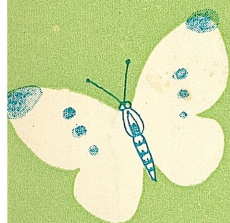


家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第五十八卷 第八号



8



日本幼稚園協会

教師養成研究会・幼児教育部会編
幼児教育叢書 第9集

幼稚園の経営管理

頁 210
判 230
定 価

いままで、幼稚園における経営管理についてはあまりにも関心がなかった。統制ある経営管理こそ理想のものである。本書は、この問題をきわめて平易に解説したもので、幼児教育にたずさわる者の必読書である。

目次大要

- 幼児の教育課程 第1集・A5一八〇円集
- 幼児の健康指導と体育 第3集・A5二二〇円集
- 幼児の自然観察 第5集・A5三三〇円集
- 幼児の音楽リズム 第7集・A5二〇〇円集
- 幼児の両親教育 第10集・A5二〇〇円集
- 幼児の心理 第2集・A5一八〇円集
- 幼児の社会性指導 第4集・A5二〇〇円集
- 幼児の言語指導 第6集・A5一九〇円集
- 幼児の絵画製作 第8集・A5一八〇円集

中央幼児教育研究会編
保育実践叢書

1 自然の保育 2 「言語」の保育

本叢書は、幼稚園や保育園における毎日の保育を実際にどのように計画し、どのように指導したらよいかをきわめて平易に解説したものである。

- 3 造形活動の保育
 - 4 生活指導と保育
- (以下続刊)

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

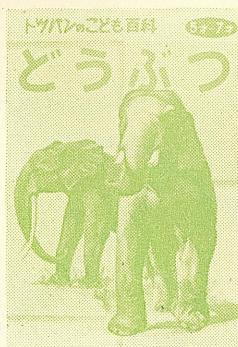
学芸図書 株式会社

トツパンのこども百科 全12巻

トツパンのこども百科は、幼稚園、小学一、二年程度のお子さまに必要ないろいろなものやどうぶつの知識、或は知っておいて役にたつ工作のしかたなどを全十二冊にまとめた教育絵本で、各冊とも判りやすい説明がついていますので幼稚園、学級文庫にもおすすめて致します。

第六巻 発売中

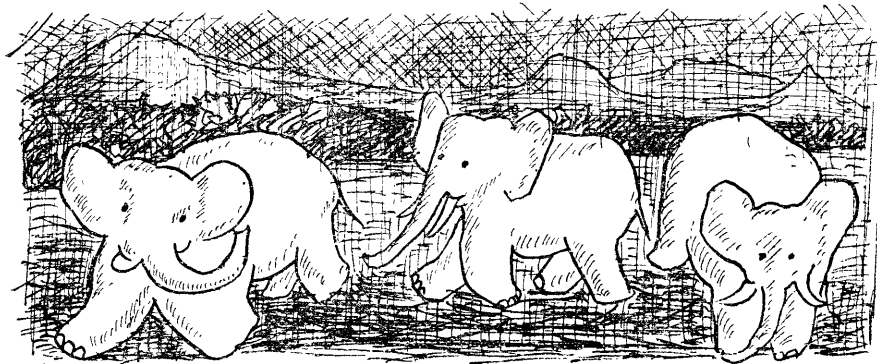
どうぶつ B5・22頁
一三〇円



既刊五点価各一三〇円

東京都中央区日本橋茅場町1の20

トツパン



幼児の教育 目次

第五十八卷 八月号

表紙 黒崎義介

保育の交差点——教えられないで教わる……	上沢謙二……(2)
ことはの学習……	浅見千鶴子……(6)
お話と幼児教育 タローとくろねこクロッペ……	渡辺桂子……(11)
現場における研究について……	日名子太郎……(17)
幼稚園における子どもの会話の分析……	津守真 吉田三和子……(21)
問題を背負って入園した子どもの指導……	宮崎洋子 武南礼子……(29)
幼稚園についてからの一時間……	子どもを帰してからの一時間……
作曲のヒント (四)……	竹内叔子……(36)
倉橋賢をうけて……	外山友子……(38)
水遊びの指導……	清水エミ子……(43)
堀合文子 沖野旭子	岡部美知子……(44)
幼児と数の経験……	鈴木啓子……(48)
洋書紹介……	本田和子……(50)
ヨーロッパの旅……	平井信義……(54)
おはなし六つ……	桜田佐……(59)
三才児保育の実態……	大橋和子……(62)

保育の交差点



教えられないで教わる

上 沢 謙 二

教えようとして教えるのが先生だ。教わろうとして教わるのが生徒だ。教えられて教わるところに教育が営まれる。教育とは教えること、教わることだ。

だから、先生は教えるために、資料をいろいろ準備する。やりかたをいろいろ工夫する。その準備が精密に、その工夫が丹念にされればされるほど、内容が充実し、効果があがるとされる。

それはそれにちがいない。いやしくも人を教えようとする先生としては、この点に労し努めねばならぬこと、いうまでもない。保育者も先生だ。そうあらねばならぬこと、いうまでもない。

ところで、人間とは生きた複雑な存在だ。教育とは生きた

微妙な仕事だ。だから、この二つがからみ合い結びつくと、いよいよもって複雑微妙な交渉が導き出される。「教えよう」としないで教える。教わろうとしないで教わる」というような、更にいえば教えられないで教わるというような、上述とは反対ともいえるべき、思いもよらないことがおこってくるのである。殊に保育の場においてそうである。

「さあ、相撲だ」

円を描いた土俵のまわりへ、園児みんなが集まる。

「豆行司は呼びだしも兼ねて「Aちゃん、Bちゃん」と、軍配をかざしてさし招く。にこにこした両人が登場して、のどかな取り組みがはじまる。そのうちに、両方とも負けず劣らず引き分けになったり、五人抜きがあったり、年少組のいと

小さいのがよちよちと出てきたり、果ては先生が登場したりすると、声援は乱れ湧き、拍手はつづきおこって、気分は高潮してくる。土俵の上にもまわりにも、幼児なりの真剣さが満ちあふれる。

この時だ。呼ばれもしないのに、ひょっとひとりごとびだした。

先生は自分の目を疑うほどびっくりした。それはKちゃんではないか。あの消極的なKちゃんではないか。遊びや運動の中へ入れようとして、呼んでも、ひっぱっても、けっして出てこなかったKちゃんではないか。それなら今、誰にもいわれないのに、ひとりごとびだしたのである。先生がびっくりしたのも無理はない。

ところで、出てきたKちゃんは相手がいないので——いはいはずだ。まだ呼びだしがないのだから——ぐるぐる見まわしたが、そのままつっ立った。

それを見た先生はすかさず立ちあがって、土俵へ出た。

「さあ、こい、Kちゃん」

声と共にKちゃんは、先生にむかってまっしぐらにとびこんだ。

拍手かっさいが土俵をめぐるって烈しくおこった。

まったく思いもよらないことが、思いもよらない時に出てきたのだ。どうしてだろう。

それはその場の気分がしっかりと統一されたからである。

ということは、土俵を中心にして、みんなの気持が一せいに集まったから、大勢の心が一体に融け、一丸にかたまったからである。ということは、同じ感情が全体を包んでしまったからである。

これは「雰囲気」(アトモスフィア)といわれる。雰囲気は強い芳^{かんは}しい香^{におい}のようなものだ。おのずからその場全体にゆきわたたり、知らず識^しらずのうちに、そこにあるものすべてを薰化してしまふ。それは強い同化作用である。

これがKちゃんにはたらきかけたのである。そうしてわれ知らず土俵へとびださせたのである。呼びもしない、相手もないのにとびださせるほど——それほどの力をもっているのが雰囲気なのである。

なんとかしてそういう積極性をもたせようと、先生はいろいろKちゃんを教育したのだがうまくいかなかった。それが雰囲気的作用によって十二分に実現したのである。だから、これは「雰囲気教育」ともいわれるだろう。けれども、先

生が教えようとしたのではない。子どもが教わろうとしたのではない。すなわち「教えられないで教わる」教育なのである。

「不完全を子どもに見せてはならない」

これは保育における一つのモットーといってもよいだろう。ところが、実際において、うっかりこれをやっていることが多い。

廊下の壁に大きなカレンダーがかかっている。隅のところがすこしやぶれて、ぶらりとさがっている。遊戯室の入口のガラス戸のガラスのはしがちょっとかけている。黒板の隅に画びょうが五つ、なにかをはずした時にふと押しつけたまま一列にならんでいる。いずれも不完全な状態であることはいうまでもない。けれども、そのままで幾日もほうっておかれる。いずれも毎日、先生の目にふれるのだが、それと気がつかない。気がつかないというよりは気にとめないのである。それは些細なことだからである。そうなっている毎日、保育は別に支障なくおこなわれていくからである。

けれども、幼児は案外そういう些細な点に気がつくのである。そうして気にとめるのである。カレンダーがやぶれてぶ

らさがっているところへ、ちょっとさわってうごかしてみよう。ガラスのかけたすきまから、おたがいに顔の一部分を出してはひっこめておもしろがる。黒板の隅の画びょうをはずして方々へ押しつける。そこへ先生がやってくると、子どもたちはいそいで、さわっていた指を、出していた顔を、押しつけていた手をひっこめて、こそこそといってしまふ。

保育の実際に支障がおこらないので見過ごされ易いのだが、これは重大なことだと思う。

園児たちはその「やぶれ」「すきま」「押しつけ」を見る、毎日見る、始終見る。それでいつか「やぶれ、すきま、押しつけ」に馴れてくる、平気になる。「不完全な状態」が普通の状態と思われてくる。そうして更にその状態に一種の興味を感じるようにさえなってくる。しかもその興味が「ないしょの興味」であることを、彼らは敏感に知っているのである。だから先生がくると、いそいでやめてしまふ。

かくてどういうことになるだろうか。すくなくとも「調和」という感情が弱まるだろう。「整正」という觀念が薄らぐだろう。ひいては「美」という意識にも影響するようになるだろう。あるいは「ないしょ」をよろこび「隠れてすること」に

ひきつけられるようになるだろう。それが一年二年とくりかえされて、自然に次第に心の奥に積もれば、いつかは「習性」にならないと、誰が断言できよう。

そういうことを回避し抑制しようとするのが教育であるが、ここではむしろそれを助長するような反対の教育を施していることになるのである。これは環境の作用によってそうなるので、いわゆる「環境教育」である。それはけっして先生が教えようとしたのではない。子どもが教わろうとしたのではない。すなわち「教えられないで教わる」教育なのである。

以上「教えられないで教わる」教育の二つをあげた。前者は好ましい場であり、後者は忌むべき場である。しかしそのいずれもえらい結果をもたらすことが想像される。それはある場合には「教えようとして教える」よりも「教わろうとして教わる」よりも、深い感化強い影響を及ぼすのである。

教えよう教わろうとする教育は、主としてことばにより、観念により、理解のはたらきによる。だから、そこにはある意味の按排が、註釈が、変形がおこなわれる。けれども、教えられないで教わる教育は、行動により、生活により、体験

のはたらきによる。だから、知らず識らずなめらかに注ぎ込まれおのずからそのままその通りに受け入れられる。いわば前者は間接であり、後者は直接である。だから、より深く心の奥にたたみこまれて、いつまでも残るのである。これは潜在意識の領域ともいえるだろう。知識ないし技術教育の観点からすれば、前者はこの上もなく重要だが、性格教育の立場からすれば、後者はより多くの意味をもつことが、それと察せられる。

そうとすれば、生活に即した性格教育を旨とする保育においては、教えられないで教わる教育は必要欠くべからざるものとなるだろう。

だから「教える教育」だけを考えて「教えられない教育」を考えない保育者は十分とはいえない。後者が前者にくらべて、ある場合にはより以上の効果をもつとすれば、更に後者が前者にくらべてより以上に考えにくいとすれば、ある意味においては、後者を前者よりもより以上に考えなければならぬだろう。そうでなければ、強いことばをもってすれば「半人前の保育者」といわれないともいえないだろう。

こ と ば の 学 習

浅 見 千 鶴 子



人間が他の動物と本質的な違いをもつのは「ことば」の使用にあるといわれるほど、ことばというものはわれわれ人間にとって最も密接な事である。われわれは生まれたときからすでにことばの世界の中に入っているのです。どんなこともことばなしでは考えることもできないほどになっている。しかし、どんな人でも母親の胎内からこの世の中に生まれてきたときには全然何も知らない、ひとりでは全く生活もできない無力な赤ん坊にすぎなかった。もちろんことばというものをもってもいず、関係のある唯一のものといえ、わずかに泣き声を立てることであった。

このような赤ん坊が成長するに従って、次第にことばを覚え、意味を理解し、自由自在に使用するようになる。あらゆる知的発達はその基いて無限の発展が可能になる。誕生直後のほとんど零に等しい状態からかくも目ざましく発達することばというものはどのようにして獲得されるのであろうか。

今日までも子どものことばの発達についていろいろな研究がお

こなわれ、価値のある結果がいくつか得られているが、総体的に現象的な捉え方がおこなわれ、子どもがことばの理解に達するメカニズムの面についてはあまりふれられていない。生後はじめて学習されてゆくことばのその過程を最近、言語心理学では学習理論を適用して説明しようとしている。この言語の学習理論を紹介するつもりであるが、その前にことばの機能について一考しておく。

ことばは人間に独特のものであるかのように一般に考えられているけれども、決してそうではない。動物心理学者や比較心理学者たちは人間以外の動物にも広くことばの原始形態と考えられるものが存在することを認めている。広い意味でことばの機能を考え、と、表出・呼びかけ・表現の三つに分けられるといわれている。

「表出」というのは話し手がその気持を外に出すこと、感情表出。表情のみでなく広く気持一般を意味する。

「呼びかけ」というのは、それを他のものに伝えようとすることで、言語の社会的機能になる。

「表現」というのは話し手が何か（対象）について語ることで、記号としての言語の機能をいう。故にあるときは代表機能とか象徴機能とかいわれ、その中心的な働きはことばが意味を指示するところにあると考えられる。

これら三つの機能についてみると、表出の機能は生まれたばかりの赤ん坊でも空腹になれば泣き声を立てる、体の具合の悪いときは泣き叫ぶというように、人間にも生得的であり、他の動物にも、多かれ少なかれ見られる本能的・生得的の反応であるといえる。呼びかけの機能も人間以外の動物で多かれ少なかれ集団的生活をもつものには広くみられる。仲間に危険を知らせる声（危険信号）や敵に対する威嚇の声、性的対象をひきつける喝声や呼声など、昆虫・鳥・哺乳動物においてさまざまな現象が観察される。これは大部分本能的なものであるが、中にはある程度後天的に学習されるものもあるといわれる。表出機能は通信の手段である。動物の世界では人間のいわゆる「ことば」はないが、その代りになるたくさん通信の方法のあるのがわかる。この動物のもつ通信の代表的なものとしてよく挙げられるのはミツバチのダンスことばである。これはミツバチが仲間へ蜜のある花の種類と距離と方向とを知らせるために起こなうダンスのような歩き方である。人間にもこのような方法は、身振りに再現されている（身ぶりことば）。このほか、特殊な発声器をもった昆虫、鳥、哺乳類の音声はさまざまな音の出し方によっていくつかの意味が分かれ、それを受けとる側によって適切な行動

をとる信号になる。警戒・命令・不安・よろこびなどが区別されるといわれる。

しかし、これらの動物のことばを考えてみると大部分のものが生来の言語であって、人間の子どもの泣き声と同類である。人間の言語と動物の言語のちがいは程度の相違か、性質の相違にあるかは断定し難いが、程度のちがいとしてみてもあまりに著しい違いがありすぎ、これによっても人間と動物とを根本から分類できると思われる。この相違はどこから来るかといえば、人間の脳にあるといえよう。人間の脳は、形態学的には類人猿と著しい差はないのであるが、大きさは遙かに大きく、ノイロンは四倍近く含まれている。そのために、発声器を神経的に任意に操れるようになり、聴覚が発達し、聴覚領域と運動領域とがよく連結され、記憶力が無限で、教育が可能な条件が簡単に作れる。人間は最初の動物言語から人間に適した新しい言語を作り、それで思考の中核を作り、それを表現したので、人間は動物の水準を際限なく超えていったのである。

さて、ことばの学習のメカニズムを行動理論から説明しようとする試みは最近のことで、言語行動の解明に新しい面を展開せしめるようになった。これは最初バウロフによって唱えられた条件反射の理論を適用するのである。この試みはまだ緒についたばかりで成果は今後に期待されなければならないが、ここではこのことばの学習の条件づけ理論を紹介してみたい。まずこの考え方によると三つの

*（ロシヤの大学生学者）

段階が区別される。

一、記号（信号）の理解

ことばは記号体だといわれる。記号というのは事物または事柄そのものではなくて、それを暗示したり指示したりする働きをもつものをいう。どのようにしてこのような記号が成立するのであるか。

バヴロフは有名なイヌを用いた条件反射の実験をおこなった。これはイヌの口に餌（肉粉など）を入れてやると唾液が分泌される。

これは生来そなわっている反射作用で無条件反射と呼ぶ。一方でそのイヌにメトロノームなどで音をきかせる。最初、ただ音だけではイヌは耳をそばだてはするがツバは出さない。これを、餌をやる少し前にメトロノームを鳴らしてきかせ、何回か繰り返した後、イヌは音をきかせられただけで唾液を流すようになる。これをイヌは音に条件づけられたといい、音だけで唾液を分泌する反射を条件反射と呼ぶ。音は条件刺激と呼ぶが、これは餌がくるという信号になったと解釈される。このような手つづきを古典的条件づけと呼んでいる。条件刺激としては、音以外にもいろいろなものを用いることができ、さらに一度成立した条件刺激を無条件刺激のようにして、別に新しい刺激を条件刺激として、高次の条件づけをおこなうこともできる。これは信号の信号となったと考えられ、これをバヴロフたちは第二信号系と呼び、ことばの学習の基礎と考えた。

このように、最初は有機的な関連のない刺激が、ある事柄の信号としての働きをもつようになるメカニズムは、人間以下の動物にお

いてすでに見られる事柄であり、人間の発達のごく初期において、環境のさまざまな現象が赤ん坊にとって生活と結びついて何らかの信号としての意味を獲得するようになってくる。

しかし、この段階だけでは信号の理解という受け身の作用だけで、ことばについては、ただ聞くだけの説明はつくが、使うという自発的な反応を説明できない。

二、記号（信号）の使用

これは古典的条件づけに対して道具的条件づけと呼ばれる手つきである。たとえばデコが備えこあり、それを押すと餌が出るような仕かけの箱に、空腹にした動物（ネズミなど）を入れてやる。最初、動物は馴れない箱に入られたので、吠ぎまわったり、出口を見つけてようとがいたり、さまざまな探索的行動をする。そのうちに偶然にデコに触って押したりする。すると途端に餌が出、動物はそれを見つくと食べる。このような偶然に餌が出て食べるのを繰り返すと、動物はデコを押せば出ることを知り、それ以後満腹するまでデコを自ら押して餌を食べるということが見られる。その後同じ状況におかれると直ちに自発的にデコ押し行動をはじめ。かくてデコ押し行動の学習が完成したのであり、この行動は条件反応である。このような条件づけは古典的条件づけと異なり、反応が餌を手に入れるための道具として自発的におこなわれるところに特徴がある。

人間の子どもがことばを使用するようになる過程は、最初、身体器官や神経系が発達してくると共に、赤ん坊は声を出すことに快を

感じようになり、いろいろな音を出してよろこぶ。ある音が出る
と何辺もそれを繰り返して出して遊ぶ。この時期を喃語期と呼ぶ
が、この時期の赤ん坊の発声はあらゆる発音を含んでいるといわれ
る。このとき周囲のおとな——ことに母親が、赤ん坊が何かことばに
近いような音を出したときよろこんでほめたり、一しよに繰り返
して発音してやったりする。またウマウマというような音を出した
ときには食べ物を与えたりする。このようにすると赤ん坊にとって
ある音声がとくによろこびの感情と結びつきよろこんで繰り返し発
声するし、また、何かほしいとき、してもらいたいとき、母親をそ
ばに呼びたいときなど、そのようにして結びついた音声を繰り返し
て出すようになる。あるものや事柄を起すことのための信号として
赤ん坊は自発的にある音声を出すようになるのである。

だが、この段階ではまだ本当に音声がことばとしての機能を獲得
するまでには至っていない。ここでより一層高度な段階の学習が要
請される。

三、記号（象徴）の獲得

以上の二段階では、あるもの（A）が他のもの（B）の信号とな
って働く関係が作られたが、これはまだ偶然にAはBの信号となる
関係を与えられただけであり、Aは必ずしもBを代表するものでは
ない。AがBを表現し、代表するとき、それは単なるBの信号では
なく象徴となる。人工的に作られた記号である。この象徴の機能の
獲得は刺激として性の質によってきまるのでもなく、以前の学習の

性質によってきまるのでもなく、文脈によってきまるものであり、
四種の関係が区別される。マウラーはこれを動物の条件づけの手づ
ぎの例によって説明する。

(1) 物——物（チーズ——ショック）

ネズミに好物のチーズを与えると摂食反応がおこる。これを禁止
するのには、ネズミがチーズを食べているとき、電気ショックのよう
な刺激を与える（罰刺激）。何回かこの訓練を繰り返すと逃避反応
の一部である恐怖反応が摂食反応に条件づけられ、恐怖が摂食反応
を制止して、ネズミはもはやチーズを与えられても食べようとしな
くなる。

この関係は一つのまとまった意味をもち、文の働きをしていると
いえる。このように文の機能は条件づけであり、その主な効果は新
しい連合、新しい学習を作りとげることであると考えられる。

(2) 物——記号（チーズ——ブザー（ショック））

ネズミのチーズに対する反応の変化は次のようにしてもおこる。
すなわち、まずブザー音とショックの組合わせを数回にわたって与
える。つぎにチーズを与え、ネズミが食べようとするときブザー音
（記号）をきかせる。ブザー音は恐怖反応に結びついているのでこ
のために、ネズミの摂食反応は制止されることになる。

この関係はチーズという物がブザー音という記号によって反応が
変化されるので、このブザー音は信号の働きをもつ。

(3) 記号——物（明滅光（チーズ）——ショック）

はじめに明滅光とチーズを組合わせてネズミに示す。すると明滅光に対してネズミは探索行動（チーズに対する全行動の一部）をするようになる。次に明滅光と電気ショックを組合わせて与えると、明滅光に条件づけられた探索行動は禁止される。この関係は明滅光という記号がショックという物によって反応が変化される文であり、チーズに対する行動の一部である探索行動の制止はチーズ全行動にも波及し、ネズミはチーズを食べようとしなくなるだろう。

(4) 記号——記号（明滅光（チーズ）——ブザー（ショック））

ネズミはブザー音とショックで恐怖反応が、一方では明滅光にはチーズを探索する反応が条件づけられる。次に明滅光と同時にブザー音をきかされると、明滅光に条件づけられていた探索反応はそのときブザー音でおこされた恐怖反応のために制止されるだろう。この場合、明滅光もブザーも共に記号である。

(3)と(4)の場合、両者とも主部が記号であるが、このような記号を象徴という。これはこの記号があるものまたはことを代表する働きがあるので、具体的な事物がそこに存在していなくても、象徴によって適当な反応をすることができるのである。

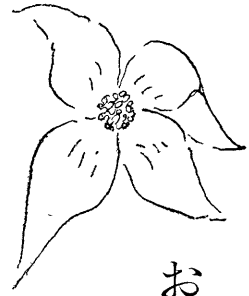
(4)のような構造がわれわれの日常用いている「ことば」や文の構造と同様であって、これを普通の語におきかえてみると、たとえば、「太郎は子どもだ」というようになる。「タロー」という音声は太郎の前できかされると、太郎に対する全反応のうちの一部がタローに条件づけられる。（太郎は無条件刺激、タローは条件刺激）「子

ども」という語の条件づけも同様におこなわれる。そして「太郎」と「子ども」という語が同時に与えられると、太郎に対する反応の一部（タローに条件づいた部分反応）が子どもに対する反応の一部（コードモに条件づいた部分反応）とが結びつくようになり、太郎の意味が「子ども」の意味におきかえられ、ある程度の修正を受けるということになる。この条件づけをおこす部分反応は媒介反応と呼ばれる、これから出る刺激がまた次の部分反応と結びつく。この過程を媒介過程といい、象徴機能を十分に果すためには媒介反応の働きを必要とすると考えられている（媒介仮説）。

われわれ人間はこのような複雑な条件づけの過程を経てことばの象徴機能を獲得してゆくと考えられる。子どもはある時期になると突然に物には名前があることを理解し、しきりにいろいろなものの名前を知ろうとして周囲のおとなに質問する時期がある（満二才頃）。それまでは幼児の言語はまだ全体的状況から本当の独立性を得ていなかったのだが、象徴機能を理解するにつれて独立性を獲得し、語の自発的使用ということが確立してくる。

以上はことばの学習の条件づけ理論のごく最初の簡単な段階についての考え方を紹介したにすぎない。さらにことばの複雑な体系が成立してゆくためには、記号論・意味論などを考察していかなければならない。条件づけ理論はこの面でも適用を試み説明しようと努力されているがここでは省略する。

（お茶の水女子大学）



お話と幼児教育

渡 辺 桂 子

人間は、おしゃべりの動物だといわれます。「お話」が好きです。世間ばなし、人の噂話、ニュース、政治、あらゆる話を聞くことが好きです。しゃべることも好きです。小説を読み、映画や演劇、ラジオやテレビを見たり聞いたりして楽しむことも、けっきょくは、お話が好きな人間の性向のあらわれではないでしょうか。お話を聞くことによって、私たちは経験を拡充し、お話をすることによって、さらにその経験を確かなものとして、「どう生きようか」の生活を続けているのではないのでしょうか。

子どもも、お話が好きです。成人にとらず、いや成人以上にお話が好きなのです。

それは、人生経験の浅い、そして、日ごとにぐんぐん伸びていく子どもの、生きるための経験拡充の、もつとも手っとり早い生活であるからかもしれません。また、成人よりも語いの少ない子どもの、ことばへの無意識の拡充意欲ももなっているかのようです。

文字を読む——という能力のほとんどない幼児は、とくに、この傾向が強いです。幼児の経験拡充は、ほとんど「ことば」でおこなわれます。「お話」でおこなわれます。

だから、私は幼児教育でもっとも大切なことは、「ことば」の教育であり、「お話」の教育だとまで考えております。

私は、幼児の経験拡充のために、いろいろなお話をしたいと考えます。人間の、いろいろな生き方を表現したお話をしたいと思います。動物のお話でも、植物のお話でも、王さま・王女さまのお話でも、私ども人間が、「いかに生きてきたか」「いかに生きているか」を話の基盤に考えて、幼児の「生きる」ための、伸びるための、育つための、経験を拡充してあげたいと念願します。

もちろん、幼児の心理や、生活を考えて、それにマッチする話であり、形であり、表現でなければいけないことはいうまでもありません。

だから、私は、既成のお話でも、私の教育の場に利用させていただく場合には、私の組の子どもに適当なように（教育価値、利用価値のあるように）再構成してお話します。

できるだけ、私の創作で、目的を達したいと努力します。そのために、私は童話の創作の勉強をはじめました。勉強をつづけております。

幼児は、「ことば」に対して、たいへん敏感であります。「ことば」を自分のものにしようと、あらゆる機会に耳をすまします。私どもの「ことば」が、幼児にどのように吸収されるかを考えるとき、幼児教育の「ことば」や「話」のもつ重要さを切実に考えます。

したがって、「お話」のことばについては、たいへん神経を使います。正しいことば、美しいことば、適切なことば、むだのないことば——そうしたことに十分の注意をはらって、幼児の「ことばの教育」のためにも、お話を使うように心がけています。また、

「ことばが人間をつくる。」

私は、お話をするときに、お話を作るときに、いつもこのことばを心にとめております。

幼 児 童 話

タ ロ ウ と

くろねこクロッペ

おとうさんは会社。おかあさんは買いもの。ベランダのねいすで、おじいちゃんはひるね。その足もとで、くろねこのクロッペもウトウト。

庭では、百日草やカンナの花までがトトロ。

「つまんない……」

おじいちゃんのそばでたったひとり、絵本を見ていたタロウがいました。

タロウは絵本をおくと、クロッペをだきあげていました。

「クロッペ、水あそびしよう。」

けれど、ねむたいねむたいクロッペは、

「ニャゴ、ニャゴ」

おこつて鳴きました。

タロウは、クロッペを庭の池へつれていきました。かえでの枝がはりだして、小さな池の上には、涼しいこかげができていました。

タロウは、クロッペをたいてジャボジャボ池へはいつていきました。

「クロッペ、おまえに泳ぎかたおしえてあげる。」

タロウは、クロッペを水の中へいれました。

クロッペはびつくりぎょうてん。

水の中でとびはねました。冷めたい水しぶきがバシャリ、タロウの洋服をぬらしました。

「さあ、クロッペ、泳げ泳げ。」

タロウは、クロッペのまえ足をもつて、クロッペを泳がせようしました。けれども、水がだいきらいなクロッペは、いよいよあばれだすばかり。それでもタロウは、クロッペをはなしませ

ん。

「さあ、泳げ泳げ」

ブルン、ブルン、クロッペはめちゃくちゃにあばれます。

あばれて、タロウの顔に水しぶきをビシャリ。

こんどは、タロウがおどろきました。

「ばかあ、クロッペ！」

とうとうタロウは、クロッペをはなしました。

そのすきにクロッペは、むちゅうで逃げていきました。

クロッペは、池の外へとびだすと、なんどもなんどもフルルルと、からだじゅうをふりました。そのたびに、こまかい水の水しぶきが、ガラス玉のように光つてとびました。

それからクロッペは、

「ミューン、ミューン。」

と鳴きながら、垣根の方へあるいていきました。いつもは、つやつやとしていくろい毛が、ベタリとからだにはりついて、とてものなげないかつこうのクロッペでした。

タロウは、クロッペが少しかわいそうになりました。

「クロッペ。」

池の中で呼びました。けれどもクロッペは、

「ミューン、ミューン。」

と鳴きながら、まつばたんの咲いている垣根のむこうへ見えな

くなってしまいました。

タロウは、池からとびだしていきました。

そしてもういちど、

「クロッペ！」

と、呼びました。

ひとりぼっちのタロウは、またベランタへもどりました。

おじいちゃんは、まだねむっていました。

タロウはおじいちゃんのように、ねいすによりかかってみました。

青い青い空が見えました。するとその青い空から、笛の音が聞こえてきました。おどっているような笛の音でしたが、あまり小さな音なので、タロウはじつと耳をすまして聞いていました。

笛の音は、だんだん近づいてきました。そうしてとうとうおしまいには、もう空からは聞こえずに、タロウの家のおもての方から聞こえてきました。

タロウは、ねいすからとびおきると、家の外にでていきました。

「やあ！」

タロウは呼びました。家の前の一本道、その一本道を、緑と赤のしまもようの洋服を着たおじいさんが、おどりながらやってく

るのです。まっ白なかみの毛が、銀の色に光っていました。おどけた笛は、おじいさんが吹いているのです。おじいさんは、その笛にあわせておどっているのです。おじいさんのくつはだぶだぶぐつで、ヒョコラヒョコラと足をもちあげるたびに、いまにもぬけて落ちそうでした。

タロウは、すっかりゆかいになってしまいました。おじいさんが、タロウのすぐ前まできたとき、タロウは、

「パチパチパチ……」

と、手をたたきました。

おじいさんはいつとき、笛を吹くのをやめて、タロウに笑いかけました。そこでタロウは聞きました。

「ねえ、そんな赤や緑の洋服を着て、おじいさんはまほう使い？ それとも手品のおじいさん？」

「おだまり、坊や。わたしはねこのおもりをしているんだから。わたしのねこは、わたしの笛の音を聞くのがだいすきなさ。」

「ねこだって、おじいさん。ねこなんてどこにもいやあしないのに。」

タロウは、ふしぎにおもって聞きました。

「ねこがいなくて……そんならまあ、ちよいと見せようか」

おじいさんはそういうと、上着のポケットから、ひょいと一匹のねこをだして見せました。それは、青い目のまっくろなねこで

した。

「あつ、クロッペだ！」

タロウはおもわずいいました。

でもふしぎなことに、おじいさんは、あとからあとからおなじようなくろねこを、小さなポケットからだしました。おじいさんのだしたねこは、みんなで七匹でした。みんなおなじようにまっくろでしたが、七匹のねこそれぞれがった色の目をしていました。その中でクロッペにいてるのは、青い目のねこでした。

タロウは、おじいさんにいいました。

「おじいさんに、ほんとにさほう使いなんだね。ポケットからこんなにたくさんのおねこをたづねて……でも、その青い目のねこは、ぼくのだよ」

「いいや、わたしはもうずっと前から、七色の目をした七匹のねこをもっていたよ。」

「そう、ずっと前から。じゃあやっぱりおじいさんのねこなんだね。」

タロウは、とてもざんねんでした。

「そうともさ。これはみんな、わたしのかわいいねこども」

おじいさんは、ごきげんでした。そしてまた、さっきのように笛を吹きはじめました。おじいさんのおどけた笛がなりだすと、七匹のねこたちもいっしょにおどりました。くろいねこたち

はうしろ足で立ちあがったり、長いしっぽをふったりして、ラッタフルフルフル、ラッタッタフルフルフルとおどりつづけました。虹の色をした七色の目玉が、たからものようにピカリピカリと光りました。

タロウは、ねこのダンスに見とれていましたが、青い目玉の光るのを見ると、どうしてもクロッペにおもえてしかたがありませんでした。とうとうタロウはいいました。

「おじいさん、その青い目のねこをぼくにくれない。」

おじいさんはびっくりして、笛を吹くのをやめました。

「とんでもない坊や。これをやるわけにはいかないよ。これは、わたしの七色の目のおそろいねこなんだから。」

「おそろいな……」

「ああ。だが坊や、おまえさんにべつなものをあげようよ。おまえさんが、いまほしいとおもっているものを、なんでもあげるよ。」

「青い目のねこのほかに。」

「ああ、ねこのほかに。さあなにがほしい。世界中の子どもの絵本かい。積木かな……それとも、くじゃくの羽のついた帽子かな。」

「ああ、ぼくくじゃくの羽の帽子でいいや。」

「そうかい、そうかい。帽子とな。くじゃくの羽の。」

それから、おじいさんはいいました。

「じゃあ坊や、おまえさん、この七匹のねこの七色の目玉のう

ち、おまえさんの好きな目玉をじっと指さしておいで。そうしてわたしが、うたをうたうから、そのあいだじっとそうしているんだよ。」

タロウはいわれたとおり、人さし指をだしました。七色の目玉のねこが、みんなタロウの方をむきました。タロウはやっぱり、青い目玉のクロッペにたねこの目玉を指さしました。

おじいさんは、いい声でうたいました。

坊やのねがい、かわいいのぞみ、

くろねこさんよかなえておやり、

青い目玉がクルクルまわる。

タロウの指さしている黒い目玉が、おじいさんのうたにあわせてまわりました。そうして、おじいさんのうたがうたいおわったとき、タロウの頭の上には、もうくじゃくの羽のついたむらさぎ色の帽子がのっかっていました。

「ありがとう、おじいさん。」

けれどもおじいさんは、それにはもうこたえずに上着の小さなポケットに七匹のくろねこをしまいはじめました。いっとうさいごに青い目のくろねこをしまうとき、おじいさんはちよいと、タロウの顔をのぞきました。タロウは、ただだまって、おじいさんになうなずいて見せました。

おじいさんは、ぜんぶのくろねこをしまいおえると、笛を吹き

ながらまた一本道を、おどりながらかえっていきました。

くじゃくの羽のついたむらさぎ色の帽子をかぶって、タロウはいつまでも、おじいさんのおどっていくうしろすがたを見ていました。

やがていつのまにか、おじいさんのすがたは見えなくなり、おどけた笛の音だけが、青い青い空から聞こえていました。

タロウは目がさめたとき、空から笛の音が聞こえているような気がしました。

タロウは空を見ました。でも笛の音はどこからも聞こえてはきませんでした。それに青い空は見えなくて、もうすっかり夕暮れでした。

タロウはねいすからおきあがろうとしました。そのとき、タロウはやっと、クロッペがひざの上にいるのに気がつきました。

「なんだ、クロッペいたの。」

タロウはそっと、クロッペの背中をなでてやりました。水にぬれたクロッペのからだは、もうすっかりかわいて、くろくつやつやとしていました。

それから赤い夕日をうけた青い目は、さっきのまほう使いのねこよりも、もっとピカピカ輝いていました。

(東京・淡路町幼稚園)

現場における研究について



最近では、現場における研究が従来に比して、きわめて盛んにおこなわれるようになってきている傾向が認められるが、研究の動機、あるいは問題の設定、さらに研究の方法などの点で、必ずしも未だじゅうぶんとはいえない状況である。教育における研究は、大別して研究室などでおこなわれるアカデミックなものと、現場においておこなわれる実践的な立場に立つものの二種類が考えられる。従来、世間一般の人々はもちろんのこと、現場の教師自身も、現場における研究の価値を過少評価し、研究とは、とかく、外国文献の紹介を中心としたあるいは理論的な、基礎的な、研究室のなものなのであるというふうに考えがちであったと思う。私は、決して、ここで、この二者の価値判断をしようとするものではない。ただ、現場における研究というものが、研究室におけ

日^ひ名^な子^こ太^た郎^{ろう}

るそれと同じ程度に重要なものであり、むしろこの二つの面における研究が車の両輪となって進むべきであることを強調したのである。しかし、そのためには、今日、現場、なかなか、幼児教育の現場における研究について、その障害、欠陥、さらにどのような点に配慮すべきかを検討してみることが大切であると考え、以下、それらの点について述べる次第である。

一、現場における研究の困難な点は何か

現場における研究者は、すなわち保育者である。保育者は、特別の場合を除いて、保育においては専門家であるが、研究技術の面では、不じゅうぶんな場合が多い。しかし、保育者は、たえず現実的な問題に囲まれており、解決すべき具体的な問題が些細な

ものから膨大なもので無数に山積した中に生活しているの、常に切実な研究の動機を有しているものである。そして、それらを解決しようと焦りながら研究者としての教養が欠けているこ

と、時間、経費が不足していることなどが原因して、大半は手をつけずに残したり、時たま拾い上げたとしても、研究としては方法その他に欠陥が多いため、問題そのものは重要な価値を持っているにもかかわらず、実践的報告にとどまっていることが少なくない。これに反して、研究室におけるものは、多くの場合研究者の主観的な興味が原動力となっており、現場の切実な問題と関連を持つ場合もあるが、たいていは、現場人から見ると甚だ理論的な価値しか持たぬように見えるものが少なくない。換言すれば、研究の動機において、研究室も、現場も共に主観的な動機をもっているのであるが、研究室のそれは、興味、動機となり、現場のそれは、保育者の心配（なやみ）が動機となっているといえよう。このような現場における研究の動機は、必然的に、研究者である保育者を、一歩退いて冷静に考えるという態度を忘れさせ、きわめて局部的な研究ないし報告に終らせてしまう危険性を蔵しているのである。さらに、保育者である研究者が陥り易い欠点としては、研究の計画を、常に日常保育との関連の上に立って考えなければならぬ関係上、途中において生ずる不慮の障害が極めて多いことや、また時間的制約をうけることが多いため、大切な機会

を失うといったことが少なくないので、永続性を欠くことになりがちである。

以上述べたところで明きらかにされたように、現場における研究は、すでにその動機において研究室のそれと異なっているのであるが、問題の設定においても考えなければならない点が少ない。自然科学の分野においては、研究は、すでに明きらかにされている知識（証明されている知識）の間隙を埋めるためになされるものであるが、教育（保育）の分野においては、その性質上、必ずしも未開拓な分野のみの研究が大切なわけではなく、むしろ、「すべての教師の実践が、より良いものになること」を必要条件として含むものでなければならぬということである。この点、現場の研究者が、前記の現場の研究のあり方を忘れて、研究のための研究に走ることは警戒しなければならない。

さて、たとえ、正しい研究の動機をもち、問題の設定もおこなわれたとしても、保育の現場には、このような研究を妨げる一つの傾向が存在するのである。それは、経験主義とでも呼ぶべきであろう。現場の研究は、教師の実践を高めるようなものでなければならぬのであるが、経験主義は、比較的せいまい範囲におけるそれまでの自己の経験を至上のものとする故、教師が実践を高めようとする態度とは相反するものである。過去、現在を通じて保育界には、名人芸的な保育技術を身につけた教師が多く存在する

のであるが、これらの人々は、自己の子どもを取り扱う態度をそれまでの数多い体験を通して名人芸的なところにまで磨きあげたのであるから確かに敬服に値するといえよう。しかし、その反面、それが、単にそれらの人々、各個人にとどまっていて、少しも一般的な拡がり、あるいは原理化されたもの、体系化されたものになっていないし、また体系化しようという努力（すなわち研究）を怠った点で許されぬものがある。私は、今日の保育界で、現場における実践的研究を妨げている最大の癌は、実に、このような名人芸なのであり、経験至上主義であると思う。長い歴史と伝統には、確かに美しい、底光りのするものがあるけれども、そこには同時に停滞と沈澱がみられることを忘れてはならない。更にこのような経験主義と結びついて、現場における研究を妨げているものは、経営との関係であろう。現場における研究が、くりかえし述べたごとく教師の実践を高めるような要素を含むことを必要条件としている限りにおいては、一見、経営との間には、何らの摩擦が起りそうもないように見える。しかし、経営というものは、常に安定を求めるが故に、伝統を重んじ、また経験を尊重する場合が少なくない。このような場合においては、経営は、研究の障害となつてその前に現われて来るのである。経営を安定させておく為には、余り急速な変化を好まず、伝統の流れに流されていくことを選ぶものである。折角のよい研究も、「うちでは昔か

ら、こうしております」ということばの下に葬り去られたことが何と多いかを考えてみるとよい。しかし、この反面、このような対立するものをうまく調和し、苦しみながら今日まで研究を続けて来た私立園の現場人には賞讃を惜しまない。

二、現場における研究を促進させるには……

前述のような困難な点を有する現場の研究ではあるが、これを打開して、その研究を促進させていく為には、一体どのような配慮が必要なのであろうか。

現場における研究は、必ず教師の実践を高めるのに役立つものでなければならぬといったが、そのためには、まず、すべての保育者のひとりひとりが、研究者になる、いや研究者であると考えなければならぬのである。そして研究者は、どうしても創造的な能力を欠くことができない。したがって研究者である保育者も、創造的能力、創造的研究精神を持っていなければならないのである。この点について宗像誠也氏は、*「教育研究においては少数の尖端的な研究者のみが創造的能力を持っていればいいのではなく、一般の教師もまた多分にそれを必要とするのではなからうか。すなわち、教育においては、数十万の教師の教育実践がよりよいものになることが必要なので、そのためには、結局はひとりひとりの教師の研究が必要なのである。教師が識見を高め、また

教師がいれば教育技術を身につけることが必要なのである。これもひとりひとりの教師にとっては研究であるといつていい」と述べている。

さて、このような考え方に立脚したとき、大切なのは、実は既得の知識ではなく、現実の子どもを観察し、把握し、理解し、考察できる創造的能力なのである。そのためには、どうしても、教育研究法ないし[＊]保育研究法が、教師にとって大切になってくるのである。

なお、今一つ大切なことは、保育に関する研究が、もっと蓄積されなければならないということである。かつて、[＊]ある保育の座談会でも、「保育界の七不思議」の一つとして、「なぜ研究が蓄積されないのか」ということが取り上げられたことがあるが、このことは、保育者が、すでに明らかにされている知識を習得せず、常に「無」の状態から出発し、経験によって、個人的な蓄積をおこない、それが、次にうけつがれず、たえず悪循環をおこなっていることによると考えてよいであろう。

この悪循環を断ち切るためには、一つには、保育者を養成する機関の問題があり、いま一つは、現職教育の問題があると思う。

ここでは、養成機関のことは別の機会にゆずるとして、現職教育の機会において、過去の研究業績の蓄積（資料蒐集）がなされなければならないことを力説したい。幸い、私立幼稚園においては、

日本全国にわたり、約四千の施設を含む日本私立幼稚園連合会（日私幼）が、全国的な組織の下に、各ブロック研究部が、日私幼研究委員会と連けいして、活発な研究活動を開始しているの
で、今後、共同研究、あるいは、全国的な研究業績の蒐集、現職
教員の指導といった面で、大きな力を發揮すると思われる。

* * *

現場における研究は、それ自体、きわめて重要な価値をもつもの
なのであり、研究機関における研究と相並ぶものでなければなら
ない。現場の教師の中には、研究といえば、一部の学者でしか
出来ないもののように錯覚し、またその種の結果や指導のみを重
視する傾向があったけれども、今後は、それらに対抗するといっ
た意味ではなく、むしろ現場における研究の重要性を認識して、
協力するという自信をもった態度で進んでほしいと思う。

* 1 「教育研究法」宗像誠也著（第三四頁）

新評論社刊

* 2 「保育研究法」辰見・角尾・日名子共著

学芸図書KK刊

「幼児教育研究」辰見・日名子共著

（幼児教育体系第一巻・第三分冊）国土社刊

* 3 「幼児と保育」第三巻・第十号（森脇・秋田・日名子 第一八頁）小学館刊

（東京・私立栄光幼稚園長 玉川大学講師）

幼稚園における子どもの会話の分析

津 守 真

吉 田 三 和 子

としお「あのね、きのうね、うちにね、こんな大きなねずみがいた」

先生「それでどうしたの」

としお「そいでね、電気冷蔵庫の後に入っちゃった」

(五才児、登園直後先生との会話)

いずみ「おじいちゃま、すごくおこんのよ」

ともこ「うち、おじいちゃま死んじゃった」

いずみ「そう」

ともこ「うちね、五人よ、おばあちゃまとあたしでしよう。」

ひろこに、ババ、ママ、ほら、五人でしよう」(指で数

えながら)

いずみ「うちは六人よ」

ともこ「おじいちゃま、おばあちゃま、ババ、ママ、女中さんと、

いずみちゃん？」

いずみ「そう、前はもったいたのよ、赤ちゃんもいたの」

ともこ「赤ちゃんは、いずみちゃんじゃない？」

いずみ「そうか、アハハ……」

(五才児、弁当の時の会話)

まちこ「これ、私の帽子よ」

まさあき「僕もあるよ、これだよ」

しけゆき「僕のこれだよ」

まちこ「これ私の」(お弁当バッグをさす)

(三才児、持物を見せ合いながら、友だち同志の会話)

ちひろ「お山作ろう」

あきひさ「僕たち、トンネル作ってるんだよ。こわしちゃだめだよ」

ちひろ「うん」

あきひさ「今日ね、僕、結婚式だから、早く帰らなくちゃだめな

んだ」

こういちろう「僕、お母さんの結婚式知ってるよ」

あきひさ「でもね、僕の結婚式じゃないんだよ、ほら先生、トン

ネルだよ」

先生 「トンネルできたみたい」
あきひさ 「トンネルできました」

(三才児、砂場で遊んでいて)

子ども同志の会話、先生との会話など幼稚園の隅で、ちよつと立ちぎきしていると、おもしろい。いくらでもこんな会話を拾うことができる。子どもたちは楽しそうに話しているし、その中にまじって話している先生もたのしそうである。このような会話を通して、子どもたちはお互い同志を知り合い、相手の話をきくことを学び、自分のことを話することを学んでゆく。言語指導の機会は、このような日常生活の中での会話の中にあり、また、そこに材料を見出して、より一層、計画的な指導の方法を考えてゆくこともできるのである。

それでは、幼児は幼稚園でどのような状況の下に、どのような会話をしているのだろうか。三才児の会話は、五才児の会話と相異なるだろうか。男の子同志の会話は、女の子だけのグループと違う点があるだろうか。先生が入るとき会の話は、子どもだけのときと違うだろうか。話の話題について、あるいはまた話をかわす人数において、さらにまた、話をかわすやりかたなど、いろいろの疑問が出てくる。

そこで、これらの疑問を明らかにし、幼稚園における子どもの会話の実態を知るために、お茶の水女子大学付属幼稚園で調査をお

こなしてみた。ここではその調査の結果を中心に、上に掲げた諸点について述べる。

幼稚園の中での子どもの会話を系統的に拾うことは、たいへん手数のかかる仕事である。それは、いつ、どこで起るかわからないし、またその分量もものすごく多いのである。そこで、お茶の水女子大学の幼稚園教員養成課程の学生のかたたちに願って、その膨大な記録をとっていただいた。したがって、この調査報告は、ここに参加して下さった、四十四名のかたがたの労力がもとになっていることを最初にことわっておきたい。

さて、そのたえまなしに幼稚園中でしゃべっている会話を、できるだけ偏りなく、系統的に調べるために、次のような方法をとった。

- 1、クラスごとに、子どもの名前のリストをつくる。
- 2、会話記録者は、子どもの会話のおこなわれているところに近づいてゆき、会話がくぎりついて、別の活動にうつるまで、その会話を記録する。そのとき、そこに参加した子どもの名前をリストにチェックしておく。こうして、原則として、一日のうちに、

一クラス全員の名前がチェックされるように記録する。

調査の時期は、二期にわたっている。第一期は、昭和三十四年二月―三月で、学年度末で、各組とも子どもの年令は、最高のときである。第二期は、昭和三十四年四月―五月で、年令は最も小さいときであり、また入園したての子どもも混っている。

こうして採取した会話の数は、第一期総計、一、九五四枚（内、三才 七〇九枚、四才 五五三枚、五才 六九二枚） 第二期総計 四四〇枚、（内、三才 一〇四枚、四才 一〇〇枚、五才 二三六枚）である。これを、子どもひとり当たり何枚くらいになるかをみると、第一期は、三才 二〇・三枚、四才 七・九枚、五才 九・九枚、第二期は、三才 三・二枚、四才 一・四枚、五才 三・四枚である。

一、会話の人数

子どもは、お互いに話をするときに、何人くらいで話をしているだろうか。これを、三才、四才、五才と年令別にわけてみると、図1・1aの通りである。図にみられるように、五才の子どもは、三、四才に比べて、やや人数が多くなっている。

次に、各年令ごとに、男の子だけの会話のグループ、女の子だけのグループ、男女混合のグループ、先生をまじえたグループにわけて集計すると、図1・1b、d、および第1表のようになる。ここにみるように、会話の人数については、三才児も五才児も、男だけのグループ、女だけのグループによる差はない。男女混合のグループは、やや人数が多くなる。教師が会話に加わると、三才児では会話の人数が多くなる傾向があるが、五才児では、子どもだけのグループと相異はない。

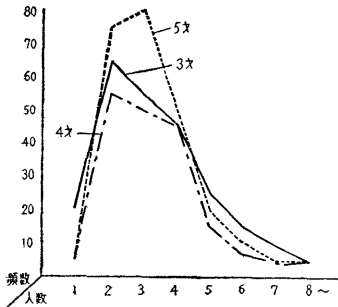


図 1・1 a 会話の人数（年令別）

左の図表をみると、会話の人数は、だいたい三人前後が多いことがわかる。五人をこえる会話は急激に減少している。会話の人数は、一年間の最初と最後の二つの時期により、かなり相異なる。三十四年度始の四、五月の資料を比較してみると、第1表右欄のように、三才、四才において、会話の人数は減少している。また、三才児では、教師の混る会話が著しく多いことが特長的である。三才児のはじめにおいては、教師と

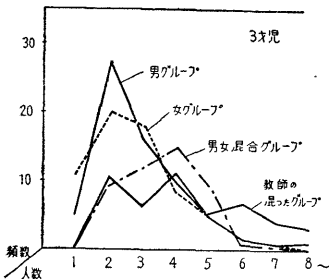


図 1・1 b 会話の人数（3才児）

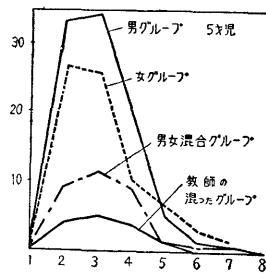


図 1・1 d 会話の人数（5才児）

第1表 会話の人数

		33年度学年末			34年度学年始		
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
3才	男のみ	3.0	1.4	1.7	0.6		
	女のみ	2.8	1.4	2.7	0.5		
	男女混合	3.7	1.2	3.0	0.0		
	先生を交える	4.3	1.8	2.6	0.9		
4才	男のみ	3.0	1.2	2.9	1.0		
	女のみ	3.3	1.6	2.7	0.7		
	男女混合	3.4	1.2	2.8	0.9		
	先生を交える	3.7	1.6	3.4	0.8		
5才	男のみ	3.1	1.1	3.3	1.4		
	女のみ	3.3	1.4	2.7	1.4		
	男女混合	3.3	1.2	4.6	1.7		
	先生を交える	3.5	1.2	3.1	0.9		

第2表 会話の交渉数

		33年度学年末			34年度学年始		
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
3才	男のみ	5.1	3.9	4.3	4.1		
	女のみ	5.2	4.2	3.7	0.9		
	男女混合	5.6	3.5	4.0	0.0		
	先生を交える	6.4	4.9	4.8	3.1		
4才	男のみ	4.8	3.1	4.3	2.5		
	女のみ	5.1	3.2	5.7	6.0		
	男女混合	5.7	4.4	4.4	1.9		
	先生を交える	4.8	3.9	5.2	2.7		
5才	男のみ	5.6	4.6	5.6	4.9		
	女のみ	5.9	4.7	5.1	2.8		
	男女混合	5.4	4.0	5.9	3.8		
	先生を交える	5.2	3.8	4.6	2.1		

の会話が言語指導上とくに重要であることを示すものであろう。

四月には、三才はすべて新入園児であるから、集団生活にもなれないし、年令も小さいので、会話の人数も少ないと考えられる。五才児は、すべて昨年度の四才児のもち上りで、会話の人数はほとんどかわっていない。四才児は、半分は三才児のもち上りで、半分は新入児であるが、ちょうど、三才児と五才児の間になっている。また、三、四才児は、著しく大人数で話をしてることが少ないのも顕著である。

以上の点を要約すると、学年始では、三、四才児は、二—三人、学年末になると、三、四、五才児を通じて、三人、四人のグループが多くなるといえる。自然にできる子どもの会話の人数は、だいたい

以上のような具合であり、非公式にうちとけて話す場合は、二、三、四人くらいの小さなグループが適當であることを示している。

二、会話は、何回くらい往復するか

子ども同士の会話は、そういつまでもつづくものではない。ひと

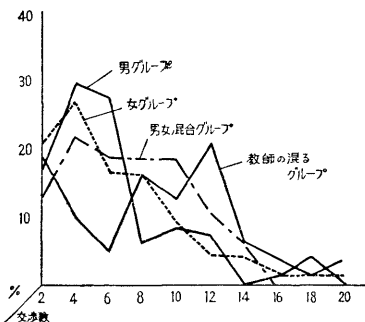


図 2.1B 会話の交渉数 (学年末、3才児)

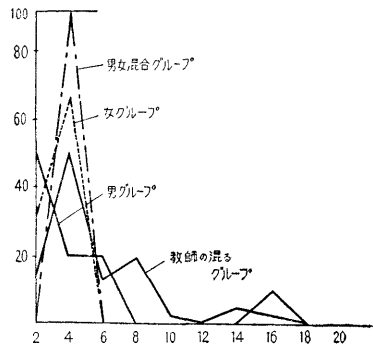


図2.2B 会話の交渉数 (学年始、3才児)

くぎりの会話は、そこに集まる子どもたちから、十回か二十回も発言があると、それで終結する場合が多い。それぞれの子どもの発言を一回と数えて、(ただし、相互交渉も一回、一方交渉もひとしく一回と数える)交渉数を、年令別、グループ別に集計すると、図2.1 Bおよび、第2表の左欄の通りである。

ここからわかることは、

1. 3才児では、教師を混えた会話が、交渉数をもっとも多く、次いで、男女混合グループが多い。

2. 4才児でも、3才児と同様の傾向がみられるが、5才児になると、男の子だけのグループも、女の子だけのグループも、男女混合グループも、教師を混えた場合も、会話の交渉の数はほとんどかわらない。

学年始の会話の交渉数を、同様にして示すと、図2.2 Bおよび、第2表の右欄の通りであり、3才児においては、とくに会話の交渉数が少ないことが顕著であり、4才児も同様の傾向がある。故に、新入の時、および、年令の小さい時は、会話の交渉の数も少ないということができる。

三、話 題

会話の話題を分類して集計してみる。次にその規準と例をあげておこう。

A 家庭のこと

A₁ 家庭の特性——家族の名前、その様子、父の職業など。
A₂ 家庭の所有物——家でかっている犬、猫、咲いている花など、家にある遊び道具のこと。
A₃ 家庭での経験——家の人の話したこと、遊びに行ったこと、旅行、デパート、食堂など。

(例) あつし「うち金魚いるよ」

ゆきお「うち、おたまじゃくしいるの」

ふみお「うちにもおたまじゃくしいるよ、一つ」

のぼる「うちにもさ、かにがいるよ、かに七匹」

ゆきお「うちにも、もつという。うちへくればあげるよ。」

いっばい「いたんだけど、はなしてあげたの」

(A₃の例、えを描きながら話している)

B 社会経験

B₁ 社会の話題——テレビ、ラジオ、新聞などを通して

B₂ マスコミを通して——(B₁を除く)月光仮面、スーパーマンなど。

B₃ 社会行事——幼稚園外での経験

B₄ 社会事象——乗物、お店など

(例) あきひこ「ぼく皇太子だよ」

かつひろ「ぼくだよ」

あきひこ「まさあきちゃんにきいてごらん」

かつひろ「きいてきてよ」

あきひこ 「出発します」

みつや 「馬が動かないんだよ」

あきひこ 「早くしてよ」

みつや 「だめなんだよ」

(B₁の例5才児男)

C 幼稚園のこと

C₁ 友だちのこと——友だちの製作品など

C₂ 先生のこと

C₃ 幼稚園での遊び

C₄ 幼稚園での行事——卒業式、遠足、誕生会など。

(例) あきこ 「ひろしちゃん、おやすみじゃないのにあそこに書いてあるよ」

たかこ 「おなががいたいのかもしれない」

「おやすみの人は、おながが痛いんだってママが言

ったもん」

あきこ 「おねつが出たのかもしれない」

たかこ 「ご用ができたのかもしれない」

(四才児、弁当の時)

あきお 「ケーキできたよ」(砂型にいれて出す)

りょう一 「ケーキ? そうしたらこうやって上にみつをかけるんだよ(と水をかける)ねえ、ケーキつくらないの(のぶおに) ぼくとあきおちゃんつくったよ」

のぶお 「うん」(砂を手でこねて)

「うわー大きいのができちゃったよ。あきおちゃん、ここにお水少しちょうだい」

D 自分のこと

(C₁の例 砂場にて5才児)

E 自然現象

(例) あつこ 「あらこれ何かしら」とかたつむりをつまみあげる

しんや 「こわいんだぞう、でんでんむしだぞ」

あつこ 「死んでるのかと思った、しらなかった」

ひろと 「生きてるんだぞ、おとななんだぞ」

あつこ 「でも心臓動いてないじゃないの」

「ちよっと、これ生きてるかたつむりよ、動かないわ、

水にいれてみようか」

F ことばあそび——大きさ比べ、高さ比べ、しりとりなど、

(例) あいこ 「まさあきちゃんが一番高い、ほらほら、私のこれよ、

高いでしょう」(身長グラフをみながら)

ふゆお 「ぼくの方が高いよ」

あいこ 「ここゆりこちゃん、わあ、ゆりこちゃん小さい、こ

こよ」

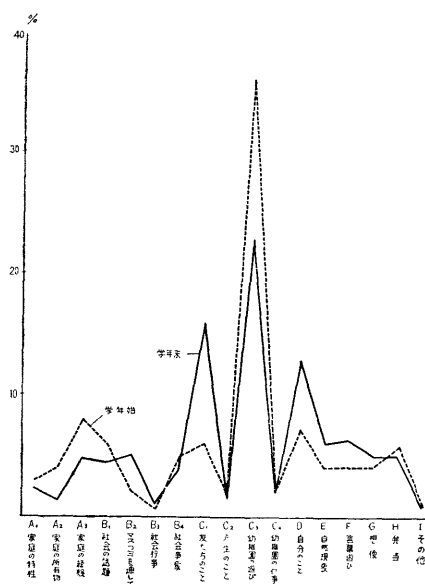
ふゆお 「ぼく、小さいや——」

ゆきこ 「これまさあきちゃんよ」

ふゆお 「ウワ——」

(五才児)

図 4 会話の話題



G 想像的なこと——童話などから取材したもの、おひめさまなど
H 弁当に関するもの
I その他

集計の結果は、図4の通りである。ここから次のことを指摘することができる。

(一) 全体的にみて、幼稚園での遊びに関すること(C₃)が各年齢とも最高である。すなわち、遊びながら、その中で必要なことや、現在やっていることについてお互いに話す会話がが多い。

(二) 次に、幼稚園における他の友だちのこと(C₁)が多い。この項目には、年齢差があることが著しい。すなわち、三才児に少なくまた、学年始に著しく少ない。

(三) 自分のことに関する会話(D)もかなり上位を占めるが、三才児に比較的多い傾向がある。すなわち、自分のことを競って話したがる傾向は三才児に強いと言える。

(四) 自然物に関する会話(E)も、三才児に多い傾向がある。三才児は、その場にある珍らしいものに注意をむけることが多く、年長になると、遊びに熱中して、その方に多くのエネルギーが向けられるからだろうか。

(五) 家庭における経験や、新聞などを通しての社会の話題、テレビにあらわれる話題も、かなりの比率を占めている。いわゆる、お話し面白いおはなし、はこの部分に属するものが多いが、これも、ただ手ぶらで話しているというよりも、何かしながら、ちょっとしたことがきっかけになって話していることが多い。弁当を食べながら、家庭、社会のことが話題に上ることは多いし、絵をかきながら家での経験を話しあったり、砂場であそびながら、新聞で話題になっていることを話したりする。

家庭、社会の話題は、性差が著しい。それは、図4.aおよび図4.cに見る通りである。すなわち、家庭の話題は、女子だけのグループに多く、社会の話題は、男子だけのグループ

図 4・3 c 話題の性差 (5才児)

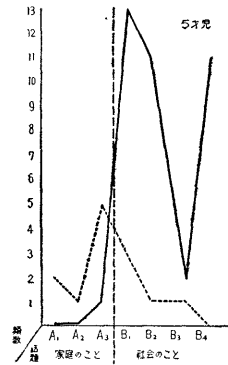
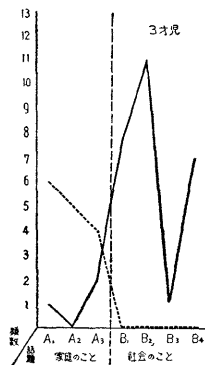


図 3・4 a 話題の性差 (3才児)



に圧倒的に多い。

このことは三才からすでに顕著である。つまり、話題の男女差は三才以前にすでにでき上っていることを意味する。

一体、どのような過程をへて、このような男女差ができるのだろうか。

(六) 話題は、時間とともにやや変化する。各話題を、9—10時、10

—11時半 11時半—12時半、12時半以後にわけて集計してみると女の子のグループの家庭の話題は、登園直後に多い。つまり、家からきたばかりのときに、新鮮な印象をもって、家のことを話します。男の子も同様に、9時からの時間には、社会の話題が多い。しかしこれは 10時になって遊びが進展すると、もっと増加する。遊びそ

のものに関することや、友だちに関することは、遊びの最も活発な10時から11時半までの間に多い。

先生との間の会話では、家庭に関することが比較的多く、また、自分のことに関する会話、自然物に関する会話などが多い。

幼稚園の中で自然におこなわれている会話を拾って分析したのであるが、その中で幼児がいかに熱心に、活発にさまざまな話題についてお互いに話をしているかを見ることができた。自然におこなわれる会話は、二、三、四人くらいの小人数の場合が多く、七、八人をこえる場合は稀であるが、そのくらいの人数でお互いに話すことは本当に楽しいことのようにみえる。男の子だけの場合、女の子だけの場合、男女一しよの場合、それぞれによって、話題も違ふし、交渉のしかたも多少異なるので、いろいろのグループで話しあうことができるということ、言語の発達の上にも重要であろう。そして先生がその会話の中に加わるということは、先生にとっても、子どもにとっても楽しいことである。話をしながら、子どもたち同志、そしてまた、子どもと先生とは、互いに経験を分かちあい、愛情を交換している。その親しみの中の会話に、言語指導の基礎があるということができよう。

問題を背負って入園した子どもの指導



幼稚園に入園したときに、すでにさまざまな家庭事情や、住宅条件などが必要になって、はじめての集団生活における適応を困難にしている場合があります。そのような子どもに対する、担当教師の苦勞はたいへんなものです。このような子どもは、どのように指導したらよいのでしょうか。いろいろの例がある中から、二つ、ここにあげてみました。

複雑な家庭に育った子ども

宮崎 洋子

毎年多くの子どもたちをその家庭からあずかるが、皆それぞれ違った環境の中で背負わされた問題を持ち込んで来る。

「時間が来れば次第になおりますよ」というような簡単な問題ならば、あずかる側にとつても、明かるい期待が持たれるが、見過ごすようなところにむずかしい問題が投げかけられていることがある。

子の家庭の事情を知ることが出来た。

一、恵子の家庭環境

父 二十八才、旧工業学校卒、製鉄現場技術員

母 二十八才、女学校卒、継母

妹 一才

家庭の事情は複雑で詳細を聞くことは出来ないが、一才前に実母と生別し、祖父母（父親の両親）の家庭で養育され、三才頃より、現在の母親に養育されている。

祖母は本人を非常に愛育し、実母と生別していることを念頭において、「かわいそうだ、かわいそうだ」と本人に会うたびに涙

を流して同情する。祖母の来訪は多く、入園前までは、そのたびに、汽車で二、三時間離れている祖父母の家庭に連れ帰り、二三週間あずかってまた連れて来るという状態が続いた。また祖母は機会あるごとに本人の父親と継母に祖父母の家に転居することをすすめる。

父親は転居してもよいという意見であるが、継母は「祖父母の家では、恵子の養育は困難だ」と強く反対している。

・ 恵子と母親の態度

母親の兄弟が教職（小学校勤務）にあることから教育に熱心であり、ことのほか、恵子のことには、実子以上の気のつかい方をしている。買物の帰りに立ち寄られて、一しよに下園したり、雨の日、傘を持って迎えに来て、「恵子ちゃん、傘を持って来たよ、長靴もはきなさい」と差し出し、恵子がたまって受け取って行く様子は、二人だけの、親と子の情景ではなく、何か人に見せるための、極端に言えば、芝居じみたところがあった。

私の所になずねて来られたのは、入園十日目

「園より配布された絵本の中に付録が入っていなかった。近所の子どもが持っていたのに、恵子は持っていない。恵子になずねると、『もらっていない、そんなもの知らない』と言う。先生がひとりだけにやらないで放っておくことはしないだろう。それなら、落して帰って来たのに違いない。『おとしたのだろう』と聞くと『おとしてない』と言う。時どき嘘をつくから、またそんなことではないだろうかと思ったが、ちよっとたずねに来た」とのことであった。絵本の付録は、保育室の入口に落ちていたのを一冊拾っておいた。

帰宅を急いで靴をはく時にも落として気がつかなかったのかもしれないし、落ちていた付録とは関係なしに、私が間違えて付録の入っていない絵本を渡したのかもしれない。

母親には、私の手落ちを詫びて残っていた付録を渡した。

その時に、一度話しておこうと思っていたが、と家庭の問題を話された。

未熟な私は、その事情をのみ込むことに精一ぱいであったが、園長の助けを得て、「母親が、ひとりで切りまわそうとしてあせっても、無駄であるから、父親とよく話し合うとよい。機会があれば、父親や、たびたび訪れる祖母に、幼稚園になずねてもらって、いろいろ話し合ってみたいから、そのようにすすめて欲しい」ことを話し合う。母親は、どうにかして恵子と本当の親子に見られたい、恵子に頼りたい気持ちを持っており、その奥には、祖母を慕っている恵子を育て、自分の方に寄せつけて、祖母の家族や父親を驚かしてやろうといった強い母の性格がはつきりみえた。

・ 恵子の態度

母親と二人になると、母親に頼り、言う通りに従うが、祖母や父が加わると、母親に向かって「母ちゃんなんか、どこか、行ってもいい、いなかへ帰んなさい」と悪言をはく。時には毛髪を引っはったり、叩い

たりして、母親に手向かう。夜尿症がある。

・ 父親の態度

何事にも消極的、祖父母の意見に従うことが多く、母親の立場を余り理解したたがない。

二、幼稚園に入って

恵子はこれだけの事情を担って入園して来た。

・ 入園五日目の記録

晃一と一しよに登園する。晃一が「お早う」と挨拶すると恵子は、はさかしそうに見ている。「お早うございます」と挨拶を返し部屋に迎える。自分のロッカー、靴箱をよく憶えており、定められた通りにひとりで整理出来る。部屋で「かごめ」が始まり誘うと仲間に入るが歌わない。おとなしいが、まだ顔がほころびない。

・ 十一日目(母親来園の翌日)

日付カードに貼紙をはっている側に行き「今日はどこかわかる？」とたずねる。だまって、カードを指で押さえ、前につき出す。

「昨日、恵子ちゃんのお母さん、幼稚園にいらしたの知っている？」手に持ったカードを見ながら、うなずく。

「恵子ちゃんは、その間どうしていたの」だまっている。

「お留守番だったのかしら」うなずく。

「お母さん、付録を持って帰ったでしょう」うなずく。「お母さんね、恵子ちゃんの付録がないからって、わざわざ取りに来て下さったのよ」

「恵子ちゃん、あれどうしたの」

下を向いたまま、「おとした」と言う。

「そう、落としたの、先生は、もらわなかったのかと思ってた」と言う。「入ってなかった」と言い直し、急いでバスケットの所に行き、カードを片付ける。

三、恵子をあずかつて

このような恵子をあずかつて、私のしなければならない仕事は多い。今まで母親が出来なかった固いから、をときほぐしてやらねはならない。

(1) 恵子に出来るだけ近づこう

まず初めに恵子との強い結びつきが必要だ。母親もその気持でのぞんだことであるが、祖母や父親という障害が加わって今だに成功していない。私には、園の先生がたや子どもたちという協力者が大勢あり、障害のないことが、明かるい期待を持たせてくれた。

恵子の周りに子どもたちがいる時をねらって順々に話しかけ、その最後には、きまつて恵子に会話を向けた。

(2) お母さんは立派な人であることを認めていく。

恵子の周囲の者がお母さんの偉いことを認めて、本人にもその気持を持つようにさせたい。子どもたちを協力者にして、会話の途中で話題をお母さんに結びつけていった。ちょうど母の日はよい機会だと期待したが、五月に入っすぐ麻疹で欠席になり残念に思った。

(3) 家庭との連絡係になってもらう。

今はまだ手紙による連絡しか出来ないが、頼まれたことを母親に伝えることで親

しさを増すきっかけが出来るのではないかと
思っている。

(4) その他父親の協力、母親の態度を改め
させるなど大きな問題が次々に出てくる。

四、入園後一と月を過ごして

麻疹による欠席中の連絡は、恵子と私の
結びつきを強くした。また鯉のぼりを作っ
て送ったことで一層、その態度を柔らかく
変えた。その後、五、六人のグループによ
る指導の機会が与えられて、こわばった顔
もほぐれ始めた。それと同時に、いつまで
も私の気を引いておこうとする粘液質な態
度が出てきた。

大勢の注目をあびて行動することは出来
ないがひとりだけ、特別に扱ってもらいた
い状態である。今まではおとなたちが勝手
に、偏った愛情で恵子を奪い合った。それ
で当惑した恵子は、おとなの言いなりに従
い、二、三週間は祖母に頼り、家に帰っては
母親の愛情ある厳しいしつけに従わねばな
らなかった。祖母の許した行為も母の元で
は許されない。やっと母親のしつけをのみ

込んで母親に頼ると、母親の注意をひく妹
が気になり始める。その中に祖母が迎えに
来てまた生活が変わる。初めのうち、私に対
したうさそうな顔もおとなに対する反撥
であったようだ。少しずつその状態がほぐ
れてきたことをうれしく思っている。

私を必要とし始めた事は、初めの解決の
糸口がついてきた事を認めさせてくれた。

第一、第二の段階と次々に問題が処理され

友だちと遊ぶ機会をもたなかった子ども

武 南 礼 子

K君は、昨年の四月に二年保育として入

園した。家族はK君のお姉さんが小学校五
年であとはお父さん、お母さん、そしてK
君の隣りにK君のお母さんの実家がある。

四月に入園した当時、心細げに涙ぐんだ
りしていたが他にも同じ状態の子どもはい
たし、またその他の面でも、まだ他の子ど
もが同じ状態であったから、K君の変わっ

ていくに従い、最も大事な交友関係も起っ
てくるだろう。祖母には偏愛され、母親には
嘘を時々つく子どもと思われ、父親は無関
心という間に育ってきた恵子が、どこまで
友だちと和して行くことが出来るだろう
か。

恵子が独りで進んで行ける最大限度の人
間関係の道すじまで、導いてやりたいもの
だと思っている。(八幡・大蔵幼稚園)

た面を見つけ出さずにいた。

五月に入り、K君だけまだ遊べない、そ
してリズムの方にも参加しないし、返事も
出来ない。声を出して私に話しかけること
もせず、質問しても「うん」とか「違う」と
か首でするのみだったので、これはすこし
特別に気をつけなくては、と感じ始めた。
お母様に伺うと、近所に遊び友だちがいな

く、いつも家の庭でひとりで遊んでいるということであつた。そのうちに幼稚園ではおべんとうが始まつた。K君は一応食へるが食べ方がおそく、また残すことが多い。

この頃から半泣きで登園する日が多くなつてきた。ここで氣をつけなくてはと思つて、まずK君を喜んで登園させることから始めた。ぽつんと、ひとりで立っているK君の手を引いて遊びに入れようとしてもなかなか応じない。そこでK君の家に比較的近所のH君と友だちになれるように席も隣りにし、帰りも一しょにした。これがよかつたと思へ、このH君のことを、K君は家へ歸つて報告するし、お互いに帰りがけに「遊びに来て」と誘うようになった。それからまた、元氣で園に来た日には、大いにほめてあげたり、帰りがけに御ほうびとして折り紙などを与えてみた。このようなことから、だんだん元氣で登園するようになってまずほつとした。しかし、その他の事は以前と同じである。こんな状態からまた前進させようと、いろいろこちらから誘つ

た。しかし誘いにもなかなか応じない。そしてこのK君にはこちらが強く出ても、余計に引っこんでしまうということも解つた。ところがK君の母親は、園でのK君の狀態を知つて驚き、家では決してこんなではないと意外な面持であつた。それからというものは、お会いするたびにどうか、どうですかの連はつ、K君にも家でいろいろ言っている様子であつた。

そこで私は、母親にきいてみた。「お父様か、どなたかに、K君にた性格がおありではないのですか」と。すると父親が非常に用心深いのですと、いろいろの例を示して下さつたのをきき、なるほどK君の引つ込みじあんも、多分父親の性格が含まれていると思つた。母親はだいがあせり出した。あせることは結局だめにすることなので「K君に対して、お父様とお母様が余りやいのやいのと言つては困る」と、何度も注意をしておいた。

ところが何んとかして遊んでくれるようにと心がけたかいてあつて、七月に入つた

ある日「外へ出てみない」とうながしたところ、ひとりで進んで庭へ出て遊び出した。ジャングルジムに乗つたり、すべり台に乗つたり、そこで私は比較のおとなしいA君とB君に、「Kちゃんのとこへ行つて一しょに遊んであげて」と言つたら二人ともすぐとんでいった。そつと見ていると、三人は自然に仲間になり遊び出した。子ども同志は案外素直に遊べるものだとうれしい氣持だつた。

遊ぶことはやつときかけが出来た。今度はリズムなどへの参加と、口をきくことの指導である。しかし残念には、ここで夏休みを迎えた。母親というものは、リズムなどへの参加を第一に思うらしい。しかし遊べるようになったことは、大出来だと話したことである。

二学期に入り、一学期に比べてずっとこやかになつて登園しだした。最初は、いくらか逆戻りをして遊べなかつたが、間もなくして、一学期の後半の姿をとり戻した。皆が立つて歌う時、せめて立つだけで

も皆と一しょに立てれば、またきっかけも出てくると思ひある日「皆立つてごらんなさい。お背中骨がまがっていないかしら？、先生に見せてね」と言いながら子どもたちの背をひとりずつ見てあるきK君のところへ来て何気なく「Kちゃんはどうかなと背をさするようにして立たせてみた。すると立つことは立つようになり出した。

この頃K君と絵本を見ていて、私が「これ何かしら」と質問すると声にならない無声音で説明してくれました。それから数日すると、帰りのごあいさつの歌の時、頭をちょこんと下げるようになった。その翌日は、自由画の説明を始めて例の声にならぬ声でしてくれた。こうして一日一日とひてくるK君を見て、うれしくてならなかった。母親にも連絡し、じっくりすること、K君に余りいろいろ言わずにいてほしいと頼んだ。

運動会には、はしるリレーなどには参加した。しかし、ゆうぎ、体操は全然しない。そこで「すずめ」のゆうぎの時、K君に

かかしになつてもらひ私と一しょに作つた、みの傘をつけて中に立たせた。てれてもやつてのけた。その頃ようやく共同製作に参加しだした。

もうあとひと押しのところ、で二学期が終り、三学期に入った。

三学期に入ると二学期の時の態度から全然後退せずほつとした。その頃のある日こんなことがあった。その日、非常にうれし氣に入つて来たK君は、例の声で「箱根へ昨日行つたんだよ」と話しかけ、車窓から見えた外の様子から、小石のことで、こっと細く話してくれた。さらに「絵に描いて下さる？」と言うとすぐ応じて、紙にも黒板にも描きまくつた。また年長組の先生にもその話をしたほどであった。ほんのちょっとしたこと、こんなにも喜び、そのことによつて今までよりずっと親近感を示し進んで話しかけてくれたことは、きっかけがいかに大事なことが、ということを感じさせた。この事は家にも連絡したが、家の方でも喜び、これからもせいぜい機会を見

幼稚園は、子どもが家庭からはなれて社会生活をするはじめての場であり、また教育専門家の手にゆだねられる第一の機会なので、今まで気づかれずに過ぎてきたいろいろな問題が発見されることが多いようです。そしてまた、幼稚園での指導目標は、学習ということに集中せず、むしろ生活全般にむけられているために、幼稚園期は生活の問題を十分に指導出来る良い時期でもあるでしょう。

今、恵子ちゃんとK君の指導の記録を拝見して、こんな時期に熱心に導かれる機会を得た子どもの幸福をみて、忍耐強く努力を惜しまれぬ先生の指導に心を打たれました。

誰でも、どんな親でも、子どもが良くなるようにと心を悩まさない人はいないにちがいありません。それなのに、実際にはむずかしい問題が次から次へと起つてきたり、努力すればする程ますますむずかしくなつてしまつたり、思いがけなかったところの問題が育つていたりすることがあるのです。

恵子ちゃんの場合も、K君の場合も例外ではないようです。恵子ちゃんのお母さんもお祖母さんも一生懸命に恵子ちゃんに良いようにと願つていたようですよ、K君のお母さんも、思いがけぬK君のひっこみ思案にあせつてしまうほど一生懸命でした。それでも問題はますます

つけて出かけましようと言っていた。その次の日、始めてリズムに参加したのである。

その日遊び室で、皆とゲーム遊びをする
と、K君は参加した。これは良い機会と思
い、そのままピアノを弾き、あるいたり、は
しゃたりなどの基本リズムをすると、その
ままゲームの延長のように、にこにこして
参加している。動作は不明瞭で、リズムに
合っていないが、一応やっている姿を見て
もう大丈夫と、何かしら重荷が下りたよう
であった。

これで、年長組になれば、ぐーっと大き
く成長するだろう、と思った。この四月か
ら年長組になったK君は、四月の半ば頃
「へびがいたよ」と、登園してすぐ大きい
声で報告してくれた。K君の本当の声を初
めてきいたのである。男らしいかわいらし
い声であった。それから大きい声で話
し、また遊びもする。リズムやうたも、初
めはてれくさそうであったが、じき元気に
するようになった。年長組になりたてでま
だ返事が出来ず（素直に出てこないで）、劣

等感をいだいではいけないと、ひかえてい
た出席簿を、「大きい声でお返事してね。
きこえないとお休みになってしまうから」
と、何気なく言い、読み上げたところ、K君
は大きい声で返事をした。

ずい分長いことかかったが、やっぱりあ
せらずにやったことがよかったと思う。ま
た母親も今ではすっかり喜んで、私共と協
力して下さっている。そしてしみじみ子ど
もの教育のむずかしさというものが、わか
ったと言っていた。

結論として考えられることは、K君に
は、もって生まれた性格がずい分じやまを
していたようだが、あせらずに、きっかけ
を見出していったことが、K君の為になっ
た様である。

しかし私も、ついあせりたくなって、も
っと早くよくなる点を、かえておくらせ
てしまったこともあるように思えて、その
ことは深い反省となっている。

（小金井教会幼稚園）

むずかしくなっていたようです。ここ
に先生の助言と指導が、第三者として客
観的に、そして愛情をもって忍耐強く注
ぎ込まれて、二人の子どもは自分をとり
直せました。子どもだけではなく、一家ぐ
るみと言えるでしょう。

私は相談室で、相談に来るお母さんの
話を聞いたり、問題をもつと言われる子
どもの相手をしたりする機会をもってい
ますが、この一家ぐるみというものをい
つも感じるのです。子どもに良かれと思
うと、どうしても家庭の協力が必要なの
ですが、両親は大抵の場合それが適当か
どうかを別として、私たち以上に子ども
に良かれと願う気持と、家庭がうまくい
くようにと配慮する気持が強いので、正
しいと思われることを一生懸命に説明し
ても、いろいろな面から、心から納得しな
いかぎり、実行してはもらえません。こち
らの協力する気持が通じて、親自身も新
しい気持で、新しい方向に向かいはじめ
るまでがたいへんな仕事です。宮崎先生
も武南先生も、そんなところに御苦労な
あとがうかがわれるように思いました。
子どもが一段昇ると、先生の目には次
の一段が浮かび上ってきています。大勢
の子どものたくさん問題を背負いなが
ら、一つ一つの問題を地道に処理してゆ
かれる先生がたの御健闘を心から願わず
にはられません。

（荒尾良子）

幼稚園についてからの一時間 ・・・・・・・・・・・・・・・・子どもとの明け暮れ

・・・・・・・・・・・・・・・・子どもを帰してからの一時間



竹 内 叔 子

「おはようございます。」「おはよう。」そこから元気な声が聞こえる。幼稚園の朝は、本当に楽しい、気持ちのよい朝です。駆け足で職員室にとびこみ、先生がたと朝のあいさつを交しながら、今日の保育に必要な教材を持って保育室へと急ぐ。

今日も一日、楽しく安全に過ごせるように、子どもたちひとりひとりが十分活動出来るように、昨日準備した今日の予定を考えつつ、保育室の整頓をする。私たちの園では、小学校と併設されており、バス・電車にのって通園する子どもが多いため、登園は比較的に早い。時には子どもと私が競争のようにして来ることもあり、早く来た子どもたちが保育室の整頓を手伝ってくれることもある。

さあ、子どもたちは今日もどんな新しい面を見せてくれるだろう。新鮮な空気の満ちた保育室での朝の一時、いつも私は昨日とちがった新しい気持ちで、白紙の状態で子どもたちと接するようにとめている。

廊下から大声で「おはよう」といいながら部屋にとびこんで来る子ども、なかなか「おはよう」といえない消極的な子ども、ひとりひとりの子どもたちに声をかけながら子どもたちの様子を観察する。ひとりひとり「〇〇ちゃんおはよう」と呼びかけることによって、消極的な子どもはそれなりに、それぞれ安定した気持ちで一日の生活に入っていくようである。朝の一時こそは、先生と子どもが一对一で接する一番大切な時だと思ふ。

うがいや手洗いをすませ、早速友だちと遊

びに行く子どもや、昨日のこと、幼稚園に来る途中の出来事を子どもたち同士話し合ったり、先生のところに話しに来る子どももある。これらの話も朝の一時は特に個人的に相手になって聞く。

子どもの話の中から、思いがけない一面を発見したり、子どもの興味の中心をみつけたリ、反対に子どもから教えられる事も数多くある。今まで無口だった子どもも、少しずつ話が出るようになったり、時にはびっくりするほど大声で話しにやってくることもしばしばである。

幼稚園に来て子どもたちの楽しみの一つにお当番がある。毎日男女一名ずつ順にお当番になり、その日一日、先生の手伝いをしたり、友だちの世話をしたり、皆のリーダーとなつて大活躍である。前日のお帰りの時に決めておくこともあるし、子どもが帰ってから黒板にかいておくこともある。お当番になった子どもは、どの子どもも得意そうに、花の水をかえたり、他の組へお使いに行ったりする。積極的な子どもにも、社会性のない子どもにも、いろいろな点で子どもたちの成長を助けている。

子どもと話をしながら、家庭からの連絡物を整理することも、朝の大事な仕事である。

四十分前後で、大体子どもたちの顔が揃う。出欠も早く調べて、欠席の子どもについても、一応近くの子どもに聞いたりして、理由を調べておく。昨日まで欠席だった子どもにも、理由がわかっている子どもにもはなしかけて聞いてみる。

こんな事も、子どもと先生とが一層親しみを増す方法にもなっているようだ。

登園後の子どもたちの状態を考え合わせ、もう一度日案を検討し、変更したり、あるいは他の組の先生と打ち合わせたり連絡をとって、今日の予定を決定する。しかしこの予定も、その後の子どもたちの様子で更に変化したりする。

もう、保育室のあちこちで、遊戯室で、お庭で、いろいろな遊びが始まっている。窓からは子どもたちが、友だちや先生を呼んでいる。さあ、今日も無事に始まった。子どもたちと共に力一杯、活動しよう。

× × ×
静かになった保育室で、今日一日の出来事をあれこれと考えてみる。部屋のあちこちか

ら、廊下から、まだ子どもたちの声が聞こえてくるようだ。

まず保育室を片付け、製作物の整理やら遊具の整理、黒板の月日、お当番を書きかえたり、今日のしめくくりをすると共に、明日への準備をする。保育室を片付け終ってから、一日の反省、いろいろな記録の整理をはじめ。一日をふりかえって、「あの時ああしたけれど」と後悔したり、また「あのようにしてよかった」とホッとしたりする。子どもたちがひとりひとりに十分に活動し満足して帰った時には、何ともいえない満足感が迫ってくるし、また非常な行きづまりを感じるのもこの時である。子どもたちの状態や実際の保育結果を日誌に記録し、明日への資料とする。

私たちの園では、小学校とスクール・バスを共有しており、交代で当番になる。当番の先生がもどってくる頃に、全員の先生が職員室に集まり、今日の出来事や、自分の困っている事、わからない問題、明日の予定を話し合う。

一つの問題を解決するにも大勢で観察し、考えることによっていろいろな角度から検討出来るし、一層容易に効果的に解決出来る。時には話がはずみすぎて時間のたつのに驚くこ

ともあるが、直接保育の面では勿論だが、私的な面でもプラスになっているようだ。

話し合いが終って、家庭への連絡など皆で分担して仕事にかかる。

私たちの園では、保育に関して話し合うときには、自分の思うことを卒直に述べ、議論し合うが、事務的な仕事や実際の面では、先輩の先生がたが親切に指導したり、カバーして下さるので、職員室がいつもなごやかである。

子どもたちと約束した製作物の整理や、明日の日案を検討し、いろいろな教材の準備をしていると、いつか灯のともる頃となってしまう。本当に保育という仕事は、やればきりのない仕事である。

一日の保育は、朝からでなく、前日の準備から始まるのだ。

どこの園でもやっていらっしゃる、あたりまえのことを、朝に夕にくり返しつつ、子どもと共に毎日を過ごしております。

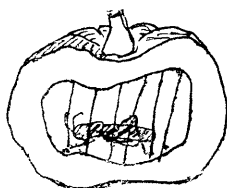
同じことをくり返すにも、気持は常に新しくもいたい、いつも子どもと共に成長していきたいと思っております。

(神奈川・洗足学園幼稚園)

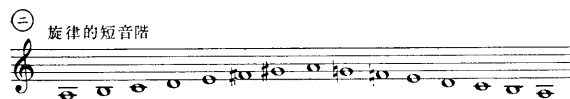
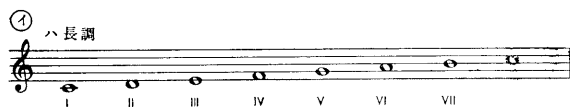
作曲のヒント

(四)

長
と
短



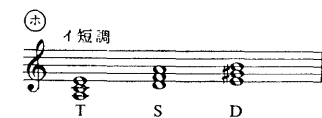
外山友子



前号で、六の和音、四六の和音がおわかりになったと思います
が、これはT、S、Dの和音ばかりでなく、二度上の和音、三度上
の和音など、すべての三和音に作れるものです。また音を重複する
ときには、最もよいのは根音を重ねることでした。その次によい
のは第五音の重複ですが、これらは長三和音と短三和音の場合な
です。

①②③、長三和音、短三和音というのが、初めて出てきました
が、音階から説明いたしましょう。

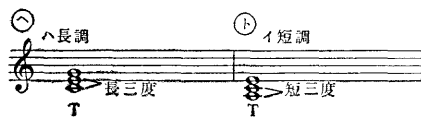
短音階には、自然④、和声的⑤、旋律的⑥の三つに区別されます



がこのうちの和声的を用います。今この音階から、長調の時と同じように、三つの主要な音をとり出しますと、Ⅰ度、Ⅳ度、Ⅴ度ですから、ラが主音、レが下属音、ミが属音となります。この三つの音の上に、それぞれ和音を作りますと④ラドミ(主和音T)、レファラ(下属和音S)、ミソシ(属和音D)の三つが出来ます。が、Dのミ

ソシは和声的短調ですからソにつきます。

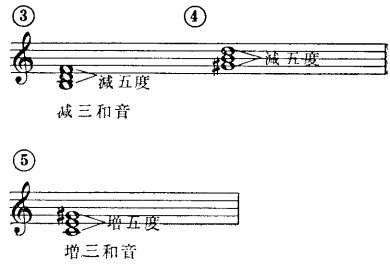
この三つのTSDは長調のTSDとは、全く感じの異なったものですが、どう異なっているのかを、一しよに考えてみましょう。先ずTをとり上げてみますと、ドミソの方⑤は、根音と第三音との音程は長三度ですが、ラドミ①の根音 第三音は短三度です。これだけで、もう長と短の相違がはっきりしているわけです。Sも同様です。長調の方はファラドで、音根・第三音は長三度ですが、短調のレ



ファラは、レファが短三度になっています。つまり、第三音が、根音に対して、長三度になっているか、短三度になっているかによって、その和音が、長三和音か、短三和音になるのです。しかし、短調の和音がみな短三和音で、長調の和音がみな長三和音というのはありません。Dは、どうでしょう。長調のソシレ、短調のミソシ、どちらも長三和音です。これら三つの和音はみな、根音と第五音の音程は完全五度ですが、根音と第三音との関係だけで、長、短の区別がついてしまいます。

では次に、長調、短調における各々全部の和音をしらべてみましょう。(①②)各三和音の長、短がおわかりになりましたでしょう。が、今、下に長とも短とも書かなかった和音は、そのどちらにもはいらないのです。なぜかという、これらの和音の、根音・第五音の関係は、完全五度でないからです。シレファの和音のシファの音程③と、ソシレのソーレの音程④は、完全五度よりも半音せまい音程で減五度になっています。それ





で、これは、根音 第三音の關係が短三度なので、短三和音と言いたいところですが減五度の方をとって、「減三和音」といいます。反対に、ト、ミ、ソの和音は、トの音程が完全五度よりも半音ひろい音程、すなわち増五度ですから、「増三和音」となります。

これらの長三和音、短三和音、減三和音、増三和音を、楽譜で見えて区別すると同時に、必ずピアノをひいて、耳でその和音の音色をおぼえて下さい。曲を作る時、どんな和音をつけようかと思う時、この感じを思い浮かべる事が出来るように。

次に、短調の歌を、少し研究してみましよう。子どもの歌に短調のものが少ないのは、その性格上必然的なことですが、ここに例を引こうと思って、いろいろ思いつかべてみましたが、何と短調の歌の少ないことでしょう。これはと思って歌ってみますと、たいてい五音音階のものが多く、完全に短調のSDTを持っている歌は、なかなかありませんでした。

ここに、どなたもご存じの、伴奏もやさしい歌「こがね虫」を例

音名						
c	d	e	f	g	a	b
ツェー	デー	エー	エフ	ゲー	アー	ハー
♯ cis	dis	eis	fis	gis	ais	his
ツノス	デイス	エイス	フィス	ギス	アイス	ヒス
♭ ces	des	es	fès	ges	as	b
ソェス	テス	エス	フェス	ゲス	アス	ヘー

にとりました。これはへ長調の調子記号ですが、そのDが主音ではなく、ラが主音になっていることがわかります。ラが主音のものは長調ではなく、短調なのです。そのラは、音名では「ニ」ですから「二短調」になります。

このように、へ長調と二短調との關係を、平行調と言います。つまり、へ長調と、そのラの音、つまり「イ」からはじまる音階、イ短調とは、平行調なのです。

ここで、階名と、音名が出てきましたが、今まではほとんど、へ長調でお話ししてきましたので、ドレミ・の階名で説明しましたが、混同しないですみましたが、＃や♭がつき、いろいろの調子記号がついてきますと、音の種類が増してきて、階名では都合の悪いことも多くなりますので、以後は、なるべく音名で申しましよう。ハニホヘト・に＃や♭がついて、嬰ハ、

変ハといいますが、音名として理論的に便利なのはドイツ音名なので、上の表でおぼえて下さい。♯がつけばisをつけて、cis、disというふうに、bがつけばesがついてces、desとなりますが、eとaの音は、母音を重ねないで、es、asとなり、Hにbのついたのはbペーになります。ついでに、

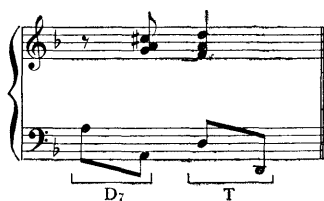
長調は、**mp** ドウアー 短調は、**moll** モールもおぼえておさましょう。

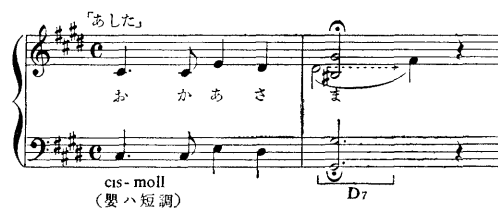
次から次と、脱線してしまいましたですが、こがね虫の歌の譜をごらん下さい。このような十六分音符に、ひとつひとつ和声をつけていてはたいへんですから、こんな場合は、一小節が一種の和音で出来ていると考えればよいでしょう。第一小節のメロティのラシドシラーミーは、経過音シが入っているだけでラトミ(音名ではdfis)つまり、



二短調(d-moll)の主和音(T)で、低音は、ラドミの第一転位の分散和音と考えられます。

次の小節も同様にTから出来ています。その次の第三小節目は、低音がファ(b₁)ですから、メロティのラシトレのラ、ドをとり、ファラトという和音になります。この和音は短調では、Ⅵ度上の和音です。そして次の音はメロティも低音もミで、オクターブになり、その次は、メロディがファで、低音がレ、これは、レファラとも考えられますし、シレファとも考えられますが、レファラの音のラが省略されたと考えた方が妥当です。というのは、このように、三和音の中の一つの音を省略する場合は、決して根音は省略すべきではないからです。レファラは短調ではⅥ度上の和音、Sとなります。このようにして、この曲の楽譜をごらんになって、この要領で、何の音で出来ているかをお考え下さい。大体、このあと、T(ラドミ)とⅥ(六度上の和音)位でしょう。単純なメロディなので、伴奏も単純になりD(ミソシ)がありませんが、下の後奏をごらん下さい。最後の小節、低音はミ(a) 右手の音は レミソ(♯g a cis)で、ミソシという属七の和音(属音上の四和音(D₇)から出来ておりますが、ミソシレ(a cis e g)の根音ミ(a)が重複





されていて、 \sharp がありレがありますけれども、シが省略されています。これは先程、三和音でも述べた通り、根音も第三音も省略してよい音ではありませんので、第五音を省略しています。七度の音、レを省略してはまた、属七 (D_7) になりませんから勿論省略は出来ません。

上右の曲は cis-moll (嬰ハ短調) で二小節目の音は \sharp シの音すなわち D ですが、そのシの音がレにいますから、 \sharp シレ D_7 であるといえます。

上左の曲は g-moll ですがこの他に自分でいろいろ曲をこらんにあって、dur や moll の和音をおしらせ下さい。



倉橋賞をうけて

清水エミ子

山下先生から賞状をいただき席にもどつて「おめでとう」と友だちに声をかけられて、はじめて自分が倉橋賞をいただいたのだと、我にかえりました。そして、うれし

さでふるえる手に力を入れ、もう一度賞状をよみかえたのです。よみおわつた私は、うれしさをおさえきれず、そつと目をつぶりました。たのしく積木あそびをした子どもたちの顔と、私をばげまし御指導くださった諸先生がたの顔が、次々にうかんでくるのです。うかんでくるひとりひとりに心の中で、ありがとうございました。御報告したのです。

そつと目をあけたその後で、私のむねに倉橋先生の「子どもは、いもの葉の上のつ

ゆですよ」とおっしゃったことばがうかんできました。――

朝の光を浴びてかがやいているおいもの葉の上のつゆの玉は、ちよつと、うごかせば形をかえるし、バラバラにもなる。そしてその小さい玉が集まって大きな水玉になったり、また葉の動かし方によつては、葉からすべりおちてしまつたりもする。落ちてしまつたつゆの玉は、よごれた土の中に形もなくきえてしまふ。本当に私たち教師は一生懸命いもの葉の水玉を大きく育て、ますますかがやきを増すようにつとめなければいけないと思います。

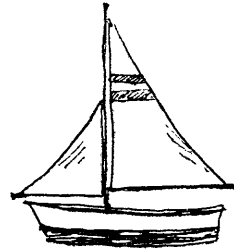
それができるのも、できないのも「あなたの勉強と努力次第ですよ!」とおっしゃ

る倉橋先生のお声がひびいてくるように思っています。

私のような未熟なものには、身にすぎた「賞」です。いいえ、「賞」ではなく、これは勉強がたりないから、これから一生懸命勉強いたします、と多くの先生がたの前で公約し、その約束を賞状という約束手形でわたされたのです。

幼児教育は、はてしなく長い、そして多くのまがりかどのあるけわしい道ではありませんけれど、幼な子のひとりひとりをみつめ、そしてその美しい瞳にかこまれ、諸先生のげきれいに感謝しながら、みなさまの前でうけた約束手形を不渡りにしないよう、あせらず、今までの勉強を土台に一步一歩ふみしめふみしめ、毎日の保育に専心してまいりたいと心を新たにしますものです。

(東京・関屋幼稚園)



水あそび

堀 合 文 子

夏は、あつい、あつい、と汗を流しても、むちゅうに自分たちの遊びに興じている。先生は、汗をふいてやったり、うちわであおいだり、何かと涼をとることに助力している。

それと同時に、幼児の遊びにも涼しさの工夫をすることも、幼児に対して適切な計画ではないだろうか。

一、砂遊び

砂遊びは特に夏に限られたものではないことは勿論だが、夏の砂場は幼児にとってまた、独特の感触がある。体全体の動き、手

幼児は、ごく小さいうちから、水いたずらを好みます。粘土や砂遊びが、創造性を伸ばすために使用されるように、水遊びをもっと積極的に教育的に利用することはできないものでしょうか。今後の工夫を必要とする遊びです。

の感触、創造、すべてそこには言うまでもなく、創造的表現が大小繰り返されている。そして自然の欲求か、活動か、川を堀れば、水を、池を堀れば水を入れてたのしんでいる。ある時はすばらしい芸術が生まれる。夏といわずこのような遊びは繰り返されているが、おとなにとっては何か眉をひそめる遊びだが、大いに水をつかい、そして、ぬれた砂、たまった水、池、川、何でもそこに幼児が表現したらよい。どんなになつて遊ぶこと、これがどんなに尊いことか。これが夏の遊びとして大いに計画され、実行されてよいと思う。

洋服のよごれ、家庭との対面があるならばその対策をこうじればよい。例えば、ビニールのエプロンをかけるとか、家庭に砂場遊びの大切さを話し、エプロンだけよごしてよいとの契約をする。また幼児にも一応、袖があれば、まくつてする、人に迷惑のかかることはしない、という約束をしておくなどの注意ははらう。

あつちから部屋の中で粘土をやらせる。勿論、結構なことだが、それ以上に砂場あそびは重要で、体全体の現わす、創造の場である

う。夏の砂場は、教師も共に遊び、計画の一つとして大きく考慮されてよいことである。

二、ささぶね

古めかしいことではあるが、幼児には今だになつかしいもの。庭の笹をとって「ささぶね」を作って水に浮かべる。池、川があれば結構、都会の真ん中では、バケツやたらい、洗面器に水を汲んでそこに浮かべるのもたのしいもの。幼児の創作はここにも生みだされ、ささぶねの競争、親子舟、蟻、虫が船頭さん、と幼児の夢は無限に続く。

「ささ」がなければ、画用紙を笹の形に作り、クレヨンを濃くぬりつぶすと水に浮かぶ。これは一つの科学で、幼児がそのぬり方を工夫することは尊いことになろう。勿論、夏のあつい時の製作としてよい材料ともなろう。

「ささぶね」ばかりでなく、ヨット、舟なども舟底をクレヨンで濃くぬりつぶすと、同じように水に浮かせて遊べる。幼児はこれをヒントにいろいろと考えてくれるであらう。

これも作っただけでなく、作ったものは庭の池に、池がなければ洗面器でもバケツでも用意しておき、浮かべて遊ぶ時は是非持ちたい。

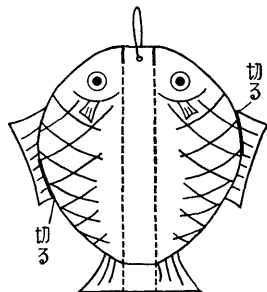
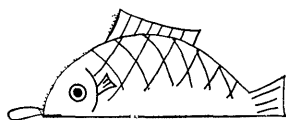
三、魚釣り

製作ではよく遊ぶ遊びだが、ささぶねのように本当の水に泳がせたら、夏の遊びとしてまたおもしろみはますだろう。

やはり立体感はほしい。糊を使えば、はがれてしまう。で、切り込んでほむむようにして裏も表もクレヨンを濃くぬりつぶしてはどうだろう。口には細い針金（荷札についているような細いもの）をつけたら、釣って遊ぶこともできる。

一例 出来上り

製図



水遊びの大好きな幼児期に何か夏の間だけでも満足させてやりたい気持ちがある。

身近かな目の前の例を改めて考えなおしてみました。



沖野 旭子

「みんなとても水であそぶの好きね」「うん好き、大好き」

「水で、いろいろな事をして遊べると思うけれど、どんな遊びをしたことがあるかしら」「水鉄砲」「色水やさんごっこ」

「しゃぼん玉」「泳ぐの」「僕、ボートにのった」「あ僕もお父さんと舟に乗って釣りに行った」などと、水に関する自分の経験を友だちの言ったこととも結び合わせ、いろいろ活発に発言します。

「ずい分たくさんあったけれど、幼稚園で出来ることで、みんなが一番好きなことは」とききますと、口を揃えて「プール」と答えますが、「洋服をぬらさないように」「友だちにかけないように」というような約束がなく、裸になつて存分に水を浴びて遊ぶことが出来るからなのですよ。

私の幼稚園には、縦八米、横四米、深さ六十糎程のプールがあります。小学校と併設ですのて、一年生と交代で一日おきに使用します。七月一日からは、午前中保育になりますので、プール遊びの日

は、主要時間はほとんどそれで終るようになります。

「プールあそび」の約束をしつかり守れるように、事前にスライドていろいろな場面を見せ、良いこと、いけないことを話し合います。

「水着は家からは着てこない」理由を考えると、次の段階では準備体操は、レコードを使わず、一、二と子どもと一緒に掛声をかけながら、一つ一つしつかりさせます。シャワーは一列にならび頭、胸と上から順に浴びるよう、その場で指導します。プールの中を並んで一まわり歩いて、水の中を少し受けてから、だんだんに座り身体全体を水の中につけます。水の中に一寸足を入れるだけとか、またはぜんぜん入ろうとしない子どもは、水着に着替え、水鉄砲などで遊ばせます。身体にかけっこをしているうち、少しずつこちらに誘うようにし、だんだん入れるようになります。

木や紙で作った舟をうかへ競争させる時などあつたり、水をかけて少しも進まなかつたり、こども、どういうやり方がよいか皆で考えてみます。浮袋の使い方についても同じように工夫してみます。

一回水の中に入っている時間は五、六分で、五分は外に出て陽に当り、これを三回くり返します。

（年少組は二回ですが）個人差もありますので、寒そうな子どもは早くあげるように気をつけます。

出る時は入る前と同じようによくシャワーを浴びます。

「洋服をぬらさないようにするにはどうしたらよいか」そのためには、身体を上手に拭く。背中や友達に拭いてもらい、水が少しもついていないように皆で注意しあいます。髪は完全に拭くのは困難です。髪は完全に拭くのは困難です。髪は完全に拭くのは困難です。

後、水道の流し水で顔をよく洗い、ぬれた水着も一度水をかけてしほります。庭に出て、誰が一番上手にしほれるか競争させると、割合に固くしほります。女の子の海水着などは二人がかりで端と端を持ってする子どももいます。いつまでも水を出しっぱなしにして洗っている子どももないように、水の大切さについても、いろいろな面から話します。

水あそびの後には、静かな室内あそびに導ひき、レコードを流し、休ませます。紙芝居やお話をきかせたりします。

水に入ることは短時間であつても疲労の度合は多いので、休息は十分とらせ、激しい運動はさげます。床が油敷きて汚れているため、床に寝て休ませることの出来ないことはとても残念です。

プールの水は毎日午後入替えをします。

夏休みには一週間、夏季保育でプールあそびをします。水にすっかり慣れた子どもたちを学校の大きなプールに入れます。勿論希望者ですが、ほとんど全員になります。胸まで水があつても、喜んで浮袋に掴まって足をばたばたさせます。汽車になつて長くつないて歩き、肩の深さまでになつても平気です。七月の初めには小さいプールに足を入れる事もいやがった子どもでも、皆と一しょに楽しそうに遊びます。思うように歩けない水の中てまり投げをしては、それを取りにいこうと一生懸命です。こうして夏の楽しいプール遊びをしながらも、子どもたちは一つずつ新しい生活態度や社会性を身につけていきます。家では遅くなるからと、つい着せられていた子どもも、全部ひとりで脱着をした

り、たんだりすること毎日

同じように工夫してみます。

同じように工夫してみます。

験しました。すっかり自信を持ってやがて秋になり一枚、二枚と増えても、ひとりでもう出来ます。

背中を拭いてもらったたり、ボタ

ンをとめてあげたり、お互いに自分で出来ないところは、友だち同志助け合う、協力し合う態度も身につけてきます。水に入るには、

身体を清潔にしていなければ人に迷惑をかけることを知り、手足を

真黒にして平気であることもなくなりません。そしてまた新しい次の段階へと成長していきます。

(東京・南山幼稚園)



岡部美智子

私どもの園では、毎年プールを利用して水遊びをしておりすが、七月末から八月上旬にかけて、一週間から十日間くらい、幼児の疲労を防ぐ意味でなるべく日曜日をはさんでいたします。

プールの水がばい菌のばいかに所にならぬために、参加児は清潔にするよう、家庭に連絡します。

○爪をきれいにきっておくこと。

○身体も毎日清潔にしておく。

○水着は毎日洗濯して、きれいな物を持つてくる。

○耳あかをとっておく。(水が入って耳疾を起さぬため) など

プールの清掃

プールの壁面は、ねり石ケンまたは、稀塩酸でよくみがき、水底の泥や危険物を取除いて上水道を入れます。それでも露天ですから、水面に塵埃が落ちます。網ですくつとり、漂白粉を水にとかして散布します。

プールの水の深さはあまり水が多いと自由にとび回って遊へませんし、水が少なすぎても膝にけがをしやすいため、膝の少し上くらい(三どセンチから三五センチくらい)まで水を入れます。

プールの水温、および気温

水温は普通二〇度以上といわれますが、幼児には二三度か二四度以上欲しいと思います。気温は二八度以上が適当ですが、天候の影響も大きいので、その日の風の吹き具合、太陽光線の具合など考えあわせて、入水させてよいか、無理であるか決めます。

水遊びの時間は午前十時半頃から十一時半頃までが、気温もあがり適当だと思います。午後はどうしても疲労していますので、さけて

さて、これだけの準備が済みますと、幼児の指導ははじまります。まず、用便を済ませてから、着替えをさせます。

準備運動のあと、脚、腕、背中、胸腹部、頭から全身の順で、シャワーをあび、全身を洗います。

入水の際は、脚から静かに、からだ全体をひたし、それから遊びに入る習慣をつけます。

水に馴れるために全身に水をかけあい、とくに顔にかけ合つてあそび、水に対する恐れをなくします。このとき、顔にかかった水を拭かないように習慣づけます。次に、一時呼吸をとめて顔を水にひたして、眼や耳、鼻に水がひたつてもこわがらないよう慣れさせます。このような一斉指導の後、

鬼さんになってはって遊んだり、鬼ごっこをしたり、バタバタ足のけいこをしたり、一しよに入水した職員が、指導技術の腕を振るって楽しくあそばせます。二日もすると幼児はすっかり水に慣れてしま

と一週間もすると、バタ足をして前へ進めるようになる子どももいます。入水する職員は、幼児の数に応じて必要です。

○シャワーをあびて身体をよく洗うとともに噴水式水道で、眼も必ず洗います。

○身体をよく拭いて、シッカロールを首、脇の下などにつけ、さっぱりとさせます。この時は、職員の手が足りないため、父兄に交替で手伝っていただきます。

身体を休息を忘れずに栄養を十分消耗している上に、水の中で精一杯の運動をしている幼児には、相当のエネルギー補給と、休息が必要ですから、食事やおやつに注意し、昼寝も必ずさせ、眠れなくても横になつて休息するようにさせます。私の園では、プールあそびだ

けて帰宅させますので、家庭でさせるよう連絡をとります。

私の園では幸いプールがありませんが、プールのない園で、川や海を利用して水遊びをさせる場合は、その場所、水質、水の流れなど、よく調査して、保健衛生上の面および危険防止の面から十分検討して選ばなくてはならないでしょう。

プールのある園に比して、御苦労の多いことと思いますが、反面、自然の恵みによる収穫も豊かで、都会の子供の羨やむものであります。

(東京富士見幼稚園)

終了後の身体のはじめは、

す。

す。

す。

す。

す。

す。

経験の数と幼児

幼稚園から小学校にうつるころまでには、すでに

子どもの思考方法には決定的変化が現れている（ピアジェ）といわれている。それは、初步的な形ではあるが、ものごとを論理的に考えようとする能力が具わってくることをさしているが、新しい学習形態で学ぶ一年生の算数の内容は、すでにそういう能力の発達において、それまでに得られた知識の断片的、部分的なものを補充しながら、この新しい思考能力を発展させようとしている。

したがって、就学期になつて決して突然に算数学習として数概念が急に現れるはずはないので、それまでの子どもの日常

生活において発達しつつあるかたちに注意が払われる必要がある。

子どもの概念はおそらく彼らの思考方法がはじめの頃の直観的表象的段階から抜け出して、具体的な対象について関係や分類をしていく思考の発達に沿って、彼らが日常のまわりの世界を感覚運動的に認識していく中から、たくさんもののあつまりとか、一つまたは一かたまりとみなす二つの重要な性質を学びとっていくことよつて発達すると考えられる。初めは直観的に把握されて数えることのできないたくさんもののあつまりであつたものが、一つまたは一かたまりとみなすことによつて、数えるという操作ができるようになる。このような数概念に含まれる二つの性質はさらに、日常の具体的操作において、具体的対象やことばやあるいはその操作内容を含む用語と結び合つて、いわゆる数概念として発達する。

そこで、実際に我われが幼児の数活動の発達を助けていく場合に、いわゆる数概念の働きの機構とか、その具体的問題場面での発達のしかたを跡づけてみなければならぬのであ

るが、幼児の数概念について、家庭や幼稚園での種々の機会に触れて述べた本は我が国においてもあまりない。

アメリカのACEIから一九五四年に発行された「子どもは数学を使っている！」（イラインナ・ディーンズ）は、四才から十一才にかけての子どもの数発達に沿つた算数活動の例をあげて、両親や教師の一般的な指導上の示唆を与えているが、その中から、今、四、五才児の例を拾つて、どういふふうに、そういった数活動の場面を擲えているかをみてみよう。

まず、四才児については、

「数えことばが現れる」——数えことばは数え歌などによつて、初めはリズムミカルに覚えこみ、数概念として意味をもつまで、かなり長い間、くり返しことばの一部となっている。「分類のはじめ」——これもまた、机の上などに並べたスプーンを数えている子どもに、先生が「二つずつ」とか、「二つと二つで四ね。」と言つてあげたりするうちに、「二つと二つ」とくりかえしことばにして、リズムミカルに、口うつしのことばにして覚えていくと

述べている。

「比較することば」——「いちばん大きい」と「一番小さい」ということばを混同して使っている子がいたら、身近かのものの例をひいて訂正しておかねばならない。

また、「組をつくりかえること」とか「大きさと拡がり」について、遊びの折に擱えられるその機会はかなりある。

その他、「足し算の手がかり」をとらえたり、同じ机に座った人にコップを一つずつ配りながら、「一対一の対応」をさせたり、また、彼らの自然の関心を利用して気付いた場合に教師がそれを評価して理解を拡げるようにする。

他方、家庭では、消費生活の中で、必要なだけのパンとか野菜について母親は教えるだろう。また、欲しいものを買う場合に、限られたお金でどれを買うか、お金の使い方について覚えていくだろう。

「数への好奇心」——例えば、数の最後は何であるとか、初めの数は何とか、子どもの質問に答えるかなりの機会がある。

その他、毎朝お菓を飲む時に数える必要が

生じたり、トーストを切る時には、数学を使つて問題解決をするチャンスに当面しているといえよう。

次に五才児にあげている例から若干拾つてみると、
「時間について」——今日、明日、昨日の概念を使うことに熱中する。

「お金について」——例えば、きめられてもらうお小遣いを幾回ためれば欲しいものが買えるだろうか。あるいは、お金の種類をおぼえ、15円をどうして選び出すかについて学ぶ。

「数関係の用語の拡大」——「私と同じ位」とか、「小さすぎる」とかいう用語を覚えていく。

五才児は、ちょっとした機会から、ひとりまたは数人でプランをたてて何かを始めたりするが、そうした場合、先生は、適宜な評価を与え、場合によっては必要な材料に注意を促し、遊びの順番や人数の基準をたてて、いろいろの補助と誘導が必要である。

六才児について、

四、五才児は、はかるまねごとであったも

のが、この頃には、親や教師の助けによつて、背丈をきちんとはかつて他と比較したりできる。また、パズルやクレヨンなどを整頓する時に数を使って正確に揃えられるようになり、数問題を解決する方法であり、答えを得る方法であることに気付いてくるようになっていく。例えば、

「数を使って組織化する」——自分のクレヨンが幾本でどんな色のものがあるか、おかたづけの時、先生が数えさせ、自分の持物をたしかめ揃えさせる。

「グループを比較する」——例えばブラウスのボタンを色や大きさにしたがって分けて、数えて比較したりする。

以上、きわめて大ざっぱな形の例をあげたが、小学一年になる前に、すでに、子どもはその基本的な数理解の経験を積み重ねていく。勿論、そこで我われは早期教育を企てようとするのではなく、子どもの個々の発達状態に相応するものを日常の社会において、以上の具体例に擱えたような場合を見出していかねばならない。

(鈴木啓子)

幼稚園児の教育

Teaching the Kindergarten Child

洋書紹介.....by Hazel M Lambert, 1958

この書物は、幼稚園の教師たちと幼児教育を志す学生たちを対象として書かれ、一九五八年に発刊されたものである。

本書の立場は、著者自身もいつているように、幼稚園教育の基礎原理を幼児の発達特性に関する科学的研究の上に求めている、成人や年長児童とは異なるこれらの特性を理解してこそ、目的および到達水準の設定も、教育方法や教材の選択も可能

となるとしているのである。

幼児たちの幼稚園における学習はきわめて広義に解すべき性質のものであり、それは幼児たちのもっているあらゆる面における発達上の課題を満足させることである。

そして、幼稚園の教師たちは、そのために幼児たちが自由に自己学習のなし得るような場と適当な刺激を提供することに努力せねばならず、その場合は幼児たちひとりひとりにふさわしくなければならない。各々の幼児たちがどのような発達の段階にあるかということに対して十分な認識を持つようにと、著者は主張し、そのための試みがこの本の随所に挿入されている。

保育内容論に入る前に、今日の幼稚園の性格を論じた部分があるが、その中にも「児童発達の立場」と題する一章を設けて児童の発達に教育の基礎をおく立場を説明している。すなわち、成人こそ子どもたちにとって最上の方法を知っていると考える専制的立場と、全くの放任主義との中間に

位置するものとして、各々の子どもたちは各々の発達段階と各々のパーソナリティを持つ独自の存在であることを信じ、子どもたちの成長していく過程の法則と機構を理解することこそ、子どもたちを指導していく上に最も必要とされることであるとする、児童発達の立場を説明し、成長の原理に触れている。そして、著者は成長の型がひとりひとりの子どもに依じて異なったものであり、それ故に指導の方法も決して画一であり得ないことをくり返しくり返し主張しているのである。著者自身の筆によれば、この本の中に読者たちは「処方」を見出すことは出来ないものであり、幼児の指導に関してたった一つの「最上」というものはあり得ないのである。

更に、著者の関心は、アメリカ社会の基盤たる民主主義と幼児教育との関連に向けられ、幼稚園の教育原理たる幼児各々の発達段階における必要を十分に満たすことと、よき民主社会の成員の育成とは、決し

て矛盾するものではなく、幼児期の発達課題にも、民主社会の責任ある一員としての振舞い方を学習することが含まれている、と説いている。

この本の内容は大別、次の三つの部分から成っている。すなわち「幼稚園の背景・性格に関する部分」「幼稚園における保育内容」「幼稚園のその他の問題」である。次にその各々について、その内容をみていくことにしよう。

(1) 幼稚園の背景・性格について

「幼稚園の哲学的背景」と題する最初の章では、幼児教育史の概略が扱われている。プラトーンに始まる幼稚園創設以前の幼児教育、フレイベルの幼稚園、モンテッソーリ、デューイの教育理論と、その歴史をたどって、そして、今日の幼稚園教育の原理を幼児の発達に関する科学的研究の上におき、幼児の現在における興味と欲求を中心とし、抽象的思考よりも活動を主体として、

感覚的な体験や遊びという具体的な経験を通して広範囲の学習をおこなう場が、現代の幼稚園であるとしている。加えて、幼稚園が初等教育に与えた影響についても言及されている。

「今日の就学前教育」という第二章では、先ずアメリカ合衆国における幼稚園教育を説明している。現在のアメリカ合衆国の幼稚園は、その大部分が公立小学校に付設されていて、州による差異はあるが一応4才から6才までの幼児を対象としている。4才児に関しては明確な統計がないが、各州共就学年令が徐々に引き下げられる傾向にあり、5才児に関しては一九五五年の統計では全5才児の四二・九パーセントが幼稚園児であり、その中でも特に都市の白人幼児が高い比率を占めている。第二次大戦における勤労女性の増加は、各州に保育施設を増設させ、これら施設のために州の基金あるいは連邦基金が提供されるようになった。以上のような状態に現在の米国幼稚園

はあるが、農村地域への幼稚園の普及と、障害児童のための幼稚園の強化は、今後の重要な問題とされている。

更に、この章において、現代の幼稚園の機能は、家庭教育の代行機関であることから更に広がって、幼児の健康と安全に奉仕し、集団生活の機会とさまざまな経験を提供するところであり、アメリカ合衆国において幼稚園教育は常に初等教育の発展のために指導的役割をも果たしてきた、と論じている。そして、初等教育への準備と称して、読み方・書き方・教え方などをカリキュラムの中に置くあり方を批判しているが、このような問題が米国にも存在することを忍ばせて興味深く思われる。著者によれば幼稚園の教育効果は、幼児を成長させ発達させるために最大限の自由と多様な経験を与えることによって、極めて多方向、広範囲に及ぶものであり、どちらかといえば漠然として形に現しにくいものとされているが、多くの研究者たちによって研究されて

いる効果測定を試みも紹介されている。

第三章は「児童発達」の立場」と題される。

ここでは、先に触れたように児童の発達に基礎をおく教育的立場を論じ、成長の原理について述べている。すなわち、発達は継続的過程であり、積み重ねられていくものであること、成長の型および段階は各々異なり、平均的な行動あるいは平均的な段階は一つの道標としての意味を持つものであること、彼自身の段階において彼自身の発達の課題を十分に果した子どもがよく発達した子どもなのであって、他の子どもと同じ物さして発達の程度というものは測定すべきではないこと、などである。

そしてこのような立場に立つ教師は、幼児自身の成長を助け、幼児自身の独立を促進するような指導形態をとるべきであり、そのためには広範囲な経験と探究の可能な学習環境が必要であって、この環境は単に知的発達あるいは身体的発達のためのものでなく、幼児のあらゆる面の必要に応える

ものでなければならぬとして、学習環境が論じられている。

次の章は「幼稚園年令の幼児」について、その身体的特性、社会的成熟度、左利きの問題、知的発達、成熟と学習の問題、幼稚園児の思考、興味、時間に関する観念、言語発達、個人差、などが説かれているが、これらが単に発達心理学の所産の列挙というのではなく、きわめて実際の・具体的な幼児教育の立場から捉えたものとして、またそのような表現で述べられている点、興味深く読まれる。

「幼稚園の教師」を論じたのが第五章である。幼稚園は幼児自身の学習の場ではあるが、やはりその環境の中にあつて幼児たちの必要を充たし、彼らの情緒的な安定をはかる存在として教師のパーソナリティはきわめて重要な意味を持っている。よい教師の性格として著者は、サイモンズ、バーンハムらの挙げた性格特性および、ウイティの研究による生徒に評価させたよい教師の

条件を掲げている。そして教師に望ましいものとして、ユーモアの感覚、身体的・情緒的な活力などを説明し、更に中流階級の出である教師たちの価値基準・振舞い方が幼児たちにきわめて大きい影響を与えていることを論じている。

第六章は「幼稚園の一日」と題されている。幼稚園の一日は時計仕掛けで展開されるものではないが、ある種の枠組みは必要であつて、そのスケジュールによって幼児たちはいちいち成人の手を必要とせず、自律的に行動し得るのである。例えば「手を洗えば、その後で食事になる」ということが幼児たちにわかつていれば、幼児たちの行動は自主的にスムーズになるわけである。

毎日のプログラムの作製はきわめて多くの要因に規定されるものであり、あらゆる幼稚園あるいはあらゆる幼児たちに適用され得るようなものを作ることは不可能であろう。著者はここでも、幼稚園教育には「唯一最上の方法」はあり得ないとくり返して

いる。それ故に、スケジュールあるいはプログラムは各々の教師たちによって、各々の園の各々の幼児たちに適して計画されるべきものとしているが、そのいずれにも含まれる共通の経験を幾つか挙げて説明している。すなわち、自由遊びの時間はどの幼稚園のプログラムにも含まれる。そしてこれは、教師によつては「仕事」と「遊び」の部分から成ると考えられているものであつて、その中には子どもたちが計画しておこなう仕事、きわめて重要な部分として含まれる。そしてこれらの活動は幼児自身の興味を中心として展開されるものであつて成人によつて指示される部分なるべく少なくすべきである。自由遊びの後には片付けの時間が設けられ、子どもたちは自分たちの行為に責任を持つことを学ぶ。更に子どもたちは長ずるにたがって自分自身の成し遂げたことを評価しようとする傾向を持つので、仕事の間に挿入したり、あるいは特に時間を設けたりして、自分たちの活

動を報告し評価する時を持つ必要がある。この時間を特に著者は「評価の時間」として扱っているが、興味深く思われる。次いで幼稚園の生活には休息の時を上手に組み入れることが必要であり、更に、プログラムの中で一つの位置を占めるものに昼食の時間がある。ここでも幼児たちはさまざまな生活習慣を学習するわけである。それ以外にゲーム・リズム遊び・歌などの活動や、衣服をぬぎきしたり、戸外に出かけるといった時間を考え合わせて、幼稚園の一日は計画されるべきであるとして、一日の計画が三つほど例示してある。それによれば、二つは3〜4時間保育の例で、同一スケジュールを午前と午後に用いるよう時間の区分がなされている。今一つは六時間半の終日保育の案であるが、そのどれにも午前・午後一回ずつの間の食の時間が記入されていること、および排泄・手を洗うなどといった行為が明記されている点、いかにも生活中心の計画を感じさせて興味深く思われる。

なおその後に、はじめて入園した幼児たちのための注意が付け加えられている。

以上のように順を追って幼稚園という教育機関の性格を述べているのであるが、各章の終りには、各々討議問題として質問が提出されている。例えば第一章の終りには五つの問いが付されていて、その第一は次のようなものである。「ベスタロッチによつて創められた学校は私どもからみれば保守的であるが彼の時代では非常に『進歩的』であつた。このことが教育に適用される時には、どのような意味をもつか。そして、教育の場における保守的とか進歩的とかを決定するものは何か。」

この問いには著者によれば、正しい答えとか誤答とかは存在せず、読者たちに考えさせ、この書物の実際的な応用価値を高めるためのものとされている。読者各位の教育観と児童理解の程度に応じて各々の答えがなされるのであろう。

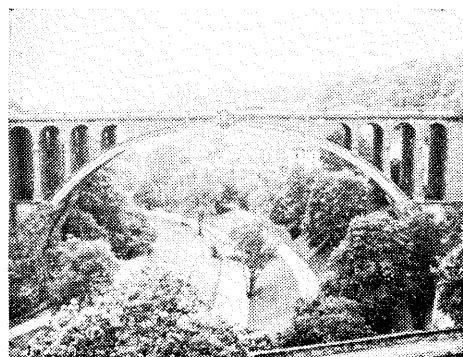
（本田 和子）

ヨーロッパの旅

—— ルイクサンブル ——

平 井 信 義

私が、ふと、国境の町を見ようと思ひ立つたのは、ちょうど、木の芽が萌え出ようとする復活祭の休日の頃であつた。



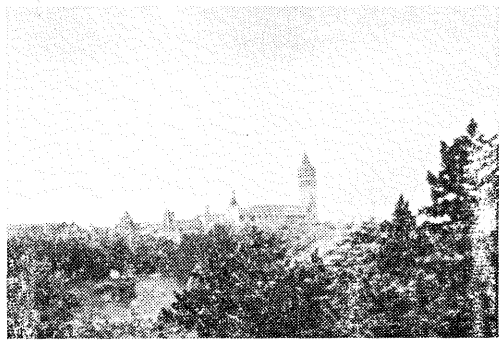
谷は美しい公園になっている。

ヨーロッパは、これまでにしばしば国境をかえている。第一次世界大戦の後にも、今度の大戦のあとにも……。そして、もっと以前の歴史においても、国境はげしく変化した。昨日までの自国の町は、明日には敵国の町になるという歴史を繰り返してきたのであるし、中には地図から消えた国々もある。

我が国においては、勿論、戦国時代においては国境という感覚が、領地内の人々にはあつたかもしれない。しかし、現代史において、二回も国境をかえるということは、ヨーロッパの人々でなくしては味わえ得なかつたことであり、我が国にいて、島国の中にいる限りは到底感じ取れない問題ではないかと思つたのである。

ヨーロッパの旅行や、特に西ドイツに滞在して、しばしば感じたのは、愛国心ということであつた。自分の国のよさを誇り、他の国にはないよいものを自分が持っている——こうした誇りは、至る所で感じられ、時には鼻持ちならないこともあつた。我が国の謙遜した立場と較べると、西ドイツにせよ、イギリス、フランスはもとより、ベルギーやオランダに至るまで、ヨーロッパに冠たる国という気持を持っていることが、会う人ごとに感じられてならなかつた。このようなおとなの気持は、当然、子どもたちも受け取つていくであらう。そして、自分の国を見る見方を規定するだらう。我が国には何にもいい点がない——と歎き、逆に、欧米のこととなると夢

ここで初めて松の緑を見た。梢のかなたに城が見える。



中になり、よいものと信じ込んでしまう日本人。

私は、そうした点の解決を、国境の町々を眺めるだけでも何か期待できるような気持ちに誘われたのである。

旅は、ケルンに始まり
ルクサンブルにいき、メッツからストラスブールに出て、後にドイツ国内に南から北に戻ろうというプランである。

私は、このプランに、一、二週間前からひとりで興奮していた。世界の幸福を求めて、それらの土地に新しい鍵でも落ちているのかのごとく、私は期待に胸を躍らせた。

ルクサンブルは大公国。こうした読み方はフランス語の発音によるもので、ドイツ人はルクセンブルクと呼んでいる。僅か二千五百平方軒の面積と、三十一万人の人口を持つ小さな国である。その歴史は、十五世紀にはフランスに、十六世紀はスペインに、その後再びフランスに占領されたり、十八世紀にはオーストリアに帰属したり、ドイツ連邦の一員となったりしたが、遂に永世中立を宣言した。

その後、中立国として、第一次・第二次大戦ではドイツ軍に占領されたが、その後ベネルクス三国の一つとして独得の存在を示している。

ケルンを出発した汽車が、数時間でアーヘンにつくと、ディゼルカーに乗りかえなければならない。そこには、ドイツ側の税関とルクサンブルの側の税関とがあつて、バスポート(旅券)の点検をうけ、その中に出国・入国の印を押してもらつたことは言うまでもない。ルクサンブルに泊るかどうか、宿泊には予定を立てていない旅であつたから、あるいは数時間後にはこの国を出てフランスに行くことになるかもしれない。その時には再び入国・出国の印を捺してもらふこととなろう。

私は一時間余り、二台連結の電車の一席前の席に腰をおろして、窓外の景色を楽しみながら、ゆれていった。いくつもの小高い丘を越えた。何本かの川が線路伝いに走っていた。おそらく、モーゼル川の支流なのであろう。牧場と畑地とは至る所に見られる。この国の主な産業は、牧畜業と農業であるし、エンバクとジャガイモを栽培しているが、自給できないので荒地を開発して生産をあげて生産の向上をはかっているという。しかし、むしろ、至る所に森が続いている光景が見られた。

首都も、国の名と同じルクサンブルである。電車がその駅に間近くなったのは、十二時近くであつたろうか。鉄橋を渡ると、その谷合いのつぎるあたりが小高い丘になつていて、うっそうと樹木が茂っているのが見られた。町全体がこの大きな谷によつて、旧市街と新市街とに分けられており、谷底は公園になつているのである。

城の見える丘には、みやげ物を売る売店がある。
どこからかの小学生が絵葉書を買っていた。



モダンな駅に降り立つと、市内を歩く予定を立てるために、早速地図を買った。公用語としてはフランス語が用いられているそうであるが、国民が日常に使うことはドイツ語であるという。地図もフランス語のスペルでかかれていた。わずか人口七万近い首都であるから、徒歩で一と廻りをしてもたいしたことはいない。私は、駅を背にして右に折れると、街路を歩き始めた。

五階・六階というなじみの深いヨーロッパ風の建物を左右に眺めながら、ゆっくりとした足取りで歩いていく。行き交う人々も、肩をすり合わせなければならない程多くはない。彼らも、ひとりの東洋人が写真機と鞆の吊革を肩にして歩いていく姿を、振りかえって見るでもなく、おそらく昼飯のための買出しであろうか、せっせと歩き過ぎる。私は、ショーウィンドーの中をのぞいたり、広告の看板を眺めたり何かこの都市に独得なものがないかと期待しながら、更に歩みを進めていった。

ものの二十分もすると、町並みが途絶えて、

そこに橋がかかって来た。この橋の下の方を今乗って来た電車の鉄橋が、赤茶けた腹と煉瓦作りの細い足を見せていた。リュクサンブールの谷。そしてこの谷は、多少の屈曲を示しながら、私が立っている橋の下をくぐり、次第に上り勾配を示しながら、丘に面して左へと消えている。

正面の丘は、緑一と色であった。多少くすけた感じの緑ではあったが、下から見上げると、天の中空までそそり立っていた。その中に、よく見ると、点々と人家が存在しているのがわかる。私は、眼鏡をふき直してから、再び丘の緑を見上げ、谷底へ目を移した。ふと、しばらく忘れていた俳句がうかんできそうな気がした。ヨーロッパに生活して半年以上にもなるが、ついぞ頭に上って来なかった俳句のことであるし、芭蕉の「奥の細道」はすでに、部厚い洋書の脇で影を失っていたのであった。こうしてしばらく橋桁にもたれて考えていたが、私の背後には一、二回静かに自動車を通ったか、あるいは自転車を通ったか、いまは思い出せない。そうした現代文明の利器に私の思いをかき乱されなかったことだけは確かである。

遂に、心に納得のいくような俳句は作ることが出来なかったけれど、その数十分の深閑とした気持は、今もなお忘れることが出来ない。

橋を渡ると道は左に折れ、だからと登り坂となる。それを登りつめると、城と谷をへだてて直面した台地になっており、そこにも公園があるはずになっていた。だからだらしな坂道——勿論その道はしっかりと舗装されているために、私の足音はコツコツと響くのであ

古い城の壁がつづいている下を、どんよりと川が流れてゐる。



ったが、その響きを受けとめるかのように、右側には林の幹々が立ち並び、左側は谷合いまで木々の梢がつづいていた。

ふと、左手に松林が、梢となっているのに気付いた。

確かに松林である。

私は、日本を離れて以来、ついそ松を見ることがなかった。松の

枝、小さい枝の間の松ぼっくり。その松ぼっくりは、よく見ると固い実のままにたくさんついていた。松ぼっくり——があつたとき、という幼稚園の歌が、口ずさまないまでも、私の頭の奥の方から流れてきて、私は思わず頬笑んでしまった。松の梢は、近付くにつれてその下にたくさん枝振りを見せていた。あのなつかしい枝振りを支えている幹には、ささくれたような木の皮が、茶色の肌をちらちらのぞかせている。私は、立ちどまって、大きく息を吸った。

台地につくと、そこには小学生の一団が来ていた。黒服の尼さんが先生なのであろうか、土産物を売る小さなボックスの周囲で思い思いのものを求めている。子どもたちが使うことばはフランス語で

あつたから、フランスから遠足に来たのかもしれない。とりどりの色の洋服を着て、大きい子もいれば小さい子もいたが、振舞い方を見ていると同じ学年のようであつた。絵葉書を買った子どもたちは、早速、背後のベンチなどを台にして、それぞれの宛先へ、何を書いているのか、ペンを走らせている。——二、三十人の団体であつたろうか。今、思い起こしてみるのであるが、少しも高い話し声がきこえなかったことである。小学生の集団がいると、あの独得な騒々しさがあるはずである。しかし、この台地の林の中の小学生は、少しも話しを立てないように、手紙を書きおえたのか、あるいは先生に誘われたのか、私がその集団からちよつと目を離して、城を正面に眺めることの出来るベンチの方へ歩いていく間に、すでに背後からは姿を消してしまつた。

ベンチは、いくつもおいてあつた。しかし、人は三、四人しかいなかったし、多くはぶらぶらと歩いていたから、城に向かってベンチに腰を下しているのは私だけであつた。疲れてはいなかったが、じゅうぶんにベンチの背にもたれかかつて、足を伸ばし、そのままの姿勢で、城を見た。城は何階建てかの四角い感じの建物で、ゆるぎなく立っていた。私は、城の周囲を見やつては、再び城に目をもどしたが、城は相変らずゆるぎなく立っていた。

何百年前に建てられたものか、よくは知らない。たびたび支配する国が変わつたが、どのような人が栄華を極めたか知らない。しかし何世紀かの時にこの城が建てられて以来、多くの人々を受けとめて来た城にちがいない。その人々が、この城に出入りするたびに、今日

目抜き通りのには、子どもが遊んでいた。
文房具屋の前である。



のような時代を予見したであろうか。いずれの支配者にせよ、自分たちの城が、この世の中に冠たるものであるといういささかのうぬぼれを持たなかったものがあるだろうか。そして、そこに出入りする人々も、自分の幸福をこの城に結びつけて考えようとしたのではあるまいか。

私は、これまでたくさん城や宮殿を見てきた。そのたびに、人の世の盛衰ということをしみじみ感じてきた。同じ国の中にあっても、時代とともに支配者の姿が変わってきた。まして、このように国境の町で、さまざまな国の支配を受けて来た人々。それは、このルクサンブールの国の人々の祖先であった。しかし、その祖先はもういない。そして、

新しい人々が、新しい
思いをもって、幸か不幸かは知らないが、やはりこのルクサンブールの国に生を営んでいるのである。

×

私は、そこで半時ほどまどろんだらしい。
冷い風を首筋に感ずると、再び立ち上った。
そして、もと来た道を

そくさくと下り、橋を

渡らずに谷に沿って下った。鉄橋の下を通りぬけて、十二世紀に築

かれた城あとが、壁土だけを残している所へ

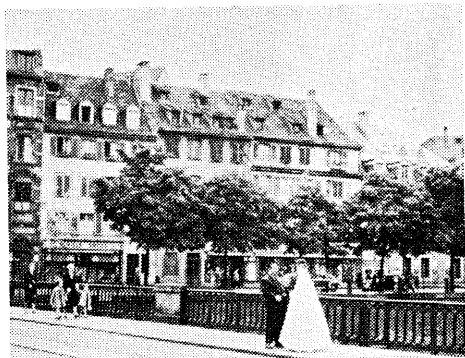
いった。偶然、そこから谷底にひらけているのは、灰色の町であつた。

私は、ひとりの男の人に、そこがスラムであることを説明して

もらった。貧弱な教会が、すすけた赤煉瓦の

屋根をときわ高く示していたが、何といっても谷底にあるスラム。そのわきを水は淀んだままゆっくりと流れていた。

（写真はすべて平井氏が撮したもの）



橋の上で、花嫁衣装の人に会った。

☆

☆

☆



(五) 五郎ちゃんとケーキ

五郎ちゃんはおかしが大好きです。おまんじゅうも好きです。おだんごも好きです。おせんべいも好きです。ようかんも好きです。ケーキも好きです。ビスケットも好きです。

五郎ちゃんにはみね子ちゃんという妹がいます。おやつるとき、おかしが二つあると、

五郎ちゃんはどっちが大きいかわよく見て、大きいほうを取ります。そして、小さいほうをみね子ちゃんにわたします。大いそぎで食べてしまつてから、みね子ちゃんに、

「少しちょうだい。」

と言うこともあります。みね子ちゃんのはしつこをすこーしくれます。みね子ちゃんがくれないときは、

「おんぶしてあげるからちょうだい。」とか、「あそんであげるからちょうだい。」とか、「お話してあげるからちょうだい。」

と言って、わけてもらいます。みね子ちゃんがどうしてもくれないときは、おかあさんのそばへ行って、

「おかあさん、おかしもつとちょうだい。」

と言います。おかあさんは、

「じゃ、すこーしね。」

と言ってわけてくださいます。おかあさんがくたさらないときは、

「おかしがほしい、おかしがほしい。」

と大声を出し、それでももらえないと、

「ウーン、ウーン。」

と泣きだします。そうするとおかあさんは

「こまった人ねえ。」

と言って、少しくださいます。

あるとき、五郎ちゃんとみね子ちゃんはおかあさんにつれられて、よそのおうちへ行きました。

おいしそうなケーキが出ました。そのうちのおばさんが、みね子ちゃんにケーキを一つ取ってくださいました。それから五郎ちゃんにも取ってくださいましたが、それはみね子ちゃんのよりも少し小さいケーキでした。五郎ちゃんはそれをうけとらないで、おかあさんのほうを見て、

「もつと大きいのがほしい。」

と言いました。

「そんなこと言っておかしいわ。さ、それをいただきますい。」

五郎ちゃんは、

「いやだー、いやだー、もつと大きいのがほしいよう、

ウーン、ウーン。」

と泣きだしました。

おばさんは、

「そんなわがままな子にはおかしをあげるのはよしでしょう。」
と言って、ケーキをしまっていました。

五郎ちゃんはまたウーン、ウーンと泣きました。それからもっと大きな声で、ウワー、ウワーと泣きました。しかし、いくら大きな声で泣いても、ケーキはもらえませんでした。

(六) まほうつかいのおじいさん

カーチカーチ カチカチカチ

カーチカーチ カチカチカチ

ながーいひげのおじいさんが石ころを二つたたきながら、お山をのぼってきました。こどもが六人うしろからついてきます。

カーチカーチ カチカチカチ

カーチカーチ カチカチカチ

おじいさんはお山の上のお池のそばへ来ました。こどもたちがおじいさんのまわりにあつまりました。

カーチカーチ カチカチカチ

カーチカーチ カチカチカチ

「さあ、これからおじいさんがおもしろいことを始めるよ。おじいさんはまほうつかいだ。なんでもすきなものにしてあげる。」

ひとりのこどもが言いました。

「ぼくは鳥になりたいな。」

「鳥は何がいいかね。」

「すずめ！」

「よーし。」

おじいさんはそのこどもを自分の前に立たすと、おまじないをしました。

「チンチンチンチャランチャラン、ポボンポボンポボンポンのピー。」

こどもはすずめになりました。

「チンチンチンチンチンチンチンチン。」

とないたと思ったら、スーと遠くへ飛んでいってしまいました。

「さあ、おつぎは何になりたいかね。」

「ぼくはおさかなになりたいな。」

「さかなは何がいいかね。」

「こい！」

「よーし。」

おじいさんはそのこどもを自分の前に立たすと、おまじないをしました。

「チンチンチンチャランチャラン、ポボンポボンポボンポンのピー。」

こどもはこいになりました。そして、ドボンとお池の中に飛びこんで、スー・スーとお池の底のほうへ泳いでいきました。

「さあ、おつぎは何になりたいかね。」

「ぼくは虫になりたいな。」

「虫は何がいいかね。」

「すいっちょ！」

「よーし。」

おじいさんはそのこどもを自分の前に立たすと、おまじないをしました。

「チチンチチンチャランチャラン、ポボンポボンポボンポンのビー。」
こどもはすいっちょになりました。

「ジョンジョンジョンと飛んだと思うと、草のあいだにはいつてしまいました。そして、

「スーイッチョ、スーイッチョ。」

となぎだしました。

「さあ、おつぎは何になりたいかね。」

「ぼくはけものになりたいな。」

「けものは何がいいかね。」

「ライオン！」

「こわいねえ。」

「じゃあ、馬！」

「よし。」

おじいさんはそのこどもを自分の前に立たすと、おまじないをしました。

「チチンチチンチャランチャラン、ポボンポボンポボンポンのビー。」

こどもは馬になりました。そして、

「ヒヒンヒヒン。」

となきながらお山をかけおりました。

「さあ、おつぎは何になりたいかね。」

「わたしはにんげんでもいいわ。」

「にんげんは何がいいかね。」

「あかちゃん！」

「よし。」

おじいさんはそのこどもを自分の前に立たすと、おまじないをしました。

「チチンチチンチャランチャラン、ポボンポボンポボンポンのビー。」

こどもはあかちゃんになりました。そして、

「オギヤーオギヤー、オギヤーオギヤー。」

と泣きだしました。いくらたっても泣きやめません。

「こいつはこまった。だれか助けてくれないかな。さあ、おつぎは何になりたいかね。」

「わたしはおかあさんになるわ。」

「よし。」

おじいさんはそのこどもを自分の前に立たすと、おまじないをしました。

「チチンチチンチャランチャラン、ポボンポボンポボンポンのビー。」

こどもはおかあさんになりました。そして、あかちゃんをだきあげました。

「おー、よしよし、よしよし。泣くんじやないよ、いい子だからね。」

おかあさんはあかちゃんをだいて、山をおりていきました。そのうしろからおじいさんが、石ころを二つたたきながら山をおりました。

カーチカーチ カチカチカチ

カーチカーチ カチカチカチ

(おわり)

三才児保育の実態

大 橋 和 子

環境整備については、三才児の特質を考慮し、特別の配慮をはらっています。定員二十名を二名の教師が担任し、保育室は、他の室から離れた位置にあり、家庭の生活様式からなるべくかけ離れないように、室内では椅子を使用せず、すわり机を使うこととし、便所は保育室に隣接しています。室内遊具は箱積木、抱人形、ままごと道具、幼児が乗って遊べるような乗物、動物人形などになるべく数

多く備えつけ、クレパス、鋏、のりなども、共同のものを、いつでも、誰でも使用できるようにしてあります。外遊びの砂場、足洗い場、砂遊び用具、箱ブランコ、三輪車、手押車なども、三才児専用のものを用意しています。

教育計画について大略しますと、二か年保育、一か年保育は、単元形式をとっていますが、三才児においては、登園、朝会、間食、昼食、ひるねなど、園全体の規定の時間以外は、独自の計画を持っています。

○身のまわりの始末など、日常生活のきまりを習慣づける。

○集団生活に必要な、基礎的なきまりを習慣づける。

○幼稚園の施設や遊具を十分使って、友だちと一しょに元気に、のびのびと遊ばせる。

○想像・創造の表現活動を活

発にし、自発性を養う。
友だちとの協力の基礎を培う。

を主とした目標として、個々の幼児が自由に遊びを選択して遊び、いわゆる自由遊びを主流とし、音楽リズム（動きのリズム、リズム合奏など）、絵画製作、動植物の飼育栽培、劇あそびなどを適時、おりこんでいます。

日常生活習慣については、自分の持ち物の始末、便所の使用、手洗い、うがいなどは、自分てきる環境をつくることと、毎日規則正しくおこなうことによって、苦勞なく習慣づけられるようです。また、時間的なきまり、後片付けなども、きちんとした方が、安定感をもつようにおもわれます。

入園当初の姿を見えていますと、三才児の特質として、未だ完全に乳離れができず、非常に自己中心的で、遊具のとりあい

から、突発的に腕力にうったえるものが多く、ほとんどのものが並行あそびであります。しかし、同年令のものと遊びたいという欲求も強く、五月中旬になると、三、四人のグループもでき、役割もかなりはつきりできてきます。また一つのグループと他のグループのむすびつきもみられるようになってきます。このような機会に、ままと遊びに助言を与えたり、水屋さんごっこ、乗物ごっこなどを計画し、友だちとの交渉を多くもつように指導助言します。また、集団との結びつきをつくる一助として、朝会の時、年長組の幼児に誘ってもらってフォークダンスをしたり、年長組の単元活動に招待してもらったりします。またこの時代の幼児は全生活が想像の世界だといってもいいほどで、ラジオやレコードをきいても、すぐ自分のおも

このような生活の中で、先に掲げました目標を達成するよううまいにつとめております。こうして、三か年保育の第一年を終りますと、二十名の幼児を二組に分けて、十名ずつとし、新入の四才児二十名と混合して、三十名編成として、あらたな一名の教師が担任します。

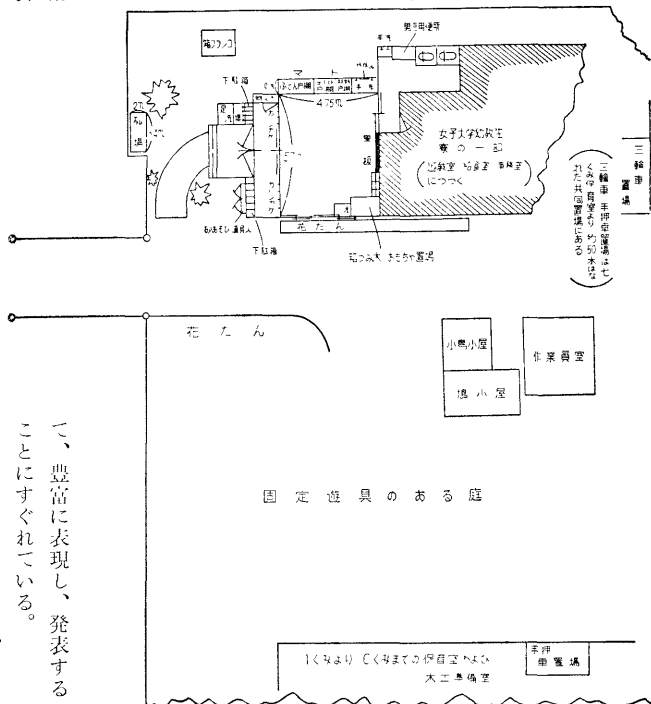
ここに、三か年保育の効果はどうか、ということをあきらかに挙げることは、なかなかむずかしく、一年間、幼稚園生活を過ごした幼児と、新入園した幼児とを比較して、厳密なデータを出すということも、困難なのであります。三才児保育を体験し、また、四才児の混合組を担当した体験から感じましたこ

○ 三才児として普通に成長発達している幼児ならば、自分のことは、自分でし、小さな集団に参加してゆく態度は、身につけられる。

○ いわゆる技能方面の早教育をする目的ではないので、幼稚園教育においては、技術について、発達の段階を特に早めるということはあまり望めない。

○しかし、想像創造表現活動については、この時代から、引きだし、伸ばすことは効果がある。

特に、負けん気や、羞恥心
か、あまり強く形づくられて
いないうちに、想像、創造
力、表現力を十分伸ばし、登



揮させることは、効果があるとおもわれる。

○ このことについて二か年保育の幼児と比較してみると、

・ 思っていることを、言語や描画、製作、体の動きなど

て、豊富に表現し、発表することによって、

友たちと話し合ったり、相談したり、協力して遊ぶという態度の基礎はできている。

○ 自己を卒直に発表することができると、個性がはっきりしている。

○ その反面、保護される段階である三才の時代を幼稚園で過ごしたため、二年目になってもその習慣がのこり、四才になつてから入園した幼児に比べて、自主自律への脱皮の機会をつかみにくい幼児がある。

○ 三才児は、乳児から幼児へのうつりかわりの時期であり、母乳による免疫がなくなっているのは、しかし、水痘、耳下腺炎などの伝染性疾患にかかりやすいので、とくに身体的に虚弱なものは、發育を停滞されるおそれがある。

○ また、三才児においては、とくに生年月日の早いおそれによつて、發達段階の差が大きいため、集団生活の当初において劣弱感を抱くものがある。

○ 右のような状態で、例えば、体が小さい、足が弱い、言語不明瞭、などによつてきずかれた集団内においての位置からぬけ出せないものができる。

○ また、当圖のように、三才児保育を受けたものと、二か年保育一年目のものと

の混合組を編成した場合、

・ 急に、三十名を一名で担任するため、三才児保育を受けたものが教師に対して要求不満をもつ。

・ 新入園児は、自分で遊びを選択したり發展させたりできないため、教師の指導面が多く出て、自由を束ばくされた感じを持つ。

・ しかし、また反面では、幼稚園生活の全般にわたつてリードすることができるので、自信をつける機会でもある。

・ 新入園児を遊びに誘導し、いたわる態度を身につけることができる。

以上、思いつくままに羅列してきましたが、とくに問題とおもいますのは、身体虚弱児と、身体的・精神的發達のおくれている幼児——生年月日のおそい幼児も含めて——のとりあつかい方だとおもいます。

また、施設、設備、クラス編成と教師の数など、豫算の都合上、おもうにまかせない面も多くありますが、教育内容について、口口、研究と努力を積みかさねていきたいとおもつております。

(奈良女子大学付属幼稚園)

幼児の教育 第五十八巻 第八号

八月号 ◎ 定価五〇円

昭和三十四年七月二十五日印刷

昭和三十四年八月 一日發行

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 貞
發行者

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

發行所 日本幼稚園協會

東京都板橋区志村町五番地

印刷所 凸版印刷株式會社

東京都千代田区神田小川町三ノ一

發売所 株式會社 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發売所「フレーベル館」に願ひいたします。

新刊・保育図書

年間保育計画

本書は、「保育の手帖」創刊以来、丸三年間にわたって、保育案研究委員会が研究した保育計画の大事

ジを一さつにまとめたものです。最初「保育の手帖」創刊とともに同誌に掲載された、委員会の研究は、この三年間に、着実な歩みををつけ、地に足のついた、また広く、柔軟な活動を積み重ね、いわゆる、スジの通った保育案として各方面の反響をよびました。本年から同誌では、社会、健康、絵画製作の三領域を系統的に研究する保育内容研究会を組織して研究を発表しておりますが、本書はこの際、土台となる従来の研究を一書にまとめ、読者の方々の、参考にと発刊するものです。三木安正先生編著。 定価 二五〇円

幼児の造形活動を適切に指導していくことが、どんなに幼児の心身の発達に、力づく影響するかということは、周知のことです。しかし、どうしたらよいのかということになると、非常にアイマイです。

本書は、白梅学園短期大学の教授であり、新しい絵の会を主宰されている井手則雄先生が、多年に亘る研究をもとに、幼児の造形に関する指導の方法を、一書にまとめられたものです。

本書を読まれた上で、従来の既成概念を追いはい、たのしく、のびのびした、造形活動を幼児に与え、幼児の心身を、正しく、明るく育てていただきたいと願っております。

幼児の造形指導

定価 一五〇円

フレーベル館

夏の保育計画に紙芝居を！

■各月1日配布

作・都立高等保育学院 鈴木 と く

7月 やぶれたむぎわらぼうし

7月 は く ち ょ う

作・厚生省母子福祉課 副 島 ハ マ

8月 う み は ひ ろ い な

8月 ゴロゴロゴロちゃん

■各巻12枚・¥ 200

一作一作好評を博し、発行後一週間で品切れになることも少くありません。お申込みはお早く願います。お出入りの教材店保育用品店にお申つけ下さい。早速配布いたします。

幼児のための紙芝居

東京・千駄ヶ谷五ノ一七
振替東京二九八五五
電話34(三)四〇〇
四五八・三三七

教
育
画
劇

古い歴史と新しい編集の観察絵本

キンダーブック

＝第14集 第6編 9月号予告＝



A4判 16頁
毎月付録付
定価四十五円

☆お子さま方の感情と知識を

豊かに育てる絵本☆

〈九月号内容予告〉

くる くる くるま

☆かぜに むかつて

絵・吉沢廉三郎先生

☆はしれ はしれ

絵・黒崎 義介先生

詩・柴野 民三先生

☆ろーとだ いん

絵・村上松次郎先生

☆かぐやひめ

絵・林 義雄先生

文・宮脇 紀雄先生

☆くるまの わ

原作ヴェ・ステイエフ

絵・武井 武雄先生

文・平塚 武二先生

☆くるまの あつまり

絵・上田 三郎先生

☆あひるの かっこちゃん

文・飯 沢 匡先生

絵・土方 重巳先生

☆つきへ とぶ

ろけつと

絵・小山 泰治先生

文・三越左千夫先生

別冊付録「つばめの おうち」

工作付録「じえつとき」

東京都千代田区 株式
神田小川町3の1 会社

フレール館

電話東京 (29) 7781～5
振替口座 東京 19640 番