

子どもに言葉の力をつける保育者像の研究

橋本祐治*

要約

子どもの言葉の力は、理解できる言葉が増え、周りの大人や友達とのやりとりの中で使える言葉が増えるにしたがって、思考が深まったり、判断の選択肢が増えたり、より適切な表現ができるようになり高まっていく。子どもの生活の大部分を占める遊びのさまざまな場面においては、認知能力も勿論高められるが、同時に、意図的な保育者の関わりによって、より「生きる力」の充実に影響を与える「非認知能力」を高めることを自覚していなければならない。

本論考は、子どもたちの言葉の力を高めるために、認知能力の面と非認知能力の面のバランスのとれた保育を行うことの意義と、幼児教育における発達の段階を踏まえた言葉の育ちを支える「子どもたちに言葉の力をつける保育者像」を明らかにしようとした。そのために、認知能力と非認知能力の育成に関する先行研究を整理した上で、本学科学生の実習記録と出雲市立大津幼稚園教員の教育実践記録及び双方の意識調査を分析することによって、具体的な保育者像を示すことができた。

最後に、「言葉の力」をつけるためには、他の領域との関連性の中でさらに研究していかなければならないという課題を挙げた。

キーワード：言葉の力 認知能力 非認知能力 領域「言葉」

2021年9月30日受理

はじめに

1 研究の目的

子どもの言葉の力は、言葉を獲得し、徐々に相互コミュニケーションが成立するようになる3歳児以降飛躍的に高まっていく。理解できる言葉が増え、周りの大人や友達とのやりとりの中で使える言葉が増えるにしたがって、思考が深まったり、判断の選択肢が増えたり、より適切な表現ができるようになってくる。子どもの生活の大部分を占める遊びのさまざまな場面においては、読み・書き・計算などの「認知能力」も勿論高められるが、同時に、意図的な保育者の関わりによって、より「生きる力」¹⁾の充実に影響を与える「非認知能力」を高めることを自覚していなければならない。「非認知能力」は、「社

会的情動スキル」²⁾とも言われ、OECD（経済協力機構）によると、「目標の達成（忍耐力、自己抑制、目標への情熱）」「他者との協働（社交性、経緯、思いやり）」「情動の制御（自尊心、楽観性、自信）」のことである。

本論考は、子どもたちの言葉の力を高めるために、認知能力の面と非認知能力の面のバランスのとれた保育を行うことの意義と、幼児教育における発達の段階を踏まえた言葉の育ちを支える「子どもに言葉の力をつける保育者像」について、認知能力と非認知能力の育成に関する先行研究を整理した上で、保育場面の考察を中心に検討することを目的とする。

*大阪健康福祉短期大学

連絡先：橋本祐治

〒690-0823 島根県松江市西川津町 4280

大阪健康福祉短期大学 保育・幼児教育学科

E-mail:y.hashimoto@kenko-fukushi.ac.jp

2 研究方法

本研究においては、まず、「幼稚園教育要領」の内容と認知能力、非認知能力との関連性を明らかにすることとする。併せて、子どもたちの「生きる力」、またそれを支える言葉の力を育成する場合に認知能力、非認知能力のいずれも重要な視点であることについて先行研究を参考にして述べる。

次に、本学学生の実習記録と領域「言葉」についての意識調査から、言葉の力をつける保育者像を探るとともに、今後の育成課題について述べる。

そして、協力幼稚園（出雲市立大津幼稚園）の日々の教育実践と幼稚園教諭の意識調査を手掛かりに、言葉の力をつける保育者像を探る。

おわりに、認知能力及び非認知能力の双方をバランスよく育成する意識を持って保育することによって、「子どもたちに言葉の力をつける保育者像」に近づくことを具体的に示してまとめとし、今後の研究課題について触れておきたい。

I 「幼稚園教育要領」の領域「言葉」と認知能力及び非認知能力との関連性

筆者は、特に幼児期においては認知能力と非認知能力が互いに密接に関連し合っただ様な能力が育まれると考えており、言葉の力を育む場面においても、物や事象と言葉を結び付けて教えれば言葉を獲得できるというものではない。言葉の意味理解は勿論、その言葉がどういう場面の状況を表すのか、その言葉を発した人がどんな気持ちなのか等々を感じられるような語彙として身に付けていくためには、子どもの生活の中で実体験を伴い子どもが心を動かすような場面において言葉を聞いたり、話したりすることが大切である。

1 「幼稚園教育要領」の領域「言葉」と認知能力及び非認知能力についての先行研究

「幼稚園教育要領解説」『言葉の獲得に関わる領域『言葉』の[内容の取扱い]³⁾には、(1)において「幼児が教師や他の幼児と関わることにより心を動かされるような体験をし、言葉を交わす喜びを味わえるようにすること」とあり、言葉を獲得するという認知能力育成場面において、人と関わることによる感動体験や言葉を交わす喜びといった非認知能力を育

むことが併せて示されている。また、(2)には「幼児が自分の思いを言葉で伝えるとともに、教師や他の幼児などの話を興味をもって聞くことを通して次第に話を理解するようになっていき、言葉による伝え合いができるようにすること」とされている。つまり、幼児教育における言葉の力の育成に関して、認知能力と非認知能力は相互に関連させながら育成することが求められているのである。このことに関連して、斉藤裕(2021)⁴⁾は、

「あることが分かると、そこから様々な疑問・関心が湧き、学びに向かう」ことが自然であろう。「認知能力」(知識・技能)の獲得と「非認知的能力」(学びに向かう力、人間性)の育成が二項対立的に捉えられ、そして、後者をまず目指すべきと言う論法が問題なのではないだろうか。

と述べ、非認知能力をより重視する風潮を危惧している。筆者も認知能力と非認知能力との育成についてどちらかをより重視するという主張には賛同しない。横井一之(2020)⁵⁾は、国立大学法人お茶の水大学(2016)「幼児期の非認知的な能力の発達を捉える研究—感性・表現の視点から—」を分析する中で「これを読むと、認知的な能力と非認知的な能力が相互に育つ様子が分かる」としている。また、「3歳から児童期へと年齢が高くなるにしたがって、非認知的能力の育つ場面の割合が少なくなり、認知的な能力が育つ場面の割合が高くなっている。これは、認知的な能力の育ちは知識、技術の積み上げが必要なので自明のことである」としており、子どもの発達過程においてその育つ場面の比重が変わって行くことを示唆している。前 正七生・常深浩平(2020)⁶⁾は、ペリー就学前教育プログラムに代表されるような乳幼児期に関する非認知能力の研究に触れて次のように述べ、我が国の幼児教育がこれまで目指してきたことが、非認知能力の育成においても有効であると意味づけている。

幼児期の教育には①「主体的で、対話的で、深い学び(Deep learning)」に繋がる教育経験と、それらを底支えできる「資質・能力」という新時代の「学

力」に相当するもののベースがあるということ、そして、②我が国が目指す教育の方向性の中に、非認知的能力ー心情・意欲、態度、興味・関心ーを（環境の中で、遊びを通して）育むには幼児期の経験が鍵となるという、幼児期から始まり生涯続いていくトータルな学び（一貫性）というきわめて重要な意味が付与されたわけである。つまり、全ての教育（段階）が幼児教育を欲している世界の現実が明確になったとも言えるだろう。

ここまで述べてきたことから、「幼稚園教育要領」領域「言葉」において、認知能力と非認知能力とを常に関連させながら育むことの必要性和有効性、必然性について整理できた。

2 本研究の視点

前項で述べたことを、養成校学生と幼稚園教諭の意識と事例を分析することによって確認するとともに、幼児教育における発達の段階を踏まえた言葉の育ちを支える「言葉に自覚的な保育者」像を明確にしていくことがこの研究の到達点である。

II 保育者養成校学生の領域「言葉」への意識と実習記録から探る保育者像

本項では、まず本学科学生（1年時7月）37名が領域「言葉」の保育についてどのように考えるのか、ブレインストーミングによって出し合ったものを整理し、学生の領域「言葉」への意識を捉えたい。そして、実習場面における学生の子どもへの対応や実習生が捉えた保育者の保育の記録をもとに、言葉の力をつける保育者像を探ることとする。その際、前章で述べた「認知能力育成と非認知能力育成とを常に関連させながら育むことの必要性和有効性、必然性」にも触れていきたい。

1 本学科学生の領域「言葉」への指導意識から探る保育者像

学生には次のように問い、自分の考えを書き出させた後、3～5人のグループでブレインストーミングによって考えを出させた。

「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聞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」ためにはどうすればいいでしょう。

学生の考えは、大きく4つに分類された。それは、「技能」、「態度」、「援助」、「場面」である。それぞれ、次のようにまとめられる。

「技能」

- ・子どもが理解できる言葉で、情報量を絞り、ゆっくり話す。

「態度」

- ・子どもの話を聞くときは、自分が子どもの目線と同じになり、目を見て、頷きながら笑顔で最後までよく聞き、褒める。
- ・保育者が笑顔で積極的に子どもに話しかける。

「援助」

- ・思うように気持ちを言葉にできない子どもの表情や体の動きから気持ちを察して、保育者が言葉にして確かめる。
- ・日常生活のさまざまな場所に関係のある言葉をカードにして貼り付ける。

「場面」

- ・挨拶を大切にする。
- ・絵本の読み聞かせ、手遊び、歌、言葉遊び（しりとり、カルタ）、クイズ、ごっこ遊び、双六、粘土遊びなどの感覚遊び、外遊びで感じたことを伝え合う場面を作る。
- ・トラブル、グループでの製作活動、地域の人との触れ合い、植物の栽培、生き物の飼育、自然体験で。
- ・みんなの前で話したり、それを聞いたりする機会（朝の会、帰りの会、活動後）を作り、みんなに褒められる場面を多くする。

ここにまとめた内容は、「言葉」を取り出して教えようとしたり、「話し方や聞き方」を教えようとしたりするのではなく、子どもたちの保育場面が総合的に捉えられており、所謂遊びや生活の環境を意図的に構成する意識が窺える。つまり、「技能」「態度」「援

助「場面」のいずれにおいても「認知能力育成場面と非認知能力育成場面」が混在しているであろうことが容易に想像できる。例えば、「トラブル場面において、思うように気持ちを言葉にできない双方の子どもの表情やその子どもなりの言葉を手掛かりに気持ちを察して、保育者が言葉にして確かめる」場面とそこでなされる保育者の援助は、「相手に伝わる言葉」を教えてもらうと同時に、それによって互いの気持ちを理解することができ、「自尊心を高めたり相手を思いやったり」する経験をしていることになる。

学生は、1年次の前期後半で保育場面の経験が少ないにも関わらず、個人においてもグループにおいても、言葉に対する関心・意欲・態度や表現力の育成について多面的に考えていることが分かる。この学生たちの意識のまとめから見えてくる、言葉の力を育む保育者像は、子どもたちの遊びや生活のあらゆる場面において、子どもの視点に立ち、子どもを認め、寄り添い、よりよい環境を整えることによって、自ら伸びようとする子どもを支える保育者像である。これは、保育者を目指す学生個人々の興味・関心の高さに加えて、幼児教育・保育に関わる既習科目の講義や演習の学習成果であると捉えることができる。ただ、実務経験のない学生の机上の理想像と捉えることもできる。勿論、「言葉を教えよう」「自分の気持ちが言えるようにしよう」として「アドバイスをする」や「発表会をする」といった直接的な働きかけを挙げている学生も少なからずいる。学生は、実習や保育ボランティア等を経験するたびに、子ども自身に表現したい内容がありそれを表す言葉を必要とする場面が訪れることを知るようになる。

そこで、次に実習場面において子どもたちと実際に関わることによって、子どもたちが言葉を必要とする場面に出会い、そこで実際にどのように指導・支援することができるのか、またどのように指導・支援すれば子どもの「言葉の力」「認知能力」「非認知能力」を高めていくことができるのかを考察していくことにする。

2 実習記録から探る保育者像

実習においては、場面は刻々と変化し、学生が普段考えていることが実践できることは多くはないか

もしれないが、実践場面の記録を整理して振り返り考察することによって、よりよい保育と保育者像を形成することができる。

ここでは、幼稚園実習記録（前・中・後略、及び下線はいずれも筆者である）から、言葉の力をつける保育者像を探ることとする。その際、前章で述べた「認知能力育成と非認知能力育成とを常に関連させながら育むことの必要性と有効性、必然性」にも触れていきたい。

(1) 子どもの思いを代弁することによって、より楽しい遊び方を考えさせる保育者の姿

（前略）子どもたちに声を掛けられ私は子どもたちと鬼ごっこをすることになりました。

（中略）B児が鬼となり、鬼ごっこを始めました。子どもたちと一緒に鬼ごっこを楽しんでいる中で、鬼に捕まりそうになるときに逃げる側の子どもが「バリア」を使っていました。この「バリア」を使うと一時的に鬼は逃げる子どもを捕まえることができなくなるそうです。B児は一生懸命追いかけますが、一向に捕まえることができません。このままうまく鬼ごっこができるか不安になりながら様子を見ていました。すると、B児は突然友達を追いかけることを止め、建物の陰に行ってしまいました。

私を含め6人を一人で捕まえることと、捕まえる瞬間に「バリア」が使われることに嫌気がさしたのでしょう。私はB児のことが心配になり、後を追いかけて、「あれ、どうしたの？」と声を掛けてみると①「一人で鬼するのヤダ。みんなバリア使うから楽しくない」とふてくされた顔で話してくれました。（中略）B児の話聞いて、鬼決めの時に鬼の人数を増やすべきだったと反省しました。また、バリアのルール決めもその時に確認しておけばよかったと思いました。②「そっか。せっかく捕まえようとしてもバリアが使われちゃうとタッチできないもんね」と、私はB児の気持ちに寄り添いたと思ったのでこのような声を掛けました。「うん」とB児。

「みんなを集めて鬼を増やしてもらおう」と、B 児に鬼ごっこのルールを提案し、背中をさすっていると、「あ、いた」と、鬼ごっこに参加していたメンバーが B 児のもとにやってきたのです。(中略) B 児の沈んだ表情を見て「B 君どうしたの？大丈夫？」と B 児を気にかけている子どもがいました。しかし、B 児は沈んだ表情を変えずそっぽを向き、話しかけてくれた友達に反応することはありませんでした。③私は B 児自身が自分の思いを友達に伝えることは難しいだろうと思い、B 児の感じていたことをみんなに説明しました。「B 君がね、一人でみんなを追いかけることが難しかったみたい。あとね、あとちょっとで捕まるってところでバリアをいっぱい使われていやだったみたいなんだ。」子どもたちは、私の説明を熱心に聞いていました。そして、④「人数も多いし、鬼を増やしてみたらどうか？」と、メンバー全員に提案してみました。すると、「そうだね。そうしよう」と、みんな納得し賛成してくれました。「B 君ともう一人鬼を決めよっか」と、逃げる側の子どもたちでジャンケンをしていました。鬼が決まると、⑤「バリアのルールも考えた方がいいんじゃない？」とまた提案してみました。そして⑥子ども同士でバリアについて意見を交換した後に、「分かった、3 回まで使えるようにして、1 回につき 10 秒ね。それでいい？」と、1 人の子どもが他の子どもに確認をし、ルールを決めていました。B 児が不満に思っていたことが話し合いの中で解決されると、B 児はとても満足そうな表情をしていました。

再び鬼ごっこが始まると、鬼の B 児と新しく鬼になった F 児は「頑張って捕まえようね」と短く話をした後、2 人で挟み撃ちなど協力して鬼ごっこをしていました。

(2018 年度 延長保育《4・5 歳児》の幼稚園
実習記録より 実習生 I.M)

実習生 I は、遊びを楽しめない B 児の様子に気づき、下線①の言葉を引き出した。下線②の言葉をか

け B 児の嫌な気持ちに寄り添い、B 児が鬼ごっこに復帰できるよう思いを巡らした。まず、B 児の思いを代弁し、折り合いをつけるための案(下線③～⑤)を示した。I の仲立ちによって B 児の思いを知った周りの子どもたちは自分たちで解決策を考え鬼ごっこを継続したのである。

B 児の思いを言葉にさせる問いかけに始まり、その思いに寄り添い、周りの子どもたちとも B 児の思いを共有するだけでなく、遊びをより楽しくするルールについて考えさせる場面を作った一連の I の支援は、「情動の制御」や「他者と協働」を高めることに繋がっている。ただ、下線⑥の子どもたちの様子からすると、下線④・⑤の提案内容は、子どもたちに考えさせてもいずれ発案される可能性は十分あったと考えられるが、実習生としては質の高い支援であったと言える。

(2) 子どもの主体性を引き出し、言葉を引き出す保育者の姿

(前略) 私は、T 児と一緒にどんぐりを転がすコースをつくっていました。そのコースは、一直線ではなく、途中に直角に曲がる場所で勢いがつきすぎて、直角の曲がる部分を曲がり切れず、コースから落下してしまいました。①私は、T 児に「どうやったらどんぐりがここを曲がるようになるかな？」と直角に曲がる部分を指差して聞きました。T 児は少し考えてから「いいこと思いついた！」と言い、ペットボトルを持ってきました。そして「ここにペットボトルで壁を作る」と言い、どんぐりがコースの外に落下するところを防ぐように、ペットボトルで壁を作りました。その後、もう一度どんぐりを転がしてみると、どんぐりがペットボトルに当たってはね返り、コースから落下することなく最後まで転がりました。すると T 児は「ゴール！」「やった！」などと言い、笑顔になりました。

別の日には、3・4 歳児を招待するために、どんぐりを転がすコースをもっと面白くするという時間がありました。②まず保育者が、コースづくりに使えるような積み木などの素材を持って

来ることから始まりました。すると、それぞれがコースをもっと面白くするにはどうしたらよいかを考え、障害物を作ったり、筒を使って新たなコースを考えたりするなど、様々なアイデアを出しながら作っていました。③T児は、コースをもっと長くするために、積み木などの素材を組み合わせて、新たなコースをつくりました。そして、紙やペン、カップなどを持ってきて、コースの中に、「おさかな」や「休憩するところ」など、それぞれの坂に名前を付けていきました。④それを見た私は、「いいアイデアだね」と言うと、T児はいきいきとコースや坂などの説明をしてくれました。

(2018年度 5歳児クラスの幼稚園実習記録より 実習生 I.I)

実習生Iは、下線①の言葉かけによってT児の課題解決への意識を明確にするとともに、「先生にも分からないことを自分が解決する」という「目標への情熱」を高めている。その後、自分のアイデアで課題を解決したT児の「自信」が高まった場面が生まれている。下線②の環境構成が有効に機能し、子どもたちのさらなる工夫を引き出したことが分かる。T児も下線③のようにコースに工夫を重ねるだけでなく、ポイントにふさわしい名前をつけることも考え出した。遊びの中での「言葉の発見」と捉えてもいい出来事である。さらに、下線④では、Iが褒めたことによって自信をもったT児は、自分が工夫した遊びについて説明するという高度な言語活動を意欲的に行うことができた。

この事例において、実習生Iも保育者もT児に具体的な指導をしてはいないにも関わらず、T児は意欲的に遊びを展開、発展させていった。さらには、その遊びへの思いを自分からIに説明することもしている。これは、Iが下線①で、T児の主体性を大切にし、やる気を引き出したことがまず大切なポイントである。そして、下線②の保育者の環境構成も効果的であった。さらに、T児の遊びの発展を見守り続けていたIの下線④の「いいアイデアだね」のT児の工夫を認める言葉によって、T児に「目標の達

成」感を与え、自分の言葉で説明するという「言葉の力」を高める場面を作り出したのである。

(3) 子どもの思いを大切にし、主体性を引き出す保育者の姿

(前略) Y児はS児と一緒にザリガニ捕りに歩いて行きました。溝にいるザリガニを見つけると、竹筒を使って捕まえようとしませんが逃げ足の速いザリガニはなかなか捕まえさせてくれません。①そこで近くにいた私を見上げて、「どうしたら捕まえられる」と尋ねてきました。私はザリガニ捕りをするのは初めてで本当にわからなくて「ごめんね。わからないな」と言いました。すると捕まえられないことに気づき「もういやだ。捕れないならもういいや」といい、あきらめ、投げ出していました。

次の週に屋外で遊ぶ時間が再びあり、また、2人そろってザリガニ捕りを始めました。またザリガニを捕ることができず、あきらめムードが漂っていました。「もう無理だ」と言いその場を去ろうとしたY児に、②私はこのままでは前回と一緒にになってしまうと思い、「どうしたら捕まえられると思う」と問いかけてみました。するとY児は顔をしかめ、「考えても捕まえることができないもん。つまんないよ」と言いました。しかし、③つまんないという遊びを繰り返すことはないと思った私は、ただ負けず嫌いでそう言っているのだと推測し「先生はYくんがザリガニ捕ったところ見たいな。一緒に考えよう」と誘いかけました。④すると近くにいたS児が「えさ持ってきたらいいんじゃない」や近くに生えていたミントを見て指差し、「この草を入れるといいんじゃない」と言いました。⑤だんだん案が出るうち、Y児の表情が明るくなっていき、「仲間(ザリガニの赤ちゃん)を連れてきたらどうかな」「木の棒でこっちに引き寄せればいいんじゃない」と参加してくれるようになりました。

(2019年度 3~5歳児クラスの幼稚園実習記録より 実習生 K.Y)

実習生 K は、下線①の場面では自分が方法を答え
て教えようという意識が見られるが、下線②では、
子ども自身に考えさせようとする言葉かけに変えて
いる。これは、子どもの主体性を引き出す上でとて
も重要なポイントである。下線③では、Y 児の「ザ
リガニを捕まえる」ことへの意欲を大切に、諦め
させない言葉かけをしている。そこで、下線④のよ
うに一緒に遊ぶ S 児と協働する場面が生まれた。そ
れによって下線⑤のような Y 児の前向きなアイディ
アが次々に出てきたのである。Y 児は、実習生や S
児の働きかけを受け、「目標の達成」に向けて「他者
と協働」しながら諦めることなく遊びを継続するこ
とができたと捉えることができる。

この事例は、実習生 K が、Y 児の「ザリガニを捕
まえない」という気持ちを大切にするとともに、「諦
めずに工夫してほしい」という願いをもって支援し、
子どもの主体性を引き出すことができた事例である。

(4) 子どもの思いを言葉にさせ、それに応えること によって自己肯定感を高めようとする保育者の姿

(前略) 園庭で遊んだ後の片付けの時間のこと
です。私は、「片付けをしようね」と子どもた
ちに声を掛け、子どもたちと一緒に片付けをし
ていました。片付けをしながら子どもたちの様
子を見ていると、片付けをしていない A 児の姿
が目にとまりました。私は、A 児が片付けをす
る時間だと分かっていないのかなと思い、A 児
に「片付けしようね」と声を掛けました。①で
すが A 児の様子を見ていると、砂で作ったプリ
ンを見つめたまま「崩れる、崩れる」と言って
片付けをする様子はありませんでした。私は A
児の姿を見て、砂で作ったプリンが崩れること
が嫌で「崩れる、崩れる」と言っているのだと
思いました。ですから、砂で作ったプリンが崩
れているのだろうと思いプリンを見ましたが、
きれいな形をしたまま砂で作ったプリンは崩
れていませんでした。私は、A 児に「大丈夫だ
よ、崩れていないよ」と砂で作ったプリンを指
差しながら声を掛けました。でも、A 児は「崩
れる、崩れる」と言ったまま泣いているだけで

した。

②私が A 児にどのように声を掛けて関われ
ばいいのか困っていると、保育者が泣いている
A 児の様子に気が付き、A 児に「なんで泣いて
いるのか先生に教えて」と声を掛け、A 児が泣
いている理由を言えるような声掛けをしてい
ました。私が A 児と保育者のやりとりを見てい
ると、③A 児は保育者に「砂で作ったプリンを
片付けたくない」という思いがあり、泣いてい
たと伝えていました。私は A 児の思いを知り、
砂で作ったプリンが崩れることが嫌で泣いて
いるのではなく、作ったプリンを片付けたくな
くて「崩れる、崩れる」と言って泣いていたこ
とが分かりました。④保育者は A 児の思いを受
け止め、A 児が納得いくまで砂で作ったプリ
ンで遊んでいいよと声を掛けていました。

私は A 児が泣いている理由を A 児の言葉や
行動で決めつけてしまっていて A 児の思いに
耳を傾けていなかったと思い、A 児に対して申
し訳ない気持ちになりました。だから私は、A
児の思いを見かけで判断しないように、A 児と
の関わり合いを増やしていこうと思いました。

(後略)

(2018 年度 4 歳児クラスの幼稚園実習記録
より 実習生 I.Y)

実習生 I は、下線①で A 児の様子を見て A 児の思
いを判断した。しかし、保育者は下線②のように A
児に自分の思いを言葉にさせる働きかけをすること
によって、下線③で A 児の思いが分かったのである。
これにより、下線④の言葉かけに繋がることになる。
I が述べているように「A 児が泣いている理由を A
児の言葉や行動で決めつけて」しまうのではなく、A
児の思いを言葉で伝えさせることの重要性をまず指
摘しなければならない。その上で、保育者が下線④
の言葉かけをしたのは、この場面では A 児の「自尊
心」を大切にすることを選択をしたことが分かる。

子どもが自分の思いを言葉にできた事実を大切に
し、その思いを認めることによって「自尊心」を高
めようとしている好例と捉えたい。

以上、本学科学生の実習場面記録を事例として取り上げ、子どもたちの生活場面における言葉とその言葉が表出された状況を大切に、分析して支援する保育者の姿勢が、言葉の力だけでなく認知能力とともに非認知能力を育むことに繋がることを示すことができた。

Ⅲ 幼稚園教諭の領域「言葉」への意識調査と実践から探る保育者像

筆者は、本学科の幼稚園実習施設の一つである出雲市立大津幼稚園の保育方針と園や子どもの姿が、本研究で目指す方向性との重なる部分が多いと考え、本研究の協力園をお願いした。そのことは園長のリーダーシップの元、幼稚園の教育方針が策定され、保育に携わる教職員が共通理解して保育が営まれている結果でもある。つまり、本園の教職員の考え方や日々の実践に「子どもに言葉の力をつける保育者像」の具体的な姿が見出せるのではないかと考えた。

1 出雲市立大津幼稚園の研究について⁷⁾

(1) 教育目標

- 豊かな心をもち、たくましく生きる幼児の育成
- 友達と仲良く、元気に遊ぶ幼児
 - 優しく、豊かな心をもつ幼児
 - 自分で考え、行動できる幼児

(2) 研究主題

友達と共に生活する中で自己発揮する幼児の育成～友達と心を通わせながら、遊びを楽しむための教師の援助を探る～

(3) 研究の目標

幼児が友達と共に生活する中で自己発揮していくための環境の構成や援助のあり方について、保育実践を通して明らかにしていく。

研究主題の「友達と共に生活する中でともに自己発揮する幼児の育成」の「自己発揮」は、手振りや身振り、表情も重要であるが、やはり言葉を主な手段として行われる。積極的な「自己発揮」を促すためには、周りの大人や友達の受け止める姿勢と雰囲気が必要である。そういった環境は、まず教師が意図的に作り出していく必要がある。子どもたちは、

教師の受け止める雰囲気を感じ取り、見習い、子ども同士でも徐々に聞き合い、受け止めることができるようになると考えられる。また園生活におけるその雰囲気は、教師や子どもを通して保護者にも伝播していき、さらに自己発揮ができるようになることが期待できる。

「自己発揮」が活発になるにつれて「友達と生活する中で」、教師に自分の思いが伝えられるようになったり、主張し合い衝突したりする場面やその後互いに折り合いをつけたりする場面が増えてくる。それによって、忍耐力、自己抑制、社交性、思いやり等の「非認知能力」（「社会的情動スキル」）が高まる機会が増えることになる。

2 領域「言葉」に関わる教職員の意識

本園の教員（園長、担任兼務教頭、担任教諭2名、補助教諭5名、養護教諭計10名）は、日常的に上記の研究主題や研究目標を意識することは多いと思うが、領域「言葉」について特に意識することは多くはないと思われる。そこで、「幼稚園教育要領」に示されている「4 言葉の獲得に関する領域『言葉』」の大目標と3つの「ねらい」を提示し、担当するクラスにおいて日常的にどのようなことを意識し、どのような場面で育成しようとしているかを尋ねた。経験年数は0～35年（平均13年）であったが回答内容に大きな違いはなかった。教員の意識は、「技能」、「態度」、「援助」、「場面」の4つに分類された。結果の概要は次のようにまとめられる。

(1) 「自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう」について

「技能」

- ・子どもの話を同じ目線になってゆっくり聞き、言葉だけでなく動きや表情も含めてよく聞いて頷いたり、相槌を打ったり、子どもの言ったことを「○○だったんだね」ともう一度言ってみて子どものことばに共感するようにしたりして、安心して素直に思いを出せるようにする。
- ・日常的に必要なことや楽しさを、正しくきれいな言葉遣いを意識して伝える。

「態度」

- ・“この人に話したい”という思いを子どもに持ってもらえるよう、明るい雰囲気をつくるように心がけ、ゆったりとした気持ちで子どもの話に耳を傾けるようにして、一人一人との関係づくりを大切にする。

「援助」

- ・分かってくれる嬉しさを味わい、また話したくなるよう、表情や仕草などからも「嬉しいね」「悲しかったね」など、子どもの気持ちを読み取って共感し、教師が代弁する。
- ・いろいろな体験をして五感を使って感じたことに共感し、言葉かけをすることによって、言葉にするよう援助する。

「場面」

- ・自分のやりたい遊びに夢中になり、同じ体験を通して喜びや楽しさ、驚きなどが共感できる場面で、子どもの心が動いている瞬間を見逃さない。
- ・子ども同士のトラブルの場面。
- ・伝えたい気持ちが強い朝の登園時。
- ・意図的に設けた朝の会、帰りの会、遊びの振り返りなどの集まりの場。

(2) 「人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう」について

「技能」

- ・話をしている人の方に体も顔も向け、その人を見て聞くよう言葉かけをする。
- ・指示は短く分かりやすく、話し合いや相談事は、イメージしやすいように物語風にしたり、教師が困っているように伝えたりする。
- ・個々やグループごとで話すことで自分の意見を出しやすくし、ときにはクラスみんなで話し合い、いろいろな考えに触れるようにする。

「態度」

- ・自分の話をしっかり聞いてもらったという経験を積み重ねることを大切にし、話すことが楽しいと思えるよう心掛けている。
- ・思いを安心して出せるような信頼関係を一人

一人と築く。

「援助」

- ・3歳児同士の会話は、まだ意思の疎通がままならないので、思いが伝わるよう仲立ちをする。

「場面」

- ・(1)で挙げた場面。

(3) 「日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通い合わせる」について

「技能」

- ・日常的に必要な言葉は行動とともにその行動に合う言葉を分かりやすい言葉で伝えて獲得できるようにする。同じ行動はいつも同じ言葉で伝えることで混乱しないようにする。

「態度」

- ・絵本の読み聞かせは、ゆったりとした気持ちで行う。自分自身もストーリーや言葉の繰り返しを楽しみながら読む。
- ・絵本や図鑑、物語を読み、聞くことや話すことの大切さに加えて、文字や記号にも興味や関心をもち、表現したいという意欲につなげられるような環境づくりをする。
- ・保健指導では、興味・関心のある内容を計画し、時期に合った内容を考える。

「援助」

- ・日々の生活の中で必要な言葉や友達と関わるために必要な言葉「貸して」「入れて」「ありがとう」「ごめんね」等を知らせ、教師がモデルを示す。
- ・子どもたちの会話の中で、聞いている子どもが分からない単語について説明する。

「場面」

- ・(1)で挙げた場面。
- ・いろいろな人との関わりの場面。(職員室に用があって入るとき、健診、絵本貸出等)
- ・絵本や物語を一緒に読んだり、言葉遊びをしたり、クイズを出し合ったりすることで、言葉の使い方やリズム、響きに興味・関心をもつ。

ここにまとめた内容は、前章で示した学生の意識内容と重なるところが多い。勿論、それぞれの教師の経験に基づいたより具体的で多面的な内容ではあるが、基本的には、「子どもたちの遊びや生活のあらゆる場面において、子どもの視点に立ち、子どもを認め、寄り添い、よりよい環境を整えることによって、自ら伸びようとする子どもを支える保育者像」としてまとめることができる。少なくとも本園の教師一人一人は、養成校学生が理想としてイメージする「言葉を育む保育者像」を目指して日々の保育にあたっていることが分かった。「幼稚園教育要領解説」の「(9) 言葉による伝え合い」の項に次のように述べられている。

なお、言葉による伝え合いは、領域「言葉」のみで育まれるのではなく、第2章に示すねらい及び内容に基づく活動全体を通して育まれることに留意する必要がある。／幼児は教師や友達と心を通わせる中で、豊かな言葉や表現を身に付け、また、自分の気持ちや思いを伝え教師や友達が話を聞いてくれる中で、言葉のやりとりの楽しさを感じ、そのやりとりに通じて相手の話を聞いて理解したり、共感したりするようになっていく。

本園教師の領域「言葉」についての意識調査の結果からも、園生活全般の中に領域「言葉」の指導があることが窺える。このことは「認知能力育成」と「非認知能力育成」とが密接に関連し合うという筆者の主張にも合致するところである。

3 幼稚園教諭の実践から探る保育者像

ここでは、本園の普段の保育実践を筆者が観察し、その記録を分析することによって「子どもたちに言葉の力をつける保育者像」を具体的に探っていく。保育観察をさせていただくに当たって、その目的を説明し、本園の目指す教育と筆者が目指す研究の方向性は重なる点が多いことを述べるとともに、先生方には本園の研究主題に基づく普段通りの保育を展開していただくようお願いした。

(1) 保健行事（体重測定）を活用して言葉の力をつける保育者の姿

この日（2021年5月10日：月曜日）は、朝の活動後に3歳児クラスから順番に体重測定をする。養護教諭は、脱ぎ着をさせることができる大型人形や体重が増えたことを実感させるために布で作った大小何種類かの果物を準備している。展開は、①大型人形と養護教諭、子どもたちとの問答による体の部位名の確認と紹介、②一人一人の体重測定、③先月からの増減を布の果物を持って確認という3段階である。

（3歳児クラス）

①体の部位クイズ

・子どもたちは、養護教諭 H と大型人形との会話（一人二役）につられて、口々に体の部位名を答える。間違った場合は、間違っていることは指摘せず、正しい部位名を伝え、みんなで言ってみる。子どもが発表し、確認した部位は、「目、口、歯、へそ」である。

②体重測定

・測定前に服を脱ぎ、表にしてたたむ。担任 T は、「重さ量りをするときは、Aくんみたいにパンツくんになります」と全体指導をする。

・服を表にしてたたむことができず、何もしようとしない B 児に担任 T は、「何て言うの？」と尋ねる。すると B 児は「手伝って」と言えた。その言葉を聞いて担任 T は、手伝った。

・測定の仕方について担任 T がみんなに「最初にお名前を言います。終わったら『ありがとうございました』と言います」と説明した。

・養護教諭 H が測定結果を言い、担任 T が記録するとともに、先月からの増減を伝えると、養護教諭 H が「リンゴくらい重くなりました」等、増減を布製果物を本人に持たせて重さを感じるようにした。

③お礼と評価

- ・最後に養護教諭に全員で「ありがとうございました」とお礼をする。養護教諭は、体の部位名を知ったことと体重が増えてみんなが大きくなったことの喜びを伝えて終わる。

(4 歳児クラス)

① 体の部位クイズ

- ・3 歳児クラスと同じように始めるが、子どもたちの反応が早い。子どもが発表し確認した部位は、「目、鼻、まゆ、耳、口、歯、へそ」である。

②体重測定

- ・自分たちで測定前に服を脱ぎ、表にしてたみ、順番に並んで待っている。
- ・担任 N が 1 番目の子どもに「何か言うことある？」と言葉をかけると、「〇〇です。お願いします」と言って静かに体重計に乗る。測定が終わり、どの位重くなったかを知らせてもらうと、「ありがとうございました」と言って、服を置いた場所で服を着て静かに待っている。

③お礼と評価

- ・最後に養護教諭に全員で「ありがとうございました」とお礼をする。養護教諭は、挨拶と体重計の乗り方、降り方が上手だったことを褒めて終わる。

(5 歳児クラス)

①体の部位クイズ

- ・3・4 歳児クラスと同じように始める。子どもたちの反応が早い。子どもたちが発表し、確認した部位は、「頭、肩、膝、腿、手、目、鼻、口、歯、おっぱい、へそ、おちんちん」である。

②体重測定

- ・4 歳児クラスと同じように自分のことは全て自分でやっている。

③お礼と評価

- ・最後に養護教諭に全員で「ありがとうございました」とお礼をする。

(2021 年 5 月 10 日：月曜日 筆者の観察記録による)

保健行事である体重測定において、年齢に応じた体の部位名と生活上必要な言葉の指導も行われていることが分かる。まず、体の部位名については、子どもたちが具体的に考えられるように教材として大型人形を準備して、子どもたちが知っている部位名が発表されるように工夫されていた。教師に教えてもらうのではなく自分たちが発表した部位名が認められ、みんなで確認し共有される展開は、子どもたちの自信を高めることに繋がる。次に、お世話になることへのお願いやお礼といった日常生活における必要な言葉の指導については、4 月に入園したばかりの 3 歳児はまだ 2 回目の体重測定であり、この場面でどういう言葉を使うかをはじめにその場で一斉指導している。4 歳児はその場での指導はなかったが、クラスでは子どもたちに確認が行われたのではないかと想像される。しかし、実際の場合では、自分たちでできたことによって養護教諭から褒められた。このことは 4 歳児の子どもたちの自信をつけることになっていると思われる。

この事例から、各担任と養護教諭が連携して、子どもたちの発達段階にふさわしい言葉の指導が行われていることが分かる。共通しているのは、子どもたちの意欲と主体性を重視し、褒める場面を作る環境構成をして子どもたちに自信をつけさせ、自己肯定感を高めさせようとしている点である。保健行事は、園が行わなければならないことであるが、その中でもできる限り子どもたちの意欲を高め主体的な活動となるよう工夫する保育者像が見られた。

(2) 共通体験を元にした遊びの中で言葉の力をつける保育者の姿

(3 歳児クラス：男児 4 名、女児 10 名)

担任 T は、アオムシやさなぎが入っている虫かごを見せながら、T 児が持って来てくれたことを紹介し、子どもたちをアオムシに注目させ、「ちょうちょのあかちゃん知ってる？」と問いかけ、子どもたちのいろいろな反応を受け止め

る。その流れで、絵本『ちょうちょのしろちゃん』を読み聞かせる。

読み聞かせを終え、「今日は、虫を見付けに行ったときのこと（金曜日の遠足）を思い出して遊びましょう」と、直近に行った遠足という子どもたちの共通体験を題材にして遊ぶことを提案した。

大半の子どもは担任 T の周りで担任と一緒に弁当づくりを始めたが、何人かの子どもはソフト積み木を出して並べ始めた。ソフト積み木を使う子どもたちには、補助教諭 I が対応した。

机の上に置かれた弁当づくりの入れ物や材料を見付けて、担任 T が作る弁当を横目で見ながら、ウインナや卵焼き、ハンバーグ、スパゲッティ、ブロッコリーに見立て入れ物に詰めていった。それぞれに独り言をつぶやきながら作ったり、食べたりしていた。

ソフト積み木を持ち出した子どもたちは、何を作ろうと話すでもなく、積み上げたり、並べたりし始めていた。弁当づくりをしながらそれを見ていた担任 T が、①「お出かけする場所作る？」と言い、さらに「お弁当を持ってどこかへ行きたいんだけど」「遠足に行ける？」と言葉をかけた。すると、弁当を作っていた子どもが一人、二人とブロックに腰掛けて弁当を食べ始めた。ブロックで遊んでいた子どもたちは、ブロックを丸く並べ始めた。

(2021年5月17日：月曜日 筆者の観察記録による)

3歳児クラスは、5月14日の金曜日に近くの公園に遠足に出かけた。次の登園日である17日の月曜日には、みんなの共通体験である遠足を思い出しながら遊びを展開したわけである。入園してようやく1ヶ月の集団生活を経験した子どもが大半のこのクラスでは、まだ一人遊びが多い。そこで直近の共通体験を題材にして経験したことをなぞって遊ぶことで、友達と関わる場面も生まれる可能性が期待されたと考える。そこでは、言葉を含めたコミュニケーションを必要とする場面が生まれることを想定した遊び

の提案だと捉えた。

大半の子どもたちは、用意されていた材料を使って弁当作りを始めた。担任が作るものをモデルにして数種類のおかずを作って楽しんでた。自分が作っているものを担任に話そうとする姿は多く見られたが、友達に話そうとする者は少なかった。担任 T は、それを受けて周りの子どもに「Aちゃん、ハンバーグ作ったんだって」等と、他の子どものしていることに興味をもたせようとする言葉かけをして、子ども同士の関わりを持たせようとしていた。

また、ソフト積み木で遊んでいる子どもたちを見逃さず、下線①の言葉かけによって「みんなで行った遠足」に関連付け、この遊びを発展させようとしたことが窺える。その言葉かけによって、ソフト積み木のかたまりが、弁当を食べる場所に見立てられ、ソフト積み木で遊んでいた子ども「みんなで行った遠足」の遊びに入り込めたのである。この時期の子どもに、自分たちだけで遊びを発想させることは難しいため、担任 T の環境構成や他の遊びを関連付ける言葉かけは、子どもたちの遊びへの充実感を高めるのに効果的であったと言える。

3歳児クラスのスタートの1ヶ月、子どもたちが安心して自分を表現できる担任であり、同じクラスの仲間であることを一人一人に感じさせる保育を展開している保育者像が見えてきた。これは、子どもが言葉や表情、態度で自分の思いを表現するためには、それを受け入れてもらえる雰囲気作りが最も大切であるという前項で示した教員の意識とも合致している。

(3) 子どもの主体的な遊びを支えることを通して言葉の力をつける保育者の姿（4歳児クラス）

登園後の自由遊びの時、A児とB児が話しながら砂山を作っている。どんどん砂を運び山を大きくしている。その後2人は、園舎の横に置いてあったポリバケツの中から、何本かの雨樋を自分たちが高く大きくした砂山の所に運び始める。担任 N は、黙ってその作業を手伝っている。

2人は、自分たちで作った大きな砂山に沿っ

て、高い方から順に樋を並べ始める。3 歳児の C 児が途中の方からその樋に水を流す。2 人は、まだ水を流してほしくなさそうで、そのことを C 児に伝えたようで、それ以降 C 児は樋ではないところに水を流している。

樋と樋がつながるところがうまくいかず、2 人で話しながら試行錯誤する。担任 N は、樋と樋のつなぎ目の所にいる A 児にバケツを持ってきて渡す。A 児はバケツの底を上にして樋のつなぎ目に置き、1 本の溝にした。

2 人は水を流してみたが、満足いかないのか、また樋を動かしたり、つなぎ目のバケツを動かしたりして試行錯誤している。担任 N は、それを見守りながらそばにいる。そのうちに片付けの時間になり、2 人は片付けを始めた。

(2021 年 4 月 26 日：月曜日 筆者の観察記録による)

A 児と B 児の遊びは、「砂山の上から樋で水を流す」という、先の見通しを持ったダイナミックなものであった。勿論 2 人が「やりたい」と思い、相談しながら砂山作りからはじめた。樋を持ってくるころまでは順調であった様子である。筆者は具体的な内容は聞き取ることができなかったが、試行錯誤の間にはそれぞれの考えを出し合いながら進めていた。担任 N は、2 人が樋を持って来ようとしたあたりから 2 人の意図をなんとなく気付いた様子だが、あまり話しかけることもなく、さりげなく手伝っている。これは、2 人が遊びながら、話しながら考えを進めていくことを可能な限り自分たちの力でやり遂げさせ、達成感を味わわせてやりたいと考えたからだと思えた。古市久子ほか (1999)⁹⁾ は、「保育者は子どもの表現を指導するというよりは自分が子どもの心と共感できる喜びを見いだすことができれば、子どもの表現を引き出す態度につながっていくものと思われる」と述べている。まさにこの事例における担任 N の態度である。

また、途中で C 児が 2 人の考えていることとは違うことをしたときに、それを止めている。これは、自分たちのイメージした遊びをやり遂げたいという

強い気持ちの表れである。水を流してみた後も、さらにうまく流すことはできないかと試行錯誤を続けている。2 人のこの遊びに対する意欲と主体性が窺える。それを支えたのは、やはり担任 N の状況判断とそれに基づくさりげない支援であったのではなからうか。片付けの時間になり、すぐに片付け始めたのは、成功したとは言えないかもしれないが、自分たちのやりたいことを何度も試行錯誤したことによる満足感があったからだと思いたい。

子どもが主体的に遊びに向かうとき、教師がその主体性を持続させ「目標を達成」させるためにどうすればいいかを示した好例と言えよう。

(4) 考えの違いを話し合わせることによって言葉の力をつける保育者の姿 (5 歳児クラス)

保護者への保育公開日にグループ毎のお店屋さんへ招待するための活動の中で、「電車ごっこ」グループ 4 人の活動観察である。

前日の活動の続きであるが、4 人は、はじめに話し合うこともなくそれぞれが自分の思いで動き始める。電車の運転席や客席の位置や向きもまだ合意していない。担任 M は、4 人の動きに注目してはいるが何も働きかけることはない。

A 児は、説明することなく自分の思いでどんどん積み木を運び、電車を作ろうとする。それに対して B 児は、自分がこうしたいという思いはあるが、行動するよりも A 児がどんどん進めることに納得がいかず、A 児がすることに反対して止めようとするばかりである。担任 M は、B 児の考え（前日の活動の続きを考える）を A 児に聞かせようとするが、A 児は聞こうとはせず自分の思うように作業している。

C 児と D 児は、2 人の思いを汲み取りかねている感じである。図鑑を持ってきてそれを見ながら電車の向きや座席の並びを決めようとするが、A 児と B 児の様子は変わらない。

ここで担任 M は、初めて具体的に「大事なものをから作っていこう」と呼びかけ、電車の向き、運転士の場所、客席の並び、入り口のドア

を前日の形で再現するよう支援する。4人がその呼びかけを受け入れ、てきぱきと動き具体的な電車の形が見えてくる。電車の形が見えてくると、A児もB児も落ち着き、切符売り場や切符、おつりについて具体的にどうするかを考え始め、「〇〇しよう」「□□は、これでいいかな」等と会話しながら、作業が進むようになる。

(2021年7月15日：火曜日 筆者の観察記録による)

担任Mは、下線①の段階で何も働きかけていないが、これは「それぞれがいきなり動き始めたのでトラブルが予想されたが、互いの思いを出し合えて、ぶつかり合い、折り合いをつけるために話し合う場面」を想定して、可能な限り子どもたちに任せようとしたためだと、後から聞いた。これを聞いて、子どもたちのそれぞれの意欲と自分たちで折り合いをつける場面を大切にしたいという担任の強い思いを感じたが、前日までの活動に続いてのこの活動なので、出発点を確認した次の場面で求めたいことであった。

しかし、担任Mが前日までに4人が到達したところに気付かせることによって、A・B児が落ち着いたのは、前日までの4人の協同作業が成立していたことを示すものである。つまり、前日までのこの4人の協同作業は、「互いの思いを出し合い、ぶつかり合い、折り合いをつけるために話し合う場面」が成立していたと考えてもいいのではないかと考えた。それぞれが自分たちの立ち位置が確認できた後は、また前向きな協同作業が始まった。

この場面は、子どもたちに一人一人違う自分の考えを出し合いながら折り合いをつけて協同していく力をつけるために、共通の認識を確認することの大切さを示している。やはり「他者との協働」のためには、言葉理解の力が必要であり、相手の話をしっかり聞く心を育てる保育者の姿勢が重要である。

以上、出雲市立大津幼稚園の保育観察記録の分析によって、子どもたちの発達段階に応じて、認知能力と非認知能力とを育む場面を自在に関連させなが

ら「言葉の力」を高めていくことができる保育者を、「子どもたちに言葉の力をつける保育者」として具体的に示すことができた。

おわりに

本稿では、子どもに言葉の力をつける保育者像をより具体的に示すことを目的に研究を進めてきた。まず、言葉の力をつける場面を考えたときに、認知能力を高める視点は勿論必要だが、同時に非認知能力を高めるという視点も併せて持つ必要があることを、「幼稚園教育要領」の内容との関連性と先行研究を参考に述べてきた。

そして具体的な保育者像について、本学科学生の実習記録と研究協力園である出雲市立大津幼稚園の教育実践、それぞれの意識調査を分析して明らかにしてきた。ただ、「言葉の力」の育成は、領域「言葉」の教育を中心に据えながらも、他の4領域、特に「人間関係」、「環境」、「表現」と関連させながら充実させていく必要がある。したがって、領域「言葉」とそれぞれの領域とを関連させた保育のあり方について研究していくこと、また、適切な言葉かけや環境構成ができていない保育者とそうでない保育者との差やその要因について明らかにしていくことが今後の課題である。

謝辞

本研究にご協力いただきました出雲市立大津幼稚園、本学科学生のみなさんに心より感謝申し上げます。ありがとうございました。

参考文献／引用文献／脚注

- 1) 文部科学省、2008年、『小学校学習指導要領解説 総則編』、東洋館出版、p.1
- 2) 池迫浩子、宮本晃司著、ベネッセ教育総合研究所 訳、2015年、『家庭、学校、地域社会における社会的情動スキルの育成：国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆 OECD』、OECD、p.13
- 3) 文部科学省、2018年、『幼稚園教育要領解説』、フレーベル館、pp.225-7

- 4) 斉藤裕, 2021年, 「幼児における『非認知的能力』形成のためのルール学習の重要性ー幼児教育における態度主義から知識主義への転換ー」, 新潟人間生活学会『人間生活学研究』12巻, pp.3
- 5) 横井一之, 2020年, 「保育科学生の非認知的能力という言葉の理解を助けるために」, 東海学園大学, 『東海学園大学教育研究紀要』第4巻, p.102
- 6) 前 正七生・常深浩平, 2020年, 「保育内容言葉(指導法)における着眼点:教科から保育内容/領域への指導法の転換」, 『淑徳大学短期大学部研究紀要』62巻, p.65
- 7) 出雲市立大津幼稚園, 2021年, 『出雲市立大津幼稚園 要覧』
- 8) 3) に同じ。p.70
- 9) 古市久子, LinChristine, 田中千恵, 1999年, 「子どもの豊かな表現を引き出す保育者の態度」, 『大阪教育大学紀要 第IV部門:教育科学』48巻, p.64