

# 「幼児理解」と「幼児の行為を表現として捉えること」の関連

西垣 吉之<sup>1)</sup>・梅田 裕介<sup>1)</sup>・西垣 直子<sup>2)</sup>・岡田 泰子<sup>3)</sup>

## Relationship Between “Understanding Children” and “Understanding Infant Behavior as Expression”

Yoshiyuki NISHIGAKI, Yusuke UMEDA, Naoko NISHIGAKI, and Yasuko OKADA

本研究では、幼児理解の手立てとしての子どもの「表現」と、領域の一つである「表現」の関連について明らかにしながら、造形といった表現活動を検討事例対象に、その活動における領域「表現」の視点からの読み取りと、幼児理解という観点からの読み取りを比較検討した。その分析を通し、保育実践において、幼児理解のツールとして子どもの行為を表現として捉えることの意味について明らかにした。結果、幼児の行為を表現として見ることは、幼児の発達の特性や行動特性を読み取ることにすると同時に、それに応じた教師のかかわりや援助のあり方の妥当性を考えることに繋がることわかった。また、幼児の行動すべてを幼児の内的世界で起きている表現として捉えると同時に、すべて幼児の行動には意味があるとして捉え、彼らのあらゆる「表現」自体に価値があるという前提にたって解釈する姿勢は、幼児一人ひとりを一人の人として尊重し、その存在を認めることに繋がることを読み取れた。

キーワード：幼児の行為、表現、幼児理解、内的世界、意味

### 1. 幼児の発達をどのような視点・方法で評価するか

#### 1) 平成30年度の改訂を巡って

平成30年度の幼稚園教育要領等の改訂では、学校教育の一貫としての幼児教育・保育、あるいは小学校の各教科等との接続の在り方が今まで以上に強調された。

一つは、幼児教育において育みたい資質・能力として、①「知識・技能の基礎」②「思考力・判断力・表現力等の基礎」③「学びに向かう力・人間性等」の3つの柱が示されたことである。これらは「18歳の段階で身に付けておくべきことは何か」という観点や、「義務教育を終える段階で身に付けておくべき力は何か」という観点を共有しながら、各学校段階の各教科等において、系統的に示されたものである。ただし、ここで各教科「等」と示したのは幼児教育においては、これらの資質・能力は、いわゆる

教科指導で育むのではなく、幼児の自発的な活動である遊びや生活の中で、感性を働かせて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ことなどを通じて育むことが重要であるとされているためである。また、幼児教育の特質から、幼児教育において育みたい資質・能力は、個別に取り出して身に付けさせるものではなく、遊びを通しての総合的な指導を行う中で、一体的に育てていくことが重要であるとされている。さらに、現今の幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園保育・教育要領においては、幼児の発達を捉える窓口として、5つの領域が設けられている。本改訂では、既存の5領域の内容等を踏まえ、特に5歳児後半にねらいを達成するために、教師・保育士等が指導し、幼児が身に付けていくことが望まれるものを抽出し、具体的な姿として「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」

1) 教育学部子ども教育学科 2) 岐阜女子大学 3) 短期大学部幼児教育学科

として定義された。これは、全10項目あるが、前述の資質・能力同様に、それぞれの項目が個別に取り出されて指導されるものではない。

つまり、これらの3つの資質・能力や幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿は、いずれも、今までの5領域と同様、子どもに育みたい力であり、それは言い換えれば、幼児の育ちを評価する窓口、あるいは視点として掲げられたものと捉えられる。ただし、あくまで今回の改訂においても、従来通りかつ前述にも再記されているように、幼児教育・保育は環境を通して行うものであり、とりわけ幼児の自発的・主体的な活動としての遊びを通して、これらの姿が総合的に育まれていくことに留意する必要があるとされている。このように、新たな幼児の発達を見取る視点が作られたものの、そこには今まで幼児教育・保育が大切にしてきたことが基盤として存在しており、その点が改めて強調されていることは、十分に留め置いておかなければならないと考えられる。

## 2) 評価の在り方を巡る提言から

前項では今まで重視されてきた幼児教育の在り方を基盤として、評価の視点ともなり得る資質・能力、10の姿について整理した。本項では、幼児の発達を見取る「評価」について再考していく。「幼児教育において育みたい資質・能力と幼児期にふさわしい評価の在り方の(1) 幼児教育における『見方・考え方』」を見ると、「幼児期は、幼児一人一人が異なる家庭環境や生活経験の中で、自分が親しんだ具体的なものを手掛かりにして、自分自身のイメージを形成し、それに基づいて物事を感じ取ったり気付いたりする時期であることから、『見方・考え方』も園生活全体を通して、一人一人の違いを受け止めて培うことが大切である。」との記載がある(文部科学省,2016,p.2)。また「幼児教育における『見方・考え方』は、幼児がそれぞれの発達に即しながら身近な環境に主体的に関わり、心動かされる体験を重ね遊びが発展し生活が広がる中で、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、諸感覚を働かせながら、試行錯誤したり、思い巡らしたりすることである。」ともされている(文部科学省,2016)。

さらに、「主体的・対話的で深い学び」の充実の

欄には、「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。」と記載されている(文部科学省,2016,p.10)。これらから読み取れることは、幼児一人一人が、それぞれの生活や経験を基にして心を動かす体験を積み重ねることが重要であり、その結果、3つの資質・能力が一人一人のペースで育まれていくと読み取ることが出来る。また、その繰り返しが幼児の深い学びにつながると考えられる。

## 3) 幼児理解の重要性

前項では、幼児一人一人の生活経験の違いを大切に、中でも心動かす体験の繰り返しの重要性について説いてきた。つまり保育者は、一人一人の幼児の内面の育ちにに応じていく必要性が求められることになる。そのことに関連する内容として、幼稚園教育要領解説の「一人一人に応じることの意味」には、「一人一人に応じることとは、一人一人が過ごしてきた生活を受容し、それに応じることなのである。それはまず、幼児の思い、気持ちを受け止め、幼児が周囲の環境をどう受け止めているのかを理解すること、すなわち、幼児の内面を理解しようとすることから始まるのである。そして、その幼児が真に求めていることに即して必要な経験を得られるように援助していくのである。」とされ(文部科学省,2017, pp.33-34)、同時に、その理解とは幼児の行動の背景にある、意欲や意志の強さ、心情などであると明記されている。「一人一人に応じる」とは、幼児の思い、気持ち等の「行動の背景」つまりは内面を理解することと言い換えることが出来る。その内面理解に基づいた応答を基本とした保育方法に基づくことによって、幼児の発達は促されることが強調されている。

以上1)、2)及び本項より以下のようなまとめを得ることが出来る。改訂によって新たに強調された幼児期に育成すべき3つの資質・能力、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿や、従来より明文化されている5領域に掲げられるねらいや内容は、幼児教育や保育において子どもの育ちを捉える視点が掲げられたものであること、また、これらに掲げられている育ちは、幼児の経験内容、とりわけ幼児の活

動（表現行為）の具体的な姿に潜んでいる内面の動きや、その表現行為が幼児にとってどのような意味をなすものであるのか等を丁寧に読み取ることで初めて捉えられるものであると思われる。そして、保育者は、幼児の内面の動きを読み取り、押し量り、活動の意味を的確に捉えることで、幼児の発達を適切に評価できるとともに、幼児のさらなる発達を期することが出来ると考えられる。

## 2. 保育における「表現」という言葉を巡って

### 1) 子どもの行為としての「表現」— 幼児理解の手立てとして—

前項では、保育に際し、幼児の内面を理解する重要性について述べてきた。幼児の内面とは、「内的世界」あるいは「子どもの世界」と言い換えられて表現されることが多い。

津守は、「子どもの世界をどうみるか」の中で次のように訴えている。「子どもの行為の展開の中に、子どもの世界は表現される。ことに、子どもが没頭して遊ぶに至ったときには、心の奥深くにある子どもの心の願いがその遊びにあらわれる。それは、過去からひきずっている悩み、すなわち、過去において解決されていないその子ども自身の問題である場合もある。発達しつつある子どもが自らの新たな可能性を開こうとする、未来への挑戦である場合もある。そのような心の願いをみたく活動をする事ができたとき、子どもは心の奥深くに満足を感じ、それによって過去の悩みが癒やされ、未来に向かって自信を持って生きるようになる。自己を実現する行為は、自我の形成に欠くことはできない。そして、それは大人の保育によって可能になる。保育者は子どもが遊ぶ行為の中に、その子どもの世界の本質の表現を見ることができる。」(津守,1987,p.14)とした上で、「子どもの遊びは、行為による表現である。子どもは遊びの行為によって、無意識の中で創造している。保育者はその行為から子どもを理解する。」と述べている(津守,1987,p.14)。ここで言う子どもの世界とは、その子が今乗り越えなければならない課題であり、また、これから訪れるであろう未来への期待でもある。このことを言い換えるなら、子どもの行為は、彼らがそれまでの歴史の中で育ん

きた彼らの願いであり、彼らの内的世界を表していると言える。さらに、その行為自体が幼児の「表現」であり、その「表現」を幼児教育・保育で読み取ることこそ内面理解であると考えられる。

同時に津守は、「子どもはその世界を遊びの行為に表現するが、それは子どもが無意識の中で行う創造的作品ともいえる。大人はその表現を手がかりにして、子どもの世界を理解する。子どもは自分自身の心の願いを、自分でも十分に理解していない。大人が理解することによって、子どもは次の段階へと心的発展をする」と述べ(津守,1987,pp.14-15)、さらに「理解するとは、子どもの表現を自らの表現の可能性として受けとり、そこで理解された意味を、自分と他人に共通のことば、あるいは伝達可能な行為に移すことである。子どもの表現が行為による表現であるように、おとなも自らの理解を、まず行為によって表現し子どもに伝える、子どもの側から言うならば大人の保育行為は、大人の理解の仕方を表現している。」としている(津守,1987,pp.14-15)。

以上のことから、子どもは自分自身の願いを理解しているわけではなく、無意識に表出される「表現」を、周りの大人がわかろうとする姿勢によって自覚化されると考えることが出来る。同時に、子どもの表現はその子の内的な世界を表現しているという前提に立つとするならば、保育者がその行為から読み取った内容、つまり周りの人が理解した内容を受け止め、再びその理解を基にした保育者による「表現」行為によって、子どもの表現は改めて子どもに伝達されていくという、相互のやりとりの中で子どもと保育者の関係が成立していると言える。

また、大場は「表現」という言葉を「あrawし」と言い代え、「あrawし手」と「うけ手」に関して次のように述べている。「あrawしというのはいろいろな形を取って、何も派手に何かをやったり、物を書いたり歌ったり動いたりすることばかりではない。その時には、必ず受け手がどう受けとめるかということが非常に大事な問題になってくる。子どもはそういうことを計算していないけれど、その受け手によって関係はきちんと成り立ってくる」(大場,1996,p.1)。また著書の中では、「ある人はすべてのものを表現として見ていこう。いやだというものも表現として見ていこう。何もしゃべらないものも表現として見ていこう。受け手を全く考えないで無



頓着に子どもがあらわしている状態を表出、あるいは表出的状態という言葉を使っている。この表出的状態は保育の中では、数えればきりのない程の子どものしぐさで散りばめられている。そして、受け手こそが保育の中では保育者であると言える。重要な役割であらわし手と受け手の問題がここにクローズアップされてくる」と記している(大場,1996,p.31)。この大場の考え方は、保育の場は、子どもの表出でちりばめられており、その受け手である保育者の受け止め方によって、その理解のあり方が変わってくるという指摘である。これは同じ幼児の表出に出会ったとしても、受け手にその表出のどこが、あるいは何が引っかかるかは、受け手である保育者自身の感性や保育者自身が立つ子ども観、それまでのその子との関わりの歴史やそこから捉えているその子自身が抱えているであろうと捉えた課題などによって変容するものであることを示唆している。

これまでを整理すると、子どもは自身の内なる世界を表現する存在であり、内なる世界は子どもの表情やしぐさ、行為などに表われていると言える。保育者はそれら表現されている素材を基に彼らの内なる世界を探り、関わりの手立てを模索していく。そして関わりを持つことで再び生まれてきた表しを素材に再び彼らの内なる世界を探り、再び関わりを模索していく。こうした一連の流れは表し手と受け手の相互性としてできてくるものであり、それは子どもと保育者の互いの表現のやりとりの過程に表われてくる。人間には相手に見えない心の動きがあることを想像する力が存在するからこそ、相手の表現を内面理解の層まで深めて捉えることができる。相互性には、行為のみではなく行為を起こす内的な動きや行為の意味まで及んでいることを確認しておく必要がある。

## 2) 領域としての「表現」

次に、領域「表現」について考えてみよう。そもそも領域とは、先にも述べたように幼児の発達を捉える窓口である。そして、幼稚園教育要領の第2章「ねらい及び内容」の中で、幼稚園教育が何を意図して行われるかが明確に示されている。すなわち、幼児が生活を通して発達していく姿を踏まえ、幼稚園教育において育みたい資質・能力を幼児の生活する姿から捉えたものを「ねらい」とし、それを達成

するために教師が幼児の発達の実情を踏まえながら指導し、幼児が身に付けていくことが望まれるものを「内容」としたものである。領域「表現」においても、3つの「ねらい」、8つの「内容」及び3つの「内容の取り扱い」が示されている。そのうちの8つの「内容」は、子どもの活動や遊び、生活の姿から領域「表現」に関する、保育者が幼児に期待する育ちが並べられたものであり、幼児を評価するための観点として見ることができる。

## 3. 研究の目的及び方法 — 幼児理解の手立てとしての子どもの「表現」と領域「表現」—

1及び2では、幼児の内面理解の重要性、そして子どもの行為としての「表現」も、領域としての「表現」も、どちらも幼児を見る視点として非常に大きな意味をもつことを明らかにしてきた。最後に、それらの差異等について整理しながら、研究の目的を明らかにしていく。

領域「表現」では冒頭に「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。」と記載されている(文部科学省,2017,p.20)。また内容から読み取れることとして、子どもが未分化であることを前提に、最初は音、形、手触り、動きなどとの出会いや、その出会いに根ざした心動かす体験の重要性、そこから生まれるイメージの醸成に主眼がおかれている。こうした原体験を基に、徐々に音楽的表現、造形的表現、身体的表現、言語や動きによる劇的表現などを連想させる内容が後半に並ぶ。また、内容の取り扱い方(1)の「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。」(文部科学省,2017,p.21)からも分かるように、やはり音、形、色など、音楽的、造形的表現を意識していることが読み取れる。さらに、(3)の「表現する意欲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…」からは(文部科学省,2017,p.21)、様々な表現活動を生む環境構成の重要性について述べられている。これらより、領域「表現」は、2-1)で述べてきた「幼児理解の手立てとしての表現」とは一

線を描くものであると考えられる。

一方、内容の取り扱い（2）の「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。」については（文部科学省,2017,p.21）、津守らが主張するように、幼児の表現をそのまま受容することが、幼児が自己を表現することを楽しむようになる基盤にあることを述べている。この項目からは、幼児の未分化で原初的な表現へまなざしを向けることの重要性を訴えており、これは、幼児の存在そのものを表現主体として捉える幼児理解の素材としての表現の考え方に近いものとして映る。

以上のように、領域「表現」が表していることは、幼児理解のツールとしての「子どもの表現」とは異なるものを指す部分が含まれている一方、幼児理解につながる表現の考え方の基盤に通底する考え方も一部言及していることが分かる。このことから、幼児理解のツールとしての「子どもの表現」は、領域表現を包含していると考えることが妥当のようである。そこで今回の研究では、造形といった表現活動を検討事例対象に選び、その活動における領域「表現」の視点からの読み取りと、幼児理解という広い視野からの読み取りを比較検討する。その分析を通し、保育実践において、幼児理解のツールとして子どもの表現行為を読み取るとは、どのようなことを指しているのかについて明らかにしていく。

#### 4. 事例検討と考察

##### <事例>

5月、4歳児クラスで色水づくり。乳児の離乳食用の乳鉢とすりこぎを利用して、花びらをすりつぶし水を入れて色水を作る場面。キンギョソウやパンジーなどからお気に入りの花びらをちぎり色水を練

り返し作っていた。色々な花びらの色を選び、どんな色水になるのかを試しているA子。乳鉢に花びらを入れすりこぎですりつぶしてから水を入れると一瞬にして水の色が変わることに気づき他の子に教えているB子。花びらの量を増やして色水を濃くしようとしているC男。赤い花びらで色水作ってはペットボトルに移し変え、ペットボトルを一杯にしようとしているD男。オレンジ色の色水をオレンジジュースみたいと見立て、その後他の色の花びらで違う色の色水を作りジュースとして売ろうとするE子、自分が作った色水を「きれいでしょ」と教師に訴えてくるF子など、それぞれの楽しみ方で遊んでいる子ども達の活動が見られた。

活動が始まって30分も経った頃。G男とH男が色水を作っている場所から少し離れたところで、紫色の色水ができた乳鉢を囲んで、地面に座り込んで話をしていた。教師は休憩でもしているのかと思い近づいて見ると、乳鉢の中に手を突っ込んで2人でにやにやしている。しばらくしてのぞき込んでいる教師に気づいたのか、「先生、ここ（この乳鉢）に指入れてみ。」と伝えてきた。教師が指を突っ込むと、2人が教師の顔を見て「ね。」と言ったかと思うと、その後2人で顔を見合わせて相づちを打った。教師が首を傾げて不思議な顔をしていると、「ぬるいやろう。（水が温かいでしょ。）」と言った。確かに、水道から出たばかりの水とは違い、その色水は、ほんのりと温かくなっていた。その時ようやく教師はその乳鉢の色水には、太陽の日が燦々と降り注いでいたことに気づいた。

##### 1) 領域「表現」、3つの資質・能力という観点から事例を読み取る

以下に、この活動で見られた子ども達のそれぞれの姿が領域「表現」の内容及び幼児期に育てたい3つの資質・能力（表1）の各項目とどのように絡んでいるのかについて捉えた（表2）。

表1 「幼児教育において育みたい資質・能力」の分析カテゴリー

3つの柱	3つの柱の項目
知識や技能の基礎	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 基本的な生活習慣や生活に必要な技能の習得</li> <li>・ 身体感覚の育成</li> <li>・ 規則性－法則性－関連性等の発見</li> </ul>

知識や技能の基礎	<ul style="list-style-type: none"> <li>・様々な気づき－発見の喜び</li> <li>・日常生活に必要な言葉の理解</li> <li>・多様な動きや芸術表現のための基礎的な技能の獲得等</li> </ul>
思考力・判断力・表現力等の基礎	<ul style="list-style-type: none"> <li>・試行錯誤－工夫</li> <li>・予想－予測－比較－確認</li> <li>・他の幼児の考えなどに触れ、新しい考えを生み出す喜びや楽しさ</li> <li>・言葉による表現－伝え合い</li> <li>・振り返り－次への見通し</li> <li>・自分なりの表現</li> <li>・表現する喜び等</li> </ul>
学びに向かう力、人間性等	<ul style="list-style-type: none"> <li>・思いやり</li> <li>・安定した情緒</li> <li>・自信</li> <li>・相手の気持ちの受容</li> <li>・好奇心－探求心</li> <li>・葛藤－自分への向き合い－折り合い</li> <li>・話し合い－目的の共有－協力</li> <li>・色－形－音等の美しさや面白さに対する感覚</li> <li>・自然現象や社会現象への関心等</li> </ul>

表2 領域「表現」の内容及び資質・能力と子どもの姿の関連

領域「表現」内容	具体的な子どもの姿	資質・能力
(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。	<ul style="list-style-type: none"> <li>○いろいろな花びらの色を選び、どんな色水になるのかを試しているA子。</li> <li>○乳鉢に花びらを入れすりこぎですりつぶしてから水を入ると一瞬にして水の色が変わることに気づき他の子に教えているB子。</li> <li>○花びらの量を増やして色水を濃くしようとしているC男。</li> <li>○赤い花びらで色水作ってはペットボトルに移し変え、ペットボトルを一杯にしようとしているD男。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○気づき・発見の喜び・基礎的な技能の獲得・予想・比較・好奇心・色－形－音等の美しさや面白さに対する感覚・</li> <li>○気づき・発見の喜び・基礎的な技能の獲得・他の幼児の考えに触れる・表現する喜び・言葉による伝え合い・相手の気持ちの受容・好奇心・探究心・色の美しさや面白さに対する感覚</li> <li>○規則性－法則性－関連性の発見・気づき・発見の喜び・工夫・予想・予測・比較・自分なりの表現・好奇心・探究心・色の面白さに対する感覚</li> <li>○予想－予測－比較－確認・自分なりの表現・【課題の遂行】</li> </ul> <p style="text-align: right;">※【 】内は筆者が加えた項目</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。	<ul style="list-style-type: none"> <li>○乳鉢に花びらを入れすりこぎですりつぶしてから水を入ると一瞬にして水の色が変わることに気づき他の子に教えているB子。(再掲)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○気づき・発見の喜び・基礎的な技能の獲得・他の幼児の考えに触れる・表現する喜び・言葉による伝え合い・相手の気持ちの受容・好奇心・探究心・色の美しさや面白さに対する感覚(再掲)</li> </ul>

	<p>○赤い花びらで色水作ってはペットボトルに移し変え、ペットボトルを一杯にしようとしているD男。(再掲)</p> <p>○自分が作った色水を「きれいでしょ」と教師に訴えてくるF子</p>	<p>○予想-予測-比較-確認・自分なりの表現・【課題の遂行】(再掲)</p> <p>○気づき・発見の喜び・言葉の理解・試行錯誤・言葉による表現・表現する喜び・色の美しさに関する感覚</p>
<p>(3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。</p>	<p>○乳鉢に花びらを入れすりこぎですりつぶしてから水を入ると一瞬にして水の色が変わることに気づき他の子に教えているB子。(再掲)</p> <p>○自分が作った色水を「きれいでしょ」と教師に訴えてくるF子。</p>	<p>○気づき・発見の喜び・基礎的な技能の獲得・他の幼児の考えに触れる・表現する喜び・言葉による伝え合い・相手の気持ちの受容・好奇心・探究心・色の美しさや面白さに対する感覚(再掲)</p> <p>○気づき・発見の喜び・言葉の理解・試行錯誤・言葉による表現・表現する喜び・色の美しさに関する感覚</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、自由にかいたり、つくったりなどする。</p>	<p>○いろいろな花びらの色を選び、どんな色水になるのかを試しているA子。(再掲)</p> <p>○花びらの量を増やして色水を濃くしようとしているC男。(再掲)</p> <p>○色水を作ってはペットボトルに移し変え、ペットボトルを一杯にしようとしているD男。(再掲)</p>	<p>○気づき・発見の喜び・基礎的な技能の獲得・予想・比較・好奇心・色-形-音等の美しさや面白さに対する感覚(再掲)</p> <p>○規則性-法則性-関連性の発見・気づき・発見の喜び・工夫・予想・予測・比較・自分なりの表現・好奇心・探究心・色の面白さに対する感覚(再掲)</p> <p>○予想-予測-比較-確認・自分なりの表現・【課題の遂行】(再掲)</p>
<p>(5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。</p>	<p>○花びらの量を増やして色水を濃くしようとしているC男。(再掲)</p> <p>○色水作ってはペットボトルに移し変え、ペットボトルを一杯にしようとしているD男。</p>	<p>○規則性-法則性-関連性の発見・気づき・発見の喜び・工夫・予想・予測・比較・自分なりの表現・好奇心・探究心・色の面白さに対する感覚(再掲)</p> <p>○予想-予測-比較-確認・自分なりの表現・【課題の遂行】(再掲)</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>該当なし</p>	<p>該当なし</p>
<p>(7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。</p>	<p>○オレンジ色の色水をオレンジジュースみたいと見立て、その後他の色の花びらで違う色の色水つくりジュースとして売ろうとするE子</p>	<p>○関連性・気づき・発見・表現のための技能の獲得・比較・新しい考えを生み出す・言葉による表現・次への見通し・表現する喜び・好奇心・色の美しさ面白さに対する感覚・【イメージの豊かさ】</p>



<p>(8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。</p>	<p>○オレンジ色の色水をオレンジジュースみたいと見立て、その後他の色の花びらで違う色の色水づくりジュースとして売ろうとするE子。(再掲)</p>	<p>○関連性・気づき・発見・表現のための技能の獲得・比較・新しい考えを生み出す・言葉による表現・次への見通し・表現する喜び・好奇心・色の美しさ面白さに対する感覚・【イメージの豊かさ】(再掲)</p>
---	---	--

## 2) 領域「表現」の内容、資質・能力の項目からの評価

領域「表現」では「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」力を育むことが根底に流れている(文部科学省,2017,p.20)。ここに登場する幼児は今持ち合わせている感性を働かせ、行動や言葉によって自分なりに表現している。さて、領域に掲げられた内容は、子どもに体験してほしい活動や経験を羅列したものであるが、それと同時に、活動において子どもがどのような育ちをしているのかを捉える観点と考えられる。そのため、この色水の遊びに見られた具体的な子どもの活動の姿がどの内容と絡んでいるのかを捉えることで、子どもの育ちを確認し評価することが可能となる。

この色水遊びの活動を領域「表現」の内容に関連づけ分析することを通して、それぞれの子どもの活動が各内容に深く関わっていることがわかった。また、領域「表現」の内容は「表現」という窓口から育みたい力を整理したものであるが、この色水の活動を領域「表現」に掲げられる内容に照らし合わせると、この活動は子どもが経験するのにふさわしいものであり、同時に、一つ一つの活動が複数の内容に関わっていることから、この遊びは幼児教育が訴える「総合的な学習」であることを改めて読み取ることができた。

次に、幼稚園教育要領第2章 ねらい及び内容の「この章に示すねらいは、幼稚園教育において育みたい資質・能力を幼児の生活する姿から捉えたものであり…」(文部科学省,2017,p.14)からも分かるように、今回の改訂では、子どもの活動を評価する際の視点として掲げられている「領域」の上位概念として幼児期に育てたい資質・能力が示された。表1は3つの資質・能力の具体的な項目の例が示されているが、資質・能力についても領域同様、具体的な活動の姿を通して、幼児期に育みたい力について

捉えることが求められていると考える。この分析を進める中で、子どもの活動では、複数の側面の資質・能力が培われていることがわかった。

このように領域の内容と資質・能力という2つの観点から子どもの育ちを捉えてきたが、この2つの観点から活動の評価を行うことで、子どもの育ちがより具体的で明確なものとなると考えられる。また領域の内容に相応する具体的な育ちの姿を丁寧に捉えることが、幼児期の終わりまでに培いたい10の力につながるものであると考えられる。さらに、資質・能力の窓口からの評価は、小学校以降の学校教育につながるものであり、いずれも縦断的に子どもの育ちを捉える観点として重要であることを確認しておきたい。

このように、領域は領域として、あるいは資質・能力は資質・能力として、各々、子どもの育ちを捉える窓口として、教師は子どもの活動を評価する際に意識していく必要があり、子どもの活動を評価する観点として持ち合わせておくことが幼児期の育ちの評価のポイントであることが読み取れた。

## 3) G男とH男の姿において、領域「表現」、資質・能力の観点から読み取れたこと

次に、G男とH男の行為に注目してこの事例を読み取るとどのようなことが言えるのか。G男とH男は、まさに太陽の光の暖かさを感じ、水の温度が微妙に変化していくことに気づいていった。そこでは彼らが持ち合わせる感性が働いており、領域「表現」が冒頭に掲げる「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…」に相当していることがわかる(文部科学省,2017,p.20)。また彼らの姿は、領域「表現」の内容の(1)で掲げられているように、幼児が生活の中で感覚を通して、様々な気づきを得ていく姿であり、内容(2)で訴えられるように、感動したことを友達同士で共有し合い、それをさらに周



りの大人に伝えようとする育ちを読み取ることができ。また、3つの資質・能力という観点においては、光があたることで水が温くなるという気づきを得た2人の幼児から、知識・技能の基礎に掲げられる小項目の「気づきや発見の喜び」「法則性、関連性」、思考力・判断力・表現力の基礎に掲げられる小項目の「予想、比較、確認」「言葉による表現、伝え合い」「次への見通し」、学びに向かう力、人間性等の小項目に掲げられる「好奇心、探究心」や「目的の共有」「自然現象への関心」等の姿を読み取ることができる。

しかし、この事例から読み取れることはそれだけではない。

#### 4) G男とH男の行為を彼らの表現としてみるという視点からの分析

それではこの事例を子どもの行為を彼らの表現として読むということは具体的にどのようなことを指すのだろうか。それは、子どもの行為はすべて子どもの内なる世界を表しているという視点で見ることであり、子どもの行為にはすべて意味があるというスタンスで見ることである。そのように考えると、次のような解釈が成立するのはないか。

子どもの行為を内なる世界を表しとして捉えるのならば、子どもの内面で起きていることを推測するという作業をしなければならぬ。また、子どもの行為にはすべて意味があるという視点から捉えると、当然「なぜ」そうした行動をしているのか、その理由を問う作業を行うことになる。例えば2人で座り込んでいる場面についてである。2人で座っている姿を教師が見かけたとき、なぜ、他の子ども達から離れているのだろうか、あるいは何を考えているのだろうかと思うだろう。それは、教師自身がこの活動で子どもが経験してほしい内容を想定して保育を進めているからである。だからこそ、教師は2人の姿に違和感を抱いたと思われる。

一方、子どもの内面やその行為の意味に目を向けると、違う景色が見えてくる。例えば、大人は既にわかった世界を生きているが、幼児期はわかるまでの過程、理解するまでのプロセスを生きている。わかるまでのプロセスは、それぞれの幼児によって異なる。また幼児は個人差が大きい。そのため、ある事象に出会ったときの感じ方も多種多様である。幼

児は自らの感性を働かせた世界を表しているに過ぎない。だからこそ、子どもに教師は経験させたい内容を意識しつつも、それにとらわれない幼児の視座に立った評価が求められる。幼児のこうした特性を理解している教師は、一瞬立ち止まってその子の行為から内面の動きやその行為の意味を考えることだろう。

あるいは、次のような見方もできるのではないか。幼児の活動は、時間が経つにつれて、そこでの「もの」の変化「状況」の変化、「周囲の人」からの刺激に応じて、様々な感性が拓かれ、教師にとっては思いもよらない活動が生み出されていくものである。そこには多くの場合、幼児なりの学びがあると考えられるが、それを教師がどのように、幼児の表現する姿から読み取ることができるかが重要な鍵となると考えられる。もし、そうした幼児の表現を「学びにつながる」という前提で読み取ることができなければ、その行為そのものを否定することになる。否定することにより、彼らの感性に蓋をすることになることは言うまでもない。この事例においても、まさに幼児が科学的な思考の芽生えを感じる場面が読み取れるが、もし「余分なことをして」「それは今やることではない」といった拙速な判断のもとで教師のかかわりがなされれば、こうした気づきは得られなかつただろう。

子どもは環境に関わりながら、様々な経験を積み重ねていく。その積み重ねが、子どもの生きる力をつくっていく。子どもは、環境に関わり、意志をもって自身が主体となり行動することによって派生する活動を通して、様々な学びをし、それが生きる力を培っていく。一方、保育者も保育に向き合う時、子どもに経験させたい「ねらい」を持った主体であり、そのねらいに応じた環境構成をしていく。また、幼児の目の前に存在する「もの」、つまりこの事例では花びら・水・乳鉢・すりこぎ等にあたるが、この「もの」の存在も子どもに様々な感情を生み出させる主体である。さらに周りにいる幼児の存在も、ある子にとって様々な影響を及ぼすということから主体として存在すると言える。このように保育場面で表現される子どもの行為は、保育者を始め、ものの存在や周りの子どもの存在がそれぞれ様々なメッセージを発信し、複雑に絡み合うなかで規定されるものであるものであると理解しておく必要がある。

つまり、子どもの行為を表現として見ることは、そこから子どもの発達の特性や子どもの行動特性を読み取ることになるのと同時に、それに応じた教師のかかわりや援助のあり方の妥当性を考えることに繋がることになる。

幼児は、教師のねらいに則して活動を進めているのではなく、むしろ、その範疇を超えたところで教師の思いには及ばない、教師の思考を超えた経験を積み重ねていると考えるべきである。そのため、幼児が今、この瞬間にしている行為は、すべて幼児の内的世界で起きている表現として捉えると同時に、すべて幼児の行動には意味があるとして捉え、彼らの「表現」自体にすべて価値があるという前提にたって解釈していくことが求められる。

### 5) 非認知能力を育むために幼児の行為を表現としてとらえることの大切さ

幼児の表現を彼らの内的世界の表われとして捉えるためには、幼児の心の動き推測するという作業が求められる。G男やH男がにやにやしながら指を突っ込んでいたのは、互いに言葉にしなくても「ぬるいね。」という共有の認識を持っていたからである。この背景には、自分が感じている世界を相手も同じように感じていてくれるという感覚が育っていることがわかる。教師に対する「ね。」も同じ意味合いがある。また、教師が不思議な顔をしている時「ぬるいやろう。」と言葉で表したのは、伝わっていないことを察知したからである。彼らは教師の些細な表現からそれを読み取れるようになった力を身につけているのである。また、どうしても教師に自分たちが感じた世界を、一緒に味わって欲しいという思いを読み取ることもできる。

保育では、今、認知能力に加え、非認知能力を培うことの重要性が叫ばれている。非認知能力とは、目には見えない心の育ちである。そうした育ちを捉えるためにも、子どもの行為を内的世界の表れとして捉えること、子どもの行為の意味を探ることが、教師には求められていることを読み取ることができた。

## 5. まとめ

子どもの行為を表現として捉えるには、その大前提として、子どもの存在そのものへの「敬意」がなければならない。子どもは活動し続けている限り、そこで様々な経験を積み重ね学びを得て、領域に掲げられる内容が育まれたり、資質・能力が培われたりしている。つまり活動し続けているのは、子どもにとって何かしらの意味があるという捉え方である。意味があると考えられるからこそ、幼児の一つひとつの行為を尊重できるのであり、意味があると捉えられるからこそ、教師は興味を持って子どもの行為に気持ちを向けることができるのである。

また、子どもは活動を通して、周りの大人が考える以上に、多種多様な経験をしている。子どもはそれを無自覚の内に行っていることもある。その行為を価値づけるのは保育者の役割である。その役割を果たすことによって、初めて子どもが自身の成長を自覚化できるとすれば、子どもの行為を表現として捉え、内的世界や意味の世界を捉えることが如何に重要であるかが分かる。つまり、本研究を通して、子どもの行為を表現として捉えることは、結果的に、子どもを一人の人間として、存在そのものに価値があるという大前提に立って捉えることに繋がることであり、それは人間理解の基盤をなす考え方を導くものであることがわかった。

## 引用文献

- 文部科学省 (2016) 幼児教育部会における審議の取りまとめ
- 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領 フレーベル館
- 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説 フレーベル館
- 大場牧夫 (1996) 表現原論 幼児の「あrawし」と領域「表現」 萌明書林
- 津守真 (1987) 子どもの世界をどうみるか NHKブックス