

幼児一人一人の「自分なりの表現」を大切にする保育の探究

中村 崇・笥 寿実子・小泉美緒・西村 竜哉

群馬大学教育実践研究 別刷

第34号 177～185頁 2017

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター

幼児一人一人の「自分なりの表現」を大切にする保育の探究

中村 崇¹⁾・笈 寿実子²⁾・小泉 美緒¹⁾・西村 竜哉¹⁾

1) 群馬大学教育学部附属幼稚園

2) 高崎市立城南小学校

Research of the child care to cherish “representation of my own” of the each kindergarten children

Takashi NAKAMURA¹⁾・Sumiko KAKEHI²⁾
Mio KOIZUMI¹⁾・Tatsuya NISHIMURA¹⁾

1) Attached Kindergarten, Faculty of Education, Gunma University

2) Takasaki Municipal Jonan Elementary School

キーワード：幼児，自分なりの表現，教師の役割

Keywords : kindergarten children, representation of my own, role of teacher

(2016年10月31日受理)

1 緒言

1.1 研究主題設定の経緯と理由

群馬大学教育学部附属幼稚園（以降、本園）では、平成24年度からの3年間、「友達とかかわる力をはぐくむ保育」を主題に掲げ、研究を推進してきた。1・2年次では、かかわる力の土台としての主体性が重要であり、自分自身に自信をもつことが、かかわる力に繋がるだろうということが明らかになった。しかし、次のような疑問も生じた。それは、友達とかかわっている全ての幼児が主体的で自信をもっているのだろうか、自ら働きかけなくても友達とかかわっている幼児の存在はどう説明すればよいのだろうか、ということである。そこで3年次には、かかわる力は「感じる」と深く繋がっている、全ての幼児は「感じる」ことを資質としてもっている、という視座に立って研究を進めた。一見友達とかかわっているようには見えない事例から、幼児の「感じている」姿を見出し考察した。その結果、これまで見えなかった幼児のかかわる

うとする姿を教師がとらえられるようになった。さらに幼児は、「感じた」ことを様々な方法で表現していることも明らかになった。その主たる根拠になったものが、次の事例¹⁾である。

【事例1】「わたし やってない」

(5歳児 10月)

1-A児を含め4人の幼児が、砂場で山をつくっている。1-A児以外の3人は室内でのごっこ遊びが続いていたため園庭で遊ぶ姿は久しぶりだった。そこで、担任は「今日は4人で山づくり？」と声を掛けた。すると、3人は目を合わせて微笑んだが、1-A児は「わたし、やってない」と言う。「えっ、1-A児ちゃんは仲間じゃないの?」、「わたし、やってない」、「そうなんだ」ということで、様子を見てみると、1-A児は他の幼児が掘った場所に砂を戻して平らにしている。確かに山に砂は掛けてはいない。担任は一歩下がって幼児の声が届くところで見守った。その後、砂を山に2回ほど掛けた場面をとらえて、「1-A児ちゃんも交ざったんだ」と声を掛けた。「交ざってない」、「でも今、山をつくってたよね」、「……」。

その後も4人での山づくりは続いた。

1-A児は友達の遊ぶ様子をよく見ていて、明確な

意思表示をしないまま遊びに交ざるが、友達からは拒否されない。1-A児独特の表現方法で自分を出しながら過ごしていると考えられる。幼児は言葉での直接的な表現だけでなく、動作や表情などあらゆる方法で表現しているのだろう。幼児同士はそれらを感じ取り、様々な繋がり方をしていると推察される。しかし、「かかわる力」に主眼を置いた研究では、幼児一人一人の様々な方法での表現について深く追究することはできなかった。この様々な方法での自己表現に内在する本質的な意味に目を向けることで、幼児理解が深化し、幼児の自分を表そうとする心情や意欲をはぐくむ指導が明らかになるのではないかと考えた。

また、教育的動向に目を向けると、今日的課題としての自己表現に係る問題は、徳育、キャリア教育との関連において、自己肯定感の育成と共に語られる傾向にあるようだ。「子どもの徳育の充実に向けた在り方について（報告）」²⁾では、乳幼児期における子どもの発達において重視すべき課題の一つとして、「十分な自己の発揮と他者の受容による自己肯定感の獲得」を挙げている。また、中央教育審議会答申「今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」³⁾では、「幼児期の教育で、集団の生活の中で幼児が自己を発揮し、教師や他の幼児に認められる体験をし、自信をもって行動できるようにすることが重要である」と言っている。

そこで、本園の教育課題であり今日的課題でもある自己表現に着目して研究を推進することが、保育の質の向上と社会貢献に繋がると判断し、本研究主題を設定した。

1. 2 研究目的

- (1) 幼児の自分を表そうとする心情や意欲をはぐくむ教師の援助や環境の構成の在り方を追究する。

1. 3 研究方法

- (1) めざす幼児の姿を設定する。
- (2) 幼児一人一人の「自分なりの表現」に着目した実践事例を基に、保育カンファレンスを行う。
- (3) 幼児の「自分なりの表現」に関する徴表を明らかにすると共に、そこに内在する本質的な意味と教師の役割について考察する。

2 研究内容

2. 1 研究デザイン

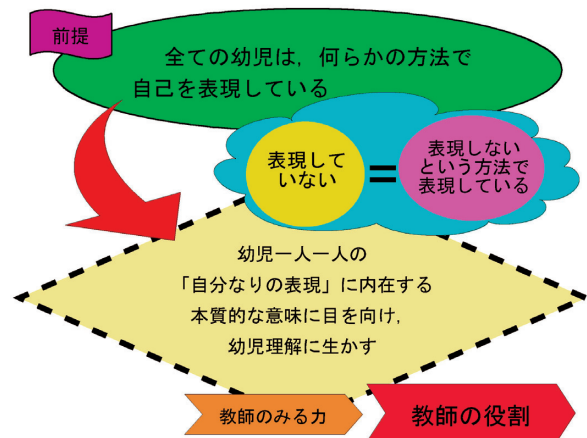


図-1 研究デザイン図

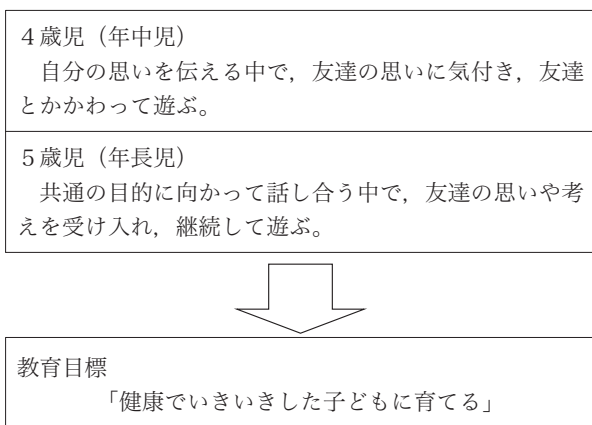
本研究では、図-1にあるように、「全ての幼児は、何らかの方法で自己を表現している」という前提で考察を進めていくことにする。極端なことを言えば、「表現していない」幼児がいたとすれば、それは「表現しないという方法で表現をしている」ととらえるのである。そのような視座に立って、一見自分を表現していないように見えるが、幼児なりに自己を表現している可能性がある事例をとり考察していく。すなわち、幼児一人一人の「自分なりの表現」に内在する本質的な意味に目を向け、幼児理解をするものである。これは現象学的な見地から幼児の姿をとらえ、めざす姿に向かって幼児を支え援助していく教師の役割を探っていくものになるかと考えている。そこで次の項では、めざす幼児の姿を明確にする。

2. 2 めざす幼児の姿

本研究でめざす幼児の姿を本園の教育目標や各学年重点目標を踏まえ、「自分を表そうとする心情や意欲」に繋がるよう、学年ごとに3月（学年末）の姿として設定した。そして、この姿の実現をめざすことを通して、教育目標の「健康でいきいきした子ども」に向かっ

3歳児（年少児）

友達の真似をしたり刺激を受けたりしながら、自分のしたいことをして遊ぶ。



2. 3 幼児の「自分なりの表現」に関する徴表

幼児一人一人の「自分なりの表現」に着目するために、一見自己を発揮していない・自己を表現していないように見えるが、その幼児なりに表現している可能性を感じ取れる場面を事例として記述した。すなわち、本研究で言う「自分なりの表現」とは、一見すると自分を出していないと思われる幼児の「見えな」表現のことを指す。このような視点で記述した事例を基に、保育カンファレンスを行った。その過程で、幼児の「自分なりの表現」に関する徴表、すなわち「見る・真似る」「他者からの気づきを待つ」「本心ではない言葉」という3点を図-2のように見出した。また、「自分なりの表現」をしている幼児が、「めざす幼児の姿」に向かっていく過程で必要な教師の援助や環境の構成など、教師の役割についても考察を行った。そこで次に、

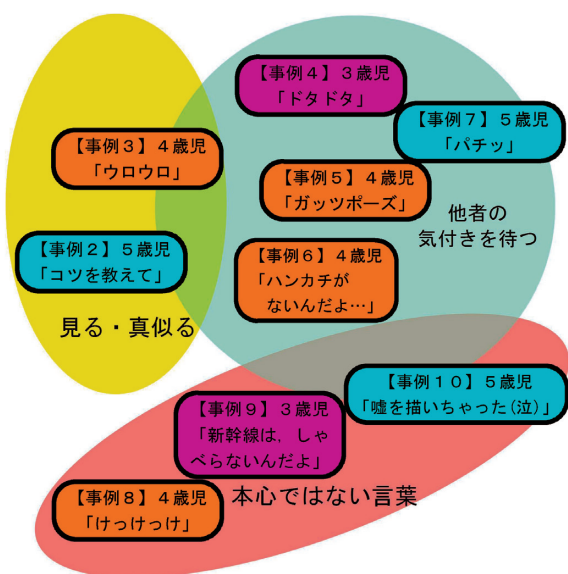


図-2 幼児の「自分なりの表現」に関する徴表と根拠となった事例

見出された各徴表と関連する教師の役割について述べていく。

2. 3. 1 見る・真似る

本項では、「自分なりの表現」をする幼児の姿から「見る・真似る」という徴表を見出すに至った事例を挙げ、めざす幼児の姿に向かう過程の幼児理解や教師の役割について考察していく。

【事例2】「コツを教えて」

(5 歳児 6 月)

2-B 児はフラフープを回している。2-A 児はフラフープを持って2-B 児が回すのを見て、立ったり座ったり腰にフラフープを持っていたりしている。担任は2-B 児に「コツを教えて」と言い、2-B 児は足を前後に開き膝を曲げ伸ばす様子を見せる。担任は、真似をしながら「膝を動かすんだね。2-A 児は、それを真似してやっている。数回で落とすものの、何回もチャレンジしている。2-A 児が、5~6 回、回したところで、担任は「あっ、2-A 児ちゃん、回ってる」と言った。

2-A 児の行動から、「フラフープを回したい」という思いの表れであると教師は読み取った。しかし、教師は直接かかわっているわけではない。他の幼児にかかわることで、2-A 児が「見る」行為を通してコツに着目し、自ら「真似る」という行動に至る状況を生成した間接的な援助である。

【事例3】「ウロウロ」

(4 歳児 6 月)

3-A 児は、滑り台の周りをウロウロしながら遊んでいる幼児たちの様子を見ている。3-B 児・3-C 児は裸足になって滑り台で遊んでいる。その後、3-B 児・3-C 児が滑り台の下に来て、座りながら靴下を履こうとしている。すると、3-A 児は二人の横に座り靴と靴下を脱ぎ始めた。3-C 児は、それに気が付き、3-A 児「3-A 児ちゃんもやるの？」3-A 児「うん」3-C 児「じゃあ、私もまだやる」と言って、3人でごぞを使い滑り台で遊び始めた。

3-A 児は、3-B 児・3-C 児の様子をじっくり見て、その後二人と同じ行動をしていた。3-A 児は、「友達に気付いてほしい」「受け入れてもらいたい」という気持ちから、二人の行動を真似たのではないだろうか。結果的に、3-C 児が3-A 児の行動に気付いたので遊びに加わられた。3-A 児が「めざす幼児の姿」に向かうには、次のような援助が考えられる。3-C 児の気づきがなければ遊びに入れなかったかもしれな

いということについて、3-A児が感じ取るような状況を、教師が意図的に生成するということである。

【事例3】は、「見る・真似る」という徴表だけではなく、特に「真似る」が、次項で取り上げる「他者からの気付きを待つ」に繋がっていることが読み取れる事例である。

本項で取り上げた「見る・真似る」という徴表が幼児の姿に見られるとき、教師はどのような援助や環境の構成を意識しながら、幼児を「めざす姿」へと支えていけばよいのだろうか。【事例2】【事例3】を考察して得られた知見は次の通りである。「見る」とは、対象に対する興味・関心を示す表現であるにとらえ、幼児の思いを受け止めたり、思いに寄り添いながら見守ったりする。そして、「真似る」状況を生成することも必要になるだろう。なぜなら、「真似る」ことは、自らの身体を通して興味・関心ある対象に近づく表現であり、「自分なりの表現」をする幼児に見られた徴表の「他者からの気付きを待つ」姿に繋がるからである。

2. 3. 2 他者からの気付きを待つ

本項では、「自分なりの表現」をする幼児の姿から「他者からの気付きを待つ」という徴表を見出すに至った事例を挙げ、めざす幼児の姿に向かう過程の幼児理解や教師の役割について考察していく。

【事例4】「ドタドタ」

(3歳児 9月)

4-A児は、4-B児が積み木を長くつなげてつくった電車の上に何も言わずに積み木を載せ始めた。4-B児は「やめて」と怒った。4-A児は何も言わず、困ったような表情をしてサッとその場からいなくなった。しばらくすると4-A児は4-B児の周りをドタドタ走り始める。4-B児が「もう、邪魔しないで」と言った。担任が「入れてって言うてみたら？」と声を掛けると、4-A児はまた何も言わずに、走ってその場からいなくなってしまった。その後、担任が4-B児と話しているところに、4-A児が小走りに来て、「にやっ」といたずらそうな顔をしながら、担任にドンとぶつかった。担任が「急にぶつかったら痛いよ」と伝えると、4-A児は走って行ってしまった。

4-A児は、何も喋らなかったが、行動で自分の気持ちを表していた。ドタドタ走ったり、ドンとぶつかったりすることで、4-B児や教師の注意を引こうとしたのだろう。教師は、4-A児が4-B児に「やめて」と言われ、サツといなくなったときにかかわることが

できたら、4-A児の気持ちに寄り添い、理解することに繋がったかもしれない。これは、幼児を見守りつつ、教師が動くときのタイミングの見極めが大切であることを示唆している。

【事例5】「ガッツポーズ」

(4歳児 6月)

5-A児が、ボールを持っている。近くでは、年長児と年中児、年長担任が、サッカーをしている。5-A児は、持っていたボールを地面に置いて蹴った。転がるボールの先に誰かがいるわけではない。5-A児は、すぐに追いかけるわけでもない。転がってきたボールに気付いた他の幼児が蹴り返す。すると5-A児はまた蹴る。年長担任に向かって蹴ることもあり、蹴り返してもらおうと嬉しそうな表情をした。

そのうちに、ボールが遠くへ転がってしまうが、取りに行く様子が見られないので、担任は「ボールはもう使わないの？」と声を掛ける。5-A児は「……(笑っているが何も言わない)」。担任は「じゃあ、私がサッカーしよう」とボールに向かって走り出すと、5-A児も笑いながらボールに向かう。先にボールに追いついた担任が、5-A児にボールを蹴る。受け取った5-A児も蹴る。担任は、自分のところに蹴り返してくるだろうと思っていたが、そうではなく、年長児たちがサッカーをしている方向へと蹴った。蹴られたボールはサッカーをしている幼児が蹴ってくれるが、5-A児に返してくれる幼児もいれば、5-A児がいない方向へ蹴る幼児もいる。邪魔なのだろう。しかし、5-A児は気にする様子もなく、年長児たちがサッカーをしている場所で蹴り続ける。そのうちに、年長児の一人が5-A児のボールをゴールにシュートした。すると、5-A児もゴールに向かって蹴るようになり、ゴールが決まると嬉しそうな表情でガッツポーズをして喜んでた。

【事例5】の5-A児の姿、すなわちサッカーをしている幼児に向かってボールを蹴るという行為に内在する意味を保育カンファレスで探った。そして5-A児は、サッカーに誘われるのを待っていた可能性があるということが推測された。サッカーをしている幼児や教師に、サッカーを一緒にしたい気持ちを気付いてほしかったのかもしれない。実際に保育している場面では気付きにくいことだが、事実を記述し、複数の教師の視点で考察していくと一人では気付かなかった点に着目することができた。

5-A児が上述のような心情だったとすると、これから5-A児に経験させたいことはまず、「誘われる」ということだろう。そのためには、他者から「存在を認めてもらう」ような状況をつくる必要があるだろう。例えば、教師が5-A児と同じような動きをすること

により、周囲にいる幼児が5-A児のしていることに気付く可能性があるだろう。

決めつけることなく、様々な可能性を考える教師の姿勢が重要だろう。

【事例6】「ハンカチがないんだよ……」

(4歳児 11月)

焼き芋の日、幼児が芋を焼いている場所の周りに集まり始める。各学級ごとに、ごぎが敷いてある。6-A児も集まってきて靴を脱いで上がった。少し経つと、ごぎが敷いていない土の上を靴下のまま行ったり来たりして飛び跳ねていた。周囲に座っている幼児がいるので、担任は「みんないるからね。みんな座っているよ」と声を掛けた。

しばらくして、ほぼ全員ごぎに座ったように思えたので、幼児の人数を数え始めた。数えていると近くにいた年長担任が滑り台を指さした。見ると、6-A児が滑り台の下に置いてあった輪を数本持ち、滑り台に上がるはしごの丸太に一つずつきれいに掛けていた。さきほどまで座っていたと思っていたのに、一体何をしているのだろうか。集まってはみたが、なかなか始まらないので待ちきれずにつまらなくなり、目に付いたもので遊び始めたのだろうか。いろいろ考えたが、すぐには焼き芋を食べ始めるわけはなかったの、様子を見ていた。輪を掛けたはしごは、美術作品のようにとってもきれいだった。全部掛け終わったころ、担任は6-A児の近くに行き、そつと「そろそろ食べるよ。集まろう。でも、輪を掛けたままだと、この後使う人が困ってしまうんじゃない？片付けてから行かない？」と声を掛け促した。すると、言葉での返事はなかったが、わかったような表情をして、掛けた輪の一つずつ外し、元に戻した。終わると6-A児は、「(焼き芋を包む)ハンカチがないんだよ……」と、ぼつりと言った。

6-A児は最初に集まったとき、周囲の幼児はハンカチを持っているが、自分は持っていないことに気付いたのだろう。しかし、自分から困っていることを素直に伝えることができなかった。そこで、集団から離れ、別のことをしながらどうしようか考えていたのではないか。一見すると、ただ勝手に振る舞っているように見える行動の中に、自分の気持ちを調整する要素があるかもしれない。【事例6】の6-A児は、他の幼児がしないことをすれば、大人がかかわってくれると思ひ、振る舞っているとも考えられる。

6-A児は、集団で活動するときにも自分の思いを優先して一人で行動する姿が多く見られる。6-A児のような幼児については、行動を起こす前は何をしていてどのような様子だったのか、また周囲の状況や他の幼児との関係性等も照らし合わせて内面の理解を図りたいものである。表面的な姿だけで判断することは避けるようにする。幼児がとる行動の内にある思いを

【事例7】「パチッ」

(5歳児 9月)

担任の誕生日に、「おめでとう」と言ったり、プレゼントをつくってくれたりする幼児がいる中、7-A児は、夏休み中につくることが得意になったパッチンカメラで、担任の写真を数枚撮っていた。

7-A児は、パッチンカメラを手に担任に近付いてきて、「パチッ」と一枚写真を撮る。その後もカメラを構えていて、担任が7-A児の方を見ると「パチッ」とまた写真を撮る。「先生」と呼んで、また一枚「パチッ」。しかし、それ以外のことは言わない。頬がつるつる光っていて、嬉しそうな表情である。数枚撮ると、園庭に出て行った。

昼食後、幼児たちは担任(私)の誕生会を開いてくれた。

降園準備が整った幼児に担任(私)は、語りかけた。「今日は、誕生会をしてくれてありがとう」「朝から『おめでとう』と言ってくれたり、」このように言うと、「僕が言った」「私が言った」という表情で手を挙げる幼児がいる。「プレゼントをもらったり、」と言うと、プレゼントをつくったり絵を描いたりして渡してくれた幼児が嬉しそうに手を挙げる。「たくさん写真を撮ってくれたり、」と言うと、7-A児はすぐに手を挙げた。

「みんな、ありがとうね」

パッチンカメラは、7-A児の自信の象徴だろう。7-A児は、得意なこと・自信があること(パッチンカメラをつくること)を通して自分の思いを表現していた。その表現は、言葉では表さない方法だった。言い換えれば、教師の気付きを待つことでもある。しかし教師は、実際に7-A児がパッチンカメラで担任を撮影しているときは、言葉を掛けることはしなかった。なぜなら、7-A児のカメラを通して表現している思いを受け取るのは、被写体に徹することだと思えたからだ。また、遊びを壊すような発言になりかねないと判断したからである。そして教師は、時間をおいて7-A児の思いを受け取ったことを工夫して伝えるという意図的な援助を行った。

本項で取り上げた「他者からの気付きを待つ」という徴表が幼児の姿に見られるとき、教師はどのような援助や環境の構成を意識しながら、幼児を「めざす姿」へと支えていけばよいのだろうか。【事例4】～【事例7】を考察して得られた知見は次の通りである。「他者からの気付きを待つ」とは、他者の真似をしたり、近くにいたり、邪魔をしたりして、人にかかわりたい、

遊びに参加したい、自分の思いを伝えたいという思いを表現しているととらえる。周囲の幼児が気付かないときには、教師は「気付く人」になり、幼児の伝えたい思いを受け取ったことを伝えていく。また、他の幼児が気付いて思いが伝わり、したいことが実現に向かったときなどは、気付いた幼児を認め、間接的に誰も気付かなかったときの状況を想起させるような援助を行う。そのようにして、主体的な自己表現の涵養を図っていく援助が考えられる。

2. 3. 3 本心ではない言葉

本項では、「自分なりの表現」をする幼児の姿から「本心ではない言葉」という徴表を見出すに至った事例を挙げ、めざす幼児の姿に向かう過程の幼児理解や教師の役割について考察していく。

【事例8】「けっけっけ」

(4歳児 11月)

8-A児は、ウサギ(しろちゃん)を外に出すため、木の椅子やベンチで囲いをつくっていた。後から、8-B児も来て、一緒に囲いを完成させた。8-A児は、副担任に「できた」と言い、完成した囲いを見せた。しかし、隙間がたくさん空いていたため、副担任は「ここから逃げないかな」と声を掛けた。8-A児は、ウサギが逃げないように、副担任と一緒に考えながら工夫してつくり直した。

8-A児・8-B児は、ウサギが過ごしやすいように考え、囲いの中に椅子や板、エサ、水を置いた。その後、他の年中児や囲いの外から見ていた年長児が、たくさん中へ入って来た。すると、8-A児は身を引き、囲いの外からウサギの様子を中指をしゃぶりながら、しばらくぼうつと見ていた。突然、8-A児が「けっけっけ」と顔をくしゃくしゃにして笑った。担任は、8-A児が突然笑ったので、「どうしたの?」と声を掛けた。8-A児は、「やっと気に入ったんだって」と笑顔で応えた。担任は、「しろちゃんが気に入ってくれてよかったね」と言い、8-A児も「うん」と頷く。そして担任が「8-A児ちゃんは、しろちゃんを触らなくていいの?」と聞くと、8-A児は「うへん……」と首を傾げ悩んだ様子だったが、「みんなが喜ぶからうれしい」と笑顔で応えた。

8-A児は、ウサギの様子を近くで見守りながら、ウサギにあげる砂の料理をつくり始めた。少し経ち、年長児がいなくなると、8-B児や、後から加わった年中児と共に、囲いを広げたり、ウサギにエサをあげたり、抱っこしたりしていた。

担任は保育カンファレンスをするまでは、8-A児が「けっけっけ」と笑った理由は、「みんなが喜ぶからうれしい」という言葉までも含めて解釈していた。しかし、考察を進めていくうちに、次のような解釈に至っ

た。8-A児は、以前にもウサギを外へ出すための囲いをつくったり、ニンジンの皮やキャベツを持ってきいたりしていたので、ウサギに感情移入し、「けっけっけ」と笑ったのではないだろうか。その後の「みんなが喜ぶからうれしい」という言葉は、教師に向けた言葉であり、本当はウサギに触りたいが、年長児がいるので触れなかったのだろう。この言葉は、教師に触りに行くことができないことを納得してもらうために、出たのではないだろうか。

教師は幼児の言葉だけで判断せず、幼児の表情や行動、周囲の状況に目を向け、幼児理解に努める必要があるだろう。

【事例9】「新幹線は、しゃべらないんだよ」

(3歳児 11月)

9-A児と9-B児は、それぞれが段ボールに入って新幹線になっていた。9-A児が9-B児に向かって「衝突」と言って、にこにこしながら楽しそうにぶつかった。9-B児は初めのうちは押し返していた。副担任は「9-B児くん頑張れー」と声を掛けた。9-B児なりに一生懸命押し返そうとはしていたが、押し返せない。9-A児が、9-B児の服の襟を掴んで押し始めた。9-B児の表情がだんだんと曇っていく。担任が「あれ? やりすぎじゃない?」と声を掛けても、引っ張ったり押ししたりを続け、滑り台のところまで押し続けた。9-B児が滑り台に押しつけられて止まったので、9-A児は押すのをやめた。9-B児は、静かに涙を流していた。担任が「9-B児くん、こんな悲しそうな顔をして泣いているよ」と言うと、9-A児はそのまま何も言わず立っている。その様子を見ていた9-C児が心配そうに寄ってきた。9-C児が「電車で、どすこいしてたから、嫌だったんだよ」と言った。担任が9-B児に「それが嫌だったの?」と聞くと、泣きながら頷いた。9-A児は、その場から去ろうとしたが、9-C児が手を広げて立ちふさがった。担任が「あれ? 9-B児くんが泣いているのに行っちゃうの?」と聞くと、戻ってきて「新幹線はしゃべらないんだよ」と言い、再び去ろうとした。近くにいた9-D児が、「もう! 僕は、嫌だな」と言った。しばらく黙っていた9-A児は「じゃあ……」と言うと、またしばらく黙った後に「ごめんね」と言った。すぐに、9-B児は「いいよ」と頷いた。

9-B児なりに、一生懸命に押し返す姿を見て、教師は無意識のうちに9-B児の立場になっていた。9-A児は、「いつも友達としていることをしただけなのに」と思っていたのかもしれない。誰も自分の思いを分かってくれる人がいないので、「新幹線は、しゃべらないんだよ」と言ったのだろう。教師は、両者の立場になり、目の前で起こっている事柄を理解する必要があった。そして、「新幹線は、しゃべらないんだよ」の

言葉の内にある意味を読み取り、9-A児の思いを受容することも必要だったのだろう。多様な立場で遊びをとらえることは、羅生門的アプローチ⁴⁾とも言える保育技術であり、幼稚園教育としての評価の在り方を考える上で重要な事柄と言えるだろう。

【事例10】「嘘を描いちゃった(泣)」

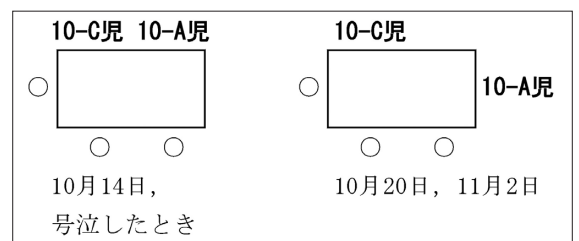
(5歳児 10~11月)

10月14日、10-A児は、遠足の絵を描いている途中で突然号泣した。理由を尋ねると「嘘を描いちゃった」と言う。帽子を被っているドングリはなかったのに描いてしまったと。

10月20日、遠足の絵の続きをすることになったが、描こうとしない。「絵を描くのは嫌いな」と言う。その後、10-A児は、好きだった絵を描こうとしなくなった。家庭でも、絵に対する拒否反応や登園を渋るような言動が見られると、保護者から相談があった。

10月23日、担任は大きな紙を準備した。10-A児は絵を描くことは好きはずだから、今まで通り、楽しく絵を描いてほしいとの思いが背景にある。準備した大きな紙に、担任は数人の幼児と一緒に絵を描き始めた。他の幼児も興味を示し、自分たちにも同じ紙がほしいと言って紙をもらい、描き始める。10-A児は、10-B児に促されながら一緒に紙をもらい、キャラクターの絵を描きはじめた。周りにいる幼児たちは、10-A児の絵を見て「かわいい」と言ったり、「次は〇〇描いて」と言ったりしていた。

11月2日、クロッカスの球根を植える植木鉢に絵を描こうと、全体活動で提案をした。しかし、10-A児は描こうとしない。時々、植木鉢を手にとって裏側を見てはいるが表情は冴えない。担任は、他児にかかわりながら様子を見守り、積極的にはかかわらないようにしていた。すると10-C児が、「先生、10-A児ちゃんは、また描かないよ」と言う。10-C児は、10-A児が悩んでいる(困っている)ような状況が、察知できないのだろうか、何か感じないのだろうか、と担任が考えながら10-A児と10-C児を見ていると、二人の座席の位置関係に目がいった。10-A児が号泣したときと、その後の座席の位置の違いに気付いた。もしかすると、「嘘を描いている」と思ったのは10-A児ではなくて、10-C児だったのではないか。そして、10-C児の思い込み(帽子を被っているドングリはなかった)を10-A児に伝えたのではないか。



11月4日、2日に欠席した10-B児の植木鉢と一緒に10-A児の鉢をローテーブルに置いておいた。二人は

触れ合うくらい近くに座って、絵を描き始めた。明るい表情で、いろいろなことを話しながら絵を描く姿が見られた。

事実を目を向けると【事例10】では、10-A児と10-C児の座席の位置関係に着目することができた。10-C児の醸し出す雰囲気を加味し、10-A児の内面を推しはかると、座る位置の意味を考察することができた。絵を描くことが好きな10-A児の「嘘を描いちゃった」「絵を描くのは嫌いな」という発言は、本心ではなかったととらえられるだろう。教師の10-A児に対する思い(課題・願い)や10-A児の発言を基に理由や原因を探っていたことを一端止めて、実際に目の前で生じている事柄をよく見て考えていくことの大切さに気付いた事例である。

本項で取り上げた「本心ではない言葉」という徴表が幼児の姿に見られるとき、教師はどのような援助や環境の構成を意識しながら、幼児を「めざす姿」へと支えていけばよいのだろうか。【事例8】～【事例10】を考察して得られた知見は次の通りである。「本心ではない言葉」とは、幼児が相手の思いや自分の置かれた状況、自己の保身等を無自覚的に考慮して、伝えたい思いとは違う言葉を発する行為を通して自分の思いを表現しているのととらえる。このような幼児の内面を理解するには、表情、行動、周囲の状況等を重要なファクターとして認識する。言い換えれば、幼児が発する言葉のみに、その要因を求めないことである。そのためにも、教師自身の思い込みを消し、目の前の事象に目を向けることが必要になってくるだろう。

3 成果と課題

3.1 成果

- (1) 幼児の「自分なりの表現」に関する徴表、「見る・真似る」、「他者の気付きを待つ」、「本心ではない言葉」の3点を見出した。
- (2) 一つの事実を多様な視点で見ることの有用性を確認した。
- (3) 「見る・真似る」という表現方法で自分の思いを表している幼児が、めざす幼児の姿へ向かう過程を支える教師の役割を次のようにまとめた。
 - ① 「見る」という行為は、対象に対する興味・関心を示す表現であるととらえ、幼児の思いを受

け止めたり、思いに寄り添いながら見守ったりする。

- ②「真似る」という行為は、自らの身体を通して興味・関心ある対象に近づく表現であるととらえる。
 - ③「真似る」という行為は、「自分なりの表現」をする幼児に見られた徴表の一つである「他者からの気付きを待つ」姿に繋がると考えられる。そこで、「見る」姿が見られたら、幼児の経験や発達の状況を考慮して、「真似る」状況を生成することも援助の一つとして考えられる。
- (4)「他者の気付きを待つ」という表現方法で自分の思いを表している幼児が、めざす幼児の姿へ向かう過程を支える教師の役割を次のようにまとめた。
- ①他者の真似をしたり、近くにいたり、邪魔をしたりして、自分の思いを伝えたい、人にかかわりたい、遊びに参加したいという思いを表現しているのととらえる。
 - ②周囲の幼児が気付かないときには、教師は「気付く人」になり、周囲の幼児の気付きを促したり、幼児の伝えたい思いを受け取ったことを伝えたりしていく。
 - ③他の幼児が気付いて思いが伝わり、したいことが実現に向かったときなどは、気付いた幼児を認め、間接的に誰も気付かなかったときの状況を想起させるような援助を行い、主体的な自己表現の涵養を図る。
- (5)「本心ではない言葉」という表現方法で自分の思いを表している幼児が、めざす幼児の姿へ向かう過程を支える教師の役割を次のようにまとめた。
- ①幼児が、相手の思いや自分の置かれた状況、自己の保身等を無自覚的に考慮して、伝えたい思いとは違う言葉を発する行為が、自分の思いを表現していることととらえる。
 - ②幼児の表情・行動、周囲の状況等が、幼児理解をする際の重要なファクターになると認識する。
 - ③幼児が発する言葉のみを真実ととらえない。教師自身の思い込みを消し、目の前の事象に目を向ける。
 - ④一人一人の幼児の立場に立って、一つの事実を解釈する。

3. 2 課題

本研究では、「全ての幼児は、何らかの方法で自己を表現している」という視座に立ち、考察を進めてきた。しかし、扱った事例が僅少であるため、今後も継続的に事例をとることでより多くの幼児の姿から考察を進めていこうと考えている。

また、自己表現について今日的な課題を語る際に、関連的に引かれるのが、自己肯定感であった。そこで、幼児一人一人の「自分なりの表現」を大切にするためには、幼児にとっての自己肯定感とは何か、幼児が自己肯定感を獲得する過程はどのようなものであるのか、またその過程を共に生きる教師の役割とはいかなるものか等についても、今後は明らかにしていきたい。最後に、基本的なことであるが、大事にしたいと考える課題を挙げる。それは、教育の「ねらい」はぶれてはいけない、ということである。内田⁵⁾は、教育の目的は子どもが「幸福な人生を送ること」⁶⁾だと言っている。幸福とは、物的に満たされていることに限らないのは明白なことである。幼児の「幸福な人生」を第一に考え教育を行うという「ねらい」は決してぶれてはいけない。真に幼児に向き合うことが、本園の教育に通底する基本スタンスであることを再確認して、多様な視点で幼児の姿をとらえて保育をし、実践研究を推進していきたい。

謝辞

本研究をまとめるにあたり、ご指導ご助言をいただきました群馬大学教育学部附属幼稚園の林 耕史園長はじめ教職員の皆様に深く感謝申し上げます。

追記

本論文は、平成27年度群馬大学教育学部附属幼稚園研究紀要の一部を修正加筆したものである。

注 記

- 1)【事例1】は、平成26年度群馬大学教育学部附属幼稚園研究紀要に掲載された中島朋子教諭による事例の一部である。
- 2) 文部科学省(2009)「子どもの徳育の充実に向けた在り方について(報告)」
- 3) 中央教育審議会答申(2011)「今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」
- 4) 羅生門的アプローチとは、文部省とOECDの教育研究革新センター(CERI)との共催による「カリキュラム開発に関する

国際セミナー」(1974年に東京で開催)において、アトキン (Atkin, J. M.) がカリキュラムと授業、さらには評価にかかわる典型的なモデルとして「工学的アプローチ」と共に提案したものである。子どもたちの能動的で多面的な学習活動を展開するために、一般的な目標のもとに創造的で「即興を重視する」授業が展開される。そして、そこで実施される評価論は、「目標にとらわれない評価」である。子どもと教師と教材との「出会い」から生まれる学習の価値をさまざまな立場や視点から解釈する様相が、芥川龍之介の小説「藪の中」を黒沢明監督が映画化した「羅生門」(1950年)と重なることから、このように命名された。(引用文献 田中耕治 (2008) 教育評価, 岩波書店: 東京)

- 5) 内田 樹 (2015) 最終講義 生き延びるための七講, 文藝春秋: 東京
- 6) 同上書, p.226

参考文献

- ・群馬大学教育学部附属幼稚園 (2013) 平成24年度 研究紀要 友達とかかわる力をはぐくむ保育 ー思いを伝え、遊びを深めるー.
- ・群馬大学教育学部附属幼稚園 (2014) 平成25年度 研究紀要 友達とかかわる力をはぐくむ保育.
- ・群馬大学教育学部附属幼稚園 (2015) 平成26年度 研究紀要 友達とかかわる力をはぐくむ保育 ー全ての幼児は『感じて』いるー.
- ・群馬大学教育学部附属幼稚園 (2015) 平成27年度 教育課程.
- ・文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領解説, フレーベル館: 東京
- ・津守 真 (1987) 子どもの世界をどうみるか 行為とその意味, 日本放送出版協会: 東京
- ・岡本夏木 (2005) 幼児期 ー子どもは世界をどうつかむかー, 岩波書店: 東京
- ・木田 元 (1970) 現象学, 岩波書店: 東京
- ・木田 元・野家啓一・村田純一・鷲田清一編 (2014) 縮刷版 現象学事典, 弘文堂: 東京
- ・矢野智司 (2014) 幼児理解の現象学 メディアが開く子どもの生命世界, 萌文書林: 東京
- ・榎沢良彦 (2004) 生きられる保育空間, 学文社: 東京
- ・田中正人 (2015) 哲学用語図鑑, プレジデント社: 東京

(なかむら たかし・かけひ すみこ・こいずみ みお・にしむら たつや)

