

家庭・保育所・幼稚園

# 幼児の教育

第五十九卷 第三号



日本幼稚園協会

3

中央幼児新育研究会編  
保育実践叢書

## 4 生活指導と保育

幼稚園や保育所における保育  
実践が、表面に現われがちで  
ある音楽リズムや絵画製作などに片寄っているのでは  
ないだろうか、基本的な「生活指導」の研究がなおざり  
にされてはならない。本書は、この問題を研究する  
専門学者および実践研究者がわかりやすく解説した。

B 6 上製 ¥280

1 「自然」の保育

B 6 判上製  
¥280

2 「言語」の保育

B 6 判上製  
¥280

東京都千代田区 神田 錦町 1 の16  
振替東京96491・電話東京(29)3023

学芸図書株式会社

幼児教育部会編  
幼児教育叢書

全10巻 完成

1 幼児の教育課程 A5 ¥180

2 幼児の心理 A5 ¥180

3 幼児の健康指導と  
体 育 A5 ¥230

4 幼児の社会性指導 A5 ¥200

5 幼児の自然観察 A5 ¥230

6 幼児の言語指導 A5 ¥190

7 幼児の音楽リズム A5 ¥200

8 幼児の絵画製作 A5 ¥180

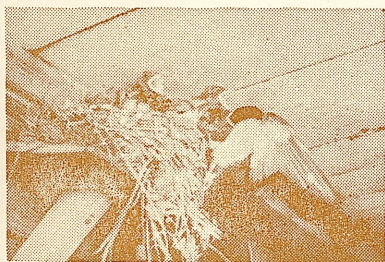
9 幼稚園の経営管理 A5 ¥230

10 幼児の両親教育 A5 ¥200

3 造形活動の保育 (近刊)

5 劇あそびと保育

## 新作発表!! 新しい幼児の教育シリーズ



(ことりさん大好き)

わたって大丈夫?

お月さまは生きてるの?

ことりさん大好き

このお魚なあに?

こんなものまずいや

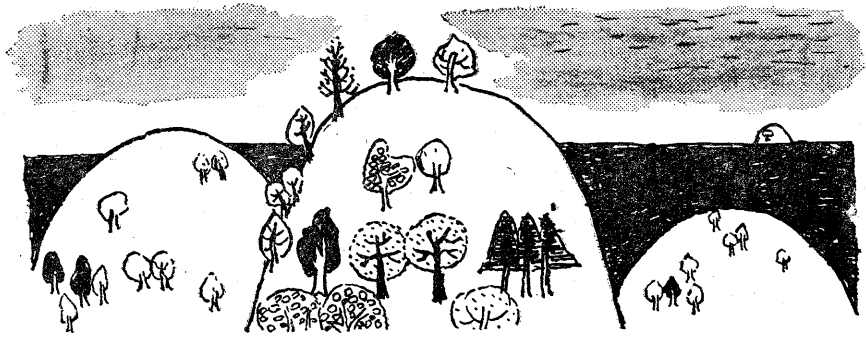
これ何の花?

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 三月号——

表紙 吉沢廉三郎

幼児における認識の発達……………	波多野完治……………(2)
☆特殊児童の幼児教育……………	三木安正……………(6)
☆聾幼児の教育……………	松沢 豪……………(10)
☆盲幼児の教育……………	武田耕一郎……………(14)
☆精薄幼児の教育……………	小溝きつ子……………(18)
☆普通児の中での精薄幼児の保育について……………	日名子太郎……………(23)
子どもの感性はおとろえつつある……………	室谷幸吉……………(29)
クラス編製の諸問題……………	安藤寿美江……………(38)
言語治療 ことばの異常な子どもの指導	
(三) 発音の異常な子ども……………	田口恒夫……………(42)
幼児の思考と教育 (一) 幼児の道徳的実在性……………	仲原晶子……………(46)
グループの中の子ども……………	……………(52)
学年末の三才児……………	村石京子……………(58)
言語の発達……………	岡田恵子……………(62)
描画の発達——五才児の一年間……………	石川春代……………(63)



## 幼児における認識の発達

波 多 野 完 治

7に5を加えると、そのどちらにも含まれていない12という性質が新しく加わる。また、水は熱すれば膨脹する。水は飲むものであり冷たい液体であるということは知られているが、水をあたためるとふきこぼれて大きくなるということは知られていない。これは水についての知識には入らないのである。このように、今までにないものが現われてくることを、**先天的総合判断**と言う。このような先天的総合判断のある認識が本當の認識である。先天的総合判断は頭の中でこねくり回していても出てくるものではなく、経験しなければならぬ。この経験したものを頭の中で考えねばならない。つまり、認識においては頭の中で考えることを重視するのである。

さて、先天的総合判断ができるために経験がだいじなものであるということがわかるにつれて、経験のもとになるもの

は、いったい何か、ということが問題になってくる。頭の中で考える前に、行動するということがあるに相違ない。考えるということの原始的なやり方は行動することである。幼児の認識は頭の中で考えるものではなくて行動と経験の結びつきなのである。ここで問題は、行動的認識がだんだん成長するにつれて、頭の中で考えるようになってくることである。いったい、幼児の数字から中学の代数的なものへ移るのはどういうことなのか？これが認識問題を盛んにしたゆえんであるが、要するに、幼児の場合は、行動がどんな形で内化するかということを抑える必要があるわけである。

「認識」は頭の中で考えたような認識すなわち理性的認識と、感覚や経験で捉えて理性化していないところの感性的認識の二つに大別できる。理性的認識がつかまれるためには感

性的認識がなければならぬが、感性的認識から理性的認識への発展に問題がある。

幼児の世界は、歩行と離乳とから始まっていると考へてよい。そして、この頃の子どもはことばを持っている。赤ん坊は離乳によって身体性を得、歩行によって空間・物質を知り、更にことばによって社会的な性質を得る。これらの三つの武器は大切なものであるが、これはおとなの持っているものではない。形は似ているけれどもその内容が違っているのである。

感性的認識は歩行に伴うものである。勿論、ものを見たり聞いたりすることは、生後三か月位でおとなの90%ほどは整ってくる。しかし、この感覚を積極的に使うことはない。それが幼児になると、歩行にしたがって非常に積極的になってくる。目で見回すことができるし、歩いてもののまわりを廻ることが出来る。耳をそばだて、またそこへ近づいて行って聞くことができる。さわることにしても、異なった角度からさわる事ができるようになる。これは、感覚の世界から観察的世界に入ったことである。しかし、この頃の子どもには理性的認識がないために、そのどこが重要かがわからない。形はわかつて、それ以上のはわからないのである。

二十世紀の初め、モンテソリーは観察を重要視して、幼児

の色や音について観察訓練をおこなった。これは良いことであるが、理性的認識ができてきた時にそれを上手に応用できることの方が大切であり、観察そのものが直ちに理性的認識に発達すると考へるのは誤りである。幼児の理性的認識は原始的なものであるが、これはことばを伴いながらするものである。感性はそれ自身も勿論であるが理性的認識に発展するものとして捉えるとき、より大切であると言わねばならない。

数は子どもの理性的認識の徹底したものであるが、この中で困難なのは0である。ないものがあるもので表わそうとするのであるから理性的認識の中で最も高度のものである。この0は小学校一年生の時に教えられるのであるが、0の加法はわたしどもの調査だと四年生ぐらいまで間違えやすい。これは、感性的なものが理性的なものを誤らせてしまっているからである。理性は感性的なものにより促進されることが多いけれども、それだけでできるものではなく、時にはそれを逆転させ、否定しなければならぬのである。したがって、感性の中のどの部分を重要視するかが大切なことになる。このように考へてくると、これは観察のみでなく、それに伴うことばを考へる必要があり、ことばと並んで手も重要なものとなってくるのである。

## 手

足の空間が発達すると手の空間（把握空間）が促進される。歩行によってものを掴む方法や位置を考えるようになってくると、手の認識を発達させておかないと都合が悪い。

幼児の段階では、なるべく両手を使えるようにするのがよい。大抵の幼児は両手ききであるが、ほおっておけば少しくきく方をどんどん使って極端化するのである。だから、つみ木やボール遊びは両手でさせるのがよい。この訓練をつんだ後に分化させることはよいが、初めから偏ったやり方をさせるのは、子どもの理性的認識をうまくのばすためによくはない。

手の問題は単に運動だけでなく、触の問題である。触は運動を伴って生まれるものであり、理性的認識の手前のものである。手を使うことは頭を使うことへの段階である。それによって工夫もなされ、また確信をもつことができるのである。

### ことばと映像

認識ということが問題になると、ことばは単にことばとしてではなく、思考の問題とからめて考えることが大切になってくる。そして幼児の場合には、物がなくても物事が考えられるということばの意義は必要ない。

事物とことばとの対応関係から重要なものに、その問題が

ある。これを認識の面から考えると幼児のうそは存在しない。

数は、五才までは年令と同じ位しか認識されないが、五才以上になれば増加する。この場合、二と三で五、というような確実に数の関係をおさえることが必要である。子どもの数の観念は、分離すると増し、まとめると減る。これは恒常性の考え方がのみこめていない証拠である。したがって数の問題は、感覚的なものと結びつけておさえることが大切である。数を多く数えることよりも、ある数の量（ $\frac{1}{2}$ 、 $\frac{1}{4}$ ）の観念をのみこませた方がよい。

ことばでもう一つ大切なことは、自己中心性、ということである。子どもは自分が見えるものは他人にも見えるものだと思っている。このことがことばの上にも影響して、主語の脱落や、自分に興味のあることだけを話すというような形になってあらわれてくるのである。このような時に話し方が悪いということ子どもに言うとき劣等感をもち易いから、自己中心的でなくなるようなもっていきかたが必要である。自己中心のことばという点では、幼稚園に行った者で行かない者では、小学校入学当時、その違いがはっきりあらわれてくる。家庭だけで過ごしていると、相手のことを考えて行動することもなく、また客観的な見方ができないので理性的認

識に欠けている子どもになるからである。

ことばは、おとながつくって子どもに与えるものである。ところが、子どもが事物から自分で作りあげたシンボリズムは「映像」である。感性的なものが理性的なものに発展するのには、やり方に応じて感性的なものが映像により置換されることが重要である。

映像は、遊び、模倣、夢の三つに分けられる。この中で一番象徴的映像が表われるのは夢である。

模倣は子どもが客観的に受けた印象を主観的にまねしていくことである。しかし、次第に上手、下手が自分でもわかるようになり、上手な模倣のための学習をするようになる。模倣は本能ではない。一才半から二才半の間にのびてきた認識が、三才以後非常に発達する。ちょうどこの頃模倣能力がのび、ことばを多く覚えるのである。映像は模倣が印象によって内化されたものであると心理学者は考えている。このように考えるならば、映像は、子どもだけがこしらえた内化の表われであると言えるのである。

テレビは客観的な映像である。これを子どもが受ける場合には、受け身でなく、も一度頭の中で印象づけ、働きかけ、主観的に置きかえる。小学校五、六年生になれば、映像がの

び想像性が発達して主体的になっている。こうした時にはテレビは重要性をもってくるのであるが、その番組の良悪が問題である。幼稚園の年少では生活の基礎の上にたつ空想性が出てくるものがよい。グリムやアラビアンナイトのような空想話は、小学校三、四年に適當である。幼児には生活に結びついた童話が要求される。生活童話が従来子どもに喜ばれなかったのは、これまで作られたものの中に良いものがなかったからで、本来、このようなものは子どもの認識能力を発達させるために役立つものである。

遊びは幼児にとっては認識の機会である。これは想像と結びついたものであるが、子どもの主体的生活に働きかけるものである。遊びの中で、あるものがあるものに代用される場合には、自由な象徴活動が盛んにおこなわれている。これが他人にわかるかどうかは問題ではない。この時期の遊び道具は、子どもに象徴的刺戟を与えるものなら何でもよい。安全でこわれない、という多少の制約はあっても、身のまわりにあるもの何でも利用して、子どもの想像性を大いにのばしてやりたいものである。

理性的認識への契機として、感覺的運動的認識が大切なるのである。

# 特殊児童の幼児教育



三 木 安 正

一般に幼児期の教育が必要であるのと同じく、特殊なハンディキヤップをもつ幼児にあっても幼児期の教育が必要であることは当然考えられよう。しかし、特殊児童といわれるものたちの場合は、その必要性について、あらためて考慮をめぐらす必要もあると思う。すなわち、その必要性を明らかにすることはその種の幼児教育における特殊性を明らかにすることになると考えられるからである。

現在、特殊教育の分野の中で、特に幼児期からの教育の必要性が強くきけられているのは、聾児の場合である。昨年末に文部大臣にあててなされた中央教育審議会の「特殊教育の充実振興についての答申」にも特に「聾者に対する就学前教育の重要性にかんがみ、聾学校の幼稚部の設置に対する助成を図ること」という一項がある。

これは、言語の習得のためには、満六才以後の聾学校入学後ではおそいと考えられてきたからである。このことは単に言語の習得のみにとどまらず、一般に三才前後の幼児が言語の習得によって、思考

の力がぐつと伸びていくように、言語の習得が思考の発達、あるいは知能の発達に関係することがきわめて大きいので、聾児などには出来るだけ早くから教育をさすけなければならないということはいちゅうぶん理解されよう。

しかしながら、従来の聾教育では、言語を教えこむということに主力をそそいでいたので、幼児教育ということを考える場合も少しでも早くからことばを教えこもうという考えが強く出てくる。これは一面ではよほど注意しなければならぬ問題を含んでいると思う。それは、元来、言語というものは人と人との間の意思伝達のためのものであるから、意思伝達の必要感もないのに単にことばだけを無理に教えこもうとすれば、その練習が困難なものであるだけに、かえってことばを習うことを嫌うようになるおそれがあるからである。ことばをおぼえさせるには、だれかと交渉をもちたいという意欲をもたせることが先決問題であるから、そのためには、彼ら



に遊びの世界を与えてやらなければならない。結果として聾児の教育のためには幼稚部を設ける必要があるという点では一致しても、わたくしは、特に早くから遊びの世界を与えるという点にその意義をもたせたいと思う。

このように考えてくると、聾児ばかりではなく盲児に対しても幼児期からの教育が必要だといわなければならない。ある種の感覺機能訓練とか生活習慣の自立とかは、時期をはずさないことが必要であるし、対人交渉をもたせ、経験を豊かにしていくことは精神発達の上からきわめて大切なことと考えられる。

わたくしは昨年の三月末から七月末にかけて欧米の特殊教育の状況を視察する機会を得たが、カリフォルニア州のスクラメント郊外やベンチュラ郊外では、普通の小学校（幼稚園もふくめて）で盲児や聾児の教育を試みているところを見ることができた。これは、盲学校や聾学校の中での幼児教育よりも一歩すすんでいるといえよう。

そのような学校でのやり方は、対象となる児童をスクールバスであつめてくるが、大体八、九名で、（幼稚園から小学校の六年まで）ひとりの盲または聾教育の教員資格のある先生が基礎的な訓練をし、その上でできるだけ多くの時間普通学級で正常な生徒と一しょに学習をさせる。こうしたやり方は正常児と交渉する機会を多くもたせるといふ点では甚だよいが、残念ながら日本のようなすし詰め

学級での教育ではまねすることはできない。あちらでもこういう教育を試みているところはモデルスクールなのであろうか、ともかく普通学級の児童数が二十人位のものであつて、それだからこそ、そうした個別指導ができるのである。

わたくしが、そうした幼稚園でみたのは、レコードによるリズム遊びのようなときで、ひとりの盲児が、盲児専門の教師にたすけられて、正常児と一しょに両手をひろげてくるくる回転することをけいこしていた時であつた。はじめは、しゃがみこんでいたが、うしろから先生にたすけられて立ちあがり、先生と一しょに二、三回ぐるぐる廻ると、そのあとしばらくのあいだひとり手をひろげてまわっていた。その時、ほかの子どもたちともぶつかりあっていたので、おそらく、みんなも一しょにぐるぐる廻っているのだということをも理解したのではないかと思われる。この行動ができたのは、その日はじめてだとのことで、幼稚園の先生と言教育の先生と私とは、それぞれ感慨をこめて拍手を送ったのであつた。

心身に故障のある者にしあわせを得させるためには、本人に対して出来るだけのことをしてあげるとともに、周囲のものが、それをやさしく、正しく受けいれてあげることが必要である。その意味で、こうした教育の場が開かれてきたことは、その本人とともに、受け容れる側の方の教育という面からも、誠にこのましいものと思われるのである。

精神薄弱児に対する幼児教育については、七、八年前に、イリノイ大学のカーク教授の下で、多分三年間にわたる教育実験が試みられ、その研究成果が昨年春（三月ごろ）出版されたが、その書名と出版社の名前をしるした紙片を見失ってしまったので、目下問合せ中である。カーク教授にお会いした時、教授はこの本について相当の自信をもっておられたので早く読みたいと思いつながら、今日までおかれてしまっている。むろん一般的にいえば早くから教育した方が効果があるということであろうが、個々のケースについての詳細な記述があるようである。

ニューヨークのロンビア大学の教育学部の特殊教育コースでも、いま、やはり精神薄弱児の教育実験をやっているが、その結果は二、三年後に出されるだろうとのことであった。

自慢話になるが、昭和十三年九月に愛育研究所ができたとき、わたくしはその所員となり、異常児保育研究室を担当したが、研究をするにはその対象がなければならぬと考え、その年の十二月から、ささやかな特殊幼稚園を開いた。文字どおりささやかなもので、はじめのころは一週二回、まもなく三回としたが、子どもは六、七人であった。これは大平洋戦争が敗色濃くなって、東京も少しばし空襲に見まわれるようになるにいたって閉鎖されたが、今日愛育養護学校として発展しているものの前身である。それ故に、精神薄弱児の幼児教育の研究としてはカーク教授の先立つこと十年ばか

りであるが、残念ながらその研究の規範や研究能力の点ではカーク教授らのものには及ばなかった。そのころの研究の一部は愛育研究所紀要第二輯に、「異常児保育の研究」として精神薄弱児の行動と言語の特徴を中心としてまとめたものがあるが、その後のものは戦乱のために、まとめる機を逸してしまった。

そのころドイツには特殊幼稚園とか学校幼稚園というものがあるが、前者は多分異常児の幼稚園、後者は学令に達したが未だ就学にたえないものを入れるところということであつたので、ドイツが一番早くからそうした試みをなしたところといえよう。

さて、普通の病氣などでは、「早期発見、早期治療」ということが大切とされる。精神薄弱児の教育に対しても、同じようなことがいえてしかるべきであるが、早期に発見して早期に治療すれば、きつとよくなるというわけにはいかない。もちろん早くから適当な教育をすることがよいことはきまっているが、そうすれば、精神発達滞りがとりもどせるとか、進歩を促進できるとかいうわけにはゆかない。つまり「なおる」という考え方が普通の病氣の場合のようにには使えないのである。

精神薄弱ということとはそれ自身が病氣ではなく、何らかの故障の結果としてみられる精神発達の遅れた状態なのである。

遺伝的素因によって正常な発達がみられなかったものの、素質は悪くなかったのであるが妊娠中から出産後数年の間において、外部か

らうけた原因によって大脳の皮質にうけた障害のために、正常児のように働かなくなった精神をもつ子どもたちが精神薄弱児なのであるから、早期発見、早期治療あるいは早期教育が必要であるといつても、病気の場合のそれとはちがう。

また、知能障害の重症のものは、お誕生前にも発見し得るが、障害の程度の軽いものは、小学校にあがるようになってはじめて親が気がつくという場合も多い。ただ幼稚園に通っていれば、親の方では気づかずにいても、先生の方では気がついて、これは就学期がきてても、小学校にあげるのは無理なのではないかというように考えられる場合がすくなくない。しかし、そういう場合でも、いわゆる「おくて」で、あとからのびてくるのではないかという期待があったり、非常な甘えっ子であつて、自立性、自主性に乏しいため、知的におくれているように見えたりすることもあつて、なかなか判定はくたしがたい。

そこで、精神薄弱児あるいはその疑いのあるものに対しての幼児教育者の問題としては、

- 1、精神発達が正常であるか遅れているかということ客観的に見分けていく眼を養うこと、
- 2、もし、精神発達のおくれている子どもがいたならば、その子どもの能力に相応した遊びや仕事を与えるようにし、その交友関係に気をくばること、

3、子どもの精神的発達の程度ならびに、その取り扱ひ方について、その子どもの親に正しい理解をもたせるようにすること、  
の三つことができるように研鑽をつんでほしいと思う。

さらに精神薄弱児だけの特殊幼稚園がつくられることも望ましいが、こういうものをつくると、幼いころから精神発達がおくれていると親も観念するような子どもでは、その程度も相当に重症な場合が多いので、将来は、うまくいって小学校の特殊学級に進みうるが、それにも少し重すぎて、精薄施設にお願ひしなければならぬ者たちによって占められる可能性があるという覚悟でかからなければならぬであらう。

一般の幼稚園で、年長・年少に分かれ、且つそれぞれ二組以上あるようなところでは、精神的に活潑な子どもたちと、そうでない子どもたちとを組わけの際に適当に配置するようにした方がよいと思う。幼稚園時代は小学校時代よりも生まれ月による発達の差が一層大きいから、それらともならみ合わせて考えるべきである。

一般的にいえば、幼稚園は、ひとりひとりの子どもの発達の度合いをたしかめ、家庭などの影響で発達が伸びなやんでいるものは、これを調整して伸ばしてやり、何らかの故障があつて遅れているのは、それらしく扱ふようにといったスクリーニングの役を果すところだという考え方をもう少し強くもつてよいと思う。

# 聾 幼 児 の 教 育

## 〈指導の原理〉

(一)



聾児は先ず第一に子どもとして、そして第二に聾児として考えられなければならない。

そして聾児も先ず子どもであるという立場に立つて考えるなら、我々は常に正常な聴児の楽しむ正常な活動や経験および幸いな環境を聾幼児にも与えなければならない。

我々は、聾幼児の身体的、精神的、情緒的要求を調和あるものとし、常に聾幼児を「全体としての子ども」としての立場から眺め、彼らの精神的、身体的発達を企図しなければならない。

家庭および学校において、彼らに与えられる身体的、情緒的環境が、これらの要求を満たすように配慮されなければならない。

したがって、聾幼児教育の指導内容も、普通児の指導内容と、基本的に変わるものではなく、ことばの指導はいうまでもないが、創

造的活動も遊びも自然の観察も基本的生活習慣も、さらに音楽さえも、指導されるのである。

教育施設においても、普通児の幼稚園に必要なものは、聾幼児の幼稚園にもすべて必要である。

次に聾児としての立場に立つて考えるなら、親や教師は、聾児のニードに応じて、意図的に計画された方法によって子どもを指導しなければならない。

子どもが習得しなければならない特別の技術が子どもの毎日の経験の中にとけ込んで指導されるようにしなければならない。

指導内容においても、普通児の指導内容のみならず、聾幼児のニードに応じた 感覚訓練、読話、発語、聴能訓練、律唱（音楽）指導などの特別の内容が準備されなければならない。

このことは、聾幼児の教育施設においても同じである。

普通児の幼稚園の施設以上に豊かで変化のある広い施設が望ましばかりでなく、教室、食堂、寝室、便所、ロッカー、階段、手洗

松 沢 豪

場、足洗場など、無言語の聾幼児に対して、親切によく設計される必要がある。

しかもその上に、個人指導室、聴力測定室、聴能教育施設などの特別の施設を必要とするのである。

聾幼児の教育は、常にこれら二つの原理を考慮しておこなうべきである。

## (二)

ところで、聾児も先ず子どもである、という立場は、おうおう、聾幼児の幼稚園における指導を普通児と同じようにしなければならぬ、という主張を生ずる。

教具がよく準備され、環境がよく整えられた場において、普通児と同じような方法で聾幼児を取り扱い、教師も普通児の保母に指導に当らせ、言語指導なども、何ら特別の指導をおこなわず、自然に遇発的に教えられるべきであるとする。

これは従来の聾教育が、聾児の聴覚障害という現象のみに心を奪われ、したがって聴覚障害から惹き起こされた言語障害の余りの重大さと指導の困難さに他を顧みる余裕もなく聾教育を近視眼的な徹視的な見方しか出来ず、聾教育はそのまま言語指導であり、しかもその言語指導が、読語と発語の指導に限られるという現象に対する反省であったのである。

なるほど、全体としての子ども、の発達を考慮しない、制限された訓練は、教育の失敗を結果する。

しかしながら、何ら特別の教育内容や方法を用いない聾教育も聾教育の本質を知らない一面的な見方で、決して聾児のよき発達を促がすものではない。

聾の問題や子どもの発達の原則に通じている教師にとっては、子どもの内的成熟と、特別の訓練とを結合することは、全く可能である。そして特別な訓練は子どもの内的成熟に即して育成され、子どもの必要とする特別の技術が、子どもの毎日の経験の中にとけ込んで指導され得るのである。

私は以上のような考え方のもとに、聾教育の中心問題である聾幼児の言語指導の在り方を次に述べてよう。

## △言語指導▽

### (一)

子どもとしての正常な経験が、教育の土台になるならば、聾児の言語指導も、聾児の毎日の正常な経験の中に融け込んでおこなわれなければならない。

子どもは家庭において毎日、就寝、起床、洗面、食事、入浴、外出、遊びなどさまざまな経験を繰り返している。

また幼稚園では、遊び、手技、自然の観察、音楽、食事、はばかり、おひるねなど、さまざまな日課を繰り返している。

聾児の言語指導は、こうしたさまざまな経験の中で、自然に偶発的に生起する場面を捉えてその時その場に必要な、子どもの心にび

ったり合ったことばを指導するのである。

そしてこうしたことばの指導は、子どもの行動を制約するものではなく、かえってこれを奨励し、勇気づけるものでなくてはならない。

教育とは生活指導であるとするなら、家庭における子どもの生活経験を通して生活のルールを身につかせ、望ましき生活習慣をつけることや、感情や情緒の調和ある発達によるパーソナリティーの成長を企てる、などの教育がおこなわれるであろう。

また幼稚園の教育においては、遊びや手技や自然の観察や音楽の指導など、それぞれ本来の目的を持っている。

しかし聾児にとってはこれらすべての生活が、同時に、言語によって通されることが必要である。

これらすべての生活が、言語との関連において考えられ、理解され、用いられることが必要である。

以上のように、子どもの毎日の生活の中において、自然に偶発的に生起する場面を捉えておこなう言語指導の方法を、私は、「一般的方法」と呼んでいる。

## (二)

言語指導において、聾幼児のニードは一般的方法による指導だけでじゅうぶんであろうか。

二、三才のまだ物に名前のあることさえ知らない聾幼児が、話し

手の口の形に意味を読み取るとか、我々と同じように発音器官を使って発音するとかいう特別の技術の習得が、自然に生起する日常生活場面だけの指導でじゅうぶんであり得ようはずはない。

聾児が幼なれば幼ない程、言語指導に特別の内容や指導の方法が取られなければ、彼らの言語発達に期待を持つことは困難である。したがって、聾幼児の言語指導においては、言語の系統を意図的に、段階を追って一步一步追求する。特別の方法——私はこのような方法を一般的方法に対して「特殊的方法」と呼んでいる——を取る必要がある。

私は聾幼児の言語指導の領域を次の如く定めて、それぞれの内容をグレイド別に配列し、特別の指導をしている。特別の指導というのは、言語指導の教具や施設の揃えられた個人指導室において、聾幼児をひとりずつ連れてきて、一対一の個人指導をおこなっているということである。

1、言語：語イ、文型、語法を含めた言語指導の体系

2、感覚訓練：言語への跳躍板としての目的を持っておこなわれる。中心的な内容は、視覚と触覚の修練を目的としたものである。

3、読語：口の形の動きを契機にして、話し手のことばを視覚を通して読みとることで、言語受容における中心的入口である。中心的な指導内容は、言語、視覚の識別力、類推機能などである。

4、発話：よく話すことと、明瞭に話すことの二つを指導内容とする

る。

5、聴能訓練：広義に解すれば、環境に生ずる音への適応を全体としての子どもの発達の中に具現することであるが、言語指導の領域における聴能訓練は聴能を訓練しかつ聴能の協力のもとにおこなわれる言語指導の一切である。補聴器の使用法ももちろん、ここの指導内容である。

6、読み：書かれた文字を見て、その内容を理解すること。黙読であれ音読であれ、内容理解を目的としたもの。私共の幼稚園では、ローマ字を使用している。

聾幼児の言語指導では、このような領域にわたって、それぞれの指導内容を「一般的方法」と「特殊的方法」で指導されなければならないのであるが、特殊の方法は一般的方法の中に入り込むし、一般的方法も特殊の方法の中に入り込んで、両者は絶えず交渉している。そして聾幼児の言語指導は、これら二つの方法が、両々相まって発達するのである。

## むすび

我が国に聾教育が始められてから八十年になり、昭和二十四年には、満六才からの就学の義務制も敷かれたが、聾幼児の教育は、私共の日本聾話学校で正式の教育を始めて僅かに十年であり、現在全国でも三、四の聾学校がおこなっている位の黎明期にある。

聾教育における不変の中心的な問題を挙げるなら、それは言語指

導と職業教育である。そしてそれらのいずれも、聾幼児教育を抜きにしては根本的解決はあり得ないのである。さらにいうなら、聾教育のあらゆる問題の根本的解決が聾幼児教育につながっており極論すれば聾幼児教育特に聾幼児教育における言語指導の成否に関係していると考えられるのである。

私は我が国における聾幼児教育が一日も早く制度化されて、全国すべての聾話学校でひとりでも多くの聾幼児が教育を受けることの出来るようにまたその日の為に多くの先輩同僚学友たちの御指導を得て、確たる聾幼児教育の建設に努めたいと念願する次第である。

一九五九年十二月二三日記

## 追記

(一) この小論を書くに当って、主として参考にした文献は次のものです。

1. A New approach to the Education of two and three year old deaf children. By members of the staff of Ft. H. S. 47 the Volta Review May, 1949. この聾学校は「ニューヨークにあるアメリカの代表的聾学校の一つです。」
2. "Nursery and Preschool"  
A Summer Meeting Panel Discussion, June 18, 1952; Nov. 1952. The volta Review.
3. Language for the Pre-school Deaf Child, by Grace Harris Lasseman.

(二) 聾幼児の言語指導の具体的方法は次の本にあります。

1. Language for the Pre-school Deaf Child, by Grace Harris Lasseman.
2. Opportunity and the Deaf Child, by Euing.  
なおこの本の訳は上野節夫さんが「特殊教育」にのせています。
3. 言語指導における一般的方法と特殊の方法 松沢 豪 特殊教育誌二五、二六号
4. ろう児の幼児期における言語の入門指導 松沢 豪 初等教育資料二十一号

(三) 聾幼児教育の重要性については、特殊教育誌六十五号に私の書いたものがあります。

(日本聾話学校)

# 盲幼児の教育



武田耕一郎

「盲児は這わずして立つ」といわれている。目の見えない乳幼児は、昼寝からめざめたときでも、すぐそばにあるミルクのびんや玩具なども見えないので、普通児のように、それらを自分でとろうとして這い出す動機を持たない。

したがってあらゆる不満はただ泣いて母親に訴えるだけであろう。このようなことから、盲児はあまり這う時期がなくて立つ結果になると思われるが、これは、生来の全盲児(全く視力のないもの)を育てた母親たちのひとしく認める事実である。

このことから考えると、盲幼児の教育は、すでにこの時期から普通児のそれとは違ったものが考えられると思うのであるが、私はただここでは、盲学校の小学部で預かる盲児の現状からみて、「入学以前に、このようなことに注意して育ててほしい」という点を二、三あげて、標題の責を果したいと思う。

それは先ず、できるだけ盲児の生活空間を拡くするような生活をさせてほしいということである。

盲児は一般に、活発に行動しないばかりかその行動範囲もきわめて狭いようである。その中のあるものは家庭においてさえ、たんすと机の間とか、戸棚のわき、机の下などに自分のおもちゃや持ちものをもち込み、狭い一室だけで生活しているものや、あるいは、必要なものは一切他の人にとってもらって、きわめて緩慢な動作しかないものさえある。

このような盲幼児の行動範囲を拡大するためには、子どもの興味と関心の生成に注意しながら、除々に辛抱よく指導するのである。ただ注意しなければならぬことは、家屋内といっても見えない子にとっては、危険な場所があるわけで、そのようなところには安全な設備をしておくとか、またどうしても危険だと思われるところ



は積極的に教えていくことである。

さて、はじめに寝起きしている一室を自由に行動でき、その室を空間的に理解させるよう指導することも一策であろう。たとえば、おもちゃやおやつの置き場所をきめておいて、必要なときにはひとりですべてこれるようにし、必要なくなったときには、もとの場所に戻すようにしつける。また、できるだけ用事をいいつけて部屋一ぱいに行動させるがよい。そのような周囲のものの心づかいが子どもの心身の発達とともに実を結び、子どもは目は見えなくてもその部屋の構造なり、いろいろのものの配置を理解し、やがてはその部屋全体を理解し、自由に行動できるようになるであろう。

そのようになったときの子どもの自信が他の部屋や家屋の構造に對する関心にもなり、除々に、その生活空間が拡大される結果になるわけである。

なお、盲幼児を「危いから危いから」でただ庇護するだけでなく、よき指導によって積極的に子ども達の生活を拡大していくのである。夕方、近所の子どもたちの遊んでいる広場へつれていくとか、近所にお友だちをつくってやるとか、買物につれていくとかすること、盲幼児は、「文字さんのお家」「あれは、やおやおばさんの声」「あの犬は大工さんの家の犬」とかいうように生活環境がいくぶんでも広がっていくであらう。

つきには、触觉の訓練をしてほしいということである。手は盲児の触角である。先ずふれてみて、そのものの何であるか

を知るのである。学校に入学して、いろいろな学習をするためには、ふれてみる意欲と、鋭敏な触觉が必要である。入学と同時に木の葉や花にもふれてみるし、盲児の文字である点字もよまねばならない。このように指頭の触觉をたよりに学習をはじめ、だんだん複雑な図形も理解するし、小さな昆虫の観察もできるようになるのである。また、手と腕を大きく動かしながら実物の機関車のようなものも観察するのである。

盲児の触觉が盲児の将来にとってどれほど大切なものであるか考えないで育てると、盲児の知能の発達にも大きな開きをみせるであろう。盲児はとかくおとなの話の中で日を暮らし、耳と口だけで生活するようになりやすい。このような盲児は、子どもらしい知能の発達もおくれ、手足、体もあまり動かないので体の発育もおくれる結果となるのである。

しかしながら、盲児の家庭では、毎日の食事にしても、なるべく盲児のたべやすいように調理し、魚の骨などは全部とり去ってあたえているのが普通ではなからうか。私はこれを一切やめなさいというのではない。このような親心がなければ盲児を育てられないことは知っているけれども、ただ、自分の口へほうり込まれるものをたべ、それが何であるかも教えられない方がかわいそうだと思うのである。触觉訓練の機会はここにもある。

夕方、晩のお使いに子どもも市場へつれていき、大根、人参、ねぎなど、あるいは肉、卵、その他いろいろな魚を買ってきて、それ

らを調理する前に、その一つひとつを子どもに観察させるのである。そして、それらについて子どもと話し相手になってやったら、食事も楽しくなるであろうし、子どもたちの生活がどれほど張りのあるものになるかわからないと思う。しかし盲児は忙しいときの足手まといになるので、買物には、盲児を部屋の中に残し、母親ひとりでさっさと時間的能率をあげるのではなからうか。

その他、玩具をはじめ家庭内のいろいろな器具など子どもの手にふれるあらゆるものについて、説明しながらよく観察させるがよい。幼小の頃からよく訓練された盲児の触覚は、われわれの想像以上の微細な観察もできるし、また、その観察の正確さに驚くこともしばしばである。

「ある女の子が、いろいろな布地の切れ端を集めていたが、その一枚一枚について、「これはわたしの夏服」「これはおかあさんのスカート」「これはおねえさんの上衣」と三十数枚の布地を区別した。普通児なら色や模様で区別するところであろうが、盲児は触覚だけである。

また、ある子は、これは硝子でできているとか、瀬戸物だとか、金属製、木製、セルロイド、エポナイト、合成樹脂その他なんでも見分けることができた。

その他、物の形、寸法などかなり正しく判断する子もいる。

これらの子どもたちは、みな周囲のものにふれて、未知の世界を自分の触覚によって確かめようとする。「手をうごかして物を見る」

ことを指導することは、盲児の目を開いてやることであり、盲児の知識慾を満足させてやることにもなる。

観察の指導には、指導の段階が考えられる。触覚で比較的判断し易いものから、むずかしいものへと発展させるのもその一つである。たとえば両手の中に一度に入るものからだんだん大きいものへ、あるいは反対にだんだん形の小さいものへ……小さいボタン、ねじ、かぎ、ペン先、針、ビーズ玉など……それから形の単純なものから複雑なものへ、また、強くふれると形のくずれるものへ……紙フーセン、ケーキ、豆腐、ウドンなど……更に学習が進むにつれて、小さな花、生きて動いている魚や昆虫などへと発展するのである。

また、一面、盲児の心身の成長を考慮しつつ決して無理のないようにすべきはいうまでもない。

さて、今まで触覚についてのみ述べてきたが、盲児が目がない代りに動員する感覚は、視覚だけではない。残された他のすべての感覚を総動員して外界に接しているのである。聴覚、味覚、臭覚などを適切に利用して、正しい観察をするよう指導すべきはいうまでもない。

いずれ、盲幼児には、家庭においても小さいときからよく物を観察する機会をあたえ、また、その仕方を教えて、何にでもふれてみる習慣をつけておきたいものである。そして四、五才頃は、このような習慣をつける最もよい時期でもある。

つきには、日常の基礎的な生活訓練をしつかりしておいてほしいことである。

盲児の中には、家庭での躰がよくできていないばかりか、日常のささいな生活行動のできない子どもをよくみかけるのであるが、これは見えないからといって、いつまでもこども扱いにし、なんでも人手でやってやり、ひとりでもできることもやらせてみないためであり、目が不自由だから、かわいそうだからで、子どものわがままをそのまま通させておくまがった愛情の結果であろうと思う。私は、新入生の父兄の中に、子どもがただ口さえあければ事たるような食事の補助をしている母親をみることもある。盲児も根気よく教えることによってじゃうずに食事もできるし、お手洗いにもいけるのである。ひとりでもやってみないうちは、いつまでたっても何もできないのだ。

盲児の躰は盲児を普通児なみに扱うことにはじまる。しかし、目の見える子は、いわゆる見様見真似で、一通りなんでも覚えていくであろうが、盲児の場合は自分でずわることも、また、お客様に両手について挨拶することも手をとって教えられないうちにはできないわけである。

学校へあがるまでには、自分ひとりで洋服をぬいだり着たりすること、歯をみがき、うがいをしたり、髪をけずったりする朝の身だしなみをする、お汁をこぼさず食事すること、お手洗いにひとりで行くことなどは、指導によってはじゅうぶんでできるはずである。

夜やすむとき、洋服をぬいで枕もとにおくことからはじめ、上衣をうら返しに着ないように袖に手を通すこと、ボタンをかけること、バンドをしめることなどと、徐々に、ひとりでもやらせてみるのである。

朝の用便などは、習慣になるよう朝起きたらすぐお手洗いにいくようにしむける。紙の使い方などは、長い日数をかけてもよい。衣類をよごすというので、すぐ母親が手を出したのでは、いつまでたっても上達しないであろう。衣類は当分洗濯してもと覚悟をきめ、教える育てる気持をもたねばなるまい。

箸の使い方などの指導もなかなかむずかしいようである。いずれ子ども自身にやらせてみるのである。

さてこの他、目の見える子と同じような丈夫な体をもった子に育ててほしい。いいかえれば見かけだけでなく機能をもった体にしてほしいとか、わがままでひとりぼっちの子でなく、もっと社会化された子に育ててほしいなど注文はいくらでもあるけれども、今回は紙数の関係でこれまでとする。

結局、わが子かわいさから見境いもない他からの庇護や子どもへの援助について反省し、盲幼児の将来を考え、強くたくましく育てたいものである。

盲幼児への援助は、必要な程度してやるのが肝要である。またなんといっても、根気よく教える育てる気持が大切であろう。

(東京教育大学付属盲学校)

# 精薄幼児の教育



## 小溝きつ子

精神薄弱児ということばも最近では大分知れわたっていて私など他の人から「どんなお仕事をしていますか」と聞かれたとき精薄児(精神薄弱児の略)の教育をやっています」と答えても大抵の人が問い返さないでうなずいてくれるようになった。私がこの仕事をはじめた昭和十四、五年頃は知識階級の人でも、このことばを知らない人が多くてよく問い返されたものである。一応知恵遅れであるといったこと位は分ってきたものの、その認識と理解の仕方においてはまだまだと言いたい。その証拠として參觀に来た一般人たちは勿論、普通教育畵の先生たちの中にも、こうやって小さい中から教育すれば普通になるのかという質問をする人が往々ある。この時私は三木氏のことばをよく引用する。「言、ろう児の教育と同じですよ。盲学校では失われた視力を普通に見えるようにするのはないでしょう。視覚以外の健全な部分を特別な方法で教育して一人前の仕事ができるようにします。精薄児も全くそれと同じで胎内

または出産時、あるいは出生後何らかの原因で侵された脳を正常にするのでなく、その傷められた部分を使わないでもできることを訓練し引伸して精薄児なりに一人前の仕事ができるようにしていくのです。」と説明することになっている。将来脳神経医学がもっと進歩すればあるいは医師の手で、ある精薄児は普通児になることもできるようになるかもしれないが、現在ではまだそれは望めない状態にある。

精薄児は知能の低いものをいうのであるがこの中に如何にも精薄児らしくみえる仮性精薄と最近精神医学界でとりあげられるようになった小児精神病があることに注意しなければならない。「仮性精薄児」とは本当は普通児でありながら環境がわるいために歪められて実力が出しきれないもの、視力、聴力が極度に悪いため学習困難のもの、言語や肢体が不自由のためにもっている能力を表現できないているこどもたちのことである。この子たちは脳は正常であるのだ

から環境を整えて情緒の安定をはかるか、身体の故障を治療するかしてやれば容易に普通児になることができる。

小児精神病は小児分裂病あるいは幼年性自閉症と言ひ、今までは精神薄弱児とみなされてきたわけがこのような子どもたちはいくら教育してもその効果は余り望めないのである。小児精神病とまでは病名はつけられないが精薄児プラス・アルファに該当するものは必ずまぎれて入学するので、この子たちに教師たちはとても手古摺るのである。

以上の精薄児外の子どもを除き、純粹の精薄児を対象として一クラスを編制した場合、どの子どもも異なっていて実に多種多様であることに気がつくのである。普通児においても個人差は勿論あることだが精薄児の場合はその開きが量的にも質的にも大である。だから子ども五人に對しひとりの先生という級も必然的にできてくるわけである。精薄児の中にも白痴、痴愚、魯鈍と知能の程度による段階がありそれぞれの段階においても理解力、運動能力、言語能力、表現能力、意欲の有無、興味の対象、社交性などに大きな開きが生じてくる。精薄児の原因に内因、外因という分類の仕方があって内因は個体発生以前、外因は胎内期、出産期、乳幼児期に問題があり、内因の方が外因の方より予後が良いと言われている。外因より内因の方が比較的バランスがとれているので外因より遙かに知能が劣っている場合でも内因の方が教育し易いように私も思う。以上

述べた知能の程度と原因ということの他に行動面にいろいろと正反對のものがある。

終始動きまわっている興奮型と刺激を与えない限り一日中室内でじっとしている沈黙型がある。言語の面では相手かまわず、のべつなく喋べる多辯型と一日中でも黙々としている沈黙型がある。情緒の面では怖さや危険をしらない無鉄砲型と恐怖心の強すぎる用心型がある。社会性では未知の人でも誰彼となく話しかける社交過剰型と既知の人から話しかけられても無反応な非社交型、友だちを無暗に叩きまわる乱暴型と叩かれても一向に平気な無反応型とがある。

このように両極端に偏る傾向がある。これで大体、精薄児の集団は如何に種々雑多な様相を呈しているかは御理解ねがえたと思う。今度は精薄児の特長というか、彼らの共通性について特に教育する上で困難と思われることにふれてみたい。

**社会性の問題**—おとなとの交渉はあるが友だち同志の交渉が殆どない。単独遊びが多く、グループでルールのある遊びは教師が入っても困難である。整列ができないし、並んで歩くと直ぐ乱れてしまう。

**言語の問題**—言語障害児が多くて聞きとりにくい。教師がことばだけで命令するときは分らないことが多い。ことばによる意志表示がない。応答は殆どない。出席調べの時の返事は可能だがその他の場面で名前をよばれても返事をしない。歌を教えても模倣しようとする。

しない。皆に話しかけると、めいめいが教師の話に注意を向けない。

周囲に無関心—周囲のでき事や変化に非常にうとく、ブドウの実が大きくなっても、きれいな花がさいても、銀杏の葉が散り始めても関心を示さない。好奇心や不思議がるとか疑問を抱くとかはなくて、すべて当然のこのようにしている。

固執癖がある—新しい経験に直面したとき円滑に入っていかない。融通がきかないので臨機応変な行動はとられない。

自己統制力なし—勝手な行動が多くて集団的行動がとれない。気がむかないと全然手をつけないし、つけたと思っても直ぐ放り出す。集団の場から離れてしまうので大いに困る。

依存性が強い—家庭の教育が大いに影響しているのだが自主的に処理しようとしれない。消極的な拒否をするときは頑固で強いがおとなにとってしてほしい事に対する積極性はほとんどないし、意見の主張もない。

創造力、工夫力なし—積木、粘土などの教材や砂場で何かを作っ遊ぶことはしない。ただ、いじり、投げる、持ち運ぶ、穴ほりをする程度である。

不器用—手先の仕事は下手で鉄の使い方、食事のし方、着物の着脱、ボタンはめ、手の洗ひ方、ふき方の指導に骨がおれる。

運動能力の未発達—前へならいで腕を前方に上げること、腰をか

がめて歩くこと、階段の昇りと特に降りがむつかしく、おくり足である。スキップや後向きに歩くことは非常に困難である。

注意集中しない—注意力非常に少なく、その時間も極めて短かい。理解の点で少しでも抽象的になると分らなくなる—数が最も不得手で、因果関係や物の比較、類似点は見出せない。出来得る限り、具体的にしないと分らない。

記憶力悪い—体験したことでも印象強かったと思われることでも記憶していないことがある。

次に共通して好ましいと思われる面を挙げることにする。それは知恵が遅れていることのために小賢しいところがなく悪知恵もないし、人の揚足をとることもない。感情方面では知能面ほどに正常児との開きがなく、愛情には敏感で思いやりもあれば親切なところもあり、怒ることもあれば嫉妬もする。がそのことを根にもって仕返しとか意地悪とかいじめるなどは絶対がない。至って善良な子どもたちである。これで精薄幼児のおよその輪郭は掴めたと思うが次にこのようなグループを編制して教育する場合私どもは何から手がけていけばよいかについて考えてみることにする。

養護学校へ入学するまでの親たちの辿ってきた道は誕生すぎてことばがでない、歩かないということに不安が始まり、病院巡りが開始されるのである。そこで母親がきかされることは、たいがい気休めに近いものである。精薄児であることをはっきりと知らせ、今後

の正しい指導を示してくれる医師にぶつかるまで不安と夢のような期待を抱いてあちこちの医師を訪ずれることになる。一方教育相談所や児童相談所を訪ずれて知能検査を受けると、精薄児か否かは大体分る。そこで母親たちは悲しい決心と期待を抱いて特殊教育を希望してくるわけである。子どもの方には幸い精薄児に関心のある医師がいるので、精密な身体検査と保護者との面接により生育歴を調べてもらい、医療を要する精薄児であるか否かを、また健康管理上の諸注意を指示してもらうのである。甲状腺障害、てんかん、ひきつけのある子どもたちには、医療と教育を並行しておこなうことが大切である。一方私どもも、子どもの胎内中、出産時、乳児期から現在までの病歴や育てるおとなの態度などをたずねて、どのような環境においてどんなふう育てられたかを調べ、後々の教育参考資料とするわけである。

入学以前に保護者を集め準備教育をする。先ず惨酷のようであるが精薄児は教育をしても決して普通児にはならないことをはっきり述べる。何故こんなむづかしいことを宣言するかというと親に気休めの希望を与えることは親の悩みをますます濃くするだけのことで、このことは病院遍歴の時のことを思い出してもらえばうなずけるはずである。その当座は頭上に鉄槌でも下されたかの如く親の落胆もひどいが、やがては元気を取り戻し本人に最も適当とする処置をとろうとしてあらゆる努力をするわけである。一時の同情や慰めはかえ

って親子を不幸にすることになる。

かつておとなの頭を支配した今でも根強いものは教育すなわち読書、書き、算盤という考えである。教育のねらいは立派な人間教育で好ましい人格形成にあるはずである。今日普通教育においても知育偏重はうんぬんされているのである。まして精薄児が知的なものを学ぶためには、その侵された頭脳を使わねばならぬのだから精薄児にとってこれほど気の毒なことはない。それよりも傷ついた脳を使わないでもすむような運動機能の訓練、感覚訓練、社会性、自己を統制する力、身辺の処理が自分でできるようにと教育指導していくことであろう。これらは学習する上において知的能力を余り必要としないから訓練如何によってその教育効果を期待することができる。教育は対象が幼ければ幼いほど家庭の協力を必要とするが特に融通のきかない精薄児の場合は両親のこの教育に対する正しい理解と実行が大切で、もし教師が学校だけで如何に骨を折ったとしても家庭の協力がなければ教育のじゅうぶんな効果は望めない。最近では子どもの教育よりも先ず周りのおとなを教育することが私は先決問題であることを信じる。おとなに対する教育が成功すれば自ずと子どもに効果が現われてくるのである。私どもの教室での教育が家庭でぶちこわされないように保護者に注意を喚起し耐ゆまざる協力を約束する。

これはいよいよ教室での教育が始まるわけだが今までは全く母親

と一心同体で親の庇護のもとにいたことも親から離れて自主の勉強をしなければならぬ。こどもたちの依存性をなくし自主的になるように仕向けていくことに重点をおいて保育をするのであるが、それには各自の身辺の処理を通して指導していくことにしている。今まで鼻汁が出たといえばかんでもらい、手は洗ってもらうという具合に自分の手はあっても使うことをせず、母の手によって悉く処理されてきたのである。手先は元来不器用な上に練習の機会がないので、ますます自分の手は何もできなくなってしまう。がしかし、これからは自分の手を何としても動かさなければならぬ。それには先ずこどもたちに意欲をおこさせることである。操作のし易いもの、こどもの能力に適應するものをあてがうように配慮することが大切である。例えば靴は足を入れればすつと入るようなものを、洋服は後ボタン、肩ボタンなしで前開きのものを、ボタンの形は中央が凹んで余り小さくないもの、衿はなしで袖ぐりが広くて腕の通し易いものをあてがうのである。精薄児は少しでも困難に遭遇すると直ぐ中止して放り出してしまふからである。また自分でやってみようという気持ちに追い込むには少しの成功も見逃さないか褒めてやることである。情緒の面では彼らも正常児と変わらないから、ますます自信を得て成功感を味わおうとして何回となく練習するようになり、その結果、熟練して操作も早く上手になる。この過程においてのおとなの手の出し方であるが、こどもができてそうなこ

とを手伝おうとしたり、こどもの能力からみて、むつかしすぎることを無理にさせようとしたりして折角の意欲をつみとったり自信をなくしたりしないことである。

も一つおとなの態度として注意しなければならぬことはこどもの要求を先廻りして叶えてやることについてである。殊に精薄児の親はこどもを不憫がることからこのような事が非常に多いがこれではいつまでも自主的にならない。ちよつと声を出せば、ちよつと目を動かせば、それだけで自分の欲望が次々と満たされるとしたら、正しいことばの意志表示ができないのは当然のことである。ことばは出さないがおとなの言うことは分るのでことばの練習をしてもらいたいという親がいるが、これは大半は親の責任にある。折角の練習の機会をむざむざと取り逃しているわけで、この場合に言わせようとするはこどもは要求を入れてもらいたいばかりに口を開いて言おうとするに違いない。こどもがもしコップを指したとしたり、この時こそ「コップ」とか「コップを下さい」とかこどもの能力に応じて言わせてから要求をみたしてやることである。普通の幼児よりも、もっと末分化な精薄の幼児に学校の教育でおこなうような改まった学習方法では絶対についてこない。日常生活の中にそういう機会を多くつくることである。要するに精薄児教育はあせらずゆったりと怠けないうこどもの気持や考えをよくくみとって根気強く努力することである。

(愛育養護学校)



# 普通児の中での精薄幼児の保育について



日 名 子 太 郎

## 一、私はなぜ精神薄弱児の保育を始めたか

今は、おそらくこの幼稚園に行っても、ひとりか二人程度のちえおくれの子どもが在園しているし、まして保育所では、その目的からいってもっと多くの人数を在籍せしめていることは少なくない。これは、小学校の場合を見ても、それほどに事情は異なっていないのである。そして、教師も保母も、一生懸命に、彼らの教育に専心しようとするが、種々の点で障害にぶつかってしまうものである。その一つは、「ちえおくれ」それ自体についての知識の不足である。筆者も十年前、幼稚園設立当初に丁子というモンゴリズムのちえおくれの幼児を、何の手もつかず卒業させてしまったことを思い出さるのである。この丁子が、私をして大学で心理学、なかんずく臨床心理学を学ばせる動機となってしまった。そして学び得た結

果は、今日、これらの幼児をとりあつかうために必要な知識と技術をある程度与えてくれたといつてよい。

さて、いま一つの問題は、普通児の中でのちえおくれの子どもの取りあつかい方であろう。ひとりか二人の子どものために、あとの多くの普通児を犠牲にはできないし、かといって、特にそれら一、二名の「ちえおくれ」の子どもに教師や保母が、絶えずついていることは現実には不可能である。自然と、彼らは、いわゆる「お客様」として、適当に放置しておくことになってしまうことが多い。

しかし、教師、保母にある程度、これらの子どもたちに対する知識があり、手間さえあれば、それぞれの知能程度に応じた教育によって、それ相当の効果をあげ得るものなのである。最近では、文部省、厚生省といった担当官庁が、相当この方面に力、こぶを入れるようになって来つつはあるが、わが国の現状では、いまだなかなかこ

れでじゅうぶんといふところまで施設が完成することは程遠いし、ましてこれらの子どもたちに対する社会一般の考え方が進歩するのは道が遠いのではなからうか。(現在東京都をみても、国立大学付属小学校の特殊学級へ入学することは相当な困難を伴うのである。)

ここで私の所属する幼稚園界を見るとき、いまのところ、前述のような理由から、ちえおくれの子どもたちは、余り歓迎されてはいないようである。たしかに、優秀な幼児を選抜して、それを教育していくことは有意義なことである。その反面、発達の著しい幼児期の教育が大切なことが普通児以上に、ちえおくれの幼児の場合に言えるのである。もし、普通児の中でちえおくれの幼児を保育する方法、技術が確立されれば、幼稚園は、これらの子どもたちにも門戸を開放し得るのである。さらに、これらちえおくれの子どもを取りあつかうことによつて、普通の幼児がいかに恵まれているかということを知り得るばかりでなく、その保育に対する方法にも、大きな反省をもたらしてくれるのである。普通児から、精薄児へ、精薄児から普通児へと、われわれ保育者の研究が進められるときに、そこには何らの差別観もない、真の人間教育への道がひらかれ保育の限界もきりひらかれると思う。このような観点から筆者は、二、三年前より、普通児の中での精薄児保育のあり方を研究し、また同時に、幼稚園に行かれないというちえおくれの子どもたちに、多少なりとも良い影響を与えられたらという願いのもとに、ちえおくれの

子どもたちを入園させ、以下述べるような結果を得つつあるので、ここに御報告申し上げようと思う。

\* 概略については、第十一回東私幼・幼児教育研究発表協議会にて発表(昭34・11・18)

## 二、精薄児の保育における考え方

まず、ここでいう精神薄弱児とは、魯鈍級(I・Q五〇―七五程度)および境界線級のみを指すものとし、英国でいうエデュカブル(Educable)教育可能の意味)を対象としているのである。(ただし、現実には、I・Q二〇程度の幼児一名が個人保育のため週三回通園して来ている)

さて、通常、教育管理の面から、精薄児の教育に関しては、

イ、分離(または隔離)主義教育

ロ、一般児との混成教育

ハ、折衷案としての特別学級教育

にわけられるが、イの分離主義は、幼児の社会性、情緒性の発達に對しては、かえって、発達が阻害されないしは刺戟が少ないなどの理由からと、幼児の段階では、子ども同志の間における差別観が少ないという点から、本園の場合には、ロの方法、すなわち一般児との混成教育の方法を採用し、これに週一回のグループによる特別保

効果	あると思う	すこし あると思う	ないと思う	無記入
境界線	27.9%	28.9%	3.5%	39.7%
魯鈍	21.9	45.2	3.4	29.6
痴愚以下	8.6	30.4	26.7	34.3

第 1 表

特別面倒を	みている	みても仕方がない
境界線	50.3%	0.1%
魯鈍	41.9	3.5
痴愚以下	40.9	17.9

第 2 表

育を併用することとした。

右の表は、杉田裕氏による小学校における教師に対する質問結果をまとめた表であるが、これを見てもわかるように少なくとも魯鈍級以上では、実際に面倒を見ているし、それなりの効果が少しはあるといえよう。まして、幼児の場合、この効果は、これ以上であると推定してよいのではなからうか。

### 三、保育上の留意点

幼児期における「ちえおくれ」の幼児を保育する場合、決して、知能そのものの向上などに意を用いるべきではないと思う。以下、その留意点を列記すれば、

イ、情緒面における安定を図り、集団生活への適応を高めること。

ロ、運動能力を伸ばすよう配慮すること。

ハ、自主性（自立、自律）を少しでも増すよう配慮すること。

ニ、親に対する働きかけ。（親のカウンセリング）

ホ、一般児との間の関係調整（劣等感を抱かせぬように配慮する）

ヘ、個人保育、グループ保育、一般保育を併用する。

などがあげられる。もちろん、これらは、別個に考えられるべきものではなく、同時に並行的に手ごうたれていかなければならないのである。すなわち、後述のように、ちえおくれの子どもを持つ親は、どうしても過保護に陥り易く、その結果、子どもは、本来その傾向のあるものが一層情緒不安定で、集団生活への不適応、あるいは自立性運動機能の不足などがひきおこされるのである。したがって、親への働きかけをしながら、子どもに対しては、最初は個人保育の形で、週二―三回程度、一回約一時間を保育する。この場合、少人数（二、三名位）ならば、グループでもよい。この期間は個人差、知能差によって異なるが、筆者の園では、個人保育を集団

生活参加前におこなったのは、一名のみである。他はすべて、最初から一般児の中に編入させている。しかし、この場合、一般保育と並行して、精薄児グループを作り、週一回グループ保育をおこなっている。

筆者が、今までにもっとも多うけた質問は、「一般児との間の関係調整をどうするか」ということである。例えば、脳水腫によるちえおくれのH君についての事例研究報告に対しても、三木安正氏による読後感想の中に、「いずれかの機会に、普通児との関係をどう調整しているかをうかがいたいと思う」とあり、誰しも、最もたずねたい点であろう。これに対して、筆者の園で、現在最も留意していることは、

イ、全部の教師が、ちえおくれの子どもを保育するという意識を徹底する（たとえ、自分の組の子どもでなくても常に意識の中に入れておこうとする態度）

ロ、全ての教師の幼児観の確立―特に差別観を持たぬこと、平等観の確立―と同時に保育観の確立

である。今一つ大切なことは、一般の母おやへの働きかけである。幼児同志で生ずる差別感より、母おやを通じての差別感の方がより大きい（例えば、うわさ話が子どもの耳に入るなど）ものである。母の会などで、知能とかテストなどについて話す時、ちえおくれというものが、普通の父母からも生まれる可能性の問題などにつ

いてふれ、単なる同情だけでなく、人間の問題として考えるように仕向けていくと案外成功するものである。教師も、親も、かわいそう、という同情感が、案外、無意識的には、劣等観に陥ってしまうことを警戒すべきである。

子どもたちに対しては、それぞれの能力に応じた程度に作業（あそび）させ、他の普通児との間の個人間差ではなく、個々のちえおくれの子どもにおける個人内差の把握に努め、その欠点を伸ばすように考えたい。すくなくも、従来しばしば筆者も指摘してきたような誤った保育効果を期待―例えば、絵やゆうぎがうまいとか、劇を無理に教えこむといった様式―するような園では、根本的に保育観を改変せぬ限り、この種の保育は成立しないといつてよい。その子なりに、その程度に応じて伸ばすという心構えが大切なことである。

#### 四、親のカウンセリング

三木安正氏<sup>(3)</sup>は、精薄児をもつ親の理解、態度を、

イ、子どもの現状に対する理解

ロ、教育観、子どもへの教育的期待

ハ、対社会的態度、世間態

ニ、親の気分、心構え

の四項目に分類して、それぞれを三段階に示されている。これによつてもわかることであるが、普通、最初はなかなか事実を認めようとしないうし、また認めたがらないものである。特に園側で先に事実を發見したような場合、これを親に認識させるということは、相当困難を伴うと思わなければならない。

本園の場合でも、二、三名は、特に相談所、または他園より依頼されたものであるが、他のものは、園側の發見によるため、進學、その他で、多大の困難があることを認めなければならない。しかし、徐々にでも、個々の親に対して、事実を認識するようにカウンセリングをおこなっていかなければならない。認識させ、その時に生ずる親のショック、あるいはその子どもの将来の教育にまで園として相談のつてあげられるだけの知識、視野を持つておくことが必要なのである。

### 五、事例について

現在、本園では、年長組に十名の精薄児を在籍させている。(一年保育組に八名、二年保育年長組に二名)このほか特別保育児として、他園より一名(I・Q五五)家庭より一名(I・Q推定二〇前後)計二名が通園している。(下表参照のこと)

この表のように、知能指数七〇以下では、全部の親が、事実を

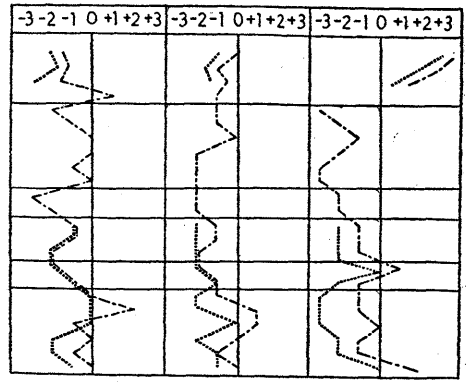
第 3 表

姓 名	性別	I・Q I・Q (個)(集)	4月 身長	10月 身長	4月 体重	10月 体重	分 娩 状 況	疾 病 其 の 他
○ 進○	男子 *	58 74	98.8	100.7	14.0	15.0	普通	夜尿、頻尿、偏食
○山 久○	女子 *	63 59	103.4	106.9	14.5	15.5	普通	
○原 一	男子 *	67 51	120.5	122.5	21.5	21.0	早産(8か月)(就)	脳水腫
栗○ 和○	女子	72 74	103.8	107.8	18.5	18.5	普通	
○村 誠	男子	78 79	103.6	106.1	14.5	15.5	安産	難産、遅産、鉗子(就)
○川美○	女子	78 66	111.2	115.3	21.0	22.0	安産	
○川 ○巳	男子	81 71	111.6	115.5	18.5	19.5	安産	難産、遅産、鉗子(就)
○川 和○	男子 *	56 71	107.4	109.4	17.5	19.5	安産	
○野世○子	女子	78 59	111.5	113.8	18.5	19.1	安産	脳水腫、てんかん
○元三枝○	女子	97 77	111.0	113.0	20.5	21.8	安産	

(就)は、就学延期を表わす  
\*は、親が認めているもの。

認めているが、境界線級(七〇前後)では、なかなか認められない。これらの子どもについて、身体、知能、社会性、運動能力などについてのプロファイルを本年四月、九月のそれぞれについて示せば、次頁の図のようになる。

なお、この図に示してある項目は、次の二十三項目である。  
 これでわかるように半年間で進歩の著るしいのは、下の六項目、



○進 ○山久 ○原一  
 4月  
 9月

すなわち習熟によるものであることがわかる。また社会性もかなり増したといえよう。

身	育	身体	長重
		胸囲	養
体	力	走	る
		なげ	る
		けんすい	い
		荷重疾	走
		片足とび	び
知能	個	人	
	団	体	
社会性	集	性	
	適	応	
	会	話	
発注	意	音力	
平	均	台	
ジャングル・ジム			
ブランコ			
バスケット			
は	さ	み	
は		し	

### 六、今後の問題

以上によって、普通児の中における精薄児保育が可能なこと、またある程度効果のあること、その困難点は何かなどについて理解されたことと思うが、今後に残された問題として本園のこのような試みも未だ決して安定したものではない。相談所などと連絡をとることによって、就学前教育において、このような子どもに少しでも進歩を与え、小学校教育における問題点を少なくするため、できるだけ多くの子どもにも利用されるようにまで安定させなければならないが、まだ道は遠いようである。読者諸氏の御協力を期待してやまない次第である。

### ○参考文献

- (1)「学業と知能」明治図書出版K・K 鈴木・品川・宮城編(一〇六頁より)
- (2)「脳水腫によるもの」保育の手帖 第四巻・第十一号・栄光幼稚園
- (3)「学業と知能」(前出)(一三三頁より)
- (4)「保育研究法」学芸図書K・K 辰見・角尾・日名子共著

(私立栄光幼稚園長・玉川大学講師)

\* \* \*

# 子どもの感性は おとろえつつある

室 谷 幸 吉

タタミにも ホクロがある  
ぼくのアゴにも あるけどネ  
タタミの ホクロは  
なんだろかな。

\*

〈五才・男〉

サクラの花が ちったから  
うちのパンソウコウで  
はってあげましようよ。

〈五才・男〉

これを詩とみるか、みないかは、読む人の自由である。咲く花を  
美しいとながめ、小鳥のさえずりを耳にして、のどかだとききほれ  
るのは、人間の自然の情だろう。それと同じように、

お空を

ナイフで

シャッシャッと切ったら いいな  
空がおっこちて

空気がなくなるよ

それでもヒコウキは とべるよ。  
という子どものコトバにふれたとき、このコトバをウラで支えてい  
る子どもの心の動きに思いたって、「いいな、美しいな。」と思う  
のは、人間として自然なあり方ではないだろうか。まだある。

雨は なってんのはにのって

ひるねしている

フトンをひいて ひるねしている

フトンからころげて

なってんのはに ぶら下っている

それがおちると みにのった

みは くびをふりながら

こもりをしている。

\*

〈七才・女・ようこ〉

台所に

ぼくのぬいだクツの片方が

ひっくり返っている

妹のゲタは

ハの字になつてゐる

こんな所にも

ぼくがいた。

〈十二才・男〉

いいではないか。よむ人の心を清らかにうつものがある。うん、そうかそうか、なるほどな——と、生命の純粹な地点で、感動に胸をわななせる力がある。だから、生きてゐることはうれしい。楽しい。意味深いものだ、と、生命を肯定させるあたたかい力——。

おかあさんはネ

ふとつてるから まるいものすきなんだって

それで マリ 買ってくれたの

おとうさんは やせてるからね

ほそながいもの すきでしょ

だから 刀 買つてちょうだいよネ。

〈五才・男・哲〉

\*

おにんぎょうは

ひやかてんに

いくらでも うつてゐるけど

わたしは どこにも

うつてはいない

せかいじゅうに

わたしはたったひとりだけ

それに かあちゃんは

わたしを しかる。

〈五才・女・雅代〉

\*

一びきのあり

葉かげに入った

出たときは なんだか

大きくなったようだ。

\*

ていでんの 風の夜

れんたんの

十二の赤い目。

〈十二才児〉

物にふれ、事にふれて、このような見方・考え方のもてる子どもは、もてない子どもにくらべて、ゆたかな人生を経験しつつある、といつてもまちがいはなからう。

私は、子どももオトナも、ゆたかで、あたたかい物の見方のできる人間・感性の純粹さを失わない人間に育つていくこと、また育てていくことが、生命の眞実にそむかない、ほんとうの生き方であり、ほんとうの教育だと信じてゐる。

ライオンとトラと どっちがつよい？

インドのライオンと

インドのトラと くらべても

インドのライオンのほうが

ずっとつよいんだよ。

四才七か月のサトルの日記に、こんなコトバが記録されている。  
ヒューヒューって

口ぶえふいてるの なあんだ



ほら

風が 口ぶえふいてるよ

あれ

むこうの家が こわれたよ

ちがうよ あの家

さかになつてゐるんで

こわれたように みえたんだよ。

満五才のサトルの目と心がとらえた一風景である。

同じ年の春、サトルは父といっしょに船に乗って房州勝山へ行つた。その時の彼の心の躍動と緊張が、つぎのような一連のコトバとなつて残されている。

トンネルがまがつてるから

まっくらだよ

ホラ 光がみえてきた

シブヤのえきが みえる

トンネルの中も

ね シブヤっていうんだよ

トンネルの中も シブヤだよ。

乗船場へ行くため、朝、私鉄で渋谷駅に着く直前のものである。

この舟は アワジまる

せんに勝山にいったのは タチバナ丸

あ みんな ルがつくんだな

ルでしょ いやいやちがう

海上保安隊は イ だ

イがつくのもあるネ。

\*

きょうの海 あらしみたいだ

サイダーみたいに

せんたくのアワみたいに

ジュースみたいに

波がさける。

ある日の夕食の際、サトルの心はこんなふう動く。(五才四か月)

おかあさんは カタツムリ

ふとつてるから

おとうさんは やせんぼう

いいや シミだよ

本きちがいだから――

おねえちゃんは ナメクジで

ヤコちゃんは 毛虫

ぼうやは ヤセッポの 三角ガオだから  
カマキリだよ。

そのサトルが小学校に入つて以来四年、どうしたというのだから、これという感動的な記録が全くないのだ。

だが、これは、なにもサトルという特定の子どもに限つた現象ではない。これは、こんにちの子どもたちの大部分に、共通に認められるところのものである。

「幼児は、すべて詩人である。」という見方は、人間というものを、素直に見つめた人のコトバだと思ふ。

とすると、多くの子どもたちは、幼時に芽生えさせた貴重な生命のフタバを、少年期において、しばませたということになるようである。そして、それは正にその通りなのである。

では、子どもたちは、いつ・どこで・どうして尊い生命の芽生えの伸びを停止させたり、萎縮させたりしてしまうのであろう。

肉体的早熟に並行しない精神的晩熟、こんにちの子どもたちの、人間形成上の困難な問題の生じてくる源は、この二つのものの並行をはばんでいるギャップにある。落書き式・話の泉式知識の断片は、あふれるほど、こぼれるほど多量にとり込まれているのではないか。断片知識のおびただしい堆積の下に、埋没してしまった感性の芽、問題はそれだ。

★——1

くろい雲が かえっていくから

もう 雨 ふらないね

みんなよそにいった

雨ふらせるんでしょ

五才四か月のヤス子のことばを、言ったままに、父が書きとめたものだ。ヤス子の目は鋭い。彼女の心の動きにはひらめきがある。一日に一つ、二日に一つと、彼女の味わいふかいコトバに、父はふれることができた。

あめがふって

とうもろこしがゆれている

はっぱに あめが のぼってる

五才七か月のコトバである。父の耳にとどかない彼女の発見――

詩的表現――は、どれくらいあるかしのれない。おそらく父の耳にうけとめられ、書き残されたものの十倍はあるだろう。

おてんとさまはネ

ラジオのいったこと

ちゃんとももらないわネ

だから きょう はれたでしょ

おてんとさま

ラジオのいうこと

しらないんだわ。

\*

サトルちゃんとおとうさんが

ひとつフトンに

あたまをならべて ねたよ

ぼうずあたまが二つならんだ

サトルちゃんのおたま

四角ぼうず

おとうちゃんのおたま 長ぼうず。

小さな詩人――父は、ヤス子の将来に、それとなく大きな期待を寄せた。それは彼女を詩人に仕立てあげようというのではない。彼女が、今のような心のひらめきを未長くもちつづけ、深くあたたかい目で物をながめ得る人間になること、人生の、生命の真実を誠実に掘りあてることに喜びを感じるような成長の道すじをとってくれるだろうことに、多くの楽しみをかけたのだった。満六才四か月――学令に達したヤス子は、小学校への門をくぐった。

わたし あしたのにゆうがくしけん  
うれしくって

はやくいきたいわ

いいおようふくきるんだもん

わたし先生のとこへいったら

おはようございますっていうの。

一日一日が待たれた。やがて七月、一学期が終り、夏休みを経て秋を迎える。ヤス子は人なみに平がなを取得し、書こうと思えば、自分の心の中にごくものを、自由に書きうる力をもった。

しかし、しかしである。入学以来のヤス子は、以前のようなうろおいのある心の動きを示さなくなった。心を閉じ、コトバをはかなくなつた。

「詩の手帖」というものを、父は考えて作った。ワラ半紙を四ツに折ってかきねてとじ、画用紙で表紙をつけた。家族の者が、母も、姉も、もちろん父も、いっしょにエンピツをにぎり、おのおのが感じたこと、思ったこと、みつけたことを自由に書きつけようというのだ。「詩」というコトバや形にこだわらずに、だ。

大きいまりと

小さいまりと

ならぶと

大きいまりは おかあさんみたい。

ヤス子は書きつけた。またこんなものもある。

おねいちゃんか

しずかちゃんの家へいった

やすこは こたつにあたりながら  
そとをみていた

そしたらじどうしゃが

あかりをつけて はしっていった

あかりは とうだいみたいに

ぼつとついていた。

しかし「ひかれ者」の気重さでやっている仕事らしく、自然な心の燃焼の産物とはいえそうにないものが多かった。

せめて一と月に一度は——と、メドをつけてふみ切った仕事だったが、三号雑誌みたいに三月こっきりで尻キレトノボになり、後がつづかずじまいになった。

とこうするうち、ヤス子は、小学二年になり三年に進んだ。知識的成長に見るべきものがあるのに、なぜ、ヤス子は、感性的方面の突りや収穫を見せないのであらうか。フシギというよりは、父にとって不満だった。先生の指導がよければ、入学前に芽生えていた子どもの、あのかかやく目(芽)は、盲いついえるはずがない。それが、芽立ちのまま萎えしぼんでいったのは培いがなかったからだ。父は、ヤス子の受持の先生に、ヤス子をふくめて、すべての子どもたちに、もっと書くよろこびに、ひんぼんにふれさせてほしかったと思つた。

しかし、残念ながら、ヤス子の先生は、あまり子どもに書かせたがらないタイプの先生だった。「作文」と名のつく学習は、一学期に一度あったか、なかったか、といった具合である。

どんな先生にも得手不得手、好みがあるということは悪くはな

い。だから、私は、すべての先生に、「詩人であってほしい」などと、身勝手な注文をつける気持はさらさららない。しかし、私の目にもふれる先生の多くは、前述のヤス子の担任教師をふくめて、あまりにも詩人、または詩人的でなさすぎる。それでは、子どもの心身の円満な生長を托する唯一の心だのみの精神的技師である教師として、いかにも心細いのである。

子どもは正直なものであるから、先生を先達とし、先生のゆたかな感性にふれつつ、自らの感性をも高めみがいっていくにちがいない。こんにちの子どもの、物の見方のうるおいのなき、ギスギスしたガサツな生活態度は、「導き」の不足によるどころ大なるものがあると思う。あれもこれもの原因を、教師の指導の仕方のにらなざという一事に帰すことはまちがいが、それがきわめて有力な原因の一つであることを信じないわけにはいかない。

めざめた人たちの、着実な結びつきを通して、失われた「人間」の「復興」を実現させようではないか。

★ — 2 —

子どものもつ本来的な詩性をすりへらしているもの一つは、「生活の多忙さ」である。それが子どもの創造性をぶちこわしたり、萎縮させたりしていることに気づかぬ親たちは意外に多い。困ったことに、そういう親たちに限って、なんだかんだと、子どもの生活にさまざまなものを持ちこみ、子どものエネルギー消費に権力で干渉を加え、子どもたちの生活を一層せわしくし、一層疲れさせようとかやっきになっている。

「子どものため」——この合いコトバみたいなのを一枚看板に

して、「子どもを思う」親の熱心さをみせびらかそうとして、実際は子どもを思わない無情な親になりさがって来つつあることに、一向気がついていない。

二年生の教室に「うめのみニュース」というクラスの名をとった「かべ新聞」の場所を作った。家庭内のこと、近所のこと、気をつけていて、何かかわったこと、みんなに知らせたいことがあったら、その時その時に紙に書いてはり出そうと約束した。ところが、そこに一週間たっても、半月たっても一枚のニュースもあらわれない。「ニュースに出したらいいことが、ほんとにみんなの家にないのかな。書くのがめんどうで、怠けて書かないのかな。そのどっちだろう?」休み時間に、掲示場の前で遊んでいる子どもたちに先生がいうと、

「ウウン、あるのよ。ほんとにはニュースがあるの。」と、返事は素直である。「じゃ、なぜ書いて出さないの?」「だってさ、せわしいのよ。わたし、ピアノのけいこに行ってるでしょ。ピアノから帰ってきたら、家でしなくてはならない勉強もあるでしょ。だから、いそがしくてとつても書けないのよ。」というマリのいいわけだった。このことばのウラには「助けてくれ。」という哀願のひびきがあった。

きのう・おとといは日ようびでした。おとうさんが、

「二月からえいごをやらなさい。」っていいました。ぼくが、

「いいよ。ぼくやらないよ。」っていったら、おとうさんが、

「いや、やらなさいだめだ。」っていったら、ぼくが「やるんだってたら、中学からやるよ。」っていったら、また、おとうさんが、

「いや、中学じゃだめだ。」っていったら、  
〈六才・男・愛治〉

子どもの生活の多忙さは、このようにして加重してゆくばかりである。一方で、貴重な人間の感性をすりへらしながら――。

★—— 3

刺激過剰が良からぬものと承知しつつ、なお過剰を生みつけ、幼い生命を溺れさせ、食いつぶしてゆくのが現代の怪物マス・コミである。商業主義である。

文化の恩恵の乏しい時代の子どもたちは、こわれたソウケザルを母にもらうか、台所のスミから見つけだし、それをかかえて、野川に走り、川面をおおう茂みのかげにあてがって、ドジョウをとり、フナをとらえた。今の子どもたちは、そのような魚すくいを、自身の意思と、エネルギーによってやろうとしない。(したいと思っても、思い通りにできない事情や条件もあるにはあるが……) ベッタリ畳にすわりこみ、紅茶をすすったり、チョコレートをしゃぶったり、ガムなどかみながら、テレビで用をすませてしまう。行動にうつたえジカに体験する魚すくいではなく、視覚にうつす魚すくいの映像だけで、安直手軽に代用させてしまう。

なるほど畳の上であるから、川に捨てられたビールびんのかけらをふんで、足の肉をそぐこともないし、イバラに腕をひっかけたカスリ傷を負うおそれもない。だが、その安全性は、子どもにとって幸せというべきか、どうか。

家庭における幼児の育て方に、幼稚園での教育やしつけの仕組みに、そして学校教育の分野で、子どもらの「主体的経験」が、広く深く配慮されたり、あたたかく迎え入れられているとは、どうして私には思われぬのだ。これが私の見誤りであればうれしい。

子どもらをマスコミの囚われ人にしてはならない。むしろ氾濫し過剰なマスコミを思い切つて切りすて、そうすることによって、子どもらの手に、主体的創造的な生活を返してやること、それが何よりも必要なことではないか。

★—— 4

生活、そして人生の意義は、どんな形であらうとも、何かの形で、生産に結びつくところに見出される。

子どもらは、生産活動の過程の中に、正しくふさわしく位置づけられた時、ほんとうの人生をとらえ、生命の意義を体得することができる。生産活動の中に、子どもを適切に位置づけるということは、幼い子どものエネルギーを、労働力として利用すべきだということではない。人間が、そして子ども自身が、何によって生きており、生かされているのかを、子どもに知らずことである。

健二の父はY会社の課長さんだ。その健二の家に会社から電話がかかってきた。四年生の健二が電話口に出る。

「課長さんのお宅ですか。」と電話の主がたずねる。

「え?。」と健二はきき返す。「アノ、課長さんのお宅じゃありませんか。課長さん、おいでになりますか?。」

そこで健二は、「うちはちがいますよ。うちは高沢です。」と答えた。後で健二が両親にいったそうである。

「家のおとうさんは課長さんなのか。へえ、ちっとも知らなかった。」

地方農漁村の子どもらには、親たちと一つになって、共通な生産活動に、参加する機会がわりあいが多い。これを、単純に、農漁民

の生活の貧しきからくる、やむをえない、いやいやながらの悲しく  
みじめな行為である、と考へてはいけぬ。子どもは、労働と結び  
つくことによつて社会を勉強し、人生を学習することができる。

あの気笛

たんぽに きこえただろう

もう あば(母)がかえるよ

八重三 なくなよ

たきものをいのつて ※になつて

坂道を行きはじめた。

足がおもかつた。

足を下した坂道

ひざぼんさんが じゃんとなつて

とことこ

べんぶが ちぎるるようだ。

広い道に下した。

からだか風に吹かれるようだ。

首の手ぬぐいをのけた。

首が長くなつたような気がした。

声以上に、これらの子の心の姿の正しき、美しき、まじめさ、強

さに感動させられる。

おじいさんが

まぐさを きつてゐる

私草をはこんであげる

くらい牛小屋のかけで

おじいさんのおす おしぎりののはが

ぴかつと光つた

むこうの竹山が雪で白いよ。

働く姿を愛情深い目でながめてゐる子どもの心の高まりをよみと

つてほしい。だが、なんといつても、感動深く、力強いのは、子ど

も自身が働きに加わつてゐる場合である。働きの中で感じ、働きの

中から生まれてきた考えである。

だいこんをつんでゐると

ちゃちゃが「チャッ チャッ」とないた

ふゆがきたので よろこんでないた。

〈七才児〉

★

では子どもの生活をコマギレ的散漫化からすくい、詩的感覚や詩  
的感受性などの純粹感性を高め育てるには、どうしたらいいか。

それには四つの方法がある。それは、これまでに述べた四つの現代

的欠陥をウラ返しにした方法を講ずるといふことである。

1、詩に理解のある(その理解は必ずしも深いことを要しない)

先生によつて、ひんばんに、ものを書く機会を与えられること。

2、親の虚栄や「子どものために」という取り越し苦労を、子ども

らの生活にわりこませない。子どもの生活流動を時間的に再検討

し、多忙化による精神的疲労から救う。

3、過剰な刺激から子どもを守るために、適当にマスコミを遮断

し、子どもに主体的自主的な生活時間を与える。

4、できるだけ生産活動にジカにふれさせる。

この四つの方法は、心の向け方・意識の持ち方ひとつで、だれにでも、どの親にでもできることなのだ。子どもが、真の人間性を獲得する、という大きな結果を考えるならば、この程度の配慮や、生活態度の変更などは、むしろ軽すぎる努力だといえないだろうか。

それを忌避する理由もなければ、無視する怠慢もゆるされはずまい。  
「感性の母」になり得ない知性などというものは、土台どころがズレているのだ。それは知性のマヤカシものだ。「知性」は「感性」という親を、くい殺す鬼子ではないはずのものだ。

知性と感性との一体化・知性と感性との相乗効果の上に、人間性の花をさかせるために、四つの方法が与えられているということ  
を、私たちは喜ばねばならない。

喜ちゃん

おようふくとりかえたよ

お山もみておくれ

本もみておくれ

はっぱも みておくれ

白く光るよ

むこうも光るよ。

\*

〈幼児〉

がっこうへくると

みんなが おれの顔をみる

へんなかおでみる

おれのことを おとっちゃんという

おとっちゃんという

おとっちゃん

おれのズボンだ

おれのズボンが おかしいんだ

おれのズボンは

カアキいろで 上がふとくってだぶだぶして

下がきゅうつとほそくって

おまけにそこに あなぼこがあいて

ひもがとおしてあるんだ

そうして でっかいつぎがある

それだから わらうんだ

それだから おれの顔をみるんだ

おとっちゃん

それでもいいんだ

これでも このズボンは

かあちゃんが かあちゃんの手でぬったんだ

おとっちゃんが死んじゃって

かあちゃんがはたらきにいつている

わらわれたっていい

わらわれたって はいてゆくんだ

このズボンはかあちゃんがぬったのだ。

このようにして私たちは、幼年期には詩人である人間を、少年期になると散文家にし、成人期に達して、至極屈な漫談家にしたたり  
苦情家に夕落させないですむのである。

(明星学園)

# クラス編制の諸問題



安藤 寿美江

## 一、編制の基準

クラス編制に関し、学校教育法には「幼稚園に入園できる者は、満三才から小学校就学の始期に達するまでの幼児とする。」と示され、また設置基準には「同年令の幼児をもって同じ学級とすること」を原則とする。」と指示されている。

したがって、三才から四才までが第一年、四才から五才までが第二年、五才から六才までが第三年というように年令別の学級編制が原則である。

また、「一学級の幼児数は四十人以下を原則とする。」と示されているが、これは教育効果をあげるための一学級の幼児数としては最大限であり、したがって最低基準を示すものである。

なお、年令別の一学級幼児数は示されていないが、教育上望まし

いのは、三才児は一〇人～一五人、四才児は二〇人～三〇人、五才児は三〇人～三五人であろう。

## 二、編制の現状

ところが幼稚園教育がまだ義務制まで発展していないこと、したがって随時入園をみとめないわけにいかないし、また、三才から三年間在園する幼児は少なく、大部分が一年保育ないし二年保育のため、学年制のとりにくい現状である。

また、実際には、学級の幼児の発達の程度と、幼稚園での教育経験の多少、教員の教育経験の多少、教育指導力の良否、保育室その他の施設・設備・教具などの状態などによって変わらなければならぬ。例えばある学級では二〇人でも最大限と考えられる場合もある。



ろうし、またある学級では三二人が最大限と考えられる場合もあろう。

なお、この問題には、最近の出生率の低下による幼児数の減少、あるいは都心地におけるビル建設に伴う住宅の郊外移動なども大いに影響があると思われる。そのため各年令別に学級編制する程、入園する幼児がいない地域もある。

以上のようないろいろな理由で正常な学級編制ができず、しかも保育効果をあげるために頭を悩ますところが年々増加しつつある現状である。

次にこうした園の中から保育室の広さやその他の施設、設備、教員の資質などは各級大体同じ条件と考えられるのに、特殊な編制をしている一、二の園の例をあげてみよう。

#### (一) 人数の不平等な場合

四才児 (二年保育年少)	三六名
五才児 (一年保育)	一六名
五才児 (二年保育年長)	二八名

このK園では、これらの幼児をそのまま、年令別、教育経験別に三級編制としている。第三者としてみたとき、前に述べた通り他の条件が大体同じであるとするとき、最も手のかかる四才児が最も人数の多いということは、担任の負担の上でたいへんアンバランスに

思われる。同年令、同経験別のクラス編制に徹底した点はまことに敬服するが、職員相互の関係に難点はなからうかと不安が持たれる。しかし、こうした第三者の心配は不用のようである。というのは、この園では学級編制上のこうしたアンバランスについては長期計画を立てているのである。つまり、前年度多人数学級を担任した教師は、今年度は少人数学級を担任するというたてまえになっているのである。その上、主任教諭は学級を持たず、多人数学級の補助者として協力する体制をとっている。これなら問題はないであろう。なる程とうなずかれる。

#### (二) 極少人数級の場合

三才児 (三年保育)	一二名
四才児 (二年保育年少)	四
三才児 (二年保育年長)	九
一年保育 (一〇)	一九名

このT園ではやはり年令別に三つの級に編制し、主任教諭を含めて三人の教師がそれぞれ担任している。四才児級、五才児級は同年令ではあるが、質的には混合組である。

この園の問題は四才児六名の極少数級である。六名中、女児は二名で、特別の問題児もなく、静かなおとなしい幼児ばかりだそうである。したがって、毎日けんかもなく、六人の結びつきが密で、よくあそぶそうである。こうした点ではまことに理想的なクラスの下

うであるが、担任としては、余りに静かで、何かもの足らず張り合  
いが無いとなげいている。四十数名の多人数級にくらべまことに  
もったいないような話であるが、この何かものたりないというあた  
りに小人数級の問題がある。

幼児教育が幼児の個人の完成ということに重点がおかれ、対一  
の個別指導を中心とした時代では幼児数は少ない程その効果をあげ  
ることができたであろう。ところが新しい教育では個別指導では  
なく、個人差に應ずる教育が重んじられるようになった。個人差に  
應ずる教育とは個別指導のように個々別々に幼児を指導したのでは  
到底その目的を達することはできない。幼児の個性はその社会生活  
を通してのみ形成されるからである。幼児の社会的態度や生活習慣  
は、集団生活の経験のなから助長されるのである。したがって集  
団としての雰囲気の出でこない僅か数人の学級では家庭生活といた  
して変わりはなく集団生活の基礎を培う幼稚園教育の根本的なもの  
が欠けることになる。

こうした欠陥を補うためには、むしろ、五才児級と混合にした方が  
がよいかもしれない。人数を平等にするためには三才児との混合が  
考えられるが、これは発達的にみて無理であろうし、人数も三才児  
級として適当なところである。

### (三) 多人数級の場合

以上のような極少数級のある一方、四十数名というような多人数  
級もある。これは居住者の割に幼稚園の少ない地域や、進学のため  
の学校選択に伴う区域外からの入園者の多い園にみられる。これも  
幼稚園としては正常でない特殊な編制で、幼児教育にとつて望まし  
くない現状である。たとえ同年令であっても四十名をこえると、教  
師の指導技術は最高度に要求される。教師の手がひとりひとりい  
きわたるようになるにはたいへんな努力である。多人数の幼児をし  
っかり掌中に握ろうとするととかく指導が一斉的に傾き、かたくな  
にのびのびさせようとすると、まとまりがなくなりがちである。また、自由  
になり、落ちつかない上すべりの保育に陥りやすい。いづれにして  
も多人数編制には問題が多い。

### (四) 混合組の場合

以上、特殊な編制の現状について二、三の例を述べたが、いろい  
ろな事情から混合組編制を余儀なくおこなっている園も相当多い現  
状である。全国的にみると私立ははつきりしないが、公立一パー  
セント、国立六パーセント、東京都心の公立は全国平均をはるかに  
上まわっている。

四月の入園期における幼児をその年令および教育経験によって分  
類してみると、次の六通りになる。(1)三才児の一年目、(2)四才児の

一年目、(3)五才児の一年目、(4)四才児の二年目、(5)五才児の二年目、(6)五才児の三年目。

これら六種類の幼児が、それぞれ適当な人数で六通りのクラス編制ができれば問題はないわけである。しかし、これらのすべて、あるいはいくつかの種類と、人数もまちまちの幼児を、限られた施設、設備、職員定数などにらみ合わせて編制するところにやむを得ず混合組の生まれる原因がある。同年令でさえ、個人差の多い幼児期であるから、その上年令差の加わる混合組編制は指導上、幾多の困難を伴うからできればさげたいところである。そうかといって同年令別編制に徹すれば、前述したような極少組級や多数級などの、また別の問題を持つ特殊な級編制をまぬがれないことになる。

そこで最も一般におこなわれて妥当性もある混合組編制は、三才児と四才児のおそい生まれ、あるいは五才児と四才児の早い生まれというように同年令編制に最も近い分け方をすることであろう。

### 三、クラス編制の方法

正常な同年令のクラス編制にしろ、特殊な混合組編制にしろ、一般的には次のような方法がある。

#### (1) 生年月日順

同年令あるいは全園児を生年月日順に並べ、組数に応じて三つな

り、四つなりに割っていく方法である。

#### (2) 均等割

同年令の場合には入園調査の結果により、評価されたA・B・C各段階の幼児が、どの組にも大体同人数ずつ配分される方法で、各級が大体等質になるような分け方である。混合の場合には、各年令の幼児が同数ずつ各級に配分されるわけである。

#### (3) 能力別

入園前の環境調査、あるいは入園後二週間位の実態調査の結果、年令にかかわらず集団生活適応への能力に応じて編制する。ある期間を経過してその効果がみとめられたら、他の編制にかえる。

#### (4) 地域別

地域により、年令を混合して編制する。

以上、クラス編制の方法について一般的な場合を二、三あげたが、これらはそれぞれ一長一短あり、また各園の実状も異なるから、一概に良否をきめるわけにはいかない。

要は、園の実態（幼児の類別、人数、教師の質および人数、施設、設備など）に即し、個々の幼児が年令に応じ、発達に応じた集団の中のびのびと成長できるよう、最善の考慮をほらうべきであろう。

（東京都指導主事）

## ことばの異常な子どもの指導

### (三) 発音の異常な子ども

田口恒夫

よく調べてみると、幼稚園には、ある音が正しく発音できていない子どもが、たくさんいます。ただし、ご存知のように、そのうちの大部分の子どもたちは、小学校の二年生になる頃には、もうすっかりふつうの発音になってしまいます。

ところが、子ども三、四十人にひとりくらいの割合で、入学後もずっと発音の異常をもったままの子ができてしまうのです。こういう子どもを、幼稚園時代に早くみつけて、治してあげることがたいせつです。コトバの異常というものは、幼ない時ほど治りやすいものですし、年をとるに従って、そのために子どもが劣等感をもつようになつたり、また、自分のコトバの異常に馴れてしまつて、治りにくくなる傾向があるものですから。

#### 〈年令と発音〉

発音の能力というものは、身長や体重や知能と同じように、成長・発達するものです。生まれたばかりの赤ちゃんは、いろいろな音

を出していますが、それでもそれを発音記号に書きなおしてみると、出ている音の90%以上は、ほんの二つ三つの音にすぎません。生後数か月ともなると、出す音の数は急にふえてきますが、これは、発音というよりは、むしろ反射的に偶然に出てくるおとにすぎないものです。

ほんとうの意味での音(おん)の発達は一才前後から始まります。はじめは、マ行・バ行などの子音に、母音のひとつふたつが組み合わせられる程度ですが、次第に数を増し、七、八才で、だいたいおとなと同じになります。

この間の、発音の発達の様子をよくしらべてみると、次の二つの性質があります。

これは、ある子どもの発音が、はたして「異常」であるかどうかということや、「放つておいては治りそうもない」かどうかということを考えるばあいの、最も重要な資料になるものです。

### 〈異常な子どもの見分けかた〉

第一の性質というのは、子どものコトバにあらわれてくる音にも共通した一定の順番があるということですが、もちろん、どの子どもにも早くからあらわれる音、すなわちやさしい音と、比較のおそくあらわれる音、すなわちむづかしい音とがあるわけです。だいたい、マ行・バ行・パ行・ワ行・ナ行・ニャ行・タ行（ツを除く）などの音が早く、ヤ行・ハ行・ガ行・カ行・ンガ行などがこれにつき、おおよそ、四才前後までにあらわれます。チャ行・ジャ行・シャ行・ザ行などは、しばしばこれより少しおくれ、ラ行とサ行とツなどがいちばんおそく、平均して七才前後になって完成するとされています。

この点だけからみれば、だいたいこういう順番に従っているものは、タチがよく、順番からいってずっと前にあるべき音がいくつかぬけてしまっている（ある音だけがいつまでもまったく発音されていない）のは、比較的タチがわるいということができます。

第二の性質というのは、発音に関しては、発達段階が低いほど、発音の誤りかたがまちまちであるということです。幼ない子どものばあいには、おなじラ行が発音できないばあいでも、間違いかたが不定で、ある時はラ行のように（正しく）きこえることもあり、ある時はダ行に、あるときは、ワ行のように、またあるときにはジャ行のようにきこえるといったようなぐあいです。こういう場合に

は、たとえもしその発達が時期的にはおくれれていても、むしろ、正常発達の段階を踏んでいるものであり、したがって、かえって心配は少ないということができません。

ところが、いわゆる「発音の異常」な子というのは、年とともに、誤り方が固定してきます。いつでもきままって、ある音が発音できないし、その誤り方がいつも一定している傾向があれば、それは「異常」の兆候と考えなければなりません。

### 〈異常な発音〉

発音の誤りかたを、次の三つの型に分けてしらべると好都合です。一、置換（ある音を他の音におきかえて発音するもの）たとえば、ラ行音をダ行音におきかえて、ダジオ（ラジオ）、ブドデス（ブロレス）などと発音するもの

二、省略（ある音をぬかしてしまつて、発音するもの）たとえば、カ行音を省略して、アラスアーア（カラスカアカ）オヤウサン（オキヤクサン）のように発音するもの

三、ひずみ（前のふたつの中のどちらでもないが、正しい音にきこえないもの）

置換のばあいには、必ずしも、一般に用いられている五十音図に従つて、音をおきかえるとは限りませんが、五十音図を、次のように音声学的に整理して書きかえて考えると、実用的には便利です。

アイウエオ

カ ○ ク ケ コ

サ ○ ス セ ソ

タ ○ ツ テ ト

ナ ○ ヌ ネ ノ

ハ ○ ○ ヘ ホ


マ ミ ム メ モ


ヤ / ユ / ヨ

ラ リ ル レ ロ


ワ / / / /


ガ ○ グ ゲ ゴ


シ  シュ / ショ


ジ  ジュ ジェ ジョ


ヂ  チュ チェ チョ

ニ  ニュ / ニョ

ヒ  ヒュ / ヒョ

キ  キュ / キョ

ク  クュ / クョ

シ  シュ / ショ

○印の音がそれぞれ□印のところに移されていることに、注意してください。

### 〈発音の異常の原因〉

発音の異常をひき起こすうえに関係の深い条件のうち、主なものをあげてみます。

- 一、話しコトバの発達が、全体としておこなわれているばあい
- 二、耳の聞こえがよくないばあい、とくに、聴力計（オジオメーター）で測った結果で、高い音の方のきこえのわるいばあい
- 三、ある音の発音のしかたをおぼえる頃に、耳や、からだや、発音器官に異常があったばあい
- 四、発音するのに必要な器官の形に異常があるばあい

五、神経系統に異常があり、そのために、発音器官の働らきがに

ぶいばあい

六、家族、とくに母親のどつてきた態度や、家庭におけるコトバ

の環境がわるかったばあい

このような点について、どのように調べ、どういう手続きで原因をたしかめていくかということは、多少専門的な問題ですから、省略しますが、よい指導をするためには、こういう点を明らかにしておくことが、ぜひ必要です。これについては、それぞれ専門の先生に相談して、所見と意見を出していただき、総合的に判断することがたいせつです。

### 〈発音の指導〉

まず、まえに述べたような要因のうち、除きうるものを除き、改善できるものを改善するための手段をとり、必要なばあいには、このことを専門家に依頼します。

さし当っての子どもの取り扱い方の原則については、発達のおくれている子どもについて前号で述べたことが、そのままあてはまります。発音のまちがいについて、母親や先生が、いつも気にして、そのたびに子どもに注意するのは、たいへんよくないことです。

コトバについてもコトバ以外の面についても、子どものよい点を認めて、ほめ、はげまして、すこやかにのばしてあげることがたいせつです。

基礎的な指導法として第一にたいせつなことは耳の訓練です。

まちがった発音をやめさせて、正しい発音をすることを「教える」ためには、まず、正しい音とまちがった音を聴き分けられることができるようにしておかなければなりません。だれでも、自分の出す音の正否を聴き分けられる力は案外にぶいものです。したがって、ひとの出す音のききわけができるだけではまだ不じゅうぶんです。

子どもに、本人の出す音を聴きわけさせる方法として、いろいろな工夫をしてみてください。子どもの声を大きくして聞かせるのはひとつの方法です。両手をそろえて、てのひらで水をすくうときのようにおわん型をつくり、それをそのまま、口と鼻を被うように（マスクのように）、顔から一センチほど離しておき、そのままで発音すると、自分の声がよく聞こえます。録音した音を再生して聞かせることや、一方の耳に自分の声、他方の耳に先生の声を、同時によく聞かせて、二つをくらべさせることなども、よい方法です。そのため器具も、いろいろと工夫されています。

カルタ遊び、当てっこあそびなどは、大いにこの目的に利用することができます。

第二に、もし発音器官の働らきがにぶいばあいには、そのはたらしきをよくするための訓練をおこないます。ストローで液体を吸わせること、吹くこと、固いものやチューインガムを噛ませること、うがいをする事、舌の体操などをさせます。

こうした基本訓練ののち、発音のしかたの正しい習慣をつける訓

練に入って行きます。

いずれもすべて遊びの中にとり入れて、楽しくやってあげます。コトバの「異常」をなおすための「訓練」だという印象を、なるべく子どもに与えないようにします。

まず、単音（子音なら子音ひとつだけ）または単音節を正しく発音することを教えます。これにはどうしても、音声学についてのひと通りの知識が必要ですが、特定の音を単独に正しく発音するように訓練することは、さほどむずかしいことではありません。しかし、そのためには、耳だけでなく、舌やその他の発音器官の運動感覚や触覚や、視覚をじゅうぶんに活用します。

もし、ある場合にはその音が正しく発音されているというようなことがあれば、右のようなことをはぶいて、いまできている音をしつかりさせる練習をします。ですから、検査の時に、いつも発音ができないのか、それとも、ばあいによっては正しくできているのか、という点をよくたしかめておくことがたいせつなことです。

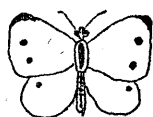
つぎに、音節から語句へ、語句から文の形式の話しコトバへと順番で、なるべく早く文へ移るように練習させます。

そこまでできたら、こんどは、いろいろな会話の場面を想定して、ドラマふうな練習したり、とくに日常しばしば使うコトバに重点をおいて練習させ、実際の日常会話に使えるところまで育て、かためていきます。

（東京都新宿区戸山町一番地 国立ろうあ者更生指導所）

# 幼児の思考と教育 (二)

—— 幼児の道徳的實在性 ——



## 一、幼児の世界観

さきに幼児の思考特質の全面をおおっているものとして幼児の自己中心性について述べ、したがって幼児の教育は必然的に自己中心性を軸として展開されねばならないことを説明した。それではそのような思考特質の上にきざられる幼児の道徳判断はどのように特殊なものであり、それは教育の問題としてどのように取り扱われねばならないかということについての実験研究の報告が本論である。

幼児の「道徳的實在性」の説明にはいる前に、その背景となっている「幼児の世界観」について述べねばならない。数冊のピアジェの著書によってこれを概説すれば、要するに幼児の世界観は幼児の自己中心性から展開するもので、したがってここに幼児特有の世界観が生ずる。一口にいえばそれは、外的實在は幼児にとっておとなにおける場合のように純粹に外的でしかも客観的なものであるかど

仲 原 晶 子

うかということについてである。第一の特色は幼児は自己と外界との明確な区別をもたない。したがって幼児は誰でもが必然的に自分とおなじように考えるものであると考え、自発的に他のものについて考えようとしないうし、また自己の思考を証明したりまたは検査したりしようとはせず、まして普遍的な真実を探究し受容するということはありません。そしてひたすらに物に関連していく。初期の幼児にみられる興味・ゲーム・絵がいずれも単に物の模倣に関するものだけであることがこれを証明している。つまり自己の内的存在をあたかも外的な實在であるかのように錯覚する。たとえば思考・ことば・夢というような明らかに主観に属しているものを客観性をもつもののように考え、それが實在であるというような表象を生ずる。これを幼児の「實在性」(reality)という。六、七才までにみられる實在性の著しい例は、ことばや名前を物そのものと混合する。物の名は、物そのもののうちにあるのだと考える。字らしいものを書き



初めた幼児が、例えば花火の絵をかくてその横に何やら字らしいものが書いてあるのを質問すると、「はなび」と書いてあると答える如きはこれである。はなびの文字は、花火のつたない絵の説明でも何でもなくて、それは花火という物と名をどうしても分離させることができないのが幼児なのである。幼児はさらに夢と現実を混同する。夢が純粹に自己のみに関わるものであることを知らないで、真実で客観的な実在であると考え、夢をも物そのものの中に定位する。筆者の子ども（五才男幼稚園児）とのある日の会話

「僕はみよちゃん、とこんなお約束した……」

「みよちゃんってだあれ。おうちはどこなの。」

「……………」

「どこにいろの。」

「あのね、僕のむねの中にいる子なの。」

夢か幻か明らかに想像上の人物が実在として出現したのである。さらにこれらの場合から考察されるように幼児の実在性は「関連」とまじないの二つの感じによって拡大される。関連というのは空間的接触もなければ明白な因果関係も認められない二つの現象を部分的に同一のものとみるかまたは相互に直接的影響があるとみるかのいずれにせよ客観的には無関係な二つの現象の間に関係があると信ずることであり、この関係によって実在を変更しようと信ずるその方法をまじないという。幼児は実によく数える。数えつつ石をとぶ。細

い線上を歩む。目を閉じて十よむと大抵のことは成し遂げる。何かを獲得する時、不幸を忌避する時数えることによって願望を達しようとする。この場合「獲得する何か」「忌避する不幸」といつても客観的にみれば「とんでもないこと」が多い。例えば幼児が両親やまたは自己の死についての恐怖にさらされていることが多いということやピエジェも指摘しているがこれもさきの子どもの会話、

「子どもはおとなになる。おとなは年寄りになる。年寄りは死ぬ。それでしょうね。」

「まあ、そうですね。」

「それではうちで僕が一番小さいから皆死んでしまつて僕ひとりになつたらどうしよう。」

数えることはいずれもまじない的要素を多分に持っている。数えることは実在を変更する手段となり、そこにおのずから関連が認められていることは明らかである。この実在性の結果としての「関連」とまじないはさらに幼児の世界観の第二、第三の特質である「汎心性」(animism)、「人工性」(artificialism)へかかわっていく。アニミ

ズムとは、さきのレアリズムとは逆に幼児は自己と客観の区別が明瞭でないために明らかに客観に属するものをどうかすると主観に属するもののように考えることで、ために凡ての物に生命や意識が付与されることになる。さきの「関連」や「まじない」の感じは、このようにすべての物に意識や生命を見だし、それを自分自身の意識や生命

と同一視することから結果する場合が多い。六、七才までのアニミズムはすべての事物に意識があり生命があるものだとするが、次の段階では動くものだけが意識的であるというふうに発展していく。

幼児にとっては太陽が笑い、月が泣く、自己をとりまく万有ことごとくが語りかけ歌いかけ、中に坐してまじないを唱えれば実在は意のままに変化するというお伽噺そのままの世界に住んでいるという一面をもっていることになる。さらに幼児の自己中心性は、これら万有の一切を人間が創ったものだと考えておりこれを「人工性」とよんでいる。

注、実在性は実在論または実念論、汎心性は汎心論または物語

論、人工性は人工論といわれてきたが、私共の研究室では、

幼児がその傾向として実在論的な面を、汎心論的な面を持っているところからそのような傾向を幼児の実在性、汎心性、人工性とよんでいる。

## 二、実 験

一、日時 昭和三年一月〜四月

二、対象 西宮市・宝塚市における私立幼稚園二、私立保育所

一、私立小学校一、二年生（四才〜九才）より六四名を

無選択に採用した。

### 三、実験者 仲原晶子

四、方法 ビアジュが実験に用いた例話を部分的に改め、臨床法

により個別の実験をした

五、結果 幼児の道徳は実在的傾向——実在性をもち、それを便

宜上バーセンチージで示すと年令により上表のような状

年 令	自己中心性系数	実在的傾向
4才	54	56%
5才	37	56%
6才	12	34%
7才	—	42%
8才	—	24%

態でその解除へ向かっていることがわかる。参考に自己中心性系数をも併せ記入した。

### 注、実験に用いた例話

一、過失に関する例話

(1) A、太郎という小さい男の子がお部屋のなかで遊んでおりました。食事と呼ばれたので食堂（茶の間）へ入っていききました。ところが扉の後に椅子がありまして、その椅子の上にお盆があつて、そのお盆にはコップが十五個のせてありました。太郎はその扉の後にそんなものがあつたとは知らないで扉を開けましたので、コップは十五個ともみんなこわれてしまいました。

B、次郎という小さい男の子がいました。ある日、お母さんの留守に戸棚の中のジャムを食べようとしてしました。そこで椅子の上にあがつて腕をのばしましたが、ジャムは高すぎて手が届きません。無理に

取ろうとした時、傍の一つのコップにさわったので、そのコップは落ちて割れました。

(2) A、一夫ちゃんという小さな男の子がいました。お父さんが外出したので、お父さんのインク壺で遊ぼうと思いました。はじめはベンで遊んでいましたが、そのうちにテーブル掛に少しインクをこぼしてよごしました。

B、武ちゃんという小さな男の子がお父さんのインク壺が空になっているのを見付けました。ある日、お父さんが外出した時、そのインク壺にインクを入れて、お父さんが帰って来た時、喜ばせようと思いました。しかしインク壺をあけた時、テーブル掛を大きくよごしました。

(3) A、マリちゃんという小さな女の子がいました。お母さんを喜ばせてびっくりさせようと思って布を裁きましたが、鉄の使い方を知らなかったなので、自分の着物に大きな穴をあけてしまいました。

B、チカちゃんという小さな女の子がある日、お母さんの留守にお母さんの鉄を探し出して、しばらくそれで遊んでいましたが、鉄の使い方を知らなかったので、自分の着物に小さな穴をあけました。

### 二、盗みに関する例話

(4) A、三郎さんにはたいへん貧乏な小さな友だちがありました。この小さな友だちが三郎さんに、家に何も食べるものがないから今朝ごはんを食べなかつたといいました。そこで三郎さんはパン屋に入っていたが、お金がないので、パン屋が向うをむいている間に、パンを一つ取りました。そしてそのパンを友だちにやりました。

B、明子ちゃんがある店に入っていた時、テーブルの上にきれいなリボンがあるのを見て、さぞ自分によく似合うだろうと思いました。そこでお店の人が向うをむいた時にそのリボンを盗んでさっさと逃げてしまいました。

(5) A、健ちゃんには籠の中で鳥を飼っている小さな友だちがありました。健ちゃんはこの鳥がかわいそうで、何時もそれを逃がしてやるようにとその友だちにいっていました。その友だちは逃がしてやりません。そこである日、友だちがいない時にその鳥を逃がし、これからもう籠の中へ閉じこめないように、その籠を屋根裏にかくしてしまいました。

B、克ちゃんはある日、お母さんのいない時にお母さんのところからお菓子盗んできて、それをこっそり食べてしまいました。

### 三、嘘言に関する例話

(6) A、ひとりの小さな男の子(あるいは小さな女の子)が街を歩いていたが、大きな犬に出合つて非常に恐れしました。それから家に帰って牛程もある大きな犬を見たと、お母さんに話しました。

B、ひとりの男の子が学校から帰つてお母さんに、先生が良い点をくれたと話しました。しかしそれは本当ではなく、先生は良い点も悪い点も何んにもくれませんでした。ところがお母さんはいへん喜んで、御褒美を下さいました。

(7) A、ひとりの男の子が部屋で遊んでいました。お母さんが入って来てお使いをいいつけました。しかし出て行くのがいやなので、足が痛いから行けなとお母さんにいいました。しかしこれは本当ではない

くて、足はちっとも痛くありませんでした。

B、ひとりの男の子が自動車に乗りたくてたまりませんでした。誰も乗せてやろうといいません。ある日街できれいな自動車をみて、乗ったらどんなによいだろうかと思いました。そこで家に帰ってから、自動車に乗った人が車を止めて一廻りさせてくれたと話しました。しかしこれは本当ではなくて、その子の作り話でありました。

(8) A、ひとりの男の子が図画が下手でしたが、上手に描けるようになりたいと思いました。ある日、他の子どもが描いたきれいな絵をみていたが、「これは僕が描いた絵だ」といいました。

B、ひとりの男の子がお母さんの留守に錠を持って遊んでいました。が、それをなくしてしまいました。お母さんが帰った時、その子は、「錠を見なかったし、触りもしなかった」といいました。

(9) A、ひとりの子は方々の街の名をよく知らなかった。本町通りがどこにあるか知りませんが、ある日、ひとりの人が街で立ちどまって本町通りはどこかと聞いた時、教えました。がそこではありませんでした。そこでその人はすっかり道を間違えて、探している家を見つけないことが出来ませんでした。

B、ひとりの子は方々の街の名をよく知っていました。本町通りを聞かれた時、だましてやろうとして違った通りを教えました。けれどその人は道を間違わず、探している家を見出すことが出来ました。

### 三、幼児の道徳的実在性およびその取り扱い

幼児道徳性の心理学的構造を追求すると、幼児はその特有のリアリズムによって道徳的思考をも「道徳的実在性」として、いいかえれば実在するものとしての道徳性の認識をもつことが発見される。

ピアジェはこれを次のように説明する。子どもがゲームなどの規則にだけだけ尊敬を払っているかということから子どもの道徳性の本質をみていくと子どもの道徳には二つの型があることがわかる。一つは拘束の道徳、他律の道徳であり他は協同の道徳、自律の道徳である。一方は客観的道徳他は主観的道徳ともいうことができる。前者は協同の意識を加えることによって発展し後者へと進化するものである。そして前者を幼児特有の「道徳的実在性」とよんだ。道徳的実在性は児童の自己中心性から結果するものであることは勿論だがそれに加えて幼児特有の両親の絶対視、おとなへの一方的尊敬、それに拍車をかける両親の過保護から生ずる。そこで幼児は義務とか価値とかいうものを自己に対して存在しているもの、自己と別に独立しているものと考え、それをおとな——主として両親——の知的拘束によって成立させる。道徳的実在性を明らかにするために三方面からその特性をあげると、

(1) 道徳的実在性においては、義務は本質的に他律的であり、おとなや規則に対する服従の行為は一切善であり、これに適応しない

行為はすべて悪である。

(2) 規則を守るといふのは決して本質的にその精神においてなされるのではなくて、おとなの拘束であり自分に押しつけられるものと考える

(3) 道徳的実在性は客観的責任の概念を引きおこす。幼児は規則を文字通り守り、服従ということばにおいてのみ善を意識し、行為をさせた動機は問題でなく既成の規範を正確に守ったかどうかという結果によってその行為を評価する。そこから幼児の道徳判断における最もいちじるしい表示とみられる客観的責任が生ずる。

そこで幼児の道徳的実在性をみしる規準として逆にこれを利用する

この第三の特性によって本実験は成立する。「過失」「盗み」「嘘言」に関する例話を準備し、これらの一問題はそれぞれ二つの例話からなり、一方はその動機は善であるが結果は他に比して悪く、他は動機は前者に比してよくないが結果においては前者に勝るといふ具合に一对をなしている。これを比較させて何れが何故に他者に勝るかをたずねると、幼児は内面的な自律的な動機に対しては全然これを無視する態度をとり外面的に実在として表わされた結果のみを重視する。しかもその判断の規範は「お母さんにしかられるから」ということにある。これが客観的責任の道徳であり、さきの実験に示された道徳の實在的傾向である。

しかし一つの規範としての道徳は自ら自律的なものでありその行為に対する責任が主観に自覚されるものでなくてはならない。この意味からは幼児の道徳的実在性はいわゆる道徳とは区別されねばならない。全然道徳を持たない幼児がやがておとなとの交渉を持つに至った時、周囲のおとながある行動に対してなす反応を幼児は感情を通して経験する。これを反覆して一つの規準や規範をもつようになる。したがってそれは家庭および両親と子どもとの結合した性質によって形成されるものと考えうる。幼児は自己中心性の故にありのままの現実を模倣し、その道徳規範は両親を媒介として絶対的傾向をもち、したがって個々については具体的であるが決して一般化を意図しない故にその道徳には適応性がない。ここに道徳形成に関する教育上の問題として子どももの規範たるべき周囲のおとなのあり方が問題とされ、またこのような特性をもつ幼児道徳に対する取り扱いのいかんが発展の方向を決定する。この実験から理解されることは、保育所と幼稚園の比較において問題の理解では保育所の幼児の方が勝るが、實在的傾向は保育所の方が高いことから環境差が現われるということと、幼稚園児には日常経験に「よいことをしてほめられる」ことはあっても「悪いことをしてしかられる」という実感にうすく、むしろ「お母さんが心配する」というようなことを規範としてうけておられるということだ。実験方法にも問題はあろうが同時に幼児取り扱いの実際問題の上に大きな暗示を与えている。

## グループの中の子ども

「グループの中の子ども」と題して、ターナー女史の書いた書物が最近出版になった。これは新しい書物であるが、その内容は、三十年以上も前にさかのぼり、一九二〇年から一九二三年にかけて、著者が教師として幼児教育の実際の任にあたり、そこで一組の幼児に対して試みた実験教育の記録である。一九二〇年というとずい分古い話だから、それだけで、読む価値はないと考える人があるかもしれないが、実はその考え方はきわめて新らしく、現代の社会心理学や児童心理学の原理にそっくりあてはまるような教育実験を試みているのである。それはむしろ現代の最先端の問題を指示している。じゅうぶんに一読し、検討し、実際に試みる価値がある。そこで次にその概略の紹介を試みる。

### 一、序論

幼児において、自治 (self government) は可能であるか、また、グループの自己統制 (self control) はどのようにして発達するのか、幼稚園において幼児グループの自

己統制の力を教育に利用することはどのようにして可能であろうか、という問題をこの書物はとり扱っている。

幼児の集まったところには、どこにも、各々の子どもの意志の衝突があり、けんかがある。そのような場合に、その仲裁をするのにいろいろの試みがなされるけれども、多くの場合、その解決はその場しのぎのものである。教師の忙がしい計画の中で、子どもの議論などいぢいぢいしている時間などないからである。せいぜい、良い子になって遊びなさいということくらいしかない。しかし、子どもがけんかをしたり、乱暴をしたり、友だちにめいわくをかけたるときには、子どもはおとなの助力を必要としているときなのである。たんにその子どもだけでなく、その子どもをとりまく子どもたちが助力を必要としているのである。しかし、ある子どもが、他の子どもたちとの関係の中で、おとなにはつきりと助力を要求するときには、彼は仲間の中で位置を失なう可能性がある。またうっかり

先生に言いつけたら、他の子どもたちがしかえしをするということも考えうる。ここに、子どもたちの間の合理的な媒介となるものがグループの話しあい (Group discussion) である。

そこで教師のとする役割は、最初は、子どもたちの間のコミュニケーションの道をつけることである。子どもたちがけんかを起し、助けを必要としているときには、著者はクラスの全員をよび集めることにした。そして教師自身がそのグループのリーダーとなり、議長として、子どもが手をあげて、思っていることを言わせるようにした。クラス全員の感情が明らかになったときに、教師は、子どもたちの言ったことを要約していきかせ、賛成反対の意志表示をさせた。そこできめられた約束はクラスの憲法 (constitution) として、壁にかけおくこととしたのである。どらを部屋にかけたので、子どもたちの間に紛争が起り、話しあいをして問題を考える必要の生じたときには、合同会議を召集するため

に、どらを使用することを学んだ。こうして、ひとつひとつの子どもの問題から発展して、クラス全体の話し合いによる約束をつくることができた。もしもその約束(行為の規準)に違反する者が生じたとき、みんなが集まってそのことについて話しあう機会ができるならば、違反者は自分のなしたことについて他の子どもが言うことをきく機会ができる。またそれに対して、違反者も自分の言い分を言う機会を与えられ、仲間の考えをきくことができる。その子どもは自分のおかれている立場を認識するにいたるであろう。

最初の六週間は、グループを自然な形で話し合いにいれることに留意した。そして皆できめた約束の必要なことを理解させるようにした。いちばん年令の小さい子どもたちは、最初はきき手としてしか参加できなかったが、次第に提案することもできるようになった。字の書けるようになった子どもは、きまったことを自分で書くものもでてきた。そして二年目のはじめには、子

どもの中で議長を選んで会合することができるようになった。そうなるど教師は議長役目から解放されるので、グループの話し合いのわきにいて、その話し合いの記録をとることができた。教師が話し合いの中に参加したときには、あとで記録を補っておいた。その記録がこの書物の主要な部分となっている。

ここで、この試みのおこなわれたクラスの概略を記しておくことが必要であろう。この学校は郊外にあり、人口も少なく、幼児のクラスが開設されたときには子ども数は十六人、年令は四才から六才半までにわたっていた。この試みのなされた三年間を通すと、のべ三十人の子どもが参加しているが、その中で最初から終まで残っていた子どもは九人ある。そのことがこの実験に大いに役立ったと言えよう。どの時期にもクラスの子どもの数は十八人をこえることはなかった。

二、教師の役割と話し合いの手づき  
子どもたちの協力体制というとき、教師

もその中の一員としてふくまれることはもちろんであり、グループの一員として、グループできめられた約束を守らねばならないことも当然である。それとともに、教師は子どもよりも知識と経験に富んでいるから、有効適切な示唆や提案をすることができるし、また、グループの運営そのものに関しても方向づけをしてゆくことができる。しかし教師はこれをごく自然の中になすべきであって、そこで権威を用いるならば、グループの運営は失敗するのである。

また、教師はたえずグループに建設的な影響を与えるように留意することが重要で、さもないと、子どもたちの中の誰か強いものの個人的な力がグループを支配するようになるおそれがある。そして、教師がきめるべきことがらと、話しあいによってきめるべきことがらとを賢明に区別して判断しなければいけない。

子どもたちの話し合いによってクラスの約束をつくってゆくという、うっかりすると子どもたちが誤った結論を出したり

したら收拾がつかなくなるのではないかということを心配する人もある。しかしどんな場合でも、子どもと教師とはともに成長しているものであり、ともに生活しているのだということを教師が感じながら処してゆくことができる限り、そのような心配はとりこし苦勞である。

話しあいの手続きは、議会の討議と根本的には同じ方式に従うものであるけれども、幼児に対して最初からでき上った議事運営手続きとして教えるのではない。子どもは、教師が議長としてふるまうやり方をまねるところからはじまるのである。それはふつうの学校や幼稚園で教師が子どもを呼び集めて話し合うこととそんなに大差のあるものでもない。違っていることと言えば、この実験ではどんなことも発言を許されたことである。どんな子どもも、言わなければならぬと感じたことを話すことができた。一部の子どもだけが、あまり熱心に話しすぎるときには、他の子ども、Xさんが発言しますよ。(X "had the floor.")

と言って注意を喚起することが必要であった。このことは、子どもが議長になったときには最初はやりにくそうだったが、間もなく慣れてしまった。

最初子どもは、僕はこう思う、私はそう思わないということばを使っていたが、教師は「提案する」(suggest)という語を多く用いるように心がけ、この語は一般に使用されるようになった。これは議論の段階での語であるが、いくつかの提案(suggestion)がなされた後に、それはさらに新しい段階に移されねばならない。すなわち行為に移されるための手続がとられねばならない。そこで「動議」(motion)という語が必要になってくる。「動議」という語、あるいはこれを名詞にして「動議に提出する」(move)というような語は日本語にするのでなく、日常生活の中に消化されていないから、日常生活の中に消化されていなければならぬ。日常会話の中で、英語では日常生活の中でもっと自然に使用される語である。そこでこの実験で教師はこの語を使ってみ



た。「私はアーチーの提案が法律 (Law) となることを動議として提出します。」と言つてみて、誰かがあることを全員の総意として承認させようとするときには、「動議」

(move) という語を使わなければならぬのだということの説明した。こうしてこの語は子どもたちの生活の中にとりいれられていった。そしてこの語を使用することによって、話し合いの時間が短縮されることを皆が経験した。それから、その動議に対して、僕もそう思う、私はそれはよい考えだと思うと言つていた子どもたちは、「動議に賛成する」(second the motion) ということを学んだ。誰かがこのようにして動議に対する賛成の意を表したら、次に議長は挙手によって採決 (vote) しなければならぬ。すべてこれらのことがのみこめるまでには数か月かかったが、間もなく子どもたちは自然のうちにこれらの話し合いの手続きをとりいれていった。こうしてクラス

の約束がきまっても、それは最終的な (Final) ものではないことを間もなく皆が発見

した。もしもその約束でうまくゆかないときには、もう一度そのことが議題に上げられて変更せねばならない。その変更のことは、「修正案」(amendment) とよばれる。

このようにしてとりきめられたことは、実際に守られなければ役に立たないのであるが、その点はどうであろうか。子どもたちの間で、このような話し合いによって決議されたことを実行するにはほとんど力を要しなかつたのである。話し合いできめられたことは、教師がきちんとした文章に書いて、壁にかけてあった。もしも誰かがそれに違反すれば直ちにそれを参照することができた。そこで教師の力を必要とした場合には、教師は権威を用いることをしなかつた。ただ「私はその約束を実行するか、あるいは変更すべきだと思います。」ということにとどめ、それ以上の力を用いることは必要でなかつた。

次に子どもたちの話し合いから約束のできる過程を、いくつかの逸話をもとにして、その概略を紹介してみよう。本格的な

話し合いは第二年目からであり、その間にこのクラスの憲法 (constitution) として、十四の条項が定められる。修正案をふくめると、二十六の条項となる。

三、どのようにしてクラスの約束ができたか

この実験教育の第二年目には、教師が議長にならないでも子どもが議長になって、子どもたちだけで話し合う協議会 (council meeting) をすることが可能になった。そこで教師にも観察の余裕ができて、記録をとることもできるようになった。また、二年目になったので、子どもたちの年令が増したことが、話し合いの進歩に役立っていることを付加しておかなければならない。二年目の子どもは、五才から七才までである。ただし、二年目には、年長の子ども的一部分は小学校に移ったことを指摘しておかなければならない。

↑

第二年目が始まったばかりのころ、五、六才児が一しょに店をつくっていた。そこ

には十分な材料がなかったので、間もなくあちこちで紛争が起った。そこでチャスパーによって協議会が召集された。

チャスパー「僕が何もしないのに、レイモンドが僕をぶったんだ。」

レイモンド「違うよ、僕はぶつつもりじゃなかったんだ。」

ドロシー「私も仕事をしていたら、レイモンドが来てハンマーで手をぶったのよ。」  
教師「みなさん、どうしたら良いでしょうね。」

アーチボールド「レイモンドは僕の首もぶったんだよ。」

レイモンド「僕はそのつもりじゃなかったんだ。」

デイヴィド「うん。レイモンドは今朝僕もぶったんだ。」

フランシス「私は、レイモンドは十五分間いすに坐っているべきだと思います。」

レイモンド「だけど僕はぶつつもりじゃなかったんだよ。」

エベレット「もしもレイモンドがドロシ

ーの手をハンマーでぶったのなら、それは偶然じゃない。私はレイモンドは二十分間坐っていないければいけないと思います。」

エーテル「私は彼が自分でよいと思うまで坐っていないければいけないと思います。」

チャスター「そうだ、レイモンドは三人をぶったのだから、十五分間を三回いすに坐るべきだと思います。」

ここで述べられた四つの提案について、教師が簡単に要約し、子どもたちは拳手によって採決した。そして十五分坐るべしという動議が通過した。

ここに述べたような経験や、ここに記していないその他の経験から、このクラスの憲法の第一条ができた。それは次のようなものである。

第一条、どのようなときにも、手に弓や刀やナイフや棒やその他の武器をもってけんかをしてはならない。それは危険であるから。これを犯すものは、罰として十五分間いすにすわっていないければならない。

そのことがあって間もなく、次のような

ことが起ったのである。

へ2へ

フランシス「誰かが僕に石をぶつけたんだ。」

デイヴィド「それはね、皆が草を投げ合っていたんだよ、そうしたら、草の中に石ころが入っていたんだよ。」

チャスター「そうだ、皆手の中に何があるかよく注意して見なければいけないな。」

エーテル「もしもそれがわざとやったのではないなら、今度は許してやろうよ。」

そこで議長が採決に入り、今回は許してやることになる。ところが二、三週間後に同じ問題が再びとりあげられる。

へ3へ

エベレット「私は棒をもって戦争ごっこをして約束を破ったという事件をとりあげたいと思います。」

フランシス「ちがうよ、ぼくたちはただ棒でぶちっこをやっていただけなんだよ。」

エベレット「だけどわれわれの約束では、どのようなときにも」と書いてあるよ。

ねえ、先生。」

アーチー 「だけどぼくらはただ遊んでいただけなんだよ、誰もけがをさせなかつたよ。」

エベレット 「誰かがけがしたかどうかということが問題なんじゃない。約束を破ったということなんだ。」なお何人かの発言があった後、教師「議長さん。私はわれわれの約束を実行するか、あるいは修正すべきかどちらかだと思います。」

チェーン 「私は、フランシスとアーチーはいすに坐るべきだという動議を提出します。」(move)

バイロン 「私は賛成します。」(second) 議長 「何人がそう思いますか。」(通過) その後教師の示唆でもっと小さなグループに分かれてこの問題について話し合い、第一条の修正案ができた。

第一条修正案1、戦争ごっこをしたいものは、次のフェアプレーの約束に従わねばならない。(a) 戦争ごっこは相互に同数でなければならぬ。(b) 両側とも同時に

始めなければならぬ。(c) すべての戦争ごっこは双方の同意によって始められなければならない。(d) すべての戦争ごっこは審判人をもたねばならない。校庭におけるその他のすべての戦争ごっこは違法である。

このように、子どもたちの間で話しあうことによって納得し、教師の権威によって統制されるのでなく、子どもたちの中から生れた約束によって自己統制することができるというところはたいへん意義のあることである。いまここに紹介した例では、それをたいへんはっきりした形でおこない、クラスの憲法として約束をきめているが、いくつかの外的条件がそのことを容易にしている。第一に、クラスの人数が十八人をこえず、話し合いをしてゆくことのできる範囲の人数であった。第二は、子どもの年令が高いものがふくまれ、実際には小学校一年生の年令のものが多かったこと、また三年間を通してこのクラスにいたものが九名あったことなどがこの実験の遂行に役立つ

ている。

子どもたちの発意で、クラス全員の協議会がもたれるということは、この実験でも、しばしば他の活動を妨げることが子どもたち自身によって気がつかれ、第九条では、ささいなことで皆を召集することがないように、教師を通して召集の手続きがとられるように、ということがきめられ、さらに修正案として、すべての協議会は十一時半から十二時までの間にもたれるべきこと、ただし緊急の場合はその限りではないことなどが議決されている。

幼児のグループがどのようにして自己統制の力をもつことができるかということでは、なお今後に残された問題である。

Turner, Marion E.: The child within the group. An experiment in self-government. With a Foreword by Newcomb, Theodore, E. Stanford University Press, Stanford, California. 1957.

(津守 真)

# の 末 年 学 児 才 三

村 石 京 子

この課題に沿って考えるとき、思いは当然三才児の入園当初の姿と現在のそれとの比較ということになってくる。

## 1、入園当初のころ……

私のうけもった三才児のクラスは全部で十六名、そのうち男児は八名、女児は八名の組編制で、生年月日は七月から二月までの子どもたちであった。

入園当初のことを思い出してみると、なによりもひとりひとりの子どもが家庭の生活から離れて、園の生活に慣れさせることに随分と手をやいたものであった。二月生まれのS子は、来る日も来る日も朝登園し

てから帰りの時間が来るまで、一月以上もの間シクシクと泣き続けていた。その時期がやっと過ぎてからは、今度は教師を母がわりにして頼りにしたのであろう。

片時も教師のそばを離れない。ついには、私がお手洗に行ったときはその入口で待つというほどであった。同じく二月生まれのI子は、年令の近い兄二人の環境の中で育ったせいも、断然行動派である。ほしいものは腕力をふるってとろうとし、相手がはなすまいとがんばれば、平手打でいくといった状態であった。八月生まれの男児Yは体格もよいが、その泣声の大きいことといったらまた並々ではない。部屋の入口に立つときはもう幼稚園の廊下中響きわたるような泣声をたてている。Yを送ってきた母は後髪をひかれる思いだが、そんなときには、思い切って母親には帰っていただくが、Yの方はどうしてどうしてあきらめるものではない。金切声を立てて母を呼ぶので、私が「お帰りの時間が来ると、お母さまはちゃんとお迎えに見えますよ。」と納得させると、今度は「それまで玄関で待つ

よ。」と言って幼稚園へ玄関先からはこども動かない。無理に誘えば、耳もつぶれそうな声でゲンカン、ゲンカン、と泣くしまつてであった。さらに月経て、部屋中でやっと過ごせるようになって、幼稚園で望ましいとされる集団の生活には、全くのレジスタンスばかりおこなって一学期を送った。その他、いろいろな特徴をもった子どもたちがいた。

## 2、三つの保育目標をつくって

こんなわけで、その子どもたちをあずかる受持として、四月入園当初に今年度三年保育の目標として次のようなことを考えた。

I. ひとりひとりが幼稚園の生活をじゅうぶんに楽しむようになること

II. (幼稚園に来る子どもの中では最年少であるけれど)できるだけ自立性ある行動をとるようにすること

III. 教師としては、ひとりひとりの個性を尊重すること

まず、第Iのひとりひとりが幼稚園生活をじゅうぶんに楽しむという面をみよう。

来る日も来る日も悪戦苦闘のようだった一学期が過ぎて、二学期も中ばを過ぎる頃からは、教師と大部分の子どもたちとはいっしか仲のよい友だちとなり、朝、部屋へ入って来るときの緊張と不安の入りまじった表情がとれて、親しみのこもった朝の挨拶を交すようになった。まだ幾人かは送ってみえる親の挨拶の声ばかりで、子どもはいっこうお早ようと言わないけれど、それでもよい。子どもの表情は明るくて、さつきまであそんでいたその続きをまたはじめるような気安いようすで「何してあそんでいるんだい、ぼくもいれてね。」と友だち集団の中へはいって行く。こうして幼児の一日の生活ははじまり帰りの時間がくるまで、三才児の一日はあそびにあげ、あそびに暮れる。しかし、十六人がみな幼稚園生活を楽しんでいられるだろうか。そのことに非常に積極的な態勢ができている子どももいれば、やや受身であり友だちにひっぱられた感のする者もあるけれど、それは個人個人の性格のちがいがらもくることであり、全員皆均一ということはありえない。しかし、四

月には登園をしぶってばかりいた子どもでもさえも、ある日は帰りの時間の来たことを告げられて、「え、もう帰るの？ いやだな」。それじゃまた明日続きしてあそぼうね」と友だち同志で明日を約し、ある日は幼稚園を休んだ子のために、「どうしたんでしょね。かあいそうね、みんなとあそべないわね。」と同情する。あそびの状態はと見れば、全員で一つのグループを結成してにぎやかに騒いでいるかと思えば、次の場では三々五々各々の興味のあり場所によって、小さなグループに分かれてあそんでいる。またある場合は、ひとりでじつくりと積木をしたりしていることもある。このように種々の場面が次々と展開されているが、まったくみな幼稚園でのあそび、それだんだんと多くなった友だちとのあそびにひたりきっているこの頃である。

次に第Ⅱの目標についてであるが、これについては少し説明を加えなければならぬ。いったい、幼児に対して自立性ある行動をするように要求することはかなり無理な面がある。ものごとに対する思慮、ふん

べつがなく、衝動的に行動するのが幼児の大きな特徴だからである。だがそれを承知の上で、私はあえて自立性ある行動をすることを目標にえらんだ。それは手の届きすぎた家庭から出て来た子どもたちは、予期した以上に自分でものごとを解決する意欲が乏しく、ささいなことでもすぐに頼る気持が強くて、自主的に物事を判断するという面にかけていることを痛感したからであった。「できなくてもよいから自分でやってみてごらんさい。」「自分で考えてやってみて。」と一応子どもをつきはなしてみた。これは子どもにははじめての経験でとまどうことが多かったが、性格形成の時期として大切な幼児期から、最少限可能な範囲のことは自分でやろうという気持をもち、自分の行動に自分で責任をもつ気持の芽生えをさせることが必要であると感じた故に、あえて試みたのであった。ただし、これには決して要求を高くもったり、平均的なあるひとつの固定したものだけをもってはならないと、しばしば私自身をいましめ反省しつつ過ぎてきた。年令に応じた要求という

よりか、むしろ個人個人をよく知って個人に応じた要求をもつということが、この考への礎におかれるものである。

そして現在、子どもたちは出来ないことを恥ずかしいとせず、むしろやろうとしないうことの方を恥じる気持をもっているように思う。「むずかしいけど、やってみよう。」この子どもたちの意欲、そしてやりおえたときの自信にみちた満足げな表情、これこそ私のねがっていたものであった。

第Ⅲの目標については、これは教師の側から見た目標であり、いつも理想とするところだけれど、なかなか大勢の集団になると実行しにくいこともあるので、三年保育の特権とさえも思っただけで強く実行に心した。例えば製作に例をとってみれば、人形一つ作る場合にも教師のプリントしたそれは皆画一化された表情だが、子どもが書きいれた人形の表情は一つひとつ異なってそれぞれ個性的な表情である。目が小さくて恥ずかしそうな顔のもあれば、しょうきさんのようにいばって我こそはというような表情のものもある。この人形一つでも子どもの喜び

があり、願いがこめられており、皆個性がある。まして、家庭から出たばかりの三才児

は実に強い、ひとりひとりかけがえのない個性をもって幼稚園にやって来た。これを一組の規律はいるが、それ以上の制約によってある一色にぬりつぶされないようにいつも念願した。そのために、あたり前のことでしかないが、十六人各々の個性を知るためにひとりひとりの子どもと深く知りあうことを努力して、一学期も二学期も過ごした。陽気で活潑だが乱暴な子ども、非常に繊細な神経をもっている子ども、リーダーシップの強い子ども、ひとりで長い時間かけて何かうちこむことの好きな子ども、あまつたれやさん、おとなしいけれど優しく素直な子ども、うたったりリズムに合わせてあそんだりするのが大好きな子ども、人前で話すのが苦手な子ども、みんな違う、十六人十六様である。実にさまざま個性をもった子どもたちの集合体、これが一組を構成していた。こうして集まった子どもたち、組単位でおこなうあそびの社会的経験もさることながら、十六人の子どもたち

ひとりひとりの興味を重んじ、個人を尊重することにあけた。

その点、三才児は幼稚園に来るときに、からをもつて来るということなく、教師への信頼感さえもつようになれば無邪気に自分をみせてくれるので、子どもの側からも教師の計画に対して協力的であったとさえいえるかもしれない。こうして学年末も近づいた今日、子どもたちはみな、そのよい持味を活かして組の中で自由に伸び伸びと楽しげに生活している。

### 3. 「個人」としての子どもから「集団」

としての子どもの生長へ

しかし、これは三年保育の一年間の姿ではない。幼稚園の生活全体からみれば、三才児の発達段階は「個人」としての子どもを生長であつたと思う。こうして生長していく子どもたちが、やがて次の年を迎えたとき個人中心の個性ある姿から、やがては集団の中での一員としての協力的態度を自らもつてくれるように心の発達生長があることを心から望んでいる。

(お茶の水女子大学付属幼稚園)

## ご 通 知

### 株式会社フレールベル館

全国の幼稚園・保育園の先生方には、かわいなお子さま方のご卒園、ご進級の日も間近に迫り、お忙しい日々をお過ごしのことと拝察申し上げます。

また、日ごろ何かと弊社ならびに御地弊社代理店にご高配を賜わり、厚くお礼申し上げます。

つきましては、昨年夏より秋にかけて市場（とくにデパート）に名古屋プライウッド株式会社製造「キングダー」デスクと称する幼児用の机が販売されておりましたが、名称が「キングダー」デスクであるため、フレールベル館の発売製品であるかのごとき誤解を招き、その製品ならびに使用方法について、各地の先生方より弊社フレールベル館製品とみなされ、ご照会やご忠告に多数接しました。弊社といたしましては、その都度事情をい

の他種々ご疑念、ご不審を懐かれています先生方も相当おられることと思っておりますので、永年フレールベル館にお寄せ下さいました先生方のご信用に対しても、この際、この間の実情を明白にお伝えする義務を痛感いたし、この件につき洩れなく全国の幼稚園・保育園の先生方にご通知申し上げますことといたしました次第でございます。

なにとぞ、左記経過事情をご高覧の上、ご諒解下さいますようお願い申し上げます。

一、「キングダー」デスクの「キングダー」という名称は昭和三十一年八月二十二日第六十五類（玩具等）第五十八類（机等木製品）におけるフレールベル館の登録商標であり、名古屋プライウッド株式会社製造の「キングダー」デスクは明らかに商標侵害であります。

一、弊社は、弁理士を通じて同製造元および発売元に対し、異議の申し立てを行いましたところ、相手方は「キングダー」デスクが商標侵害名称であること

を認めました。

一、その結果「キングダー」デスクは即時撤

収することとし、今後は一切「ナブラ」デスクと改称することとなりました。

以上のように双方の話し合いがつきましたが、その後「キングダー」デスクの名称部分が不完全な訂正のままで、一部が引き続き販売される事態が生じ、かえって先生方の誤解を招くようなことになりました。そこで、再び相手方に警告をいたしましたところ、相手方より、不完全な名称訂正品を即時回収いたし、今後はこのようなことがないようにすると約束をいたしてまいり、この件はここにおいて一切落着いた次第でございます。

右のような次第でございますが、このようなことで種々先生方にご迷惑をおかけしましたことは、まことに恐縮の至りに存じますが、何分ともご賢察賜わりますようお願い申し上げます。

なお、弊社は、今後とも一層厳正な幼児保育の使命の上に立って、極力精進、努力いたす所存でございますので、なにとぞ倍旧のご指導、ご後援を賜わりますようお願い申し上げます。

まずは右ご通知まで申し上げます。

# 言語の発達

——一年保育児と二年保育児を比較しながら——

岡田 恵子

## 1. 返事

担任や同じ組の友だち同志の応答は滑らかに出来るが、他の教師の問いかけにははっきり答えない

場合が多い。組全体で返事をする時は誰かに頼もうとする傾向がみえ不安定な場合が多い。

2. ことばの遊び  
年長組になるとことば遊びに興味をもつて自発的になどぞをしたり頭字合わせ色合わせをする。次に一年保育児の状態を記録の中

より拾ってみた。自然発生の最も多いのは食事のあらかた済んだ気分にくつろいだ時に多い。

○おいみんな はじめ黒くて赤くなつて白くなるものはなんだ(対象を全体に求めるので直ぐ活発に発展する)

○先生これわかるかい切っても切っても切れないものなんだ(先生を対象にするので傍の子どもよりわからぬ)

○茶色で大きくて四角くて中に白い所のあるもの(既成のものより独創的なものを考え室の中の品物は大抵題材となる。自己中心性の現われで多分に独断だが他の子は受け入れてる。(答オルガン)

○そしたら先生口から喰べてお腹から出すものなんだ(発問する子が變つても対象は先生を求めることが多い、題材は家で遊んだ経験をいかし既成のものを思い出して発表する。独創的なものはまだ出てない)

○聊れて来ると題材も空想的なものが出てバラエティに富む

○現在の段階では先生を中心としたつながらり方をしてる。

○十の扉  
ラジオの二十の扉をまねたもので、絵本大の厚紙にいろいろの性質の違うものを描いたものと十こ

○絵の玉を用意、先生が司会者になり絵の中より五、六枚選び一枚ずつ見せて記憶させてから中の一枚を

かくす、かくした絵が何であるかを当てさせる、一問で玉一コを数える。大抵五、六問位でわかるので何ですかときいてやるとよい。質

二年保育  
先生、かくしたのは何でしょうきいてください  
○空をとびますか  
○走りますか  
○茶色ですか  
○黄色のものありますか  
○人がのりますか  
○煙を出しますか  
○絵に表現されない部分(人がのりますか)他のものも考えられる(黄色いものもありますか)絵にないが働きがわかる(煙を出しますか)など想像し考えることが出来る、友だちのした質問をくり返さな

3. 話をきく  
○ラジオ(お話出て来い)  
ラジオが終つたあと話の中に出て来る主要人物になつてくり返して遊ぶ  
中ぶに入る音楽でホット息をつぐ程力を入れてきいている

紙芝居 童話・本を読んでもらう  
紙芝居より童話をきくことを喜び次は絵のないお話の本を読んで貰うことを希望する。家から代る代る本を持って来ては読んでもらうて喜ぶ。

問の問はそのものの名前を言わない。汽車・馬・鳥・ゴム風船・家のカードをみせた時の状態

一年保育  
先生、かくしたのは何かきいてください  
○茶色ですか  
○黒いですか  
○車がついてますか  
○赤い色をしてますか  
○茶色い色をしてますか  
○丸いですか  
絵にかいてある色 形など目につつたものより質問しない、絵をみて自由に想像する力が弱いのかと考える。友だちがした質問を二、三問たつとまたくり返してきくので十この玉はすぐなくなり答がはつきりしない時もある。

ただ静かにききいつている。聞いたお話・本でみた話など知っている話の外は感情をあらわさない。

何か好きなことをして上げようと言うと紙芝居を希望する。最近になって紙芝居よりお話の方がよいといった子が二、三人出てきた。

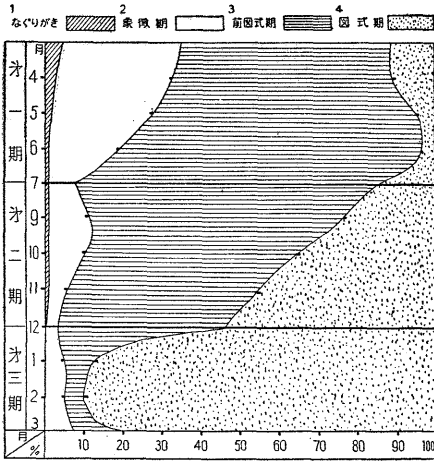
(園館幼稚園)



# 描画の発達

—五才児の一年間—

石川 春代



第一図 五才児の一年間の絵の変化

私の粗の子どもたちの絵の一年間の変化をもとにして、描画の発達を記してみる。

○五才児においては、第一図のように発達の過程をとりながら、就学前には、ほとんどの子どもが図式期に入り、その特徴を示している。しかし、まだ象徴期、前図式期の子どもが五〜七%残っていることも知らなければならぬ。

○それは四月頃の象徴期から前図式期、図式期と移行する際、いつも型がくずれながらも次の型に移行している。それが図式期にもなると大体形がととのって、図式期の終りともなると、その動揺も少なくなつて、ある固定した形式になつていくのである。

○更に描画過程における変化は、子どもそれぞれ個人のな性格によつても異なるものである。

○こうした幼児の描画の発達を考へてみると、つねに前進したり、後退したり、さまざまの経験を繰り返しながら、ある段階に発達するということがわかる。

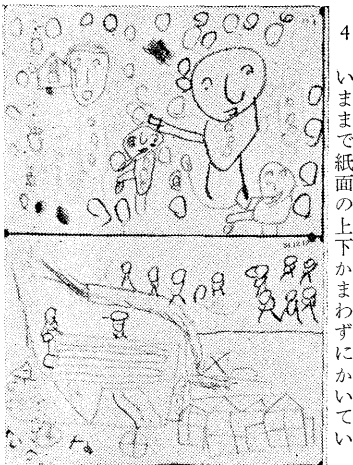
○また、このように表現形式の型が変化するということは、幼児の心理並びに行動の變化を写し出すものと考えられる。

## 就学前の絵の発達

1 この頃の絵になるとくわしく観察されてかかれるようになり、また自分たちの生活がそのまま、絵にかかれるようになる。

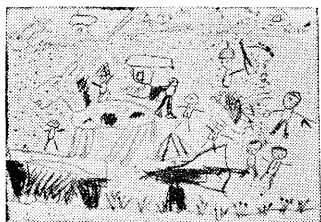
2 六月頃には部分的な断片的な表現がなされているが、十二月頃になると、時間的経過など全体的な把握がなされ、えがかれる。

3 第二図①②のように、七月頃のしゃぼん玉遊びの絵では人物がくわしくかかっているが、十二月の消防車見学の絵では、消防自動車や消火のようすに興味をもち、それらがくわしくかかれ、人物は省略されて簡単にかかっている。

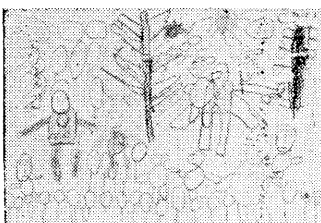


第二図

第三圖



第四圖



第五圖



たものが、一本の基底線上に木、人などが、地上に立てられ、空や太陽は高いところにかかれて、実在するものの形、位置関係などの表現が考えられるようになる。しかしこの基底線は、子どもが見たことの経験から、かくのではなく、空間をあらわそうとしてかいているのである。

5 第三図のように、基底線が二本かかれていたり、上部に緑色で山や仏舎利塔が示され、その上に太陽がかかれていたりなど、子ども独自の遠近法によるもので、このように子どもは遠いものを紙面の上部にかき表わすことによって遠近をあらわしている。しかしまだ立体的な性質や、遠近法

あたって、男女の差異がめだってくる。(第四・五図)

#### 四・五図

#### 結び

幼児期から就学期の絵は、ほとんど見たようにかくのではなく、情緒的経験にもとづいた空間の表現方法がみられ、したがって、子どもの生活経験を豊かにしてやることが重要である。そして、子どもの成長発達過程を十分に理解して、はじめて子どもの絵をふくめて、その生活全体を正しくみちびくことができ、子どもたちを幸福に育てていくこともできるのである。私たちはあせらず、この幼児たちと共に、この幼児を育てる絵画の道を一步一步ふみしめていきたい。(熊本幼稚園)

による描写などでは

きず、いわば擬写実的なあらわし方で、平面的図形のあつまったようなものと考えられる。

こうして幼児の絵がものの形がある概念的な様式に到達してくるころ、描画に

### 幼児の教育 第五十九巻 第三号

三月号 © 定価五〇円

昭和三十五年二月二十五日印刷

昭和三十五年三月 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。

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。2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  
A 5・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。

### 実験幼稚園の研究報告(1)

文 部 省 編  
A 5・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。

### 幼稚園教育研究集會集録

文 部 省 編  
A 5・258 頁  
110 円

昭和 30 年度に鎌倉市と倉敷市  
で実施した研究集會の成果の記  
録。

### 幼稚園における指導の実際

文 部 省 編  
A 5・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。

### 改訂 幼稚園教育要領の実践

A 5・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。

### 改訂 幼稚園幼児指導要録の解説

A 5・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

# キンダーブック

＝第15集 第1編 4月号予告＝



☆お子さま方の感情と知識を豊かに育てる絵本☆

キンダーブック4月号は、ばらの香りがします。

A4判 16頁  
毎月付録付  
定価四十五円

### 《四月号内容予告》

☆みんなであそぼう  
☆はなのなかで  
☆きょうから

え・吉沢廉三郎先生  
おともだち  
詩・サトウハチロー先生  
曲・佐々木 義雄先生

☆ちようちよう  
☆おすもう

え・黒崎 義介先生  
え・林 義雄先生  
え・黒崎 義介先生  
くまちゃん  
詩・佐藤 義美先生  
曲・磯部 徹先生

☆ぼたんのぼうや  
☆ままごと

え・安 泰先生  
え・武井 雄先生  
え・岩崎ちひろ先生  
え・葛原しげる先生

☆ぶらんこ

え・小松 耕輔先生  
え・鈴木 寿雄先生  
え・安東 肅先生  
え・小林つやえ先生

☆きしゃぼぼ

え・村上松次郎先生  
え・筒井 敬介先生  
え・永井 保先生  
え・宮沢 章二先生

☆おさるの

え・土方 重巳先生  
え・宮沢 章二先生  
え・土方 重巳先生

別冊付録「つばめの  
特殊付録「あかちゃん  
きいろちゃん」

きいろちゃん

東京都千代田区 株式会社  
神田小川町3の1

## フレーベル館

電話東京(291)7781~5  
振替口座東京19640番