

# 幼稚園の5歳児クラスにおける 言葉の表現を促す保育活動

岡本弘子

**摘要:** 日本の幼稚園には、ナショナルカリキュラムと呼べる幼稚園教育要領がある。同要領の「言葉」の領域には、幼児期に言葉を獲得する方法や獲得することの大切さ等が述べられている。

本稿の目的は、幼稚園の5歳児に視点をおき、幼児の言葉の表現を促す体験や保育者の支援について、検討することである。事例を検討した結果、活動内容や方法、保育者の支援等が幼児一人一人に適していると、幼児が自らの体験を豊かに言葉で表現するようになることが確認された。

**キーワード:** 幼稚園 5歳児の言葉 保育内容と保育者の支援

## I. はじめに

筆者は、これまで国内外で様々な教育や保育に携わった経験がある。教育や保育は、その背景にある文化や歴史、そこで大事にされている宗教、関連する施策や方針、教育者の考え方や環境等により異なっていた。教育に関する法律等を、統一していない国もあった。

日本の幼稚園教育は、同一の法律や方針等に基づいている。保育者は、教員免許状等を得る前に、その法律や方針等について学ばなければならない。また、教育や保育に関する政府の方針が変更される時には、全国の隅々にまでその情報が伝えられるというシステムが構築されている。政府は、幼稚園の保育内容を示す幼稚園教育要領（以下、要領）を大綱基準としており、「各幼稚園においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの幼稚園教育要領の示すところに従い、創意工夫を生かし、幼児の心身の発達と幼稚園及び地域の実態に即応した適切な教育課程を編成するものとする」<sup>1</sup>としている。筆者は、各幼稚園はその状況や事情に応じた教育課程の編成と、それに基づく実践の充実こそが重要と考える。

## Ⅱ. 研究の目的と方法

幼稚園教育は「生きる力の基礎となる心情、意欲、態度」を培うことを目標にしており、要領では、幼児の発達側面から「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5領域に分けて示されている。「言葉」の領域では、「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」<sup>2</sup>ことが期待されており、どのような力をどのように獲得するかが述べられている。大井<sup>3</sup>は、同領域の解釈について「コミュニケーションとしてどうなのか、思考のツールとして言葉が育ちつつあるかという脳の言語処理の機序までを含めて考えるべきだ。人間にとって言葉とは何なのかという視点が必要なのである」と述べている。

要領には各年齢による発達過程に直接ふれた記載がないため、5歳児の言葉の育ちについて、保育所保育指針解説書（以下、解説書）の中の「言葉」の記述を参考にした。解説書によると、おおむね5歳で育てたい姿は「言葉によって共通のイメージを持って遊ぶことが増える、仲間との話し合いを繰り返しながら自分の思いや考えを伝える力や相手の話を聞く力を身に付ける、主張のぶつかり合いやけんかが起きてもすぐに大人に頼らず自分たちで解決しようとするようになる、言葉を使って調整する力が芽生える等」<sup>4</sup>とある。おおむね6歳で育てたい姿は「仲間の意思や仲間の中で通用する約束事が大事なものとなりそれを守ろうとする、友達の主張に耳を傾け共感したり意見を言い合うこととともに自分の主張を一步譲って仲間と協調したり意見を調整しながら仲間の中で合意を得ていく、自ら言葉を使い文字を書いたり読んだりする姿も見られる、周囲の大人の言動についてもよく観察し批判したり意見を述べたりすることもある等」<sup>5</sup>とある。

5歳児の言葉を育てるための支援について、安見<sup>6</sup>は「子どもたち同士で話し合い、折り合いをつけていく力が育っているので、子どもたちの主体性を大事にししながら、保育者の意図も提案していく」と述べている。

5歳児は、自分なりに考えて物事の判断をしようとする時期であり、日々の営みの中で、次第に友達とのつながりが深まり、友達と共通の目的に向かって力を合わせたいと思うようになる。5歳児の言葉の表現を促すには、自分が好きな遊びを主体的に選択し、その遊びを友達と十分に楽しむ時間や空間があり、その時の自分の気持ちをしっかり受け止め応えてくれる保育者がいることが大切である。幼児は、このような環境の中で、保育者や友達と言葉で気持ちを伝え合いながら考えたり工夫したりすることを通して、言葉の感覚を身につけていく。次第に、自分の気持ちを言葉で表現することに自信を持ち、次に新たな課題に直面した時にも、言葉で気持ちを伝えてみようとするようになる。

本稿では、このような前提を踏まえたうえで、幼稚園の5歳児クラスにおいて、幼児の言葉の表現を促す体験や保育者の支援にはどのようなものがあるのかを検証した。

各幼稚園には、創設の経緯や教育方針、幼稚園のある地域の文化や風習、その他の様々な事情や条件等がある。要領の理解や受け止め方も、保育者により異なる。また、幼児と保育者との関わりや、幼児同士の関係は、日々の営みの積み重ねの中で育まれるので、幼児の言葉を育てるた

めの支援を検討するには、その背景を知る必要がある。上記のような理由から、本稿の事例には、筆者自身がG園で実践及び観察した記録を用いた。いささか古く不十分な部分もあるが、その幼稚園の教育に長期に渡り関わった立場から視たものである。

### Ⅲ. 研究結果と考察 —G園における活動事例—

#### 1. G園の背景と、活動事例の背景について

G園は地域住民の願いにより、1955年に同地域の小学校の旧校舎を利用し保育所として開設、翌年幼稚園として認可された。自然に大変恵まれており、幼稚園の周囲には野菜畑、草むら、林や森等があり、幼児が草花でままごと遊びのご飯を作ったり、ジュースを作ったりする姿も見られた。5歳児は2クラスあり、51名であった。園児の性格は穏やかで素直であるが、抵抗のあることはあまりやろうとしなかったり、自分をどう表現したらよいか分からなかったりする幼児もいた。

保育者には、その時期の幼児に育ててほしい願いがある。同園では、幼児一人一人が自信を持って自分の気持ちを表現したり、友達と伝え合う喜びを味わったりするための一つの方策として、学年全体で行う活動を計画的に取り入れていた。また、大人数の前では自らの思いや考えを表現することが苦手な幼児がいたので、友達との関わりの中で気持ちを表現していけるように、少人数グループの活動も計画的に取り入れていた。

事例1は、幼児に経験してほしい内容を、母の日のプレゼント作りを通して行ったものである。学年全体を3グループに分け、チームティーチングの体制で進めた。幼児にとって初めての染物の活動であり、少し難しかったが、だからこそ出来たという満足感につながるものであり、友達と一緒に取り組む中で、幼児の言葉が、消極的な表現から積極的な表現へと変化したケースである。

事例2は、誕生会の出し物について、7人の幼児が互いに話し合ったり練習したりしながら取り組んだものである。活動を進める中で、徐々に仲間意識が育ち、幼児の言葉による気持ちの表現が増えた。それまで消極的で発言の少なかった幼児も、自分の気持ちを表現できるようになったケースである。

#### 2. 事例1：学年全体の活動事例

##### —母の日のプレゼント作り「よもぎを使ってハンカチを染める」(5歳児5月)—

##### (1) 事例1の背景

同園の5歳児クラスには、すぐに興味を示し何でもやってみたい幼児(Aグループ)、やってみよう気持ちはあるが少し様子を見てから取り組む幼児(Bグループ)、誘えばやろうとするが自分からやろうとしない幼児(Cグループ)がいる。保育者は、このような幼児の活動への関心の度合いにより、幼児を3つのグループに分けた。保育者は、活動を進める主担当と、困っている時に声を掛けたり補助をしたりする副担当という体制であった。

5歳児全員に対し、保育者が作ったよもぎ染のハンカチを見せたところ、Aグループが最初に興味を示し、活動を始めた。Aグループが一段落したところで、保育者はBグループに声を掛け活動に誘った。事例は、数日間に渡った活動である。

本稿では、Bグループの幼児の活動を中心に述べる。

## (2) Bグループの幼児の活動の様子と保育者の支援

保育者 1…本活動の主担当、保育者 2…本活動の副担当

\_\_\_\_\_と□□…幼児の表現が消極的な内容から積極的な内容に変わった個所

保育者 1：Bグループの幼児に声を掛け、保育者が作ったよもぎ染のハンカチを見せる。

幼児：「すごいね」「きれい」「いいな」「知っている、お餅食べたことある」「覚えている、ジュース屋さんやった」等の発言がある。

保育者 2：「ほんとにきれいだね、どうやってやったんだろうね」等と、幼児が表現した言葉に同調したり一緒に感激したりしながら、幼児が興味関心を持って取り組めるようにする。

保育者 1：豆をゴムで止めた状態のハンカチを見せ、やり方を説明する。そのゴムを外しながら、模様に気付くように「模様ができた」等と、言葉掛けをする。

幼児：「すごい」「面白い、てるてる坊主だ」「てるてる坊主がいっぱい」「もっと取ってみて」「きれい」「面白いね」等の発言がある。その様子を見ながら、周りと小声で嬉しそうに話す幼児もいる。

保育者 1：全体の手順を、説明する。少し難しい作業もあるので不安を示す幼児もいるであろうが、活動の見通しがもてたら取り組めるのではないかと考え、ゆっくり話す。

幼児：やり方の説明は聞いたが、難しい作業なので「やったことない」「できるかどうか分からない」「難しそうだね」「牛乳で洗濯なんてしたことないね」等の発言がある。

保育者 1：不安を受け止め「ちょっと難しそうなものもあるね。でも、皆だったら大丈夫、できるよ」と言葉掛けをする。また、活動の見通しがつくように、Aグループの様子を見るよう促す。

保育者 2：安心して取り組めるよう、「先生もやったことがないけど、面白そうだからやってみよう。一緒にやろうよ」と言葉掛けをする。

保育者 1：Aグループの活動の様子を幼児と一緒に見たり、「やり方が上手だね、面白そうだね」等と関心もてるような言葉掛けをしたりしながら、牛乳でハンカチを洗うことを伝える。

幼児：Aグループが牛乳でハンカチを洗うのを見て、T男が「ごしごし洗う練習してるんだよ」と洗う練習をする。

保育者 1：T男に、「いい考え、そうすればうまくなるね」と認める言葉掛けをする。

保育者 2：活動への意識付けだけでなく友達への意識付けができるように、「ほら見て、洗濯面白そうだよ、T男君みたいにやってみようか」と言葉掛けをする。

幼児：Bグループ全員が、洗濯の練習を始める。

幼児：「よーし、やってみよう」「牛乳で洗うのなんて初めてだね」「皆がおばあさんになっちゃったよ、だって川で洗濯だもの」「先生、こうだよね」等の発言がある。

保育者2：「練習したから、すごい上手」と、一人一人の活動を認める言葉掛けをする。また、幼児が楽しさを感じたり、できそうだと思うたりしている姿も認める。

幼児：「なんだかおもしろいね」「手がツルツルしている」「触ってみな」等の発言がある。

保育者1：「上手に出来たから、家でもハンカチとか洗えるね」と幼児が自分でやれたと実感するような言葉掛けをし、自信を持たせる。

保育者1・2：頑張ってるよとする幼児には、其の頑張りを認める。また、どのような模様にしようかと考えながら取り組んでいる幼児の姿を取り上げ、その様子を他の幼児に伝える。やり方が分からない幼児がいたので、保育者と一緒に試したり、保育者が片方を持ちやりやすくしたりと、一人一人の状態に合った支援をする。

保育者1：ハンカチに、豆をゴムで止めるという作業の説明をする。一番難しい作業なので、不安を示す幼児もいると考え、一人一人にゆっくり見せながら説明をする。

幼児：やり方の説明は聞いたが、難しい作業なので「どうやってやるの?」「どうしても分からない」「できない」「わからない」等の発言がある。分からなくて黙って座っている幼児もいるが、繰り返し挑戦している幼児もいる。

保育者1：「分からない時は、教えてって持ってきてくれると嬉しいな」と、言葉で気持ちを表現するよう促す。

保育者1：「さっきからずっと頑張っているね、そういう時は頭も心もどンドン働いて良くなっていくんだよ」と、もっとやってみようとする気持ちが持てるような言葉掛けをする。

保育者2：「こっち持っているから、やっごらん」「ゴムはひねって入れるんだよ」等と支援しながら、自分で出来たという思いを味わえるようにする。

幼児：「もっと頑張ってみよう」「先生見て、やっ出来た」、「ねじって入れて」と唱えながらする子もいる。やり方が分からない友達に、Aグループの幼児が「こうやったらいい」と教える様子も見られる。

保育者2：「すごいね、一つできれば後は大丈夫だね」と頑張りを認め、自信を持たせる。

### (3) 事例1の考察

5歳児全員が、母の日のプレゼント作りをしようと、染物に取り組んだ事例である。保育者は、チームティーチングであれば、幼児一人一人の姿や良さをその場でより多く認められる。初めての活動の場合は不安を示す幼児がいるかもしれないが、保育者がその場で一人一人の気持ちを受け止め対応できるので、幼児が安心して主体的に活動に取り組めるようになると考えた。また、幼児一人一人が自分のペースで活動に取り組めるよう、幼児の活動への関心の度合いにより3つのグループに分けることとした。

活動中の保育者の支援と幼児の様子は、次のようであった。

幼児が活動への見通しを持ったり、友達とのつながりをもちやすくしたりするために、同じグループだけでなく違うグループの様子も見えるような環境設定にしたり、その場で他の幼児の様子や良さを伝えたりした。幼児の不安を軽減し、気持ちを表現する意欲を促すために、安心できるよう「皆だったら大丈夫、できるよ」等の言葉掛けをしたり、幼児の表現を肯定する発言をしたりした。その結果、次第に、幼児の言動が消極的な表現から積極的な表現へと変化し、自らの力をより発揮しようとする姿も見られるようになった。

染物は幼児にとって初めての体験であり少し難しいものであったが、保育者が一人一人に適した支援をしたところ、幼児は自分で出来たという満足感や達成感を味わえた。

幼児一人一人の活動への関心の度合いで分けたグループを、ティームティーチングで支援したところ、幼児の姿や良さをその場で認めることができた。加えて、大勢の中ではあまり目立たない幼児の中に、保育者の想像を超えるような高い集中力や持続性を有す幼児がいることも分かった。その後、Bグループの幼児の表情が以前より明るくなったことから、保育者の幼児の捉え方が幼児に与える影響の大きさも推察された。

事例のような少し抵抗があるがやってみようと思える活動や、保育者がチームとして取り組む支援の仕方は、幼児が満足感等を味わえ、自信につながり、幼児の言葉の表現を促すと考える。

### 3. 事例2：少人数グループの活動事例

#### —誕生会に向けて「ペープサートで劇をする」(5歳児7月)—

##### (1) 事例2の背景

5歳児は、昨年の誕生会で、年長児が司会や出し物をする様子を見た。また、昨年の年長児から、係を引き継ぐ体験もしたので、自分達の計画で誕生会をすることを楽しみにしている。

グループの編成は、幼児が話しやすいメンバーや人数にした。事例1のABCグループを、混成した形である。

以下は、出し物係としてペープサートを実演するための話し合いと、その後の練習の時の様子である。

##### (2) 出し物系の活動の様子と保育者の支援

\_\_\_\_\_…幼児同士で互いの思いや考えを伝え合えた個所

保育者：幼児が活動に主体的に取り組めるよう、幼児同士でどのような誕生会をしたいのか、誕生会で何をしたいのかを話し合って決めてほしいという願いを持ち、今月の誕生会を担当する幼児に声を掛けた。

幼児：担当グループの幼児が集まったところ、「Y男君とK男君がいないね」と二人が居ないことに気付き、自分達で探しに行く。一人で遊ぶことが多いK男と、手をつないで戻ってくる。

保育者：「ありがとう、お友達のことを呼んできてくれて嬉しいな」と認める言葉掛けをする。

保育者：幼児が友達と話し合いながら活動に取り組めるようにしたいと思い、「誕生会の出し物は、どんなことをしたいですか」と投げ掛ける。応答しない幼児には、「A男君もいい考えがあるんじゃないかな、どんなことをしたいですか」等と、個別に声を掛ける。

幼児：「縄跳びがいいな」「僕も縄跳びやりたい」「縄跳びはできないからやだな」「フラフープがいい」「フラフープや合奏はもう見せたから違うのがいい」「劇もいいな」等の発言がある。保育者が個別に言葉掛けをしたので、大勢の前では自らの考えをあまり表現しないA男は「踊りもいいな」、H子は「私はペープサートがいいな」、S子は「私もペープサートをやってみたい」と発言する。

保育者：幼児が自らの発言をしっかり聞いてもらえたと感じるように、幼児の発言を繰り返したり、うなずいたりしながら聞く。消極的な幼児も意見を言えたり、保育者が想像していたより多くの発言があったりしたことを嬉しく思い、幼児に伝える。一端、話し合いの内容をまとめたうえで、幼児自身が活動を決められるように、再び幼児と相談する。今回はペープサートをやることに決めたことを受けて、他の活動を提案した幼児の発言も再度認めながら、「他の案はどうなの？」と言葉掛けをする。

幼児同士でさらに話し合った結果、他の案は、次回の担当月に行うことになる。

ペープサートの内容は、昨年から親しんできた「大きなかぶ」が選ばれ、其其がやりたい役を決める。

其其の演じる役が決まり、其其ペープサートを作ることになった。

ペープサートを作り終えた幼児もいるが、絵が描けない幼児もいる。

保育者：描けなくて困っていることを解決するため、「どうしようか、絵本の中にいるかもしれないね」と言葉掛けをする。

幼児：「そうしよう」と其其に自分の決めた登場人物が載っている本を探し出し、「よし、これを見て描こう」と、はりきって描き出す。しかし、なかなか絵を見つけられない幼児もいた。他の幼児が、「この本はどう」「これいいんじゃない」「どの犬が一番格好いいかな」と、一緒に探す姿も見られる。不安だった幼児も気持ちが切り換えられ、一緒に作り始める。

保育者：友達に認められる機会が少ないO男のペープサートが出来上がっていたので、友達に認められる場にしたいと考え、「O男君、すごく大きく描けていて上手だね。色もこういうふうにしつかり塗るとよく見えるよね」と言葉掛けをする。

幼児：O男の描いたカエルを見て、O男に「本当だ、もう描けたの、早いね」「目が上手だね」等と言う。

O男：皆に褒められ、嬉しそうな様子である。まだ完成していないA男に「頑張れ」と声を掛ける。

全員がペープサートを作り終えたので、演じる練習を始める。

幼児：S男は「ぼく一番に出る役がいい」、T男は「ぼく2番」、O男は「ぼく3番、はやくやっ

てみよう」と発言する。しかし、S男からセリフが出てこない。

保育者：「一番の役はちょっと難しいね」と言葉掛けをする。

幼児：保育者の言葉を聞き、S男は「え、じゃあ、お前やってよ」と他児に向かって言う。言われた子は「ぼくできないよ」と譲り合いが始まる。その時、H子が「私がやってあげる」と言う。

一番目の役はH子と決まり、H子は「そろそろかぶを抜こうかね」とはりきって演じ始める。

保育者：H子に「セリフをよく覚えていたね、上手に言えているよ」と認める言葉掛けをする。

H子：続けて、堂々と演じる。「待っている人は、少し後ろの方で順番に並んで座っているんだよ」等、自分が知っていることを友達に教える様子も見られる。

幼児：友達と話し合いながら、練習を進める。

### (3) 事例2の考察

誕生会に向けて、ペープサートの劇に取り組んだ事例である。幼児一人一人が主体的に活動に取り組みながら、友達と思いや考えを伝え合う喜びを味わえるように、幼児が話しやすいグループの編成とした。

活動の中での保育者の支援と幼児の様子は、次のようであった。

保育者がその場で幼児一人一人の良さを認め、他の幼児にそのことを伝える支援をしたところ、それを受けて幼児の中に友達の考えを聞こう、認め合おう、助け合おうという雰囲気が醸し出された。

H子は、これまで大勢の前ではあまり自分の考えを表現しない幼児であったが、昨年クラスの友達全員とペープサートを楽しんだ経験があり、ペープサートが大好きであったことや、年長から誕生会の係をするんだという思いが重なり、自分がやりたいことを言えた。H子は本活動を通して友達にも認められ、その満足感から、さらに活動への意欲を高め、のびのびと活動に取り組むようになった。

O男は、それまで友達に認められる機会が少ない幼児であったが、O男の良さを保育者が他の幼児に伝えたところ、友達から認められた。そのことで満足し、気持ちりが温かくなり、まだ完成していない友達を励ますことができた。

ペープサートの絵が描けない幼児がいた時には、保育者の「絵本の中にいるかもしれないね」という提案を聞いて、他の幼児と一緒に絵本を探したり、教え合ったりする姿が見られた。また、絵が描けなかった幼児が、そのような友達の関わりを喜びとして受けとめる姿も見られた。

誕生会後には、幼児から「皆でやれて嬉しかった」という言葉があった。この遊びはその後も続き、参加する幼児も増えた。やりたい役が重なった時には幼児同士で相談したり、人形をさらに工夫して作るようになったりした。次第に、年少児をお客さんに誘ったり、切符売りをしたりする等、遊びが工夫されたり広がったりしていく様子が見られた。

誕生会の前の話し合いや練習の際に自分の思いや考えを言葉で表現し、その場で仲間にも認められたことが、仲間への意識付けの一つとなった。そのことが、さらにグループの共通の目的であ



る誕生日会を皆でやろうという思いや、誕生日会で実演することができたという満足感につながったと考える。本活動が、友達との関わりを育てやすい遊びであったことも、友達とのつながりを深めた要因の一つと推測する。

自分の考えを表現しやすいグループの中で、友達と相談をしながら活動を進めたり、友達に認められたりする経験を積み重ねていくと、幼児は自信をもち、活発に活動するようになると考えられた。また、さらに友達と思いや考えを伝え合いたいという意欲が高まると同時に、友達を思いやる気持ちも育まれていくのではないかとと思われる。

#### IV. おわりに

本稿の目的は、幼稚園の5歳児に視点をおき、幼児の言葉の表現を促す体験や保育者の支援について検討することであった。

事例を検討した結果、活動内容や方法、保育者の支援等が幼児一人一人に適していると、「積極的な言葉の表現が増えてくる、表現力が豊かになりそれにともない言葉が増えてくる、皆で一つのストーリーを表現できる」等、幼児の体験が豊かな言葉の表現につながることを確認できた。

幼児がこのように育った要因の一つに、グループ編成が適していたことがあげられる。同じグループで長期間保育をすると「親しみや仲間意識を高める」<sup>7</sup>等の考え方もあるが、事例では、グループを固定していない。筆者は「幼児は周囲との関わりの中でこそ育つ存在という観点にたち、その時の幼児の姿を的確に捉えること。また、活動の時期、活動のねらいや内容等も鑑み、総合的に判断し、その時に相応しい編成にすること」が重要と考える。事例1は、新しいクラスに慣れていく時期に、幼児一人一人が目的意識を持って友達と一緒に活動に取り組めるよう、活動への興味の度合いによる編成とした。事例2は、友達とのつながりが徐々に育っていく時期に、幼児が友達と協力しながら活動を進められるよう、幼児が話しやすいメンバーや人数の編成とした。このグループ編成であったからこそ、事例1では、日頃あまり目立たない幼児が自分の気持ちを表現し、満足感等を味わえた。その思いが、幼児の力をさらに引き出すことにつながった。事例2では、消極的な幼児が自分の気持ちを表現したことを切っ掛けに、様々な友達から認められ、さらに仲間意識が育ち、自信を持って自分の気持ちを表現できるようになったとも考えられた。

また、このグループが活かされた要因として、「多様な幼児の行為を表現として捉え、否定的な表現も自己発揮として肯定的に受け止めたうえで、幼児が互いに考え合えるような働きかけをしようとする保育者」が、「幼児がやってみようと思えば満足感や達成感が味わえるような活動や方法、十分に遊べる時間や空間、幼児が安心安定して気持ちを表現したくなるような環境や体制」に配慮しながら実践したことや、保育者の体制自体を工夫したこと等があると推察できる。

本稿では、これまでに述べたような幼児の育ちが確認されたが、時間的・物理的制限もあり、どのような体験が幼児の言葉を育むのかについて十分に検討できたとは言いがたい。幼児の言葉を育む要因と保育内容や保育者の支援について、引き続き実証的な調査を重ね、検討していきたい。

---

注・引用文献

<sup>1</sup> 文部科学省「幼稚園教育要領」第1章総説 第2節教育課程の編成、フレーベル館、2008年、pp49

<sup>2</sup> 文部科学省「幼稚園教育要領」第2章ねらい及び内容 第2節各領域に示す事項 4 言葉の獲得に関する領域「言葉」、フレーベル館、2008年、pp138

<sup>3</sup> 2015年3月、北陸学院大学 教授 大井佳子氏に面接をし聞いた。

<sup>4</sup> 厚生労働省「保育所保育指針解説書」第2章子どもの発達 2 発達過程 (7)おおむね5歳、フレーベル館、2008年、pp50-52

<sup>5</sup> 厚生労働省「保育所保育指針解説書」第2章子どもの発達 2 発達過程 (8)おおむね6歳、フレーベル館、2008年、pp52-54

<sup>6</sup> 安見克夫「実践!ふれあいテクニク —3.4.5歳児への言葉かけ・発達を踏まえた保育の配慮と技術—」学研教育みらい、2015年、pp13

<sup>7</sup> 田代幸代「子どもの遊びにおける協同性とは何か 「遊びの中で子どもが目標を作り出す姿」」立教女学院短期大学紀要第39号、2007年、pp86

(名古屋経営短期大学子ども学科 講師)