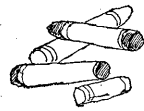


「基本的な生活態度の形成をめざす指導」の研究(五)

Ⅱ 実践の考察から得た指導の観点Ⅱ



仏性とよ子・服部 馨
稲岡 百合・谷川 敬

(五) 仲よくする態度形成から学んだこと

四歳児で「仲よくする」とは、一体どんなことをいうのだろうか。また、「仲よくする」ということの指導とは、何を意味するのだろうか。正直いって私には、はっきりわからなかった。たとえば、ままごとあそびにお母さん役の子どもを中心に動いている子どもたちを見て、そこに何の問題もおこっていなかったならば、それだけに、みんな「なかよくしている」と思って安心していたし、また、みんなの仲間いりをするのできない子どもがいたら、教師が「まげてあげてね」といって、それに仲間いりさせた、あるいは、その子を教師の子どもにしたてて、教師といっし

よにごちそうをたべて、あそばせてやったりすることが「仲よくする」ことの指導である。といった程度のことしか考えていなかったのである。このことが、職員会で話し合われたとき、それではあまりにも表面的すぎるのではないか、ということが問題になってきた。

そうして、むしろ、四歳児では「仲よくする」ということは、どのように芽生えるのか、その芽生えを育てていくために、教師はどのように援助したらよいのかと考えることが、たいせつなものではないか、ということになったのである。私は、今までのあまりにも安易すぎる考え方に反省させられた。自信はなかったが、少しでもその方向を求めたいと願い、これに取り組んでみたのである。

事例一

子ども	教師	教師の気持
<p>A 先生、私のブランコとはったの、かしてくれはらへんわ。</p> <p>B そうや、あれはみんなのブランコやし、かわりばんこにのるのやなあ。</p> <p>B ぼくもついでいって、いうたるわ。 (A、BはCの方へ行く) (しばらくしてA、Bは、かえってくる)</p> <p>A、B なんばいうても、かわってくれはらへんわ。</p>	<p>あのブランコは、Aちゃんのと違うでしょ。みんなのブランコやね。</p> <p>Cちゃんにそういってあげようね。</p>	<p>直接相手の子どもに言えばよいのにと思った。</p> <p>公共物は誰が使ってもよいことを知らせたかった。</p> <p>教師がA、CにいたいことをBがいつてくれた。</p> <p>教師にいうよりも子ども同士で解決させたかった。</p> <p>せっかく、A、BはCの所へ行っていのに通じあっていないことを思うと、</p>

C (教師の姿をみて) かわったるわ。
(Cはおりて走って行く)

(A、Bについて、Cのところへ行く)

Cは余程強情にしてるな、と思った。
A、Bのいうことを聞きいれず教師の顔を見てかわろうとしたので、少々不愉快であった。
教師の權威を感じたのだろうか。

(考察)

○「私のブランコとはった」といつてきた子どもに「ブランコはみんなのもの」といつても、四歳の子に納得し理解できただろうか。けれども自分のブランコ、といつてきた子どもに教師は、公共物であることをはっきり知らせたかった。

○それなのにBの「かわりばんこにのるのやなあ」の言葉に惑わされて、AにかわつてのつたCに、Aにかえすような助言をした。こうなると「私のブランコ」といつてきたAを認めたことになり、Aはやっぱり私のブランコやった、また先生にいつてよかつた、と思つたであらう。

○Cが教師の姿をみて「かわつたるわ」とブランコをおりたのは、教師に対して權威か威厳を感じたのであらう。それとも反発を感じてブランコを投げだしたのであらうか。

教師は告げ口にきた子どもや、訴えにきた子どもに、その場で解決してやろうとするものである。この場合訴えにきたことを解決するのは教師ではなく子どもが、また子ども同士が自らの力で解決しようと努力することなのであって、教師は子ども自ら解決しようとする姿勢になるための手助けをすることなのである。

教師の権威や威圧によって、たとえその場合は表面的に納まってもそれは本当に解決したのではなく、教師の権力に対して表面をとりつくろっていただけのことであろう。態度形成ということとは、決して教師の権威でとりつくろわれたものであってはいけない、ということを知った。

事例 二

子ども	教師	教師の気持
A ままで B ふん		はつきりしない返事であることを思うと、Aをませたくなさそうだと思った。
C 私はお姉さんやし、Bちゃんはお母さんやしなあ。		B、CがAをませたくないと思っっていることをはつきり知

A うん	B ふんそうや A (教師の顔をじっとみている)	あっちのおうちのお母さんになったらわ。	返事をしてくれてよかった。
		この場をうまくおさめたかった。	

(考察)

○B、Cが仲間にしたくない気持が教師にはつきりわかっていたし、Aの立場も救ってやりたいと感じ、おだやかに解決する方法を教師は考えた。

○教師の言葉によりAは、となりの仲間にはいり、そこでお母さん役になって遊ぶことができたので教師はこれだよいと思っただが、あとになって、果たしてA、B、Cの三人が仲よくなれたことになるだろうか。

あのままではB、CがAを拒否したことを、教師がそのまま認めたことにならないだろうか、と気になった。

○一方、Aはいつでもお母さん役でなければままたこの仲間いりをしていないことも認めたことになるようだ。あとでA、B、C三人が仲よくしようとした態度がみられなかったし、また教師自

身も、そうするための働きかけは、何もなかった。

○これを子どもの方からいえば、B、Cは教師がAを仲間にいれてくれなくてよかったと思っただろうし、Aはお母さん役にさせてもらってよかったと思っただろう。つまり、A、B、Cの三人は、自己主張が通ったことになる。

○このときの教師の働きかけは、その場を円満に解決させただけであり、仲間いりしたいと求めている相手を拒否しようとしている子どもに教師はまったく働きかけていない。仲よくしようとしている態度はこんなときにこそ、教師の働きかけによって形成されていくのではなからうか。

教師は子どもたちが争いを起こさないように、とかく行き届いた配慮をし、その場、その場を円満におさめようとするものである。

子どもたちに、生活に立ち向かっていく意欲を高めさせるためには時折、暖かい保護のもとで、抵抗を与えることも、大切ではなからうか。

この事例の場合、Aがお母さんになるよりも、子どもの役でもB、Cの仲間に入ることの方が大切であったと思う。

事例三

子ども	教師	教師の気持
-----	----	-------

A (人形を抱いている)
 B だまって抱いたらあかんや。
 C そうや、あかんやんか。
 B あんた、まじってへんやろ。
 C ませてほしいの。
 A うん(小さい声で)
 B ほんなら、はいり。
 C ここが玄関やしな。
 (CはAの靴をぬがせ、玄関にならべる)
 (AとBとCはその後、遊びをつづける)

Aが不安がって、にげ出さないか気になった。
 AはB、Cにいわれてがっかりしただろう、とかわいそうに思えた。
 あかんといいながらも、Aのことを気にしていることに気がつき、ほっとした。
 このときはじめてAはほっとし、Cの言葉に救われたのではないだろうか。
 はつきりしない返事であることを思うと、Aをませたくなさそうであった。
 B、CがAをませたくないことをはっきり知った。

(考察)

○AはB、Cたちとままごとあそびがしたいあまりに、そっと人形を抱いたが、B、Cに「あかんで」といわれてしまい、期待を裏切られ、失望し、淋しいおもいがしたことだろう。

○Aは人前には常に目立たない存在ではあるが、どんな遊びにおいても自分も友だちと一緒にやってみようとする意欲はあるが、その気持をはっきり相手に言葉で表現することができず、まわりの子どもに拒否されてしまうことがある。このケースに
おいてもそうだった。

○B、CはAを自分たちのあそびの中へ入れたくなかった気持がはじめは強かったが、だんだんいれてあげた方がよいだろうが、あの人は入れてほしがっている、いっしょにませてあげよう、と自分なりに努力し、Aを受けいれようという姿勢にまであってきかたを非常に尊く思った。

○Cがませてほしいの、といった言葉は非常に素直であり、卒業であったと思う。

○教師は言葉には出さなかったが、教師の無言の働きかけによって、B、Cは教師がそばにいるという満足しきった安定した気持からませてあげよう、という姿勢になってきたのかもしれない。

B、Cは自分なりに努力して、ませてあげようという気持

になってきた。このように、四歳児のなかにも、子どもは子ども同士、自分たちだけでそのような姿勢をすでに示す力をもっていることを、あらためて認識するとともに、態度形成とは、教師と子どもとの関係だけで形成されるのではなくて、子ども同士の仲間関係によって、達成されるものであるということを学んだのである。

事例 四

子ども	教師	教師の気持
<p>A (朝、登園して、赤組の部屋へ入ってきたBをみつめて) Bちゃん、絵かかへんか。 B うち、粘土したいわ。 A なんや、粘土か。ほんならうち絵かくし、まってるや。 B やっぱし、うちも絵かくわ。絵かいたら、あれしような。 A うん (絵をかき)</p>		<p>自分で絵がかきたいのなら、ひとりでかけばよいと思っ た。 Bが自分のしたいことをはつきりいったので嬉しかった。 AがBのいったことに関係なく自分の意志を主張していることが嬉しかった。</p>

その後、A、B粘土あそびをする)

Aから離れられないBの依存的態度が残念に思えた。

(考察)

○最初、Aのさそいかけに感じないで、自分でやろうとすることをはっきり示した。このBの前向きな姿勢を教師はもっと、大切にすべきではなかっただろうか。

○教師はだまってBの会話をきくだけでなくAもBも自分のやりたいことをお互いにやり、しかもあそぶ内容や場所が違ってても仲のよいAとBに变りのないことを知らせるべきであった。

○A、B共、たより合っているのである。同じことをすることによって安定をもち、ちがった場所がちがった遊びをすることに少し抵抗があったのだろうか。

○AはAなりに、BはBなりに、やはり主体的に動けるよう教師は働きかけるべきであったし、そのためには二人が安心して別々の場所へいけるような助言があればよかったと思う。

この時教師は仲よくといったことにこだわっていたため、AはAなり、BはBなりの自主性の芽をはぐくんでやる、折角の機会をのがしたようである。Bの粘土したいわ、といったのを自主的な芽生えとして教師が育てるべきであった。

この事例から子ども同士が仲よくしようとしているその最

初の動機は、お互いが支えあい、頼りあうことによつて集団の中で安定を得ようとしている感情のあることを知った。しかしこのような支えあい頼りあう感情からお互いが仲よくなり、相互が安定した状態になれば、更に相互がより主体的に動くことができるよう、徐々に教師は働きかけなければならぬと思う。

事例 五

子ども	教師	教師の気持
<p>A 私お母さんにならしてね。</p> <p>B あかんで、この人がお母さんやのに。</p> <p>A かまへんやんか、私もいれて。</p>	<p>C ちゃんのおうちはお母さんひとりやけど、赤組さんのお家は、ひとり、ときまってるよ。</p>	<p>BはAをいれたくないのでいっているのだろうか。</p> <p>AもBもいいたいことを素直にいつていると思った。</p> <p>CはBの味方をしているのだろうか、Aを入れまいとしている。</p> <p>だれでも何人でもお母さんになってもよいのだということを知らせたかった。</p>

A、B、C（だまっ
ている）

A
うん

D お姉さんになる
か？ 子どもでもい
いで、私は子どもや。
A うん

Aちゃん、お母さん
になる人きまっては
るのやけどねお姉さ
んになったらわ？
お姉さんでもきつと
おごちそうつくらし
てくれはるよ。
Aちゃんお姉さんに
なるっていつてはる
けどいれたげて。

A、B、Cは教師
の言葉が理解できな
かったのだろうか。
黙ってしまったのが
気になった。
早くAをままごと
に連れてやりたい気
持で一杯だった。
DがAにお姉さん
になることを納得さ
せようとしているこ
とが教師にはうれし
かった。

（考察）

○お母さんがいて、お姉さんがいて、子どもがいる、といった家
族構成がこの場合できているのである。そのため、教師がいっ
たCちゃんのお家は……といつても子どもたちは素直に理解で
きなかったのではなからうか。

○教師はAがお母さんになって、ごちそうづくりをしたがつてい
ると思ひ、お姉さんでもごちそうつくれるね、とごちそうつく
りをすれば、このAをおさめることができるように思った。

○教師の言葉、Aちゃんはお姉さんになる、といつてはいるけれ
ど……で、B、C児はまだA児が仲間にはいつてくることを納

得していないのではなかつたのだろうか。

○このときDは非常に素直な気持をAに向かっていつていること
が教師を喜ばせた。

A児とB、C児が、仲よくするということは、教師が三人
をいっしょに遊ばせるということではなく、別々の存在である
AとB、Cが、いっしょにあそべるようになるまでに、相互
にどのように接し、話し合い、協調しあおうとするか、その
姿勢こそ重視すべきであろう。
ただその場をうまく処理しているだけでは、態度の形成を
めざすことはできないと思う。

以上のことから「仲よくする」ということの指導は「仲よくす
る」しかたを表面的に教えることではないということがわかっ
た。ゆずり合う、仲よくする、助け合うなどという行為的なお互
いの心のふれ合いや、通じ合いが基盤となつて、ひとりひとりの子
どもの心のうちから起こる行為でなければならぬ。友だちとか
かわり合うということは、教師によつてならぬかのかたでわか
り合わせられて行なうというのではなく、この子自らが友だ
ちとかかわりあおうと、意欲的に行なうことが必要なのである。
従つて、この指導は、事象の単なるテクニク的な解決を教え
るのではなくて、むしろ態度形成に役立つものでなければなら
ないことになつてくる。教師が子ども同士の間で起こつた問

題をテクニク的に解決してやる役目ばかりをしていると、子どもは他律的にしか育っていかなくなるであろう。子どもが教師に何か解決を求めようとしても、教師はそれに安易に解決を与えずに、子どもが仲間のなかで自分なりに考えて解決しようとする姿勢を育てることが必要なであろう。

今まで私たちは、このような働きかけを忘れていたのではなからうか。子どもは活動のなかで自然に「仲よくする」態度を学びとることができると考えていたのである。子どものありのままの姿を大切にすることは、もちろん必要である。しかしだからといって、教師の働きかけや指導がなくてもよいというのでは、決してない。子ども同士が仲よくしようとしている機会を得ているのに、それを自然にまかせているのでは、その場にいる子ども同士の心のふれあいに、つながりを育てることができないのである。

教師は、この際、たとえ子ども同士が話し合えなくても、教師が両方の子どもの心をふれ合わせ、そのなかで自分からみんなのなかにはいつていこう、あるいは、迎え入れようという気持をもたせる役目をしてやらなければならないのである。だから、自然のなりゆきにまかせるのではなく、教師としての働きかけが必要なのである。そうして、この働きかけがまた、教師と子どもの心のふれ合いとなつて、お互いの信頼感をも高めているのであろう。

もちろん、この働きかけが、教師の外的な権威によってなされるものであつてはならない。教師の権威、いや威厳でなされた働

きかけでは、その場は表面的におさまっているかのようであつても、実は教師の権力に対して表面的にとりつくろわれたものであつたなら、決して子ども自身のうちに形成されたものとはならないのである。だから、正しい働きかけがなされるためには、教師と子どものあいだに心のつながりがあることが必要であり、このためには、教師が子どもをじゅうぶんに理解していなければならぬのである。たとえば、あそびの仲間には本当はまぜたくない子どもを、まぜてあげなくてはならないと思ひなおそうとして、心のなかで葛藤している子どもの気持を教師は理解してやらなければならない。拒否の態度で応対していた子どもが、しぶしぶながらも仲間に入れようとし、そこからまた、仲間に入れてよかつた、という気持を起すためには、その子どもの気持をまず素直に認め、そこから働きかけることが必要であらう。また、仲間はずれにされている子どもにも、教師は「仲間に入れてもらいましょう」と単純にいつてしまわないで、仲間はずれにされている子どもよりも、仲間に入れようとしないうちの側に問題があるのである。仲間に入れまいとする側への働きかけによって、子ども自身が仲間に入れてあげようとする姿勢になるためには、教師が両方の子どもを十分に理解した上での働きかけとともに、この子がこのような態度に育ってほしいと望む教師自身の心がまえが必要であると感ずるのである。

(天津市立大津幼稚園)