

## 心豊かな幼児の育成

### —ことばで考え、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、野崎 三千代、竹内 知矢子、宮川 典子、大江 幸、小林 優子

愛知教育大学幼児教育講座

小川 英彦、梅澤 由紀子、新井 美保子、林 牧子、鈴木 裕子

#### I はじめに

##### (1) これまでの研究の歩み—平成 17 年度から平成 20 年度—

###### ① 幼児の充実感にかかわる研究

幼児が日々の幼稚園生活の中で充実感を味わうことは、幼児の育ちにとって大切である。しかし、なぜ充実感が必要であるのか、また幼児が味わう充実感とは具体的にどのようなものなのかということについて再確認する必要があると感じた。そこで、平成 17 年度には幼児が充実感を味わっていると思われる場面を抽出することで、充実感のカテゴリー化を試み、ここでは「自分」「人とのかかわり」「仲間」という 3 つの観点を得られた。また、平成 18 年度は 5 歳児に焦点を当て、5 歳児が味わっている充実感を分析することとし、結果として友達や教師の存在、3・4 歳児の時期にふさわしい経験を積み重ねていること、そして何より「人とのかかわり」が 5 歳児における充実感にとって不可欠であることが分かった。そして、続く平成 19 年度は対象児を 3.4 歳と広げ、充実感がうまれる背景と発達に関連性を検討した。

3 年間にわたり幼児の充実感についての捉えを深めることで、感覚的に捉えられがちである充実感について、幼児の経験に基づく充実感という具体的視点から考えることができ、幼児の充実感を深めていくための指導のありかたについてさらなる理解を深めることができた。

###### ② 新たな研究テーマへの接近

平成 17 年度から 19 年度の 3 年間をかけ、「幼児の充実感」に焦点をあてて研究を行ってきたが、平成 20 年度では、そこで得られた知見の一つである「人とかかわる力」に注目し、その発達のために必要な教師の援助と環境構成のあり方を探った。以上 4 年間の研究をふまえた上で、幼児が人とかかわる力をつけ、充実感を味わうことは、幼児の原動力となり、生き生きと心や身体を動かす姿につながると考えた。そこで、平成 21 年度からはこれまでの研究や成果を土台として、幼児の生きる力の基礎をつくることと保育

の質を高めることを目指し、「心豊かな幼児の育成」を研究主題に掲げ、幼児が充実感を味わいながら心豊かに育っていくための保育のあり方を探求していくこととした。

## (2) 「心豊かな幼児の育成」を目指した研究への取り組み—平成21年度から平成24年度—

### ① 平成21年度「絵本をきっかけにして」

1年次は、絵本のもつ力について迫っていった。本年次においては、心豊かな幼児の姿を「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」幼児と捉え、絵本を媒体として幼児が物語の世界に入り込み、自己の内的世界を広げたり、絵本をきっかけとしてもった思いやイメージを遊びの中で実現しようとしたりする姿を分析した。本研究では、絵本のもつ力として「想像力を育てる」「感性を豊かにする」「人とのかかわり・つながりをつくる」「語彙・語感を育てる」「考える力を育てる」「知識を広げる」などが挙げられた。また、絵本そのものがもつ効力のみならず、絵本をきっかけとして教師や友達をかかわり合いながらさまざまな体験を重ねていくことが、さらなる幼児の心の豊かさを育む要因であると結論づけた。

### ② 平成22年度「環境に視点をあてて」

1年次の研究成果を受け、2年次は「心豊かな幼児」を捉えなおし、「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関わりを深めていく幼児」を心豊かな幼児の姿とした。そして、そのような幼児の姿を育むためには豊かな環境が不可欠であると考え、幼児が個々の育ちにふさわしい体験を積み重ねられるような環境のあり方を探ることとした。その結果として、幼児の個性や発達にふさわしい活動を引き出せる環境こそが幼児にとって魅力的で関わりたくなる場であるということ、そしてそのような場（環境）は幼児が安心感をもち、さまざまなことを感じながら主体的にかかわれるような場である必要があるということが明らかとなった。

### ③ 平成23年度「言葉で表現する力に視点をあてて」

3年次は、心が豊かになる要素として「言葉」に注目することとした。人やもの、こととのかかわりにおいて言葉は必要不可欠であり、言葉で表現する力が育つことで、思考力や想像力、コミュニケーション力が高まる。そこで「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力」を言葉で表現する力として捉え、幼児が言葉を発するに至る過程やその言葉に込められた気持ちを探ると同時に、その時期に必要な経験とそれを支える教師の援助についても考察することとした。そこで明らかになったことは、幼児が成長する過程において「遊びの充実」と「人とのかかわりの深まり」と「言葉で表現する力の育ち」は相互にかかわり合っているということだ。教師は常にそのことを意識し、子どものモデルである自らの言葉に配慮し、幼児の豊かな言語表現が生まれる土壌となる遊びや、幼児が意欲をもてる活動や生活を人とのかかわりの中で充実させていくことが重要であるということが分かった。

### ④ 平成24年度「ことばで考え、言葉で表現する力に視点をあてて」

言葉で伝える力が心豊かな幼児の姿へとつながる様子が3年間の研究から見えてきたが、では幼児の言葉にならない感情や欲求はどのようにして「思い」となり、それがどのようにして「言葉」となるのだろうか。本年次は幼児の感情・欲求や頭の中で巡らせている思いや考えを「ことば」とし、相手に伝えようと表出した言葉を「言葉」として表記することとした。そして、ことばで考え、言葉で表現する過程について、幼児の表情や行動、言葉などから読み取っていき、思いや考えが深められることで「思考の芽」が引き出される様子について検討し、教師として必要な援助のあり方を探ることとした。なお、本研究では「ことばで考える」姿について、言葉を選んだり思いを実現したりするための方法について思考している姿だけでなく、思考の土台となる感情や、心を揺り動かしているような姿もふくめて分析の対象とする

こととした。

## II 問題と目的

### (1) ことばで考え、言葉で表現するとは

幼児は自分の感情や思いなどを相手に分かってもらおうと言葉を発し、それに対する反応に心を揺らしたり考えたりする。そして、自分の思いと違った際には、より良い方法を考えたり相手に伝わりやすい言葉を工夫したりして、自分の気持ちを表現することを繰り返す。このように、「ことばで考えること」と「言葉で表現すること」とが循環し、両方が影響し合いながら共に育っていくことが大切だと考えられる。

幼稚園教育要領の改訂では、領域「言葉」の内容(2)のなかで、「したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する」と、思考力の芽生えとして「考えたり」という短い言葉が新たに挿入された。また、同解説においても「相手に分かるように言葉で伝えようとすることで、自分の考えがまとまったり深まったりするようになり、思考力の芽生えも培われていく」とある。幼児にとって自らことばで考え、自らの言葉で表現するということは、思考力の発達に必要な営みであるのだ。

### (2) 小学校における言語活動と幼稚園での言葉の育ち

小学校における新学習指導要領では、その改訂事項の一つとして言語活動の充実があげられている。「学ぶ」活動における、認識する・思考する・探究する・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礎として必要とされている。また、国語科、音楽科、図画工作科において「特に第一学年においては、幼稚園教育における言葉に関する内容などとの関連を考慮すること」という文言が入り、幼児教育と学校教育の接続の必要性が明言されている。

小学校での言語活動を充実させていくためには、幼児期に主体的な生活のなかで心を揺さぶられながら言葉を獲得し、それらを自分なりに繰り返し使うなかで、内的な言語活動を充実させていくことが必要である。幼児の内面に表れる「ことば」つまり感情や欲求、思いが豊かで複雑になってくると、幼児はそれらを表情や身振りで表現するだけでなく、より伝えたい、分かしてほしいと思い、外に表出される「言葉」を使うようになる。それゆえ、幼児自身が伝えたり表現したりしたいことがあることや、伝えたい相手がいるということは「ことば」と「言葉」両面の育ちにとって不可欠である。

しかし、その思いや願いが相手にうまく伝わらなかつたり、思い通りにならなかつたりしてもどかしさを感じるような場面も少なくない。そのようなとき、教師が幼児の「言葉」で伝えきれない思いを代弁したり相手の気持ちに気付かせたりしていくことで、幼児は自分の思いや願いを表す「言葉」の使い方を知り、相手の話を聞く必要性を感じるようになる。このような経験の反復が伝えあいの「言葉」を育む土壌となるのだ。幼児自身が考えていることや感じていることを伝えたいと思う相手が、教師から友達、そしてクラスの仲間集団へと広がっていくことで「ことば」の世界が広がると同時に「言葉」も磨かれ豊かに育っていくことであろう。

以上のことをふまえ、本研究においては、幼児の「ことば」が「言葉」になる過程を読み取ることにより、幼児自身が思いや考えを明確にし、深めて思考につながる経験（「思考の芽」）となっているであろう姿を捉え、「思考の芽」を育てるために必要な教師の援助を考えていくことを目的とする。

### Ⅲ 方法

#### (1) 事例収集について

日々の保育記録から「言葉」と「人間関係」の2つの視点で、各年齢や時期に特徴的であると思われる事例を収集した。そして、幼児が主体的に生活や遊びに取り組むなかで、心を揺らしたり考えたりしながら相手に伝えたい気持ちを言葉で表そうとする姿や思考の土台になるとと思われる感情の揺れ動きを経験している姿を抽出した。なお、3歳児5事例、4歳児7事例、5歳児6事例を分析対象とした。

#### (2) 事例の検討

それぞれの事例は a: 背景 (事例までの経緯)、b: エピソード (事例の描写)、c: 抽出児の思い・考えの変遷、d: 事例の考察、e: 思考の芽を育てるために大切にしたいこと の様式に書き表した。検討にあたっては幼児の言葉と思いの循環をさまざまな角度から話し合い、読み取ることで幼児期の思考の成長や発達を探ることとした。エピソードを検討する際には「① 抽出児の基本的な感情・欲求」、「② 感情・欲求より複雑な思考の芽につながる思い・考え」、「③ 感情・欲求と思い・考えが変化していった要因」、「④ 抽出児が特に心を揺らして表出したと考えられる言葉や姿」の4つの観点から分析し、それらを「c: 抽出児の思い・考え」として表記した。また、「e: 思考の芽を育てるために大切にしたいこと」においては事例の考察を通して思考の力を育むために必要な事柄を整理した。その際には思考の芽生えに必要な思いや経験を“土壌”とし、事例で抽出児が得た思考につながる育ちを“思考の芽”とし、“思考の芽”を育てていくために必要な教師のかかわりを“教師の援助”として分類することで、思考の力を育むための援助を具体的に捉えることを目指した。

### Ⅳ 事例と読み取り

本研究においてはⅢ-(1)で述べたとおり、各年齢の事例を分析対象としているが、ここでは研究協議会当日の発表の対象となった、4歳児の1事例を取り上げることにする。

#### 4歳児 「先生の顔が見えるといいんだよ」 11月中旬

##### a: 背景

G児、H児は9月下旬に長縄を跳べるようになったことがきっかけとなり、フラフープ、スイングスキップに自分から挑戦するようになった。二人は教師に繰り返し取り組む姿を受け止めてもらったり励まされたりしながら、毎日のように汗だくになって取り組み、徐々にできるようになっていった。そして、二人はできるようになったことがうれしくて鉄棒にも挑戦し始めた。

##### b: エピソード

G児はH児と一緒に鉄棒を始めた。二人は鉄棒に跳びついたり頭を下げたりするところで苦勞していたので、「最初は『えい』ってジャンプするんだよ」「『こんにちは』ってしてごらん」「足を曲げるんだよ」と分かりやすい言葉でアドバイスをしたり、教師が二人の体を支えながら回したりしていた。そして、H

児ができるようになると、それを見た G 児は一層意欲的になった。そして、「えいっ」と言いながら鉄棒にお腹を載せようとしたり、頭を下げて逆さまになった教師の顔が見えると「こんにちは」と言ったり、H 児の回る姿をじっと見たりして、繰り返し取り組んでいた。そして、翌日に前回りができるようになると、「先生、できたよ!」ととても喜んだ。そして、「えいってジャンプして、足を曲げて、こんにちは…」とつぶやきながら、何度も前回りをしていった。

その翌日も、G 児は「先生、数えてね」と教師を誘ってうれしそうに鉄棒に取り組んでいた。その姿に刺激を受けた I 児も同じように鉄棒に挑戦しに来た。すると、G 児は I 児に「最初は『えい』ってジャンプするのいいよ」「足を曲げると回れるよ」など教師が教えてくれたように言葉をかけるだけでなく、教師と I 児のやりとりを見ながら、「(頭が下になったとき)先生の顔が見えるのいいんだよ」、「お腹が痛いけど大丈夫だよ」と自分なりの言葉でコツを知らせたり励ましたりしていた。

### c:抽出児の思い・考えの変遷

“前回りができるようになりたい”と思った G 児は、教師のアドバイスや励まし、また H 児が前回りを成功させたことが要因となって“私も絶対できるようになりたい”との考えをもった。そこで意欲的に取り組みはじめたときに先生の顔が見えたという経験が G 児にとっての成功体験となり、“やった!うれしい!もっとやりたい!”という思いにつながった。さらにそこで“先生はこうやって(えいってジャンプして、足を曲げてこんにちは)言っていたな”と考え、挑戦を続けていった。

前回りできてうれしい気持ちになっている G 児は、I 児の挑戦する姿を見て“私はできるようになったから教えてあげよう”と思い、「こうするのいいんだよ」と教える姿を見せるようになった。

### d:考察

G 児は H 児が先に前回りができるようになったことで、自分も“前回りができるようになりたい”という思いが一層強くなった。このような背景があり、G 児は教師のアドバイスや励ましの言葉をよく聞いたり、H 児が回る姿をじっと見たりして、どうしたら回れるのか、できるのかと考えながら繰り返し取り組んでいったのであろう。G 児は教師のアドバイスや励ましを受けて“前回りができるようになりたい”と繰り返し取り組み、できるようになったことで、自分かけられた言葉が実感を持った言葉となったと思われる。そして、自分も前回りができるようになったことにうれしさを感じていたからこそ、I 児にも教えてあげようと思ったのだろう。そのため、I 児に対しても教師から聞いた言葉(アドバイス)を同じように使ったり、今までの経験や知識と目の前の出来事をつないで、自分なりの言葉で表し伝えようとしたのだと考えられる。

本事例では「前回りができるようになりたい」という子どもの思いと、それが実現できるように励ましながら分かりやすい言葉でアドバイスをしたり手伝ったりした教師の援助、そして実際に前回りできたうれしさから生まれた自信と、そこから子どもなりの言葉を使って仲間に教えようとする姿を見守る教師の思いが重なり、自分の思いを実現するために教師の言葉を聞いて繰り返し試し、さらにそれにより成功したという経験から、実感が伴った言葉や自分なりの言葉で相手に伝えようとする姿につながったのであろう。

## V 研究のまとめ

### (1) 「思考の芽」の分類

本研究では、「ことばで考え、言葉で表現する過程」を読み取り、思いや考えが深められることで引き出される「思考の芽」となる姿を探った。そして全 18 事例を読み取ることにより、「思考の芽」となる姿を

以下の4つに分類した。

① 自分の感情・思いの強まりに伴い育まれる思考の芽

幼児は、怒りや悲しみなどで感情的になり、自分の思いを見失ったり思いようにならない現実気持ちにぐくじけそうになったりすることがある。しかし、そこに周囲の人からの援助があることで、幼児自身の「こうしたい」という思いと向き合い、また漠然としていた自己の思いを確固たるものにしていく。そして、その思いを実現するためにはどうすればいいのかを思考し、具体的な方法を導き出したり、最善と思われる選択を自ら行ったりする。このように、幼児の感情が高まり、強くなる過程において「思考の芽」が育まれていくのである。

② 人とかかわりの深まりに伴い育まれる思考の芽

幼児が人とかかわりを求め始めたころは、相手の気持ちや様子を気に留めることもなく、自らの思いを一方向的に表そうとすることが多くみられる。しかし、人とかかわる経験を積み重ね、関係が深まってくると、幼児は相手の話を聞いて理解し受け入れ、互いに思いを伝えあうようになる。これらの経験が「思考の芽」となり、幼児の考えの深まりをみせていくのである。

③ 言葉で表す力の高まりに伴い育まれる思考の芽

幼児は自分の感情や欲求を自分なりの言葉で表す経験を繰り返すうちに、相手に配慮したり、より分かりやすく説明したりするようになる。また、周囲の様子を視野に入れつつ自分の思いやそのときの状況に適切な言葉を選択して表現するようになる。言葉で表現する力の発達とともに、「思考の芽」はさらなる成長をとげていく。

④ 思考の広がりや深まりに伴い育まれる思考の芽

①、②、③にみられる「思考の芽」の育ちとともに、幼児は周囲の状況から予測をたてつつ、よりよい解決策を考えることや相手を尊重して思いやること、そして互いの考えを調整することなど、より複雑な思考を用いるようになっていく。

(2) 「思考の芽」を育むために

幼児期において「思考の芽」が育つために不可欠な要素は、幼児自身の「やってみたい、試してみたい」という思いと、その思いを共に叶える相手がいるということである。そのためには、まず幼児が周囲の人と信頼関係を築き、愛着を形成することが必要であろう。幼児は教師との関係を基盤として、安心して主体的に遊びや生活を楽しんだり、周りの人を信頼してかかわりを深めたりする。そして、その関係性の中で心を揺らして考える過程において、「思考の芽」が育つのではないだろうか。幼児の思考の芽を伸ばす要素のひとつである教師は、幼児にとって全てを受け止めて支えてくれる存在として、愛着と信頼を形成する対象となる必要がある。また、教師は、より高次の思考の芽を育てるために、幼児同士がお互いに良さを分かり合い、考えを出し合えるような仲間関係の育ちを支えなくてはならない。幼児をとりまく人々とかかわりの質を考え、関係が深まるような支えや仲介などの援助について、見通しをもって行う必要があるのではないかと。

また、幼児は主体的な遊びを通して多様な直接経験をし、その一つ一つの体験は実感を伴った意味のある経験として幼児のなかに蓄積される。そして、それらが土壌となって次の体験へと活かされていく。教師は幼児にとって、魅力的で且つ幼児の育ちにつながる環境を準備することが大切である。そして、幼児自身の「こんなふうになりたい」という意欲を引き出す働きかけを行うとともに、活動をどう深めて広げるかということを考えつつ、幼児自身が動き出すきっかけやヒントを投げかけるという援助も考えなくてはならない。

3歳児、4歳児においては、生活や遊びの中で心を揺らす体験を通して自分の感情や思いの強まりを感じ、人とかかわりの深まりにおいて自他の気持ちに気付き、具体的に言葉で表現する経験を重ねることで基礎的な「思考の芽」を育む。そして5歳児の後期になると、さまざまな活動の中で複数の事柄を関連付けて考え、見通しを持ち、結果を予測するなどというより複雑な思考を用いるようになる。つまり、3、4歳児における基礎的な「思考の芽」はそれぞれ発達するとともに相互に関連しながらより複雑な「思考の芽」へと育っていくのだ。このような幼児期の思考の芽の育ちは、小学校以降の生活や学習の基盤となる。学校教育法では「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培う」とあり、本研究で考察してきた「思考の芽」についても、幼児期から意識して育て、その芽を小学校へとつなげていく必要がある。つまり、教師は幼児期から児童期への発達と教育に見通しをもち、そのうえで幼児期にふさわしい教育を展開していくことが大切なのだ。

心身の発達はもちろんのこと、思考力や表現力などにおいて幼児の成長を導くことは、幼児の理解を深めることから始まる。幼児と共に生活するなかで幼児が楽しんでいることや経験していることを探り、何が幼児のなかに育ちつつあるのかを把握し、そこから幼児の興味・関心や実現したいこと、つまずきなどをとらえて指導計画に取り入れたり、その時々様子から臨機応変にかかわったりしていくことが教師として必要な姿勢である。幼児を理解し、援助するということは本当に難しいことである。幼児のつぶやきを逃さず、その子の背景にある生活環境や発達の様相などをふまえつつ、子どもに真摯に対応することを常に心に留めておくことが教師として決して忘れてはならないことであろう。

## VI 研究協議会報告

本年度の研究協議会は11月15日に行われた。9:30から11:30まで公開保育を行い、その後全体会として附属幼稚園教諭より、本年度の研究内容である「心豊かな幼児の育成【第4年次】—ことばで考え、言葉で表現する力に視点をあてて—」についての研究発表がなされた。本稿に掲載した事例は、当日全体会で発表されたものの一部である。

そして午後は3歳児、4歳児、5歳児、養護、総合の5つの分科会に別れ、参加者とともに活発な話し合いが行われた。内容としては、①本日の保育・午前中の全体会に関する意見と質問、②本日の保育、自分の保育から、言葉で考え表現している姿や場面について、さらに幼児が心を動かしたり考えたりしながらかかわろうとしている環境についての主に2種類の視点から考え、話し合い、発表することを実施し、参加者からの保育上の悩みなども多く出され、それに対して附属幼稚園教諭が考えを述べ、大学教員がそれぞれの専門的見地から意見などを話した。

総合分科会においては「連携」について話し合いが行われた。今日「子育ての危機」と呼ばれる諸現象は、家庭や地域の教育力の低下によって、子どもたちの体力、能力や人格形成に深く影響を与えるものとしてあらわれている。そこで、第一に障害児を含めすべての子どもたちを取り巻く環境の変化について、第二にそうした変化の中で打開策を模索する必要性から、地域での障害児支援として「連携」に視点をあてた。

障害児問題は、先述したように家庭や地域が果たしてきた子育ての機能が弱まったために問題が増加していると考えられる。そして、現代社会においては、障害児問題は幼稚園や保育所では「気になる子ども」と称されるように、かつてのように限定された子どもや家庭において発生する特別なものではなく、もう少し広く子どもや家庭で発生しうるものであると把握できる。障害児問題はその時代の社会の状況に応じてその中身が多様になってくることになり、よって子どもや家庭のニーズにあわせた支援が必要とされてくる。そこで、地域での連携として、①現行の幼稚園教育要領、保育所保育指針にみられる連携、②子育て・家庭支援と連携、③連携は関係機関の「補完性・専門性の発揮」であるとの考えが述べられ、連携のあり方と問題点について理解し、認識を深めることとなった。