

幼童の教育

幼児の教育

第五十九卷 第七号



日本幼稚園協会

7

— N H K 放送文化賞を受賞された —

お茶の水女子大学教授・同付
属小学校長兼同付属幼稚園長

坂元彦太郎先生著

幼児教
育論集

楽園の再興

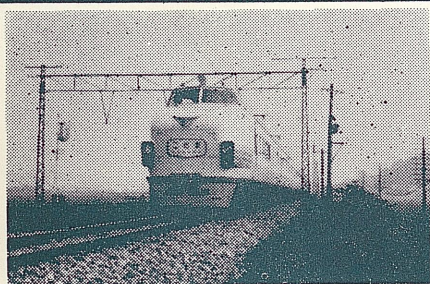
筆者の戦後15年における
幼児教育の諸問題を衝いた
論文を集めた書—

—前略—私が取り上げたことの一つは、現場の人たちと専門家との間をつなぐ、一つのかけ橋になろうとすることであった。—中略—ここに集めた文章はみな、現場の人たちに読んでいただくことをめあてにして書いたものだ、といっている。—(あとがきより)

好評発売中
A5判 200頁 200円

株式会社 フレーベル館 発行

新作発表!! 新しい幼児の教育シリーズ



(わたって大丈夫?)

わたって大丈夫?	お月さまは生きてるの?	ことりさん大好き	このお魚なあに?	こんなものまずいや	これ何の花?	雨が降ったら
----------	-------------	----------	----------	-----------	--------	--------

、各巻 650円 (ライカ版)

東京都中央区日本橋茅場町3の14
電話 (671) 2732 振替東京80183

三井芸術スライド社

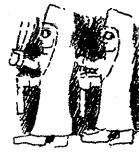


幼児の教育 目次

— 第五十九卷 七月号 —

表紙 吉沢廉三郎

幼稚園制度審議会を、そして文部省に幼稚園課を……………	多田鉄雄	(2)
☆ 幼児教育における原理と実際……………	津守 真	(6)
☆ 保育計画を変更しなければならない場合……………	永山 眺美	(10)
☆ 雨の日の保育の実際と原理……………	谷 口 緑	(14)
☆ 幼稚園と家庭をむすぶ保育の実際と原理……………	宇田川照子	(18)
☆ 知的側面より見た幼稚園教育……………	帆足喜与子	(22)
☆ 幼児のブレイセラピーと教育……………	堀 越 清	(26)
ブレイセラピーは教育と無関係なものか？……………	鈴木正子	(30)
幼な児のことばから……………	鈴木正子	(30)
言語治療——ことばの異常な子どもの指導……………	田口恒夫	(34)
脳性まひの子ども・ほか……………	田口恒夫	(34)
幼児の友人関係調査の一つの試み……………	下坂雅子	(40)
幼児のソシオメトリック・テストについて……………	河尻朋子	(42)
☆ 幼稚園における問題児指導の工夫……………	坂本竜生	(49)
「幼児・児童性格診断検査」について……………	坂本竜生	(49)
洋書 紹介……………	平井信義	(60)
ヨーロッパの旅……………	平井信義	(60)



幼稚園制度審議会を、

そして文部省に幼稚園課を

多田 鉄雄

「今後の方向」 わが国の幼児教育機関が諸外国にくらべて必らずしも劣るものではないということは、すでに識者によって指摘されているところである。しかしわが国をも含めて諸外国の現状を概観すると、ほぼ四つの類型に分類することが出来る。すなわち幼児教育機関と言ふか、幼児保育機関と言ふか、かかるものを、第一はたとえはアメリカ、イギリス、ノルウェーのように教育を主眼とする施設として、換言すればいわゆる幼稚園すなわち教育施設として取り扱っているものと、第二はたとえはドイツ、デンマークのように保護を主眼とする施設として、換言すればいわゆる保育所すなわち社会的施設として取り扱っているものと、第三に日本、フランス、スウェーデンのように両者を並存せしめているものと、第四にたとえばソ同盟、アメリカ、イギリスのように幼児前期と幼児後期に区別

して、それぞれに独自の施設を設け、前者により多く保護的意義を、後者により多く教育的意義をおくものである。

しかも上にあげた各国といえども長い以前からこの状態をつづけてきたものでは必らずしもないものもあり、さらに現状にあきたらず、よりよい就学前施設の実現を目的しているところも少なくないのであって、これらを通観して全体的に眺めれば、幼児前期と幼児後期を区別し、幼児前期には保護的意義を多く認めるとともに、後者に対しては保護的機能と教育的機能の両者をともにはたさせる施設に持つていくことが、ひとしく目指されている方向であると言える。わが国においても、すでに論じつくされているとさえ言ってもよい幼稚園・保育所一元化の論議は、あるいは現在おかれている状態を考慮したる反対論が聞かれるにしても、究極的には一元化さるべ

き問題であると考えられているし、またそのように考えてこそ、世界の大勢にも副うものと言ふことが出来る。

しかしそれならばそれで、たとえ現在においてはそこへ到達する以前に解決されるべき問題が山積しているにせよ、否むしろ解決されるべき問題が多ければ多いほど一層明確に右にのべたような目標が確立されていなければならないことであろう。

「わが国の幼稚園の事情」　そもそも学校教育法は幼稚園の在り方を律する基本の法である。しかし現行の学校教育法の中では、かかる目標は明示されていないのみならず、かかる目標を示唆さえしていない。このことが幼児教育に関する国の教育行政があるいは目先の問題のみに着眼したり、とりつき易い、またはより根本的な問題からはずれた方策のみに終始する弊を免かれ得ない場合も生じさせられるのではあるまいか。

城戸氏、山下氏も指摘するように、学校教育法立案当時は幼稚園・保育所の一元化、ないし両者の有機的關係の確立が企図されていたのであるが、占領軍司令部のセクシヨナリズムと、わが国の官庁間のセクシヨナリズムが相俟つて、ついに妥当な解決点に到達し得ない内に、先ず児童福祉法が生まれてしまい、したがって幼稚園も現在のような形で学校教育法で規定されるに至ったのである。この点からすれば幼稚園制度は未解決の問題を内蔵しながら学校教育法の中に一応取り入れられたものと言ふべきであつて、このような事情であるかぎり、学校教育法を施行していく当事者、すな

わち国の教育行政当局は、何よりもこの解決をつねに念頭におきながら進まなければならぬはずであつたわけである。戦後最初の「保育指導要領」が編集され、ここでは幼稚園と保育所の両者が共通の地盤に立つものとの立場がとられていた事實は、まさに学校教育法実施直後の右の編集関係者が、国の教育行政当局をも含めて幼稚園・保育所問題の解決を念頭においていたことの証左にほかならないのである。

またこの頃に出された保育所指導書において厚生省の当該課長が「幼稚園と保育所の一元化は将来に見込まれるべき事柄であるが、現在においては、その解決策として、保育所にして幼稚園の教育をも担当しようとするものは幼稚園の認可も受け、いわば二枚看板でもって幼児保育に当ればよい」という意味のことを表明しているのも、これを裏付けている。

当時の刷新委員会の委員として同法立案に参画した故倉橋氏は繰返し繰返し次のように語られていた。「幼稚園は学校とは異なつた性格を持つものであるから学校体系の一環とすることは必ずしも妥当でないかも知れない。しかし永年の文部省を見てきていると、学校の問題には本腰を入れるが、幼稚園のことは等閑に付している。大正十五年に折角独立した幼稚園令の制定までに漕ぎつけたが、令制定までは努力してくれたが、出来上つてしまうと、もうそれ切りでほとんど放置してしまつている。それ故に、幼稚園を学校の一環として学校教育法の中に入れておけば、これからはつねに幼

稚園のことも文部省が考えてくれると思うし、都合のよいこともあらうと、学校教育法の中に入れて努力している」と。まさにその通りであって、明治・大正・昭和にかけて文部省が幼稚園に関して実質的な調査・研究をおこない、幼稚園の実状を紹介したのは昭和十七年刊行の「幼児保育に関する諸問題」一編があるのみであり、こうした文部省の態度を岡田正章氏は「幼稚園令（大正十五年）成立事由の一考察（人文学報、昭和三十五年三月号所載）」で明確に描出している。

このような事情のもとに成立した学校教育法の幼稚園であるが故に、解決されるべき諸問題が法制定当時から当然見込まれなければならなかったわけである。特に保育所との問題、幼稚園の特殊性の問題など。

まず幼稚園制度は他の学校制度に比して未発達であり、したがって特に将来の在るべき姿を構想しながら育成、助長されねばならぬ性質のものであるということである。一時の幼稚園ブームは別として、また遊休校舎の転用による便宜的な幼稚園新設など論外として、本来的に幼稚園の普及・育成が不断に努められねばならないはずのものであった。

幼稚園設置基準が如何なる事情にもとづいて作り出されたかについては、ここではあえて述べないが、少なくともこれが幼稚園の普及・育成の方向に矛盾するか否かについては極めて疑問のあることだけは確かである。推測されるところの「設置基準」を作るに至っ

た事由に対しては、むしろもっと異なった方策で善処すべきであったと思われる。

幼稚園志望児が激増すると一年保育優先を示唆しながら、年少幼児に対する方策は何らこれを取り上げなかったり、「幼稚園指導要領」が、形式的には満三才以上の幼児を対象としながら、ここでは幼稚園教育と小学校教育との関聯が前面に出てきている故に、内容的には、ほとんど年長幼児が中心に考えられている点などは、将来の幼稚園の在るべき姿の構想下でなされたものとは、少なくとも認めることは出来ないのである。

私立幼稚園について「当分個人の設置を認める」所以のものは、必ずしも近い将来において機械的に学校法人化すべきことを目途としたものでないことは、立案当時の事情や、幼稚園の特殊性を理解する者にとっては自明の理である。真に幼稚園を育成、助長する立場に立つならば、幼稚園は個人設置であっても学校教育法に規定された学校の一つであるという立て前を堅持して、あらゆる面で学校法人たると個人立たるとを問わず、みずから平等に幼稚園を取り扱うようにつとめるのみならず、他に対しても、たとえば大蔵省に対しても、税その他に關聯して、その趣旨をまず徹底すべきであろう。

もちろん「当分個人の設置を認める」の条は、最後まで個人立を認めようとするものでなく、将来において何らかの公的人格たらしむる企図の存することは明らかである。しかしそのことは単純に学校法人化することとは、意味が異なることも指摘せねばならないで

あろう。そもそも学校法人の規定が主としていかなる学校段階が主眼として立案されたか、また現行の学校法人規定がいかに幼稚園にそぐわないかは、一般のひとつしく認めているところである。その点からすれば「当分個人の設置を認める」の「当分」とは、学校法人の特殊例を幼稚園に適合させて立案するか、さらに端的に言えば、各種学校に対して準学校法人があるように、幼稚園に対しては幼稚園法人なるものを立案するかして、「これを制定するまで」と解することが妥当であるとさえ言える。

幼稚園教員に関しても、その養成や指導助言についてはここでは言わぬとして、一例をあげれば幼稚園教員も教諭であるが故に、小学校以上の教諭と一応同一視され——しかも俸給は一般にはるかに低く——ている。しかし幼稚園教員は午前八時から午後二時までが広義の保育時間であれば、その間は一分一秒の休み時間も持たないし、持てないのである。そして保育時間以後は学校の理科担当教員が、実験の後片付けや、翌日の実験準備に忙殺されると同じような、後片付けや翌日の準備の仕事が待っているのである。こういったことに対する配慮一つをとってみても、これをうかがうことは出来ないのである。

「幼稚園制度審議会を!!」そして文部省に幼稚園課を!!」このように見てくると、現在の幼稚園に関する国の教育行政は、単に学校教育法の規定の表面的把握のみにもとづいておこなわれており、未解決の問題や、立案・制定の際には関係者の間に認識されていたと

ころの学校教育法の奥にひそむ精神が等閑に付せられていると見なければならぬであろう。それ故に、ここに幼稚園制度審議会の如きものを設けて、解決さるべき諸問題を明確にするとともに、将来幼稚園の在るべき姿の構想を明白化すべきであると提唱する。

また幼稚園の問題は右に述べたように未解決の問題を多くかかえているが故に、専門に、かつ不断にこれに対処していく独自の教育行政部課が必要であり、それ故に初等教育課から独立した幼稚園の設置を提唱する。文部省の大学課が十数年にわたり同一の課長によって運営されているという異例は、旧制大学、旧制大学に生まれ変わり、成長していくためには、旧制大学、専門学校に關しても専門の知識と識見を持ち、同時に新制大学に關してもその理念の正しい理解と識見を持ち、しかも長期にわたって不断に努力していかなければならなかったからであって、まさに幼稚園の問題は全く同じ事情にあると断言することが出来る。殊に保育所の問題をも同時に考えていかなばならぬとしたら、決して一課の一係の事務官の担当にまかせ得るような小さな問題ではないのである。

右とは別に私立幼稚園団体では幼稚園の将来の発展のために制度調整研究委員会を設置して独自に研究を進めているが、国公立の幼稚園団体も同様に将来の幼稚園制度を考える機関を設置することが希望される。かくてこれらの機関の研究の成果が、幼稚園制度審議会、国の幼稚園行政の中に正当に撰取されていくことを願うものである。

幼児教育における原理と実際



津 守 真

〈原理と実際との関係〉

実際の教育の現場が、ただ毎日実際にやることだけに終ってしまつて、毎日やることの意義を問う暇がなく、他方また、原理はある角度からの考察に終始して、いろいろの要因が働いている実際の場に適用されるまでには距離があるという場合がしばしばある。これは、現場の教育者と研究者との間のくいちがいということだけでなく、ひとりの人が実際の場に立つときと、原理を考えるとときの心の構えの相異でもある。原理を考えるとときには、複雑なことをある程度整理して、ある角度から筋を通して材料を並べ、論理を通してゆかなければならない。また、実際に子どもと接する場においては、その場の責任者、おとなに要求されることは、きわめて多様であつて、特殊な場合でない限り、ある角度から子どもに接するといふことは困難である。そこに原理と実際とを結びつけるむづかしさ

がある。

しかしながら、教育の実際が、ある原理を欠いては、ゆきあたりばつたりの教育になつてしまつて、何のためにどういふ教育をした方がいいのかという見通しもなく、教育者としての満足も得られなくなつてしまふ。それだからと言って、むりに一つの原理をもとにとすると、こんどは逆に、ある原理のために教育が存在するということになり、教育でもっとも大切な、対象としての「人」が見失われてしまふ。教育はそもそも、相手の人間に対する配慮から生まれてくるものであるから、教育の対象とする人間の状態に対する認識と洞察とはきわめて重要なものである。

そこで、原理と実際との間にはさらに中間段階が必要なことに気がつく。すなわち、ある原理から生まれる実際と、実際の中から生まれる原理とである。いいかえるならば、原理→実際から生まれた実際、実際→実際から生まれた原理との間に調和が必要であ

る。どこに比重がおかれるかは、人により、立場により異なるけれども、現場の教育者は、ただ実際だけを担当しているというのではなく、実際を指導してゆく原理に目を注ぎ、実際の中から生まれてくる原理をまとめながら実際をすすめるときに、教育現場の機能を十分に果すことができる。

〈実際の場の分析—グループの一員としての教師〉

幼稚園における教育の場を構成している人的要素は、子どもたちと教師である。教師はたんに指示を与える人というだけではなく、他の子どもたちがグループの構成人員であると同様に、教師もまたグループの一員である。数からだけ言うならば、三十人の子どもがいるなら教師は $\frac{1}{30}$ の場所を占めるにすぎない。もしも子どもたちも等しい投票権をもつとすれば、教師は三十票の中の一票をもつだけなのだということを認識することは重要である。そして保育室の中では、このような場合がしばしばある。教師だけが特別な発言の権利があるのではなく、教師はグループの一員なのだ。

ただ、教師には子どもたちの兄輩として課せられた責任がある。体力もあり、身長も高く、知識もやや多いおとなとして、保育室の中で果さなければならぬ役割がある。すなわち、その保育室の子どもたちの一人ひとりの力が生かされ、そこに皆が集まってきている目的が果され、保育室全体が円滑に運営されることである。子どもが三十人集まれば、生後わずか数年しか経ていない幼児とはいえ、彼らはすでに一人ひとり独自の経験と特性とをもっている。朝

起きて、家庭から幼稚園にくるまでの経験だけでも皆それぞれ違っている。その多様なエネルギー源が能率よく生かされるならば、ここには豊かな共同生活が生まれるであろう。教師がどれだけ生活の経験の上で長じていても、三十人の子どもたちの経験には及ばないであろう。ひとりだけの話の中からは限られたものしか出てこない。そこで、その豊富な力を生かすことができるかどうかということとは、グループのリーダーである教師の責任である。

それでは教師はどのようにしたならば、グループの子どもたちの力を能率よく生かして、豊かな集団生活をつくってゆくことができるだろうか。そのことを考えるときに、私どもは、教師の理解と感情と行動とを考えることができる。教師の理解というのは、教師が子どもをどうみるかということである。三十人の子どもが集まるならば、彼らはみな相異している。違っていてよいのだというように考える場合と、教師が自分の思っている通りにしないと気がすまない場合とでは、前者の場合には子どもは自分の思ったことをどんどん言い、考えることができるだろうが、後者の場合には、子どもは自分が言うことは批判されるのではないだろうかということを恐れて、教師の言う通りのことを恐る恐るやるか、または反抗して無茶苦茶な行動をする可能性が多い。そこでこれは教師の児童観に関係することであり、また相異をうけられることができるようになるために自分自身を訓練しなければならぬ。さらにまた、教師はグループの要求を感じることが必要である。子どもたちの知的な情緒的な社会的な要求にかなうように、材料や課題を用意することによ

って、子どもたちの力をそこに実際に発揮させてゆくことができる。このことのためには、教師は実際の子どもの動きを忠実に観察することができるように自分自身を訓練せねばならない。そしてまた、教師は子どもたちに何を期待してよいかを知っておく必要がある。この年齢の子どもがだいたいどんなことができるか、どんな状態であるかを知っておくと、教師はまごつかないですむからである。それには書物などを通して、児童心理などを勉強することなどが役立つことになる。

グループの子どもたちを教師が知的に理解しても、それで十分ではない。教師は子どもたちを感情的に受け入れることが必要である。子どもが遊具をとられてくやしければ、そのように感じることは当然なのであるから、その感情は認めてやる。そしてその上に立つて一しよに考えてゆくのである。そのことのためには、教師自らも自分の感情を受けいれてゆくことができるような訓練が必要である。そしてこのような知的的地盤に立つてさらに教師は具体的な行動を通して、子どもたちの力を生かしてゆくことができる。消極的にはグループの中で緊張関係が生じたとき、すなわち、けんかなどが起こったときにその解決を通して、積極的には、話し合いやその他の計画を通してすすめられる。この点に関しては、詳細は別の機会にゆずるが、全体が健全な方向に向かっているかどうかということ判断する規準をいくつか挙げておこう。(1) 子どもたちは問題を自ら感じているか、(2) それぞれの子どものやることを尊敬をもつてうけいれているか、(3) 健全な質問をすすめているか、(4)

子ども同志のやりとりをすすめているか、(5) 子どもたちの中からリーダーが出ることをすすめているか、(6) グループは目標を感じて目標に向かってすすんでいるか、など。

〈変化に対する抵抗と、必然性なき変化への誘いと〉

人間には誰でも多少とも変化に対する抵抗がある。日常生活のごく小さなことで、別にどうでもよいようなことでも、違ったやり方をするということには心理的な抵抗がある。そして今までやってきたやり方を弁護するためにいろいろの理くつを考えるのである。ある工場で流れ作業の手順を一か所変更させた方が生産能率が上がるということが実験の結果明らかになったので、それを実行しようとしたところ、工場の中から反対が出て実行することが非常に困難だったという報告がある。それは明らかに賃金などには影響もなかったし、労力が加重されることはなかったのに、今まで隣に坐っていた人が変り機械をおく位置が変わるという具体的な変化に対する抵抗であった。幼稚園の実際の場においても同様のことがある。はじめてクラスをもったとき、とくに根拠があつてきめたのではなくてやりはじめたことが、しきたりになってしまつて、何年たつてもかえられないということがしばしばある。そして、次第に、何年もこのようにやってきたから、このやり方がよいのだというようになつて出てきてしまふ。そして、もつとよいやり方が出てきたときにも、新しい方法をとりいれることが困難になることもある。幼稚園の一日の生活の順序などについては、ずい分このようなことがあるのではないだろうか。

カリキュラムや教育計画の場合にも同様のことがある。それは子どものためにつくられるものであるから、子どもがかわり、または子どもの状況が変化すれば、最初予定していた計画も変更した方がよい場合が出てくる。しかも、自分が一度立てた計画に固執するのである。一般的に言うならば、慎重に立案した計画はむやみに変更すべきでない。しかし、動いている子どもの生活を相手にする教育、特にまとまった行動をしにくい幼児期の教育においては、子どもの状況に合わせて計画し、また子どもに計画に参加してもらい、おとなの計画に固執しない態度はかなり重要である。このように、子どもの状況に適應して変化させることは、教育においては必然的な変化であると言える。

このような必然的な要因に対して、外部的事情による必然的でない要因がある。人間は周囲の大勢の人がやる通りにやっていないと不安になるという心理がある。それで、どこの幼稚園でも何か一つのことをやりはじめると、そのことの故に、その通りにならないといけないような気になる。それがよいことである場合には、よいが、どうでもよいことも多い。しかし現場の実際は、とかくこのような誘惑に弱いのである。だから、実際はたえず原理に立ちもどって、そのことがどのような意義をもつものであるかを考えておくことが必要である。教育において、重要な判断の規準は、それが教育の対象である「子ども」に対して、現在、よい効果をもつかどうかということである。あえて現在と言ったのは、将来までの間にはなお多くの予測できない要因が入ってくるので、その間でとるべき方策は

常に新らしく出てくるからである。

この数年來、広く幼稚園でとり入れたものの一つにテレビがある。テレビは使用のしかたによって有益なものであるし、今後大いに活用してゆくことのできるものであるが、現在の段階では、番組編成者によって一方的に統制されている面が強いことは否めない。それが幼稚園での短時間の生活の一部を統制することは、よほど番組を検討し、それにつづく話し合いでも工夫しないと、教育的にならないであろう。また、かりに内容自体には問題はない場合でも、貴重な遊びの生活がそれによって中断され、あるいは、友だち同志交渉し、協力し工夫して遊ぶ生活がそれによって奪われるならば、幼児の生活にとってプラスの経験にはならないであろう。ことに、多くの家庭でテレビをいれているような地域では、幼稚園に来てまでテレビをみる必要はないであろう。むしろ、家庭においてテレビ過多になって、静かに読書することの少なくなった事情の下にあって、幼稚園ではもっと静かに絵本に親しみ、あるいは先生から直接にお話をきくという経験とそのための環境や計画こそ重要なのである。

原理的に必然的な変化に対しては柔軟な態度で實際を適應させ、本来的でない實際上の変化に対しては、原理的な反省が必要である。

幼児教育の實際から原理を生む人と、原理を實際に生かす人とは、幼児教育の領域でもっとも求められているものである。その両者を結び合わせるところに、幼児教育という一つの分野がある。

保育計画を変更しなければならない場合

永山 暁美

経験を重ねるに従って、つくづく、幼稚園の先生の研究向上と、それを実践する仕事の難しさが分ってきた。諸先生から得るものと、自分の経験を基として、最良と思う保育計画を樹て得たとし、それが、小学校以上の教案のように、進度や評価が誰の目にも一様に明らかにされるものならば、是非ともその計画を実践したいと思うかもしれない。しかし、幼児を対象とする保育においては、指導の結果よりも、過程が重んじられ、それによって、幼児の心身の発達を助長するのが目的なのである。そして、少しの刺戟でも変り易い幼児の興味に応じられる融通性が要求されるところを見ても、保育計画が何時も予定通りおこなわれないのが、むしろ当然ではないだろうか。

保育計画の中でも、年間、三保育期、月間を通じての保育案は、常に心構えとして持っているもので変えることはないが、週案や日案

のように実際におこなう計画は、しばしば、変更しなければならない場合にもぶつかってくる。殊に三才児、四才児の年少組においては、幼児の興味の動きを自然に受け入れて、毎日の保育を、より楽しく、滑らかに運んでいきたいと思う。また、二、三年保育の五才児であれば、幼児の心の動きは、かなり捕えられているので、先生の樹てた保育計画は大抵、幼児たちにも充分理解され、歓迎されるから、変更する場合は少なくなってくる。そうなる事が望ましいが、いろいろな場合に変更がおこなわれた後には、計画を変えることによって、保育目的がよりスムーズに達せられたであろうかを、反省してみなければならないと思う。

× × ×

幼稚園で保育計画を変更する場合を考えると、自然の条件によることが最も多い。

四月の末頃、雨降りの午前中。誰かさんの頬にも雨の雫が垂れそうな新入児の組で

A 「僕、お家に帰りたくなつたよ」

B 「先生、もう、お帰りにしてよ」

先生 「ほんとにね。雨が降ってて、外に出られないし、先生もお家へ帰りたくなつちやつたわ。だけど、Aちゃんも、Bちゃんも偉いのね。雨がこんなに降つたって、元気に幼稚園に来られるのですもの。レインコートを着て、長靴をはいて、傘はひとりひろげられる？ じゃあ、いくら雨が降っても平気ね。ごほうびに、何かいいことしてあげたいんだけど、何がいい？ ビアノのお室で、かけっこしたり、おもしろいことして遊ばない？ それとも畳の所で紙芝居しましょうか、何時かみたいきれいな色紙で何か作りっこするのもおもしろいわね。その外何でも好きなこと」

A 「うわぁいいな、紙芝居して」

B 「私は、色紙ちょうだい。赤いのと、黄白いのと、青いのと、それから桃色いのも」

A 「僕にも、色紙ちょうだい、飛行機の紙もね」

先生 「あら、飛行機の紙は、いつもあそこの引出しに入ってますか

ら、自分で出して使っているのよ。このお机に、赤と黄色と、緑と青と桃色の色紙を並べておくわね。どれでも好きなのを貰っていいのよ。だけど、一枚使ったら、また別なのを取りましようね。鉄を未だあげてないけど、こうやって手で切れるかしら」

こうして週案の花摘みは未だ出来ないし、今日の計画にあるリズム遊びも、先へ譲ることにして、協同製作の「色紙模様」が出来上つた。

また雨が上ると、どうしてこんなに早く見分けるのだろうかと思ふ位、たちまちの中に庭に活動する幼児の姿が見られる。竹の柵や、葉の裏の蝸牛を探す子ども、裏庭のでこぼこした土の中から、丹念に粘土の層を掘り取ってお団子を大きくして喜ぶ子ども、水溜りから水路をつけて、他所に流すことに一生懸命な子ども、そこに、ぱつと日が照って来たので、日案の自由画は、出来ればということにして、子どもの世界を尊重することにする。蝸虫のお家作りを手伝ったり、自分で掘り取った粘土に、かねて先生が採っておいた粘土を加えて、粘土板を出してあげたり、それに適当な時期に、運河作りの子どもをも、砂場に帰さなくてはならない。

久しぶりの麗かな日。継続中の製作を仕上げる計画だったけれど、今日は真座でも持ってお散歩に行き、出来たら「お話作り」をしよう。秋も日に日に深くなり、草や木の色も変わってくるし、ぱつ

たはもう、朽葉色の洋服に着替えているかもしれない。

或る日には、風が程よく吹いて、花びらや、落葉が降ってくる。

今日は、自分で作った籠を持って、友だちと一ぱい拾ってくるのもってこいの機会。ままごことや、お店屋さんごっこや、友だちと替えっこしたり、どんな楽しみに発展するだろうか。

また、颯風・雷・虹・雪などの翌日、幼児たちの感動の新しい中に、何かの方法で、それぞれの心の中に捕えさせるように、保育計画の中に織り込んでいきたいと思う。

× × ×

次に考えられるのは、先生の配慮によって、保育効果を考えて、計画を変更する場合である。

運動会も済んで、のびのびとしている或る日。ずっと前、時計作りの時、最後に皆で作った大きな花時計の針を、後に廻って動かし、最後におどけた男児の闖入者によって、「七匹の仔山羊」ごっこになった。その中、エプロンを被った狼も現われ、室内は割れるような騒ぎ。絵を描いていたり、積木や絵本を楽しんでいた子どもも、手を休めて見物し始め、転向して加わりに行く子どもも出て来た。庭の子どもたちと窓越しに見ていた先生は、はずみで、ま

ごと道具がひっくり返ってしゅんとなったのを機会にお集りにして、「七匹の仔山羊」への興味の盛り上りを、今日の目標に変更した。この日の会話が生々として、豊富だったので劇あそびに導入し、紙芝居に発展し、クリスマスの会には、楽しく劇あそびが出来た。

兜虫を持って来た子どもと、荷車作りをして競走させて遊んだので、他の子どもの希望もあり、兜虫や車を紙で製作するようになり、朝の自由製作の盛んな日にお店屋さんごっこの指導を、団体遊びが活気づいておこなわれている日には新しいゲームを覚えていくというように、朝の自由遊びから生まれてくることが多い。

また、長期欠席の後とか、途中入園の子どものある日には、その子どもの心の不安定を保護してやるが必要で、その子どもを中心とした喜びが、級全体の楽しさでありたい。今日の計画を幾分圧えても、既知の歌とか、その後の級のニュースを話し合っ、なるべく早く、級の気分溶け込ませよう、心掛けていく。

それから、或る子どもたちの感激の強い時、級全体が引込まれることがある。第一次南極越冬隊員の長男のSちゃんがいた級では、Sちゃんが家庭から持込んで来る霧囲気だの、新聞その他で噂を耳にしている友だちによって、皆は南極通になり、それから一か月余り、南極のパノラマ作りに保育計画を変更した。宗谷・氷山・動物、家・

越冬隊員など、保育室の半分を埋める力強いものが出来上り、その後もよく皆の話題に上っていた。また、突然父親を失ったYちゃんが、生活発表の時、「私はね、お父ちゃんが死んじゃったから、お母ちゃんを大事にするの」と言ったことから、話合いや、お父様、お母様への贈物へ発展したこともある。

その他、郵便屋さんごっこを、長期に盛り上げて種々な体験をするように計画をたてたが、折からの角力に興味に分れ、思うように続けられなかったり、幼児の木工の興味が意外に長く続いて、女兒も含め一か月余りトンカチの音が絶えなかったこともある。それは二、三年保育五才児の五月頃、毒の空箱を利用したもので、刃・ピストル・トロッコ・飛行機・動物・鞆・人工衛星などが出来、ペンキで彩色した。

× × ×

この外、特別な場合として、幼稚園全体の団体行動・行事には、皆が気を揃えて同じ方向へ興味づけするよう、努力しなければならぬから、個々の保育計画は、その枠の中で生かされ、変更もされねばならないと思う。

また、予想しない事故の起こる場合がある。思わぬ怪我や、病氣

や、大小便の粗相などのあった時、その子どもにとって、何と悪い目であろう。そのひとりの子どもに、出来るだけ暖かい心遣いを感じさせてやりたいと思う。

それから担任の先生が欠席で、都合によって二組を合併して保育するような場合、その級間の親睦を図るよい機会なので、和やかなゲームや、さきやかな発表会に変更するようなこともある。

この外、幼児に興味深いニュースは、努めて話題にして、共に考え、やってみることの出来るようなものは、保育計画に採り入れていきたいと思う。

× × ×

こう考えてみると幼稚園において計画を変更しなければならない場合は、たびたび起こって来るが、巾広くたてられた計画の中に含まれていることも多いと思う。私たちは、出来るだけ周到に保育計画を樹て、飽くまでも一貫した計画に基づいて保育をおこなうが、なお且つ、最も適当な環境の中で保育され、人間形成の大きな目的に達する為に、計画を変更する必要があるのだと思う。

× ×

(洗足学園幼稚園)

雨の日の保育の実際と原理



谷 口 緑

幼稚園の生活に雨は一番の困りもの、特に設備の不十分な田舎の

幼稚園教師の経験のある人なら、必らず、雨の日の保育に神経をすりへらし、一日中やり切れない思いで過ごした思い出を持っているのではないかと思う。どうして帰宅までの時間を過そうか？ と雨

空を見上げて、先生の顔こそ今にも降り出しそう、と言う図はそのような施設でならどこでも見られる梅雨期の風景ではなからうか。

けれども新まいの先生がいかに嘆き、せめて子どもがいる間は降らないで、といのつても雨は降る。一年の中三分の一近くはうつつとらしくビシヤビシヤ降る空の下での保育を覚悟せねばならないので

ある。

はち切れんばかり活動意欲のあり余っている子どもたちをせまい屋内に閉じこめても何とかけがなく、けんかも少なく、出来れば先生の神経も余りすりへらすことなく……である。

保育日数の三つ割近くもあるという雨の日を、魚が水の中で傘をささずに快適に暮しているように、子どもたちを思う存分活躍させたい。完全防水で、しかも汗っかきの子どもの肌のために通気性もあり、面倒な手間もかからない、そんな服装をさせることが出来たら、お母様たちにしかめっ面をされることもなく思い切り雨の戸外で飛びはねさせてやれるのに。

「雨が降ってるから外で遊んではいけません」

とは誰が定めたのか。それでも時どき、がまんし切れなくて先生
の目をぬすんでは庭に出、雨の花壇、池の金魚に目をひかれ、果て
は水たまりをえらんで歩く子どもたちの姿を見れば、こんなに楽し
んでいるんだから雨の戸外に連れ出すこともいいではないか、うま
く指導と管理が出来さえすれば……と思うのは私ひとりではないと
思う。

けれども三十人もの子どもをひとりで預って、そんな思い切った
ことをして、もしも誰かが風邪をひいたら、お腹をこわしたら、申
訳がない。やはり君子危きに近よらず、何とか屋内で遊ばせなけれ
ば、というのが実状である。実状にあった方法を考えねばならない
と言うことである。それならばせめては、いたずらに嘆くことをや
めて雨の日の積極的な生活のし方を考えよう。

幼児保育の原理は、幼児の生活そのものと教育の目標とから導き
出される。山下俊郎氏によればそれは、基本的原理——文化適応と
間接性の上に立って、方法原理として——自発性、興味性、環境、
機会、経験、個性、発達の各原理である。

雨の日と言っても保育活動全般に通じる原理には変りがあるはず
はないが、雨の日という条件のもとに特に考慮をほらわねばならな
いことは何だろうか。民主的社會人の育成という教育目標は、もち

ろん変らないとして、子どもたちの雨の日の生理と心理はどうだろ
うか。それを考えて見よう。

自己中心、興味本位、多分に情緒的であるために極めて動き易い
心身の特徴とする子どもたちにとって雨の日は、その成長盛りの自
然の要求として持っている手足の動きを思い切り試すための広い場
を取り上げられ、おとなたちからはじゃま者扱い、到る所で禁止、
禁止、の連続する日である。したがって心身共に抑圧された状態に
なり易い。子どもたちは自覚していなくても、一触即発、いつ爆発
するか分らない危険をはらんだ状態におちいり易い。

そのさかんなエネルギーのはけ口を用意してやること、他人の立
場を浸害することなく、正しくはき出せる場と機会を用意してやる
こと。そのことに教師の精力は傾注されるべきである。環境、機会
の方法原理が最も強く働く時である。

なるべく手のかからないように、問題の起こらないように、集め
て一斉に、という子どもたちにとって受動一方の生活だけでなく、
せまい屋内での生活という限られた条件でも、それを積極的に利用
することを考えよう。

先ず環境の原理に従って、子どもたちが自発的に興味をもって遊
びを展開し持続できる、即ち効果的な学習のできる環境を調べよ

う。

○不必要なものは片づけて屋内をできるだけ広く使えるようにする。せまい所に多勢でいるために起こる事故をさけるためである。

○子どもたちの興味をひき、はり切って活動できる遊びの材料を豊富に準備する。

室内砂場、マット、積木、大工道具、ままごと道具、リズム楽器、絵本、指人形、まり、特に製作材料として布切、包紙、空びん、空かん、木切、横画材料など。

○散乱し易い室内を整頓するために子ども用掃除用具を準備する。

○雨具のしまつが出来易いような設備を調べ、工夫をする。

○清潔、乾燥、換気、採光、この四つを忘れてはならない。汚れたりぬれたりした場所はすぐふき取り乾かす。窓を注意して時時開放し、せまい室内に多勢いるための空気の汚染をなくする。

光線をさえ切るものを取り除き、適当に人工照明を使って眼の疲れを防ぐ（一〇〇ルクス以下では眼が疲れ心身に健康上有害である）。

機会の原理に従って

○限られた遊具、玩具をゆずり合って使わねばならないこの機会に、協力、協同の生活態度を指導する。せまい屋内で、子どもたちそれぞれの要求がぶつかり合う雨の日は、正しく自己を主張すること共に、他を認識し、協同を学ぶ、民主的社會人としての生活態度の基礎を訓練する最も良い機会である。

○雨降りのようすを観察し、雨の効用を理解させ、自然現象への探究の目を開くよい機会である。天気図を作る、つき足し話を作る、雨に関連した歌やリズム遊びをするなど、各保育内容にまたがって。

○非音楽的そう音にさらされるこの時、いら立つ神経をしずめるためにも、対照的に美しい音楽をきかせることが出来ればその機をもとにして音楽への興味を誘発することができる。

○教師のよい指導と環境設定によって、子どもの生活条件としてマイナスの多い雨の日も楽しんで生活するし方を学ぶよい機会である。

次に、人的環境として教師の指導態度こそ大切な条件である。前記のような環境を設定し、機会を揃えて学習の媒介するのは教師

である。教師がそれらを効果的に運用し活用することができなければ、よい環境も機会も無きに等しい。広々とした戸外を利用することができない雨の日は、特に教師の指導態度の影響が大きい。

○教師自身がいたずらに雨を嘆いていないで、雨の日でなければできない学習経験をさせることに集中する。例えば、

新聞を読む、続き物語を読む、子どもたちと一しょにお話を作る、お話から劇遊びに発展させる、紙芝居を作らせる、など。

○平素より多く集団的な遊びを用意し、教師が積極的に誘導する（そのような遊び方を常に研究しておくことが必要）。例えば、いす取り、子どもの王様、売屋さん、ことば遊び、音当て、席かえ、など。

○柔軟で安定した精神状態を維持することにとめて、何時現われるか分らない指導の機会を逃がさないこと。特に、集団で教師が積極的に誘導していく時間と、緊張を解いた個人的な自由な時間との、適当な切りかえに気を配る必要がある。

○ゆう通性のある保育計画を立てて、子どもの状態に応じて無理をしないことが必要。

○他の組の教師とよく打ち合わせして、静かにする室（絵本を見る、お話を聞く、テレビ・ラジオを見・聞きする、人形芝居、紙芝居を見るなど）と、思い切り活動してよい室（積木、こ

こ遊び、運動具を使う遊びなど）とに分け、組の解体を試みたり、廊下を使用する時間を交替にして、気兼ねなく子どもたちを活動させられるように配慮する。

○一人ひとりの子どもの状態に特に注意しよう。視診は朝ばかりでなくいつも気を配っていて、子どもたちの心身の変化を先手先手に発見し、速やかに手を打つことである。

以上、雨の日の現実を見つめながら、考えられることを述べてきた。

暗い雨空に負けない精神的な明るさと、積極性をもって、子どもたちの生活を誘導しよう。強い生活力を持つ理想の人間像を目指して。

（和歌山信愛女子短期大学）

幼稚園と家庭をむすぶ



保育の実際と原理

宇田川照子

一、家庭から幼稚園へ——生活の変化と発展

入園を機会に、子どもは家庭とは異なった、幼稚園という環境にはいるのであるが、今まで育ってきた「家庭」とは、どんな世界であつたろうか、子どもは、家庭でどんな生活を過ごしてきたのであろうか、先ず、それを理解しよう。

○幼い子どもは、親に依存することなしに、一日も生活してゆけないのであって、子どもは家庭で、親に愛され要求を満たされ保護されて育ってきた。それゆえ、親と子は、愛情と信頼でかたく結ばれ、特に母と子は、一体感で深く結ばれている。

○一方、家庭は保護するばかりでなく、将来、独立した人間となる基礎を築くため、「しつけ」という形で、社会の要求を伝えてきた。

○家庭生活はまた、一つの社会生活で、両親・きょうだい・祖父母というような身分関係によって、支配・被支配の関係が存在しており、子どもは親に愛され保護されると共に、支配—服従という関係におかれ、その圧力をうけてきた。

子どもはこうした家庭生活を三年ないし五年送り、もはや家庭でなさるべき教育は一応なしとげ、今度は、家庭では、なしえない他の目的のために、幼稚園という集団生活にはいつてきたのである。

幼稚園は、肉親による結合体ではなく、他人の世界である。一日たりとも、離れて、生活できなかつた両親はおらず、その代り、導く者として、教師が現われたのである。そして、ここでは、同年令のたくさんの子どもたちとの集団生活がはじめられ、社会的人間へと成長するための教育がなされるのである。教師との上下関係はあるとしても、幼稚園での主な生活は同年令の友だちとの生活であ

り、仲間同志の生活である。

このような家庭生活から幼稚園生活への変化は、単なる変化以上の一大発展であり、子どもにとつては、一つの発達の必要であつて、子どもは、この変化に適応し、この発達の課題をなしとげなければならぬのである。教師は、子どもがこの発達の課題をなしとげ、うまく生活の変化に適応するよう助力しなければならぬ。

二、幼稚園と家庭をむすぶ保育の実際

以上の事を念頭において、家庭生活から幼稚園生活へ移行する入園期の保育を考えてみよう。

I 入園期の保育の基礎

教師は先ず、次の事を考える必要がある。

1 環境の変化に直面した子どもは非常に大きな不安をもっている。

・親元をはなれた不安、

・家庭では、日々の行動は習慣的にできたが、幼稚園では、何一つ行動するにも、とまどったり緊張したりする。身の振舞い方がわからない、

・はじめしてみる教師や友だちは、一体自分に何をするだろうか、など。

◎教師は、先ず、幼稚園での、もつとも基礎的な行動のし方(く

つ)のしまい、物の置場所、すわる場所、便所の在り場所など)を知らせて、安心感を与えることが必要である。

2 今までの家庭生活が正常だった子どもでも、入園ということからは、喜びと共に緊張や不安をもたらすが、もし今までの家庭生活にまちがいがあったならば、もつと困難が生じるわけである。たとえば

・保護が強過ぎて環境の変化に非常に強い不安や恐怖をもつていて、幼稚園にはいることを拒んだり、親と離れず泣いたりする子、

・しつげが甘過ぎて非常にわがままで他人の中には、はいれない子、
・しつげがきびしすぎて非常に委縮していて教師や友だちを恐れている子、
・親に拒否され、愛情の不足で、攻撃性があり、友だちをいじめ

る子。

◎一人ひとりをよく観察し、一人ひとりの必要をしること、問題児を発見し個別指導をおこなうことが必要である。

3 間違つた家庭生活をさせていた家庭の両親や祖父母には、そのまちがいをしらせ、正しい家庭生活の中で、子どもを育てるようにさせることが大切である。

◎母の会、参観日、講演会などをもつて、母親や祖父母に正しい子どもの教育のし方、幼稚園教育の目的などについて理解をもたせることが必要である。子どもだけの教育でなく、両親祖父

母教育もまた必要である。

Ⅱ 入園期のたのしい遊び

入園期の保育の目標は、子どもに安定感をもたせ、たのしい遊びを経験させながら、集団生活のたのしさを知らせることであるが、参考までに、入園三日間に、どんな遊びをどんなふうに子どもに経験させたか、私のメモより記してみる。

一日目（年少組四才児47名 教師一名、助手一名）

○絵本、まり、ままごと道具、ぬいぐるみ人形、つみ木、クレヨンなど、自由につかって遊ぶ。

・子どもが好きなものを選んで遊びにはいれるように、いろいろな遊び道具を用意しておく。

○レコードで童謡をかけて遊ぶ。

・結んでひらいて、おてつないでなど、みんなの知っていそうな歌のレコードをかけ、いっしょにうたったり手をたたいたりして遊ぶ。

○部屋に集合して、童謡絵本でみんなの知っている歌をうたう。

・ピアノで最初からするより、家庭でも一冊や二冊必ずある童謡絵本をみて、うたいなれた歌をうたう方が、子どもに親しみやすいと思う。

○紙芝居をみる（ひよこのさんば）

・紙芝居は子どもが大好きである。みなから、中にてでくる動物の名前をいわせたり、鳴声のまねをさせたりする。最初は小さい声でしかいわないが、「もっと大きな声がでるでしょ」：と思う存分、声を出させる。緊張していた幼児の顔がほころび、初めて笑顔をみせ、ほっとしたような表情になる。

○年長組のゆうぎをみる。

・年長組のたのしそうな、ゆうぎをみせてもらう。最初はちょっとみせてもらうだけで、おゆうぎをするのは、明日のおたのしみにする。年長組の男児の荒々しい行動や、余り多人数だったりして、すわる場所がなかったりすると、新入の年少児は恐怖感をもってしまつて、あとになってゆうぎ室にはいることを嫌ったり、ゆうぎをしなくなったりするので気をつける。

○ママー人形のお話。

・部屋に飾ってあるママー人形やぬいぐるみ人形も動員して、子どもの前でお話をさせる。「今日は、誰れもあそんでくれないでつまらなかつたですよ、でもここで、みなさんのすることをみました。泣いている子はいないかな、みんなたのしくあそんでいるかな…って、明日は、あたしと遊んでくださいね、まってますから」などと。子どもたちは、不思議そうな顔をしながらも大喜び。帰りに、お人形にひとりひとりきょうならの挨拶をさせる。中には人形の頭を撫でたり、握手する子もでてくる。明日もまた幼稚園へこよう…という気持をもたせるのに役

立つようだ。

二日目

○庭で、砂遊びをしたり、かごめかごめ、ひらいたひらいた、いもむしごろごろ、汽車ごっこなどの集団遊びをする。

・手や身体ふれ合う遊びは、友だちに親しみをもつのによいといわれる。

○かんとんなゆうぎをする。

・ゆうぎ室で知っているうたを歌ったり、前の日に年長組のゆうぎをみて、したくなった子どもだけ、結んでひらいてをレコードでしたり、二人で手をつないで歩いたり、チューリップやあひるになって遊ぶ。

○絵をかいたり、室内で自由に遊ぶ。

○人形芝居の人形の即興芝居をみたり、踊りをみる。

・子どもに親しみやすい動物―さるとか犬とかを登場させ、幼稚園生活を再現したような、しらすしらすに、幼稚園生活の楽しさが理解されるような即興しばいをしたり、歌に合わせて人形を踊らせたりする。人形しばいの人形の子どもを魅する力は、ほんとおどろくほどである。

三日目

○庭の遊具で遊ぶ。

・遊具は年長組に占領されて、なかなか新入の年少組は期待してきたブランコやおすべりにのれないので、年長組が室内保育をしている時に、極力外に出し、思う存分、外の遊具で遊ばせる。

○桜の花の首かざりをつくって遊ぶ。

・教師が手伝いながら、馬かざりをつくりあげ、もってかえるようにする。

○絵をかいたり、本をみたり、まりなげしたり、外で遊んだり、集団遊びをしたり、自由にしたい遊びをする。

○人形の即興しばいをみる。

・子どもたちの要求に応じて、また、おさるのモンちゃんや、雀のチュン子を登場させ、簡単なおしばいや踊りをする。

(註) 新入の子どもは、自分から遊びはじめたりすることができず、どうしてよいかわからないで教師のあとにくっついて歩いたりする子が多い。教師やみんなといっしょに何かする方が、ひとりであるより安心感があるからである。そこで、朝の自由遊びは、少し早目に打ちきり、一度部屋に集まり、子どもたちに、するべきところにすわらせて安心させた上で、教師が中心となつていろいろな遊びを、次々と、経験させた方が効果的な場合がある。私は大勢の子どもを少ない教師で受けもって保育してきたのに特にその方が効果的だった。そのような考えで遊びを計画したことを、最後につけくわえておく。

知的側面より見た幼稚園教育



帆足喜与子

幼稚園の子どもの知的生活を扱うことは保育の仕事の中で一番むづかしい——というか未だにはっきりした指針や方法が見つけられていない分野だともいえます。情緒的生活に関しては最近たいへん進んでまいりました。大体の原則というものが一般に納得されていて、誰も、健康な精神を保たせるのに子どもの感情をどういうふうに扱ったらいいか互に知っているという感じですが。

幼児には情緒生活の方が大事なのだ、性格の基礎は幼稚園時代に作られるのであって、そのためには、情緒生活において豊かなあやまらな体験をさせることこそ大切だということとはほんとうだともいいますが、実はそれに甘んじて、子どもの知的生活をかえりみる努力がはらわれていないのが現実のようにみえます。情緒的要素が生活のどこにでもついでまわっているように、知的要素もまたどこにでも生活の中にあるのであって、やはりこれについての正しい指導が早くからなされれば将来立派な人間ができるにちがいありません。文化の高低を決するものはやはり知的要素であってみれば、性

格教育と並行してよい知的教育をして、子どもたちに立派な文化の創造者となってもらいたいものです。少し大きないい方をしようです。こんな大げさなことをいうと、お互にそんな事業は自分にとって大それたことだとおじけづいてしまいます。しかし現に子どもの中にいる以上、よかれあしかれ自分としてフルな知的影響を子どもに与えていることは事実ですから、その影響を出来るだけよいものにしてゆこうという気持ちに立って、知的生活の扱いについて心をくだいてゆきましょう。

知的教育は子どもの生活の中にある

子どもの精神は未分化なため、これが知的活動というようなものをはっきりとり出して示すことはできません。いいかえれば、知的な活動も例えば情緒的なものから分れておりません。相貌的な知覚できさえも子どもによって知的なおいがるのとそうでないのとあるといったふうです。小学校も二年三年から上となると各教科に分

れた知的な面が分明になってくるのとちがって、幼稚園の子については、どれを知的活動と呼び、どうやって知的教育をしたらよいのかはつきりしていないだけにやりにくいのです。つまり幼稚園ではいつどんな時でも知的教育を心がけていなければならないというのが根本の心構えです。

保育中お手洗に行つてなかなかもどつて来ない男の子がある。見にゆくと、洗面所の水道を出し放して流れ口を手で押さえて流しに水をため、手をちょっと放すと水がゴボゴボ流れ落ちるので、あわててまた押さえる。手が流れ口に扱いつく。といったことに夢中になつて、呼びかけてもうわのそらです。ふざけているのなら一齊保育中だからさつさとやめるように導くのが当然だけれども、その態度が如何にも物の性質を調べているようでしたので私はしばらく見ていてやがて一しよになつて話をしました。こんな場合勿論物理学的な述語など子どもは用いませんけれども、せわしく動作をかえて水を落としたり止めたりやっています。適応的な動作によつて、水自体の性質、水がほそい所をとおつて下へ落ちる、それをとどめることをマスターして自分も満足そうです。静かに部屋へ帰ると友だちは先生と仕事をしているので、ちょっと気おくれの様子を見せます。彼も時ならぬ時に他人とちがう事をして来たことに自分で気がついているのですから、それで十分で、さつきから叱つたりせず、彼が気がのつたチャンスに水いたずらをさせてよかつたのだと思ふわけです。この水いじりの経験は深く彼の印象に残つて、後日水というものを理解し、これを物理学的な述語で説明したり扱つた

りすることの基礎に役立っていることを疑いません。

幼児の概念化作用は未発達である

子どもの知的特徴として挙げられることはいろいろありますが、その一つは、現在目の前にないことについて明確な像を秩序だてて浮かべて見ることが困難であることです。そして現存するものについての实在感は恐らくおとなより強いでありましょうが、目前にないことについてはピンとこないのです。それは、幼稚園ぐらいの子どもにはある程度事物の概念化作用ができればじめてはいますが、まだまだどういう状態であることが大いに関係しています。そういうふうな子どもに、その気になつていない時に、さつきやりかけた水遊びの話をしたり、もう一度あれをやつてごらん、などということはおよそ無意味なことです。概念化することができにくいから、ちょうど機の熟した時に直接行動で経験を調べとるのです。その時に、知的な能力の高い子どもはそれなりの仕方によく観察し、よく動いて豊かな経験を得ます。能力の低い子どもは彼なりの経験を得て、やはり将来の知的活動にそなえるわけです。

子どもたちは概念化がまだよくできないのですから、もの事の観察を主とし、原理を扱つたり、分類をしたりすることは子ども自身にイニシアティブがある場合をのぞいては、こちらから取り立てて話題にすることはしないがよいとおもいます。勿論子どももしばしば原理や規則性を見つけます。たいへんよい現象で喜ぶべきことです。それが子ども自身が見つけたから尊ぶべきなのであって、子

どもから尋ねられもしないのに、物事を概括したり、法則を教えたりにして、思考のチャンネルを固定し、せめてゆくの幼稚園時代には適当ではないとおもうのです。例えば昨日はつめたかったが今日は暖い風について、保育室の中で先生の方から、北風や南風のおこりをながながとしゃべるよりも、子どもが庭を走りながら昨日はつめたかったのに今日の風はあつたかくてやさしいということに気がつく場面の方がはるかによいのです。そんな時に、風の話を先生と子どものやりとりでできることがきたら更に効果的でしょう。子どもは多くのイメージを同時に頭の中に並べて、あれこれ比較考察することができませんから、理くつめいた話を、子どもに黙らせたまま話しつづけると、きき流しにした部分と受け取った部分とができてしまつて、結局いかじりの知識のようなものが残るだけとなります。

科学的、理論的な話がまとまって印象づけられるためには、童話ふうな形にされる必要があるとおもいます。そうすれば教え吹き込むような口調になることなく、思考をさそうお話ができるのではないのでしょうか。

知的活動の指導

先生に科学の知識があればあるほどいいのですが、子どもが発見し判断したことが、必らずしも学問的な見方からして正しくなかつたときに、否定したり訂正したりしてやるばかりが能ではなく、「そうね、そういう考え方もあるのですね。しかしまた別の考え方もあ

るかもしれない」というふうにしておく方がよいことがしばしばあります。

私どもの幼稚園に昆虫の大好きな男の子がいました。その子どもは自分の積極的興味で虫に関する本を親に買ってもらい、夏休みなどには立派な標本をつくりました。それが誰に作ってもらったのではないことは、標本をどうやって作るかいちいち説明してくれたので明らかでした。園庭に虫がいるとその生態を説明するのですが非常に正しいもので、わからないことがあると先生のところへ来て昆虫の本を出してくれと頼みました。またこの子は分類をすることもできかけていました。今日はテレビで昆虫のお話があるからと急いで家に帰るといふふうでした。このようなのはごく例外で、そんな場合は、こちらは完全にひきずられた形になりました。そして受持の先生は大いに彼のために資料を提供して支援をしたものでした。

このように自ら独立して継続的に何かに興味をもつ子でない場合は、いつも注意していて子どもが興味をもつたり疑問をもつ瞬間をつかまえて、ますます探究をすすめるように助け刺げきしてやるのがよいとおもいます。こちらが勿論正しい立派な答をすぐ出せなくてもいいのです。子どもも先生もわからなければ、お互の宿題にするようにして、子どもの知的活動の芽を枯らしてしまうことのないようにしたいものです。

さきほどから概念化ということをたびたび申しましたが、概念化ことはならないでも、頭の中にあるものですが、それがなお、他人と通じあうことによって訂正されあつて正しいものとして固定す

るためには、ことばとなることが必要です。しかし適切な短いことばで考えを表現できるようになるのはまだまだ先のことで、他人にわからせるようにと子どもが苦心した言いまわしが、本意はよくわかるのだけでもつぎはぎのようなものであることが始終です。そのような時、おせっかいをしすぎてことばを教えると、教わった単語に盛りきれない生活感がおき忘れられてしまうことがあります。子どもは特におとなの話において、ひとりでにだんだんに適当なことばを覚え同時に概念を形成してゆきます。が、またちようどもとめていることばを教えてやって、子どもが我が意を得たようにしてくれることもあります。

記憶力と知能

ことばということでおもしろい出されるのは、うたのことばなどをおぼえることが、子どもたちは意外に早いということです。また劇のせりふなど他人の分まで全部覚えてしまうのを、私たちはよく見ております。ところでうたを楽しんだり情操を養うことよりも、ことば自身を覚えることが大切であるかの如くに、きびしい態度でうたわせたり歌詞のおぼえちがいを丹念になおしたりするのを見ますが、それは的是がはずれているとおもいます。特に女の子は機械的記憶がすぐれているせいか、うたをよく覚えます。先生にほめていただけばうれいから一生けん命ことばをまぢがえないよううたい、正しくうたえるととてもお得意そうです。そんな時、何だか物足りない後味を感じることを否めません。ちよつと話がそれます

が、アメリカで死語であるラテン語の勉強が一体頭をよくするのに役立つかどうかが論じられているのを見聞きしたことがあります。これと、うたを覚えることとはもとよりちがうのですが、ただうたをきちんと覚えることが頭の訓練、もしくはきちんとすることの訓練になるかのような考え方が古い時代になりました。それが今でもどこどころに見受けられることに注意したいとおもいます。

記憶力と知能との相関はもとよりありますが、思ったより高くないようです。即ち物憶えのよいことがそのまま知能の高さを示しているのではないということです。同じく記憶でもこれは再認について私の調べた資料ですが、絵の再認と知能指数との相関は、男の子で〇・五〇、女の子で〇・四一でした。特に女の子には知能と記憶との関係が低くあらわれているのは日常の所見と一致するところ

です。
なお、数の扱いなど大切なことにふれないうちに紙数もつきてきました。数についてもただ今ずっと述べてきたようなことがあてはまります。ほんとうの觀念がないのに、口で数字だけ唱えてもむだだということはおもうよく知られた主張なのですけれども、それを知りながら、一般に口で大きい数を唱えることがひんぱんにおこなわれているのでしょうか。ここに思いきって、真に操作できる数にだけ親しませ、その範囲で具体的な物に即して足したり引いたり遊びをさせる工夫をしたいものだとおもいます。

(川村短期大学)

幼児のプレイセラピーと教育

——プレイセラピーは教育と無関係なものか？——



堀 越 清

プレイセラピーに従事または関心を持つ程の人ですと、それと教育との関連について頭に浮かべる問題がいろいろとあるようです。

私たちがセラピーを扱う場合、たとえそれがどんな立場や方法をとっているにせよ、その心の底に「治す」とか「人格上の変化を期待する」といった意識があることは否定出来ませんし、むしろそれがあるからこそその為に自ら最善なりと信ずる立場、方法、態度にもとづいてセラピーをおこなっているわけなのですが、他方セラピーを受けて教育的環境に復帰して、うまく、やっている子どもたちを見ると、間接的かもしれないが自分のやっていることが教育的なものにつながっていることを何となく感ずるし、またその程度の感じだけに止めたくない気持も起こってきます。ですが実践的教育に直接タッチしていないのでプレイセラピーと教育とのつながりをもとす

れば頭の中だけで捉えてしまいがちで、観念的抽象論の水準からなかなか脱け出すことが出来ません。しかし教育実践そのものにならずさわってしかもプレイセラピー（カウンセリングも含む）も担当されている人々——ことに最近では幾つかの幼稚園では保育場面からとかく外れる子どもの為に（それを問題児と呼ぶ人もあります）園の先生によって何らかのプレイセラピーが為され、或る程度の効果（保育にのるようになる）をあげておられるようですが——そうした一方で保育を、他方でプレイセラピーをおこなう人々にとつては、プレイセラピーと教育との関連ということももっと現実的に重要な問題になってくると思えます。

昨春秋、江戸川区立松江幼稚園で催された研究発表をおききました時、この問題はかなりはつきりした形で現われてきました。こ

の園にはブレイセラピーの為の一室がありますが、そこを経た子どもがもとのクラスに戻って以後の様子について幾つか発表されましたが、討論の時ある参会者が、それ程保育上効果的なものなら、ブレイセラピーのやり方を何とか日常保育の面にとり入れることは出来ないものか、そうだったら何もわざわざブレイセラピーだけ別個におこなうこともないではないか、それが出来ないのは何故か、という質問を發しました。恐らくこの人としては、ブレイセラピーが保育効果をあげる為の補助手段にすぎないと考えているわけでは必ずしもないし、もっと意味のあるものと考えてはいる、しかし現実には保育の面にプラスしていることはたしかなのだから何とかとり入れてみたい、出来れば二重の手間みたいな事は避けたい、それにはどうしたらよいか、という気持ちで出されたのだと思います。即ち疑問とか批判というよりは、よりよき効果的な保育をつかみたいという現場の切実な要求といった形で提出されたように感じられますが、ここに現在の当面する問題が含まれていると思しますので、その他の問題は別の機会にゆずってこの質問を足がかりにして実践的立場におけるブレイセラピーと教育(したがって教育実践)との関係を考えてみましょう。

さて、この質問には二つの大きな問題点があげられると思います。即ち一つはブレイセラピーの教育実践への適用の可能性」という点であり、他のひとつはブレイセラピーと教育実践とは互い

に統合されるべきものか、または別個のものか」という点です。

先ず第一の問題点についてですが、ここで注意しなければならぬのは、単にブレイセラピーといっても決して一種類のものだけではないことで、ロジャーズ、アクスラインの提唱する来談者中心的(クライエント・セント・セント)な立場に基づくブレイセラピーがあるかと思えば、それとは異なるスラブソンその他の分析的な立場に基づくブレイセラピーもあり、その他にもあるものと思われま

す。いずれにおいてもその治療目的には人格の変換とか再構成ということが目指されています。ところで立場がちがえばその治療目的も異なるものと考えられますし、私たちがこの第一の問題点即ちブレイセラピーの教育実践への適用ということをもくろむ場合、果してブレイセラピーの治療目的と実践における教育目的とは同じようなものか、それこそ不健康な時のみならず健康な時にもきく薬みたいなものか、或いはちがうものか即ち不健康にはきいても健康な人には全く役立たないか、むしろ害にすらなるような薬の如きものか、ということを慎重に考える必要があると思えます。そこで限られた紙面ですし、いろいろの立場の持つ治療目的と教育目的とをいちいち比べることも出来ないのです、私は話をすすめやすくする意味で、最近話題になってくる来談者中心的立場の治療目的と教育目的とを比較してこの問題点即ち双方の結びつきというものを考えていきたいと思えます。さてご存知のように来談者中心的立場では、人間は成長

と現実への適応を目指して自己を表現しようとする力と目的を持つ、ところがそうした目的を充たす為には受容的な人間関係が必要とする。プレイセラピーはそのような受容的な人間関係を作って来談者(子ども)の目的達成を助けることが治療目的である、とされています。他方、教育目的というのを見ますと、やはりそこにはさまざまな人間の理想を念頭にいろいろな異なった教育目的もあるものと思われませんが、その中で、生活指導の目的というところを見ますと、どうもプレイセラピーでの来談者中心の立場と何か関連がありそうです。そこで生活指導の専門家、宮坂氏の著書^{*}を調べますと、「生活指導とは一人ひとりの子どもの現実在即してかれらが人間らしい生き方をいとなむことが出来るように教師が子どもたちと親密な人間関係を結ぶことによって援助する事である」という意味が書かれてありますし、少なくともこれによればことばの上では来談者中心の立場の治療目的と似ておりますし余り矛盾も感じられません。この両者においてこのようにことば上の目的でたいしたちがいを感じないとすれば、ことばだけをこれ以上つぎ廻すよりは、現実ではどうなっているかをしらべることが必要になってきます。したがって実際面でプレイセラピーの教育への適用を困難にするものがあるとすればそれは何か、ということになります。こうなりますと、机上で論じても問題はいつこうに展開しないのでここは実際にその仕事にたずさわっておられる人の経験というものを参考にした

と思います。前にのべた松江幼稚園ではプレイセラピーを扱う場合に来談者中心の立場をとっており、更に保育——保育は生活指導的なものと考えられます——をプレイセラピーと共に担当されている浅羽睦子さんがおられますのでこの方のお話を伺いますと、「プレイセラピーで子どもに接する態度を保育場面でどの位保てるかということに或る程度の困難を感じる」ということでした。ここでこの態度とは来談者中心の立場で言われている受容的態度を意味するものと思われませんが、さらにその受容的態度とは、子どものあるがままの感情をセラピストが暖かい何ら評価的なものを含まないで受け入れ、相手の気持を理解しようとする態度(子どもからみれば、この人は私の気持を分ってくれそうだと感じるようなセラピストの態度)をさすものであり、一見容易に見えてその実たいへんむずかしい仕事なのです。浅羽さんの言われた事はこうしたセラピーでの受容的な態度と思われるものを保育の時に保つ事はむずかしい、セラピーでは子どもの数はひとりから二、三人まで、時間も一時間以内(大体五〇分)である、それに対し保育時には二〇人以上(遙かに多いでしょうが)の子どもたちを一時間以上も相手にしなければならぬ。そうした場合、受容的態度で一人ひとりの子どもの気持を受止めようとしても受止めきれないでこぼれてしまう子どもも出てくる、それをこぼさないようにするには保育者のどうしても別の面

^{*}宮坂哲文「生活指導と道德教育」二三頁(明治図書一九五九年二月)

が出てしまう、ということだろうと思います。この例に示されたように、プレイセラピーでの受容的態度を保育(教育)場面での程度保てるか、ということが第一の問題点を解く一つの鍵のように感じられます。こうした行き方こそ教育場面への適用の一つの試みだとしてもよいのではないのでしょうか。(浅羽さんご自身としてはそこまでは言いたくはないのですが)そうなると、こうした行き方で手を阻むものは何か、——今のところそれについてははっきりしたものが現われてきませんが、何か、現在この道を歩む人間としての限界の如きものを感じますし、恐らく当事者の実践や経験そのものが、その限界を広げて解決へと進まれるものと期待されます。そうなりますと同じクラスの子どもにその保育の担当者がセラピストとしてのぞむことの困難(上にのべたのはちがうクラスの子どもにセラピーを行なった場合です。)もその意味が分つてくるでしょうし、すべては関係者の実践の仕方にかけられるわけです。

次に第二の問題点についてですが、現実にも前述の如く実践面で適用の問題に関してさえ既にいろいろの難関が横たわっている現状を考えますと、ことばの上だけでプレイセラピーと教育との融合とか統合を論じてしまうおそれがありますし、またそれでは役に立つものもあまり無い、ましてセラピーと教育とは別個なものかどうかについては今のところ何にも言えないのではないかと思えます。単に融合だの統合だのを目的とする余り、手段としての現実の努力を

怠るか誤ってしまったては本末でんどうになってしまいます。ですから、この問題点はそのままの形で今後に残すより他はないのではありません。

以上は来談者中心の立場でのプレイセラピーと生活指導的な教育との結びつきに関し、目的の上から見た場合と実践的な立場から見た場合とについて私なりに感じたままを述べたのですが、最近はい集団遊戯療法の試みもしきりにおこなわれるようになってきましたし、この方面での関係者とか、他の立場のプレイセラピーと教育の問題を考えておられる方々のご意見があまりでしたら大いに承わりたいと思います。

いずれにせよこの問題は教育や保育の面に新らしい何ものかを吹込んでいようですし、この分野で活動されるかたがたがどんな行き方で未来を打開されていくかということが期待されてなりません。今後こうした問題について何かございましたら何卒お教え頂ければと思っています。

(東邦音楽大学講師・東大教育相談室)

補訂 6月号62—64頁「洋書紹介」

は 網谷夏海 の執筆です。

幼な兎のことばから



鈴木正子

幼兎のことは記録ノートより

○

ぼくのうちはアパート

アパートは雨がふるとあかくなる

それで雨がやむと

ももいろになる

アドバルンもあがってる

たかくてなんでもみえる

A・Y (四月)

入園したてのAちゃんのはなしである。途中まで送って行った

私をみあげながらA君は家の話に余念がない。いわれてみれば、

もも色をしたアパートはほんとうに色が変わる。A君はよくみて

いる。A君の観察のこまやかさにおどろかさされる。

○

めをつぶったら

うちのおかあさん

わらっていたよ

L・K (五月)

母の日に近いある日、みんなでお母さんの絵を画いた。Lちゃん

はぎゅつと眼をつむってなにか考えていたが、ふとこんなことを

言う。どこにいても、いつも自分をみていてくれるお母さん。

いつもわらいかけてくれるお母さん、大好きなお母さんへの思慕

の気持が、このことば一ぱいにあふれていてうれしい。

○ ほうせんかの種子取りの日に

わっ ばーんとはねやん ぴーんとはねやん

T・Y

うんとでぶのがいい　ぶどうがでてきた

U・S

あっ　たまげた　とびつくんだもの

N・A

いつのまにか　てがまっかになつた

あせが出てきた

U・S

かぼちゃができた　かぼちゃができた

ほんともたい

M・W

はねた　くちのなかに　はいりそう

ピーン　バーン

M・W

はねるかな　あけてみなくちゃ　わかんない

T・N(十月)

秋晴れの庭は、ほうせんかの種子取りをする子どもたちでにぎやかだ。おもいおもいのことを言いながら、はねる種子をこぼすまいと、しんけんだ。

ふぎけんぼうのT君、りくつ屋のN子ちゃん、少々憶病なN・A君、それぞれ、それらしいことを言いながら取っている。

くるりと皮がまるまって、仁丹のような種子がとび出す。活動的な、ほうせんかの種子取りは子どもたちを有頂天にさせる(こんな時はふだん、しゃべらない子どもも心の窓をおしひらく。あとで、テープレコーダーでもかけておいたら良かったかしらと想う程。全部の子どものことばを書きとめられなかったのが残

念である。)

○

お天気のいい日はね

しろい犬の毛が

すぐくひかるよ

ビスケットやると

バリバリたべる

H・N(十一月)

給食をいただきながら、H子ちゃんは犬がすきでよく犬の話をしてくれる。白い犬が眼にみえるようで、お友だちもたべるのをやめてつい聞きほれてしまう。N子は本当に話上手だ。

○

あたしはせんせいとまっすぐ

あたしは花とまっすぐ

あたしは○ちゃんともまっすぐ

給食の時の先生のすわる場所は幼児の大きな関心事である。彼らはだれも先生を自分の机に来させたがる。その机にすわればその机の子は「あたしはせんせいとまっすぐ」だと胸をつき出してよろこぶ。他の机の子は負けじと花と真っ直ぐだとか、お友だちともまっすぐだとか負け惜しんでいる。毎日先生は順ぐりに机を訪問しては、全部の子どものたと、真っ直ぐにつながろうと努力している。

5 うさぎのこ
かわいいかわいい
うさぎさん

4 まるまるしてるよ
うさぎさん

3 おつきさまから
とんできた
うさぎのこ

2 あかいおめめ
うさぎさん

1 もくもくしてるよ
うさぎのこ
うさぎさん

しろぐみうさぎのうた



1. う さ ぎ の こ も く も く し て い る う さ ぎ さ ん
 2. う さ ぎ の こ あ お か い お め の う さ ぎ さ ん
 3. う さ ぎ の こ ー お ー つ き ま ち か ら と う さ ぎ さ ん
 4. う さ ぎ の こ ま ま か わ い い か い い か い い
 5. う さ ぎ の こ か わ い い か わ い い

6 うさぎのこ
ちゆくちゆく
おっぱいのんでいる

7 うさぎのこ
ぴょんぴょんしてる
うさぎさん

8 うさぎのこ
おみみがながい
うさぎさん

9 うさぎのこ
ちいさいちいさい
うさぎさん

うさぎ小屋の前でAちゃんが言ったことばをとらえて、そこにいた二、三人の子どもたちと即興でうたってみる。室にかえって来てからもうたっているの、みんなが集まったところで「二番うたえるかしら」と誘うと、Bちゃんがすぐ入ってくる。「三番もあるよ」とCちゃんも歌う。四番五番とたちまち出来る。忘れないようにと黒板にかきつける。もちろんこれは私のおぼえだが子どもたちは 長いな 長いな と字のかずをみておぼえている。字に興味をおぼえはじめた子どもはひろいよみをしてよろこぶ。いちばんおしまいに「白組 うさぎのうた」という題をつける。

これは昨年卒業した子どもたちが残していったうた。私は今でも時々この長いうたをとり出してはあの無邪気な即興詩人たちをなつかしんでいる。これからもたくさんこんな歌を作りたいと思う。

せんせいねえ
しろいとりは しまのとよりより

おりこうだね

しまのとりはね

えきやろうとしたら

つくーん つくーんて

かかってきたよ

M・M (十月)

うきぎ小屋のとなりには、にわとりの小屋がならんでいる。台所から出た野菜のくずを毎日のように持って来ては、とりを訪問していたM君のある朝の訴えである。「つくーん つくーん」とは幼児でなくては出来ない表現である。

○
きつねがいじわるしたってもき

つるはしなればいいのにね

ひらべったいお皿で

やればよかったのにな

M・S (一月)

イソップ童話「つるのごちそう」を聞いたあとのM君の感想である。M君は日頃からたいへん気持のやさしい子どもなので、意地わるをされても、しかえしなどせず、親切にしてあげた方が良くと思ったのだろう。Mちゃんのやさしい心にしみじみとさせられる。M君はよくお話などを聞いたあと、そのお話について感じたことや考えたことを話す。こんな態度を他の子どもたちの身にもつけさせたいと想いながらこのことを記録する。

○
赤城やまあ

とんでこーい

あるいてこーい

やってこーい

N・T (二月)

晴れた日の冬の山は手ごとときそうに近くて美しい。でもたやすく行くことは出来ない。田圃のあぜに立ってH君は大きな声で山をよんだ。

想わず流れ出た感動の声である。

○—○

おしまいに

幼児たちの感受性は豊かで鋭い。そしてその表現も自由なのでびやかである。

それは時におとなの追従を許さぬ程である。「このすばらしい芽を知らぬ間にふみにじっていることはないか」私は幼な子たちのこうしたことばにふれるたびに、はっとして考えさせられる。

そして育てることの責任の重さを、想わせられるのである。

(群馬大学付属幼稚園)

ことばの異常な子どもの指導

脳性まひの子ども・ほか

田口恒夫

いままでに述べたもののほかにも、いろいろの種類の言語障害があります。ひとつひとつについて詳しく述べる余裕がありませんので、主なものだけを、ここにひとまとめにしてみます。

脳性まひの子ども

脳性(小児)まひというのは、脳のなかでからだの運動の調節に關係している部分が、なにかの原因で傷つけられ、そのために手足やコトバが不自由になった状態のことです。

脳性まひの子どもの大部分はコトバの異常をもっています。ほとんどひとつとも満足に言えないほど重い子どももいます。

いったいに、苦しそうな、ききぐるしい声を出し、発音のわるい

ことが多く、しかも、息が続かず、とぎれとぎれの話し方をする傾向があります。知能は、見かけほど遅れていないことが多いものですから、よく注意して観察することが必要です。

からだの不自由だけでなく、耳のきこえがふつうでなかったり、ヒキツケを起こす(てんかん性の)性質をもっていたり、眼の動きがわるかったりというように、いろいろの問題をあわせ持っている子どももいます。

しかし、ひとりひとりの子どもの問題の実態を正しく、総合的に診断して、それにもとづいて適切な指導をすると、見違えるほどよくなることは珍らしくありません。よくなる程度というものは、必ずしも現在の障害の重さとは比例しないものです。

コトバの面については次の三つのことが主な問題をなしていることが多いようです。

一、コトバの発達がおくれる

幼ない時から体が弱く、そのうえ、話そうとしても、それに必要な「コトバの器官」が思うように動いてくれないのですから、コトバの発達がおくれるのは当然ですが、そのうえに、いろいろと、心理的・環境的な要因が加わって、ますます子どものコトバや心身の発達を妨げる結果になります。親の過保護や、生活体験の乏困や、社会性の欠陥などは、その主なものです。

よく子どもの相手になってやり、友だちと遊べるような機会を与え、話すことの喜びと必要を感じられるような環境を用意してやることが、まず何よりも必要です。

二、呼吸・発声の困難

からだの運動の調節がうまくいかないために、息（いき）を出すという仕事と、その息を使つてのどぶえを鳴らして声を出すという仕事が、チグハグになってしまうために、うまく声が出せないのです。このために、聞き苦しい声になります。楽に「アー」と五秒ないし十秒くらい続けて声を出すだけの能力は、ふつうの会話をするためにはどうしても必要とされていますが、それができない子どもも多いのも、このためです。

吹く練習とか、歌う遊びとか、呼吸補助法とか、いろいろの方法を使つて、呼吸の調節や発声のコツをさとらせるための訓練が必要なわけです。

三、発音の器官の働らきが鈍い

発音の器官は、すべて、もともとたべものを吸ったり噛んだり呑み込んだりするための器官です。ヨダレを出したり、ストローで吸うことができなかったり、コップの水を薬にのむことができなかったり、固いものを噛むことがきらいだったり、食事のときやたらにたくさんゴハンを口につめ込んだりするのは、みな、この働らきの鈍いことの証拠です。これが鈍いと、発音の動作ができませんから、コトバが不明瞭になります。

食べる動作の練習を通じて、これらの働らきがよくなると、はじめて、正しい発音のしかたをおぼえるための、生理的レディネスがととのったということになるわけです。

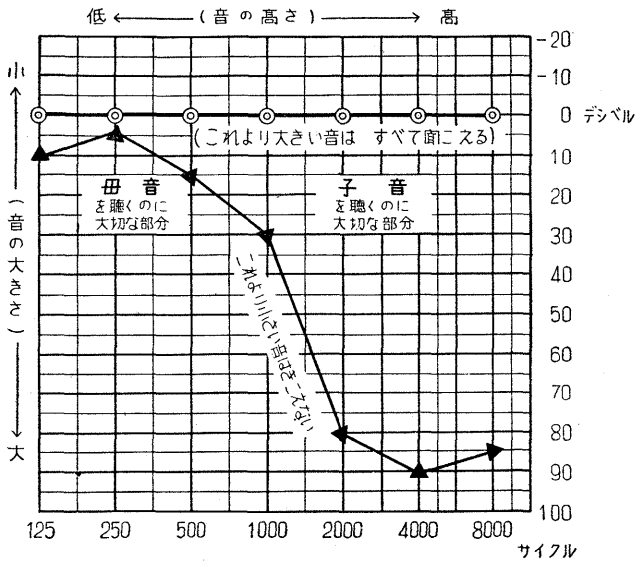
以上のような面について、十分な基礎がためをして、それから、「効果的な話し方」や、「正しい話し方」を教えていきます。

耳の遠い子ども

耳が遠ければ、すぐそれとわかりそうなものですが、実は必ずしもそうでないのです。

耳の聞こえがわるいためにコトバの異常を来たしている子どもは、意外に多いのですが、ただ、ほんとうは耳が遠いためだったと

聴力図 (○—○ は正常な聴力) (▲—▲ は難聴の例)



いうことが、なかなかわかりにくいために、目立たないのです。耳の遠い以外にも、いろいろの種類があるのですが、一番問題になるのは、次のような型の聴力障害をもった子どもでしょう。というのは、人の話し声はどうやら聞こえているのに、コトバの

聴きわけができないという子どもたちです。聴く力のうちで、或る部分(高調音)だけが強くやられますと、母音などはふつうに聞こえるのに、サ行・シャ行などの子音の音(おと)はほとんど聞こえないというようなことが起こります。そうすると、子どもはコトバが聞こえることはよく聞こえるのに音(おん)の区別ができず、何を聞いたのか意味が理解できないわけです。たとえば、オウイ(おすし) ウイア(すいか) ウーイア(くつした) などというふうにきこえることもあるわけです。こういう子どもは、たいてい、精神薄弱抜かいをうけている現情です。

これをたしかめるのにはどうしても、聴力計(オージオメーター)で検査しなければなりません。簡単なテストと観察を通じて見当をつけることは、できません。顔をかくして囁やき声でいくつかの語を試し、聞き違いが多くないかみてみるのも、よい方法です。子どもの後(うしろ)から囁やき声で話した時に、ふつうの時とくらべて聞き違いが多くなるかどうかを、気をつけて観察することも大切です。楽器では、りんやすずやトライアングルなどの音が、小さくならしてもよく聞こえているかどうかみることが、参考になります。たいこの音にはよく反応するのにりんやトライアングルの音に反応しないというようなことがあれば、疑いはとても濃厚になります。

耳の遠いことがわかったら、まず医者にみせ、医学的治療の可能

性がないかどうかしらべてもらいます。

そして、聞こえない部分については、そのことをよく理解し、その部分についてはできるだけ、他の方法で補助してあげて指導をします。

そうすると、行動異常なども急におさまり、見違えるほど「いい子」になることが多いので、たいへん教え甲斐があります。

口蓋裂（こうがいれつ）の子ども

口蓋裂というのは、生まれつき、口の中の天井（てんじょう）が、前後方向に割れて、口の中と鼻の中がつながっている状態のことです。唇も割れて「みつくち」になっていることもあります。だいたい千人にひとりくらいの割合でこういう子どもがいます。

いまでは手術によって、この割れ目をきれいに治してもらうことができますが、手術しただけではコトバの異常は治りません。

子どもは、コトバを習いおぼえる時期に、口と鼻がつながっていませんので、正しい発音のしかたを覚えることができません、その時期に間違った発音のしかたを、しっかり身につけてしまい、それが「くせ」になってしまいます。もちろん本人もその間違いに気づいていませんし、手術をして口の中の形や働らきが正常になってから

も、相変らずもとの道りの発音のしかたをしているわけです。

口蓋裂の子どものコトバがわかりにくいのは、ひとつは、声が鼻にぬけて鼻声にきこえるからです。しかし、もっと主な理由は、この、誤った発音の「くせ」があるからなのです。

したがって、手術が終わったら、手術で造ってもらった口の天井の働らきをよくし、それを十分使いこなせるようになるために、いろいろな訓練をします。脳性まひのところで述べた呼吸・発声の練習や、発音の器官の訓練法は、だいたいみなそのまま当てはまりません。そしてそのうえで、その働らきを利用して、正しい発音のしかたを教えます。

よい手術がしてあって、耳のきこえや知能などにひどい異常のない子どもの場合には、六か月から一年くらいの訓練で、まったくふうの話し方ができるようになります。

ただし、口蓋が割れたままになっていますと、のどや耳の病気にかかりやすく、そのために耳が遠くなっている子どもがたくさんいます。また、手術の結果が思わしくなくて、正しい発音をするのに必要な働らきが、なかなか身につかない子どももいます。こういうことはコトバの治療にとてもきつつかえますから、専門家によくしらべてもらって、治しておくことが必要です。

日本幼稚園
協会主催
幼児教育講習会

本年も左記の要項によって講習会を開催いたします。相変らずおおぜいの皆様がおいで
下さいますようお願いいたします。

お茶の水女子大学付属幼稚園内

日本幼稚園協会

第一部 午前の部 九、〇〇—二、〇〇

期日 昭和三十五年七月二十一日—二十五日

会場 お茶の水女子大学講堂

講師

- | | | |
|-----------------------|-----------------|-----------|
| A 子どもの遊びをどう絵画製作に導入するか | お茶の水女子大学講師 | 林 健 造氏 |
| B 紙工作の基礎技術(実習) | 付属小学校教諭 | |
| 家庭教育と幼児教育 | お茶の水女子大学助教 | 津 守 真氏 |
| 人格形成と社会性の発達 | 東京大学 教授 | 三 木 安 正氏 |
| 幼児の発達に即した製作指導の実際 | 前お茶の水女子大学付属幼稚園長 | 及 川 ふ み氏 |
| 幼児教育における教育課程の諸問題 | 東横学園二子幼稚園長 | |
| | お茶の水女子大学教授 | 坂 元 彦 太郎氏 |
| | 兼 付 属 幼 稚 園 長 | |

第二部 午後部 一、〇〇一四、〇〇〇

期日 昭和三十五年七月二十一日—二十五日
 会場 お茶の水女子大学講堂及び体育館
 講師 幼児の創造性を培うあそび
 お茶の水女子大学教授 戸倉ハル氏

申込所 お茶の水女子大学付属幼稚園講習会係り(東京都文京区大塚町三五)

申込期限 七月十五日まで(はがきに希望の部を明記してお申込み下さい)

会費 第一部三〇〇円 第二部三〇〇円(当日お払込み下さい)

宿泊 御希望の方は七月十五日までにお申込み下さい。二食つき約六〇〇円にてお世話いたします。

〔注意〕

○本講習(第一部第二部とも)は単位の修得にはなりません。
 ○第一部を受講なさる方は、クレヨン、はさみ、ものさし、安全かみそりの刃その他画用紙若干御持参下さい。
 ○第二部を受講なさるかたは運動に便利な服装でおいで下さい。
 今年も講習会用のレコードがたくさんできました。例年のように会場で購入できるように取りはからいます。

【日 程 表】

日	時間	講師
七・二二(木)	9.00	受付 林 講師
七・二二(金)	10.00	津守 講師
七・二三(土)	11.00	三木 講師
七・二四(日)	12.00	及川 講師
七・二五(月)	1.00	坂元 講師
	2.00	同 上
	3.00	同 上
	4.00	同 上
	1.00	戸倉 講師
	2.00	戸倉 講師
	3.00	戸倉 講師
	4.00	戸倉 講師

幼児の友人関係調査の

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

ソシオメトリック・テストによって、集団の構造や友人関係などを知ることができる。このテストは、集団成員相互の間の牽引と反発を調べるものであり、テストの最終目的は集団の再編成にある。

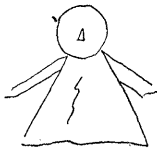
即ち、小グループを作る時、誰がどのグループに属するのが一番よいのか、つまり創造性をよく発揮でき、よりよい適応を期待できるかを知る助けとなり、グループの編成に役立つものである(個人の希望をなるべく生かしながら、しかも全体の調和を考へて、公平にグループینگしなければならぬ)。実施する時には編成の約束をあらかじめした方が望ましい。もちろん結果は固定したものではないからたびたびおこなった方がよい。

テストのし方は、小学生以上ならば………する時、あなたが一番好きな友だちは誰です

か、一番嫌いな友だちは誰ですか。」というように質問紙によって調べることができる。しかし幼児(または小学校低学年)の場合には文字を自由に使うことが不可能であるので、個人面接によってたずねる方がよい。そしてその面接の際、ただ口頭だけによるのではなく、その集団全員の写真を補助に用いることができるばなおよい。しかしこの方法では、成員全部の写真が必要であって、やっぱりある。そこでもっと手続の簡単なやり方はないかと考え、写真の代りに子どもをかたどった切りぬき人形を用いてする方法を試みてみた。そして、従来の写真による方法と比較することによって、その方法がどの程度妥当であるかをためしてみた。

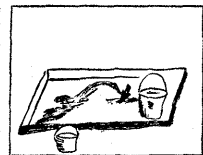
切りぬき人形によるやり方

切りぬき人形は、画用紙に子どもをかたどって描いた簡単なもので、上半身のみを切りぬきである。人形は服の色を変えて12枚用意した(これは特に意味がある)のではなく、ただ大勢の友だちをあらわすとしたのである。場面(規準)は「花いちもんめ」(全般的に友だちを知ることができる)と想定したもの、「砂場」、「ままごと」の三場面とした。画用紙に

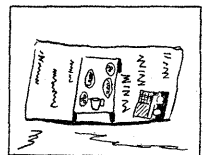


—実物の1/4大—

下図のような簡単なものを描き、「花いちもんめ」の場面は何も描かなかった)これを一



「砂場」



「ままごと」

場面ずつ示し、次のようにして友だちを選ばせた。人形を12枚全部机の上に並べて、「これはみんな〇の組のお友だちですよ。」と言ってその中からまず自分を選ばせ、画面に置き、例えば「砂場」では「お砂場をする時、一番一しょにしたい人はだあれ? つれていらつしゃい。」と言って選択させ、画面に置かせ(名前だけ言って画面に置こうとしない子どもには、こちらで適当に人形をとって配置した)次に「もう一人つれてきましょうか、だれ?」「次は?」というふうにして選択させて、記録する。選択の人数は4人までとしたが、それ以上選択する子どもの場合はそれも受け入れた。

写真によるやり方

写真は、一人ずつの手札型の写真の上半身だけを切りぬいたものである。35人の写真を机上に並べ一人ずつ確認させ(全員の名前を言えるかどうか。もしわからない写真があれば教える)てから、各場面ごとに自分を置かせ、次々に友だちを選ばせる。

人形による方法と写真による方法との比較

	花いちもんめ		砂場		ままごと	
	一致	不一致	一致	不一致	一致	不一致
人形	43% (59.7)	29 (40.3)	31 (42.5)	42 (57.5)	38 (49.4)	39 (50.6)
写真	42 (60)	28 (40)	28 (39.4)	43 (60.6)	26 (36.6)	45 (63.4)

第一表 週間隔における友人選択の一致度

(4人共一致している場合には一致4、不一致0と数え、人数が一致していない時、例えば第1回るとき4人、第2回るとき3人となっている場合には、そのずれは不一致として数えた。)

また幼児の場合、選択の順位に果して意味があるかどうか疑問があったので、第一選択のみについての一致度と、順位を考えずにとった一致度を比較してみたところ、第一選択のみ的一致度は後者よりずっと低かった(10~20%)ので、選択順位は考えないことにした。)

	花いちもんめ		砂場(男児)		ままごと(女児)	
	一致	不一致	一致	不一致	一致	不一致
人形	23% (41.8)	32 (58.1)	24 (32.9)	49 (67.1)	26 (40)	39 (60)
写真	25 (41.7)	35 (58.3)	26 (33.3)	52 (66.7)	14 (26.9)	38 (73.1)

第二表 教師の判定との比較

「花いちもんめ」は教師に願うとき3人と限定したので教師に合わせて一致・不一致を数えた。「砂場」と「ままごと」は教師の判定が4人以上に及ぶことがあったので、教師の方からみて数えた一致・不一致と、子どものテストからみて数えた一致・不一致とをプラスして計算した。また「特になし」と教師が判定したものは不一致として計算した。

	花いちもんめ		砂場		ままごと	
	一致	不一致	一致	不一致	一致	不一致
人形	70% (49.3)	72 (50.7)	62 (44.0)	79 (56.0)	52 (33.5)	100 (66.5)
写真	70 (48.6)	74 (51.4)	54 (37.1)	92 (62.9)	44 (31.2)	97 (68.8)

第三表 観察との比較

計算のし方は、やはり第二表のところと同様に、観察結果からみた一致・不一致と、テスト結果からみた一致・不一致とをプラスした。

(お茶の水女子大学)

は、どの場面とも二つの方法の一致度の間に差がない。「花いちもんめ」50%、「砂場」40%、「ままごと」30%であった。

クラス(5歳児、35名)を半分に分け、一方は人形による方法、他方は写真による方法でテストし、2週間後にもう一度同じことをくり返した。こうして2つの方法、即ち、人形を用いる場合と写真を用いる場合それぞれにおける、2週間隔という短期間の友人選択の変化を比較して、人形による方法の有用性を検討することにした(2週間隔の一致度が高い方が、他よりも信頼性が高いとみなす)。

その結果は第一表のようになった。一致度は各場面とも、人形でも写真でも殆んど変わらないと言える。即ち、「花いちもんめ」60% (4人選択のうち2人~3人が一致している)、「砂場」ままごとと」40%前後である。「ま

まごと」ではかえって切りぬき人形の方が一致度が高くなっている。しかし「ままごと」は男児の場合、動機の点で疑問がある(女児にくらべて動機づけが弱いとみられ、規準としてあまり適当ではなかったと思われる)ので比較することも適当ではないと思われる。写真を用いても人形を用いてもその効果は変わらないということである。故に人形は単純なもので利用価値があると言える。

更に、幼児のソシオメトリック・テストの結果と教師が判定したものと及び実際の行動観察によるものとの比較をしたが、ここでも写真と人形との間に大差はなかった。第二表は担任教師に子どもたち各々の仲よしの判定を

願ったもの(「花いちもんめ」は、判定しにくいと思われたので、教師には全般的な「仲よし」を問うた。また「砂場」は男児のみ「ままごと」は女児についてはのみ判定願った)との比較であり、第三表は、実際に遊んでいるところ(自由遊び)を一人につき1日3分間観察して二十日間分を総合し、上位から四人(同点のため五人のこともある)とった場合との比較である(遊びの場面ごとではなく、いろいろな遊びの場面の総合である)。

教師の判定との比較では、「ままごと」を除いて写真でも人形でも同程度の一致度、即ち「花いちもんめ」では40%、「砂場」では30%の一致度であった。また、観察との比較で

幼稚園における問題児指導の工夫

河尻 朋子

幼児は幼稚園生活のなかで、多くの友だちと接することによって集団のなかの自分はどうかあらねばならないかを子どもなりに学びとり、また歌をうたうこと・絵をかくことなどいろいろな経験を通して個性をのびし、社会人として好ましい人格の基礎をきずいていくわけであるが、それは常に幼児の生き生きとした活動をさまたげることなく進められていかなければならない。すべての経験内容はこのことを考慮に入れて用意され、指導計画もまたこの線に沿って作られ展開されていくべきである。しかし、それでも幼児の活動と指導計画との間には、ずれの生じてくることもある。そのような場合指導計画をかえることをためらってはならないが、なぜそれが生じたのか、どのようにすればその調整をすればよいかをまず考えてみなければならぬ。

1 目的

保育が計画どおりに進められない場合、その原因はいろいろ考えられるであろうが、ここでは実際がぶつかった大きな問題として、私の受け持つ二年保育年長組のなかから、集団のひとりとして好ましくない態度・行動を持つ幼児をとりあげ、その幼児を集団にとけこませて保育を進めていくにはどうすればよいかを、実際保育をとおして考えてみたいと思う。

この研究は昭和三十四年四月から十二月末まで年長組になってからの八か月間、被験者として選んだ三名の幼児を観察してきたものであるが、重点をおいたのは三十四年十一月と十二月の二か月であることを申し添えておく。

2 被験者について

被験者は次の三名である。

- | | | | |
|------|------|--------|------|
| 男児 A | (六歳) | IQ 一〇三 | 積極的) |
| B | (六歳) | IQ 一二一 | 積極的) |
| 女児 C | (六歳) | IQ 一二一 | 消極的) |

ここに選んだ被験者は、もちろん最初の一年においても保育上とりあげてよい存在であったが、保育を進めていく上に大きな妨げとなるほどの影響はなかった。ところが二年目に入ると、成長にともなう組の子ども全体の行動が活潑になり、たまたま被験者A Bのような子どもがリーダーになったりすると、好ましくないグループができて他の子どもたちに迷惑をかけるというようなことも起こってきたし、またCのようにごく消極的な子どもはますます遅れが目立つようになったので、とくに被験者として選んだわけである。

なおこの子どもたちの入っている組は、四〇名のうち一年保育児が八名、男女の比率は男児二五名女児一五名で男児が一〇名も多く、雰囲気としても男児中心の活動的な組といえることができる。

(1)被験者の概要(a) (幼稚園での観察、幼児家庭生活調査表をとおして)

A (男児)

家族は本人のほか父、母、祖母、伯母、姉、妹の七人で父親の職業は会社員である。乳児期に肺門淋巴腺炎にかかり体が弱く、両親も健康第一に育ててきたのでしつけの面では甘やかしがちであったといっている。入園当初は母親から離れなかったが幼稚園生活になってくると、理由もなく友だちをぶつたりするなど攻撃的な行動がめだち、他の子どもから避けられていた。二年目に入ると攻撃的な行動もだんだん少なくなり親しい友だちも何人かできてきた。

B (男)

家族は本人のほか父母の三人であるが、家が商業なので使用人が二、三人いる。幼稚園生活になかなかならず、お弁当がはじまっても一か月ほどは皆といっしょに食べられなかった。Aと同様に攻撃的な行動が多く他の子どもから避けられていたが、ひじょうにほがらかで、悪かったと気がつけばすぐすなおにあやまるところは他の子どもに愛されることもあったようである。

C (女児)

家族は本人のほか父、母、祖父、祖母、妹の六人で父親の職業は公吏である。幼稚園では絵をかいり製作をしたりすることが大好きで室内にとじこもりがちなので、他の子どもと外で元気にあそぶよう指導してきたが、遊びに意欲を示さず、友だちが誘いにくてもほとんど場合拒んでいた。二年目に入ると自分から遊びに入ってくるようにはなったがまだ友だちを求めようとはしない。

(2)被験者の概要(b) (児童行動評定尺度をとおして)

幼児家庭生活調査表、幼稚園での観察から得たあらましのほかに、親のみた被験者、また担任外の先生がみた被験者の姿を知りたいと思い、親と先生にアンケートをお願いした。これは被験者の親だけではなく、組の全部の親に記入してもらったもので内容は

20項より成り、下に例が示してある。

(3)方法

(1)被験者について
現在までの保育の効果がどのようにならわれているかを次のような保育の領域のいくつかの点にしぼって五段階の評価により明らかにする。

①個人的な生活習慣について

必要最少限の基本的なものと考えて、次の五項目を選んだ。

あいさつ うがい 手洗い
―― 遊具のあとかたづけ あとしまつ

手洗いについては、お弁当の前、仕事のあと砂あそびをしたあとなどはよくできるが、お手洗いにいったあとの手洗いが徹底していないのでその点での評価をすることにした。あとしまつについては、お弁当のあと・仕事のあとの始末ということにした。

②集団的な生活習慣について
教師も含めた集団のひとりとしての態度がどの程度身について

	○印……お子さんのありのままの状態	◎印……こうなっている理想の状態
1	いつでもおしゃべりをする。おしゃべりをする。おしゃべりをする。おしゃべりをする。	おしゃべりをする。おしゃべりをする。おしゃべりをする。おしゃべりをする。
2	他の子に強い。他の子に強い。他の子に強い。他の子に強い。	他の子に強い。他の子に強い。他の子に強い。他の子に強い。
3	他の子への影響が大きい。他の子への影響が大きい。他の子への影響が大きい。他の子への影響が大きい。	他の子への影響が大きい。他の子への影響が大きい。他の子への影響が大きい。他の子への影響が大きい。
4	言語動作がよくなる。言語動作がよくなる。言語動作がよくなる。言語動作がよくなる。	言語動作がよくなる。言語動作がよくなる。言語動作がよくなる。言語動作がよくなる。
5	他の子に対してやさしい。他の子に対してやさしい。他の子に対してやさしい。他の子に対してやさしい。	他の子に対してやさしい。他の子に対してやさしい。他の子に対してやさしい。他の子に対してやさしい。
6	はみがかち、大人に頼る。はみがかち、大人に頼る。はみがかち、大人に頼る。はみがかち、大人に頼る。	はみがかち、大人に頼る。はみがかち、大人に頼る。はみがかち、大人に頼る。はみがかち、大人に頼る。
7	大人に頼る。大人に頼る。大人に頼る。大人に頼る。	大人に頼る。大人に頼る。大人に頼る。大人に頼る。

いるかを総合的に知るのにもっとも役立つものと考え、次の三項目を選んだ。

友だちに対する態度、行動。
担任の教師に対する態度、行動。
集団における統率性。

③保育内容に対する興味の程度について
興味の程度がはっきり出やすいものと考え、次の二項目を選んだ。

音楽リズム（歌 楽器あそび 自由表現）
絵画製作（絵 貼り紙 製作）

評価の段階はA B C D Eの五段階である。（内容は省略）これについては研究者自身が実際保育にたずさわっている者として評価をおこなうのに容易であり、また得られた結果ができるだけ正確であるようにということを考慮に入れた。

(2)年長になつての第一期の間に保育が被験者のために指導計画どおり進められなかった場合、どのように転換させたか、それが成功したかなど保育日誌を主にして記述を試みる。

(3)第二期の間被験者が集団の好ましい成員としていろいろな活動に参加できるような雰囲気を作り指導計画をかえ、その実践をとおして保育効果のあらわれの有無とその過程を追ってみる。

4 研究の経過

(1)保育効果の評価について

評価は組の全部の子どもについておこない、そのなかで被験者がどのような位置をしめているかを表したのが第一表である。

評価は同じ子どもについて二回おこない、その一致度が十四項目のうち十一項目まで70%から95%という値なので一応信頼できるものと考えた。

第一表

(数字 %)

項目 評価	個人的な生活習慣					集団的な生活習慣			音楽リズム			絵画製作			
	あいつ	うがい	手洗い	あたか	あし	ほと	か	教師に	統率性	歌	自	由	器	絵	貼り紙
評価段階	A	57.5	17.5	37.5	17.5	20.0	20.0	45.0	17.5	30.0	15.0	20.0	72.5	37.5	42.5
	B	22.5	30.0	17.5	37.5	35.0	30.0	27.5	40.0	17.5	17.5	17.5	10.0	25.0	37.5
	C	10.0	35.0	35.0	37.5	25.0	25.0	27.5	40.0	45.0	37.0	55.0	7.5	10.0	17.5
	D以下	10.0	17.5	10.0	7.5	25.0	25.0	0	2.5	7.5	30.0	7.5	10.0	27.5	2.5
被験者	A	D	E	E	D	D	D	B	B	D	D	E	A	D	A
	B	D	E	E	D	D	E	B	B	B	B	E	E	E	D
	C	B	C	B	B	B	C	B	D	C	C	C	A	A	A

Cは友好性・統率性に欠けるところがあるほかは別に問題点もないようであるが、A Bの二人は全般にわたって評価の段階がひくく、ことにあいつ、うがいなどの生活習慣、友だちに対する態度・行動などの面で問題とすべきことが多い。

②第一期の間被験者の状態と保育について

①どのような点で保育が妨げられたか。

○音楽リズムにおいて

遊戯などふざけて他の子どもにめいわくをかけることが多い。そのため二人一組ですることでは相手をつとめる子どもがいまいちというところもあった。また端から順に二人ずつスキップをするというようなどき、自分の番がこないうちにとび出して邪魔をし、や

めるようにいってもなかなか聞こうとしない、など。

○言語において

人の話を静かに聞くことができない。人の前ではっきり話せない。てれかくしか突拍子もないことをしたり言ったりしてわざと皆を笑わせたりする、など。

したがって以上経験内容の総合とも言うべき劇あそびのようなものになると、著しく保育が妨げられることになる。一期の末、こども会にする劇あそびの練習を何日かしたとき、そのグループ指導が順調にゆかず思わぬ時間をとったりなどして他の子どもにたいくつな思いをさせ、組全体おちつかないことも多く保育を進めていくのに骨が折れた。

○あそびにおいて

A Bとも攻撃的な行動は最初の一年にくらべずと少なくなっ
てはいるが、協力的な態度は余りみられず、砂場でほかの子ども
たちが作っているものをこわしたり、遊具を独占したりすること
はたびたびであった。Cはひとり得意いようとする態度が残ってい
てあそびのなかへひき入れるのに骨が折れた。

②保育がうまく進められない場合どのような転換を試み、またその結果はどうであったか。

○音楽リズムにおいて

男児の多い活潑な組でありまた被験者A Bのことも考えて、自由表現などの場合、運動量の多いものを題材にとりあげてみたが結果としてたいした効果は認められない。たとえば汽車ごっこを自由表現で楽しくしようと思っても始めの間だけで、A Bなどすぐふざけてリズムが乱れると全体がおちつかなくなってしまう。逆に運動量は少ないが子どもたちの喜びそうなゲームといったも

のをとり入れてみたが、音楽リズムをふざげないで楽しくするという目的に対してはこのほうが効果的であったように思う。

○言語において

見ることは好きであるがただ聞くということは嫌い、話すのはなお困るという子どもたちなので、見ることを主にだんだん聞くこと・話すことももっていきようにした。紙芝居、絵本、テレビなどで初めは静かに話を聞くという態度が身につくことを目標にし、話し合いのときにも絵本や紙芝居などを使い、見るという要素を欠かさないようにしてみた。このような話し合いにはAもBもたいへん興味をもって加わり、楽しい雰囲気うちに保育がすすめられていったが、皆の前で発表するということまではいかなかった。Cは一期の終りごろには一応前へ出てこようとするようになった。

○あそびにおいて

A B Cそれぞれについて、いっしょにあそばせたいと思う子ども
ものグループを作りいっしょにいられるよう席をきめ、なお
グループの動きや被験者の状態には絶えず気をつけてメンバーの
入れかえもするようにした。Bは一期の末になって三人の友だち
ができ砂場あそびなどでひじょうに親しくなった。Cは相変らず
ひとりであることも多かったが、私とそのグループに入って、い
っしょに花いちもんめなどしてCを誘うと、ときどき入ってくる
ようになった。しかし私がいないとやはり誘われてもグループの
なかへ入ってこようとしなかった。一方Aは近所からきている男
児とすぐいっしょになり、二人で攻撃的な行動をとることもたび
たびあったので、できるだけ別々になるように仕向けたり、ある
いは二人いっしょにあそびに誘ったりしたが、ときどき意識して

私を避けることもあり、なかなかうまくいかなかった。

以上、被験者のために保育の妨げられやすい三つの場面をとりあげ、それについて実際試みたことをいくつか保育日誌を追って述べたわけであるが、Bについては他の面での変化がみられた。

というのは、第一表でもわかるようにBは絵画製作が大嫌いであったが仲よしの三人が絵をかいたり製作をするときには仕方なしにはあったがともかくいっしょに絵をかいたり製作をしたりするようになったことである。Bがこうしてたとえ一時的であったにしてもひとつの集団にとけこむことができたということはBにとって画期的な進歩といえるであろう。AとCはそこまでいかなかったが、Bと同じように、小さくとも安定した好ましいグループ活動に入っていくことができれば、勝手なふるまいやひっこみ思案な態度もおそらくなくなっていくことと思われる。A B C三人が小さな集団にとけこみ、さらに組全体あるいは幼稚園全体という大きな集団にまでとけこんでいくようになること、これが第二期への課題であった。

(3)第二期の間指導計画の変更、実践と被験者の状態について

九月から十月末までは老人の日、運動会、遠足など大きな行事が相つぎ落ちつかないので、研究期間としては不適當と考え、結局十一月に入ってから十二月なかば第二期がおわるまでの約一月を選んだ。

①指導計画の立案とその理由。

十二月の指導計画はクリスマススを兼ねた期末のことも会を主な目標とし、劇あそびをすることになっていたが、一期のことも会のと看、二期に入ってからそれまでの被験者の状態を考え、また前に述べた一期から二期への課題——より大きな集団への参加

——ということも考えあわせて、グループ活動をさせるのにもっとも効果的と思われる共同製作をとりあげてみた。それも、ことも会のときにお母様たちにもみていただくために紙芝居を作ることにした。

②グループの構成。

どのような筋のものにするかを話し合ひできめ、それをいくつかの部分にわけて、どの部分を受けもって絵にするか好きなところの手をあげさせてみたところ、ちょうど四、五人ずつのグループが八つできあがった。

○Aのグループについて

男児三名女児一名で皆おとなしい。男児一名を除いては絵画製作のひじょうに好きな子どもばかりである。統率性のすぐれた子どもはいない。

○Bのグループについて

男児四名、IQ一二五から一四五といずれもIQの高い子どもばかりで、ひとり統率性のすぐれた子どもがいて、よくグループをまとめていく。Bはこのなかの三人とひじょうに仲がよい。

○Cのグループについて

女児四名で二名は活潑な子ども、あと二人はおとなしい。みな絵画製作が大好きである。統率性のすぐれた子どもはいない。

③被験者A B Cがそれぞれのグループのなかでどのように動いていたか。

○絵画製作活動が主になった期間

グループごとに一枚の模造紙にどのような絵をかきか、誰がどの部分を受けもつかなど話し合ひできめてから絵をかき始めた。このような話し合ひのとき、リーダーとなる子どもはいないグル

ープには私も加わった。

Aについて

Aはよく発言するが、自分本位に事を運ぼうとするので、仕事のわりぶりなど私が助言を与えて不公平にならないようにした。絵をかく仕事に入ると、自らグループの子どもたちを呼んできて積極的に仕事を始めたこともあり、いつも張りきってこの活動に参加していた。

Bについて

Bは絵画製作が嫌いでこの共同製作活動に対してもいつも協力的というわけではなかったが、活動に加わるにはよくリーダーのいうことをきき自分の分担はきちんとしていた。

Cについて

Cは意志表示が弱いので、仕事の分担についての話し合いその他いろいろな活動においてとり残されがちであったが、よく責任をもっていたのも協力的であった。

○言語活動が主になった期間

これは各グループの絵がもうほとんど出来あがったところから始め、一週間たらずの短かい期間であった。グループごとに出来あがった絵をみながら子どもたちが自由に話すのをテープに吹きこみ、会話形式になっているところはそのまま活かして私が筋をつなげてみた。AとBは話すのを嫌がり一度もテープに入れなかったが、Cは別にはずかしがる様子もなくひとりで五分ちかくも話し続けた。いままで人の前で話すなどということはおよそ出来なかつたCであつただけにびっくりさせられた。テープレコーダーのマイクを手に話すということは、大勢のなかにもそれほどの緊張を感じないのかもしれない。

話ができあがると今度は話すことの方担をきめ、マイクを使つてきれいに話す練習を何回か重ね、こども会を迎えたわけであるが、A B C三人とも百人以上のおとなを前にしてその子どもなり

に落ちついて話すことができた。

④被験者A B Cに共同製作活動以外の面でなにか変化がみられたであろうか。

A B C三人がそれぞれ自分の属するグループでおよそ一か月にわたり共同製作活動をおこなつたわけであるが、その間に協力することの大切さを感じとってくれること、それが私のもつとも大きな願いであつた。願いどおりとはいえないが少しづつ変つてきたと思われるところを述べてみたい。

○Aについて

グループのなかのひとりの男の子とくに仲よくなり自由あそびのときにもいっしょに画用紙でなにか作つたりするようになり、一期に比べて室内あそびが多くなつた。ほかの子どもたちに対して迷惑をかけることは相変わらずであつたが、それも理由なしに当りちらすようなことは殆んどなくなつた。歌をうたうことなどよくするようになり音楽リズムの面でもおちつきが出てきたように思われる。

○Bについて

グループの子どもたちにひかれて、はじめは仕方なしにしていた絵画製作にもだんだん興味をもつようになつてきた。自由あそびのときにも一期の末からひき続きこのグループでまともまり、砂あそび・積木あそびなどをよくし、他の子どもたちにひどく迷惑をかけることはなくなつた。音楽リズムの面でも、リズムあそびのときなど、ひとり勝手にふるまつたりするようになることはひじょうに少なくなつた。

○Cについて

グループのなかのひとりが、たびたびCをあそびなどに誘つてくれるようになり、Cもその子どもに対して自分のほうから受け入れてもらうとするようになった。しかしまだ積極的に働きかけるところまではいかなかつた。

以上は幼稚園での観察記録、保育日誌などをおして得た変化のあら

第二表

(数字% 但し被験者の項を除く)

評価	項目	個人的な生活習慣					集団的な生活習慣			音楽リズム			絵画製作		
		あいさつ	うがい	手洗い	あとかたづけ	あとしまつ	ほかの子どもに	教師に	統率性	歌	自由表現	楽器あそび	絵	貼り絵	製作
評価段階	1上	20,0	47,5	30,0	37,5	47,5	25,0	25,0	17,5	27,5	35,0	27,5	15,0	25,0	2,5
	2上	10,0	7,5	12,5	22,5	30,0				5,0	12,5	10,0	2,5	7,5	2,5
	3上		7,5			2,5	2,5				2,5	2,5	5,0	5,0	2,5
	A	50,0	17,5	37,5	15,0	20,0	20,0	42,5	15,0	30,0	15,0	25,0	67,5	40,0	65,0
	B	10,0	12,5	12,5	17,5		30,0	12,5	35,0	2,5	10,0	12,5	7,5	10,0	17,5
	C		7,5	7,5	7,5		10,0	20,0	32,5	27,5	25,0	22,5		7,5	7,5
	D以下	2,5					10,0			2,5				2,5	
	1下	5,0					2,5			5,0				2,5	2,5
被験者	A	D上	1上	1上	2上	3上	1上	1上	B	2上	2上	2上	A	3	A
	B	D	1上	1上	2上	2上	1上	1上	1上	1上	3	3	3	B	2上
	C	1上	1上	1上	B	1	1上	1上	1上	C	C	C	A	A	A

評価段階 上とあるのは段階が1から上がったもの、下は下がったもの、かわらないものはABの記号でそのままを表した。

ましてあるが第一表と同じ評価を二期が終わったときにおこなったものが第二表である。

5 結論

被験者ABC三名の以上のような経過の状態からすぐに指導計画の変更と幼児の活動にあらわれたその効果というものをとりあげることは軽率であるが、ともかく一月ほどの共同製作活動という大きな保育の流れのなかで、三人ともその子どもなりに集団の成員として責任を果し、集団という枠からははずれてしまうことなく、むしろある場合には積極的な協力も惜しまなかったことは事実であり、またいろいろな面で協力ということにもっとも欠けていたこの三人が多少とも協力的な態度を身につけてくれたことを、結果として認めたいと思う。また一期・二期とこのような子どもたちの指導をとおして、理論としてでなく実践上如実に感じたことを結論として述べてみるならば、次のようなことがあげられる。

- (1) 保育が指導計画どおり進められない場合、教師としては保育の内容、技術の両面からその原因をさぐり、どのような子どもも引きつけることができるような内容、材料の与え方を絶えず考えていかなければならない。
- (2) 保育上困る子どもの「困る」という意味はいろいろあるが、子どもの集団における位置の改善、友人関係の調整ということとは、「困る」多くの場合問題解決のかぎになるのではないだろうか。
- (3) 指導計画というものは一つのバックボーンであってその肉づけはどのようにおこなわれてもよいわけである。要は子どもが幼稚園生活のなかで、個人として好ましい態度行動がとれると同時に集団のひとりとしても好ましい態度行動がとれるということが保育の大きな目的であることを忘れてはならない。(二子幼稚園)

『幼児・児童性格診断検査』

について

坂本 竜生

一、はじめに

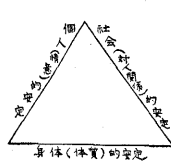
現在、わが国では学童や一般成人の性格検査は比較的数量多く考案され、学校や職場でもかなり実用化されている。検査の方法も質問紙法に限らず投影法や面接法などが広く利用されつつある。しかし幼稚園児や小学校低学年児童に用いる性格検査はまだ非常に少ない。この時期の子どもの行動を固定的な性格概念で律すること自体が好ましくないこと、むしろこの頃は性格形成の最も基礎的な過程で環境要因によって容易に支配されやすいこと、また方法的に見れば質問紙の利用や内省の方法による回答が求められないことなどの理由が幼児の性格検査の発展を阻む原因になっているようである。最近では幼児画の観察や自由遊戯の行動分析、または投影法のうち、C・A・T（児童絵画統覚検査）、P・F・T（絵画欲求不満検査）更にはロールシャッハ法などが比較的よく使われているが、個別検査でかなりの時間を要したり、方法的習熟に少なからず専門的トレーニングが必要のため、多忙な学校や幼稚園、保育所などの現場では充分活用されるまでに至らない現状である。そこで、これらの点を特に考慮して、現場や家庭で比較的容易に使い、しかも子

どもの行動観察から問題発見の手がかりとなり得るような検査をという気持から、この『幼児・児童性格診断検査』の作製を意図した。以下、その作製経過及び実施方法などにつき簡単に紹介したいと思う。

二、検査の意義

この性格診断検査は両親が子どもの日常行動を観察してその行動評定を行ない、健全な人格指導に役立てようという目的で考案されたものである。ここでいう『性格』という語義には問題も多いが、第一図の通り身体的安定を基底として、個人が心理、社会的安定に必要とする適応力の意味である。従って『性格的に安定している』とは、子どもが身体的（特に遺伝的要因の強い体質上）に健康であつて、情意の適度な緊張による安定を保ち、親や兄弟、先生や友人などの社会的対人関係のバランスがとれていることをいうのである。

第1図 検査の基本枠



以上の仮設に基づき、この検査では個人的不安定の指標として「ヒステリー性基調（顕示性）」、「精神的反応過敏性（神経質）」、「不安傾向」、「自制力の欠如」、「周囲への依存」、「退行的行動」、「反社会的攻撃性」を取挙げ、社会的不安の指標として「友人」「家庭」「学校（幼稚園）」における対人関係の安定性欠如を問題として、これに「身体的反応過敏性」を基礎づけ、診断しようとしたのである。

三、各特性のねらい

- 前記一一の特性のねらいを略述すると次の通りである。
- (1) 顕示傾向（ヒステリー性傾向）。いわゆる「転換ヒステリー」

といわれるところの疾病への逃避とか、精神的緊張を身体異常へ置換えるというようなことはここで直接に診断することは出来ないが、その基調となる諸特徴から、子どもの顕示的傾向を知ろうとするものである。わがまま、ねたみ、早熟、自己顕示、誇張性など、それである。

(2) 神経質。従来、神経質ということばは甚だ多義に用いられていたが、ここではそれを外的刺激に対する身体反応の過敏性と、習癖や社会行動異常としてあらわれやすい精神反応過敏性とに区別して、後者を神経質と呼んでいる。従ってこの傾向が著るしくなれば、何らかの神経症的異常と結びつきやすくなる。

(3) 不安傾向。ここでは情緒の発達が阻止された結果から生じる一般的な不安傾向を問題としているので、得点が高くなる程その傾向の強いことを示すものである。自信のなさ、虚脱感、劣等感など、それである。

(4) 自制力。感情の知的な統制が未熟で、幼児的であればある程、精神発達は不健全なままで止まっている。従ってこの検査は幼児期では多少得点が高くてむしろ普通であるが小学校以後においては性格形成上、特に意志力の発達の上に欠くことの出来ない要因といえる。

(5) 自立性。親や周囲への依存を離れてどれだけ自分のことを自分で出来るかを見るもので、子どもの発達上最も望まれる社会的性格の基礎である。これは特に親の教育態度、躰けと密接に関連しているから、もしこの検査が著るしく悪ければ親の躰け方や、子どもを取巻く心理的環境を再構成しなければならぬ。

(6) 退行性。幼児、児童がその成長過程で一時的に逆行現象を生じることで、このような場合には精神発達は原始的な機能のままに

止まってしまう。従ってこの傾向がもし何らかの理由で著るしく強いとか、何時までも長びけば円満な人格の形成は阻害され極めて跛行的となる。

(7) 攻撃性。要求阻止の状態に陥った場合、単純に怒りを発して知的なコントロールの出来ないことを攻撃と呼んでいる。従ってこの傾向が強いことは、同時に自制力の欠如をも意味する。強情、残忍、荒々しさ、弱い者いじめなどがこの性格傾向の基底的特徴である。

(8) 社会性。非社会性といわれる問題の特徴を取りあげたもので、特定の対人的社会行動の未発達なことである。このような子どもは、またある場面では極端に自己主張が強かったり、依存性が高かったりすることもある。また友人になじめないのではなく、友人から排斥される場合(反社会的傾性)も社会性の欠如といえる。

(9) 家庭適応。子どもが家庭で心理的に安定しているかどうかを子どもの行動観察を通して親が推測するものである。すなわち、親の外出をひどく気にしたり、一方の親にのみ甘えたりするような諸行動から家族関係の緊張を察知して、家庭教育上の反省を行なうよう企図した。

(10) 学校(幼稚園)への適応。家庭適応と同じように、学校(または幼稚園)からの連絡、または先生からの注意、子どもの学校や幼稚園に対する関心や態度からその適応度を知ろうとしたものである。

(11) 体質傾向。身体的過敏反応性を検査するもので、神経質の検査項目と併せて診断する。例えば同じく夜尿症といっても身体反応の過敏さとしてあらわれる場合もあれば、精神的緊張による悪循環の結果として生じることもある。従って体質的過敏性が高ければ夜

尿の治療も主として身体的調整によらねばならない。

(註 各特性別の検査項目は、その一部を稿末に掲げた。)

四、検査の方法

(1) 検査実施上の注意

この検査を実施する際には、実施者は次の諸点に注意しなくてはならない。

a、回答者である親に検査の意義を充分理解させること。特に幼稚園や小学校で子どもに検査用紙を持たせて帰す場合には、必ず事前に趣意書を添示して、趣旨の徹底をはかるようにしなければならぬ。そうでないと逆ってありのままのべないで表面的によい結果を期待するような回答をされる恐れがあり、またかなり項目が多いため、めんどくさがあっていかげんに評定する可能性がある。必ず正直に記入するようにと、いうことを徹底させねばならない。

b、回答は出来るだけ両親から別々に得ることが望ましい。父親が母親に教育一切をまかせきりであったり、両者の教育に対する話合いが少なかつたりすると、子どもの理解に著るしいくちがいが生じやすい。父親、母親の記入の結果が余りにも相違するとすれば、それ自身が診断の対象とされなくてはならない。

c、同一検査用紙に父母が同時に記入するようなことは避けるべきである。

(2) 回答法

検査の方法は用紙に明記してあるが、各質問項目ごとにははい・いいのどちらかを○でかこめばよい。但しどうしても答えられないものは番号の前に×をつけさせる。また幼稚園に行っていない幼児の場合、検査一〇は評定出来ないから記入しない。

五、結果の処理法

回答記入の済んだ検査用紙の結果は必ず検査者が採点し、処理しなければならぬ。その手続きは次の通りである。

(a)、まず各検査ごとにはいを○でかこんだ数をかぞえて検査用紙横の空欄に記入する。検査Ⅱは項目が15あるから最高点は15点となり、他の検査はそれぞれ12点が最高である。

(b)、回答不能として項目番号の前に×をつけたもの、及び全く何の印もつけてない項目は採点の考慮には入れないが、それが四つ以上ある場合はその検査全体の結果をプロフィールから除いた方がよい。

(c)、空欄に記入した各検査ごとの得点は用紙裏面の粗点欄に再記入する。

(d)、次に検査Ⅰから検査Ⅶまでの粗点合計をB、個人的不安定の粗点欄に、検査Ⅷから10までの粗点合計をC、社会的不安定欄に記入する。A、体質的不安定というのは検査Ⅱのことである。

(e)、別表採点基準表から各検査の得点をパーセントイル比に換算してプロフィール欄に印をつけ、この印を結び合わせて診断図をつくる。

(f)、換算基準表は、各検査ごとに幼稚園児(3-6才)、小学校児童(1年-6年)になっているが、個人的安定度、社会的安定度の換算はこの区別がないので注意してほしい。なお、性別もここでは考慮されていない。(これは基準表をつくる時、男児・女児で分布上の差異がなかったからである。)

六、診断図の見方

診断図が出来あがったら、それに基づいて考察を進めるのであるが、このプロフィール表の上に(1)(2)(3)(4)とそれぞれ区切りがついて

第1表 性格診断検査採点基準表

テスト	対象	得点														
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13-15	
1	ヒステリー	幼小	100	90	75	60	25	25	15	10	5	1	0	0	0	—
		小	100	80	60	45	30	20	15	10	5	5	1	1	0	—
2	神経質	幼小	100	95	80	65	50	35	20	10	5	5	1	1	0	0
		小	100	90	80	60	45	30	20	15	5	1	1	0	0	0
3	不安	幼小	100	90	65	40	20	15	5	5	5	1	1	0	0	—
		小	100	80	75	50	30	30	10	5	5	1	0	0	0	—
4	自制力	幼小	100	90	80	65	55	40	30	20	15	10	5	5	1	—
		小	100	95	80	70	55	45	35	25	20	10	5	5	1	—
5	自立性	幼小	100	90	80	65	50	35	25	15	5	5	1	0	0	—
		小	100	95	85	75	60	50	35	25	15	10	5	1	0	—
6	行攻	幼小	100	95	80	60	50	30	20	15	5	1	1	0	0	—
		小	100	75	65	45	30	20	10	5	5	1	1	0	0	—
7	攻撃	幼小	100	90	80	60	40	25	20	15	5	5	5	1	0	—
		小	100	85	70	50	40	30	20	15	5	5	1	1	0	—
8	社会的	幼小	100	85	70	55	40	30	15	15	10	5	1	0	0	—
		小	100	85	70	55	40	30	20	15	10	5	5	1	0	—
9	家庭	幼小	100	95	80	60	40	25	15	10	5	5	0	0	0	—
		小	100	85	65	45	30	20	10	5	5	1	1	0	0	—
10	校学	幼小	100	65	40	30	20	15	10	5	1	1	1	1	—	
		小	100	75	60	45	30	20	10	10	5	5	1	0	0	—
11(A)	校体	幼小	100	90	80	60	40	30	20	10	10	5	1	1	0	0
		小	100	90	75	60	45	20	20	10	5	5	1	1	1	0
(B)	個人的安定度	0-4	5-9	10-14	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60以上		
		100	100	90	80	60	45	30	20	10	5	5	1	0		
(C)	社会的安定度	0-1	2-3	4-5	6-7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-19	20-21	22-23	24-25	26-27	28以上
		100	90	80	70	55	40	30	20	10	10	5	5	1	1	0

七、換算基準表
この検査は北九州地区で幼稚園児八六一名、小学生九七八名、中

八、検査の妥当性
この検査が子どもの問題発見に有効かどうかということに興味する
るために、昨年九月以来今日まで私どもの病院をおとすれ、小児神

経症と診断された者
六八名と、普通児一
〇〇名にこの検査を
実施して、その得点
を比較した。その結
果、第二表の通り各
検査によつては著る
しい差異が見られ
た。ここで小児神経
症というのは、夜驚
症、チック、性的悪
癖、夜尿症、落ちつ
きがないなどを主訴
にして連れて来られ
た子どもたちの群の
ことである。
第二表から見る
と神経症群は不安傾
向、自制力の欠如、依
存性、退行性、攻撃
性などが目立ってい

第2表 神経症児と普通児の比較

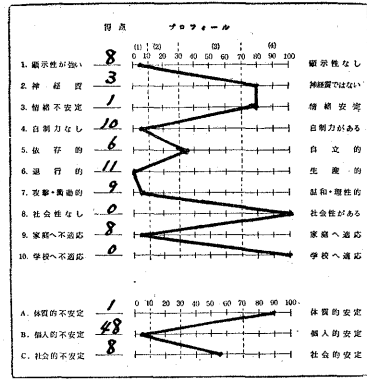
特性	顕示性	神経質	不安傾向	自制力の欠如	依存性	退行性	攻撃性	社会的欠如	家庭不安	学校不安	過敏性	個人的不安	社会的不安
神経症児	平均 4.11 標準偏差 2.53	5.43 2.70	7.69 2.38	10.43 3.22	9.51 3.07	7.91 2.43	8.99 2.99	9.55 3.09	5.72 2.37	6.82 2.69	5.48 2.34	32.29 12.90	11.84 6.36
普通児	平均 2.82 標準偏差 2.05	3.70 1.78	2.56 1.79	3.83 2.61	3.92 2.39	2.74 2.04	3.19 2.43	2.96 2.47	1.77 2.11	2.99 2.06	2.74 1.83	18.03 9.40	6.80 4.90

る。換言すれば情緒未成熟の状態が小児神経症の基底ではないかと推測されるのである。

次に参考までに、この検査を用いて診断した子どもの問題を、二示して見よう。

事例一、爪〇泰〇
小一年男児

性格診断検査プロフィール



学校に入学して間もなく隣席の女の子のズロースに手を入れた。先生から親に注意があり、母親が詰問するとあそこは暖いよという。また最近、すぐ母親になだれかかり、お母さんのお乳をさわって仕方がないという。この子の検査結果は次の通りであった。

まず自己顕示の傾向が著るしく強い。自制力がなく、退行性が見られる。また攻撃性、家庭適応など何れも要指導である。この主要傾向を手がかりにして原因をしらべて見ると次のような家庭指導上の問題が判明した。

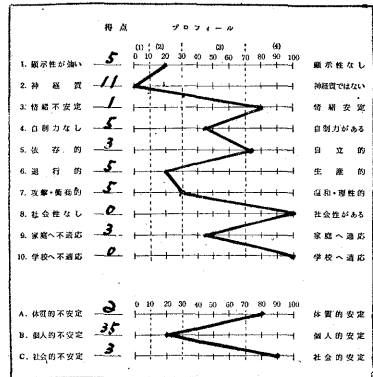
- (1) 母親はひどく強迫的で些細なことを気に病む性分であった。
- (2) この子どもを人工栄養で育て、次の子は母乳だったので、その罪悪感の反動として本児をひどく溺愛した。従って子どもは学校入学時に不安感が強かった。
- (3) 父親の無干渉主義と自分の育児方針が毎日不安だった。
- (4) 育児の本を読んで気持の上では自主性を持た

せようとし、実際行動では溺愛が続き、子どもが矛盾した扱い方を受けていた。

以上のような家庭の育児方針がひどく不安定な状態にあることが本人の情緒発達を阻害し、学校という新しい事態で退行的行動をひきおこしたものと診断した。従ってまず実際に自立性を習慣づけることから出発し、本児には三か月間遊戯治療を続けることにより問題が速やかに解消していった。

事例二、野〇美〇子 幼稚園児

夜尿症の子どもである。もう二年位になるが多い日は一晩に三回位ある。本人も苦にして「私のオシッコはなおらないのね。」と言ったりする。本人もさることながら母親の方が非常な焦燥感に駆られて大きくなって治らないのではないかと思う。性格検査は右の通りである。まず何より肝心なことは体質的にはそれ程過敏症ではない。しかし精神的過敏症(すなわち神経質)は著るしく強い。従って母親は勿論、子どもまでがなおらないとしてむしろ自分のオシッコを期待している。(期待反応)だからオシッコを洩らさなかつた日があつても、これはよくなっているのではないときめているし、子どももそう思っている。ほかに性格的にそれ程欠陥もないのだから何よりもこの点の指導が必要だと判断し、話し合いと投薬による励ま



しを続けることによって漸次治癒していった。

十、総括

この検査は父親や母親が子どもを観察した結果を組織的に判断して性格診断の手がかりを得ようとするものである。それ故、余りにも父母の観察に不一致が生じるとすれば検査として使用出来ない。このような点についてまだたくさんの検討が行なわれたが、詳細は別の機会にゆずりたい。その外、その構成の仕方などに疑問も多いと思うが、あくまでも一つの私家にすぎないものであるから、不備な点についてどしどし御指摘をいただきたいと思う。そしてこれはこれなりに現場での指導上に僅かでも役立てばこれに過ぐる喜びはない。御批判をお願いしたい。

〔附〕最後にテスト項目の一部を掲げると次の通りである。紙数の都合で全項目を記載出来ないが、お許しいただきたい。なお、詳細なテスト内容を御希望の場合は筆者までお申出ください。(九州厚生年金病院 治療教育部)

- (1) 気に入らないことがあるとひどく腹をたて、手のつけられないことがありますか。……………はい
 - (2) わがままで一度い出したらきかない性質ですか。……………はい
 - (3) 負けずらいで何でも一番になりたがりですか。……………はい
 - (4) 珍らしいものや目あたらしいものは何でもほしがりますか。……………はい
 - (5) としのわりにませていますか。……………はい
 - (6) ひどく自慢したり自分の持物を人に見せたがりですか。……………はい
 - (7) あつまししいところがありますか。……………はい
 - (8) 自分のあやまちにいいわけが多いですか。……………はい
 - (9) 時々そをつくところがあり心配になりますか。……………はい
 - (10) うまくいかないところがあると、それを人のせいにするようなところがありますか。……………はい
 - (11) 変わったことや人に目立つようなことをやりたがりですか。……………はい
 - (12) ちょっとしたことを大げさにいいたがりですか。……………はい
- テ ス ト 4
- 家で学校(幼稚園)でも一体にそわそわしておちつき

- (1) がない方ですか。……………はい
 - (2) 自分の思う通りにならないとカンシャクをおこしますか。……………はい
 - (3) 外で遊びまわっているときは、親から呼ばれてもなかなかすぐには帰って来ませんか。……………はい
 - (4) 何かしては帰ることにほまさんが口をはさむと、やり出したことでも途中で止めてしまいませんか。……………はい
 - (5) わがままであつかいにくいですか。……………はい
 - (6) 自分のきらいな食物があると、ごはんをたべようとしないうようなことがありますか。……………はい
 - (7) 興味が多々と変りやすいですか。……………はい
 - (8) 欲しいものがあると手に入るまでしつこくねだりますか。……………はい
 - (9) だだをこねて自分のいい分を通そうとするようなことがありますか。……………はい
 - (10) ちょっとしたことにすぐ不平をいったりしますか。……………はい
 - (11) 気分が変わりやすいですか。……………はい
 - (12) 気が散りやすくて一つのことを一生けんめいにしようとするのがないと思えますか。……………はい
- テ ス ト 11
- (1) きたないものを見たり、悪いにおいをかいだりすると吐いたり胸がむかついたりするようなことがありますか。……………はい
 - (2) 時々おねしようがありますか(またはまえにありましたか)。……………はい
 - (3) ゼンソクといわれたことがありますか。……………はい
 - (4) 寒くなるとシモヤケやアカギレにかかり易いですか。……………はい
 - (5) 一般に皮膚が弱くしっしんなどにかがれやすいですか。……………はい
 - (6) ふだんカゼをひきやすいですか。……………はい
 - (7) ちょっとした原因で熱がでやすいですか。……………はい
 - (8) ジンマシンにかかったことがありますか。……………はい
 - (9) オシッコが近くなることがありますか。……………はい
 - (10) 自家中毒やエキリにかかったことがありますか。……………はい
 - (11) 顔色がおお白いですか。……………はい
 - (12) よくへんとうせんから熱を出しますか。……………はい
 - (13) げりをしやすいですか。……………はい
 - (14) よく頭がいたいということがありますか。……………はい
 - (15) ひどくやせ型(またはふとり型)ですか。……………はい

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

Understanding Children's Play

R. E. Hartley, L. K. Frank, R. M. Goldenson.

Columbia University Press. N. Y. 1952

この本は、序文にも書かれているように子どもの遊びを、精神の健康という面から主として取り扱っている。つまり、子どもは、遊びを通して、自分自身を知り、自分の道を見出すのであるが、その際の情緒的

な要求や生活への適応を理解し、助力するために、親も教師も、十分に遊びを理解することが、子どもの精神衛生上、大切だということになる。この本にまとめられた研究は、その理解のために役立つ。これは、一九四七年より二年間、著者たちが中心になって、心理相談員、保育園やチャイルド・センターの先生、指導者などが協力しておこなわれたもので、二歳から六歳までの子ども百八十人を、九十八人の観察者が観察した。これら観察者は、児童心理、心理療法などを学ぶコースを終えた人、保育園などでの教育の経験がある人が、観察の一定の型や方法を教えられ、逸話記録をとった。この研究では、子どもの心を理解しながら、遊びの材料(玩具、ゲーム、創造的な活動)もたらず教材など)と表現活動を、広く自由に、適切に用いることを探求している。このため、多くの玩具製造業者も、望ましい遊びの材料を作るために協力している。第一章は、子どもの発達における遊びの機能という題で、二章以下は、それぞれの遊びについて書かれている。

×

×

子どもの発達における遊びの機能
The Function of Play in The Child's Development

ここでは主として、遊びが子どもの精神発達のなかで果たす役割について、いろいろな研究者の考えをあげながら述べている。けれども、一貫して流れているものは、創造的活動や自由表現をおこなう場として、遊びを重要なものと考えることである。

Kubieは言っている。子どもの持つ、混乱した幻想、恐怖、誤った解釈・概念、思慕や闘争、誇張された恐れや罪などを表現する機会を持たせ、これを適切に処理して、これらから解放することが、成長の過程に必要なことなのである。では、どんな方法でおこなったらよいだろうか。Kubieは、デイスカッション・グループを考えている。ここでは、孤立しては表せない内面的な感情を出すことが、助けられるかも知れない。しかし、小さい子どもは、ことばという象徴を通して、情緒的な経験を表現することが、むずかしい場合も多い。

Lowenfeldは、子どもの経験は、舌のまわらない、複雑なものであり、おとなの概念、先入観、重要さ、禁制には当てはまら

ないものだとも言っている。そこで、子どもがなにを経験しているかということを利用して、解するために、臭、味、触れてみるなど、子どもの「接近の感覚」を、見たり、聞いたりする「距離のある感覚」と同じに、充分用いることを許し、その活動を観察する。これはまた、子どもが、充分に体を用いる表現の方法でもあるわけで、子どもの体は、感覚と表現の組織であると言える。この子どもの主観的な感覚とおとなの社会的なコミュニケーションのためのことばや行為との中間に遊びがあるということである。Erikson は、失敗、苦痛、欲求不満など、とくにことばを使うことに限界があるとき、遊びは、これを補うために用いられると言っている。そしてまた、遊びは、子どものことばのないコミュニケーションでもあるというのである。

Slavson も、遊びによって、子どもが、ほんとうの闘争心や困難を代えるとか、緊張や心配を緩めるなど、その出口を見出すと言っている。そして、さらに、治療的遊戯グループを論じて、グループ遊びの価値を見出している。すなわち、なんらかの子どもが一しょに遊んでいる時、彼らの相互

作用と、お互いの間の支持は、材料を進んで用いることを助けるといように、グループの中では、ひとりの時よりも、表現活動が拡がり、高まるということである。

学校でも治療的な技術が用いられる。Gillies は、劇化を子どもの情緒の再教育で用いて効果のあったことを、報告している。つまり、グループの中の緊張を、ドラマ化することによって、やわらげ、変えることが可能であるということである。余りに攻撃的な子どもも、他の子どもと柔軟性を持って仕事ができるようになり、抑圧された、引込み思案の子どもは、だんだんに、自分の考えを自発的に出し、発言するようになってきたということである。そして、子どもの間に、ほんとうの歩み寄りがあったということである。また、家で話すことを止められている話題とか、家庭の事情などというものも解り、子どもを理解し、方向づける出発点にもなったということである。あやつり人形も Gillies 女史が言う劇遊びと同じような効果がある。しかも、音楽リズムなどの他の活動も、緊張を解き、初歩的な子ども同志の歩み寄りを作ることができるということである。

また、特別なグループを作って、その中で子どもを治療することも考えられている。たとえば、ニューヨークの或る公立学校では、不幸な家庭の子ども、英語を話さない家庭の子ども、引込み思案の子どもなど、小さいグループで、暖く、寛大に取り扱うことが必要な問題児のために、五人位の小さいグループを作っている。そこでは、自由遊びがうまくおこなわれるように、玩具、本、積木、プラスチックの材料が用意され、特別の遊戯室で、一時間遊ぶために、一週三回、普通の教室から子どもが連れて来られる。また、他の学校では、怠慢であったり、攻撃的であったり、引込み思案であったりする子どもたちが、十人以下のグループに入れられ、芸術、手の仕事、音楽、あやつり人形などを治療の手段として用いている。これらの結果は、普通の学校の中に、特別な子どもたちのための遊びのグループが作られることの必要を語っている。つまり、これらの遊びのグループが、どんなに、子どもの情緒的発達に大きな役割を果しているかということである。また、即興的な物語をすることも、子どもたちの興味を捕え、子どもたちの感

情を自由に表現するための道を開くことである。Tipton は言っている。物語も、まえにあげたものと同様に、情緒的安定をもたらし、表現活動を自由にする大切なものだといいことである。

結論は、おとなは子どもの考え、感情、要求、目的、闘争や苦しみ、危惧や不安、幻想や正直さなどを理解し、見出し、それを排除するのではなく、むしろ、充分にそれに向い、その中で困難を生き抜くことを可能にするように考えなければならぬということなのである。そして、このことが、子どもの遊びを通しておこなわれるところに、遊びの機能があるのである。

(お茶の水女子大学・北野誠子)

積木遊び “In the block corner”

積木は就学前の子どもたちに最も広く使用されているものであろう。どんな幼稚園でも、積木遊びの機会は与えられ、子どもたちは強い興味を持ってそれを使っている事により、積木の重要性は明らかである。

アルシューラー Alschuler とハットウィック Hattwick は、空想的思考から現実的に移行しつつある年少児にとっては、

積木遊びへの興味は、子どもたちの周囲の世界の事実を発見することにもなり、それは重要であると主張している。また積木使用に慣れている子は、それを種々な方法で自由に使うが、適応出来ない子は、同じ物を何度もくり返して作り、合同・連合遊びなどせずに、ひとり遊びの為に積木を使うことが多く、自分の作品に対しては強い反応を示す。積木遊びは、描画より著しい自己表現の機会があるから、子どもの内部を理解するには良い方法であると述べている。

積木について他の心理学者の説は次のようである。子どもは希望や幻想を表現する際に、直接ことばでするよりも、手近な材料を使って、遊びの中のことば¹⁾で無意識的に、しかも矛盾せずに心の中を表現する。積木を使って自分の周囲に、統制出来る範囲の、おもちゃの世界を構成し、身体的・知的・社会的経験を具体化する雑音や混乱状態は、健康な子が過剰なエネルギーを発散する為に絶対的に必要である。もっと激烈なエネルギー発散としては、おとなの生活においても危険と闘う能力が要求されるように、子どもも危険の要素を持つ遊びを作り出している。

この研究では、実際に積木を使用している子どもたちを観察し、それをもとにして積木の役割を考察し、教師のなすべき事へと発展させている。

(一) 調査方法

自発的に積木遊びをした二十七の幼稚園のグループの九十七人の就学前(年令二才半～五才半)の正常児で、積木遊びに慣れている子から、非常に問題をもつ子まで、すべての種類の子どもを対象とした。

積木置場の状態や使用法は、標準化しようとして、普通の状態のままとした。したがって部屋が狭く特定の日しか積木遊びの出来ないような幼稚園から、広い遊戯室の一角を積木の為にあててあり、いくつかの柵から自由に取り出して遊べる所まで設備はさまざまであった。部屋の状態により教師の態度は異なった。例えばクラス全部と一緒に遊べずに、割り当てられた時間に数人ずつ遊ぶ場合には、時間の終りには全部かたづけの事を要求したし、部屋に制限のない場合には、教師は自由に使用させた。

この研究は、統計的な研究ではないから、数字で結果を出すよりも、内容的にどんな要素に気づき、どのように使うか、お

となが予期している事と反対の事に使ったりした時、何を子どもは要求してそうしたかなどを考察した。

(二) 積木の役割

一、遊びに近づく手段としての積木

他人と一しょに遊べない子・臆病な子・消極的な子・創造力に欠ける子など、遊びに参加するのが難しい子にとって、積木は遊びに引き込む手段である。その理由として次のような事が考えられる。扱い方が簡単。・描画に比較しはじめての子にも恐れを感じさせない。・頭丈であるから安心して使える。・共同遊び・平行遊び・ひとり遊びと、自由な方法で、気楽に遊べる。・自分の環境を表現出来る。・創造する事の満足感を得られる。・他の遊具と関連を持たせて発展出来る。

二、積木を媒介としての統制感

ある物を完成させたり、制御したりした時の感じは、圧迫されている力や制限からの逃げ道ともなる。

飛行場や摩天楼などを作った時、その模型を作っただけでなく、心の中では実物を小さくしたものを自分の支配下におき満足感を味わっているのである。男子は機械

力に関係のある飛行機・トラック・自動車などにおいて、統制感・満足感を味わう。

三、束縛からの解放の為の積木

圧迫が強くなりすぎても、それを発散させる方法がない時には爆発に導びく。この安全弁としての役割を積木は持っている。成長しつつある子どもが、必要と感ずる時にエネルギーを発散させることは有益である。安全弁としての役目を、両親や教師に

制限されると、子どもは葛藤状態を示す。実際に積木を使って過剰なエネルギーを発散させる方法としては、箱の中に大きな音をさせつつ入れ、音の出るのを楽しんだり、積み重ねては倒す事に喜びを感じたり、積木を投げあつたりすることである。

これらは、はじめは偶然に経験するが、次第に面白味を感じて、破壊するのを目的で作ったり、倒すことに完成感と同様のものを感じずる場合もある。子どもが雑音を出すこと・破壊する事・投げる事など爆発的行動が自由に出来れば、精神衛生の面で役に立つであろう。

四、怒りの表現の代用物としての積木

積木は子どもたちが怒りをもらそうとする人に対する敵意表現の代用物としての役

目を持つ。怪我などの害を防ぎ怒りを発散出来る。この目的の為に他に適当な方法があれば、それを用いて解決すべきである。臆病な子は積木を床に叩きつけたり、積木の建物を壊したり、大きな音をたてて投げたりして、直接相手には怒りを表現しない場合が多い。

五、安全な冒険の機会を与える積木

子どもの周囲には常に種々の危険があり子どもを誘惑しているから、危険な状態に自分をひき入れることがしばしばある。例えば、積木を重ねた上に乗ったり飛び下りたり、橋や階段など恐怖を与える状態を作ったり、そこを歩いたりする。これらの事は、恐怖症でいつもおびえている子に役立つ。

六、居心地の良い積木のコーナー

主として自分の生活に憤り・恐れを感じずる子や友だちと親しみにくい子などが、集団意識の芽生える前段階で、グループから孤立し、逃れるチャンスを求めることがある。その時積木のコーナーは彼らの要求に適した場所である。保護された安全な場としてここに逃げこむ。例えば、積木の空箱に入ったり、区切りのカーテン・柵の背後にかくれたり、積木で家を作りその中に入

ったり、ベットを作つて寝たりする。

七、象徴や幻想を表現する積木

いわゆる積木遊びであり、自分の周囲の物・夢の世界などを創造的に表現する。積木遊びをしつと話している事を聴き、している事を観察し、子どもの表現した物を理解することは、環境や子どもの持つ問題を知る上に便利である。実際に作っている物が役立つか否かは別問題として、積木を用いての劇は、子どものパーソナリティ完成に大きな役割を果たす。

八、グループを助ける積木

家庭的に恵まれず、問題行動をする子どもの療法として積木を用いてグループに親しませるとよい。積木は家庭でも幼稚園でも出来て親しみやすく、友だちとも、ひとりでも全く自由に遊べるから、グループ体型へと発展するいとぐちになる。

(三) 教師はどうすべきか

◎場所と材料について

自由な積木遊びには広い場所が必要となる。場所を十分に使えない場合、室内用のを室外で用いるのも一方法である。また移動出来るカーテンや柵で区別すると良い。

積木の置き場は一か所より数か所に分け

た方が何種類かの遊びが同時に出来てよい。消極的で自由に遊べない子には、教師は活動を制限しない程度でそっと近寄って指導すべきである。積木で物を作つて遊ぶ過程を楽しむと同様に、出来上つたものに興味を持つ子がいるから、いくつかの物は作つたまま置いておき劇などに使うとよい。

完成したものを壊し作り直す事は、教師が援助せず子どもたちにさせて、この機会を利用して子どもの行動を指導する。手におえない子には積木遊びの機会を十分に与えることが必要であり、自主性のない子には創造的遊びへと誘導すべきである。

◎指導法

消極的な子がグループの近くに居る時には、その子が興味を持ちそうな事をして見せたり、導入出来るような材料を持って来たり、積極的な子と同じグループに入れたり工夫する。

子どもたちが遊びに慣れるまでは、いろいろの方法で援助を与えるが、彼らが興味をいだきはじめたら、なるべく教師は離れて子どもだけで発展するようにする。

子どもの攻撃的行動は、禁止するよりもなるべく自由に出来るように考慮する。例

えば、子どもたちが積木を投げたがっているような時、また投げている時、禁止せず、怪我せずに投げられる場を作つてやるべきである。教師がいなくては危険だと思つた時には、教師のいる時だけ投げてもよいという制限を与えればよい。

積木遊びを一定の型にはめてしまうことは危険である。子どもの希望通りに自由に発展さすべきである。したがって教師は子どもの行動を観察する際には、少し離れた所からすべきである。

積木について教師の為に書かれた古い書物の中で、積木使用の際の制限は、積木を投げてはいけない、作成した物を壊してはいけないということである。と述べている。これが述べているような事は、子どもの遊びに関しておとなの標準で考えたものを強いているのである。現在では積木使用に関する考え方も著しく異なり、単に操作力・創造力などの技術向上のみでなく、広範囲の目的を持つ。したがって教師は、積木遊びの時には、子どもの会話・行動・友だちとの関係などを、注意深く観察し理解すべきである。

(茨城・下妻少友幼稚園 福西百合)

平井信義

日常の生活様式が、子どもの性格にいろいろな影響を及ぼすことは、西ドイツでの生活の中でしみじみ感じたことである。

一

或る婦人の集りがあった。リングルト夫人が音頭をとって、私から日本についての話をきこうというのである。ちょうど、日曜日の午後であったが、五人ほどの婦人が集っていた。二十代の婦人、三十代の婦人、そして五十代の婦人も混っていた。私は、四角いテーブルの真ん中に坐って、コーヒー茶碗を匙でかき廻しながら、何から話し始めたらいだらうか、と考えていた。

西ドイツで生活を始めて、最も強く私の興味を引いていたのは、親子関係であった。かねてから、我が国の親子関係と欧米の親子関係とは具体的ななちがいがあり、それが子どもの性格に現れているに違いないことを、書物を通じて感じていた。親子関係と一と言っても、我が国の親子関係の在り方を頭において欧米の親子関係を考えたら、大いにちがはずである。私は、この自分の目で、そ

れを確かめたかった。そして、友人から招かれるままに、或る時には一週間に三回もその家庭を訪問して、家庭における親子の状態を知ろうと努力した。ことに、親子のつながりが、具体的にどのような結ばれているだろうか、細かい行動の様式を見ようとした。

いま、この婦人の集りの中で話をするとすれば、親子の具体的なつながりが、我が国とドイツとはどのようなちがっているかを主題とすることが、この席に最もふさわしいものに思えた。また、私の話の反応がどのように婦人たちに現れるだろうかということも知りたかったのである。

私は、そこで「添寝」について話をした。我が国の多くの家庭では、しばしば母親が子どもに添寝をしていることから切り出した。都会で欧米の文化に親しく接している家庭では、添寝が少なくなってきたはいえるけれども、田舎にいくと、今日もなお添寝が多いことをつけ加えた。

この話の途中から、既にドイツの婦人の間には、驚きの目射しが

汲みとれた。そして、私の添寝の話がひとくさり済むや否や、三代の婦人が口を開いて、

「そんなことをしたら、気持が悪くないでしょうか？」

と聞いた。

「気持が悪い、ですって？」

と私も思わず返してしまった。

「私たちには経験がない。極く生まれだての頃、授乳する時間を除いては……」

といつて、婦人たちは顔を合わせるようにしたのである。或る婦人は、その顔に多少軽蔑の色さへ、浮かべていた。動物的な親子関係だ、——とでも言うかのように。



家庭内に子どもがひとりでおかれる機会はかなり多い。二歳のバルバラちゃんである。

その表情を見たとき、私は軽い憤りをおぼえた。祖国を離れ、外国に住んでいると、祖国にたいして殊更に愛着を感じたり、いやな国だと思ったりするのである。この時の私は、添寝にたいして、むしろ愛着を感じてしまったのである。祖国にいたときには「添寝は絶対にしてはいけません」と言っていた張本人であるのに……。

そこで私は殊更に言った。

「添寝は、親子の具体的接触を保つには、よい役割を持っています。床の中でお母さんから歌をきかせてもらったりお話をきいたり……。そうした思い出は美しく蘇ってくるものなのです」と。

しかし、ドイツの婦人は理づめであった。

「そのようなことなら、何も子どもの寝台でしなくても出来ることではありませんか」

その答問にたいして、私は黙っているより仕方がなかった。それでも、心の中では、あなた方には、添寝のニュアンスはわからないのだ——といいたい気持が起きていた。

二

このことに関連して、もう一つの思い出がある。それは、映画館での出来ごとであった。下宿のベッカーさんから、映画館に日本紹介のフィルムがかかっているときいたので、ドイツ人の友人を誘って見に行った。私どもが入ると、ちょうど「日本」というタイトルが映し出され、琴の音が流れ始めていた。次々と、日本の風景が紹介され、その度に、その美しさへの歎声私のまわりに次々と起きたのである。私は、内心得意であった。ところが、京都の紹介に移って、知恩院の石段が描き出されると、その段々を、背負い紐を十字にかけて赤ん坊を背負った母親が、風呂敷づつみを持って、トコトコとあがっていくではないか。それと同時に、周囲にぎわめきが起き人々の頭が動いた。そのぎわめきは、これまでの歎声とはちが

って、何か異様なざわめきだったのである。私自身には、実は、この母親の姿が感傷的な気持を誘っていた。そしてフツと目頭が熱くなるのを感じていたので、ドイツ人の間に起きたざわめきは、全く意外であった。

「どうしたのですか、このざわめきは？」と、私は友人にきいた。「日本人はまだあんなこと(背負うこと)をしているのですか？」

と友人は反問するようにいう。私はムキになってしまった。

「あのような方法は、母親と子どもとの関係を緊密にするにはよい方法なのです。母親の背中から子どもはいつでも母親に話しかけることができるのですから……」

こうした説明に、友人は別に感心する様子もなく、既にスクリーンに登場した京舞子の方に気を取られているふうであった。私は、再び日本の、あの赤ん坊を背負った母親に、強い郷愁を感じて、しばらく、画面がかすんでしまったのである。

三

日本にいる外人から、日本の親子の関係の中で、特に寝室を別にしないことを指摘されたことがある。その外人は、日本の家族関係について研究をしに来たのであるが、母親に向かって、「お子さんと一しょにねますか？」と質問したのでそうである。彼の期待は、「イエス」であったのであるが、多くの母親の答えは「ノー」であった。しかし、その「ノー」は、彼の考えていた「ノー」の意味と異なっていたことが後にわかった。すなわち、子どもと同じ布団で寝ない

——という意味での「ノー」であったのである。外人の質問には、同じ布団で親子がねるということは全く考えていなかったもので、部屋を別にするかどうか——という意味での質問であったのである。子どもと一しょ——ということについても、我が国とアメリカとでは、このような距離の差があるのである。親子の具体的な接触のあり方が、実は、このように相異していることを私どもは知っていなければならぬ。

欧米では、生まれるとすぐに母親から離される。すなわち、病院分娩が九割以上を占めているアメリカでは(我が国では三割に満たない)、生まれた子どもは新生児室へ、産んだ母親は母親の部屋へと、別々に運ばれ、そのように離れ離れのまま、一週間で過ごすのである。授乳時以外には接触がなくなるし、初めから人工栄養の場合には接触の頻度は更に少くなる。こうした接触の少ないことから、母子関係が疎遠となることを恐れることもあって、エール大学では「母子同室制」ということを言い出した。近年に到っては、家庭分娩をすすめている学者もあるほどである。



夜の集り(パーティ)には大概夫婦でくる。妻君が風邪かなにかで出られないときは、夫も欠席することがある。

家庭に帰ってきて、ベッドというワクの中で育てられるから、既に子どもの独立した生活は認められても、その接触の頻度は我が国とは対照的である。添乳などということは、全くおこなわれる余地がない。

ボッシュ君の家庭を見せてもらった時、三か月の子どもはゆりかごの中に寝かされていた。それは床の上におかれ、泣き始めると、ゆりかごはゆさぶられた。その動揺はゆりかごの動揺に従うのである。母親が手に何かを持って仕事をしている時に赤ん坊が泣き出す時などには、ゆりかごに足をかけてゆさぶることさえもある。

ヘッケルト君の家には、一歳二か月の女の子がいた。二階の子ども部屋と決められた部屋には、四角いサークルがおかれ、その中の子どもはわんわんと泣いていた。五歳になる姉と同じ部屋なので、うっかり戸口があいていて下におりたりすると危険である。したが



子どもたちは、非常に独立心に富んでいる。カメラを向けても、ちゃんとポーズをとってくれる。

って、母親が仕事をしている間は、必ずこのサークルの中で玩具と一しょに遊んでいなければならぬのが、欧米の子どもの姿なのである。

子どもがひとりであるの中に置かれたままで

いることは少なくない。母親が買物に出るときに、乳母車にのせて共に連れていくこともあるが、買物の邪魔になるところから、しばしば家の中においていく。

友人の家に、夜、幾組かの夫婦が招かれた時に、私は

「お子さんを家においてきて、心配はありませんか？」

ときいたことがある。

「心配ですって？ 何の心配ですか？」ときき返されてしまったのであった。

「お子さんを家において来た不安です。日本の婦人ならば、こうしたパーティに出席しても、子どものことでおちおち、ゆっくりとした気持ちになれないものです……」

と私は説明を加えた。

「ガール・ニヒツ（全くありませんね）」

これがその婦人の答えであった。

四

子どもに、ひとり遊びをさせなければいけない——とは、私どもが我が国のお母さんに、口を酸っぱくして言うところである。

ところが既に欧米では、子どもをひとりしておくことの危険を戒めている。イギリスの小児科の病院を訪れた時に、——その病院は精神衛生に力を入れている病院であったのであるが——その外来の壁が高く、「もっと子どもをおだきなさい」と掲げてあったのを見て、思わず微笑してしまったものである。

子どもを孤独にしてはならない——こう
した警句を使って、部屋の中にひとりおか
れている子どもの写真がグラフに出ていた
こともある。また、四階の破風のところに
三十四歳の子どもが坐っているのを、消防
士が梯子で助けに行く写真が、大きく新聞
で報道されたこともある。お母さんが買物
に出かけた留守に、窓から飛び出して、街
路に面したその破風に下りてしまったので
ある。ちょっと身を動かせば生命はない。
それでも、家族に年寄りもおらず、女中を
傭うことはなかなかむずかしい現在におい
て、子どもを家の中において出かける母親
は非常に多いのであるし、求人難の西ドイ
ツでは、女性すなわち母親も働きに出ると
いう率が非常に高いので、どうしても子ど
もをひとりにしておく機会が多い。

ケルンで、幼稚園の主任の先生と話し合
った記憶が蘇ってくる。保育を見せてもら
ったあとで、その主任の先生が「何か感じ
たことがありますか？」と私に向かって
いった。そこで私は「ドイツに来て以来、

ずっと感じていたことですが子どもたちが
非常にたくましく、独立心がさかんである
ということですよ」と答えた。確かに、四、
五歳ともなれば、我が国の子どもの三、四
年生ぐらいの感じがする程、はきはきとも
のを答え、自分のことは自分で処理をし、
母親と別れて病院に入院して来ても、——
欧州の病院は、完全看護といって、母親が
付き添うところはなく、週に一回の面会時
間しか許されていない所が多い——それで
も泣くようなことは殆んどない。我が国の
子どもたちが、何とまあ赤ちゃんのよう
であろうか——私はそれと対比して、羨しい
気持をこめてドイツの子どもを批評したの
である。

しかし、主任の先生の答えは、私の考え
とはいささかちがっていた。

「確かに独立心はあります。しかし、余
りに独立心が強すぎるのではないでしょう
か。それが心配なのです」

この答えを、今日もなお、私は耳の底か
ら拭うことができないでいる。

幼児の教育 第五十九卷 第七号

七月号 © 定価五〇円

昭和三十五年六月二十五日印刷

昭和三十五年七月一日発行

東京都文京区大塚町三五

お茶の水女子大学付属幼稚園内

編集兼 津 守 真
発行者

東京都文京区大塚町三五

お茶の水女子大学付属幼稚園内

発行所 日本幼稚園協会

東京都板橋区志村町五

印刷所 凸版印刷株式会社

東京都千代田区神田小川町三ノ一

発売所 株式会社 フレーベル館

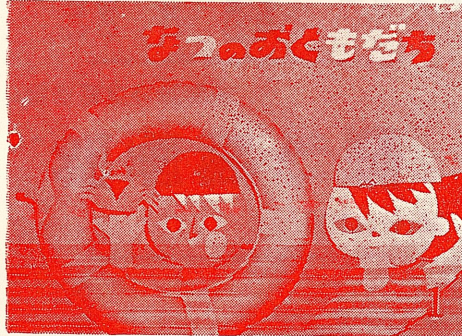
振替口座東京一九六四〇番

◎本誌ご購入についてのご注文は発売
所フレーベル館にお願いいたします。

なつの あそびが 倍になる

キンダーブックの

なつのおともだち



① 年少用



② 年長用

ことしの 内容は・・・

夏の幼児の生活指導を中心に、遊びの要素を多くしました。お話やゲームを色刷りにしたこと、ワークをやさしくしたこと、せいさくや描画が多いこと、また新しい試みとして、幼稚園の子どもが作ったお話をのせたことなどが大きな特長です。楽しみながら、創造力や思考力を養い、幼児がすすんで興味をもつように、工夫しました。

* ①年少用 ②年長用とも、ワンダーカラー
— (登録番号第 549919 号・旧称ファンシーカラー)
・夏の生活表つき 定価 1冊 50円

フレーベル館

東京都千代田区神田小川町 3の1

申 込 書

なつのおともだち ①
②

冊 申し込みます。

昭和 年 月 日

フレーベル館

(おところ)

保育館 御中

(おなまえ)

自分をすなおに表現できる子どもに

絵画製作指導のよりどころ
として、現場保育者
必携の書。

現場の先生をはじめとし
て、公私立幼稚園関係者、
それに文部省を加えた幼
児教育界の総力を結集し
て作り上げた実践指導書

幼稚園教育指導書 絵画製作編 文部省編

—目次より—

- 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
- 年齢別指導目標と
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
挿入した楽しく
読める指導書。

申込先 フレーベル館

B 5 判 316 円

上記の指導書は、**「総論」**ともいうべきもの、そ
こで同じ執筆者に具体例をひいて、よりかみくだ
いた実践のための手引書をまとめていただいた。

幼稚園教育指導書

≡ 絵画製作編指導の実践 ≡

— 執 筆 者 —						写真・図版 多数挿入
山 三 藤 長 友 富 玉 齋 及						A 5 判 300 頁 定価未定
田 浦 田 沼 田 田 越 藤 川						大要お待たせしてお りますが、六月中旬 発売の予定です。
義 復 依 シ ス 陽 三 忠 ふ						
武 雄 生 山 エ 子 朗 利 み						フレーベル館

古い歴史と新しい編集の観察絵本

キンダブック

=第15集 第5編 8月号予告=

「ぶーぶーうー」



☆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

さんびきの こぶたの ものがたり

飯 沢 匡 作 土 方 重 巳 絵

れんがの おうちで、わるい おおかみを おいはらった
さんびきの こぶたたちは、そのご どうなったでしょう。

「あひるの かっこちゃん」で おなじみの コンビが
つくる「さんびきの こぶた」の そのごの おはなし。

東京都千代田区 株式会社
神田小川町3の1

フレール館

電話東京(291)7781~5
振替口座 東京19640番