

## 研究ノート

# 保育内容言葉(指導法)における着眼点 —教科から保育内容／領域への指導法の転換—

前 正七生・常 深 浩 平

(受理日：2020年7月12日)

A View of Language in Academic Curriculum of Early Childhood Education  
with Focus on Transition from Subject to Child-care or Aspect of Child's Development.

Masanao MAE, Kohei TUNEMI

## 要 旨

本稿は短期大学における保育士養成課程および教職課程(幼稚園教諭)において従来から実施されてきた教科としての「国語」と、2017年改訂告示、2018年から施行されている現行幼稚園教育要領、保育所保育指針等に準拠する領域としての保育内容「言葉」および「言葉指導法」の架橋となる授業実践に関する試論的アプローチを模索、提示するものである。

とりわけ、この度の幼稚園教育要領(および保育所保育指針等)の「ねらい及び内容」に即し「指導計画の作成上の留意事項」に示されたような「言語活動の充実」に対応できる指導計画を作成するには何が必要なのか。そして、新たに示された「領域：言葉」のねらいと内容、幼児教育だけでなく全ての学校段階で明示された学力観の転換(資質・能力や学力の3本の柱)の根底にあるキーコンピテンシーの中核をなす「思慮深さ」「思考」との関連はどういう点にあるのか、教科と領域双方のアプローチとそれに関する着眼点にはどのようなものがあるか。本稿では2019(平成31)年4月1日に教育職員免許法ならびに教育職員免許法施行規則が改正・適用されたことを契機とする、授業の基本的なスタイルを再考する試みとして、それまでの「教科」から「領域／保育内容の指導法に関する科目」、特に領域言葉について、その視座を転換する必要性と今後の可能性を報告するものである。

キーワード：保育内容領域「言葉」、保育内容指導法、指導計画の作成、学力としての「思考」

## I. 問題

本稿は保育士養成課程および教職課程(幼稚園教諭)において従来から実施されてきた教科としての「国語」と2017年改訂告示、翌2018年から施行されている現行幼稚園教育要領、保育所保育指針等に準拠する領域としての保育内容「言葉」および「言葉指導法」の架橋となるような授業実践に関するアプローチの模索、提示を試みることを目的とする。

至極簡単に言えば、従来の「教科的な」発想で日本語や言葉を扱って(教えて)きた教科としての「国語」もしくは教科的な発想に基づく言葉の

指導から、領域としてのことばの指導にシフトする際、どのような点が留意されるべきなのか考えたいということである。

特にこの度の幼稚園教育要領・保育所保育指針で初めて記された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の中の「思考力の芽生え」「社会生活との関わり」に示される幼児期に必要な経験とは何か、汐見、無藤らの言う「思考につながる言葉」を育むために必要な経験を保障するような幼児期のアプローチについて整理しその可能性を探ることが本稿の趣旨である<sup>1)</sup>。

2017年以降、幼稚園教育要領の改訂を皮切りに

小学校以上の各学校段階で順次行われている学習指導要領の改訂では、一層「総合的で」「教科横断的な」(単独の教科のみによって学ばない)方向性が打ち出されている。従来の教科としての「国語」から総合的で領域的な性格の日本語や言葉に関する授業へと小学校以上の国語の授業が変わりつつある今、すなわち小学校以上の国語の授業が領域「言葉」に近い性格に移行するに際し、保育者養成の段階ではどのような点に留意する必要があるのか、教科と領域それぞれのアプローチを元に考察・整理を試みる。

この度の幼稚園教育要領(および保育所保育指針等)の「ねらい及び内容」に忠実な、「指導計画の作成上の留意事項」に示された「言語活動の充実」に対応できる指導計画を作成するには何が必要なのか。また、新たに示された「領域：言葉」のねらいと内容、そして幼児教育だけでなくあらゆる学校段階で明示された学力観の転換(資質・能力や学力の3本の柱)の根底にあるキーコンピテンシーの中核をなす「思慮深さ」「思考」との関係から指導計画を組み直すためにはいかなる視点が必要となってくるのか。

幼児教育段階における領域「言葉」の「ねらい及び内容」に示された内容を、これからの幼児期に必要な言葉の体験(担保すべき幼児の望ましい経験の総体)として、またそれを指導計画として具体化する保育者の視点としての双方から見直すことで、「思考」「考えること」につながる幼児期の経験とそれを可能とするような指導計画を作成する際の着眼点についてみていきたい。ちなみに、あくまで「研究ノート」として、徒然なるままに書き記す無礼をはじめに申し上げておく。

## II. 幼稚園教育要領・学習指導要領の改訂に観る「学力論」と新学力観

論を展開するにあたって、まず本稿執筆の契機となった問題意識とそれを成立させてきた背景や概念について整理しておきたい。

2017年改訂に改訂告示され2018年から施行の現行幼稚園教育要領、保育所保育指針等においては、例えば幼稚園教育要領の場合、その改訂のポイントは次の6つとされてきた<sup>ii</sup>。

- ① 学校における幼稚園教育の位置づけの明確化
- ② 幼児教育において育みたい資質・能力および「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の明示
- ③ カリキュラムマネジメントの必然への言及
- ④ 「主体的で対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)の実現
- ⑤ 言語活動の充実
- ⑥ 地域における幼児教育の中心的な役割の強化

上記①から⑥の内容をみてわかるように、今回の幼稚園教育要領の改訂は幼児教育だけの話にとどまるものではなく2020年度から順次改訂となる小、中、高の各学校種の学習指導要領の改訂と深い関係がある。

たとえば、①の「学校における幼稚園教育の位置づけの明確化」について言うなら、生涯に亘る学びの基礎と小学校以上の教科的な学習が積み重なっていくその基盤・土台となるものが幼児期の教育(環境と遊びにより育まれる資質能力の基礎)であることを明確にしたものであり、②は「資質・能力」が「新時代の学力」とほぼ同義であること、即ち、旧来の100余年に亘り近代教育を支配し、「形式陶冶と実質陶冶の二分法」によって測られてきた量的な学力に代わる「資質・能力」という新学力観を打ち出したこと、そしてそれは④においても従来の教科的で断片的な学びから脱却し総合的で「つながり」を持つ「新しい学び」へのシフトを示すものである<sup>iii</sup>。

さらに言えば、この④の「主体的で対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)は、もともと幼児期の教育が「アクティブ・ラーニング」以外の何物でもない事実を踏まえて出されており、それは1989年五領域への移行以降、「子どもの主体的な遊びと環境による指導」をその原理のコアしてきた幼児教育関係者にとってはとりわけ驚くに値しないことでもある<sup>iv</sup>。

他方、③のカリキュラムマネジメントと⑥の地域における幼児教育の中心的な役割については、社会に開かれたカリキュラムと家庭・地域との往還が当然となっていく今後の学校教育の姿を示唆するものである。いわば、旧来の知識・技能に加えて非認知能力や学力の「三本の柱」などの資質・能力を形成することが含まれるようになると、学

校内だけで「教育」は不可能となる。しかし、小学校以上の学校段階においては、地域や家庭などの社会的資本を取り入れ、長期的な計画の見直しを図りつつ学習指導要領に盛り込まれた量としての知識・技能（文科省的には）を従来通り担保する必要がある。また、それと同時に非認知能力といわれる「新しい」資質・能力を身に付けた上で、子どもたちが「何ができるようになったか」（\*何が身に付いたか=学習成果の可視化）まで明らかにしろという、至難の業を逆に小・中・高の各教員は逆に求められることになっているのである。その意味では今回の改訂だけを契機とするものではなく、寧ろ1989年の（それまでの六領域から）五領域への移行以来、幼児教育の段階だけは一貫して「新学力観」とOECDのキーコンピテンシーを見据えた「非認知能力」の形成をその中心に置いてきたと言っても言い過ぎではない。そのため、幼稚園教育要領・保育所保育指針、小中高学習指導要領を合わせて改訂する大改編ともいえるこの度の改訂でも大きな戸惑いはない（はずである）のが、全ての学校種においては唯一幼稚園だけなのである。

しかしながら、ここで、敢えて「はずである」と言わざるを得ないところが同時に幼稚園段階の抱える課題とも言える。1989年から文部科学省が如何に大綱化して「共通の」「国が示す基準として」保育内容のねらい・内容を明示しても、それすらみていない、読んでいない“俺流”“私流”の幼児教育が展開されてきたことは」否定できないからである。逆に言えば、同学校種内の基準からみた場合、教育内容にばらつきがあり最も幼稚園間による格差が生じてしまったのが幼児教育の段階ともいえる<sup>v</sup>。

ここでもその格差が広がった要因は、70余年に亘り我が国の幼児教育を支配してきた「教科的」な教育内容であり、如何に領域的で総合的な学び（\*遊びと環境を通しての幼児期における学び）をオルタナティブな概念として提示したとしても、それまでの「量的な知識と速くて精確な解答の再生を競う」既存の学力に対抗できる学力概念とそれを測る指標を幼児教育に携わる者が持ち得なかったことにある<sup>vi</sup>。

幼児教育において、さらに小学校以上の学校種においてはこの「教科的な学び」と「領域による考え方に基づく総合的な学び（幼児期における「遊び=学び」）」の間で、多かれ少なかれこの綱引きは依然続いている（し、今後も続く）と言えよう。

### III. 幼稚園教育要領・保育所保育指針に示された「思考」や「判断力」の基礎

とはいえ、幼児教育段階のみでいえばこの度の改訂によって、単に「教科的な学び」の対立概念として存在した「領域的な何か（遊び・学び）」ではなく、何らかの指標を用いて測りうる（ルーブリックや多面的評価、パフォーマンス評価といった学習成果の可視化等）非認知能力として幼児期の経験や遊びの質が問われることになったことには非常に大きい意味がある。例えば、J. Heggman（\*ペリー就学前教育プログラム）に代表されるような乳幼児期に関する研究の蓄積による非認知能力への世界的な関心の高まりも相俟って、いわば、幼児期の教育には①「主体的で、対話的で、深い学び（Deep learning）」に繋がる教育経験と、それらを底支えできる「資質・能力」という新時代の「学力」に相当するもののベースがあるということ、そして、②我が国が目指す教育の方向性の中に、非認知的能力—心情・意欲、態度、興味・関心—を（環境の中で、遊びを通して）育むには幼児期の経験が鍵となるという、幼児期から始まり生涯続いていくトータルな学び（一貫性）という極めて重要な意味が付与された訳である。つまり、全ての教育（段階）が幼児教育を欲している世界の現実が明確になったとも言えるだろう。

言うまでもないが、具体的な遊びと環境を通し、五感を用いて興味・関心を拡げ思考する中で心情や意欲、態度を育むことの中にこそ、幼児期の教育の「本質」があり、（環境と遊びを通しての多様な経験、それらに基づく心情・意欲、興味・関心、思考力の涵養）、それは平成元年改訂以来一貫している<sup>vii</sup>。

平成20年の幼稚園教育要領の改訂では、領域「言葉」においては、①他人の話をよく聞き、伝え合いができるようにすること、②思考のための言葉を養うことの二点が強調された。従来、言葉の領



域に関する指導については、感情表現やコミュニケーションの側面に傾いていたところがあるが、幼児期では自然環境や身近な科学的事象への興味関心を契機とする「思考のための言葉」も獲得しつつあることに注目し、「どうしてだろう」「こういう理由じゃないか」といった理由や意味のある（知りたい、学びたい理由がある）知識や興味、「思考のための言葉」や「思考に繋がる言葉」を幼児期に育むこと、幼稚園・保育所においてはそのきっかけとなる経験を保証する意味合いが込められた<sup>viii</sup>。

この「思考のための言葉」や「思考につながる言葉」はもともと、2000年代半ばから主流となったOECDコンピテンシーのコアである「思考力」「思慮深さ」の基礎として「読解力と言語」が置かれている。そのことから、コンピテンシーとは教科的な到達目標の「できるーできない」で測る従来型の学力等とは異なることが容易に推察できる。その他のコンピテンシーの科学的・数学的リテラシーと併せ、読む、訊く、話す（伝える）、書く等の「言語」「ことば」にかかわる機能は“可変型の”第三の学力を考える上では思考・判断することや分析・理解することに繋がっていく必須の事項である<sup>ix</sup>。

読解力の基礎としてもまた思考、考える姿勢の源泉としてAIが浸透し多方面での実用化による労働や社会構造の変化が進んでも、否、進めば進むほど「よむ、きく」という営みは、AIの苦手なところ、人間特有の力として重要となってくるだろう<sup>x</sup>。

#### IV. 思考と言語の関係についての理論的考察

実際の指導法について論じる前に、今回の転換の基礎にあると考えられる認知発達について理論的な観点から考察を行う。今回は保育内容言葉との関連から、特に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の(6)思考力の芽生え、(9)言葉による伝え合いに注目する。

まず、思考力についてだが、発達心理学、認知心理学の観点から言えば、思考は「内言」と呼ばれる内化された言語処理と位置づけられる。これを考えるためには「ひとりごと」の発達過程を見ると良い。ひとりごとは2～3歳頃から見られ、4

～6歳頃にもっとも頻繁になり、そして6～7頃に頻度が減少し8歳頃にはほとんど見られなくなる<sup>xi</sup>。これは口に出して言う言葉である「外言」を用いて思考を始めた子どもが、口に出さずに心の中だけで言う言葉である「内言」を用いた思考へと移行していく過程を示している。こうした過程の中で一旦、言葉での思考が始まると、それまでの言葉のない思考に戻るのには難しい。言葉の獲得後、私たちは身の回りのほぼ全てを言葉で捉え、言葉に基づいた知識体系を作り上げる。だからこそ、言葉の基礎となる直接的、感覚的な経験が重要であり、これが欠けていると、言葉は意味するものが乏しくなり、言葉による思考もうまく機能してなくなってしまふ。言い換えれば、子どもたちは言葉を覚え始めると、それまで以上に大きく複雑なイメージの世界を広げていくが、それは直接見たり聞いたり動いたり感じたりした経験が伴ってしっかりした意味を持つ言葉を覚えてこそ可能になると言える。つまり、言葉の発達には、言葉の素になる経験が必要であり重要であると考えられる。

さらに言葉による伝え合いについて、上述の過程をもとに外言から内言へと至る言語と思考の発達プロセスを理論化したヴィゴツキーは、言語そして思考を含めた認知機能は、はじめ他者とののかかわりの中で発達し、その後、子ども自身の内部の機能として成立することを合わせて論じている<sup>xii</sup>。つまり、上記のような言葉と思考の発達は、こども1人で行っていくものではなく、周囲の他者とののかかわりの中で初めて発達をしていくものであり、その後で徐々に個人の能力として取り込まれていくと考えられるのである。したがって、思考力の発展には言葉の発達および他者とののかかわりが必要であることが、学術的にも裏付けられていると言える。

このように、思考には内化された言語という側面があることから、思考を育てるということは言葉を育てることと密接なつながりを持っている。すなわち、豊かな思考を行うためには、豊かな言葉を身につけてもらうことが役立つし、主体的な思考を促進するためには、主体的に言葉を使うことを促進すればよいと考えられる。さらに、言葉

を育てるためには他者とのかかわりが欠かせない。

以上をもとに、豊かで、主体的な言葉の発達を、他者とのかかわりの中で促していくために必要な観点を以下の4つにまとめる。

1. 言葉を話せる主体として扱われること
2. 言葉の素となる多様な経験を積むこと
3. 豊かな言葉を耳に、目にすること
4. 社会的な文脈の中でそれを使用すること

ここまで論じれば、保育内容言葉（指導法）において、子どもたちにどのような経験をしてもらおうと良いか、そのためにどのような活動を計画したら良いかは、ある程度明確になったと言える。次節以降ではこの内容も踏まえながら、より実践的な指導内容、指導計画の検討に必要な着眼点の整理をおこなう。

## V. 教科としての「国語」による言葉と「五感」へのアプローチ

過去十数年以上前に、拙稿にて教科の国語の授業を考える過程で、幼児期における豊かな言葉の経験と五感によるアプローチを検討したことがあるが、それについての反省と見解をここで簡単に述べておきたい<sup>xiii</sup>。

率直に言って、この教科としてのアプローチは子ども（児童）を想定しつつも、当初は「保育士養成」の一環でその過程として、学生や実習生が如何にして「思考」するようになるのかという課題、仮説にアプローチしたものであったのだが、佐伯昶的に言えば「やらせ教育」以外の何物でもないような様相を呈していることに、後で気付くこととなった<sup>xiv</sup>。

とはいえ、もとはと言えば、思考することなくやり過ごす実習生や課題や難問に直面しても状況を時自ら楽しんだり（学びに向かう人間性）、それを何とか突破したり（問題解決、思考力と判断力）ことを避ける短大生の実態を懸念し、学生がいかに関心を持って自分のアタマで考えるようになるかを十数年前から模索していたことがきっかけなのだが、結果として浮上してきたのがその方法、やり方についての課題であり、結論として見えてきたのが、以下の三点であった。

- ① 資質・能力として、思考に連なるような読むこと、聴くことよりも、書くこと、文字に頼ってしまうこと。
- ② 五感と言ってもそれはあくまで自らの五感による「過去の経験の想起」であって、結局は思い出すことや過去の身体による経験により入力されたものを「吐き出す」ことに留まってしまう。
- ③ 個別の学習や課題処理の形式では如何に五感や感覚を活用し、予め決まったコタエに答える訳ではないという自由な設定で実施しても、相互性や対話、遣り取り、他者との価値や見方の違いという自己参照・反照という経験にさらされないため、単発的で断片的なものにとどまること。

教科的な言葉と五感のアプローチでは、次の図のように、学生や子どもたちが自らの五感を意識し、音や言葉、自らの視覚、聴覚、味覚、嗅覚、触覚の記憶や経験をもとに「主体として」の自分を意識することを主たる目的としていた。それは単なる文字や記号によって五感による記憶を想起する作業ではなく、自らの感覚を研ぎ澄ませて信じようという趣旨の下で、自身の多種多様な五感の経験を文字として可視化する活動を意図してはいたが、結局は文字による書くという作業、しかも正解としてのコタエはないにせよ、教科的な「問われたことに答える」という記憶の精確なアウトプットを行う作業的な学習の域を出るものではなかったようだ。

学生・子どもたちにとっては「決まったコタエがない」「正解がない」という点では意欲を削がれるようなことはなかったが、自身の経験・感覚を伝え合う、確かめ合うこと、周りの人との違いを味わい楽しむという（共有の）プロセスが抜けていたため個別の活動となったことにも起因するのだろう。

これらのことは、個別の言語活動では育めないものを、他者との遣り取り（言葉による伝え合い）や自分とは異なる見え方・考え方を参照・反照する中でしか、「思考力の芽生え」や「考えたり気付いたり」分かったりという興味・関心の拡がりを経験できないという稀少な事実を示してくれたともいえる<sup>xv</sup>。

例. 教科的な「幼児期における豊かな言葉の経験と五感」へのアプローチ

- 1) あなたの原体験を調べる。(Ex. ぴかぴか<sup>といえば</sup> ⇒ 豆電球)
- ① ざらざら ⇒      ② つるつる ⇒      ③ べたべた ⇒      ④ ぬるぬる ⇒  
 ⑤ ちくちく ⇒      ⑥ ふわふわ ⇒      ⑦ さらさら ⇒      ⑧ ぎざぎざ ⇒
- 2) 「五感」を表す“ことば”(Ex. 痛い<sup>といえば</sup> ⇒ 開始直後の足ツボマッサージ)
- ① あまい ⇒      ② からい ⇒      ③ にかい ⇒      ④ しょっぱい ⇒  
 ⑤ すっぱい ⇒      ⑥ つめたい ⇒      ⑦ あつい ⇒      ⑧ くさい ⇒
- 3) 今日の朝食(昼食)の香り、匂いを色に言い換えてみると…。
- 「      たべたもの      」 「      どんないい      」 「      色      」
- 4) あなたの担任の先生を音または擬音語(カンカン)・擬態語(べたべた)で表し、  
 色々なものに「たとえて」みる。
- 「      先生      」 「      擬音語      」 「      擬態語      」
- あなた自身を
- ① 植物に      たとえる      と?      ⇒ (      )  
 ② 動物に      たとえる      と?      ⇒ (      )  
 ③ 有名人にたとえる      と      ⇒ (      )  
 ④ 色に例えると      ⇒ (      )

※拙稿「保育者養成および実習指導における「国語表現」の課題」『保育士養成研究』、30号より抜粋。

## VI. 幼稚園教育要領：領域言葉における指導計画作成上の新たな視点

新教育要領の「指導計画の作成上の留意事項」では「主体的・対話的で深い学び」と共に「言語活動の充実」新しく付け加えられた。それは「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の9番目にある「言葉による伝え合い」、第2章「ねらい及び内容」の領域言葉とも関連する事項である。

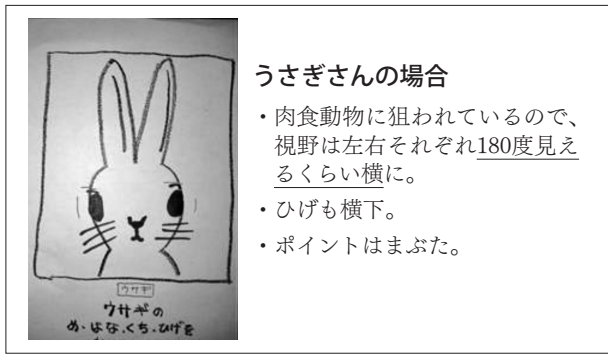
IV章でも既に示した通り、言語能力の発達が思考力等の諸能力の発達にも関連していることを踏まえ、絵本や物語、言葉遊びなどの経験を通じて言葉や表現を豊かにすること、それにより自分の経験や考えを言葉にして誰か(相手)に伝え、コミュニケーション能力の発達も促すことを含むものでもある。また、こうした新要領の大きな「ねらい」と方向性を満たすような指導計画の作成上の留意点には、「協同的な学び」「多様性」「相互性と連続(継続)性」であることも含まれる。そうした新学力観、教育要領改訂に基づく「教科的な発想」から抜け出すために必要なこと、そしてよ

り「領域」として「ねらい及び内容」に示された子どもたちにとっての望ましい経験を担保できるような指導計画の作成に有効な視点は何か。

一つには、ひとり一人の見方、考え方の違いを認めること、もう一つは、そうした自分独自の考え方が多様な興味・関心へと広がっていくことで身につく知識とその獲得への飽くなき探求心(学び向かう人間性の基礎)を如何に大切にするかということである。そうした多様な見方、感じ方が多様な興味・関心、そして自らの探求へと繋がっていくような絵本による経験を記しておきたい。あべ弘士さんの動物絵本とワークショップの経験がその一つである。

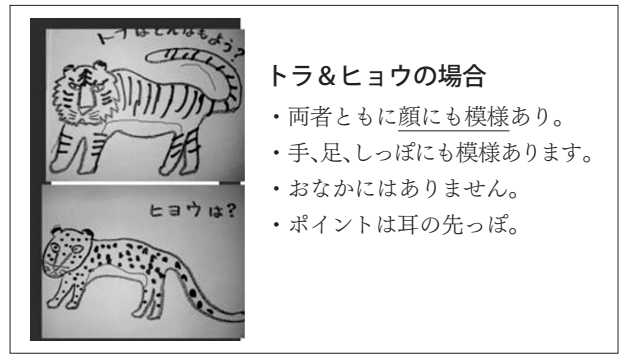
旭山動物園の元飼育員であり、飼育員仲間と話し合った動物行動展示のために描いた絵が、動物園復活の起爆剤ともなった絵本作家であるあべ弘士は、その自然に対する知識と愛情に裏打ちされた作品、自由闊達な線と色の魅力、大らかなユーモアによって多くの読者に愛されている。子どもだけではなく、動物の絵本と言えばあべ弘士さ





**うさぎさんの場合**

- ・肉食動物に狙われているので、視野は左右それぞれ180度見えるくらい横に。
- ・ひげも横下。
- ・ポイントはまぶた。



**トラ&ヒョウの場合**

- ・両者ともに顔にも模様あり。
- ・手、足、しっぽにも模様あります。
- ・おなかにはありません。
- ・ポイントは耳の先っぽ。

※「保育の表現技術：絵本の探求」第3回の PowerPoint 資料 抜粋

ん……というのは言い過ぎではなく、一見、水彩のおおらかな画であるが、その実、動物園の飼育員としての緻密で正確な動物描写は、子どもたちにとって図鑑以上のリアリティをもってその知的好奇心、自然や動物に対する畏敬と愛情を育むとさえ言われている。

単純な線で描かれた身近で親しみやすい動物の姿の裏に散りばめられたあべ弘士さんの慧眼が子どもたちにとって広がり続ける興味と関心、探求する心情を育んでくれる。自然全体に向けられた眼差しと動物の模様、四肢、しっぽの先、毛並み、行動の特徴、癖……、そういったものを鑑賞し知識として理解するだけでなく、「どうしてその動物はそうなのか」まで示してくれる様々な動物の絵本。子どもたちが「納得し」、もっと「知りたくなる」必然としての興味・関心を探求にまで広げてくれる。

上記はその絵本に出てくる動物たちを用いたとした動物ワークショップの一部である。

はじめは輪郭だけ描いてあるウサギやトラ、さるなどに目、鼻や口、模様などを自分の思うように描く。その際、正解や正しさなどが問題ではなく自分がどう見ていたか、自分はどう理解していたかをお互いに示し、共有してみるのがあべ弘士さんのユーモア、いいところである。そして、みんなが笑いながら、ええっ？などと言いながら、「じゃあ、ほんとはどうなっているのかねえ？」「どうしてそうなっているのだろう……」と次々に問いや驚きが続く、本物の飼育員だったあべさんの動物の性質や特徴についての解説で、「本当だ」と最後に納得することになる<sup>xvi</sup>。(この解説が動物博士並みのだから、唸るしかない。) そうやっ

て、この動物の絵本、あべ弘士の世界に魅了された子どもたちは、その後もあべさんの特徴のある絵、絵本を探したくなる。

このように絵本の世界が子どもの（大人であっても）全身に、そして考える主体としてのその個人の本体（内面）に働きかけるような経験、そしてそれが絵本を読む習慣、読書の習慣へと広がっていくときに、「読む行為」としての思考、考えることの基礎が形作られるのではないか。

因みに「身についた知識」として更なる興味の広がり、知的好奇心を育む経験がその興味を探求にまで深めてくれるような「絵本による経験」は、あべ弘士さんの他には、サイエンス、科学の視点が存分に経験できる、かこさとしさんの絵本だろうと個人的には思い込んでいる。こうした絵本の経験がどうか指導計画について考える際の視点に反映されないものかといつも考えている。

**X. 結語**

本稿では、書くことを中心とする文字や言葉の暗記に頼りがちな旧来の、教科的な言葉の指導、もしくは教科的な発想に基づく言葉の経験を教師側が「設定する」活動内容—これは、長年、佐伯胖によって疑問視されてきた「ヤラセ」教育であり、自ら考えることを多かれ少なかれ子どもたちから奪ってきた「結果まね主義」の温床である—を、新たな資質・能力として「身についた」ものにできる「領域」としての言葉の指導のアプローチの着眼点、指導計画の作成に必要な視点について記してみた。

当初の予定では具体的な指導計画の案、事例を掲げる予定であったが、今年・今般の幼児教育・

保育臨床の混迷もあり指導計画の事例を提供できる学生や保育者との連携が滞ってしまったことで本格的な提示には至らなかった。指導計画作成の観点および必要な条件の提示にとどまったことが、現時点で、本稿の限界と言える。

本稿で多少なりとも明らかになった「領域：言葉」として今後特に留意すべき二つの視点—①他者との遣り取り（言葉による伝え合い）や自分とは異なる見え方・考え方を参照・反照する経験の中で「思考力の芽生え」を、②「考えたり気付いたり」分かったりという興味・関心の拡がりの中で更なる「身に付いた知識」がもっと知りたい、調べたいという主体的な学びへとつながる—を保証できるような具体的な指導計画の作成、事例の提示・検討を次回の課題としたい。

汐見稔幸は、幼児の言葉の発達過程で、子どもの論理や子どもなりの理屈、子どもが苦勞して考えること等の面白さ・難しさを保育や子育ての場面で数多く説明しているが、それにはまず相手の言い分を聴くこと、それを自分とは意見の異なる他者との間で、一方で共感してくれる誰かと自分の経験についてああでもない、こうでもない……と振り返ったり遣り取りしたりすることが大切だという。いわば、他者との言語活動や気持ちの遣り取りが、自らの論理とそれに至る思考（考える主体としての自分と思考のクセ）を形作るのだという<sup>xvii</sup>。いわば、幼稚園教育要領等に示される「言葉による伝え合い」や「自分の経験・考えを言葉にする思考力」が更なる興味や思考の連鎖を産むということ、そのためには幼児期においては誰かと経験を共にし、その一方で自分の中で考えや思いを巡らせる時間が必要になるということである。

この汐見と同様のことが、児童文学の世界で、特に絵本や読み聞かせの専門家の中でも指摘されていることを最後に記しておきたい。

例えば、『ぐりとぐら』の作者である中川李枝子は『本・子ども・絵本』の中でも誰かとの読み聞かせ経験を通じて、その人自身の「読む」経験が習慣になることでそれが自分の思考や思索の枠組みとなることを著している。

中川は、サマセット・モームの名言「読書の習慣を持つ人は人生の殆どの不幸からあなたを守る

避難所ができる」を引用し、お母さんに読み聞かせをしてもらったり絵本と一緒に読んだりする経験が「お母さんと二人きりどころか素敵な宮殿もっていた」という、母子二人で育ったA子さんの手紙を、絵本や読書の大切さを伝えるメッセージとして保育者の勉強会でいつも話していると著している<sup>xviii</sup>。

この他にも①「面白いことはわかること」：子どもにとっての興味・関心と現実の関係、②「すべては本当のこと」：子どもが現実と空想を行き来し、現実ではとても味わえないことを想像や空想で味わって過ごすこと、③「誰かと遊びの共通体験を持つこと」：その面白いことや楽しいことを身近な誰かと共有できることの大切さ等、それぞれが絵本により繰り上げられる貴重な経験として記されている。

それらは全て、絵本を挟んでお互いに読み、聴くことを通してなされる子ども自身の内的世界の広がりや成長のことであると思われる。そして、そういった子どもが如何なるものにも想像を膨らませ、物事に興味を持つこと、直接の経験から思考すること、この絵本の読み聞かせをはじめとする誰かとの言葉の体験こそが、子どもの中に思考し判断する器（うつわ）を形作っていくということを示しているのではないだろうか<sup>xix</sup>。

こうした自由な時間と豊かな誰かとの経験を幼児期にどれくらい保証できるのか、新学力観が主流の時代において「指導」計画を作成するという、ある種の「自己矛盾」についてもいずれは論じていかねばならないだろう。

## 注

- i 無藤隆『学習指導要領改訂のキーワード』明治図書 2017年、「新幼稚園教育要領を基盤とした今後の幼児教育の展望」文部科学省初等中等教育局幼児教育課 東洋館出版社「初等教育資料」平成29年5月 無藤隆監修『幼稚園教育要領改訂、保育所保育指針改訂、幼保連携型認定こども園教育保育要領改訂について』2017年4月 同文書院
- ii 文部科学省『幼稚園教育要領解説』2018年12月
- iii この度の指針、要領の改訂に携わった無藤隆、



- 汐見稔幸両氏がこの「つながり」がキーワードであることについて、2017年から2018年の改訂に先駆けた各研究会で語っている。
- iv もはや説明するまでもないが、この「幼児教育はもともとアクティブ・ラーニング……」という言説は神戸大学の北野幸子、東京大学の秋田喜代美共に色々なところで語っている。保育における環境の意味が「子どもが主体的・動的に遊びたくなる」環境を整えることにあるのは保育関係者にとっては自明である。尚、この前提の下で著したのが拙稿「保育者養成校におけるアクティブ・ラーニング：国語の表現技術・領域 言葉の授業実践より」『淑徳大学高等教育研究センター年報 Vol. 5』2018年10月 pp.27-28である。
- v 高校も学習指導要領よりも大学受験、有名校への進学率という基準の方が影響を強く持っている学校種であるが、センター試験をはじめ大学受験における学力考査の存在はそこに一定の抑止力を与えているといえるだろう。田中智志編『グローバルな学びへ』今井康雄「学力をどうとらえるか」pp.109-122, 2010年 東信堂
- vi 松下佳代『新しい能力”は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルバ書房, 2010年、石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準ブックレット 2015年
- vii 2017年の改訂では「幼児教育としての共通的な性格」として、「幼児教育における見方・考え方」が示された。①幼児がそれぞれの発達に即しながら身近な環境に主体的に関わり、②心動かされる体験を重ね、遊びが発展し生活が広がる中で、③環境との関わり方や意味に気付き、④これらを取り込もうとして、諸感覚を働かせながら、試行錯誤したり思い巡らせたりすること。無藤隆はこれを「幼児教育とは何かという哲学・理念を明らかにした」と述べた。2017年4月9日、於 新渡戸短期大学「臨床幼児教育研究会：幼稚園教育要領・保育所保育指針改訂に関する説明会」
- viii この「学ぶ理由がある」「知りたいという必然」を含む知識のことを、佐伯胖は学びの前提として昔から重視する。どんな子どもであってもこの「知りたい、うまくなりたい」という向善説に裏付けられた知的性向は有しているという。佐伯胖、大豆生田啓友、汐見稔幸『子どもを一人の人間としてみるということ』ミネルヴァ書房 2016年。ちなみにこういった詰込み型でない「学ぶ意味のある知識」のことを、当方は個人的に、NHKで放映され人気の「チコちゃんに叱られる」で扱われているような「意味、理由（どうしてそうなのか）まで解っている知識」と読んでいる。第三の学力では当然とされる「身に付いた知識」のことである。
- ix コンピテンシーの定義については、山内紀之「グローバル社会における学力」田中智志編『グローバルな学びへ』、東信堂、2008年、第6章 pp.195-212.
- x 汐見稔幸『3～6歳 能力を伸ばす個性を光らせる』主婦の友社 平成23年 pp.72-73.
- xi 小林哲生 (2018). 第9章 言語の発達. 開一夫・齋藤慈子 (編) ベーシック発達心理学, 東京大学出版.
- xii 開一夫 (2018). 第1章 発達心理学とは. 開一夫・齋藤慈子 (編) ベーシック発達心理学, 東京大学出版.
- xiii 拙稿「保育者養成および実習指導における「国語表現」の課題」『保育士養成研究』, 30, pp.61-70. 2014. 10
- xiv 佐伯胖『考えることの教育』国土社1990, pp.50-70, 「考えることはどこまで教えられるか」の中で「子どもが考えない授業」「教師も考えることを放棄している授業」など、これまで考えてこなかった教科中心の授業を、真に「学ぶ」視点から解明している。
- xv 拙稿「学生の主体性を育む「保育実習指導」に関する実践報告：学生の主体的な学びと思考、「合意形成」を中心に」『いわき短期大学研究紀要』(49), 93-107, 2016-03のなかで、横浜国立大学附属小学校でかつて行われていたプロジェクト学習を参考としたアプローチ

も行っている。本稿での提示は割愛するが、内容としては、子どもたちが、自分の生活、身近な周囲の音（自然・生活）を聴き、感じて自分の元々持っている感覚から出発し、生活音、自然にひそむ音、人工的な音などの覚知を経由して、商店街にある音、仕事の音など、地域社会と授業での活動がつながり、広がっていくという「音によるプロジェクト」の嚆矢である。そこには「自分の『五感』をもっと信じよう」、「色、カタチ、線などを用い、自分にインプットされたものや『自然』の音・風、匂い等を自由に表現する」というねらいがあり、その学習は「音」と「地域社会との協働」をコアに据えたカリキュラムの一種として、なかには半年に亘るものもある。

xvi このワークショップは、実際に筆者が旭川在住の時、あべ弘士さん本人の動物の解説と絵本の愉しみについて直接、見聞したもので

ある。最高のユーモアと動物愛・自然愛から、絵本による総合的な学びの可能性と知的好奇心を満たす絵本の奥深さを感じた。

この絵の出典は『どうぶついっぱいかいちゃおう』ヴィレッジブックス 2005年。

xvii 前掲 x 汐見. p.76には、子どもの話を聴き、子どもの論理づくりを手伝うことの大切さが記してある。

xviii 中川李枝子『本・子ども・絵本』文春文庫 2018. p.17-20, 自分の避難所、宮殿とは自分の考えや想像、誰にも邪魔されることのない思索の空間などを言っている。読書の習慣を身に付け、自身の楽しいことや想像・思考の枠組みをしっかりと持っている人はたとえどんな不幸、辛いことがあっても惑わされることはない。

xix 前掲xii pp.39-56.