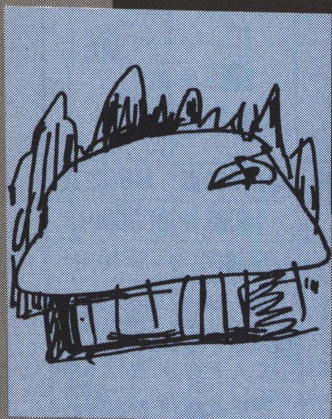
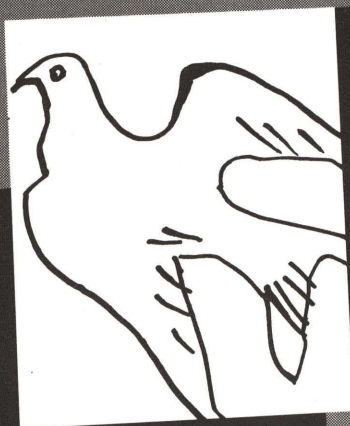
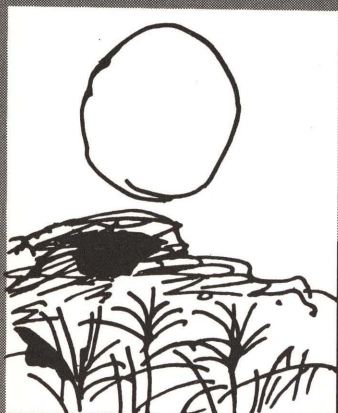


幼児の教育

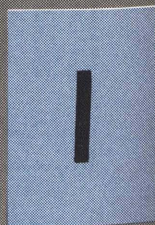
第五十一卷

第一號

日本幼稚園協會



紀



幼児の教育

第五十一卷

第一號

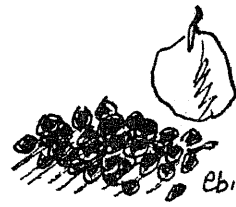
昭和二十七年一月

目次

表紙	中川紀元
すべての子供たちのために	倉橋惣三…(2)
(ヌース)肯定と否定	山下俊郎…(4)
協力委員座談會	
日本保育界発展のために	
考慮すべき重要諸問題	
……………牛島・及川・齋藤・多田・波多野・山下・倉橋	…(6)
就学前の算教育	堀七蔵…(17)
幼稚園の言語教育	石井庄司…(31)
アメリカ童話から(14)	松原至大…(40)
子供讃歌(17)	倉橋惣三…(44)
(講話) 幼児の健康保育(15)	平井信義…(49)
会から	……………(56)

編集主幹	倉橋惣三		
協力委員	牛島義友	及川ふみ	齋藤文雄
	多田鉄雄	波多野完治	山下俊郎
編集委員	西山浪太郎		(五十音順)

発行
日本幼稚園協會



年頭の祈り

「すべての幼児」のために

倉 橋 惣 三

われらの関心は、「すべての幼児」にある。一々、すべてのこととわらなくともいふことであるが、児童憲章に、遂にすべての児童、とことわつてあるのと同じく、すべてというところに重点をおくのである。

個々の施設なり、実際の方法なりについては、素よりそれぞれ別の分担によつて専念するところがある。又、直接の留意と責任には区別がある。しかし、関心においては、一つであり、普通であり、すべての幼児に亘つて偏執しない。寧ろ一つに忠実なるものこそ他の忠実を尊重し、自ら直接に当らなくとも、他に対する理解と支援とを惜まない。少くも己れの分担を主として、他を侵すことをしない。況んや、排し斥け妨げるようなことをしない。それどころか、関心はもちながらも事に当り得ないでいる面を、進んで担当してしてくれ

る同愛の人に感謝しないでいられないのである。

すべての幼児は種々である。それぞれの要求に従つて種々の適切を期するのは、真にすべてに適切であり得んがためである。素より分立のための分立でもなければ、況んや対立のための対立ではない。

殊に、「すべて」の検討が詳かになり、それぞれの面に対する徹底が周到になるに従つて、「すべて」の分化も小分けになり、その各々の分担も適確になり、よつて以て、真にすべてが「すべて」として完うせられる。この意味において、分化は進歩の基であり、又、進歩の結果でもある。たゞ分化分担に囚われて、「すべて」を忘れるとき、狭隘となり、偏跛となり、偏僻の心ともなる。

事に当つては熱心を費しとする。しかも、所謂熱心は、我

執の別名であることがある。熱心と我執は似て異なる。熱心は事への態度であり、我執は我への態度であるからである。熱心は他の熱心を認容するが、我執は他の熱心を容れない。従つて争う。争いは対他の心である。争心は屢々わが眞の熱心を失ひ、又『すべて』を忘れ去らせ、貫しとしない所以である。

『すべての幼児』への関心が、分化して各々の熱心となることは喜ばしい。かくして『すべて』の熱れの面もゆきわたりつゝ合して、『すべて』を完うし得るからである。しかも分化が相争うとき、『すべて』の関心は悲しむ。他の熱心を尊敬しつゝ、他の分担を感謝しつゝ、敢えて力を籍し得ないまでも、『すべて』において相和する途はないものか。同業（『すべて』の中の分担者）相競いつゝも、『すべて』において相和する途はないものか。

聖太子徳憲法には、『和を以て貴しとなす』とある。基督の山上の垂訓には、『和平も求むるものは福なり』とある。こゝで筆者の言つてゐる和は、それらの聖者の用語に倣つてゐるものではない。それらの貴い用語は、人の世の和のむつかしさを含み、聖者にして初めていえる訓えである。こゝで筆者の言つてゐるのは、そんなむづかしさを意味するものでもなく、そんな神聖な訓えでもない。われらの目の前に居る幼児達から常に学ぶものである。

わが国の国立幼稚園の園児数一一四、九六五、私立幼稚園の園児数一一二・七九六、公立保育所の園児数五〇・二〇三私立保育所の園児数一六五、七一七の数字を見れば、わが国の『すべての幼児』のためを希うものとして、未だ甚だ遠い言いかえれば、国立幼稚園、私立幼稚園、公立保育所、私立保育所は、相協力して、われらのすべて関心を満たすべき急務に迫られてゐる。寸刻も相対立しあう筈はないのである。わが国の幼児保育の施設の發展といへば、国立公立私立の幼稚園保育所の増設と充実とのほかはないが、又或は互の研鑽において、相批判しあい、相助言しあうのも必要なことであろうが、しかも、それは、常に好意と敬意とを以て互を認識しあつた上でのことではなければならない。苟も一つが他の発達の妨げをなすようなことであつてはならない。

更に、この各々の面において、『すべての幼児』のために現在力を尽してゐる。幼稚園保育所の教職員数の総数は僅に一五・五七九の少数である。此の少数の同志こそ、わが国の『すべての幼児』のためを現在身を以て行つてゐる同業である。これが和を以て相結ぶことなしに、いつの日か、『すべての幼児』のための祈願を実施し得ようや。

言までも理となり論となるの傾きがあつたが、われらの『すべての幼児』そのものに就て思いをいたすとき、幼稚園保育所にある四十五万の幼児らは、皆和の権化である。その一つ一つの和の顔と、和の集いとが目の前に見える。



否定と肯定

山下俊郎

文部省の保育要領の第三章、幼児の生活指導の中にはいろいろと幼児に接するものの考えなければならぬことが述べられているのであるが、その最後の「社会的発達について」の節に、

「いつも肯定的な言い方をしたい」という項がある。

どの子も明るい子どもに、そして積極的にビチ／＼した子どもに、ということを中心から願うわたくし達にとつて、この項は考えさせるものをたくさん持つていようである。

昨日も、学校から帰りの道で、可愛い幼児とその若いお母さんが一緒に歩いているのを見た。ところが、子どもが道にしゃがみ込んで「オンブ、オンブ」といつてきかない。お母さんは少々もてあまし気味である。

「そう！ あんよしなかつたら、キャンデー買つてあげ

ないから」

とおどかしている。

「あそこのお店の所まであんよしませしようよ。あんよしで行つたら、キャンデー買つてあげるわよ」

と言つてやつたら、小さい子どもの心に、歩こうという意欲がわいて来ないかしら。おんなじことをいつても、否定や打消しでいわれると、もらえないことの方が心に強くのしかかるのではないか。

水を入れた水差しをひとり幼児が運んでいる。否定型のお母さんは子どもに向かつてこういうだろう。

「だめじやないの！ 気をつけなきや、水がこぼれるじやありませんか！」

幼児のお相手として物なれた幼稚園の先生は同じ子どもに対してもこういうだろう。

「水差しをこういう風に（格好をして見せて）、しつかり持つて、ソロソロ歩いていらつしやいね」

否定型のお母さんのいうことは、まず第一に否定的である。漠然としている、どうしたらいいのかを教えていない。ただ頭からだめじやないのと、どやしつけるだけである。

なれた幼稚園の先生は、どういふ風にしたらいいかということをはつきりと限定的に積極的に指示している。

頭からどやしつけられただけでは、どうしたらいいか分らない。こぼれるじやないのといわれてもどうにもならない。こぼれるのは事実であつても、どうしたらいいかが子どもには分らないのである。子どもに対してものをいうときは、後の幼稚園の先生のように、積極的に、はつきりと、限定的に、そして子どもの気持ちを誘導するように、ものをいつてやりたい。

*

子どものいけない所、悪い所をひつぱり出して、だめじやないのといつて押えつけ否定してやることはいともやさしい。しかも、こうして否定にばかりかこまれている子どもは、つねに否定の重圧のものに在つて、ちじこまり、いじけて行くほかはない。

いい所を見つけ出して、これを積極的に誘導し、のばして行くことの方が大切である。その方がのび〜と明るく成長して行くことができる。

*

子どもに対しては、いつも肯定的な言い方をしたい。こう考えてくるとほんとにそうありたいものである。わたくし達は、つい否定で子どもをコントロールし勝ちになる。これは、わたくし達いまの大人の通有性かも知れない。わたくし達いまの大人は、いつも、「……てはいけませんよ」「……を禁ず」という禁止命令のみに囲

まれて大きくなつて来たようなものである。このことが子どもに対しても同じように出て来るのかも知れない。

しかし、否定を使い勝ちだというわたくし達の通有性には、否定を使うことの方が事が簡単に運ぶからという所にも根ざしているだろう。ただし、事が簡単に運ぶというのは、単に見かけの上のことだけである。「いけない」ということをちよつと子ども達が止めただけのことである。この止めた裏に何が入り込んで来ているということを問題にしなれば、これで子どもがコントロールできたとということに、外見上はなつて来るのである。

*

子ども達の心を真直に、のび〜と積極的にのばして行く為には、何といつても肯定的ないい方が望ましい。しかし、それは単に、日常のいい方だけではない、子どもをめぐるあらゆるものと同じことが望まれる。

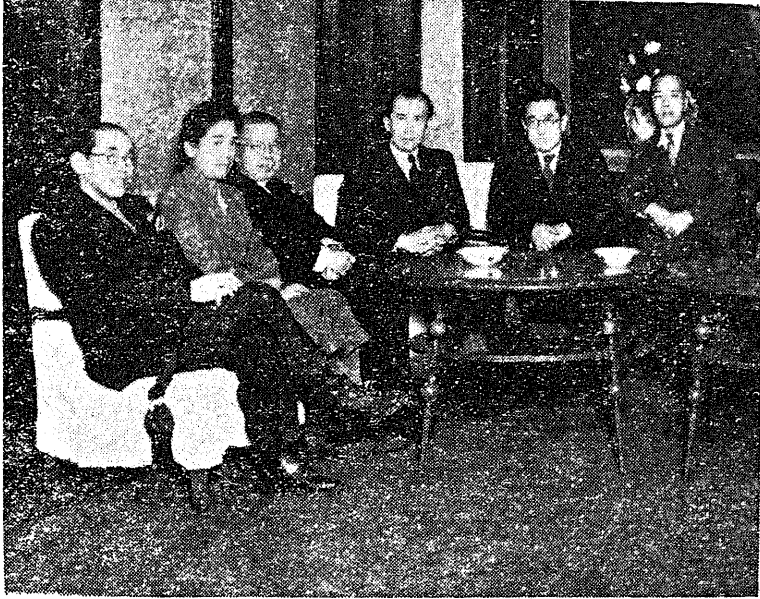
メンコがはやる。「いけません」、ベーゴマがはやる。「いけません」、よくない紙芝居がやつてくる。「いけません」、好ましくない歌がはやつている。「いけません」どちらを向いても「いけません」ばかりではないだろうか。

子どもたちを明るくのばしてやるために、積極的な、明るい、すぐれた文化財や施設がもつと生まれて欲しい。これも否定に代るよりよい肯定である。

協力委員座談會

我国保育界の発展のために

考慮すべき重要諸問題



時・昭和二十六年

十月二十三日

所・丸ノ内・常盤家

出席者

協力委員

牛島義友君

同

及川ふみ君

同

齊藤文雄君

同

多田鉄雄君

同

波多野完治君

同

山下俊郎君

(五十音順)

司会

本誌主幹

倉橋惣三

写真説明―右より牛島・多田・山下・
倉橋・及川・波多野の諸氏

問題の要点

倉橋 本日はお忙がしいところありますがとう御座いました。『幼児の教育』の協力委員が一堂に会して色々お話をうけたまわるといふ機会を有ちたいと予ねて思いながら、その機を得ず誠に残念に思つてゐたのですが、本日は幸にしてその宿願を達する事が出来て非常にうれしく思います。本日の座談会の首題はかねて御通知申上げてありますように『我國保育界の発展のために考慮すべき重要諸問題』というのであります。大変に大きな題目ですが、おあつまりの諸君は現在の日本の保育界というものについて大変御心配を戴いてゐる人達ばかりである。この点はこうせねばならないとか、こうありたいとか、要望する点や、改善すべき点等についても平素よくわかつてをられる方々である。

そういう点について感じてをられるところを御話しねがいたいと思ひます。ところで、その諸問題についても、これを大まかにわけて考えますと、大体、制度上の問題、施設上の問題、方法上の問題、保健上の問題、それ

から先生の保健の問題、先生の養成の問題と、いうように大きくわけて考えられると思ひます。御話ねがうにしても、大体こういう風な分類でお話をすくめて行つた方がよいではないかと思ひます。

それで第一にまづ制度上の問題といふところから始めましょう。

現状についてどういふ点がいけないのか。どういふところをどういふ風に改めたいのか、勿論、横の方から批判だけでもいいかぬ、けれども、建設的な立場からの批判もいゝでしよう。で、これはまづ文部省に御関係の方から口を切つて戴いた方がいい、と思ひます。勿論、今は役人として、なく、本誌協力委員としてです。

多田さん、どうぞ――

文部省通牒の意味

多田、保育界の制度についての問題については、このごろ気にかゝる問題があります。

この前倉橋先生とも御話をしたんですが、小学校との連絡問題、あれをもつと考えねばならぬのぢやないか。米國教育使節團が勧告し

てくれた、幼稚園を小学校にくつつけるといふ事、これは大変ありがたい勧告なわけですが、この問題の奥にあるものは何かという事になるとそれはアメリカの教育制度というのが背景になつてゐるのではないか。向うの制度を見ると、一年位が幼稚園でその下に、ナーセリー・スクールがある。これがノーマルな型です。その一年というのは、インファント・スクールを思い出させるが、そうなる、満五才から小学校という事になるから、学習学級ではいかぬという事になり、乳幼児をやるのもわかりません。そういう事がいゝのかわるいのかは別として、日本なんかの場合だと満四才以下の幼児の行きどころがなくなる。こういう事をどう考えたいのか。

それから今年の二月二十日付で文部省の初等中等教育局長の名で各都道府県教育委員会都道府県知事宛に、通牒が出てゐる。『幼稚園に入園を希望する幼児の取扱いについて』というのですが、こういう事をいつてゐる。

幼稚園に入園を希望する幼児は、近年いぢちるしく増加してきてゐますが、現状では、施設その他の事情から、その希望する

幼児をことごとく入園させる事は、はなはだ困難であると思われれます。

さしあたり、今後幼稚園に入園を希望する幼児の取扱については、幼稚園教育の重要性に鑑み、なるべく多くの幼児に、小学校入学前一年間の幼稚園教育の機会が與えられるよう格段の御配慮を願います。

なお、地方の實情に應じて、二部保育や適當な空施設の利用等の方法も考えられま

すので、じうぶん御研究の上幼児教育の發展が期せられるよう御指導をお願いします。

公立幼稚園に対してこういう通牒が出たのです。そこで或る幼稚園では子供をことわるといふ事になつた。すなわち小学校入学前一年の子供を出来るだけ多く幼稚園に収容するという建前ですから、当然にその下の子供はハミ出すといふ事になる。こういう事で果たしてよいのか、私はよくわからんのですが、倉橋先生、どういふ工合に考えてよいでしょうか。

幼稚園教育の年限

倉橋、小学校の部分として (as a part)

という言葉も色々考えられる。けれども、一年保育に限られるといふ心配も出てくるといふお説なんです。

多田 これと関連して現在の法律では満三才から幼稚園に行く事になつてゐるが、これは實際上の問題では喰いちがう事になる。尤も満二才から行くといふ事は三年保育ということとちがう。

満三才では幼稚園教育はやれません。満三才といふと保護的色彩がつよくて、施設としては独立して考えなければならぬのではないかと思います。

倉橋 それはこういう風に考えてゆかなくてはならないのではないのでしょうか。即ち現行制度をもとにしての話であるけれども、内容的にみた場合、幼稚園教育の年限というのは抑々どの位が適當なのか。制度の基礎になる実質の問題です。もしも幼稚園教育が一年でいゝというならば、それでもいゝか知れない。私も実はあの通牒をみてうれいような又妙な氣もしました。一体文部当局は幼稚園教育といふものをどのように考えてゐるだろうかと思つてみました。実情からおし

て、一年保育でいゝのかわるいのか、これは幼稚園教育の本質問題ですね。

就学前の教育といふものはどれ位が適當だろうか、及川さん、一年で足りませんか。

及川 あの通牒の意味は、小学校入学前に一年の幼稚園教育でも出来るだけ多くの幼児にあたえたいといふ考えで、幼稚園教育といふものが一年でいゝと考えてゐるわけではないだらうと思ひます。千葉の館山とか千倉とかいふところは、大体殆んど小学校就学前の幼児が小学校の附属幼稚園に行つてゐます。そうなる、二年保育の子供の行くところが無い。將來は小学校附属幼稚園で半前一年の子供と二年の子供をまぜて収容するといふ事が出来るかも知れないけれども、そういう事は何時のことになるのか一寸わかりません。一年で充分だとは決して思つてゐるわけではないけれども入願者全部の中から一年保育者を優先して入れる、余力があれば二年をとる今までは一年保育と二年保育を両方とりましたが、今は一年保育を全部入れるといふことになりましたね。

日本の特殊性と幼稚園教育

多田 それは、方ぢやありませんか。幼稚園に行きたくとも施設がないということがある。費用の問題もあります。そういう事を思うと一年保育を徹底した方がいゝ、ということも考えられぬことはない。勿論、及川さんの仰言つたように一年以上やりたい。しかし兎に角一年やればということもある。一年やつておけば学校に行つた場合集団生活に慣れてゐるだろうということもいえる。そういう意味もないことはない。

波多野 私は一年では幼稚園のフランクシヨン（機能）は果たせないぢやないかと思ふ。だから一年だけやるといふことになる。それは幼稚園教育というのではなしに、一つの準備コースとしてやることになる。小学校を本体として考えて、それに都合のよいように準備するといふコースになるのではないかと思ひます。幼稚園教育本来の立場、性格の教育といふか、セキユリテイ（安全感）セキユテイの意味については「幼児の教育」第五〇巻第一号一六頁以下参照——編者註）の教

育といふか、気持をユツタリもたせるというよゝな教育、そういうことになる。とくも二年間は欲しい。これは幼稚園教育といふものを全教育体系の中でどのように考えるかといふことで決まると思ふ。そこから一年でいゝか二年でなけりやいけないか、きまると思ひます。六三制、小学校といふものを主体に考へて、その下にもつと大事な段階があるといふ事を考えないと大変なことになる。しかしそれもアメリカあたりではない。第一、向うではお母さんにヒ、マがある。家が子供本位につくられてゐる。街が清潔だ。どこも子供本位だ。とくに沢山の部屋数がある家に住んでゐるといふ事は、母親が幼稚園教育の代用をする事になります。日本では一部屋といふのも少くない。子供は多勢ゐる。こういう国では国家の力で幼稚園教育の充分のフランクシヨンを有つようにせねばならぬ。そういう国柄なのだ。私は二年保育でなければどうしてもいけないと思ふ。

教育の始期について

倉橋 せめて一年という事でいゝのか。又

は二年はどうしても要るといふのか、一年といふ事は昔から実行されてゐるが、それが表立つたのは幼稚園教育義務制の論からだと思ふ。義務制としてはせめて一年は義務制にしなければという事になる。それと今度の通牒とは形の上ではちがうけれども、一年といふ点では同じことです。義務制にするならばせめて一年、それでも無いよりは大にいゝ。それは常識的にそうなります。たゞ問題になるのは幼稚園教育そのもの、フランクシヨンはそれで果たせるかということです。

多田 それは波多野さんのいわれた通り一年ではどうしても足りぬといふ事があるだろうと思ふ。もうせめて半年か、一年あつたらという感じがあるではないか。及川さんなんかもそうでしょう。

倉橋 山下さん、幼児心理学の方からはどうみたらいゝですか。

山下、私は、問題が逆もどりするようだけれども、問題になつてゐることは二つに分けて考えられるのぢやないかと思ひます。一つはこういうことです。就業前一年の保育をすゝめる考え方は、「せめて一年は」といふ考

え方ですが、多田さんは、その「せめて一年は」が「一年でいゝのだ」となつては困ると

いうのでしよう。そして「せめて一年は」と

いう考え方の根柢には、現在のところ小学校に入る子供で全然幼稚園教育というものを受けないで入学してくる子供がある。それをなくしたいという考えがあるのだと思う。

もう一つは幼児の生活から出発すると、これは波多野さんのいうとおり、二年はどうしても必要だ。心理学的にいえば早ければ早い程いゝのですが、私は前に保育学会の総会の際に保育年令の事を発表した事があります。

大体四才から五才位のところでどうしても教育したい。この時期は発達上非常に重要な時期ですから少くも二年間、出来れば三年間は保育したい。

倉橋 うるさく質問しますが、長ければ長い程いゝといわないで。幼稚園教育の本質として、性格をつくるというのはい何何才から可能なりやといふことになるか、どうでしょう。

牛島 社会化を求めるといふ事であれば、あまり早くからソシアリゼーションといふ事

を考へても無理で、二才位は無理です。四才位から適當ぢやありませんか。

倉橋 性格教育といふが、だまつて放つて

おいても性格が形成される時期といふものがあるでしよう。その時に教育をはじめるのがいゝではないか。牛島さん、どうでしょう。

牛島 三才位だと子供の遊び方も平行的だ。一緒に遊ぶといつても個々ばらばらへの傾向がある。

及川 私のところ、一組十五人宛の三年保育の組が二つありますが、それが遊んでゐるところを見ると、メイ／＼は楽しそうです。友達と遊ぶといふよりも一人で遊ぶのが楽しそうです。その組の一つにアメリカの子供があるんですが、それを仲間に入れるといふ積極的なものはないようです。隣の年長組の子供はその子に関心をもつて近づきたいよ／＼な恰好を見せるのですが、小さい組はそういう事はないのです。

『せめて一年』といふこと

倉橋 つまり就学前二年からはじめる性格教育は有効可能であるが、その前からという

事は色々な關係で出来そうにもないといふのかな。

波多野 それは特別な施設を必要とするでしよう。

及川 私のところなんか三年保育があつてもいゝと思う。身のまわりのことだつて家にをれば中々出来ないのに、幼稚園にすれば出来るようになります。社会性の方はおくれますけれども。

倉橋 三年保育は早すぎると昔いつたのは今及川さんがいつたのとは違つた意味であつたが、及川さんのいつた事は社会性の発達といふことより厄介だ。自分のことを自分でするといふ事をしつけるのはなかくむづかしいことだ。

及川 昔は服装がちがいますから――

倉橋 とにかく社会性の発達からいへばまづ二年は適當といふところでしょうね。

山下 波多野 マア、そういえますね。

倉橋 そこで問題は通牒ですが、「せめて一年は」といふことはじう／＼尤もだとしてその下の子供はどうなるか。プライマリ幼稚園あるいはナーセリ・スクールがあれば問

題はないが――

牛島 それは公立と私立に分けて考えられませんか。公立は町の財源のゆるす限り、

「せめて一年」を入れることにする。私立の方は二年保育を入れるとしたらどうでしょう。高部屋（註、愛育会と連絡して行われている全村保育）では全部の子供を来させるために半年、四半年というのもある。

倉橋 幼稚園の方は一年保育ですか。

牛島 設備がありませんからね。

及川 幼稚園が移動しないで、幼児が移動する「移動保育」というようなものですね。

倉橋 就学前三ヶ月位来るといふ子もゐるわけだ。

山下 さしあたり幼稚園教育の配給制度と
いうところだな（笑）

及川 一年はだめだとそこまで言えるか。

多田 そのままで言えますね。そうでないと二年はつながつてゐるといふ原則がこわれてしまふ。一年では効果は半減する。「せめて」といふのは原則ではない。これをハツキリさせる必要がある。

及川 あの通牒をよんだ人が幼稚園は一年

でいふのだという感じを受けたでしょうか。

多田 受けたんぢやないかと思ひますな。これは僕の想像だけれど、あの通牒を出すという根柢には満四才は私立の方でカバーして貰う。あるいは保育所の方で見て貰うという考え方があつたのぢやないかしら。ないのならいゝが、若しこういう考え方があつたら危険ですね。便宜主義というのは危険だ。

基準と實際

倉橋 それに関係があるかどうか知りませんが、全国的には幼稚園の普及度というものは相当差があるでしょう。

多田 私立は大きな都市でなければ成り立ちません。それから幼稚園の普及度といつても、県により、幼稚園がまるでなくて保育所で代用してゐるところもある。高知県なんかそうですが――

倉橋 そこで問題は、マア、幼稚園保育所一元論というような時に、その問題も考えなければなりませんね。

多田 全くそうです。

倉橋 そういう問題を考えると、また今の

通牒のことになるが、それにも書いてあつたけれども、適当な空いてゐるところをつかへという事をいつてゐる。なきにまさとつて意味であろうが、一応そうしておいて、そういゝながら設置基準のことをいふ。そこいら辺の關係はどんなものでしょう。

多田 そこがたしかに矛盾です。

多田 これは正規の幼稚園の名において普及して貰いたくありませんね。季節保育所のようなもので、これはこれとしてやつていふことは勿論ですけれども、それを称して幼稚園といふことは歪めることになる。

倉橋 とにかく幼稚園とは何だといふことをむづかしく考えなければ、あの通牒もマン更捨てたものではない。

多田 マア／＼といふところでですね。

倉橋 少し々妥協論すぎるかね（笑）

多田 あのために二年保育から一年保育に切りかわつたところがズイ分ある。去年まで二年保育をとつてゐたところが今年是一年保育しかないといふような――

山下 及川さん、この間の国公立の会合の時にそういう話を出ませんでしたか。

及川 別にそういう話は出ませんでした。今の状態からいえば己むをえすの一年でしようから——

多田 そうですね

及川 それから設置基準の問題だつて、片方で簡単な幼稚園があり、その片方に設置基準がある。今の時代はその両方が必要な時代ぢやないでしょうか、当分の間は条件つきという事でしょう。

多田 己むを得ないということはある。たゞ私はくどいようだが基準というものはどこまでもしつかり立て、おかなければならないということをお願いしたいと思う。「せめて一年」はいゝが、一年でもいゝとなつては困るのだ

保育の方法について

倉橋 そこで方法の問題にうつりたいと思つたのですが、方法については色々あるでしようが願わしい方法は個別的な取扱ひ方をする事だと思つた。今は個別・集団・分団保育という風に色わけされて、わかりやすいように見えるけれども、それだけ危険なところがある

るではないか。今の幼稚園は個別に重きをおいてますか。

波多野 戦争中からみると大変なちがいですね。

多田 己むを得ないというところはありますが、そういうように努力してゐるといわれる。

山下 考え方だけではすね。

牛島 小学校への準備コースだとすると集団的な取扱ひがいゝわけだ。

自由保育の意味

多田 勿論そういうことはある。しかしそれと個別的な取扱ひということとは矛盾しない

倉橋 はやり言葉でいえば自由保育と一斉保育ということになるか知らんが、一斉保育では自由保育は出来ない。

波多野 自由保育が行きすぎて一斉保育をやめたところが多い。

倉橋 波多野さん、最近のアメリカはどうです。

波多野 たとえばお話の時間とか、折り紙の時間とか、特にそういうようにこしらえてゐるのかどうか知らんが、クラスの子供が同

じことをやつてゐるといふのがある。

倉橋 お話と折紙とはちがうでしようね。折り紙なども一斉にやつてますか。

波多野 幻燈をみせたりなんかもししてゐます。

倉橋 つまり一斉とか自由とかいふのは、バツシヴィテイ(受動)とアクティヴィテイ(能動)の差異のことかしら。

波多野 バツシヴィテイというだけでもないでしよう。たとえば家の絵なんか見せて、この家をペンキ屋さんがこれから塗ろうとするところだというような話をして、それからこんどは塗つたものをみせて「サテ、ペンキ屋さんは何色にぬつたでしよう」というように聞く。みんなが紫だとこたえる。こんどは黄色をみせて、何色だ答えさせる。みんなが一緒にいふのです。非常に一斉的要素がつよいように思つた。

倉橋 面白いお話ですね。ところで及川さん、自由保育の名の下にどんな方法がとられてゐるんですかね。

及川 私は自由保育といつても凡ては自由というわけでなくともよいと思つています。風車

はこういう風に、こうく出来ますねという
ようなことは大抵の子供に指導してよい。そ
ういうような面でも、お仕事は凡て自由撰択で
なくともいふと思う。

これについてアメリカン・スクールをみま
したけれど、あそこに行くくと自由保育とい
う感じがいたしません。いくつかのグループに
分れてゐて、あるグループは粘土細工をやつ
ており、他は紙を切つてゐるといふ工合で多
分次の日はそれがズレて行くのぢやないかと
も思いましたが、その日くは少数で同じこ
とをしてゐます。

倉橋 このごろの自由は必ずしも人と一緒
にならなくてもよい。先生の命をまつてやら
なくてもよいというやうな、外との關係の自
由ぢやないか。本當の自由というものと、気
分の自由、きまま自由の區別、そういうた事
はどうでしょう。

山下 一番はじめに自由保育といわれ出し
た時に混乱があつた。その混乱が整理されな
いで残つてゐるところがある。

倉橋 仮りに幼児の自由を尊重するとい
う事についても、何故自由を尊重せねばならな

いかという事がハツキリ考えられてないと困
ると思う。自由ということはお山の大将にな
つてフクレ上ることではあるまい。

いい幼稚園とは

牛島 どちらかといえば、それよりもむし
ろ、ちぢこまる事の方が大事ぢやないか。

多田 安定感というか、自信を有たせる事
が大事だと思ふ。

倉橋 妙な質問をするようですが、まさか
幼稚園に行つたためにのさばりかえるとい
うやうな事にはならんでしようね。及川さん。

及川 それはないと思ひますね。私の方で
子供のためにいふと考へてやつてゐるが、ど
ういうやうに家庭で受けとられてゐるか、そ
れを知る事は大変興味のある事だと思つて
この六月頃家庭の調査をした事があります。

疲勞の調査をしたんですが、幸いプラスの結
果が出て来て大変うれしかつたんです。しか
し中には食欲減退を訴へるといふものや、又
うなされるというやうなものもあつた。

大変参考になりました。幼稚園に行つたため
に変化が多いのは、未子、長子、一人子とい

つたところですね。

倉橋 そこがしつけと関連すると思ふ。そ
れは大体ハツキリしてゐる筈です。自由由保
育という言葉に酔う人はあるまい。しつけの
名において自由をふみにじるといふ人もある
まい。

波多野 専門家の間では解決済みのことだ
といふことのないやうに、社会化されるの
が反対になるといふやうなことがないや
うに――

多田 それがいい、幼稚園とわるい幼稚園を
わかる標準でしよう。

牛島 そういふ子供こそ本當に保育せねば
ならぬ子供だといえましよう。愛育会ではそ
ういふ子供に優先的に入れるけれども、どう
でしよう、普通の幼稚園では――

及川 そう撰択はしまふと思ふのですが。
出願順というのか、そんなことで――

養成施設の現状

倉橋 その問題はそれ位において、先

生の問題ですが、待遇の改善が先か、養成が先か、待遇という事はこれはもういいわなくてもわかっています。決して十分とはいえないのみならず普通の学校の先生よりも骨が折れる。先生方の待遇をもつと何とかしなければいけないというのは、わかっています。しかも一方において先生の数が不足してゐる。先生が足りないという。いきおい養成の方が先にならざるを得ないような恰好になつてゐませんか。

牛島 それについて一方では短期二年を探りながら文部省が直轄で一年保育をすゝめるというのはおかしい。スツカリこわしてしまふ恰好だ。

倉橋 今東京と奈良でやつてゐるようなのでないことを希望する。二年であるべきだ。

牛島 一年ならやらぬ方がよい。

及川 こんな事では先生の素質はますます低下する実情でしょう。

波多野 養成施設は全国でいくつあります

山下 八つです。外に私立のものがある。

牛島 学芸大学もある。

山下 あるが先生がゐない(笑)

倉橋 今の幼稚園教諭や保母養成の仕方について問題があるとすればどんなことでしよう。

山下 一般科目が多い。専門が少ない。又小学校の教員養成と同じようなものが多い。幼稚園教諭養成のためカリキュラムでつくられたものが少ない。

及川 一年コースでは専門教科が沢山あるが、二年になつて殖えるのは一般教科です。これは矛盾してゐると思います。

倉橋 専門教科の方に弱点があるのでね
山下 少ない事が欠点です。一体二年コースではまだ不十分だという意見もある。

波多野 安くつかうというのはどうかな

(笑)

牛島 安くつかうというなら、資格をとつた正規の保母は高くつかい、助手は高等学校卒業程度のもをドシ〜つかうようにしたい。高等学校でも保育の教科があるところもある。

山下 新潟県の高等学校で来年から保育科をおくところがある。

波多野 日本ではそれが現実に即した事だ

といえるが、しかし主任保母になるにはどうしても四年コース位の人がほしいな

多田 二年か三年やらせて、あとで夜間講習を受けなければ、資格をあたえるという事にしてもいゝではないか。

及川 私の方(一年)を受ける人で入学試験が二つ受かると短期の方へ行くようです。

教育者というものに 認識が足りぬ

多田 現在の不足状況は相当深刻ですか。

及川 それはやはり無資格者がいるからではないですか。大都会は資格のある人が大部分だが地方へ行くところでもない。

多田 幼稚園教諭の資格のある人がゐないというのか、それとも安く人を使つてから資格がない人でなければ来ないのか。

及川 安くつかうからということもあるんじゃないでしょうか。

多田 大都会はウシヤ〜ゐるよ様な中からとらんとだめですね。

牛島 就職難ということがあつては先生に

なり手もない。終戦後そういうこともありません。

倉橋 話題を少しかえて、今の先生方について、誠に御苦勞様ということは、これはいうまでもない。それは重々思いながらも、もう少しあつて欲しいと思うようなことはありませんか。

多田 幼稚園の先生になるために養成機関に入ってくる人達が幼稚園の先生になりたくてたまらぬという事が入ってくるという自覚がほしいと思う。短期大学に行けば小学校の先生の免状もとれるからというのでは困るのだ。こういう意味では新潟で保育科をおくというのはいゝことだと思ふ。幼児教育の実際がわかる。それから夏休みなんかには高等学校の生徒に実習させるのはいゝことだと思ふ。それだけ認識を深めますから。

山下 大事なことは高等学校の時に教育というものについて教えるのが大切だ。

多田 女生徒に関心を有つようにする事が大切な狙いだ。それからこれは政策になるけれども幼稚園教育が義務制になつてゐないために国庫から金が出ない

倉橋 平衡交付金に幼稚園は新たに入りましたか

多田 入れてあります

幼稚園の保健衛生

倉橋 最後に保健衛生の問題について齊藤博士にお願ひしましょう。幼稚園教育が学校教育法の中にとり上げられて、従つて当然に学校身体検査規則其他の適用があるわけですが、こういう点について一般の認識が徹底してゐないようにも思ふ。先づそういうことにつき概括的にお話ねがえれば幸いです。

齊藤 幼稚園の教育は、やはり一般的な学校教育の趨勢に支配されて、明治時代から最近まで殆んど心理学、教育学の面のみに終始してゐたといつても過言ではないように思ひます。なるほど嘱託医というものがありません。その嘱託医があるということだけで、保健問題は保母は殆んど関知せず、すべてを嘱託医に委せきつて、それで良いように考へてゐたのではないのでしょうか。しかも、その嘱託医なるものも、どれだけこどもの保健問題に関心をもつていたか、考へてみると随分

心細い限りでありましたが、それで保母も、父兄も満足してゐたのですから不思議ですね。

終戦前から既に一部の進歩的な方によつて幼稚園のこどもの保健問題の重要性が叫ばれそれが実行されるようになって参りました。が、本當に保健問題の重要さを保育関係者に認識させたのは、やはり終戦後のCIEの推進力であつたと思ひます。そして保育面の指導要領に、それらのプランが大分盛り込まれたと思ひます。しかし残念乍ら、全国の隅々の幼稚園にいたる迄、その要領を実施しきれないのが現在の状態だといえないででしょうか。勿論、経費がたかさんかゝるといふ難点もありますが、それよりも、もつと大きな問題はそれらの要領の中の保健部門をどう実現してゆくか、その知識の不足が指導者を不安にしていると思ふのです。その不安が結局推進力を鈍らせています。金は決して第一の問題ではないと思ふのですが、それにあとひとつ、困ることは、医師の協力であります。この問題は、小学校、中学校でも同じ悩みがあり、現在焦慮の中心になつてゐることは御存知の

通りです。アメリカでも、学校医、幼稚園医は囑託が多いようですが、囑託医という言葉の持つ意味は非常に違うと思うのです。既に保母がかなり保健実践面の深い知識をもっており、医師が幼稚園児童の保健の意義を了解し、両方がいつしよになつて、計画をたて、実践し、その経過と成果等を記録しているのですから、日本のように、たゞ形式的に、父兄の目をごまかすような「囑託医〇〇先生でございまして」というのとは違つています。この点が推進力を鈍らせる原因のひとつでありまして、私共医師としても責任を感じるわけです。

何れにしても、幼稚園の保健問題の現在は一応、机上のプランでは軌道にのつたわけですから、この問題の、そのプランをできるだけ早く子ども達のひとりひとりに享受させることだと思ひます。できるだけ早くと申しましたが、実はそこが問題のありどころで、早ければ早いほど、よろしいわけですから、私たちは、その方面での具体策をねる必要があると思ひます。

× × ×

凡ての關係者にもつと 深い理解を

倉橋 施設の先生方としては、子供の病氣ということについて、どの程度の智識が必要かと思ふかね。

斎藤 よく保母さん達は、こどもの病氣のことを細かく知りたがりますが、それは見当違いではないでしょうか。むしろ健康なことというものを、しつかり握ることの方が大切だと思ふのです。その健康街道を外れたように思はれる子があつたら、それぞれあとの心配を引きうけてくれるところがありますし一方また、幼稚園で発病したとしても、保母は応急処置を心得ておくだけで充分間にあつたのですから、病氣のことを勉強するくらいなら、もつと深く健康児のことを勉強してほしいと思ひます。

健康児を正しくつかむという課題は、現在保母養成所だけに限るわけにはゆかないと思ひます。それでは、月日が延びるばかりで、一日も早くということですと、現在の指導者

の方々、実はこゝにお出での皆さんといふたいくらいですが、みんなもう一度勉強してみようか、と思ひます。結局、私が申しますのは保健面の実践は経営者も、指導者も、保母も、父兄も、みんながその問題についての理解をもつことが先決だと思ふからなのです。

保母養成所はこの問題の將來の發展という意味で非常に重要ですが、講義ばかり多くても役にたちません。入つた時から卒業するまでひとりでも余計に、こどもを観察し、測定し、経過を客観的に記録して、いろいろな方面からデータを作ることが望ましいと思ひます。保育技術は、先づ一通り講義がすんでから実習することだとも、いゝかも知れませんが、保健面はそうしなくても、生かす道はたくさんあります。

概念的な問題だけを申しあげましたが、將來の幼稚園教育の理想は、心身共にすこやかに育て、やることだということを申しました次第であります。

倉橋 大分時間も経ちましたからこれ位で誠にありがとう御座いました。

(記録責任者 西山浪太郎)

就學前の數教育

お茶の水女子大学附屬小学校 主事

堀

七

藏

一、

最近、ある幼稚園の先生から次のような質問を受けた。来年小学校に入学する幼児の方で、百までの数について知つてゐるが、どんなものでしょう。小学校の一年に入学出来るでしょうか。また「小学校に入るには、二十以下の加減が出来なくてはいけないでしょうか」という質問である。

これは幼稚園の先生自らの質問ではなく、実は母親の質問に答えるのに、私の意見を参考せられたいからで、私に母親の質問のまゝを尋ねられたのである。そこで私はこの質問に答える前に、就学前の幼児の數教育について幼稚園の先生方が充分に講究せられることをおすゝめする、三歳児ではどれ位の數觀念がはつきりするか、四歳児、五歳児、六歳児などそれぞれ數觀念がどんな発達をするものか。実際に幼児や低学年児童を教育せられている方々が十分に研究せられねばな

らない。その参考にもと思つて以下、私の考えを説明することにしよう。

一、

數の本質については、古來、哲學者、數學者及び教授方法家によつて、いろいろに論述せられているが、こゝには問題としない。しかし數の成因に關して教授方法家の意見を紹介することが必要であろう。數の成因の問題には二つの著しい意見があり、四五十年前から第三の新しい意見が出てゐる。その第一は、數は數えた結果、成立するという、數の數え主義で、タンク氏、クニルリング氏、ザイフェルト氏など、多くの人々がこの説の代表者である。われわれは數えることによつて數の觀念ができる。換言すると、數の構成は數えることの結果であるという説である。そして、數えることは、次の如き三段が行われる。

① 数えられる事物は個々のものとして把束せられる。
② 各のすでに把束せられた事物を想起する。

③ 続行する事物を先行のものとして連結する。

柿が三つあると数えるときには、この三つの作用が順序上行われるものである。更に、数えることは第一に、二つの順序を条件とする。すなわち、数系列と数えられる系列とである。われわれは、数系列として命数法を広く用いているので、柿が三つあると数えることは三の数観念は三の数詞と結合せられる。それで、数の観念と数詞とはつきり區別せねばならぬ。六歳の幼児が二十、三十、また四十、五十の数詞をはつきりいつても、二十、三十、また四十、五十の数観念は全く不明である。幼児では、一つ二つ三つまで位は、数詞を言うとともに、一つ二つ三つの数の観念ははつきりしているが、七つの数詞は言つても、七つの数観念ははつきりしてはいない。九官鳥やおおむでは五十、六十と数詞を続けていうことは出来るが、二つ三つの数観念も明白ではない。

「私のこどもは百まで数えられます」と得意がる親は、只百まで数詞をいうだけで、ほんとうに百までの数観念が出来ていないことを知らないものである。さてクニルリング氏は個々の児童が数えることの発達を次の三段階に區別している。

第一段階 目分量による数え方 数詞を知らない幼児は玩具でもお菓子果物などでも一列に並べ、それを除去するとき一様に認めるので、「これだけ」と、いうのである。この目

分量による数え方は、吾等成人でも時々、使うもので、「学校の子供の列が長くて、最後の人が門を出ないのに、先頭があの町角に来ていた」などというのである。今日われわれは早くから、二つ三つ四つなどという数詞を満一歳すぎ位の幼児にも教え込むので、「坊やいくつ」と問われると無理に、「ふたちゆ」といわせようとする位である。すなわち、二つ三つの数の観念が出来ない前から、二つ三つ、四つ五つなどの数詞を教え込むので、この第一段階ははつきり認められない。

第二段階 指にて数えること 三又は四までの事物は目測でも、その数を定めることが出来るが、多くの事物の数を定めるには、多くは指で数える。それで、タンク氏は、初歩では数える方便として、また数をあらわすために、指を用いしめ、後に数を表わすに数詞を以てする頃には、数える方便に指を使用せしめたのである。

第三段階 言語にて数えること 数系列を指で表わすよりも、数詞で表わすことが簡単で便利であると感ずる年令が来ると、全く数詞で数えるに至るものである。要するに、数の観念は数えることによつてできるというのが数の数え主義である。

数の成因についての第二の説は、数の直観主義である。この直観主義はベーツ氏、ライ氏、ワルスマン氏などの主張するところである。ベーツ氏は数え主義に反対し、数観念は数

えることより生ずるものでなく、直観により、抽象によつて生ずると主張し、直観のために線よりも点よりなる群を採用し、この絵画を数図と名づけた。そして、この数図は、単に数観念のみならず、計算の方法を明白になすものである。例えば ④ の数図は五の観念を示すとともに、二と一と二で五三と二で五、二と三で五、一と四で五、四と一で五など、計算の方法を明白になすのである。

次に数の成因についての第三の説は、「数系列としての数である」とする。ウイルク氏は、人類生活に於ける数及び計算の起原について研究し、人類生活に於て数観念は野蠻人では両手の指により媒介せられたものである。それで、数の第一の系列は5 第二の系列は10であるとした。そして、100までの数観念は、数えて数を構成することと系列にて数を構成することが共に作用したものである。一〇〇より大きな数観念は数系列が数えることよりも遙かに強く作用するものである、と。

三、

数の観念は数えることによつて成立するが、感覚せらるべき事物(例えば点の図)などを観察することは、数観念の成立に著しく大きな役目をなすものである。すなわち、

- ① 感覚せられる事物は数えることに目的物を供給する。そして個々の数える作業を統一する。

② また、感覚せられる事物があると、数は多量として容易に認識せられる。

③ 事物の明白な群は数の記憶の再生を保護するものである。

しかし教師が数の直観方法を採用しても、子供たちは必ず数えるに相違ない。たとえ、教師が数えることを欲しなくても、同様の事物が多数存するときは、数えることを自然に必要とするものである。例えば碁石を四つ、子供の前に出すと子供は碁石を見ながら数えている。見ながら声を出さずに数えるものもあり、また一つ二つ三つ四つと、はつきり声を立て、数えるもの、更に指で一つ二つ三つ四つと、数えるものもある。成人では一見して四と、四の数観念がうかぶが、実は四と数えることが頗る迅速であるだけである。それで、六歳児に先ず碁石を五つ出して、いくつかと尋ねると、

- ① 大人のように一目で数えて五つと答えるもの
- ② 碁石を一つづつ目で数えて五と答えるもの
- ③ 碁石を一つ二つ三つと声を出して数えて、五つと答えるもの

④ 指で碁石を一つ二つ三つと数えて、五つと答えるもの
⑤ 指で碁石を数えているが、四つと答えたり、六つと答えたりするもの

などいろいろの発達段階を示すものである。

更に、碁石を三つ出して、「みんなでいくつか」と、尋ね

ると、次のようにいろいろの場合がある。

① 成人のように、一目ですぐ「八つ」と答えるもの。これは五と三とで八となすもので六歳児としては八の數觀念がまことに、よきはつきりしている。

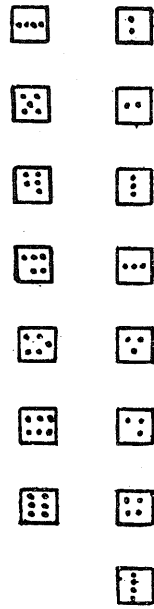
② 五を一団としておいて、六つ七つ八つと、目で数えて「八つ」と答えるもの。これは五の系列をもとにして、八を数えるもので、八の數觀念がよくはつきりしている。

③ まず、五を数えて六つ七つ八つと、数えて八つと答えるもの。また、三つを数えて、四つ五つと、順次に数えて「八つ」と答えるものがある。このとき(イ)目で碁石を一つずつ数えるもの、(ロ)声を出して数えるもの、(ハ)指で一つづつ数えるものなどあるが、いずれも碁石を一つから順次に数えて八つと、答えるものである。五つの碁石を數図のように並べ、三つの碁石を數図のように並べても直観するだけで六歳児は八と答えることが出来ない。ことに八個の碁石を一列に並べてあるときには、成人でも数えないと、八と答えられないものである。

④ 六歳児でも八つの碁石を、指で一つ一つと数えても七つと答えたり九つと答えたりするものがある。この六歳児でも數詞で、一つ二つ三つと順次に一八までいうことが出来る。しかし本当に八つの碁石を数えることが出来ないものである。

四、

小学校に四月から入学する六歳児を、一月に検定して見ると、碁石や、おはじきなどを確實に二〇以上まで数えることの出来るもの、三〇以上まで数えることの出来るもの、また四〇以上、五〇以上まで間違ひなく数えるものと、いろいろの發達段階がある。ところが碁石を五〇以上まではつきり確實に数えることの出来る児童でも、鉛筆を三〇本以上まで確實には数えられないものである。またハガキを数えさせると、二〇枚以上を確實に数えることは六歳児にも困難である。それで三歳児や四歳児では、まず指を数えさせる。親指の方から、一つ二つ三つ四つ五つと数えさせ、また子指から一つ二つ三つ四つ五つと数えさせる。六歳児では親指から数えても子指から数えても指が五本あることはよく分る。しかし三、四歳児では親指から数えても五つ、子指から数えても五つということは一大發見である。それで三歳児や四歳児には、碁石一つと三つでも五つ、碁石三つと二つでも五つ、碁石二つと四つで六つ、碁石四つと二つでも六つということをいろいろと数えさせる。碁石のかはりに、おはじき、積木、柿、蜜柑、栗、ぎんなん、また、ビスケット、ドロップなど、いろいろのものにつき数えさせる。このとき、数える実物を横に並べ縦に並べまた次の數図のように並べるなどいろいろに変化して数えさせるようにするがよい。



四歳児、五歳数では、碁石やおはじき、ぎんなん、ビスケット、ドロップなどの形のそろつたものは一〇までいろいろに並べて数えさせるがよい。また一〇までの〇をいろいろに並べて書かせるもよい。また、いちよう、さくら、つばき、などの木の葉を、いろいろに並べる遊びをさせるとき必ず数えさせるようにする。また手を打つてその音を数えさせるとか、いろいろの動作を数えさせる遊びも面白い。また保育室にあるいろいろのもの（腰掛や机、人、積木、靴など）を並べたり、動かしたりして、いろいろと数えさせるがよい。数えるといつても単に教詞で数えるに限つたことではない。

五、

さて幼稚園でも家庭でも数の直観方便物は、次の如きものがよい。

(イ)個々の数を表わすものは適当な大きさがあること。大豆、えんどうなどは稍々小さい。藤の実とか、そらまめ位

ならばよい。

(ロ)幼児が容易に使用できるものであること。

(ハ)個々のものは形が齊一で、しかも容易に区別できるものであること。

(ニ)随意に必要な観察材料を眼前に表わすことができるものなどの条件をもつたものがよい。

そして整数の計数器は、自然物と人工的のものに分たれ人工的なものは、更に絵画的のものとする。

そして自然的の計数器には、第一に指、それから小石、藤の実、ぎんなん、どんぐり、くるみ、くり、そらまめ、人間とか動物(獣類)教室にある事物などがある。指は簡単な自然の計数器で、常によく固定していて、文字通り手の中にあつて何時でも使うことができる。

絵画の直観方便物としては、線、点、十字形、輪(まる)三角形、四角形などがよい。直線は最も簡単に書くことができ、数をあらわすに最も便利である。しかし直線を一列に立てたもの又は横に並べたもの、四本以上は一目で直観することが出来ない。四以上の数を線であらわしたものは必ず数えしめねばならない。それで数を直線であらわすのは四までのことで、四以上は不適當である。それで、漢数字では、一、二、三は直線を重ねて書くが、四は四、五は五本の直線を組合せてある。六は四線、七、八、九、十は二線を変化させて構成してある。また、ローマ数字では、I、II、III、と

直線をたてに並べて、1、2、3、4をあらわすが、5はV
6はVI、7はVII、8はVIII、9はIX又はVIIII、10はXであらわす
のである。更にLが50、Cが100、Dが500、Mが1000を
あらわすようになってゐる。かく漢数字でもローマ数字でも
直線を構成の要素としてゐるから、算用数字（アラビヤ文
字）の便利なものに遠く及ばない。（われわれが現今使用する
記数法は印度からヨーロッパに伝わつたもので、九個の数字
で絶対値と位置の値とを与えて凡ての數量を表出するもので
ある）。

線数図よりも、広く且つ愛用せられるものは、点数図であ
る。直観的に数觀念を養成する数図のうち、点は最も簡單で
推賞すべきものである。また点を用いず、零を用いた人もあ
る。プーセ氏、ペーメ氏、ボルン氏、デトマー氏、メンチエ
ル氏、ヘンチエル氏などいろいろの数図を考案した。是等の
数図はいずれも、点（又は円）からできてゐる。対照的で固
有の形である。その内容は、一列に五より多くの点、円など
を有せぬ列からできたものである。数図形は二部分に分けら
れたとき、目前で二個の数図として活用することができると
のである。物体の直観方便物（計数器）として考案せられた
ものが甚だ多種多様であるが、多くは小学校に於て使用せら
れるもので、就学前の数教育には簡單にボタン、積木、おは
じきなどを利用するがよい。

昭和二十六年十月二十七日、お茶の水女子大学附属幼稚園

で、簡易に実験した結果を次に説明しよう。こゝ第一組と称
するのは、三年保育の年少組で、年令は満三歳七ヶ月以上満
四歳六ヶ月のもの、第二組は年中組ともいふべく満四歳七ヶ
月以上満五歳六ヶ月のものである。所謂年長組で満五歳七ヶ
月以上のものについては特に実験することをさせた。そして
この実験はとくに簡單に行つたものである。幼児の姓名、生
年月日などを調査して実験すべきであるが、それ等のことは
特にさせたことを断つて置く。

第一組（満三歳七ヶ月以上満四歳六ヶ月以下のもの）

女児（イ）ボタンを二つ出して、「いくつ」ときくと、「ふた
つ」と答える。①次にボタンを三つ出して、「これだけ」
ときくと、暫くして指を三本出して、「これだけ」
と答える。②それでは、「これと、これとみんなでい
くつ」ときくと、暫くして指五本出す。③

女児（ロ）①では、二つと答え、②では、三つと答える。③で
は、数えていて指を五本出して、「これだけ」と、
答える。

女児（ハ）①では二つと答え、②では三つと答える。そして、

③では、指で一つ二つと数えて、「五つ」と答えた。

女児（ニ）①では、二つと答え、②では、「三つ」と答えた。

③では五つと答えた。更に、ボタン二つと二つで、

「いくつ」ときくと、「四つ」と答えた。そこでボ

タンを五と三とを出して、「いくつ」ときくと、数

えて六つと答える。それでこの女児は、五つ以上は全くはつきりせぬ。

女児(ホ)①では答えとして、指を三本出す。②のときもまた指を三本出す。これは日本語がはつきり分らないからであらう。

女児(ヘ)①では、「フタチユ」と答え、②では、数えて、「三つ」と答える。③でも、数えて「五つ」と答えた。

女児(ト)①では指を四本出し、②では「三つ」と答えた。そして③では、数えて指を四本出してゐる。

以上、七人の女児では、多くは、二つと三つとは、数えなくとも答えられ、まず、二つ三つの数観念は、はつきりしてゐる。しかし、四つ五つは数えないと、はつきり答えられないのである。

男児(イ)①では「二つ」と答え、②では「三つ」と答えた。しかし、③では数えて「六つ」と答えて、指を出す。

男児(ロ)①では「二つ」と答え、②では「三つ」と答え、③では、数えて「五つ」と答える。

男児(ハ)①では「二つ」②では「三つ」と答え、③では数えて「五つ」と答える。

男児(ニ)①では「二つ」と答え、②では「三つ」と答え、③では、数えて「五つ」と答える。またボタン五つに二つ出していくつと数えて「七つ」と答え、更に数

えて九つと答える。

男児(ホ)①では「二つ」と答え、②では「三つ」と答え、③では、数えて「五つ」と答える。

男児(ヘ)①では、「二つ」②では、「三つ」③では、数えて「五つ」と答える。しかしボタン二つ出して、更に二つ出して、「みんなでいくつ」ときくと、数えて「七つ」と答える。この男児は四以上は正しく数えられないことがある。

男児(ト)①では、「二つ」②では、「三つ」と答え、③では数えて「五つ」と、答える。更にボタン二と二で、「いくつ」ときくと、「四つ」と答え、ボタン四に三で、「いくつ」ときくと、数えて「七つ」と答える。この男児は五以上は数えて答える。

男児(チ)①では、指二本出して、「二つ」と答え、②では、指を三本出して、「三つ」と答えた。③では「七つ」と答えた。それでボタン二と二と出して、「いくつ」ときくと、四つと答えた。

男児(リ)①では、「二つ」②では、「三つ」と答えたが、③では、「四つ」と答えたので、数えさせると「五つ」と答えた。

男児(ヌ)①では、「二つ」②では、「三つ」と、答えたが、③では、「四つ」「五つ」「九つ」と、答える。それで、指を押えて数えさせると、「四つ」と答えるか

ら、更に数えなおさせると、「五つだ」と、答えてい
る。更に、ボタン四つ出して、「いくつ」ときくと、
「三つ」と答えるから、数えさせると「四つ」と答
える。

以上男児十人は多く、二つと三つは数えなくても答えられ
るが、四つ以上になると、数えて「四つ」、「五つ」と、答え
の程度で、六、七は数えても、はつきり答えられないものが
多い。

かく第一組では、男女とも、二つ、三つは、すぐ答えられ
るが、四つ、五つは数えないと、答えられない。六つ以上は
数えることも覚束なく、また多くは数えようもしない。

第二組（満四歳七ヶ月以上満五歳六ヶ月以下のもの）

女児（イ）ボタン二つ出して「いくつか」ときくと、すぐ
「二つ」と答える。①、次にボタン三つ出して「い
くつか」ときくと、すぐに「三つ」と答える。②そ
れでは、「みんなでいくつか」ときくと、五つと答
える。③更に三つ出して、「みんなでいくつか」と
きくと、数えて「八つ」と答える。④

女児（ロ）①では、「二つ」と答え、②では、三つ」と答え、③
では、「五つ」と答える。そこでボタン三つと三つ
と出して、「いくつか」ときくと、「六つ」と答え
る。⑥ボタン六つに更に二つ出して「みんなでい
くつか」ときくと、数えて「八つ」と答えた。

女児（ハ）①では、「二つ」と答え、②では、「三つ」と答え、

③では、数えて「五つ」と答えた。④でも、かぞえ
て、「八つ」と答えた。そこで、ボタン四つを出し
て、「いくつか」ときくと、直ぐ「四つ」と答えた
ので、更にボタンを「三つ」出して、「みんなでい
くつか」ときくと、数えて、「七つ」と答えた。

女児（ニ）①では、「二つ」②では、「三つ」と答えた。そこで

ボタン三つに四つ出して、「みんなでいくつか」と
きくと、数えて「六つ」と答えたので、「もう一度
かぞえてらん」というと、数えて「七つ」と答え
た。

女児（ホ）ボタン三つ出して、「いくつか」ときくと、「三つ」

と答える。別にボタン四つ出して、「いくつか」と
きくと直ぐ四つと答える。そこで、「みんなでい
くつか」ときくと、一つから数えて、「七つ」と答え
た。またボタン四つ出し、更に四つ出して、「みん
なでいくつか」ときくと、今度も、一つからかぞえ
て、「八」と答える。

女児（ヘ）ボタン三つ出して、「いくつか」ときくと、数えて

「三つ」と答える。別に四つ出して「いくつか」と
きくと、また数えて「四つ」と答える。そこで、「み
んなでいくつか」ときくと、指でボタンを一つずつ
押えて数え、「七つ」と答えた。なおボタン四つと

四つ出して、「いくつ」ときくと、今度も指を使つて数え、「八つ」と答えた。

以上六人の女児は、第一組の女児と著しく異なり、数えて答えようとする意欲が強く、二つ三つ四つ五つは見て速かに数えて答える。しかし六つ七つ八つは、一々数えて答えるのである。それで五までは、直観と目で数えることで正しく答えられるのである。

男児(イ) ボタン二つ出して、「いくつか」ときくと、すぐ「二つ」と答え、ボタン三つ出して、「いくつか」ときくと、すぐ「三つ」と答える。「みんなでいくつか」ときくと、目で数えて「五つ」と答えたから、更に三つ出して、「みんなでいくつか」ときくと、一つから数えて「八つ」と答えたのである。

男児(ロ) ボタン二つ出して、「いくつか」ときくと、「二つ」、また、ボタン三つ出して、「いくつか」ときくと「三つ」と答えた。「それではみんなでいくつか」ときくと、相当てまでつて、目で(数えている)「五つ」と答えた。更にボタン三つと三つで、「いくつか」ときくと、今度も、数えて、「六つ」と答えたのである。

男児(ハ) ボタン二つ出して、「いくつか」ときくと、すぐ「二つ」と答え、三つ出して、「いくつか」ときくと、「三つ」と答え、「みんなでいくつか」ときくと、

「五つ」と答えた。ボタン五つに三つ出して、「いくつか」ときくと、数えて「八つ」と答えたから、次に「ボタン五つにボタン四つ出して、みんなでいくつか」ときくと、数えて、「九つ」と答えた。

男児(ニ) ボタン二つでは、「二つ」と、すぐ答え、ボタン三つでは、すぐ「三つ」と答えたが、「みんなでいくつか」ときくと、かぞえて、「五つ」と答えた。更にボタン五つに三つ加えて、「みんなでいくつか」ときくと、数えて、「八つ」と答えた。

男児(ホ) ボタン二つではすぐ「二つ」と答え、ボタン三つではすぐ「三つ」と答え、「みんなでいくつか」ときくと、「五つ」と答えた。そこでボタン五つに二つ出して、「みんなでいくつか」ときくと、数えて「七つ」と答えた。

男児(ヘ) ボタン三つ出して、「いくつか」ときくと、すぐ「三つ」と答え、ボタン四つ出して、「いくつか」ときくと、「四」と答えた。そこで、みんなでいくつか」ときくと、数えて「六」と答え、更に「七と答えなおしたのである。この児は家庭で、一二三と、数えることを兄弟などから教わつてゐるらしい。

以上六人の男児でも、二、三、四、五は直観して速かに目で数えることが出来る。しかし五以上は、数えるとはつきり一〇以下は答えられるのである。男児も女児と同様に数えて

答えようとする意欲は盛である。それでこの簡単な実験で、第一組と第二組と比べて見ると、一ケ年の差で数観念が相当に発達することが明白になる。満三歳児の年少組では、二つと三つが漸く直観することができると止まるが、満四歳の年中組では、二、三、四、五が直観し得る程まで発達している。そして年少組では数えて答えようとする意欲が弱い。けれども年中組では積極的に数えて答えようとする意欲が著しく現われるのである。

七、

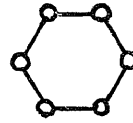
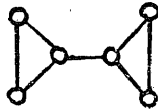
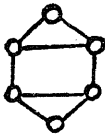
就学前の教教育では、数詞は数えねばならぬが、数の計算を教えようとしてはならぬ。「三と二で五でしよう、わかつたか」「三と四では七です、よく覚えなさい」などと、記憶を強要するのはよくない。成人から見ると、「どうしてこんな簡単な足し算や引き算が出来ないのか」と叱りたくなる位かも知れない。しかし五以下の数の観念が発達していない幼児には大変六ヶしいことである。それで「こんなことが分らないか」と、叱責するなどは以ての外である。五以下の数観念が十分発達するように数えたり直観させたりすることが就学前の教教育の本領である。家康の「鳴かざれば鳴くまでまとうほととぎす」式の根氣を以て、数の観念が出来るように指導せねばならぬ。「鳴かざれば鳴かせて見しよほととぎす」の秀吉式も、ことに「鳴かざれば殺してしまえ、ほととぎ

す」の信長式は以ての外である。

就学前の教教育は五以下の数観念を構成することが主で、一〇まで実物で確実に数えられることで満足すべきである。尤も実物を二〇まで数えられるようになればこの上もない。数詞は一つ、二つ、三つ、四つ、五つ、六つ、七つ、八つ、九つ、十でよい。強いて一、二、三、四、五、六と唱えるように教え込む必要はない。また数字は幼児の要求で一、二、三、と漢数字を教えてもよく、また教えなくともよい。更に1、2、3などの数字を数えても差支ないが、教えねばならぬことではない。況や「三と四とでいくつか、四と五でいくつかなど、抽象数の計算を教えることは無理である。

八、

そこで、就学前の教教育は教えることではなく、実物を数えるように指導して数の観念を発達させることが肝要である。いろいろな実物を数えることを導くには、まず幼児が数えようとする意欲を起させねばならぬ。「これを数えてごらんなさい」と、要求するよりも、どうしても数えねばならぬように仕向けるがよい。「ぎんなんを六つもつて来て下さい。積木を七つ並べて下さい。もみじの葉を四枚いちよりの葉を五枚とひろつて来て下さい」というようにして、数えることを幼児に行わせるようにするがよい。「ぎんなんが六つですか」「その中から三つ一列に並べて、その下にのこり、いく



つあります。そう三つ。それをまた並べて下さい。国並べましたか、左から数えて、右の二つを手で押えるといくつ出ていますか。上の三つをかくすといくつ見えますか。左の二つをかくすといくつ出ていますか」というようにして、三つと三つでも六つ、二つと四つでも六つ、四と二つでも六、一と五つでも六、五と一でも六、六から一つとると五、六から二つとると四六つから三とると三つ、六から四つとると二つ、六から五とると一つと、いうように、いろいろと、ぎんなんで数のあそびをさせるがよい。またボタンを六つをいろいろに並べさせる。そしていろいろの順に数えさせると六のなり立ちがだんだんに分つてくる。一〇個以下のカボタン又はちんなんがあれば、四のあそび、五のあそび、七のあそび、八、九、十のあそびと数のあそびができる。ぎんなんの代りに、そば、まめ、どんぐり、藤の豆、積木、小石などの実物を使つて数の遊びを行

わせて教えることを面白く楽しく行わせて、数観念の発達を促すのが最もよい。

九

こゝで私が昭和十七年十月、昭和十八年二月及び六月の三回、全国各地で自然環境が社会環境の異なる二百十二校の児童七万四千人に、四十分間に提出せる疑問総数七十三万余問について質的研究を行つた結果の一部分を説明する。すなわち、児童の疑問でどんな疑問詞を使うものかを調査すると、次の表の如くである。この表において、一年の児童についての調査校数は僅かに六校、その中に東京女高師附小が二回とも調査しているから、東京女高師附小以外の学校は四校である。この調査は口頭で疑問を列挙させたものでなく、調査用紙にその疑問を思いつくまゝに書かせたもので、児童の文章による発表能力の発達が著しく関係するので、二年三年などは百二十校位の調査であるが、一年は僅かに六校である。

さてこの表において、第一類は「何か」「誰か」「何時か」「どこか」の四種の疑問詞をまとめたものである。「何か」は事物の名称を尋ねるもの、「誰か」は事物と人との関係を尋ねるもの、「何時か」は事物と時間関係を尋ねるもの、「どこか」は事物の空間関係を尋ねるもので、総じて名称として教えるべきものである。

第二類は「どの位か」「どんなか」「なにからか」の三種類

種類	一年	二年	三年	四年	五年	六年	七年	八年	学年平均	
第一類	かかか	2.4	1.6	1.6	1.5	1.7	2.1	1.8	2.2	1.3
	何誰何	0.6	1.2	1.4	1.6	1.9	1.9	1.3	1.2	1.5
	ど時ど	1.4	0.3	0.2	0.2	0.5	0.8	0.6	0.8	0.4
	かかか	1.2	2.3	1.6	1.7	1.4	1.5	1.3	1.4	1.5
	計	5.6	5.4	4.8	5.0	5.5	6.3	5.0	5.6	5.2
第二類	かかか	0.7	0.2	0.3	0.5	0.7	1.2	0.8	1.2	0.7
	のんか	4.1	1.4	1.3	1.7	2.1	2.6	2.0	2.8	1.9
	なに	5.3	10.7	9.2	8.3	6.5	4.6	3.7	2.4	6.8
	計	10.1	12.3	10.8	10.5	9.3	8.4	6.4	6.4	9.4
第三類	かかか	0.3	0.9	1.4	1.2	1.2	1.3	1.8	2.0	1.2
	どう	56.6	42.0	43.3	41.5	39.0	34.0	36.4	32.8	39.9
	うし	20.2	25.7	27.6	31.8	36.3	43.0	42.8	45.3	35.6
	な	2.0	3.1	1.8	1.2	1.1	0.8	0.9	0.5	1.3
	計	79.1	71.7	74.1	75.7	77.5	79.1	81.8	80.7	78.0
その他	かかか	0.1	0.3	0.4	0.5	0.8	1.1	1.1	1.7	0.7
	あ	0	0.2	0.3	0.3	0.4	1.0	1.0	1.1	0.5
	本	5.3	9.8	8.9	7.2	5.9	3.0	4.1	3.6	5.5
	ふ	0.4	0.9	1.4	1.3	1.0	1.6	0.9	1.4	1.2
	計	5.9	11.2	11.0	9.2	8.1	6.7	7.0	7.8	7.9
合計	100.5	100.5	100.6	100.4	100.4	100.5	100.2	100.4	100.4	

の疑問詞をまとめられたものである。どの位あるか、は、事物の数量関係をきくもの「どんなか」は事物の形状性質などを尋ねるもの、「なから」は事物が何からできてゐるかを尋ねるのである。

第二類の疑問に対しては、教えないで、成るべく質問者に観察させて、その疑問を自ら解決するように指導すべきものである。幼稚園時代の幼児、小学低学年の児童が「どの位あるか」という疑問を提出するならば、成るべく、自ら直観して解決するように指導せねばならぬ。「どんなであるか」という疑問とも自ら直観して解決するように指導することが第二類の疑問の解決法である。第一類では、正しく名称を教えるべきであるが、第二類では成るべく教えないようにせねばならぬ。

第三類の疑問は、いわゆる因果関係についてこの疑問で、疑問として本質的なものである。「どうしてか」という疑問は、小学校では低学年ほど多く、幼稚園では年長組の幼児が多く提出する疑問である。「おみかんはどうして黄色か、犬はどうしてワンとなくか、指はどうして五本あるか」など、さかんに尋ねるので、先生でも親たちでも頗る困るのである。しかしこの第三類の疑問に対しては、成るべく答えないがよい。そして質問するものが事実に基づいて判断推理をするように指導すべきものである。

第四類の疑問で、たとえば、「地ごくがあるかあいか」、「お月さまでうさぎがおもちをついてゐるといふのが本当か」というようなものは、幼稚園や小学校低学年の児童からは殆んど提出せられない。しかし「先生がふとつてゐるのがふしぎだ」というようなことは低学年児童には相当に多いもので

ある。

要するに、「どの位か」という数量に関する疑問は、全体は全体の疑問中、わずかに一％名内外のものであり、低学年では一層少ないものであるが教育の基礎を示すもので、大いに重視せねばならぬ。

一〇

ペスタロチー氏は、その当時行われたように、小学校中級から算術教授を始めないで、小学校の下級から之を始めた。そして、算術教授の初歩は、数及び数関係の直観を主とし、児童は指、小石、えんどうの如き実物を数えて学ばねばならぬと主張した。すなわち、実物の感覺的直観から抽象的な数観念に入るべきものとした。それで現今、世界各国どこでも小学級一年から算数の教育を行つてゐる。しかし小学校低学年では特に算数教育の時間を設けず、生活指導の中に算数の基礎学習を行わせる教育計画を実施してゐる学校も頗る多い。お茶の水女子大学附属小学校ではこの計画案によつてゐる。

就学前の数教育は頗る大切であるが、しかし幼稚園で、小学校の如く、算数教育の時間を特設する必要はない。幼稚園では、その生活の全般にわたつて、いろいろの事物の形状性質など直観させることも、その事物の数量に関して直観させるようにすべきものである。すでに述べたように、いろ

いろの実物を並べたり、数えたりするような遊びをなすことも、また絵画を書かせたり観察させたりする間にも飽えず数量関係について考察させるがよい。また積木遊び、砂場遊び、またお話、遊戯などにおいても、数に關した感覺的直観を行わせるようになすがよい。しかし特にとり立てゝ数教育をするなどと計画する必要は毫もない。幼稚園における生活指導全般に亘つて就学前の数教育を実施せねばならぬ。殊に満五歳前後から数観念が急に発達し始めるものであるから、年中組、年長組の保育では数教育を重視するがよい。但し数詞の記憶や抽象の数観念の計算であつてはならぬ。どこまでも、実物による感覺的直観から数観念の発達を図ることが肝要である。すなわち、いろいろの遊びをなしつつ、数えたり並べたり比べたり、測つたりなどの作業活動によつて数観念の発達を図り、數量的の処理をなす能力を伸ばすように指導するがよい。なお幼稚園においての数教育は一齊指導よりも個別指導がよい。毬を一つ二つ三つと一齊に数えさせるようなこともあるが、それは数詞の教育がまだ幼児各自の数観念を発達させるには各自に実物の感覺的直観をなさしめ、その指導をなすことすなわち個別指導を主とせねばならぬ。

一一

家庭でも十分数教育が行われねばならぬ。それは食事時でもまたお八つを与えるときでも、簡単に行うことができる。

例えば、落花生をお八つに与えんとする。「手を洗つてお出でなさい。お八つを上げましょう。よし／＼お手々がきれいになつたね。それでは右のお手々でつかめるだけ、この落花生を上げましょう。どれだけ、つかめたか、数えて見なさい。こちらから数えたら、それではこれではいくつ、これはいくつか。こちらとこちらとでいくつか。」というようにして、数の教育を行うこともできよう。

また夕食後に柿を食べるとする。「さあ一人に一つずつ柿を食べましょう。いくつ、洗つて来たらいでしよう。良子さん、そのかごから、皆に一つずつ上げられるだけ柿を数えて出して下さいな。まだかごにいくつ残っていますか。たくさんでかぞえられませんか。忠雄ちゃんかぞえて下さい。まだ九つありますか。五つと九つとでいくつですか、忠雄ちゃん、九つは五つよりいくつ多いでしよう。忠雄ちゃん。九つは一〇よりいくつ少ないでしよう。忠雄ちゃん。さあお母様は皮をむいて上げますから良子ちゃん柿を四つ洗つて来て下さいな。三つだといくつ足りないでしよう。六つだといくつあまるでしよう。その二はどうしまししょう。二つを四人でたべるときにはどうすればよいでしよう。さあ柿をたべる前に、中にたねがいくつ入っているか、当っこしまししょう。お父様の八つ忠雄ちゃんの方は六つ、お父様のは忠雄ちゃんのよりいくつ多いでしよう。お二人ので、たねはいくつでしよう。さあ良子ちゃんのはたつた二つでしたよ、お母様のは五つで

すよ。さあ二つと五つでいくつでしよう、良子ちゃん、良子ちゃんよりお母さんの方がどれだけ多いでしよう。良子ちゃんお母さんのは忠雄ちゃんよりいくつ少ないでしよう。お父さんのよりはいくつ少ないでしよう。ようそれではお母さんのと良子ちゃんのと一しようにしてお父さんにくらべたらどちらが多いでしよう。さあ四つの柿をたべて中にあつたたねはみんなでいくつでしよう。良子ちゃん数えてごらん。忠雄ちゃん数えてごらん。二つと五でいくつ、それに六つでいくつ、それに八つでいくつ、忠雄ちゃん、それではお父さんの八つと良子ちゃんの二つでいくつか、良子ちゃん。お母さんの五と忠雄ちゃんとの六でいくつか忠雄ちゃん。良子ちゃんの二つと忠雄ちゃんとの六でいくつか、良子ちゃん。お父さんの八つとお母さんの五つでいくつか忠雄ちゃん。さあたねをみんな並べて良子ちゃん、はつきり数えてごらん。五つずつ一しように並べてごらん。五つづつがいくつできました。か五と五でいくつ、良子ちゃん。こちらの五つと五つとは、十と十とでいくつでしよう。二十に一でいくつでしよう。このたねをしまつて置きましょう。そして春になつたらまきまきましよう。柿のたねからどんな芽が出るかしらん。忠雄ちゃんさるかに合戦のお話知っていますか、お話してお父さんにお聞かせしなさい。その間にお母さんは後片付をいたしますから。」

というようにして、楽しく数の教育が行われることが望ましく。

(以下三九頁下段へ)

幼稚園の言語教育

東京教育大学教授

石井庄司

はしがき

私は、草深い田舎で育つたもので幼稚園の教育というものを受けていない。その後も、幼稚園というものに関係したことはなかつた。ただ六人の子供のうち五人まで、幼稚園の世話になつてゐる。一人は、疎開のため、とうとう幼稚園には入れていたゞけなかつたが、そのため、一そう比較研究してみても、幼稚園教育のありがたさを痛感し、また必要なわけをしみじみと味わつてゐる。

これまで幼稚園の教育というものは、一部都会人に見えるやぜいたくのように考えられていたようであるが、決して、そうしたものではなく、六三制の確立、その充実のためには、

ぜひ考えねばならないことだと思ふ。わが国における幼稚園教育の發達史をふりかえつてみると、明治九年には、早くも現在のお茶の水女子大学の付属幼稚園が開設されて、爾來七十五年の歴史をもつてゐるわけである。大正十五年には、幼稚園令が公布せられ、幼稚園令施行規則なども制定せられ、だんだんに進んできた。昭和十五年における全国の幼稚園数は、二千を超え、幼児の数は十七万、教員数も六千五百に及んだとのことである。かくて、戦後の新しい制度の改革により、昭和二十二年の学校教育法では、幼稚園も学校教育体系の中に正式に入れられ(第一条)新しい組織と内容をもつたものとして出發したわけである。幼稚園の教育の目的や目標については、第七章において明示され、すでに、指導要録も

できてゐる。また近く發表される小学校学習指導要領国語科編においては、とくに一節を設けて、幼稚園における国語科の学習指導計画について、かなり詳しく説かれてゐる。

幼稚園の言語教育についても、よほど進められてきたのであるが、また学校教育の全体の上から、この方面の認識と研究が浅く貧弱ではないかということをおされる。とくに、幼稚園の先生方に向かつては、「三つ見のたましい百まで」のたとえなどは、今さら申すまでもないことであるが、幼稚園の言語教育こそつとも重大であることをいやが上にも承認していただきたい。そして、わが国教育の基礎としての幼稚園をなるべく広い立場から考えてみたい。こゝに述べようとすることは、もうとつくの昔に、皆さまのよく知つておいでのことと思うが、五人の子供等の恩師である本誌の会相主幹のご命令により、しばらく貴誌面を汚させていたゞくしい切に大方のお許しを乞う。

一、「保育要領」「指導要録」における

言語の意味

少しふるいところから言えば、明治十四年に制定された東京女子師範（今のお茶の水女子大学の前身）の保育科目には「修身の話、庶物の話」というものがあつた。それを合わせたようなものが、明治三十二年にきめられた幼稚園保育の「談話は有益にして興味ある事実及寓話、通常の天然物、人

工物等につきてこれをなし、徳性を涵養し、観察の注意の力を養ひ、兼て発育を正しくし、言語を練習せしむ」となつたものといわれている。その当時の教育一般の例に洩れず徳性の涵養と言語の練習が二本だてになつてゐる。ただ違つてころは、小学校以上ではまず言語の習得に兼ねて徳性の涵養となつていたのであるが、こゝではその反対に、徳性がまず掲げられ、兼て、言語の練習ということが、まるでその結果としてあらわれるものであるような感じを与える。こゝに当時の幼稚園の性格も考えられるのである。こうした広い「談話」は、大正十五年の幼稚園令施行規則（第二条）では「観察と談話」の二つに分割された。

昭和二十二年年度試案として發表された保育要領では、保育内容として十二項目が掲げられている。見学、リズム、休息などと並んで「お話」があり、「教師の話聞くこと、相互の話しあい」となつて、観察は、自然観察となつてゐる。大正十五年の幼稚園令施行規則の保育五項目に対して、昭和二十二年年度の保育要領では十二項目に激増してゐる。これは小学校や中学校並みの教科は増してきたが、言語教育の面においては「お話」という限られたものとなつてゐる。「相互の話しあい」というものも入つてゐるので、やゝ言語の訓練ということもありそうであるが、どうも、お話をじつと聞いてゐるというだけのようで、全く受身のものである。

それが、学校教育法によると（第七十八条）、「言語の使い

方を正しく導き、童話、絵本等に対する興味を養うこと」となつてゐる。童話はひとつの資料としての位置を占めてゐるだけで、何よりも中心になるのは「言語の使い方を正しく導き」ということになる。こゝでいう「言語」とはなんであるか。明治三十二年の幼稚園保育にある「言語を練習せしむ」の「言語」とはどう違ふのであろうか。「言語を練習せしむ」という言い方に対して「言語の使い方を正しく導き」ということは、かなり大きなへだたりがあるものと思われ

る。言語とはなんぞやと改めて考察することは、ひとつの大きな問題であるが、これを手ツ取り早く理解するためには、このたび文部省から出された学習指導要領国語科編の昭和二十六年改訂版を見られるがよいと思う。これはすでに中間発表にも出てゐるよう、このたびの学習指導要領の根本になつてゐるものを、教えると六項目となる。その大要は、国語の教育課程は、だんだんと広い社会の必要に応じうるものになるうとしてゐるといえる。おそらく今の幼稚園の先生方の受けて來られた学校教育は、そつであつたと思われるが、国語科といへば、ただ狭い教室の中で、僅かの分量の古典の解釈をするだけで、一向社会の必要とするものをかえりみようとしなかつた。社会に必要な言語の能力を身につけることはしなかつたのである。ところがこれからは、われわれが社会生活をして行く上に必要な国語の能力をしつかりと身に付けよ

うとする。古典を解釈するだけでなく、自分の心をどう表現したらよいかということを考える。文化遺産をうけついで守つてゐるだけでなく、自分自ら価値ある文化を創造しようとする。そこには、生きた言語の活動がなければならぬ。そこで、国語の教育課程は、国語についての知識を授けるよりも、まづ豊かな言語経験を与えることを目標とするようになつた。すなわち聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと、言語のあらゆるはたらきを身につけることである。その他いくつかあるが、これを要するに、何かのために、ただ言語を練習してゐるといふのでなく、まず、われわれは生きるということ、経験するということを重ねる。カントのことばのように、「それ自身に」生きた生活をするのであつて、幼稚園へはただ何かの練習に行くというふうなものではない。喜び勇んで幼稚園に集る園児は、決して、何かのためになるかを、練習してゐるのだという気配は全く見られない。濃刺として、人生の出发点の活動をつずけてゐるのである。いまごはんをたべる練習をしていますか、いまは鬼ごつこの練習をしていますか、今まはけんかの練習をしていますかいつた、なまぬるいものではない。おいしそりに、おべんとうをたべてゐる様子はどうか。実に真剣である。遊戯をして、何をして、子供の生活は真剣である。「はい」という返事一つも、子供は、力一ばいで言つてゐる。この事実にまず、しつかりと目を見はりたい。

少し言い過ぎになるかもしれないが兼て「言語を練習する」というのは、どうも死んだ言語、形骸だけの言語を取り扱つてゐるような気がする。まるで辞書に載せてある言語のようなものである。それに対して「言語の使い方！」となると、それは生きた言語であつて、全身全霊をもつてそれにむかうこととなる。このあたりのことは、スイスの偉大なる言語学者、フェルジナンド・ソシュールの言語学説を以て、理解がいくと思う。志のある方は、山村英夫博士の訳、「ソシュール言語学原論」(岩波書店)に就かれることを勧めたい。

「言語の使い方を正しく導き」という「正しく」が問題である。「導く」というときに、悪く導くという法はないのであるが、どうしても「正しく」を入れないとおさまらないのであろう。また「導く」と言つてあるところにも意味がある。とにかく幼稚園の児童は、発達段階としてはごく幼稚なものである。小学校や中学校のように、進んだことはできない。幼稚園という教育的な環境の中で遊ばせるということであるから、言語についての抽象的な知識はほとんど必要がない。ただ経験させるにある。

さきにも述べたように、小学校、中学校以上では、読むことと書くことがはいるが、幼稚園では、聞くことと話すこと、すなわち音声言語に限られている。過去のわが国語教育は、ほとんど文字の教育に終始していた。ところが幼稚園では、

これまで全く見捨てられていた音声言語が中心となるのである。言語の本質は、いうまでもなく音声的存在である。だから幼稚園の言語教育は、こうした音声面が中心となるのである。これが従来 of 国語教育と非常なちがひのあるところである。学校教育法の第七十八条にいうところの「言語」は、そういうように解釈される。そうすると、次に「童話、絵本等に対する興味を養ふこと」とあつても童話を文字を通して理解させることではない。また絵本も、絵を見て、その意味や心持を理解することであつて、文字を組織的に教えることではない。

指導要録にとりあげられた「言語」も以上のように解したい。そこで指導要録の言語の3にある絵を見てひとに話すことができるといふのも、決して、絵本にある文字を読んで、それをひとに話すことではない。わかりきつたことであるが、しかし、これは大事なことである。次に、指導要録にとりあげられた各項目を見るに「自分の経験を話す」とか「喜んで話を聞く」とか、すべて言語経験の面からとらえられている。生きた言語であつて、辞書に出てゐるようなものではないことは明かである。だから幼稚園では、まだまだいわゆる幼児語が残つていたり、方言を使つたりする。それでいいのである。いわゆる標準語を厳格に教えこもうとすると、せつなくの自己表現の活動である話ができず、人の話を聞くこともできなくなる。角をためて、牛を殺すといふことのないよう

にしたい。それではこういう指導はどうしたらよいかが次の問題となる。

二、言語指導の方策

学校教育法の第七章幼稚園のはじめには、「幼稚園は、幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする」とある。すべての学校は、適当な環境を与えることが重要なこととなるのであるが、とくに幼稚園においては、この環境を与えることが必要とされている。その環境を構成するには、物的なものもあるが、とくに言語の指導においては、何よりも教師こそ、もつとも重要な素因をなす。小学校、中学校などではよい資料を与えて、それをしつかり活用していけば、よい指導ができるのであるが、幼稚園の先生は、自分自身が資料なのである。先生の一挙手一投足が幼い子供の模範となるように、先生の片言隻語ひとつとして、幼児の模範でないものはないのである。「快活な生徒、快活な教師、わけて校長は、最も快活である」とはガレン僧庵学校に掲げられた語と云うことであるが、幼稚園では園長をはじめ先生方がみんな快活にしてよい環境を作る。「……さんおはよう」といつて、快よく迎え、「……さんさようなら」とたのしく送りだすまで、幼稚園の一日はいつも、先生なのつかしく、たのしいことばによつて育てられて行く。先生が健康を書して不機嫌な様子をしておられると、園児もき

つとふさぎ込んでしまう。とげとげしく叱つてばかりいる先生のところでは、園児はいつもおどおどして、伸びていかな

い。
ソプラノの歌手のように美しい音声であることだけを望むものではないが、幼稚園の先生の話しことばは、いつも正しく美しいものでありたい。わけても明かるい表情、親しみ易い態度がほしい。どこまでも聡明でありたいが、決して冷たくはない。とにかくことばについての感覚の磨かれた人であつてほしい。ぜひ文学がわかり、映画がわかり、美術音楽などの美の世界に住んでいる人でありたい。童謡や童話のわかる人、また自分で創作の経験のある人でありたい。

鈴木三重吉が、その晩年、人に与えた手紙の一節に「童話の表現は中々むづかしいものです。第一 *bookish* なことばはさげねばなりません。次に生きた現行のことばでも、表現でも、感覚的にふるいわけることが重要、表現そのものにも必要な音楽と真実性が加わります。fantastic な材料のものにとくにこの点が必要、表現が拙だとウソらしくなつて来易い……」とある。これは、童話作家としての心得を実によく言い現わした、よいことばで、この数行は、書き出して机のわきにでも掲げておきたいもの。書物から得たようなことばはダメだという。目で見て、文字から手に入れたことばなどは、童話に向かない。童話のことばは、耳にきくところ、話しことばでなければならぬ。しかし、それも感覚でよし

あしをふるいわけなければならぬという。それがむずかしい。現に今、耳にしていることばが——園児がキヤツキヤツとさわぎながら話していることばの中から、よいものとわるいものとをふるいわけよというのである。これにはぜひ耳の訓練が必要である。生まれつきもつている耳の性能を一そうよく熟達させなければならぬ。これはただよい音楽からといつて、すぐできるものではない。結局よい話し声によく耳を傾けて、そして身につけていくより外ない。さきごろある国語教育の協議会の席で、一年三百六十五日のうち三百以上も映画館にはいつて、その俳優のことばに耳を傾けるといふことをきいた。これは、必ずしも映画館に行かなくとも、ラジオを注意して聞いておれば、それくらいの効果はあるうと思ふ。しかし、これとても、機械を通しての再生音であるだけ、いろいろと不純なものがあり、とくにことばのもつ微妙なニュアンスをとらえることは困難であろう。そこで何よりも大事なことは、自分の言語生活をなるべく純正なものとし豊かなものにするために、仲間を選ぶことが大事になつてくる。

ことばの感覚を磨くということについては、鈴木三重吉の書いたものを見ると、幾度もくりかえして、自分は、万葉集によつて、童話を書いたと言つてゐる。そのわけは、万葉集に親しむことによつて、ことばについての感覚を磨く、そこで自然発生のさまじくのことばの中から、自己の創作にふさ

わしいことばを選び出してくるというのである。これは必ずしも万葉集に限つたわけではない。また古典に限つたわけでもない。谷崎源氏でもよいから、現代語に訳された源氏物語を読みわうことは、一篇の話の筋がわかるということよりも、日本語のもつよさが理解されると思ふ。これならば、自分ひとりでもできることである。必ずしも、一年に三百回も映画館に通ふ必要もないと思ふ。なお、地方の方には、ラジオでも、「私の本棚」(NHK、午前十一時から十五分)で練習されるのもよい。夢声百話なども、なか／＼参考になるのではないか。ラジオはいつどこをきいても耳の練習にはなる。しかし、なんとしても、生きたひとのことばに耳を傾けることである。まず第一に、幼稚園では園児の話に耳を傾けたい。こどもはいろいろのことを言つてくる。先生は、なにも、かくべつ雄辯家でなければならぬわけではない。極端なことを言えば、あまりおしやべりをしない方がよい。その代りに、園児の話をよく聞いてやつて、園児がよろこんで話をしにきてくれるようにする。これが第一だともいいたい。幼稚園の遊戯室でも作業室でも、先生のカン高い声だけがひびいているところは、園児の楽しい話声が封鎖されているところであつて、もつとも芳しくない。

以上長々と述べてきたが、幼稚園の言語指導においては、一にも先生、二にも先生、その先生のことばこそ、すべてであるということである。

右に幼稚園の先生のことばがだいじであることを述べたがそれは、幼稚園の園児のことをよく知つていての上のことである。どうしても、相手をよく知らなければならぬ。例えば、指導要録の言語の終りに、「語を増している」とある。これはどういうことであろうか。これには、ぜひ児童の言語発達がわかつていなければならぬ。甲の園児の語いは増しているとか、乙の園児は増していないとかの判定を与えるためには、基本語い、基礎語、児童語ということに十分の理解がなければならぬ。一般児童学の中に出てくるようなことは、だれでも知つてゐることであるが、現実に自分の担当してゐる園児のひとりひとりについての語いの多い少い、またその増加の率の大小などを心得て、それについての個人差についての指導をしたいものである。

小学校学習指導要領国語科編に見えてゐる幼稚園のこどもに対する具体的指導目標は、左の七項目である。

1. よろこんで、自分の経験を話すことができる。
2. 絵を見て、ひとに話すことができる。
3. 聞いた話を、ひとに話すことができる。
4. よろこんで話を聞くことができる。
5. なかまにはいつて聞くことができる。
6. かんたんな色や形を見わけることができる。
7. 語いがだんだん増してくる。

幼稚園の方の指導要録に出てゐる言語の六項目はだいたい

これと同じで、ただ色や形の見わけは、製作の方へ廻されたようである。この六項目は「話す」が三つで、「聞く」が二つ、そして、語いとなつてゐる。この外に、7、8が空白となつてゐるが、地域により、その他で増加してもよいというのであるが、一体、何を入れたらよいか。各地域やら、各幼稚園で考究される場所であろうが、本年七月、静岡県幼稚園の先生方に考えてもらつたことの結果があるので、次に表示して、それについて、自分の考えを述べてみたい。

意見を寄せられたのは、いずれも幼稚園の先生で、全部で四十二人あつた。そのパーセンテージはすぐわかるはずである。

(一) 話す力

- (1) 正しいことばで話す。(九人)
 - (2) 発音が正しい。(七人)
 - (3) 言語を正しく発音し、正しく表現する。(一人)
 - (4) 正しくはつきり。(二人)
 - (5) 自分の言いたいことをはつきり話す。(三人)
- こゝでいう正しいというのは、「幼児語から標準語へ」という答があつたように、標準語で話すことのようにである。これは小学校の国語能力表によると、一年に「幼児語を使わな
- いで話すことができる」とか「なまりのない発音で話すことができる」とかあり、二年には「はつきりと、人にわかるよ

うに話すことができる」とあり、三年には「正しいことばづかいで話すことができる」とあり、だいたい小学校に属することのようである。幼稚園でも早くから注意することはよいかもしれないが、少し早すぎはすまいか。

(6) 知らない人の前で話ができる。(二人)
これも能力表では小学校一年に出ているが、もとより幼稚園でもよいと思われる。

(7) きかれて、すぐ返事ができる。

(8) 語尾をあいまいにしない。(一人)

(9) おちついて話す。(一人)

(10) きちんとした態度で話せる。(四人)

(11) 言い伝えができる。(一人)
「語尾をあいまいにしない」という具体的なこまかなところにも言及されたのはよい。「言い伝え」が正しくできるということも必要、それから態度が問題とされた。こゝで注意したいのは、話すの反対としての「黙」のことを言っているのがある。

(12) 黙っているという態度。(一人)

(13) 無駄口をきかない。(一人)

一心態度論も必要であろう。次に

(二) 聞く力

(14) 理解して話をきくことができる。(二人)

(15) わかるまでおちついて聞く。(二人)

(16) 話し手の顔を見る。話を終りまで聞く。(一人)

聞くといえば、理解がはいっているのであるが、こゝではよくわかつてということのようである。落ちついた態度、それから相手の顔を見て聞くという細かいところもあげられて

(17) 相手によい感じを与えて話をきくことができる。

いわゆる「聞き上手」の状態である。しかし、程度は少し高いようである。

(18) 言語を正しく理解する。(二人)

(19) 理解の速さ。

ひとの話、そのまゝ正しく聞くということであるらしい。それから次に理解と共に速さが問題になつてくる。

(20) 聞いた話の批評ができる。(一人)

これはよほど程度が高い。まるで中学校か高等学校くらいの高度的なもので、程度にもよるが幼稚園では無理であろう。

以上のほかに、

(21) 言葉を豊かに。

(22) 話の創作。

(23) 喜んで絵本を見る。

の二つがあつた。いずれも一人ずつであるが、「言葉を豊かに」というのは、語いの増しているところのとは、少しちがつてゐるらしいのである。単に語いだけでなく、話の言

まわしなども細かく豊かにということのようであるが、これは、幼稚園では無理であろう。「話の創作」というのも、程度にもよるが、どうであろうか。けつきよく「喜んで絵本を見る」といつたところなどは無難であろう。そして絵を見ながら、短い話ができるというようなことは、小学校の能力表に出ているのであるが、幼稚園でもできることではなからうか。

要するに、指導要録を活用して、地域によつて、何か一つまたは二つを増すことについては、相当慎重に考究されねばならないことと思う。これは同時に、指導要録にあげられている六項目のそれぞれは、ただいまかげんにあげてあるのではなく、深い意味をもつていることを理解することができよう。

總体的に見て、幼稚園の言語指導では、しやべらせることに骨を折りすぎはしないか。これまでのわが国の教育の欠陥として、表現ということにおろそかであつたため、とくに力を注ぐということであるかもしれないが、しかし、話す前に聞くということの指導が大事なのではないか。喜んで聞く、ひとといつしよに聞くということもあるが、正しく聞く、しつかりと聞く、よく聞く、聞くときの態度といつた方面がもつとあつてもよくはないか。聞くことの評価は、けつきよく話すことによつてわかるというように、二者が一つであるということもあるが、教育の計画としては、独自に、聞き方

の指導というものが確立されていなくてはならない。現実には一体であり、いつもほとんど同時に現われるということはあるが、計画としては立てておかなければなるまい。聞くことの指導体系というものを研究すべきであると思う。

(就學前の数教育つゞき)

一一一

今日、幼向きの絵本などがいろいろ出て居り就學前の幼児や小学校見低学年の教育に役立つことが多い。しかしこれらの絵本や絵雑誌は幼児の数觀念の發達に考慮を払つてゐるものが少ないように見受けられる。もつと、幼児がそれ等の絵を直観したり数えたりなどするように仕向けることを工夫せられたいものである。すなわち、絵の間に簡単な問を出して、幼児たちが直観したり数えたりして、数觀念が自然に發達するようにすることが望ましい。また、是等の絵本を只幼児たちに観させるだけでなく、横からその絵についていろいろの間を出してよく直観したり数えたりさせることが絵本の見させ方である。一〇以下の数觀念を發達させる工夫と更に二〇以下の数觀念を養成する方法を絵本に示すことは小学校一年生向の絵雑誌では必ず考慮せねばならぬ。しかし幼稚園向の絵本では、五以下の数觀念が明白になるように工夫することを本體とせねばならぬ。尤も単に数えることだけならば二〇以下でも結構である。



アメリカ童話から

14

松原至大

ピリーの赤い長ぐつ

ある土曜日の朝、ピリー君はベットから起きると、一足の赤い長ぐつが、いつもの毛のスリッパと並べてあるのに気がつきました。うれしくて思わずとびあがりました。それは、この冬ほしくてならなかつたものでしたから。まず一つをはいて、しつかりとはいてから、もう一つの中に、足を突つてもうとすると、まるまるとふとつた足指に、なにかさわるものがあります。手を入れてみると、一枚のカードがはいつていました。引き出して、よく見ると、こう書いてありました。

赤い長ぐつは、坊くのが大好き。

赤い長ぐつは、遊ぶのが大好き。

赤い長ぐつは、走るのが大好き。

毎日お使いへ。

ピリー君はうれしくて、うれしくて、もう一度読み返えしました。わかつたことは、それに節がついていて、歌えるということでありました。お服を着ながら、長ぐつをはきながら、節おもしろく歌いました。

お父さんもその長ぐつを御覧になると、ピリー君と同じように、びつくりなさいました。それからお母さんは——そうでした。お母さんは、長ぐつのことをよく御存じだったのですよ。

「どなたにか、お礼を申し上げなければなりませんよ。今にじき、あなたにもわかりましよう。」と、お母さんはおつしやいました。目をばちばちなさりながら。

朝のお食事中、ピリー君はだれにお礼を申し上げたらよいのか、と考えていました。けれども、このような赤い長ぐつを下さる人が、どうしても思いつきません。

考えながら、ゆつくりゆつくり飲んでいたオレンジ・ジュースの最後の一しずくをすすつてしまうと、ピリー君はお母さんに申し上げました。

「赤い長ぐつは、ゆくの大好き。なにかぼくに、出来ることはありませんか？」

「考えてみましょう。」と、お母さんはおつしやいましたが、やがてにこにこなさつて、

「ああ、そう、そう、炬のたき木を少しちようだいな。」と、お言ひになりました。

ピリー君は、ジャケツを着て、キャツプをかぶりました。お母さんは、バスケットをおだしになりました。やがてピリー君は、雪を踏みしめ、雪を踏みしめ、まき小屋へ行きました。

バスケットにまきをいつぱい詰めると、入口のところ運んで、

「なにかほかに、あることはありませんか、お母さん？」と元気な声で、ピリー君は言いました。

「ありがとうございます。」と、お母さんがお答えになりました。

そこでピリー君は、歌をうたいながら、通りの方へはねて行きました。

「赤い長ぐつは、遊ぶのが大好き。」

通りのむこうにいるビター君とポーリ君のところへ、遊びに行くのでした。

間もなく二人が、お家からとび出してきました。暖かそうなコートにくるまつて、少し前までは、ビリー君のと同じように、びかびかしていた長ぐつをはいて。

「いいだろう、ぼくも長ぐつがあるんだよ。見ておくれよ。けさベットのそばで見つけたんだよ。でも、どなたが下さったのか、ぼく、知らないんだよ。君たち、知つてない?」

ビター君とポーリ君は、頭をふりました。ビリー君は、長ぐつの中にあつた歌をきかせました。二人もじきに覚えて、いつしよに歌いました。

「ぼく、歩いてきたから、今は遊び時間だよ。」こう言つて、ビリー君はうれしそうでした。

なんという楽しい時でしたらう。今日の午前中は、いつもとちがつて、早く過ぎてしまつたので、お母さんがおひるのお食事にお呼びになつた時は、ビリー君は自分の耳がうそのようでありました。

お台所へかけこんで行くと、お母さんが一枚のおさらをナフキンで、包んでいらつしやいました。

「ちよつと待つて下さるわねえ? わたくし、このできたてのロールをお祖母さまのところへ、お届けをしてくる間。」と、お母さんがお聞きになりました。

ビリー君はなにかを思い出しました。

「ぼくを、お祖母ちやまのところへやつて下さい。赤い長ぐつは、毎日お使いに走つていきますよ。」

と、ビリー君は上手にいました。お母さんは、お笑ひになりました。

「おや、そう。」こうおつしやつて、ドアを開けて下さいました。

新しい長ぐつをはいて、雪の上を歩くビリー君の足は、フェアリのように軽々と見えました。

「ぼく、長ぐつを頂いて、だれにお礼をいつたらいのか知りたいなあ。お祖母ちやまに聞いてみよう。きつと御存じだよ。」ピリー君は石段を音たててあがりながら、こういいました。

リリー、ドアのベルがなりました。

「まあ、まあ、ピリーちゃんじゃありませんか？いつものように、かけ足のお使いで。寒いから、早くおはいりなさい。」お祖母さまは、にこにこです。

ピリー君は、ホールの中にはいつて、ロールをお祖母さまにわたしました。

「まあ、いいにおい。」と、お祖母さまはお鼻をならしました。

「ぼく、ゆつくりできない。けど、ぼくの新しい長ぐつは見て下さい。」

ピリー君は茶色の目を輝かしながら、こういいました。

お祖母さまは、赤い長ぐつをのぞきました。

「お祖母ちやまは、これをだれが下さったのか、知ってませんか？」ピリー君がたづねました。

その時、お祖母さまの目が、ちよつとの間びかびかしました。

「考えてみましょう。」

と、おつしやつてからお祖母さまはちよつと言葉をお切りになつて、またすぐおつしやいました。

「あなたの長ぐつは、汚いたり、遊んだり、毎日かけてお使いに行つたりしますか？」

ピリー君は、うなずきました。

「それなら、世界で一番よいお手伝いのお使い番に、わたくしが買って上げたのにちがいありませんよ。」

こうお答えになつて、お祖母さまはくすくすお笑いになりました。(アイダ・タイスン・ワグナー女史の作による)



子供讃歌（一七）

倉橋惣三

一六 孫

1 序曲

成田山新勝寺の大広間である。敷きつめられた坐蒲団に、ぎつちりと坐っている行儀のいゝ聴集は、いずれも小さいきりさげや、霜おくびんの毛を、きれいに撫でつけた御隠居さん方である。いつものありがたいお説教とちがつて日本児童学会の秋季講演会というのに、どう、いう学的興味を以て、次々の講演を拜聴しておわすのかと思われる年寄り講中連である。いまでもその前に立つて、独逸語の見童心理見童心理を頭の中で和語に翻譯しながら講義をつづけている若い講師の顔には、話が進むにつれて、当惑と恐縮との色がだん／＼濃くなっている。自分のうちに祖母というものさえもつていない此のホヤ／＼の若父文学士のお話は、多分は少しづつ／＼遠くなっている此の人々の耳に、どうはいつてゆくのであろうか。インテリ、アザースの会などで、『先生お子さんは』ときかれて、『実はまだ』と答えるほかに、此の若い父の所謂チャイルドは、彼れのお話を傾（？）聴——ぬねむりで首を傾けて／＼もしているおばあさん方の心にある『子供』とは、実体性が大にちがう。先生の話も、空念仏という訳でないとしても、おばあさん達の可愛い／＼孫までには、もう二代の間隔がある訳である。学会の今日の講師の中でも、老先輩のお話は適切だが、彼としては、とんだ末席に加わらせられたことだと、しみじみ身の程を感じさせられた仕末であつた。

築地に海軍経理学校のあつた頃である。その出身者会で、どういふ思いつきからか、彼を招いて、児童教育の講

演を聴くことになつた。成田の時からみれば、大分年も経ていたし、先ず出された記念帳に

さゝ舟の行く人やいづこ春の海

と、なぐり書く位の図々しさになつていたが、聴く人はいづれもお老人方である。しかも、此の学校の出身者会だから、日やけた黴面の鼻下に八字鬚のいかめしい老督者もいる。よくまあ、がまんして彼の話を聞いて（聴いてと書かないのは、漢字制限のためばかりではない）おられたものだと思ふが、話（さすがに短く切りあげたが）済んだ後の茶の時の、『いや、孫は可愛い、もんでござして』とか、『孫も多くなるとうるそうて』とか、いう段になると、彼は全くまご／＼せざるを得なくなつた。『さようですかねえ』ともいえなから、『一体幼児期と云うものは』と、おはこの『一体』で相槌をうつものゝ、実戦を経験せずして兵を語るに過ぎない。『実にまだ孫がありませんで』と、そんなことはことわる迄もなく先方によく分る筈である。彼に孫の心理と祖父の心理が分つていないだけである。もう一つ、今でも分らないことは、なぜその会が、彼の話をきこうとしたかである。

2 五樂章 『孫は子より可愛い』

昔の人は、なんでも比較表現をしたがる通俗癖がある。なぜ、孫も子も可愛さに差はないと、あたりまえのことを言わないのか。

なるほど、息子にしても娘にしても、もう一人前に成人している。いくら甘い親の目からだつて、あどけないとかかわいらしいとかいう姿ではない。その分別顔には、親も少しは遠慮がいるし、時には逆に時代錯誤を批判されることさえある。その点、確に孫と子との相違だが、だからといつて、孫と子との可愛さの差の理論は成り立たない。たゞ、子よりも孫の方に、現在の受愛性を豊かであることゝ、父母よりも祖父母の心理に、眼前の嗜愛性が濃密であることゝの差があるだけである。そして、この事実からは、昔の諺にも穿つたところがあるとはいえる。

人間の愛情は、屢々相互的關係である。少くも、愛が受けとられることは、愛を心に熟させる条件である。神の愛は知らないが、人間の愛は、それを受けとつて貰えるところに喜びがある。少くも愛する快感がある。人間でも、仁慈とか、恋慕とかいうたぐいのレリシヤスな場合、又これとまるきし別なロマンチックな場合では、終始全く相手の反応を求めない愛が聖經に読まれたり、又怪しくも相手の反応に反比例する愛（？）が小説に弄ばれていたりする

が、凡庸平常の人間愛は、受けられての愛である。ところで、受愛性は誰れにでもあることであるが、心のすなおさに伴い、心のすなおさは無我の淡素をもととし、無我の淡素は兒童性の特色である。この意味において、子供の受愛性は、愛せられることを求むると共に、愛せられ易いのであり、又、愛せられる喜びを現わすに卒直である。愛を受くるにひねくれ、殊に受愛感を現わすにこじれ勝ちな有邪気なおとなとはちがうのである。惜しみなく愛を与えることが、世に貴きことであるとかいわれるが、遠慮なく愛を受くることこそ世に最も愛すべきこと（同時に貴くもある）ではないか。子という生物も親という生物にメタモルフオーゼしてくると、必ずしもそういかなくなるが、孫という生物は、如上の意味において、受愛性に最も富めるリットル、クリーチニアである。幼い子供が、おじいさんやおばあさんに、恥しげもなくあまつたれるのも、そのためである。又、憚りもなくだゞをこねるのも。そこからである。従つて幼子のあまえもだゞも、愛の目には、たゞほゝえましく可愛らしい。この際の老人心理を更に拡大して分折すれば、よくもまあこんなに全幅の信頼感を以て、あまえて呉れるものだ、わがまゝを言つて呉れるものだ、先ずほゝえましく、いぢらしく、いとおしくなるのである。

次に、祖父母の心理に、眼前の嗜愛性が濃密だと前に言つたのは、寧ろ老人心理一般のことで、子供讃歌直接の題外に出るが、とにかく、老人生活の心理的社会的いろ／＼の条件から、小さいものを愛したいことも、小さいものに愛されたいことも（嗜愛性の両面）自分が若い親であつた時よりも多くなつてくるのである。その結果が往々にして、同じく昔からの諺通り、『年寄りの子は影なし』（年寄りに育てられた子は鍛錬されないから虚弱だということ）になるのを免れない。祖父母たるものゝ心しなくてはならぬところであるが、その甘さは辛過ぎる家庭の調味料になることもある。

3 『孫は目に入れても痛くない』

可愛い孫にはおじいさんおばあさんの目がないともいわれるが、これが、聊かおじいさんおばあさんの孫に対する盲目愛をも意味するとすれば、痛くないという方は、孫のことなら万事目ざわりにならない大目なところを、うまく言つているのであろう。一体、人間の目は、美をも見る。醜をも見出す。美を見て快とし、醜を見出して痛む。快を求め痛を避けたいのは人の常であるけれども、どうも欠点が目については、自分の目の鋭さに苦しむことが多く

て困る。寛容、悪を見のがせたら自らも楽しからう。慈眼、悪をゆるせたら自らも幸福だろうにと思ふのに、またしても、小さい埃を大きい梁のように目に感じて自ら痛み苦しむ。批判の目、査察の目、審判の目が皆それである。白日澄徹の峻烈はあつても、春の夜のおぼろに包む自他の安慰はない。相手をも救われないし、自分も救われないのである。それは凡人の常であるうけれども、また老人心理の一つかもしれない、偏執、強情、自分勝手、ひとりよがり、人を見る目ばかり高くなり、狭くなり、他に和し、人に溶けることがむづかしくなる。他と共に和させて貰いたいくせに、彼に和せず、人の間に溶けさせて貰いたいくせに人に溶けず、親しまないから敬遠せられ、小うるさいから人にきらわれる。老人生活の孤独性とか寂寥性とかも、そこから起り、事毎に我れと我が目を痛めている。そのしぼやく目の前に立ち現われ、無痛療法をして呉れるのが孫である。開眼の仏光、洗眼の仙家のあらたかな偉力ではないが、抱きつかれれば抱かすにいられず、飛び込んでくれれば目にも入れるを辞せない。

4 トラブル学説

成田時代、築地時代から年ふること長く、七人の孫もちになつて、彼は聊か孫の愛を解したと自称している。そして孫の讚美者を以て任じてもいる。しかし、しかしである。孫にとりかこまれる実際の生活には、孫礼讚ばかりではない点もある。そんなに無条件講和論でもないのである。

名古屋大学学長勝沼博士の、長壽についての放送を聴いたことがある。医学の權威であり、旧知でもあるからであつたが、長壽という題に興味をもつというところに、孫の歌の著者として争い難い問題がある。という人があるかも知れない。それはそうとして、その話の中で、博士が、孫のない人の長壽の実例を挙げたのが、彼の平素の孫の歌と食いちがうように聞えて、勝沼君ともあるう人がと思つて、聞き耳をたてた。博士は孫の世話はなか／＼面倒なことで、老人には相当トラブルになることが多い。その人はそのトラブルがないために、気楽に長生きしたのだと言ふ。孫の歌の著者としては一応は反対せざるを得ない訳である。ところが、よく實際を省みてみると、此の学説に真理のあることも拒めない。実際孫にはトラブルが多い。ところで子のときには、それも感じなかつたトラブルを、孫のとき感ずるのは、老の衰えのためが大きな原因とも思われるが、必ずしも、そればかりではないかもしれない。す

なわち、孫にはなんといつても直接の養育実務担当者と責任者が別に居る。祖父母が間接だという訳ではないが、トラブルと意議するところに、多少のすきまがあるからであろう。という、孫への愛が薄くも聞えるが、啄木の母を背負いての歌の口調をもちつて『戯れに孫を抱いてその余り重きを喜び三歩歩めり』と歌つたところで、叱られはすまい。しかし又、孫のトラブルは、老人のレクリエーションの通則に従つて、心身の過重負担ならぬ限り却つて長壽の生活法になると言つても、博士に叱られはすまい。此の歌の初めに、可愛さにおいて子と孫と差はないといつたが、子と孫との間に、今こゝで言つてゐる最少差のあることは免れない。と、同時に、適度のトラブルを負担しないおじいあんおばあさんには、孫のほんとうの味は分らないかもしれない。(といつて、そうでない人に理屈をいつてるのではない、歌は、分る人だけといつしよに歌えばいゝものである。)

5 第五樂章 『孫と遊ぶ』

『子をもつて知る親の恩』とかいう言葉はあまり好まない。それはそうかも知れないとして、歌としては、『子をもつて知る子の恩』で沢山である。おなじように、孫の歌も、『孫をもつて知る孫の恩』で結ぶ外にない。若し、もう一行添えれば、『孫をもつて知る子の恩』だが、子がなくて孫を与えてくるものはない訳だから、更めて言わでものごとであろう。

とにかく、子も孫も、心からの愛の対象になつてくれるものである。心から愛してくれるものが恩人なら、心から愛させてくれるものも恩人である。ひいまごのことまでは彼れに体験も実感もない。

幼 児 の 健 康 保 育 (十五)

お茶の水女子大学助教授
愛育研究 所 員 平 井 信 義

病氣の看護をどうするか？

今回は先づ救急処置、即ち急病人の手あてについてお話し
しましょう。

救急処置とは、ふいにけが人や病人が出たときに、医者が
来るまでを、最もよい手当をして、病人を助け、病気の経過
によい影響を与えることであります。いつ起るか予想のつか
ない出来ごと——それに対処するのですから、第一にあわて
ないで処置がとれる様に。それにはどうしても平生から救急
処置を必要とするけがや、病氣の症状や、手あての方法を、
よく心得ていることです

〔A〕 大きなてきごと

(一) 出血のあるけが

かなりひどいけがであるとき、それが動脈からの出血か静
脈からか、判断する必要があります。鮮紅色で脈打つてびゆ

つびゆつと出てくれば動脈が切れた証拠。そのまゝにしてお
けば出血して死んでしまいます。直ちに止血法(後述)を行
います。

暗赤色でじわじわ出てくるのは静脈血、傷口に消毒ガーゼ
を当て、強くしばり、けがの部を高くあげておけば、やがて
血は止まります。

けがに大切なことは消毒で、もしい菌がついて繁殖する
と、なかなか癒りにくくなりますし、いろいろ醜形をのこし
ます。けがの場処は殊にばい菌が繁殖し易いのです。傷口を
オキシフル、リパノールなどで洗い、マーキロクロムや沃
度チンキをぬるのがよいでしょう。たゞし沃度チンキは粘膜
のけがや、皮ふのうすいところのけがには向きません。

傷が深いと、ばい菌は奥で繁殖し易く、しかもなかなか奥
まで薬がとどかないから、消毒した刃物で傷口を充分開いて
おくことが大切です。

(二) 出血のないけが

うちみ、ねんざ、肉ばなれ、脱臼、骨折などは出血がありません。

脱臼・骨折以外は湿布をするとよいのですが、一番大切なことは安静です。安静の伴わない治療は殆ど役に立たないものです。

骨折を起すと、骨折したところが動かさない程いたみ、またははれ上つて来て、顔まで青くなる程です。病院に運んでレントゲンをとつたり治療をうけたりしなければなりません。

運ぶときの注意が大切です。痛みがひどいから、それを出るだけ楽にする方法で運ぶのですが、副木は必ずあてて。材料はステッキでも、木の枝でも、傘でも何でもよい。骨折した処の上・下両方の関節をしばつて動かない様にすることが大切です。

うちみだけか、骨折があるか、ということではしばしば迷うことがあります。その診断にはレントゲンが第一です。それから、どうもあやしいと思つたときには、必ずレントゲンをとられる様に……

(三) やけど

軽い場合は第一度火傷といつて、やけどをした皮ふが、少しはれて赤くなる程度。この時はオリブ油か、硼酸軟膏がよいでしょう。アメリカの薬ですがタンニン酸の入つている

ものがありますが、非常に効果があります。

水疱が出来れば第二度です。これはアルコールで消毒した針で水疱を刺して、中の水分を出し、消毒薬と油をぬつておく。化膿すると面倒ですから、消毒には充分気をつけましょう。

第三度は、皮ふがこけて皮下組織が見えているもの。之は重症ですから、消毒薬と軟膏をぬつたガーゼをはつて、軽くほうたいして、病院に運びましょう。

からだの1/3以上やけどすると、生命を失う恐れがあります。

やけどは周囲のものゝ不注意といえましょう。重いと取返しつかないきづを残しますから、返す返す、やけどをさせぬ様に細心の注意をはかりましょう。

(四) 意識を失つたとき

A 脳貧血 大勢集つて立つたままお話などをきいていると、生あくびが出、氣持が悪くなり、やがて意識がぼんやりしてそのまま倒れることがあります。

すぐに空気の流通のよい室に運び、頭を低くして仰向けに寝かせ、上衣やシャツのボタンをはずして、いきが楽につける様にして、医師の来るのを待ちましょう。そう心配はいらないものです。

B 脳充血 目が充血し、顔が赤くなり、めまい、耳鳴り、頭痛が起き、やがて倒れてしまいます。

先ず頭を高くしてねかせ、衣服をゆるめる、頭を冷やすと共に手足を温ためる——この順序にします。

C 脳溢血 老人に多く、脳の血管が破れるために起ります。突然の昏倒と昏睡、いびきをかくのが特長です。

頭を高くして仰向けにねかせ、衣服をゆるめる。一にも絶對安靜、二にも絶對安靜——この二つを守りましょう。

D 日射病 炎天下を長時間歩いたり、はげしい運動をしたときに起ります。発汗がひどく、頭痛、めまい、呼吸困難となり、倒れてしまふ。顔は暗赤色です。

涼しいところに寝かせ、衣服をぬがせ、頭に水をかけたり扇であおぐ。呼吸が止つたら、人工呼吸をします。

E 熱射病 この病氣は体内に熱がこもることによつて起ります。むし暑い梅雨どきには、はげしい運動をしたり、高熱の作業場にいると起ります。

手あても症状も、日射病と同じです。

F てんかん とつぜん、意識を失つて倒れ、けいれんを起し、口からあわをふきながら、深いねむりに陥入ります。顔色は最初は青白く、間もなくチアノーゼとなります。

ふだんからその傾向のあるものは、よく注意していないと、倒れたときにけがをするので危険です。又、けいれんのとき舌をかまさない様に、口の中に木片をハンケチでくるんでかませましょう。

G 倒れるくせけんかして負けそうだったり、叱られたり

自分に不利な状況になると、すぐに卒倒する子供があまりす。神経症です。

心配ありません。余り騒がない様にして精神療法と環境のは正が大切です。

H ショック からだに大きなけがをしたり、精神的打撃をうけたときに起ります。急に力が抜けてぐったりし、顔が青白くなつて体は冷たくなり、呼吸は浅く脈搏は細くなりま

す。頭を低くして、あおむけにねかし、湯たんぽを入れて、からだをあたゝめましょう。

I 一酸化炭素の中毒 しめきつた室で炭火を起したり、ストーブをもやすと、この中毒に陥入ります。顔が赤くなり、唇は鮮紅色。眠くなり、はじめは意識があつても腰が立たず、間もなく意識が不明となります。生命の危険があります。

すぐ室の窓を開いて新鮮な空気を入れ、患者を戸外に連れ出して、人工呼吸をしましょう。

J ひきつけ かい虫や発熱に伴つて起り、突然手足やからだをふるわせ、齒をくいしばり、目をつり上げ、意識がなくなりま

す。空気の通う室をうす暗くしてねかせ頭を冷やす、浣腸する——そしてからだを冷えていけば、湯たんぽを入れま

K溺死 水におぼれた人を救うには、まずのんだ水をはかせなければなりません。患者のみずおちが、救助者の立てひざの上の様にうつ伏せにねかせ、腰を高く、頭と胸を低くして、片方の手で、患者のひたいをさへえて、頭をうしろにそらせ、他の方の手で背中を圧迫します。

こうすると、胃や肺にあつた水が、だんだんと口から流れ出るからであります。

そのあとは、すぐに上向きにねかせて、人工呼吸を始めます。

以上で意識不明と原因をいくつかあげてみました。原因によつて多少づゝ治療がちがいますから、よく症状に注意し、適切な方法をとりたいものです。

(五) かまれたとき

蛇や犬にかまれたとき、恐ろしいのはそれに毒、狂犬病原體があるかないかということです。その判定がすぐにはつかないだらうから、かまれた場処より心臓側をきつくしぼり、蛇なら口で吸い出すかしぼり出してから病院にいき、犬であれば予防注射を始めます。

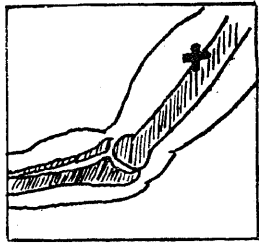
ねずみは鼠咬症の恐れ、サルバルサンがききます。蜂や毛虫はアンモニアでよいでしょう。

[B] 出血法その他

こゝに一括して、止血法、人工呼吸法、ほりたい法を書い

てみよう。

(一) 止血法 動脈出血のときに用います。水道が破裂したとき、そのもとの栓をとめることゝ同じです。



前腕の出血であれば、上膊力こぶをにぎる様にして、骨にめがけてつよくにぎりしめます。上膊の上部であれば、鎖骨の上のくぼんだ処を、頭ならば首、足であればもゝのつけね、——といった具合に動脈を中の骨と指との間で圧迫するわけです。平生から自分の体で練習しておくといひでしょう。

(二) 人工呼吸法 救急処置の中でもつとも重大なものです。呼吸がとまりそう、もうすでに止つていゝ——というときに行つて、肺胞に空気を送り込み、再び器管の活動を取戻そうといひわけです。

患者を上向きで、腰の部分には枕になる様なものをあて、胸が高く、頭と肩が低くなる様にまつすぐにねかせ、腕は伸ばしたまゝ体の脇につけさせておきます。

舌のどをふさいでいると、切角の人工呼吸も無駄になるから、舌をガーゼでくるんで口外に引き出さなければいけま

せん。

これらは、手取り早くすませて、すぐに人工呼吸にとりかゝりましょう。いくつかの方法がありますが、一つだけ紹介いたします。

いきなり患見の大腿部にまたがり、両手の親指のつけ根をその人のみずおちに当て、他の指は肋骨の下部に当てる様にして、患見の胸廓を後上方に強く圧迫します。その際に術者は自分の全体重を、患見の胸にあてた両手口にかける様にして胸部を圧迫し、急に胸からはなします。圧迫の時間は、約二秒がよい、そして大人では一分間に一五〜二〇回、子供ではそれより少し早く行えばよいのです。

この人工呼吸法は、自然呼吸が恢復するまで、忍耐強くつゞけることが大切です。四時間つゞけて生き返つたという例があります。したがつて一人で続けることは困難で、いく人かで交代してする様に用意しましょう。

人工呼吸をほどこしながら、他の人はからだを摩擦して血液の循環を助けるとか、或いはたき火をしてそばからあたゝめてやることも考えましょう。

しかし、すでに顔が青白く、脈搏がなく、肛門が開き、瞳孔がひろがつてしまつて、光に反応しなくなつたものは、いくら人工呼吸を施しても無駄であります。

人工呼吸が上手にいくと、次第に呼吸の数を増し、脈搏もふえ、顔色もよくなる、更に呼吸は正調になつていきます。

(三) ほうたいの巻き方 ほうたいの巻き方には二種類があります。

A ほうたい(巻軸帯)はさらし木綿で作られていますが、幅は使い道によつていろいろです。

ほうたいは固く巻けば血液の循環を悪くしますし痛く、ゆるいとすぐに落ちてしまうので、なかなかむづかしい。ほう帯のまき方には基本的な六種類があります。

- ① 同じ部分を重ねて巻く法
- ② 同じ太さの部分を少しづつ離して巻く法
- ③ 荒くらせん状に巻く法
- ④ 太さの一樣でない部分をまくにはゲートル式
- ⑤ 手や足を巻くときの方法
- ⑥ ひざ・ひざなど関節を巻く方法

B 三角布は一米平方の天笠木綿やかなきんを対角線で二分して作つたものです。

之を用いる場合はいくつかあります。

- ① 頭を巻くとき
- ② 顔のきづを巻くとき
- ③ 手を支えるとき——など。

之らはとにかく実際にほうたいを手にとつて何度も巻くことを練習しなければ上手にいきません。

(四) 運搬法 けがをした人や急病人は、思いがけない出来ごとくに、精神的にも興奮しているから、十分に気をつけて、刺戟になつたり不安たいたかせる言葉をはかない様にしたいたいのです。



(1)



(2)



(3)



(4)

運搬中にたえず、顔色・呼吸・脈などに注意を払つて、いつでも医師に報告できる様にしておきたいと思ひます。

運び方は、病人の容態によつてまちまちであります、次にその三・四をのでてみましょう。

歩けないものには、たんかや運搬車を用います。たんかがないときは、戸板でもいすでも毛布でも、臨時に作る様にして差支えないのです。

運搬具のないところは手で運びます。それらを模型的に示してみましよう。

(五) 救急箱 万一の場合にそなえて

どんなものを用意しておいたらよいか、次にあげておきます。

A 器具 体温計、浣腸器、吸入器、氷まくら、氷のう、たんづぼ、湯たんぼ、かいろ、尿びん、便器、ピンセット、など。

B 外用薬 ヨードチンキ、マーキロクローム、オキシフルほう酸なんこう、ピツク膏、チンク油、アンモニヤ、ばんそうこう。

C 消毒薬 アルコール

D 繃帯 ほうたい、リント、ガーゼ、三角布、脱脂綿、など。

E 浣腸薬 石けん液、グリセリン、など。

[C] 小さな事故

日常たえず起る小さな事故についてかんたんにつけてみましょう。

(一) 目にものが入つたとき 小さな虫や砂ほこりがその原因、こすつてはいけません。こすると結膜炎を起したり、眼球を傷つけます。

静かにまぶたをとじていると、自然にとれるものですが、ひつゝこいときは、上まぶたを返して、清潔な布でぬぐうと取れます。

また、洗面器に清水をみたくして顔をつけ、まぶたをひらいたりとしたりしてもよいでしょう。

(二) 耳にもが入つたとき 決してピンセットなどでつまみ出さないこと。はじめて更に奥に入れることがあります。虫などは油を流し込めば出て来ますし、強い光の方に耳の孔をかざしてもよいでしょう。不安心ならば医者にとつてもらいましょう。

(三) 鼻にものを入れてとれないとき ことに豆などですと、中でふやけてかさを増すのでとりにくくなります。医者に頼みましょう。

(四) のどにも、さゝつたとき 見える場所ならば、ピンセットでつまみとれますが、その奥ですと、芋とかご飯をぐつとのみ込んで、それにひつかけてとつてしまうのです。さゝつたまゝにしておくどと気が悪いし、又、化膿性の病気を起すことがあります。

(五) 氣管にものが入つたとき はげしい咳の発作が来ます。あとでけるつとしていても、必ず耳鼻科へいつて鏡でみてもらい、或いは手術によつてとらなければならぬことがあります。

(六) 熱が出たとき 必ず体温計で正確にはかり、熱の原因を探すために、医者に協力しましょう。みだりに下熱剤、ズル

フオン剤を使うことはいけません。熱はあくまでも症候です。熱を下げてみても、もとの病気がよくなつていなければ心配です。熱が高いからといつて重い病気ではありません。あわてないことです。

(七) 腹痛があるとき 腹痛も沢山の病気の徴候にすぎませんから、すぐに痛み止めを使うことは危険であります。原因をさがす方法をばかしてしまふからで、そのためにしばしば手おくれを招きます。

しばしば原因によつて治療がちがつて来ます。同じ腹痛でも盲腸炎(虫垂炎)のときは下剤はいけません。腸炎のときは用ゐることがあります。自分たちではなかなか判断がつかないから、医者が来るまで、大便、吐物を保存しいたみの場処やその満干などをよく観察していきましょう。

(八) 嘔吐したとき 嘔吐も胃の病気だけではないことをよく知つていきましょう。脳膜や脳に変化があつても、腹膜に変化があつても、膀胱炎など、風邪の一種でも起ります。吐いたものを用意しておきますから原因は医師にまかせましょう。

(九) はな血 仰向けにねかせ、鼻に栓をすると共に、鼻底骨のところを冷します。安静が大切です。

その他、体温脈や呼吸のはかり方、吸入や洗腸をするときの注意、氷枕と氷嚢のあて方、などがありますが、すでに存じと思ひますから省略いたしましたしょう。

新年の賀詞を申し上げます

昭和二十七年一月

日本幼稚園協会

會から

○新しい年を迎えて、皆さんの健康を祈ります。保育界の発展と、誌友

○年齢の教え方が変わつても、正月の楽しさ
に変わりはありません。新しい年のその始め
であることは、子供にとつてもおとなにと
つても心から祝うべきです。日々是好日と
いう言葉は、人生の美しい言葉の一つです
が、その好日の暦の始めとして、先づ今年
の好日始めとすべきです。

○正月が来たから直ぐ年齢が一つ加わると
いうのでないとしても、今年の誕生日の喜
びを先き祝ひして、一つ大きくなる年に入
る喜びを、子供らのために祝う心に何んの
差支えがありません。四方の子は五才に
なる年、五才の子供は六才になる年です。
十二月三十一日生れの子でも、その日をき
のうも祝ひ、この年を正月にも祝つていて
い、じやありませんか。更に、三百六十五
の誕生日を、われの日、ひとの日引きくる
めて、正月に一応みんないつしよの祝いを
するのよいことじやありませんか。

○理くつてはありません。子どもといつし
よにしているものは、常にこんな気もちで正月
を迎えずにいらはせん。

○新年第五十一巻に入るに当つての、本誌
の内容の充実をみて下さい。これ一つに寄
稿諸氏の賜です。厚く感謝します。保育座
談会は、本誌編集陣打ちそろての、誌友諸
君へのニューイヤレセブション、パーチー
ともいふところです。なお、その席で申し
あわされたことは、これから毎号協力委員
の一人づゝが、保育随想を書こうというこ
とでした。そこで籤びきで順番をきめて、
一月山下氏、二月及川氏、三月波多野氏、
四月多田氏、五月牛島氏、六月齋藤氏とい
うことになりました。御期待を
願います。

○本号は『就学前の二つの課題』として、
数の教育と言語の教育につき、畑七蔵氏と
石井庄司氏を頼り、くわしい教示を願
いました。両氏がそれ／＼の方面における
権威者であることは、更めて御紹介を要し
ません。皆さんも平素から御苦心も御意見

もありましょう。充分研究的態度を以て両
論文を御精読下さい。

○今年から編集の体裁その他について多少
かえてみました。よみよいように、気持よ
くよんでいただけるとは、お気づきの
点は御寄せ下さい。

幼児の教育

第三巻 第一號

定価 金五拾四

昭和二十七年一月二十日發行

東京都中野区千光前町一〇

編集者 倉橋 惣三

發行所 東京都文京区大塚町三十五

お茶の水女子大学附屬幼稚園内

東京都千代田区神田神保町二ノ四

發賣所 株式会社 フレーベル館

振替東京一九六四〇番

○本誌御購読について注文申込その他はすべて發賣
所「フレーベル館」に願います。

お茶の水女子大学附属幼稚園試案

幼児指導要録記入の手引

A5判五二頁定価三五円 一八円

幼児指導要録の記入もいよいよ昭和二十六年年度から始められることになりました。各園それぞれの立場に於て御研究がなされていることと思われます。ここにお茶の水女子大学附属幼稚園の試案として「幼児指導要録記入の手引」が出されました。幼児の生活の実際と評価の尺度について客観的な正しい観察の手引として一つの指針となるものがあります。幼稚園の諸先生の学年末の記入に際して役立つものと信ぜられます。

及川ふみ先生案

たのしいおしごと

本誌十二月号に及川先生がお書き下さいましたような全く新しい企画による特製手技材料です

B5判一六枚定価四五円 一八円

東京都千代田区神田神保町二ノ四

発行所

株式会社 フレーベル館

振替東京 一九六四〇番

お茶の水女子大 戸倉ハル 共著
東京教大附小 小林つや江

わらべうたあそび

新 發 賣

古来のわらべうたの粹を集めて分類し、そのうたい方とあそび方を詳説したのも。

A5判 四十六曲収録
色刷美本
定価二二〇円
一 二二円

お茶の水女子大戸倉ハル・東京教大小林つや江共著

うたとあそび

著者多年の経験と蘊蓄を傾倒し、「幼稚園及小学校低学年用の教材の粹八十曲をあつめ、これを春・夏・秋・冬の四に分類配当し夫々の曲についての解説とこれに独創的なふりつけを詳説したもので絶好の保育資料として各地の講習会等に於て 譲辞を頂いてい

四六倍判一八四頁
定価 三二〇円
書留送料 六五円

東京教育大学教育 中島 海著

遊戯とリレーレース

●多年の蘊蓄を傾倒してものした、遊戯に関する理論及び實際指導の権威書。運動会参考資料として好適。

B6判二四二頁
定価 二〇〇円
送料 三五円

東京教育大学教官 中島 海著

鬼遊びとかけっこ

●遊戯研究及実地指導に不可欠の好著。

B6判三三七頁
定価 二五〇円
送料 三五円

東京都文京区 大塚仲町二

株式会社

不味堂書店

電話大塚二七〇三

振替東京六八七三九番

2 月 号 予 告

観
察

キンダブック

繪
本

第 6 集

KINDER-BOOK

第 11 編

〔ひのいろいろ〕



☆自己創造にたえまない
幼児のために是非与えたい☆

A4判・12頁・月一回発行
はさみ頁・解説付
定価 40円・送料 6円

「ひのいろいろ」

「冬の朝、ストーブの
まわりで子供達と先生の
お話が始まっています。

「あつたかいでしょ」

「きのうのたき火もあ
つたかでしたね。お芋も
黒焦げに焼けておいしか
つた」からはじまつて、
パン焼の話、汽車の機関
車の話、お湯をわかす話
田舎の馬の蹄鉄入れの話
と、どこまでもひろがっ
て行きます。

「火は熱いばかりでな
く、光も出ますね」

「電燈」

「それからみなさんの
好きな幻燈も……」

発行所

東京都千代田区神田
神保町二丁目四番地

株式
会社

フレール館

東京座口座
一六四〇番
振替