

2 友達とかかわり合いながら自分が創る自分達の生活（4歳児）

上田 ますみ 濱田 貴宏

事例1 「私はr児ちゃんと踊りたいの」

5月30日（金）

クラスのみんなで一緒に歌を歌ったり、踊ったりしていた時のことである。

教師 「次、何の歌にしようかな？」

a児 「王子様とお姫様の歌（ふたりになって）がいい」

他の幼児らの何人かも『ふたりになって』を歌いたいと言う。教師が前奏を弾き始めるとd児がr児に抱きつくようにし、r児の前に座り込んだ。

a児 「d児ちゃん、自分の椅子に座らなきゃだめだよ」

z児 「そうだよ、だめだよ」

h児 「d児ちゃん、ずるーい」

他にも3人が言ったようなことを言う幼児がたくさんいた。それにもかかわらず、d児はr児の所から離れようとしな。h児らが無理やりd児をr児から引き離そうとしたが、d児はr児にしがみつき、離れようとしな。

教師 「困ったなー。これじゃあ、踊れないよ……。ねえ、d児ちゃん、お話聞いてあげるから一度自分の椅子に座って」

教師の言葉を受け入れ、d児は自分の椅子に戻った。

教師 「ねえ、みんな、d児ちゃんのお話、聞こうよ。d児ちゃん、お話して」

d児 「だって、私は、r児ちゃんが好きだから、一緒に踊りたいの。でも、r児ちゃんのところまで遠いから、誰かにとられるから」

s児 「s児ちゃんもr児くんと踊りたいのに」

h児 「僕だって」

a児 「僕、d児ちゃんと踊りたい」

d児 「私は、r児ちゃんと踊りたいの」

l児 「l児ちゃんがまんしてるよ」

y児 「y児だってがまんしてるよ」

x児 「もー、みんなうるさーい」

それぞれが自分の言いたいことを言い出し、収拾がつかなくなってしまった。

<考 察>

この事例のd児のように、集団の生活である園生活を自分の思いのままに送ろうとしている幼児がいる。その幼児らには、言われるがままに行動するのではなく、自分の思いをしっかり主張することができ、自分で行動しようとする良さがある。その点は大事にしたいと思っている。加えて、事例1のような活動（集団での活動）を意図的に仕組んで、みんなで楽しく過ごすためには、集団の制約を受け入れなければならないということを学んでいって欲しいと願っている。しかし、実際は上記のように、周りの状況とはお構いなしに自分の思いを優先しようとする幼児が多い。この実情を踏まえた上で、今後の援助の方向性を考えたい。

まず、集団を一つの枠として捉えるのではなく、「一人よりは二人、二人よりは三人の方が楽しいよ」という経験を積み重ねていける場として捉えていく必要があるのではないかとと思う。つまり、集団ありきではなく、一人から二人、また、グループとグループがかかわり合って、さらに大きなグループ集団にというように、幼児らのかかわり合いをつくり、広げていく方向で集団をつくっていくということである。事例にかえて言うと、遊びのルールを守ろうとしないd児を集団からはみ出していると捉えるのではなく、そのd児にアプローチしようとしている幼児ら同士のかかわり合いをまずは大事にしたい。そして、d児が集団に参加する状況をつくり、集団の楽しさを経験させ、さらには、集団から逸脱した行為をして損をしたという思いをもてるまでにしたい。その過程で、上記のような教師の願い（みんなで楽しく過ごすためには、集団の制約を受け入れなければならないということを学んでほしい）を経験として積み重ねていけるのではないかと考える。



幼児らがサークル状に並んでいるイスにそれぞれ座り、牛乳を飲んでいる。ほとんどの幼児が牛乳を飲み終えた様子を見て、教師が話しはじめた。

教師 「D児ちゃんとR児くんとX児ちゃんがまだ牛乳飲んでいるけど、他のみんなは牛乳飲んだみたいなので、お話するね。今日、先生はこれだけ（右手指で数を示す）お話します。いくつ？」

幼児ら 「二つ！」

「二こ！」

教師 「一つ目のお話は・・・」

今日はA児も、自分のイスに座っているなど思いながら話を続けようとする、隣のB児にもたれかかるように話をしていた。B児もなにやら笑顔で応えている。そこで、A児に話をしないようにという思いを込めて、右腕をとんとんとつついた。A児はちらっと教師の顔を見たが、姿勢は変えず、再びB児と話をしようとした。

教師 「A児ちゃん！」

今度は少しきつめに小さく声をかけ、指でしーっの合図をつくってA児の顔をじっと見た。A児はさっきよりもはっとした顔つきになり、姿勢も直した。その様子を見て教師が話し始めた。

教師 「一つ目のお話は、今日のかたづけのことなんだけど・・・」

こう話し始めたところに、再びA児はB児によりかかり、話をし始めた。

教師 「ちょっとA児ちゃん！先生がみんなにお話するときは、静かに聞いてくれる！」

結局みんなの前で、A児を叱ってしまった。

<考察>

○これまでの話を聞くときの姿勢についての働きかけ

クラス全体に対しては

- ・先生や友達の話は目と耳と心で聞く

- ・ K児、H児、L児、Q児、V児、R児など、聞く姿勢が感じ取れる幼児らを認める
- ・ A児、B児、E児、I児、X児、Y児、Z児など、隣の友達としゃべっている姿を咎め、一生懸命聞いている幼児らの迷惑になることを伝える

これらのことを断続的にしてきている。

また、何人か個別に、クラス全体の場でがんばることを伝えてきている。A児には、クラスのみんなが集まっているときには自分のイスに座ることを伝えていた。この点からいえば、彼はこの日はよかった。しかし、次にがんばることとして、話したり聞いたりするときの姿勢が求められると考えていた。そこがでた事例である。

○A児について

A児は今のところ、友達が何かの拍子にぶつかったりしたときなどに間髪いれずたたき返したり蹴り返したりする、友達とかかわっていて自分の意にそぐわないときがあると強引なアクションを起こす、自分が強い興味・関心を示したときなどに、相手の存在などお構いなしに自分のものにしてしまう、といった行為をとる傾向にある幼児である。もちろんこのような一見マイナスの面だけではなく、よい面もたくさんもっている。例えば、友達のつくったものに対して「すごいな」「かっこいい!」といった認め姿勢を自然に出すことができる。じっくりと話をすると納得し、自分を省みることができるなどである。

クラスの幼児らの中には、A児のこれまでの直接的、あるいは間接的な行為から、「乱暴な子」「悪い子」といったイメージをもっている子もいる。A児の体格のよさ、運動能力の高さ、表情などが「怖い」と思われてしまう面ももっている。(その逆に憧れを抱いている幼児もいる) そのようなA児が、クラス全体の場で悪い意味で目立ってしまうと、イメージが固定しかねない。教師としては彼の良さをもっとクラス全体に伝えていきたいのだが、なかなかそのようなチャンスが少ないのが現状である。

○クラス全体の場で個を取り立てることについて

個を認める方向で取り立てる場合、個を叱る方向で取り立てる場合、結果的に取り立ててしまう場合などいろいろある。自分の場合、たいていは個の行為や思いに対して価値付け、評価している。しかし、個を取り立てると、その時点でその個に対するイメージも付与されてしまう。特に叱られた場合はそれが強い。そこには裏メッセージがあるのである。具体的にいえば、A児のおしゃべりを全体の場で注意したことで、全体にはおしゃべりすることはよくなさそうだというメッセージと同時に、A児は悪い子だ、というメッセージも伝わってしまうのである。従って、叱る場合はそれを見越した上で叱らなくてはと思う。大事なのは言葉と状況である。さらに、その後、全体の場で叱った個を全体の場で認められるように(フォロー)、その個の行為に目を光らせることも大切だと考える。

帰りの準備の時、b児が自分の椅子に座るのを嫌がり、保健室へ行ったまま戻ってこなかった。座席が隣のa児と何かあったらしい。b児は10日程前から「男の子が怖い」と言い、登園を渋ることが多くなっていた。教師から見て些細なことも、b児には大事なのだろうと思い、無理に連れてくることはせず、クラスの幼児を降園させた後、a児と共に様子を見に行った。「男の子が怖い」と思い込んでいるb児に、その思いを少しでもなくしてほしい、そのためにa児としっかり向き合わせたいと思った。

教師 「b児ちゃん、どうしたの？」

b児 「だって、a児くんが・・・」

a児 「b児ちゃんが先にたたいたんだよ」

教師 「え、そうなの？」

b児 「うん。だって、a児くんが狭くするから・・・」

教師 「b児ちゃん、すごいじゃない、いやだってa児くんに伝えたんだ。a児くん、そうなんだって。」

a児は「そうか」という表情になった。その後、教師の仲立ちで互いに「ごめんなさい」を言い、二人とも納得した形でトラブルは解決した。先にa児が帰り、保健室に教師とb児だけが残った。

教師 「b児ちゃん、じゃあ、帰ろうか」

b児 「みんな、まだいる？」と言いながら、窓の外の様子を見ている。

教師 「まだ、遊んでいる人いるよ」

b児 「みんながいなくなったら帰る」

教師 「どうして？」

b児 「みんなが、どうしたのって聞くからいやなの。みんなのお母さんに見られるのがいやなの」

しばらく外の様子を見ながら過ごしていたが、園庭で遊んでいる友達がなかなか帰ろうとしないのでb児はあきらめて保健室から出て、降園準備をし、玄関の方へ行った。玄関では母親が心配で心配でしようがないといった表情で待っていた。

教師 「b児ちゃん、今日は男の子相手に、いやなことはいやだって伝えられたんだよね。b児ちゃん強くなったね。でも、遅れたのがちょっとみんなに見られるのがいやで、遅くなったんだよね」

b児の母親はそんな教師の話聞いても、不安そうな表情は変わらなかった。

教師 「じゃあ、b児ちゃん、ママと帰ろう」

教師は降園を促してもb児は園庭にまだ友達がいるのがいやなのか、なかなか靴を履き変えようとはしなかった。その様子にb児の母親はどうすればよいかわからず、ただおろおろして見ているだけだった。

<考 察>

b児は3年保育児、一人っ子の女兒である。3歳児の時は、月齢が高いこともあり、自分のことは何でもきちんとできるし、幼稚園が大好きで登園を渋ることは一度もないなど、母としてはこれまで何の心配もなく育ててきた幼児である。それが、急に「男の子が怖い」と言い、登園を渋りだした。そのことに母親はびっくりし、どうすればよいのか分からず、b児と一緒に不安がっている状態である。

この事例からは、b児が自分だけの、あるいは自分とよく似た友達との世界から、自分とは違う周りの幼児らに目を向けることができるようになったことが読み取れると思う。「男の子が怖い」と言い、登園を渋りだしたことや、事例3の中の「みんなが、どうしたのって聞かないやなの。みんなのお母さんに見られるのがいやなの」という言葉などからそのことが読み取れる。自分とは違う個に出会い、自分の力でかかわることは一人っ子のb児にとっては、幼稚園でしかできない経験である。この時のb児は自分とは違う個に出会い、今までもっていたb児の概念が通用しない状況になり、「怖い」という思いをもったのだろう。そのことで登園を渋るようになった。状況としてはそれまでに比べるとマイナスの状況であると言えるかもしれないが、b児の育ちという観点からみると、次の成長へのステップに位置していると捉えることができる。異質なものとのお出合いがb児の育ちに揺さぶりをかけたのである。その時に一番必要なのは、集団に入り、いろいろなストレスを抱えて帰ってくる我が子を母親が丸ごと受け止め、癒しの場となることである。それが、b児の母親の場合は、我が子と一緒に不安がっているところに問題があるといえよう。

そこで教師としては、b児にはb児が以前のように安定した気持ちで園生活を送れるように、b児が満足するまで一緒に過ごすよう心がけ、b児との絆をより強いものにすると同時に、「男の子はやんちゃをしながらたくましくなっていく」というようなことを伝えたり、いやなことをされた時にはどうすればよいかを教えたりするようにした。また母親に対しては、男の子が育つ特性や女の子との違い、また、今のb児の育ちの状況と今後の見通しを伝え、少しでも安心できるように援助した。その援助が功を奏し、二学期には、事例のような様子は見られなくなり、男児とも対等に遊ぶ姿が見られるようになった。

幼児らが好きな遊びを楽しんでいるときのことである。

D児 「先生、あそこにおうちつくりたいんだけど・・・」

教師 「いいねえ。この前みたいにイスとシートでおうちつくろうか」

D児 「うん！こっちのほうにも部屋をつくりたいな」

D児は教師と二人で家をつくりはじめたが、ほどなくイスが足りないことに気付いた。ままごとコーナーを使っていたS児、X児、F児、T児らも自分達のおうちにイスを使っていたのだ。

D児 「どうしよう・・・」

教師 「う～ん・・・。そうだ！プレイルームにある積み木を持ってこようか」

D児 「えっ、積み木持ってきてもいいの？」

教師 「使った後に戻しておくんだったら、いいよ」

D児 「(にっこりして) じゃあ、持ってくる！」

教師とD児がプレイルームの積み木を運んでいると、「何してるの？」「僕も手伝ってあげる！」とR児やX児、U児らが手伝ってくれた。

教師 「ようし、これで周りを全部囲んだぞ」

D児 「出来上がりだね」

二人で満足感に浸っていると、その場の雰囲気引き寄せられてか、J児、U児、C児、L児らが「まぜて」とやってきた。D児は「いいよ」とやさしく受け入れ、おうちごっこが始まった。

～中略～

教師がお客になり、お家に入っていくと、D児が教えてくれた。

D児 「ここは、おうちで飼っている犬のお部屋よ」

U児、C児 「わんわん！」

教師 「はい、わんちゃん、ごはんあげるね～」

U児、C児 「わん、わんわん！」(差し出した手のひらに顔を近づけ、えさを食べる真似をする)

D児 「J児くんは、お父さんになっているの」

教師 「ああ、そう」

D児 「L児ちゃんは、お姉ちゃん」

L児 「お客さん、今ご飯をつくっていますから、ここに座って待っててくださいね」

その後、かたづけまでにZ児、F児、R児らもその場にかかわり、大いににぎわった。

<考 察>

○一人一人の思いを大事にしながら、結果として子ども達が集団を喜んで受け入れていくということについて

上記のような事例は、日常の保育の中で、当たり前のように行われている風景の一つである。教師が一人の子の思いを受けとめ、その実現に向けて共に動き出すことで状況(場)が創られ、その状況に惹かれて必然的に集ができていくといった構図である。幼児にとって、場を選ぶことは集を選ぶ(集の成員となる)ことにつながる。ここに、幼児教育における集団の捉えの真髓が、見え隠れしている気がする。

このように考えたとき、自分の中の「クラス集団での活動」が問われてくる。どうも自分の中では「クラス集団での活動」は、活動先にありきになっていなかっただろうか。幼児の生活とまったく無縁のことを活動として押し付けてきたつもりはないが、一人あるいは複数の子らの思いを反映させることを意識しながらも、「クラスのみんが参加」という枠の中で、みんなに教育の機会均等をといった無意識のテーゼが、全員そろわなければといった強迫観念にも似た感情をもたらしていたのではないだろうか。

幼児教育の大切な側面の一つは、集団の一員として存在している幼児一人一人が、その状況(場)において、主体的であるかどうかということであろう(これは幼児教育だけではない!?)。そうだとするならば、教師が力を注ぐべきは、なんだか面白そうだとおぼんざせるような雰囲気づくり、状況づくりであり、つまり、環境の構成に他ならない。幼児の側からすれば、いつのまにか主体的に活動に参加していることが大切なのである。そして、活動のプロセスに起こるさまざまな出来事の中で、いろいろなことを感じたり、考えたりすることが、育ちを保障することにつながるのだと考える。

さて、事例に戻ろう。この事例からは、幼児の思いがスタートにある。D児の「お家をつくりたい」という思いである。そして、教師が幼児と一緒にその思いを実現しようと行動している。そうすることで、場がかもし出す雰囲気に誘われるかのように複数の幼児らが自分から主体的に参加している。さらに、そこでは役割が自己決定され、それぞれの幼児が遊び(活動)を楽しんでいる。

こういったことが、実はクラスを枠にしたときも、教師の意識の中にしっかりと根付いていなければならないと思うし、このような活動に結果的に(いつのまにか)なっているように努力していくことが大切なのだと感じている(自分が理想とするクラス集団的活動はこういった形になるようだ)。

教師 「一つ目のお話は、みんなに相談です。うさぎ組の横の砂場のことについてです」

牛乳タイムの後、クラスみんなに話を切り出した。

教師 「うさぎ組の砂場に、シャベルや、ふるいがあるでしょ。その使い方の相談なんです」

I児 「俺今日砂場で遊んだ！」

R児 「僕も遊んだよ！」

教師 「うん。さくら組さんがシャベルとかふるいをみんな使っていて、うさぎ組さんが使いたがっていたら、どうする？」

Y児 「じゅんばんこに使うー」

多くの幼児がつぶやく中、Y児の大きな声が教師の耳に届いた。

U児 「U児もじゅんばんこに使う！」

教師 「Y児ちゃんやU児ちゃんは、じゅんばんこに使うんだ。そっか」

S児 「新しいの買うー」

教師 「新しいの買うのか・・・ふ～ん」

W児が立ち上がり、教師の方に近づいて言った。

W児 「貸してあげる」

教師 「あ、そう。W児ちゃんはうさぎ組さんに貸してあげるんだ。うさぎ組さんはまだ、小さいからねえ」

A児 「俺もや」

他にも何人かの子が口々に貸してあげるよと声をあげた。

T児 「だって、俺、手で穴ほじれるもん」

教師 「T児ちゃん、手だけで遊べるの？へえ～」

R児 「僕だって！」

教師 「R児ちゃんも！」

幼児ら 「ほくも」「わたしも」

クラスの半数近くの子らが、自信ありげに答えている。

教師 「そっか・・・シャベルやふるいを使わなくても、みんななら遊べそうだね。
うさぎ組さんも、うれしいかもね」

そう言って、一つ目の話を終えた。

<考 察>

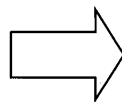
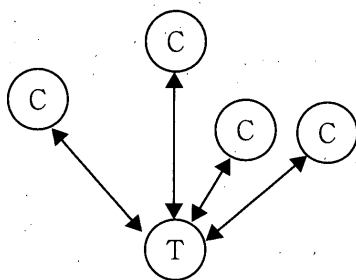
○一対一対応から複数対応へ

この事例は、クラス全員が、椅子に座ってサークル状に集まっている中、教師が相談という形で幼児らに話を切り出しているものである。これまでもこのような形態でクラスのみんなどのやりとりを積み重ねてきたが、これまでは教師の言葉かけに対して、幼児ら一人一人が教師に答えてくるといった、いわばクラス全体の場でありながらも一対一対応をしているといった感が強かった(図1)。ところが、ここに来て友達の言った言葉を受け取りながら自分の思いを言えるようになってきた(図2)。曲がりなりにもクラス全体での話を聞く場をこれまでずっと積み重ねてきたということと、クラス全体の育ちとして他者が視野に入るようになってきたということが背景にありそうである。

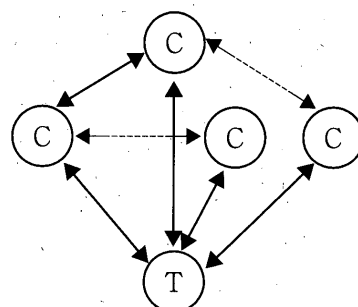
もちろん、クラスの全員がそうかという、そうだと断言できない。また、すぐに言ったことを行動に移せるかといえはそうともいえないだろう、しかし、クラス全体での話し合いが事例のような形になってきたことで、まだ他者が視野に入っているとは言い難い幼児らにもよい刺激になると考える。教師もこの状況を生かして、そのような幼児らにアプローチしていくことができる。

その際、幼児らが容易にイメージを頭に浮かべたり、共有したりできるようなキーワードを意識することが大事だと考える。例えば、事例でいえば「砂場」といった場であり、「シャベル」「ふるい」といったモノであり、「じゅんばんこ」「買う」「貸す」といった行為である。そうすることによって、イメージ、牽いては思いのキャッチボールができていくと思うからである。加えて、幼児らの思いを受け止め、つなぎ、認める中に、教師の思い(価値観)を添えていくことを常に意識することが、幼児ら一人一人の他者へのまなざしを深めていくことにつながるだろう。この時期だからこそ、他者とのかかわりを深めるために必要だと思うのである。

〔図1〕



〔図2〕



『おむすびころりん』の紙芝居を見た幼児らが、「～ころりんすっとんとん」の言い回しが気に入り、おむすびや重箱、おじいさんが転がる場面になるとみんなで声を揃えてそのせりふを言いながら、2度3度と紙芝居を楽しんだ。そのことがきっかけでd児が「人形をつかって劇をしてうさぎ組さんに見せてあげよう」という思いをもった。そこで教師の方から「お面をかぶってねずみになって劇をしよう」と投げかけ、『おむすびころりん』のオペレッタ劇のCDをd児らに聞かせてみた。早速、d児らはこのCDに合わせて、ねずみになって踊ったり、餅つきを表現したりし、オペレッタごっこが始まった。(11月第2週)

11月第3週は、4、5歳児合同でクラスを解体し、1週間「わくわくランドごっこ」を楽しんだ。11月第4週を迎えるにあたり、教師は友達とかかわりを広めたり、深めたりできるように、また、友達と一緒に表現しながら遊ぶ楽しさが味わえるように、ダンボールで仕切ったコーナーを保育室に設置することにした。

幼 児 の 姿 など	関 係 図 など
<p style="text-align: center;">11月17日 (月)</p> <p>登園してきたs児、z児がねずみのおうち（教師が保育室の一角をダンボールで仕切ってつくったもの、ドアの上に壁面製作として幼児らがつくったねずみと同じものを付けておいた）を見つけ、ねずみの耳の面と尻尾を身につけ、ねずみになって遊び始めた。次に登園してきたx児、d児らもすぐにねずみの家に興味をもち、やはり耳の面と尻尾を身につけ、仲間に入る。次にl児、y児がやってきた。</p> <p>l児 「まぜて」 y児 「まぜて」 z児 「ねずみの耳と尻尾をつけてない人はだめだよ」 l児 「先生、ねずみさんの耳と尻尾、ないの？」 教師 「耳は先生がつくってあげる。尻尾はタフロープを三つ編みにしてつくればいいよ」</p>	

l 児 「l 児ちゃん、三つ編みできない」
 教師 「誰か、ねずみの尻尾つくってくれる人いませんか？」
 p 児 「つくってもいいよ」
 l 児 「つくって」
 y 児 「y 児は自分でつくれる」
 w 児 「私もねずみになりたい」
 教師 「わかったよ。p 児ちゃん、w 児ちゃんの分も尻尾つくってくれる」
 p 児 「うん」

教師がつくった耳と p 児がつくった尻尾を身につけ、l 児、y 児、w 児もねずみの仲間に入ることができた。その後、ねずみになっている幼児らの要求で『おむすびころりん』のオペレッタ CD をかけることになった。幼児らは流れてくるお話や音楽に合わせ、即興で表現することを汗だくになりながら楽しんでいた。

11月18日 (火)

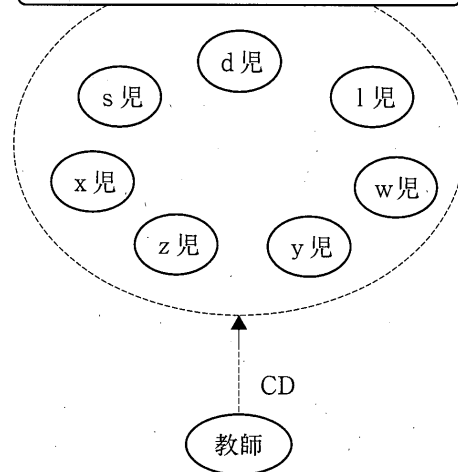
登園前にねずみのおうちにプラスチック製の重箱を出しておいた。また、以前の表現会の劇で使った、ダンボール製の臼と木、綿製の餅を材料室の中に準備しておいた。さらに、ねずみの仲間に入りたい幼児が誰でも入れるように、耳の面と尻尾を多めに準備しておいた。

d 児、x 児、w 児、H 児、G 児らは登園時の活動を済ませるとすぐに面、尻尾を身につけ、ねずみになりおうちごっこを始めた。遊んでいる途中、x 児が材料室に置いてあった臼と木、餅を見つけた。

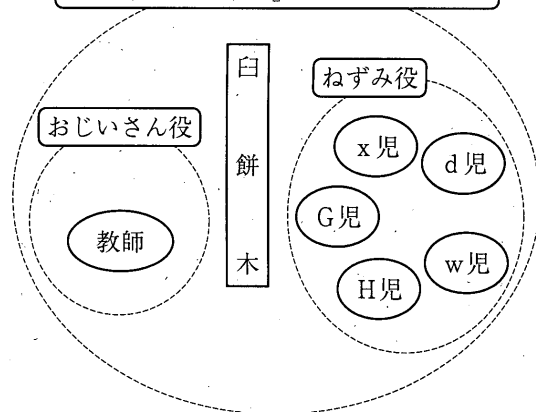
x 児 「ああ、いいもの見つけた。みんな見て」

d 児 「ああ、本当だ。これ使っておむす

『おむすびころりん』オペレッタごっこ



『おむすびころりん』オペレッタごっこ



びころりんしようよ」

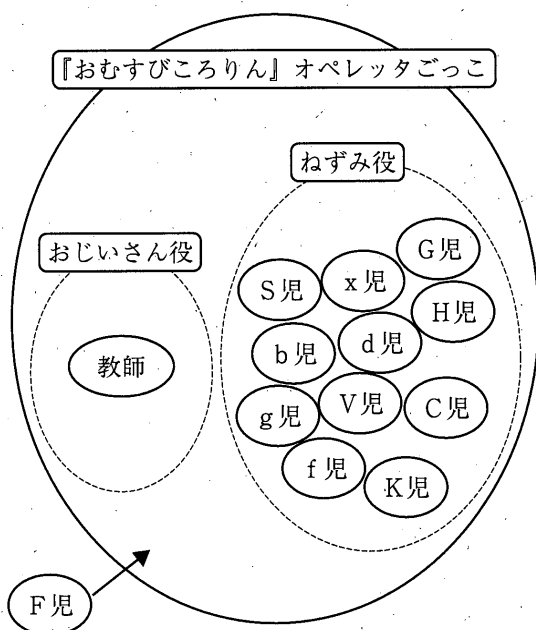
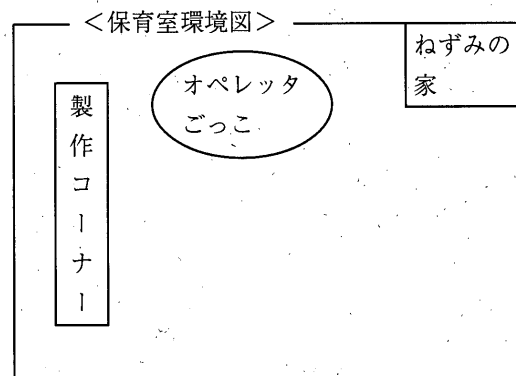
早速、ねずみになっている幼児らが臼や木などを保育室に出し、「ぺったん、ぺったん」ともちつきのまねをでした。

d児 「ねえ、みんな、劇しようよ。先生、おじいさんになって」

教師がおじいさんに他の幼児らがねずみになり、オペレッタが始まった。教師が体いっばいを使い表現すると、幼児らもそれを真似るようにもちつきやねずみの踊りの表現を楽しみながらする姿が見られた。いつもはどちらかという物静かなw児が「もう一回したい」と何度も言い、繰り返し楽しむほどであった。周りで遊んでいる幼児らも教師の表現やねずみ役になっている友達の様子を時々興味をもって見ながらそれぞれの遊びを楽しんでいた。

11月19日（水）

x児やd児らは登園するとすぐに「今日もねずみになって遊ぼう」と声をかけ合い、オペレッタをするために、臼や木などを自分で準備する。d児やs児はダンボールを切って貼りあわせ、杵をつくったり、ダンボールにだ円をかき、小判にしたりしていた。この日は、今までは製作コーナーなどでかいたりつくったりしながら見ていた、g児やb児、V児やC児、K児らも一緒にねずみになり、オペレッタごっこを楽しんだ。F児はねずみになっている友達やオペレッタの様子に興味をもち、そばで「～したらいいよ」などの意見を言いながらかわっていた。



11月20日 (木)

今日は、打ち出の小槌とビニール製のベストを準備しておいた。

登園時の活動を済ませるとすぐに、d児、x児、y児、l児、z児、G児、H児、s児、がねずみ役、教師がおじいさんの役になり、オペレッタごっこが始まった。一回目のオペレッタが終わり、二回目をやろうということになった時、

F児 「僕、おじいさん役にならなくてもいいよ」

今までずっと見ているだけだったF児が自分からオペレッタに参加してきた。

教師 「じゃあ、F児君、これ着る？」

おじいさん役の幼児が着れるように準備しておいたビニール製のベストを渡す。

d児 「私もおじいさんになる」

D児 「私もおじいさんする」

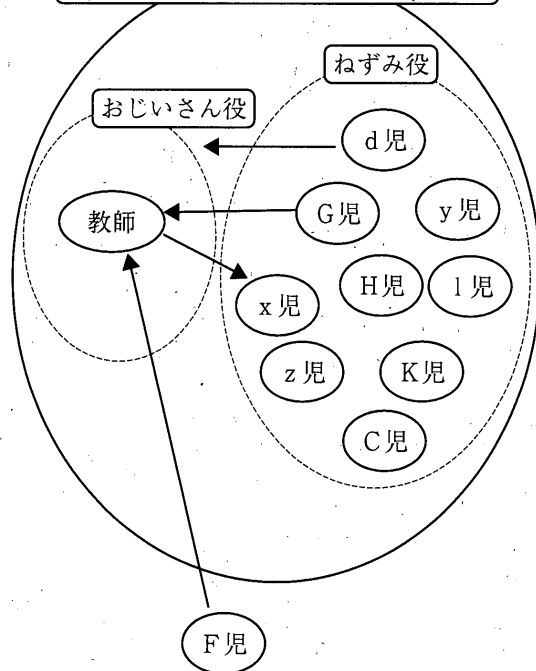
教師 「じゃあ、先生はねずみになってもいい？」

d児 「いいよ。じゃあ、音楽スタート」

教師が初めてねずみ役になったのオペレッタが始まった。

d児らはこれまでの教師のおじいさん役の動きを良く見ていたようで、教師と一緒にしなくても、ストーリーに応じて自分なりにおじいさんを演じていた。

『おむすびころりん』オペレッタごっこ



11月21日 (金)

登園時の活動を済ませたd児が、うさぎ組やつき組、ほし組へ「すみれ組で劇をしているので見に来てほしい」ということを伝えに行った。その間、l児やy児らはいつものように耳や尻尾を身に付けたり、劇に必要なものを準備したりしていた。T教師と一緒に来たうさぎ組のA児やB児らは「何があるのかな」という表情で客席用に準備された椅子に座り、4歳児の様子を興味深そうに見ていた。5歳児のA児、B児も見に来た。準備した椅子(15脚程)がいっぱいになるほどお客さんが来てくれた。

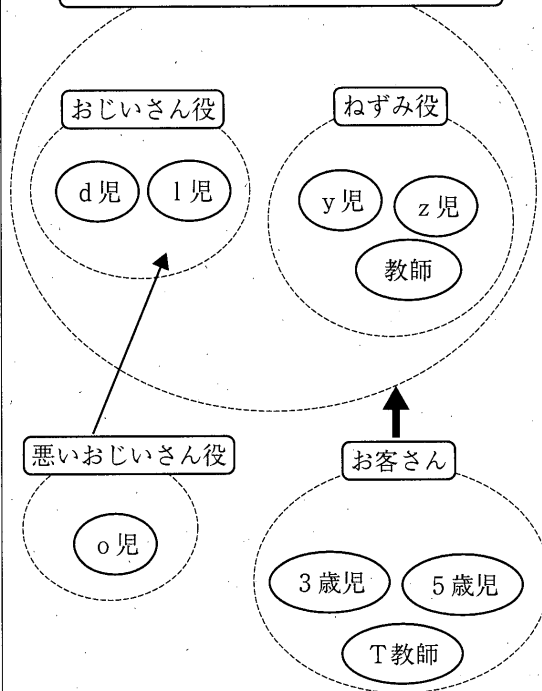
お客さんを前すると緊張するのか、d児やl児、y児、z児らからは前日までのような楽しみながら表現する姿は見られなかった。しかし、見ている幼児らは最後まで楽しんで見てくれていた。

1回目の劇が終わった時、横の製作コーナーにいたo児が「僕、意地悪おじいさんになる」と言い、遊びに加わってきた。そこで教師がねずみ役をしながらも即興でナレーターをし、劇を続けた。

o児 (木を切るまねをしている)
教師 「あれは、いつものおじいさんとはちがいますね」
y児 「ちがう、チューチュー」
o児 「おむすびを、ころがしてやれ。一個はわしが食べよう。」

y児やz児、おじいさん役からねずみ役になったl児もストーリーが良く分かっているため教師が臨機応変に言うせりふに合わせて、楽しんでいる。おむすびを全部ころがしたo児が転がってきた。ねずみ役の幼

『おむすびころりん』オペレッタごっこ

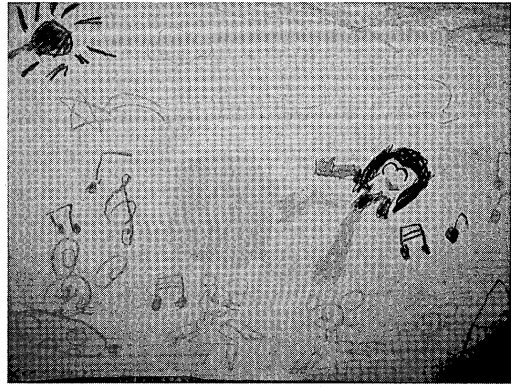


児らはチューチュー言いながらねずみの家の方へ逃げていった。

o児 「ちがうよ。ねずみ達がおじいさんを襲うんやぞ」

l児 「そうやね」

教師 「そうそう、じゃあ、みんな行くよ。それ」



ねずみ役の幼児らが一斉にo児に襲い掛かった。o児はお話の中の悪いおじいさんになりきり、何をされても怒らず、演技に徹していた。

次の週になると、d児やs児、l児、z児らはオペレッタごっこを十分楽しみ、満足したのか、オペレッタごっこはしなくなった。代わりにこれまでは他の遊びをしながら見ていたq児、k児が教師を誘い、オペレッタごっこを何度も何度も繰り返していた。

<考 察>

今年のすみれ組の女児、特にd児やs児は歌ったり、踊ったり、演じたりが大好きであり、そのような活動を一日の生活の中に意識的に取り入れるようにしてきた。そんなすみれ組女児らの特性が生きていないかと考え、教師の方から遊びの中に『おむすびころりん』のオペレッタCDを提示してみた。そのことがきっかけで発展していった遊びのあらましがこの事例6である。

歌ったり、踊ったりなどの表現活動が好きだという幼児らの特性を捉え、CDを提示したことは、遊びの方向性を一つの方向に定めることになった。そして、幼児らが自分達の好きなことをしながらも、そこにかかわる友達と同じ方向に向かって遊びをつくっていくことを経験することにつながっていった。(d児やs児にとっては友達と同じ方向を向いて遊ぶことはこれまであまり経験してこなかったもので、とてもよい経験となった。そしてよりよくその子らしさが出ていた) また、耳の面や、尻尾、白などのものを提示することで、自然と役割が生まれたり、友達と同じであることを経験したりできた。教師が遊びに参加し、モデルとなることで、楽しい雰囲気が醸し出され、幼児らの表現がより豊かになったし、どうかかわってよいかわからなかったり、自信がなかったりする幼児ら(w児、F児、b児、g児、V児、C児、K児ら)にとっては、教師の動きにより、自分なりに自信をもってこの活動に参加することにつながっていた。

これらのことは、昨年度の紀要(研究紀要第49集)の4歳児の事例の中でも述べられている。

4歳児（自分だけの世界から自分達の世界へと視野の広がりを見せる時期、個が個とかかわり合い集となっていく時期）にとっては、「もの」「イメージ」「モデルとしての教師の存在」がとても重要であることがこの事例を通して確認できた。

事例7 「このトンネルをこうやって広くすればいいんじゃない？」 11月20日（木）

P児 「先生、ぼく、車づくりたい」

今週のはじめから、タイヤの動く車をつくり、それを走らせるコースを教師と数人の幼児らでつくってきた。その姿をずっと見てきて、P児の心にも残っていたのだろう。P児は今日のはじめて車遊びにかかわりたいという意思を教師に伝えにきた。

教師 「いいよ。ここに材料あるよ。自分でつくれそう？」

P児 「うん」

B児 「俺、もう自分でつくれるよ！」

教師 「そうやねえ。もう名人や」

車遊びに月曜日からかかわっているB児は、自信ありげにかかわってきた。その隣りではやはり月曜日から車遊びにかかわっているE児が、通算3台目の車をつくり始めている。P児はというと、ストローやダンボール、たけ串といった材料を手に持ち、神妙な顔で考えている。P児の製作技術やセンスには教師は一目置いている面があったので、こちらからつくり方などを伝えるようなことはせず、見守ることを中心にしようと考えた。

しばらくして、教師が、E児の車を一緒につくっているところに、P児がきた。

P児 「先生、できたよ、ほら」

教師 「おお、かっこいいのできたねえ」

見ると、教師のつくった車とは少し違って、ストローを使わずに上手くタイヤが回るようになっている。金色の厚紙でかっこいい装飾もしてある。P児が周りの様子を見たり、教師のつくった車を手にとったりしながら、自分でつくったものだったので、改めてP児のセンスを感じた。E児も、P児のつくった車をじっと見つめている。

P児 「じゃあ、走らせてみるね」

コースを走らせて見ると、トンネルに引っかかってしまった。何回か繰り返すが、やはり、同じところで引っかかってしまう。

P児 「ここのトンネルをこうやって広くすればいいんじゃない？」

教師 「やってみるか」

P児 「うん！」

一緒に車を走らせていたC児やB児、R児らと一緒にトンネルの幅を広げ、再びトライしてみた。

P児 「トンネルはうまくいった。でも、最後のところが・・・」

次にでてきた問題に、P児は自分の車を手で持ってコースを走らせながら、どうすれば上手くいくか考え始めた。

<考 察>

○自信のもち様と、他へのまなざし

この事例では、B児、P児の二人にスポットを当て、それぞれの個の自信のもち様について考え、さらにP児については他へのまなざしという視点をあてて捉えてみたい。

まず、B児だが、彼は「俺、もう自分でつくれるよ！」と自信ありげに言っている。それまで教師に所々のつくり方を教えてもらいながら自分なりに試行錯誤してきた経験、できたもの



を教師に認めてもらった経験、実際に走らせてみてうまくいった経験などをしてきているから出た言葉だと言えよう。事例には書かれていないが、車を走らせているときも、うまくいったときは一回一回教師に伝えに来た。その都度認めていると、次第に教師と喜びを分かち合うのではなく、一緒に車を走らせている友達にうまくいったことを伝えるようになっていった。

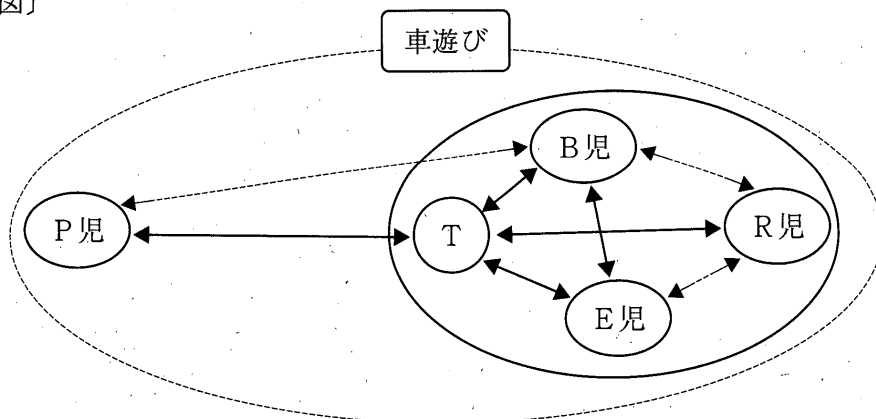
一方、P児は車づくりが始まって4日目にはじめて自分から「つくりたい」と意思表示した。そして、教師のつくったものを見たり、周りの友達の様子を伺いながら自分で施行錯誤してつくりはじめた。そして、つくった車を教師に認められて、実際のコースを走らせることになる。しかし、うまくいかない。何回か挑戦してP児なりに原因を突き止め、打破するための策をとろうとする。一人では難しそうなのでそこは教師の手を借りて、トンネルを改造する。そして再び挑戦。トンネルはうまく越えたが、新たな問題が出てきた…

両者の自信は、教師に支えられていることが見えてくる。共に試行錯誤しながらも自分の力の及ばないところは教師に助けてもらったり、うまくいったことを教師に認めてもらったりという経験が自信につながっている。そして、それぞれ自分なりに自信をもった彼等は、まなざ

しを他へ広げている。自信を土台に世界が広がっているといってもいいのではないだろうか。この世界の広がりも他者（友達）へのアクセスとなり、他者（友達）へ向かう個が見えてくるのである。

加えて、P児やB児の周りに存在する他者（友達）も、P児、B児と教師とのかかわりを見て学んでいるということも言えるのではないだろうか。

〔関係図〕



事例8-① 「みんなが私のダンス、くちゃくちゃって言うの」 1月16日（金）

登園してきたd児が着替えせずに、ままごとコーナーへ行き、チュールやスカートを身につけようとしていた。着替えシートの所で運動着に着替えていた、s児とz児がd児の様子を見て、

s児 「そのおうち今日は私たちが使うのよ」

d児 「私も入れてよ」

s児 「だめよね」とz児に同意を求める。

z児 「うん」そんなに強くは思っていないようである。

d児 「いやだ、私も入りたい」

教師 「そのおうちはみんなのおうちだから一緒に遊べるといいのになあ・・・」

s児 「でも・・・。d児ちゃんは着替えていないからだめなの」

d児 「じゃあ、着替える」

d児が着替え始めた。d児はいつも早く遊びたいために脱いだものを畳まずにダンスの中に押し込んでいる。いくら、周りの幼児らのダンスの様子を見せ、話しても『私は私』という感じで全く気にしていない日がずっと続いていた。

s児 「こんなのだめよ、ちゃんと畳まなきゃ」

d児 「いいの。わたしは、これでいいの」

s児 「これじゃあ、だめよ。d児ちゃんのダンスはいつもくちゃくちゃ」

z児 「そうよ。そうよ」

d児 「いいの」と大声で叫ぶように言い、泣き出した。「みんなが私のダンス、くちやくちやくって言う。でも、畳んでいたら遊ぶの遅くなるの」

そこへ、I教師がきた。

I教師 「あら、d児ちゃんどうしたの？」

d児 「みんなが私のダンス、くちやくちやくって言うの。でも畳んでいたら遊ぶのが遅くなっちゃう」

I教師 「そう、もしかしたら、d児ちゃんは洋服を上手に畳めないのかな」

d児 「うん」

I教師 「じゃあ、ママにお話しておうちでもお稽古したらいいかもしれないね。U先生、d児ちゃんのママにお話してあげてください」

教師 「はい、わかりました」

I教師と担任のやり取りを聞いているうちにd児は気持ちを切り替えることができたのか、泣き止んだ。そしてI教師が洋服の畳み方を一つ一つ丁寧に教えるのを素直に聞き入れながら洋服を畳んだ。その間、教師の所へ、s児とz児がやってきていた。

s児 「今日は、s児とz児ちゃんと二人で遊ぶ日なんだもん」

教師 「3人では遊べないの？」

s児 「だって、d児ちゃん、いつも我がままだし……」

教師 「s児ちゃんはs児ちゃんて面白い遊び考えられるし、d児ちゃんもいいこと考えられるし、その力が合わさったらもっと、楽しいんじゃない？」

s児 「そうかな……。じゃあ、一緒に遊ぶか」

ダンスをかたづけたd児も加わり、3人は一緒にお姫様になり、遊ぶことになった。

事例8-② 「もうー、みんなどっか行って」

1月21日(水)

かたづけの時、製作コーナーからd児の泣き声と1児の怒っている声が聞こえてきた。見るとd児が床に座り、こまにマジックで色を塗ろうとしていた。その横に1児が立ち、d児に今はかたづける時であることを伝えようとしていた。

1児 「d児ちゃん、もう、かたづけだよ」

d児 「私は、これをしたいの」

1児 「でも、かたづけんとだめやよ」

d児 「いやだー。これするー。わーん」

製作コーナーの様子に気づいた幼児らがまわりに集まってきた。何が起きているのかすぐ分かったようで、それぞれが自分なりにアドバイスをし始めた。

- t児 「そんなの、明日すればいいがいや」 d児の横に座り、d児の膝に手を置きながら優しく言う。
- d児 「やだー」泣きながら言う。
- h児 「おい。d児。かたづけんとだめやぞ」 d児に同情しているような口調だった。
- l児 「そうよ、もうみんなかたづけてるよ」毅然とした態度で言う。
- m児 「かたづけっていったらかたづけなんだ」
- d児 「もうー、みんなどっか行って」
- t児 「明日、しろよ」

その他の周りにいる幼児らもd児にかたづけを受け入れさせようというような言葉を口々に言っている。d児は友達のことを一向に受け入れる気がないようだった。

l児 「もう、いいわ。l児ちゃんはもう着替える」

l児の言葉を機に、周りにいた幼児らも一人、二人と着替える方へ行き始めた。最後にh児が、「d児、早くしろよ」と言い、着替える方へ行った。

d児はみんなと一緒にかたづけはしなかったが、こまの色塗りをさっさとし、着替えも手早くして牛乳タイムには間に合った。

事例8-③ 「幼稚園だったらお友達いっぱいいるからできるのに」 1月22日(木)

牛乳タイムが終わった時、d児がフルーツバスケットをしたいと言い出した。さくら組と合同で合奏練習をする計画になっていたので今はできないことを伝えるとd児が泣き出した。

d児 「おうちではフルーツバスケットできないの。幼稚園だったらお友達がいっぱいいるからできるのに。わーん」

他の幼児らがさくら組へ移動した。

教師 「d児ちゃん、お弁当終わった後だったら時間あるかもしれないし、その時しようよ。でも、前に『フルーツバスケットしたくない』っていうお友達がいたでしょ。その子達もしたくなるようなやり方じゃないとだめだよ」

d児 「うん、考えてある」

フルーツバスケットができそうだとわかるとd児もさくら組へ行き、みんなとの合奏練習に加わった。2学期にフルーツバスケットをした時に鬼になるのがいやだからしたくないなどの理由で遊びに参加しない幼児らが何人かいた。d児はフルーツバスケットが大好きで、その後何度も「フルーツバスケットしたい」と教師に言いに来ていた。そこで教師

は「みんなが楽しんでできるルールに変えてしよう」ということをその都度 d 児に伝えていた。

合奏練習が終わり、弁当の準備をしている時、d 児がみんなに向かい「お弁当が終わったらフルーツバスケットしまーす。みんなが楽しめるルールを考えてきました」と言った。

弁当が終わり、フルーツバスケットをすることになった。教師がいつも座る位置に d 児が座り、教師は d 児の場所に座った。

- 教師 「それじゃあ、d 児先生のお話を聞きましょう。d 児先生お願いします」
d 児 「あの、牢屋はなしにします。それから、一人で言うのが（鬼になるのが）いやな人は、誰か好きな人と一緒に言ってもいいことにします」
教師 「みんな、それならできそうかな？」
s 児 「うん、いいよ」
q 児 「q 児ちゃんはしたくない」
d 児 「どうして、したくないの？」優しく訊く。
q 児 「ばーんってぶつかるからいやだ」
y 児 「はい、d 児先生」と言い、手を挙げる。
d 児 「y 児ちゃん」
y 児 「ぬきあし、さしあしでいけばいいと思います」

他児らも手を挙げ始めた。

- d 児 「u 児くん」
u 児 （サークルの中で腹ばいになり）「こうやってみみずみたいに進めばいいよ」

みんなが「わあー」と一斉に笑う。

- 教師 「エプロンが汚れそうだからいやです」
f 児 「そんなことしたら踏まれそうだから私はしない」
p 児 「はーい」
d 児 「p 児ちゃん」
p 児 「あせらず、急がずにいけばいいよ」
教師 「q 児ちゃん、みんないろいろ考えてくれているから大丈夫だよ」
b 児 （q 児と手をつなぎ）「私も一緒にいるから大丈夫よ」
q 児 「うん」と頷く。

その後、一人一人が何のフルーツになるかなどを決めるのも d 児がリードし、d 児が考えたルールでのフルーツバスケットを楽しんだ。

s児が着替えシートで着替えているところへd児が自分のタンスの透明ケースをもって横に来て着替え始めた。d児はいつになく脱いだものをきちんと畳もうとしている。

教師 「d児ちゃん、上手に畳めるようになったね」

s児 「まだ、ここ、くちゃくちゃ。それにティッシュとハンカチ出してないよ」

d児 「あっ、そうだ、忘れてた。忘れてた」と言い、ティッシュとハンカチを出し、エプロンを畳みなおし始めた。

s児 「先生、ボタンはずして」

s児は大きなフード付のトレーナーを着ていたので、エプロンのボタンが自分ではとれないようだった。d児はs児が困っている様子に気づき、s児の背中の方にまわった。

d児 「こんな時には、人(友達)に頼めばいいのよ」と言いながら、s児のボタンをはずしてあげていた。

こんな風に二人で会話をしながら、着替えが進んでいった。s児がフード付きのトレーナーを脱ごうとしたが、両手が抜けなくなってしまった。

s児 「先生、助けて」

また、d児がすぐにs児の様子に気づき、s児の後ろに行き、脱ぐのを手伝った。その後も、二人で会話しながら、脱いだ洋服を畳んだり、運動着を着たりしていた。

その日のd児のタンスの中は、今までとは見違えるほどきれいになっていた。

d児 「s児ちゃん、一緒に遊ぼう」

s児 「うん」

着替えた後、二人はスティックをつくり、星の精になって踊りながら遊んだ。

<考 察>

○d児の育ちについて(自己表現と自己抑制)

d児は2年保育児である。p22の事例1のように自分の思いをいつもストレートに表出し、それをどんなことがあっても通そうとするので、トラブルが絶えない。特に、生活のルールや制約との間で折り合いがつけられず、トラブルになることが多い。そこで教師は、d児には、

みんなで楽しく過ごすために制約を受け入れる必要性（自己抑制）を学んで欲しいと思っていた。一方で、言われるがままに行動するのではなく、自分の思いをしっかりと主張することができ、自分で行動するd児の良さ（自己表現）を大事にしたいという思いももち、保育にあたってきた。

事例8-①、8-②、8-④は、周りの友達から生活のルールや制約を受け入れようとしないうことについて注意を受けているd児の姿の事例である。2学期の中ごろから周りの友達に目を向けるようになった子が増えてきて、クラスの中にルールなどを守ろうとしない友達に注意する姿が多く見られるようになってきた。もちろんd児も毎日のように友達から注意を受けていた。2学期のd児は友達や教師が何と言おうと自分の思いを逃げるまで自分のやりたいことをし続ける様子が見られた。それが3学期に入ると、これらの事例のように少しずつではあるが友達の注意の言葉に心を動かされている様子が見られるようになってきた（自己抑制）。このような姿が見られるようになったのは、2学期にいろいろな活動を通して教師や友達と一緒に遊ぶ楽しさを積み重ねてきたこと（自己表現）が大きく影響していると思われる。事例8-①、8-④でd児がs児の言葉に反応し、注意を割り素直に受け入れている姿が見られる。s児はd児とp32事例6のように一緒に得意の分野である表現活動を取り入れた遊びのイメージを共有しながら、十分に楽しんできた幼児である。このように、自分の否に気付くためには、それまで楽しさを共有してきた友達から指摘されることがとても効果があるのではないかと思う。

他者性に芽生え、成長していくためには上述したように、自己抑制と自己表現の両方がバランスよく必要であるということを一連のd児の事例から再確認することができた。

○周りの幼児らの育ちについて

これらの事例からはd児の育ちだけではなく、周りの幼児らの育ちも読み取れると思う。p22の事例1（一学期）から読み取れるように、一人一人の幼児の価値観がばらばらであった一学期から比べるとクラスの他の幼児らも大きく成長した。事例8-①、8-②、8-④（3学期）では、自分のことだけではなく、友達に注意したり、教えたりしあえる関係になってきた様子が伺える。また、8-③では周りの幼児らがd児の良さを受け入れ、d児のリードにのって遊びを楽しむ姿が見られる。友達の良いところは素直に認め、悪いところはしっかり指摘できる関係性ができてきていると言えよう。

また、d児の事例からは、いろいろな価値観の友達がいる集団には学びの場が多くあり、育ちのチャンスが多くあるということを学ぶことができた。

幼児らが遊んでいるときのことである。2月14日に開かれる表現会に向けて、この日新しい楽器をいくつか保育室の一角に置いておいた。関心のある幼児に楽器を担ってもらいたいという思いがあったからである。その一つ、ティンパニーには、I児、h児、c児、M児、u児らが関心を示し、朝からかわりばんこに叩いている姿が見られた。

そこで、誰がティンパニーをするか決めるために、ピアノの音に合わせて実際に一人一人叩いてみることにした。オーディションである。

U教師 「一番最初に誰かしたい人？(h児がさっと手を挙げたので)じゃあ、h児君からしてみようか」

h児は、Y教師の伴奏に合わせて、ティンパニーを打ち始めた。その後、c児、I児、M児、u児の順に、伴奏に合わせてティンパニーを叩いた。

U教師 「どう、みんな聞いていて誰が上手だった？」

c児 「I児ちゃん！I児ちゃんが上手だったよ」

h児 「俺もI児ちゃんやと思った」

I児は、みんなに認められてまんざらでもなさそうである。にこにこしている。

H教師 「M児君も、リズムに合っていてよかったと思うよ」

U教師 「そうやねえ。I児ちゃんとM児君、同じくらい上手だったねえ。う～ん、先生決められないわ。二人で相談して決めてくれる？」

I児とM児は互いに肩に手をやり、相談し始めた。

I児 「M児君、ティンパニーやりたいの？」

M児 「うん」

I児 「俺もやりたいんだ…」

互いに目を見つめあって、一生懸命に考えている雰囲気が伝わってきた。このままだとなかなか話が進まないなあと感じ、また、これまでの生活から、I児に晴れの舞台を用意したいという教師の願いもあったので、二人の後ろから、なんとなく聞こえるように声を掛けた。

H教師 「どっちもじょうずやしなあ。M児君は鍵盤ハーモニカも上手やしねえ」

U教師 「そうなんや。M児君、鍵盤ハーモニカも上手なんや」

二人の教師の話を小耳に挟んだのか、M児は考え始めた。

M児 「俺、鍵盤ハーモニカも上手やしなあ」

I児 「そうなんや」

M児 「…おれ、鍵盤ハーモニカ、やるわ！I児ちゃん、ティンパニーして」

I児 「わかった、じゃあ、俺やる！」

I児は教師の方に向かって言った。

I児 「先生、俺に決まった！」

H教師 「M児君、それでいいの？」

いきさつはほとんど聞いていたが、確認のためM児に声を掛けた。

M児 「うん。I児ちゃんになった。俺、鍵盤ハーモニカ上手やし」

H教師 「そうか、わかった。じゃあ、上手な鍵盤ハーモニカたのむね」

M児 「うん！」

I児は、自分がティンパニーに決まり、にこにこしながらその後の練習にも頑張りを見せた。

<考 察>

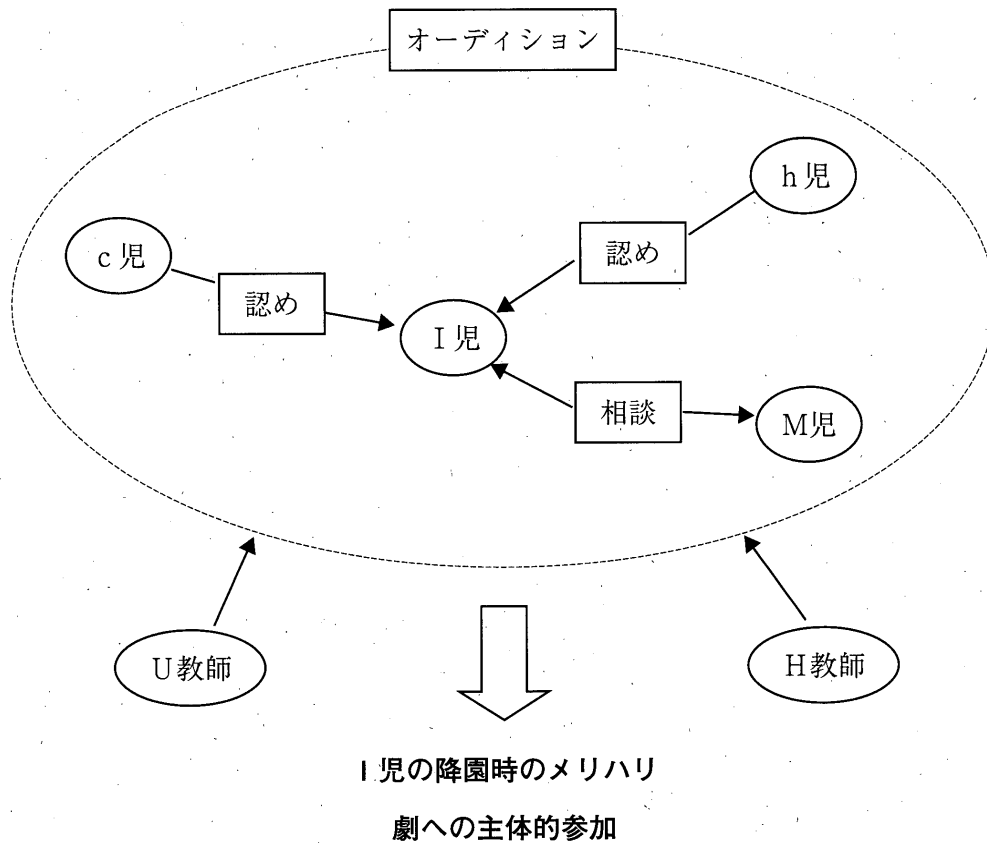
○他者（友達）からの認めと、教師の援助

この事例で、I児は他者（友達）からティンパニーが一番上手だと言われ、認めてもらったことが大きな自信となった。その自信はその後の生活ぶりに表れていた。例えば降園準備が手早くなったり、表現会の劇への参加ぶりが意欲的になったりといった姿から伺えた。これには、c児やh児の育ちも見逃せない。彼らがある程度平等に判断する力を持っていたからI児も認められたのである。他者からの評価が幼児にとって大きな自信となり、その自信が生活ぶりに大きな影響を与えることが言えるだろう。

また、教師自身このとき初めてI児のリズム感のよさに気づくことになる。この良さをなんとか生かせないものかと考え、M児にも聞こえるように後ろから声をかけた。表現会という晴れの舞台で活躍することで、I児に更なる自信と生活の充実を期待したのである。

というのも、これまでのI児は、特にクラス全員の活動の場などで一人するすると抜け出して自分のしたいことをしているという姿がよく見られた。他の教師と連絡を取りながらI児を見守ってきたが、いよいよ年長になるのも間近というこの時期、I児なりに状況に応じて意欲的に活動に取り組んで欲しいという願いがあった。そこでこのI児のよさと、お立ち台効果をうまく利用してI児に自信を持たせようと考えたのである。

〔関係図〕



のびのび表現会の劇では、クラスの枠を解体し、「おむすびころりん」「ほんたのじどうはんばいき」のどちらかをセレクトすることとした。自分で選んだものの練習が進んでいくうちに、もう一方の劇の方もやってみたいという幼児や、違う役もしてみたいという幼児が出てきた。そこで、すみれ組、さくら組合同でいろいろな役に挑戦しながら劇遊びをしようということを経験の方から投げかけてみた。幼児らからは、予想通り、この活動に興味をもち「やってみよう」という思いをほとんどの幼児らがもっていることが感じ取れた。「あの、二つの劇にでていなかったものになってもいい?」「もし、おむすびころりんの劇にハムスターが出てきたらひまわりの種を転がすことにしよう」「おうちでお面をつくってくる」など、こちらの予想を超えたいろいろな考えが出てくるほどであった。次の事例はその二日目のものである。

事例10 「おむすびころりん&ほんたのじどうはんばいき」

2月19日(木)

昨日と同じようにまずは自分のなりたい役を選ぶことから活動をスタートした。したい遊びの時にポケモンの面をつくる、面屋さんが賑わっていたが、そこでつくった面をかぶりポケモン役になる幼児が増えてきた。そんな中、f児、b児、y児、g児、x児、z児、q児、W児、H児、G児、D児が今日は星の精になった。

まずは「おむすびころりん」の劇の方から始めた。教師がピアノで弾く曲を聴き、それぞれの役の幼児らが自発的に出てきて、演じる姿が見られた。星の精になっていたf児らも、「きらきら星」の曲を弾くと、曲にあわせて出てきたり、踊ったりし、自分達でせりふを言ったり演じたりしていた。

「おむすびころりん」が終わり「ほんたのじどうはんばいき」の話がはじまった。初めはわにが登場することになった。わにになっているI児、X児が楽しそうに演じている間、f児が中心になり、星の精達は何か相談しているようだった。どうも、「ほんたのじどうはんばいき」の方にも出ようと相談しているらしい。

わにの出番が終わった。

教師 「次は誰がでるのですか?」

f児 「星の精」

その声を聞き、教師は「きらきら星」を演奏した。

星の精 「私達は、星の精よ」とはりきって星の精を演じだした。

教師が「あっ」と自動販売機の方を指差すと

f児 「あっ、じどうはんばいきだわ。あれ、はっぱを入れてほしいものを書いてくださいだつて」

他の星の精 「何だろう」

f 児 「行ってみよう」

他の星の精 「行ってみよう」

教師 「f 児ちゃんたち、素敵なせりふ考えて言っているね」

f 児 「私達はおなかがすいて、星には食べ物がないから、おむすびがほしいわ」

f 児が一番先に葉っぱをじどうはんばいきに入れ「おむすびになれ」というと b 児、z 児らが次々と葉っぱを入れ、f 児と同じように「おむすびになれ」と言う。

ほんた役「ほぼんの、ほぼんですほぼんのぼーん」

f 児はすぐにでてきたおむすびを捨てると、前に出て、おむすびを両手をもってあげ、「やったー」と言う。b 児を初めとし、他の幼児らは次々とおむすびを拾い、f 児のようにおむすびを上に掲げてうれしそうにしている。

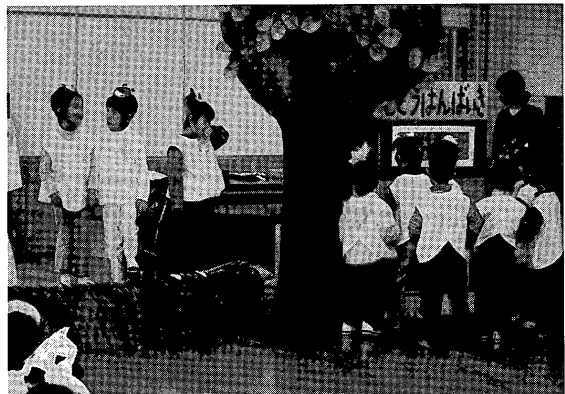
f 児 「おうちにかえって、おなかいっぱいいたべましょ」

星の精達は教師の弾くピアノにあわせ、自分達が座る場所へと帰って行った。

<考 察>

○幼児らの姿について

この事例は、ある日の星の精役になった幼児らが、f 児を中心にのびのび表現会で演じた劇での経験を生かしながら、自分達で新しく登場する場面をつくり、積極的に活動に参加している様子である。このようなエピソードがこの活動（18日～25日）の中にいくつも見られた。また、この活動の中だけではなく、この活動をするために自分でなりたい役のお面をつくる姿が見られたり、「早く劇がしたい」「大急ぎでかた



づけよう」等の言葉が聞かれたり、この時期の生活ぶりそのものがどの幼児もとても生き生きとしたものであった。最終的に参観日にお母さん達に見せたいという思いが幼児らから出てきたほどであった。それは、のびのび表現会に向けて練習を繰り返すことを通して、幼児らは自分の役はもちろん、友達のせりふや動きまでもしっかり覚えていたこと、また、自分が出ない劇にも興味をもち、ストーリーの流れ、せりふや動きを覚えていたこと、そして、それにより、

自信をもってこの活動に取り組むことができた幼児が多かったからだと思う。それが楽しさにつながり、上述のような生活ぶりに繋がったと考える。

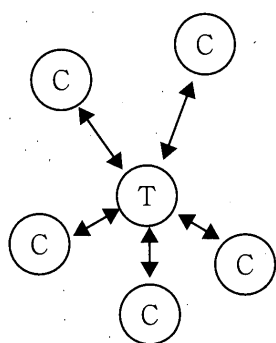
この活動で幼児らは、それまでにため込んできたことをもとにして、自分達の力で進めたり、同じ思いをもつ友達と相談しながら進めたりする経験することができた。そして、何よりもみんなと一緒に楽しむということ十分に経験できたのではないかと思う。

○教師の援助について

今年の4歳児ののびのび表現会の劇はp32に載せてある、「おむすびころりんオペレッタごっこ」がベースとなっている。2学期の中頃にオペレッタごっこの環境を構成したのは、①表現活動（特に歌ったり、踊ったり）が大好きな幼児らの特性を生かした遊びがしたい②みんなで一緒に共通のイメージをもち遊びを楽しんでほしいという二つの教師の願いがあった。それに加え、三学期に行事として予定されている表現会の劇をするためのため込みになればいいという思いもあった。また、表現会への取り組みでは、活動を進めることに終始するのではなく、その活動を通して何を体験するのか、次の育ちへ繋がるものは何なのかということをつも念頭に置きながら援助してきた。また、その後この事例の活動を教師の方から投げかけたのは、幼児らの思いに加え、この時期に一人一人が自信をもってかかわり合い、活動を進めていく経験は5歳児の生活に繋がると考えたからである。つまり、目の前の幼児の育ちや特性を見極めながら、幼児らが自分の生活を創ることから自分達の生活創りへ向かうように意識しながら活動を仕組むということをしてきた結果が事例10のような幼児の姿に繋がったのだと考える。



事例1、2 (p22～)からは、集団の場においても、一人一人が周りとは関係なく**自分をそのまま出している育ち**が読み取れる。集団の育ちの状況を図で表すと左図のようになると考える。特に事例1からは、一人一人が教師のかかわりを受け入れているが、それぞれが自分なりに自己表出しようとしている様子が分かる。教師と一人一人の幼児はつながっているが幼児同士はまだばらばらの状態である。しかし、教師の中には、幼児同士が同じ場にいることで、それぞれの存在に気付くだけではなく、同じ思いをもったり、互いにかかわり合い育ち合っ**て欲しい**との願いがあった。そんな教師の願いと幼児の実態とのずれが事例1、2で明らかになったと言える。ここで、教師は幼児らが集団で生活することをどのように捉えればよいか悩んだが、まず、**一人一人と教師との絆をつくる**ことを大事にすることにした。



一学期の中頃になると、幼児らの大半が周りの友達に目が向き始めた。事例3 (p26)は周りに目が向き、今まで気付かなかったことに気付いたために起きた葛藤の事例である。「男の子が怖い」と登園を渋りだした一人っ子のb児に教師は「男の子はやんちゃをしながらたくましくなっていく」というようなことを**伝えたり**、いやなことをされた時にはどうすればよいかを**教えたり**している。

事例4は、幼児の思いを教師が受け入れ、教師が幼児と一緒にその思いを実現しようと行動したことで、そこに醸し出された雰囲気誘われ、複数の幼児らがかかわり、そこに参加した幼児同士がかかわる姿が垣間見られた事例である。この事例からは、一人一人の思いを大事にしながら個に応じて**教えたり**、**伝えたり**して活動を進めていくことが、結果として幼児ら自らが**集団を喜んで受け入れていくことにつながる**ということに気付かされた。そして、このことから二学期の生活を創る際の援助の方向性が見えてきた。

軸
に
な
る
も
の
(
楽
し
さ
)

教える

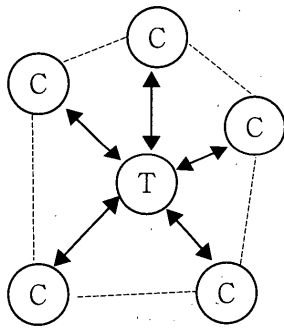
伝える

気付く

<二学期>

二学期は、一学期に見えてきた援助の方向性をもとに幼児ら一人一人の思いを大切にしながら毎日の生活を積み重ねた時期である。ここで見えてきたのは、この幼児らにとってこの時期、**個と個をつなぐ援助が重要**だということである。

事例5 (p30) は、クラスのメンバー全員が集まっている場での話し合いの事例である。この話し合いで教師が意識したのは、**個の思いを大事**にすることだったが、その話し合いからは幼児が他者の言葉を引き受けて自分の思いを話すという姿が見て取れる。そのような姿が見られたのは、幼児らの多くが他者の存在を意識できるようになってきた育ちにあったということ、幼児にとってイメージしやすい話題だったこと、加えて教師の話の進め具合がポイントなのだと考える。



事例6 (p32) では、幼児の自発的な遊びの時のエピソードを扱っている。ここでも教師が意識したのは**個の思いを大事**にすることだった。それまでに、みんなで一緒にする活動をいくつか積み重ねてきた幼児らは、「みんなと一緒に」の良さを少しずつ体で感じてきた。そのような幼児の実態の変容を感じ取った教師は、ここで願いを込めて「おむすびころりんオペレッタごっこ」の環境を構成していった。**楽しい雰囲気**を全面に出しながらのオペレッタごっこは、多くの幼児らが**かかわり、楽しんで大賑わい**だった。結果としてそれが三学期後半の表現会につながるようになっていく。

事例7 (p38) も、**一人の幼児の思いを教師が受け止め、支え、幼児とともに実現**していくことが、ポイントになっている。幼児は教師に支えられ、認められることでうんと**自信**をつけ、他者(集団)に自らかかわってこうとする姿が見て取れる。ここでも、幼児の育ちが他者(集団)を意識するようにまでなっていること、活動が楽しさに裏打ちされていることが背景にありそうである。

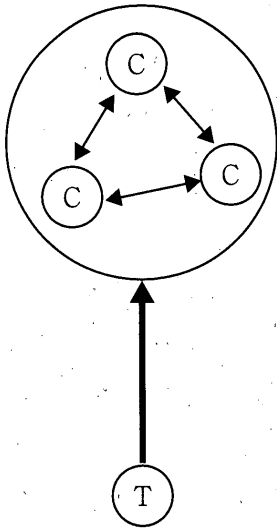
かかわる

支える
(個)

軸
に
な
る
も
の
(
楽
し
さ
)

<三学期>

三学期は、のびのび表現会（行事）への取り組みが園生活の流れの中で大きな位置を占めている。クラスや学年で一緒に取り組む活動なので、幼児同士が**かかわり合う**場が多く生まれてくる。行事への取り組みは活動を進めることに意識を奪われやすい。それだけに、その場で幼児らが何を経験するのか、また、次の育ちにつながる経験は何なのかを念頭に置きながら援助していかなければならないと考える。



事例9（p46）は、のびのび表現会である合奏でティンパニーをしたいと思っている幼児らが一人一人の演奏を聴いた上で自分達で誰が適任かを決めた事例である。一人一人がまず互いに**かかわり合い**（演奏を聴き合う、自分の思いを述べ合う）みんなが納得して一人を選んでいる。（自分達で公平に選ぶ経験をしている）選ばれた幼児にとっては教師ではなく友達に認められたことが次の育ちにつながる経験となっただろう。教師はオーディションという場を設けたが、決定権は幼児らに委ね、その成り行きを見守っている。（オーディションに参加している**集団を支える**）

かかわり
合う

支える
(集)

事例10（p49）は、のびのび表現会後の活動で幼児らが幼児ら同士で相談したり、互いの動きにうまく呼応しながら動いたりする姿が見られる事例である。一学期の事例には見られなかった幼児らが互いに**かかわり合う**姿が見られ、一年間の育ちを実感した。

事例8（p40）からは、自分とは違う価値観の友達と**かかわり合う**ことを通して一人一人が育っていることが読み取れる。

この時期にクラス集団など、ある程度の人数の集団で幼児ら同士が**かかわり合**ったり、自分の力で進めたりする活動や場を仕組んでいくことは、**自分達の生活をつくる**ことにつながる。そして、それが5歳児の生活創りの基盤になると考える。

軸
に
な
る
も
の
（
楽
し
さ
）