

ISSN 2188-2576

越谷保育専門学校研究紀要

第9号

令和2年度

学校法人ワタナベ学園 越谷保育専門学校

研究紀要（9号）発刊によせて

越谷保育専門学校長 山崎 芙美夫

本学園は、昭和 39 年に埼玉県吉川市に個人立の幼稚園を開設し現在では 2 校の専門学校、幼稚園 2 園、認定こども園 5 園を運営しております。

本学は、昭和 44 年に「吉川幼稚園教員養成所」を設置し、昭和 45 年に「越谷保育専門学校」と名称変更し、これまでに 9600 余名を超える卒業生を輩出してきました。埼玉県におきまして 2 年間で文部科学大臣指定の幼稚園教諭の免許と厚生労働大臣指定の保育士資格がとれる唯一の専門学校として歩みを進めてまいりました。平成 12 年からは「専門士」としての資格も取得でき、本学を卒業してさらに保育の道を学び続けたいという学生は大学への編入が可能となりました。平成 24 年度より「キャリア教育」を導入し、学生一人ひとりの社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力や態度を育てることをサポートしています。平成 26 年度に学校関係者評価が認定要件である「職業実践専門課程」を文部科学大臣から認定され、平成 30 年度には「職業実践専門課程」に係る「フォローアップ認定」を受けることができ、さらに令和元年 9 月 20 日に「高等教育修学支援認定校」に認定されています。

さて、近年高等教育機関全体（大学・短大・専門学校）への社会の期待感は大きいものがあります。専門学校も大学・短大と同様責任ある教育活動を実践していかなければなりません。専門学校は早く社会に出て活躍したいものや、学術的な学びを深めようと大学に編入する人、社会人の学び直しの場合など多様な目標を持つ人を受け入れています。今後専門学校は職業教育を行う教育機関として、また教養の向上の場として、幅広い範囲で教育機能を発揮し、実績をあげていかなければなりません。そのためには専門学校教員の研究成果や授業成果を、広く世の中に公表する機会を増やす努力も必要と感じています。

この研究紀要は、越谷保育専門学校の先生方が日々の校務の間で教育研究に励み、その研究の一端を発表するとともに、本学のミッションである「豊かな人間性を身につけ、学びつづける保育者」を育成するとともに、さらに教育・研究活動に取り組み魅力ある教育の場を創造していくことを目指しています。本学の教員がどのような研究領域や問題意識を持っているかは、今までの研究紀要をご覧いただければご理解いただけたと思います。今後さらに研鑽を積み重ね質の高い教育水準を維持し、優れた教員の人材育成に、この研究紀要が少しでも役立つことができれば幸いです。

これからも皆様の温かいご指導、ご鞭撻をよろしくお願い申し上げます。

目 次

研究紀要（9号）発刊によせて

越谷保育専門学校 山崎芙美夫

【特別寄稿】

子どもたちの「織りなす保育」生活から展望する

こども園コミュニティの可能性について

・・・・・・・・内保 亘・・・1

【授業実践報告】

2020年度「特別支援保育Ⅱ」の授業を通して得られた学生の学びに関する基礎的データ

・・・・・・・・古谷 淳・・・13

【実践研究論文】

教育実習Ⅰの課題と方法・実習体験の有用性について

—学生の実習の振り返りから考察—

・・・・・・・・片桐恵子・渋谷るり子・・・19

【研究論文】

保育現場の視点から捉えた専門性と資質

—アンケート調査より保育現場が養成校に求めることを考察—

・・・・・・・・片桐恵子・・・28

身近な環境との関わりに関する領域「環境」からの子どもの学び

—異年齢の子どもの戸外活動より考察する—

・・・・・・・・片桐恵子・・・36

人との関わり合いから生まれる主体的・対話的な活動への取り組み

—朝の会の活動事例から領域言葉と表現の関連性における一考察—

・・・・・・・・渋谷るり子・・・42

事例から子どもの「ことば」を育てる

—3歳児、4歳児、5歳児の事例より対話的学び—

・・・・・・・・横関由紀・片桐恵子・・・48

【特別寄稿】

子どもたちの「織りなす保育」生活から展望する こども園コミュニティの可能性について

内保 亘[※]

About the possibilities of children garden community viewed from “Weaving Childcare” life for children NAIHO Wataru

平成26年度に「特別寄稿」をさせていただいた越谷保育専門学校の研究紀要では、「農」という観点から、「森のようちえんにおける地域連携」を、実践報告から、一つの地域コミュニティ創りの可能性を論じた。今回は、子どもたちの「森のようちえん ちいろば」（以下、「ちいろば」と略して表記する）保育生活から見えてきた、こども園を中心としたコミュニティの可能性について論じ、これからの時代の一つの新たなこども園の形を、提言したいと思う。

キーワード：コミュニティ感覚 「学びの構え」と学びの「5領域」 織りなす保育 責任と応答

1. はじめに

「ちいろば」の実践を試みて丸8年（2020年9月現在）が経過し、我々なりの保育史を着実に積み重ねてきた。4名の在籍園児で開園したちいろばも、現在（2021年1月現在）は27名の園児達で、毎日の生活が彩られている。

我々の開園当初からの理念である「0歳から100歳までの子どもたちと共に、いつもここにあるみんなの心の故郷になる」は、「保育」という概念から半ば逸脱したように思えるかもしれない。筆者が何故このような理念を提唱したかといえば、保育施設や学校という社会が、年齢と共に、人から切り離されていくものではなく、関わったからには「生涯関わり合いたい」という願いを持っていた為で、そういう意味において、ちいろばは「保育施設」というより、むしろ有機的な「コミュニティ」を目指すという方向性が強い。

「0歳からの～」という文言の通り、この「コミュニティ」を目指すという方向性は、子どもたちの保育生活においても大切にされるものであり、アドラー心理学で言う所の「共同体感覚」¹⁾（アドラー 1998, 15）を養うと言えはわか

りやすいかもしれない。今後、子どもたちは紛れもなく現代社会の中を生きていくわけだが、「無縁社会」（宮本 2016, 1）という言葉が生み出されてしまうこの社会において、筆者は教育的な観点を推し進めていくというより、むしろ人がいかに人と関わるのか、という人間の根源的な問いに対して、保育施設の立場から向き合っていきたいと願っている。人と人が繋がる心地よさや、人間や環境への信頼感を人生の初段階に培ってほしいという願いのもと、我々は、子どもたちに、共同体感覚＝「コミュニティ感覚」を早い段階から体感してもらう仕組みを、このちいろばで実現したいと思っている。

この8年間、子どもたちの様々な姿を観てきて、この「コミュニティ感覚」が発揮される場面にも多々遭遇してきた。思い通りにならない自然と常に向き合いながら、発達差にばらつきのある異年齢で過ごしてきた子どもたちの内には、「自然と仲間を頼る」、「頼り合う」という感覚が確かに育ってきていると感じる（なぜなら、自然の中には、一人きりの力で達成できないことが山ほどあるからだ。例えば、崖を、もう一歩で登り切れない場面で、助けを求め、仲

※ 一般社団法人ちいろばシューレ

森のようちえん ちいろば 代表

間が手をさしのべてくれたり、木の枝をノコギリで切る際に、木が振動で揺れないように仲間に抑えていてもらおうと安定して切れるということを経験的に知っていたりする)。



(年長児が年少児を引き上げる場面)

本論では、子どもたちがこの「コミュニティ感覚」を発揮する事例を紹介・分析し、一体この感覚が子どもたちの発達の何に寄与しているのか、またこうした子どもたちの姿から見る、ちろばの保育スタイルの再考、さらには本論のテーマである今後の「こども園コミュニティ」の可能性について論じたい。

2. 分析方法

筆者は事例を分析するに当たって、ワイカト大学の教授で、ニュージーランド保育のナショナル・カリキュラムである、テ・ファリキを作り上げたチームの1人として知られる、マーガレット・カー（以下、カーと略す）の「学びの物語」アプローチ理論を用いる。

「学びの物語」アプローチ理論の大きな特徴は、子どもの「できないこと」（問題点モデル deficit model： 欠陥を基礎とする評価）に注目するのではなく、子どもは「有能である」（信頼モデル credit model： 信頼を基礎とする評価）という子ども観を土台とし、子ども自身の能動的かつ意欲的な「学ぶ力」に着目した教

育アセスメントモデルを提唱している所である。そしてカーは、その「信頼モデル」に基づく「学びの物語（ラーニングストーリー）」を作成することが、保育者の肯定的な子ども理解や子ども主体とは何かを考える上で、大きく貢献すると伝えている。

カーは、「子どもたちはごく幼い時期から、学びの構えを形作る」（カー 2013, 4）と言う。「学びの構え」とは、「学びの機会を認識し、選択し、編集し、責任ある応答をし、抵抗し、探し求め、構成していく中から見出される多様な参加のレパトリー」（カー 2013, 48）と定義し、また「より複雑な知識やスキルを身につけていく際のフィルターー感情に根ざし、あるいは感情からつくられ、文化の影響を受けて形づくられるフィルターーとしての働きをしている。学びの「構え」〈dispositional milieu〉は、家庭の外場にも持ち込まれ、新たな考えやアイディアの探求に向かわせたり、逆にそれに制限をかけたりする。そうした新たな場にてー（中略）ー参加するということは、多くの場合、そのコミュニティ特有のものの見方や態度を身につけることにつながる」（カー 2020, 46）この姿勢そのもののことであるとカーは言う。

そしてカーは、この「学びの構え」には「5領域」（カー 2016, 51）＝「学びの段階」があるとし、子どもの学びを見る視点として示している。筆者は、ちろばの保育事例分析を行う際、この「5領域」を参考にした。以下、「5領域」の説明である。

①関心を持つ (taking an interest) :

何かに興味・関心を持った瞬間

②熱中する (being involved) :

一定時間持続して集中し、安心して何かに打ち込む姿

③困難ややったことがないことに立ち向かう (persisting with difficulty or uncertainty):

厄介な課題を自分で設定し、解決に当たろうとしている姿

④他者とコミュニケーションを図る

(communicating with others) :

様々な表現で、自分の考えや気持ちを表現する姿

⑤自ら責任を担う (taking responsibility) :

自分のいる場の公平さを守ろうとする、自身を振り返る、他者の手助けをする、コミュニティに貢献しようとする姿、他者に応答していく

①～③は、学びの初段階として、主体が主に個人になるのに対し、段階が進み④、⑤になると、「他者」という存在が個人世界に大いに影響してくる。注目すべきは最終段階⑤で、全ての段階を踏み、この⑤に至ると、筆者の想像する「コミュニティ感覚」への問いに類似する。

何故筆者がカーの理論に依拠したいかという点、「学び」の最終段階を、子どもの社会文化的活動への意欲的な参加、言い換えればコミュニティへの参加という所に期待しているからである²⁾。実際、今年度に入り、筆者は子どもたちの「学びの物語」を追うという目的を持って、カーの「5領域」を参考にしながら、自分たちの保育を見つめ直してみようと、スタッフ全体に投げかけた。

カーの理論は、我々の保育実践並びに、コミュニティ作りに大きな力と勇気を与えてくれるのである。

3. 子どもたちの保育生活から

事例分析に入る前に、まずはスタッフが環境として設定しているちいろばの保育スタイルの前提を確認しておく。

3.1 (前提) ちいろばの保育スタイル

ちいろばの保育スタイルは異年齢保育であり、3～6歳までの子どもが入り交じって保育生活を送っている。2020年度(11月現在)には27名(年長13名、年中9名、年少5名)の園児が、毎日自然環境の中で遊んでいる。

ちいろばでは、日常の保育のねらいはスタッ

フミーティング等で確認するものの、特定のカリキュラムはなく、子どもたちの「興味・関心」を基に、子どもたちから発信されるものをいかに形にしていくか、繋げていくかという視点を持って柔軟に保育を行うことを心がけている。興味深いのは、毎年「遊び文化」の中心を担うのは、主に年長児になるのだが、その「文化」が連綿と下学年の子どもたちに継承されていくことである。しかし、その世代ごとの特徴を帯びていくので、遊びがより発展系(例えば、昨年度はナイフで木の棒を削り、剣を作る活動が、今年度になると剣のツバを作ったり、剣を焼いて黒の光沢を出したりという活動が加わった)になることや、遊び方も若干異なる等、多彩な遊びの変化、文化構築が見られる。

また、カリキュラムがなく、環境を作り込みすぎることのないため、子どもたちが保育生活の中の偶発的な出来事に刺激され、新たな「興味・関心」を見出すことも多く、スタッフもまたそうした出来事に対し、本当の共感を持って子どもたちと関わることができる。いわゆる、森のようちえんを初めとするカリキュラムにとられない保育スタイルを持つ園に共通するものである。

また、ちいろばでは、毎朝必ず朝の会を行

い、ここでは「対話」を意識しつつ、普段の出来事や今日どんなことをして遊ぶかなどを伝え合う時間を大切にしている。その中に「ニュース」というものがあり、拾ってきたものや、作ってきたもの、見聞きしたこと等を発表してよい機会がある。この「ニュース」や「対話」の中に出てきた題材が、遊びに繋がることも多々あるのだが、この場において、子どもたちが家庭生活の中で様々なものにアンテナを張りながら生きているということがよくわかる。また、ちいろばで経験したことを、家庭に持ち込み、製作したり、図鑑で調べたりし、再び保育現場に持ち込むという「逆輸入」を行っていることもよくわかる。

いずれにしても、「日常的に対話する」ということが、遊びにとって極めて重要なファク

ターであるのだが、この機会は、我々大人たちが、日常の子どもたちの眩きや「興味・関心」を、なるべく取りこぼさずとらえていく習慣作りに大きく貢献している。

3.2. (事例分析) 長靴ラグビー

2019年9月～11月にかけて、日本では「ラグビーワールドカップ2019」が開催され、多くの人を熱狂の渦に巻き込んだ。日本での開催、また日本チームが8強にまで進んだことが、その熱に拍車をかけたことは言うまでもない。その最中、ちいろばで生まれた一つの遊びが「長靴ラグビー」である。

「長靴ラグビー」とは、文字通り「長靴」をラグビーボールに見立て、2つのチームが相手ゴール陣地に侵入出来た時に「トライ」となり得点が入る。その得点を競うゲームである。タックルやインターセプトといったラグビーならではの技も有り、本格的な「子どもラグビー」である。「長靴ラグビー」をする際は、最小でも6人、最大16人でプレーする日もあった。この遊びは、ちいろば本拠活動場所としている通称「上の森」広場で生まれ、卒園式当日までの約5ヶ月間、ちいろば全体の半数にのぼる子どもたちが継続的に熱中し、秋～冬という寒空の下、寒さをものともせず汗を流し、泥だらけになる豊かな日常を保障してくれた。

以下、カーの「5領域」を当てはめて事例分析を試みる。

①「関心を持つ」

ある時、子どもたちが「明日天気になあれ」のように、いつも履いている長靴を放り投げて遊んでいた。転がった長靴を拾って、またスタートラインに戻る、を繰り返して遊んでいた集団の中で、年長Kが一言、『何かこれラグビーみたいじゃない?』と呟く。ここに、年長Kの「ラグビーへの関心」が窺えた。

そこから、自分たちの長靴をラグビーボールに見立て、投げたり、掴んだりしながら遊んでいたのだが、誰かの長靴を使うということは、

誰かが片足をむき出しにしなければならないことがリスクになるため、スタッフが、ちいろばの予備用長靴を渡したのだった。

この遊びの起こりを見逃さずに、なんとか子どもたちの遊びとして発展させたいと願ったスタッフが子どもたちと対話を始める。『ラグビーみたい』と言い出した年長Kに『なんでラグビーって思ったの?』と聞くと『今、家で夜お母さんたちとラグビー見ていて、手で持って走るのがね、似ているなって』と答える。すると、何人か同じく親と一緒にラグビーを見たという子どもたちが口を開き始める。『じゃあ、ラグビー一緒にやってみない?』とスタッフが尋ねると、『いいね!』という答えが返ってきた。「長靴ラグビー」の起こりである。

②「熱中する」

それからというもの、「長靴ラグビー」は年長Kを中心として、保育生活の一部となった。大方、年長Kが仕切りながらゴールラインを決めたり、動きを決めたりし、皆がそれに乗じる形で遊びが展開されていく。朝の会で『今日はどんな遊びがしたい?』と問うと『長靴ラグビー!』と答える子が年長児を中心に現れる。こうした状態が、約一週間毎日続いた。



(長靴を持って泥の上を駆け回る年長児)

③「困難ややったことがないことに立ち向かう」

数日間のやり取りを経て、「誰かが長靴を持ちすぎる」、「あたり(タックル)が強くて痛い

から嫌だ」、「一人だけゴールをする」等の問題が生じる。年長Kも、自分の思い通りにゲームが進まず、泣いたり、腹を立てて『もうやめた！』と試合放棄したりする姿も見られた。熱中し、継続したからこそ、徐々に見えてきた課題に直面したと言えよう。

問題が起きる度に、スタッフもタイミングを見極めながら時には介入し、皆で「対話」し、「気持ちよくプレーできる」ことを目標としてファシリテーションを行うこととした。

④「他者とコミュニケーションを図る」

起こった諸問題に対して、参加者皆がどう立ち向かえばいいのか、まずは各々の気持ちを伝え合うことを意識し、「対話」を深めていく。やがてこれは「作戦会議」と呼ばれ、ことある毎に『作戦会議するよ！』と言って、子どもたちなりに集まるといった動きも出てきた。

大方の問題点は、a.「同じチームなのに、長靴を（パスして）くれない、もしくは同じ人ばかりがボールを持っている」・b.「同じ人ばかりがトライする」の2点に集約されたように見えた。

a. に対しては、これまでは、中断時に、ボールを持っていた人が持ったまま動き出せたのだが、「対話」の結果、「タックルやボールの奪い合いによる中断時に、自チームの誰かにパスを出さなければならない」というルールが生まれた。また、「大人も入る」という選択肢をとることで、ボールがまんべんなく行き届くような流れを作ること出来た（但し大人はトライできない）。また、ゲームを積み重ねていく中で、中々パスが回ってこない、前線で動くのが怖いという子どもに関しては、ゴールラインで待機し、いつでもトライできる位置取りをする、もしくは守備に徹する等、それぞれが適材適所の動きや役割に徹する場面が見られてきた（この「役割に徹する」は、次の視点⑤「自ら責任を担う」、という枠組みに入るだろう）。

b. に対しては、「全員が先にトライしたチームの勝ち」というルールや、「1人一回しかト

ライできない」等が「作戦会議」で決まり、試みることとなった。

「全員が先にトライ」という点においては、「中々トライできない人をいかにトライさせるか？」という「問い」をチームが持つこととなり、ゴールラインに配置する、ボール奪い合いで組んだ際に、その子にボールを持たせ押し込むなどの動きが見られた。

「1人一回トライ制」に関しては、一度トライした子が、守備に徹する、チームを応援する等の行動変容が見られ、一層チームの中での自分の役割を考えて行動する姿が見られた（こちらも、視点⑤に当てはまる事象である）。

⑤「自ら責任を担う」

先の視点④の分析にも既出したが、チーム内での自分の役割を認識し、それに徹する姿は、わかりやすい「責任の担い方」である。

その他にも、以下のような姿が、この視点⑤に当てはまると考えられる。

- a. チーム決めの際に、適正な人数割り振りを提案する。（『6:4だとずるい！ オレそっちに入る』・『1人足りないから誰かやって！』等）
- b. 相手がケガをしないようにタックルをする、長靴を奪う。またタックル後等、長靴の動きが停滞したときは、全員直ぐに動きを止め、力を抜く。
これは、試合を重ねていく中で、皆が自然と身につけた、自分と相手を「(命を)守る」感覚的配慮である。（実際、「長靴ラグビー」で軽度の擦り傷はあったが、骨折等大けがは一度もない）
- c. 「作戦会議！」との声がけに呼応し、チームが集まり、自分たちのプレーを振り返り、次にどうするかを皆で話し合う。

3.2.1 長靴ラグビーを振り返る

このように、「長靴ラグビー」は、「ただ身体を動かす」という単純な遊びではなく、多くの子どもが関心を持ち、継続して熱中し、困難に

直面し、よく「対話」を重ね、それぞれが責任を担いながら遊ぶ、子どもたちの間でまさに「学びの物語」が紡がれた活動となった。しかし、興味深いのは、子どもたちには「学んでいる」という感覚はない。「遊んでいる」のだ。これを「学び」と言わしめるのは、「大人の視点」なのだが、子どもたちはその大人の視点を超越した所で、「(学び) 遊んでいる」。大人である筆者としては、ここに「学び」の原点があると考えたい。

「長靴ラグビー」は、スタッフ側が意図して用意し、発展させていったものではない。この活動は、子どもたちが長靴の飛ばし合いっこから、年長Kが着想を得、たまたま時の「ラグビーワールドカップ2019」とイメージを重ねた結果、偶然始まった遊びである。

注目すべきは、年長Kが、時同じくして家庭生活の中で両親と共に「ラグビーワールドカップ」を夜な夜な目にしていたということである。いわゆる、メディアを通して「社会（現実社会の中で行われていること）」と接点を持ったわけだが、この社会イメージを、長靴の飛ばし合いと重ねた始まりから、何度も「対話」を重ねていった結果、息の長い「長靴ラグビー」へと発展させていった経緯がある。

子どもたちは、大人たちの営みや、メディア等社会から来る情報を、自分たちなりに捉え、保育の場で「遊び」という形で、それを再構築する。つまり、子どもたちは、「遊び」を通して、社会のリアルを自分たちなりに創り出し、体感してしまうのである。

「長靴ラグビー」もまた、メディアの中で、いわゆる多くの「大人コミュニティ」が熱狂していたものだが、それを自分たちの文化に当てはめて再構築したのである。子どもたちが手にしたのは「ラグビーボール」ではなく「長靴」であった。カーの言う「コミュニティに特有なものの見方や態度」の発露である。しかし、「長靴」であっても、立派に「ラグビー」を実現してしまう所に、子どもたちの発想の豊かさと、固定観念に支配されない世界の広がりを感じず

にはいられない。



(トライ後のチーム写真。泥になるのもお構いなし)

3.3. (事例分析)「火起こし」

今年度、ちいろばでは空前の石ブームとなった。その火付け役となったのは、3年前に発見された地元、大石川の川原で見つかる「黒曜石」である。これまでは「黒曜石」を見つけることだけが子どもたちの関心事であったのだが、今年度は「黒曜石」から「様々な石」に「興味・関心」が移っていった。年長Zが、ある時、金槌で石を砕き、その破片を見て「包丁みたいだ!」と感じ、葉っぱを切った所から、途端に「人間の生活の営み」＝「社会文化的活動（ここでは縄文生活）との関わり」が見えてきたのである。初めは「石」からであったのが、「石包丁」・「火起こし」・「土器」等、かつて縄文人の生活（実際、ちいろば園舎のある大石集落をはじめ、佐久穂町には数多くの縄文・弥生時代の遺跡が発見されている）に必要であった道具やその生活様式に、子どもたちが「興味・関心」を寄せていったのは、紛れもなく偶然の産物であった。



(川原で黒曜石探し)



(砕いたら包丁のようになったので、葉っぱを試しに切ってみる場面)

この「黒曜石」から始まる、一連の流れにも「学びの物語」は色濃く見える。この活動も「長靴ラグビー」同様、今年度の2学期(9月～12月)の長期にわたる一大プロジェクトとなっている。今回の事例分析は、長期間に渡って「学び」のあった「長靴ラグビー」に対し、たった一日の中で垣間見えた活動に絞り紹介したい。わずか一日という短期間でも、子どもたちの「学びの構え」は起こる(むしろ、常に起きていると言っても過言ではない)。今回は「火起こし」を事例にあげ、分析を試みたい。

①「関心を持つ」

一連の「縄文ブーム」から、2学期特有の「寒さ」という季節感も相まって、年長I、A、Sと年中M、Aは、『火起こしやりたい!』と言いながら、必死にかまど廻りに、木や白樺の皮等、森の中の「燃えそうなもの」を集めていた。「火」は、暖をとるためにこの季節には毎日の生活に必須である。年長I、A、Sは、これまで部分的には「火起こし」に関わった経験はあるが、森から「燃えそうなもの」を集め、それを一からくみ上げ、自分たちだけで火をつけた経験はない。歴代の先輩達や、スタッフが行ってきたことを傍で観察し、いつか自分たち自身の力で「火起こし」を成し遂げるタイミングを計ってきた

のであった。つまり、関心があったということである。その年長達の動きに、年中M、Aも、関心を持ち、傍らで見守りながら自分たちの出来ることを探したり、年長の言動を真似してやってみたりする構えを見せていた。

②「熱中する」、及び③「困難ややったことがないことに立ち向かう」

さて、「燃えそうなもの」を集め終わり(この時点で既に20分が経過)、いざこれまでの記憶を辿りながら、まずかまどの真ん中に丸めた新聞紙を設置し、その周りに「燃えそうなもの」を矢倉状に組んでいく。本人達なりの完成を見た所で、仲間が見守る中、年長IとAが交互にマッチを擦って火をつけようとする。しかし、いくらマッチを擦っても中々火がつかない(マッチ20本を擦り、ここまで30分が経過)。



(火を起こしたいが中々着火しない)

④「他者とコミュニケーションを図る」

問題に直面した所で、子どもたちは他者とコミュニケーションを取り始める。年長Iが、まず「組み方の問題点」を指摘。これに呼応した年長Aが、火種の近くに木を置き始める。

更に、マッチは怖いがマッチの擦り方を、傍で見ていた年長Sが、年長Aにジェスチャーで助言すると、その通りに火がつく。さらにその周りでは、年中たちがうちわや「燃えそうなも

の（笹の葉や木の棒）」を持って今か今かと待機している。



（マッチの擦り方のレクチャー）

準備を終えた所で、年長 A が、年長 S の教え通りにマッチを擦り、火種に火をつける。

すると、火は煙と共に見る間に立ち上り、どうやら矢倉に火が移ったようである。

ここで、年長 A が『うちわ、うちわ！！』と言うと、待機していた年中たちがうちわを必死に仰ぐ。（ここまで 45 分が経過）



（火がつく。うちわで扇ぐ）

⑤「自ら責任を担う」

無論、視点④において、自然と役割が発生し、自分の出来ることを実践している点で「責任を担っている」と言えよう。

興味深いのは、この後である。年中 A が、曲

がった木の枝を持ち、それを火にくべたいのだが、激しく燃える火にたじろぎ、怖さを感じている。この年中 A の「内なる声」に気付いた年長 I が、『火が怖いのか？怖いなら、私が代わりに入れてあげる』と応じて、木の棒を受け取り、それを火にくべるという場面があった。他者の想いを汲み取り、それを実際に叶える、といった行動をとった年長 I は、まさに「責任を担った」と言えよう。

また、「火起こし」は森で生活する全員の「暖」の為に必要となる。「火起こし」が目的であった年長 I をはじめとする小集団の行為＝遊びは、結果的に、全員に対して貢献したと言うことができる。



（年長 I が、年中 A の心の声に応答し、手をさしのべる）

3.2.1「火起こし」を振り返る

一日の内の、一時間弱という短いスパンでの活動においても、子どもたちの「学びの構え」はよく見えてくる。ここでも子どもたちは「遊んでいる」のだが、その表情はとても真剣である。また、一時間弱という時間を短いと捉えるか、長いと捉えるかは人それぞれだと思うが、困難に直面してもなお、挑み続けたその姿勢に筆者は感銘を受けながらも、どこまでを子どもたちに任せ、どのタイミングで大人として介入すべきか、迷いながらこの活動を追っていたこ

とを補足しておきたい。結果的には、筆者が手出しすることなく、子どもたちだけで火を起こせたことは、一種の「成功体験」であり、大きな自信に繋がったであろう。

この「火起こし」の成功の鍵を握ったのは、仲間一人ひとりの存在があったということだ³⁾。それを物語るかのように、実際火を起こした後、年長Aが、「私が火をつけたんだけど、Iがとても役に立った!」と帰りの会の「ニュース」で発表していたという場面があった。「役に立った」という表現はさておき、仲間の存在の有難さが染みしてくる言葉であり、裏を返せば「一人きりでは困難であった」ということだろう。実際には、年長Iと年長Aは、本紙に書ききれないほどのやり取りを重ね、また中心となった自分たち以外の仲間の助力もあって「火起こし」に成功した。「仲間がいる（役に立った）」、そして「私がいる（私が火をつけた）」というこの相互感覚こそ、筆者がちいろばの中で「コミュニティ感覚」を養いたいという想いに添うものであり、このような小さな事例からもそれを窺うことができるのである。

3.3 2つの事例分析を経て

ここまで、2つの長短の事例を挙げ、カーの理論を当てはめる形で分析を試みた。今回の分析の主役となってきたのは、経験も発達も十分な年長児たちなのではあるが、無論、事例のように⑤の視点「自ら責任を担う」という域に到達するまでには、数限りない個人主義を発揮し、失敗体験や諦念を経験してきたということをここで補足しておきたいと思う。

4. ちいろばの保育の捉え直し

今回は主に子どもたちの動きを簡潔にまとめたのだが、この事例に対する「大人の動きや視点」に関しては、紙面の関係上割愛させて頂いた。しかし、無論、子どもたちだけで全てを成し遂げてきたわけではない。時に、大人の呼びかけから生じる「対話」の時間や、教育的な足場づくり（scaffolding）等の働きかけも多々

行ってきた。但し、ほとんど全てのちいろばの活動は、子どもたちの「興味・関心」から始まっており、それに呼応する形で、スタッフがミーティングを行い、実際に子どもたちに提案や情報共有を行うという形をとっている（これはまた、大人側の責任の担い方であり、子どもたちに応答していくということである）。



（大人も交じる作戦会議。時に大人からの提案やイメージ作りも行う。）

興味深いのは、子どもたちの「興味・関心」に寄り添っていると、我々大人たちもまた、その世界にたちまち引き込まれてしまい、時に、「長靴ラグビー」はじめ、「黒曜石探し」等、子どもたちよりも熱中して遊び込むこともあった。現に筆者も、現ちいろば年長児である娘の「石への関心」をきっかけに、全く興味のなかった「石の世界」に引き込まれ、私生活では娘と共に海辺や川原で「石探し」を目的に旅をするといったことも起きている。

このように我々大人たちも、子どもたちの「興味・関心」に誘発されていく。そして、保育構成を話し合い、子どもたちに投げ、また投げ返されるといった「対話」のキャッチボールを重ねていくと、時に「長靴ラグビー」のような長期にわたるプロジェクトに昇華されていく。我々はこれを「織りなす保育」と呼んでいる。遊びは、子どもから、もしくは大人からの一方通行ではなく、子ども、大人が入り交じった対話や活動が重層的に積み重ねることによって、どこまでも発展させることができる。それを実

現するためにもまず、子どもたちのはじめの「興味・関心」を捉える、ということが我々の保育を形成する上で最も重要な仕事になると感じている。

5. まとめ～「責任」という言葉の意味

子どもの「興味・関心」から出発した遊びが、大人との対話によってプロジェクトに発展していく様を、「織りなす保育」と先述したが、子どもたちの「興味・関心」がこの「織りなす保育」の土台とすれば、筆者が保育の中で立ち上げていきたいものは、カーの「5 領域」にある「責任」の柱である。

日本語の「責任」という言葉は、広辞苑第七版によると「①人が引き受けてなすべき任務 ②政治・道徳・法律などの観点から非難されるべき責・科」（広辞苑 2018, 1629）の意だが、この説明をもって感じるのは、「責任」とは「負ったり」、「果たしたり」するものであり、ネガティブな印象がないだろうか。

しかし、この言葉は、筆者の専門であったドイツ語においては Verantwortung、英語では responsibility という言葉に置き換えられる。

いずれも、Antwortung, response = 「応答、応え」という意味を言葉に含んでいる。日本語の「責任」という言葉には、ドイツ語や英語の持つ「応答」という意味合いを感じるには少し無理がある気がする。いずれにせよ、カーの前述した「責任ある応答をし」という言葉からも見えてはくるのだが、カーのいう、もしくはちいろばで大事にしたい「責任」は、どちらかというと「応答性」という言葉に置き換えた方がわかりやすいかもしれない。「長靴ラグビー」において、相手がケガをしないように、感覚的に配慮し、状況に応じた力の抜き方が出来ている等、また「火起こし」においては、ある年中児の「怖い」という「内なる声」に応じて、年長児が「私がやってあげようか？」という言葉をかけると等が、「応答的な関わり」の一事例だと言えよう。何かをすれば反応がある、その反応を相互に織りなしていく営みの中で、子ども

たちが遊びを発展させていく様から、我々大人は、コミュニティ形成のための大きな示唆を与えられている気がする。

ちいろばの保育は、この「織りなし」を子どもも大人も体感することで、理念の目指すべきところのコミュニティ感覚を、「今」味わうことが出来るのである。この感覚を持って、育ち、巣立ち、そしてまたちいろばという「場」に戻って来てほしい、そんな願いを込めて、ちいろばの保育は今日も行われている。

6. 終わりに～理念の目指す先に

「0 歳から 100 歳までの子どもたちと共に」というちいろばの理念は、園に通う園児だけを意味しているわけではない。コミュニティ創りを進めていく中で、むしろ大事なものは、「100 歳まで」の保護者、地域を含めた大人達の関わり方である。ちいろばに関わってきた、あるいはこれから関わっていく全ての人が、いつでも戻ってこられる「心の故郷」になることが、ちいろばの存在意義である。



（日常保育に、気軽に帰ってくる卒園児達）

しかし、多くの大人は、「どうして大人は自分の若いときのこと（子どもの頃）をすっかり忘れてしまうのだろうか」（ケストナー, 2008 18）というドイツの児童文学作家エーリヒ・ケストナーの言うように、かつては子どもだった自分をほとんど忘れて、あるいは意識せず暮らしているのが現実ではないだろうか。

こども園は、子どものためにあるものだが、かつては子どもであった大人のためにも存在し

ている、それが筆者の持論である。「大人の中の子ども性」を論じるのはまた別の機会を考えるが、我々大人が、自身の子ども性（筆者はこれを「子ども心」、と呼んでいる）を再び呼び覚ますために、今生きている、今遊んでいる子どもたちの姿を観る必要がある。日常的に、自分たちの遊びを「織りなし」ながら発展させていく様に関心を寄せ、我々大人も、このこども園を中心としたコミュニティの中で、子ども心を発揮させながら関わり合い、具体的なコミュニティ価値を生み出していく。そして関わっただけ愛着を持ち、我が子が卒園した後も関わり合いを続けていきたいと思う。ちいろばの理念には、そのような意味合いも含まれている。

2021年4月より、これまでの「認可外保育

施設 森のようちえん ちいろば」は、新しく「地方裁量型認定こども園 ちいろばの杜」に生まれ変わる。2021年1月現在で、新たな土地に新たな園舎を建設中であるが、将来、この新園舎を中心として、この周辺には「0歳から100歳までの子どもたち」が織りなす、様々な構想が具体的な形となって生み出されていくだろう。ちいろばの目指す「こども園を中心としたコミュニティ」は改めてその一歩を踏み出す。

今現在は、下記図のように筆者の頭の中のイメージ図しか提示できないが、数年後の新たなちいろばの姿を、楽しみにして欲しい。



注

1) 「共同体感覚」とは、アドラー心理学の鍵概念の一つであり、「自分のことだけを考えるのではなく、他の人のことも考えること」であるとし、「相手を自分と同一視するという意味の「共感」を共同体感覚の基礎となるもの」(アドラー 1998, 27) と強調している。

2) バーバラ・ロゴフは、特定のコミュニティにおいて、社会的相互行為が学びを支える過程の文化的バリエーションに注目した研究を展開しており、「社会文化的活動」という言葉も、ロゴフの著書からの引用である。彼は、「人間は、自らの属するコミュニティの社会文化的活動への参加のしかたの変容を通して発達します。そしてそのコミュニティもまた変化するのです。」(ロゴフ 2008, 11) と述べており、この考え方に、ちいしばは大いに賛同している。

子ども一人ひとりがもたらす創造的な遊び＝「学び」が、保育の現場を変え、そして、こども園を中心とするコミュニティ全体をも変えていく可能性がある。大人は、この子どもたちの創造的な遊びから刺激を受けて、自分たちもまたコミュニティを構成する大事な1人として自覚し、行動変容をしていく。我々のコミュニティもまた子どもから大人たちの相互的な学びと関わりから、絶えず変化していくのである。

3) 「仲間」というのも、アドラー心理学にとって重要な概念だそうである。「仲間」に会うことは、共同体感覚を発達させるための重要な要件である」(アドラー 1998, 28) と書かれてある。

引用・参考文献

- アルフレッド・アドラー / 訳 岸見一朗 1998
『子どもの教育』一光社
- 宮本 要太郎 2016『無縁社会における「共苦」
（「共悲」）のネットワークについて』関西
大学人権問題研究室
- マーガレット・カー / 訳 大宮勇雄、鈴木佐喜
子 2013『保育の場で子どもの学びをアセス

メントする「学びの物語」アプローチの理
論と実践』ひとなる書房

マーガレット・カー / 訳 大宮勇雄他 2020

『学び手はいかにアイデンティティを構築し
ていくか 保幼小におけるアセスメント実践
「学びの物語」ひとなる書房

バーバラ・ロゴフ / 訳 當眞千賀子 2008

『文化的営みとしての発達 個人、世代、コ
ミュニティ』2008 新曜社

編・新村出 『広辞苑 第七版』2018 岩波
書店

エーリヒ・ケストナー / 訳 丘沢静也 『飛ぶ
教室』2008 光文社

【授業実践報告】

2020年度「特別支援保育Ⅱ」の授業を通して得られた 学生の学びに関する基礎的データ

古谷 淳※

Basic data on Student's learning obtained through the “Special Needs Childcare II” class in 2020 FURUYA Atsushi

越谷保育専門学校における、「特別支援保育Ⅱ」遠隔授業での取り組みにおける学生たちの調査・分析である。ここでは、課題内容から見られた気づき・配慮した点等について、基礎的データを集めるべく、ナラティブな記述から基礎的なデータを収集することを目的とした。

本研究を通し、来年度以降も継続されるであろう遠隔授業に関する学生たちの取り組み状況等を収集し、今後の授業展開に反映させることは、より良い授業実践の礎となるだろう。

キーワード：特別支援教育、教材研究、オンライン授業

1. はじめに

本稿は、本校における「特別支援保育Ⅱ」の授業における15回の授業のうち、オンラインで施行された5回の講義における学生のオンライン課題からどのような学びを得たかについて調査し、その基礎的データを調査することを目的とする。

2. 調査内容

本授業内で提示した課題である、手作りおもちゃの「製作にあたり、力を入れた点について教えてください」から得られた学生たちの語りを対象とした。なお、本課題作成にあたり、すでに教員が特別支援保育における手作りおもちゃの重要性について、5コマつかい解説を行っている。

3. 研究方法

研究対象者は、本学学生の受講者である2年生58名である。分析対象は、本授業内で提出されたレポート課題から学生たちの語りを対象とし、ナラティブな語りを網羅的に抽出し、そ

の傾向を調査した。

4. 結果

<学生A>

Q どの障がいのあることもを対象としましたか？

A ダウン症、知的発達症、視覚障害

Q おもちゃで遊ぶ際の、保育者に援助・声かけについて箇条書きでご記入ください

A1 色んな音がするね！みんな違う音なの？

A2 フワフワで気持ちいいね！（ほっぺに当ててみる）

A3 投げてみよう！（上手に投げたと褒めてすぐに拾いに行く）。

Q そのおもちゃの改良したい点について箇条書きでご記入ください

A 少し大きい気がするのと、今回は鈴だけでしたがもっと色々な物を入れて全然違う音でもよかったかなと思いました。

※ 聖ヶ丘教育福祉専門学校専任教員
越谷保育専門学校非常勤講師

<学生 B>

Q どの障がいのあることもを対象としましたか？

A ASD（自閉スペクトラム症）

Q おもちゃで遊ぶ際の、保育者に援助・声かけについて箇条書きでご記入ください

A1 上手くつけ外しができず、引っ張る子どもがいる

A2 おもちゃを投げたり叩いて遊ぶ子どもがいる

A3 ボタンを引っ張ってちぎってしまう子どもがいる。

Q そのおもちゃの改良したい点について箇条書きでご記入ください

A1 ボタンの質感やサイズを増やして感触を楽しめるようにしたい

A2 帽子なども着せ替えできるようにしたい

A3 もっと洋服の色を増やしたい。

<学生 C>

Q どの障がいのあることもを対象としましたか？

A ダウン症

Q おもちゃで遊ぶ際の、保育者に援助・声かけについて箇条書きでご記入ください

A ひまわりの花を咲かせて遊ぶ。抜いたり刺したり。

Q そのおもちゃの改良したい点について箇条書きでご記入ください

A 持ち手が箸ではなく、もう少し危険性のない柔らかい棒状のものにしたいと思っています。

<学生 C>

Q どの障がいのあることもを対象としましたか？

A ダウン症、知的発達症、視覚障害、聴覚障害、ASD（自閉スペクトラム症）、AD /HD（注意欠如 / 多動症）

Q おもちゃで遊ぶ際の、保育者に援助・声かけについて箇条書きでご記入ください

A ポットン虫は中に鈴が入っているので、音がなるため、マラカスにしたり投げたりして楽しむ。穴の中に入れるとムシの目が動くので、興味を持って穴の中に落としてみようとする。穴にムシが入り音がなることも楽しむ。ムシを床に並べて、上にタップを乗せ、虫捕りゴッコを楽しむ。

Q そのおもちゃで遊ぶ際の、保育者の援助・声掛けについて箇条書きでご記入ください

A 音を楽しむ仕草を受け止め一緒に楽しむ。投げる時には人がいないところで投げる、または状況に応じて壊れてしまうかもしれないよと注意を促す入れる時には目がキョロキョロしてるね！入るかなあ？と声かけし、ムシが穴に入ったら、子どもの表情を観ながら一緒に喜び楽しむ。ムシ捕りゴッコをしている子どもの姿を見守り、遊びの変化を一緒に楽しむ。

<学生 D>

Q どの障がいのあることもを対象としましたか？

A 視覚障害

Q おもちゃで遊ぶ際に想定される子どもの姿について箇条書きでご記入ください

A1 タンバリンを叩いたり、振ったりして鈴の音を聞いて楽しんでいる

A2 音楽やリズムに合わせてタンバリンを鳴らしている

A3 何かの棒でタンバリンの面を叩いて太鼓のように使う

Q そのおもちゃで遊ぶ際の、保育者の援助・

声掛けについて箇条書きでご記入ください

- A1 「綺麗な音だね」と声を掛け一緒にタンバリンのトントンする音や鈴の音を聞く
- A2 障がい児の手を取り、一緒に振ったり叩いたりしてどのように使うのか教える
- A3 音楽に合わせて楽しくタンバリンを鳴らして、みんなで音遊びを行えるようにする。

Q そのおもちゃの改良したい点について箇条書きでご記入ください

- A1 タンバリンの叩く面を画用紙にしたが、触った時の触覚を楽しめる素材のものにしたい
- A2 取っ手がないので、取っ手をつけたりし、もっと使いやすいようにしたい
- A3 振った時に、鈴以外の音も出るよう、箱の中に音がするものも入れてみたい。

<学生 E>

Q どの障がいのあることもを対象としましたか？

- A ダウン症、知的発達症、視覚障害

Q おもちゃで遊ぶ際に想定される子どもの姿について箇条書きでご記入ください

- A1 カードの場所をなかなか覚えられない。
- A2 イライラしてしまう子が居る。
- A3 カードを揃えられて喜ぶ。
- A4 絵合わせのルールがよく分からない子が居る。
- A5 ゲームに飽きてしまう子が居る。
- A6 一生懸命に遊ぶ。

Q そのおもちゃで遊ぶ際の、保育者の援助・声掛けについて箇条書きでご記入ください

- A1 「どこだったっけ？」「もっと向こうだったかな？」と一緒にカードの場所を探す。
- A2 カードを揃えられたら一緒に喜ぶ。(ハイタッチする)
- A3 揃えたカードに何が描かれているか聞く。
- A4 カードに描かれている絵について話をする。
- A5 絵合わせのルールが分からない子と一緒に

する。

Q そのおもちゃの改良したい点について箇条書きでご記入ください

- A1 もっと大きいカードにすれば見やすかった。
- A2 色鉛筆では無くマジックで描けば分かりやすかった。

<学生 F>

Q どの障がいのあることもを対象としましたか？

- A ダウン症、知的発達症

Q おもちゃで遊ぶ際に想定される子どもの姿について箇条書きでご記入ください

- A1 一生懸命、形を合わせようとがんばる
- A2 パッチン留を繰り返す。
- A3 すべて形を合わせられたら喜ぶ。

Q そのおもちゃで遊ぶ際の、保育者の援助・声掛けについて箇条書きでご記入ください

- A1 「同じ形のところにパッチンしてごらん」と声をかけ分かりやすく説明する
- A2 全ての形が合わせられたら、子どもの頑張りを認める
- A3 パッチン留の部分が取れないように注意して見守る。

Q そのおもちゃの改良したい点について箇条書きでご記入ください

- A1 パッチンの形が同じなので、大きさをまばらにした方がよかった
- A2 パッチが小さすぎるので大きいパッチンやベリベリ？にすればよかったなと思います
- A3 下のシートもフェルトを使用した方が、もっと硬い素材の方が遊びやすいと思いました。

<学生 G>

Q どの障がいのあることもを対象としましたか？

- A ダウン症、知的発達症、視覚障害、聴覚障害、ASD（自閉スペクトラム症）、AD /HD（注意

欠如 / 多動症)

Q おもちゃで遊ぶ際に想定される子どもの姿について箇条書きでご記入ください

A リズム感のあるダウン症の子どもには音の出るグリンピース、振りながらリズムに乗って自己表現します。全般的な知的障がいには衣類着脱パズルで生活習慣の着替えの順番を意識して行え、順番を間違えると変わった人形になってしまう。それもセンスで面白いと思います。洗濯バサミを使った変身ライオンは、洗濯バサミをつけることで指先のトレーニングとなり、子ライオンが洗濯バサミのたてがみを付けていく姿で繰り返し行う事に集中して行っている。

Q そのおもちゃで遊ぶ際の、保育者の援助・声掛けについて箇条書きでご記入ください

A 集中しているときは声はかけません。出来上がって満足げな表情を見てからヤッタネ！と笑顔で褒めます。音の出るオモチャでは一緒に振って歌って踊ります。

Q そのおもちゃの改良したい点について箇条書きでご記入ください

A 音の出るグリンピースは、ファスナーが付いたさやにしま得るようにしました。天然の素材は感触もよく低年齢から利用できます。

<学生 H>

Q どの障がいのあることもを対象としましたか？

A ダウン症、知的発達症、ASD（自閉スペクトラム症）、AD /HD（注意欠如 / 多動症）

Q おもちゃで遊ぶ際に想定される子どもの姿について箇条書きでご記入ください

A 縦に振ったり横に振ったりして楽しむ・中に入ってる物を見て落ちてくるのを楽しむ。

Q そのおもちゃで遊ぶ際の、保育者の援助・

声掛けについて箇条書きでご記入ください

A1 一緒にスノードームを逆さまにしたり回してみたりする

A2 綺麗だねーと声をかけながらスノードームの遊び方を伝える。

Q そのおもちゃの改良したい点について箇条書きでご記入ください

A 私はスノードームは音が鳴らない物という固定概念があったのでその固定概念をなくし音になるスノードームを作ったらもっといいスノードームになると思いました。

<学生 J>

Q どの障がいのあることもを対象としましたか？

A ダウン症、知的発達症

Q おもちゃで遊ぶ際に想定される子どもの姿について箇条書きでご記入ください

A1 なかなか釣れなくて手で取ってしまう子どももいる

A2 釣れたことへの喜びを感じ何匹も釣る子どももいる

A3 魚を投げて遊ぶ子どももいる

A4 たって遊ぶのではなく手で触って楽しむ子どももある。

Q そのおもちゃで遊ぶ際の、保育者の援助・声掛けについて箇条書きでご記入ください

A1 釣れた時は「すごいね！釣れたね！」などの声かけをし褒める

A2 「どのお魚釣ろうか？」などの問いかけをする

A3 紐が揺れて難しそうな時は紐を少し抑えてあげるか一緒に釣竿を持って援助を行う。

Q そのおもちゃの改良したい点について箇条書きでご記入ください

A1 魚だけではなくいろんな海の生き物（タコ・カメ）を作成する

A2 小さい魚は釣るのが少し難しかったので、ひと回り大きめのサイズで作る

A3 魚を並べたときに磁石を中に入れたのでくっついてしまうことがあるので魚にはクリップを付けるべきだった。

<学生 K>

Q どの障がいのあることもを対象としましたか？

A ASD(自閉スペクトラム症)

Q おもちゃで遊ぶ際に想定される子どもの姿について箇条書きでご記入ください

A1 最初はふくろうの舌を引っ張っておわる。

A2 次にリボンを引っ張ると巻き取られることに気がつく。

A3 永続的に引っ張って遊ぶことができることに気がつき遊び始める。

A4 上の蓋を開けようとする。

A5 開けた上でどうなってるのかを見ながら引っ張る。

Q そのおもちゃで遊ぶ際の、保育者の援助・声掛けについて箇条書きでご記入ください

A1 子どもが引っ張ったら出てくると言うことに気がつけるよう「ここ引っ張ってごらん」と伝える。

A2 リボンを引っ張ると巻き取られることに気がつくことに時間がかかりそうであれば「ここ引っ張ったらどうなるかな？」と興味を持てるよう声をかけるが、なるべく自分で気がついてもらいたいため最初は見守る。

A3 箱の中に手を入れ指が巻き込まれてしまわぬように気をつける。

Q そのおもちゃの改良したい点について箇条書きでご記入ください

A1 リボンをもう少し太くすること

A2 リボンにビーズのような玉をつけ引っ張りやすく気付きやすくすること。

A3 子どもが引っ張っても倒れず自立できるよ

うに底に重りをつけるなど工夫すること。その際に子どもが持ち運べる重さにすることにも気をつける。

A4 自分で箱に絵を描けるようにすること

A5 大きい箱にして前後だけでなく四方から引っ張れるようにし、色や布の長さ、布の素材などを変える。

<学生 L>

Q どの障がいのあることもを対象としましたか？

A 知的発達症、視覚障害

Q おもちゃで遊ぶ際に想定される子どもの姿について箇条書きでご記入ください

A1 ジッパーを開いてフルーツを見つけ、『りんご』『みかん』などと保育者に確認したり伝えたりする。

A2 遊び方がわからず投げたり引っ張ったりする子どももいる。

A3 ジッパーの動き、感覚が楽しく何度も開け閉めする子どももいる。

Q そのおもちゃで遊ぶ際の、保育者の援助・声掛けについて箇条書きでご記入ください

A1 保育者が遊びを实践し、子どもに遊び方を伝える

A2 果物を見つけた子どもに『これは〇〇だね』、子どもが当てることが出来たら『すごいね』『よく分かったね』等の声かけを行う

A3 上手くジッパーが開けられない子どもに対しての声かけや、必要に応じての援助を行う。

Q そのおもちゃの改良したい点について箇条書きでご記入ください

A1 フェルトの周りに飾りを沢山付けるなど、より子どもの興味が湧くような飾り付けを行う。

A2 子どもが投げてしまう事を予想し、万が一他の子どもにぶつかってしまった時のため

に危険が少しでも減るよう角は丸くしておく。

A3 果物を出来る限り大きく描き、より分かりやすいようにする。

5. まとめ

本調査において、特別支援保育Ⅱの授業を通して、各障害に応じた配慮の姿勢とそれによる支援のあり方について、授業内で伝えたことをもとにそれぞれの学生が手作りおもちゃの作成にあたり留意していることがわかった。

特に、作成にあたっては、学生個人が実際に手作りおもちゃを用いて子どもが遊んでいる姿にまで言及し、その上で作成にあたっていることもうかがえる。今後の授業実践では、そのことを念頭に置きつつ授業展開を構成していきたい。

引用・参考文献

星山麻木（2020）『星と虹色なこどもたち：「自分に合った学び方」「自分らしい生き方」を見つけよう』学苑社

星山麻木（2019）『障害児保育ワークブック インクルーシブ保育・教育をめざして』萌文書林

謝辞

本稿の執筆にあたり、資料提供、アンケートへのご協力頂いた方々に、ここに記して感謝申し上げます。

【実践研究論文】

教育実習Ⅰの課題と方法・実習体験の有用性について — 学生の実習の振り返りから考察 — 片桐恵子※・渋谷るり子※

About issues and methods of educational training I and the usefulness of the training experience — Consideration from a review of student educational training — KATAGIRI keiko・SHIBUYA Ruriko

本校では、初めの実習となる教育実習に戸惑うことなく、現場の子どもや教職員達と関わる機会として、入学後の5月から5回の「実習体験」を6園の附属幼稚園と連携し実施している。それを受け9月には、観察、参加、部分実習を目標に教育実習Ⅰを行うが、今回、新型コロナウイルスの影響により実習体験を実施できずに、9月の教育実習Ⅰを行った。本稿では、学生の実習の振り返りから実習体験を組み入れた指導計画の意義について、学生のアンケートを基に教育実習の意義につながる役割に実習体験が活かされたことについて、考察を試みた。

キーワード：実習体験、教育実習指導、実習記録、部分実習、コロナウイルス

1 はじめに

2015年の中央審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」では、「実践的指導力の基礎の育成に資するとともに、教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせる機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要である」¹⁾と養成校の学生が教職の意義、教員の役割、職務内容などに関する理解を深める中で、教員を志願するものは教職に対する自らの適性を考察することが述べられている。その方法としては、教育実習その他の体験を通じた教職の実体験・類似体験などの機会を教員志願する者に与えることが言われており、養成段階において、現場における実践、実習の重要性が分かる。

本校の学生が初めて経験する実習が入学後の9月の幼稚園実習（以下、教育実習Ⅰという）である。1年生前期に「教育実習指導」の授業で、実習の目的に合わせて幼稚園の一日の保育の流れ、年齢ごとの子どもの姿、保育者の職務や役

割など、幼稚園での実習に向けて最低限必要な知識と技術について、理解を深め実践的に学べるように指導計画を立て実践している^{2) 3)}。また以前より本校では、教育実習Ⅰに行く前に現場の幼稚園の雰囲気を感じ取りながら、授業の学びと実体験を交互に繰り返す「実習体験」を5回、「教育実習指導」の授業と並行し6園の附属幼稚園と連携し学生の理解を深める学びとして実施できるカリキュラム構成になっている（表1-1、表1-2）。

2017年から2019年の3年間、受講学生に教育実習Ⅰの事後指導後「今後の課題として必要と思われる項目」についてのアンケートを実施した。学生自身は、「部分実習の導入やまとめ方」「ピアノのスキル」「年齢に合わせた援助」と答えた学生が全体の半数を占める結果であった（表2）。

今年度は、新型コロナウイルスの影響により緊急事態宣言を受け、学校教育は困難をきたした。9月の教育実習に関しては本校の学生は無事に終えることができたが、5回の実習体験は

※ 越谷保育専門学校専任教員

実施することができないまま9月の教育実習に臨んだ。

本研究では、実習後の学生の振り返りを調査・研究することにより、「実習体験」の実践の学びが、教育実習Ⅰにどのように影響を与え、学生の自信や学びとして活かされているのか。「実

習体験」が教育実習のクッションとしての役割を果たしているのか。授業展開を目指し今後の指導計画に役立て、学生がつまづくことなく教育実習をできるように、新型コロナウイルスの問題を踏まえ、普段の授業をより良いものにすることを目的とする。

従来の1年生の実習の流れ【表1-1】

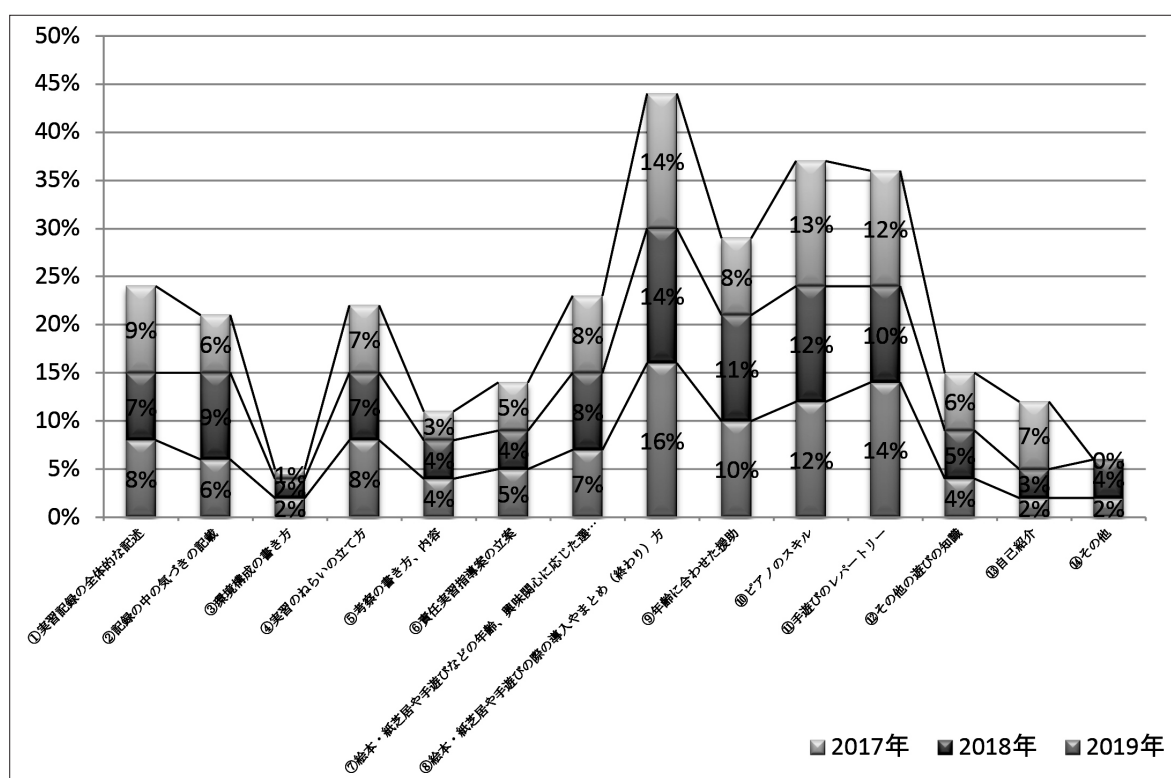
	4月	5月	6月	7月	8月	9月
授業科目	教育実習指導（15回）				事前指導	
		実習体験	実習体験			教育実習Ⅰ



2020年度の1年生の実習の流れ【表1-2】

	4月	5月	6月	7月	8月	9月
授業科目			教育実習指導（15回）		事前指導	
						教育実習Ⅰ

今後の課題として必要と思われる項目【表2】



2. 研究方法

(1) 調査対象

教育実習Ⅰを終えた学生 75 名

(2) 調査内容

①今年度の実習の振り返りに必要と思われる項目²⁾について「はい・いいえ」「自由記述」のアンケート形式で実施し、自由記述はKJ法の一般的な手順を援用し、質的統合法により分析を行った

②教育実習における自己評価と成績評価票の比較。統計処理には、ANOVA4を用いて分析を行った

(3) 調査時期

2020 年 10 月

(4) 倫理的配慮

学生には、来年度以降の教育実習指導の授業の改善、カリキュラムの編成を含め、教育実習Ⅰがスムーズに行えるように検討する等趣旨の説明を行い、調査結果については目的以外に使用しない旨を伝え、同意を得た。

3. 結果

①実習の振り返り

表 3

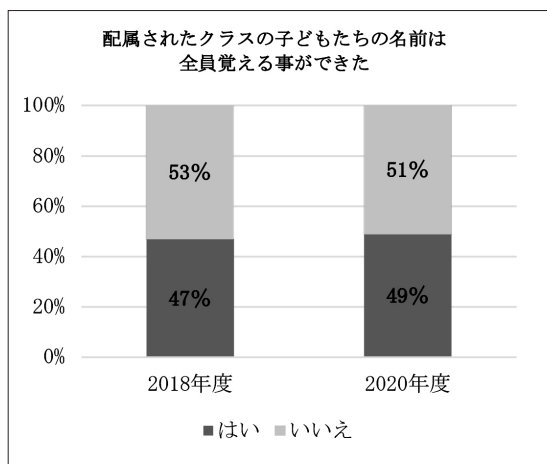


表 4

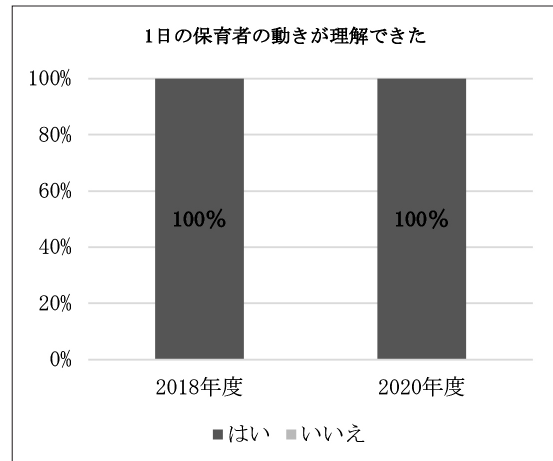


表 5

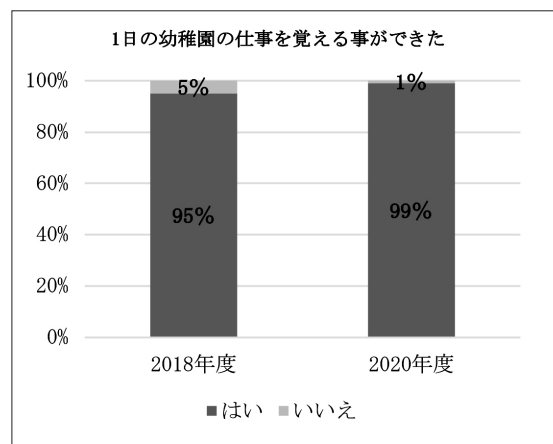


表 6

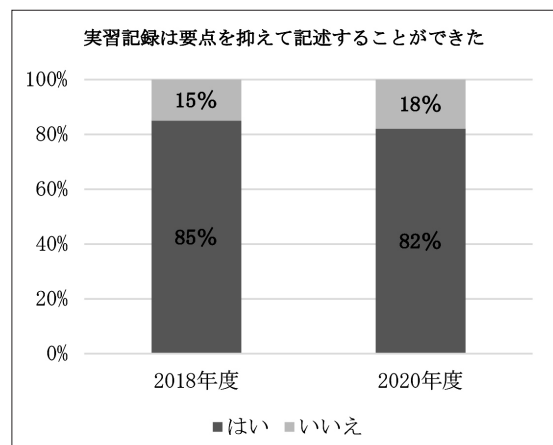


表 7

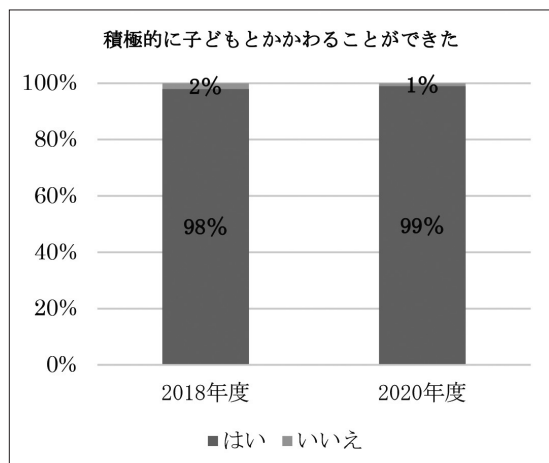


表 10

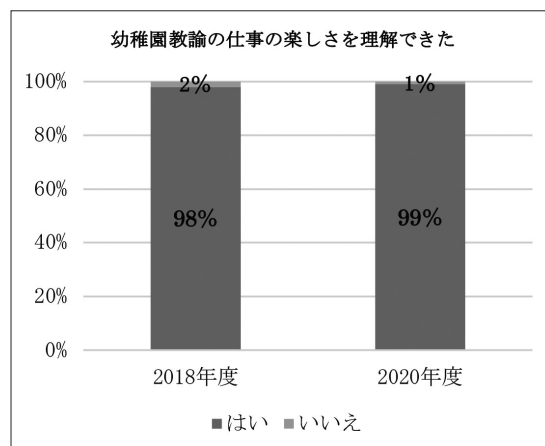


表 8

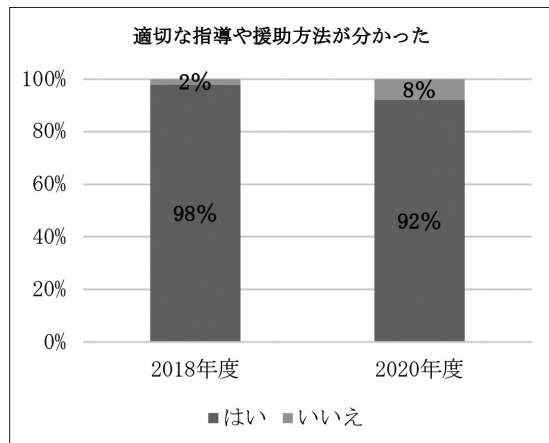


表 11

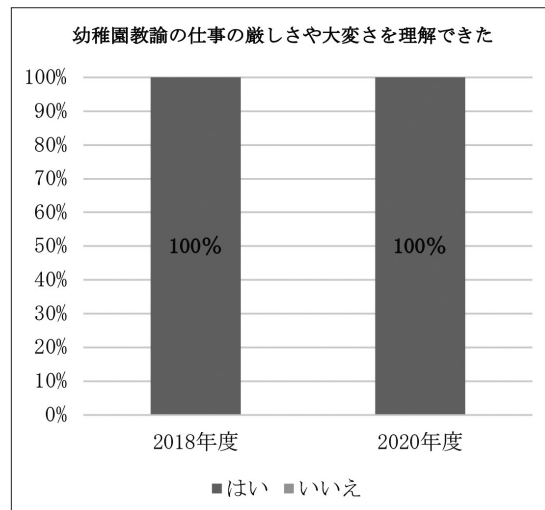
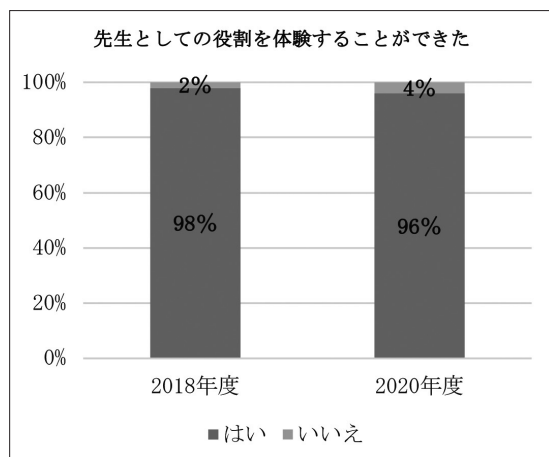


表 9



教育実習Ⅰの実習振り返りアンケート²⁾の結果、2018年度入学の学生と2020年度入学の学生のアンケート結果を比較したところ、差が見られなかった(表3～11)。

表6の「実習記録は要点を抑えて記述することができた」の項目に関する自由記述「実習記録に関してどのような注意、指導を受けましたか」では、「誤字脱字」が33%、「記載する際の言葉や語句の表現に関すること」が33%、「気づきが少ない」が29%、「考察が少ない、詳しく記載するように」が6%の結果であった。

表7より「積極的に子どもとかかわるためにやったこと」「子どもの反応」については、「自分から声を掛けた」が82%、「必要に応じて援

助した」が8%、未記入が10%の結果であった。子どもの反応については、「うれしそうだった」が86%、未記入14%の結果であった。

表8より「具体的にどのようなことが分かったのか」については「個々の性格を把握した上で援助した」が85%、未記入15%の結果であった。

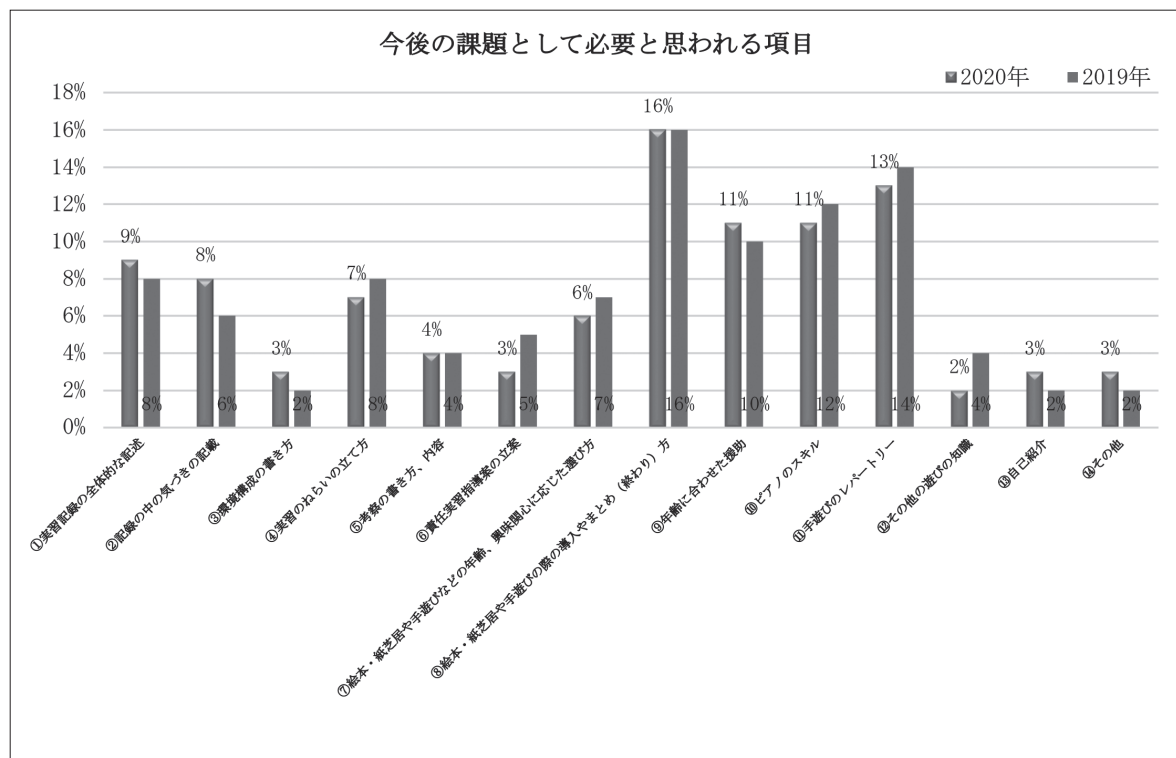
表10より「幼稚園教諭という仕事の楽しさを理解することができたか」では、「子どもの成長を感じられる」が48%、「子どもと関われる」が33%、「一人担任で自分の思い通りに保

育できる」が1%、未記入18%の結果であった。

また、「今回の実習でうれしかったこと」については、「先生と呼ばれたこと」が40%、「子どもの反応や笑顔」が26%、「折り紙や似顔絵、手紙などのプレゼントをもらった」が22%、「保育者から誉められた」が3%、未記入10%の結果であった。

「今回の実習で難しいと感じたこと」については、「子どもへの適した援助方法」が77%、「自分の保育技術」が14%、「保育者との関わり」が3%、未記入7%であった。

表 12



2019年と2020年の受講学生に教育実習Ⅰの事後指導後「今後の課題として必要と思われる項目」についてのアンケートを実施した結果は、表12の通り差がない。

「今後の自分の課題」に関する自由記述では、「手遊びのレパートリー」27%、「ピアノのスキル」22%、「子どもとの関わり方」18%、「実習記録に関すること」14%、「部分実習に関すること」9%、「その他」11%であった。その他では、積極的に保育者とかかわる、遊びながら頭

を動かし周囲を見る、周りを見ながら行動する、事前準備をもっとしておくなど少数の記述があった。

②教育実習における自己評価と成績評価票の比較

表 13

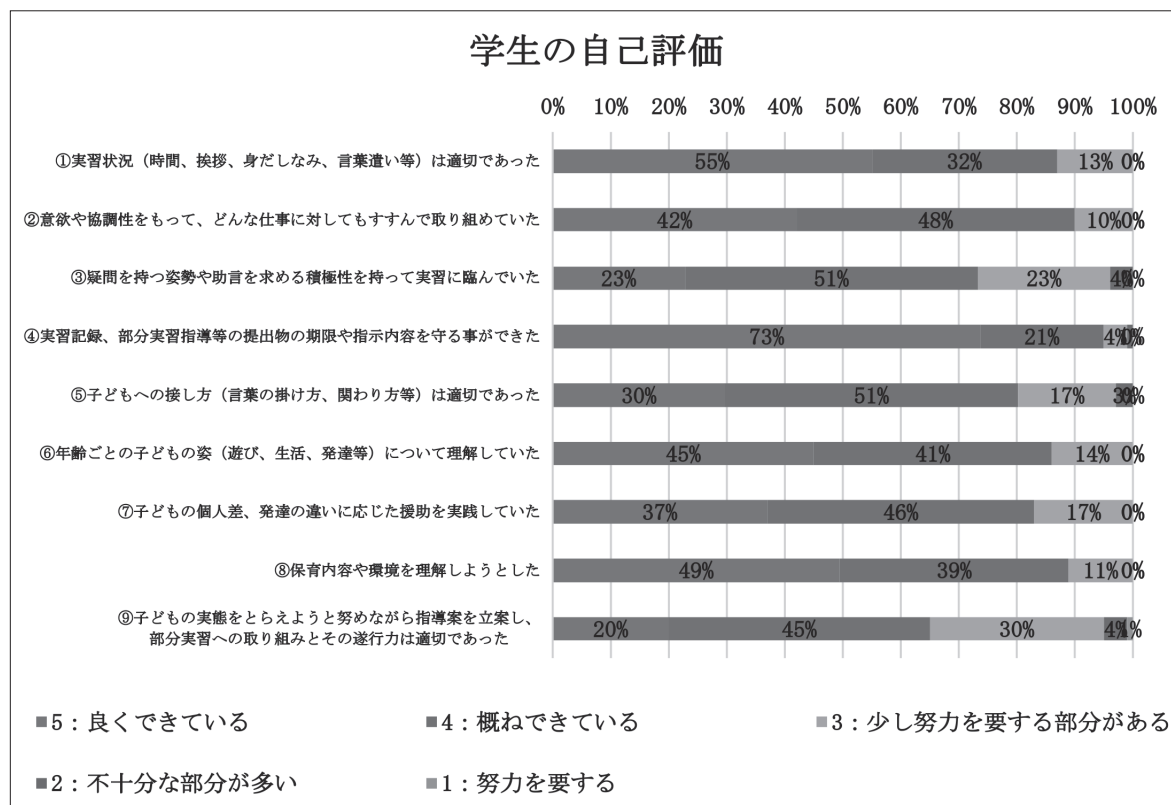


表 14

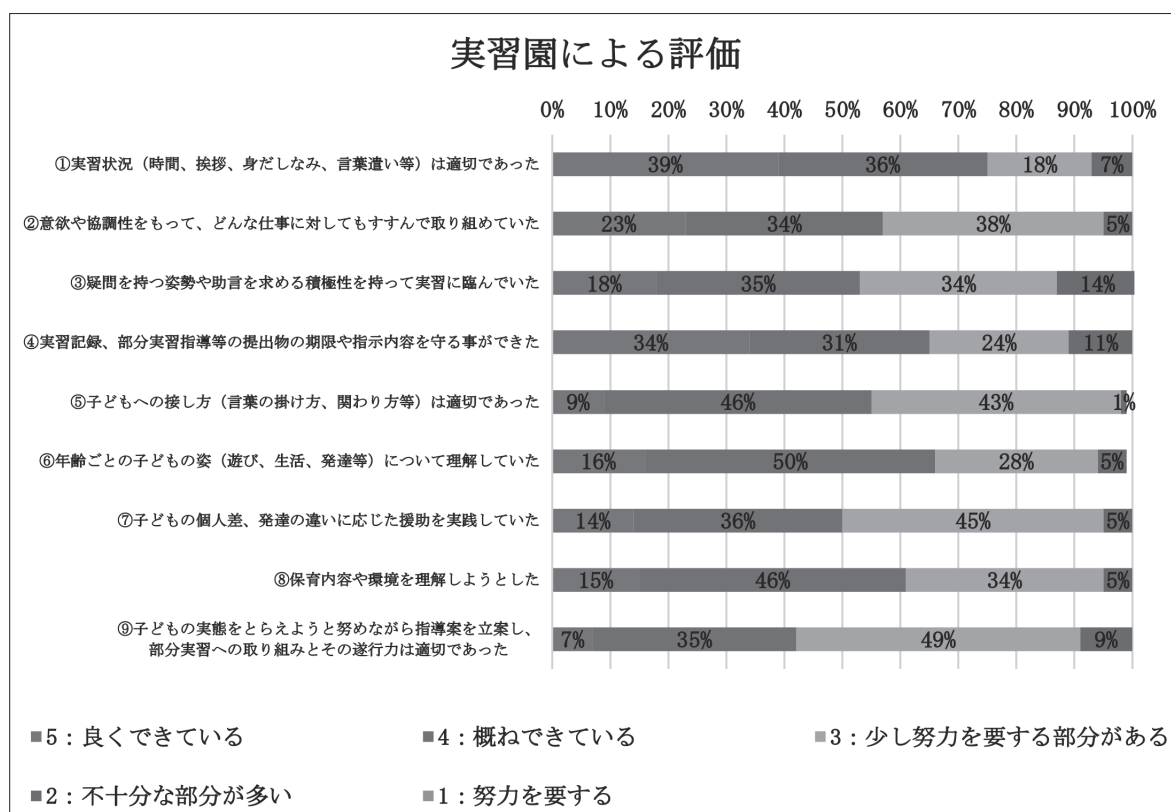


表 15

	SS	Df	MS	F	p
実習態度	34105.792	1	2710873.935	24.676	P < .001
子どもの理解	33530.202	1	33530.200	76.749	P < .001
実習内容	29057.263	1	29057.263	52.285	P < .001

評価内容は、「実習態度」「子どもの理解」「実習内容」の3つの領域から構成されている。

「実習態度」は、①実習状況（時間、挨拶、身だしなみ、言葉遣い等）は適切であった、②意欲や協調性をもって、どんな仕事に対してもすすんで取り組めた、③疑問をもつ姿勢や助言を求める積極性をもって実習に臨んでいた、④実習記録、部分実習指導等の提出期限や指示内容を守る事ができた、の4つに分かれている。

「子どもの理解」は、⑤子どもへの接し方（言葉の掛け方、関わり方等）は適切であった、⑥年齢ごとの子どもの姿（遊び、生活、発達等）について理解していた、⑦子どもの個人差、発達の違いに応じた援助を実践していた、の3つに分かれている。

「実習内容」は、⑧保育内容や環境を理解しようとした、⑨子どもの実態をとらえようと努めながら指導案を立案し、部分実習への取り組みとその遂行力は適切であった、の2つに分かれている。

学生の自己評価の結果（表13）では、自己評価が高い結果である。「良くできている」「概ねできている」を合わせ、項目によっては9割近い自己評価を付けている。一方、実習園の結果（表14）は、「少し努力を要する部分がある」が自己評価に比べ高く評価されている。またどの項目にも「不十分な部分が多い」と評価されている。表15は、自己評価と成績評価をANOVA4で統計処理した結果である。表15からも実習態度、子どもの理解、実習内容の3領域それぞれが学生自身と園での評価に有意差があるとの結果であった。

4. 考察

4-1 ①表3～表11 実習の振り返り

2020年度のスタートは、緊急事態宣言と共に始まり、学生たちは、実習体験の経験が出来ずに教育実習Ⅰを実施した。①の表3から表11の実習の振り返りは、多くの項目で大きな差が見られなかった。これは、実習体験の経験にかかわらず、実習自体が初めてのため、自分の成長を比較するベースとなる指標が自己の中で出来上がっていないからだと考える。つまり、あくまでも実習という機会の振り返りであると推測できる。

2018年度と2020年度では本校の授業内容を変更している。2020年度は実習体験都度の振り返りの時間の代わりに、ロールプレイやDVD視聴などでイメージをつけられるよう工夫した。多くの項目において、大きな差がでなかったが、表8については、他の項目と比較し、最も大きな差が出た項目である。

この差については、実習体験の5日間での子どもとの関わりの機会の差が出たのではないかと考える。2018年度は教育実習Ⅰは10日間であり、実習体験の5日間があるので合計15日間となり、実習体験を実施していない年（2020年度）と比較して、子どもと関わる事ができる実時間は1.5倍である。実習体験では、参加実習だけでなく、必ず部分実習を実施する。部分実習として実践と振り返りを繰り返すことで、自分なりに手ごたえと実感を持てた結果が、差に繋がったと考えられる。

このことから、実践と振り返りの繰り返しが、実習の学びにおいて特に重要だとわかった。学生自身が部分実習を準備し、実践を通して気づいていくことが実習の大きな目的でもあるからである。部分実習の機会が増えれば、その分、前回の反省や気づきを生かし、試行錯誤しながら取り組むこととなる。この部分実習という実

体験を伴ったPDCAサイクルの繰り返しから学びに繋がることが大きいことが推察される。

4-2 ②自己評価（表13）と成績評価表（表14）の比較

この比較は、本校ではあえて同じ項目で実施し、学生自身と園の評価の相違を検討した。

筆者が今までに参加した、様々な養成校の実習に関する懇談会の中でも、この自己評価については話題に挙がることが多い。どの養成校の担当者も、学生の実習に関する自己評価が高い傾向にあるというものだ。本校の学生も、表13の結果から自己評価はどの項目も高い結果となった。

「実習態度」①～④の項目の相違についてだが、学生は目の前の日々の実習自体をこなすこと、まずは出来たか（取り組んだか）どうかに重点がおかれているように感じる。一方、実習園では、出来たか（取り組んだか）という結果だけでなく、そこに付随する意図や理由など、広い視野に気づき理解してほしいという、評価の内容が含まれているのではないかと考える。

特に④の実習記録、部分実習指導等の提出期限や指示内容を守る事ができたかという項目の相違は、94%の学生が4以上を自己評価しているのに対し、園の評価で4以上をつけているのは65%となり差が大きい。提出期限が守れたかどうかよりも、指示内容を守ることができたかという部分で差が出たのではないかと推察する。指示内容という言葉に、学生の受け止め方と園が考える部分に相違が出たとするならば、実習後の学生の気づきに繋げる課題が見えた。

「子どもの理解」⑤～⑦の項目の相違については、学生が1回目の実習目標の到達度と、実習園が考える実習目標の到達度の相違と考える。約8割以上の学生が、評価4以上をつけているが、園からの評価は5割から6割にとどまっており、評価3の少し努力を要する部分の割合が増えている。

学生は、経験や専門知識の習得途中であることから、自分自身の経験や知識と照らし合わせ

た評価であり、園からの評価と相違が出ることは予想されていた。養成校の課題としては、ただ相違があったことで終わらせず、個々の学生の実態に応じた課題を学生と共に気づくことであると考ええる。

「実習内容」⑧～⑨の項目についての相違の中で、⑧の相違が顕著であった。⑧のポイントとしては、保育内容と環境の2つのキーワードがある。特に筆者が学生の書いた記録ノートを見返して感じることは、環境についての理解である。環境構成を理解して記録することができるかどうかは、この項目の理解につながると考える。学生にとっては、目の前にある環境の表面的な部分（何があるか）を記録することが精いっぱいであり、なぜかという疑問に深まることが課題であり、相違につながったと考える。

5 まとめ

このコロナ禍の中、実習が実施できたことは大変ありがたいことであった。しかし、評価の相違を今後どうとらえていくかが課題となった。また学生の事項評価については、現場での実体験が伴ったからこそその結果である。現場での子どもとの直接のふれあいから学ぶ意義は改めて大きいと感じた。幼稚園教諭、保育士養成の観点からも、現場との情報共有をしながら今後も実習の学びを深めていきたいと考える。

*実習園評価は、本稿で必要な箇所のみを抜粋したものである。

引用文献

- 1) 中央審議会答申 2015「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」
- 2) 片桐恵子・渋谷るり子 2018「学生の教育実習の振り返りからみる実習体験を組み入れた指導計画の意義」『越谷保育専門学校紀要』7: 26
- 3) 片桐恵子・渋谷るり子 2019「実習体験に

おける教育実習Ⅰの課題と方法－保育教材の製作を通し子どもの反応を踏まえた学生の学び－」『越谷保育専門学校紀要』8：10

- 4) 渋谷るり子・片桐恵子 2019「本校独自の
実習体験が本実習に与える影響と今後の課題
－事後指導から考える振り返りを取り入れた
実習体験より考察する－」『越谷保育専門学校紀要』8：34

参考文献

- 厚生労働省 2018『保育所諸育指針解説』、フレーベル館
無藤隆 2017『平成29年告示 幼稚園教育要領
まるわかりガイド』、チャイルド本社
文部科学省 2018『幼稚園教育要領解説』、フレーベル館
汐見稔幸 2017『平成29年告示 保育所保育指
針 まるわかりガイド』、チャイルド本社

謝辞

本稿の執筆にあたり、資料提供、アンケートへ
のご協力頂いた方々に、ここに記して感謝申し
上げます。

【研究論文】

保育現場の視点から捉えた専門性と資質 — アンケート調査より保育現場が養成校に求めることを考察 — 片桐恵子[※]

Expertise and qualities from the point of view of childcare — From the questionnaire survey, consider what childcare schools ask training schools — KATAGIRI keiko

保育現場を取り巻く環境では、保育士資格の法律化、教職員免許状更新制度の実施などに伴い、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂が実施された。このような社会状況の変化の中、子育て環境の変化、保育現場や保育環境に対するニーズの多様化に対し、養成校では学生にどのような力を身につけさせ、保育現場に送り出さなければならないのか。本稿では、①保育現場が求めている保育者像について、専門性と資質などの調査を保育現場で働いている保育者、②実習を終えた学生を対象に「今後の課題として必要と思われる項目」についてのアンケート調査を行った。その結果、保育現場の保育者が求めている専門性と資質と実習を終えた学生が今後必要と感じた専門性と資質の差異調査から、保育者養成校における指導の在り方および就職するまでに身につけておくことが求められている項目について考察をした。

キーワード：保育者の専門性、資質、保育者の質、基本的生活習慣、現場実習

I はじめに

平成 29 年 3 月 31 日、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が告示・改訂され、平成 30 年 4 月より施行された。

新保育所保育指針では、保育者の資質や専門性の向上が求められ、職位や職務内容に応じたキャリアパスに合わせた研修が義務付けられた。また、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の 3 法令の改訂では、卒園までにはぐくまれてほしい資質や能力を具体的に 10 項目（以下、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿）で示し、保育者は 10 の姿を念頭に置き、子ども達への援助や指導を行うことが明確化された。つまり、幼児期の子どもの教育に関わる保育者は、保育・幼児教育の専門家である。その専門家が

保育者として、どのように専門性と資質を身につけ、保育現場で発揮されているのか。

入学をしてくるほとんどの学生が、中学、高校での職場体験を通して、将来、子どもに関わる仕事をしたいと思い描き、保育園もしくは幼稚園での就職を希望している。入学後、学生は養成校のカリキュラムの中で、講義、演習、実習といった様々な形式の授業を受け、専門的知識や技能を身につけて保育者となる。本校では、教育実習後の事後指導で 1、2 年の全学生に「今後の課題として必要と思われる項目」についてのアンケートを 2017 年度から 3 年間実施した（表 1）。その結果、1 年生では「絵本・紙芝居や手遊びの際の導入やまとめ（終わり）方」「ピアノのスキル」「手遊びのレパートリー」、2 年生では「ピアノのスキル」「手遊びのレパートリー」「年齢に合わせた援助」が上

※ 越谷保育専門学校専任教員

位を占め、課題として必要性を感じた学生が多い結果であった。実習を終えて、1年生は部分実習を行った経験から絵本や紙芝居などの読み終わった後の終わり方などを自分の課題としている。2年生は責任実習を行うにあたり、年齢に合わせた援助、ピアノの伴奏、手遊びのレパートリーなどの保育技術を課題としていることがうかがえる。結果は表1に示す。この結果を踏まえ、保育現場ではどのような保育者が求め

られているのか、また、そのような保育者を養成するためには、養成校では学生にどのような力を身につけさせ、保育現場に送り出さなければならないのか。本研究では保育現場が求めている保育者像について、専門性と資質などの調査を保育現場で働いている保育者にアンケート調査を実施し、保育者養成校における指導の在り方の手がかりを得ることを目的とする。

表 1

今後の課題として必要と思われる項目(1年生)

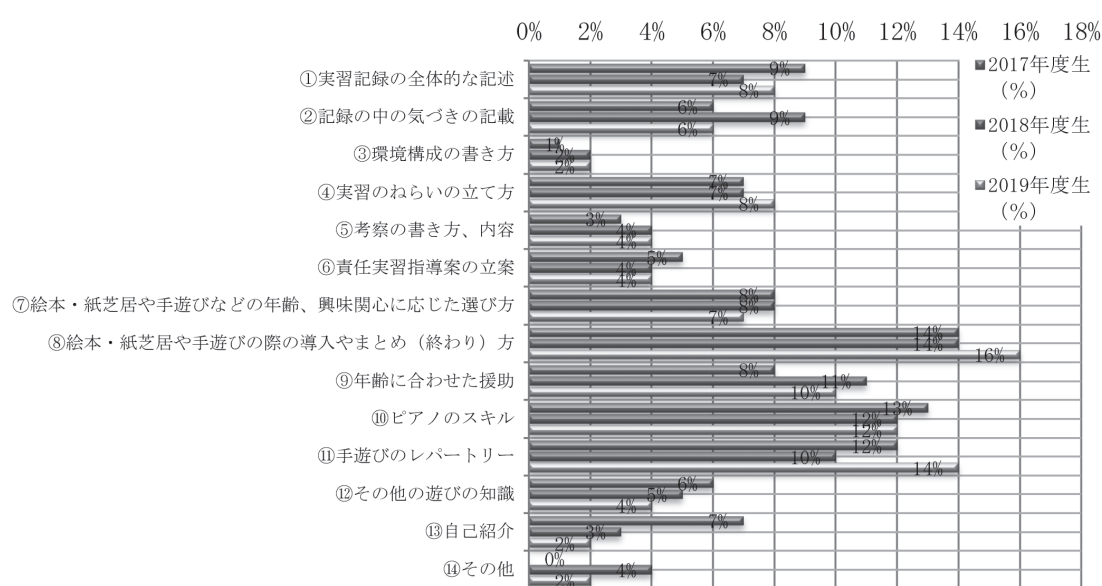
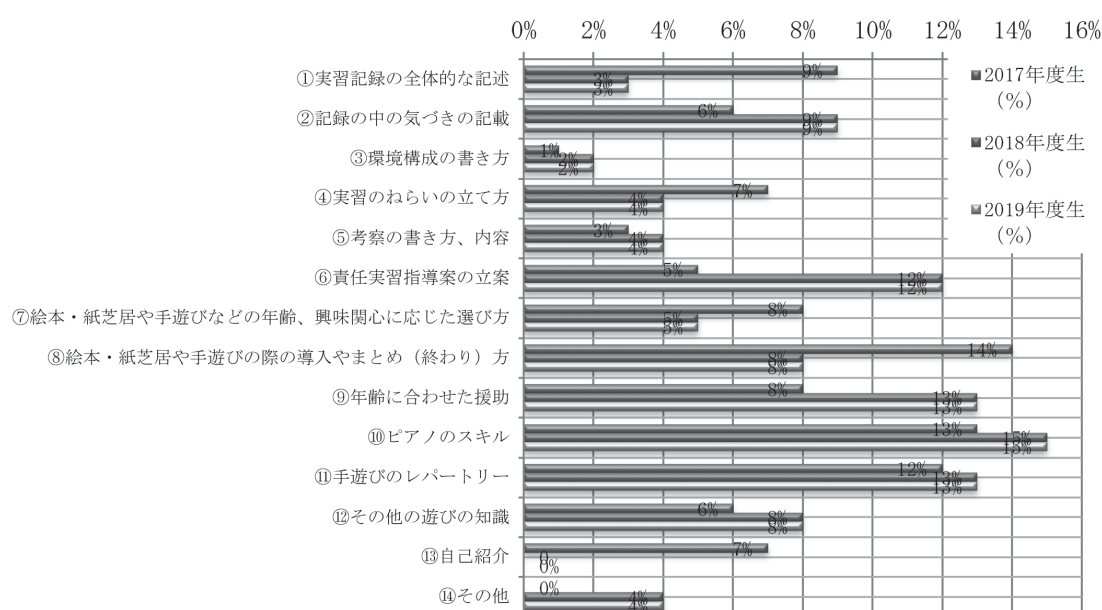


表 1

今後の課題として必要と思われる項目(2年生)



Ⅱ 研究方法

1. 調査対象

S 県内幼稚園、保育園、認定こども園の保育者 102 名

2. 調査内容

- (1) 養成校で実習前に備えてほしい項目
- (2) 養成校で就職するまでに備えてほしい専門性
- (3) 養成校で就職するまでに備えてほしい資質
- (4) 現場で重要視している項目

3. 調査時期

2019 年 2 月

4. 倫理的配慮

アンケート調査は無記名とし、来年度以降の教育実習指導の授業の改善を含め、調査結果については目的以外に使用しない旨を伝え、同意を得た。

Ⅲ 結果

1. 回答者の概要

(1) 回答者の所属

表 2 所属園の種別・性別

	幼稚園		保育園		認定こども園		全体
性別	男性	女性	男性	女性	男性	女性	
サンプル数	1	22	2	51	2	24	102
割合	1%	22%	2%	50%	2%	24%	100%
(男性計 5 名 女性計 97 名)							

(2) 回答者の年代

全体では、60 歳代以上 2 名 (2%)、50 歳代 19 名 (19%)、40 歳代 28 名 (27%)、30 歳代 36 名 (35%)、20 歳代 17 名 (17%) であった。幼稚園、保育園はともに 30 歳代 (43%、40%)、認定こども園は 40 歳代 (35%) が多かった。

(3) 回答者の経験年数

幼稚園、保育園はともに 16 年、認定こども

園は 13 年であった。

(4) 回答者の役職

全体では、園長 (施設長) 4%、主任 8%、役職なし 71%、その他 8% であった。その他では、顧問 1 名、副園長 2 名、副主任 4 名、副主幹保育士 1 名であった。

2. 養成校で実習前に備えてほしい項目

実習前に備えてほしい項目では「年齢に合わせた援助」が、幼稚園 12%、保育園 12%、認定こども園 13% と一番高い結果であった。次いで、「絵本・紙芝居や手遊びなどの年齢、興味関心に応じた選び方」が、幼稚園 10%、保育園 11%、認定こども園 12% と高かった。幼稚園と保育園では、同率で「子どもや他の保育者とのかかわりの中での気づき」「考察、振り返り」「部分・責任実習指導案の立案」「手遊びのレパートリー」も備えてほしい項目で上位の結果であった。その他では、「一般教養、実習に臨む姿勢、態度、責任感、基本的マナー」が複数あり、「個別 (発達障 碍児) への理解」「観察力、のちに洞察力」との意見があった。

「環境構成」や「ピアノのスキル」は全体的に幼稚園、保育園、認定こども園ともに低い結果であった。

3. 養成校で就職するまでに備えてほしい専門性

備えてほしい専門性では「子どもをよく理解していること」が、幼稚園 17%、保育園 16%、認定こども園 18% と一番高い結果であった。次いで、「遊びなどでの実践力が優れていること」が幼稚園 14%、認定こども園 17%、「安全に対する意識が高いこと」が保育園 15% の結果と続いている。その他では、「仕事に対する情熱や素直な心、たくましい心を持っていほしい。専門性に対する心構えがあれば成長できるので」「一人ひとりの気持ちに寄り添おう、その子のことを知ろうとする気持ち、意識」「子どもが大好きなこと」「一人ひとりの気持ちに寄り添い、成長を考えてくれる」との意見があった。

表 3

実習前に備えてほしい項目

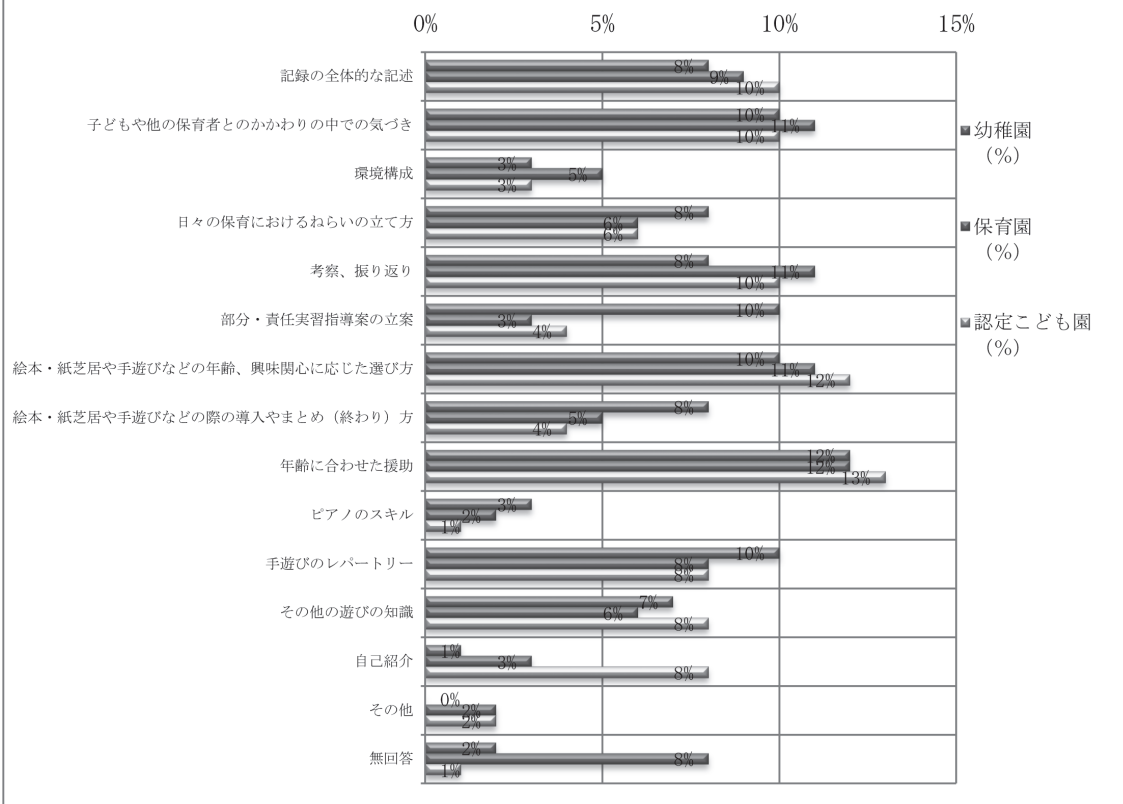
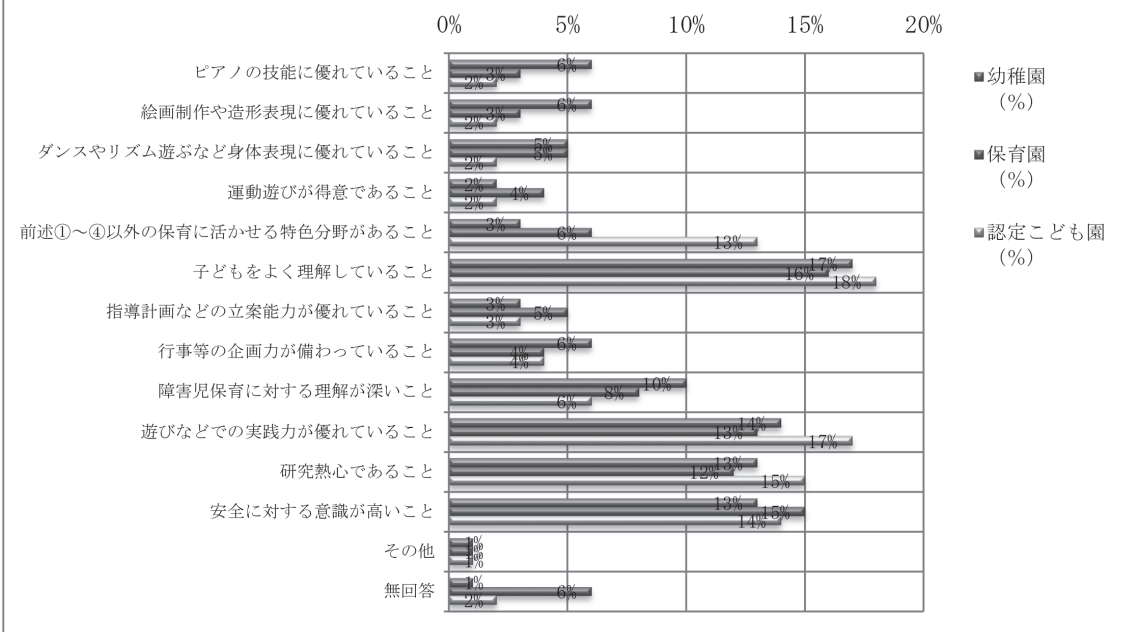


表 4

就職するまでの備えてほしい専門性



4. 養成校で就職するまでに備えてほしい資質

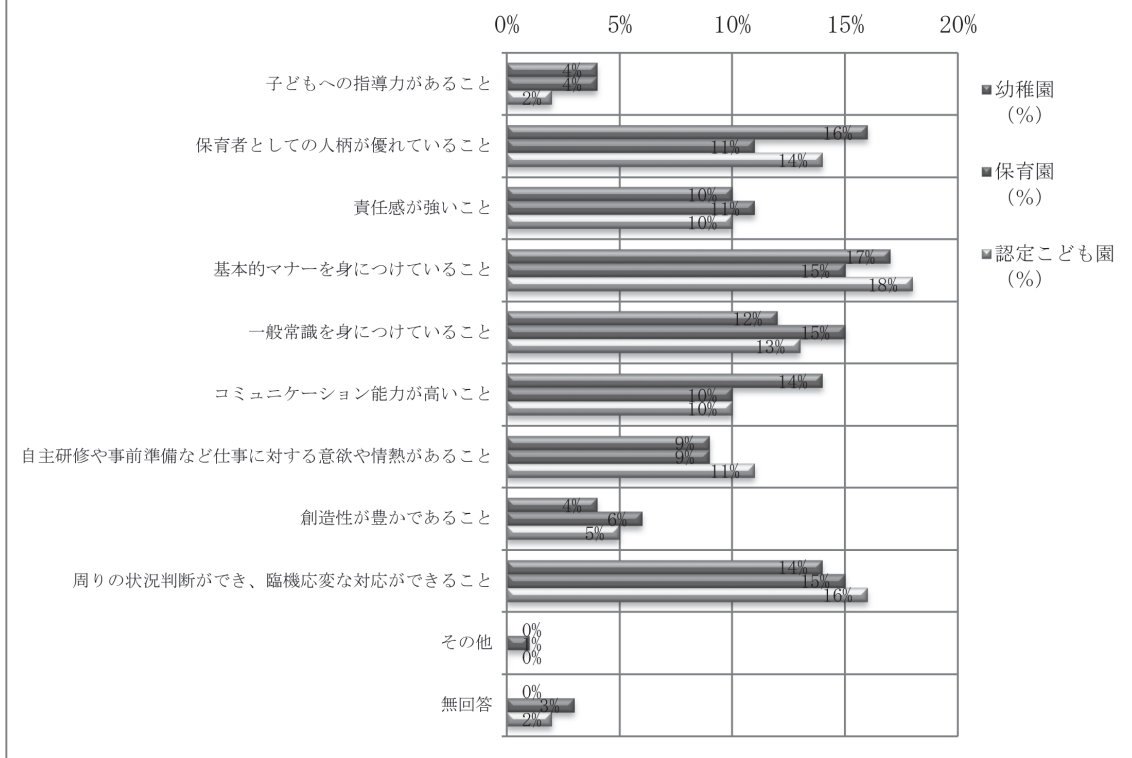
備えてほしい資質では「基本的マナーを身につけていること」が、幼稚園 17%、保育園 15%、認定こども園 18%と一番高い結果であった。また保育園では同一で、「一般常識を身につけていること」「周りの状況判断ができ、臨機応変な対応ができること」も高い結果であった。次いで、幼稚園では「保育者としての人柄が優れていること」が 16%、認定こども園で

は「周りの状況判断ができ、臨機応変な対応ができること」が 16%であった。その他では、「挨拶、返事、後片付けがしっかりできる」「保護者対応等もあるので、目上の方への言葉遣いがしっかりできる」との意見があった。

「子どもへの指導力があること」は、幼稚園、保育園、認定こども園ともに低い結果であった。

表 5

就職するまでの備えてほしい資質



5. 現場で重要視している項目

幼稚園、保育園、認定こども園ともに一番重要視している項目は、人柄。二番目に重要視している項目は、保育の専門的能力であった。その他では、「社会的常識を身につける」「何事にも学んで努力しようとする意欲」「周りの状況判断ができ、臨機応変な対応ができること」「熱意」との意見があった。

3 = 少し努力を要する部分もあるが、今後の学びに期待が持てる、2 = 不十分な部分が多い、1 = 努力を要する

本校では「実習態度」として①～④、「子どもの理解」として⑤～⑦の項目で評価を頂いている。

2. 実習まで

教育実習後の事後指導での学生のアンケートの調査結果「今後の課題として必要と思われる項目」(表 1) と現場の保育者が望む「実習前に備えてほしい項目」(表 2) の比較結果では、

IV 考察

1. 実習園評価*)

5 = 良くできている、4 = 概ねできている、

表 6

実習園評価（1年生）

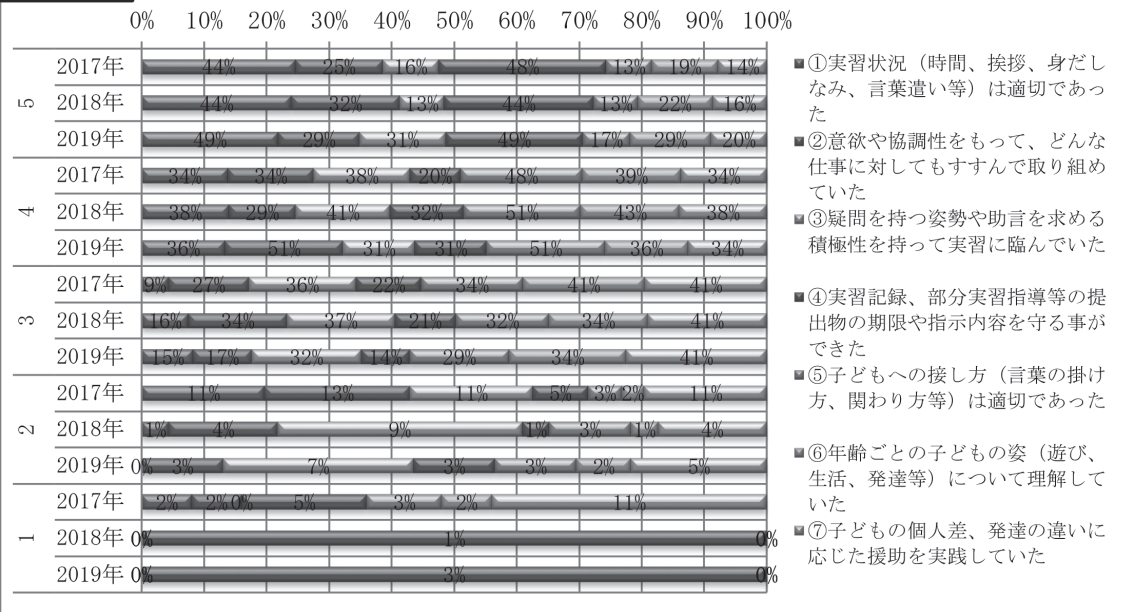
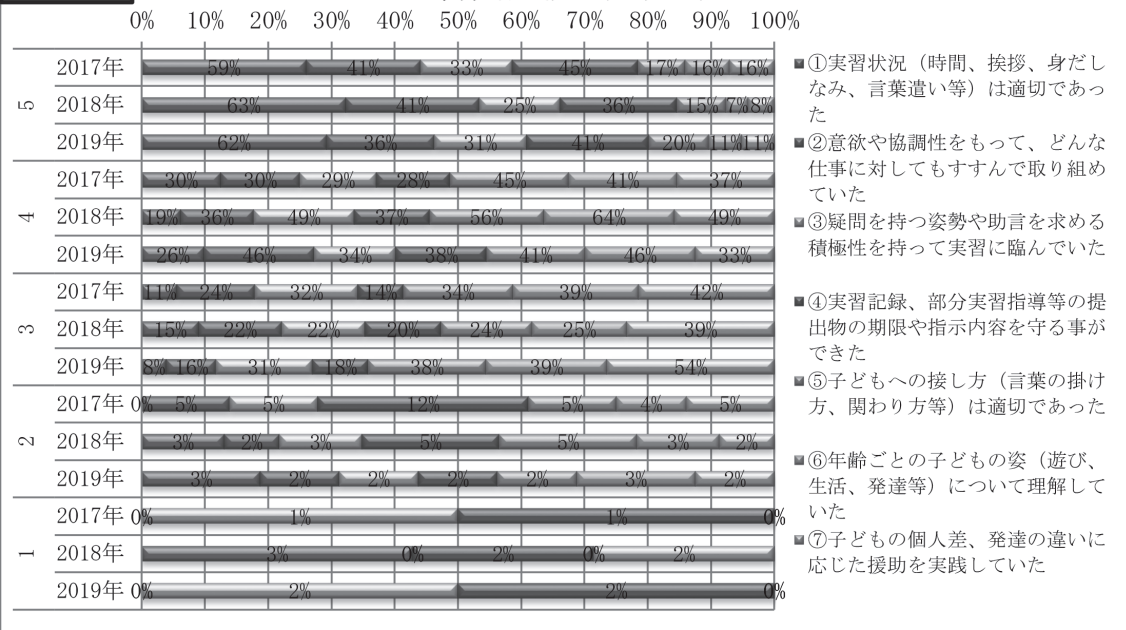


表 6

実習園評価（2年生）



学生は「絵本・紙芝居や手遊びの際の導入やまとめ（終わり）方」「手遊びのレパートリー」「ピアノのスキル」など、実習後に保育者としての専門的な技術を必要と感じているが、現場の保育者は「年齢に合わせた援助」「絵本・紙芝居や手遊びなどの年齢、興味関心に応じた選び方」など、子どもとはどういうものなのか。子どもの発達や成長過程におけるその時々にあっ

た保育者の関わり方（援助方法）、子どもや他の保育者との関わりの中での気づき、考察や振り返りなどを備えた上で実習に臨んでほしいと考えていることが結果よりいえる。つまり、学生自身が子どもとの関わりの中で自分の関わり方はこれで良いのか、他の保育者の関わり方を見て学ぶ、反省会などでの考察、振り返りすることで、次の実習に繋げることを現場の保育者

は求めているといえる。しかし学生は、養成校で学んだピアノのスキル、手遊びや絵本の読み聞かせなどの技術が実習先での子どもの前でうまくできたか、できなかったかの視点となり、その技術が子どもの成長にあったものなのか、現場の保育者がどのように子どもと関わっているのかは見えていないことが考えられる。この結果は、教育実習指導の授業においても教員として学生に一つでも多くの専門的な技術を身につけさせることに必死となり、身につけさせた専門的技術を実習という場で実践できる指導に目を向けている結果ではないとも考えられる。

3. 就職するまで

今回の調査結果から、即戦力として求められるような知識や技術よりも保育者としての姿勢であったり、社会人としての振る舞いであったりという人間的な資質の方が重要視されていることといえる。「就職するまでの備えてほしい専門性」では、ピアノの技能や指導計画などの立案能力、行事などの企画力などの専門的な技術よりも子どもをよく理解し、遊びなどでの実践力が現場では求められていることが分かる。

また、「就職するまでに備えてほしい資質」では、「基本的なマナーを身につけていること」「保育者としての人柄が優れていること」「周りの状況判断ができ、臨機応変な対応ができること」「一般常識を身につけていること」など保育者としての最低限のマナーや常識、また何事も素直に受け止め、努力し向上しようとする姿が求められているといえる。つまり、養成校の指導内容として「人格形成」が期待されていると受け止めることができ、保育者としての専門性と人柄については、従来の研究報告¹⁾とも一致している。

養成校を卒業し就職する時には、専門的な技術や能力を身につけ、即発揮できるように養成校も学生も考えてしまうが、実際には就職する学生一人ひとりの人柄が求められており、専門性や資質は就職後にその園で身につけても遅く

ないことが明らかになったといえよう。

また、表6の実習園の評価では、「①実習状況（時間、挨拶、身だしなみ、言葉遣い等）は適切であった」では、「5＝良くてできている」の評価であった学生は、1年生は5割未満、2年生は6割の結果であった。この結果からも時間を守る、挨拶をするなど基本的な生活習慣を身につけた実習生が少ないことが言える。「就職まで備えてほしい資質」のその他の自由記述の意見からもうかがえるように、できて当たり前の挨拶や時間や提出期限の厳守、意欲や協調性を持ちどんな仕事にも積極的に取り組む姿勢などが求められており、このようなことは実習園評価からも明らかであるといえる。

V 今後の課題

学生や養成校の教員はピアノや手遊びなどの専門的な技術を求めてしまうが、保育現場では専門的な技術よりも一人ひとりの人柄が実習でも就職先でも求められていることが明らかである。養成校では、保育現場において子ども達の健やかな発達や成長を支える質の高い保育者を養成することが責務とされている。一方で現在は、保育を取り巻く状況、様々な保育ニーズや子育てを巡る問題への対応を迫られ目まぐるしく変化しており、保育者の質の低下なども問題視されている。大量に生み出される保育者に対し、養成校では現場に出る実習という場で、学生の人格形成の構築を第一に考えた教育を行い、同時に専門性や資質の向上に努めたいと考える。子どもの前に立った時から「先生」と呼ばれ、かけがえのない我が子を託す保護者にとっての「託す人＝保育者」となる保育者の育成に努めたい。

*実習園評価は、本稿で必要な箇所のみを抜粋したものである。

引用文献

- 1) 高山千代・小黒美智子・伊藤民子 2010『保育者養成校に対する保育現場の期待－新潟県

内幼稚園および保育所へのアンケート調査を
もとに -』 40. 53-61

参考文献

- 片桐恵子・渋谷るり子 2018 「学生の教育実習
の振り返りからみる実習体験を組み入れた指
導計画の意義」『越谷保育専門学校紀要』
7. 26-35
- 汐見稔幸 2017 『平成 29 年告示保育所保育指針
まるかじりガイド』、株式会社チャイルド本
社
- 無藤隆 2017 『平成 29 年告示幼稚園教育要領ま
るかじりガイド』、株式会社チャイルド本社
- 無藤隆 2018 『平成 29 年告示幼保連携型認定こ
ども園教育・保育要領まるかじりガイド』、
株式会社チャイルド本社

謝辞

本稿の執筆にあたり、ご多忙中にも関わらずア
ンケートへのご協力頂いた多くの幼稚園、保育
園、認定こども園の現場の皆様に、ここに記し
て感謝申し上げます。

【研究論文】

身近な環境との関わりに関する領域「環境」からの子どもの学び —異年齢の子どもの戸外活動より考察する— 片桐恵子[※]

Children's learning from area "Environment" related to relationship with the familiar environment" — Consider it from outdoor activities for children of different ages — KATAGIRI Keiko

本研究は、園外活動場面において保育内容「環境」のねらいをどのように達成しようとしているのか、異年齢の子どもの事例の記述内容から明らかにすることを目的としている。ここでは、異年齢の子どもの交流に焦点を当て、子ども同士の言葉のやり取り（言動）や子ども同士のかかわりの中で互いの行為を見つめ、物のやり取りや模倣するなど、異年齢同士の関わりの中で子どもが興味関心をもった場面をとらえた。発達段階の違う異年齢の子どもの戸外活動は、それぞれの子どもが自主性を持っている。その異年齢の子ども同士の関係性の中で、必要に応じてあこがれ、頼り頼られ、また援助するなどの行為は極く自然に構築される。戸外活動を引率した保育者は、その構築された子どもたちの関係性を日々の保育の中からくみ取り、（子どもの発達、行動を理解した上で）言葉がけをし、遊びの展開が広がるように促している。そのような場面展開から5事例をもとに考察する。

キーワード：保育内容環境、10の姿、人的環境、物的環境

I はじめに

わが国で社会的な課題となっている「少子化」、「子育て家庭の孤立化」、「待機児童」などに対応するため、国や地域をあげて子どもや子育て家庭を支援する新しい環境を整えることが求められ、子ども・子育て関連3法（こども・子育て支援法、認定こども園法の一部改正法、子ども・子育て支援法及び認定こども園法の一部改正法の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律）に基づく子ども・子育て支援新制度が、平成27年4月から施行された¹⁾。

それに伴い卒園（＝小学校入学時）までに育まれる子どもの姿を10個の具体的な視点から捉え、より明確化した「10の姿」を幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂で作られ、2018年4月より施行された。この10の姿は、育つべき

能力や達成しなければならない課題が到達することを意味するものではなく、育てたい姿の方向性としている。

幼児期は心身の発達が著しく、環境からの影響を大きく受ける時期であり、幼稚園教育要領解説には「幼児期の教育においては、幼児が生活を通して身近なあらゆる環境からの刺激を受け止め、自分から興味をもって環境に主体的に関わりながら、様々な活動を展開し、充実感や満足感を味わうという体験を重ねていくことが重視されなければならない。」と明示されている²⁾。

同時に保育所保育指針解説では「保育の環境には、保育士等や子どもなどの人的環境、施設や遊具などの物的環境、更には自然や社会の事象などがある。」と、子どもの活動が豊かに展開されるよう、設備や環境を整え、環境を通し

※ 越谷保育専門学校専任教員

て行うものであることを基本とされている³⁾。

本研究では、異年齢の子どもが戸外活動の場面において保育内容「環境」のねらいをどのように達成しようとしているのか、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿の領域「環境」に関わる「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」より、子どもの豊かな遊びを育てるための保育環境の重要性を子どもの育ちの過程、および子どもの行動から明らかにすることを目的とする。

Ⅱ 研究方法

① 調査期間

2020年3月～4月

② 調査対象

千葉県内N保育園3、4、5歳児合同クラスの園児8名（3歳児2名、4歳児3名、5歳児3名）

③ 調査方法

鯨岡⁴⁾が考案した関与観察によるエピソード記述を用いた。

関与観察とは、観察者の影響をできるだけ排除して客観性を目指す自然観察法とは違い、観

察者である「私」が対象者に関与する中で得られた意識体験そのものを観察とみなす、観察者の主観性をもとにした観察法である。

エピソード記述とは、関与観察における「私」の「心揺さぶられる意識体験」をエピソードの背景・エピソード・考察（メタ観察）によって描き出したものである。

④ 倫理的配慮

研究にあたり、個人情報に配慮することと目的以外に使用しない旨を確認しN園及び職員に了解を得た上で、本文中の事例については対象者が特定できないよう配慮している。

Ⅲ 結果と考察

3歳児2名、4歳児3名、5歳児3名の合同保育を保育園の目の前の公園で主活動を行った。異年齢の子どもが戸外活動の場面において保育内容「環境」のねらいをどのように達成しようとしているのかを明らかにするため、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿の領域「環境」と関連した保育を促す場面（エピソード）について、調査から得られた記述5事例を考察した。

事例① 大きなアリを捕まえる

【背景】

3歳児2名が、ままごとをしている砂場に大きなアリが勢いよく砂の上を這っている。

【エピソード】

アリを見つけた3歳児の男児は「大きなアリがいる」「怖い、怖い」と言い、保育者は「暖かくなったからアリさんが出てきたんだね。何もしないから大丈夫よ」と声を掛けるが、男児はスコップを片手にアリを追いかけて、「エイ、エイ」と言いながら砂をかけ始めた（写真1-1）。

【考察】

ここでは勢いよく這っているアリの速さに驚くと同時に何とかして捕まえたいたい思いが入り混じっている。米粒よりも大きく、勢い良いスピードで動いているアリの存在がまだ3歳児にとっては怖い気持ちもあり、自分に近付かないようにスコップで砂をかけている気持ちの表れがこの場面よりうかがえる。暖かくなった春先、冬場には見られなかった虫たちを徐々に見かけるようになる季節による自然や人間の生活に変化のあることに気付き（発達段階に応じて）、子どもなりに関心をもつようになることが大切である。



（写真 1-1）

事例② 木の根っこを掘り、幼虫を探す子どもたち

【背景】

事例①でアリを追いかけていた3歳児の男児が、木の根っこを掘っている4歳児男児と5歳児男児のところに行き、掘っている姿をのぞき込んでいる。

【エピソード】

掘っている土の中から白っぽい幼虫が出てきた。「先生、幼虫をみつけた」と5歳児の男児が保育者に声を掛ける（写真2-1）。いったんは、土の中から外に出し幼虫をみんなで観察をしていたが、保育者が「土の中に埋めて、成長するのを待ってあげよう」と声を掛けるとみんなはうなずき、土の中に戻した。

木の根っこ周辺には大きなアリがいて、3歳児の男児が5歳児男児に「アリを捕まえて」とお願いをした。5歳児男児は、砂場セットのふるいに2匹のアリを捕まえた（写真2-2）。捕まえたアリをみんなで観察し「足は3本ある」「角もある」「かなりでかいやつが足3本あった」「ブランコの近くにアリの巣があって、葉っぱを運んでいたのを見た」など、会話していた。

【考察】

事例①では3歳児男児はアリを捕まえることができなかったが、5歳児男児が2匹捕まえてくれた。この行為は、5歳児にとっては認められた自己有能感、3歳児にはあこがれの行為となっている。異年齢の子ども同士が日常的に関わることが可能な生活づくりは、子ども同士が育ちあう関係をつくるためにとても大切である。

また、土を掘り幼虫が冬眠していることを知っていた5歳児の行動、成長するまで待つことをみんなで決め土の中に戻した行動から、子どもが四季折々の変化に触れることができる園外保育の必要性、子ども自身が全身で感じ取る体験を多様に重ねることの大切さを示唆しているといえよう。



(写真 2-1)



(写真 2-2)

事例③ 迷路をつくる4歳児男児

【背景】

4歳児と5歳児の室内遊びでは、ピカチュウのぬりえが流行っている。公園に行く前にピカチュウの迷路のぬりえをやっていた。

【エピソード】

事例②で捕まえたアリを観察している中で活動的な4歳児男児は、突然、砂場セットのふるいを使って、迷路を作り始めた(写真3-1)。「何作っているの」と保育者が聞くと「迷路」と答え、保育者は4歳児男児の作っている迷路を歩き始めた。歩き始めた保育者の行動が嬉しかったのか、4歳児は広場いっぱいにくるくると迷路を作り出している。

【考察】

子どもは自然の様々な恵みを巧みに取り入れて遊びを楽しんでいる。ここでは、保育者が4歳児男児の行動に興味を示し、作った迷路を歩き始めた。一見この行動は、迷路を作っている4歳児の後を、迷路に沿って歩いている保育者が追っかけている「追っかけごっこ」のようにも見える。また保育者が迷路遊びに興味を示し、一緒に遊ぶようになったことで4歳児は、迷路遊びが認められたことへの喜びと保育者との安定した関係ができていことがうかがえる。日常の保育所での生活の中で信頼関係や愛着関係は、様々な場面で築かれ、結ばれている。つまり、子どもの安心と安定の基盤ができてい結果といえる。



(写真 3-1)

事例④ ままごとでチラシ寿司弁当を作る4歳児

【背景】

公園の中にツバキが咲いている。保育者は「落ちていいる花は死んでいいるから拾っていいけど、木に咲いていいる花は生きていいるから取っちゃだめよ」と子ども達に声を掛けた。

数週間前にひな祭りの行事食でチラシ寿司が出た事をヒントにままごと遊びを楽しむ4歳女児。

【エピソード】

落ちていたツバキの花を拾い、丁寧に1枚ずつ花びらを取り、お弁当箱いっぱい敷き詰めた砂の上に花びらを丁寧に並べチラシ寿司弁当を保育者に作っている(写真4-1)。「今日は特別の日で、色鮮やかなチラシ弁当を作ったの」と保育者に見せていた。

【考察】

公園には砂場や遊具、樹木や草花などがあり、それらをどのように使えるのかによって子どもの遊びは大きく異なり、子どもの関心に応じては草花や葉を取り、遊びに利用できるのか否かも遊びに影響する。事例のように保育者は子どもに「落ちていいる花は拾ってよい」などルールを決めた上で、その都度子どもに伝えていく必要がある。ここでは、花も生きていいること(生命尊重)を子どもに教えるとともに落ち葉や水たまりなど気候の影響、固定遊具や砂場など変わらずにここにある環境にも目を向けることが大切である。自然環境の変化をある程度知識として知っている大人とは異なり、子どもは日々の生活の中で新たな発見や経験、探求の連続であり、子ども自身が主体的、自発的に環境にかかわることができる場の提供が大切であるといえる。



(写真 4-1)

事例⑤ 3歳児と5歳児の鉄棒での遊び

【背景】

保育所では月2回体操教室を実施している。その体操教室で教わったことを見せたい3歳児男児、3歳児女児、5歳児女児が鉄棒で披露してくれた。

【エピソード】

3歳児男児は「1、2、3…10」と大きな声で10まで数え、鉄棒にぶら下がり、できるようになったことを保育者に見せている（写真5-1）。また5歳児女児は「私は豚の丸焼きができるの」と言い軽々とやって見せた。それを見ていた3歳児女児も「私もできる」と言い、豚の丸焼きに何度かチャレンジはするもののできなかった。5歳児女児は「こうするんだよ」とやり方を教えて（写真5-2）、見本を何度も見せている。そばで見守っている保育者は3歳児女児に向かって「あーあ、あと少し」と言いながら応援している。その後、3歳児女児は地球回りの初歩段階を披露した（写真5-3）。

【考察】

ここでは数を数えることができるようにすることが目的ではない。子どもが興味関心をもって、数量に関わることを広げていくことにより、日常生活において数えるという感覚を養うことが大切である。

また異年齢の子ども同士がともに生活する場では、3歳児が5歳児のやっていることにあこがれ、まねしたくなることも多い。年長児が年少児のいる環境の中で遊び方に配慮、援助するなどの経験が生まれている。つまり互いの遊びを見ながら学びあっている状況であるともいえよう。



（写真 5-1）



（写真 5-2）



（写真 5-3）

IV まとめ

本研究は、異年齢の子どもが戸外活動の場において保育内容「環境」のねらいをどのように達成しようとしているのか、10の姿の領域「環境」より考察した。N園は園庭がないため日々の保育を目の前の公園で行っている。日々、子どもは固定遊具、昆虫などの生き物、季節によって変わる草や樹々、花など身近に自然を感じ、過ごせる環境にある。事例の考察を通して、子どもは好奇心や探求心に根差し小さな自然と関われる環境の中で、試行錯誤、創意工夫など繰り返し遊びを充実させる活動ができていることが分かった。つまり子どもの行動か

らN園での子どもの育ちの過程は、育ってほしい子どもの姿として、異年齢の子どもが、身近な事象への興味関心を広げ、繰り返し行動する中で、遊びを豊かにしている。つまり、日々の保育は保育者と子どもとの信頼関係を基盤とし、子どもの活動一つひとつのかかわりが意味をなしているといえよう。

引用文献

- 1) 子ども・子育て支援法新制度－内閣府ホームページ
- 2) 厚生労働省 2018『保育所保育指針解説』、

フレーベル館

3) 文部科学省 2018 『幼稚園教育要領解説』、
フレーベル館

4) 鯨岡峻 2005 『エピソード記述入門』、東京
大学出版会

参考文献

鯨岡峻・鯨岡和子 2007 『保育のためのエピソード記述』、ミネルヴァ書房

鯨岡峻 2018 『子どもの心を育てる新保育論のために』、ミネルヴァ書房

文部科学省 2018 『幼稚園教育要領解説』、フレーベル館

無藤隆 2017 『平成 29 年告示幼稚園教育要領まるかじりガイド』、株式会社チャイルド本社

無藤隆 2018 『平成 29 年告示幼保連携型認定こども園教育・保育要領まるかじりガイド』、株式会社チャイルド本社

汐見稔幸 2017 『平成 29 年告示保育所保育指針まるかじりガイド』、株式会社チャイルド本社

謝辞

本研究に快くご協力くださいました保育園の園長先生をはじめ、保育者の皆様に、ここに記して感謝申し上げます。

人との関わり合いから生まれる主体的・対話的な活動への取り組み
～朝の会の活動事例から領域言葉と表現の関連性における一考察～
渋谷るり子[※]

Efforts for independent and interactive activities which arise from
relationships with people
— Consideration on the relationship between area “Words” and area
“Expressions” from the examples of childcare activities at the morning
meeting —
SHIBUYA Ruriko

平成 29 年に幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が改訂された。これら 3 法令の内容が統一されたことも、大きな改定であった。幼児教育の具体的な中身は 5 領域であり、領域単体で育っていくものではなく、5 つの領域が相互につながっている。

本研究は、ある園の活動事例をもとに主体的・対話的で深い学びの検討を、領域「言葉」と領域「表現」のねらいの関連性から考察する。環境を通して行われる幼児教育において、様々な活動において園の環境との出会いは非常に重要であると考え。ここで取り上げる事例も、環境との出会いによって成り立っていた。人との出会いや関わり、つまり人的環境もその一つであり、主体的・対話的で深い学びの実現においてもその役割は大きいと筆者は考える。

キーワード：領域「言葉」 領域「表現」 主体的な学び 対話的な学び 環境

はじめに

平成 29 年に幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の 3 法令が同時に改訂された。また、子どもたちが学校教育を通して育っていくときに身につけていく力の根幹、それを「資質・能力」と呼び、3 つの柱が示された¹⁾。その 3 つの柱が「知識及び技能の基礎」、「思考力・判断力・表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」である。

この「資質・能力」は小学校教育以降も引き継がれていくが、5 歳児の終わりごろの子どもたちが見せる発達の姿を、よりわかりやすく具体的に示したものが「幼児期の終わりまでに育ってほしい 10 の姿」である。幼児教育の具体的な中身は 5 領域にある。この領域ごとに「ねらい」が示されており、領域はそれぞれ単独ではなく別の領域と発達の共通項が多い。

領域「言葉」は、子どもが言葉を獲得する視点から発達をとらえた領域に対し、領域「表現」は、豊かな感性を養いながら、自分なりに表現する力を身につけていく視点から、発達をとらえた領域である。

先行研究では、伊崎（2018）が「（幼児教育における）「見方・考え方」の獲得は、「言語力の内実と連動する」²⁾とし、「領域「言葉」と領域「表現」の内容から思考力の育成が「主体的・対話的で深い学び」を与え、「見方・考え方」を保証する」²⁾と述べている。また伊藤（2018）は、領域「言葉」と領域「表現」において「2 つの領域に特に関係するキーワードとして「豊かな」「感じる」「気付く」「考える」「分かる」「表現する」が挙げられる」³⁾とし「領域「表現」が非言語的表現を司ることに対し、領域「言葉」は言語を用いて表現することを司る」³⁾と述べ

※ 越谷保育専門学校専任教員

ている。

例えば日常の保育の中で、保育者と子どもが対面し、言語を使ったコミュニケーションにおいては、バーバルコミュニケーションとノンバーバルコミュニケーションの要素が含まれている⁴⁾。バーバルな要素は言語による情報であり、ノンバーバルな要素は、非言語、つまり表情などの視覚情報と、声のトーンなどによる聴覚情報のことである。

このバーバルな要素とノンバーバルな要素の割合については、ノンバーバルな要素が相手から得る情報の8割以上も占めているという。言い換えれば、言語を主としたコミュニケーションにおいて、非言語であるノンバーバルな要素による表現の方が、相手が受け止めている情報が大きいということになる。

例えば、朝の登園時に子どもから発せられた「おはようございます」の挨拶の例で考えてみる。子どもの表情がすぐれない場合や、発せられた声に明るさが無い場合には、保育者はどのような判断するであろうか。顔色はどうか、表情や目線、しぐさ、声の印象から元気かどうか、これらのノンバーバルな非言語による情報から、子どものその時の状態を感じ取ろうとしているのではないだろうか。この例からも、保育者の援助においてノンバーバルな部分を「感じる」ことは大切であり、影響が大きいことがわかる。普段のコミュニケーションにおいて、この「感じる」部分は、無意識にかつ瞬時にとらえていることが多い。この「感じる」能力は、人間特有の能力であろう。

領域「言葉」のねらいには、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養うとある。一方領域「表現」のねらいには、自分なりに表現し、豊かな感性と表現する力を養うとある。どちらも、表現する力であるが、先ほどのバーバルな要素は領域「言葉」で指す、表現する力であり、ノンバーバルな要素は領域「表現」で指す、表現する力であると考えられる。言い換えれば表現する力は、この両輪がバランスよく養われることなのではないだろうか。

本稿は、「思考力の育成」²⁾と人との関わり合いから生まれる、主体的・対話的な活動に向けた検討を、子どもの姿の事例をもとに、領域「言葉」と「表現」の関連性から考察する。

1 事例について

ここに挙げる事例は、森のようちえんTでの事例である。この園では、3歳児から6歳児までの子どもたちが一緒に活動をしている、いわゆる異年齢保育である。クラス全員で27名(年長児13名、年中児9名、年少児5名)である。この園での2020年9月のある朝の会の場面での記録を要約してまとめ、事例とした。なお、事例に取り上げた子どもたちの名前はすべて仮名である。

2 倫理的配慮

Tようちえん代表者に、事例の公開と個人情報の取り扱いについて、紀要と研究目的を伝え、たうえで同意を得た。

3 園の背景と朝の会について

事例を紹介する前に、園について記載しておく。園では、保育のねらいはあるが、決められたカリキュラムという形にこだわらない。子どもの興味や関心を、森という大自然のフィールドと結びつけ、ありとあらゆる感性を刺激していく。「何もない森がテーマパークになる」⁷⁾という考えを基に、保育者たちは子どもたちの興味関心を観察し、遊びに繋がるように援助する。異年齢の子どもたち同士が日々の遊びを通してお互いを理解し、関わりあい、支えあって成長していけるように配慮している。

園では、朝の会における「対話」を大切にしているという。朝の会に決まった形式は無く、その日の保育のねらいを考慮しつつ、保育者が子どもたち一人ひとりの興味関心を繋げていくように、また昨日から今日の遊びにつながるような働きかけをしている。時にはみんなで歌をうたい、保育者が絵本を読むこともある。筆者も参加したのだが、楽しい雰囲気に対話をしながら

ら、今日の遊びへの期待と気持ちを引き出していく保育者の関わりは素晴らしいと感じた。

特に子どもが発表や紹介という形で主体的に活動する場面を「ニュース」という時間とし、朝の会の中に設けている。この「ニュース」は、自分がクラスみんなに何かを伝えたり、見せたり、提案、報告したいことを、自由に発表（表現）できる場である。「ニュース」がある人は、朝の会が始まる前に保育者に申し出るというルールがあるだけで、子どもの自由だ。「ニュース」の内容については、例えば家族旅行に行ってきた、拾ってきたもの、家庭で食べたものや収穫したもの、自分の作品だったりもする。もちろん、保育者自身も「ニュース」を披露することもある。

園長は、「子どもにとって保育者である前に一人の人間である」ことを保育者（この園ではスタッフ）に求めている。私はこんなことを考えている、興味がある、というメッセージは、保育者である前にその人らしさなのであるという。子どもも保育者も交えたその場に集うすべての人たちの対話が、何かのタイミングで別の遊びに繋がり、子どもの興味に発展することもあるという。また、「ニュース」の内容も含め、日々子どもたち同士の関わりの中での対話は、子どもの中に蓄積されていて、何かのタイミングで遊びに繋がったり、自分自身の興味になったりする。

アイスブレイキングから始まり、じっくりと対話をしたり、「ニュース」の時間があったり、朝の会は40分くらいになることが通常。3歳児は途中で集中力が途切れる、お友達が発表する「ニュース」に興味を持てないなどの理由で、席を立つこともある。それでも、日々繰り返していくうちに、いつの間にか座って人の話が聞けるようになっていたり、自分も「ニュース」を披露できるようになったりする。その子に合った成長のタイミングを保育者は待つことも、心掛けていると感じた。

筆者が園の生活を一日参加体験したときの印象であるが、子どもたちは、よく話をする。自分の意見をはっきりと伝え、対話が活発である。遊びのときも、自分が今どうしたいのかをはっきりと伝える。「あの色（高いところの木の実）が取りたい」「これを持っていてくれたら、自分ではできる」「この道は段差が大きいから、Mちゃんとりりちゃん（筆者）はこっちから回ったら通れるよ。Mちゃんは、もう少し大きくなったらこっちの道通れるからね」など、実に具体的であり、意思が伝わる発言であった。また、相手が話している事を、じっくりと聞く姿勢もあり、落ちついている印象を受けた。段差が通れなかったMちゃんも、年長児に言われて納得している。子どもたちは、今現在の自分自身の能力をよく心得ているようにも感じた。

【事例：R児（女兒）によるニュース～蜂の子～】

R児は自宅から、みんなに見せるために親から分けてもらった“あるもの”を白い紙コップにいれ、ラップで蓋をして持参した。今日は、珍しいものがあるのでみんなにも見せたいという。Rの発表の仕方は、まず中身を見せずに紙コップを振ってみせた。シャカシャカと乾いた音が鳴り、子どもたちも保育者も音に耳を傾け、紙コップに入った中身は何だろうと想像した。

次に中を見せる。Rが、みんながのぞき込めるように、紙コップを持って一人ひとり見せて回る。中には、茶色い米つぶに似たものが入っていた。複数の保育者がいるが、保育者も中身を知らない。コップの中をのぞきこむと、それぞれの子どもたちも保育者も中身について発言が始まった。私が見た感想は、乾いた音がして、ひなあられをもう少し小ぶりにしてこげ茶にした物で、まったく予想がつかなかった。子どもたちも、保育者も何だろうとわからない様子であった。

Rは蜂の子を炒ったものであることを伝え、食べられることを皆に言う。そして子どもたちは一粒ずつ蜂の子を食していた。すぐに食べてみる子ども、他の子どもの感想を聞いてから食べる子

ども、様々な反応があった。「大丈夫だよ食べてみる?」「いやだったら、食べなくてもいいんだよ」「ちょっとにがい(こおばしい)」「ほんとうだ、カリカリしている」「(〇〇ちゃんも)試してみる?」「食べられるよ」実に素直な感想が出た。私のところには、年長女兒のMが持ってきてくれて、「食べてみる?やめとく?意外と平気だよ」と私の手に1粒渡してくれた。蜂の子と聞いて、一瞬ひるんだ筆者であったが、Mの勧めに応じ食べてみた。Mは「ね、大丈夫でしょ?」と言って、他の子どものところへ行った。Mは、年長児らしく自分の感想を積極的に述べほかの子どもと関わっていた。

4 考察

事例からRの発表を見ている子どもの考えられる行為を整理してみると、蜂の子の「(音を)聴く」「(話を)聞く」「感じる」「見る」「考える」「伝える(伝え合う意味合いも含む)」「食べる」である。

事例の中で領域「言葉」の内容の原文⁵⁾から特に関連が深いものは、

(内容1) 先生や友達の言葉や話に興味や関心を持ち、親しみをもって聞いたり話したりする。

(内容2) 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。

(内容3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。

(内容4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。
が考えられる。

一方領域「表現」の内容の原文⁵⁾から特に関連が深いものは、

(内容1) 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。

(内容2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。

(内容3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。
が考えられる。

子どもたちが経験する行為を当てはめて考えると、領域「言葉」では、「話を聞く」「感じる」「考える」「伝える」であり、領域「表現」では、

「音を聴く」「感じる」「考える」「伝える」と筆者は考える。

事例1で筆者が注目したのは、Rの発表の仕方である。Rの行動は、自分の経験を伝える機会を与えられ、実物を「見せ」、言葉で「伝える」だけでなく、「音を聴く(聴かせる)」といった形をとっている。クイズ形式の「これは何でしょう」と相手に「尋ね」「見せ」、「答える」というプロセスではなく、はじめに「(音を)聴く」というプロセスから発表した点に注目した。Rが持ってきたことによって、蜂の子を見たことのない子どもたちは、対話をしながらイメージを膨らませ、今までの自分の経験を基に思考する。

この発表が、「見る」というプロセスから入っていたらどうだったであろうか。「見る」から「考える」ことと、「(音を)聴く」から「考える」ことはどのように違うのだろうか。

「見る」から「考える」ということは、目の前の物の情報を視覚的に得ることで、自分の経験から同じような物を思い出し、目の前の物が何なのかを「考える」ことである。自分がかつて見たことのあるものを思い出し、自分の経験という引き出しから、同じような形や色を想像し重ね、イメージを広げ「考える」ことをする。

一方、「(音を)聴く」から「考える」ということは、目の前の物の情報を、言葉や視覚によるものではなく、音という聴覚情報だけを頼りに、「考える」ことである。自分がかつて聞いた記憶のある音から、似たような音や同じような音を思い出しながら、想像しイメージを広げ「考える」ことをする。

「音」という情報は、非常に曖昧である。例

えば楽器の音には、その楽器らしさという意味が付随し、アラームの音は、音自体に合図や危険などの意味が伴う。つまり音そのものが物の情報としての意味を持っている場合がある。一方蜂の子の出す音は、楽器の音やアラームの音の意味とは異なる。たまたま持参した容器によっても、音が変化するからである。

音の記憶の蓄積から、中身は何だろうかと思考していくが、音の記憶には無意識に聞こえてくる音の蓄積や、音の正体がわからない物もある。普段聞こえてくる音、つまり環境音は多様で複雑である。また人によって経験した環境音に差があるものでもあり、「考える」「感じる」選択肢は幅広くなるだろう。つまり「(音を)聞く」から「考える」場合、イメージの幅が広がるのではないだろうか。

筆者も、事例1で聴いた音だけでは、正直検討もつかないくらい難しかったのだが、イメージの幅が広がることは、ますます目の前の物に期待と興味が湧いたことを覚えている。イメージを広げることは、自由があり、あれこれと考えを巡らせ、お互いの感じたことを対話することは楽しいという経験を、子どもたちに繰り返してほしいと思う。

「見る」ことをきっかけに「感じる」「考える」「伝える」という経験をし、「音を聴く」ことをきっかけに「感じる」「考える」「伝える」という経験をすると考えたとき、「感じる」「考える」「伝える」という行為は両方同じに見えるが、「考える」という部分に特に領域「表現」の部分が関連している。

また、そこに生まれる対話から更に自分の経験と照らし合わせて思考していくであろう。さらに、「感じる」ということは、自分自身も考えているという自覚が伴うものである。自覚があることでさらによく考え、思いをめぐらすことへ結びつくであろう。そして個々の経験を持ち寄り、一つのことについて子どもたちが心を動かしていることこそが、対話的なのであると考える。

実際、「(音を)聴く」プロセスから、「見る」

プロセスへの時間は短いものであった。しかし、2つのプロセスへの移行時間が短いものだったとしても、受け手であるR以外の子どもたちや保育者は、「音を聴く」と「言葉を聞く」ことが両方あったことで、感受の土台が広がったことであろう。そのことが非常に大切であると考えた。

この蜂の子の事例からは、子どもたちの自分の経験につながるインプットがあった。音を聞いて想像したことによる聴覚情報、見て確認したことによる色彩などの視覚情報、一人ひとりが手にとり触った触覚情報、匂いを確認した嗅覚情報、食べてみたことで味覚情報と五感を刺激するものであった。子どもが感受をしながら思考をめぐらし、対話し、学びを深めていったことが理解できる。五感を刺激したこの経験は、子どもにとって心を動かす経験の一つになると推察できる。

無藤(2018)は、「言葉は、音を含めた「体験」とセットになって入ってくると、自分の言葉として定着する」⁶⁾と述べている。つまり、自分の身体感覚という「体験」があることが大切であるということであろう。そして「語彙を増やす前に、まずは人間関係があり、伝えたい経験があることも大前提である」⁶⁾と結んでおり、事例1と関係すると考える。

人間関係という土台と、伝えたい経験から成り立った事例である。また事例の中では、異年齢の子どもたちが一緒のため、どうしても年長児の発言や行動が目立つ。年少児は、周囲の反応や発言、行動を受け止め、その子どもなりに心の中で「感じて」いるはずである。年少児は自分の感想や考えをまだすべて表現することが難しい年齢であるが、「食べてみる」や「いやだったらいいよ」と発達段階の上の者たちの言葉や表現に支えられ、対話が成り立っていることも、この園の取り組みの特徴であるといえる。改めて人との関わり合いから支えられていることを考えさせられた事例であった。

5 まとめ

これらの子どもの姿は、どれも「主体的・対話的で深い学び」を一体として実現しているものとする。自分で「考える」ことを自然と身につけ、それをさまざまな形で「表現」している。子ども同士の言葉による表現は、対話的である例としてわかりやすい。しかしながら、この園での人との関わり合いは、言葉を介さず対話している部分が観察できた。子ども同士の見方が多様なとらえ方をしている中で、友だち同士の関わり合いが成り立っている。特に4歳後半から5歳児が、友だちに対して例えば「この子はこれが得意」「何に興味がある」「これは苦手」など複数の見方ができている。実際、保育の中でも子ども同士で「Aちゃんは、もう少し大きくなったらできるようになるよ、その時頑張ってみたら」「Bちゃんは大丈夫だと思う」と年上の子どもが年下の子どもに的確な言葉をかけている。その言葉は、年長児自身が経験したことに基づいた言葉である。言葉をかけられた年下の子どもは、相手の考えや感情を受け止めている。まさしく対話的な関わりであると感じた。

その環境に集う子ども、保育者すべての関わり合いと日々の人間関係の積み重ねが、対話的で主体的な活動を支えていると感じた。対話的な学び、主体的な学び、深い学びのすべての基礎となっていることが、子どもがもの（環境）と出会うこと、人とのつながり合いから生まれており、幼児教育の中心であることが確認できた。

参考・引用文献

- 1) 無藤 隆 2019 『新訂 事例で学ぶ保育内容〈領域〉表現』萌文書林
- 2) 伊崎一夫 2018 『乳幼児期の言語発達と思考力の育成(1)－幼児教育の連続と発展－』奈良学園大学紀要8
- 3) 伊藤智里 2018 『幼稚園教育要領等改訂に伴う保育内容領域「言葉」に求められる授業内容に関する一考察－領域「言葉」の授業

内容を「表現する言葉」の視点から考えるー』

川崎医療短期大学紀要 38号

- 4) 星山麻木 板野和彦 2015 『一人一人を大切にするユニバーサルデザインの音楽表現』萌文書林

- 5) 文部科学省 2018 『幼稚園教育要領』

- 6) 無藤 隆 2018 『2017年告示版 幼稚園教育要領ハンドブック』学研

- 7) 高山奈々 『長野県佐久穂町 LOCAL LETTER』DEC.10

https://localletter.jp/articles/waldkindergarten_chiirona/

謝辞

本稿の執筆にあたり、ご協力いただきましたTようちえんの皆様に感謝申し上げます。

【研究論文】

事例から子どもの「ことば」を育てる —3歳児、4歳児、5歳児の事例より対話的学び— 横関由紀[※]・片桐恵子[※]

Foster children's "Language" from a cases. —Interactive learning from cases of 3-year-old, 4-year-old and 5-year-old children — YOKOZEKI Yuki・KATAGIRI Keiko

子どもは、幼稚園の中で友達や保育者とかかわりを深め、信頼関係を結んでいく。信頼関係が結ばれた集団生活の中では、言葉は次第に活発になり、自分の世界を広げ、周囲のあらゆるものに興味関心を抱く。子どもは自分の気持ちを自分なりの言葉で表現したり、時には言葉と同時に身体を使って表現したりすることで、周囲からの応答に楽しさを感じたり、耳を傾けたりする気持ちが芽生える。

そこで本稿では、保育内容「言葉」のねらいを日々の活動の中で保育者がどのように援助しているのか。3歳～5歳児までの子どもの発達段階に焦点をあて、3つのねらい「自分の気持ち」「自分の経験したことや考えたこと」「生活に必要な言葉が分かる」を保育者がどのように子どもに寄り添い、どのような環境を工夫しているのか、3歳～5歳児までの子どもに行った8つの活動内容の事例を取り上げ、考察を試みた。

キーワード：10の姿、保育内容言葉、表現、対話的学び、語彙力

1 はじめに

平成29年3月31日、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が告示・改訂され、平成30年4月より施行された。幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の3法令の改訂では、卒園までに育まれていてほしい資質や能力を具体的に10項目（以下、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿）で示し、保育者は10の姿を念頭に置き、子ども達への援助や指導を行うことが明確化された。つまり「幼児期の終わり」とは5歳の終わり頃、小学校就学時の具体的な姿を示したものである。小学校に入学してから連続して育っていくという意識、3つの幼児教育機関（保育園、幼稚園、幼保連携型認定こども園）と小学校の連携を意識し、子どもの姿を共有していくことになった内容である。

領域「言葉」においては大きな変更はないが、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の中には「言葉による伝え合い」として、「先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる」と示している¹⁾。

また、幼稚園教育要領・保育所保育指針の領域「言葉」では、3つのねらいが設定され、それを実現するために10項目の内容、そのための取り扱いがあげられている。3つのねらいでは、「自分の気持ち」「自分の経験したことや考えたこと」「生活に必要な言葉が分かる」など、子ども自身が『言葉を使って表現する意欲』『相手の話を聞こうとする態度』を大切に、生活の中で自分の気持ちを表現する楽しさを味わうことを大事にしていることが分かる。

※ 越谷保育専門学校専任教員

3歳未満では保育所保育指針の内容には、保育者との応答的な関わりや生活に必要な言葉に気づき、言葉のやり取りを楽しむ等が取り上げられている。内容の取扱いでは、①身近な人との関係の中で思いを伝える、②他の子どもの話を聞く、③発達の状況に応じ片言、二語文、ごっこ遊びでのやり取りができるなど、保育者が子どもの話を聞き、伝えたい言葉を補い子どもに返す。また物の取り合いなど子ども同士の心の行き違いでは、子どもの気持ちや思い、経験などを言葉にして双方に伝える。保育者は子どもの言葉に対して丁寧に受け止め、返すことで、子どもは言葉を使って遊ぶ楽しさや保育者の言葉を真似るなど言葉を習得し世界を広げている。3歳未満の言葉の習得では保育者の援助が重要であると考えている。子どもの言葉の発達は、多くの過程を経て獲得・習得していくことが分かり、同時に子どもに関わっている人的環境としての保育者の存在が大きく、保育者の援助が言葉の習得の援助を支えていることが分かる。

そこで本研究では、保育内容「言葉」のねらいをどのように達成しようとしているのか、幼稚園生活の中で3歳児、4歳児、5歳児の子どもを対象にした保育者の実践事例をもとに幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿の領域「言葉」に関わる「思考力の芽生え」「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」達成に向け、子ども一人ひとりの考えを言葉で表現し、相手とのやり取りする対話的な学びについて明らかにすることを目的とする。

2 研究方法

(1) 調査対象

東京都内幼稚園 3、4、5歳児の子ども

(2) 調査方法

対象事例に関して記録を取りまとめたもの

(3) 倫理的配慮

研究にあたり、個人情報に配慮することと目的以外に使用しない旨を確認し了解を得、本文中の事例については対象者が特定できないよう配慮している。

3 実践事例・考察

(1) 3歳児事例1 - ①

<活動内容>

『形・色探しゲーム』

例1：丸いもの・四角いもの

例2：保育室内で赤い（白・黄色・青等）ものを探そう

<ねらい>

普段使っている保育室内で形や色に興味を持ち、その違いを知る。

<実践内容>

画用紙で切り取った丸と四角の形を見せる。目的のものを見つけたら、手で触れて止まるよう説明する。

・保「この部屋の中で、丸いものを探してみましよう。」

見つけたら、それを手で触って教えてくださいなね」

・保「よーい、スタート」と声をかける。

・子どもは一目散に保育室内を見渡し、見つけると宝物を見つけたように、「先生みて！」と声を出す子ども、いろいろ迷って一つに選ぶようとする子ども、周りの様子を見て友達と同じものに近寄りタッチする子どもと様々な動きがある。

・保育者は動きが止まったところで全体に声をかける。

保「〇〇ちゃんが見つけたものはなに？」

子「ボール」（と得意そうに答える）

保「みんな、ボールは丸で正解ですか？」（全体に向けて尋ねる）

子「うん、あってる」

子「正解！」

保「そうですね。正解！」（と言って両手を

挙げて大きな丸を作る)

保・子「あ、先生の手も丸だね」と、楽しく進行していく。

- ・数回丸探しをした後は、子ども達がそれぞれ見つけた丸を一つずつ確認する。
- ・丸以外の四角や三角などの形探しの活動も行う予定だったがその日は丸の形だけに集中し、「今日はみんなでたくさんの丸の形を見つけましたね。また幼稚園の中で丸の形を見つけたら、先生に教えてくださいね」と言って活動を一旦区切る。

<考察>

この活動内容は、探索行動が大好きな子ども達にとって短時間で集中できる活動である。反応の良い子どももいれば、なかなか行動に移せない子どももいるが、複数人が同じものを指しても良い。そしてその形が丸なのか、全員で認識し同時に名称も覚えられることにこの活動の意味がある。

このような遊び(活動)を継続していくことで、形や色に対してさらに興味を抱いていく。この後、子ども達の探求心は限りを知らない。帰り際、図書の本を持ち帰る子どもが「先生、この本にも丸があったよ」と言って見せてきたのは、絵本の中のある一文だった。子どもにとっては絵本の中の句読点も、丸の形として発見の一つなのである。この幼児期の学びが小学校での句読点を学ぶ時の学びへとつながっていく。

(2) 3歳児事例1-②

<活動内容>

『ことば集め』

例1: 頭文字「あ」のつくものは何?

「あめ・あり・あたま・あいす」

<ねらい>

文字に興味を持ち、語彙を増やす。

名札に書かれている自分の名前や友達の名前に興味を持つ。

保育室や図書室にある絵本の中から知ってい

る文字を見つける事ができる。

<実践内容>

- ・保「今日のお当番さんA君のお名前をみんなで言ってみましょう」
- ・子「〇〇〇〇くん」
- ・保「そうね。〇〇君の名前の初めの文字は『あ』。今日はこれから『あ』の文字から始まる言葉を探してみよう」
- ・子「あいす」「あり」「あめ」と少しずつ声上がる。
- ・保「すごい。たくさん『あ』から始まる言葉が出てきましたね。」

と、5つ程言葉が集まったら一旦区切り、板書し視覚的に示しておく(降園時までには子どもが自主的に伝えにきた言葉は、全て板書する)。

<考察>

この活動の目的は、言葉の獲得と同時に文字への興味を持つ事にある。数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚を持つために、文字を実際視覚で確認しながら、言葉の伝え合いにより語彙を増やし言葉の獲得につなげていく事ができる。

幼児期は、学習に入る前の導入期であり、何より新しいことに対して興味関心を抱く好奇心旺盛な時期である。この導入時期に時間を十分かけられるのは、個々の学びではなく、集団での対話的な学びが効果的といえる。この体験から子ども一人ひとりが探求し、新たな発見に喜びと感動を感じ、遊びを通して楽しいと体感することが今後の学びへとつながっていく。

この後の子どもの興味がどのように広がるのか保育者としては活動の時間よりさらに興味深い。「あ」の文字に興味を持ち、壁面に貼られている掲示物から「あ」の文字を探すAちゃん、服に着けている名札に興味を示し「あ」以外の文字にも関心を抱き、友達と見せ合うことを楽しむBちゃん、自由時間にお絵描き帳を開き、文字らしき字を書き始めるCちゃんもいる。こ

の姿こそ、言葉や文字を使って表現する意欲の始まりとも言えるのではないか。

(3) 3歳児事例1-③

<活動内容>

『しりとり』

単語の最後の文字から始まる単語を言って言葉をつなげていく。

語尾に「ん」がついたら終了になる遊びである。

<ねらい>

新しい言葉を吸収し自らが使っていく事で語彙を増やす。

言葉を選びながらしりとりを楽しむ事ができる。

言葉の音節を理解する。正しい発音が出来るようになる。

<実践内容>

朝や帰りの活動の中で、短時間で実施する。

<考察>

子どもは主に自分の身の回りにある環境の中から言葉を選ぶ。3歳児は言葉つなぎが長くなると、一度発言した言葉と複数回使用してしまう事もあるが、徐々にルールを増やして楽しむとよい。この経験を基に4歳、5歳に合わせてルールに変化をつけていくと常に新鮮で子どもは思考を巡らせ飽きずに楽しむことができる。

ルールの例

- ・食べ物しりとり（食べ物の単語だけで言葉をつなぐ）
- ・リズムしりとり（単語を言った後にパンパンと手拍子を入れる）
- ・色しりとり（赤いものを選ぶ）

(4) 4歳児事例1-①

<活動内容>

『クイズ（形式）：想像力「わたしは誰でしょう』

う』

<ねらい>

イメージを膨らませ、想像力や思考力を育む。

<実践内容>

- ・保「これから、私は誰でしょうというクイズを出します。

ヒント①甘くて、ちょっと酸っぱいです。

②みどりの帽子を被っています。

③体は赤いです。」

- ・出題中、一つひとつのヒントに、子ども達が口々に予想を立てる。「甘いお菓子かな?」「緑の帽子?」など思考を巡らせ、考える姿がある。色のヒントが出てくると、答えが出始める。
- ・子「わかった!いちごだ」
- ・保「正解。私は、甘くてちょっと酸っぱい、緑の帽子をかぶった赤いフルーツのいちごです」と言って正解の絵カードを見せると、子どもは楽しそうに聞いている。出題の傾向は、子どもの生活に密着しているものが適している。果物のほか、動物や幼稚園にあるものがよい。

他の出題例

ヒント①いつも4人や5人でぶら下がっています。

甘いです。給食にも出ます。

答えは、バナナ

ヒント②階段があります。公園にあります。

楽しいです。

答えは、滑り台

<考察>

子どもに分かる単語を使ってヒントを出していき、連想しながら答えを導き出す遊びは、3歳児の色形探し、ことば集めを経験した事で応用として連想できる活動とも言える。また「〇〇と言ったら」のようなクイズ形式の活動内容では、例えば「白いものと言ったら…」、「紅白

帽子・くも・アイス・目の白い部分・歯・ごはん…。子どもの発達を見ながらはじめは、ゆっくり言葉を見つける事を目標にする。子どもが慣れてきたら、リズムカルに手拍子をしてテンポよくつなげるなど活動へと展開していく。手拍子をする事で、自然と拍子を感じながら言葉を入れる楽しさも加わり、「ことばあそび」から音楽と言葉がつながっていく。この活動は5人程度が望ましい。

保育者は子どもの発達を考慮し、瞬発的に言葉を発することが難しい子どもには、言葉を考え決める時間を少し与え、自信をもって言葉を発することができるよう楽しく進行する。応用活動としては、保「白くてふわふわといったら」、子「わたがし・くも・うさぎ…」と変化をつけていくとさらに楽しめる。遊びのやり方が分かると次第に保育者からの出題ではなく、子ども同士で出題し合い、自発的にクイズを楽しむ姿へと変化していく。その姿こそ新しい考えを生み出す「思考力の芽生え」であり、新しい語彙の獲得、自分の言葉で表す「言葉の伝え合い」を通して言葉の成長を促す機会へと発展していくことが分かる。

(5) 4歳児事例1-②

<活動内容>

『名前呼び』

毎日行う出席確認は、保育者が一人ずつ呼名(名字を五十音順に呼ぶ)をするが、時折、違う確認の仕方をすることもある。

<ねらい>

集団生活の一日の始まりを意識し、友達と共に過ごす事を意識する。友達の名前から言葉の響き、表現、文字に興味をもつ。

<実践内容>

- ・保「今日は、ちょっといつもと違う名前の呼び方をしますよ。自分の事かなと思ったら、返事してくださいね」と伝える。
- ・子「…」いつもと違うという保育者の言葉に

少し緊張し、静かになる。

- ・保「うろた〇〇くん」と名前を逆さ読みしながら呼名していく。

例：『〇〇太郎』→『うろた〇〇』

- ・子「え？」といって、クラス全員周りをきょろきょろ見渡しざわつく。
- ・保「うろた〇〇くん」と再度呼名する。「よく聞いてくださいね。」保育者は、誰かが気付くまで何も言わず様子を窺う。
- ・子しばらくすると、A君がいつも初めに呼ばれる出席番号1番の子どもの名札を見始める。「あ、反対に読んで！」と気が付く。
- ・保「〇〇君、自分の事かなと分かりましたか？」と聞くとB君は、少し恥ずかしそうに返事をした。
その後、30数人の名前を順不同で全て逆さ読みし、その響きの面白さ、新鮮さ、新たな発見に声を出して笑い面白がる子どももいれば、恥ずかしさから困惑気味な面持ちの子どももいた。
- ・保「みんなの名前を今日は特別に後ろから読んでみました。では、先生の名前はどうかかな？」と黒板に名前を大きく書き、一文字ずつ指しながら後ろからゆっくりと子ども達と読む。

<考察>

進行中、子どもは誰のことかなと興味を示し、次第に名札を見る子ども、復唱し文字やことばの響きを楽しむ子どもの姿があった。聞き慣れない響きを楽しみ、呼名する度に笑いが起こる反面、恥ずかしさから顔を真っ赤にする子どもの姿も見られた。変化を楽しみ、文字への興味を持つ事が出来た朝のひと時で、友達との触れ合うきっかけ作りにもなっていた。

これは継続して何度もする活動ではないが、文字を逆さにする事で起こる滑稽な響きと意外性、文字に対して興味を引き出すための体験の一つと捉えている。名前呼びについては一人ひ

とりの表現・表情をよく観察出来る時間であり、他に好きな動物に変身して返事をする、言葉と模倣表現を楽しむ遊び方もある。

一例として、

保「〇〇ちゃん」

子「わんわん」

保「〇〇ちゃん」

子「ニャー」

子「ぴょんぴょん（ウサギの飛び跳ねる様子を真似る）」

子「パオーン（象）」

このように子どもは「わんわん」「ニャー」と言葉を発し、身体を使って自己表現する。ただ聞くだけではなく、豊かな言葉より表現を身に付けているといえよう。

（6）5歳児事例1－①

<活動内容>

『逆さ言葉を探そう（逆さ言葉を回文とも呼ぶ）』

例1：しんぶんし

例2：たけやぶやけた

『同音異義語で意味合いが違うもの』

例：たこ、もも、あめ、はな、かみ、くも

『アナグラム』

順番を並び替えると全く別の言葉になる
思考を巡らせながらクイズ感覚で楽しめる

例1：けいと⇒とけい

例2：みらい⇒ミイラ

<ねらい>

言葉の楽しさや面白さを味わいつつ、記憶力を培う。

この経験で、適切な言葉を選び出す判断力・想像力・思考力を培うことが出来る。

<実践方法・考察>

5歳児になると、様々な場面でグループ活動も増え、子ども達同士で相談しながら物事を進

めていく事ができる。保育者は文字のカードを渡し全体に遊び方の説明をし、子どもは各々発想力、思考力、想像力を使い、楽しい活動（時間）につなげていく。

子どもの「ことば」を育てるには頭が柔らかい幼児期から時間をかけて楽しく考えさせる事が望ましい。保育者は、子どもがみんなの前で発表する場面、方法など補助的役割で見守り、子どもと一緒に考えて出題に答える側に回るなど、クラス全員で楽しむ活動となる。

（7）5歳児事例1－②

<活動内容>

『1分間スピーチ』

1分間スピーチでみんなに伝えたい事、頑張っている事、嬉しかった事等について話しをする。自分の事だけではなく友だちの事でも良いことにする。1分間に満たない場合は、子ども達からの質問に答えていく。

<実践内容：スピーチ①>

帰りの時間の5分間をこの時間に充てる。発表の際は、前に立つ場所を準備する。

・A君「ぼくは今、縄跳びをがんばっています。

前は、前跳びしか

できなかったけど、交差跳びが跳べるように練習しています。」

・B君「何回とべるの?」「交差跳びって難しいよね。」

・A君「前跳びは30回できて、交差とびは3回。」

・Cちゃん他「すごいね」

・保「頑張っているのね。A君をみんなで応援してあげましょう。」と言添える。

<考察>

保育者は、子ども達とのやり取りが続くように見守りに徹する。翌日、A君が園庭で練習しているところを友達が見つけ、「1、2、3…」と一緒に数を数え応援し始める。A君の更新数が出ると見ている子ども達とA君は一緒に喜び、保育者へ報告にくるようになった。友達の発表

から、子どもの中に仲間意識が芽生え、頑張っている友達に寄り添い一緒に目標達成を喜ぶ姿は、信頼関係が成立しているといえるのではないか。相互に良い刺激を受けあい育ち合っていくこの活動光景は、保育者冥利に尽きる瞬間である。子ども同士互いの意思を的確に伝え合えるようになっていく過程ともいえるのではないか。

<実践内容：スピーチ②>

C君「昨日、家でロボットを作りました。これは、こうやって動かすことができます。（手や足を動かしてみる）一番大変だったところは、動かすと、手や足がすぐ取れそうになっちゃうところです」

と、廃材で作ったロボットを披露しながら発表したC君。

発表を聞いていた子ども達は作品のロボットに注目し、自分も廃材を使って何か作ってみたいという気持ちになる。そのため、「どうやって作ったの?」「テープは使ったの?」など質問が飛び交い、C君も満足げな表情を浮かべ、質問に答えている。

<考察>

C君は一生懸命完成させた作品をみんなに認めてもらえた喜びを感じ、見ていた側は発表者C君から刺激を受け表現意欲につながっていく。翌日から、「私も家で作ってきたからみんなに発表したい」と保育者に申し出る子どもが出てきた。友達がスピーチし、表現する姿を見て他の子どもの心に響き、連鎖反応のように何かを作り発表したい（表現）と興味を持ち、自分もやりたいという意欲に変わっていった。週明けは発表したい子どもが自作品を持って続出する事態にまでに至った。

1分間スピーチの時間がいつの間にか自分の頑張りを友だちに伝えたいという発表の場と展開した。子どもが自ら挑戦してみようと奮起させる活動は、自分が作りたいイメージを想起させ、自作品について言葉で発表する言葉の伝え

合いの力による自信に繋がった、自己表現の活動の事例といえよう。

毎日の生活が好奇心に溢れ、その小さな芽が形として表現され感動体験として満たされる瞬間であったと感じる。その背景には、5歳児という発達段階の年齢と子どもと保育者の信頼関係が十分に築かれていることは言うまでもない。

4 まとめ

集団生活が始まる入園当初の3歳頃までに約1000語の語彙を獲得し、ほとんどが日常の中で獲得された「生活の言葉」であるといわれている³⁾。個人差はあるが4月初旬は自分の名前とクラス名が言える程度で自分の気持ちを言葉に表せない不安から、泣き出す3歳児の姿が多く見られる。便宜上、所持品の管理をする個々の棚や下駄箱には名前が記されているが、まだ字が読めない入園児に対しては名前の横に目印となるシールを貼る配慮がされている。自分の名前が当分読めなくても、例えば赤のさくらんぼのシールが自分の目印であれば、それを頼りに場所を特定する事ができる。保護者には園生活で使用する全ての持ち物にシールのマークをつけるなどの工夫を依頼するところから新年度がスタートする。

このスタート地点を思い返すと、3年後就学前までの成長は著しい。保育の中で児童文化財である絵本、紙芝居、童話に触れ美しい言葉に出会い、お話の世界に親しむ。また、古くからの伝承遊びやわらべ歌を通して言葉の持つ音の響きやリズムを楽しみ、歌を歌い情緒豊かな時間を過ごしていくことで文字への興味にもつながっていく。

さらに語彙を豊かにしていく遊びへ展開していき、イメージを膨らませながらお話づくりや表現劇へと表現活動につながっていく。子どもにとって言葉は、豊かで楽しい快いリズムや響きをもった幸福感と共に直接体験を通して獲得される。その体験が豊かであれば想像力も豊かになることが分かる³⁾。

今回、言葉遊びの事例を3歳から5歳まで紹介したが、これはほんの一例であり言葉遊びは多数ある。幼児期に言葉を豊かに育てていくためには学習的に進めず、日々の集団生活の中で保育者と子どもたちが色々な体験や遊びを通じてゆとりある時間の中で安心して心を通い合わせ、言葉で伝え合いながら言葉を獲得することが最適と考える。そして言葉の獲得には人間関係や表現という領域の視点も不可欠であることを再認識できた。

子どもは与えられた環境の中で総合的に発達していく。心のこもった言葉で子どもへ語りかけ、また聞き手となる保育者の小学校との連携を意識した保育のあり方が今後より一層重要となり、子どもの「ことば」を育てる役割を果たすと考ええる。

引用文献

- 1) 文部科学省 2018 『幼稚園教育要領解説』:
70 フレーベル館
- 2) 厚生労働省 2018 『保育所諸育指針解説』:
165 フレーベル館
- 3) 大越和孝・安見克夫・高梨珪子・野上秀子・齋藤二三子 2018 『保育内容「言葉」言葉とふれあい、言葉で育つ』 東洋館出版社
pp. 50、pp. 53、pp. 120、pp. 185

参考文献

- 無藤隆 2017 『平成 29 年告示 幼稚園教育要領
まるわかりガイド』、チャイルド本社
- 汐見稔幸 2017 『平成 29 年告示 保育所保育指
針 まるわかりガイド』、チャイルド本社
- 大越和孝・安見克夫・高梨珪子・野上秀子・齋
藤二三子 2018 『保育内容言葉 言葉とふれ
あい、言葉で育つ』 東洋館出版社

越谷保育専門学校研究紀要規程

平成25年6月11日制定

(名称)

第1条 研究紀要の名称を「越谷保育専門学校研究紀要」とする。

(目的)

第2条 越谷保育専門学校（以下、「本校」）の教育・研究活動の成果を発表し、学問、教育、文化の発展に寄与すること。

(発行)

第3条 研究紀要は、原則として年1回発行する。

(編集)

第4条 研究紀要の編集は、本校紀要委員会が行う。

(投稿資格)

第5条 研究紀要の投稿者は、本校教職員（非常勤講師を含む）およびその他校長が認めた者とする。

(原稿の種類)

第6条 投稿できる原稿の種類は、論文、実践報告、その他とし、未発表のものに限る。

(執筆要領)

第7条 原稿の執筆要領については、別に定める。

(修正)

第8条 提出された原稿については、紀要委員会の判断によって、著者に修正を求めることがある。

附則

この規程は、平成25年6月11日から施行する。

越谷保育専門学校研究紀要 第 9 号

発 行	令和 3 年 3 月 31 日
編集・発行	学校法人ワタナベ学園 越谷保育専門学校 〒 343-0023 埼玉県越谷市東越谷 3-10-2 TEL 048-965-4111
印 刷	共立速記印刷株式会社 〒 102-0072 東京都千代田区飯田橋 3-11-24 TEL 03-3234-5511 (代表)