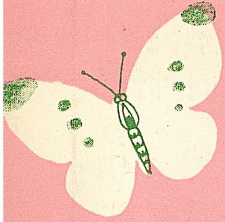


家庭・保育所・幼稚園

# 幼児の教育

第五十八卷 第五号



5



日本幼稚園協会

戸倉ハル 共著 うたとあそび第1集 B 5判 171頁  
小林つや江 価 320円 ㊦50円

戸倉ハル 共著 うたとあそび第2集 B 5判 211頁  
小林つや江 価 350円 ㊦50円

戸倉ハル 共著 おててつないで B 5判 25頁  
一宮道子 価 100円 ㊦24円

戸倉ハル 共著 ハンドカスタのゆうぎ B 5判 114頁  
小林つや江 価 300円 ㊦50円

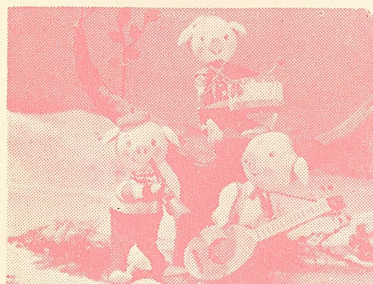


東京都文京区大塚仲町2  
振替・東京68739番

不味堂書店

電話 (94) 7151(代)~3・2703  
5382・7760・7769

## 新作発表!! 総天然色人形童話スライド



三匹の子ぶた

三匹の子ぶた

作編曲 中西博  
語り手 近藤桜  
イギリス童話文 堀尾青史

こうさぎピンク

作編曲 中西博  
語り手 古賀さと子  
文 堀尾青史

たんぼのなかの  
一けんや

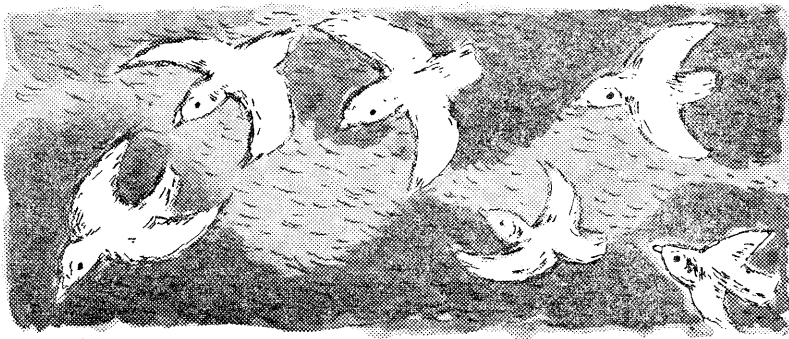
作編曲 中西博  
語り手 古賀さと子  
文 堀尾青史

フィルム 300円 レコード (EP) 150円

東京都中央区日本橋茅場町3の14

電話 (67) 2732 振替東京80183

三井芸術スライド社



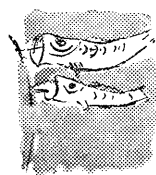
# 幼児の教育 目次

——第五十八卷 五月号——

表紙 黒崎義介

保育の交差点——教える中で教わる……………	上沢謙二(2)
私の園・組の研究……………	
二年保育年少児の絵画表現の実態と指導の反省……………	石川春代(6)
小さい経験……………	鈴木輝子(12)
保育効果をあげるために……………	
テレビをどのように利用するか……………	八坂富子(14)
園の研究の歩み……………	阿部明子(17)
三・四才児の混合にあたって……………	杉山守代(20)
生命感を深める試み……………	松井田鶴子(22)
施設と子ども……………	大泉テイ子(25)
保育者の児童観——覚え書として(2)……………	高橋さやか(28)
作曲のヒント(一)……………	外山友子(32)
言語指導の基礎(三)……ことばの発達・段階・系統……………	村石昭三(36)
幼児と園芸……………	阿久沢栄太郎(40)
幼児の心理療法(五)……………	玉井収介(46)
研究会の動向(島根県)……………	舟木哲郎(50)
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(三)……………	岡本卓夫(53)

## 保育の交差点



# 教える中で教わる

上 沢 謙 二

教わるつもりでなければ教えることはできない。それも誰に教わるのではない、教えるものから教わるのだ。

教育は生きた相互作用だ。教えるものが教わり、教わるものから教えられる。この態度と気持がなければ、ほんとうの教育はできない。ことに生活を通じての性格教育である幼児保育においてしかりである。

四月——第一保育期が始まる。新しい子どもが続々とやってくる。

教育のはじめは、まず観察だといわれる。

それについては、先生はいろいろなことを考え、準備する。心理の研究とか、気質の分類とか、問答法とか、統計法

とか、それは重要だが、いずれもこちらの計画を当てはめる行きかたである。一定の型によって判別しようとする方法である。こちらが主である。

けれども、観察とは相手を知ること、自分を知ることではない。相手が主である。相手のうごき、傾き、はたらきを、ありのままに知ることである。「ありのまま」とは、なるべく他の要素を入れないことである。だから、この場合の観察には、こちらの考えで取り扱うというのと同時に、取り扱うその相手から教わるという素直な柔軟な態度と心持が必要である。だから、観察するということの半面は、教わるつもりでなければならないということになる。

ところが、先生とは子どもを教えるための先生だ。その先

生がその子どもに出遇ったはじめから、いきなり教わるとは思えないし、教わろうとも思わないのが普通だろう。それでまずこちらからはたらきかけることばかりするようになるのも自然だろう。

しかしこの二つの態度と心持をくらべると、後者より前者のほうが、より多く真相にふれることができると思われる。この意味において「保育はまず教える子どもから教わるることによってはじまる」ともいえるだろう。

「先生、あの犬、どうした？」

お庭であそんでいる時、三、四人の子どもに、突然きかれて、先生はなんのことかわからなかった。

「犬？ 犬がどうかしたの？」

ききかえすと、子どもたちはどっと笑ったので、先生はすこし照れくさくなった。

「犬って……なんでですか？」

子どもたちは今度は真顔まがほになっていった。

「先生、おはなししたじゃないの。あの犬よ、ベスよ。どうしたの？」

いわれて、はっとした。

そうだ、五、六日前、おかあさんにはぐれた女の子が、やっといきあったお話しをした。その女の子がひとりになった時、いっしょにいた犬がベスだった。「おかあさんと順子ちゃん（女の子の名）はまたいっしょになって、仕合せに暮しましたとさ」と結んだが、ベスについては別ににもいわなかった。それが子どもたちの気になったのである。そうしてものたりないとも、心配とも、不満ともいいようのない気持になって、それが高じて、とうとう先生にきかなければいられないようにまでなったのである。

「ああ、そうだったか？」

気がついた先生は、ちょっと面くらったが「そう、そう」といった。

「そうよ、あの犬ね、ベスね、おかあさんと、順子ちゃんと、いっしょに仲よく暮したのよ。先生、いうの忘れたの？」

「そう」と、女の子はいった。「そうか」と、男の子はいった。

そうして、いかにもそれで安心した、満足したというような容子になって「さあ、いこう」と、手をつないで、すべり台のほうへかかだしていった。

そのうしろ姿を見送った先生は、心の中でいった。

「お話にはまとまりをつけなければならぬといわれるが……」



更にそれにとどまらない。

保育者といえども、一年三百六十五日、日々これ好日というわけにはいかない。なんとなく物憂いことも、心配ごとがある日も、いらいらする時もあるだろう。しかし、だからといって休むわけにはいかない。それで、足は進まないながらも幼稚園の門をくぐる。

やがて園児があつまってくる。いつものここにこした顔だ、無邪気な容子だ、活発な挙動だ。その「にこにこ」と「無邪気」と「活発」に取り囲まれると、おのずから額の皺もゆるんで、顔がほころびてくる。そうして「先生」と親しい声で呼びかけられると、思わず「はあい」と、返事がとびだしてくる。そうして「かあごめかごめ、かごの中の鳥は」と、手をつないで、いっしょにぐるぐる廻ってあそんでいると、物憂さも、心配も、いらいらも、いつか忘れられたようになってしまう。すくなくとも子どもとそうやっている間はそうなってしまふ。それはそうならないこともあるだろう。そうなるには、あまりに深い憂い、重い心配を抱えていることもあるだろう。けれども、ふだん子どもをかわいがっている先生ならば、子どもの中に溶けこんでいる先生ならば、多少とも、胸が軽く

なったような、心が明るくなったような気持になるだろう。

もちろん、子どもたちがそうしようと思ったのでもないし、自分がそうなるうと思つたのでもない。けれどもそうなるのである。自然にそうならないではないのである。

こうなると、子どもから教わるという以上である。「教わる」というよりは「慰められる」「励まされる」「力づけられる」というような状態である。さりとて、冥加な先生ではないか。

教える中で教わるのがいかに多いか。毎日教えている中で教わっている。それが保育生活というものだ。

だから、子どもと生活していて、はっとすることがない、あつと気がつくことがない、ふつと目がさめたようなことがない先生は——すなわち子どもから教わつた経験のない先生は、のんきか、遅鈍か、不熱心といわれても仕方がないだろう。

ほんとうに教えようとするものは、必ず教えるものから教わることを経験する。百世の教師である中国の孔夫子も、痛切にそう感じたにちがいない。曰く「教うるは習うの半ば」と。

(付記 ミッチェルの「いまこはなし集」を、はじめてわが国に紹介したのは波多野完治氏で、しかも本誌四十六巻第九号においてです。実は私も最初は氏から拝借して読んだのでした。)

## 二年保育年少児の絵画表現の

### 実態と指導の反省

石川 春代

多くのぼうのようにつたつたって、部屋に入って来ない子ども、母親に手をひかれて、やっとの思いで幼稚園に来る子ども、このような二年保育年少児の子どもたちが、ようやく幼稚園生活に慣れた頃描いているのを見ると、一年保育児よりも伸びのびと描いていて、しかも空想の世界が語られているという事は、二年保育年少児の特徴がはっきりとあらわれているのではないでしようか。

このように最も自発活動が盛んで創造力の豊かな、この幼児期に、いつの間にか伸びていく芽を、私たちはつみとったりして

はいないでしようか。子どもの絵の発達がどのようになされているのか。

また、「ひとりひとりを認めてほめてやる」ということは、今までたびたび言われてきているが、子どもの発展をどのように捉えて認めてやったらよいのか。

そして幼児が喜んで何でもかけるためには、どのような配慮をしたらよいか、を考えて、本年度の指導を進めることにした。

#### 一、幼児の描画の表現形式は

どんなに変わっていったか

城戸、周郷、井手氏らの監修になった

「幼児画の指導」の中の表現形式の分類の

1、発達による型(第一表・第二表) 2、

人格による型 3、空間表現による型、を

参考として、昨年度一年保育児と本年度二

年保育年少児の絵について調べてみた。

#### 考 察

##### ①発達による型(第一表・第二表)

この型については、一年保育児と二年保育年少児には、相当の差がみとめられる。

これは、心理的発達と平行して、絵の発達も一歩一歩成長していくものであることを物語っていると思われる。また、この型の表現形式の移行している変化の際の重なり、すなわち幼児の絵の動揺期については二年保育年少児のほうで、発達の週期が長い期間を要しているようである。

##### ②人格による型(表省略)

二年保育年少児についてみると、ほとんど一学期はこの型の表現はあらわれていない。これは二年保育年少児は、この時期には、象徴期から前図式期に移る過渡期で、



多くカタログのように並べられて表現されていることが情緒的な表現には結びつきにくいのではないかと思われる。しかしこの時期には、幼児のことがばによって、説明が加えられて補われる場合が多く見受けられるので、特に注意深く子どもの話をきくことが大切である。

③空閑表現による型(表省略)

これを一年保育児と比べると、表現の型として表われるのに時期的なずれはあるが二年保育年少児も二学期になれば、いろいろな刺激によって、この型の表現も表れてくるようである。

このように、表現形式の型が変化するということは、幼児の心理ならびに行動の变化をうつしだすものとして考えられる。したがって子どもの表現形式を理解することは、子どもを理解することであり、その指導に役立つものと考えられる。

では次に実際例として側面的な指導について述べてみたいと思う。

第一表 発達による型(一年保育児)

1. なぐりがき △ 2. 象徴期 ● 3. 前図式期 ○ 4. 図式期 ◎

月日	4	5			6		7	9			10		11	12	1	2	3						
	4.22	5.7	5.13	6.6	6.17	6.25	7.15	9.9	9.10	9.16	10.14	10.23	11.9	11.7	12.1	12.8	1.14	1.30	2.4	2.8	3.7	3.10	
描画生活経験	水前寺動物園へお出かけ	子どもの日に市中行進をする	成成園にお出かけをする	朝顔の観察	果物や見学をする	花屋見学をする	虫取りをする	夏休みの思い出をかき	朝顔の観察をする	藤崎宮のおまつりをみる	運動会をする	動物園をみる	黒石原遠足をする	田んぼ見学をする	消防署見学をする	おもちや店見学をする	お正月遊びをする	植物園見学をする	豆まきをする	学芸会をする	幼稚園のお庭をみる	自由画帳 表紙づくり	
幼児名																							
男	1	◎	◎	◎	○	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
	2	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
	3	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
	4	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
	5	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
	6	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	7	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	8	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	9	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	10	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	11	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	12	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	13	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	14	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	15	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
女	1	◎	◎	◎	○	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
	2	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
	3	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
	4	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
	5	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
	6	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	7	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
	8	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

## 二、指導の實際例(側面的な指導)

### (1) 虫取りの表現について

(イ) 蝶々のとんだところを線遊びとしてか

いてみる。(第一図・第二図)

・なぐりがぎの子どもが三名ほどみられた

が、ほとんどの子どもは線遊びが出来た。

描いているときも、非常に伸びのびと喜んで描いていた。

・これによって子どもは色をぬることよりも、かくことに興味をもち、新しい経験の

喜びを味わったようである。

(ロ) 室内を虫になってとんだ後、かいてみる。(第三図第四図)

(第三図第四図)

・幼児の絵は、幼児の生活経験を通して発

展していくものであるから、ただ線遊びで

なく、子どもの経験発表として表現させて

みた。

・これによると、自分の経験発表をしている子どもは七名で、概念的な表現をする子どもに、一、二、表現の固定がみられた。

・このことは、線遊びを同じ方法で何回も

第二表 発達による型 (二年保育年少児)

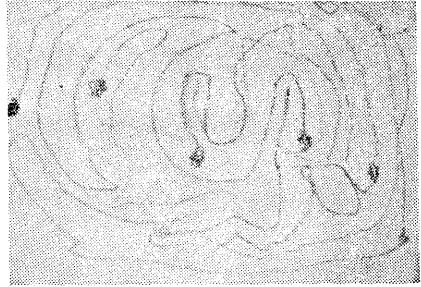
1. なぐりがぎ△ 2. 象徴期● 3. 前図式期○ 4. 図式期◎

月	4				5				6				7				9				10				11				
	4.19	5.14	5.15	6.17	6.24	6.25	7.2	7.8	7.17	9.2	9.9	9.12	9.16	9.17	10.13	10.22	10.30	11.6	11.10	11.11	11.11	11.12	11.13	11.15					
日	<p>1. なぐりがぎ△ 2. 象徴期● 3. 前図式期○ 4. 図式期◎</p>																												
描画生活経験	<p>好きな絵をかく            熊本城へお出かけをする            顔のたねまきをする            お花や見学をする            果物や見学をする            ”            ”            しゃぼん玉遊びをする           七夕まつりのおかざりをする            線遊びをする(蝶々のとんだ後)            夏休みの経験発表をする            室内を虫になつて飛んでみる            虫取りをする            お祭りをする            ”            運動会をする            動物園見学をする            百花園見学をする            田んぼの見学をする            絵本についてお話を            見学をする            ごっこ遊びをする            レコードをきく            のりものごっこをする            用具を使って</p>																												
幼児名	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19</p>																												
男	<p>● ○ ◎ △</p>																												
女	<p>● ○ ◎ △</p>																												

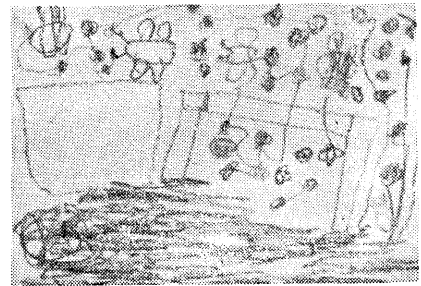
第一 図



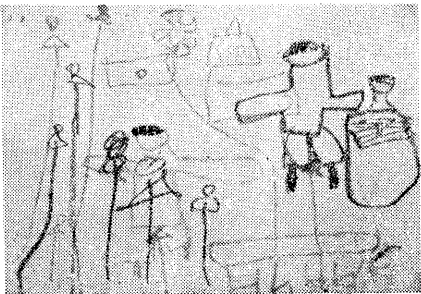
第二 図



第三 図



第四 図



繰り返えし表現させるのではなくて、新しい

経験を創り出していくよう問題の与え方に工夫が必要であることを示唆している。

・床の上を走ったり、とんだりしたこと  
で、平面と空間の認識がみられ(第四図)、  
また自分のとんだことだけでなく、机など  
自分を取りまく環境についても注意が向け  
られたことは(第三図)、子どもたちにと  
って大きな発見であったと思われる。

(ハ)の指導は虫取りの絵にどのように

表れたか。

(第五図・第六図)

・昨年の研究結果、ただ話し合いだけで描  
かせないで、遊びを再現させてから描かせ  
るほうが豊かな表現になったので、本年度  
二年保育年少児にも、そのような経験をさ  
せて描かせてみた。

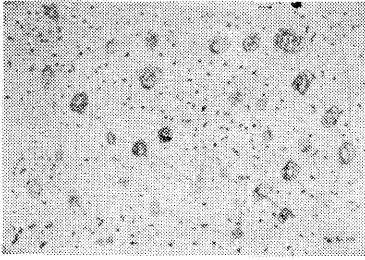
・その結果をみると、本年度は虫がどんな  
にとんだか、自分がどのように追っかけて  
虫をとったか(第六図)、また虫をとるため  
に何本もの手がえがかれ(第五図)、描写の

内容が豊かに、しかも生き生きしてきた。

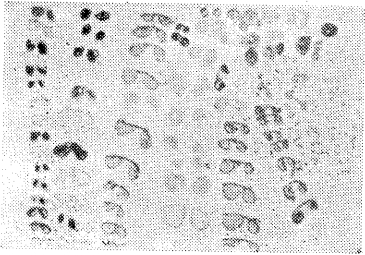
このことは線遊びが生活経験に結びついた  
あらわれであると思われる。

・したがって幼児の描画指導においては、  
幼児の生活経験や、身体的な活動を豊かに  
すると共に、線遊びのような指導を加える  
ことは、子どもにも表現の自由を体得させ、  
更に新しいものの表現獲得へと発展させる  
ことになると思う。

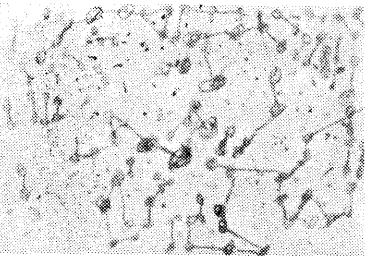
第七図



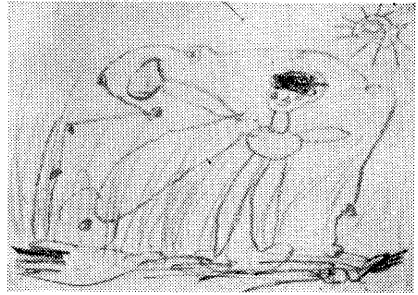
第八図



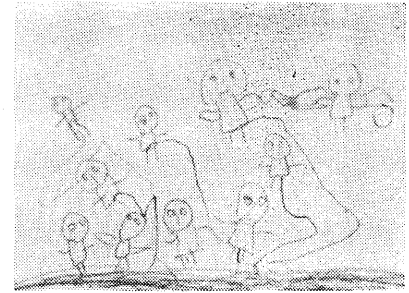
第九図



第五図



第六図



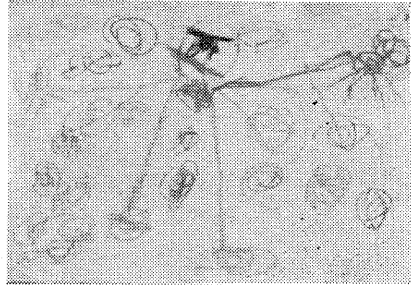
### 点と線の表現遊び

◎点と線の表現遊びをする。

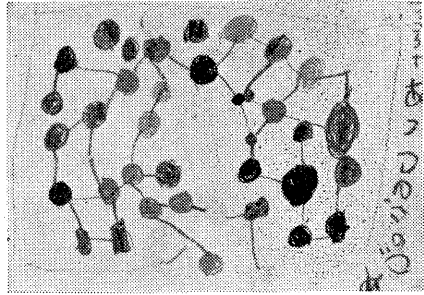
(第七図・第八図・第九図)

- ・自由に小さい点、大きい点をかくようにし、仲よしの点を結ぶことにした。これは二名ほど点が結ばらず、点だけのものもあったが、他の子どもはみんな結んでいた。
- ・なぐりがき期の子どもをみると、無意味な線が整理され、ものともとの関係が意識されたことは良いことだと思った。
- ・また、点から「先生蝶々みたいになつた」と具体的なものの表現に移行していた子どももいた(第八図)。模様遊びなども、このような遊びから発展できるのではないかと思った。
- ・子どもといっしょに鑑賞しながら「何に見えるでしょう。」と聞いたが、「野球をしているところ」(第九図)「くものすのようだ」(第七図)など適切なことばで表現しているのを見て、幼児の空想力のたくましさを感じさせられ、このような遊びも無意味ではないことを思った。

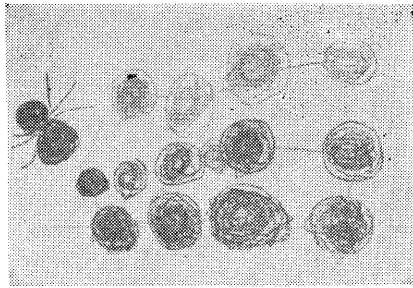
第十圖



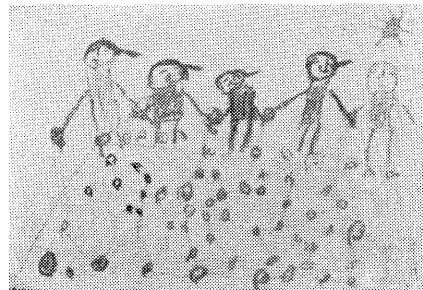
第十一圖



第十二圖



第十三圖



◎おはじき遊びをする。

(第十圖・第十一圖・第十二圖・第十三圖)

・幼稚園の前から、小石を拾って「おはじき遊びをしよう」と始めた。これは先の点と線の遊びを子どもの生活経験を通して表現させようとしたのである。

・幼児はこの遊びについては、石拾いに興味をもち一生懸命に小石をさがしている。

「二〇ぐらい拾ったらもういいですよ」といっても一向ふり向きとうもしないで拾っ

ている。いかに具体的なものに興味をもっているかを考えさせられた。

・この表現をみると、K児のような石のあったた音を表現するような聴覚的な表現や(第十二圖) S児のように自分の手が何本も出ているような情緒的な表現(第十圖)もみられた。

・この遊びを通して、幼児がいかに具体的なものに興味をもち、このような遊びも、幼児の画材になるということを知ったので

ある。

### 三、側面的指導の効果

・年少児においては、特に表現力が低いのでこのような側面的指導の効果(描くことに対する抵抗を少なくすること)が、一年保育児より更に顕著に現れている。けれども、単に点や線で表現する遊びを覚えることだけでは表現は発展しないように思われる。点や線遊びは、創作するための手段

であり、この手段が自由に使えれば表現しやすくなる。しかし描く時には、子どもは興味のあるものだけをかくので、動きのある遊びを与えて刺激してやるのがより大切で、このような点や線の遊びをさまざまに発展させ、いろいろな経験を積ませていくことが創造力を一層健全なものに発達させていくものであると思う。

・なぐりがきの子どもには、なるべくかくことについての意味づけに導くよう試みたのであるが、Y児のように、なぐりがきから象徴期に移行しつつあるとき線遊びをすることは、より効果的な結果が得られたようである。

・概念的な絵をかく子どもについてみると点や線遊びなどにより、いろいろな表現の仕方があるということを得得することができたのではないかと思われた。そして、少しずつ自分の型を動きのある表現にすることができ、概念的な子どもとの治療法の一つになることがわかった。

## 結 び

このように指導を試みてみたが、幼児はまだやっと喜んで絵をかくようになりかけたところである。

ある日、遊び室で乗物ごっこをしたが、少しせまくてぶっつかって、こぶを出してしまった。その直後、こぶを出した子どものかいている絵をみると、大きな柱のわく

## 少 さ い 経 験



朝、室いっぱい流れてくる音楽に二人、三人の子どもが熱心に耳をかたむけ、リズムに合わせて、首を振ったり、手を叩いたりしていた。

次の朝また同じ曲をかけてやると、楽しんで耳をかたむけていたのが、それであ

が両方にえがかれ、中央のせまい所に二人の子どもが頭をくっつけているのであった。この子は遊びを通して、室のせまさを感じたのであろう。このような子どもへの訴えや願いも受けとめて、幼児のひとりひとりの成長を見守りながら、より豊かに育てていくよう、今後も一層この道にはげんできたいと思う。(能本幼稚園)

鈴 木 輝 子

.....私の組の研究.....

き足らなくなったのか踊り始めた。

このような様子を見ていると、子どもたちにとって本当に、音楽に対し順応しやすいのだなあと、しみじみ感じさせられるのである。

時どき遊びや仕事に熱中しながら、子どもたちが、自分勝手に作った歌を口ずさむ

のを見受けることがあるが、うれしい事がある、特にこのような状態が多いようである。その中に、可愛らしく、おもしろいのある曲があったりすると、この曲をメモをしておこうと思いつつ、忙しさに忘れてしまったり、おっくうに感じたりして、せっかくのチャンスをのがしてしまうことがたびたびある。

子どもひとりひとりのものでなくとも、子どもの協同によって、一つのものを作り上げてみようと思った。

学生時代に作った曲を、子どもたちにかせたり、お話、特に絵本の中に出てくる詩があると、「まあ、この詩を読んでいると、楽しくなるわね」とか、「この詩を読んでいると、どこからか歌が聞えてくるようだわ」と暗示して、子どもの側から、曲を作りたいという意欲を持たせようと思った。そんなことから二月のある日、キングブックの中の詩、

えんそく、えんそく、朝の道

みんなが、うたつて、あるく道

を読んでやっていると、「せんせい、歌作るからあ」と、ひとりひとりが言い出し、他の子どもたちも、熱心にせがむもので、「おお、そんなら作ってみましょうか」と子どもたちと共にすることにした。

もう一度詩を聞かせた後、どういふ感じがしたか聞いてみた。それに対し、「おもしろい」「たのしくなる」「えんそくにゆきたくなつた」と……。

「おお、本当に、楽しくなるわね。みんなで飛行場へ、遠足に行った時のこと思い出すわね。遠足、えんそく、朝の道つてあるけど……」たのしかった遠足の時の事を、ひとりひとりの心の中に、思いおこさせたりして、互いに語り合っている。

「それでは、えんそく、えんそく、まで歌えるかなあ」子どもたちを見渡すと、I子が、小さな声で、えんそく、えんそく、と歌いだしたので、もう少し続けてくれたらと思つているうちに、子どもたちの視線が、その子に集まつたので、恥かしそうに

止めてしまった。

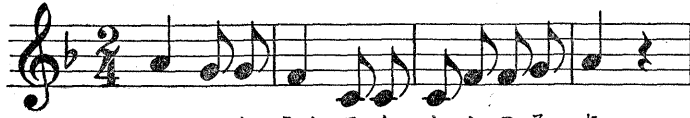
五線紙に書き込む前に、オルガンで音を確かめた後、「I子ちゃん、こんなふうにごうたのよ」と、I子に代つて私が歌つてやると、S子が、それに続けて歌いだした。嬉しくなつた私は、「まあ、とても可愛らしいのが、出来そうね」と、I子、S子の曲を、もう一度歌つてみた。

「これまで出来たけど、この続きをどうしましょう」と言うとき、子どもたちは熱心に、口の中で、ブツブツ言いながら、考えはじめた。しかし、そんなことつまらない、といった表情で、絵本を見ている子どもが、二、三人いたけれど……。

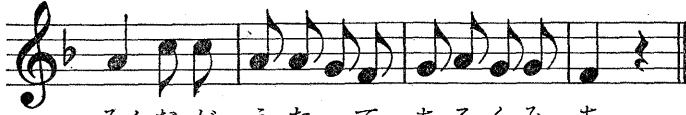
しばらくすると、B男が、負けじとばかり大声で、「みんなが、歌つて」と歌い出した。突然大声を出したので、他の子どもたちが笑つてしまい、終りの一行の歩く道はなかなか出てこないうちに次の予定（礼拝）の時間になつてしまった。

それからこのような雰囲気、なかなか出来ずにいたが、二、三日たつてからのこ

と、昼食後、静かにする為に、いつも讚美歌や守歌を歌ってやる習慣になつていたので、この時に、未完成のままになつていた歌を、二度ほど歌つてみたところ、ヒョ



えんそく えんそく あさのみち



みんなが うたって あるくみち

ッと最後のメロディーが子どもの方からとび出たので、やっとのことで、完成することができた。

初めから歌つてやると、前には無関心だった子どもも大喜びであった。

子どもたちは、どの歌よりも、気に入らなく、部屋に入ると、誰からともなく歌い、お誕生会には他のクラスの子どもたちの方で歌い、好評を拍した。

これが、もし、経験のあつたすぐ後だったならば、もつとらしく、そしてもつと良いものを作ることが出来たにちがいない。

## 保育効果をあげるために

### テレビをどのように利用するか

八 坂 富 子

..... 私の園の研究 .....

昨年度から「放送教育」にとりくんで今年は第二年度を迎えた。本年は問題を「テ

レビ」にしぼって一年間実践をした、ささやかな研究の一端をここに報告する。

この子どもたちには、もう一度の機会を与えることが出来ずに、卒業を迎えてしまつたが、でも、保育の経験に浅い私には大きい励みであった。

この次、受け持つ子どもたちには、この経験を生かして、もつと早い時期に、もつとたくさんの、機会を与えてやりたいと思つている。

そして、子どもの持つ豊かな創造性を、音楽の面でも、のばしてやりたいと願つている。  
(仙台・長町幼稚園)



研究の手順 1、実態調査 2、実践記録

3、テレビ視聴による保育効果——表現活動を通じての考察

実態調査（家庭調査）

昨秋文部省が全国的にテレビの影響調査を実施したので、その方法と内容によって、本園の園児ならびに県内の研究園に協力を願って資料を収集し、その結果を統計処理してみた。特にテレビは、その恩恵の受け方に地方差が著しいので広島県内の幼児の場合に範囲を限定した。

1、調査対象は家にテレビのある子どもだけで、質問紙を渡し、記入者は幼児の父母である。

未だ当地方では家でテレビの见られる子どもは全体の約二〇％である。したがって幼稚園で見るテレビに対して非常に新鮮な感覚でひきつけられる。

3、幼児の好む番組並びにその理由

幼児の一番好む番組を一つだけ挙げさせ、その好む理由について、十六の選択肢の中から三つの理由を選び出すと第一

第一表

理由	頻度	百分率
こっけい(喜劇的)である	六〇	二一・七
子どもの生活からとっている	四〇	一四・四
正義感や勇気を与えてくれる	三四	一二・三
変化がある	二七	九・八
活動が多い(冒険、スリル)	二二	八・三
現実の生活からとっている	一八	六・九
情操を育ててくれる	一五	五・四
未知の世界がわかる	一一	四・〇
主人公役者が好き、強い	一一	四・〇
科学の知識が広まる	一〇	三・六
主人公の演技がうまい	九	三・二
世間の様子がわかる	八	三・〇
主人公が正しい	三	一・〇
美しい	一	〇・二
怪奇的である	一	〇・二
その他	六	二・〇
合計	二七六	一〇〇・〇

表のようである。

娯楽性、生活性、道徳性、変化性、冒險性の順位で選ばれている。

4、幼児の生活に及ぼした影響

第二表は、生活習慣の上にあられた

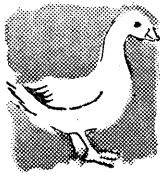
第二表

生活習慣	頻度	百分率
親のいうことをきかなくなった	五	一・八
きくようになった	八	二・八
親を批判するようになった	一〇	三・七
親と話し合う機会がふえた	五二	一九・二
へった	一〇	三・六
手伝いをしなくなった	四	一・四
するようになった	六	二・三
食事時間が不規則になった	三四	一二・五
家に帰るようになった	四〇	一四・五
就寝時刻がおそくなった	六四	二三・五
規則的になった	二〇	七・四
朝寝坊をするようになった	一四	五・四
その他	五	一・八
合計	二七二	一〇〇・〇

第三表

健康面の变化	頻度	百分率
睡眠時間がへった	二九	二五・二
熟睡しない	二	一・七
食事の時よくかまない	二七	二三・四
目が悪くなった	五	四・三
合計(調査人員二五名中)	六三	五四・六





## 園の研究の歩み

阿部明子

整理してみた。記録の内容としては視聴中の状況ならびに教師の指導経過を事前、視聴中、事後、発展、評価にわけて記録する。また視聴以前の問題として、画面の鮮明度や放送内容の程度、用語、技術についても記録する。昨年五月から十月までの記録を集計したものをひろってみると次のようである。

### 1、視聴した番組(略)

### 2、画面の鮮明度並びに電波の状況

本市は広島の中継局から約六〇軒離れた地にあり、遠隔なものと地形の関係で、非常に感度が悪い。そこでいかにして良い条件を整えて見せるかについて、二年

間工夫と努力を重ねた。最初は暗室で見せたり、途中で視聴を中止することも再々であったが、現在では明るい環境で快く視聴出来るようになった。

### 3、視聴中の状況並びに指導(第四表)

### 4、事後指導並びに発展(第五表)

### 5、放送内容(程度、用語、技術)(略)

このようにして受け入れた視聴内容を子どもたちはどのように消化して身にかけているであろうか。絵画表現を通じて実験考察を試み、興味ある結果を得ている。その点については「マス・コミと幼児教育」を参照されたい。

(広島大学付属幼稚園)

私もも創園以来八年、もう少し理由のつく保育がしたい、つまり科学的な裏付けのある保育でなければならぬと考え、日々、努力を重ねてまいりました。

まず私どもがとりあげたのは、保育する相手の子どもたちが、本質的にどのような子どもたちであるか、つまり、子どもたちを知らないで保育することは出来ないと考え、個人式知能テストを施行することでありました。無論、知能検査にもそれぞれの特長があり、欠点のあるのはわかっていたのですが、これほど一般化され標準化されたもの、すなわち、科学的な操作をもったものは、ほかに見当らず、はじめに取りあげたわけです。研究所へ足を運びテスト施行を参観させていただいて、施行者としての態度や技術を学び、それぞれの担任の子どもたちをテストいたしました。

個人個人に接してゆっくり観察したことから、子どもたちとの交流がスムーズになったのはいうまでもなく、日常かかれていた子どもたちの能力を見出したことが

たくさんありました。保育中消極的でちょっと目立ったところがない子に、思わぬ構成力を発見して驚いたり、最後まで考え通す態度を示されたり、逆に、平常はききき応答しているのに、見当はずれのおしゃべりがはじまったりあきやすかったり。こうして子どもたちを見る眼が変わったことは最大の収穫でありました。保育にプラスすることは勿論、後述のような研究の資料となった観察記録は、テストによって養われた客観的な、他と比較してみる眼が捉えているからこそ役立ついると思うのです。更に、種々なテストの特性と限界。それによって結果を分析してみることの重要性。算出されたI・Qよりも、テストの経過、態度、考え方などの観察が非常に参考になる。その欠点を補うような保育の方法、教材の考え方を工夫することが保育の課題であることなど、抱えきれないほどの問題を教えられました。これは「テスト施行に関する諸問題」。「WISC知能診断テストの結果」などの表題でまとめ、批判を仰ぐよ

う折あるごとに発表いたしました。

テストと併行して、保育内容から子どもたちの実態を把握する努力も怠っていたわけではありません。「幼児の好む色彩と性質について」「読譜出来る以前の音階の指導」「生活発表の構成と、品詞分析によって考察する」など、教諭各自がおのの分野で、しかも相互の協力によって研究をつづけ、発表もしました。発表するのは大きな負担ではありましたが、考察したことをわかるように伝えるための学習、個々の結果をまとめ、問題点をひき出してゆく、などの操作の習得は、私どもを進歩させたとも思います。今、筆を取って書けばたったこれだけのことも、毎日の保育と同時におこなうので約二年間の才月がかかっております。けれども、私どもの間に、こつこつやってゆけば保育に役立てることが出来る、やってゆくこうという気構えが出来てまりました。

そして、それが主題を発見させてゆきました。保育の結果が子どもたちに与える影

響を適確に知りたい、地域性がどのように子どもたちに表れているかを知らなくては……というふうになりました。幼児のためには決してよい環境ではない、あまりにも下町的な都会的な地域に育っている子どもたちが、どのような人間像を持っているだろうか。他地区の子どもと開きはないだろうか。これは知能検査では解決がつかません。何とか子どもの姿をそのまま捉えたいという希望から、他の条件も併せ考えて、興味型テスト、性格評定テスト、音楽素質診断テスト、体力測定などを施行してみました。

その結果、子どもたちの能力的素質は、何ら環境の影響を受けていないことがわかりました。例えば、騒音の中の生活、数多い乗物の音、小工場の機械音、ラジオ、テレビ、広告放送という具合に、これ以上うるさい所は珍らしいほどの中に育ち、どうもリズム表現が出来ない、しよつ中などっている傾向がある子どもたちでしたが、音楽素質テストの結果は決して他地区の子ど

もに劣ってはおらず、かえって優秀な素質を持っている子が数名みられたのでした。

これらの素質が素直にあるがままに表れてこないのはなぜでしょうか。そこに環境の与える影響があるように感ぜられます。体力にしても、他の項目は標準に近く、またはそれ以上の力があるのに、懸垂力だけが一段と低いのです。依頼心が強い、粘りがない、おとなっぽいことばを使用しているがそれに伴った思考力が欠けている、などの性質は、ビルの中で年寄りや手伝いの方と過ごす一日、反対に小学生や中学生の方から、つまり、環境から生じてくると思えます。そこに素質をそのまま伸ばし得ない原因があるのではないのでしょうか。そして、表現力の問題が出てまいります。最も表現力を把握しやすい生活発表表の内容や文章構成の良否の差は、何の関係で生ずるのか。これも結局知能の優劣ではなく、社会性に基因することが判然といたしました。この研究には、保育学会において第一回、

第一号の倉橋賞が与えられ、私どもは一層励まされたのでした。

こうして私どもは、幼児の教育は技術の修練や知識の習得にその目標があるのではなく、集団の中において、子どもたちの性格を望ましいものにしてゆくことにあるという確信をもつことが出来たのでした。これは自明の理であるかもしれませんが、保育技術を主として教えられた私どもが、自分たちの手で教育の根本目標をつかみ得たことは何よりの喜びであり、ゆるぎない信念となりました。

そこで発達を主体とした三年保育に対する年間保育計画を樹てたのであります。生活目標を基盤とし、健康、言語にはじまると、自由遊びを含めた総合に終る九項目を縦軸、発達の特性、教育目標、指導との留意点を横軸とし、研究と保育の実際を結ぶ第一の段階をなし遂げたのでした。

さてこうして発達をとらえてみますと、発達の差を考えないわけにはいかなくなりしました。「早生まれ児と遅生まれ児の差」

「二年保育児と三年保育児の差」知能テストにおける男女の発達差」を考察してみました。これらの結果も、前項と同様能力上の差はほとんどみられず、また、みられても保育を終る最後の日にはずいぶんちぢめられているのです。しかしながら現実の子どもたちには、はつきりと差がついております。その差の原因、姿の違いをとらえたいと考えて、一昨年から各個人の行動、すなわちどんな様相で保育に適應してゆくかを主眼として種々な場面を観察、毎日記録してきました。これと併行して、最近二年間の保育日誌を分析保育内容による各月、各級ごとの行動の変化を整理してみました。そして、集団の中における各個の姿をとらえ、集団としての子どもたちの動きをつかんでみております。この整理がつかんと、保育効果がどのような面に最も表われるか、それによって保育の方法を變化させ、發展させてゆく方向づけが出来るのではないかと考えております。

今後、この結果を考察してゆくこと、更

に個人からすすみ、小グループの行動の観察、保育者の働きかけに対する反応を観察記録してゆくなど、まだまだ大切な課題が山と残っていると思います。

また私どもの園は仏教主義の園であり、保育のなかで宗教心を芽ばえさせ、身近かな問題として取上げるような考慮をしております。ともすればおとなの考えによる無理な宗教観、型式的な儀礼のおしつけになつてしまふのですが、そのあやまちをおかさなためにも、やはり面接、質問や絵画による幼児の神仏観の調査もつづけております。宗教教育・道徳教育につながるものとして考えなければならぬ問題ですが、かといつて科学的な裏付けのない無理な精神

### 三、四才児の混合にあたって

の束縛であつてはならないと思ひます。それらの研究内容は機会あることに発表しておりますので、御存知の方もありません。以上、当園の研究の経過をたどつて書き綴つてみました。八年の月日が経つ間には教諭の中にも結婚による退職など何度か変化がありました。しかし新しく加つた人たちも、いつの間にか先輩の残していったものを引きついで、それを育ててゆこうとしております。これが私どもの園風なのでしょう。か。たいしたことではなくても、現場から身近かな問題をとらえて研究してゆくことは、保育の眼を積み重ねてゆく上でもやはり大切なのだと考えております。

(東京・神田寺幼稚園)

杉 山 守 代

最近、社会一般に三年保育が重要視されているので、私どもの園でも近距離から通園出来る希望者のみ(八名試験的に扱つてみることにした。ところで三才児のみの組が出来れば理想的であるが、部屋の都合でそうもいかず、二年保育(十二月〜三月生)との混合組を編成した。その結果三年児の父兄からは別にこれという意見も出なかつたが、二年児の父兄からは次のような意見が出された。

(イ)うちの子は早うまれで身体も小さく、どことなく弱々しいから、ちょうどよかった。

(ロ)幼児語でハッキリしないし気も小さい方だから少人数の組でよかった。

その反面、

(ハ)三年児といっしょのとり扱いをされては因るとハッキリ申し出る父兄もあつた。確かに三年児は、一見してわかるほど身体体格好も動作も、赤ちゃんの域を脱しない状態も見られるので、四才児の父兄からの意見が出るのも、当然と思われた。

では、現在のこの組における発達段階の差はどうだろうか。勿論これは、実際に接して見てわかることであるが、今後扱う上の予備知識として入園前の調査（昭和三十三年一月二十五日調）を参考に検討してみたいところを紹介しよう。

(1) 身体検査(略)

(2) 運動能力調査 (左表)

調査の種類は、1 ちんころ、2 兎とび、3 スキップ(註 1、2、3の項目を三段階(3、2、1)に評価する) 4 積木の構成平均値を見てもわかるように三才児、四才児共男女の差は、ほとんど見られない。また四才児は①②④は出来るが、③のスキップは三人だけしか出来なく、三才児は①のちんころしか出来ない。

性別		平均点
男 児	三才児	4.5
	四才児	6.7
女 児	三才児	4.7
	四才児	6.4

調査の種類	調査の内容
個人的な問題	① 自分の名前 お家で好きな人は？
幼稚園に関する問題	イ……この幼稚園は何という幼稚園？
	② ロ……今日は誰と一緒に来ましたか？
	ハ……幼稚園にあがったら一人で来れますか？
玩具	③ (〇〇さんの)お家にはどんな玩具がありますか？
友達	④ (〇〇さんは)毎日誰といっしょに遊びますか？
食物	⑤ (〇〇さんは)おかずの中で何が好きですか？
色と形	⑥ 色(赤・緑・黒) 形(○・△・□)の分別

註 ①②③④⑤⑥の項目を五段階(5・4・3・2・1)に評価する。

性別	年齢	平均点
男 児	三才児	16.5
	四才児	20.0
女 児	三才児	16.2
	四才児	19.6

(2) 言語発表力 (中段表)

① 四才児はみょう字と名前をはっきり話す。三才児は名前のみである。それも○ちゃんと言うか、また家で呼ばれている愛称(雅美をマミ)のままを言う。

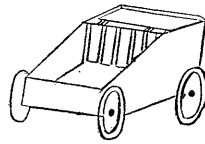
⑤ 四才児は考えては答えるが、三才児は質問の中のことば「おかず」が理解出来ず「デンデン虫」「おかし」(二名)「パン」「あめ」などと答える(五名)。

⑥ 四才児は赤緑黒、型に対し「まる」「三角」「四角」などと名詞で答えるのに対し、三才児は赤を見ると、「あたしの服とおなじ赤でしょう」とか、緑は「はっぱの色で草色」とか、型にしても四角は「お餅」三角は「お山」などと、今まで見たり聞いたり食べたりして経験したものと結びつけて答えている。このように四才児にわかることばでも、三才児には理解出来ないことばもかなり多いので、混合の組を受持つ教師は十分にこの点を考慮しなければならないことを感じた。

以上の調査から、傾向や問題をつかんで四月に入園児を迎えた。そして子どもの動きを観察すると同時にいろいろな方法を試み、扱ってきたわけである。

## 生命感を深める試み

松井田鶴子



そしてこの経過のうちに「特に考慮した点」は机のグループ構成と遊具についてであった。

### ひよこの乳母車

生れたてのひよこは実にかわいいもの。早春の町でひよこの声を聞くと、子どもたちはたまらなく欲しくなります。買ってきて、箱に綿を敷いたりこたつに入れたり、一生けんめいに的はずれの世話をするうちに死んでしまう。泣き悲しむ子、困る母親。こんなことは春先にはよく見受けま

す。  
私どもの園では、飼育材料にこの初生雛

を取りあげてみました。普通の育雛箱に四輪をつけ、ひよこの乳母車を作りました。

これは子どもたちの手で、らくに移動できることを考えたからです。電球にあたためられた箱に入れると、ひよこの鳴き声はしずまり、やがて小さいあしを伸ばして安眠します。

「ひよこは鳴くものとはかり思っています。寒が、寒い寒いと訴えていたんですね。」と死因に思いあたるお母さんもありました。園にも失敗がありました。便が肛門からは

なれなくなり、日ごとに一羽、二羽ずつ小さい生命が消えるのを、ただ、おろおろした年。原因は熱の与えすぎと知って後悔を噛みしめました。最初の一、二年はお墓ばかりできて困りました。今年八年目。お墓とは縁が遠くなっています。

乳母車は天候によって、日なたから木かげに移したり、屋内に入れて風雨をよけたりします。まな板と小さな庖丁を用意して、子どもたちに菜をきぎませたり貝がらをくだいて与えたりさせます。ひよこの口の大きさを、よく見て刻むこともおぼえま

す。  
中びなになると、普通の鶏舎に移してやります。秋から産みはじめ卵は、子どもたちが順番に家へいただいて帰ります。布の袋の中に登山用卵ケースを入れ、それに納めて、肩にかけていきます。翌朝もどってくる容器の中に、押麦など、にわとりさんへのおみやげが時どき入っています。こうした経験を重ねるうちに、電球で育てるのは幼稚園向きでないと感じはじめま



した。母鶏の羽に抱かれて育つのを観察させたい、巢についた母鶏を手に入れて

「ひよこのかあさん コッコッコ。」

のうたを実感をこめてうたえるようにしてみたい、と準備しています。

白色レグホンは子どもをつついたり、おどろき易いので不向き。プリモスロックか交配種が適当しています。各種類を揃えたい方が便利。

## 兎を抱く子

兎の仔は生れたては、ひよことはちがって無気味な形です。生後三日ほどたつてから、箱のカーテンをあけて子どもたち、静かに見せます。やわらかい白いわたの中に、赤い仔がごろごろ重なり合っている姿は、兎よりは豚をおもわせます。子どもたちは目を見はって

「あれ なに？」

「うわあ、ずいぶん小さいね。」

兎のお母さんが胸の毛をぬいて、自分で綿を作って赤ちゃんを保護するには、お

とも子どもも、しんとして見入りました。

兎の仔の成長は実にめざましいもの。数日で白のビロードに似た毛が生え、ダブダブのシャツを着てるみたいに這いまわります。まだめくらです。しかし、はね上る力は、ちゃんと備わっています。

生後十日から十五日で赤い目を開くと、急に兎のかわいさを見せはじめます。この頃から生後二か月くらいまでが、幼稚園児のあそび相手に最適の時期になります。

子どもたちは、今五匹しかない仔兎を抱きたい一念で、朝も登園時刻が早くなります。自分に抱かせてくれないという訴えが再々あります。

「ジャンケンで順番をきめなさい。」

「時計の長い針が次の字までいったら、次の人にかけてあげなさい。」

こうして毎日抱かれて育つと、兎の方も訓練されて、背中におんぶされてもおとなしくしています。時々おしっこをかけられる子もできます。

幼稚園の子どもが帰った後、時どき小学

生が抱きにたち寄ります。この方はあそび方も荒くてひやひやさせることもあり、反面、観方もこまかくなっています。抱いたひとり

「ア、ドキドキしてら。」

と叫びますと、皆が胸に手をやって

「こわいのかね。」

「すべり台からおろすのはやめよう。」なんて、話し合っていることがあります。

兎の餌は、成長につれておどろくほど必要になります。家の台所から出る野菜くずを、子どもたちは運んできてたべさせます。早く陽春になれば、園の東の野道に兎をつれてつみ草にいこう。クローバーやよめ菜をもりもりたべさせてやりたいと春が待たれます。

兎の仔は冬から春にかけて二回ないし三回産ませます。仔は希望する家庭に分けて飼いつづけます。やがて成長しきって兎屋に出す時がやってきます。その頃になると、どうしても出すのを承知しないから幼稚園へ返すという家もできてきます。

愛育の心と生産の必要とが一致しなくなります。動物飼育にはいつもこの問題が起きます。結論的な言い方をすれば、幼児期には愛育の面を大きくとりあげたいと考えます。

## あげは蝶の誕生

蝶を飼っていた時も、家庭から同じような質問を受けました。自分の家では柚の木につく虫を退治している、ところが子ども話では、同じ虫を飼っているという、そんな害虫をなぜ飼うのですか——という質問でした。また、他の家からの訴えは、おじいさんが桜毛虫を焼こうという、子どもは焼いてはいやだという、間に入ってお母さんが困っているという、これは難問題でした。結局、園で飼っているねらいを話して、害虫駆除は登園して留守の間におとなの手でもらった——と受持ちの先生は語っていました。

庭のゆず・さんしょう・からたちについて青虫を自然の状態でみるのが一番望まし

いのですが、鳥にたべられますので、枝のまま部屋の飼育箱に移しました。頭でっかちの青虫はどう見てもかわいいという形ではありません。ゾーッとしたおとなもいたようでした。その虫がさなぎに変わって、二本の糸を胸につけて反り身に支えているのは、あいきょうがありました。わけて印象的なのは蝶の誕生です。羽をたたんだままの蝶が少し姿をあらわしました。子どもたちの見守る中で蝶は長い間じっと休んで羽をとじていました。やがて箱の中をとびはじめ、ふたをとると、とび立ちました。

「ああ、よかった。」

「あばね。あばね。」

口々によぶ子どもたち。それから後

「あの蝶が私の家へあそびにきた。」

という報告が次々に語られました。雨の日に生まれ出た蝶には、晴れるまで宿をかすといつて、子どもたちの心配はたいへんでした。

幼稚園時代には、昆虫針は不要と考ええます。とんぼも、せみも、ばったも、夕方に

は自分の家へ帰りたいのだからと、外へ放すように仕向けてまいりました。

## 終りに

兎やひよこがこれ以上大きくならないと思ったり、死ななければいいと思うこともあります。しかし私はあわてて自分の考えを訂正します。育つからこそ生命なのだ、死ぬからこそ生命なのだ、と。

子どもたちが抱けば体温もある。逃げもするしひっかきもする。おしっこもかかき臭くもある。小さい生命が刻々成長し変化している。そして思いがけない時に死がやってくる。それこそが生きものだ。幼児はかわいがり、あそび、観るうちに、生きものの生命を実感でつかむでしょう。そして死を悲しむごとに、こんどこそ、生命をもっと大切にしようと思ふことでしょう。幼稚園の小動物飼育の経験を通して、こうしたことに思いました。

(群馬大学付属幼稚園)

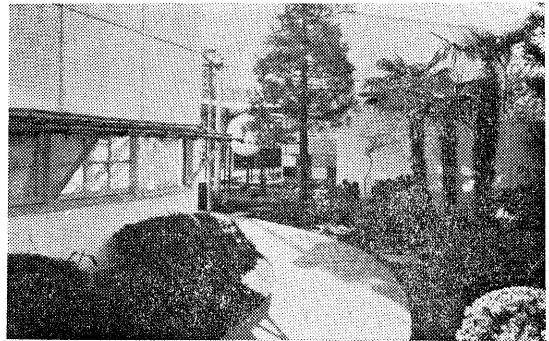


その後、東に拡張した所は、運動場、花壇、芝生、プールとに分けました。園舎の割合に花壇が広いので、花の季節には花に埋れて遊ぶことが出来るのが何よりの楽しみでございませう。運動場もどうやら運動会をここで楽しめる程度の広さでございませう。最初からの願いが、園児も、親も、先生も、共に楽しめる幼稚園でありたい、とゆうのが第一の願いでしたから、建物は親しみ深い感じのもの、威圧感を与えない明るい感じのものにしたいと希望して設計していただきました。設計者は武蔵工業大学の笹原貞彦氏です。

(1) 入口と渡り廊下

いわゆる「たのもう」「どうれ」式の玄関はありません。二棟に分かれている建物を連絡する渡り廊下が入り口になっていきます。ここに立つと園庭が一目に見渡せます。また、雑木林の四季の色の遷り変りが十分に眺められ、また野鳥の鳴声もよくき

門のあたりから入口をみる

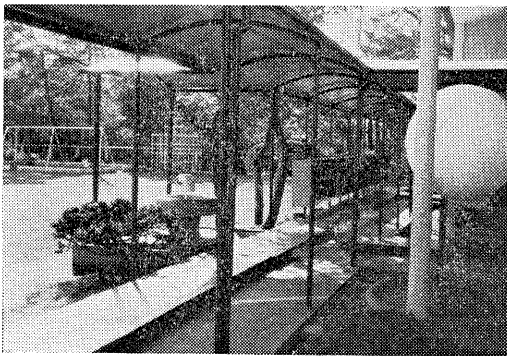


かれるところですが。ただし、激しい風雨の折には、吹きさらしの廊下は船の甲板に立っているような水しぶきを受けるところです。屋根は鉄板、柱は鉄のパイプです。このパイプは、はん登棒も兼ねて人気があります。入口の白い球は泉を造型化したものです。白色モルタル仕上げになっています。

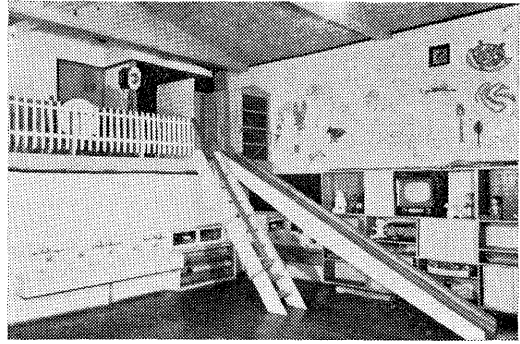
その下の池には金魚を飼っています。

(2) ゆうぎ室、保育室

遊び室は二十四坪、北側に造りつけの棚をつくって、ゆうぎ室内で必要な遊具を入れました。中二階はギャラリーになっています。映写の時、便利ですし、催しのある時には適当に二階席にもなります。中二階よ



渡り廊下から南側をみる



屋内すべり台 中二階からゆうぎ室へ

りすべり台を一つ流しました。このすべり台はとりはづしの出来るものです。ゆうぎ室の東側にある保育室は舞台を兼ねています。他の保育室にくらべて、照明器具、カーテン、レールなどがあってうるさい感じがいたしますが、この保育室の下は縁が高いので物置に重宝して使っています。ゆうぎ室と保育室の境は六枚戸で仕切っており

ます。保育室と同じ高さにゆうぎ室の方に約二尺程のステージをつくりました。日頃何かと便利に使っています。保育室は十二坪、ロッカー、抽出しなどがあります。机は六角形、四角形、三角形のものを時に応じ適当に組合わせて使っています。

### (3) 手洗い

女子の手洗いの上を空けて万一の場合におとながのぞけるようにしました。下部の隙間は掃除の洗い水を流しやすくするためです。戸は色別にして、明かるい感じにしました。

### (4) 屋外

ゆうぎ室前のコンクリートを隣りの保育室までスロープでつなぎ、そのまま、花壇の中に延長させました。ここは土足厳禁のところですが、スロープの終りから芝生の中を、飛石づたいに屋外の滑り台にゆくようになっていきます。滑り台は二台つづきのた

め、ぐるぐる廻って遊びます。もう一つの飛石をつたってプールへ。夏中楽しんでプールは、暖かい日射しを受けて、ちょうどよいままごとの場になっています。

花壇と運動場を小さな柵で仕切っており、同じ調子の柵をぶらんこの回りにつけました。林の中に切株を利用してまごとのテーブルと椅子をつくりました。時には箱車の停留所にもなっているようです。朝、雨降り以外には全員でたつぶり5分間運動場を駆け廻ります。子どもたちは馳足の時の先頭になるのが何より楽しみにしているようです。柵の外の雑木林は自然観察の教材を豊富に提供してくれま

こう書きならべてみますと、この幼稚園でよいと思う点を無理にお答えしなければならぬとすれば、美しい自然の恵みと、自由に駆け廻ることの出来る運動場のよう

（東京都武蔵野市・泉幼稚園）



# 保育者の児童観

— 覚え書として — (2)

高橋 さ や か

## 2 発育という事実をめぐる

### (1) 個体における既往・既成の条件

前章で、「おとなと子どもでは独立なら独立ということのあり方がちがうのもいうまでもない」と書いた。それはつまり、一個の生命体としての独立と、社会生活者としての独立との間にあるちがいがいある。

生命体としての独立は、まさに臍帯が母体からきり離されたときに確立される。どんなに小さくても弱くても、それはすでに、独自の生活をもつ生命体である。

社会生活者としての独立は、社会生活を維持するに足る体力と精神力とその総合的な集積である経済的能力とによって決定する。

結局、ひとりひとりの人間の発達とは、生命ある個体としての独立から、社会生活者としての独立に至る道程をいうのであり、そういう意味での独立形態の向上をいうのである。

しかしながら、この二つの独立の間には、結果的な現象にのみ視野をしぼるとすれば明らかながいがかうけとれるけれども、過程をたどって個々の条件を検討し、ファクターを求めた上で論ずる場合には、明析な判定を下すことが、それほど容易であるとはいわれな。子どもの、社会生活者としての能力は、たしかに未発達未熟な面があるけれども、それは条件次第によっては必ずしも弱いとばかりは言えないのである。(敗戦後数年、浮浪児とよばれた一群の少年少女たちの中には、かなりの幼弱者も交え、それなりな社会生活をたくましく営んだ者が少なくない。みごと両親一族を養いお世話十才に満たない少年もある) 一方、年令的には成年者であっても、社会生活者として弱小いうにたえないものも存外に多いのである。

おとなと子どもとを、基本的な意味で対等にみとめ、ともに「独立した生活能力あるもの」として尊重することの意義は、「生命ある個体」としての独立と、「社会生活者」としての独立との間の差異が、決して隔絶されたものではなくて、むしろ分かち難くつながりあっていることにあると考える。

このような考え方から、子どもの発育を見るとき、発育という事実は、個体における既往・既成の条件と、現在の個体をめぐる条件——環境における刺激源との相互関連において捉えられることになる。

いい子というのは、条件のいい子なのだし、悪い子とはまた条件が悪い子なのである。したがって、条件を適切にととのえることができるならば、すべての子どもがいい子であるはずだといえる。(それなのに、ともすれば条件など考えず、あたかもそういうものとは離れ「人格」が存在するかのようになり、あの子はいいい、この子は悪い、などと評価したり判定したりしがちではないだろうか。)

自分たちが(保育者として)その生活にあずかるまでの(また現在的にもその生活にふれることがない部分の)条件に対して、私たちは何となく動かし難いかたくななもの、敬遠したいものを覚える傾向がある。しばしば私たちは、子どもが負っている既往・既成の条件を、素質とか遺伝とかいう名でよび、それが子どもの全人格に対して支配的な意味をもっているかのようにつけてきた。しかし、既往・既成の条件といっても、必ずしも先天的なものには限らない

し、絶対的なものでもない。保育者が犯しやすい多くのあやまちはたいいてい対象——子どもの、その既往・既成の条件に対する認識のあやまち……いわば読みの浅さからくるといえるように思われる。

問題の子どもの背後には、必ず問題の家庭がある、と私たちはよく言いはするのだが、実際に、子どものあるあられを問題にしている場合でも、その背後にある両親や家庭、まして、生育歴をさかのぼってまでのそれに注意を向けることは案外にしていけないのではないだろうか。問題となるそのあられだけにとらわれて、そのあられに及んだ条件のつみ重なりなり、複合なりを解こうとしないのでは、決して子どもを理解したことにならないし、したがって正しく教育することも望み難いはずであるが。

私の関係している園の園児に、ひとり、自閉症か、と疑える子どもがいた。

反応がにぶい、というより、ないように見える。一切笑わないし、驚きやよろこびをあらわすことがない。音やことばが聞こえないわけではなく、視力にも異常はないと推定されるのだが、とにかくほとんどの刺激に対して無反応無表情である。精薄児の眼差しとはまた違った焦点の定まらない眼差しをしており、その時その場合にまるで関連のない(少なくとも観察者にはそううけとれる)ことば(短い語句)をぶつぶつとくり返していることがある。多人数(園児どうしであるが)の中に入れられると奇声をあげて極度の不安定を示す。小さなグループであっても、落着いて中にまじっていることが

できずに、ふらふらさまよう。砂場にひとりのこしておかれると、一時間や二時間は平気でいじるともなく砂をいじりながらそこにいる。問に答えることはどんなにくりかえしわかり易いことばで問うても全然ない。しかし、母か父かがきびしく強い命令をすると、機械仕掛の人形のように動いて従う。思いがけないときに「ああ、あの時に言われたことはやはりきいて心に留っていたのかな」と思っている。当るような言動を見せることがある。登園帰園の途中、道のある定まった個所に通りがかると、ぼんやりした調子で「こわい、……」という。といて、急ぐとか別の道を通ろうというのでもなく、こわい理由も勿論いわない。大体以上のような特異な点があった。両親は精薄かとも思っていたらしい。園の教諭たちもはじめは「少し変っているおくれた子ども」と見たものであるが、私がたまたま少し前に精神科で治療をうけていた自閉症の子どもを見ていたので、疑いをもったのである。

この子どもは、まだ最後的にはわからないが、とにかく入園後一年の終りに近づいて、受持ちの先生に甘えた態度を見せ、時折り笑い、たどたどしくごく短く簡単にはあるがどうやら返事らしいものを返すときもあるようになり、全体的な集会にはまだ出られないが、短い間どうにか友だちの中に入っている（並んだり、着席していたりする）ことができるようになったので、結局、自閉症ではなかったであろう。（自閉症はまず動かない——変らない、すなわち治癒しないものの由であるから）一種の神経症のようなものか

もれない。入園当初から半年くらいまでの間は、とても「極端な内攻性」などというだけでは納得できないくらい異常であったのは事実である。

こういう子どもの異常に対しては特に、保育者は（私自身の反省も含めていうのだが）決定的な評価を早期にもってしまい易い。異常に次いでは、性格とよばれているもの、性癖、行動の型、そして知能などに対しても同じことがいえる。善いにつけ悪いにつけ、優れているにつけ劣っているにつけて、かなり早々に判断し評価してしまい、一度そう見てしまうと、なかなか変えないものである。

しかし、子どもを条件の集積として見るならば、条件をたしかめない限り、決定的な評価はできないはずだし、してはならないわけである。そして、既往・既成の条件に対応し、時には対抗するものとして現在の条件を考えるのでなければ、子どもの発育に対して何を望むこともできないことになる。保育者として、現実の保育生活の実際問題を解決してゆくためには、ひとりひとりの子どもの、既往・既成の条件に対して、勇敢に積極的に立ちむかう気力がなければならず、また、できるだけ明晰な洞察力を具えなければならぬ。

さきあげた異常な子どもについて、私たちがどうにか手がかりになし得たものは、子ども本人が二才ころまでは童謡歌謡などよく覚えてうたったり、おとなのいうことをよくくり返して言ったりしたということ、別に脳症など思ったことはないこと、母親その人がかなりものごとに対して固定観念をもっており、「……でなければなら



ぬ」……はこうだ」という風にきめこむ傾向が強く、羨もきびしいこと、自分についても子どもについても体面を非常に気にすること、よくいえば氣丈で喜怒哀樂を他人に見せない、一見理性的な性格であること、などであった。父親は特にいうべき特徴もない会社員（かなり名の通った会社の課長級）でまず子ばんのうといつてよさそうな人がらである。勿論、この母親が大きな条件をなしているということとは容易であるか、さてそれならばどうするかというと「叱らないでください。絶対にひとと比較したり批評したりしないでください。いたずらでもよい、自分から何かしたら、是非みとめて、よろこびをつよく示してあげてください」「泥んこ遊びや水遊びは好きなはずだから、自由にさせてください（そのために園から家庭へ土粘土を相当量もって帰ってもらった）」「動植物を可愛がるようだったら親しむ機会を多く与えて（できれば飼育させて）ください」「ゆっくりしみりしたなごやかな気分で入浴のとき十分なせわをしてあげてください」というようなことしか言えないのである。

このような注意で、四年——五年（この子は四才三か月で入園した）間につき重ねられた条件が打破できるものかどうか、更に、母親の条件を考えるならば二十年三十年もの間の集積がうまく砕けるかどうか、甚だ心もとないといわなければならぬ。

しかし、実際に、子どもの状態はいくらかにもせよ、動いたのである。

「両親二人ともをよんで、説明し納得してもらった結果、注意した

処置が成功しつつあるのだ、ということとは手軽に言ってはならないであろう。

ただ、私は、否定的拒否的な反応さえもみせなかった、全くとりつく島もないような子どもに、どんなに園で心をこめて話しかけても、ものを与えても、園側だけの努力では、決していくらかでも反応をみせてくれるようにならなかつたであろうと考えている。

保育者として考えたい——考えてよいと思うことは、既往・既成の条件をできるだけもよいから探知し、必要ならばそれに挑んでうち破ることは、たしかにとりあげねばならないことだし、可能でもある、ということである。

昆虫の羽や肢をいんだり、小動物をふみつけたりする「残虐性」のある子は、やはりそうなたった条件があるはずだ。気が弱くすぐ自信を失って泣き出してしまふ、依頼心のつよい、そんな子はまた、そうなたった条件をもっているはずだ。

その条件が先天的であるにもせよ、後天的環境的なものであるにもせよ、（行届いて誠実に調査分析すれば、先天的なものごく限られて少なくなると考えられるが、よし先天的な「素質」をみとめるにしてもなお）条件はどこまでも条件であって、全人格そのものではない。

既往・既成のよい条件は崩さずに大切にするとともに、悪い条件に対してはどこまでも積極的に対処する新しい条件の設定者として保育者は努力すべきだと考える。

# 作曲のヒント

(一)



外山友子

ひとりの子どもが、おけいこをして汗ばんだピアノの鍵盤を、私は次の子どものために大急ぎで、しかも少し乱ぼうに拭きました。部屋に入って来た五つの男の子が、『わー、いい音だなー、おもしろいなー』と、さも、どこからそんなおもしろい音が出て来るのかしらと思つたような眼を見はっていますので、私は、思わず拭き終つた鍵盤を見つめ、バイエルにもソナチネにもない白黒とり交ぜた不協和音にこんな反応を示す子どもにも、こんどは私の方が眼を見はりました。バイエルにとつくんで、いつも同じ音ばかりたたかせられてこの子どもは未だドからソまでの音符がやつとわかつてきた程度ですが、もう何となく、それらの音には食傷気味なのか、変つたひびきが、ピーンときたのでしょうか。

子どもの歌といえは、やさしい、ということが第一条件で、その為の音域、拍子、リズム、ことば、などについては、その根本的・具体的なことを、一月と四月号に小林つや江氏がお書きくださいました。

旋律が出来たら、次は伴奏です。伴奏は、メロディに和声をつけ、リズムを強調し、拍子を確立します。そしてまた声で出せないところまで音域を拡げ、単純なリズムを複雑にし、メロディの単調さをおもしろくし、豊かにして夢を持たせるのが伴奏であるとも言えます。どんな音にも直感で興味をもつ子どもに、たのしい歌を豊かな伴奏と共に与えたいものです。

でも、やはり最初からその豊かさを望むのは無理ですから、最も

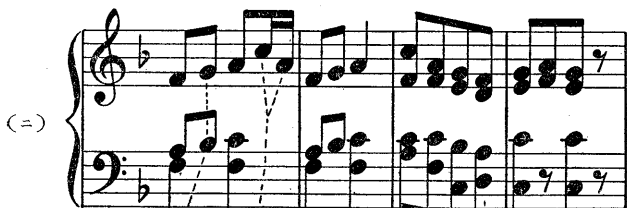
簡単なことからしていきましょう。

まず、前頁カットのチューリップ（井上武士作曲）の楽譜をくらんでください。

この旋律を骨組みだけに見てみます。最初の四小節の旋律的、装



(へ長調) ドミン ドミン ソシレ ソシレ



ドミンの三和音  
経過的な音  
装飾的な音  
ラドミ  
ソシレファ (七の和音)  
ソシレ

飾的音を全部取り去ると、(イ)のように旋律の骨格が出来ましたから、まずこれに和声をつけてみましょう。

ここに出てきた音は、ドミンとソシレの音だけで、次の四小節もほとんど同じ音で出来てしまいました。

次に最後の四小節を見て下さい。ラ、が出てきましたから、ファ

ラドを加えて、あとはやはり、ド

ミンと、ソシレで和声がついて、

ほんの骨組みが出来ました。(イ)

さて、これからが、『作曲』らしく、

なる段階ですが、再び最初へ

戻って、みます。(ニ)

第三小節の半ばまで、ドミンの

音から成っていますが、経過的な

音や、装飾的な音が加わって、伴

奏らしくなります。そして、三小

節目のソシレに、ファの加わった

ソシレファという音が出てしまし

たが、これは一名、七の和音とい

って、よく使われる音です。その

隣りのドの音には、ドミンの音で

はなく、ラドミンの三和音がついて

います。そして四小節目のおしま

いは、ソシレの音で一区切りついています。

このように、この四小節の間に、ドミソ、ソシレ、ソシレファ、ラドミ、と大分変化がついてきました。最初の骨格だけに、ただ和声をつけた時の骨組みだけをピアノで弾いてみて、次に、今出来上がった四小節を弾いてみて下さい。変化をつけてはいますが、実に自然に美しく聞こえます。

このように、同じドの音にも、ドミソの音をつけるか、ラドミをつけるか、レの音にはソシレをつけるか、レファラをつけるか、ラの音には、ラドミをつけるか、ファラドをつけるか、これがまず第一の問題となりましょう。

とりあえず、曲の始まりは例外なく、ドミソから始まると思っ  
ていいでしょう。そしてこの四小節ずつの一区切りが、この曲では、三つありますが、その一区切りの最後の音はソシレ、か、ドミソで一段落ついています。これは作曲の常識で、レファラとか、ラドミなどでは、一段落にはなりません。



レファラド

そこで、もう一度、楽譜の通りに、伴奏を弾いてみて下さい。一つ一つの音が、どの和音で出来ているかが、はっきりおわかりになったと思います。但し終りから三小節目の、この音は何の音でしょう。今、かりに、#と口を抜きにして考えてみましょう。

レファラドの音であることが、わかります。このレに#、ファに口がついて、半音上行しているだけで、別にむずかしい音ではありません。このように、#や口や口がついて、音に変化がついて感じが変わってくる音を、『変化和音』と言います。これもただ、むやみと#や口を使って、変化和音を勝手に作り出していいというものでもありませんが、大きな曲、むずかしい曲になればなる程、この変化和音が、いろいろな形で現われてきます。大体子ども歌に使用している変化和音には限りがありますし、ピアノ曲ではなく、ともかく歌の伴奏ともなれば、ある程度の変化和音の知識があればよいと思えます。

一応、今までのことを理論的に知識とするために、次のことだけは頭に入れておいてください。ドレミの音階を、ドから、一度、二度、三度、四度、五度、六度、七度と言って、ドミソの三和音を一度上の三和音（三つの音から成る和音を三和音、四つの音から成る和音を四和音といいます）、レファラは、二度上の三和音、というふうに、ソシレは五度上の三和音ということになります。ここに、主だった音が三つあって、一度は主音、五度は属音、四度は下属音と言って、それぞれその音の上に成る和音を、主和音、属和音、下属和音と言って、この三つを主要



三和音と言います。

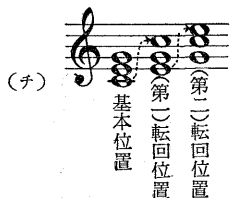
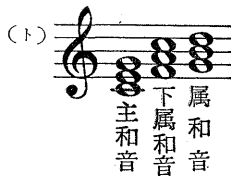
チューリップの伴奏だけでなくとも、他のあらゆる歌を見てごらんになっても、この三つの和音が軸となっていることが、おわかりになると思います。

次に、これらの和音が、いろいろな形で存在することです。(イ)のように転回した位置に置かれた和音を転回和音といいます。これも、上の三つの和音は、主和音(一度上の三和音)であることに変わりはないのです。あらゆる三和音、四和音、(七の和音)に、このような転回和音が作れます。

(ロ)の四つの和音も、属七の和音の基本位置と転回位置です。そして、この基本位置、転回位置に限らず、どんな和音も分散して使用することがあります。(×)

この他いろいろの形を作ることが出来ますが、この例は、みな主和音の分散和音です。これを更にこまかく分散しても、音域をひろげて、ドミソである限り同じ和音なのです。

またこのように分散した和音に、リズムを変化させ、附点音符、休止符 とか、



などを使ってもよいし、また、右手と左手に一つの和音を分けてもよいわけです。

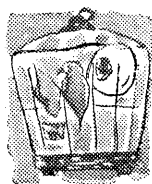
とにかく、和音のつけ方に、いろいろの種類を増し、形を変え、自由に変化をつけて、伴奏が出来るわけですが、しかも、歌の旋律を、より美しく、歌いよくするものでなければならぬことを忘れな

いでください。今回は長調の場合の例だけでしたが、短調でも同じ理論があるのです。いずれにしても、どんな和音を選ぶか、どういう形で音を進めるか。これは、やはり作曲上の常識、規則がたくさんありますので、一度に書くわけにはまいりませんから、次の機会から、少しずつ、具体的に書いていきましょう。

★

★

# 言語指導の基礎 (三)



——ことばの発達・段階・系統——

村 石 昭 三

幼児の言語指導はことばの発達や発達段階にそっておこなわれなければならないといわれており、このことは言語指導の大事な基礎になっているが、最近の研究成果をいろいろ調べていくと、ことばの発達・段階・系統という考えかたが次第に変わりつつあることを感じさせる。そこでここでは、発達・段階・系統とはどういうことか、考えてみることにしよう。

## 1 発達ということ

ことばは年令発達にそって、だんだんと伸びていくけれども、幼児のもつことばが伸びるということは、必ずしも語彙がふえていくとか、文の構造が複雑になっていくとか、あるいは、発音が正確になつていくことだけを意味するものではないようである。語い・文の構造・発育などをわれわれはことばの要素とよんでいるが、それ

らのことだけがとかくことばの発達と考えられがちなのは、研究家が発達研究のめやすとして、とりだすことが比較的容易なためであつて、生きたことばの発達の全体をほんとうにつかんだことにはならないものである。それでは、ことばの力というものは、語いがふえる、文の構造が複雑になる、発音が正確になる類のほかになにがあるだろうかといえ、それは本質的には社会生活に生きて働く力となることばである。この点に目をすえたとき、社会生活にはさまざまなことばの生活の型があるから、その型に適應し、その型を改善することのできる力、これがことばの力であり、発達にほかならない。

昭和二三年に日本人の読み書き能力調査という、世界でも珍らしい大規模な調査がおこなわれた。これは当時のC・I・Eの協力もあつてのことだが、日本人は世界各国にくらべて文盲が多いのでは

ないか、ということが調査の発端であった。それでその際のテスト問題に「履」という漢字が書きとりの問題ででてゐるが、これは履歴書が書けるか、書けないか、というひとつのきめ手として、だしてきたものである。社会生活では履歴書が書けなければ、国民として必要なギリギリの生活も果たすことができない、と考えてのことである。したがって、「履」という字が書ければ、だいたい、何千字の漢字が書けることになるという考えにたつたものではけつしないのである。

ここであげた漢字は語いや文の構造と同様にことばの要素となるものであつて、したがつてことばの要素をどんなに知つていてもそれが実際の生活の中で使えるということではなければ、ことばの力としての意味はうすいことになるものである。

幼稚園で幼児が自分の経験を發表できることが望ましい、教師や友だちにあいざつができることが望ましいといわれるのは、幼稚園の生活ではそれができないと、望ましい生活が送れない、望ましい対人関係をもつことができなくなるというので、ことばの指導にとりあげられてくるのである。幼稚園でしゃべらない子どもでも、家庭ではよくしゃべる子が多いものだが、そういう子どもは幼稚園の生活を満足に果たすことができないからというので問題にするのであり、単にどこまでもしゃべれるようにという意味からではないはずである。

ことばの力はこのように、より生活機能的に考えられてきており、幼児の生活に必要な活動・経験をとおして、その力を伸ばすことが望ましいというようになってきた。したがつてそうした生活の機能を考えた上で、幼児のことばの興味・関心・態度・技能を育てていくことが望ましいものである。

## 2 発達の段階ということ

ところで、ことばの発達は社会生活に必要なことばの力がだんだんと伸びていくことをいうといつたけれども、そのだんだんということは、直線的に伸びるということではないようである。ことばのはばと深さというか、質と量というか、そういうことばの二面性の交錯をみていくと、だんだんということは、直線的でなく、段階的ふしをもつて、とみた方が適當なような気がする。

ことばの発達段階ということばは別に目新しいことではないが、段階をつけるためには、かりに直線的に伸びていくものならば、どこで段階のけじめをつけるか、そのきめ手を見つけることは困難なことにはちがいない。段階はひとつの発達曲線でみるならば、いちじらしい上昇、下降につけることができ、質的には、以前の質的な発達の崩壊と新たな質的な面の展開の接する位置におくことができ、単に年令の三才・四才・五才の段階にことばの実態をのせただけでは、ことばの発達段階とよぶことには無理な点があるものである。

ふつう、幼児期から小学校卒業までを一括して言語形成期とよんでいる。これは社会生活に生きて働くことばの基本的な力を身につける時期という意味であるが、以上のような段階の考え方でみるならば、それをさらに三つの段階に区別することができる。

### 1、語い獲得期（一才―三才）

### 2、言語習慣形成期（四才―小学三年）

### 3、言語生活適応期（小学四年―小学六年）

これらについて詳述する余裕はないが、大きな段階の切れ目は三才と四才、小学校三年と四年の間においてある。一才から三才までは、全体の発達段階の上からすると、語いが広がるということに特徴をみることが出来る。外界の事物にたいして、名前のあることに気づき、事実の世界にひとつひとつ、ことばのレットルをはりつけていく時期である。しかし、三才を過ぎて四才に入ると、語いの広がりは三才までにみられたほど、広がる度合いは目ざましいものでなくなり、語いはヨコに広がる方向から、タテに深まるという方向に進んでいく。ことばとことばとの関係を知り、実際に知覚や行動を通さなくても、ことばで思考することができるようになる。つまり、言語習慣を身につける時期に入るのであって、平がな・片かな・漢字などに触れ、文字ことばにも接近するようになってくる。四年を過ぎると、新たな言語生活適応期に入り、社会生活に生きて働くことばの使い方に慣れてくる。作文なども、主題をそろえて、

要約し、まとめて効果的に書くことができてくるし、読むことも、音読より黙読する方が速く読め、理解もしやすくなってくる。

幼稚園児はこの意味からみて、三才と四才で、ことばの発達のふたつの段階にまたがっているわけであるが、そのことは、実際の言語指導の上で、五才児にたいして、いたずらに語い量だけをふやすことに苦心したり、また、三才児あたりから、言語生活適応期で要求される、おとなとの交渉に必要なことばの学習をさせようとすることは、ことばの発達段階からはみ出したものとみられるのである。

### 3 発達の系統について

発達の系統とは、ことばの力がどのようなすじみちとか系列をおって身につけていくかということである。発達の段階というのは、主にことばの学習の展開というか、転換に目をつけることであるが、系統とはその中で比較的、恒常的な力の積み重なり方を問題にするのである。

最初はず、量的に多くなるということである。入園当初は一言もしゃべらなかつた子どもが非常にたくさんしゃべるようになること、本をものの五分も静かにみることができなかつた子どもが、三十分もつづけて見つけられることができること、教師の話をじっと聞きつづけること、語い量が増えること、など、すべて発達の最初の



系統として望ましいことがらである。しかし、その次の系統は、それらが深まることである。量的にはかえって短かく、また少なくなることもあるけれども、それは事物や現象をことばでまとめる、要約することと対立するからである。しゃべることも、内容を正しくまとめて話すようにとか、すじをおつて話すようにとか、大事なことは聞きおとさないようにとか、語いなどもだんだんと固体的な事物の語いを抽象的な上位概念の語いに体系づけるように、ということが問題になってくる。そうして、最後の系統は、そうしたことばの力が場面や目的に適應して正しく使われられることである。つまり、ことばの力の正しい使用ということであつて、長い話を聞くときは、短かい話を聞く時とはちがつた態度でのぞむことができること、経験の発表なども、大事なことは長く話し、あまり必要でないことは簡単に話すということばの活動の調節ができることである。

このような発達の系統をはっきりだしてあるのが小学校の学習指導要領である。小学校の国語の学習指導要領は、聞く・話す・読む・書く指導について、低学年では、ことがらをことばで余すところもなく理解し、表現することができることに目標があり、中学年では、その中心点や要点をおさえて理解し、表現することができることにあり、そして高学年では、目的や場に応じたことばの理解・表現ができるようにという基本線をだしてある。

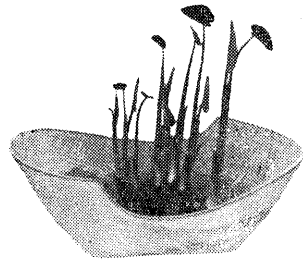
発達の系統というものは、年令にそくした発達の段階ではないか

ら年令に規定されることはないものである。それゆえ、幼稚園でおこなわれるものは、学習させることがらは小学校と比較して次元の高低はあるにせよ、そうした発達の系統は低い次元においておさえられるものである。たとえば、話を聞くということでは、三才児では話をよく聞く、四才児では簡単な話の内容がつかめる、五才児では話を聞いておもしろかったこと、自分がそれを聞いて何をしなければならぬかがわかるという系統は容易に考えられるであろうし、話すということでも、教師や友だちの話しかけに応ずる、すずんで話しかける、話のやりとりができる、という系統もあり、大きな声で発表する、相手に聞こえるように発表する、場面や話題にそくした声で発表するという系統もある。

いっぽう、系統ということは、ことばの理解と表現という関係についてもみることができる。語いなどについてみれば、理解が先になり、耳で聞いてわかる語いの方が話せる語いより多いものである。長く話す、長く聞くという時間的な面でも、聞くことのできる時間の方が長いものである。幼児も含めてわれわれ人間の一日の言語生活は、その大半が聞く時間に使われ、あと話す・読む・書くの順で短くなるという生活構造を考えると、なぜ、話す方が理解することよりおくれるかという本質的なコミュニケーションの問題の底に、このような現代の言語生活の社会機構がよこたわっていることに気づくことができる。

# 芸園と幼児

阿久沢 栄太郎



## はじめに

花のある幼稚園は、なんとなくうるおいがあり、落ち着いた雰囲気をかもし出します。

幼稚園の花つくりには、二つの大きな意味があります。

その一つは雰囲気づくりであり、他の一つは幼児に、より正しい経験をさせることです。

## 一、種子をまくところ

広い敷地を持っていて、めぐまれている

環境の幼稚園では、すこし工夫すれば種子をまくところをかんたんにきめられるけれども、敷地に余ゆうのない幼稚園もあるので、ここでは敷地に余ゆうのある場合と、余ゆうのない場合にわけて考えていくことにしましょう。

## 1 敷地がせまい場合の工夫

敷地がせまい場合でも花をつくることは決して不可能ではありません。

適当な、日当りのよい場所をえらんで、リングのあき箱などに土を入れてたねまきの準備をしてください。近所の八百屋さんなどに頼んでゆずり受ければ、りっぱな廃物利用にもなります。

ふつう、植木鉢にたねまきをすることを考えますが、学校で鉢植えにしたものせわはん雑で灌水も忘れがちになりますので、リング箱位の大きさのある方が安全です。

(特に、日曜や連休などにはせっかくの

草花がすっかりしおれてしまったりして、かえってマイナスの効果をあらわしてしまふことにもなりますから……。

次に、特殊なものとして、サツマイモやサトイモ、クワイなどの水盤つくりもできますので、いろいろな形や大きさの水盤を準備することもよいと思います。

## 2 敷地の余ゆうがある場合の工夫

敷地のゆとりのある場合には、どこに種子をまいてもよいわけですが、敷地のつかい方に注意することが必要だと思ひます。

花だんの形や大きさは、まきつける種子の生長していく期間や花の咲く時期などと考え合わせて、美観にも十分留意することが必要です。

校地の余ゆうのあるところでも、わざわざりんご箱などを利用して変化を出すようにする工夫もできます。

りんご箱に土を入れたものを土の中に半分ほど埋めて、そのまわりをいろいろな形

の花だんにすると、なかなか見事なものができます。

## 二、まく種子の種類

四月から五月頃にまく種子はふつう春まきといわれる草花です。

四月にまく種子には、サルビア、ダリーア、ホウセンカ、ヒヤクニチソウ、キンセンカ、オシロイバナ、ケイトウなどがあります。

五月にまく種子には、アサガオ、オジギソウ、ハゲイトウ、ヘチマなどがあります。

また、水盤用のものとしては、サツマイモ、サトイモ、クワイなどがあります。

すこし興味・関心の深いかたには、ヘチマやヒョウタンをまきつけることもおもしろいものです。

ヘチマにはふつうのヘチマでなく、九尺ヘチマという種類のものがよいと思ひます。棚をつくつても実がなりさがる頃にな

ると(九月の頃)地面につくまでのびるので、幼児におどろきの目を見はらせるのに十分です。

特に生長のはやい、この九尺ヘチマの実は、実ができて伸びはじめると目にみえてのびていきますので、毎日たのしみにながめることもできます。

また、ヒョウタンもおもしろいものです。

ヒョウタンには大ヒョウタンと、千成ヒョウタンがあり、八月から九月に独特の形のヒョウタンがなりさがるのを観るのはたのしみなものです。

## 三、種子まきのしかた

たねまきは幼児といっしょにできる場合と、先生がたねまきをして、観察させたりせわをするお手伝いをさせたりする場合があると思ひます。

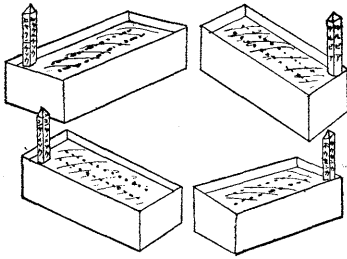
これは、現場の状況によりきめていただくのが一番よいことであると思ひます。

ここでは、先生が準備をしたねまきをし、子どもが可能な範囲で灌水などの手伝いをする程度のことを中心に考えてみたいと思います。

## 1 リンゴ箱の園芸

リンゴ箱をいくつか準備し、これを日当たりのよい適当な場所をえらんで適当に組み合わせる形でつくり、土を九分目位いれて準備してください。

リンゴ箱には、あまり丈の高くなる草花



やつるになってのびるものは不適當です。

ふつうはヒヤクニチソウ、サルビア、ホウセンカ、などが適當です。ヘチマ、ヒョウタン、コスモス、アサガオなどは、やはりゆとりのあるところにまきこんで、自然の姿でつるを伸ばして観察できるようにするのがよいと思います。

しかし、アサガオなどは手入れのしかたさえ、適確にすれば、リンゴ箱の草花園でも結構たのしめます。

こんなしゃれた草花園に子どもの夢の世界をつくり、思いきってかわった名前でもつけて立札などたててやるのも一つのおもしろい方法でしょう。

肥料は、都会ならばデパートの園芸部や種子などを売っている店にあるものを求めてくればよいと思いますが、ハイポネックスのようなものを使えば使用法もかんたんで幼児に扱わせることもできてよいと思います。

リンゴ箱の草花園も工夫のしかたで思い

もかけない収穫を期待することができませんから、ぜひ実行してみてください。

種子のまき方にはふつう次のような方法があります。

### ① 散播(さんぱ)

ばらばらとまく方法です。三本ゆびで小つぶの種子をつまんで、ばらばらとまくこともあります。また、小さい種子を、よくくだった土にまぶして、両手の手のひらでまぶした土をすり合わせるようにしてばらばらとまいていくこともあります。

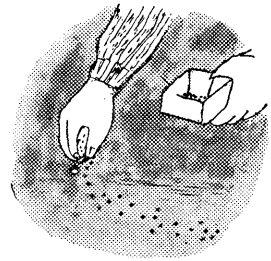
サルビアのたねやホウセンカのたねはこの方法でまいてもよいでしょう。

### ② 条播(じょうは)

すじまきともいわれるまき方です。散播と同じように小つぶのたねをまくときに使う方法です。

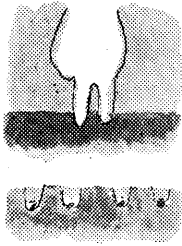
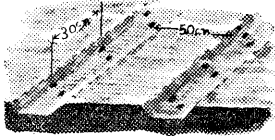
三本ゆびでつまんですじのようにまいていきます。

すじまき



③ 点播(てんば)

てんまきともいいます。比較的大つぶのたねをまく時につかわれます。たとえば、アサガオ、ヒマワリ、オシロイバナ、ヘチマなどは、この方法でまくことが多いようです。うねやみぞをつくってから、一つぶま



たは二つぶずつ、規則正しい間かくと中でたねをおいていくようにします。

また、時には図のように、ゆびで地面にあなをあけて、そのあなの中に一つぶずつおとしていく方法もおこなわれています。

以上のような三つのちがったまき方は、まく場所や種子の種類によってちがってきますが、どの種子は、どの方法でやらなくてはならないというきまりがあるわけではありません。

2 校地利用の園芸

校地を利用する時には、草花園のまわりに適当な仕切りや柵などをつくとと美観をととのえることができます。

校地にまく種子は、リンゴ箱の草花園のように草丈や期間などで制約を受けることが比較的になくなりま

す。  
ヘチマやヒョウタンのように、つるになつてのびるものもまくことができ

ます。

また、コスモス、ヒマワリ、のように草丈ののびる植物もまくことができます。

しかし、種子をまく時に、草丈や花期、生育期間などをよく考えてまかないと、丈の低い草花が、丈の高い草花のかげになつてしまつたり、また、丈の低い草花が丈の高い草花のかげにかくれてしまつたりしてあとで、"しまった"と思うような結果になつてしまふことがあります。

そのような点をあらかじめ見とおしてまくことが大切です。

次にまき方は、リンゴ箱の草花園のところで述べたのと同じように種子の種類や場所によりきめるようにするとよいと思ひます。

ヒマワリのような草花は思いきつてはなしてまき、あとで十分生長できるように考へておくことが必要ですし、また草丈が高くなつても、コスモスのように、一本ずつあまりきよりはなしすぎるとかえつてた

おれやすくなってしまうものもありますから、まき巾やまく間かくは種子の種類によって、よく考えてまくことが大切です。

#### 四、水盤づくり、水づくりのしかた

水盤づくりや水づくりは教室の中のしごとになるので、屋外とはおもむきが変わります。

適当な大きさや形の水盤、水栽グラス、水そうなどを準備してください。

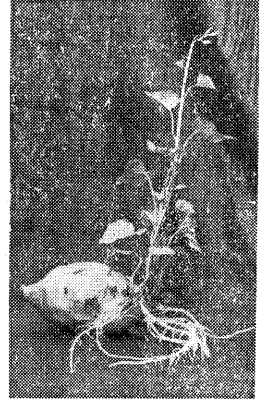
#### 1 サツマイモの水盤づくり

サツマイモの種いも（ふつうのいもですが、片方に芽の出る部分のついているものがよい）を購入して、これを水のはいた水盤に入れておくだけでよいのです。

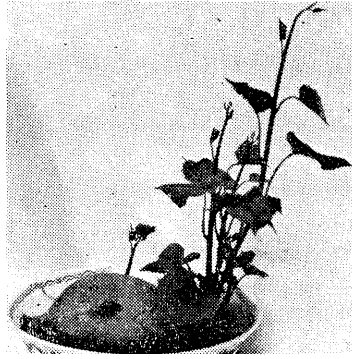
（水は、サツマイモが半分位浸る程度にします。）

このようにしておくと、次第に芽が出てのび出し、サツマイモの苗のように、きれいな風情をそえてくれます。

水栽培したサツマイモの芽と根



サツマイモの水栽培



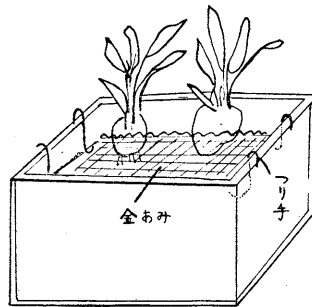
#### 2 サトイモ、クワイの水そうづくり

水そうに水を八分目ほど入れ、その上に水に接する程度に金あみをつりさげます。

その上に綿をうすく敷いてサトイモの種

いもをのせておきます。

水を吸収した綿はたえずサトイモに水分を供給するので、やがて芽を出してきて、初夏の頃、すずしそうな雰囲気をつくることができます。

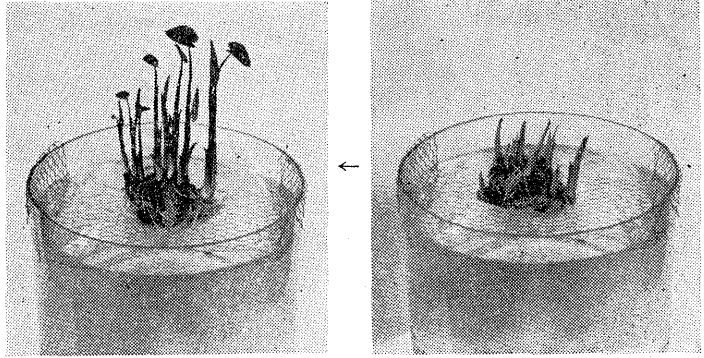


芽を出したサトイモ

相当長くもちますので教室内のかぎりの役割も果します。

クワイも同じようにして、つくるとよいと思います。

水そうのかわりに水栽グラスをつかって栽培するのもおもしろいでしょう。



## 五、せわのしかた

幼稚園では幼児にせわをさせることは、いろいろな点で無理なことが多いので、特

別な場合を除いては、先生がせわをして、時々、観察をさせるのが原則になると思います。

しかし、ジョウロを購入しておいて（あまり大きくないもので丈夫なものを選ぶこと）灌水の手伝いなどをさせることはできると思います。

毎日、きまった時刻に灌水をさせるように指導するのもよい方法でしょう。

また、ハイポネックスのようにかんたんに扱える肥料を購入しておいて、先生が適量を水にとかして準備し、与えさせることもよいと思います。

## 六、幼稚園で特に留意して扱って

### もらいたいこと

幼児の身心の発達状態では、たねまきの技術や観察の能力を身につけさせようとするのは無理なことで、このようなことは、あまり考えなくてよいことだと思います。

それよりも、幼児が草花も生きているも

のであることを心の中にとらえ、これをふんだり、ちぎったりして生命をたつことはかわいそうなことであるという意識をすこしでも高めていただくようにするのがよいと思います。

特に、都会の幼児は切花を家庭や学校でかざってながめることに慣れているので、花は切花にするものだという意識が身体や心にしみついてしまい、草花に対する生命観がゆがめられていることが多いようです。

植物、特に草花が美しい花を開くのは切花になって人間に奉仕するためではないが、人間は遠慮会釈もなく、切りとって花びんにさしたりしている状態なのです。

すこし理屈っぽくなりましたが、正しい生命観の養成は幼稚園時代においても、よく考え、一歩でも二歩でも前進させておくようにすることが大切だと思います。

（お茶の水女子大学付属小学校）

# 幼児の心理療法 (五)



玉井 収 介

内気な引込思案な子どもの場合でも原則としてそれほど差があるわけではない。しかし、こちらの態度として注意しなければならぬのは、ややもすれば先走りしがちなことである。

たとえば、相手が元気よくあそばなかったり、口もきかずにだまりこんでいたりすると、何とかして活発にあそばせよう、話をさせようというあせりにおちいりやすい。

つぎに二、三の例をあげてみよう。

ある治療者は、子どもの問題行動の原因が、親子関係にあると確定して、ドル・ブレイの中にそれがあらわれるのを期待したが、子どもはあまり興味を示さなかった。

そこである日、他のおもちゃをとりはらってドル・ハウスとドル・ファミリーだけにし部屋の中央に出しておいた。それでもあまり

あそばなかったの、

「どう、これおもしろいのよ、他の子もあそんだのよ、あそんでみない？」とさそいかけた。

このようなやり方はどうみても行きすぎである。

この治療者も最初のストラクチュアリングの際に、「この一時間は何をしてすごしてもよい」ということを伝えているはずなので、それならば子どもがだまりこくってすごすこともまたみとめられなければならぬ。ましてあるおもちやがおもしろいかおもしろくないかは、全く子ども自身がそう感ずるかどうかであって、こちらから押しつけるべきものではない。

このような失敗は、一旦元気よくあそんだ子どもが、次に、不活発になったりしたときにおちいりやすい。治療者は、ややもすると、その不活発さが、自分が何かヘマをしたのではないかという不



安をいだからである。しかし、子どもからみれば何か元気にされない理由があるのであるから、その気持をうけ入れてやるが必要なのである。

次に一つの例をかかげておこう。

小学校一年生の女児、母親につれられて来所した。精神薄弱だと教師も親も信じており特殊学級に入っている。就学を一年おくらせたが、それでも全然友だちとはあそべなくて、ひとりて一日中人形をいじっている。人のいうことはわかるがうまく口がきけない。お菓子を買いにいけることもできないし、鉛筆もうまく使えない。学校はいやがらないが、ひとりではいけない。もちろん勉強は何もできない。

妹のものを何でもとりあげるが、自分のものは決して貸さない。

以前には歌もおぼえたがこのごろは忘れていようだ。

あるところでテストしてもらったら知能年令三才六か月といわれた。

出産は普通であったが、生後五か月と二才のとき、肺炎にかかり危険な状態までいった。その後もかぜをひきやすかったので、五才ごろまで、外に出さないようにしていた。

歩きはじめ一年、お誕生日からおしっこを教えた。こういう状態は保育園のころから同じである。

家族関係はやや複雑であるが今それは省略する。

この子の治療が開始されたのは精神薄弱ではないという見通しからである。といつてはいいすぎかもしれないが、精神薄弱と断定することはできないという判断からである。

どうしてその判断がなされたか。

こんな状態だからテストはもちろん満足にはできなかった。用具の中のお人形をだきしめてほほずりしているだけである。むりにテストすれば三才六か月という数字も当然であろう。

ただ、注意すべきことは、ブレイ・ルームへさそったとき、「何をするの」と非常な不安をみせたときの様子である。そこには少なくも、これから何をされるのかという点について予感している様子がみられたし、そのことは断片的ではあったが、片言でも幼児語でもなかった。

母親からはなれないのでいっしょに入室させ、二、三はなしかけてみると、こちらのいうことはよく理解する。しかし返事はせず母親の顔を見て、母親に返事をうながす。そして母親が代つてする返事をだまっつきいている。

人形をだいている態度などは、非常に幼児的という態じはするが精神薄弱らしいとは思えない。それに、五才まで外へ出さないように育てたこと、発語、歩きはじめ、おしっこを教えた時期などの乳児期の発達が比較的早かったことなどを考えあわせて、精神薄弱と

断定するのをちゅうちょしたのである。

こうして治療がはじめられたのである。

一回目と、二回目は、あそびはほとんど人形を中心にしたものである。

動きは非常にゆるやかであるが自発的である。ミルクのみ人形におむつをはかせたり、スカートをはかせたりしている。一番小さい人形を、「これお人形のお人形ね」といって、大きい人形に抱かせたりする。

二回目になると少し活発さを増してくる。家具類、ドル・ハウスを示してやると、ミニチュア・セットのベットをうらがえしにして人形の枕にしたり、「男の子はお父さんと、女の子はお母さんと」といって別々に部屋にねかせたりする。

くまのぬいぐるみをトラックにのせ、ぞうに押させて歩く。くまとぞうは、しばらく考えておじいさんといっしょといっしてその部屋にねかせる。

こうしたことを何回もくりかえしている。前回より声も大きくなり笑い声も出てくる。

幼児的な印象はいちじるしいが、精神薄弱的などころはうすれてくる。

終って外へ出て、母が、「さようなら」とあいさつさせようとすると押しだまって母にくっついてしまう。

三回目には、あそびの種類はやはり人形やくま、ぞう、それにドル・ハウスなどであるが、少しづつ範囲がひろがり、活発さが増してくる。

話も多くなってくる。声は小さいが、片言や幼児語ではない。

精薄ではないという印象がよくなってくる。

四回目も同じような経過をたどっている。

一方母親の方は、一回目、二回目には、妹がしっかりしている、姉は妹の世話をよくみる、とばかり話している。六才でじんぞうが悪くした。そのころから知能もおくれていたが、就学猶余の届は身体のことにおこうと医者にいわれた。

三回目、四回目には、こちらに来た次の日はおとなしいといっている。

三回目には、学校はおもしろくないというが、いっている。やはり休ませずにいかせたらいいのだろうか。一体ここへいつまでかよったらよくなるのだろうか。

精神薄弱施設の話を書いたが、そういう施設はたくさんあるのだろうか。ここで、「おあずけになりたいのですか」ときくと、「そうじゃないのです。しかし、同じような子のいるところにいればずっとほがらかになると思う」といっている。

このあたりの母親のことばにはこの子に対する拒否的な感情があらわれている。否定してはいるけれども、施設にあずけてしまいた

い気持が少なくとも底流にはあるのであろう。同じような子どもの中ならおちつけるだろうというような特殊学級がそれに当るわけなのに、金がかかりすぎるといってこの直前に特殊学級をやめさせているのである。

四回目には、まだ効果はあらわれなにか、いつまでつづけたらよいのか、ほかの子もこうやってつれられてくるのか、などといった治療そのものへの疑問が出てくる。それとともに、前に相談したところでは三才六か月といわれた、とまだそれにこだわっている。こちらの見解は、はじめるまえに話してあるわけで、それが全然通じていない。うがった見方をすれば、そのくらい低ければひと思いにあずけてしまえるのに、といわんばかりである。ただ、こちらへきた翌日はおとなしいと多少の変化のみえはじめたことをみとめている。

このような母の拒否的な態度が子どもに反映して、お人形をかわいがり、母に甘え、そして妹をいじめるのであろう。

五回目になって、子どものあそびはままごとに発展した。あいかわらず幼児的ではあるが精薄とは思えない点がはつきりしてきた。

一方母親も、先週あたりから大分よくなった、といいはじめた。

この間、朝、クズクズしていたので、妹の幼稚園についていって

かえてみたら、ひとりでランドセルを背負って外で待っていた。こんなことはいまだかつてなかった。

ある日、かえりに雨がやんで傘を忘れてきたが、ひとりで取りにいった。

名前をよんでもよく返事をするようになった。……

妹の幼稚園の方を重くみるところにはこの母のこの子への感情がはつきり示されている。しかし、ともかく、はつきり効果のあらわれはじめたことを母親もここでみとめるようになっていたのである。

以下の経過は省略する。

この例でも、治療者は別に、これをしなさい、あれをしなさいとすすめることはしていない。そういうことをされないと確信してこそ、子どもははじめてすきなようにあそびはじめるのである。そしてそう信じられるためにはそれを経験することが必要なのである。

次には、これらの例から、ふたたびいくつかの原則をぬき出して、くることが、及び、このような技術が、果して、保育の場面でどのように応用できるものなのか、について考えるでしょう。

(国立精神衛生研究所)

## 島根県の実情について

舟木 哲朗

島根県には、現在幼稚園が六十数園ある。このうち、国立一園と私立若干園のほか、大部分は公立である。数年前までは、幼稚園の分布が都市部（特に東部）に集中していたが、最近では、全県下にわたって、しかも郡部に統々新設を見ている。該当年令幼児の就園率は約二十パーセントで、全国平均とほぼ等しい。

公立幼稚園は小学校に併設のものが多く、園長も専任は二名（男一、女一）で、他は大部分が小学校長の兼務になっている。

島根県における幼稚園の大きい特徴は、次の四点である。

1. 国公立の間に、その内容や質や経費（保護者負担）の差がみられない。また、対立を作るような「溝」がない。

「島根県幼稚園教育研究会」という単一組織に全部が加盟している、公私立別の組織はない。

2. 保育所との間に「溝」がなく、連絡や協力がうまくおこなわれている。地域によっては、幼稚園と保育所が合同で組織している

「保育研究会」もある。

3. 小学校との連絡が緊密で、幼小一貫の「幼年期教育」研究が進められている。

4. 研究意欲が旺盛で、特に園の壁を越えた共同研究が盛んに進められている。

以下、研究の面を中心にして、島根県の幼稚園の現況を簡単に紹介する。

### 一、県単位のもの

「島根県幼稚園教育研究会」がすべての推進力になっている。この会がおこなう主な研究行事は次の通りである。

#### 1. 研究指定園の指名と援助

毎年研究指定園を一園指名し、一万円の補助を与えて研究させる。指定された園は、研究のテーマを決定し、それに基いておこなった研究結果をまとめて、その年度内に研究会を開催する。

（会期は二日間）

#### 2. ブロック研究の推進

県内を五つのブロックに分け、各ブロック別の自主的な研究をさせる。そして、右の研究会において、各ブロックの研究結果を發表させる。

#### 3. 幼児教育振興大会の開催

主として保護者を中心として、各ブロックで一か所ずつ会場を

設け、講師に巡回講演をせらう。なお右のブロックのほか、県内で幼稚園の設置されていない地区にも一会場設け、幼稚園の設置を呼びかける。

#### 4. 園長、主任研修会

一般の研修会は、幼児の教育内容や方法を中心としているので、主として経営を中心とする園長、主任の研修会を毎年もっている。(会期は二日間)

#### 二、ブロック単位のもの

右の2について、各ブロックで自主的におこなう。

#### 三、市町村単位のもの

「島根県幼稚園教育研究会」の下部組織としてはなしに、市町村単位で別に組織がある。例えば、安来市では保育所と合同で「保育研究会」を組織しているし、松江市では「松江市幼稚園教育研究会」がある。

市町村単位のもの、その組織や構成メンバーなどによって、それぞれ内容に違いがある。ここでは、一つの例として「松江市幼稚園教育研究会」の活動をあげてみよう。

#### 1. 班別研究

市内幼稚園の全職員がいずれかの班に所属し、毎月一回定例の研究会をもっている。今学年度は、「社会」「自然」「言語」「音楽

リズム」の四班が活動している。班別研究の成果は、年度末に総会で発表される。ちなみに、昭和三十三年度には健康班では「運動」のカリキュラムを作った(幼児の教育昭三十二・十月号参照)し、音楽リズム班では、言語班と共同で、教材として使用する幼児用の歌を約二十曲新作(作詞および作曲)し、発表した。このほか、言語班では、NHKのアウンサーを講師として毎月共通語の実習をおこなったし、絵画製作班では、やきもの・せものなどの見学や実習などをおこなったり、カリキュラムを構成したりした。

昭和三十三年度においても、各班それぞれ特徴のある活動をおこなっているが、中でも言語班では、活版刷りのりっぱな機関誌「いずみ」を編集し発行している。

以上は、全く各班の自主的な計画による活動である。

#### 2. 研究発表会(個人研究)

毎年二回、市内の研究発表会をもっている。これには必ず各園からひとりずつ発表することになっていて、しかも毎回必ず発表者を変えることになっている。したがって、市内のだけれども研究発表の経験をもつことになる。

#### 3. 小学校との一貫研究

松江市では、ここ数年來、幼稚園と小学校低学年とを結ぶ「幼年期教育」の研究が推進されている。全体の組織としては、保育所なども含めた「松江市幼年期教育研究会」という一本の団体があがるが、実際面では、幼稚園または保育所と、そこから進学する

小学校との間に、常時、合同の研究会がもたれている。

#### 四、園単位のもの

各園は、必ず何らかの形で研究の組織をもっている。その組織は大別して次の二種類となる。

① 全園が共通のテーマをとりあげ、園をあげて共同研究の形をとるもの。

② 個人研究を中心とし、それをお互いに援助し合い、発表し合う形をとるもの。

松江市内の幼稚園では、以前は①の形が多かったが、最近②の形をとるものが多くなった。一例として、島根大学教育学部付属幼稚園の今年年度の研究推進状況を簡単に紹介してみよう。

○ 共通テーマ 二年保育児の指導

○ 個人テーマ

- |                  |       |
|------------------|-------|
| ・ 二年保育のカリキュラム構成  | 舟木 教諭 |
| ・ 「自然」の指導、特に環境構成 | 小林 教諭 |
| ・ 視聴覚教育、特に放送聴取指導 | 佐藤 教諭 |
| ・ 絵本の指導          | 田中 教諭 |

以上はいずれも共通テーマとの関連において、年令別に考察が進められている。そして、その中間報告を「研究紀要第二号」(昭三十三・十・十八)にまとめた。

これらをまとめるにあたっては、園内で数回の発表と討論をお

こなったほか、付属小学校の低学年担任教官と該当教科担任教官との間にも数回の発表と討論をかさねている。

○ 研究保育実施

園内での研究保育を随時実施し、それを

中心とした討論の会をもっている。そしてそれには付属小学校低学年担任教官と該当教科担任教官の参加を得ている。

○ 小学校の授業参観 右の研究保育と同じ要領で、小学校低学年で実施する研究授業に参加している。

○ 小学校との交換授業 小学校低学年の担任が幼稚園の保育をおこない、幼稚園の教官が小学校低学年の授業をおこなうという、いわゆる「交換授業」を、幼・小の間でおこなっている。その結果をお互いに発表し合い、討論している。

以上ごく簡単に概況だけをまとめたが、研究の成果(質)は別として、その意欲においては、決して人後に落ちないものを持っているものと自負している。国公私立の別なく、園の壁を越えて、みんなが一致協力して研究を進めているという点でも、誇り得るものをもっていると思う。

昭和三十四年度は、島根県幼稚園教育研究会の創立十周年を迎える。過去十年間の前進のあとをかえりみて、今日までに到達している研究の成果を広く天下に問う計画も進められている。

(島根大学付属幼稚園)

## 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 (3)

岡 本 卓 夫

#### 六、固定円木

##### 四才児

ひとりの場合、円木にいくや、両腕を円木の方向に横に張ってバランスをとりながらあがり、そのままの姿勢で少しずつ横進する。男児はしばしば落ち、これであまり遊ばず、第一三表にも示すごとく、円木を股でこすって進んだり、腹ばいなどしてみよう。だが、これらもすぐにあき、他の遊びにうつってしまう。女児は、男児よりバランスが上手で、多くは横進で遊ぶ。二人、三人、五人とグループの人数が増加しても、彼らはそれぞれ自分勝手に円木で遊ぶかあるいは他の遊びにうつってしまう。

##### 五才児

ひとりの場合、円木へあがる要領は四才児に似ている。やはり男児は、バランスをとることがやすく、したがって、第一三表に示すごとく、股いで前進したり、腹ばいあるいは四つ足になって進んだり、渡ったりして遊び、女児は、バランスもうまくなり、多くは円木上を前進・横進して遊ぶ。

二人組になると、男・女・混合いずれの組でも、「落っこ」がはじまる。そして、その遊びは、活動的な子どもが一方の子どもをつき落すことからはじまり、多くの場合、活動的な子どもが強く、しかも荒々しいので、いつもつき落されている子どもはいやになり、その子どもから離れて遊ぶかあるいは円木からはなれて他の遊びにうつる。この傾向は男児に強く、女児は、むしろ手をつないで渡ったり、とびおたりする協同的遊び (Co-operative play) を好む。

第 13 表 ひとり遊びの種類と平均時間

遊びの種類	年 令 性		4 才		5 才		6 才	
	男	女	男	女	男	女	男	女
股でこすって進む	12"				44"			
股いで馬とびして進む					3"			
円木を抱え、腹ばいで進む	7"				14"			
四つ足渡り					19"			
歩いて前進渡り	8"	16"	14"	40"	57"	2'07"		
後進 "					5"	4"	3"	5"
横進 "	48"	1'22"	25"	1'10"	22"	15"		
走って前進渡り					1"	4"	6"	
とび下り							25"	
とびこし							12"	
その他	1'45"	1'22"	56"	1'05"	57"	27"		

第 14 表 二人遊びの種類と平均時間

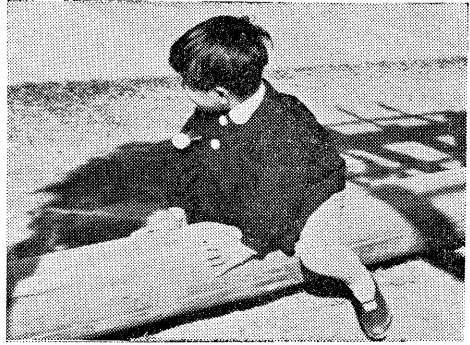
遊びの種類	年 令 性			4 才			5 才			6 才		
	男	女	混	男	女	混	男	女	混	男	女	混
落っこ	2"				37"	7"	2"	1'10"	20"	31"		
場所とり									23"			
横向手つなぎ渡り						12"			31"			
前向 "									8"			
手つなぎとびおり						3"			6"			
その他	2'58"	3'00"	3'00"	2'23"	2'38"	2'58"	1'50"	1'32"	2'29"			

第 15 表 3人、5人遊びの種類と平均時間

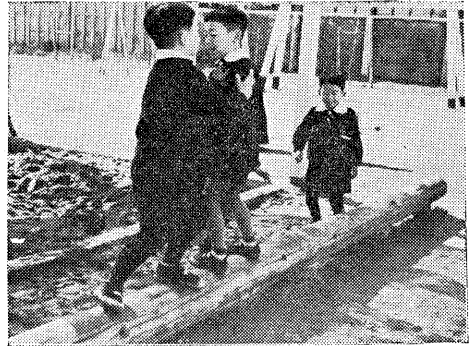
構成	遊びの種類	年 令 性		4 才		5 才		6 才	
		男	女	男	女	男	女		
3人	落っこ					41"	23"	1'34"	40"
	横向手つなぎ渡り						10"		28"
	手つなぎとびおり						5"		13"
	その他	3'00"	3'00"	2'19"	2'22"	1'26"	1'39"		
5人	落っこ					23"	8"	44"	16"
	その他	3'00"	3'00"	2'37"	2'52"	2'16"	2'44"		



第 11 図 股いで進む (4才男児)



第 12 図 落しっこ (6才男児)



## 六 才 児

ひとりの場合、円木にあがるにもバランスを失わずじょうずにあがり、第一三表に示すごとく、四、五才児のごとき横進よりは、むしろ前進を好み、これでの遊びが多く、しかも、円木からあまり落ちない。特に男児は、円木からとびおりたり、それにとび上ったり、とび越して遊ぶのを好む。一般に、男・女児ともその遊びはきわめて活発に、スピーディーになる。二人組になると、男児組では「落しっこ」が五才児よりさらに活発となり、それも、リーダーの「落しっこせんか」という発言によってはじまることが多い。女児組では、や

三人組の場合も、その遊びは二人組の場合に似ておるが、「落しっこ」において、つき落されるのは、いつも真ん中になった子どもで、落されたものは、いずれかの外側に回ってあがり、いつでも真ん中になっている子どもを落して遊ぶ。

五人組になっても、その遊びは「落しっこ」であるが、みんなだこれをして遊ぶ時間は少なく、多くは二、三人のグループに分かれてしておる。

八人以上のグループにもなると、誰でも勝手につき落して遊ぶので、ひ弱い子どもはすぐに退散、結局、活動的な子ども三、四人が残って遊ぶ。

はり「手つなぎ渡り」など協同的遊びが目立つ。混合組でも、「落しっこ」がおこなわれるが、多くは男児が荒々しいので、女児は逃げ、それぞれ勝手に遊んでしまう。

三人、五人とグループの人数が増加しても、その様式はほとんど五才児とかわらず、遊びはさらに活発、スピーディーになる。

八、十人くらいのグループのとき、まれに「場所とり遊び」がみられることもある。

### 註

「場所とり遊び」とは、四、五人の二つのグループが円木に股いで腰かけあるいは立ったまま縦に向かい合い、それぞれ先頭になった子どもが「じゃんけん」する。負ける」と、その子どもは自分の列の後部につき、勝つと、その子どもとその組の子どもは速か

に前につめ、また先頭同志が「じゃけん」する。かようにしてだんだん場所を多くとっていく遊び。







## 七、シーソー

### 四 才 児

ひとりの場合、男・女児とも、まずシーソーにいくや、低い方の端に股いで腰かけ、じっとしておるが、しばらくして脚で地を蹴り、シーソーをコトコトンさせて遊ぶ。それがすむと、今度は反対側にいき、シーソーを押しさげてまた同じ遊びをする。ひとりではうまく遊べないとわかるや、男児の多くは、中央にはい上って、女児の多くは、端あるいは支持台のそばに立ち、第一六表に示すごとく遊びをする傾向がある。

二人の場合、活動的な子どもが先に低い方の端に腰かけ、他の子どもは、他方の端を押しさげてのろうとする。だが、シーソーがはねあがって至極困難、特に女児はできない。だがその時、男児は中

第 16 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
中央で縦向に立ち重心を前後に移動して遊ぶ 						2"	21"	24"
中央で開脚横向に立ち重心を左右に移動して遊ぶ 			24"		34"	20"	59"	39"
中央で縦向、両手をついて座った姿勢で重心を前後に移動する 			2"	2"	7"	8"	4"	5"
中央で開脚縦向で腰かけ重心を前後に移動する 			5"		20"	12"	12"	11"
中央で横向に腰かけ重心を左右に移動する 			5"		11"	2"	10"	3"
一方の側で地上に立ち手でシーソーを上下させる 			4"	8"		6"		2"
中央の地上に立ち両手で交互にシーソーを上下させる 			15"	3"	2"	4"		
一方の端に股いで腰かけ地を蹴ってシーソーとともにねあがる 			42"	41"	42"	44"	38"	40"
そ の 他			1'23"	2'06"	1'04"	1'22"	36"	56"

第 17 表 2人遊びの種類と平均時間

年 令 遊 び の 種 類		4 才			5 才			6 才		
		男	女	混	男	女	混	男	女	混
両端にひとりずつのって遊ぶ		2'06"	24"	52"	2'40"	2'28"	2'30"	2'52"	2'50"	2'50"
そ の 他		54"	2'36"	2'08"	20"	32"	30"	8"	10"	10"

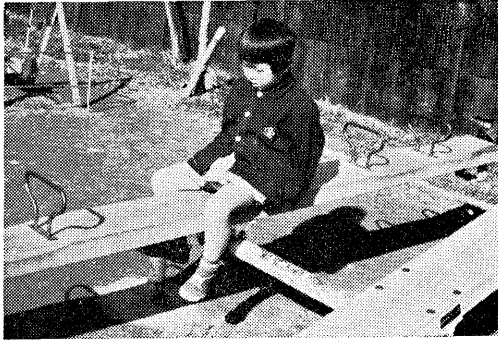
第 18 表 3人遊びの種類と平均時間

年 令 遊 び の 種 類		4 才		5 才		6 才	
		男	女	男	女	男	女
ひとりが一方の端に、他の2人が反対側に腰かけて遊ぶ		1'04"	22"	53"	41"	42"	37"
ひとりが中央上に立ちあるいは腰かけ、他の2人がそれぞれ両端に分かれて腰かけ調子をとって遊ぶ		18"		48"	29"	50"	22"
1対1の交代のり					20"	28"	53"
そ の 他		1'38"	2'38"	1'19"	1'30"	1'00"	1'08"

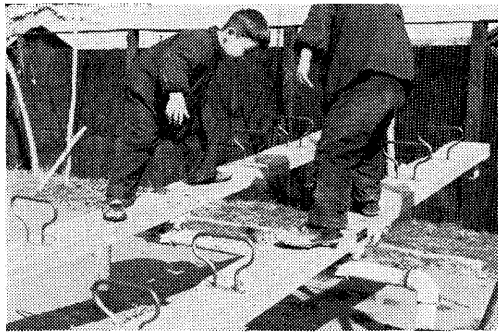
第 19 表 5人遊びの種類と平均時間

年 令 遊 び の 種 類		4 才		5 才		6 才	
		男	女	男	女	男	女
2人が一方の端に、他の3人が他方に腰かけて遊ぶ		33"		1'16"	58"	1'21"	1'10"
ひとりが中央上に立ち、あるいは腰かけ、他の4人がそれぞれ2人ずつに分かれて腰かけて遊ぶ				20"	13"	24"	12"
そ の 他		2'27"	3'00"	1'24"	1'49"	1'15"	1'38"

第 13 図 重心の前後移動 (5才女)



第 14 図 中央開脚横立ちバランス (6才男児)



央からはいあがるなどしてそこに乗れるので、男児組なら遊べるが、女児組では乗って遊べない。したがって、混合組でも、女児が先に低い方をとると二人で遊べるが、その反対のときは二人で遊べない。(高さに関係するが)

三人の場合、まず活動的なひとりの子どもが先に低い方に腰かけ、次の子どもはその反対側へ、最後の子どもは一番先に腰かけた子どもと一しょにという具合に、三人がほとんど同時に場所をしめる。したがって、一方の側に二人が乗るから、他方の子どもはひとりで押し上げれない。そこで女児組ではこれでほとんど遊べない。

だが、男児組では中央部からはいあがるので、一対二の位置は占められるが、彼らは、まだ釣合についての理解がなく、そのまま彼らなりの遊び方をする。

グループの人数が五人になってもこれとほぼ同じ傾向で、人数増加にともなって遊びが次第に困難となる。

## 五 才 児

ひとりの場合、男・女ともその様式はほとんど四才児に似ておる。だが、その遊びは、第一六表に示すごとく、四才児より器用さを要するものを好み、活動も活発、その時間も長くなっておる。

二人の場合、男・女・混合いずれの組でも、何のあらいや困難もなくじょうずに遊ぶ。

三人になると、男・女いずれの組も、四才児にみられたごとく、一対二になって遊びをはじめ。だが、うまくバランスがとれないので、リーダーがあらわれ、二人乗っている子どもの誰かに「お前真ん中にいけ」とか、「僕(私)真ん中にいく」とかあるいは「交代でろう」などの指示を与え、第一八表のごとき遊びをする。

かかるがごとく、この頃から「釣合」に関する理解の芽生えができてくるのか、グループが五人

になつても、重さ、距離を考えて、比較的じょうずにバランスをとつて遊ぶ。

## 六 才 児

ひとりの場合、男・女児ともその様式は四、五才児にほとんど似ておる。だが、五才児よりさらに器用さを要求し、ほとんどの子どもがシーソー上で遊んでおり、その遊びはますます活発に、活動時間も長くなつておる。

二人の場合、さらに五才児よりじょうずに、スムーズに遊びが進行。

三人の場合も、その様はほとんど五才児に同じだが、遊びの進行は五才児よりスムーズで遊びも活発である。

グループが五人になつても、五才児の場合と変わらず、この年令では八人〜一〇人くらいまでも乗って遊べる。だが、こうして人数が増加してくると、「交代のり」は全くなく、われもわれもとみんなが一しよに乗りたがり、ついにはグループが分裂するに至る。

## 八、雲 梯

### 四 才 児

ひとりの場合、男・女児とも、雲梯にいくや、多くは低い方ぶらさがり、あるいはその姿勢から脚をかけようとしたりするが、こ

の年令では脚はかからず、ほとんどぶらさがっているにすぎない。かようなことを数回くりかえすが、手は痛いし、おもしろくないのか、この遊びをやめ、そこに立って他の子どもの遊びを眺めたり、あるいはそこを離れ、自分勝手に他の遊びにうつる。

二人以上になつても、みんなで仲よく遊ぶことはできない。

### 五 才 児

ひとりの場合、男・女児とも高い方へいき、その端っこから順次低い一方の端へ長懸垂で渡っていく（多くは途中で落ちる）。かような要領で二、三回渡ると、それをやめ、低い方へいき、ぶらさがったり、脚をかけたりに遊ぶ。一般的に、女児は雲梯の下側でかような遊びをするが、男児は、上側にはいあがつて遊ぶ傾向がある。だが、この遊具での遊びは、手の中が痛くなるのと腕が疲れるのでロス・タイムが多い。

二人の場合、混合組では連合遊びだが、同性組では、二人は同じ端にいき、活動的な子どもから順次一方の端へ長懸垂で渡っていき、あるいはその子どもが「お前向こう側から渡ってこい」と他の子どもにも指示を与え、第二一表に示すとき遊びをする。だが、これも二、三回するとやめ、それぞれ自分勝手な遊びにうつる。

三人、五人とグループの人数が増加すると、男児組は勝手な遊びが多く、女児組では、第二二表に示すとき遊びがごくわずかみられる。

第 20 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
長懸垂渡り						31"	41"	46"	55"
長 懸 垂				57"	1'03"	36"	34"	31"	39"
伏 臥 渡 り						30"		22"	
仰 向 "								8"	
両脚かけ逆懸垂							6"	12"	12"
そ の 他				2'03"	1'57"	1'23"	1'39"	1'01"	1'14"

第 21 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
長懸垂渡り (ひとりがおりると次の子どもが渡っていく)								19"	50"		25"	1'03"	34"
" (両端から向かい合って中央まで渡っていく)								20"				30"	
はさみ落しっこ											34"		
そ の 他					3'00"	3'00"	3'00"	2'21"	2'10"	3'00"	2'01"	1'27"	2'26"

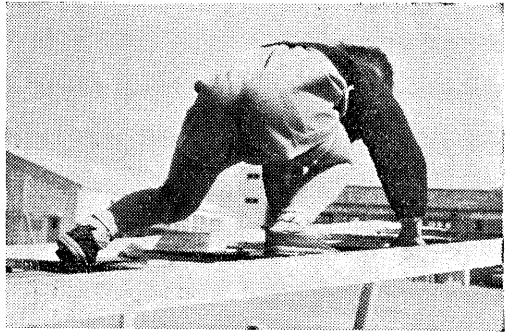
第 22 表 3人, 5人遊びの種類と平均時間

構 成		遊 び の 種 類		年 令		4 才		5 才		6 才	
				性		男	女	男	女	男	女
3人	長懸垂渡り (順番に渡っていく)								43"		59"
	そ の 他			3'00"	3'00"	3'00"	3'00"	2'17"	3'00"	2'01"	
5人	長懸垂渡り (順番に渡っていく)								33"		37"
	そ の 他			3'00"	3'00"	3'00"	3'00"	2'27"	3'00"	2'23"	

第 15 図 長懸垂渡り (6才女兒)



第 16 図 伏臥渡り (6才男児)



六 才 児

ひとりの場合、男・女兒とも、まず高い方へいき、長懸垂で低い方へ渡っていく。そして、かような遊びを何回かくりかえして、腕がつかれると、今度は、低い方いき、そこでぶらさがったり、脚をかけるいは上にあがって遊び、五才児よりも活発である。

二人の場合、男・女・混合いずれの組も、活動的な子どもが指示を与えて遊びをリードすること五才児に似ておる。また、遊びの種類も五才児と同じで、腕が疲れてくると遊びをやめ、自分勝手に他の遊びにうつる。

三人、五人とグループの人数が増加しても、その様式は五才児の場合と同じである。

一般に、人数が増加すると、男児組はそれで元氣を得、雲梯の上にあがる子どもが多くなり、勝手に遊ぶ場合が多いが、女兒組では、そのほとんどが上にあがれず、したがって、渡って遊ぶことに限定せられ、みんながゆずり合って順番に渡らざるを得なくなるという結果をひき起しておる。

予 告

幼児教育講習会

期日 昭和三十四年七月二十一日―二十五日

午前九時―午後四時

会場 お茶の水女子大学講堂

科目 第一部 (午前) 幼児教育の理論

第二部 (午後) 幼児のリズム指導

主催 お茶の水女子大学付属幼稚園内

日本幼稚園協会

# 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 幼児教育研究會

（お茶の水女子大学教育学部付属幼稚園内）

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内）（お茶の水女子大学家政学部内）

付属小学校・付属中学校・付属高等学校

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、幼児の実生活をも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。

研究はまだ緒についたばかりではありますが、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

お茶の水女子大学教育学部長

お茶の水女子大学助教授

お茶の水女子大学助教授

蠟山政道

鍋島能弘

津守

浅見千鶴子



日 程 表

日	時	6月5日 (金)	6月6日 (土)	6月7日 (日)
	9.00	受付の 開会の あいさつ	実 際 指 導	講演 浅見助教
	9.30	実 際 指 導		
	10.00		講演 蠟山学長	協議 「幼稚園の視聴覚教育はどのよう にあったらよいか」
	11.00			
	12.00	昼 食	昼 食	のつ 会の あい さつ
	1.00	講演 鍋島教授	講演 津守助教	
	2.00	実際指導についての 協議 会	実際指導についての 協議 会	
	3.00			
	4.00			

協 議  
會 員  
申 込 期 限  
申 込 場 所  
宿 泊

幼稚園・保育園・小学校の教員及び一般希望者  
三〇〇円（研究会要項代を含む。当日払い込みのこと）  
五月二十五日までにハガキにて申込みのこと  
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）

「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 越太郎  
お茶の水女子大学教授 坂元 彦太  
お茶の水女子大学教授 松村 康平

昭和三十四年五月

お茶の水女子大学文教育学部付属幼稚園内  
幼 児 教 育 研 究 会

# 日本保育学会第十二回大会予告

## 一、日 時

第一日 五月二十三日（土） 午前九時—午後五時  
第二日 五月二十四日（日） 午前九時—午後五時

## 二、会 場

東京家政大学

（東京都板橋区板橋町六丁目三五六九番地）  
国電 板橋駅よりスクールバスの便あり

## 一、プログラム

- (1) 研究発表
- (2) 共同研究発表 「わが国における幼児保育史の研究」
- (3) シンポジウム 「幼児保育とマスコミの問題」

## 一、参加申込

- (1) 正会員は当方より御案内いたします。
  - (2) 準会員は当日受付けます。
- なお御連絡は左記へお願いいたします。

## 連絡先

東京都板橋区板橋町六丁目三五六九番地 東京家政大学内

日本保育学会第十二回大会準備委員会

（電話（96）五二二六〇九）

幼児の教育 第五十八巻 第五号

五月号 © 定価五〇円

昭和三十四年四月二十五日印刷

昭和三十四年五月 一 日発行

東京都文京区大塚町三五

お茶の水女子大学付属幼稚園内

編集兼 津 守 真  
発行者

東京都文京区大塚町三五

お茶の水女子大学付属幼稚園内

発行所 日本幼稚園協会

東京都板橋区志村町五番地

印刷所 凸版印刷株式会社

東京都千代田区神田小川町三ノ一

発売所 株式会社 フレーベル館

振替口座東京一九六四〇番

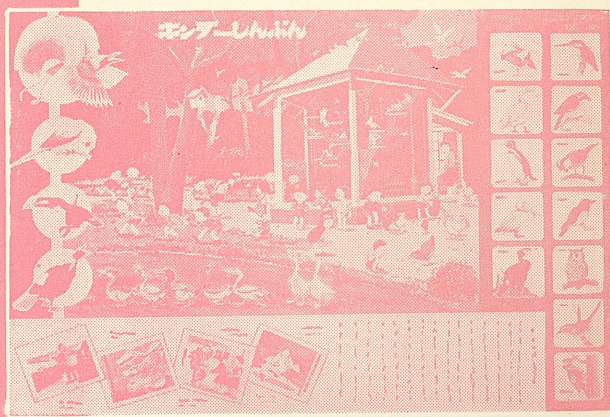
◎本誌ご購入についてのご注文は発売所  
所フレーベル館にお願いいたします。

はじめて 発売された

# キンダーしんぶん

幼児のための

かべしんぶん



自然観察に

社会観察に

生活指導に

遊びのきっかけに

大きな画面で、たくさん子どもたちが一度に見ることができ、話し合いが活発にかわされる教材——。これが、かべしんぶんです。

フレール館では、鋭意この教材の幼児教育における必要性と、効果とを研究しておりましたが、ここに、キンダーしんぶんとして発刊いたすこととなりました。

季節、行事を通して、自然観察、社会観察、生活指導を、子どもの生活に即した、楽しさあふれる画面で編集をすすめております。必ず、ご期待にそえるものと確信いたしております。

そしてキンダーブックの同月号と併せご利用いただければ、その効果は倍加することでしょう。

5月号発売・B2判・多色印刷・¥40

キンダーブックの たのしい教材

## ペーパーサート キンダーえあわせ

きんのがちょう  
ゆかいながくたい

¥ 50

どうぶつ篇・のりもの篇  
まわりをみましよう篇

各篇 ¥ 70

株式会社 **フレール館**

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3編 6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

## 《六月号内容》

たのしい おはなし

☆あめふり え・吉沢廉三郎先生

☆じゃつくと まめのき

文・猪野省三先生

え・武井武雄先生

☆さんびきの くま

文・榎 晴志先生

え・利根ちはる先生

☆おさるの めがね

文・三越左千夫先生

え・安 泰先生

☆しらゆきひめ

え・西山 敏夫先生

え・初山 滋先生

☆ききみみずきん

文・水上 不二先生

え・林 義雄先生

☆はやおきどけい

詩・富原 薫先生

え・北田 卓史先生

曲・河村 光陽先生

☆あひるのかつこちゃん

文・飯沢 匡先生

え・土方 重巳先生

☆ぶれいめんのおんがくたい

文・奈街 三郎先生

え・富永 秀夫先生

別冊付録「つばめの  
工作付録「とけい」  
おうち」

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