

## 道徳教育実践の視点 2

### —— 幼児教育における「かかわり」を手掛かりに (1) ——

#### *Perspective of Practice of moral education 2*

#### —— Consideration based on the “Relation” of early childhood education ——

安部 孝 Takashi Abe

(人間発達学部)

#### 【キーワード】

道徳教育 幼児教育 かかわり 信頼感・信頼関係

#### 【要旨】

先の考察から、道徳教育が内包する「困難性」の要因の一つに、当事者や評価される人物、観察する者や評価する者の関係が考えられた。

幼児は本来、信頼感を抱くことができる相手との「かかわり」に対する、欲求をもつと理解され、大人との「かかわり」を通じて徐々に道徳性を身に付けていくと考えられている。

そこで本稿では、幼児の道徳性を育成するための教師と幼児との「かかわり」に着目し、その意味の検討を行った。検討にあたっては、『幼稚園教育要領』（平成20年）に表された「かかわり」を洗い出し、『幼稚園教育要領解説』を援用して整理し、その際、特に教師による援助、環境構成としての「かかわり」や、それが幼児の他者に対する「かかわり」に及ぼす影響に着目した。

検討の結果（「環境を通して行う」教育、幼児教育における「ふさわしい環境」、幼児「個々に応じる」教育のあり方、配慮としての「かかわり」という観点ごとに整理し、領域「人間関係」、「健康」、「環境」、「言葉」について検討した）、「かかわり」の要因や意味として、「信頼感」「愛情」「親しみ」「柔軟な環境」「温かな雰囲気」が考えられ、特に援助や環境構成としては「応答」的で「受容」的な「かかわり」が必要であることが分かった。小学校教育以降においては、道徳的な価値への気付きや実践が重視されるが、幼児期にはむしろ内面的、心情的な安定や充実が問題とされている。したがって、道徳教育を考える上で、今後、道徳性における発達の連続性やその理解のあり方について検討する必要があると考えた。

### 1 課題意識

#### 1-1 道徳教育における「困難性」の問題

先の考察において、道徳教育の課題の一つとして、道徳教育が内包する「困難性」が認められた\*1。「困難性」とは、道徳教育が「困難な状況を前提」として展開することや、「様々なかかわりや立場が関係」することで、求められる道徳的心情や価値の意味がとらえにくくなり、認めにくくなることなどであった。例えば【資料】では、「子どもの道徳性とその評価は周囲の内面に規定される」と考えられ、「困難性」の根拠については曖昧であり、それが生じる状況において、「困難性」を解決する手掛かりを明らかにすることはできなかった。ただし、当人（当事者や評価される人物）と、観察する者や評価する者との関係はこの問題の重要な要因の一つであると考えられた。

\*1 安部「保育者養成における『心の教育』の課題2－『困難性』の意味－」『名古屋芸術大学研究紀要第33巻』名古屋芸術大学、平成24年、pp1-15、

【資料】 … 道徳教育を考える手掛かりとしての事例と考察 (一部)

《事例 a》 転んだ A 子を B 男が起こしてあげた。それを見ていた教師は B 男を優しい子だと褒めた。

→ B 男にそもそも「優しさ」はあったのか。

B 男の行為を取り上げる時、A 子の不幸・困難が前提となる。

B 男の内面とは別に教師の心が「優しさ」を感じているのではないか。

※この場合、教師は出来事を観察する立場である。

《事例 b》 C 男は、荷物を運んでいた実習生に「持ってあげる」と言い、それを代わりに持った。

→ C 男の欲求を叶えるための行為ではないか。

C 男に「優しさ」を認めても、実習生には助けてほしいという困難な思いはなかった。

《考察》 B 男、C 男はこのような行動をとった理由が不明なまま、「優しさ」という道徳的な価値によって評価されている。子どもの道徳性とその評価は周囲の内面に規定されると考えられる。

事例のように、様々な状況において道徳的心情は認められるが、そのような心情があることについて確認することは難しい。また、そのように観察者など周囲にいる者が、ある人間の内面について判断していると考えられ、その意味で、道徳性の問題とは、「かかわり」における問題であると考えられた。

## 1-2 道徳教育における「かかわり」

幼児の道徳性の発達について『幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集』\*2 では、「他者や社会と調和した形で自分の個性を発揮できるようになること」であるとし、人間はこのような道徳性を当初もっていないが、「他者と共にあり、他者に合わせようとする、他者との間の基本的な信頼関係を求める欲求は」もっているとする\*3。幼児は他者との関係を調整し、うまく構築することを道徳性の発達以前に、そもそも欲求としてもっており、それは信頼関係に対する欲求であると理解される。また、幼児は、大人との「かかわり」を通して善悪の区別を知り、しつけや大人との「かかわり」によって「自ら適切な行動が取れる」ようになるとしている\*4。つまり、道徳的判断や実践力の基本である善悪の判断や、生活習慣や行動様式の獲得は大人との「かかわり」において獲得されるのであり、「かかわり」の意味について検討する必要があると考える。

## 2 目的

道徳教育のあり方を検討する上で教師や家族などの大人、もしくは仲間と幼児との「かかわり」について考える時、「かかわり」を大人がどのように理解し、構築するのかを検討する必要がある。それは道徳性の育成の問題は「かかわり」における問題と考えられた

\*2 文部科学省『幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集』ひかりのくに。平成 13 年。

\*3 同。pp2-3。

\*4 同。p3。

からである。そこで本研究では子どもの道徳性の育成における“大人との「かかわり」”の意味について検討したいと考える。

### 3 方法

幼児の道徳性を培うことにおける「かかわり」の意味について、『幼稚園教育要領』に表された内容を洗い出し、『幼稚園教育要領解説』を援用して整理する\*5。特に本研究では、大人の「かかわり」に着目し、合わせて幼児自身の「かかわり」がどのように語られるのかにも留意する。

※本稿では『幼稚園教育要領』における「かかわり」に関する言葉や表現、内容を取り上げ、それらを検討する。ただし、「領域」については、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」にとどめ、「表現」及び、「教師の役割」ほかについては、次の稿にて検討を行うこととする。

## 4 『幼稚園教育要領』（平成 20 年告示）における「かかわり」

### 4-1 環境を通して行う

幼児教育は「環境を通して行うものである」\*6とされており、環境が幼児の内面に及ぼす影響や働きについて以下に見ることができる。

学校教育法に「幼稚園は、幼児を教育し、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」と示されているように、適当な環境は幼児に与えられるべき、発達にとって重要な要因である。このことについて児嶋は、「子どもが主体的に自分の身体を用いて周囲の環境とかかわりながら遊びを展開することの大切さを」示し、ここでは「子どもがかかわりたくなるような環境を用意することが大きな課題になる」\*7と述べている。

かかわりながら遊ぶ環境は、大人によって与えられるが、幼児はいずれそれらに自らかかわろうとするようになっていく。「かかわり」は環境を間に置いて、教師の働きから幼児の主体性の問題になっていくのである。

こうした環境は、教師によって、幼児と共に作られるものであるが、この場合の「かかわり」には「信頼関係」が要求される。

「教師は幼児との信頼関係を十分に築き、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるものとする。」\*8

遊びそのものは、幼児の発達にとって意味のある経験（体験）であるが、よい環境の下でそれらは得ることができると考えられる。そして、

\*5 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、平成 20 年、と『幼稚園教育要領解説』（pp255-268）に付録として収められた『幼稚園教育要領』を用いる。

\*6 [1 章 第 1 節 幼稚園教育の基本]『幼稚園教育要領』、p23。  
※以降、『幼稚園教育要領解説』におけるページを記す。

\*7 児嶋雅典「環境による保育」森上・柏女編『保育用語辞典 子どもと保育を見つめるキーワード 第 3 版』ミネルヴァ書房、2004、pp131 - 132。

\*8 [1 章 第 1 節 幼稚園教育の基本]『幼稚園教育要領』、p23。

「幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていく」\*9

とあるように幼児と教師の「信頼関係」、そして「安定した情緒」もまた発達に必要な環境と理解することができる。

「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習である」

のであり、

「幼児の発達は、心身の諸側面が相互に関連し合い、多様な経過をたどって成し遂げられていくものである」\*10。

「信頼関係」は一方向的な信頼感ではなく、かかわる自他相互の信頼感情によって成り立つものである。そして、そのような「かかわり」が成立する教師と幼児が共に教育環境を作っていくのである。

幼児の成長は、「心身の調和のとれた発達」や「心身の諸側面が相互に関連し合い」など、融合や調和、相互性を前提として考えられ、また、「信頼関係」の下に行われる「発達に必要な体験」には情緒の安定が求められ、それらが整った環境における遊びや体験によって「心身両面」の発達が培われると理解することができる。つまり、「心身の諸側面」が「相互に関連し合っている」という意味において、幼児の道徳性は、何かを理解することだけや体験することだけでは獲得しがたく、そこから生じる新たなものや変容するものがあると理解することができる。

#### 4-2 ふさわしい環境

さらに、「教師は、幼児と人やものとのかかわりが重要であることを踏まえ、物的・空間的環境を構成しなければならない。また、教師は、幼児一人一人の活動の場面に応じて、様々な役割を果たし、その活動を豊かにしなければならない。」\*11

とある。これまでは、環境そのものや、環境を与えて構成する教師の働きを「かかわり」と理解したが、ここでは、さらに教師が構成する重要な環境によって実現する「人やもの」との「かかわり」があることを確認することができる。そしてこの「かかわり」は一つの質として考えることができると予想される。

幼稚園教育は「幼児期にふさわしい幼児の生活が展開される」\*12 ものであり、このふさわしさと生活の意味と状態・状況を考える必要がある。「ふさわしい」とは“相応しい”であり、一般に、「似つかわしい」「つり合っている」ことである。つまり、幼児が幼児と

\*9 同上。p23.

\*10 同上。p23.

\*11 同上。p23.

\*12 同上。p23.

してあるために、幼児期のあり方に現状がうまくつり合っている生活が求められているに他ならない。また、幼児期が、「心身の発達が著しく、環境からの影響を大きく受ける時期」であり、心身の諸側面が相互関連し、発達が「多様な経過をたどって成し遂げられていく」ならば<sup>\*13</sup>、要因としての環境による影響こそが、幼児期に相応しいものである必要がある。その意味で、教師はその構成の一翼を担っていることにおいて、影響の根拠・原因であるといえよう。

また、教師は幼児一人一人の発達の多様な経過に応じた指導を行う必要があり<sup>\*14</sup>、そこで繰り広げられる様々な対応は、教師にとって、幼児の変容に直接また、多様にかかわるものであり、「かかわり」そのもの、またかかわる教師そのものが変容していることを理解する必要があるだろう。そして先述のように「かかわり」そのものが、教師と幼児の相互性によって、融和的に構成されるとすれば、教師には環境の「ふさわしさ」と「かかわり」の「ふさわしさ」の程度と変容を見通すことが要求されるものと考えられる<sup>\*15</sup>。その意味で、教師は生活の構成者であり、環境のバランスの按配をはかり、必要に応じてそれを保つ役割を担っていることになり、それゆえ教師は、不相応や不均衡に最も敏感でなければならないといえよう。また同時に、ある環境のアンバランスを補正する能力を要求されると考えられる。

この「ふさわしさ」について、「(3) 環境を通して行う教育の特質」<sup>\*16</sup>に、「かかわり」における幼児の立場から次のように述べられている。

「環境を通して行う教育は、幼児との生活を大切にした教育である。幼児が、教師と共に生活する中で、ものや人などの様々な環境と出会い、それらとのふさわしいかかわり方を身に付けていくこと、すなわち、教師の支えを得ながら文化を獲得し、自己の可能性を開いていくことを大切にした教育なのである。」<sup>\*17</sup>

環境とのふさわしい「かかわり」は、幼児の様々な環境への出会いをきっかけとするが、この場合、幼児は既に教師との生活の中にある。この意味で、「かかわり」のふさわしさの原初的な理由は教師との出会いとすることができる。「教師の支え」は、環境としての教師の「かかわり」の「ふさわしさ」であり、それは「文化を獲得し、自己の可能性を開いていくこと」を大切にした教育がなされることである。こうした幼児の環境との出会いは、文化の獲得へとつながっているのである。したがって、ふさわしい文化の獲得がなされることにおいて、教師との出会いもまた「ふさわしい」と評価されることになる。さらに、この教師を、“教師ではない他者”や、大人に置き換えた時、他者は「ふさわしさ」

\*13 同上. p23.

\*14 同上. p35.

\*15 通常指導計画には、教師のねがいとしての「子どもの姿」が示される。そしてそれに対応して「援助」や「環境構成」が示される。だが、そこに示されるある姿と姿を結ぶ変容そのものは見えてこない。

\*16 同上. p27.

\*17 同上. p27.

を十分にもたない場合もあると考えられる。この意味で、教師はこの「ふさわしさ」を実現し得る大人であると考えられる。

また、「ふさわしさ」は教師によって構成されるが、同時にそれは、文化（としての環境）を獲得することであるから、幼児の（環境に対する）かかわり方としての「ふさわしさ」（が成立すること）でもあると理解される。つまり、現在ふさわしい「かかわり」ができていることにおいて、ふさわしい環境にあると認めることができる。しかし、先述のとおり、このふさわしい環境は、そもそも教師との出会いや、教師によって与えられる機会（の有無）に制限され、教師の役割や責任、さらには保護者の考え、そして資質と合わせて理解する必要がある。

#### 4-3 個々に応じる

「③ 一人一人に応じるための教師の基本姿勢」<sup>\*18</sup>には、「② 一人一人に応じることの意味」にもあるように、

「幼児一人一人に応じた指導をするには、教師が幼児の行動に温かい関心を寄せる、心の動きに応答する、共に考えるなどの基本的な姿勢で保育に臨むことが重要である」<sup>\*19</sup>とある。着目すべきは、「温かい関心」と「心の動きに応答する」、そして「共に考える」が基本的な姿勢とされていることである。これらには、受容して見守り、また、反応を示すこと。そして、心の機微を察し、共感しては、寄り添いつつ歩みを合わせるイメージが感じられる。それは、いずれも幼児教育における基本的な概念である援助<sup>\*20</sup>に通じるものと考えられる。また、これらから、一人一人に応じた指導という「かかわり」には、教師と幼児との近接した距離感と、柔軟的な働きが感じ取られる。「温かい関心」とは、好意の表れであり、その基底には信頼感があるであろう。また、「応答」とは、呼び掛けに対する答えであり、その意味で「心の動きに応答する」とは、言葉や声にならない幼児の内面（内なる声、思い）に対する気付きであり、反応である。そして、「共に考える」とは教師によって予め用意された答えを教えるのではなく、共に答えにたどり着く（そうすることを促し、そのように導くことも含めて）ことと理解することができる。そのいずれも、教師が幼児に寄り添い、幼児期にふさわしい生活の中で、幼児の生活に応じて変容していくことであると考えることができる。

「特に、幼稚園教育が環境を通して行う教育であるという点において、教師の担う役割は大きい。一人一人の幼児に対する理解に基づき、環境を計画的に構成し、幼児の主体的

\*18 同上. p37.

\*19 同上. p37.

\*20 援助：幼児が環境にかかわって興味や関心をもちながら生み出していく活動の展開や、その中で一人ひとりの体験が、幼児の成長・発達を促すために必要な教師の保育活動を総称して「援助」という。後藤節美「援助」森上史朗・柏女霊峰編『保育用語辞典 子どもと保育を見つめるキーワード 第5版』ミネルヴァ書房. 2004. p104.

な活動を直接援助すると同時に、教師自らも幼児にとって重要な環境の一つであることをまず念頭におく必要がある。」<sup>\*21</sup>

とあるように教師の役割は環境の一つとされている。つまり、教師は環境を与えるが、同時に幼児と共に変容しつつ環境の中にあり、そのことそのものが環境であるということになる。

#### 4-4 配慮としての「かかわり」

教師は、幼児との「信頼関係」や幼児期における「ふさわしさ」を考慮し、指導計画に沿って保育を行うが、「ねらい」を達成するための「かかわり」が、指導計画との関係で「考慮」や「配慮」として次のように述べられている。

「1 幼稚園生活の全体を通して第2章に示すねらいが総合的に達成されるよう、教育課程に係る教育期間や幼児の生活経験や発達の過程などを考慮して具体的なねらいと内容を組織しなければならないこと。この場合においては、特に、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、入園から修了に至るまでの長期的な視野をもって充実した生活が展開できるように配慮しなければならないこと。」<sup>\*22</sup>

「ねらい」や内容は「総合的」に達成され、この意味において環境を通した保育は、それぞれ「ねらい」や内容において個別的ではなく、総合的である。そこには「かかわり」の対象である幼児の生活経験や発達の過程への配慮が要求され、それゆえ時間的な幅をもった指導計画が必要とされる。つまり、時間的な幅の中で、幼児の実態と「かかわり」は変容することになる。

また、幼児は「自我の芽生え」によって「他者の存在を意識し、自己を抑制しようとする」ようになるが、ここではまず、自己を抑制する動機と、自己を抑制する関係にある対象としての他者の存在の意味について明らかにする必要がある。なぜなら、幼児にとって他者・大人とは、信頼し得る関係であり、愛着を抱く対象であるが、自己に影響を与えつつ、自己を受容する環境でもあるからである。この意味で自己の抑制は信頼感情とどう関係し、起こるのかを考えなければならない。同時に「自我の芽生え」も自己の変容であるから他者との「かかわり」を変容させる動機となる。したがって、「自我の芽生え」と他者による影響としての「かかわり」との関係に着目し、検討する必要がある。

#### 4-5 「領域」における「かかわり」

道徳性や道徳性の芽生えについて「領域」の「内容」や「内容の取扱い」に示される内容を、ここでは特に保育を「かかわり」の視点から捉えることを一つの手掛かりとして、

\*21 同上. p44.

\*22 同上. [1章 第2節 教育課程の構成] p49.

以下に整理する。

#### 4-5-1 「人間関係」に示された道徳性

『幼稚園教育要領』における「2 人とのかかわりに関する領域『人間関係』」<sup>\*23</sup>には、幼児の道徳性について次のように記されている。この中で、「かかわり」という表現が用いられているのは、一回だが、道徳性との関連（道徳性に関する「かかわり」）を、以下「内容の取扱い(4)」に見ることができる。

「道徳性の芽生えを培うに当たっては、基本的な生活習慣の形成を図るとともに、幼児が他の幼児とのかかわりの中で他人の存在に気付き、相手を尊重する気持ちをもって行動できるようにし、また、自然や身近な動植物に親しむことなどを通して豊かな心情が育つようにすること。特に、人に対する信頼感や思いやりの気持ちは、葛藤やつまずきをも体験し、それらを乗り越えることにより次第に芽生えてくることに配慮すること。」<sup>\*24</sup>

また、「人間関係」の他の「内容」及び、「内容の取扱い」に、道徳性に関する「かかわり」を見ることができ、それらを部分抜粋、または要約して以下に示す<sup>\*25</sup>。

「内容」

- (2) 自分で考え、自分で行動する (3) 自分でできることは自分です
- (4) いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ
- (5) 友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う (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 (8) 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする (9) よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する (10) 友達とのかかわりを深め、思いやりをもつ (11) 友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする (12) 共同の遊具や用具を大切にし、みんなで使う (13) 高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ

「内容の取扱い」

- (1) 自分自身の生活を確立していくこと / 試行錯誤しながら自分の力で行うこと
- (3) 協同して遊ぶ / 自ら行動する力 (4) (前掲)
- (5) 規範意識の芽生え / 折り合いを付ける / 自分の気持ちを調整する
- (6) 人々などに親しみ / 人の役に立つ喜びを味わう / 家族の愛情に気付き、家族を大切にしようとする

「内容」(2)、(3) 及び「内容の取扱い」(1) は、自分自身に関することと理解することができる。しかし、そもそも大人の世話（「かかわり」）を受けていた幼児が、「自分で」「自分

\*23 同上。「2章 人間関係」pp90-119.

\*24 同上。p114.

\*25 同上。「2章 人間関係」pp90-119.

を」保つようになるのだから、それは「かかわり」の変容であると理解することができる。

#### 4-5-2 「健康」

「幼児が教師や他の幼児との温かい触れ合いの中で自己の存在感や充実感を味わうことなどを基盤として、しなやかな心と体の発達を促すこと。」<sup>\*26</sup>には、「温かい触れ合い」という表現や、「自己の存在感や充実感」という他者との区別を前提とする、また、「人間関係」における「自我の芽生え」の問題を含むと考えられる表現が見られる。

「温かい触れ合い」がもたらすのは、認識（のあり方）ではなく、存在感や充実感を「味わう」ことであり感覚的、また、情緒的である。そして、そのような「かかわり」や「触れ合い」については、具体的に食事の場面に例に、

「健康な心と体を育てるためには…和やかな雰囲気の中で教師や他の幼児と食べる喜びや楽しさを味わったり…」

「教師や友達と食べるとより一層楽しくなることを感じるためには、和やかな雰囲気づくりをすることが大切である。」

と示されている<sup>\*27</sup>。「和やかな雰囲気」を大切にすることは

「自ら進んで食べようとする気持ちが育つようにする」<sup>\*28</sup>

ことであり、幼児の気持ち、心情や意欲を育てる「かかわり」には、「雰囲気」が重要であるということがわかる。そして、その「雰囲気」と関係する教師の働き掛け・環境構成については、

「机を食卓らしくしたり、幼児が楽しく食べられるような雰囲気づくりをしたりなど、落ち着いた環境を整えて食事の場面が和やかになるようにすることが大切である。」<sup>\*29</sup>

とあり、「落ち着いた」「和やか」な環境を整えようとしている。それは、「ものやわらかなさま」や「穏やかなさま」であり、「安定感」や安心感である。この穏やかさには、柔軟で受容的な環境と同様に、窮屈さを感じさせないイメージがあると考えられる。また、「和やかな」は、「harmonious（調和した。仲の良い）」、「amiable（好意的な）」などの意味に通じ、いずれも、幼児にとって感じのよい人との好意的な関係と理解することができる。

また、こうした「かかわり」によって醸し出される「雰囲気」とは、「その場やそこにいる人たちが自然に作り出している気分」、また、「ある人が周囲に感じさせる特別な気分」であり、つまりはそこにいるものの気分である。この気分が直接幼児の道徳性を意味するとは考えられないが、楽しく、和やかで、また、温かな「雰囲気」にある気分では、険悪

\*26 同上、「2章 健康」p81.

\*27 同上、「2章 健康」p86.

\*28 同上、「2章 健康」p86.

\*29 同上、「2章 健康」p86.

な「かかわり」や、他者に悪意や嫌悪感を抱くなどとは考え難い。そして、「雰囲気(atmosphere)」とは「大気や特定の場所の空気」に通じるが、同時に「環境」という意味をもつ。つまり、前述の気分の置かれた「そこ」そのものであるといえよう。

#### 4-5-3 「人間関係」

では、こうした幼児を育成する「かかわり」は、どのように幼児の資質や内面に関係してくるのかを「人間関係」の「ねらい」から見ていきたい。

「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、人とかかわる力を養う」\*30

ここでは、かかわることができることで、親しむこと、支え合うことができることが述べられている。これは、大人が自分にかかわることによるものではなく、幼児自身がかわることによってできる親しみである。そして、そのかかわる力とは、

「身近な人と親しみ、かかわりを深め、愛情や信頼感をもつこと、さらに、その信頼感に支えられて自分自身の生活を確立していくこと」\*31

によって培われていく。

他者に対する信頼感はそもそも環境に規定されるが、その心情そのものは愛情同様、幼児自身が自己の内側に抱くものである。この意味で、教師や大人の幼児に対する信頼感が環境として先立つとすれば、ある心情的な環境を通して、そのような心情が身に付くと考えることができる。したがって、幼児の内面を育てる「かかわり」とはかかわる人間同士(教師や大人と、幼児)が、共にそのような心情、心持ちであるということになる。

#### 4-5-4 「環境」

「周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもってかかわり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。」\*32

という「環境」の「ねらい」には、以下のように記されている。

「(1) 身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。」

「(2) 身近な環境に自分からかかわり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。」\*33

ここに述べられた「好奇心や探求心をもって」かかわることは「興味や関心」をもってかかわることだが、まず「かかわり」の対象が「身近」(な存在)であることが先行する。教師は、「身近」である(身近にある)ものから、幼児がそれらに親しみやすいように工夫するのである。そのことによって、「身近な環境」は、幼児が発見を楽しんだり、考え

\*30 同上、「2章 人間関係」p90.

\*31 同上、「2章 人間関係」p90.

\*32 同上、「2章 環境」p120.

\*33 同上、「2章 環境」p120.

たり、関心をもてる対象となり、それらを生活に取り入れようとするのできるのである。

環境が関心の対象となることで「かかわり」を成立させ、幼児の興味や関心を引き出すことで、生活の一部になっていくのである。つまり、かかわることとは、自己が他者としての環境を自己の一部として取り入れ、受け入れることであり、その意味で「かかわり」における環境は自己の一部であるといえよう。幼児は、

「物の性質や仕組みが分かり始めるとそれを使うことによって一層遊びが面白くなり、物とのかかわりが深まる。」<sup>\*34</sup>

が、こうした「かかわり」について、生き物との関係が想定されており、それについて、

「(5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。」

「園内で生活を共にした動植物は、幼児にとって特別な意味をもっている。例えば、小動物と一緒に遊んだり、餌を与えたり、草花を育てたりする体験を通して、生きている物への温かな感情が芽生え、生命を大切にしようとする心が育つ。生命の誕生や終わりといったことに遭遇することも、幼児の心をより豊かに育てる意味で大切な機会となる。幼児期にこのような生命の営み、不思議さを体験することは重要である。」<sup>\*35</sup>

とある。そこでは、当初幼児が

「小さな生き物に対して、物として扱うようなことがある。」

ことを踏まえ、

「このようなときにも小さな生き物にも生命があり、生きているのだということを幼児に繰り返し伝えることが大切である。」

と、幼児の「気持ち育てる」指導について示唆している。幼児は、このような様々な体験や働き掛けが多様に繰り返されることで「生命」や「生きている」ことに対する認識を抱くようになるのである。

また、このように、生命をもつ物の生命に気付かせ、さらに生命が大切であることに気付かせるためには、「温かな感情」の芽生えを培うことが大切であると述べている。「生きている物」に対する「温かな感情」の芽生えの段階では、生きている物に対して、生命という理解しがたいもの、いわゆる価値を見出しているかは明らかではない。むしろ、幼児はそれらとの「かかわり」を通して抱いている、自己の内に存在する「温かな感情」を感じている（自覚している）のだと考えられる。つまり、動植物等と「生活を共にする」とは、一緒に遊んだり、育てたりという、生きることそのものに心情的な「かかわり」をもつことであり、「温かな感情」の自覚を通して相手の生命（や、その存在）を感じ取ることだと考えられる。

\*34 同上、「2章 環境」p123.

\*35 同上、「2章 環境」p126.

ところで、たとえ幼児であっても、生活を共にし、一緒に生きてきた感覚をもつもの(他者)に対して、「温かな感情」を抱きこそすれ、苛めるようなことはないであろう。太田は、「生命はあらゆる活動の基礎である。人は自分が生きているという感覚をもち、それが周囲の他者にまで押し広げられて『共生の感覚』となり、生命尊重を第一義に考えるようになれば、人生の課題の大きな部分を習得したことになる。そのときには今日起きているさまざまな教育上の困難は乗り越えられることになろう。いのちを大切にすることがいじめにはしることはないのだから。」<sup>\*36</sup>と述べている。これによれば、自分が生きているという感覚こそ、他者にまで押し広められる「共生感覚」の原点であると理解される。したがって、他者へ向かうことによって得られる自己の感覚はそれ自体が拡張性、伸張性をもつが、それが身近なところから他者に広がることを考えれば、自分に最も身近な他者、すなわち信頼感を抱いている大人から広がっていくと考えられる。つまり、幼児が周囲のもの同士相互に大切にされる(尊重し合う)ためには、まずは最も近接する領域における「かかわり」によって幼児自身が大切にされる実感を得なければならないのである。このことは、

「(6) 身近な物を大切にする。」

「幼児は物に愛着をもつことから、次第にそれを大切にすることが育つので、一つ一つの物に愛着を抱くことができるように援助することが大切である。幼児は物を使って遊ぶ中で、その物があることによって遊びが楽しくなることに気付き、その物に愛着をもつようになる。」<sup>\*37</sup>

からも理解することができる。そもそも幼児とかわる他者が「物」であっても、それに愛着を抱くことから、大切にすることが育てていくことが大切であり、幼児は「かかわり」そのものを楽しむことによって、その「かかわり」の対象に愛着を抱き始めるのである。したがって、教師による「かかわり」を楽しむことができるような援助が必要となる。

また、

「物を用いて友達と一緒に遊ぶ中で、その物への愛着を共有し、次第に自分たちの物、皆の物であるという意識が芽生えてくる」<sup>\*38</sup>

ことから、愛着の心情を広げた前(さき)に、自己と同じ(物に)愛着をもつ他者の心情を理解し、愛着を共有する「かかわり」を築くことができると理解できる。この共有化された「かかわり」においては、大切な者や物に対して悪意をもつことはなく、「共生感覚」が働くことで友達関係は自己が脅かされることのない「和やか」なものになると考えられる。つまり、「共生感覚」や和やかな「かかわり」(他を受け入れ、自他の間で大切なものを共有し、失わない)を作り出す根源(一共有、共生以前一)は、自己から他者に向かっ

\*36 太田直道「『生命感覚』ということ」『揺れる子どもの心』三学出版、1999年、p41.

\*37 『幼稚園教育要領』、「2章 環境」p127.

\*38 同上、「2章 環境」p127.

て働く心情であると考えることができる。

太田は、子どもが判断し、それに基づいた行為ができなくなっていることを、子どもにおける「判断停止」とし、それは

「大人社会の価値規範に属する事柄が子どもに押しつけられた場合に典型的におきる。子どもは自分たちの世界の内部では決して判断することをやめはしない。しかし、われわれの目からみて当然判断すべきだと思われる事柄に、子どもが関心を示すとは限らない。そのとき、おそらく考える手掛かりがないのか、あるいは感性がそちらに向かわないのであろう」\*39

と述べている。感性が向かわないとは心が動かないことであり、太田は、子どもが

「自分から進んで態度を決定し、考えを述べ、行動に移すということが可能になるためには、それなりの習熟が必要である。判断の出発は感じること、感情を抱くことだ。自分の感情をはっきりともち、他人の感情や痛みを受け止めるためには、具体的経験が先行していなければならない。人は見たことも聞いたこともないことについては判断することができない」

と述べている。つまり、幼児が、和やかな環境の中で、楽しく愛着を抱くような経験がなされていれば、他者の感情に思いが及び、それにふさわしい（それを根拠にした）判断がなされ、それに基づく行為が期待されることになるのである。幼児の行動範囲が「保護者や周囲の大人との愛情あるかかわりの中で見守られているという安心感に支えられ」ることで「家庭の外へと広がりを見せ始める」\*40のも、行動を支える感情がしっかりとあり、それに基づく判断が可能だからである。この意味で、教師や大人、環境と同様に、そこにある「物」も、幼児の内面に働き掛けるという「かかわり」を為していると考えられる。

また、先述の、「健康」における食事の場面での教師の配慮や「かかわり」について、  
「机を食卓らしくしたり、幼児が楽しく食べられるような雰囲気づくりをしたりなど、落ち着いた環境を整えて食事の場面が和やかになるようにすることが大切である。」\*41  
と、物が関与する場の構成を含む環境が幼児の心情に与える影響について示されており、その意味で、すでに環境は内面を規定する要因として理解されているのである。

#### 4-5-5 「言葉」

「言葉」\*42について「かかわり」の視点から見ていきたい。

「言葉」の「ねらい」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

\*39 太田直道「6 判断力について」『揺れる子どもの心』三学出版、1999年、p27.

\*40 『幼稚園教育要領解説』「序章 第2節 幼児期の特性と幼稚園教育の役割」、p8.

\*41 同上、「2章 健康」p86.

\*42 同上、「2章 言葉」pp138-157.

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。」

「(1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。」

「(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。」

「(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、先生や友達と心を通わせる。」

であり、「表現すること」、「伝えること」、「伝え合うこと」、「絵本などに親しむ」ことによって「楽しさを味わい」、「喜びを味わい」、「親しみ」、「心を通わせる」という内面の充実感を得ることをねらいとしており、言葉を用いるようになって、その時々的心情が充足することが望まれている。また、

「幼児は気持ちを自分なりの言葉で表現したとき、それに相手がうなずいたり、言葉で応答してもらおうと楽しくなり、もっと話そうとする。」<sup>\*43</sup>

とあるように、幼児はその時々で、内面が充実する応答的な関係の中で楽しさを感じ、話す意欲をもつ。したがって幼児が言葉を獲得し、それをを用いて「かわり」をもつようになるには、良好な応答を為す他者（相手）が必要であり、他者との関係は幼児がその時々的心情と、言葉を発し、話すことに対して強い影響をもたらすと考えることができる。また幼児は、

「初めて出会う人には不安感から話す気持ちになれないこともあるし、緊張すると自分の思うことを言葉でうまく表現できないこともある。相手との間に安心して言葉を交わせる雰囲気や関係が成立して、初めて言葉で話そうとする。」<sup>\*44</sup>

ことから、幼児が言葉を発し、気持ちを表現しようとする条件やきっかけは相手との関係や、安心して言葉を交わせる雰囲気であるといえる。この場合、雰囲気は、幼児が何かをしようとする時の環境として、内面に働き掛ける極めて重要な要因である。そして、それは単なる関係ではなく、むしろ関係において作られる気分であり状況であるといえよう。

「幼稚園において、幼児が周囲の人々と言葉を交わすようになるには、教師や友達との間にこのような安心して話すことができる雰囲気があることや、気軽に言葉を交わすことができる信頼関係が成立していくことが必要となる。このように、言葉を交わすことができる基盤（著者による傍点）が成立していることにより、幼児は親しみを感じている教師や友達の話や言葉に興味や関心を持ち、自分から聞くようになり、安心して自分の思いや意志を積極的に言葉などで表現しようとするのである。」<sup>\*45</sup>

自分の気持ちを周囲に広げて、共感し得る関係の前提として必要なのは互いの「間（あ

\*43 同上。「2章 言葉」p138.

\*44 同上。「2章 言葉」p140.

\*45 同上。「2章 言葉」p140.

いだ)の「雰囲気」と「信頼関係」である。そして幼児が耳を傾ける興味の対象に抱く「親しみ」は表現しようとする「かかわり」にとって必要な条件・「基盤」である。しかし、この「基盤」は幼児が大人と出会う当初から確立されているわけではない。そのような、内面や関係が確立されていく過程は以下(事項)に示されている。

「したこと、見たこと、聞いたこと、感じたこと、考えたことなどを伝えることは、入園当初の時期、特に3歳児にはまだ言葉で表すことが難しい場合も多く、表情や動作などを交えて精一杯伝えていることもある。このようなその幼児なりの動きを交えた表現を教師が受け止め、積極的に理解することによって、相手に自分の思いを分かってもらいたいという気持ちが芽生えていく。そして、教師が的確にその思いを言葉で表現していくことによって、幼児が表現しようとする内容をどう表現すればよいかを理解させていくことも大切になる。教師や友達言葉による表現を聞きながら、幼児は自分の気持ちや考えを言葉で人に伝える表現の仕方を学んでいくのである。」<sup>\*46</sup>

幼児が言葉を話すことや話すようになることは、周囲の応答や働き掛けに規定され、またそれらの影響を受ける。周囲の働き掛けとは、幼児の言葉以外の、伝えたいこと・「分かってもらいたいという気持ち」を理解することである。

教師は幼児の「思い」を理解し、言葉で表現することで、幼児に「表現の仕方」を学ばせていく。しかし、「思い」に合った言葉をもたない幼児が教師が表現する「言葉」を、どのように「思い」と一致させて理解し得るのかは不明であり、不明なものを明らかなものに合致させること自体が曖昧で、実際には、幼児の納得や理解は明確さを欠くものと考えられる。だが、教師は、幼児の言葉にならない「思い」を押し量り、幼児が「自分の思いだ」と理解し、納得し得る「言葉」を与え、十分な表現へと導くための仲立ちをする。およそ教師は、経験からそのように推測するが、幼児が自分すら明らかに知り得ない(教師が提示する)「言葉」を受け入れるのは、(幼児がそもそも)その「言葉」を知っているからではなく、信頼する人(教師)が、自分を理解している人だと理解しているからであろう。つまり、幼児は、「言葉」の理解や獲得以前の、自己を理解し、自己を相手に伝えるという、原初的で最も切実な「かかわり」の成立を「愛着」と「信頼関係」という心情に委ねていると考えられる。また幼児は、

「集団生活の中での人とのかかわりを通して、幼児は、自分のしたいこと、相手にしてほしいこと言葉による伝え方や、相手の合意を得ることの必要性を理解していく」<sup>\*47</sup>

が、結局、幼児は「信頼関係」や「雰囲気」など「基盤」の状況によって適切な相手を選び、その相手の応答に助けられて「言葉」を獲得していくことになる。

幼稚園生活は、「少人数の家族で過ごす家庭生活と異なり、教師や友達、異年齢の幼児

\*46 同上、「2章 言葉」p141.

\*47 同上、「2章 言葉」p143.

などから成る集団で生活する場」<sup>\*48</sup>であり、幼児一人一人にとって、自分に関する「かかわり」は異なるが、そうした中で幼児は、共通する集団生活に必要な「言葉」を身に付けていくことになる。また、幼児は集団生活を送るにあたって「言葉」の獲得は必要であるが、集団への所属によって幼児は「みんな」（と表現される集団）の一員となり、同時に自己は「みんな」となる。それは、

「3歳児では、生活に必要な言葉の意味や使い方が分からないことがよくある。『みんな』と言われたときに、自分も含まれているとはすぐには理解できないこともある。」<sup>\*49</sup>

ような場面で、幼児は、「かかわり」の中で新たに出会う「みんな」という「言葉」に、自己を包摂して理解することになる。このように、幼児期には「自我の芽生え」によって他者と異なる自己の存在が意識される一方で、「言葉」によって「みんな」という集団に包摂される自己も認識される。その意味で、幼児は「かかわり」において、「言葉」の複雑な表現と意味によって、いくつもの自己（の意味）をもつことになるのである。

日常、他者との「かかわり」におけるあいさつは「言葉」を用いて行う。このことについては、

「幼稚園で日常的に交わされるあいさつとしては、朝のあいさつのように出会いを喜び合うことや帰りのあいさつのように別れを惜しみ、再会を楽しみにする気持ちを伝え合うことなどが中心となる。また、名前を呼ばれたときに返事をする、相手に感謝の気持ちやお礼を伝えること、さらには、相手のことを心配したり、元気になったことを喜んだりすることなども含まれる。また、このようなあいさつを交わすことにより、互いに親しさが増すことにもなる」<sup>\*50</sup>

と、述べられている。「言葉」は「かかわり」の中で「親しみ」を感じながら身に付けていくものであり、自分の気持ちを伝えるものである。特にあいさつは、用件を伝える「言葉」そのものに留まらず、幼児一人一人が込めた「気持ち」を伝えるものである。そのようなあいさつは互いの親しさを増し、それは一層「言葉」を交わしやすい「かかわり」や「雰囲気」を生むに違いない。つまり、「言葉」、特にあいさつは「親しみ」を「基盤」としながら、「親しみ」を増すための手掛かりになるものであると考えられる。

## 5 考察

『幼稚園教育要領』における、道徳性と「かかわり」に関する内容や記述に着目し、検討した結果、幼児を育てるのに必要なことは「信頼感」、「愛情」、「愛着」、「親しみ」、「柔軟な環境」、「温かな雰囲気」などの「環境」であり、特に大人の「かかわり」としては「応答」や「受容」、そして「配慮」であることが明らかになった。

\*48 同上。「2章 言葉」p145.

\*49 同上。「2章 言葉」p141.

\*50 同上。「2章 言葉」p146.

また、これらは、「環境」に必要な要素（要因）ではあるが、それらはすべて、幼児がいる、そのことで（現在の環境の中に）あり、したがって、同時に、幼児もまた、環境の構成者であるということが明らかになった。幼児は、それぞれが心情・感情をもっており、それゆえ、「愛着」など自分が「信頼感」を寄せる最も身近な人物を明らかに認識している。心情を「基盤」とした「かかわり」は変容し、幼児に対して受容的、理解的にかかわる教師の心情も変容するものと考えられる。その意味で道徳性の育成に働き掛ける「かかわり」の意味は、行為や表現から一様に理解することは困難である。

引き続き、幼児期の教育や道徳性の育成を考える上で、なぜ、『幼稚園教育要領』や『同解説』のいずれの章や節、「領域」で心情を「基盤」とした「かかわり」の必要性が共通して述べられているのかについて、一層検討する必要があると考える。そしてその際、小学校における道徳教育（道徳の時間）の目的が道徳的価値の理解と判断、それに基づく行為であるのに対して、幼児期ではこの価値の理解にとらわれず、むしろ心情や雰囲気、心持ちを基にして、幼児の姿や生活に道徳的価値を表現しているという特徴にも着目する必要があると考える。（了）