

家庭・保育所・幼稚園

# 幼児の教育

第五十八卷 第六号



日本幼稚園協会



中央幼児教育研究会編著

辰見 敏夫・日名子太郎  
角尾 稔 三氏執筆

# 保育研究法

製上 5A  
定価 380円

保育において最も欠けており、しかも、その必要が痛感されているのは評価の問題である。毎日の保育をどのような方法で記録し、どのように活用していくかをわかりやすく解説した。

— 目次大要 —

- 第1部 保育研究法の  
I 性格とその方法  
II 保育研究法の意義と性格
- 第2部 保育研究の方法  
III 研究法の内容  
IV 六領域について  
V 健康—自然—言語—音楽リズム—絵画製作—社会
- 第3部 研究のまとめ方  
VI 環境調査について  
VII 問題児について  
VIII 研究のまとめ方と統計法  
IX 統計の方法

保育実践叢書

刊 1

## 「自然」の保育 「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各領域ごとに解説したものである。

各冊 B6判上製箱入 定価二八〇円

- 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丁目16番地  
電話 (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

## — 新刊 — せかいのふしぎ

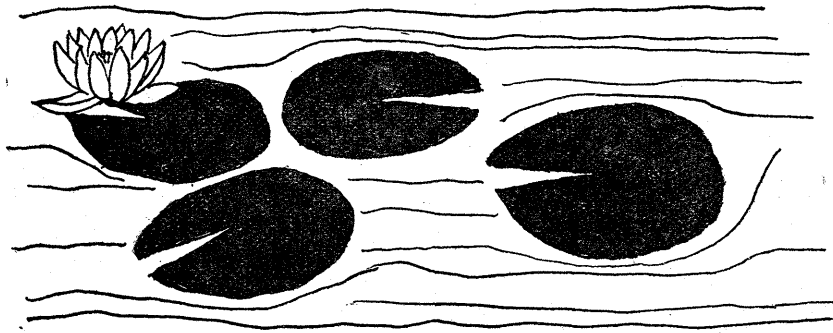
- ① やくにたつどうぶつ
- ② じどうしや
- ③ きしや

月の世界、地球の内部はどうなっているのでしょうか。海の底には何があるのでしょうか。渡り鳥の習性、蜜蜂の巣の作り方。このような子供にとって身近な問題を共立女子大教授中村浩先生の判りやすい解説で5歳 才向に編集したえほんの決定版。

既刊3点 以下続刊 価各130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 六月号——

表紙 黒崎義介

幼稚園の夏季休暇……………	多田鉄雄……………(2)
幼児の性格と保育……………	西本 脩……………(8)
ホス的な子どもの指導……………	関根静江……………(11)
乱暴な子どもの指導……………	荒谷昭子……………(13)
落着かない子どもの指導……………	久保田敦子……………(15)
内攻性で友だちがこわいといった子どもの場合……………	山本 光……………(17)
A児の成長……………	大崎ムツ子……………(19)
内気な子どもの指導……………	藤田よし子……………(21)
作曲のヒント (一)……………	外山友子……………(24)
幼稚園についてからの一時間……………	須藤良子……………(27)
子どもを帰してからの一時間……………	村石昭三……………(30)
言語指導の基礎 (四)文字の生活と指導……………	高橋さやか……………(34)
保育者の児童観—覚え書として (3)……………	堀内康人……………(38)
幼児教育の反省……………	玉井収介……………(42)
幼児の心理療法 (六)……………	平井信義……………(45)
ヨーロッパの旅…ウィーン……………	岡本卓夫……………(52)
固定運動遊具による幼児の遊びの 発達についての実験的研究 (4)……………	桜田 佐……………(60)
おはなし六つ……………	

# 幼稚園の夏季休暇



多田 鉄雄

幼稚園の夏季休暇がどのようなことなまれているかは、公立と私立によっても相当のちがいがあろうし、各園でもそれぞれ随分といろいろであろう。しかし幼稚園の夏季休暇とは「大体こういうものである」と別段に疑問を持たなかった態度を反省して、一体どうあるべきかと思いをめぐらせてみると、あながち現在のままでいいという結論が直ちにでてくるわけではないと考えられるのである。

## 一、ある 実 例

昨年の夏、東京都私立幼稚園協会が、夏期保育の実態調査をしたが、その結果についてみよう。質問紙を約七〇〇の園に送付して一九七園から得た回答である。回答のなかった約

五〇〇が夏期保育を全くしなかったのか、していても回答を寄せなかったのかは明きらかでない。ここで夏期保育とは、本来は夏季休暇とされている期間中におこなわれるならかの保育ないし行事を指している。一五八園が夏期保育を実施しているがその実施園数・日数などを表示すれば第一表の通りである。

更に実施した理由を問うたのに対して回答された要点およびその数(ただし延数)は次の通りである。

生活習慣のみだれを防ぐため

二期への導入をよくするため

夏期でないときぬ経験をさせるため

家庭にいる(旅行・転地などせぬ)幼児のため

23 23 26 68



健康教育（健康管理）のため

夏休みに飽きさせぬため

生活・身心の状況を知るため

家庭との連絡をはかるため

プール使用のため

家庭の要望により

特殊目的のため

この特殊目的のための中には「平素みられない特性を知るため」「交替に出席させ平素以上の徹底した個別指導をおこなうため」などが含まれている。

次に実施の方法と言うか、内容と言うか、それを列挙すると、

- 1、早起会
- 2、戸外生活（夕方園庭にて共同炊きをする）
- 3、プールあそび
- 4、宗教的日曜学校
- 5、海水浴にバスで通う
- 6、ひるね
- 7、臨海宿泊
- 8、夏休み帖の指導
- 9、同窓会開催
- 10、園舎での宿泊訓練
- 11、納涼会（花火大会・スライド・映画会）
- 12、母の会
- 13、シャボン玉遊び、水鉄砲あそび、水あそび
- 14、朝顔の長期観察
- 15、盆踊り
- 16、温泉地宿泊
- 17、

- 健康診断
- 18、巡回保育
- 19、洗濯・掃除指導
- 20、天体
- ・天文の観察
- 以上の通りである。
- なお念のため、実施しない園にその理由をたずねたのに対

第一表

日実施 日数	実 施 園 数				計
	A	B	C	D	
0					39
(小計)					39
2	2		7		9
3	4(1)		9		13
4	6		5		11
5	17		4		21
6	32(7)	4	6		42
7	15(4)	1	1		17
8	4	4	3	1	12
9	1(1)	1		1	3
10	9(6)	3	2		14
11	1(1)		1		2
12	2(1)	2		1	5
13	1		1		2
14	2(1)	1			3
15	1				1
23	1	1			2
52	1(1)				1
(小計)	99(23)	17	39	3	158
計					197

註1 A 連続して一回におこなったもの B 連続したものを二回におこなったもの  
 C 特定日(登園日)を設けておこなったもの D 連続日と特定日とでおこなったもの  
 (括弧内の数字は八月末に実施している園数)

註2 実施日数五二日とあるのは休暇全期間を閉園しており、一部の幼児を交替して保育するものである。

する回答としては、

園舎改築・園の都合により

出席幼児が少ないため

父兄が希望しない

教師の休養・研修のため

幼児の体力を考慮して

意義を認めない

などであつた。

ここでは右の結果に関して詳細に吟味していく余裕はないが、実施の方法、内容その他について適・不適の問題が数多く伏在しており、このこと自体を深く批判研究することはもとより十分に価値のあることであるが、少なくとも、いわゆる夏期保育を実施すべき積極的理由もたしかに存在するということだけは、一応承認しないわけにはいかないであろう。ともかくも以上の夏期保育はこれを (1) 保育日数の延長として (特に八月末に実施の場合)、(2) 特別の夏季に適應した行事の施行として、(3) 登園指導日設定として、(4) 休暇中の生活指導としての四つの類型に分けることが出来ると思うが、もしこの四つのそれぞれが問題としてとりあげられるべき性質のものであるとすれば、そのことは本来、夏期休

暇とはいかなるものか、つぎに幼稚園の夏期休暇の意味は何かという問題につながっていくはずのものである。

## 二、幼稚園の夏期休暇

もともと休暇とは教育的見地からこれを次第により、積極的に取扱うようになってきているものであるが、まず一般に休暇の意義について言われることは (1) 学校衛生 (児童・生徒の健康保全のため)、(2) 教育能率 (一面において休養期間を設定し疲労の回復をはかり、一面において学校の学習以外の体験・生活の機会をつくり、他面において不十分学習の復習・充実化の日時をつくるなど) と、(3) 社会の行事上の必要 (入学・卒業・就職・正月・農繁期など) と、(4) 学校の事務整理・教員の研修 との四つであるとされている。

それゆえに夏季休暇に対しては教育上、登校指導日の設定、休暇中の宿題の提供、休暇の教育的活用 の指導などが当然に考慮されねばならぬ事柄とされている。以上のことは、その内容・程度を幼稚園的に読み代えれば一応はすべてが幼稚園にも妥当するとは言える。しかしながら小学校以上の学校の教育の目標と、幼稚園の保育の目標との相違からみると、こゝに現在では四十日以上にわたるのが普通とされている夏季休暇においては、ただに休暇期の長さについても問題がある



のみならず、さらにその取扱い方についても、ある場合には幼稚園には幼稚園としての特別の配慮が必要なのではあるまいか。

しばらく、小学校を主に夏期休暇の沿革を眺めて見よう。

明治五年の学制当時は小・中学とも毎級が六か月で日曜と月末三十一日だけが休業とされていたが、翌六年からは毎週日曜と一、六の日が休業というように改正されただけで、ここでは未だ休暇という制度は設けられていず、各学校ごとに休暇にあたる休業期間を定めていたと言える（明治以降教育制度発達史参照）。例えば毎級の定期試験後その他に一定の休日が存在したことは、東京女子師範学校の創立当時の規則に「学年ハ九月一日ニ始マリ翌年七月十五日終ル、前年期ハ九月一日ヨリ翌年二月十四日ニ至リ、後半期ハ二月十五日ヨリ七月十五日ニ至ル。年中休日ハ紀元節天長節日曜日及ビ夏期七月十六日ヨリ八月三十一日マデ冬期十二月二十五日ヨリ翌一月三日マデトス、但シ臨時ノ休業ハ其時々揭示スベシ」とあるのが示している。それが明治十三年の改正教育令で小学校の年間授業日数が三十二週以上と定められたのに応じて、明治十四年に至って初めて夏季冬季休業日が規定され、いわば制度化されたのである。明治十九年の改正では休業は一か年内におよそ八週間とされたが、明治二十三年以降は毎年九十

日を超えないこととなり、昭和十六年国民学校令に改められた際に農繁期休暇を含めて年間百三十日以下と改正されるまでは、このままであった。この休業日をどのように割当てるかは、公立学校ではもとより知事の権限であったから、府県によって冬季が長く夏季が短いものもあったのは当然である。それ故現在でもしかりであるが、休暇の長さはある一定の枠内では小学校以上といえども相当の長短が出来てもよいはずになっている。

幼稚園はどうであろうか。明治九年の東京女子師範付属幼稚園規則では本校の「一月三日マデ」が「一月七日マデ」となっている他は本校と全く同じである（文部省第五年報）。これは付属幼稚園の性質上本校と歩調を合わせたものであることは、本校が明治十四年に改正規則で「暑中休業ハ七月十一日ヨリ九月十日マデ超年休業ハ十二月二十五日ヨリ一月七日マデ、其他年中定例休業ハ大祭祝日日曜日及試業ノ後一週間トス」となったのに対し同年の幼稚園改正規則が「学年の終始及休業定日ハ本校ニ同ジ」としている点から明きらかである。「日本幼稚園保育史」が同園の当時の資料にもとづいて年末、夏季のほかに「冬季休業 二月十六日ヨリ同月二十日マデ」を紹介して「めづらしい」としているのは、本校のいわば試験後の休業期であり、それが幼稚園ではただこの時期

の休業期とされていたからであろう。当時この付属幼稚園を範として設立された若干の幼稚園が休暇についても、これにならったであろうことは容易に想像される。この点で「幼稚園の創生期において休日が比較的多いということが殆んどすべての幼稚園についてみられた」（古木弘造氏、幼児保育史）と言われていること自体は正しい。しかしこのように学校にならって休業日を取扱う立場とは異なった立場も存在したことを見逃してはならない。第一に明治十五年の文部省の示諭は、労働者の幼児を保育する任務が幼稚園に課せられていることを力説している。この場合幼稚園が長い休業期をもつべきでないことは論をまたぬところであろう。また明治二十四年刊行のフレイベルの「幼稚園実用問答」は当時保育界で広く読まれた書であるが、そこでは「毎年七月中及び各大祭日前後ニ短期ノ休暇ヲ置ク」という彼地の幼稚園規則を例示しており、実際に明治二十二年に創立された東京の一私立幼稚園の明治二十六年頃の園日記を見ると、七月十二日のお盆ごろから八月五日ほどを休暇として、それ以降は平常のように保育していたことがわかる。もっともその反面、明治二十六年刊行の「幼稚園摘葉」は、その中で「保育ノ日数ハ、土地ノ情况ニヨリテ定ム可キモノナレドモ、嚴寒酷暑ノ候ニハ、一般ニ休園セザル可カラズ。殊ニ幼児ノ多数山海ニ旅行シテ

暑ヲ避ケ、或ハ温暖ノ地ニ転ジテ寒ヲ送ルガ如キハ、智ヲ開キ体ヲ養フニ鴻益アルヲ以テ、数多ノ日子休業スルヲ優レリトス」と言っているが、この著者は当時の女高師付属幼稚園主事の中村五六氏であり、むしろこの文は当時の付属幼稚園児の状況を物語るものとして受取るべきであろう。また大正十五年に幼稚園令が出来るまで、明治三十二年の幼稚園保育設備規程一つを例外として——これも間もなく小学校令の中に組入れられてしまったが——、幼稚園に関する規定はつねに小学校令の中に含ませていたにもかかわらず、国としては必ずしも、幼稚園の運営をすべて学校と同一視してのみにたつてはなかつたことを示す事柄がいくつも存在する。前述の文部省示諭もその一つである。また明治以来現在まで小学校以上については毎日の授業時数のほかに、年間の休業日が規定されてきたにもかかわらず、未だ幼稚園に関しては、一日の保育時数は規定されきつたにしても、年間休業日はこれを規定されたことが全くなかつたのである。例えば前述の規程においても、ただ保育時数は一日五時以内とだけしかうたっていないのである。特に明治四十四年には、それ以前に規定されていた一日の保育時数、その他こまかい保育項目まで廃されたのであるが、これはちがった見方をすれば、幼稚園の特殊性があらためて認識されたものと言えよう。更に大正



十五年の幼稚園令が満三歳未満の幼児の保育をも認めていることは、幼稚園の保育所的使命をも認めただからであつて、そのことは幼稚園令、それに付随する訓令からも明きらかに看取されるところであり、当時の文部省督学官森岡氏もこの点を強調している（幼稚園令の精神参照）。かかる場合に長い夏季休暇ということはナンセンスである。

ともかくも長い間、学校と同様に比較的長い休暇を持ってきた幼稚園と、そうでないものとが並存してきた事實は、昭和四年刊行の「幼稚園實際的保育学（木下一雄氏著）」の「夏期休業日以下は土地の情況、幼稚園の性質によって一定して居ないのである。託児所を本旨とする幼稚園にあつては勿論休業日なきを本体とすべく、また幼稚園が小学と異なり、家庭生活の延長であり、或は家庭に代つて教育を行う場所として考へるならば、酷暑厳寒の候と雖も、環境及び養護上の注意を周到にして、休業日を無くするも亦可である。現に幼稚園の夏期休業の如きは八月一日に始まり、八月二十日に終るものも多いのである」の記述もこれを証している。

現在の幼稚園は学校教育法の中で学校の一つとされてい、形式的には従来に比して最も学校的に取扱われている。しかしながら世界各国の就学前教育の現状を見ても、これを教育施設としているものと、社会的施設としてないしは社会的

施設の意味をも兼ね持たせているものと、ほぼ半々である。例えばイギリスのように保育学校ナースリ・スクールを学校と同様に取扱つているところでは夏季休暇も学校に準じているが、ドイツのように社会的施設としても考へているところでは、「幼稚園は出来る限り休暇中でも開かれてあるべきである」とさへしている（文部省・幼児保育に関する諸問題、平凡社・教育学事典参照）。もしこのような世界の事情を単に制度の未完成としてのみ見るのではなく、むしろ幼児教育の特殊性がかかる現状をつくつてもいるのだとする見方が許されるならば、夏季休暇に関しても、幼稚園は小学校以上の学校へ「右へならえ」だけしていいものではないというように考へられる。もとより休暇の廃止ないし短縮が唯一の方法でないことは勿論であるが、小学校以上の臨海・林間学校・登校指導日その他に照応する幼稚園の特別教育活動はいかにあるべきかの問題は、幼稚園の「保育の目標」（学校教育法）の特殊性にかんがみ大いに考究すべきものではなからうか。公立幼稚園団体、私立幼稚園団体が夏休み帳の編集を手がけているのも、かかる配慮の一つの表われであらうが、この程度でとどまつてよいものとは考へられないように思われるのである。

\*

\*

# 幼児の性格と保育

西 本 脩

(1) 保育の目標は、幼児の全人格の円満な発達をはかることであり、幼児期は、将来社会的に有用な人間になるための基礎をきづく時期でもあるから、人格的に調和のとれた発達をはからなければならぬ。そのためには、ひとりひとりの子どもも性格のよい面はますますのばすようにするとともに、その欠けている面、ゆがんでいる面を見出して、これを補い、望ましい方向に向けるための工夫と努力をしなければならない。

(2) 以前には、「あの子の気が弱いのは生まれつきだ」とか「わがままな性格だから仕方がない」などというように、性格の個人的特性は、大部分、遺伝によって決まるものであり、それゆえに性格を変えることはできないという考え方が強かったようである。しかし今日では、性格心理学の研究の発展につれて、生まれつきよりもむしろ、生後の環境によって——殊に生後数年間の乳幼児期における人間関係によって——次第に作られるものである

と考えられるようになってきている。それはともかく、性格の形成には、遺伝も環境もともに関係すると見るのが正しく、いずれか一方のみによると考えるのは誤りというべきであろう。

ひとりひとりの子どもは、遺伝的素質においても生後の環境においても、それぞれ異なる。したがって、その両者の輻湊の結果である。性格も、十人十色で、たとえよく似た性格の子どもはあるとしても、誰ひとりとして他のものと同じ性格の子どもはいない。それゆえ、保育者は、常に、ひとりひとりの幼児の性格をよく理解するという心がまえで、保育に当らなければならない。また、そのために、個々の幼児の性格に影響している遺伝的關係、生育史、環境の条件などを調べなければならない。

(3) 子どもの性格は、具体的には個々の行動に表現され、性格のちがいは、同じ社会的場面における行動のちがいとなって現われる。したがって、個々の子どもの性格を理解するためには、その



子どもがさまざまな社会的場面において示す行動傾向をとらえることが必要である。すなわち、子どもの性格を理解するには、その行動の理解が必要なのである。

すべて、行動には原因があるのであるから、その原因を明らかにして、これに適した指導法をとらなければならぬ。例えば、子どもがいうことを聞かない場合、「あの子は強情な子だ」といって、片づけてしまつてはならない。強情であるということと聞かないという具体的な行動を、抽象的なことばでいいかえたと過ぎないのであつて、強情ということは、いうことを聞かないことの原因ではない。そこで改めて、子どもがいうことを聞かない、あるいは強情であることの原因はどこにあるかということを探明きらかにしなければならぬ。そして、その原因となつてゐるものを排除とか、改善するといふような教育指導をおこなわなければならぬ。

二人の子どもの行動が同じであつたとしても、その原因や動機は決して同じではない。例えば、表面的には乱暴に見える子どもでも、真底から乱暴な子どもの場合と、そうではなくて単に愛情をえたい、注目をあびたいといふために乱暴する子どもの場合とある。したがつて、その取扱いは全然違ふことになるわけである。また、同じような原因から、ちがつた行動になつてあらわれることもある。例えば、しつとといふ原因から攻撃的な行動があらわれる場合もあり、退行的な甘える行動になつてあらわれる場

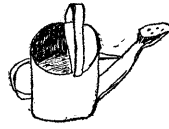
合もある。このような場合には、表面の行動は非常にちがつていても、その取扱いは同じでよいわけである。

このように、幼児の性格や行動の取扱いは機械的にはゆかない。常に、その表面にあらわれたものだけに目を奪われなくて、その根本原因——行動に走つた動機——を理解し、その根本にさかのぼつて行動を指導するように努めなければならない。また、「このような性格や行動の子どもは、こういう具合に指導すればよい」といつたような一般論はたてられず、ケース・バイ・ケースに「事例研究」をおこなつていかなければならないのである。

(4) 以上述べたことからわかるように、幼児を指導する保育者は、幼児の行動や性格を深い根底から理解しなければならぬのであつて、これについての保育者の識見と愛情とが、幼児をよりよくするか、そこなうかの分かれ道となるのである。

保育者が真に幼児の行動を理解する能力や教養を持たないと、真に問題をもつ子どもに気づかないこともあるから注意しなければならない。例えば、問題をもつ子どもといふとかく、乱暴、いたずら、反抗といふような保育者の目につきやすい反社会的行動だけがとりあげられ、これらの子どもは悪い子どもであるといつたような判定を下しがちである。もちろん、問題をもつ子どもの中には、これらの子どもも含まれるけれども、単に保育者の思ふようにならない、保育の妨害になるものだけが問題なのではな

い。引っ込み思案な、いわゆるおとなしい、従順な子、孤立的な子どもなどは、保育者にとってはあまり扱いにくくはなく、積極的な妨害を感じることがないかもしれないが（そのために良い子どもである考えられがちだが）、これらの問題は、将来その子どもが社会生活への適応を妨げるという点で、重大な結果をまねく



ことになる。われわれは、現在の自分の保育上の都合だけで、子どもの性格・行動を問題にするのではなく、どこまでも、子どもの将来の幸福、将来の円満な人格形成という、純粹に教育的な立場から問題にするのでなければならぬ。（大阪樟蔭女子大学）

西本氏の論説にも指摘されているように、幼児の性格や行動の取扱いは機械的にゆかない。「このような性格や行動の子どもはこういう具合に指導すればよい」といったような一般論はたてられず、ケースごとに理解し、考えてゆかねばならないのである。以下に掲げる例も、そのような観点から見られなければならないのであって、このような子どもは、いつもここに示されたような指導をすることによって向上するとは限らない。ただ、ここに掲げられたような例が、かく指導されて、かく向上したということを見ることにより、私どもが今、げんに当面している類似の子どもの問題を考えるのに、参考とすることができるといえる。以下の例をこのように考えて、みてゆきたい。

### A ポス的な子ども

ここに掲げられるポス的な子どもは家庭における母と祖母のくい違いというようなところに根源があるようである。そして、幼稚園でも、最年長のひとりで、腕力的にも強かったというこ

とがポスとしての位置を強めているようである。ここで、指導上、特に注意している点は、次のような諸点である。

- ・ わがままな要求が通らない場面を経験させる。
- ・ 今まで興味のなかった絵画製作をたのしむことによって、根気よく仕事を最後までさせる。
- ・ 友人関係の中で、他人のことを気づかせることによって、第三者としての立場から判断できるようにする。
- ・ 得意とする望ましい活動（腕力によらない）の中で自信をもたせることによって、よいリーダーにするようにしむける。

## ボス的な子どもへの指導

関根 静江

H児の家族は祖母・父母・H児の四人から成り、母親の言では、H児の要求はなんでも通されてしまうことだった。またH児の体力は、四才児にしては少し分強く、近所に同年の友だちがおらずほとんど年上の子どもと遊んでいた様子である。

そんなH児が始めて集団生活を経験したクラスは、男児十八名、女児十八名の三十六人であった。そのうち男児は四、五月生まれの者がおらず六月生まれはH児を入れて三人、他は九、十月生まれが比較的多く、各月の平均は三人ぐらいである。六月生まれの他の二人は一方が体力はH児よりあっても友だちに親切で素直な子ども、一方の子どもは生活経験がとぼしい為、入園当時こちらからの働きかけを拒否してしまふ子どもであった。そんなわけでH児のわがままが安易に通せたのだと思う。

入園当時は、ブランコに乗る時、手を洗う時に順番を守らないH児を友だちがとがめると、その子を腕力で泣かしてしまふという状態であった。またH児は、落ちついて絵を描いたり絵本をよんだりすることを嫌い、すぐ外に飛び出したがる。おもしろい楽しい経験がない為にこれらのことに興味がないのではないかと思われた。

ある時、母親と話合いの機会をつくり家庭での様子をうかがってみると、母親も子どものわがままには困っているが、母親が禁止した事をおばあちゃんのところでは許されてしまふ、ということであった。そこで母親と相談して、次のことをお願いした。

- ・しつけの点で祖母と母親との意見が一定すること。
- ・同年令の子どもと遊ばせること。

家庭でも絵をかいいたり絵本をみたり静かな遊びにも興味を持つよう心がけること。

でもこれらを実行する為には、嫁と姑の關係があったり、また近所に同年令の子どもがいないためクラスの比較的近い子ども

と遊ばせたいと思ったところ、力に差がありすぎて家人に心配されたり、なかなかすぐには事が運ばない有様だった。

### ・実際保育の中での指導

まず集団生活の中でH児に経験させたいこととして

・わがままな要求が通らない場面を経験させる。

・今まで興味のなかった絵画製作をたのしむことによつて、根気よく仕事を最後までさせる。

などを主としてあげ、欲求不満が起らない為にはH児のよい点をみつけて、自信を持たせながら指導しなければならぬと思った。

つみ木を主とした自由あそびの中で友だちと協力してあそぶ、ということに重点をおいて、特にひとりでは持ち運びの出来ない大型つみ木を入れ、打ち込みつみ木、小型つみ木の三種類を用意、打ち込みつみ木で遊んでいた一部の子どもに誘いかけてみた。すると月光仮面ごっこをやっていたH児のグループが、大型つみ木に興味を持ちたちまち大勢がワイワイ寄つて来た。そこ

で「力もちの人ホールからもつと積木を運ばましよう」と声をかけると、H児が先頭になりホールのつみ木をおろしはじめた。

H児が一番大きいのをひとりで持とうとしているので「Yちゃんと仲よしで運んで行けば」と話しかけると、「イイヨイイヨ」とがんばってはみたがやっぱり歩きにくいので、歩み寄ったYと笑いながら持ち運んだ。

保育室に運び込むと、案の定けんかが始まった。一方はH児の高くつみ上げた組、一方はお舟の形に並べて、女兒ものをせて楽しんでる組である。舟をつくったグループからH児がつみ木をとってしまおうというのである。そこでみんなに相談し「みんなが自分勝手につみ木をとってしまったらどうかしら」と問うと、みんなが「ダメナンツチャウ」といい「どうしてでしょう」「ツメナイヨ」「じゃどうすればよいかしら」と交わしているうちに、日頃友だちに親切で好まれているY児が「ナカマニナル」と、提案した。「そうね仲間になることいいことね、だけど仲間になるってどういうこと」ときくとみんな「かしてあげるの」

と言いH児も承知して、混ぜて遊ぶことになった。そのうちにまたけんか。今度はクラスで一番体の小さいA児とT児の二人、三角つみ木のうばい合いである。A児がいつもみんながするようになり、H児に言いつけた。H児は立ち上がって来てT児からつみ木をうばおうとしているので、急いで「Hちゃん、AちゃんとTちゃんがけんかになつたのは、どうしてだかきいてあげてちょうだい」というと、つみ木をかかえながらT児に「Tちゃん言ってみな」と思いがけないやさしい声で話しかけ、T児が「ボクが先にとつたのにAちゃんがとるの」といいA児がそれ簡を単に認めると、「フーン」といってT児につみ木を渡した。

遊びは困るが、H児が自分の作ったお面に興味をもっているらしいのでそつとしておいた。するとまだ耳にかけるとしていいない面を顔にあてて踊り出したのである。いつの間にか知能も高く、意志の強いF児も前に出て二人で足を交互に上げ、調子をとりながら、「オニーノダンス、オニーノダンス」と口ずさんでいる。あまり楽しそうなのでさつそくオルガンにそのままうつつしてみた。もうほとんどお面が出来上っていたクラスの子どもたちに「FちゃんとHちゃんが作った歌おもしろいわね」と話しかけるとみな喜びの声をあげ、H児とF児は「ワイイハズカシイヨ」と耳をおさえて机の下にかくれてしまった。他の子どもたちは、「やっつけてくれ」とオルガンの周りにお面を持って集まり、その後も保育の中でうたうと、子どもたちの顔がイキイキしてくる。思わぬところで保育計画が変更してしまうのであるが、こんな時子どもの中にある自然の姿を発見して、たのしい思いがする。また、リズム楽器の指導のとき順番に打ったタイコの打ち方が、H児が一番

次は絵画製作指導の中の例である。豆まきの鬼の面を製作のとき、何色かの色をとりどりに塗りつぶしたH児が、もうじつとしておれず前に飛び出して来た。他の者が製作中であるし、邪魔になるような

力づく、拍子も正しくとれていたので、クラスの子どもたちが自然にそれを認めH児には生活指導の中で話し合いをし、力もちでタイコも上手に打てるのだから、友だちのいやがる乱暴はしないことなど約束した。H児は「タイコさんが休むと楽隊あそびが出来ない」といって楽しんで登園し、自信もついたようである。

このように保育してH児に感じられることは、H児に腕力で対抗する者のいないクラスであるからなおのこと、よい意味のリーダーになるよう方向づけねばと思った。また結果としては乱暴は悪いが、体力のあり余るH児は案外素直であること、わがままとばかり思われる乱暴の中にも理由のあることなど感じた。(東京・八幡幼稚園)

## B 乱暴な子ども

ここに掲げられる「乱暴な子ども」は、やはり、家庭の中に歪みがあるようである。その原因ははっきりしない

が、子どもは愛情を欲しているようである。そこで、おとなの注意をひくために乱暴をする。この例で指導上特に留意していることは、

「子どもの信頼をえて、指導する」ということである。このことはどの場合にも、共通に通用することであろうが、この例ではこの態度が成功に導いている。

また、自分の行動が他の子どもにどのようにめいわくをかけているかを知ること、それによって、他人の存在を自覚することが、子どもの行動を向上させるのに役立つている。

## 乱暴な子どもの指導

荒谷昭子

A君(入園当初四才男児)は父母と三人暮らしで通園に三十分位かかる野道を歩いて来る。この子の問題は何事もないところから起ってくる。それも毎日のように……。

人が通りかかっても傍にいても、つねたり叩いたりし、その為に子ども同志では最初全然友だちはなく誰も傍へ寄りたがらない。教師が少しでも注意すると手を噛み、叩き、蹴り、ツバをかけはじめ、それでいてにやりと笑うようすは少し異常なほどであり、他の子どもがびびくりしてみている位であるが、原因が何もなくとも始まるので、その起ってくる正体が掴めずに、変った子だと悩んだ。勿論それが起った時は反抗が終るのを待ち、いけない事であるのを認めさせて最後は「ごめんさい」と謝るのだが、決して心の底から自分のしている事がいけないとは思っていないようであった。ひとりっ子なので、家で放られているはずもなく、いじめられてもいないはずであるが、ある日母親に家での様子をきいた。すると、小さい時から祖父母の傍で同居していてあまりかわいがりすぎ、父母が親としての教育が出来ず困った末に家を借り、祖父母から離れることにして、その為幼稚園に来たことがわかった。その時もいっしょについて来て母にも同じようにすぐ手を出



し攻撃を加えているのをみた。「これは気長に治さなければ」と思い、それから話しかけられれば出来るだけ相手になって聞いてやりつねつても笑ってすませて、そんな痛いことは誰でも嫌なのよというようにして単に手を放すようにし他の子には目立たないようにした。人を噛みにくるかと思えば、花を摘んでもつてきたり、虫を見せにきて注意をひこうとする。彼はすべての人の愛情を求めているの思い、なるだけその心に応えるようにしてやった。幸い登園が早いので他の子があまり来ていない間に話合う機会が得られた。その中に朝来るとすぐ寄ってきて、笑顔で「あのね」といろいろな事を教えてくれる。次第に彼は自分の人に対する態度が悪い感じを与え、自分がいけないことをするのだということを少しずつ認め出し、友だちとの衝突も少なくなってきた。初めは徹底的にその非を皆の前で認めさせるようにした（なぜなら皆の前で事を起すのであるから）。しかし、だんだんその耳許で当事者だけの間でそつといいきかせるようにし、特に、とりあげないよ

うにした。原因がたあいもないことで、後にはケロリと忘れていくようである。それがほとんどなくなつて口で表現出来るようになり、子どもたち同志で理解し合うようになった。それでいてその後も、傍を通りすがりに教師の手をちょっと叩くようにしてゆくが、それは見上げて笑いながら自分の方へ認めさせたためのものでしかないのである。笑い返しながら、ともだちとも大分円満に交われるようになったことを喜んだ。

性格という精神面を導こうとする時は指導者は「先生対子ども」というよりは同じ心に立った親しい結びつきによる信頼を得て初めて、「どう扱おうか」という問題に進められるのであって、離れた立場や上からの立場では決して子どもに心深くにまで訴えることが出来ないと思う。そして、子どもと心と固くつながる時は何気ないところに案外ひそんでいるのを感じることがある。

初めはいくら反応がなくなるとも、単なる挨拶だけでなく一言でも「その子のためのこ

とば」を各々声かけてやることは、少しづつでも固さをとがして、心を柔かくさせることが出来るであろう。それに、視線が合うことからの親しさもことば以上に理解されるもので、初めの頃はすぐ下を向いてしらん顔をしているが、しばらく経ったある日には微笑み返ししながら、応えてくれるようになり、また何日か経った時には、笑いながら登園の道すがらの事や家での事などを話せるように変わってくる。そうなってきた時に一言の注意でも心に伝わるのは早くなる。

皆が園に慣れ、きまりや約束が大体納得されてきた頃には、もう目の前で解決のつくことが多くなる。C君の例をみると、三、四人で積木遊びをしていたCたちの所へ割込んできたDが、積木の自動車をこわして他の事をしようとした時、Cは「こわすな」と怒っても、「もっといいのを作ろう」とDが強引に奪っていく。「だめ」と泣きじゃくりながら手を挙げて殴りかかろうとしたその時に、初めから見ていた教師の目とぶつかった。Cは振り上げた手を下

し、泣き声を小さくしようと努めながら、「僕が折角作ったのに壊したらだめ」と抗議しはじめた。Cはちよつと笑いかけて私の目から、自分の正しいことを認めてくれているのを感じ、またいくら自分が正しくとも手を挙げ相手を殴ったり泣くことはよくないこともとつさに悟ったのである。Dも私の目に気がついた。そして積木を徐々にもとへ戻そうとしかけた。皆の心にも、すでに理解されているのが見えた頃に近づいて話合えば、Dは「ごめん」といながら積木を返して、Cの作った自動車に乗った。その時、もうCは笑い顔になって自動車の運転に気をとられはじめている。何事も泣くことでしか表現出来なかったCに、泣いた時は構わずにいて元気な時にいっしょに遊び、話したりしてその時のCがいい子であるのをわからせていく中に、Cは次第に泣きじわが消え笑顔が多くなつていき嬉しく感じないでいられた。子どもにとっては一番欲しい、明かるさ、

一時的な不満や欲求は、同じように一時

的な方法で解決出来るが、固定されかけている性格を良く導こうとするときは、よほどの忍耐と、子どもからも信頼された正しい愛情をもって接しなければなかなかかむずかしいことである。それでもなお、教師としての立場の限界を知らざれば成功しないこともあり、家庭の協力が重要な役割をもっていることを痛感、家庭の人たちにも認識していただきたいと願わずにはいられない。

(大阪・梅花幼稚園)

### C 落着かない子ども

ここに、二つの「落着かない子ども」の例が掲げられている。A君の場合には、子どもの遊びに対しておとなが干渉しすぎ、熱中して遊ぶ暇がない。B君の場合は、家庭内で人間関係が不安定である。このような子どもに対する指導上の留意点は自らに明きらかである。

## 落着かない

### 子どもの指導

久保田敦子

A君は、ある程度自分が中心になって何もしなければ、すぐに他の子どものやっている事をかきまわして、「こわしてしまふ。しかしリーダー」としてまとめることは出来ない。遊びや仕事に長い時間とりつけずました仕事や遊びをしていても他の事に気がちりそのものに熱中出来なかった。家庭では祖母が長男であるのでかわいがり、それと同時にする事なす事に口を出し、母親も祖母の手前おとなしくさせようとするさく言うので一つのものにうちこめない子どもになつてしまったらしい。それで何か熱中して出来るものをさがしてA君の遊びをその熱中出来るもののうちこませた。積木の中でもいろいろ組合わせて創造性のあるもので「うちこみ積木」であった。これに熱中している時には何もいわずそつとそのまま

にしておき、家庭においても一つのものにとりくんでいるときにはじやまを入れないよう協力していただいた。特に祖母に口を出さないよう、母親にもあまり注意をあたえず、はげますようにと再三お願いしたところ、祖母の手前あまり実行出来ないとのことであつたが、一年前に祖母が死亡し、母親の思うようになれてからは、よく協力してくださり、落着きのなさも前ほどでなく、やらなくてはならない仕事は最後までするようになつた。リーダー的な傾向を伸ばしまとめるまではまだ行かないが、やろうとみんなをひっぱって行くようになって来た。

B君は、初めは非常な勢いでそのものに入ってくるが、それがすぐに消えてしまい他のものに移っていくので、一つのをじっくりと出来なかつた。入園当初は部屋の中に入ってみんなといっしょに出来ず、外に出てとびまわつて遊んでいたりした。それがだんだんに部屋で絵をかくようになって、ちよつとかいて、他の遊びをちよちよちよとまた続きの絵に移るといふ様

子で絵に集中出来なかつた。家庭の様子をうかがうと、商店のために人の出入りがはげしいのと、やとっている人が大勢でいっしょに住んでいるとのこと、もう一つはなかなか母親が話したがらなかつたのであるが、大分後に父親が下の子どもをかわいがり、けんかも結果だけをみてすぐに叱るといふことを聞いた。このようなことから母親がかわいそうだといふので玩具などほしいものを与えてしまつていたので、徐々に与えるものを少なくしていき、それと同時に父親の偏愛もおしていただくよう、家庭に行き父親と話合つたり、幼稚園の状態を見ていただいたりして、精神的な不安定をなおすようにした。かたよつていた愛情を是正すべく私がかわつて幼稚園でひざにだいてしゃべつたり、家に行つて遊んだりいっしょに食事をしたりしたわけであつた。そのときに、動物など生きものが好きだといふことからかめの世話を頼んだり、花の世話を頼んだりしていた。ちよつとした事でも大きくとりあげ認めてあげてきた。もう一つの原因である家と店がいつつ

よであることは母親も入園前から感じていたので、すぐにかえた。二年たつた今、やらなければならないときには一応ついでくるが、ちよつとしたことで落着きがなくなりやすい様子がまだみられる。

(東京・感応幼稚園)

#### D 友だちと遊べない子ども

幼稚園に入園するまで、友だちと遊んだ経験のない場合、子どもは友だちと遊ぶたのしさを知らず、遊ぶ技術を知らず、手も足もでない。ここに掲げる例は、このような子どもに、徐々に友だちと身体的にふれる経験をさせ、そして幼稚園で楽しくする経験をもたせて次第に友だち遊びの中にひきこんでいる。最後には、子どもにきつい態度で接して、子どもの幼稚園生活以外への逃げ路を断つことによつて成功しているが、これも、そこに至るまでの前段階の指導があつてはじめて成功し

ているのであろう。

## 内向性で、友だちがこわいといった子どもの場合

山 本 光

現在年長組にいるE子は、一昨年四月に年少児として入園した。年少組の一年間を私が担当したのである。ポツテリとふとつて、身長は、その組の女児の中で最高であったが、向性検査法の各項目にてらしても明確にわかる内攻性の子どもであった。入園式当日母から聞いたのは耳の病歴があるという身体的なことだけであったが、その性格は入園第二週目の「オシッコの失敗」から急にあらわれた。非常に不安ないやな経験であつたらしく翌朝から見送りに来た母に泣いてはなれなくなつた。

—— おおきいくせに泣いている——このような印象をすぐに園の生活になれてしまつた外向性のいたずらっこに植えつけた。

同じ机の子どもがE子の顔をなでる、髪の毛にさわる、洋服にさわつたりしてもE子はおびえたようにヒイと泣く。泣けば周りの子どもはふしぎなおもしろさかられてまたさわつて泣かす。ことばで言いきかせてもおさまらない状態になつてしまつた。それにこの組は半分が早生まれという赤ちゃんばい賑やかな組であつた。

毎朝母は困つて訴える。「お友だちがさわつていじめるとかなしそうにいます」「入園前のお友だちあそびはどうでしたか」「社宅のアパートがたびたびかわりましたし家より外にはほとんど出ません。おとなりの部屋のお子さんが家に来ると遊びますが、さそわれなければあそびません」と。中耳炎を二、三度したというのも加わつていふかも知れないがとにかくずっと静かなひとり遊びや二つ年下の弟とあそんでいたらしい。このような経験しか持つていないE子にとって、われかえる程元気のよい幼稚園の保育室は戦場のようにおそろしく、ふれ合う友だちの手は兇器のように思われたいのも無理ではなかつたのである。

そこでわたくしは、友だちの手や身体にふれる経験をさせるために、リズムの「むすんでひらいて」をするとき——その手を……お友だちの手とつなぎましょう——その手を……お友だちのあたまにのせましよう——その手を……お友だちのほつぺに……つるつるほつぺをなであげましよう——というように毎日友だちのからだにふれるように試みた。またピアノに合わせて行進するとき二人組になつたり、三人組になつたり手をつながせて、リズム運動のころよきに、友だちのふれ合いをとり入れた。子どもたちはみんな大よろこびでおもしろがつたがE子はこわごわである。うっかり手をつなぐ相手がいなくなつたりするとすぐに泣く。とにかく余り笑顔を見せず毎朝泣きわめいた。必らず母に送つて来てもらい、はなれるときは一さわぎをする。

E子の仕事は几帳面で、製作の時など、こちらの注意をよく聞いて少しも間違えないです。色のぬり方も非常にいいねいで配色もよく出来上つたものがとても美しい。そういう時は、出来るだけみんなの前では

め、自信を持ってくれることをひたすらに  
念じたのであるが、二か月たっても泣きわ  
めきは毎朝で、家を出るときもぐずるとい  
う。流感対策で休園になったあとなどまた  
いっそうぐずるようであった。

六月に入つてのある日またこういう訴え  
を母からきいた。「昨日静かにじつくりと  
E子にきいてみましたら、先生のおっしや  
る通りに描いたり作ったり、動いたりする  
のはとてもうれしいらしいのですが、自由  
遊びの時間がどうにもたえられないとい  
うのです」という。私どもの園は園の方針に  
より長時間保育であるので五月末頃から午  
後の時間が長くなる。その時の自由遊びが  
とても苦痛だというのである。ご両親も半  
ば、「かわいそうだから退園させた方が本  
人のためによいのではないか」という意向  
を持つているらしいことがわられた。

自由遊びの時間友だちと遊ぶ時期を逸し  
ていたE子は、全く友だちあそびの技術を  
知らずひとり遊びをするにしても環境が大  
き過ぎて手も足も出ないのである。

そこで今度は次のように試みた。

・絶対に休まないこと、現在の時期を逃  
がしては、集団生活や友だちからますます  
かたくなはなれてしまうことになるから。

・一日の園生活の時間を特別に短かくす  
ること。朝の体操のはじまる九時四十分ぎ  
りぎりに登園し、お昼のおべんとうがすん  
だらすぐにかえること。午前の時間はおも  
に二斉指導であり、中食前に三〇分程の自  
由時間があるだけなのでこのような処置を  
とることにした。なお帰宅したら「元気で  
幼稚園に行つて来ていい子であった」と迎  
えてあとは園生活にこだわる話しを余りし  
ないことをお願いした。

六月一ぱいこのような状態をつづけたの  
であるが、それでも朝は一泣きした。お姉  
さん格の子どもにそうとつつけて遊ばせて  
みたりする。しばらくはいいがその相手が  
おもしろくないらしく手をはなしてしま  
うと、また泣き顔になるのである。

とにかく経験のときを重ねるよりほかは  
ないと考えた。心の底から「友だちって  
いいものだ。友だちがさわるのは仲よしだか  
ら。仲よくあそぶのはほんとにたのしい」

ということをからだで体験させなくては  
いけないと思った。

七月に入つてもよく泣いた。ラジオの幼  
児の時間をきいている時余り大声で泣いて  
ほかの子どもが「きこえない」「うるさい」  
とさわぎ出した。この時はじめてきつく注  
意した。「みんながラジオがきこえないで  
困っているのよ。わがままの泣き虫よ」と  
いつてひとりだけ別室に連れて行つた。

「うちにかえて——頭が痛い」と言い出  
す。真偽の程もわかりかねてその部屋にか  
えりまで静かに横にさせた。この間に、自我  
を押えなくてはいけないのだということが  
わかつたらしく、その翌朝は余りくづらな  
かつたという。その頃から少しずつまご  
と遊びのお客さまになるようにうながして  
みた。きめられた椅子でかたくなって出さ  
れたごちそうを困つたように受取つている  
ようなことが見受けられた。しかしリダー  
格の子どもが「もうよろしゅうございま  
すか、こんどはなにをさしあげましょう」な  
どと立板に水のように話し動くのを、目を  
みはるようじつと聞きながら友だちあそ



びを体験していったことであろうと思われる。友だちというものはざわつてもいじめるものでないということが次第にわかってくるように思われた。

こうしてE子にとっては生まれてはじめての波瀾万丈の一学期が過ぎていった。家庭でもわかって下さったらしく夏休みは積極的に友だちあそびをするようにされていたのではないかと思われた。二学期になってからは「もう早くかえらなくてもいい」と言い出して泣き顔が見えなくなった。運動会や遊戯会などで演ずる動きの流れにもとにかくのり、どうやら集団生活の中におさまることが出来るようになった。二学期の間は友だちあそびがほとんどなく何となく私のそばにいて、ひとり言のような話しかけをしながらひとり遊びをしていた。何か新しい経験をした時に大いにほめてはげますと、とても嬉しそうな顔をするのである。寒くなつてオーバーの時期がきた。E子は仕事をとてもよくするところから、オーバーの一番上のボタンかけの出来ない友だちに「F子ちゃんは上手だから先生の代

りにして上げてちょうだい」と私の代りにさせるようにした。毎日の帰りの支度の時に、そのうちにボタンがかけられず困っている子、袖が通らずにいる子を見つけて「……してあげようか……？」ともしも自分から言いだすようになった。

本年度は担任がかわりE子のすべてを知ることが出来ないが、園庭でここに友だちと遊んでいる姿を見ては安心するのである。  
(東京・鷺宮学園幼稚園)

### E 過依存の子ども

ここに掲げる子どもは過度に依存的な子どもの場合である。最初の例では幼稚園でも、おとなに親しませる段階から、徐々に指導して、かなりの期間の後に、きっぱりと母親から離して成功している。二番目の例では、おとなに対する依存性を、友だちの方にすりかえている。第三の例では、保育者に親しませることに重点をおいている。

過保護のために、過度に依存的になっている子どもは、過度に依存的になつていて、過度に依存的な子どもは、わがままを通させないきっぱりとした態度も必要である。しかし、保育者に依存してくるときに、むげに斥けていると信頼関係ができない。依存的な子どもは、必ずしも過保護だけが原因とは限らないから、依存的だから、厳格な態度でのぞむという式の指導はあやまりをおかすことがある。その子どもなりにうけいれてやるのがまず必要である。保育者との安定した信頼関係ができたならば、その次の段階にむりなくすすむことができる。

## A 児の成長

大崎 ムツ子

「誰でもよく泳ぐような環境に生活する子どもは、泳ぐ設備のない環境に生活している子どもよりもはやい時期に水泳を習得するであろう。また二つの国語を語る環境に

育つ子どもは、一つの国語を語る環境に育つ子どもと同じように、二つの国語に習熟することができぬ。」—ジャーシールド—

Aは、昨年四月に年少組へ入園した中流家庭の長男で、一つ違いの妹と二人兄妹である。家庭環境は、両親と妹と女中の五人で、住いを別にして祖母がいる。入園前には、家の近所には年の近い友だちがいないというところから、しじゅう家の中か庭で家の者誰かが相手となってAを遊ばせていたらしい。つまり、Aが対等の立場で遊ぶ相手ではなく、遊ばせてもらっていたようである。したがってAの言い分、思いつきは、いつもかなえられて思うようにすべてがなされていたように見られる。また祖母がたまに訪れると、ただやたらに甘やかし、妹と何かわけあうときも「お兄ちゃんに……」「お兄ちゃんまだから……」というように、いつもAは割がよかったようである。そういう生活が続けば、Aがわがままになるのも致し方ないことだろう。幼稚園の生活にもその様子がうかがわれた。

入園後しばらくは登園をいやがり、どう

して幼稚園がいやなの」と尋ねると「Cちゃんが悪意をするから」「ママがおうちにいてというから……」などと別にそうでもないことを何とか理由づけていいのがれをする。また登園しても、母親から離れず、いつまでもそばにくつききりで他の子どものように遊ぼうとしない。友だちと遊ぶということがどんなにおもしろく楽しいかということをも、いろいろと誘いかけ遊びの中へひき入れようとしたが、なかなか思うようにはいかなかった。

そこで、今まで家庭でおとなが相手となつて過ごしていたのであるから幼稚園でもまず私と親しくなるようにすることが第一歩だと考えた。友だちとなじむのはその次として、母親も保育室に入り、Aと母親と私、という関係で幼稚園の生活を続けたわけである。Aは知能の面ではかえって他の子どもよりもすぐれており、理解力もあつて仕事もてきぱきと片づけていくが、いったん母親の姿が見えなくなるとさっきの理解力もどこへやら、ききわけもつかずいきおい大きな声で「ママ、ママ」と泣き続

けるのみである。二、三日幼稚園をお休みさせて様子を見ようかとも思い、あまりに泣いた一日だけは、「明日はきつと来るのよ」と約束をして帰したが、かえって幼稚園を忘れさせてもいけないと思い、やはり何とか登園させる方法をとった。そんなAであるから、帰宅のときには必ず明日登園しなくてはならないような用件、例えば、「明日はお当番さんをしてちょうだいね」「明日ママにお返事をきててね」というようにして何とか登園させる。また夕方電話をかけて、幼稚園の楽しかったことを話したり、「明日は粘土をしてお遊びをしますから早くいらっしやいね」などと誘いかけて明日を期待させるように試みた。そして一方母親の方は「今日はお部屋の入口で見えていますよ」「今日は玄関まで」と徐々にAから遠ざかるようにした。

そのうちに、朝のうちは少々ぐずつても私がいっしょのとき誰はとでもはしゃいで遊ぶようになったが、一つの遊びが五分と続かずすぐにあきてしまい、すべりだいか

らブランコ、砂場、平均木と次々に遊びをかえていく。始めはAが遊びの中に入れるようにという心づかいからAの好きなことをさせておいたので、これはよけいにAをわがままにしてみましたようで、Aがリーダーになっていないとすぐにやめたりぐずったり始める。幸いAはききわけの悪い方ではないので、「AちゃんがおにになりたいようにBちゃんもCちゃんもおにになりたいのだから、皆で順番にしましょうね。」と話す素直にならずに納得したようである。

保育室では発表も非常に活発で、「泣くのは赤ちゃんなの。皆と仲よく遊ぶのがいい子なんだよ」とよく理解し、自分でもいっている。だんだんと私もAのみを重視しないで、全体のひとりとして指導していくようにした。

夏休みには、両親といっしょに海へ行って元気にすごし、早く幼稚園が始まらないかと楽しみにしているという葉がきを受けとって、私もホッとした。

やがて、十月になると、大学生の実習時間が多くなって週に三日間となった。Aは

おとなが相手をしてくれる日が多いので、大喜びで、それがまたかえってわがままを起こさせ、おとなに遊ばせてもらえない日は、朝ぐずるようになってしまった。母親のいうことも素直にきかず、強情をはったり口答えをしたり、あるいは妹を泣かせたり、何かと反抗をするようになった。ある日、玄関でまた始めているところへ私が迎えにいき、今日は思いきって離してしまおうと考えて、泣きさわいだが母親に帰っていただきたい。結果は思いのほかよかつたように思われた。始めは泣きながら「ママ、ママ」と門の方を見て母親の姿をさがし、

むごいようにも思ったのであるが、五分もするとすっかり泣きやんでケロリとして絵をかき始め、友だちともニコニコしながらふざけている。私はAにはこの方法の方がさっぱりとしてよいのかもしれないと始めて気がついたのであった。

それから四か月、Aが登園後ぐずることはない。

もう、友だちともどんどん遊ぶ。Aのかく絵は、妙な型にとらわれて、だいたんに

筆が動いている。歌もはつきりと大きな口をあけてうたい、ニコニコしながら話しているのを見ると、いったいこれが「ママ、ママ」と泣き続けた子どもかしらと思うほどである。

(東京・感応幼稚園)

## 内気な子どもの指導

藤田よし子

入園後二か月、新しい子どもたちもや々と園の生活に馴れ、遊びも活発になる。

いつまでも集団生活になじめず、友だちと遊べない子どもは、入園まで家庭でおとなを相手に遊び、同年令の子どもと遊ぶ機会が無かったものに多い。近所の子どもと遊ばせると悪いことを覚える。外で遊ばせると危険だ、この子は身体が弱くて戸外遊びを好まないなどと幼児の欲求を無視して友だちとの遊びを禁じ、祖父母や母親が遊び相手になっていたものである。おとなばかりの環境で甘やかされて育った為、園での無口な意気地のない態度にひきかえ、家

庭ではわがままな暴君である場合が多い。

社会性の発達が遅れているのに反して知能や感情生活では進んでいる場合も多く、時には集団のなかでの自身のみじめな行動を必要以上に強く感じて、ますます閉鎖的な態度になることがあるから、一日も早く緊張をといて集団生活に入れるよう導かねばならない。具体的な方法としては

(イ) 適当な友だちを選ぶ

末っ子というよりひとりっ子に近いH君の家族は、両親と十歳も年令の違う兄の外に三人の女中さん。広過ぎる位の庭にはプランコも、砂場も、すべり台も、欲しいものは何でも買い与えられるが、いかめしい門構えと高塀は小さな友だちが遊びにくるのを拒絶しているように見える。体格もよく、自由画、貼り絵、粘土などの製作面では優秀性を発揮しているが、ことばによる発表は全然出来ない。遊びに誘うと赤面して固くなり拒絶の態度を示す。無口で優しく話しかけても返事が出来ずいつかみんなに劣等視された。

このH君に、三歳児のクラスから上って

きて園にもよくなれていくNさんを友だちとして紹介した。Nさんは知的に優れているだけでなく親切な優しい子どもでクラス中に人気があり、指導性がある上に落着いて物静かであった。登園してから、ロッカーに鞆をしまし、タオルを吊す、連絡帳に印を捺すなど、付添ってきた家人に催促されながらしていたことを、Nさんに世話してもらった。H君は無表情ではあるが決していやがらず、サークルになった時や給食の時には隣同志に並んで当然という様子をしていたが、Nさんは人気があつてみんなが隣りに座りたがるため、他の子どもたちがちよつとおさまらない顔であった。お話のときNさんのお手伝いのことを親切な行為として話してみたところ、世話好きな女児の中に模倣する者が出てきて、手洗について行ってやつたり、庭に出るとき手をつなぐ者などH君に対する親切ごつこがはじまった。両親には子ども同志の遊びが大切であることを理解していただき、近所の友だちと出来るだけ遊ばせるようにさせ、クラスの何人かに遊びに行くようにすすめ

た。こうして自分の家で、自分の玩具を使って、遊びにきてくれた友だちと遊ぶことから始めて、次第に友だちとのつながりができ、園での同じグループの遊びに参加出来るようになった。砂場での遊びやままごと遊びに保育者も加わって、遊びがおもしろく発展し会話のやりとりがはずんできた時、さり気なく話しかけると案外すらすら返答できた。その後も遊びの場を利用してなにげない会話を何度か繰返すうちに、帰りの挨拶、朝の挨拶と次第に話せるようになり、喜んで登園するようになった。

衣服のぬぎ・着や、玩具の片付けなど、おんなの手がありすぎるために今まで自分でしなかつたことを、出来るだけひとりですせるように願って、お使いや簡単な手伝いを頼むようはかつた。翌年近所のいところが入園してきたので、往復の世話をさせてみたところ、自信のある落ち着いた態度がみえだし、みちがえるように元氣になった。

(ロ) 保育者に親しませる

三歳女児のAさんは色白で見えるからに弱々しい。はじめて登園した日、付添いと別

れにくくて泣き出したのを抱き取って、見かけよりも一層軽くて細いのに気付き、ふと、「こんな小さな虚弱な子が続くかしら」という考えが頭を掠めた。家族は祖父母に両親と妹、祖母が神経痛で身体が不自由なところへ赤ちゃんが生まれたので入所したのが、家人のみなの頭に「団体生活は早すぎるのではないかしら、小さいのにかわいそうだ」という考えがあるようだった。一日目の大泣きから考えると意外な程早く付添いを帰せるようになり、素直ででき訳けはよいが、不安なおどおどした態度で保育者の後を追ひ、絵本や積木で遊んでいても保育者がぬけるとすぐやめてしまう。友だちがちょっと押した。部屋に入ろうとしたらドアが風で閉まったというようないでもないことにもすぐ泣き、してほしい事や困った事があると口で言えないでわっと泣いてしらせていた。入園して一週間程たったAさんがまだ一度も園の便所へ行かないことに気づき、話してみると家庭では小児用便器を使っており、園の便所が恐くてがまんしていることが分かった。比較的明かるく、水

洗式で、他の子どもは水を流すのを喜んで使用していたのに、この子は水が出るからこわいということであった。あまりがまんをしていると病気になるし、水は出さないからと安心させて帰り際につれて行き、何度目かに抱いて用が足せた。皆と同じになるまでには更に一か月余りかかったが、あせらず少しずつなれさせていった。励ますことはしても決して叱らずに、根気よく毎日の用便の世話をしたことが、いつかAさんの信頼を得たようであった。

偏食はなかったが少食で、給食がはじまり、午睡がはじまると、これら新しいことの一つ一つが、また不安の種になった。保育者としては出来るだけ優しい態度で接するよう心がけ、頼みごとはなるべく容れてやる反面、ほめたり励ましたりして、少しずつ進歩するように努力した。二、三度家庭訪問をして親しい環境の中で好きな玩具を出していっしょに遊んでみた。この訪問は非常に喜ばれ子どもとの距離が急に接近したのが感じられた。はじめての子どもで園や保育者になじみがない上に、家の人が

何となく三年保育に対する不安を拭い切れない様子なので、園ではひとりひとりの子どもに適切な指導をしていること、無理な注文や不可能なことは決して要求していないことを、子どもにも、家庭にもわからせるよう配慮した。送り迎えの時、付添いの者に口頭で一日の様子を話すほか、ちょっとしたことでも進歩したこと、喜んでもらえることがある時は連絡帳に書き入れて家の人に見ていただき、ほめてもらうようにした。家庭では泣き声を聞いてから、あわてて世話しないで、どうして欲しいのかを口で言うように、話をした方が泣くよりもずっと早く処置してもらえらることを分からせる、また必要な生活習慣が自立出来るよう少しずつさせてみる、独りで出来ることはなるべく手伝わないように頼んだ。

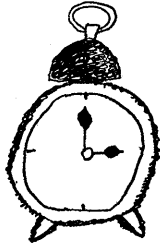
園内気な子ども、依頼心の強い子どもは特に家庭における扱いに問題があることが多い。子どもを指導するといっしょに、両親や家族の指導が必要で、家庭の理解と協力が得られれば問題の解決は一層容易である。

(大阪・神愛保育園)



# 作曲のヒント

(二)

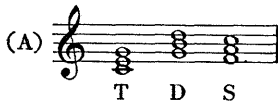


外山友子

T、D、S について

殺虫剤 DDT の話ではございません。前号でドミソ、ソシレ、ファラドの三つの和音が最も重要な位置にあり最も多く使われる和音であることを書きました。ドの上に作つたドミソの三和音を、主和音またはトニック (Tonic)、ソの上に作つた三和音ソシレを、属和音またはドミナント (Dominant)、ファの上に作つた三和音ファラドを、下属和音または、サブドミナント (Subdominant) と言いますのでそれぞれその頭をとつて、T、D、S と言います。これから始終この T、D、S が出てきますから、よくおぼえておいて下さい。

(A) の T が、(B) ではドが上に転回してミソドとなつています。更に (C) ではミも上に転回してソドミになつていますが、ミソドもソドミ



もTであることに変わりはなく、D、Sについても同じことが言えます。(A)のように転回していない形の和音を基本位置といい、(B)と(C)のように転回している形を転回位置といい、その和音を転回和音といえます。これはT、D、Sに限らずどんな和音にも言えます。では次に、このT、D、Sを耳できいてみましょう。

この曲は実際は二長調でお弾きになつていられるでしょうが、話をわかり易くするためにハ長調にしました。この曲なら、もうどんなにピアノの苦手の先生でも、伴奏を御自分でつけて弾いていらつしやると思います。

別に楽譜を見なくとも、自然に、T、D、Sの音をつけていらつしやるはずですよ。今、この曲を弾きながら、左手を「こらんな下さい」。

改めて意識してみると、始めから終りまで、このT、D、Sの和音を、基本位置や転回位置、あるいは分散和音ドソミソとか、シンソレソ、ドラファラなどを使っていることがおわかりでしょう。ここで15、16小節目を注意してみましょう。

「むすんでひらいて」の場合、このララソーからまた、最初にもどつて、繰り返し繰り返し子どもを遊ばせますが、ここでもう終わろうかと思ひながらも、ララソーと来ると、また、ミミレドドと始めたくなり、ついダラダラとあきるまでやるということがなげにしもあらずのようです。これは、ララソーというのは、S、S、Tの和音で終っていますので、完全に終止という感じを作っていないからです。それよりも8小節目の、レドレミドのところの方が、余程曲の終止にふさわしいところです。ですからこの曲は、1—16小節のあとに、再び小節、1—8小節が来て、レドレミドで終るのがほんとうです。これの原曲は、哲学者ジャン・ジャック・ルソーですが、いろいろ変奏曲になつて歌詞がついていますが、やはりレドレミドのところ



で終わっています。このレドレミドの伴奏はD、D、Tになっていますが、先程のS、S、Tよりも、DDTの方が終止感があるということには、大事な理由があるのです。

今、S—Tと、D—Tをくらべてみましょう。(前頁下段図)

DからTへいきますと、一番下の音(低音、バスといいます)が、シからドへいっています。

上のabcはみなD—Tの形ですが、どれを見ても、シからドへの動きが見られます。aでは低音が、b

では上声、cでは中声、それぞれシドとなっています。このシの音は、常に主音ドへ上行しようとする欲求を持っている音なので、このシすなわち、長音階の第七度の音を、上向導音と申します。この導音も極めて大事な音ですからよく御記憶下さい。S—Tにはこの導音から主音への動きがないのです。D—Tの形を、それぞれa、b、cとピアノで弾いてみますとよくわかりますが、おさまる音へおさまったという安定感を強く感じます。ですからこのD—Tという終り方を正格終止と言ひ、先程のS—Tと終るのを変格終止

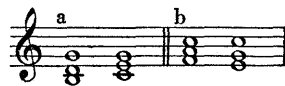
と言ひます。

勿論、S—Tで終わってもかまいませんが、D—Tの方が遙かに多く用いられ、また遙かに強い終止感、安定感があるわけです。

このD—T、S—Tを今、上のaのように、ト長調で考えることも出来ます。Dのシレソは、ト長調のミソドとなり、Tになります。

同様にTは、ト長調のファラド、つまりSになります。そしてbの方は、へ

長調のドミソと、シレソ、つまりT、Dと考えることも出来るわけです。ですから、aだけ弾いた時はハ長調であるか、ト長調であるか決定出来ませんし、bだけでは、ハ長調であるかへ長調であるか決定することは出来ません。ではこのS、D、Tを全部弾いてみましょう。このように、三つ揃えばもうハ長調以外の調は考えられませんから、完全にハ長調であるということが確立します。このように和声的に調が確立される形を、終止形と言ひます。



ハ長調では D T S T  
ト長調では T S T D



..... 子どもを帰してからの一時間



須藤良子

さわやかな水色の空に浮かぶ雲も、降りつつく雨のあい間で一きわ美しく、お陽さまの見える今日の日のうれしさをこめているような——そんなことを考えながら、少し先にある誠之小学校に三々五々元気に登校する小

学生の流れの中から幼稚園の門に入る。

「……睨を覚えず」とやらを今頃まで言っているは申訳ないけれど、出勤してから職員室でいただくお茶のおいしいこと、エプロンのひもを結ぶと、「さあ、今日も一日張り切って！」と気が「ぎゅっ」と「せんせい」になる。今日も雨だったら「海の底の魚」を想像して共同製作をと考えていたがこんな良いお天気では、出来るだけたくさん陽に当るようにしなければ。もうすぐおこなわれるPTAリクリエーションの汐干狩の日のこと、そしてこんなに良いお天気の日には、子どもたちを東大のグラウンドにでもつれて行って、若葉の息吹きを吸わせて上げたい……などと職員室で先生がたとの会話はやっぱり子どものこと。やがて園長先生と朝の打合わせ。交通安全週間について、登園下園の際の注意を子どもによく理解させるように、とのこと。

× × ×

保育室の窓をいっぱいにあけ放すと、ふじ棚にそそぐ朝の光がまばゆくぞうきんをすすぐ手も気持が良い。

「せんせ。おはよー。」

「お早うございます。」

次々と元気の良い声がとびこんで来る。

「せんせー。ぼくきょうね。お父さんと自動車で来ちゃった!。」

「そう、会社の自動車?。」

「ちがう!。」

「じゃ、タクシー?。」

「ちがう!。」

「じゃー 何かな?。」

「アノネー 七〇円の自動車!。」

「せんせ! お早うございます。」

「あのねーぼくねちよつとみたら犬がついてくんの、そいで走ったら犬も走るんだもの、ボクこわくなってどんどん走って来たら汗かいちゃった!。」

床屋のよつちゃんは、きれいにわけてもらった髪をもうくしゃくしゃにして汗をふいている。

「ね、ね、せんせい、ぼくのおべんとう今日、のり入ってるか?。」

「そうね、のりが入ってるわ。」

「じゃせんせい、ぼくきょうパンか? ち

がうか?。」

「エート……パンでね、牛乳も入ってるかな。」

二人顔を見合わせて、

「えー? せんせいどうして分かるの?。」  
そこへ三人の子どもがおとうばんの表を持って来る。

「せんせー、ねえ、あたし本当はきのうお当番だったんだけど、風邪ひいてお母さんが休みなさいっていったから休んだのよ、だから今日やってもよいでしょ。」

毛糸のふさふさした「しるし」をつけて、お当番になれる喜びは、ともすると休むことさえもいやになる程大きな魅力らしい。今日の番の昌子ちゃんが明日することになって礼子ちゃんは大きな「しるし」を胸につけて元氣にお庭に出て行った。いれ違ひにかけ込んで来た行子ちゃん、  
「せんせー! たいへんたいへん。」まさに天下の一大事といういきおい。  
「あのね、ちーちゃんが坂の所でベタバタするものの上でころんじやったの、下にいるから早く来て。」

どうしたのかしらと思っただけれど、まわりで何事ならんと見ている子どもたちの視線を感じると、わざと落ちついて

「さあ、お天気が良いからみんなお庭で遊びましょ。」とゆっくり声をかけてから階段を駆け降りた。こぼれた涙をふいたあとをみせてしょんぼり立っている ちーちゃん。話を聞いてみるとドラムカンから流れ出た自動車油のようなものらしい。エプロン、スカート、両手から真っ白い靴下までベトベトする茶色の異様なものがついていゝる。さて、何でふいたものかしら? 大急ぎで電話帳をくって、目についた自動車会社に電話して聞いてみるとベンジンかシンナーあたりだと言う。主任の先生やおぼさんが一生懸命ふいて下さるが、なかなかとれない。保育室にかえてみると、二、三人で絵を書いていた子どもが顔を上げて  
「せんせーお早うございます。あたしせんせいより早く来ちゃった。今起きたのせんせい。」床に敷いたゴザの上で組木を囲んで七、八人の男女児が仲良く何やら作っているそばで傍観しているかっちゃん、入れて

「。って言えるようになるまでもう一息。

そつと保育室を出て庭に行ってみる。適当に湿った砂場には腕まくりした子どもたちの笑顔があふれて、切山やおまんじゅうがポコポコ並んで行く。遊戯室では今や水泳の真っ最中、ステージの上がとび込み台、「よーい。」と片手を上げた良ちゃん、ちよつとお鼻が出かかったがそんな事はおかまいなし、「どーん。」言うが早い三人並んだ男の子が、「ぼちゃーん。」ならぬ「どたん。」とはらばいになってすいすいほうこくと泳ぐこと。「一ちゃーく!。」立ち上つたら、アラアラエプロンがまっくる、ズボンまでも、「二ちゃーく。」「三ちゃーく。」立ち上つてかけて行く先にはつみ木が三つ、中の一は一段高くなって、そこには一着のとしかずちゃん、両脇には、つつやちゃんとうよしひろちゃん、ゆう然と立っとうれしそうなお顔、きつとオリンピックの選手にもなった気持なんでしょう。思わず私もラジオの実況放送をまねて一声、「一ちゃーく、もりくん。」子どもたちは「わあー。」と声を上げた。絵本をみるへやをのぞいてみ



る。まわりにあるいろいろの本の中で、やすおちゃん、邦和ちゃん、浩ちゃん、まじめに、むちゅうに見入っている。元気にころげ廻って遊ぶ子どもたちの生活の中に、環境さえあればこうして落ちついて本にみ入る姿のあることを、この図書室が出来てから改めて知らされた。静かだった幼稚園のあちこちに生き生きとした子どもたちの声があふれ今日の成長が積まれて行く。

× × ×

「せんせいさようなら」

「さようなら」

仲良く手をつないで、あるいはおべんとうをかちやかちやいわせながら、子どもたちは元気に帰って行った。青いお目々のシグナルさんは「のうたにはじまって、道路を横断する時の注意をみんなて話している、青はすすめの信号」を知っているとそれぞれ言っていたが、けがをするのはむしろ親といっしょの時に多いようなこと二、三年の例をみても、子どもたちはずい分神経を使っていると思う。

鳩時計の音が、今動き出したように、よく

聞こえる保育室、四十三人の子どもたちが今日一日に残していったものがまだここかしこに感じられる。すみの机の上にちよんどののっているクレオン。「せんせい、ぼくのクレオンないんだよ。」ってまたあしたも言いそう。家で、一ぱいにちらかして元氣一ぱい遊んでいけば喜ぶおばあちゃん、後片付けなんてかわいそうで。このぼくが自分のものをもう少し意識するようになるのはいつかしら。ままごと道具のそばの花びんに、四方正面でなく三方正面位に高さのまちまちの花がさしてある。花の好きなけい子ちゃんが、あしたもまた、両手でかかえて水をとりかえるのと思うと、花のむきもそのままにしておきましょう。自由画帖入れの名札のところが一か所光っている。近づいてみたら、一ぺん名札がとれてしまったまりちゃん、つけ直した名札の上をセロテープで幾重にもはりつけて、「これではかんたんにはとれないわ」まりちゃんがまじめな顔をしてはりつけている顔が浮かんできて思わず笑った。今日の出欠——

感染を心配した耳下腺炎もそれほどなく

ほっとした。はじめは弱い弱いと心配している子どもたちが、だんだんになれて、それこそ雨が降っても、友だちが休んでも、ひとりで登園出来るようになるのは本当にうれしい。友だちと遊べない子ども、すずんで遊びに入れない子ども、この子どもが、一日一日をすこしていくうちに、はじめの頃を思い出すこともむずかしくなるように、たのもしく成長していく。一日一日の歩みが大きな実績となつて——。私は子ども達の生活の記録のノートを持って、職員室へ降りて行った。

「良いお天気だったわねー」。「ほんとうだね」まず交わされる先生がたの会話、こんな事は普通の人たちには全く当り前の事かもしれないけれど梅雨時のこの一日を、子どもたちが戸外で伸びのびと遊べたことは私たちには本當にうれしいことなのだ。それぞれ保育日誌を前に、今日一日の、あの子ども・この子どもを思い浮かべながら、子どもを帰してからの時間が、子どもと共に流れていく。

(東京・文京第一幼稚園)

# 言語指導の基礎 (四)



——文字の生活と指導——

村 石 昭 三

幼児に文字を教えたらいいではないか、という提案がしばしば聞かれるが、これは幼児が文字をよく知っている、知りがつてもいるし、そして教えれば、結構、覚えられるという幼児の発達の現実が、提案の大きな理由になっているようである。

だいたい、どこの幼稚園でも幼児が絵本を見ながら文字を読むことに興味をもつのはいつごろからだろうか、と観察するならば、その半数くらいが四歳児からあらわれ、五歳児の半数くらいは絵本を見ているとき、積極的に文字について質問することに気づくことができる。すでに身近な具体物に一応、ことばのレッテルをはることでできて喜びを感じた幼児たちが、さらにその学習を基礎として身近な具体物に文字のレッテルをはることに興味をもってくるということは、自然な発達の姿であろう。

このように、幼児は文字への興味をもっているのだから、という期待が文字指導の徹底という提案の形ででていているが、同じように小学校でも問題になっている。しかし、小学校の方は学力低下という不満にもとづいての提案なのだから、提案理由が幼稚園と逆なところに皮相なものを感じさせる。

最近、児童心理学では、今の幼児が戦前にくらべていちじるしい発達の現実を、発達の加速度現象とよんで問題にしているが、文字生活へのいちじるしい接近もその例外ではないであろう。それでは、どうして文字が幼児の生活に入ってくるようになったか、その原因をさぐればいろいろあるにちがいない。たとえば、文字の生活に接近できるだけの身心の成熟が早目にできあがっているということがある。幼児のからだの成熟は年々、向上している。だいたい、

もの本にでている数年前の発育標準は今の幼児にはあてはまらないもので、標準でなく、最低基準とみた方がよい。これは、日本人全体の生活が向上し、乳幼児期の発育が科学的に、合理化されてきたということであろうが、生活の向上は幼児の心の発達が促進されたとということの方にも反映している。むしろそれはからだの発達より重要なことであろう。

つぎは、教育環境が向上したということであろう。家庭での生活が教育的になってきたこと、幼稚園の指導が非常に進歩したことである。もっとも、一部の幼稚園ではわるい意味であまりに小学校的になりすぎているきらいがあり、文字ということばの要素を教えることだけがことばの力をつけることだ、という誤まった考えによることもあるが、ともかくそれが幼児を文字に接近させていることだけは確かである。そして、最後にはマス・コミュニケーションの発達ということがある。幼稚園では、「キングダーブック」「よいこのくに」「チャイルドブック」など月刊絵本を園として購入し、また幼児に購入させており、それらをとおして幼児はいろいろな文字にふれ、経験をまわしている。最近の絵本には文字の占める割合がふえているが、そのような絵本が幼児の世界にマス・コミュニケーションの機能を發揮するためには、幼児のすべてが文字を知っていると、いわゆるユニバーサル・リテラシーが必要なのである。この

ために、マス・コミュニケーション自体が、幼児に文字に接近することを要求しているわけである。

このようなわけで、幼児の発達ということを考える人たちは、幼児に文字を教えないということに二様に不満を感じるものである。しかし、文字を教えることは教育する、保育するという仕事である。この立場からすれば、文字を教えることのほかに、もっと重要なこととはなにか、幼児にとって文字を知ることが、どのように幼児の生活に意味をもってくるか、という文字の生活機能を正しく位置づける必要がでてくる。したがって、幼児の生活に必要なかぎりにおいて、文字にふれさせなければならぬだろうし、それも文字の学習を受けるだけのほかの成熟をみきわめた上で与えられるべきだ、という線がでてくる。

文字の学習には、いつもレディネスということがいわれるが、それは文字を学習するに必要な知的な成熟、視覚、聴覚、手・指の運動機能、話しことば、経験が準備できていることをさす。文字を読むレディネスがつくのは精神年齢が満六歳六か月ごろであるといわれている。これは知能が年齢相当に発達している子どもならば、だいたい、小学校の入門期に相当するわけであるが、六歳六か月という線は、組織的に読みの学習指導ができる年齢であって、文字は絵や図形とちがって、記号であるが、文字に興味をもつことができる

のは満五歳半で十分である。そのような読みのレディネスはその時期につきし、文字を書くことのレディネスもそろそろ身につく時期である。もっとも、組織的な書くことの学習指導ができるレディネスということでは、七歳の声を聞かないとできないといわれている。

したがって、すでにレディネスのついたひとりひとりの幼児については、個別的に文字を教える必要があるものである。自分の名前が読める、書けるということは、集団生活に容易にとけこむことができるささえになり、すでに獲得した話しことばをたしかめることができる。また、絵をみることから読むことへの興味をまし、抽象的な思考ができるようになる。しかし、文字のレディネスは個人差が大きいため、レディネスのついていない幼児には無理に教えることはさけないものである。無理に教えても、覚えないうし、逆読みをしたり、まちがった筆順で書くし、それが小学校の学習にいつまでも残ってなおらなかつたりして、さらには学習全体への興味を失なわせることにもなりかねないものである。

さて、前にも述べたように、文字は幼児の生活に必要なかぎりにおいてふれさせなければならぬものであるが、生活の必要をぬきにして、四六字のうちどれから、ということを決めることはできない。しかし、幼児ひとりひとりについては特定の必要な文字があ

る。自分の名前、おとうさん、おかあさんの名前である。名前のうちでも、姓と名とにわければ、姓の方はずっと後にしてよいであろう。自分の名前が文字で書かれたものを知るのには、よく目に触れるということのためよりも、むしろ、鏡に自分の姿を投影して喜ぶと同じりくつで、文字化された自分を喜ぶ心理に似ている。

幼児は文字化されたものを知識として獲得するというより、話しことばとして身につけたことばを文字化したり、具体的な事物を文字化したりする、いわゆることばのレットルはりの喜びをもつ。その点で、話しことばとして使っていないことばの文字を覚えるなり、知らない事物を音だけにたよって文字を読み・書きする興味はないし、しても覚えられないものである。

もっとも、文字にはやさしいものと、むずかしいものとある。やさしい文字というものは、字形の簡単なもの、たびたび幼児の生活の基本的な場の中で使われるものである。特徴ある字もよい。たとえば、へお、こい、しんは読みやすく、へほ、ぬんなどは読みにくい。それにしても、それらの文字が語としてできあがり、幼児の生活に身近な、知った事物やことばでなければならぬことが基本である。

文字を書くことは、読むこと、認知することよりおくれる。だいたい、書ける字は読める字よりも二割がた少ない、というのが一般である。これは小学校になっても変わらない。

文字の数は全部で四六である。濁音・半濁音を合わせ、漢字などを合わせていけば相当な数になるけれども、一応、四六文字という線を幼児の学習対象とすることができる。そして一般に、幼児が何字読み・書きができるかということが文字力と考えられているむきがあるけれども、幼児の生活に生きて働く力というものは、基本的な文字の生活に適応できること、文字ことばで考える態度や習慣がつくという立場で考えるならば、幼児が何字が読み・書きできるか、などということは意味のないことである。

このように、文字力を幼児の生活に生きて働く力と考えるならば、文字を覚えさせて喜びを与えるといった個人的な満足を与えることとともに、集団生活の必要から文字を覚えさせる必要がでてくる。まず、事物を指示する文字がある。幼児ひとりひとりがつけているものにつけられ、また、みな共通の園の入口、出口、便所の文字などである。このようなものは幼児の集団生活においてぜひとも皆が知っていてほしいものである。これは文字が読めるというよりも、それがどんな事物をさすか気づかせる、認知させることである。公園に行ったり、乗物に乗ったときにもこのような文字の必要性を意識することができる。自分のもちものが、名前を書いた文字からみつけることができる、そして他人のもちものも、その色や形や中味を調べなくともわかる。先生が板書する曜日、当番、

欠席者の名前などがわかることは望ましいものである。

幼児の生活のなかで、文字がよくあらわれるものは絵本である。幼児の目にふれる絵本は文字が付随的にでているのがふつうであるが、中には文字が主になっているものもある。幼児は文字を十分に読むことができないのだから、文字が主になった絵本は満足すべきものではない。それは読み手であるおとなのために設けられたもので、幼児のためではないけれども、幼児のためにあるものとすれば、それは、絵の中味を文字が代用することを自覚させ、それによって、幼児の自由な表現創作をさせるといふ効果を期待できなくはない。その場合、幼児の話すじは変わるけれども、別にいいとか、悪いとかいうことでなく、いろいろ文字を正しく読ませようとして、読み誤まりを正すことは意味のないことである。読み手であるおとなのための文字ということでも、それを聞きながら幼児は絵本を読む力を深めることができる。

絵本の絵をみることから、絵本を読むことへ、そして絵本の文字を読むという段階は、幼児が絵本に接近し、文字の生活に入る自然な発達の姿である。願わくば、絵本に書かれた文章が、よく幼児の絵をみつめる心性の目と一致したものであることを望みたいものである。

# 保育者の児童観



—— 覚え書として —— (3)

高橋 さやか

## 2、発育という事実をめぐる(つづき)

### (2) 条件の獲得

子どもが、成長し発育する条件は、子どもにとってどこまでも受身な、外部的な刺激によるものもあり、一方、それら外部的な刺激をうけ入れるうけ入れ方や、(外部的刺激をうけ入れた結果をも含めてではあるが)内部的な体制による個体自身の独自の能力によって生ずるものもある。

ここでは、子どもがもっている発育の能力について考えたいのであるが、基本的な生命力(とでもいうべき力)に結合されるさまじまな条件の複合を考え、それを明瞭に分析しときほごしてゆくことは、手のつけようもない錯雑さに圧倒されるような気もちにかられる事実だと思ふ。

ただ、はつきりさせたいことは、子ども(人間)が条件の集積であるばかりでなく、自己の条件——特に成長・発育に必要な条件を

自分で獲得しつつその発達を遂げるものだということである。前節のべた既往・既成の条件は、しばしば保育者にとってその子どもの決定的な素質であるようにうけとられ易い。いったい、素質ということばもはなはだ曖昧であるが、すでにのべてきた通り条件の集積という見方からすれば、その条件以外に素質とよぶべきものもともとなかったといわなければならない(但し、例えば、遺伝的條件を素質とよぶ、というふうなことばの意義づけをすれば「素質」も消失してしまいはしないが)。そして、既往・既成の条件とはいっても、条件は、くみ合わせをかえることによつて新しい形(実状)を現出することが可能なものであるといえる。更に、成長するものは、常に同じ状態にとどまるものではなく、絶えず条件を更新してゆくものである。

二年ほど前(一九五七年)に私の勤める園に在園した子どもが、ちょうどその公判のはじまったころのある朝、登園するや開口一番「せんせい、営生事件、おもしろくなりそうだね!」と言ったも

のである。

T・K、五歳一〇か月。

父 NHKアナウンサー。

母 旧制高女卒 職業なし。本人は長男。

二歳ちがいで弟が生まれたが夭折。ごく最近妹が誕生（この発言をした当時まだ一か月にならない）。

同居ではないがかなり親しく往来のある祖父母健在。

アパート居住。

本人の既往症 麻疹、中耳炎。

其の他生育歴に特記すべきものなし。

身長 一〇五、 体重一五・八〇。

この子どもは園で保育二年めに入るころ（私の園では三年または二年保育児以外はとらない）そろそろいわゆる「変っている」ことが目立ちはじめていた。かなり気まぐれで調和協調に欠ける面があり、絵はすぐれていた（のびのびと独創に富んだ力づよいものがあった）が、他の活動ではどうも優秀とは言いかねた。気がむけばよくしゃべり、ことに一対一で先生が耳を傾けてくれるときはよく話をしたが、集団の中で落着いてすじの通った話をするとはうまいとはいえなかった。I・Q一三六、もとよりすぐれている仲間に入るわけであるが、同じテストした中に一四〇以上をなお三名もかぞえたから、ひとりずばぬけているというほどでもないともみられる。父とは友だちづき合いでよく話すという。

クラスいっしょに海岸に散歩に出たとき、ちよつとした石垣から

とび下りるところに来て、いざさかしりごみをした彼が「ぼく、こんなとき空飛ぶじゅうたんがほしいなあ」といい、もうひとり「うん、でもヘリコプターでもいいじゃない？」（この子もI・Qの高い子だが、Tと比べると万事円滑で常識的だ）というので、だげだだだ、せまいんだもの、ヘリコプターは大きすぎる。小さい空とぶじゅうたんでなきゃ、ぼく、いやだナ。空とぶじゅうたんはね、使ったあときれいにたためるのもん。だからいいだろ」といったことがある。水蓮のうたをうたっていると「ばかりこばかりこって何！」ときく。

「すいれんの花の咲く音だろ、ね、せんせい」と他の子がいうのにつかり「きつとそうね」と、先生が答えれば「ほんど？ だって花が咲くときはそおと咲くんだよ、ばかりこなんていわないよ。せんせい、きいたことある？」と追撃。駈けて、園の玄関に入るなり「空気、空気、せんせい空気ちょうだい、早く、早く！」と呼ぶ。

こう書くと、頭がよくいかにも生氣はつらつとしているようだが、園生活全体を通じて、そう活発な方ではなく、いったいに友だちと遊ばないし、また友だちそのものもないというに近い（ヘリコプターといった子が漸く時たまの話し相手になる）。余裕もないのでTのエピソードをこの上とりあげるのは控えるが、とにかくかなり独特な頭脳の働きをもっていることだけは、以上（菅生事件云々をも含めて）の発言からだけでも推察していただけよう。

問題は、Tにあらわれた個性がどのようにして形成されたか、そしてこの個性が果してどのように伸びてゆくか、ということである。

母親はよい意味で平凡な、出しゃばりでも内気でもなく教育熱心

というほどでもなくまた無関心無理解なのでもない、ごくあたりまえなよいお母さんであるが、同年輩の友だちも少なく「変っている」と案じ、園を参観してみても遊戯や歌唱などあまりしていないところから「遅れているのではないか」とまで気づかっていた。I・Qの点からはさきあげたようにおくられているところではないが、たしかに園生活の間はともかくとしてこのまま学校に入って、I・Qが保証するような学業成績をあげるか否かは疑問だとされそのような面がうけとれるのである。つまり、社会的適応性がなく、集団の中で能力を発揮することができない(部分的にはできて)結果を見せるのである。

T自身にも、特に内向的とか社会性に欠けるとかいう傾向は、本来にはなかったのではないかと考える。ただ、同じく父と友だちづきあいをするとといっても、父が子に調子をあわせるのではなく、子がその思考対象まで父に調子をあわせ、結構「おもしろ」がっているのは何に由来するのか単純にはわりきれないところである。そしてTはおもしろく思うことがおとなに似た結果、同輩の友だちのいうことや遊びにあまり興味もてず、したがって園生活では気まぐれで協力的でなくなってきたのではないかと考えられる。アナウンサーやジャーナリストの子はTだけではないし、父と子が友だちづき合いの家庭も他にもある。Tが父(全面的にそうみることは疑問もあるが)に一応そうみておく)に適応して園生活に十分適応しないという事実は、どういうことなのであろうか。Tは自覚しての上ではないにしても、明きらかに自己の成長の方向——発達の傾向

を、選択したのである。はっきり認識しているかないかは別として、Tにとっては、子どもよりおとなが、友だちより父親(の言ったり、考えたり、したりすること)の方が実際問題として魅力的だったのである。

勿論そうなった素因はいくつか求めることができるであろう。敏腕なジャーナリストは一種颯爽とした歯切れのよい生き生きした雰囲気をもっているし最初のわが子に対しても愛情とともに職業柄の物見高い? 興味も覚えて、知らず知らずインタビューでもするよるような調子であやしたり、からかったり、対等に話しかけたりすれば、赤ん坊のころからそういう父親のペースにのせられた気風が身についたものとなるのもたいして不思議ではないということもある。五年ばかりもひとりっ子同様であったことはその傾向をますます助長したのであろうし、遺伝的条件も恐らくは普通以上の頭脳であるとともに、日常生活に、知的なやりとりが重ね重ねつづけられているとなれば、当然こましゃくられた理くつっぽい傾向に育つことは異とするに当らない。

この場合一つ一つの条件は決して悪いとはいえない。また事実、Tの現在もっている能力や傾向も一つ一つとあげてみればマイナスというよりはむしろプラスに評価すべき点が多いと考えられる。しかもなおTは総合的にみた評価の上では劣っている子どもになりかねないのである。これは結局外部から加えられた条件と、内部的な体制による能力とがあまりに一つの方向に偏ったまま狭い範囲をうちひろげることなしに条件を重ねてしまったことの過誤である。



冬を向かえようとする頃私たちはTの重大なファクター——見過ごされていた一要素を知らされた。家庭でも気づかれていなかったのだが、彼は直ったと思われていた中耳炎が慢性化して、時々難聴におち入っていたらしかったのである。気まぐれでいうことを聞かないと思われていた場合のあるときは、実際に相手のことばそのものが聞こえていなかったかもしれないのである。おとなでも難聴者は自分勝手な思考や判断におち入りやすい。Tがその知的な傾向を一般の枠から外れた独自の方向に伸ばした一半の理由——少なくとも手がかりがやとつかめたように私は思った。Tは、他との関係において成長することに不利な条件があったために、自分の中にとじこもって成長せざるを得なかったのだ。その成長は、足ぶみすることなくずっと続いていたのだが、偏ってしまったのである。耳の問題だけがTの鍵であるとは私も考えない。簡単にはきめられないことである。

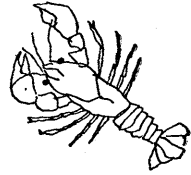
ただ、私は、Tがこんなに鋭い(説明不十分であると思うが、種々の彼の言動はただおとなっぽくこましゃくれているだけではなく、五歳余りの子どもらしいナイーヴなロマンティシズムもあり、清新可憐な感覚を示す日常些事の記録はまだ多くを留めている)一方で、ともすれば不適応症におち入りそうになる傾向に、既往・既成の条件との上に立つ新しい条件の獲得との間にある微妙でしかも強力な作用を、一つの切実・切迫した形として見せられているということを言いたかったのである。

子どもは、自分の発育の条件を半ばは自分自身で獲得し、あるいは

は選択する。

この条件の獲得という問題は、通常心理学で言われるところの可塑性とか、順応もしくは適応とかいわれる事情よりも、もう少し積極的なものがあるのではないだろうか。子どもに好ましい条件を吸収させるためには、子ども自身が獲得しようとする能動的な体制にタイアップする必要があるが教育・保育者の側に必要であるということができると考えられる。

現代の保育者として、今更、十九世紀的な児童中心主義をむしろえそうとするつもりではない。個体自身のもつ能力、また個性とよばれるものは、非常に純粹かつ緻密な意味ではないものであって、ファクターに還元してみれば恐らくは常に普遍的なもの以外にはないであろうこと、ただ、その結合あるいは複合の様相はほとんど無限に多様であって、そこに個性というべきものが現出することを認めようとするのである。そういう意味で、私は保育者として子どものもつ個性に忠実でありたいと願う。また個性に忠実であると同時に、偏りや歪みがあれば、それを生じた条件に対抗し得る条件を提出して正常なところまで形成し直したいと考える。そして、条件を提供するものとして保育者に相当の責務が負わされていること、しかしながら条件を吸収し獲得する主体者はどこまでも子ども自身であることを確認したいと思う。まわりくどくなっただけでも、子どもに一個の独立した人格をみとめるという最初の命題にここで帰ってきたことになる次第である。



## 幼児教育の反省

堀内康人

どんな分野でもそうでしょうが、こと幼児教育の分野においても、なんとたくさんな矛盾した問題があることでしよう。そうした問題が、お互いからみ合っているのです、それを解きほぐすだけで日が暮れてしまい、一つの問題が片付いたと思えば、また次の問題が出てくるといった有様で、幼児教育の現場は目のまわるようないそがしさです。

けれども、そうした目のまわるようないそがしさの中にあつて、幼児教育にたずさわっている人たちは、その楽しさと苦しさを味わいつつ、日一日とその大切な事に目覚め、大勢としては、確信をもって幼児教育をおし進める方向にむかっているようです。でも、まだまだ幼児教育に対する無理解が各方面に残っている為

に、いろいろな矛盾が、いろいろな形であらわれてまいります。ところで、よく考えてみますとそうした無理解は、決して幼児教

育にたずさわる保育者以外の問題だと定めるのにはまだまだ早いようですし、私たちは人を責める前に私どもの中にあるそれを発見し、その克服をきびしくやっていたいかねばならないと思います。

そこで私は、いざやこの子らに生きん、と確信をもって幼児教育の仕事に励んでいらっしやるかたから、おしかりを受けることを覚悟しながら、幼児保育者自身にある、幼児教育に対する無理解、反省の無さをつまみ出してみようと思うのです。そして私は私なりに、もしそうしたものが保育者自身によって克服されたならば、その時は、見違えるようなすばらしい成果が現われるとおもっています。

まず次のようなことを克服したいと思います。若いかたがたがあちこちで、さかんに、「仕事はとつてもつらいが」などと歌って氣勢をあげているようですが、果して流れる汗に未来をこめて仕事

に打込んでいるかどうか、仕事というもののきびしさを体全体でうけとめているのかと疑わしくなることがしばしばあるのです。

それも、近代機械工業のコンベエヤシステムの中で、オートメーションのメカニズムの中で瞬時といえども手ははずされず意識の集中を怠ることの出来ない労働者などは、実感をもってそう歌えるのでしようが、なにをいうか、先ほどは目のまわるようないそがしさといったではないかとおっしゃるかもしれません。たしかに幼児を保育している時間内の目のまわるようないそがしさを否定するわけではありませんし、その疲労度の測定の結果も出ているようですが、特に保育者にいわれることは、子どもを帰したあとのお互のおしゃべりを、なんとかならないものかと感ぜられるのです。こうしたおしゃべりをお互に許しておりますと、自然時間をとられますので、それが次の保育に対する手を抜く結果をもたらすようです。ただでさえ保育の仕事は、やろうと思えば、どれほど時間があっても足りないほどたくさん準備、それこそ温く、きめ細かい、ゆきとどいた準備が必要なのですが、それがおしゃべりのため中断されたり、おそくなったからやめておきましょうという悪い結果をまねくようです。仕事をこぎばきと、思いついたらその場で、決しておっくうがらずに、しかも根気強くということは保育者として備えなければならない性格的条件だと思ふのですが、女の人特有のおしゃべりという魔物が飛出してわざわざいしている

ような面が多いように思われるのです。結局こうしたおしゃべりの問題は、仕事と取組む構えを、保育者のおかれたそれぞれの条件の中で確立する問題と関連づけられるのではないのでしょうか。

次に私どもが克服しなければならないものとして、私どもの中にある、目新しい物にとびつく傾向、そしてこれ見よ方式があると思うのです。どうも世の中全体が、次から次へ目新しいものを、これみよがしという風潮になっておりますので、そうした影響が幼児教育の世界にもおしよせていることは確かです。そうしたものが主体性が確立しない所におしよせますと、変な権威追従となつて、鼻もちならぬ光景を展開するようです。どこかでこんな新しい事をはじめた、それ真似してやってみよう、ではただそれだけの結果しか現われなというものが、実は幼児教育のきびしさなのですが、どうも目新しい、見栄えのするものを取入れようとおせつて結局それが子どもたちの生活の中で脈うって流れていない事がしばしば目につきます。保育研究会などでつかわれた新しい保育教材が、遊び室の片隅におし込められて埃をかぶって眠っていたり、研究会でやられた事は、ただその時の「見せよう」で終り、どこを眺めまわしても見当らないなどというのではなさないことです。新しいものがすべて悪いものではないのですが、それを無計画に、幼児教育の全体計画の中に正しく位置づけもしないで持込むのでは、いたずらに混乱を招くようなものです。こ

んなことをやっておりますと、いつの間にか型通りが一番無難だ  
というような消極主義におち込んでしまうようです。

次に子どもが克服しなければならぬこととして、私どもは  
たずらに子どもたちのあれこれの現象を追いかけてまわして、その  
セクレタリーになり下ってはいないだろうか、ということですが、お  
宅のお子様はこんなだったんですよ、誰それちゃんがどうしてこ  
うしてということも、いわなくてはならない時は仕方がないでし  
ょうが、ただそれだけでは誠に頼りない話で、それを何らかの形で  
系統的に整理して示すことが出来るようにしなければいけないよ  
うに思われます。単なる話題の提供者では、決して科学的保育者  
にはなれないのです。しかしこれはなかなかむずかしいことで、  
決して幼児保育に当る人たちだけでなく、教育学、心理学をやる  
人も一しょになって、そうした事が出来るようにする為の方法を  
考えていかねばなりません。ただ心理学者の考案したテストをや  
って、こんなふうでしたでは話になりません。こうした保育の仕  
方によって、こんな結果が、このような過程を経て出て来た、そ  
れがこの面においてはこう、他の面においてはこう、というふう  
に出来るようになってはじめて、保育ということが科学という軌  
道にのることになります。ところが保育者の中には、子ども  
の示すいろいろな現象を、心理学者が考え出したような抽象的概  
念で手際よく説明して、あたかも本質的なことをいっているよう

な錯覚におち入っている人がまだまだたくさんあるような気がし  
ます。私どもは常に結果を示そうとあせらないで、過程を明きら  
かにしつつかおしゃべりする習慣を身につけないといけないように  
思います。子どもたちのどんな行動でも意味のないものはいつも  
ないので、それは皆まった原因によっておこってくるので  
すから、保育者は一定の教育的意図によって、子どもたちに教育  
的働きかけをする場合に、それを系統的に、明確に、順序正しく、  
単純なものから複雑なものへと、もっとわかり易くいきますと、  
イが済んだらロへ、ロが済んだらハへという具合にやるのです  
が、それがなかなかむずかしいので、つい時にはイロハが済まない  
うちに二を与えたり、ニとロをこちゃこちゃに与えたりするので、  
そうした働きかけの結果までごちゃごちゃになって現われてくる  
わけで、それでは子どもたちの行動を過程的に明きらかにするこ  
とも出来ないでおわり、結局結果を既成概念でただ説明するより  
他にないということになってしまいます。こうしたことを考えて  
まいりますと、実際保育に当たっている時よりも、明日の保育はどう  
しようか、あの子はこうだったから明日はこんな物をこんなふう  
に、前の全体保育の時はあのようにやったら、あんな結果だった  
から、今度はこのようにやってみようというように、保育者が頭  
の中を整理し、頭の中で準備することが大切になります。そして、  
そうした準備をしっかりとしたりしたならば実際やる段になって、偶然的

なものが飛出しても計画をかえないでやる強きをもたなければならぬと思うのです。手際よき、気転がよくきく、こともたしかに保育者には必要かもしれませんが、それよりも少々手さばきは悪いが、一旦しっかりとした計画は、その場になってぐらぐら変えないでやってしまい、その結果をきちんと整理し、次の計画には、その時出てきたような偶然的なものが飛出さないような保育の仕方を考えるということが極めて大切だと考えるようになりました。そうはいくもの実際保育に当って、それこそしゃくしじょうぎは、なかなか出来ないということはよくわかるのですが、教育計画というのは偶然的なものが飛出すことも予想しながら立てなければいけないので、もし飛出すと予想されたならば、計画の中にその防止工作も入れておいて然るべきであり、それがしてないというのは、厳密な意味において正しい教育計画ではなかったということにならないでしょうか。よく研究発表などで、実に根気よく永続的な観察記録をなされているようなものを拝見しますが、拝見する側では、それをなにか逸話的なものとしてすらつと読み流してしまい、折角の御苦労が単に、よくおやりになったで終ってしまうようなものがありますが、ああしたもののが、もつと与えられた条件別のことばでいえば、働きかけの順序、かたちと照らし合わされて出ておりますかと思ふのです。

さいごに私どもが克服しなければならぬものとして、前のこ

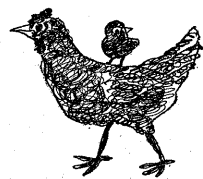
ととも関連しますが、子どもの中に芽生えたもの、形成されたものを見出したならば、それを強化していく努力を途中で放棄するよくなことです。これは保育者の根気強きとも関係しますが、たしかにそれもありましょうが、幼児の教育は、すべての面における良い習慣の形成であり、そのことは幼児の脳髓の中に一旦形成された路を、しばしば用いることによって、一時的なものから恒久的なものにすることだという根本的な問題に、いつも立戻って考えることが出来るようになりますと、この際はどうしても、この事をやらせなくてはならないという必然的なやり方が出てくるのです。おや、この子は変だぞ、こんな事でも出来るようになったことが、消えてなくなり、路がそれになってしまうと思うようなふしがあつたならば、そうさせないように手当をしなくてはならないのです。このこつがなかなかむずかしいので、見すごしたり、手当をしないでおいたりするので、またもう一度やり直しをしなければならぬことになります。それでは、いたずらに労多くして効少なしということになります。いつも細心の注意をはらっていて、その時の状況に応じて、一旦形成されたものを温く守り育て、その中から更に新しい、よりよいものを形成してやるようになり、ほんとは個性に根ざした、個々にいき届いた教育を望むことが出来ないでしょう。

(熊本商大付属敬愛幼稚園)

# 幼児の心理療法

(六)

玉井 収 介



前号までのにのべてきたところから推察されるように、幼児の心理療法は親の治療と併行しておこなわれるべきである。というよりも、むしろ親の取扱いの方が重要である場合が少なくない。

そこで最後に親の治療について二、三の問題に言及しておきたい。わたくしのクリニックでは、原則的に、親と子は別の人が担当し、同じように一週一回の面接をおこなっている。子どもの方が二回以上になる場合も親の方は大体一回である。通常は母親が対象になる。それは何といっても母親と子どもの結びつきが、とくに幼児において強いからである。

母と子を同じ人が担当する方がいいか、別の人がする方がいいかは一概にはきめられない。それぞれ得失があるからである。同一の人である、母と子の間にはさまっていわば仲裁者、あるいは審判者のような立場に立つことになり、やりにくいことがおきる可能性がある。また別の人であると、その両者の考え方や技術に大きなひ

らきがあった場合、非常にやりにくいことになる。

たとえば次のような例がある。

あるはげしい盗癖をもつ子どもであった。五回ほどして、母親が、「いくらか素直になってきたようだ」と報告し、その回の終りに「N先生でも(子どもの治療者のこと)子どもにあんな大きな仕事ができるのだからわたしにもできないはずはない」とのべた。次の回、母親は、「子どもはたしかに素直になった。その変化にはわたしは圧倒されそうだが、しかし、以前ほどくやくしくはない」とのべている。

この場合、子どもがよくなっていったなぜ母親がくやくしかったかという疑問がおこるであろう。それは、子どもの治療者が、自分よりも子どもをなつかせ、信服させ、自分にできなかった変化をおこさせることに成功したことへのしつとをふくんだ不愉快さであったと説明できる。しかも、この不愉快さは、面と向かってぶちまけること

ができない性質のものだけに、「わたしにもできないはずはない」と無理に自分にいきかせることになる。すなわちそこには、このような理性的判断の反対の方向の感情が流れていることがみとめられる。次の回、「以前ほどくやくしくなくなった」といつているのは、この段階を母親がのりこえることに成功したことを示している。これは結局母親の担当者卓越した技術が成功をもたらしたものであるということができよう。

しかしここで母親の治療者がヘマをやると、この母親の不愉快の段階で、「子どもが悪くなったのはあなたのやり方がわるかったからだ」と指摘したのと同じような結果になることがある。そうなると母親としては対抗上、その変化を承認することができなくなる。そして、問題は依然としてよくなるかと主張するか、何か別の問題をもち出すか、あるいはこれ以上よくなることをおそれて治療の継続を拒むようになる。もちろん自分の方からきたくないとはいわない。ある例では、「そろそろこちらも夏休みでしょうから休みます」といつて、ありもしない夏休みをつくりあげて休んでしまったのもあった。

おそらく、小学校低学年以下の子どもでは、この母親の治療を併行しておこなうことなしには成功しないであろう。

さらに、三歳以下くらいの小さい子どもは、独立して扱う対象に

はならず母親だけの取扱いでいいであろう。

つぎに、今までのべてきたような心理療法の技術は、幼稚園や保育園でどう利用できるものであろうか。

もとより治療に当る人が、それに必要な訓練をうけていなければならぬのはいうまでもない。しかし、そのことは今一応別にしてもう一つのことを考えておこう。

それは、しばしば述べてきたように、心理療法というものが、治療者と子どもとの間に成立する感情的つながり、治療的関係を媒介として進行するものであることと関連する。その関係がどんなものか、どうして成立するかについてはこれまでも述べてきたが、要するにそれは子どもが今までに体験したことのない新たな性質のものであった。それ故に、それが治療的な意味をもつものであったが、またそれだけに、それ以前から別の関係、たとえば親子とか友人とか教師対生徒とかをもっている人にはむずかしいことになる。もっと具体的にいえば、それが、教師対生徒、保母対園児といった関係をもっている人が、ある特定の一時間だけブレイ・ルームに入ったからといつて、そのときだけ治療的関係にきりかえるような器用なマネはできない。

だからたとえ訓練をうけている人でも、自分で担任しているクラ

スの子どもにブレイセラビーをやるなどということはむずかしい。

次にまた、ブレイ・セラビーで使われる遊具玩具を教室や保育室にならべておいて自由にあそばせたら治療的效果が上がるだろうか。こういうこともほとんど効果はないだろうと思われる。なぜなら、ブレイ・セラビーにはいろいろな玩具が使われるが、それはどこまでも、おとなのインタヴェューにかわる手段として利用されるのであって、ただあそばせよというものではないからである。

工作や絵画なども、それが教育を目的としておこなわれる場合には治療的なものとは、作業の種類としては同じようでも内容的には異なっているというべきであろう。

しかし、このようなブレイ・セッションを何回かずもつことは、その子の問題や性格を理解するためにはずい分役に立つ手がかりを与えてくれる。

わたくしたちはいま、ドル・ブレイ・テクニクの研究という研究をすすめている。これは、前にのべたドル・ファミリイ、ドル・ハウスを中心とした玩具を用い、三〇分ぐらいずつ子どもを好きなようにあそばせてそれを観察する研究である。もちろん、ひとりの実験者(あるいは治療者)が入っているが、(彼(彼女))は、ほとんど受動的で指図がましいことはいししない。

こうしたセッションを二回もくりかえすと子どもたちはその中で実に多くのことを示してくれる。

ある子どもの家庭では、お父さんが夕食後あそびに出かけてしまった。どこで何をしてきたかは子どものあそびから知るよすがもなかったが、ともかくそのお父さんはかえってきてから冷蔵庫にとじこめられてしまった。もちろん実際に子どもがお父さんを冷蔵庫に入れようなどということは無いはずであるが、こういうブレイ場面がなければ子どものこうした感情も発現される場所がなかったであろう。

ある子どもの家では、お母さんがものすごい働き者であった。また別の子は、幼稚園からかえったときにお母さんがいないという場面をくりかえした。

もとより、それらが直ちに家庭における生活をそのまま再現しているというわけではない。しかし、このような機会をたとえば、入園当初などに何回かずもつことはその子の理解のために大いに役立つことと思われる。

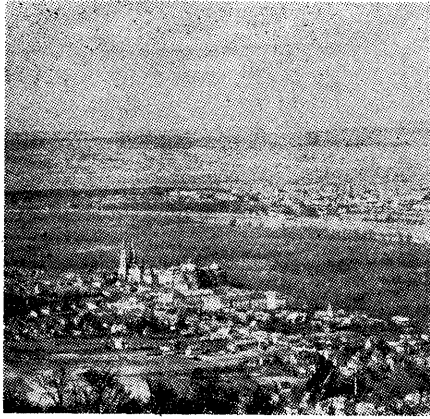
また、それと同時に、こうした方法は、子どもを理解する技術を訓練する方法としてもきわめて有効である。わたくしたちも、このような方法が治療者としての技術を訓練する方法の一つとなるのではないかと考えている。(国立精神衛生研究所)



# ヨーロッパの旅

ウィーン

平井信義



青きダニュープの流れ。  
ウィーンのことばではドナウ河となる。

ウィーンを訪れてから、もう二年半になる。しかし、その思い出は色褪せるどころか、今になってかえって鮮明に細かい部分まで私の眼底に蘇ってくる。

汽車でミュンヘンから独逸国境を超えてウィーンに着いたのが三月六日の朝。窓外には斑目まだらになっ

た雪が畑地や北向きの屋根に残っていた。ミュンヘンで吹雪に近い一日を送ったが、恐らくその日にこのウィーンも雪が降ったのであろう。駅に降り立つと、なお首筋に冷たく、風が吹き入って来た。友人の山田事務官が迎えに出てくれるはずになっていたが、改札を出て荷物をかかえて立っている私の前には、彼の姿が見えなかった。頼り切っていただけに、私の不安は強くあちこちを見廻したが、やはり見当らなかつた。しかし、旅行中の例にならって駅の売店で地図を買った。既に人の去った駅の構内には薄日が射してくる。私は冷たい木のベンチに腰を下して地図を拡げた。ポケットにあった旅行案内記と照らし合わせながら、地図の隅々まで眺めている中に、私の心は次第に落ちついてくる。地図は私の旅行中に最も大切な友人であり案内者でもあった。それは、私が貧しかったからでもあつた。私は目的の都会につくと、必ず地図を買って駅の前に立ちほだか

ったり、食堂に腰を下して、地図を丹念に眺めることにした。パリ  
ーの北駅についた時などは、地図を頭に入れるのに一時間以上もか  
かったものである。市内の道路や乗物の系統、名所の所在の大略を  
理解すると、地図を畳み、あとは最も安い交通によって、市内をあ  
ちらこちらと移動するか、出来るだけ徒歩でいく工夫をする。私が  
訪れた都会では、方々の町角でひとりの日本人がしばらくの間地図  
を拡げては、方向を見定めると再び歩き去る姿を見ることが出来た  
はずだ。ローマなどでは、そうして一日二、三十軒を歩いたことに  
なり、あとから地図で道のりを計算してみても、我ながら驚いたこと  
もあった。

しかし、こうして歩いたことが、あるいは市民と一しょに電車や  
バスにのつたことが、その土地土地の思い出を、私の脳裡に強く刻  
みつけたのである。町角で見上げた破風や広告の看板の色まで、今  
日もなお思い出されてくる。

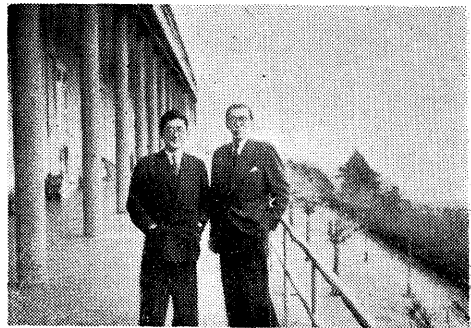
ウィーンの駅では、そのような私の姿を、間もなく山田君が見付  
けてくれた。「いやいや、失敬失敬」。山田君は遅刻した理由をの  
べ、私の鞆の片方を持ってくれ、私どもは駅の構内を出た。彼の運  
転する自動車で既に予約してもらっていたホテルに入ったのが、朝  
の八時過ぎだったろうか。私の部屋は、エレベーターで上った五階  
にあった。小さいけれども小ぎれいな部屋。私はこの部屋で四日間  
を過ごすことになる。私の満足した顔付きに、山田君も満足したよ  
うであった。朝食をすますと、山田君の案内で、青きダニューブの

見える丘に行くことにし  
た。一と先ず大使館にい  
くと、ピアニストの梶原  
君が来ていた。「やあ」  
と二人は同時に声をかけ  
合せて、固い握手をした。

梶原君とは既にフラン  
クフルトで知り合ってい  
た。彼はよく私の下宿を  
訪れて来たし、私も彼の  
下宿にいった、彼の炊い  
た飯や彼の揚げた天ぷら  
に舌鼓を打ったものであ

る。ケルンに移住する時などは延々一七〇軒の道を、彼の自動車に  
のせてもらった程世話になったのである。彼は、私より既に一年前  
にドイツに来ていた。その間既に自分の力でリサイタルをひらいた  
り、あるいはドイツ人とトリオを作ってラジオ放送にも出ていた。  
そして、音楽のさかんな異国の地で他の天才音楽家に伍して自分  
の力を発揮し、ゆるぎない自分の地位を築こうと努力していたのであ  
る。

「あと何年かかるかわからないが……」と前置して、彼はヨーロッ  
パの空気をじゅうぶんに呼吸して、世界一流になりたいという野心



ウィーンの丘のレストランで山田事務官と。  
時は3月、まだ春も浅い。

を語ってくれた。

日本から歐洲やアメリカに出かけていって、ただ「留学した」ということだけ看板を掲げ、日本でよい位置付けを期待している音楽家はたくさんある。音楽家のみではない。学者にも政治家にも、そのような人がほとんど大部分だといってもよい。あるいは、親善という政治的なバックボーンの上に、演奏会をして巡る音楽家がある。

親善という看板であれば、音楽は外交の道具にすぎないのであるから、どのように下手な演奏をしても一応の讃辞を受けるはずである。

梶原君はそれを極度に嫌っていた。西洋音楽の伝統を持つドイツやオーストリアを独力で駆け廻れるような演奏家でなければならぬことを力説する。こうした彼の姿を見る度に、淋しがり屋の私は、励まされ、刺激された。そして、梶原君のような性格がどのよ



梶原君の手料理に舌鼓を打つこともあった。

うにして育ま

れたか、また、彼のような性格の人間を作るには、子どもの時からどのような点に注意したらよいただろうかと考えた。梶原

君はひとりっ子で、早くお父さんを亡くされ、お母さんの手一つで育てられたのだそうである。

「お母さんは、君に帰国するように言われませんか？」

「一週間に一度は手紙をよこしますが、一度もそうしたことは書いていません。僕のこうした立場を信用していてくれますから……」と彼はさりげなく言った。

母ひとり子ひとりの家庭では、母親は子どもを自分の専有物とし、将来は自分の老後と結びつけて期待することが多い。しかし、こうした考えは、実は母子家庭のみではなく、日本の母親に共通な意識であり、それがたまたま母子家庭にはつきり現れてくるだけのことである。ところが、梶原君はそうした母親の意識に縛られていない。自分の力を出しきるために見定めた目標めがけて努力を始めて、それにまっしぐらに進んでいく。

「よく、才能ということが言われますが、しかし、私は努力だと思えますね。一にも努力、二にも努力……」と彼のピアノのレッスンは深更にまで及ぶということである。

この梶原君と連れ立ち、山田君の運転する自動車でダニエールの見おろせる丘へ上り始めた。

春はまだ極く浅い。木々は葉をつけず、むしろ凍えるように立ち並んでいる中を、自動車道路は山肌に沿って右へ左へとうねって続いていた。朝からの曇り日で、薄日がさしてはまた時々小雪が風に乗って舞い降りてくる。

「今度来てみて、ウィーンを見直しましたよ」と梶原君。彼は西ドイツに移住する前にしばらくこのウィーンにいたのである。

「そうそう、あなたはウィーンが嫌いでしたね」と山田君が合槌を打つ。

「見知らぬ土地であると、初めのちょっとした印象で、その土地の好悪が左右されますね。人がじろじろ見ていたとか何とか……」と私。

「僕のはそういった種類のものではないんだけど……」と梶原君が言うのを山田君が引きとって、

「梶原君のような希望があれば、それは最初は苦しい思いをするものですよ。でも、先日の演奏会の批評を新聞で読んだが、たいへん好評だったではない……」

「ありがとうございました」

二人の会話が途切れると、目の前に美しい家があらわれた。丘の上に着いたのである。我が国なら、茶店が並んでいるのであろうが、その家は大きなレストラントであった。

ロビーに帽子と外套をあずけると、山田君の案内で食堂へいった。既にボーイとは顔見知りなのであろうか、山田君には非常に親しく愛想を作るボーイたちであった。

食事が出来るまで、テラスに出た。

「うわあ、寒いな」と梶原君が首をすくめたが、山田君は

「ほら、かすんでしか見えないけれど、左手に一と筋に見えるの

が、ダニューブです。あの青きダニューブのね。

もつとも、この辺までくると、大部濁れるダニューブですが、この上流の方は美しいですよ。」

「僕もいつてみたいと思

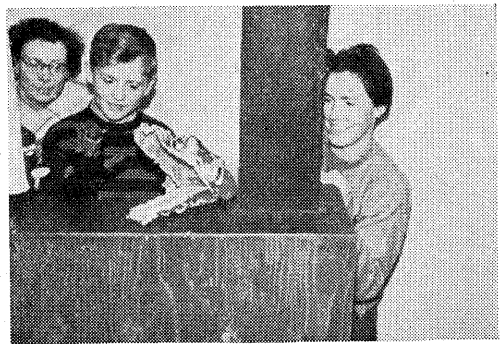
っているのですが、時間がないかなあ。実際、ヨーロッパへ来て一年半以上になるけれど、名所を訪れたのは数える程しかありませんね。」

「梶原君のように勉強する人は、これまで見たことがない」と山田君が讚める。

二人ずつ並んで私の器械で写真を撮うつした。

\*

ウィーンでの日程は、毎夜オペラ・オペレッタ・ドラマを見た他、マリア・テレサの華かであった頃の王宮や教会なども、隈なく見て歩いた。あるいは、市役所の地下の食堂で、化学の実験でもするかのような装置のガラスを机の真ん中において、そこから葡萄酒を飲んだりした。



児童相談所の心理劇。カスベリを使ってやっている。



しかし、最も印象に強く焼き付いているのはシュビール教授に会ったことであり、シュビール教授の主催する実験学校を二日間にわたって見学したことである。実験学校とは我が国の付属学校に近い。実は、この実験学校を見学する計画は立ててなかったし、知らなかったのであるが、児童相談所のバウムゲルテル氏の好意が次の好意を生んだといってもよい。バウムゲルテル氏は、彼の発表した論文でその名前を知っていたが、面識はなかった。彼の研究の内容に興味を覚えたので、私は会って話をきいておこうと、今日訪問する旨の手紙を出しておいたのである。急用のために彼は不在であったが、既に通じてあったので、秘書の女の人が丁寧にそれぞれの部屋を案内しては、それぞれ遊戯療法・精神療法の専門家たちに引合わせてくれたし、最後には、「所長がおあげしてくれというので」といって、一と揃いの文献を渡してくれた。

その時に  
私は大学の  
精神科にノ  
ヴォトニー  
氏を訪ねる  
ように言わ  
れた。徒歩  
で二十分の  
距離を大学

にいくと、快くノヴォトニー氏が迎えてくれた。そして、シュビール教授に会うことと、実験学校を見るように言われたのである。「ちょうど今日、シュビール教授がここでカウンセリングをなさいますので、お引き合せをしましょう。夕方の四時からです。そして、明日でも、実験学校をごらん下さい。これは世界に誇ってもいいものです」

ノヴォトニー氏は大学の講師であったので、忙しそうにしていたが、突然訪問した私のために時間をさいてくれたのを心から感謝した。しばらく彼の部屋で待っていると、シュビール教授が来たことを看護婦が知らせしてくれた。既にノヴォトニー氏から私のことをきいていたのであろう。笑顔で迎えてくれた。そして、カウンセリングをおこなっているのを、側できいてもよいと承諾してくれた。

ひとりの母親が入って来た。小学校一年生の男の子の親であるという。子どもの分別がないことを歎くように訴えていた。シュビール教授は、時々口をはさんでき返していたが、うなずくように母親の話をきいていた。母親が立ち去ると、赤いジャケツを着た子どもの方がシュビール教授の前へ呼ばれた。はじめはおじおじする態度が見えたが、教授から肩に手をかけられ、抱かれるようにされて、「君はよい子だねえ」というと、少年はにこにこ顔をほころばせて、自分の方から話を始めるのであった。私には、シュビール教授の自然に打ちとけた態度が、カウンセリングの最も大切な部分であることを知った。

(次号)

# 教育実際指導研究会

——幼稚園教育内容の研究(取材と指導)——

主催 幼稚園教育研究会

協賛 教育学研究室・児童研究室  
(お茶の水女子大学教育学部附属幼稚園内)

附属小学校・附属中学校・附属高等学校  
(お茶の水女子大学家政学部内)

すがすがしい若葉の候となりました。

皆様お健やかに幼児教育のために益々御精進のことと存じます。

本会も今年で八回目の研究会を迎えることとなりますが、皆様からこの会にお寄せいただく御好意と御鞭撻の年毎に増してきておりますことに、同人一同深く感謝いたしております。

さて本会は昭和三十年以来「幼児の教育内容とその指導」「幼児の教育計画と実践」つづいて昨年は、「幼児の教育指導の形態」と順次研究をすすめてきましたが、今年はいよいよ各教育内容の分野にわたっての研究ととりくむことになり、昨年の研究会以来、言語を中心とした研究をいたしてまいりました。

日々の幼児の教育は、学問研究を参照しつつ、現場の実際においては、幼児の実生活をみつめて成長や興味のあるところを見出し、これを動機として指導を展開していくことを常に念頭におかなければならないと考えております。

研究はまだ緒にいたばかりではありませんが、今年度はその取材の着眼点、取材の仕方、ならびに指導発展の面を中心として実際指導を試み、御参会の皆様方の御教示御批判をいただきたいと存じます。

今年もどうぞ御多数おいで下さいますようお願いいたします。

日時 昭和三十四年六月五日(金) 六日(土) 七日(日)の三日間

会場 お茶の水女子大学講堂

講演 講師

お茶の水女子大学学長 蠟山政道

お茶の水女子大学教育学部長 鍋島能弘

お茶の水女子大学助教授 津守真

お茶の水女子大学助教授 浅見千鶴子

協議

「幼稚園における視聴覚教育はどのようにあったらよいか」

お茶の水女子大学教授 波多野完治

お茶の水女子大学教授 阪本越郎

お茶の水女子大学教授 坂元彦太郎

お茶の水女子大学教授 松村康平

幼稚園・保育園・小学校の教員及び一般希望者

会費 三〇〇円（研究会要項代を含む。当日払込みのこと）

申込期限 五月二十五日まで（ハガキにて申込みのこと）

申込場所 お茶の水女子大学付属幼稚園内（東京都文京区大塚町三五）幼児教育研究会

宿泊 宿泊御希望の方は五月二十日までに申込みのこと（二食付六〇〇円ぐらいにてお世話いたします）

日程表

日	時	内容
6月7日 (日)	9.00	受付のついで
	9.30	開会あいさつ
6月6日 (土)	10.00	実践指導
	11.00	講演 蠟山学長
6月5日 (金)	12.00	昼食
	1.00	講演 鍋島教授
6月5日 (金)	2.00	実践指導についての協議
	3.00	協議
6月5日 (金)	4.00	協議

昭和三十四年五月

お茶の水女子大学教育学部付属幼稚園内

幼児教育研究会

## 固定運動遊具による

### 幼児の遊びの発達についての実験的研究 (4)

岡 本 卓 夫

#### 九、太鼓橋

##### 四才児

ひとりの場合、男・女児とも、まずほとんどの子どもが一方の端からはいあがる。そして、それらの中には、頂上でためらいながら、ぎこちなく腰を回して他方の端においていく子どもと、そこからまた元の方へひきかえす子どもとある。その後は、いずれの場合も、彼らは、橋の下側に回り、手のとどく高さのところを第二三表に示すごとき遊びをする。だが、この年齢では、休んでいて何もしない時間が多い。

二人以上のグループになっても、彼らは協同的遊びはせず、それぞれ両端の低いところで自分勝手に遊ぶ。










だが、人数の増加とともにぶらさがって遊ぶ子どもは減少し、両端の低いところではあるが、そこに大勢あがってじっとしている場合が多い。だが、これではおもしろくないのか、しばらくすると分散し、それぞれ自分勝手に他の遊びにうつってしまう。

##### 五才児

ひとりの場合、男・女児とも一方の端からはいあがること四才児に同じ。だが、それらの子どものうち、他方の側に渡っておりる子どもと、頂上で止まり、その位置で両脚・脇かけをしたり、仰向両脚かけなどをしておりる子どもといる。その後、橋の下でぶらさがったり、脚ぬき後回りなど第二三表に示すごとき遊びをくりかえす。二人以上になっても、協同的遊びはせず、それぞれ勝手に遊ぶ。



第 23 表 ひとり遊びの種類と平均回数・時間

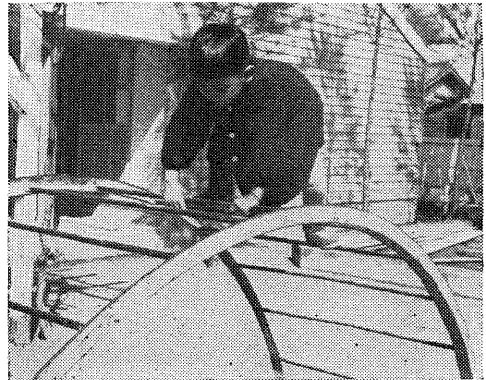
遊 び の 種 類	年 令		4 才		5 才		6 才	
	性		男	女	男	女	男	女
伏 臥 渡 り 			0.8 (30 <sup>秒</sup> )	0.5 (22 <sup>秒</sup> )	1.2 (29 <sup>秒</sup> )	1.0 (23 <sup>秒</sup> )	0.8 (18 <sup>秒</sup> )	0.2 (4 <sup>秒</sup> )
長 懸 垂 			1.2 (10 <sup>秒</sup> )	0.8 (3 <sup>秒</sup> )	0.8 (13 <sup>秒</sup> )	0.4 (4 <sup>秒</sup> )	1.0 (20 <sup>秒</sup> )	0.5 (3 <sup>秒</sup> )
両 脚 ・ 脇 掛 け 					1.3 (33 <sup>秒</sup> )	1.7 (29 <sup>秒</sup> )	2.1 (41 <sup>秒</sup> )	2.4 (38 <sup>秒</sup> )
仰 向 両 脚 掛 け 			1.3 (13 <sup>秒</sup> )	2.1 (21 <sup>秒</sup> )	1.4 (21 <sup>秒</sup> )	2.5 (37 <sup>秒</sup> )	2.3 (31 <sup>秒</sup> )	2.2 (39 <sup>秒</sup> )
脚 ぬ き 後 回 り (横 向 き) 						1.1 (8 <sup>秒</sup> )	0.3 (2 <sup>秒</sup> )	2.0 (12 <sup>秒</sup> )
(縦 向 き) 							0.2 (1 <sup>秒</sup> )	1.5 (11 <sup>秒</sup> )
両 脚 掛 け 逆 懸 垂 (横 向 き) 						0.4 (7 <sup>秒</sup> )		0.4 (6 <sup>秒</sup> )
(縦 向 き) 								0.1 (1 <sup>秒</sup> )
脇 掛 け 懸 垂 			0.6 (4 <sup>秒</sup> )	0.4 (2 <sup>秒</sup> )	1.1 (10 <sup>秒</sup> )	0.3 (2 <sup>秒</sup> )	1.7 (9 <sup>秒</sup> )	0.5 (3 <sup>秒</sup> )
そ の 他 く ぐ っ た り 腰 掛 け 休 み な ど			(2'03 <sup>秒</sup> )	(2'12 <sup>秒</sup> )	(1'14 <sup>秒</sup> )	(1'10 <sup>秒</sup> )	(58 <sup>秒</sup> )	(1'03 <sup>秒</sup> )

註 (一) 内数字は、平均時間を示す。

第 17 図 伏臥渡り (5才男児)



第 18 図 逆懸垂手ばなし (6才女)



だが、人数の増加とともに、遊び方は限定され、男児は橋の上側で、女児は下側で遊ぶ傾向がある。

一〇人以上のグループにもなると、一度は橋の上にあがったり、ぶらさがったりはするけれども、すぐに分散し、それぞれ自分勝手に他の遊びや遊具にうつる。

#### 六才児

ひとりの場合、その様式は、おおむね五才児に似ておる。だが、第二三表にも示すごとく、この年齢になると、ただ単に渡るという単純な遊びは減り、頂上までいくや、横向きになり、股いでパーの間から臀部を落し、そのままぐりおりたり、脚ぬき後回りや逆懸垂での手ばなしなどが多くなり、活動は活発に、器用さを要する遊びを求めるようになる。

二人以上になっても、やはり、この遊具では協同的遊びはおこなわれず、その遊びの様式はほとんど五才児と同じである。

#### 一〇、はん登棒

#### 四才児

まず、頭の高さくらいのところにつかまるや、片足をあげ一、二回のぼろうとする。だが、すべるので男・女児とも全くのぼれない。

したがって、それにもたれかかっているかあるいは他の遊具にうつる。

#### 五才児

ひとりの場合、はん登棒にいくや、両腕を二ばい上に伸ばして握り、ちよつととびあがるようにしてはん登を試みる。男・女児とも約半数は第一回目に完登、ちよつと休んで滑りおりる。だが、それらの子どもも、第二回目からは完登できず、中途からすぐおりる。かくして、三、四回遊んでいるうちに腕が疲れ他の遊びにうつる。

また、残り半数の子どもは、最初から半分くらいの高さまでしか登れないかあるいは全くのぼれない子どもで、これらの子どもも二、三回ははん登を試みてみるが、その後は、他の遊びにうつってしまう。

二人の場合、男・女・混合いずれの組においても、まず、先を争ってのぼろうとする。そして、多くの場合、活動的な子どもが先へのぼり、これを二、三回連続して試みる。他の子どもは、その子どもが休んでいる間にのぼる。だが、一、二回交代したら、その後は、活動的な子どもが独占してしまうので、他の子どもはそこをばなれ、自分勝手な遊びにうつる。だが、やがて独占しておった子どもも他の遊びにうつっていく。この傾向は、男児組、混合組に多い。

三人以上にもなると、最初から活動的な子どもが独占し、みんなで遊ばず、したがって、しばらくするとグループは分散、それぞれ

第 24 表 ひとり遊びの種類と平均時間

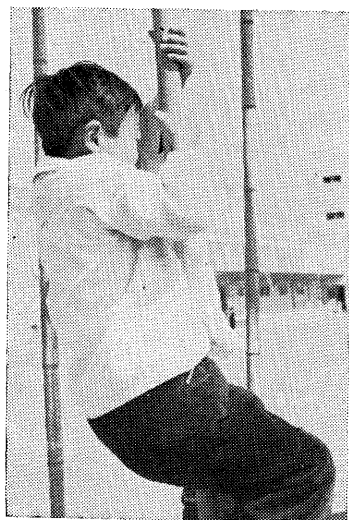
遊びの種類	年 令		4 才		5 才		6 才	
	性		男	女	男	女	男	女
登	る				48"	37"	1'38"	1'06"
そ	の	他	3'00"	3'00"	2'12"	2'23"	1'22"	1'54"

第 25 表 2人遊びの種類と平均時間

遊びの種類	年 令		4 才			5 才			6 才				
	性		男	女	混	男	女	混	男	女	混		
交	代	の	ぼ	り				21"	43"	12"	1'07"	1'56"	21"
そ	の	他	3'00"	3'00"	3'00"	2'39"	2'17"	2'48"	1'53"	1'04"	2'39"		

第 26 表 3人、5人遊びの種類と平均時間

構 成	遊びの種類	年 令		5 才		6 才			
		性		男	女	男	女		
3 人	交	代	の	ぼ	り			24"	1'11"
	そ	の	他	3'00"	3'00"	2'36"	1'49"		
5 人以上	そ	の	他	3'00"	3'00"	3'00"	3'00"		



第 19 図 はん登 (6才男児)

自分勝手に他の遊びにうつる。

### 六才児

ひとりの場合、男・女児とも、まず腕を一ぱいに伸ばして握り、棒の粗滑をしらべ、両手掌を服でふき、さらに男児では、手・足裏に「つば」をつけ、しかるのち、のびあがるようにして、あるいはとびついて登っていく。男・女児とも、そのほとんどが第一回目を完登、下あるいは遠くを眺めて後、すべりおろす。これを一〜三回くらいくりかえすと、その後は、五才児においてのべたごとく、だんだん疲れ、終にはこれからはなれていく。だが、この期になると、手・足のコンビはきわめてうまくなっている。

二人の場合、男児組では、まず活動的な子どもが先にのぼり、ひと登りずつ三、四回交代して遊ぶが、女児組では、じゃんけんによって順番を決め、数回交代して遊ぶ。だが、その後は、五才児においてのべたごとき行動にうつる。混合組では、はじめからずっと活動的な子どもが独占して遊ぶ傾向が強く、他の子どもは、自分の好きな遊具にうつってしまう。

三人になっても、女児組は、二人組のときのような要領で遊べるが、男児組ではそれができず、はじめからボスの子どもが独占し、三人はそれぞれ勝手に遊ぶ。

五人以上になると、「こんなに大勢は登れんわ」といって分散。結局、ボスの子どもだけがのぼってしばらく遊ぶだけになる。

## ま と め

### 一、すべり台（仲じきりあるもの）

ひとり遊びにおいて、四才児は男・女いずれも単にすべっておりただけであるが、五才、六才と年令の進むにつれて次第にすべり方が複雑となり、その種類も多く、特に男児は、スリラーなすべり方を好むようになる。

また、いずれの年令・組においても、ひとりのときはゆっくり遊

んでおるが、二人、三人とグループの人数が増加するとともに、その活動は次第に活発になる。だが、協同的遊びはみられず、一般にこれでの遊びは連合遊びが多い。

### 二、ぶらんこ

ひとり遊びにおいて、四才児は男・女いずれも単に「腰かけゆり」で遊ぶのが多いが、五才、六才と年令の進むにつれ「腰かけゆり」は少なくなり、「立ゆり」が多くなってき、ゆりながら、「腰かけゆり」立ゆり「腰かけゆり」と自由にゆり方を変えることができるようになる。中でも、六才男児は「ふりだしとび」を好む。

また、二人、三人とグループの人数が増加してくると、四才児では全くみんなで協力して遊べないが、五才、六才になると、スムーズではないが、リーダーがあらわれ、二人あるいは三人がいっしょにのったり、あるいは交代してのったりできるようになる。だが、一般にこれでの遊びは、ひとり遊びが好まれている。

### 三、ジャングルジム

ひとり遊びにおいて、四才児は男・女いずれも単にジムにあがっているというだけであるが、五才、六才と年令の進むにつれて、ジムを動き回る度合が多くなり、遊びも変り、特に、上段に登ることを好むようになる。

また、二人、三人とグループの人数増加にともない、いずれの年令・組においてもその活動は次第に活発となり、ある場合には、リーダーがあらわれ、「鬼ごっこ」がおこなわれている。だが、一般にこれでの遊びは、連合遊びが多い。

#### 四、低 鉄 棒

ひとり遊びにおいて、四才児は男・女いずれも単純な遊びが多く、とびついたり、ぶらさがったり、脚をかけてみる程度だが、五才、六才と年令の進むにつれて遊びの種類も多くなり、技術も高度に、性差もはっきりあらわれてくる。特に六才児では、男児より女児の方がきわめて活発、技能もすぐれておる。

また、ひとりのときより、二人がいっしょに遊ぶときの方が互に模倣し合つて活発に遊ぶが、一欄に三人も遊ぶと、互に邪魔になり、スムーズに遊べない。この遊具では、ひとり遊びが好まれておる。

#### 五、遊 動 橋

ひとり遊びにおいて、四才児は男・女いずれも単に鎖につかまつて小さくゆるだけだが、五才、六才と年令の進むにつれて、そのゆりも大きくなり、中央にのつてゆることもでき、ゆりながら端から端へ渡ること（六才男児）もできるようになる。

また、二人、三人とグループの人数が増加すると、いずれの年令・組においても、リーダーがあらわれ、その命令に従つてゆり、みんなで遊ぶ。一般にこの遊具では、幼児にとっては、比較的大グループによる協同的遊びがなされている。

#### 六、固 定 円 木

ひとり遊びにおいて、四才児は男・女いずれも単に円木にもたれかかったり、腰かけたり、あるいはその上をおさるおさる横進する程度。だが、五才、六才と年令の進むにつれて、男児は円木上をはったり、股いで遊び、あるいはこれをとび越え、この上からとびおりに遊ぶ。これに対し、女児は円木上での前進・後進・横進など、バランスを要する遊びが得意となる。

また、二人、三人とグループの人数が増加してくると、その活動は活発となるが、種目においては、四才児はひとり遊びのときと変わらず、五才、六才と年令の進むにつれて二、三人の小グループによる「落しっこ」が好まれておる。

#### 七、シ ー ソ ー

ひとり遊びにおいて、四才児は男・女いずれも単にその端っこに腰かけて遊ぶのが多いが、五才、六才と年令の進むにつれて、彼らはその上にあがり、中央に立ったり、腰かけて重心を左右に移動し

てカタン・コトンさせて遊ぶ。

また、二人、三人とグループの人数が増加すると、四才児では、男児組ならどうにかバランスをとって遊べるが、女児組では、ほとんど遊べない（高さに関係するが）。だが、五才、六才になってくると、男・女いずれの組もさらにじょうずに遊び、人数の増減によるバランスの調節も自由にできるようになる。

## 八、雲梯

ひとり遊びにおいて、四才児は男・女いずれも単にぶらさがるという程度だが、五才、六才と年令の進むにつれて、長懸垂で渡って遊んだり、あるいは男児では雲梯の上にあがり、女児ではその下側で脚をかけたなりなどして遊ぶ。

また、二人、三人とグループの人数が増加しても、四才児は変らず、五才、六才児になると、特に男児組ではそれに元氣を得て、雲梯の上にあがる子どもが多くなり、女児組ではその下側でぶらさがって渡る子どもが多くなる。だが、この遊具では、腕がつかれ、手の中が痛くなるので長時間は遊べない。

## 九、太鼓橋

ひとり遊びにおいて、四才児は男・女いずれも単に橋を渡るかあるいはぶらさがるといふ程度だが、五才、六才になると、それだけ

では満足せず、くぐり下りたり、くぐり上ったり、あるいは脇をかき、脚をかけてぶらさがり変化ある遊びを好み活動も活発となる。

また、二人、三人とグループの人数が増しても、彼らはそれぞれ勝手に遊び、いずれの年令、組においても協同的遊びはみられない。だが、人数の増加とともに、男児は上にあがり、女児は下側で遊ぶ傾向がある。

## 一〇、はん登棒

ひとり遊びにおいて、四才児は男・女いずれもこれに登っては遊べない。だが、五才児では、その半数が、六才児ではそのほとんどが完登でき、手・足の協応もじょうずになってはくるが、ただ単に「登る」だけだから遊びも単調、腕の疲労とともに長時間は遊ばない。

また、二人、三人とグループの人数が増加すると、四才児ではみんな遊べないが、五才、六才になると、男・女いずれの組でも、二、三回は交代して登りっこをするが、これもすぐにあいてき、分散してしまう。五人以上にもなると、全くみんなで遊ぶことはできない。一般にこれでの遊びは、ひとり遊びが好まれておる。

(徳島大学)

日本幼稚園  
協会主催

# 幼児教育講習会

七月の末と申しますと暑さの最中ですが、例年のように本年も左記によつて「幼児教育講習会」を開催いたします。今年もぜひおいで下さいますよう、計画の中に加えていただきとうございます。

第一部 午前の部 九、〇〇～二、〇〇

第二部 午後の部 一、〇〇～四、〇〇

## 会期

一日 昭和三十四年七月二十一日——二十五日

期日

昭和三十四年七月二十一日——二十五日

## 会場

お茶の水女子大学講堂

## 会場

お茶の水女子大学講堂

お茶の水女子大学教授  
お茶の水女子大学教授  
付属幼稚園長

波多野完治氏  
坂元彦太郎氏

お茶の水女子大学教授

平井信義氏

名古屋大学助教授

水原泰介氏

お茶の水女子大学講師

林健造氏

## 講師

お茶の水女子大学教授 戸倉ハル氏

本講習は単位の修得にはなりません。

なお、講演題ならびに時間割は次号でお知らせいたします。

昭和三十四年六月

日本幼稚園協会

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

# おはなし六つ

## (一) おまんじゅうやのくまさん

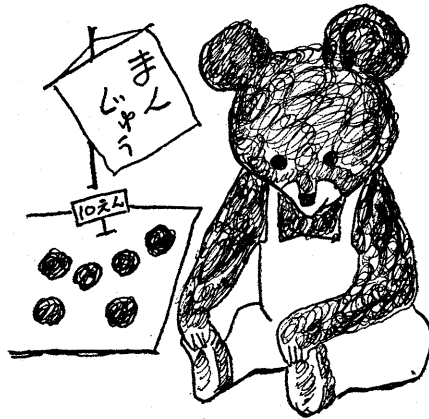
おまんじゅうやのくまさんが山の上でおかしやを始めました。

「さあ、いらっしやい、いらっしやーい、おいしいおまんじゅうだ、おまんじゅうだ。一つ十円だけど、きょうはただであげますよ。さあ、いらっしやい、いらっしやーい、おいしいおまんじゅうだ、おまんじゅうだ。」

うさぎがびよんびよんぴよんととんできました。

「くまさん、こんにちは、おまんじゅうをください。」

「やあ、いらっしやい、いらっしやい、さあ、どうぞおあがりなせう。」



桜  
田  
佐



うさぎは両手でおまんじゅうをかかえて、もくもくもくもくとたべました。

「ああ、おいしかった、ごちそうさま、さようなら。」

「さようなら、また、あしたいらっしやい。」

うさぎはぴよんぴよんぴよんとんで帰りました。

ねずみがちゅうちゅうちゅうと走ってきました。

「くまさん、こんにちは、おまんじゅうをください。」

「やあ、いらっしやい、いらっしやい、さあ、どうぞおあがりな

さい。」

ねずみは両手でおまんじゅうをかかえて、もぐもぐもぐもぐとたべました。

「ああ、おいしかった、ごちそうさま、さようなら。」

「さようなら、また、あしたいらっしやい。」

ねずみはちゅうちゅうちゅうちゅうと走って帰りました。

にゃおーん、にゃおーん、こんどはねこのみけちゃんがきました。

「にゃおーん、にゃおーん、くまさん、こんにちは、おまんじゅうをください。」

「やあ、いらっしやい、いらっしやい、さあ、どうぞおあがりなさい。」

みけちゃんはおまんじゅうをぺろぺろぺろとたべました。

「ああ、おいしかった、ごちそうさま、さようなら。」

「さようなら、また、あしたいらっしやい。」

ねこのみけちゃんは静かに山をおりました。

もうもう、もうもう、こんどは牛がのそりのそりとやってきました。

「もうもう、くまさん、こんにちは、おまんじゅうをください。」

「やあ、いらっしやい、いらっしやい、さあ、どうぞおあがりな

さい。」

牛はおまんじゅうをむしゃむしゃむしゃとたべました。

「ああ、おいしかった、ごちそうさま、さようなら。」

「さようなら、また、あしたいらっしやい。」

牛はゆっくりゆっくり、山をおりました。  
おしまいに大きなぞうが、どしん、どしん、どしん、どしん、とやってきました。

「くまさん、こんにちは、おまんじゅうをください。」

「やあ、いらっしやい、いらっしやい、さあ、どうぞおあがりな  
さ。」

ぞうははなのさきにおまんじゅうをしゅっとくつつけると、は  
なを口のところへもってきて、ぱくりとたべました。ぞうはおま  
んじゅうをたくさんたべました。

しゅっ、ぱくり、しゅっ、ぱくり、しゅっ、ぱくり、しゅっ、

ぱくり、ぞうはおまんじゅうをみんなたべてしまいました。

「ああ、おいしかった、ごちそうさま。」

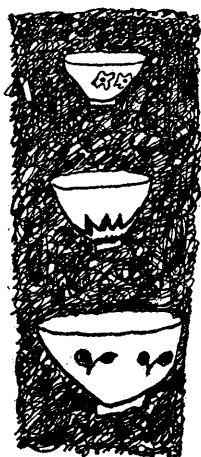
ぞうはごろんと横になって、ぐうぐうぐうぐうとねむってしま  
いました。

おまんじゅうやのくまさんも、おまんじゅうがすっかりなくな  
ったので、ぞうと同じように、ごろんと横になって、ぐうぐうぐ  
うぐうとねむってしまいました。

(身ぶり手ぶりでおもしろく話してください。)

× × ×

## (二) 大きな茶わん



みち子ちゃんは四つです。ようちえんの生徒です。おべんとう  
を入れたかごをさげて、出かけます。

ようちえんの先生ははぎわら先生です。先生はきのうみんなに  
こんな話をしました。

「あすからみなさんに牛乳をあげますから、お茶わんとおさじを  
もっていらっしやい。」

みち子ちゃんは牛乳が大すぎです。たくさん飲みたいと思いま  
した。

「ねえ、おかあさん、あしたようちえんで牛乳飲むのよ。お茶わ  
んとおさじをもっていくんですって。」

「あら、そう、いいことね。じゃ、あなたのお茶わんもってらっしゃい。」

「こんな小さいのいや、もっと大きいのがいいの。」

「じゃ、おねえさんのにしましょうか。」

「もっと大きいの。」

「じゃ、おかあさんのにしましょうか。」

「もっと大きいの。」

「まあ、わたしのお茶わんよりも大きいのか？　じゃ、おとうさんのお茶わん？」

みち子ちゃんはやっと、

「うん。」

といました。

「あんな大きなお茶わん？」

「うん。」

そして、きょう、みち子ちゃんは大きな大きなおとうさんの茶わんとさじをもってようちえんへ行きました。

十時に先生が、

「さあ、これから牛乳をあげますから、みなさんつくえの上にお

茶わんを出してください。」

といました。

「はい。」

いろいろな茶わんがならびました。みち子ちゃんがうちでごはんをたべるときの茶わんぐらいの大きさのものが、いちばんたくさんありました。おねえさんぐらいのやおかあさんぐらいのも少しありました。しかし、みち子ちゃんのおとうさんの茶わんのように大きいのは一つもありませんでした。

「わあ、大きい。」

とみんながびっくりしました。

「牛乳がたくさんはいるだろうね。」

「ずるいなあ、あんな大きいのもってきて。」

先生もびっくりしました。みち子ちゃんのおとうさんの茶わんはとくべつ大きな茶わんですから。

先生はちょっと考えましたが、みち子ちゃんの茶わんはとくべつに大きいので、あとまわしにして、牛乳をいちばんあとで入れることにしました。ところが、ひとりひとりに入れていくうち、

先生はいつのまにか入れすぎたとみえて、牛乳のはいった大やか

んがみち子ちゃんの茶わんの前にきたときは、牛乳はほんの少ししか残っていませんでした。

「あら、ごめんなさい。これっぽっちになっちゃって。」

そして、みち子ちゃんはみんなよりもずっとずっと少なく、すこーしだけ牛乳を入れてもらいました。みち子ちゃんはかなしくなって、

「シク、シク、シク、シク。」

となきだしました。

先生は牛乳のちよっぴりはいったみち子ちゃんの茶わんを見せて、

「みなさん、みち子ちゃんはせっかく大きなお茶わんをもってきたのに、これっぽっちしかありません。かわいそうだと思う人は、おさじに一ぱいずつあげてください。」

みんなが、

「はい。」

といました。そして、

「かわいそうだな。」

「かわいそうね。」

と話しあいました。

先生がみち子ちゃんの茶わんをもって

ひとりひとりの前を通ると、たみ子ちゃんも、よし子ちゃんも、とも子ちゃんも、たけしくんも、かずおくんも、一郎くんも、みんなが自分の茶わんの牛乳を

おさじに一ぱいずつすくっていれました。

そして、どうでしょう、ひとまわりしたら、みち子ちゃんの大きな茶わんに牛乳がいっぱいになりました。みち子ちゃんはうれしそうに、にこにこして、

「どうもありがとう。」

といました。

## 幼児の教育 第五十八巻 第六号

六月号 © 定価五〇円

昭和三十四年 五月二十五日印刷  
昭和三十四年 六月 一日発行

東京都文京区大塚町三五

お茶の水女子大学付属幼稚園内

編集兼 津 守 真  
発行者

東京都文京区大塚町三五

お茶の水女子大学付属幼稚園内

発行所 日本幼稚園協会

東京都板橋区志村町五番地

印刷所 凸版印刷株式会社

東京都千代田区神田小川町三ノ一

発売所 株式会社フレールベル館

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ルベル館にお願いいたします。

# 幼児教育大系

全六巻  
十六分冊

最新刊  
第一巻

## 幼児教育理論

(1)  
¥四〇〇  
〒四〇

### 幼児教育の決定版!

参考書  
書  
母たちのための  
職員養成のための教科書

第一分冊では現在の幼児教育の中に流れる幼児観や幼児教育の思潮が、どのような社会的条件を経て形成されたかを明らかにし、幼児教育の今後のあり方を追求する。第二分冊では正しい幼児観をいかに幼児教育計画の中に具現するかを明らかにする。第三分冊では幼児教育計画作成の基礎となる幼児理解の方法を明らかにする。最も効果的な保育計画は、正しい幼児理解の上に立たねばならぬ。この点から、個人差の理解、集団の理解等のための方法を述べる。  
執筆者 岸本芳雄・岡田正章・村山貞雄  
編者 岸草笛・日名子太郎・辰見敏夫

- 第二巻 幼児教育理論 (2)
- 第三巻 幼児の生活指導 (1)
- 第四巻 幼児の生活指導 (2)
- 第五巻 幼児の表現活動 (1)
- 第六巻 幼児の表現活動 (2)

— 編集委員 —

藤田 早川 多田  
復生 元信  
日秋 友作  
名田 友松  
太郎 美子 諱道

東京都文京区高田豊川町37  
東 振 替 90631

国 土 社

いよいよできあがりました  
小型のかみしばい

6月1日全国一斉発売

みっちーの赤いぼうし 16枚 予価 ¥120

おおかみと7匹のこやぎ 8枚 予価 ¥80

■ エッチングの紙芝居  
最も新しいものです

小型かみしばいは子どもたち一人一人が家庭にもちかえってひとりでも楽しむことができ、家庭の人たちと同時に楽しむこともできる。紙芝居をめくりながら瞳る子どもたちの姿を想うだけでも、是非この二冊を揃えたくなる事は勿論である。■ 色数を豊富に使用し、ことに「7匹のこやぎ」はエッチングという新しい試みを示した。■ 執筆者は絵も文も共に最高のスタッフで既に各地で話題沸騰。■ 定価・枚数は後日、多少の変化があるかもしれませんが乞容赦

カタログ進呈!

教 育 画 劇

東京・千駄ヶ谷五ノ一七  
振替東京二九八五五  
電話(三)四四〇〇  
(一)四四八・三三二七

# 幼児のための紙芝居



古い歴史と新しい編集の観察絵本

# キンダブック

= 第14集 第4編 7月号予告 =

☆お子さま方の感情と知識を

豊かに育てる絵本☆



A4判 16頁  
毎月付録付  
定価四十五円

## 《七月号内容》

あつまる あつまる

☆たなばた

え・吉沢廉三郎先生

☆なを

あつめて いるのでしよう  
え・林 義雄先生

☆だいじなもの

え・武井 武雄先生  
詩・与田 準一先生  
曲・磯部 俣先生

☆やさいで

つくった どうぶつえん  
え・北田 卓史先生  
文・後藤 橋根先生

☆かいがら

あつめ  
え・初山 滋先生  
詩・荘司 武先生

☆むしの

なつまつり  
え・富永 秀夫先生  
詩・小林 純一先生

☆はなびだ

どん  
え・小坂 茂先生  
詩・吉岡 治先生

☆あひるの

かっこちゃん  
文・飯沢 匡先生  
え・土方 重巳先生

☆しおふきうす

え・太田 大八先生  
文・宮脇 紀雄先生

別冊付録「つばめの おうち」  
工作付録「さかな」

東京都千代田区 株式会社  
神田小川町3の1

フレール館

電話東京 (29) 7781~5  
振替口座 東京 19640 番

29  
c