

# 教師の援助

——日々の保育にふれて——



太田 一 栄

## (一) はじめに

教育のねらいを達成するため、幼児のもっているかけがえのないぬえちを認め、可能性をのばしていくためには、チャンスをとらえて、発達や個性に応じた援助が必要だと思ひます。

教師が幼児の中に育てようとしているものは何かという幼児観によつて援助の方法もいろいろあると思ひますが、私は、

- (1) 幼児が自分自身を表現するための教師の援助
- (2) 幼児が遊びの中で自己を発現するための教師の援助
- (3) 幼児が他人を理解していくための教師の援助

の三点について考えてみたいと思ひます。もちろんこれらは、それぞれ独立しているのではなく、実際の

場面においては、網の目のようからまつていと思ひますが、一応それぞれことに重点をおいて、実践から問題をみつめていきたいと思ひます。

## (二) 幼児が自分自身を表現するための教師の援助

入園当初は特に幼児の要求を教師が早くくみとつていくことが大切だと思ひます。

母親から離れられない幼児であれば、母親から離れられるように働きかけるのが援助でしょうし、遊べない幼児であれば、自分の気持ちで行動ができるように働きかけるのが援助でしょう。そこに幼児の状態があるから、教師としての働きかけがあると思ひます。ひとりひとりの幼児の示す行動をみつめることによつ

て、要求をくみとり、感情を受容するなかで、やろうという気持ちをおこさせていくということが、援助のもっとも基礎になるのではないのでしょうか。

A子が母親から離れられるようになったのは入園後、一か月たつてからです。そこで、なんとか遊びに入ってもらいたくて、手をつないで集団遊びにきそいかけても、一、二回参加するだけで、あとは見えています。ボールには関心をもっていたようだったので、よく私と、ころがしっこをして遊んだのですが、私がぬけると何もしないという日が続いていた頃のことです。

六月十四日

Sが大きな「かたつむり」をもってきました。「あっ、先生、何か黒いものが動いていくよ。エレベーターみたいだ」とT。その声にMも「ほんとだ。でんでんむしが動かないと黒いものも動かないね」T「なんだらう？」と目を輝かしていています。私も驚きの目で幼児たちの発見のことばにすいよせられるように行ってみると、なるほどガラス越しにみると、Tのいう通りです。

「骨かな？」と他の幼児も不思議そうです。

「なんでゆっくりしかいけなかな？」とのKの問いに、

M「家もつとんでやー」T「足がべたべたとくっついてるからや」K「あつわかった。べたべたしとるでどんなところからも

落ちないのやな」Yもブロック遊びをやめてとんできました。Y「先生、いらうとどうしてへっこむの」教師「そうね。どうしてかしら」B「こわいから」M「孔があいとるから」ととてもにぎやかです。

その場の楽しそうな興奮したふんい気に、A子もなんだらう？という表情でよってきました。教師「A子ちゃんも見てごらん。とってもおもしろいのよ」私も子どもたちの興奮につりこまれながら呼びました。いままで、A子にきそいかけても、自分で行動をおこすことは少なかったもので、私は「しめた」と思いました。

「でんでんむしむしかたつむり」とC子がうたいだすと、「その歌知ってる」「私も」とあちこちからうたいだし合唱です。

「先生、かたつむりははっぱやキューリをやるといいよ」とTがいったことから、「僕もってくる」「私も」といきこんでいっています。A子は口を開こうとはしませんでした。何かを感じているようでした。小動物はどの幼児にも関心があるようで、リズム表現にも、自分たちが発見した喜びがよく現われているように思えました。

翌日、私は誰がキューリをもってきてくれるかと楽しみにしていたのですが、誰ももってこないようすに、幼児たちの興味や関心はその場限りなのかしらとがっかりしながら、「でんでんむしさんどうしているかしら？ お腹がすいていないかしら？」と誰

にいうとはなしにいつてみました。

すると、A子が新聞紙に包んだものをもってきて、私にさしだすので開けてみると、キュウリです。「A子ちゃん、ありがどう」と私は反射的にA子を抱いてしまいました。ことばで意志を伝えたり、友だちと話したり、動作にバツと表現できないA子が、心の中で活動していたのだということが、いまさらのようにわかりました。幼稚園では、ひとことも話さないA子ですが、興味をもった「かたつむり」のことを、母親にどんな表情で伝えていたのでしょうか。目に見えるようでした。

あくる日、登園したTが「これ何？」S子「お城みたいね」M「緑色のフンがおちとる」T「わかった。キュウリや」よく見ると緑色の皮と、中の軟かいところをたべて、まわりの白いところが薄く残っています。私は、「A子ちゃんもってきたキュウリね」とみていた幼児にいい、A子に「A子ちゃんもってきたくれたキュウリだから、でんでんむしが喜んでたべたのね」というと、はじめて「にっこり」としました。

いままで私のいろいろな問いかけに、首をふっているだけのA子が、「これ」といつてキュウリをもってくるようになり、「先生、キュウリもってきたの」と自分から私に話しかけるようになってからは、何かしようとする気のなかったA子も、これをきっかけに元気がでてきました。

このことから、ひとりひとりの発達にに応じて、その子の活動を認め、受け入れるといいながらも、私は非常にあせていたことを反省しました。母親からやっと離れたA子に、すぐ遊べるようになってほしいと願ったことは、次の段階へ一歩前進してほしいとの期待が一方的で、熱心に働きかけをしたり、遊ばせようという気持ち強いほど、A子には不安定だったようで、緊張の日々だったのでしょうか、さけるような感じさえしたのです。

A子がみることで満足している時期に無理に走らせようとしていたということになりました。こんなとき、この「でんでんむし」の問題がおこったわけです。

私の感動がA子にも伝わったのでしょうか。オーバーな表現ですが、瞬間的な私の感情の表出が(いままでも帰園の際、抱いたりしていたのですが、抱いてあげるという気持ちが強かったかも知れない)なんとなくビタツとあい、A子の感情をゆさぶったのでしょうか。二学期のA子は、消極的な女兒たちの中で、かばったり、助けてあげたり、徐々に自信をつけていき、「O子ちゃん、気持ちが悪いからお弁当残したいんだって」と友だちの気持ちも伝えられるようになりました。

なんでもないちよつとした「きっかけ」をつかむということは何十倍の努力よりも勝ることを痛感しました。

### (三) 幼児が遊びの中で自己を発現するための教師の援助

教師は幼児のもっている要求を洞察し、その欲求に応じ、その欲求の方向づけをなすべきであるといわれています。どのようにして幼児の活動に満足を与えてあげようか、また幼児が自らえらんだ活動を価値的なものにしようかと心をくだいていますが、私は幼児が遊びに全身をうちこんでいるとき、満足があり、充実したとき、教師も幼児に対し、一体感をいだくのではないかと考えるのです。

自己を発現する活動にはいろいろありますが、安定のある場で幼児が現わしたいと思っていることを、十分に表出できるようにしなければなりません。私は、ここで、自己発現と価値受容の中間の活動ともいえる製作活動の実践で述べてみたいと思います。

#### ○幼児の感情を認めて、行動を是認する

九月二十五日

九月の誕生会がすんで保育室へもどってきたときのことです。それまで静かにしていた反動もあって、好きな友だち同士手をつないで、保育室中をぐるぐるまわったり大騒ぎです。「お部屋で

静かに待ちましょう」といったばかりにこのようなことがあるので、幼児たちの解放されたい感情は理解されても是認できるかどうか自信がなかったのですが、それを機会に「今日は四日市祭ね。おみこしの歌をうたって遊びましょうか」と私がいうと「わーい」と大喜び。幼児たちにとってはお祭りというよりも、ただ体を動かして発散させたかったのかも知れないのですが、とびついてきました。活動したいという要求を示していると思われたので、この提案は幼児たちが受けいれられるやり方で要求を満足させるように援助したことになったのだと思われまます。

ピアノにあわせて「二人でおみこしになりましょう」「四人で……」「八人で……」数が増すごとに、どのグループといっしょになるうかたにぎやかです。また逆に人数をへらしていったり、ピアノの強弱、遅速にあわせてのリズム表現を楽しみました。

私もお祭りだということで、なんとなく楽しい気分がこぼれたのですが、あまり感情を現わさないA子、I子なども楽しそうに笑っているのを見て、「よかった」と思い、騒いでいる場面を禁止したり、さけたりしないで、幼児の感情を認めて行動をむけなおしたことは、当然のことなのですが、私も幼児たちの気持ちをそのままくみとり、幼児たちも私の提案を素直に受けてくれたということに快さを感じました。

### ○教師の興味と幼児の興味的一致

—その翌日、私の住んでいるところはお祭りですが、幼稚園のある地区は中心部より離れているため、四日市までお祭りを楽しみにいく幼児は少ないので、私も幼児たちがどのように反応しているかわからなかったのですが、Mが登園してくるなり、「先生、おみこし作ろ」と張切っています。まわりにいた六、七人の幼児も「作ろ」「作ろ」との催促です。

じつは私の心の中にもおみこしを作ったらどうかしらという思いがあつて、昨日は、たまたま幼児たちの状態をみて、パッとことばになってでたことだと思つたのです。その私の興味と、幼児たちの興味が一致したといえるのではないのでしょうか。

大いそぎでダンボールの箱を用意すると、M「おーい、おみこし作りたい男の子はこっちへ集まれ」との声に「僕作りたい」「僕も」と集まってきました。登園後間もなくで、五、六人は外へでていましたが、ほとんどは保育室で遊んでおりましたので、Mのことばをきいて集まってきました。

### ○教師が参加することによって興味を持続させる

男児と女児にわかれておみこしを作りました。

男児は、大小のダンボールを二つのグループにわかれて作ろうと、リーダー的なYとMが中心となり相談がまとまりました。

「先生、おみこしはいっぱい飾りがついとったに」とK、Yも「何かきらきらしたきれいなものがぶら下ったり、ローソクもついたりな」と材料を探しはじめました。「こややってつけようか」とクリームのカップなどをあちこちあてています。

私は幼児たちがこれほどおみこし作りにけんめいになるとは想像していませんでした。何が興味をひいたのでしょうか。自分たちがお祭りの楽しさを経験したことがあるから、友だちと何かしたい、作りたいという段階にきていたのでしょうか。運動会を後に急速に幼児がまとまって遊ぶようになってきたのですが、その成長ぶりと、運動会行事のための制限がいろいろあつたりしたので、作りたいという欲求がここで押し出されたのかも知れません。女児はどうしているかしらとみると、男児のようにリードする幼児がいないので、相談がまとまりません。男児ほどおみこしに関心がないのかも知れません。

K子「先に紙をはったら？」との発言で、「そうしましょう」と何人もの幼児が包装紙をひっぱりだして、糊をつけはじめました。この分だつたら、おみこしが十もできるわと内心思いながら、「誰がどこをはるかきめてから糊をつけるといいわね」といって、幼児同士の中で話しあいをもたれるかと思つたのですが、男児のようにできないようで、ただ何かの感情や欲求をそこにぶちまけたいというように私には感じられました。私も女児の仲

間にはいつて手伝っているうちに、女兒らしく花をきつてはったり、紙テープをつけたり装飾的にできています。

男児は、材料の接着などで困難になると、「先生、何度やってもうまくできない」と相談をもちかけたりしたほかは、自分たちで話しあつて意欲的にとりこんでいます。

「ワイイ、できた」「先生、何か棒な―い？」男児は早くおみこしがかつぎたくて、上下のダンボールを接合しないうちから活気に満ちています。いつの間自分たちで相談して目的にむかつての作業ができるようになったのかしらと私が驚くほど、手わけして箱に孔をあけたり協力の姿がみられます。まだ同寸法に測ることはできないので、竹を通してみて「あかん、そっちが上すぎ」「もう少しこっち」と幼児たちどうしの声援やら話しあいでもやつとできあがりしました。

後は想像通り「ワッショイ」「ワッショイ」と大張り切り。私もつりこまれて、女兒もはやく遊びたいだらうなと思ひ、いっしょうけんめい手伝ひ、できあがりしました。

いままで活気のある女兒のグループと消極的な女兒のグループとの交流があまりみられなかったのですが、私が中に入ったことよつて、興味も持続し、友だち同士のひろがりもみられ、スムーズに活動されているように思えました。A子もI子も、入園後はいじめて大声をだしたと思へるほど張り切つて、「ワッショイ」

「ワッショイ」といいながらついで歩いてゐる姿をみて、こんなにいきいきと活動できる経験をしたことは、有意義だと思ひました。タンプリンで調子をとったり、うちわをふったり、幼児も私ものしかつた日々でした。

このことから、幼児の遊びを發展させるための援助はいろいろありますが、チャンスをとらえて、作ろうという気持ちをおこさせることが製作活動における一番の援助でしょう。

そして幼児が興味をもつて、そのものに熱心にとりくむことが第一です。幼児の成長や發達がそこまできているときに、タイミングよく援助すると成功するのではないのでしょうか。それには、ひとりひとりの幼児の發達段階やそれに応じた能力や興味を知り、材料や場所、チャンスを与えることなのでしょう。製作活動は遊びの中で發展し、作ることに自分自身をみいだすことができるのですから、遊びそのものを指導するのではなく、その過程をたいせつにする中で援助したいと思ふのです。

また、幼児が自分の思ひを表現するように教師も幼児たちに、自分の思ひがだせるといふこととときには必要となりましよう。

教師がこのようになことをしたらと思つていても、幼児の自由な気持ち束縛して行くのではないかと悩む時があるのですが、このおみこしの遊びで、私は次のことを得ました。

教育には「ひらめき」と「準備」の二つの面があるといわれて

いますが、教師が「これだ」と思うものは、教師のおしつけになるのではないかと不安が必要はなく、幼児に教師の気持ちが必要なく通じていくもので、教師が先にやろうとするものをもって、遊ぶの発展に必要な要素であり、教師が指示を与えなくても、幼児と興味が一致し、幼児につくる意欲があれば、あとはほとんど幼児自ら製作にとりくみ、熱中することによって、作ることの中に自分自身をみいだしていくということです。

「何を作るか」「どうやって作ったらいいか」「作ったらいかどうしようか」などを考え、いろいろな能力を発揮していく、その過程に充実があると思うのです。

一学期には、思いきって自分を表出できなかった幼児も、この活動の中で、友だちと協力したことにより、喜びを発見し、充実したひとときをすごしたのではないかと思います。

#### (四) 幼児が他人を理解していくための教師の援助

幼児にこうあってほしいと教師がねがうもの、人間性の真ずいにふれる自我を育てるにはどうしたらよいのでしょうか。

成長の過程の一つである攻撃性とか、自己主張が、感情的なしこりが残らないように、建設的な方向にむいていくように指導していくのが教師の援助でしょう。

#### ○自己主張をうけいれる

十一月五日

絵本を読み終り、Fたちが積み木で橋をこしらえて遊んでいるようすを少しの間見ているTが、ボールをもってホールへいきました。T「Y君、サッカーするからどいて」

Dと二つのボールのあてっこをしていたYは、知らん顔です。私は、Yに「Tちゃんたちもここを使いたいんですけど」とすぐにいおうかどうしようか少しためらっていました。

T「Y君、どいてくれないからしょうがないな」とのつぶやきをきいたので、

教師「Yちゃん、Tちゃんたちが、サッカー遊びをしたいんだって。少しすみの方へよってあげてね」

といいますが、Yは少し場をあげました。サッカーという声に、M、K、C、Sが集まり、遊びがはじまりました。

T「C君、反則」Tがいつてもわからないようです。HもBとボールをけりだし、ボールがいり乱れました。

T「ボールは一つでええのやに」といつても他の子には通じません。教師「遊び方を皆に教えてあげたら？」

T「サッカーというのはボールをけて網みたいなどころにいれるの」

K 「キーパーがおつて、ボールをいれないようにするの」

T 「キーパーは手を使ってもいいけど、ける人は手を使うと反則なん」私や他の幼児たちもなるほどときいています。

T 「先生、網のかわりにどうしようか」

教師 「そうね。白黒で書いたら？」というので、Y がきて、

Y 「僕が書く」といい、コの字型に線をかきました。

Y 「むこうにも書いてくる」と向い側へいくと、他の子もY について走っていきます。

自分が提案した遊びなのに、主導権がY に移ったような感じでは浮かぬ顔です。

Y は自分の意志を行動やことばに表現しているのです、この場合、私としてはY をとがめたりしないで、やはり自分がかきたいという感情を認めてあげなければいけないと思いましたが、T のことも気がかりでした。

組わけは「僕こっち」「むこう」といっているので、「少し人数が違うよね」と私がいうと、

K 「じゃあ、じゃんけんすればいい」と、二人ずつじゃんけんし、組わけも決まりました。

Y 「僕、こっちのキーパー」

K 「僕は、むこうのキーパー」

Y 「おーい、反則」「ワー一点入った」と、黒板に得点をか

て活躍しています。いりみだれるとグループがわからなくなつて、ただボールをけているだけとしか思えません。

T 「組がわからんであかん」といっています。私もちょうど感じていたところだったので、赤と青のタスキをもってくると、

「よくわかる」と張り切って遊びはじめました。

キーパーのきめ方に少し問題があるようにも思つたのですが、何でもじゃんで決めてしまうということも、能力に応じない場合もあるので、私も認めることにしました。

Y と同じ組になつたT は、おもしろくないのか黒板に絵をかきはじめました。

教師 「T君、どうしてしないの」

T 「Y君、自分ばかりキーパーになっていばっているもん」

教師 「Y君、いばつてばかりいるって」

Y 「僕はそうは思わん」

私はY からこのようなことばがでるとは思わず、どう発言したらよいものか迷いました。

教師 「一度、キーパーを交代しましょうか」

Y 「キーパーは強いもんでないとあかん。僕強いもん」と自信たっぷりです。

教師 「みんなはどう思う」

S 「Y君でいい。強いから」という答がかえってきます。



Yが遊びをリードしており、他の幼児たちは興味をもってやりはじめたところだったからでしょうか。

私は、遊び方がはつきりわからなかったし、人数の都合上、最初からメンバーの一員としてじゃんけんをして遊びに参加しなかったで、その点でいけなかったことを反省したのですが、この状態で私が遊びに加わっても、Tの感情は救われぬような気がしました。

最近のTとYのようすは、お互いに反発しているようです。リーダーどうしの対立がある場合、それをうまくリードするのは教師なのでしたが、タイミングをはずすとマイナスの場合はなかなか好転しにくいようです。

まして、他の幼児はYに対し敵意はもっていないようで、遊びに夢中になっているので、その場で話しあいをもつことは不可能に思えました。このようにグループで遊んでいるときの個人の不満な感情の受容はどのようにしたらよいのでしょうか。Tは、Oに巨人という字を教えてもらってかいているようすから、興味はそちらの方へ向いていったと私は判断をしたのですが、少し私自身にすつきりしないものが残りました。

Tがぬけたので、もう一度組わけをすることになり、Mが「こんどはキーパーもじゃんけんできめようか」と発言したので私もなんとなくホッとしました。じゃんけんの結果、Eに決まったの

ですが、Eは、「僕キーパーはいや、あまりよう知らん。Y君かわつて」と再びYがキーパーになりました。ワンマンだと非難した幼児はなく、全員認めたのです。Tの解決もつかなかったのですが、他の幼児はYにあつきり譲ったところを見ると、キーパーの役割りに自信がない子もあつたでしょうし、けることに興味があつたとも思われます。YとTがぶつかりあいの多い関係にあるから何でもないことで対立してしまうのか、ともかく、ふたりの防衛的な行動は不安感を示していると思われれます。TもYも自分が一番よくできることで注目され、認めてほしいのではないでしょうか。

#### ○攻撃的な感情をうけとめて

Y「先生、優勝カップ作る。勝った組にあげるの」と画用紙を丸めはじめると、積み木のグループで遊んでいたTもよつてきて、T「Yちゃん、何作るの？」Y「優勝カップ」

T「じゃあ、僕も作ろう」とクリームのカップに画用紙を丸めた円筒をつけて作りはじめました。

T「Y君、どんなんができた？」とみせあっています。先刻Yがいばつてしていると非難したTも、今は何とも思っていないようすに私もホッとしました。

Y「ワイー、優勝カップができた」と嬉しさのあまり走りまわ

り、Tにぶつかってしまいました。

Y「なんやー、こわれたやないかー」

教師「Yちゃんがぶつかったのですよ。謝らなければ」私はついでに「Yちゃんも知れませんか。このときのYの感情をありのまま受けておられるのだったら、「Yちゃんがいっしょうけんめい作ったものがこわれたから怒ったのね」とYの感情を受けいれているということをおぼにしていってあげるべきだったでしょうが、このときは、Yが自分本位に思えたのです。

このように、YとTはときどき衝突があるのですが、二人とも他の幼児に対しては思いやりもあって、よい面もみられるのです。Yは自分というものをありのままに出しすぎているようですし、Tは絵本を好むタイプですから、他人にわずらわされない自分の世界を楽しむ傾向もあり、思考力はあるのですが、友だちをうまくリードしていけない面もあるのです。

お互いに、攻撃的な感情が現われているからいいのであって、自分本位のようにも、まだ未分化の段階である幼児期、自己中心的な特性をもっているのですから、やはり、それぞれの幼児たちは認めてやらなければならないのです。人を憎んだり反抗的になったりする否定的な感情を害のない方法ではき出させ、ふたりの間に感情的なしこりが残らないように援助しなければと思っています。

す。ますます感情のぶつかりあいがお互いにふえないようによい方法をみつけていかなければならないでしょう。しかし、幼稚園はいろいろな人間関係を学んでいく場なのですから、教師がいつも先まわりをしたり、解決を与えるのではなく、幼児なりに他人を理解し、自分を「自覚」していくことも必要ではないでしょうか。

## (五) おわりに

これらの実践から考えられますことは、私たちが接している幼児は出発点においていろいろな幼児がいるということから、発達段階に応じた援助の機会をとらえることが大切だと思えます。幼児の感情をうけとめる中で、幼児と教師の気持が結びついたり、いっそう効果的になると思いますが、それには教師の話しかけの内容、態度も重要な要素の一つになると思われます。あせらずにゆったりした自由な気持ちを教師自身もつことが必要ではないでしょうか。

また幼児の興味をひきだし、満足の経験を与えることによつて、幼児のもっている内在している可能性を伸ばすとともに、友だちとの関係の中で自分を成長させていくための方向づけをしてあげることによつて、望ましいパーソナリティーのめばえを育てあげたいと思います。

(四日市市立中部幼稚園)