

## 第2章 実践事例

### 1. 実践事例を掲載するにあたって

これまで本園は、友達とのかかわりの中で試行錯誤を繰り返し、切磋琢磨しながらよりよく生きようとする幼児の姿を目指し保育を行ってきた。しかし、平成17年度以降の研究から、自分の思いをなかなか表現しようとしなかったり、友達とのいざこざを避けようとしたりする幼児の姿が見られるようになってきた。幼児らがそのような姿から育っていくには何らかの手立てが必要だと考えるに至った。その手立ての一つとして、幼児らがかかわらざるを得ない状況をつくる必要があると考え、「わくわくワールド」(年長児宿泊体験)、「なかよしウィーク」(異年齢児混合グループ活動)を実践してきた。

「わくわくワールド」とは、年長児が公共施設に宿泊体験をする活動である。平成16年度版の指導計画にもすでに位置づけられており、10年以上行ってきた活動である。この間、身支度や身の回りの物の整理整頓が苦手になってきている幼児が増えてきている、自分の思いを伝えたり友達の思いを受け入れたりするまでに多くの時間を要する、という幼児の実態が見えてきた。そこで、6～8人のグループを編成し「わくわくワールドごっこ」と称して、園内で活動の一部を疑似体験したり、グループ活動を通して友達とのつながりを感じたりしていくような活動を行ってきた。

「なかよしウィーク」とは、異年齢児混合グループでの活動である。年上児は、年下児とのかかわりの中で、自分のことをしっかり行い、時には自分の気持ちを抑えながら年下児とかかわる姿が見られている。この姿も友達とかかわりながら、よりよく生きようとする自分づくりの姿であると捉え、この活動に取り組んできた。

「わくわくワールド」と「なかよしウィーク」は、このような経緯で改善しながら行ってきた取り組みである。この2つの取り組みの中で、幼児が友達とかかわりながらよりよい自分を目指そうとしている姿を事例として収集し、環境の構成や教師の援助を考察しながら教師間で共通理解を図ることにした。さらに、これらの活動を指導計画に位置づけるに際して、これらの活動が本園のめざす幼児の自分づくりの姿につながっているのかということも確かめる必要があると考え、これら2つの取り組みに関する事例のみを収集することにした。

## 2. わくわくワールド

### (1) わくわくワールドについて

わくわくワールドとは、5歳児が7月初めにキゴ山ふれあいの里研修館で行う宿泊体験のことである。平成12年から始まり、今年で11年目になる。当初は幼児と職員だけで行っていたが、現在は父親にもボランティアとして参加してもらい、お父さん先生として役割の一つを担ってもらっている。お父さん先生には、自分の子どもがいないグループの担当となり、そのグループの幼児達と一緒に活動してもらう。

幼児らはわくわくワールド当日に向けて、さまざまな活動（係決め、係活動の練習、活動の準備など）を行っている。しかし近年、幼児の育ちの変化と共に、生活活動そのものの未熟さが目立つようになってきた。そこで、活動の準備だけではなく、普段の園生活と違う生活の場における身の回りの始末や身支度なども疑似体験させ、一人一人が自信をもって取り組むことができるような活動を取り入れてきた。具体的には、「わくわくワールドごっこ」と称し、わくわくワールド当日に使う大きなリュックで登園し、グループごとに生活するなど、当日の生活に近い活動を保育の中に位置づけることにした。また、わくわくワールドのグループは、幼児らがかかわり合う中で、考えたり、悩んだり、戸惑ったりしながらも、自分達の手でひとつひとつ乗り越え、育ち合う姿を願い編成している。

#### ① わくわくワールドのねらい

- ・一人一人の幼児が自分なりの力を発揮しながら、主体的に活動する
- ・公共の場での集団活動を通して、友達と協力し、活動する楽しさを味わう
- ・自然とのふれあいを楽しんだり、いのちの大切さに気づいたりする

#### < わくわくワールドのスローガン >

- ・自分のことは自分でする
- ・自分の考えをもつ
- ・自分勝手はしない
- ・困ったことやわからないことがあったら、友達や先生と相談する

#### ② 平成22年度の取り組み

##### < わくわくワールド >

- ・日 時 7月2日（金）～7月3日（土） 1泊2日
- ・場 所 金沢市キゴ山ふれあいの里研修館
- ・参加人数 幼児 47名
- ・お父さんボランティア 16名

・子どもたちの日程

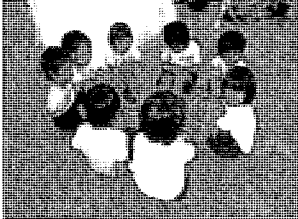
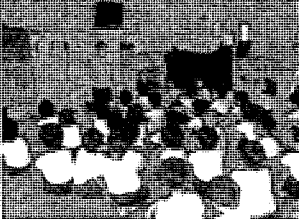
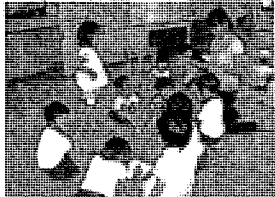
7月2日（金）

- 9:00 幼稚園集合
- 9:30 バス出発
- 10:00 入所のつどい
- 10:20 活動準備
- 10:40～ 岩魚つかみどり
- 12:00～ 昼食（岩魚とおにぎり）
- 14:00～16:30 オリエンテーリング  
(グループごとにキゴ山山頂を目指す)
- 16:30～18:30 自由時間&入浴
- 18:30～ 夕食
- 19:30～20:30 キャンプファイヤー  
(雨天時：キャンドルサービス)
- 20:30～ 就寝準備
- 21:00 消灯

7月3日（土）

- 6:30 起床
- 寝具の整理、身支度
- 7:00 そうじ
- 7:15 朝のつどい
- 7:40 朝食
- 8:30 退所のつどい
- 9:00 バス出発
- 9:30 幼稚園にて解散

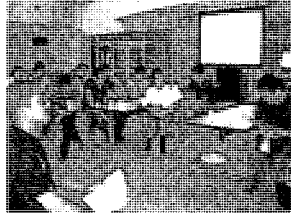
<当日までの活動>

日時／活動	活 動 の 様 子		環境の構成、教師の援助
6月14日（月） グループ発表 顔合わせ 昨年度の活動の様子を知る	 顔合わせ	 全体説明	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>○昨年度の活動の様子をまとめ、パワーポイントを使って幼児らに説明をした</p> </div>
6月15日（火）～ グループ活動 <ul style="list-style-type: none"> <li>・グループ表づくり</li> <li>・グループ係決め</li> <li>・一人一役の係決め</li> <li>・プラネタリウム見学（並ぶ、歩く、弁当を食べる）</li> </ul>	 グループでの話し合い	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>[グループの係]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・入所のつどい</li> <li>・岩魚つかみ</li> <li>・オリエンテーリング</li> <li>・キャンプファイヤー</li> <li>・食事</li> <li>・退所のつどい</li> </ul> </div> <div style="width: 45%;"> <p>[一人一役の係]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・キャプテン</li> <li>・地図</li> <li>・シート</li> <li>・掃除</li> <li>・かたづけ</li> </ul> </div> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>○生活は普段通りクラスを中心に行う            ○グループの友達とかかわり合う姿を願い、グループで活動する機会を設ける。その際、それぞれのグループが自分達の手で活動できるように、場や時間を保障する</p> </div>

6月20日(日)

お父さん説明会

- ・当日の活動の説明を聞く
- ・自己紹介
- ・係決め



説明会の様子

[お父さんの係]

- ・お父さんリーダー
- ・各活動の感想
- ・キャンプファイヤーの火の神様、聖火棒持者、誓詞者、司会

- 日曜参観後、わくわくワールドに参加するお父さんに集まってもらい、説明する場を設ける
- 当日の活動内容をまとめたものをパワーポイントを使って説明する
- 自己紹介や係分担をしてもらうよう促す

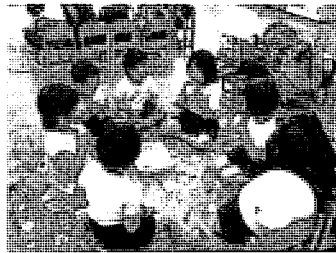
6月22日(火)～  
わくわくワールド  
ごっこ

- ・当日、持っていく大きなリュックに自分の荷物を入れて登降園する
- ・グループごとにつくった自分達の部屋(保育室やプレイルームにカーペットを敷き、その周りを椅子で囲んだ場所)を拠点にグループごとに生活する

[主な活動]

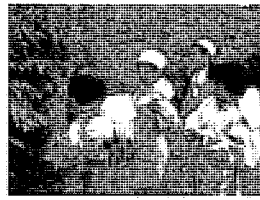
①生活活動

- ・登園後、自分達の部屋で朝の身支度を行う(荷物のかたづけ、着替え)
- ・グループごとに並び、朝の集いに参加
- ・グループごとに牛乳や弁当の準備
- ・自分達の部屋のかたづけ
- ・自分の持ち物の把握と整理整頓
- ・グループごとに整列し、帰りの集いに参加する

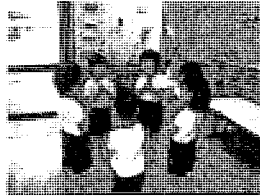


牛乳タイムの様子

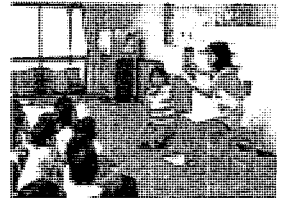
②キャンパス内ミニオリエンテーリング



③係活動の練習



- ④養護教諭から和式トイレの使い方、紙パンツ(就寝時)についての話などを聞く



⑤しおりづくり

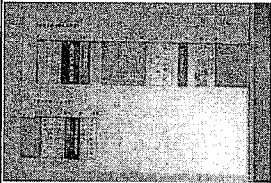


自分で色を塗って完成させる

- ⑥わくわくワールドに必要なもの(内履き、外履き、グループカーペットなど)の準備

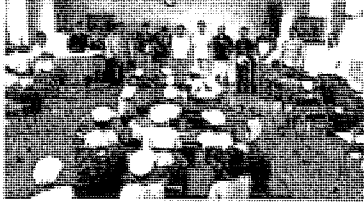
- グループごとに当日の活動準備を行ったり、生活を疑似体験したりする場を設ける
- わくわくワールドの活動を具体的に知らせ、一人一人が自分なりの見通しや目的をもって参加することができるようにする
- 自分達の力で取り組めるように時間と場を保障する

7月2日(金)～  
3日(土)  
わくわくワールド

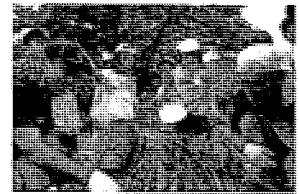
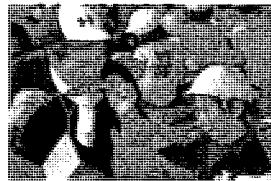
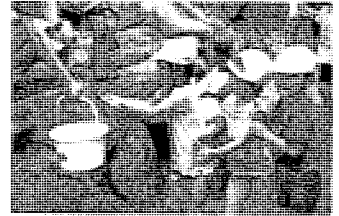


宿泊する子ども達の  
部屋の前に提示した活  
動の流れ

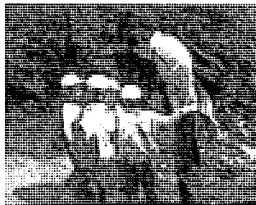
入所のつどいでお父さん先  
生の紹介を行う



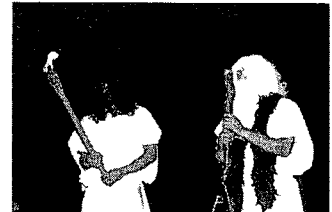
子ども達がつかまえた岩魚をお父さん  
先生にさばき、焼いてもらい食べた



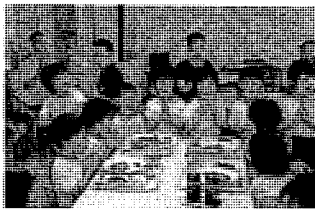
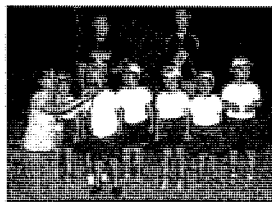
各グループに1～2名のお父さん先生  
が入り、オリエンテーリングを行う



キャンプファイヤーでの迎火  
のつどいと送火のつどいは、お  
父さん先生が中心となり行う



グループごとに係の仕事をする



食事の準備や後片付けも自分達で行う



## (2) わくわくワールド事例

### 事例1 「もう覚えたのに、なんで遊べないの？」

6月28日(月)

わくわくワールドに向けて、グループで係活動の練習をしている場面である。各グループで一人一言ずつ話す言葉を決め、覚えて言えるように練習している。幼児らには、言葉を話せるようになったら教師に知らせ、教師から合格をもらったらしい遊びを始められると伝えてある。

幼児の姿	教師の援助やその意図
<p>大半のグループが係の言葉の練習を終えたい遊びを始めたころ、緑グループのT児が教師に近づいてきた。</p> <p>T児：「ぼく、もう覚えたよ。遊んでいい？」</p> <p>それを聞いて、同じグループのI児も教師の方へやってきた。</p> <p>I児：「ぼくももう覚えたのに、なんで遊べないの？」</p> <p>緑グループの場所では、A児、N児、S児が困った表情で向き合って座っており、他のメンバーはそれぞれ自分の好きな方向を向いていた。</p> <p>A児：「・・・S児君が言わないの」 S児は黙って床を見つめている。</p> <p>S児は教師の方を見るが、困った表情のまま</p>	<p>教師：「ううん、緑グループのみんなが言葉を覚えないと遊べないんだよ」</p> <p>二人とも、グループ活動であることを分かっているようだが、グループの友達と一緒に活動していることを分かっているよう。</p> <p>教師：「係の仕事はグループのみんなでするんだよ。だから、自分だけじゃなくて他のお友達も覚えないとだめなんだよ」</p> <p>その後、二人と一緒に緑グループの場所へ向かった。</p> <p>まずはグループで話をする体勢にしようとして、緑グループの幼児に円形に座るように促した。</p> <p>教師：「緑グループさん、係の言葉言えるようになった？」</p> <p>S児が何を思っているのかを知りたい。</p> <p>教師：「そうなんだ、S児君、何か困ったことあった？」</p>

<p>ま口を開かない。</p> <p>I 児：「S 児くん、なんで言わないの？」</p> <p>他の幼児は S 児の顔を見た。しかし S 児は黙って首をかしげている。</p> <p>S 児：「・・・難しくって言えない」</p> <p>教師に向かって小さな声で言った。</p> <p>I 児、A 児らは黙って考えている。</p> <p>A 児：「・・・(話す言葉を) 短くしたらいいんじゃない？」</p> <p>A 児も教師に向かって言った。</p> <p>S 児：「うん、短かったら言えそう」</p> <p>S 児の声と表情が明るくなった。I 児、A 児らもほっとした表情である。</p> <p>練習後、I 児は「あー、大変だった」とつぶやいていた。</p>	<p>教師：「自分の言う言葉が分からないのかな？」</p> <p>他の幼児らにも、自分達のグループのこととして考えてほしい。</p> <p>教師：「そうか、S 児君、言葉が難しくって言えないんだって。みんな、どうしたらいいと思う？」</p> <p>教師：「いい考えだね、S 児君、短くしたら言えそう？」</p> <p>教師：「じゃあ、S 児君の言葉、短くするね」</p> <p>短くした言葉を緑グループの幼児に伝え、S 児はその言葉を復唱した。</p> <p>その後、円形になったままで、言葉を順番に練習してみるように促した。</p> <p>しかし、言葉を言う順番や自分の言う言葉を覚えていない幼児もおり、どのように練習すればいいか分からない様子であったので、教師が一人一人に声をかけたり、次の言葉を教えたりしながら練習を進めた。</p>
---	---

## <考察>

### ○ I 児の姿

I 児は、自分から友達にかかわったり、自分の思いを友達に伝えたりする姿があまり見られない幼児である。生活の一つ一つをマイペースに進めており、教師や他の友達に、周りの状況や今しなければならぬことを知らせてもらうまで、それに気がつかないこともある。

この日、I 児は「係の練習をする」ということは「自分の言葉が言えるようになる」ということであると思っていた。具体的にどのようにすることが係の練習をすることなのか分かっていなかったのである。そこで教師は、係の練習をするということは、グループ全員が

一言ずつ言葉を話せるようになることだと伝えた。そしてグループ全員で練習していることが具体的に分かるようにするため、教師が加わって練習の仕方を伝えた。I児は、係の練習にグループの友達と一緒に取り組んだことで、グループ活動の意識をもったり、グループで活動するとはどういうことなのかを知ったりすることができた。このような活動や経験を繰り返すことが、友達と思いや考えを伝え合いながら生活を進める楽しさを感じることに繋がっていくと考える。

## ○自分づくりを支える環境の構成

### ・グループで取り組む活動

わくわくワールドに向けての活動では、グループごとの活動を多く取り入れた。係の仕事のようなグループの活動は、自分一人ができていればよいというものではない。友達と一緒にしなければならぬ係の練習を通して、I児は他の友達に目を向けたり、友達と一緒に活動するとはどのようなことなのかを知ったりすることができた。

### ・グループ編成

緑グループのメンバーには、率先して練習を進めたり、I児にするべきことを知らせようとしたりする幼児がいなかった。よって、I児は友達に言われるまま係の言葉を話すのではなく、グループの友達と一緒にやらなくては、という気持ちをもって係の仕事に取り組むことができたのではないかと考える。

## ○自分づくりを支える教師の援助

### ・グループの友達を意識させる言葉をかける

教師はI児らに、グループで活動していることと、グループで活動するとはどのようにすることなのかを知ってほしいと考えた。そこで、グループのメンバーであるS児が困っていることを他の幼児に投げかけたり、グループでの練習の仕方を丁寧に伝えたりした。そのことで、I児はグループで活動するとはどんなことなのかを知り、グループの友達と一緒に活動することができた。

(原田 亜希子)

## 事例2 グループ活動の姿から(係の仕事の練習)

6月29日(火)

わくわくワールド当日に向けて、グループごとに自分達で係の仕事(自分達で決めた活動の司会や挨拶)の練習に取り組んでいた。他のグループは自分の言葉を覚えるのはもちろん、自分のグループの友達と一緒に何度も繰り返し練習し、大きな声で話すことができるようになっていた。しかし、緑グループの幼児らは同じ場につどい、顔を見合わせて座っているものの、言葉を発する姿が見られなかった。そこで、教師が加わることにした。



幼児の姿	教師の援助やその意図
<p>幼児らは、自分達で教師の前に並んだ。しかし、話をする順番が分からないのか、言葉が続かない。何度かやった後、Y児が「まだ、覚えられないよ」とつぶやいた。</p> <p>Y児：「よくわからないの」 I児：「自分の言葉はわかるんだけど・・・」</p> <p>I児らはうなづいたが、Y児、S児、N児は、覚えていないようだった。</p> <p>幼児らはうなづいた。</p> <p>幼児らは「いいよ」と答えた。Y児、I児らの表情が少し明るくなった。</p> <p>幼児らは「うん」「わかりやすくなった」と答えたり、うなづいたりした。</p> <p>その後、一人一言、誰がどこを話すか決め、練習にとりかかった。しかし、なかなか自分から声を出したり、友達を誘ったりする姿が見られない。</p>	<p>教師：「緑グループさん、練習どこまで進んだ？一度聞かせて」</p> <p>教師：「自分の言葉が覚えられないの？自分の順番が覚えられないの？どっちかな？」 何を一番困っているのか確かめたいと考えた。</p> <p>教師：「自分の話す言葉は覚えたの？」 緑グループは岩魚つかみの係である。その為、捕まえる時の司会、岩魚を食べるときの挨拶と、二つの活動で言葉を話すことになった。しかし岩魚つかみそのもののイメージがわからないこともあり、いつ、どんな順番で進んでいくか混乱していることがわかった。</p> <p>教師：「たくさん、言葉があつて、わからなくなるんだね」</p> <p>教師：「それじゃ、先生わかりやすく、少し（みんなの考えた）言葉を変えてもいい？」 今の緑グループにとって、いくつもの場面をとらえ、言葉を話すのは難しいと考えた。そこで、一人一言、大きな声でみんなの前で話することができるように願い、教師が言葉を並べ替えて幼児らに提示した。</p> <p>教師：「わかりやすくなった？」</p> <p>教師はその姿をそばで見ている。</p>

N児：「練習するよ。並んで」

順番に言葉を言っていった。しかし、T児、K児は二人でおしゃべりをしているため、続かなかった。

A児：「もう一度するよ」

A児はK児の体を動かし、「最初からね」とみんなに声をかけた。

途切れ途切れであるが、進んでいった。しかし、最後の言葉を話すS児は何も言わない。A児が促すが、にこっとするだけで声が出なかった。

S児の表情が引き締まった。そしてS児は小さな声で自分の台詞を言った。周りの友達に驚いたような、嬉しいような表情になった。

幼児らは最初からもう一度始めた。T児が順番がきたことに気がつかない時は、N児が「T児君」と促した。K児、Y児も自分なりの大きな声で言葉を話した。話し終わると、次の友達の顔を見た。

そして、最後のS児の番になった。すぐには声が出ない。A児が「S児君」と声をかけた。緑グループの幼児の視線がS児に集まった。S児は息を大きく吸って言葉を話した。

自分達で練習を進めてほしいと思い、キャプテンのN児、一番大きな声を出しているA児に個別に声をかけた。

教師：「S児君。S児君が言わないと、緑グループのみんなが困るんだよ。言えるようにならないと、いつまでも練習が終わらないからね。それに、わくわくワールドの時、つき組とほし組のみんなが困るよ。S児君なら大丈夫だから言ってごらん」

教師：「やった。みんな言葉が言えたね。後は大きな声で言えるといいな。岩魚つかみは外でするでしょう。小さい声だと聞こえなくて、みんながどうしたらいいのかわからなくなるの。だから、外でも聞こえるぐらい大きな声でやってみるよ」

<p>幼児らはほっとした表情になった。</p> <p>Y児：「言えたね」 N児：「うん」 他の幼児もY児の言葉を聞いて、うなづいた。 A児：「最初からやってみよう。I児君からね」 I児はうなづいて、自分の言葉を大きな声で言い始めた。その後も何度も繰り返し練習していた。</p>	<p>教師：「みんな言えるようになったね。後は大きな声で話す練習だね。うまくいったら聞かせてね」 他のグループの様子を見に行くことを伝えその場を離れた。そして、少し離れた場所から緑グループの様子を見ていた。</p>
--	---

### <考察>

#### ○S児の姿

S児は5歳児から本園に転入してきた。また、S児の発達の緩やかさもあり、友達に言葉をかけたり、友達と一緒に活動したりしながら、何かに夢中になって取り組む姿をなかなか見ることができなかった。また、わくわくワールドに向けての活動が始まってからも、状況がつかめなかったり、自分が何をしたらいいのかわからなかったりすることが続いていた。しかし、この事例の中で、教師や友達と一緒に活動することを通して、自分なりにしなければいけない活動であることを知り、活動に参加することができた。

さらに、全員で言葉を話すことができた時の安堵感や達成感を友達と共有することができたと考える。

このように友達と一緒に同じ活動に取り組んだり、同じ思いを共有する体験を積み重ねたりすることは「友達と一緒に活動する楽しさを味わう」姿につながると共に、S児の自分づくりにとって大切な体験だと考える。

#### ○自分づくりを支える環境の構成

##### ・わくわくワールドに向けての活動

友達と一緒に同じ目的に向かって取り組む活動は友達とかかわる必要性に迫られる。だからこそ、わくわくワールドに向けての活動そのものが、S児の自分づくりを支えていると考える。

##### ・グループの友達

グループの友達はS児と同じように、状況を理解するまでに時間がかかったり、自分がして

いることの意味をすぐに理解できなかつたりする幼児らである。友達に対してのかかわりが穏やかで、優しい幼児らでもある。その為、S児は焦ることなく一緒に過ごすことができた。

このようなグループ編成であったからこそ、少しずつ自分のペースで活動することができた。

### ○自分づくりを支える教師の援助

#### ・ 幼児一人一人のつまづきを理解する

S児はこの事例の時も練習に取り組む時間であることはわかっている。しかし、具体的に何をしらいいか、十分に理解できていないままその場にいた。教師はグループ活動であったも、まずは幼児一人一人のつまづきを探り、援助することが大切である。

#### ・ 見通しや目的を明確にする

友達と一緒に主体的に活動するには、幼児一人一人が何のために今の活動をしているのか理解することが大切である。そこで教師は幼児一人一人が自分なりに見通しをもって活動に取り組むことができるように援助することが大切である。

特にS児のような幼児には、一つ一つ具体的に示したり、一緒に考えたり、ときには教師が方向性を示したりしながら、自分達のしている活動がどういうものなのかを知ることができるように援助することが必要である。

#### ・ 自分達でできたことを認め、安堵感や達成感に共感する

自分達で司会の言葉を最後まで話すことができた時、自分達でできたという安堵感や達成感をもつことができたからこそ、幼児らはほっとした表情を見せた。教師がこの幼児のがんばりを認め、できたという思いに共感することで幼児らは自信をもつことができたと考える。

(西多 由貴江)

### (3) わくわくワールド まとめ

#### ○友達同士の育ち合い

事例のように、グループの幼児一人一人が責任をもち活動する時には、一人でもわからなかったり、できなかつたりする幼児がいると活動そのものがうまくいかない。そのため、幼児らは、活動をやり遂げるためにはどうしたらいいか考える。その中で、グループの一員として自分自身が目的に向かって努力しなければいけないことを知り、行動し始める。また、友達が取り組む姿を励ましたり、認めたりしながら支え合っている。このような姿が見られるのは、自分や自分達の課題や目的がわかり、友達と共有することができるようになったからである。

しかしこの時期、幼児一人一人が見通しや目的をもち、グループ活動に参加するには、個々に応じた教師の援助が必要である。一人一人が何につまずき、グループとしてどうしたらいいかを共に考え、援助していくからこそ、グループの友達と活動する中で育ち合う姿を見ることができる。その際、人数や幼児の育ちを考慮したグループ構成をすることが必要である。

### 3. なかよしウィーク

#### (1) なかよしウィークについて

なかよしウィークとは、3歳、4歳、5歳の異年齢児混合グループを編成し、そのグループで活動をする取り組みである。この活動が始まったのは平成20年からであり、今年で3年目となる。なかよしウィーク期間中には、バスを利用した遠足（なかよし遠足）を設定し、訪れた施設内をグループで歩いたり、見学したりする。また、遠足当日までには並ぶ順番を決めたり、手をつなぐペアを決めたりし、遠足後には自分達が見てきたものをグループで製作するといった表現活動も行っている。グループ担当の教師は、このような活動を通して、特に年長児一人一人がグループのリーダーであるという自覚をもって行動できるように援助している。

#### ① なかよしウィークのねらい

- 5歳児 3, 4歳児とのかかわりを通して、年長児としての自覚を強める
- 4歳児 異年齢の友達とのかかわりを楽しむ
- 3歳児 4, 5歳児の遊びや生活に興味をもち、かかわろうとする
- 教師 様々な学年を担当することで、幼児の育ちを理解する

#### ② なかよし遠足のねらい

- 5歳児 年下の友達を世話したり、グループでの活動をリードしたりしながら充実感を味わう
- 4歳児 いろいろな年齢の友達とかわることを楽しむ
- 3歳児 遠足を楽しみにして、喜んで参加する

#### 平成22年度 なかよしウィークの取り組み

期間：平成22年10月1日（木）～10月9日（金） 7日間

遠足：10月6日（火）金沢城址公園

活動形態：3歳児、4歳児、5歳児の異年齢児混合グループ

#### ・グループ編成について

まず、各クラス担任がクラスの幼児の育ちを考慮し8つの小グループに分けた。その後、グループ編成会議においてその小グループを組み合わせ、8つのなかよしグループを編成した。それぞれのグループは、赤、青、黄、緑、オレンジ、水色、ピンク、黄緑グループとした。

3歳児担任1名、4歳児担任2名、5歳児担任2名、補助教諭3名の計8名の教師が、グループに1人ずつ入り担当した。また、養護教諭、副園長がグループ間を行き来しながら活動をサポートした。

<具体的な活動の流れ>

1日目

グループ発表・顔合わせ

全学年プレイルームに集合し、大まかな活動の流れを聞いた後、グループごとに各保育室に分かれて自己紹介をした。スキニップをはかるゲームを取り入れたグループもあった。



全学年での集まり

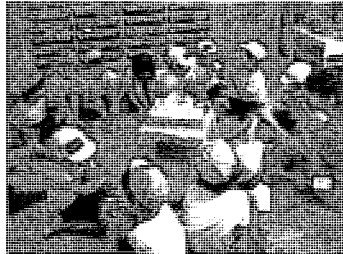


グループでの自己紹介

2～3日目

グループ活動

グループごとに、歩いたり弁当を食べたりするベアの相談や、グループで何を製作するかについて話し合った。キャンパス内を散歩したり牛乳を飲んだりもした。(事例3、7)

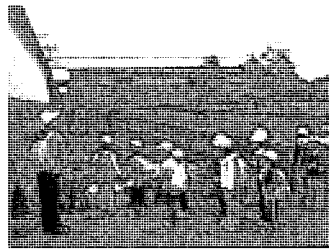


牛乳タイム

4日目

なかよし遠足

グループごとに金沢城址公園内を歩いた。歩くコースや休憩場所は担当教師と5歳児とで相談しながら進んだ。グループごとに場所を決めて弁当を食べた。その中でも年上の幼児が張り切って年下の幼児の世話をする姿も多く見られた。(事例4)



金沢城遠足

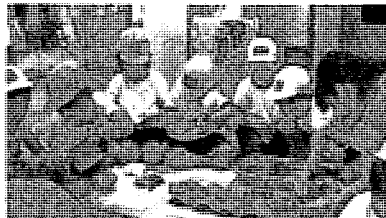


グループごとの弁当

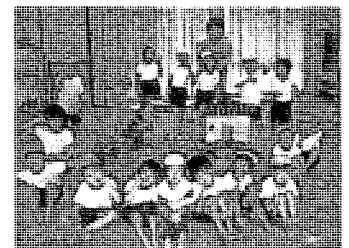
5～6日目

グループ製作

遠足で見えたものをグループごとに製作した。壁面掲示、置き人形、城の模型、自分達がかぐることができる門や登ることができる城などを製作した。(事例1、2、5、8、9)



グループ製作



完成後の記念撮影

7日目

グループ活動最終日

グループで作品を完成させると、他グループの作品を鑑賞したり、伝承遊びなどを行ったりもした。(事例6)



伝承遊び



他グループの作品鑑賞

(2) なかよしウィーク事例

事例1

「3Y児もやる！」

3歳児

教師は「金沢城の門をつくろう」と3歳女児らと牛乳パックをプレイルームから持って来た。保育室で待っていた門づくり担当の年長や年中の幼児らは、牛乳パックをガムテープでくっつけ、門づくりを始めた。3Y児も両手に牛乳パックを持っている。を見て、3M児も右手に牛乳パックを持った。

幼児	教師
<p>5K児：「先生、あの二人困る」 3Y児、3M児は牛乳パックを持って、保育室を走り回っている。</p> <p>5K児：「だって、牛乳パック持って行ってしまったもん」 5K児は二人を追いかけ、まず3M児の牛乳パックを取り上げた。3M児は、わけがわからない様子でぼかんとしている。</p> <p>5K児：「だけど、これ5K児ら使うもん」 まだ、3Y児は楽しそうに牛乳パックを持って走り回っている。</p> <p>5K児：「……」</p> <p>5K児：「ね、それ（牛乳パック）、5K児ら門をつくるのに使うから返して」 3Y児は5K児の言ったことがわからないようだ。</p>	<p>5K児が何について困っているのか、知りたい。 教師：「どうして？」</p> <p>自分の行為によって、3M児がどのように感じたのか、5K児にわかってほしい。 教師：「3M児くん、びっくりしているよ。5Kちゃんに牛乳パックを取られてびっくりしたんじゃない？」</p> <p>3Y児は5K児らが牛乳パックを使って門づくりをしていることをまだわかっていない。 教師：「そうだね、先生はわかってる。でも3M児くんは、これ（牛乳パック）で門をつくっているのがわからなかったのだと思うよ」</p> <p>5K児は教師の言葉を受け止めている。3Y児に対しては、3歳児に応じたかかわりができるのではないか。 教師：「5K児ちゃん、3Y児くん牛乳パックのことについて話してごらん」</p> <p>もっと具体的に伝えた方がよいのではないか。</p>



<p>5K児は門づくりの場所へ3Y児を連れていき、もう一度話している。門づくりの様子を3Y児はじっと見ている。</p> <p>5K児：「わかった？だから、返して！」</p> <p>3Y児：「3Y児もやる！」</p> <p>3Y児が牛乳パックをつなげ、そこに5K児がガムテープを貼っていった。</p>	<p>教師：「門がわからないんじゃない？つくっているところでお話してみれば？」</p> <p>5K児は3歳児に応じたかかわりをする事ができた。また、それによって3Y児もこの活動における牛乳パックの使われ方を知ることができた。</p> <p>教師：「5K児ちゃんの話で3Y児くんも牛乳パックをつなげていっていることがわかったんだね。一緒に門をつくってあげてね」</p>
--	--

### <考察>

#### ○3Y児の姿

3Y児はものに対する興味や関心が強く、すぐに触ってみようとする幼児である。しかし、この行動が他の幼児には困る行動であったり、よく意図がつかめない行動であったりしていざこざになることも多い。

この事例でも、3Y児と5K児との経験の差が顕著に表れている。3Y児にとって牛乳パックは、園生活で初めて目にするものである。だから興味をもって触れ、同じクラスの3M児が楽しそうに走りまわっていたこともあって、その行為を模倣した。グループ製作するために集まっていることや牛乳パックの使い方など気にならないというのが3Y児の実態である。一方、5K児にとって3Y児の行動は、困った行動とうつる。

このような経験の違いがいざこざにつながったのだが、教師の援助によって3Y児は牛乳パックの使い方がわかり、年上児と一緒に製作をすることができた。これを自分づくりの姿だと捉えた。

#### ○自分づくりを支える環境の構成

##### ・年上児の存在

5歳K児のように経験が異なる幼児との出会いは、3Y児にとって新しいものの見方に気付かせてくれたり、ものの使い方などを教えてくれたりする存在である。

#### ○自分づくりを支える教師の援助

##### ・年下児と年上児をつなぐ援助

3Y児はこのような活動をした経験がないので、5K児にとって一見困った行動に見えることをする。したがって、異年齢での活動では年上児が年下児の行動の意味がわかるように、教師がその意味を伝えていくことが必要である。そうすることによって年上児は年下児とのかかわり方をもう一度考えることになる。

・つまずきの把握

3Y児は、「門」という言葉がわからなかったり、「牛乳パックで門をつくる」ことがイメージできなかった。そのつまずきを教師が読み取り、年上児に作成中の門の近くで説明するように促したことが有効であった。

(中田 幸江)

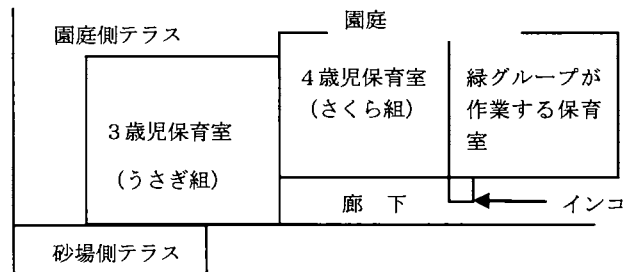
事例2

「ここで見てる」

3歳児

緑グループの幼児らは、なかよし遠足で見て来た金沢城の門を製作することになった。前日には牛乳パックを繋げて門柱をつくり、トイレットペーパーの芯を屋根の瓦に見立てて色塗りなどの工程を施した。この日は、瓦を貼るための屋根板として、段ボールにクレヨンで色を塗っていた。

〔見取り図〕



幼児の姿	教師の援助
<p>グループの幼児らが作業を進める中、30児は作業に集中出来ず、心許ない様子である。</p> <p>30児はしばらく作業に参加していたが、ふと園庭側出入り口から保育室の外に出て行った。</p> <p>隣の保育室のテラスに居た3歳児女児らが、「先生、30児君がうさぎ組のテラスに居るよ」と口々に言った。</p> <p>3歳児女児らは、「30児君、お部屋に居なきゃだめだよ」「お部屋に戻ろうよ」と声を掛けた。</p> <p>30児はにこにここと笑うだけで保育室に戻ろうとしない。</p> <p>3歳女児らに手を引かれ、30児は緑グループが作業をしている保育室へ戻った。</p>	<p>教師は30児の様子をしばらく窺ってみることにした。</p> <p>教師はその場を他児に任せ、30児の後を追った。</p> <p>女児らと3歳児保育室の園庭側テラスに向かうと、保育室を見ながら一人ぼつんとたたずむ30児を見付けた。</p> <p>教師：「緑グループさんの所に戻ろうか」</p> <p>3歳児女児らと一緒に30児が保育室に戻るよう促した。</p>

その後しばらくは緑グループが作業している保育室にいた30児だったが、再び園庭側出入口から外に出て行った。

幼児の姿	教師の援助
<p>30児の姿はテラスには見当たらない。</p> <p>はさみを取りに来た先程の3歳児女児らと3歳児保育室へ入ると、30児が自分の椅子に座っていた。</p> <p>3歳児女児らが「ここに居たらだめだよ」などと声を掛けた。</p> <p>30児は先程とは違い、少し困ったような笑顔になった。</p> <p>30児は先程より複雑そうな表情を見せながら保育室へと戻った。</p>	<p>30児を迎えに行くため、3歳児保育室の園庭側テラスを見に行った。</p> <p>教師：「みんな心配するから、お部屋に戻ろう」</p>

グループで牛乳を飲み、作業を再開した。しかし、30児はやはり心許ない様子である。しばらくすると、今度は廊下側出入口から保育室の外へと出て行った。

幼児の姿	教師の援助
<p>30児は3歳児保育室砂場側テラスに行った。</p> <p>その後、30児はグループの幼児らが作業をしている保育室前の廊下で、飼育されているインコを見ながら座っていた。</p> <p>30児：「いいの」</p>	<p>隣の保育室にいた担任教師がその姿を見かけた。</p> <p>担任教師：「グループの先生が見える所にいてね」と、保育室に戻るよう促した。</p> <p>教師：「30児君、みんなと一緒にしなくていいの？」</p> <p>せめてグループの一員として作業の場に居て欲しいと思い、声を掛けた。</p> <p>教師：「中で見てみる？」</p>

<p>30 児は少し迷った様子を見せたが、「うん」と頷くと保育室の中に入り、作業が眺められる位置に置いてあった椅子に座った。</p> <p>30 児：「ぼく、ここで見てる」</p> <p>その後お弁当のために作業を中断するまで、30 児は椅子に座って他児の作業の様子を見ていた。</p>	
---	--

### <考察>

#### ○30 児の姿

30 児はたたかいごっこがとても好きな幼児である。したい遊びの時間には、自分の作った武器を持って教師とたたかうことを楽しんでいる。

なかよし遠足後、したい遊びの時間は無くなり、グループで製作をする日が続いた。それにも関わらず、30 児は自分の作った武器を大切に持ち帰ったり、持って登園して来たりした。つまり、30 児はたたかいごっこをしたいという思いで幼稚園に来ているのだ。

この事例からは、それまでに自分のクラスで過ごしてきた生活の流れとの違いに戸惑っている姿が読み取れる。園庭側テラス・保育室・砂場側テラスと、3 回に渡って年少児の保育室に戻っているのは、「何故したい遊びが無いのだろう」、「もしかして他のお友達は遊んでいるのではないか」という思いの表れではないだろうか。この事例での 30 児の自分づくりの姿は、自分で環境・状況の変化を確かめていこうとする姿である。

#### ○自分づくりを支える環境の構成

##### ・異年齢児グループでの活動

いつもと生活の流れが違うなかよし活動そのものが、30 児にとって自分づくりの支えとなった。登園後、したい遊びをし、牛乳を飲んでから教師のみんなと同じ活動をするのが普段の生活の流れである。しかし、なかよし遠足以降の生活の流れは、したい遊びが無く、登園後はすぐにグループごとの製作が始まる、というものだった。

また、クラスの友達がばらばらにグループに配属されているということや、グループの担当教師がクラスの担任とは違うということも、30 児の自分づくりを支える重要な環境の変化となった。

#### ○自分づくりを支える教師の援助

##### ・無理強いをしない言葉かけ

グループの一員として他の幼児らが作業をしている場を共有して欲しい、という願いか

ら発した「中で見てみる？」という言葉が無理に作業をさせようとする発言ではないため、30児は落ち着いてその場に居ることが出来た。

また、教師はグループが作業をしている保育室から出て行く30児の後を追いかけて、保育室へ戻るよう促すものの、出て行く前に「行っては駄目」という禁止、「ここに居なさい」という無理強いはしていない。そのため30児は、自分の意思を持って自分の目で環境の変化を確かめに行くことが出来た。教師が自分で環境・状況の変化を確かめられる時間の保障を提供したことが、30児の自分づくりにつながったと考えられる。

(中石 千明)

### 事例3 「さすが、3S児ちゃん、お兄ちゃんやね」

3歳児

なかよしウィーク3日目、なかよしタイムが始まる時の3S児の姿である。

3歳児の保育室で、幼児たちが年長児の迎えを待っている中、3S児は泣き出した。担任教師がなだめると、ようやく落ち着いていた。しかし、不安そうな様子であったため、しばらく養護教諭と一緒に過ごすことにした。

幼児の姿	教師の援助
3S児は不安げな硬い表情で、椅子に座っている。	なかよしタイム1日目の様子から、新しい環境になじめない原因は、背景に家庭環境（下に兄弟が生まれたこと）のことや3S児自身が新しい環境に適応しにくいことが関係しているのではないだろうかと考えていた。3S児が下に兄弟が生まれたことに対して、どのように感じているのか知りたいと思い、話しかけた。 養護教諭：「3S児君のおうちには赤ちゃんが生まれたの？」
3S児：「そう、XちゃんとYちゃん」	養護教諭：「ええっ、双子なの？」
3S児：「うん」	養護教諭：「お母さん、大変だね。赤ちゃん、いっぱい泣いている？」
3S児：「うん」 実感を込めた様子でうなずく。	養護教諭：「お母さん大変だから3S児ちゃんがお手伝いしてあげると、お母さん助かるよ。ミルクあげたり、お手伝いしている？」
3S児：「うん」 少し得意げな様子で笑顔でうなずいた。	

<p>しばらく、保健室で遊んだり、絵本を見たりして、徐々に落ち着いていった。</p>	<p>家庭では、頑張って兄として振舞おうとしている様子がうかがえる。その姿を認めて褒めてあげることで3S児の不安感を軽減させてあげたい。</p> <p>養護教諭：「さすが、3S児ちゃん、お兄ちゃんやね。えらいね。」</p> <p>ふと、3S児の足を見ると、爪が伸びていたので、「長いと危ないから爪を切ろう」と声をかけ、保健室へ移動した。</p>
--	--

## <考察>

### ○3S児の姿

なかよしウィーク1日目から、異年齢の幼児達のグループに入ると、大泣きし、「家に帰って、ママに会いたい」と強く訴えていた。保育室が変わるという環境の変化、異年齢の幼児達とかかわったことがないなどの経験不足などがあることが考えられる。また、母親に会いたい気持ちが強く、その不安な様子を見ていると、上記の要因に加え、今年、双子の弟が生まれたという家庭環境の変化があり、精神的な葛藤や不安感も背景としてあるのではないだろうかと思われる。なかよしウィークの活動が始まったことで、葛藤や不安感が生まれ、あらためて自分の存在を認識しはじめ、自分づくりを行っているのではないだろうかと考える。

### ○自分づくりを支える環境の構成

#### ・落ち着いて過ごす場

3S児の不安な気持ちを和らげるためには、なかよしグループの中に、無理に連れていくのではなく、一旦静かで落ち着ける場が必要であると考え。その落ち着いて過ごせ、安心安定できる場所であり、また、自分達のグループと近い場所であるとして、保健室が適していると考え、誘導した。保健室の出入り口近くのベンチで爪を切ったりし、次第に慣れてきたところで、興味のある絵本などで不安な気持ちを和らげるよう努めた。

### ○自分づくりを支える教師の援助

#### ・幼児の存在を認める言葉がけ

環境の変化に適応しにくいことや経験不足による不安感に加え、3S児は下に兄弟が生まれたことで精神的に不安定であることも考えられた。また、家庭での様子を聞いたことで、兄として頑張っている様子が分かった。その姿を認めることは、3S児自身の存在を認めることとなり、自分づくりを促す前段階として安心して過ごすことにつながる教師の援助となったのではないかと考える。

#### ・家庭との連携

母親も、なかよしウィークの初日から、3S児が活動に入れなことを担任や養護教諭から

聞いて心配しており、3 S 児本人からも年中組の幼児が怖くて、なかよしグループに入れないと聞いているようだった。しかし、園では、そのような訴えは全くなく、グループに入れた時には、特別に他の幼児を怖がっている様子は見られなかったため、それが原因とは考えにくい。よって、母の心配な気持ちを受けとめながら、3 S 児の園での様子を詳しく伝えていき、母と3 S 児との親子関係をコミュニケーションを取りながらみていくことで、今後、3 S 児の心の安定につなげ、様々な幼児とかかわることが出来るように支援したいと考えた。

(中口 貴子)

#### 事例4 「ここぬれないから、こっちおいで」

4 歳児

遠足当日、時折、小雨が降っていた。黄色グループの幼児も金沢城公園内の建物を見て回った後、雨を避けて木陰で弁当を食べることになった。3 M 児と手をつないで歩いていた4 R 児も雨の当たらない木陰を見つけ、弁当の用意をしていた。

幼児	教師
<p>4 R 児はリュックから敷物を素早く出すと、大きな木の陰に敷き始めた。3 M 児は4 R 児の側で立ったまま遠くを見ていた。なかなか敷物を敷こうとしない3 M 児を見て、4 R 児は声をかけた。</p> <p>4 R 児：「3 M 児ちゃん、リュックから敷物出して！」</p> <p>3 M 児：「うん」</p> <p>4 R 児：「こっちがいいよ。ぬれないから」</p> <p>3 M 児：「うん」</p> <p>しかし、3 M 児は4 R 児から少し離れた雨が当たる場所に敷物を敷こうとした。4 R 児は困った顔をして教師を見た。</p>	<p>3 M 児のことを気にかけている4 R 児の姿を嬉しく思い、2 人の様子を見守ろうと考えた。</p> <p>4 R 児の言っていることを3 M 児は分かっていないように思えた。4 R 児の3 M 児にぬれてほしくないという思いも強く感じた。4 R 児には、3 M 児が分かるまで伝えてほしいと思い笑顔で声をかけた。</p>

<p>4 R児は頷くと、今度は3 M児の手を取って声をかけた。</p> <p>4 R児：「ここぬれないから、こっちおいで」</p> <p>3 M児は4 R児を見ながら「うん」と答え、4 R児が指で示した場所に敷物を敷き始めた。4 R児は少し嬉しそうな顔をしながら、手伝ってあげていた。</p>	<p>教師：「4 R児ちゃんは3 M児ちゃんも雨にぬれないように考えてあげているんだよね」</p>
--	---

**<考察>**

**○4 R児の姿**

普段、同年齢の友達との生活の中で、4 R児は自分の思いや考えを思うように相手に伝えられず、その場を離れていくことがよくある。ところが、なかよしウィークでは、ペアの3 M児が自分の予想を超える行動を繰り返したにもかかわらず、年上児として3 M児の世話を続けていた。4 R児は3 M児とのかかわりを通して、なかなか自分の思いが伝わらない存在であることを認識し、その上で、繰り返し伝えることで相手に分かってもらえた嬉しさを感じている。このような経験を積み重ねることが4 R児の自分づくりにつながっていくと考える。

**○自分づくりを支える環境の構成**

**・年下児とのペア**

教師は、4 R児に年下児とのかかわりを通して自信をつけてほしいと願い、年下児とペアを組むことをすすめた。年下児の3 M児とペアを組んでなかよしウィークを過ごす中でかかわりができてきた。遠足当日も一緒に活動することで、自分がかんばって世話をしようという思いが芽生えてきた。そのため、3 M児に雨の当たらない場所を示してあげたり、3 M児がぬれそうな場所に敷物を敷こうとした時に、手を取って声をかけてあげたりすることができた。

**○自分づくりを支える教師の援助**

**・自分で考えて行動することを支える**

4 R児は張り切って3 M児の世話をしようとしていた。しかし、3 M児は4 R児の思うこととは異なる行動をたくさんとり、自分の思いが通らない人だということを感じていた。そこで、教師は、4 R児の張り切る気持ちと思い通りにいかなくて戸惑う気持ちの両方を受け止め、4 R児が3 M児に対して発した言葉をより具体化し、4 R児の行動を後押しした。そうすることで、4 R児は最後まで自分の考えを相手に伝えることができた。

(忍久保 武士)



## 事例5

## 「あたっただけや」

4歳児

グループみんなで、金沢城の門やお城の屋根をつくっていたときのことである。4 R児は牛乳パックでつくった柱にアクリル絵の具で色を塗っていた。4 H児、4 T児、4 S児、4 Y児、4 O児らは少し離れた場所で、牛乳パックでつくった門の柱を組み立てていた。

幼児の姿	教師の援助
<p>4 R児：「うーん。」</p> <p>4 Y児ら周りの幼児たちは「4 H児が4 R児にパンチした」と口々に話している。4 H児は黙って困惑した表情をうかべている。</p> <p>4 R児：「うん、4 H児にパンチされた」</p> <p>4 H児は、首をふっている。</p> <p>4 T児：「パンチした」</p> <p>4 S児：「見とった」</p> <p>4 Y児：「パンチした」</p> <p>4 H児：「していない！みんな、うそつきだ」</p> <p>4 H児は今にも泣き出しそうな表情をうかべている。</p> <p><u>4 O児</u>：「あたっただけや」</p> <p>4 O児の言葉を聞き、4 H児は、少し表情がやわらいだ。そして「ガムテープをちぎろうとしたら、手が4 R児にあたっただ」と答えた。</p>	<p>教師は、4 H児の困惑した表情から周りの幼児の言葉と4 H児の思いは違っていると受け止めた。そこで4 R児、4 H児と周りの幼児たちを呼び話し合う場を設け、一人一人にその状況を確認していった。</p> <p>教師：「4 R児ちゃん、4 H児君にパンチされたの？」</p> <p>教師：「4 T児君はどう？」</p> <p>同様にして、一人一人にたずねた。</p> <p>教師：「そうなの？ みんなはわかった？」</p>
<p>幼児らは、状況がわからない様子でぼかんとしている。</p>	<p>そこで、教師は<u>4 O児</u>の言葉をもとに、状況を再現していった。</p>

<p>幼児は、教師の言葉や動きに注目している。</p> <p>4 H児は、すっきりとした表情で「うん！」と笑顔で答えた。他の幼児らは「なーんだ」と言ったり「あたっただけか」と言ったりした。</p> <p>4 R児は納得して「うん」と頷いた。</p> <p>「わあ。大事なお城の屋根がおちた！」4 Y児らは小走りでガムテープをとりにいき修理した。みんなにこやかな表情をうかべている。</p> <p>幼児らもみんな「万歳！」と手をあげ、それぞれ笑顔で鞆をとりにいった。</p>	<p>教師：「4 H児君は、4 R児ちゃんの近くでガムテープをちぎろうとしたら、4 R児ちゃんの顔に手があたったということをお願いしたいのね？」</p> <p>その後、もう一度4 R児に確認した。</p> <p>教師：「4 R児ちゃん。4 H児君はパンチしたんじゃないんだよね。ガムテープをちぎろうとして、手があたったんだよね。」</p> <p>その時、みんなでつくった金沢城の屋根のガムテープがはがれ「ガサッ」とおちた。</p> <p>教師は「お話終わり！万歳」と手をあげた。</p>
--	---

## <考察>

### ○4 R児の姿

4 R児は自分の考えや思いを主張する半面、友達の思いを聞いたり、受け入れたりできずに自分の考えでものごとを決めつけてしまうことがある。しかし、自分の思いに共感してくれる教師や友達がいると安心し、他者の話に耳を傾けようとする姿が見られる。

本事例の直前も、4 R児はお城の門づくりに黙々と打ち込んでいた。そのため、友達の手があたりそうなことに気付かず、手が顔にあたったことをパンチされたと思いこんだ。このようないざござを経験していくことで、客観的にものごとを見たり、他者の思いや考えを受け入れようとしたりする姿につながっていくと考える。

### ○自分づくりを支える環境の構成

#### ・事実を確認しあう場

4 R児は、パンチされたと思い込んでいた。また、周りの幼児の中にも「4 H児がパンチした」と言う友達の言葉に流され、自分が見ていないにもかかわらず決めつける見方をしていた。そこで教師は、どのような状況でいざござが起きたのか事実を確認したいと思い、話し合いをしたところ4 R児は納得した。また、周りの幼児らも4 H児がパンチしていないことが理解できた。

○自分づくりを支える教師の援助

・状況を再現する

4 R児は、4 O児の「あたっただけや」という言葉の意味が分からなかった。同様に他の幼児らも分かっていなかった。そのため教師は「4 R児役は、4 Y児君ね。4 H君は先生ね」と、みんなの前で、双方の動きを一つ一つ確認しながらその時の様子を再現していった。そこで4 R児は手があたっただけという事実気づくことができた。周りの幼児らも状況を知ることができ、双方ともに誤解を解くことに有効だった。

(酒井 有紀子)

事例6 「ねえ、一緒にやろう」

4歳児

なかよしウイークの最終日、教師はみんなで最後にゲームをしようと提案し、他グループと合同で「だるまさんが転んだ」をすることになった。4 I児と3 T児は、なかよしグループ内のペアである。

幼児の姿	教師の援助
<p>4 I児、3 T児は園庭のベンチで「だるまさんが転んだ」をしているみんなの様子を見たり、砂いじりをしている。</p>	
<p>4 I児：「やりたくなーい。面白くないもん」</p>	<p>4 I児と3 T児の気持ちを知りたいと思い声をかけた 教師：「4 I児ちゃんはやらないの？」</p>
<p>3 T児：「私やらない。だってやりかたわからんもん…」</p>	<p>教師：「3 T児ちゃんはやらないの？」</p>
<p>3 T児：「うん。だから見てるだけにする」</p>	<p>無理に参加させようとせず、3 T児の気持ちを理解しようとした 教師：「そっか、うさぎ組さんはやったことないもんね…」</p>
<p>3 T児は「だるまさんが転んだ」をしている様子を見つめている。3 A児は年長児と手を繋ぎながら、「だるまさんが転んだ」を楽しんでいる。</p>	<p>遊んでいる同じクラスの幼児に目を向けさせようと思った。 教師：「あ、3 A児君もやりかたわからないけど年長組のおねえさんと一緒にやってみようよ」</p>
<p>3 T児：「…うーん、でも4 I児ちゃんやってないもん…」</p>	

<p>この言葉を聞いて、4I児は3T児の方をじっと見て、少し考えているような表情で黙っている。</p> <p>3T児：「うん。4I児ちゃんやるならやってみる」</p> <p>4I児は、しばらく無言だったが、何かを決意したように口を開いた。</p> <p>4I児：「ねえ、一緒にやろう！」</p> <p>そう言うと4I児は3T児を連れていった。二人は手を繋ぎながら一緒に「だるまさんが転んだ」を楽しんでいた。</p>	<p>3T児の表情から思いをくみ取って、代弁した。教師「3T児ちゃんは4I児ちゃんと一緒にやりたいんだ？」</p>
---	---

### <考察>

#### ○4I児の姿

4I児は、初めの頃はなかよしウィークへの参加を拒む姿が見られた。普段から4I児は強く自分の主張を通したがる幼児であった。4I児にとって、5歳児がいるなかよしウィークは自分の主張が通りにくい環境であることから不安があったと考えられる。そこで4I児と3T児をペアにし、活動させることにした。すると、4I児は積極的になかよしウィークに参加するようになっていった。例えば、遠足ではペアになった3T児の弁当のかたづけを自発的に手伝う姿なども見られた。4I児は3T児とのかかわりを通して、なかよしグループにおける安心感を得ていったと考えられる。

本事例は、なかよしウィーク最終日のことである。当初4I児は、「だるまさんが転んだ」をやりたくないと言っていた。しかし、ずっとペアで活動してきた3T児の「4I児ちゃんやるならやってみる」の言葉を受け、自分が年中として年少から頼られていることを自覚していく。最終的には3T児の思いを優先した。それが、4I児にとっての自分づくりにつながっていると考える。

#### ○自分づくりを支える環境の構成

##### ・3歳児とのペア

なかよしウィークの初めの頃、4I児は5歳児が怖いと話していた。そこで、4I児を3歳児とペアにした。それが、なかよしウィークに安心して参加していける環境につながっていった。

#### ○自分づくりを支える教師の援助

##### ・4歳児の自覚を促す言葉がけ

教師は事例の中で3T児に対して「3T児ちゃんは4I児ちゃんと一緒にやりたいんだ？」と3歳児の思いを引き出す言葉がけをしていった。4I児に対して直接的な言葉がけはしていない。しかし、3歳児の思いを引き出していくことが、間接的に4I児にとって4歳児としての自覚を促す言葉がけとなった。

(千代 恭平)

事例 7

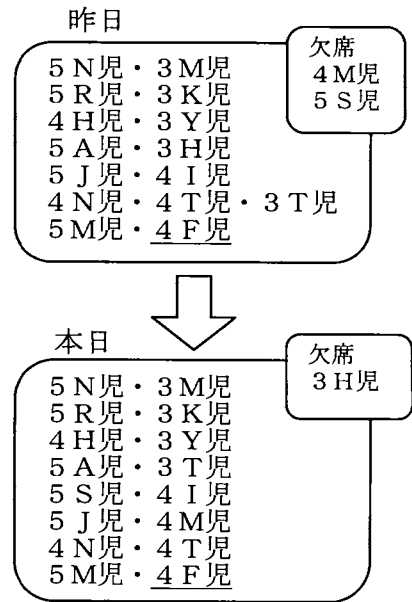
「かわったほうがいいかな」

5 歳児

昨日、なかよし遠足に向けて、どのように並ぶといいかを相談した。その時、5 歳児と年下児がペアになるように、3 歳児が年上児とペアになるようにした。その結果、5 歳児と 3 歳児、5 歳児と 4 歳児、4 歳児と 4 歳児、4 歳児と 3 歳児と、いろいろな組み合わせのペアができた。次に、どのような順番で歩いていくか考えた。5

歳児と年下児のペアの間に 4 歳児ペアや 4 歳児と 3 歳児ペアを入れて並ぶことを考慮することにした。ホワイトボードに 3 学年が区別できるように 3 色のマジックを使って、並んでいる順番を示した。5 M 児はホワイトボードを見ながら、一番後ろから歩くことを選んだ。5 A 児は 4 歳児と 3 歳児ペアが並んでいることに気がつくが、自分から声をかけることができなかった。5 R 児がその姿に気がつき年下児に「こっち来て」と声をかけたり、手をもって連れてきたりして並ばせていた。この日は、右図の順番に並び、つき組からプレイルームまで歩いた後、プレイルームで弁当を食べた。

本日、キャンパス内散歩に出かけることにした。昨日考えた並び方を考慮し、右図の並び順を考えた。



幼児の姿	教師の援助とその意図
<p>園庭に自分達が考えた順に並び、散歩に出発した。園庭から前庭、そしてふれあい広場に向かった。その途中、3 Y 児は 4 H 児の手を振り払って、遊具の方へ行ったり、自然物を集めたりした。</p> <p>4 H 児は「3 Y 児ちゃん、ダメ。こっち来て」などと声をかけるが、うまく伝わらない。</p> <p>5 R 児は見かねて、3 Y 児に声をかけたり、手を引っ張って連れてきたり、列に並ぶよう示したりしている。</p> <p>5 R 児は困ったような表情で教師を見た。その後も 5 R 児は、3 Y 児がどこかに行こうとすると止めていた。</p> <p>しばらくした後、5 R 児らは 4 H 児らと場所を入れ替わった。</p>	<p>教師は、4 H 児に頑張ってほしい気持ちと、4 H 児では 3 Y 児の相手は難しいのではないかと思う気持ちで、様子を見ていた。</p> <p>教師から 3 Y 児に声をかけたり、4 H 児を手助けしたりしてみたが、難しい様子だった。</p> <p>教師：「う～、4 H 児ちゃん大変そうだね。遠足の時、大丈夫かな」</p> <p>5 R 児に聞こえるように声をかけた。</p> <p>教師：「5 R 児ちゃんありがとう。4 H 児ちゃんのこと助けてあげてね」</p>

<p>その様子を見た5 A児が何やら困ったような表情になった。</p> <p>5 A児：「変わったほうがいいかな」</p> <p>5 A児：「だって、5 R児ちゃんと（前後に）並ぶでしょ」</p> <p>5 A児：「5 S児君も今日来たばかりだし」</p> <p>5 S児は本日、初めてなかよしタイムに参加した。また、ペアの4 I児の動きについていけずうろうろしたり、困った表情を見せたりしていた。</p> <p>5 A児はしばらく5 S児と4 I児の姿を見ていた。</p> <p>5 A児：「5 S児君、順番変わろう。前行って」</p> <p>5 A児は5 S児に声をかけて順番を入れ替わった。</p> <p>その後、4 I児が列から離れて草をとろうとした時、5 S児が何も言えず困っていると、後ろから「今はとらないよ」と声をかけていた。また、5 S児が声をかけても4 I児がなかなか前に進もうとしないと、「前に進んで。穴ぼこ（前の人間）あいたよ」と、声をかけたり、からだを押ししたりして、促す姿が見られた。</p>	<p>教師：「困った顔をしているけど、どうしたの」</p> <p>5 A児の思いを知りたいと思い、声をかけた。</p> <p>教師：「どうして変わったほうがいいかなって、思ったの」</p> <p>5 A児の言葉にうなづいた。</p> <p>教師は5 A児がどうするか見届けたいと思い、様子を見ることにした。</p>
---	---

## <考察>

### ○5 A児の姿

5 A児は気心知れた友達には自分から声をかけるが、あまりかかわりのない教師や友達に自分から声をかけたりかかわったりすることがあまりない幼児である。なかよしウィークが始まってからも、同じクラスの友達や教師には声をかけるものの、みんなの前で思いや考えを話したり、自分から年下児にかかわったりすることはなかった。しかしこの事例の中で、遠足時の並び方を自分なりに考え、その思いを教師だけではなく友達にも伝えている。また、自分から年下児に声をかけたり、促したりする姿を見ることができた。

5 A児なりに年長児として、どのように行動するのがいいかを5 R児の姿から学び、行動している。このような学びの積み重ねが5 A児の自分づくりにつながっていると考える。

## ○自分づくりを促す環境の構成

### ・縦割りグループ

5歳児にとって年下児と一緒に活動することは、自分が年上児として行動したり、かかわったりしなければいけないことを考えさせる場となる。5A児も普段は自分から友達に積極的にかかわったり、考えを伝えたりしようとしませんが、年下児と一緒に活動する縦割りグループであったからこそ、自分から年下児に声をかけたり、状況に応じて行動したりすることにつながった。

### ・モデルとなる友達の存在

5R児は、普段から年下児とかかわることが多い幼児である。なかよしウィークが始まってからも、積極的に年下児にかかわっていた。5A児にとって年下児とかかわる5R児の姿は具体的にどのように年下児にかかわればいいのかを示すモデルとなっていた。その姿を真似て、自分の思いや考えを周りの友達に伝えたり、年下児にかかわったりすることができたのではないかと考える。

## ○自分づくりを促す教師の援助

### ・視覚的に全体を把握できるようにする

幼児が並び方を考える時、自分達で実際に並んでみることも大切だが、客観的に全体を捉えたり、考えを整理したりすることができるようにホワイトボードに示すことは有効である。その際、幼児らの思考を助けることができるように、色、絵など、工夫することが大切である。

### ・評価することでモデルとなる姿を伝える

幼児が集団で活動する時、一人一人の頑張りを周りの友達に聞こえるように評価することも大切な援助となる。特に友達の姿を客観的に捉えたり、自分との違いを感じたりすることができるようになってきた5歳児にとって、モデルとなる姿を学ぶ場となる。5A児も教師と5R児のやり取りから自分がどのように行動したらいいかを考えることができた。

(西多 由貴江)

## 事例8

### 「だって私、つきほしなんだから！」

## 5歳児

グループ製作2日目、前半の製作活動を終えて牛乳を飲むため、幼児らがそれぞれにかたづけや手洗いをしている。5歳児は、グループの人数を数えるためにグループのメンバーを円形に座らせようとしていた。その時、4A児が教師に近づき、「おうちに帰りたい」と泣き出した。

幼児の姿	教師の援助やその意図
<p><u>4 A</u>児：「おうちに帰りたい！お母さんに会いたい！」</p> <p>そこへ5 Y児がやってきた。</p> <p>5 Y児：「<u>4 A</u>児ちゃん、どうしたの？」</p> <p>すると5 Y児は<u>4 A</u>児と手をつなぎ、</p> <p>5 Y児：「大丈夫だよ、つきほし（のお姉さんたち）がいるからね」などと声をかけた。</p> <p>5 Y児は<u>4 A</u>児の側に座って声をかけ続けた。また、牛乳が届くと<u>4 A</u>児に牛乳を渡し、その場で一緒に牛乳を飲んだ。次第に<u>4 A</u>児は落ち着きを取り戻した。5 Y児は教師の顔を見て、ほっとした表情になった。</p> <p>その後、二人を含めた4、5歳児で、製作しているお姫様の服に飾りをつけることにした。<u>4 A</u>児は5 Y児のやり方をまねるなど、5 Y児と一緒に作業をしていた。</p> <p><u>4 A</u>児：「5 Y児ちゃん、私のテープ、ぐちゃぐちゃになっちゃった」</p> <p>5 Y児：「じゃあ、交換してあげる」</p> <p><u>4 A</u>児：「うん」</p> <p>この日、<u>4 A</u>児は落ち着いて活動を終えることができた。</p> <p>5 Y児は「だって私、つきほしなんだから！当たり前でしょ！」と誇らしげだった。</p>	<p>教師は<u>4 A</u>児の気持ちが落ち着くように、<u>4 A</u>児と一緒にテラスに出て座った。</p> <p>これまで5 Y児は年下児とあまりかかわっていない。ここで少しでも<u>4 A</u>児にかかわってほしい。</p> <p>教師：「お母さんに会いたくなっただって」</p> <p>5歳児として、<u>4 A</u>児に最後までかかわってほしい。</p> <p>教師：「<u>4 A</u>児ちゃん、5 Y児ちゃんが優しくしてくれているよ、大丈夫だよ」</p> <p>5 Y児がいてくれたからか、<u>4 A</u>児が落ち着くことができた。これは5 Y児の自信につながるのではないか。</p> <p>教師は5 Y児と顔を合わせ「よかったね」と言った。</p> <p><u>4 A</u>児は5 Y児を頼りにして製作しているようだ。5 Y児もそれに応えながら取り組んでいる。</p> <p>5 Y児には、5歳児としての自信をもって今後につなげてほしい。</p> <p>教師は製作活動後、5 Y児に「今日、<u>4 A</u>児ちゃんに優しくしてくれてありがとうね」と話した。</p>



## <考察>

### ○5 Y児の姿

5 Y児は普段、教師によくかかわりを求めてくる幼児である。なかよしグループではクラス担任と同じグループになり、何かと教師の近くにいることが多かった。また、頑張っ  
て活動しようという前向きな思いはもっているものの、うまくいか心配だという思いも  
あり、積極的に年下児とかかわったり自信をもって活動に取り組んだりする姿はあまり見  
られなかった。

5 Y児は、自分がかかわった4 A児が泣きやんだことで、5歳児としての役割を果たす  
ことができたという充実感をもつことができた。また、その後4 A児に頼られたことで、  
さらに自分が5歳児であることに自信をもつことができたと考えられる。

### ○自分づくりを支える環境の構成

#### ・泣いていた年下児の存在

4 A児は、環境の変化に慣れるまでに時間がかかり、特に混沌とした状況ではどうした  
らいいのか分からず、不安を感じやすい幼児である。しかし、周りに心の支えとなる友達  
がいることで気持ちを切り替えられることもある。この事例の中でも、5 Y児の存在をよ  
りどころにし、泣きやんだ。その後も、5 Y児に話しかけたり教えてもらったりしながら  
後半の製作活動に取り組んでいた。

5 Y児にとって、この4 A児の姿が、5歳児としての自覚を高めるきっかけとなったと  
考える。

### ○自分づくりを支える教師の援助

#### ・年下児にかかわる姿を期待する言葉がけ

教師は、泣いている4 A児にかかわってきた5 Y児に、5歳児として4 A児に粘り強く  
かかわってほしいと考えた。そのため、5 Y児の「4 A児をなんとかしなければ」という  
気持ちが続くように声をかけた。これにより、5 Y児は4 A児が泣きやむまで4 A児の側  
にいたことができた。

## <事例検討会を終えて>

#### ・牛乳タイムの環境

牛乳タイムでは、グループ全員が円形になって床に座ることにしていた。しかし、一人  
一人が座る場所は決めていなかったため、どこに座ればよいか分からず不安を感じる幼児  
もいたと思われる。事例検討会において、ペア児と手をつないで一緒に座るなど、幼児ら  
が安心できる環境づくりをする必要があったことに気づかされた。

#### ・ペア児の選び方

教師は、なかよしウィークのペアづくりの際、4 A児を3歳児とペアにしていた。それ  
は、4 A児に対して、しっかりしている、3歳児を任せられそうだという印象をもったか

らである。しかし4 A児の担任教師の話から、4 A児は環境の変化に不安を感じやすいことを知った。4 A児が慣れない環境で安心して活動できるようにするためには、5歳児とペアにした方がよかったのではないかと考えられる。クラス以外の幼児らとかかわる場合、一人一人の幼児の実態について担任教師と情報交換をし、幼児理解に努めることの大切さを改めて感じると共に、反省した。

(原田亜希子)

事例9-1

「僕が開ける」

5歳児

なかよし遠足での昼食時の姿である。5 K児を含む5歳児男児は数日前のグループ活動開始当初、4歳児と一緒に走って走りまわるなど、グループのお姉さんとして積極的に活動に参加しようとする5歳児女児とは対照的であった。

幼児の姿	教師の援助やその意図
<p>3 D児は水筒の蓋が固く閉められていて開けられない。 3 Y児：「先生、開かない」</p> <p>3 D児が周りを見渡そうとするとすぐに、その様子をそばで見ていた5 K児が「僕が開ける」と言って3 Y児の水筒を取り、あっという間に蓋を開け3 D児へ返した。</p> <p>その後すぐに3 M児も「開けられない」と教師に言ってきた。</p> <p>5 K児は「僕がやる」と言って同じように蓋を開けてみせた。</p> <p>この日、5 K児はグループの他の年下児の開けにくい水筒も次々と開けていった。</p>	<p>教師は近くに座っていた5歳児にも聞こえる声で答えた。 教師：「固いんだね。つき組、ほし組のお兄さんをお願いしてみたら」</p> <p>教師：「さすが、つき・ほしのお兄さんだね」</p> <p>教師は、年下児の手から水筒を取り、蓋を開けては、年下児へ返していく5 K児の様子を見守った。</p>

遠足後の製作で、忍者の人形とその忍者が修行する木や川などをつくることになった。この日の作業の役割分担をしているところである。5K児が担当した川は、色を塗った段ボールに線を引いて段ボールカッターで切っていくというものだった。以下は教師が川のつくり方を説明した後の幼児とのやりとりである。

幼児の姿	教師の援助やその意図
<p>5K児：「僕が作りたい」 5M児：「私も作りたい」 5歳児の二人は張り切って答えた。</p> <p>5K児、5M児は早速、川づくりに取り掛かった。 最初、二人は意気込んでいたが次第にペースが遅くなってきた。</p> <p>5K児：「まだこんなにある」 5M児：「もう疲れた」</p> <p>思うように作業が進まないことから、もどかしさを感じつつも、最後まで切り終え、川を完成させた。 二人は「出来た」と声を張り上げた。</p>	<p>教師：「川は誰が作る？」</p> <p>教師は「一番難しい段ボールカッターを使うから、つき・ほしのお兄さんとお姉さんをお願いしようね」と二人に作業を任せました。</p> <p>教師：「ここまで出来たじゃない。あともう少しだよ」</p> <p>教師：「さすが、つき・ほしのお兄さんとお姉さんだね」</p>

### <考察>

#### ○5K児の姿

5K児は友達とかかわりたい思いをもっているものの、自分からかかわることができないことも多かった。また、自分でこれをしたいという思いをもっている、それをすぐに表現することがなかなかできない幼児である。

なかよし遠足以降、5K児はグループ内で年長児としてはりきった行動が見られるようになった。事例1はその変化のきっかけの一つとなったかかわりだったと考えられる。5K児は年下児に何かをしてあげるという体験で小さな達成感を得た。そのため、繰り返し自分から年下児にかかわっていった。その結果、事例2で見られるような、自分がしたいという思いを表現し、自分の役割を最後までやり通す姿につながったと思われる。

## ○自分づくりを支える環境の構成

### ・グループ構成

クラス活動とは違い縦割り活動のグループでは、年下児が加わることで5歳児としてのリーダーシップを要求される。また、普段のクラス内での生活から離れたところにあり、新しい環境での自分づくりが促される場であると考えられる。さらに同じグループのメンバーは、5K児にとって自分の思いを出しやすい幼児らであった。そのこともあり、5K児は、自分からかかわることができたと考えられる。

## ○自分づくりを支える教師の援助

### ・年長児としての自覚を促す言葉かけ

年下児に水筒の蓋を開けてあげることは一見簡単な作業だが、普段の5K児からすると、積極的に自分から関わろうとしている姿であり、それを認めることが必要であると考えた。

事例1で蓋を開けた5K児を「さすがだね」と認めたことが自信につながった。

また仕事分担において、「一番難しい段ボールカッターをお願いするね」という教師の言葉により、5歳児として自覚をもち、年下児の手前、頑張らざるを得ない心境になったのではないかと考えられる。

### ・担任と連携し個の理解を深める援助

一人一人の幼児の育ちを見とり、担任と情報交換するなど連携しながら、個に応じた声かけを行うことが大切である。

(下牧 寛典)

### (3) 学年のまとめ

#### <3歳児>

##### ○安心、安定

この時期3歳児は保育室で過ごすことに慣れ、ようやく気の合う友達を見つけて遊ぶようになってくる時期である。しかし、中には、教師のそばで友達が遊ぶ様子を見ながら過ごす幼児もいる。彼らの視線には、遊びに加わりたいと遊びに何とか参加するきっかけをつかもうとする思いや一緒に遊びたい友達の動きや思いを捉えようとする気持ちが感じられる。このように自分のクラスで安定する場所を見つけようとしている幼児には、異年齢児との活動は不安になるだろう。事例3(pp.25-27)の3S児のようにいつもとは違う生活の場や異年齢児らと過ごすことに抵抗を感じる幼児の姿が見られた。

そのような幼児には保健室のように他の幼児がいない、落ち着いて過ごすことができる場所が必要であった。しかも、そこは所属しているグループの保育室にも近かったため、グループの友達とも自然にかかわりが生まれ、次第に異年齢児とも同じ場所にいることができるようになった。

また、幼児によっては、安定しない理由が家庭環境の変化にあることも考えられる。そのため、家庭での様子にも気を配り、幼児の気持ちに寄り添った言葉をかけることは、幼児が安心して生活していく姿につながっていくと考える。と同時に保護者と連携していくことも幼児が安定していくためには必要な支援である。事例3のS児のようにわが子が活動に参加できていないと知った保護者は、心配することが多い。また、参加できない原因を無理に探ろうとし、幼児の不安を助長させてしまうこともある。そのような場合には、園での幼児の様子を保護者に伝え、どのような援助を行ったのかを丁寧に話すことが必要である。さらにそのような援助によってどのように幼児が変わったのか、今後どのように変わっていくと考えられるかについて、期待をもって話すことも大切である。それが保護者を安心させることになり、幼児の安定につながっていく。

##### ○身近な環境や人を知覚する

3歳児には、異年齢児と一緒にを行う活動は今回が初めてである。よって、グループのみんなが製作材料を何のために、どのように使おうと思っているのかを理解することは難しい。事例1(pp.20-22)の3Y児のように初めて出会う製作材料に興味を示し、触れてみる幼児もいる。それが年上児にとってやや困ったことや迷惑なこととうつるのだが、年下児の思いを年上児に伝えたり、年上児に年下児が納得できるようなかかわり方を考えるきっかけを与えるような援助が必要となってくる。この援助によって3歳児は新しいものと出会い、その使い方を知ることになり、5歳児にとっては年下児の思いに寄り添ったかかわり方に気付くことができるのではないかと考える。

事例2(pp.22-25)のように生活の場や生活の流れに戸惑う幼児もいる。教師が無理に参加させようとしない援助は、幼児が主体的に環境の変化を確かめ、納得しようとする時間や場を保障することにつながっていく。

## < 4 歳児 >

### ○安心、安定と挑戦

のびのびフェスティバル（運動会）を経験した4歳児にとって、異年齢の幼児は身近に感じられるようになる。しかし、憧れの存在である5歳児や自分より年下の3歳児と過ごす活動は、楽しみであると同時に緊張する場でもある。また、4歳児であっても、活動する保育室が普段と異なったり、教師や気の合う友達と離れて異年齢児と過ごしたりする活動に戸惑う幼児もいる。事例8（pp.35-38）の4A児のように、年下児の世話を任されることを重荷と感じる幼児もいる。そのような幼児には、教師が寄り添ったり、同じグループの年上児と一緒に話を聞いてもらったり、活動の見通しがもてるように声をかけたりする援助が有効であった。

### ○自分の思いを相手に伝えようとする

多くの幼児らは事例4（pp.27-28）の4R児のように、自分が年上児であることを自覚し、張り切って年下児の世話をしようとしている。しかし、実際に年下児とペアになって過ごす中で、年下児に自分の思いを伝えることの難しさを実感することもある。

普段の生活のように同年齢同士の間ではあまり見られない姿であるが、ペアの幼児が年下であることで、あきらめないで伝えようとする姿が見られた。その思いに教師が共感したり励ましたりすることで、伝え方を考え、相手に伝わった時には、その満足感を得ることができた。

### ○相手の思いを知り、自分なりに考えて行動する

事例4の4R児は、ペアの年下児の思いを察し、どうすれば自分の思いを伝えられるかと考え、4R児なりの伝え方で3M児に伝えようとしていた。

事例6（pp.31-32）の4I児のように、ペアの幼児が自分より年下であることを自覚し、自分を振り返る幼児もいる。年下児と一緒に活動をしていく中で、どのように自分の思いを表現すればわかってもらえるか思考したり、自分の置かれている状況を考えて、時には我慢しなければならないと考え自己抑制したりする姿も見られた。

このような姿は、ペアの相手より自分が年上だということを自覚しているからこそその行動であり、普段の気の合う友達同士の関係性の中ではなかなか得られない体験である。幼児らが相手の思いを知り、自分なりに考えて行動するためには、教師が幼児の思いに共感し、モデルとなる5歳児の姿に気付かせる援助も大切であることが分かった。また、4歳児として自分が年上児であるという自覚を促す言葉をかけることも大切であることが見えてきた。

## < 5 歳児 >

### ○ 5 歳児としての自信

なかよしウィークがはじまる前、5 歳児には、自分達のグループの活動を進めたり、グループのメンバーが楽しんで参加できるようにしたり、5 歳児全員がリーダーとなって、がんばらなければいけないことを伝えた。幼児一人一人は、自分なりに 5 歳児としてどのように活動に参加したらいいか、年下児とかかわったらいいかを考えながら取り組み始めた。実際の活動では、リーダーシップを発揮し、生き生きと活動する幼児もいる。しかし多くの幼児は、なかよしウィークの中の制約を受け入れながら、目の前のひとつひとつの出来事に、5 歳児としてどのようにかかわってあげればいいのかを試行錯誤しながら取り組んでいた。

事例 8 (pp.35-38) の 5 Y 児もその一人であった。しかし同じグループの 4 歳児に頼られることで、5 歳児としての自分の存在を認識するとともに、自信をもつことができた。また、事例 9-1 (p.38) の 5 K 児のように同年齢の友達に自分から思いを表現したり、かかわったりすることがなかなかできない幼児が、3 歳児の手伝いをしたことを教師に認められたことで自信をもち、自分から 3 歳児にかかることができた。異年齢で一緒に活動するなかよしグループという環境があったからこそ、見ることができた姿だと考えられる。

### ○ 目的に向かって、他者を受け入れながら行動する

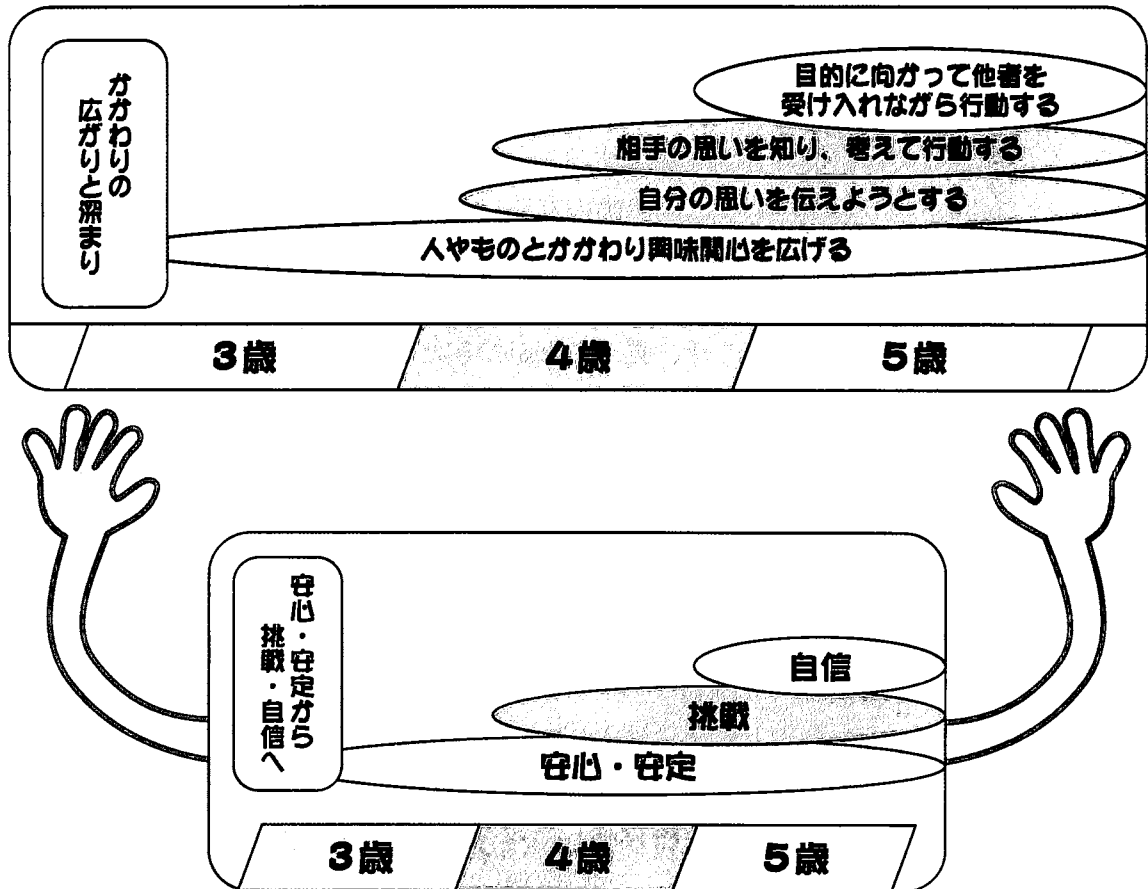
事例 7 (pp.33-35) のように、「グループみんなで遠足に行く」という目的に向かって、グループみんなの並び方を考える姿が見られた。初めは自分中心に考えていた幼児らも、教師が全体を客観的に捉えられるように示したことで、考える視点を明確にすることができた。そうすることで、5 歳児として年下児と一緒にどのように並べばいいかを考えることができた。このように、自分達の思いとは異なった行動をする年下児の存在は、5 歳児に新たな思考を促す。幼児らは、そんな年下児を受け入れながら目的に向かって行動していた。

なかよしウィークの中で 5 歳児として活動しなければいけないことはわかっているが、実際に年下児を目の前にして、どのように行動したらいいかわからなくなる幼児もいた。事例 7 の 5 A 児は、思いはあっても、どのように自分の思いを表現したり、かかわったりしたらいいか悩んでいた。自分一人では行動することができなかったが、モデルとなる友達がそばにいて、5 歳児としてどうしたらいいか具体的な方法を目で見て学び、行動することができた。また、事例 8、事例 9 の幼児は、教師が年下児にかけた言葉を聞き、5 歳児として自分がどのように行動しなければいけないかを考え、行動している。幼児らは、5 歳児としての自覚をもち、自分なりに活動に参加していることが見えてきた。

#### (4) なかよしウィーク まとめ

各学年のまとめにおいて、なかよしウィークの活動がそれぞれの幼児の発達段階に応じた自分づくりを促していることが明らかとなった。

なかよしウィークにおける幼児らの自分づくり





## ○安心、安定から挑戦、自信へ

3歳児は、ようやく自分達の保育室や園での生活に慣れ、担任教師や同じクラスの幼児らと安心して過ごすことができるようになってきている時期である。このような3歳児にとって、なかよしウィークは、自分たちの保育室を離れ、異年齢児や担任以外の教師と過ごすことになる。そのため、戸惑ったり不安になったりすることが多い。そこで、教師は、幼児らの戸惑いや不安に共感しながら、幼児一人一人が安心して過ごすことができるように彼らの居場所づくりを支えていくことが大切である。幼児らは、自分なりに居場所を見つけ**安心、安定**し、同じ場にいられるようになっていたり、次第に活動を共にしていけるようになっていたりする。

4歳児も、自分達の保育室を離れ、始めて見る素材や用具なども使い、異年齢児や担任以外の教師と過ごす活動に、少なからず、戸惑ったり不安を感じたりする。そこで、年上児とペアを組むことによって、幼児は**安心**して過ごすことができるようになる。あるいは、年下児とペアになり、幼児なりに年上児として活動していくことが**安心感**につながる幼児もいる。この安心感が支えとなったり、教師の援助によって安定したりすることで、積極的に他者とかがわろうと**挑戦**する意欲をもつ。

5歳児は、幼児らなりに5歳児としての自覚をもってグループ活動に参加してきている。そのため、自分から年下児にかかわろうとする姿が多く見られる。しかし、年下児と一緒にやる活動は、必ずしも思い通りに進行するわけではない。思考錯誤しながらも自分達で考えて取り組んでいく。その中で、年下児に頼られたり、世話をして認められたりしたことで**自信**をつけていく。

## ○かかわりの広がりや深まり

3歳児は、異年齢児と一緒に活動することが初めてであり、活動の中で使う素材や用具も初めて出会うものが多い。ものにかかわる幼児、年上児にかかわる幼児とそれぞれに異なる対象に興味をもって**かかわりを広げ**ている。

4歳児も、これまであまりかかわったことがない異年齢児と一緒に活動したり、使ったことがない素材や用具を使ったりする。その中で、年上児をモデルとしたり、教師の援助に支えられたりしながら、人やものとの**かかわりを広げ**ている。さらに、同じグループの年下児に対して、年上児として**自分の思いを伝え**なければならない場面にも多く出会うことになる。**相手の思いを察し**ながら、どのように伝えればよいのかよく**考え**、伝えようとしている。また、自己を振り返り、時には、自分自身の思いを抑制しながら活動を進めていくようになる。

5歳児は、異年齢児とともに自分達が活動を進めるという**目的をもって**参加している。普段、同年齢の友達の中では遠慮しがちな幼児らも、相手が年下児であるからこそ「一人一人がリーダー」という意識をもって、自分から年下児にかかわろうとする。その中で、自分達と異なる年下児の思いにも気付いていく。そして、年下児も楽しく活動できるように、どのように年下児の**思いを受け入れ**たらよいか、どのように自分達の思いを伝えていけば分かってもらえるかなど試行錯誤する。そのような体験をつみ重ねながら、グループ全体を客観的に捉え自分達で活動を進めていくという**年長児としての自覚**を強めていくことが明らかとなった。

# 4. まとめ

2つの行事の事例を検証し、考察した結果、以下のことが見えてきた。

図1 2つの行事における幼児らの自分づくり

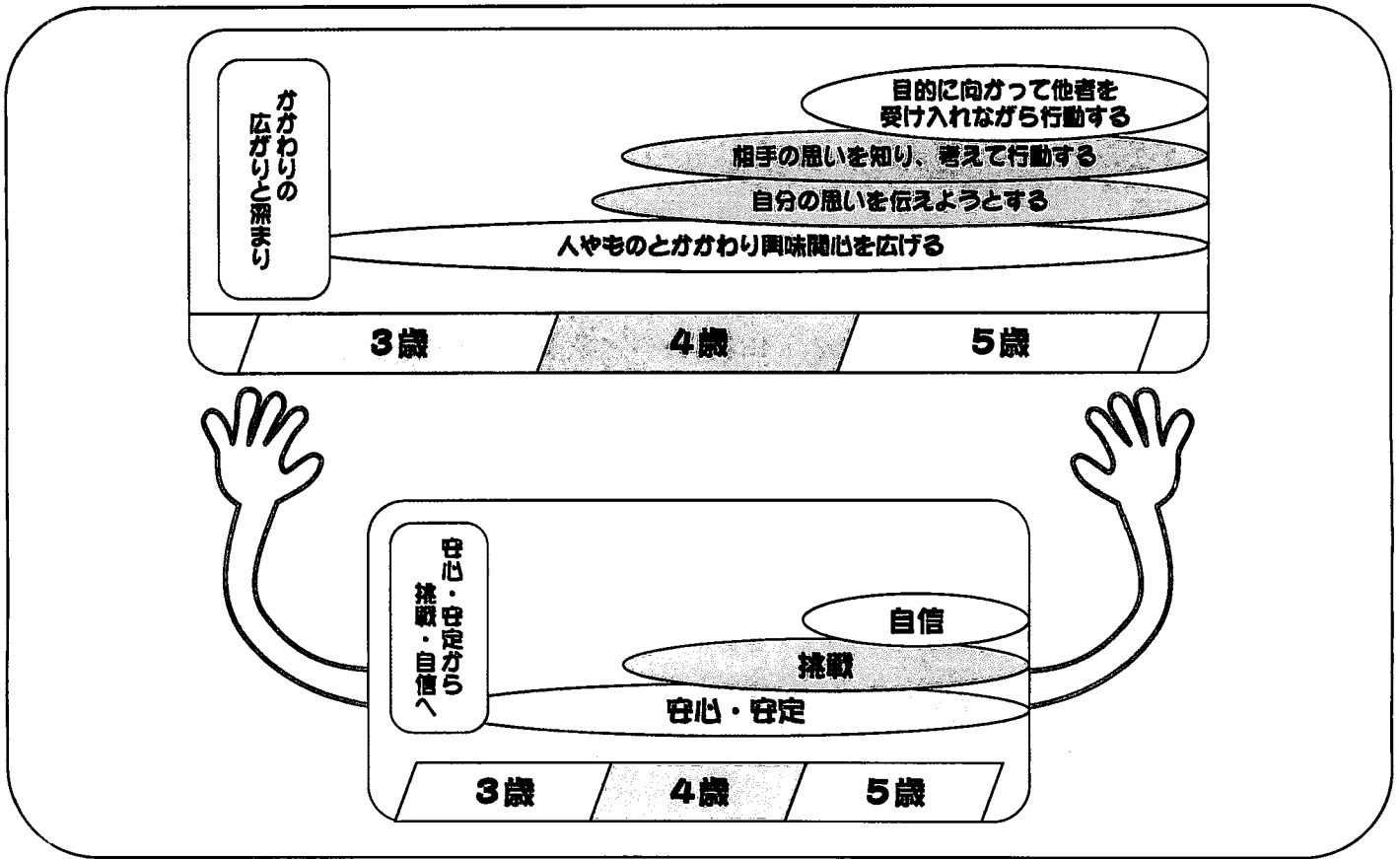
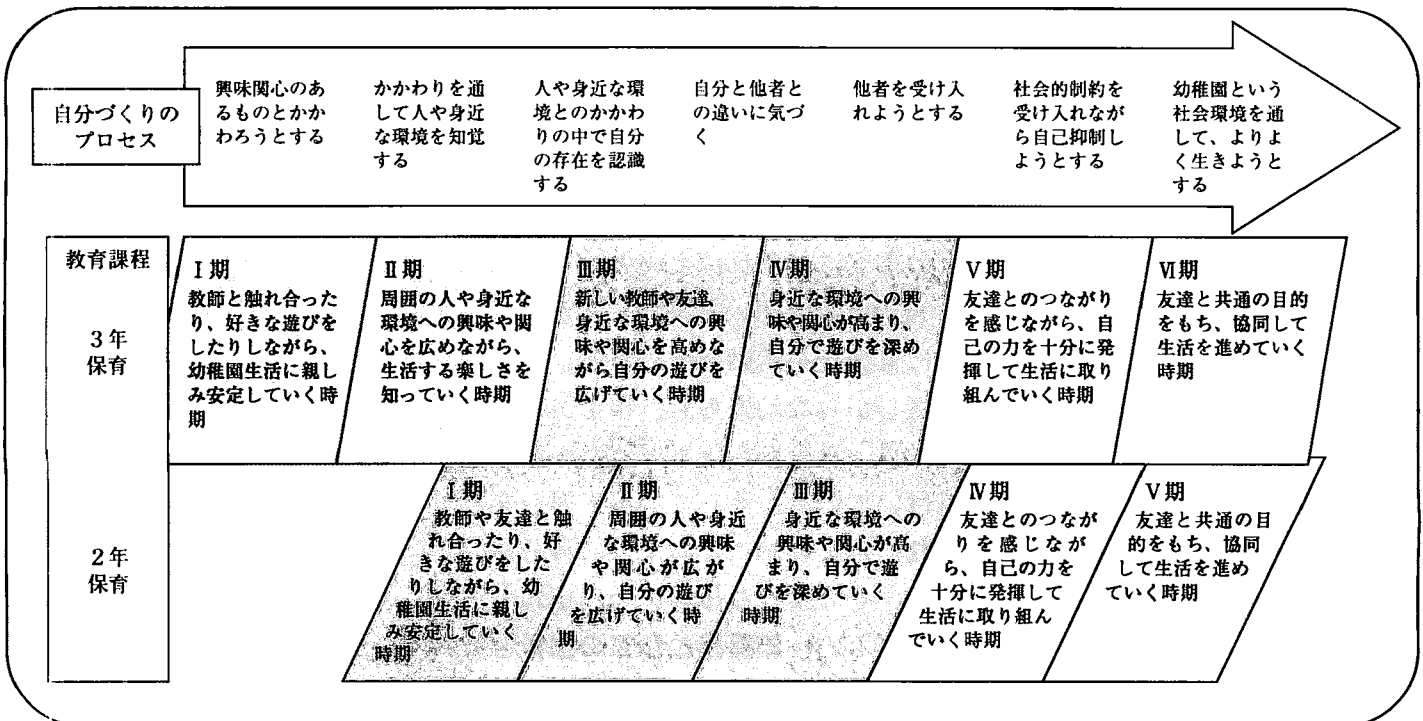


図2 教育課程と自分づくりのプロセス



(引用 本園研究紀要第56集 pp. 99-106)

2つの行事における幼児の自分づくりの姿から、「安心、安定から挑戦、自信へ」と「かかわりの広がりと深まり」という観点からまとめることができた。それらが、教育課程や自分づくりのプロセスのどこに位置づくかについてまとめる（図1および図2）。

### ○安心、安定から挑戦、自信へ

わくわくワールドでの取り組みは5歳前期（おおむねⅤ期）に行われ、ある程度お互いを知っている幼児同士の活動である。一人一人がわくわくワールドに向けてという意識はもっているものの、活動の見通しや目的、自分が今行っている活動の意味などの理解がバラバラであることが多い。友達とのかかわりや教師の援助によって、それらが次第に共有されていく。その過程において、5歳児といえども、**安心**して活動に取り組めるようになり、それを支えとして自分なりに**挑戦**意欲をもつ。そして活動への達成感の積み重ねが**自信**へとつながっていく。

異年齢児混合グループのなかよしウィークでの活動は、3歳児：Ⅰ期とⅡ期、2年保育4歳児：Ⅰ期とⅡ期、3年保育4歳児：Ⅲ期とⅣ期、5歳児：Ⅴ期とⅥ期と、個々の育ちの差が大きく見られる時期に行っている。3歳児や2年保育4歳児では、自分の居場所があるという**安心感**を得て、**安定**して活動に取り組めるようになる。3年保育4歳児は、**安心感**を土台としながらも、年上児として自己の役割を感じ、年下児とかかわろうとしたり活動しようとしたりする。その姿を**挑戦**する姿と捉えている。そのように挑戦することによって得られた達成感、友達と積極的にかかわろうとする姿につながっていく。5歳児では、年長児としての自己の役割を意識しながら活動する中で、教師から認められたり、年下児から頼られたりするという経験を通して**自信**をつけていく。

このような「**安心、安定から挑戦・自信へ**」という幼児の自分づくりは、自分づくりのプロセスにおいて絶えず行われているものであり、新しい自分をつくっていくための大切な土台であることが再確認された。

### ○かかわりの広がりや深まり

なかよしウィークでの活動を通して3歳児は、人やものとかかわり、**興味関心を広げている**。その姿は、「興味関心のあるものとかかわろうとする」、「かかわりを通して人や身近な環境を知覚する」という自分づくりの姿だと思われる。

4歳児も年上児をモデルとしたり教師の援助に支えられたりしながら、**ものや人に対するかかわりを広げている**。さらに、同年齢児同士ではなかなかできないが異年齢児とのかかわりでは、**自分の思いを伝えたり相手の思いを知り考えて行動したり**することができる。そのような中で、4歳児は、自己を振り返ったり、自分のかかわりによって年下児が喜ぶ姿から自己肯定感を感じたりする。それは、「自分の存在を認識する」という自分づくりの姿である。

5歳児Ⅴ期のわくわくワールドの活動では、幼児らが活動の目的や見通し、自分の行動の意味などを理解しながら、自分達で活動をすすめるということを経験していく。その中で友達に支えられながらグループの友達と力を合わせやり遂げようとする。物事をやり遂げよう

とするには、**自分の思いを伝えながらも友達の思いにも気づき、受け入れ**ようとする必要も必要になってくる。これは、「他者を受け入れようとする」に位置づくと考えられる。

さらに、なかよしウィークでの活動では、年下児と一緒に活動を自分達が進めるという目的意識をもって参加している。この活動を通して、試行錯誤しながら年下児とかかわって、**年長児としての自覚を強めて**いっている。年下児と共に行う活動、製作課題、活動期間が決まっている、などの制約の中で、自分達のグループが活動をやり遂げるために、自分がグループのためにできることを考え行うこともできる。これは、「社会的制約を受け入れながら、自己抑制しようとする」という自分づくりの姿だと捉える。

このように、2つの事例から読み取れる幼児の自分づくりの姿は、本園の自分づくりのプロセスの中に位置付けることができる。「わくわくワールド」「なかよしグループ」の2つの行事は、幼児一人一人の自分づくりを促しているということが明らかとなった。