

## 保 育

# 子どもが「伝わった」と実感する保育とは

## — 5歳児の実践を通して —

住 田 真 裕 子

### 1 はじめに

幼稚園教育要領において、幼児期には「人の言葉や話などをよく聞き（中略）伝え合う喜びを味わう」ことや相手に自分の思いを伝えることで「思いを共有しようとする」ことがねらいとして挙げられている<sup>1)</sup>。また、幼稚園教育要領の領域「言葉」の内容の取扱いでは、「自分の話や思いが相手に伝わり、また、相手の話や思いがわかる楽しさや喜びを感じ」<sup>2)</sup>るとある。

しかし、実際に5歳児の子どもたちと日々を過ごす中で、思いを言葉にして伝えるが、言葉だけでは伝わらないことを感じている様子が多くある。例えば、友だちといざこざが生じたとき、言葉で自分の思いを言うことはできているが、相手に自分の思いが伝わったとは思えず、納得がいかない表情をしている姿が見られる。また、思いを言葉にして言っているが、相手の顔を見ずに話をする姿や、相手がそっぽを向いているのにそのまま話しかけるなど、相手に伝わるような態度で話をしていないため、相手が聞いていないなどの姿がある。

林(2008)は、幼児期は言語以外の思いの表出から、言語表現による伝え合いへ変化していく時期であり、相手が伝えようとしていることを理解しようとすることや言葉による伝え合いの重要性を述べている<sup>3)</sup>。また、伝えたい思いはあるが、うまく伝えられないもどかしさや、子どもが感じる葛藤について上坂元(2004)において挙げられている。このもどかしさや葛藤は、子どもが「生きた伝える言葉」を豊かにするためのものであり、教師のかかわりが重要であるとしている<sup>4)</sup>。

子どもが自分の思いを「伝える」ためには、自分の思いを一方向的に話すのではなく、相手の思いを考えたり相手の反応や応答を感じたりする必要がある。そして、自分の思いを言葉にしたり相手の顔を見ながら話したりすることも重要である。しかし、目の前の子どもたちの実態として、自分の思いだけを一方的に押し付けたり相手の表情を見なかったりして、相手を意識できていない様子があった。

子どもが実感をもって「伝える」ためには相手がいることを意識し、相手にわかる言葉で表現し伝えることが必要である<sup>5)</sup>。「自分の思いが相手に伝わった」と子どもが実感し、伝えることの心地よさや安心感を体感することを積み重ねていくことが、伝え合う喜びにつながっていくと考える。

そこで、本研究では、相手の存在を意識し、「相手に自分の思いを伝えることができた」と子どもが実感することを支える教師としてのかかわりを探ることとした。

子ども自身が、「相手に自分の思いが伝わった」と実感するとは、友だちとのいざこざなどの場面で、それまでこわばっていた子どもの表情が和らぎ安心したものになることであると考えられる。

また子どもは、自分の思いが「伝わる」ことで、安心して素直に自分のしたことを話すことができたり、相手が言ったことを受け入れたりすることができるようになると思っている。

### 2 方法

#### (1) 対象児

年長組 5歳児 23名

(男児 11名 女児 12名)

## (2) 観察期間・場面

平成 24 年 10 月から 11 月

好きな遊び・まとまった活動の時間より、担任教師が子ども同士の伝え合いの場面の事例を抜き出す。

## (3) 検討方法

各事例の中での教師のかかわりについて、子ども自身が「伝わった」と感じることができるための教師のかかわりを、幼稚園教諭 6 名によるカンファレンスを行うことにより適切であったかを明らかにする。また、よりよいかかわりについて検討する。

## 3 実践例

### 実践例 1

「泥だんご、くずれちゃった…」

(10 月中旬)

#### <背景>

泥だんごづくりで Y 女が困っている。近くにいた友だちの助けを借りながら、粘り強く取り組んだ。この遊びの中で Y 女は様々な思いを育んでいくことができた。

Y 女が「もうダメ。壊れちゃう。最初からやり直す」としょんぼりしながらつぶやいた。すると、近くにいた K 男が「いい方法知ってるよ」と言いながら、Y 女に耳打ちをした。

耳打ちが終わると、Y 女は「K くん、教えてくれてありがとう」と K 男の目をみて嬉しそうに言った。K 男は少し照れくさそうである。

Y 女は「せんせい、行ってくる!」と目を輝かせて水道のところへ走って行き、少しして戻ってきた。見ると、泥だんごの崩れたところに水をつけてきたようである。そこへ何度も乾いた砂をかけては、手の中で転がしている。しかし、水にぬれているところは何回か砂をかけると埋まってしまう、それ以上は

砂がつかない。

Y 女は何度も砂をかけながら、「なかなか直らんなあ」と言っている。そこで、教師が「K くん、水は一回だけでいいの?」と K 男に尋ねると、K 男は「うん?何回もよ。」と答える。「そうなんだって」と教師が Y 女の方を見て言うと、Y 女は「そうかあ!」と言いながら、また水道のところへ行こうとする。教師は Y 女自身が考えられるよう「何回も行ったり来たりするのは大変だねえ…何かいい方法はないかなあ?」と尋ねた。Y 女はハッとした表情をしながら教師の目を見て、「(はっ!) じゃあボール持ってくる!」と答え張り切って、走ってボールを取りに行った。「最後の 1 個だった!」と Y 女はにこにこしながら、ボールに水を入れて戻ってきた。さっきのところへ座り込んで、指にチョンと水をつけ、ポンポンと泥だんごの壊れたところへつける。そして砂をかける。何度も繰り返していくと少しずつ大きくなるが、最初のような丸い形にはなかなか戻らない。

辛抱強く繰り返している Y 女を見て、S 男が寄ってきた。S 男の泥だんごも、少し欠けているところがある。「これ(ボールの水)使ってもいい?」と続けた。Y 女が「うん」と答え、今度は 2 人で泥だんごを直し始めた。

2 人で話をしながら水をつけて砂をかける。何度も何度も根気強く繰り返している。

話をしながらがんばるが、なかなか元のようきれいな丸には戻らない。

だんだんと、2 人共が“もう直らんわあ”という雰囲気になってきた。ここまで、時間をかけてつくった泥だんごが崩れかけても、大事に、壊さず、友だちに直し方を教えてもらい、何度も何度も繰り返し直そうと粘り強く取り組んでいたのも、これからその泥だんごをどうするのかなど思いながら見守った。すると、Y 女もついに「もうできんわ!」と声を上げた。S 男も「う～ん…」と言い出した。

教師が「どう？」と尋ねると、Y女は困った顔をしながら「Kくんが言うとおりに直したけど、直らん！」を答えた。教師はここまでのがんばりを見ていたので、「そっかあ。がんばってみたんだ。じゃあどうする？」と思いを受け止めながら尋ねると、Y女は「新しいの作りたい」、S男は「Sくん、ここがぼこってなっとなっともいい」と、それぞれがこうしたいという思いを言葉にした。

ここまでがんばって取り組んだ思いを受け止め、「そうかあ、一生懸命やってみたんじゃねえ。Yちゃん、これ(直していた泥だんご)はどうする？」と尋ねると、Y女は「これは取っついて新しいのつくる」と自分のやりたいことを言うことができた。教師が「わかったよ。2人とも、教えてもらったの何回もやってみたね。がんばったね。さあ、光る泥だんごができるかな？できるといいねえ。」と返すと、2人はそれぞれのやりたいことを始めた。



図1 直るかな？何度もやってみよう

#### <考察>

- 本事例で、Y女は「がんばってつくった泥だんごを元の形に直したい」という思いをもって、粘り強く泥だんごづくりに取り組むことができた。崩れかけた泥だんごの直し方をK男に聞き、何度も水をつけ砂をかけて直そうとしていた。このような姿が見られたのは、友だちや教師など、誰かがそばにいるという

状況があり、共に泥だんごづくりに取り組んだためであると考えられる。まず、崩れかけた泥だんごを見て、しょんぼりしていたY女だったが、K男の「直せるよ」という言葉に心が揺さぶられ、やってみようという意欲をもつことができた。また、教師は、Y女が崩れた泥だんごに水をつけ砂を何度もかけている場面を見守り、できないなあとつぶやいているY女のそばで、頃合いを見計らって直し方を教えてくれたK男に質問し、それをY女に伝えることでY女の泥だんごに対する気もちをつないだ。

そして、教師と泥だんごづくりをしていたY女のそばにS男が来たことによって、そこでまた、Y女が気もちを切り替えることができたと考えられる。自分と同じように泥だんごを直す人があらわれたこと、また、自分が汲んできたボールの水を分けてあげることが、Y女の泥だんごに対する思いをもう一度つないだのだと考える。このように友だち同士がつながる環境により、Y女が思いを途切れさせることなく、Y女自身が納得できるまで泥だんごを直すことができたと考えられる。

- 本事例でY女は、泥だんごを直すことができなかった。粘り強く泥だんごを直してきたY女だったが、時間が経つにつれ少しずつ周りを気にしたり、友だちの「光ってきた」という声ができる方に目を向けたりする姿が見られ始めた。この姿を見て教師は、Y女は「友だちと同じように光る泥だんごをつくりたい」と感じていると考えた。Y女は普段は、できないと感じたことには取り組まなかったり、すぐにあきらめたりする姿があった。本事例においては、友だちや教師の力を借りながら粘り強く取り組んでいた。教師は、ここまで粘り強く泥だんごを直してきたY女の努力を認め「光る泥だんごをもう一度最初からつくりたい」というY女の思いに寄り添うことが、この場面では適当であると考え声をかけた。それによりY女は「納得するまで泥だんごを

直すことに取り組んだ」という充実感を感じていたと考える。また、粘り強く取り組んだことや友だちに教えてもらったことを通して、様々な思いをY女自身の中にため込む経験になったと捉えている。今後、子どもたちが泥だんご遊びをするときには、Y女の思いに寄り添いながら、場面を適切にみとり、Y女が「光る泥だんごをつくることができた」という達成感をもつことができるようにかかわることが必要であると考えます。

## 実践例2

### 「ぼくの部屋、こんなになったよ！」

#### <背景>

R男はこれまで、自分の思いを一方向的に言ったり、自分の考えだけで遊びをすすめたりするなど、周りの友だちを意識したり友だちと思いを伝え合ったりする姿が見られることが少なかった。そんなR男が、部屋づくり遊びを通して友だちの存在や「伝え合う」ということを意識していく様子が見られた。

#### ① 「星空の絵を描いてるんだよ！」

(11月中旬)

ダンボール箱の中に入って絵を描いているT男とR男。中だけではなく、外にも絵を描いている。しばらくすると、「そこに書いたらダメだったら！」と大きなR男の声。見ると、R男がT男に向かって筆を振り回しながら呼びかけているが、T男は気づいていない様子で、K男と話しながら楽しそうに絵を描いている。我慢できなくなったR男は、T男を叩いてやめさせようとした。教師が間に入り、話を聞くと星空の絵を描いていたのに、T男がタコの絵を描いてしまったのだと言う。

「星空の絵なのにタコを描いたらダメなんだよ！」と怒って言うR男。T男に尋ねると、その声は聞こえていなかったと言う。「じゃ

あどうやったら、それがTさんに伝わったかな？」と教師が尋ねると「聞こえるように言う」とR男。「なんて言ったらいいのかな？」と再度尋ねると「描かないでって」とR男。「どうして描いたらいけないの？」と聞くと「だって星空の絵だから。タコはいないもん」と答える。「じゃあなんて言ったらいいかなあ？Tくんはタコを描きたいんだと思うよ」と教師が返すと、「星空を描いているからタコは描かないでって」と答えた。教師が「そしたらTくんどう？」とT男との会話をつなぐと、「んー…他のダンボールに描く」とT男が答え、R男と思いが伝わっていた。

「そうだね、Rくんも、そう言ったらTくんがちゃんとわかってくれると思うよ」



図2 ここには何を描こうかな

#### ② 「美術館になったよ」

(11月下旬)

黙々と絵を描き続けるR男。この日はほとんど友だちと話すこともなく、ほぼ一人で作業をすすめた。

片付けを始めると、R男が教師のところへやってきて「R男の地下室、美術館になったよ！」と誇らしげな表情で話しかけてきた。「みんなに紹介したい」と言う。これまでそのようなことをあまり言わなかったR男。

活動の最後、みんなに紹介する場面で、教師がみんなにR男の美術館を紹介すると描い

た絵をみんなに見せながら「これが〇〇サウルスで、こっちは…」と説明した。友だちは「うわ〜!」「すげー!」と歓声をあげ、R男はとても誇らしげな表情だった。



図3 こうしてみたらどうかな？

### ③ 「大盛況の美術館」

(11月下旬)

事例①でR男とケンカをしながら絵を描いていたT男は、その後電車をつくり、R男がつくった美術館とつなげて、美術館から地下鉄が走っていることになっていた。R男も、美術館を広くしようと、ダンボールをつなげたり窓を開けたりしてつくっていた。

部屋が完成し、みんなで友だちの部屋に行き遊んでみるようになった。R男の美術館は大盛況。友だちがたくさん遊びに来て、満員になっていた。R男とT男ががんばって美術館をつくっていたのを知っていた担任は、少し離れたところからR男に「みんなが来てくれて嬉しいね、どうやって入ったらいいのかな？」と尋ねた。すると、R男は「ここが入口で、こうやって入るんだよ」と説明をしたり、「ここからは電車だよ。この電車はTくんがつくったの」と部屋の紹介をしたりしていた。



図4 美術館で食べるお弁当は最高!

### <考察>

#### ① について

友だちとのいざこざの場面で、R男が自分の思っていることを、相手がわかるように伝えることができるようになってほしいと願い、教師は丁寧に言葉を重ね、どのような言葉にすれば相手がわかってくれるのかを焦点づけてかかわった。R男は、言わないければいけないことはわかっているが、どのような言葉で、どんな態度で伝えると友だちにきちんと「伝わる」かということがわかっていなかった様子だった。

そこで教師は、R男が自分が思ったことを相手に伝えるための言葉を、丁寧に具体的にすることに気をつけながら共に考えた。R男自身も、教師と共に具体的な言葉を考え、どのように伝えれば相手に自分の思いが「伝わる」かを考えることができた。

#### ② について

クラスの中の一人なのだということを、R男に意識してほしいと願い、教師はR男の美術館をクラス全体に紹介した。こだわって描いた〇〇サウルスの一つずつ紹介できたR男は、自分の言いたいことを言うことができ、満足した様子があった。また、友だちからの「すごい」という言葉や拍手は、R男の大きな自信になったようである。それと共に、友だちが自分のつくったものを見てくれているという喜びや自分の話を友だちが聞いてくれ

ている喜びを経験できたと考える。R男がクラスの仲間を意識するいい機会になったと考える。

### ③ について

こだわりを持ちながらも、R男はT男と力を合わせて美術館をつくっていった。周りの子どもたちも、R男の美術館に興味をもっており、R男が「伝える」ことを意識して友だちにかかわるよい機会になると考えた。

教師の投げかけによりR男の表情は「そうか!」と、ぱっと明るいものになり、美術館に遊びに来た友だちに入口や出口、どうやって出るかなど、自分が「伝えたい」と思ったことを、言葉や動作などで相手にわかりやすく伝えている様子が見られた。

#### <実践例2を通しての考察>

- ・ R男の「伝える」意識が、事例①の最初と事例③の最後では大きく違っている。教師は、活動を通して「伝える」ことが意識できる場面を意図的に入れていった。それにより、R男自身が「伝わらなくて困った」という思いや「聞いてもらってうれしかった」「ちゃんと伝わっているな」などというさまざまな思いを体感したと考える。いろいろな思いを繰り返し経験することによって、R男の「伝える」ことに対する意識が変化していったと考える。
- ・ 「これを伝えたい」という思いをもっていても周りとうまくつながることができなかつたR男。教師と共に友だちへの「伝え方」を考えたり、教師がクラス全体に紹介する場を設けたことで、R男は自分の思いを周りに伝えることができた。また、R男が自分なりの伝え方で友だちと共に遊んだりしながら「伝える」ことを体感した。困ったことやそれを解決した経験・みんなに聞いてもらえた喜び・みんなと共に遊ぶことができた喜びなどが積み重なり、R男

が周りを意識し、相手にわかるように「伝える」ことができるようになっていったと考える。

## 4 実践を終えて

5歳児の子どもが「自分の思いが相手に伝わった」と実感するためには、子ども同士のやり取りの中でお互いの思いを理解することが必要である。そのためには、自分の思いを言葉にするだけではなく、相手を意識して、相手に伝わる言葉や態度で伝えることが必要である。本稿の事例における「相手に伝わった」と子ども自身が感じるための教師のかかわりについて、以下の点が明らかになった。

### ① 一人ひとりの中に「伝えたい」思いを育むことを支える教師のかかわり

まず、相手に「伝えたい」という思いが子どもの中にあることが大切である。「伝える」ことは、表面的な言葉だけのことではなく、そこにその子なりの伝えたい思いがある。だからこそ、子ども自身が「相手に伝わった」と実感することが心を揺り動かされる体験になるのである。

遊びや活動の中で、様々な経験をすることで子どもの中にいろいろな思いが育まれる。本稿では、実践例1のY女が泥だんごづくりに粘り強く取り組む中でさまざまな思いを育んでいった。楽しい、嬉しい、もっとやってみたい、悔しい、悲しい、安心した、などの思いが子どもの中に積み重なることで、その思いを誰かに伝えたいという気持ちが膨らんでいく。遊びや活動の中で、いろいろな思いが子どもの中に積み重なっていく過程において教師が子どもを支えることができるということがわかった。具体的には、子どもがあきらめそうなときに、教師がそばで粘り強く取り組むことを支えたり、難しい場面につづかつたときに乗り越えられるようなかかわり

をしたりすることが必要である。

## ② つなぐ存在としての教師のかかわり

子どもは、一人では「伝える」ことはできない。「伝えたい」という思いをもったとき、あるいは「教えてほしい」と感じているときに、子ども同士で伝えることができるように教師がかかわることが必要である。

実践例1のように、困っている状況では、得意な子どもが教えることができるように、子ども同士をつなぐことができる。また、実践例2②のように、「伝えたい」という一人の子どもの思いを見逃さずに、クラス全体に広げるなど、一人の子どもとクラスの友だちをつなぐことができる。

様々なことをつなぎ合わせ、子ども同士が自分の力で「伝える」ことができたという経験ができるようにすることが大切であると考ええる。

## ③ 一人の子どもの思いを相手の子どもが理解できるような教師のかかわり

実践例2①では、自分の思いを相手がわかってくれたと子ども自身が感じたときに、ほっとした表情が見られ、子どもから次のときにはどうするのかという素直な言葉が聞かれた。このように、相手に理解してもらえたと感じることは、「伝える」ことの喜びにつながっていると考える。そこで、自分の思いをきちんと相手に伝えるためには、どのような言葉や態度で伝えることが大切なのかを、子どもと共に考えながら子どもの「伝えたい」という思いを支えていくことが重要であると考ええる。

また、子ども同士のやりとりの中で思いがきちんと相手に伝わらないときには、教師が言葉を補足したり代弁したりしてかかわることも必要である。同時に、5歳児であることを考えると、子どものやりとりを見守り、教師は子ども自身が相手を意識できるようにか

かわっていくことが重要である。

## ④ 思いを共有できる存在としての教師のかかわり

乗り越えたときや子どもが「伝わった」と感じたときに、子どもたちと共に喜びを共有する存在として、教師は大きな役割を果たすであろう。実践例2③では、教師の言葉をきっかけに子どもの表情がぱっと変わり、より相手を意識した子ども同士のかかわりが生まれている。ここから、子どもがほっとした表情を見せた瞬間や、「伝わった」と感じ、ぱっと表情が変わったときを見逃さずに、言葉をかけたり共に笑い合ったりして子どもの喜びを共有することで、子どもが自分の思いをわかってもらい心地よさをより実感していくと考えられる。

もちろん、共有する思いは喜びだけではなく、うまく伝えられずに悔しく思う気もちや「伝えたい」という思いも、子どもと共に感じながらかかわることが必要であると考ええる。

## 5 終わりに

子ども自身が相手を意識し「伝える」ことで、「聞いてもらって嬉しい」「教えてくれて嬉しい」「お互いの思いがわかることは心地よいことだな」と感じている。このような思いは徐々に「伝え合う喜び」に、つながっていくと考える。

「伝え合う」ことだけを焦って求めると、子ども同士の表面的な言葉のやりとりができていけば伝え合いができていけるととられかねない。しかし本当の「伝え合う喜び」とは、表面的な言葉のやりとりではなく、思いを共有することである。子どもたちの日々の表情や行動・思いの動きを教師が適確に把握し、困ったなと感じる場面や乗り越えてほしい場面を見逃さず、かかわることが重要であると考ええる。

今後の課題としては、各事例の場面で意識できていた「相手に伝える」ということを、子ども自身が普段の遊びや生活の中にも生かすことができるような教師のかかわりが必要であると考えます。また、5歳児であることを考えると、徐々に教師が入らなくても、子ども同士で相手を意識し「伝える」ことができるように、かかわっていくことが必要である。そのことが、各事例の場面と普段の遊びや活動・生活をつないでいくことになり、相手を意識することが子どもたちの身についていくと考える。

子どもと日々を過ごす中で、お互いに「伝わった」と感じるのが、「伝え合い」のための第一歩であると感じた。これからも、目の前の子どもに寄り添い支えながら、思いを伝える心地よさを共に感じていきたい。

#### <参考・引用文献>

- 1) 文部科学省：「幼稚園教育要領解説」，p. 138，2008，フレーベル館。
- 2) 前掲1)：p. 152。
- 3) 林幸恵：「『伝え合い ひびきあう』関係を育む協同的な遊びの実践（5歳児恐竜ランドを作ろう）」，福井大学教育実践研究，33号，pp. 117-122，2008。
- 4) 上坂元絵里：「『伝えたい』思いと『伝えられない』もどかしさ」，幼児の教育，103巻，pp. 48-53，2004，日本幼稚園協会。
- 5) 前掲1) ， p. 143。