

言葉領域にかかわる保育実践力の研究 —保育活動事例集『言葉』(1990)を手がかりにして—

前田 眞 澄

九州女子短期大学子ども健康学科 北九州市八幡西区自由ヶ丘1-1 (〒807-8586)

(2021年10月29日受付、2021年12月7日受理)

要 旨

小・中・高等学校の国語科教育の領域においては、教師の主に鍛えなければならない力として国語科授業力があることを野地潤家博士が提言され、「国語の授業の目標・内容・方法・評価の一つ一つを、学習者に合わせて確かに具現化し、学習者にしみとおったものにしていく力」と規定されている。そして、それが狭義には国語の授業中にどのように進めて、学習者に学びがいのあったと感じさせるかという国語科授業展開力(そのうちに、国語学力把握力・国語学習深化力・国語教材把握力・教育話法が含まれる)であることを認められながらも、広義には授業前に鍛えるべき国語科授業構想力があり、授業中にも働くが授業後にさらに不可欠になってくる国語科授業評価力も含めるべきであるとされる¹⁾。幼稚園の保育活動事例集としてずっと読まれている『言葉一言葉の獲得に関する領域一』²⁾には、3歳児の実践7例、4歳児の実践8例、5歳児の実践12例が収められている。これも、よく見ると、「実践」(日案のうち、設定保育の実際)が中心に置かれ、その前に「1 この活動で何が育つか/ 2 活動を生みだした背景と発展/ 3 事例(対象幼児・時期・幼児の現在の姿・ねらい・内容・幼児の1日のおおよそのスケジュール〈どの部分を実践したか〉)」があり、後に「反省・評価/考察」が入っている。幼稚園のばあい、授業とは言えないので、保育実践力と呼ぶとすれば、この言葉に関する保育実践力の中にも、保育展開力(狭義の保育実践力)と呼ぶべき中核部分とそれを前後で包む保育構想力・保育評価力(広義の保育実践力に入るところ)とがあることに気づかれてくる。そこで、本稿では、最初の3歳児4月の事例を取り上げ、そこにどのような保育実践力が働いているかを明らかにしたい。

キーワード：国語科授業力、野地潤家、保育実践力、保育構想力、保育展開力、保育評価力、

はじめに—本研究の目的・方法、資料—

本研究の目的は、言葉にかかわる保育実践力を、保育構想力、保育展開力、保育評価力という三つの柱で整理できると仮設し、幼稚園教育実践者がどのように自己成長を図っていけばよいかを明らかにしようとするものである。そのために、幼稚園教育の現場で多く読まれている保育活動事例集『言葉』(幼児の活動研究会編著、1990年)の3歳児4月の実践例を対象にして、上記の三つの観点で保育実践者の実践的営みがおおよそとらえられるものなのか、そこにはたらく実践者の実践的英知が明らかにできるものなのかどうかを探っていった。そして、おおよそ幼稚園教諭の保育実践力はおおむねとらえられそうであり、そこで、どのような知見を得ているかも見抜ける余地があることも明らかになった。ただし、考察者が、実践者の作成した案、実践、反省を作成者以上にじっくり、周到に読み込むことが大前提になるわけである。

一 保育構想力の錬成

題目「はい!」「元気いいなあ」の前には、「名まえを呼ばれて返事することに満足感を味わい、友達の名まえを覚えてたりして仲間意識が芽生える」³⁾と言う部分が加わっている。前半は、当然先生に自分の姓名を呼ばれて返事することで相手に確かに認められ、きちんと言うべき言葉で返すことができ、通じ合いの一步が踏み出したことに満足感が湧くのであろう。後半は友達の名前が呼ばれる時でも他人事とおろそかにしないで同じように名前を呼ばれる人の名前を覚えるなどすれば、みんなこの組で先生から親しく呼んでもらえる仲間なのだという意識が育ってくるという保育実践者の願いを記したものであろう。

1 この活動で何が育つか

この項目は、冒頭の題目「名まえを呼ばれて返事することに満足感を味わい、友達の名まえを覚えたりして仲間意識が芽生える『はい!』『元気いいなあ』をなぜ設定したのか」という理由説明になっているようである。小学校以降であれば単元設定の理由に当たるところであろうが、題目に直結させて、このような活動によって何が育つのかを分析的に箇条書きにして答えている。（ただし、㉗・㉘・㉙は、考察の便宜上こちらが付け加えている。以下も同様である。）

- ㉗先生に名まえを呼ばれることで、親しみや信頼感が増し、自分で返事をする事で満足感を味わう。
- ㉘友達の名まえを覚えたり、親しみをもったりして仲間意識が芽生える。
- ㉙名まえを呼ばれたら、「はい」と返事をするなど生活の中での必要な言葉がわかる。

〈考察〉㉗が、幼児自身が呼ばれたときの主要な目標になろう。「名まえを呼ばれること」で先生に対してコミュニケーションの手がかりが得られ、親しい思い・信頼感が強まるのであろう。また、それに自分できちんと返事で答えることで、コミュニケーションの第一歩が踏み出せたと学習者自身でも思えるものになる。それに対して、㉘は自分が呼ばれないときも、幼児が聞いて身につけてほしい目標になろう。せっかくなので、しっかり聞いて「友達の名まえを覚えたり」、名まえを呼ばれる相手に「親しみをもったり」して、この幼稚園で共に先生から指名してもらった学年・学級としての「仲間（としての）意識が芽生える」ことを教師として期待しているのであろう。㉙「名まえを呼ばれたら、『はい』と返事をするなど生活のなかでの必要な言葉がわかる。」は、同じ㉗の活動が単発の発言に終始するのではなく、平成10（1989）年に改訂され、翌平成11（1990）年に出された『幼稚園教育要領解説』（フレーベル館、p113）言葉の獲得に関する領域「言葉」の「内容」(5)「生活の中で必要な言葉が分かり、使う。」を受けて、「生活の中で必要な言葉」の一つとして意識して理解させ、以後使えるのであれば使用させようとして掲げたものであろう。これらは、この学習を取り上げようとした際の教師の願いを率直に表明したものとなっている。

2 活動を生み出した背景と発展

この名まえを呼ばれて返事をし、ほめられるという「快体験」は、幼児たちが「片言をしゃべるようになって以来、「どの家庭でも少なからず行われている」と想定している。このような「快体験のもとに言葉を獲得した幼児は、名まえを呼ばれたら『はい』と返事することがしぜんに身についている」と、家庭における土壌を想定している。確かに土壌が耕されていればいるほど、安心して取り組めるわけである。

他方、幼児たちの立場になってみれば、「入園当初家庭から離れて不安と緊張いっぱい幼児たちは、唯一の頼れる存在として先生を見ている」。(a) その「先生に名まえを読んでもらうことは、幼児にとって非常にうれしいことであり、さらに親しみをもつようになる」し、(b)他方、「不安定で先生に対して十分に信頼感をもてていない幼児も、親しみをもって名まえを呼ばれるなどの触れ合いを通して心が安定し、先生に対しても少しずつ心を開いていく」と、どちらの面からも必要性が説かれている。

さらに、(c)幼児の自己表現という面から、以下のようにこの活動を意味づけている。

「新しい環境で不安定な心情の幼児一人一人に対して、名まえを呼んだり、言葉をかけたりして幼児自身がそれに答えたり、言葉で表現する場（機会）を作っていくことはとても大事」だとし、「なかでも『はい』という返事は、言葉による最も簡単な自己表現であり」、以後「いろいろな形で自分を表現していくきっかけにもな」というのである。

このように、(a)家庭による土壌ともつながり、(b)先生に名まえを呼ばれることが入園当初の園児にとって心が安定していく基盤になる、(c)また幼児の自己表現の出発点にもなるため、3歳児4月に取り上げるべき活動として選ばれたのである。本書では、5月に「先生、おはようございます」が取り上げられるが、それよりも先に選ばれる必然性があったと言えよう。

3 現在の幼児の姿

3年保育の3歳児30名（男児も女児も15名ずつ）、4月21日の実践とある。残念なことに西暦（もしくは平成）何年の例か、どこでの実践か、誰がまとめたのかの記載を欠いている。啓発書としての性格が露呈したもので、奥付の編集・執筆協力者（幼稚園教諭も12名いる。）の誰が書かれたのか判然としない。論述には全力で取り組まれているだけに、考察対象としては惜しまれるものになっている。入園して約1週間の幼児の先生への関わり方が、積極的に関わる幼児、声をかけられて少し話す程度の幼児、ほとんど言葉が出ない幼児がおり、名まえを呼ばれても、大半の返事ができる幼児と反応があっても返事のない幼児も5、6名いるという。

他方、幼児たち同士で知っている時には名まえを呼び、返事をし合うことは行われており、また先生の名まえを覚えたことが嬉しくて呼びかけ、「はい」もしくは「はいー」と答えると満足そうな表情をすることも、記されている。下準備としての目配りは周到になされている。

4 ねらいと内容の系統化

ねらいとしては、次の二つが挙げられている。

- ㊦名まえを呼ばれたら喜んで返事をする気持ちよさを味わう。
- ㊧親しみをもって先生の話をお聞きしようとする。⁴

㊦は、先の(1)この活動で何が育つかの「㊦先生に名まえを呼ばれることで、親しみや信頼感が増し、自分で返事をする事で満足感を味わう。」とあったことに即して、名まえを呼ばれる幼児の立場に立って、端的に焦点を絞って掲げている。「㊧名まえを呼ばれたら、『はい』と返事をするなど生活のなかでの必要な言葉がわかる。」は、発展的な項目と考えられたらしく、ここでは省いて、コミュニケーションの起点となる伝え合うことの原動力形成に絞っている。㊧も、(1)この活動で何が育つかの「㊧友達の名まえを覚えたり、親しみをもったりして仲間意識が芽生える。」にそって、自分自身の名前が呼ばれないときにも、そこで先生が話されていることを親しみをもって聞こうとする態度形成が要であることが記されている。これで、二つの柱が明確になってきたわけである。

内容は、以下の4点が列挙されている。

- ㊦親しみをもって名まえを呼ばれることを喜ぶ。
- ㊦名まえを呼ばれたら喜んで返事をする。
- ㊦名まえを呼ばれたら「はい」と返事することがわかる。
- ㊦先生の言葉や話に興味を持ち、喜んで聞く。

ねらいの一つ目、「㊦名まえを呼ばれたら喜んで返事をする気持ちよさを味わう。」には、㊦・㊦・㊦の三つの内容が記されている。確かに過程を細かく分ければ、㊦の先生から自分の名前を呼ばれてうれしく思う過程と㊦の喜んで返事をする過程とがあるのである。教師が望む必須の反応としてはそれでよいわけである。全員に「はい」という返事を期待したわけではなかったのである。後に出てくるように、かすかにではあっても何らかの反応があれば、それで十分なのである。とは言え、気づいていない幼児には、㊦のように、自分の名まえを呼ばれたら、「はい」という返事をすればいいんだなということに気がついてほしいのである。したがって、この㊦は、多くのすでに分かっている幼児には不要の付け足しの項目なのである。そして、ねらいの二つ目、「㊧親しみをもって先生のお話をきこうとする。」には、㊧が対応する。ただし、よくみると、ねらいも内容も、「先生の話」はきっかけとなる自分以外の人の名前を呼ぶ瞬間に限ったことではない。できれば、内容にあるように先生の話ばかりか、「先生の（おりの）言葉」にも興味を持って、喜んで聞くようになってほしいのである。教師の言うことを聞く習慣が身につけば、幼児の幼稚園での言語生活の足場が固まったともいえる重要事なのである。したがって、(1)の「この活動で何が育つか」では、「㊧友達

の名まえを覚えたり、親しみをもったりして仲間意識が芽生える。」と自分以外の名前を呼ばれる際に記されたことが、ねらいでは「④親しみをもって先生の話の聞こえようとする。」と先生の話全般に広がり、内容では「⑤先生の言葉や話に興味をもち、喜んで聞く。」とさらに先生の話すことばかりか話している言葉まで入ってくる。内容の方が最も広範囲に及ぶのは、ねらいがこの学習のまとまりを包括する位置にあることから見て、おかしいかもしれないが、教師の立場になれば、実践に近い項目になればなるほど、含み込めるものは含み込みたくなるのであろう。無理からぬところがあるのである。

5 本計画の立案上の位置

「幼児の1日のおおよそのスケジュール」に太線の枠で、降園時の計画が記されている。午前11時から20分の予定で、横書きで左から順に環境構成/幼児が生み出すと思われる活動の姿/予想される教師の援助の仕方と配慮事項が示されている。横並びになっているものを順に引用すると、次のようになる。

①環境構成

◇幼児全員がゆったり座れる場所を確保する。指人形をつけ、降園準備が早くできた幼児と会話をしながら、全員がそろうのを待つ。

②幼児が生み出すと思われる活動の姿

○降園準備をする。

○人形と会話を楽しむ。

・名まえを呼ばれたら返事をする。

③予想される教師の援助の仕方と配慮事項

♡喜んで降園準備をし、教師の話に興味を持ち、親しめるように指人形を使って幼児に話しかける。

♡人形と話したいというそれぞれの願いを温かく受けとめ、一人一人の名まえを呼んだり、会話したりしながら楽しさを共感する。

〈考察〉「①環境構成」としては二つ、幼児全員が教師の方を向いて坐りやすいように、児童の椅子を教師と向かい合うように縦横を揃えて、前後左右が狭くならないように並べている。しかも、この時点から片手に指人形を付けて既に降園準備のできた子を座らせ、これから何があるかなと期待しながら待たせるのである。指人形は、幼児がどこにいても気づくくらいの大きさのものが望ましい。挿し絵の指人形も象にふさわしく顔も耳も大きく、鼻も見事に長く上向きに伸びている。人間と同じように幼児たちに話しかけるのであるから、少なくとも頭は赤ちゃんに近いぐらいのまあまあの大きさはあり、頭も手も動くぐらいの存在感はあったほうがよいであろう。

「②幼児が生み出すと思われる活動の姿」も、二つの過程を踏んでいる。はじめは、確かに降園準備の時間である。教師は早くから準備がおわった幼児たちと話しながら待っているが、幼児としては準備が完了した人が、次への展開を待っているだけで、まだの人は、早く同じようになろうとして急いでいるわけである。準備がおわって、みんな席についたら、「人形と会話を楽しむ」とあるが、実際は黒丸で記したように、名まえを呼ばれて返事をする時間である。ここが、実践の要になる。

「③予想される教師の援助の仕方と配慮事項」にある二項目は、②の幼児が生み出すと思われる活動の姿の二つの過程に完全に対応している。「降園準備をする」過程では、幼児が教師の片手につけた指人形を見てどんなことをするのか、どんな話をするのかに興味を持ち、早く降園準備を終わらせて椅子に座り、自分もその場にかかわり合おうとして急ぐように、教師として指人形を使って話しかけるというのである。むろん、これはまだ助走にすぎまい。そして、「人形と会話を楽しむ」過程では、幼児一人一人に「人形と話したい」という願いはあるが、どのようにかかわりたいということが一様ではないため、教師はそれらを包み込んで「温かく受けとめ」て、「名まえを呼んだり、会話したりしなから、楽しさを共感する」のだという。この「③予想される教師の援助の仕方と配慮事項」に至って、指人形を使って幼児の聞いたり返したりする活動を意識的なものにしていこうとすることが、重要な役割を占めるものになっている。そうすると、この

指人形の制作や、できたあとの人形の声の出し方の練習、先生と指人形との声の掛け合いがうまくいく練習なども、当然必要になってくる。言葉にかかわる保育実践力には、仲間の教諭に見てもらって、先生になったり、指人形になって心を込めたりする練習まで求められるのである。

6 保育構想力の伸長に必要な過程が一步一步たどられている

ここまでの考察を振り返ってみると、1の「この活動で何が育つか」は、後にねらいとして掲げられる目標を考える起点をなす目標原案とでも称すべきもので、教師のこの時期の幼児への願いを率直に記したものの。それに対して、2の「活動を生み出した背景と発展」が、入園する前からの幼児の家庭生活における根を探り、幼稚園で名まえを呼ばれて返事をする活動をする意義を明らかにしている。また、幼児自身の自己表現という面からも見逃せない意義があるとしている。幼児の人間としての成長に着目した本活動の意義づけといえようか。それに対して、3の「幼児の現在の姿」が、入園してからの3歳児30名の実態をとらえたもの。4の「ねらいと内容の系統化」が本題目で実践する際の指標を確定したものと見えよう。5の「本計画の日案上の位置づけ」が実施・展開する際のさらなる肉付けを試みたものである。教育的なねらいを明確にするために初めからしたいことを明確に掲げ、幼児の歩みを振り返りながら、その意義を突き止め、幼稚園に来てからの実態をとらえ、ねらいと内容を見定め、計画を具体化している。全体として、幼児の実態把握がしつかりなされなければ目標設定に進まないというような窮屈な順序にしておらず、教育者として当然願いを湧いてくる願いを主軸にして、不可欠な幼児の実態とも照らし合わせる、無理のない案が、一貫している。これが唯一の項目建てとは言えまいが、行き届いたものになっている。このような保育計画が作成されていけば、実践の見通しが立ち、安心して設定保育もなされることになるだろう。そのために、おりおりこのような保育構想力が養われるような時間が幼稚園教諭に保証されるようになることを願わずにはいられない。

二 保育展開力の発揮

「実践」は、最初に「環境構成」が数行記されるが、後は教師の行動・発言があつて、幼児の行動・発言が続くものになっている。教師が「幼児が興味をもち、喜んで教師のそばに集まってこられるようにぞうの指人形をつけ」て、特に紹介はしないで幼児の方に向けて動かしたり、話しかけたりして、だいたい幼児が集まる。その後どのように進んでいくのかを、以下七つの部分に分けて紹介し、考察を加えていく。

1 指人形を使って、みんなが揃うように仕向ける

先に挙げたように、♡は教師の行動・発言、○は幼児の行動・発言である。() はこちらの補足、考察である。

①先生が指人形のことを友達として紹介する。

♡「きょうはね、昨日と違う友達が星組にきてるのよ。⁵」と言う。(「誰だかわかる?」と聞いているのと同じになる。))

○先生の手をしているぞうの指人形を見て「ぞう。」と幼児が口々に言う。(予想通り、象であることを当てる。)

②話し手をぞうくんに代わり、今度は象になって正式に挨拶する。

♡「今日はぞうくんにお話ししてもらうね。」と言い、以後、少し声と口調を変えて教師は象の人形で話す。(声を裏声などに変えるだけでなく、速さなど口調も変えると、先生とは違って聞こえるようである。)

♡ぞう太「こんにちは、ぼく ぞうのぞう太です。」と話しかける。

○ほとんどの幼児が「こんにちは。」と元気に答え、人形のほうをじっと見ている。(象とあいさつをかわし、人形が話すのに興味を持って聞く姿勢を作る。)

○降園準備をしないで、積み木で遊んでいたN男、O男も人形のほうに興味をもった。(まだ遊んでいた子も、象の人形に目が留まったか、象の声に注目したか、象の方に意識が向く。)

③個々に呼びかけて、どのように用意して集まるのかを伝え、待っていることを言い、結果もそれぞれに評価を返す。

- ♡ぞう太「N男くん、O男くん、早く制服を着ておいで。ぼく待っているからね。」
- O男が「ぞうくん、わかった。待つといてよー。」と急いで降園準備を始める。それを見てN男もついていく。O男が「ぞうくん着てきたよ。早いだろう。」と急いだようすで人形に顔を近づけて話しかける。（あわてて制服を着て、人形にし終えたことを報告する。）
- ♡ぞう太「ほんとだ、すごく早かったね。びっくりした。」と人形で驚いたようすをする。（結果も、人形の声と驚くそぶりとで評価する。）
- O男はうれしそうにする。少し遅れてN男もきた。
- ♡ぞう太「N男くんもじょうずに着られたね。」と声をかける。（遅れた子にもきちんと返し、認める。）
- ♡ぞう太「これでみんなそろってよかった。」（みんなが揃うのを目指していたことは完了したこと、先生は嬉しく思っていることをぞう太が代弁する。）

2 みんなの名まえを教えてくださいのように頼み、どうすればぞう太が名まえを覚えられるかを知らせる

- ♡ぞう太「あのね、ぼく 星組 にきたのはじめてだから、みんなの名まえ教えてください？」（下線部はそういう設定と仮に見なしてほしいという要請である。後の「反省・評価・考察」の二つ目に、「人形を使った言葉のやりとりは、数日前から行っている」とあるとおり、ごっこ遊びとして仮にそう思ってもらえれば十分なのである。）
- 「いいよ。」「私、○○ちゃん。」「ぼく、○○。」など、口々に言う。（当然、ばらばらに答える。）
- ♡少し対応してから、ぞう太「ありがとう、でも一度に覚えられないから ぼくが名まえ呼んだら『はい』って元気に返事してね。」（幼児たちもぞう太君が名前を呼んだら「はい」と元気よく返事をかえせばよいのだと了解する。結果的に先生が名まえを呼ぶのと同じ行動になるが、ぞう太に返事するため、幼児には同じとは思えない新鮮さが出てくる。）

3 実際に名前を呼んで、幼児が返事したかいがあったと思えるように評価する

- ♡ぞう太「A男くん（フルネームを呼ぶ）。」
- A男は「はい。」と元気よく返事をする。
- ♡ぞう太「元気いいなあ。」（①元気よく返事をした時には、その元気の良さを感じたことを率直に伝える。）
- ♡「B男くん。」
- B男が「はい」と小さな声で恥ずかしそうに返事をする。
- ♡ぞう太「B男くん、ぼくも明日割りばし屋さん（B男が今日興味を持っていた遊び）に入れてね。」と言う。（②返事の仕方が褒めにくい時には、話を変えて、教師が今日のこの子の遊びで気づいたことを入れて、本人がちょっとでも喜んでくれるような返し方にする。）
- B男はにこっと笑う。（上記の評価で十分なのであるが、「恥ずかしさを乗り越えて、はっきり言えたね。ぼくの耳にも、しっかり聞きとれたよ。」と言うような真正面からの褒め言葉も探していく必要がある。ただし、教師の発言が本人にも他の幼児にも納得のいくものでなくてはならないため、つねに困難さを伴っている。少しでも曖昧なところがあるなら、実践例にあるように避けた方がよいようである。）
- ♡ぞう太「I男くん。」
- I男が「はい。」と手をあげる。
- ♡ぞう太「ありがとう。後ろだけ手をあげてくれたからよくわかったよ。」（③手をあげるなど動作でも示した際には、幼児全体の中でどこにいるかもすぐにわかって嬉しいことを伝える。）
- ♡ぞう太「J男くん。」
- J男は黙ったままである。（ここではもちろん聞こえていたのであろうが、緊張感が高まり、今応えるという瞬間を逃してしまったようである。そうすると、緊張感も消えず、もう言えなくなるのである。）
- ♡ぞう太「あのね、ぼくの友達のきりんくんにJちゃん（J男の愛称）ていう子がいるんだよ。おんなじだね。」と言うと少し表情がゆるむ。このようにその幼児なりの返事を温かく受けとめ、認める。（④黙ったままの子もたまたまその一瞬に返す声が出なっただけだと解し、指人形の友達に同じ愛称で呼ばれる子

がいることとし、その事実表情がゆるむことをこの子の返事と認める。)そして、生活のなかで気づいたことや園生活をより楽しみにできるようなことなど各幼児に応じて言葉をかけながら、それぞれが親しみを持ち、満足感が味わえるようにする。(⑤まとめの方向性…返事がでてこない場合も、教師が幼児の園生活で観察して気づいたことや幼児がこれからの園生活をより楽しみにできるようなことなどを見抜いて一人一人に応じて言葉をかけ、誰もが挫折感を覚えることなく、返事をしたことに満足感を味わうようにする。)

4 幼児が人形をさわりに来ても、優しく対応して、落ち着いた雰囲気を作る

○途中、何人もが「ぞうくん。」と呼びかけ、人形を触りにくる。

♡一度触ると満足して自分の席にもどる幼児がほとんどなので、優しく対応しながら、人形を動かすタイミングや言葉かけをくふうし、落ち着いた雰囲気を作っていく。(3歳の幼児にとっては、象の指人形は星組に新しい生物が来たような新鮮さを感じるらしく、一度さわってみたいという思いを湧かせるようである。椅子から立ってさわりに行くのはよくないという思いもまだ固まっていない時期だけに、基本的に受け入れる姿勢で対応するのであろう。その時の焦点が、⑦人形を動かすタイミングや、④言葉かけの工夫であるという。⑦の場合、幼児が触った後、ちょっと会釈したり、親しく手をふったりするのであろうか。それも、大々的にはなく、よく見ているとわかるくらいにそつと行うぐらいになろう。④象になったり、先生に戻って声をかけたりするようである。それも、幼児の名まえを呼んでいる合間にするのであるから、この子にはこの反応と一つ決めて実施するのがやっとなりそうである。それでも、その子の思いに応じて、しかも前の人と同じ反応を返すのは避けようと考え、うまく対応できる時と、できないときがありそうである。こういう場での的確な対処も年季が要るのであろう。)

5 休んでいる星組の仲間のことをぞう太くんが知らずに呼んだことにして、ぞう太くんが尋ね、先生が答える場を作り、しっかり聞いて、元気になったときに仲よく遊ぶ意識の土台を作る

♡最後にK男の名まえを呼ぶ。

○K男は入園後3日目よりずっと休んでいるので、ほかの幼児たちはほとんどその存在を知らない。

♡教師はK男のことを幼児たちに知らせたかったので、「あれ、K男くんはいないのかな。先生、K男くんはどうしたの?」と人形でたずねる。

♡「あのね、K男くんも星組の友達なんだけど、2日(指で示し)きただけで熱が出てずっとお休みしてるの。早くみんなと一緒に遊びたいなって思っているんだけど、まだ熱があるんだって。また元気になって幼稚園にきたら、みんな一緒に遊んであげてね。」(先生として、K男くんが休んでいる理由を話し、元気になって登園してきたときのことを頼む。)

○「うん。」とうなずいたり、「はい。」と言ったり、返事はさまざまである。

♡人形で「K男くん、早く幼稚園にこれるといいね。」⁶

6 人形の名まえを覚えているかどうかを確かめ、正しい呼び名でみんなに呼んでもらい、名まえを呼んでもらうと嬉しいことをお互いに確認する

♡ぞう太「それじゃ、みんなの名まえは覚えたから、今度はぼくの名まえを呼んでくれる? 覚えてるかな。」

○「忘れた。」「ぞうくん。」と数名が答える。

○I子が「ぞう太くん。」と言った。

♡ぞう太「I子ちゃん、覚えてくれてありがとう。ぼくはぞう太です。じゃあ、みんなで呼んでね。」

○「ぞう太くん。」

♡「はい。」と大きな声で返事をする。

♡ぞう太「名まえを呼んでもらうととってもうれしいね。」(名まえを読んでもらうことの意義をお互いにかみしめる場にする。)

7 お別れの挨拶をし、明日一緒に遊ぶことを楽しみにして、手をふる

♡ぞう太「じゃあ、今日はまだこれで帰ろうね。また明日も一緒に遊ぼうね。さようならー。」と手を振る。
○人形に向かって何人もがあいさつし、手を振る。

8 保育展開力の発揮に着目すると見えてくること（考察）

実践を改めて振り返ると、教師は、1で指人形の紹介をすると、後半にずっと休んでいるK男のことでぞう太と先生の一人二役を演じる場面以外は、全て指人形のぞう太になっての活躍である。ぞう太は初めて星組に来たためみんなが自分の名前を一度に口々に言われても覚えられず、順に一人ずつ呼んで名前と顔を覚えるために必要な存在と思われた。しかし、その前に、まだ降園準備していない子に急いで用意をさせ、全員がそろそろまでに行き着かせるのにも有効であった。さらに、途中で触りに来る幼児をなだめるのにも役に立ち、K男くを知らないために先生に聞くという場も設定しやすい。幼児みんなの名まえを呼んだ後、今度は反対にみんなに呼んでもらうということにも不自然さがなく、お互いに名まえを呼んでもらうと嬉しいことだと確認できるのも強みである。最後に、遊び仲間として明日一緒に遊ぼうねと言えるのも、いやみがない。教師が幼児との接点を持つ助手を自在に使える強みがある。保育展開力を発揮するために有力な拠点を得たと言えよう。しかし、これだけ指人形を生かし、使いこなしているところには、この記録を残した教師の確かな見識と実践者としての英知がうかがえる。

降園前にみんな揃っているかどうか確かめるのも、必然性を持たせようとするとは至難である。そうだとすれば、幼稚園において、指人形に限らず、幼児との接点を持つ存在を持つことは、コミュニケーション指導の一步一步を進めていくうえで有力な手段となろう。

もう一つの実践者としての英知が端的に現れているのが、実際に幼児の名まえを呼んで、一人一人にふさわしい言葉をかけ、本人たちにかいがあるように異なった評価をするところである。ここには、体系だった認識が働いている。それを幾分一般化すれば、下記のようなようになろう。

(1) 元気のある返事が返ってきた時には、その元気の良さを誉めるなど、教師としてここが好ましいという核心を見抜いた言葉で評価する。このような返事をすればよいのだと安心させ、次にも自信をもってそのような発言をのびのびと、さらに良いものへとしていこうとさせるためである。（上記①に対応）

(2) また、元気の良い返事をするばかりか、手まで上げるなど行動や態度で示してくれた幼児には、「ありがとう。後ろの方だけ手をあげてくれたからよくわかったよ。」のように、その行動や態度の良さに応じて教師の嬉しさが伝わるようにする。（上記③に対応）

(3) 返事はかえってくるが、小さかったり、褒めにくいものであったりしたとき、もしくは黙ったままにいる時、教師が幼児一人一人の園生活で気づいたことや幼児自身がこれからの園生活をより楽しみにできるといったことなどを見つけて話し、誰もが挫折感を持たずに、満足した思いが湧くようにこころがける。（上記②、④、⑤に対応）

（例）○今日熱中していた遊びを思い出した時には、「明日は、ぼく（指人形）も入れてね。」と希望を出す。

○指人形の仲間にも、幼児と一緒に愛称で呼ばれている子がいることにし、「同じだね。」と同意を誘って、表情がゆるむようにする。

なお、ねらい・内容と実際の展開とを照らし合わせれば、実際には、ねらい⑤「名まえを呼ばれたら喜んで返事をする気持ちよさを味わう」は、「3 実際に名まえを呼んで、幼児が返事したかいかがあったと思えるように評価する」と照応しようが、後の「6 人形の名まえを覚えているかどうかを確かめ、正しい呼び名でみんなに呼んでもらい、名まえを呼んでもらうと嬉しいことを確認する」において、お互いに名まえを呼んでもらうと嬉しいということを改めて理解するところまで進んでいる。これによって、ねらい⑤は実感することから反対の立場に立って理解するところまで強化されている。他方、ねらい④「親しみをもって先生の話の聞きかたを聞いてみる」の要は、ねらい④に主に取り組んだ「3 実際に名まえを呼んで、幼児が返事したかいかがあったと思えるように評価する」が一応終わった上での「5 休んでいる星組の仲間をぞう太が知らずに呼んだことにして、ぞう太が尋ね、先生が答える場を作り、しっかり聞いて、その子が元気になったときに仲よく遊ぶ意識の土台を作る」になろう。しかし、「1 指人形を使って、みんなが揃うように

仕向ける」も、「2 みんなの名前を覚えてくれるように頼み、どうすればぞう太が名前を覚えられるかを知らせる」も、気づきに書き入れているように、聞く姿勢を作ることを抜きにしては成り立たない。そうだとすれば、聞くことの態度形成には、指人形を用いて聞こうとするきっかけ作りの段階と集中してぞう太と先生のやりとりを聞く段階があったことになる。実践者が表立って「親しみをもって先生の話の聞こうとする」とねらいに掲げたのは後者だけだった可能性が高い。しかし、「実践」を読むと、ねらい⑤の足場となる聞こうとする構えもしっかりと培っていたのである。ここにも、実践者の英知が輝いている。

三 保育評価力の検討

保育評価力は、保育構想力を用いて立てた計画と保育展開力を生かした実践とを照らし合わせて見直し、一貫性の観点から意味づけ、さらにどうすればよいかを見つけ出す力である。本書では、「反省・評価・考察」と「今後の発展の方向と留意点」が記されている。

「反省・評価・考察」では、はじめにこの降園前の集まりを本来どんな活動にしたいか、教師としてどういう時間にしたいのかが挙がっている。引用する。

「入園後間もない3歳児は、まだ十分生活の流れを把握しておらず、降園準備をするにしても個人差が非常に大きい。そのため、降園前の集まりは、幼児が喜んで教師のそばに集まり、一緒に楽しんだり、親しみ合え(たりす)る活動にしたいと考えている。一方、1日のうちにできるだけ、どの幼児にもていねいにかかわりたいと思っているが、限られた時間内でいろいろな場所で遊んでいる幼児すべてにじっくりかかわることはなかなか容易ではない。そうしたことから、降園前のひととき、ほんの少しでも一人一人とのつながりをつくっていくことは大事だと考える。」

前半では、幼児の実態からみてこの時間が降園前の集まりの集団にとっての貴重な時間であることが説かれ、後半では、教師にとって今日一日に一人一人との丁寧なかかわりが持てたか振り返り、この最後の時間もこの一日のかかわりを補い、一人一人とのつながりを作るかけがえのない二十分であると考えているというのであろう。このような自覚から生まれた実践であると了解してほしいということであろう。以上が、本実践の根底に据えられるべきことだったのである。

後半には、①「人形を使った言葉のやりとり」は、人形と教師を全く別の存在としてとらえている幼児が多く、「教師自身が話すよりも、より親しみをもって話を聞いたり話しかけているので、今の時期には効果的」であることと、②ねらいの⑤「名まえを呼ばれたら喜んで返事をする気持ちよさを味わう」ことにかかわって、「呼ぶ順番をくふうすれば、場の雰囲気や返事するかもしれない」という可能性にも気づいている。①の方は、下線部にあるように、活動レベルで考えられた段階にとどまっているが、目標レベルでその生産性に気づいていけば、考察にも一層手堅さが加わることであろう。②は、まだ思いつきにとどまるが、「何よりも親しみを持って会話し合える関係(雰囲気)を作っていくことが大切」ということに行き着いている。根幹になる点には着目しているが、分析的な考察までには至っていない。したがって、実践後の感慨を述べた印象が強い。

「今後の発展の方向と留意点」には、「必ず『はい』と返事しなければならないわけではない」とし、「生活のなかで気持ちのよい返事を幼児なりに感じ取らせ、身につけさせたい」としている。これが、これからのねらいになり、そのために、「人的環境としての教師の『言葉』や『言葉づかい』が大きな役割をもつようになる」ことを再確認している。いずれも的確な指摘であろう。

とは言え、保育構想力・保育展開力とくらべると、保育評価力は直観的な感想を記した段階にとどまると言えよう。国語科授業力の研究においても、小・中・高等学校の教育現場で実践に打ち込む教師には、常に次の実践に意識が向き、自ら試みた実践を振り返る余裕のなさが顕著であったが、幼稚園教育においても同様のことが言えそうである。保育実践力の総体においても、研究者に協力を得ながら、そこから目を離さない自覚が育ってくるようにしなければならぬ。

おわりに

言葉にかかわる保育実践力が、おおよそ保育構想力、保育展開力、保育評価力の三観点からおおむね把握できる可能性があることはおおむね了解されたと思われる。このような考察を、3歳児から5歳児までのすべての実践について試み、とりわけ実践例同士の関係可能性を幾重にも考えていけば、単発でとらえられていた実践が、実践者の最も力を注いだところを集めたものであり、これから幼稚園教育に携わるひとたちがこんなふうになりたい、こんなふう努力すればよいのかという指針にすることもできる貴重な試行であることが判明してくるであろう。

〈注〉

- 1) 狭義の国語科授業力については、「国語科授業力の問題」『教科研究小学校国語』22、学校図書、昭和47（1972）年6月発行（『国語教育原論』共文社、昭和48（1973）年2月10日発行、225-227ページに再掲）に提唱され、広義の国語科授業力については、「教材研究の確立を求めて」『授業に生きる教材研究』野地潤家・瀬川栄志共編、明治図書、昭和56（1981）年9月発行、9-17ページに掲げられている。
- 2) 幼児の活動研究会編著『言葉—言葉の獲得に関する領域—』新幼稚園教育要領準拠保育活動事例集④、チャイルド本社、1990（平成2）年8月30日発行、全175ページ。
- 3) 『言葉』10ページ。以下の引用も、ページが変わらない限り、注を省く。
- 4) 同上書、11ページ。
- 5) 同上書、12ページ。
- 6) 同上書、13ページ。

Study of practical Education Skills of Kindergarten Teacher

Shinsho MAEDA

Department of Childhood Care and Education, Kyushu Women's Junior College

1-1 Jiyugaoka, Yahatanishi-ku, Kitakyushu-shi 807-8586, Japan

Abstract

The purpose of this study is to explain practical Education Skills of Kindergarten Teacher.