

家庭・保育所・幼稚園

# 幼児の教育

第五十九卷 第十二号



日本幼稚園協会

12

『絵画製作編』実践の手引

# 絵画製作編指導の実践

幼児教育者必携!

# 幼稚園教 育指導書 絵画製作編

○指導書『絵画製作編』を総論とすれば  
この書は各論ともいえる。現場ですぐ  
役に立つ実践的手引書

○執筆者

及川ふみ・斎藤 忠利・玉越三朗  
富田陽子・友田シツエ・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

○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)など多教挿入

フレーベル館  
B5判 316円

## 幼児のための紙芝居

12月1日発行

(各12枚・260円)

ダニエルとアンナ

文・大川秀夫

ダニエルとアンナはやさしい親切な子どもで、かわいそうな人達を、いつもあたたかな心で助けました。ダニエルとアンナは強い勇気も持っていたのです。

空とぶ円ばんⅢ

じろうと火星の子との冒険を、おとなたちはだれも信じてくれない。みんな、じろうが夢を見ているのだと思うのだ。火星の子はいつか会えるだろう。

■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「モウモウまけるな」「ネズナイカと仲間のぼうけん」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

教育更劇

三五年度版  
幼児テキスト紙芝居全集第九回配本中!!



幼児の教育 目次

—— 第五十九卷 十二月号 ——

表紙 吉沢廉三郎

高等学校家庭科における保育について……………	山下俊郎……………	(2)
幼児における人格形成と知的教育……………	大西憲明……………	(6)
子どもの遊びと造形表現……………	林 健造……………	(12)
私立幼稚園と研修		
日私幼全国教研大会の背景にあるもの……………	友松 あきみち……………	(17)
幼児の話し合い能力と指導……………	村石 昭三……………	(20)
幼児とお伽話の結びつきはどうなっているか……………	室谷 幸吉……………	(25)
幼児の音楽教育と評価 (3)		
幼児の音楽活動の評価について……………	山松 質文……………	(30)
職員会の運営を改善させるために……………		(35)
姫路大会に参加して		
第七回全国国公立幼稚園教育研究協議会……………	山村 きよ……………	(41)
攻撃的な子どもと親子関係……………	稲田 準子……………	(44)
スクール・バスについて……………	大倉 盛也……………	(49)
絵画材料の使い方 (洋書紹介)……………		(55)
* 第五十九巻総目録……………		(60)



# 高等学校家庭科における

## 保育について

山下俊郎

昨年、中学校の家庭科の中から「保育」が除かれようとした時に、わたくし達幼児保育に関係のある者達で、この保育を除くことに猛烈に反対し、文部省、参議院、衆議院の各方面にわたっていろいろと運動した結果、やや不満足な形ではあったが、とにかく「保育」が残されることに決定した。この運動に参加したのは、日本保育学会、日本家政学会、全日本家庭科教育協会などであって、その経過については昨年の本誌上にわたくしが報告の一文を書いたのであった。

その昨年の中学校家庭科の問題の時にわたくしが感じたことは、直接幼児保育にたずさわっておられる幼稚園教諭や保育所保育母のかたがた、わたくし達が保育者と呼んでいるかたがたの直接の関心が何となく薄かったことである。それに

は、その時にどういったことが問題になっていくかということとを、全然知らないということが大きく働いているのである。うとは思う。しかし、保育者は、自分の後に続く若い世代の人々に保育という営みがどういった形で受け取られそして身につけられて行くかを少なくとも関心を持ち、出来るならば自分もそれに参与するというくらいの気持があっていいのではないか、少なくともどんな形で「保育」の知識や技術が若い生徒達に与えられるかということぐらいは知っていてほしいと、わたくしは願うものである。

同じようなことが、今度は高等学校の家庭科の保育についても言えると思うので、現在新しく改訂されて発表されようとしている（この文が活字になる頃にはすでに文部省から発表されているはずである）高等学校の家庭科の保育のことを少しばか

り読者にお伝えしてみたいと思う。

## 二

今度改訂された高等学校の教育課程はその実施が昭和三十八年度からなるそうであるが、家庭科は今までは選択科目であったのに対して、女子については「一般家庭」が必修科目になったというところに大きな変化がある。そして、この一般家庭の中に「乳幼児の保育」が含まれているのである。したがって、これからの高等学校教育を受ける女子は必ず「乳幼児の保育」をとることにになり、保育に関する入門的知識と技術とを身につけることになるのである。

そこでこの乳幼児の保育の中でどういったことが学習されるかを見ると、次のような項目が挙げられている。

- ① こどもの健全な成長と家庭
- ② こどもの要求と適応
- ③ こどもと家庭環境
- ④ 乳幼児の心身の発達
- ⑤ 乳幼児の身体発育とその特徴
- ⑥ 乳幼児の精神発達とその特徴
- ⑦ 乳幼児の食物と被服
- ⑧ 乳児の栄養
- ⑨ 幼児の栄養

- ⑩ 幼児食の献立と調理
- ⑪ 乳幼児の被服
- ⑫ 乳幼児の生活指導
- ⑬ 基本的習慣
- ⑭ 遊びと児童文化財

### ⑤ 育児と結婚

この保育の場合、家庭科の中の保育であるから家庭保育に中心が置かれていることはいうまでもない。しかし、集団保育についても関心を持たせるようになりたいのである。これらの項目については、あるいは説明の必要はないかもしれないが一応簡単に説明してみよう。

- ① のこどもの健全な成長と家庭では、こどものパースナリティの形成される仕方とこれに関連する家庭環境の意味を認識させる。
- ② ではいうまでもなく心身の発達過程とその特質を理解させる。ここでは測定や観察がやりやすいということから、乳児に中心を置くことになっている。次に③は、食物と被服に関する事で、ここでは幼児のことに重点をおいてやる。
- ④ の生活指導では幼児について実習、観察、見学などをとり入れてやるので、基本的習慣、遊び、児童文化財のいずれについても、幼稚園、保育所が、その実際の教育の場としての役割を果すわけである。
- ⑤ は育児から結婚に対する心構えを持たせるのである。

このように見てくると、家庭保育に中心があるので、実際の保育施設の果す役割またその中における保育者の役割はあまり浮かび出てこないかもしれない。しかし、生活指導のところあたりでは、保育者は自分に続く若い世代のためにぜひ力をかけてほしいものとわたくし達は願うのである。

### 三

高等学校の家庭科ではいま右に述べた一般家庭は必修でどの生徒も学習するが、あとは選択である。そこで順序としてこの選択の課程のことに簡単にふれ、その中における保育のことを次に簡単に述べることにする。

家庭科の選択課程は、家政課程、被服課程、食物課程、保育課程の四つであって、その選択は自由である。そして、被服課程と食物課程には保育は無関係である。

家政課程の中には、被服、食物、家庭経営などとならんで保育が含まれている。そして、この保育はさきの一般家庭に含まれていた保育の上に積み重ねられるものであるから、いわば一歩進んだものである。その大きな項目だけを示してみると、次の通りである。

#### ① 妊娠と分べん

② 乳幼児の心身の発達

③ 乳幼児の栄養

④ 乳幼児の生活指導

⑤ 乳幼児の病気とその予防および看護

⑥ 育児法の改善

⑦ 児童と社会

これらの中で発達の観察測定、生活指導などにおいては、単に家庭保育だけでなく、集団保育の場である幼稚園、保育所などの保育施設を利用することを求めると同時に、保育の協同化の問題にも関心を持たせ、さらに「児童と社会」という項目ではひろい社会の子どもに目を開き、正しい児童観を持つように指導することが意図されている。したがってここでは保育施設にある保育者の協力が強く求められているわけである。

### 四

保育課程の「保育」は被服、食物の両課程とならんで一つの職業課程であり、専門の課程であるといっている。実際問題として高等学校卒業だけで教諭もしくは保母になることはできないが、助教諭とか保母助手として実質的には保育にた

ずさわれる優秀な保育者となれることを期待しているのが、この保育課程である。

保育課程の学科目は、小児保健（小児栄養を含む）、児童心理、児童福祉、保育原理、保育技術の五科目であるが、保育技術の中には必然的に保育実習を含んでいる。これらの基礎的な学科を修得し、保育実習を行なって、保育という営みを身につけるためには、幼稚園や保育所という保育の現場がなければならない。したがって附設の施設として保育施設が必要とされるのである。

ところが、実際問題としてはこの附属保育施設を作ることの困難もあって、全国の高等学校のうち保育課程を置いている学校はわずかに数校に過ぎない。この保育課程を置いている学校が少ないのは、保育施設の設置困難ということのほか、高等学校家庭科の教師の中で保育を身につけ、それに興味を持っている人の少ないこと、また校長にも保育に対する理解を持つ人が少ないことなどが関係していると思われる。しかし、わたくしの感じているところではいま挙げたいいろいろの理由のほかにもう一つ、幼稚園、保育所の保育者が、高等学校家庭科の教育に関心をあまり持っていないということともまた保育課程というもののふるわない大きな理由ではな

いかと思う。

## 五

高等学校の家庭科における保育という、ちょっと見ると本誌の読者には無縁のように思われやすい題目をとりあげて簡単に述べてみた。これは、わたくし自身がこのことにながしい間頭をつつ込み関係しているからではあるが、くり返しいように高等学校の教諭のかたがたが保育をあんまりよく知らないと同じく、保育者はまた高等学校の家庭科の保育のことをあんまりよく知らないようである。そしてそのために、もっともっと進まなければならない保育が進まないことを、わたくしは心から痛感するのである。

幼稚園および保育所の保育者諸姉が、ああそういった面があったのだということを感じて下さるだけでも一歩前進するのではないかと、わたくしは感じている。せめて関心を持つようになっただきたい、そしてできるならば積極的に参予し協力するという心構えを持っていたきたいと願うものである。

\*

\*

# 幼児における人格形成と知的教育



大西憲明

## 園生活は知的発達の重要な場

このごろの寒さのきびしい日などには、園の室内で、すぐろくやるかたをして遊ぶことが、幼児には多いであろう。かれらの目は、ひとつのさいころに集中する。そのマジックインキで数字を書かれた小積木のさいころがもたらす変化にしたがって、ふりだしからあがりへと進んだり、逆もどりするうちに、かれらなりの一憂一喜がいだかせられようが、このような変化過程を通して、幼児には数について、知的関心がしだいに体得されることも多い。

また、はじき遊びでも、そこに数えるという言語的操作がとられなくても、みんなを出しあえば多くなり、これを分けあうと少なくなるという、直観的にせよ、量の差異の認知に迫まれるだけに、

この具体的な事物間の対応的な変化に即応して、漠然とはしているが、量的把握への原始的な概念活動の芽がしだいに発達して知的活動の基礎をつくってくることになる。

あるいはストロープや火鉢をかこんで、あぶりだしをして遊ぶときにも、いったん消してしまったものが、あぶることで再び現われてくるので、幼児は不思議そうな瞳を向ける。さらに砂糖やりんごをしぼった液、橙をしぼった液、明ばん、玉ねぎの液などの用いられた材料によってもその現われかたが異なるだけでなく、それに伴って紙から発散するにおいもちがってくる。このことに気づかせることが、幼児に自然へのいっそうの興味を増させ、やがては、なぜそうかというような現象規定の要因についてのそぼくな知的疑問を湧かせることにもなろう。



こんな種々の遊びのうちにも、遊具の小さいものが紛失しただけでも、その部分の占める役割の欠除から、全体的なまとまりある構成には発展しないことを知るだろうし、これをたがいにあつかうものの順番とその遊びかたをきめる規則が守られないで、自分のその時の気分で乱されていくなら、やっても一向におもしろくならないということも、直接に当面させられた状況の特質に応じて、気づかされていくことでもあろう。このような友だちと遊ぶ集団活動において、その集団の共通な目標を自分のものとして会得し、これを実現するためには、そこから生れる自分の地位と役割とに応じて自から統制的に活動していかなければならないが、こういういわば社会的活動にも、その基底に知的な働きがあるのはいうまでもない。したがって、これもしだいに、さまざまな集団参加の機会が増加することによって、発達する。

また幼児の話しあいの場においても、たがいの発音が正確になさず、語いがゆたかに用意されておらなければならぬし、自分の経験がその表現意欲に相応して代表的に選択された言語化による記号で、相手に通じるような構文をもって話されないと、言語本来の機能である意思交換の道具性を失う。したがってたがいに自分勝手な、しかも自分のみ通じる発声や発語、文句で始終すれば話しあいにならない。この場合にも、集団参加の経験が増加し、協力の必

要な遊びに発展させることに応じて、公共的な道具性をもつ言語活動が発達してくるが、この言語活動は知的発達にもとづくことにも、こういうことによつてさらに、その知的発達がうながされる。

幼児たちにハンドカスター、トライアングル、タンブリン、すず、たいこなどを、ひとりひとりに与えて鳴らさせると、それぞれの音色のちがいに気づくが、やがてはその鳴らした楽器の構造とその演奏のためのあつかいとの関係にも知的関心を湧かしてくる。またひとりひとりに指揮者の役があたえられると、友だちの演じる楽器の各種の音色の差異とこれらによる調和のための統一についての配慮を味わってくるが、かつ同じ曲でも打ち方や楽器の組合せによつて異なった編曲がいくつもできてくることを、かれらは知的興味を抱いて理解していくことでもあろう。

また画用紙にクレパスやマジックインキで自由に描いた絵を厚紙で裏うちし、これを自由な曲線でいくつかに切り分けたり、あるいは厚紙の円形や菱形を直線や曲線で複雑に切り分けたりして、これからあわせ絵遊びの材料を製作することも多いであろうが、こういうあわせ絵遊びをさせることによつても、幼児の知的発達は助長される。どいうのは多くの部分の特徴を相互に比較しあつて、それらで全体的なものとしての意味を具した完結形にまで構成しなければならぬ過程では、これが一種の問題状況をなしているだけに、

幼児はその解決への手がかりを発見し、それから解決のための仮説を設定し、そのための実行という、目標分析とか状況分析の思考活動がその状況で要求されるからだ。したがって、こういう遊びをしなければ重ねさせることによって、幼児の知的発達がますますうながされていくのは、予想されよう。

以上述べたように、幼稚園であれ、保育園であれ、幼児たちが、一定の教育的な配慮がなされたところに集って生活しておれば、自然と問題状況に当面し、かれらの知的発達が、この解決によって助長される機会は、きわめて多い。保育の場では、学校教育的な知的教育を主眼に置かず、またそのようなカリキュラムを、もちろん立てて実施してはいなくても、幼児の知的発達が促がされる状況と機会が、前述のように、多様に展開されているからである。

教科書を中心とした抽象的な次元における知的活動が強く要求される場合の多い学校とは、園のやりかたがちがっていても、幼児がそこで生活するかぎりには、いつもなんらかの問題性ある環境に自から当面していかねばならない。この問題性とは、既に述べたとおり、自分の欲求が、いままでの経験的なやりかた、習慣動作や教えられた知識の体系のみではみたり解決することができないような状況の事実をさしている。だから自分の思うとおりできたら、そこには問題性は発生しない。欲求を阻止する壁があるからこそ、その

壁に向かって直接に突進するか、またはまわり道をしていくか、他の道具を用いてうまくそこをのりこえるか、あるいは他の人の援助を求めていくか、それとも、その欲求をおさえてあきらめるかなどの反応が呼びおこされる。したがって、こういう問題性をつねにゆたかに発生させ、しかもそれへの解決にうまく動機づけることが、教育的にいとなまれるかぎりには、保育も知的教育を重視しているといえよう。またこういう問題性を幼児に多く提供するという、いわば行動に即して考えさせる場を構成することは、知的発達のみではなく、かれらの人格のすべてにわたっての発達をうながすことになる。

### 人格は知的側面を含む統一体

知的発達を重視することを調強してきたが、保育が、あくまで幼児の全面的な心身の発達に留意して、かれらなりの人格をのぞましい姿にまで培っていくところに基本があるのは、今さら述べるまでもない。だが、よくいわれるこののぞましい幼児の人格というのは、保育の理論や一般的な発達の見解から描きだし、構成づけることはたやすいものであるが、それが比較的抽象的で漠然としたものであるかぎりには、保育の現場とはたやすく直結してこない。といっても「どんな幼児がよいか」という、かれらの長い将来にわたる人格形成の過程をみとおしてから描きだすことをしないと、その良

的な保育指導は生まれてこないだろう。もちろん、こういう立場から、そのようなぞましい幼児の人格をつくるためには、こういう環境構成をして、現実のこのような幼児を、こう導いていくという、さまざまなカリキュラムが立てられ、その実際の苦心が、保育現場では古くよりおこなわれてきたのにはまちがいない。

だが、ここでいうのぞましい幼児の人格とは、当然かれらの心身の全体の発達の知見に裏づけられ、しかも社会的要求・期待にそくして考えられたものであろうが、この要求・期待があまりにも漠然としていたり、あまりにも特定の理想的なものが強調されていたり、かつ一方に偏ったものが、伏んでいるなら、問題になるであろう。ところが、幼稚園では学校教育法によってその目標があげられているが、これはこれなりに発達に即し、人格のあらゆる面についてあげている。すなわち身体の諸機能の調和的発達、集団生活による自主自律の芽生え、周囲に対する理解と態度の芽生え、正しい言語のつかいかた、創作的表現に対する興味などを養うことによって、幼児期としてののぞましい人格の全面的な姿が描きだされている。こういう多面的な特徴ある人格をそなえることは、かれらが生活していくであろうという社会的状況やその発展にも対応しているといえよう。直接的には、就学後の教育方針がどう変わっても、また重点の置きかたがちがってきても、幼稚園が基礎教育であることを

旗印にして、前述のような保育をしているかぎりは、それによる格別の変動をうけるわけではない。たとえば、道徳教育が学校では強調されてきたが、その原初的水準では生活習慣の基本としてのしつぷりであるときれるかぎりでは、従来の保育のやりかたにそのまま通じる。科学教育が学校で重視されても、幼稚園では「自然」領域の保育指導がすでになされているため、いまさらという感じもするであろう。美術、音楽教育の場合にもこれはあてはまる。つまりどの方向の教育に対しても、保育がそれらに共通な基礎的段階を中心として保育しているかぎりは、後の義務教育にもそのままに直結する。つまり、幼児にとってのぞましい人格形成というのは、将来どの方向にも向かうことのできる基礎としてのかれらの心身の発達過程の各面をその年齢に応じて充実させていくことに他ならないからである。

この点では、幼児がどういう発達の課題を充実すればよいのかということが明らかにされていないと、保育という、いわば社会の要望・期待の価値体系にもとづいた人間像を目標にし、その実現のための誘導、助長をおこなう機能が十分に発揮されなくなろう。そしてたんに、かれらの自然の状態の成熟・発達のままに放置しなればならなくなろう。だが、ここでいうのは、義務教育とはちがって、保育では、あまりこのような特定の教育がよいとか、こんな目標をば実現するのがよいという、ある特定の面を強調するために、

それを中心に幼児ののぞましい人格像を描きだすことが問題であるというのにすぎない。前述のように、また従来からだれでもが考えてきたように、おとなの理想よりも幼児を中心にし、幼児の側に立って、かれらの人格の全面的調和的発達を中心に保育することが大切であることを述べたのにすぎない。幼児の人格は可塑性にみちた統一体であり、後の発達方向の基礎期をなしているからである。

したがって、道徳教育が盛んだからしつけを重んじるとか、科学教育が重要だから、知的指導に専念しなればならないというのではなく、かれらのあらゆる生活を充実させ、その発達過程における特質を助長することである。こういえば、前に知育を重視しなればならないといったことと矛盾するかも知れない。だが、ここで知育という知的発達の促進を強調したものの、この内容が、いわゆる狭義の学校教育的知識を含めたものではない。かれらの人格がまた知とか情意、身体という諸機能に十分に分化されておらず、全体として働きあうまとまりをなしており、したがって、そこにあるものは人格の全体性に規定された個々の行動であり反応である。ゆえにこういう全体分節的な行動の発達を助長するには、つねに解決を要求される問題状況を設定させ、これに知・情意・身体の全面的な反応をさせることが意味であろう。ここでの問題状況設定とは、抽出された人格の知的側面のみを対象にしたものではない。したがっ

て、数字を覚えさせるとか、文字を読ませたり書かせるという特定の抽象的操作のみを指すのではなく、具体的な行動の次元の場で、いちいち考えたり、感じたりして、もちろん直観的識別とか判断というそぼくな認知作用も働く場合が多いであろうが、かれらなりの理解による解決を得させるような、問題状況という抵抗、障害のある場をあたえてやることである。こういう意味での知育の重要性をあげてきたわけであるが、この抵抗、障害の存在に当面してこそ、幼児は欲求満足の手段体系を全人格的に学習していくであろうし、いままでの知識体系を修正するであろう。

このような考えは、常識に属しているが、知的教育を排除するか、反対に科学教育をことさらに強調するとか、美術教育を絵画、製作のみに重点を置くとかなどの偏りに対して、全人格的教育の必要さを述べ、教育という場であるかぎりはずねに幼児の生活のうちの問題性を多く設定させ、これを経験的思考的に幼児に解決させるように展開して誘導することを強調したのにすぎない。

## 問題状況の構成

幼児の思考活動の特徴が、具体的であるとか、自己中心的であるとか、相貌的であるとか、感情的であるとか、全体反応的であるということばは、保育の現場では、いつもつかわれている。またこ

いうことばで、幼児のいろいろの行動を説明しているし、これにもとづいてカリキュラムを作成したり、生活指導をも試みている。

事実、幼児は外界の事物を自分と同様に欲求したり、怒ったり、悲しんだり、ものを考えるものとしてとらえること、すなわちアニミズムがみられると指摘されている。また、幼児が客観的には考えられないのは、自分と他人、自分と物との間がまだよく分化されていないから、他の人の立場にたつて自分をみる事ができず、物と物との間の関係についても考えることができないので、自己中心的思考であるとも呼ばれている。

また、たんなる部分的なものと全体とを混同させて考えたり、個別で孤立したもので、それですぐさま一般化して考えたり、ある特殊な事情のもとにのみおこなった偶然ながら、他の事情のもとでも必ずおこなると期待したり、そこにみられた偶然にあるものうちにその原因を求めたりする推理の特別な傾向があるのも、幼児の思考の特徴とされている。

こういう幼児の思考活動の基本的な特質は、いうまでもなく、かれらの人格構造の全体がまだ十分に分化されていないこと、すなわち知的発達、情意的発達、身体・運動的発達という各相面がきわめて密接に融和されている状態をさしている。したがって幼児は行動することによって考えると、情緒的に思考するともいわれている。

つまり人格全体で反応するのであるから、前述の問題状況を設定させることも、人格全体において設定し当面させることであり、こゝにいわゆる知的反応がとくに要求されても、大きい児童のように、それを抽象的次元で当面し、解決していくわけではない。そこでは情緒的にも、身体的にも、意志的にもこれらが全体として反応していくといえる。

ゆえに、感情・情緒の面をとくに強調して育てていくといつても、これらのみを対象にとりだすことはできない。つまり感情を純化するとか、高めるとか、ゆたかにするという意図をもって指導するにしても、それを、やはり人格の他の面と相互連関的に、あつかっていかなければ、その効果は期待されない。さまざまな経験をあたえ、これを知的関心と興味で当面させていくことと同時に、感情的にも反映させ、しかも意欲的に進むように動機づけるあつかいが必要になる。

以上、保育で知育という問題を考えるにしても、特殊な狭義の知的発達の指導を予想するよりは、全人格的な面であつかい、園生活のいたるところと機会で、かれらの年齢に応じた問題状況を提供し、この問題状況の問題性であるところを、しだいに意識させ、その探索、解決への試行に向かって誘導することが重要であろうという一般論を述べてきた。

(大阪市立大学)

# 子どもの遊びと造形表現



林 健 造

## ○子どもの遊びから

子どもの生活の本体は遊びであり、遊びを通してのみ多くのものを学びとるのでということではフリーベルが教育的な価値を積極的に認めて以来、今日まで定説として誰もが疑わないところであろう。すなわち、遊びを仕事と対立させるのではなく、価値ある仕事へ発展するための萌芽として、教育的価値を認めているわけである。ソ連のマカレンコもまた

「遊びは子どもにとって外界を認識していくための重要な手段であり、外界に対する彼のかかわり方の表現である。」

として、子どもの遊びの価値を定義づけている。

その遊びも、表現の形式によって分類してみればいくつかに分けることができよう。

ビアジェの分け方にならえば、リズム的表現・装飾的表現・構築的表現・模倣的表現・对人的表現・蒐集的活動などに分けられようが、いずれも、子どものもつてうまれた本能的なはたらきの表われである。

また、子どもの活動の実際の表われ方の面でもらえてみれば、

・かく・ぬる・ひっかく・貼る・ほる・くつつける・ちぎる・組む・まげる・丸める・こする・ならべる・押しつける・切る・つなぐ・結ぶ・積む・くずす・曲げる・などの分類もできよう。

実際の子どもの遊びは、これらの分類の形が単独で表われることよりは、いくつか組合わされた形として表われるのが普通である。

例えば、幼児が庭の色づいた落葉を拾いあつめて、こんどはそれをいろいろ並べて遊んでいる。何か小さい声で歌を唄いながら、そしてその拍子にあわせて体を左右に動かしながら……。というよう

な風景は、どこでもしばしばよく見られるものであるが、これなどは、落葉を集めるという蒐集活動、(実際、隣にいる子が数枚あやまっつてその子を使ったりすると、が然怒りだすほどにだいたいな蒐集物として持っているものであるが)それを並べたいという装飾的表現と並べていくうちに、木の葉の大小や色彩のリズムから、刺戟されて歌を唄い、体を動かすというリズム的表現とがミックスされたものであるということである。

ついでながら、このように、体全体を動かしながら学ぶ、体全体で感覚でつかむというやり方は、子どもの大きな特徴であり、造形表現のねらいなども、大いにこの点にかかわりあいをもっているものである。

例えば、子どもはよくいう、

「先生、走っている人かけないよう。」

そんなときに

「走っている人はね、よく先生の体の動きを見てごらん。ほら、手はこうだろう。」

という指導よりも

「○○ちゃん、そこで、ちょっと走ってごらん」

といて、その子の体を動かしてやったほうがはるかに解るといったことがしばしばあるものである。

ちよつと横道にそれたが、子どもの遊びはいくつかが総合された

ものであるという例では、とくに女の子の場合など、顔にお化粧をしたり、髪に何かをつけて飾ったりすることをよくするが、あれなどは母親が鏡に向つて化粧しているのを傍でみて、それを模倣したいという欲求ともう一つ自分も飾りたいという欲求の表われと見ることができるところから、模倣的表現プラス装飾的表現というわけである。

幼稚園の積木遊びは、絵画製作に入るのだろうか？ というような質問にであうことがある。幼児がする積木遊びには、少なくとも三つ位の段階があると思う。

その一つは、機能的快樂といわれるもので、ただ積むことがおもしろいとか、積んだものをガラガラと崩すことがおもしろいという段階である。

次は、何かの形に似せて作るという段階で、働き自体としてはたいへん創造力を必要とするわけで、おそらく積木遊びの主なるねらいや活動の中心となるものであろう。

「ほらテッキョウができたよ。」

「こんどはお家を作ろうかな。」

といった活動はそれである。

ところがもう一つの段階がある。それは機能的なものへの興味段階である。ここの機能的などというのは、先に述べた機能的快樂とはちよつと意味の違うもので、自動車なら走るといふことが一つの

機能であるといったものである。

したがって積木でも、直方体の積木をもって、口でシュッシュポ  
ーなどといっている段階から一步進んで、何とか本当に走らないか  
なあと考えて、丸棒をコロにして、その上に直方体の積木をのせ、  
自分がそれにまたがり、コロリとでもその積木の自動車動いた時  
の驚きは相当なもので、

「ボク動く自動車作つたよー。」

などと小さい胸をはずませて喜こんでいる。

つまり、ここでは積木の丸棒を利用して、動くという機能を発見  
したのでから、先の二つの段階と違うものであるといえよう。いま  
積木遊びに例をとったが、機能をもっと具体的にするために粘土遊  
びを例にとってみよう。

子どもたちが粘土でたのしそうちにままごと遊びをしている。

「先生ッ、ごちそうできたよ。今もっていつてあげますよ。」

と木の葉をお皿にして、粘土で作ったごちそうをのせてそろそろ歩  
いてくる。と、途中で無情にもごちそうは皿からころげ落ちてしま  
った。

「やっぱり木の葉のお皿はだめね。」

とその子はひっかえす。

「こんどは先生大丈夫よ。」

なるほど、こんどは粘土で鉢を作つて、その中に入れてある。

機能とはつまりこれである。平面の木の葉よりは鉢形の方がもの  
がこぼれおちないという器の機能に気づいたわけである。

だから私などはビアジェの遊びの分類に、機能的表現とでもいっ  
たものを一枚加えたらどうかとすら思うわけである。

### ○造形の領域から

ところで一方指導面の角度から造形活動の領域といったものを眺  
めてみよう。

従来までは、造形の領域を平面的な活動は絵画、立体的な活動は  
製作という分け方をしてきたのであるが、今日ではそのような単純  
な分け方では満足できない。それだけでなく第一解決がつかないと  
して、心象表現を中心とした領域と、機能表現を中心とした領域と  
に分けるような方向で考えなおされている。

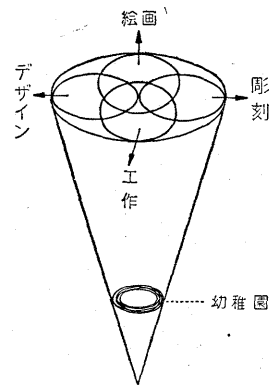
したがって、版画やはり絵など広いジャンルでの絵をかくような  
仕事や、粘土で人や動物を作るようなものはすべて心象表現の領域  
として考え、デザインや工作のようなものは、ある機能(はたらし)  
や目的にそつて作られるものであるので機能表現の領域に入れて考  
えられるわけで、この方が確かにすつきりしていて解りよいと思わ  
れる。

今度新しくできた「幼稚園教育指導書」では、いろいろな点で新  
しい努力は試みられているが、この領域の問題では、相も変わらず



従来までの平面的なものは絵画、立体的なものは製作という考えから一歩もでていないことをたいへん遺憾に思うわけである。

ところで幼稚園の場合などはどうかというと、絵画・彫刻・デザイン・工作のような領域がはっきり分けられるものでもなければ、分けて取り扱うべきものでもない。例えば逆円錐形の中にその四つの領域を頭からおしこ



んだようなもので、円錐の頂点に近いあたりではこれらの造形の領域が三つ輪石鱈の商標のように四つ深く重なりあっているというのが本体であろう。

したがって将来は分化するかもしれないそれぞれの萌芽もった全体的な造形活動であることを教師は承知してかかることが最も大切なことであろう。

ただそれぞれの子どもの造形活動や、造形的な発想がこれらの領域どのようなつながり方をもつ働きかが見出せる眼はもっていることが必要であるということは言えよう。

そうでないと、例えば絵だけの指導に偏った角度からは、画用紙にかいた絵に穴をあけてすけてみえるとか、窓が開く絵をかいた

よというような、デザインの的にはすばらしい発想でも、絵にそんなことをしてはいけませんということになりかねない。

### 〇二つのもののかかりあい

今まで子どもの遊びの面からと、次に造形の領域の面からと眺めて話を進めてきた。この二つのもののかかりあいの中に、子どもの造形の指導がうまれてくるわけである。

子どもの造形学習というのは遊びを中心として学習していくことがより効果的である。したがってこの頃では、とくに作品の結果よりも、遊びの過程が重視されなければならないといわれるのもそのためである。

しばしば何かよい題材はないだろうか。昨日も今日も好きな絵だけでは困ってしまいます。という質問をうけることがある。そしてそれは案外に多い数である。仮りに一つの新しい題材を与えても、おそらくその教師は二、三日すると再び同じような立場でこまってしまうに違いない。

そこで教師が創造的で次々に題材をうみだせる場合はともかく、一番よいことは、子どもに教わることである。教わるというのは、子どもたちの遊びから教わることである。その遊びをよく観察し、どのようなことに興味をもって遊んでいるかとか、子どもたちのポケットには何が入っているのかなどよく調べてみる必要があるであ

る。

彼らがポケットにもっているビー玉一つにしても、石ころ一つでもまるで宝物のように大事にしているものである。ビー玉は砂場でトンネルを作るところがすどきに絶対に必要なのであり、名もない石ころは「亀に似ている石」といって大事にしているといった具合である。

私にもこんな例がある。

ある晴れた日、庭にでて子どもたちが「血が見える、血が見える」と叫んでいる。

よくきいてみると、太陽の光に両手を透してみると、指と指との間が赤く見えるので血が見えるといっているわけである。

かつては私も子どもの頃にこうして驚いた経験をもっているが、今子どもたちの叫びをきいて改めて「そうか、そんなに透けてみえるのが驚きなのか」と考えさせられた。そこで「すかして見る絵、という題材を早速やってみた。つまり何のこともない普通のザラ紙に画用紙で作った形を貼り、それを裏から光にすかして見るというものである。

何の変テツもないこのようなことが、結果としては「血がみえる」「遊びのあの感激と同じことが再現し」「先生ホラ見えるよ、見えるよ」とたいへんな驚きようであった。

## 〇 ま と め

さてまとめにあたって、もう一度子どもの遊びを復習してみよう。子どもの遊びは実際の表われとしては総合体で表われているが、先の分類で述べたように、それぞれ点としての要素をもっていた。

次に子どもの造形活動の領域もまた、全くこれと同じ形式で、実際の表われ方としては総合体であるが、点的要素としては、絵やデザインや工作や芸の領域につながる萌芽をもっているとみることが出来る。したがって、それはそれで、実際の指導にあたっては総合体として扱っていいのであるが、教師は遊びについても、またその遊びの形で行なわれる造形活動についても、その点とか要素というかそれを見分けられる眼をもつことが必要だと思わなければならない。

いふなれば、教師はいくつかの眼鏡をもっていて、絵だけの眼鏡でなく、ある時はデザインの芽をみつけだす眼鏡とか、機能的表現の芽をみつけだす眼鏡とかをいろいろもっていることの必要性をいいたいのである。

このことよって、子どもの造形的な萌芽を多角的にひろいあげることができるといふものである。いろいろな角度で子どものよさを認めてやれるということは、子ども自体にとっても、またどの子どもどの子も何か伸ばしていかうと指導する教師にとっても、すばらしく楽しいことではないだろうか。

# 私立幼稚園と研修

——日私幼全国教研大会の背景にあるもの——

友松 あきみち

## 一、私幼ということ

先日ある懇談会で教育放送にたずさわっている人の話が出た。

御婦人で非常にテキパキと時宜を得た企画をされてたいへん好評を拍していると言った声があがっていた。私もそのかたとは面識があり仕事の内容にも敬服しているが、「私の知人でNHKにいた時には随分有能な人でしたが、民間放送へうつったらだめになったかたもいますよ。営業方面から苦情が出て左遷されてしまったんですね」私は何気なく言ったのだが、そこにいた公立の先生がたは黙ってしまった。別に皮肉で言ったつもりはないが、ここに私のこれから述べたい一つの主題がある。

やはりその折りのことだったが、ある財団が費用を出して理想的な幼稚園教育がしたいという話が出た。「どなたか園長になる御希望はありませんか」と話の終りは笑い話になったが、ここでも私には言いたいことがあった。資金や背景にめぐまれて環境の

よい郊外に理想的な園舎をつくることも結構なことだが、もっと本気で保育界に新風を吹きこむというなら、勤労者の多い、経済的にも、教育機関としても思えない地域で思い切った施設をつくってもらいたい。いわゆる名もなき庶民の生きている地域で、その幼稚園が教育的にも信望を博し、町全体の意識を高めていく文化センターをつくるのが出来るなら、これも意義のある仕事に違いない。

私立幼稚園は経済的に恵まれた家庭の支持がなければ運営しにくいけれども、私幼人の心の底には、わりにこんなことを考える在野的な気持が強い。教育というものが常に経営にさええられていなければ、健全な発展をみないと同時に、万般の運営には常に当事者の土性骨が必要であることを身をもって知らされている。国公立のかたにはなかなか理解の出来ないことなのだが、私幼の運営は本当に容易なことではない。園の近くに公幼が出来たり、

保育所が出来たり、私立が出来たりすると、そのことがそのまま園の教育内容にまで響いてくるのだ。

この夏青森で開かれた日私幼の全国教研大会は、そのような園の園長や教諭の集まりである。私幼教育の振興とか研修と言っても、これは単に私幼という名を国公幼と置き換えただけの大会ではない。内容も、意味するところも、ある場合には判然と違っていろいろだと思ふ。

## 二、私幼研修の実際

昨年の全国大会について本誌に述べておいたことだが、私立幼稚園の教育は近年新しい胎動のきざしを示している。それは教育的な理念からつくり出されたと言うより、経営の現実から求められてきているものだ。それから一年、私立幼稚園の研修は各地域でとみに盛んになった。現場の教師のやることであるから、そうそう目新しい問題にとりくんだり質的にきわ立って向上したわけではないが、研究会での発表が多くなったり、講習会的な集會が数を増していることは事実である。

私立幼稚園の経営にとって教育とか研修という部面が重要な意味を持つようになってきた。一般の父兄も信頼の出来る教師のいる園を選ぶようになった。それゆえ最近単に運営の術とか、環境の整備ということだけでは世間の支持は得られなくなってきた。

た。現場の教師も自分の仕事を意義づけるために、ゆとりをもって勉強の出来る園を希望するようになった。減少している有資格の教諭を獲得するためにも経営者の考えは変らざるを得ない。このようなことから各地の私幼の間に保育者の資質向上を期待する声が高まり、実際にそのような研修活動が団体活動の主要な一面にもなってきた。

私幼以外のかたにもおそろくお気づきだと思ふが、ここ二、三年にわたって、私立幼稚園の団結はとみに堅くなってきた。それは公幼とか保育所に対処するばかりでなく、私幼教育の拡充改善のために各方面に実際に団体として働きかけねばならない自衛上の必要が起ってきているからである。組織が充実してくると、逆に団体として教育運営両面に各方面からの依頼や期待、或いは具体的な事業の要請などが生じてくる。このような内外の状況に応じて団体としては当然組織の確立が行なわれてくるわけだが、日私幼に対する信頼度が高まるに従って全国的な教研大会なども一つの期待のあらわれとして運営されるようになったのである。

私幼の全国組織はしかしまだ充実していない。教研大会なども、都道府県各ブロックの研修が積み重ねられた形で結集されることが理想なのだがまだそこまではいっていない。おそろく本年あたりからようやくその方向に進むのだと思うが、この秋はとりあえず全国を東北・関東・東海・九州の四地区にわけて地区代表

制による参加者八百名の研修大会が予定されている。それに要する費用は二百万円を越えるが、このような団体の研究活動に私幼の組織が積極的になってきたことは数年前には殆んど考えられぬことであつた。国公立のかたからみれば私幼人の歩みは余りにも遅々としていようが、現実的な経営の感覚に支えられながら、それでも徐々に育つてきているこの研修意欲は、やはりそれだけに根強い自力を胚胎しているように私には受けとれる。

### 三、期待したい学者との提携

全国教研大会が終つたあとで、大会参加の教師たちは幾つかの観光コースに分れてそれぞれに散つていった。私も百名程の一団に加わり静かな山宿に一泊する機会をもつたが、夕食後に現場の若い先生の発言で思いがけず大会の反省会のような懇談会に臨むことができた。幸いに文部省の人や、大会に助言者として参加していただいた外部の先生がたもおられたので、話は十分科会全部にわたつて和やかなうちにも誠に意義深い一夜であつた。

日私幼の全国大会にはここ数年にわたつて外部から助言者をお招きしたことはない。本年に到つてようやくそれが実現できたのは、団体としてどうやら経済的にも可能になってきたし、何よりも我々私幼人の間に保育者としての自覚が高まつてきたので、研修の実を深める意味で特に私幼に理解の深い先生がたをお招きし

て、学問的な助力を得ることになつたのである。大会についてその夜の懇談は意見やら希望が続出した。参加者の大方の感想としては一般に研究意欲も向上して、それが各地域での共同研究の成果となつて発表され論議も盛んになり、質的にも参加してよかつたという気持が強かつたようである。おそらく学術的な立場から助言者に来ていただいたということが、それらの討議にもままとまりがついて、参加者には整理がつきやすかつたのではないかとも思う。

同様に学者のかたがたにも今日保育の現場で具体的にどんなことが問題になつているか、日本の幼児教育の大勢を占めている私幼の現状とそれにたずさわっている保育者のなみなみならぬ努力が分つていただけだと思う。これからの幼児教育はひとり研究の面ばかりでなく保育の万般にわたつて、現場の保育者と、学者とが一体になつて仕事をしていくことが特に必要になつてきたのではないだろうか。

今年の全国大会の傾向はそういう意味で私幼人が現実の経営の立場から保育の問題を一層深く考えるようになり、それをどのようにまとめて結論づけていったらよいか、学術的な裏づけを真面目に考えるようになってきたことであると思う。

\*

\*

\*

# 幼児の話し合い能力と指導



村 石 昭 三

この課題について、人によっていろいろな説明のしかたができるであろうが、ここでは課題にあらわれた次の三項のことば（用語）を少し厳密におさえて、考えてみよう。

1. 話し合い（会話との関連から）
2. 話し合い能力（能力という考えかたから）
3. 指導（指導計画の立案から）

## 1 話し合い

東日本幼稚園教育指導者講座において、言語班で「話し合いにおける話題を広げる指導はどのようにしたらよいか。」という、話し合いの問題を研究題目にとりあげたことがあった。昭和三四年八月、青森を開催県に行なわれたときのことである。参加県の各幼稚園から多くの研究資料がだされ、活潑に討議が進められたが、「話し

合い」が話すことの中でどんな位置をしめているかとか、話し合い指導の意義は何かとかいうことについて、共通理解をもつまでにはかなりの時間を要したように記憶している。

それというのも、話し合いを会話とならべたときに両者の関連はどうなのか、人によりいろいろと解釈のしかたをするためである。

これには大きく分けて四つの解釈の型があるように思われる。

①内容の高低によって分ける。話し合いと会話とは同じ内容であるが、ただ、話し合いというときには、会話よりも高度の内容のことを話すときに使う。

②叙述のちがいによって分ける。話し合いは活動している状態とか過程を叙述するとき、たとえば「けき、園の前でおきた交通事故についてさかんに話し合っている。」というように使う。会話はそうした活動を総括的に、あるいは一般的に表現するときを使う。

この①と②との解釈には共通して、幼児には話し合いということばが印象づけるような高度の活動は望めないという考えがあり、そのために、「話し合い」ということばを使うかわりに、「話し合うこと」ということばをあてたりする。それにより、より活動的な、ふだんの生活的な印象を与えようとする。たとえば、「話をする」というと、童話とか、まとまった内容の発表を印象づけ、「話すこと」とすると、より活動的な、生活的な印象が感じられることと似ている。

③形態のちがいによって分ける。話し合いは数人の友だち、どうしがいっしょになって、ある話題について話すときに使い、会話は主にひとり対ひとりで話すときに使う。そして会話はふだんの気軽なおしゃべりという内容的なおしゃべりもある程度は考えているけれども、原則としては話すときの相手関係を重くみている。

この考えかたは話のやりとりをする相手関係とか、コミュニケーションの形態によって分ける対話、会話、独話の三分類と相通ずる。対話はひとり対ひとりが交互に話し手になったり、聞き手になったりする関係で成立するから会話・話し合いというときの会話にあたり、話し合いは対話・会話というときの会話に相当する。この点、会話の「会」に会って話すという意味と、グループで話すという意味とあり、用語の解釈を混乱させるものもなっている。

④機能のちがいによって分ける。ある話題についていっしょに話している人数が何人かは会話と話し合いの分類基準にならないで、活動を通してのことばのはたらき(機能)を中心に考えてやうと

する。会話はひとり対ひとり、あるいは数人の友だちがとくに話題について考えることなく、気軽なふんいきの中で話のやりとりをする。相手が知りたいことを話して、よい友だち関係を結ぶとか、楽しい時間をすごすことに会話のはたらきがある。ことばのやりとりで相手と情緒的な結びつきをえることができる。これにたいして、話し合いははずれかといえ、知性的な結びつきをえることができる。つまり、話題を共通にして、話題が含む問題について考えをかわしあうことである。

したがって、このような意味に「話し合い」を考えるならば、それは話題あるいは話題の中にあらわれた問題にたいして解決をしていくように、話の内容を合わせていくことばのいとなみというように解釈することができ、会話で心(情緒)を合わせていくことばのいとなみと区別される。

以上、「話し合い」「会話」のちがいに四つの解釈をあげたが、言語指導において「話し合い」「会話」を望ましい言語経験とし、これらに豊かな指導目標と指導内容をもりこもうとするならば、④にあげた機能のちがいによって両者を分けることが適当であろう。

## 2 話し合い能力

話し合い能力とは何をさすのであろうか。能力ということ厳密に考えるならば、単に何かができるということでは能力といえない場合がある。教育活動で能力としてとりあげることができるものは、すべて、ある価値をもったものでなければならぬ。

価値あるものには発達のみにて望ましいものであること、教育目

標や指導目標にたいして到達するのに必要なことができること、これが能力としてとりあげられる。たとえば、幼児語を使って話すことができるといっても、幼児語は発達的にみて望ましいことではないから、能力とならない。また、大きな声で話すことができるということも、それが皆の前で経験発表するという活動の指導目標としてあがっているときには能力になるけれども、ひとり対ひとりで話す会話の場合には、大きな声で話すことかわりに、相手にわかるような大きな声で話すことができることが能力になるであろう。あるいは教育目標や指導目標は幼児の生活を充実するためにあると考えられるから、幼児の生活を充実するのに必要なことができること、これが能力だともいえる。したがって、話し合い能力という場合にも、それにより話し合い自体が活潑に行なわれるし、さらに話し合いに関連した活動、生活が楽しく充実することなどを考える必要がある。遊びの約束をきめる話し合いなら、話し合いもうまくいくし、その話し合いのために遊びも楽しくならなくてはいけない。つぎに、能力にはいろいろな面ものを含むので、これを興味・技能・態度と分けて考えることがある。逆にいうと、興味・技能・態度を含めて能力とよぶ。

言語指導において、ことばに対する興味を伸ばすことは興味の方向性と強さと持続性とに分けてみることができ、興味ということとを、たとえば、話を聞くことに興味をもつというのを、教師が「お話をしてあげましょう。」というとき、幼児が手をたたいて喜んで、お話をしてくれとせがむような状態になることだと考えてはい

けない。話し合いに興味をもたせることも、教師が「話し合いをしましょう。」というとき、幼児が手をたたき、教室がどっとわく状態にもっていくことではない。友だちといっしょに何かの遊びをするとき、自分ひとりで勝手に約束をきめこまないで、話し合いできめていこうとする、あるいは話し合いをした方がこの場合はいいのだと考える。このような生活態度を身につけていくことをさすのだと考えてほしい。

生活態度といえ、興味、技能、態度と並べたときの態度は何をさすのだろうか。この方は主に話し合いに参加しているときの幼児の状態をさし、静かに相手の発言を聞くとか、相手の発言を邪魔しないというようなことを中心におさえることができる。

話し合いの技能は話し合う過程とか機能とかを中心に考えた話し合いのしかたをさす。先にみたように話し合いは、(1)共通の話題があり、しかもその中に何かの問題があらわれ、(2)それについて考えをだしあうということに特質があった。したがって、(1)共通の話題(問題)について、話し合いが横道にそれずに進められる。(2)たがいに考えをだしあひ、必要な問題が解決される(問題解決までには話題を広げたり、深めたりする過程がある。)この(1)(2)などはさしあたり、話し合いの技能の中心となるものであろう。共通の話題(問題)について、話し合いが横道にそれずに進められる、ということ話し合いの展開というか、話し合いをする過程というか、そういう話し合いの流しかたに関する技能であり、たがいに考えをだしあひ、必要な問題が解決される、ということ話し合いによる話題の



広がり、深まりに関する技能である。

わたくしは、ある機会に、この話し合いの流しかたに関する技能を展開能力として、展開能力に含まれる評価基準を考えたことがある。それらは次の八項目である。

自己中心的	反響語、独語など、相手に語りかけない発言
情意的	自分の行動や発言の要求、他人の行動や発言への干渉、非難、嘲笑
孤立的	話題や話し合いのすじと離れた内容の発言
並列的	前の人の発言から連想した内容の発言
適応的	話題や話し合いのすじをふまえ、話題を広げたり、深めたりする内容的な発言
指示的	自分の発言内容に同調を求めたり、人の発言内容を賞讃したりする発言
批判的	問題に対して自分の意見や主張を含んだ発言
その他	(前記の項目に含められぬもの)

これはひとつの私案にすぎないもので、さらに別の基準もたてることのできるにちがいない。

もっとも、幼児の話し合い技能の中に、たくさん話せたか、自分の考えをうまくまとめて話せたか、幼児音を使わなかったかなど、経験発表のときに考えるような発表のしかたを重くみる傾向があるけれども、話し合い技能としては、そのことを重くみることをきけたい。同じように、話し合い能力の中では、興味・技能・態度のうち何がいちばん大切かというならば、話し合いに対する興味を伸ば

すことを第一に考えるべきであろう。技能・態度はともかくとして、幼児が生活する上に話し合いを大切なことだと感じるような生活態度を育てていくようにしたい。この興味に技能と態度もまた養われて、そのために興味がいつそう促進されることになれば、これももう申し分がない。

### 3 指 導

幼児の話し合い能力を伸ばすための指導が適切に行なわれるためには、よりよい指導計画を立案することが大切な条件のひとつである。

立案にあたっては、幼児の話し合いは教師の指導助言が適切でないで成功しにくいとか、ひとり対ひとりの話し合い、それも教師対幼児の関係から幼児どうしへ、さらにだんだんと数人のグループによる話し合いへとというように、発達の話し合いの形態をその順序で移行していくのがよいとかいう、指導法の特質を知っておく必要がある。また、たとえば「あしたの遠足」という、これから経験することについて話し合いをすると、話題は広がるがまとまりがなく、発言が一部の幼児にかたよる。それに対して、「この前の遠足」という、すでに、つい二、三日前経験したことについて話し合いをすると、発言はそんなに多くないけれども、比較的まとまりやすく、問題が深められるという、とりあげる題材の効果を知っておく必要がある。ただし、これらは一般的な傾向だから、これに園児の実態、園の行事や地域の行事などを関連づけて、それぞれの園にそくした指導計画をたてることが望ましい。どのような指導目標や指導

内容を何才児にとりあげるかも問題になるが、これらのことについて、さしあたり、参考になるものは、今度、文部省で出した「言語」指導書であろう。

指導書では、幼児の話し合いに関する主な指導内容を五才児においてある。そして「見たり、聞いたりした紙しばいや童話などについて話し合う」「絵本の中の内容について話し合う」「紙しばい、人形しばい、劇、幻燈、映画などを見た後で話し合う」などの内容があがっている。

ここで注意されることは、指導書に話し合うべき内容として、紙しばい、童話、絵本、劇、幻燈、映画などがあつて、遊びとか、この前の遠足について話し合うといったふだんの生活的な題材に関するものがあつていないことと、それから、話し合いが五才児の指導内容だけにあつて、四才児、三才児にはこのことばが見あたらないこと、この二点である。

最初の問題は、紙しばいや童話などについて話し合うことがふだんの生活的な題材について話し合うことよりも、幼児に活潑な活動をうながし、話題がよくまとまりやすいということがある。それから、紙しばいや童話を聞くことへの興味が話し合いをおこむと、促進されるからという、紙しばい、童話の指導からみた効果の問題も考えられるとみられる。しかし、話し合い指導だけを系統的に考えるならば、生活的な題材についての話し合いはもっともっと強調して行なわれるべきであろう。

第二の問題は、話し合いを四才児、三才児の指導内容としてとり

あげていないのは、主に発達上の問題と、それから他の活動との関連という理由によるものであろう。たとえば四才児までは幼児の物に対する考えかたや行動のしかたはひどく自己中心的であり、自分の経験を思いついたままに話すことを主にして、相手の話はほとんど聞かないとか、あるいは話し合いが行なわれるほど、クラスの対人関係が密になつていないというのが実態である。それから他の活動との関連からいえば、四才児までは話し合いよりも、会話の指導を重視すべきであるという教育上の配慮がはたらいっていると考えられる。

もっとも、四才児までに話し合いというものが全然ないわけではなく、その芽は何ほどにせよ、みいだすことは容易である。それをあえて指導しないのは、第一に四才児までの幼児の生活において、まだ話し合いの必要性を幼児たちがもつまでにいたらないからである。幼児の必要性は話し合いよりも情緒的な会話の方にある。第二には、話し合いはふだん話したり聞いたりする会話から分化するからである。会話の中でだんだんと話し合いの芽が育てられていく。

しかし、それだからといって、会話の指導が話し合いへの分化を考えずに、計画なしに行なわれたならば、会話から話し合いへの望ましい発芽は期待できない。会話の指導は会話本来の機能を果たしつつ、なお、その中に話し合いの機能を育てる必要があるわけである。この意味において、話し合いの指導は、機能のちがいがから、これを会話と厳密に分けて考えることを最初に指摘したつもりである。

(国立国語研究所)

# 幼児とお伽話の結びつきは

どうなっているか



室谷幸吉

お伽話は、人生の出発点にある幼い子らに与えられた、まことに恰好な人生の教科書にたどることができる。だが、お伽話の多くが具えている基本的な骨組み——つまり勧善懲悪的に過ぎる見えすいた構成が、現代の社会には適合しようのない偏った生活理念であるときげすまれ、顧みられないことが多いのである。しかし、だからといって、こんにち、一顧にも値しない無価値なもの・ムダ物として捨て去ることは、余りにもぞっかすきぎよう。

お伽話には、文明社会のこんにちにも、なお脈々と「人生の真と美」を説き明かしてくれる貴重な宝が数多く蔵されているのであって、その貴重な宝を見逃すというはなしはない。また伝承されてきたお話の stj 立てはそのままでも、現代に不適合な部分や細部については、現代にふさわしい「考え方」によって、お話の色どりを変え、味わいをつけ加えることも可能なわけだ。事実このようなお話の時代適応的加工は、いつの代にも、善意の良民たちの手によって休みなくつづけられてきた。

お伽話(童話をふくめて)は、子どもの知恵を、徐々に開拓していくのに、容易で、賢明で、子どもに喜ばれる最善最良の方法なのである。子どもにいいお話を、たくさん用意してやる仕事を、子どもらの健全な成育を願うオトナ達・親達の、光栄にみちた行動の一つに数えておいていいではないか。

戦時中、山梨かの田舎に疎開した画家の某氏が、近所の子どもらにせがまれるままに日に一つ、三日に一つと話していったお話が二百にもなった。種切れになって閉口したという奇篤な話もある。

ところで、こんにちの子どもたちは、そのように望ましいお伽話と、日常生活の中でどのような結びつきをもっているであろうか。

「浦島太郎のおとぎ話を知らないものはあるまい(某新聞)……だがちょっと待ってほしい「浦島太郎」のおとぎ話を知らないものだって、ないとはいえそうもないのだから、入学前の学令児についてたずねてみたら、一〇%余りの子どもが「浦島さんの話ってなあに?」と知らないことを表明している。もちろん、誰だって、生ま

れたてから「浦島太郎」の話を知っていたわけではない。いつ・どこかで・誰からか、何からか、その話を知ったわけである。

ここで「お伽話」という呼称は、単なる「お話」や「童話」とはちよつとちがったいろいろのどりをふくんでいる。それは、或る人間と他の人間との『かかわりあう或る親和的な営み』というふくらみを内に包んだコトバである。夜のつれづれをなぐさめ、一日の労働の疲れをいやす、たのしい「語りあい」「聞きあい」の材料を意味するコトバでもあった。

このさぎやかな、しかし豊かでほほえましく、幸福感にあふれた仕事の担い手は、多くの場合、母親であり、祖母であった。(こういう傾向は、こんにち消滅に近いとは言え、十分うかがうに足る形を残してくれている。)子どもたちは、寝物語として、母親の口から、或いはまたおばあさんの口から、同じ一つのお伽話を、五つたびも十度びも、くり返し聞かされたのだ。受動的にばかりではなく、「ねえ、きょうもお話してちょうだい。」と、口うるさくせがみ、忙しい親達の夜なべ仕事の手を止めさせました。お伽話をきくたのしみ故に、眠ることはいやなのだが、夜の来ることを心待ちにした子どももあったにちがいない。現に私は、そうして育ってきた。私に限らず、こういう幼い日の思い出をもつ人は数多いはずだ。

お伽話は、民族が生み育ててきた貴重な文化遺産である。この貴重な遺産の相続を、子どもらは、ごく最近までは、主として、家族の「口語り」を通して行なってきた。ここでは単に、遺産としての「物語」が受け渡されるだけでなく『語り——聞く』というコトバをなかだちとする直接的な人間のふれ合いを通して、話の「すじ立

て」以下に、ゆたかで温い人間の愛情が交流し合った。

絵本を見る・本を読む——なるほど、こういうやり方でさまざまに話にふれることができる。話にふれる、という点だけからみれば、これも能率的な方法にはちがいない。しかしこのような読書式接触では、語り手を通して、耳から話を流しこみ、語り手のコトバに伴う表情の変化や、微妙なゼスチュアなどに直接にふれるというわけにはいかない。

私の小学生時代、それは町の学校であったが、時おり地方回りの「お話の先生」がやってきた。この巡回講話者が訪れると、「お話が聞かれる」といって手をうって喜んだ。私たちは、雨天体操場のかたい冷たい床板にヒザ小僧をそろえて坐りこみ、三十分なり一時間なり、声色入り、ゼスチュアたっぷりの、その先生の『持ち込み話』に聞きほれたものだ。年に一度か二度回ってくるそういう機会を「幸運のチャンス」として私たちはどんなに待っていたことか。ある日のステージで「お話を売りに来た」ある先生の語った話の中味はおぼろになつてしまつても、その先生の手を前につき出した身ぶりや、天井に目を向けた表情などが、妙に頭のシンにこびりついていて忘れられない、それはまったくふしぎに強烈な印象となつて残っている。

つまり、お伽話の「語り部役」は、家庭の母以外に、別にもうひとりいたのだ。話の伝え手は、母親たちだけではなかった。学校回りの「話を売る」行商教師が、子どもの心に刻みつけていく印象の強さ、あわせてその楽しさには「少年倶楽部」や「少年世界」や「譚海」や「武俠少年」などという、月々の雑誌の、その中に印刷され



カルタ・絵話——の十種である。

そしてこの場合、『本』を通してお話にふれるというのが圧倒的に多い。大体八割が「本」を手にして、というものである。この場合、一口に『本』といっても、その中には、絵を主体にした絵本と、文を主体とした物語とがあるわけだが、それについてみると、十分な文字知識をもたぬ幼児の当然な状態として絵本によるものが十中の九——というよりは、百中の九十七〜八を占めていた。

次に、お話では、語り手が誰であるか、に大いに関心もたれるのであるが、語り手としてあげられたのはつぎの六者であった。

・幼稚園の保育先生・母親・父親・祖母・姉・友人

そして幼稚園の保育先生が語り手として第一人者になっている。母親に比べて約二倍半の六三％という数字が出ている。また祖父や兄といった人達が、語り手としてひとりも登場していないのは印象的なことである。

幼稚園の保育先生が、語り手の第一人者とはいっても保育先生が園児たちに語って聞かせるという営みは、この調査にあらわれた限りでは、決して驚くほどに多いものではない。これはちょっと予想に反した姿であった。いや、実は、調査前に予想というほどの予想をもっていたわけではさらさらなく、むしろ調べてみて、意外な少なき・低調さに驚いている、といった方が正直なのだ。

前述した通り「お話」の価値というものは、単にその話の筋立てや事件の運び方だけにあるのではなく、かえって伝達者の心情・態度やフレイキに、より大きな、思いもうけぬ人間の価値や効果があるという論法にしたがい、もっとも子どもに『語り』形式によ

るお話の伝達の機会を、数多く用意してほしいと願うわけである。

このことは、幼稚園や保育園の保育先生だけではなく、母親一般、父親一般、または祖父祖母・兄弟をもふくめて、家族全体の人に向かつての共通な期待なのである。

愛する子どもらの健全な成長を親たちが願うならば——また、それを願わぬ親というものはまずまずないと思うのだが——「仕事が忙しくて」とか「話すのがオックウで」とか無精をきめこんでならない大事な配慮が、ここにあることを指摘しておく。

テレビによって「お話」を知ったという子は年を追って増加の傾向にある。『本』に次ぐ第二位の媒体であって六・九％となっている。これはまったく最近の特徴的な現象であって、数年前には見られなかったものだ。テレビを通して、という映像伝達は、手法としても興味深く、その印象度も、他の媒体よりは強く、浸透度・理解度も深いようである。こんにち以後の遺産伝達の方法としては、読書方式と並存の形で、いや時としてはそれをもしのご中心的な役割を荷うものと考えられるのであるが、この場合、子どもらが、テレビ客人としてただ一方的に受客するだけでなく、母親と同座し、話し合いを交えつつ視聴するとか、視聴後に気づいたことを話し合うとか、とにかくいろいろと工夫を加えて、直接的な人間接触の形態をないまぜることが必要と思われる。

明子は毎日平均二時間はテレビを見ていて、「こぶとり」「かぐやひめ」「マッチ売りの少女」「ピノキオ」のお話はテレビを通して知った。治も毎日平均二時間の視聴組であって、テレビを介して知ったお話は「さるじぞう」「赤ずきん」「マッチ売りの少女」である。

テレビでお話にふれたという子は、たいいてい、毎日欠かさずテレビを視聴しているという、いわゆる「テレビっ子」である。テレビ受像機の普及と放送番組の充実とに伴って、この子達のような、テレビを通しての「お伽話相続児」がふえるであろうことは想像にたかない。

そこで、昔話・童話などが、劇の形で、人形劇の形で、または音楽劇・舞踊劇の形などで、もっともっととひんぱんに、テレビの番組にとりあげられるようになってほしいと思う。

「童心のふるさと」を尊ぶ、という意味においても、こんにち、昔ばなしの類が、もっと温い目で見直されねばなるまい。

アキ子は「桃太郎」は絵本で、「うさぎとかめ」は幼稚園で知り、「舌切雀」は、ほんの少し知っているのだが、その他の十六話にはふれたことがないという。

一般の子どもたちにくらべて、これはあまりにも貧弱な説話接触である。「お話をしらない。」ということとは、直ちに、だから生活能力が低いのだ、ということにはなるまい。しかし、その子の精神生活のうるおいや豊かさとは深い結びつきがあるようだ。また、その子の物の見方や考え方に、かなり影響をおよぼすであろうことは想像にたかない。ではなぜアキ子のような子が出てきたのであろうか。

アキ子はK保育園の三年保育児である。保育さんが園児たちを集めて、紙芝居を見せている時でもそれに興味を感じずひとり座を離れて、となりの部屋に行ったり、園庭にとび出したり、気づい気ままに動いていた。おちついて紙芝居をみたり、お話を聞いたりできないタチの子だった。家庭でもまったく同じ様子で、母親が絵本をみ

せようとしても食いついては来ず、お話を読んで聞かせようとしても、聞くどころか逃げ出してしまふ。お手伝いさん・おばあちゃんに四六時中かしづかれ、それこそ、過保護の状態で育てられてきた子どもである。こうして甘えん坊で気まま、気むずかしいわがまま一点張りの子ができてしまったのだ。体の方は、とびぬけて丈夫だが、頭の方はたいへん弱く、たよりなく、普通の同年令児にくらべて知恵の遅れが目だった。アキ子の頭に昔ばなしの蓄積がなされていないのには、およそ上のようなアブノーマルな生活が背景にあった。

「昔ばなし」の伝達機関という意味においても、幼稚園の存在は大きな意味をもつて来つつある。幼児の大半が幼稚園か保育園のいずれかに所属し「小さな勤め人」として毎日通園する現代では、保母さんが家庭の母親に代る重要な地位にとつてかわりつつあるわけで、保母先生にかけられる期待と、同時にそれに伴う責任の大きさ・微妙さを、改めて見直したいものである。家庭の母親たちは、こんにち、幼児の精神形成者・お伽話の中心的な伝達者であったその地位を、急ピッチで失いつつある。母親たちの、こういう地位の崩壊が進めば進むほど、それにとつて代わるもの、生じた欠陥の埋め手として、保母先生方の地位は逆に高められてくる。

そこで、こんにちの段階においては、一方では、家庭におけるおあきさん方の地位の崩壊を極力防ぐ、とともに他方では、保母先生の影響力を一そう高め深めていく組織的な方策を講ずることが、急務であると考えられる。

人工衛星のめぐる地球に今宵また童話を聞かす小さき灯

大井 洋子



## 幼児の音楽教育と評価 (3)

— 幼児の音楽活動の評価について —

山 松 質 文

前回では、音楽的才能の意味、素質と環境の問題、音楽的才能の発達などについて述べた。音楽的才能については、音楽的素質と音楽的環境とのからみあいあるいは相乗積を、しかも生れた時から現在までの時の流れを勘定に入れた上で考えねばならぬということである。

さて今回は、このようにして生れてくる音楽活動、音楽業績を如何にしてとらえるか、あるいは評価するかの問題について述べようと思う。如何に評価するかの問題は、どのように教育しているかということとどちららの関係にあるのであって、教育すなわち評価だといっても過言ではない。評価というと何か固定した、形式的なもののようにうけとられ、悪くいけば教育活動にはあってもなくともいいもの、ないしは却って有害なものともなりかねない。正しい評価は正しい教育的感覚にもとづくものである。また前々回の報告にも述べたように、子どもを正しく評価できるかどうかは、指

導者が自分を正しく評価できているかどうかということと密接に関係するものと考えられる。また評価目標は正しい眼識にもとづいてたてられなければならない。たとえば「音程」という評価目標に対しては、評価者の正しい音程感（といってもその精度においてはかなりの巾があるが）を必要とする。が人間は神様ではないから、完全ということとは望めないにしても、できうる限り正しい適切な評価が望ましい。

さて次に評価に関する一、二のエピソードを紹介しよう。今ベルギーに留学中の、松本音楽院出身の志田富子嬢と彼女を今日あらしめるのに大いな力となった巖父豊一氏に関することである。志田嬢は音楽教育家として有名な鈴木鎮一氏の指導をうけた人である。私は、かつて心理学的立場からいろいろ調べたことがある。同嬢の音楽的才能テスト成績は、シーショア・テスト、ドレイク・テスト（十月号本誌拙稿で簡単に紹介した）何れも抜群であった。巖父も



シー・ショア・テストの結果はかなり優秀であった。ある日クライスラーのバイオリン演奏のことについてこの親子の間で論争がはじまったのである。同嬢はやさしい性格で親と争うということなどないのであるが、これは勉強上の論争であって、むしろほほえましいことなのである。同嬢はクライスラーの音程が譜面通りでないといひだした。父君はいや譜面通りだという。これは結局のところ、何れもが正しいのであった。というのは、同嬢は平均率からいって喰いちがっていることを指摘したのであったし、厳父の方は純正調からいってその通りだといつたまでだった。バイオリンは純正調で調絃する。平均率でいけば当然ズレがあるわけである。志田嬢に限らず、名のある演奏家でも、クライスラーの音程は狂っているという人がある。これは多分志田嬢と同じことをいっているのだと思う。しかし厳密にいうと名人ともいわれる人になると、その人独自の音程感があるのだといわれる。クライスラーもそのひとりであろう。またも一つのエピソードは、世界の至宝といわれるかの有名なスベインのチュリスト・カサルスについてである。カサルスのレッスンでは、スケールの練習に相当の時間をかけることは有名である。そのスケールというのはカサルス独自のスケールなのである。彼の音程感の一つの例をあげると、嬰ハ音は変ニ音よりも高く、嬰ハ音と変ニ音の音程のひらきは、ニ音と嬰ハ音、変ニ音とハ音のいずれの音程のひらきよりも大であるというのである。これは我々の平均率の考えでは、とうてい考えられないものである。

私が幼児の音楽教育のことをいおうとしているとき、何故こんな名人の音程感の評価についてくどくどのべたかという、師たるもの、指導者たるものの評価基準というものは、いかにしっかりしていなければならないかを強調したかったからに外ならない。そして音楽のように、音程・リズム・協和などにおいて、はつきりしていて、何人もそこに疑う余地がないと思われるようなことがらに關して、なお且つ右のような次第である。正しいもの、豊かなものをば、正確・貧弱であると評価したりすることがおこることは珍らしいことではないようだ。もしそんなことがあるとすると、折角のめばえをつみとってしまう結果となるであろう。

何を如何に評価するかということは、それ自身評価者の教育的眼識を物語るものである。形式的に評語が同一であっても評価者次第でその内容は異るといえる。内容が異なるから一がいにいけないといえない。芸能料などでは、厳密には評価者によってその評価の内容は当然異なるのだと思う。評価の客観性を高めるためには、内容が一致することは望ましいが、一致させようとする技術面が、評価の感覚水準を上まわるとなると困ったことになる。ともかくも評価の形式化に流れることは警戒しなければならぬ。

### △ 幼児の音楽活動の評価 ▽

正しい評価は、指導者の厳しい反省から生れるものであることを忘れてはならない。次にその機能的關係を明らかにしようと思う。

## (一)鑑賞(きくこと)の評価

(1)自発的に自由な気もちで音楽をきくか。

他からの強制でなく、知的な先入感なしに、課題意識を伴わずして、自発的に、進んで音楽をきく雰囲気をつくっているか。

(2)それぞれの曲の感じの違いを味いとれるか。

これがモーツァルトだ、これがベートーベンだとはつきり作曲の感じを認知できる感覚が育つということは、何よりもまして高く評価されなくてはならない。

(3)静かに音楽がきけるか。

静かにきくのですよといきかされてきくのではなく、家庭の民主的で、音楽をきいてたのしむ雰囲気から生れてくるものであってほしい。

## (二)歌唱(うたうこと)の評価

(1)さらに、はつきりしたことばで、気もちのままを歌えるか。

抑圧されていない自由な民主的な雰囲気とともに明るい自由な音楽的雰囲気から生れることが望ましい。

(2)正しいリズムと音程で歌えるか。

これがためには、いつも最高の良質の音楽があたえられていることが望ましい。

(3)即興的に歌がうたえるか。

子どもがよい気もちでいるとき自然に歌いだす歌を、批判せず、静かに見守ってきくという雰囲気望ましい。

(4)みんなにあわせて歌えるか。

ただ単に民主的協調的な生活のリズムからばかりでなく、音楽的なハーモニーにとけこませる雰囲気が必要である。

## (三)演奏(ひくこと)の評価

(1)気もちのままを楽器で表現できるか。

楽器にふれることをためらったり、劣等感をもつことなく、気がるにふれられるような雰囲気がつくってやる必要である。(しかし楽器を大切にすべきことをわからせておくことも必要である。)楽器を解放してやったなら、幼児がその楽器をどうして使用するかをしずかにも見て、その状態や幼児の能力に応じて、次の段階に入るように心掛けるべきである。

たのしい雰囲気がつくられると、あれこれと試行したり、繰り返したりする。その際には、一切批判することは禁物である。

(2)音楽に合わせて自由にリズムがとれるか。

これがためには、よい音楽の名演奏をたのしく、しかもくりかえしくりかえしきかせて、印象つけておくと、曲に対する親密の感がわき、きくとき非常なよろこびを覚えるようになる。その喜びの感情が、子どもをして自然にその音楽にとけこませ、それで自然にリズムを体得させることになる。

(3)歌に合わせて創造的にリズムが打てるか。

歌をきく際、メロディーだけをきいて、伴奏に気のつかない

人があがるが、伴奏という枠組の中でメロディーをきくのが望ましい。メロディーと伴奏は元来一体のものである。

また歌う心があふれて自由リズムがとれてくるように、真に自由に音楽がうけとれるような雰囲気望ましい。

(4) みんなにあわせてひけるか。

(⇒) (4)と同じ

#### (四) 動きのリズム

(1) 気もちのままを動きで表現できるか。

リズムを全身で感じとるためには、子どもの世界が自由に解放されているという雰囲気先ずもって必要である。その上で更に子どもの自由表現を静かにみまもったり、即興演奏で伴奏するなどして促してみるとよい。

幼児の生活をよく観察すると、音楽の刺激がなくても、かれらは無意識のうちに、自分の感情の表現であるいわゆる「動きのリズム」が自然に発露している。この姿をほんとうにとらえ、これを発展させることが必要だ。

(2) 音楽をきいて動きで表現できるか。

幼い子どもは、現実には音楽というリズムミカルなしげきによって、活動がうながされやすい。このようからただ全体がリズム的に自由に動くように、最小限に外からの枠組をあたえながら、最大限に内からの発動をさせなければならぬ。このようにしてからだリズム的に訓練されると、幼児のからだは、容易

に、且つことさらに意識しなくても、運動をすれば「動きのリズム」に合った運動となり、それ自身がリズムになつてくる。

こういう体験をつむと自分が感じ、考えたことがつねに容易に「動きのリズム」となって表現されやすくなる。

(3) みんなに合せてリズムミカルに動けるか。

(⇒) (4)と同じ。

重ねて強調しておきたいことは、孤立的に評価を考へてはならぬ。それはあくまでも、教育活動の融合的部分なのであり、指導者の反省を裏がえしにしたものに外ならぬということである。

#### 附記

以上あげたものはいずれも評価の基本となる事項である。以下は参考までに更に技術的にくわしく二、三の評価例をあげてみることにする。

##### (一) バイオリン演奏の評価

私がバイオリン教室の生徒（幼児と児童）を対象に調査した経験から、バイオリン演奏の評価項目を次に示そう。評価を二つの系統に分けてみる。一つは評価を純粹に聴覚的にとらえるもの、他の一つは純粹に視覚的にとらえるものである。聴覚的にとらえるものに、テンポ、リズム、音程、ハギレヨサ、表現をあげてみた。練習上の配慮からわざとテンポをおとして演奏させる場合がある。

そうではなしに、だんだんテンポが早くなっていくのがある。部

分的なりズム関係はくずれないで、全体としてテンポが変っていくのがある。ここでいうテンポは後者を意味する。次はりズム、たとえテンポは変らなくても、部分的にリズムが乱れることがある。リズムが乱れるのは、次にのべる音程の狂い以上に厄介なものであって、治りにくい。その音程の狂いも音をつくりだす絃楽器では致命的だといわれる。次は音色、これは弓の絃へのふれ具合によってきまる。音色はここでは聴覚的に区別するのだが、以下に述べる視覚的な面からは弓のタッチ（鈴木鎮一氏はスイツキ、ということばで表現している）の技術としてもとらえることができる。次はハ、ギ、レ、ヨ、サ（鈴木鎮一氏は敏速性、ということばで表現している）、これはある一つの音を出す場合（開放絃は別として）指で絃を押える操作が弓で絃を弾く操作に先行していなければ、はぎれよく音がでない。でない音がもつれる。この手続きが確実に訓練されていなければならぬ。目もとまらぬ速さでひく場合も、もちろんこの条件にかんがってはいわなければならない。次に全体として表現が明確で豊かでないとはならない。いわゆる音楽になっていなくてはならない。次は視覚的にとらえる評価項目について。顔の向き、楽器の保持 (a)（左右にふれていないか）、同 (b)（上、下に偏していないか）、静止の位置、左親指、左四指、左手首、左手の握り、弓の持ち方、右手首、右腕の力、右腕の動き、弓のタッチ、弓の動静、弓の移動、弓の軌道などである。これのくわしい解説は紙数の都合上割愛するが、これらについての理想型は各流派によってことなると思うが、正しい

ものであれば、流派を超越して、正しいものとみとめられるであろう。

## (二) 動きのリズムの評価

私は動きのリズムの評価法として次の二つを考えてみた。

(1) 基礎的な動きのリズムの評価

スキップおよびマーチを比較的早いテンポ、中庸のテンポ、比較的小さいテンポの三様に變化して、それに合わせて全く自由にスキップまたは歩行を行なわしめ、リズムに乗る程度および表情などを観察する。

3 …… 動き全体がリズムにのっている。

2 …… ころうじて足だけがリズムにのっている。

1 …… リズムにのっていない。

(2) 指導過程中の「動きのリズム」の評価

5 …… 動きが正確で、表現に豊かさがある。

4 …… 動きが正確であるが、表現にやや豊かさを欠く。

3 …… 動きの正確度、表現の豊かさが中程度。

2 …… 動きが不正確（部分的に乱れる）で、表現もやや貧弱。

1 …… 動きが不正確で表現が貧弱。

## 備考

本稿に関しては大西憲明編、保育診断講座3、「幼児は保育でどうかわったか（黎明書房、昭和三十五年）中の拙稿、第七章『音楽リズム』の効果的指導はどうか」を参照せられたい。

# 職員会の運営を 改善させるために

②



会合をしていて、何だかつまらない、十分に満足を感じない、あるいは重苦しい感じを受けることがあります。それは何かが、どこかがおかしいのです。どこかがおかしいというのは、その会合の目的を達していないからです。また、会合のそれぞれの人がそこに集まってきている目的を果していないので、不満を感じているからです。会合としての目的を達し、すべての個人がそこで満足を感じるときに、その会合は生き生きとして、もち甲斐のあるものとなります。

それでは、何かがおかしいときには、どうしたらよいでしょう

か。まず、何故不満に感じるのか分析してみることが役立つでしょう。そしてグループの働きをよく理解するときに、解決の糸口が見出される場合が多くあります。そこで、グループがしばしば円滑に動かなくなる場合、どのようなところに問題があるのかを考えて、グループの働きを理解する資料を提供したいと思います。

## 一、リーダーシップをめぐるコンフリクト

数人の人がともに集まる場合、誰がリーダーになるかということがきわめて重要な問題となります。みんなが共通に認識しているリーダーがいる場合には、事情は比較的単純です。しかし、その場合も、誰かがそのリーダーに満足せず、自分がリーダーとなればもっと上手にやれるのにと考え始め、リーダーシップをとろうとするならば、それはリーダーに対する反抗となります。多くのグループに、このような反抗の兆しがあらわれます。人間の中には、多くの人々に影響をあたえたいという欲求があって、状況が許すたびに、そのような欲求が顔を出します。リーダーが形式的にも実質的にもみんなから認められているときには比較的問題が起りませんが、リーダーに弱味が生じたり、不手際があったりすると、リーダーに対する批判心が起ってきます。

グループのこのような傾向に対しては、どうしたらよいでしょうか。そのようなとき、グループには達成すべき共通の目標があることを思い起すことが必要です。そして全員が共通の目標を共通に認

識して、そのためにそれぞれがエネルギーを注ぎこむことが必要です。そしてみんながリーダーの仕事を分担しているのだという認識ができるときに、リーダーは独走することなく、グループは円滑に動くでしょう。

## 二、メンバーの間のけんか

おとなの会合の中にも、しばしばけんかが起ることはわれわれ皆が知っていることです。けんかといっても、それはいろいろの表現をとります。お互につんつんして融和しないふんい気、仲間をつくって対抗する、リーダーの提案にことごとく反対する、お互に非難する、相手が十分に発言する前に反対意見を述べると。このような状況になる原因として、次のような場合が考えられます。

1. グループが解決不可能な仕事を課せられていて、メンバーはそれに応じることができないために、欲求不満を起して、緊張が高まりけんかが多くなる場合。これは、小委員会が、解決不可能な問題や、あいまいな問題を与えられたときなどに多くみられます。このようなことが原因となっている場合には、次のようなことがグループの中で多くあらわれます。

- ・ 提案がすべて、実際的な理由から不可能に思われる。
- ・ 委員の人数が不足だと思う人がいる。
- ・ 時間が切迫していて足りないと思われている。
- ・ 誰もがどうしてよいか分らず、そこに集まった人だけでは経

験が足りないと感じている。

- ・ 小委員会の任務について、みんなが異なった考えをもっている。

・ 提案がなされたとき、メンバーの中の少なくとも一人が、その提案は上位の組織体を満足させないだろうと考えている。

2. メンバーの主要な関心が、グループの中で勢力を得ようとするものであるとき。そのようなときには、ある人が自分の勢力を得るために、何の理由もなく反対するということが起ります。また他人が勢力を得るのを妨げるための言動が生じます。このような場合、次のようなことがグループの中で多くあらわれます。

- ・ 他人が全部言い終る前に、その意見を攻撃する人がいる。
- ・ 数人が徒党をくんで、その間同志で妥協することを拒む。
- ・ 問題を解決する方向にすすまない。
- ・ たいして重要でない問題で、話が停頓してしまふ。
- ・ リーダーに微妙な攻撃が加えられる。
- ・ グループの共通の目標を見出そうとする関心がない。
- ・ ごく親密な仲間が局部的に形成される。

3. メンバーが、利害の異なる外のグループに忠実であるとき。メンバーはどちらのグループに規準をおいて行動してよいかわからない場合。これは、いろいろの分野から代表者を出している委員会などでははっきりした形であらわれます。また、自分が個人的に持っている価値とは異なった価値をもつグループに属するような場合

です。このような場合、次のことがグループの中で多くあらわれま  
す。

- ・ 目標が、一般的な具体性を欠いたことばで述べられるとき。
- ・ メンバーが徒党をくみ、妥協を拒むとき。
- ・ メンバーが自分の計画を推進させることへのみ関心をもつ。
- ・ 以前の経験が利用されず、出発点から何度も出直す。
- ・ 提案や計画に頑固に反対する人がいる。
- ・ メンバーがお互にいうことに耳を傾けないで、みんなが自分  
の発言の機会をねらっている。

このような場合には、メンバーは自分の確固たる見解に従って  
て決して自分の見解をかえようとしまいでしょう。しかしこのよう  
な理由で、グループがこの目標を達することができない場合には、  
何故そこでそのように異なった人々が集まって一つの会合をもつて  
いるのかを改めて考え直し、認識し直す必要があります。

4. メンバーのそれぞれが、その当面している問題に熱中して、  
一生けんめいに考えているときには、たとえその間で口論やけんか  
が起つても、それは建設的なものです。だから、そのような種類の  
論争や、意見の相異は避けるべきものではありません。このような  
状況の時には次の行動が多くあらわれます。

- ・ メンバーは共通の目標を認識している。
- ・ そこでなされる発言は、すべて、当面している問題と関連を  
もっている。

・ 議論の中にも、ときどき、温かい心づかいや、ユーモアが表  
現される。

- ・ 問題解決の方向に議論がなされる。
- ・ お互に論議が熱して、感情が高ぶることもある。

### 三、グループの冷却

ときによって、人々はそのグループに冷淡になり、そこでもたれ  
る会合に関心がなくなる場合があります。会合に出るのにも、たんに  
義務として出席するだけで、ただ早く終ることだけを考えたたりし  
ます。会合の席上でも、ほとんど発言しない人が多かつたり、あくび  
をしたり、いねむりをしたりする人も出てきます。あるいは、外面  
ではたいくつような様子を示すことができないときは、心の中では  
ほかのことを考え、その会合には積極的に参加していない場合もあ  
ります。こうなってくると、メンバーの遅刻や欠席も目立ってきま  
す。何かをきめようとしても、発言をすると自分に責任がかかって  
きそうなのがして、みんなが責任をとることをいやがります。毎週、  
定期的な会合をもつていても、その会合から何ら建設的な産物が生  
まれてこないで、みんながその会合に出ることに一種の苦痛と退屈  
を感じているということは案外しばしばあることではないでしょう  
か。そのような会合は、やはり、どこかがおかしいのです。それで  
は、このような状態になるのは、どのような原因からでしょうか。

1. グループの目標が、メンバーにとって重要でないように思わ

れるとき。たとえ少数の人には関心があっても、大部分の人にとって興味のないようなことがグループの課題になっているような場合、グループ活動は冷却しがちです。このような場合、次のような行動が多くみられます。

- ・ いったいわれわれは何をしようとしているのだろうか、何を期待されているのだろうかという疑問が提出される、あるいは、多くの人が心の中でこのような疑問を感じている。
  - ・ そこで話し合われていることに、多くの人が理解してついてゆくことができない。
  - ・ メンバーが責任をもって参加することが期待されないで、自分のいうことがどの程度、本気になって取り上げてもらえるのかわからないという感じがある。
  - ・ そこで提出されている問題が、どの程度価値をもつか、みんなが疑問を感じている。
  - ・ その会合で何かを決定しなければならぬのだけれども、それがどんな決定になろうとも責任はもたないというような感じがする。
  - ・ メンバーが長時間かけて話しあっても、その決定は、結局、リーダーや、少数の人に委託されてしまう。
  - ・ 誰も次にやるべき仕事を買って出ようとしない。
- 以上のような行動があらわれるとき、それは、メンバーがその問題を重要視していない兆候と考えることができます。

ときに、リーダーはその問題を非常に重要と考えているのに、他の人々がそれを理解しないことがあります。そのような場合には、まず、この問題の重要性を認識してもらうための予備的段階が必要です。

2. その問題は、メンバーにとって重要性を感じられているだけれども、それを解決しようとする、緊張を伴う場合。すなわち、思ったままに発言すると、批難をうけたり、嘲けられたりする恐れのあるとき、また、意見を発表しようすると、自意識を感じ、不安定感を感じさせるようなふんい気のあるとき。そのような場合、グループは膠着してしまって、円滑に動かなくなります。そして、次第に、メンバーは苦痛を感じ、そこで論ぜられる問題そのものに興味を失ってゆきます。このような場合には、次のような行動が多く見られます。
- ・ 会合をはじめめるまでに長い時間がかかり、しかも本題とは無関係な会話が交さわれている。
- ・ その問題を話し合うのに、何か遠慮や躊躇を感じなければならぬ。
- ・ 決定を誤まったときにはどうなるかということを極度に恐れ、事実、起りそうもない最悪の事態までも想像する。
- ・ メンバーが発言するときに、弁解を多くする。何かを提案して発言すると、そんな考えは非現実的だときめられて、一蹴されてしまう。



- ここに集まった人だけでは決定できないから、誰か他の人をよんでこなければならぬという感じがある。
- メンバーのそれぞれが、極度に高い能力を要求されているように感じている。うっかりしたことをいうと恥さらしだというふうなふんい気がある。

慎重にふるまわないと、メンバーとしての資格にかかわるといふようなふんい気がある。

- こんなことをいうと非難されるだろうと思う。

このような場合には、他の機会を通して親睦の機会をもつことにより、お互に知りあうことは効果があります。また、リーダーは、権威をすてて、つとめて皆の発言をうるようにし、各人も率直に自分自身をさらけ出す努力も必要です。

3. 会合の進め方や、手続きが不適當である場合。会合の目的を達成するにはどうしたらよいか、知識を欠く場合。そのような場合には、皆のエネルギーを能率よく生かすことができず、皆が思ったことを十分に発表することができなくなり、その結果、相互の理解とコミュニケーションがうまくつかず、話し合いが無秩序になります。そして、グループは目標に向かって進まなくなり、メンバーはそのグループに参加する意欲を失ってゆきます。このようなとき、次のような行動が多くみられます。

- グループの目標に向かって出発する第一歩を誰も提案しない。すなわち、みんなが牽制しあって、あるいは遠慮して、必要

な第一歩の発言をしない。

- 多くの人が同じことを何度も繰り返して発言し、話が前進しない。
- 話し合われたことを、適当に要約して結論を出してゆく人がいない。

たえず、主題とは無関係の、的はずれの話になってしまふ。あちこちで小さなグループができて、ひそひそと私語がかわされる、そして全体の話し合いの筋がそれてしまふ。

- 議論の筋を追うことができなくなってしまう。

このような理由でグループが円滑に進行しない場合には、リーダーが会合の手続きについての知識をもって司会するならば、事態はずっと改善するでしょう。

4. メンバーが、その会合の話し合いの結論には無力だと感じるとき、あるいは、自分がいてもいなくても同じことだと感じているような場合。また、たんに一応形をととのえるために会合がもたれていて、会合がもたれる以前から結論はすでに出てしまっている場合。そのような場合には、参加者はその会合の話し合いには積極的な熱意を感じることができず、グループは活潑な動きを示さないでしょう。このような場合には、次のような行動が多くあらわれま

- 誰かもっと有力者がその会合の席にいればよいのにという意見が表明される。

・ その会合で決定することに関して責任を感せず、非現実的な決定がなされる。

・ その会合でお互いに話し合うことには重要な価値がおかれず、リーダーがみんなの意見をきくことに重点がおかれる

・ メンバーの相互の力関係の調整に大きなエネルギーが費される。

・ 時間を浪費しているのではないかという疑念が提出される。

・ メンバーが、よい考えをもっていたのに発表の機会がなかったと感じて散会する。

5. 少数の人の間だけで、長い論争が行なわれる場合。二、三人の人の間にコンフリクトがあつて、その人たちの間での感情的な意見のやりとりに時間がとられて、他の人たちはその間の調整にはあまり役立たないと感じているとき。このような場合には、その数人の間には活潑らしい議論が行なわれますが、全体としては、グループは横道にそれてしまいます。そして、関係のない大多数のメンバーは、手持無沙汰になつて、その会合に対する意欲を失つてゆきま

す。このような場合には、次のような行動が多くみられます。

・ 二、三人の人がすべての話し合いを支配して、その間に一致した見解がみられない。

・ 何を話していても、二、三人の有力なメンバーの間のコンフリクトが顔を出してきて、そのコンフリクトによる緊張感が全体のふんい気を支配する。

・ 二、三人のメンバーのみによって決定がなされ、他の人たちは無力だと感じられている。

このように、数人の人々の間のコンフリクトが原因になって、グループが円滑に動かない場合には、その数人の当事者の間で、別の場面で相互理解の道がつかなくてはなりません。それぞれに、それぞれのいい分があるでしょうが、頑固に自分に固執することをやめ、別の角度から問題を見直して、和解してゆくことができるならば、問題は解消します。そして、それによって、他のメンバーが明るい気分で、十分に活動することができるようにしていることを知るべきです。ことに、数人の間での勢力獲得のためのコンフリクトがなくなるならば、そのグループがもっと能率よく働き、その目標に向つて進むことができるのであることを知らねばなりません。

以上に、グループが十分にその機能を發揮できないでいる場合の原因をいくつか分析して掲げてみました。実際に当っては、いくつかの原因が重なっている場合が多いでしょう。そして上に掲げたような行動の兆候があらわれたときに、その底には、人間関係に根をもつ原因があることを知らねばなりません。そしてグループがうまく運営されるときに、人間関係も向上し、人間関係が向上するときにグループもまたより円滑に動きます。職員会も、以上のような観点から、そのもち方を検討してみると、もっとよく運営される方策を考え出すことができるでしょう。

# 姫路大会に参加して

——第七回全国国公立幼稚園教育研究協議会——

山村 きよ

記録やぶりの暑さの中で一、七〇〇名もの参加者が集って研究協議などできるかどうか？ と心配しながら、しかも暑さに弱い私は半ばお役目とがまんして……姫路市に足をふみ入れたのは八月六日夜だった。

覚悟がよかったためか、会場の設営がよかったのか飾磨小学校講堂で開かれた開会式につづいて京大教授齋坂二夫氏の熱演まで吸いこまれるように暑さを忘れてきき入った。「おさなご——その理解と教育」と題された講演は氏の小さい時からの想い出、経験をバックに興味深くこどもの心理を理論づけて下さった。あのポリウムのある音声は今だに耳の底に残っている。午後の班別研究もリクレーシヨンのたくましい男性グループによる大塩の獅子舞いに気

持を誘われて意気揚々と十二会場へ参加してゆかれた会員の後姿を見送りながら私も、第七分科会場に足を運んだ。

それにしても地元園長会役員のお骨折りには頭が下がった。一、三〇〇人しか入れぬという講堂のまわり数教室には地元の若い先生方が分解して席をとりマイクを通しての勉強であったり、会員の熱気を吸いとりうとしてあちこちに立てられた大きな「氷柱」など、どこにもまごころこめた設営がなされていた。

都会の完全冷房になれている私には氷柱の原始的なことに驚くよりもあの氷柱が「長時間とけないでいる」ことの方がいさか驚きでもあった。

第二日目のリクレーシヨン、辻久子さん

のヴァイオリン独奏は一、七〇〇名の会員の扇子もつ手を宙にうかせてうっとり幻想の世界に誘った。ステージの前までギッシリとつまった会場は水をうったように静かで、なまのヴァイオリンの音は辻さんの腕からすべり落ちるように流れ、会員の心をしっとりときせていた。都会のすばらしい会場でもこんなふんいきにはならないふしぎさを感じながら、おかげで久々に命の洗濯ができた。

参加した会員の年齢層も近年になくまちまちでもおもしろかった。ことに兼任園長先生方のお顔も多く見られ、各層にわたったこの盛会さは、休暇中、しかも公立幼稚園の多い西日本で開かれたことが原因しているように思う。

各分科会のテーマは？

最近幼稚園の研究会にはとかく領域別の個々に分けられたものが多く、六領域の一つ一つは非常に深くほりさげて研究されるようにも考えられるが、幼稚園生活にびつたりしないような感がなきにしもあらず……と考えていたとき、今回は十二の分科会にそれぞれ幼稚園教育の実際問題をとりまぜて、しかも昨年からゆき届いた準

備がされていたように思う。

1 幼稚園児の健康安全管理について。

2 テレビ、ラジオは幼児の発達にどう影響しているか。

3 幼稚園は何年間保育すべきか。

4 小学校との連携はどうあるべきか。

5 パーソナリティーを形成するものとしての造型活動。

6 地域社会を背景とした幼児の道徳性の啓培について。

7 自由遊びの再検討。

8 集団生活を乱す幼児をどのように取り扱うか。

9 幼児の成長のために効果的な遊具について。

10 幼稚園における自然のとり扱いについて。

11 言語指導はどうあるべきか。

12 音楽リズムの指導方法について。

以上のようなたくさんの方科にひとりのものがあれこれと口出しすることはできないので、東京でも参加した八十余名の会員がそれぞれの興味によって参加し、二、三の報告をうけて非常に用意周到だった会のもち方にも感心させられた。二人の提案

者はながながと研究発表をされるのではなく、三分五分位で口火をきるように用意され、それぞれに指導助言もあつたようだが、自然に関した分科会では「私はあまり幼稚園には関係ないけれど……」と前おききされてすばらしい助言をして下さったと喜んで私に報告してきた会員もあつて、とかく私共はその道の位になられた先生方をたよりにしすぎて片よつた考え方になるきらいがないでもない、ひとり反省してみ

た。

私も二日間を通して「自由遊びの再検討」というテーマに魅力を感じて参加した。会員は約三〇〇名位、とても全部の人達で協議などできるものではなく限られた人達の発言によって終つたことを残念に思うが、

いつの研究会でも「自由遊び」の問題には多くの人が集ることを不思議に思う。それだけに現場ではなやんでいることが多いかもしれないがいろいろ討議されている内容を考えた時、それぞれの園の園長と先生方がこうしたことについても「根本的な問題で話し合いが充分なされていない」ということをつくづく考えさせられた。たとえば会員から出される問題がとかく自由遊

びの指導技術に関する小さな問題と自由遊びの根本的な理念とが「きくそうして」ゆき、つもどりついでいて、みんなが求めているような明日からの保育に役立つような具体的な解決案はでてこなかった。ことに六領域を小学校の八教科と同じように考えている園長先生から常に問題視されているだろうと思う自由遊びになやんでおられる若い先生方の、困っているようすが手にとるようになががわかれたことは「自由遊びは何時間位が適当か、自由遊びを多くさせると駄がでにくい」など……で、いつになつたらほんとうの幼稚園教育を小学校の先生方に……とくに校長先生に理解してもらえらるだろうか？ とんだ横道に考えをはずしていておかしくもあつた。

しかしそれぞれの会員の中には自由遊びの根本的な考え方を一応次のようにまとめ、明日からの保育には自分達で、目の前におかれた環境、園児数など実態の上に立つて、できるだけ活潑な自由遊びの行なわれるような「ふんいきをつくろう」と意気込んで散会していったように思う。

○こどもの生活はあそびである。

○こどものあそびは放任されるべきでな

## (倉橋文庫御報告)

さきに、倉橋惣三氏の幼稚園界における業績を記念して、お茶の水女子大学図書館内に倉橋文庫寄贈の企画をいたしました。幸い多数の方の御賛同を得て、寄贈を完了し、その会計報告を本誌五十七卷三号に掲載いたしました。その後、本学図書館の御協力を得て、図書の購入、諸手続きを完了し、閲覧を開始いたしております。図書内容は、1、幼児教育原理 2、幼児教育史 3、幼児心理 4、保育内容、カリキュラム 5、童話 6、幼年時代の追憶文學 7、母性教育、家庭教育などの和洋書をふくんでいます。末ながく、倉橋文庫として、後輩の勉学の資とされますことは大きな喜びであり、ここに重ねて、皆様の御協力を厚く感謝申し上げます。

なお、学外の方で閲覧御希望の方は、附属幼稚園を通して、図書館にその旨をお申し出で下されば、閲覧なさることができま。

昭和三十五年十月

### 倉橋文庫寄贈実行委員

なお、以前御報告後に寄贈された書物は左記の通りでございます。追加御報告申し上げます。

- 一、倉橋惣三著 日本幼稚園史二冊、幼稚園真諦五冊、子供讃歌五冊、キングダーブック合本(昭和廿八年、廿九年、卅年)三冊、幼児の教育合本第五十卷一冊、以上、フレール館寄贈
- 一、倉橋教授御講述 幼児教育原論一冊(昭和六年)大塚喜一氏寄贈
- 一、長寛子刀自しのび草、及び、木の花幼稚園沿革略史、木の花幼稚園田村きわ氏寄贈
- 一、幼児の教育内容とその指導(二冊)、幼稚園お話集(上・中・下)、幼児の教育指導の形態、系統的保育案の実際(二冊)、以上八冊、日本幼稚園協会寄贈
- 一、津守真・久保いと・本田和子共著 幼稚園の歴史(恒星社厚生閣版)著者寄贈

い。

○自由遊びが発展してこども達の生活領域をひろげるように教育計画をたてるべきである。

○自由遊びは六領域と同じではない。など最後に記し度いことは最近の研究発表が殆んど現場の実践研究による積み重ねで、その体験発表が多く、しかも若い先生方が自信にみちて堂々と発表されることに敬意を表したい。今回も次のような題目のもとに貴重な資料を示されて、興味深く善さを忘れてきた。

- 1 我が国に於ける自然保育の実際発表者 佐賀県唐津市立唐津幼稚園教諭
- 2 劇あそびをおしてねらう言語指導について 岐阜市立加納幼稚園教諭
- 3 自由遊びと集団指導について 東京都新宿区立牛込幼稚園教諭
- 4 幼児のたのしい楽器あそびについて 下関市立第一下関幼稚園教諭
- 5 心情に培う幼児教育の一端 姫路市立英賀保幼稚園長

(東京都公立幼稚園教育研究会会長)

# 攻撃的な子ども

と

## 親子関係

稲田 準子

### 1. 攻撃的な行動とは

攻撃的な行動には、身体的直接的攻撃や、言語的なものなど、いろいろの形がある。

- (1)他人に身体的苦痛を与える。(つきとばす。つねる。なぐる。)
- (2)他人を精神的に不愉快にする。(遊んでやらない。おどす。非難する。)

(3)他人の持物を攻撃する。(えんぴつやクレヨンをたたきつける。カバンをける。本をやぶる。)

(4)第三者を介して攻撃する。(他人に命じて攻撃を加える。いい

つけ口をする。)

(5)権威者に対して批判要求をする。(先生などをひやかす。あざける。はっきり要求する。口ごたえをする。)

以上の面について調べることができる。ある程度の攻撃的な行動は、幼児において発達の正常な現象として現われる。いわゆる反抗期に、幼児は自分の意志を通そうとするが、正しい判断ができず、親から反抗する子どもと心配されることがあるも、性格の形成に重要な時期であり、子どもの発達を認めこの時期を巧みに切り抜けることが必要である。

攻撃的な子どもとは、普通以上に、反抗的な子どもや、乱暴する子ども、かんしゃくを起す子ども、弱いものいじめをする子ども、強情を張っていることをきかない子どもなど、いろいろな問題の子どもを含んでいる。

これらの問題の行動も、家ではしても外でしないもの、幼稚園などではするが家ではしないもの、或いは内外どこでもするものが多い。実際にはどこでもするものより、案外どちらかだけにかたよるものが多い。

### 2. どうして攻撃的な行動を示すのか

人は欲求が満たされない場合、いろいろの方法で解決しようとするが、その中に、攻撃的反応をすることで緊張の解消をはかる適応機制がある。

欲求の不满にさいして怒るといことは、原始的反応で、赤ん坊

はすぐ泣いて怒り、動物は怒ってかみつく。幼児の行動をみると、不満のとき、不満の原因でない母親などに攻撃を加えたいたりする。子どもはお菓子を食べたいがもらえないと、泣いて足をばたばたさせてあばれまわることもある。自分自身に攻撃を向けて、かんしゃくを起したり、何の関係もないものや、更には弱いものに攻撃をむけられたりする。

攻撃的な行動の強さは欲求が満たされない場合、欲求の強いほど増し、一方罰が予想される場合には、減少する。

親にきびしく罰せられる子どもが、家ではおとなしく幼稚園ではたいへん攻撃的である例もよく見受けられる。攻撃的な子どもは、劣等感や不安定感をもっていることが多く、家庭で親が子どもの欲求に適当に応じなかった場合におこり易い。経済的状态が下のときにも欲求が満たされないことが多く、攻撃的な行動があらわれる傾向がある。

特殊な心身特性をもつもの（例えば、テンカン性精神病、質児など）がはげしい攻撃的な行動を示すことがあり、また、身体的条件も関係があり、かぜをひいたり、疲れたりしているときには攻撃的な行動が多くあらわれるといわれている。

環境的な影響として、生活している地域や家庭に争いが多いと自ら乱暴になり易い。次に幼児の行動に影響する親の態度を考えてみたい。

### 3. 親の態度

改めて強調するまでもなく、性格形成の過程に親の態度はたいへん重要であり、ふつう多くの親は、子どもがよい社会人に成長するよう、愛情をもって接しようとしている。「問題の子どもは、問題の親から生れる」といわれるように、親の不適当な態度から、子どもが不安感や、劣等感をもつことが多い。

親の態度にどのような型があり、それが子どもにどのような影響を与えるかについては多くの研究が行なわれている。要約すると、望ましい親の態度——保護的、合理的、民主的、受容的、温かさ、寛容、など——は子どもの望ましい特性——社会性、友好性、指導性、安定性——と関係があり、望ましくない親の態度——拒否的、支配的、専制的、干渉的、冷たさ、など——は子どもの望ましくない特性——反抗性、依存性、攻撃性、不安定性——と関係があると報告されている。しかし細部では研究者によって、多少一致していない点があり、男児と女児で相違がある場合も見出されている。従来の研究で、子どもに攻撃的行動が多く見出される親の態度の主な型として、拒否的、過保護的、服従的、不調和が見出されている。

### 4. 親の態度の調べ方

親の態度を調べる方法として、質問紙法、面接法、観察法、作業検査法、投影法など、それぞれの場合に応じて適当な方法が用いられている。しかし、各方法の結果が必ずしも同じ傾向を示さず、例えば、母と子どもが一しょにいる場面で観察すると、子どものすることにたびたび干渉する母親が、質問紙では反対に答えたりする場

合もあるので、親子を一しょに観察或いは面接することのぞましい。

## 5. 親の態度に影響する要因

### (1) 社会的背景

親の態度は、親が属している社会階級、更にその社会を含む文化の特質に大きく影響される。各社会は、特有の文化を持ち、それに基づいて子ども達の養育を行ない、厳しい態度をとる社会、放任しておく社会があることが、文化人類学者によって報告されている。日本では幼児に対する母親のしつけが、一般に気ままで無計画で一貫性がなく、溺愛的な型が大半を占める傾向があるとされる。

社会階級との関連については、津守真氏他(1)は育児意見と社会経済状態との関係を調べ、社会——経済状態の上のものに民主的、寛容な意見が多く、社会——経済状態の下のものに、きびしい意見が多いことを報告している。津留宏氏(2)も、社会階級によって教育に対する熱心さの程度にちがいがあり、中産階級の母親が、もっとも教育に熱心であることを見出ししている。中産階級の親については、後にくわしく述べるが、上層階級にのぼる可能性もある一方、下層階級に落ちる危険性もあるので子どもの養育に関心をもち、熱心である。

### (2) 個人的条件

親の態度は、文化や社会階級によって大きく影響されるが、更に、親・子の個人的条件により複雑な影響を受ける。親の側の条件

として、性、年齢、性格、教育程度などが考えられるし、また子どもの数、出生順位、性などによっても影響される。稲田(3)は養育態度の自由な母親と厳格な母親の性格特性について調査し、自由な態度の母親は、一般によく情緒的適応を、非常に厳格な態度の母親は、葛藤が多く、情緒的適応障害を示すことを見出した。親の態度は、親自身がその親との間に経験した親子関係をふくめ、親の現在に至るまでの生活経験によって規定される面もまた大きい。

## 6. 攻撃的な子どもの親の態度

幼児の性格形成には、家族のそれぞれの関係、夫婦関係、父子、母子関係、きょうだい関係などが影響する。最近考案されたP A R I スケール(親の態度測定尺度)では、夫婦間の調和という項目をとくにとりあげている。家族間の人間関係全般について調査することは望ましいが、実際問題としてむづかしい点が多く、また一般に父親は職業を持ち、家を外にすることが多く、子どもと接するのは、主に母親で、幼児の世話は、母親がこれを行なう家庭がほとんどであり、幼児の性格形成に重要な影響を与えるのは母親の態度であると考えられる。

攻撃的な子どもの親の態度としてあげられるものに、

(1) 専制 専制的な親に対しては、子どもは服従的で指示に従って行動するが、親がいない場合、他の子どもに対して攻撃的な行動が多い。

(2) 溺愛 保護を与えずして、子どものいうまま、思いどおりにして



やって甘やかす親は、子どもの世話をしすぎ、自立心を損い易く、わがままで、思い通りにならないと攻撃的な行動、大声で泣ききけんだり、ひっくり返って足をばたばたさせたりする。またこの型の親は、なんとかして子どもの欲求を通してやろうとするので、子どもはますます暴れて思い通りにしようとする。

(3)拒否 子どもの愛情をみたくさず、無視放任する親の子どもは、人の注意をひこうとする反応を示し、また独立的で反抗的になる。

(4)偏愛 親が不公平でえこひいきする場合、可愛がられない方は、拒否と同様に攻撃的な子どもになることがある。

子どもの攻撃的行動と、母親の育て方との関係をドラード(4)やシアズ(5)の考えに基き稲田(6)が調査し、幼時及び現在の母親の養育態度、罰の程度について検討したところ、幼時の養育方法、即ち授乳、離乳、排泄訓練、及び現在の養育態度との間には、精神分析学的な立場から主張されるような特別な関係はみられず、男児においては、きびしく罰せられたものが高い攻撃的行動を、女児はその逆の傾向を示している。しかしこの調査では、母親との面接によって研究しているため、実際の態度を捉えているかどうか疑問がある。そこで次に、母子一しよの場面について調査し、幼稚園で攻撃的な子どもの母親は、子どもの作業に対して、どんな傾向を示すか考察した。一般に高い目標を示している。一室に母と子どもを一しょに入れ、小箱の中の小さな鉄棒を他の箱につまんで一本ずつ移し入れる作業を子どもに行なう。各回十五秒、ひとり五回。方法を説明後、母親に「指先きの器用さをみるテストです。六才児の平

均は約十本です。お子様がどれ位おできになるか、あてて下さい。」とたずね、各回どれ位できると思っかたずねる。結果として、実際の作業成績は、攻撃的な子どもと普通の子どもの間に差がないのに、攻撃的な子の母親は、全体的に高い目標を示している。攻撃的な子どもと、対照群の子どもとは、母親の教育程度、年齢などに差がなく、同程度の社会経済的背景をもち、中産階級に属している。このことから、攻撃的な子どもの母親の態度の一に、期待が大きいということがあげられる。

## 7. 期待しすぎる親

このように子どもの実際の作業成績にかかわらず高い目標を示し、高い作業を期待する親は、養育の他の場面においても、子どもに対して、過大な期待をかけることが、しばしばあるのではないかと考えられる。

前にも述べたように、中産階級は、社会的可動性とみ、次の世代にかける期待が大きく、学歴が重要性をもつと考える親が多く、子どもの教育に熱心であり、よりよい学校に進ませたいと、幼児期から期待する。

また欧米に比べて、日本の母親は、子どもへの期待が強いと言われる。母親が自分自身の生活をたのしむことが少なく、子どもを同一視して、自分が果せなかつた夢を描く。最近家庭生活の電化による母親の余暇、家族計画による子どもの数の減少で、子どもへの期待が一層高まる傾向がある。

この型の親は、教育に熱心であり、質問紙などで調査すると、かなり理想的な養育態度として報告されることがあり、親自身は、期待しすぎるとは考えず、教育熱心な親であると自任して、ますます期待を強める。子どもの心理的発達を理解せず、発達段階以上の、能力以上の要求を出す。同じ成績でも、目標の高さに達しない場合は、失敗を、目標が低くて、達した場合には成功を感じる。親から能力以上の期待を持たれると、背のびしてもとどかず、失敗感や劣等感をもち易い。自分自身に高い目標を持つ親は、子どもにも高い水準をおく傾向があり、親の性格が安定している場合には、実際の作業成績とあまりかけはなれない目標をたてるが、安定性に欠けると、事実を理解せず達せられないような目標をおく。

子どもに期待しすぎる親は、性格、知能、身体、各方面に高い目標をもち、乳児の時から問題行動をおこし、発育のよい子どもにしようとして食物を無理強いして、食欲不振をひきおこしたり、年齢以上の玩具を用意して興味をなくしてしまったり、更に音楽や絵を、子どもの興味にかわりなく習わせ、すっかり反抗的な子どもにしてしまふこともある。学業についての期待が高すぎ、無理をして優秀児の集まる学校に入学させたりすると、普通学級なら上の子どもでも劣等感をもち、学習に興味を示さなくなり、期待にたえかねて、勉強しなくなったり、問題行動をおこし易い。

親の子どもに対する期待には、高さだけでなく、その方向も、理想としてもつ人間像によって相違する。

子どもの攻撃的な行動に及ぼす要因はいろいろで、決して親の態度だけによって決まるものでなく、親の態度も、各家庭で条件が異なり、複雑である点を充分考慮しなければならぬ。

以上攻撃的な子どもとなる重要な要因として親の態度をとりあげ、主に期待しすぎる親について考察してみた。

社会経済的に中位の家庭の子どもが多い幼稚園においてみられる現象で、社会的背景を異にする子どもについては、また他の点が問題の中心となってくるが、親はまず子どもの発達程度をよりよく理解し、過大な期待をかけないことが望ましいと考えられる。

(安田女子短期大学)

1. 津守真・稲毛教子 乳児の精神発達に及ぼす育児態度の影響  
教育心理学研究第5巻4号 昭和33年
2. 津留宏 日本の母子関係 黎明書房 昭和33年
3. 稲田準子 母親の養育態度と性格特性との関係について  
日本心理学会第21回大会報告 昭和32年
4. Dollard, J. et al. Frustration and Aggression. 1939
5. Sears, R.R. et al. some child rearing antecedents of aggression and dependency in young children. Genet. Psychol. Monogr. 1953, 47
6. 稲田準子 母親の養育態度が幼児の攻撃的行動に及ぼす影響について  
広島大学教育学部紀要 第1部4号 昭和31年
7. 稲田準子 親子関係の一考察 母親の子供に対する期待と子供の受け取り方について  
日本心理学会第24回大会報告 昭和35年

# スクール・バス

について



穴倉盛也

「幼稚園に子どもを出したいのは出したのですが途中がどうも心配で……」などはよくきかれることばである。これ

らの問題を解決する一つの方法として、幼稚園でスクール・バスを持つ傾向がだんだんみられるようになってきている。私の住む札幌市の場合でも、スクール・バスで

通園する子どもは全市の園児総数の1/3近いものと推定される。

最近幼児の通園に交通の問題が、大きな話題になっていられると思われる。大都市・中都市などでは、交通のはげしきから両親の心配はたえないであろう。「朝子どもを出しても帰ってくるまで心配です……」とか

アメリカでも日本と同様に児童の交通の問題は、教育上の大きなものの一つになっている。一八七四年マサチューセッツ州ク

インシイで、はじめて、この問題がとりあげられていらい、児童の輸送についての公共支出は驚くべき数字を示している。すな

わち全米で、毎日、三〇〇万人以上の児童が乗物によって通校し、この大きな仕事のために、八万台以上のバスが使用され、これに要する公共支出は、毎年、六、〇〇〇万ドルを越えるといわれている。

わが国においても、都市における交通機関の異常な発達とこれから生ずる園児の交通の危険などのために、バスによる通園は増加の傾向をたどるものと思われる。これらのバスを所有する、またはこんご所有しようとする幼稚園のために、日常考えている若干の問題にふれてみたい。

## ○路線のプランニング

バスを運行するにあたっては、周密な路線の計画をたてねばならない。これらをさらに幾項目かにわけると、

### 一、路線図の作製

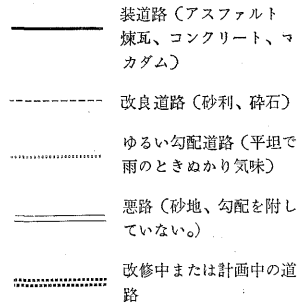
路線のプランニングは、運転手も含めた教職員によって新学期開始の数週間前に出来あがっていないければならない。地域内の園児の数の増減や道路や橋その他の変化な、

などを参照して、前年度の路線計画を修正したものをつくることである。しかし実際には、学年の途中でも、上記したような状況の変化にともなうて、改正を余儀なくされる場合がありうる。またこの場合、通園する園児の安全、快適を考慮に入れたプランでなければならぬことは当然であろう。

路線計画の第一段階として、園では地区内の輸送図を準備しておかなくてはならない。年令別の園児の氏名とその住宅などの予備調査は、新しい路線図が組み立てられる前になされていなければならない。輸送図の作製に参考になる諸点を列記してみると、だいたいつぎのようなものになる。

- (a) 地図に通園区域の境界を定め、他の学校、幼稚園などの位置を記入しておく。
- (b) 道路、橋その他交通に関係ある施設などを記入する。
- (c) 道路の状態によって、中段右の例のように識別して記入する。
- (d) 橋梁、池、鉄道、電車などの交差点、その他交通の障害になるものを記入する。

例



(e) バスのストップ個所を記入し、そこから乗車する園児の数に次のような記号を附す。例えば八名乗車する場合は⑧と記入。

(f) 路線ごと(A・B・C……コース)の乗車園児数を総計し、縮尺により走行キロ数を決定する。

(g) 試験的に予定線を設定し、路線の重複はできるだけさける。

(h) 路線ごとの園児数が所要のバス台数を決める。一方バスの収容能力と比較して、あまりこみ過ぎる場合は、大きなバスに代えることも必要となってくる。坐席を空けて走るとは理想的でないが、こみ過ぎるよりは、むしろ後者をえらぶべきである。

(i) 路線ごとのタイム、リミットを決め、それによって路線を修正する。

(j) 計画路線は数回試運転を経て、最終的な路線を決定し、新路線図はいろいろな問合せに應じうるよう園長室または事務室に貼示する。

(k) バスが二台以上運行される場合は、この路線図からさらに運転手ごとに、おくりむかえのストップ個所、乗車時間など記入の路線カードを作製する。

(1) 新学期当初に計画された路線図も、年間における園児の増減、または道路、橋梁その他の状況の変化に応じて、その都度修正される。

二、路線の長さ

路線の長さは、主として、バスが路線を運行するに要する時間によって決まる。それぞれ都市には、バスが走行しうるスピードを交通規則できめてある。札幌市の場合、交通量のはげしい中央部は時速四〇キロで、その他の地域は五〇キロとなっている。スクール・バスのスピードは道路の良し悪

しやスピードを落さなければならぬ児童横断道路や信号機の設置してある個所の状態と数によって決められる。バスのスピードを決めるに際して、第一番目に考慮すべき点は、いうまでもなく交通の安全ということである。

特別の場合のほか、園児は片道の乗車時間四五分を越えるべきでなく、勿論、最長三分かそれ以下が望ましい。しかし経営面からいって、こういった理想案に近づきたいところに、経営者としての大きな悩みがある。アメリカの場合さえ、同じことがある。しかし朝長時間乗車する園児に、帰りは短時間乗車さすという便宜的な方法がとれるなら、これによることが望ましい。

### 三、待合所

スクール・バスを一軒一軒の家庭に廻すことは、時間と経費などの面から不可能である。それで大部分の路線では、園児は数人が一組になって乗車することになる。従ってバスの待合所までの若干の巨離を園児はこの道順になれるまでは両親につれられ

て歩くことになる。待合所は園児の家か付近の商店などにお願ひすることが多い。この場合、なるべく電話のある個所を選ぶことが、園との連絡上何かと便宜が多いし待合所の単位ごとに家庭のグループを構成しておくことも、同様に、必要である。

### 四、時間表

時間表は園児の朝と帰りの時間とバスのストップ個所を示すものである。新学期初めの一週間位は、試験的な時間表で走ってみて、その結果、最終的な時間表をたてるのがよい。北海道のように冬期積雪をみる地域では、夏と冬では、道路その他の状況が全然ちがうので、夏ダイヤ、冬ダイヤの二本建によらざるをえない。

これらの時間表は注意書と一しょに、各家庭に通知することになっている。注意書に示してある主なる事項は、

車が完全に止まるまで乗り降りしない。  
車を待つ場合、一列励行する。

## ○運転手

### 一、地位の重要性

バスの運転手は幼稚園の教職員の重要なメンバーのひとりとみなされる。彼の地位が重要だとみられる主な理由は、

(a) 園児を完全に輸送する全責任をもっているのと、彼らの健康状態について相当の関心を払っている。(b) 園児に望ましいモラルや保育に関係する立場にある。(c) バスの管理についての責任をもっている。(d) 燃料、モーター、オイルその他の使用についての経済面の責任をもっている。

幼稚園のスクール・バスの運転手は、上記した仕事の性質上、会社や官庁などで所するバスや営業用のバスの運転手に比較して、はるかに重要性をもっているといえる。従って、これの採用についても、十分な注意を払う必要がある。留意すべき諸項目を要約するつぎのようなものである。

- (a) 最少年令二五才以上の者。
- (b) バス運転の経験が三年以上の者。
- (c) 走行キロ数三―五万キロ以上(無事故)を運転した者。

(d) 交通法規及びその実技に精通している者。

(e) 健康で各種の適性検査に合格している者。

(f) 高校以上の学歴を有する者。

(g) 品性、習慣のよい者。

上記の採用基準に合致した者を、一年契約で採用するのが理想である。一年契約としている理由は、契約の一年終了後において、改めて身体検査、各種の適性検査及びスクール・バスの運転手として要求される品性、習慣、健康、操車能率などを前年度から継続して保持していることを確認した上で、契約を更新するようにした方がよい。

なお上記の諸項目について、若干の補足をしておきたい。まず年令の点であるが、スクール・バスの運転手が、あまり若すぎること、父兄に与える印象は別としても、バスの乗り降りや車内での指示、指導——普通幼稚園の先生か事務員が同車しているが——に当る場合もあるので、相当の年配者が望ましい。仕事そのものが他の営業車

などの運転手に比べて、過激でないので、四〇才をこえていても差し支えないと思う。

また、一般論としては、妻帯者の方が職務についての責任感強いともいえる。

運転手は前述したように園児と接することが多いので、言語、動作などについて単なる運転手としてでなく、幼稚園の先生並の人格が要求される。また、幼稚園の保育の理解できる学歴の所有者であってほしい。

## 二、待遇

学校において使丁・守衛・給食婦などの仕事にある人たちは、同じ教職員でありながら、待遇などについて見おとりがあるようである。バスの運転手についても同様のことがいえる。これらのことはアメリカにおいて同様で、八〇、〇〇〇名を越えるスクール・バスの運転手の待遇の問題にもいろいろの議論がある。

スクール・バスの運転手の待遇が一般のバスの運転手のそれよりおちることも事実であるが、なぜそうなっているか、なぜそうならざるをえないかについて当事者はよ

く考えてみなければならない。今後に残される問題も多いわけであるが、現段階では経営の当事者が彼に支払いうる給与の額をきめて、その範囲内で最もよい適格者を選ぶことが大切である。

## 三、代理人と助手

運転手自身の病気やその家族の死亡、病気などのため、欠勤を余儀なくされる場合がありうる。こういった場合の対策として、当然、その代理人を予め考えておかななくてはならない。二〜三台以下のバスを所有する幼稚園で、常時代理運転手を雇備しておくことは、経費などの面で事実不可能に近いので、いきおい、臨時的な雇備契約をとらざるをえない。アメリカのような場合でも、正規の運転手五〜六人にひとりの割合で代理運転手を考えているようである。

この代理運転手は正規の運転手同等の運転技術、その他の所有者であらねばならない。とりわけ路線の状態やストップ個所などを周知したものでなければ、予定の時間どおりにバスを運行することができなくな

るし、園の一日の保育が混乱におちいるおそれがある。ひいては園児の家庭にも余計な心配や迷惑をかけることになるので、予め十分な措置をこうしておくことが大切である。それで正規の運転手を雇備する際の契約の中に、代理運転手についての上記のような必要事項をハッキリうたって契約しておくのが安全である。

つきに運転助手についてであるが、バスが方向を転換する場合や交通ひんばんな交通差点を横断する場合など助手は運転手を誘導したり、指示を与えたりしなければならぬ。幼稚園バスの場合、助手はこのほかに、車内での園児の指導や乗降車の誘導などの重要な役割をもっており、アメリカの小・中・高校生を対象にしたスクール・バスの助手—高学年の高校生が代役していることもある—とは全然趣を異にしている。

この助手は、さきに触れたように、園の先生か事務員が当るのが普通である。

## ○スクール・バス

スクール・バスの幼稚園にあって、どのようなバスを購入するか、或いはバス会社などとチャーターするかは、非常に重要なことである。左記に掲げる一般基準に留意する必要がある。

(a) 安全性 安全性ということは、バスを購入したり、チャーターする際の第一条件になる。バスのメーカーは、これらの点に留意し、逐年改良を重ねつつあるが、なかんずくスクール、ホデイ（鋼鉄製車台）、安全ガラス、ウインドウ・ガード（窓の防護）、非常口、塗装の標準色、その他いろいろの点について欠けることのないように注意したい。特に中古車を購入、チャーターする場合は、細心の点検を要する。

(b) 心地よさ 快適性はスクール・バスの基準の重要性からいえば、安全性に準ずる第二条件かもしれない。しかし安全性と快適性の間には、密接な関係がある。乗心地のよくないこと——例えば車内の異常温度や換気の不良や収容人員の不適當など——から健康を害する原因になり、ひいてはバ

スの中における人たちの安全性に影響を与えることになる。こういったことが事故を誘発する原因になる。

(c) 耐久性 耐久性はバスを購入したり、チャーターしたりする際の他の重要なファクターである。生産物の耐久性ということ、そのものがまだ使えるか、消耗しているかを示すものである。経済が許すならば、耐久性のものを確保することが、通常、有利とされている。それによってバスの寿命はながくなるし、手が省けて、修理や取り換えに要する出費が少なくてすむことになる。こういったことが、ひいては園児の輸送にたずさわる人たちの労苦を解放してくれることになり大切なことである。

(d) 経済性 経済性はスクール・バス——特に車台——を選定したり、操車する際のいま一つの基準を示すものであることを留意する必要がある。経済性は耐久性と密接な関係にあるものである。耐久性に欠けるバスは修理や部品などの取り換えに出費のかさむことを意味するであろう。と同様に、

モーターの型態、園児当りのバスの重量及び、その他の多くの特質といったものが經濟性を決定する。しかし經濟性は重要なことにちがいないが、一にも二にも經濟性のみることは当らない。操車の円滑とか、非常事態に際して、十分に余力を温存しておくといったことの方が、もっと重要である。

(e) 修理の利便 修理の利便はバスを選定する場合に、最後に考慮しなければならぬ事項である。他の条件が同じなら幼稚園の所在地内か或いはその近くに所在する販売店——通常修理工場が併置されている——を通じてバスを購入することが得策である。というのはバスを修理——特に部品の交換——に出す場合、非常に便宜が多いからである。

なおお容能力の大きいスクール・バスは小さいものより經濟的に有利である。しかし大型バスは、道路の条件の非常によいところで、人口密度の高い適當の地区を運行するのしなければ、その優位性もかえってマイナスになってしまう。しかし如何に

条件になつているとはいえ、多くの園児のつめ過ぎは、交通の安全、乗車による園児の疲労の見地からさけるべきである。アメリカではバスの最大の収能力を五五—六〇名と交通取締規則で、規正している州が多い。ただここでだすべきことは、園児のつめ過ぎは、經濟の邪道であり、逆に収容能力以下で走ることとは、いうまでもなく經濟的な損失を意味している。

それでバスを購入したり、契約したりする前に、こういう事態に陥らないように、予め周密な路線計画をたてておくことが、きわめて大切である。

## 〇むすび

スクール・バスが園の經營上占める比重は決して小さいものではない。アメリカでは学校の教育行政上、児童の輸送の問題は大きなものの一つとみなされ、いろいろな角度から研究がされているようだ。従つてこれらの文献や資料をみようとせば、できない相談ではない。

しかし日本ではスクール・バスが漸増し、この問題が漸く表面化しようとする機運にあるにかかわらず、これらの問題をとりあつた文献には、わたしの寡聞かもしれぬが、不運にも、接することができなかった。過去二年余、運転助手として、毎日バスにのり、園児の面倒をみてきたが、その間多くのことを知り、また経験してきた。

この機会にバスを所有している幼稚園や今後所有する計画のある幼稚園のために、多少なりとも参考になればと思つて、本稿をまとめてみた。本稿はその概略をのべた程度にとどまつており、重要な事項——例えば記帖やコストなどの問題——についても省略を敢てなしたが、これらは他日の機会にゆずりたい。 (一九六〇・八・二〇)

(附)

スクール・バスについてのアメリカ事情は、主として Ward G. Reeder 著 Fundamentals of Public School Administration の第二卷の第十七章 Pupil Transportation を参照した。

(札幌いづみ幼稚園長)



## 子どもの遊びを理解するために

Understanding Children's Play  
R.E. Hartley, L.K. Frank, R.M. Goldenson  
Columbia University Press. N.Y. 1952

この章にかかれていることは別だん目新しいものではないし多くの読者にとってはむしろ当りまえのことかもしれない。しかし、さまざまな子どもの観察記録が豊富にありこまれているので、読んでいて楽しいし、また内容を理解するうえにもたいへん参考となる。ただ、ここでは紙面の都合上そのような記録のくわしい紹介ができないことを残念に思う。

まえがき

ボスターカラー、イーゼルペイント、絵筆、クレヨン、画用紙などは幼稚園でよくふつうに使われているものであるが、なぜそのようなものが使われているのか、どうすればもっともよく活用できるかについては関心がうすい。その上このような材料の使い方にたいして、人々の間にはまだ誤った考え方や臆測がある。そのなかでもっともひどいものは、子どもたちが絵をかくときは外界のものを写しとるのだ、とする考え方である。しかしアルシュラー、ハトウィックのような人々もいつているように

幼い子どもは何か目的をもってかいているのではなく自分たちが何をどう感じているかを表現しているのであって、よくおとながたずねるように「何をかいているの」というような質問は子どもにとってまことに迷惑といわなければならない。子どもが絵をかくのは、それが筋肉運動のはじまりであり活動のひろがりであり、また心の奥底にあるものの表現となるからである。

この章でこれから述べようとすることは次の二つの点についてである。

○絵が子どもにとってどのような意味をもっているか(子どもが絵をかくまでの過程、絵は子どもにとってどんな役割を果たすかなど)。

○絵は子どもを理解し指導していく上にとどのような手がかりとなるか(子どもが絵をかいているときの状態およびできあがった絵からどのような手がかりが得られるかなど)。

子どもの発達の程度を評価する、あるいは治療の目的のために絵を分析研究するな

どということはおきられた絵の見方であり、またかいたり色をぬったりというような技術の向上を求めたりすることも誤りである。

### 1 絵をかくまでにどんな段階をふむか。

子どもは絵をかくまでに次のような三つの段階をふんでいく。

①材料をきわって満足するまでいじりまわす。

②自分の外に何かを求めようとする。まわりの世界に興味をもつと何かをつくり出そうとするがはつきりした対象もなければ目的もない。そして自分が筆をもってみると案外自分の思うようにはかけないことがわかる。これは子どもにとってひとつの驚きである。

③ただ楽しくかいているだけでなく何かひとつのものを描きだし自分の作品をもとうとする。しかしまだはつきりした対象を描きだすには至らない。

こうして子どもたちは絵をかきはじめる。絵をかくことがどのような意味をもつ

ているか以下順を追って挙げていくことにしたい。

### 2 表現としての絵。

絵をかくことには二つの主な機能がある。ひとつは心のなかにある無意識的なものの表現、もうひとつは情緒的な抑圧からの解放である。この二つの機能をとおして子どもは絵を表現手段として使うわけである。アルシュラー、ハトウィックは、子どもはことばに表わせない経験を表現するためにクレヨンやペイントを使うのだといい、またブランドは、絵をかくことは子どもにとってひとつの伝達であるといっている。くり返しになるがこの点からいってもおとなが子どもにむかって何をかいているなどとたずねるのは愚問であることがわかるであろう。二才から四才までの子どもにとって、絵をかくことがとくに表現手段としてふさわしく、またちょうどこの年齢の子どもが絵をかくことにもっとも強い興味をもっているのはたいへんおもしろいことである。

### 3 抑圧からの解放としての絵。

アルシュラー、ハトウィックは解放手段としての役割について次のような点を挙げていっている。

①絵をかいているときにはその他の活動をしているときより自由であり個人が活かされる。

②純粋な治療的価値がある。

③絵をかくことがもつとも抑圧からの解放に役立つのは次のような子どもの場合である。

○ナーサリースクールにいつているような幼い子ども。

○家でいろいろな規制を受けすぎている子ども。

○葛藤がよくしかもそれを外へ出さず自分ひとりで解決しなければならぬ子ども。

またブランドは、攻撃的な子どもにとっては攻撃性のはけ口として他ののはけ口より安全でありひっこみ思案な子どもにとってはのびのびさせるのに効果があるといつて

いる。ペンダー、ラバポートは、精神的に大きな悩みをもつ子どもはその恐怖、不安の対象を動物的な形で表わす傾向があると述べている。以上いろいろな考えがあるが、ここで多くの人の一致した意見として警告をかかけておこう。即ち絵を理解するために多くの言語化されたもの―日常生活のいろいろな面の観察といいかえてもよいと思う―が必要であること、絵を理解すること自体がたいへんな技術を要するということである。次に解放の四つの機能について述べたい。

(1) 絵をかき塗らたくる。

これは既成の形やある制限された形をくずすことになるので抑えつけられている子どもにとっては最良の表現手段となり得る。また色をまぜ合わせていろいろな色を作りだせるので取り扱いが簡単である。消極的でその上、手を汚したりすることの大きい子どもがえのぐでかいているうちに筆をすてて手をえのぐにつっこんでかきはじめたという観察記録などはそのことを

よく示している。

(2) 禁止をとり除く。

抑圧されひっこみ思案になっている子どもには絵をかくことが大きな効果をもたらすわけであるが、この場合教師はいろいろな状況に対する子どもの反応をよくよく観察し、何が絵をかくことのきつかけとなっているかをすばやく感じとらなければならぬ。というのは、ひっこみ思案、消極的といってもいろいろなタイプがあるからである。知的に早熟で機械いじりや積木の好きな子ども、何事にも興味を示さない子ども、友だちが少ない子ども、さまざまであらう。

(3) 攻撃性のはけ口となる。

絵をかくことは抑圧された怒りの感情のはけ口としてひじょうに健康的であるといえる。人や物にあたるよりもずっと抑制された状態にあるので、はたしてどの程度、またどのようにして攻撃的な感情が発散させられるのかはつかみにくい。絵をかくているときの筆の使い方などを見ればある

程度はわかるであらう。しかしこれとても深い知識とこまかい観察が必要である。なおその絵のもつ意味を知ろうとするには絵をかく直前と直後の行動もよく観察しなければならぬ。

(4) 不安から解放する。

ある子どもにとっては絵をかくことは不安の表現でありそれによって心の緊張をやわらげることができる。しかし不安な気持ちを極端に攻撃的な行動でしか表わせない子どもにとっては絵をかくことがかえって不安を表面化し緊張をたかめてしまうことがある。これも観察記録のひとつであるが、ある四才の男の子は社会的行動がよく発達しているにもかかわらず、ひじょうに消極的などときといひようもないほど攻撃的なときがあり、その原因として他人から認めてもらいたいという欲求が無視されていたことが挙げられたが、絵をかくことはその子どもにとって不安を与えるものに過ぎなかった。

抑圧からの解放として絵を考えてみると

どちらかといえば攻撃的な子どももより緊張しすぎる神経質な消極的な子どものほうが効果は大きいようである。しかし材料が与えられたときのその子どもの状態によって効果も変わってくるものであるから、どちらとはつきりきめてしまうことはできない。

#### 4 子どもが絵をかいている状態を理解することによって得られる手がかり。

これまでは絵をかくことが子どもたちにとってどのような意味をもち、どのような効果をもたらしたかについて述べてきたわけであるが、ここでおとなの立場から、子どもの発達あるいは欲求を知る手がかりとして絵はおとなにどのようなものを提供してくれるかという点に関心を向けてみたい。

子どもの絵を診断的に使うことにたいして、いろいろ研究もされているが、そのなかでも就学前の子どものついでにされたすぐれた研究はアルシュラー、ハトウィックのものである。これは三才から六才までの子ども数百人について絵とパーソナリティーの関係をあきらかにしようとしたもの

であるが、結論として挙げられていることがごくあたりまえの二、三の事実にすぎなかったことは興味ぶかい。色の選び方、筆の使い方、紙面の使い方などが子どもの生活のなかでおこっている事柄、あるいはそのための心の動きの手がかりとなっているような事例はたくさん出ているが、一貫した原理になってこないからである。この点で子どもは積木あそびのときでも絵をかいているときでも同じように自分を表現しているわけで、絵をかいているときの状態からほかの場合と同じようにその子どもの行動や心の動きのある一般的な傾向をよみとり得るに過ぎない。ただ絵をかいているときの状態とその他のときの状態について注意すべきことは、両者があまりに違いすぎる場合、そこに問題がないかどうか観察配慮を怠ってはならない。また子どもが年齢不相応にひくい段階のかき方をしていた材料が適当かどうかというような反省も必要になるであろう。できあがった自分の絵に名前をかいてそれを誇示する子どもは

仲間から認められていない、あるいは家で批判されすぎる子どもであるとか、できあがった絵をすぐ破りすてたりする子どもは自分の能力やおかれている地位に自信のない子どもであるとかいわれているが、このようなことも必ずしもあてはまるとはいえないので、絵をかいているときの状態からすべてをおしはかろうとすることは避けなければならない。

#### 5 絵そのものから得られる手がかり。

子どものパーソナリティーと絵の間に一貫した関係がないことはさきに述べたとおりであるが、しかし絵に子どもの心にひそんでいるものが表れてくることは事実であり、したがってできあがった絵そのものにはその一般的性質としてやはり価値のある手がかりがあるものと考えてよいわけである。多くの人の一致した意見では、色のぬり方、紙面の使い方などすべて子どもが周囲の世界に親しもうとしていることを暗示し、また色の選び方が心の動きを暗示していることも事実であるが、どの色がどのよ

うなことを暗示しているかというような特殊な事情についてははっきりしていない。

意見もわかれているのが現状である。たとえば色の選び方については次のような説がある。

○黄色と赤——四才前までの自覚性を表わす。

○青と緑——感情の抑制を表わす。

○赤——攻撃と憎しみを表わす。

など。

色のぬりすぎというようなことについて、それを情緒的なものと結びつけて考える者、そうでない者があり、紙面の使い方や線のかき方によってパーソナリティーを規定している者もある。いずれも誤りとはいいがたいが、結論としていいたいことは、どんな場合でも絵をかきことは子どものパーソナリティーのある一面を表わすだけであり、その点では他の活動も絵をかきことと同様に考えられなければならないということである。例外的に絵だけが手がかりとなって家庭環境やパーソナリティーすべて

があきらかになった子どもの例も二、三出ているが、そのような場合はむしろ稀で、絵や絵をかいているときの状態の分析だけから子どもの行動、性格などを判断することは危険である。

## 6 教師への示唆

まず四才以下の子どもは一般に絵をかこうとはせずむしろいじることに興味をもつということを忘れてはならない。

絵をかきことは子どもにとって経験や情緒を表わす手段であるから、子どもがかきたいと思ふときいつでもかけるように、材料、環境をととのえておくことが必要である。えのぐの数は制限しないほうがよい。

制限したほうがよいという意見もあるがこれはプラスチックの原因になりかねないからである。また、えのぐを使つたあとの始末がたのしくできるように石けん、ブラシなども用意しておいたほうがよい。

自分でおかきなさいの一点ばりは避けるべきである。ことにひっこみ思案な子どもには絵をかき楽しさを教えてやらなければならない。

ならない。教師もいっしょにかいてやる必要があるである。

何をかくか、どのようにしてかくかというようなことについて教えてはいけない。技術的な向上を期待してはならないからである。いつも喜んで楽しく絵がかけるような雰囲気をつくっておくようにしたい。お天氣のよい日には戸外でかくのもよいことである。

以上

(東横学園二子幼稚園 河尻朋子)

幼稚園で絵を描かせるのは、美的感覚の芽生えを養うと共に、発達に本質的な能力を養っているのであることを考えなければならない。子どもは、おとなには理解できない絵をよく描く。この絵も、ことばの説明のついた時、生きいきとできることは、私共のしばしば経験することである。

幼児期における描画活動においては、子どもに、十分にいろいろのものを描かせ、形や色や、それに伴う運動感覚および種々の材料などの経験を豊富に与えることが大切であると言える。

そしてこのような意味での描画活動は、その他の探索的活動、すなわち自由遊びや、さらに構成された遊びなどの経験によって養われるものと共通の能力を養うことができる、と考えられる。

# 幼児の教育 第五十九巻 総目録



病気の予防	齋藤文雄	8
日本の文化財と保育(主として幼児文化財と体育について)	山内美子	8
洋書紹介「幼児のガイダンス」睡眠と休息		10

## 論説

幼児のプレイセラピーと教育	堀越清	7
こども時代	久米又三	8
春から夏へ	倉橋惣三	8
保育カリキュラムと文化遺産	高崎毅	8
幼年期の環境と少年の不良化	津守真	8
幼児教育カリキュラムをめぐる社会性の問題	成田錠一	10
高等学校家庭科における保育について	山下俊郎	12
幼児における人格形成と知的教育	大西憲明	12

## 保育内容

健康・運動	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(5)幼児はどんな固定運動遊具を好むか	岡本卓夫	4
	洋書紹介「幼稚園の教育」遊びと身体的活動の指導		4
	幼児の健康安全指導(園生活における事故・けがよりみた)	相川高雄	5
	幼稚園における問題児指導の工夫	河尻朋子	7
	「幼児・児童性格診断検査」について	坂元竜生	7
	自由遊びの指導	高木節子・神山孝子 森田礼子・山本和子	4
	運動遊具と社会性の発達	神沢良輔	5
	親子関係と幼児の社会的行動	小嶋秀夫	5
	子どもは一日をどのように暮らしているか(東京中産階級の子どもの生活実態)	室谷幸吉	5
	幼稚園の友人関係調査の一つの試み(幼児のソシオメトリック・テストについて)	下坂雅子	7

山下俊郎	1
松村康平	1
樋口三紀子	1
清水エミ子	1
三宅和夫	1
牛島義友	2
上沢謙二	2
松村康平	4
南信子	4
莊司雅子	5
佃範夫	5
賀集寛	5
木村俊夫	5
多田鉄雄	7

題目  
 いわゆる準備教育について  
 研究室での研究と現場での研究  
 保母としての研究活動(よき保母となるために)  
 幼児教育と研究活動  
 タイ国の幼児教育  
 義務教育の繰り上げ  
 保育の交差点(交差点はどこにある)  
 保育技術の改善  
 指導法改善のために  
 明日への幼児教育  
 保育研究をすすめるために  
 保育と学習心理  
 色彩と幼児  
 幼稚園制度審議会を、そして文部省に幼稚園課を

幼稚園のグループ指導（観察の試み）

武岡陽子 8

集団遊びの発展の条件と指導について  
（集団機能および役割の分化を中心として）

神沢良輔 8

幼児集団におけるグループ・ダイナミックス  
友だち関係とリーダーの指導

中野繁喜 11

清水エミ子  
樋口三紀子  
石村紀子

11 11 11

保育日誌の利用  
母親から離れない幼児  
攻撃的な子どもと親子関係

渡辺 康 11  
稲田準子 12

言語

幼稚園における視聴覚教育の考え方

樋口澄雄 1

幼児の要求水準と指導  
言語治療

帆足喜与子 1

(一)ことばの異常な子ども (二)ことばのおくれた子ども (三)発音の異常な子ども (四)どもりの子ども (1)(2) (五)脳性まひの子ども・ほか 田口恒夫 1・2・3・4・5・7

太田静樹 2

テレビ教材について

幼児の思考と教育  
(一)幼児の自己中心性 (二)幼児の道徳  
の实在性 (三)幼児の判断と推理

幼児用図型テスト 仲原晶子 2・3・4

洋書紹介「幼稚園の教育」レディネスについて 黒田実郎 2

幼児における認識の発達 波多野完治 3

子どもの感性はおとろえつつある 室谷幸吉 3

言語の発達 岡田恵子 3  
幼児と童話 タローと水鉄砲・にげてしま  
ったちょうちょさん 渡辺桂子 4  
劇あそびを中心として（保育効果の研究下）  
村山貞雄・多田淑子・高橋種昭

村山貞雄・多田淑子・高橋種昭 4

植松治子・日名子太郎 4  
鍋島能弘 4

知的側面よりみた幼稚園教育 高桑康雄 4

幼児のことばについて 帆足喜与子 7

幼児に与える視聴覚資料の問題 鈴木正子 7

幼な児のことばから 野間郁夫 10  
幼児の言語調査から見た「話し合うこと」  
の指導上の問題 ケース・スタディのすすめかた（吃音児の  
ケース・スタディ・K君の事例）

玉井収介・荒尾良子・金城朋子 5

幼児期の記憶について 田中賢 11  
幼児の話し合い能力と指導 村石昭三 12

幼児とお伽話の結びつきはどうなっているか  
自然観察について 山内美子 4  
洋書紹介「幼稚園の教育」自然科学と社会  
科学 太田次郎 10  
科学教育に関する一私見 山内美子 10  
幼児の自然観察について（自然観察史を中  
心にして） 山内美子 10

自然

音楽リズム 「音楽リズム」の成り立ちについて 坂元彦太郎 6

幼児の器楽指導について 酒田富治 6

音楽と幼児との関係 松村康平 6

こどものたのしいリズムをもとめて 戸倉ハル 6

幼児の音楽療法 桜林 仁 6

幼児の舞踊とその指導以前の問題 邦 正美 6

幼児の音楽教育について（Kさんに答えて） 美田節子 6

幼児の音楽リズムの指導 三才児の音楽リズム 村石京子・富樫純子 6

四才児の音楽リズム 関 治子・村井トミ 6

五才児の音楽リズム 村田修子・堀合文子 6

洋書紹介「子どものための創造的リズムの

動き」 志保田和子 8 6

楽器の工夫について 志保田和子 8 8

音楽は楽しい治療です U S I S 8 8

幼稚園における音楽リズムの指導はどのよ  
うにあったらよいか

教育実際指導研究会協議会 8

幼児の音楽心理 波多野完治 10 8

楽器の工夫とその使用について 志保田和子 10 10

幼児の音楽教育と評価 (1)指導者自身の評価について (2)音楽的  
才能の発達 (3)幼児の音楽活動の評価に  
ついて 山松質文 10・11・12

農村の学校に音楽を普及させよう U S I S 10 10

子どもの造形の領域とその指導(二) 林 健造 1 1

洋書紹介「幼稚園の教育」絵画製作につ  
いて 1

絵画指導における課題と自由(保育効果の  
研究中) 村山貞雄・多田淑子・高橋種昭  
植松治子・日名子太郎 2

描画の発達(五才児の一年間) 石川春代 3

こどもの絵の心理学 ルドルフ・アーンハイム 8・10・11 11

洋書紹介「子どもの遊びを理解するために」  
絵画材料の使い方 林 健造 12 12

子どもの遊びと造形表現 林 健造 12 12

〓カリキュラム・保育一般〓

カリキュラム作成における研究活動 友田静恵 1

年間指導計画から日案まで 舟木哲郎 2

せまい部屋の保育の工夫 加藤清子 2

学年末の三才児 村石京子 3

教育計画とその実践上の問題点 及川ふみ 4

幼児教育における原理と実際 津守 真 7

保育計画を変更しなければならない場合 永山眺美 7

雨の日の保育の実際と原理 谷口 緑 7

幼稚園と家庭をむすぶ保育の実際と原理 宇田川照子 7

洋書紹介「子どもの遊びを理解するために」  
水遊びの恩恵 秋田美子 8

三才児保育の問題 秋田美子 10

幼児の生活指導(日本における今日の課題)  
平岡 節 10

幼児教育における「教育課程」の問題 坂元彦太郎 11

〓特殊教育〓 特殊児童の幼児教育 三木安正 3

聾幼児の教育 松沢 豪 3

盲幼児の教育 武田耕一郎 3

精薄幼児の教育 小溝きつ子 3

普通児の中での精薄幼児の保育について 日名子太郎 3

〓研究会・大会報告〓

東京都公立幼稚園における研究活動 安藤寿美江 1

姫路大会に参加して(第七回全国国公立幼  
稚園教育研究協議会) 山村きよ 12

私立幼稚園と研修(日私幼全国教研大会の  
背景にあるもの) 友松あきみち 12

〓管理・運営〓 「学級としてまとまって活動する時間」の  
意義について 坂元彦太郎 2

クラス編製の諸問題 安藤寿美江 3

洋書紹介「両親と教師の連絡をめぐって」  
主に報告法について 10

職員会の運営を改善させるために(1)・(2)  
11・12

スクール・バスについて 穴倉盛也 12



教師

保育者の問題(職場での安定感をめぐって) 岡田正章 11

雑

ヨーロッパの旅 平井信義 1・7・10・11  
教育白書に目を通して 山村きよ 2  
書評「平井信義著 発達と育児よりみた児童学 上巻」 津守真 2  
初歩の人のための幼児心理の勉強のすすめ 西本脩 5  
かた 書評「津守真・久保いと・本田和子共著 幼稚園の歴史」 古木弘造 6

洋書紹介「子どもの遊びを理解するために」子どもの発達における遊びの機能・積木遊び 7  
倉橋賞を受賞して 橋本暢子・山松質文 8

日本保育学会第13回大会特集

社会性の指導に関する研究

幼児集団にみられる動態の解析 樋口三紀子  
ホスと積木遊び 清水エミ子  
社会性とその指導 成田鏡一・石田妙子  
師橋瑛子

幼児の行動の全体事象的分析についての一考察 神沢良輔

幼児の性格別指導についての一考察

言語および知的側面の指導に関する研究 村上祐子・津守真

幼稚園の言語指導に関する実態調査

野間郁夫・山田巖雄  
村石昭三・高杉自子

三年保育児と二年保育児の保育材に対する適応の変化 森崎君枝・阿部明子 佐藤道子  
米内みさ・井山不二子

小坂美保子・松村美佐子  
保育と発達 天野章

幼児の言語指導についての一考察 田中千鶴子・泉加津子  
石橋和子・齋藤富美子

童話に対する幼児の関心の一考察 大西憲明・梅田晴美

幼児の「死」についての調査 内山憲尚  
子どもの実在性について 青井正子

幼児における指の定位 大西憲明・布川延子  
森田潤子・野尻とし子

幼児の記憶についての実験的研究 大西憲明・清水俱子・豊成啓子

幼児の観察教育について 山内美子  
芸術的領域に関する研究 芸術的才能と教育 山松質文

日本人の音楽的才能と教育 山松質文  
動きのリズムの評価に関する一研究 橋本暢子・山松質文

幼稚園の音楽的感受性測定と旋律楽器の指導について 松田美枝子  
幼児画について 小西勝一郎・並河信子  
山田聖子・山下和子 車谷正子  
山内美子 大西憲明  
津田典子 永瀬保子 高岡漢子

運動・健康管理・食物教育に関する研究

三才児の運動あそびの発達に対する一考察 秋田美子・浅野信子・佐藤玉枝

園児の睡眠に関する研究 小松卓郎・中川ちえ  
未熟児の出生とその発育 長竹正春 加藤翠

幼児の健康管理に関する研究 本間良子和田桜子  
幼児の食物好嫌について 稲田準子・西川純子

食品嗜好の適応性に関する研究 小松卓郎・矢島千代  
カリキュラムに関する研究 三才児の保育カリキュラム構成に関する一考察 本城光子・今井斐侶子

「社会」保育(幼稚園)と「道徳」指導(小学校)との関連について 上野辰美  
家庭と幼児に関する研究 幼児に対する母親の「期待」について 高橋種昭

親の育児態度と幼児のパーソナリテイに関する心理学的研究 守屋光雄・釘宮冨子

辻本弘明・和田世子・岡宗美枝子

農村児童の性格と家庭

児玉 省・小佐野和子・高神弘子

入園調書からみた母親の教育観

植松治子・住吉玲子・小島洋子

特殊幼児および治療教育に関する研究

優秀児の考え方の特徴 多田淑子・村山貞雄

知的優秀児の特性に関する基礎研究

森 重敏・上原万里子・伊藤礼子

Finger Painting (二つ)

並河信子・山田聖子

引込み思案な子どもの合宿治療について

平井信義・千羽喜代子・野田幸江

逃避傾向にある一園児の観察調査

守屋光雄・釘宮冨子・辻本弘明

和田世子・山崎淑子

いわゆる問題児とその周辺 高橋さやか

保育効果に関する研究

幼稚園児と保育園児 児玉 省・平野ひかる

一年保育児と二年保育児の比較 大西憲明

尾田郁子・黒崎牧子・木股晴子

在園児の記録と進学後の傾向

高園敏子・福永かをり・深野浩代

石村紀子・坂上淑子・高木喜代子

保育効果の研究 村山貞雄・多田淑子

保育者に関する研究

関根隆子・杉内輝子

園長の自己評価法について

西本 脩

保育者の適性に関する予備的研究

吉田三和子・津守真

保育者の求める生活と教養

管理運営に関する研究

私立幼稚園教育の限界

友松あきみち・由田浩

保育史に関する研究

ロバート・オーエンの「保育所」について

ドイツ啓蒙時代における幼児教育の発生

芝野庄太郎

学会共同研究京阪神三市の保育史の研究

丸尾 讓

わが国最初の幼稚園と京都の雰囲気

村山貞雄

大阪市における初期幼稚園発生の系譜

水野浩志

明治三十年代の保育内容について

村山貞雄

幼稚園令制定に当って関西保育界の動き

岡田正章

明治末く大正初期における大阪の保育所の設

立 穴戸健夫

日本保育学会第十三回大会記事

幼児の教育 第五十九巻 第十二号

十二月号 © 定価五〇円

昭和三十五年十一月二十五日印刷

昭和三十五年十二月 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 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イベル館にお願いいたします。

●お正月には みんなそろって……

# 新装 キンダーかるたで

1

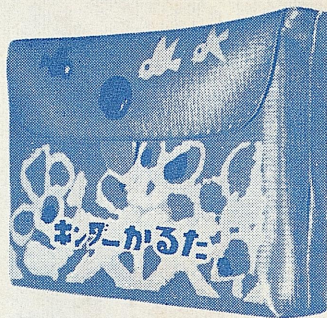
ユーモアに富んだ  
素晴らしい内容

2

楽しい遊びのうち  
に嬉が身につく

3

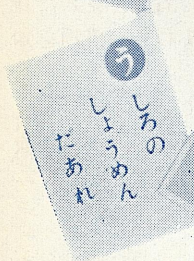
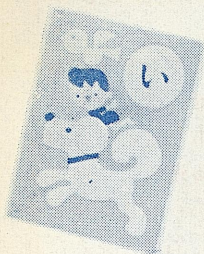
きれいで丈夫なビニール・ケース入り



(丈夫なビニール・ケース)

\*ことしの「キンダーかるた」は、内容も外装も素晴らしい出来栄です。  
\*従来から保育界随一と定評のある文に、ことしは新鮮な絵をつけました。  
\*お子さまには、ぜひ、楽しい「キンダーかるた」をお与えください。

監修 坂元彦太郎先生  
及川ふみ先生  
文 小林純一先生  
絵 坂本直先生



申 込 書

「キンダーかるた」  
「キンダーえあわせ」

箱 箱 申し込みます。

昭和 年 月 日

( )住所  
( )園名

フレーベル館

保育館御中

¥.50

株式会社 フレーベル館

新しいかるたとして定評あるえあわせで  
お正月を楽しく遊びましょう

# キングダーえあわせ



どうぶつ編  
のりもの編  
まわりを  
みましょう編

「キングダーえあわせ」は、持ち札と取り札とを合わせる遊びで、遊びながら動物や乗り物の名前を覚えたりまわりの事物を知ったりすることができます。お子さまの知識を養う教育的なカードゲームです。

各編

¥.70

「キングダーえあわせ」  
の遊びかた

- 「キングダーえあわせ」には取り札と持ち札があります。取り札36枚の絵は、持ち札6枚の各駒の絵と同じです。
- まず自分の持ち札をきめてから、それを自分の前に、表が見えるようにして置きます。
- つぎに取り札をよく切ってから、全部裏に伏せて積み、みんなで順々に取ります。
- こうして、早く自分の持ち札に取り札が全部合った人が勝ちです。
- 2人から6人まで、みんなで楽しく遊べます。

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 劇あそびの導き方 ●

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」を教育と切り離れた場で考えていなかったか？
- 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 169頁 ￥180

古い歴史と新しい編集の観察絵本

# キングダムブック

—第15集 第10編 1月号予告—



☆お子さま方の感情と知識を

豊かに育てる絵本 ☆

A4判 16頁  
毎月付録付  
定価四十五円

## 《1月号内容予告》

はじまり

☆たこ

☆あけまして

☆むかしの

ひこうき

☆あるきはじめ

☆はつばしよの

☆しんすいしき

☆ひとつぶの

☆どうぶつえんの

☆かながるーの

別冊付録「つばめの おうち」  
特別付録「にほんいち すごろく」  
「つきせかい たんけんげーむ」

え・吉沢廉三郎先生

おめでとうございます

え・黒崎 義介先生

え・中島 章作先生

え・井沢 桂二先生

え・林 義雄先生

詩・三越左千夫先生

曲・有島 重武先生

え・村上松次郎先生

詩・佐藤 義美先生

え・北田 卓史先生

え・武井 武雄先生

文・榎 皓志先生

文・筒井 敬介先生

え・永井 保先生

文・まどみちお先生

え・山田 三郎先生

東京都千代田区株式  
神田小川町3の1会社

フレール館

電話東京 (291) 7781~5  
振替口座 東京 19640 番