

幼児のあそびと生活習慣

—T児の記録をとおして—



柴田 いつ

はじめに

幼児の生活——つまり、日くり広げられていくあそびを、よりのたく、充実させていくには、当然集団生活を維持していくためのきまりやルールがあり、それらが守られてこそ、のぞましい集団といえる。それぞれの幼児たちが、めいめいの欲求にそって、気ままに活動したとき、そこには、集団の生活は成り立たない。といつても、幼児期におけるこれらの問題は、からだで理解することが必要であり、いわゆる保育者の強制になつてはいけないことは、いうまでもない。

では、園生活において、どのような「きまり」を必要とするであろうか。幼児たちの生育歴、または、環境からくる問題や、

ひとりひとりの発達段階、個人差を含めて、保育者としては、幼児の実態をは握しながら、「きまり」を理解させていくことは当然である。四日市の場合は、五歳児、一年保育であるため、比較的にな基本的な生活習慣は、すでに、身につけている状態で、身体面からみた、自立の習慣形成、ならびに、安全面に対する意識なども、自らの行動のなかに、備わつてきているように思われる。また、これらのことは、家庭教育のくりかえしの生活のなかで、五歳児までに、やはり、習慣化されなければならぬことがらであるう。だから、この問題についての詳細は省略する。

ここにおいて、五歳の一年保育児にとつては、まず、集団生活への安定をさせ、自律心をマスターしたうえで、はじめて、

集団への適応が可能になるといえる。そうして、五歳児の集団のなかにおいて、個人として、やらなければならぬことがら、友だち関係のなかで、守っていくべきことはなにか、考えてみたいと思う。このことは、集団のなかでこそ教育の意義があり、人間社会に生きていく原則も、このなかにあると思われる。

そこで、入園当初の問題として、やはり、これだけは、ひとりひとりの幼児に、*「きまり」*として理解させたいことがらは、それぞれの園の施設、幼児の実態などから、その開きはみられるであろうが、私の園では、内容は、できるだけ減らして、つぎの三つの項目について、とりあげている。

つまり

- (1) 上ぐつ・下ぐつの区別がわかる
- (2) コーナーでのあそび方を知る
- (3) 順番や、「待つ」という理解

これらのことを、どのような場面で、どのように幼児たちが意識し、判断し、受けとめていくのかを、入園したその日から、保育者との出会いを大切に、その人間関係のなかで、幼児たちの行動を、表面的にとらえないで、内面的な心の動き、欲求をくみとってやりながら、指導していくことは、当然であるが、往々にして、保育者自身、既成概念で、幼児に押しつけてしま

ったり、行動面だけで、指示的に流してしまっている状態もあるように思われる。

T児の実態

ここにとりあげるT児は、本園に入園する前、集団生活を、二年も経ているというのに、全く、集団における基本的な習慣ができていなくて、むしろ、自分の欲求のおもむくまま、自由奔放にふるまう習慣がついているような現状で、他の幼児との会話のやりとりも、あまり通用せず、あそび方も幼くて、原始的で素朴なあそびをしていた。このような状態なので、他の幼児も特別視していて、T児は家のおとなしいN児と、つねに行動をともしている。幼児語で、やや発達もおくれているようである。

このような、やや特殊な行動のT児をとりあげたのも、これまでの保育者として、幼児への接し方や、指導のあり方の反省の資料として、考えたいと思ったからである。

では以下に、T児と保育者、あるいは、友だち関係のなかで、どのようにして生活習慣が身についたか、みていくことにする。

(1) 保育者に認められることにより、自分のことは自分でするようになる

入園後、しばらくのあいだは、くつ箱の自分の位置に、くつがなかなか入れられなかった。また、かばんのしまつ、作業着も、ひとりで着がえられない。(もちろん着ること自体はできるが、着がえようとしなない) 登園してきても、かばんをかけたままあそんでしまったり、降園のとき、かばんをかけないまでも、平気で並んでいる。「Tちゃんかばんは?」といえ、「もってきて」とか、あそんでいるときは、「ちよつとまって」「これしてから」といって、他の幼児とはちがった返答がかえってくる。下ぐつも、保育室の入口に脱ぎっぱなしであるし、上ぐつのまま廊下から外へとびだしてしまう。十日たって、やっと自分のクラスのくつ箱は理解したのだが、自分の位置と似かよった場所に入れたりして、なかなか、自分の「13」の番号の場所が理解できない。「Tちゃん、ぼくのはね、(13)、1と3、一番上の、ほらまん中よ」と、毎朝指導してきたが、一向に変化はない。

従来、入園前に幼児の理解度をは握しないで、記号による方法で、くつやかばん、ロッカーなどの場所を用意してしまうので、このような問題も起きるかと思うが、多くの幼児たちは、

数に興味をもち、また少々の抵抗の場合も、入園後二、三日ですぐ理解してしまうので、各クラス別の貼紙のうえに、番号を記入している。この日、T児の靴が脱ぎっぱなしになっていたのので、園庭かなと思つたが、ふとくつ箱の上を見ると、保育者のくつと並んで、T児のくつが置いてある。保育室の中にいるT児を呼び、「Tちゃん、ほら、Tちゃんの入れ場所はここでしょう?」と、(13)をさすと、「せんせいのくつもここ」と保育者のくつにさわる。このことばや動作をみて、保育者は、どうしてこれまでT児の気持をくもつとしてやらなかったのかと悔やまれた。(13)という数字やくつの入れ場所よりも、保育者に近づきたい、いっしょにいてもいい、という欲求があつたのではないかと――。

やはり、成長のおくれた幼児と、他の一般の幼児との指導とはおのずとちがつてくるはずである。保育者はこのとき、「あつ、ほんとね。先生のくつ、おぎようぎ悪かったわね。先生も入れるところつくるわね」と、T児に話しながら、手ごろなダンボールの箱を思い出し、物置から持ってきて、さつそく保育者のくつ箱をつくる。このことでT児も、自分の入れ場所の自覚をしてくれるかもしれないと思つていると、「Tちゃんもここへ入れる」といいます。そこで、ダンボールのふたで中じきをつくり、片側に「13」、もう一方に、「31」とかく(クラス

の人員は30名、くつ箱は30人用)。そのあくる日、T児とN児とで、ポスタカラーでクラスの色「ピンク」をぬり、その日終ってから、ラッカーをぬっておいた。それ以後T児は、よろこんで、その特別につくったくつ箱に入れられるようになった。

このことがあってから、少しずつ、自分の定められた場所にも関心を示し、一カ月経過したころ、自分で「ぼくの13」というようになり、特別につくったくつ箱からはなれて、ひとりりで定められた(13)の場所へ入れられるようになっていった。

このことを考えてみると、T児が、徐々に、きもちのうえで保育者から自立していくために、やはり、十分な時間と愛情が必要であったということを示している。幼児はこの過程のなかで、集団生活への安定感もついていくのであろう。

(2) 保育者に認められることにより、情緒が安定し、 きまりがわかる

クラスのほとんどが、砂場で、大小の山、ダムづくりで夢中になっている。昨夜の雨で砂の固さも適当で、「ここは、ドンガバチヨ山」「こっちはエベレストやぞ」と、めいめいがいいあって、女兒も仲間いりし、スコップで穴をほり、砂場用のバケツで、水を運んで、池づくりも始まっている。

T児とN児も近づいてきて、しばらくはそのようすをみてい

たが、比較的におとなしい女兒のバケツを、急にとろうとした。その女兒は「いや」というようにさえぎった。するとT児は、とつきに室の方へ走っていった。何かをとりに行くかと思っていると、北側の非常口(ふだんは、使用できない入口)から、T児はかけ上がっていき、保育室にある、ままごと用のバケツをもってきた。そしてうれしそうに仲間にはいろうとしたが、そのようすをみたA児が、すかさず、「あーあ、Tちゃんいうたろ」と、否定的な感情をあらわした。するとT児は、反射的にA児に水をぶっかけてしまった。気をつよいA児は、すぐT児を押し倒し、とっくみあいになってしまった。保育者は迷ったが、やはり、この場合では、けんかだけは止めるべきだと思いい、「あ、ぼくたち、ふみつけたから、お池がつぶれちゃったわ。さあ、A君も、もういっぺんほってちょうだい。Tちゃん、お水くんできょうね」といってしまった。そして、女兒にバケツを借り、室用のままごと用のバケツも持って、手洗場の方へいった。保育者は砂のついた室用のバケツを、洗いながら、T児のバケツを使いたいという要求を認めて、砂場用のバケツに自分で水を入れさせ、N児といっしょに砂場へ運ばせてやった。このあと、保育者もいっしょに、ダムづくりをしながら、他の幼児との会話もまじえながら、バケツの区別や、使用できない入口についての話を聞かせてやった。

あそびたい、やりたい、という衝動だけで欲求を満たそうとするT児である。その行為だけをとりあげて、いくら説明したりくり返し話しても、現段階ではもちろん、理解できるわけではない。また、室内外の遊具を混同してあそばないように、とくに、幼児と約束はしなかったが、一般の五歳児ではこのことは理解しているといえる。このようなインフォーマルなルールが、五歳児には案外みられる。だからこのT児の場合は、もっと保育者が、T児の要求を見通して、その前に、機先を制して砂場用のバケツを用意してやるとかの必要があったであろう。

T児は、このような保育者との関係のなかで、やがて、他の幼児と同様に、いつかはいろいろな習慣が身についてくると考えられる。やはり、ここでも保育者は、幼児の内面の世界と、その発達を理解が必要であると思われる。

(3) 自己表現が阻害されると、安定化のために、衝動的な行動になる

六月なかば、三日つづいた雨がやみ、これまで使っていたプレハブの園舎をとりこわしたので、そのあと一面が、ぬかるみや、池になり、泥んこあそびに最適である。保育者が、登園してくる幼児たちのために道づくりをしていたのがきっかけで、各クラス全員で、ダイナミックな工事が始まった。ふと気がつ

くと、さっきまでいたT児とN児がいない。「あつTちゃん、どうしたかな？」と、保育者はひとりごとをいいながら、保育室の方を眺めると、窓から、T児の頭がチラチラみえる。動かないでじーっとしているので、くみきか、ねんどであそんでいるのだなど、安心はしたものの、なにか気になった。そのとき、そばにいたM児(女児)が、「わたし、みてくるわ」と走っていく。この女児は、おべんとうのときT児とおなじグループで、よくめんどうをみてくれる。しばらくたって、他のクラスの幼児たちが、このM児が、泣いていると知らせてくれる。すぐ、保育室へいってみると、保育室の戸の前でM児が泣いているので、理由をきくと、T児が、ままごとのお茶碗で頭をたたいたという。

暑いのに、保育室の戸が閉まっているので、南側へ回ってみると鍵がかかっている。「Tちゃんあけて」と呼ぶと、「いや」というふうに首を振っている。くり返しいたり、強制したりすると、T児には逆効果なので、窓ガラスを「トントン」とたたきながら、「ごめんください、Tちゃんいますか?」と呼びかけると、「はい、Tちゃんここ」と返事をしてくれる。「ちよっと、Tちゃんとおはなしがしたいの、あけてね」と、保育者は、T児のようすをうかがいながらたのんでみる。T児はすなおに鍵はずし、戸をあけてくれた。「せんせい、はい、ジ

ユース、こっちにもある」といって、T児はままごとコーナーの長机と、丸テーブルの上に、コップやお茶碗が、ずらりと並んでいるの指さす。昨日新しく補充してやった、アルミニウムのかんに興味をもったのか、そこに水を入れて、何度か手洗場から運んだらしく、あたりに水がこぼれている。T児のようすをみにきたM児は、T児の一心にあそんでいた、このジュースあそびを否定したのだった。

やはり、室内に水をもってくる——という行為は、あとでみんなが困るからということで、保育者がわざわざ注意しなくても、他の幼児は理解しているのだが、欲求のまま行動してしまうT児には、*「きまり」*も*「やくそく」*も、友だちの困ることも、意識にはなかった。そして、*「おいしいよ」*と保育者にさしだすT児をみると、やはり、このT児の心の動きを、もつとみてやらなければと思った。

コーナーでのあそび方については、入園当初は、とくに幼児たちが、あそびやすいように、場の配置も、幼児たちの展開するあそびを予想して、室内というスペースの限定のなかで、配慮しているが、幼児自身たちも、自発的にどのようにあそんだらよいか、どういうふうにするのか、ということとは、集団の安定とともに、身につけていくようである。そして、コーナーの材料や遊具を外へ持ち出したり、コーナー間の混乱というこ

ともさほどあり得ない。しかし、T児はつねに、*「自己」*の発揮を友だちから抑制される場合が多いので、他の友だちと、形のないから、離れた場所を求めて、自分を開放し、要求を満たしているようであった。

このことを理解してやらないと、T児の発達はあり得ないことではあるが、保育者にとっては、ことごとく苦勞の連続ということになる。早くT児がなんとかなれば、というあせりもともなってくる。しかし、あせっては、失敗に終わるであろう。

(4) 集団にみとめられることにより、よい悪いの判断ができる

二期期にはいって、新しい園舎に移った。十月、テレビづくりや劇場ごっこが始まった。幼児たちは、三・六メートルのテラスに、それぞれ必要なスペースをとって、客席づくりや、看板をつるして、くふうをこらしている。「せんせい、ここでレコードかけたいの、劇場やで」とステレオをテラスに出したいと要求してくる。「えーと、じゃあ、そーっと運びましょうか」と、保育者は答えながら、幼児たちと、慎重にテラスへ運ぶ。レコードをかけるA児の手元をみながら、保育者は、劇場のカーテンをなおしてあげる。ほとんどの幼児は、テラスにでていて、室内にいるのは三名であった。

このとき、キャーという幼児たちの声にふりむくと、トイレから全身をトイレットペーパーで巻き、目と口だけ出したT児が、ロボットのような歩き方で、現われたのである。保育者も、一瞬ど肝をぬかれて、どう対処してよいか迷ったが、やっとの思いで、「ウァー、かいじゅうかな？」と、おどけてみせると、「ぼくは、とうめいにんげんダジョー」と、ますます得意になって、テラスの方へ歩きます。他の幼児たちも、あそびをやめて逃げ回り、室内は騒然となった。保育者も、予想外のT児の着想に、あきれたり、感心したりしながらも、このままではと、思つて、T児をつかまえ、他の幼児たちもその場に集めた。はじめは、どんなふうにして巻いたのか、だれが巻いたのか、そして透明人間のはなしを幼児たちといっしょにしていたが、保育者は「ねえ、これ、なんのかみかしら？」ときく。「トイレットペーパー」と、口々に幼児たちは答え、B児は、保育者のところを察してか、「そんなの、つこたらあかんのになー」といった。でもT児は「ほんでも、おもしろいもん」といい、「なぜあかんの？」と問いかえしてくる。ここで善悪の判断を教えようとしたことは、やや性急すぎたかもしれない。T児にとつては、みんなを集中させたい、みんなにみとめてもらいたい、という欲求にかられてしたことなのである。

でも、このことは、T児にとつては、集団に対する最大の挑

戦であつたであろう。つまり、これまでは、個人や、保育者に対する、いろいろな行動が多かつたが、ここでは、はじめて、集団に対する行動へと発展していったことになる。そして、このようなことがあつてから、T児は、徐々に、友だちのあそびやしごとの刺激を受け入れられるようになり、その自己表出も、以前に比べれば、おおいに変化がみられてくるようになった。まわりの幼児たちも、運動会の経験から、グループの意識も高まってきたので、これまでの、T児を特別視していた段階から、仲間へひき入れるための努力をしてきているようである。もちろん、保育者の、これらの突発的な場面での対処のしかたにも、影響がある。

以上、T児の実態をふり返つてみると、これまで過ごしてきた、全く束ばくされなかつた生活とのギャップから、この新しい集団への移行に抵抗があり、その脱皮に、T児自身も自ら努力してきたといえる。また、社会性発達点からみても、少々おかれているところから、興味や関心の対象、思考力の差違などから、あそび方も、他の幼児と共通せず、いわゆる幼児の常識に乏しいため、おのずとグループにはいれなかつた。

でも、このT児のように、衝動的に、自己中心的な行動を表出している幼児は、保育者にとつては理解できるが、表面にはスムーズに、問題がないようにみえている幼児の場合、実さい

幼児側にたつて考えてみたとき、保育者自身、気がつかない、かくされた面もあるのでないかと思われる。けれども、やはり、幼児は幼児らしさを失わず、冒険とスリル、そしてたえず、友だち同志とのまきつをおこしながら、あそびや、しごとの手順、方法などを、互いに、幼児同志、影響しあうなかで発見し、自分のものにしていくのではないだろうか。

その後、このT児は、三学期の劇あそびのなかで、発達の早い、四人の友だちのなかへはいつて、「へび」の表現―（このT児は、へびの頭を受けもった）を、しんげんな表情で、からだを左右にうまくくねらせて、みんなから拍手を浴びた。そして、この「ようふくやさん」の劇のなかで、「へび」のしめる長い長い「金のベルト」を注文し、自分が中心になっているような態度に、これまでのT児とは思えない成長を感じた。

おわりに

以上の実践をおして、考えられることは、T児のような特殊なケースも含めて、集団生活に必要な自立と秩序、善悪の判断、そして他人を理解していく力と、待つという、自己の感情をコントロールすることなどが、身につけていく過程としての幼稚園教育の意義を、いまもういちど、あらためて考えていきたい。もちろん、幼児の性格や、幼児をとりまく、まわりのお

となの生活態度などにも問題があり、日常生活におけるこれら諸問題を、幼児たちは肌で感じ、じんわりと、人間形成の基礎、つまり、パーソナリティとして育っていくものと考ええる。

なにはともあれ、まずは、人間関係の暖かいふれあいのなかで、明るく物事に対処していける判断と、すなおに感動し、全身で、とりくんでいこうとする迫力こそ、生活指導の根本にながるものと思われる。

そして、なによりも、保育者自身、深い愛情とユーモア、そして規律ある態度を、つねにもちたいと思うのである。

（四日市市立内部幼稚園）