

家庭・保育所・幼稚園

# 幼児の教育

第五十九卷 第五号



5

日本幼稚園協会



— 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

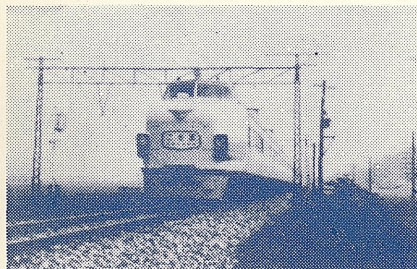
筆者の戦後15年における  
幼児教育の諸問題を衝い  
た論文を集めた書—

—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)

4月上旬 発売予定  
A5判 200頁 定価未定

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  
ど  
り  
さ  
ん  
大  
好  
き

こ  
の  
お  
魚  
な  
あ  
に  
?

こ  
ん  
な  
も  
の  
ま  
ず  
い  
や

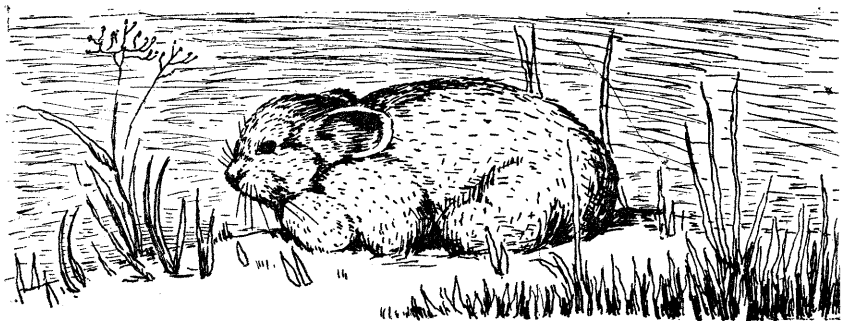
こ  
れ  
何  
の  
花  
?

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 (67) 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 五月号——

表紙 吉沢廉三郎

明日への幼児教育……………	荘司雅子……………(2)
ケース・スタディのすすめかた……………	玉井収介……………(4)
吃音児のケース・スタディ、K君の事例……………	佃  範夫……………(8)
保育研究をすすめるために……………	佃  範夫……………(16)
運動遊具と社会性の発達……………	神沢良輔……………(20)
幼児の健康安全指導……………	相川高雄……………(27)
——園生活における事故・けがよりみた……………	相川高雄……………(27)
保育と学習心理……………	賀集  寛……………(34)
色彩と幼児……………	木村俊夫……………(39)
初歩の人のための幼児心理の勉強のすすめかた……………	西本  脩……………(43)
言語治療  ことばの異常な子どもの指導……………	田口恒夫……………(48)
——どもりの子ども(2)……………	田口恒夫……………(48)
親子関係と幼児の社会的行動……………	小嶋秀夫……………(52)
子どもは一日をどのように暮らしているか……………	小嶋秀夫……………(52)
——東京中産階級の子どもの生活実態……………	室谷幸吉……………(56)
洋書紹介……………	室谷幸吉……………(61)

# 明日への幼児教育

— 新入園児を迎えて —



莊 司 雅 子

独逸のある哲学者のことばに「現在は過去を背負い、未来を包んでいる」というのがある。その意味は「今日」という現在は「昨日」という過去の続きであると同時に、「明日」という未来への出発をしているということである。四月に入園した幼児でいえば、今日新しく幼稚園教師の手に渡されたこれらの新入園児は、身体の発育といい、精神の発達といい、また性格や習慣の形成といい、いずれも昨日までの家庭と地域における人間関係のなかで、また社会や自然の環境のなかで、あるいは四、五年間生活している間に、つくられたものである。幼児期が如何に環境に影響されるかはフレーベルや心理学者のシュテルンもすでに指摘しているが、現代の幼児教育者ではすでに誰しも十分に理解しているであろう。要するに、人間は幼児から環境に影響されながら成長発達し

ている。ところが、幼児が、環境に影響されているということは、いいかえれば幼児がその環境のなかで、いろいろのことを自分で経験していることでもある。だから環境の違いによって幼児の経験の内容も違ってくる。経験の程度によって身心の成長発達に個人差が生じてくる。そのうえ人間は、過去に経験した事柄をながく心に保つことができる。そしてそれを思い出して現在の経験に何かをつけ加えていくことができる。しかも過去をつけ加えた現在の経験は、更に未来の経験に加えられるのである。このように幼児の現在の一つの経験は、いつも過去からの経験の続きであり、それが未来の経験を規定していくのである。すなわち過去の経験が現在の生活を左右し、現在の経験は未来の生活を左右するといわれる。だから四月に新たに入った幼児が、現在の幼稚園



生活を、どの程度に経験するかは、各々の幼児の昨日までの生活に基づいており、また現在の幼稚園の生活や経験がすべて明日への生活や経験の基礎になることを、われわれ幼児教育者は忘れてはならないであらう。

右のことについては、アメリカの大教育思想家であるデューイも『哲学の改造』という書物のなかで次のようなことをいっている。人間が下等動物とちがうのは、自分の過去の経験を保持しているからである。過去に起こった事柄は、再び記憶のなかによみがえってくる。今日起こっている事柄には、過去に経験した似かよった事柄についてのいろいろな考えがつきまどっている。動物は、一つの経験はその場限りのものであって、新しくしたことや受けたことは、一つ一つ孤立している。しかし人間は、いちいちの出来事が、すでに起こった事柄の反響や想い出にみちた世界に住んでいる。その世界ではいちいちの出来事が他の事柄を想い出させるのである。だから人間は野獣のように、単に物理的な事柄だけの世界に住んでいるのではなくて、記号と象徴の世界に住んでいる。一個の石でも、それはただ単にそれに突きあたると堅いものであるというだけではなくて、今はなき祖先の記念碑である場合もある。火の焰もまた単に何物かをあたためたり、ある

いは燃やしたりするものではなくて、永遠に続く家庭生活の象徴であり、よるこびや栄養の、また人が思いがけないさすらいの旅から帰って避難する場所の、永遠の源泉を象徴するものでもある。焰はまた触れるとすぐに火傷するものではなくて、その前で祈りをあげる祭壇のいろりでもある。このような事柄はすべて獣性と人間性との相違、文化と自然との相違を明らかに示すものである。それも人間が記憶し、自分のいろいろな経験を保持し、記録にとどめていることができるからである。もちろんよびおこされた記憶が、もとの経験と正確に同じであることはあまりない。自然的に自分に興味のあるものを、またわれわれに興味をもたらすものを記憶するのである。しかも過去のことを想い起こすのは、現在何物かをつけ加えるからである。

以上のデューイの考えは今日われわれの幼児の生活や経験にもあてはまることである。現在の幼児のひとりひとりの過去の経験を、教育者がまずよく理解してから保育にあたると同時に、幼稚園における幼児の現在の一瞬間、一瞬間の経験が、明日への幼児の成長発達にかかわっていることを忘れなようにしたいものである。

# ケース・スタディのすすめかた



玉井 収 介

ケース・スタディ（事例研究）のすすめ方というのが、わたくしに与えられた標題ですが、これは、考えてみると非常にむづかしいテーマです。というのは考え方がいろいろあるからで、たとえば、

- 1、何か特に問題のある子どもを取りあげてその治療や指導をする実践活動ととれますし、
- 2、何かある問題を設定して、それに該当するような事例を集めて研究する研究活動とみてもいいし、
- 3、あるいはさらにそれらの事例、または事例の集積を、研究報告としてまとめる際のまとめ方と考えてもいいわけです。

1、の考え方を中心にしているときには、こんなことをしらべ

ておきたいというようなことがらでも遠慮しなければならぬ場合もありますし、2、の場合には、集められたデータが繁閑精粗不そろいだったりします。

一応ここでは 1、の場合を考え、それを報告としてまとめるにはどうするかを念頭におきながらすすめることにします。

## (1) 収集すべき資料

まず、どんな問題児にせよ、是非集めておかなければならない材料は次のようなものです。

氏名、年令、性別、生年月日。これらは常識として問題ありませんが、報告に書くときは必ず実名は伏せなければなりません。頭文字をとってA、T、などとするか全く仮名をつけるかな



どがよく使われます。これは、個人の秘密に属することですからどんな専門家の集まりで発表するときでもそうするのです。

次に、問題の発生とその経過。

これは、入園あるいは相談室に來所してから、こちらの観察や面接で得た内容と、母親、父親、その他の家族、および前にいた園や相談室から得た情報とは区別しなければなりません。

それから家族関係も大切です。両親の年令、性格、職業、それから養育態度、ならびに夫婦の関係などです。親子関係はしばしば子どもの問題行動の原因になるものですから、この辺りは単に調査用紙を配って記入を求めるだけでなく個々に面接することが必要でしょう。

両親以外の家族関係、たとえば祖父母とかきょうだい関係とかももちろん重要な因子になることがありますから注意を要します。

それから本人の知能や性格ももちろん知らなければなりません。ここではもちろん後述する面接法、観察法、テスト法などのあらゆる方法が適当にくみあわされる必要があります。

本人についてこのほか必要な事項は、生育史、生活歴でしよう。出産時の異常の有無、乳幼児期の発達、それに後の病歴、それから生活環境の変化、教育史などもらすことはできません。

もちろん身体的な病氣などのうたがいがある場合はその検査も

必要です。

その次には、こちらがとった処置です。これ以前の事項は、大体この程度の項目にわけていろいろな方法で集めた資料を整理しておくわけです。

これ以後の処置となると、克明に経過を追って事実を記載していくわけです。

## (2) 資料収集の方法

これにはいろいろな方法があります。

まず、面接法。これはいうまでもなく話し合って情報をうる方法です。このとき、あらかじめきく項目を具体的な質問の形においておいて答をきいていく方法から、大体の項目だけ頭において割合自由な形で話し合っていく方法、さらに全く向こうの話すままに任かせて自然に出てくる内容をつかむ方法などに大別されましよう。

小さい子どもですと話し合いといっても自由に感情や考えをことかぶで表現できないので、そのかわりに遊びを使ったりします。

相手に紙を渡して記入してもらうのはかりに記入法とか質問紙法とかよんでおきましょう。これにもやはり具体的な質問をかいてイエスカノーかをきくやり方から自由に記入してもらうものま

であります。面接法にしても記入法にしても、質問を具体的にするほど、多数調査の場合の集計には便利になりますが、個々の事例について深く知るには不便です。一般に記入法は子どもには使えませんから、親に求めることが多いのですが、大体事例研究には不向きでしょう。

観察法というのは子どもの行動を観察して記録するのですが、ある場面を設定してそれに対する反応をみようとする実験法に近づいてきます。自由あそびの時間に観察することも大切でしょうし、先生や治療者とのひとり対ひとりの場面での観察も必要でしょう。

テストによる方法もずいぶん用いられます。知能検査、社会的生活能力検査、さらに性格検査などいろいろのものがありません。しかしたとえば投影法などと呼ばれる検査法などは、相当な技術と経験を必要とするものであまり一般的ではありません。知能検査も幼児には集団検査は不向きなので、個人検査になります。これもかなりの経験を必要とするものです。

一般に検査法というのは、わたくしたちが考えている以上に信用されているように思います。たしかに有力な武器なのですがその使い方の技術を身につけていないとあまり意味がないのです。

### (3) 記録のこし方

さて以上のような方法を適当に使って資料を集めるのです。その記録のつけ方について一言しておきましょう。

正確な記録をのこすのは正確な研究をすすめる第一歩です。正確さを高めるために、記録用紙は白いい紙に自由に書いていく方がいいようです。あまり細かい観察項目や質問をあらかじめ印刷した用紙などを使うとかえって具体性が失われてしまうものなのです。

それから、なるべく事実在即したことを使うことであまり述語などはいれない方がいいのです。たとえば肥っているならどんな具合に肥っていると書くべきで、肥満型などといってしまったりいきいきとした特殊さがなくなってしまう。

もう一つ大切なことは、事実と観察者の主観とを混同しないことです。たとえば、子どもの行動を表現するにも「ずるい」、「わがままな」などという表現を使うともうそこには「いい」、「わるい」という観察者、記録者の主観が入りこんでいるわけで、こういうのが、研究的にみるとじゃまになるのです。

あとから記録を整理する場合は別に一番もとになる記録はなるべくそのままを忠実にしておく態度が必要です。もちろん、そのときの記録者、観察者の感想や意見はそれとして別に記しておくことです。

もう一つ大切なことは、すべての記録類は極力その事実のあつ



た直後に記す習慣をつけることです。時間がたてばたつほど記憶の混乱もおきるしあいまいになってきます。

#### (4) 資料を集める順序と態度

さて、次に以上の資料や記録がととのわなければ事例研究ははじめられないものか、あるいは事例研究とはいえないものなののでしょうか。

まず、これらの材料がそろわなければはじめられないものではありません。」というより、資料を集めようとした第一歩から事例研究ははじまっているといふべきなのです。

ここで一つ大切なことをいっておかなければなりません。それは、知覚の実験みたいな研究でしたら、どこまでも実験条件を厳密にし、データを正確に収集しなければなりません。そして被験者は、研究材料を提供しようという役割であることを承知しているのです。しかし、問題をもつ子どもやその親の場合、研究の被験者になることなど知ってはいないのです。まして問題児の治療という場合には、研究者である治療や先生とその子どもや親との感情的なつながりが、大切な要素になるのです。

ですから、資料収集に熱心なあまり、相手のいいがらないことまででき出したり、ふれられたくない問題をつっこんだりすると、資料としては集められても、処置、治療としてはかえってま

ずいという場合も生じてくるのです。

ここらが、実際例を扱う事例研究のむずかしいところで、われわれとしては、資料としての不満、不徹底ということはこのこつても、まずその子の治療、取扱いを失敗しないことの方が大切だと考えなければならぬと思います。

#### (5) その他

その他一、二注意すべきことを付け加えておきましょう。

さっきもちょっとふれましたけれど、はじめの基礎になるデータはなるべく事実そのままをありのままに忠実に記載しておくこと、次に報告にまとめるときには、それらのある観点から整理しなおすこと、という段階をふむことが実際的です。

それからいい忘れてきましたが、絵や工作などの子どもの作品、手紙などものこしておくべきです。きた手紙はともかく出した手紙などそのままになりがちですが、これも内容はメモしておくと、電話連絡なども同様です。

それから最後に、すべての記録、検査結果などには必ず、その日付けと記録者の名前をしておく習慣もぜひ実行したいものです。事例研究は多くの場合かなりの時間を要するものですからこれをおかないとあとからわからなくなってしまう。

## 吃音児のケース・スタディ

児童名U・S 五才十か月の女兒。

幼稚園に通いはじめて約一か月後に、近所の内科医よりすすめられて来所した。

### 相談理由およびその経過

三才ごろから吃り、最近ひどくなった。とくにア行、カ行、タ行がひどい。ことばが出てこない、顔をこわばらせて苦しそうになり、口でハアハア息をする。

最近、見しらぬ人には口をきかず笑ってごまかし、「書く、書く」といって用件は紙にかいてすますようになった。

一晚中眠りながら歯ぎしりをかみ、寝言をいいつづける。

偏食がはげしく、野菜と肉はほとんど嫌い、魚も白身のもの位しか食べない。

便秘がち。ジンマシン。

### 生育歴、生活史

出産および乳児期の発育は順調。生後6か月で中耳炎にかかったのが唯一つの病氣らしい病氣であるが、これは長引いて、三才のころ、約一か月ベニシリンの注射を連続してやっと根治した。しかしこれ以後吃音ははじまったという。

### 家族関係

両親は健在、本人の上に一年生の兄があり二人きょうだい。しかしこのほか母方の父およびその娘四人（すなわち母の妹、本人には叔母）が同居し、さらに父方の叔母ひとりを加えて計10人の大家族。

この叔母たちは、本人にはきょうだいの如き年令関係にあって、それが本人の吃りをからかったりするのが問題の一因であると母も気付いていた。

ここまでは、最初一、二回の面接で母親から得られた事項である。

次に本人に対する面接およびテストがおこなわれた。

やや小柄な目の大きいかわわい子であるが吃りは相当はげしい。ロールシャハテストがおこなわれた。その結果の詳細は略す



るが、吃音はげしいために十分な質疑ができなかったほどである。ともかく、知能は正常あるいは高い方であるが、この年齢の子どもにしてはかなり神経質なことが認められた。

母親も希望するのでこの子に対して一週間一回の遊戯療法がおこなわれた。母親の治療面接も併行しておこなわれ、担当者はそれぞれ別である。一回の時間は約五〇分、全部で約三〇回で成功裡に終結した。

以下その経過を簡単に追ってみることにする。

#### 一回目

ポツリポツリと人形や積木をいじっている。自分からはほとんど口をきかない。治療者が質問すれば返事するがそのときははげしく食べる。動作は緩慢だが何か考えつつ行動しているようである。飽きてきたのか「おしまい」という。ちょうどそのとき時間も尽きていたので終了する。

#### 二回目

電車のりおくれでかなり遅刻する。

ドルハウス、ドルファミイ、ミルクのみ人形などであそぶが、はじめて「これなに？」と自分から口をきく。

#### 三回目

遊びの種類は大体同じであるが、全体としては活潑になってきた。

#### 母親の面接 1——3 回目

母親は1回目に、本児が吃音を自ら意識して未知の人には口をきかず笑ってごまかしてしまい、話すことをさけて「書く、書く」というと訴えた。

2 回目には、叔母たちが吃音を笑って困ること、本児が几帳面すぎることをべた。

3 回目になると、「吃音がひどくなった。しかし、夜は、歯きしりやね言もなくなってぐっすりねむるようになった」とのべた。

3 回目にして若干効果があがりはじめたことがみとめられる。この吃音が悪化したという訴えは、奇妙に吃音の子どもの場合にあらわれる共通した訴えである。ややうがちすぎた解釈かもしれないが、効果があがりはじめると子どもは積極的に話しはじめるので、全体としてことばがふえ、それに伴って吃音の機会も増し、それを悪化したことなのではないかと思われる。

#### 四回目

「今日は何して遊ぶうか」という。以後の経過は大体同じ。

## 五回目

待合室へ治療者が入っていくとどび出してくる。治療者にみせるために人形を持参する。あそびはやはり人形あそびであるが、うれしそうな表現がふえ、動作が大きくなった。

六回目 よろこんでブレイルームへかけ出していく。フロオケと空箱に人形をつめこんでフタをして、そのままつめこんだままにしてままごとにする。(のちの発展と思いを合わせるとこのときはじめて攻撃的傾向が出せるようになったのである)

## 母親の面接4——6回目

5 回目に母親は、夕飯のとき、食卓にこないでテレビをみていて父に叱られた。その翌日は吃りがひどかったといっている。これは父親に対して自己主張ができるようになったともみられるのである。

6 回目で母親は、吃りが少しくなってきたとのべた。

治療場面で子どもが攻撃的な感情を表現できるようになったのは、治療の進行上非常に重要なことであるが、それと平行して家庭でも変化がおきていることは興味深い。

## 七回目

「ケチンボ娘」とどなって中庭にとび出す。歌をうたうように

なった。治療場面以外の幼稚園での出来事を話しはじめた。

## 八回目

人形をおとなど子どもにわけて明らかにおとなの人形に攻撃的になる。一般に遊具の扱い方が乱暴になり、「バカ」などという攻撃的なことが増した。この回をさかんに動作で表現するよりことばで表現することの方が多くなった。

## 九回目

大体同じ

## 十回目

遊びの種類は大体同じであるが、扱い方はさらに乱暴になり、ことばが非常にふえ、水道の洗面台にチリ紙で栓をするなど、はじめて制止を必要とする行動に出るようになる。

このように子どもの行動は一貫して感情表現が自由になっている。

## 母親の面接7——10回目

9 回目あたりで、未知の人にも人みしりなく話をするようになった。

10 回目では、齧きしりがなくなったことを父も認めるようになり、普通の話をしているときは吃らなくなつたと伝えた。



さらに11回目には、母親は自分の小さいころ、友だちの少なかった性格が、この子と以ているといい出し、子どもの問題に自分が関係あることを認めはじめた。

以下の経過は省略するが、十六回目辺りで、夏休みに入り、約一か月間休みがあった。その後再開したとき、ふたたび吃りは逆転したようにみえたが、ただ、吃りながらも話すという態度はつづいていた。

ただ、この逆転は一時的なもので二〇回ごろにはまたよくなったことが認められた。

二十三回ごろには母も治療の終結を考えるようになった。「もう通うのを止めようか」と母が子どもにいったところ「また吃る」と答えたという。果して次の回にははじめしばらく吃りがはげしかった。これはすぐ和らいだ。

こうして二十九回で終結したが、そのころは、歯きり、ね言、過度の几帳面さなどはほとんど消失し、今まで食べなかったイカなども食べるようになっていた。

便秘、ジンマシンなどについては何にも報告がない。

吃音は、相当改善されていたが、まだ若干はのこっていた。しかし、吃りを気にしないで話すという態度は維持されていたので、終結しても悪化する心配はないものと考えられた。

なお、この例に関しては、治療開始前、七回目終了時、終結時の三回にわたってロールシャハテストがおこなわれているが、毎回運動反応の増加、F十%の増加などいい方向への変化がみとめられた。ただし、切断全体反応が最後まで消えなかったのはやや不満足な点としてのことだ。

## 考 察

吃音は単にそれだけで孤立した問題ではなく吃音を一つの症状とするパースナリティ全体の問題であると考えられる。いいかえれば吃りだけでなく食べる人全体が問題である。

この観点から見ると単なる発音発声の訓練よりも遊戯療法の方が有効であろうと考えて治療をこころみたのが本例である。この考えは大体において肯定される結果を得たが、吃音そのものは最後まで若干のこった問題であった。

なお注意すべきことは母親の態度の変化が本児の問題の好転に重要な関係のあることである。このことは、他の多くの子どもの問題と同様に、吃音もまた親子関係のあつれきに基因する問題の一つであること。また、それ故にその治療には母親の治療も併行すべきことが考えられるのである。

(国立精神衛生研究所)

## K 君の事例

荒尾 良子  
金城 朋子

### 母と子の印象

K君の母親が私たちの研究室へはじめて訪ねて来たときのこと  
は、今でもはっきりと思い出すことが出来る。「御相談にのって  
いただけますか。」といいながら、手さげの中から読みふるして  
表紙のすりきれた育児書を取り出し、「この通りになかなかなら  
なくて……。」と、ページをひろげるなり、涙に声が消えてしま  
う。相談は予約制になっているのでその場は、「あとで時間をと  
ってゆっくりとお話ししましょう。」と帰ってもらったのだが、  
気がかりで面接出来る日が心待たれるのだった。

約束の日、時間より早く二人は待合室に入った。「Kちゃん  
ね。おまちどうさま。あちらのお部屋へ行って遊びましょう。」と  
言う相談員に、「やだい！」と一声、母親はこちらへ告げてから、K  
も私からは離れませんのよ。」と母親はこちらへ告げてから、K  
に向かつて、「ほら、あっちで遊んでらっしゃい。」と促す。「Kち  
ゃんは何で遊ぶのが好き？ あっちに積木なんかもあるわ。」「ぼ

くんちにだってたくさんあらあ、いらないよ！」「そう、たくさ  
ん持ってるのね。」「そう だからいらない！」ずい分いばって  
いる坊やである。ようやくどうやら話がついて、母親と別の室へ  
入る。それから約四〇分の間、K君は、「こんなのもつといいの  
がうちにあらあ、ママが買ってくれたんだもの。」といばりなが  
ら、時折「もうママお話しすんだかどうか見てくる。」と隣室へ  
も出たり入ったりしつづけた。

### 問 題 (困っていること)

母親の話によるとこうである。Kは毎夜のようにジンマシンと  
喘息の発作がおこる。苦しくて寝ていられないので、注射をして  
もらうために夜中に医者に通わなければならない。三つどきにか  
かった百日咳の後遺症とのことだが、医者は多分に神経性のも  
のだというらしい。この発作のために朝起きるのが遅くなり、毎  
日のように遅刻してしまう。遅刻すると先生に叱られるので行き  
たがらない。幼稚園では絵を描くことを極度にいやがる。自分が  
下手だということを知っているのだ。Kは左利きなのである。右  
が殆んど利かない。なおそうと思って一生懸命努力するのだが、  
いまだになおっていない。不器用なので字はもう読めるのに書く  
ことは駄目、体操も大嫌い。偏食はひどく、野菜類はいっさい口  
に入れないので、ミキサーでこなして流し込む。神経質な傾

向も強く、新しいものを着せようとすると骨がおれる。最近では幼稚園へは行ってない。すると近所の子どもたちも仲間はずれにして遊んでくれないので淋しそうだ。だが家では母親自身が仕事をしていて自分で相手をしてやるのが出来ない。他人にまかせるとどうしても行き届かず、終日弟とけんかばかりしている。それに弟に比べて行為も遅いし、勇気もない。知能が遅れるのではないかと心配である。いったいどうしたらいいのかというのである。

#### 方向づけのために（問題を規定している条件）

Kは当時四才十か月、月足らずで生まれたというが、身体はしっかりしている。家庭は階下が事務所になっている下町の商家。父母の他に第一人、叔母が二人、女中・店員が多数同居しているらしい。その二階で終日弟と二人、女中を相手に遊んでいるとのこと。

検査は全然うけつけない。だがことばつきや動作から、知能が遅れている様子はない。はじめての相談員との応待から、同年輩の子どもの中には入りにくいであろう様子が伺える。だが、にくらしげなことばのうしろから、甘えん坊の人なつっこさのぞいでいる。

母親は、自分で育児に専念出来ない事情にはあるが、拒否的な

感情は殆んどみられず、暇をみては育児書を読みあせり、懸命に努力している様子である。しかし、女中も妹たちも幼稚園の先生も信頼し得ず、まかせきることが出来ない。毎夜のジンマシンの発作にほとほと困りぬいているのである。

相談の上、二人には毎週通ってもらうことになった。K君には遊戯療法を、母親にはカウンセリングをしばらく続けることにしたからである。母親は仕事忙しいにもかかわらず、都合をつけてはK君と通って来た。

#### 相談治療（方法と結果）

私たちはこのような相談治療を、主として非指示的方法に従って進めている。検査のような規定された場面には入ってゆけないK君なども、非指示的遊戯場面には抵抗も少なくなつてゆける。

そして毎回五〇分のこの経験の中で、自分の力であそび、工夫し、自分をスムーズに表現し得たとき、普段の生活の中の緊張もほぐれてゆき、落ちついて行為出来るようになる。一方母親も、その時に自分の関心の中心になっている話題を自分で選択して、カウンセラーを相手に、心ゆくまで考えてみる事が出来る。時には自分の生活のグチ話に五〇分を費すこともある。しかしその中で自分の見方やそれにまつわる自らの感情をみつめて、新しい事態へ立ち向かう自分のやり方を確認してゆくことが出来る。こ

うして得られた結果が、子どもとの生活に役立つと考えられる。

四か月程経つうちに、K君は遊戯場面の中で日ざましいと思われる進歩が見られた。玩具を出してみては、「こんなのもつといいのがうちにあらあ。」といばつては片づけていたはじめの段階が終ると、さかんにおしゃべりをしながら遊びはじめた。「これごはん入れるのいいね。」「これここに入れるんだ。」などなど一つの遊びに熱中する時間も次第に長くなり、洋服の汚れるのでもかまわない。そのうちに、「ぼくもう黙って遊ぶの、いちいち言わない。」とか、「ぼくよく汚すんだ。でも平気だね。この間汚したところきれいになってるもの。」など、自分の行為をとりあげて、あたかも自己統制をはじめたかのようなことをいいはじめた。母親の話によると、季節的な影響もあるが、近頃喘息の発作も回数が減って来たとのことである。母親もそろそろ幼稚園への心準備をはじめ、子どもを不安なく送り出せる気持になって来ている。

相談の経過をふり返って、私たちはこの事例を次のように説明してみようと思う。

### 解 釈（問題の形成）

Kは偏食がひどい。野菜類を全然口にしない。みかんを食べる時には、母親が特別に甘いのをえらんできれいに皮をむいてから

本人に渡す。嫌いなものを食べるのだから、なるべく食べやすいように心をつかってやるのである。他の人もそれに従うわけだが本人は食べない。母親は子どもに対する愛情が違うから、みかんのえらび方や皮のむき方におのずから相違があるのだという。このことからわかるように、母親の気持はKに密着し、一時もはなれずに生活している。しかし現実には多忙なので、平常は人にまかせられない。そこでKと接触できる時には、積っている気持を全部出して、Kの行為のすみずみにわたる心づかいを示すのである。危険なこと、お行儀、片づけ、手の使い方、絵の描き方、などなど、その上住居が市街地にあるため、子どもの遊び場がない。道路、二階いずれも子どもをひとり遊ばせておくには不安な場所なので、必らず人をつけておく。この母親の気持を知る人ならば、その子どもを預るのだから、とりわけ子どもに気をつかわざるを得ないだろう。子どもをする人は一時も子どもから眼をはなさずについている。

Kはこのような中で毎日の成長をつづけたようである。そして幼稚園へ入った。幼稚園では大勢の中だからKひとりに先生が注目してしてくれるわけではない。だが誰かにつかまっていなくて気がすまないKの表現は多少大げさになったにちがいない。紙芝居をしたときなど、「もう少し静かに見ましよう。」と注意を受けてしまう。また、誰かにたしかめないと何かをすることが出来

ない。特に左利きである。まだ右をじゅうぶんに使いこなせないばかりか、左の作業を禁じられているので絵を描くことなど自由にできない。それでもみんなが描くときには一しよに描かなければならない。幼稚園で絵が描けないと聞くと、家でも絵を描く練習をさせられる。遊戯なども同様である。

こうなってくると、身体の丈夫ではないKにとって毎日がだんだん負担になってくる。疲れると、夜喘息の発作がおこりやすくなってくる。発作がおこると幼稚園に遅れてしまう。先生は大勢の他の子どもたちがいるから、「なるべく遅れないように」とみんなの前では言ったのだろう。だがKやその母親にとって、その注意が本意である。喘息の発作には、心身ともに大きな負担を背負っているからである。

こうしてKは幼稚園から遠ざかることになってしまった。先生の心遣いに反して、母親には先生への不信任感、子どもには幼稚園への恐怖心というおみやげまで抱いて。

母親は育児書を懸命に読みあさる。だが育児書にはごく一般的な注意しか見られない。それらが具体的な子どもの状態に当てはまらないことを知ったとき、母親にはその距離ばかりが目についてしまったのであろう。

## 今後の見透し

私たちは四か月余りの相談を通して、Kの母の話から拾いあげた材料をもとにして、このような一つの過程を組み立ててみた。

だが、これが正しいと言いつける自信は全くない。だから私たちはこれから出発した方向づけを、この事例の今後の相談に役に立てようとは考えていない。現にKの母は、私たちがここにゆきついた四か月の間にすでに方向を転換して、今は自ら整理して新しい方向づけに沿って生活を開始しているのである。Kは以前に比べて明るくなった。そして落ちついて自分の行爲をつづけることが出来るようになった。最近では近所の子どもたちとも遊んでいるという。だが、まだ絵を描くことは出来ていない。左を使うこともそのままである。偏食もなおっていない。それでも母親はKが成長したことを認めている。そして自分がそうはらはらしなくともよきそうだという。

居住地のことや、家庭の事情を考えると、Kは一日も早く幼稚園に行けるようになるというと思う。集団生活の中で自由にふるまえるようになったら、絵も遊戯もみんなと一しよにするだろうし、夢中で元気に遊べたら、お腹をすかして偏食もなおるのではないかと思う。絵を描かせよう、右を使わせよう、というあせりに時折つまずきながらも、こう言った見透しは私たち以上に母の中に生かすはじめているらしい。もう一步の成長をめざして、私たちもあせらずにK君たちと歩もうと思う。

(お茶の水女子大学)



# 保育研究をすすめるために



佃 範 夫

幼児教育を志す者として知っておかねばならないことの第一は、幼児教育のねらいは何であるかということである。勿論幼児教育にたずさわる位の者なら、そんなことはわかりきった問題であるというかもしれない。しかしそのわかりきったと思っていることが案外わかっていないものである。

この幼児教育の根本問題ともいうべき幼児教育のねらいを知るためには、私たちはまず教育史をひもといてみる必要がある。教育史の中には、私たちはいくつたの教育思想家の中で、何といつても幼稚園の創設者 フレーベル、ついで、ベスタロッチ、ルソー、コメニウス、デューイ、更にはソクラテス、プラトンらに教えられるところのものが多く、これらの教育思想家が述べていることから考えてみるに、幼児教育は、結局のところ教える教育ではなくして教えない教育であるといえるようである。それでは教えない教育とは一体どんな教育であろうか。これは高等学校や大学など、上の方の教育が主として知識教育であるのに対し、幼児期の教育は生活教育であ

るという意味である。幼児期の教育は望ましい環境の中で生活させることが、そのまま教育になっているという生活即教育ということろにその特色があるというのである。即ち幼児期の子どもは望ましい経験が何時でも体験出来るような環境の中で生活すると、自然と望ましい方向に伸びていくというのである。従つて望ましい環境の整備こそ真剣に考えねばならない問題である。

しかもこの環境の整備は子ども達の発達段階に応じた環境の整備ということであるから、私たちは子ども達の成長発達について十分知っておかねばならない。このことが保育研究をすすめていくための第二の仕掛である。

それには身体の発育、運動・知能・情緒の発達などいろいろの問題について研究しなければならないが、これらのことについては、ウェルナー・ビューラー、ピアジェ、ゲゼル、ジャーシルド、山下俊郎らの書物にくわしく述べられている。これらの書物を通して、人間はどのような方向に向かって、どのような順序で、どのような

条件に左右されながら発達するかの様子を知ることが出来、従って幼児期に発達する諸能力の状態についても知ることが出来る。

これらの中で、特に気をつけねばならないことは、人間の才能の発達には山があつて、ある時期に著しく発達する才能も、その時期が過ぎれば衰退していくものがあるということである。例えば聴音判別の能力のようなものは、幼児期に最も発達するもので、その時期にこの種の経験をしておかないと、おとなになつてしては殆んど駄目なのである。このようなことから、幼児期に経験させておかねば後でとりかえしのつかないものをみきわめ、それを経験させるといういわゆる適期教育ということが如何に重要であるかがわかるのである。しかし、ややもすれば幼稚園教育は單なる早教育に走つたり、小学校の予備校化の危険をもっているが、決してそのようなことにならないよう注意すると共に、適期教育としての幼稚園教育に就つることが必要である。要するに私たちは幼児期に芽生えてくる才能や、幼児期に経験させておかねばならない望ましい経験についてはつきりさせておくことが必要である。また幼児教育に熱心になればなる程、子どもの精神発達特に知的発達に余りにも神経質になりやすいのであるが、全体として発達する子どもの姿を見失わないようにすることも大切である。特に幼児期は未分化の時代であり、運動能力と知的発達との間にもかなり高い相関があるといわれている。これは一つには運動能力と知能とを、それ程厳密に分けて測定することの出来ないことを示しているものである。

このように幼児期は未分化の時代であるが故に、それだけ身体の發育、運動の発達に特に注意しなければならないと思う。

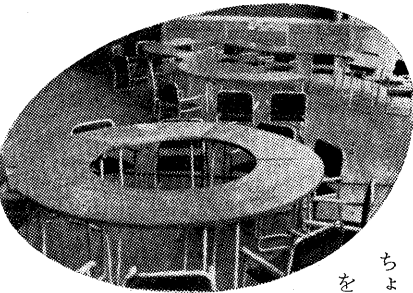
ここに保育研究をすすめていくための第三の仕事がある。すなわち生理学的立場或いは医学的立場からの子どもの理解である。従来教育がややもすれば、子どもの心的発達を中心に展開し、心的発達をさきえている身体の面については余りにも医者や生理学者にまかせて無関心であつたように思われる。私たちはもつと肉体的人間の理解を深めねばならない。特に幼児期にはそれが必要である。生理学と心理学との協働のもとにおける人間理解を基盤として、望ましい幼児教育を展開すべきである。勿論、生理学者や医者になれという意味では決してない。

以上述べてきた点を考慮して園舎の建築はもとより遊具・備品などを考え、環境を整備しなければならないが、それには創意工夫が必要である。この創意工夫が保育研究をすすめていくための第四の仕事である。遊具を作る場合にもどういう目的から作るかをまず考えねばならない。例えば大きな筋肉の発達が細かな筋肉よりも先に発達するから、幼児期には大きな筋肉を使つての運動が是非必要である。そのような運動をさせるにはどのような遊具が適当であろうか。手押車はどうだろう。これをひっぱって思いきり走らせると、大きな筋肉の発達に大いに役立つ。それには丈夫でなければならぬ。しかしそれだけでは駄目である。子どもが喜んで遊べるような構造とデザインをそなえていることが必要である。このような手順

で遊具を工夫していくのであるが、このようにすればいくらでも立派な遊具は考案されると思う。また机、椅子などの備品にしても考えればおもしろいものはいくらでも出来ると思う。数年前左図に示すように同心円を五等分した扇形の机と、デコラ張りの梯形の机を作ってみたことがある。これらはひとりごとへでも移動出来るように、足には全部パイプを使用し、それを組み合わせることによって、円、ダルマ、波形、四角など、いろいろの形が出来ることを生活の中で体験させることを一つのねらいとした。デコラ張りを作ったのは、粘土細工やその他で、机の上がきたなくなつた場合、清潔にするため試みたものである。

これらの試みは机の移動による形の変化が、自ら造形教育になるなど、予想以上の効果を収めたが、こうしたちょっとした工夫で、幼児教育の本来の姿を実現することも出来るように思う。

このような試みと共に大切なことでは、望ましい経験を具体的保育活動の中で、どのように取り扱っていくかの問題である。ここに保育研究をすすめていくための第五の仕事があり、これこそ現場の先生ならではの出来難い研究領域の一つである。即ち望ましい経験を保育の中で、どのように予



どもに経験させていくかの具体的研究である。このことについては前にも述べたことがあるが、要は遊びの中で自然と望ましい経験をしていくように、保育活動を工夫することである。私が指導している高松幼稚園で試みた一、二の例をあげてみよう。「いもほり」秋の幼稚園の遠足にいもほりを計画したことがある。戦争中ならともかくこの食糧事情のよい時に、何故いもほりなどするのだろうかという人があるかもしれないが、私はいもほりの中には教えあげることの出来ない程数多くの教育的価値を見出すことが出来る。無心に「いも」をほっている子どもの顔には何ともいえぬ期待と喜びが感じとられる。大きいもがほり出されたら子どもはどんなに喜ぶだろうか。小さいもが出たらこんどは大きいのをと、作業は次から次へと興味と喜びをもって繰り返されていく。そしてある者はほり出されたいもをかごに入れて一か所に集める。このような作業をくりかえす中に、大小比較や数教育が立派におこなわれており、手先きの運動の発達も促進されているのである。ただこの際計画的でなければ、十分その効果をあげることが出来ない。したがって「いも」がほり出された時に大小比較を、かごに入れて運ぶときに数教育を、という意図が計画されておらなければならぬ。勿論上から教えるはならない。更にいものつるの生えたままのところと、切りとったところと、一部分ほって「いも」がついている状態が十分観察出来るようにしたところとを作って、十分準備しておけば自然観察の單元としても立派なものである。綿羊などの家畜をいも畑

の近くにつないでおけば更によい。このような配慮のもとにもほりがおこなわれるならば、これ程理想的教育の場はないように思う。「運動会」幼稚園の運動会の特色は一つには親子ぐるみの運動会であるということであり、一つには運動会も生活教育の一場面であるということであろうと思う。勿論それぞれの運動能力を十分に発達させることはいうまでもないことである。このような観点から、プログラムを作るとおもしろい運動会が出来る。さきに述べた私の指導している幼稚園では毎年プログラムの種目を変えているが、なかなかおもしろい種目が出てくる。その一つ二つをあげてみる。「親子競争」三つの同心円をえがき、一番外側をお父さん、次をお母さん、一番内側を子どもが走るリレー。円の大きさが違うので、お父さんもお母さんも子どもも一生懸命に走らねばならない。皆が一生懸命に走るところにこの競争のねらいがあるのであり、親が力をセーブして子どもに勝たせるといような嘘を子どもの前でみせてはならない。これをなくするために同心円を考え、親子が一生懸命走中に真の教育をもとめ、親子ぐるみの楽しい運動会をねらったものである。「くだものひろい」最初カードをひろい、そのカードに描いてある果物と同じ種類の果物を同じ数だけひろって走る競技。これは運動会も生活教育の一場面であるということから知的问题を遊びの中にとり入れてつくった競技である。この際幼児期の子どもは具体的であるが故に果物は実物であることが大切である。実物の柿を三つ、りんごを四つというようにひろって

るうちに知的発達もすすめられていくものである。幼稚園の運動会は生活教育の場面であり、ただ走ったり遊戯をしたりすることだけが運動会ではないことを知らせるために考えたものである。「野こえ山こえ」川を渡ったり、野原をころがったり、小さい山をこえるという遊びを通して身体の平衡感覚・柔軟性・跳躍力をねらった競技。このようにただ走るだけということを排して遊びの中で自然と各種の能力が発達するように考えたものである。このようにちょっと工夫すればいくらでも理想的に保育活動を展開することが出来るように思う。結局は教師の創意工夫が大切なのである。

さて、幼児教育を望ましい方向に進めていくためには、人間関係の研究とマスコミの研究が次に必要である。これが保育研究をすすめていくための第六の仕事である。幼児期はフロイドもいっているように性格形成にとって極めて重要な時期であり、この時期における親や教師と子どもとの人間関係は子どもの性格に極めて大きな影響を与えるのである。この人間関係については最近特に注目されてきたが子どもを正しく伸ばしていくためには何と云っても子どもをとりまく正しい人間関係が必要である。更に私たちは子どもたちに直接間接に影響を与えているマスコミを無視するわけにはいかない。ラジオ、テレビなどのマスコミの中で子どもたちは生活しているのである。従ってこれらマスコミの影響についての研究が必要である。私たちは幼児教育のあるべき姿を求め、その表現にむかっただえず努力していきたいものである。

(香川大学)

# 運動遊具と社会性の発達

神 沢 良 輔



## 〈1〉 遊びと遊具

幼稚園における幼児の活動の大部分は、いうまでもなく遊びである。そして、その遊びは、同年令層の幼児を中心とする集団のなかでなされる。幼児は、これらの集団の中で人間関係を通して、いろいろな社会的経験をしていく。この社会的経験の質と量とが、幼児の社会的行動や、社会性の発達に大きな影響を与えている。そして、遊びを通して、これらの社会的経験の量を増し、その質を高めていくことは、幼稚園教育の一つの大きな目標であることについてはいうまでもない。

そのためには、遊びをよりよく発展させて、その中で社会的交渉を通じて、望ましい社会的経験をできるだけ多くさせる必要がある。だから、教師としては、遊びを発展しやすいように環境を用意

してやらなければならない。それは、幼児の行動が、環境によって規制されているからである。

そのようなわけで、幼児は自分たちの遊びを発展させるための環境として、第一に場所と施設を要求するだろう。だから、場所があまりにも限定されており、施設や遊びの材料が少ないようなところでは、社会的反応の質は低下する（註）ということがいわれている。

といっても、そのために——場所については簡単に解決できない問題もあるので除くとしても——どのような遊具でも、数多くさえあればよいということはいえないであろう。それは、それぞれの遊具が、子どもの遊びの発達・興味・身体的な能力・安全性などに対しての十分な妥当性をもっているかについて不明の点が多いし、また、遊びの媒介としての遊具それ自体の特性や限界も



あると思われるからである。

過去において、遊具についての研究は、それ故に、いろいろな角度からなされてきた。そして、室内遊具の一部のものについては、一応の解決のなされたものもある。(註2)しかし、もっとも緊急を要することは、遊びの活動と遊びの設備についての、なお一層の研究をすることである。……遊びの設備の教育的効果を測定する手段の発達ということが、そのために要求される”ということをも、マックローリンはいつている。(註3)

このことは、遊びと遊具の研究が、いかに必要であるかということとを物語っている。

## 〈2〉 納屋幼稚園の研究

まえがきのようなことが長くなつたが、前述のような意味での遊具の研究の例として、四日市市の納屋幼稚園の研究(註4)を中心に紹介しながら、運動遊具と社会性の発達についての問題点を拾つてみることにする。

この研究は、過去五年間にわたつてなされてきたものであり、今後とも恐らく続けられると思われるので、ここにのべるのは、いわばその中間的な報告といったものである。筆者も、この研究には、で

きる限り参加した。

さて、この研究で対象となつた運動遊具の種類は、固定遊具と、それを結合(綜合)したものと、および移動遊具の三種類である。そして、それぞれの遊具が、幼児の社会性の発達にどのような影響を与えるかについて、自由遊びの場面を中心として研究してきたわけである。

では、それぞれの運動遊具についての種類別に——このような分類の方法については問題もあるだろうが——考えてみることにしよう。なお、対象の園児は五才児のみである。

## 〈3〉 固定遊具と社会性の発達

まず、固定遊具についてであるが、ここでいう固定遊具は、園庭や運動場にある、形を変えることが不可能であり、移動のできない遊具をさしている。すなわち、ジャングル・ジム・ぶらんこ・低鉄棒などである。

この研究では、自由遊びの場面を利用して子どもたちの遊びを、遊具間の移動、遊びの状態とルール、会話について観察し、それぞれの遊具についての許容人員、誘意性、最高・最低人員と空白時間との関係、移動数、遊びの種類・種類・遊び方・ルール

について、の五つの面から考えてみた。

さて、上述の許容人員とは、それぞれの遊具が、どの程度の人員を受け入れるかということであり、許容人員の少ない遊具は、集団的な遊びを構成することができないし、また、社会的交渉のなされにくい遊具ということがいえよう。誘意性とは、それぞれの遊具が、幼児をどれだけ引きつける力があるかということである。だから、誘意性もあり、許容人員も多い遊具は、集団的な遊びを構成するという面からみると、よい遊具ということになる。しかし、これらの遊具での遊びの持続時間があまり少ないようでは、遊びの発展について問題があるので、それぞれの遊具についての最高人員（五分単位で観察）、最低人員、誰もいなかった空白時間との関係や、個人がどのくらい遊具の間を移動したか（観察時間二十分）についてみることに——これを移動数として表示——も意味がある。これらは、いずれも統計的に示すことができるが、統計的に示しにくい、遊びの種類・種類・遊び方・ルールは、社会性の質に関する大きな問題である。

このような観点から、子どもたちの遊びをみてみると、

- 1 大部分の固定遊具は、十名前後の人員を集めているので、その中で、社会的行動のおきる可能性はある。二人乗りぶらんこなどでも、待っているものを入れると、十名前後の幼児が参加している。

- 2 けれども、実際には、いろいろな固定遊具のどれでもに、期待している社会的行動がみられるとは限らない。

- 3 そして、幼児にとって誘意性の高い遊具のなかにも、低次の社会的行動よりみられないものがある。例えば、低鉄棒やコンビネーション大鼓橋などがそれである。

- 4 各遊具についての遊びの持続時間を移動数で示すと、二十分間に平均五回程度で、幼児ほど移動数は少ない。——被験者は幼・小一・三・五年——また、移動のときは、集団的に移動するということがほとんどなく、大部分が個人的であり、したがって移動数の個人差は、幼児ほど多い。

- 5 遊びの種類では、パターンの分類に従うと、「平行遊び」を中心として、「独り遊び」「連合遊び」に集中している。そして、学年が向上しても、この傾向はあまり変らない。

- 6 幼児の発達を中心とした各学期ごとの観察についても、傾向は同様である。

というような問題があることがわかった。

そこで、これまでの資料をもとにして、固定遊具と社会性の発達との関係を、以下のように結論づけること——研究を進めるための仮定といった方がよいかもしれない——が、できるかもしれない。

- 1 固定遊具は、身体的な諸活動には役立つが、社会性の発達

には、積極性をもっていない。

2 固定遊具の構造の固定化は、遊びの創造に対して消極的である。

これは三学期によくみられることであるが、運動場全体にわたって遊びが発展しだすと、固定遊具は一つの「もの」として使用される。——例えばジャングルジムは、砦になったり、家になったりして、幼児はおとなや教師が期待し想像しているような、遊具本来の目的である遊びをしなくて、単なる物体として利用しているにすぎない。——また、固定遊具のみを使用している遊びは、ほとんどみられない。

3 そして、固定遊具の構造上の特性により、創造的に遊びの発展のなかで適応させて、再構成することが不可能になっている。

このことは、小学校の児童においても、固定遊具での期待される社会的行動があまりみられずに、平行遊びが中心となっていることや、幼稚園でも三学期になると、移動のきく、机・平均台・マットなどをもちだして、固定遊具であまり遊ばないこともわかる。

4 これらのことは、さらに典型的な発達に対する不規則性——発達するに従って、固定遊具についての社会的行動も多くなると考えていたが——をもたせらるることにもなるようである。

なお、固定遊具のなかにも、グローブ・ジャングルのように、一部に動くところのあるものもあるが、その特性は、一般の固定遊具

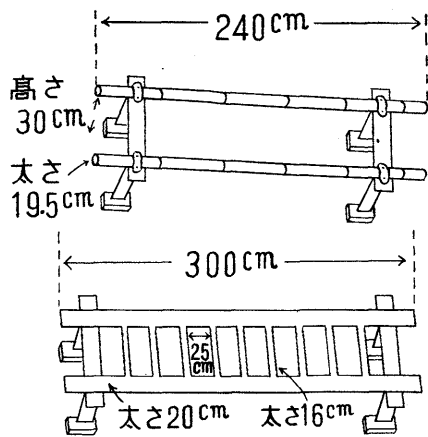
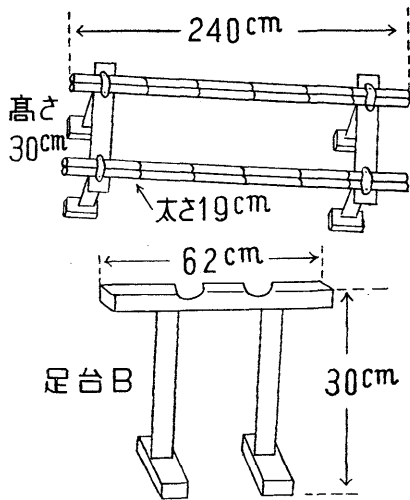
と同じである。(註5)

#### 〈4〉 固定遊具の総合(結合)と社会性の発達

さて、このような固定遊具の問題点を解決するために、消極面ではあるが、固定遊具の間に通路をつける——結合するといってもよいだろう——ことにした。それは、通路によって、固定遊具の固定性を幾分でも減少させ幼児の行動範囲も広げ、さらに社会的行動をも発展できるのではないかと考えたからである。これは、総合遊具といわれているものと、本質的な考え方は同じであろう。

そこで、ダブル・キャスルジムとコンビネーション大鼓橋の間をS字型に掘った溝——深さは平均一米、長さ十米程度——で結び、その上へさらに平均台などを置いて、結びつきを強くするようになった。

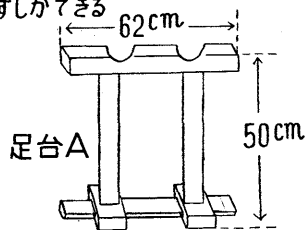
しかし、このようにして、固定遊具の連結や、総合化を試みても、本質的には、固定遊具についての問題点と、大きな差異を認めることができなかつた。



足台はとりはずしができる

構成

平均台	1
平均台	1
梯子	2
足台	2
一本竹	2
二本竹	2
本竹子台	2



### 〈5〉 移動遊具と社会性の発達

このようなわけで、この研究は、新しい観点から出発しなかなければならなかった。それは、固定遊具以外の運動遊具をみつけたことである。しかし、それはなかなか困難であるので、これまでの研究をもとにして、遊具を試作してみることにした。

その作製基準の主なものは、

一 遊びの創造性に対して積極性をもたせるために、その媒介となる遊具は、移動できる遊具であること。

二 幼児の遊びの発展によく適応するため、形態——組み合わせ方による形態の変化——の変化が自由にできること。

三 大きさ、重量については、幼児に協同性をもたせるため、二人程度の協力で操作できるものであること。

四 固定遊具の間を、遊びの発展に応じて自由に連絡できるものであること。

などで、このような基準で作製した遊具の見取図を示すところである。

さて、この遊具についての一年間にわたる観察でわかったことを示そう。これについては、詳細にのべたいが、紙面の

都合上、その結論よりのべることができないのが残念である。

一 まず、遊びの種類については、その数においても固定遊具に比して増加している。これは、遊具の配置が自由に変えられるためで、一つの遊びでも、遊びの変化にともなうて組み合わせ方も変えられ、その型は、子どもたちの創造にまかせられている。

すなわち、一学期のはじめは、遊具の組み合わせはなられず、遊具の各ピースを固定遊具のように取り扱い、固定遊具でよく遊んでいるような、鬼あそびや、身体的活動を中心としたものが多い。一学期の中頃になると、それ以外に、他の固定遊具と関連させたような構成あそびがみられるようになる。二・三学期においては、ごっこ遊びを中心とする構成あそびが多くなり、鬼あそびも、一学期からのものが持続されているが、遊具の組み合わせ方が、より構造化されるのにもなつて、その内容は、より高次のものとなつている。

二 遊びの方法においても、遊びの種類の変化にともなうて、相当高次の段階まで発展している。これは、幼児の遊びに対する適応が、固定遊具に比して、相当大きいことによる。

三 遊びの類型を、パーテンの分類に従つて分けてみると、一学期には、身体的活動を中心とする平行あそびが多くみられるが、それがすぐ、鬼あそびを中心とする連合あそびへと変化し、終りごろでは、低次のごっこ遊びを中心とする構成あそびがみられるようになる。二・三学期は、構成あそびが中心となり、グループの構造化

やルールの条件の増加にともなうて、低次の協同遊びから、一部では、高次の協同遊びへと変化している。

このことは、固定遊具ではみられない現象である。

四 遊具の配置や他遊具との関連をみると、一学期のはじめは、一つずつのピースがそれぞれ独立して、固定遊具と同様の使用法がみられるが、しかし、すぐに各ピースを結びつけて、“線”としての組み合わせが始まる。そして、それに固定遊具を結びつけて、その線をさらに長くして、遊びの行動範囲を拡大していくようになる。これは、固定遊具の機能の延長のために、移動遊具が使用されたものと考えてもよいだろう。

二学期になると、他の移動できる遊具——マット・とび箱・旗・平均台・ままごと道具・柵・大積木など——とも関連させて、“平面”のなかで、いろいろな変化をもたらずような配置が選ばれる。また、このなかのあるピースは、固定遊具をも含めて、面を決定する線として使用されるようである。面のなかに包含されている遊具は、しだいに構造化されていく。

三学期になると、固定遊具との関連は非常にうすれ、他の移動できる遊具との関連が深くなり、その構造は面から“立体”へと変化する。すなわち、移動遊具のもっている三次元的性格を最大限に活用した遊びへと発展する。

これらのことは、固定遊具での遊びではみられなかったことで



あり、当然 社会的行動の発達には、固定遊具よりは、はるかに良好な結果を示しているといえよう。

## 〈6〉 おわりに

これまで、運動遊具については、主として社会性の発達という面からいろいろみてきたが、それぞれの遊具には、その遊具自体のもっている特性と限界——使用価値といってもよいだろう——があるということがわかる。だから、幼稚園の教師は、このことをよく理解した上で、遊びの指導や、環境の設定をすることが大切である。

そして、固定遊具や総合遊具と移動遊具とは、その使用価値が本質的に異なっていることがわかる。すなわち、前者は主として身体的方面の活動に、後者は主として社会性の発達に使用するとよいということになる。

けれども、子どもの社会性の発達の基礎には、毎日数百回にもわたる社会的交渉(註6)があり、このような社会的交渉が、どのような場で、毎日の遊びを通して社会性の発達に役立てられているかは、教育上大きな問題であろう。だからこそ、遊びの媒介としての遊具の特性や限界はどうしても理解されなければならないし、また、遊具についての研究は、なお一層なされなければならない。

ここにのべたことも、このような観点からもう一度考えてみていただきたいと思う。

最後に、納屋幼稚園における遊具の研究を、このような形式で発表することを心よくお許し下さった、中村園長はじめ、この研究に関係された諸先生がたに感謝の意を表したい。

(註)

- 1 Anderson, J. E. : The Theory of Early Childhood Education, The Forty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, 1948, P. 85.
  - 2 Mc Laughline, K.L. : Kindergarten Education, Encyclopedia of Educational Research, 2nd ed., 1949, P. 652.
  - 3 Ibid
  - 4 納屋幼稚園  
: 幼児の社会性をほすのに必要な施設・設備の研究(第1報告)第5報告、幼稚園研究集録、四日市市立教育研究所、調査研究報告、第50集、1959, P. 1~39
  - 5 幼稚園施設研究 第3号、第8号、フレール館、1955~1959
  - 6 グロープ、ジャングルの施設価値について、幼稚園研究集録、四日市市立教育研究所、調査研究報告、第50集、1959, P. 40~46
- Anderson, J. E. : 註1に同じ、P. 84

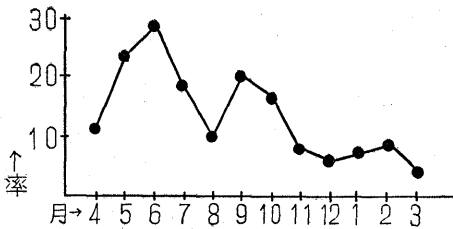
(四日市市立教育研究所)

# 幼児の健康安全指導

— 園生活における事故・けがのよりみた —

年ごとに思いもかけぬ事故がふえている。さきごろ、警察庁から昨年の交通事故白書が出されたのを見ると、前年に比べると（件数で二九％）、（死者で二二・二％）、（負傷者で二四・四％）ふえ前例を見ない最高記録を示したそうである。このうち死者年令別は、  
 “六〇才以上の老人と六才未満の幼児が最も多く、老人は、全体の一五・五％、幼児が一三・一％を占めている”ということである。  
 このことは、社会の健康安全の尺度と見ることもできるし、他方、人の生命の軽視、ことに保護を要する年令層への健康安全指導の欠如とも見ることができよう。  
 さて、そうはいうものの、幼児の健康安全指導は、どうしたらよいだろうか。園生活における事故・けがの実情調査（事故白書？）を基にして考えてみよう。

年間における事故・けがの傾向



(率)	11	24	29	19	10	20	17	8	6	7	9	4
%	7	15	18	12	6	12	10	5	4	4	5	2



相川高雄

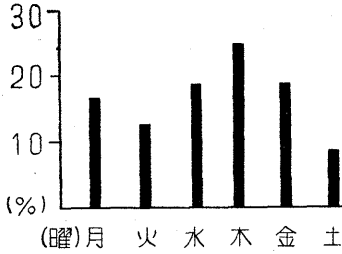
〈事故・けがの実情〉

(1) 何月に多いか

— 各月各季節の傾向

事故・けがの率やパーセントを見ると、六、五、九、七、十月の順に多くなっている。氣候が活動に適し、心理的に開放感が高まってくる月に多い。もちろん、衣服が軽装になり、身体の露出部が多くなるに従って

週日における傾向



$\left\{ \begin{array}{l} \% \rightarrow 17 \sim 12 \sim 19 \sim 25 \sim 19 \sim 8 \\ \text{件数} \rightarrow 27 \quad 20 \quad 30 \quad 40 \quad 31 \quad 13 \end{array} \right.$

けがの発生を週日からみてみよう。木・金・水・月・火・土曜日  
 の順になっているが、土曜  
 日は当然、問題にならない  
 であろう。週日の中三日間  
 は、園児も保母も心理的弛  
 緩と疲労が生じて、事故・  
 けがに対する注意が散漫に  
 なるというのであろうか。  
 また、月曜は、週の開始日  
 であるが火曜ほどの緊張度

(2) 何曜日が多いか——週日における特徴

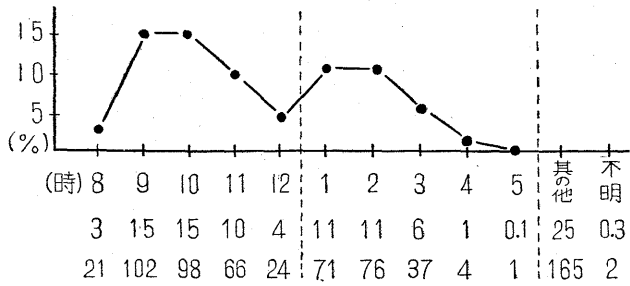
事故・けがの頻度も増す。四月は新しい環境や保育計画への適応  
 期であり、八月は、屋外も屋内も活動するには、余りにも高温であ  
 るというわけで、頻度が少ないのであろうか。年間の五〇%以上も  
 占めている初夏から夏、四〇%近くもある初秋から秋にかけては、  
 年間で注意すべき時期といえようだ。(率の出し方、 $\frac{\text{けがの件数}}{\text{調査総数}} \times 100\%$   
 %は、率をもとにして計算したもの。)  
 石川英夫の調査(注・二)でも五・六月と十・十一月にけがが多く発生することを見  
 出しているし、また、相模原市保母会の調査(注・三)でも、夏に五三%、秋に二七  
 ・五%の事故(切り傷・虫さされなど)を見出していて、本調査の結果と  
 同じような傾向を示している。

は見られず、日曜日の心理的解放感あるいは疲労・生活のリズムの  
 乱れが月曜日に持ち越されたというのであろうか。いずれにしても、  
 これらの曜日は、注意を要する日であると考えられよう。た  
 だ、一般的に言って、月曜日は、保育への適応がうまくなされない  
 ので、事故・けがの発生が多いと考えられるが、中の三日間を凌駕  
 するほどではなかった。(ここに示した資料だけは、一保育園につ  
 いての分析によるもの。)

(3) 何時ごろに多いか——園内生活時間における傾向

事故・けがは、何時頃が多いであろうか。また、これを午前と午  
 後に分けてみたらどのような傾向を示すであろうか。図表に示され  
 たように、その他とは、家庭・登退園・図表に示された時間以外の  
 事故・けがを現わすのであるが、これらを相互に厳密に区別するこ  
 とはできない。事故・けがの発生およびその処置と幼児の報告に基  
 づいて、その件数を示したものである。9・10・2・1・11時の順  
 に多く、午前中に、9時と10時の一つの山、午後には1時と2時の一  
 つの山が作られている。午前のこの山は、園児も保母も園における  
 生活体制の整っていない比較的自由的な時間に生じたものであり、午  
 後の山は、給食時およびその後の自由時間から午後の生活時間への

園内生活時間における傾向



(4) どのような場所で発生するか — 場の特徴

幼児は、どこで事故・けがを起こすか。図表は割愛するが、屋内(三〇・三%)、屋外(四四・七%)、その他(二五・〇%)——前記の場合と同様な分類による——となつて、屋外が多い。これは、次の場面的要因や発生原因によって明らかによつて、屋外の方が、事

移行時と、一方、午後の疲労の現われる時間に生じたものと考えられよう。午前と午後とを比較すると午前四七%、午後二九%となつて、午前中に全体の約半分の発生をみる事ができる。

石川英夫の調査によると、これは、社会において発生する比較的大きなけがであるが、午後三時、四時、午前十時、十一時が多くなつてゐる。しかし、相模原市保母会の園内の事故発生では、午前九時前後と午後一・二時に多く、また午後よりも午前中の方が多くなつてゐて、本調査の結果とほとんど同様の傾向を示している。

故・けがの誘発物や心理的要因が多いからとみられよう。

石川英夫の調査では、幼児は、戸内で四六・九%、戸外で五三・一%、学童は一八%と八二%となり、幼児と学童の大きな違いを見出ししている。

(5) どのような場面(事態)でどのような原因が多い

か — 場面と原因の特徴

前の(4)で述べたように、幼児の事故・けがの発生は、屋内よりも屋外に多いといふことはわかつたが、彼らは、いったい、どのような場面や行動において、事故・けがを発生させるのであろうか。幼児期は、徐々に自我的・個人的行動から社会的・集団的行動へと移行し、運動感覚的機能や精神機能などの分化が見られる時期であるといふのであるが、それらの行動や機能の発達に、事故・けがの発生と、どのように関係しているかをみようとしたのが、この項の分析である。

(個人的場面か集団的場面か)

まず、このことばから説明しよう。

個人的場面といふのは、遊びや作業や学習などにおいて、その活動が友だちや保母などの人間関係の交渉がない場面(事態)を指す。ことばをかえて言うと、二人以上の人間関係の相互交渉がなくても、個人的な活動や行動をなし得る場面といふことである。したがつて、屋内や運動場など小人数が集つたり、組のものが全部が集つてゐる場面であっても、これは、個人の活動や行動の目標を相互交渉的に成立させてゐる場面でないで、個人

の立場から言うと個人場面であるというわけである。

集団的場面は、個人的場面の説明から推して理解できよう。二人以上の人間関係による相互交渉の活動や行動の場面ということである。

このような観点からみると個人的場面における事故・けがは、年間の件数六六七のうち三五〇件（五二・五％）集団的場面は、一五〇件（二二・五％）その他一六五件（二四・七％）不明二件（〇・三％）となって個人的場面におけるものが最も多く、全体の過半数を占めている。

（個人的原因が対人的原因が）

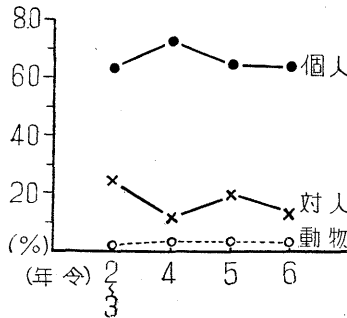
個人的原因というのは、個人的場面はもちろんのこと集団的場面であっても、事故・けがの発生の原因が、個人それ自体にあるもの。

対人的原因というのは、集団の場面においても個人的場面においても、自分以外の他人によって事故・けがの発生原因のもの。例えば、個人的場面にあっても、思わぬことから他人によってけがをさせられる。けんかをしたのではないが、他人の投げた石が自分にあたってけがをするというような場合がこれである。その他、原因としては、動物、事物（偶然に瓦が落ちる、木がたおれかかるなど）があるが、これらは、他人的原因とともに対人的原因としてまとめることができよう。

このようにして、事故・けがの原因を年令との関係でまとめたのが、下の表と図である。個人的な原因が、対人や動物による原因よりはるかに多い。また、前にもちょっと触れたように、集団活動、社会的行動が盛んになる年長児に對人的原因がふえるのではない

けがの原因

年令	個人的原因 f(%)	対人的原因 f(%)	動物原因 f(%)	不明原因 f(%)	計 f(%)
2~3	33(64)	13(25)	0(0)	6(11)	52(100)
4	97(73)	16(12)	4(3)	16(12)	133(100)
5	200(65)	59(19)	9(3)	39(13)	307(100)
6	113(65)	28(16)	5(3)	29(16)	175(100)
計	443(66)	116(17)	18(3)	90(14)	667(100)



と予想したが、そのような関係は見られなかった。むしろ未発達な年令段階に對人的原因が、やや多いようである。しかし、個人的原因には、年令によってほとんど変動がないところをみると、事故・けがの原因は、このような特徴をもつものではないかと想像される。

これを、それぞれの原因に従って、その起こる型（事故・けがの発生形態）をみると次のようになって

いる。  
 個人的原因では、転ぶが圧倒的で二三〇件、ついで、物につまずく・うつ四四、かきむしる三五、すべり台二一、ガラス、刃物、草の葉などで切る一九、釘、鋏、とげなどをさす一七、のぼせ一七、などである。このうち、ガラス、刃物、草の葉などで切る、と、のぼせについては、女より男の方がはるかに多い。対人的原因では、けんか四三件、ぶつかる一八、押される八、物を投げられる、

ふまれる、ひっぱられる、かまれる、押しつけられる、叩かれる、ひっかかれる、落とされるなどである。けんかとおつつかるは、女より男がはるかに多い。動物によるものは、虫さされ九、犬猫にかまれる七、蜂にさされる二であって、以外に少ない。

(6) どのような種類が多いか

さて、事故・けがの種類は、個人的・対人的・動物による原因を綜合すると、どのようなものが多いのであろうか。

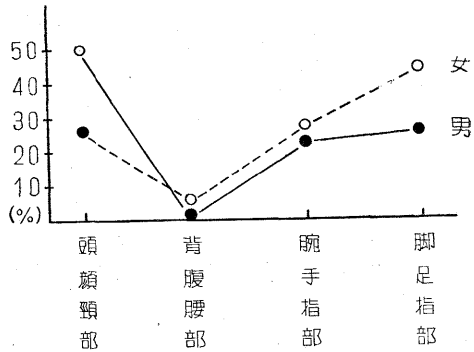
圧倒的に多いのは、すり傷、かすりきずなどの二五一件、切り傷七九、鼻血六〇、かき傷四七、かむ、かまれる、つねられる二二、打ち傷、血豆、内出血一六、爪はがれ、とげささり、こぶがそれぞれ十一、虫さされ一〇、脱臼八(以下略)、けがではないが、はれもの、できもの、あせものよりなどのくずれ、かきこわしなどは六九となって比較的多い。相模原市保母会の調査のものは、切り傷、鼻血、打撲傷、などが多い。

このような状態から推測して、脱臼を除いて、交通事故その他による重傷はなく個人的な軽度なけが多く、それが、個人的ないたずらや不注意に起因しているように思われる。

(7) 身体のごどのような部位に多いか

けがは、個人的原因による軽度のものが多いということがわかったが、それらは身体のごどの部位にみられるか。まず、全般的にみて、頭顔頸部に多く、次に脚足指部、腕手指部の順で背腹腰部は皆

けがの部位



	男 (%)	女 (%)	計 (%)
頭顔頸部	189(48.6)	75(27.0)	264(39.6)
背腹腰部	3(0.8)	3(1.1)	6(0.9)
腕手指部	89(22.9)	80(28.3)	169(25.3)
脚足指部	108(27.8)	120(43.2)	228(34.2)

無と言つてよい。ところが、これを男女で比較すると、腕手指部には差がないが、頭顔頸部は男、脚足指部は女に多くなつていて、それぞれ、男女の活動状態と身体運動エネルギーの強度を現わしているようである。ことに女の下半身は、男のそれよりも弱体なのかもしれない。注目すべき特徴を示している。

(8) 処置治療はどのようになされどの程度で治ゆしているか

簡単に説明すると、事故・けがの処置・治療は、マキキュロクロ



ームが全体の六三・五%を占め、あとは、オキシドール、綿布たんぼんなどの常備薬によるものであり、一日から三日間位で、大半のものが治ゆしている。このことは、けがの部位・種類からみても軽度のものであることがわかるのであるが、医師の治療を要するもの(二一件、三・四%)もある。

全般を通じて問題なのは、けがをする子はしよっちゅうけがをする、事故を起こす子は大体きままっている、ということである。ほとんどの子(2、3才児でおよそ八〇%、4〜6才児でおよそ九〇%)は、治療を要するほどのけがを全くしないことである。また、それぞれの箇所を取り上げたもの以外では、男と女の差異が見当らなかつたことは、この事故・けがの調査で注目すべき点であつた。

#### 〈健康安全指導で注意すべきこと〉

健康安全指導は、今まで説明してきたような事故・けがの実情を知るだけでは十分とは言えないだろう。幼児の基本的習慣のしつけの実情、社会的成熟度、さらには、事故・けがと平行して疾病の実情を捉え、健康教育および管理の評価をして、幼児の保健と安全の教育計画が立てられていないと具体的な指導の効果はないだろう。また、今まで説明した資料で結論を急ぐことは危険があるろう。しかしわかつた範囲で指導の注意事項といったものをあげることとしよう。

(1) 自分の園の事故・けがの実情から、各季節・各月・週・一日の特徴を捉え、これを健康安全教育計画(幼稚園・保育園保健計画といったもの)に活かすこと。

このことは、必然的に、地域の特徴(本調査では、交通事故は無かつたが大都市ではどうか)・建造物・施設・設備(ことに遊具・机・腰掛・教材など)・担当保育幼児数などの評価の目安になり、具体的な指導法の改善資料ともなるだろう。日常的な問題としては、特に、「動く遊具」の検討をするこゝである。

(2) こゝに、具体的な安全保育指導計画を作成するにあつては、園内(屋内も屋外も)と園外(地域社会)の危険地区および事故誘発物のチェックをして、指導法を考え、これを父母に知らせ、園・父母・地域社会が一体となつた指導体制をつくること。

このことは、前にあげた(1)のことと関連するのであるが、その地域の風俗・習慣、季節的行事(お祭り、記念行事など)や交通状況・地理的自然的環境を調べ、そして、子どもの遊びや交通状況をよく知っておくことが必要になる。

(3) 個別指導から出発して、集団指導との調和をはかること。

事故・けがの発生場面や原因を見ると、集団や対人関係のものよりも、個人的なものが多い。したがって、けがの治療をする時をとらえて、その機を逃がさず、人の生命の尊さ、具体的な衛生観念、治療のしかた、事故・けがの報告、その状況の豫知や判断のしかたなどを個別的に指導する。また、幼児は、けがをした子の後に数人ぐらいくっついて治療室に入ってくる傾向があるが、このような時こそ、小グループによる指導の絶好の機会である。そ

して、このような事例を保育の時間に、全員に集団的に指導し、個別指導と集団指導の調和をはかるようにする。

(4) 集団指導として、毎日のお話しに事故・けがの実例(事例)を取り入れ、紙芝居・人形劇などを利用してながら話し合いを進め、他人のけがを自分のものとして感じとらせること。

(5) けんか・悪ふざけ、戯れ、いたずらの指導をすること。

(6) 事故・けがを起しやすの子の性格や行動を明らかにすること。

幼児ひとりひとりの性格や行動とけがなどとの関係を明らかにして、事故発生の予知をするように注意すること。このことは、この研究では、取り上げなかったが、具体的な健康安全指導において、欠くことのできない重要な観点であろう。

事故・けがによって生命を奪われることもあるし、不具になって精神的に不健康になったり、将来の芽がすみ取られる場合もある。身近なけがの指導から人の生命の尊さを教えていくことである。そして、個人も社会も健康で安全な生活が送れること、これこそ、世界保健機構の精神でもある。

(注) ①筆者と愛知県岡崎市内の六つの保育園(福岡・福岡南・めぐみ・白鳩・六名母子寮)との共同によつて、五五八八(延人数)・平均数九月から三月までの各月六七〇人、四月から八月まで二〇〇人)の園児に対する一か年間の研究調査(昭、三三年九月一日より三四年八月三十一日まで)

②石川英夫・幼児の怪我・保育、9巻1号、昭、二九……この調査は、東京都内及

び近県農村の子どもの比較的大きな怪我についてみたものである。

③相模原市保母会・現場からみた災害の実情・保育の友、7巻・10号、昭、三四 (愛知学芸大学)

予

告

## 日本幼稚園 協会主催 幼児教育講習会

期 日 昭和三十五年七月二十一日—二十五日

午前九時—午後四時

会 場 お茶の水女子大学講堂

科 目 第一部(午前) 幼児教育の理論  
第二部(午後) 幼児のリズム指導

# 保育と学習心理



賀集 寛

八一

日々の保育においては余り気がつかないが、昨年四月から一年近く経った今日ふりかえてみると、たとえば、はじめは全く無口であった子が平気でよく話せるようになったり、始終喧嘩をしていた子同志が仲良しになっているのに気がつくことが多い。いいかえると、一年近くの園の生活で保育の効果があらわれ、これらの子の行動がのぞましい方向に変化したといえるでしょう。このような事実を教育心理学的なことばをかりると、子どもが「学習」したといえます。学習という語からうける感じとして勉強という狭い意味にとられやすいが、心理学的にはもっと広い意味を有しています。すなわち、学習とは後天的な経験の影響によって、行動様式が進歩的に変容することなのです。どのようにして新しい良いしつけをするか、どうすればのぞましい子どもになるか、非社交的な子をどう導

くか、その他保育のすべての面において、学習という事柄に関係を持たないものはないといっても過言ではありません。以下、今日の数多くの学習に関する知識からいくつかとりあげて、実際の保育活動と関連させながら考えてみたいと思います。

八二

学習過程を分析しますと、次の四つの基本的要因がふくまれています。すなわち動因、手掛り、反応、報償であります。例としてフレーベルの第一恩物を使ってよくおこなわれる「まりかくし」の場面をとりあげてみましょう。子どもたちは円陣を作って坐っています。そしてたとえば赤いセーターを着た子のところにまりをかくしであるといいます。探す役に当たった子は無論このことを知りません。しかしまりを探したい、と思っていることは間違いありません。そし

てあちこち探しまわって、そのうち赤いセーターの子のところへ来てまりを発見し、まりをとりまします。この一連の行動の中で、まりを探したいというのが動因、赤いセーターはどとどという反応の手掛りです。そしてまりが報償であります。一般に人間や動物の行動をよく分析してみますと、必ずこの四つの要因がふくまれているのに気がつきます。赤い信号（手掛り）を見て、ブレーキをふむ（反応）ことよって、運転手は安全に運転しようとする（動因）が満足（報償）されるわけですし、エサを欲しがっている（動因）犬が、お手というコトバ（手掛り）に対してお手をする（反応）とエサ（報償）がもらえる、といったふうには。

### へ三へ

次にこの四つの要因の各々についてももう少し詳しくみてみることにしましょう。

**動因** これは、行動をひきおこす肉体的な原因となるものです。空腹になるとゴハンがほしい、疲れると休みたいたいといったような生理的なものもあれば、お金がほしいとか、他人に認められたいというような社会的、文化的なものもあります。このような区別は別として、学習が成立するためには、動因が最も大切なものの一つであります。子どもが一体今何を欲しているのか、何を望んでいるのかを十分に理解しないでは、如何によい環境と設備があっても保育は成

功しないといわれるのは、動因、あるいはモチベーションの重要性を示したものでしょう。

**手掛り** どんな反応、または行動を、いつすればよいかのきっかけ、いわば信号に当ります。赤い信号はとまるという反応、青い信号はすすむという反応の手掛りですし、リズムあそびなどでいろいろなテンポ、リズムで演奏されるピアノやオルガンの音は、走ったり、歩いたり、とまったり、スキップその他いろいろな表現をする手掛りであります。次に手掛りはいまいなものであってはなりません。「まりかくし」で一回目は赤いセーターの子、二回目は青いセーターの子というふうには、デタラメにまりがかくされたのでは、まりを探すことは不可能といってしまうでしょう。先生が園児に仕事なり、あそびの約束をするとき、そのことをはっきりした口調と態度でよく分るように話すことが必要なのは、つまり子どもにも手掛りを明瞭に把握させることなのです。明瞭な手掛りを与えること、これが保育を成功させる一つの鍵であるといえるでしょう。

**反応** これには手足や身体を動かす運動反応以外に、言語反応もふくまれます。そして反応は第一に、子どもの出来る反応、いわば子どもの反応レパートリーのなかにあるものであることが必要です。子どもに出来ないような難しい反応は手掛りとの結合が困難です。ですから、子どもの発達段階、あるいはレイネスというものをよく理解しておくことが必要なわけです。第二に、新しい反応

の形成のとき、その反応が最初に生じるように事態を調整することが大切で、たとえば、朝のごあいさつの習慣形成や、良くない行動の矯正などは、それらを最初に固定させないことには、他の反応あるいは、以前の良くない反応がそのまま残ってしまうかもしれません。そうなるからではなかなか新しい習慣を形成しにくいものです。第三に、反応の成立、習慣の形成は一回や少数回では完成しないということです。つまり学習には、反復が必要です。「まりかくし」の場合でも、一回目よりも二回目、二回目よりも三回目と回を重ねるに従って、まりをとるに至る速度が速くなり、正確になります。習慣化した行動が何時も正しく、速くなされるのは反復の結果であることは見逃せません。この反復が動因とともに学習成立に不可欠の条件の一つになっているのです。

報償、手掛りと反応の結合をつよめる働きをするのが報償です。赤いセーターの子のところにまりがなければ、その子はやがて赤いセーターの子のところへ行かなくなるでしょう。また絵をかけたり、人前で意見を発表しても、それらに対して、先生が無視するような態度をとったならば（つまり絵をかく、意見を発表するといった反応に、認められるという報償がなければ）、やがて子どもは自発的、積極的な態度を失うかもしれません。次に報償を与える時期は、反応の直後が最も効果的で、反応と報償の間に時間が経てば経つほど、その効果がうすれるといわれます。第三に報償は動因を減

少し、よわめる働きを持っています。空腹の人は食物を手に入れるまで食物をもとめる行動をやめませんし、自分を認めてほしい子は、先生や友だちが彼に注目するまで、いたずらをつづけることがあるのはこのためです。このように報償と動因とは表裏一体のもです。

#### へ四

さてこれで学習過程の四つの基本的要因の概説を終わりますが、学習過程理解のためにもう少し知っておいた方がよい問題がありますので、その二、三について簡単にふれておきましょう。

消去、ある反応をしても、もし報償がなければやがてその反応をしなくなるという現象が、このことを別のコトバを用いると消去するといえます。つまり一旦成立した習慣や反応を報償なしに反復することです。ところで消去という現象は、折角出来上った習慣や反応をダメにしてしまう厄介なもののように考えられますが、これももし良くない習慣を矯正するのに用いればどうでしょう。いいかえると新らしいのぞましい習慣をつけるといふことは、古いよくない習慣を消去することだといえるのです。消去の仕方には、以前の反応に対して報償を与えないでおく方法と、積極的に何らかの形で罰を与える方法の二つあります（何れにしろ新らしい習慣に対して、何らかの報償を与えなければならぬことは言うまでもありません）。

ところで罰は一般に消去の最も効果的な方法だといわれ、よく用いられてきました。しかしその教育的な見地からの是非は種々検討の余地のあることは言うまでもありませんが、ここではこの問題について一応ふれないことにします。要するに消去によって、今まである手掛りに対して低い序列にしかなかった反応を、第一の序列に引上げることが出来るのです。たとえば入園当初、先生のお話のはじまる（手掛り）とき静かに聞く（反応）ことは、低い序列の反応でしかなく、一方、騒いだり、歩きまわったりする反応が上位の序列にありました。これを消去することによって、静かに聞く反応を第一の序列に持つていくことが出来るのです。次に学習の形成が一回で完成しないように、消去にも回復が必要で、そして消去しようとする反応が強固であればあるほど、消去しにくい、いわゆる消去抵抗が大きくなります。ですから消去しようとする反応がどんな性質のものかをよく理解しておくことも必要になってきます。

**自発的回復** 消去というのは、実は古い反応を完全に破壊するのではなく、抑える働きをするものなのです。ですからちょうど、疲労したときに休めばまた回復するように、消去された反応も、放っておくとまた回復して行くことがあります。自発的回復というのはこのことをいいます。癖がなかなか直りにくいのは一つにはこの自発的回復という現象によるといえるかもしれません。

**汎化** ある反応は、厳密に特定の手掛りにのみ固定して結合して

いるわけではなく、よく似た手掛りにもその反応が生じる傾向を有しています。これを汎化といえます。たとえば隣の白い犬にかまれたことのある子が、別の白い犬を恐れたり、また医者白衣をかまれた子が、床屋の白衣をも恐れることのあるのも汎化の例です。そして汎化はもとの手掛りと、新しい手掛りとの類似度が大きいほど、その傾向は大きくなり、類似度が小であるほど小さくなります。

たとえば白い犬をこわがる子は、黒や茶の犬よりも白い犬を、また猫や鶏よりも犬をこわがるのはこのためです。次に汎化は動因が大になるほど大となります。たとえば普通の子どもでは、いじわるをする子とやさしい子の区別が何でもなくつくのに、極度に恐怖心の強い（いやなものを避けたい動因の強い）子は、両者の区別がつかなくなる人が多いのはこの例でしょう。

**弁別** ところで今あげたように、二つのものの間の区別がつくこと、いいかえると汎化した反応に報償がないと汎化が減少します。これを弁別といいます。したがって弁別は汎化と正反対の性質を有していることとなります。すなわち汎化が大ということは弁別が小、弁別が大ということは汎化が小であるといえます。

**報償効果の勾配** 「まりかくし」の場面をよく観察しますと、赤いセーター（手掛り）に対して、まりをとる反応だけが結びついていいるのではなく、とるといふ反応をするまでに、まりのあるところまで歩いたり、走ったり、手をのばしたりする諸反応があって最後

にま、り、を、と、る、反、応、を、す、る、に、至、る、の、で、す。そ、し、て、手、掛、り、と、こ、れ、ら、諸、反、応、と、の、結、合、の、強、さ、は、最、後、の、反、応、が、一、番、つ、よ、く、そ、れ、以、前、の、諸、反、応、は、弱、い、の、で、す。つ、ま、り、報、償、の、効、果、は、報、償、と、時、間、的、空、間、的、に、接、近、し、て、い、る、反、応、ほ、ど、大、で、遠、ざ、か、る、ほ、ど、小、に、な、り、ま、す。い、い、か、え、る、と、報、償、効、果、に、勾、配、あ、る、の、で、す。外、出、し、て、帰、途、に、つ、い、て、い、る、子、ど、も、が、一、家、に、近、づ、く、に、従、つ、て、速、く、歩、い、た、り、他、の、條、件、が、同、じ、な、ら、出、来、る、だ、け、近、道、を、と、る、の、も、そ、う、で、す、し、わ、れ、わ、れ、で、も、メ、切、が、近、づ、か、な、い、と、原、稿、を、書、く、氣、が、し、な、い、の、も、そ、の、一、例、と、い、え、る、で、し、よ、う。

**予、期、的、反、応** 報、償、効、果、の、勾、配、と、関、連、し、て、次、の、よ、う、な、こ、と、が、あ、り、ま、す。す、な、わ、ち、報、償、を、手、に、入、れ、る、最、終、反、応、は、何、ら、か、の、抵、抗、の、な、い、限、り、報、償、に、到、達、す、る、よ、り、早、く、表、わ、れ、る、こ、と、が、多、く、な、つ、て、く、る、の、で、す。つ、ま、り、最、終、の、反、応、が、予、期、的、に、な、り、ま、す。「ま、り、か、く、し」で、手、掛、り、を、見、出、す、と、そ、れ、に、近、づ、き、な、が、ら、ま、り、を、と、る、構、え、を、し、て、い、る、子、が、あ、り、ま、す、し、キ、ャ、ッ、チ、ボ、ー、ル、で、ボ、ー、ル、を、受、け、る、際、に、実、際、に、ま、り、が、手、に、入、る、以、前、に、ボ、ー、ル、を、受、け、る、構、え、を、す、る、の、も、こ、の、例、で、し、よ、う。食、事、前、の、し、つ、け、を、例、に、と、つ、て、も、う、少、し、分、析、し、て、み、ま、し、よ、う。先、ず、ゴ、ハ、ン、に、し、ま、し、よ、う、と、い、う、何、ら、か、の、手、掛、り、に、對、し、て、や、り、か、け、の、仕、事、を、か、た、つ、け、る、机、を、整、頓、す、る、手、を、洗、う、弁、当、を、出、す、茶、わ、ん、を、並、べ、る、皆、キ、チ、ン、と、坐、る、そ、し、て、い、た、だ、き、ま、す、と、言、う、の、一、連、の、反、応、が、あ、つ、て、の、ち、食、べ、る、と、い、う、反、応、が、は、じ、ま、り、ま、す。そ、し、て、一、番、最、終、の、反、応、に、あ、る、食、べ、る、こ、と、が、一、番、つ、よ、く、手、掛、り、と、結、合、し、て、お、り、そ、れ、以、前、に

介、在、し、て、い、る、諸、反、応、は、比、較、的、弱、い、こ、と、は、報、償、効、果、の、勾、配、か、ら、お、分、り、で、し、よ、う、し、食、べ、る、と、い、う、反、応、が、予、期、的、に、な、る、こ、と、も、想、像、出、来、る、で、し、よ、う。で、す、か、ら、こ、こ、で、も、し、先、生、な、り、親、が、注、意、を、お、こ、た、る、と、「ゴ、ハ、ン」と、い、う、手、掛、り、に、對、し、て、食、べ、る、反、応、以、外、の、反、応、は、出、来、る、だ、け、簡、単、に、な、る、か、一、部、は、省、略、さ、れ、て、し、ま、う、か、も、し、れ、ま、せ、ん。で、す、か、ら、こ、の、よ、う、な、場、合、正、し、い、し、つ、け、は、こ、ち、ら、が、し、つ、け、よ、う、と、思、う、反、応、が、例、外、な、く、実、施、さ、れ、る、よ、う、に、事、態、を、と、の、え、る、こ、と、で、す。た、と、え、ば、右、の、場、合、報、償、(食、事)を、延、期、す、る、こ、と、も、一、案、か、も、し、れ、ま、せ、ん。し、か、し、こ、の、際、子、ど、も、に、と、つ、て、無、理、な、反、応、や、極、度、の、緊、張、が、生、じ、る、よ、う、な、こ、と、が、あ、つ、て、は、な、ら、ぬ、こ、と、は、言、う、ま、で、も、あ、り、ま、せ、ん。

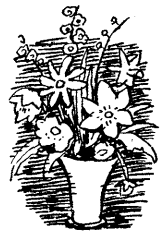
以、上、で、大、体、主、要、な、点、は、の、べ、た、と、思、い、ま、す、が、ま、だ、ま、だ、不、十、分、な、と、こ、ろ、が、た、く、さ、ん、あ、り、ま、す、し、さ、ら、に、心、理、療、法、と、学、習、心、理、の、関、連、な、ど、残、さ、れ、た、面、が、多、い、で、す、が、こ、れ、ら、は、ま、た、何、か、の、機、會、に、ゆ、ず、り、た、い、と、思、つ、て、い、ま、す。

な、お、こ、の、原、稿、を、書、く、に、あ、つ、て、ミ、ラ、ー・ド、ラ、ー、ド、著(山、内、祐、宗、  
細、田、共、訳)社、會、的、学、習、と、学、習、理、想、社、一、九、五、六、年、お、よ、び Dollard  
& Miller Personality and Psychotherapy Mc Graw 1950. を、主、と、つ、て、参、考、に、し、ま、し、た。

(頌、栄、女、子、大、学)

# 色 彩 と 幼 児

木 村 俊 夫



## 乳 児 の 色 彩 反 応

乳児は心惹かれるものに向かってすぐに手を伸ばすが、同形同大の二箇の物体を乳児の眼前に示す時一方を灰色、他方をはなやかな色とすると後者の方へ手を伸ばす。また同じ色相ならば一般には彩度の高い方へ手を伸ばす。これらから推して、人間は随分早い頃から色彩に反応を示すものであることが分る。

乳幼児は確かに色彩に心惹かれるものであるが、一般に考えられているように彩度の高い色がその嗜好に適するか否かは疑問である。一時的に示す反応は彩度の高い色の場合の方が優勢であるとしても、彼らの心理を平静・安定・快的のものにする色は必ずしも彩度の高いものには限らない。むしろ、バステル風の明る

く彩度の低い色の方が好ましいのではないか。しかしこういう方面の確実な研究報告は乏しいので、今後の実家家たちの観察・調査に期待したい。

いづれにしても、今日の乳幼児を取りかこむ玩具の世界は、最近大分その色彩の彩度が低くなってケバケバしさや毒々しさが減ってきたが、未だ種顔料の色そのままのようなキラキラしい彩色のものが絶えない。しかし、軟かい美しい夢は明るく彩度の低い色に包まれてこそ育つのである。

## 幼 児 の 色 彩 知 識



眼に映ずる限りでの色彩感覚はかなり早くから発達すること、物体の種類・性質をその色彩で区別していることから推察でき、それらの色を抽象して、色名で区別するというような観念的の知識の発達はそれと平行しない。

最初に覚えるのは色名中の基本色名(赤・黄・緑・青・紫など)であるが、アカという色名で色の赤・橙・黄を呼んだり、アオが緑や紫をも指すことは稀れてはない。アオとミドリは白砂青松、眼に青葉、青葉に塩、などの如くおとな社会でも色名としては混同しているから仕方がないかもしれない。が、黄をもアカと呼び、紫をもアオと称するのは普通にはおかしく聞えるかもしれない。しかし、幼児がアカという色名を抽象的にでなく、いさか具体的に「温かい感じのする色のこと」、アオを「冷たい感じのする色のこと」として覚えていたのだとすれば、その知識は一般よりはズレていて、適用範囲が拡大されてはいるが、色彩感覚に伴なう温寒の感覚は正しい。誤まった色名知識を是正しようとするの余り、この感覚を圧迫することのないよう、細やかな配慮が必要である。

## 幼児の色彩共感覚

ある感覚に伴なう別種の感覚を共感覚とか随伴感覚とか呼ぶが、色彩に温寒、軽重を感じるのはこの共感覚の一種で、それを特に色彩共感覚と称する。幼児にはおとなよりも共感覚が豊富に体験されているはずである。なぜなら共感覚は心性の未分化構造を基盤として成立する心理機能だからである。しかし、幼児は体験の表現力が乏しいから、それらはおとなには断片的にしか知られていない。次にそれらを若干紹介しよう。

心理学者スクーピンの子どもは、三才の頃天竺葵の葉の匂いを緑、紫天竺葵では赤、リラの葉の場合は黄だ、と言ったという。筆者の知人は先生の宅の坊ちゃんと山を歩き峠で汗を拭っていた際にその坊ちゃんが「この風は白粉をつけている！」と叫んだので驚いた、ということである。この話を聞いた瞬間に、私は芭蕉の

石山の石より白し秋の風

の句を想起した。

音に色を感じることを同じ共感覚ではあるが特に色聴と称している。これは古くからかなり多くの心理学者が観察・報告をしている。音の高低・強弱・音色の差などに関してさまざまの報告がある。色音楽はこの色聴を逆の方向から利用して、色刺戟の変化により音楽を感じさせようとする試みであるが、色と音階の結びつきは古来の色聴に関する報告に基づいて決定したものだ、と言

われている。

幼児には多く見られる現象であるから、ここにはこれ以上の紹介はやめにして、読者各自に職場での観察を御願ひすることによよう。

### 幼児用色神検査表

世間では小学校への入学時あるいはそれ以後に初めて子どもの色神異常を知る親が多いが、幼児時代においてそれを検査する方法がないであろうか。従来の石原式学校用色神検査表では、被検の方に少なくともアラビア数字の知識がない場合は使用できない。ある種の検査表では曲線を筆で辿らせる、という方法で文字知識の欠陥を補っている。しかし、最近筆者の友人が作成した検査表は、幼児の嗜好に適し幼児が喜んで検査を受けるように工夫されている。

それは四箇一組の図形から成り、その一つ一つは卍・⊕・□・×で、いずれも上下・左右が相称である。この図形が他の検査表の数字または曲線に相当するわけである。そしてこの四箇の図形は一八糶平方の厚紙の四象限の各々に貼付されている。そしてこ

の厚紙は更にその中心を軸として左廻り右廻りのいずれも自由にできるように、中心部をピンで貫いて台紙に留めてある。さてこの厚紙に貼付された図形と同様の図形を白黒だけで示した厚紙が台紙に連結しているが、検査はその白黒図形のまず一つを指して、「これと同じ形をしたのはこの色のついた方のどれですか」と尋ねて検査表の方の図形を指定させる。この時、その厚紙を適当に廻転させれば場所を記憶されることがなく、図形は廻転しても逆立ちすることのない性質のものが選んであるから便利である。

この検査表は「幼児用色盲表」と称し、東京都中央区月島西仲通七丁目、村上色彩技術研究所で作成している。(八〇〇円)

### 幼児の色彩想画

かつて桐原葆見博士が、幼児が自由に書く人物画を点検して知能程度を検査する方法を考案され(桐原葆見「精神測定」)、また最近大阪府教育研究所の扇田博元氏が「不良化傾向児を発見するための人物描画テストの研究」(一九五五)を発表しておられる。これらはいずれも色彩を問題にしない方法である。

これに対して、創造美育協会の人々の方法は色彩をも、否、色

彩を重視した心理分析法を採用して研究を続けている。この人々のこの方面の研究の出発点は、アルシューラーならびにハットヴィックの「描画と性格」であるが、各地の協会員集団の間でそれらの研究が蓄積されている。しかし、それらの研究が未だ十分に科学的に体系化されていないのは残念である。

このグループの先輩の浅利篤氏は、しかし、よく多くの材料を「児童画の秘密」および「児童画と家庭」(いずれも黎明書房)にまとめておられる。この協会の人々の目下の狙いは、想画を通して子どもの心理傾向特にフラストレーションの有無・内容を診断し、想画態度を中心として生活態度の指導を試みんとする、極めて心理療法的の教育的態度の確立、ということであろうか。

### 色彩を利用した幼児

#### ・ 児童用の心理検査

想画による心理検査は検査法や結果の表示法を数量化することが困難なのでそれを標準化されたテストにまで洗練するには未だ未だ歳月を要するのであろう。そこで想画ではなくて、色彩を利用する他の性格テストを瞥見すると、まず「色彩象徴法性格検

査」があるが、これは検査の方法・内容から言って中学生以上でない適用困難である。しかし、検査原理は幼児の場合にも適用し得るから、幼児・児童用が作成されてもよいと思う。

幼児にでも可能なものとなると極めて限定されてくるが、「色彩ピラミッド検査」ならば可能であろう。

これは、材料としては二・五糶平方の色紙二四種(一種に何枚も用意してある)と、二・五糶平方の図形をピラミッド型に積み重ねた線図形(最下段に図形が五箇横に並ぶ。したがって一つのピラミッドには二・五糶平方の図形が一五箇必要)の二種である。検査法は、被検者に色紙を自由に選択させ(同色を何枚使ってもかまわない)、それを線図形の上に配置して一つ一つのブロックの色どりのピラミッドすなわち色彩ピラミッドを構成させるだけであるから、幼児は喜んでこれをおこなうであろう。判定法はピラミッド上の色彩の配列の仕方によるものであるが、これには一定の規準がある。しかし色の種類やその数の差により異なる標準も構成できる。こういう仕事は日常幼児と親しく接する人々こそ丹念な観察もできるので、こういう研究は是非幼稚園の先生方の中から提出していただきたいものである。

(茨城大学)

# 幼児心理の勉強 のすすめかた

西 本 脩

保育の理想や具体的な目標・方針といったものは、各園によってそれぞれ違うでしょうし、ひとりひとりの保育者も考えが異なるでしょう。また時代がうつり変り、社会形態が変化するにつれて、変るでしょう。けれど、たとえどのような理想目標のもとで保育がおこなわれるにしても、いつも変わらないのは、保育の主体である幼児そのものです。したがって、保育の第一歩は、まずこの幼児を知ること、いいかえれば、幼児の理解ということから出発しなければなりません。もちろん、このことは、今までもずいぶん

叫ばれてきましたから、今更、こと新しくいう必要はないかもしれません。しかしながら、私たちは、はたして、これまで本当に幼児を十分に理解して保育してきたでしょうか。ルソーは「エミール」の序文において、「われわれは子どもというものを、少しでも理解してはいない。子どものことで、今のように誤った考えを抱えている限り、進めば進むほど迷うだけである。一番利口な人でも、おとなが学ぶべきことばかりを考えていて、子どもが何を学ぶことのできる状態にあるかを考えはしない。彼らは、常に子どものうちにおとなを求めていて、おとなになる前に子どもがどんなものであったかを考えない。」と書いていますが、「これは『エミール』を書いた、今から二百年も前の時代のことである。現代は事情が違う」ということである。現在のわけにもいかに思うに思っています。程度の差こそあれ、私たちは子どもというものをあまり理解していないのではないのでしょうか。ルソーのことは聞いて、頭から冷水を浴せられたような気がする人や、あるいは耳の痛い思いをする人が多いことでしょう。

ここで、私たちは、これまでおこなってきた日の保育のやり方をもう一度反省してみましよう。幼児には無理なようなことを、知らず知らずの間にさせたりはしなかったでしょうか。子どもの気持ちを考えないで、おとなの考えをしいたりしたことはなかったでし

ようか。

ひとりの子どもの違い（個人差）を忘れて、一ぱひとからの扱いをしたことはなかったでしょうか。

これらのことについて、思い当ることのある人は、幼児をよく理解するために、また、思いあたることのない人、幼児を理解した扱いをやってきたという自信のある人も、さらにいっそうその理解を深めるために、勉強いたしましよう。

それならば、私たちは、どうすれば幼児を本当に理解することができるでしょうか。先ず、幼児の心やからだの特質、およびその成長発達過程についての知識を持つために、幼児心理学や発達心理学の良い書物や研究報告を読むことが必要です。

ここでは、幼児のからだの方面のことについてふれないことにして、幼児の心理的な面についての理解を深めるのに役立つような書物を紹介しましょう。なお、今までに出版されたものすべてを挙げるとなると、枚挙にいとまありませんから、比較的手に入れやすいものの中から選んであげることにします。

一、初級程度（入門的・啓蒙的なものを含む）

1 及川ふみ著「保育」 光生館 昭和三十一年

この本は、幼児教育の現場にあるものが知っておかなければならないと思われる、幼児

の精神発達の状態について、指導の実際面と関連させながら述べてあります。

2 教師養成研究会幼児教育部会編「幼児の心理」 学芸図書 昭和三十一年

この本は、子どもたちの見方、子どもの行動の理解のしかたを、幼児の成長と発達の段階を追って述べているテキスト的なもの。

3 阪本一郎著「幼児の愛育心理」 牧書店 昭和三十一年

この本は、著者が幼児教育心理学として、体系づけを試みられた一般向きのユニークな本です。

4 園原太郎・鱒坂二夫共著「子供の心理としつけ」 光生館 昭和三十三年

この本は、生まれた時から学童期までの子どもの発達の姿を母親向きにわかりやすく述べたもの。

6 波多野勤子著「幼児の心理」 光文社 昭和二十九年

この本は、一才から六才までの子どもを、年令を追って、それぞれ、その心理的特徴、しつけるべきこと、育てる上の注意など、実際に役立つよう述べられている。

6 三木安正著「幼児の心理と教育」 国土社 昭和二十四年

この本は、題名のとおり、幼稚園や保育所における保育との関連において、著者の実験や経験をもとに、幼児の心理を述べている。

7 守屋光雄著「子供を見る眼」 創元社

昭和三十一年

この本は、著者が教育相談や日常生活においてふれたなまの資料をもとにして、やさしく書かれた随筆集のような読みやすい本で、当世のいろいろな教育問題をたくみに扱っている。

二、中級程度(やや専門的なもの)

1 高橋省己著「幼児教育心理学」 関書院 昭和三十三年

この本は、幼児の心理を実証的、科学的な資料をもとにして述べるとともに、教育心理学的な立場から、保育指導の実際問題をも扱っている。

2 田中熊次郎著「保育のための幼児心理学」 ひかりのくに昭和出版 昭和三十三年

この本は、著者自身が幼児たちの生活の中に入りこんで実験し、調査して得た資料をもとにして書かれた特色のある本です。

3 松村康平著「保育のための幼児心理」 厚生閣 昭和三十年

この本は、抽象的な理論ではなく、実践を通して、実際に役立つ研究をめざしている著者の意図があらわれており、幼児心理の理論と保育の実際とのつながりをもたせたユニークな本です。

4 守屋光雄著「幼稚園児」 金子書房 昭和二十九年

本書は、幼児心理に関する戦後の新しい思潮の中で、とくに保育界において問題にな

っている、幼児の要求、欲求不満、投影法などの諸問題を具体的に、保育の実際に役立つよう述べてある。

5 山下俊郎著「改訂幼児心理学」 朝倉書店 昭和三十年

この書は、すでに定評のある旧版に、新しい研究の成果をもちこんで改訂増補されたもので、乳幼児の心理全般について、わかりやすく書かれた標準的なテキストです。

三、上級程度(かなり専門的なもの)

1 A・ゲゼル著・山下俊郎訳「乳幼児の心理学——出生より五才まで」 新教育協会 昭和二十七年

2 A・ゲゼル著・依田新・岡宏子訳「乳幼児と現代の文化——その発達と指導」 新教育協会 昭和二十九年

前者は五才までの乳幼児の各年令段階について、いろいろな面からその発達をあとづけており、後者は、子どもが家庭や幼稚園や地域社会の文化的環境の中で、どのように成長していくかということ、保育との関連において述べています。両著とも訳文は読みやすい。

3 武政太郎著「総説発達心理学」 講談社 昭和三十三年

この本は、胎児期からおとなになるまでの人間の成長の過程を一貫して述べています。が、ことに巻末の文献集とともに、日本における今までの重要な研究が要領よく紹介され

ていて、幼児心理学の研究をするものにとつては極めて貴重なもの。

3 松村康平編「児童理解の方法」 誠信書房 昭和三年

本書は、お茶の水女子大学家政学部児童学科の卒業論文集ですが、編者はこれをうまく編集して体系つけています。特に、各研究の研究法に重点をおいて書かれているので、研究をしようとする人々には、非常に参考になります。

以上紹介したものは、いずれも幼児の心理一般に関してか、あるいは標準的(平均的)な発達過程に関して書かれたものであって、幼児というものを一般的に理解するには、非常に有益ですが、ひとりひとりの幼児の実際の指導には必ずしも役に立ちません。私たちが日常保育している子どもは、ひとりびひとり個性をもっていて、みな違ってきます。したがって、私たちは、幼児の一般的な心理や標準的発達についての知識をもつとともに、いろいろな個性をもった子どもについても研究しなければなりません。

そのための良書としては、

1 大西憲明編「幼児の個性をどうとらえるか」(保育診断講座1) 黎明書房 昭和三年

2 大西憲明編「困った幼児にどうしてなっただか」(保育診断講座2) 黎明書房 昭和三年

3 品川不二郎著「幼児の教育相談」 牧書店 昭和三年

4 平井信義著「子供の精神衛生」 同文書院 昭和三年

5 森脇要著「保育のための臨床心理学」 厚生閣 昭和三年

6 山下俊郎著「児童相談」 光文社 昭和二年

7 山下俊郎著「ひとりっ子の心理と教育」 牧書店 昭和三年

などが挙げられます。

なおその他、つぎの講座の中にも、幼児の精神発達や精神衛生、問題児のことが述べられています。

1 牛島義友・谷川貞夫・平井信義編「現代保育講座」(第一巻「保育の原理」、第四巻「養護と文化」) 金子書房 昭和三年

2 品川不二郎・松村康平編「幼児児童教育講座」(第一巻「子どもの生長」、第五巻「心の健康」) 福村書店 昭和二年

前にもことわっておきましたように、ここに挙げたもの以外にも良書がたくさん出ていますが、紙数の関係もあり、ただ一つの参考として、限られたわずかなものしかあげられませんでした。どうか、自分でよいと思う書物を選んで、たとえ一、二冊でもよろしいから、熟読してください。

最後に申しそえておきたいことは、日日の

保育の実践の中で、あるがままの幼児を観察し、記録していただきたいということです。

今まで紹介したような良い書物や雑誌にのっている研究報告を読むことの大切なことはいうまでもありませんが、それにもまして大切なことは、生きたひとりひとりの幼児の現実の姿を、具体的に知るところであり、そのためには、ぜひとも、あるがままの幼児を観察しなければなりません。

(大阪樟蔭女子大学)

さらに勉強しようとする人のための参考書

田中熊次郎「児童集団心理学」 明治図書 昭和三年

長島貞夫「児童社会心理学」 牧書店 昭和三年

古旗安好「教育社会心理学」 金沢書店 昭和三年

松村康平・森重敏編「児童心理学」 誠信書房 昭和三年

波多野完治・依田新編「児童心理学ハンドブック」 金子書房 昭和三年

ハウィグハースト・荘司雅子訳「人間の発達課題と教育」 牧書店 昭和三年

アンナ・フロイド、外林大作訳「自我と防衛」 誠信書房 昭和三年

E・H・エリクソン「幼年期と社会」 日本教文社 昭和二年

# 第九回教育実際指導研究会

幼稚園教育内容の研究——音楽リズムの領域を中心として

主催 お茶の水女子大学付属幼稚園

幼児教育研究會

協賛 お茶の水女子大学

教育研究室・児童研究室

付属小学校・中学校・高等学校

さわやかな若葉の候となりましたが、皆様お健やかに、幼児教育のために、ますます御精進のことと存じます。

本年もまた、恒例の本研究会を開くことになりました。本会も今年で第九回目を迎えることとなりますが、皆様からこの会にお寄せいただく御好意と御鞭撻が、年ごとに増してきておりますことを、同人一同、深く感謝いたしております。

さて、本会は、昭和三十年以来、「幼児の教育内容とその指導」「幼児の教育計画と実践」「幼児の教育指導の形態」と研究を進めて参りましたが、昨年以來、各教育内容の分野にわたつての研究ととりくむことになり、昨年は「言語の領域を中心としての幼稚園教育内容の研究」についてのとほしい実績を発表したのであります。

ところで、本年は、音楽リズムの領域を中心とし、それにまつわるさまざまな問題に取組んで見ることにしました。このテーマが、理論的にも、また実際的にも、非常に多くの、しかも重大な問題を包蔵していることは、ご存じの通りです。本園のささやかな実際指導の公開について、御参会の皆様の御教示御批判をいただきたいと存じます。幸いに、今年もまた多数の皆様の御参会の栄をえたく、御案内申し上げます。

なお、「幼児の教育」六月号は、本テーマによる特集として編集することにしております。

日時 昭和三十五年六月三(金)四(土)五(日)の三日間

会場 お茶の水女子大学講堂

講演 講師

お茶の水女子大学教授 波多野完治

お茶の水女子大学教授 戸倉ハル

お茶の水女子大学教授 坂元彦太郎

兼付属幼稚園長

日 程 表

日	時	日	時
6月5日 (日)	9.00 9.30	6月3日 (金)	9.00
		6月4日 (土)	9.30
6月5日 (日)	10.00		6月3日 (金)
		6月4日 (土)	11.00
6月5日 (日)	12.00	6月3日 (金)	12.00
		6月4日 (土)	1.00
6月5日 (日)	1.00	6月3日 (金)	1.00
		6月4日 (土)	2.00
6月5日 (日)	2.00	6月3日 (金)	2.00
		6月4日 (土)	3.00
6月5日 (日)	3.00	6月3日 (金)	3.00
		6月4日 (土)	4.00
6月5日 (日)	4.00	6月3日 (金)	4.00

**会 員** 幼稚園・保育園・小学校の教育関係者及び一般希望者  
**会 費** 三〇〇円（研究要項代を含む。当日お払い下さい）  
**申込期限** 五月二十五日まではがきでお申込み下さい  
**申込場所** 東京都文京区大塚町三五 お茶の水女子大学付属幼稚園幼児教育研究会  
**宿 泊** 宿泊御希望の方は五月二十日までにお申込み下さい。二食付六〇〇円ぐらいにてお世話いたします。

協 議 「幼稚園における音楽リズムの指導はどのようであったらよいか」

- お茶の水女子大学教授 戸 倉 八 平
- お茶の水女子大学教授 松 村 康 子
- お茶の水女子大学教授 美 田 節 子
- お茶の水女子大学教授 坂 真 篠 将
- 文部省教科調査官 真 篠 将
- お茶の水女子大学教授 坂 元 彦 太 郎
- 兼付属 幼稚園長 坂 元 彦 太 郎



# ことばの異常な子どもの指導

どもりの子ども

(2)

田口恒夫

いわゆる一次性どもりの状態にある子どもに対して、私どもがおこなっている指導のしかたを、箇条書きにしてみよう。根本方針は、二次性どもりに移行するのを「予防」することにあります。

## へ一般的な指導へ

### 一、からだ

まず、小児科的な病気や、鼻やのどの病気があれば、その治療をうけさせる。

休養と睡眠がたっぷりとれるように工夫する。場合によっては、小児科医と相談して多量のビタミンBをのませたり、鎮静剤を与えたりすることもある。

### 二、しつけ

ふつうの子どもと同じにする。すべて、ふつうの子どもにとってよいことは、どもりの子どもにとっても、よいことであるから。望ましい行動に対しては、うんとほめ、はげましてあげる。望ましく

ない行動は、できるだけ無視するようにする。

### 三、ふんいき

家庭のふんいきを、和やかなものにする。子どもが気を使わなければならぬような、家庭内の問題は、おとながよく相談して解決しておくようにつとめる。

### 四、長所をのばす

子どもの悪い面から眼を転じて、よい面を探す。悪い面のことゝを気にすることを最小限にして、長所に対してじゅうぶん注意を払い、大いに認めて励ましてやる。

なにか新しい遊びかたや技術をおぼえさせるとか、草花や動物の世話をさせるとか、物を作る喜びを味わわせるなど、新しい興味や関心を育てるのもよい。

### 五、ともだち

できれば友だち関係の調整を考えてやり、よくグループに加われるように配慮する。もちろん、仲間としては、寛容な性質をもった

子どもが望ましい。

### へコトバの指導

前にも述べたように、どもりについては、ほんどうの原因もよくわかっていませんし、特効薬のような治療法もありません。ところが、いわゆる「矯正技術」については、たくさんの方が宣伝されています。そして、困ったことに、これらの方法のうちのいくつかは、とても危険なのです。うっかりこれを一次性どもりの子どもに適用すると、一挙に、二次性どもりの状態に追い込んでしまう結果になることがあります。二次性どもりに追い込むくらいなら、いまのままの方がましです。

一般的に、「コトバ」そのものや、「どもること」を、子どもに意識させるような方法は、危険です。はずかしめたり、おどしことばを使ったりすることは禁物です。どもらないようにするための、なにか不自然な「コツ」のようなものを教えることも、なるべく避けるべきです。

比較的效果があり、しかも安全な指導法として知られているのが、次のような方法です。

#### 一、まず経験の分析をする

母親に観察記録をつけさせる。どういう時にどもり、どういう時にひどく、どういう時に軽く、どういう時にどもらなかつたかを細かく観察させる。たとえば、話している途中だれかにさえぎられた

とき・先を争って話していた時・むつかしい内容のことを話そうとしていた時・なかに夢中だったとき・言いわけのことに困ったときなどというように。そして、それぞれの場面や状態におけるどもり方を記録する。

これによってはじめて、子どものどもりの実態が親の眼にもはっきりしてきて、かえって安心することもある。

#### 二、たくさん話させる

分析の結果にもとづいて、調子のよさそうな場面ではできるだけ心ゆくばかり、たくさん、話させてあげるように配慮をする。分析の結果からみて、調子の悪そうな場面では、これと反対にあまり話さなくてもいいような配慮をしてやる。

どんなどもりの人でも、同じ文章を五回続けて読むと、第五回目にはどもる回数において平均して第一回目の半分しかどもらないという事実が知られている。

どんなにどもっても、よく喋る子どもの方が、だまり込んでしまう子どもよりは、ずっとタチがよいわけである。

できるだけ調子のよさそうな場面を用意して、できるだけたくさん話させるといことは、原則的に最も大切な方針である。

#### 三、話すことに自信をもたせる

いろいろの工夫がある。そのひとつは、心理的な圧迫や責任の少ない雰囲気を用意することで、遊戯療法や、サイコ・ドラマなどの心理療法を活用すること。もうひとつは、何人かのほかの人といっ

しよに、同じ歌を同時に歌うとか同じことばを同時にとなえる（齊唱）とか、または同じ文を音読させる（一齊読）とかいうようにして、正常な発声や発音の様式を、それとなく身につけさせる方法である。ふしぎなことに、どんなにひどいどりの子どもでも、齊唱や一齊読でどる子どもはめったにいない。

こういう方法を使って、気楽な雰囲気で、連続三十分ないし一時間、思う存分声を出させ、たくさん表現させるのは、たいへん効果的である。

#### 四、どもつても聴いてやる

子どもがどもったとき、聴き手の方がそれを気にして顔色を変えたり、感情的な反応をしたりするのは、たいへんよくない。

子どもが、如何に話した（どもった）か、ということに気をとられずに、何を言おうとしているかという点（話題）だけに注意して、喜んでよく聴き、うけこたえをしてやる。せかしたり、その場で言いなおさせたり、話の腰を折ったりすることはよくない。

どもりはじめたら、どもりの波が通りすぎるまで、一瞬待ってやる心掛けが大切である。

そのすぐあとで、その話題に関係のあるちよつとした楽しい思い出やお話に子どもの注意を惹いて、どもったという記憶が子どもの心に残らないように洗い流してやることも、たいへんよい。

#### 五、話し合いをする

受持ちの先生、近所の口やかましいおばさんたち、家族、子ども

の友だちなどと、機会があればどもりについて話し合っておく。

好奇心をもった友だちなどに対しては「話し方はふつうでないがせきたてりからかったりしないで、少し待って聴いてやっていれば、よく話せるようになる」と話して、協力してもらうようにする。

子どもについては、説教したり矯正しようとしたりしないで、もっぱら、不満や悩みがあればよく聴いてやることにつとめ、励ましてやる。

#### 六、よい見本を示す

美しい歌や、きれいな話し方の見本になるような、映画や放送劇やレコードなどに接する機会を与えてやる。コワイロを使ったり、まねをしたりして遊ぶのもよい。

子どもに対して話す時も、気分を左右されしないで、落ちついた話し方をするように心掛ける。

#### 七、怖れない態度をつくる

どもるけれども、それはそれだけのことで、どうということはないという、広い気持をもたせる。

親や家族や教師が、よく実態を理解し、しっかりした態度をとっていれば、案外むつかしいことではない。どもるのがくやしとか。友だちにからかわれたとかいう子どもの報告や、観察に対して、親や教師が感情的な反応をすると、子どもは怖れをいだくようになる。

#### 八、利き手の訓練

利き手が右手か左手かはつきりしない場合に、ほんとうの利き手を決めるのには、神経学的な検査が必要であるが、どちらかに決まったら、利き手の方だけをたくさん使うような訓練をする。とくに、いままで、どちらともつかないでいた場合や、反対側を主に使っていたような場合には、積極的に利き手の訓練をさせてみる。このばあい、両手を同じように使う遊びをむしろ避けて、片手を主に使う遊び（ボール投げ、ハネつきなど）を奨励する。釘打ちなどの宿題を出すこともある。

## 九、リズム遊び

リズムに合わせて手をたたき、おどる、声を出す、吹く、呼吸をするなどの動作をする遊びを、適当に日常の遊びの中に組入れておこなう。

## 十、抵抗をつける

おちついた雰囲気で、静かにゆっくり話し合いながら遊んでいて、子どもがどもらないことを見定めながら、少しずつ場面を変えて心理的な圧力を加えていき、環境の影響に対する抵抗力をつけていく。

心理的な免疫ともいべき技術で、専門的な経験が必要である。

以上いづれも、なんとなく遠まわしな、歯がゆいような感じの方法ですが、一般的な、健全な方法としては、これらが主なものだと思います。

たちどころにどもりを止めてしまう方法は、もちろんほかにもた

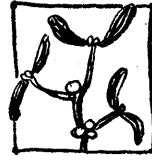
くさんあります。また、それを、うまく治療に応用することもできます。しかし、それにはたいへんな危険が伴いますので、よほど馴れた人でないと使えません。

一挙に治してしまうことを望むのは所詮無理なことです。基本方針としては、まず①原因になったかもしれないような、望ましくない諸要因を、できるだけ除き、②二次性どもりに追い込むおそれのあるような因子を、できるだけ調整して取り片づけ、③一次性の状態に留めておいて、その勢が衰えて正常化するのを「待つ」というのが、いまのところでは、一番健全なやり方です。

実際には、ひとりひとりの子どもは、それぞれに違った問題をもっていますので、適切な指導をするためには、その子どもにもちょうど合った方法を、ひとりひとりの子どもについて計画することが必要です。

そのために、私どもの施設では、ひどく多方面にわたるいろいろな検査をして、診断の資料にしています。現在の子どもの話しかた、どもりかたの程度、どもることに対する態度、どもりの始まりと経過、コトバの発達の調査などのほか、心理面では、社会性、知能、性格、家族及人関係とくに親子関係などの点をくわしくしらべます。身体的な面では、生育史、医学的な病氣、身体的特徴、くせ、体質、協調運動能力、耳鼻科の病氣、コトバの器官の働らき、利き手の問題などに、とくに注意しています。そして問題の所在と重点に従って、指導方針を立てます。

(園立ろうあ者更生指導所)



## 親子関係と

# 幼児の社会的行動

小嶋 秀 夫

へはじめに——問いの設定

園で子どもたちが發展させていく行動の型には、じつにさまざまなものがある。なかまといっしょにいきいきと活動する子、集団活動に参加できず孤立している子、すぐ乱暴する子など……。このよ  
うな差は、なにによるものであろうか。

園での子どもの行動を規定する要因は、次の二つにわけて考えることができるであろう。

一つは、子どもの生物学的素質および子どもが家庭や近隣社会での経験を通して身につけてきた行動の型であって、子どもはそれになつて園に入ってくるのである。その中心をなすのは家庭であつて、その中でも親子の人間関係が、子どもの行動の型の決定にとつてもっとも直接的な条件であると考えられる。

他の一つは、園の物理的条件や、教師や他の子どもとの人間関係

などといった園側の条件である。この二つはおたがいに無関係というわけではない。しかし教師の立場から考えると、前者は、与えられたもの、すでに決定されたものという感じが強いのにたいして、後者は、教師の働きかけの余地の残されているものといえるであろう。ここより、次のような問いがでてくる。

一、どのような親子関係をもっている子どもが、どのような行動を示すのであろうか。

二、子どもの行動は、園側の条件とどのような関係をもっているのであろうか。

すべての子どもが、家庭で理想的に育てられてきたとはいえない。子どもはなんらかの歪みをうけていることもあつて、それは園での行動にあらわれる。もしそのような歪みがあれば、できるだけ是正していくことが、教育の中心的課題の一つとなる。それには、親に

たいする働きかけと、子どもにたいする働きかけとが含まれる。この小論は、このようなことを念頭におきながら、先にのべた問いに、一つの答えを与えんとするものである。

#### 〈手続き〉

被験者

京都市左京区、F保育園、S組四十七名(男児 二十七、女児 二十)。二年保育および三年保育の年長組。

#### 親子関係の評定

家庭が子どもに対してもつ機能は、保護および社会化であるとされている。保護とは、無力な存在である子どもの欲求を充足させ、社会の圧力から子どもを守る作用である。社会化とは、子どもをして、自分の好きなようにはなく、ある定まった様式にしたがって行動させ、社会的に承認された規準を獲得させる作用である。

サイモンズは、親子の人間関係を、受容—拒否、支配—服従の二次元を中心として考えた。これは先にのべた家庭の二機能—保護と社会化にほぼ対応しているし、その後の多くの研究によって、もっとも根本的な次元として認められている。私の研究も、この考えにもとづいて、親子関係を、愛情(親は子どもにたいしてどの程度の愛情をもっているか)および強制(親はじぶんの思うとおりに子どもを支配するか、子どものいいなりになっ

ているのか)の二次元を中心として考えた。評定は保母によりなされた。

#### 子どもの行動の測定

子どもの行動はいろいろの側面から把握されなければならない。私は、外面的行動を、行動評定表、時間見本法による自由あそびの観察、自然観察によって、内面的行動を、絵画—欲求不満テストによって把握せんとした。ここでは、行動評定表のみについて報告することにする。これは園での子どもの行動を把握しようとするもので、「独立性」、「攻撃性」など、社会的行動を中心とした十五項目よりなっている。評定者は担任の保母と私とであるが、ここでは私の評定結果を用いることにする。

#### 園側の条件の測定

園側の条件といっても多くあるが、今回は子どもたちの人間関係をとりあげた。それはソシオメトリーによって測定された。ソシオメトリーにより、クラスの力学的構造の把握を試みた。

幼児にソシオメトリーを実施することには、いろいろ問題もある。しかし私は、幼児にもソシオメトリーは実施可能であり、意味あるデータが得られると思う。それには、子どもから正確な反応をひきだすための工夫が必要である。私はビラーという人の方法を参考にして、子どもの顔写真の切りぬきと線画を用いたが、これはかなり信頼してよい方法だと思ふ。おのおの子ども

行動評定得点 (平均T得点)

社会的地位		指導性			合計	人数
		上	中	下		
親の態度						
CH	(比較的強制群) (強い)	62.0	50.5	49.0	53.9	20
CL	(弱い) 制いの群	54.5	46.5	44.3	47.1	27
合計		58.5	48.4	45.2		
人数		13	23	11		47

がうけた選択(他のものから「好き」といわれる)数から、排斥(他のものから「嫌い」といわれる)数を減じたもので、子ども  
のクラス内での社会的地位をあらわした。

〈結果〉

子どもの社会的行動に大きな影響をおよぼすのは、親がおこなう強制である。子どものいいなりになっている親の子ども(CL群)よりも、どちらかといえば権威を行使することが多い親の子ども

(CH群)のほうが、高い行動評定得点をとっている。CH群のほうが、友人や保母との言語的交渉も活発で、指導性に富み、なかまからも受け容れられて人気があり、活動的で人前でもしっかりとふるまい、依存的でなく、表情もあかるい。しかし攻撃性も強い。(以上はすべて統計的に有意) そのほか、他から攻撃されたときは自分を防禦することができ、気分が安定して、社交性もあり、周囲

に対する関心も高い傾向がみられる。(以上は統計的に有意に近い)ただ、親切さには差がみられない。

子どもの行動は、クラス内での社会的地位とも関係がある。次表は、一例として、指導性の得点と、親の態度、子どもの地位の三つの関係を示したものである。先に、CH群のほうがCL群よりも指導性があるといったが、それは表の合計の欄の五三・九と四七・一とを比較していったのである。しかし子どものクラス内での地位との関係をみると、地位の高いものほど指導性も高いことがわかる。CH群でも、地位が中や下のものは、CL群の地位が上のものより指導性が低くなっている。(統計的には有意でない)

〈結果の考察〉

このデータはなにを意味するのであろうか。子どもの指導性は、親子関係によっても影響をうける。しかしクラス内での地位とも関係があるといえる。指導性が高いからクラス内での地位が高くなったということは考えられる。しかし同時に、クラス内での地位が高いから指導性が高くなったということも可能である。実際には、両方が作用しているであろう。クラス内での地位は、その子どもの人格にも関係し、したがってそれは親子関係の影響によるものもあることは疑いない。しかしクラス内での地位は、もっと他の要因によっても影響される。

本研究のデータだけからというのは危険であるが、一般に次のようにいうことが可能かもしれない。子どもの指導性を例にとると、それは親子関係によって規定される。しかし同時に、クラス内での地位とも関係するから、その地位を変えることにより、子どもの指導性が高まる可能性がある。たとえば、家庭では自分の思うがままに行動していたような子どもは、指導性が十分発達していない。教師がその子どものクラス内での地位を変えることによって、その子どもの指導性が高まってくるかもしれない。そうすれば、その子どもの地位はだんだん高くなってきて、行動に進歩がみられるようになるかもしれない。

ここでは、クラス内での地位だけをとりあげた。しかし子どもたちの人間関係は、地位関係だけでは把握されない。また、教師と子どもとの人間関係も極めて重要である。それらが一体となって、子どもに働きかけるのである。

### 〈おわりに——現場での実践〉

子どものクラス内での地位を変えるにはどのようにすればよいのか。ジャックという人は、消極的な子どもに一定の訓練をほどこし、ふたたびもとの小集団へ戻してみるという実験をした。私は西岡忠義（当時、京大助手）と共同で、社会的参加のできない消極的

な子どもを中心としたグループをつくり、指導した。一週に一〇二回、一回に四十〜五十分で約一か月半、他からの影響を排除した条件でおこなった。主な方針は次のようなものである。一、かれらは、他の子どもや保母といっしょでは、圧迫を感じて伸びのびと行動できない。しかし内部には、うっ積したものがあつて、それをはき出させ、伸びのびさせること。二、あそびや話し合いを通して、いろいろの役割をもたせ、自信をつけさせること。三、友人関係を形成し、安定感をもたせること。四、かれらの変容が、クラスの他の子どもによつても知覚され、受容されることによって、かれらが自信を深めていくこと。期間が短かつたので、十分効果があつたとはいえないが、幾人かのものには、クラスでの行動に変容がみられるようになった。今のべたような訓練も有効であろう。また、幼児の集団は教師の影響をうけやすく、教師の賞賛や叱責、役割を与えたり、小グループを形成したりすることも有効であろう。

子どもの個人的な心理治療が必要な場合もあろう。それと同時に、クラスという集団全体にたいする働きかけが必要である。子どもを、ひとりひとりバラバラのものとして把握するのではなく、集団の中の子どものとして把握、集団の作用を利用した働きかけが必要とされよう。そこにおいて、教師の役割は極めて重大である。子どもの発達段階に応じて、子どもひとりひとりの状態に応じた働きかけが望まれるのである。

（京都大学）



# 子どもは一日をどのよう暮らしているか

—東京中産階級の子どもの生活実態—



室谷幸吉

明彦は朝七時に起きて、ねるのは夜の九時半だ。その間の明彦の行動を追ってみよう。朝食を七時半から八時の間にとつて、後はあそぶ。九時からテレビを一時間見て、おひるまであそぶ。十二時に昼ごはん。終わってまたあそぶ。一時から三十分勉強をして、後あそび。三時から五時まで野球。六時から八時半の晩ごはんまでテレビを見る。九時におふろに入つて、ねるのが九時半ということになる。

人はみな、その人の能力の限界内で、その人の趣向に応じた生活を営む。どういう生活をりっぱであり、充実した生活と見るかは、その人その人の好みや考え方や信念によつてちがう。が、だれびとをも納得させうる、そして共感をよびおこすことのできる十分の気構えと身構えに支えられた生活でなくては、「いい生活」といえない。われわれ自身、りっぱな生活を追求してやまぬものであるが、子どもにも、同様な態度をもたせたいと強く希望するわけである。

われわれは、子どもたちに、彼自身の欲求や意思にもとづいて誠実

な態度で、行為を選別し、より出した生活を、時間によつて手ぎわよくワクづけていく知恵を与えたいと思う。つまり「きょうの午後はあるとこれをしたい。」「日曜には、午前中にあるとあれをして、午後は何時から何時まで、ああいうことをすることにしよう。」「と、まだ来ない次ぎの時間の生活行動を予定させるのである。

こういう心組みを、満足に進めるためには、まず「何をするか。」「という行動内容が、子ども自身の要求にもとづいてつかまえられるばならない。つきには「何をするか」だけではなく「何のために。」「という価値の尺度も加わるだろう。生活計画は、自身の生活を、意図的・能動的にとらえる力量なしには果されぬ作業である。それが、子どもらの、「実践を予想して、まじめに生活を組みたてるところ。」「そして、「自分の考えたことを尊重し、同時に責任をもつこと。」「のシケツに直結する。

という次第で、私は、小学校の一年生から「予定をもつた生活」をさせるための指導に相当の力を注いでいる。一例をあげて、もう

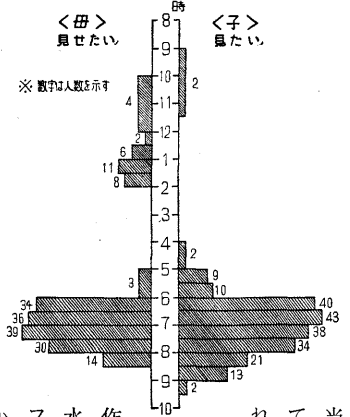
少し検討を加えよう。

ここにあげたのは、七——八才の男女児約八十名（いずれも東京の山の手に住む中産階級の家庭の子ども。両親の多くは高校・大学の教育をうけていて、教養はならして高い）についてのしらべである。子どもらに次ぎの日曜の一日を「どのようにくらすか。」について考えさせ、「あすはこうする。」という生活時間計画表を渡し、それに計画をかきまとめさせた。

整理してみても、子どもの生活の主要な部分を、「睡眠・あそび・学習」の三つに分けうることがわかった。これは予想の通りである。

主要な部分がもう一つある。テレビである。ならしてみると、子どもらは「毎日二時間半テレビを見たがっている。」ということである。十時間眠って、残り十四時間を一日の生活の営みに費している子どもらも、その中の二時間半をテレビにさくということは、事の

第1表 テレビと子ども



当否はしばらくおいて、とにかく注目されねばならぬ現象である。以上の四つの部面の他に若干の軽作業がある。『花への水やり・庭そうじ・フロの水くみ・おつかい』などのお手伝

い、およびそれに類する行動である。その他は、生活を進めるための雑作業・雑行動——たとえば洗面・排便・着がえ・三度の食事・入浴——などである。

これによって見ると、子どもたちは決して勉強ギライではないのである。勉強をした方がいいし、またしなければならぬということとは十分に承知している。問題は、そういう「心の着実」さ以上に、魅力多い「遊び」の生活が、子どもらをさし招いているという点にある。「学習」と「遊び」と、この二つのものを並べ、自由採択にまかせた時「遊び」の方に傾くのが自然の情である。心身ともに健康な子どもならばそうなる。だが、子どもたちは、手放して「遊び」に傾いてはいない。彼らはいつも心の中に、遊びすぎはよくない、勉強も忘れてはならない——という制御的な心の働きを抱えている。これはオトナにしても子どもにしても、同じようなわけだ。子どもが「遊ぶ」ということは、決して「生活悪」ではなからう。遊ぶことは、子どもの成長に、必要不可欠な行動ではないか。そこで「遊び」の質が問題視されてくる。いかにして「賢く・よく遊ばせるか」である。小学校低学年でも、知的なものへの注目を重視するよりは、よりよく遊ばせることに工夫を向けかえた方が、はるかに教育的だ。その方が、円満な人間・完全な人間・将来性のある人間をつくるのに、ずっと役立つようである。

子どもらに、自分の考えによってどうにでも自由に使える一日の生活のプランをたてさせると同時に、一方、同じ子どもらの母親たちに「自分の子どもにどのような生活をさせたいか」親側から希望の

スケジュールを同じ形式で書きこんでもらった。グラフの1・2・3表にあらわれた「母」の欄は、そうして出てきたものである。

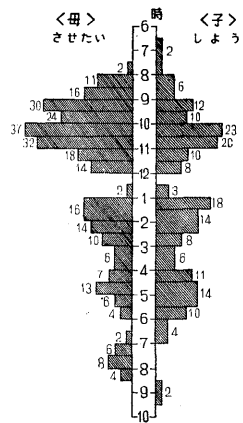
そこで、親の立場から描きあげられた子どもの生活像と、子ども自体の意向によって描きあげられた子ども自身の生活像とを重ねあわせてみる。ピッタリ重ね合うなら問題はない。そう調子よくいくものではない。そのズレこそ、子どもの欲しているものと、親の望んでいるものとの不一致をもの語る。

そこで、どうしてそのようなズレが生ずるか。ズレの何れがより正しいか。或いは、何れのズレを、どのようにしてうめあわせたらいいか。またはうめあわせる必要がないか——などを検討することによって、オトナの姿勢を正すといっしょに、子どもの姿勢の偏りをも正していくことができる。このグラフの中から、「子どもをどのように導くべきか」という緊要な教育課題を解決するための貴重なカギを発見することができよう。

第一表は、テレビと子どものむすびつきを、親子の両面から調べたものである。夕方の五時すぎになると、それまで遊びに夢中で姿も見せなかった子どもが、催促なしに、ヒョッコリ顔を見せる。とんで家に帰ってくる。どこで時計を見てくるのか実に正確に時間通りに帰ってくる——ということ、あの親の親からきく。テレビに対するこれほどの熱意を、同様に、予習や復習や作文や自然観察や、理科工作などにもつてくれるなら、子どもに関する学習指導上の悩みは、立ちどころに解消するのと思う。

子どもの半数以上が午後六時から七時にかけてテレビにかじりつ

第2表 こどもと勉強



いている。学校以外のどこかでこれほど多くの子どもが、しかも子どもの自発的意志によって同一行動をとるといふことは、かつてなかった。

しかも大多数の子どものは、この一時間の視聴だけでテレビから離れようとはしない。その後、尾を引いて八時までも九時までも、もっと遅くまでも見ようと意気こむ。このような子どもの強烈な志向を、無視し終えるものでないことを、母親たちも先刻ご承知で、ほとんどの母親は、六時から八時にかけての二時間の中で、或いは三十分、或いは一時間、または一時間半、二時間と、公然とテレビをみることを、子どもにゆるしている。だがその許容も八時までである。大目にみても午後八時半まで、それ以降見せてもいいと考えている母はひとりもない。そこで、この限界時間がくると、子どもと親の間で「見たい」「見せない」の言い争いがはじまる。このような、幾分かバカけてコッケイで、だがしかし真剣な家庭夜景に接することは決して珍しくはない。親が子どもにテレビ視聴をゆるす時間は、午後の六時から八時半にわたる二時間半に集中している。つきに第二の山を、数の上ではぐっと落ちるが、午後の一時から二時の間にみとめることができる。

第3表 親と子の生活計画  
高木えつ子の場合

親	子
	6 ねる
	7 おきる あごごはん
起床 洗面 30分の 掃除	8 およぶ
	9 こどりのせわ
勉強	10 およぶ
食事	11 ぐおよぶ ひるごはん
食後テレビ を見る	12 さんごう
	1 さんごう
散歩	2 およぶ
おやつ	3 およぶ
遊ぶ	4 およぶ
自分の 掃除	5 およぶ
夕食の手伝	6 がきぎひく
テレビ 食事	7 テレビ ごはん
食後 話	8
お風呂	9 ねる

そこで、親が子どもにテレビを見せたいと考えている時間が、昼型と晩型の二か所にあることがわかった。これを子どもの視聴志向とつき合わせてみると、母親のように昼型の意向をもつものは皆無に近い。これは、この時間に、午後六時以後ほどの魅力のある番組がないこと、疲れぬうちに、まず遊んでおこうという遊戯欲求の強さに因るものと思われる。子どもらの健康増進や運動機能の修練向上の観点から、むしろこの傾向は歓迎されていいではないか。

それに対して、午後五時以降の視聴意欲は、母親の許容度を上回る。子どもらの好むがままに視聴をゆるしておく、或いは目を悪くし、或いは刺激過剰で精神的障害を生じ、または過度視聴で睡眠不足を来たすなど、子どもらの心身の保全を全うしえない状況である。

望ましい取扱いの第一に考えたいのは、視聴と同時に、または視聴後に、子どもと話し合いの機会をもつことだ。第二には、何らかの形で、記録作業と視聴とを結びつけることだ。見ていてわかったこと・感じたこと・感動したことを書かせるのも一法だし、わからなかったこと・疑問の点を書かせるのもしく結構である。そうい

う作業を重ねることによって、またテレビの見方が一段と進歩するのである。

ことテレビに関しては「見たがる」子どもに対し、母親はだいたい「見せたくない」。それが「学習」となると事情は逆転する。即ち「学習」を「させたがる」親に対し、子どもは「したがる」ない。こうしたことは、私たちの身の回りで、日常何のフシギもなく頻発していて、それだけに、ごくあたりまえのことと思われるであろうが、やはり注目を要する子どもの生活態度である。

子どものテレビへのかじりつきが、午後六時を境に急増していることから、当然の事として、次にあげる二つの点が注目される。

1、夕飯をたべながらテレビ視聴をつづける子が多くなった。

(たとえば、康隆は、茶ブ台からテレビの前に茶ワン・お皿を移し、テレビとにらめっこでごはんを食べるようになった)。

2、テレビを見終る時間が遅いので、スイッチを切ると同時に寝床に入る子が多い。テレビを見ながら眠りこんでしまう子もある。子どもの一日の生活がテレビで終りを告げるという新らしいタイプの出現である。

こういう「テレビ・エンド」の生活形式、それから食事とテレビ視聴との併用行為が、子どもらの健康保持や精神構造に、どのような影響を及ぼしつつあるか。子どもらの人格形成と、それらの関連が、検討考慮されねばならぬ段階に立ち到ったようである。

第二表は、子どもと学習の結びつきを親子双方の立場から語っている。親たちは平均二時間二十分の家学習を子どもらに要求して

第4表 平均計画時間

	ねる	学 習	テレビ	あそぶ	雑行動
母 親	10.5時	2.35時	1.92時	5.02時	4.21時
子	10.4	1.91	2.07	3.6	6.02

いる。この時間の中には、教科書以外の一般読書・日記をつける・ピアノや画塾に行つて絵を習う、そういうおけいこ事も加えられている(第四表)。それに対し子ども側の意向は一時間五十分余で親の希望を三十分ほど薄めた時間。この時間には、絵のおけいこ・手紙を書く・ピアノをひく、などの時間もふくまれている。一体、趣味でピアノをひいたり、好みの童話本や冒険小説を読むことなどを、学習と見るか、遊びとみるかは、はっきりと割り切れない。そして子どもたちには、このように「学習」か「遊び」か、判別しがたい行動が実に多い。幼児ほどの傾向が強い。

そこで、子どもらには、むしろそのような学習と遊戯の融合的活動を、推奨する方がいいのではないか。算数の筆算や、漢字の書き取り・文の視写のような、形のハッキリしたいわゆる宿題型の学習よりは、ずっと自然で生活的で、だから当然根本的で、それだけに効果の高い行動と考えていいのではないか。

二時間ほどの時間を、ひとまとめに使わせる方がいいと考えている親と、これをいくつかに分けて小刻みに勉強させる方がいいと考えている母親とがある。二者を比較して、いずれがよく、いずれが悪いときめられはしない。

約半数の母親は二分割型の学習法を望み、三割ほどが午前型の集中学習をさせたいと考えている。子どもの方は三割ほどが二分割型

学習を望んでいて、これが首位。次ぎは午後の集中型で二割強である。学習時間の設定については、このように親と子の間で、かなりの意見のズレがみられる。(明星学園)

## 日本保育学会第十三回大会予告

### 会期

五月二十八日(土) 午後一時～五時  
二十九日(日) 午前九時～午後五時

### 会場

大阪樟蔭女子大学

### プログラム

- (1) 研究発表
- (2) シンポジウム「年少児保育の諸問題」

### 参加申込み

- (1) 正会員は当方より御案内いたします。
- (2) 準会員は当日受付けます。

### 連絡先

大阪府布施市菱屋西 大阪樟蔭女子大学内  
日本保育学会第十三回大会準備委員会  
(電話 大阪(72)二七七三番)

## 幼稚園の教育

Nursery-Kindergarten Education

Ed. Jerome E. Leavitt

Mcgraw-Hill Book Co. Inc. N. Y. 1958

子どもは遊びを通して周囲の現実生活を理解していく。幼稚園は子どもの興味を満足させつつ発達を助ける場所であるから、宇宙の現象・人間世界の事柄などに強い好奇心をもつ子どもたちにとって、自然科学や社会科学の素材や経験は非常にふさわしいものである。この章は、こうした考えを根底におい

て、極めて自然のうちに子どもの発達を助けようとするものである。

まず、この場合就学前の子どもが影響をうける経験の領域として、次のものをあげてい

教師の言うことなすことが、ひとりひとりの子ども或いはグループに対して、直接コミュニケーションの形をとった経験（教師と子どもの経験）

子どもが素材を、自分ひとりで或いは他の者と一しよに、直接に扱うことが主となる経験（子どもと素材の経験）

子どもたちはほとんど意識しないが、環境からくる間接の影響（子どもと環境の経験）

この三つの経験領域と子どもの発達段階とのかみ合わせを上手にとらえることが大切である。すなわち、抽象的なことばでは理解できない子どもであるから、自信をもたせる為にも、なるべく具体的な事物を使うことも必要になるし、また、子どもの遊びは探求的であるので、こんな時教師がことばをはきむのは不必要である。しかしまた、もの名前・感じ・性質については、ほんの二こと二ことを覚えてやると時にはわかりやすくもなる。こうして子どもの経験をたしかなものにし、広くしていくのである。

子どもは自然科学と社会科学を区別しない。彼らのダイナミックな興味を増大させ、

明瞭にするような素材に寄与するのは教師の責任である。この二つの領域の結びついたところの経験を、実際に効果的におこなわせる為には、教師はどうしたらよいであろうか。

以下の「プログラムを計画すること」「素材と活動」の節では、こうした現場の教師の関心にある程度答えてかれている。以下ごくかいつまんでその内容を紹介しておこう。

### 一、プログラムをたてること

#### ○その年の計画

子どもの興味が季節に左右されるといふことから、この章の筆者は季節的な面から計画をたてている。まず、季節にわけてノートを整理する。（後註。学期が始まると、材料を集めることも時間的にたいへんであるので、始まる前にできるものは集めておいた方がよい。このように準備しておく、プログラムの中間にいろいろなものが含まれても矛盾しない順序がよく、しかも変化に富んだ経験を与えることができる。）

#### ○グループの時間

この時間は、そのグループの成熟度にもよるが、三、四歳では非常に簡単な内容で10分、五歳児では20分ぐらいまでの範囲で、それぞれ発達段階に適した内容をもっているように配慮すべきである。この時間のための素材は、子どもが幼稚園にもってくるものでもよ

いし、天気、休日、動植物の成長など環境的なものから用意することもよい。そしてそのために常設の場所を設けて、棚には絵や本、素材を秩序整然と入れて子どもがすぐ手にとることができるようにしておいたり、或いは教材に使えるような絵を雑誌その他からとって綴りこむの役にたつ。主題を補足するよう集めるのには、なかなか時間がかかるが、上手に整理していくようなしくみさえできていれば容易にできるものである。こういう場合、子どもの好みを研究することは勿論大切である。一般に子どもは色のない絵や写真よりは色のあるもの、そして強い輪郭はっきりした強い色を好む、大きさは輪郭ほどには重要でない、というようである。そしてこれらを一週間または二週間ごとにとり変えてやれたなら、子どもの興味は満足されるであろう。実例として次のようなカテゴリーをあげているが、これらの絵は、同じような主題に統一されて示されること、子どもの目の高さにかげられることが望ましい。

海の生活 野生或いは家庭で飼う動物 昆虫や蝶 犬やねこ 花 夏 春 冬 秋  
復活祭 農場 航海 汽車 トラック 飛行機 自動車 木材の伐り出しときこり  
商業 工業 赤ちゃん 洗濯と着付け  
就寝 健康と安全 裝飾 学校 音楽 廢物利用 ボート クリスマス お誕生日

## 二、素材と活動

### (1) 展示物と絵

一般にサイエンス・テーブルにおかれるものは、子どもが握れるような素材がよい。この点でも教師によって説明され、そして各自が観察するよう提供される前にグループの時間において子どもたちによって話しあわれる。展示物の主題もいつでもできるのだが、グループの時間にとりあげられるべきである。

### ○展示に使えるもの

野菜・果物（中には半分に切ったものもあるとよい）、落葉、さやとかこぼれおちた種、常緑樹と松かさ、砂から石、色や形や型を示すような岩、穀物、織ったり編んだりした木綿やウール、衣服の材料になる鳥や羽、磁石と付属物

### ○絵

野菜や果物（栽培しているもの、市場に出されたもの、料理されたもの）、動植物の棲息地（森や河の中）、木、枝、いろいろな生長段階の園芸、森の景色、自然の構成、彫刻、芸術品・木材を森から運び出す鉄道、製材、建築、大工、木型をつくる機械や人間、羊から衣服になるところ

### (2) 生きもの

幼稚園で飼えるものとして、  
ネズミ・リス・モルモット・鳩・チャボ・

大蛙などをあげてあるが、その他カナリヤや熱帯魚・メダカなど勿論よいと思う。

### (3) 植物

戸外を歩くと季節の典型的な植物を観察したり話しあったりすることが出来る。

### ○室内での利用

大きな陶器の入れものをいくつか用意するとよい。これは裝飾にもなり、子どものためにもよい。田舎道で見られるようなもの、例えば秋の明るい木の実、常緑の枝、落葉樹、背の高い庭花など、何一つとして役にたたないものはない。これら大きな素材は子どもの注目を集めるのでたいへんよい。また、子どもは花をもつてくるのが好きなので、その容器を用意する。多くは子どもが自分で花瓶に入れる。

また、窓しきいの庭もよい。ここには鉢うえの植物や冬によく成長する植物をつくるのである。

箱庭は子どもにとっても好かれるものである。小さいシダ、こけのついた岩とか、新芽が出ている野菜などを配置したらおもしろいであろう。子どもが自分で植えるということは真に興味のあることであるが、植える前に教師がその植物の周期をはっきり示すと、植物の育つ周期の概念を理解するのに効果的である。

子どもがめいめいに鉢植えをするとき、教師用をいくつか用意し、子どもが失敗したと

きに備えてやることなど、教師として賢明な  
ことであろう。

## (二) 自然の力

小さい子どもでも太陽との関係は外に出れ  
ばわかるのだが、家族のような親しい者の影  
が動いたりすると、常に好奇心をそそられ  
る。この興味を利用して、日時計を紹介でき  
るし、また、屋内では窓との間に紙をおい  
て、紙の後を通るのは誰の影か、というよう  
なあてっこ遊びもおもしろいだろう。

その他、プリズムで日光をとらえて、七色の  
虹を楽しんだり、それを部屋の周囲になげた  
りもできる。違ったワットの電球も光度を示  
すために三つまたのソケットの中に入れる。

こうした経験は、昼と夜、寝ている時と起  
きている時についての話しあい結びつく。

その他、天気と季節との関係もいろいろと  
工夫できよう。

## (六) 散歩

### ○近所への外出

どこでも近所には必ず店やサービス機  
関があり、大抵の子どもは親に連れられてこ  
れらの場所へ行く。教師は、この近所訪問を  
子どものあるべき経験とするためにはどのよう  
に指導すべきかについて、周到に計画するこ  
とが大切である。

### ○遠方への外出

港や駅などへの遠足は幼稚園行事の典型的

なものである。しかし、これに伴なう景色と  
音と混乱と興奮との錯綜の中で、幼児の理解  
能力が、果して教師の所期の目的に副ってい  
るかどうかは疑問である。

園児が複雑な場所へ遠足に行くのは、一四  
九二年のコンプスの航海のようなものだと  
言われている。つまり、出かけるときはどこへ  
行くのかわからず、目的地に着いてもどこに  
いるんだかわからない。そして帰ってきても  
どこへ行ってきたかわからないのであると。

### ○望ましい遠足の例

ごく近所への遠足でも、幼児に対して極め  
て豊富な体験を織り込んで、しかも混乱させ  
ないように計画されることができよう。

複雑な産業施設を訪れるよりも、もつと混  
乱が少ない行き先がある。小農場、博物館、  
簡単な家内工業がそれである。箒やバスケッ  
トや椅子などが原材料からどのようにして造  
られるかは子どもを喜ばせるだろう。

4〜5歳の子どもなら図書館へ行くがよ  
い。そこで彼らは自分で本を眺めて借りたい  
本を選び出すだろう。あるいは館員からお話  
を聞く。この「えらい先生から聞いた本の読  
み方のお話は永く子どもたちの印象に残るだ  
ろう。子どもたちに、目的地への道順や見学し  
ようとする事についてあらかじめ説明した  
り話しあったりさせることは必要である。ま  
た遠足から帰ってから、適当な図画や作文を

書かせて子どもたちの追憶の資料とさせるこ  
とも励行すべきである。しかし、この子ども  
たちの表現に劇的または芸術的なものを期待  
したり要求したりしてはいけない。幼い子ど  
もたちには新しい思考や体験を「はぐくむ」  
ことを求めることこそ尊ぶべきである。

### (七) 計画の補助としての文学

#### ○お話

三歳の子どもは、人間関係により多くの興  
味をもつ。この年齢の子どもたちの自然現象  
に対する興味は、なまえ・音・色や形・簡単  
な動作に限られている。子どもたちの興味を  
もつものはみんな人格化され、自分と同じよ  
うな感情と動機を賦与される。

四歳〜五歳の子どもは、自己中心性が少な  
くなり、自然現象に客観的な興味を抱くこと  
ができるようになる。また、原因と結果を  
理解するようになり、時間観念が発達して  
くる。

彼らに対する文学は、どんな話題であらう  
と、日常の経験と深い関係を有するものを選  
ぶべきである。

劇の主題は子どもたちの身近なことのくり  
返し以上のものであるべきである。この演劇  
は、子どもたちの生長しつつある想像力をよ  
り豊かな経験に導びき、また彼らの事物や人  
びととの関連感覚を高める。  
子どもたちは絵本を見たがる。ブック・コ



「ナー」には、自然科学や社会科学を良く図解したものをじゅうぶん備えるべきである。

### ○詩

子どものための詩に二種ある。すなわち、著者が本当に子どもの観点にたつて、もしくは子どもに発表力ありとせば、かく言うであろうように書いたものと、著者がおとなの眼で子どもをみて書いたものである。しかし、小さな子どもの理解しうるのは、前者のみである。

子どもむきのよい詩は、動機的に感銘を与えなくてはならない。そして、すべてのよい詩と同じく、この種の詩も、押韻とリズムをもっていないなければならない。子どもは、このリズムと、物や人との親近感を好むのである。思いつきと音韻のおもしろさは子どもをひきつける。

しかし、一番よいことは、子どもたちが自分で上手な詩を作ることが出来ること、そしてそれによって、勇気を出すことである。

〈註〉学年始めに整理しておくノートには、

一般に次のものが含まれる。

### ○ 四季の毎週のプラン

1、教師によって準備さるべき季節の素材と活動

2、種々の分野への遊び素材の導入計画  
3、季節に起因する主題についてのグル

1 プ実験および討論の素材

### ○ 予め企画されるべき実験の計画

1、映画とフィルムとの準備  
2、外部から訪問者を招いて特別なことをする日割  
3、博物館による展示の準備

4、近所のおもしろいところへの外出  
5、近所より遠いところへの遠足  
○ 正しい用語、課程、簡潔な説明に関する注意

### ○ 設備を作るための作業計画

1、生きものの用のいろいろな型の籠や飼育箱

2、遊び施設を作る計画

動物や昆虫の飼育を教えること

自然科学および社会科学の素材の切抜きと注釈

食物その他の素材の作り方

### ○ 解題

1、主題によって分類表記された話  
2、詩

3、貴重な内容についての注釈のパンフレット

4、参考書

### 必要な設備

購入すべき素材

製作・改良すべき素材

(以上)

(赤池博子)

## 幼児の教育 第五十九巻 第五号

五月号 © 定価五〇円

昭和三十五年四月二十五日印刷

昭和三十五年五月 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。

# 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

文  
部  
省  
編

## ” 幼稚園教育指導書 絵画製作編 “

—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
浦和幼稚園長	友田シズエ	元お茶の水女子大学付属幼稚園長
ゆかり文化幼稚園長	富田陽子	元加須市立加須幼稚園長
藤田復生	玉越三朗	文部省初等教育課文部事務官
三浦義雄	及川ふみ	斎藤忠利
東京学芸大学付属幼稚園長	山田	元加須市立加須幼稚園長
東京学芸大学助教	山田	及川ふみ

写真・図版  
多数挿入  
A 5 判  
300 頁  
4 月 下 旬  
発 行 予 定  
定価未定  
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2編 6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

《六月号内容予告》

みず

☆ふんすい

え・吉沢廉三郎先生

☆みずのたび

え・武井 武雄先生

☆ぞうさんのみずあび

え・吉沢廉三郎先生

うた・莊司 武先生

☆みんなでいった ゆうえんち

え・林 義雄先生

☆みずあそび

え・黒崎 義介先生

うた・みつい ふたばこ先生

きよく・渡辺 茂先生

☆どうぶつえんのらつとくん

ぶん・筒井 敬介先生

え・永井 保先生

☆おさるのきやつちん

ぶん・宮沢 章二先生

え・土方 重巳先生

別冊付録「つばめのおうち」

工作付録「とけい」

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