

幼児の友だち関係と教育

——日々の保育にふれて——



太田 一 栄

(一) はじめに

私たち教師が毎年入園してきた幼児を前にして思うことの一つは、集団の中で早く安定しお互い同士好きになれるような方向に導いていく中で、安定感をもって自己を主張したり、相手の気持を受け入れて協力していくような幼児になってほしいということだろう。

教師対幼児のふれあいが十分満足されることが基盤となって自分たちで何かやろうかというときに、園生活におけるの友だち関係が芽生えてくるのではなからうか。幼児は幼児たちの中で発達していく過程において、ぶつかりあいがあり、その中で教師も援助していくことにより好ましい人間関係が育つのであろう。しかしやもすれば教師が先まわりしすぎして失敗したり、他方では幼児たちにまかせつきりになったりしている場合も多いのではな

いかと反省することが多い。教師が中心になって遊びを指導していくことにより、いっそう友だち同士の深まりがあるのはもちろんであるが、私は幼児たちの素朴な遊びの中でみられた事例をもとにして、幼児が友人との関係でどのようなふうなまじり学習していったか、教師自身がよい意味における無構造になる（心を開く）ことよって幼児たちから教えられたことを述べてみたい。

(二) ひとりひとりの幼児が集団の中で安定する

(四月—六月)

縦の人間関係の系列である家庭から、横の系列である幼稚園という集団生活をする中で、幼児たちはいろいろな要求をもち、学習する中で成長していく。愛情、承認、優越などの要求も幼児たちが生活してきた経験や環境によって異なる。精神的抵抗を感じ、からにとじこもる幼児、壁とたたかうために腕力をふるう幼児などさまざまな現われ方をする。

入園してきた当初は幼児が早く安定感をもつようにと教師の努力がはじまるが、まず教師を好きになつてもらうことと、ひとりひとりの幼児の心の変化をみぬいて、幼児をありのまま受け入れていくことが大切ではないかと思う。

① 教師は母親の代理人である

家庭での主体的な存在は母親であり、園生活での主体的な存在は教師である。幼児にとっては別々の存在でありながら別々ではなく分身となっている。別々の存在であると思つている幼児ほど園生活に適応しにくいのであつて、母親のふところから教師のふところへ抵抗なくとびこませるには、母親とかわらぬ愛情を教師ももつているということを感じさせることだろう。

『せんせい、ママとおなじね』

Mちゃんは、一年私立幼稚園の経験があるので教師の心の片隅に安心感があつた。教師も泣いて母親から離れないH君や、攻撃的行動の多いK君、傍観しているそれぞれの幼児に心が傾いているうちに一、二週間がすぎた。

H君がやつと母親から離れて平気になつた三週間目から、Mちゃんが教師のあとを追うようになった。手をつなぎたがり、当然できることでも、「先生やつて」といつてくる。姉が一人、母親が間もなく出産という情緒的に不安定なことは理解された。幼児たちに好感はもたれているが、本人は幼児たちには余り関心を示さない。先生さえいてくれれば安心なのである。教師に愛情を求

めるような行動がしばしばみられたが、つとめて接触をもつようにした。そのうちに時々泣いている幼児には、「どうしたの」と尋ねたりかばったりするアンビバレンスな面がみられるようになってきた。

六月上旬、母親がお産のための留守中のできごとである。雨ふりあがりに登園途上ころんだと洋服を汚したり、いつも「お便所へ行つてもいい？」と念をおしてから便所へいくMちゃんが、二日続けてもらしてしまつた。早速職員室で着換えをすませると明るい顔で、「先生、ママとおなじね」といつて泣きやんだ。教師にやつと母親のようなことをしてもらつて親密感もち心が安定したのだろう。

それからは、Sちゃんという友だちができ、粘土遊びでつくつたケーキのおみせやさんになつたり、ままごと遊びの友だちの中へ入つていった。

誰か一人とだけ親しくなることによつて、自信や安定感を得ることができ、お互いに同じように好感をもち、求めあい、たよりあえるという感情から生まれた自信や安定感はずばらしい成長発達を可能にするようである。

② 素朴な遊びは教師にもまざる

教師が幼児の特徴をつかんで援助するとき、外向的なはつきりした行動を示す子は教師としても要求を受け入れてやるような援助がしやすいが、内向的で表情や言葉が少なく自己主張の弱い幼

児は、現在、集団生活の中でどのような要求や不安をもっているか、その洞察ははなはだ困難である。

『紙ひこうきが屋根にのつた』

S男は、一応身のまわりの始末はできるが自分から積極的に友だちの仲間入りをしようとせず無表情に近い傍観である。これは幼稚園入園前の環境が、母が勤めているので祖母が主として世話をし、男の子は乱暴だという理由で、姉か、たまに女兒とだけと遊んでいたという影響もあると思われる。内向的な性格のためか教師が手をつなぐことを恥ずかしがるようすもみられ、集団遊びにさそっても動こうともしない。教師はどうやってら遊ぶようになるのかいろいろ試みた。えのぐをどいたりするとき、教師の手伝いをして水ぐらいはくんでこられるようになった。

二か月ぐらいたつと友だちの遊びをみて笑顔をみせるようになったので、どの友だちが好きかと尋ねると、皆から好感をもたれている、OとPとCの名をいう。その幼児たちに教師が「遊んであげてね」といった当座はいいがすぐ友だちから離れてしまう。熱を出して園を休むようになったので抑圧された感情をどうときほぐしたらよいか困った。ふぎけっこをしたり、すもうをとっても、二、三回でやめてしまう。六月中旬のことである。S男の好きなOの紙ひこうきが屋根にのつてしまった。そこでS男に「O君がひこうきを屋根にとばして困っているの。Sちゃん体も大きいし力があるから机を運ぶのを手伝ってあげて」といってみる。今までも机運びは手伝うようになっていたが感情は動いていな

い。今日は好きなO君のためである。二人で机を運び五、六人が椅子や机をおさえてOがとってみたがとれない。最後は教師がとったが、「O君、よかったわね。S男君はいい子ね。O君が一番好きなんだって」といってやる。

『S男のプレセント』

数日後、てんとう虫がいるのをみつけた教師は「先生からのプレセントよ」とS男の手のひらにのせてやる。他の幼児は「家に注射するものがある」などガヤガヤいつているのにS男は興味なく、片手をポケットにいれて、「これO君にやる」と小さなウルトラマンを二つだす。家から物をもってきて交換することは禁止してあるが、S男は、どうやってらO君と遊んでもらえるか考えた末のことかも知れないし、今まで意志表示ができなかったのかも知れないと思い、「そうね、いい考えね」といってやる。きまわりを破ることになるが、先生が受け入れてくれたという安心感を与えたかった。

S男はだまってOにさしだしているの、「O君が好きだからあげるって」と教師がS男の気持を伝える。「いいな」と他の子ばうらやましそう。S男は「これ四日市にうっとったん」とはじめて友だちに口をきく。「僕もあしたかいじゅうもつてきたら」とO。OはもらったおもちゃでKと遊ぶ。教師はKに「S男君とかわつたげてね」といってみる。S男は、パパーンという元気のいい声が出ないので、Oは「やゝめた」と保育室へいってしまう。S男も後からついていく。

『新聞の刀で』

保育室では赤影ごっこが遊ばれている。O、E、F、Kも「さして」と仲間入りをする。マジック板で手裏剣をつくって投げている。S男は傍観していたが、先日来からOとの間につながりを見つけたS男は、やや気持を動かしたように感じられたので、「S男君もあばれたら？」ときそってみる。最初はOの後のついでに上げていたが、Kがむかってきたのでパッとやりかえした。おとなしく誰からも攻撃されたことのないS男だが一つのボールが除かれたようにみえた。十人の幼児が追いかけて逃げたり、パッパッとながっている。

教師はこのままでは危険があるので、どうしようかと迷って、「顔からしたにしましょうね」といったものの、教師の態度はこれでよかったかどうか切り切れないものが残った。

つまり、エネルギーの発散ならば他の遊びに方向転換させた方がいいのではないか、何か問題が起こる前に提案した方がいいのではないか、いっそストップをかけた方がよいのではないかと迷っていた。そのうちにいままでのうっ積されたものがはき出されるように活躍していたS男のマジック板が、Tの顔にあたり、Tが泣き出した。やはりこんな事態になる前に何らかの配慮をすべきだったと反省したが、友だちといっしょにいることは楽しいことだということをS男自身に発見させたかったし、そのことによる満足感をもう少し味わわせてやりたいと思ったのである。しかし、相手を泣かしたということで友だち間に不信感を抱かせたと

なると結果的には不成功に終わったことになる。

予想通りに、「アラーラアラーTちゃんを泣かした」とはやしたたので、S男も遂に泣きだしてしまっただ。いまでも一度も泣いたことのないS男が大声をだしたので安心した。これで声をだすことが平気になったのではないかしらと思つて、教師が何かいおうと思つたらOが「手裏剣は危いでやめよ」と提案した。一応自分たちで納得のいく解決ができたのであろうか。

教師は「そうね」といつて次にどうするかみていると、組み板の棒をとりだし画用紙を丸くきつて刀のつばをつくりだした。この子たちはよほど暴りたいのだなと思つていると、ヤッヤッときりあいをはじめた。

行動をかえさせても無理だと思つたので、「その棒があたると危いからこの新聞紙でつくってみましょうか」という。教師のさそいかげがなければ遊べないH、Qも遊びはじめた。泣いたことで平気になったのかS男もヤッッと声をだして友だちをきいている。どこに教育的なものがあるだろうかとも考えてみたが、教師は子どもたちのようすから余り危険性はないし、いままでもつていたから、を少しでも除去できたという願いをもって、紙屑の始末だけ約束して遊ばせた。

二、三日続いたらS男は動きまわることが平気になったのかブランコなどの遊具も使って遊ぶようになった。

もしこのとき攻撃的な感情のはけ口を大工遊びや体育的なものにもつていったとしたら、S男は声を出すきっかけがおくれたか

も知れないし、〇の五人のグループへの仲間入りができなかったかも知れない。

入園当初、抵抗なく入れる遊びの一つに郷土的な集団遊びがあるが、幼児にそのような精神的レディネスが培われていない場合、友だちとの結びつきはなかなかできず、何でもない遊びがきっかけになって壁がとれるということもあるから、気になる遊びだからと、一概に禁止したり行動をかえさせたりせず、見守っていくことも大切ではないかと思った。

以上、二つの個人の事例をおって仲間に入りこめたようすを述べてみた。

大体の幼児の交友関係は、最初は主として遊具を仲立ちとして広まっていく。ブランコなど使用人数に限りのあるもの、積み木、組み板など数が限られているもの、一方、集団遊び、鬼遊びのように人数に制限のないものなどにより、友だち同士の接し方も異なってくる。

一学期の幼児の状態は、ひとり遊びを楽しんでいる幼児もあれば、教師と遊ぶことを楽しんでいる幼児もある。平行遊び、連合遊びなど自己選択による自発的な遊びを二、三人の小グループで楽しんでいる幼児もある。

いずれの場合も、集団生活とはきり離せないものであって、幼児たちが安定して活動できるということは、背後にある集団に自分が受け入れられているということが基本的なことであろうし、そ

の第一歩は幼児が教師に受け入れられていると感じさせることでなければならぬと思う。それが友だちと友だちとの関係のひろがり、深まりへの糸口となり、ひいては集団生活の中で、自分を見出し、自己を発現できることになるのではないだろうか。

しかし、たえず教師が援助するのではなく、危機的場面を幼児自らのりこえることによって対人関係を学習していく場も必要となろう。

(三) 教師の手から離れて遊ぶ(七月)

ぼつぼつ教師の手から離れて活発な遊びが展開されるようになると、いろいろな争いが起こってくる。

幼児たちの自然発生的な遊びをみてみると、女兒はままごとなどでの仲間入りとか、役割で、「あの子がお母さんにさせてくれない」とか、「お母さんばかりしている」とかいう自己主張も起こるが、次第に遊びをリードしていく幼児が現われると、その子が役割をきめるようになる。

「あなた二番目、Cちゃん三番目のお姉さんよ」とか、じゃんけんによって一応自分自身が納得して遊ぶようになってくるが、まだまだ教師の見守りがなくともうまくいかない。

① 教師自身の心をひらく

『ぬかしたらだめ』

ブランコ遊びでもなれてくると、単にこぐということから、そ

れだけではものたりなくなつて、「靴とぼし」が遊ばれるようになる。

グループは片方八人ずつ、一対一の競争であつて、グループ間の競争となるルールである。Hが靴がおちたところに線をひき、「T君の勝ち」といつている。

T「何対何？」 F「四対十」 T「こつちが四やな、十対十にしたらか」 F「うん」

T「H君きらい。一番弱いから」 Hは靴とぼしがよくできない。自分たちのグループにとつては不利である。その気持をきらいといふことが表現した。この子はいつもきらわれているのだろうか。といふことに教師は疑問をもつたが、この場面ではうまく参加できないので、そのまま見守ることにした。

O「T君、A君をいれたつてもええか？」とTの許可を得る。

Tは靴とぼしをしてから、前へわりこもうとしてゐる。Tは腕力のかよいボスである。B「こらー、ぬかしたらだめ」 T「なんでや。あいとつたもん」といつたが後へならぶ。Bは片方の靴をとばしたが遠くへいかなかつたので、「くやしい」といつている。

そこへ、他の組の女兒が「いれて」とくる。男児たち返事をしない。教師「いれてといつてるわ」 T「さしたる」しかたないといふようす。女兒は自分の番がきたが靴をとばさない。O「女の子は靴とぼしつせんのか？」 女兒「したないもん」 T「もーええやろ」 B「もーええやろ」 女兒「まつてちようだい。もうおりる」 次の女兒に対してもブランコにのつたすぐから、男児口々に「も

うええやろ」といつている。女兒「そんなにいわんでもいいやないの。今さっきのつたばかりやのに」と女兒はブランコをおりていつてしまつた。

教師は何かいふべきであつたと反省する。つまり、「数はいくつずつなの」とか「そうね。今のつたばかりだから」とか、「靴をとばさない方がいい子なのよ」とかいつた方がよかつたかも知れない。男児たちは競争をしている。そこへ女兒がきたのはいいめいわくである。早く行つてほしいといふ気持もわかる。

女兒がグループの一員として活躍するためには、靴をとばさなくてはならない。教師としては、今の段階では一応認めてゐるが、話し合ふことによつて何か幼児たちにも考えさせたいと思つてゐるので、何もいわず見守つていた。しかし女兒の感情は不満であらう。

『C君がぬかすもん』

O「これからいくよー」 T「O君いつもようとばさんね」

相手を傷つけることばである。O「Y君とぼくや、Yちゃん、いつも勝つからいやだな」やはり競争場面というものは幼児にとつて何の助けにもならないのかなとも思ふ。

F「O君がんばれよ。Yちゃん負けよ」これも教師として気になることばだが、自分の組を応援する気持はわかる。「O君がんばれ」だけでいいのになと思ふ。教師はFに「さういおうと思つたが、教師自身その遊びに入りこめないでゐるので黙つてみてゐることにした。

R 「やー勝った、勝った。Y君勝った」相手側のグループからきこえてくる。

O 「今のあかん。もう一度な」T 「あかん」の一言でOはブラコンコからおりる。

OもTが強いので一目おいているし、今自分のいったことは正しくないという判断はあったようだ。教師は、他の組の幼児が相手側にきたので、Pのグループへいって見た。

P 「やーめた」教師「どうして」P 「だって松組のC君がぬかすもん。あとからきたで後へならばなあかん。ぼくがあとになるもん」PはCがずるいと指摘し、自分があとになるからやめたいとはっきりいっている。

教師「そうね、ならんでいて、せっかくぼくの番がきたんだものね」とPのいやな気持が先生にもよくわかるということごとをことばにしていってやる。ここで先にCに対して、「あなたもやりたかったら後へならばといわ。すぐ順番がきますよ」といえばよかったが、教師がPと話している間にCは列から出ていってしまった。

どちらを先に認めるかということは非常に困難である。靴とぼしがしたいというCの気持を先に認めてやってから、CのしていることはPにとってはいやなことなのだからと相手の気持も理解させたらPもCも感情にしこりが残らなかつただろう。タイムミンクの困難さを感じる。ここでCがどどまっていれば、PとCの結びつきはよくなっていたかも知れない。

『ぼくの前にいらたろ』

そこへ向う側のグループのTがやってくる。

P 「いらたろー」TはPの前へ入る。教師「T君が前になってもいいの？」P 「この子強いもん」教師「松組の子はいけない」といったのはなぜ？」P 「E君がT君いらたってもいいといったもん」と後のEをさす。

以上の実践から次のようなことが問題となろう。

幼児の世界は矛盾だらけである。ことばをかえれば自己中心的なのだろうが、二、三分前はC君を非難していたPが、自分あるいは属しているグループに都合のよいことであれば平気で自分のいったことと反したことをいっている。Tは腕力があるので、これから先、遊んでもらいたいがための追従的気持の現われとも考えられる。

Tは最初Aグループで列にわりこもうとしてBに注意され、後についていたが、Bグループでは、Pの希望もあったのでわりこむことについては別に悪いとは思っていない。

わりこみに対しての行動を指摘されたことについて、Tは同じ級の友だちだったので受け入れたが、Cは他の級の幼児に指摘されたということで人間的な相通するものがなかったため、列からでてしまったとも考えられる。松組のCは明らかに自分の否を認めているのでけんかにはならなかったが、教師がいたからとも思える。

教師は、Tに「皆順番を守っているのだから、T君も後へなら

びましよう」といい、Pに対しては、「後へいってもぼくたちのグループだからいいでしょ」といってその場をはなれたが、教師自身に全面的に受け入れにくい遊びである場合、なされている行動に対しての配慮はマイナスになることがある。

一見したところ、グループで遊んでいるようだし、その遊びをある時期まで教師も認めてやろうと思っているときには、みのがしやすい場面であるし、教師もその遊びに参加しにくいということと指導が適切になされにくいということになる。

しかし、この遊びでも、すでにボスのな幼児と、下積みになっている幼児、追従的な態度を示す幼児、順番ということに対しての個々の幼児の反応のしかたなどにはいろいろの問題が含まれている。

このようなときに、むしろ、幼児同士のぶつかりあいのありのままの姿が現われているようにも思い、教師としても反省させられるものがあった。

② 幼児の自己主張と受け入れ

『ぼくが先だよ』（例一）

すべり台とかシーソーなどでは、男児女児をとわずよくのりものごっこが遊ばれる。石や草花などが切符になって、のりたい人は、それをもって改札の友だちなり運転手にあげるとのせてもらえるという遊びがよくみられるようになる。

七月のある日、ままごと遊びの発展から、電車にのることにな

り、保育室の中を、前の人のスモックをもって走りまわっていたので、教師が縄をだしてみた。

KとYは最初は、「ぼくが先」、「ぼくが先」と、いいあっていたが、そのうちにKがYの頭をたたいたことから、とっくみあいのけんかとなる。わけを聞くと両方が運転手になりたいのだ。

K「ぼくが先に縄をみつけたんやもん」Y「ちがう。ぼくや」

K「ちがう。ぼくが早い」とまたとっくみあいが始まる。教師

「両方が運転手になりたいのはよくわかるけど、これはぼくだけの縄じゃないのよ。ぼくが先だとY君もK君もいつていたので、早く遊べないでしょ。どうしたらいいかしら」

Y「だって、ぼくが先にみつけたんやもん」

K「ちがう。ぼくが先にとったんや」

この争いになにごとかと五、六人よってくる。

教師「Y君とK君二人が運転手になりたいんだって。みんなはどうしたらいいと思う」即座に「じゃんけんできめたらいいよ」

教師「そうね。先生も今そう思っていたところなの。同じ考え

ね」YとKにむかって、教師「皆もじゃんけんできめたらいいっていつてるけど、どうする？」Y（しぶしぶ）「じゃあ、じゃんけんする」Kがグー、Yがチョキ、Yが負ける。

教師「じゃんけんできまったんだから、K君が先ね。またY君にかわってあげてね」と二人によくわかるようにいう。Kが運転手、Yが車掌になって走りだしたので、教師も内心ホッとしていたが、中庭を一まわりしてきた電車をみたら、Yがいない。

K 「つままないな」教師「どうしたの？」K 「だれも車掌になつてくれない」教師「どうかしら。ぼくがはじめY君にかしてあげたら、おもしろく遊べてたかも知れないわね」K 「うん」教師はKがあまりしょんぼりとしているので「先生を車掌にしてくれる？」というときK 「うん」と嬉しそうだった。

『ぼくがなるよ』(例二)

腕力が強く活動的なDが「ぼくがなる」と運転手になる。友だちに、D 「どこへいきたい？」C 「北海道」D 「そんなところまで線路はつづいてないから、もう少し近くに」C 「名古屋」

A 「鈴鹿サーキット」

D はあちらこちらでお客をおろしてきたが、次にのせようと思うとはつきりわからないので、D 「駅がはつきりわからなくて駅をつくらなあかん」といつて止まっているところへ、L子がくる。

L子 「私、運転手にならして」D 「だめ、ぼくだ」G 「だめ、D君一番、ぼく二番」L子 「さして」教師「お客さんになつたらどう？」L子がこたわられたので別の役割ではどうか尋ねてみる。

L子 「私、運転手になりたい。じゃんけんできめようよ」とはつきりいう。二、三回いいあったが、結局じゃんけんをする。L子が負ける。L子 「こっすい」G 「なんで」L子 「あとだししとる」D 「そんなことしない。Lちゃんがチョキ出して、おれがグーだしたもん」

G 「ちがう。いっしょやぞ」Gは一応Dの強いことを認めてい

るので、Dのかたをもっている。L子「もう一回ははじめからしようか」G 「きまったやないか」L子は不満そう。教師「そうね。みんなはどう思う？」「同じやった」「あとだしやった」口々にいう。教師のみていたところではL子の主張通りだったので、教師「先生もよくわからなかったから、もう一度じゃんけんしてね」という、その結果、L子が勝つ。Dはその前に「駅がはつきりわからない」といつていたので、D 「G君、駅をつくろう」と運転手をゆずって机をGと運びはじめた。

以上の実践から次のようなことが問題になろう。

(例一)では、一応じゃんけんということでは役は決まったが、Yは不満なのでぬけていつてしまった。

やはり、このような場合は、一緒に遊ぶようにしむけたからといつて表面的に解決がつくものではない。両者の気持が結びついていない。一方通行である。

また、Yの感情をくみとつて、縄をもう一本だしても解決にはならないだろう。

ふだんからKとYは近所なので遊び仲間ではあるが仲がよくない。防衛的で攻撃的行動が多いので、教師としても何とか仲よくさせたいと思つてこのように助言した。

しかし、あとの配慮がかけていた。ここで教師がお客さんになつてのつていけば、Yの感情もちがった方面に広がつていったかも知れない。このとき教師は、他の幼児が「ぼくにも縄をか

て」といいにきたので、その準備をしていたため、LとYにまかせたのであるが、危機的場面のLとYについていくべきだったと反省した。

(例二)では、ふつう女兒が男児のグループへ入る場合、あとからきたのだから、お客さんになる幼児が多いが、L子は自己主張した点はえらいと思った。

この頃になると、腕力の強い子がちょっとしたリーダーとなることがおおく、GはDに追従的な気持をもっていることがことばに現われている。

Dは自分のじゃんけんをあとだしとは思っていないのか、思っただけでも口で単にそういつているのかはつきりしないが、教師のいない場合だったら、このまま押し通してDが運転手になっていくかも知れない。

教師はDの気持を傷つけないかったので「はつきりわからなかったけど」といういい方をしたが、L子の主張通り、「D君はあとだしと思っていないけど、本当はあとだしになるのよ」とはつきりいふべきだった。Dはいつも自分が勝って思い通りにしていたとなると問題である。

幼児たちに問題をなげかけてみたが、「同じ」という子の中には、Dに対して追従的な気持がある幼児かも知れない。

結果的にはDはL子に負けたが、一応運転手になっていたのでも満足であり、次は駅長へと役がかわっていったから、運転手をゆずったことについては不満もなくなつたし、一応他人もうけい

れたわけである。

しかし、幼児の世界は強いものがちとということがよくみられる。「ぼくの」ときめてしまうと、その子に追従的な気持をもっている子は、それをボスにゆずり、交替で使うこともあきらめるかも知れない。教師はそのような場面を見逃すことのないように、やはり適切な援助が必要となろう。

しかし、自分たちで考えた遊びの発展に伴って他に満足を見出していくので、必ずしも、教師が全面的に援助したり、けんかを予想して最初からくいとめる必要はないが、好ましい友だちとの結びつきになるかどうかは、一学期では、やはり教師が見守ってやらなければならぬだろう。

(四) 友だち関係と遊びは深いつながりをもっている

遊びなくしては友だち関係は成立しないといっても過言ではない。友だち関係を深めようと思えば、遊びを充実させることである。

充実即ち満足感と成就感だがよりよい充実を得るチャンスを幼児に与えられるのは教師であり、教師の配慮―適切な助言と適切な環境―が教師と幼児とのふれあいをいっそう豊かにするのではないだろうか。遊びを幼児だけに任せておいたのでは発展性は少なく、満足感はあっても成就感は少ないと思われる。

しかし、教師が表面にすぎることなく、幼児たちの中から遊ばす遊びを尊重して幼児とともに遊ぶことにより、よい刺激を与え、

幼児が十分自分の能力を出しきってこそ好ましい友だち関係も生まれ、遊びが深まり、広がり高まると同時に、友だち関係も深まり、広がるのではないだろうか。

『この指とーまれ』

・競争場面での教師は鎮静剤である。(例一)

二学期に入ると幼児たちの活動もグループでなされることが多く、いろいろな遊びを考え出す。最初三、四人が相談して遊びはじめたりレールあそびに、やりたい子が集まり、他の組の友だちに混って遊ぶようになる。

H子、M子、Y子、S子の四人が、「リレーごっこしたいもんの指とーまれ」と園庭を歩いている。そこへ男児四人(S男も含む)女児二人が「さして」とやってくる。「やまこーわせ」「あいけんな」「あいけんな」なかなかきまらない。

O「二人ずつじゃんけんしよう」

M「そうやな」

このときH子が、M子、Y子、S子に耳うちをする。

H子「グーとパーの方がええわ」

Y子「そうやね」「グーとパーやんな」と何度かじゃんけんをする。何度かやっているうちに耳うちしたことが判明した。全部パーを出そうと欲しかったらしい。同じ組になれることを考えたようだ。

H子「一人おおい」「グーとパーやんな」四回目にグーとパー

にわかれた。他の子は気づかないのか何もいわない。

H子「背の高い順にしようね」H子は背が高い。そこで背の高さを比べあってならぶ。Oが円筒とボールを二カ所にならべている。

教師「先生も仲間に入れてね」B「誰かつれてこなあかん」側でみていたT子を教師がさそってくる。

M子「先生、こっちへ入って」O「ずるい、じゃんけんせなだめ」H子「グーとパーやに」二回目にT子がグー、教師がパーをだす。M子「わー、うれしい」と大喜び。T子が男児のグループになったが別にいやがっているようでもない。

H子「誰が審判になる？」教師「審判はどんなことするの？」

H子「ここに線をかいてヨイドンっていうの。線がきえたらまた書くの」M子とOが「やりたい」という。D「じゃんけんできめたらいい」という。M子が勝つ。M子「よーいどん」先頭はボールをもって走り、円筒におき次にタッチするという置換競争である。昨日はボールをもって走り、次の幼児に渡すという方法で遊んでいたが、今日は手でタッチするというこらししいがうまくできない。前の走者がこないうちに次の走者が走り出す組もある。

M子「線からでたらこっすい」という。一回目はH子のグループが勝つ。O「手をうってもらわん先に出るもん。ずるい」教師「そうね、タッチがうまくいかないわね。何かいい考えはないかしら」S子「バトンはボールもつとじゃまになるし」S男「ハシカチは？」O「ポケットに入るからいい」教師「そうね。皆は

「どう？」「ハンカチでいい」二回目はハンカチをバトン代りにして競争する。夢中になると線からとび出すが、タッチは割とよくできた。次から次へお友だちがふえ五回つづけて遊ぶ。

『勝ち、こつち、負け、あつち』

・教師がぬけても遊べる(例二)

数日後、園外保育のときに、他の男児のグループのリレーごっこがはじまった。

教師も加わる。グループわけは、「じゃんけんできめよう」「二人ずつな」「あいけんぽん」「勝ち、こつち、負け、あつち」組みわけがきまる。G「走る順をきめよう」E「誰がこの中で一番速いかな」J「ぼくさ」L「ぼく」G「むこうの組は誰がはじめて走るかな？」と相手側の作戦をみている。教師はこの子たちなかなか考えているわという気持で黙って聞いている。I、L、Gなど「ぼくが速い」といっていたが、幼児たちにはどの子が一番速いのかわかっていないのだろう。I、教師、L、Gの順にならぶ。「アッ、僕、O君と。絶対ぼくの方が速いぞ」E「なにをもって走る？」教師「そうね、何がいかしら」E「ぼうしは？」教師「そうね」G「なにをまわってくる？」適当なもののみあたらない。教師「何もないから先生の帽子にしましょうか？」「そうだね」といって遊びはじめる。

『今、ぼくが運転手だから』

・遊びの発展には、チャンス

をうまく利用することが必要である(例三)

つぎに積み木でよく遊ばれるのりものごっこをみてみよう。

男児七人が積み木と椅子でバスをこしらえ、フラフープの輪をハンドルにして遊んでいる。F「次は四日市、近鉄四日市」O「さして」F「切符がいります。旅行クーポンの方は三枚なければいけません」M「ぼく名古屋」S「ぼくも」I「さして」M「切符がいるよ」Y「さしたるか」I「運転手にさして」F「あかん、今ぼくが運転手だから」といわれてIは後へいく。F「次は名古屋」ワンマンカーである。F「おーい、みんなガソリンがへったぞ。ぼくがくれたるわ」とまねをする。

その間にIが「ぼく運転手になろ」と前へいく。やはり運転手になりたい気持をおさえていたのかも知れない。L「さして」F「Y君にきくの」L「Y君さして」返事がない。

再び、L「Y君さして」Y「いいよ」運転手ではないがYが主導権をもっている。I「発車準備」Fがガソリンをいれている。E「ぼく車掌さん、次はどこって町の名前をいう人な」と遊びがつづく。

『この紙でつくついたら？』一枚の紙片から遊びが発展する。バスごっこのあと、パンやさんごっこになる。F「ここはパンやさん」「パンないかなー」O「そーや、果物をパンにしよう」O「おーい、いっぱいパンがあるよ」F「パンはいりませんかー」E「パンはいりませんかー」この子たちはパンは何でもいいのである。ただ遊ぶことに一生懸命である。教師はそばでみてい

たS子とP子をさそってパンを何でこしらえようかと相談している。

L「さして」バスごっこからいったんぬけている。Y返事をしぶっている。F「ぼくは、はじめからずっとしてたでええやろ」Y「うん」「Lちゃんもさっきしとったでいれたるわ」S「いれて」Y「売る人満員ですから、買う人になってください」F「280円です」F「毎度ありー。大きいパンですよ」T「パンがやけたら、ここから出すのさ」Y「できたてのパン」といっているが、ほとんどの幼児が戸外で遊んでおり、消極的な女児四人がままごとをしているだけである。

教師「お客さん、なかなか買いにこないわねー」と女児にきこえるようにいう。女児「お金ないもん」という。教師「じゃあ、この紙でつくったら」と紙をわたす。この消極的なグループはいままままごと遊びに入りこむことができず、お母さん役になることはもちろんなかった。ままごと道具が自分たちのものになったという喜びを味わっている段階である。お金ができたのでどうするかみていると、この消極的な女児のグループは、パンやさんの男児のグループといままであまり交流がないためか、ややおおくれがしているようすなので、教師が、「わたしもお腹がすいたから、パンをかってこようかしら」といって、「A子ちゃん、一緒に買いにいきましょう」といってやる。それで気が楽になったのかA子とC子は二人で「パンください」H「どれがよろしいか」Y「100円です」O「またどうぞ」とやや活気をおびてきた。

それまで戸外から入って絵本をみていたHや、外から入ってきた四、五人もさっそくお金づくりがはじまり、銀行ができる。

『ぼくたちもつころう』・遊びの発展は友だちからの刺激による。

パンやさんごっこことならんで、おそばやさん、氷やさん、本やさん、おもちゃやさんができた。おもちゃやさんでは、最近組木で動物をこしらえていたやはり消極的な男児の四人のグループが、パンやさんに刺激されたのか、「ぼくたちも作ったものをうろうろ」ということになった。このような遊びは、一学期でもみられるが、グループ間の交流があまりないのが、二学期になると総合的に遊ばれるようになってくる。「ぼくが社長さんになる」「じゃあ、ぼくはお金をもらう人」と会計係もできた。一方パンやさんからわかれたメンバーが氷やさんになって、「氷大盛、大サーピス」などといっている。ままごとのグループでは、消極的な女児に加わって活動的な女児のグループも混って、家のつくりなおしである。H子「ここお風呂場がいい」S子「台所はここ」M子「犬ごやがいる」と犬ごやをつくりはじめ。すると今までパンやさんにいたO、I、Kが「犬になりたい」とワンワンほえたてる。パンやさんは自然消滅の形になってお家ごっこが主体となる。

H子「先生、テレビつくりたいから紙ちようだい」と製作コーナーから画用紙をもっていく。H子はテレビの形をかいて、積み木に紙をはっでもいいかをききにくる。Fがそれをみて「そんなテレビつもらん。もっと大きいのがいいな」といって、F「先

生、大きいテレビつくるから、大きい箱な〜い」とくる。教師はダンボールの箱を二つ用意する。Fの男児のグループがづくりはじめると「私たちもつくりようか」といってテレビづくりとなる。

『テレビとお話をつくりよう』・教師がまとまりをつけてやるという遊びが発展する。(実践例省略)

以上、三つの実践から次のようなことが考えられる。

例一のような競争の場合、教師がともに遊ぶと競争場面でのたかぶった感情がぶつからないで遊びが長続きするし、メンバーも次第に増してくる。

二学期になるとルールのある遊びでは、その遊びを提案した幼児がリードしていくことがおおい。いつも同一の幼児がリードするのではなく、遊びがかわれば適当に交替している場合もある。

一応自分たちで目的をもって遊ぶようになり、問題がおきると自分たちで考えようというきざしがみえてくる。すなわち、自然発生的に遊ばれる場合は、やりたい子が参加し、三、四人のグループに他のグループ、または個人が参加するのであるし、持物、人数に制限がないので、仲間入りも余り抵抗がなく、けんかの場面は少ない。しかし、相手側のルール違反は指摘する。グループの性質とか、社会性の発達程度によって組み分けの方法が異なるのはおもしろいと思った。人数を平等にしなければいけないことも理解できるようになっている。

話し合いが自分たちでできるようになると、メンバーでルールとか方法についての相談ができるようになる。

どの方法でも、各人が納得の上で遊ぶので余りけんかにならず自分たちでうまく処理している。

スムーズに遊ばれている時の教師の援助にはどのようなものがあるのだろうか。教師が幼児の中に入りこんでともに遊ぶこともあってもいいし、その場面から少し離れていることもよい。つまり、幼児たちは、自分たちの関係を自分たちでつくりあげていくことができるからである。

例三は、ある一日の遊びの発展の変化をみたものであるが、まず教師はどのような援助をしたのだろうか。

教師は最初直接参加しないで見守るだけである。教師が誰かきそいかけでもしたら、メンバーも増し、遊びも異なった方へ発展したかも知れないとその段階では教師は反省していた。

時間がたつにつれて、遊びのりものからパンやさんに変化していったので、教師はパンの製作でもしようかと二、三人の子にさそいかけたが、消極的な女児のグループが仲間入りしくそうだったので、ことばをかけて援助してやる。

つぎに、活動的なメンバーならば、必要に応じて自分たちでお金をつくって遊んでいるが、この女児のグループは気がついてそれだけの積極性がなかったので、教師が援助して紙をわたす。

パンをつくることよりも、幼児の興味が、各コーナーによる遊びにつながりができてきたようだったので、教師自身の気持にも見通しがつき、まとまりをつけるための援助としてダンボールの箱を出し、テレビづくりのグループに入る。

個人及びグループの幼児の満足感はどうだったか。

例三のIは、のりもののグループへ仲間入りはさせてもらったが自分の主張は通らなかつた。しかし、がまんできるようなになっている。その場面から逃避して他の場面で満足を得るという方法をとらなくても、自分の感情をおさえたら、友だちどうまく遊べるということとは理解しているようだ。

Fは、最初Iの要求をいれないでしりぞけたが、ガソリンがへつたということから、自然のながれで運転手をゆずり、自分は他の役割をつくり友だちと仲よく遊ぶ満足感を味わっている。この時期になると、自己抑制もできるようになってはいるが、けんかになるか、うまくゆずれるか、それまで遊ばれた満足感とその子のパーソナリティーによることがおおいと思われる。

パンやごっこに変化したとき、のりものごっこ大体同じメンパーであるが、L夫がいったんぬけて再び仲間入りする時に、すぐにはいれてもらえない。しかしFが「ぼくは最初の遊びからいた」と発言したことにより、Lも最初は参加していたことをYも思い出して仲間入りさせている。

YはLに対して少しマイナスの感情をもっているのか、他の幼児のようにすぐ受け入れられないように感じた。

役割については、教師が援助しなくても自分たちでどうやらその子が遊びに加われるか考えるようになっているから、一応本人もその遊びに加わりたい気持は満足されている。

消極的なグループは、他のグループへの交流のきっかけができ、

交友関係が広がった。時間が与えられると、友だち同士のふれあいの中でお互いに刺激を与えながら、遊びの幅も広がり、友だちとの交流も広がってくる。そこに満足感プラス成就感すなわち充実感が幼児たちにあふれてくる。このときは、個人の満足ではなく、グループとしての充実感となるのではない。

(五) おわりに

このように二学期、三学期はグループとしてまとまった活動が活発にされるようになると、そのかげにかくれた幼児たちを見おとしがちになってくる。リーダーとその周辺の子どもたちの関係が明朗であるかどうか。能力のよく似た幼児同士安易な逃避的な遊びをしていることはないか、など、自然発生的な遊びにおける幼児たち同士の関係をみきわめることによって、教師の援助も必要となるだろう。幼児たちは、それぞれの場で表面的には解決したり、逃避したりしているが、その感情をくみとってよい友だちづくりをしてあげるのは教師だろう。

しかし、教師对个人の解決ではなく再び問題を幼児たちになげかける必要もある。幼児の心にもたれているマイナスの感情をプラスの感情とするとともに、幼児が集団の中で活動することにより、満足感をもたせることが、結局、望ましいパーソナリティーを形成していくことになり、それが幼児の友だち関係をより発展させていくことになると思うのである。そこに幼児教育の基本がなければならぬだろう。

(四日市市立富洲原幼稚園)