

# 幼児期における「自立心」の形成に関する実践事例の検討

—大分大学教育学部附属幼稚園の実践事例を通して—

齊藤友子\*・田中洋\*\*

【要旨】 本研究の目的は、幼児期における「自立心」の形成を検討することであった。対象となったのは、大分大学教育学部附属幼稚園の実践事例（5事例）であった。その内訳は、3歳児が1事例、4歳児が2事例、5歳児が2事例であった。これらの事例を記述現象学の方法論に則り分析した。分析をした結果、保育者は子どもの「泣き声」「いざこざ」「だめ」等の音や発言に意識を向けることが多く、音声に意識を向ける事が多いことが分かった。さらに、保育者は子どもに「問いかけ」を行い、言語化を促していた。この時の保育者の意識の背景には、「子どもと子どもを繋げたい」という意図が非顕在化していることが分かった。この保育者の非顕在化している意図の中にある想いや願い、価値観は、保育者の援助的コミュニケーションによって、保育者から子ども達へ伝達され、所有されていくことが、子ども達の非認知能力を育み、さらに子どもたちの自立心の形成の基盤となることが示唆された。

【キーワード】 人間関係 自立心の形成 非認知的能力 記述現象学 援助的コミュニケーション

## I はじめに

幼稚園教育においては、従来、環境を通じた間接的な指導、遊びを中心とした幼児の主体的で自発的な活動が重視されてきた（三原・高田ら，1986；中嶋・三原，1998；心理科学研究会，2000）。平成30（2018）年に施行された幼稚園教育要領においては、これまで以上に保育者には「幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人ひとりの行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない」ことが明確化されるとともに、それを実現するための「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」が提起されている（無藤・汐見・砂上，2017；無藤，2018）。

ここでいう「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」とは、幼児期に育ってほしい領域の総合的なあり方を示したものであり、①知識及

---

令和元年10月31日受理

\*さいとう・ともこ 大分大学教育学部生活・技術教育講座

\*\*たなか・ひろし 大分大学教育学部発達科学教育講座

び技能に基礎、②思考力、判断力、表現力等の基礎、③学びへ向かう力、人間性等の3つの柱から構成されている。さらに、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」とは、従来の幼児教育の5領域を以下のような「10の姿」として整理したものである。

①健康な心と体、②自立心、③協同性、④道徳性・規範意識の芽生え、⑤社会生活との関わり、⑥思考力の芽生え、⑦自然との関わり・生命尊重、⑧数量・図形、文字等への関心・感覚、⑨言葉による伝え合い、⑩豊かな感性と表現

この「10の姿」は活動を通して総合的に達成されるものであり、到達すべき目標ではなく、めざされるべき目標であり、卒園時における個々の幼児の発達の姿（いわば状態像）を示すものだと考えられている。

この「10の姿」のうち、領域「人間関係」の「ねらい」や「内容」に関連が深いのは、②自立心、③協同性、④道徳性・規範意識の芽生えである。なかでも自立心は幼児教育の中核を占めるものだとされ、近年重視されている「非認知的能力・スキル」にあたるものである。この自立心が、3歳から5歳の幼稚園期においてどのように身についてくるのか、その発達の变化を検討することは必要であり、その過程における促進要因を明らかにすることは、教育実践にとって有意義だと考えられる。

それでは自立心あるいは自立は、幼児教育において、従来、どのように捉えられてきたのであろうか。

石川正和（1994）は、自立を個人と集団との関係、あるいは依存との関係から論じ、2つの視点を提起している。

1つ目の視点は、自立と依存・従属が対立的関係にあり、社会や集団における「生活者としての独立」を意味するものと捉える視点である。

これは子どもが大人や他者の手を借りてできていたことが、自らできるようになることを意味している。「できるが増える」といった側面を表すものといえよう。

2つ目の視点は、自立を集団内部における「依存関係の質的転換」として捉える視点であり、集団内の相互の関係性の变化として捉えるものである。言いかえると、集団内の相互依存関係が大人や他者の援助のもとに、そのあり方が質的に変わることを意味していると思われる。「できるが増える」だけでなく、「でき方が変わる」といった側面を表すものといえよう。

石川（1994）によれば、これまでの幼児教育においては1つ目の視点でのみ自立が捉えられてきたが、子どもの発達においては双方の視点が必要であり、なかでも指導と発達との関連性を考慮すると、2つ目の視点が特に重要であるとして、自立を教育実践的概念として位置づけている。

同様に、長年の障害児の発達研究に基づき、田中昌人（1987a, 1987b）は幼児期後期の発達を捉える場合、発達には2つの方向のあることを提起している。

1つは発達特性の獲得であり、もう1つは発達関係の拡大である。これは人間の人格発達には新たな能力・特性を獲得する方向と獲得した能力・特性を「いつでも」、「どこでも」、「誰に対しても」同じレベルで発揮できるようになる方向があるということを示している。幼児期後半の発達においては、幼児期前半に誕生した幼い自我が他者との関わりの中で、充実・発展（3歳）していき、自制心の形成（4歳から5歳）に至ることが、教育実践の観察や分析により明らかにされている。この発達の变化の過程はまさに自立への筋道と一致すると考えられる。

そこで本研究では上記の議論を踏まえ、過去の実践事例の分析をとおして、幼児期において

自立心あるいは自立がどのように身についていくのか、その過程において子どもと子ども、子どもと保育者、個と集団との関係がどのように変化し、深まっていくのかを検討することを目的とする。合わせて、その過程における促進要因を探り、子ども理解や環境の構成、援助のための一助とする。

(田中洋)

## II 方法

### 1 事例提示

本研究では「平成 22 年度大分大学教育福祉科学部（現教育学部）附属幼稚園 研究紀要第 30 集」（2011）より、3 歳児 1 事例（2 期）、4 歳児 2 事例（1 期、3 期）、5 歳児 2 事例（1 期、4 期）の計 5 事例をとりあげた。

### 2 検討対象とした活動と記録

実践事例の分析においては、以下の視点から各年齢の子どもの行動（姿）を抽出し、検討を加えた。

3 歳児：保育者や友だちに思いを出している姿

4 歳児：幼児同士と一緒に活動し、お互いの思いを出している姿

5 歳児：幼児同士が共通の目当てをもって、お互いの思いを出したり、折り合いをつけたりしながら活動をやり遂げる姿

また、本研究で取り上げる事例については、大分大学教育学部研究倫理審査委員会（承認番号：教研承-R1-014）において承認を得た。

### 3 分析方法

記述現象学に則り、保育者と対象児との対話について、保育者が記述したものを分析した。

記述現象学とは、「臨床現場で表現・表出されたすべての記録や報告、語りなどを、その記録、報告、語りを行った当事者との対象の意識の志向性と現れの『記述』として読み解き、そこに顕在化した、あるいは潜在する記述の意識の志向性とそれに応じて現出する世界と他者と自己の『現れ』からその体験の意味を明らかにし、その時の行為を意味づけ、言語化する研究方法」である（村田ら, 2014）。つまり、報告や記録には、記録者の「意識」が何に向けられているか。そこにどのような意図があるのか、が現れていると言える。

そこで、記述現象学にとって必要な概念として「意識の志向性」を挙げ、分析の枠組みについて整理する。意識の志向性について、新田（2000）は、「志向性が意識の本質を形成している」と、述べている。そして、「この意識は『～に向かっている』と顕在性の様態をとるのでなく、非顕在性の様態へも移行できるし、また逆の移行も可能である。」と述べている。つまり、意識は常に流動しておりその瞬間、何に意識を向けているのか。なぜ、意識を向けるのかを分析することが、記述現象学であるといえる。例



図 1：ルビンの杯

**(事例1)**

Aの泣き声が聞こえてくる。傍らに駆け寄ってどうしたのか話を聞くと、「Bちゃんが(レースのマントを)引っ張った」と泣きながら言う。詳しく状況を聞こうとするが、Aがさらに激しく泣くので、Aの手を握り、背中を撫でながらしばらく落ち着くのを待つ。

(中略)保育者は、Aと大切な話をしていることを伝え、Bに待つように促す。

保育者1: Bちゃんが、Aちゃんからベビーカーを取られたって言っていたけど、どうかな。

A1: 取ってない。触ってない。見よっただけ。

保育者2: Aちゃん、ここを持ったのかな。(とBと同じことを繰り返しやって見せる)

A2: 持った。(と小さな声で言い、少しずつ泣きやむ)

保育者3: そうなの、Aちゃん、ここ(ベビーカーの取っ手)をもったんだね。(とやって見せる)

A3: (頷く)

保育者4: Aちゃん、どうしてここを持ったのかな。

A4: Aちゃんもつかいたい。

保育者5: そう。Aちゃんもベビーカーを使いたかったんだね。

A5: (頷く)

保育者6: Bちゃん、Aちゃんもベビーカー使いたかったんだって。(と伝える)

B1: (頷く)

保育者7: Aちゃん、ベビーカーを使いたいときは、『貸して』って言ったらいいいね。Bちゃんに言ってみる。

えば、ルビンの杯(図1)では、我々の意識を顔に向けると、杯が意識の背景に沈み、また杯に意識を向けると、顔が背景に沈む。このように意識を向けた瞬間、そのものが顕在化し、それ以外のものは背景に沈む(非顕在化)。

これらのことから、発話とは何かを意識した発言であり、その発話の背景にはその発話の意図、言い換えれば、発話者の想いや願い、価値観によって生み出されているということである。この分析方法を採択し、保育者が、子どもの「何」に意識を向け、その反応として、子どもが「どのように」反応しているかについて分析する。その上で、保育者と子どものやり取り(会話)そのものから、子どもの「自立心」の形成には、保育者のどのような意図が顕在化しているかを明らかにしたい。また、考察の文中の【    】は意識の志向性の顕在化を、[    ]はその時の背景に沈んでいる内容(非顕在化)を現わしており、その箇所には下線部を引いている。(齊藤友子)

### Ⅲ 結果と考察

#### 1 3歳児2期 もも組

##### 1) 子と子の関係

自己主張が高まる時期、子どもたちは他者と自分の感情の違いに気付くようになってくる。そのため、例えば遊びの場面で、楽しい感情を他児と共有できると、さらに遊びを豊かに発展しようとするし、反対に嫌な感情を他児と共有すると、遊びからいざこざに発展していくことがしばしばである。それは子どもらの意識の志向性が<(自分の)想い>に向けられていることから明らかである(A1, A4)。ここでは、保育者は子どもと子どもを繋ぐ役割が必要になってくる。

2) 子と保育者の関係

(事例1)は、「いざこざ」場面だが、ここで注目したいのは、保育者がお互いの言い分(自己主張)を取り上げていることである。保育者は、BとAを繋げる方法として、まずAに「なぜ、Bが泣いているか」を言語化している。(保育者1)その上で、BとAのやりとりを一つずつ遡り言語化している。(保育者2~3)この時の、保育者の意識の志向性を分析すると次の事が明らかになる。保育者の意識が【Bが泣いている】に向けられると、保育者は【いざこざ】として現れる。この時、保育者は、「いざこざ」を「やめさせよう」という意識が働き、たいてい仲裁に入ろうとするが、子どもたちの「自立心」を育むためには、この保育者の「仲裁」の入り方そのものが何を意図しているかが課題となる。(事例1)では、保育者はA1で「ベビーカーをもってない」といったことを肯定も否定もせず、Bに「Aがどうして泣いているのか」を言語化させようとしている。(A2.3.4)すると、Aは泣いている理由をBと保育者に伝えることができる。そしてその理由を保育者は反復しているので、Aは「(保育者が)分かってくれた」と思い、気持ちが落ち着き、泣き止むことができたのだろう。そして、その後保育者はAの気持ちが落ち着いてきたことに意識をむけると、Bの方へ意識をむける。保育者の意識が【泣き止む】に向けられ、Aは【落ち着いた】と判断する。すると保育者は、「どうしてここを持ったのかな」と子どもに尋ねる。

この、保育者からの「問いかけ」がなければ、「自己主張」できなかつたであろう。ここに、保育者の子どもへの『意図』が汲みとれる。つまり、子どもに「自らの意思を他者へ伝える」という保育者の意図が見いだせるのである。この問いかけがなければ、子どもたちは、自分の言葉で実感を持って他者に伝えることができない。

そのように考えると、例えば保育者7の「Aちゃん、そんな時は、引っ張らないで『貸して』って言えたらいいね」という保育者の子どもへの促しも、「そんな時は、引っ張らないで、何て言えばいいのかな」等、Aから『貸して』という言葉を導いた方が、『貸す』という行為が、Aにとっては実感を伴う体験になつたのではないだろうか。

**(事例2)**

保健室にいる保育者のもとに、Cが浮かない表情で駆け寄ってくる。

C1: 先生。D君が「だめ」って言った。(と大きな声で保育者に言う)

保育者1: (Cの両手を握り、目を見ながら)C君が何をしている時に、D君から「だめ」って言われたの。

C2: Cがミニトマトに水をあげていたら「だめ」って言った。

保育者2: そうか。C君は昨日植えBニトマトさんに、忘れずに水をあげていたんだね。D君に『だめ』って言われて、どんな気持ちだったの。

C3: 嫌だった。

保育者3: せっかく水やりをしていたのに、「だめ」って言われたら嫌だよ。嫌だった気持ちをD君に言ったの。

C4: 言ってない。

**2 4歳児1期 うめ組**

1) 子と子の関係

4歳児になると、自己の「有能感」と挑戦意欲が高まってくる。それゆえ、自分の「できること」を他者から賞賛されると自信がつくが、他者から批判されると、「できること」でも自信を喪失する。このように他者からの評価を気にし始める頃でもある。このような体験を積み重ねていくことで、自制心が芽生え始める。

## 2) 子と保育者の関係

(事例2)では、子ども同士の関係の中で「納得できない」事が起こった時、保育者に一人の子どもが助けを求めてきた場面である。この時の保育者の意識の志向性は何に向けられたのか。C1では保育者は、Cの【だめ】という言葉に意識を向けると、「だめと言われた理由を聞こう」と咄嗟に思い、保育者1「C君が何をしている時に、D君から『だめ』っていわれたの」と聞いている。保育者は、『だめ』の言葉に反応し、その背景にある出来事を聞くためにCに言語化を促している。するとCは、「だめ」と言われた背景の出来事を語ることができ(C2)、そこでC2で、Cの気持ち(感情の次元)の語りが促されている。この「だめ」と言われた背景について、C自身から語る事が重要である。なぜなら、他児との間にあるコミュニケーションの『ズレ』を理解するためである。

そこで、保育者のCとDのコミュニケーションの『ズレ』の背景について、さらにDに言語化を促している(保育者4)。保育者は「ダメの背景に何かあると判断し」、Dに「どうして、『だめ』って言ったの」と聞いた。すると、Dはその保育者の【どうして】に反応して、(D2)「だって、昨日先生がミニトマトの葉っぱに水をかけないで、土のところにかけるって言った」という。Dの『だめ』には理由があったのだが、この理由をDが語る事ができたことで、『だ

め』の意味が現れ、それを子ども同士で共有することができた。

ここに、保育者の意図が現れている。

つまり、子どもたちの言語化を促すことで、子どもたちはお互いの行為の意味を知ることができるようになる。このように、保育者がCとDの行為を意味付け言語化し、さらにふたりに言語化を促すことによって、CとDは、言語化による意味の繋がりと、コミュニケーションをするお互いの共振を実感できる。

**(事例2:つづき)**

(中略)

C5: さっき、「だめ」って言われて嫌だったよ。

D1: ごめんね…。(と小さな声で言う)

C6: いいよ。

保育者4: C君は、昨日植えBミニトマトに水をあげていたんだよね。D君は、どうして「だめ」って言ったのかなあC君、D君に聞いてみたかな。

C7: 聞いてない。(Dの方を向いて)どうして「だめ」って言ったの。

D2: だって、昨日先生がミニトマトの葉っぱに水をかけないで、土のところにかけるって言った。

## 3 4歳児3期 うめ組

## 1) 子と保育者の関係

この頃の子どもたちは、お互いの感情や評価に気づき始める。そこで、自分が作る制作物でも、他者がそれらをどのように評価しているのか。あるいは、自分も他者の制作物をどのように評価するのか等の評価を表現するようになる。その時、保育者は子どもたちそれぞれの評価を肯定的に受け取ることが必要になってくる。そうすることで、子どもたちが自分の『ものさし』をいかようにも変えていく(発展していく)ことができるようになる。

## 2) 子どもたちと保育者の関係

(事例3)では、Eの腕時計から、Fたちがその腕時計に興味を持ち、それぞれが自分たち



**(事例3)**

E1: 買ってくれたら、名前も書きますよ(と言って、3色の油性マジックをお店に並べている)

保育者1: どれにしようかなあ。このピンクのハートを書いている腕時計を1個ください。

E2: はい、このピンクですね。名前書きますか。何色がいいですか。

保育者2: 名前を書いてくれるの。うれしいなあ。「なら まり」です。赤で書いてね。

E3: 赤ですね。ちょっとお待ちください。(ベルトにひらがなでかく) はい、できました。どうぞ。

保育者3: ありがとう。名前入りの腕時計ってすてきだね。(早速腕にはめ、笑顔で言う。傍らでみていたF(ふじ組)やGがお店にならぶ。保育者も傍らでやり取りをみている)

F1: これ、ちょうだい。

G1: 名前言わんと。

F2: Fです。

E4: これですね。名前の色はどれにする。(と赤、紫、茶のマジックを見せる)

(中略)

の好きなように腕時計を作成する場面である。ここで、注目したいのは、保育者1～3の子どもたちへの関心の引きつけ方である。保育者は、保育者の周りに集まってくる子どもたちの「腕時計」に対する関心とその想いを繋ぐ役割を果たしている。

保育者3では、まず①保育者は【腕時計】に意識を向けると「ありがとう、名前入りの腕時計って素敵だね」という。この時、保育者の意図は「他の子どもたちも作って欲しい」という想いがあり、その想いに反応するように、F1、G1が続いている。このように、保育者が意図した行為と、保育者の

ダイナミクスが高まると、半ばつられるように子どもたちが、自分の想いを発言するようになる。この保育者のダイナミクスとは、保育者が生き生きとその場に存在することであり、この時、保育者は子どもたちの情動調律の働きをしている。

#### 4 5歳児1期 ゆり組

##### 1) 子と保育者の関係

5歳児にもなると、感情をコントロールするようになってくる。これは、あくまでそれまでの養育者や保育者等の援助(信頼)関係が基盤にあることが前提である。援助(信頼)関係が成立し、実感を元に、子どもたちは自分が「何ができるのか」から、「相手は何ができていいのか」といった、自分と他者との違いにも気づくようになってくる。さらに、この違いから自分の理想と現実のギャップにも気づくようになる。

##### 2) 子どもたちと保育者の関係

(事例4)では、Hが描いた設計図をもとに、子どもたちが組み立てそれぞれの遊びを發展させることを目的としている場面である。そこで、まず保育者はHが描いた設計図を他の子どもたちに気づかせる意図をもって、保育者2と発信している。この時の保育者の意識の志向性は、保育者2で保育者はHの【設計図】に意識を向けると、「えっ、なんの設計図」と大きな声で驚いた。この時、保育者の意識には、[他児にHの設計図を気づかせたい]という想いがあった。すると、保育者の【大きな声】に反応して、子どもたちが「わあ」と歓声を挙げた。

**(事例4)**

H1: 先生、これ描きたいんだけど…。(と小さな声で言い、ポケットから取り出した紙を聞きながら持ってくる)

保育者1: H君、見せてくれるの。何かな。(と紙を見る)

H2: 設計図描いた。

保育者2: えっ。何の設計図。(と驚き大きな声を出す。子どもたちがHを取り囲む)

H3: 巧技台の設計図だよ。

\* 子どもたち わあ。(と歓声があがる)

保育者3: すごいね。巧技台の設計図を描いたんだね。面白そうだね。これどうしたいのかな。

H4: 今日これ作りたいけど、みんな巧技台するかな…。(と少し不安げに下を向いて言う)

保育者4: みんなに聞いてみたらどうかな。(と周りを見渡す)

H5: 誰か、巧技台で遊ぶ人。(と周りにいる友達を見渡しながらかく) (中略)

\* 園庭では、設計図を左手に持ったHが、右手を高く挙げて台を置く位置をみんなに伝えている。Kたちが巧技台や梯子を運んでいる。保育者は、子どもたちと一緒に、梯子と台の繋ぎ部分を止めたり安全マットを敷いたりしながら、組み立てている様子を見る。JとKが梯子をHのところに持ってくる。

この保育者の意図は、Hが描いた設計図に子どもたちの関心を引くためである。この保育者の意図が子どもらの反応を引き出し、子どもの豊かな発想を促している。そして次に興味深いのは、保育者が、その後子どもたちの傍らに居ることである。さらに子どもたちの主体的な動きに対して、発言していない点である。いわゆる「見守り」と言われる保育者の態度は、その時々々の文脈で意味が異なる。では、(事例4)での保育者の「見守り」はどのような意味があるのだろうか。Hが、子どもたちと共に作業をしている時、子どもたちと共に保育者も作業を行っている。この保育者の作業によって、その雰囲気形成されている。例えば、保育者が子どもたちを管理しようとして、傍らに居ると子どもたちは保育者の意図に反

応して、反発したり、従ったりする(例えば、保育者が環境を整えようとして、子どもに「おもちゃをかたずけて!」ときつい口調で伝えると、子どもはムツとしたり、逆におもちゃを散らかしたりすることはよく起こる)。反対に、保育者が子どもたちを援助しようとして傍らに居ると、子どもたちは保育者の意図に反応して、自由に振る舞うだろう。このように考えると、保育者の意図が、子どもたちの人間関係のつながりに大きな影響をもつことが分かる。言い換えると、保育者の意図次第で、子どもたちの関係が広がるのか否かが決まるのである。

## 5 5歳児4期 きく組

### 1) 子と保育者の関係

保育者との援助(信頼)関係を基に、子どもたちには仲間意識が芽生え始める。また、相手に勝ちたい、負けると恥ずかしい等の気持ちも芽生えてくる。さらに、子ども同士の体験から、様々な気持ちが湧き、それにともない、自分が「この集団にいてもいいんだ」「ここが居場所だ」等といった帰属意識も芽生えてくる。つまり、「わたし」から「わたしたち」が芽生え、協働性が育っていく時期である。

### 2) 子どもたちと保育者の関係

(事例5)では、保育者1で「L君が納得してみないけどいいのかな」と声をかけている。



この時、①保育者の意識は【L君】に向けられ「L君が納得していないけどいいのかな」と他の子どもに伝える。すると、他の子どもたちは【L君が納得していない】に反応して、「立ちどまりL君のそばに戻る」。その後、誰に促されるでもなく、子どもたちは、それぞれが思ったことや見たままを話している。そして、保育者はそれぞれの子どもの言葉を聴き、子どもの言葉を反復している。ここに保育者にとって必要な態度が示されている。子どもたちは、各々の想いを保育者や他の子どもたちに伝える時、そこには、共有する、すなわち聴くという場が保育者から提供されなければならない。その場が「聴く」ではなく、「判断する」であったり、「誰が悪いのか探す」であったりしたならば、その場は緊張し、お互いの関係を信頼するには至らない。なぜなら、子どもたちは、保育者の意図に反応するので、その場の保育者の意図によって場面の意味が大きく変わってしまう。この（事例5）では、保育者の発言は保育者1のみで

あり、その後は、子どもたちの発言を受け取って聴いている。つまり、子どもたち一人一人の言い分を傾聴することによって、子どもたちは自分たちの力で問題を解決しようとするのである。Lは頷いてボールをIに渡していることから、自らが納得してIにボールを渡していることが分かる。子ども達が自らの力で、問題を解決した瞬間である。（齊藤友子）

**（事例5）**

外野でI君とL君が取り合っている。I君は自分のボールだと主張し、L君から勢いよく奪い取り、周りの子どもたちも「I君で」と言っている。L君が納得していない様子が見られたままたちがゲームに戻ろうとする。

保育者1： L君が納得していないみたいだけどいいのかな。

（I君たちは立ち止まりL君の傍に戻る）

J1： 僕が先にボールを取って、その後でL君が取ったよ。

L1： でも、ぼくはまだ一回しか投げてないから投げたかった。

J2： 僕もまだ1回しか投げてない。

（保育者はそれぞれの思いを聞いたり、子どもの言ったことを繰り返したりする）

子どもたち1： じゃあやっぱり先に取ったI君のボールだ。

（L君は頷いてIにボールを渡す）

（保育者は思いを出し合って解決したことを認める）

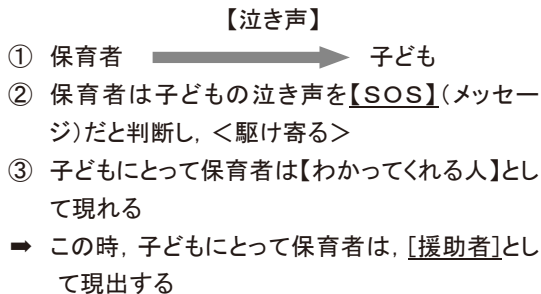
\*ゲームが再開する。

**IV 総合考察**

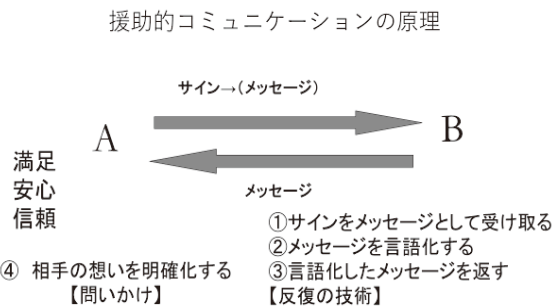
**1 子どもたちの自立に必要な要因とは何か ～非認知的能力からの視点～**

以上の事例から、子どもたちの自立に必要な促進要因について、保育者の意識が顕在化している内容から考えたい。まず、保育者は子どもの[泣き声][いざこざ][だめ]等の音や発言に意識を向けている。我々が、[泣き声][いざこざ][だめ]等声や音（騒音等も含む）に意識を向けるのは、人間の原理として当たり前であり、ごく自然な反応であることから言えるように、保育者も、子どもたちの声や子どもがいる周りの音（騒音も含む）に意識を向ける事が多い。人が音に反応するのは、その背景に危険を知らせる事が多く（例えば信号機の音や災害時のサイレンなど）、子どもの泣き声や音（それも大きな音）は、保育者にとって、子どものSOSを知らせるサインでもあるからであろう。

(表1) 保育者の意図と保育者と子どもの関係



(図2) 援助的コミュニケーション



保育者が、子どものサインを受け取り、それをメッセージとして返すと援助関係は成立する(表1)。しかし、ここで子どものサインを、そのまま受け取ってしまうと、保育者は「泣く」行為そのものに意識を向け、「泣いては分からないよ」とか「泣き止んで」等と反応する。つまり、子どものサインをサインとして受け取ってしまうことは、子どもの自由な表現を奪ってしまうことに繋がってしまう。それに対して、保育者が子どもの音や発言に意識を向け、その時、サインをメッセージとして受け取ったらどうだろうか。多くの保育者は、子どもの泣き声に意識を向けると「大丈夫」「どうしたの」と叱嗟に反応するが多いのではないか。このように、子どものサインの背景にあるメッセージを叱嗟にキャッチして言葉を返すことができたなら、子どもは保育者が「(わたしのことを)分かってくれた」と感じ、自分の言葉でその泣いている背景にあるもの(理由)を言語化できるのではないだろうか。

以上のことから、保育者は「子どものサインをメッセージとして受け取る」ことが、子どもの自立に必要な促進要因となる。

次に、保育者は子どもたちに「問いかけ」を行っていることが事例の中で示されている。「問いかけ」とは、保育者の関心・興味で尋ねる「質問」とは異なり、子どもの言語化を促す時に使う援助技術である(図2)。保育者が「問いかけ」を行うことによって、子どもたちの想いや願いが表出される。ここで重要なのは、例えば事例1においてAから『貸して』という言葉を導くのか、あるいは保育者が『貸して』という言葉を使って、Aに促すのか、である。前者の場合は、A自身が『貸して』と相手に伝えることによって、相手に物を貸すという実感を得られるだろうが、後者では、保育者がAの気持ちを相手に伝えることによって、Aは「うん」と頷きだけである。頷きだけでは、「人に物を貸す」という実感は生まれられないかもしれない。なぜなら、言葉を発するとは、自律(セルフコントロール)そのものであるからだ。「ものを貸す」「相手に自分の気持ちを伝える」「相手を思いやる」といった行為は、非認知的能力と呼ばれるものである。文部科学省はこの力について「親しみや思いやりをもって様々な人と接したり、自分の気持ちを調整したり、くじけずに自分でやり抜くようにしたりする」力としている。つまり、非認知能力は保育者と子どもの関係の中で、保育者が子どものサインをメッセージとし

て受け取ったり、子どもに「問いかけ」言語化を促したりすることで、育つのではないだろうか。では、なぜ保育者は「問いかけ」を行ったり、言語化を促したりするのだろうか。今回の事例では、保育者の意識の背景には、[どうしてここを持ったのかな。]、[だめと言われた理由を聞こう]、[だめの背景に何かあると判断し]、他の子どもたちも作って欲しい]、[他児にHの設計図を気づかせたい]、というものだった。これらは保育者の非顕在化の意識であるが、これらの共通点は、「他者へ繋ぐ」という保育者の意図ではないだろうか。

## 2 子どもの自立心の形成と人間関係

子どもの非認知能力には、保育者の「子どものサインをメッセージとして受け取る」、あるいは「問いかけ」を行い、子どもに言語化を促すといった意識が関連していることが分かった。

そこで、保育者の意識の背景にあるもの（保育者の意図＝非顕在化）と非認知能力と子どもの自立心の形成との関係とは何かについて考えたい。

自立とは、先述したとおり、石川（1994）によって2つの視点で提起されている。その2つ目の視点は、自立を集団内部における「依存関係の質的転換」として捉える視点である。この依存関係の質的転換の中には、子どもの「できる」が増えるだけでなく、「でき方が変わる」といった側面があるとしている。そこで、依存関係の質的変換とは、人間関係の中でどのような影響を受けた結果なのであろうか。

乳児の依存関係とは、対象関係論的発達論のFairbairn（1952）によれば、「母親から与えられるものを『取ること』『受け取ること』『むさぼること』が優勢である絶対的な関係」とある。この母子の絶対的な依存関係の相互作用によって、子どもの自我は育まれる。絶対的な依存関係にある子どもは、『取ること』『受け取ること』『むさぼること』によって「わたし」が母親を介して体験されていく。例えば、子どもが泣くと母親から「あら、オムツが汚れているわね」と、子どものサインを母親が『受け取ること』から、そこに相互の「意味」が発生する。その意味を相互に共有し、経験していくことにより、依存関係の質的転換が起こるのではないだろうか。つまり、人間関係の中でお互いの行為の「意味」が発生し、その意味をその文脈・場で共有した結果、バラエティー豊かな新しい意味が生まれる。このことこそが、自立心の形成の基盤だと言えるのではないだろうか。Starn（1987）は、意味について「互いの中で共有されているかという合意によって決まる。そしてそのように相互に取り決められた意味が、成長、変化、発達し、2人の間で検討され、最終的に『私たち』によって所有されるようになる」と述べている。つまり、保育者と子どもの間にある「意味」が、保育者と子どもたちによって所有されるようになることが、自立心の形成には必要なのである。

今回の事例でも、保育者と子どもたちの間には、さまざまな意味が汲み取れる。本研究では、保育者と子どもたちの相互の意味の熟成まで検討することはできなかったが、おそらく、依存関係の中で、子どもたちが自由に発言し、子どもの自律性（セルフコントロール）が養われ、その自由な発言から意味を汲み取っていく（サインとメッセージとして受け取る）保育者の存在により、子どもたちは自立心を養っていくのではないだろうか。Starn（1987）は、「子どもが同年代の仲間など、親以外の世間の誰かと対話をもつことによってはじめて、これらの意味は変化し始める。その段階でまた新しく相互に取り決められた**私たち**（太字著者）の意味が出現してくるのだ」と主張しているが、まさにこの意味の変化の基盤は、子どもたちが自由に発言できる場ではないか。つまり、保育者と子どもたちが「思いやり」や「我慢強さ」といった

意味を体験・共有し、それを「わたしのもの」から「私たちのもの」として所有していくことである。言い換えると、非認知能力とは、保育者と子どもたちが「私たちのもの」として所有していくことで養われていくものである。(齊藤友子)

## V 結論

本研究では、幼児期における「自立心」の形成に関する実践事例の検討を行った。その結果自立心の形成には、保育者と子どもの相互のコミュニケーションの中で、保育者が子どものサインをメッセージとして受け取り、その意味をお互い共有し、所有されることが必要だということが分かった。しかし、保育者と子どもの人間関係の中で起こる意味は、どのように変化していくのか。なぜ、双方の意味が変化していくのか、等相互作用については言及できなかった。そこで、今後の課題としては、保育者と子どもに所有された意味は、どのように変化し熟成されていくのかについて、保育者の記録や子どもの観察を通して検討していく必要があるだろう。(齊藤友子)

## 謝辞

本論文作成にあたり、大分大学教育学部附属幼稚園・石川照代園長をはじめ、多くの先生や職員の方々のご協力をいただいた。また、実践事例を快く提供していただいた荒川豊美先生、橋迫晴美先生、矢津田由利先生、松崎絵里先生、三浦ゆみ先生、原田佳美先生には心から感謝申し上げる次第である。

## 参考文献

- 1) Fairbairn, W.R.D. 1952 *Psychoanalytic Studies of Personality*. New York: Basic Books.
- 2) 石川正和 1994 「子どもの人格発達と集団づくりの探求」 大空社
- 3) 三原征次・高田清・豊田和子・上野ひろ美 1986 「幼児教育の構造」 高文堂出版社
- 4) 村田久行 1998 ケアの思想と対人援助 川村書店
- 5) 村田久行 編著 2017 記述現象学を学ぶ～体験の意味を解明する質的研究方法論～ 川島店
- 6) 無藤隆・汐見稔幸・砂上史子 2017 「ここがポイント! 3 法令ガイドブック」 フレーベル館
- 7) 無藤隆編著 2018 「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」 東洋館出版社
- 8) 中嶋邦彦・三原征次編著 1998 「幼児教育の基礎と展開」 コレール社
- 9) 新田義弘 2000 現象学とは何か 講談社学術文庫
- 10) 心理科学研究会編 2000 「育ちあう乳幼児心理学」 有斐閣コンパクト
- 11) D.N.Starn 1982 *The Interpersonal World of The Infant*. 小此木啓吾・丸太俊彦監訳 神庭靖子・神庭重信訳 「乳児の対人世界 理論編」 岩波学術出版社
- 12) 田中昌人 1987a 「人間発達の理論」 青木書店
- 13) 田中昌人 1987b 発達保障の発達理論の基礎, 田中昌人・清水寛 編著「発達保障の探求」, 第四章, pp.141-180, 全障研出版部

## A Case Study of the Development of Independence in Early Childhood

—Through a Case at the Kindergarten attached to the Faculty of  
Education, Oita University—

SAITO, Tomoko and TANAKA, Hiroshi

### Abstract

The purpose of this study was to examine the development of independence in early childhood. The subjects of this study were 5 cases at the kindergarten attached to the faculty of education, Oita University. The five cases consisted of one case of 3-year-olds, two cases of 4-year-olds, and two cases of 5-year-olds.

The results were as follows: It was found that kindergarten teachers often turned their attention to the sounds and remarks of children [crying], [behaving noisily], [stop it!], etc., and often turned their attention to the voice. Furthermore, the kindergarten teacher asked the child questions and promoted verbalization. It was found that the intention of [connecting one child with another] was not apparent in the background of kindergarten teacher's consciousness at this time.

The thoughts, wishes and values that are in the intent of the kindergarten teachers are transmitted from the kindergarten teachers to the children and absorbed by them, so that the children's non-cognitive abilities are nurtured. It was suggested that this becomes the basis for forming independence.

**【Key words】** human relationships, development of independence, non-cognitive skills, description phenomenology, supporting communication