

家庭・保育所・幼稚園

# 幼児の教育

第五十九卷 第四号



4

日本幼稚園協会

堂々 170 氏の生理学・心理学者の共同執筆になる

# 幼児の生理と心理

現代と生理と心理 ①

A 5 版上製  
420 頁

¥ 530 円 40

幼児の心とからだをとらえて余すところなく診断できる  
教師、保母、保健婦、小児科医必携

本  
送  
呈  
見

- 特色
- 1) 具体的な問題を事典式に網羅し、
  - 2) 生理学、心理学の両面から解説、
  - 3) 系統的で平易な特論を設け、
  - 4) 座右の書として調べ易く配列してある。

編集委員

猪飼道夫・石河利寛・緒方安雄・笠松章・重田定正・高木四郎・井坂行男・鈴木清・松井三雄・本明 寛・依田 新

内容 (3 章 110 項目) 概論・問題・指導

「現代の生理と心理」一全 4 冊一

読売新聞 評~~~~~

幼児の心と体に現われた問題点をあらゆる角度からとりあげて分析し、系統的にわかり易く指導してあるので、幼児についての統合的な知識が得られる。養育に熱心な両親のよき相談添相手となる本。

- ② 少年の生理と心理 (発売中)
- ③ 青年の生理と心理 ( " )
- ④ 成人の生理と心理 (近刊)

生活科学調査会 編集  
医歯薬出版株式会社  
東京・文京区駒込片町32・振替東京 13816

## 幼児のための紙芝居

■ 4 月 1 日 発行

(各12枚・260円)

### おじぞうさんのおひっこし

画・武井武雄

おひっこしのすきなおじぞうさん、今日もまた高いお山のとっぺんへ。季節がかわるたびにつきからつきへと、エンヤラドッコイ。(四季の変化・忍耐)

### チロリン村とクルミの木(1)

NHK放送作品 画・西原ヒロシ

クルミのクル子、タマネギのトンベイ、ピーナツのピー子は犬の仲良し。それなのに、くだものと野菜の大人たちはなかがわるい。(あらいはやめよう)

■童画界の巨峯武井武雄、西原ヒロシ両先生が描く新刊は香り高い芸術品です■豊かなユーモアと高い教育性があふれています■チロリン村とクルミの木は5、6月までつづきます

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

株式  
会社 教育更劇

三  
五  
年  
度  
版  
幼  
児  
テ  
キ  
ス  
ト  
紙  
芝  
居  
全  
集  
発  
売  
さ  
る  
!!



幼児の教育 目次

第五十九卷 四月号

表紙 吉沢廉三郎

教育計画とその実践上の問題点……………	及川ふみ……………(2)
保育技術の改善……………	松村康平……………(6)
自由遊びの指導……………	高木節子・神山孝子・森田礼子・山本和子……………(10)
自然観察について……………	山内美子……………(15)
指導法改善のために……………	南信子……………(20)
幼児と童話……………	
タローと水鉄砲・にげてしまったちょうちよさん……………	渡辺桂子……………(24)
劇あそびを中心として……………	保育効果の研究(下)……………村山貞雄
多田淑子・高橋種昭・植松治子・日名子太郎……………	(31)
幼児のことばについて……………	鍋島能弘……………(35)
言語治療——ことばの異常な子どもの指導……………	
どもりの子ども……………(1)	田口恒夫……………(38)
幼児の思考と教育(二)——幼児の判断と推理……………	仲原晶子……………(42)
幼児に与える視聴覚資料の問題……………	高桑康雄……………(49)
固定運動遊具による幼児の遊びの発達についての実験的研究……………(5)	
幼児はどんな固定運動遊具を好むか……………	岡本卓夫……………(53)
洋書紹介……………	(61)

# 教育計画とその実践上の問題点



及川ふみ

幼児の教育計画とその実践上の問題点ということについては、前任お茶の水女子大学付属幼稚園長在任中からの研究課題として考えていた宿題であった。たまたま三十四年四月から、東横学園二子幼稚園長として、日常当園の幼児たちの状態を観察し、且つ指導するにあたって、その必要性を痛感するとともに、実際にあたつての種々の問題に遭遇し、またその材料となるものも多くあるので、この課題をとりあげてきさやかな研究とした。

最初に幼児の教育計画をたてるにあたって重要な二つの基盤があることはいうまでもない。

その一つは一般的な条件で、教育計画は、子どもの成長発達に適応したものであるということと、同時にその発達を助けるものであるということとはうごかすことはできない要点で

ある。文部省から出されている幼稚園教育要領をはじめ、諸所で作成されている保育カリキュラムの類は多くはこの一般的なものに近いものであるといえよう。

その二つは、各地域、各園での、その特殊な条件を大きく加味したものであるということである。

この二つの条件をじゅうぶんにかみ合わせて、各園でその幼稚園に最もふさわしい教育計画が案出されるのであろう。

このように、教育計画が理論的基盤の上に、さらに実情に則したものを入念に立案用意されたとしても、その実践にあたっては種々な問題にぶつかつて、計画の変更をよぎなくされることが多いものである。

この計画予定の変更は、勿論幼児のためにより指導を遂行するという重要な条件のもとになされるのであって、このた

めにむしろ実情に沿うという点から日常幼児の指導にあたってしばしばあることである。形式にのみとらわれないで、幼児のためによるこぼしい結果が得られるということである。

さてこの計画実践上の問題となる種々の点を考えてみると、一、幼児の状態つまり幼児自身の心身の発達状態およびその個人差、二、幼稚園の施設設備などの物的な環境、三、幼児を直接指導する教師の定員数、その質、知識技能およびその保育技術や、その経験、などがあげられる。

ここで特に問題点としてとりあげてみるものは、前記のうち、幼児の状態で、これをはじめに取りあつかってみることにした。それは実際的に教師自ら身近かに処理できる問題でもあるためであったからでもある。

年度の初めにあたっては一応年間の教育課程の細案を企画した。勿論、年月週と詳細にわたってあったがその内、第一期の四月より七月までの指導目標を

一、幼稚園の生活を楽しむ、つまり幼稚園生活に対しての安定感をもつこと。二、基本的習慣の自立。三、友だちと仲よく遊ぶ。四、経験内容についての興味。

以上の四つの指導目標を大きくとらえて、かりに経験内容の進展にその計画の変移はやむを得ないということで、全園で教育方針を定めることにした。

この指導の目標の達成のために、先ず入園後間もなく、幼児の保護者に対して、当園の第一期の教育の目標の説明と、その理解と協力をもとめた。

六月下旬にいたって、幼児の幼稚園生活にも一応なじんできたことでもあり、また保護者の方でも入園後の我が子の集団生活に入っている状態についての観察もできた頃とも考えられたので、次のようなアンケートを出してみた。

1 この頃お家でどんなことをして誰と遊んでいますか。  
2 幼稚園へよろこんでいきますか。どんな点をよろこびますか。  
3 幼稚園でいやなことはどんなことですか。

4 幼稚園から帰ったあと疲れた様子がみえますか。  
5 幼稚園へ通うようになってから、しつけの面で、よくできるようになったことがありますか(例えば、お早うございますお休みなさい 行ってまいります いただきます ごちそうさま)など。  
6 幼稚園に通うようになってから、お家でも歌をうたったり、絵をかいたり、紙やその他のもので何かつくったりして遊びますか。  
7 お父さんは子どもが幼稚園に行くようになったことを喜んでおられますか。  
8 お母さんは子どもが幼稚園に行くようになって生活が変わりましたか。  
9 幼稚園に対して、何か希望される点はどんなことでしょうか。

以上で、当園の指導目標のねらいについて、幼児の状態の変化を把握しなかった。これによって今後の指導の手がかりを得ようとしたのであった。

その結果の集計の大略は次のようにあらわれた。

幼稚園生活の安定感については、ほとんどの幼児が、幼稚園生活を楽しんでいる様子が見える。四才児のうち、時々いやがることもある、出がけにちよっといやがる、進んではいけない、などのやや不安定なものが七四名中に三名あった。

生活習慣について、全体的にいつて、よくなった、あいさつができるようになった、手洗いなどよくできるようになった、など全体の三分の二位あり、不じゅうぶんな状態ながら幼稚園の期待する方向にのっている様子が見える。

疲労の点について、疲れた様子がない、がほとんどで、二、三人、時々疲れる、というのがあった。

経験内容の興味の内容について、絵をかく、歌をうたう、何かつくって遊んでいる、などが大多数のようであった。

この各家庭よりの答の結果をまとめると同時に、一方幼稚園として教師の立場からも反省してみた。

一、親や教師からはなれなかった幼児がいく名あったか。

また、はなれなかった状態や、その時期や、期間、その原因となるものなどについて。

一、基本的習慣の自立について

特に当園の幼児に重点的に考えたいもの

遊びについて、教師にたよらないで遊べるようになっていくかどうか。

保健の上からみて、身辺の清潔が保たれているかどうか、いつも鼻汁を出しているものがないか、手洗いがよく実践されているかどうか。

排便の状態、できるだけ規則的に可能であるかどうか。

お弁当のたべ方について、食事の仕方や、その後始末ならびに、食後の遊びについて。

一、集団生活について

幼稚園のきまりや、友だちとの関係において。

共同でつかう運動具や、おもちゃの使い方。

スクールバスについて。

友だちと一しょという点について。

一、経験内容についての興味と、ならびにその把握の状態、教師のはなしや、ラジオ・テレビ、などの視聴の状態、特に集団の一員として、よくできないもの。

リズム遊びや、絵画製作についての態度その他。

以上教師が、幼稚園の立場から反省してみたいいくつかを挙げてきたが、これらは、相当に問題として研究工夫しなければ

ばならないものである。勿論、多くの幼児のなかには、以上の種々の点で満足するのに近いものもあることはいうまでもないのではあるが、またいずれの点にも、問題になる幼児のあることも事実である。

この点に多くの問題があるのであって、それは、特に選ばされた特殊の幼児の集団でない、普通一般の幼稚園としては当然のことであろう。いいかえれば、幼児の状態が幅広い範囲であるということ、各幼児の個人差が著しいということでもある。内容的に、知能の上でも、生活態度の上でもすべてこの点に大きくあらわれているのである。

このような幼稚園では、教師の努力がいちばん要望されるわけである。

幼児の幼稚園生活の安定感や、生活態度即ち基本的習慣の自立、友だちと仲よく遊ぶ、などの指導目標は、いずれも幼児の遊びの中に、経験内容と直接密接にむすびついて指導されていくべきものであるが、これらの問題を多くはらむ一般の幼稚園では、経験内容の進展は第二次的に考えられなくてはならないと思われる。結論的というならば、経験内容や心の教育計画はここで大いにくいちがってもやむを得ないことであろうと思われる。

ここで再び当園の実際問題として、第二期保育期に入っ

は、一応その指導目標に 友だちと一しょ という点を特にとりあげた。グループ遊び をするということに重点をおいた。

まだまだ教師を独占しようとするもの、教師に大きく依存するものが多い状態であるから、この目標を必要としたものである。

この時期にあたっては、保護者の一斉参観を実施して、その観察の目標を友だちと一しょという点に特にしぼっておい

た。友だちに迷惑をかけるもの、経験内容に興味のもないものなど多く出て、教師や保護者の指導の上に参考にする点が多かった。その原因の一つには、幼児たちが、お母さんに見られるということに特に意識して、あるものは、はしゃいでみたり、あるものは、いやにはずかしがったり などして、幼児の心境がまだまだ不安定の状態におかれていることがよく理解されたのである。しかしさまざまな方法によって、次第に友だちと一しょという目標にむかって今後とも研究努力をつづけていきたいものである。

以上は新しく二子幼稚園の指導の実際についてこの二期にわたってのささやかな仕事であった。

# 保育技術の改善



松村康平

保育技術の改善は、保育の場において、常におこなわれていなければならぬ。保育技術は、保育の場において、今・ここで・絶えず・新らしくなっていなければならない。それは、保育の場における保育活動が進展していくのに有効な技法であるとともに、保育活動の発展に規定されて、保育活動がより発展するのに役立つ技法となるように、絶えずつくりかえられていなければならない。

保育活動には、「方向」と「道程」がある。この方向と道程は、保育活動に参加するものの関係のしかたに規定されている。この関係のしかたの変化が、方向と道程を規定しながら、保育活動を進展させていくともいえるであろう。むしろ、関係自体の発展が、保育

活動の発展として現われるのだともいえる。このような立場から、保育技術の改善について考えてみよう。

保育技術は、保育活動に参加するものの関係のしかたを進展させる技法である。これは、保育活動の発展の方向に、保育活動に参加するもののあり方（発展の道程）を規定していく手段である。しかし、この発展の方向は、道程の変化に規定される。だから、保育技術は保育目的を実現するための手段であるというようには、いい切ることができない。

保育目的と保育技術との関係は、次のようにとらえよう。保育目的がなければ、保育技術は活かされない。しかし、保育目的を実現



させるためのみの保育技術ではない。保育技術の展開による保育活動の発展が、保育目的を規定して、新しい保育目的の設定を可能にするからである。保育目的と保育技術とは、保育活動に即してとらえるべきものであって、その発展の方向に保育目的が、その発展の道程に保育技術が関連づけられる。保育技術の改善は、保育活動の発展の道程に関してなされなければならない。それでは、どのような発展の道程が、保育技術の改善を意味するであろうか。

ここで、保育活動について考える必要がある。保育活動を発展させるものは、保育活動自体であるが、その発展の性質を規定するのは、保育活動に参加するものの関係のしかたである。保育活動に参加するものは、「人」だけではない。教師と子どもたちだけではない。人と人とを媒介し、人との関係で保育活動を促進する「物」もまたそうである。この保育活動に参加するものの関係のしかたを發展させる技法が、保育技術である。保育技術の改善とは、この関係のしかたの变革を意味している。この变革は、では、どのようにしてもたらされるであろうか。

保育活動に参加する一員としての教師は、参加するものの関係のしかたを变革するのに、しばしば主導的な役割を果たす。それは特に、保育活動の発展の方向を洞察して、意図的に变革をもたらしめための行為が、可能だからである。しかし、子どもたちもまた、变革

における主導的な役割を果たす。それはしばしば、保育活動の発展の道程をつくる主体となるからである。また、更に、物も主導的な役割を果たすことができる。多くの場合、物は人を媒介として保育活動に参加するが、参加してからは、発展の道程を制約し、発展の方向を転換させることなどにおいて、变革に参与する。

保育活動に参加するものの関係のしかたの变革は、主として、そのときどきで保育活動の発展に異なる役割を果たす教師と子どもと物との関係のしかたの变革である。保育技術の改善は、この变革をもたらしものでなければならぬ。従来、保育技術の改善は、保育者（教師）が保育目的を実現するために被保育者（子ども）に働きかける技術の改善を意味することが多く、そのための教材の工夫が問題にされてきた。だが、ここでは、保育活動を發展させる関係から、その関係のしかたの变革において、保育技術の改善を問題にする立場をとっているのである。特にその発展の道程に関連づけて、保育技術の改善を問題にしようとしているのである。

このような保育技術の改善に必要な条件は何か。次に考えてみよう。

保育活動に参加するものの関係のしかたを体験的に把握すること（関係体験と関係認識）。保育活動の発展の方向を洞察して、保育活動の道程を意図的に操作すること（関係洞察と関係操作）。この必

要条件をみたすことができるのは、多くの場合、保育活動に参加するものの一員としての教師である。しかし、教師が必ずしも常にこの条件をみたすことができるとは限らない。それぞれの条件をみたすためには、更に、次のようなことが必要なのである。

関係体験の必要。保育活動の発展に参加して、発展をもたらす関係の変動を体験していかなければ、保育技術の変革者であることはできない。関係の変動を体験することは、変動に即して態度を変えることができなければ不可能であろう。たとえ、保育活動に参加してきた年限が長くても、それが参加の態度を硬くしては、変革者の資格をかえって少なくなることになるだろう。そうなつては、常におこなわれなければならない技術改善の必要性も、余り感じられなくなつてしまふかもしれない。時には、関係の変動に遅れたりズレる体験の悲哀を感じているのかもしれない。関係の変動の担い手でありそれを規定もする「物」の変化、たとえば、ラジオ・テレビの普及がもたらす保育活動における関係の変動からは、教師が、関係体験のできないために落されて、そこでの保育技術の改善がおこなわれないままに、しばらく過ぎてしまつたりする。教師は進んで、新しい文化財と関係体験を結び、可変的な態度の養成につとめなければならない。可変的な態度の養成には、例えば、心理劇におけるような役割演技が、有効であろう。

関係認識の必要。保育活動に参加するものの関係のしかたの認識は、関係体験をしながらそれをこえて、自分も参加している関係のしかたを認識することなのである。この認識がなければ、関係の変革は困難である。関係体験にもとづく関係の変革がもたらされる可能性はあるが、その変革は一面的にとどまり、それがかえつて関係のしかたをくずして、保育活動の発展を阻むことになつたりする。

望ましい変革には、関係の多面的認識が必要である。この認識は、一者関係的な立場からはできない。しかも、教育熱心な教師に、保育活動を一者関係的立場から把握する者がしばしば見うけられる。これでは、保育技術の改善が、その教師のためにおこなわれることになる。二者関係的立場からも、保育活動に参加するものの関係のしかたの把握は、不十分にしかできない。関係の多面的認識は、三者関係的立場から可能になるといえよう。教師とこどもと物との関係、教師とこどもと他のこどもたちとの関係、保育活動に参加するものと発展の方向と発展の道程との関係などのように、三者関係的に把握して関係変革の技法を展開すれば、保育活動の発展がもたらされるであろう。三者関係的認識の成立は、必然的に関係変革の技法をもたらすといえるのである。このような関係認識に到達するためには、例えば、三者面談法が有効であろう。A・B・Cがいて、AがBに何か問題を見いだしたとき、Bに直接はたらかけ

るのではなく、CにはたらしかけることによってBの問題を解決しようとしたり、三者関係の体験を通して関係認識を深めていくことが、必要であろう。

関係洞察の必要。保育活動の発展の方向を洞察して保育技術の改善をおこなう。発展の方向は、参加している教師の意図によって規定されつくすものではない。教師は、しかししばしば、保育目的をかがけて発展の方向を規定しようとする。そのために、教師の保育活動とこどもの保育活動というように、二分されることにもなる。

保育技術の改善は、主として保育活動の発展の道程に関連づけおこなわれるべきであって、発展の方向を洞察し得た教師が、意図にあわせて関係の変革をおこなおうとすると、発展の道程をつくることにおいて主導的であろうとする。こどもの参加のしかたを、ゆがめることになる。しかし、ここで、どのようなことも観を教師がいだいて関係の変革に参加しているのかを、問題にしなければならない。

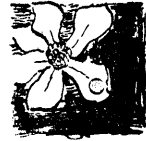
ここにそれぞれの教師のことも観がもちこまれて、保育技術の改善が導かれねばならない。例えば、幼児を発展可能態として許容し・認識して、明日の社会における発展創造態としての役割が果たせるように、教育しようとするかどうかによって、保育技術の改善も違ったものになるであろう。

関係操作の必要。保育活動の道程を意図的に操作することができ

なければ、保育技術の改善はできない。保育活動に参加するものの関係のしかたの変革が、保育技術の改善を意味しているのである。

道具の使い方や身のこなし方を変える技術の工夫がされて、その道具の使い方・その身のこなし方が変わっても、それが保育活動に参加しているものの関係のしかたを変革することの中に位置づけられて、おこなわれるのでなかったら、それは、これまで述べてきた立場からの保育技術の改善を意味しない。集団指導の技法についての関心が、最近たかまってきたようであるが、この技法の発展は、保育活動に参加しているものの関係を、関係的に把握し・関係的に操作することができるかどうかにかかっている。

これまで、保育技術の改善について、ここでは、保育活動に参加するものの関係のしかたを發展させる技法の改善というようにとらえて、述べてきた。この叙述の基本原理として用意したものは、いわば「関係弁証法」である。この立場からは、関係に内在する契機による関係の発展が、必然的に保育技術の改善をもたらす。しかし、この発展の契機を操作することによって、保育技術改善の必要性をたかめ、関係の発展を促進することが可能である。そして、この促進者の役割を果たすことは、保育活動に参加するものの存在意義（関係責任）につながっている。関係操作は、関係の分裂する危機をとらえ、関係の発展を抑制する要因の発見によって促進される。



# 自由遊びの指導

高木節子 神山孝子  
森田礼子 山本和子

昭和三十二年から新宿区幼稚園では「自由遊び」の共同研究をおこない、当園は、「自由遊びと単元の結びつき」を受けもち、昨年研究発表をおこなった。この研究をすすめているうちに、「自由遊びと集団指導の結びつき」に疑問を持つようになったので、本年はこれを研究テーマとして取りあげることにした。

## 自由遊びについて

自由遊びとは、幼児が遊びにおいて自発的に自己選択をおこない、遊びに自己充実を感じている状態であると私たちは考えた。この状態における幼児は最も周囲のものを自分にとりいれやすく、また生活の発展もたらされやすい。幼稚園の教育計画は、この状態を通して実施されることがぞましい。すなわち自由遊びは放任遊びではなく、待ち時間的なものでもない。当園では幼児の生活全体が、幼児の状態を保ちながら教育計画が実施されるように、場・環境の設定、教師の指導などを媒介と考えることによって自由遊びの意義を失うことなくおこなってきた。

## 自由遊びと単元との結びつきについて

幼稚園の生活はすべて保育計画のもとに展開されている。このことは園の中で子どもが自由に遊んでいる場合に関してもいえる。また、単元活動を展開するにあたってはいろいろな方法が考えられるが、その中でも単元活動が自由遊びの形態で子どもに経験されるようにするのが、きわめて望ましい方法と考えられる。

それにはどのような方法ならびに配慮が必要であろうか。単元と自由遊びの特徴的性質とと思われるものをあげ、また共通すると思われる性質をあげることによって、単元と自由遊びに共通する性質と、それぞれの特徴を明らかにし、「移行」に関する指導方法を見出すことをしてみた。

その結果、次のような指導の基本的な立場を見出したのである。

○発達に則した単元を用意し、興味豊かな自由遊びを展開するよう心がける。

○決断的に選択した単元から、自発的選択による自由遊びが展開

されるように心がける。

○自発的に選択しておこなわれている自由遊びから、その単元に必要であったねらいを生かせるような機会を捉えて、単元へ導くように心がける。

○興味豊かにおこなわれている自由遊びから、発達に則した単元活動が促進されるように心がける。

○単元活動も自由遊びも、個人的な形、集団的な形のどちらでもおこなわれるものであることを承知していること。

○保育の場では、どちらにも教育的意図が何らかの形で滲透していること。

○単元から自由遊びへ移行する場合は、単元のわくをはずしなからおこなうので、単元から自由遊びへ、自由遊びから単元へのジグザグの形をとっておこなわれる。

○自由遊びから単元へ移行する場合は、単元的なわくをたくさん用意して単元の方へ近づけてゆく。

以上のように幼稚園における単元と自由遊びの結びつきを考えてゆくと、幼稚園における幼児集団が問題になってくる。

### 自由遊びと集団指導の必要性について

幼稚園における幼児の生活が、家庭における生活と異なる大きな点は、それが「幼児集団」において営まれることである。この集団に幼児が入って、しかも他の子どもたちに圧迫されたりして自己充実が阻まれることなく、また集団の中で自分を見出し、皆と協調し

ながら自己を生かしてゆくようにすることが望ましい。

自由遊びの研究は、個人を中心とした問題をとらえることであるが、幼稚園における自由遊びは「集団における自由遊び」でなければならぬ。

幼稚園生活には集団生活をおこなうのに必要な規律とか、集団生活にともなう責任とかがある。自由遊びについても、ただ自己充実が個人においておこなわれればそれではなく、個人の充実は集団の充実にともなう深まるものであることが必要であるだろう。このような観点からは「集団指導とは何か」それを明らかにする研究が望まれた。

### 集団が要求する個人行動の基礎について

集団生活では、集団が個人に要求するきまりがある。それが守られなければ集団生活は維持され発展されない。次に集団教育において個人が最も守らなければならない基礎的行動をあげよう。

「きまりを守る」ということと「責任をもつ」ということは、相互に関連があるが、次に指導の実際に役立つことを目的として、次のように分類した。

#### 1、きまりを守る

- ①時間をまもる
- ②きめられた場所であそぶ
- ③園の生活習慣(用便、食事、手洗いの約束をまもる
- ④教師や友だちとの約束をまもる
- ⑤昨日約束した遊びを今日してあそぶ
- ⑥みんな協力する
- ⑦順番をまもる
- ⑧人のじゃまをしない
- ⑨遊具

をゆずりあってつかう ⑩遊んだ後しまつをする ⑪園の遊具を使つたら元の場所にしまつ

## 2、責任をもつ

○自分のことは自分でする ○自分のいったことや行動に責任をもつ ○自分の役割に責任をもつ

## 3、役割をはたす

①友だちの話しをきく ②自分の考えをはっきり相手にわかるように話す ③人の意見をきく ④自分の意見をいう ⑤友だちの好意をうけいれる ⑥友だちと協力して仲良くあそぶ ⑦友だちに親切にする ⑧困っている友だちを助けてあげる ⑨困った時は友だちに助けを求める ⑩間違っている友だちに注意をする

以上のことについて発達に合わせて、無理のないように指導されていかなければならない。

## のぞましい集団について

幼稚園生活において、自由遊びを生かすのぞましい集団とはどういうものか。幼児はこの年齢に達すると、相当相手を意識し、友だちを求め協調しようとする。この特性をいかして「集団における個人の基礎的行動」が、無理なく自然に各々の身につくようにしなければならぬ。そうなることにおいて、友だち意識が育ち、各自が集団の一員であるという自覚と責任を持って互に協調し仲良くしていこうという意欲を持つようになることがのぞましい。

のぞましい集団は、個人個人が集団内の相手を認め自己を生かしながら集団の活動を高めていく集団である。

遊びにおいては、互に考えを思う存分出しあい、相談した上で一つの線に協調し、これに喜んで参加してあそび、各々が満足感をもつことができ、仕事の上ではひとりの考えに引きずられることなく互に人の意見を尊重して、そのことがよりよい結果をうむように考え合い、互に持場をきめて、その役割を責任をもってはたし、その結果が皆の創意の結果となるようになる集団活動であることが望ましい。

教師はこの指導にあたって、つとめて子どもたちの前面に立つことなく、人間関係に眼をむけ、生活全般が、幼児の手で規則づけられ、子どもによっておこなわれていくようにすることが望ましいのである。

## 集団指導の教師の留意点

幼児に集団意識を持たせて活動を高めいくためには、教師のいろいろの配慮が必要である。それを具体的に列挙してみると、次のようになる。

### 1、友だちづくり

入園当初においては、家庭から離れた不安をとりのぞくためにも、友だちをつくる必要がある。

①教師がまず友だちとなる ②遊具材料を媒介とする ③近所同志、さそい合わせる

このような方法により、子ども同志がふれあう機会を多くもたせ、話し合って親しませるように仕向ける。

## 2、グループづくり

集団の中の一員であることがわかるようにするために、また、交友関係をひろめるために必要と考えられる。

①好きな友だち同志でグループをつくらせる ②意図的につくる(積極的、消極的、両方をまじえて、グループの内でのことがいけるように配慮する必要がある) ③遊び中心にグループを作らせる

このような方法により、グループの意識を高め、互にみとめあつて、一しょにあそぼうとする気持(協調)をもたせるように仕向ける。

## 3、当番をつくる

子どもたちでグループを形成したり、クラスを運営していくために、当番が必要となる。

①一日または三日交替で誰もがなる

②当番の役割には次のようなものがある

○皆の世話をする(困っている子、遊べない子、けんか)(集合、食事、手紙くばり、一日の反省)

○先生と話し合い、これを伝達する

○その他

この方法により、だれもが当番の体験をして、誰もがリーダー

になれる可能性を持つようにしむける。

## 4、反省ならびに明日の計画

遊びが子どもたちのものとして、意識されるには、子どもたちの間で相談させ、また反省させることが必要となる。

①当番を中心としてグループごとに、今日の遊びのたのしかったこと、困ったことをはなし合わせる ②明日の遊びの相談させ、発表させる

この方法により、グループ意識をつよめ、また、グループ同志の交流をはかって皆で楽しく遊び、互に努力するようにしむける。

発表のときは、自分の意見をはっきりのべ、人の意見も尊重しときき、集団生活を向上させるのに必要な態度が身につくようにする。

## まとめ

自由遊びと集団指導について述べてきたが、これにより左記のようないふことがいえる。

1、友だち意識が出てきた。

2、友だちと遊べない子が遊べるようになった。

3、友だち範囲が広がった。

4、思いやりが深くなり、友だちの世話をするようになった。

5、消極的な子が積極的になってきた。

6、一時的ではあるが、誰れもがリーダー的なふるまいをとれるようになった。

7、友だちの意見をきいたり協力するようになった。

8、リーダーとしての責任のある行動を大部分の子がとれるようになった。

この結果からも理解されるように、消極的な子は積極的に自己を生かしていくことが容易となり、友だち意識が育って、わけへだてなく友だちと遊べるようになってきている。

自由遊びを主とした保育では、幼稚園生活全体の意識は早くもてようになるが、友だちとの深いつながりが少なく、まさつも少ないようである。しかしグループ指導を中心になると、自己主張が強くなるが、友だちをみとめることもまたつよくなってくる。そこで自由遊びをいかした集団指導をおこなうことにより、全体としての意識を育て、まさつなくグループ意識を高めていき、友だち同志をみとめ、いたわり協調しあって、自分も他の人も共にのびていくように指導していくことが望ましく思われる。

まただれもがよいリーダーになれるように配慮し、自分たちの手で遊びを工夫・創造していけるようにもってゆきたく思っている。

年少組においては、友だちをさそって遊ぶ程度のものがみられ、リーダー的な役割は、自然発生的なものをとらえての指導ならば可能であるが、それを積極的に教師が育てていくことは、なかなか困難のように思われる。しかし、友だち意識が高まり、組のまとまりに気づいて組のことが少しずつでも考えていけるようになっていき

たい。  
(東京・牛込幼稚園)

予

告

◎ 第九回 教育実際指導研究会

期日 昭和三十五年六月

三日(金) 四日(土) 五日(日)

会場 お茶の水女子大学付属幼稚園

主催 お茶の水女子大学付属幼稚園

幼児教育研究会

◎ 幼児教育講習会

期日 昭和三十五年七月

二十一日(木) — 二十五日(月)

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

主催 日本幼稚園協会

お茶の水女子大学付属幼稚園内



# 自然観察について



山内美子

はじめに

幼児期は play age 幼児期と呼ばれるように、幼児の一日と就学児の一日の差異は、遊びと仕事（勉強、手伝い）の区別がついていないことである。「遊び」は興味のおもむくままに振舞えばよいが、「仕事」は必ず「責任を果す」「成就する」ことが要求される。また就学児の遊びは気分転換であるが、幼児のは保育者の手伝いでも遊びの一環であるから、幼児に何かを課す場合には、「仕事」にならないように注意したい。すなわち強制的に描画、製作を完成させようとしなくて、楽しみつつ、クレパス、粘土、色紙、言語、身体動きなどで自己表現ができるように環境を整備するように努力したいと思う。特に自然物を相手に遊んだ場合は、その時の感興、観察した事項を何らかの方法で表現させるのはよいことであるが、

無理強いをすると将来、理科嫌い、図画嫌いの弊を残すようになる。描画、製作を通じて次回の観察計画を樹てるようにしたい。

ルソオの言に「自然にかえれ」とあるが、自然は慰安の場であり、文化発祥の場でもある。また自然には因襲的制度はないのである。この大自然を幼児の遊びの中に取り入れると科学的教養が身につく以外に、情操をも豊かになるので、「チューリップ病」の如きマンネリズムは消失し、時には神経症の治療（遊戯治療）もしていることがある。

## (A) 幼児の自然観察における三大特徴

a アニミズムと古典文学ならびに絵本

アニミズムとは人間以外の動物、植物、天空にある諸物体、乗り物、楽器などは人間と同じく生命があり、感情を抱いているとの自己中心的な考え方である。このような汎心論的傾向は現代の幼児には随所でみられる<sup>(1)</sup>ことであるが、未開民族の文学書にもみられ、近代のサンブツ歌にもみられる。例を挙げる

『(前略) 復有<sup>またあり</sup>草木成能<sup>くさきよもなるともいふこと</sup>言語<sup>ことば</sup>』<sup>(2)</sup>

『我背兒<sup>わがせこ</sup>爾吾恋<sup>おれはわがやどへ</sup>居者<sup>いむら</sup>吾屋戸<sup>われにけり</sup>之<sup>の</sup>草佐倍思<sup>くささばいし</sup>浦乾来<sup>うらけんらい</sup>』<sup>(3)</sup>

『今はむかしの人なる藤井延近がかたりしは、法恩院といふ山伏のおくどほりにて、みだけより熊野へ大みねとほりにこえけるをりに、其の道にゆきくれて、かねて山伏のためにつくりおける、小屋のあるにいりてふしたるに、その小屋のあたりの木草石のたぐひの、物いふをききつとかたりきとぞかたりし、(後略)』<sup>(4)</sup>

『東の山は紫の 着物きかへてきげんよく 今朝もをかしく私等の 朝寝するのを笑うてる』<sup>(5)</sup>

現代の散文学ではアニミズムは排撃している。幼児の観察教育でもアニミズム的表現は慎しみたい。絵本もこの種の物は与えない方がよいと思う。特に観察を主にした場合は注意を要する。擬人化した物語の絵本でも絵の表現は、本来の姿を描いた物を与えたい。絵

本をみる幼児が頭の中でアニミズム的に想像するのはよいが、おとなが幼児にこびへつらったり、おとなの観察主観を幼児に押しつけることのないようにしたい。幼児は現実と空想の区別がつかないのであるから、観察の時間のみ科学教育をすると、一部の幼児は混乱を来したり、アニミズムの崩壊がおくれたりしないだろうか。擬人化した物は紙芝居、絵本より、口演童話でもって幼児各児各様に想像させるのがよいと思う。

## b 人工論と宗教

人工論についての調査<sup>(6)</sup>をみると、幼児は山や川は親、庭師、佐官、失対人夫、神様が造ったように思っている。小学一年生は男女平均六四%が神様と答えている。造物主神が高校生になると再び出てくる。がこれは人工論でなく宗教的態度と思われる。理由は「鬼は今も実在しているか」というのに対して「我が心」「人間の心」に住んでいると答えている。聖書<sup>(7)</sup>に「元始に神天地を創造たまへり」とあるが、宗教教育は細心の注意を払わないと人工論の解消に悪影響を及ぼすのみならず、神経症<sup>(8)</sup>にする恐れがある。

## c 全体と部分との関係を有機的、総合的に考えない

幼児に汽車の絵<sup>(9)</sup>を描画させると、煙が出ているのに線路と車輪、車輪と車体がそれぞれ離れている。この状態は保育者のも同様

であった。保育者は幼児が興味を持って描くものはよく研究し、合理的な箇所をみつけたら、先ず賞めた後「○○を捕り(摘み)にしよう」「××を見にいこう」と自由に遊ばせながら観察させた後「好きなように描かせるがよい」<sup>(10)</sup>と思う。要は気軽に観察して経験を豊富にして何らかの方法(描画、製作、遊戯、童謡)で表現させたいと思う。気軽に観察する態度を養成するには園内に観賞用の植物、野草をも栽培したいと思う。植物があれば昆虫は寄って来る。池には魚類を飼育したり、犬猫、小鳥、鶏を飼育すれば「チューリップ病」は治癒できると同時に、幼児創作の童話、振りつけが生まれるのである。

以上のように幼児の三特徴を徐々に打破していくには是非自然観察をさせたい。その際「あれをみよう」「何がみえるか」「どうなっているか」「どう思っか」と次々命令を下したり、発表を強いないで、正確に、詳細に、先入観にとらわれないで観察する態度を、あせらずに養成したいと思う。

## (B) 観察教育の留意点

### a 顕微鏡的教育について

「全姿の観察なくして、花粉、鱗粉、回虫卵、昆虫の口器などを顕

微鏡とか拡大鏡で観察させることを顕微鏡的教育という」と筆者は定義づけている。

顕微鏡的教育は保育者の興味が主で、幼児にとっては盲人の象ざぐりに等しく、観察した直後は興味を抱いたかの如くみえるが、忘却は早いように思える。

観察教育は保育者が準備をしてやるのではなく、幼児自らに捕獲、採集をさせ、それを肉眼 ↓ 拡大鏡 ↓ (顕微鏡) と観察させたい。幼児自らに材料を蒐集させると、生態を観察すると同時に Spencer <sup>(11)</sup> がいうように、幼児の過剰エネルギーをある程度発散させるので、いよいよ観察する場合には落ち着いて、事実より直接字ぼうとする態度になり、創作童謡も口ずさむようになる。

顕微鏡々検をさせる場合は、年間通して幼児の玩具として自由に持って遊ばれるようにしてあるのならよいが、蝶の鱗粉をみせた後は、幼児の眼にふれない所へ保管するという態度はよくない。たとえ玩具としてある場合でも、幼児自身がピンと合わせようとしてデッキグラスを破壊した場合が問題になる。またそれがうまく処理できたとしても幼児自身がピンと合わせようとするのは眼を酷使することになるし、保育者が合わせた場合は幼児の眼に必らずしも合うとは限らない。

幼児期の観察能力の発達段階は静観であって、物を正確に把握させることが主で、それに附随して既有観念を徐々に修正していくよ

うに保育したい。

### b 観察教育と道徳教育

両者が矛盾しないようにしたい。昆虫を捕って虫籠へ入れたが、すぐ飽きて、餌もやらず、放してもやらすそのまま放置したり、時には翅や脚をむしりとりったり、触角をつみとったりすることがある。また無意味に花瓣をばらばらにしたり、枝から折ってすぐ投げ捨てたりしないように、情意の世界と矛盾や対立をなくするようにしたい。飼育の昆虫や蛙、金魚、小鳥が死んだ場合には墓を建てるといふように、知、情、意が一体となった保育でありたい。いわば全人教育という立場で環境をより正しく理解させたいと思う。

### 結 び

自然観察教育は「ものしり」を造るのではない。印刷物で知識を注入することではなく、人間育成の一環として遊びを通じて、科学的な見方や考え方を身につけさせることだと思う。特に重視したいことは「自然」を正しく観察する態度の養成だと思う。正しい観察の累積の上に立てば、経験的事実を比較したり、共通点を抽象することが可能になる。更に自然観察を通じて印象を深め、経験を豊富にすると同時に情操をも豊かになるのである。

### 自然観察教育の事例報告

学内の学友会活動として子ども会（幼稚園、保育園へいってない幼児が対象）の部を設けていた頃の報告である。「蝶々」「チューリップ」の唄を歌って近くの山へつれていった。黄色のタンポポの花を見つけて摘みとったH君が、下のような童謡をくちずさんでいた。「H君お唄つくることお上手ね」と賞めると好奇心の強い幼児たちは「先生ナアニ」と側に来たので「今ね、H君がミルクのお唄をつくったのよ、H君みんなと一しょに歌いましょう、ミルクミルク……」「先生、ミルクノデル草、サガシマショウ」「ドンナ草ニ、ミルクガアルノ？」今まで跳びはねていた幼児たちは働き蜂



「レンゲノハナハヒトツヨリ  
エックトノホウガキレイヤネ」「ホソマジャネ」  
たくさん ほんただ

の如くあの花、この花と探し出した。そしてミルクの出る草はたくさんないことが判ると同時に、他の花と異なっていること（菊科）も理解された。「タンポポに似たお花をみつけたら皆に教えて上げましょう。一つだけお約束しましょう。それは花をみる時に、花びら一つだけとってみるのですよ。きれいに咲いているお花を汚くしないようにしましょう」（以後ヒマワリ、キク、ダリヤと幼児なりに分類していった。）

一同が休稽している時にK子「アノ花ナンテイウノ?」「れんげですよ」K子が節をつけて歌うとG君が後を引き受けて歌った。

一同で合唱すると、はにかみ屋のG君もさすがに嬉しいとみえ、眼を輝かして歌っていた。これで自信を得たのか、G君は活潑に口

答表現をするようになった。

へ引用文献

- (1) 山内美子 幼児の教育 五八卷一〇号九頁
- (2) 日本書記 卷二ノ一 七一四年
- (3) 万葉 卷十一 十裏 七五九六年
- (4) 大祓詞後々釋 卷九 一七九六年
- (5) 本願寺学務部 サンブツ歌 一三頁 一九一九年
- (6) 山内美子 桃太郎童話を通じてみた日本児童の精神発達について第二報 未発表
- (7) 新旧約聖書 創世記 一頁
- (8) 山内美子 駐留軍基地の小児の実態調査 民族衛生二四卷三号 一九五八年
- (9) 山内美子 幼児の観察教育について第一報 広島女子短大紀要 九集 一九五八年
- (10) 霜田静止 児童問題新書 九九頁 一九五二年
- (11) Spencers, H.; The principles of psychology, 1873

\*

\*

\*



## 指導法改善のために

南 信 子

指導法改善の為というテーマで、自由にかくようにということであるが、方法を論ずる為には、その目的を明確にしておかねばならないので、特に指導法そのものを規定する関係にある幼児教育の目的や、本質的な問題にもふれつつ、今日の現実の幼稚園や保育所の実状から、指導法に改善の余地があると思われる幾つかの問題について考えてみたいと思う。

従来の伝統的な幼稚園や保育所の教育においては、対象が幼い子どもであるにもかかわらず、家庭教育を補うとか、小学校教育との連関をもつという意味のもとに、その教育の重要な目的の一つを文化的遺産の伝達においてきたところに、私は今日もなお、改善の余地が残されている問題点の一つがあるように思う。勿論人類の長い歴史がきずきあげてきた文化的遺産の伝達ということは、教育の大切な機能であり、幼児の教育においても、それがあつた程度、期待されることを否定するものではないが、果して幼児の時期にその事がど

の程度可能でありまた必須な事であるかということを考える時、現在の幼稚園や保育所の保育内容とその指導法に多くの疑問をもたざるをえない。私の住んでいる地方で、幼稚園に子どもを出している父兄三〇〇〇名に対して、幼稚園に何を期待するかという質問を出したところ、文字や数、絵の描き方などを教えてほしいという父兄が、その七〇%をしめ、小学校に入学の準備教育をしてほしいというのが八〇%をしめている。これによつても、今日一般に幼児教育の重要性は叫ばれているが、その本質を把握せず、誤った考え方をしている父兄たちが、非常に多いことが知らされるのである。これに対して、保育者は確信をもたず、これを指導する立場にたたず、幼児教育をあやまった方向にもつてゆくことをおそれるものである。子どもたちは早くから数や形、色彩、時間、空間など、ものの世界における重要な要素のなかに自分を見出さねばならないし、数を算えることや、文字をよんだり、書いたりすることは、社会人とし

ての基礎的な能力であるから、その指導の時期と方法をあやまってはならないことは勿論である。またおとなの社会の文化を早くみにつけさせることは一応子どもを早くおとなにし、子どもの成長発達を促す方法ではある。しかし従来の幼稚園や保育所におけるような単なる知識の伝達、模倣、反復による訓練、技術の伝授、ひどいになると、有名小学校へ入学の為のテストの準備に至っては果して子どもが本来、伸びるべきものをじゅうぶんに伸ばしうるか、また過去の文化的遺産の上に、次の時代を創り出す力をもった子どもを育てあげることができるといえることが問題になる。この点で私は今後の進歩的な幼稚園や保育所における幼児の教育においては、もっと幼児期独自の教育を徹底させなければならぬと思う。文化的遺産は単に伝達することよりも、子どもたちが彼らなりの生活の場で直面する多くの問題を如何にいきいきと受けとめるか、その問題解決の基本的な態度や力、文化的印象に対する感受性を養うことが目的となつてこなければならぬと思うし、過去の文化的遺産の上に、新しいものを創造する力を養うことがねらいとならなければ無意味であるように思う。数を算えることを単におぼえさせるのではなく、彼らの生活や遊びの中で、同じ形のものや、異なった形のものを見分けたり、物の構造や、性質をよく観察したり、原因と結果について判断をしたりするなど、生活全体に知能を伸ばすような保育をするならば、遊びや生活の中で数的な必要がおこった時に、自然

にこれを導く機会が与えられると思う。絵や、歌やリズムを教えるにも、概念的な色や形を教えたり、音符の長さや、拍子やリズムについての音楽的知識を教えることよりも、美しい色彩や音に対する感受性を育て、彼らが楽しんで、絵や、音楽を通して自己表現をするように導かねばならないのである。習慣化することを最も強調するしつけにおいてもそうである。おとなに対して挨拶することを単に命令して強制するのではなく、おとなに対する信頼と尊敬の念を養ってやることに心を用いなければならないのではないだろうか。ここに私は従来の文化的遺産を伝達する為の教師中心の指導法に大いなる改善を加える必要があることを痛感する。教師は理屈やことばで教えようとしすぎる。知識や技術を伝授することを最も重要な役割と考えるところに問題点がある。子どもがおとなのような知識や技術を身につけると同時に教育の効果をあげ得たと思うのは早計である。保育者は知識を与え、命令し、模倣させ、反復訓練し、伝授することを以て足れりとする方法から脱して、子どもをして感じさせ、自ら選ばせ、考えさせ、活動させ、創意工夫させることを考えて指導することに吝かであってはならない。劇の台詞を棒暗記させ、登場する場面を反復練習し、教師の描いた舞台背景におとなの感覺表現の衣裳やお面をつけ、不自然な動作を模倣して、父兄や観衆の前に発表される劇の中の子どもは、人形師にあやつられる人形のように生命がないが、教師と子どもたちが一つとなって脚本をつく

り、彼ら自ら感動し話しあい役割を分担し、創意工夫をこらして遊ぶうちに、その劇中の人物に共感し、その見方、感じ方、考え方を身につけてゆくように指導されるならば、それは人間形成に大いなる役割を果すことになる。教師の権威と保護の中で、単におとなの文化を伝授するのではなく、あらゆる生活の場で、子ども自らをして、如何に自由にのびのびと活躍させるか？この事を発見しようとするのが指導法の改善として望まれる所以である。子どもたちが過度の緊張のない落ち着いた自由な雰囲気の中で生活させる時、彼らは生きいきと歌を創作し、詩を吟み、のびのびと自己表現する。

豊かな材料と過度な変化と刺激にみちた環境は子どもたちに創造的意欲をみなぎらせる。同じ室の中に、ある時はサークルで、ある時はグループで、ある時はひとりひとり思いおもいに嬉々として満足した経験をすることの楽しさ、こうした子どもの充実した姿をとらえ、これを指導することのできる能力をもった保育者とならなければならぬ。そこに形式におちいらぬ弾力性のある指導法が生まれてくるのであると思う。

ではこうした望ましい状態をうみ出す環境とくに望ましい経験内容とは何であろうか。幼稚園や保育所の教育は、学習指導をするというよりも、生活指導でなければならぬということとはよくいわれるが、私はもっと徹底して、この事を考える必要があると思う。この時期でなければ出来ない楽しい経験で彼らの生活を満してやりた

い。保育内容の六領域に固定して考えるのでなく、彼らの生活に直結したあらゆる経験を望ましいものとして繰り返しひろげることが考えられてよいと思う。彼らの発達や興味、要求にそった生活、そこには遊びがあり、夢があり、現実の生活がある。

音楽、文学、絵画製作などはどの子どもも喜ぶ経験である。手洗い、歯磨き、洗濯、靴みがき、掃除、片づけなどもよく指導すれば、子どもたちの大好きな生活の一コマであろう。お誕生日会や、クリスマス、ひなまつりなどの為の、クッキーやゼリーづくり、林檎やき、食卓や室の装飾、お客様の接待や案内状の印刷などになると子どもたちは一人前のおとなのような緊張ぶりをみせる。グループによるまごころ遊び、お店遊び、乗物遊び、郵便ごっこ、劇遊び、ゲームなどは時を忘れて没頭する遊びである。落葉拾い、虫とり、動物の世話、遠足、散歩、時計屋や小鳥屋さんへの見学には、目を輝かせて新らしい未知のものへの懐れでいっぱいになる。子どもたちは興味のあるところに、才能のあるところに、特に満足した経験を、それよりもすべての子どもがいつかどこかできつと自信にみちた経験をすることが望ましいし、それを願って教師はいろいろ心を砕いて計画をたて準備するのである。勿論ひとりの教師が受け持つ子どもの人数は、年齢が低ければ低い程極めて少数でなければならぬし、ある程度の室や庭の広さが要求されるが、それにもまして心の琴線にふれあう子どもたちと教師の親しい交わりの



中にこれらの経験が繰りひろげられることが必要なのである。

さて、こうして子どもを主体的に活動させることを計画する時、どうしても問題になってくるのは、ひとりひとりの個性を如何に捉えるかということである。発達や興味、要求、個性の相違などが理解されねばならない。四歳と五歳の子どもは非常に違っていることが切実に考えられなければならないし、AとBとは全く異なった人間であることを理解しなければならない。すべての子どもをクラスの平均や、最高の標準ではかるのでなく、ひとりひとりをその成熟の尺度ではかることが必要となってくる。その子どもの問題はその背景にある家庭や社会とも関連があることをさとらなければならぬ。私は現実の保育にもっと強調され、改善されなければならないのは、この個性を如何に捉えるかということに対する問題点をついた指導法であると思う。どんな子どもでも常に問題をはらむきびしい現実にはたされる。問題をもっている子どもは特に不幸である。大勢の子どもを一斉に統一するのが保育の技術の最高のものと考えるのでなく人間形成の大切な時期に、ひとりひとりの子どもを如何に指導し、望ましい方向づけをするかということが最大の関心事であり、そこに教育の使命があることを自覚した指導法が生まれてこなければならぬと思う。教師の個人的な感情や、近視眼的な観かたによらず、もっと客観的な科学的根拠にたった指導法によらなければならぬと思う。テスト法や、プロジェクト・テクニク、

ケース・スタディ などあらゆる幼児教育の研究や学問が用いられなければならないし、ひとりひとりが集団の中で劣等感をもたず、優越感をもたず、しかも弾力性をもった身も心も健康な子どもとして、自主的でまた社会的な、望ましい態度をみにつける為、教師は絶えず心を砕き子どもの側にたつて、子どもと共に、問題を解決し、そこから指導法をさぐり求めてゆくことが大切ではないだろうか。

最後に私共が子どもの指導にあたる時、最も効果を容易にあげることのできる集団を利用する指導法を再認識したい。子どもの興味、性格能力などによって構成される小さなグループの指導、問題治療を目的とするルーピングなど、これらによる教育の効果には期待すべきものがある。特に幼児期においてこの効果が著しいことを忘れてはならない。

以上、文化的遺産の伝達と、教師中心による方法の問題点から、自由な環境の中でひとりひとりの子どもが楽しいしかも有効な経験をさせる為の指導法として幾多の問題にふれてきたが、子どもの幸福とよりよい成長発達の為に、今後も、たゆみない研究がつけられなければならないことを痛感する。ゲゼル博士がいわれたように「乳幼児相手の仕事は、子どもへの心からの暖い関心と、その心理についての専門家としてのリアリズムとが結びついていなければならない」としみじみ思うのである。

(北陸学院保育短期大学)

# 幼児と童話

渡辺桂子

幼児の言語活動のひとつとして、私は幼児に童話をつくるということをさせています。幼児はこれをお話づくりといて興味を持っています。

このお話づくりという遊びは、なにかの折に三、四人の子どもたちと、寄せ木細工のような童話をつくったことがきっかけではじまったことですが、その後も折にふれこの遊びはおこなわれているのです。

しかしむろん、このお話づくりなどという遊びは、こちらの指導を多く必要とする遊びですから、こちらにその意識がじゅうぶんないと効果をあげることができません。

お話づくりをしようとしても、子どもたちにただしゃべらせておけば、子どもたちはただことばの羅列をするだけです。

例えば、このあとに記した童話「タロウと水鉄砲」を例にとってみてもそうです。

「タロウハ、水鉄砲ヲモライマシタノデ、ヨロコンデ、庭デ水鉄砲ヲヤリマシタ。」  
「ムコウカラ、チャコチャンガキタノデ、カケチャイマシタ。」

「犬小屋ニモカケチャイマシタ。」

「チョウチヨニモカケチャイマシタ。」

「ハッパニモ、オ花ニモ、カケチャイマシタ。」

などなど、いろいろの子どもたちが、てんでにいいます。子どもたちは、この「……ニカケチャイマシタ。」を、いろいろいいあうこと自体がたのしいのです。しかしその羅列では話にはなりません。

そこで、

「モモちゃんにかけちゃったの？ モモちゃんは、なんていったでしょうね」と私。  
子どもたちはいいます。

「ドウカ、ワタシニカケナイデ。」

「それじゃ、犬は？」

「ドウカ、犬小屋ニカケナイデ。」

「それじゃ、ちょうちょは？」

「ドウカ、ワタシニカケナイデ。」

「それじゃ、お花たちは？」

「アア、冷メタクテイイ気持。」

「それじゃあ、お花たちにだけ、いっぱいかけてやりましょう。」

こういうやりとりの結果、最後に私がまとめたものが童話「タロウと水鉄砲」なのです。こうして四、五人のグループが話しあってまとめた童話を、こんどは、

「……ちゃんたちが、さっきこんなお話つくったのよ。」



と、いって、クラス中の者に話してやります。すると他の子どもたちも、自分たちも話をつくらうというわけで、また別の折にいろいろと「お話づくり」をするわけです。

こうしてクラスの子どもたちは、いつのまにか自分たちのつくった童話のふえていくことをたのしむようになりましたが、このお話づくりで大切なことは、ともかく話をまとめるようにしむけることです。いろいろとことばをいいあうということだけでも、いいのですが、やはりいいたいほうだけを口にしただけではつまりません。絵画や製作と同じように創造のよろこびを、お話づくりのようなことば遊びに期待することは決して高度なことだとは思いません。

なおこの一年ばかり、子どもといっしょにお話づくりに精を出した結果、自分自身としても非常に得るところがありましたし、幼児の童話についても深く考えさせられました。

それはお話のうえでも、子どもたちは決して教訓的なものに興味を示さないということです。私などもそうですが、とかく童話と教育ということを強く考えがちなのですが、やはり幼児童話はたのしいものでなければならぬという考えを強くしました。

しかしそれといっしょに、人生観を育てるなにかが必要だということも考えるのです。殊に幼児童話なんぞはと、軽くあつかわれがちですが、私はけっしてそうは思わないのです。

ただおとなのものどちがって、幼児の頭で理解できる範囲のことからには自ら制限があるので扱う素材というものも限られています。やはり作品の内容を意味づけるものは、はっきり持っていないければなりません。いい童話は、他のいい文学作品と同じだけの重さがあると思っています。幼児童話といえば、実に意味のない、たわいのないものが多過ぎます。といって露骨な教訓になっては困るのですが……このあたりに幼児童話のむつかしさがあると思いますが、どうでしょう。

その意味から、二つ目の作品「にげてしまったちようちょさん」をとりあげました。文章は私流ですが、内容については子どもたちのつくったままで少しも手を入れてはありません。

やはり、水鉄砲のときのようにな、ことばのくりかえしというか積み重ねをたのしんでいたようでしたが、どうとう門の外へちようちょがいつてしまったとき、そして、

「けれども、もう子どもたちは、おいかけていきませんでした。」

という子どもたちのことばを聞いたとき、私はツーンとする程、子どもたちをいとしいものに思いました。そしてまだなにかいい続けたそうな子どもたちの声を、このことばを最後にわざと切らせてしまいました。もうなにもいわせたくありませんでした。そして、私はそのときの子どもたちの顔を、いまでも忘れることができないのです。

ちようちょをおつて、どこまでもどこまでも走つていきたい、門の外までも、どこまでも……でも、もう子どもたちは、おいかけていきませんでした。

そういつてしまつてからの、子どもたちの残念そうな顔……ほんとにちようちょに逃げられてしまった顔でした。けれどそれでいいと私は思つたのでした。

生きるということは、いろいろのことをたえることだからです。そしてそれを、子どもたち自身がうたいあげたことを、私はこの上なく嬉しいものに思うのです。

× ×

×

×

## 幼児童話

### 「タロウと水鉄砲」

タロウの家へお客さまがきました。

お客さまはタロウに、水鉄砲のおみやげをくれました。

タロウはよろこんで、さっそく水鉄砲であそぶことにしました。

せんめんきに水をいれて、庭へでました。

庭にでると、お日さまがカンカンでりで暑い、暑い。

けれども、水鉄砲のうれしいタロウは平気です。

せんめんきの中に水鉄砲をいれて、シュッ、シュッ、シュッ。

「やあ、すごいなあ。」

タロウは、すっかりうれしくなりました。そうして、水鉄砲を上にもつけてはシュュー。下にもつけてはシュュー。あつちをむけてはシュュー。こつちをむけてはシュュー。水はいきおいよく庭じゅうにとびました。どうとう、せんめんきの水がからっぽになりました。

タロウは、またせんめんきに水をくんできました。

「さあ、こんどは、どこへとばそうかな……。」

と考えていると、となりのモモちゃんがやってきていいました。

「タロウちゃんていじわるね。垣根のむこうを歩いているのに、きゆうに水をかけるなんて。おかげでスカートがぬれちゃった。」

モモちゃんは、ブンブンおこっていきました。そこでタロウが、

「それじゃ、もう、垣根のほうにはかけないことにしよう。」

と考えていると、こんどは、犬のチローがやって

きました。

「タロウちゃんていじわるだ。犬小屋の中でねているのに、きゆうに水をかけるなんて。おかげでねどこがぬれちゃった。」

チローは、ブンブンおこっていききました。

そこでまた、

「それじゃ、もう、犬小屋のほうへはかけないことにしよう。」

と考えていると、こんどは、紋白ちよりのフルフルがやってきました。

「タロウちゃんていじわるね。お庭の上をとんでいるのに、きゆうに水をかけるなんて。おかげで羽がぬれちゃった。」

フルフルも、ブンブンおこっていききました。

「それじゃ、もう、ちようちよのほうへもかけないことにしよう。」

と考えていると、タロウのすぐそばで、まつばほ

たんと、百日草がいました。

「でも、タロウちゃんはごしんせつよ。暑くて、暑

くてたおれそうだったのに、冷めたい水をかけてくれるなんて。おかげで、わたしたち元気がでたわ。」

タロウは、きゆうにうれしくなりました。

そこでこんどは、ごしんせつねといったまつばほたんや、百日草のほうにだけ、水をどぼしてやりました。

×

×

「にげてしまった

ちようちよさん」

幼稚園の部屋に、子どもが大ぜいあそんでいました。

するとそこへ、いっぴきの白いちようちよがはいってきました。

子どもたちは、すぐに白いちようちよをみつけていいました。

「ちようちよだ！」

「つかまえよう、つかまえよう！」

絵本をみていた子ども、絵をかいていた子ども、積木あそびをしていた子ども、みんな立ちあがって、白いちようちよをおいかけました。

ちようちよはびっくりして、部屋の外へとびだしました。

子どもたちも、部屋の外へとびだしました。

そこでちようちよは、ブランコのほうへにげました。

子どもたちも、ブランコのほうへおいかけていきました。

そこでちようちよは、すべり台のほうへにげました。

子どもたちも、すべり台のほうへおいかけていき

ました。

そこでちようちよは、ジャングルジムのほうへにげました。

子どもたちも、ジャングルジムのほうへおいかけていきました。

そこでちようちよは、たいこ橋のほうへにげました。

子どもたちも、たいこ橋のほうへおいかけていきました。

それでおしまいに、ちようちよは、もういくところがなくなつて、幼稚園の門のほうへにげました。

子どもたちも、門のほうへおいかけていきました。

そこでちようちよは、門の外へにげました。けれども、もう子どもたちは、おいかけていきました。

×

×

(淡路町幼稚園)



# 劇あそびを中心として

— 保育効果の研究 (下) —



## 一、自由保育と劇あそび

一体に幼稚園の教師は、無反省に、そして無意識的に「自由保育」にあこがれるようである。これは、自由保育そのもの子どもに対する意義といったような深いところに根ざしているものではなく、むしろ単に自由ということばの上でのあこがれが強いように思われる。このことは、実際に保育を参観し、また教師の研究会などに参加してみても一番強く感じられるし、また一応口先では、自由保育を賛美しながら、その反面で全くこれと相反する矛盾した強制保育とも呼ぶべき保育をおこなっているという事実からも言い得ることである。もちろん、日常の保育が、一から十まで、なにがなんでも自由保育一点ばり、あるいは強制的な一斉保育ばかりという形式は、特殊な例を除いては現実にあまり見られない。この意味から、前記のような態度がすべて誤っているとはいえない。しか

村山貞雄 多田淑子  
高橋種昭 植松治子  
日名子太郎

し、それが、子どもとの関係なく、全く無反省におこなわれる場合には、問題となるのである。このような事實は、一年間の保育の流れの中から無数にひろい出せるのであるが、ここでは、そのうちの一つとして「劇あそび」をとりあげてみることにした。というのは、劇あそびという名の下に、劇練習、劇発表といったことに重点をおき、そのために、大切な保育を棚上げにして、極端な場合、第二期の全部、あるいは第三学期の全部をそれにあてているような園が少なくないからである。(このことは、小学校においても学芸会などで一部見られる現象であるが、学習内容、段階の相違から、幾分問題が異なってくる)

いま、「幼稚園教育要領」に示された目標の中から、劇に關係のあるものを挙げてみると、

「自由な表現活動によって、創造性を豊かにする。」  
という項の中に、

○ごっこ遊び、劇遊びなどによって、生活感情を表現するようになる。

これでも明らかな如く、劇、あそびが幼稚園でおこなわれるねらいは、「自由な表現活動によって、創造性を豊かにすることなのであり、生活感情を表現するようにすること」なのである。(ただし、このねらいを達成するに必要と思われる望ましい経験の展開が教育要領においてじゅうぶんでない点は、たいへん不備であり、現場の誤解をまねいても仕方のない点が少なくない。)もしこのねらいが、本当に現場の教師に理解されていれば、前述のような誤った指導の仕方はおこなはずなのであるが、現実には「保育の効果」というものが、とかく劇の出来ばえとか舞踊の発表などの形で親や世間から評価されがちなことが、それをかき乱す大きな原因となっているのである。そこで、本篇では、さきに日本保育学会第十二回大会で発表した資料を中心に、これらの点について考えていこう。

## 二、脚本による劇指導の可否

現実には、脚本―それもおとなが予め書きおろした既成のもの―に立脚して、幼児に口移しに台詞を教え、さらに動作まで指導するといったことがおこなわれている以上、これがどんな結果を幼児にもたらすかを、教師として知らなければならぬ。

我々の実施した実験では、市販の脚本は用いず、絵本をもとにし

て実験者が作成したものをを用いた関係上、かなり念頭に被験者となる幼児の能力がおかれていた為か、教えこむこと自体には、さほど問題となる点はなかったのである。これは、「練習中における参加の態度」を、予め設定した五段階評定尺度によって、指導期間中観察評定した結果が、下の第1表の如くであり、「いやだけれども参加する、-1」、「参加しない、-2」は、まったく皆無となっていることである程度推察される。

評価	+2	+1	0	-1	-2
人数	31.0	41.4	27.6	0	0

第1表 練習中の参加態度

評価	+2	+1	0	-1	-2
人数	13.6	61.0	11.8	13.6	0

第2表 練習中の協力態度

しかし、「練習中における協力態度」では、「うながされてしぶしぶ協力をする、-1」が、第2表のように表われているが、他の自由遊びから劇あそびに発展させたグループでも若干は表われているから、それほど強調されるべきではないように思う。

次に、「語いの変化」をみると、予想に反して(というのは、一定の脚本に基づいて台詞を教えた結果、当然のことながら学習効果が現われ練習した台詞中に含まれることばの語いが増すと考えられたことを予想した)、実験前に理解できなかったことばの数と、実験後におけるそれとを比較してみると、次頁の第3表の通りであり、著るしい変化が見られない。

I. Q.  
平均  
105.7

被験者	No.										計
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
ば数の増減	-1	+2	+1	+2	-3	-1	+1	+3	+1	+1	+6

但し { 増した言葉数……………(+)  
減じた言葉数……………(-) (または忘れたもの)

第3表 理解できる言葉数の増減

それでは、こういった劇指導のおこなわれる最大の要因であるせりふの巧拙、役割演出の巧拙、および劇のできばえを比較してみても、自由あそびから劇あそびへと発展したグループとの間に特にまさると思われる点は、少なくともこの実験においては無かったのである。

以上の事實は、換言すれば、(1)脚本などに基づく劇指導が、自由保育論者のいうほど、幼児自体には強く意識されない、あるいは抑圧を与えないのではないかということ、

逆に、(2)劇指導をおこなっても、幼児の場合、結果的にそれほど劇としての効果はないのではないか、

という二つの問題がうかんでくるのである。そして、このことは、自由、強制いずれか一方の立場のみを出張する保育者には、ともに失望感を与えるかもしれない。

この点について、我々は、保育者が、余りに支葉末節にこだわって神経質になり、全ての指導的なこと、命令的、禁止的なことはいけないと考えてしまったらしてはならないということを主張したい。(この一例として、坂元彦太郎氏の「自由遊びの意義と実際」の中の「自由遊びの打ち切り方」を参照されたい。幼児の教育、第五八巻・第十二号)

またその反面、保育者ともあろう人が、あまり結論的には効果があるとも見えない劇練習などに神経を使い、子どもを疲労させ、大切な日常保育の時間を費すことは、いかに世間や親が望むことはいえ、愚の骨頂だと言わなければならないまい。この二つの事は、一見異なっているようではあるが、実は一つの事なのである。すなわち、津守氏のことばを借りれば、「実は自由遊びとは方法の問題なのである。すなわち、どのようない状況にあっても、教師が、子どもの活動を生かし、子どもと共通の目標を見出して指導しようとするところに自由遊びが生まれるし、教師が子どもの意図を顧慮せず、子どもの考えとはくい違ふところに目標を設定しようとするところには自由遊びは存在しない。」ということなのである。

\* 「自由遊び論」 幼児の教育、第五八巻 第十二号、第二十七頁

### 三、保育方法と知能の問題

前述の実験で、二つのグループを等質とする条件として採用したものの中に「知能の程度」があった。(第4表)

平均値を示すと、第5表次のようである。団体検査によって選んだため、個人検査の結果では、Bグループの方が、やや知能の平均が高い。

従来、保育方法を個人差に応じて考えなければならぬことは言われているし、また、ちえおくれのような特殊な幼児については、別に考えられているが、案外、一般の幼児の場合、その知能が考え

被験者	性別	I. Q.	
		(1)	(2)
A グループ	1	107	103
	2	103	80
	3	91	109
	4	96	92
	5	110	100
	6	122	91
	7	96	92
	8	114	98
	9	114	96
	10	104	109
B グループ	1	115	87
	2	108	102
	3	97	92
	4	114	98
	5	121	109
	6	131	90
	7	110	92
	8	105	109
	9	111	91
	10	108	91

ただし (1)鈴木・びねー式個人検査による  
(2)幼児用田中B式団体検査による

第4表 知能の程度

に入れられていない。しかし、この実験の場合、実験者の観察によれば、自由遊びの発展性、逆に脚本による台詞の記憶、演技などが、極めて知的能力に支配されることが報告されている。これ以上の詳しい資料がないので、余り詳細にはいえぬけれども、このような観点からの保育方法への反省がなされなければならぬことを注意したい。特に、幼稚園では、集会などで教師が発言する場合、「自分の園では……」という言い方で、その園内で接した幼児だけを通じて得た体験から、全般的な幼児に関しての推論を下しがちであるけれども、優秀

Group	性別	男子	女子	総合
		(1)	107.6	103.8
Group A	(2)	94.3	99.8	97.0
Group B	(1)	113.4	110.6	112.0
	(2)	97.0	95.2	96.1

第5表 知能の平均値  
I. Q. (1)……鈴木びねー式個人検査  
(2)……幼児用田中B式団体検査

児の多い園と、それほどでもない園とでは、余程違うということも考えておかなければいけないと思う。おそらくもっと知能の高いグループを編成して実験すれば、他の結果が見られたかもしれない。

四、保育効果の研究における今後の問題

我々の採用した実験的な研究は、最初にも述べたように、極めて不備なものであるが、それにもかかわらず、多くの示唆を与えてくれた。保育効果の研究は、幼児教育における評価法の研究とともに、保育におけるもっとも基本的な問題であるにもかかわらず、今日、主として方法論、カリキュラム論的なものが多いのは、一応、この種の研究が、困難を伴うということ、また日常の保育が、経験的に、これらの点を把握しておけば事足りるといった理由から、等閑視されてきたようである。しかし、この種の研究が進められ、自然的な成長ばかりではなく、人間の発達を促すに必要な、能率を考えた保育というものが、考えられるようにならなければいけないのではなからうか。

このような意味からも、テスト法や観察法を駆使して、日常保育における幼児の実態を把握していくことも一つのよい方法であるけれども、同時に、いろいろな制約は当然あるにしても、実験的な方法が漸次とり入れられて、一つ一つの分野における問題が少しでも解明され、あるいは問題点が把握されて来てこそ、方法論的な面に關しても、根本的な理論への手がかりが得られるであろう。



# 幼児のことばについて

鍋島能弘

私はここで、幼児のことばというものを、主に言語学の立場から眺めてみたいと思う。言語学というのは一般に実際の言語現象・言語の実際の有様というものを取り扱う学問でありながら、昔からどちらかといえば、哲学の一部になり易いという傾向があった。つまり言語学者は人間のことにば関していろいろの理屈をつけて、そしてその理屈の中から何かを秩序だてていこうとするのである。さて言語学というのは、だいたいドイツあたりから元は發達した学問であり、そのドイツ人というのが、ちょっと英米人の物の考え方と違って、概して理屈が好きであつたために抽象論が非常に多い。したがつてドイツ人の学問は、實際問題を考えるよりか、先ずむしろ理論を立てていつて、それを一元的にまとめていこうとする傾向がある。そのような点において日本の昔からの一般の学問のいき方とどちらかと言えば似ているところが多いようである。日本において、ことばの問題を取り上げた例はずいぶん古くからあるが、専門的な言語学という立場からとりあげたのは、明治時代からである。言うまでもなく日本は日本のことば特有なものがあるために、外国

の考え方をそのまま当てるわけにもいかない。そうかと言って日本人は昔から科学的にものを考えるという精神に欠けていたために、どうしても一応は明治時代にヨーロッパの学問のまねをしなければ学問として成り立たない窮地にはいつていた。したがつて言語の問題にしても、ドイツ人の学者のやつたものを取り入れながら研究を積み重ねてきたわけである。

幼児のことばに限らず、一般にことばの問題に關して言つと、それを解釈するのにだいたい三通りの方法があると今日考えられてゐる。どういふ氣持から、あることばをしゃべつてゐるか話す人の心理という立場から考えていく方法が一つ。それから例えば、あるきれいな花なら花をみて、非常に深く感じ、それを歌にするとか詩にするとかいつたような立場を主に考える場合、つまり美的価値の立場から考えていく方法が一つ。もう一つは觀念とことばの關係を捉える方法である。例えば子どもがある感情を持つていて、それを外に現わし得ないような場合、子どもは、ほほえんだり、また涙ぐむことによつて自分の氣持を外に現わす。たまたまそれがことばにな

った時に、その概念とか考え方を主にして解釈する方法である。心理の立場からことばをみていくか、あるいは美的価値の立場からみてゆくか、または純粹にことばだけの問題としてみてゆくか、こうしてだいたい三通りの立場が普通に考えられている。最近の一番新しい傾向は言うまでもなく、この心理的傾向である。そしてことばを単なる単語として現われる場合だけでなく、文章として現われる場合の心理も、文章心理学という立場から研究されている。われわれはだいたいこの三つの立場を頭において、その上で言語学において幼児のことばがどのように取り扱われてきたかを考えてみたい。

ヨーロッパの言語学を一九世紀と二〇世紀とに分けて考えてみることにすると、ヨーロッパの一九世紀というのは自然科学の発達した時代であり、ことばの問題についても科学的にみてゆこうという気持が初めて現われた時代である。一九世紀もまだ初めの頃は子ども自体は極く自然な人間の姿であると考えられていた。これはフランスのルソーの考え方である。彼は「文明というようなのは、むしろ人間の天性をゆがめていくものである。だから学校教育などあまり型にはめないで、自由に教えた方がよい」という説を立てて、例の小説「エミール」を書いたのである。そしてこの考え方が子どものことばとか、あるいは一般の子どもに関する見方にも最初から現われてきている。「子どもは何か神聖なものを宿している存在であり、人間の造り出したいわゆる機械的な力の及ばないような、何か

尊いあるものを持っている」という考えが出てきて、そのような立場から子どもの行動なり子どものことばなりをみていこうとするのである。これは今からみれば一種の夢のような考えであって、たしかにローマン主義の思想の最も良い特性を示している。つまり「ことばの精神」とか、また子どものことばはどういうふうに関連しているか」を科学的に考えるのでなくて、むしろ子ども自体の価値というものを非常に高く評価して、そして文明に対する自然の状態を尊敬していくという態度から、子どもの行動なり子どものことばなりをみていくわけである。これが一九世紀も半ば過ぎになると、そろそろ本当の意味における言語学がドイツに現われてきた。すなわち、ドイツでは最初からことばに関する一つの理論を立て、しかもその理論の上で一番はつきりするのとは何かと考えたのである。そしてそれは人間のことばの音の変化である。つまり音韻なのである。音韻は昔こうであったのが、後の時代にはこんなふうに変わっていった——というように音韻の変化を考え、その間に音韻学が発達してきた。それがだんだんと専門の学問として科学的資料に基づいて言語学という学問を打ち立てていったのである。

さてこれが二〇世紀になるといわゆる一つの専門の科学としてことばの学問——言語学が成立し、言語学者が出てきた。つまり二〇世紀になると言語学というものの見方が学問的になったのである。学問的になったというのは、換言すれば、組織ができ、きちんとした体系を作って、そして学問としての形式をととのえてきたというこ

とである。そして初めは音韻を扱っていたのが、それが今度は意味の問題、次に表現の問題というように発展してきて、今日に至っているのである。最近の言語学の一つのいき方として、象徴の問題が取り上げられている。つまり無形のものゝ有形なものによつて表わすことである。例えば、子羊はやさしい従順な性質を表わし、ギリシャの女神ヴィーナスは恋愛を示すというような考え方である。これが二〇世紀の一つの進歩したことばの解釈である。専門的な言い方をすると、象徴とは二つのもの——精神的なものゝ具体的なもの——を結びつけているので便利なのである。

私が以上に述べてきたことは、言語学一般の発展の跡である。それではこの間で一体、幼児のことばはどんなふうに取り上げられていたか？　これがわれわれの中心問題である。先ず一九世紀の半ばから以前の時代では、幼児は何か清い神聖なものであると考えられていたために、幼児のことばを純粹にとり出してきて、分析したり研究したりする傾向は一九世紀の半ば過ぎになつてはじめておこなわれたのである。小さい子どもは信仰の念が深く、あとけない心の中に神聖なものを宿していると考えられたので、そう学問的に幼児のことばをとりあげることにはなかつた。しかし一九世紀半ば過ぎになつて人類学、考古学などの実証的学問が進むにつれて、人類の発達過程は、一個の個人の発達過程と似ていることに注目され、人類の歴史を個人の発達のプロセスからみていこうとする考え方が出てきた。そして、ことばの成長ということも一九世紀の半ばごろから大き

く取り上げられるようになり、最初に言語創造の問題がでてきたわけである。つまりことばを造り出すのはどんな過程でおこなわれてきたかを考えたのである。考えがあつてことばができたのか、ことばがあつて考えが出てきたのか、と長い間論じ合われていたが、それはにわとりと卵の關係に似ていたのであつた。

そのうち、一九二〇年ごろ、ドイツの言語学者であつたヘルマン・パウエルが、「言語史」のうちで言語の発展の過程を細かに観察したが、さらに、デンマークの言語学者イエスベルセンがこの方面の研究を深めたのである。イエスベルセンの業績のなかで、今ここでとくに注目すべき点は、彼が幼児のことばを言語学の上で大きくとりあげ、要するに子どものことばは非常に重要な文化発展の役割を演じていると論じたことである。その後、ドイツの言語学者でありまた教育学者であるリンデが實際場面の細かいデータに基づいて、子どもによる言語創造の問題をさらに研究したのである。われわれおとなの知らない間に、子どもたちは自分たちに都合のよいことばを自由に造り出している、ときえ考えられた。つまり一九世紀にはまだ非常に漠然としたものに過ぎなかつた幼児のことばも、こうして二〇世紀になると、「常に新しいものを造り出すものこそ幼児のことばである」という考えに変わつてきたのである。ここになると、幼児のことばは人間精神の表現として、幼稚ではあつても、一つの客観的な事実として考えられ、ここに心理学とか教育学などの科学的研究の対象となつてきたわけである。

(お茶の女子大学)

## ことばの異常な子どもへの指導

どもりの子ども (1)

田口恒夫

数あるコトバの病気のなかでも、どもりは一番よく人に知られて  
いるもののひとつです。

古くからよく知られ、問題にされてきたことから、これにつ  
いての研究報告も数えきれないほどたくさんあります。ところが、  
一方、またこれほど議論や学説の多い病気もありません。ともか  
く、どもりについては、いろいろと「ふしぎ」なことが多いので、  
原因についても治療法についても、もろもろの学派が乱立してしま  
っていて、何とも收拾がつかないというのが現状です。

しかし、どもりに関して、はっきりわかっていることも相当あり  
ますから、わかっていることと、まだわかっていないことを整理し  
ながら、この問題について説明し、わかっていることにもとづい  
て、こういう子どもを取り扱ううえの参考になりそうなことを述べ  
てみたいと思います。

〈わかっていること〉

いままでの報告で、ほぼ異論のないくらいははっきりしていること  
は、次の三つです。

- (一) 約百人にひとり(1%)の割合で、どもりの子どもがいる。
- (二) 女の子より男の子に多く、男対女の比は約三対一あるいはそ  
れ以上(たとえば六対一)である。
- (三) 大部分(約八割)のどもりは、二才ないし四才の頃に始まっ  
ている。

これらのことは、ふしぎなことに、世界各国とも、今も昔も、ほ  
ぼ共通した事実なのです。これらのこと、とくに(三)のことを考えて  
みると、どもりの発生や予防に当って、幼稚園年令の子どもの取り  
扱いがいかに大事であるかがわかります。



## どもりの特徴

どもりにはふしぎな特徴があります。それは、時とばあいによつてどもりかたがひどく変るといふことです。そして、どんなに重いどもりの人でも、話しているコトバの八割以上についてはどもらずに(まったく正常に)話しているのです。

一、どもるといふ不安の少ない時ほど、どもらなくなる。

「いま、この人にこのことをせひ、言っておきたいので、どもつたら困る」という時ほど、どもる回数も程度もひどくなる傾向があります。

二、聴き手によつて、どもりかたが変る。

批判的な態度でできている人の前ではひどくなります。聴き手の数が多くなるとひどくなりますし、気のない相手の注意をひこうとしながら話すときもひどくなります。

三、何かを話してひとに「伝える」必要の少ない時はどもりかたも軽くなる。

「どもりの歌上手」といふことや、ひとりごとではどもらないことなどは、このためです。

四、話し方を変えると、どもらなくなる。

たとえば、「腹に」イキを吸ってから話すとか、わざとゆっくり言ったり、どなったり、ひとまねをして(コワイロを使って)話したり、囁き声で言ったりすると、どもらないことが多いものです。

このように、なにか「特別なこと」に注意を向けながら、意識してふだんと違ったやり方(注意転換法)を使うと、どもらなくなります。ただし、これが効くのは最初のうちだけで、馴れっこになつてしまつと効果がなくなり、その後かえつてわるくなることが多いです。

五、動作をしながら、それに合わせて話すとももらない。

これも一種の注意転換法で、足で拍子をとるとか、手で∞の字を描くとか、机を叩くとかお遊戯をさせるとかしながら話せば、どもりません。

六、自分をよくみせたいという気持や必要のない時は、あまりどもらない。

一般に、うまく言おうとして緊張すると、どもりはひどくなる傾向があります。

以上のように、症状がときによってひどく変動することが、どもりの一番の特徴です。

## どもりの原因

ほんとうの意味での「原因」は、まだわかっていません。したがつて定説というものもありませんが、学説はたくさんあります。そのうちのいくつかを紹介しますと、

(一) 誰かが子どもをどもりだときめつけ、そういうレッテルをはくことが、原因になるといふ説

もともと二才から四才くらいの子どもは、たびたびつかえつかえ、くりかえしながら話すのが正常なことなのに、それに対して親が心配を始め、「どもり」ではないかと思ひ込んでうるさく注意すると子どもがコトバの話し方をそのものを気にしはじめ、本当のどもりになっていくのです。ちょっと考えたいへんおかしい考え方のようですが、この考えがいまアメリカでは一番広く信じられています。というのは、こういう考え方にもついで指導すると、幼稚園年令のどもりの子どもどもりが、実によくやるからなのです。

(二) もともと、どもりになりやすい体質や気質をもっているのだという考え

二才から四才の、最も激しくコトバを習いおぼえる時期に、身体的または心理的にもろくできていないために、つまづき、どもりを起すという説です。

(三) 左利きを右利きになおすとどもりになるという説

この説にもまだいろいろ問題があり、利き手をなおすことが生理的に(神経生理学的に)いけないのか心理的な問題なのかは不明です。ただ、もともと左利きの子を右になおしたものを、再び左に戻してあげる訓練をすると、それだけでどもりが治ってしまうことがあるので、いまでも時に問題になっています。

(四) 話す能力にくらべて話したいという意欲の強すぎる子どもがどもりになるという考え

(四) 子どもの心の内に、なにか強い情緒的な問題があり、それがどもりという症状として、そこに現われるのだという説  
以上のように、いろいろと考えられています。みなそれぞれ多少の根拠はありますし、それに当てはまるような子どももいますが、どれひとつとして、どの子どもにも当てはまるというような説はありません。

### どもりの経過

ほんとうの原因は、よくわかっていないのに反して、どもりがどのようにして始まり、どのようにして悪くなっていくかということと、それに関してどのような事が関与しているかという、どもりの「経過」については、比較的よくわかっています。また、実際に子どもを指導する場合には、「もともと何が原因でどもりはじめたか」ということよりも、「どうしてどもりがひどくなってきたのか」ということと、「なぜいまままで治らなかったのか」ということの方が、重要な問題になってきます。

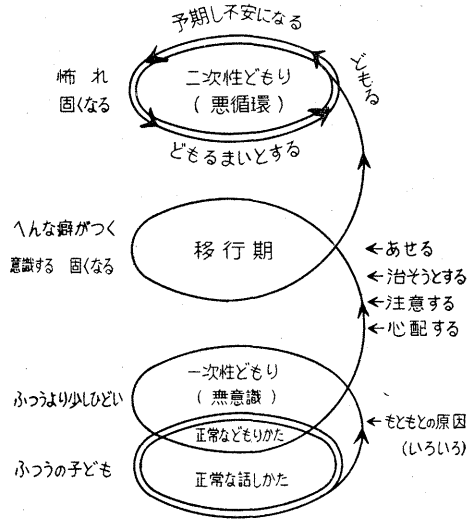
一、まず何かわけがあつてどもり始める。

二、はじめは、ふつうに話している時が多く、時々気になる程度で、本人は全く気にしていない(一次性のどもり)。

三、まわりの人が気にし、困ったなどいうような様子をしたり、話し方に注意を与えたり、治そうとしたりする。

四、子どもが、話し方を気にし、異常を意識し、話す前に気をつ

どもりの経過



- けようとする。
- 五、気になるので、固くなり、うまく話せない。
- 六、無理に話そうとして、体に力を入れたり、顔をゆがめたり手足を動かしたりして、悪いくせのある話し方になる。
- 七、まわりの人も本人もどもりを認め、何とかして「どもるまい」「どもらせるまい」と思っているいろいろと工夫をする。
- 八、苦がい経験が重なるにしたがって、苦が手な相手や、音や、条件が決まってくる。

九、どもりはしないかという予感がし、どもつたら困るという怖れをもち、何とかしてどもりからののがれようとして固くなり、結局余計ひどくどもるといふ、悪循環ができてしまう(二次性のどもり)。

十、そしてそのために、その人の性格や社会適応性がゆがめられてしまう。

というのが一般的な経過です。

〈治療の方針〉

以上のことからおわかりのように、一次性のどもりの状態にある子どもは、たいへんタチがよく、治りやすいわけです。そして、この時期における指導の主眼は、二次性のどもりに変っていかないように、「予防」することです。これについては次回に詳しく述べますが、この時期に効をあげて、適切でない矯正技術などを用いて指導をすると、かえって、あつという間に子どもを二次性どもりの悪循環の中に追い込んでしまう結果になることが、よくありますから、たいへん危険です。

いちどこのような二次性どもりの悪循環の軌道にはまってしましますと、よほどの力でないといこれを断ち切ることは困難ですし、長い間の悪い癖が習慣化してしまっていますから、完全に治すのがとてもむづかしく、たいへんな時間と努力が必要になります。

# 幼児の思考と教育(三)

—— 幼児の判断と推理 ——

仲 原 晶 子



## 一、幼児特有の判断・推理

一才をすぎると幼児は人間らしい仕方で成人との交渉をはじめ、この交渉によって幼児は成人の行為規範を感情的なものを媒介として自己に取り入れる。これが幼児の道徳的実在性を形成するものであることは前号において述べた通りである。さきの実験では、幼児に問題を与えそれを判断させることによって幼児の道徳性を捉えようとした。しかしながらかかる道徳判断の場とは別に道徳の実践の場があることを忘れてはならない。そしてこの判断と実践の両者は必ずしも一致するものではなくて、それぞれが独立に存在するものであることは周知の事実である。このことは道徳性の問題に限らず、すべての思考においてこのような二つの場として、経験的思考の段階と言語的または論理的思考の段階を区別することができる。

幼児はその発達の順序からいえば、まず経験的思考段階において物事を処理する。それ故にその思考は絶対的であり、特殊的・具體的な個々の立場をはなれることができず、例えば道徳性の実験からもわかるように、そこから結果主義を生じ動機を考えたり周囲の状況によって適応した形をとるといようなものではあり得ない。このような経験的思考を幾度か積み重ねることによって、そこから論理的思考を生じ、かくして発展した論理的思考を更に幾度か経験的思考段階でたしかめつつそれを確立していく。これが幼児から児童期にかけての最も一般的な思考発展の順序である。幼児が自己中心性であるということは本論の一貫した論旨であるが、思考をかくの如く二つの段階にわけられる場合、自己中心性およびその解除の問題もこれらの二つの場においてそれぞれ差異のあることは明らかである。

例えば第一実験で示されたように、四才ないし五才で五〇パーセントであった自己中心性系数が七才でほぼ零になるといふことは、経験的思考段階においては七才で自己中心性を全く脱するということを示しており、第二実験では、小学校五年ないし六年で道徳判断がようやく結果論的判断を脱していることから考察して、一〇才ないし一才で論理的思考段階における脱中心化が完了することを知らるわけである。わかり易く説明すれば、具体的な場において特殊な個々の問題を処理する場合、六、七才になればほぼ自己と他人または物との区別を明確に意識する。そして一〇才をすぎると一般的・抽象的な場においてもこのことがようやく可能となり、さきの第一段階で自己から物に発展した思考がひろがって物から自己へかえってくることを可能にする。思考の可逆性が成立する。これら二つの思考の間の関係は、前者が完了してしかる後後者がその上に積み上げられるというものではなくて、一つの平面の上に平行して存在するものであり、それぞれの思考が発生する際に生ずる「ズレ」を保ちつつ発展してゆくものであるといふことを認識しなくてはならない。

第二の実験結果を参照されるならこのことはすぐ了解できよう。

ここで今問題にしている判断や推理は二つの思考の後者に属するものであることはいうまでもない。それは「もし……であるならば」あるいは「例えば……とすれば」などの仮定を前提にして進められる推理である。そこでは事実とは問題でなく、単に推理過程そのもの

の正否を問題にする。前提は事実とは無関係に設定され、純粋に抽象の世界での推理そのものが問題となる。ピアジェによれば、かかる形式ですすめられる形式的推理は、本来児童が自己中心性を完全に脱するまでは完全にはおこなわれないが、経験的思考段階において自己中心性を脱する九才頃になれば除々に可能となる。故に八才までは形式的推理は不可能であると説明している。なるほど、このように一つの仮定のもとに展開する推理が、完全な帰納的方法であったり演繹的方法であったりすることは、児童にとっては不可能であるに違いない。が児童の生活にもやはり判断や推理を迫られ、それと対決しなくてはならない場合もたびたびあるわけで、そのような時児童はどのような仕方でも直面する問題を解決するのであるか。小学校中学年位までの子どもは質問に対して「知らない」「わからない」という反応はあまりしない。何かしら、わけのわからない場合も多々あるが解答を示してくれる。どのような方法で判断してそのような解答がみちびき出されるのであろうか。前号で説明したように、児童には特有の世界観があった。同じように判断や推理に關しても一つの生長の過程として児童独特の型をもつわけで、それは帰納的推理でもなければ演繹的推理でもない、いわゆる中間推理とかまたは転導推理といわれるそれである。おとなと言語的交渉を持つようになった三才位の幼児が、言語を通して論理的思考の訓練を開始して八年ないし九年の才月を費して、ようやく自己中心性を

脱する。この間における思考特質が児童の思考として特殊な型をもち、それは脱中心化における思考の混乱をそのまま反映していたのと同様に、中間推理といわれる児童特有の推理もその発生は幼児期にあり、その形態はいわゆる論理的なものではなくて、すじみちの立たないやり方で推理を展開する。すなわち子どもは、客観的には何ら関連のないすべてのものを関係づけ、結合しそこに生ずる関係を直ちに本質的な関係として受け取る。ここに特殊から特殊へ推理は展開され、一般化を意図しない中間推理が児童特有のものとして成立する。ここでは主として幼児期における形式的推理がどの程度可能であるかを探り、併せて幼児の中間推理の実際を実験的にとりあげ、この実態を把握しそれが教育上どのように取り扱われねばならないかについて述べる。

## 二、実 験

三才をすぎる頃になると幼児は「何故」という質問を連発しておとなを困らせることがたびある。そしておとなの解答が幼児なりに理解できない場合には、満足できる解答を得るまで「何故」をくりかえす。周囲のおとなは幼児の思考特質をよく了解して「何故」の質問を処理するならば必ず望ましい解答を与え得るにちがいない。幼児の「何故」を大別すると次の三つに分けることができる。

- (1) 因果関係をたずねている場合
- (2) 論理的理由をたずねている場合
- (3) 心理的理由をたずねている場合

このことを今度は逆に利用して、ここに幼児の判断や推理の問題を設定する。すなわち、幼児の判断や推理がどのようにして形成され発展していくものであるかということを見るために、これら三つの要素を含む問を形式的推理の形で表現し、そこにおける関係詞の使用の正否から推理が可能であるか否かを決定し、たとえ不可能で正答が得られない場合でもその理由を臨床的方法で探ることによって、中間推理の特質を把握しようとするものである。この実験に用いた関係詞は、合致の関係詞 (Because, therefore, then) と不一致の関係詞 (although, even though) を、それぞれ一〇問ずつ合計二〇問題を用意した。合致の関係詞を含む問題では、予想される解答を一応因果関係 (原因や事件について事件と事件との関係においてする応答)、論理的理由 (理由やいきょうについて観察された事実ではなくて観念と観念の関係においてする応答)、心理的理由 (行為のための心理的動機) の三方面に分類しておいたが、不一致の関係詞を含む問題では、三方面の何れにおいて反応するかということに興味もたれた。問題は次の通りである。

- (1) 私は先生から注意されました。何故なら……。
- (2) あの人は自転車から落ちました。何故なら……。

- (3) 舟は水の上に浮かびます。何故なら……。
- (4) 今日はとても暑いです。何故なら……。
- (5) その動物は死んでおりません。何故なら……。
- (6) 五の半分は二ではありません。何故なら……。
- (7) 太郎は「小さいねこが大きい犬をのんでしまった」といいました。それを聞いた友だちが「そんなことはない。何故なら……。」といいました。
- (8) 私は思わず目をつぶりました。何故なら……。
- (9) 私は思わず太郎の顔を叩きました。何故なら……。
- (10) 今日のテストは一〇〇点でした。何故なら……。
- (11) 花子は……であるのにやはり道路でまりつきをしました。
- (12) 私は……であるがやはり学校へ行きました。
- (13) 今日は……であるにもかかわらずとても暑い。
- (14) たとえ私は……でもお母さんのお手伝いをします。
- (15) 太郎は……であるにもかかわらずお風呂へ入りました。
- (16) 私は太郎と……だけれども私は太郎に自転車をかしました。
- (17) あの人は……だけれども馬からおちました。
- (18) 私は……にもかかわらず太郎は私の顔を叩きました。

### 実験

- (19) 私は……だけれども学校を休んだことがありません。
- (20) 象は……だけれどもとても気がやさしいです。

一、日時 昭和三四年五月と六月

二、対象 西宮市私立幼稚園、宝塚市公立小学校一・二年生（五才と七才）七六名（男三八・女三八）を無選択に採用した。

三、実験者 仲原晶子

四、方法 前記の問題を印刷した用紙を用い、幼稚園および小学校

校一年生は個別的に臨床法によって実験者が空白に記入し、二年生は児童一〇名に助手一名の割合で配当し、一斉に一問題ずつ空白に記入させ、最後にじゅうぶん時間を与えて自分で記述することに対するマイナス面をおぎなうことに努力した。

なお、幼稚園児は最初の一〇問のみについておこなった。

五、結果 次頁上段の通りである。

### 三、結論およびその取り扱い

さきの一覧表から結論としていえることは、「もし……であるな

年令		5才(幼)	6才(小一)	7才(小二)
(1)——(4) Causal	正答	64(58)	80(70)	83(71)
	その他	16	11	7
	無答	20	9	10
(5)——(7) Logical	正答	52(47)	60(53)	60(54)
	その他	8	23	19
	無答	40	17	21
(8)——(10) Psychological	正答	62(23)	97(33)	91(40)
	その他	0	0	1
	無答	38	3	8
(11)——(20) Discordance	正答	0	36(35.5)	49(44)
	その他		40(35)	28(15)
	無答		24	23
(1)——(20)	正答	45	68	70

注、1、数字は何れもパーセンテージを示す

2、問題(1)から(4)の正答数の( )内の数字は、正答の中で因果関係において反応した数

3、問題(5)から(7)の正答数の( )内の数字は、正答の中で論理的理由によって反応した数

4、問題(8)から(10)の正答数の( )内の数字は、正答の中で心理的理由によって反応した数

5、問題(11)から(20)の正答数の( )内の数字は、因果関係によって反応した数であり、その他の( )内の数字は、不一致の関係詞であるにもかかわらず合致の関係詞として解答した数

らば」という形式の判断や推理は四才児には非常に困難であるにもかかわらず五才児では五〇パーセント以上の正答率を得ることができた。(四才児でも同じことを形式的推理ではなくて、自己の問題を容易に引き出すことができた)この大きな差の原因は、実験の時期が新学期のことでもあるから幼稚園の一か年間の教育の成果であると解釈できる。幼児は自己の世界にのみ閉じこもっている家庭生活から離れて、自己に対立する多くの友人たちの中に投げ込まれて初めて自己——他者——更にその後にある物(抽象の世界)へと思考を発展させる。これがやがては次の段階である物——他者——自己への思考の可逆性を成立させ、脱中心化を果すに至る。幼児の学校教育は家庭教育の延長であり、またそうあることが理想のように説かれてきたが、施設でしか果し得ないものを真に認識することは、幼稚園教育のあり方を自ら方向づけている。五才児でも不一致の関係詞に関しては非常にむずかしかったので、これは全く省略せざるをえなかった。どの問題に関しても五才・六才・七才とほぼ順当な発展を示しているが、特に注目されるのは正答数の( )内の数は全く例外なく一直線上に並んでいることである。三つの要素の中で「因果関係」は論理的理由などに比べると、経験的な要素を多く含んでおり、したがってそれだけに幼児にとっては判断の際の大きな規範であるようだ。問題(1)から(4)までの( )内の数が最大である



ことや、不一致の関係詞の使用においても、因果関係による判断が大部分であることがこのことをよく物語っている。そして以外なこ

とは、問題(5)から(7)までの( )内の論理的理由における判断のパーセンテージが高くて、問題(8)から(10)までの( )内の心理的理由による判断のパーセンテージが非常に低いことである。このことから幼児は「情緒的」であると一口にいうが、これはせいぜい発達のには三才位までの問題であるか、または幼児のある一面には多分に情緒性を持つものであると仮定しても、少なくとも判断や推理に関する限り五才の幼児でも本実験の示すように約五〇パーセントは論理的に思考しようということが断言できる。それに比較すれば情緒性に安住するものの数はその半数に満たない。ここに幼児の躰の問題なども、上からの威圧によったり、情緒にのみ訴えるやり方よりも論理的に理解させてからやらせるということに効果があるわけで、ここには現われていないが特に男児においては女兒より論理性において、はるかに優れていることも理解しておかなくてはならない。ピアジェは形式的推理の実験(本実験の問題は、ピアジェの用いたものの代表的なものであり、それを一部訂正したものである)において、各発達段階で七〇パーセント以上の正答率を得た場合にのみ形式的推理が可能であるとして、八才までは形式的推理は不可能であると結論したが、それによって本実験を検討すると二〇問題の平均は七才で約七〇パーセントを示しており、したがって形式的推理

の不可能な年令は六才までとなる。それ故に児童特有の中間推理の問題も主として幼児期の問題であることがわかる。

次に第二の結論として、実験結果の表に「その他」として現わされている応答の中から幼児特有のもののみられるものを二、三とり上げて記述してみよう。関係づけや結合の全く理解できないものとして(5)の空欄に「らいおんだ」「犬」「馬が歩いている」「馬です」「人間」があり、特殊から特殊への推理の代表として(3)の空欄に「水の力」「水があるから」「油でうかぶ」「遠くの国へいく」などがある。関連づけが何となく理解できるものに(4)の「あの人の顔は細長いけれども」(6)の「ゆびが足りません」(5)の「葉まいてない」(多分、農葉のことであろう)(4)の「青空やから」などがある。こんな事が大まじめに答えられるところに幼児の特性があるので、これを逆に利用して幼児の質問に対しては「あの人何故馬からおちたの?」と聞けば、すぐに「顔が細長いから」という程度のこと子どもに負けない位のまじめさで答えられる才能もまた必要ではなからうか。このようなことは終局的な正答ではないにしても、全くのとりつくりつたう、それを教えるよりは少なくとも正しい方向へ発展する可能性を持つものであるといえよう。性教育に関してなど応用したいものである。因果関係の原因と結果を逆にしたものに(4)の「汗かく」「あついから」「おもりをしたから」があり、同じくこの問題で「風が吹く」「日が照ると風が吹く」「風」など「暑いこと」と「風」と

を因果関係としてすぐ結合してしまい、それを本質的な関係であるかのように推理を進めたわけである。(7)の問題はやや複雑であるために、全体を流れている論理的不合理性を発見できないで「ちよびちよびとたべた」「よくかんだ」「こまかにちぎった」「とびかかった」「かんでころした」など近視眼的に部分的にしか思考を握みえないで、したがって出発を誤り判断を誤らせるのも幼児の特色であろう。不一致の関係詞は非常に難解で、第一には「そしてそこで」(The)と解釈したものに(1)の「遊んでくれない」(2)の「休まないで」(3)の「へんてこな天気」(5)の「あつかった」(10)の「用事があつた」。「用事があつて早くいかんならん」「一しよに遊びに行った」などがあり、第二に「そして」(and)と解釈した例として(12)「時間割をあわせて」(20)の「乗ってもおこらん」「はなが長い」(これは七名程あつた)。「はなでなでる」「はながある」「動物です」「重たい」などなど象といえばすぐ鼻を関連づけ、目方を結合するあたり幼児推理の典型といえよう。第三には、二年生位になれば不一致の関係詞そのものは生活の中にはないが文字を通しての世界が理解できるようになり、国語解釈の上になつて空欄を埋めたものも割合にあつた。もちろん完全なものではないが小学校へ入学して一か年の国語学習の成果であるともいえる。(14)の「なん」「ねこ」「いつ」「けが」「べんきょう」などがある。第四には不一致の関係詞はよく理解できなけれども理解の第一歩として、感じとしては何となく不一致

の内容をよみとつていらしいものに(19)の「すずしい」(15)の「あつくない」などを発見した。このことは、幼児の理解というものは第一段階として感情的なものを通して内容についての理解が現われ、われわれ成人が一つのパターンとして身につけている形式は二次的に形成されるものであることを理解して、生活指導なども形式から入っていくことの愚を悟らねばならない。大きな声ではっきりと「小母さん、今日は」と頭が下げられなくとも、優しい小母さん、好きな小母さんに子どもは注目し、それに笑みをかえす小母さんとの心のつながりこそ尊いものとして認められなくてはならない。あたかも猿にでも芸を仕込むように、幼児に出来上つた型だけを教え込み得意になつている母親が六才位で経験的思考段階の自己中心性を脱した子どもが、次の論理的思考段階の脱中心化へ主力を注ぎかけた時、以外にも自分の子どものおくれを発見して焦りを感じる場合が多々あるが、これなど幼児教育の誤りをはつきり指摘している。

以上、幼児は自己中心性であり、自己中心性とは具体的にこのようなものであると述べてきたわけであるが、幼児を取り扱うためには幼児の真実を知ることが第一条件で、日々成長し変化する幼児を細心の注意をもって見守りつつ、同時に取り扱い者自身も共に成長してゆく努力を怠つてはなるまい。

（関西学院大学）

## 幼児に与える視聴覚資料の問題



高 桑 康 雄

はじめにひとつの実例をあげて、そこから問題をひきだしていくこととしよう。

最近、わたくしは、ある若い幼稚園の先生から、次のような報告を受けとった。このYさんは、学校を卒業して、四月から幼稚園に勤めたばかりであり、園では三年保育児の組の保育にあたっている。報告は、Yさんが勤めはじめて間もなくの六月のお誕生会のことにはじまっている。

この園では、毎月のお誕生会にはスライドを見せていたのだが、その日は人形劇をおこなったのである。上演されたのは「七ひきの子羊」で、子どもたちは夢中になってみいていたが、劇の中で、おおかみが現われる場面があった。ところが、横手からウォーッと突然大声で出てきたおおかみに、子どもたちはびっくりして顔をか

くすものもあり、身ぶるいしておずおず見ているものもあった。ひょうきんな人形劇のそんな場面に、それほどおどろく子どもたちのようすがあまりおかしいので、Yさんたちは思わず笑ってしまったのである。

さて、その日の人形劇は、結局はメデタシ、メデタシで終り、子どもたちもおおいにたのしい気分帰宅した(とYさんたちは思った)のであるが、その翌日の朝、びっくりするようなことがおこったのである。

いつも朝くるとにこにここと大きな声で「おはよう」というMちゃん、入口から中に入らないでお母さんにぐずっている。Yさんが近よっていくと、必死になってお母さんにしがみついて、「いやいや、幼稚園はいいや」と泣きさげぶ、という状態なのである。Yさんはどうしたことかとびっくりしてしまったのであるが、お母さんの話によると、前日、幼稚園から帰って、家の人たちにしきり

に「おおかみ出ない？ おおかみ出ない？」とたずねたので、そのたびに説明してやったのだが、だれかそばにいてやらないと、泣いてこまった、とのことである。その日はとうとうYさんが一日中手をしっかりと握ってすこし、歌も歌わず、絵もかかずに終ってしまっただ。しかも、ときどき思ひだしたように「おおかみ出ない？」と聞くのである。

こんな日がいく日も続いて、テレビを見ようとしてもいやがるし、紙しばいをしようとしても「いやいや」の連発で、とうとう、七月、夏休みになるまで、その組の保育の計画はだいが予定がくるい、また、先生が交代でMちゃん係をつとめなければならなかった、という。

Yさんたちは、Mちゃんのそうした異常な状態を、お母さんが妊娠中で、近く赤ちゃんがうまれるためと考えた。そして実際、夏休み中にお母さんはMちゃんも連れていなかに行き、そこでお産をしたのである。このことは、九月になって以前のように元気になったMちゃんが、うれしそうにYさんに話したのでわかったが、Mちゃんの元氣回復で、Yさんたちもホッとした、と言っている。

さて、以上ながながと紹介してきたYさんの報告は、Yさんにとって貴重な経験であったばかりでなく、わたくしたちにも、いろいろと問題をなげかけてくれるように思う。そこでこれをめぐって、すこし幼児に与える視聴覚資料のありかたを考えてみよう。

わたくしたちが考えなければならぬ問題は、おおかみにいって二つあると思う。

第一は、視聴覚資料そのものの内容、つまり質についてである。

第二は、それらを子どもたちに与えるばあいのわたくしと保育者の考えかた、つまり文化財の受けとめかたについてである。この点については次の節で考えよう。

そこで第一の問題である。さきのYさんのばあい、人形劇の脚本がどのようなものであったかはあきらかではないが、もちろんその結末がメデタシメデタシになっているし、しかもこの話は有名な童話でもあるから、問題はないはずである。ところが、その問題のなはずの人形劇が、Mちゃんに、ひどい不安を与えたのはなぜだろう。わたくしは、やはり、その場面が問題だったと思う。Yさんも、子どもたちがびっくりして顔をかくしたり、身ぶるいしておすおず見ていた、とのべているが、程度の差こそあれ、子どもたちにとってその場面は強烈すぎる印象を与えた、といつてよからう。

そして、その強烈な印象が、Mちゃんのばあいには、全体のメデタシメデタシ調の与える楽しい印象をおさえて、非常な情緒の不安定をうみだしたのだ、と考えることができるであろう。

これは、一例であるにすぎないかもしれない。しかし、幼児のば

あい、全体の文脈をとらえることが困難であり、ひとつひとつの画面の与える印象が、全体のすじのもっているねらいや方向とは無関係に子どもたちを刺激することは考えられなければならない。

たとえば、山形県の土田茂範さんは、「村の一年生」（新評論、昭和三〇）の中で、平和な山のくらしを破って、ライオンとトラが、どちらも「王様は、わしだ」といいあいをはじめ、とうとう競争で大きなバクダンを作って、くらべたら、ライオン組もトラ組もみんなふきとんで、あとには、つまらないけんかはよせばよいと思っただけが残った、という紙しばい「とら とらいおん」を見せて印象画をかかせたら、平和教育というようなこの紙しばいのねらいは、まるで受けとられず、子どもたちはみんな、バクダンが破裂し、山がふきとぶところをかいていたことをべている。

このような点から、わたくしは、幼児に与える視聴覚資料というのは、全体のすじそのものも大切ではあるが、さらにひとつひとつの場面にもこまかい配慮がゆきとどいていなければならないのではないか、と思う。

ところが、現実にあるさまざまな資料は残念ながらそのような配慮が十分なものばかりとはいえないであろう。

このことは、人形劇などの脚色にあたって問題となるであろうが、もっと子どもたちとなじみのふかい紙しばいにおいてはさらに考えなければならないことである。

いわゆる「おとぎばなし紙しばい」や「名作童話紙しばい」「物語り紙しばい」なども、ただそのすじがおもしろく、美しく、人間味豊かだというだけで安易に「教育的」と名づけることは疑問である。それは、土田さんが使った「とら とらいおん」が平和な生活を礼賛する「教育的」内容のものであったのに、実際にはバクダンの破裂を印象づけることに終ったことからあきらかであろう。

もし、それらが正しく子どもたちの情操教育に役だちうるとするならば、やはり、それにふさわしいように子どもの情緒をゆきぶり、高めていく画面の構成がなければならないはずである。

「しつけ紙しばい」についても同様である。このばあいには、全体の画面は十分に注意してえがかねなければならぬはずである。子どもたちがその行動のしかたをもっともだとして受けとり、実践するように心をふるいたたせるために、はたして、ありきたりのお説教調や、おためごかしや、おどかしだけでいいものなのだろうか。「しつけ紙しばい」が、道徳臭からぬけだすことが必要であるとすれば、画面の構成もまた、おのずから異なったものとなっていくべきであろう。

### (三)

前節で、わたくしは、子どもたちが視聴覚資料を受けとる受けと

りかたが全体的でなく、きわめて断片的であることから、テーマや、すじがどれほどよくても、それだけでただちに「教育的」で望ましい文化財だと考えてはならないのだ、ということをおのべた。そしてそれはこれを利用する保育者の方の問題でもある。もう一度Yさんの例にもどうぞ。

Yさんは、お誕生会にはいつもスライドをやっているが、その日は人形劇がおこなわれたといっている。なぜ、いつもスライドをやるのだろうか、なぜ、その日は人形劇をやったのだろうか、そしてなぜ、「七ひきの子羊」を選んだのだろうか。それについてはあきらかではない。

だが、そこに問題があるのではないだろうか。なんとなくスライドを見せる、なんとなく人形劇をやってやる。そういうことが、Mちゃんのような問題をうむ原因のひとつではないだろうか。

このことは、他のことでもいえる。たとえばテレビである。ある幼稚園で、「うちでは毎日テレビの幼児向け放送を見せています」という話をきいた。どういうふうに行っているかと思ったら、ただその時刻になるとみんなホールに集って十五分間の番組を見、それがすむと、またそれぞれに作業がはじまったり、園庭に出て遊んだりしているだけなのである。そこには、テレビの番組をなぜ見せているかというねらいもなければ、それをどう見せるかというくふうもないのである。

紙しばいは、さらに軽く扱われやすい。時間つぶしやさわがしくなった子どもたちの鎮静用におこなわれることはないであろうか。

こうなると、内容はさほど問題ではない。ただテレビを見せること、紙しばいをやるのが重要な問題になってしまふ。それで、それらを利用した結果、子どもたちが、どのような反応を見せたか、どのような問題を新しく提示してきたか、などということはまるでかまわないことになる。

それではこうした視聴覚資料を与えることは保育の仕事の中に正しく位置づけられないのではないか、と思う。それはせいぜい単なる慰みになってしまうからである。

幼児に与えるばあい「教育」紙しばいだからいいだろう、「教育」のテレビ番組だからためになるだろう、というような安易なとりあげかたではいけないのではないだろうか。幼児だからこそ、保育者が内容的にもじゅうぶん吟味して選び、与えるにあたってはなんらかの指導の過程にのせられるべきであろう。そうすることによって、保育のいきいきとした展開が期待できるのだし、また、資料全体の内容を高めていくこともできる。

その意味で、わたくしたちは、供給される視聴覚資料を、ただ受けとり、これにたよって保育をやっていくのではなく、もつとそれらを実践的に研究し、批判する必要があると思うのである。



第 1 表

氏名		A			満年齢5才0か月			性 男		
遊具	時間	鉄 棒	ぶ ら ん こ	す べ り 台	そ の 他			遊具	時間	
					お 山	三 輪 車	走 り 回 る			
	1分	1							1分	
	2分		1						2分	
	3分								3分	
	13分								13分	
	14分			1					14分	
	15分								15分	
	(分)計	0.5	1.0	1.5				0.5	1.0	0.5

三、調査場所 徳島市内左記幼稚園  
 項目(一)…Fs、Uc、Si幼稚園  
 項目(二)…Si、Su、To、Sy幼稚園  
 四、調査人員

第 2 表

年令	性	項目	
		(一)	(二)
四才	男	46	30
	女	33	30
五才	男	132	30
	女	138	35
六才	男	103	34
	女	123	37

〈結果の整理と考察〉

次頁の第三表は、昭和三二年一月一日から二〇日間の前記項目(一)幼稚園における午前九時現在の固定運動遊具使用者の数を、その在籍園児数との割合で、年令別、性別に示したものであり、第四表は、同年一月一日から三〇日までの間に、前記項目(二)幼稚園における朝の自由時間(一〇時〜一〇時三〇分)を利用し、園児ひとりについて、一五分間ずつ戸外で遊ばせ、その自由遊びの状態を観察し、その中、固定運動遊具の使用時間を、使用者の平均時間で、年令別・性別に示したものである。

これらの結果から、この期の幼児が、どんな固定運動遊具を、どのように好んでおるかを考察していきたい。

(一) 鉄棒

(男児) 第三表に示す如く、四才、五才、六才と全般的にその使用率は低調であるが、年令の進むにつれて高くなり、とくに六才になると急激に増加している。これは、彼らの懸垂力の増加および活動の活発性に起因しているのではないかと思われる。

また、これを使用時間からみると、第四表に示す如く、年令の進むにつれて、僅かずつ増加はしておるものの、五才と六才の差は、使用率のそれほど顕著ではない。このことは、彼らが、六才になって、鉄棒をより多く使用するようにはなるが、まだ巧緻性が活動力や懸垂力にともなわず、したがって、ちょっと鉄棒で遊んで走り回ったり、存分に活動できる他の遊具に移っていったりする結果か



第 3 表 午前 9 時現在における平均使用人数 (%)

遊具名	4 才				5 才				6 才			
	男	女	平	順	男	女	平	順	男	女	平	順
鉄 棒	0.8	3.2	2.0	3	0.9	3.8	2.4	3	1.8	5.2	3.5	6
すべり台	1.5	1.0	1.3	4	3.7	2.0	2.9	2	14.5	2.9	8.7	2
ぶらんこ	3.6	6.9	5.3	1	3.5	6.1	4.8	1	19.4	12.6	16.0	1
シーソー	0.2	0.5	0.4	7	0.5	0.5	0.5	8	2.5	0.8	1.7	8
ジャング ルム	0.9	1.2	1.1	5	1.6	1.5	1.6	4	10.1	7.0	8.6	3
太 鼓 橋	0.9	0.7	0.8	6	1.0	1.2	1.1	6	9.2	5.1	7.2	4
雲 梯	0.5	0	0.3	8.5	0.5	0.3	0.4	9.5	2.8	3.2	3.0	7
遊 動 橋	3.8	5.0	4.4	2	0.6	1.1	0.9	7	0.9	1.1	1.0	10
回 転 台	0.5	0	0.3	8.5	1.2	1.4	1.3	5	1.5	6.8	4.4	5
固 定 円 木	0	0	0	10.5	0.3	0.5	0.4	9.5	1.3	1.8	1.6	9
はん登棒	0	0	0	10.5	0	0	0	11	0	0	0	11
そ の 他	87.3	81.5	84.4		86.2	81.6	83.9		36.0	53.5	44.8	

第 4 表 15分間における平均使用時間

遊具名	4 才				5 才				6 才			
	男	女	平	順	男	女	平	順	男	女	平	順
鉄 棒	2'55''	2'17''	2'36''	4	3'06''	5'19''	4'13''	3	3'36''	6'10''	4'53''	4
すべり台	3'57''	3'34''	3'46''	3	5'36''	4'38''	5'07''	2	9'02''	5'00''	7'01''	2
ぶらんこ	5'04''	7'41''	6'23''	1	6'25''	9'11''	7'48''	1	9'02''	7'50''	8'29''	1
シーソー	1'51''	2'08''	2'00''	6	1'50''	2'42''	2'16''	8	1'00''	3'00''	2'00''	8
ジャング ルム	3'00''	1'45''	2'23''	5	2'40''	4'30''	3'35''	5	3'30''	6'54''	5'13''	3
太 鼓 橋	1'45''	1'00''	1'23''	8	3'39''	4'00''	3'50''	4	3'42''	5'30''	4'36''	5
雲 梯	0	0	0	10	2'30''	0	1'15''	10	2'50''	0	1'25''	10
遊 動 橋	4'30''	5'18''	4'54''	2	2'50''	3'30''	3'10''	6	2'30''	1'11''	1'51''	9
回 転 台	2'30''	1'00''	1'45''	7	3'10''	2'00''	2'35''	7	4'34''	3'10''	3'52''	6
固 定 円 木	0	0	0	10	0	3'00''	1'30''	9	1'10''	4'54''	3'02''	7
はん登棒	0	0	0	10	18''	0	9''	11	30''	22''	26''	11
そ の 他	12'48''	12'45''	12'47''		12'05''	11'28''	11'47''		11'14''	10'59''	11'07''	

らではないかと思う。  
 (女児) 第三表に示す如く、女児は、全般的に男児よりその使用率が高く、年令とともに増加し、やはり男児と同様六才になって使

るところがあると思うが、このころから男児の活動が活発となつてきて、ぶらんこやすべり台などを独占してしまう子どもなどができ、女児はそれらで遊べなくなるから、自然、鉄棒などで遊ぶよ

用者が急激に増加している。これらのことは、全般的に女児の方が巧緻性に富み、とくに六才頃には、相当器用さが増加してくるのではないかということ、男児の如く、この年令になって、懸垂力が増加することなどがその主なる原因になっているのではないかと思う。  
 また、これを使用時間からみると、第四表に示す如く、五才頃から急に増加し、男児の使用時間よりはるかに多い。もちろん、両者の巧緻性の差に起因す

うになるといふ現象も一応考えられる。

全体的にみるに、この遊具での使用人数、使用時間は、共に年令の進むにつれて増加している。しかして、とくに女兒は、男児よりこの遊具を好んで使用しておる。

## (二) すべり台

(男児) 第三表に示す如く、その使用率は、全般的に高く、年令の進むにしたがつて増加している。これは、男児がもともと活動的であることや六才頃になると運動能力が相当高くなるから、自然、活動がじゅうぶんでき、しかも自分の能力が試せるスリルあるこれでの遊びを好むようになることなどが主なる原因ではあるまいか。

また、これを使用時間からみると、第四表に示す如く、やはり全般的に高く、六才になつて急激に増加している。この傾向も前記の場合と同様に考えられる。

(女兒) 第三表に示す如く、年令とともにその使用率は漸次増加しているものの、全般的に男児より低調である。これは、その運動技能においては男児と大差ないが、恐怖心の強いことや元来おとなしいこと、それにもまして、男児が、活動的、活発で荒々しいので、そのため、女兒は、この遊具で安心して男児と一しょに遊べない。したがって、男児にじゃまされない他の遊具に移るといふことが考えられ、それによつて男児より低調と考えられる。

また、これを使用時間でみると、第四表に示す如く、年令とともに増加はしているものの、やはり全般的に男児より低調である。この理由も、前記の場合と同様に考えられる。

全体的にみて、この遊具での使用人数、使用時間は、共に年令の進むにしたがつて増加している。しかして、男児は、女兒よりこの遊具を好んで使用しておる。

## (三) ぶらんこ

(男児) 第三表に示す如く、その使用率は、各年令とも非常に高く、とくに六才になつては、著しく増加しておる。これは、四才児なんかでは、腰かけて少し体をゆすぶれば、簡単にゆれるし、多くは、ひとりのりぶらんこだから他の子どもにも邪魔されることもなく、しかも、自分の力相応にゆっくりゆれて、安全でおもしろいというようなぶらんこの特殊性から、だれにでも好まれているものと思う。また、六才くらいになつても、自分ひとりだけで思ったようにゆれるし、加うるに、この頃から協応運動 Coordinated movement が発達してくるので、あるいは大きくゆったり、立つてゆったり、あるいはゆつとびだしたりするなど、自己の運動能力やスリルをじゅうぶんに満足させることができるから、かような高い使用率を示したものと思う。

また、これを使用時間でみると、第四表に示す如く、各年令とも非常に多く、その発達の傾向は、ほとんど前記使用率に似ており、したがって、それによつて起因するところも大体同じだと考える。

(女兒) 第三表に示す如く、その使用率は、男児と同様各年令とも非常に高い。この原因も男児の場合とほぼ同じだと思ふが、四才、五才で男児より高いというのは、ひとりで自分の思ったように適度にゆれて安心だということが、とくに女兒の性格にマッチして

いるからであろう。六才においても、同じことが考えられるが、この年令になって、とくに男児が進出してきて独占される率が多くなるから、多少低下しているのではなからうか。それでも、すべり台の場合における男・女差と比較すると、著しくその差が少なく、このことからでも、だれにも邪魔されず、ひとりで適度にゆれるというぶらんこの特殊性が、女児の使用率の高さをものごとたっていると思う。また、これを使用時間でみるに、第四表に示す如く、やはり使用率の場合と同じ傾向を示しており、したがって、その起因するところも同様だと考える。

全体的にみて、この遊具の使用率、使用時間は、共に年令の進むにしたがって増加しており、男・女をとわず非常に愛好されている遊具といえる。

#### (四) シーソー

(男児) 第三表に示す如く、その使用率は、年令とともに高くなり、とくに六才になって増加している。これは、彼らの活動が活発になってきたからと思うが、これを使用時間でみると、第四表にも示す如く、逆に年令とともに低下している。

この原因は、元来、シーソー遊びでは、相手を必要とするのであるが、男児は活動が活発となってきて、ひとりで走り回る機会が多くなり、すぐに相手ができないということや、上下動程度では、活動意欲をじゅうぶん満足させてくれないということなどから、遊んでもすぐにあきて、他の遊具にうつっていくからではないかと思う。

(女児) 第三表に示す如く、その使用率は、各年令を通してほと

んど変化なく、男児よりやや低調な感じはするが、これを使用時間でみるに、第四表に示す如く、各年令とも男児より多く、年令の進むにつれて僅かではあるが増加している。

これは、女児が一般に仲間とつれだって遊ぶ機会が多いことや、互にコントロールし合って遊ぶ、動きが単調ではあるが、比較的安全で、男児に邪魔されることも少ないということに起因しているであろう。

この遊具は、男児より女児に好まれているという性差はあるにしても、概して低調で、全体として余り好まれてはいない。これは、前記の如く、これでの遊びは、人数が制限され、その上、動きが単調で、しかもコトン・コトンと頭や体にひびくことなどが原因しているからではないかと思われる。

#### (五) ジャンゲルジム

(男児) 第三表に示す如く、その使用率は、年令とともに増加し、とくに六才になっては急激に増加している。これは、元来、ジャンゲルジムが、使用者の動きを変化させるような構造になっているので、協応運動の発達と相まって、彼らに興味深く使われるということや、あるいは上にあがって優越感を満足させること、さらには社会性の発達から、みんなで遊べる遊具として好まれるなどがその主なる原因ではなからうか。

また、これを使用時間でみるに、第四表に示す如く、各年令ともに大差はない。これは、四才児なんかでは、ひとりですぐに下段にあがって遊べるということ、六才児では、少し活動性に乏しいとい

うことなどが原因しているのではあるまいか。

(女児) 第三表に示す如く、その使用率は、男児と同様の傾向を示しているが、これを使用時間でみると、第四表に示す如く、五才頃から急に男児より長くなっている。これは、この頃から女児が男児より巧緻性や社会性に富んできたし、変わった遊びやみんなど遊びができるようになるからではないかと思う。

全体的にみて、この遊具は、年令の進むにつれて愛好される遊具であり、とくに女児においては、五才頃から好まれる遊具である。

#### (六) 太鼓橋

(男児) 第三表に示す如く、その使用率は、ジャングルジムと同様の傾向を示しており、したがってその理由もほとんど同様と考えられる。これを使用時間でみると、第四表に示す如く、五才頃から僅かに長くなっている。これは、男児の多くが上にあがって遊ぶ傾向があり、それが太鼓型になっているから、下りにくいということも原因しているのではないかと思う。もちろん、四才児はほとんど上にもあがれないから時間も少ない。

(女児) 第三、四表に示す如く、その使用率、使用時間もジャングルジムの場合と同様の傾向を示しており、したがって、その理由もほとんど同じだと考えられる。

全体的にみて、この遊具は、ジャングルジムと同様、年令とともに愛好される遊具といえよう。

#### (七) 雲梯

(男児) 第三表に示す如く、全般的にみてその使用率は低調であ

る。六才になって高くなっているのは、この頃、懸垂力が増加してくるので、ぶらさがってみようかという子どもがでてくるからではないかと思う。だが、使用時間でみると、第四表に示す如く、六才になってもさほど顕著ではない。一般に、この遊具は、懸垂力や腹筋力がなくては遊べないし、その上、手のひらが痛くなるので、かかる理由が、あまり使われない原因になっているのではないかと思う。

(女児) 第三表に示す如く、その使用率は、男児と同様低調である。六才で高くなっているのも男児の場合と同様に考えられる。だが、使用時間でみると、われわれのこの調査においては、各年令とも全く遊んでいない。これは、男児の場合にのべた如き理由や原因から、この調査の時に使用されなかったのであろう。

要するに、この遊具は、この期の幼児にあまり好まれない遊具だといえよう。

#### (八) 遊動橋

(男児) 第三表に示す如く、その使用率は、とくに四才で高く、五才、六才と急激に低下している。これは、この遊具が低いので腰かけ易く、しかもゆれが小さいから、年少の子どもにも好かれるのではないかと思う。だが、年令の進むにつれ、活動が活発になると、これでは満足せず、したがってその使用率も低下してくるのではないかと思う。中には、これで相当遊ぶ子どももおるが、四才児と比べると、その数はきわめて少ない。

また、これを使用時間でみても、第四表に示す如く、四才児が長

く漸次低下している。この理由も前記の場合と同様に考えられる。

(女兒) 女兒の場合も、第三、四表に示す如く、男児のそれとほとんど同じ傾向を示し、したがって、その理由も同様だと考える。

要するに、この遊具は、四才児には愛好されるが、年令の進むにつれて、それ程は使われない遊具といえよう。

#### (九) 回転台

(男児) 第三表に示す如く、その使用率は、年令とともに高くなっていく。これは、彼らの活動がだんだん活発になり、回るものにも興味をもってくるからであろう。これを使用時間でみても、第四表に示す如く、同じ傾向を示し、これもやはり同じ理由に起因しているものと考ええる。

(女兒) 第三表に示す如く、その使用率は、四才では全く使われていないが、六才になると急激に高くなっていく。すなわち、この頃に、女兒が男児よりも回転するものに興味をもちだすのではないかと考えられるが、これを使用時間でみると、第四表にも示す如く、年令とともに漸次長くなってはいるものの、六才においては、使用率のそれほど差は顕著でない。これは、目が回るので、一種の恐怖心が原因しているのではないかと思う。要するに、女兒では、たびたび使うが、持続時間は長くないということがいえよう。

全体的にみて、この遊具は、年令とともに比較的愛好されるようになる遊具といえよう。

#### (一〇) 固定円木

(男児) 第三、四表に示す如く、その使用率は、年令とともに漸

次高くなってはいるが、全体的にきわめて低調である。これは、遊具が低い故、地面と同一視され、それで興味を感じないのかもわからない。

(女兒) ところが、女兒においては、その使用こそ男児の如く低調ではあるが、第四表にも示す如く、その使用時間では、五才、六才にかけて男児より相当長くなっている。これは、この期の女兒が、平衡感覚にすぐれている故、この遊具に興味をもつようになるからであろうと思う。

要するに、この遊具は、五、六才の女兒を除いては、余り好まない遊具といえよう。

#### (一一) はん登棒

第三、四表に示す如く、この遊具は、いずれの年令、性を問わず、全く使用されない遊具といえよう。使用時間の調査で、五才、六才に僅か使用した子どもがいるが、これは、この調査をした時の時間的ずれ(項目(一)は九時、項目(二)は一〇時〜一〇時三〇分)からきているのではないかと思う。

#### 〈結 論〉

以上のことから、彼らの遊具の好き嫌いをいろいろな立場からまとめてみる。

(一) 発達に依じて興味が変動していく遊具

第5表	好まれていく遊具	鉄棒、すべり台、ぶらんこ、ジャングルジム、太鼓橋、回転台、固定円木
	嫌われていく遊具	遊動橋
	低調なまま変動しない遊具	シーソー、雲梯、はん登棒

(二) 性差による好き嫌い

第6表	男児に好まれる	すべり台
	女児に	鉄棒、シーソー、固定円木

(三) 総合的に見た好き嫌い

第7表	好まれている遊具	ぶらんこ、すべり台
	嫌われている遊具	はん登棒、雲梯

(四) 年齢別による好き嫌い (第8・9・10表)

(五) 使用状況の全体的傾向

1、使用率は、四才、五才で全体の二割弱、六才になると、男児が六割強、女児が五割弱できわめて高くなる。  
 2、使用時間は、年齢的にあまり変化がない。これは、例えば、遊動橋とぶらんこの関係の如く、一方の時間が多し時は、他方が少なく、反対に一方が少なくなると他方が多くなるというようなことや、六才児が遊具になれてくること、さらに、彼ら

第8表

4才児		好		嫌	
女	男	女	男	女	男
ぶらんこ、遊動橋	ぶらんこ、遊動橋	はん登棒、固定円木	はん登棒、固定円木	はん登棒、固定円木	はん登棒、固定円木

第9表

5才児		好		嫌	
女	男	女	男	女	男
ぶらんこ、鉄棒	ぶらんこ、鉄棒	はん登棒、固定円木	はん登棒、固定円木	はん登棒、雲梯	はん登棒、雲梯

第10表

6才児		好		嫌	
女	男	女	男	女	男
ぶらんこ、ジャングルジム	ぶらんこ、すべり台	はん登棒、固定円木	はん登棒、固定円木	はん登棒、雲梯	はん登棒、雲梯

の活動がスビーデーになってくるから、使用率の割に時間はあまり長くないということなどが原因していると思う。

以上の如く要約してみたが、これらの使用状況は、季節とか天候あるいは遊具の数、大きさ、その配置など、いろいろの条件に支配されるので、これだけの資料から結論をだすことはできないと思つてゐる。だが、これらの状態から、おおよその見当をつけることは可能でないかと思われる。

最後に、この調査に御協力いただいた各幼稚園の諸先生がたに対して、深い感謝を捧げます。

註 第8表~第10表までに示した好き嫌いの遊具はいずれも上位および下位の二種類である。

## 幼稚園の教育

Nursery-Kindergarten Education  
Ed. Jerome E. Leavitt  
Mcgraw-Hill Book Co. Inc. N. Y. 1958

第九章は、「遊びと身体的活動を指導すること」についてかかれている。先ず最初「幼児における身体的な発達」として、発達の型についての一般的な概念が、かなりの紙数を費やして説明されているが、これは現

場の教師のよい参考にならう。なぜなら、指導の目的が結局は集団のなかの個々の子ども、適切な発達を促すことにあるとしても、最初のプランは、やはり集団の一般的な性質に基づいて立てられることになるからである。

次に「ナースリー・スクールと幼稚園の経験」について、「健康的な環境を用意すること」「身体的活動のプログラムをたてること」「適切な設備を用意すること」「身体的な活動を楽しむ態度を発達させること」とくわしくのべられている。「遊んでいる子ども」では短い説明のなかに、遊んでいる子どもの姿を巧みに描き出している。最後に「二才から六才までの子どものための活動」を「自由あそび」、「リズム活動とダンス」、「模倣活動」「組織的なゲームと妙技」の四つの型にわけ、具体的に説明していることは、現場の教師にとって最も興味のあるところであろう。

次に、紙数の許すかぎり、その内容について紹介してみよう。

最初の、「幼児における身体的な発達」については、二才から六才まで、年令を追って発達の特徴が説明されている。そのなかで、

各年令を通じて絶えず強調されていることは、大小の筋肉の発達と、その発達のために必要な運動を促す玩具や、設備が与えられなければならないということである。例えば、二才児では、筋肉、特に足の筋肉が非常に成長発達するので、その発達に必要な運動を促す玩具や設備が与えられなければならないし、三才児では、細かい筋肉の使い方が次第に上手になってくるので、バズルのように手先で扱う材料が必要になると同時に、大きい筋肉の運動も大切なので、よじのぼったり、押したり、投げつけたりするための道具が必要である。この大小の筋肉を使わせる設備や、道具や、場所の必要は、四才、五才、六才を通じてのべられているが、六才では特に、小さい筋肉を使うことの巧さを増す一連の活動——切ること、色をぬること、粘土をこねること、絵をかくこと、バズルをする——の必要さがあげられている。以上に加えて、身体的な発達のみに限らず、情緒や、社会的適応の発達面にまでふれていることは、この「発達」についての説明の部分を一層重要なものになっている。例をあげてみよ

う。二才児は社会性がめぎめてくるので、同年令の子どもの近くで遊ぶ機会をもち、グループのなかで楽しい経験をもつことが必要であり、三才児は友だちを求め、また家庭生活の劇化がすきであるから、おうちごっこのための玩具と、友だちとが与えられねばならない。また三才児は感情の抑制ができはじめ、社会関係は練習の機会が多く与えられるほどよくなってるので、問題の解決を助けたり、他の子どもたちとの遊びを励ましたりすることが必要である。四才児は他の子どもたちとの親交を求め、非常に簡単なルールのある二、三のゲームができるようになるし、活動を計画したり、他の一人二人の子どもを誘うことが出来るようになるが、友だちの提案をうけ入れたがらないし、道具をわけるとや、交代することを学びつつある途上なので、おとなの示唆や忍耐強い指導が必要である。五才児は社会的発達が長足の進歩をしつつあるので、長く一つの場所に閉じこめず、彼らのプランやルールを協同してつくるように多くの機会を用意し、また、遊びや、協力や、設備を分けあうことについての彼ら

自身の問題を解決するために指導が必要であり、六才児は長期間一しょに遊べるグループをつくれるようになるし、争いの解決はことが多くなり、怒らずに友だちの批評をきくことができるようになる。またいろいろなゲームを好み、しようとするが、本当のゲームは組織されない。……以上のような発達の輪郭は、指導のプログラムをたてる上によい参考となろう。

「ナースリー・スクールと幼稚園の経験」では先ず「健康的な環境を用意すること」の重要性があげられている。ナースリー・スクールや幼稚園は、子どもたちの年令水準に最も適した身体発達に子どもを促す重要な責任があり、健康な生活や遊びと身体的活動のプログラムは、切り離して論ずることができないからである。ここでは、健康的な環境をつくるための基礎的な用意や、健康習慣があげられ、また遊び場の安全性に十分考慮を払う必要が説かれている。次に「身体活動のプログラムをたてること」のなかでは、子どものための活動の総合的プログラムの、欠くことのできない一部分として、クラスに適した活動

の型の横断面を計画すべきことが言われている。最年少者は大きい筋肉を使う活動を必要とし、リズムにはあまりあわせられない。最年長者はリズムミカルな行進や、歌あそびや、フォークダンスを喜ぶ。身体活動の時間や位置やなにを強調するかは、グループの成熟度にしたがって異ならなければならない。「適切な設備を用意すること」のなかでは、よじのぼったり這ったり、ころがったり、ペダルをふんだり、その他いろいろの運動をするためのいろいろな道具や設備のリストをあげて、それらを効果的に使える年令を示している。例えば這うための大小のたるは二才から五才、ころがるための芝生は二才から六才までに向いているというふうである。くわしくは原書を参照されたい。「身体的な活動を楽しむ態度を発達させること」では、play spiritを育てなければならぬことが強調され、それを完成する方法として一から十四まで簡条がききあげてある。これらすべてをあげることはできないので二・三の例をあげると○最少限に遊びのルールを保ち、常に活動の安全性を考慮すること。幼児は少しのルールし



か覚えられないし、それらのすべては彼らに良識をつくる。○子どもの活動に干渉することを避けること、そして遊びの活動がうまくいっているように思われないうちだけ示唆すること。○年上の子どもたちに、よいスポーツマンシップの初歩の概念を教えること。などで、さすがは民主主義的な教育理念をもつ国と思わせるものがある。

「遊んでいる子ども」では、遊んでいる子どもの姿を具体的にえがいているが、このなかで、子どもは彼の遊びの経験を通して、彼が生きている世界について学び、そこにすむいろいろな人々と如何に折り合っていくかを学ぶということ、遊びは子どもの全面的な発達にとつて欠くべからざるものであること、このなかで教師は play spirit を育てなければならぬが、また彼の真剣さに真実の評価をしなければならぬことを主張している。「二才から六才までの子どものための活動」では、おもしろくもあり、運動にもなり、遊びの経験を与え、子どもの社会的情緒的成長にも貢献するような活動を四つのタイプにわけて説明している。すなわち「屋内や戸外の

設備を用いた自由な、しかし監督された遊び」「リズム活動とダンス」「模倣活動」「簡単なグループ・ゲームと妙技」である。この中で、生活の最も大きな部分を占めるものは最初の「自由遊び」であろう。子どもたちは、初めにいろいろな備えつけられた設備を紹介されなければならないし、年令がすすむにつれて、個人やグループが必要とし、レディネスを示した時、新しい設備や玩具や活動が紹介されなければならない。「自由あそび」は決して教師の側の受動性を意味しない。教師は、子どもが必要とした時に助けられるように用意していなければならないし、子どもたちを種々の活動に参加するように勇気づけ、遊びのプログラムのバランスをとるように考慮しなければならない。以上が「自由遊び」における主張である。「リズム活動とダンス」においては、身体反応の場合も、リズム楽器を扱う場合も、先ず個々の子どもの彼自身のリズムをいう意識を発達させてのちのみ、他の子どもや、教師のピアノや、レコードのオーケストラによるリズムにあわせようとする事ができる。ことを強調

している。すなわち、小さい子どもたちは殆ど全部、音楽をきいたり、それに反応することを好むけれども、二才児のはそれにあわせることができず、歩いたり、ダンスをしたり、とびはねたりする時、彼ら自身のリズムをきめるから、教師は個人のリズム活動を勇気づけなければならない。いくらかの三才児は、 $\frac{2}{4}$ や $\frac{4}{4}$ 拍子にあわせることができ始め、四才では殆どそのテクニクを修得する。四才児にとり入れられるリズム楽器も、身体反応と同様に、最初に子どもたちに受験させたり、個々のリズムでさせることがよいとしている。四才児はまた、音楽に役わりをつくり出すことや、すべったり、まわったり、腕を曲げたり、優美に動かしたりしてダンスをつくることを喜ぶが、五・六才児では、劇的な役や事がらを喜ぶだけでなく、音楽的なムードの中にとけこむ——インディアンのような足は、追われるものと追うものという体の姿勢や、顔の表情を伴い、激しい調子と低音を強調した音楽は大男や象を示唆することができ。このように、五・六才児が音楽に反応するたくさんの種類の経験をもっていれば、よく

知らない音楽でも自分の解釈に基づいて演出するようになる」と説明されていることは、創作的なリズム活動の指導としてたいへん興味深いところである。また、六才児は、基礎的なリズムに基づいた、すなわち、走ることにスキップ、または、円で歩いて立って拍手するといような二つの部分しかもたない簡単なダンスを喜ぶが、複雑なダンス・ステップや、ダンスの型で、ナースリー・スクールや幼稚園の子どもを訓練することは決して好ましいこととでなく、完成よりもグループ経験における喜びが目的であることを力説している点は、見落してはならないところであろう。「模倣活動」のなかであげられているリストは、ポルト漕ぎ、人形あるき、花つみなど、ほとんど日本でもなされているものであるが、これは、どんな道具や設備も使わずに、体の動作でなされるものようである。これらの断片的な模倣活動を物語のような順序で集めたものを story play と呼び、五・六才児が特に喜ぶグループ活動としてあげているが、筋が簡単で、子どもたちの経験と関係があつて、大きい筋肉の活動のためになるものである必

要が、具体的に例をあげて説明されている。「組織的なゲームと妙技」では、五才以前ではグループゲームに殆ど興味が無いが、子どもが略式のグループ・プレイに興味をもつようになる、無理のない時間のくぎりをもつたことをして遊べるようになった時、非常に簡単に、小グループの協同を必要とするようなゲームをすることができると説明され、例えば、五才児向では宝さがし、六才児向ではハンカチおとしのようなものがあげられている。チーム精神とチームとして遊ぶ能力は、幼稚園を去つてずつとのちに発達するもので、これらの初歩的なゲームの競争的な要素は一般に個人的なものに限られるとべられていることも心にとめておくべきことであらう。最後に、すべての身体活動はナースリー・スクールと幼稚園の総合的なプログラムとの関係において考慮されるべき必要があると結んでいる。

(お茶の水女子大学付属幼稚園 守永英子)

訂正 2月号14頁下段17行目の「軍隊ごっこ」は楽隊ごっここの誤りにつき訂正します

## 幼児の教育 第五十九巻 第四号

四月号 ◎ 定価 五十円

昭和三十五年三月二十五日印刷

昭和三十五年四月 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番地

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

◎本誌御購読についての御注文は発売所フレーベル館にお願いいたします。

幼稚園教育指導書のトップを切って

4年間の  
成果  
ここに実る！

## 『絵画製作編』発行

幼稚園教育要領を基とした絵画製作の指導のよりどころとして保育者必携の書。原色版、写真版など多数挿入。3月下旬同じ編集委員・執筆者による手引書（題・定価未定）をフレーベル館より発行！！

定価 316 円 ————— 文 部 省 編

## 実験幼稚園の研究報告(2)

東京番町幼稚園における幼児の社会性についての研究報告。  
文 部 省 編 定価95円

### 幼稚園教育要領

文 部 省 編  
A5・34頁  
8円

幼稚園教育者必携の書。フレーベル館のみにて発行、発売。

### 幼稚園における指導の実際

文 部 省 編  
A5・340頁  
112円

「健康を主とした一日の指導」を中心に各地の保育指導の実践記録を集録。

### 実験幼稚園の研究報告(1)

文 部 省 編  
A5・248頁  
103円

東京学芸大学付属幼稚園の昭和27年から29年まで3年間に亘る5才児を対象とした研究報告集約。

### 改訂 幼稚園教育要領の実際

A5・244頁  
200円

「幼稚園教育要領」を用いるにあたっての手引書で指導計画の作成例を豊富に集載。武田一郎先生他共著。

### 幼稚園教育研究集会集録

文 部 省 編  
A5・258頁  
110円

昭和30年度に鎌倉市と倉敷市で実施した研究集会の成果の記録。

### 改訂 幼稚園幼児指導要録の解説

A5・108頁  
120円

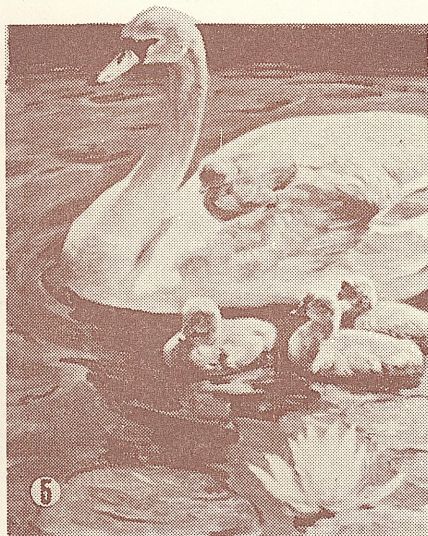
文部省制定の幼児指導要録の取扱い解説書。玉越三朗・宮内孝・小田山幾子先生共著

フ  
レ  
ー  
ベ  
ル  
館  
の  
保  
育  
図  
書

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 5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

《5月号内容予告》

おやとこ

☆はくちようの

おやこ

☆たのしい

きようぞう

え・林 義雄先生

うた・野上 彰先生

きよく・中田 一次先生

☆たけの

こどもと せいくらべ

え・武井 武雄先生

☆こじかの

あかちゃん

え・黒崎 義介先生

うた・都築 益世先生

☆おさるの

おかあさん

え・村上松次郎先生

☆べんぎん

かんがるー

え・松田 文雄先生

☆びよびよひよこの

おかあさん

え・安 泰先生

☆どうぶつえんの

らつとくん

ぶん・今西 祐行先生

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」

特別付録「こいのぼり」

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