

心豊かな幼児の育成 [第3年次]

～言葉で表現する力に視点をあてて～

愛知教育大学附属幼稚園

平松 章予、 竹内 知矢子、 宮川 典子、

大江 幸、 小林 優子、 堀田 恵子

愛知教育大学幼児教育講座

梅澤 由紀子、 小川 英彦、 新井 美保子、 林 牧子

I はじめに

(1) 主題設定の理由

本園では平成17年度からの3年間で、幼児の充実感に視点をあてて研究を進めてきた。日々の幼稚園生活で幼児が充実感を味わうことは、幼児の育ちにとって大切だということは当たり前のこととしてとらえられている。しかし、改めて考えてみると、‘なぜ、充実感が大切なのだろうか？’ ‘幼児の味わっている充実感とは一体どのようなものであろう？’ という素朴な疑問にぶつかった。そこで、17年度には『幼児の充実感を探る』というテーマのもと、充実感を味わっているととらえた幼児の姿を分析し、幼児が味わっている充実感を抽出し、カテゴリー化した。

そして、その成果を生かし18年度には、5歳児の生活から、幼児が味わっている充実感を人とのかわりの視点でグループ化し、幼児の発達には充実感が必要であることの実証をした。そして、5歳児が充実感を味わう姿に至るには、友達や教師の存在が欠かせないということや、3歳児・4歳児のときに必要な経験の積み重ねがあったからだということを強く感じた。

そこで、続く19年度の研究では、3歳児・4歳児の充実感を抽出し、カテゴリー化するとともに、充実感が生まれる背景を丁寧にみていき、発達とどのようなかわりがあるのかを検討した。幼児が充実感を味わうためには、幼児の発達を踏まえ、その時期に必要な経験ができるようにすることが必要であることを再確認した。そして、3年間の生活を見通して、その時期に大切にしたいことを経験できるようにするなかで充実感を味わえるようにすることが、幼児のさらなる育ちにつなげるために必要であると分かった。

この3年間の研究では、それぞれ学年の育ちを軸に必要な経験をみていったことで、幼児の充実感について理解を深めることができた。

20年度には、充実した園生活を送るには周りの友達や教師の存在が欠かせないというとの基、人とかがかわることが苦手な幼児を抽出して、人とかがかわる力を育てるための教師の援助と環境の構成を明らかにした。

日々の生活で充実感を味わうことや人とかがかわる力が育つことは、幼児の生活の原動力となり生き生きと生活する姿につながると思われる。そこで、これまでの研究の成果を土台に、幼児の生きる力の基礎をつくること、より保育の質を上げることを目指し、21年度から『心豊かな幼児の育成』を研究主題に掲げ、研究を進めることとした。

(2) 平成21年度の取り組み(1年次)

平成21年度は、絵本とのかかわりが幼児の心の豊かさを育むと考え、～絵本をきっかけにして～という副題を設定した。そして、‘心豊かな幼児’を‘感じたことを素直に表現する’‘感謝の気持ちをもつ’‘命を大切にする’‘相手を思いやる’‘主体的に行動する’をとらえ、幼児が物語の世界を自分の内面に取り入れることを通して、内面世界を広げたり、思いやイメージを実現しながら遊んだりする姿を追ってきた。その研究の成果として、幼児が絵本とかかわる姿を分析していくなかで、絵本には、想像力を育てる、感性を豊かにする、人とかかわり・つながりをつくる、語い・語感を育てる、考える力を育てる、知識を広げるなどの効力があることを明らかにした。また、幼児が絵本をきっかけにして教師や友達とかかわり合いながら様々な体験を積み重ねていくことが、幼児の心を豊かにしていくのだということを再確認することができた。

(3) 平成22年度の取り組み(2年次)

平成22年度は、1年次の研究を振り返り、‘心豊かな幼児’を、‘さまざまなことに心を動かし、感じたことを表現したり、主体的に行動したりして、身近な人や物への興味やかかわりを深めていく幼児’をとらえ直した。そして、副題を～環境に視点をあてて～と設定し、幼児が身近な環境に主体的にかかわるとき心の動きを丁寧によみとっていくことで、個々の育ちにとってふさわしい体験を積み重ねられるような環境とはどのようなものであるべきかを探ってきた。その研究の成果として、幼児にとって意味のある環境とは、幼児が魅力を感じ、自らその環境にかかわっていくことで、その幼児の個性や発達にふさわしい活動を引き出せるような環境であるということが分かった。さらに、幼児の興味の変化や教師の幼児に対する願いに応じた丁寧な環境の再構成や、幼児が環境とかかわるときにその幼児が必要な経験ができるような意図的かつ多様な教師の援助が必要であることも分かった。そして、幼児が安心感をもち、様々な感じ主体的に環境にかかわりながら遊びや生活を楽しんだり、かかわりを深めたりすることができるようにしていくことが、心豊かな幼児を育成することにつながることを再確認した。

(4) 平成23年度の取り組み(3年次)

1年次、2年次の研究を通して、視点を変えながら幼児の心の動きに着目してきたが、どのような場面でも幼児の内面の小さな動きを丁寧に見ていくことの大切さや、幼児の心を揺さぶる状況をつくり出していくことの必要性を感じた。また、幼児は、このように心を様々な動かす場面で、教師や友達、もの、ことと様々なかかわり、そのなかで自分の思いを出したり、相手の思いを聞いたり、物事を考えたりと、言葉を使って自分の世界や人とかかわりを広げていくことが分かった。つまり、人やもの、こととかかわりにおいて‘言葉’は必要不可欠であり、言葉で表現する力を育てることで、思考力、想像力やコミュニケーション力が高まり、人、もの、こととかかわりが深まり、心豊かになっていくと考えた。私たちは幼児期に、‘クラスの友達の言っていることを理解して、考えたことや感じたことを相手に分かるように話そうとする’というような‘言葉で表現する力’を身につけて欲しいと願っている。そのためには、幼児が温かく受け入れてもらえるという安心感や自分に自信をもつこと、“伝えたい”“聞いて欲しい”と思えるような心を動かす体験がなくてはならない。そこで、研究の3年目となる本年度は、副題を～言葉で表現する力に視点をあてて～とし、上記で述べた‘言葉で表現する力’を身に付けるためには、それぞれの学年や時期にどのような経験を重ねていく必要があるか、またその経験を支える教師の援助はどのようなものであるべきかを明らかにしていくことにした。

II ‘言葉で表現する力’に視点をあてることについて

(1) 領域「言語」から領域「言葉」へ

昭和31年、39年に改訂された幼稚園指導要領の領域「言語」では、「話す、返事をする、挨拶ができる、言える」など何ができるという言語行為が内容としてあげられ、大人が日々使用している文化遺

産としての言語体系を、幼児にどのように伝えるかに重点が置かれていた。それに対して、平成元年以降の領域「言葉」では、「興味や関心をもつ」「親しみをもって」「楽しさや美しさ」「言葉を交わす喜び」など、言葉を使うことに伴う心情や意欲にかかわる内容であげられていて、幼児の心と言葉の育ちとのつながりを意識しているからこそその表現になっている。そして、そこでは親しい人とのかかわりのなかで“伝えたい”“言ってみたら楽しかった”など心が弾んだり揺さぶられたりする経験とつなげて言葉の獲得を考えていくことが大切にされるようになった。また、生活のなかの様々な場面で、“分かって欲しい”“なんて言えがいいの？”など幼児が必要を感じてどのように言葉を使い獲得していくのかという過程を丁寧に見ていくことが必要とされるようになった。

(2) 小学校の学習指導要領における改善事項

小学校では、平成23年度から新学習指導要領が全面実施となった。今回の改訂では、その改善事項の一つとして言語活動の充実があげられ、そこでは、「確かな学力」を一人一人に身に付けさせていくうえで、必須の土台になるのが「言葉の力」であるとされている。「学ぶ」という活動は言葉が土台になっている。教師の言葉や教材の言葉を理解するとともに、自分自身に対して呼びかけ、励まし、支援する自己内対話のための内的言語が準備されると、「学ぶ」という活動そのものが発展していく。つまり、「学ぶ」活動における、認識する、思考する、探求する、判断するといった知的活動は、言葉の操作を用いたものであり、「言葉の力」が学習の基盤として必要とされている。また、幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議の「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」によると、幼小の接続を考えると、‘相手の話の内容を注意して聞いて分かったり、自分の思いや考えを相手に分かるように話したりするなどして、言葉を通して先生や友達と心を通わせる力’‘絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像する楽しさを味わうことを通して、その言葉のもつ意味の面白さを感じたり、その想像の世界を友達と共有し、言葉による表現を楽しんだりする力’などが幼児期に身につけておきたいこととしてあげられている。

(3) 「言葉で表現する力」を育てるために

幼児期には、幼児が言葉を使って思いをめぐらせて考えたり、周りの人とやりとりをしたりすることで、幼児の世界や人とのかかわりは広がっていく。そこで、幼稚園では、“自分の思いを伝えたい”，あるいは“聞きたい”という相手との関係性を築いたり、伝えたいこと、聞きたいこと（言葉）が生まれてくるような環境を整えたり、幼児の疑問を受け止め、体験に結びついた気づきを促し、自分なりに考えてみようとする思考力の芽生えを支えたりしていくことが求められている。幼児にとって集団生活において必要不可欠な力である「言葉で表現する力」を育てるためには、幼児一人一人の言語知識だけでなく、言葉にかかわる経験が重要であり、感性や情緒というような「心」の育ちも言葉の大事な基盤となる。つまり、「言葉で表現する力」を育てるためには、語られた言葉だけでなくその言葉の奥にある言葉にならない思いや、幼児の今までの経験や言葉に込められた思いや意図を丁寧に汲み取っていくことが必要であると考え。そして、だれかに言葉で伝えたいという思いをもち、それを伝えたり、周りの人とのかかわりのなかで相手の思いを聞いて自分の思いや考えを調整したり、相手を気遣ったりしていく他者とのコミュニケーションのための言葉や、今までの経験や知識と目の前の出来事をつないで表す思考のための言葉を豊かにしていきたい。

III 研究の方法

研究を進めるにあたって、領域「言葉」の視点から指導計画をつくり、それを基に保育を实践するなかで、「言葉で表現する力」を育てるために学年ごとに必要だと思われる経験をしている事例を抽出した。抽出にあたっては、幼児が主体的に活動するなかで心を揺らしながら様々な体験を重ね、幼児が自分の思いを表現しようとしている姿や、言葉を使って幼児が人とのかかわりを広げたり深めたりしている姿をあげるようにした。そして、事例を考察することから、幼児にとってその時期に必要な「言葉で表現する力」

につながる経験を探り、その経験を引き出し、支えるための教師の援助を明らかにした。

1 事例収集の時期

平成22年4月～平成23年7月

なお、平成19年度～平成22年度紀要の掲載事例も参考とした。

平成19年度 『幼児の充実感を探る』—3年間の生活を見通して—

平成20年度 『人とかかわる力を育てる保育を考える』

平成21年度 『心豊かな幼児の育成』—絵本をきっかけにして—

平成22年度 『心豊かな幼児の育成』—環境に視点をあてて—

2 事例収集の方法

保育終了後、各自筆記記録を行った。観察者は担任教諭である。

3 研究の内容

○ 3歳児事例

事例① おもしろさを感じて繰り返し言う

「あら、ぶう」(平成23年5月下旬)

事例② 先生のことを好きになり、言葉で表してみようとする

「先生、Cちゃんね、これ好き」(平成22年6月中旬～7月上旬)

事例③ 自分なりの表し方を受け止められることで安心する

「もう。だめなんだよ」(平成19年9月上旬)

事例④ 声の調子や身振りから気持ちが和む

「ああ、やっちゃった！」(平成22年11月中旬)

事例⑤ 簡単な言葉を一緒に繰り返し、先生や友達とのつながりを感じる

「うんとこしょ、どっこいしょ！」(平成22年11月中旬)

事例⑥ 動きや表情、話などから相手の思いを感じる

「Hちゃんのばーか！」(平成22年12月上旬)

事例⑦ して欲しいことを言ってみようとする

「先生、何て言えばいいの？」(平成23年1月中旬)

事例⑧ 劇の気に入ったせりふを、遊びに取り入れて楽しむ

「ドアが開きます」(平成23年2月上旬)

○ 4歳児事例

事例① 物を媒体にして、思いを伝えようとする

『早く走りたいよう』ってみるくたんが言ってるよ」(平成22年5月中旬)

事例② 自分の気持ちに寄り添ってもらうことで、気持ちを素直に表す

「先生、バブちゃんになりたい」(平成22年6月中旬)

事例③ 友達の言葉や表情、先生の話から、友達にも思いがあることに気付く

「ごめんね」(平成23年6月中旬)

事例④ 先生にとりもってもらい、思いを伝える・相手の思いに気付く

「ねえ、これ返すから、ミスバニーちょうだいよ」(平成22年10月中旬)

事例⑤ 相手が受け入れてくれそうな言い方をする

「ここでお客さんに渡す人になってくれる？」(平成22年10月下旬)

事例⑥ 友達の言葉を聞いてイメージする

「Yちゃん、前向いて！電車に当たっちゃうよ！」(平成23年1月中旬)

事例⑦ 想像したことを教師や友達に話す

「ホトケアカバネがいた！」(平成23年2月下旬)

事例⑧ 友達の言葉や動きに応じることで、思いが重なるうれしさを感じる

「隠れる場所がないんだもん！」(平成19年3月上旬)

○ 5歳児事例

事例① 嫌だったことや困ったことを友達に伝える

「できなかったから、嫌だったの」(平成22年5月中旬)

事例② 友達に受け入れられるうれしさを感じ、より自分の思いを伝えたいくなる

「ねえねえ、トイレもつくったら面白いんじゃない？」(平成22年5月下旬)

事例③ 共通の目的に向かって考えを出し合い、決めたことを実行する

「Eちゃんは速いから①チームを助けて欲しい」

(平成21年9月～10月上旬)

事例④ 考えを出したり話を聞いたりして、意見を調整したり折り合いをつけたりする

「そうだ！プログラムをつくろうよ」(平成22年10月下旬)

事例⑤ 遊びのルールをみんなで話し合う

「バリアばっかりして、ちっともつかまえない」

(平成22年11月上旬)

事例⑥ 遊びをスムーズに進めていくために、周りの様子を見ながら自分の思いを調整する

「じゃあ、二人で読む人やってね」(平成22年12月上旬)

事例⑦ 別の言い表し方を知り、その言葉を使う

「この方が早いでしょ？」(平成23年1月中旬)

事例⑧ 共通の目的に向かい、友達と相談して役割を分担したり協力したりする

「OK！こっちは任せて」(平成20年1月中旬)

事例⑨ 相手に分かりやすい言葉で伝える

「葉っぱはくるくるって巻いてから切るんだよ」(平成23年2月中旬)

事例⑩ 伝えたいことを手紙に書く

「先生、返事が書きたい」(平成23年9月上旬～2月下旬)

事例⑪ 経験をいかしながら伝えたいことを相手に分かるように伝える

「門出の歌みたいに…」(平成23年3月上旬)

本報告書においては、事例①「あら、ぶう(3歳児)」と、事例⑤「バリアばっかりして、ちっともつかまえない(5歳児)」の2事例について報告を行う。なお、事例中の考察について「言葉で表現する力」につながると考えた経験を で囲い小見出しとしてあげ、大切にしたい教師の援助には下線を引いた。

事例① おもしろさを感じて繰り返し言う

「あら、ぶう」

<5月下旬>

A児は、入園当初母親と離れることに不安を感じ、登園すると「幼稚園、嫌」と言うことがあった。しかし、教師と一緒に遊ぶなかで、自分でも汽車のレールを長くつなげることを喜んだり、その上に汽車をたくさんつなげて走らせることを楽しんだりするなど、自分のしたいことをして遊ぶようになり喜んで登園するようになった。その一方、自分の思うように物や遊具が使えなかったり、友達が反応してくれなかったりすると、大声を出して怒る姿も見られるようになった。教師は、A児がもう少しゆったりとした気持ちで過ごせるようになるといいなと思っていた。

教師は、A児が、持っていたブロックが落ちるなどして怒り出しそうなときに、「あら、まあ」とやさ

しくゆったりとした口調で穏やかに言うようにした。するとA児は、「あら、まあ」と言う教師の言葉が気に入ったようで、自分も「あら、まあ」とうれしそうに繰り返す言う姿が見られるようになった。

翌日、A児はうれしそうな顔で「あら、ぶう。あら、ぶう」と繰り返し言いながら登園して来たので、「Aちゃん、うれしいね。今日は何して遊ぼうか?」と教師がA児に聞いてみた。すると、A児は返事をするかのようにうれしそうな表情で「あら、ぶう」と言った。余程この言葉が気に入っているのだろうと思い、教師は「楽しいね。Aちゃん」と言って頭をなでた。A児は、上靴に履き替えながらも一人で「あら、ぶう」と繰り返していた。そこへ入園前から顔見知りのB児が登園するとA児は「あら、ぶう」と、うれしそうに声をかけた。B児もうれしい気分になったようで笑って「あら、ぶう」と言った。その後、二人はテラスに座り一緒に上靴をはくと、顔を見合わせて「あら、ぶう」と繰り返した。持ち物の始末をした後も二人で中庭に出て、前日の雨で地面が少しぬかるんでいるところを見付けると、「あら、ぶう」と言いながら足で踏みならすことを楽しんでた。

<考察>

先生の言葉をきっかけに気持ちが和む

- ・ A児は、自分の意図と反した出来事が起きたときなどに、どうして良いのか分からず、むしゃくしゃする気持ちを大声を出すことで表していた。そこで、教師はそのような気持ちが少しでも落ち着くようにしたいと思い、「あら、まあ」とやさしくゆったりとした口調で受け止めるようにした。A児は教師の表情や「あら、まあ」という言葉から受けるおもしろさや心地良さを感じ、安心感を抱いたのではないと思う。

言葉のリズムや響きにおもしろさを感じ繰り返し言う

- ・ 教師の「あら、まあ」と言う言葉の調子ややさしく安心できる雰囲気から、A児はこの言葉を気に入る、自分も「あら、まあ」と繰り返していたのだと思う。
翌日、A児が「あら、まあ」を自分なりに変形して「あら、ぶう」とうれしそうに繰り返していたのは、「ぶう」と言ったときの唇の振動や言葉そのもののおもしろさを感じ、心地良さを感じていた「あら」と組み合わせて「あら、ぶう」と言ってみることでさらに楽しくなったからだろう。

気に入った言葉を発している自分を先生に受け止めてもらい、うれしいと感じる

- ・ うれしそうな顔で「あら、ぶう」と言いながら登園して来たA児を教師が受け止めたことで、A児はよりうれしくなり、教師に返事をするにも「あら、ぶう」と言っていた。このとき教師は、きちんとした言葉をA児に要求するよりも、まずはA児の「あら、ぶう」と言うことがうれしい気持ちをしっかりと受け止め、思う存分言うことが楽しめるようにしたいと思い、「楽しいね。Aちゃん」と言って頭をなでることにした。特に3歳児ではこのような姿がよく見られるが、その子なりに発する言葉や表現を読み取りながら受け止めていくことが、その子と教師との言葉ではなくても心のキャッチボールとなる。そして、それが教師に対してもっと伝えたいという気持ちになり、言葉の獲得や表現につながっていくと考える。

同じ言葉を使うことを喜ぶ

- ・ 「あら、ぶう」と言ううれしい気持ちを教師に受け止められたA児は、そのうれしさを顔見知りのB児にも表そうとしたのだろう。A児のうれしそうな様子にB児もうれしくなったようで、B児は同じように「あら、ぶう」と言っていた。そこで、教師は二人が「あら、ぶう」と言って楽しむ姿を近くでこやかに見守ることにした。このように、近くで教師がこやかに見守っていたことで、二人は安心して同じ言葉を使って楽しむことができたのではないだろうか。自分の言ったことに相手が反応してくれたり、声を合わせて一緒に言ったりするうれしさを味わうことは、今後、友達と言葉でやりとりしていくための基盤になると思われる。

事例⑤ 遊びのルールをみんなで話し合う

「バリアばっかりして、ちっともつかまえられない」

<11月上旬>

運動会で友達と力や気持ちを合わせて遊ぶことを経験し、充実感を味わった子どもたちは、運動会後も友達と誘い合って遊び、中でもドロケイ(子どもたちはドロP、逃走中などとも呼んでいた)という鬼ごっこに夢中になった。ドロケイは‘警察チーム(鬼)’と‘泥棒チーム(逃げる人)’に分かれ、追いかけることをするものである。鬼に捕まったら牢屋に入るが、仲間にタッチしてもらって牢屋から逃げるができる‘助け鬼’で、子どもたちは最初はとにかく逃げることに、追いかけることが楽しくて、園庭中を走り回っていた。

このクラスの子どもたちは、だれとでもこだわらず一緒に遊ぶことができるのだが、少し受け身なところがあり、遊びを進めるとき自分たちでなんとかしようと考える前に教師を頼ってくることがあった。そこで、このドロケイでは子どもたちが遊んでいくなかでルールが必要と思ったときに、自分たちで考えられるようにしようと、牢屋にはどうやって連れていくか、タッチはどんなふうに何回するか、休憩場所はどうするかなど細かなルールはしばらくは知らせないことにした。泥棒チームになるか警察チームになるかも、人数をきっちり分けるわけではなかったが、10数人の子どもが集まり、自分たちで人数を見て入れ替わりながら毎日のように遊んでいた。

何日か遊んでいるうちに、泥棒になりずっと走り続けていたため疲れた子が「バリア」と言って腕を胸の前でクロスさせ立ち止まるようになった。警察の子が捕まえようとする、と「バリアしているから捕まらないんだよ」と言い、腕をクロスしたまま走り出した。その様子を見て泥棒チームの仲間がみんなまねをして次々に‘バリア’を使い始めた。捕まえようとする、と‘バリア’されてしまい、その度に、警察の子は「ああ…」という顔で捕まえることをあきらめざるを得なくなっていた。それでも数日間はバリアをされてもほかの泥棒を追いかけることに気持ちを切り替えていたが、何度もバリアされる状況に困った警察の子どもたちが、「バリアばっかりして、ちっとも捕まえられない」と教師に訴えてきた。教師は、この訴えについてみんなで考えることで、自分たちの遊びのルールを自分たちでつくり、それを共通理解して楽しく遊ぶきっかけになると思い、ドロケイをしていた仲間を集めて、どうしたらよいか話し合うことにした。

教師：「警察の子たちが、困っていることがあるんだけど、聞いてね」

a児(警)：「バリアばっかりしてたら、ちっとも捕まえられない。そんなのずるいよ」と怒って言った。

b児(泥)：「だって、ずっと走ってたら疲れちゃうんだもん」

教師：「そうだね。疲れちゃうね。止まったらすぐ捕まっちゃうしね」

c児(警)：「警察だって、疲れるよ。ずっと走ってるもん」

b児(泥)：「だったら、自分で止まれば休めるじゃん」

c児(警)：「あ、そうか」と、苦笑いした。

d児(泥)：「あそこのベンチで休憩することにしたらいいいじゃん」と、牢屋の近くにあるベンチを指さして言った。

教師：「逃げている途中で、いつでも休んでいいの？ずっと休んでてもいい？」

e児(警)：「ずっとはだめだよ」

f児(警)：「じゃあ、10(数える)」

d児(泥)：「10じゃ、何にも休めない」

g児(泥)：「90分」と言うと、みんなが笑い、一瞬場が和んだ。

f児(警)：「長すぎ！30は？」

教師：「30か。みんなどう？」

d児(泥)：「えー、40がいい」

a児(警)：「じゃあ、35」

教師：「35か。どう？」

みんな：「いいよ」「オッケー」と言ったり、うなずいたりして納得した様子を見せた。

こうして、‘35秒数えるまで休憩所で休める’というルールが新たにでき、ドロケイが再開した。

<考察>

友達の言い分を聞きながら自分の意見も出し、互いが納得できる結論を出す

- 子どもたちは話し合いのなかで、友達の発言を受けて「だって…」「じゃあ…」と自分の考えを話していた。このように子どもたちが相手と駆け引きをするように言葉を発したり、「90分」と言ったことでみんなが笑って場が和んだりしたことから、子どもたちの仲間関係が育っていることが感じられた。これまで友達と一緒に十分遊んできて、今後も遊んでいきたいという気持ちがあるから、互いに意見を出し合い納得のいく結論を出すことができたのだと思う。

遊びのルールをみんなで話し合う

- 警察チームの子どもたちが不満をもらし始めたことを、教師は‘思いを出し合い、自分たちで遊びを進めていくチャンス’だととらえた。そこで、そのときドロケイをしていた10数人の子どもたちを集めて話し合いを始めた。1学期後半ごろ、同じような話し合いの場をもったときには、自分に関係あることと思わず話し合いの場を抜ける子がいたが、今回は意見を言わなかった子も話し合いの様子を見ており、言葉を発する子を目で追っていた。その子たちが、‘休憩は35秒’と決まったときに‘いいよ’と言ったり、うなずいたりしていたことから、話し合いを活発に進める友達の考えに共感したり任せたりして見守り、決まったことを自分たちのこととして受け止めていたのだろうと思った。このように、言葉を出さなかった子も話し合いに参加していたので、その後も楽しく遊びを続けることができたのだと思う。教師は、話し合いをしてみんなが納得したルールであれば、多少変わったルールでもいいという気持ちで子どもたちの話し合いを見守るようにした。そのように自分たちで決めて、実際に遊んでみて不都合があれば、また話し合っという自分たちの遊びをつくり上げていく過程が、大切な経験になっていくのだと思う。

IV まとめと今後の課題

本年度は、「言葉で表現する力」を育てることが「心豊かな幼児の育成」につながると考え、それぞれの学年や時期にどのような経験が必要であるか、またその経験を支える教師の援助はどのようなものであるべきかを明らかにしていこうと研究をすすめてきた。幼児が心を動かし言葉を使って自分の思いや考えを表現し、自分の世界や人とのかかわりを広げていると思われる事例を抽出し、それらの事例を考察してきた中で、①生活のなかで言葉の楽しさや美しさに気付けるようにすること、②言葉を発する楽しさを味わえるようにすること、③自分の思いを伝えていけるようにすること、④なりきるなかで言葉を出すことを楽しめるようにすること、⑤いろいろなものに思いを寄せたり相手の立場に立って考えたりすることができるようになること、⑥言葉をきっかけにして友達とつながることを楽しめるようにすること、⑦友達の思いに気付けるようにすること、⑧文字を自分のものにしていけるようにすること、⑨友達とやりとりすることがうれしいと感じられるようにすること、⑩互いに考えを出し合うことで遊びが楽しくなると感じられるようにすること、⑪幼児同士がお互いの話に耳を傾け、共感し合えるような友達関係を築けるようにすること、⑫相手に受け入れてもらえる伝え方をしていけるようにすること、が大切であるということに気付いた。

教師が一人一人の幼児の発達や興味、関心に合わせて環境を整えていくと、幼児はより主体的に遊びや生活にかかわろうとするようになる。そして、そのような遊びや生活のなかで、心から感動したり様々な心を動かす経験をしたりし、そこで感じたことを“伝えたい”“聞いてほしい”と思うことで、幼児は言葉を獲得したり言葉を使って表わそうとしたりするようになっていくことが分かった。また、幼児が自分の気持ちや考えを自分なりの言葉で表現し、それを受け止めてもらう喜びを味わうと、教師や友達に伝えたいという思いはさらに強いものとなり、より他者との関係も深まっていった。

今年度の研究では、幼児が教師や友達と心を通わせたり豊かな環境の中で心を動かしたりすることは、幼児の心を豊かにし、幼児の心が豊かに育つと言葉の力も育っていくということを再確認することができ

た。つまり、「遊びの充実」と「人との関わりの深まり」と「言葉で表現する力の育ち」は相互に関わり合いながら、幼児は成長していくということである。教師は、常にそのことを意識し、言葉が生まれる土壌となる遊び、幼児が意欲をもてる活動や生活を人との関わりの中で充実させていくことが大切である。そして、何よりもモデルとなる教師自身が自らの言葉を意識して日々の保育をしていくこと、また、言葉の未熟な幼児とはいえ、言葉を知らせるばかりではなく、幼児が言葉を使って思いを巡らせたり考えたりすることができる時間や状況を、遊びや生活の中で十分につくり出していくことが、幼児の豊かな言葉を育むことにつながっていくことが分かった。

今年度は、幼児が心豊かに成長していくために「言葉」は必要不可欠であると考え、実践記録から「言葉で表現する力」につながると考えた必要な経験を導き出し、そのための教師の援助のあり方を明らかにしてきた。しかし、「言葉の力」を身につけるためには、今後さらに「言葉を聞く力」「言葉で伝えあう力」についても丁寧に考えていく必要があり、これらについて研究を進めていくことで、今、小学校で見直され、必要とされている「言葉の力」に接続していくための、幼児期に必要な言葉の力を明らかにしていくことができるのではないかと考える。

V 研究協議会分科会報告

協議会当日、午前中は公開保育を行い、幼児が降園した後に全体会、学年・部門別分科会が開催された。全体会では今年度の研究課題である、「言葉で表現する力」に視点をあてて集めたエピソードの中から、3歳児と5歳児の事例(本文中に記載の2事例)について詳細な発表が行われた。また、名古屋大学大学院医学系研究科精神健康医学/総合保健体育科学センターの教授であり、精神科医の小川豊昭氏を迎え、「子どもとトラウマ」についてご講演いただいた。

全体会が終了した後、参加者は各学年に別れることとなるが、3歳児・4歳児・5歳児の学年ごとに、担任教師が午前中の保育に関するねらいなどについて説明を行い、次に本年度の研究課題である、「心豊かな幼児を育てる「言葉で表現する力」」に視点を特化し、参加者間でのバズセッションが行われた。参加者は多くが保育者であるため、皆自分の勤務園における課題や問題を持ち寄ってのセッションとなり、参加者同士にとっても、我々にとっても非常に有意義なものとなった。他に養護部会と総合部会も同時に開催され、それぞれ具体的な問題提起のもと、忌憚のない意見交換がなされ、非常に実りある話し合いとなった。

なお、それぞれの部会には幼児教育講座の各教員(3歳児：林牧子、4歳児：梅澤由紀子、5歳児：新井美保子、総合：小川英彦)と、養護教育講座の山田浩平氏が加わり、セッションのまとめと各報告・発表を受けての指導やコメントなどを行った。以下、総合部会において話し合われた内容についての報告を行う。

総合部会「特別なニーズをもつ子どもへのかかわりについて」

総合部会では、毎年話し合うテーマを設定しているが、今回は「研修・事例検討会」で討議を行った。7つのグループに分かれ、参加者あわせて41名余の活発な意見交換がなされた。例年のごとく愛知県下のいろいろな市からの参加者をはじめ、遠方は滋賀県からの参加者もあった。

はじめに、共同研究者から、総合部会のテーマ意図として、「幼稚園教育要領と保育所保育指針が2008年に告示され、これからの特別支援教育と障害児保育をめぐることは、研修の充実や事例検討会の開催が、各自自治体においてなされていく」ことが提起された。そして、以下はその要点である。

①巡回指導の充実について

各自自治体によってまちまちではあるものの、総じて県内では巡回指導が広まってきている。スクールカウンセラーや臨床心理士が、年に数回、園に訪問をして、発達障害児や気になる子どもへの専門的アドバイスを提供してくれている。園の保育内容・方法にいかに関与的なアドバイスがリンクしていくかが今後の課題と思われる。

②幼保小の連携について

個別の(教育)支援計画の試みが進みつつある。たとえば、県内のある市は「サポートノート」と称して、小冊子づくりに着手して園で実際に取り組もうとしている。いわゆる幼小中といった

学区内での連携（申し合わせ）を実施し、ライフステージでの支援を行うものである。このことは、学区内という地域で発達障害児を支えるという意義をもち、まさしく、地域でのネットワークの必要さを投げかけている。2008年改定の保育所保育指針で保育所児童保育要録の新たな義務付けがなされたが、教育と福祉の連携、関係機関の連携として「専門性」「補完性」を発揮されるものとして期待される。

③5歳児健診の試行について

K市は県内初めての試みとして5歳児健診を行っている。参加者の中でK市の先生がいたため先駆的な試みが聞けた。これは、1歳6ヶ月健診や3歳児健診という現行の制度のもとでの健診では発見されにくい軽度発達障害児への対応として注目されよう。AS（アスペルガー症候群）、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）といった知的機能が正常の範囲内の発達障害の子どもたちが園ではけっこう見かけられるようになってきている。特別支援教育の理念のひとつがこうした子どもたちへの支援であった。それゆえに、「発見から保育・教育へ」とつなげ、その子のその後の豊かな生活（QOL）が送れるような支援体制の今後いっそう整備されることがのぞまれる。

④保護者への支援について

保護者に対して障害についていうことの難しさ、専門機関へ通わすことのたいへんさなどいくつかの保護者支援の課題が報告された。保護者支援についてはケースバイケースで行っていくことの必要性、同じ境遇の親同士のつながりを園でつくることの重要性が明らかになった。なによりも、保護者が子育てにほっとできたり（安心できたり）、見通しがもてたりする中で、子どもが変わることも再確認できた。子どもへの支援はもちろんのこと保護者支援は不可欠となっている。

最後に愛知教育大学附属幼稚園『研究紀要』第40集にある共同研究者の関係論文「障害児保育の事例研究と実践記録の大切さ」が紹介された。（総合部会の文責 幼児教育講座 小川英彦）

VIおわりに

子どもたちの紡ぎだす言葉は、さながら魔法のようである。私たち大人を一瞬で子どもたちへの世界へと導き入れてくれることもあれば、全く未知の世界に放りこまれたような不安を味わわれることもある。子どもの持つ言葉数は、大人の持つ数とは比較にならない程少ない。しかし、だからこそ、一語、一言にこもっている思いは深遠なのだ。そして同時に、彼らは私たちがさして深い思いも無く発した言葉に対しても大きな意味を感じ取る。

言葉は「生きた言葉」を通して初めて学習される。子どもにビデオ映像を延々と見せておいても、「心の通ったコミュニケーションツール」としての言葉の学びにはつながらない。言葉の発達に必要なのは、生きた人間が表情やジェスチャーを乗せて発する「生きた言葉」なのだ。子どもは知的好奇心に満ちた存在である。知らないこと、初めてのものに対するアンテナの感度と情報の収集力は目を見張るばかりだ。だからこそ、私たち大人は、子どもたちにどのような言葉を伝えるか、そして同時にどのような言葉で表現できるようになってほしいかということを常に考えなければならない。

コミュニケーションの方法は何も言葉だけに限ったことではないが、言葉を操る人間である限り、その占める割合はとてつもなく大きい。自分の思いを言葉に乗せること、相手の思いを言葉から感じ取ること。子どもたちには、その素晴らしさと大切さ、そして楽しさを十分に味わってほしいものである。そのためには、大人が豊かな感性のもとに豊かな表現を身につけ、そして豊かな言葉を紡ぎだすことが必要なのではないか。

本研究を通して、言葉がいかに私たち、子どもたちの生活に必要であるのか、またその豊かさを左右し得るものなのかということを実感した。それと同時に、私たちが放つ一言一言にさらに意識を行き渡らせ、より豊かな言葉を渡し合えるようになっていきたいと強く感じた。