	25	17	38		
へ	25	54	27	58	39	84	へ	11	25	11	25	22	50		
ほ	23	50	27	58	38	82	ほ	7	15	12	27	24	54		
ま	33	71	36	78	44	95	ま	19	43	22	50	36	81		
み	32	69	34	73	44	95	み	16	36	13	29	30	68		
む	29	63	32	69	36	78	む	7	15	7	15	20	50		
め	29	63	30	65	42	91	め	6	13	7	15	23	52		
も	30	65	33	71	42	91	も	17	38	23	52	33	75		
や	31	67	33	71	41	89	や	13	29	12	27	23	52		
ゆ	31	67	31	67	41	89	ゆ	9	20	8	18	17	38		
よ	30	65	31	67	43	93	よ	11	25	14	31	31	70		
ら	26	56	30	65	39	84	ら	16	36	12	27	26	59		
り	28	60	32	69	42	91	り	19	43	18	40	33	75		
る	31	67	31	67	42	91	る	14	31	17	38	31	70		
ろ	24	52	27	58	34	73	ろ	7	15	5	11	11	25		
わ	30	65	31	67	40	87	わ	18	40	17	38	29	65		
ん	27	58	28	60	36	78	ん	10	22	11	25	22	50		
を	29	63	33	71	33	71	を	10	22	13	29	15	34		
	26	56	29	63	41	89		6	13	7	15	23	52		

をどうするか、保育所、幼稚園で行なう場合、とくに子どもに与える心理的影響、保母、教師、親の理解の必要性などを考慮すること

など、いつくかの問題点が反省されねばならぬ。

おわりに——指導の問題

拙稿のはじめの部分で述べたこと、文字学習に関するいくつかの調査研究の結果などからもわかるように最近の幼児（とくに都市）においては、読み書き能力（とくに読みの力）は、過去の幼児に比べ著しく発達してきている。これも、幼児期における発達加速現象の一徴候ともいえよう。

したがって、文字学習——とくに読みの学習は就学前の幼児においても可能であり、幼児の読みのレディネス、言語に対する興味、関心を無視するのではなく、言語発達を刺激する環



第三表 (b) 平均読字および書字数 (女兒)

よ				む				か				く			
調査月	7 月		9 月		1 月		調査月	7 月		9 月		1 月			
調査員	55 名		55 名		57 名		調査員	51 名		51 名		52 名			
	よめたの も	%	よめたの も	%	よめたの も	%	かけたの も	%	かけたの も	%	かけたの も	%			
あ	39	70	42	76	56	98	あ	30	58	26	50	45	86		
い	39	70	41	74	55	96	い	33	65	35	68	46	88		
う	38	69	41	74	54	95	う	33	65	35	68	47	90		
え	38	69	40	72	55	96	え	24	47	29	56	41	79		
お	39	70	42	76	56	98	お	33	65	39	76	48	92		
か	43	78	44	80	56	98	か	30	58	34	66	48	92		
き	41	74	42	76	55	96	き	27	52	33	65	46	88		
く	39	70	42	76	55	96	く	16	31	22	43	44	84		
け	35	63	36	65	52	91	け	21	41	35	68	45	86		
こ	41	74	46	83	57	100	こ	35	68	39	76	48	92		
さ	32	58	35	63	52	91	さ	26	50	27	52	39	75		
し	40	72	40	72	55	96	し	30	58	28	54	51	98		
す	36	65	41	74	54	95	す	29	56	30	58	47	90		
せ	33	60	36	65	53	93	せ	16	31	22	43	34	65		
そ	29	52	31	56	48	84	そ	13	25	16	31	30	57		
た	41	74	45	81	54	95	た	28	54	32	62	45	86		
ち	33	60	38	69	53	93	ち	25	49	32	62	45	86		
つ	35	63	37	67	52	91	つ	21	41	28	54	36	69		
て	34	61	40	72	54	95	て	23	45	32	62	46	88		
と	37	67	37	67	56	98	と	26	50	33	65	45	86		
な	33	60	46	83	52	91	な	19	37	22	43	37	71		
に	35	63	34	61	53	93	に	23	45	28	54	42	81		
ぬ	30	54	34	61	48	84	ぬ	11	21	14	27	30	57		
ね	29	52	31	56	49	86	ね	9	17	20	39	32	61		
の	42	76	43	78	55	96	の	30	58	37	72	49	94		
ほ	30	54	33	60	48	84	ほ	18	35	23	45	36	69		
ひ	40	72	40	72	54	95	ひ	31	60	29	56	45	86		
ふ	30	54	32	58	51	89	ふ	12	23	13	25	32	61		
へ	29	52	30	54	49	86	へ	15	29	20	39	39	75		
ま	30	54	32	58	49	86	ま	9	17	17	33	35	67		
み	41	74	51	92	53	93	み	27	52	34	66	46	88		
む	42	76	45	81	56	98	む	35	68	32	62	46	88		
め	30	54	33	60	51	89	め	12	23	12	23	30	57		
も	37	67	38	69	54	95	も	15	29	22	43	36	69		
や	36	65	40	72	54	95	や	23	45	26	50	45	86		
ゆ	37	67	41	74	53	93	ゆ	20	39	21	41	38	73		
よ	32	58	35	63	53	93	よ	14	27	15	29	29	55		
ら	39	70	38	69	54	95	ら	24	47	27	52	39	75		
り	34	61	36	65	53	93	り	20	39	18	35	41	79		
る	40	72	42	76	55	96	る	23	45	27	52	41	79		
れ	33	60	34	61	54	95	れ	23	45	23	45	42	81		
ろ	30	54	34	61	51	89	ろ	10	19	14	27	28	53		
わ	31	56	36	65	53	93	わ	20	39	19	37	42	81		
ん	31	56	33	60	51	89	ん	18	35	16	31	36	69		
を	38	69	41	74	54	95	を	16	31	27	52	22	40		
	33	60	35	63	49	86		7	13	9	17	41	79		

境を与えて、個人的にも、集団的にも、文字指導をして差し支えない。但し、この場合も文字を文字として与えるのではなく、コトバと

して、意味をよく理解させた上で、指導する必要がある。同じく、文字学習でも、書く方の力は読む力よりおくれ、個人差

も比較的大きいし、就学前では、書きのレイダネスも成熟していない。したがって、書くことはあまりあせって指導しない方がよい。子どもが書くことに興味を持ち、教わろうとするなら、教えてもよい。しかし、この場合も、一字一字をバラバラに教えるのではなく、一つのコトバとして教えることは、読みの指導の場合と同じである。前述の通り、幼児の書く文字には、裏返し文字が多い。これは、幼児の方行知覚が未発達であること、相対的関係把握が困難であるなどの特性によるもので、発達の事象であるから、そう問

第三表 (c) 平均読字および書字数 (男児)

		よ						む								か						く									
調査月		7 月		9 月		1 月		調査月		7 月		9 月		1 月		調査月		7 月		9 月		1 月		調査月		7 月		9 月		1 月	
調査人員		46 名		46 名		46 名		調査人員		44 名		44 名		44 名		調査人員		44 名		44 名		44 名		調査人員		44 名		44 名		44 名	
		よめたの	%	よめたの	%	よめたの	%			かけたの	%	かけたの	%	かけたの	%			かけたの	%	かけたの	%	かけたの	%			かけたの	%	かけたの	%		
が	30	65	30	65	39	85		が	26	60	23	52	27	61		が	11	25	13	30	12	27		が	16	36	14	32	26	59	
ぎ	29	63	27	59	35	76		ぎ	16	36	14	32	26	59		ぎ	15	34	17	39	20	45		ぎ	11	25	15	34	19	43	
く	30	65	26	57	35	76		く	15	34	17	39	20	45		く	11	25	15	34	19	43		く	11	25	15	34	19	43	
げ	27	59	27	59	36	78		げ	11	25	15	34	19	43		げ	12	27	13	30	12	27		げ	12	27	13	30	12	27	
ご	30	65	34	73	36	78		ご	24	55	27	61	30	68		ご	12	27	13	30	12	27		ご	12	27	13	30	12	27	
じ	27	59	26	57	31	67		じ	12	27	13	30	12	27		じ	12	27	13	30	12	27		じ	12	27	13	30	12	27	
ず	34	73	31	67	36	78		ず	24	55	21	47	27	61		ず	24	55	21	47	27	61		ず	24	55	21	47	27	61	
せ	29	63	29	63	37	80		せ	19	43	17	39	23	52		せ	19	43	17	39	23	52		せ	19	43	17	39	23	52	
ぞ	29	63	29	63	34	74		ぞ	11	25	9	25	17	38		ぞ	11	25	9	25	17	38		ぞ	11	25	9	25	17	38	
だ	27	59	26	57	35	76		だ	11	25	13	30	12	27		だ	12	27	18	41	25	56		だ	12	27	18	41	25	56	
ち	26	57	29	63	37	80		ち	12	27	18	41	25	56		ち	9	20	12	27	11	25		ち	9	20	12	27	11	25	
づ	21	46	26	57	29	63		づ	9	20	12	27	11	25		づ	9	20	12	27	11	25		づ	9	20	12	27	11	25	
つ	27	59	25	54	34	74		つ	10	23	13	30	16	36		つ	10	23	13	30	16	36		つ	10	23	13	30	16	36	
で	21	46	26	57	35	76		で	11	25	17	39	20	45		で	11	25	17	39	20	45		で	11	25	17	39	20	45	
ど	32	70	27	59	36	78		ど	14	32	13	30	18	41		ど	14	32	13	30	18	41		ど	14	32	13	30	18	41	
ぼ	22	48	21	46	35	76		ぼ	11	25	19	43	15	34		ぼ	11	25	19	43	15	34		ぼ	11	25	19	43	15	34	
び	28	61	26	57	33	71		び	13	30	14	32	22	50		び	13	30	14	32	22	50		び	13	30	14	32	22	50	
ぶ	25	54	26	57	33	71		ぶ	4	9	9	20	17	38		ぶ	4	9	9	20	17	38		ぶ	4	9	9	20	17	38	
べ	27	63	24	52	33	71		べ	10	23	11	25	15	34		べ	10	23	11	25	15	34		べ	10	23	11	25	15	34	
ば	20	43	22	48	32	69		ば	8	18	15	34	21	47		ば	8	18	15	34	21	47		ば	8	18	15	34	21	47	
ば	18	39	19	41	26	56		ば	4	9	10	23	16	36		ば	4	9	10	23	16	36		ば	4	9	10	23	16	36	
び	21	46	20	43	29	63		び	12	27	14	32	20	45		び	12	27	14	32	20	45		び	12	27	14	32	20	45	
ぶ	18	39	20	43	29	63		ぶ	7	16	9	20	12	27		ぶ	7	16	9	20	12	27		ぶ	7	16	9	20	12	27	
べ	17	37	21	46	27	58		べ	12	27	16	36	17	38		べ	12	27	16	36	17	38		べ	12	27	16	36	17	38	
ぼ	25	54	17	37	28	60		ぼ	6	14	9	20	13	29		ぼ	6	14	9	20	13	29		ぼ	6	14	9	20	13	29	

題にすることもないが、子どもの書くのにまかせっ放しだと、わるいクセをもつかないと限らないので、親や教師が教える時は、正しい

第三表 (d) 平均読字および書字数 (女児)

		よ						む								か						く									
調査月		7 月		9 月		1 月		調査月		7 月		9 月		1 月		調査月		7 月		9 月		1 月		調査月		7 月		9 月		1 月	
調査人員		55 名		55 名		57 名		調査人員		51 名		51 名		52 名		調査人員		51 名		51 名		52 名		調査人員		51 名		51 名		52 名	
		よめたの	%	よめたの	%	よめたの	%			かけたの	%	かけたの	%	かけたの	%			かけたの	%	かけたの	%	かけたの	%			かけたの	%	かけたの	%		
が	34	62	37	67	55	96		が	26	51	23	45	39	70		が	16	31	14	27	32	61		が	16	31	14	27	32	61	
ぎ	28	51	33	60	48	84		ぎ	16	31	14	27	32	61		ぎ	15	29	17	33	29	55		ぎ	15	29	17	33	29	55	
く	29	53	31	56	48	84		く	15	29	17	33	29	55		く	11	22	15	29	35	67		く	11	22	15	29	35	67	
げ	29	53	32	58	51	89		げ	11	22	15	29	35	67		げ	11	22	15	29	35	67		げ	11	22	15	29	35	67	
ご	30	54	33	60	53	93		ご	24	47	27	53	40	77		ご	12	24	13	25	28	53		ご	12	24	13	25	28	53	
じ	25	45	27	50	44	77		じ	12	24	13	25	28	53		じ	24	47	21	41	38	73		じ	24	47	21	41	38	73	
ず	23	42	36	65	50	87		ず	19	37	17	33	30	57		ず	19	37	17	33	30	57		ず	19	37	17	33	30	57	
せ	31	56	42	76	51	89		せ	19	37	17	33	30	57		せ	11	22	9	18	27	52		せ	11	22	9	18	27	52	
ぞ	27	50	34	62	49	86		ぞ	11	22	9	18	27	52		ぞ	11	22	13	25	25	48		ぞ	11	22	13	25	25	48	
だ	24	44	32	58	49	86		だ	11	22	13	25	25	48		だ	8	16	18	35	33	63		だ	8	16	18	35	33	63	
ち	30	55	33	60	52	91		ち	8	16	18	35	33	63		ち	11	22	12	24	20	38		ち	11	22	12	24	20	38	
づ	24	44	27	50	42	73		づ	10	20	13	25	28	53		づ	10	20	13	25	28	53		づ	10	20	13	25	28	53	
つ	29	53	32	58	48	84		つ	10	20	13	25	28	53		つ	11	22	9	18	33	63		つ	11	22	9	18	33	63	
で	27	50	34	62	50	87		で	11	22	9	18	33	63		で	14	27	15	29	34	65		で	14	27	15	29	34	65	
ど	32	56	33	60	50	87		ど	14	27	15	29	34	65		ど	8	16	19	37	29	55		ど	8	16	19	37	29	55	
ぼ	28	51	30	55	40	70		ぼ	8	16	19	37	29	55		ぼ	13	25	19	37	33	63		ぼ	13	25	19	37	33	63	
び	27	50	30	55	47	82		び	2	4	13	25	25	48		び	2	4	13	25	25	48		び	2	4	13	25	25	48	
ぶ	25	45	28	51	45	79		ぶ	10	20	11	22	24	46		ぶ	10	20	11	22	24	46		ぶ	10	20	11	22	24	46	
べ	23	42	26	47	44	77		べ	7	14	15	29	25	48		べ	7	14	15	29	25	48		べ	7	14	15	29	25	48	
ば	18	33	24	44	38	66		ば	3	6	10	20	20	38		ば	3	6	10	20	20	38		ば	3	6	10	20	20	38	
ば	23	42	25	45	37	65		ば	13	25	14	27	32	61		ば	13	25	14	27	32	61		ば	13	25	14	27	32	61	
び	18	33	19	35	35	61		び	6	12	9	18	23	44		び	6	12	9	18	23	44		び	6	12	9	18	23	44	
ぶ	18	33	18	33	35	61		ぶ	10	20	16	31	21	40		ぶ	10	20	16	31	21	40		ぶ	10	20	16	31	21	40	
べ	18	33	18	33	35	61		べ	10	20	16	31	21	40		べ	7	14	9	18	21	40		べ	7	14	9	18	21	40	
ぼ	22	40	24	44	37	65		ぼ	7	14	9	18	21	40		ぼ	7	14	9	18	21	40		ぼ	7	14	9	18	21	40	

い書き方を教えるべきである。読む字もそうであるが、書く字は、あまり小さく書かさない方がよい。

第四表 読字習得数

調査月日		7 月		9 月		1 月	
		調査人数	男女	男女	男女	男女	
方法	文	46名		46		46	
	字	55		55		57	
よ	清音 (46字)	平均	男女 28.7字	30.5	39.8		
			男女 29.7	31.9	42.7		
む	濁・半濁音 (25字)	平均	男女 13.9	13.7	13.1		
			男女 11.9	13.6	19.9		
			京都 9.0	11.5			

第五表 書字習得数

調査月日		7 月		9 月		1 月	
		調査人数	男女	男女	男女	男女	
方法	文	44名		44		44	
	字	51		51		52	
か	清音 (46字)	平均	男女 14.8字	15.7	28.0		
			男女 19.7	23.2	40.3		
く	濁・半濁音 (25字)	平均	男女 7.1	8.4	10.9		
			男女 5.9	7.4	13.9		
			京都 3.3	5.6			

ところで、就学前に、このような方法である程度文字学習が可能であり、したがって、文字指導も必要であることがわかって、わが国の就学前教育は義務制になっていないし、保育所、幼稚園、小学校との間にも一貫した保育カリキュラムもなく、各保育所、各幼稚園でも、バラバラな方針で保育が行なわれている。とくに、日本の保育所、幼稚園は、私立のものが大部分であるため、親のまちがった児童観に迎合したり、親の虚栄心に乘じて、園の経営の方途が

講ぜられたりしがちであるから、一方で幼児の発達の研究がさらに深められると共に、就学前教育の義務制化、幼年期教育の確立ということを、改めて、真剣に考えなければならぬ。  
なお、念のため、つけ加えて述べておくが、幼年期における言語指導は、単に、読み書きの指導だけが大事ではなくて、相手の話を聞き且つ理解すること、自から、相手（個人またはグループ）に対して話し、発表することの訓練、一方的に聴き、話すだけでなく、お互に話し合い、伝えあうことの保育が、さらに肝要であることを忘れてはならない。

(立命館大学)

△参考文献▽

- 守屋光雄 発達心理学 朝倉書店
- 守屋光雄他 幼年期児童におけるひらがなの読み書き調査について 日本保育学会第十五回大会 発表論文抄録
- 五回大会 発表論文抄録
- 安達泰一 ひらがなの読み書き調査 京都の教育11 教育全国集会レポート集
- 亀井けい子 幼児の読み書き能力について 日本保育学会第十五回大会発表論文抄録
- 阪本一郎 就学前の文字学習の問題 教育心理 第三巻 第八号
- 保育診断講座 3、幼児は保育でどうかわったか 黎明書房
- 国立国語研究所年報 五—一
- 国立国語研究所報告七、一〇、一四、一七
- 村石昭三 幼稚園児のリテラシー 読書科学 四巻 一号

\* \* \* \* \*

# 小学校低学年における

## 文字指導

——ひらがなと漢字の指導——



石田 佐久馬

わが国の文字指導は、小学校の低学年から複雑な要素をかかえています。ひらがな、漢字、かたかな、それに算数のアラビア数字があり、四年生からローマ字が登場します。

語い指導の一部として文字を教えながら、小さい単位の一字一字を教えるために特別な配慮と練習がいるという点にわが国の文字指導の特ちょうがあるといえましょう。

文字は、ただの文字として指導するのではなしに、事実↓ことば↓文字 この手順をふまえて、三つをばらばらにしない指導をしなければなりません。

### △入門期の指導▽

文字の認知を正確にする第一歩は、形をしっかりとらえるということから始まります。

入門期にいきなり文字を与えることは無理ですから、まず図形の認知からみちびきます。

たとえば、同じような花をたくさんかいておいて、その中で一つだけちがった花を見つけさせるとか、人の顔を描いておいて、丸顔の中にやや長方形の顔を入れておくとか、部分的に不足した絵にたらないものを付け加えさせるなどして、図形を注意ぶかく見る態度、図形のちがいを見つける技能を育てていきます。そうして、しだいに抽象的な図形の差異を弁別する能力が高まったところで文字に切りかえます。

こういう指導は、ふだんの家庭生活の中でごく自然に行なわれている場合もあり、また幼稚園などでも指導されています。

### △ひらがな指導の方法▽

ひらがなを指導するのに、およそ次の三つの方法があります。

A 一字一字の読み方を教える方法

一名「五十音図表式」ともいいます。事実↓ことば↓文字の逆のやりかたです。この字は「あ」だとか、この字は「た」だとか、この字は「ま」だとか教えて、「あたま」ということばをわからせようとします。いかにも能率的であるようですが実際には、一

字一字の拾い読みのくせがつきやすい欠点があります。字一字の読みはわかって、ことばとして読めない、つかめないのでは文字の機能を理解したことはありません。

B いくつかの単語を与えて共通する文字を教える方法

ハタ タコ コマ (黒表紙本・明治—大正初期)

ハナ ハト マメ マス (白表紙本・大正初期—昭和初期)

これは、同じ音のくりかえしを利用して、文字は音にかわるものであり、文字の集まりを音声化すればことばになるということを理解させる方法です。

C 短い文を与えて、その一部の文字を教える方法

サイタ サイタ サクラガ サイタ (サクラ読本・昭和中期)

アカイ アカイ アサヒ アサヒ (国民学校読本・戦中)

おはなを かざる みんな いいこ (戦後)

これらは、律動的な叫び声や童謡調の親しみやすい短文を手がかりとしたもので、単語法にくらべるとしだいに生活言語に近づいています。

ところが、戦後アメリカの示唆によって、

たろうさんは まりなげを しました。

はなごさんは ぶらんこを しました。

よしごさんは いしけりを しました。

このように文を並べ、同じ語のくりかえしによって、文字群をま

とめてとらえさせる指導法がとられました。これによれば、ことがら(子どもの経験)と、ことばの結びつきがたやすく、また共通の文字(語形)の視覚映像を作らせるのにつごうがよいなどの利点があります。

しかし、語形読みが一字ずつの読みに優先するということは、日本語では当てはまらないのです。

「あいうえお」……の五十音を知っていれば、日本の文章(かな書きの)が読めるし、また書けるという恩恵をじゅうぶんに生かした指導が大切だと思います。

そこで、ひらがな指導ではABCの方法を組み合わせて、次のような方法をとります。

(1)まず文章の中の語として読む。(はさみ読みなどの方法で)しかも「さくら」という孤立した語ではなく、「さくらがさいている」という意味を表わす文の一部としてとらえさせる。

(2)それは、「さ・く・ら」という文字からできていることをわからせる。一字一字を正しく読むこと、書くことを通して、いっそう確かなものにする。

(3)「さ」は「さんま」の「さ」、「さかみち」の「さ」、「さざんか」の「さ」であるというふうな抽象化する。

このように、具体的な事物と結びつけ、文字群として音声化するといったコースをとれば、一字ずつの拾い読みのくせがつかず、しかも一字一字を確実におぼえていくことができます。

ひらがなを身につけさせるには

子どもにとっては文字は一つの絵であり記号でもあります。画を落としたり、筆順をまちがえたり、左右反対に書いたりしても平気です。

初めのうちは、読むことと書くことを並行させないで、読むことを先に進め、ある程度正しい形をのみこんでから、書く指導にはいったほうがよいとされています。

正しい字形を認知させる方法には、次のようなやり方があります。

○実物と関連つけて興味をもたせる

人の形、木の形、動物の形などを文字化する。

○形の似た字を集める

これらは、まちがいやすい字であるから形のちがいをはっきりさせる。

ぬーめ るーろーら まーも わーねーれ はーほ ばーば

ーぼ さーせ けーさ

○同じ方向の線の字を集める

よーなーね てーそ のーおーあ とーを しーも すーむ

○しりとり遊び

○まちがいさがし

鏡文字をなおす。画の多すぎるもの少なすぎるものを正しくする。点や画の方向のまちがいを正しくする。

○フラッシュカードを使う。

・一字ずつ書いた小さなカードを机上に並べさせ、教師は大き

なカードをばつと示して、それと同じカードを拾わせる。

・フラッシュカードに、一字だけちがった字を書いておいて、見つけさせる。(め)

あ あ あ め あ

・形の似た字をたくさん書いておいて、教師の言った字を見つけてさせる。

ね れ わ ぬ や む

○正しい表現を見つけさせる

ひ よ こ

ひ お し が り

し よ こ

ひ よ し が り

ひ よ こ

し お ひ が り

子どもが困難を感じる字は、画数が多いとは限りません。特ちょうのない形、あまり目にふれない字、類型の多い字、字形の複雑な字などです。

文字の形・音・義の三要素をふまえて、たえずくりかえし練習を行なうことが大切です。

### △漢字指導の方法▽



漢字指導となると、おもむきを異にします。それは漢字が表意文字であるということです。

したがって漢字を読むはたらしきは、意味を理解するはたらしきと密接な関係があります。漢字を見てすぐ意味を思い出すことができるのは、漢字の特ちょうだといえましょう。しかしその反面、字形が複雑で画数も多く、それに読み方(音訓)がいくとおりもあって、漢字学習の難所になっています。

(1) 正しい字形を認知させる

何をおいても、形をしっかりで見させることが大切です。象形文字なら絵と関連つけて指導し、形声文字なら形の似ている字との比較によって明らかにします。

特に、低学年の漢字は象形文字が多いので事実を絵にし、しだいに文字化していく経過を明らかにすると、漢字に興味をもつ一方漢字が表意文字であることも理解します。

また、

×雨が山<sup>やま</sup>なので、おかあさんがくるまでま<sup>た</sup>ってました。

×すずめがたのし<sup>き</sup>そうにな<sup>ま</sup>ます。

のような漢字の誤用がなくなってくるでしょう。

(2) 漢字の読み方を理解させる

文中の漢字は、なるべく文脈にそってその意味や読み方を考える習慣をつけさせます。また、その語の前後の関係から類推することも大切です。

読めない字をすぐ教えて抵抗を少なくするといった考え方もあり

ますが、これでは思考力を育てることができません。

その文字がその文中に使われているのは、文の意味内容と切っても切れない関係があるからです。

訓読みをする漢字には、送りがなのつくことがあります。これも低学年のころから注意を払う必要があります。

・「明るい」「新しい」のように、ことばを文字で表わすとき、漢字にかくれる部分と、かなで表わす部分とがあることを理解させ、「明」「新」は、「あかるい」「あたらしい」という意味であることをわからせる。「あか」「あたり」ではないことをはっきりさせなければならない。

・低学年から送りがなのきまりをおしつけられないようにする。送りがなのつくことばの例をくりかえして理解させる。

(3) 漢字の筆順を正しく

一年のときから正しい筆順に従って書く習慣をつけなければなりません。

・初めから原則をおしつけないで、一字一字について基準にかなった書き方を積み上げていく。

・低学年の字が基礎になるから、しっかりとのみこませる。

・漢字の画数(幾ふで書けるか)を数えながら書く練習をする。

・空中書写やノートに大きく書くなど、なるべくきん肉運動にうつたえてのみこませる。

・漢字書きこみなどのゲームによって、興味をもたせることもできる。  
(お茶の水女子大学附属小学校)

# 先生と子どもとの人間関係 ①

自由あそびのとき、先生はどのようにするか



△庭で  
庭に倒れた鉄棒があります。三人の子どもが鉄棒をおこそうとしたり、のったりして遊んでいます。先生に「いけません」といわれて子どもはやめます。

子どもの生活の大部分は遊びです。遊びは自発的に行なわれません。子どもは自発的に行なわれる遊びの中で、あらゆる能力を思う存分に発揮します。そして必要なことがらをとり入れます。したがって先生にとっては、子ども達ができるだけ自由に、心から楽しんで遊べるように工夫しながら保育をすすめることがとても大切で、先生のちよつとした工夫が遊びはじめるきっかけとなり、遊びをさらに発展させます。これは幼稚園と保育園の自由遊びの記録からまとめたものです。

## ○子どもが存分に遊べるように環境をととのえる

子どもが存分に遊べるには、環境が安全であることです。あらかじめ危険なものはとりのぞいておきます。

先生に注意されてやめたものの、子ども達はせっかくおもしろく遊んでいたのという気持がするでしょう。「倒れた鉄棒はあぶないからほかのところまで遊びましょう」といわれれば子どもは納得してやめたでしょう。しかし危険なものは、あらかじめとりのぞいておくことが必要です。「いけません」ということがあまり多すぎる子どもは自発的に何かをしようという気持を失います。

子どもが遊べるように環境を整えることは、ものをとおして間接的に子どもに働きかけて、子どもが遊びやすいようにすることです。たとえば積み木などの遊具を遊びやすいようにしておくとか、子どもが遊んでいる状態に応じて、机やいすを移動するなどです。ものをとおして子どもに働きかけることは保育の重要な機能の一つです。子どもが何かをするときに、それを自分で選択してやる

のと先生にいわれてやるのでは、同じ活動をするのにもその活動のもつ意味がちがってきます。先生は教材や遊具を適当に配置しておくことにより、子どもに活動の意欲を起させることが大切です。

#### △ある四才児のクラスで

子どもがジャングルジム、砂場、ぶらんこなどで遊んでいる。

先生は子どもが遊んでいるのを見ていたが、やがて部屋に入り、部屋の中にいた子どもと手をつないで砂場に行く。砂場のそばにある箱から子どもといっしょに、木の器やバケツなどを出している。向うから子どもが走って来て、

「せんせい、なぜそんなにもっているの。」

「せんせい、なにかしようよ。」

といいながら子どもは砂をほりはじめる。

これは先生が子どもといっしょに遊具を砂場に出しているのを子どもが見つけて遊びはじめた例です。

#### ○ 楽しく遊べる雰囲気

遊びは安定感があつてはじめて生れてきます。先生と子どもの間に信頼関係ができていることは、保育をすすめるのにとっても重要です。子どもが先生に話しかけてくればうなずいたり、こたえたり、一人でぼつんとしている子どもがいれば、先生は頭をなでてはなしかけたりします。子どもがしていることをほほえんで眺めたり、ま

まごとあそびでせんたくをしているのを見て「あらきれいにせんたくができましたね」とほめたり、ジャングルジムにのぼっている子どもを見て「たかいこと」と見あげたり、子どもが「おもしろいものがあつたよ」と持ってきて来れば「どれどれ」と見入ったりすることとは、子どもがいつそう遊ぶ意欲をおこすのたいへん必要なことです。先生が積極的に楽しく遊べる雰囲気をつくることは、後に子どもどうしでお互いに楽しく遊べる基礎となるでしょう。

#### ○ 観察をする

子どもの遊びを観察することは保育をすすめるのにとっても重要です。子ども一人ひとりの特徴を知り、子どもを理解することができず。そして先生が子どもに何をすればよいかを知ることができません。子どもの友達関係をみることもできます。子どもの遊びを観察することにより、子どもが自発的に遊んでいることを生かしながら保育をすすめることもできます。観察することにより、遊びを発展させるきっかけをみつけることもできます。一人でぼんやりしていることが多い子どもには、さそいかけて遊びの仲間に入れるきっかけをみつけます。子どもたちが砂場でお団子をつくっていて、そこで遊びがとどまっている時に「ごめんください。おだんごをください」と先生がお客さんになって、「ごっこ遊び」へのきっかけをつくる適当な時を知ることができます。積み木をつかってどんなことをしているかしら。ままごと遊びではどんな遊具をつかっているかし

ら。道具をどのように分けていくか知ら。だれがどんな役をしているか知ら。などと子どもの遊びを観察していると保育に必要なヒントがうかんできるところでしょう。

子どもは夢中で遊んでいますが、遊びのあいまに適当に休息していることもみられます。走りっこに夢中になっていた子どもが「ぼくやめた」といって部屋に入り床にべったり座って、休息しながら友だちのしていることをじっと見入っていることがよくあります。そして、いいなと感じるといかにもいい思いつきをしたという様子で、遊びはじめた時に何らかの形でさっそくとり入れていきます。子どもの遊びをみていると、子どもが自分の持っている能力を十分に發揮して遊ぶまでにはとても時間がかかることがわかります。次の例はよく見られることですが考えてみる必要があります。

#### △久しぶりに晴れあがったある日

先生 「きょうはいいおてんきになったからそとであそびましよう。」

と子どもをきそって外に出る。子どもたちがごごぎを運んだり、ままごと道具を運んだりしてようやく遊びはじめた頃、お部屋に入りましようといつて、先生はオルガンをひきはじめる。子どもたちは部屋に入る。

#### △ある三才児のクラスで

子どもが電話の受話器をとって

子ども 「もし、もし。もし、もし。」

といて話しはじめ、せっかく遊んでいるのに先生 「おせきにつきましよう」といって製作をはじめ。

#### ○ 子どもが遊びはじめて存分に遊ぶまでには、とても

長い時間がかかります

子どもの遊びはあらかじめ目標をたてたり計画があったりということは少ないようです。いったんたてた計画も、遊んでいるうちにくるくると変えられます。目標は遊んでいるうちにできてくるようです。したがって目標をつかんで存分に遊ぶまでには長い時間が必要で

#### △五才児のある朝の遊び

ひろし 「ひろお、こないかな。」

よしお 「きたよ。」

ひろし 「うそ。」

よしお 「ぼくがきたよ。」

二人は笑いながら庭に出ていく。ひろしが向うからかけて来て

ひろし 「ちいさいこにろうやにいれられちゃうからたすけて。」

とそつとひろしにいて、ひろしの手をひっぱるようにし

て走っていく。おさむがきて

おさむ 「いれて。」

ひろし 「ぼく『いれて』っていうんじゃなくてたのまれたんだよ。」

あきらもいつの間にかきていて、ひろしのまねをする。

あきら 「たのまれたんだ。」

おさむは一人で手をふりあげて体操をはじめ。ひろしはジャングルジムのろうやに入れておられるまゆみをすくい出し、ジャングルジムをはなれておさむの方に行く。一郎が来る。

一郎 「なにしてんの。おしえて。」

よしお 「おやまにいこうよ。」

一郎 「じゃ、いこうか。」

というが実際には行かない。

おさむが走って来て

おさむ 「おれ、じゅうどうならっているから。」

といてよしおにとびつく。まわりにいた小さい子どももじゅうどうのまねをしている。一郎は小さい子どものころに行き

一郎 「うつなら、ぼくにこい。」

といて小さい子どもがおいかけて来るのを上手にきりぬける。しかしとうとうたれて

一郎 「あつきたい。」といて逃げる。

ひろしも一郎のまねをして、小さい子どもの注意をひいてはうまくくりぬける。よしおが小さい子どもとしんげんに取り組んでいるのを見て

一郎 「あいつ、ちびだから、ほんきでするのをよしな。」

という。おさむは相変らず

おさむ 「おれ、じゅうどうならっているんだ。」

と腕をのぼしたりちめたりする。ひろしはそれをみて

ひろし 「あっほんとうだ。じゅうどうのやりかただ。じゅうどうってなげて、どすんとたおすんだよな。ふとってきて、どすんとほねまでくるんだよな。」

というや、ただしと組み合う。

ひろし 「ただしちゃんて、ちいさいけどつよいよ。」

という。次に、ひろしと一郎が組み合う。一郎がだらりと

ひろしによりかかると

ひろし 「くたびれたのか。」という

よしお 「おゆうぎ室でやるの。バスマット(マットのこと)の上で。」

というが

ひろし 「あつけないんだよな。まねだけならいいけどな。」

一郎 「おれのなかまはこい。」

ときなり走り出す。みんな走っていく。草原でバッタがとんでいるのを見て

一郎 「バツタをどうろう。」

ちあき 「おうさまバツタがとんだよ。」

一郎 「ほんでみたよ。」

みんなぼうしをなげたり、両手を前に出して倒れるようになつたりしてバツタをおいかける。みんなバツタをおいかけてながら走り出す。固定円木のところに来た時

一郎 「おれのなかまはこい。」といつてとび上る。

みんな 「なかまはこい。」

みんな 「入れて。」

などといいながら固定円木にとび上る。

一郎 「おおい、おおい、きめるんだよ。」

あきら 「入れて。」

一郎 「わかったよ。ひろしはこつち、おさむはこつち。」

と仲間を二組に分ける。五人ずつの組になる。両側からつめよつて、じゃんけんで負けた方がおりて、勝った方が前にすすむあそびをはじめ。じゃんけんをするとき後から「ほら、ちよきださないで。」

「ばあをだせ。」

とかいって、じゃんけんをする子どもはもちろん、後に並んでいる子どもも、いかに楽しんで遊ぶ。じゃんけんでまけると谷底にでも落ちるようなかつこうで

「ざんねん。」

といつて、とびおりの。勝つと肩をいからして、前へすすむ。やすしがじゃんけんをしないうちに前にすすみ出るとみんな「いやだな。」という。

これは登園後ルール遊びがはじまるまでの子どものうごきを記したものです。朝、登園すると友だちが来るのを待っている様子が見られます。そしてあとから来た子どもは仲間になって一しよに遊びたいので、友だちが何をしているかを知りたくて「なにをしているの」「入れて」といって、一しよに遊びはじめます。小さい子どもをかばうとか、先生にしてはいけないといわれていることは、先生がいなくてもまもられています。リーダーがあらわれて、ルール遊びがはじまり、ルールにはずれたずいことをすると、皆からいやがられるのがみられます。

### ○ 子どもといっしょに遊ぶ

先生が子どもといっしょに遊ぶことは、先生が子どもの生活感情を知り、子どもと親しみをもつのもっともよい機会です。子どもといっしょに遊びながら生活指導をすることができると、保育をすすめる手がかかりを見いだすことができます。先生が仲介になって友だち関係を豊かにし、けんかなどの対人関係の処理の仕方をおしえることもできます。

△先生が中心になって遊びをはじめの例



子どもは外で遊んでいる。先生は机を並べ終り子どもと手をつないで外に出る。砂場、ぶらんこ、すべり台ではそれぞれ子どもたちが遊んでいる。先生はにこにここと眺めながら歩いていく。庭の垣根のところ、ぶらぶらしている子どもにも笑って話しかける。子どもも笑って先生の手につながって歩く。庭の中ほどまで来て、先生はちょっと走り

「おにごっこするものこのゆびとまれ。」

という。子どもたちは

「わーっ。」

といて走って先生の指にとまる。指にとまったままで先生と子どもたちははなしをしている。

「じゃんけんぽん。」

とじゃんけんをするが、五人の子どもがばらばらに出すのでわからない。子どもは先生の顔をみたり、手の方をみたりする。今度は二人ずつ組んでじゃんけんをして、おにがきまる。子どもたちは走って垣根につかまる。先生もいっしょうけんめい走って遠くの桜の木につかまる。先生が木をはなれて走り出すとおにがおっかける。先生は他の子どもの方へ走っていく。おには他の子どもをおいかけはじめる。こうして遊べるようになったとき、先生は砂場に行く。お団子をつくっている子どもの袖をまくってあげる。子どもが

「せんせい、おだんご。」

と先生に砂のおだんごをあげる。先生は

「いただきます。」

と食べるまねをする。そして

「しろすなのおさとうがおいしいわ。」

という、子どもたちはよろこんでお団子に

「おさとう、おさとう。」といて白砂をかける。

入園後まもないころや年少児においては、先生は子どもにやさしくさそいかけて、子どもがいっしょに遊べるように遊びを提供し、知らず知らずのうち他の子どもといっしょに遊べるように工夫することが大切です。この例で垣根のところ、白砂のところに皆と何かするときにはいつもさわいで、皆からいやがられている子どもです。先生がその子どもに特別に注意をはらっていっしょに遊んでいるのがみられます。また、お団子を食べる時、白砂のおさとうがおいしいといったことから、子どもがよろこんでいっしょうけんめい白砂のおさとうをかけはじめるのがみられます。

△子どもたちがいいあらいをしているとき

ぶらんこの下にござをしいて、ぶらんこの上にも道具をおいてままごと遊びをしている。一人の女の子がぶらんこの向う側に立ってない。ままごとをしている子どもが女の子になにかいっている。

先生 「どうしたの、のりちゃん泣かないでいってごらん。」

のりこ 「——」

子ども 「のりちゃんいうこときかないの。」

子ども 「こいじやだめといつてもこぐの。」

子どもたちはぶらんこを家にしてままごとをしていたが、のりちゃんがきてぶらんこをひっぱるのでけんかになったのである。

先生はのりちゃんに

先生 「こいだの。おうちなんですって。みましようよ。」

という。先生はのりちゃんがぶらんこにのりたそうな様子をしているので、ままごとあそびをしている子どもたちに

先生 「ぶらんこにのりたいひといるから、おうちをひっこし  
ましようよ。ぶらんこはのりたいひとにかしてあげましょ  
う。」

といって子どもたちとおうちのひっこしをする。

子ども 「えっさ。えっさ。」

といつてもつをはこぶ。ぶらんこにのりたかったはずののりちゃんもついて来る。みんなの仲間に入りたいたいのです。

先生 「のりちゃん、おままごとに入れてもらいたいの。」

のりこはこっくりとうなずく。先生はあたりをみまわして、

先生 「のりちゃんがいるのじゃおうちがせまいわね。のりちゃんごきぎをもつてきましょう。のりちゃんもおてつだいにきてちょうだい。」

といって、のりちゃんといっしょに部屋にごきぎをとりに行き、家をひろくして、のりちゃんもままごと遊びに加わる。

この例では、泣いている子どもと、まわりであそんでいる子どもの両方に話しかけながら、あそびに入れなかった子どももいっしょに遊びはじめるのがみられます。

△子どもたちだけで遊んでいる時、先生がちよつと遊びに加わって

先生が外から部屋に入って来る。部屋では子どもが箱積み木で遊んでいる。大きい舟をつくり子どもが四人のっている。舟の向うには家のようなものができている。舟のまわりでアイスクリームを売っている。舟ののっている子どもが買う。家をつくっている子どもが

子ども 「せんせい、はいつてよ。」

と家の中に入ってもらいたがる。

子ども 「せんせいみてよ。」

先生はつみ木のかこいの家の中に入る。

子ども 「せんせい、はいれないでしよう。」

子ども 「はいれるでしよう。」

と得意になっているが、人がはいるには小さくてあぶない。

先生 「ほんどだ。ほんどだ。」

といいながら入る。そして出て来て、

先生 「ああ、こわかったわ。おともだちがはいつてつぶれたらたいへんね。」といつてみている。

子ども 「ほんとうだ。」

先生 「おちるとあぶないわ。」

子ども 「じゃ、もっととおおきいのつくろう。」

先生はわらつてみている。

子ども 「せんせい、おかたづけまでつくつていい？」

先生 「ええ、いいですよ。おかたづけになるまで、いっしょう

けんめいつくつてね。」

子ども 「せんせい。これ。」

といつて大きい積み木をかついでいるのをみてもらう。先生は笑つてみている。

先生 「つくつたらみせてね。」とまた外に出ていく。

子どもたちだけで遊べるようになってからも遊びが停滞してはいないか、さらに発展させるにはどうすればよいかなどをかんがえることは大切です。この例では、小さな家をつくっていたが、先生が入つてみてこわかったことから、子どもたちが、もっと大きい家をつくりはじめているのがみられます。

### ○ 遊びが停滞しているとき

子どもたちが、砂場、ぶらんこなど、それぞれの場所で遊んでい

るが、何か活気がなくて同じことをくり返していることがあります。その原因の一つとして、遊び場面に、先生がいることが少なかったり、「あぶないですよ」「ボタンがはずれていますよ」「雨ですよ。おはいりなさい」などと先生は番人のように子どもを見まもっていることが多いとか、遊ぶ時間が短いなどが考えられます。たとえば、すべり台で、ただすべることが、くりかえされている時には、少し考えてみる必要があります。すべり台で、子どもたちがよろこんで遊んでいる時の一例をあげますと次のことがみられます。手をあげたり、足をふちにかかけたりしてすべるなど、すべり方をいろいろと工夫している。

下にいる人に手をふったりしながらすべる。

友だちといっしょに、肩に手をやってつながつてすべったり、こんどはこうしようと話し合つて、すべるたびに何かかわつたことをする。

汽車のようにつながつて、だれかの合図のもとにすべる。

ままごと遊びをしていて散歩に出かけた時にすべるなど、他のあそびの一部としてすべり台を利用する。

幼稚園や保育園で子どもが自分の能力を十分に發揮して遊べるためには、先生が子どもといっしょに遊ぶことと、思いきり遊べる時間が必要です。  
(お茶の水女子大学児童学科研究室)

# しろうとの

## 幼児の算数・国語教育論



林 健 造

近頃の社会は、解らないことだらけだが就学前の幼児の父親の立場から、一番はつきりしなくて困っていることは、幼児の数の教育と、文字の教育である。

「お隣りの子は、もう三十まで数えられるのよ」ときけば、「そうか、家の子にもそのくらい教えなければ」と思い、お風呂に入ったときなど、「13、14、15……20」などと教えこみに大童である。

「幼稚園のお友だちは、もうみなさん字が読めるのよ」とまたワイフの注進があれば、「そうか、それじゃあ、うちでも教えなくちゃあ」というので、あいうえおの読み方や、書き方をせつせと教えこむ。

最近は、とくにこのような傾向が強くなったのではなからうか。マスコミの影響や幼児の為の進学塾ができたりしていることから、記号学習は早目に教えこめば、覚えるものだし、教えればそれだけ得であるという考え方が案外根底になっっているようである。

ところがである。こうして一生懸命、磨きをかけ、手塩にかけてやっと一年生に送

りこむと、小学校の先生はこうおっしゃる。

「お宅の子もさんは、算数に弱いです。」そこで頭をかきながら

「はあ、数は四才頃から、お風呂に入れるたびに100位までは、いえたはずですが」とおそるおそる答える、と

「だからいけません。それは、門前の小僧習わぬ経を読むのあれと同じです。教えないでくださった方がずつといいのです」ビシヤリといわれて、どうもフにおちないながら、すすすこと帰ってくる。

国語もそうだ。

「お宅の子もさんは……」といわれても、四才から「あいうえお」はみんな読めたり、書けたりしたはずだが、それも「教えたから、いけないのです」ときめつけられてしまふ。

「そうか、やっぱり教えちゃあいけないのかな。一生懸命したつもりだが、これは親の不明だったか」と良心的なこの素朴な父親はほぞを噛む。

ところが一方、世の中はそうでない。

「ばかね。あなたは。教えちゃいけない  
教えちゃいけないという時には、教えな  
いっていうことと同じよ。ほら、<sup>やみ</sup>聞はいけ  
ない、聞はいけないといっていた時、その  
通りやって死んでしまった人あったでし  
よ。」

なるほど、そういうえば、隣のよっちゃん  
だって、幼稚園のお友だちの三ちゃんの家  
だって、教えていたし……と考えてみると、  
近頃の社会道徳と同じように、何ごとも反  
対なのかも知れないなどと考えてくると、  
ますます混沌としてきて、いつわらない気  
持ちが、

「おーい、誰か、頼むから、本当のこと  
を教えてください」と叫びたくなってしま  
う。

× × × × × ×

そこで、このしろうとの父親は、本をあ  
さってみたり、その道の専門家にきいたり  
して一応、次のように考えてみた。

### 〈幼児のための数学〉

・おやりなきい。お風呂の念仏

ある偉い数学の先生はこうおっしゃいま  
す。

「私だつてしてますよ。うちの坊やを風  
呂に入れるとき、七つ八つ九つトオーであ  
げますからね。あなたは、子どもに、四角な  
タイルをビチャビチャたたかせながら、九  
つトオーとやっているんじゃないやあ、私のやり  
方よりもずっといいことをしていますよ。」

ああほっとした。世の父親よバンザイ！  
を叫ぼう。「お風呂の念仏」のために。

幼児は生れたときから、呼吸や脈搏や消  
化の生理を通して、リズムについての感覚  
が鋭敏であるし、一方、数学的に数系列を  
覚えることは悪いことではないし、この二  
つを結びつけて覚えるというやり方は、き  
わめて自然な方法なはずだと思わうわけであ  
る。

ところでバンザイをきけんで、ぬか喜び  
をしても仕方がない。つまり父親はもうだ

まされないぞという気持ちになるのも当然  
であろう。

「まてまて、それならば、なぜ風呂念仏  
はいけないと世の識者はいうのか」を追究  
してみよう。それからでも風呂念仏は遅く  
はない。このへんの探究に、幼児の数学解  
決の鍵があるらしい。

それはこうである。

一年生で木の葉集めをして、さあ皆が集  
めてきたはっぱを数えてみましょうといっ  
た場合、さっきの風呂念仏で育った子は、  
口の方はきわめてリズムカルに 27・28・  
29・30などといっているが、実際の枚数は  
12枚位しかないという現象がおこる。つま  
り数が歌になっていて、空転しているわけ  
で実際に数になつていきいていないわけであ  
る。

だから、ビスケット一つは一だとしつか  
りとりえるような数の教育が大切なわけで  
このようなことを専門家は一：一対応とい  
つて重視しているらしい。

これならできそうだ。父親のビスケット  
と坊やのビスケットはどっちが多いかなど

いって、一つ一つ比べればいいのだし、鉛筆のキャップと鉛筆とで数を教えて、対応は鉛筆にキャップをかぶせることを発見させれば、きわめてスムーズにかんたんな加減すらもできそう。

だから、風呂念仏が悪いわけではなく、念仏を生かす方法をしらなかったのだ。いわば、念仏が念仏に終わったところが、一番いけなかったのである。

ところで、われわれは数学というのに、数のことだけにとらわれ過ぎてないだろうかと思うことがある。

うちの子どもたちは、食い意地が汚いのか、カステラなどを分けてやる時などに、母親の手元を、舌なめずりしてみている。

ちょっとでも、大きさに差がでると「お姉ちゃんの方が大きいよ」とくる。その大きいよには、面積の大きさだけでなく、厚さも長さも入っていて、判断はきわめて敏感である。母親はその度に「めんどうな子ね」と弱音をあげる。

これはいきた数学ではなからうか。長さや重さ・大きさ・広さ・厚さについて、幼

児の本能と結びついたなまなましい教育が行なわれる絶好の場ではないか。

これは、数の一：一対応よりも、もっとスムーズに、「どっちが大きいか比べてみればいいじゃないか」ということも、「ほらね、二つ合せてみたら、これだけ大きいでしょう」という子どもの方の発見も、きわめて自然にでるではないか。

一：一対応だって、おとなが、子どもにふさわしいのはこんなところかな位に考える本能的な場を考えてやらないと、子どものもものならず、またぞろ一：一対応念仏になるおそれもあるというものだ。ところで、ここにおもしろい話がある。

子どもの比較というものは、きわめて直観的・絵画的なものだということだ。

さっきのカステラだが、「そうかそうか、よしよし」というわけで、一片のカステラを二つ切りにしてやって、どっちをとると思うと、「こっちがいい」と二つにされた方をとる。もちろん $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = 1$ という理屈は解らないにしても、二つの方が大きいよ

うに思うわけである。

ある小学校の入学テストで、「この同じ大きさの瓶の中で一番重いのは、どれでしょう」ときいた時も、「この曲った竹と同じ長さのひもとってください」ときいた時も、ほとんどの子どもが、比べるということをしなくて、直観的に「これ」といったという話を聞いたが、そんなものだろうと思う。そして、そんな子は案外、数は100までも200までも唱えられるのかもしれないと思つた。

積木を五つとおはじきを五つもってきてどっちが多いときくと、大きい方の積木をさし、五つずつのおはじきを、一方はかためておき一方は横に広く散らして、「どっちが多い」というと、散らした方が多いというの、この絵画的認識が案外、数を混乱させてしまっているらしい。

だから、先の瓶にしても、ひもにしても直観的なものはだめだというのが数学者の論らしいが、果してそうだろうか。父親はまた疑問をもつのである。

すべての科学にとって人間の直観は大き



な役割を果たしてきている。数学でも同じである。直観が働き、それを実証により確認して、第二の直観に高められるというのが思考の順序であろう。

悪いのは直観の確めがなかったという点だけである。

科学的認識の基盤として、感性的認識がどんなに大切な役割を果たしているかを思えば、子どもの直観的態度を尊重することが強くあっても、決して軽視するはずはないからである。

#### だからどうするか

ずいぶんいろいろ難しいことも考えたりしてみたが、だからどうするかを端的に知りたいのが父親の願いだ。

しろうとの父親の幼児の数学理論の結論はこうだ。まあ、お笑い種までに述べよう。名付ければ「確めのさんすう教育」ということである。

ともかく幼児の算数教育は一つ二つとか1、2、3、4の数の教育から足を洗いたいものだ。だから間違ってもおこるのだ。そ

うではなく子どもの生活の中で、本能的な欲求や、幼児の直観力をいかしながら、大きさや重さや、長さや数（ここの中の一つとして数がある）を確めさせること、ならびに確めていく態度を養うことではなかるうか。

そこに必然的な表れとして、数学者がいう、一：一対応ということもたしかな根ざしとして生まれてくるというものである。

それだけ知っていれば、お風呂の中で、念仏をとなえようと、これは算数的唱歌のようなもので、何もそんなに親が悪い、悪いと叱られなくていいものなのだ。

ところで、その幼児の年令と数範囲ということとは最後にやはり問題として残ろう。

日本のある数学研究グループは、大勢の子どもに実験した結果が四才では十までの数の概念、五才児までは十までの加減法を適切とし、六才では遅いといっている。

現在の指導要領の一年では、四月に「とお」まで唱えたり、数えたり、大小・高低・遠近を取り扱うようないぶ差がある。

小学校に入るまで「とお」までの数範囲で「確め算数」をやるなら、それで十分だと私は思う。十という論拠は、実験者のいろいろの資料もあるだろうが、私は二つの観点からそう考えてみた。

一つは肉体的な条件、つまり、われわれは体を通して覚えることを尊重する。その場合両手を使って容易に対応できるということである。

もう一つは、十一という数の概念は、十という一つの魂と、その魂のもととなる一つと考えることはたいへん困難で、うっかりすると11を二つと考えてしまうことすらあるということがあるからだ。

いかがです。「確め算数教育」をしましょう。私のようなあやまった父親にならなために。

#### へしろうと国語教育論

これもある小学校の入学試験だが、ここでは文字は出さないたてまえをとって

る。だから、国語のテストというのは、文字の変りにと七才などと不思議な形があるだけで、同じ形を探すとということらしい。

これは同じ形を発見する能力は、文字学習の基本になるということであろう。

これならデザイン教育などが、さかんに取り入れられている図工の教育を大いにやれば、国語教育には大いに益することになるだろう。

ところで、私の家の四才の子は、文字を読み、文字もほとんど書く。幼稚園のお友だちは殆んどそうだという。

つまり、四才児頃におしゃべりも活発になるが、文字を読んだり、書いたりすることが、腰を切って流れおちる水の如く、一気に、たいへんな興味とつながりをもちながら進むものである。

この年頃に、そのようなレティネスがでるのではないだろうか。あるいは最近の子どもの成育が、一段と早くなったようである。四年生で初潮をみる子もあるらしい。これは近代マスコミとしてのテレビや本などの影響、一方栄養のよさなどから、そうなる

ことは考えられる。

ともかく、よしあしは別にして、十年前の幼児と、今の幼児が、このテンボの速い文化的背景を環境として、十年一日の如く同じであるという考え方に問題はなからうか。

だから、逆にいえば、入学前の子どもたちは、文字というものを、自分の肉体として、具象化しているのに、学校では、十年一日の如く、幼児は文字を知らないから、文字らしきもので形あてをするのだということとは、むしろたいへん難しいことを子どもに押しつけていることになりはしないだろうか。

つまり、具象を抽象化して示しているからである。

われわれ古い父親は、今日の抽象画の觀賞にとまどう。それは抽象を抽象として見ることになれていない。したがって一本の線も海だろうか、ひもだろうかと頭の中の概念から具象物を引き出してみてどうも解らないというが、これと同じである。子どもは心の中で「さでもないし、らでもない

し」と既往の経験領域から、文字という具象を探して当てはめようとしていて、かえって解らなくなるということがいえそうである。

入学前に文字を教えてもらうと、一年になつた時、学習に興味を失うという理由はまったく虚弱である。

その他のすべての能力を、一年生というカリキュラムのために止めてしまうことがいいということになりかねない。

文字を習得することに、そんなにびくびくする必要はない。

ただ風呂念仏と同じように、世の親はえてして幼児の国語教育という文字を教えることだと思いがちだし、文字を教えるということになる、錦の御旗のように、五十音を教えたがるものである。

これは子どもの発達の中には、何のつながらりもないもので、便宜上おとなが作ったものである。

子どもにあるものは「ことば」である。だから一番大切な幼児の国語教育は、この「ことば」である。

ありとか、いやとか、ものや心を表わすことば(伝達の道具)が、次に記号として、伝達されたおどろきと興味(よみ)が、その記号をわがものとしてかくとくして、他に伝えるという、はげしい欲求となつてかくことになるわけであろう。

この発達の順序はきわめて大切なことである。

このことをしつていれば、ことばと結びついた文字の指導が、あなたがち入学前の幼児にとって無理なことではなく、しかも本能的なつよい欲求に裏付けされている点から、むしろ自然であるとすら思えるのだ。

ただ、文字という記号を覚える場合、とくに書けるということは、たいへんな抵抗がある。これは、文字ではなく、絵をかくことと同じだと思つているに違いない。

とくに、次のような点は、よく考へてみる必要がある。

三才頃になると幼児の絵にしばしば十十という形のもが表われる。見なれない親は無関心にすぎすが、これはきいてみると「じよ」という。つまり最初の文字な

のである。

この形をみてみよう。左から右への横線と、上から下へのタテ線の組合されたものである。つまり、これが幼児の手筋肉、手関節の最も容易な自然な方向なのである。

それと同時に幼児の錯画を研究すれば、誰でも気づくが、円をかく、絵の方では、これがお目様になったり、人になったり、花になったりしながら発達していくわけであるが、この円は、小さい円、つまり手関節を使う場合は、内旋円が容易で、外旋円(小指の方にまわす)は、なかなか難しいものである。しかしまた逆に肩関節を使つてまわす運動は、むしろ外旋円の方がきわめて容易である。

なぜこんな、人体解剖学のような生理についていうかという点、日本の文字の習得とたいへん関係があるからである。

平仮名文字は、よこ線とたて線の組合せの外に、わでもめでも、どちらかという外旋円が多い文字である。(英語のペンマンシップと比較してみるといい)

こうなると、あの幼児の文字習得が、小

さい字(手関節)でかいている以上、なんともいえないたよりないかき方になり、すごく抵抗をうけるようになるので、かけないし、覚えれないのだ。

これは、すべからず、平仮名の外旋にあわせて、肩関節を使うやり方で、つまり大きくかかせることで学習すれば、生理的な一致があるのであるから、容易に覚えることができようというものである。

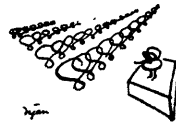
ところで、どうする

そこで幼児の国語教育の結論を急ごう。文中で、大方述べたつもりだが、算数がかずの教育とせばめた考え方をするように、国語も、文字ということから出発したり、文字即国語教育という考え方をやめよう。

そして、話すことを土台として、生活の中でいきている文字を、その子の欲求に従つて教えよう。文字の教え方は、子どもの肉体的条理にかなうやり方で、大きな文字をかくこととして教えた方がよいということである。

# 小学校低学年の

## 数の指導



本田 敏子

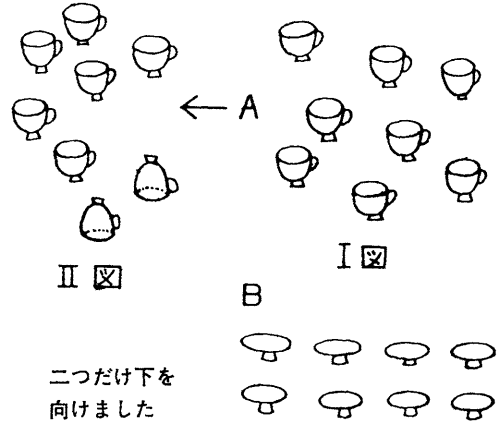
### ◇ 数と量について

こどもに、おかしなどをくばると、すぐ、となりのものと見くらべ、自分とはとなりの子より多いとか少ないとかを問題にします。この場合の多いとか、少ないとか、あるいは同じであるという意識は、多分に量を対象とした考えにつながっています。事実、この量と数が、なかなか分離することができないのが入学当初のこどもたちの状態です。したがって最初の指導ということになりましょう。

くばられたおかしが、おのおの同質で同量であれば、個数の大小と量の多少が一致しますから、並べて長い方が多いわけですが数の存在というのは、必ずしも同質、同量でなくてもよいわけです。今まで数と量というものは、個々別々の柱で、関連なしに指導されていたような傾向があったような感じもします。しかし数概念を作りあげる過程においては、両者のからみ合いを、しっかり背景にもつて、数と量というものを分離させるような指導が必要になってきます。

では、どのように指導していったらよいでしょう。やはりAという集合とBという集合をくまらべることから入り、一対一の対応関係を重視していくことが大切です。さて、その集合ですが、始めの対応の段階では、やはり心理的にあるいは技術的に対応できやすいものから始めます。つまり、同質同等のものならば、心理的には、すつと対応する操作にはいれます。しかしやりかたによっては、AとBのグループがまざってしまう恐れもあるので、次にかく異質のグループの比較のあとで指導している先生たちもいます。同質同等でなく異質のものであっても、ついになるものは、一対一の対応がつけやすいようです。線で一つずつ結びごとによって、どちらの集合が多いか少ないかがわかります。多い少ないがわかると、やはり対応によってAとBのグループの数が同じものに対して、同じであ

るといふ意識をもたせませす。そしてその同じ数の集合 A、Bのうち、Aの集合の位置をいろいろかえたり、間かくをはなしたりして、Bと対応させてみる……ということをしませす。



図に例をとりますと、AのI図とBは二対一対応がついたので数は同じになります。

このつぎはAのII図のようにならべかえてBと二対一対応させしてみます。やはり二対一対応がつくので、

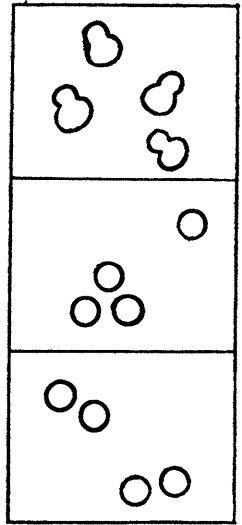
2つの集合の数は同じになります。このことからAのI図とAのII図の数は同じ、つまりIからIIへと位置をかえたり、間かくをあけたりしても集合の数は保存されるということがいえるわけです。このようなことも一対一の対応をさせながら指導するポイントになっています。

位置などに関係ないことがわかれると、つぎは対応させやすいように、集合を並べかえることができます。AとBの集合を並べて、はしっこで比べるとか、Aの上にBをのせるとかができるわけです。

このようにして、対応のつけやすいものから順に指導して、A、Bという二つの集合の大きさを少しずつ理解させていき、最後に同質同等でないおかしなものに入ります。ですから、なんでもかんでも一対一対応をつければよいというのではなく、つけやすいもので、ある程度かためる必要があるわけです。

◇ 数しから数図まで

直観によって集合の大きさがわかるのは、4くらいまで、並べかたによっては、5くらいまでといわれています。ですから、いろいろな集合の大きさの集りの中から、直観で同じ大きさの集合がとり出せる(4くらいまで)ようになっていけば、それらの集合に1、2、3、4などの数詞をそれぞれつけることができます。また、集合の大きさは、質や位置や間かくによって変化しないことを前の段階で理解しているのだから、この範囲の数については、数の構成も指導できるわけです。



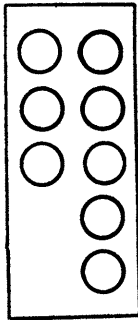
(4は3と1でもなるし2と2でもなるというように。)

さらに次には、この3と1という構成 あるいは3は2と1というような構成活動を通したり、対応づけによっても、4ならば3の集合より一つ多い集合であるということがでてきます。

そして、1、2、3、4、5と小さい順にしかも一つずつ大きくなった集合の並びであることがわかります。こうなると、直観で、数をとり出すことができなかつたり、一目で数がわからない時は、このことを手がかりとして集合の大きさを数えることができます。つまり、5より1おおい集合の大きさを6、6より1おおい集合の大きさを7というようにきめれば(直かんでわかるところまでは、むりにかぞえなくても)一つふやしてつきのかず、も一つふやしてつきのかずというふうにしてその集合のかずをいうことができま

ることです。位置や、質や、間かくによらず、数えてその集合の大きさを数詞でいえるようになる練習をたくさんした方がいいと思います。始めからこのような集合の大きさを、位置を固定して、形で指導する方法もあるようですが、これは、直観できない数を、形、位置によって直観させる方法と思います。これは、私には、たしかに必要だが、次の段階のような気がします。なぜなら、その前に、直観できない数を、やはり位置とか形によらず、今までの積みかさねで表現していくことがどうしても必要に見えるからです。こうして数えているうちに、あるしゅの数のリズムをこどもは体得してきます。

しかし数の演算(+の記号がはいらない場合についても)の要素がはいってくると、この位置、形の固定は大へん重ほうになってきます。その一つが数図です。ここで数図を導入します。8という

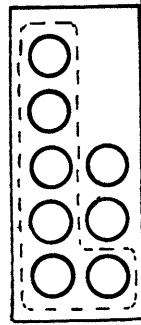


8の数図カード

のは、こういう形だとおぼえさせるのです。8といったら頭にこの形を思い出させるまでにします。しかし、前にもいったようにあくまで数の構成を理解させるための、手段だと思えます。そして8は



5といくつといったときは、この形を分解するのです。この場合は、左と右にわけます。8は6といくつといわれた時は、6の数図を思い浮かべるとあと、ふたつまるのあるのがわかり2となるわけです。



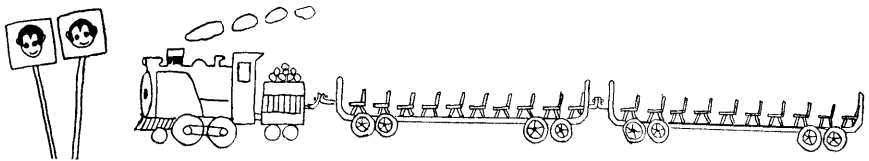
この数図カードにも問題点がないわけではありません。数図カードを使わない方がよい場合も、2、3でできますが、殆んど

どの数の場合は、数図などのように形に固定した方がよいでしょう。

こうして数の構成を指導し、やがて、たしざんひきざんへと発展していきます。

### ◇ 行動と理解

こどもたちをみていると、たいへん行動的で活動的です。その反面、思っていることをうまく表現できず、無意識に手をうごかしたり表情で表わそうとしたり、話し合えばわかるものを、お互いの意志が通じなくて、つい手がでてしまう、というようなことをよくみかけます。このような一例をみて考えても、低学年の指導は、少な



くとも、行動をとおしてわからせることが必要条件になってきます。(ここでのいう行動はひろいみで使っています)

その指導を20までの数の特殊な構成に例をとってかいてみましょう。特殊な構成というのは、例えば 16というのは、10と6という構成であるということ、つまり10、とあといくつという考え方の指導です。このころのこどもは、10でまどめて あとはんばをみるということは、ぜんぜんなく1という個が16ある。あるいは18あるといった考えが働いているだけです。

まず始めに「きょうのべんきょうは、おさるさん、きしゃにのりましょう。というだけでしましうね」と題を示しました。これだけで教師とこどもの巾はグッとちぢまったようです。そして用意したものを、あそびの説明に移ったわけです。

△用意したもの(一人分)

・2台連結の汽車 1台には、いすが10こず

つ

・おさるの棒 20こずつ

△あそびのしかた

二人で組になつてします。相手のひとから、おさるさんを1ことり、前の車からじゅんにのせます。1台が満員になると2台目、棒下に赤い色がついたのが、でるまでのせられるが、赤い色のついたおさるがでると、そこまででストップ、のこりは、ざんねんだけど、きょうはのれないというやくそくをしました。

これだけのことなのですが説明をきいている時も、実際に作業に入った時は、指導者がびびくりするほど、こどもの動きがいきいていました。

このことを導入として、次のような順序でおさえていきました。

・車にのったおさるのさすが、前の車にいくつ、後には、という  
ことで自然に10といくつを指導した。——(こくばんでも練習、この時は、さるのかおをつけず、わざと棒だけにした)

・しかし、これだけでは10というかたまりの意識は、それほど強くでているわけではないので、前の車にのっているおさるさんが木のかげでみえないのだが、みんなでどれだけのっているかわかりますか」と発問し、数えなくても、全部のいすにすわってれば10ということをおさえた。

・つぎに、前の車のおさるさんだけ席をはなれて、車のまん中にあつまっても、2台でいくつかわかりますか、と発問

・このことから束ねる作業にはいる。

・さるのかおをとった棒におきかえる。

・10といくつにする作業に10と5ということばをつけ加え、特殊な構成が「じゅうご」という発音と関係のあることを意識させ  
た。

このようにだんだん20までの数の構成を抽象していきました。

また 十一の記号の導入では、あそびでなく、体自体をリズムに合わせて動かし、この動きに十や一対応させる方法をとってみました。

くわしくは、また機会があったらかくことにいたします。これもなかなか効果があったように思っています。

#### ◇ ふたたび 数と量 について

始めの項で、数と量を分離することをかきました。ここでは、数と量を結合させる指導をかきましょう。この二つはちょうど逆の方向づけといえます。この二つの逆の方向づけをうまくかみ合わせることが低学年の指導の大事なポイントです。この数と量の結合が必要

になってくるのは、演算が適用される場合です。

たしざんや、ひきざんで数の操作をする時、単位をそろえるということは大切なことです。しかし「大切だから揃えるのですよ」といわれただけでは、何のために単位を揃えるのかと必要性がわからないし、こどもたちにとっては、たいへんめいわくなことになりません。そして、算数指導で、重要といわれている自分でものを考えたり、自分で解決していくという姿からはだいたいぶ遠ざかってしまいました。しかもこの単位というのは、同質で同量でなければいけないのです。つまり単位を揃えるということは、いつでも、そのハックに量というものが対応していなければいけないわけです。

5 cm と 2 m では  $5 + 2 = 7$  だから 7 cm とか 7 m とかいうまちがいをすることもありますが、演算のバックに量という裏づけがなかったよい例になります。

よくおとなたちのあいだでも「さんすうのように1たす2は3になるのらもんだいないのだが、 $1 + 2$ は3にならないのでねえ」というようなことはききます。このことばはたいへん、数と量をこんどうしてしまっただとと思います。数はあくまで1たす2は3なのです。しかし量の世界では、1という数に対応する量xと2という数に対応するyとがあった時 xとyとを合わせた量が1と2とを合わせた数3に対応しないということがおこります。とい

うことは、xとかyとかいう量は加合性がないといえます。そして数の操作は適用できないわけなのです。

ですから、このあやまりを防ぐためには、形式的な計算だけをしていてもだめで、おのおのの量がそれぞれ数に対応している時、量の和が数の和に対応できる量なのかどうかをみきわめさせることが大切なことになります。この加合性があるかないかを、作問指導の時などとりあげた数の吟味をするのは指導の一例です。しかし、算数の分野だけでなく、社会的、物理的な経験が必要になってくるのは当然ですから、この時間だけということなく、指導するものについても意識をもってあたっているわけです。

××××××××××××××××

以上、数の指導を、指導内容の面から、指導方法の面からとあるいは、それらを一般的に、具体的にかいてきました。ここにかいたのがすべてではありませんが、一部でも数の指導をのぞいていただければ、さいわいです。

(お茶の水女子大学附属小学校)

# アメリカの子どもの生活



東洋

わたしは一九五六年八月に日本を出て、今年の四月に帰って来ました。四年間は、イリノイのイリノイ大学で、後の一年間は、ニュージャージーのプリンストン大学で学びました。今日は児童学の現状について話すように言われましたが、わたしは専攻は「概念形成、測定」で、児童プロバーの事はあまり勉強して来なかったので、わたしの二人の子どもを育てた経験を通して、アメリカの子どもとの違いについて考えさせられたことを話してみたいと思います。わたしの子どもは、上は男で、わたしが向うへ行ってから一年半後に三才で、家内と一しょにやっ来てまして、満七才で帰って来ました。下は女で、向うで生まれ、満二才で帰って来ました。ふたりつきあわせると大体出生から小学校に入るまでの子どもの生活のイメージになると思いうのです。

アメリカは我々の想像よりもはるかに大きく、一ヶ所にとどまっていると、そこだけがみえて他は全くわかりません。東京にいて大阪がわからないのと、ちょっと程度が違ってわからないのです。わたしはイリノイとニュージャージーの二ヶ所しかみていないということを最初にお断りしておきます。都会と田舎と違うということは日本も同じです。イリノイのシャンペーンは人口七〇八万、ニュージャージーのプリンストンは二万五千ぐらいのところですから、ニューヨークやシカゴの子どもの生活はもっと違っていると思います。

そのへんをおふくみただいた上でクロノロジカルに子どもの生活を話したいと思います。

先ず赤ん坊が生まれる前が一さわぎなのです。赤ん坊ができてという診断を受けてから定期的に診察を受けるのはもちろん

ですが、さらに両親教育というわけで病院から呼び出し状が来ます。日本のおかあさん教室のようなものですが、夫婦がしよに講習会を四回受けなければなりません。わたしたちもこの講習を受けました。

第一回はお産に関する予備知識、妊娠異常の兆候とその処置（日本のようにこまごまと説明しないで、こんな兆候があったら医者へ電話をかけて、医者にまかせよという簡単なもの）。要するに妊娠中の心得を、産科の医者が話してくれます。妊娠中の性生活やお産についての概略の知識もあたえます。

第二回は、新生児期の世話の仕方で栄養士、小児科医、保健婦、さらには乳児用品のセールスマンなどが、ミルクの調合の仕方や栄養について話してくれます。調合したミルクを入れて、器ごと全部蒸す器具があります。乳児食がベースト状になっているのは近頃日本でも多くみかけますが、その内容が千差万別で、例えば、肉だけでもいろいろの肉を食べないと偏食になるなどといって、七面鳥やらこうしの肝やら実にさまざまです。アスバラガスも人参もみなベーストになっています。

第三回は赤ん坊の衣類に関して「キモナ」を大いに推奨していました。日本の着物のことです。おしめのあて方をお父さんが実習させられます。入浴のさせ方も人形をつかって実習します。

第四回は乳児の病気と健康管理について小児科医の講義です。

妊娠中の診察は大体三週間に一度受けます。健康保険制度はあまり発達していませんが、私共の世話になった病院では妊娠から出産まですべてをこみで三五〇ドルで、それだけ払いますと、途中に何回医者へ行ってもよいのです。

いよいよ出産です。この指導は病院によってまた医師によってさまざまで、無痛分娩が良いと言う人、そうでないと言う人まぢまぢです。無痛分娩は、日赤でやっている条件反射式のものではなく、麻酔によるものです。本人の希望と、かかった医者のやり方をつき合わせた方法でお産をします。わたし共のかかった医者は無痛分娩の信者でした。無理に、麻酔をしてよいという印をつかされました。お産にも夫が立ち合わせ、産後も夫のみに面会が許されます。その他の人は全部シャットアウトです。日本では妻の母が来ますが、妻の母でもシャットアウトです。これは産婦の休養にたいへん良いと思います。赤ん坊は別室にねかされます。病院の看護婦さんは親切で感じが良いのです。これはわたしばかりでなく誰もが日本と比較してそう言い、アメリカにいるうちにお産がしたいと言います。待遇が良く、労働時間が短かいせいもあるでしょう。ほとんどがミセスで、未婚の人はほとんどみかけませんでした。それで産婦の気

持が理解できるのかもしれませんが。産婦が休むのにたいへん良い環境だと思いました。

新生児室は母の向かい側のへやで、保母以外は立入禁止です。ガラスばりで、面会時間だけ父がのぞきに來るのです。すると、保母が窓の近くへつれて來て來て、十分間の面会時間の間だけ、保母に「さわりたいでしょう」などと言われながら、のぞいているのです。

入院期間が短かいのには驚きました。産後、翌日には立つて看護婦につられシャワーをあげ、歩くことをすすめられます。二日目に入浴の講習があり、こんどは赤ん坊をつかってみますが、これも、母親を歩かせることが目的です。アメリカ人はタフです。産室に入る順番を待っている間、次の順の人に良く話しかけますが、お産後、産室から車にのせられて出て來た産婦が、はらんばえになって、ほおずえをついているんです。「ハイ、あなたのところは、どっちだった？」などとはなしかけながら通りすぎて行きます。三〜四日目にハイヒールをはいてさっさと帰って行き、翌日はもうおしめなどをほしてあります。人種が違うせい、やり方が違うせいかわかりませんが、早ければ三日〜四日、おそくとも五日〜六日に退院して行き、家で子どもの面倒をみます。一週間目には、病院から保険婦が來て、耳の掃除などをしてくれます。乳製品の器具などの消毒

をしているかきかれ、「している」と言うのと、「みせなさい」といって、がっちり点検指導します。ねかせるために、籐であんだバシネット、クリップ（ベビーサークル）を用います。

アメリカは夫婦で出かける社交の機会が多く、小さい頃から子どもを家において出かれます。その時ベビースイッターを頼みます。これは、大学またはハイスクールの男女の学生がアルバイトとしてよくやります。このアルバイトの希望者は、ベビースイッターの心得を読まされます。一時間五〇セント〜七〇セントぐらいもええです。「お前はおしめをかえたことあるか」などときかれ「たぶんできると思う」などといってやる男生徒がいます。

ナーサリー・スクールは千差万別で、託児所的なものから、幼稚園の子備校的なものまであります。施設の資格もさまざまで、普通の民家もあります。最低年令もまちまちです。わたしの子どもは、三才以上幼稚園までの子どもの入る、教育に主力をおいた所へ入れました。うたや簡単な外国語を教えています。園長はスイス人、先生はドイツ人、子どもは日本、イギリス、オーストリア人などと、アメリカ人が半分ぐらいでした。朝九時から昼十二時までで、一回、ジュースやビスケットのおやつが出ました。ナーサリーによっては、食事を出して、夕方までつづける所もあります。「うた」はリズムカルですが、比較

的単純でメロディアスではありません。うたえるといいのですが、例えば、ヤンキーロードとか、オーマクドナルドのように、ことも抒情的ではありません。後で、プリンストンで幼児教育をやっていた人にきくと、日本を讚美して、日本のうたのように抒情的なのがいいといっていました。けれども私には、情緒的でなくあかるくりズミカルなアメリカの童謡は健康でよいと思われました。クリスマスの前にはクリスマスキャロルを教えますが、これはきれいなメロディーです。アメリカ中西部はどうも声の出し方がきたないように思いました。(ギャッキヤット) はなしているときれいなのに。教会の音楽を除いて、一般には音楽は日本の方が、すすんでいるように思えました。

幼稚園は公立学校に附属しています。イリノイでは学校の中にありましたが、費用はPTAもちでした。これは学校のPTA会計の中から出すという意味です。各州で幼稚園や、学校制度が違います。たとえばある州は六・三・三、ある州は六・二・四です。

学校前に幼稚園に入ることは当然になっており、小学校の一年生は、幼稚園を出たこととして始めます。

幼稚園で何をするかと申しますと、主として「リーディングレディネス reading readiness」をつけることだそうです。話をよんでやる、大きな字を教える、読むことに興味をいだけせ

る、読めるようになるという希望をいだけせる、簡単な字をかけるようにすることが目的だそうです。それから、集団生活になれさせることです。

小学校下級では、他の科目を犠牲にしても、国語のよみ方・かき方に力を注いでいます。アメリカには漢字がないので、二年生ぐらいまでによみ方・かき方を教えると、自分のボキャブラリー vocabulary のあるだけ、自分で読むことができるのです。それぞれの興味に応じて、それぞれの分野の本をどんどん読んでいけます。日本だと子ども向きにかかれたものしかよめませんが、アメリカではおとなの本でもわかりさえすれば読めます。漢字にさまたげられることがあります。このように最初に英語を読める力をつけるので、算数などの教育は日本よりもおくれます。

子どもの生活は、学校や幼稚園の他に、コミュニティ community の働きがあります。アメリカは、あちこちに小社会ができて、それが集まって国になったのだという意識が強く、コミュニティーの考え方が、我々の国より強いのです。this town; this city というところと this community というくらいで、自分の住んでいる周囲、住んでいる仲間の意識が強いのです。子どもが悪いことをすると隣りのおばさんがどなります。叱ってあぶないことから保護してやるのです。子どもの

教育は、コミュニティー全体の責任という考え方が徹底しています。コミュニティーの中心は教会で、日曜学校はコミュニティーのインテグリティ *integrity* をつけるのに重要な役をしています。大きい子と、小さい子の縦の組織が緊密で、教会を中心にしたコミュニティーの果す役割は、学校の他に重要です。

小学校は日本より小さく、一クラス二五人以下です。わたしのクラスは二八人もいます。これでは教育はできないとこぼしている先生があり、三〇人もたせると、先生がストライキをします。へやの大きさは、日本の五〇人のへやぐらいで、大きな窓、リノリウムの床です。先生は後にデスクをおき、話す時は、前や横で話します。この小さいクラスをさらに小グループにわけるとも多く、とくに作業によってグループをわけていきます。

ニュージャージーはスクールの制度が発達して、いました。イリノイでは——学校の予算はそれぞれのコミュニティーで決め、住民に承認を求めますが——大学町で、進んだ教育の理念をもち、小学校からフランス語などを教え、先生も多数で、金のかかる教育をしています。

昔から住んでいる主として農業にたずさわっている人々がそのため、予算をけずるように要求したので、教育委員会はスクールのバスをやめてしまいました。一番迷惑するのは、遠くから

学校にやっているこの百姓たちだったのです。わたしの子どもはちょうどこのバスがなかった時に小学校に入りました。近所の数人が相談して、交替で車で送り迎えしました。これをカー・プールといいます。昼食は持つていってもいいし、一回二五セントでとっても良いのです。

子どものあそびをみますと、男の子はすぐギャングを組織します。一つのギャングは、四〜五人から七〜八人で同年令または一年ぐらい違います。ギャング同志でよくけんかをします。ところがけんかのルールがあって、けとばしたり髪をつかんだり違反です。あるときひとりの母親がギャングをあつめてけんかの練習をさせていました。母親はなかなか権威があつて、ルール違反をすると「やめ」と叫び、ひどくさりお説教してからまた「はじめ」でとっくみあいをはじめます。大学の助教授の奥さんでしたが、日本の中流の奥さんたちがとかく自分の子どもを「いい子」に育てるのに汲々としているのに比べ、そのカラリとした積極性と元気のよさをうらやましく思っています。全体にアメリカの強さやすこやかさは田舎町にあるように思います。大きい子が小さい子をいじめている場面、男の子が女の子をいじめている場面は見たことがありません。けんかをしても女の子が出て来ると、「いけないう」といってにげ出してしまつて、追いかけているのはいつも女の子……という



調子です。

学校は週五日制で、土・日と休みです。日曜は日曜学校へ行くのが普通です。宿題はめったにありません。

夏休みは二ヶ月あります。余裕のある家ではキャンプに送ります。一年生は日中だけの通いキャンプ、二年以上は泊まりがけで、YMCAその他が主催しています。湖のほとりなどで二、三週間を過ごし、目的は団体生活の訓練にあります。各コテージ *cottage* にリーダー(学生)がおり、水泳の先生が数人いて訓練をします。およげるようにしてほしいというのが親の希望の主たるものようです。夏休みも宿題は出ません。この時は先生方の研修の期間なので登校日といったものもありませんでした。

日本でも子どもたちはお正月をたのしみにしますが、アメリカの祝祭日をたどってみましょう。まずイースター、母がいろいろな所へかくした卵を探したり、ウサギの形のマシユマロを食べたりします。七月四日、独立記念日で、どこの町でもパレードをし、フロート *float* (だし) が町中をねり歩きます。夜には町の大グラウンドで、皆がマッチを一斉にすつてもえるまでもっているマッチセセレモニーや、花火大会をします。それから、ハロウィンパーティがオールセイントの前の日にあります。子どもたちはゆうれいやいろいろの扮装をして、袋をもって、知

っている家も知らない家も “Tricks or treat” (「ちそうをよこせ、さもなぐばいたずらをするぞ!」) といってまわります。一晩に食べきれないほどのお菓子があつまります。それから、クリスマス・パレンタイン(友情の日)などで、パレンタインには、ハート型のカードを、好きな友人同志が送り合います。小学校五年以上は、ダンスパーティーがあります。

以上を要約して、私の接した範囲でのアメリカの子どもの生活には、田舎ぐらしの親しきや野生味と、近代社会の個人主義のルールとが適当にまざっているのをたいへんうらやましく思いました。そしてそれを可能にしているのは、コミュニティすなわち地域小社会に有機的な統合のあることだと思えます。家族の成員の相互の関係がくずれていたりまたは封建的なものに支配されていたりするとその家庭の子どもはふしあわせであります。それと同じように、となり近所の関係をもとにした地域小社会が、よいまとまり、カラリとした雰囲気、そして子どもたちに対する善意と理想をもっていないなら、そこに育つ子ども達はやはり不幸だと思えます。そしてこの点でわが国はアメリカにも、またおそらくはその他の国々にも、まだまだ学ばなければならぬのではないのでしょうか。(日本女子大学)

(5月11日 お茶の水女子大学児童学科 I・C・R・C 会に)

おける講演の転記である。)

# 幼児前期の対象活動の意義

——とくに事物認識と技能習得について ②——



平岡節

## 五 対象活動の発展の要因

ここで、いままでみてきた対象活動は何によって発展しているのかを考えてみたい。これを明確に把握することは、その教育に計画性をあたえるために重要なことであると考えらるからである。

人間の新生児は身体機能の人間性からみると不完全な姿で生れている。その出生は脳組織体を基準にしていると、スイスの動物学者ホルトマン(10)はいっている。つまり、脳組織体は一応人間になることができるだけの要素を備えながら、その機能は未開発の状態で生れている。したがって、一般高等哺乳動物の新生児の法則からみると人間は未熟児として生れている。

前記の対象活動の全体系をみると、この未開発な脳組織体の機能を開發させ、身体機能を人間的にするために、対象活動を行なっ

いと考える。人間的能力とは、多くの文化遺産をうけつぐだけではなく、それをさらに發展させることができる能力のことである。

それは多くの可能性をのこしたまま母胎外に出て、人間世界で直接人と物に交渉をもち、直立姿勢・コトバの習得・思考的行動(手の活動も含む)など人間的諸能力を学習していく過程でもある。つまり、人間世界の特殊な刺激と自己の努力によって人間になつていくと考えられる。

したがって、対象活動の發展は

- 1 個体内部の組織体に基礎をおき
- 2 外部(社会)の条件としての人と物のほたらきかけと
- 3 それに対応する自己活動

の三要素によつて行なわれている。しかも、この各要素間の相互作用によつて發展している。つまり、外部刺激が主体に反映し、さらに主体の反

応によって対象活動は発展している。その過程で組織体自体を發展させ、身体的・精神的諸機能を形成していると考えられる。

ここで、私の疑問というか、まだ明確な結論に達することができないでいる一つの問題が残っている。それは「成熟」である。

この成熟は一つの發展現象であると考ええる。發展は主体の内部条件と外部条件の相互作用であると考え、しかも内部条件は外部条件によって変化し、外部条件は内部条件によって変化させることができる。

しかし、この成熟に関する内部条件のうち、外部条件の如何にかかわらず決定的なものと、外部条件によって変化するものがあるように思われてならない。とくに幼児前期の場合にそれが考えられる。その前者に属するものは、内部条件というより「發達の源泉」(ザンコフ)と考えた方が正しいのかもしれない。その一つをあげれば、前に記した生後三カ月頃いろいろと働きかけてみたにもかかわらず、手の接触運動の開發はみられなかった。それは神経纖維の髓鞘化の未完成にある(3)といわれる。また、ワロンも運動行為の生理的仕組みについて述べているなかで「中枢の機能的成熟」の必要をみとめている(5、二四四頁)

しかし、一方以前(戦前)の新生児はその殆んどが手の指を握っており、開くことができるようになるまでに相当の時間を要した。ところが、最近では殆んど出生時すでに指を開いている。これについて、母体自体の向上と胎内の栄養とに基因するという仮説がある。

(「赤ちゃんの日課」)この仮説の上に立って「成熟」を考えるならば、それは外部条件(栄養その他)によって変化するという結論に導かれる。

しかし、前記のようにそこには順次性と大まかな時期があるように思われる。

人間は複雑な存在である。この複雑さは、長い歴史的發展の過程でさすき上げられたものであると考えられている。

したがって、その成熟の順次性と速度も、このながい時間をかけてつくられたと考えるのはまちがいであろうか。この複雑さに対するあらゆる条件は有機的に関連している。その多くの条件の何かが、とびぬけて優れていても、欠けていても円満な成長は期待できない。というより、むしろ問題(身体的・精神的)を残すように思われる。例えば、最近起立性調節障害の原因の一つとして、子どもの身長・体重の成長に対し心臓および血管系の發育のアンバランスが考えられている。(「起立性調節障害」小児起立性調節障害研究班編)

しかし、人間は環境のみでなく、自分自身に対しても科学的にいどみ、それを變革發展させつつある。ただ、その複雑さに対し、現代科学の状況下(外部条件)では、これを一挙に變革することは不可能事であろう。したがって現代では未熟児として生れている人間の成熟の順次性と大まかな速度は現代の事実として先ず認めていかなければならないと考える。ここに教育の系統性が主張される一つの理由があると考ええる。しかしその人間的成熟のためには人間的外

部条件を絶対必要とし、その内容（広義の教育）によって成熟の質は左右される。つまり、新生児としてすでにもっている組織体のそれぞれの要素が、人間的にどれほどよく充実され、ヨリ完全なヨリすぐれた状態になるかは外部の条件に依存していると考えられる。

☆

そこで対象活動の発展の要因を、外部条件、つまり社会条件としての人と物の働きかけと、それに対する組織体としての子どもの反応の関係について考えてみる。

### ● 周囲の事物の条件

#### イ 事物の質と量

先ず対象活動の主体である子どもの生活空間にある事物の多様性・豊富性が必要条件である。

#### ロ 場と時間の質と量

次いで事物に対する活動を可能にするための場と時間の質量が問題である。このうち場の質が関係することは、すでにのべた対象活動の全体系の説明のなかで明確になっている。そこで時間の質量について少し説明を加えてみる。子どもの日課は、子どもの要求と周囲の人々、とくに母親自体の要求や社会的制約などからくる活動との間におこる諸矛盾の統一のあり方によってきまってくる。何れか一方に偏している場合、つまり母親の要求に偏する場合の子どもの

側の矛盾、子どもの要求に偏する場合に母親の感ずる矛盾は相互に影響し合い、互いに安定感をもち得ない。つまり時間的量の如何にかかわらず、その質は相異なる。それを対象活動にあてはめて説明すると、子どもがねむい時、あるいは遊びにあきた時に母親その他の人々の都合で遊ぶことを要求される場合などは、時間的質として対象活動の発展は期待できない。この逆の場合もある。つまり、子どもと周囲の間の諸矛盾がよく統一された時間が、発展に役立つ時間となる（したがって時間の条件は次項に入れて考えることもできる）。

### ● 周囲の人々の条件

#### イ 人々が示す対象活動様式の質と量

これは二種に分けて考えることができる。その一つは人々自身が日常生活のなかで行なっている事物を扱う様式である。もう一つは人々が子どものために、あるいは遊び相手となつてする対象活動である。

前者の周囲の人々の対象活動の多様性・豊富性によって、子どもはその模倣活動をし、その過程で文化的諸事物の機能と操作技能を学び、これを受け継ぐことをしている。

後者は子どもの対象活動を開発し、身体的諸機能の発達をうながしている。例えば極く初期にはコトバを伴いながら目の上で白布を動かす、動的玩具・発音玩具を吊す（△）。また坐座が確立すれば手の活動圏内に玩具を近づけたりなどする。これらの交渉は人間関係

を知る契機となり、人が側にいることに快感を覚えている(A)。さらにそれは複雑化し自己の動作に対し周囲の人の反応を期待し、やがてものまね、やりとり、説明的発声がみられるようになっていく(A)。

またこの種の周囲の人々との交渉は認識と技能習得の助けとなっている。認識についての一例をあげると、四カ月頃いつもベッドの側にあつた二つの相似形の物をみせながら、「同じね同じね」といつていた。ところが坐って一人遊びをするようになった頃多くの空ビンのなかから同形のものを選出し「ね、ね、」と示すようになったという報告がある(A)。その他多くの個人的あるいは一般的事例はすでに述べた。

#### ロ 子どもの対象活動に対して人々が示す反応の質と量

これは主として人々が示すコトバ、表情、行動である。子どもは、自身で活動の結果について何らかの意識をもち、それによって対象の認識と技能を發展させている。がそれに加えて周囲の人々が示す子どもの対象活動への反応の質量はその意識の内容を變化、發展させるのに大きな影響を与えている。この周囲の人々の示す反応(コトバ、表情、行動など)は多くの場合、感情的に偏しているようである。もしこの時対象についての認識を深めるヨリ客観的な反応を示す(教育)ならば、子どもの認識に發展的影響を与えるのではないかと考えられる。対象についての操作、あるいは空間探究的活動期にある数量的活動(第一表参照)に対する場合、とくにそのこと

を感じる。

その好例を示すならば、子どもを高く差し上げながら「高い高い」という。それと同様にスベリ台に登ったとき、下から「高い高い、高いね」など子どもの実感に即し言語表現をきかせる。やがて、それは比較へ發展し幼児後期になれば、子どもと教師の間で「先生より高い」それに対して「○○ちゃんの方が高い」とか「先生の方が低い」と会話を交すなかで、高低の關係認識はコトハによって、ヨリ意識化する。

#### ● 自己の反応

内部刺激と外部刺激は、要求あるいは意欲となる、対象活動はその解決法の一つである。したがって、その過程で各感覚作用、姿勢、思考などの協働を助け諸機能、能力を發展させている。(5二四五—二四九頁)その結果、彼らの対象活動自体をも高めている。例をあげてみると、身体移動のできない頃は対象獲得の意思を手と発声で表現し、起立のまま「アーア」と手だけ伸ばして人に訴え目的を達成している。ところが、やがて起立の姿勢から一度腰を落してにじりよることを覚え、あるいは思わず二、三步あるき出すなどがみられる。これらは、対象獲得の要求解決であり、身体機能を高め、また思考は意欲と結びついて実践的次元で發達している。また水がほしい時、水を入れる動作をし、絵本を読んでほしい時、母親の口を引っ張り絵本を叩く(A)など自己の要求表現を身振語によ

って行なっている。

これらの身振語は感情の分化と結びつき、自己の対象活動の過程で得た操作技能の再生であり、対象の機能理解と並行している。また、五カ月中旬頃玩具を手当り次第擱んでいたのが、下旬には同一玩具をよるこばなくなり、一度手にもって後それをはなし他のものと取り替える。これは自己の要求（内部刺激）により対象（外部刺激）を選択（内・外の刺激の矛盾の解決）するようになったことを意味する。と同時に触覚運動的対象認識である。また同一児が八カ月下旬頃黙々と箱を叩いて遊んでいたのが、九カ月下旬になると玩具箱から発音玩具を選出して遊び、やがて十一カ月頃言語的発声を伴いながら叩いて遊ぶなど内部刺激による要求は対象活動を発展させる。一方、各機能、及び認識・技能を深め高めている。

以上のように、対象活動の発展は自己の内部条件と外部条件の相互作用によって行なわれている。私は前に「契機がある」とたびたび述べた。それはこの二つの条件に依存していると考ええる。

また対象活動の過程で認識と技能を高めたことは、すでに述べた事実のなかに明白になっている。したがって、対象活動の発展の要因は同時に認識と技能習得の発展の要因となる。

## 六 事物認識と技能習得の法則性

前記（四）の対象活動の体系は、本調査見と、その社会的条件下での経過を整理したものである。しかし、これについて一般性を検

討するために冒頭にかかげた文献を参考にした。それは大体近似の結果をえていると思う。

そこで、これを基礎に、先ず認識と習得する技能自体の発展のあとをさぐり、前項（五）との関係で、そのなかにある法則性をみいだしたい。

### ☆

そのそれぞれを明確に把握する目的で、対象活動の全体系を要約してみると第二表のようになる。表中の数字挿入のところに説明を加えてみる。

1 この過程は対象に向かう子どもの態度の変化過程である。つまり、その初期にみる機能アソビ的活動から、次第に精神的活動が増加し、対象への意識性は高度化している。この機能アソビ的活動から予測的活動への過程は、この時期のみに限られたものではなく、子どもにとって新しい対象、あるいは操作様式が新しいものに向かう時は常にこの過程をたどる。ただその速度は次第に短縮されるように思われる。

1' すでに習得した諸能力を実践する過程をみると、初期はそこに物があるからという衝動的受動的利用である。が次第に自己の要求に適当なものを選択するようになり、その利用法は目的性があり創造的利用に向かう。この創造性とは目的達成（生活経験の再現）への努力のなかにみる問題解決を意味する。また一方現象的象徴的

第二表

	1 ——— 24	25 ——— 36
	基礎能力習得期	思考的利用期
生活形態	ア ソ ビ 探 索	模 倣 <sup>2</sup> <造 形> (初期的役割遊び)
対象活動の変化	3 体と物を自由にする (事物に対する自己の優位性の自覚)	3' 体と物を支配する <sup>2'</sup> <変 革> (人間的自己の意識)
	1 機能アソビ的→対象の意識 →試行錯誤的→結果の意識 →予測的(自己の活動と結果の関係の意識)	1' 衝動的 利用→ 目的性<計画性> 受動的 利用→ 創造的利用 現象的 利用→ 因果關係的 象徴的 利用→ 機能的利用

註 < > 新しい傾向としてあらわれつつあるもの

利用から因果關係的・機能理解に立つた利用へ向かうことはすでに述べた通りである。この1'の過程も1と同様対象に対する意識性は高度化している。しかもその意識性は1から1'へと連続的に發展している。

2・2' 造形活動はこの頃をはじめてあらわれるものではない。造形を広義に解すれば対象獲得活動以来続いている。しかしそれは操作技能を主体にしていると考ええる。がこの頃の造形というのは物の

形をいろいろつくり出すことを主目的にした活動である。それは砂で山をつくる、ハサミで切る、白紙に色をぬるなどをさす。それはすでに述べたように媒材を用いて、環境を変革することを示す。と同時に、これは肉体としての限界と身体構造からくる限界をのりこえ拡大する方向を示すものである。つまり、この媒材を用いての造形活動は自己の体と物を変化させることにも通ずる。

3・3' この体と物を自由すること、体と物を支配すること、及び加工活動とともに、異質のものではなく、体と物の変革・發展への活動の連続的過程であると考える。つまり対象活動は低次なものから高次なものへ人間的主体性を發展させる重要な役割をもっている。

☆

ここで、認識と技能をどう考えるかについて、私自身の考えを明らかにしておかなければならない。

認識は対象に対する主体の内面的運動であり、技能は対象に対する主体の身体的現象的運動であると考ええる。つまり、認識と技能は対象に対する主体の運動の二側面であると考ええる。これはまちがいであろうか。

また、認識と技能の基礎は感覚であると考ええる。それは「感覚には二つの領域があり……その一つは身体そのものの感覚の領域であり、他は外界との關係の領域……である」(5 八六頁)その感覚は

＜幼児前期の対象活動の意義＞

「適切な動作によって再生されるときにのみ保持され、弁別される」(同 二四六頁) この適切な動作とは身体的運動である。つまり、感覚は身体的運動と結びついて明確化する。これはまた結果的に対象を知覚することになると考える。この知覚は「感覚であるとともに、活動である」(5 八八頁) いかえると、知覚は感覚の内面的運動であると考えられる。感覚に対応した動作は「効果の法則」(ソーンダイクの用語) に従って発展する。これが対象に対する技能となり、また知覚は認識の最も低次なものであり、感覚と身体的運動の関係と同様の法則により認識を次第に高めていく。しかも感覚は、それに対応する動作(技能)によって明確化するのであるから、知覚も結果的に明確になる。これは循環反応(ホルドウィンの用語)により動作の動機となり、くりかえされる。(機能アソビ的活動となる) したがって、認識と技能は相互関係にあるということになる。

つまり、この二つの運動は相互に影響しながら、結果は更新されつつ蓄積されていく。いわば主体の財産である。私ははじめに運動の二側面といったが厳密に言えば「認識と技能はともに感覚に基礎をおき、一方は対象に対する主体の内面的運動の結果であり、他方はその外面的運動の結果である。しかもそれらは相互に影響し合う関係にある」といった方がむしろ正しいと考える。結局、これらは対象活動の結果の二側面であるということに導かれる。

認識と技能に対する以上のような考え方の上に立って、第二表か

☆

第三表

		1 — 24	25 — 36
		基礎能力習得期	思考的(利用)期
技 能	一次的 (一次的)	低次 操作様式の多様性	高次 操作様式の複合化 (操作の無意識化)
	二次的 (二次的)	操作目的・方法の意識化	媒材使用(→加工) (新様式習得)
認 識	一次的 (一次的)	主観的特性理解	関係・機能理解 (→科学性=客観化)
	二次的 (二次的)	単位としての部分理解 触覚運動的数量理解	色・形の美的理解 (→芸術性=主観化) 形の名称 (→科学性=客観化) 固有名詞の色名 (→科学性=一般化)
思 考		具体的 → 抽象的 → (客観化) (→ 一般化)	

註 (→○○) ○○に連続的に発展することを示す

ら認識と技能習得の関係を考察し、さらにそれぞれの発展の内容とその内容相互の関係をみることにする。(第三表参照)

これは、四の対象活動の全体系の各項に事実とその解釈をかなり詳細に述べたつもりである。したがって、ここではそれを思い浮かべながら、簡単に説明することにする。



## ● 技能と認識の一次性・二次性

註 一次性と二次性の関係とは、対象活動の過程で習得される

主となるものと従となるものの関係をいうことにする。

第二表に示したように対象活動は、まず機能アソビ的活動から次第に発展している。それは対象操作の基本的様式（掴む・はなす）から次第に多様化している。その過程で触覚運動を主体に視聴覚運動の協応により、対象の諸特性を漠然と知りはじめている。つまり、この頃の対象活動は技能習得を一次的に、認識は二次的にしていると考えられる。

次いで、思考の利用期になると、アソビのなかにいろいろな事物を利用するようになっていく。その思考の利用は、思考の充実に準じており、自己の認識に従属させた活動である。この過程にみる手の活動は次第に無意識的になり、しかもそれ以前に習得した各操作様式を複合している。つまり、この期になると、対象活動のなかで認識が一次性をとり、技能的活動は二次性をとっているとみる。

## ● 技能の一次性・二次性

習得する技能の発展をみる。

第二表の1の過程をみると、最初自己の身体の諸機能を試めすように、またその結果をみとどけている。その過程で操作様式を多様化させている。

またこの過程で諸操作方法の意識性が変化している。つまり、最

初の機能的アソビ活動では操作目的・方法は無意識的である。が試行錯誤的活動からその結果をみとどけ、やがて予測的活動をはじめ、この過程で操作目的・方法についての意識性は、きわめて低次であるが次第に高まりつつある。それは操作方法の慎重さ、操作の成功とともにホッとして大きなためいきをつく様子などうかがうことができる。つまり、技能はやや技術化していることになる。しかしこの頃は思考の低さと認識の不完全さからみ合って方法は充分意識化されない。したがって、基礎能力習得期の技能は操作様式の多様化を一次的に、操作目的・方法の意識化は極めて低次であり二次的であると考える。

ところが、思考の利用期になると、操作様式をいろいろな組合せてのアソビに専念している。これは習得した操作方法の無意識化を意味している。しかし、そのなかで各操作様式は次第に高められている。一方、造形・加工など新しい高度な技能習得がはじめられている。しかも、それらは周囲の人々の提案・協力によりはじめられ、機能アソビ的活動に後退している。しかし、活動の結果に対する意識は高度である。つまり、この期の対象活動での技能は操作様式の複合化（方法の無意化）を一次的に、媒材使用の技能習得は二次的になっている。

以上が技能自体の発展過程である。つまり、最初は知覚運動的的技能習得であり、次いでその高度化とあらたに思考的技能習得へと進んでいる。いいかえると「操作方法の意識性のない技能から、意識

化の過程をたどり目的達成への手段の意識化による技術性をみせ、さらに行動様式の習慣化によってもう一度より高い技能に転化する」という法則性がみられる。(技能と技術の区別は前号三五頁の註1を参照)

● 認識の一次性・二次性

最後に認識の発展を調べてみることにする。はじめの二年目頃までは、対象操作の過程で認識が行なわれている。それは対象を視聽覚的にとらえるが、触覚運動的あるいは全身運動的に、つまりふれてみてはじめて理解し、全身運動量に関係づけての理解である。それは量感・温感・圧感・運動量などの運動(動作)に密着した複合的感受性に訴えた対象識別である。

一方、子どもの対象活動の事実を拾ってみる(第一表及び四項参照)と、そこには事物の部分が細分化している。しかし、これは前にも述べたように一つのまとまった全体の中での意味はもっていない。いいかえると、部分は単位として認識されている。このことは人々の行動模倣の初期的現象(四、の書字の事例など)も同様の解釈が成り立つように思う。それは行動の一部分が全体の中(行動の秩序)に正しく位置づけられていないからであると考ええる。

この頃、積木の構築の初期的現象として、人の構築作業をみて、それを一度自分でこわして後、もう一度人に積むように要求するかあるいは自分で積んでみることをする。これに解釈を試みると、一

つの単位を、他のもう一つの単位の上に重ねると新しい単位ができることに驚き―新発見―をもつ。この新発見に対して、それを確かめるように自分でこわしてみるのはなからうか。そうして、もう一度単位と単位の接合―構築による新しい単位の構成を試めたいように思われる。この行動は科学的、実証的態度であると同時に全体と部分の関係を知る契機になると考える。これは単位と集合に対する理解にもつながるものではなからうか。その他(前(四)に述べた触覚的数量理解とともに、きわめて低次の数量についての認識がみられる。これらは認識が高度な分析・比較・総合へ発展する糸口であると考える。

要するに、一次的には主観的感受性による対象の特性理解であり、二次的にはやや高度な分析と総合へ進む兆候をみせる。これらの経験によって事物についての表象を貯えている。

ところが、三年目頃になると、いままでも二次的であった部分的理解がアソビのなかでの対象利用に活躍し思考活動の高まりとともに関係的理解(四の部分の識別と分類能力の兆候の項で詳しく述べた)が発展をみせている。それは事物の機能的・因果関係の利用のなかにみられる。

このことは、対象理解が視覚化していることも意味する。つまり、それ以前の直接接触経験でえた表象の活用である。と同時に機能・因果関係理解は低次ではあるが、思考が科学性へ進みつつあることを意味する。この対象理解の視覚化と思考性は、認識が客観化して

つあるものとする。

またこの頃、色彩・形態などの美しさに對するセンスをあらわす、これも對象理解の視覚化の一現象であるとともに、それは芸術性（主観性）へ發展するものとする。

一方、色・形の名称を覚えるという新しい傾向もみられる。これも視覚的對象理解であるとともに、きわめて低次ではあるが、知覚がより高度な客観性への傾向を示すものであると考える。以上が思想的利用期にみられる認識の内容である。

ここで少し認識と思考の關係を考えてみることにする。この頃の色名はまだ固有の事物に密着しており、固有名詞的である。色の認識は充分客観化していない。それは認識の高度化へのはじめは、つねに思考の具体性が關係しているからであるとする。このような状態にある色の認識に対し形の名称はより早く客観化するように思われる。それは色彩認識は視覚的であるのに対し、形態認識は接觸的な認識が可能であるためと考える。このことは、對象活動の全体系のなかで、まず技能が認識に對して一次性をとっていることと同様に、幼児の思考が具体的次元において行なわれることを意味すると考える。しかし、この色・形の名称への関心は對象の象徴的利用、コトバの習得の急速な進歩とともに抽象的思考能力の活動を意味すると考える。また形態よりもより抽象的な色名への関心は、きわめて低次ではあるが、思考の一般化への契機であると考える。このように認識は思考の發展と密着して發展している。

つまり、具體的思考から抽象的思考へ、さらに一般化という思考の發展過程のなかで、認識は發展する。またつねにより高度な認識へのはじめには具體的思考形態のなかで行なわれる。行動模倣がモデルの行動の秩序のないものから秩序を学びとる過程のなかにも、このことがあてはまると考える。

それは、あたかも技能習得過程が第二表一の過程をつねにくりかえしつつ高度化するのと同様な現象である。

またこれらの過程で思考自体も高まっていることは、四項で述べた多くの事例によって立証される。

ここで、元にもどる思想的利用期の認識の發展過程をみると、それは以前に貯えた表象を活用し、視覚的に、また思想的に對象を理解し、全体として認識は客観化の傾向を強くあらわす。しかも一次的には自己のもつ表象を高次なものにしながら科学性と芸術性をみせ、二次的にはより高度な認識への兆候をみせはじめている。

次に認識自体の發展の全過程をもう一度ふりかえってみることによつて、その法則性をさぐり出したい。

それは最初知覚運動的認識であり、次いでその高度化と思想的認識へ進んでいる。ここに認識一般の發展の法則性がひそんでいてと考える。つまり、『認識は主観的感性的認識を基礎にし、その豊かな感性的認識を支えられながら思考とコトバを媒介として客観的理性的認識へ發展する。しかもその過程で感性的認識自体をも高め

● 対象活動の認識と技能の関係

先きに認識と技能はともに感覚に基礎をおいた主体の運動の内側面・二側面の結果であり、またそれは対象活動の二側面でもあるというが、以上のことからそれが立証されると思う。

つまり、感覚・知覚と動作は結びついて対象活動となる。(結びつきの条件はいろいろあるが)

技能が技術への転化過程(発展)にみる意識性とは、対象自体の認識及びそれと自己の活動との関係認識を意味する。そこには思考が働かなければならない。

また認識は行動と思考を伴っていることは前にも述べた。その行動とは対象活動であり、またある種の行動は技能である。

したがって、幼児前期の場合技能は感覚を基礎に思考を媒介としたより行動的な対象活動であり、認識は感覚を基礎に行動を媒介としたより思考的な対象活動である。つまり、認識と技能は分かちたい対象活動の二側面である」ともいえるように思う。

しかも、それらは相互に更新させながら、蓄積されていくのであって、認識と技能は対象活動によってえた無形の財産である。

それは活動の対象の豊富性・多様性と対象活動の過程で働く意識性によって発展している。しかも、その意識性はコトバによって高められる。それらは活動の主体の内部条件と外部条件に規定されながら、その相互作用によって発展する。と同時に主体と外部をも変化させていく。

要するに、幼児前期の対象活動は一生物である人間が他を引きはなして、環境世界と自己を科学性と芸術性において変化発展させながら、主体性を確立する基礎的手段であると考えられる。また対象活動によってえた認識と技能—無形の財産—の実践によって文化をつくり出していく。

雑感

○ フレーベルの恩物創案の主旨が、教材の系統性などの点できわめて進歩的であったことに改めて敬意をもった。

○ 私の絵画製作について以前からもっていた研究と、継続的に結びついていた。

○ 現代の乳幼児の集団教育の一般的組織と方法について、幾つかの課題をなげかけられた。

\* \* \*

前号34頁下段13行「幼児から」を「乳児から」、38頁上段16行「保右の」を「固有の」に訂正します。

# 日本幼児保育史の研究

## 日本保育学会共同研究小委員会

### 三十七、明治二十年代の保育会

明治二十年代に幼稚園は各地に急激に増加してきたが、それにもない各地の幼稚園相互の連絡、提携、親睦とか、幼児教育向上のための研究会など組織的な研究機関の結成がぼつぼつあらわれ始めた。

組織的な保育研究機関として全国に先がけて結成された保育会は明治二十二年に創設された京都市保育会である。京都市は、当時何事につけても文明を取入れる他の諸都市の先駆をなそうとする気運が旺盛であり、幼児教育においても積極的な幼稚園の普及徹底に力を尽くそうとしていた。このような気運の下に、市保育会は結成され、幼稚園相互の親睦をはかり、幼児教育上の諸問題を持ち寄り研究協議を重ねると同時に、幾多の講習会を開設して保母の教養を高めることに尽力した。このように、京都市保育会は、我が国の保育研究団体のらんしょうである。

この京都市保育会が中心となって明治三十年には京阪神三市連合保育会が結成されるに至ったのである。

東京では二十四年頃より女子高等師範学校附属幼稚園で保母会が組織され、市内三、四の幼稚園の保母もこれに参加し、保育問題の研究協議の会がもたれるようになった。しかし、ならん組織だった研究団体としての規則も事業もなく、懇親会程度の保育会にすぎなかったようである。

東京市では一ツ橋幼稚園長であった多田房之輔らを中心として以前から全市の幼稚園関係者を打って一丸とした組織的な保育研究団体をつくりたい意向があり、一時女子高等師範附属幼稚園の保母会に加入し、それを盛り上げようとしたが、意にそわず、結局二十七年に保母会とは別に「東京市保育法研究会」を結成し、相当積極的な運動を展開した。しかし明治二十九年四月、ふたたび女子高等師範附属幼稚園の保母会と合同し、全国的な保育団体としてのフレール会を組織するに至っている。

このようにして東にフレール会、西に京阪神三市連合保育会が、ほとんど時を同じくして二十年代末に計画創設され、それ以後の我が国の保育会を長く指導することになったのである。二十年代は我が国の二大保育会の創設期ということもできよう。

つきにこれら保育会の組織や創設事情について資料に基づいて考察しよう。

### A 京都市保育会

京阪神三市連合保育会雑誌に掲載された京都市保育会沿革概要によれば、

「我市に幼稚園の創設せられしは明治廿二年九月前後にして當時は待賢、竹間、銅駝、生祥、豊園、永松、修徳、鴨東、揚梅、開智の十なりき。その各園に在勤の保母並に同園を管理せる該尋常小学校長等相謀り一の研究会を組織し京都市保育会と称したり。是れぞ即本会の発端なり。而して該発会式は揚梅幼稚園にて舉行せらる。当日師範学校訓導藤井初太郎同幼稚園主任杉田鈴の両氏出席し幼稚園に関する一場の講話あり当日の出席者男二十名女三十名頗る盛会なりき。この会は実に生祥尋常小学校校長根本吉太郎、尚徳尋常小学校長中山熊力、開智尋常小学校長玉川直権諸氏の唱導尽力により成立したるものなり。当時の決議により毎月一回開会し総員集會するものと、校長及首席保母の會合とを隔月とし、会場は抽籤を以て順次各園に開くことと定めたり。爾後各尋常小学区争うて幼稚園を創建し今日においては（明治三十一年）我市内二十の多きに達するに至れり」とある。

このようにして創設された京都市保育会は、幼稚園保母全員を集めた総員集會と、校長（園長）首席保母會とを隔月に開いて、保育問題を互に研究討議し、時に著名教育家を招いて保母の教養の向上につとめたのである。そしてさらにこの保育会の主要事業としては別表のような長期にわたる講習會を開催して会員の現職教育を試みたり、さらには毎年春秋二回、二名ないし五名ずつ阪神地方に會員を派遣して會員の視野を広めることに努力した。これは二十三年に

會員二名を神戸のハウの幼稚園に視察のため派遣して以来実施され三十一年で會員全部の派遣が一順し終つたのであった。そしてまた研究調査委員を選定して京都市内幼稚園の唱歌遊戯を一定せんと試みたり、一定した美しい模様の保育証書を出するなど相当活発な運動を展開し、京都市幼稚園教育の振興に多大の貢献をした。

※京都市保育會講習會一覽表

期 間	会 場	講習會内容	講 師	参加者
明23・7・9 (三ヶ月)	生祥幼稚園	保育法	京都府師範学校教諭 波邊 盈作	五十有 余名
明24・8 (二週間)	竹間幼稚園	恩物使用法	頌栄幼稚園長 ハ、ウ	八十名
明24・8 (二ヶ月間)	銅駝幼稚園	幼児保育法	東京高師卒業生 市橋 虎之助	三十有 余名
明25 (八ヶ月) 一ヶ月毎に交替	市内幼稚園	読、書、算、作文、 國語、習字、理科、 歴史、保育圖書	市内小学校長及び師範 学校の教諭	七十名
明26・7・10 (七ヶ月)		幼児心理学	同志社教員 坂田 幸三郎	
明30 (一ヶ年)		保育学教育学初 歩音楽	師範学校教諭 高浦 文雄 宮武 見三郎 武見 三郎	市内の 保母殆 んど全 員

### B 東京市保育法研究会

明治二十七年十二月一ツ橋幼稚園長多田房之輔らを中心に結成された庶民的保育研究団体である。その創設事情については明治二十年十月に発刊された雑誌「初等教育」第一号に次のように掲載されている。

「明治廿三年夏、丹所啓行、田中フサ子、絵南生（多田房之輔）中心となり『幼稚園改良會』を組織し、伊沢修二、小西信八の賛同

を得、諸般の準備已に整い当に着手せんとして中村五六氏にも客員たらん事を請いたる所、氏の曰く『当女子師範附属幼稚園ノ職員等モ亦有志保母会様ノモノヲ起サントス』と。そこで幼稚園の本家本元にて同一の企てあらば敢て之に先んじて奔走する要もなからんとししばし差控う。その後女子高等師範学校附属幼稚園、華族女学校附属幼稚園その他三、四の幼稚園十数名にて保母会を設け毎年四回つづ会合することとなり、一ツ橋幼稚園保母も出席せり。然るにその組織、方法等少しく遺憾の点ありしを以て嘗て一言を寄せたるに釈迦に説法で頗る冷淡に看過せられたる感あり、或は直轄学校の幼稚園風を市町村立若くは私立幼稚園に模倣するの弊を生ぜんことを恐れ、暫時遠慮せる幼稚園改良会の再興を促して止まざるものに多きを加へたり

かくて番町小学校校長丹所啓行、富士見小学校校長山崎彦八、柳北女子小学校校長三田利徳、根岸小学校長大友兵馬、仲ノ町小学校校長渡辺元四郎、芝麻布共立幼稚園長田中フサ子、麴町小学校校長附属幼稚園主任西川シゲ子の七君と議し(多田房之輔が)更に『保育法研究会』と改称し明治廿七年十二月十五日を以て番町小学校附属幼稚園にて開会式を挙行せり。当日加盟出席したるの廿五名を数う。

とある。開会式当日における多田房之輔の研究會誕生までの経過報告によれば、東京女子高等師範附属幼稚園の「保母会」なるものは会の規則もなく、研究の順序も公示せず、広く市町村立幼稚園保母の加入を認めず、特権階級の保母の懇親会的集合であった。これらの会員の大多数は女子高等師範附属幼稚園及び華族女学校附属幼稚園の保母達であり、皆女高師の卒業生で俸給も二十円ないし三十円で幼稚園の児童達は人力馬車で送り迎えされ、幼児三十人に三、四

人の助手をつけているような貴族的な幼稚園の保母達である。然るに一般の幼稚園保母の多くは俸給も全く少なく、小学校卒業後六ヶ月ないし八ヶ月の講習で保母の資格をやっとつた者達である。このような一般の保母が、組織、設備、方法、待遇、希望、勤務状態などを全く異にした特権階級の保母と一しょに団体を作り、年数回の集会で知識を交換し、経験談話して、善良なる方法を産出したる幼稚園の普及と擴張をはかることは全く困難であった。しかも時代の要求は簡易にして質素な保育事業の進展を促している。保育事業の種類希望は千差万別であり、これら各種の保育事業を行なわんとする人々の便をはかるためにこの会は明治二十三年に下種され、茲に萌芽を發したものであると述べている(3)。

以上のことから考察すれば、この研究会は、女高師附属幼稚園のいわば貴族の上流階級の子女を対象とした旧来の幼稚園教育とは異なつた、中流階級及びそれ以下の階級の子女のための幼稚園教育を研究し、また振興させるために結成された進歩的な保育研究団体であつたということができよう。このことは毎月一回開かれた常集会の講演の中からもうかがい知ることがができる。

たとえば二十八年二月二日の第三回常集会の席上、東京府、高等女学校教頭岩谷英太郎は、つぎのように述べている。

我国の幼稚園は未だ僅少にして且つ幼稚園児は中流以上の家庭の子のみであり、中等以下の人民にはフレールベルの恩恵未だ潤わす。明治維新以後我国家庭の美風は崩壊し、世の進展と共に婦女の社会進出あり、家庭教育は不可能の現状になりつつある時、中流以下家庭のためにこそ三ツ子の魂百迄もといわれる幼児期の教養を受けしむべきなり。(中略)

蓋し当今の幼稚園は概ね女子高等師範学校附属幼稚園の如き完全

なる校園に則りて整頓と美麗とを求め地方の状況に依じて交通適用の法を求めて費用を節するを知らざるを以て園費頗る多く従つて保育料も亦高からざるを得ず、……これ実に中流以上の社会における少数子女にのみ幸して保育を受くるを得るのみ、従つて衣服美麗を競い裝飾の時流を競い、附添人の多少を評し、人車を駆りて他を笑うが如き余弊行わる。保育料の外に要する費用測られず、幼稚園は恰も華麗なる幼児の陳列場たり、両親の誇揚を斗わすの劇場たるが如き姿なきにあらず。かかる幼稚園は三府に限りて足れり、その他の幼稚園をしてかかる弊風に感染せずして平民社会に普及せんことを切望する云々と<sup>4)</sup>。

あるいはまた同会評議員たりし富士見小学校長山崎彦八は開会式当日の演説の中で、これからの幼稚園教育はフレイベルの形式的模倣を出て、フレイベルの精神を汲みとるべきであり、幼稚園の保姆各自がフレイベルとなり、日本的保育法を發明工夫して行かねばならぬことを力説している<sup>5)</sup>。

かくてこの「保育法研究会」では事業の手始めに、今後研究すべき問題を広く調査し、第一回常集会において次の十二項目を研究課題として設定し、調査委員を設け研究することを決議している。

- 1、現行幼稚園制度中改善セザルベカラザル諸点如何
- 2、二十恩物中省クベキモノ及ビ之レニ代用スベキモノハ如何
- 3、幼稚園ヲ普及擴張セシムル方法如何、又現今幼稚園ノ普及擴張セラル原因如何
- 4、幼児編制並ニ課目ノ配当法如何。但幼稚園ヲ四種類ニ分ケテ調査スヘキコト
- 5、幼児ニ適當ナル遊戯法調査撰定ノ件
- 6、  
修身談、撰採調査ノ件

7、  
唱歌調査ノ件

8、保姆心得編纂ノ件

9、附添人心得並ニ取扱法調査ノ件

10、幼稚園ト家庭トノ連絡方法如何

11、保姆ニ適當ナル参考書調査ノ件

12、幼児ノ言語ヲ練習スル方法

このようにして、この研究会は市内各幼稚園から教材資料を集め、幼稚園に適當な唱歌、遊戯法、修身談などを選定した。これらは従来ずいぶん無理なものがあつたが、これ以来かなり幼児に適したものが使用されるようになり、斯道のためには好影響を与えたといわれる<sup>6)</sup>。

また発会以来常集会毎に幼児教育関係者、教育家の講演会を持ち、或いは保育法の審議、討論をなし、具体的な保育上の改良を実施にうつしたものが数多くあつたといふことである。

このような「東京市保育法研究会」は時代の要望にかなない日ならずして盛況となり、明治二十九年二月には会員七三名に達し、客員に伊沢修二、小西信八、野尻精一、中村五六、篠田利英、大久保介寿、町田則文、岩谷英太郎らを擁し、強力な保育研究機関として発展した。

しかしながら明治二十九年四月二十一日、フレイベル誕生記念祝賀会を盛大に挙行せんとするに当り、東京女子高等師範学校の保姆会と相提携することに成り、それを機会にこの二つの保育研究団体がたがいがいのみ合うより、一致協力してより大きな全国的な会にして進むのであれば我が国の幼児教育の眞の發達は望み得ないであろうといふことに意見が一致した。そこで多田房之輔が原案を作製し、「フレイベル会」という名称の下に、「東京市保育法研究会」



及び「保姆会」は共に発展的に解消し、これら二つを一つに合せた全国的な保育研究団体が誕生するに至ったのである

## C フレーベル会

明治二十九年四月二十一日フレーベルの生誕百十四回の記念日に発会式を挙行し、以来毎年この日を總會の日と定めるに至った。フレーベル会の創設事情は前述の通りであるが、つぎにフレーベル会の会則を掲げておこう。

### フレーベル会規則

- 第一条 本会は幼児保育の改良発達を図るを以て目的とす。
- 第二条 本会はフレーベル会と称し東京に置く。
- 第三条 会員たらんとするものは幼稚園に関係あるもの又は幼児保育に篤志なるものにして会員の紹介を経べし。
- 第四条 会員は本会の経費として一ヶ月金拾銭を醸出すべし。
- 第五条 令聞名望ある人にして本会の事業に裨益ありと認むるものは特に請ひて客員となすことあるべし。
- 第六条 本会の目的を達せんがために左の事業を行ふ。

- 一、總會 毎年四月廿一日之を開き保育に関する演説、談話、保育参考品、幼児成績物展覧、会務の報告、幹事の選挙等をなす。但し会日は会長の見解により之を変更することあるべし。

- 一、常会 毎年二月、六月、十月、十二月の第一土曜日之を開き保育に関する演説、談話、協議、実験等をなす。
- 一、組合会 会員中特に或る事項を研究せんとするものを以て組織す但し別に組合会規約を定めて会長の承認を経るものとす。

- 一、雑誌発行 毎月一回雑誌を刊行して之を会員に配布す。
  - 一、前項の外本会の目的に裨益ありと認めたる事件。
- 第七条 本会に左の役員を置く

会長 一人 会務を総理す

主幹 一人 会長を補佐して会務を掌理す

幹事 十人 会長の指導を受け会務を分掌す

評議員 若干人 重要な事件に関し会長の諮詢に応ず

第九条 会長は客員中より推薦するものとす

第八条 主幹は会長の特選とす

第十条 幹事は会員の互選としその任期を二ヶ年とす

但し毎年半数を改選するものとす

第十一条 評議員は会長の特選とす

第十二条 本会は必要に応じ特に委員を設け又は書記を雇入る、ことあるべし

第十三条 この規則は会員三分の二以上の同意を得るにあらざれば変更することを得ず (以上)

このフレーベル会規則は機関雑誌「婦人と子ども」発刊号(明治三十四年一月)に掲載された会則で創立当時のものとはいささか異なるところがあるが当初の資料が手に入らぬままにあえてかかておく。創設当時月一回の雑誌は発行されず年一回、「フレーベル会報告」を出して、幼稚園界の情報を一般に知らせていた。

かくて、フレーベル会は会長に女子高等師範学校長をいただき、主幹に中村五六、評議員に小西信八、中村五六、大久保介寿、多田房之輔、丹所啓行、山崎彦八、黒田定治、中川謙二郎、野尻精一、波多野貞之助、篠田利英、桜井光華、幹事に野口ゆか、清水たづ、

永井てつ、林ふみら十名、問題調査委員に田中ふさ、野口ゆか、清水たつ、森島みね、東基吉を選定し、客員には、伊沢修二、大塚甚太郎、谷本富、松本孝次郎、元良勇次郎、中島力造、嘉納治五郎等教育界のそれぞれ権威者二三名を擁する強力な保育研究団体となった。会員も在京者、百八十余名、京阪神その他全国各地の地方会員二七名、計二百余名（明治三三年当時）ら多数を擁した。

フレイベル会が如何に我國の保育会に貢献したかについては、三十年代以後の「保育会」の項の中で述べたいと思うのでここでは、フレイベル会の創設と会則の紹介にとどめておく。

### 三十八、京阪神三市連合保育会

明治二十年代末に入り、大阪市及び神戸市では、保育会結成の機運が起り、三十年十月に大阪市保育会並びに神戸市保育会がついで創設され、同時に京阪神三市連合保育会の結成を見るに至った。

#### ▲ 大阪市保育会の創設

大阪市では東区の幼稚園の保姆が相寄り明治二十七年十月より東区教育会の附属として、東区保育法研究会なるものを組織していたが、同二十九年四月より独立の会となり、月一回順次各幼稚園を会場として、談話討論をなし、「男女ヲ區別シテ保育スルノ可否」「保育細目制定ノ可否」「幼児ニ適當ナ保育時間ノ調査」など幾多の調査研究を行なつたりしていた。明治三十年七月二十日同研究会を汎愛幼稚園にて開催するに当り、神戸市頌栄幼稚園長エー・エル・ハウのアメリカ保育事業視察婦朝講演を聞くことに決し、同会は他の三区の保育関係者にも広く通知し共にこれをきくこととした。そこで当日全市の保姆及び園長はほとんど皆来会した。このハウの講演

会を契機として牧野順学ら有志により大阪市保育会設立の動機が提出されたがたちまち衆議一決しただちに規約の起草にとりかかることになった。かくて、この日を以て大阪市保育会は創立されたのである。大阪市保育会は同年十月十六日西区東江幼稚園に第一回総集会を開催し、次のような規約を議決した。

#### 大阪市保育会規則

第一条 本会ハ保育法ヲ研究シ其改良ヲ計ルヲ以テ目的トス

第二条 本会ハ大阪市保育会ト称シ事務所ヲ大阪市内便宜ノ場所ニ置ク

第三条 本会ハ左ノ会員ヨリ成ル

1、普通会员 大阪市内幼稚園職員

2、特別会員 本会ニ裨益アリト認ムル応募者

第四条 本会々員ノ入退会ハ当該区幹事ヲ經テ会長ニ届ケ出ルモノトス

第五条 本会ニ左ノ役員ヲ置キ諸般ノ事務ヲ掌理セシム

会長 一名 副会長 一名

幹事 八名（各区二名）

第六条 役員ハ一般会員ヨリ公選シ其任期ハ一ヶ年トス但滿期

ノ際再選スルコトヲ得

第七条 本会ハ四月十日ノ各第三土曜日午後一時ヨリ之ヲ開キ

会場ハ其都度之ヲ定ム但時宜ニヨリ日時ヲ変更シ又ハ臨時会

ヲ開クコトアルベシ

第八条 本会ハ役員改選期ニ際シ会計ソノ他ノ報告ヲナスモノ

トス

第九条 普通会员ノ会費ハ一ヶ月式錢トシ六カ月分ヲ前納スヘ

シ

第十条 特別会員ノ会費ハ本人ノ任意トス

・役員 会長 大橋 唯雄

副会長 牧野 順学

幹事 清水常次郎

片岡 ハル 東区

西山 タケ 西区

志方 フサ 南区

井村 スエ 南区

日置 幾 南区

氏原 銀 北区

古市 貞 北区

このような市保育会規則を議決した後総会ではさらに三市連合保育会創設の協議を行ない、四区より一名ずつの委員を選出し、万事をこれに委託することにした。

当日の総会席上会長大橋唯雄はいくつかの問題を提起し、保母一同の今後の研究を促している。当時の保育会の動きを考察する資料として、つきにその要旨をかかげておこう。

一、幼稚園における幼児保育の目的は如何

幼稚園は幼児の身体を保護し同時に幼児徳育の基礎を与え遍く幼児の智力殊に観察想像及び温和な感情を養うことを目ざさねばならない。これらのことを将来皆で熟議し、当路者の参考に供すべきである。

二、如何なる場所に幼稚園を設置すべきや

兄弟共学の便利経済の都合等により小学校内に園を設けるを常としていたけれども、これでは校園ともに教育上不便である。故にこれを別立とすべきである。ことに幼稚園にはぜひ特別の

遊戯場がなければならぬ。

三、保母は目下甚だ不足なり。諸君の朋友知人をしてなるべく此業に従事せらるるよう勧誘されんことを望む。しかも受持の如きは保母一人で二十人から三十人位であることを欲する。

四、保育服は如何にすべきや

これは通常の衣服でよいと思う。ただし袂は小さく裾は短かくして十分質素であることを望む。

五、保母の幼児に向いてなす話

多くは造り話、鳥獸に関する寓言、などか又は翻訳的なものが多い。しかしなるべく日本歴史によつて国体を示し武勇の風を養いたいものである。フレイベル氏が幼稚園を創設したのではあるが、あなたがち同氏の方法にのみよる必要はない。もし同氏が我国に生まれたのであれば多少今とは方法を異にしているかも知れない。

六、遊戯の仕方

唱歌につれて多くの幼児が室内に遊戯するのみではだめである。このほか決断敏捷勇気用心等の精神を有する遊びをさせるべきであろう。

(以上)

大阪市保育会はかくて毎年二回の総集会を開き、保育問題について各園もちより協議し合うことになったが、それはその後益々活発な動きを見せ、関西地区の幼児教育界を指導していったのである。

B 神戸市保育会の創設

明治三十三年十月九日神戸頌栄幼稚園において、兵庫、神戸、善隣各幼稚園の保母が集合して神戸保母会を組織した。出席者十名、

各園より一名の役員を選出し、つぎのような規約を定めた。

#### 神戸保母会規則

第一条 目的、保母互に保育実験談をなすこと

第二条 場所、各幼稚園順番に受持つこと

第三条 時間、毎月第二土曜日午後三時開会ノコト

第四条 会費、一ヶ月金五錢ト定ム但臨時寄附ヲ仰クコトアルベシ

第五条 会員、保母ノミ会員タルコト

第六条 役員、会長一名、幹事三名タルコト

(以上)

神戸では当時幼稚園は僅か四園しかなかったために保母会も非常に小規模なものではあったが、ハウのいる頌栄幼稚園を中心に相当積極的な研究活動が続けたであろうことは想像に難くない。

しかし後述する如き三市連合保母会を宗教上の理由から神戸保母会が明治二十四年脱会するに及んで⑧神戸保母会も翌二十五年五月分裂解散の止むなきに至つたのである。その後神戸市では三十五年十一月に公立幼稚園のみであらたに神戸市保母会を結成し、再び京阪連合保母会に加入し、関西保母会発展の基をきづいたのである。

#### C 京阪神三市聯合保母会の創設

明治三十年十月十六日、大阪市保母会を同市西区東江幼稚園に開くにあたり、神戸市からは「ハウ」、小磯ひで、高浜せん、和久山きよ、高橋ゆき、京都市からは村瀬よね、司馬のぶの各保母会代表相集り、大阪市からも幹事が代表者となり三市連合保母会創立の協議をなし、次の各項を申しあわせて、強力な保育研究組織としての連合会を創設した。

中合せ

一、三市連合保母会ハ一ヶ年凡ソ三回之ヲ開ク

(京都の第一回大会で二回に改めた)

一、本年ハ第一回ヲ京都ニ開ク

一、次会ノ場所ハ京都ニトキ之ヲ定ム

一、第一回ハ京都主人方トナリ他ハ適宜ノ人数ヲ出席セシム

一、開会通知ハ二十日前トス

一、当番ノ会ハ開会ノ諸費ヲ負担ス

一、開会ニ先立ち出席人数ヲ当番会ニ通知ス

(以上)

以上の結果、三市連合保母会はその第一回大会を明治三十年十一月二十日、二十一日の両日にわたり京都市の尚徳尋常小学校講堂にて開催することになった。参加者は神戸市五名、大阪市二十名、京都市八十名で当時としては非常な盛会であった。大会は次の要領で行なわれたが、この様式はそれ以後の保育大会のあり方を規定した最初のものといえるであろう。

第一日午前 開会式(成立経過報告、米實祝辞)

午後 談話会(内容は後述)

第二日午前 演説会及び遊戯交換

午後 通天橋の観楓の催

第一日の談話会では京都市保母会提出の「恩物の取捨撰別について」相当活発な意見が続出し、大阪市では西区保母会の調査研究した例をひいて粘土細工、六球、紙刺の三種を廃止した方がよいと思ふと述べ、京都市でも師範学校附属幼稚園の宮武は第一、第三、第四恩物以外のものは全く使用せしめずとフレールヘル恩物の批判をしたのに対し、神戸市頌栄幼稚園の和久山はフレールヘル恩物の重要な

意義を高調し、ことに「粘土細工は幼児の最も喜ぶもの故に之を廃するを憾む。フレーベルも己が思を形に表はさしむるを得るに最適当なるものといえり」云々と反対論を述べ、結局この問題は重大にして幼児との関係最も深いこと故、今しばらく研究を重ね次会の問題とすることに決した。

その他「幼児の机は如何なる方法に配するを最適当とするや」「幼稚園をして全国に普及らしむる方法如何」「本会事業として毎年二回保育雑誌を発行するの件」「家庭と幼稚園との連絡方法如何」「室の狹隘に且遊歩場等の不完全なる都市の幼稚園において幼児を保育するに適良の興味を与うる良法なきや」「保姆に年功加俸退隠料を給与するの得失」などについてそれぞれ各市保育会の代表提案ならびに活発な意見交換が行なわれた。

第二日の演説には東京女高師幼稚園主事大久保介寿を予定し依頼してあったが当日都合で出席できなかったため、東京高師助教諭鈴木米次郎、京都府尋常中学校長本莊太一郎、同師範学校長清水誠吾の三人がそれぞれ幼児唱歌及び発声法の留意点、幼稚園教育のねらい、保姆の心得などについて演説を行なった。

このような内容をもって三市連合保育会は

発足したが、以来毎年一、二回の大会をもち保育会雑誌を発行しつづけ、近畿岡山の保育会をも合併し関西聯合保育会と改称して発展し、関西の幼児保育を最も隆盛ならしめる基を形成したのである。

○発足当時の会員数は、神戸保母会十五名、京都市保育会八十六名、大阪市特別会員百二十九名普通会員百五十三名計三百八十三名であった。

(水野浩志)

〔註〕

- (1) 京阪神保育会雑誌 (創刊号) 第一号 (明31・7) 五十五頁
- (2) 初等教育(初等教育研究会編) 第一号 (明28・10) 百三頁
- (3) 同前掲書第一号 百七頁〜百十頁
- (4) 同前掲書第二号 百二頁
- (5) 同前掲書第四号 三十一頁〜三十二頁
- (6) 同前掲書第五号 七十九頁
- (7) 京阪神保育会雑誌第一号 五十八頁〜五十九頁
- (8) 神戸保母会の三市聯合保育会より脱会した事情については前掲保育会雑誌第八号五十六頁〜六十三頁に詳説されている。

幼児の教育 第六十一卷第十一号

十一月号 © 定価六〇円

昭和三十七年十月二十五日印刷

昭和三十七年十一月一日発行

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

◎本誌ご購入についてのご注文は発売所フレーベル館にお願いいたします。



38年度

新学期用品  
ご案内

株式会社

フレール館



つうえんブック



園のたより



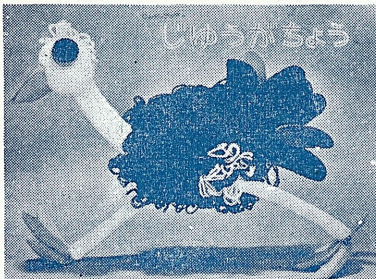
出席カード(特)



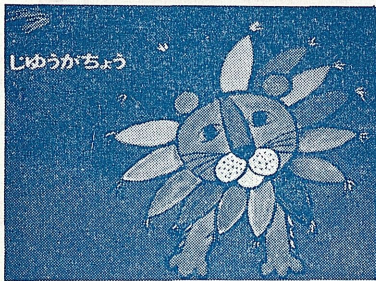
きりがみあそび (1)



きりがみあそび (2)



自由画帳(特1)



自由画帳(特2)



せいさく帖(特大1)

納入価格

出席カード(特).....	70円
出席カード(特)用貼紙.....	250円
出席カード(並).....	50円
出席カード(並)用貼紙.....	250円
出席ゴム印(木箱).....	350円
出席ゴム印(紙箱).....	270円
園のたより.....	25円
つうえんブック.....	25円
キンダーワーク.....	55円
自由画帳(特1)ラセン.....	55円
自由画帳(特2)クロス.....	55円
自由画帳(A1)ラセン.....	45円
自由画帳(A2)クロス.....	45円
自由画帳(A3)リボン.....	45円
自由画帳(A4)クロス.....	40円
自由画帳(B1)リボン.....	35円
自由画帳(B2)クロス.....	30円
せいさく帳(特大1)リボン.....	65円
せいさく帳(特大2)ラセン.....	65円
せいさく帳(大1)リボン.....	55円
せいさく帳(大2)ラセン.....	55円
せいさく帳(小)リボン.....	40円
カラーノート(1).....	40円
カラーノート(2).....	40円
カラーあそび.....	60円
ことばあそび・かずあそび.....	45円
きりがみあそび(1).....	60円
きりがみあそび(2).....	60円
ステレオかみざいく.....	60円
おりがみあそび.....	60円
楽しいお仕事(カード版1).....	55円
楽しいお仕事(カード版2).....	55円
工作カード.....	60円
あたらしい工作(1).....	55円
あたらしい工作(2).....	55円

納入価格

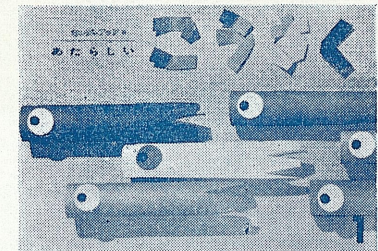
園児募集ポスター(A).....	25円
(B).....	25円
(C).....	15円
(D).....	15円
(E).....	20円
おりがみ(大).....	45円
(小).....	35円
ばすてら(16).....	85円
(12).....	65円
くれよん(16).....	85円
(12).....	65円
(10).....	55円
(8).....	45円
お道具箱(木).....	85円
(紙).....	45円
はさみ(大).....	60円
(小).....	40円
ボール切りはさみ.....	60円
組別名札(紙).....	3円50銭
組別名札(プラスチック 特).....	20円
組別名札(プラスチック 並).....	10円
安全色レインコート	
(特大・大・中).....	各 350円
安全色帽子(大・中・小).....	各 220円
上履(6文6文半7文7文半8文)各	170円
キンダーレインシューズ(長靴)	
(6文・6文半).....	各 260円
(7文・7文半).....	各 350円
(8文).....	500円
キンダークッション(座布団)	
(赤・青・緑).....	各 350円
キンダーバッグ(園児用鞆)	
(黄・赤・青).....	各 450円
キンダーねんど.....	25円
キンダーねんど板.....	60円
びんくま給食カップ.....	70円
びんくま給食プレート(小皿).....	70円
びんくま給食プレート(大皿).....	110円
びんくま給食ランチプレート.....	280円
アルバム(A).....	250円
(B).....	145円
(C).....	125円
保育料袋.....	2円
綴込表紙.....	60円
証書・賞状類	
事務用紙類各種	



カラーノート (1)



カラーノート (2)

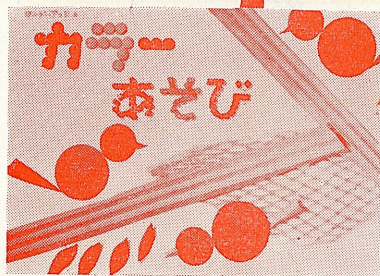


あたらしい工作 (1)

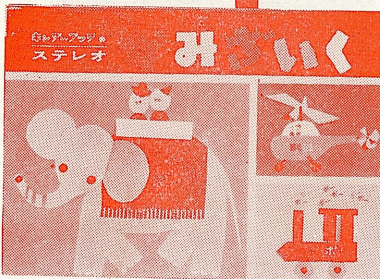


あたらしい工作 (2)

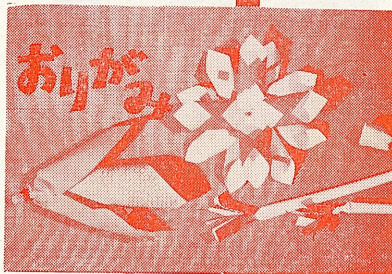




カラーあそび



ステレオかみざい



おりがみあそび



キンダーワーク

新しい  
アイデアが生んだ  
たのしい  
ワークのかずかず!

今年もぜひフレール館の新学期用品を



株式会社 **フレール館**



ママの手帖・育児シリーズ

# 4巻 入学準備 → 一年生

平井 信義 著  
福田 和  
定価 490円

素晴らしい内容  
わかりやすい解説

主な目次

## 総グラビア版

② イタズラ時代 1・2・3才 430円

③ 空想時代 3・4・5才 430円

① 赤ちゃん誕生 430円

⑤ 小さいお食事 430円

⑧ 育児ノート 580円

お申し込みはフレール館代理店・出張所へ

祝福ノよい出発のために  
人格を育てる(五つの要素)  
入学にそなえて  
ママとパパの小学校入門/入  
学時にふさわしい心と体/家  
庭環境/いよいよ学校へ他  
お母さんへ(教育者よりお便り)  
一学期  
入学式/学校への道/校内め  
ぐり/健康診断/給食/P  
T  
A/遠足/七夕/通信表他  
夏休み  
夏休みの計画/山・海・家庭で  
二学期  
作品展/運動会/お月見/子  
ども会/読書指導/授業中他  
冬休み  
健康/冬の遊び/母親六態他  
三学期  
冬の世界/学芸会/ひな祭り  
通信表/一年を終えるに当り

# トツパンのえほん

ベビーブック <全 11巻・各 60円>

愛児絵本 <全102巻・各 60円>

こども絵本 <全 45巻・各100円>

人形絵本 <全 30巻・各100円>

マジック絵本 <全 3巻・各110円>

百科絵本 <全 12巻・各100円>

こども百科 <全12巻・各130円>

絵物語 <全 31巻・各150円>

## 童話絵本



おくちを そろえて  
うたいましょ  
うたいましょ  
きれいな えをみて  
うたいましょ  
みんな みんな  
すきなうた  
みんな みんな  
しってるよ

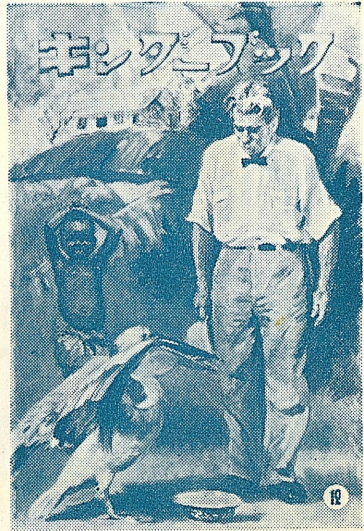
フレール館 発行



# キンダブック

12月号予告

しゅばいつあーはかせ



「アフリカの聖人」「人間性の天才」といわれるアルベルト・シュバイツァー博士の感動的な生活を、絵本にまとめました。幼い心にぎざみこまれる感銘は、一生消えさらないことでしょう。

A4判 16頁 付録つき  
50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

別冊

## キンダブック 物語絵本

(季刊)

秋の号

こびとと いもむし

作・肥 塚 章  
え・黒 崎 義 介



別丁ヘアレンツコーナーつき

B5判 20頁 50円