

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第六十卷 第二号



幼稚園教 育指導書 絵画製作編

絵画製作編

■三五年度版
幼稚園教
育指導書 絵画製作編

第十一回配本中!!

「絵画製作編」実践の手引

- 絵画製作の意義と目標
- 幼児の発達的特質と絵画製作との関係
- 年令別指導目標と指導内容
- 絵画製作の指導
- 絵画製作に使う材料・用具
- 作品例（原色版写真版）など多数挿入

絵画製作編指導の実践

○執筆者
及川ふみ・斎藤 忠利・玉越三朗
富田陽子・友田シヅエ・長沼依山
藤田復生・三浦 義雄・山田 武

フレーベル館
A5判 300円

フレーベル館
B5判 316円

幼児のための紙芝居

■2月1日発行 (各12枚・260円)

いじわる王女とパンやの子

パンやの娘のマリーナは、だれにもやさしく親切で、
村一番の働きもの。王女はこれ見て腹を立て、さんざん
マリーナにいじわるするが、やがて悪魔にこらしめ
られる。

森のおばあさんⅡ

うちをおいだされそうになった、森のおばあさん。
いぬも、あひるも、ぶたもこまってしまう。つばめの
王さまはこれを見かねて応援するが、ねこにおいかげ
られ、さんざんなめにあう。

■童画界の巨峯諸先生が描く新刊は香り高い芸術品です■豊かなユーモアと高い教育性があふれています■次号は「お話をうります」「森のおばあさんⅢ」です。ご期待ください。

東京都渋谷区千駄ヶ谷5-17 [振替東京]
TEL 東京(341)1458-3227-3400 [29855]

株式会社 教育重劇

幼児の教育 目 次

—第六十卷 二月号—

表 紙 岩崎ちひろ

保育雑感 及川ふみ(2)

「ヨーロッパのこと」を見て 笠原秀定(6)

* 幼児の思考の発達とその指導 帆足喜与子(10)

* 幼児の数の指導について 神沢良輔(15)

* 幼児の疑問——その実態と取り扱い方 相川高雄(24)

私の抵抗 堀合文子(30)

幼稚園をいやがる子どもの事例 玉井収介(32)

幼児における「問題をもつ子」の実態調査 田中教育研究所研究部(36)

もう幼児との生活の中から 吉成明美(41)

関西保育界の窓

第62回関西幼稚園連合会教育研究大会に参加して 河辺 梨(45)
職員会の運営を改善させるために (48)

固定運動遊具による幼児の遊びの発達についての実験的研究(6)

安全に関する理解度について 岡本卓夫・石川豊子(52)
ヨーロッパの旅 平井信義(57)
教師と子ども (61)





保

育

雜

感

及 川 ふ み

一日の保育が終ったあと、幼稚園の教師たちが集ってそれ
ぞの立場から、今日の保育の反省を語り合うさまざまな話
題にからんで、でてくるものの結論となっている問題は、一
組一教師の担当する幼児数や、保育室の広さなどに起因とな
るもののが相当数あるように考えられる。

幼稚園設置基準のうち、

一組の幼児数

四〇人以下を原則とする

この解釈は、幼稚園でのひとりの教師が担当する幼児数
は、四〇人が最大限度であるということが示されていて、保
育にのぞましい一組の幼児数は四〇人以下であるということ
の意味であろう。

しかし普通この基準について、ことに経営するものの面か

らは、一組の幼児数は四〇人定員というような感が強い。ま
た実際これによって運営計画がたてられているものが多いよ
うでもある。

これは幼稚園経営の立場からは、一応やむを得ないことと
も考えられる。

そこで普通の幼稚園では、一組の幼児数は四〇人というた
てまで保育計画ならびに実践、ということになつてくる現
状であるといえよう。

なおこの一組の幼児数については、年令の点で、とくにう
たつてているわけではないから、四才児、五才児とともに一律に
とり扱われているわけである。

四月の新学期のはじめの頃の多くの幼稚園の現場、四才児

四〇人などの場合などは特に教師も、幼児もともども多くの

難関をのりこえていかなければならないことになる。

泣くもの、くつづいてばかりいるもの、にげかえるものなど、一人にひとりずつのおとなとの手のほしいものが多数いる。そこでこの期は、園長も、主任も、組担任外の教師も、傭員もというように全園のおとなというおとなはあげて、各組の教師の応援という形で、この難関をきりぬけているのである。

四月、五月とすすむにつれて、手足まといの状態のものが一人へり二人へりして、ひとりの教師が一組の幼児をどうにか一応はまとめられていくようになってくる。こうして雑然とした幼稚園も、次第におちつきがみえてきて、真にたのしい幼稚園の状景があらわれてくる。

しかし保育の実際がすすむにしたがって、一組四〇人定員はますます問題をからませてくる。それは一人ひとりの幼児の指導という面にぶつかってきて、新学期の全園のおとながあげての応援ということでの単純なものとはことなった重要な問題である。

幼稚園教育の困難さもここに大きくなんでくるわけである。

普通の幼稚園では、一組の幼児の中には、いわゆる問題児

でない問題児が相当数いる。それが一時的である場合もあり、また常習的のものもありその状態はさまざまである。

また問題となる要因にもさまざまある。家庭の環境から、あるいは健康状態から、あるいは幼稚園生活からなどと観察されるものがある。

この問題児の指導も、一組の幼児数が少数である場合には個々の特別指導が、組全体の指導の中で、混然とした自然の形態でとられることにより問題もなく進められていかれるという一応の可能性もあるが、一組の幼児数が四〇人前後という多数の場合には、この方法ではなかなか困難なことであつて、多くのぞむべきではないようと思われる。

そこでこれが禍をおこして、問題児はもちろん適当な指導

がうけられないのみならず、そのために多数の他の幼児たちも多くの被害を受けているということである。

このような幼稚園の現状からみて、組担当者以外の教師の協力ということが、新学期のある期間のみの問題ではなくて、保育がすすめられればすすめられるに従つてその必要性、重要性がますます増大されていくものであろうと思われる。

現実の方法として、幼稚園の現場では、多くこの協力方法がとられているようであり、またこの方法をとらざるをえないともいえるのである。

ただここに一つ問題がのこされている。それはこの協力指導にあたって、計画性がもたれているかどうかという点である。

一組の幼児数が多数のために、助手的立場のものが組の担任者の要請によつて一時的に協力したり、あるいは、園長や主任が気つくままに臨時に協力したりなどするという臨時的、随所的になされている場合も多いのではないかろうか。これではよき協力指導とはいえないばかりなく、それの効果も弱いものとおもわれるのである。

協力指導に計画性がもたれ、その上での実践においてはじめて、協力指導の実績があげられ、一組担当幼児数の過多の

難点の一解決策ともなるのではなかろうか。

協力指導の計画については、まずははじめに

- 一、特別指導の対象児をきめる
- 二、指導の目標点をきめる

健康状態、家庭環境、幼稚園の生活状態など予備的調査

問題児の要因をさぐる

- 一、指導の方法およびその場

自由遊びの場、あるいは特別の場。個人的、グループにおいて

一、指導の時期および期間

など

準備、実践記録など計画性をもつてはじめられた。もとよりこれは、研究の為の研究というよりは、むしろ我が園、我が組の幼児の指導にあたつての問題解決の一策としてとう、保育の実践に直面しての立場から考えられたことである。幼稚園では、常に他の上級学校とことなつて、年令こそ三才、四才、五才との差があり、教育内容についての分野もあることではあるが、大体において生活の中での指導という点から、教師互に特殊な指導をしていることが少ない。研究す

る面も、実践する道も、同じ方向をたどって進んでいることが多い。ここに幼稚園の教師間に便利も多ければ、またそこに不便さもある。ことにこの協力指導を実践する上に最も必要とするものは二教師間の「和」である。いかに協力指導が研究的に、合理的に計画されたとしても、その実践にあたつて和が欠如された場合には、紙上の空策におわるのではなかろうか。被害をうけるものは多くの幼児であり、幼稚園ではなかろうか。計画の出発点がよりよき幼稚園の育成であり、よりよき幼児の成長発達の指導の上に発生したものであることを根本的な目標として、計画だおれに終らないようにこころみることが何よりである。

幼稚園の保育室の広さ

幼稚園の保育室の広さは、一組の幼児数と同様に、幼児指導の面で大きな関係におけるている。現今、基準に示されている広さは、もとより満足すべきものではない。しかし一応教師としての立場からは、与えられたものをいかに工夫して、有意義にそれを利用するかという点にしほられてくる。

保育室に備えられる、幼児用机、椅子、鉛筆引出、楽器、その他の保育用具用品が数々ある。そのうち一室保育としての必要性の高いものが相当量、相当数に及ぶ。これらが狭い

保育室をことさらにしているのである。

しかし幼稚園の保育室は、幼児の立場からこれを考えてみると、家庭に次いで彼らの安定感のあるところであり、居住の場である。ここに一室保育の重要な長所を考えたい。

この意味から考えると、特別な指導のための特別保育室、あるいは教育内容別保育室が用意されて、組解体保育などの指導形態がとられる場合もあるが、これにともなう長所と同時に短所も考え浮かばれてくる。ここではとにかく一室保育の条件のもとでの問題とすることにする。

保育室の広さも、その使い方の工夫によつては広くもなれば、狭くもなる。便利にもなれば不便にもなる。保育室の備品についても常設のものもあれば、季節的に使用するものもある。また幼児の心身の成長発達の進度によつても取捨しなければならないものがある。多くの備品用具の類は固定することなく、移動の可能なものがのぞまれる。

いたずらにおとなの形式的な考え方よりは、むしろ幼児の生活の場、しかも安定の場としてふさわしい環境である保育室の構成は実際の面積からは別の面において、保育の実際指導にあたる指導者の工夫にまつものが多いのであるといいたいのである。

「ヨーロッパのこども」を見て

笠原秀定



このたび海外視察の機会を与えられましたので欧米の幼稚教育の現状を見て参りました。八月二十九日に羽田をたつて、北極までデンマークを振り出しに、北欧三国を見てドイツ、スイスとだんだん南下して、イギリスからアメリカに渡り、欧米九か国

を訪ねて、十一月三日に日本に帰つて参りましたが、僅か六十七日間で「十六ほどの都市をまわり、いわば急行で走つて来たような感じで、それぞれの国情を深く見て来たわけではなく、ほんの上づらしか見て来ておりません。しかし表面だけでも現実に自分の目で見て来たことは大へんうれしいことであり、また大きな収穫であったと思つております。それに海外の事情を書いてあるものを見ましても実際に見て来ておりますと、いろいろ思い当ることがたくさんあり、ああそなのだ感を深くすることが出来るようになりました。私の歩いて来た所は、いわば歐州の銀座通り

とも言うべき所でありましたが、六十七日間本当に楽しく、大した不自由もなく旅行出来たのはなぜだろうと、旅行中の事を思い出しては楽しい思い出にふけり、また自分の生活に反省もさせられております。

東京をたつて最初にデンマークに参りましたが、訪れる者が誰しも感ずることだらうと思いますが、本当にきれいな国だなあと思いました。東京の雑どうの中で毎日を生活している私には特に感を深くしたのかもしれません。しかしこのことは、ヨーロッパの諸国を廻つて、どこに行っても感することあります。人口も少なく、國も豊かなためなのでしょうか。どの国もすべてそうであると一言には言えないかもしれませんのが、街もきれいだし、公衆道德もよく守られ、人の様子も落ちついて豊かな感じがいたしました。スエーデンでも、ノルウェーでも同じ感じで、本当に氣

持よく何の不安もなく旅行が出来、日本に帰るまでたのしく旅行が出来ましたのも、最初のこうした印象があつたためではないかしらと思つております。日本に帰つて友人達から、ヨーロッパを廻つて、どこの国が一番よかつたかとよくたずねられるのですが、さてどこと言うことが出来ず返答に困るようなわけであります。どこの国に行つても青い芝生と、色とりどりのきれいな花は、先ず私達の目を驚かせます。道路もきれいで、極端な言い方をすればゴミ一つ落ちていないと言えるでしょう。タバコの吸いがらさえなかなか見当らないほどです。私も捨てる気にはなりませんでした。ドイツとスイスで汽車にも乗りましたが、車そのものは日本も決して劣つているとは思いませんでしたし、むしろ日本の方がきれいだと思いましたが、車の中はちょっと比較になりました。タバコをすれば必ず灰皿に入れますし、食べ物のからは箱の中（車中に箱があります）に入れるか、自分の持つている袋に入れて決して車の中に捨てる事はありません。ヨーロッパの汽車はタバコのする車とえない車にわかれていますが、すえない車に乗つた者は、男でも女でも誰ひとりタバコをする者はありません。勿論車中に灰皿も備えつけてありません。タバコをすつてよい所にはどこでも必ず灰皿があります。ですから灰皿のない所ではタバコをすわないわけです。道路にゴミ一つ落ちていなといふことは、道路は物を捨てる所ではない、ということが身

についておるわけでしょう。また交通にしても、自動車の数も随分多いのですが、互にゆずり合つておりますので、日本のよう人にでも飛ばして走るような感じとはたいへん異なつております。草花にしても、公園は勿論のこと、道路にもたくさん植えてある国がありましたが、それに私の行つた時はちょうど花ざかりで、バラやダリヤの花が咲きほこつておりましたが、誰ひとりさわる者もなく、勿論手折る者はありません。皆で見て楽しんでおります。また本当に自由な感じをうけました、と言うのは人に干渉されないので。私も時には随分失敗したこともありますが、それをあざ笑うような態度はうけたこともありませんでした。人のする事に対し物めずらしそうに見たり、干渉がましいことは少しもありません。しかしながら反面困つてゐる時には實に親切に世話をしてくれます。私でさえ楽しく旅行が出来たのもこうした感じをうけておりましたためだらうと思つております。

従つてこうした社会に育てられてゐるこどもたちは本当に幸せなことだらうと思つたわけです。

幼稚園もいくつか見学いたしましたが、こどもは本当に静かで、おちついておりました。何んておとなしいのかしらと自分の幼稚園と比較してちょっとびっくりいたしました。二才位から入園している園もたくさんありましたが実に静かでした。幼稚園では大体日本と同じように年令別に組の編成をしているのが大部分

でしたが見学した中にも地域別に編成し二才から五才までのことを混成して組を分けている所もありましたが一面意味のあることを感じさせられました。ちょっとと考えると保育がやりにくいようにも考えられますが、小さいこどもは静かに別の遊びをしたり、また一しょに遊んで互に助け助けられてこどもの世界をたのしんでおります。大きい者は小さいこをいたわり、小さい者は大きい者の指導をうけております。また遊びの態度にしましても依頼心は少なく、自分のことは自分で処理していく様子が感ぜられます。屋内から列んで屋外に出るような場合でも、早くきれいにならび最後の者はちゃんとドアを閉めて出て行く態度などは何でもないことですがよく身についているので感心いたしました。わが国でおとなでさえ戸を開けてそのまま閉めないで行く者があることを考へる時に、大分異なる感じがいたします。大体ヨーロッパの幼稚園では一組の園児数は二〇名から三〇名位ですので、先生の目も充分に行き届き本当に掌握しているという感じをうけました。それにも各々の生活態度というものが家庭において一応シッケられているので幼稚園での生活も日本の幼稚園とは大分異なった感をうけます。これは家族制度と申しますか家族の生活形態がわが国とは異なつておりますので、そうした点からも生まれてくるものと思います。夫婦こどもだけの生活、しかも家庭本位の生活であり、他の干渉も気がねもない生活であります。こど

もには小さいうちに生活態度を身につけさせ、長ずるに従つて自分に責任をもたせ自由の生活に入り、互に権利を尊重した生活から生まれてくるものではないかと思います。

こどもの小さいうちのしつけはなかなか厳格で小さい時に、してよいことと悪いこと、他人に迷惑をかけない態度は身についてしまうのでしょうか。日曜日には必ず家族で戸外に出かけますが、おとなもこども公のものを大切にすることはよく身についております。よちよち歩きの小さいこどもが芝生に入ったり花に手をふれたりした時には母親は決して見逃しておりません。小さい時に厳格な態度で身につけ、自分で判断出来るようになるにつれ干渉しないで自由に処理させることは、小さい時は甘やかせ、よいことも悪いことも自由にさせて、大きくなつてからああしてはいけない、こうしてはいけないと言うわが国とは大分異なつているようです。殊に年寄りも同居しているわが国では母親の思う通りにはシッケられず、甘やかされて勝手ままに育てられてしまい、大きくなつては自分の生活というものが認められず絶えず他から干渉されているのではないでしようか。

日本の幼児教育の研究は決して外国に劣っているとは思いませんでした。幼稚園の施設にてもよく考えられております。それはこどもの教育を学校、幼稚園などにまかせる気持の強いわが国では自然そなうなるのでしょうか、日本の幼稚園教育は決して外国

に劣つてはおりません。施設については国によつて勿論異なつておりますが、わが國のようになつておらず、建物は比較的立派ですが、保育室の外に特に遊戯室のある所は余りありません。また、室内も樂器のあるのは一室位で他はありません。しかし室内の裝飾はきれいで、花の植木鉢がたくさんおかれています。衛生室、手洗所、便所などはタイル張りで実に清潔の感がいたします。教具、遊具もわが國の幼稚園の方がたくさん揃えられていると思いました。また運動場は大体において充分取つてあります。建物に比較して割合にせまく運動具も余りありません。もっとも都市において広い運動場はなかなかとれませんが運動具の少ないのはどの国も共通のようでした。しかも一部は芝生が植えられ花壇があつてこども達が思う存分走りまわるような所は私が見学した幼稚園にはありませんでした。保育の内容についてはわが國とも大して異なつた感はうけませんでしたが大体が自由保育で殊に天気のよい時は戸外に出るとか園外保育をするなど健康保育には重点がおかれているようです。殊に北国は太陽の光に浴することが少ないので、太陽にあたることにつとめております。ドイツでは街や公園などを歩いていてたびたび園外保育のことにも逢いましたが、二〇名位のことごとを一名の先生がつれて出かけております。大体ヨーロッパの都市には公園が大へん多いので簡単につれだしております。細心に気

をつかつて指導しております。ちょうどハングルグのアルスター湖（都市の中心にある大きな湖でまわりが公園になつております）。また汽船が通つて交通機関になつております）の公園を歩いておりました時ですが、急に雨にふられて汽船の待合室に雨やどりに入りますと、やはり園外保育で雨にふられた幼稚園児が二〇名ほど先生につれられて雨やどりをしておりました。他に客が六、七名おりましたが、その中で一角にこどもを集めていろいろな遊びをしておりました。まわりの客は皆ニコニコしながら見ておりましたが、先生は一生懸命にこどもを指導しておりました。私もその様子を写真にとつたりしておりましたが、なかなか上手にこどもを指導しているには驚かされました。そして三〇分ほどして雨があがるとまたサッと引上げて出て行きました。その手ぎわは実際にうまいものです。こども先生の心の思うままに動き本当に楽しく遊んでおりました。またフランスで見た幼稚園では、やはり健康教育に重点をおいてはおりましたが自由保育と言つよりも教えこむと言つた感をうけました。教具なども豊富に備えております。しかし創造力を養うように努力しているということは言つておりました。どこを見てもなかなかしっかりした先生です。施設々備も大事なことですが先生の教養の問題は更に重要なことであることを深く感じさせられた次第ですが、こどものシツケは小さい時ほど大切であると思います。

（明徳幼稚園長）

幼児の思考の発達とその指導



帆足喜与子

人間は生まれ落ちたときから、否胎内にいるときからすでに環境からの刺しがきをうけています。四六時中等質の刺しがきをうけているということは、特に生誕後にはあり得ないので、母胎から離れた嬰児は、自己内の新陳代謝状態と環境との間のバランスがくずれると直ちに温度や水や食物などを欲します。各種の知覚器官とそれに連なる神経が発達するにつれて、欲求の対象がだんだん明瞭に知覚され、同時に欲求もはつきり意識されるようになります。

知覚と欲求とは思考の前提条件であり、知覚はビアジエがいつているように、すでに、「対象やその運動に対する直接的な接觸による知識」なのであります。嬰児にとっていろいろの知覚が経験されるお膳立ては、彼らの世話をするとおとなによつてなされることが多く、それは一定の順序や秩序でわくづけられて与えられるであります。それに何よりも、うける側の嬰児も自己の欲求の質と機

序によつてこれにわくをつけますが、欲求は大体万人共通の動き方を致しますから、これに応ずる知覚としての知識に秩序があるのは当然であります。

このようにして幼児は日ごと経験を積むにつれて何となく、これらの事物はこうあるべきである。また他のものはあああるべきであるということを納得して来ます。特にそれが意識されるのは、何か今までの順序や秩序どちがつた事態に遭遇した場合、期待はずれを経験して、どうやっていいかわからなくなつたときです。子どもがまだ歩けない時は、人からの助けによつて期待はずれの問題はうまくとりなされることが多いのですが、それでも欲求の自覚と問題解決とが結びついていることは自然に体得されているとおもいます。さてここでビアジエが区分した人間の思考の発達段階を見てみま

第一段階 感覚運動的知性の時代（一歳半まで）

第二段階 象徴的前概念的思考の発達する時代（二歳から四歳まで）

第三段階 直観的思考の時代（四歳から七、八歳まで）

第四段階 具体的操作の時代（感覚をとおして扱われ、また知られた対象に関する思考を操作的に部類分けする時代（七、八歳から十一、二歳まで）

第五段階 形式的思考が完成され、その分類もできる。即ち反省的知性が完成されていることを示す。（十一、二歳より成人にいたるまで）

子どもが歩きはじめると行動空間は俄かにひろがるので、思考の素材である知識は増し同時に問題や矛盾が増してくるわけですが、まだ歩けない時代でも、おとなは子どもに対していろいろ話しかけたり、子どもの動作におとな側からみた註釈を加えたりして刺さりをいたします。子どもはそういうことばや行動に対し反応いたしますが、どうしておとのことばを理解するようになるかといえども、ことばの含まれる全体の場の雰囲気から意味をつかむのです。

このために、彼らとおとの核心は重なりあうのだけれども、認識のしかたや感じ方は互に質的に異なるというべきであります。ルイスの報告によると、Kという子どもが一才四ヶ月の時“a”という音をハンカチーフを嗅いだ時にかい、四日後に黄水仙を嗅いだ時に用いました。また一才一ヶ月二十六日にミルクに手を伸ばし乍ら“ee”といいましたが、一才四ヶ月一日の時にはケーキに対し、一才八ヶ月十六日の時はバターに対して同じ音を発しました。“a”や“ee”はいいおいだという感激や、手を伸ばして対象物を得ようとの欲求をあらわすものとして、語り手と対象とを包括した一種の状態を表現しているといえます。

どうで同じ子どもが一才六ヶ月の時、ヒヤシンスを見て“fa”という語を使いはじめました。これは多分“flower”的ことでしょう。翌日“fa”はチューリップに対してつかわれ、六日後にはやめに對してつかわれ、更に六日後には桜の花の下を車にのせられて通るときに使われた……云々とあります。いろいろの花に対して“fa”を用いているのを見ると、すでにそのように早い頃から、花というものを全体場面から抽象して花一族として概括することができようになつていてることを示しています。この間に得る子どもの知識は後年のおとの知識の基礎として非常に重要なものです。

但しこの段階で「それでは花とはどんなものか」との問にはもとより答えられません。発音器官の発達につれ“fa”ではなくて、

“flower”がいえるようになり、おとなと全く同じ記号を用いる

ことができるようになりますが、しかしこの第二段階では、まだ記号は便宜的なもので事物の内容とは直接関係がないということ

がわかつていないために、「やぎ（八木）」という姓の人はなにか山羊に近い関係にある人だという実感にとらえられたりいたします。そ

してまた山羊ということば自身も、山羊という動物の実体の内部から湧き出たものであるかのような感じを持っているのです。

しかし第二段階でおとなとの用いる相互連絡手段としての記号である言語を獲得しはじめたという点にまことに意義の深いものがあります。

もともと言語は一定の事物に対しておこした生理的な発声に根拠をもつものもあるとはいえたが、万人共通の記号として固定するには、常に社会性に支えられて不变であるように心掛けられて保持されねばなりません。ましてことばの集りとしての文に、一つの事実が述べられてあるということは、ひろく社会を見渡した上で、社会に訴えてあやまりないところが裏づけになつていています。ですから誰にもわかる話しが話されるということは個人のひろい経験と自主性があつてのことです。社会性の十分に発達しない、自己中心的の幼児に、成人と同じような話しが述べられるはずではなく、成人のような形式で思考できるはずはないわけです。

ですから幼稚園で次のような会話が行なわれたとしても、それは

子どもなりの話の筋道が立っているとみるべきなのです。

ミルドレッドがヘンリーに

ミルドレッド「お月さまはどれくらい遠くにあるの？」

ヘンリー「お日さまは遠い遠い天にあるんだよ」

ミルドレッド「お日さまは夜になると天にはいないのよ。わたし、

お日さまの下つてくるのを見たのですもの」

ゼイムス「そうだ、お日さまがまぶしいので神様はねむれないの

だ。だからお日さまを下へおろしたのだ」

（「G·S·クレイグ著　子どもの生活と科学教育」より）

第三段階の直観的思考の例としてピアジエは次のようなものを挙げています。幅のひろいコップと狭いコップに同時に一個ずつ球を入れてゆくとき、両方に同じ数ずつ入れても、せまいコップの方の高さは高くなります。四、五才の子どもは一つずつ等分に入れられたことを知つていても拘らず、球の高さを見比べた瞬間、せまいコップの方に球が多くはいっていると称したというのです。子どもは球の数がいつの間にか変わったのだと考えたのです。この時には球の高さだけが注意され、コップの幅の方のことは忘れられてしまつたのです。たゞ子どもがそのようなまちがつた答えをしないまでも、高さのちがいを見た瞬間、同じ数だけ球がはいったはずなのに「おや、おかしい」とまどう様子は容易に想像できるような気

がいたします。また球の数がいつの間にか変ったと考えたなら、しかし一体いつどんなにして変ったのだろうと追求しないところがまだ子ども自身きびしく社会性に訴えられていない証拠です。

ものごとの判断を下すには、大方一つの概念だけでは用に立たず、幾つかの概念が殆ど同時に頭の中に存在して、総合や比較がされねばなりません。子どもの場合、数多くの概念が一つの目的に統制されて動くことは大へん困難なようです。

私はここ一、二年、幼児が図形を再生する際に、どういう手がかりで図形を頭に入れるか調べてみようとしております。この場合には主に空間概念だけが問題にされているのですが等間隔にひかれた五本の同じ長さの斜線を暫く見せて後取り去ってから再生させた時、子どもは斜という印象を特に取り立てていましたが、それが一ぱん強く頭を支配したのでしょう、五本の線の下端までが、左上りに斜をつくるように描かれてしまいました。ために線は異なった長さとなってしまいました。これは一つの概念が特定部分だけにとどまらず他の部分をも支配してあやまりをおさせたのです。つまり、頭の中で数ある概念の適当な位置づけをすることができず、直観的に優勢な概念が全体を支配してしまったのです。

さてこの辺で、子どもの思考をどう指導したらよいかを考えてみたいと思います。はじめに欲求のことなどを書きましたので、少し脱線しているように思われた方もあるかもしれません、思考のよ

うな頭を使うものと思われることきさえ、特に幼いときほど人間の欲求にしっかりと結びついていることに特に注意してみたいと考えたためでした。田中ビニーの知能テストの五才と六才の問題に「目は何をしますか、耳は何をしますか」というのがあります。二つの問のうち、よりよく答えられるのは耳についての方で、目に関するの方は「お仕事をする」などというのが折々見られます。目の方が耳より用をなすことは多いであります。目の方の出来がわるいというのは興味深いことです。つまり目はあまりに始終用いられあたり前のように思われているので、その重要さが気づかず、耳は突然音が聞えたときにききたくてそれに耳を傾けるというふうなので、耳の存在が却つて意識されることが多いのでしょうか。つまりに取り立てて考えの対象とされる材料は却つて非常に身近になく、やや離れたところに、しかし極端に離れすぎないところに多いようです。このことから幼児にとっては、そのはたらきをしらべてみたり因果関係を考えてみたりする材料は身のまわりながらやや離れたところに存在するように思われます。幼児でなくともふつうに私たちが生活しているときには、あまり身近なことはむずかしい問題にしないようです。何故なら少し離れたものが、いろいろな意味で一ぱん私たちを刺げきするからです。

子どもの欲求を刺げきすることが子どもにとって一ぱん考え方やすいいことがわかつたら、彼らが問題にしないことを無理に考えさせる

べきでないことをさうります。一方考えてみたいという欲求を刺げきすることは大切でありましょう。子どもは内部からの活動力にありますからしたくないこととしたいことの区別ははつきりしています。子どものしたいことがおとなの大目にから見て案外くだらなそうに見えるため、教育するつもりでいろいろ口を入れがちですが、それは大きな誤といわなければなりません。おちょっかいして子どもの注意を散漫にしたり、していることを中断してしまったりすることの方がどれだけ悪い結果を将来に残すかと思うとおそろしいほどです。

さきにも申しましたように、子どもの精神は自己中心的で、おとの思考形式がどれる素地はまだまだできていませんから、科学の教科書にあるようなことを教えるような態度に立つことはむだです。さきのお母さまについての問答のようなものでも、理由を究明したいとする気持のあることがよくわかりますので、あれはあれで大へんよい話だと私はおもいます。知りたい、わけを究明したいという気持の方を、尊重すべきです。

それと、おとの考え方からして論理がとおっていなくても、子どもの話したいだけのことは発表させるのがいいと思います。発表するというくせも大切なのであって、社会において心に考えていることをいち早く発表して人からあやまりを訂正される機会を多く持つことが成人後に自分の発展のために大切であるその用意となるか

らです。そして子どもが自ら観察したことを語る間に、彼らは今どの程度の頭で、どんな性質の考え方をするものかをこちらからじつと見て理解を深め、子どもの興味を主体にした環境を整えてやる参考にする方がより有効です。

あるとき私は次のようない状景をみました。年少組の子どもたちが画帖を十何まいと教えていたのを先生が「本というものはまいといわないでさつ」というものです。さあ数えなおしましょう。一つ、二つ……十三。はい何といいますか」といいました。クラスの中で特に向上心のある子が、折角教わったことをどうにかして上手に答えようと伸び上り立ち上つて言つてみたのでしたが、いえたのは「十三さい」でした。以前のまいがまだ固執していて、さの音だけがやつととり入れられたという形です。数がたしかに習得できたかできないかの時代に、枚であろうが冊であろうがそのようなことを覚えたからとてそれが意義のある知識であるかどうか疑われます。

一般にお母さま方が、発達とすることをあまり気にかけすぎて、何か一つのことでも人よりできないとおくれているのではないかと心配したりしますが、それよりも目の前の子どもの姿を全面的に肯定し、まず子どもの論理を大いにみどめることがほんとうに思考の発達を助長する道であるとおもいます。

幼児の数の指導について



神沢良輔

〈1、はじめに〉

数の指導についての問題がいろいろと職員室の話題にのぼるのには、筆者の経験では、お正月をすぎてからのようなようである。それは、来年度就学児の文字や数字に対する興味や関心が、正月を境として著しく高まつてくるからであり——このようになる底流としての知識的発達は、ずっと前からあるのだろうけれどもみのがしている場合が多いこともよううが——教師として、それに対してもどのように対処していくべきかということに困つてくるからであろう。

それは、幼稚園教育要領に、文字や数字に対する指導についてなにも書かれていないからであるかも知れないし、小学校の領分を犯すのではないかろうかといふ遠慮のせいかも知れない。だからといって、それらのこどもたちに積極的に文字や数字を指導してみたらどうかということになると、幼児教育の本質になにかしら反するような気がして、なんとなく恐ろしいものを本能的に感じるのである。このように感じるのは筆者ひとりだけではあるまい。それは、幼児

には文字や数字についての指導以外に、もっともつとしてやらねばならぬことが山ほどあるからである。

けれども、このようなことばかりいっていて、この問題をこのままにしてほっておいてよいというわけにはいかないだろう。したがつて、この問題を解決するにはいろいろな困難なことがあるだろうけれど、筆者なりの考え方をのべることにしよう。そこで最初に、いろいろな問題点をあげてみることにする。つまり、数についてのいろいろな問題点を明らかにしていくことは、そのまま数の指導の本質や、実際の指導とも関係してくると考えられるからである。

〈2、数の経験内容についての問題点〉

数の指導という場合、どの程度のものを経験させたらよいかといふことは大きな問題である。

数量に関するものについては、幼稚園教育では、いうまでもなき、言語に関する領域のなかに入れられている。そして望ましい経

驗として、数量や形、位置や速度などの概要を表わす簡単な日常生活用語を使う」と記され、そのあとに具体的な経験内容が記されている。

この教育要領の記述その他から、数を指導する場合の問題点として、二つのことをとりあげてみたい。すなわち、その一つは言語と数との関係であり、もう一つは数と量との関係である。

(A) 言語と数

幼児が数を学習していく過程は言語を通してなされる。これは教育要領に示しているよう、日常の数量的なことばの使用になれる」ということと同様のことである。

三才ぐらいになれば、大部分のこどもは、「ひとつ、ふたつ」と機械的に数詞を唱えることはでき、「あめを一つ下さい、二つ下さい」ということもできる。しかし、これで数の理解ができたといつていのいであらうか。決してできたということにはならないであらう。それは、数の性質のなかに、一般的な言語と異なった一つの体系があるからである。たとえば、四という数は、「一から数えて四番目」の数であり、四の前には三があり、あとには五があるという数である。そして、二の二倍にあたる数でもあり、その半分は二なのである。一つの数は、このようないろいろな関係のなかで成立しているのである。これは言語で自動車ということばを使うのとは全然意味が異なっている。

だから、教師が数の指導をしようと思えば、どうしても、数のもつているいろいろな性質や、どのようにしてこどもたちが数の内容を獲得していくかということ——数概念の発達——を理解する必要

がある。これについての理解がたりないと、幼児の数の理解の程度についてあやまつた解釈を下すであらうし、正しい指導ができないことにならう。

(B) 数と量

前述の教育要領でもそうであるが、数と量とをいつしょにして「数量」ということばを使用している。これは、数と量との分離が非常に幼児の場合は困難なことを示しているものであらうし、数と量とを分離して考えることは、数学としても困難な問題が多いのである。^(註1)

たとえば、幼児にとっては、「えんぴつ四本」、「おまんじゅう四個」ということは理解しても、これらを抽象した四という数を理解することはとても困難なことなのである。それは、幼児の「生活そのものが、具体的・実体的なもの」^(註2)なのであるということであり、それと同時に、抽象的な理解が非常に困難であるということを示していることにもなる。

だから、幼児の数の理解のためにには、当然具体的な量が問題になることになる。そうなると幼児の数の指導の範囲も、数の指導だからといって、数だけを問題にすることはできない。それより、もつと広い、生活の中での数の理解が大切になるのである。

このように考えると、幼児の数の指導は、全体的な幼児の発達や成熟と関係することになり、数の指導も、全体としてのこどもの理解の上にたってなされなければならなくなる。そのためには、効率的な数の指導などは、幼児においては当然必要なことでないこ

とはいうまでもないことであり、もし指導をするとすれば、体系的な数の学習——算数の学習——をするために必要なレディネスを、子どもがみずからつけていくよう指導すべきであろう。这样的なことを前提として数の指導をしていかなくては、ほんとうの数の指導はできない。

ではつぎに、ここで問題にした、数観念の発達と、算数のレディネスについて以下に述べよう。

（3）数観念の発達

数観念の発達については、幼児の知的発達ということを中心としていろいろな面から研究がなされてきた。だが、ここで問題にする数観念の成立ということについては、その意味はまちまちであり一定していない。しかし、数がいろいろな面に適用されるためには、具体的な数を総合し抽象しなければならない。だから、数を総合し抽象していくことができるということによって、数観念の成立として考えていくことが有効である。たとえば、えんぴつ五本、あめ五つなどから、「五」という数を総合し抽象して、その五が他の事態に対しても適合されなければ、五という数観念は成立しないことになるであろう。

では、詳しいことは、それぞれ専門書にゆづることにして、前述のような意味での数観念の成立の過程の概念と指導上の問題点を以下に述べることにしよう。^{註3}

(1) 対、または「一」を意識する

「一」もは、二才ぐらいになると、「一」よりさきに、「一」を意識するといわれている。これは、母親の乳房の数などによつて、「二」または「対」ということを意識するのである。

(2) 「多少」「大小」についての量を知覚する

二つの皿に異なる大きさの菓子を入れて示すと、子どもは多方のお皿をとるであろうし同じお菓子で大きさを異にすれば、大きい方をとるであろう。このような量的な知覚も相当早くからできる。

(3) 数詞を唱える

文明国の幼児は、おとなや兄姉からの教え込みや模倣によつて、相當早くから、「ひとつ、ふたつ……」または、「いち、に……」といふ数詞をいうこと——三才で五ぐらいまで、四才で一〇ぐらいまで、五才で二〇ぐらいまで——ができるようである。しかし、これは、ただ機械的に数詞を唱えているにすぎないことが多く、いくらく多く唱えることができても、数観念が成立したことにはならない。

(4) 数詞を唱えながら、事物を数える

こどもは、積木やおはじきなどを「ひとつ、ふたつ……」または、「いち、に……」とよく数えている。はじめのうちは、数詞と事物との対応はできないが、次第に事物と数詞とが一致するようになる。このような事物と数との対応ということはとても大切な活動である。ここで、数詞というものが具体物を通して数えることによつて、一般的な数に高まつていくことになるからである。けれども、これで数観念が成立したことにはならない。このようなことの成就は、三才で五ぐらいまで、四才で五～一〇ぐらいまで、五才で一〇～二

○ぐらいたのようである。

(5) 数字をよんだり書いたりする

数字をよんだり、かいたりすることは、幼児の場合、ひらがなをよんだり、かいたりする場合と大差のないことが多い。このようなことで、数観念はもちろん成立しない。だから、数字のよみかきを

幼児教育で積極的に指導することには問題がある。四日市の海蔵幼稚園における調査^(註4)によると、五才児の一月現在で、一から一〇までのよみは、平均成熟率七八%、かくは六二%になつていてある。

(6) 集合数と順序数の区別をする

こどもが一列に四人並んでいたとする。一番最後のこどもは、一番目、二番目といって、四番目にあたるこどもになる。この数は順序数である。しかし、この最後の数は全体の人数をあわす数として使用される。だがここでは順序数ではなく、全体の集合を示す集合数になるのである。この順序数と集合数の区別がはつきりすれば、数観念はもつと高い水準になつてくる。

(7) 事物と数詞・数字との間の一致

つぎに、具体的なものの数と、数詞・数字の一致ができるようになると、数観念はほぼ成立したことになる。

(8) 数のいろいろな意味がわかる

ソーンダインク^(註5)は、数には四つの意味があるといふことを述べているが、このような数の意味がわかれれば、数観念は一応成立したことになろう。以下にそれを紹介しよう。

(1) 系列 (Series) の意味

一から一〇までの数の意味を知っているということは、一とはある一定物の一箇ということを、二とは一より多いということの意味を知っていることである。これを系列の意味という。この意味で、六の意味を知っているということは、五よりも一つ多く、七よりも一つ少ないということである。

(2) 集合 (Collection) の意味

また、数の意味を知っているということは、二とは単位を二つ集めたものであり、三とは単位を三つ集めたものという意味を知つてることである。これは、りんご・ゆび・その他の個々別々の事物をある大きさに集めたものの名であるから、これは数の集合の意味である。この意味で六を知っているとは、容易に分け得る個々の事物を六つ集めたものの名を知つてることである。

(3) 割合 (Ratio) の意味

一から一〇まで知っているということは、二はすべて一とよばれるものの二倍、三は一の三倍を意味することを知つていることである。これはいうまでもなく、割合の意味である。

(4) 数的関係 (Relational) の意味

数の意味は、また、その数に包含される諸性質——すなわち、数的関係、その数に関する事実——より小さい部分、または、より大きい部分を意味しているともいえる。この意味で六を知つてているとは、六はあるいは四よりも大きく、七あるいは八よりも少ないと、また、六は三の二倍、二の三倍であり、五と一、四と二、三と三の和であること、八より二少なく、四を加えると一〇

第1表 算数をはじめるためのレディネスに資すべき要因

	要 因
1. 精神発達の水準	(1) カリキュラムの割り当てられた領域を学習するため必要な精神能力 (2) 算数や数それ自体についての関心 (3) 安定性(stability) (4) 感受性(responsiveness), 閉塞性(blocking), 否定性(ngativeness)
2. 情緒的反応	(5) 経験, ゲーム, プロジェクトなどから生れる動機づけ (6) 仲間や教師などに対する態度 (7) 学校生活に対する適応
3. 社会的発達	(8) 経験の背景 (9) 数の社会的意義の認識 (10) 家庭的背景 (11) 集団活動における協力
4. 生理的要因	(12) 視覚の成熟 (13) 正確な視覚的弁別と知覚 (14) 音の聴覚的弁別 (15) 数のよみ・書きにおける運動統整, 反応の速さ (16) 道具や材料などの操作の熟練 (17) 栄養, 疲労, 中毒の条件
5. 心理的要因	(18) 形や数や観念や概念の視覚的記憶の広さ (19) 観念や数や概念の聴覚的記憶の広さ (20) 言語の発達, ことに数量的な面における有意味な概念の範囲 (21) 文や観念や数の記憶 (22) 関係した事件や観念を心にとめる能力 (23) 観念や数や概念の使用の巧みさ (24) 経験において数の要素を感知する能力 (25) 問題事態を解決する能力 (26) 関係を認める能力——数量的ならびに社会的 (27) 数量的な手続きを発見し, 応用することにおける巧みさ (28) 有用な事実から一般化する能力 (29) 反応の一一定の様式と抽象を結合する能力 (30) 指示に従う能力 (31) 注意を持続する能力
6. 学習の習慣	(32) よむ能力, 音読と黙読 (33) よい研究や作業の習慣 (34) 教材や書物などに対する注意 (35) 指導されるべき新しい過程や問題に関係した算数的な知識や基礎的技能や概念などの範囲

になり、一二の半分であるということを知っていることである。
これまでのべてきたことで、数観念の発達について一応の理解はしていただけたと思う。幼児の数の指導ではここでの数観念の発達の理解の上にたって、無理のない、むだのない指導をしたいものである。

△4、算数レディネスについて△

幼児の数観念の発達は、それだけで単独に発達するものではない。当然、そこには、他のいろいろな経験がその土台になっているし、他の知的発達とも並行しているのである。そして、前述のように数観念の成立ということは、別の面からみると、小学校の二年の後半からの体系的な算数学習をするのに必要な、数に関する観念の成立ということにもなる。
このような立場に立つと、就学前教育における数の指導にとつて

第2表

算数レディネス・テストの問題と内容

数 学 的 側 面				社 会 的 側 面			
部	問	項 目	正答率	部	問	項 目	正答率
I 数え る こ と	(1) 機械的に数える	1から20まで機械的に数える	96	I 測 定 算 の 基 礎 の 使 用	(1) 体重計(図示した用具の中から使用法を理解して選ぶ)	94	
		21から50まで	75		ものさし(〃)	77	
	(2) かん定する	赤5、黄8のおはじきから赤3黄7をとる	96		ます(〃)	68	
		赤と黄とどちらがいくつ多いか	80		温度計(〃)	62	
	(3) 数の系列	2-4-6-8のつぎの数	48		望遠鏡(〃)	76	
		5-10-15-20のつぎの数	18		電気のメートル(〃)	58	
	(4) 数の系列	10-20-30-50-60の中でぬけた数	40		カレンダー(〃)	79	
		100-200-300-400-600の中でぬけた数	42		(2) 1年にはいく月あるか	9	
		9-8-7-6-5-3-2-1の中でぬけた数	47		1ヶ月にはいく日あるか	7	
	(5) 位とりの概念	25は10がいくつと1がいくつか	25		1週間にはいく日あるか	11	
II かよ くむ こと		34は〃	25		(3) 時刻・時間	68	
		57は10がいくつとのこりがいくつか	22		3時をよむ(図示した時計により)	30	
		120は100がいくつと10がいくつとのこりがいくつか	14		3時から4時まで1時間たったこと(〃)	13	
	(6) 数字をよむ	5, 8, 9(カードを示して)	95		4時から4時30分まで30分たったこと(〃)		
III 計 算 の 基 礎		21, 34, 47(〃)	51		(4) 対比ダース	60	
	(7) 数字をかく	4, 6, 7(口頭による)	90		ダースはものがいくつあることか	13	
		19, 28, 50(〃)	40		100円は10円がいくつと同じか	56	
	(8) 加法	3と4(具体物のかいてあるカードを示して)	93		10円は5円がいくつと同じか	62	
IV 基 礎 の 分 数 の 使 用		5と7(半具体物〃)	85		5円は1円がいくつと同じか	67	
	(9) 減法	2と2(数字〃)	74		1円は50銭がいくつと同じか	46	
		8と6(口頭により)	32		(5) 金銭	42	
	(10) 乗法	5から2(具体物のかいてあるカードを示して)	93		5円は1円がいくつと同じか	27	
V 問 題 解 決 に お け る 数 の 使 用		12から4(半具体物〃)	90		太陽のでる方をなんというか	83	
	(11) 除法	4から2(数字〃)	51		南の反対の方向	86	
		30から10(口頭により)	39		(6) 方向	1ばん速いもの(図示された乗物のなかで)	
	(12) 概分数の概念	2の2倍(具体物のかいてあるカードを示して)	82		(7) 速さ	1ばんおそいもの	
VI 問 題 解 決 に お け る 数 の 使 用		5の2倍(半具体物〃)	62		(8) 表とグラフ	どちらが勝ったか(じゃんけんの勝負を○×で示したグラフによって)	
	(13) 問題減を用いる	6÷2(具体物〃)	63		(9) 表とグラフ	何回よけいに勝ったか(〃)	
		10÷2(半具体物〃)	41		(10) 物の形	1ばん勝ったものと数(玉入れの数を示したグラフによって)	
	(14) 問題除を用いる	半分がいくつで1(半具体物〃)	65		(11) 図形	1ばん負けたものと数(〃)	
VII 問 題 解 決 に お け る 数 の 使 用		半分の半分(〃)	63		(12) 日曜日のつぎは何曜日か(〃)	54	
		¾を示してどれだけといればよいいか(〃)	19		あなたの誕生日は(〃)	12	
		5円-1円(具体的な事実に対して口頭で)	75		6じょうの部屋のたたみの数(〃)	32	
		5円+3円(〃)	66		3等のつぎは何等か(〃)	80	
		4才-1才(〃)	57		おまんじゅうの買い方(〃)	52	
		5人+2人(〃)	77		砂糖の買い方(〃)	19	
		10円÷5(円)	66		今日のつぎの日を何というか(〃)	49	
		20円×2(倍)	19		右の手は、左の耳は、(〃)	85	
		9さつ÷3(人)	32				
		30分遅刻したこと(〃)	16				

※ 1年1学期末の正答率を参考のために示した。
なお、社会的側面の金銭のなかの50銭に関する問題は現在では使用できない。

必要なのは、どのようにして体系的な算数学習をするのに必要な算数レディネスを経験させてやることになる。もちろん、幼児教育は小学校教育ではないのであるから、小学校低学年をしてい るような算数学習をせよというのではない。

ここで強調したいのは、幼児の全体的な発達をはかるための望ましい経験には、当然、その中に望ましい算数レディネスをも含んでいるということである。そのような意味で算数レディネスを考えなければ、幼児教育そのものを破壊することになるであろう。

ブルックナーは、体系的な算数学習をはじめるために必要なレディネスの要因として、第一表に示すような³⁵⁾項目をあげている。^(註7)

なお、ここに示したものすべてのものが、幼児教育に適応しているとはいえないかもしれないが参考になろう。そして、第一表をみると、算数をはじめるためのレディネスがいかに多くの要因の複合からなり立っているかということや、幼児の全体的な発達とも関連していることが理解できるであろう。

さて、前述の第一表に示したものと算数学習のための一一般的な要因とすれば、それに対して直接的に数に関する特殊的要因といいうものが考えられる。この特殊的要因について、前述のブルックナーは、さらに、直接に数や計算をとり扱う能力に関するものと、日常生活における社会的事態に数を適用するものとに大別している。そして前者を算数の数学的側面(Mathematical Phase)に関する要因とすれば、後者を社会的側面(Social Phase)に関する要因といいうことができるところである。

では、この二つの側面についても表示すれば第二表のようになる。この表は、ブルックナーの示しているものよりも、筆者らがレディネス・テストを作成したときの項目の方が実際の参考になると思われる所以で、そのときのものを示すことにする。そして内容もテスト形式にした方が、わかりやすいと思われる所以で、テスト形式で記述することにする。

第二表に示したような、二つの側面についての内容の大部分は、実際の幼児の活動のなかにあらわれてくるものであろう。だから、この表を参考にして、幼児のいろいろな経験のなかから、数に関する経験をひきだしていただきたい。

なお、参考のために、筆者らの算数レディネス・テストの全体の平均正答率——一学期末の結果——を示すと第三表のようになる。以上、これまで、数観念の発達と、算数レディネスについての内

容をのべてきたが、何度もくり返したように、これらのこととは、幼児の数を正しく指導しようと思えば、どうしても教師が理解していなければならぬことなのである。

けれども、子どもの生活は数の生活だけではない。こどもたちは、生活を通していろいろなことを経験していくのである。これらの経験のなかに、数についての経験も含まれているといつてもよい。そして、数のみについてみても、前述のレディネスの一般的な原因でのべたように相當に広い経験なのである。

第3表

全体の正答率	
幼稚園(5才児)	47%
小学校 1年	57%
2年	74%

だから、わたくしたちが数の指導をするということは、幼児の活動を通しての、『たままりとしての経験』のなかから、どのようにして数に関するものを、幼児の成熟段階——数観念やレディネスを考えたうえで——に応じてひっぱりだしてやるかということである。

△5、数の指導について

ここでは、教師の数の指導についての取り扱い上の問題点をあげてみることにする。

(1) 数の指導のための特定の時間は必要でない。

数の指導の場合は、音楽リズムや絵画製作の場合のように特定の時間をとった一斉の指導をする必要はない。

(2) 幼児の生活のなかには数がある。

つまり、幼児の数観念やレディネスは、幼児の生活の中で発達していくものであり、生活を離れた数というものは成立しないからである。生活から離れた数は、幼児にとって理解できるものではない。

(3) 機会を上手にとらえ、それを利用して指導すること。

だから、機会に応じて指導すべきである。たとえば、音楽リズムや絵画製作の場合にでも、楽器や材料のかん定をこどもたちがしたり、形について話し合っておれば、そこに数の経験は含まれているのである。

(4) 成熟段階を考えてやること。

その場合に、数観念の発達段階やレディネスの状態に応じて、指導の内容を考えてやることが大切である。ことどもが数をかぞえて積

木などを、あとかたづけをしている場合には、教師は積木と数詞との一致ができるかを見守つてやる必要がある。四才児ぐらいでは、『ひとつ、ふたつ……』と数えながら、積木を四つも五つもほり込んでいることがある。このような場合には、幼児の知的な成熟段階——数観念の発達やレディネスが中心となるのであるうが——に合わせて、教師もいつしょになって積木と数詞の対応ができるように数えてやることはよいことだろう。

(5) 個人を対象にした機会を多くもつこと。知的な発達には個人差が大きい。だから、幼児一人ひとりの知的な成熟段階を理解していないと指導できない。したがって、数の指導は個々のこどもを対象にすべきである。前項でのべた数詞と具体物との一対一の対応でも、そのこどもの能力を考えて指導しないと失敗することになる。一対一の対応ができる成熟段階になっていないこどもに、そのようなことを指導しても意味のないことである。また、算数レディネスは、知能との間にある程度の相関——数学的側面で $\gamma = 0.63$ 、社会的側面で $\gamma = 0.64$ 、合計得点で $\gamma = 0.65$ があるのであるから、知能テストなどを実施して、個々のこどもの知能の程度を知つておいて参考にすることもよいことである。

(6) 数字のよみ・かきは、知つても意味がすくない。

数字のよみ・かきは、算数レディネスの「く一面であり、数字のよみ・かきができたからといって、数を理解したことにはならないからである。それだからといって、自發的にこどもが数字をよんだり、かいたりしているのを止める必要はない。

(7) 数的経験をする場をふやすように工夫する。

それよりも、数の指導にとって大切なことは、数的な経験をする場を多くしてやるような教師の工夫である。そのために遊びの場はとても役に立つであろう。遊びのなかに、数的経験は無数にあるからである。

たとえば、のりもの(バス)をしているとすれば、一つの乗物に“何人”のれるのか、ということが自然にわかるだろうし、一列に並んで待ついれば、何番目、からはのれないといふこともわかつてくるであろう。乗物にのっているひとは、「はやく、走れ」とか、「もとおそく」せよとかいうことばを自然の中で使うであろう。時計をもってくれば、何時、発の電車はどうことで時刻がとりあげられるだろうし、乗車券を発行すれば、「おかげ」ということが問題になる。このように、一つの遊びでも、その中に含まれている数的経験をあげればきりがない。だから教師は、このような遊びのなかから、数的経験をひきだして指導してやることが大切なことになる。それは、具体的な事態においての会話を通してなされることが多い。“A子さんは何番目に並んでいるの。”何番目まで、りんごくる電車にのれるのかしら、といふように。

(8) いじめの言語には十分注意する。

また、教師は、遊びのなかで使用される幼児の言語には十分注意する必要がある。このような遊びで使用されている言語によつて、こともの成熟段階もわかるからである。そして、遊びを通していろいろな経験——とくに知的な経験——は、レディネスの素地であ

る一般的な経験を豊かにするであろう。

(9) 環境を整えてやる。

数に限らず、幼児にとっての望ましい環境は、幼児の全体的な発達のために必要なことである。保育室のポップ時計の打ち鳴らす音は、自然の生活リズムを通して、時刻・時間という経験にむすびついていくであろうし、打つ音を知らず知らずのうちに数えているものもいるであろう。また、園庭にて草花をみている幼児は、花がいくつ咲いているか、その数をかぞえて楽しんでいるだろう。

教師の温い心やりでつくられた環境は、幼児にとっての全体的な発達をうながすとともに、数についてもその発達を自然にうながしているのである。

(四日市市立教育研究所)

註

1. 遠山路一量、現代教育学、第9巻 教育と数学、1960, pp. 216~218
2. Anderson, J. B.: The Theory of Early Childhood Education, The Forty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, 1948, pp. 80~81.

3. 教観念の発達について、武政太郎著、算数的心理、1947, pp. 56~71.
“数量観念の発達” 教育心理学事典、1956, pp. 317~318.
四方実一：“幼児の教観念の発達” 教育心理学事典、1956, pp. 318~319。

4. 原弘道：“教観念の発達” 教育心理学事典、1955, pp. 46~49.
Thorpe, L. P.: Child Psychology and Development, 1946, pp. 531~533.
海蔵幼稚園：幼児の言語能力について、四日市市における幼稚園研究集録、四日市市立教育研究所 調査研究報告 第50集、1959, pp. 63~73.

5. Thorndike, E. L.: The Psychology of Arithmetic, 1922, pp. 1~33.
6. Brueckner, L. J.: How to Make Arithmetic Meaningful, 1947.

7. 四日市市立教育研究所：算数心理・ホットの研究、調査研究報告 第14集、1952.
塙田芳久：“算数基礎能力診断検査法”、1956.

*

*

幼児の疑問

——その実態と取り扱い方——



相川高雄

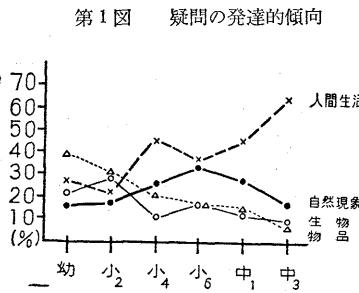
(1) どのような種類が多いか……疑問の種類

科学者は、童心を失うな。……子どもたちがあらゆるものに目を向ける疑問の目が、科学者の目である。……とは、しばしばいわれることばである。科学者だけではない。子どもたちの、純心で、素直で、虚構のない新鮮な驚きの声、新奇な目には、おとなたちがいつも考え方させられている。

へどのような疑問が多いか——疑問の実態

ひと口に疑問といつても、いく單純なものから複雑なものへと、種類や要因も多い。

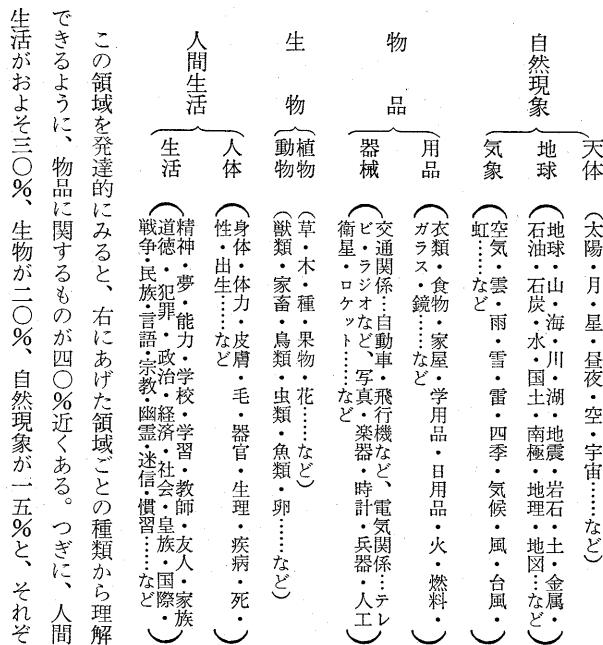
私と堀内敏が調べたものを参考にして、幼児の疑問について、まず、その領域から考えてみよう。



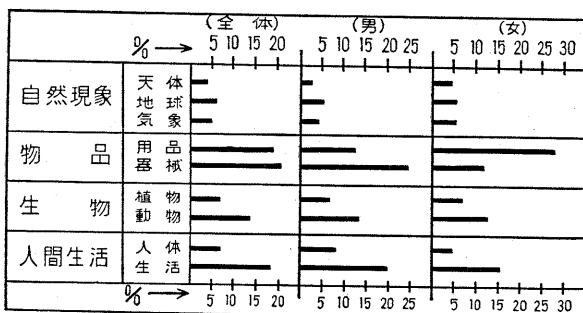
幼児は、どのような対象に向けて、疑問を感じるのであろうか。対象の種類をあげて、その領域を明らかにしてみよう。もちろん、幼児の特徴を見い出すのは、幼児期だけの疑問をあげただけでは、はつきりしないので、これを、小学校児童や中学校生徒との関連で触れてみたい。

第1図は、幼児から中学三年ま

での疑問の種類を、自然現象・生物・物品・人間生活の大きな四つの領域に分けて、学年別に発達傾向にしたがつてみたものである。この領域の分けかたは、堀七蔵(注)二が昭和十七年から十八年にかけて研究した資料を参考にしたもので、それぞれの領域は、それぞれ細かな種類に分けられる。私たちの研究した疑問の種類をみると、およそつぎのようになっている。



第2図 幼児の疑問の種類



それ大差なくあげられている。ところが、この傾向は、小学二年生と四年生ごろから入れ代って、中学三年になると人間生活への疑問が増大し、自然現象・生物・物品の順になってくる。前にあげた堀七蔵の研究では、幼児に関するものはないが、小学一年生では、物品が四〇%近くあつて、つぎに自然現象の二五%、生物・人間生活のそれが二〇%近くがあげられている。時代差や発達差の原因といつたものを明らかにしたいけれども、それは、この稿のねらいではないので省略したいと思う。

さて、幼児は、それぞれの領域でどのような疑問を抱いているのであろうか。その種類を、さらにくわしくみていくと、つぎのようになつてている。まず、注目すべき点だけについてみると、第2図にあきらかなように、幼児の疑問のなかで四〇%を占めた物品で、男児と女児の抱く疑問の傾向

この領域を発達的にみると、右にあげた領域ごとの種類から理解できるように、物品に関するものが四〇%近くある。つぎに、人間生活がおよそ三〇%、生物が二〇%、自然現象が一五%と、それぞ

が違うことである。物品の全体では、用品と器械が、それぞれ二〇%前後で相半ばしているが、男児では、器械に関する疑問が二五%で、用品の十三%のそれより多く、女児では、用品に関するものが三〇%近くあって、器械の十二%よりはるかに多くなっている。

自然現象・生物・人間生活では、性差がみられないのに、幼児が身近かの環境のなかから、まずははじめに興味を抱き、それから疑問を感じていくと考えられる物品に男女の性差がみられることは、十分注目してよいことである。つぎに、生物では、植物より動物に、そして、人間生活では、人体よりも生活そのものに、幼児の疑問が向かっていることも注意をしたいと思う。

また、第2図からも理解できるように、幼児の疑問は、器械・用品・人間の生活・動物・植物・人体・地球・気象・天体という順であつたことも考慮してみたいと思う。

しかし、幼児の疑問に応えるためには、以上のような概括された疑問の領域を、さらに細かな種類に分けて、その対象を知ることが大切である。幼児の疑問の目は、いつたいどこに向けられているのだろうか。

まず、男児は、器械、女児は、用品という傾向のみられた物品からみていくと、器械では、男児が、おしなべて関心を示す交通に関するものがほとんどである。ことに、飛行機・自動車・電車・汽船・オートバイの順である。

つづきが、電気器具に関するもので、電気・テレビ・ラジオなどである。つ

ぎに、楽器・月口ケットなどがあげられている。用品では、学用品に関するものが多く、クレヨン・鉛筆・紙など、さらに、火・燃料・家屋などに関するものがあげられている。

人間生活では、人間にに関するものとして、生理・身体・死・発生進化・皮膚・毛・出生があり、生活に関するものとして、教師・学校・学習・友人・言語・社会など、身近な生活に関するものが多くあげられている。生物では、動物に関するものとして、虫類・鳥類・家畜・魚類などが多い。植物の方では、草や木・花などに関するものである。

自然現象では、天体に関するもののうち、月・空・太陽・星が多く、地球上のものでは、岩石・土・水・海・山・金属・地球などが多い。気象では、台風・風が多く、風・雷・雲・雪といった順である。

このようにみてくると、幼児の疑問は、多くの種類があげられていて、その領域や種類は、ある程度、理解できても、それに答えるのは容易ではないようである。一休、何を求める、どのような解答を必要としているのであろうか。かれらの疑問の声をきくと、単純なものから複雑なものへといろいろである。どのようなところから疑問が発生するのだろうか。また、どんなところが解らないのだろうか。疑問の発生要因といったものを明らかにしてみよう。

(2) どこに疑問があるのか……疑問の発生要因

疑問には、説明を求めるようとするもの、理由、因果関係を求めるようとするものなど、同じ疑問の領域の同じ種類の疑問でも、その起り方が違う。例えば、天体のなかの月に関するものでも、どうしてお月さまというの（名称）、どうして光るの（機能・属性）、どんな形をしているの（形態）、どうしてできたの（発生）、大きさをどのようにして計るの（研究・探究）、なぜあるの（存在）、どうして動くの（運動）などと、どんな点に目を向け、何を求める、何が知りたいのか、発生の要因が、さまざまであるのに気がつく。

幼児の疑問のなかに、何が重要な発生要因となっているのか、何を求めようとして疑問を生じたのか、その探究心の発生原因をみぬくことが大切であろう。

私たちの調査では、つぎのようになつてゐる。

まず、物品のうちの用品についてみると、クレヨンは、どのようにして作るのか、といったこと（製造）に関するものは五〇%以上を占め、つぎが、消しゴムは、どうして消すことができるのか（機能）といったものが二〇%、属性・構造が、それぞれ一〇%ずつになっている。また、器械では、自動車は、どうして動くか（機能）の五〇%、製造・創造の二〇%がめだっている。

人間生活では、ほとんど人体に関するもので、出生が四〇%近く、機能の二五%、現象・生長などが多い。また、生活そのものでは、能力や機能・価値・存在・精神・心理といったもので多岐にわたっている。

生物については、動物の習性や属性の三〇%、形態の二五%、機能の一〇%

%、出生・発生の一五%などがめだっている。植物では、習性・属性の二八%、繁殖・成生の二五%、機能などである。

自然現象のなかでは、地球の発生・成立が五〇%、属性の二〇%、現象、運動・構造などが多い。気象では、台風の発生や雨などの発生が多いが、台風の発生がほとんどを占め、四五%である。ついで属性の一〇%、機能、運動、現象、存在などである。地球と気象に関するものは、よく似ている。天体については、属性の二五%、構造の二〇%、形態、機能、運動、現象、發生など、多くのものがみられる。

こうしてみると、それぞれの領域に共通する要因がみられるようである。すなわち、幼児が、自分の生活との触合いのなかで、まず、それがそこにどうしてあるのか、その名前は何というのか、どうして生まれ、どのようにして作られてきたのか、どうして、そのような形をして、どんな働きがあるのか、といった一連の疑問のつながりがあり、そこに、幼児期の疑問の特徴がみられるのである。疑問の生じる要因として、存在→発生・出生・製造→成立→属性→構造→機能といった要因がくりかえしの形でみられるよう考えられる。

「へどのよう取り扱つたらよいか？」——疑問の取り扱い方

幼児の疑問をどのように取り扱つたらよいか、ということは、幼

児の疑問の実態やその発達から、当然理解できることであるが、そのようなものだけに限って理解するのみでは、十分ではないだろう。また、取り扱い方でも、個別の偶發的な疑問に対するものと、組織的・計画的な幼児の教育において取り扱うものとを考えなければならないだろう。これらのことを考えながら、取り扱い方のいくつかをあげてみたいと思う。

1. 幼児の疑問を、幼児の他の心理的特性と関連させて理解し、位置づける。

幼児の心理的特性は、感覚・知覚・運動・感情・記憶・思考といった要素が、ひとかたまりになって複合して、ある要素が働くときに、それぞれ分化しないで、一しょになつて働くことである。疑問との関連では、ことに、知覚・言語・思考などが、どのように発達していくかという過程をみなければならないであろう。

子どもが未知の世界を見る。それを他人に通信する。その見方も通信のしかたもおとなと違う。だから、おとなは、はなしことばや知覚から抽象への過程を理解しなければならない。物の名を知った

り、人の名を知り、人と交渉しているなかで、自分の対象世界ができ上り、それをもとにして、目の前に存在しないものを探究しようとして、探したり、質問したりするようになる。ことばに対象がくつづいてくると行動や体験が社会化されるようになって、生活の範

囲が拡がつてくる。また、感情も育つてくるから、知覚や経験に感情を入れて考えるようになる。生活の拡大は、当然、物の名を質ねたり、だれ、どこ、いつ、という疑問詞になつたりする。言語で推論できるようになるから、なぜ、という質問が生じるようになる。そのようになると、計画や仮定を立てたり、比較・条件的表現もできるようになる。これらは、三、四才頃までの特徴であるといわれているように、まことに、知識欲が盛んである。

しかし、四才頃からめだつて多くなる「なぜ?」という質問は、事物を知ろうとするだけでなく、原因・理由・因果関係など、科学的な思考のめばえとして重要な意味をもつてゐる。疑問の実態においても明らかにしたように、対象・種類・領域などが同じであつても、求めようとする発生要因が違うことに注目して、なぜを位置づけたい。知りたいがための「なぜ」(求知的ななぜ)が、なぜの基本的意味をもつてゐるとそれでいて、幼児の疑問に、この種のものが多いことは、そのことのなかに、習慣的行動の打破・考え方の矛盾、あるいは、問題解決の障害などを発見しようとして発するものであることをみぬくことが大切である。

四才ごろから、徐々に「因果的ななぜ」が、あらわれ、六才ごろから因果的な思考ができるようになるといわれているが、まだ、具体的で直観的に行なわれ、しかも、自分の考え方を一方的に主張するので、おとなには、理解しにくい。他人の立場になつて、考えたり、

証明したりできないから、自己中心的な疑問になる傾向がある。そ

れは、また、感情的もある。また、親や先生の愛情のたしかめ

や、独占のための「なぜ？」の質問になつたりする。したがつて、

ここに、幼い探究心を育て、人間形成をはかるための幼児の疑問の取り扱い方が大切になつてくる。ことに、かれらが、偶発的に発する疑問に対する答え方が問題になる。

2. 偶発的な質問を大切にして、かれらの

探究心の芽生えを育てていく。

細かな説明は、割愛して、要点をあげてみよう。

● 前に述べたように、幼児の心理的特性は、複合し合つていて、理解しにくいものであるが、できるだけ、幼児の疑問とするレベルにおいて、同じような感情や思考や態度で接することである。ハツとする気持、オヤツといういぶかりの目など見逃さないようにすることが、かれらの鋭い觀察眼や態度を育てることになる。

● 答えるまえに、子どもと同じ気持になつて、親も先生も首をひねつて考える。また、そのような素直さが欲しいものである。

● 疑問は、疑問としてのこす。疑問が、いいかげんな答えで満足されることのないように、幼い探究心を芽生えさせるようにしたものである。

● 観察力や描写力を伸すように、絵で説明したり、図を描いた

り、写真をみせたりして、視聴覚にうつたえる。

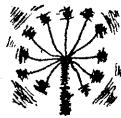
● 男女差や性格・興味の違いで、疑問のあり方が異なることを知つておく。

3. 幼児教育の観点から、幼児の疑問を組織的に分析して、それを、幼児の生活構造・言語などの保育内容との関連で、保育計画に取り入れるようにする。また、一方、教師の方でも、疑問に対する知識も蓄積する必要があろう。

幼児の探究心を育てるために、かれらの疑問に答えうるだけの知識も、われわれに必要である。「うーん」とうなつてばかりいっては、かれらの明日の世界への希望をつみとつてしまふだろう。

(注・一) 相川高雄・堀内敏、疑問の発達的研究(1)——量的研究、第一回日本教育心理学会発表、および、疑問の発達的研究(2)——発生要因の研究、第二回日本教育心理学会発表の一部による。
(注・二) 堀七蔵、疑問の心理、理科学習の心理、教育心理学講座 11、昭和二八年、金子書房。

(愛知学芸大学)



抵抗の私

文子堀合

“新しい”といふものは、よいものだ。

物であろうが、意見であろうが、魅力のあるものだ。何かそこから希望が湧いてくるようだ。

幼児教育にもつねに何かの新しさが加え

られている。私も年を重ねるにしたがい

“新しさ”を求める事に努力してきた。

が、その“新しさ”というのに私は最近、一つの抵抗を感じている。

勿論その新しさは一つの意見であり、一つの方向である。

或る時はそのすばらしい新しさの中などにとびこんだ。私はその新しさにおどろき、また、あわてた。その瞬間、実にその新しさからほど遠い私がみじめになり、すっかり自信を失ってしまった。(今更この年になって自信を失うなんておかしい位……)

が、その晩、一晩いや数日考えた。何ゆえあのような事をするのか。どこに根拠があるのか。なぜあの方針をとるのか、と。

しかしこれは即ちその主旨方針で、その点はよく理解できた。次に、私のしている事とどこが違うか、どう違うか、考えてみた。そして比較してみた。

一応こうして考えてみると、反省も、また、疑問も与えてくれた。

次に幼児に実際にやってみた。

これで、私の疑問も自分なりの解決が一応できた。

新しい学説なり主張なり理論なりが出るゝと、私共は新しさに酔つてそれに夢中になつてとびつき、それをしないとまるで研究のたりぬ不勉強なものにかたづけてしまうが、一応とびついてもよい、しかし私共一日を幼児と共に生活する者は、画家を育てる専門教育でもなく、舞踊家を育てる専門

教育でもなく、幼児の平均な成長発達をねがつて幼児をみつめ、幼児と生活しているのであるから、成長・発達のためには、新しさもよくかみくだいて自分の幼児の適材適所に取り入れるべきである。大きい紙に画くのがよいから大きい紙ばかりに、色の紙に画くのがよいから常に色の紙に、自由な表現が大切だからとやたらに音楽だけ

与えて自由に自由にと、かたよった取り入れ方はどうであろう。

年令が小さいのに体にあわぬ大きい紙を

与え、その画面を処理できぬものに何でも大きいものをと与えても、幼児には迷惑なこと。そこには、たのしみもよろこびも興味もわかない。大筋肉の活動なら、他の活動でもおきなうことができる。

年令の小さい時は処理できる大きさの紙で、そして発達にいたがいその変化をもたせてこそ、その伸張は大きいのではないだ

ろうか。

今までも、目に見えた目新しいことはしてないが、幼児の成長発達を考えて、どの幼児も伸張するように、時期を得て、適材を与えていた事には変らなく、その“新しさ”ことも当然折り込んでしていたことになる。むしろ、その方がナチュラルではなかつたろうか。

この事によつて、私は“新しい”、反面に“ふるい”という事に対して抵抗を感じてしまつた。“なんだ今までしてきてのこと

のほうが、幼児に対しては必ずと考へてやつていたのだ。ふるいという評もうけるが“新しい”といふことも勿論實際していたことで、目新しく極端に抽出しなかつただけだ”と、かたづけてしまうこともできる。が、この新しさに遭遇することによつて自信が持てたことは感謝することだつた。

幼稚園の教師はつねに新しさを求めるなければいけない。しかし、その新しさにぶつかった時、そのまま夢中になつて取り入れるのでなく、先ず自分の幼児を考え、幼児にはどのような時期にどのように与えるのが適当かを必ず考へねばならない。そして

前によさも共に加えつつ新しさに進むことは、教師の忘れてはならないことだらう。

“新しい”“ふるい”の間に立つた私の抵抗の一こま。

むやみと流行のようにその波にのることには、幼児の為に一応、反省しなくてはならないのではないか。特色をもつて、専門的

に研究している所はまたちがう。が、私共普通の幼児教育をする時には、幼児の将来を考え、幼児の生活全体をながめながら“新しさ”を取り入れることを忘れてはならない。

また、ふるきにひたる事も用心しなければならない。

教師はたくさん新しさを吸収しなければならないが、幼児にはそのまま全部与えるのでなく、適当に、適材を与えていくことが教師の技術であろう。

また常に新しさを求めて、学んでいくことは教師の忘れてはならないことだらう。

“新しい”“ふるい”の間に立つた私の抵抗の一こま。

幼稚園をいやがる子どもの事例



玉井 収介

1、知能のおくれのある場合

知能がおくれているために友だちについていけない。いじめられる。友だちができないなどのためにいやになってしまふものがあります。

これはかなり数も多いものなので長い経験をおもむきの先生は一人や二人は体験されていると思います。

こういうのは本質的なおくれがひどいのでしたら、普通の幼稚園児の年令で幼稚園にあげることの方が無理だといえましょう。程度

にもよりけりですが、この年令ではつきりとちえおくれのわかるほどほげしいものは、無理をすると、かえってよくないことがあります。

2、保護されすぎていた子

つぎには、あまり保護されすぎていて自立性がなくなつてしまつた子というのもあります。

たとえば、S子は、われわれの相談室にきたときはもう大きくなつていましたがやはり学校にいけないという問題できました。そして、その問題はもう幼稚園のころからはじまっていたというのです。

結婚後十年目、もう子どもにはめぐまれないものとあきらめていたときに生まれた子でした。もともと結婚もおそかつた両親ですからS子はあるで、はじめから一人っ子ときめられていた子のようで

幼稚園をいやがる子どもにはいろいろあります。その原因によって取り扱いも一様ではありません。

どんなものがあるか例をあげながら考えてみましょう。

した。ですから、両親も世話のやきすぎという傾向になりがちであったこともやむを得ないでしよう。

しかし、その上にS子の場合にはおばあさんと奥さんに先立たれおじさんがありました。この二人がねこかわいがりというわけです。こうして、あつい保護のカベの中で、求めないうちから何もかも与えられるようななかたちになりました。

お母さんの話によるとS子は小さいころ、よその赤ちゃん、自分より小さい子をこわがったといわれます。赤ちゃんが近づいてくるとお母さんのひざやおじさんのひざに逃げてきたというのです。子どもがこわがるものにもいろいろありますが、まず赤ちゃんがこわいというのは珍らしいでしょう。いかにS子が、おとなばかりの間で、いくつになっても赤ちゃんだったかがわかります。

「ほんをたべること、ねること、着物をきること、何一つ自分でする必要のなかつたS子は、やがて自分でするという欲求をもたな

い子になつていきました。

できもしないことを自分でしたがるというのは赤ん坊の特徴です。もてもしないはしでつづいてみたり、とどかないところへ登ろうとしたりする。おかげで食べものはこぼれるし、茶わんはわれるし、障子は破れるし、といった騒ぎは赤ちゃんのいる家ならどこでも毎日くりかえされています。

それは全く困つたおいたとおとな目の目にはうつります。でもそ

中で子どもは自分でするという大切な態度を身につけていくのです。

何でも与えられていうS子は、自分の要求がおきる前に与えられていたのかもしれません。いや、もしかすると、S子もそれなりに自分でしたいという要求の芽生えをもつていていたのかもしれません。が、それはまわりのおとな目の目からはおいたとうつってとめられたのかもしれません。そしてS子はそれに反抗することをやめて、自分でしたいという要求をすることによって、まわりの保護という名のあついカベの中で安住してしまつたのかもしれません。そうして自分では何にもしない子が生まれていきました。

このS子が家庭をはなれて一人で幼稚園にいけるはずがないことは容易に想像されるでしょう。

3、似ているけれど少しがつた例

M子もやっぱり幼稚園にいけない子でした。兄が一人、M子が真ん中で下に一人妹がいます。兄とは少しはなれていましたので久しぶりのかわいい子だったことはS子と同じでした。

ただ、M子の御両親はM子が幼ないころ、互にしつくりいつていなかつたようです。それがなぜであつたか、それは今は用のないことです。が、お父さんが上の男の子をかわいがられていた反動でしょうか、お母さんはよけいにM子をかわいがられました。その上に、

この子が育った時期が戦後の食料難の時代であったこともお母さん

の気持に拍車をかけたようです。兄のようにはよくしてやれなかつたという悔恨は、この子がやや病弱であったこともお母さんには食

料不足の時期に育つたことが原因であつたようと思われました。と

いうより、非常にうがつた見方をすると、お母さまのこの子をかわ

いがりたいという気持が先にあって、この子の病弱を利用されいてともみられないことはありません。つまり、病弱であればよけいに世話が必要なので、お母さんは、兄との差別をつけるという意識

を伴うことなくこの子をかわいがることができたのです。

ともかくこうして、母親からはなれない子というより、お母さん

の方がはなしたがらない子が生まれてきました。

お母さんはこの子をお使いに出すとかえりをまつてていることができなくて迎えにいかれたそうです。無事にいつてこられない子だからというのが理由ですし、お母さんがそう信じておられるのは事実ですが、無意識のうちにお母さんの心中に、この子が一人でお使

いができる子、つまりお母さんの世話のいらぬ子であつてくれて

は困るという気持が働いていたとはいえないでしょう。

こうなれば、この子もまた幼稚園をいやがる子、というより、一人ではいかれない子になつていつても当然だといえましょう。

こんどは少しづちがつた例をあげてみましょう。

N子は、小学校一年に入つて二ヵ月ほどしたとき相談室をおとずれました。理由は学校へいかないというのです。ですが、幼稚園のころも同じようだったといいます。

この子の場合は少しづちがつていました。

この子は非常に几帳面で、けつべきな子でした。出したものは片づけにはいられないという子でした。こんなくせはむしろ結構なくせで、大ていのお母さんが何とか習慣づけようとしていらっしゃることです。でも、ものには限度があります。放りっぱなしのだらしなさも困りますが、片づけすぎも困ります。出したものを片づけるのはいいとして、この子のは出す前に片づけるのです。つまり片づけ方が徹底していく、抽出しの中の、右に何があつて左に何があつて、真ん中に何があるのかまで、もどどおりにしなければならないのです。これでは、心配で二つのものが同時に出来ないのも道理です。

こうしておもちゃも出せない。もちろんこわすこともできないということになりました。

ところで、こういう性質はほかにも関係してきます。ねる前には脱いだ着物も同じたたみ方で、同じ順序で、フトンの同じ角にたたんでおかなければ気がすまない。着物に少しでもシミがあつては気がすまないということになります。

4、几帳面でけつべきすぎた子

この調子で幼稚園や学校にいったらどういうことになるでしょう。

が大きな要因になつていきました。

家のなかでは、両親やきょうだいばかりですから、面倒くさいと思つても気のすむようにしてくれるので、まだまだ納得できるまで整理もできたかもしれません。ところが、幼稚園ではちがいます。そんなことおかまいなしの友達がたくさんいますし、先生も、お母さんのように徹底的に世話を下さるわけにはいきません。

こうして、たんだん幼稚園にはいたたまれなくなつてきました。

たんだん逃げかえるようになり、たまらなくなると爆発的に泣くようになりました。でもそれは、ほかの人にはわからない理由ですか
らどうしようもありません。

がいじみたバカさわぎの子ができあがり、そして登園を拒むようになってしまったのです。

今までみてきたなかで、知能のおくれのある子どもの場合はしばらく別として、その他はいずれも親子関係のもつれに原因があるこ

でなく、多くの問題に共通してみられることなのですが、最後の例などは子どもの性格のかたよりも相当はげしかったのですが、そのような性格が形成されていった経過には母親の性格とその養育態度

この小論の中では取り扱いの方法については全くふれないので、したが、ここにあげたような重い例になると、ただ子どもだけをはげましたり、元気つけようとしていてもあまり効果のないことは容易に理解されると思います。親の指導、あるいは治療ということが考えられなければならないわけです。

もつともこれらの例でも幼稚園のころに適切な処置がとられていいればここまで深刻化する前に解決していたともいえましょう。

学校にいけないという症状をもつ子のことを学校恐怖症などといふことがあります。そのうちでも、幼稚園や低学年に発生するものは親とのむすびつきがつよく、それが原因としても重要であるようですが、もちろんこの問題は女の子に特有のものではなく、男の子にもよくなりされることをおことわりしておきたいと思います。

だが、ここであげた例は、偶然にも女の子ばかりになりましたが、もちろんこの問題は女の子に特有のものではなく、男の子にもよくみられることをおことわりしておきたいと思います。

(國立精神衛生研究所)

*

*

*

幼児における

「問題をもつ子」の実態調査



田中教育研究所研究部

従来ややもすると「手のつけられぬもの」とされ「お客さま」扱

いされていた問題児が、最近その発生要因や指導法が次第に明らかにされ、これを早期に発見して治療し、あるいはその発生を未然に予防しようとする傾向になっていることは喜ばしいことである。しかし一口に問題児といつてもその概念が明確でなく、同じ類型でも

一人ひとり異なる現われが見られるので、これを学問的に取り上げて研究するのに困難があった。

私ども研究所では研究部の一つの仕事として一昨年来、鈴木、間宮、品川（不）、茂木、田中（英）、品川（孝）、安富、松原の八名が担当し、問題児の実態と指導法について実証的な研究を進めている。

実態については、予め行動の現われについてある程度の基準を設け、それに該当するものがどのくらい存在するかができるだけ客観的にとらえ、指導法については、現場でとられている方法とその効果を明らかにし、さらに効果的と思われるいくつかの方法を実験的

に究明しようという計画である。

ここでは幼児についての実態調査の結果と、社会的な問題をもつ子に対する保育効果の概要を述べることとする。

まず問題をもつ子の実態についての調査はつぎのような手続きで行なった。

- (1) 調査期間 昭和三四年四月一〇日～五月一〇日
- (2) 調査対象 都内全域および、他の地域の田研会員の幼稚園・保育所の協力を得て、回答を求めた。回答をえられたのは、幼稚園・五九、保育所一〇、合計六九であった。
- (3) 調査内容 調査の内容には次のようなものが含まれている。
 - 一、問題児の氏名、性別、年令
 - 二、主な問題徴候（種類およびその状況）
 - 三、その他の問題徴候（種類およびその状況）
 - 四、知能指数
 - 五、本人の生育史上特別変わった事項
 - 六、家族構成
 - 七、両親の職業
 - 八、両親の教育
 - 九、家庭の経済状態

第1表 調査人數

性別	男	女	計	男	女	計	男	女	計
調査対象	4,364	4,122	8,486	423	388	811	4,787	4,510	9,297
問題をもつ子	389	214	603	59	37	96	448	251	699
出現率(%)	8.9	5.2	7.1	13.9	9.5	11.8	9.4	5.6	7.5

問題微候としては、あらかじめ、つきの四九項目を、それぞれ、(a)ひどい、(b)かるい、あるいは、(a)いつも、(b)ときどき、などと二段階にわけてあげ、これらについての報告を求めた。

左利きの子	1	どもりの子	2
夜尿症の子	3	鼻漏の子	4
赤ちゃんことばの子	5	動作がのろい子	6
肢体不自由の子	7	難聴の子	8
弱視の子	9	スキップがよくできない子	10
調子はずれの歌うたう子	11	寝つきが悪い子	12
偏食の子	13	アデノイドのある子	14
鼻たらしの子	15	爪をかむ子	16
その他のめだつ病気をもつてゐる子	17	貧乏ゆすりの子	18
はなをほじる子	19	おこりっぽい子	20
性器をいじる子	21	意地悪な子	22
しつとをする子	23	乱暴な子	24
反抗的な子	25	でしゃぱりの子	26
弱いものいじめをする子	27	けんか好きな子	28
ボスになりたい子	29	うそをつく子	30
盗難のある子	31	ひねくれた子	32
いじれた子	33	年上の子とだけ遊ぶ子	34
交つたことをする子	35	泣き虫の子	36
規則を守れない子	37	神経質な子	38
依頼心の強い子	39	友だちと遊べない子	40
戸外で遊はない子	41	ひと前で話のできない子	42
ひどく能発達のおくれている子	43	かわがりの子	44
知能がすぐれている子	45	氣力のない子	46
絵をかきたがらない子	47	かわがりの子	48

二九七名の中から摘出された問題をもつ子六九九名について、集計処理を行なった。

(1) 問題別頻数

問題微候の中、頻数の多かつた順に、幼稚園、保育所別に上位五項目を記述すると、次頁の第二表に示すとおりである。この表をみてもわかるように、幼児の中で問題をもつ子として多いのが、左利きの子、赤ちゃんことばの子、動作がのろい子、乱暴な子、規則を守れない子などの順である。特に左利きの子は、六九九人中六八人(九・一%)もいて、かなりの数値を示している。

(2) 幼稚園児と保育所児との比較

ところで比較的多くいた問題の子を、上位から一〇項目だけ示すと、次頁の第三表のようである。

この幼稚園児と保育所児とを比較した場合、問題をもつ子の出現率は、第一表に示すように、幼稚園が男子八・九%、女子五・二%、合計七・一%であるのに対して、保育所では、男子一三・九%、女子九・五%、合計一一・八%である。このように幼稚園に比較して、保育所の子どもの方が、四・七%も出現率が多い。また問題の内容も、上記のようにこの両者の間には若干の差異がある。すなわち幼稚園には、赤ちゃんことばの子、動作がのろい子、規則を守れない子、泣き虫の子、依頼心の強い子など、一般に家庭で溺愛され、盲愛されたために起る問題が多い。そのため社会性に欠け、集団生活のできない子が多い。反対に、保育所では、反抗的な子、

結果とその考察

解答をえられた幼稚園五九、保育所一〇、合計六九の園児数九、

第2表 問題別頻数

問題微候	幼稚園			保育所			全体		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
1. 左利きの子	43	19	62	3	3	6	46	22	68
2. 赤ちゃんことばの子	24	13	37	0	1	1	24	14	38
3. 動作がのろい子	15	17	32	2	3	5	17	20	37
4. 亂暴な子	24	6	30	7	0	6	31	6	37
5. 規則を守れない子	26	5	31	2	1	3	28	6	34
6. 鼻たらしの子	17	6	23	5	0	5	22	6	28
7. 泣き虫の子	12	14	26	1	1	2	13	15	28
8. おこりっぽい子	16	5	21	3	3	6	19	8	27
9. 指しゃぶりの子	9	12	21	2	3	5	11	15	26
10. 依頼心の強い子	14	10	24	1	1	2	15	11	26
11. 気力のない子	10	14	24	0	2	2	10	16	26
12. 反抗的な子	11	5	16	8	0	8	19	5	24
13. 友だちと遊べない子	7	11	18	0	2	2	7	13	20
14. スキップがよくできない子	15	3	18	1	0	1	16	3	19
15. 神経質な子	10	9	19	0	0	0	10	9	19
16. でしゃぱりの子	9	6	15	1	2	3	10	8	18
17. 偏食の子	8	6	14	2	1	3	10	7	17
18. ひとりで話のできない子	7	5	12	2	3	5	9	8	17
19. 頑尿の子	4	7	11	2	2	4	6	9	15
20. ひねくれた子	6	5	11	1	3	4	7	8	15
21. 知能がすぐれている子	11	4	15	0	0	0	11	4	15
22. 意地悪な子	3	6	9	2	3	5	5	9	14
23. ボスになりたい子	12	1	13	1	0	1	13	1	14
24. けんか好きな子	12	0	12	2	0	2	14	0	14
25. 変ったことをする子	11	1	12	1	0	1	12	1	13
計	337	190	527	49	34	82	385	224	609
全體の合計	418	234	652	65	36	101	483	270	753

(註) 各項目の男、女、計欄の上位の数字は主な問題微候、下位の数字は、その他の問題微候の頻度をあらわす。なお全體の合計は主な問題微候として2つ以上記入したものもあったので、若干多くなっている。

第3表 幼稚園児と保育所児の出現率

幼稚園児の問題			保育所児の問題		
問題	頻数	百分率	問題	頻数	百分率
1. 左利きの子	62	9.5	1. 反抗的な子	8	7.9
2. 赤ちゃんことばの子	37	5.7	2. 亂暴な子	6	5.9
3. 動作がのろい子	32	4.9	3. おこりっぽい子	6	5.9
4. 規則を守れない子	31	4.8	4. 左利きの子	6	5.9
5. 亂暴な子	30	4.6	5. 意地悪な子	5	5.0
6. 泣き虫の子	36	4.0	6. 指しゃぶりの子	5	5.0
7. 依頼心の強い子	24	3.7	7. 鼻たらしの子	5	5.0
8. 気力のない子	24	3.7	8. 動作がのろい子	5	5.0
9. 鼻たらしの子	23	3.5	9. ひと前で話ができない子	5	5.0
10. おこりっぽい子	21	3.2	10. 頑尿の子	4	4.0

乱暴な子、おこりっぽい子、意地悪な子、指しゃぶりの子などの問題をもつた子が多く挙出されている。これらの差は、幼稚園と保育所の特性からくるものと思われる。なお、これらの問題に共通していえることは、家庭における愛情不足、消極的・積極的拒否などが起る問題である。

(3) 男児と女児の問題の比較

子どもは三才から六才頃までは、未分化期とよばれ、他人に関心

男児では、乱暴な子、規則を守れない子、おこりっぽい子、反抗的な子など、一般的に積極的・能動的行動による問題と、反面溺愛されたり、放任されたりして、赤ちゃんことばの子、鼻たらしの子になつた問題の子が多い。これに反して、女児では、動作がのろい

第4表 男児と女児の問題の比較

男児の問題		女児の問題			
問題	頻数	百分率	問題	頻数	百分率
1. 左利きの子	46	9.5	1. 左利きの子	22	8.2
2. 亂暴な子	31	6.4	2. 動作がのろい子	20	7.4
3. 規則を守れない子	28	5.8	3. 気力のない子	16	5.9
4. 赤ちゃんことばの子	24	5.0	4. 泣き虫の子	15	5.6
5. 鼻たらしの子	22	4.6	5. 指しゃぶりの子	15	5.6
6. おこりっぽい子	19	3.9	6. 赤ちゃんことばの子	14	5.2
7. 反抗的な子	19	3.9	7. 友だちと遊べない子	13	4.8
8. 動作がのろい子	17	3.5	8. 依頼心の強い子	11	4.1
9. スキップがよくできれない子	16	3.3	9. 神経質な子	9	3.3
10. 依頼心の強い子	15	3.1	10. 頻尿の子	9	3.3

子、気力のない子、泣き虫の子、指しゃぶりの子、赤ちゃんことばの子、友だちと遊べない子、依頼心の強い子など、ほとんどが消極的・非社会的行為による問題の子である。このように五・六才頃で、問題をもつ子の間には、かなり男女に差がある。

(4) 出生順位との関係

本調査の結果、問題をもつ子の八七%が、末子、長子、一人っ子であったことは、いかにこの三者のしつけや教育が困難であるかを示す。この中でも、末子は、問題をもつ子六九九人中、二四〇人(三四%)、長子が二〇二人(二九%)、一人っ子が一七一人(二十四%)、その他の中、二四〇人(三四%)、長子が二〇二人(二九%)、一人っ子が八六人(一三%)であった。

(問題別頻数は省略)

アメリカの児童心理学の父といわれているスタンレ

ー・ホールは、一人っ子だということは、それだけで、一つの病氣である”といっているが、一人っ子や末っ子には幼稚園でも保育所でも問題の子が多い。そして、これらの子どもの特色として、甘ったれ、神経質、意志が弱い、依頼心が強い、友人と遊べない、早熟などがあげられる。また祖父母に溺愛・盲愛された子どもにも、この種の典型的な問題児が多い。また年老いてからできた子どもにも、同様の傾向がみられる。

× ×

第二年度には、さらにこの研究を発展させ、幼児・児童・生徒の問題をもつ子の出現率と幼児については、第一年度に調べた問題をもつ子の一年間の保育経過について調査を行なった。ここでは、その中“社会性のない子の保育経過”について報告する。

調査方法は、第一年度に問題児として報告された中、反社会性の子一三五人(出現率男子二四・一二%、女子一〇・七五%)、非社会性の子一五二人(出現率一八・七五%、女子三一・〇七%)、合計二八七人に対して、昭和三五年五月～六月にかけて、一年間の保育効果の測定を質問紙(五段階評価)により行なった。解答をえられたのは、反社会性の子六四人、非社会性の子二七人であった。ここに報告するのは、その結果である。

結果は、第一回に反社会性の“おこりっぽい子”、“意地悪な子”、“乱暴な子”、“弱い者いじめをする子”、“ボスになりたい子”、“けんか好きな子”、“規則を守れない子”などの保育経過を示した。こ

れをみてもわかるように、一年間でややよくなつた、すつかりよくなつた子が半数以上であり、全体では、六二・五%の子が効果をあげている。

第二図には、非社会性の“しつとする子”、“泣き虫の子”、“依頼心の強い子”、“神経質の子”、“気力のない子”、“戸外で遊べない子”などの保育経過を示した。これらの子は、前者の反社会性の子よりも一層効果があり、特に、泣き虫の子、神経質の子、戸外で遊べない子などは八〇%以上がよくなつている。全体としては、七三・六%の子がややよくなつたか、すつかりよくなつていている。

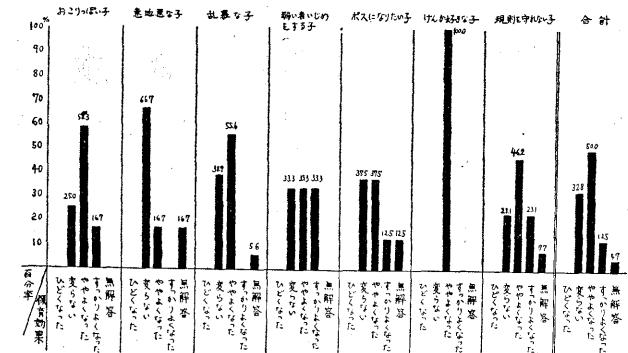
以上の結果から、幼稚園や保育所における社会性の教育は、驚くほど効果をあげているといえよう。

これらの指導には、つぎのような方法がとられてゐる。反社会性の子の指導としては、子どもの求め

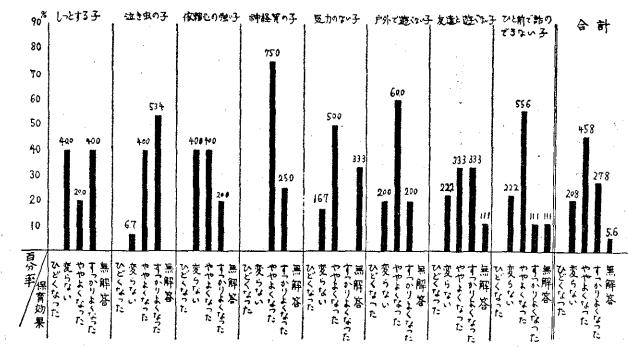
るところをよく理解してやり、頭こなしに口やかましく言いすぎない。子どもに無理な注文をしないこと。なるべく欠点にふれたり、つついたり、あはきたてるようなことをしないでできるだけ良いところを見つけて自信をもたせること。皮肉やあてこすりはいわないこと。また集団生活によって自己を抑制させること。

非社会性の子の指導としては、少しずつお友だちとならし、小集

第1図 反社会性の子の保育経過



第2図 非社会性の子の保育経過



(松原達哉記)

い方などを教える発語指導などが、個別に指導されている。

ろう幼児との生活の中から



吉成明美

ろう学校では、「ろう」または難聴のこどもたちが、その言語的障害を考慮された特殊な教育を受けている。普通の小学校、中学校、高等学校それぞれに対応した学年構成がなされているが、一学級6～10名位で、教師の顔がよく見えるように半円形に坐って勉強している。

言語指導の時期は早いほどよいとされているので、小学部の下に、さらに幼稚部が設けられている学校がある。幼稚部では、小学部に進む前のこの段階の間に、言語的遅滞を取りもどして、小学部一年生からは、普通の教科書を用いて、普通の小学校一年生の教育内容に対応した学習をする

ことができるまでに教育することを、大きな目的としている。それゆえ、いうまでもなく、ろう学校の幼稚部では、耳のきこえないこどもたちに、いかにして言語力をつけるかが中心課題である。

幼稚部の教育内容は、普通の幼稚園で行なわれている保育内容をもとに、これに特殊な言語教育面が考慮されているものである。殊に、最も幼い3・4歳のこども

の場合は、言語指導に重点をおいた保育の他担当している3・4歳のろう幼児の生活の中から、直接関係している部分を通して、いくつかの問題点を考えていきたいと思う。

△自由あそびの場

自由あそびの場面で目立つことは、やはり、具体的な遊具を媒介したあそびがほとんどであるということである。「ままで」と「あそび」をしたり、積木を動かしたり、砂場で汽車を走らせたり、砂のお山を作つ

たりすることは非常に活発だが、「おにぎりこ」、「かくれんぼ」、「かごめかごめ」などのように、ある約束であそぶようなあそびはあまり行なわれない。目で見ることができ、触れることができる遊具は彼らにとって確かにものであり、自分ひとりだけでもそのあそびに没頭できる。が、話し合いや、相手の声を仲介にしなければならぬあそびは興味をつないでお力がないのだろう。具体物によるあそびでも、個人個人がばらばらなことをしている場合が多く、年令を考慮してみても、関連をもつたあそびに発展することが少ないようと思われる。

彼らにとっては、あそびはすべてお互が正面向きでいる場面にだけ成り立っている。砂場で苦労をしてトンネルをつくり、汽車を通して通させる。これを見ていたことは、自分もよろこんで汽車を通して仲良くあそべる。しかし、すぐ前にいても、汽車を通すのを見ていなかつたことは、このトンネルが何であるかを知らずに無惨にくずしてしまう。このような場合に、しなく

ともよいけんかが多くおこるのである。あらざるものがあるつもりですることに対し、他の子どもはその「つもり」になれない。使うつもりで持ってきたおもちゃを、他の子どもも使うつもりで取る。ここに説明や言訳がきかないで、結局力の強い者が獲得することになってしまふ。けんかをして泣いている子がいても、痛くされたところ、けんかのもとになつたおもちゃはどちらの様子からわかったとしても、どちらが先にどうして起つたものか、その間の説明は得られない。このようなことは、普通児の場合もよくありがちなことと思うが、それが非常に多いのである。

ハリズム活動の場で

ろう児は、普通児が曲をきいたり、うたをうたつたりすることや、自然音から、おのずとリズム感を身につけるようなわけにはいかない。しかし、ことばにもリズムがあるように、これは欠くことのできない要素である。

床にねて太鼓のひびきを感じたり、大きく拡声されたレコードをきいたり、ピアノに腹、胸、頭、手などをつけて、そのひびきを感じたりする。このように触

が多いのであるが、これは一応生活をスムーズにしている。しかし日々の生活には偶発事も多い。それに対処するためにいつも躊躇られていることとは反対のこと、異なったことも、時にはやむを得ず子どもに強要されることがある。その事態が緊急の場合など、普通児の場合のように、その場で話して説明してやることもできないので、子どもは、抵抗をこそ感じるだろうが、納得せぬままに終ることが多い。場合による臨機応変の態度をとることを理解させにくいのである。

覚で振動をとらえたり、視覚の助けをかりてリズム感を養っていく。もちろん、普通児と程度は違うが、よろこんでうたううたうし、樂器を扱うこと(主として簡易打樂器)や、ゆうぎをも非常に好んでいる。

△絵画製作活動の場で△

この領域に属する活動は、ろう児たちの生活の中でも、最も抵抗の少ないものであろう。ただし、それは、ある定まった課題を個人として行なう場合のことである。そして同時に、この活動の中にこそ、ろう児の自発性の乏しさ、模倣性を如実にみるのである。ろう児の言語学習は模倣が基礎条件となっている。

そして、その態度で絵画製作の場にもそむ傾向が強い。自由画を描けば、他児の真似や、教師のささいな行動に暗示されてしまうことが多い。時々、自発的におもしろい絵を描いたり、工夫したりするのを見ると、それを教師の指示と受け取るのか、まるで、こどもたちの前でその子をほめてやる時には、ほっとしてうれしくなる。そして、こどもたちの前でその子をほめてやると、それを教師の指示と受け取るのか、また他児がその子の真似をしてしまうことが

ある。

また一方、ものによつては、ある目的をもつた課題を与えて、ある程度までは、教師の意図に沿った作業をしてもらわないと困ることがあるが、その場合、こちらの意図を十分納得してもらうことも難しい。

つまり、活動の中には、本当に自由に表出してほしい場面と、教師の意図に沿つてもらいたい時とがあるのにもかかわらず、その程度を理解してもらえない場合がしばしばである。自発的表現は、何か以前にされた類似の経験に影響されて限定される恐れがある。このことは、リズム活動の時にもよく考えさせられることで、自由表現を行なわせにくく点である。これらは、環境・場面の設定、導入の仕方に工夫を要する大きな問題であると思つ。

あそんでいたり、絵を描いている時に、

よく教師に話しかけてくるこどもがいる。教師も、その時の状況、表情、手まねなどを参考にして、その子の口を読もうと努力するのだが、母音が強くひびくことばがどうしても理解できないことが多い。(例えば、「バケツ」は「アエウ」ときこえる。)

こどもは何度も試みるが、そのうちに絵を描いてみせる時もある。それでも教師にわかつてもらえない時、こどもはがっかりする。そして、教師も悲しくなってしまう。しかし、ほとんどのことばをもたない幼いこどもたちが、朝、スクール・バスで学校

多い。それゆえ、普通、児童がよくするようなことが、例えば、話し合いをしてから遊びの道具を自分たちで作って使うことなどもできにくい。作った本人にだけわかつていて、他人にはほとんど通用しないからである。しかもことばで補うことができないからである。そこで、すべてのこどもが見てわかるように、教師の側から与えるべき用意された絵などがどうしても多くなってしまうのである。

あそんでいたり、絵を描いている時に、よく教師に話しかけてくるこどもがいる。教師も、その時の状況、表情、手まねなどを参考にして、その子の口を読もうと努力するのだが、母音が強くひびくことばがどうしても理解できないことが多い。(例えば、「バケツ」は「アエウ」ときこえる。)こどもは何度も試みるが、そのうちに絵を描いてみせる時もある。それでも教師にわかつてもらえない時、こどもはがっかりする。そして、教師も悲しくなってしまう。

しかし、ほとんどのことばをもたない幼いこどもたちが、朝、スクール・バスで学校

へ来てから、一日の課程をともかく終えて帰っていく。思えば不思議な気がするが、手をふつて帰っていく子どもたちのバスを見送りながら、大過なく過ぎたこの一日の間が、はたして彼らなりに納得できたものであつただろうか、彼らの気持を十分汲んでやることができただろうか、楽しい一日であつたように、と願わざにはいられない。こどもたちの表情は明るく、活潑で、暗いかけはみられない。

このようなこどもにとっては、それを囲む環境の重要さは、普通児の場合以上である。物的環境は勿論のこと、ろう児を含めた人間関係の調整が、より大切であろう。直接こどもに働きかける教師の態度は、ことばによるより、じかに触れあう関係である以上、こどもに大きな影響を及ぼさずにはおかしい。幼児教育者は情緒的な人でなければならぬというが、特殊なこどもの場合、このことはなおさらだと思う。しかし、同時に、子どもの教育に熱心のあまり、こどもに引きづられて後を追いかけるという、よくある事態におちこまないだけ

の客観的目をもつていなければならぬと思ふ。このことは非常に大切なことだと思ふ。教師も自分の歩みをしっかりと進め、常に新鮮なひろい目と態度をもつてのぞまなければならないことを痛感している。こどもを単に対象として扱うことより、こどもと教師、こどもとこどもの関係をどのように育て、調整していくかという点に留意していくことこそ、大切であると思う。

関係の重要性は、母親とこどもの場合では、さらに問題が大きくなる。母親がこどもの教育におぼれて自分を見失っている場合をよく見る。母親の情緒が安定して、自分の歩みを進める時に、母親の側に、こどもの関係に対する洞察が生まれ、その関係が発展していくものと思う。家庭のいろいろの事情から、母親自身に、さらに、こどもの関係に暗いかけを投げかけている例をしばしば見る。このような事態は、そのこどもの教育に最大の弊害となつてゐる。家庭環境は教育と密接な関係をもつてゐるものである。

母親の洞察を助けるには、教師のとる

役割は大きい。こどもと母親と教師の関係を常に発展させていくことが教育の基礎条件であろう。

普通児と比較して、聴力にハンディキャップがある以上、経験の上でも欠ける面が大きいことは明らかである。これに対する機能補償について研究が進められなければならない。

音楽によって培われるべき情操は、視覚教材の工夫によって少しでも補われなければならない。また、こどものあそびそのものについて研究を深め、あそびの中にコミュニケーションの場を多く用意し、さらに、人間関係への洞察を深める体験の機会、環境認知の能力を深める場を意図的に用意することが、生活指導に役立つものである。このことが、言語を育てる基盤となつていく。

この面では、プレイ・セラピーが必要とされる。「サイコ・ドラマ」や「ロール・プレイング」など、自発性を育てるものとしても、今後の成果に期待するところが大きい。

(東京教育大学附属ろう学校幼稚部)

関西保育界の窓

— 第62回関西幼稚園連合会教育研究大会に参加して —

河辺果

れしかった。

関西幼稚園連合会に加盟される二府五県の国・公・私立幼稚園関係者の約千数百名のつどいが、去る年の十一月五日に大津市を会場として盛大に開催された。さいわい私は大津市教育委員会で幼稚園の教育行政の一部を担当させてから、二度目の大会にめぐりあうことができ、その間ににおける関西保育界の成長の軌跡をたどることができるように感じた。赤と白の幕で囲まれた小学校の講堂を借りて開催されたいれた数年前の大会の当時を回想しながら、五百人を充分に収容することができ、近代建築をほこる滋賀会館の大ホールの会場に入ったとき、会場の雰囲気がすでに記念式典的なものから脱皮して、整理され統一のある現代教育の研究大会会場といった感じを強くもつた。受付や会場の各府県の席名の色とりどりの風船が会場の空間をやわらげていたことなど大会運営事務の構成へのきもちよい、心づかいのほどがしのばれてう

こうした会場の雰囲気にひきかえ、厳肅な開会式や表彰式などを会員のみなさんはどんなに感じとつておられたのだろうか。運営委員会の配慮はいろいろ想像できるが、どうしても儀式ばかりで会場の雰囲気が固ぐるしくなるのは避けられないと思う。ちょうど前夜当日の講師としてお迎えした坂元氏に御出会いでくる機会を得ていろいろ御指導にあづかった話の中で「関西といふところは、他の地方にくらべて、こののほか儀式的な運営を尊ぶ点があるよ。特に幼稚園においては……」と。そう聞けば、特色としてこのままの形式をつづけていかれるのもよいようと思うと共に、またいつかの機会に新しい運営の妙が打ち出されるのではないかと可能性への魅力をも同時に感じたひとりである。

いよいよ研究大会のプログラムにはいりて、「どのようにして集団生活になれさせ

打ち合わせで終始充分拝聴することができなかつたので発表の原稿をあとから拝見しながら強く感じたことは実践をふまえて整理された確かな蓄積資料にもとづく、帰納的でしかも着実な研究が多く、またその発表方法においても視聴覚的方法をたくみに用いて要領よく発表されていることである。

奈良学芸大付研の共同研究者を代表して吉田美智氏が八ミリ映画を使用して発表された「自然領域の環境構成と指導について」

は教育要領に示されている「自然」の経験領域の内容の意味を、実践を通して「児童を取巻くありのままのいろいろな事物や現象に外ならない」と明確にされたことや、従来とかくどのような経験内容を、どの程度に用意するかと指導事項や活動内容の研究ばかりに終つて、ほとんど着手することが難かしいとされていた環境構成や、指導形態や指導過程などの根本的な問題の究明にあたられて、その成果をまとめて発表されてきたが、今後の実践研究に新しい手がかりを与えられて大へん意義深いものであつたと思う。

次に、和歌山県加茂第一幼の南野恵子氏が幻燈を使用して、純朴な農村にあって創立四年という歴史も新しく、また一クラス19名で二クラス編成という小さな園において「どのようにして集団生活になれさせ

て望ましい社会性をそだてて来たか」の貴重なる体験について発表された。特に「輪なげ」「ままごと」「砂あそび」などのあそびの中におけるリーダーの性格とあそびの持続時間や態度の関係や、リーダーの成員に対する思いやり如何とあそびの内容の豊かさとの関係などリーダーと成員との関係によって、集団活動のもりあがりに影響を及ぼしている点やその段階や条件や集団参加への技術などを指摘されていて、甚だ示唆にとんだ研究発表であったと思うと共に、更にどんな生活の場で、どのようなことを契機（物や興味の内容など、媒介となるもの質やそれとのかかわり方の構造）として集団ができ、リーダーと成員が望ましい姿へ発展していくもののかなど今後の貴重な資料のるい積と分析について大いに期待したいものである。

最後に兵庫県加古川市立川西幼稚の永野百合子氏が「家庭におけるグループ保育」というテーマで、発表されたのであるが、児の家庭生活ののぞましいあり方をそれととりまく地域社会の集団生活の姿でとらえて、これを指導してこられた実践は尊いものだと思った。毎週木曜日の午後に、各地域ごとに子どもたちが四、五名のグループをつくって当番の家へ遊びにいくのを、先生達が家庭を巡回して家庭生活におけるグループ活動を間接的に指導し、時として親

達が相互にそのグループ活動育成の成果について話し合いをするため、少なくとも、いわゆるパネルディスカッションをやるとP・T・Aの会合や家庭訪問の機会に単なる話し合いとして終ってしまい易いのであるが、よくもここまで具体化して実践にうつして実績を挙げてこられたものだと敬服すると共に園外生活の指導についていろいろな意見があるかも知れないが、これによつて醸成された幼児教育に対する地域社会の理解と協力の力強い基盤が本当に尊いものだと思った。

以上の貴重な体験にもとづく研究発表は全員にそれぞれ深い感銘と新しい決意を与えたにちがいない。昼食休憩に統くバレーニ見いする会員のひとみや口もとのほころびが一時間前の緊張を物語っていたようだ。

午後は会員の注目をあつめて（敬称略）倉敷市（公）西阿知幼 西山多津子・神戸市（私）夢野幼 岩下白百合・大阪市（私）小松幼 太田敬子・京都市（公）貞教幼 服部絹子・和歌山市（私）松風幼 谷口馨・奈良県大和郡山市郡山幼 浅井久子・滋賀大津市（公）長等幼 山本絹子の七人の提案者と助言指導者の坂元彦太郎氏と司会の私を加えて九人のメンバーによるパネルからはじまったのである。

司会者としては内容が特に「自由あそび」というテーマであるだけに、いろいろ深く話し合う必要を痛感していたため、少なくとも、いわゆるパネルディスカッションをやってもらいたいと考えていたのであるが、充分な事前の打ち合わせをする機会もなく、また時間の余裕をメンバーの数とひきくらべてみたとき、これはパネルはできないと考えシンボジウムといった形式で提案者の意見発表を中心にして、残りの時間をなにか一つの問題にしぶり若干の意見交換をし、最後に助言者の御指導を得るような計画に変更せざるを得なかつた。また、七分間でそれぞれの考え方や問題点をまとめて発表していくただくことには随分無理があつたようと思われた。この点内容の打ち合わせや、討議の方法などについて充分再吟味する必要があるよう感じた。意見発表の内容については、各提案者とも大体、「自由あそび」の考え方と指導上の問題点の二点にしばつて提案された。第一の「考え方」については、園の規模、公・私立のちがいや保育年数、独立、ならびに小学校併設のちがいや、またそれぞれの発表者の表現などにもとづくちがいも含めて（こちらの受けとめ方のちがいも含めて）等いろいろのちがいが感じられたが、これらのちがいの中にある本質的な共通の問題を充分つかむことも討議することもできなかつたことははなはだ残念であった。しか

し「自由あそび」となのつく活動の意義についてやはりいろいろ意見が出された。すなわち(一)その活動の姿、即ち「あそび」そのものとしてとらえていたり、(二)一つの指導形態としてとらえていたり、(三)前者の二つの見方を併せ考えようとした園もあった。また、「自由あそび」と「設定保育」(主題とか単元と呼ばれているもの)を分析してみても、(一)自由あそびでは幼児を自主的にはできるが、なにか経験内容について片よりができるから、その補いとして単元などの計画、設定保育をプラスして展開しているといつたき方や、(二)この両者を、できるだけ有機的に関連させていこうとするいき方や、(三)一応主題や単元などの指導計画をもっているが、それを自然な遊びの姿から出発してその自由遊びの形態の中で望ましい経験の方向へ指導し、その過程で不充分な内容について、学級としてまとまった活動の形態(必ずしも一齊ではない、グループ的に行なう場合もある)で指導しているといったカリキュラムの構造やその具体的実践の方法の上から、いろいろのちがいがでて来ているように思われた。

特に短かい時間であつたが、意見発表のあとにさきにのべた「かたより」が問題となり京都、大津の服部、山本両氏より意見を聞く程度に終り、討議するまでに至ら

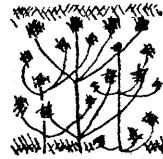
が来て終つたことは、かえすがえすも残念なことであった。よく「自由あそび」について論議されると、保育要領時代の内容的な考え方と形態的な考え方が混亂して、自由あそびを教育要領の六領域の内容と対立させて考えようとするむぎがないでもない。そこから「自由あそび」では内容のかたよりができるのではないかなどの疑問が出てくるのではないかだろう。またその「かたより」といわれるものは何をさされているのか、またなにを基準にして「かたより」といわれているのか、「かたよりがない」とはどんなことをいうのか。この辺の問題をもつともつと時間をかけて論議すべきではないかと思った。また会員のみなさんはこれ以外にも多くの問題をもたれたであろうから、何かの機会にどこの地域でもも真剣に実践をふまえながら研究討議していただき、いつかの機会に私や参加された会員の皆さんに聞かしていただきたいと思つてゐる。最後に坂元氏より助言をいただ

いて、充份納得していただけないままに時間も少なく、引き続いて「幼稚教育課題の諸問題」を中心に御講演いただいた。「幼稚教育要領で示された望ましい経験内容が小学校と深い関連を考慮しながらも決して小学校各教科の指導内容と同一視して考えてはならないことや、実際指導計画をもつにあたっては、できるだけこまかに準備を心がけつつも、実際指導では総合的に、しかも、かんやこつによる機敏な指導の処置が必要である等々……」いつもながらのものやわらかな調子で順々としかも具体的に説いていかれる熱演に聞き入ると共に、いまさらながら、幼児教育にたずさわるもの、「きめこまかに愛情と指導への恩慮」がいかに重要であるかについてめざめることができた喜びをもつたのも、私ひとりではなかつたであろうと思う。

「花のおさなご」の大合唱が、次の京都大会への参加を約束するかのようにはい和す頃、白亜の会場は美しい紅にかがやいて、いろとりどりの風船が、湖上よりの気流にのつて、ひとときわたかくすわれるようになつたがこのパネルが明日の児童教育研

究のオリエンテーションともなれば幸いである。

職員会の運営を改善させるために



(4)

力したいと思うでしょう。そのときに、私どもはグループを観察し、そのグループが目的の方向に向かっているかどうかを診断し、自分はどのように行動を変えていったらよいものであるかを判断します。グループの中の個人は、それぞれが、自分の行動について反省して、自分の行動を改善してゆく責任があるとも言えます。しかし、もしもグループが全体としてそのやり方を反省して変えてゆきたいと思うならば、グループの全員が協力して問題の解決に当る責任があるはずです。もしもリーダーだけが問題を分析してその解決に当ろうとするならば、リーダーだけが独走してしまおそれもあります。全員がその解決に参加できるような体制をつくることが望ましいことです。

それでは実際にどのような手順を経て、グループを改善することができるでしょうか。ここで三つのことを考えねばなりません。第一は、グループの状態についての資料を集めること、第二はその資料をグループに報告すること、第三に、どこを改善すればよいのか診断して、変化させるべき点をきめることです。次にそれぞれについて説明をしましよう。

私どもは、グループがその目的を達するために、会合がその目標としている課題を解決することができるように、何かをしたいと願います。そして自分自身がそのことのためにもっと役立つように努力の技術的な側面について考えてみましょう。

どんな資料を集めのか

グループの種類、会合の種類によって、それぞれ問題とすることがあります。そして自分自身がそのことのためにもっと役立つように努めますから、その問題とするところにしたがって、必要な資

料を集めればよいということになります。一般的に言つて、次のような間に答えられるような資料を集めることができます。

1、われわれの目標は何か。われわれはその目標に向かっているか、あるいは目標からはずれていなかろうか。

2、われわれの議論はどの段階にいるか。問題を分析する段階か、解決法を探す段階か、あるいは、評価の段階か。

3、どのくらい活気をもつて動いているか。沈滞してはいないか。

4、最も良い方法を用いているか。

5、全員が参加しているか、あるいは一部の人だけが参加しているか。

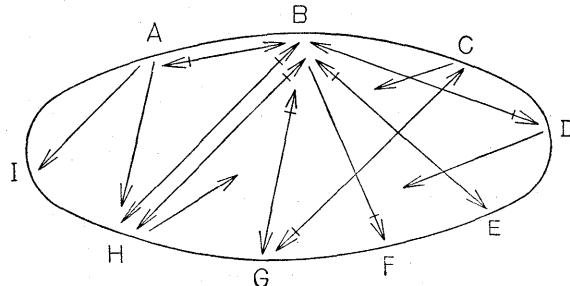
観察の方針

グループによって問題が異なり、したがつて集めるべき資料の種類も異なるならば、観察の方法もそれに適した方法をとればよいことになります。次に一般的に用いて便利な方法を挙げておきましょう。

1、誰が誰に話しかけるか。

第1図は、会合において、誰が誰に話しかけたかということを記録した例です。観察者は発言した人から、その相手にむかって矢印をつけます。その際、短かい棒が附してあるのは、働きかけた方向を示しています。たとえば、BとDとの間の矢印は、BからDに

第一回



く、参加度がきわめて低いことが示されています。
2、誰がどのような発言をしたか。

第1図では、発言の方向と頻度は明らかになりますが、どのように種類の発言がなされたのかはわかりません。この点をはつきりさせた方がよい場合には、第2図のような分類を用いて、その発言の種類の頻度をとつてゆくことができます。そして最後には、誰がどのような発言を何回したかという分析をすることができます。

向かって働きかけたことを示しています。また、矢印が途中までできているものは、特定的人にむかって話しかけられたことばではなく、グループ全体にむかって話しかけたものであることを示します。この図で、Bは話しかけることも多く、また話しかけられることも多いこと、つまり、リーダーとしての役をとっていることがわかります。IやFはこの会合では、ほとんど話していることはな

ども、リーダーとしての役をとっていることがわかります。IやFはこの会合では、ほとんど話していることはないことを示しています。

第二図

氏名	No	A	B	C	D	E
1	はげます					
2	賛成する、受容する					
3	仲裁する					
4	提案する					
5	示唆を求める					
6	意見を云う					
7	意見を求める					
8	知識を提供する					
9	知識を求める					
10	問題を提供する					
11	地位をきめる					
12	地位を求める					
13	慣例的命令					
14	自分を卑下する					
15	専制的態度をとる					
16	不賛成					
17	自己主張する					
18	積極的攻撃					
19	受動的攻撃					
20	場から逃れる					

3、グループの状況はどのようにであったか。
 グループ全体の状況について、これを観察にもとづいて評価することができます。たとえば、次のような評価をしてみることができます。

(1) グループの一般的ふんい気

形式的—非形式的、競争的—協力的、

敵対的—支持的、禁止的—寛容、

(2) でき上った仕事の量と質

仕事の出来高—高、低、仕事の質—高、低、

目標——明瞭、漠然

方法——明瞭、漠然、柔軟、固定化、

(3) リーダーの行動

グループの要求に敏感、他人を支持する、話題にのみ関心がある、横道にそれる、グループを支配する、グループを助ける。

(4) 参加度

たいがいの人人が話した、二、三人だけしか話さなかつた、メンバーは没頭していた、メンバーは無感動だった、グループは一致していた、グループは分裂していた。

このような評価表は、観察者が観察のまとめとしてチェックリストのように使用することもできるし、会合の全員が評価して話し合いの素材とすることもできます。

グループに資料を報告すること

上に述べたように、グループの状況について、資料を集めることができたら、次には、それをグループの全員に報告して、反省の材料とする必要です。そして、上のような資料は、リーダーによって集められようと、観察者によって集められようと、それが報告されるときには、グループの人々の気持を傷つけやすいものであります。そこで、グループに報告するに当つては、次のような点に留意することが必要です。

1、グループがもつとも必要としている資料を提供すること。観察して興味のあることを報告するのではなく、グループに役立つこと

を報告するのであること。

2、あまり多くの資料を与えすぎないこと。あまり多くの資料を提供すると、使いこなすことができない。話し合いを刺激するような二、三の点を選択して、あとは質問があつたときに残しておく。

3、グループをむやみにほめないこと。ほめすぎると進歩しない。成果について正直に報告して、皆が困難な問題にひとしく直面することが望ましい。

4、資料をひきあいに出して、お説教したり、批判したり、罰したりしてはならない。たとえば、「今日は誰かが話題を独占してしまった」と言うよりも、「今日は昨日よりも参加度が少なかつた」という報告の方が公正な印象を与えるものである。

5、その人の行動のよし悪しを問題にするよりも、グループの役割を果したかどうかを問題にした方がよい。その方が個人を傷つけないし、議論の材料とすることが容易である。

改善のために、何を変化させなければならないかをきめること

第三の段階は、報告された資料をもとにして診断し、グループとそのメンバーが、将来、どのように違つたように振舞えよいかを考えることです。それには、またいくつかの段階があります。

第一の段階は、メンバーがその觀察の資料を評価して、それを自

分の経験にあてはめて考え、自分の経験はその資料の結果と一致するかどうかをみることです。

第二の段階は、そこで見出されたことの理由を検討することです。何故そのようなことが起つたのか、以前にそのことに気付かなかつたのかどうかなどを考える必要があります。

第三の段階は、何をなすべきかをきめることです。将来、同じような事態の起つたときにはどうするか、メンバーの一人ひとりは何をしたらよいか、手続きなどの会合の運営のしかたに変えなければならぬことはないか、などをきめなければなりません。

改善するためにこれからなすべきことをきめるということは重要なことです。しばしば議論にだけは時間を費やしても、何もきめないでしまってしまうことがあります。リーダーもメンバーも、このようにならぬようないように気をつけて、なすべきことをきめて会合を終るようになることがたいせつです。たとえ、それは簡単なことであつても、これから先になすべきことに関して意見が一致しているならば、次の会合に対する共通の期待ができる、よりよい会合への改善の一歩となるでしょう。

(津守 真)

* * *

固定運動遊具による

幼児の遊びの発達についての実験的研究(6)

—安全に関する理解度について—

石岡本卓夫
豊子

△目 的▽

今日、どんな田舎の幼稚園や保育所へ行っても、すべり台、ぶらんこ、低鉄棒等々の固定運動遊具の一つや二つ備わっていないところはない。だが、これらの遊具による遊びにおいては、常に、彼らの安全を脅かすような危険な場が存在しているのであって、これが遊びの指導においては、特に、安全に留意せねばならない。

ところが、実際には、子どもの活動があまりにも活発で、しかも大勢の子どもが、あっちでも、こっちでも同遊具を使って遊ぶから、全部の子どもを見守るということは、至極困難な問題であり、しばしば怪我が起きるもの、またまぬがれぬことではある。だがしかし、それらの怪我も、教師のくふうや指導の仕方によつては、未然に防げるのも少なくないようと思われる。一般に教師

は、これらの遊具による遊びを、彼らのなすがままに放任し、怪我をすればその手当はするが、予防策については、あまり真剣に考えていない場合が多いようである。

もちろん、かような怪我は、固定運動遊具自身のもつ欠陥とか、その位置の悪さなどにも起因しているとは思うが、多くの怪我は、むしろ子どもたち自身が、自己および他人の危険を防止するのに役立つ種々の事柄、例えば、遊具の使い方などを十分理解し、習慣化していくところに、その原因があるようと思われる。

子どもの身体的安全を保ち、健全な発育・発達を期待するには、やはり、子どもには子どもなりの安全な遊具の使い方、遊び方を指導し、理解させていくことが何よりも大切なことである。

かようなことから筆者らは、子どもたちの固定運動遊具遊びにおいて、彼らが、一体、どの程度の安全を理解して遊んでおるかを調査

し、固定運動遊具遊びの安全な指導をする為の一資料を得んとした。

・動なら安全だと感じた事柄は、「理解している」というように分類したのである。

△方 法▽

一、調査期日 (1) 予備調査 自昭和三二年一〇月一〇日

至 ▶ ▶ ▶ 二五日

(2) 本実験

自昭和三三年一月二〇日

至 ▶ ▶ ▶ 二月二〇日

二、対象 徳島市F、S幼稚園児四、五、六才のそれぞれについて、男・女各五名、計三〇名。

三、使用遊具 低鉄棒、すべり台、ぶらんこ、ジャングルジム、シーソー、太鼓橋、回転台、遊動橋、雲梯、固定円木の一〇種。

四、観察方法

(1) 予備調査の場合 前記それぞれの遊具について、年令、性に關係なく自由に遊ばせ、その遊びの中にあらわれる安全に関することば使いと行動を調べ、さらにそれを、安全を理解しているものと理解していないものとに分け、チェックリストを作成した。

(2) 本実験の場合 それぞれ年令別に、男・女一〇名を同時に、同一遊具で五分間自由に遊ばせ、その間にあらわれたことば使いと行動の頻度を、チェックリストに記入していく。なお、新たな事柄は、そのつど記入するようにし、前記各遊具について、それぞれ観察していく。

鉄棒遊びにおける子どもの安全に関する理解の程度は、第一表に示す如く、ことば使いでは、安全を理解している方が、行動では、理解していない方が多く発生しており、全体的には、理解していない方が多い。しかし、理解していることは、五、六才の女兒に多く、「のいて」とか「危ない」など、自分が活動の主体になった時、あるいは、客体になっていても、危なつかしい遊びをしている子どもを見た時に発せられておる。

だが、理解していない行動は、男・女の別なく、六才児に多くみられる「やっている子どもの前・後に立っている」とか「前に友だちがいても平気でする」など、他の子どもから危険や他の子どもへの危険ということに関しては、無意識的な行動、いわゆる自己中心的行動が多いようである。

かく考えてみると、結局、鉄棒遊びにおける彼らの安全に関する問題については、年少児の場合は、比較的心配することもないようと思うが、年長児の場合には、活動の活発性と自己中心性が相まって、わざかにもつてある安全意識も、しばしばそれによってうちけされ、第一表に示す如き、危険な行動がしばしば起きておる。

したがって、これが遊具での安全な指導をするには、特に年長児に対しても具体的な使用法（例えば、同じ側からとびつくのが安全だ

△結 果▽

一、鉄棒遊び

註 「理解している」「理解していない」という分け方の限界は、筆者らが、客観的に見聞してあんな言・動は危険だなど感じた事柄は「理解していない」とし、あんな言

第1表 鉄棒遊び

分類	項目	4才		5才		6才		計	
		男	女	男	女	男	女		
理解している	危ない、足があたるぞ	1		1		1	1	4	
	そこのいていて						2	2	
	そんなにしたら危ないわよ		1		3			4	
	こっちからしないと危ないわよ	1		1	1			3	
	計	2	1	2	4	1	3	13	
	足を持って上げてやる	2	1	2		1		6	
	計	2	1	2	0	1	0	6	
	ことば使い	手ばなししてやろう		1					1
		計	0	1	0	0	0	0	1
	行動	やっている者のすぐ前にいく			1			3	4
理解していない	懸垂している子をゆする					2		2	
	やっている子のすぐ後に立つている	1		1		1		3	
	すぐ前に友だちがいるのに平気でとびつたり回ったりする			1	1	2	2	6	
	3人がせり合いながらとびつく	1	1				3	5	
	計	2	1	2	2	5	8	20	
	ことば使い	行							
	動	上り下りしていく							
	理解していない	行動							

すべり台遊びにおける子どもの安全に関する理解の程度は、第二表に示す如く、ことば使いの面ではいづれともいえないが、行動では、理解していない方がはるかに多く、全般的に、理解していない方が多いといえよう。

しかし、理解していることばは、六才男児に多く発せられており、鉄棒遊びの女児においてみられた如く「危ないぞ」とか「いくぞ！」など、自分が活動の主体になった時、そしてそれによって、他の子どもに危険を与えそうだと思う時に発せられている。だが、理解している行動は、一般に女児の方が多く、男児と同じ立場において、女児の場合は、それを行動面にあらわしている。

また、理解していない言・動は、五、六才男児に多く、「早くすべれ」とか「のけ！」など、自分が早くすべりたいが故に、他の子どもを追いたてようとすることばや、「手ばなしすべり」とか「台を逆に上がりていく」あるいは「台の途中から下りる」など、他の子どもに与える危険ということより、先ず、自己のスリルを味うといった、いわゆるスリリングな自己中心的行動が多いようである。

かく考えてみると結局、すべり台遊びでは、年少児や女児の場合には、比較的危険に対する心配も少ないようと思うが、五、六才の年長の男児が遊び場合には、注意しておくことが必要であろう。すなわち、ことば使いの面では、女児より安全意識をもっているようと思える男児も、実は、活動が活発なるが故に、それに関するこどばを発する機会が多いというだけのことであって、彼ら本来の活動的、自己中心的傾向は、しばしば危険なことばを使いとなつたり、そしておくことなどが大切な事になつてくると思う。

二、すべり台遊び

ということなどを説明しておくことが必要である。また、その他一欄の人数を決め（二人ずつにする）ておくとか、あるいは年令別に使用欄を決めておくとか、鉄棒の前・後に「サク」をつくつたりしておくことなどが大切な事になつてくると思う。

第2表 すべり台遊び

分類	項目	4才		5才		6才		計
		男	女	男	女	男	女	
理解している	順番にすべるんだよ					1		1
	そこからあがってきたら危ない					1	1	2
	危ない！ ちょっと待って					1	1	2
	のいてないと危ないぞ			1		2		3
	今度はほくの番					1		1
	もう少しのいていてよ						1	1
	いくぞ！			1		2		3
	まだまだ	1						1
	計	1	0	2	1	8	2	14
	行動	先にすべったものがいてからず べる		3		2	1	2
理解していない	下でたまると途中で止まって待つ					1		1
	計	0	3	0	2	2	2	9
理解している	目をつむってこいよ					1		1
	早くすべって		1	2			1	4
	反対向きですべるぞ	1				1		2
	手はなし、これサーカス			2				2
	こいつをひっぱれ					1		1
	のけ／はやく下りろ			2		1		3
	計	1	1	6	0	4	1	13
	行動	登っている前の子どもをひき下ろす				1		1
	片脚でのぼる						1	1
	途中からすべり下りる			4		1		5
理解していない	追い越してのぼる			1				1
	手はなしで縁をすべる			3				3
	台上でけんかをする					2		2
	後から背中をかける					1		1
	すべりつつ後の子どもの足をひく					1		1
	大勢がくっついてすべる					3		3
	すべり台を登っていく			1		2		3
	登り梯子の手摺をすべる	1	1			1		3
	両脚を外側にしてすべる		1			2	1	4
	計	1	1	10	0	14	2	28

・動は、い
して、理解
している言

れ以前の危険な行動になる場合が多くなっている。
したがって、これが遊具での安全な指導をするには、特に、五、六才男児に、すべり台の安全な使い方、遊び方、例えば、先のことなどをあまりせかせないとか、逆に上がっていかないようにさせることなどを十分指導すると同時に、年令別あるいは性別に使用すべり台を決めておいてやるなどの配慮をすることが大切になるのではな

いかと思われる。

三、ぶらんこ遊び

ぶらんこ遊びにおけることの安全に関する理解の程度は、第三表に示す如く、ことば使いでは、理解している方が、行動では、理解していない方が多くなっているが、全体的には、理解、不理解両

ずの年命においても、男児より女児の方が多く、「ちょっと待って」とか「乗り下りをゆっくりする」など、他のことでもに与える危険というより、先ず活動の主体になつた自分の安全に注意しており、女児特有の用心深さがでているように思われる。しかしてこれらは、年命的に差異は認められない。

ところが、理解していない言・動をみると、年令的差異に関係なく、いずれの年令においても、女児より男児の方がはるかに多く、中でも「後に注意せずにゆる」とか「ゆっている後で気づかずに立っている」など、自己中心的危険な行動が、全体の五割以上をしめておる。

かかる危険な行動は、彼ら本来の自己中心的傾向の上に、さらに、この期の男児の活動が活発になつてくるのと、この時代には、まだ物理的な空

間知覚が十分發達していないので、ぶらんこ遊びでは、どんな場合が危ないかということがわかつていないなどだが、かかる危険な行動の原因ではないかと思う。
かく考えてみると、ぶらんこ遊びでの安全な指導をするには、必ず、ぶらんこの物理的理論を、彼らによくわかるように実例を通してや

て平易に教えてやり、そのやり方や見方を十分理解させることができ。特に男児にはこれを徹底させねばならない。さらには、男・女の使用時間を決めてやつたり、男・女別にぶらんこを決めておいてやるなども考えられる。また、ぶらんこの前・後に、立入禁止の「サク」をつくつてやるとか、ぶらんこの間隔を開けておいてやるなども、この遊具での安全指導において大切なことと思われる。

第3表

分類	項目	4才		5才		6才		計
		男	女	男	女	男	女	
理解している	立ゆりしたら危ない		1		1			2
	後にいると危ないぞ	1						1
	Tちゃん危ない／のいて		1					1
	ちょっと待って		3		2		2	7
	2人のりはいけないのに	2			3	1	2	8
	計	3	5	0	6	1	4	19
	調子をととのえてゆっくりのる	2	4	2	4	4	3	19
	ゆれているぶらんこをさけて通る		1		1			2
	とび下りないでゆっくり下りる	2	4	3	4	0	3	16
	計	4	9	5	9	4	8	39
理解していない	2人のりせんか		1		2		2	5
	早くのいて(のけ)				1	1	2	4
	計	1	0	2	1	3	2	9
	ぶらんこからすべり下りる				1			1
	ゆっている後で気づかずに立っている	2	1	1	1	2		7
	大きくゆる			1		3		4
	ゆっているのを急にとめる	1			1		2	4
	綱にぶら下がってゆる	1						1
	後に注意せずにゆる	6	4	5	2	3	1	21
	ゆれているのにとび下りる			1		2		3
動	走ってきてとびのる			1				1
	綱をねじってゆる			1				1
	ゆりながら足を左右にぶらぶらふり回す	3		1		1		5
	計	13	5	12	4	11	3	48

ヨーロッパの旅

平井信義

ヨーロッパの旅も、決して楽しいことばかりではなかった。悲しいことも、不愉快なこともたくさんあるものだ。殊に、生活の様式のちがいからくる誤解は、とくに生活を暗くする。そんなことの連続であることもある。妙なだまされ方にあって瘤にさわることもある。日本にいる時と少しも変わらないようなだまされ方をすることがある。

しかし、帰国してみると、そのような不愉快なことは人に話したくない気持になる。殊に歓呼の声に送られ、歓呼の声で迎えられる、つい失敗談・不快談を言いそびれてしまう。そして、いつも輝かしい生活を続けたような話になってしまることが多い。しかも、帰国後日時がたつにつれ、不快なことがなつかしい思い出とさえなって現われてくる。人間とは、まことに情なくもあり、おめでたくできている。

第一回の危険な事態は、ミラノで起きた。既にヨーロッパの生活も半年となり、初めての大旅行を試みたときのことである。フ

ランクフルトを二月下旬に出発して、ミュンヘンからヴィーンに入り、ヴェニスからミラノへ着いたのが三月八日であった。

その日はまだすら寒く、どんよりと垂れた雲の間から、思い出したように光線が流れて来た。駅から程遠くない宿に荷物を置くと、その足で町に出た。地図を頼りにあちらの寺院、こちらの町角と歩き廻り、スカラ座の切符を漸くの思いで手に入れた。しかし、私の見たいと心に残っている絵があった。有名な「最後の晩餐」で、何とかいう寺院の中にあると、案内書に書いてあった。その寺院を探すのであるが、なかなか見付からない。同じ電車通りを、二度も三度も横断し帰つたりして、まごついた。通りすがりの人聞いても、知らないと言い、或いはいい加減の方向を自信なさそうに指差したりした。次第に時間が立つ。閉館は、多くの施設では四時頃であり、明日は朝ジュネーブへ出発しなければならないから、その暇はない。私は、いらいらした。

漸く、その寺院の入口に立つたのが三時半頃であったろうか。黄色く塗られた小さな建物であった。入場券を買って中に入る。

二、三人の人がゆつくりとした足取りで私と行きすがつたが、私の眼は、壁にはめ込まれた何枚かの絵の中から、目的の絵を見つけるために熱心に輝いていたと思う。しかし、一巡したところでは、その絵がなかつた。もう一度引き返したが見当らない。おかしなことがあるものだ、確かに案内書に書いてあつたはずだがと、ポケットからそれを取り出すと、たしかに間違いない。私はいら立つた。そして急ぎ足で入口のところに戻り、台の上に絵葉書や記念品をおいてそれを売っている女の人のところへ歩み寄つた。中年を過ぎた太つた女の人が、台のうしろに坐つてたが、背の方にいるもうひとりの女と声高に話をしてた。その話を中断することをちょっとためらつたが、「最後の晚餐」の絵はどこにあるか、ときいた。ところが、その女は返事をしないで喋りつづけている。私は、腰をかがめるようにして、もう一度たずねた。それに対する返事は、まことにそつけないものであつた。ちょっと手を伸ばして、奥の方を指差し、再びもうひとりの女と喋り出したのである。私は瘤に障りもし、これ以上たずねても無駄であると断念して、再び奥へ引き返した。そして、もう一度、たん念にうすぐらい部屋の壁を迎いだ。漸く二つ目の壁の高みにそれを見付けたのは、閉館間際に迫っていたろうか。その絵は、小脇にかかる位の、小さな絵であつた。照明もないで、ぼんやりと見るより他はない。急にガッカリした。この絵を見るために、一時間以上もいらっしゃったのかと思うと、その落胆はひどかつた。その絵の価値は既に定評があるが、私の心はその価値を受け入れる

余裕がなかつた。鑑賞などというものではない。こんなものなら、町をぶらぶら歩いていた方がよかつた——とさえ思つた。旅先でものをたずね、その時にそつけのない扱いを受けると、その土地の人から小突かれたような感じをするものである。私は、足早にその寺院を出て、空を仰いだ。雲の一筋だけが赤く光つていた。私は、煙草に火をつけた。

その時「ハロー」と呼びかけながら、私に近寄つて来た若い男がいる。髪の毛はむしろ横を高く刈り込んだ形に近く、地味な服装をしていた。「あなたは、日本人ですか?」と私の前に立ちながら英語で言つた。私が「そうだ」と答えると、「これからどこへ行くか?」ときいた。そこで、博物館の方向を地図で示すと、「自分もその方にいくから、案内をしてやろう」といった。

その時、私は救いの神——と思つた。くさくさしきつていてるところであつたし、イタリーにだって親切な男がいるものだと思った。「それはありがたい。私はこの寺院を探すのに困難して、焦立つてたところだ」と附け加えていった。

二人は右になり左になりながら、並んで歩いて行つた。「自分は戦争中、マニラにいたことがあるが、そこで日本人の何人かとつき合つていた」というようなことを話した。私も「いま西ドイツで留学中で、初めてイタリーを旅行しているものだ」と話した。ドイツにいた——ということをきくと、彼は急にドイツ語に話し方をかえた。ドイツ語の方が話しやすいとも言つた。私も、英語よりドイツ語の方が話しやすい。そこでドイツ語で応答を始める

と、更に気が軽くなるような思いがした。

間口が狭いので、そり立つたような教会の前に二人はやつて來た。彼は、口早に「これが有名な何とか寺院だ」といった。そして、「ちょっと中を見ていいか」といった。私には異存がない。その男のあとに従つて、石段を数段上つていった。その入口

に、乞食がいて、二人の上つてくるのを待ちかまえているようであつた。彼は、自分のポケットを探るようにして一枚の硬貨を取り出して、その乞食に与えた。そして中に入ると、献灯をするための台が備えてあつた。彼は、再びポケットからお金を取り出してうそくを買つた。そのまま奥には入らずに、片ひざをついて指を組み合わせると、うずくまるように頭を垂れて、お祈りを始めた。敬けんな人のだなあ、だから異國の者にも親切にするのだなあ、と、私も神妙にその男の側に立つて、高く暗い天井を見廻していた。

再び、連れ立つて、その寺院の石段をおりた。彼の誘う方にと、肩を並べて歩いた。時々、大きな建物について説明することを、彼は忘れずしてくれた。その度に、私は大きくうなづいた。

道が二つに分かれる所で、彼は建物から離れて広々した空間を感じるような方へと、道を選んだ。そのあたりは公園だな、と私は思った。しかし、頭の中に描かれている地図では、私の目的地とは大部離れた方角に公園があるはずであった。もう一度、頭の中の地図を思い返してみると、やはりそうであった。私は、この

男が私の目的地をまちがえてきいているのではないかと思つた。「この方向で、博物館の方にいけるのだろうか?」と私はたずねてみた。

「そうだ、この方が近道でいけるのだ」と、彼は答え、少し速度を早めた。

おかしいな——と思いながらも、この男の言ふことは間違いかろうと、私は自分の疑惑を抑えながら、彼に従つた。

その道は、やはり公園に通じていた。未だ青いものの一つも感じられない公園には、枯れた芝生の間をくつきりと道がつけられていた。鉄のベンチや屑籠が、寒々とした感じでおかれている。誰も人が通らない。あたりには、暮れかかる前の一と時のあかるさが漂つっていた。

ふと見ると、ちょうど公園の真ん中と思われるところに、四五人の人の群が、認められた。

「何をしているかな?」

と彼はつぶやいて、どんどんとその方に歩みを進めていく。

私も「何をしているのだろう?」——そんなことを言ひながら、彼のあとを追つようとした。

近寄つてみると、四人ほどの男の人たちであつた。ひとりが真ん中に半坐りとなり、他の三人がそれを取り囲んでいた。私たちが近寄つていくと、ちょっと振り向いたがそれには頓着せずに、何か熱中している。その背からのそき込むようにして、私の案内の男が立つた。

そこには、我が國でも見られるようなトランプの賭博が開かれていた。三人の男たちは、札束をポケットから出しては何かわめきながら、賭けていた。一と渡り——といつても、二と三分であつたろうか——すんだ時に、例の男は、「自分もやってみるから」といしながら、うちポケットから札束を出して、何か言ひながら賭けた。二と三回繰り返している中に、彼の手持の札束は、三倍と四倍になつていく。「どうだい」とばかり振り返って、彼はの方を見た。更に一回やって、どさと札束をとった時、彼は、私に向つて、「やってみないか、ドルを持っているだろう」と言つた。

この時はじめて私は我に返つた。自分のことなのだ——と思つた。危険が身に近寄つている。私の心臓は、早鐘のように打つている。どうしよう——ためらつた。どうして虎口を脱したらよいだろう——とさに思いをめぐらした。

「もう一度、あなたがやってみてくれないか、その上でやってみよう」

ということばが、私の口から出て來た。彼は私に背を向けた。

真ん中の男がトランプを繰り始めた。他の二人の男が、口々に何か言つた。その間、私はしつかりと荷物を小腋にかかえた。そして、道の比較的まっすぐついている方向を見定めると、矢庭に走り始めた。走つた。振り向かずに、まっしぐら、私の全力をあげて走つた。幸い、そう遅い方ではない。しかも、ヨーロッパを歩き廻るくせがついて、足も鍛えられている。外套の裾がすこし足

にからんで、もたついたりしたが、それでも、相当のスピードで何秒走つたか知らない。後から追つて来る気配が全く感じられなかつたので、ふと振り返つてみた。男たちの姿が、ちょうど半分位に見える距離にあつた。四人は、棒立ちにたつて、こちらを見ていた。追おうともしない。あつけにとられてゐるような姿で、動くこともせず、八つの目だけがじっと私を凝視しているよう感じである。

私はホッとした。虎口を脱した。うろうろしていたら、身ぐるみ取られてしまつたかも知れない。抵抗すれば、半殺しになつたかも知れない。しかし、最早、追いつくことは出来ない。脱れることが出来たのである。

その時、私は、ちょっと手を振る気になつた。立ちどまつて、瞬間に、ばいばい——と手を頭上に挙げて、二度ほど振つた。そして、再び前を向いて、前と同様のスピードで走り去つてしまつた。

*

その晩、私はスカラ座の一番階上の席にいた。タキシードのない者は、それより下の席を取ることは出来ないのである。立派な若い男性や、胸元もあらわな女性が、芝居の始まる前の一と時をあちらこちらの席で、うごいていた。オペラグラスで見ると、目も奪われる程の美しい女性がいた。ひとりのみではない。オペラグラスを廻す先々に、そのような美しい顔立ちがあつた。

教師と子ども



“The Teacher and The Child”

—Personal interaction in classroom—
Mcgraw-Hill Series in Education. 1956

一、教師・子ども間の人間関係

子どもは活動や経験を通して成長するものであるから、能力をもとにして定められたカリキュラムに従うことでは不十分である。よりよい人間関係を築く為には創造的考え方や仕事をすすめることが必要とされる。しかし、経営者からの圧迫と教師の時間不足は、教師が精神衛生学を学び、それを教育過程にとり入れようとする気力を失わしてしまった場合が多い。種々な重荷を負わされている教師にとって、精神衛生学の原理、概念などの理論的なものよりも、具体的で実際的方法の方が価値があるであろう。子どもに接する際に多くの困難が伴うであろうが、教師にとっては子どもの成長の姿が慰めであり希望である。

環境の構成の仕方や子どもへの態度は、時と場合により異なるもので、一概には言えない。またそれらは教師のタイプや信念によっても影響される。

子どもとの関係において、子どもを知る最善の方法は、子ども自身の経験の知覚を通して、その子どもを他の誰ともかけがえのない

て子どもを知ることであり、子どもと教師との相互作用に直接に表わされている内なる世界を知ることである。感情を外界の対象の側に帰属させ、自分の感情と対象との融合を意識する感情移入が重要であろう。経験が同じでなかつたとしても、教師が客觀性と暖かい心で聞き、受容と信用の態度を持っていれば、その経験が子どもにどんな意義を持つかが理解出来る。子どもに接する時に、教師には客觀性が必要とされるが、それは経験が子どもにとってどんな意義があるかを見る全く公平な態度を意味している。子どもの経験は、それが自身では十分であり、価値があるものであるから、それを子どもの前で評価したり、診断したりすることは、子どもに疑いを持たせ、妨げとなる。

子どもの経験した事実から、その行為の動機となる要素を説明することは難しい。子どもをよりよく理解する為に、教師が知るようにならなければならないのは、個人的な子どもの世界なのである。個人の接触において、その子どもを他の誰ともかけがえのない

独特な人となりなし、個性や独自性を発見することが必要である。自分の経験について子どもが説明するのを無視したり、子どもに特別な意味を持つ経験を認めそこなうと、子ども達の適応を歪めさせかねない。もしも子どもが圧迫を強制され、それに屈服する時には、自信と確信を崩壊してしまう。自己を維持し高揚する必要は、個人に動機を与える。自己知覚・信念・態度・価値を脅かす試みに対しても、子どもは自分を守るであろう。子どもは刺激が不十分な時には反応しないだらうし、強すぎる時にもショックを受けて全然反応出来ないことになる。外的圧力により行動するように個々に強制することは、成長しつつある創造力と欲望を損うことになる。

認容は教師・子ども間の大切な関係を発展させる経験の中心的なものである。自分自身を認めている教師は、自分の態度・考え方・価値・信念の根本原則に基づいて作用する。教師は、それらが価値あり、重要なものだとみなすし、子どもとの関係において一貫した態度で自分を表現している。批判や評価の心配

なしに、子どもに感情や理想を表現させることや賞の為に行動している子は、自分の欲望に達成すべく内的には受け入れられない概念を探り入れたりする。故に教師は子どもの思っている事が価値があるということを感じさせようにしてねばならない。出来るだけ子どもを受け容れねばならない。時々教師は、子どもの行為を拒否せざるを得なくなるが、その時には、子どもの感情は認めてやり、説明を加えたり、他の方法を与えるなりして拒否すれば、一般的の認容の態度は伝達され得るのである。

かくして、非常に効果的に学力を促進する教育的立場は、学習者（子ども）への脅かしは最低であり、同時に子どもの特長が認められるような立場である。そのような雰囲気で、子どもは自分自身の興味や可能性に比較して、自分に役立つ材料・道具などを自由に使うことが出来るのである。教師は、子どもの立場で子どもに教え、社会化し、他人と同様に行動出来るように導びかねばならない。

成長を通しての基本的状態として、すべての子どもは、愛・安全・依存・受容・尊敬などが必要である。周囲の人々がこのような状態を保証すると、個人の可能性や個人の表現を通して成長が自然に起る。しかし、個人的関係において、子どもについての標準・社会的価値を強調しすぎることは、彼の可能的創造性・独自性を抑えることになる。

相互関係は、子どもが自己の独自性を認め・表現し・演じ・経験するのに自由であるようなものでなければならない。教師が子どもを本当に面倒をみてあげたいならば、個性を尊重し、子どもを制限なく受け容れてやるよう努めるべきである。子どもをあるがままにし、なすがままにさせるのは、わがままを助成するのではなく、子どもの人間としての存在を肯定するのである。

この書物に述べられていた事は、小学校と幼稚園の教師の研究会においての一年間の研究の結果まとめられたものである。研究開始

前に、各教師は心理学・教育学の理論や原理の研究に時間をあてた。一年間の研究期間は、週に三時間定期的に集まり、協議討論を重ねた。両親・他教師・校長・管理者らとの関係の困難さなどの個人的問題を提出し、グループ研究を行なった。どのグループにも校長がいたので、教員・校長の相互関係を通して教師に対する考え方が発展し、それまで困難とされていた柔軟なカリキュラム作成もできるようになつた。

次第に教師は、子どもは創造的自發的な情緒表現を通して成長するのであると信ずるようになつてきた。教師達は、特定のグループの子どもが教室内でこれらの経験を可能にするように試みた。これらの仕事は、子どもと教師間の相互関係が、より幸福に、より健康的に、有意義なものに到達する方向への動きを作つたのである。

二、子どもの情緒発達

家族員相互間、特に年少の子どもの生活で表現される情緒過程には種々な段階があり、

良い適応の子どもの情緒は、五段階で発達成長する。

問題児の情緒的発達をみると、それは家庭

における不安や敵意に対する反応としてあらわれている。良い適応の子どもは、最初は信

感情・態度に熱心に反応し、子どもと、子どもの能力に親しみの感じを抱かせることが大切である。

三、幼稚園の子どもの情緒表現

幼稚園は、子どもの情緒発達を育てるようられるが、問題児は、最初に敵意や不安で動機づけられている。遊戯療法の個人的関係を通して、問題児は、情緒的成熟を得る機会を通じて、問題児は、情緒的成熟を得る機会

や、情緒的経験の種々の段階の表現と説明を

通して育つ機会を持つ。彼の問題と徴候は、彼の態度の反応である。これらの態度が変更されれば、子どもの問題や徴候はなくなる。

遊戯療法において、問題児の動きのない負の

態度は、成長に従い、よりはつきりした子どもに適切な、眞の可能性と能力を表現出来る

教師は、子どもを観察したり、子どもの感

情・態度に反応したりする機会が、非常に多い。子どもが、遊戯室・砂場・積木の建物など

徐々にではあるが、遊戯療法の過程で、子どもの情緒過程が変化するのは明らかである。それは子どもの遊びの場面での治療関係中の情緒的行動において起る。それは自動的に起るのでない。セラピストは、子どもの

教師は、グループで一定の関係を持てる時間を作り、定期的に設けることが出来る。次にあげられているのは、それを実際に行なった例である。

A先生のクラスは、種々な家庭環境の子が集まっている。A先生は子どもに次のような説明を与えて話し合いを始めた。「この時間はお友達と遊びながら話し合う時と同じように、自分の思うことを自由に話す為に使っていいのです。」教師は発言を記録した。最初は日常生活の経験が多くたが、徐々に感情を表現しはじめた。主に家族や友達に対する態度や感情の表現であった。時間は各回十五分ほどに限られた。だから毎回全員の子に順番がまわることは出来なかつた。時にはひとりの子どもが大部分の時間を使ってしまうこともあつた。しかし回を重ねるに従いこれは少なくなった。この試みは、すべての子どもの、自分を表現したいという希望が動機となつてゐる。

子ども達の話し合いは、種々の事に役立つた。その一部を列記する。

○おとなしく、ひっこみがちの子が、自分の感情の発表を機会に、友達が出来た。
○彼女が表現したのは、妹に対する怒りの感情であった。

○ボス的存在の子どもが友達と協力して遊ぶようになった。

○グループにおける役割を確立した子どもが多い。

○身体的攻撃が減少した。

○クラス全体の雰囲気が和やかになった。

○その他数多くあるが省略する。

教師の役割は、全部の子どもが勇気を持てるようにし、自分の感情をはつきり表現出来るように援助してあげ、熱心に興味を示してあげることである。

この試みは、すべてが成功するわけではなく、失敗もある。

(下妻小友幼稚園 福西百合)

◎本誌御購読についての御注文は発売所
フレーベル館にお願いいたします。

幼児の教育 第六十卷第二号

二月号 ◎ 定価 五十円

昭和三十六年一月二十五日印刷
昭和三十六年二月一日発行

東京都文京区大塚町三五

お茶の水女子大学付属幼稚園内

編集兼発行者 津守真

東京都文京区大塚町三五

お茶の水女子大学付属幼稚園内

発行所 日本幼稚園協会

東京都板橋区志村町五

印刷所 凸版印刷株式会社

東京都千代田区神田小川町三ノ一
発売所 株式会社 フレーベル館

振替口座東京一九六四〇番

新刊

・日案の考え方作り方・

千葉大学教育学部
附属幼稚園長

宮内 孝 編著

- 日案は全指導計画の中でもっともっと重視すべきものである。
- 教科書のない幼稚園では教育内容を詳細に記録することから日案が必要となる。
- 日案はもっとも具体的な指導案であるから、指導に直結し、指導の効果を直接に左右する。
このような考え方に基づき、教育要領の目標や望ましい経験によってまとめた日案作成の手引書。

A5判 176頁 ¥ 180

フレーベル館

新刊

・幼児のための 創あそびの導き方・

篠崎徳太郎 著

- 教育としての「幼児の劇」とはどういうものか？
- 「劇あそび」を教育と切り離した場で考えていかなかったか？
幼児の劇あそびの本質を論じ、指導の指針を説き、簡単な台本と楽譜をつけた楽しい劇あそび指導書。
- 目次——基本的な考え方・模倣話から劇をつくる・生活再現から劇をつくる・お話から劇をつくる・幼児劇脚本の扱い方

B6判 170頁 ¥ 180

古い歴史と新しい編集の観察絵本

キンダーブック

—第15集 第12編 3月号予告—



☆お子さま方の感情と知識を

豊かに育てる絵本☆

《3月号 内容予告》

中国のおはなし「はなじいさん」

花のきれいな人はいません。けれども、この「はなじいさん」のように、人から「花気狂い」といわれるような花の好きな人もまた珍らしいでしょう。

はなじいさんの家庭に根のない花だけをさしても不思議にも根が出ていいききしてくるのです。そして、しまいには、花の精が悪い人たちをこらしめるというお話。

中国の古いお話から、伊藤貴麿先生が子どものために書き直され、武井武雄先生が精魂をかたむけて描かれた傑作物語絵本です。

武井武雄先生の「絵」による
キンダーブックの傑作が

○どりとる せんせい
三冊そろいました

(ヒュー・ロブティング原作)
坂元彥太郎先生文

○くまの ぶーさん
(A・A・ミルン原作)
石井桃子先生文

○はなじいさん

(伊藤貴麿先生文
「今古奇観」より)

東京都千代田区株式会社 フレーベル館 電話東京(291)7781~5
神田小川町3の1会社 振替口座 東京 19640番