

福島学院大学研究紀要

vol.55

特集

地域で活躍する研究者の論文

SUMMARY
STUDY
REPORTS

| 2018



福島学院大学

福祉学部・短期大学部

目次

言葉に対する感覚を豊かにする幼児教育の在り方に関する一考察	中村利幸
幼稚園・保育所等における「表現」領域の指導に関する一考察(1) ～「表現」領域において、新しく求められる音楽に関わる指導のあり方を考える～	長尾順一郎
幼稚園・保育所等における「表現」領域の指導に関する一考察(2) ～音楽に関わる指導で保育者に求められる意識の変革とそれに基づく実践に向けた試論～	長尾順一郎
幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続に資する接続期カリキュラムの 編成についての一考察	二谷京子
小学校との接続を踏まえた「数量感覚」を育む幼稚園教育についての一考察	佐藤博英

執筆者所属

中村利幸	元福島市立福島第四小学校 校長 桑折町教育委員会学校教育課 指導主事
長尾順一郎	元 福島県教育委員会義務教育課指導主事・福島市立森合小学校 校長 福島市子どもの夢を育む施設こむこむ館 指導員
二谷京子	元 福島県教育委員会義務教育課指導主事・福島市立笹谷小学校 校長 福島市子どもの夢を育む施設こむこむ館 指導員
佐藤博英	元 福島市立平野小学校 校長 福島市吉井田学習センター 生涯学習指導員

言葉に対する感覚を豊かにする幼児教育の在り方に関する一考察

中村利幸

要約

様々な環境を通して幼児期に培われる言葉に対する感覚は、大人になってからの語彙力の基礎となる。学校教育に入る前の5年間、個別から集団生活に向かうにつれて、徐々に幼児は社会的対応力を身につけていく。その最中に増加していく幼児の語彙力は、遊びを通じた深層感情の揺らぎや環境（人、もの、自然等）の良し悪しによって、豊かにも貧しくもなる。本文では、幼児の語彙力に大きな影響を与える要因は、様々な環境の中でも、特に身近な大人（保護者、保育士、幼稚園教諭）の言葉と感情の豊かさであるとした。新幼稚園教育要領の「言葉」の領域のねらい（3）に、「言葉に対する感覚を豊かに」するが新たに付け加えられた背景、幼児の発達段階と環境の現状などを整理し、幼児教育における「言語感覚を豊かにする」取組を考察した。

キーワード

幼児期の語彙、人的環境と言葉、幼児と家族が接する時間、乳幼児と電子機器、読み聞かせの時間、言葉のインプットとアウトプット、言葉を豊かにするチェックリスト

はじめに

今、子どもたちは、使える言葉（=語彙力）や言葉を使った表現（話すこと、書くこと）に関する様々な環境の課題を抱えて生活していると言える。その課題を解決すべく、幼児期においては、領域「表現」にもあるように、「風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること」⁽¹⁾、つまり、子どもは遊びや経験をとおして、主体的に自分の周りの環境の豊かさと優しさに気づき、興味を持って伝えたいという意識の下、言葉で表現しながら語彙の質と量を増やしていくことが重要である。その過程で、子どもたちの気づきや表現の感覚を豊かにするために、環境の一つとしての大人（保護者や保育士、幼稚園教諭をまとめて言う 以下同じ）が、自らの言葉や感性を豊かにし、もっと子どもに

寄り添って、言葉で表現する能力の育成に関わらなければならないと筆者は考える。

本稿では、乳幼児が一定の発達段階を経て成長していく中で出会う環境（人、もの、自然等）によって、様々な問題を経験することと、その環境が引き起こす経験によって、成長が早まったり豊かになったり、反対に遅れたり歪んだりすることが問題であるとして取り上げる。その問題を解決するために、環境をどのように改善し、乳幼児に対してどのように配慮、支援すればよいか論を進める。特に、環境の一つとしての大人が、子どもたちの言葉の習得に関わるために、自らの課題を明らかにし、言葉を意図的・計画的に保育や幼児教育を通して習得させるべきであること。また、家庭における保護者を含めた家族が、子どもの「自然な精神の発達に基づいた方式に従って言葉を習得する」⁽²⁾ 仕組みを理解し、大切に見守り、支援しながら、環境

の一つとしての役割を果たす重要性について明らかにしていく。

1. 乳幼児期の言葉の育成にかかわる問題

(1) 語彙力不足（語彙の格差）と家庭生活の問題

最近の新聞やブログ等でよく目にする幼児期や学童期の言葉や学力に関する課題は、「深刻な語彙力不足」⁽³⁾とか「語彙の格差は乳幼児期に決まる」⁽⁴⁾、「学力は家庭の経済格差を反映している」⁽⁵⁾などである。

まず、それらの問題の要因の一つが「幼児期からの言葉で伝え合う環境の少なさ」にある。幼児にとって、一番身近で大切な大人である両親と会話を楽しむ時間が一日の中でどれだけ確保されているか。文部科学省の家庭教育関連データでは、平日に保護者が子どもと接する時間の割合は、2000年と2006年との比較で「母親と子どもの接する時間が減り、父親と子どもの接する時間はほとんどないという割合が増加している」と分析している⁽⁶⁾。

保育所や幼稚園以外に遊びを通して友達と言葉をやりとりする環境が、日常の中にどれだけ確保されているだろうか。

次に示すグラフは、筆者が保育所の2歳児と幼稚園の3歳～5歳児の幼児を持つ保護者に協力を得て実施した「家庭生活アンケート」の結果である。

< アンケート回答数 >

2歳児 41名、3歳児 65名、4歳児 78名、
5歳児 61名

※ 表の縦軸は最大値100%で計算しているが、見易さを考慮して調整している。

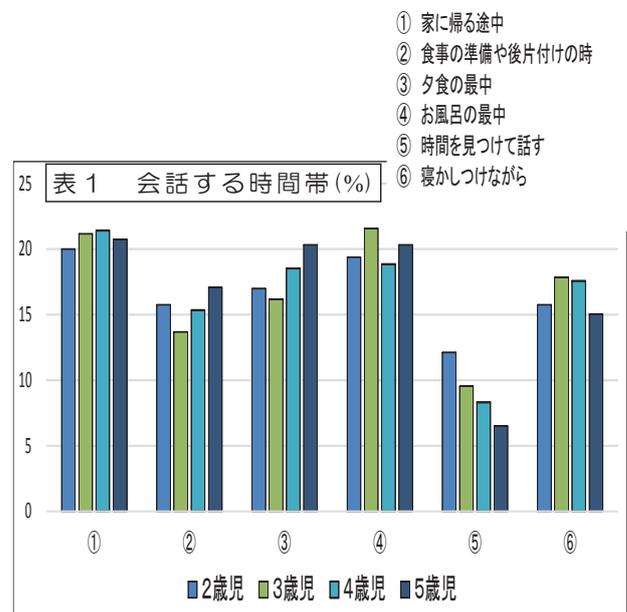
会話をしている保護者の数は回答数の80から90%と高く、概して日々の親子関係は良好である。表1では、親子の会話は同じような比率で「家に帰る途中」「食事の準備や後片付け

の時」「夕食の最中」「お風呂に入りながら」「寝かしつけながら」など様々な場面で行われている。しかし、この回答項目の中に意図的に「時間を見つけて話す」を入れたが、6つの項目中最少の値となった。

これが保護者の日常生活における忙しさを示しているのか、いつでも会話はできると考え、特に時間を設定しなくても良いと感じているのか、子どもにとって言葉の学習機会が「何かのついで」に行われていることが課題であることを、保育所や幼稚園の教職員を含む大人は認識しておかなければならない。

また、「会話をする際に気をつけることは何か」という保護者への質問項目で、その大半が「相手の目や顔を見て話す」が重要であると認識しているのが多いにも関わらず、親子の間でそれが実行されていない現状にある。また、会話の時間の長さも10分～30分が多く、会話のために時間を準備するのではなく、家事等の合間をみて会話をし、互いの気持ちを確認するような様子は見られないのではないかと調査結果からうかがえる。

経済状況や企業経営を取り巻く環境が依然として厳しい中、労働時間の増加や過重な労働などの問題が生ずる傾向にあり、親が子どもと一緒に食事を採るなどの子どもと過ごす時間が十



分ではなくなっている。このことも親の子育て環境に影響を与えている要因である⁽⁷⁾。

子どもの周囲にいる大人、特にいつも身近にいる保護者との会話が子どもにとっては「重要な言葉の学習の場」であることを再認識してほしい。

親子の信頼関係は、じっくりと会話をしながら言葉のやりとりをして保護者の気持ちを伝え、言葉をとおして子どもの感情を把握することから構築される。そして、幼児は交わした言葉の意味と使い方を信頼関係を基に理解していく。子どもの言葉の量を増やすために、一日の会話の時間としてどれだけ必要なのかという基準は、一人一人の幼児の実態や各家庭の環境により異なる。しかし、子を持つ保護者としては、言葉のシャワーを浴びている家庭と会話が少ない家庭での語彙力の差は、言葉に興味を持ち始めている2歳の時に始まっていることに気づき、日常生活に改善を加え、発達段階に応じて会話の機会を増やす努力をする必要があると考える。

(2) 乳幼児の電子・情報機器の使用の問題

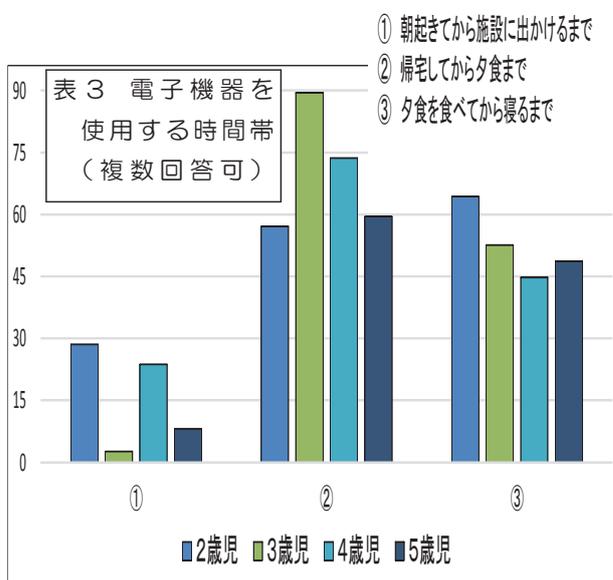
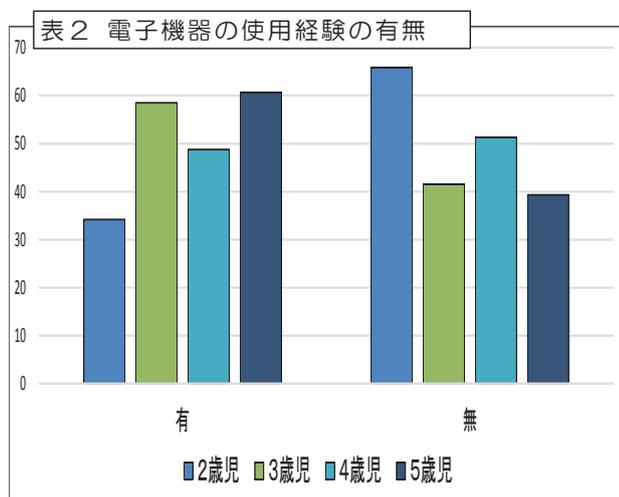
次に、一つ目の問題と関連するが、屋内で過ごすことが多くなった児童・生徒が電子・情報機器（SNSやタブレット、ゲーム機など）を使って長時間遊ぶことが増えたことで、コミュ

ニケーション能力の発達が遅れていることが判明している。

これは、大人から預けられた電子・情報機器を幼児が目的もなく指一本で操作する一方、相対している機器は幼児と会話することなく、幼児の子守り相手となっている現実が多く見受けられる。大人が用事を済ませたいがために、乳幼児にブルーライトを浴びさせ、動画を見せてむずがるのを黙らせたり、家事で忙しいときに使わせる保護者が多い。

言葉そのものが砕けていて、編集されていない言葉は幼児の頭に入りやすい。「生後6ヶ月から2歳までの子どもによるスマホやタブレット、携帯ゲーム機などで遊ぶ時間が長いほど、言語の発達が遅れる可能性が高くなる。」⁽⁸⁾と乳幼児にスマホを使わせることへの警鐘を鳴らしている。

このグラフは2歳児以上であるが、電子・情報機器の使用経験は多少でこぼこはあるものの34%、58%、49%、61%と徐々に上がっている。使用する時間帯は、どうしても保護者が他の作業に集中したいときである。特に注視すべきは、一部ではあるが、表3に見られるように朝から幼児の手元に電子機器があるという状況がすでに2歳児に見られるという事実である。4で述べる「2歳児と3歳児のギャップ」はこのような家庭環境も大きく影響してい



ると考えられる。

時間的には長時間に及ぶ事例はないが、電子・情報機器を預けた状態で「いつもの様子と違う状況がなかったか」を質問したところ、

- ① 名前を呼んでも気付かない、返事をしない。
- ② 動画の真似をするようになった。
- ③ 終わらせようとするとう泣いたり怒ったりする。
- ④ 寝るのが遅くなったり取り掛かりが遅くなったりする。
- ⑤ 約束を守らなくなった。

などがあった。

普段と違う行動をした場合に、いきなり叱りつけるのではなく、使い始める前に親子が納得して決めた「家庭のルール」を確認し、幼児に自分の行動を振り返る機会を与え、十分考えさせるような会話が必要である。

(3) 言語感覚を育てる場が少ないという問題

3つめの問題として、「使える言葉」「場に応じた言葉」など言葉に対する言語感覚が育成される場が少ない状況がある。家庭や保育所、幼稚園で場に応じた言葉を教えていないために、その場に不釣り合いな言葉を表出することがある。幼児が自分の感情をうまく言い表して伝えられていないとか、言葉にできない感情の苛立ちを言い換えることができずに、暴力につながっている場面が実際に散見できる。

乳幼児期の生活の場は、主に「家庭」と「保育所・幼稚園」である。その他、一部の幼児が降園後に過ごす異年齢教室の学童クラブや塾などが考えられる。一般的に幼稚園に入る前は、6～7割近くの幼児が保育所で大人や少数による集団生活を経験し、残り2～3割が家庭で過ごしている。残りの1割弱は施設等での生活を経験している⁽⁹⁾。

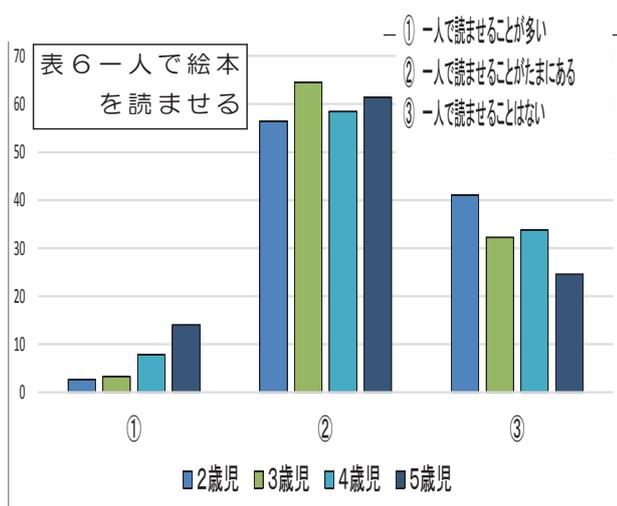
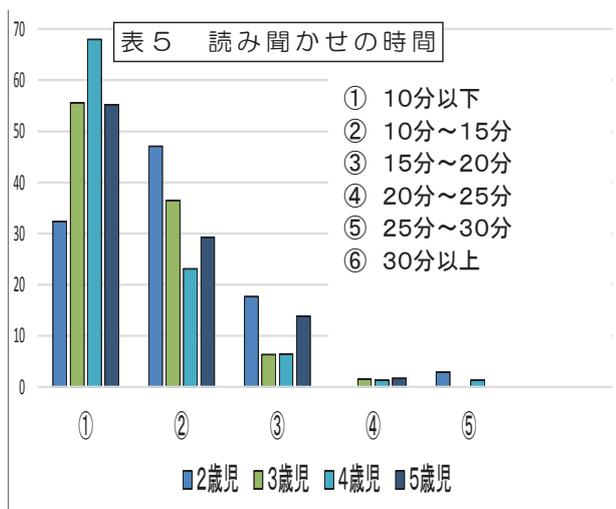
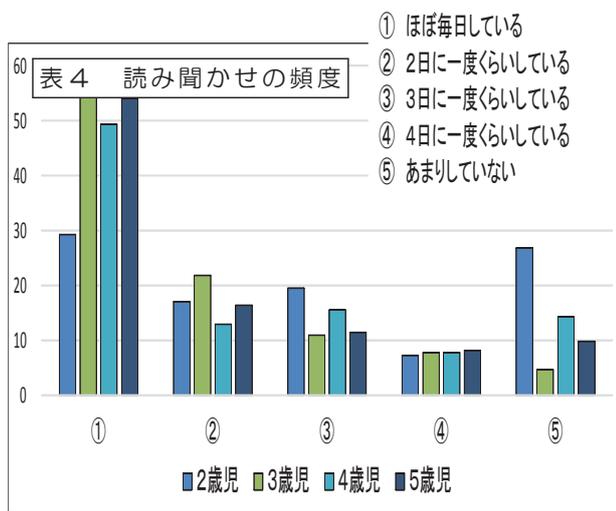
それぞれの環境で言葉の基礎を培った幼児が、幼稚園という集団生活の場に集まってくることになる。迎える幼稚園としては入園時の3歳児の言語状況に注目し、「よく聴き、よく伝え

る」学習をさせることが重要になっている。周囲の大人に話をよく聞いてもらった経験が少ない幼児に、保育所・幼稚園で「話はよく聴きなさい」と言っても、経験のない幼児にとっては無理な話である。「話を聴くことの重要性は?」「相手の話はどのようにして聴くべきなのか」などについて、よく考え、心得ている大人が居なければ学習できない。幼児自身が「楽しかったぼくの話をしてもらってうれしかった」とか「話を聴いて楽しかった」という経験がないと、言葉を覚えようという気持ちや楽しい気持ちにさせる言葉の存在を認識できるはずもない。

また、幼児が使える言葉の量と質の向上を考えると、「親子の読み聞かせが、子ども自身の絵本や本への感心を高める」⁽¹⁰⁾と言われる。保育所や幼稚園での保育・教育では計画的に「読み聞かせ」を実施し、行政サイドも子育て支援の一貫として図書室の本の充実を掲げ、多くの絵本等を準備している。また、ボランティアが訪れて、読み聞かせやエプロンシアターなどを実践している。このような種々の努力が実り、多くの家庭で保護者による読み聞かせの取組も広がりを見せている。

読み聞かせの重要性をもう一度確認し、更に頻度を上げる努力をする必要性を感じる。そして、読み聞かせをする時間帯は様々でも、じっくりと絵を味わい、子どもが「気に入った、うれしい、おもしろい、すてき」などの言葉を繰り返すことで幼児の想像力や言葉の力を培ってほしい。表5の10分以下の家庭が少しでも親子のふれあいの時間を伸ばし、表4における「読み聞かせをあまりしていない家庭」が減少するようにしていきたいものである。

幼児期においては、あくまでも絵本は読んで聴かせることが重要であると考えていたが、日常には読み聞かせはしなくても「独り読み」をして楽しんでいる場合もある。だから、筆者は場面や登場人物を独りで想像しながら読み耽ることも大切ではあるが、使える言葉の量を増や



すためには大人との会話などを通して、言葉の意味、言葉の大切さ、おもしろさ、言葉の楽しさなどを感じ取り、味わいながら新たな言葉に触れる場面を多く設定する必要があると考える。

このような実態から考えると、筆者は、幼児

の語彙力（使える言葉の量）は大人と居る時間（特に会話する時間）や言葉に多く触れるような、自然な関わり合いの中で育成されると考える。それは絵本を介した保護者や幼稚園教諭との会話の場面であったり、園やその他の施設で経験したことを多くの大人や友達と話す場面であったりする。そういう意味では、大人が創り出す家庭環境・生活環境により、徐々に「語彙力の2極化」（語彙力の高い子どもたちと低い子どもたちの分離）が進んでいくと考える。これが全ての幼児の実態とは言えないが、概ねこのような傾向の中、本年度から幼稚園教育要領に添った教育が実施されている。

この改訂の時期に言葉の獲得に関する領域「言葉」に、「自分なりの言葉」「自分の気持ちを表現する喜び」「言葉に対する豊かな感覚」「状況に応じた適切な言葉の表現を使うことができる」など、幼児が遊びなどをとおして、主体的に明確な言葉を発することがその成長過程で重要なことであるとして取り上げられた。そのため、これまでの幼稚園教育を再考する必要性が出てきた。そこで筆者は、家庭生活・学習環境と幼稚園教育の環境で、幼児が話し言葉として「使える言葉」（語彙数）を増やし、言葉に対する感覚を豊かにすることができるように、その現状と改善すべき視点を上げ、「よく聴き、よく伝えようとする幼児（意識と構え）の育成」をどう進めるべきかを以下で明確にしたい。

2. 「審議の取りまとめ」における「学びに向かう力・人間性等」と言葉

これまでの幼稚園教育指導要領では、「環境を通して行う教育」を基本として、幼児の自発的な活動である遊びや生活の中で、一人一人の幼児の発達に応じた総合的な指導を行うことを目指してきた。感性を働かせて自然やもののよさや美しさを感じ取ったり、不思議さに気付いたり、できるようになったことなどを使いながら、

試したり、いろいろな方法を工夫したりする体験活動などの環境設定を通じて、資質・能力を育む努力を重ねてきた。その育成を目指す資質・能力の三つの柱は、義務教育で培うべきとされた「アクティブ・ラーニング」の素地として、①「知識・技能の基礎」（遊びや生活中で、豊かな体験を通じて、何を感じたり、何に気付いたり、何が分かったり、何ができるようになったりするかの）、②「思考力・判断力・表現力等の基礎」（遊びや生活の中で、気付いたこと、できるようになったことなども使いながら、どう考えたり、試したり、工夫したり、表現したりするか）、③「学びに向かう力、人間性等」（心情、意欲、態度が育つ中で、いかによりよい生活を営むか）に整理された。しかし、課題として残るのは、社会状況の変化等による幼児の生活体験の不足等から、基本的な技能等が身に付いていないことである。

また、国際的にも重要視され、OECD国際レポートの「社会情動的スキル」（目標達成、他者との協働、情動の制御）⁽¹¹⁾や「非認知的能力」

⁽¹²⁾を幼児期に身に付けることで、大人になってからの生活に大きな差を生じさせるという研究成果⁽¹³⁾も発表され、幼児教育の大切さが認識され、その重要性に対する意識も高まってきている。上記の資質・能力の三つの柱を踏まえつつ、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として10の項目が明らかにされた。この中の「言葉による伝え合い」における学びの基礎は日本人である限り、生まれながらに母語で認識し、母語で考えることから始まる。

日常的な学習で日本語で話し合い、日本語で会話を交わすことで互いの気持ちや願いを理解し合い、築き上げられた信頼関係の下で様々な言葉を使える状態になっていく。だから、筆者は、自分で使っている言葉が相手に本当に通じているのか不安を持ちながらも、相手の表情から話の内容が伝わっているか推量したり、返答と投げかけとのつじつまを整理・理解したりして、メタ認知的に自分の発出した言葉の正しさと思惑力・表現力の上達を的確に把握していくことが重要であると考えている。

図7 幼児教育において育みたい資質・能力の整理

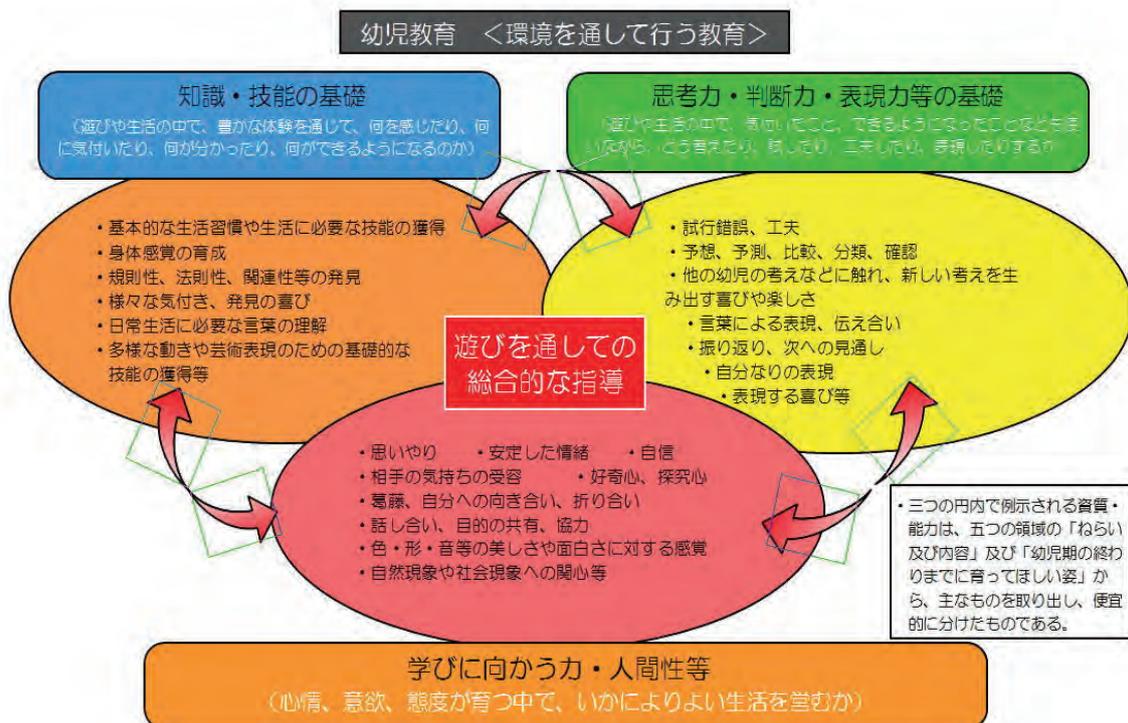


表7は幼児教育部会における審議の取りまとめで出てきた構想図であるが、幼児期の学びの原動力になる能力は周囲の大人の影響が大きい。「学びに向かう力・人間性等」は気持ちの持ちようであり、課題に対して前向きに向かおうとする習慣が身についているか否かにかかっている。それは幼児期に培われてきた非認知的能力にも関わってくる。特に、幼稚園という小集団社会に入る3歳児までに、よく話を聴き、自分なりの考えを持って、たとえ失敗したとしてもよい場面に出会ってきたか。子どもが表現する活動への気持ちの高まりを保護者や保育士が見取り、活動の場とチャンスをどれだけ用意できたかに関わっている。また、3歳以降の幼稚園教育で、幼稚園教諭が指示して問題解決させるのではなく、課題に対して自分なりの考えを持って行動し、自ら課題に挑戦する学びを振り返る経験をどれだけ積んできたかによって、小学校1年生の段階に大きな差が出てくる。この経験こそが、知識や技能の基礎を培い、思考力・判断力・表現力の基礎を育成していくと考える。

この一連の活動には「言葉」があり、言葉を介して自分の考えをまとめ、示し、行動した上で振り返り、言葉で反省して、言葉で伝えるというものである。うれしさや楽しさ、くやしさ、かなしさを身体表現と共に言葉にすることで、思考が広がり、深まるのである。

3. 新幼稚園教育要領における幼児期の「言葉」の現状と育成の捉え

今回の教育要領の改訂では、「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聴こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う」が言葉の獲得に関する「言葉」の領域の目標となっている。ここでは言葉を使い、言葉によって意思疎通を行うなど「アウトプットの重要性」が取り上げられているが、「言葉のイン

プット」については「身近な人と関わりや心動かされる体験の積み重ねを経て、思いが高まると幼児は思わず口に出したり、親しい相手に伝えたくなったりする経験が表現する楽しさと言葉の獲得につながる」としている。幼児にとって言葉とは自然発生的に体内からわき出すものではなく、外的要因によって培われるものである。ここで言う「身近な人との関わり」とは、具体的には言い換えれば、「保護者や保育者、幼児との関わり如何」によって使える言葉(=語彙数)の多少が決まってくるということである。特に、保育所を離れ幼稚園教育に向かう2歳児から3歳児の生活は、個別的な保育から集団保育への転換期であり、自我が芽生える時期でもある。周囲の、環境としての大人から、賞賛や認知の言葉をシャワーのように浴びながら、幼児が言葉を深く聴き取り、自分の中で言葉の意味やイメージを明確化することに力を費やすことができるようにしたいものである。

しかし、この大事な時期に、周囲の環境としての大人は、子どもに考えさせるような問いかけや自己存在感を味わわせるような賞賛の言葉かけ、一人の人間として認めた上でしっかりと話を聴く姿勢を取っているか。幼児に多くの言葉をかけ、反応を待ち、発達段階に応じた言葉の習得を促してきたか。環境の一つである大人は、目の前の子どもの成長に寄与できているか反省すべきである。

乳幼児の表現力は、身体の動きや泣き声(この音声も意思表示と考えられる)によって自分の意思を伝えていた時期から、喃語を経て単語の羅列、二語文、伝え合い、会話へと一般的には発達していく。

後述する乳幼児の言葉の発達段階において、保護者や周囲の大人は、「話すこと」に大いに関心を持ち、「うちの子は〇歳のときに言葉を話し始めた」とか「話すことが好きで…」などで一喜一憂する。しかし、「うちの子はよく話を聴く子で…」という話には出会わない。だ

が、「聴くこと」が伴わない言葉の発達はあり得ない。母胎内で母親の言葉かけに反応したことも、胎児がよく聴いて反応しているからこそである。また、その後の言葉かけも読み聞かせも顔を合わせ、目を見て1対1で話しかけるからこそ、幼児は「よく聴くこと」ができるのである。

ところが、1で述べた3つの問題により、保護者や周囲の大人が自らの感情を表出した表情や真剣に語りかける機会が幼児の成長とともに減少してはいないだろうか。例えば、雨上がりの虹と一緒に見つけたときに、科学的な光の屈折を話すこともあるだろうが、「虹の架け橋みたいだね」とか「虹の生まれる端には宝物があるかもしれないね」、「虹の神様をお願いしようか」という夢のある話を聴かせたい。このような機会が豊富であればあるほど、幼児は言葉を選択して表現するようになる。まず、大人が語って聴かせることが大事である。よく言われることではあるが、子どもは大人が放つ肯定的な言葉のシャワーを浴びることで自己肯定感を高く持つようになるものであり、そこで使われた言葉を真似し、言葉を選んで語るにより言語感覚が豊かになっていくものである。

また、幼稚園教育要領の4言葉の獲得に関する「言葉の領域の内容の取扱い」に新たな活動が設定された。「幼児が生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすること。その際、絵本や物語に親しんだり、言葉遊びなどをしたりすることを通して、言葉が豊かになるようにすること」とあり、言葉を使う楽しさと遊びを通して使う言葉を豊富にすることの大切さが述べられている。筆者は、使える言葉＝語彙力として捉えているが、近年この語彙力が幼児期から減少していると指摘されている。

「子どもは子どもなりの、自然な精神の発達に基づいた方式に従って言葉を習得していく」⁽²⁾のである。日常生活の中での遊びを通して身につける言葉は、家族や保育士、幼稚園教諭、友

達から発せられるものである。その言葉が子どもものものになるには、その言葉を印象づける事象と言葉が結びついて受け止められなければ、その言葉のよさに気付いたりして自分のものとして身につくことはない。つまり、繰り返し出てくる言葉であれば記憶することもできるであろうが、その子どもにとって身近ではない、興味がわからない事象を表す言葉は、余程印象的でない限りその子の身につくものではない。

その印象的な記憶の立場で考えると、絵本の読み聞かせを通して、描かれた絵の世界に幼児は引き込まれ、その情景を表した言葉を耳にし、美しい不思議な世界を創造しながら生き生きとした言葉を感じていく。絵本や会話に出てくる「～のような」とか「まるで～に似た・・・」という比喩表現は、幼児の生活の中にあるものを題材にして、より多くの創造物を生み出している。絵本の中で使われている言葉は、何度も聴くうちに繰り返し幼児の感情を刺激し、自ずと使える言葉になっていく。幼児期にはお気に入りの絵本があり、何度も読み進めていくうちに暗唱できてしまう場合がある。幼稚園教育要領の内容の取扱いに出てくる「言葉の響きやリズム」に触れ、楽しさから言葉を記憶していくのである。この世の中にはたくさんの絵本があり、大人が読んでも印象深いものもある。幼児と共に絵本の世界に浸る時間を共有し、言葉を介して情景や心情を表現し合うことは、幼児にとっては「言葉の学習の時間」であり、大人にとっては我が子の成長を確認する、新たな言葉が発せられる場面を見て取れる貴重な時間でもある。

筆者は、でき得る限りの読み聞かせの時間を意図的に設定し、絵を介して想像の世界を、言葉を介してたくさんの言葉のシャワーを浴びる経験を重ねてほしいと願うものである。

4. 発達段階に応じた言葉の習得と課題

幼児が0歳からそれぞれの発達段階において関わる家族や保育士の言語環境・対応の仕方が、幼児の言葉の習得に大きく関わってくることをここまで述べてきた。しかし、生誕から言葉の習得に関わっている母親を代表とする大人は、言葉の習得に向けてそれを意識しながら関わっているだろうか。また、環境が変化していく中で、言葉は放っておいても自然に身に付き、豊かになっていくと考えていないだろうか、大人がより意図的に幼児の言葉の育成に関わっているかどうかの振り返りを随時することによって、幼児のその後が大きく変わっていくことを認識することが必要不可欠である。その発達段階を0歳から理解し、その時々に着実に関わりつつ言葉の育成を行っていくために、ここではより明確に幼児の成長の段階と言葉の習得について考察していきたい。

幼稚園に入園してくる幼児の生育環境は様々で、それぞれの生活環境に即した言葉を、質・量をもって身に付けて来ている。乳幼児期から幼児期にかけて、言葉がどのように発達し、作られられていくのかについて十分理解し、それぞれの時期に誰がキーマンになるのかを押さえておきたい。(13)

(1) 母親のお腹の中で(胎児の時期)

母親との会話はお腹の中から始まっている。胎児は6ヶ月目から母親の声(音)に反応している。母親の心臓音・呼吸音・血液の流れる音などとともに母親の声は胎児に届き、脳の成長に大きく関わっている。耳慣れた音への反応は徐々に回数を増し、赤ん坊への声かけによる母親の安堵感は胎児の安心感へつながり、心地よさへと変化していくと考えられている。

つまり、子どもは胎児の時期から母親の話しかける言葉(音声・振動)への身体反応を行っている。筆者は、「よく聴く」習慣の原点がここにあると考える。

(2) 誕生して概ね6ヶ月未満

誕生後、母体内から外界への急激な環境の変

化に適応し、視覚、聴覚などの感覚の発達はめざましい。泣く、笑うなどの表情の変化や体の動き、喃語などで自分の欲求を表現し、これに応答的に関わる特定の大人との間に情緒的な絆が形成される時期である。保護者は、よく子どもの声を聴き、よく話しかけ、自分の心を安定させる。ここで出てくる「喃語」は初めての発語であり、母語として母音を発すると言われている。「アーアー」とか「ウーウー」など信頼関係を基に、自分の欲求を伝えようとする。保護者はその音声の意味を推察し、対応し、徐々に欲求の内容を理解するようになり、保護者として理解できたことを大いに喜び、子育ての自信を得る。筆者は、親子として行う双方向の会話の原点がここにあると考える。

(3) 誕生して概ね6ヶ月から1歳3ヶ月未満

運動機能が発達し、特定の大人との応答的な関わりにより、情緒的な絆が深まり、あやしてもらおうと喜ぶなどやりとりが盛んになる一方で人見知りをするようになる。身近な大人との関係の中で自分の意思や欲求などを身振りなどで伝えようとし、大人から自分に向けられた気持ちや簡単な言葉がわかるようになる時期である。

現在、この興味多様な時期にスマートフォンやテレビ、ゲーム機に子守を任せる保護者が増えている。触れることで画面が変わることに興味を持ち、夢中になって一定の操作を行うようになる。筆者は、身近な信頼という絆で結ばれた大人から受ける刺激としての言葉、それも幼児自身を肯定的に見て発する言葉で大いに自己肯定感が持てる大切な時期に、一方的な情報しか発しない機器に育児を持たせてしまっていることが課題であると考えます。

(4) 誕生して概ね1歳3ヶ月から2歳未満

歩き始め、手を使い、言葉を話すようになることにより、身近な人や身の回りのものに自発的に働きかけていく時期である。大人の言うことが分かるようになり、自分の意思を親しい大人に伝えたいという意欲が高まる。指差し、身

振り、片言などを盛んに使うようになり、二語文を話し始める時期である。二語文とは、目的語と述語などの文の構成要素の2つの単語からなる文のことで、「みかんにとって」「りんごちょうだい」「ジュースのむ」などである。これらの二語文で自分の周辺の用事は十分に済ませることができるようになると、自分に自信を持って外界と接触するようになる。まずは母親などの家族と言葉のやりとり（初期の会話）を行い、自分の言うことが聴き届けられなかったり否定されたりすると、追補したり反論したりするようになる。多くの言葉を知らない時期であるだけに、所構わず泣きわめいたり、駄々をこねて自己主張するようになる。

また、この時期に、保護者がよくやってしまうことは、良き理解者であるかのように振る舞って幼児の意思を先回り、先取りして代弁してしまうことによって、幼児の経験不足や言葉の表出の機会を奪ってしまうことである。この急速な発達を支える経験を失うことは、幼児にとって思考力の発展や語彙数の増加を阻害してしまっていると考えべきである。

喃語を発するとき以上に、二語文は大人にとっても理解しやすい。この時期こそ十分に会話をすべきチャンスである。幼児からの言葉を大人が明確化したり、言葉を追補したりすることで「伝わる言葉」の判別や大人が使う言葉を真似し、語彙数を増やしていく。

(5) 誕生して概ね2歳

食事、衣類の着脱など身の回りのことを自分でしようとする。また、排泄の自立のための身体的機能も整ってくる。発声が明瞭になり、語彙も著しく増加し、自分の意思や欲求を言葉で表出できるようになる。行動範囲が広がり、探索活動が盛んになる中、自我の育ちの表れとして、強く自己主張する姿が見られる。盛んに模倣し、物事の間共通性を見出すことができるようになるとともに、象徴機能の発達により、大人と一緒に簡単なごっこ遊びを楽しむように

なる時期である。

言葉も大人の模倣をすることで語彙を増やし、うるさいくらい同じ言葉を繰り返して表出しながら、言葉の意味を体得していく。

発達段階において会話が可能になってくるこの時期は、保護者や保育士などの大人と話すことが多くなり、言葉の量が増えていく。理解できているいないに関わらず、雰囲気でも大人の言葉を使いつつ覚えていく。この時に、母親などの大人が幼児の顔や目を見てよく聴かなかったり、別の仕事をしながら聴いたり、返答に間が開いたりする行為が続くと、興味を持たれていないと幼児は判断し会話意欲を後退させてしまう。これがよく伝えようとしめない行動のきっかけとなってくる。

(6) 誕生して概ね3歳

基本的な運動機能が伸び、ほぼ自立した行動ができるようになる。話し言葉の基礎ができて、盛んに質問するなど知的興味や関心が高まる。自我がよりはっきりしてくるとともに、友達との関わりが多くなるが、実際には、同じ遊びをそれぞれが楽しんでいる平行遊びであることが多い。

幼児の多くは3歳になると保育所から幼稚園へ生活・学習の場を変える。保育所でのお兄ちゃん・お姉ちゃんとして活動的であった時期を経て、別の施設（幼稚園）では年少児となり、これまで自立してきたことができなくなる。また逆に、これまでの個別対応が多かった環境から集団生活へ生活環境が大きく変わることが、義務教育で課題となっている「小1プロブレム」や「中1ギャップ」と同じ状況になっていないだろうか。

小学校においては、入学当初の教育課程に「スタートカリキュラム」が取り入れられるようになっており、文部科学省もその導入を奨励している。また、中学校でも教科担任制や部活、新たな教科などの環境の変化にスムーズに対応させるべく、小学校6年生の3学期に体験入学や

オリエンテーション、実際の授業体験などを組み、できる限りギャップを生じさせないような努力をしている。

これらと同じように、2歳児後半から3歳児以上の幼児との交流の機会をつくりながら、幼児一人一人が期待感や安心感を持って幼稚園生活に馴染むような体制づくりに取り組むことが大切である。保育所を離れて幼稚園へ入園するまでの僅か何ヶ月の時間の違いが、2歳の幼児にとって、大きな環境の段差を感じさせていることを、保育士や幼稚園教諭、保護者を含めた周囲の大人はしっかりと認識すべきである。一人一人の乳幼児の発達段階に対応するために多くの保育士が心を砕いてきた保育所から、新たな環境としての集団活動に馴染ませるために、幼稚園教諭の言葉かけが指示や指導に偏っていないか、家庭や親の都合が優先され、幼児が早く施設や環境、特に集団生活に馴染むための親の言いつけを着実に遂行ために全精力を使い果たしていないか、入園時より日常生活において言葉少なになったり表情が暗くなったりしていないかなど、この時期だからこそ観察の目を多くして情報を共有しながら保育することが肝要である。

(7) 概ね4歳

全身のバランスを取る能力が発達し、体の動きが巧みになる。自然など身近な環境に積極的に関わり、様々な物の特性を知り、それらとの関わり方や遊び方を体得していく。想像力が豊かになり、目的を持って行動し、作ったり、描いたり試したりするようになるが、自分の行動やその結果を予想して不安になるなどの葛藤も経験する。仲間とのつながりが強くなる中で、けんかも増えてくる。その一方で決まりの大切さに気づき、守ろうとするようになる。感情が豊かになり、身近な人の気持ちを察し、少しずつ自分の気持ちを抑えたり、我慢ができるようになってくる時期である。

幼稚園教育2年目、幼稚園の生活にも慣れ、

幼稚園教諭との関係に安心感を持ち、その存在に対して従順になってくる時期である。と同時に、一緒に生活する友達との関係も深まり、特定の友達と遊んだり行動を共にしたりするようになる。語彙力も増し、言葉を辺り構わず使いつつ、褒められたり注意されたりしながら、言葉の意味を少しずつ理解し、使い分けを覚えていく時期である。その反面、反抗的な態度を示したり、大人がよく理解できない言動をしたりと、保護者や幼稚園教諭にとっては対応に戸惑うことが多くなる時期である。質問攻めをしたり、粗野な言葉を言ったり大人の真似をしたり、へそを曲げたりなど、自分を認めてほしい、共感してほしいという気持ちの表れである。

筆者は、これまで以上に多くの言葉を習得していくこの時期に、環境の一つとしての大人が、子どもたちの成長に寄り添いながら、言葉そのものの善し悪しやその言葉を遣った背景を見取り、子どもにその理由を尋ね、対話するための言葉の選択や心情・態度の基準を実際の場面で作ってあげ、子ども自らに判断させることが大切であると考えます。

(8) 概ね5歳

基本的な生活習慣が身につき、喜んで運動遊びをしたり、仲間とともに活発に遊ぶ。言葉によって共通のイメージを持って遊んだり、目的に向かって集団で行動することが増える。さらに、遊びを発展させ、楽しむために、自分たちで決まりを作る。また、自分なりに考えて判断したり、批判したりする力が生まれ、けんかを自分たちで解決しようとするなど、お互いに相手を許したり、異なる思いや考えを認めたりといった社会生活に必要な基本的な力を身に付けていく。他人の役に立つことを嬉しく感じ、仲間の中の一人としての自覚が生まれる。

O E C Dでは、ブランコや滑り台の順番を守ったり話を聴くために静かになったりする「社会情動的スキル」とか「非認知スキル」を培う上で、乳幼児期が一番大事であるとしてい

る。(11)

小学校へ入学することを念頭において、保護者や幼稚園教諭が学校生活のリズムや集団生活へ向けてのコミュニケーションの取り方、学習用具を揃える等の準備をする。子どもたちは実際に小学校の行事や授業に参加したり、就学時健康診断や小学校生活の説明などに参加して学校生活への期待を膨らませる時期である。その期待に反して起きる「小1プロブレム」に対応するために幼小連携で先生方が留意すべき課題は、遊びを通して様々な学びを進めてきた幼稚園時代とは違って、小学校では文字や数字、言葉を介して学習するようになることである。学校生活に適応するために最も必要な活動は、環境としての大人の話・言葉を聴いて理解することである。また、幼稚園以上に多くなる友達とコミュニケーションを図るために必要なのは、語彙の豊かさである。これらの条件を満たすために求められるのは、幼児期に多くの言葉に触れ、理解し、自己肯定感を高めて幼児自らの語彙としてインプットを豊富にすることにあると筆者は考える。

ここまで各発達段階ごとに語彙量を豊富にする必要性とこの時期の重要性を述べてきた。この中で分かってきたことは、家庭や保育所、幼稚園において大きな役割を担う環境の一つとしての大人の語彙量の豊富さと言葉の質の高さが幼児の語彙に大きく影響することである。

5. 重要な人的資源としての保護者や保育士、幼稚園教諭

(1) 保護者が構築する言語環境

科学検定を実施する一般社団法人STEAM協会の「科学ニュース」の中で、「語彙の格差は乳幼児期に決まる」という情報を発出している。「赤ちゃんに単純に話しかけることに意味があり、それは早ければ早いほど良いことは以前から分かっていた。画期的とされる1995年

発表では、貧困家庭の子どもが聞く言葉は裕福な家庭より大幅に少なく、その差は3歳までに合計で3000千万語に達するとも指摘している。例えば、母親が掛け持ちする仕事で疲れ果てていれば、眠る前に物語を話して聞かせることもなくなり、子ども服のプリントをさして『この子豚ちゃんは…』と語りかけることもなくなるだろう。このように育った子どもは語彙が少なく、学習進度が遅れ、追いつくのも難しくなる。これは一部には、決定的な意味を持つ0歳児に脳の発達はその時期の経験に依存するためと考えられている」(14)と言っている。このことから、上記の(1)～(8)の発達段階において、意識して行うべき語彙数の増加に向けた試行は重要な内容であることを示している。

しかし、この言葉の量のデータについては、ある方向からの視点であり(経済的な裕福さと言葉の量をクロス集計した結果)、そこに保護者や保育士、幼稚園教諭の幼児にかける言葉の量や言葉獲得のための充実した方策(質)の要素は加味されていないことには注意したい。

そこで保護者が行うべきは、我が子との会話の質を高め、読み聞かせの質(傍点筆者)を高めるしかない。また、父親と母親とが相互補完的な役割分担を決め、共通の教育方針の基に協働して子育てに取り組むことである。「会話の質を高める」とは、幼児の話す言葉をよく聴き、聴き返したり追質問をしたりして思考力がつくように支援することにある。そして、親としての思いや幼児の話に対する感想、言葉の言い換えなどによって「使える言葉」を増やしていきながら読むことである。また、「読み聞かせの質」を高めるとは、まずは親として絵本の絵が表現しようとしている感情や言葉の面白さや使われ方に気づくことにある。そして、同じ絵本を読み聞かせ、幼児に考えさせて言葉や体で表現させることを繰り返すことにある。親が絵本を楽しみながら一緒に考える姿勢をとることは、幼児の心に安定をもたらす、本を読むこと

表8 求められる環境構成と言語環境

<p>< 一般的な環境構成 ></p> <p>① 安心して過ごせる居場所づくり</p> <p>② 興味や欲求に応じた教材・教具・素材の準備</p> <p>③ 一緒に試行錯誤できる友達がいる環境</p> <p>④ 感動・感情表現ができる環境構成の工夫</p> <p>⑤ 絵本コーナーの充実</p> <p>⑥ 試行錯誤できる時間や場の確保</p> <p>⑦ 個々の表現を認め合える場の設定</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>< 語彙を増やす環境構成 ></p> <p>① よく話を聴いて会話してくれる保護者や保育士、幼稚園教諭の存在</p> <p>② 制作活動に集中できる時間と場、準備と発表できる場の設定</p> <p>③ 考える時間と場があり、よく話し合いができる場が設定され、会話ができる友達がいること</p> <p>④ 好きな絵本がたくさんあり、それを読み聞かせしてくれる大人がいること</p> <p>⑤ 自然体験や社会体験が適宜設定され、感じたことや驚いたことなどを振り返って話す時間と場があること</p> <p>⑥ 遊びながら会話をしたり、遊びの工夫を話し合うことができる場が設定されていること</p> <p>< 情意面の環境構成 ></p> <p>① インプットされた言葉を使う勇気とよく聴いて言葉を引き出す大人がいること</p> <p>② 伝えられた喜びと称賛が感じられる場があること</p> <p>③ 思うように伝えられなかった悔しさとやり直せる場があり、成就感を得られる機会が与えられること</p> <p>④ 友達の話に興味を持って聴き、学ぼうという意欲があること</p>

がすきになり、進んで言葉を話すようになる。毎日の生活の中で、1対1で幼児に対応する1時間程度の会話や読み聞かせを行い、自らも読書に親しむ姿勢を幼児に見せたいものである。「親の背中を見て子は育つ」的な要素も幼児の読書活動のために実践したいものである。

(2) 保育士や幼稚園教師の豊かな言語環境

これまで、幼児の言語環境を充実させるのは周囲の大人が作り上げる環境であり、その重要性和責任を所々で述べてきた。その最たる役目を担っているのが前述した保護者であり、支

援する保育士や幼稚園教師であり、十分な効果を保証する施設の環境である。

前述したように幼児の発達段階において、自我の育ちの表れとして、強く自己主張する姿が見られる2歳児や話し言葉の基礎ができて、盛んに質問するなど知的興味や関心が高まる3歳児の時期に、図8にあるような環境構成を準備し、適時・適切な活動を保育や幼稚園教育、家庭における活動として位置づけて実践すれば、幼児は自ずと環境に順応しつつ豊かな言葉を話すことができるようになると思う。それも場面を繰り返し見取り、幼児に印象づける賞賛の言葉と集中できるような場の設定が必要である。

様々な環境設定が必要であり、その内容はもの・人・こころと多岐にわたるが、幼児のこの時期だからこそ行うべきことである。

最後に、環境の一つとしての大人が「子どもたちの言葉に対する感覚を豊かにする」ために「日頃なすべきこと」と「そのときの気持ちの持ちよう」について確認し、幼児の言葉を豊かに導くための提言としたい。

6. 「言葉に対する感覚を豊かにする」ために保護者や保育士、幼稚園教諭が日常的になすべきこと

これまで、子どもたちの言葉に対する感覚を豊かにするためには、環境の一つとしての大人自らが語彙を豊富にし、様々な機会を捉えて語りかけることの必要性を述べてきた。次の表には日常と体験の場面に応じた留意事項をまとめて掲載したが、全てを実践することは叶わないが、心がけることで磨かれる能力であることをしっかりと自覚したい。

次表にあげた(1)(2)は一例にすぎないが、幼児の言動に注目し気付いていれば、ちょっとした言葉かけがきっかけとなって幼児は言葉を身につけていく。しかし、生活習慣や活動の規則等を身に付けさせる時期でもあるために、日

(1) 日頃からなすべきこと

留意事項	
保護者	<ul style="list-style-type: none"> ○ 時間的なゆとりを持って子どもと会話する。表情を観察しながら子どもの気持ちになって聴くことに主眼を置く。 ○ できる限り一定時間の絵本の読み聞かせを継続して行い、表現豊かに音読する。幼児が気に入れば、日を替えて繰り返し読む。できれば時折長めの感想を聞く。
保育士・幼稚園教諭	<ul style="list-style-type: none"> ○ 保育時間中に個別に会話する時間を確保する。指示する内容ではなく、双方向の意思疎通になるような会話をする。信頼関係を構築して、会話が楽しいものであることを実感させる。会話が弾むようにをコーディネートを心がける。 ○ 表情を見ながら集中しているのを確認しながら読み聞かせる。声の大きさ・抑揚・速さ・表情の豊かさ等に注意して読み進める。

(2) 自然観察や散歩などの体験活動ですべきこと

留意事項	
保護者	<ul style="list-style-type: none"> ○ 遊びや散歩、旅行先での観察などで、子どもの発見の眼を大事にし、感情表現の言葉を取り上げて明確化する。気づきや表現を賞賛し、楽しさと共に言葉に注目させる。 ○ 身近な所であっても、幼児の目線になって小さな変化をも見つける眼を育てるようにする。美しさや楽しさを表現する言葉を意識させる。
保育士・幼稚園教諭	<ul style="list-style-type: none"> ○ 遊びの際に友達が使った言葉の意味や使われ方に他の幼児が着目するような取り出し指導を適時行う。または、自然の美しさなどをテーマにした話し合いをしたり後日それを振り返ったりする。 ○ 活動のねらいに言葉の項目を挿入し、感情を震わされたことや感心したことなどを表現させる機会を設定する。教室等に掲示して気づきを称賛する。

常の子どもと保護者の言葉のやりとりを聞いてみると、大人の発する言葉が「一方的な指示・指導・否定」に偏っているように思われてならない。もっともっと共感的な言葉のやりとりも必要だし、保護者の子どもへの優しい問いかけや働きかけなども重要である。このようなことを考えると、保育士と幼稚園教諭は幼児教育のプロとして、保護者に対してアドバイスしたり、気づきを促したりするような働きかけをする機会を随時、必要に応じて設定することが重要で

表9 幼児の言葉を豊かにするチェックリスト

※ このチェックリストは乳幼児の言葉の育成に関わって、重要な時期に携わっている保護者や保育士、幼稚園教諭が適宜振り返る際に活用できるリストである。

< 幼児期の終わりまでに育てたい「話し言葉」(概要版) >

	区分け	実際の言葉	
感情表出・調整	気持ちを表す言葉	腹が立つ、悔しい、可哀しい、淋しい、嫌だ、怖い等	
	体調を伝える言葉	痛い、気持ち悪い、吐き気がする、ムカムカする等	
	気持ちや行動をコントロールする言葉	～のもの、そっと、大事、わざとじやない等	
	中間の世界を理解する	中くらい、どちらでもない、そういうときもある等	
コミュニケーション	挨拶	おはよう、おはようございます、こんにちは等	
	誘う・頼む	遊ぼう、入れて、一緒にしよう、やってもいい等	
	励ます・認める	頑張ってるね、きっとできる、やれる等	
	共感する	そうなんだ、そうか、良かったね等	
学びを促す 観察や認識を促す・思考する	貢献する・助ける	手伝おうか、大丈夫、どうしたの等	
	感謝やお詫び	ありがとう、ありがとうございます、ごめんね等	
	助けを求める	わからない、教えて、どうやるの、どうしたらいい等	
	知識・技能の獲得	どうして、どう思う、誰が知ってる、何が問題等	
	接続詞・助詞・代名詞	それから、だから、～に、～を、～と、そのとき等	
	数	薄い、厚い、多い、少ない、何番目、月日、何曜日等	
	量	動詞・形容詞	合わせる、並べる、比べる、分ける、残る等
	科学的感覚認識	動詞(自然)	吹く、降る、止む、曇る、晴れる、照る、燃える等
	動詞(感覚)	黒い、眩しい、暗い、きれい、しょっぱい、熱い等	
	名詞(自然)	天候、生き物、植物、果物、野菜、自然、地形等	
社会	名詞(抽象的)	色、国、人の呼称、関係等	
	名詞(身近)	季節、国、宇宙、人の呼称、関係等	
	名詞(身近)	施設、職業、住居、日用品、身体等	
生活習慣	飲食、睡眠、身支度、調理、掃除、洗濯等		
身体・動作	引っ張る、押す、スキップする等		

ある。

表9は、言葉に特化した保育時のチェックリスト⁽¹⁶⁾である。時折、大人自らがチェックしながら、幼児の豊かな言葉の育成に繰り返し意図的に関わることが、大きな言語環境としての役目でもあると考える。

7. 終わりに

乳幼児期における領域「言葉」で重要なのは、繰り返し述べてきたように「聴くこと、話すこと」である。友達や大人に自分の気持ちや考えを伝えるために、たくさんの語彙数が必要になり、周囲からたくさんの言葉を遊びながら、日常生活を送りながら、大人との会話を楽しみながら習得していく。語彙数が少ないために自分を表現できないもどかしさを感じながら、体験をおして習得する豊かな言葉もある。自分の中にたっぷりと語彙を溜め込むと、自ずと言葉

を発するようになる。伝えたいことが豊かに肯定的に相手に伝わったと感じた時、相手は認めてくれ、様々なコミュニケーションをとってくださるようになる。そんな自発的な幼児を育成したい。

最後に一言、文字を書くことについての筆者の考えを述べると、文字の指導する時期はいつが適切なのかいろいろと論じられているが、前述したように、乳幼児期において大切なのは体験等をとおしてたくさんの豊かな言葉を知り、使い方を知り、伝えたいという気持ちを大切にしていくことであると考え。早期に文字を書くことを教えるよりも、言葉に対する感覚を豊かにし、自ら肯定的な言葉を覚えるための環境を、環境の一つとしての周囲の大人が整えるべきではないかと考える。

なお、「文字を書くこと」については、後日、幼児の興味関心や必要性との関連を考慮し、適時性を考えながら教えていきたいものである。決して大人が強いて教える苦痛の産物ではない。

今後、筆者の考えを整理し、その指導の在り方について改めて考察したい。

< 引用・参考文献 >

- (1) 文部科学省 幼稚園教育要領解説 P 244 2018年3月 フレーベル館
- (2) 入谷敏男著「ことばの心理学」1965年 中公新書
- (3) 読売新聞北海道支社「学力危機 第5部基本に返る1」2012年
- (4) 一般社団法人STEAM協会「科学ニュース」2017年
- (5) ベネッセ教育総合研究所 お茶の水女子大学教授 内田伸子 「幼児期から学力格差は始まるか」 2010年
- (6) 文部科学省 家庭教育関連データ「平日に親が子どもと接する時間の割合」2014年

- (7) 文部科学省 中央教育審議会 「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について(答申) 2005年
- (8) 島根県出雲市の健康増進課「1歳半児を対象とした調査より」2016年
- (9) 福島県保健福祉部児童家庭課 福島県家庭的養護推進計画「社会的養護を必要とする子どもの児童養護施設、里親等への措置人数の推移」、2015年
- (10) ベネッセ教育総合研究所「幼児期から小学1年生の家庭教育調査」「子どもの読書とおやの読み聞かせ」2016年
- (11) ベネッセ教育総合研究所「家庭、学校、地域社会における社会的情動スキルの育成」、2015年
- (12) 名古屋女子大学紀要63 伊藤理絵「非認知能力を育む保育の観点」,285-297、2017年.
- (13) 文部科学省 2016年「幼児教育部会における審議の取りまとめ」資料1「幼児教育において育みたい資質・能力の整理」
- (14) 内閣府、文部科学省、厚生労働省「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」P17～P26 フレーベル館「保育所保育指針ハンドブック」大妻女子大学学長 大場幸夫監修2008年 P28～P55 学習研究社
- (15) 東京成徳短期大学 加藤ひとみ・大國ゆきの 紀要第48号 2015年「幼児期の言葉の獲得」、23-34.
- (16) 東洋大学 高山静子教授 2018年 「幼児期の終わりまでに育てたい「話し言葉」のリスト(試案11)」
<https://care-education.jimdo.com/%E4%BF%9D%E8%82%B2%E3%81%AB%E9%96%A2%E3%81%99%E3%82%8B%E8%B3%87%E6%96%99/>

幼稚園・保育所等における

「表現」領域の指導に関する一考察（1）

～「表現」領域において、新しく求められる音楽に関わる指導のあり方を考える～

長尾順一郎

要約

本論文では、幼児教育の現場における「表現」領域の音楽に関わる指導のあり方を検討する。そのために、平成29年に改訂された「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園・保育要領」の「表現」領域における「音楽に関わる事項」を整理するとともに、今回の「改訂」の「内容の取り扱い」で新たに書き加えられた「風の音や雨の音、身近にある草や花の形など、自然の中にある音、形、色などの気付くようにすること」という文言を手掛かりに、「サウンドスケープ」の考え方や佐藤学の論述をもとに考察を加え、保育者の敏感で豊かな感性や「聴くこと」「受け入れること」の重要性を整理して述べた。

キーワード

幼児期の終わりまでに育って欲しい姿 主体的・対話的で深い学び 感性 風の音、雨の音
サウンドスケープ 音環境 聴き合う関係 自然の中にある音 保育者の感性 静けさと集中

はじめに

幼児期の教育は、小学校以降の子どもたちの生活や学習の基礎と位置付けられ、その重要性が注目されている。保育所、認定こども園、幼稚園においても主体的・対話的で深い学びの視点が重視され、今まで以上に、体験を通じて、感じたり、考えたりすることを大切にして、幼児が学ぶ楽しさを知り、自分から進んで学ぶ姿勢を身につけるような指導が求められている。「表現」領域における音楽に関わる指導についても、「正しい発声や音程で歌うことや楽器を正しく上手に演奏することではなく、幼児自らが音や音楽で十分遊び、表現する楽しさを味わうこと」「必要に応じて様々な歌や曲が聴ける場、

簡単な楽器が自由に使える場などを設けて、音楽に親しみ楽しめるような環境を工夫することが大切である」⁽¹⁾と述べられ、幼児が主体的に音や音楽に触れ、気付いたり感じたりしながらじっくりと関わりを深める環境の必要性を説いている。

特にその「内容の取扱い」では、「風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など、自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること」⁽²⁾が今回の改訂で書き加えられた。このことは、幼児にテレビやコンピュータなどの情報機器などを通しての間接体験の機会が増えている中で、幼稚園や保育所等で幼児が直接自ら関わり、身近な自然と触れ合い、その不思議さや面白さ、美しさなどを幼児なりに感受する重要

性や必要性が改めて強く求められたと考える。

一方、保育・教育の現場では、子どもたちを集合させたり注目させるための手段として音楽を道具的に使ったり、必要以上に大きい音量のピアノやCDの伴奏で大声で歌を歌ったりする場面も散見される。

幼児が自ら主体的に音や音楽に関わっていくためには、教師や保育士のピアノ伴奏で歌ったり楽器を演奏したりするだけではなく、幼児自らが音や音楽で十分遊び、楽しさや面白さを追求したり、試行錯誤しながら工夫したり、友達とイメージを共有・交換したりする場を意図的に設定していくことが大切である。また、風の音や雨の音に気付くことのできるような環境、時間と場（機会）を整えることのできる教師や保育士の豊かな感性も求められる。

本稿では、以上のような幼児教育における「表現」領域の捉え方の大きな転換について丁寧に整理し、これから求められる特に、「表現」領域における音楽に関わる指導のあり方を考察する。

1 幼児教育振興に関わる法制整備について⁽³⁾

これまで幼児教育の重要性については様々に議論されてきたが、ここではまず国や地方公共団体による幼児教育振興の根拠となる法制整備の視点から確認していく。

(1) 教育基本法の改正

平成18年、教育基本法に新たに条を設け、幼児教育の重要性、国や地方公共団体による振

（幼児期の教育）第11条

幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであることにかんがみ、国及び地方公共団体は、幼児の健やかな成長に資する良好な環境の整備その他適当な方法によって、その振興に努めなければならない。

興等について規定された。この改正を受け、平成20年の「幼稚園教育要領」と「保育所保育指針」改訂ではこれらの法的な位置づけが対等になり、告示が同時に行われた。

(2) 学校教育法の改正

平成19年には学校教育法における学校種の規定順が見直され、下記のように幼稚園が学校教育の始まりとして最初に規定されるとともに、「義務教育及びその後の教育の基礎を培う」ものであることが明記された。

新学校教育法	旧学校教育法
第22条 幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする。	第77条 幼稚園は、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする。

(3) 第2期教育振興基本計画の策定

平成20年に報告された第1期計画を見直し、平成25年度から平成29年度に計画として新たに策定され、幼児教育も基本的施策の一つとして位置づけられた。⁽⁴⁾

(4) 子ども・子育て支援新制度の開始

平成24年8月に成立した「子ども・子育て支援法」、「認定こども園法一部改正」、「子ども・子育て支援法及び認定こども園法の一部改正の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律」の子ども・子育て関連3法に基づく制度が、平成27年から開始され、全ての子どもに質の高い幼児教育・保育子育て支援を目指すこととなった。

(5) 「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼

保連携型認定こども園教育・保育要領」の改訂

平成28年8月26日に報告された「幼児教育部会における審議の取りまとめについて（報

近年、国際的にも忍耐力や自己制御、自尊心といった社会情動的スキルやいわゆる非認知的能力といったものを幼児期に身に付けることが、大人になってからの生活に大きな差を生じさせるという研究成果をはじめ、幼児期における語彙数、多様な運動経験などがその後の学力、運動能力に大きな影響を与えるという調査結果などから、幼児教育の重要性への認識が高まっている。さらに、平成27年度から「子ども・子育て支援新制度」が実施されたことにより、幼稚園等を通じて全ての子供が健やかに成長するよう、質の高い幼児教育を提供することが一層求められてきている。このため、前述のような研究成果や調査結果を踏まえつつ、幼稚園のみならず、保育所、認定こども園を含めた全ての施設全体の質の向上を図っていくことが必要となっている。

告)」⁽⁵⁾において、国際的な研究成果を踏まえた幼児教育の重要性が述べられている。

この理念のもとに、平成29年には「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の3法令が初めて同時に改訂され、幼稚園も保育所も幼保連携型認定こども園も日本の大切な幼児教育施設として位置づけられた。

これまでとらえたように、幼児教育にかかる重要な法令や施策が整備されたことにより、通っている幼児教育施設の違いに依存することなく、同じ質やレベルの幼児教育・保育を受けられるように保障することが望まれるようになった。

2 平成29年に同時改訂された「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」に共通するポイント⁽⁶⁾⁽⁷⁾

⁽⁸⁾

(1) 幼児教育において育みたい資質・能力と

幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の提示

「幼稚園教育要領」においては「第2 幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」、「保育所保育指針」においては「4 幼児教育を行う施設として共有すべき事項(1) 育みたい資質・能力(2) 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」においては「3 幼保連携型認定こども園の教育及び保育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」として、幼児教育において育みたい資質・能力と幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を共通して示している。

幼児教育において育みたい資質・能力の3つの柱は以下の通りである。

①「知識及び技能の基礎」

豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かたり、できるようになったりする

②「思考力、判断力、表現力等の基礎」

気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり工夫したり、表現したりする

③「学びに向かう力、人間性等」

心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする

また、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿は5領域の内容を整理して、5歳児の後半くらいに出るであろう姿を示し、資質・能力の3つの柱を踏まえた具体的な姿として、「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」の10項目が示された。

(2)「主体的・対話的で深い学び」の視点の重視

幼稚園教育要領3指導計画作成上の留意事項(2) 体験の多様性と関連性において「幼児

が様々な人やものとの関わりを通して多様な体験をし心身の調和のとれた発達を促すようにしていくこと。その際、幼児の発達に即して主体的・対話的で深い学びが実現するようにするとともに、心を動かされる体験が次の活動を生み出すことを考慮し一つ一つの体験が相互に結び付き、幼稚園生活が充実するようにすること。」と示されている。また、保育所保育指針においては2歳以上3歳未満児の、保育に関わるねらい及び内容の(3)保育の実施に関わる配慮事項で「ウ自我が形成され、子どもが自分の感情や気持ちに気付くようになる重要な時期であることに鑑み、情緒の安定を図りながら、子どもの自発的な活動を尊重するとともに促していくこと。」や4保育の実施に関して留意すべき事項では(1)保育全般に関わる配慮事項「ア子どもの心身の発達及び活動の実態などの個人差を踏まえるとともに一人一人の子どもの気持ちを受け止め、援助すること。ウ子どもが自ら周囲に働きかけ、試行錯誤しつつ自分の力で行う活動を見守りながら、適切に援助すること。」と示された。

幼稚園教育要領においても保育所保育指針等においても、幼児がどのように周囲の環境に関わるかが重視され、その関わり方は子ども一人一人に違いがあることを前提として、教師や保育士が環境を整えることが求められている。その際、主体的な活動や多様な体験を保障し、友達や教師や保育士との信頼の上に築かれた関わりなどを通して自分なりの考えを広げて次の体験と結びついていくような環境構成を意識することが大切である。このことは、子どもが自らの興味や関心をもって主体的に環境に関わっていくためには、教師や保育士はその子どもなりの家庭での育ち、目の前の子どもの姿などをしっかりと把握しながら生活の場を工夫していくことが必要であることを明確に求めている。

(3) 小学校教育との接続

今回、小学校学習指導要領の改訂において、「総則第2節教育課程の編成 4 学校段階等間の接続(1) 幼児期の教育との接続及び低学年における教育全体の充実」の中で、「小学校低学年は、幼児期の教育を通じて身に付けたことを生かしながら教科等の学びにつなぎ、児童の資質・能力を伸ばしていく時期である。幼稚園教育要領等においては、「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱から構成される資質・能力を一体的に育むように努めることや、幼児期の教育を通して資質・能力が育まれている幼児の具体的な姿を幼児期の終わりまでに育ってほしい姿として示している。」とし、小学校においては幼児教育において育まれてきた「資質・能力」を更に伸ばしていくことの重要性を述べている。したがって、幼児教育施設においては育てたい「資質・能力」を押さえながら「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を意識した全体的な計画や指導計画を作成することが求められる。また、小学校に子どもたちの育ちを伝える際にも「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」をもとにして、具体的に目の前の子どもの姿を示していくことが大切である。

3 平成29年に同時改訂された「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」における「表現」領域（音楽に関わる事項）についての考察

幼稚園や保育所、幼保連携型認定こども園においては、乳児期における3つの視点や5つの領域の内容を、独立して指導するものではなく、幼児が環境に関わって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されなければならないとしている。このことを踏まえた上で、ここでは「保育の内容」における 3身近な環境との関わりに関する領域「環境」と5感性と表現に関する「表現」領域について、3法令の相違点を確認し

ていく。ただし、乳幼児については3つの視点でとらえることとする。

「表現」領域について考えるとき、「人間関係」や「環境」領域の内容は、特に密接な関連性がある。「表現」領域の音や音楽に関する内容は、信頼や安心感の中で身近な環境と関わり好奇心や探究心をもってその関わりを深め、感じたことや考えたことを自由に表現することを通して身に付けていくものだからである。

そこで、以下に示すように、3法令の「人間関係」「環境」「表現」について、特に「音」「音楽」に關係の深いと思われる事項について表にまとめた。(表1 3法令における感性と表現に関する「表現」領域及び関連領域の比較参照)

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「豊かな感性と表現」は「心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、さまざまな素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。」(ルビ、筆者)で共通の内容になっている。ここで重要なのは、「表現」の基盤となっているのは「感性を働かせる」ということである。心を動かされるものは、ありふれた日常生活の中にある。ありふれた日常を、みずみずしい感性が驚きや疑問、喜びなどに変えていく。そして、考えたり感じたりしたことが、教師や友達に受け止められることを通して、その子なりの表現に対する喜びや意欲が高まっていく。自分の考えや感じたことが他の人に伝わることを感じ取ることで、さらに基本的信頼感を強めるのである。

次に「環境」についてみてみたい。

「保育所保育指針」においては「乳児」「1歳以上3歳未満児」、「3歳以上児」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」においては「乳児期の園児」「満1歳以上満3歳未満児」「満3歳以上の園児」となっているが、対応する時期の内容は整合性が図られている。同様に、「表現」

領域も各時期における内容の整合性が図られている。

したがって、ここでは主に「保育所保育指針」の内容を中心に考察をしていくこととする。

乳児の時期は、「ウ身近なものに関わり感性が育つ」の視点の「②生活や遊びの中で様々なものに触れ、音、形、色、手触りなどに気付き感覚の働きを豊かにする。」の内容の関わりが深いと考える。「保育所保育指針解説」によれば、「子どもは例えば雨の音、風に揺れる木々の音や動き、天井に映る光と影、虫の声など、自然現象をはじめとして感覚を刺戟する有形無形の様々なものや事象に囲まれ生活している。」とあり、五感を通して環境との関わり的重要性を述べている。また、「⑤保育士等のあやし遊びに機嫌よく応じたり、歌やリズムに合わせて手足や体を動かして楽しんだりする。」とある。これは、安定した人間関係のなかで、自らの感情や欲求を自身の体全体を使って充足することの心地よさを楽しむことが「意欲」や「自立」の基礎となっていくとを示している。これらの育ちの基盤となっているのは、保育士等との深い信頼関係である。自らの体の動きを表情豊かに心から受け止めてくれる大人とのつながりは、これからの多くの人とのつながりに安心感や期待を育む。このような経験を経て、行動範囲が拡大する。1歳以上3歳未満児の時期になると、見たり聞いたり、触れたり、感じたりする物事が増えていく。そして、3歳以上の時期になると音を感じる時でも、単に音がしていると感じるだけでなく、何かの動きとの関わりで音を聞くことにより、質感や音の出方、音色などを関係付けて受け止めることができるようになっていく。さらに、保育士等との関わりだけでなく、他の子どもたちとの関わりを通して、新たな気づきや発見をしていく。このように、自ら身の回りの環境に働きかけ、直接的な経験を通して、いろいろな感覚を十分に働かせ感性を豊かにすることが、表現へと結びついていく。

表 1-a 3 法令における感性と表現に関する「表現」領域及び関連領域の比較参照

法令	幼稚園教育要領	保育所保育指針		幼保連携型認定こども園教育・保育要領			
領域	【 幼 児 期 に 終 わ り ま で に 育 っ て ほ し い 姿 （ 豊 か な 感 性 と 表 現 ） 】 心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、さまざまな素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。						
年齢		【乳児】	1歳以上3歳未満 満児	3歳以上児	乳児期の園児	満1歳以上満3歳未満の園児	満3歳以上の園児
人間関係	人間関係〔他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う。〕 内容⑥ 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。	イ 身近な人と気持ちを通じ合う（受容的・応答的な関わりの中で、何かを伝えようとする意欲や身近な大人との信頼関係を育て、人と関わる力の基盤を培う） 内容④ 保育士による語りかけや歌いかけ、発語や喃語等への応答を通じて言葉の理解や発語の意欲が育つ。	イ 人間関係（他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う。） 内容⑥ 生活や遊びの中で、年長児や保育士等の真似をしたり、ごっこ遊びを楽しむ。	イ 人間関係（他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う。） 内容⑥ 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。	身近な人と気持ちを通じ合う〔受容的・応答的な関わりの中で、何かを伝えようとする意欲や身近な大人との信頼関係を育て、人と関わる力の基盤を培う。〕 内容④ 保育教諭等による語りかけや歌いかけ、発声や喃語等への応答を通じて、言葉の理解や発語の意欲が育つ。	人間関係〔他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う。〕 内容⑥ 生活や遊びの中で、年長児や保育教諭等の真似をしたり、ごっこ遊びを楽しむ。	人間関係〔他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う。〕 内容⑥ 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。
身近な環境との関わりに関する領域（環境）	環境 内容② 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。 内容⑥ 日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。 3 内容の取扱い (4) 文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国歌、唱歌、わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること。	ウ 身近なものや関わり感性が育つ 内容② 生活や遊びの中で様々な物に触れ、音、形、色、手触りなどに気付き感覚の働きを豊かにする。 内容④ 玩具や身の回りのものを、つまむ、つかむ、たたく、引っ張るなど、手や指を使って遊ぶ。 内容⑤ 保育士等のあやし遊びに機嫌よく応じたり、歌やリズムに合わせて手足や体を動かして楽しんだりする。	ウ 環境 内容① 安全で活動しやすい環境での探索活動等を通して、見る、聞く、触れる、嗅ぐ、味わうなどの感覚の働きを豊かにする。 (ウ) 内容の取扱い ① 玩具などは、音質、形、色、大きさなど子どもの発達状態に応じて適切なものを選び、遊びを通して感覚の発達が促されるように工夫すること。	ウ 環境 内容② 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。 内容⑥ 日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。 (ウ) 内容の取扱い ④ 文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国歌、唱歌、わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること。	身近なものや関わり感性が育つ 内容② 生活や遊びの中で様々な物に触れ、音、形、色、手触りなどに気付き、感覚の働きを豊かにする。 内容④ 玩具や身の回りのものを、つまむ、つかむ、たたく、引っ張るなど、手や指を使って遊ぶ。 内容⑤ 保育教諭等のあやし遊びに機嫌よく応じたり、歌やリズムに合わせて手足や体を動かして楽しんだりする。	環境 内容① 安全で活動しやすい環境での探索活動等を通して、見る、聞く、触れる、嗅ぐ、味わうなどの感覚の働きを豊かにする。 3 内容の取扱い (1) 玩具などは、音質、形、色、大きさなど園児の発達状態に応じて適切なものを選び、遊びを通して感覚の発達が促されるように工夫すること。	環境 内容② 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。 内容⑥ 日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。 3 内容の取扱い (4) 文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国歌、唱歌、わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること。

表1-b 3法令における感性と表現に関する「表現」領域及び関連領域の比較参照

法令	幼稚園教育要領	保育所保育指針			幼保連携型認定こども園教育・保育要領	
		【乳児】	1歳以上3歳児未満児	3歳以上児	乳児期の園児	満1歳以上満3歳未満の園児
感性と表現に関する領域（表現）	<p>表現〔感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。〕</p> <p>2 内容</p> <p>(1) 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。</p> <p>(2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。</p> <p>(4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にいかいたり、つくったりなどする。</p> <p>(6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。</p>	<p>才表現（感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。）</p> <p>内容② 音楽、リズムやそれに合わせた体の動きを楽しむ。</p> <p>内容③ 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動き、味、香りなどに気付いたり、感じたりして楽しむ。</p> <p>内容④ 歌を歌ったり、簡単な手遊びや全身を使う遊びを楽しんだりする。</p>	<p>才表現（感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。）</p> <p>内容①生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。</p> <p>内容②生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。</p> <p>内容④感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にいかいたり、つくったりなどする。</p> <p>内容⑥音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。</p>	乳児期の園児	<p>表現〔感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。〕</p> <p>2 内容</p> <p>(2) 音楽、リズムやそれに合わせた体の動きを楽しむ。</p> <p>(3) 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動き、味、香りなどに気付いたり、感じたりして楽しむ。</p> <p>(4) 歌を歌ったり、簡単な手遊びや全身を使う遊びを楽しんだりする。</p>	<p>表現〔感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。〕</p> <p>2内容</p> <p>(1) 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。</p> <p>(2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。</p> <p>(4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にいかいたり、つくったりなどする。</p> <p>(6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。</p>

次に「表現」領域について内容をみていくことにする。乳児については「身近なものに関わり感性が育つ」という視点でとらえてきたが、1歳以上3歳未満児、3歳以上児の時期については、感性と表現に関する「表現」領域の内容についてとらえていきたい。1歳以上3歳未満児においては「身近な環境と関わり、感じ取り、イメージを形成する力が、表現する力や創造性の発達の基礎となる。」ことをしっかりと押さえたい。これが3歳以上児の時期になると「感じる、考える、イメージを広げることなどの経験を重ね、感性と表現する力を養い、創造性を豊かにしていく。」のである。環境とのその子なりの関わりがさらに広がりを持ち、多様な感じ方や考え方が交わることにより、自分の

存在とともに周りの人の存在も実感していくことになるのである。

1歳以上3歳児未満児は「②音楽、リズムやそれに合わせた体の動きを楽しむ」「④歌を歌ったり、簡単な手遊びや全身を使う遊びを楽しんだりする。」となっており、自分の思い、創造性を豊かにしていく。」のである。環境とのその子なりの関わりがさらに広がりを持ち、多様な感じ方や考え方が交わることにより、自分の存在とともに周りの人の存在も実感していくことになるのである。

1歳以上3歳未満児は「②音楽、リズムやそれに合わせた体の動きを楽しむ」「④歌を歌ったり、簡単な手遊びや全身を使う遊びを楽しんだりする。」となっており、自分の思いや体の動

表 1-c 3 法令における感性と表現に関する「表現」領域及び関連領域の比較参照

法令	幼稚園教育要領	保育所保育指針			幼保連携型認定こども園教育・保育要領	
	年齢	【乳児】	1歳以上3歳未満児	3歳以上児	乳児期の園児	満1歳以上満3歳未満の園児
内容の取扱い	<p>3 内容の取扱い</p> <p>(1) 豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し、様々な表現することなどを通して養われるようにすること。その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。</p> <p>(2) 幼児の自己表現は素朴な形で行われることが多いので、教師はそのような表現を受容し、幼児自身の表現しようとする意欲を受け止めて、幼児が生活の中で幼児らしい様々な表現を楽しむことができるようにすること。</p>	<p>(ウ) 内容の取扱い</p> <p>① 子どもの表現は、遊びや生活の様々な場面で表出されているものであることから、それらを積極的に受け止め、様々な表現の仕方や感性を豊かにする経験となるようにすること。</p> <p>② 子どもが試行錯誤しながら様々な表現を楽しむことや、自分の力でやり遂げる充実感などに気付くよう、温かく見守るとともに、適切に援助を行うようにすること。</p> <p>③ 様々な感情の表現等を通じて、子どもが自分の感情や気持ちに気付くようになる時期であることに鑑み、受容的な関わりの中で自信をもって表現をすることや、諦めずに続けた後の達成感等を感じられるような経験が蓄積されるようにすること。</p> <p>④ 身近な自然や身の回りの事物に関わる中で、発見や心が動く経験が得られるよう、諸感覚を動かせることを楽しむ遊びや素材を用意するなど保育の環境を整えること。</p>	<p>(ウ) 内容の取扱い</p> <p>① 豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た感動を他の子どもや保育士等と共有し、様々な表現することなどを通して養われるようにすること。その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。</p> <p>② 子どもは素朴な形で行われることが多いので、保育士等はそのような表現を受容し、子ども自身の表現しようとする意欲を受け止めて、子どもが生活の中で子どもらしい様々な表現を楽しむことができるようにすること。</p> <p>③ 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しむ、自ら様々な表現を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、様々な素材や表現の仕方に親しんだり、他の子どもの表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切にしながら工夫すること。</p>	<p>3 内容の取扱い</p> <p>(1) 園児の表現は、遊びや生活の様々な場面で表出されているものであることから、それらを積極的に受け止め、様々な表現の仕方や感性を豊かにする経験となるようにすること。</p> <p>(2) 園児が試行錯誤しながら様々な表現を楽しむことや、自分の力でやり遂げる充実感などに気付くよう、温かく見守るとともに、適切に援助を行うようにすること。</p> <p>(3) 様々な感情の表現等を通じて、園児が自分の感情や気持ちに気付くようになる時期であることに鑑み、受容的な関わりの中で自信をもって表現をすることや、諦めずに続けた後の達成感等を感じられるような経験が蓄積されるようにすること。</p> <p>(4) 身近な自然や身の回りの事物に関わる中で、発見や心が動く経験が得られるよう、諸感覚を動かせることを楽しむ遊びや素材を用意するなど保育の環境を整えること。</p>	<p>3 内容の取扱い</p> <p>(1) 豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た感動を他の園児や保育教諭等と共有し、様々な表現することなどを通して養われるようにすること。その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。</p> <p>(2) 幼児期の自己表現は素朴な形で行われることが多いので、保育教諭はそのような表現を受容し、園児自身の表現しようとする意欲を受け止めて、園児が生活の中で園児らしい様々な表現を楽しむことができるようにすること。</p> <p>(3) 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しむ、自ら様々な表現を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、様々な素材や表現の仕方に親しんだり、他の園児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切にしながら工夫すること。</p>	
取扱い	<p>(3) 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しむ、自ら様々な表現を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、様々な素材や表現の仕方に親しんだり、他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切にしながら工夫すること。</p>	<p>(3) 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しむ、自ら様々な表現を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、様々な素材や表現の仕方に親しんだり、他の園児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切にしながら工夫すること。</p>	<p>(3) 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しむ、自ら様々な表現を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、様々な素材や表現の仕方に親しんだり、他の子どもの表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切にしながら工夫すること。</p>	<p>(3) 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しむ、自ら様々な表現を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、様々な素材や表現の仕方に親しんだり、他の園児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切にしながら工夫すること。</p>	<p>(3) 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しむ、自ら様々な表現を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、様々な素材や表現の仕方に親しんだり、他の園児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切にしながら工夫すること。</p>	

きと音楽やリズムのつながりを十分に楽しむ経験が重視されている。3歳以上児になると、音楽やリズムに反応することに止まらず、自らの楽しい気持ちを表現するために様々な工夫を試

みたり、表現すること自体を楽しむ姿をみせてくる。ここでも、このような姿が生まれる基盤となっているのは、子どもの表現を受け止めようとする保育士等の姿勢であり、豊かな感性で

ある。表現は、それを受け止める他の人との信頼関係の上に成立するものだけということができる。特に、自分なりの表現が他から受け止められる体験を繰り返すなかで感じる安心感や喜びは、日常的に子どもたちが感じ取ったことを声や音、身体の動き、形や色などに託して日常的な行為として自由に表現できる環境が欠かせない。この環境を整えるのは自分も環境のひとつである教師や保育士の重要な役割である

以上、3法令の「表現領域」の音や音楽に関する深いと考える項目について、表形式に整理した。子どもの年齢に応じた表現の違いはあるものの、幼児教育（環境を通して行う教育）の見方・考え方は3法令とも同じである。また、保育指針の「乳児・1歳以上3歳未満児の保育」を理解することにより、更に幼児期の学びの連続性の大切さが明確になってきた。3法令全体を1つのものとして全体的に見ていくことが重要であると考えている。

4 表現領域（音楽に関わる事項）の指導とサウンドスケープの考え方

これまで乳幼児から3歳以上児までの時期における「表現」の目標、内容について調べてきたが、ここでは「内容の取扱い」について考察をしていきたい。

今回の改訂では、3法令とも「表現」の「内容の取扱い」で「豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で、美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに会い、そこから得た感動を他の幼児（園児、子ども）や教師（保育士、保育教諭等）と共有し、様々に表現することなどを通して養われるようにすること。その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。」（下線は筆者による）において、下線を施した部分が付け加えられている。

武藤・汐見は「表現」領域の「内容の取扱い」

(1)と(3)に加筆された内容について「生活の中で出会うものや表現活動で用いる道具などの大切さと、それらへの気づきや心動かされる体験の大切さが示されています。」⁽⁹⁾と説明しているが、筆者は、この記述は幼児教育における「表現」の指導を行う上で「感受」の視点からとても重要であると考えている。

吉永は、「楽器音や人の声を用いて表現を構成しようとする音楽の場合においても、身の回り

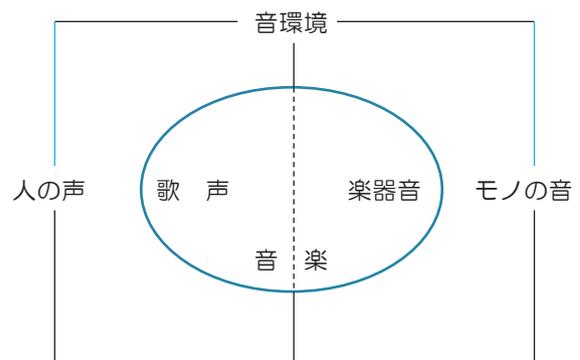


図1 子どもの音環境を構成する音素材

の環境音のインプットがイメージの源となるのはごく自然なことである。」⁽¹⁰⁾として、子どもの音環境を構成する音素材を下記のように示している。

声や楽器音、音楽だけでなく、モノの音を子どもが感受する対象を捉えるということは、当然、人の声もその対象として含まれてくるであろう。本稿では、子どもが生活する環境に存在する全ての音を「子どもたちの音環境」と捉えることとする。それは同時に教師も同じ音環境の中にあると言える。子どもも教師も、「聴こえる音」から「聴く音」へと主体性を発揮させ、主体的な「聴き方」が豊かな「表現」へと発展していくと考える。そして、「聴き方」に内包されている個人個人の感じ方の違いは、人の価値観の違いとなって立ち上がる。他人を受け入れたり理解したり尊重したりすることはまさにこのような違いを実感し受け入れて行くことの繰り返しなのではないだろうか。

私たちが聴く音の世界、それが、「サウンドスケープ」である。この言葉は、カナダの現代音楽作曲家、教育者でもあるマリー・シェーファーによって1960年代に提唱された。

日本サウンドスケープ協会のHP⁽¹¹⁾によれば「サウンドスケープ」という用語とその考え方は、地球上のさまざまな時代や地域の人々が、音の世界を通じて自分たちの環境とどのような関係を取り結んでいるのか、どの様な音を聞きとりそこからどのような情報を得ているのかを問題とし、それぞれの音環境を個別の「文化的事象/音の文化」として位置づけます。したがって、「サウンドスケープ」とは「世界を聴（聞）く行為、音の世界を体験する行為によっておのずと立ち表れてくる意味世界」であるとも言える⁽¹²⁾ さらに「ここでは、音楽や言語といった「人為・人工の音」はもとより、潮騒や風の音、虫や鳥、動物等の生物の音などの「自然の音」、さらに「静けさ」や「賑い」といった音環境の特定の状態をも問題にします。」と説明されている。古くからさまざまな音楽を大切にし、虫の声を楽しんだり、風や雨の音にも耳を傾けてきた日本の文化にも通底する捉え方であると受け止めている。

身近な環境を美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事を受け止めるのは、人間の感性である。たくさんの幼児を預かる教師も同じである。教師が小さな音を敏感に感じ取れないなら、心を動かしてじっと何かの音に耳を澄ませている子どもをみて、何を感じているのかを看取ることができないし、その子の感動を他の子どもや教師と共有できない。子どもは感動したことを言葉で表現することはむずかしい。それを子どものこれまでの生活経験や表情、身体の様子などから感じ取っていくのは大人の豊かな感性である。

芦川は次のように言う。

「我々は自分の心の中に、日本的と名づけられないまでも、潜在的にある文化的・個人的・生

態的な音楽性を自ら聞き、大切にすることがあるのではないだろうか？そして、音楽教育（特に学校の）こそこの視点に立ち、個人が持つ音楽—音の聞き方、文化が持つ音楽—音の聞き方にはそれぞれに価値があり、互いの人間を、互いの文化を大切にするという心として教えるべきではないだろうか。」⁽¹³⁾

このように感受の対象を広げることにより、音環境の聴き方を注意深くすること、他の人との聴き方の違いに気付くことなどにより、他の人との関係性が豊かになるばかりでなく、ひいては他の国の文化の理解や尊重にもつながっていくのである。

したがって、「表現」には「聴く」「感受する」というインプットが非常に重要であり、身近な音環境を子どもたちにとって「心を動かすもの」にするためには、教師の鋭く豊かな感性が必要なのである。そして、インプットの在り方は、単に耳だけでなく、「内容の取り扱い」で示されている「風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など、自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること」と述べられているように、五感を含め、体全体で捉えることである。

これまで考察したように、今回の3法令の改訂において付加された文言は、音環境を音楽に限定するのではなく、自然にある音にまで広げ、子どもを取り巻く環境そのものを音環境と捉えている。そう捉えることによって初めて、より広い視点で幼児の喜び、驚き、疑問などの心の動きを受け止めていくことができると考える。「風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。」はまさにサウンドスケープの考え方と軌を一にするものであると考えている。

教師や保育士が、音環境に限らず、子どもたちを取り巻く様々な環境に心を配ることは、子どもの生活をしっかりと受け止めることであり、また、今日とは違う新たな生活の糸口をつかむことである。筆者は「身近にある草や花の

形や色など自然の中にある音、形、色などに「気付く」という文言をとでも重く受け止めている。幼児教育に当たる教師・保育士がこれから小さな変化やわずかな差異に心を寄せる感性を磨くことに結びついていく大切な内容であると考えているからである。

5 幼児教育における表現領域（音楽に関わる事項）に関わる実態

これまで、10年間にわたり幼稚園教育に関わる中で、他園の研究会に参加したり、こども園の視察などを行ってきた。その中で、指導の方法や環境構成などについては注意深く観察したり意見を交換したりしてきたが、「音環境」について強い課題意識を持つことはなかったように思う。筆者自身が「音」に対して鈍感になり、単に「聞こえていた」という受け止め方しかできなかったのであろう。

芦川は「我々は、音楽以外の音を聞く態度をもっと身に付けた音楽家こそが、この音の危機を打破する存在なのだ。」⁽¹⁴⁾と述べている。子どもたちは、教師や友だちの声、歌声、風の音、木々のざわめき、園庭から聞こえてくる虫や鳥の声、時々聞こえてくる犬の鳴き声、太鼓の振動、お弁当の匂いや気配などを含めた音の風景（サウンドスケープ）の中で生活している。音と音楽の壁を取り払い、音を大切にし、音に対して敏感になるためには、「サウンドスケープ」という新しい概念で子どもたちの生活の場を捉え直してやる必要がある。

マリーシェーファーは警告している。

「耳は、他の感覚器官と違って、さらされて傷つきやすい。目は自分の意志で閉じることができるが、耳はいつでも開いている。目は自分の意志で焦点を合わせ、方向を定めることができるが、耳はあらゆる方向にある音響的な背景をもつすべての音を拾い上げてしまう。その唯一の防禦は、望ましいものに集中するために、

望ましくない音を除去してしまう精巧な心理的システムだけだ。目は外に向かうが、耳は内に向かう。知識を吸収する。」⁽¹⁵⁾

筆者は、子どもたちの注意喚起のために笛やタンブリンを使ったり、必要以上の音量でピアノや電子楽器を演奏したり、老朽化したトイレの換気扇や水槽の循環モーターがしょっつちゅうブンブンになっているなどの光景も目にしてきた。しかし、そのサウンドスケープを改善しようとはしてこなかった。この意味においてマリーシェーファーの警告の通り「本当に重要な音に耳が集中できるように、無頓着で心を乱すような音を停止させるように要求する個人的な権利を行使できなくなっていたのではないか」⁽¹⁶⁾と反省する。

風の音や雨の音を聴くためには、「静けさ」や「集中」が必要である。日常が素晴らしい音楽的で対話的な出来事になるためには、「静けさ」の中で「集中」して身体全体で、感じるごとと、それを共感的に聴く教師や保育士の存在が欠かせない。

吉村の報告によれば、ある幼稚園では「静かに歩く、椅子をそっと置く、物音を立てないように気をつけて道具を運ぶ、会話をする際には教師や保育士も子どもも必要以上の大きな声を出さない」など、子どもの日常生活を見つめながら静けさを作り出す約束がされている。また、別の幼稚園では「歌を伝えたい時には子どもと向き合ってギターを弾き、変化に富んだりリズム遊びにはピアノを用い、気持ちよく歌わせたい時には電子ピアノのやわらかい音質を選んで弾いていた。また、手遊び歌の「げんこつ山のたぬきさん」の伴奏楽器には、保育士自ら組み立てた三味線が使用されていた。」⁽¹⁷⁾とある。

幼稚園や保育所には、ピアノや電子オルガン、鍵盤ハーモニカ、多くの打楽器類などの様々な楽器が整備され、目的や場の状況に応じて適切に活用されている。しかし、一方では教師が子どもたちに歌わせたり演奏させたりするときの

牽引的な性格が強い場合も多い。筆者の経験からすると、子どもがピアノなどに触れて音を楽しんだり、自分の知っている曲を探り弾きしたりする光景はあまり目にすることがなく、楽器を弾いているのは教師というイメージが強いのも現状である。

このような現状を考えると、日常生活において「静けさ」に気付く場と時をつくることや、取り組みや活動の目的や音楽の雰囲気にあった楽器や音色の選択、子どもたちが主体的に音や音楽にじっくりと関わる環境の必要性が改めて大切であることが分かる。このような環境の中でこそ、子どもたちの耳も教師の耳も研ぎ澄まされ、豊かな感性が育まれると考える。そのためには、子どもの表現を温かく、敏感に受け止め見守ること、幼児の「サウンドスケープ」の中の多様な「表現」を学びの履歴として大切に記録し、カリキュラムの編成、実施、評価に生かす教師や保育士の資質が求められる。

おわりに

これまで、3法令の改訂を踏まえ、幼児教育の重要性や表現領域の指導について考察を行ってきた。その中で、特に、主体的・対話的で深い学びの視点から指導の改善が求められていること、豊かな表現は音や音楽への能動的な関わりの中での子どもの感受とそれらを教師が大切に受け止めることが必要であることを改めて認識した。佐藤は「学びにとって必要なのは「静かな生活」と「聴き合う関係」である。教師たちは、学びを「自主性」や「主体性」という標語で能動性において語りがちだが、学びはむしろ「聴く」あるいは「受け入れる」という受動性に基盤を置く行為である。」(18)と述べている。表現行為を単にアウトプットととらえるのではなく、身の回りにある音や音楽、友達や教師や保育士の声など子どもたちをとりまくサウンドスケープに対して体全体を開いて感受する

ことを前提としている行為ととらえることが重要である。とりわけ表現領域の指導にあたっては、特定の表現活動に偏ることなく、生活の中で見せる興味・関心や心を動かしている活動場面を適切にとらえ、柔軟に用具や遊具を工夫することが大切である。子どもたちが感じ、考え、試行する場や時間を十分に確保することの大切さとともに、子どもたちの気づきに共感できる教師自身の豊かな感性が欠かせない。子どもたちに何を育てたいのかを明確にし、これまで当たり前に行ってきた指導の慣例を見直すことも必要である。

これらの環境を整えていくためには、子どもたちの活動や学びの履歴として「教育課程」や「保育の計画」の実践の振り返りに生かしていくことが求められる。これらの問題については別に論を起こしたいと考えている。

引用・参考文献

- (1) 文部科学省 幼稚園教育要領解説 P240
2018年3月 フレーベル館
- (2) 文部科学省 幼稚園教育要領解説 P244
2018年3月 フレーベル館
- (3) 総務省 平成28年度予算資料 資料7
「幼児教育の推進体制構築事業」
<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/adadminist/setsumeikai/h280725/pdf/s7.pdf>
- (4) 文部科学省「教育振興基本計画」P.42
2013
icsFiles/afie/fieldf
le/2013/06/14/1336379_02_1.pdf
- (5) 文部科学省「幼児教育部会における審議のとりまとめについて（報告）」P.1 2016
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/_icsFiles/afie/ldfie/2016/09/12/1377007_01_4.pdf

- (6) 文部科学省 幼稚園教育要領解説 2018年
3月 フレーベル館
- (7) 厚生労働省編 保育所保育指針解説 2018
年3月 フレーベル館
- (8) 内閣府 幼保連携型認定こども園教育保育
要領 2014年4月
[http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/
aw/kodomo3houan/pdf/seisyourei/
h260430/c1-2-honbun.pdf](http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/aw/kodomo3houan/pdf/seisyourei/h260430/c1-2-honbun.pdf)
- (9) 武藤隆・汐見稔幸編「幼稚園教育要領」「保
育所保育指針」 幼保連携型認定こども園教
育・保育要領」早わかり BOOK P39 2017年
12月 岳陽書房
- (10) 無藤隆監修 吉永早苗著「子どもの音感
受の世界」一心の耳を育む 音感受教育によ
る保育内容「表現」の探求— P21、22
2016 萌文書林
- (11) 日本サウンドスケープ協会 HP
- (12) 日本サウンドスケープ協会 HP
- (13) 小川博司 庄野泰子 田中直子 鳥越けい
子編著 「波の記譜法」I部芦川聡遺稿集
P30、31 1986 時事通信社
- (14) 小川博司 庄野泰子 田中直子 鳥越けい
子編著 「波の記譜法」I部芦川聡遺稿集
P30 1986 時事通信社
- (15) 小川博司 庄野泰子 田中直子 鳥越けい
子編著 「波の記譜法」I部芦川聡遺稿集
P35 1986 時事通信社
- (16) 小川博司 庄野泰子 田中直子 鳥越けい
子編著 「波の記譜法」I部芦川聡遺稿集
P35 1986 時事通信社
- (17) 無藤隆監修 吉永早苗著「子どもの音感受
の世界」一心の耳を育む 音感受教育による
保育内容「表現」の探求— P50 2016
萌文書林
- (18) 佐藤学 「学びの快樂」 P29 2001 世織書房

幼稚園・保育所等における

領域「表現」の指導に関する一考察(2)

～音楽に関わる指導で保育者に求められる意識の変革と
それに基づく実践に向けた試論～

長尾順一郎

要約

音楽に関する指導において、保育者に求められる資質・能力や意識の変革の必要性について検討するとともに、それらを高め促す具体的な取り組みを提案する。そのために、「聴く」行為にかかる佐藤学の論説を手掛かりに考察するとともに、幼児を取り巻く音環境への配慮という観点から、保育者の意識変革の糸口を導き出す。また、保育者に求められる資質・能力として、子どもの学びの履歴を大切にするカリキュラムマネジメントの重要性について述べる。さらに、音環境を整える視点からカリンバ製作の方法や音響学的考察・活用例を提案し、今回の「改訂」で盛り込まれた「風の音や雨の音」などに耳や心を傾ける保育者の細やかな感性が幼児の豊かな感性を育むことを整理して述べた。

キーワード

音環境 風の音、雨の音 聴く わかり方 音環境 学びの履歴としてのカリキュラム カリンバ 使用コード 振動数と長さの関係 感性

はじめに

「幼稚園・保育所等における領域「表現」の指導に関する一考察(1)」は、3法令の改訂を踏まえ、幼児教育の重要性や表現領域の指導について考察を行ってきた。その中で、特に、「主体的・対話的で深い学び」の視点から指導の改善が求められていること、豊かな表現は音や音楽への能動的な関わりの中での子どもの感受とそれらを教師や保育士が大切に受け止めることが必要であることを改めて整理した。

今回の改訂では、第2章 ねらいおよび内容には「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(10の姿)と連動して加筆されたものが多くあ

る。「内容」に向き合う際の保育者の心構えであり、子どもや地域社会と関わる時に必要となる観点が示されている「内容の取扱い」も加筆が行われている。

感性と表現に関する「表現」領域では、「内容の取扱い」に「その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること」「様々な素材や表現の仕方に親しんだり」が加筆された。幼児が生活で出会うものや、表現活動で用いる道具などの大切さと、それらへの気づきや心動かされる体験の大切さが強調されたことになる。

しかし、他の領域の〈ねらい及び内容〉等に

加えられた修正点同様、教師や保育士一人ひとりがその背景や内容を正しく理解し、自分の置かれている幼稚園や保育園、認定こども園の実態に沿って、具体的に「全体的な計画」（教育課程やその他の計画）に反映され実践されなければ指導は変わらない。

筆者が「幼稚園・保育所等における領域「表現」の指導に関する一考察（1）」でも述べたように、実際の指導の場面では、音楽や音を訓練の手段として使ったり、「元気な大きな声で」歌うことを求めたりする実態も認められる。また、表現の過程ではなく、表現されたもの（作品や発表）に重きを置き、鼓笛や合奏の指導に力を入れている状況も散見される。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（10の姿）の（10）豊かな感性と表現には、「こうした幼児期の経験は、小学校の学習において感性を働かせ、表現することを楽しむ姿につながる。これらは、音楽や造形、身体等による表現の基礎となるだけでなく、自分の気持ちや考えを一番適切に表現する方法を選ぶなど、小学校以降の学習全般の素地になる。また、臆することなく自信をもって表現することは、教科等の学習だけではなく、小学校生活を意欲的に進める基盤ともなっていく。」と述べられているように、「表現」の活動を、小学校生活のみならず小学校以降の学習の素地として重視している。幼児にこのような姿を育むためには、一人一人の幼児がモノや人と心動かす出会いをすることが大切であり、幼児同士がそれぞれの表現を認め合ったり取り入れたりする姿を、十分に認めたり意欲付けをする教師や保育士の感性や支援が不可欠である。

本稿では、教師や保育士がどのような意識をもって、具体的にどのようなことに着目し、改訂の趣旨を生かしていけばよいかについて考察を行うとともに、その一環として小さな音にも耳を傾けることに有効な楽器「カリンバ」の製作の実際を提示するとともにその活用方法を提

案する。

1 新らしく領域「表現」で求められたことの具現に向けた教師の意識の変革

(1) 「聴くこと」にいつそう意識的になること

子どもたちに「聴く」ということを求めるとき、教師がまずしなければならないのは、子どもの話を「聴く」ということである。

子どもたちは生活の中で様々な言葉を発し、身体を動かし、歌を歌い、声にならない声を出し、泣いたり、叫んだりしている。このような子どもの発言や声を聞いて「わかる」というとき、佐藤は二つの「わかり方」があるという。「一つは『意味がわかる』という『わかり方』であり、英語でいう understanding である。もう一つの「わかり方」は発話のなかに込められた複雑な思いを「味わう」という「わかり方」であって、英語で appreciation と表記される「わかり方」である。」⁽¹⁾

ある保育所での様子である。幼児が「ちゅうちゅうしゃ、ちゅうちゅうしゃ」と何度も保育者に向かって繰り返している。保育者は「救急車ね。」と受け答えをするも、幼児は「ちゅうちゅうしゃ、ちゅうちゅうしゃ」を繰り返している。しだいに、幼児は他の幼児に向かって手を振りながら「ちゅうちゅうしゃ、ちゅうちゅうしゃ」と言い続けている。そのうち、遠くから救急車のサイレンが近づいてきた。そこで初めて保育者は、その幼児が救急車のサイレンにただならぬ緊張感を覚えて「なんども「ちゅうちゅうしゃ、ちゅうちゅうしゃ」を繰り返してたことがわかった。単に「ちゅうちゅうしゃ」が「救急車」であることを「わかった」としても、幼児は「わかってもらった」とは思わない。その幼児の不安や緊張の心持ちに心通わせることができ初めて「わかる」「わかってもらった」が成り立つのである。

領域「言葉」の「内容の取扱い」の(2)でも「教師や保育士が心を傾けて幼児の話やその背後に

ある思いを聞き取り」⁽²⁾と述べられているように、発語に込められた、言葉にならない気持ちや漠然とした感情を、「味わう」聴き方をもって、子どもに接することがとても大切である。同様に、歌を歌ったり、身体でリズムを表現したり、音楽に合わせて踊ったりする姿から、どんな思いで表現しているのか、何に触発されているのか、それを見ている周りの子どもたちは何を感じているのかなどを推察し、共感をもって受け止めることが求められる。

併せて、子どもたちに話をする際には、普段から子どもたちの活動や会話、保護者からの情報などをよく把握し、それらをもとに子どもたちが「聴きたくなる」話題や話をするのも大切である。「静かに聴かせる」のではなく、「集中して聴きたくなるような」話をする事で、主体的に話を聴くようになるのである。

このような教師や保育士の関わりに触れながら、子どもたちは自然に教師や保育士や友だちの話を聴いたり、表現を受け止めたりする経験を重ねていく中で、様々な環境により深く、主体的に関わることができるようになっていくと考える。

(2) 身の回りの音や音楽を注意深く聴く感性を大切にする

「音は聴こうとしなければ聴こえない」ことを再認識することが大切である。視覚は自分の意思で遮断することが可能であるが、聴覚は24時間360度にわたり情報を受け続けている。しかし、日常音に対しては、聴こうとしなければ聴こえないというのがほとんどである。秋の夜、窓を開け放って耳を澄ませば、無数の虫の音が聞こえる。しかし、ラジオのスイッチを入れた途端に、ラジオの音に意識を向ければ虫の音の知覚は寸断される。身体的には何もしていないのに、聞こえていた音が聞こえなくなる。つまり、音は意識的な聴き方をしないと聴くことができないのである。

「内容の取扱い」にある「風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。」とあるが、自然にある音に気付くためには、まずそれらの音を聴こうとする意識の集中が不可欠である。

風の音を聴くために園庭に出る。風が吹いているのかどうかを肌の感触や園庭の旗の動きで確かめる。身体の向きを変えると音が変化する。風の音が小さくなったり大きくなったり、聞こえる時間も変化する。誰かが「せんせいー」と大きな声を出した途端に、風の音はその声にかき消されてしまう。教師や保育士自身も身の回りにある様々な音に耳を傾け、一緒に活動する中で、子どもたちから普段気づかない音を教えてもらったり、子どもたちには無い視点を与えて面白い音を発見する場面を作ったりしながら「聴く」ことの楽しさ、不思議さを子どもたちに伝えてほしい。

(3) 音環境を整える具体的な取り組みを行う

幼稚園・保育所などは、生活が始ってから終わるまで無音になることは無い。子どもたちの動く音、遊ぶ音、様々な生活音、歌声、話し声、車の音、雨風の音などがひっきりなしに聞こえている。志村の研究によれば、「都内の私立幼稚園年長3クラスの保育室に騒音計マイクを設置して通常保育が行われている時間を計測した結果、「学校環境衛生の基準では、中央値が50～55db以下、上端値は65db以下が望ましいとされているものの、一斉に活動が行われな場合で70～80db、音楽を伴う活動（歌・体操・演奏など）や、走り回るなどの活発な遊びが行われる場合では、90～100dbに達するほど大きいものであった。」と報告している。」⁽³⁾ 実際、騒音計で保育室や教室の騒音レベルを計測した経験のある教師や保育士は、私も含めて非常に少ないと考えられる。したがって、志村の論文に出てくる音圧のレベルがどの程度の

ものなのかを想像するのは難しい。しかし、数値だけをみても普通の幼稚園や保育所はかなり高い騒音レベルにあることは推測できる。

これらの現状を改善するためには、保育人数や担当人員の配置、保育室の構造的改善、騒音防止に対するより細かい法整備などが必要である。しかし、限られた予算や根本的改善を望むことが困難な現状においても、教師や保育士の配慮により騒音レベルを低く抑えることができるという報告もある。吉永は6つの提案を行っている。⁽⁴⁾

○活動に集中できる環境設定への配慮

活動目的に応じたコーナーを設けるといった間仕切りの工夫によって、活動に没頭できる空間を作る。

○声に対する配慮

「相手に声が届く距離で話す」「声に集中できるように小さな声で話す」「言葉は手渡すように」などのルールを決め教師も子どもも、声に配慮した生活をする。

○自らが作り出す音への配慮

静かに歩く、椅子をそっと置く、物音を立てないように気をつけて道具を運ぶなどを子どもたちに意識させる。

○音楽に関わる活動における配慮

その音楽の表現にふさわしい伴奏楽器を選択する。ピアノ伴奏でも他の楽器に伴奏でも、子どもの歌声を掻き消すような強さでは演奏しない。歌声が怒鳴り声にならないように適切な言葉かけをする。

○よく「聴く」ことへの配慮

○主体的な聴き方の導き

これらの配慮は、ちょっとした教師や保育士の意識の持ち方で実践できるし、子どもの姿で日常的に評価することも容易である。職員全員が共通理解に立って地道に取り組んでいきたいと考える。

2 指導者に求められる資質・能力

これまで、今回の改定内容を基にして、子どもたちの音環境を整えることの重要性や配慮事項等について概観してきた。

幼児の遊びを通じた総合的な指導の中で一体的に行われてきた「表現」の活動は、小学校以降の教育になると各教科の指導のねらいに向かって教育活動が行われる。今回、小学校学習指導要領解説音楽編には、「幼児期は体験活動が中心の時期であり、周りの人や物、自然などの環境に体ごとかわり全身で感じるなど、活動と場、体験と感情が密接に結び付いている。小学校低学年の児童は同じような発達の特徴をもっており、体験を通して感じたことや考えたことなどを、常に自分なりに組み換えながら学んでいる。このような発達の特徴を生かし、生活科など他教科等との関連を積極的に図ったり、幼稚園や保育所、認定こども園における表現に関する内容などを参考にして低学年の題材を検討したりする工夫が必要である。」⁽⁵⁾とあり、幼稚園・保育所・認定こども園での遊びや生活を通じた学びや育ちを基にして、新入生が主体的に自己を発揮し、小学校生活を切り開いていけるようにすることを目指している。

上記のことを踏まえると、幼児教育施設においては次の2点を大切にしなければならないと考える。

1つめは「資質・能力」を明確に押さえながら「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（10の姿）を目指して教育・保育を行うことである。2つめは、子どもたちの育ちや学びを小学校に伝える際に、どのような環境（どのようなものや人やこととのつながり）の中で子どもに何が育っているのかを具体的に示すことである。そこで教師や保育士に求められるのがカリキュラムマネジメントの能力である。10の姿を核として指導したり、子どもの育ちを具体的に小学校に伝えたりするためには、子どもに何を育てたいのか、どんな環境構成が必要なのか、子どもの姿はどうか等について、反省的に

振り返りを積み重ねていくことが大切である。佐藤の言う「学びの履歴としてのカリキュラム」である⁽⁶⁾。そのためには、効率的に時間を生み出し、こどもの姿をもとに、一人一人の学びの経験の履歴を、職員全員で話し合うことが大切である。そして、日常の反省的実践に裏打ちされた幼児理解は、子どもの成長を幼児教育関係者以外にも、分かりやすく的確に伝えることに資するものである。

「風の音、雨の音」などの繊細な音に気付く子どもたちに育てるためには、保育者自身が日常の身近な環境の有り様に敏感に反応できる豊かな感性と鋭敏な感覚が求められる。

3 カリンバ製作と活用の構想

これまで、今回の改定内容を基にして、子どもたちの音環境を整えることの重要性や配慮事項等について概観してきた。これらを踏まえて、音量は小さいものの、美しい音色と高いカスタマイズ性、演奏における子どもの即興性や扱い易さを備えた楽器「カリンバ」の製作と音遊びの活動を提案したい。繊細な音色やテンポ、演奏の仕方等を自分なりに試したり楽しんだりする場を設定し、その感受や表現を教師や保育士が適切に見守ることにより、友だちの感じ方や表現の仕方の違いに気付いたり共感したりすることを通して、表現する楽しさを味わうことができるのではないかと考えた。幼児自らが音や音楽で十分遊び、表現する楽しさを味わう姿を期待しながら、カリンバの製作の実際を提示するとともに、活用方法を構想する。

(1) カリンバとは

「カリンバ (Kalimba または Calimba) とは、箱に並んだ細い金属棒を弾いて演奏する楽器。サムピアノ (thumb piano) あるいはハンドオルゴールともいう。板や箱の上に並んだ鉄や竹の棒を親指の爪ではじいて演奏する。形状も作る人によって様々で、並んでいる棒の数すら決まっていない。棒の部分に金属片が付けられた

り、箱にビンのふた等が付けられたりして、振るだけでも鳴るものもある。オルゴールのルーツとも言われている。」ウィキペディア より



写真1 カリンバの外観

このカリンバは木の板に5本の鉄板が3本の真鍮棒で固定されている形状である。鉄の板をリードという。両手でカリンバを持ち、両方の親指でリードを弾いて音を出す。

(2) 楽器をつくる意義

楽器には弦楽器、管楽器、打楽器など様々な種類があるが、基本的に市販されているものを購入して利用することが圧倒的に多い。しかし、どの楽器をとってみても、製作に当たっては音響学的、物理的、工学的な要素が複雑に絡み合い、高度な技術によって作られている。また、調律にいたっては純正律や平均律、ピタゴラス音律など、物理的、数学的なアプローチなしでは理解できないことも多い。

楽器の製作を通してこのような楽器に潜む科学的な一面を知るということは、楽器の持つ不思議さや美しさに触れることでもあり、演奏をしてしてみたいという意欲を喚起するとともに楽器を大切に扱うという気持ちも育ててく

れると考える。

（３）幼児教育においてカリンバを使う意義

ここで製作しようとしているのは、共鳴胴を持たないソリッド型（一枚板）のカリンバであるので、決して音量は大きいものではない。リードを指で優しく押し離すとオルゴールのような透き通った音色がはじき出される。ピアノや電子オルガンにはない繊細な音である。したがって、「静けさ」の中で演奏されて初めて生きてくる楽器であるとともに、「静けさ」が内包されている楽器ともいえる。カリンバが「癒しの楽器」として尊重されている所以でもある。このカリンバは同じ部屋で同時に何台ならしてもうるさくない。

また、音程の組み合わせが自由にできるということも重要なポイントである。市販の楽器、例えばオルガンや木琴の音程の組み合わせを自由に変えることはほとんどできない。それらはあらかじめ楽器の構造と音程が精密に関係付けられているため、同じ構造で音階を変化させるとは不可能なのである。

しかし、カリンバは構造が単純であるために、振動体（リード）の長さを変えるだけで、簡単に音程を上下させることができるのである。したがって、リードの音程を和音（以降コード）にすれば、歌の伴奏楽器として使えるし、特定の音程の組み合わせにすれば「夢見ているな気分」「民謡的」「日曜日の朝の気持ち」等様々な色彩を感じることで即興的な旋律を楽しむ楽器としても使えるのである。決められた演奏法はないし、練習しなければ演奏できないものではない。言い換えれば演奏者の即興性をフルに発揮することができるとも言える。小さくて持ち運びが簡単なため、園庭でも教室でも自由に演奏を楽しむことができる。

（４）カリンバの音響学的考察

カリンバは金属板（リード）を指で弾いて振動させることによって発音する構造である。リードの密度が高くなれば振動数は少なくなり

音程は低くなる。逆に密度が低くなれば振動数は多くなり音程は上る。製作するに当たっては、同じリードを使用するため、材質の違いを考慮する必要はない。

重要なのはリードの長さである。以下、種村は棒の長さと言振動数について下記のように述べている。⁽⁷⁾ リードの長さは振動数の平方根に反比例するので、長いほど振動数が少なくなり音程も低くなる。長さと言振動数の関係は以下のようになっている。aを比例定数にすると、

$$\text{長さ} = \frac{1}{\sqrt{\text{振動数}}} a$$

音	ド	レ	ミ	ファ	ソ	ラ	シ	ド
振動数 (Hz)	261	293	329	349	392	440	493	523

表2 1オクターブの振動数

次に、振動数は長さの二乗に反比例するので、低いドの長さを1000とした時の長さの比は、下の表ようになる。

表3を利用すれば、リードをドの音にチュー

音	ド	レ	ミ	ファ	ソ	ラ	シ	ド
長さ の比	1000	944	890	864	814	769	725	707

表3 振動数と長さの関係

ニングしてからその長さを実測し、実測した長さにそれぞれの音の長さの比を適応するとそれぞれの音の長さを計算することができる。ただし、材料によっては密度や厚さ、幅等が微妙にばらつきがあるため、微調整が必要である。

（４）製作するカリンバの構成音について

カリンバはアフリカの楽器であるが、形状や音の数も製作者によってまちまちである。換言すれば、使用目的に沿った楽器が自由に作れる

ということでもある。ここでは、歌の伴奏を弾くためのカリンバと自由に音を出して遊んだり試したりできる、5音構成または17音構成するによるカリンバを製作することとする。

①伴奏用カリンバの構成音

歌の伴奏をすることから、和音(コード)が演奏できるものを製作する。1つの和音(コード)に対して1つのカリンバを対応させる。例えば、Cコードのカリンバはド、ミ、ソ、ド(先のドより1オクターブ高い)、ミ(先のミより1オクターブ高い)5音で構成する。同じように、Fコードはファ、ラ、ド、ファ(先のファより1オクターブ高い)、ラ(先のラより1オクターブ高い)という具合である。

コードの種類はCコード一つとってもC Cm C7 Cm7 C6 Cdim Cdim7 Caug Csus4 Cadd9 C9(13)C7-5 などたくさんあるため、多くのコードをカリンバで作るのは非常に困難である。そこで、現在市販されている幼稚園や保育園で歌われている歌の歌集⁸⁾をもとに使用コードを調査した。以下は曲名と使用コードの一覧表である。(資料1 幼稚園等で歌われる歌の使用コード調べ参照)

この表で分かるように、一部の曲を除いて大部分は長調の曲である。また、使用コードは3つ~5つぐらいになっており、複雑なコード進行はほとんど使われていない。わらべ歌3曲を除いた161曲で使われているコードを、更に使用頻度の多い順番に整理したのが表5である。

表5にあるすべてのコードについて伴奏用カリンバを作れば、161曲を楽譜通りのコード進行で演奏はできるが、すべての曲についてカリンバで演奏するのが目的ではない。曲調にあった伴奏を考えた時、ピアノやギターで演奏することもあるし、伴奏なしで声だけで歌う場合もあるだろう。したがって、ある程度の曲をカリンバで演奏できるよう、コード進行の基本を踏まえて、「C F G G7 Am Em Dm

コード	頻度(回)	コード	頻度(回)
C	84	Cm	4
F	78	F7	4
G7	51	Fm	3
C7	46	Gm7	3
G	39	A	3
Dm	34	Fm7	2
B♭	30	A♭	2
D	29	B7	2
Am	25	B♭7	2
A7	24	G♭	1
Gm	16	Am7	1
Em	15	A♭7	1
D7	14	Csus4	1
Bm	11	F#	1
E7	8	E♭dim	1
E♭	7	Caug	1
Dm7	5	F6	1
Em7	5	Gm-5	1

表5 コードの使用頻度

B♭ Gm D E」の11種類のコードに限定することとする。

②自由に音を出して遊んだり試したりできるカリンバの構成音

伴奏用は5音構成であったが、自由に音を出して遊んだり試したりできるカリンバは9音~17音構成とする。伴奏用は和音を弾くのが目的であるため、最低限3音でも良かったが、自由に音を出して遊んだり試したりできるカリンバは既成の曲や和音を演奏したりするのではなく、指の赴くままに即興的に出る音を楽しむものであることから、構成音を増やすことにした。それにより共鳴を豊かにしたり、どのリードをどんな順番で弾いても違和感のない響きを楽しむことができる。ここでは、シュタイナーのペンタトニック音階や都節音階等を製作する。

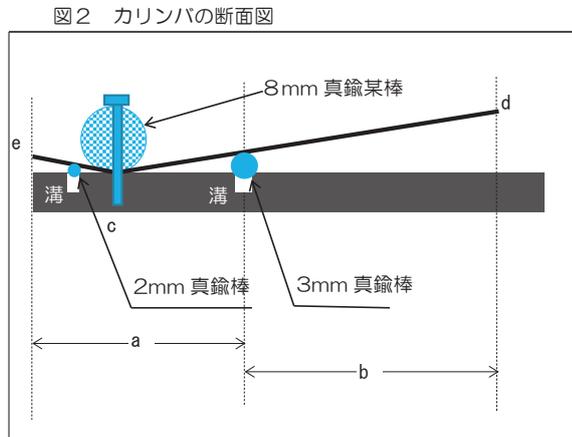
(5) カリンバ製作の実際

伴奏用も即興用も、構成音が違うだけで製作

の手順は同じである。ここでは「Cコード」を例にとって説明を行う。

①カリンバの構造

カリンバの断面図で見てみよう。リード ed は 2 mm 真鍮棒 3mm 真鍮棒を支点として、8 mm 真鍮棒によりビスで固定されている。支点になっている真鍮棒は、それぞれ板に刻まれた溝に支えられ、動かないようになっている。長さ b は実際に振動する部分であり、この長さが音程を決めている。長さ a はリードを板に固定するために必要な部分であり約 25 mm である。



③ カリンバ製作に必要な材料

○リードの材料（自動車のワイパーに入っているステンレス材や100円ショップで売っている「パイプクリーナー」と呼ばれる細長い鉄板材）



○木の板

厚さ 15 mm 長さ 100 mm 幅 60 mm

○鉄棒または真鍮棒

直径 8 mm, 3 mm, 2 mm の 3 種類

○ボルト, ナット

直径 2 mm 長さ 25 mm

写真2 必要な材料



④ 使用工具

○ボール盤 ○ペンチ ○ドライバー 他

⑤リードの製作

表2, 表3を手掛かりに音階に対応したリードの長さ (b) とこれに固定用の部分 (a) を加え、切り出し寸法として下記の表6にまとめた。

「Cコード」の構成音は C,E,G なので、表6の番号 1, 5, 8, 13, 20の5本のリードを切り出していく。なお、番号1と13, 8と20はそれぞれ互いにオクターブの関係にある。

・切り出し寸法によってパイプクリーナーをペンチで切断する。ペンチの刃先では力が入らないため、写真のように刃の元の部分を使うときれいに切断することができる。

・切断したパイプクリーナーの両端研磨成形
切断したパイプクリーナーの両端は鋭利になっ



写真3 パイプクリーナーの切断

ており危険であるため、ささくれた部分を研磨して滑らかにするとともに、(写真4) 一方の端は指が当たっても痛くないように円弧の形に成形する。(写真5)ボール盤に回転砥石を装着し、リードの両端を軽く押し当てながら成形する。



写真4 リードの成形



写真5 成形後

写真6 リード先端の成形作業



表6 音名とリードの長さ対応表

番号	音名	長さ (mm) b	切出し寸法 (mm) a+b
1	C	51	76
2	C# (D♭)	50	75
3	D	48	73
4	D# (E♭)	47	72
5	E	45	70
6	F	44	69
7	F#	43	68
8	G	42	67
9	G# (A♭)	40	65
10	A	39	64
11	A# (B♭)	38	63
12	B	37	62
13	C	36	61
14	C# (D♭)	35	60
15	D	34	59
16	D# (E♭)	33	58
17	E	32	57
18	F	31	56
19	F#	30	55
20	G	29	54

・指が当たるリード先端の成形

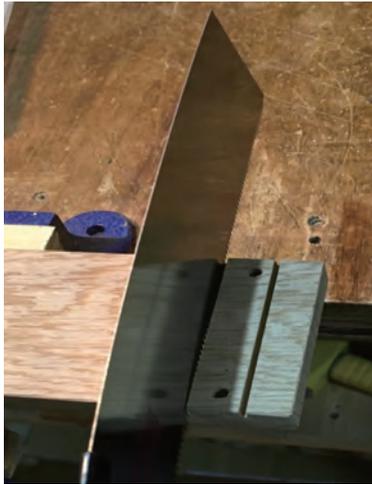
リードの端のうち指の当たる部分については、円弧の形に研磨したが、演奏がより滑らかになるように更に板の端を曲線的に折り曲げる。

・台座の製作

台座はリードの振動を止めないようにするために、無垢の一枚板を使用している。リードをしっかりと固定するために、3本の真鍮棒により上下から挟む構造となっている。リードを下から支える2本の真鍮棒が台座からずれないように、あらかじめのこぎりで溝を作っておく。この溝に真鍮棒が接することによって、リードの下への圧力をしっかりと受け止めることができるようになる。

板に対して垂直に溝を切るのはかなり難しい作業であるが、鋸の左面に板磁石を貼った木片を添えてやると、比較的容易に切ることができる。

写真7 のこぎりで溝を切る



・リードの取り付け

基本的にカリンバのリードは中央部分から左右交互に音程が上がっていく場合が多い。そこで、ここでも下の図のような音程の配置にした。

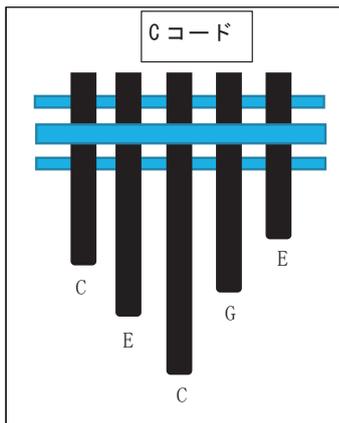


図2 「Cコード」のリードの配列

図2のようにリードを並べたら、8mmの真鍮棒にボルトを差し込み台座にしっかり固定する。その際、一度に最後まで締め付けるのではなく、交互に少しずつ締め付けていくようにする。リードの間隔設定はある程度締め付けてから目分量で行う。

・各リードの音程合わせ

表6によっておおよその長さで台座に固定する。しかし、この段階では音程は極めて不安定で不確かな状態である。わずかな長さの違いが大きな音程の違いとなって現れるからである。この音程の調整は耳だけでは非常に難しい。そこで、チューナーにピックアップマイクで台座

の振動音を入力し、目指す音程に合わせることにする。リードを弾くとチューナーのメーターの針が左右に触れる。音程が合うと針はメーターの中央部で止まり、同時に赤い三角にインジケーターが左右両方点灯する。この状態がほぼ正確に音程があっている状態である。

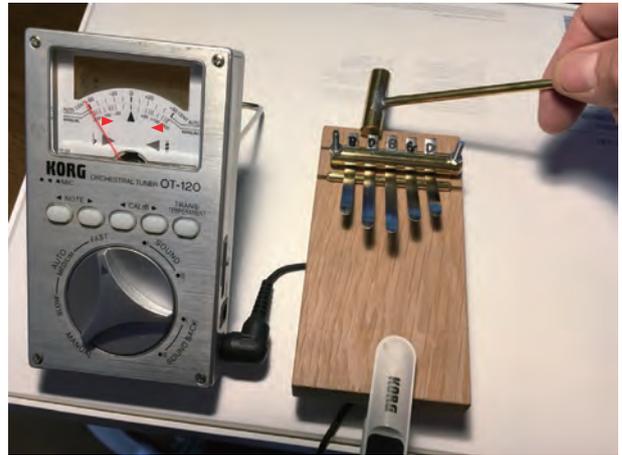


写真8 音程を合わせている様子

・完成した11種類のカリンバ

これまで説明した作り方で他のコードも同様に製作した。

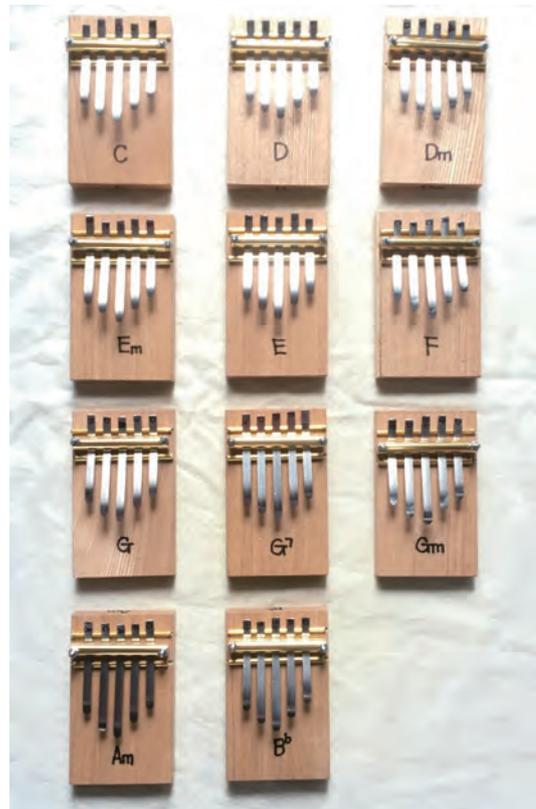


写真9 11種類のコードのカリンバ

コードを除く10種類のコードにおけるリードの並べ方を下に示す。

・自由に音を出して遊んだり試したりできるカリンバ (即興演奏用カリンバ)

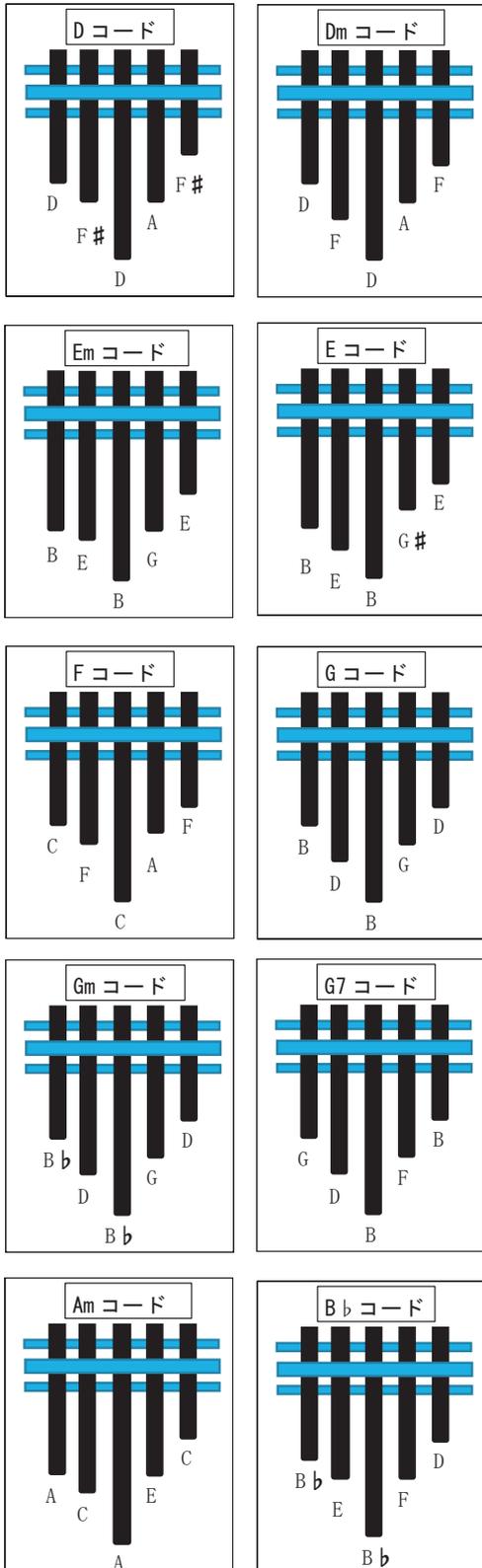
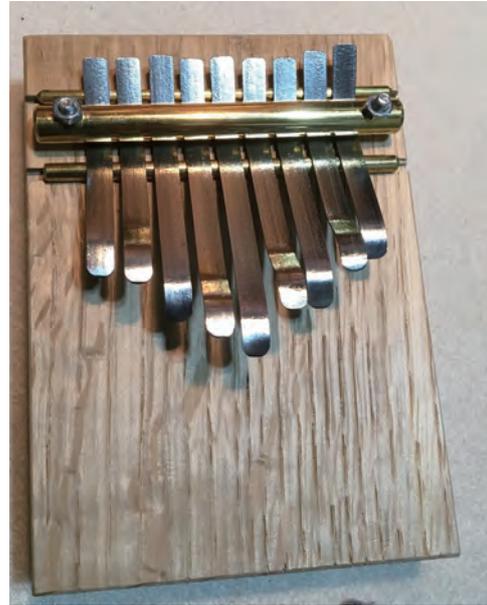


写真10 9音カリンバ



リードの本数は多いものの、作り方は基本的に同じである。写真10は都節音階の構成である。音構成は左から A E B F E A C F B (同じ音名はオクターブの関係)

写真11 17音カリンバ



写真11は市販されているカリンバの構成音に基づいて自作したものである。音構成は左から Bb C G E b D F E b C C G G B b F D B b E b C の順番に並べてある。

7 カリンバの活用例（試案）

（1）伴奏用カリンバの活用

①教師や保育士が演奏している姿を見せる

教師や保育士や大人は子どもにとってとても大切な環境である。「保育所保育指針」に「保育士などの大人が、歌を歌ったり楽器の演奏を楽しんだりしている姿に触れることは、子どもが音楽に親しむようになる上で、重要な経験である。」とある。子どもに歌わせようとするのではなく、教師や保育士自身がカリンバを弾きながら歌を歌うことを楽しんで欲しい。子どもは、教師がカリンバを演奏している様子を見ながら、歌に合わせている伴奏が変化していることに次第に気がついていくと思われる。中には、教師のカリンバによる伴奏を自分でも試してみたいという子どもがいるかもしれない。その時には、正しい弾き方を指導するのではなく、その子が感じ取って弾きたいと思ったように弾かせることが大切である。

②みんなでカリンバの伴奏に合わせて歌う

カリンバの音量は小さなものであるので、大きな声を出すと伴奏も聴こえなくなってしまう。「このカリンバの音が聴こえる声でやさしく歌ってね。」と声をかけながら歌わせたい。「元気な声」「大きな声」は必要ないことを子どもたちに伝えたい。また、遊びの中で数人の子どもたちと教師や保育士が歌う場面も取り入れていきたい。ある程度カリンバの伴奏に慣れてきたら、口パクで歌ったり、小さな声で歌ったりしてみる。また、ピアノや電子オルガンの伴奏と比べてみて、曲の感じや気分の違いにも気付かせてもよいと思われる。

③教師や保育士の伴奏を子どもに分担する

朝の会などで歌う3つのコードで伴奏できるような曲を用いる。はじめに教師や保育士のカリンバの伴奏でみんなで歌ったあと、「先生の伴奏手伝ってほしいんだけど」と声をかけ、「自分でも演奏したい気持ち」を高めていく。最初から曲全体の伴奏を試させるのではなく、ワンフ

レーズに限って演奏させる。例えば、「おおきなくりのきのしたでまでのところをこのカリンバで弾いてね。」と促す。はじめは出だしが合わなかったり、テンポがつかめなかったりして曲にうまく乗れないことも予想される。しかし、「こうするとうまくいく」というアドバイスをするよりも、何人かの子どもに繰り返し試してもらうことにより、弾き方の違いに気付かせ、自分なりに曲にあった演奏のイメージを膨らませるようにしたい。

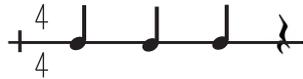
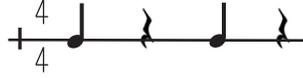
④1つのコードで歌える曲を使いカリンバの演奏に慣れる

「かえるの合唱」を例に考えたい。

本曲は、Cコード1つで歌える歌である。

1	C	かえるの うたが きこえて くるよ
2	C	クワ クワ クワ クワ
3	C	ケロ ケロ ケロ ケロ
4	C	クワ クワ クワ

はじめに、教師や保育士がカリンバで伴奏しながら「かえるのがっしょう」を歌う。その際、

1	4	のフレーズは	
2	3	のフレーズは	

のリズムで伴奏し、その違いを感じ取らせることによって、子どもたちが伴奏のリズムを工夫するきっかけとしたい。しかし、ここではリズムを工夫することがねらいではなく、拍に乗ってカリンバを演奏することを大切にしたい。

⑤子どもたちがコードを分担して伴奏する

「メリーさんのひつじ」を例にとって説明したい。本曲は以下のようなコード進行である。

	C	
1	メリーさんのひつじ	
	G	C
2	メエメエ	3
		ひつじ
	C	
4	メリーさんのひつじ	
	G	C
5	まっしろ	6
		ね

Cコード,Gコード2つのカリンバを使う。ここではCコードのカリンバには大きなひつじの絵,Gコードのカリンバには小さなひつじの絵をつけて区別を付ける。

写真12 ひつじの絵を取り付けたかカリンバ



はじめにピアノ伴奏で「メリーさんのひつじ」を歌ったあと「ひつじが鳴いているよ。耳を澄まして聴いてごらん。」と言いながら、教師や保育士がカリンバの伴奏で「メリーさんのひつじ」を表情豊かに歌う。その後、「大きいひつじさんと小さなひつじさんが出てきたね。どっちがたくさん出てきたかな?」と問いかけ、もう一度カリンバの伴奏で教師や保育士が歌い、コードの違いに気付かせる。そして、「みんなにもひつじさんになっていい声を聴かせてほしいなあ」と呼びかける。演奏する子どもが決まったら、「○

○さんは大きいひつじ,□□さんは小さなひつじさんになってね。」教師や保育士は大きいひつじと小さなひつじのペープサートを提示しながら子どものカリンバ演奏に合わせて歌をうたう。子どもは4分音符や2分音符で演奏するかもしれないし、もっと細かいリズムで演奏する場合も予想される。それぞれの子どもの演奏を受け止めながら、「○○さんのひつじさんはおとうさんひつじみたいにゆっくりだったね。」「△△さんのひつじは跳びはねているみたいに元気だったね。」などと子どもなりの感じ方の違いを教師や保育士が敏感にとらえ、聴いている子どもたちに返していく。このような活動を生活に位置付け、繰り返すことにより、コードの違いや演奏方法のバリエーション、友達よさに気付かせたい。慣れてきたら、歌う前に 1 2 3 4 5 6 の部分を演奏する役割分担を決め、その演奏に合わせてみんなで歌うことも考えられる。ここでも、演奏の巧拙ではなく、どんなイメージや気持ちをもって演奏したのかを教師や保育士は温かく共感的に見守ることを大切にしたい。

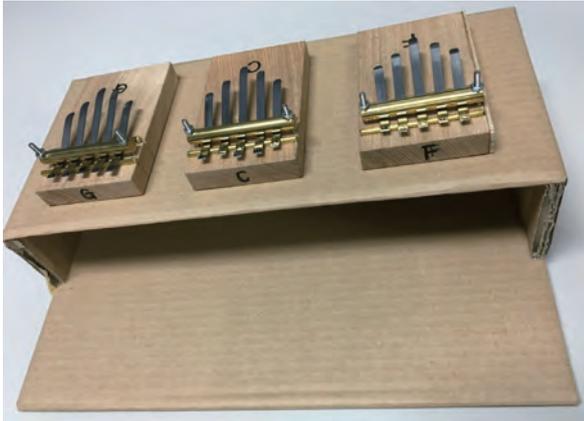
⑥プリセットされたカリンバで演奏する

3つのコード進行で歌える歌用にカリンバをプリセットしておく。日常的にカリンバを使って歌を歌う経験を重ねていくうちに、子どもたちなりに伴奏の規則性に気付くことが予想される。そこで、段ボールで作った箱に3つのカリンバを固定しておく。(段ボールの箱はカリンバの音を増幅する作用がある。)

子ども一人でもよいし、数人で分担して演奏することも考えられる。この活動はみんなで行うのではなく、楽器コーナーなどに設置しておき自由に試すことができるようにしたい。また、子どもたちの様子を見ながら、3つのコードをプリセットした段ボールも準備して、どのような関わりをするのか注意深く観察する。2つのカリンバを同時にならしたり、指でリードを1本1本交互にならしたり、全部のリードを一度

にならしたりなど様々な弾き方を工夫すると考えられる。その時々音の響きや醸し出す雰囲気について、子どもの思いやイメージを引き出していきたい。このような活動で蓄積するイメージは、やがてそれらが組み合わせられたり膨らませられたりして新たなものを作り出す原動力となっていくと考える。

写真 12 段ボールに装着したカリンバ



(1) 自由に音を出して遊んだり試したりすることができるカリンバ（即興演奏用カリンバ）の活用

①楽器コーナーでの活用

楽器コーナーを作って、他の楽器と一緒にカリンバを置いておく。初めのうちは、教師や保育士が楽しそうに演奏している姿を見せておくとよいと思う。伴奏用カリンバよりも音の数が多いため、伴奏用カリンバと比べて圧倒的に音の雰囲気や色合いや響きが豊かである。教師や保育士自身もどんな響きが醸し出されるのか試行錯誤し、自分なりにイメージをもってほしい。

②読み聞かせの効果音としての利用

絵本の読み聞かせの時に、効果音的に教師や保育士がカリンバを即興的に演奏する。例えば、「冷たい北風がピューっと吹いてきました」などの場面でカリンバのリードを撫でるように演奏して風の動きが表現したり、「雨がチツタンチツタンと池におちています」などの場面では、高い音域のリードを高い音から低い音へ交互には

じくように弾いたりすることが考えられる。折をみてカリンバの音色や響きを試しながら、いろいろな絵本との組み合わせを考えることにより、子どもたちの共感を得る表現が生まれると考える。イメージを広げる際には同僚との意見交換も重要な役割を果たすに違いない。

③生活の音をカリンバで真似する活動での利用

「雨だれの音」「ドアフォンの音」「虫の声」など日常耳にする様々な音を、様々な楽器や声で真似をする活動を行う。「虫の声」はギロやトライアングルなどの楽器を使うかもしれないし、「雨だれの音」はカリンバで真似るかもしれない。どんな楽器を使うかは、そのまま子どもたちの音の感じ方が反映されている。その感じ方の違いを教師や保育士が受け止め、意味付けし、子どもたちに返すことによって、違いがあるから多様な表現が成立することを子どもたちに感じさせたい。

伴奏用カリンバと即興用カリンバの活用例を構想してきたが、きっと子どもたちは、大人が思いもつかないような使い方や楽しみ方を見つけるに違いない。その時、教師や保育士の価値観や判断を押し付けるのではなく、子どもたちの表現に教師や保育士自身が心から聴き味わうことができた時、教師や保育士の感性も豊かになっていくのだろう。繊細で透明感のあるカリンバの音で、遊んだり試したりする活動を通して、かそけき音や今まで聴き逃していた音にも耳を傾ける豊かな感性を育むことができることを心から望みたい。

おわりに

子どもたちが日常的生活で触れたり感じたりする不思議や面白さ、驚き、美しさ、安心感、優しさ、怒り、悲しみなどは、それぞれの感じ方や思いによって、その子の貴重な経験となって降り積もっていく。そのような経験を重ねることにより、身近な環境にあるモノやこと、人

との関わりが、一人ひとりの子どもの体の中で醸され表現へと向かっていくと考える。

佐藤は「表現」を「内」から「外」へと向かう「表出としての表現 (expression) であるだけでなく、「外」から「内」へと回帰させる「表象＝再現としての表現 (representation)」でもあるととらえ、「表象＝再現」としての「表現」の追求は、この二つの事例にも見られるように、対象との多様な出会いを経験し、モノをモノとして立ち上がらせ、存在を存在として現象させ、イメージをイメージとして結晶させていく実践として展開される。」⁽⁹⁾としている。

このことを踏まえれば、教師や保育士が子どもとモノとのどのような出会いを準備し、その出会いを深めたり広げたりするためにどのような活動をデザインしていくか、子どもたちの活動がどのような経験として心身に刻まれていくのかなどを構想することは極めて重要な仕事になってくる。同時に、教育・保育実践を反省的に振り返るには、「表現」の結果である発表や作品や行為ではなく、その「表現」に至るために、どんなモノとの出会いや人との関わりを経験してきたのかという、子どもたちの「学びの履歴」という視点をもつことが大切である。今後、さらに幼児教育施設における全体的な計画をどのように改善し実践につなげていくかについては、後日改めて筆者の考えを整理したい。

引用・参考文献

- (1) 佐藤学著「授業を変える学校が変わる」
p47,48 2002年6月 小学館
- (2) 文部科学省 「幼稚園教育要領解説」 P216
- (3) 武藤隆監修 吉永早苗著「子どもの音感受の世界」p40,41 2016年1月 萌文書林
- (4) 武藤隆監修 吉永早苗著「子どもの音感受の世界」p53,54,56 2016年1月 萌文書林
- (5) 文部科学省 学習指導要領解説音楽編 P86
- (6) 佐藤学「カリキュラムの批評」P. 4

2002年6月 世織書房

- (7) [http://www/osaka-kyouiku.ac.jp/exp/oto](http://www.osaka-kyouiku.ac.jp/exp/oto)
- (8) 小林美実編「続こどものうた200」2009年
チャイルド社
- (9) 佐藤学「学びの快樂」P251, P253 2001年
2月 世織書房

資料１ 幼稚園等で歌われる歌の使用コード調べ

番号	曲名	使用コード						番号	曲名	使用コード					
		C	G	G7						G	Am	D7	Em	B7	
1	ハチ/チレロアアア	C	G	G7			57	世界中の子どもたちが	G	Am	D7	Em	B7		
2	ブービーどうしゅ	C					58	バスごっこ	F	C7	G7	Gm			
3	おらろでチャブチャブ	F	C				59	さんぽ	C	G7	F	Em7	Am	D7	
4	さかながはなて	C	Dm	G7			60	さんぽ	Fm	Dm	Fm7	Gb	A7		
5	おげしょう/夕/夕	F	C7				61	みんなとどち	F	C	G7				
6	まあるにまご	C	F	G			62	ホ!ホ!ホ!	D	Bm	A7	Em7	G7		
7	いっほんばし ほんばし	C	G7				63	アイスクリームのうた	C	G7	Eb	D7	E7	Dm	
8	まほうのつえ	F					64	南に島のハム/メ大王	F	Gm	C7	Bb			
9	どのだけのこがもいにかか	D	Em7	A7	G	A	65	カバリマンのうた	C	Dm	G7	D	F		
10	ちいさいごうま	F	C7	Bb			66	大きな古時計	G	D7	E7	G	Em	Bm	
11	ゆらゆらポート	D	A7				67	こぶたぬきつねこ	D	A7	G	Em7			
12	トントントンかみなりちゃんおどり	C	F	G7			68	あらどこだ	Bb	F7					
13	小さな庭	C	G7				69	動物園へ行こう	F	C7	Bb				
14	とんとんとんおひげしいさん	D	A7	G			70	ドロップスのうた	C	G7	Dm	E7	Am		
15	キャベツはキャツ	C					71	やまのワルツ	Eb	Ab	Fm	Bb7	Gm		
16	金魚ちゃんとメダカちゃん	G					72	ふうせん	C	F	G7	Am	Dm		
17	クスグリマンのうた	F	Gm	Dm	Em	C7	73	にんげんっていいな	G	C	G	D7	Bm	Em	
18	手と手と手と	G	C	D7			74	ちびっか・ぶーん	F	Dm	Bb	C	Am		
19	あたまであくしゅ	F	C7	Bb			75	空くらがきかきたいな	C	Dm	G7	E7	Am	G	
20	ランドセルしよって	G	Em	A7	D7		76	ながくつマーチ	F	C	C7				
21	ハヤやさんにあるもの	F	C7				77	おはようクレヨン	C	Dm	Csus4	G7	F		
22	サンドイッチ	F	C7				78	ヤンチャリカ	Bm	F#	Em	A7	D		
23	くっつきもち	C	G7				79	ドレミの歌	C	G7	D	F	Am	E7	
24	ハイノマリ	C	G7	F			80	ほくのミックスジュース	D	A7	G	Om	G7		
25	おやゆいせんせいやってきて	F	C				81	小さな世界	G	D7	G7	C	Om		
26	コムふうせん	C	G7	F			82	わすれないぞ きみのこと	F	C7	Bb				
27	じてんしゃ くるくる	C	G7				83	ハルード	G	D7	C	A			
28	こめんください うどんやさん	G	C	Am	D7		84	どこか ゆこう	C	Dm	G7	F			
29	オンブサンタ	C	Am	Dm7	G7		85	あさいちばん早いのは	C	G7	Dm	Ebdm			
30	みんな仲良し	C	G7	F			86	ててて	D	G	A7				
31	ハビブポー	C	Dm	G7			87	ぞうさんのぼうし	Dm7	G7	F	C			
32	リンリンなるよ	C					88	町いちばんの八百屋さん	F	C7	Gm				
33	アブラハムの七人の子	D	D#dim	Em	A7		89	みんなの広場	D	A7					
34	からだあそびのうた	C	G7	F			90	ロケットおゆーん	F	Gm	C7	F7	Bb		
35	かなづちトントン	F	C7				91	ハッピーチルドレン	C	Dm	G7				
36	ポキポキおどり	F	C7				92	イルカはサンブラコ	F	Bb	G7	C7			
37	グーチョコバーでなにつくろう	D					93	ミッキー・マウス・マーチ	F	G7	Bb	C	C7		
38	私はポットです	D	G7	A7			94	いちごケーキ	F6	Dm6	Gm7	C7	Gm	F6	
39	五つメロソラン	F	C7				95	三匹の山羊のガラガラドン	F	C7	Gm	Dm	Bb		
40	八百屋のお店	F	C	C7			96	ぼくらはみらいのたんけんたい	D	G	A7	Em	Bm	Am	
41	くるくるまわれ	D	A7	G			97	はじめの一歩	C	F	G7	Em	Am		
42	輪になってまわろう	D	A7	G			98	ハンダのうた	D	A7	G				
43	はしるお汽車まっほ	F	C7				99	めざせ! たらじま	C	Dm	F	G7	Am	Caug	
44	かがたノス	Eb					100	やまびこごっこ	C	Dm	G7	Am	F		
45	バスはまはる	F	C7				101	白熊のジェンカ	F	C7	Bb	G7			
46	トマト	C	G7				102	あしたも元気で	G	C	D7				
47	すいすいすっころばし	わらへ歌						103	五歳ダイエー	C	F	Dm	Em	G7	
48	十五夜さんのもちつき	わらへ歌						104	ぼくらのマーチ	C	Dm7	F	G7		
49	大きな歌	F	C7	F7	Bb		105	キラキラぼし	D	G	A7	Em7			
50	ジェンカ	Am	E7	G7	Am	F#dim	Gdim	106	ソレ! はくしゅ	D	A7				
51	キャンプのホイ	F	C7	Bb	G7	Bdim	C7	107	ぞうのたまごのたまごやき	C	F	G			
52	おおフレナリ	F	Bb	C7			108	うたえんソラン	C	A7	G7	Dm			
53	山ぞくの歌	Bm	D	Em	A7	G	109	たのしいね	F	Bb	C7	Gm	D7		
54	あの青い空のように	C	G7	Dm	A7		110	かけっこファイ	C	G7	Dm	F			
55	切手のないはくりもの	F	C7	Dm	Bb	C#dim	111	だせだせ手を出せ	F	C7	Bb	Gm7	Dm		
56	ひとりの手	C	Dm	G7	Am		112	三びきのこぶた	F	C7					

資料1 幼稚園等で歌われる歌の使用コード調べ(続き)

番号	曲名	使用コード					
113	今日の日はさようなら	B♭	F	Dm	A7	Gm	
114	チャップリコ ザンプリコ	F	G7	C	Am	Dm7	B♭
115	チーズのうた	F6	Gm	C	F		
116	こむぎのむろ	F	B♭	C7			
117	一週間	Fm	C7	Gm-5			
118	鳩	F	C7	Dm	B♭		
119	かにさん	C	F	G	G7		
120	すきすきかあさん	C	Dm	G	F		
121	ふたあつ	Gm	E♭	D			
122	雨降り	D	G	A7			
123	七つの子	G	D	Em	Cm	A7	Am
124	靴の鳴る	D	A7	G	Bm		
125	おもちゃのマーチ	F	C	C7	B♭		
126	ナイショ話	Em	B	Am	C		
127	赤い鳥川鳥	F	C	B♭			
128	夕やけこやけ	C	G	F	Dm		
129	きりんさん	B♭	E♭	Gm			
130	しょうじょう寺の狸ばやし	C					
131	つき	F	Dm	B♭	Gm	C7	
132	お馬	C	F	G			
133	お舟はぎっちらこ	D	Bm	G	A7		
134	金魚のひるね	F	C	A	G7	B♭	
135	おしゃべりすずめ	F	C7	B♭			
136	まっててね	C	F	G7			
137	おふるっていいな	F	Gm	Am	C7	B♭	
138	きみたちきょうから友だちだ	C	Dm	G7	B7	A7	D7
139	春の小川	C	F	Am	G7	G	
140	はなびらとまった	C	Dm	G	G7		
141	春が来た	C	G	F			
142	こどものひ	G	Em	Bm	C	A7	D
143	つばめじよって	C	F	C7	G7		
144	だんだんたんまほ	C	F	G	G7		
145	カミナリドン! ドン!	Am	C	Dm	Am	E7	
146	ひわり	C	F	G	Am	D7	
147	うみ	G	C	D7			
148	ほほほたるこい	わらへ歌					
149	ヤッホッポ夏休み	G	C	Bm	Am	F	Em7
150	ひまわりさん	Bm	A	D	E7		
151	はなび	B♭	F7	E♭			
152	きのこ	F	Gm	C7	Dm		
153	まっかな秋	F	C	Gm	B♭	C7	
154	赤とんぼ	E♭	A♭	Cm	Fm7	B♭7	
155	木の葉	C	F	G	Dm		
156	村まつり	F	C7	Gm			
157	やきいもグーチーパー	C	G7	F			
158	北風小僧の寒太郎	F	Gm7	Am7	C7		
159	どんぶり	C	F	G7			
160	ゆき	F	C	B♭	C7		
161	カレンダーマーチ	D	Em	A7			
162	ドキドキドン! 一年生	C	G	Am	D7		
163	卒業の歌	C	F	Dm	G7		
164	そうだったらいいのにな	C	C7	G7	Dm7	C6	

幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続に資する接続期カリキュラムの編成についての一考察

二谷京子

要約

本論文では、小学校以降の教育に適切につながっていく現場に即した接続期カリキュラムの編成の在り方を検討する。まず、接続期カリキュラムの編成における問題点を探るために、「保育要領」制定から現在に至るまでの「幼小接続に関する教育課程の変遷」を整理し、今回の3法令同時改訂・改定の意義を再確認するとともに、文部科学省等の諸調査や幼稚園・小学校現場での教育課程編成の実際から「幼小接続に関する現状と課題」を明らかにする。次に、幼小接続の課題解決に向けて参考となる二つの「先行研究の分析」を行い、「幼小の円滑な接続」とはどのようなことかを考察する。さらに、接続期カリキュラム作成の先行事例を手掛かりに、接続期カリキュラムの重要性や現場に即した接続期カリキュラムの編成の在り方について整理した。

キーワード

子どもの発達 学びの連続性 幼稚園教育の役割 質の高い幼児教育 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿 幼小接続の成果や効果 幼・小教育の相互理解 接続を見通した教育課程の編成 スタートカリキュラム 生活科 アプローチカリキュラム

はじめに

今回、幼稚園教育要領⁽¹⁾、保育所保育指針⁽²⁾、幼保連携型認定こども園教育・保育要領⁽³⁾の3法令が同時に改訂・改定となった。さらに、小学校学習指導要領⁽⁴⁾も改訂され、平成32年度から全面実施される。小学校学習指導要領の「総則」第2 教育課程の編成の4「学校段階等間の接続」において、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続、中学校学習指導要領及び高等学校学習指導要領を踏まえた中学校教育及びその後の教育との円滑な接続の重要性が明記されており、幼児期の教育から小学校教育、中学校教育を経てその後の教育までを見通した教育の取り組みが求められている。幼児期の教育に関わる施設として、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園、と

いう3施設があり、それぞれ所管の違いはあるが小学校以降の教育に適切につながるよう、3施設には同等な教育効果が期待されている。今回の改訂・改定において、3歳以上の幼児教育に関するねらいや内容の整合性が図られ、幼稚園以外の施設においても教育施設としての機能の充実が求められている。

本稿は、まず、幼小接続の観点から、幼稚園の教育課程の変遷を整理し、改めて今回の3法令同時の改訂・改定の意義を考察する。次に諸調査や幼稚園・小学校現場での教育課程編成の実際から、幼稚園教育と小学校教育の接続に関する現状と課題及び接続に関する教育課程の編成における問題点を探っていく。さらに、先行研究の成果や課題の分析を通して、小学校以降の教育に適切につながっていく現場に即した接

接続期カリキュラムの編成の在り方について検討し、その課題解決に向けて必要な取組みについて考察する。

1. 幼小接続に関する教育課程の変遷⁽⁵⁾

1) 保育要領の制定

1947（昭和22）年に「学校教育法」が制定され、小・中学校教育の基準となる「学習指導要領」が作成された。それに伴って幼稚園教育においても幼稚園教育の基準としての「保育要領」が作成された。幼稚園が学校体系の一環に位置付けられ、小学校や中学校と肩を並べる教育機関（学校）としての役割が明確となった。「保育要領」には、具体的な指針、内容、方法等の基準が示された。特に保育内容においては、見学、リズム、休息、自由遊び、音楽、お話、絵画、製作、自由観察、ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居、健康保育、年中行事の12項目が示された。この「保育要領」においては、特に幼稚園教育と小学校教育の連携や接続に関する事項としては、「七 家庭と幼稚園」の4として「小学校との連絡」が挙げられ、幼稚園での教育の効果をもって小学校に入学することから、

「小学校とあらかじめよく連絡をとること」
 「就学前の教育と就学後の教育とは、ともに一貫した目的と方法をもたなければならないこと」

が記述されている⁽⁶⁾。「保育要領」作成当初より、幼小の連携や教育の一貫性が重要であることが示されていたが、後に考察するが、幼稚園と小学校の制度や内容の違いからその後引き継がれる大きな課題を内包していたと言える。

2) 幼稚園教育要領の制定（昭和31）

戦後教育に対する検討や反省を踏まえ、1956（昭和31）年に小・中学校の「学習指導要領」を「国の基準」を示すものとして改訂を行った。これに伴い、幼稚園もこれまでの「保育要領」から「国の基準」としての「幼稚

園教育要領」に改訂がなされた。この改訂では初めて幼稚園の教育内容を小学校の教育内容と一貫性をもたせたるようにした。また、学校教育法に掲げる目的・目標に従って、教育内容を「望ましい経験」として示し、発達の特質を考え、系統的に分類し、健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画製作の6領域とした。さらに、幼稚園教育要領の第三章 指導計画の作成とその運用に次の内容が示された⁽⁷⁾。

1 経験を組織する場合の着眼点

10 小学校の教育課程を考慮して計画すること。

幼稚園の教育が小学校の教育と連絡を図るためには、幼稚園の教師は、特に小学校低学年の教育課程を理解する必要がある。それと同時に、小学校、なかでも低学年の教師が、幼稚園の指導計画を理解してくれるように望む必要がある。このような関連を密にするためには、近隣の幼稚園と小学校の教師が合同の研究協議会を開くとか、教育委員会が中心となって、両者の関連を考慮した指導計画を研究するというようなことが有効である。

2 年・月・週・日単位の指導計画とその運営（1）の5

小学校に併設してある幼稚園では、特に小学校の年間計画との関連を考慮する必要がある。

これは、小学校の教育課程を考慮したり相互理解を推進したりするなど、「保育要領」当初の考え方を基に、より具体的な記述となっている。

しかし、具体的な達成目標を示したことで、現在の認識における連携や接続というよりは小学校教育に寄せた指導が幼稚園現場で多く行われることとなった。幼稚園と小学校の教育内容について一貫性をもたせるようにしたことは大いに意義があるが、幼稚園教育と小学校教育の違いを明らかにしないまま小学校教育にすり寄ったような幼稚園教育課程の編成が行われてきたことで様々な問題点も指摘されてきた。

3) 初の幼稚園教育要領の改訂 (昭和39)

この昭和31年度の幼稚園教育要領においては、目標を達成するための教育課程の編成により、小学校寄りの指導が多くなり、本来の幼稚園教育が十分に行われていないという状況を生み出してしまった、との反省があり、これらを改善するために、「幼稚園教育課程の改善について」の教育課程審議会答申を受け、1964 (昭和39) 年に、初めて幼稚園教育要領が改訂された。この改訂では、幼稚園教育要領が幼稚園の教育課程の基準として確立され、長期、短期の指導計画を立てることなどが定められた。さらに、幼稚園教育の独自性を一層明確にして「領域」の性格もはっきりさせた。「総則」の基本方針には、次の文言が明記された⁽⁸⁾。

(10) 幼稚園教育は、小学校教育と異なるものがあることに留意し、その特質を生かして、適切な指導を行うようにすること。

また、小・中学校に特設された「道徳の時間」の実施に考慮し、「道徳性の芽生えをつちかう」にあたっての留意事項を示した。連携に向けての具体的記述はないものの、子どもの育ちの面での小学校とのつながりの重要性が意識されてきたと言える。

4) 大きな変革の平成元年の改訂

これまでの幼稚園教育の現状を踏まえ、1983 (昭和58) 年の中央教育審議会教育内容等小委員会が「幼児及び幼児を取り巻く環境等の変化に対応した幼稚園教育の内容・方法の改善について、検討を進める必要がある」と提言した。1985年の教育課程審議会で、戦後初めて幼稚園から小学校、中学校及び高等学校に至るまでの教育課程が一括して諮問された⁽⁵⁾。それを受けた1987 (昭和62) 年の答申では、教育課程の基準の改善に向けて幼稚園から高等学校までを貫く大きなねらいが示された。そして平成元年の幼稚園教育要領の改訂では、

幼稚園教育の基本が明示され、「幼稚園教育は環境を通して行うもの」であることが示された。幼稚園教育は環境とのかかわりの中で幼児が主体的な遊びを通して行われるもので、総合的指導によって遊びを援助する教師の姿が期待された。

小学校においては、「新しい学力観」に基づく改訂が行われ、「生活科」が創設された。そのような中、幼稚園教育でも、幼稚園の小学校化を助長したとも言われる「6領域」から、幼児の発達を重視した「5領域」へと再構成された。また、指導計画作成上留意事項の特に留意する事項として次の事項が示された⁽⁹⁾。

思考力の芽生えを培うに当たっては、遊びを通して気付いたり試したりする直接的な体験の中で知的好奇心を育て、次第によく見よく聞きよく考える意欲や態度を身に付けるようにすること。

「新しい学力観」につながる思考力の芽生えを培うことが明示され、幼小の学びのつながりを意識させるものとなった。学校間のつながりはもたせつつも、本来の幼稚園教育の在り方に軌道修正する改訂であったと言える。

5) 平成の幼稚園教育要領の改訂 (平成10)

平成10年の改定では、幼稚園教育要領の基本的考えは引き続き維持されたが、教師が計画的に環境を構成すべきことや活動の場面に応じて様々な役割を果たすことを明示した。また、教育課程を編成する際には、自我が芽生え、他者の存在を意識し、自己を抑制しようとする気持ちが生まれる幼児期の発達の特性を踏まえることを明示した。

幼小接続に関しては、指導計画作成上の留意事項に下記の事項が明示された⁽¹⁰⁾。

幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うように

すること。

幼稚園教育がその後の生活や教育の基盤であることを明確に示し、幼稚園教育の役割をしっかりと果たしていくことが大事であることが示された。筆者は、この平成10年の改訂で、これまでの幼稚園教育の在り方が総括され、それ以降の幼稚園教育の大きな方向性を示したと考える。

6) 教育基本法の改正を受けた幼稚園教育要領の改訂 (平成20)

平成18年の「教育基本法」の改正に伴う、平成19年の「学校教育法」の改正においては、幼稚園教育の目的に「義務教育及びその後の教育の基礎を培う」ことが明記された。平成20年の中央教育審議会答申に基づき、幼稚園教育要領が改定された。幼小の接続の視点からは、改訂のねらいの第1として

発達や学びの連続性を踏まえた幼稚園教育の充実

が挙げられ、家庭生活と幼稚園生活の連続性を踏まえた幼児期の教育の充実と併せて、生活や発達の連続性・一貫性が強く打ち出された。

幼稚園教育要領第3章 第1 指導計画の作成に当たっての留意事項の2 特に留意する事項として下記の文言が接続の具体的な例示として付け加えられた⁽¹¹⁾。

(5) 幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続のため、幼児と児童の交流の機会を設けたり、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会を設けたりするなど、連携を図るようにすること。

これは、前述の昭和31年度の幼稚園教育要領制定時の「小学校の教育課程を考慮して計画すること。」の文言に近いが、接続のための例示として明確に示されており、この具体的な実施が求められているものとなっている。また、同年の「小学校学習指導要領」改訂でも、幼稚園や

保育所との連携や交流を図ること、国語科、音楽科、図画工作科などの教科では幼稚園教育の内容との関連を考慮することなど、幼小の連携に係る規定がなされ、幼小の接続を推進するものとなった。

7) 3 法令同時改訂・改定と新しい幼稚園教育要領 (平成30)

今回の改訂は、中央教育審議会答申を踏まえ、次の3点の基本方針⁽¹²⁾に基づいて行われた。

①幼稚園教育において育みたい資質・能力の明確化

「知識及び技能の基礎」、「思考力・判断力・表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間力等」の三つを示し、幼稚園教育を通して5つの領域のねらい及び内容に基づく活動全体での三つを育むことを示した。

②小学校との円滑な接続

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量・図形、標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」)を明確にし、これを小学校の教師と共有するなど連携を図り、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるものとすることを示した。

③現代的な諸課題を踏まえた教育内容の見直し

今回の改訂では、特に幼小の接続が大きな基本方針になっており、「幼稚園教育において育みたい資質・能力」「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が幼稚園教育要領の総則に明確に示されたことにより、幼稚園と小学校で何をつないでいくかも明確になった。これを共有しながら、幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続をより一層進めていくことが求められている。

8) 「幼稚園教育要領」の変遷から見た今回の
3法令同時改訂・改定の意義

幼小の接続に関するこれまでの幼稚園教育要領の改訂においても、幼稚園だけでなく保育所等の施設も念頭におき述べられているが、就学前の教育から小学校教育へ子どもの発達や学びの姿をスムーズにつないでいくためには、就学前のどの施設においても同じような発達や学びの姿を保障していくことが求められる。これまでも文部科学省と厚生労働省でそれぞれに改訂・改定を進め、少しずつ幼稚園以外の各施設において、教育部分の充実にも努めてきていた。しかし、制度の違いもあり、教育内容の整合性が十分にとれていたとは言えず、どの施設においても同じように質の高い教育がなされていたとは言いがたい。今回の3法令同時の改訂・改定では、各施設の所管や制度はあるものの、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の3歳以上の「目標」「ねらい及び内容」をはじめ、幼児教育に関する記載がおおむね共通化された。目まぐるしい速さで変化し続ける現代社会に即した質の高い幼児教育を幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園のどの施設形態でも、全国どこでも同じ水準で確保できることを目指している⁽¹³⁾。筆者は、特に保育所指針において、明確に「幼児教育を行う施設」という説明が加えられたことは、保育所に携わる人々や社会の意識を変える上でも極めて大きな意味をもつと考える。

2. 幼小接続に関する現状と課題

1) 平成28年度幼児教育実態調査⁽¹⁴⁾から

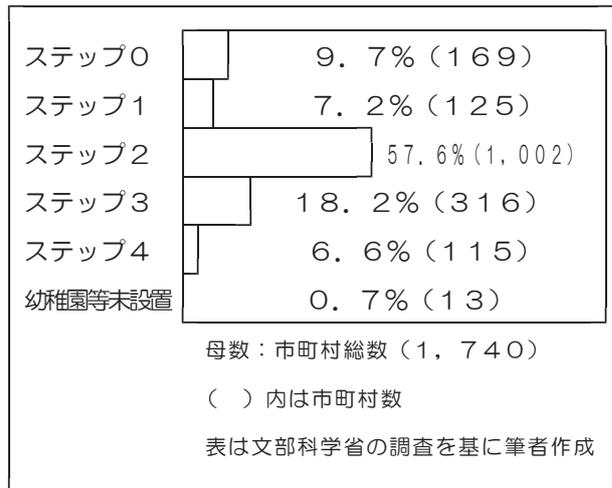
文部科学省で実施されている幼児教育実態調査には幼小接続に関する調査項目がいくつかあるが、まず、「調査項目6」の「市町村における幼小接続の状況」についてみる。調査の目安は次のとおりである。

連携から接続へと発展する過程のおおまかな目安
(幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方)

ついて(平成22年11月11日 幼児期の教育と小学校教育の円滑な在り方に関する調査研究協力者会議))

- ステップ0：連携の予定・計画がまだ無い。
- ステップ1：連携・接続に着手したいが、まだ検討中である。
- ステップ2：年数回の授業、行事、研究会などの交流があるが、接続を見通した教育課程の編成・実施は行われていない。
- ステップ3：授業、行事、研究会などの交流が充実し、接続を見通した教育課程の編成・実施が行われている。
- ステップ4：接続を見通して編成・実施された教育課程について、実施結果を踏まえ、さらによりよいものとなるよう検討が行われている。

調査結果は次の通りである。



調査結果を見ると、「ステップ2」が最も多く、未だに6割近くの幼稚園・保育所では単発的な交流はしているものの、教育活動全体の見通しをもった教育課程の編成が行われていない状況にある。教育課程の編成・実施が行われている「ステップ3」については、この調査からは実際の教育課程の状況は把握できないため、その内容については市町村、幼稚園・保育所等の施設によっても大きな差があるのではないかとと思われる。さらに、「ステップ0」と「ステップ1」が合わせて16.9%もあり、全く手が付けられていない状況の市町村もあり、改善が急がれる。

次に「調査項目8」の「幼稚園における保育所、幼保連携型認定こども園及び小学校との連携状況」についてみる。(1)の幼児と児童の交流状況については、小学校との交流を行った幼稚園は、全体の77.9%（公立96.8%、私立66.9%）であった。公立と私立の差がかなりあることが分かる。(2)の教師同士、教師と保育士の交流みると、小学校との交流を行った幼稚園は、全体の69.4%（公立88.9%、私立58.1%）で、いずれも子ども同士より低く公私の差も同じく30%程度の差があった。また、(3)の教育課程の編成に関する工夫の状況についての項目では、平成28年度の教育課程の編成にあたり小学校との情報交換等の連携を行った幼稚園は、全体の59.5%（公立：70%、私立：52.9%）で内容の記述を見ても交流はしていても単発的な行事や授業研究会への参加が多く、接続を見通した教育課程の編成・実施には至っていない幼稚園が多い。

2) 中央教育審議会教育課程企画特別部会資料から⁽¹⁵⁾

平成27年4月の中央教育審議会教育課程企画特別部会資料「幼児教育、幼小接続に関する現状について」によれば、「幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続に関するアンケート調査」（平成21年文部科学省）での幼小接続の課題についての市町村の回答は、次のとおりであった。

○幼稚園教育と小学校教育とどのようにつながっていくのか具体化することが難しい。(市町村52%)

○教育の相違点について、幼稚園、小学校が十分に理解・意識していない。(市町村34%)

○幼稚園または小学校が、接続した教育課程の編成に積極的ではない。(市町村23%)

3) 幼小接続に関する現状と課題について

昭和23年刊行の保育要領以来、幼稚園教育要領改訂のたびに幼小の一貫性や接続の大切

さについては述べられてきている。しかし、前述の幼児教育実態調査や上記文部科学省のアンケート調査の結果からは、各市町村や各幼稚園では幼小接続の重要性は分かっているが、実際に具体的な接続への取り組みを行っているところは限られている、という状況にあるということが伺える。

そこで、実際の現場での現状はどうであるか、筆者が公立の小学校の校長と幼稚園の園長を兼務していた経験から接続の状況をいくつか整理してみる。交流については年に数回行われており、低学年だけでなく、中学年や高学年とも交流していた。内容や方法等の具体的な計画について幼小での話し合いは設定していたが、ごく一部の単元や行事、活動に限ったもので、幼稚園側からの声かけが多かった。また、幼稚園教員の小学校1年生の授業参観もあったが、主に入学した子どもたちの様子を見るためであり、学習の内容や方法等、授業についての意見交換などはなかった。幼小とも授業や保育の参観呼びかけはしたが、予定が合わず、参加できないことが多かった。入学前に、情報交換をする機会は設定していた。交流の成果や評価については幼小それぞれで行い、感想を伝えるにとどまっていた。市で「幼保小中連携事業」をしていたことで、年に1回程度は、中学校区毎に授業参観などをして協議をする機会が設定されていた。まさに、前述のステップ2の段階であり、接続を見通した教育課程の編成を積極的に進めるといふ所までは至っていなかった。その主な原因については、次のようなことが挙げられる。

- 小学校の多忙化と幼稚園の教員不足
- 幼小接続の意義が十分に理解されていない。
- 幼小接続の効果の実感があまりない。
- 幼小それぞれの教育内容・方法の理解不足
- 何をつないでいくかが分からない。
- 同じ小学校に入学する多数の幼稚園・保育所との連携は難しい。

これらのことから、幼小接続に関する次のような課題が改めて浮き彫りになってくる。

- 1 幼稚園・小学校の教員がそれぞれの教育内容や違いを十分に理解していない。
- 2 子どもの発達や学びの連続性を踏まえた幼児期から児童期にかけての教育のつながりを明確にとらえられていない⁽¹⁶⁾。
- 3 育ちを担保する接続期のカリキュラムの作成と評価の取組みが不足している。
- 4 幼小接続の成果や効果をとらえていない。

これらの課題の解決に向けて、次に、参考となる幼小接続に関する研究の分析・考察を行うこととする。

3. 幼小接続に関する先行研究の分析

幼小接続に関する研究や報告書は数多く存在する。古くは、昭和44年、45年から幼小の連携・接続の先導的な試みとして研究開発が初めて行われるようになった。歴史的な先導的な研究や今日的な課題を踏まえながら、ここでは国立教育政策研究所の平成27～28年度プロジェクト研究報告書「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」(研究代表者 渡邊恵子)⁽¹⁷⁾を参考として先行研究にアプローチしたい。この報告書によると、国内における幼小接続研究の特徴や課題として、①最初は「小1プロブレム対策」が中心であったが、次第に「教育の接続」に重点が置かれるようになった。②取組みは幼児と児童の個々の交流が中心で組織的ではなく、幼小接続の成果を十分に見いだした研究はまだなかった。(下線は筆者以下同じ) ③接続期カリキュラムは自治体や園・学校で作成されているが、目的や取組み、接続期の捉え方はそれぞれ異なり、カリキュラムに影響していた。しかし、幼小が同時に作成することは相互理解を深める可能性があった。④幼児教育実践の中に小学校教育につながる芽生え

を見付け、それを強化することで幼児教育の成果を生かして小学校教育につなげる実践も模索されていた。今後は幼小双方の立場からの検討や、過程や地域、他施設など子どもを取り巻く環境も含め多様小接続の在り方、さらに保育者養成課程段階から接続に対する理解と意識を高める方法など、理論と実践をつなぐ研究が求められることが述べられている。2で述べた課題の1から3に関わる研究等は、この国立教育政策研究所のプロジェクト研究でも取り上げられており、上記①から④の幼小接続研究の特徴や課題に述べられているとおりでである。しかし、課題4の幼小接続の成果や効果については、②で述べているようにまだ研究があまりなされていないのが実情である。そのような中、ここでは、国立教育政策研究所のプロジェクト研究では取り上げられていないが、高知県教育センターの尾形と香南市立香我美小学校の竹村の共同研究⁽¹⁸⁾と福島大学総合教育研究センター紀要で報告された郡山市立安積第二小学校長齋藤の研究⁽¹⁹⁾を取り上げ考察する。

1)

**保育所・幼稚園と小学校の接続に関する研究
～学ぶ力を育む保幼小接続期カリキュラムの在り方について～⁽¹⁸⁾**

この研究は、保幼小接続カリキュラムを実施することで、児童の学ぶ意欲や主体的に学ぶ力を高めることの有効性を検証し、効果的な接続の在り方について考察することを目的に行われた。研究方法として、保幼小接続期カリキュラム(アプローチカリキュラムとスタートカリキュラムで構成)を実施しているAタイプの小学校群、スタートカリキュラムを実施しているBタイプの小学校群、どちらも実施していないCタイプの小学校群のいくつかの同じ単元の授業を観察・記録し、行動関係分析・発話分析を行い保幼小接続期カリキュラムの有効性の検証を行った。行動関係分析では、藤田、吉本(1980)によって開発された観点別S-T分析ソフトを行

動場面などを小学校用にアレンジして使用している。発話分析では、学校教育法の学力の3要素（「基礎的・基本的な知識・技能」「課題解決のために必要な思考力、判断力、表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」）と文部科学省の観点別学習評価の4観点（「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」）を参考に独自に5観点を作成し分類している。

調査時期は、入学後2～3日、4月、5月、7月、9月、11月の6回で、時期的な違いや活動や教科による違いはあるものの、分析した結果にはタイプ毎の傾向が現れている。

行動関係分析の結果から、Aタイプについては、教師の活動時間が短く児童の活動時間が長い傾向にあり、Bタイプでは教師児童とも同程度の活動時間の傾向であった。Cタイプについては、明らかに教師の活動時間が長く児童の活動時間が短かった。入学当初の時期においては、特に、Cタイプでは教師の説明・指示・確認が多い傾向にあった。しかし、Aタイプでは当初よりそれらの割合が低く、児童が一人で思考・活動する時間や友達と思考・活動する時間を多く確保していた。

発話分析の結果からは、Aタイプの教師は、幼稚園や保育所での経験を思い起こさせる発問を行い、児童の発言を踏まえて必要に応じて説明を行う傾向にあった。児童の発話後も他の児童からの質問意見などが多く、児童間で意欲的に学習が展開されている様子が見ええた。Bタイプでは、教師が園生活を思い起こさせる発問をしてはいるが、児童の発言から発展することはあまりなく、教師が一から説明をする傾向にあった。教師と児童の一问一答の展開が多かった。Cタイプについては、教師は園での経験は問わず、一から丁寧に説明や指導を行うことが多い傾向にあった。児童は教師の指示を求める発話が多く、教師の指示に応えることが多く見られた。授業は一问一答の展開が多かった。発話項目分析の総合結果では、Aタイプの児童

は「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「コミュニケーション能力」の項目において高い傾向を示し、Cタイプでは「知識・理解」が高かった。

これらのことから、本研究は、小学校教師が児童の幼稚園や保育所での生活の様子を把握し、それらの学びを生かした指導を行うことで、児童の学びが途切れずに主体的に小学校生活に取り組むことができ、意欲や自信につながることで、保幼小接続期カリキュラムの実施により、児童の学ぶ意欲、思考力・判断力、コミュニケーション能力が高まること、などの成果をあげている。

本研究では、抽出小学校の教師の資質や指導力、児童の集団数や特徴、レディネスの部分については、除外されており、必ずしもすべての学校に当てはまるとは言いがたい面もあるが、傾向として十分に説得力のある成果を導き出していると言える。これまで幼稚園においては、小学校に送り出した後、幼稚園での学びや育ちがどのようにつながっていくのか、児童がどのように学びを獲得し資質能力を高めているかが把握しにくい状況であった。そのため、幼小接続の重要性は理解できるものの、実感としてとらえることが難しかった。それは小学校側も同様である。接続期カリキュラムの実施が教師の指導にも生かされ、児童の主体的な学びや連続性のある育ちを保障する重要な鍵となることが、本研究で明らかになったと言える。分析結果が目に見える有効性を示すものとなった点において、筆者は本研究を評価したい。この有効性の実証は、前項における課題解決の一つのヒントになり、接続を意識した教育課程編成の改善の後押しにもなるであろう。

2)

スタートカリキュラムについて考える (19)

この研究は、齋藤が「小1プロブレム」の実態やその対応としてのスタートカリキュラムはどうあるべきかを探るために郡山市校長会で

行った公立小学校長を対象とした2年間の調査から考察としてまとめたものである。

郡山市では、平成26年度から市から提示された市版のスタートカリキュラムをもとに全市でスタートカリキュラムが編成・実施されている。本研究では、市版カリキュラム提示前の平成25年度と提示後の平成26年度の2年間にわたり、下記の項目を設定し、調査している。

〈平成25年度項目〉

- ①自校の接続期（1年生のスタート）の課題
 - 新入学児童は、4月以降学校生活に円滑にスタートできたか
 - ・ どのようなことで困って指導にあたったか
 - ・ 円滑にスタートできた要因は何か
- ②先行経験について
 - 新入学児童について、入学までに最低どのようなことができているか
 - 小学校になってからでも遅くないものは
- ③新入学児童への対応について
 - スタートカリキュラム（または、新入学児への対応）を作成し、実施しているか
 - ・ どのような内容か
 - ・ 実施する上で、問題となることは何か
- ④福島県が独自に抱える課題について
 - 震災後の新入学児の様子の変化
 - スタートカリキュラムの中に、どのような支援を盛り込むべきか

〈平成26年度項目〉

- ①平成25年度同様
- ②スタートカリキュラムについて
 - どのような内容を盛り込んだか
 - どんな内容が新入学児童に有効だったか
- ③内容の充実に向けて
 - スタートカリキュラムの内容を充実させるためには、今後どのようなことが大事か

調査の結果としては、調査項目が2年間同じ①では、円滑にスタートできた要因について、平成25年度では担任の努力が多かったが、平成26年度では担任の努力がぐっと少なくな

り、平成25年度にはなかったスタートカリキュラムが大きな要因として挙がっている。齋藤が、「カリキュラム作成を通して、1年生の担任だけが悩むのではなく、共通理解をしたり、協力体制をとることができたりしていることが良かったと思われる。」と述べているように、スタートカリキュラムを学校全体として作成していくことこそ、円滑な幼小接続の第一歩であると言えるだろう。幼小の接続は、その時期だけの問題ではなく、その後の児童の学びを支え、発展させていくために重要なものとなる。

また、スタートカリキュラムの内容については、郡山市教委から示された学習形態などを自校化した「わくわくタイム」（子どもの興味・関心に基づく生活科中心の活動）や「なかよしタイム」（歌や手遊び、ゲームの時間）、「ぐんぐんタイム」（教科学習の移行を意識した活動）などの設定がとても有効であった、との結果であった。齋藤は「初めのうちは、自由に手遊びをしたりゲームを楽しんだりという幼稚園や保育所的な時間的環境を設定することが円滑な接続につながるようである。」⁽¹⁹⁾と述べている。子どもの発達や成長の面から考えると、幼児期の個人の成長や幼稚園・保育所等就学前の施設での経験や学びにはかなりの幅があり、小学校の生活や教科指導に無理に当てはめようとするとはずみが出てくる子どもが必ずいる。これは筆者も園長・校長を経験して実感していることである。子どもたちの中には、1年生になったのだから小学生としての活動や学習をすぐにしたい、と思っている子どもも多くいるのは事実である。しかし、意欲はあっても心や体、知識・技能などの成長が伴っていなかったり、新たな人間関係に戸惑っていたり、心身の育ちとの様々なギャップを知らず知らずのうちに感じていることもある。自動車の運転になぞらえると、エンジンをかけすぐに発進させるより、ある程度アイドリングさせることでスムーズに快適に運転できるようになることと同じで、小学校生

活がスムーズに始められるよう、心や体を温めるような幼稚園や保育所的な環境を小学校でも設定することが大切だと考える。

さらに、平成26年度調査③のスタートカリキュラムの充実については、保護者への支援、他学年との関わり、縦割り活動の組み入れなど、具体的な内容もあるが、何よりも齋藤が述べているように、幼小がお互いの取組み理念などを理解し、採り入れられるところは採り入れる、ということが大切であろう。幼小の相互理解、それは教育の方法的なことだけでなく、それぞれの教育が目指すもの、子どもたちの成長や学びの道筋など、相互に深く理解していくことが、スタートカリキュラムを考えていく上で最も大切なことである。

この研究は、土台を「小1プロブレム」の解消においているため、調査の項目については、スムーズに接続させるための「手立て」に関することが多く、幼児・児童の成長や学びについてはあまり触れられていない。しかし、研究の成果と課題で、スタートカリキュラムの作成は、入学してくる児童がいかに充実した小学校生活を送ることができるようになるかが最終的な目的であると、齋藤は述べている。この研究を通して、幼稚園等で育まれた子どもの様々な資質・能力を小学校に適切につなぎ、児童の心身の成長を促し、資質や能力、学びを育て深めていくためのベースとしてスタートカリキュラムを設定していく必要があることを改めて考えさせてくれる。幼小が適切につながっていけば、これまで以上に児童が充実した小学校生活を送ることができるようになる。各幼小には様々な個別の課題はあるものの、この研究成果を大事にしていくことにより「小1プロブレム」の解消にもつながってくると考える。

4. 幼小の円滑な接続とは

本稿で、便宜上「幼小」という言葉を使ってきたが、ここでの「幼小」とは、厳密に言えば、

保育所等も含めた「幼児期の教育」と「小学校教育」、という意味であることを再度確認したい。

『交流』や『連携』は保育・教育制度間で人の関わりを指して使われる言葉であるのに対し、『接続』は教育内容や教育制度システムの設計や変更というシステムの在り方を指して使われる言葉である⁽²⁰⁾、と秋田は述べている。前述の文部科学省の調査からも分かるように子ども同士の交流、合同研修などの連携はかなり進んできている。しかし、カリキュラムの接続など、教育の中身を構想し、実践していくことはまだまだ不十分な状況である。だから今回の改訂では、これまではなかった幼児期の教育と小学校教育をつないでいくことの重要性が明確に示されている。

幼小接続の重要性については、平成22年の幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議の報告「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について」⁽¹⁶⁾で下記のように述べられている。

幼児期の教育と児童期の教育は、それぞれの段階における役割と責任を果たすとともに、子どもの発達や学びの連続性を保障するため、両者の教育が円滑に接続することは極めて重要である。

重要なのは勿論であるが、では、なぜ、子どもの発達や学びの連続性を保障する必要があるのか。なぜ接続なのか。秋田は次のように述べている。

「子どもの立場から語るならば、子どもたちは習得した知識や技能を生かすことのできる環境や課題において、安心してもてる力を十分に伸ばし主体的に夢中になって活動するとき初めて自分の現在をこえて発達していくことができる。そのためには園から学校へと環境移行する子どもたちにとって、安心できる居場所が準備されると同時に、もてる力を発揮してさらに挑戦して深く考え学ぶことのできる課題や活動の

在り方、そのための連続性が子どもの視点や経験から議論される必要があるのである。」⁽²⁰⁾

ここから筆者は、幼小の円滑な接続とは、「子どもたちが幼稚園等で育んできた資質や能力を十分に引き出し、それを土台として新たな世界へ挑戦し、人間関係や学びを広げ深めていくためのスムーズなつながりであり、カリキュラムや教育内容、発達の姿をよりよくつないでいくこと」と考える。発達や学びの姿をよりよくつないでいくために、何をどのようにしていけばいいのか、つないでいくための基盤となる接続期のカリキュラム編成についてより有効な在り方を次の章で探っていきたい。

5. 接続期カリキュラムの編成の在り方

これまで、幼稚園においても毎年カリキュラムを編成し、教育活動を実践・評価してきている。今回の改訂においてカリキュラムマネジメントも重要なポイントとなっており、その充実改善が求められている⁽¹²⁾。しかし、特に幼小接続に関するカリキュラムについては、前述の平成28年度幼児教育実態調査の結果でも教育課程の編成にあたり小学校との情報交換等の連携を行った幼稚園は全体の59.5%（公立：70%、私立：52.9%）と、全体の6割程度でまだまだ十分ではない状況にある。各自治体においてもすでに先進的な取り組みをしているところもたくさんあるが、まだまだ手が付けられていないところが多いのも実態である。今回の改訂の意義を十分にとらえ、それを具現化していくためには接続期のカリキュラムの作成や改善が必要であることが言うまでもない。では、幼小の接続の基盤となる有効な接続期カリキュラムに求められることとはどんなことか。筆者はここまで考察してきたことから、次のようにまとめることができた。

- 幼小双方の教育内容や方法が十分に理解されている。
- 幼小双方の子どもの発達や学びの姿を踏まえ

ている。

- 接続期前後、特に小学校以降の発達や学びへの見通しの視点がある。
- 幼小双方の子どもの発達や学びの姿をどうつなくかが見える。
- 評価の視点がわかりやすくPDCAのサイクルで改善を図ることができる。
- 幼小の全職員が共通理解を図り、作成にかかわっている。

ここに述べたことは、2の3)「幼小接続に関する現状と課題について」で述べた筆者がとらえた幼小接続に関する課題とも合致するところが多い。また、すでに先進的な取り組みをしている自治体にとっては当たり前のことであるかとは思ふ。しかし、今回の3法令同時改訂・改定の意義、幼小接続に関する課題、先行研究の分析を踏まえ、幼小接続の意義を再確認し、形だけでなく真に子どもたちの学びや成長に資するものであるかを改めて検討していく必要があると筆者は考える。そこで、より有効な接続期カリキュラムの編成やその改善のために、今述べた筆者のまとめから次の2点を強調したい。

1) 幼児期の教育・小学校教育の相互理解

課題にも挙げているが、幼小接続の意義を十分に生かすためには、まず、幼稚園・小学校の教育内容、育む資質・能力、育っている姿などを双方が十分に理解する必要がある。互いに理解し合うためには、自分たちの教育や子どもたちの姿について十分に語ることができる、ということが前提となる。まず、幼児期の教育においては、今回の3法令の改訂・改定において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が具体的にあげられており、保育で育まれる幼児の姿がとらえやすくなった。しかし、それは文言だけではなく、特に就学前の教育・保育に携わる教員・保育士は幼児の育っている姿を見取り、自分たちの言葉でそれを小学校の教員にきちんと

伝えることができることが大切である。現場の実際の保育・教育の様子から具体的に語られることにより、小学校教師にも幼児教育の特質や教育内容、子どもたちの育ちなどが具体的に伝えてくる。教科等の枠組みの中で体系的に学んでいく小学校の教育と異なり、子どもが環境を通して活動することを基本とする幼児期の教育は、具体的には遊びを通して総合的に育まれていくものであるが、実際はとらえにくい。幼児教育の担い手側においては、まず、今回示された育みたい資質・能力の3つの柱と幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿をしっかりと理解した上で、それに照らして実際の幼児の姿を見取り、適切に援助していくことが求められている。保育者が見取る力、指導する力を付けることで、適切に保育の様子や幼児の姿を伝えることができ、見えにくい教育が可視化され、幼小相互の理解が深まると考える。

小学校においては、教科の学習に関しては見えやすい部分はあるが、教科以外の学習や小学校全体の生活となると、幼児教育側からは見えにくい部分もある。しかし、小学校においても様々な活動や学習において何を育てようとしているのかを丁寧に伝えていく必要がある。例えば、子どもたちの生活科の学びの姿などを手がかりに、小学校ならではの取組みや子どもたちの成長の様子を具体的に伝えていくことが大切である。幼児教育の担い手にとって小学校教育を深く理解することで、小学校以降の学びや成長を見通した上での幼児教育の役割をしっかりと認識することができると思う。

これらの前提に立って、相互理解には、何よりも実際の子どもの交流、保育や授業などを具体的に見合う相互参観、合同研修会が一番である。交流や相互参観や合同研修会については、次の2点がポイントとなると考える。

- ① 市町村の就学前の施設と小学校の子どもたちの交流や相互参観、研修会等が実施できる仕組み作りと教育課程への位置付け

これは最も重要な部分である。前述の「平成28年度幼児教育実態調査」からも分かるように、これまでも学校や園・施設毎に交流を実施しているところは多い。しかし、どの子どもたちにも学びや育ちのスムーズなつなぎとその後の成長を担保していく必要があることから、すべての就学前の施設と小学校が交流や相互参観、研修会等に参加できる仕組みを作ることには意義が大きい。これを進めるには行政の関わりも問われてくるだろう。前述の文部科学省の「幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続に関するアンケート調査」では、市町村の幼小の接続への意識が低いことが結果として挙がっていた。小学校以上に公私等の設置者や運営形態などの違いがあるので、多様な就学前の施設に働きかけるには、行政の力によるところが大きい。各市町村の具体的な取組みに期待したいところであるが、現場から要請していくことも必要である。

しかしながら、これも形だけでなく、中身の充実が大切である。実施のねらいや内容を検討し、年間の見通しをもって幼小の教育課程の中にしっかりと位置付けていくことが大切である。

相互理解の二つ目のポイントは、交流や参観等の実施に当たっての視点である。下記の事項を幼小双方で確認し相互に実のあるものとしたい。

- ② 交流や参観、研修会のねらいや視点の明確化
- 交流のねらいや内容の検討、成果
 - 教育内容・方法、幼児・児童の発達の違い
 - 授業や保育の見方
 - 共通の基盤となること（幼小で貫く目標）
 - 育みたい資質能力、育つことが期待される姿等

2) 幼小接続期カリキュラムの作成と改善

①接続期カリキュラムの重要性と有効性の確認

これまでの幼稚園教育要領の変遷を見ても、幼小の接続の重要性は長年語られてきている。

しかし、子どもが教科等の内容を系統的に学んでいく小学校教育の教育課程と環境を通して子どもが遊びを中心として総合的に学んでいく幼児教育の教育課程には大きな違いがある。子どもによっては不安を抱え、自己を発揮できずに戸惑うこともあり、一部に小1プロブレムとなって現れてきていた。つないでいくためにはのりしろや連結器の部分が必要であり、それを用意するのが接続期のカリキュラムである。接続期カリキュラムを編成することで、系統的・有機的に何をどのように仕組んでいくか見通しがもてるようになる。つなぎをしっかりとすることで、幼児教育の成果を小学校教育に生かすことができ、児童の資質・能力を伸ばしていくことになる。子どもの学びや育ちは連続するものであり、スムーズに接続できれば自信や意欲にもつながり、新しいことへもチャレンジし一層成長が促されるであろう。前述の先行研究の分析からも言えるが、幼小接続にとって接続期カリキュラムは重要な手立てである、ということを改めて確認したい。

② 接続期カリキュラムの在り方の検討

接続期カリキュラムは小学校側のスタートカリキュラムと幼児教育側のいわゆるアプローチカリキュラム⁽²¹⁾から成っている。前述の平成28年度幼児教育実態調査では幼小接続に関する教育課程が編成されている市町村は18.2%と全体の5分の1にも満たない。しかし、それぞれのカリキュラムについては、先進的な取り組みをしている自治体も多く、国立教育政策研究所の幼小接続期カリキュラム全国自治体調査⁽²²⁾によると、平成20-23年度、平成24-27年度に、幼小接続期カリキュラムを作成・改定した自治体は51自治体から96自治体へと約2倍に増加したとの結果が報告されている。地域によって取り組みの差は大きいものの確実に接続期カリキュラムの編成・実施がなされつつあることは確かである。スタートカ

リキュラムに関しては、今回の改定で、小学校学習指導要領第1章総則 第2の4「学校段階館の接続」(1)に次のように規定がなされた⁽⁴⁾。

幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにすること。

また、低学年における教育全体において、例えば生活科において育成する自立し生活を豊かにしていくための資質・能力が他教科等の学習においても生かされるようにするなど、教科等間の関連を積極的に図り、幼児期の教育及び中学年以降の教育との円滑な接続が図られるよう工夫すること。特に、小学校入学当初においては、幼児期において自発的な活動としての遊びを通して育まれてきたことが、各教科等における学習に円滑に接続されるよう、生活科を中心に、合科的・関連的な指導や弾力的な時間割の設定など、指導の工夫や指導計画の作成を行うこと。

この規定により、平成20年度に示された接続を目的としたカリキュラム編成の工夫としての「スタートカリキュラム」から進め、幼児期の学びと育ちを基盤として主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにするための「スタートカリキュラムの充実」が求められている⁽²³⁾。

接続期カリキュラムを充実させるためにはどうしたらよいか。先行事例として横浜市の「横浜版接続期カリキュラム平成29年度版 育ちと学びをつなぐ」⁽²⁴⁾も取り上げ、接続期カリキュラムの在り方を以下で検討する。

③ スタートカリキュラムの編成に向けて

今回の小学校学習指導要領の改訂では、これまで以上に低学年教育の充実が求められている。中でも生活科は低学年における教育全体の充実を図る上で重要であり、教科間等の横のつ

なかりと、幼児期からの発達の段階に応じた縦のつながりとの結節点であることを意識することが重要であることが小学校学習指導要領解説「生活編」⁽²⁵⁾に示されている。まずは、スタートカリキュラムは生活科を基盤として編成することが大切である。

スタートカリキュラムの作成に当たっては、文部科学省・国立教育政策研究所から平成30年3月に出された「発達や学びをつなぐ スタートカリキュラム スタートカリキュラムの導入・実践の手引き」⁽²³⁾が参考となる。参考例としてスタートカリキュラム作成の手順やカリキュラムを構成する活動の種類（◇一人一人が安心感をもち、新しい人間関係を築いていくことをねらいとした活動（安心をつくる時間）◇合科的・関連的な指導による生活科を中心とした学習活動◇教科等を中心とした学習活動）があげられており、それぞれの実践事例が載っている。また、スタートカリキュラムのマネジメントも取り上げられており、PDCAサイクルでの評価改善や管理職をはじめ、全教職員で協力体制をとって1年生を支えて取り組んでいく必要性などが述べられている。これからカリキュラム作成に着手する自治体や学校にとって正に手引きとなるものであろう。

先行事例の横浜市では、平成23年度からスタートカリキュラムの取組みを始めているが、今回の改訂したスタートカリキュラムでは、ねらいを

- ①安心して学校生活をスタートし、集団の中で自己発揮できるようにする。
- ②学級の一員としての自覚をもって、協同的に活動することができるようにする。
- ③幼児期に身に付けた力を発揮して、各教科等の学習に円滑に移行し、主体的に学ぶことができるようにする。

る小1プロブレムの解消には言及せず、真に子

どもたちの学びや育ちをつなげ、よりよく育てていくことをねらいとしていることは、長年の積み重ねの成果であり評価すべき点であると筆者は考える。

活動の類型は文科省の手引きに近いもので、とし、単元や学習活動の配列の基盤としている。

なかよしタイム（安心して自己発揮できるようにする活動） わくわくタイム（幼児期に身に付けた力を発揮し、主体的な学びをつくっていく時間） ぐんぐんタイム（教科等の学び方、考え方を身に付けていく時間）
--

1年生にも分かりやすく親しみやすいネーミングで、安心感をもって小学校でのスタートを切ることができるだろう。カリキュラム編成に当たっては、幼児期の育ちと学びを生かす上で、改訂・改定3法令で示されている「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえ、生活科を中心として他教科等と合科的・関連的な指導を行ったり、子どもの生活とつながる活動を取り入れたりすることを例示している。また、学習環境の工夫にも重点をおいており、視覚的な表示や分かりやすい板書、安心できるスペースづくりや柔軟な机の配置など、1年生だけでなく学校全体のユニバーサルデザインにもつながり、誰もが学びやすい工夫が提案されている。さらに活動や学習の事例や改善例など、多様な事例が載せられており、カリキュラムを自校化する上での参考となる。

④アプローチカリキュラムの編成に向けて

「アプローチカリキュラム」とは、就学前の幼児が円滑に小学校生活や学習へ適応できるようにするとともに、幼児期の学びが小学校の生活や学習で生かされてつながるように工夫された、接続期を意識した年長児後半頃のカリキュラムである。（アプローチカリキュラムの実施期間は市町村や園により異なる。）前述の横浜

市で発信したカリキュラム名称であるが、全国で認知され使われている。新幼稚園教育要領では、小学校教育との接続に当たっての留意事項の(1)として

ということが示されている。幼稚園修了の時期

幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにするものとする。(下線は筆者：前回文言の変更箇所)

においては、皆で話を聞いたり、行動したり、決まりを守ったりすることができるよう指導を重ねたり、共同で遊ぶ経験を重ねたりしていくことも大切であるとされている。「小学校教育の先取りをするものではなく、あくまでも就学前までの幼児期にふさわしい教育を行うことが最も肝心なことである。」⁽¹²⁾ということが強調されたのである。

横浜市では、年長児としての発達を踏まえ、小学校のスタートカリキュラムにおける活動につながるものとしてアプローチカリキュラムの活動の柱を次の3点位置付けている。

この柱を基に、「幼児期の終わりまでに育って

- (1) 学びの芽生えを大切に活動の充実
- (2) 協同的な遊びや体験の充実
- (3) 自立心を高め新しい生活をつくり、安心して就学を迎えられる活動の充実

ほしい姿」を手がかりにカリキュラムを作成している。作成例としてのアプローチカリキュラムは次のような構成になっている。

幼稚園等で育むべき基本の部分からこれまで

- ◇共通部分(幼児期から一貫して育むべき資質・能力や幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿、3つの活動の柱など)
- ◇各園で取り組む部分(3つの柱や10の姿を踏まえた園の実態や特色を生かし活動など)
- ◇小学校スタートカリキュラムの部分(スタートカリキュラムのねらいや概要)

の創意工夫ある各園の活動を見直し、小学校教育への見直しをもって保育に当たることができる構成になっている点が参考となり評価できると考える。

アプローチカリキュラムはこれまでのカリキュラムと別物ではなく、幼稚園教育等において育みたい資質・能力や幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿などの視点を手がかりにこれまでのカリキュラムを見直していけば十分に活用できるものとなるだろう。

カリキュラムの評価改善については、幼稚園教育等において育みたい資質・能力や幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿に照らして、幼児の姿を丹念に見取っていくことが必要になってくる。画像や音声など様々な角度から記録しておくことも大切だろう。幼児の姿を基に全職員で話し合いながら、活動内容や環境、指導の在り方などを評価・反省し、それらを記録に残し適宜改善に生かしていくことが大切である。

おわりに

幼小の連携・接続の重要性や実施が叫ばれて久しいが、これまでなかなか実施が進まない実態があった。今回の3法令の改訂・改定で示された幼稚園教育等において育みたい資質・能力や幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿により、漠然としていたつなぐべきものが明確になり、小学校にとっても幼稚園等にとっても何か雲が晴れたような感じを受ける。

なんと言ってもこれまでの学校段階毎のそれぞれのカリキュラムに子どもを合わせていくような仕組みから、子どもが安心して自ら学んで育っていくことができるような子どもファーストの仕組みをつくっていくことが大切である。その一つが接続期カリキュラムである。本稿では先行研究や先行事例の分析・考察を行い、接続期カリキュラムの実施によって子どもたちのその後の学びや育ちが発展していくことを確認

し、重要性を明らかにした。しかし、まだ作成に至っていない市町村もあるのは残念である。多様な学校・施設を抱える市町村ではやはり行政に負うところも大きい。幼小の接続は、その部分だけの課題ではなくあくまでも幼児期から小・中・高まで見据え、よりよい社会を創っていく人間の成長を担保する学校教育の一環である。各小学校・幼稚園等の努力だけでなく各自治体が取り組んでいくことが強く望まれる。

今回の3法令の改訂・改定、小学校学習指導要領等の改訂の趣旨が十分に生かされ、子どもたちが連続性をもってよりよく成長していくことを願ってやまない。この研究を土台に接続期カリキュラムを作成し、後日改めて提案したい。

引用・参考文献

- (1) 幼稚園教育要領 平成29年3月 文部科学省
- (2) 保育所保育指針 平成29年3月 厚生労働省
- (3) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 平成29年3月 文部科学省・厚生労働省
- (4) 小学校学習指導要領 平成29年3月 文部科学省
- (5) 幼稚園教育要領・教育課程の変遷と課題 淑徳大学短期大学部研究紀要第56号 p100～102 2017.2 中村三緒子
- (6) 保育要領―幼児教育の手引き― 昭和22年度試案 文部省
<https://www.nier.go.jp/guideline/s22k/chap7.htm>
- (7) 幼稚園教育要領 昭和31年度 文部省
<https://www.nier.go.jp/guideline/s31k/chap3.htm>
- (8) 幼稚園教育要領 昭和39年3月 文部省
<https://www.nier.go.jp/guideline/s38k/chap1.htm>
- (9) 幼稚園教育要領 平成元年3月 文部省 p7
<https://www.nier.go.jp/guideline/h01k/chap3.htm>
- (10) 幼稚園教育要領 平成10年12月 文部省 p9
<https://www.nier.go.jp/guideline/h10k/chap3.htm>
- (11) 幼稚園教育要領 平成20年3月 文部科学省 p12
- (12) 幼稚園教育要領解説 平成30年3月 文部科学省 p4
- (13) 幼稚園教育要領ハンドブック 2017年 告知板 p8 無藤隆監修 学研
- (14) 平成28年度幼児教育実態調査 文部科学省初等中等教育局幼児教育課
- (15) 中央教育審議会教育課程企画特別部会資料「幼児教育、幼小接続に関する現状について」平成27年
http://www.mext.go.jp/b__menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/ics_files/afieldfile/2015/05/25/135806/0303.pdf
- (16) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）p1
幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議 平成22年11月
http://www.mext.go.jp/component/b__menu/shingi/toushin/_ics_files/afieldfile/2011/11/22/1298955__1__1.pdf
- (17) 幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究 平成27～28年度 プロジェクト研究報告書 p11 国立教育政策研究所研究代表者 渡邊恵子
- (18) 保育所・幼稚園と小学校の接続に関する研究 ～学ぶ力を育む保幼小接続期カリキュラムの在り方について～ 高知県教育

センター 尾形映里 香南市立香我美小学校 竹村彩乃

- (19) 福島大学総合教育研究センター紀要 第19号 抜刷 スタートカリキュラムについて考える 郡山市立安積第二小学校 齋藤和代 2015.7
- (20) 幼稚園、保育所と小学校との円滑な接続の意義 秋田喜代美 初等教育資料平成22年1月号
- (21) 北海道教育大学紀要(教育科学編)第67巻 第2号 アプローチカリキュラムの現状と課題についての一考察 藤谷貴代・橋本忠和 平成29年2月
- (22) 幼小接続期カリキュラム全国自治体調査 国立教育政策研究所 平成27～28年度 http://www.mext.go.jp/youji_kyouiku_kenkyuu_center/youshou_curr.htm
- (23) 発達や学びをつなぐスタートカリキュラム スタートカリキュラム導入・実践の手引き p2 平成30年3月 文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター
- (24) 「横浜版接続期カリキュラム 平成29年度版 育ちと学びをつなぐ」横浜市子ども青少年局 横浜市教育委員会
- (25) 小学校学習指導要領解説「生活編」p58 平成29年7月 文部科学省

小学校との接続を踏まえた

「数量感覚」を育む幼稚園教育についての一考察

佐藤博英

要約

本論文は、幼稚園教育要領における領域「環境」、特に「数量と図形」の興味・関心、感覚を育む内容を「数量感覚」と定義し、幼稚園教育での取り扱いが、明治期より今日まで、どのような変遷を遂げてきたかということについて整理した。その上で、小学校の「算数科」と「幼稚園教育」との接続がどうあればよいか、その方策を明らかにすることを目指した。

本年度より施行となった幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園の3つの保育・教育の基準となる各領域の内容が、3歳児以上で統一されたという経緯を踏まえ、小学校の教員と幼児教育に携わる教員・保育者が、その相互の接続の在り方について、筆者が小学校教員時代に自作した教具である「大型ジオボード」の幼稚園における実践事例をもとに追究した。

キーワード

数量感覚 「環境」領域の変遷 幼稚園と小学校の円滑な接続 フレーベルの恩物 資質・能力の3つの柱
10の姿 遊びを通して学ぶ 保育者の意図的な活動時間 主体的・対話的で深い学び 大型ジオボード
子どもの発達と学びの連続性

はじめに

筆者は、永年福島県公立小学校教員として、小学校教育に携わるとともに、校長兼務園長として2年間幼稚園教育にも携わった。その中で、幼小連携・接続の必要性が大きく叫ばれ続けてきたにもかかわらず、実態としては幼小の授業を見せ合ったり、子ども同士が単発的に交流したりする程度の連携がほとんどであった。このことから、小学校の教育内容と幼稚園の指導内容のどの部分がどう接続していて、教員がどう取り扱ったり子どもたちにどう働き掛けたりすればいいのか、幼小の教育現場において踏み込んだ議論がなかなかできていないのが現状であると捉えている。

このような状況の中で、平成30年度より完

全実施された幼稚園教育要領は、中央教育審議会答申を踏まえ、次の3つの基本方針に基づき改訂作業が行われた。

① 幼稚園教育において育みたい資質・能力の明確化

幼稚園教育において育みたい資質・能力として、「知識及び技能の基礎」、「思考力・判断力・表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」の三つを示し（下線筆者 以下同じ）、幼稚園教育要領の第2章に示すねらい及び内容に基づく活動全体によって育むことが示された⁽¹⁾。

② 小学校教育との円滑な接続

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範

意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量・図形、標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」)を手掛かりに、子どもの姿を共有するなど、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図ることが大切であることが示された⁽²⁾。

③ 現代的な諸課題を踏まえた教育内容の見直し

現代的な課題を踏まえた教育内容の見直しを図るとともに、教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動や子育ての支援の充実が図られた。

前述①の幼稚園教育において育みたい3つの資質・能力は、小学校以上の学校教育においても育てたい資質・能力として示されており、違いはどこかと言えば、2つの資質・能力の文末に「基礎」という言葉が付加されていることである。これは、小学校のように授業を通して育てる資質・能力ではなく、幼稚園教育の中核である「遊び」を通して育む資質・能力であることを示していると筆者は考える。

また、一方で、小学校教育との円滑な接続を図るための「幼児教育の終わりまでに育ててほしい姿」(※以下「10の姿」)の中では、「思考力の芽生え」「数量・図形、標識や文字などへの関心・感覚」と、小学校の算数科の授業との接続をはっきりと意識して幼児教育を行っていくことの重要性が示された。これは、本稿の中心である、幼稚園教育要領における領域「環境」の特に、「数量と図形」への興味・関心、感覚を育む内容(※以下「数量感覚」⁽³⁾)の幼稚園教育での取り扱いの重要性が、これまで以上に増したことを示していると筆者は考える。

そこで本稿においては、「数量感覚」が含まれる幼稚園教育の「環境」の領域の内容分析を行いながら、これからの幼稚園教育と小学校教育の算数科の授業の接続の在り方について迫って

いきたい。具体的には、幼稚園教育課程における「数量感覚」を育む内容の時代ごとの変遷を探りながら、特に、幼稚園教育要領における領域「環境」について分析を行い、その分析をもとに、「算数科」と「幼稚園教育」との接続がどうあればよいか、その方策を明らかにしていくことを目指したい。

1. 「数量感覚」を育む内容を中心とした「環境」領域の変遷

現行幼稚園教育要領においても、「数量や図形」が一つの領域として示されることはなかったが、幼稚園と小学校の円滑な接続を図るために示された「10の姿」に(8)「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」とあるように、「数量感覚」に関する内容が、これまで以上に重視されるようになったと言える。そういった意味からも、幼稚園教育における「数量感覚」を育む内容の変遷をたどることにより、現幼稚園教育要領における「環境」領域での「数量感覚」の内容の取り扱い方が、より明確になるものと考ええる。

(1) 幼稚園教育のカリキュラムの黎明期(明治～戦前まで)

「学制」が明治5年に頒布され、学制第22章に「幼稚小学は男女の子弟6歳迄のもの小学に入る前の端緒を教えるなり」とあるが、細かい規定はなかった。日本で初めて幼稚園が開設されたのは、明治9年11月16日、東京女子師範学校附属幼稚園である。吉田等によると『保育科目は大きく3つに分かれており、第一物品科、第二美麗科、第三知識科である。数量に関係する科目は第三知識科であり、その具体的な活動としての保育子目には、「五彩球の遊び、鎖の連接、形体の積み方等」のドイツのフレーベルの恩物を用いた活動が多く含まれていた⁽⁴⁾』とされている。恩物とは、フレーベルが幼児期

の教育のために考案した、幾何学の基本的立体をベースにした遊具であり、この時期に二十恩物の取り扱い方が、「玩器（テアソビモノあるいはモテアソビモノ）」として紹介されている。フレーベルの教育は、幼児期に基本的な立体や図形を使った遊びを通して、数学的な内容だけでなく、自然・運動・造形などのその後の学習の主な内容に触れさせることを意図したものであった。保育子目には後の手技に含まれる内容が多く含まれ、手技はフレーベルの恩物をまとめた項目である。具体的にどのように指導したかという点、例えば最初の子目「五彩球の遊び」はフレーベルの第1恩物を用い、毛糸のボールを何かに見立てたり、数を数えたり、軽く投げたりして活動した。

諏訪が、『恩物による遊びが中心の保育が明治三十年頃まで続いたが、その形式主義的な指導法は幼児の実態とそぐわないこともあって、幼稚園の保育内容から次第に比重を薄めていった。(中略)これは教育現場における明治前半期の恩物からの脱却する動きである⁽⁵⁾』と述べているように、外国の幼児教育の指導法をそのまま取り入れる形から、日本古来の双六、組木などの遊びを取り入れた保育へと、幼児教育が徐々に変化していったのである。

明治12年に教育令が公布され、我が国の教育法令史上初めて幼稚園という名称が用いられたが、保育内容についての記述はなかった。明治19年文部省は学校種別ごとに単独の学校令を制定したが、そのうちの1つ、小学校令には保育内容についての記述はなかった。幼稚園の保育内容に関して制定された法令は、明治32年の幼稚園保育及設備規程であり、その中で、保育内容として「遊嬉、唱歌、談話、手技」の4項目を示した。この4項目の中で領域「環境」に関係があるのは、談話と手技であるが、「数量」に関する表記は見られない。

大正15年に発布された我が国最初の幼稚園に関する勅令「幼稚園令」では、第2条で「幼

稚園ノ保育科目ハ遊戯、唱歌、観察、談話、手技等トス」と示され、保育科目が5項目に増加されたが、ここでも、「数量」に関する表記は見当たらない。ただ、「環境」の前身とも考えることができる「観察」が、ここで誕生することになる。また、明治期より「環境」領域と似ている内容を含んでいた「手技」に、「等」の文字が加えられたが、5項目以外の保育内容は幼稚園によっていろいろあり、例えば、会集、園外保育、恩物、読み方と数え方、生活訓練などがある。ここで「数え方」の文言が見られるが、この時代の幼稚園教育の内容を吉田淳等の研究で整理すれば、「数量や図形」の直接的表記がなかった時代にも、そのことに関わる内容が随所に含まれていたことが分かる。

以上のことから、この期を幼稚園教育のカリキュラムの黎明期と捉えたい。

(2) 新しい保育の「指導観」や「子ども観」の確立期（戦後の「保育要領」誕生時）

戦後の混乱の中で、昭和22年に日本国憲法が施行され、教育基本法、学校教育法、児童福祉法が制定された。ここで初めて、幼稚園が学校体系の中に含まれることになるわけである。

保育に関して最初に示された標準は、昭和23年の保育要領—幼児教育の手びき—（文部省刊）である。保育要領は幼稚園、保育所、全ての保護者・養育者が対象となっている。その六、幼児の保育内容では「1. 見学 2. リズム 3. 休息 4. 自由遊び 5. 音楽 6. お話 7. 絵画 8. 製作 9. 自然観察 10. ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居 11. 健康保育 12. 年中行事」の12項目が新たに設定された。これらの項目は、従来、保育内容として取り上げられていた、遊戯、唱歌、観察、談話、手技等と比べて大きな違いがある。これは、幼児の生活を中心にした「楽しい幼児の経験」が具体的に提案されたと言える。ここで特記すべきことは、戦前教育に対する猛省であり、幼稚

園教育では、幼児の生活全般を保育の対象とし、興味・関心や自発的な活動に基づく自由遊びが重視されるようになったことである。

三. 幼児の生活指導 2. 知的発達では、

- すべての子どものすることには子どもなりの目的があることを念頭に置かなければならない。
- どの子どももみんな一斉に同じことをするというのは望ましいことではない。

と明記され、子どもの個性や子どもの思いや願いに着目した教育活動の基本を詳しく示している。「数量感覚」に関する内容は明記されていないが、「観察」が「自然観察」として新たに設定されている。

以上のことから、この期を学び手の子どもたちに対する、新しい保育の「指導観」や「子ども観」の確立期と位置付けることができる。

(3) 幼稚園教育のカリキュラムの完成期（幼稚園教育要領誕生時から昭和39年の学習指導要領改訂時まで）

文部省は昭和27年から幼児期の教育に関して「保育」ではなく「幼稚園教育」という言葉を使用するようになった。そういった流れの中、昭和31年、戦後教育改革への反省を踏まえ、文部省は「学習指導要領」を「国の基準」を示すものとし、学習指導要領の改訂を行った。この改訂では、初めて「幼稚園の保育内容」と「小学校の教育内容」について一貫性を持たせることを重視している。保育内容は第Ⅱ章「幼稚園教育の内容」に記述されているが、それまでの12項目から6項目に精選重点化されている。現在の小学校の科目と対比しながら6項目を見てみると、

1. 健康 → 体育
2. 社会 → 社会
3. 自然 → 理科
4. 言語 → 国語
5. 音楽リズム → 音楽
6. 絵画製作 → 図画工作

となっている。ただ、同時に、「幼児の具体的な生活経験は、ほとんど常に、これらいくつかの領域にまたがり、交錯して現れる。したがってこの内容領域の区分は、内容を一応組織的に考え、かつ指導計画を立案するために便宜から示したもの」であるとしている。また、これらの領域は「小学校以上の学校における教科とは、その性質を大いに異にする」ことを力説し、「むしろ子どもの自然な生活指導の姿で、健康とか社会とか自然、ないしは音楽リズムや絵画製作でねらう内容を身につけさせようとするのである」として、幼児教育が知識偏重主義へと流されないように、一定の歯止めを掛けたと筆者は考える。

この段階で「数量感覚」に関する内容は明示されていないが、「自然感覚」が「自然」に変わり、徐々に現在の「環境」に近づいている気配を感じ取ることができる。

その後、昭和39年には、幼稚園教育要領初の改訂が行われている。昭和38年の教育課程審議会答申「幼稚園教育課程の改善について」では以下の提言が示され、改訂に影響を及ぼしている。幼稚園教育が内容主義に陥っている傾向や、すでに小・中学校に特設された「道徳の時間」の実施を考慮し、改訂の方針に、

- 基本的な生活習慣と正しい社会的態度を育成し豊かな情操を養うことによって道徳性の芽生えを培うように特に配慮すること。
- 健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画製作の各領域は、相互に有機的な関連があり、実際には相互的に指導されるものであること。

を示した。

これを受けて、内容は6領域で名称は変わらないが、第2章内容の「自然」には新たに、

- 4. 数量や図形などについて興味や関心をもつようになる。

との「数量感覚」に関する直接的内容が示され

た。この背景には、「スパートニクショック」によるアメリカの「教育の現代化」の動きの中で、昭和33年の「指導内容の系統性」をより重視した小中学校学習指導要領の改訂が大きく影響しているものと推察される。

以上のことから、この期を幼稚園教育のカリキュラムの完成期と位置付けることができる。

(4) 幼稚園教育の改革期 (大きな変革をもたらす平成元年改訂)

先の改訂から25年が経過して、柴崎等は、『少子高齢化、核家族化、都市化、地域社会の希薄化、高学歴化などを含む社会状況の変化は一層加速し、自然環境も大きく変化してきたことが、幼児教育界に影響を与えたことに加え、昭和39年改訂時の領域ごとに指導するという誤解もあって、さまざまな問題や弊害が生じていた(6)。』と指摘している。このようなことを踏まえ、幼稚園教育要領に関する調査協力者会議は、「幼稚園教育の在り方について」の基本的な考え方として、以下の4点を明示した。

- ① 幼児の主体的な生活を中心に展開されるものであること。
- ② 環境による教育であること。
- ③ 幼児一人ひとりの特性及び個人差に応じるものであること。
- ④ 遊びを通しての総合的指導によって行われるものであること。

このような基本的な考え方のもと、昭和39年以来25年ぶりの改訂を行うこととなった。

この時期、小学校教育では、自ら学ぶ意欲や、思考力・判断力・表現力などを学力の基本とする「新しい学力観」に基づく学習指導要領の改訂が行われ、新たに教科「生活科」が開設された。

このような小学校教育の新たな転換期に併せて、幼稚園教育でも、新たに「5領域」構成となり、現在の幼稚園教育要領の基本形を示す大きな改訂を平成元年に迎えることとなった。新たな5領域は次の通りである。

健康	→心身の健康に関する領域
人間関係	→人とのかかわりに関する領域
環境	→身近な環境とのかかわりに関する領域
言葉	→言葉の獲得に関する領域
表現	→感性と表現に関する領域

「数量感覚」を育む内容の表記では、前回改訂の「自然」から「環境」と領域名は変わったが、ねらいと内容等が、以下の通り、これまでの内容を踏襲し、その内容の体系化を図った。

1. ねらい
 - (3) 身近な事象を見たり考えたり扱ったりする中、物の性質や数量などに対する感覚を豊かにする。
2. 内容
 - (8) 日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。
3. 留意事項
 - (2) 数量などに関しては、日常生活の中で幼児自身の必要感に基づく体験を大切にし、数量などに関する興味や関心、感覚が無理なく養われるようにすること。

以上のことから、この期を幼稚園教育の改革期と位置付けることができる。

(5) 幼稚園教育の充実期 (平成10年改訂から平成20年改訂まで)

平成8年7月、中央審議会は「21世紀を展望した我が国の在り方について」の第1次答申を行い、21世紀を展望し、我が国の教育について、「ゆとり」と「生きる力」を育むことを提言した。これを受けて、教育課程審議会は、教育課程の基準の改善のねらいを、以下の通り4点挙げている。

- ① 豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること。
- ② 自ら学び、自ら考える力を育成すること。
- ③ ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること。
- ④ 各校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること。

この「教育課程の基準の改善のねらい」を踏

まえ、幼稚園教育要領改訂では以下の2項目を含む5項目が改訂の基本方針として盛り込まれた。

- ① 遊びを中心とした生活を通して、一人ひとりに応じた総合的な指導を行うという幼稚園教育の基本的考え方を引き続き充実発展させること。
- ④ 小学校との連携を強化する観点から、幼稚園における主体的な遊びを中心とした総合的な指導から小学校への一貫した流れができるように配慮すること。

特に、④の表記は、幼稚園教育が小学校への接続を重視した教育へと充実発展を目指す上で、特記すべき事項である。

また、幼稚園・保育所の役割として、「地域での子育て支援」という新しい概念が導入され、これが、現行の幼稚園教育要領と保育所保育指針においてさらなる進展につながるのである。

「数量感覚」を含む内容の表記では、平成10年と平成20年の改訂で大きな変化はみられないが、前回の平成元年と比較すると、以下の下線部分のような違いが見られる。

- 1. ねらい
 - (3)身近な事象を見たり考えたり扱ったりする中で物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。
- 2. 内容
 - (8)日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。
- 3. 留意事項→内容の取り扱い
 - (2)数量や文字などに関しては、日常生活の中で幼児自身の必要感に基づく体験を大切に、数字や文字などに関する興味や関心、感覚が無理なく養われるようにすること。

この下線部分の「文字」が加えられたのは、幼児の「数量」と「文字」の感覚の発達に関連性が重視された表れと筆者は考える。

ただ、全体的に見れば、「数量感覚」を育む内容に違いは見られない。

以上のことから、この期を幼稚園教育の充実期と位置付けることができる。

2. 平成30年改訂で新しく示されたもの

1で、幼稚園カリキュラムの黎明期から平成20年までの「環境」領域の変遷に着目しながら、「数量感覚」に関わる内容について考察してきた。以下、現行幼稚園教育要領における「数量感覚」に関する取り扱いについて、どのように発展をとげてきているかを考察していきたい。

(1) 現行幼稚園教育要領の改訂

吉田等は、『現行の幼稚園教育要領（※以下「教育要領」）は平成29年3月に告示された。平成27年度から子育て支援制度が発足し、具体的には幼保連携型認定こども園教育・保育要領（※以下「教育・保育要領」）が平成26年に告示され、平成27年度より施行された。これにより幼児教育施設は幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園（他の3種類の認定こども園も一部残っている）の3種類となった。

平成29年には保育所保育指針（※以下「保育指針」）も含め、3種の幼児教育施設の教育・保育の全体的な計画（教育課程、保育課程を含む）の基準がそろって改訂（告示）され、平成30年度から施行された。

このような状況の中で、3つの基準において「資質・能力の3つの柱」「幼児期の終わりまでに育って欲しい（10の）姿」「3歳児以上の保育のねらい」に内容は統一された。「資質・能力の3つの柱」は幼児期から高校までを通じて育成を目指すもので、幼児期ではそれらの基礎的なところをねらっている⁽⁷⁰⁾と指摘している。

「教育要領」第2章ねらい及び内容に、「内容は、ねらいを達成するために指導する事項」と示されている。具体的には、「環境」領域は12項目となり、前回の教育要領に加えられたのが、「(6)日常生活の中で、我が国や地域社会におけるさまざまな文化や伝統に親しむ。」、一部加筆

されたのが、「(8) 身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。」である。

これは、今回の小中学校指導要領改訂で強く打ち出された考え方である道徳教育の充実、伝統や文化に関する教育の充実、体験活動の充実、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進などに沿ったものであると考える。

「数量感覚」を含む内容の表記は以下の通りであるが、平成20年の改訂との違いは、「3. 内容の取り扱いの(2)の感覚が無理なく養われるようにすること」の「無理なく」が削除された程度で、ほとんど違いは見られない。

- 1. ねらい
 - (3) 身近な事象を見たり考えたり扱ったりする中で物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。
- 2. 内容
 - (9) 日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。
- 3. 内容の取り扱い
 - (5) 数量や文字などに関しては、日常生活の中で幼児自身の必要感に基づく体験を大切にし、数量や文字などに関する興味や関心、感覚が養われるようにすること。

(2) 現行保育所保育指針の改訂

今回の3歳以上児の各領域の内容が、3法令で統一されたことにより、幼児教育の出口が違っていても、小学校との接続は統一されることになった。また、保育の内容の年齢区分として、(1) 乳児(0歳児)、(2) 1歳以上3歳未満児も設けられた。この(1)と(2)の2つの年齢区分についての「環境」領域に関わる保育内容を概観することにより、「数量感覚」がどの発達段階からどう扱われるべきかが明確になるものとする。

乳幼児(0歳児)の保育の視点「ウ」の保育内容等

ウ 身近なものに関わり感性が育つ〔身近な環境に興味や好奇心をもって関わり、感じたこと考えたことを表現する力の基礎を培う。〕

- (ア) ねらい
 - ① 身の回りのものに親しみ、さまざまなものに関心をもつ。
 - ② 見る、触れる、探索するなど、身近な環境に自分から関わろうとする。
- (イ) 内容
 - ① 身近な生活用具、玩具や絵本などが用意された中で、身の回りのものに対する興味や好奇心をもつ。
 - ② 生活や遊びの中でさまざまなものに触れ、音形、色、手触りなどに気付き、感覚の働きを豊かにする。

1歳以上3歳未満児の領域「環境」の保育内容等
ウ 環境〔周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。〕

- (ア) ねらい
 - ① 身の回りのものに親しみ、さまざまなものに興味や関心をもつ。
 - ② 様々なものに関わる中で、発見を楽しんだり考えたりしようとする。
- (イ) 内容
 - ① 安全で活動しやすい環境での探索活動等を通して、見る、聞く、触れる、嗅ぐ、味わうなどの感覚の働きを豊かにする。
 - ② 玩具、絵本、遊具などに興味をもち、それらを使った遊びを楽しむ。
 - ③ 身の回りの物に触れる中で、形、色、大きさ、量などの物の性質や仕組みに気付く。

3歳以上の領域「環境」の保育のねらいと内容
幼稚園・保育園・認定こども園全てで共通とされた。

「数量感覚」に関わる表記は、1歳以上3歳未満児の保育内容の(イ)内容の③「身の回りの物に触れる中で、形、色、大きさ、量などの物の性質や仕組みに気付く。」のみであるが、乳幼児(0歳児)の頃より、身の回りの様々な環境の中で生活することを通して、「数量感覚」に関

わる内容にも興味をいだくことができるよう保育することが重要であると考え。

(3) 幼稚園教育と小学校以上の教育で「育みたい資質・能力」が共有化・体系化された現行幼稚園教育要領

ここまで「数量感覚」を育む内容を中心に幼稚園の教育課程変遷を概観し、どのような過程を経て現行幼稚園教育要領に至ったかを考察してきたが、その中で特に重視されなければならない内容について整理しておきたい。

現行幼稚園教育要領において初めて、幼稚園教育と小学校以上の教育での「育みたい資質・能力」が共有化・体系化された。それは、「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3つである。また、加えて「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」を明記した。

無藤は、このような共有化・体系化を図った背景は以下のように3つあると説く⁽⁸⁾。

1つ目は、世界的に幼児教育の有効性が認識され重視される流れが加速し、特にこの20～25年間で顕著になってきている。

2つ目は、日本においては明治期より始まった幼児教育の歴史が140年になり、諸外国と比べても早く始まったと言える。しかし昭和20～30年代までは、幼稚園・保育所に行かないで小学校に入学する「家庭保育」の子どもも少なくなく、ほとんどの幼児がなんらかの幼児教育を受け小学校に入学するようになったのは、ここ30～40年のことである。何らかの幼児教育を、ほぼ100%の幼児が受けるようになった今日、どの園に通っても同様の幼児教育を受けられるようにしなければならないという、社会の要請が生じてきた。

3つ目は、日本において、近年、少子化が急速に進みつつあり、その解消策として子ども・子育て支援対策が社会的に大きく叫ばれるようになり、その一環として幼児教育の全体的な見

直しが行われたということである。筆者は、この捉え方が、今後の我が国の幼児教育の方向性を決めていく上で、大切な指摘であると考え

3. 「環境」領域における「数量感覚」に関わる保育の在り方

宮前は、小中学校学習指導要領が、10年ごとに大きく揺れたと指摘している⁽⁹⁾が、幼稚園教育の指針・目的・内容は、長年ぶれることなく継続・深化してきている。ただ、現行の幼稚園教育要領においては、新たな要請があるのも事実である。ここでは、幼稚園の保育の現場で、これからも変わらず大切にしていかなければならないことと、新たな要請に応じるために工夫・改善していくべきことについて考えていきたい。

(1) 変わらずに大切にしていけるべきこと

①遊びを通しての幼児期の学び

本稿で述べてきたとおり、幼児期の教育の大前提は、「遊びを通して学ぶ」ということである。今井は『ここであえて「学ばせる」としなかったのは、「遊び」とは人からやらされるものではなく、自分からやってみようという能動的活動であるからであり、「学び」も本来、自分から「学んでみたい」と内発的に取り組まれるものでなければならない。そのような点で、遊びと学びは元来対立するものではなく、自分の内的求めに向かって行動し、思考し、集中するものである。乳幼児期の遊びの特徴は、遊びがそのまま学びに通じているということであり、そこを最も重視しなければならない⁽¹⁰⁾』と説いている。これは、長い幼児教育の歴史を経てたどり着いた「幼児教育の不易」の部分である。

②保育の基本としての「環境を通して行う教育

〔保育〕

幼児期の発達特性として、知識や技能が小学校における教科教育のように、計画に沿った学習や教師の指導だけで身に付くわけではないということが挙げられる。幼児期ではそれぞれのもつ子どもの興味や関心を大切にすることが必要であり、子ども自身がやってみたいことや、見たいこと、不思議に感じる心を豊かにもっており、さらなる興味・関心を育てていかなければならない。そのためには、大人が必要だと考える知識や技能のみに触れさせるのではなく、自分自身で様々な環境に関わる力が発揮できるようにしなければならない。現行の幼稚園教育要領においても、「環境」をとおして行う教育の意義を、教師は、幼児期における見方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するよう努めるとしている。また、幼児は環境とのよりよいまたはより面白い関わり方を見いだしたり、関連性に気づき意味付けたり、それを取り込もうとして試行錯誤したりし、考えたり、捉えなおし、環境との関わり方が深まるようになっていくとしている。

柴崎等は、『教える指導を中心とするのではなく、子ども自らが学びたくなるような環境を保育者が豊かに用意し、子どもがその環境に関わることの重要性を保育者が明確にして、子どもに達成感や成功体験を味わえるようにしていくことが、乳幼児期の保育の基本としての「環境を通して行う教育（保育）」なのである⁽¹¹⁾』と説いているが、筆者も同様の考えである。

③日常生活の中にある「数量感覚」の基礎

柴崎等は、『園生活では、さまざまな数や形と出会う機会があり、2歳くらいの幼児でも少数なら数えられる子は見ることができる。しかし、数を唱えられることと数の概念を理解することとは別で、1つに対して1つの数を対応させ、最終の数が集合体の個数であることがわかって初めて「数を数える」ということになるのであ

る。幼児期においては発達の個人差も大きい時期であり、数を正確に数えられるようにすることよりも、数量の感覚を豊かにしておくことが大切である⁽¹²⁾』と説いている。このことを実際の園生活で見ると、おやつと飲み物をお盆に置いて、それぞれの多い少ないを判断したり、新聞紙を丸めて棒を作るときに、より長い棒にしようとしたりと、幼児は自然に数量に親しむ経験をしていく。また、園庭で遊んでいるときには、昆虫や草木の花や葉など、自然界の多種多様な形を目にしている。そして、大型の積み木を並べたり重ねたりする中で、組み合わせて別の形が合成されたり、安定した重ね方ができる面の組み合わせに気付いたり、考えながら形に触れる機会もあるのである。

園の日常生活の中で、数えたり、量ったりすることの便利さと必要感に幼児が気づき、また、様々な図形に関心をもって関わろうとすることで生活が豊かになることを、子ども自身が感じることによって、自然に「数量感覚」が育まれていくと筆者は考える。

④数量や図形に関心が高まる遊びの場

遊びの中には、人数を数えたり、どちらが多いか比べたりする場面はたくさんある。かけっこの順位を決めるとき、ボール遊びで得点を競うとき、砂場での泥だんご作りでどこできたか調べるとき、ままごとでケーキを分けるとき、お店屋さんごっこで注文した数に合わせて品物を渡すときなど、特に年中・年長児の遊びではたくさん見られる。

また、色画用紙を使っただけの造形遊びや折り紙など、平面図形のおもしろさを感じながら遊ぶ機会も多い。

柴崎らの、「幼児は、自分たちの遊びに必要なことから数えたり、比べたり、形づくったりしているのであり、知識として教えられたのとは異なる。数量や図形に親しみを感じ、それらの特性を感じながら遊びを展開していくように環境を

構成することが大切なのである^{(13)〇}」という指摘は大変重要なことであると筆者は考える。

(2) 新たな要請に応じるために工夫・改善していくべきこと

①環境を通して行う保育における教材研究の重要性

子どもの周りにある環境について、その特性や価値を知り、実際の保育の中で適切に活用できるよう、日頃から教材研究をする大切さは、これまで同様変わりはないが、その方法については、さらなる工夫・改善が求められていると筆者は考える。

柴崎等は、『保育で使用する紙について、どんな紙がどのような特質をもち、扱いやすさはどうか、切ったり貼ったりするにはどうか、形や大きさはどうか、子どもの思いは実現できそうかなど、さまざまな状況を踏まえて研究しておくことが必要である。また、ある教材を固定化して捉えるのではなく、子どもがどのように考えて扱うかを予想し、子どもの発想を活かした使い方ができるように、日頃から柔軟な捉え方をしておくことが必要である。たとえば、長縄は跳ぶための道具としてだけでなく、地面に絵を描くものとして使ったり、ブロックを組み立てるといった使い方以外に、食べ物に見立てて遊んだりすることもできる。固定的な考えで保育していると、子どもの遊びも広がりがなくなってしまう^{(14)〇}』と説いている。保育者自身がさまざまな教材・遊具などに直接触れ、ものを見る目を磨き、必要であればそれを実際に使ったり遊んだりしてみて、発想を豊かにし、より子どもの学びにつながる環境にするという視点で、教材研究することが求められていると筆者は考える。

②保育者が意図した活動を展開している保育の時間帯の工夫・改善

柴崎等は、幼稚園生活の1日の流れが、どの園においても概ね以下の3つに分けられると指摘している。

A : 子どもが自由に行動している時間帯 (※以下「自発的活動時間」)
B : 保育者が意図した活動を展開している時間帯 (※以下「保育者の意図的な活動時間」)
C : 生活習慣や当番活動など生活行動に密着した時間帯 (※以下「生活展開時間」) (15)

現行教育要領の領域「環境」の「3 内容の取扱い」では、自分だけでなく友だちの考えに触れることを通して、新しい考え方を自ら生み出すことが付け加えられた。

柴崎等は、『自発活動時間 (A) の遊びの中で友だちと関わって考えのやり取りが行われるだけでなく、保育者が意図的に場面 (B) をつくっていくことで、考えを広げるきっかけを増やすことが求められている^{(16)〇}』と説いている。

筆者は、小学校との接続を考える上で、幼児期から重視すべき指導の要点として「主体的・対話的で深い学び」が挙げられると考える。「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の3つの要点について、これまでの自発的活動に片寄りすぎていた幼稚園教育を見直すことが、保育の質的転換を図ることにつながるものと考ええる。

無藤は、前述の3つの視点について以下のように説明している⁽¹⁷⁾が、筆者も同様の考え方に立ちたい。

1つ目の「主体的な学び」の視点では、周囲の環境に興味や関心をもって積極的に働き掛け、見通しをもって粘り強く取り組み、自らの遊びを振り返って、期待をもちながら、次につなげる「主体的な学び」の実現が問われる。ここでポイントになることは、見通しと振り返りの重視である。このことが、子ども自ら「やってみよう」という次の意欲につながり、遊びと生活をより発展させていく「主体的な学び」と

なっていくのである。

2つ目の「対話的な学び」の視点では、他者との関わりを深める中で、自分の思いや考えを表現し、伝え合ったり、考えを出し合ったり、協力したりして自らの考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているかが問われる。ここで特に大事なものは「伝え合い」の部分である。言葉や行動によって、子どもが自分を表現し、同時に相手のことも考えて協力し合うといったことを「対話的な学び」と言っている点である。

3つ目の「深い学び」の視点では、直接的・具体的な体験の中で、「見方・考え方」を働かせて対象と関わって心を動かし、幼児なりのやり方やペースで試行錯誤を繰り返し、生活を意味あるものとして捉える「深い学び」が実現できているかが問われる。「深い学び」というのは、対象の物や人と出会って、その関わりを深めることなのである。

こうしたことを総合的に考えていくと、Aの自発的活動では、基本的に幼児一人ひとりが自由に活動を選択し、個別または小グループ単位で、別々な場所で活動していることが想定される。このような場合、保育者はそれぞれの場に行き、個々の活動や思いに個別に対応することが大切で、他の幼児の活動に触れる機会をつくるためには、どちらかの活動を止めて移動させることが必要となり現実的ではない。幼児が互いの考えに触れ合う場を設けるためには、距離的に近い場で、活動自体も似通った内容から活動をスタートさせることが必要となってくる。そのためには、Bの保育者の意図的な活動時間を中心に工夫・改善していくことが必然だと筆者は考える。

4. 2種の大型ジオボードを活用した幼稚園教育の改善・実践事例

ここで、前述Bの「保育者の意図的な活動時間」の事例として、「数量感覚」を育む幼稚園と

小学校の円滑な接続を目指し、市内の幼稚園の年長クラスで行った大型ジオボードを使った幼稚園教育の実践事例を述べたい。

もともと市販のジオボードは5行5列の正方形の形に、合計25本のピンを打ったボードに、輪ゴムをかけて図形を完成させる、どちらかといえば個別の学習用教具である。しかしこの大きさでは、他の児童の作った図形との比較がしにくかったり、複数の児童と一緒に図形を作成したりすることが難しいという欠点があった。

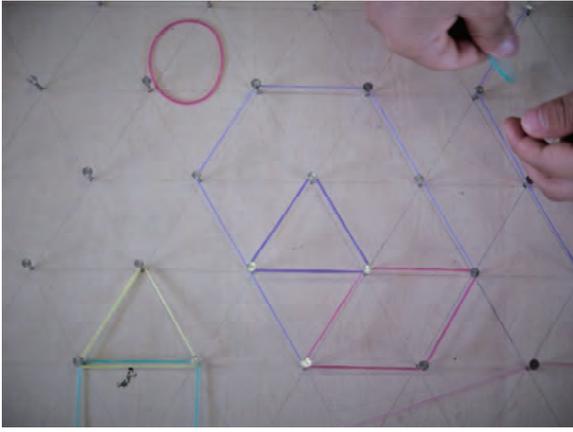
そこで、その欠点を解消するために、写真1と2のような大型のジオボードを筆者自身が自作し、小学校の算数科の授業で活用していた。

写真1のジオボードは、およそ90cm×90cmの厚手のコンパネに縦と横に5cm間隔で釘を打ったものであり、そこに、数種の色違いの輪ゴムを掛けて形づくりをさせ、図形の作成や考察が容易にしかも集団でできるようにしたものである。



<写真1 90cm×90cmの大型ジオボード>

また、写真2は、70cm×80cmのコンパネに、一辺が5cmの正三角形が縦と横に並ぶように釘を打ったものである。この2種の大型ジオボードは、小学校1年生から4年生までの図形領域で活用可能で、特に1・2年生の作図の技能が未熟な児童が、短時間で自ら意図する図形を作り表現することができるので、特に小学校低学年担当の教師に好評であった。



<写真2 1辺が5cmの正三角形の大型ジオボード>

(1) 2種の大型ジオボードを使ったBの保育者の意図的な年長児の活動時間の実際

この小学校の算数科の授業で使用してきた大型ジオボードを、Bの保育者の意図的活動時間の幼児全員の共通の遊具として活用した。その実践で見られた幼児の反応と保育者の働き掛け、そして幼児どうしの交流の様子の記録を分析し、幼小の接続を考察するとともに、現行指導要領の「環境」領域における「数量感覚」を育む保育の在り方について明らかにしていきたい。

①「数量感覚」が育まれていることが分かる子どもたちの活動

写真1から分かるように、正方形、長方形の四角形はもちろんのこと、写真2では、正三角形やひし形、正六角形などが、「形づくり遊び」の中で幼児自身の力だけで自然に作成できている。正多角形のような整った図形が大型ジオボード上に現れるのは、この活動を開始して間もない時間帯であるため、子どもたちの活動を止めて図形を観賞し合うということとはできないのは、「遊びを通して学ぶ」という幼児教育の大前提からすれば当然のことである。実際にこの活動時間の保育者は担任教諭と主任教諭の二人であり、二人とも子どもらしい自由な気づきや発想に応じる保育の姿勢を基本に保育してい

た。

②「〇〇みたい」「〇〇のようだ」という子どもたちの図形の表現

「数量感覚」は言葉とともに発達すると言われており、この時間においても、「〇〇みたい」「〇〇のようだ」というつぶやきが数多く出てきた。そのいくつかを書き出してみると、

「お家から煙突が出てみたいだね。」

「新幹線になった。」

「砂時計みたい。」

「大きいおにぎり、おいしそうなおにぎり。」

「チョコレート。」

「森を作ろう。」

「くもの巣作ってたんだ。」

「ここが犬の散歩で、ここが学校の物置、あそこ。」

「ねえ、見て、アスレチック。」

「ねえ、これ携帯のメール」

などの言葉が次々と飛び交った。どの表現も、どのような形を作ったかがすぐに想像できることは驚かされる。算数的に「正方形」や「二等辺三角形」などということが分かっていなくとも、できた図形を自分なりの認識で捉えられているという証である。

これらの発言は独り言のようなつぶやきであったり、「ねえねえ」「先生見て」と見てもらいたい対象に対しての訴え・欲求そのものであったりする訳であるが、この段階でも、ジオボードを使って思い思いの形を作っている過程での言葉であるので、子どもたち一人ひとりの発言を丁寧に受け止め、対応するのが保育者の基本的で最も大切な姿勢であり、小学校の算数科の学びにつながる過程（プロセス）を大切にしたい対応である。

③「遊び」の場における「数量感覚」を育む保育者の関わり

ある男の子が保育者の一人である主任教諭に対して

「先生、見て、見て」

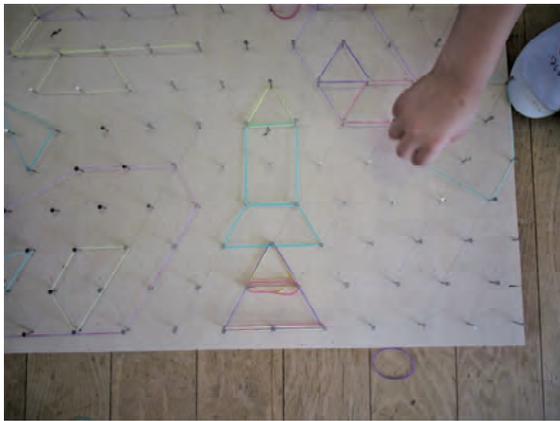
とロケットに見立てたロケットの先がない図形を見せたところ、それに対して主任教諭は、

「このロケットどっちに進むの？」

と当該児に問いかけた。当該児はほんの少し間をおいて、ロケットの先に正三角形を付け足せばよいことに気づき、安定したロケットの図形を完成させることができた。その直後の保育者の、

「そうだね。」

という活動を認める言葉掛けにより、当該児にとって満足した活動になったことは、誇らしげな表情から十分に窺えた。



<写真3 保育者の働きかけで、先に正三角形が付け足されたロケットの図形>

これは、子どもたちの「遊びを通した学び」を促す、理想的な保育者の関わり方の一つだと言えるのではないだろうか。決して知識としての「さんかく」という言葉を安易に使わず、ロケットの図形として不足している形に気付かせるために、ロケットの進む方向を明確にするよう考えさせる言葉掛けをし、子ども自身の正三角形を付け足す行動を引き出している。これは、当該児のロケット作りの遊びの活動を途切れさせることなく、ロケットが進む方向を表すのに正三角形を付け足すのがよいということに、見事に気付かせている。

全ての保育者が子どもたちの活動に対して、常にこのような働き掛けができるようになること

は難しいことであるが、子どもたちの活動をよく見て、子どもたちの発言をよく聴き取ることが第一とし、目の前の子ども一人ひとりに合った働き掛けができるように、日頃から保育技術を磨いていくことこそが大切である。

④「形づくり遊び」から総合的な活動への発展

この大型ジオボードの活動の主なねらいは、もちろん「形づくり遊び」であるが、子どもたちの活動の終盤では、「図形」に関する活動にとどまらず、自分の思いを数や音で表現する領域などへも、活動が発展していくことが窺えた。

一つは、ゴムを一直線に伸ばす活動に興じる子どもが出てきて、伸びたゴムの長さを、釘5つ分、釘7つ分と数で言葉にして、どちらが長いかを釘の数という数値で表すことができたことに気付いた。

また、作ったロケットの図形の下に張ったゴムをはじくと、「ビーン、ビーン」と音が出ることに気づき、ロケットの発射音に見立てる子どもたちが出てきた。形づくり遊びから、音での表現活動を組み合わせるといふ遊びへと発展させていた。



<写真4 ゴムをはじいて音を出して遊ぶ>

小学校の算数の授業ではなかなか見ることができないこのような多様な幼児の反応が出ていたことに、この大型ジオボード作成者である筆者も驚かされた。また、このような子どもたちの自由な発想から生まれる活動が、子ども

自らが学びに向かう意欲の喚起につながっていくことを、幼稚園と小学校の指導者が共有していくことが、幼小の接続の在り方の工夫・改善につながっていくものと筆者は考える。

⑤同じ遊具を繰り返し使った「遊び」の構成

前で述べてきたように、子どもたちの遊びを止めて他の子どもの活動を観賞することは難しいが、同じ遊具であっても、遊びの入り方を変えれば、別な展開が期待される。

たとえば、この大型ジオボードで2回目の「形づくり遊び」をするとして、保育者が、「今日は、きれいな形やかっこいい形を作るよ。」と話をして「遊び」に入れば、幼児自身ができた図形をだれかに見てもらって、「きれい」や「かっこいい」の基準に合っているかを確認めたくなると考えられる。そうすることによって、保育者や幼児相互の考え方の交流が促され、他の考えに触れ、新しい自分の考えにたどり着く子どもが出てくることが考えられる。

また、この本時の活動の中盤において、ある男の子から、

「みんなでつなげようよ。」

という呼び掛けがあったが、このときは、一人ひとりが個人の活動に夢中であったため、受け入れられなかった。しかし、日を改めて、グループで共同で一つの形づくりをするということも可能であり、「対話的な学び」の基礎を育むことにつながるものと考えられる。

(2) 幼稚園と小学校の円滑な接続を図るための方策

現行幼稚園教育要領では、『幼稚園と小学校の円滑な接続を図る方策として、子どもの発達と学びの連続性を確保するためには、「幼児期の終わりまでに育ってほしい（10の）姿」を手掛かりに、幼稚園と小学校の教師が共に幼児の成長を共有することを通して、幼児期から児童期への発達の流れを理解することを挙げている。

すなわち、子どもの発達を長期的な視点で捉え、互いの教育内容や指導法の違いや共通点について理解を深めることが大切であるとしているのである。

また、小学校の教師との意見交換や合同の研究會や研修會、保育参観や授業参観などを通して連携を図るようにすることが大切であり、その際、「10の姿」を共有して意見交換を行ったり、事例を持ち寄って話し合ったりすることが考えられるとしている(18)。

筆者は、本稿の実践事例で使用した「大型ジオボード」は、幼稚園の保育と小学校の算数の授業での子ども達の反応を共同で考察するとき、幼稚園と小学校の教師が共通の基盤立って考える橋渡しの役割を果たしてくれるのではないかと考える。その上で、幼稚園教育では「主体的・対話的で深い学び」の大切さを、どの子どもも尊重できる気持ちが身に付き、小学校低学年では幼稚園教育の取り組みを受けて、どのように算数科の学習を展開すべきかを、明らかにすることの一助となっていくのではないかと考える。

おわりに

本稿では、「数量感覚」を育むための「環境」の領域の指導について考察してきたわけであるが、結論として、幼稚園も小学校も、「学びの主体者」である子どもたちをじっくりと見つめ、どんな反応をも鋭敏に捉え、その子の「学びとして価値付け」を巧みに行うことができる、保育者・指導者としての資質や能力の向上を図っていかなければならない。また、学びの円滑な接続を意識した幼・保・子ども園の保育と小学校の教育を、互いに共同して追究し合い、学び観・子ども観・指導観などの共有をもっともっと考えていかなければならないと考える。このことについては、日を改めて筆者の考えをまとめてみたい。

引用文献

- (1) 幼稚園教育要領解説 P4 2018 フレーベル館
- (2) 前掲 (1)P52
- (3) 丹野学著 小学校との接続を踏まえた領域「環境」の内容分析ー特に、「数量感覚」を育む内容を中心にー P1 2014 福島学院大学
- (4) 吉田淳・横井一之編著 新・保育実践を支える 環境 P45~46 2018 福村出版
- (5) 諏訪義英著 日本の幼児教育思想と倉橋惣三 新装新版 P82~84 2007 新読書社
- (6) 柴崎正行・若月芳浩編 最新保育講座9 保育内容「環境」P164 2009 ミネルヴァ書房
- (7) 前掲 (4) P56~57
- (8) 無藤隆著 ここが変わった3法令改定)の要点とこれからの保育 P14~19 2017 チャイルド社
- (9) 宮前貢 小学校教育過程経営の実践と課題「学制と教師のための現代教育課程論とカリキュラム研究」P264~267 白井・金井編 2012 誠文堂
- (10) 今井和子著 遊びこそ豊かな学び P32 乳幼児期に育つ感動する心と、考え・表現する力 2013 ひとなる書房
- (11) 前掲 (6) P6
- (12) 前掲 (6) P30~31
- (13) 前掲 (6) P36
- (14) 前掲 (6) P42
- (15) 前掲 (6) P73
- (16) 前掲 (6) P76
- (17) 前掲 (8) P38~40
- (18) 前掲 (1) P92

が子どもを育てる フレーベルの〈幼稚園〉と〈教育遊具〉 P57~80 2014 福村出版

参考文献

- <1> マルギッタ・ロックシュタイン著 小笠原道雄監訳 木内陽一／松村納央子訳 遊び

研究紀要編集委員会

委員長 梅宮れいか (図書館情報センター館長代行、福祉学部教授)

委員 菅野英孝 (学院長、名誉教授)

委員 田辺 稔 (福祉学部長、教授)

委員 杉山雅彦 (福祉学部教授)

事務担当 佐藤 幸 (図書館情報センター業務課長)

福島学院大学研究紀要

第55集

平成31年1月15日 発行

発行者 福島学院大学 研究紀要編集委員会
〒960-0181 福島県福島市宮代乳児池1-1
電話 024-553-3221

編集 梅宮れいか（編集委員長）
編集補助 佐藤 幸（図書館情報センター業務課長）
PDF作製 図書館情報センター

