

は(A、B)組の差は統計的には認められない。

(2) 両グループに、課題画「お母さん」を描かせた結果の差は、自由組の方が、プラスの傾向が多い。

(3) 両グループに「好きな絵」について描かせ、調べた結果は、自由組の方が、やや下る傾向がみられるが、これだけでは何もいえない。

(4) 両組の効果の差と性別の関係を調べた結果は、男児の場合はA、B組とも効果が、マイナスになったものの割合でみると、A組の方に多く、この差を $\chi^2$ 検定した結果、統計的にも有意性が認められる。そこで、男の子の場合は、課題画による指導はあまり効果的ではない、ということが言えるのではないか。

### (その3) 劇 あ そ び

**実験目的** 現在、多くの幼稚園で劇あそびをとり上げているが、それがむしろあそびとしてより、劇としての効果を期待し、著るしく正常な保育から逸脱した練習などをおこなわせている傾向があるので、この点につき実験的にその影響を求めてみようとした。

**実験内容** 被験者二〇名(男子一〇、女子一〇)を、等質的なA Bのグループに分け、Aには、脚本を与えて指示に従わせ、せりふ動作などを練習した後、発表させる。Bは、はじめ、自由あそびを重ね、グループ性を高め、後、絵本などから自発的に、せりふ、動作などを考えて発表させる。そして、その経過、結果を比較する。

劇には、「七匹の小羊」を使用

**結果** (1) 評定尺度による態度の比較  
参加、協力の態度では、自由型式がすぐれ、せりふの巧拙では、指導型式がすぐれている。他の項目では、ほとんど差がない。

性別	男 子	女 子	綜 合
Group A	平均 I・Q =107.6	103.8	105.7
Group B	〃 113.4	110.6	112.0

決定的なことがいえない。

## 保 育 と 発 達

### (その1) 話し合い保育についての歴史的位置づけ

保育問題研究会 宍 戸 健 夫

「話し合い」保育をここで問題にしようとするのは、それが全く新しい試みだからというのではない。「話し合い」保育はそれが文字通りそう名づけられていなくても保育のなかでは必ずおこなわれていたことである。

明治期の「恩物」による保育でも、恩物を教えていくことは、「話し合い」であったし、子どもの概念形成への試みは今日も評価されてよいであろう。大正期に入って倉橋惣三の提唱した「個人対話」ということも大きな意義をもっていたといえるであろう。

### (2) 語いの変化

脚本中より選んだ四一語を実験前後、個人的に検査し、その理解しているか否かを比較した結果、自由グループの方が著るしく勝れている。また何れのグループとも女子の方がよい。グループ間においては、IQも考えなければならぬが(自由グループの方がやや高い)、性差ではIQと反対になっている。

(3) 劇効果 四〇名(教師と親を除く参加したもの)による無記名投票の結果、同率であった。  
(4) I・Q、一〇〇前後では、両グループとも

だが、子どもたちと教師が話し合いによって認識を深め、集団の約束と規律をつくっていくこうとすることの重要さに気がついたのは昭和になってからである。それも十分に理論化されることなくおわっている。

戦後の保育は、こうした伝統に注目し、それを発展させていったとは必ずしも言い難い状態であった。いわば「きれいなこと」だけが保育内容を支配していたし、その方法も技能主義にわずらわされていたということができよう。言語の役割はあらためて再認識され、話し合い保育の重要性をみとめたものの深く考えられてはいなかった。「話し合い」保育は、いわば、いわゆる「新教育」に存在する欠陥を克服する新しい方法として登場してきたのである。

それは子ども達の現実の生活に立脚しようとする保育であり、子ども達の認識と発達過程をしっかりとつかもうとする保育であり、子ども達の集団のなかでのぶつかりあいと、その集団的成長を重視する保育を、その内容と方法において（とくに方法において）、つくりあげていくこうとするものであった。

## (その2) 話しあい保育の考え方と、その技術

保育問題研究会 畑 谷 光 代

一、研究の意義 「語りかけ」の技術を、従来、保育者は体得することに努力してきた。けれど、この一方的な働きかけを、「話しあい」というおとな↕子ども、子ども↕子ども という交流のさせ方の技術に、発展させたい。

## 二、研究の過程で得られた問題点

## 三、「話しあい保育」の意図 四、「話しあい保育」の技術

(1) 「話しあい」から行動へ、そして話しあいに問題をもどし、その認識をたしかなものにする。(2) 具象―抽象へ。周辺の事物・現象を抽象化することの必要、および、抽象化するために比較の手続きをとることが、その認識を深めることに役立つ。(3) 保育者と幼児が、おなじ生活の基盤にたつということ。

指導性をもちながら、おなじ生活の基盤で話しあうことによつて、保育者の要求と、幼児の要求とが、双方の理解となつて、集団生活の質が高められる。

## (その3) 話し合いの意図的指導について

保育問題研究会 高 瀬 慶 子

意図 自己の主張を通して、他の立場を理解できない。ボスの性格を持った「はじめ」について、集団の中で批判することにより、まわりの子どもたちの不満を正しく表すことを指導し、対等な交友関係に「はじめ」を入れてゆくようにする。

## 実践例 (話し合い→行動を三段階にわけて)

① 仲間はずれ。「はじめ」への個人的な告げ口を話し合いのテーマにする。それにより、子どもたちの「イヤダケド、イジメルカラ遊ぶ」という個々の妥協的な態度から、「迷惑ダ、オモシロクナイカラ、皆で遊ぶノソウ」と集団で考えることにより、内在する正しい感情を「はじめ」に伝えることができた。

② 仲間に入れて直そう。次の話し合いの機会に、「イ、はじめ」は、な

ぜ小さい子と遊べるか、ロ、このままにしておいてよいかの二点について話し合う。年少組と遊べるのは、「親分」になれるからだという、子どもの発言から、親分子分と仲よしの友だちとの違いについて正しく認めあい、「親分」がいては皆が困る。皆で遊んで直シテアゲヨウ、「エバックラヤメサセチャエ」と、皆の協力で直すことになり「はじめ」に納得させる。

③ いばらないで遊べるようになった。

その後の態度をみながら、「はじめ」の直そうとする努力をみつけて「話しあい」に出し、「はじめチャンコノゴロブランコ替ルネ」「ナオッテヨカッタネ」と順次「はじめ」についての認識を、その行動をみながら変えていくようにする。

#### (その4) 話し合い保育における保育者の問題

保育問題研究会 泉 順

「話し合い保育」を確立させるためにその実践を記録にもとづき追求していく過程で、保育実践における保育者の問題に逢着した。

一、保育者の自己変革の問題 これは、戦前の保育問題研究会（城戸幡太郎氏主宰）でも、若干明きらかにしている点であるが、保育者の働きかけ（目標やその場その場での態度、発言内容など）とそれに対する子どもの反応（ことば、態度など）および日常の交友関係などを記録することにより、保育者のねらいが子どもに正しく受け取られているかどうか、客観視できるようにになった。つまり、子どもの考えや生活感情を正しく把握し、その上に立って教育するには、日々成長する子どものペースと同じに、保護者が自らを

教育することが必要になる。そのためには、リアルな創造的態度が保育者に要求される。

二、保育者集団の問題 保育者が自らを教育することは、個人的にはもちろんであるが、保育者同士の「話し合い」（現実の生活をふまえた批判や討論）による教育が、自己変革に創造的態度を育てる基礎になる。つまり、クレイゴとでない「話し合い」を通じて保育者が成長する実感なしには、「話し合い保育」を正しく実践できないという意味から、保育者の仲間作りが保育をする上で大きい比重を占めることになる。

三、保育実践の過少評価の問題 子どもをどのような人間に育てるかという保育目標とそのような人間形成に向かわせるために現実の子どもをどうとらえ、どう育てていっているか、という実践をふまえての理論化の努力が極めて少ないのは、経験主義と心理主義に保育者がおちこんでいるからではなからうか。これは、第一の問題にたつらなるのだが現実の子どもを心理学や古い経験にもとづく理論だけをたよりにして、保育者が把握しているからである。保育実践のなかで成長（変化）していく子どもの姿（考え方なども）をとらえていくこと（つまり保育実践の理論化）、そのために保育実践を第一義的に考えることが重要になる。

#### (その5) 子どものあらわれと発達上の検証

保育問題研究会 天野 章

はじめに 保育における「話し合い」の意義を、以上の報告で述べてきた。そして、その重要性は幼児を正しく伸ばす、そのことだけ

てなく保育者の集団思考において大きな役割を果すと考えている。

つまり、「話し合う」ことは、たんにつたえあうということだけでなく、そこに相手の生活体験をふまえた思考の発展がみられなければならない、報告4では、保育者のあらわれを報告したわけである。

しかも、報告3の幼児の「話し合い」では、話し合い——行動——話し合いという保育方法で子どもの具体的思考の発展を促すよう努力しているわけである。

で、これらの報告を通じて私たちに、子どもの発達において主要な役割を果すのは保育であり、さらに、保育者の具体的な働きかけが重要な意味をもつと考えている。したがって私の報告における研究も、「心理教育的実験」であり、今回は、幼児の「話し合い」、話し合い——行動——話し合いという系列の内、ことは——具体的イメーヂ——ことばという側面を実験のねらいとした。

具体的手続(期間、対象児は発表要項参照)

イ、原文の換言解釈(ハラフリーズ)ロ、ことばで絵をえがさせる。ハ、その絵についてのお話をつくらせる。

経過と中間的結論 (イ)については、ほとんどの幼児は困難。ただし、その話を絵に描かせる。

(ロ)については、約半数の子どもがお話を視覚化している。

(ハ)については、視覚化が十分な子どもは、(ロ)のあらわれと同じ、視覚化できた子どもに再びお話をつくらせ、そのねらいをいわせた場合、(イ)からの発展がみられた。

これだけでははつきりしたことはいえないが、従来、幼児はまわりのものごとを視覚化してみる、つまり、表象も具体的であるといわれている。この実験でも、そうしたあらわれは強く感じられたのであるが、そうした視覚化を仲介にして、さらにことばの(話し合

い)操作を加えると、彼らの表象環の強化が起こることもうかがえる。今回の実験ではそれらのあらわれの可能性をみいだしたにすぎないが、今後、同じ手続、しかも多くの材料によって、さらにこの可能性の検証をしていくことにしたい。

## 幼児の発達と保育期間との関係(その三)

立命館大学 守屋光雄

姫路工業大学 釘宮冨子

姫路短期大学 高橋洋子

目的 前二回の発表につづき、前回とほぼ同一の被験児につき、一年後の調査資料を加えて、一年保育と二年保育との保育効果について比較検討した。

方法 前回同様、K式発達検査、体力検査、社会生活能力検査をおこなう。

結果 次頁の表の通り。

## 両手によるスクリブルの幼児教育における位置づけの試み

愛知県立女子短期大学 平岡節

研究の根拠として

(1) 身体構造の symmetry について

その左右対象は形態的には等価であるが、機能的には非等価であ