

「あそび」の指導 の 実践的研究

長等幼稚園

一、「自由あそび」と呼ばれる活動についての研究を行なった動機について

私たちは約四年前「自由あそび」という活動について研究をすすめるようになりました。その理由は、それまでのクラスがあまりにも組織意識が強く、けんかが多く、幼児の安定した姿が見られなかつたからです。ある内容について保育していても早くあそびたい、早くすましたい気持が強く、「自由あそび」の時間には、ちょっとさわったといつてはたたき、泣きわめき、ほおきを持って組同志のけ

んかをするようなしまつてした。このような状態が目につき心に感じ、なんとかして幼児本来の姿にとりもどしたいという願いから、どこに原因があるのか考えてみました。地域の状態、指導の方法、内容それに形態、生活環境などから保育の中で追求していきました。幼児は楽しくあそべなければならぬ、そのあそびの基盤となる教材が乏しいのではないだろうか、とも考えました。だがそれには経済的なものがないです。そこで、教師の考案したものにとともに、家庭で必要としない廃品(素材)をもらって置くことにしました。古い自動車、モーターボート、酒のしこみだる、小さいものはマッチ箱から糸まきのような素材をあたえることにしたのです。それらに接する幼児たちの姿を見てみると、いきいきと本当に楽しそうでありました。ちょうどこうした問題をもっている時、市教育委員会から設定保育とよばれている活動と、「自由あそび」とよばれていた活動のあり方について研究会がもたれることになり、私たちはそのことについて考える機会を与えられました。この「自由あそび」的なふんいきの中で望ましい経験の指導ができないものか、つまり「自由あそびの活動」をうまく指導してみればどのような反応があるだろうか、と考え、研究指定園として研究をすすめることになったのでした。研究してみると、従来やっていた「自由あそび」とはちがってなかなかむずかしく、一時は思いあまって中止してしまおうかとさえ考えました。しかし、問題があるからこそ研究するのだとの教えにはげまされ、ようやく考え方が明確になってきたように思っています。まだ全体としてまとまりも未熟ですが、ここに研究の一端を報告することにいたします。

二、長等幼稚園プランの構成の考え方

当園の指導計画は季節や行事によって立案しておりません。また幼児は虫がたいへん好きで興味があるからといって、そのまま主題や単元に虫をとりあげみんなの幼児に一斉に指導しようとする方法でもありません。またみんながいっしょに話を聞いたり話し合ったりすることができなければかたよりができるとも思っておりません。二、三学期ともなればグループのまとまりが目立ってきて、この遊びがよく見られます。しかし、幼児の表面的な姿だけ見て

この遊びを立案したものでもないのです。私たちは幼児が生活において求めているものは何か、あそびの中の何に興味や関心があるのかなどをよく理解した上で保育の場を構成することがたいせつだと思っています。「めんこあそび」をしている幼児に例をとってみると、「めんこあそび」が好きだと簡単に解釈しないで、その「めんこあそび」の何が、どこがおもしろく興味があるのかということをよく理解してやるのがたいせつだと思います。一つのあそびにおいても、その幼児の求める気持や興味のあり方はさまざまであり、そのことは多種多様なあそびの中で、幼児の考え方、感じ方、

11・12	1	(36年度分)2・3
○友達と一緒にかたづけられたか	○友達と一緒にかたづけられたか	
○集団の中で自信のある態度であそんだか		
○辛抱強く最後までできたか ○うち込んで仕事できたか	○辛抱強く最後までできたか ○ものを注意して見たり聞いたりすることができたか	○自分で選んだことを最後までやりとげたか
	○何でも進んで表現できたか ○人の為になることが進んでできたか	○何でも進んで発表できたか
○自分の意見をはっきりいったり人の意見をきいたりしたか ○友達がまちがったことをあげてあげられたか ○友達同志できめられたか ○集団の一員としてスムーズに交わられたか ○当番の責任がはたされたか	○友達に迷惑をかけたか ○グループの一員としてあそびの持続が共にできたか ○友達同志お互いに相談し合ってきたか ○親切にしてもらった時、感謝の気持をもったか	○みとめ合いながらあそんだか ○友達が困っていたら助けてあげることができたか ○友達がほめられたら共に喜んであげられたか
○考えたことや感じたことを思う存分表現できたか ○自然の移り代りに関心を持っているか	○自分の思ったこと感じたことを思う存分表現できたか ○新しい絵や音楽に興味を持っているか ○新しいこころみしようとしているか	
	○寒さに負けず元気にあそんだか	

る項目にあげることにした。

表 1 目 標 分 析 表

大項目	月 分	4	5	6・7	9・10
自	○園生活の基礎的な習慣に馴れたか	○自分の身のまわりのものを自分で処理できたか ○友達と巻聞することができたか	○後片付けができたか	○個人的な生活のきまりが守れたか いろいろなきまりのうち幼児の守れないものだけをあげる ○後片付けができたか	○後片付けができたか
	○いろいろな材料や遊具を使ってあそんだか	○遊具を粗末にしないか ○遊具を使ってあそんだか ○決められた場所に始末できたか ○困った時など泣かず先生に話すことができたか ○自分のものと友達のものとの区別ができたか	○ものを大事につかつたか	○簡単な目的をもったあそびができたか ○あそびの道具を大切に使ったか	○自分から自主的にあそびにとりくむことができたか
	○興味をもってしたか			○興味を持ってあそんだか ○いろいろな材料に始めたか ○最後まで興味をもってしたか	○最後まで興味をもってしたか ○幼稚園の行事に楽しく参加できたか
発	○自分から進んでできたか		○自分のことは自分でする		○進んでお手伝いできたか
	○友だちと一緒にあそべたか	○友達と一緒にあそべたか ○順番に代り合ってあそべたか	○遊具その他の材料をゆずり合ってあそんだか ○友達と共同してあそんだか	○友達に迷惑をかけずあそんだか ○材料や遊具をゆずり合ってあそんだか ○話し合いながらあそんだか ○あそびの仲間入りできたか ○友だちがあやまちをした時はゆるしてあげることができたか	○友達にめいわくのかからないようにあそべたか ○話し合いながらあそんだか ○協同してあそべたか ○きまりを守ってあそんだか ○役割を代り合ってできたか ○自分の責任がはたせられたか
社 会	○簡単な内容をもったあそびが工夫できたか ○ものの美しさを素直に感じることができたか		○いろいろな材料を使ってあそんだか ○身近かな動植物に関心をもちはじめたりしなかったか	○簡単な目的や内容を持ったあそびができたか ○身近かな動物をいたわったか ○自分の考えたこと感じたことをしてあそんだか	○自然の移り代りに関心をもっているか ○いろいろな材料や遊具を工夫して使ったか ○自分で考えたことや感じたことが表現できたか
	○自分の身の廻りの健康生活に関心を持っているか	○怪我をしたら薬をつけてもらう ○用便を済ませた後やあそんだ後に手を洗うか	○食事のいろいろの習慣を知ったか ○きまりよく検査を受けたか	○危険な所へ行かなかったか	○危険なあそびをしなかったか ○自分の身の廻り手足汗等の清潔に気をつけることができたか
康	○身近な交通道徳が守られたか	○右側を歩いたか	○皆と一緒に右側を上手に歩いたか	○信号を見て通ったか	○乗りものの乗り降りは順序よくできたか
	○元氣よく力一杯あそんだか		○元氣にあそべたか	○元氣よく力一杯あそんだか	○みんなと一緒に元氣よくあそんだか
子どものあそびの内容が未分化であるため評価項目もおのずからみ合ってくるから、一応ウエートをおいてい					

見方がことなるからであるといえるでしょう。だから幼児ののぞみやうったえを感じとり理解した上で、幼児に対して適切な指導の配慮を考えて指導計画を立案しているようにしています。指導計画だけ立派なものであっても幼児の成長発達にそぐわぬものであつてはなりません。また幼児の姿にそぐわぬ計画であるとわかれば、あつさりとして去ることをおしまないこともたいせつです。それはあくまでも幼児を主体的に考えて立案しているからであります。

三、評価 —— あそびにかたよりがでないか ——

私どもは、このような遊びの指導によって、子どもがどのような目標を身につけているかを知ろうとしました。教師の指導のあり方を反省するのにも、評価はきわめて重要であります。

従来は、評価規準として教育要領に示されている経験内容のひとつひとつを問題にしてみました。この研究を進めるに従つて、一年保育五才児としての成熟した人格の上に、総合的に考えるようになります。物や人に、とりくんでいく生活態度の育成を目標と考えるようになります。

具体的にあげてみますと、

○物や人に主体的に働きかけていく自主的な態度。

○あそび（仕事）を実現していく創造的な態度。

○友だちと仲よくあそびを發展させていく協同的な態度。

○生命を維持増進させていく健康な態度 であります。

前に述べましたように、当園のカリキュラムは、幼児の成長課題と教師の教育的立場から意図するものとを調和させて、期間目標を

たて、それを具体化した、いくつかの具体目標をあげていますが、そのねらいの根本がこの四項目であります。それを各月別に示したのが表1です。この表は、

(1) 四項目の目標を評価の大項目としてとりあげました。

(2) この大きな評価項目の中から、やや具体化された項目を便宜上、月別にあげました。

(3) 同じ項目の中で時期的に幼児の発達がみられ、質的に同じであっても、ねらいがやや高度となり変わってきます。その同質と思われるものをこのように区切つてかきました。

(4) 子どものあそびの内容が未分化であるため、評価項目もおのずとからみ合つてくるので、おもな項目だけあげました。

評価は、子どもたちがこれらの目標が達成できたかどうかということ教師が知るための手段であり、言いかえますと、教師自身の評価であるにすぎません。

さて、実際には、幼児をどのようにみて、どのように評価しているかについて言いますと、幼児たちの個々を具体的にみて理解するように、いつ、どこで、どんなあそびを誰としていたか、をホケットに入れていくメモ帳に走り書きしておきます。一方幼児たちがクラス別に集つた帰宅前に、今日一日、どんなあそびを誰と、どこでしていたかを個々の幼児から聞きます。そして明日へのあそびの意欲をもつてくれるように話し合います。

さて幼児たちが降園した後、記録したメモ帳を整理して、各分担の場の幼児一人ひとりの実態を皆で話しあいます。また、帰宅前に、幼児から聞いた事を含め合わせて、実態をノートに記してお

表 2 9 月中における個人のおそびの経験表

背 曜 日	番 号	男					女						
		71	72	73	74	75	76	96	97	98	99	100	101
5	水	楽	角	積	え	角	ケ	ク	え	え	え	ク	え
6	木	え・積	走・ク	ケ	積・や	集	お・ゲ	ク・製	ク・製	え・製	ク・製	オ・え	
8	土	ゲ	野	ケ	集	野	楽	楽・お	楽・マ	楽・マ	楽・ケ	マ・オ	楽・マ
10	月	汽・傍	集	砂	ま	固・砂	え	黒・え	ク・ま	集	え	え	え
14	金	楽・ケ	磁・や	磁・や	磁・組	楽・ゲ	楽・ケ	楽	ま	楽	楽	ま	楽
17	月	製	角	製	角	木	お	ゲ	オ・リ	オ	え・ク	き	固・リ
18	火	磁・や	楽・リ	え	楽・ゲ	楽・集	楽・ゲ	ま	製	楽	製	ま	え
20	木	製	え	製	ゲ	木	マ・製	黒・ま	紙	色	製・固	色	製・固
22	土	木	積・ゲ	玉・黒	玉	玉・砂	指	玉・色	話	製	製・玉	ク・製	製
24	月	製・ゲ	固・砂	飛・ゲ	砂・ボ	リ・粘	玉	製	王	製	製	製	製
26	水	楽・リ	え	え・砂	固・ゲ	基・ゲ	楽・リ	ま	製	製	え	ま	
28	金	楽・ゲ	野	積	砂・集	積・集	砂・集	え	え	ク	砂	固・楽	

楽=楽器あそび

製=製作(主にひん紙類使
用)

え=絵具で描く

積=積木

ゲ=ゲーム(しょうぎ等)

汽=汽車ごっこ

傍=傍観

砂=砂であそぶ

飛=飛行機あそび

固=固定遊具(ふらんこ、
鉄棒など)

ま=ままごと

色=色木あそび

集=集団で自分たちでルー
ルをきめてあそぶ(戦
争ごっこ、警官ごっこ

など)

お=おにごっこ

虫=虫とり

木=木工

リ=リズム遊戯

黒=黒板にえをかく

ク=クレパス画

角=すもうあそび

読=絵本

字=字をかく

オ=オルガンをひく
き=きり紙、はり紙

玉=玉つなぎ

平=平均台

野=野球

図=図鑑をみる

ブ=目的なくぶらぶら

磁=磁石あそび

や=やじろべえつくり

走=はしり競走

鳥=小鳥をみる

マ=マジック画

組=組木

電=電話あそび

彫=木版はり

紙=紙芝居

花=草花つみ

指=指人形つくり

玉=しゃぼん玉

話=紙芝居を発表

ボ=ボールあそび

墓=虫の墓つくり

＼=欠席

きます。
このようにして評価をしてきますと、子どもを理解することによって適切な指導がなされるのであり、また子どもを理解することによって評価ができるわけで、この三つはともに切りはなせない密接な関係にあって、私たちの指導の重要性を再度痛感いたします。

次に、このような当園の教育目標や評価や方法などが、独自のものであるために、子どもの活動内容にかたよりがなかったかということと心配し、実際の子どもたちの活動の面と教育要領にあがっている経験内容との比較参照によってみました。「指導にかたよりがいいか」ということを心配して教育要領にあげられている基準内容を一つひとつおさえようとする人もあるでしょう。けれども私たちには、幼児のあそびの内容に「かたより」がないかということを考える前に、活動内容を円満に経験してこうとする構え方に「かたより」が見られないかという見方をしています。自由あそびだから、好きなあそびだけをしておればよいのではありません。いろいろの活動内容がスムーズにできる子どもであってほしいと望んでいるわけです。実際の子どもたちの動きから整理したものが表2です。

この表では、十二日間の活動内容を個々の子どもについてあげてみましたところ、実際の経験のかたよりは少数の子どもを除いてはなかったという事実を認めました。そしてこの少数の子どもは、やはり生活態度全体の上にかたよりのある子どもであることがわかり、これらの子どもに、より気をくばり善導していくよう努めています。また、教育要領と比較してみても、少数を除いた子どもたちは、示されている経験内容の他に、もっと豊富な活動をしていることがわかり、評価から得た力強さを感じました。

次に、目標について教育要領と照らし合わせてみましたところ、いい表わし方こそちがうけれども、人間形成の基盤となるものをねらうところが全く同じであることをたしかめることができました。以上、評価についてみてきましたが、要は子どもの望ましい成長

のための評価であり、正しい評価をおこなうには、子どもをよく理解することが最も重要であるということと学びました。「指導するが如く、しないが如く」と言われるように、陰に陽に教師が動くことによって、幼児たちがのびのびと自由な雰囲気の中で自己を実現し、さらに他と協同していくことができるよう、のびていってほしいものであります。

四、環境構成の新しい意味

幼児のあそびが人間形成の上からみて非常にたいせつな意義をもっていることは、先ほどから説明されましたが、そのあそびを上手に育てる大きな役割を持っているものが環境であることは今さら申すまでもありません。

幼児たちの課題をみたくしてやるには、興味の中心がどこにあるのか、さらにそれをどのように指導していけばよいかということと、環境面からも十分考慮しなければならぬと思います。

環境の問題については、環境をよくすれば、幼児はよくなるという環境の側からの考え方と、もう一つは、主体の側からとりあげる考え方、すなわち環境を自分のものにしていく子どもの観点からも考えるのでは、根本的に違った意味を持つことを考えねばなりません。私たちの環境に対するところみの中でも、この二つの側面からこのころみて、実践研究をしてきました。その過程をありのまま、順を追ってのべてみたいと思います。

(一) 幼児たちの興味を中心に即した主な教材を、固定した保育室に準備した場合

つまり六領域的な内容を予測して教師が意図的に各部屋や園庭に教材を設定することであり、例えば、絵画の部屋、音楽リズムの部屋などがあり、幼児たちは、自分のしようとするあそびの場へ自由に行き、その環境の中で教材を自由に使って活動します。

はつきりと自分の目的をもってあそんだ事例の中の一例をあげてみますと、

幼児たちは園庭において、とってきた木の実や木の葉であそんでいる。たりないから採りに行くという話がまどまり、希望者だけが行くことになった。「あんた、どんぐりひろいに行くか」「わたしいかへんわ、どんぐりの大きいのとって来てね」というように、以前のような組意識が全然なく、いろんな幼児と自由にあそぶので経験が豊富になり、一つのものに打ちこむ態度ができてきました。が、反面、自分の部屋に同じこもってしまう欠点があります。

(二) 各保育室別に環境構成をした場合

各部屋に教材を固定しておく、自分の部屋や居心地のよい場所ばかりにいて、あそびに発展性がなく、惰性におちいりやすいように思われます。そこで、各クラスにいろいろな教材を総合的に置いて、クラス単位の自由あそびの指導にしてみました。

いろいろな空箱をおいてあるのをみつけた幼児たちは、友だちのと同じものを自分のものにし、並べたり、つくったりしている。教師も中へ入りこんで助言したり手伝ったりしていると、消極的な幼児も、自分の部屋なので、安定してやっている。材料が手近にあることはたいせつであるが、その反面、自分の目的が安易になりやすい、定まった友だちであるため視野がせまく、あそびに深まりがな

く、また教材が豊富にないことも問題になってきました。

(三) 幼児たちの活動に必要なものを、保育室に固定しないで置いた場合

さきに申しましたように、六領域的環境設定ではなく、教師が幼児の興味の中心を深く洞察して、例えばタンホールのような大きな箱の部屋、大横木の部屋、絵画の部屋などの場を設定する。時には、製作的な内容の場を主に設定することもあり、またゲームあそびの場を設定することもあります。自分の部屋ばかりにいる幼児にも教材を移動させる必要もあります。一週間ぐらいで教材を別の保育室に移動させて、教師の分担も代ることにしました。

以上三段階に分けて設定してきましたが、幼児がもっと、主体的にとりこむ態度の必要性を感じました。

(四) 自発性と創造性を育てることを明確にして、三箇所綜合的な材料をおいた場合

このことについては、教材をこちらが意図的に置くのではなく、幼児の動きをみて、興味を持ちそうな教材を三箇所に集中して用意することになりました。

片隅におかれた素材をさわって、三人の男児が話し合っている。「いろいろな色のボタンがあるね」「この箱でロボットつくろうか」「ほくこれで写真機つくるわ」「この赤い紙はとカラー写真みたいや」「先生、ロボットつくるし、大きな箱とボール紙切りおくれ」などと要求し、主体的な行動が現われてきました。幼児の活動する範囲が自から広がり、それにしたがって、人や物に対する感じ方や見方、考え方についても以前とずいぶん異なっています。

表 3 幼児の主體的な創造性によって環境を広く利用して
活動が展開された事例 1月20日(土) 雨

環 境	幼 児 の 活 動	教 師 の 配 慮
園全体 各保育室 集会室 野球のバット 汽車ごっこ の 輪 ままごと道具 大積木	<p>(45)「大事でここが焼けているから逃げて下さい」と野球のバットを勇ましい顔つきで最後の口角として先頭にもち、その後には汽車ごっこのロープを長く部屋へホースとして、園長の仕事室の4,5人がとやどやど入って来る。</p> <p>(74)「園長先生ここが大事ですから逃げて下さい」</p> <p>(145)「担架、担架」と大声でさけぶと急に4,5人が走っていく。</p> <p>(151)(146)(78)(5)(106)(141)の6人が板積木を持って走って来る。園長はそれに乗せられた。ワッショイワッショイと集会室の隅で、くり広げられている(131)(132)(85)のグループのままごと遊びに行き。</p> <p>(141)「大事でやけどをしましたから頼みます。」</p> <p>(131)「私とお医者さんと違いやす。あちの家へ行って下さい」ともう一隅のグループ(158)(125)(160)(133)のままごと遊びの所へ行く。</p> <p>(158)「大事で火傷をしましたから、な おしてあげて下さい。」</p> <p>(158)「はいはい」とすぐ園長の手をとって、ままごと道具を利用して注射をする。</p> <p>(125)「はい、綱帯もまままじょうと布切れを空けて、ままごとを中断して手当をしてあげる。」</p> <p>○一方消防士たち(145)(15)(146)(114)(150)は消火に走って行く。</p> <p>(145)「隣へ火が移りました。早く隣へ行って水をかけて下さい」と走って消火に行く。それを聞いて、(107)(147)(49)(44)が「ワーワー」といいながら各保育室を走り廻っている。</p>	<p>①「やけどをしましたから逃げられませんか」</p> <p>○板積木にまたがり歩いて行く。</p> <p>②「ありかとうございまして。もう歩けるようになりました。」</p> <p>○大きなグループで、いていひとクルーブル表現する。なすのろって。大きいやが知る。</p> <p>○一定の場集まると、男中持たせいで、選んでやり分けする。</p>

(6) 幼児が主體的にとりくめるような環境構成をした場合
教師が意図的に環境設定をするのではなく、さきの例のように、
幼児の主體的な行動をみて、幼稚園全体を幼児たちが自由に広く利用できるように準備しました。いつでも必要な時に使用できるように、
に、教材のおいてある場所を教え、自由に出して使用してよいことを約束し、整理、整頓がしつかりできるように配慮しました。

幼児の主體的な創造性によって、環境を広く利用して活動が展開された事例を表3にあげてみます。
幼児たちの血となり、肉となる環境構成とは如何なるものだろうか、それは、幼児たちの感じ方や見方、考え方が自由になり、環境そのものは常に、幼児の感動をゆさぶるような可塑的なものでなければならぬこと、幼児たちの自己実現によって、可能性が開発されていくような環境構成にならねばならぬということがだんだん明確になってきました。

五、教材の再発見と指導の
ころころみ
自由あそび”といっても、子どもたちのやりたいまま自由に手放してしまつては、放任の姿だと言われるでしょう。私たちは常に幼児のあそびの中に入って幼児の心

今後はこうしたあそびの指導において、環境が単なる環境としてではなく、そこにいる幼児たちの動きに即した環境という主体との関係において、十分考慮され、追求していかねばならないと思えます。

を十分理解し、それに合った適切な指導を与えながら遊びを豊かに伸ばしてやることを怠らないように努めてまいりました。

「あそびの指導」について私たちがいろいろ学びました事を、指導のころみと、新しい教材の再発見の二つの点にしほって述べたいと思います。

(1) あそびでの方向づけ

七月四日 雨上りの朝の混雑した廊下でこのような事例にぶつかりました。

「先生、廊下通せんぼして通してくれはらへんわ」女児三人が職員室へいつけにまいりました。そのわけを聞いてみますと、お金を持って来ないと通してやらないと言っているらしいのです。その現場へ案内されてみると、四、五人の活動的な男児が、廊下の曲り角に鉄製はしごを横にして通せんぼをしています。何とかよいあそびへ方向づけする必要があると思つた私は、「お金を持ってきたら通してくれはるのやね」と尋ねてみました。男児は「そうや、そうや——」と答えましたので、まわりの子どもたちに「お金を作ろうか」と話しかけてお金づくりへ働きかけてみましたところ、案外おもしろく有料道路がくりひろげられました。

目的のない衝動的なあそびや思いつきで、意味のないように見えるあそびでも、教師の働きかけによって遊びの口をみつけたたり、よいあそびへのきっかけを引き出すことができ、おもしろく展開していくものです。

(2) 幼児の目あての明確化と教師の援助

次に、幼児のめあての明確化と教師の援助について述べたいと思

います。

三学期がはじまってF子はこんなあそびをはじめました。

お正月にみたのでしょか、煙草の空箱を二つ折りにして獅子を作りました。いろいろ工夫してでき上った獅子を指にはめ、歌をうたいながら部屋の中を歩きまわっています。私は、せっかくこんなにして自分の作った獅子で遊んでいるのだから、無理のないようにもう少し発展しないものだろうかと考えました。そこで

「お獅子ごっこしようか。けど、大きいとほんとうの獅子まいのおじさんみたいにかぶれるし、もっともっとおもしろいだろうね」と助言してみますと、「そうやな、明日もっど大きいのを作るわ」と意気込んで言いました。

翌日から二日ばかりでお獅子づくりをしているうちに、友たちのお獅子もできました。

職員室のおはらいをしたお獅子は、太鼓や鈴などに合わせておどり出し、おどりがすむと、「お金ください。なかつたら何でも結構です」とおぼんを出して牛乳のふたをもらって行きます。公集室のピアノを弾いてやると、たくさんのお獅子は曲のリズムに合わせて獅子まいをはじめました。大せいの子どもたちが集ってきてそれを嬉しそうにみえています。子どもたちは目新しいものにとひつき、何かして遊ほうとしますが、そのあそびの深まりには限度があり、自己満足している状態が多く見られます。そのあそびをより上げ発展させていくには、私たち教師が子どもたちのあそびの中に入り、よい相談相手となって解決の足がかりを見つけてやったり、また援助役になって自主的、創造的な構え方を励ましてやることがたいせつ

であると思います。

(3) 幼児の感受性と教師の受容

指導のころみの三つめには、幼児の感受性と教師の受容について述べたいと思います。

十月七日 月曜日の朝、幼児たちにとっては大きな発見でした。

九月二十一日に皇子山球場で掘ってきた観察箱の中の虫がたくさん死んでいるのです。大ぜい集って淋しそうな顔を並べています。その中の一人が「先生、お墓したつたらあかんか」と言いだしました。私も子どもたちの思うようにお墓つくりに加わることになりました。男女十四人によって大きな穴が掘られ、お墓の上には私も手伝って重いおもい三角石が置かれ、そのまわりには美しい石が並べられました。園庭のまわりで花を摘む女児、ままごとのお茶碗でお水が供えられたり、虫のおはかど書いた墓標までできてきました。翌朝、三人の女児がお墓の前でこんな話し合いをしていました。「虫さんにお水あげようか」「お花もかえたげようさ」「こんなやさしい心遣いには心をうたれました」。

生きものの死んだのを見ますとたいいていの子どもはすぐお墓を作ろうとしますが、一時的な感情による経験が多いように思います。

しかし、この虫のお墓をとりまく子どもたちは、その虫に強く愛着を感じていたのか、みんなが力を合わせて美しいお墓を作りあげ、いつまでも世話を続けるなど、たいへん温いものを感じました。

自由な雰囲気の中で幼児たちは生きいきと遊んでいます。しかしその中には、元氣ばかりで粗暴な子ども、ものの美しさを楽しさ、また、あわれみなどが感じられない子ども、友だちのあやまちを素

直に許さない子どもなど、感受性に乏しい姿も見られます。いろいろのあそびや友だちとの交わりを通して温いふくらみのある人格形成をしてゆきたいと思います。幼児の心をじゅうぶん理解し、それに合った適切な指導を与えながら、あそびを豊かに伸ばしてやるためには、今述べましたように、方向づけしてやること、あそびが発展するよう援助役になってやること、それから、幼児を理解し感情を受容してやることの三つが必要であると思います。従来の教育の中で、感情の受容については非常に欠けていると思いますが、私たちは幼児を理解していく上にたいへん重要な問題としたいと思います。もっともっと研究を深めていきたいと考えています。

(4) 新しい教材の発見

子どもたちのあそびの指導のころみについていろいろ検討してきますうちに、新しい教材を発見することができました。

六月十三日 四、五日降り続いた雨のためにフカフカになった園庭で泥んこあそびがはじまりました。「ぼくもさしてや」「わたしもませて」と大ぜい集って来ました。私は、こんなところにも教材があるのだと思いました。

先生、川作ろうと思うのやけど、いっしょに作らへんか」私はみんなに誘いかけてみました。「ワァー しようしよう」叱られないだろうかと心配そうな表情で水たまりに入っていた男児も、喜んで加わってきました。四十人あまりの子どもの中には、水の流れについての話し合いが生まれたり、ベチャベチャとフィンガーペインテックなどのあそびもはじまりました。

自由ののびのびと遊んでいる子どもたちは、思わぬものに興味を

もち、思わぬところからあそびを見出していくものです。今まで何ら価値のないようなものとして捨て去られていたものの中に、子どもたちの感動するものがあるのではないかと思います。

六、ごっこ遊び

幼児たちは幼稚園生活の中でいろいろなあそびを経験しています。絵をかく、物を作ってみる、鉄棒やシーソーなどをする、歌う、おどる、友だちとあそぶ、話し合う、本をみる、などと言ったようなことを自分で選び、自分たちで友だちを作っているいろいろと展開しています。その多くのあそびの中から、「ごっこあそび」というものに目を向けてみました。

四月入園間もなくから卒園の時まで、年間、毎日のようにくりひろげられるものの一つとして、先ずまごごあそびが上ってきました。この種のアソビは、入園して来る前から、家庭において大なり小なりの展開がなされていることも非常に多いと思います。姉さんたちにいれてもらって赤ちゃん扱いにされていたことや、また、小さいながらにお母さんのまねごとをやっていたことなど、このまごごあそびは時にはお家ごっこに、またお客さんごっこ、売り屋さんごっこ、食堂ごっこなどと、いろいろな名前をつけて展開しております。そうして、こうして遊ぶ子どもたちは、知らず知らずのうちに社会性を身につけ、固定した小グループのアソビに終らず、大ぜいで遊ぶ楽しさを知り、互いに成長の道をたどっていくのです。

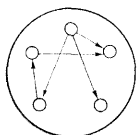
○入園当初

入園して幼稚園という新しい環境の中で、家庭と異なっただまご

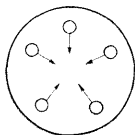
と道具をみた幼児は、それらの道具に目を見張り、「使ってもいいのかな?」「使ってみたいなあ」そして道具を出してみる。知っている友だちといっしょにその場にひろげていじってみたり、それから並べたりして遊びました。

こうして五月ともなりますと、二・四人ぐらいの知っている友だちといっしょにまごごをするのに、自分たちで適当だと思った場所を選び、(例えば電話のある所がいいな、電話を使って遊べるからなど)道具やごぎを手伝い合いながら運んで行ってごぎを敷き、その上にひろげてはじまります。ごっこあそびはしていても、各々に自分の思ったように道具をひろげたり、また中には、ただそのグループにいるというだけで別にこれということもせず、じっと坐っているだけのものもあります。「図1」のように、人に働きかけるとか話し合うということがほとんどないような型でした。

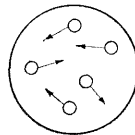
五月中旬頃には次のような傾向がどの場にも現われていました。四・五人の集りで、おあきさんになろうと思うと、自分はおあきさんになると言い、また別の子どもも「私もおあきさん」と言う。こうして二人も三人もおあきさんと名のつても、別に誰も否定もせず、ただ自分の思ったままに名のり、また、



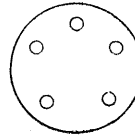
(図4)



(図3)

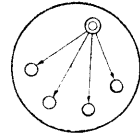


(図2)

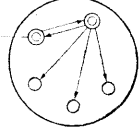


(図1)

五図のイ



五図のロ



(図5)

「ごちそうを切ることに大部分の子どもが興味をもって、そのグループの五人のうち四人までがごちそう上で好きな方を向いて「包丁でできむこと」に余念がない。あとの

TO-

一人は、一人なりに道具を並べて遊んでいるといったように(図2)自分のしたいことを思い思いにしながら遊んでいました。このよ

うなやり方から、六月に入った頃には

「図3」のような型が現われてきました。

先の例では、一グループにおかあさんが何

人いようと平気だったものが、今度は一グル

ープにおかあさんは一人といった意識が少し

出てきたらしく、例えば一人おかあさんを

名のり、もう一人が包丁を使って「ごちそう

を作りたいから、私もおかあさんになりた

いと言いだしたので、一審先におかあ

さん役をすると言った子どもは、

「そんなら、お姉さんもごちそう

つくり、ちょっとしたるよしい」

「……」ということで、あとから言い

だしたものは、おねえさん役でお

さまったというように、自分がし

たい仕事のできる役になろうとい

うように変わってきました。

このようにして、六月も半ばを過ぎた頃には、自分自分で何かに話しかけているようにしゃべっているが、自分の話し相手も、きめているような、いないような、そしてまた、その自分の話しかけに對して返答を求めもせず、互いに言いっぱなしといった型の会話をまじえながら、個々の思うように遊んでいました。

四〜五人の知った友だちと寄って遊んでいても、互に並行あそびの段階でした。(図4)

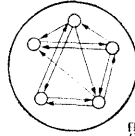
しかしその後、七月を迎える頃には、その一つひとつのグループの中には、リーダー的な子どもが力を伸ばし始めてきて、そのリーダーの思いのままにグループの中の役づけをはじめました。そのグループのリーダー以外のものが言いなりに動くときは、「図5(イ)」のように、いかにもスムーズにことが運んでいるようにみえているが、一方そのリーダーに對等する子どもがいる時には、そこに役の取り合いや言い合いがおこり、教師に告げにくることがでてきました。(図5(ロ))

そこで教師が中に入り、二人の言い分の通るような線を出すように助言してやることによって、あそびはすすむようになりました。

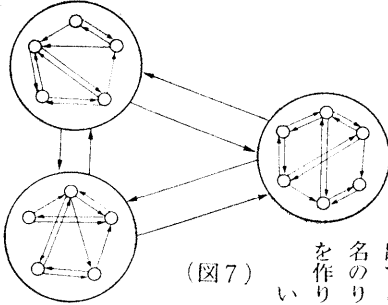
(図5)の方の側の子どもが必ずしもリーダーの言うことに納得しているものばかりとは限らず、きつとこの中には、「こうしたいけれども……あれがしたいなあ……」と思いつながらも、よく言いださずに、自分をおさえながらそのグループの仲間入りをしていることもあるように思います。

こうして、リーダーの思いにより進められていたあそびも、一学

(図6)



(図7)



期を終る頃にはグループの中では互に話し合いながら「図6」のあそびを展開するようになりました。

そして夏休みも過ぎ、すっかり幼稚園になれ、幼稚園生活にとけこんできた十、十一月頃になると、こっこあそびもますます人数を増し、一グループ内の話し合いや行動に終ることなく、「図7」のように、グループ同士が互に話しかけたり、お客さんとして呼ばれたり、他のあそびのグループと関係したりして、グループ相互の交流もどんどんできるようになりました。

以上、こっこあそびの中における人と人とのつながり方について述べてきましたが、幼児たちはこのような対人関係をもちながら、いろいろな環境を利用し、場を構成したり、いろいろな内容をもったこっこあそびを展開していくのです。こうしたあそびの中で幼児たちは自然のうちに、多くの仲間と交わり、いろいろな経験をいろいろな形でこころみ、自己主張はかりではこっこあそびの仲間入りはむずかしいことを知ったり、徐々に相手の気持を知るようになり、幼児は幼児相互によって話し合い、理解し合って、互いに成長を遂げていくのだということを学ぶことができました。

以上、いろいろと述べてまいりましたが、ここにもう一度まとめてみます。

「あそびの指導について」

先ず評価の点から申しますと、

子どもを評価するのは望ましい成長をはかるためであり、正しい評価を行なうには、子どもをよく理解することが最も重要であると

いうことを痛感したわけでありす。

次に環境の面から申しますと、

今後は、こうしたあそびの指導において環境が単なる環境としてではなく、そこにいる幼児たちの動きにそくした、環境という主体との関係において考慮され、追求していかなければならないと思ひます。

それから次に、あそびの指導として必要であると思われることについては次の三つを挙げてみました。

一つは、あそびの方向づけをしてやること。次には、あそびが展開するように援助役になってやること。三つめには、幼児を理解し、感情を受容してやることです。

その中でも、感情の受容という問題は、子どもを理解していくうえに非常に重要な問題であり、まだまだ研究を深めてゆきたいと思ひます。自然のあそびの中に新しい教材を発見することができたり、子どもたちが教えられるものです。これからもその態度で教材の研究を進めてゆきたいと思ひます。

そして最後に、社会性という面につきましても、やはり、よく幼児を理解し、常に幼児の動きを通して、その感じ方、見方、考え方についてよく観察し、幼児たちが力いっぱい展開できるように気を配り、時には、幼児と同じ立場になって仲間入りをしたり、よき相談役となつてやるような教師の姿勢がとくに必要であるということなどを学ぶことができたと思ひます。

まだまだ不十分なものばかりですが、皆様方の御指導と御批判をいただければ幸いと存じます。

(滋賀県大津市立長等幼稚園)