

保 育

子どもの「考える」を支える教師のかかわり

—思いを言葉にする体験を通して—

森 脇 有 紀

1 研究の目的と背景

幼稚園教育要領領域「言葉」の内容では、「したり、みたり、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」ことで、体験を言葉にし、自分の表現がいろいろな人に伝わる喜びを感じ、「言葉で伝えようとする中で、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」¹⁾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、自分なりに言葉で表現してみようとするものの、上手く言葉にならずに諦めてしまったり、どのようにするかを「考える」前にあきらめてやめてしまったりする様子が多くある。例えば、友だちに対して自分のやりたいことや感じたことなど、伝えたい思いはあるが上手く言葉にできず、相手に伝わらないまま伝えることをあきらめてしまっている。また、遊びの中で困ったことに対して、どうしたらできるかを考えてやってみるのではなく、やめてしまう姿がある。

高杉(1986)は、「幼児は話しながら思い、考えるというように、思いや考えることは、“話す”という行為を伴って行うわけです。言葉を発しながら、自分の思っていることを知り、考えをまとめます。すなわち、ことばではっきりさせ思考するのです。」²⁾と述べている。子どもが「考える」ためには、自分の思いや考えを自分の内にとどめておくのではなく、言葉として表現する必要がある。そして、自分の思いを言葉にして表現したときに受け入れられる体験を重ねることで、また伝えようという思いをもち、繰り返し「考える」ようになる。しかし、目の前の子どもの実態として、

伝えようとして言葉にできないもどかしさを感じてしまったり、困ったことがあると自分たちでどうにかしようとするのではなく、「考える」前に教師を頼ったりやめてしまう場面がある。

入澤(2013)らは、5歳児は「考える」ことで遊びの楽しみや生活しやすくなる体験を多くもてるようにし、子どもたち同士で考え合う姿を見守ることや、時には考えなくてはいけないことを投げかけたり、新たな刺激を与えたりする教師のかかわりが重要であるとしている³⁾。子どもが考え、言葉にする中で、受け入れられる心地よさや遊びが広がる楽しさを味わうことで、繰り返し考えていくようになると考える。

そこで、本研究では自分の思いを言葉で伝える体験を通して子どもが「考える」ことを支える教師のかかわりを探ることを目的とする。

2 本研究における「考える」とは

思考力を形成するに当たり「考える」という行為はなくてはならないものであると筆者は考える。「思考」とは「思いめぐらすこと。考え。」⁴⁾である。また、「めぐる」とは「まわりをとりかこむ。また、あることを中心にして、それにまつわり関連する。」⁵⁾とある。つまり、思考力とは、「体験をいろいろなものと関連付けながら考える力」と考えるに至っている。幼児期はその芽生えを培う時期である。そこで、本研究では「考える」ということを「体験したことに対して自分の思いをもつこと」と定義する。いろいろな人やものにかかわる中で、感じたことなどから自分自身の思いをもったり、相手がいる場合、自分の立場に置

き換えて自分なりの思いをもったりすることを「考える」ととらえるに至っている。

また、「考える」という行為は、個人の内面で行われるものであると考えている。その「考え」が見えるものとして表れているのが仕草や行動、言葉による表現であると筆者は考えている。そこで本研究では子どもが「考える」中でも、言葉にして伝える姿に着目し、研究を進めていくこととする。

3 方法

(1) 対象児

年長組 5 歳児 20 名 (男児 10 名 女児 10 名)

(2) 観察期間・場面

平成 25 年 11 月から 12 月

好きな遊び・まとまった活動の時間より、自分の思いを言葉にする中で「考え」ているととらえた場面の事例を抜き出す。

(3) 検討方法

子どもが思いを言葉にするを通して「考え」ているととらえた事例の記録を考察し、教師のかかわりが適切であったかを明らかにする。また、子どもが「考える」ためのよりよいかかわりについて検討する。

4 実践事例

実践例 1

「くじらの家、大きくしたいけど」(11 月)

<背景>

I 男は、C 男・J 男らと一緒に数日続いて、保育室でダンボールをつなげて大きなくじらの家を作っている。3 人で協力したり相談したりしながら、楽しそうに作っている。そうしていると、近くを通りかかった A 女が「おっと通れませんかよっ」といいながら、わずかな隙間を通って行く。その様子を見ていた I 男は何か考えるような顔をしなが、だんだん不安そうな表情になっていった。

① 「やっぱりなんでもない」

J 男が「ねえ、もっともっとも一つと大きくしようよ。幼稚園みんなで入れるぐらい」と C 男と I 男に提案する。C 男は興奮した様子で「なんじゃそりゃあ。大きすぎて、楽しすぎる！」と楽しそうに J 男に同意する。しかし、I 男は J 男に対して、「うん、そうなんじゃけど」と言いながら考えている様子である。I 男の様子が気になった教師は、近くで見守ることにした。

J 男が「まだダンボールいる、もらってくる」と言い立ち上がると、I 男がなにかごによごによと口にしてている。J 男は聞こえていない様子で、「せんせい、ダンボール新しいのがある」と教師を呼びに来る。教師は「まだまだ大きくなるんだ！」と驚きながら、J 男と一緒にクジラのおうちの所に行く。「わあ、ここ工夫してつなげたんだね。ダンボール、もう少し欲しいの？」と教師がくじらの家に驚きながら、尋ねる。J 男と C 男は、「うん、みんなが入れる、もっともっと大きいのにしたいんよ！」とにこにこしながら教えてくれる。教師は「そうなんだ、いいねえ。I 男くん、大きいのにするんだね」と I 男に言うと、「大きいのでつくりたいけど、つくれんかもしれん」と言う。C 男は「えー、なんで。つなげたらいいよ」と言うが、I 男は「でも大きいのはだめだよ」と答える。J 男は少しふてくされた様子で「なんでだめなんよ。一緒につくってるのに一人で決めんとってや」と言う。教師は「I 男くん、どうしてだめって思うん？」と間に入ることにする。「だって、大きいのだと…」と I 男が言葉をにごすと、J 男は納得のいかない様子で「だってなんなんよ」と再び I 男に問いかける。すると I 男は、「だってそうじゃけえ…」と言って黙り込んでしまう。教師は「そっかあ、なにか考えがあるんだね。I 男くん、ゆっくりでいいから教えてくれる？」と言う。I 男は戸惑い首をかしげながらも小さくうなずく。その後、I 男 J 男 C 男とたわいもない話をしながら I 男が話し出そうとするのを

待っていたが、I男は「やっぱりなんでもない」と言い、その日に伝えることはなかった。



図1 もっともっともーっと大きくしようよ

②「もう、どうしたらいいんよ」

翌日もI男とC男とJ男は3人でくじらの家づくりを楽しんでいる。教師が他の子どもと遊んでいると、J男が「きて」と教師を呼びにくる。「ダンボールってある？」とJ男が教師に尋ねる。その言葉を聞いたI男は少し表情が曇り、何か考えている様子である。教師は、「J男くんは、もっと大きくしたいからダンボールが欲しかったんだよね。そういえばI男くんにか言いたそうにしてなかった？」とI男にたずねる。I男は「大きくできんのんよ」と小さな声で答える。「大きくできんと思ったんだね。I男くんはどうしてそう思ったの？」と聞くと、「だって大きくできんから」と、なかなか言葉にならない様子である。「そうなんだ、I男くんは大きくない方がいいと思ったのかな？」と教師が尋ねると、「大きい作りた。けど、せまいけえ」と答える。「せまいって、このおへやのこと？」と聞き返すと、「昨日、A女ちゃん通れんかったんよ。大きくしたらみんながお弁当とか食べれなくなる」とI男は答える。「みんなが通ったりお弁当食べたりできんかったらいいけんって思って、大きくできないと思ったの？」と教師が言うと、I男はうなずく。「そうかあ、I男くんは周りのお友だちのことも考えてたんだね、だから大きくできんと思ったんだ。困ったねえ、どうしようか」と教師が言うと、「大

きくしたいけど、わからん」と困り顔のI男。「I男くん、せっかくC男くんとJ男くんと一緒にやってるから、相談してみたら？」と教師が言うと、I男は時間がかかりながらもJ男とC男に説明する。C男は、そんな様子のI男のほうをじっと見て、聞こうとしている様子である。

I男から話を聞いたJ男とC男は、腕を組んで考えている。「こまったなあ」とC男。「お弁当は外で遠足みたいにしたらいんじゃない？」とJ男。I男は「でも雨が降ったらこまるけえ」と言う。J男は、「そっかあ。じゃあくじらの家外にする？でも濡れちゃう」と困っている。教師が「どうしたらいいんかねえ？みんなは大きくしたいんよね。どうしたらお友だちもお弁当食べたりできるかな？」と言う。J男は「じゃあ、遊ぶときだけここであとは後ろに片づけたら？」と提案する。I男は「でも何回も動かしたらこわれちゃう」と心配している。J男は「もう、どうしたらいいんよ」とつぶやき、3人で途方に暮れている様子である。教師は「こまったねえ、どこかこのへやより広くて、雨にぬれなくて、置いてても友だちが通ったりできるような広いところ、幼稚園にないかなあ？」と投げかける。すると、しばらくしてC男が「あ、遊戯室！置いてても友だちも遊べる」と嬉しそうに言う。I男は「でもつかっていいんかわからんし、雨の日だめだし…」と言う。

「雨の日？」と教師が聞き返すと、「雨降ったらみんな遊ぶじゃん」と言う。「雨降ったら遊戯室で遊ぶってこと？どうしてだめって思ったの？」と言うと、「雨の日はみんなが遊戯室で遊ぶからくじらの家あったら遊べなくなる」とI男。「I男くん、そこまで考えたんだね、よく考えてたね。遊戯室って、くじらの家置いたらもう狭くなっちゃうかなあ？」と教師が尋ねると、I男は「遊戯室は広いけえ狭くならんよ」と言う。「じゃあ、雨降ったとき、他のお友だち遊べるかね？」と教師が再び訪ねると、「置くところはじっこにしたら、大丈夫かも！」とI男の表情が少し明るくなる。C男が「じゃあ、みんなの先生に置いていいか聞きに行こう」と言って、C男とI男は2人で嬉し

そうに聞きに出かける。



図2 広いところでくじらの家、楽しいな

【考察】

①について

I男の様子を見守っていると、I男は何か「考え」ていると教師は感じた。I男は以前から、思いを伝えようとするときに躊躇してしまう様子があった。そのため教師は、時間がかかってもI男自身で自分の「考え」を言葉にして欲しいと願い、待つことにした。しかし、I男は何か「考える」様子はあるものの、その思いが言葉になることはなかった。

教師としては、I男自身の言葉を待ちたかったが、I男の状況としては何をどう伝えたらよいのか困っている様子であった。そのような様子がありながら、待ち続けた結果、I男はその日言葉にすることなく降園し、I男には伝えられなかった体験が残ってしまったと考える。子どもの状況を見て、今その子に必要なかかわりは何なのかを教師がしっかりと見とる必要がある。①の場合は、I男はじっくりと待つよりも、一緒に寄り添って考えながら思いを言葉にしていったほうが良かったように思う。

②について

教師は、昨日のI男の様子を踏まえ、I男が安心して言えるような雰囲気を作りながら、寄り添って「考え」を言葉にしていけるようにかかわることを心がけた。教師に言葉で伝えた後、友だちにI男自身から伝えることで、受け入れ

られる心地よさ感じて欲しいと願い、I男に提案した。すると、I男はときどき言葉に詰まりながらもJ男とC男に伝えることができた。

その際、C男がI男のほうをじっと見て、聞こうとしている様子が伺えた。I男もまた、C男のほうを見て話そうとしていた。このように、聞いてもらえる安心感からI男は伝えることができたと考えている。その後、お互いに「考え」て、言葉で伝え合い、どうしていくかを話し合う姿が見られた。

【実践例1を通しての考察】

I男は、①では言葉にしてはいなかったが、何か「考える」様子があり、それを②のように翌日に言葉にしていった。これは、教師がI男は内面で「考え」ていることを表情や様子から見とり、言葉になるように働きかけたからであると考え。このように、子どもが「考える」ことを支えるためにはまず子どもが内面で「考え」ていることを見とることが大切である。そのためには普段から子どもに寄り添い、一人ひとりが感じていることに共感したり見守ったりしていることが大切であると考え。

①で、I男はA女の言葉を受けて一生懸命「考える」様子が見られていた。自分が夢中になっているくじらの家づくりと、他の友だちとのかわりを「考え」たときに、I男自身が「考える」必要感をもったからであると考え。I男はなかなか言葉にできなかったものの、必要感があるため、一生懸命「考える」姿が見られた。②でJ男が教師を呼びに来た際にも、I男は「考える」様子があった。このように、どうしたらいいか、どうしたいかを「考える」ためには、必要感をもつできごとと出会うことが大切である。

②で、I男は教師に対してもはじめは言葉にしにくそうにしていた。教師がうなずきながらI男の「考え」を受け入れていくと、安心したように話していた。友だちに伝える際にも、C男がI男のほうを熱心に見て聞いてくれていた

ことで、I男はC男のほうを見ながら、伝えていた。このように、安心して伝えられる雰囲気づくりが、子どもが「考える」ためには大切である。そのためにまず教師が子どもの「考え」に寄り添い、丁寧に受け入れていくかかわりが重要である。また、友だちに安心して言えるような集団づくりが必要である。

I男自身が言葉にすることを通して「考え」られるように、また友だちと一緒に「考え」を出し合って行けるように、「どうして？」や「〇はどうかなあ？」と、具体的に「考え」られるようになげかけていった。また、そのなげかけは思いを確認する、思いを引き出す、状況に応じて援助している。このように、子どもの状況に応じて、具体的に「考え」られるようになげかけたり、タイミングを逃さずにきっかけを作ったりできるように見守ったりするかかわりが必要である。

②で聞きに行った後、I男とC男は自分たちで言いに行けた、自分たちでどうにかすることができたという自信をもっている様子であった。このように、自分の「考え」を言葉にし、やってみることでさらに次への意欲が高まっていくと感じている。

実践例2

「これじゃあ 劇にならんよ」（12月）

<背景>

I女は、お楽しみ会をととても楽しみにしており、早く劇の練習をしたいとわくわくしている様子であった。I女はB男、D男、E男、F男、G女、H女、I男、J女らと一緒に劇をすることになった。2回目の劇遊びの日、劇をしていると、お母さん役のI女とJ女が子ども役に呼びかける場面で、子ども役の友だちが動き回っていてJ女がせりふを言えなくて困っていた。

J女は、せりふを言ってもなかなか子どもたちに伝わらずに困っている。何回か言ってみるが、緊張からかJ女の声があまり出ていないの

と、子ども役が走ってまわっている足音で聞こえていない様子である。I女は一生懸命、「ちょっと待って、言うから止まって」と子ども役のB男らに話しかけている。J女は教師のほうを見て困惑した表情を浮かべている。

教師が、間に入ろうと思いつく近くに行くと、I女が大きな声で「待ってってば！」と、B男らの前に通せんぼのような形で立つ。B男もそれまで一生懸命子ども役になりきって走っていたようで、どうしたの？ときよんとしている。

I女は、「待ってって。これじゃあ劇にならんよ」と言う。B男は、状況がわからない様子である。座っていたF男が「今お母さんが言おうとしてたよ」とB男に教える。B男は、「ありゃ、なんて言ってた？」と尋ねる。J女が、「子どもたちって呼んでたの」と言うのと、子ども役であるH女は「聞こえなかった」と申し訳なさそうにする。B男が「じゃあ、もう一回やろう」と提案し、もう一回やると先ほどと同じようになってしまった。

I女は、「待って、みんな一回まああるくなって座って」と、教師がいつもやるように、みんなを集める。教師はみんなで話す様子を輪に入って見守ることにした。I女は、「これじゃあ劇にならんよ。ぐちゃぐちゃで全然わからんよ」と言う。すると座っていたD男は、「確かにぐちゃぐちゃでよくわからなかったような…」と言う。I女は「ぐちゃぐちゃな劇じゃなくて、見てる人が楽しいしかっこいいって思うような劇にしようよ」と言う。周りの友だちもI女の言葉に同意している。そこで練習を再開する雰囲気になる。そこで教師は、「見る人が楽しいしかっこいいって思うような劇って、どんな劇なんかね？」と投げかける。E男が「ちゃんとやる劇」と言う。「ちゃんとやる劇かあ。どうやって劇をしたらちゃんとやる劇になるの？」と再び投げかける。「大きい声で言う」「出てないときは見る」など口々に言う。教師は、「そっかあ、いろんなやり方があるんだね。じゃあ、お母さんが子どもたちを呼ぶところは

どうしたらかっこよくなるのかなあ」とつぶやく。G女が「走るのやめたら？」と言う。H女は、「子どもたちは遊んで待ってるから、走ったりするんよ」と思いがある様子である。しばらく黙っていたI女は、「じゃあ、どうしたらいいか考えよう。子どもたちは走ってるの？」と子ども役に尋ねる。次に、「みんなの劇だからどうしたらいいかみんなで一つずつ言おう」と提案する。「走って言うときだけ止まったら？」「音がしないようにそろーっと走ったら？」「こっからここまで走るにしたら？」と、順番に考えを言っていく。I女は、「じゃあお母さんは？みんなの劇だからみんなで決めたい」と、意見を求める。考えを出し合い、みんなでその場面を子どもが2周走ってからお母さんが呼びかけることに決める。H女が「先生、2回まわるときピアノ弾いて」と頼みに来る。

決まったあとに、もう一度やってみると、ピアノがなった後、J女は戸惑いながらも「子どもたち」と呼びかけた。すると、子どもたちが「なあに？」と返し劇が続いていった。J女はそのあとのせりふも戸惑ってはいたが、言うことができていた。I女は、「やったあ、楽しい劇だ」と喜び、「もうすぐ1年生だから、みんなで決められたよ、楽しかった」とにこにこしながら教師に言っていた。



図3 「こどもたち」「なあに？」

【考察】

それぞれが思い思いに役になり、劇をしていたことで、劇の中で成り立たない部分が出てきた。はじめは教師が入って一緒に考えていたため、それぞれの思いを出しつつみんなでできるように間に入ろうと考えた。しかし、I女がみんなを集め、みんなで「考え」られるようにしていた。I女は「見てる人が楽しい、かっこいい劇がしたい」という思いをもっていたため、そのためには、という必要感から生まれた話し合いであったと考える。また、他の友だちもI女の思いに同意し、みんなで必要感を持って話し合うことで、それぞれが「考え」て言葉にするという状況が生まれていた。子どもが必要感を持って思いを伝え合うことで、みんなで作り上げていく楽しみを感じられるひと時であった。

また、教師が具体的に考えられるように投げかけることで、普段なかなか思いを伝えられないG女も自分の思いを伝えることができた。なかなか言いにくいG女にとっては、考えやすい、思いを出しやすい状況にすることで、伝えることができたと考える。

また、G女が伝えることができたのは、「みんなで」決めよう、という友だちが受け入れる雰囲気があったからであると考え。一人ずつ順番に言っていく中で、うんうん、と頷きながら聞きあっていたためG女は安心して思いを伝えられたと考える。

I女がみんなを集め、みんなで思いを出し合う場は、教師が以前にしているやり方に類似していた。また、I女が中心となって、みんなで話し合いがすすめられていた。これは、みんなで伝え合う体験を以前から重ねてきているから現れた姿ではないかと考える。教師が間に入ったり、具体的に投げかけたりして一緒に考える体験を積み上げていくことで、友だち同士で、自分たちで「考え」てやっていこうという意欲や態度が見られるようになっていく。そのために、教師はまず丁寧に子どもの考えに寄り添い、じっくりかかわること、そして子どもの様子を見守ることが必要であると

考える。

話し合いの結果、「ちゃんとやる劇」ということで練習が再開することになりそうであった。みんなで共通の目的をもてたという点でよかったが、具体的にどのようにするか決まっていないうままであるためまた同じような状況になるのでは、と考えた。もちろん失敗する体験も必要であるが、みんなで「考え」てやってみようとしているため、「みんなで作って見てできた」という達成感を味わいまたやってみようという意欲をもってほしいと考えた。そこで、目的が具体的な行動として「考え」られるようになげかけることで、具体的な姿があげられていった。劇遊びの終わりには、I女はとても満足した様子であった。このように、子どもたちが「考えてやってみてよかった」という達成感を味わえるようにかかわることで、またやってみようという意欲をもてるように、教師が見守り必要に応じてかかわることが大切である。

5 実践を終えて

5歳児の子どもが「考える」体験をするためには、自分の思いを相手に伝えようという意欲をもつことが必要である。そのためには、安心して言葉にできる人間関係づくりや、受け止めてもらえる安心感を育むことが大切である。本稿の事例における子ども自身が思いを言葉にして考えるための教師のかかわりについて、以下の点が必要なのではないかと考える。

①「考える」子どもを見とる教師のかかわり

子どもが「考え」たことを言葉にするためにはまず、教師が普段から子どもの様子を丁寧に見とり、今その子が何を感じているかを同じ目線に立って理解しようとするのが大切であると考えられる。そうすることによって、子どもが「考え」ているときに必要なタイミングで、必要なかかわりをしていくことができるのではないだろうか。

②必要感や意欲をもてるような、心動かす体験を支える教師のかかわり

子どもが何かを「考える」にはまず「考える」必要感や意欲をもつことが大切である。事例では、自分が夢中になれる遊びの中で必要感を感じることで、「考え」て伝えようとする姿が見られていた。自分たちにとって必要感のあることであったり、またいろいろな体験の中で驚きや不思議を感じ、心を動かす体験であったりに出会うときに、自然と「考える」のではないだろうか。このように、子どもの状況をしっかりとみとり、一人ひとりの遊びが充実するような環境構成を行うことや、子どもが夢中になれるように教師が遊ぶ姿を支えていくようなかかわりが必要であると感じている。

また「考えてやってみてよかった」という思いをもつことで、次への意欲につながっていると考える。子どもが「考え」て伝えたこと・やってみたことに対して満足感をもてるように受けとめ、認めていくかかわりが必要であると考えられる。

③言葉にしようという意欲をもてるような、安心感を育む教師のかかわり

子どもが自分の「考え」を伝えようとするときに、受け入れてもらえる安心や心地よさを感じることが次への意欲につながっていくと考える。そのような安心や心地よさを感じるためには、受け入れあえる集団づくりが必要である。

そのために、教師自身がまず子どもの思いを丁寧に受け入れていくかかわりが重要である。さらに、友だち同士で伝え合う姿を認めたり、受け入れられる喜びを味わえるように伝え合う姿をささえたりする教師のかかわりが重要である。

④子どもが具体的に考える手がかりになる教師のかかわり

子どもが「考える」ための教師のなげかけには、様々な種類があると考えられる。

・子どもの思いをひきだすなげかけ

事例1②における「なにか言いたそうにしていなかった？」のように、子どもの「考え」をひき

だすなげかけが大切である。このようになげかけ
ることで、自分の内面から言葉にしようと「考え
る」きっかけになると考えている。

・子どもの思いを確認するなげかけ

でてきた思いを復唱しなげかけることで、子ど
も自身が「考え」を確認し、整理することができ
ると考えている。

・「考え」を深めるなげかけ

事例1②のように、「どうしてそう思ったの？」
など、理由をたずねることで、自分の「考え」を
さらに掘り下げていくことができると考えている。

・「考え」をひろがるなげかけ

事例1②の「幼稚園にないかなあ？」や事例2
の「どうやったらちゃんとやる劇なのかなあ」の
ように、子どもが「考え」ていることが広がって
いくようになげかけることで、「考える」ことが
繰り返し行われるのではないかと考える。また、
このようななげかけを重ねていくことで、自分た
ちで「考える」考え方の獲得にもつながっていく
のではないかと考える。

⑤友だちと一緒に考えることをつなぐ存在として
の教師のかかわり

友だちと「考え」てやってみようという姿は主
体的に生活を送る姿そのものであると考える。友
だちと「考える」ためには、教師と一緒に「考え」
伝えることに丁寧に寄り添うことが必要である。
そうした体験を積み上げていくことで、友だちと
一緒に「考える」ようになると考える。

また、友だちと「考える」中で言葉にならなかつ
たり、相手に伝わらないときには、教師が言葉を
引き出したり補足したりすることが必要である。

友だちと一緒に「考え」ようとする姿を見守り
ながら、やったあとに満足感をもって体験を重ね
ていけるように、「考える」姿に寄り添い、時には
間に入ったりしながら子どもたち自身で「考え
る」体験を積み重ねられるようにそのときどき
にかかわっていくことが教師のかかわりとして大切
であると考えている。

6 総合考察

子ども自身が心動かす体験や友だちとのやり
取り、生活の中で「考える」必要感や意欲をも
つことが、大切であると感じている。「考え」
を言葉にして伝える中で、聞いてもらえる喜び
を感じ、友だちと「考え」てやってみることに
つながっていくと考える。

自分の「考え」を言葉にする中で、自分の思考
を整理し、自己を表現している。表現した後に受
け入れられることで自信につながったり、また、
うまく言葉にならないもどかしさや葛藤を感じた
りしている。そのような体験を積み重ねていくこ
とで、次第に自分で「考える」子どもが育って
いくと考える。そのためには教師が日々子ども
の様子を丁寧に見とり、子ども自身が「考え」
られるように具体的に投げかけたり、「考え」て
やってみたことを認めたりするかかわりが必要
である。また、「考え」ようとしている場面に逃
さずに、じっくりと寄り添う教師のかかわりが
大切であると考えている。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「考え」を伝え合い、遊びや生活を
自分たちですすめていけるように積み重ねて
いくことが必要であると感じている。

子ども自身が「考え」て友だちと伝え合う姿
を支え、子どもたちが生活を主体的に送ること
ができるようにこれからも実践を重ねていき
たい。

<引用文献・参考文献>

- 1) 文部科学省：「幼稚園教育要領解説」、フレー
ベル館、pp.141-142、2008.
- 2) 高杉自子：「言葉に見る子供の世界」、世界
文化社、p.10、1986.
- 3) 入澤里子：「研究紀要」、千葉大学教育学部
附属幼稚園、p.89、2013.
- 4) 「広辞苑 第六版」、岩波書店、p.1215、2008.
- 5) 前掲書4)、p2761.