

3. 友達とかかわり合いながら自分達が創る自分達の生活

徳田 いずみ 浜田 貴宏

事例1 「ジュースかき氷屋さん」

7月17日(火)

A児 「先生、ゲームボックス持ってきてくれる？」

ほし組テラスでA児、B児、V児、X児、F児がティッシュに色をつけ、水で濡らしてお皿の上に置いている。昨日はA児とB児二人だったのに、今日は仲間が増えたなど思いながら言った。

教師 「いいよ。なにつくっているの？」

B児 「かき氷」

教師自身少し蒸し暑さを感じていたの、うまく考えるものだなと感心しているとそこへE児がやってきた。

E児 「ここは一体何をやっているんだ？」

A児 「かき氷屋さんだよ」

E児 「俺もまぜてくれ」

B児 「いいよ。だけど、スモック着てこないとだめだよ」

E児 「わかった。よっしゃ」

E児が部屋の中にスモックを取りにいっているときにF児がいった。

F児 「私、やっぱり嫌だなあ」

V児 「私も…」

A児 「いいじゃん。別に嫌なことするわけじゃないし」

二人ともまだ渋い表情だったが、それ以上反対することもなく、そのうちE児がきて一緒にかき氷をつくり始めた。

ゲームボックスを取りにいこうとしたときに、G児に呼ばれたのでしばらくその場を離れた。X児に「かき氷屋さんできたよ。来て」と腕を引っ張られながら再び戻ってきたときには既にゲームボックスが机として2つ並べられ、T教師もお客さんとして来ていた。

X児 「いらっしゃいませ。何にしますか」

渡された紙には10種類位のメニューがかいてあった。

- 教師 「おすすめはどれですか」
X児 「えーっと、みぞれです」
教師 「じゃあ、それお願いします」

T教師と、スモックがおそろいでウェイトレスみたいなどと話していると、女の子5人でお皿を運んできた。X児がお皿をとり、教師に渡すのを見てA児がいった。

- A児 「V児ちゃんまだ渡してないんだから、もたせようよ」
F児 「みんなでやっているんだから、いいじゃん」

V児はといえば、にこにこな顔をして教師の食べる様子をうかがっている。A児のいったことをさほど気にしていないようだ。

教師 「うん。甘くておいしい。あっ頭がキーンとしてきた…」
教師の様子をそれぞれの幼児が楽しんでいるようだった。
しばらくして、遊戯室で遊んでいたP児らが縄跳び電車でテラスにやってきた。

- B児 「いらっしゃいませ、かき氷屋さんです」
P児らは席に座り、メニューを見出した。
J児 「かき氷しかないのかなあ」
I児 「ジュースもあればいいのにねえ」
P児 「ねえ、ジュースないの？」
B児 「ここはかき氷屋さんだから、ジュースはないの」

P児らは、かき氷を注文すると、話し始めた。

- P児 「じゃあ、私達でジュースやさんをつくろう。先生、紙コップちょうだい」
教師 「わかった。たしか材料室にあるはずだよ」

P児らに2種類のコップを渡すと「こっちはかき氷さんに使えばいいわ。あげてこよう」と言いながら、自分たちもジュースやさんを始めた。

P児らは、自分たちの使った色付きのティッシュを「ねえ、かき氷屋さん、これ使わない？」とききながら、かき氷をつくっているそばにジュースをつくる場所をつくって、声をかけあいながら遊び始めた。

〈考察〉

○「創る生活」に向けて

E児が加わることになり、「私、やっぱり嫌だなあ」と言ったF児に対して「いいじゃん、別に嫌なことするわけでもないし」と応えるA児。今度は逆に「V児ちゃんもっていったんだから、もたせようよ」とみんな平等を意識

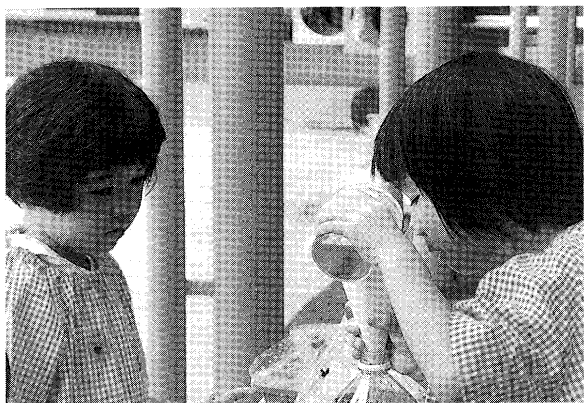


しているようなA児の言葉に対して「みんなでやっているんだから、いいじゃん」と、こちらは役割分担を意識しているかのような言葉を返したF児。(当のV児はといえば、にこにこ顔で遊んでおり、X児がお皿を運んだことを気にはしていないようである。) F児とA児のやりとりに説得、納得、合意といったことを、状況の中で体を通して経験しているなあと感じた。そして、こういったやりとりが「創る生活」につながっていくのではないかと感じた。二人の間に対等な関係性があるからこそ、こういったやりとりができるのだろう。

一方、P児らがジュース屋さんを始めた姿を見て、これも、「創る生活」につながっていくのではないかと感じた。友達のしている遊びにお客さんとして加わり、そこで楽しさを共有し、違う形で遊びに参加する(この場合、かき氷屋さんではなく、ジュース屋さんとして)姿が、5歳児らしく、加えてダイナミックに遊びが展開する素を持っているのではないかと感じたからである。このような姿は、これからも支えていきたいと思う。

〈指導計画の見直しに向けて〉

この事例の場合、要求してきた素材を納得する分だけ渡したことで遊びが広がった。しかし、事例に出てくる幼児らの育ちやこの時期の5歳児ということ考えたとき、素材そのものを吟味する必要性と、それ以前の色々な素材に触れ親しむ経験の必要性を感じた。もう少し具体的に言うと、5歳児ならではの、リアルさを追求できるような素材の提示(この場合、かき氷の素材の吟味)と、4歳時期の豊かなものとの出会いを保障することである。このことを指導計画の再編成に反映させていきたい。



また、この時期、気の合う友達との遊びを楽しみたいという姿に、少しずついろいろな友達とのかかわりが重なってくるのが事例から読み取れる。このような育ちの時期だということ意識しながら指導計画を再編成していきたい。

クラスのほとんどの幼児が弁当を食べ終えた。保育室では、テーブルについて粘土をしたり、床に座って本を見ながら折り紙を折ったりと、それぞれが思い思いにゆったりと過ごしている。教師も部屋の片隅で椅子に座り、W児と話をしながら折り紙で鶴を折っていた。すると、保育室の廊下側半分がゲームが始まった。

A児 「ねえ、F児ちゃん、『赤鬼と青鬼』しよう！」

F児 「うん！」

床には3メートル位の間を空けて、青と赤のビニールテープの線が貼り付けてある。青色の方は先日クラスみんなでお化け屋敷ゲームをしたときの名残である。赤色は二人が貼り付けたものであろう。

A児、F児 「♪赤鬼と～青鬼の～どちらがかけっこ速いかな♪」

A児 「あ、あ、あ、あ、赤！」

二人、顔中笑顔で遊んでいる。保育室にいる他の幼児らもその楽しげな雰囲気気づき始めた。

X児 「まぜて」

K児 「ぼくもまぜて」

A児 「いいよ」

X児 「私、赤になる」

K児 「僕青ね」

保育室で遊んでいたG児、D児、L児、Q児、N児らも仲間に入り、あっという間に人数が10人位に膨らんだ。教師のそばにいたW児もいつの間にか赤鬼グループに入り、G児の隣でにこにこしている。

R児 「俺もまぜて。俺言う人でいいけ？」

F児 「いいよ」

R児 「じゃあいくぞ、さんはい！」

みんな 「♪赤鬼と～青鬼の～…」

R児 「あ、あ、あ、あ…青！」

みんな 「うわ～」 「きゃ～」

保育室テラス側の机に向かい、折り紙で遊んでいるH児、M児、O児や、紙飛行機をつくっているS児、T児らも、彼等の遊びの様子が気になるようで、何度となく視線を向けている。

楽しく遊んでいる中で、何回か教師とA児の目が合った。その度にA児はしばらく立ち止まり困ったような表情をするが、こちらが視線を切って再び見ると、笑顔で遊びを始めている。相当楽しいんだなと感じ、しばらく様子を見ることにした。すると、教師が「ご馳走様するから座ろう」と声をかけるまで、役割を交代しながら遊びが盛り上がっていた。

そこで、ご馳走様をした後、教師の方から『赤鬼と青鬼』をみんなでしようよと、誘ってみたところ、ほぼ全員の幼児が「やろう」と賛成し、場所を遊戯室に移してクラス全員で『赤鬼と青鬼』を楽しんだ。

〈考 察〉

○気の合う仲間を軸としたかかわりの広がりについて

この事例について、この遊びはA児とF児という二人の気の合う仲間が意気投合し、始めたことがきっかけとなり、あっという間に広がった。普段の自発的な場面ではかかわりのあまりない幼児らが、二人を軸にして集まり、遊びを楽しんでいたのである。こうなった背景にはいくつかの条件が重なっていると思われる。この時、環境として、場所やものの制約があったこと。また、これまでの経験として数日前にクラス全員で集団遊びをしたこと。その際の何をするかの話し合いで、『赤鬼と青鬼』も案としてA児らから出ていたこと。『赤鬼と青鬼』の遊び方をクラスみんなが知っていたこと、及び、クラスの全体的な育ちとして、みんなを意識しながらみんなと一緒に簡単なルールのある遊びをする楽しさ、面白さを味わえるようになってきていること。これらのことが考えられる。

他者との出会いを生活の流れの中でつくることができる幼児らの育ちの時期に、自発的に遊ぶ場で、簡単なルールのある集団遊びをみんなと一緒に楽しむ経験をたくさん積み重ねていくことが自分たちで創る生活につながっていくのではないかということ、そのために、簡単なルールのある集団的活動を生活の中で意図的に仕組んでいくことの重要性が見えてきた。

〈指導計画の見直しに向けて〉

友達関係が、気の合う仲間を軸としながら広がりや深まりを見せるこの時期の育ちを考慮し、今回の事例のような集団遊びを意図的に仕組んでいくことを意識して指導計画に生かしていく。

また、このような育ちの時期だからこそ、「みんな」と「より楽しく」を結びつけるようなクラス全体での話し合いの場を生活の中で意図的に持つことが意味を持つと考える。

つき組、ほし組合同でつき組保育室に集まり、ゲームランドについての話し合いが始まった。

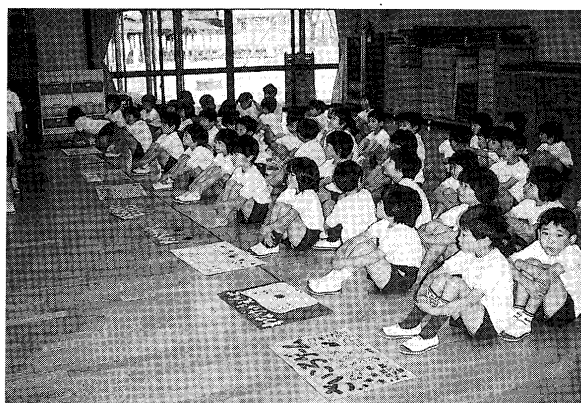
H教師 「去年の『ふぞくまつり』って覚えてる？今年もあんな風に年中組さんと一緒にお店かコーナーをつくって、みんなで遊ぼうと思うんだけど、どう？」

Q児 「やりたーい！」

R児 「やる、やるーー！」

N児 「去年の覚えとるよ」

他の幼児も目を輝かせて、頷いている。



H教師 「どんなことやりたいかな？」

O児 「ボウリングがいい」

F児 「おばけやしき、やりたいな」

P児 「レストランをしたいです」

次々と自分のやりたいことが出てきた。

昨日の話し合いで沢山のやりたいことが出された。昨年度までの状況を考え、それを10カ所に絞りたいという教師の意図があったため、10カ所にすること、そしてどんな内容のコーナーにしたいのか、具体的に話し合った。

H教師 「ねえ、このコーナーはどんなことやりたいのかな？」

G児 「えっとね、宝をつくってそれを隠して見つけるゲームだよ」

H教師 「この中で似ているコーナーは合体させていい？」

幼児ら 「うん、いいよ」

このように幼児らがイメージしているゲーム内容をみんなに伝えさせたり、似ているものは合体させたりなどし、なるべく幼児の思いを生かすようにしていった。そして、絶対やりたいという声の多かったコーナーを10カ所ピックアップし、幼児一人一人がどのコーナーに入りたいか決めていった。そして10個のグループができた。

H教師 「今年も年中組さんとするんだったよね。自分達がどんなことをするのか年

中組さんに分かるように説明してから、年中組さんに入ってもらうね。では、今からどんなコーナーにするのかグループでそれぞれ話し合っ

H児 「えーっ、先生。そんなことするの!？」

I児 「年中組さんと一緒にするんだから、考えなきゃ」

プレゼンテーションに向けて看板になるものを色画用紙で作りながら、グループごとの話し合いが始まった。

J児 「どんなメニューにしようか」

K児 「俺、ラーメン！」

P児 「メニューもいいけど、レストランの名前も考えよう。どんな名前にする？」

H児 「う〜ん、そうだなあ……」

教師らはそれぞれのグループの話し合いの様子に耳を傾けたり、「この言葉じゃ伝わらないよ」「○○ちゃんはお話しないの?」「もっと大きい声で言って」などアドバイスしたりしながら年中児にどういう風に説明したら分かってもらえるかということと共に考えていった。

事例3-③ 「だれか、手伝ってくれませんか？」

10月29日(月)

遊戯室に年中、年長児らが対面式で座っている。年長児はやりたいコーナーのグループごとに列になって座り、今から始まるプレゼンテーションにそわそわしたり、緊張したりしている様子が伺える。

H教師 「では、今から『ゲームランド2001』の話し合いを始めます。最初に『たからさがし』の人、お願いします」

G児ら 「僕たちは、たからさがしをします。宝物をつかってそれを隠して、見つけるゲームです」

H児 「……あの僕たちは……」

緊張して、なかなか声の出ない幼児もいる。

P児 「食べ物をつかって、『秋のさわやかレストラン』をします」

F児ら 「私達はお化け屋敷をします。とってもこわいのにしようと思います。一緒に手伝って下さい」

10のゲームコーナーの説明が終わった後、年中児らが入りたいコーナーの前に並んだ。お化け屋敷はダントツの人気ので、F児らは嬉しい反面、困ったような表情である。かたや、2～3人というコーナーや全然集まらないコーナーもある。年中児にセレクトさせた結果、ある程度予想はしていたものの人数に偏りができ、教師らは戸惑った。

U教師 「ねえ、すみれ組さん、さくら組さん。そのコーナーで遊ぶんじゃなくて、つくる人になるんだよ。だから、お化け屋敷のグループに入らなくてもお化け屋敷で遊べるよ」

N教師 「こっち、少ないから誰か手伝ってくれない？」

Z教師 「ストラックアウトコーナーさん、誰もこなくて困らないの？」

L児 「・・・困る・・・」

Z教師が人数の集まらないグループに問いかけた。そして、もう一度、人数の少ないグループがプレゼンすることになった。

L児ら 「僕たちは『ストラックアウト』をします。誰か手伝ってくれませんか？」

こんな状況の中で、年中児らはそれぞれ平均的にばらけていった。

事例3-④ 「いらっしゃいませー！」

10月30日(火)～11月1日(木)

「秋のさわやかレストラン」での様子である。

年中、年長児らでレストランをつくる相談をしている。

P児 「どんなレストランにする？」

M児 「う～ん、どうしよう」

P児 「ねえ、テーブルここここに置こう。で、こっちは遊ぶ所」

J児 「うん、そうだね」

教師 「ああ、ここは広場みたいにして遊ぶの。でもテーブルここに2つ？ちょっと少くないかなあ？お客さんいっぱいくるよ」

P児 「そっかあ。じゃ、もっと増やそうか。テーブル、つき組から持ってこよう」

その話を聞いて、M児とK児がテーブルを運んできた。はじめ2つだけだったテーブルが9つになった。テーブルクロスもその上にかけることになった。

J児 「ね、お花飾らない？」

4歳児A児「私、お花摘んでくるー！」

その考えに賛成した年中、年長児らが園庭へ花を摘みにでかけた。その間、教師がはさみで牛乳パックを切って花入れを形作っていると、それを見かけた年中児のC児が見よう見まねで一生懸命花入れをつくっている。他の年中児らも「教えて」と言いながら教師の隣ではさみをもってきてつくりはじめた。

園庭から摘んできた花をテーブルに飾ると、素敵なレストランの雰囲気が漂ってきた。

「ゲームランド2001」の本番が始まった。レストランの受付では、年長児らがピンクのマジックで入場チケットに印をしたり、「いらっしゃいませ」とお客さんを案内し、メニューを示したりして大忙しの様子である。年中児らも一緒になってジュースや紙のピザを出し、嬉しそうである。

そのうち、お店番が交替となり、今までいた年長児らがいなくなった。

4歳児A児「いらっしゃいませー！」

4歳児B児「何にしますか」

4歳児A児「ピザとジュースですね」

4歳児B児「はい、どうぞ。」

かいがいしくお客さんをテーブルに案内しメニューを差し出したり、食べ物を運んだりして、生き生きと動いている。今まで年長児らがやっていたようにお店番を楽しむ姿がそこには見られた。



<考 察>

○年長児としての自覚を促す教師の援助について

これらの事例は「ゲームランド2001」に関する一連のものである。

昨年度の反省からまず環境構成の見直しをし、設置場所を遊戯室に固めるのではなく各保育室やテラスの10カ所に分散した。そして、教師一人につき2コーナーを受け持った。その方が、各コーナーでの幼児らの状況が把握しやすくなり、適切な援助につながると考えたからである。そのことが、幼児らは自分達が何でもやれる「つもり」になれた。それがより楽しい活動につながったり、より面白いアイデアが出てくるきっかけになったりしたと思われる。

次に、5歳児が自分達のやりたいことを伝えることで、そのことに責任をもって取り組んで

ほしいと教師は願い、事例3-②のようにプレゼンテーションの場を設けることにした。更に、年中児と一緒に活動することで、自分達がリードしている「つもり」でお兄さんお姉さんぶりが発揮され、年長児としての自覚の高まることを期待した。「あなたたちは年長さんなんだし」という教師の言葉も5歳児のこの時期だからこそ体に入っていく、年長児としての自覚に繋がったと考える。

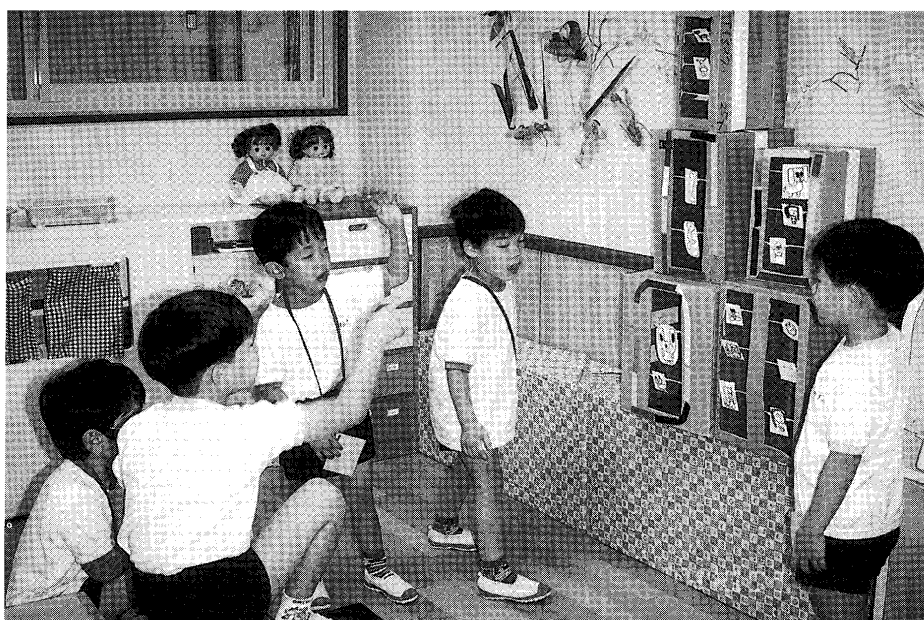
結果として、5歳児は自分達が計画し、練習し、つくり楽しんだことで大きな自信を得、次のクリスマス会や表現会の活動にその経験が生かされていった。

また、4歳児にとっては、5歳児をモデルとして活動する体験そのものやそこから得られた喜びが、したい遊びの中に反映されていったのではないだろうか。



<指導計画の見直しに向けて>

- ・のびのびフェスティバルを終えステップアップしてほしいと願うこの時期に、異年齢児同士の活動を意図的に取り入れていくことは大切である。



D児 「先生、バスおるよ。中に入ってきてとる」

いつも以上に大きな声で教師のところに駆け寄ってきた。

H教師 「本当。どれどれ」

話を耳にしたF児やH児と一緒に、D児に手を引っ張られながら、小学校の玄関が見えるところまで行くと、乗合バスが横付けになって止まっていた。

H教師 「近くまで行ってみる？」

幼児ら 「うん！」

幼児らと一緒にバスに近づくと、小学校K教師のクラスの子ども達がバスの運転手から話を聞いていた。D児やF児らも、少し離れたところに腰をかけて、話を聞き始めた。

K教師が、1年生の、運転手に質問していることをまとめる傍らで、幼稚園I教師が1年生の子ども達の見やすいと思われる位置に資料を提示したり、板書したりしている。

やがて、質問が終わり、実際にバスに乗って説明を聞くということになった。

H教師 「乗ってみたいねえ」

幼児ら 「うん！」

H教師 「頼んでみよう」

1年生が一通り乗り終えたところで幼児らと手をつないで、K教師と運転手に乗せてもらえるか聞きにいった。

H教師 「一緒にバスに乗ってもいいですか？」

K教師 「いいよ。どうぞ」

幼児らとH教師はわくわくしながらバスに乗り込んだ。

H運転手 「この鏡からはバスの中の様子が全部見えるんだよ」

F児は運転席に座らせてもらい、ハンドルを握りながら運転手の話に耳を傾けている。D児、H児も順番に乗せてもらい、満足そうだった。

その日のお知らせタイム（クラス全体の活動）で、D児とF児はバスに乗って楽しかったことをクラスみんなに身振り手振りで話していた。

〈考 察〉

○幼小連携の活動を通して

この事例は、1年生の生活化単元「バスごっこ」の授業の一こまに、幼児らがかかわっていたものである。この単元を設定するにあたり、年度当初に幼稚園の教師と1年生担任が年間を通しての交流について話し合いの場をもっている。また、この単元の始まる前、その途中何度も1年生担任と幼稚園の教師が話し合っている。それも、5歳担任とだけでなく、複数の教師を巻き込んでのものだった。事前に活動に向けての子どもたちへの願い等を含めた綿密な話し合いがあり、途中軌道修正もありといった共通理解の場をしっかりともてたことが、この事例のような幼児らの姿につながったと考える。

この事例に関していえば、事前の話し合いで、本物のバスを利用するのだったら、幼稚園のテラスから見える小学校玄関前に配置することはできないかと提案し、合意を得た。そうすれば自然に幼児らが関心を持つことができると考えたからである。従って、この日乗合バスが玄関前にくることは、幼稚園側の教師も全員知っていた。

案の定、バスに気付いた幼児らはそのことを伝えに来た。その思いを汲み取り、バスの近くまで行き、さらにバスに乗せてもらったことで大喜びの幼児らだった。本物の運転手に説明を聞きながら運転席に座っているときの表情は、うれしさと楽しさと真剣さが入り混じったようだった。このように、日常生活の中で気軽に幼児らが小学校の活動に入り込めるように、幼小連携していくことが、幼児らの学びを保障していくことにつながることが見えてきた。



さらに、この事例の後に、5歳児1クラスが1年生に招かれて、一緒にバスごっこの活動を行っている。この活動にも5歳児は意欲的に参加することができた。5歳児の全員がちょうどこの時期に就学時健診を経験しており、小学校に対する意識が高まりつつあったということがバスごっこに参加する思いを盛り上げたひとつの要因だと考える。

1年生の教室につくられたバスには、幼稚園の大型箱積み木やマルチパネが使われた。それにより、幼児らにとっての非日常的な空間である1年生の教室の雰囲気、慣れ親しみやすい場になったのではないかと考える。このような、環境構成部分の幼小連携も、ともに活動をするにあたって重要になることが見えてきた。

〈指導計画の見直しに向けて〉

幼稚園の園舎と小学校の校舎がつながっており、上履きズックを履いたまま行き来ができるというハード面での特色を生かし、附属幼稚園ならではの、小学校との連携活動を、時期的なことを考慮しながら指導計画に位置付けていきたい。その際、連携活動が単発的な交流にとどまらず、つながりのあるものとなるよう気をつけたい。

幼児らが登園してからしたい遊びをしているときのことである。G児が「大縄跳びしよう」と言いに来たので、今日はどれだけたくさん跳べるのか楽しみにしながら一緒にすることにした。縄を持って遊戯室へいくと、それを見たV児やR児、N児、U児、C児らが加わってきた。いつもどおり、波を10回してから回していると、次に自分の番がきたC児がいった。

C児 「はじめから回して！」（波をせずに、いきなり回す事を要求）

U児 「先生、Cちゃん、はじめから回すんだって」

教師 「え？いいの？はじめからでも」

C児 「いいよ。早くしてみて」

教師 「わかった。じゃあ、U児ちゃん、いくよ」

教師とU児が回す大縄跳びに正面からタイミングよく入り込んだC児は、得意げに跳び続けている。72回跳んだ。その姿を、列についていたR児とN児、G児らが目を皿のようにしてじっと見ていた。

R児 「俺もやってみる。・はじめから回して」

教師 「いくよ」

教師とC児が回し始めると、R児は飛び込むタイミングを伺い始めた。しかし、なかなか入れない。思い切って突っ込んだはいいが、縄が頭にあたってしまった。

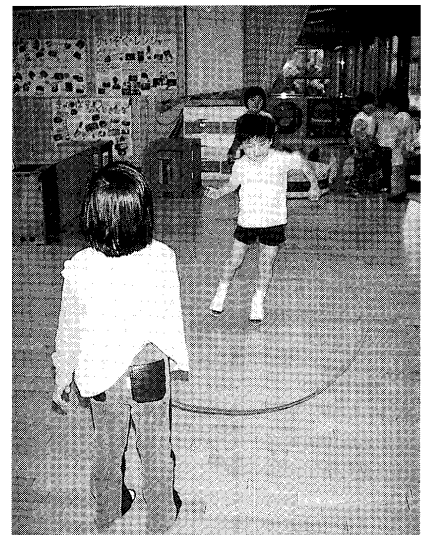
R児 「痛っ、いってえ〜」

C児 「ばかだなあ、こうやって跳ぶんだよ、よ〜く見てろよ」

言葉は悪いが、C児らしい気遣いが見られた。R児もC児の跳ぶ姿をじっと見ている。

再挑戦するR児に対して、教師も「それ行け！今だ！」と声をかける。C児も「もっと真ん中まで行かなくちゃ」と跳べるコツを伝えている。何回目かにタイミングよく入り込んだ。

R児 「やったあ。入れた！」



その姿を見たC児もにっこり、R児と両手をつないでぴよんぴよん飛び跳ねていた。
このあと、N児も挑戦し、何度もするうちに1回だけうまく入り込むことができ、満面に
笑みを浮かべながらガッツポーズの連続だった。

〈考 察〉

○運動的諸機能の発達に向けて

大縄跳びは、11月半ばの日曜参観に親子で楽しもうと、その10日ほど前から教師が意図的に環境設定したものである。それがその後もずっと続いている。メンバーも固定しているわけではなく、毎日10人前後がかかわってきている。それには、5歳児みんなが共通のイメージを持っているという背景があるだろう。家に帰ると親子の共通の話題にもなっているようである。この事例はそんな姿の一場面である。

大縄跳びは、挑戦しよう（たくさん跳ぼう、くぐり抜けようなど）とする意欲を掻き立てる。また、できたかできないかわかりやすく、できると達成感や成就感、満足感を得られる。友達の跳ぶ姿と一緒に数えるだけでも一体感を感じられる。加えて、今回の事例のように始めできなくても、教え合っとうまくいくと、連帯する心地よさを経験することもできる。一緒に2人、3人と跳ぶことによっても、同様なことが言えよう。もちろん、運動能力の育成と言う側面も見逃せない。タイミング、リズム感、ボディバランス、跳躍力と言った運動的諸機能を刺激するのに有効なものの一つとすることができよう。



2学期の半ばから後半にかけて、このような活動、つまり、挑戦する意欲を掻きぶり、満足感や達成感等が経験でき、身体的な育ちにも影響を与えるような活動を意図的に仕組んでいくことは、幼児が関係を広げながら他者の新しい面と出会い、生活を創っていく上で重要になると考える。それは、自発的な遊びの場で常に10人前後のメンバーがそろい、かつ、毎日顔ぶれが少しずつ異なりながら、1ヶ月以上続いているという事実から言える。

〈指導計画の見直しに向けて〉

平成7年作成の指導計画の中にも、この時期の挑戦する幼児らの育ちを捉えた項目がいくつかある。しかし、具体性に欠け、教師の援助として積極的に捉えられているとは言い難いのでこの点を補強していく方向で考える。その際、大縄跳びのように、できるできないが分かりやすく、体を通して積み重ねていけるもの、加えて、連帯への見通しが立つものが有効だと考える。

教師が用事から戻ってくると丁度牛乳当番のL児らがサークルの中に立って「いただきます」の挨拶をするところだった。

L児ら 「いただきます」

みんな 「いただきます」

みんなで揃って挨拶をしたあと、落ち着いた雰囲気の中でみんなは牛乳を飲み始めた。教師がいない状況のもとで、自分達でこの雰囲気をつくり出したことに、教師は少し驚いた。

教師 「ねえ、みんなすごいね。先生がいなくても、静かに挨拶して飲んでるね。どうしてできたの？なんか秘密があるの？」

I児 「先生がいなかったからだよ」

教師 「え、先生がいない方がちゃんと自分達でできるの？」

I児 「うん、そうだよ。先生がいない方ができる」

教師 「じゃ、かたづけなんかも先生いない方ができるのかな？」

E児 「えー、できない」

L児 「先生いないとできないよ」

L児は、先生がいない方ができると言ったI児の意見は、教師が悲しむと思ったのか、教師をフォローしたようだった。

L児 「U児君とP児ちゃんがけんかしてん。それで、みんなしいんとして・・・」

U児の方に目をやると、涙目になりながらも我慢して座っている。一方P児は何か言いたげな様子であったが、J児達と牛乳を飲んでいた。

教師 「あ、そうか。お友達が喧嘩したら、みんな心配して静かになったんだ」

H児 「うん。そうや」

教師 「ふうん。みんなはお友達のこと心配したら、ちゃんとしなくちゃって思ったのかな」

S児 「うん」

教師 「じゃ、みんなは、みんなのこと考えたらちゃんとできるってことなのかな？」

そんな教師の言葉にT児やS児、H児ら他の幼児達も頷いていた。

<考 察>

○集団の場を利用して自分達でトラブルを解決する（自治能力を育む場）

I児が先生が居ない方が自分達でできると言った。居ない方が何故できるのかといった理由付けは幼児には、無理からぬ所かもしれない。そこは教師も共に考えながら理由付けをしてやってやるといいと思う。そうすることで、幼児達は自分達の行動がどういった価値があったのか認識できる。

教師が居ない場面では、やけに幼児達が張り切ることがある。これは、自分達でこの時間、場を任されたことによって、今まで教師に依存していた気持ちから自分が主体者となり、生活をつくるんだという気持ちに切り替わることによって起こるのだろう。かと言って、いつも今回のように落ち着いた雰囲気教師が居ない場面で作れるわけではない。そこには、友達のトラブルによっておこった何かしなくてはという幼児らの友達を思う気持ちが、作用していると思われる。何かトラブルが起こった時、何とかしてくれる筈の教師が側にいなかったことで、自分達で何とかしなければならぬという雰囲気がクラス全体に醸し出されたのではないだろうか。

<指導計画の見直しに向けて>

- ・牛乳タイムのようなルーティンの活動を自治能力をを高める場ととらえ、そのような中で自分達で考えて行動できた場面では、教師がその姿を認め、その価値に気付けるように幼児達が理解できる言葉に置き換えていくことも必要である。



1月に年長児みんなで表現会の出し物の相談をした。劇や合奏、歌、手品、なぞなぞ、こま回し、縄跳びなどいろいろなアイデアが出される中、A児はゴジラが出てくる出し物をしたと言った。

その後、劇グループと技を披露するグループの2つをつくり、それぞれ自分の好きな方をセレクトし、最後まで責任をもってやりぬこうということを確認し練習をスタートした。

A児は、劇グループをセレクトした。

1月16日（水）

劇グループがほし組保育室に集まり、どんな内容の劇にするか相談した。

教師 「ねえ、誰が出てくるお話にしようか」

C児 「ゆうれいが出てくるのがいい」

D児 「子どもが冒険するお話がいいよ」

A児 「ゴジラが出てくるお話」

このようにして、それぞれ自分がイメージする役柄を言い合った。

1月29日（火）

劇のストーリーも決まり、それぞれの自分の好きな役割を選んだ。

A児はE児と共にゴジラ役を選んだ。

2月8日（金）

みんなで劇のセリフ練習をした。なかなか自分のセリフを覚えられない中であって、A児とE児はすぐにセリフを覚え、「がお～～～～！」と威勢良く演技している。

2月13日（水）

遊戯室で衣装をつけ、劇練習をした。その時I先生にも見て頂いた。

ゴジラ役の二人は、迫真の演技で他の役の幼児らよりずっと見栄えがする。二人ともとても楽しんで演じており、I先生に誉められたことで尚更自信を深めた様子だった。

2月14日（木）

出し物グループごとにつき組、ほし組の部屋に分かれて弁当を食べた。好きな者同士で食べてよいことになっていたため、今まであまり同じテーブルで食べたことのないA児とE児が和気藹々と弁当を食べていた。

2月16日（土）

表現会本番の日。A児は、大勢の保護者を前にして多少気圧され気味ながらも、ゴジラ役を生き生きと演じた。彼はやりたかった役をこの日実現した。最後まで責任をもってやりぬいた。

2月18日（月）

表現会が終わった翌々日、A児は3歳児うさぎ組の部屋へ行き、「がお~~~~っ！」と3歳女児らを楽しませていた。

事例7-② 「僕が言うよ」

1月17日（木）～

1月17日（木）

前日に続き、劇のストーリーを自分達で考えるための話し合いの時間をもった。

教師 「ねえ、どんなお話にしたい？」

F児 「なぞなぞが出てくるのがいいよ」

教師 「そうだね。みんななぞなぞやクイズをやりたいって言ってたもんね」

E児 「僕、クイズ知っとる！まくらはまくらでも寝れないまくらはなんだ？」

教師 「なるほどね」

B児 「はい！はい！ねずみの好きな食べ物はなあに？」

教師 「え？何だろう？」

B児 「シチューだよ。ねずみが4匹でしちゅう」

教師 「ははあん！あははは・・・うまい、うまい！」

B児はこの後もいろんなアイデアを考え、積極的に発表した。このように、他の幼児らからも様々なアイデアが出されて、劇にはクイズを盛り込むことになった。

2月6日（水）

B児はいくつかのセリフを子ども役6人と共に相談して決め、いよいよ練習がスタートした。

ところが子ども役のセリフが多かったのか、あるセリフのところで子ども役が誰もそのセリフを言わない。

教師 「あれ？このところ、誰になったの？」

子ども役6人 「・・・決まってない」

教師 「あら、じゃどうしよう？」

B児 「僕、言う」

教師 「あ、B君、言うの。じゃ頑張るね」

B児は自分のセリフが増えたことで、嬉しそうににこにこした。

B児のセリフは結構多く、負担はないかと多少不安はあったが、自分で言い回しを考え、その劇の流れを壊さないようにしていた。

表現会当日までに何度か遊戯室で立ち稽古を行った。B児は声は小さいながらも、自分のセリフをよく覚え、時には人のセリフまで覚え、生き生きと頑張っていた。

<考 察>

○創作劇の意義について

5歳児は2つの出し物をすることにし、どちらかをセレクトさせる方法をとった。内容によって出し物をセレクトするのは、幼児一人一人が意欲的に自己表現していくために有効な方法であろう。また、創作劇にすることで、

- ①幼児らがイメージをふくらませたり、普段の遊びを取り入れたりしながらストーリーをつくっていく面白さやみんなで作くりあげる面白さを味わうことができる
- ②幼児らの思いを生かした役作りやセリフづくりなどがしやすい
- ③それぞれの育ちにあてはまり、かつ一人一人の更なる育ちにつながる

の3つのことが言えそうである。加えて、一人一人の思いをストーリーとしてつなげていくには苦労を要するが、教師も幼児もみんなが思いを出し合いながらつくっていくプロセスの中で集団の質が高まっていくと考える。創作劇は幼児らに達成感、充実感を味わわせ、次なる活動への自信を生み出してくれると考える。

先の事例に照らし合わせるならば、事例7-①のA児は、表現会の内容の相談をし始めた当初から、ゴジラのイメージを抱いていた。日頃、自分の思いをなかなか表現しないA児が自分のやりたいことを主張したので、何とかその思いをクラス全員がくみとって話し合いを重ね、一人一人が納得できるような役づくりを心がけた。

ゴジラの出場を与えられ、A児が嬉々として練習に取り組めたのは、自分の思いが表現できる充実感を感じていたからではないだろうか。ゴジラになりきりセリフを語りながら表現する楽しさを体いっぱい味わう体験を満喫していた。劇の練習や本番において、大きな声でゴジラ役になりきって演技することで日に日にA児は自信をつけていった。そして、同じゴジラ役のE児ともかかわる姿が増え、友達関係が広まったと思われる。また、自信をつけたゴジラ役で3歳児の友達を楽しませ、自分自身も楽しんでいる姿もそこには伺える。

一方、事例7-②のB児の姿で読みとれるのは、言葉で表現してつくりあげていくことに知



的好奇心を満足させられたことである。既製の劇ではなく自分達でクイズの内容を考えたり、場面の流れを考えていくことが、言葉に興味をもつB児の育ちに合致していたと思われる。それがB児の言語による表現をより積極的にしていった。

このようにA児やB児の姿から、個の育ちに合わせて、それぞれが生きることでできた創作劇だったと考える。

以上のことから5歳児における創作劇の意義は大きいと言えるのではないだろうか。

○行事によって育まれるものについて

5歳児は年長児として、中心となって行事をすすめていく役割を担うことが多い。例えば運動会で5歳児が司会進行係や用具係をしたり、遠足で異年齢児を世話したり、他にも表現会や宿泊体験などに取り組んだりするといったことである。その中で、幼児らは様々な困難にぶつかる。自己内トラブルや友達とのいざこざ、目的実現のための努力、考えを出し合い実現していこうとする時の試行錯誤などである。困難にぶつかっても目的のはっきりしている行事においては、幼児自身が奮い立って挑戦しようとする姿を見せたり、教師の援助によって助けられたりして、乗り越えていこうとする。その過程で一人一人が葛藤しながら自分づくりをしている。そこで得られる満足感や体験は、それぞれの幼児の育ちにつながっていくのである。

<指導計画の見直しに向けて>

- ・ 5歳児の育ちにとって、創作劇は有効であると考えるので年間計画の中に位置づけていきたい。
- ・ 行事を通して育まれるものには、日頃の遊びの中だけでは得られない要素が多くあるので、計画的に位置づけていくことが大切である。

