

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	初等教育との連携による幼稚園教員養成での個別最適な学びの実現にむけた調査開発研究
Author(s)	木村, 博一; 児玉, 真樹子; 山内, 規嗣; 深谷, 達史; 藤木, 大介; 米沢, 崇; 伊藤, 圭子; 木原, 成一郎; 権藤, 敦子; 中村, 和世; 難波, 博孝; 松本, 仁志; 池田, 吏志; 岩坂, 泰子; 寺内, 大輔; 永田, 忠道; 松宮, 奈賀子; 渡邊, 巧
Citation	広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書, 18 : 49 - 58
Issue Date	2020-03-19
DOI	
Self DOI	10.15027/48932
URL	http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00048932
Right	
Relation	



初等教育との連携による

幼稚園教員養成での個別最適な学びの実現にむけた調査開発研究

	研究代表者	木村 博一 (初等カリキュラム開発講座)
研究分担者	児玉真樹子 (学習開発学講座)	山内 規嗣 (学習開発学講座)
	深谷 達史 (学習開発学講座)	藤木 大介 (学習開発学講座)
	米沢 崇 (学習開発学講座)	伊藤 圭子 (初等カリキュラム開発講座)
	木原成一郎 (初等カリキュラム開発講座)	権藤 敦子 (初等カリキュラム開発講座)
	中村 和世 (初等カリキュラム開発講座)	難波 博孝 (初等カリキュラム開発講座)
	松本 仁志 (初等カリキュラム開発講座)	池田 吏志 (初等カリキュラム開発講座)
	岩坂 泰子 (初等カリキュラム開発講座)	寺内 大輔 (初等カリキュラム開発講座)
	永田 忠道 (初等カリキュラム開発講座)	松宮奈賀子 (初等カリキュラム開発講座)
	渡邊 巧 (初等カリキュラム開発講座)	

I 研究の目的

本研究は、広島大学附属三原幼稚園（以下、附属三原幼稚園）の協力のもとに、「幼稚園教員養成副専攻プログラム」の開発・試行を目的とする。本年度（継続研究2年目）は、「保育内容の各領域における指導上の課題とその原因」と「幼稚園教育の専門性と小学校教育との円滑な連携」に関して、予備調査を行った。また、公立幼稚園・私立こども園の観察も行った。各担当者の報告を紹介する。

(木村博一*・永田忠道*・池田吏志*・渡邊 巧*)

II 3歳児クラスの子どもの絵筆の把持の形と描画過程との関係

デジタル化が進んだ現代社会においても、筆記具を用いて紙などの上に文字や記号、絵を記して記録をとったり、思考の助けとしたりすることが多い。また近年、手書きの情報を紙のように取得できるタブレット端末も普及しつつある。こういった点から、今後も手でなにかを書（描）く機会は簡単にはなくならないであろう。

筆記具で紙の上に痕跡を残す活動の原初は、乳幼児期の描画活動だと考えられる。進藤（2013）のレビューによると、初期の描画活動は、1歳半から2歳半頃にかけての「なぐり描き期」から5歳頃までの「象徴期」へ、そして「図式期」へと移行する。「なぐり描き期」では、紙面に線や点などを運動衝動的に記す反応（スクリブル）が顕著に見られ、「象徴期」では円や線などを組み合わせて描き、それをなにかに見立てるようになる。そして「図式期」では人や円や四角形などを組み合わせたパターン化した表現が増加し表現形態もより複雑化し、人や家、動物や花のパターン化された図式表現が出現する。

このような描画能力の発達には主には認知的な能力に依存するのであろう。一方で、描画は筆記具を用いた運動を伴うため、それは把持の仕方の制限を受ける。そこで本章では、このような把持の仕方と描画との関係について検討する。

観察日時は2019年10月31日午前であった。観察対象は附属三原幼稚園3歳児クラスの

19名であった。幼児は集団から離れ、1人または2人で子どもの体格に合った机と椅子について描画を行っていた。保育者の見守りと声かけの下で2、3日前に行われたと思われる芋掘りを思い出し、四つ切りの画用紙に芋とツルを描いていた。絵筆は25センチ程度の長さの太めのもので、いずれの幼児も筆先から15～20センチあたりを持って描いていた。ほとんどの場合、最初に紫の絵の具のついた絵筆を渡され、芋から書き始めた。その後、黄緑、あるいは緑（ビリジアン）の絵の具のついた絵筆でツルを描いていた。観察者は少し離れた場所で把持の状況と絵の描かれる様子を書き取り、記録した。

観察結果に基づき、把持の形毎に描画の様子を整理した。把持の仕方は尾崎（1996）を参考に分類した。全指の場合、細部にまで意図を持って描くという行動は認められなかった。一方、2指であるにもかかわらず色遊びのような描き方の者もいたが、3指や2指の者は意図を持って描けている場合が多いように見受けられた。年齢的にすでに「なぐり描き期」の幼児はほとんどおらず、「象徴期」が主であり、「図式期」に入っていると思われる者もいたが、一方で、全指の者はなぐり描きのような描き方となり、結果としてスクリブルのような表現、つまり意図したものを描くのではなく描いてしまったものを見てその色や形を見て楽しむような状態の子もいるのだろうと感じた。（藤木大介*）

Ⅲ 幼稚園の保育と教員の専門性—観察を通して—

1. 保育を通してのレジリエンス育成にかかわる一考察

広島大学附属三原学校園（2019a）では「高度に競争的でグローバル化された多様性社会に適応するためにもとめられる、3つの次元（躍動する感性、レジリエンス、横断的な知識）の基礎となる資質・能力を育成する幼小中一貫教育カリキュラムの研究開発」に取り組んでいる。本節では、レジリエンスについて着目する。レジリエンスの定義は様々であり、代表的なものとして Masten, Best, & Garmezy（1990）の定義「挑戦的もしくは危機的な状況にもかかわらず、うまく適応するプロセスや、そのための能力や、その結果」がある。広島大学附属三原学校園（2019a）では、レジリエンスを「逆境にさらされても適応し、目標を達成するために再起すること」とし、それに含まれる力として「粘り強く取り組む力」「コラボレーションする力」「複眼的に試行する力」を挙げている。保育におけるレジリエンスのとらえは「目的に向かって自分でできることを見つけたり、友達と一緒に考えを出し合ったりしながらあきらめずにやってみようとする（友達と協働し、あきらめずにやってみようとする態度）」となっている。これが小学生、中学生になってからの「レジリエンス」の基盤になると考えている。

2019年11月30日の研究会では、朝から好きな遊びを見つけて1時間半程遊んだ後、教師による声掛けで子どもたちが円形になり、その日の遊びの中で伝えたいことを発表する場があった。積極的に自分から伝えようとする子どももいる一方、なかなか伝えられない子どももいたが、特に後者に対しては聞き手の子どもたちから話し手が伝えやすいように言葉を補うなど支援的な雰囲気があった（場面その1）。その後、子どもたちの希望を踏まえ、グループ対抗のボールバトルが行われた。その中である子どもがボールに触ることができず、グループ内のよくボールをとる他の子どもが自分にボールを譲ってくれないことに腹を立て抗議して泣き出す場面があった。そのグループでは子ども同士で、どうすればよいかを考える機会を持ち、各々の思いを伝える場面があった（場面その2）。

それぞれの経験が「レジリエンス」の育成にどのようにつながるのかを児玉（2019）の調査結果を踏まえて考察する。児玉（2019）は大学生を対象に、現時点でのキャリアレジリエンスの状態と児童期の保護者の養育態度との関連を検討した。なおキャリアレジリエンスとは「キャリア形成を脅かすリスクに直面した時、それに対処してキャリア形成を促す働きをする心理的特性」を指し、5つの下位概念から成るが（児玉，2015），そのうち、変化等に柔軟に対応し困難を乗り越える力を表す「問題対応力」が附属三原学校園での取り組みでレジリエンスとして捉えられている「逆境にさらされても適応し、目標を達成するために再起すること」に最も近い。この問題対応力に対して、男子の場合は父親からの意思の尊重が、女子の場合は母親からの肯定的な応答性が正の影響を及ぼし、さらに女子の場合は父親の非一貫的な態度が負の影響を及ぼしていた（児玉，2019）。附属三原幼稚園での保育の観察場面その1で見られた、周囲の子どもの支援的な雰囲気は、児玉（2019）で問題対応力に正の影響を及ぼしていた「肯定的な応答性」や「意思の尊重」に類似している。また保育の観察場面その2で見られた、各々の思いを伝えそれを聴くという場面は、児玉（2019）の養育態度のうち「意思の尊重」に類似した対応と言える。児玉（2019）の結果を踏まえ、このような子ども同士の関係性が、幼児期のレジリエンスの姿である「友達と協働し、あきらめずにやってみようとする態度」につながり、その後「逆境にさらされても適応し、目標を達成するために再起すること」ができる児童生徒に成長する基盤となると考えられる。なお、児玉（2019）の研究は児童期の保護者の養育態度を測定しており、比較的長期間よくみられる行動の「問題対応力」への影響が確認されたと言えよう。これは、レジリエンスの育成のためには、幼稚園・小学校・中学校・高等学校等においても連続性のある教育が必要となることを意味するだろう。（児玉真樹子*）

2. 感情的体験を通してみる幼児の発達

本節では、ヴィゴツキーの感情的体験（*perezhivanie*）と称される概念を用いて、園児たちの行動や会話の様子から発達の可能性を考えてみたい。子どもは同じ環境に対し異なる感情を体験する。感情的体験は、『プリズム』のように、人格と環境との間にあり、社会的環境の子どもへの影響を屈折させる。それによって、子どもは「特定の出来事を意識し（become aware of）、意味づけ（interprets）、感情的に関連づける（emotionally relates）」のである（Vygotsky, 1994）。さらにヴィゴツキーは、発達とは、子どもが環境に対して持つ複雑な感情を、感情的かつ認知的に制することを学習しておこなうとする。その際、環境の一部である教師の関わりは子どもの発達にとって極めて重要な存在である。このことから、子どもが周囲との社会的な関係（あるいは環境）をどのように理解し、価値づけているかを知るためには、子どもが環境に対して持つ感情とその背景を知らねばならないということがいえるだろう。

この日、きく組（年長）の園児たちは設定保育に入るまでの自由遊びの時間、コマ回しに夢中になっていた。コマを上手く回すためには、紐の巻き具合や手から離す場所、あるいは周囲の人との距離など様々な条件を整えなければならない。保育者は、適度な強さで丁寧に紐をまくことを「エネルギーをためる」と表現し、園児たちに交わりながら一緒にコマを回していたが、次第に園児らは教室の壁際の2メートルほどの空間に5～6人がひしめき合うようになり、壁に当たって止まったコマを取り合う園児たちも出てきた。そこで教

師は仲裁に入るのではなく、「これ、近すぎるよね。どのくらい離れる？」と自分たちの行為を相対的に見られる声かけをする。そして、お互いが距離を保たざるを得ないルールを提案（「さあ、遠くからやっつけれる人がチャンピオンね。」「遠くからやっつけれる人だーれだ。」）することによって、個人の遊びから集団的な遊びへと展開させた。この促しによって園児は自分のコマだけを上手く回すことから、他の人のコマに命中させるという新しい目的を成功させるために試行錯誤することになった。上手くあたると「よっしゃ、あつたつた、遠くから！」という雄叫びがあがる。しばらくすると教師はさらにもう一段階困難なゴールを提案する。「遠くから当たった人、3人かな。」「じゃあ、今度は（自分のコマがだれかのコマに）あつた後（さらに）回ったら、その人がチャンピオンにしようかな。」自由時間は1時間ほどで、この後全体での設定保育へと移っていく。ここに記述した様子を観察していたのは20分程度だったが、この間の園児たちの集中力はすさまじかった。

それでは、この出来事（コマ回し）において子どもはどのような感情的体験をしたのだろうか。まず園児はコマ回しの楽しさや高揚感を感じる一方で、コマの操作、あるいは空間の使い方がうまくいかないことに対する苛立ちや落胆等を感じていたと推察する。こうした相反する感情を自分の中で制御するために園児は、コマの性質理解やコマに効率良く「エネルギーをため」床に向かって投げる角度やタイミング等の技術のみならず、他者との距離の取り方も学習しなければならない。園児らは教師の簡潔かつ適切な声かけに導かれ、段階的に目標を引き上げられながら、コマ、あるいはコマ回しの知識・技能を学習し、学習した知識・技能を他者との関係においてどのように利用するかを意識的（認知的）に思考し、判断し、表現することを学ぶのである。現行の学習指導要領においても、知識・技能は「主体的・対話的で深い学び」を通して豊かな人間性や学びに向かうべきであるというダイナミックな学習システムは校種を貫いて示されている。しかしながら、このシステムの歯車を回すためには、知識や技能を希求する原動力が不可欠である。その原動力となるのが具体的な体験によって個人が意識する様々な感情（感情的体験）である。すなわち、コマの扱い方や他者との距離感について失敗を重ねながらも試行し続けるためには、悔しさや苛立ちなどの感情を制し、楽しさや達成感を得たいと願う園児自身の内なる意思が必要である。園児たちは、周囲の他者と同様、自己内の他者との対話を繰り返すことによって学びを深めていくであろう。環境はそのための「源泉」である。

園児たちはやわらかな日差しの中で、それぞれの遊び（環境）を楽しんでいた。砂場にいたさくら組（年中）の中には、砂場水路を作り、裸足で水に入って無心に砂を掻き出す子や、穴を掘ってその中にすっぽり入り、教師に肩まで砂をかけてもらって「気持ちいいー」と呟く子がいたり、滑り台のもも組（年少）の中には、両手を挙げ、うつぶせになって黙々と滑り続ける子どもの姿があった。子どもの中に蓄積されていく快の体験こそが、子ども自身の内なる意思を発達させる可能性を広げるのではないだろうか。（岩坂泰子*）

3. 表現領域に関する小学校教育との接続

表現領域に関して、幼稚園教育と小学校教育との教育課程における接続が示されたのは昭和52年の小学校学習指導要領まで遡り、図画工作科では、それまでの内容である絵画、彫塑、デザイン、工作及び鑑賞の5領域を、表現と鑑賞の2領域に統合し、低学年の表現領域の中に「造形的な遊び」を位置づけることで、子どもの自発的な活動としての遊びを

中心にした造形活動を接点として幼稚園教育との接続を図ってきた。平成 29 年に改訂された幼稚園教育要領では、「知識・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」の資質・能力を、5 領域を通して総合的な指導により一体的に育むことが、基本的な枠組みとして示され、新しい課題として、これまでの遊び性に着目した接続に加えて、3 つの資質・能力を柱として、教育課程上の連続性をより明確化していくことが挙げられる（文部科学省，2018b）。遊び性以外に、どのような点を基盤として接続を図ることが学校教育の中で子どもの感性・情操を育むために中心的な役割を担う表現領域の教育にとって発展的であるのかを考えることは、幼稚園教員養成ならびに小学校教員養成にとって不可欠である。2019 年 11 月 30 日の附属三原幼稚園の研究会で行われた 4 歳児対象の「自分の力を出してやってみよう」を主題とした保育活動からの気づきを踏まえて方向性を示す。

附属三原幼稚園では、幼児期に育てたい資質・能力を「躍動する感性」「レジリエンス」「横断的な知識」で整理しており、それぞれに関して、「身近なものへの関心を広げ、心を動かしながら自らかかわろうとする。」「自分なりの目的に向かって、自分で考えたり友達とかかわったりしながらじっくりとやってみようとする。」「遊びの中で、気付いたことを自分なりに試そうとする。」が 4 歳児で期待される姿として設定されている（広島大学附属三原学校園，2019b）。研究会当日の保育活動では、表現領域に関して、段ボール箱を使って自分たちで作ったお店でケーキ屋さんごっこをすることが幼児 5 名によって展開されており、お店には、様々な自然物や人工物の材料から作られた手のひらサイズのケーキが並べられ、順番にケーキ屋を演じていた。ケーキの種類は、幼児自身の発想で、毛糸の細長い形や茶系の色を生かした「キツネうどんケーキ」、多色な毛糸と絡み具合を生かした「カラフルケーキ」、自然物であるどんぐりの色と形を生かした「チョコレートケーキ」などがあり、他にも、ドライフラワー、カラーセロハン、お花紙、落ち葉などを使った一つ一つの形が異なるケーキの販売がなされていた。お客として近づいた私に対して、幼児 5 人から、かわるがわるにケーキの紹介があり、ケーキの名前やどんな味がするのかについて、ケーキの色や形を具体的に示しながら言葉で説明がなされた。ケーキという幼児の生活の中で心が動くものを対象として、色や形などの美しさや特徴に関心を持ち、創造力を働かせてオリジナルのケーキを生み出す活動と、お店屋さんごっこを通して、言葉でケーキを紹介する活動の中で、表現と鑑賞の基礎的な力、並びに、社会性が培われていた。

幼稚園教員養成と小学校教員養成の表現にかかわる科目に関して、以下が示唆される。一つ目は、ケーキ屋さんごっこなど個別の活動における表現と他領域の要素を明確化するとともに、ケーキ屋という職業など統合するテーマの連続性を考慮することである。二つ目は、豊かな感性を育てることにつながる身近な環境の中でかかわる心を動かす出来事への興味の発達段階を明確化していくことである。三つ目は、表現と他領域とのつながりと合わせて、自立心、協同性、社会生活との関わり、思考力の芽生えなどの資質・能力との関連性を踏まえた活動構成をさらに明確化していくことである。（中村和世*）

4. 幼稚園の自由遊びで展開される表現活動

本節では、鯨岡（2005）のエピソード記述を用い、子どもが自由遊びでどのように表現活動を行っているか検討した。附属三原幼稚園では、午前中の 9：00～10：30 まで園児が

思い思いに遊べる時間が設定されている（以下、自由遊びと記す）。この時間、年少から年長までの約 80 名の園児は好きな場所で自分がしたい遊びができる。筆者が園を訪れた時、園庭ではボール遊び、縄跳び、追いかっこ、キックボード、遊具を使った遊び、植物採集、ごっこ遊び等が行われ、園舎内では、お絵かき、折り紙、廃材を使ったもの作りが行われるなどが繰り返されていた。その中で、刻々と変化する遊びがみられた。

最初は、女兒 3 人で、ケーキ屋さんごっこをしていた。移動式の三段組みのカートの中には、色紙や紙コップで作られたカラフルな造形物が並んでおり、お姫様のようなスカートやショールをまとった女兒たちが、店員になりきってケーキ屋さんのまねをしていた。

その後、30 分ほど時間をおいて再びその場所を訪れると、ケーキ屋さんの前に大きな段ボールが壁のように立てられていた。その片側には開閉する扉のようなものが作られている。子ども達に、それは何かと尋ねてみると、「お化け屋敷」ということだった。「お化け屋敷を通ってからケーキを買う」ということになったらしい。子ども達はお化け屋敷の飾り付けの真っ最中だった。段ボールの壁には、ペットボトルにモールや石などを入れたもの、色紙を切ったもの、紙コップを二つつなぎ合わせたもの等様々なお化けがぶら下げられていた。それらにはすべてひもがつけられ、段ボールに切り込みを入れたり、ガムテープを使ったりして、壁面にぶら下げられていた。また、別の子どもは、段ボールに直接文字（かがみ文字を多く含んだ「おばけやしき」）やお化けの絵を描いていた。

その時、一人の子どもが、「屋根がない」と言い出した。そこで、子どもは近くにいた先生に相談し、チェック柄の大きなビニール製のクロスを持ってきた。そして、協力して前後左右を持ち、段ボールの上側を覆うようにかぶせた。すると子ども達は扉から寝転がるようにして、段ボール製の「お化け屋敷」に入り、歓声を上げた。しかし、一人の子どもが、「これ、こわくない」と言い出した。確かに、白地に水色と濃い青のチェック柄のクロスは爽やかで、お化け屋敷には似つかわしくない。そこで、一人の子どもが、「黒いビニールは？」と提案し、場所をよく承知している、といった動きで先生と一緒に教室に戻り、黒いナイロン製のポリ袋を 2 枚持ってきた。しかしまた、そこでもまたうまくいかない。長さが足りないのである。その子はすぐにはさみを取り、一つの側面を切り始めた。そして、頭巾状になったポリ袋を止めるために、複数の切った状態のセロテープを持ってきて、貼り始めた。そこで、遊びの時間が終了してしまい、子ども達は残念そうに活動を終えた。

このエピソードでは、目的を持たないからこそ展開される活動の連続性が見られる。自由遊びの時間は、集団で行われる計画的な活動のように何らかの焦点化されたねらいや到達目的を設定して実施される訳ではない。それゆえに、子ども達は目の前で起こる、もしくは自らが起こす出来事やつくり出すものに対して意味を見出し、新たな問いを生み出しながら、イメージを広げたり修正したりしていく。このことは、Eisner (1997) で指摘された、芸術特有の学びである、“教育環境における問いの膨らみ”を見出すことができ、また、小学校図画工作科の「造形遊び」で目指される「つくり、つくりかえ、つくる」(文部科学省, 2018a) 姿も見出すことができる。小学校では、幼稚園における遊びに含まれる表現活動の豊かな学びを認識し、特に 1 年生の図画工作科の造形遊びと幼稚園での遊びを通した学びを接続させることが望まれる。

(池田吏志*)

5. 道具の示し方の工夫

幼児が、様々な道具を自分で選び、使って活動していた。ここでは、そのような能動性を支えていた道具の示し方の工夫について、観察者が関心を持った点を示す。

第1は、道具のラベリングと分類である。様々な道具が、平仮名とイラストが併記されたラベル付けがされたカゴに収納されている。このような工夫は、自分から手に取ってみたいという幼児の意欲をかきたてたり、後片づけをしやすくしたりする効果が期待されていると考えられる。第2は、操作方法の示しの工夫である。機械的操作が必要な機器には、ボタンに操作を示す表示が付されている。色違いのラベルによって直観的にボタンが操作できる。第3は、道具の存在感を抑える工夫である。児童が気軽に使えないもの、または指導者が幼児に気軽に使ってほしくないものについては、カバーがかけられ存在感が抑えられている。厳格に隠しているわけではないものの、幼児の目に入らないようにしていることで、気軽に使えないものであるというニュアンスを視覚的に伝えることができる。

以上のような示しの工夫は、園内の至るところにみられる。これらは、さほど特別な工夫ではないかもしれないが、幼児が自ら様々な道具を活用するための重要な支援であると考えられる。
(寺内大輔*)

6. 協働的・対話的な学習の原点としての幼稚園の学びの環境

2019年11月5日に観察調査を実施した。登園後の自由保育を観察する中で最初に注目したのが、年中組の二名の男児である。各自で作成した紙飛行機の飛ばし合いをしていた2名のうち、A児の紙飛行機は非常に良く飛ぶが、B児の飛行機はなかなかうまく飛ばない状態が続く。B児がA児のよく飛ぶ紙飛行機についての声かけを始める様子をつかんだ。その後、二人はよく飛ぶ紙飛行機の奪い合いにも発展するが、ここには幼児らしい学びの展開を確認することができる。あまり飛ばない紙飛行機をもつ幼児が、とても良く飛ぶ紙飛行機をもつ幼児に対して、その秘密を聞き出そうとしたり、その紙飛行機をほしがったりすることは幼児の本能的な動向であり、大事な学びの段階でもある。

同じ時間帯の別の部屋では、女兒による話し合い活動も展開されていた。なぜ、幼児達は自由保育の中で、このような協働的・対話的な活動を自然な形で展開するのだろうか。もちろん幼児達の全てが自由保育の中で、このような活動を行うのではなく、室内ではなく園庭の遊具や広場での個々人による自由な遊びに興じる幼児も多い。このような自由保育は、ある程度の時間が経過してくると、各部屋での計画的な保育活動の時間にむけて収束が図られていく。チャイムや号令がかかるわけではないにも関わらず、幼児達は一定の自由な活動や遊びを経た後には徐々に、計画的な保育活動が始まる各自の部屋へと少しずつ集まってくる。計画的な保育活動においても幼稚園の学びは一貫して協働的・対話的である。なぜ、幼稚園では協働的・対話的な活動や遊びや学びが展開されるのか。それには、幼稚園における教師側の環境の設定とともに、そのような活動や遊びや学びこそを幼児が当然のように自然と求める存在であることの指摘も可能であろう。

幼児の行動や活動の姿と在り方とともに、幼稚園における環境の設定や環境の中での学びの重要性に気づかされた。いま、小学校や中学校はもちろんのこと、高等学校や大学においても、協働的・対話的な学びが求められている。その意味や意義、重要性と必要性は幼稚園での幼児の学びの中に原点を見いだすことができる。
(永田忠道*)

7. 幼児と保育者の関わりと環境

2019年10月28日・11月5日・11日に観察調査を実施した。5歳児（設定保育）では、A児が見つけたドングリを素材にして、幼児同士と保育者の関わりの中で、裏山でのドングリ探しへ広がっていく場面があった。B児たちは、殻斗の付いたものを「ラッキードングリ」と名付けて、楽しんでいた。4歳児（自由保育）では、園舎や園庭で紙飛行機を行っていた。「いいこと考えた。こうやって飛ばすといいんじゃない」「茶色の飛行機がよく飛ぶらしい」「1番飛ぶのはどれかね」「(投げる瞬間に) 待って (と一斉に飛ばすルールを作り)」と幼児同士で、紙飛行機を素材に遊びを作り出していた。園庭の高さのある遊具も活用し、紙飛行機の遊びが発展していった。3歳児（設定保育）では、園庭の秋見つけを行っていた。一人一人が、好みの葉っぱ探しに夢中となっていた。保育室に戻ると、保育者は、幼児たちに見つけた葉っぱの匂いを感じさせたり、「猫みたい」や「船みたい」と言葉を引き出したりしながら、気づきを自覚化させていた。

幼児が個々の思いやストーリーを持ちながら、友達や保育者、様々な物事に関わる様子が保育室や園庭の随所で確認できた。裏山を探検したり小学校の教室を訪問したりと、園外の環境も活用されていた。保育者が環境を設定するだけでなく、保育者が幼児と関わる中で、幼児自身が環境を構成している姿があった。また、保育者が「こんなことが困った人」「楽しかった人」等と感情を問いかけ、幼児に内省を促している場面があった。保育者は、一人一人の幼児と環境を捉えながら、集団の保育を行っていた。このことは、小学校以降の教育においても求められるだろう。（渡邊 巧*）

8. 園児に向けた指導者の語りの特徴－公立幼稚園－

授業観察により指導者の語りの特徴を検討した。観察は2019年10月30日に広島市立瀬野幼稚園の4歳児クラスで行った。結果、5つのキーワードが挙げられた。

まず「1. 具体性」について述べる。園児が理解できるよう、指導者の発話は非常に具体的であり、また事例を交えて児童の既有知識を活用しながら理解を促す語りがなされていた。例えば、遅刻して登園する園児がいることをクラス全体に伝える際、「〇〇ちゃんは遅れて来ます」というだけでなく、「車が混んでてね、今まだS駅のところにいるんだって。」と具体的に伝え、〇〇ちゃんが来ようとしていること、しかし現在まだS駅にいること、つまりは到着までにもう少しかかることを理解させていた。

次に「2. 個と全体の往還」の事例だが、園庭で遊ぶ際にけがをして泣いた子どもがいた。その子は泣いてしまったが最後は「がんばる」と発言した。その際に教師は当該園児を褒めるだけでなく、「〇〇ちゃんは、みんなが頑張っているのを見て、『泣かずに頑張る』って言ってたよ」とクラスに伝え、クラス全体も「頑張っている存在」として引き合いに出し、そして「たんぽぽ（組）さんの力はすごいねえ！」とクラス全体を褒めた。個を丁寧に見ることと同時に、クラス全体の高まりが常に意識されていることが感じられた。

「3. 豊かな表情」については、その言葉どおり、教師は常に豊かな表情と身振りや手振りを用いて表現していた。表情、声音、身体表現を活用することにより、園児は指導者の意図や気持ちをより明確に理解できたものと思われる。

次に「4. 明瞭性」である。園児が行う作業内容を伝える際、常にいくつの情報がこれから提示されるのか、いくつのことを園児たちははしなくてはいけないのか、ということ

明確に伝えていた。例えば、「今から3つ言います。1番、椅子を片付けます。2番、帽子をかぶります。3番、お茶を飲みます。」などと複数のことを伝える際には、きちんと内容が伝わるよう、明瞭に伝える工夫が伺えた。

最後に「5. 主体性の育成」について述べる。朝の会において教師が「今日の予定を言います」と言いながら示したのが、本日の予定が書かれたホワイトボードであった。1日の流れの見通しを持ったり、今何に取り組んでいるのかを理解したりするためのものであるが、朝の会が終わり、次の活動に移る前に教師は園児たちに「朝の会はもう終わったので、これ（「朝の会」と書かれたマグネット）は取ってもいいですか？」と子どもたちに尋ねていた。また、絵本を読む場面では2冊の絵本を用意し「どっちを読んだらいいですか？」と園児に意見を求めた。教師がすべてをコントロールして進めていくのではなく、子どもたちに考え、意見を述べ、決断する場を与える声かけが随所に見られた。

教師の発話には、常に園児が理解できるための表現の工夫がなされており、そのような指導者の発話は育てたい園児の姿、学級の姿という明確な目標意識に基づいている。また、それを可能にしているのが、園児ひとりひとりに対する丁寧な見取りであると感じた。終わりの会で子どもたちが今日あったことを発表する場面において、教師は必ず園児の発言に対して「先生見てただけだね…」と子どもが見たり、聞いたり、感じたりしたことをバックアップし、さらに詳細に伝える情報を持っていた。これは常に一人一人の子どもたちをよく観察し、成長や努力を見逃さない指導者の姿勢が可能にしているものである。「年少者への語りかけ」はできるだけ具体的な表現を用いて、表情豊かに行うといったスキルとして身につけることができることもあるが、その語りを真に園児たちが共感をもって受け止めるためには子ども理解が欠かせないことを本観察を通して学ぶことができた。養成課程で学ぶ学生に対しては、まずはスキル面を学び、実習やインターンシップ、そして現場での指導経験とともにその語りを進化させていくことが必要と考える。（松宮奈賀子*）

9. 道徳性の形成と模倣対象—私立子ども園—

2019年12月16日に東広島シュタイナーこども園さくらで観察を行った。まず、本園は観察者に作業課題を与えることで、観察者も保育環境の一部となるように配慮している。今回与えられた作業課題は木片にやすりがけをして積木に仕上げることであり、観察者は幼児たちの発表会向け創作活動中にこの作業を続けた。自らの創作活動を終わらせた幼児のうち2名が観察者の作業に気づき無言で眺めていたが、やがて観察者に言葉をかけてきた。うち1名は、完成した積木にも手を触れて強い関心を示し、保育者の許可を得て観察者ととも積木作りに加わった。ここで幼児は、観察者からの言葉による能動的な働きかけがなかったにも関わらず、自らの感覚を通じて作業とその成果物に関わりと持とうとし、さらに作業への参加意欲を獲得していた。保育者・観察者を含む大人自身が幼児の模倣対象としての保育環境を構成することで、幼稚園教育要領における環境領域の「周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもって関わ」（文部科学省、2018b）ることを支援している。

次に、本園では歌やお遊戯などの集団活動を必ず異年齢集団で行う。観察時には、入園して日の浅い3歳のA児が歌を覚えておらず皆についていけないため、不安で泣きじゃくる場面が数回見られたが、そのたびに保育者1名がA児に寄り添い安心させようとしていた。それらの活動終了後には、年長の幼児たちがA児に積極的に寄り添い、保育者の模倣による

言葉かけなどを行うほか、幼児たち自身の発想で A 児の好む遊びなどへの参加を促していた。異年齢交流を通じて、年長児の「道徳性・規範意識の芽生え」として人間関係領域における「友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動する」（文部科学省，2018b）具体的な姿が確認できる。「人に対する信頼感や思いやりの気持ちは、葛藤やつまずきをも体験し、それらを乗り越えることにより次第に芽生えてくる」（文部科学省，2018b）ということの経験を、年長児から年少児へと受け継いでいくことでもあるとすれば、保育者などの大人のみならず幼児たち同士が道徳性形成のうえで模倣対象となっていると考えられる。（山内規嗣*）

IV 研究の成果と今後の課題

各報告では、接続の視点や教育の原点が幼児期にあることが指摘されていた。学生に幼小連携・接続の視点を育てていくためには、小学校教員養成の担当者も幼児期の教育を理解していくことが鍵となる。次年度も継続研究を進めていく。

（木村博一*・永田忠道*・池田吏志*・渡邊 巧*）

付記

本研究は、東広島シュタイナーこども園さくら・園長の岩崎寛美先生、広島市立瀬野幼稚園・園長の坂本玲子先生、広島大学附属三原幼稚園・副園長の野々村陽子先生を始めとして教職員の皆様のご協力によって実施いたしました。この場を借りて御礼申し上げます。

引用文献

- 尾崎康子（1996）「幼児期に置ける筆記具把持の発達的变化」日本教育心理学会『教育心理学研究』44, 463-469.
- 鯨岡峻（2005）『エピソード記述入門』東京大学出版会.
- 児玉真樹子（2015）「キャリアレジリエンスの構成概念の検討と測定尺度の開発」日本心理学会『心理学研究』86, 150-159.
- 児玉真樹子（2019）「学生のキャリアレジリエンスと親の養育態度の関連」日本教育心理学会『日本教育心理学会第61回総会発表論文集』.
- 進藤将敏（2013）「幼児における描画発達研究の概観と展望」東北大学大学院教育学研究科『東北大学大学院教育学研究科研究年報』62, 217-234.
- 広島大学附属三原学校園（2019a）『令和元年度第22回幼小中一貫教育研究会』.
- 広島大学附属三原学校園（2019b）『令和元年度第22回幼小中一貫教育研究会 指導案集』.
- 文部科学省（2018a）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 図画工作編』日本文教出版.
- 文部科学省（2018b）『幼稚園教育要領解説』フレーベル館.
- Eisner, E.W. (1997) The promises and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher*, 26(6), 4-10.
- Masten, A., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Vygotsky, L.S. (1994). The Problem of the environment. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp.338-354). Oxford: Blackwell Press.