

研 究 紀 要

第 2 3 号

ビブリオバトルを取り入れた絵本の読み聞かせ学修指導 ー 保育授業のアクティブ・ラーニングへの試みとして ー	三 石 美 鶴 1
「造形活動における内と外」	三 井 正 人 21
保育・幼児教育施設での新型コロナウイルス感染症の対応について	井 上 聖 子 37
保育者養成におけるアクティブ・ラーニングの導入Ⅱ ー 学生の主体的な学びを求めた授業の実践報告 ー 帝京学園短期大学 専任講師 清 水 健 共同執筆者 帝京学園短期大学 2 年 伊藤花恋、柄本莉央、大柴 岳、神田咲蘭、小林倫歌、 古明地春佳、澁谷真優花、清水莉奈、末木美玖、鈴木 空、 鈴木夢夏、関口佳延子、橋爪美穂、原 汐里、水谷南帆、 矢崎恵里佳、安原佐環	49
「音楽表現力」を考える音楽的表現センスの調査と「音楽表現」の実践報告	田 川 智 美 65
大学生のイメージとの比較から見る子どものあそびについての考察 ー 河崎道夫著『あそびのひみつ』を読んで ー 清水一毅、相澤百彩、有泉衣舞、大堀有加、岡田 鼓、梶谷萌絵、 金塚望杏、河野菜々、小林ななか、神和 絹、新海琴音、高石未来、 萩原ルナジェシカ、平岡怜奈、平田桃香、三井夢叶、望月愛美	87

2022年 3 月

帝京学園短期大学

ビブリオバトルを取り入れた

絵本の読み聞かせ学修指導

— 保育授業のアクティブ・ラーニングへの試みとして —

Education guidance adopting bibliobattle for reading picture books to children

— As an attempt for active learning in childcare classes —

キーワード：保育の指導法 言葉、アクティブ・ラーニング、絵本、読み聞かせ、
選書、ビブリオバトル、スピーチ、交流、保育技術

三 石 美 鶴

1. はじめに

乳幼児の言葉を育む上で、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教育・保育要領の内容の5領域に「言葉」が挙げられており、“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。”と明示されており、保育者は子供たちにこれらの意欲や態度、力を育成しなければならない。

また、上記の要領・指針において10の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」も示され、文字や言葉に関する内容として以下の事項が挙げられている。

「(8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる。

「(9) 言葉による伝え合い」先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。

保育者には、子供たちが卒園するまでにこれらの姿を具現させることが求められてい

る。そこで、現在、言葉を育む保育者の育成に向け「子どもと言葉」「保育内容演習 言葉」の授業を実践している。乳幼児の言葉を育む上で、絵本は欠かせない児童文化財であり、保育者には絵本の読み聞かせの技能を習得させることは必須であるため、これらの授業でも取り入れている。

さて、高等教育においてアクティブ・ラーニングへの転換が提唱されて久しい。平成24年8月28日に中央教育審議会答申「新しい未来を築くための大学教育の質的転換に向けて ～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」が示された。その中で、求められる学士課程教育の質的転換として

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力をもった人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、論理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションへの転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。

と、示されている。高等教育において指導者主体から学生主体の授業へと転換するための一方法として、言葉の授業で必須となる絵本の読み聞かせに関する学修にビブリオバトルを取り入れることとした。

ビブリオバトルを取り入れた理由として、学生が最も幼児に読み聞かせたい推しの絵本を紹介し合う活動が主体的であり、紹介する際に質疑応答が行われることで交流が図れ、チャンプ本に選んでもらうためにスピーチ力、表現力も育成されるからである。

言葉を育む保育者にとってスピーチ力やコミュニケーション力は欠かせない。また、読み聞かせに適切な絵本のレパートリーも増える。さらには競争原理も働き、自ずと学修意欲が高まるのではないかと考えたからである。

以下、高等教育の授業におけるアクティブ・ラーニングの必要性と言葉を育む保育者育成に向けた言葉の領域の学修内容に触れ、ビブリオバトルを取り入れた絵本の読み聞かせ学修の一実践について論ずる。

2. 高等教育におけるアクティブ・ラーニング授業への転換

上記でも触れたように高等教育における授業においてアクティブ・ラーニングへの転換が求められている。

ここで、2019年度幼稚園、2020年度小学校、2021年度中学校、2022年度高等学校と、順次実施されている幼稚園教育要領・学習指導要領に向けた答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策について」を見ると、「主体的・対話的で深い学び」の実現（「アクティブ・ラーニング」の視点）

について以下のように記述されている。

- ・子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これらの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるよう、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、授業改善に向けた取組を活性化していくことが重要である。
- ・今回の改訂が目指すのは、学習の内容と方法の両方を重視し、子供の学びの過程を質的に高めていくことである。単元や題材のまとまりの中で、子供たちが「何ができるようになるか」を明確にしながら、「何を学ぶか」という学習内容と、「どのように学ぶか」という学びの過程を組み立てていくことが重要になる。

また、「主体的・対話的で深い学び」を実現することの意義（「主体的・対話的で深い学び」とは何か）については以下の記述が見られる。

- ・「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、特定の指導方法のことでも、学校教育における教員の意図性を否定するものでもない。教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。
- ・「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、以下の視点に立って授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることである。

- ①学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」を実現できているか。
- ②子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考えや手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広め深める「対話的な学び」が実現できているか。
- ③習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特性に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に想像したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

人として生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続ける上で、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」について端的に説明がなされている。高等学校までの教育で実践すべきアクティブ・ラーニングの考えは高等教育においても継承されるべきものであると考える。

溝上は、大学教育におけるアクティブ・ラーニングを論じる上で、その学術的な定義

について、米国の高等教育において1980年代に提唱され、1990年代に入ってボンウェルとエイソンによって定義され概念化されたと述べている。これを受け溝上はアクティブ・ラーニングを以下のように定義した。

一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。

そして、認知プロセスについては＊を付け、知覚・記憶・言語・思考（論理的／批判的／創造的思考、推論、判断、意思決定、問題解決など）といった心的表象としての情報処理プロセスのことである。と解説している。

さらに、大学の授業の形態・類型と授業の特徴について以下の表にまとめて提示し、大学教育の改善に向け講義一辺倒の授業を脱却し、講義科目におけるアクティブ・ラーニングの導入を主唱することは避けられない流れと考えたと論じている。

授業の形態・類型		授業の特徴
伝統的授業	講義型	教師から学生への一方向的な知識伝達型講義。教師主導。 
	講義中心型	話す・発表するといった活動はないが、コメントシート等を用いた教師－学生の双方向性を組み込んだ講義中心の授業。教師主導。 
アクティブ・ラーニング型授業	講義＋AL型	どちらかと言えば教師主導であるが、講義だけでなく、学生の書く・話す・発表する等の活動も組み込んだ授業。 
	AL中心型	徹底的に学習パラダイムに基づいた学生主導の授業。 

図1 アクティブ・ラーニング型授業の位置づけと類型

3. 絵本の読み聞かせ学修指導をアクティブ・ラーニングに

これらのことから、「子どもと言葉」の授業で行う絵本の読み聞かせの学修をいかにアクティブ・ラーニングの手法で行うかを検討することとした。

幼稚園教育要領「言葉」、保育所保育指針3歳以上児の保育「言葉」、・幼保連携型認定こども園教育・保育要領満3歳以上の園児の教育及び保育「言葉」における絵本に関す

る記述について以下に示す。

ね ら い (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（保育士・保育教諭等）や友達と心を通わせる。

内 容 (9) 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像する楽しさを味わう。

内容の取扱い (3) 絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるようにすること。

(4) 子どもの生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすること。その際、絵本や物語に親しんだり、言葉遊びなどを通して、言葉が豊かになるようにすること。

内容の取扱いを踏まえ、内容・ねらいを達成するために、保育者を目指す学生は、絵本に関する知識を習得し、子供たちへの絵本の読み聞かせの技能も身に付けなくてはならない。

例えば、絵本に関する知識として、仲松は、絵本を観たり聞いたり読んだりする児童文化財に分類し、“絵本は、子どもが比較的早い時期から接する言葉と絵による文化財である。繰り返し見たり聞いたり読んだりすることで、想像力や表現力が養われ、語彙が豊かになる。子どもの発達に応じた絵本との関わり方があるが、4～5歳には、理解力や想像力が増し、思考力もつく。また、知的好奇心も強くなり、絵本の選択にも個性が出てくる。「物語絵本」「知識絵本」「詩・童謡の絵本」など豊富に用意されている環境が望ましい。”と述べており、このような知識は教授する必要がある。

さらに、「保育内容『言葉』乳幼児の言葉の発達と援助」に示された、以下のような絵本に関する内容（概要を抜粋）も理解させる必要がある。

具体的な絵本の特徴として、

- ① 絵本を通して追体験できる。
- ② 感動する心を育て、情緒を安定させ、心を育てる。
- ③ 想像力を豊かにしていく。
- ④ 語彙を豊かにしていく。
- ⑤ 美しい言葉に触れ、普段使わない言葉を物語の中で獲得して語彙を豊かにするとともに文章の仕組みにも気づいていく。
- ⑥ 文字の働きに気づき、文字に関心をもつ。
- ⑦ 知的好奇心を満たし、考える力を育てていく。
- ⑧ 間接体験によって、知識や理解を広げ深めていく。

が示されている。

また、ほとんどの学生は絵本といえば物語絵本を連想する。しかし、絵本には

- ① 事物の絵本（ものの絵本）
- ② 生活絵本（しつけ絵本）
- ③ 物語絵本（創作、伝承絵本）
- ④ 認識絵本（科学・知識絵本）
- ⑤ その他：字のない絵本、写真の絵本、詩の絵本、うたの絵本、遊びの絵本、仕掛け絵本、布絵本、シール絵本、月刊総合絵本など

多様な絵本があることも知る必要がある。

このほか、絵本の選書、特に子どもの発達段階や実態に応じた絵本の選び方も習得する必要がある。発達段階と絵本との関係として、3歳を過ぎると、絵本を通して保育者や保護者、友達とイメージを共有して想像力も豊かになり、絵本の楽しさを味わうことができるようになる。文字が読めなくても絵から想像することができるようになり、読み聞かせてもらううちに絵と文章がつながって、物語のイメージが明確になり、話の内容を理解していくことができるようになる。

4, 5歳になると、絵本の主人公と同一化するだけでなく、「なぜ?」「どうして?」という好奇心が育ち、知的探求心が盛んになって、現実的な知識絵本、科学的絵本など、未知の世界を扱うものにも興味が出てくる。基本的には物語絵本の中で非現実的な世界を好み、友達と読み聞かせてもらうことで、共感し合い「もしそうだったら」と想像力を働かせて、心を震わせる。そして自分の言葉や心を育て、話を通して創造力を育てていく。その後、読み聞かせてもらううちに文字にも興味をもち、自分で文字をたどりながら絵本を楽しむ姿も見られるようになる。

5歳児になると絵本を通じていろいろな仕組みや現象の理解をしていくことのできるものを好む時期となる。また、大好きな一冊を何度もじっくりと読んでいくのもこの時期である。そして文字にも興味をもち、文章を暗記したり、拾い読みをしたりして、文字を読んで理解しようとする力も育ってくる。というような発達段階を理解した絵本の選書も重要である。

実際に絵本の読み聞かせを行わせる上で、しっかりと読み聞かせの留意点も把握させなければならない。読み聞かせの留意点として、

- ① 子供の年齢、発達、興味、ねらい等読み聞かせに合った絵本を選ぶ。
- ② 下読みをし、内容や所要時間等を把握する。
- ③ 全員が見えて、聞こえる環境設定をする。
- ④ 本のめくり方も見開きをよく開き、物語が中断しないようにめくり、内容に合わせてめくるスピードを調節する。
- ⑤ 子どもの反応に応じて読み進める。
- ⑥ ゆっくり読み聞かせることで、文章や文字に興味をもたせる。
- ⑦ 読み終えた後も大切にする。
- ⑧ 興味の薄い子どもには一対一の読み聞かせを取り入れる。
- ⑨ 保育者自身が絵本を楽しみ、楽しむ姿を見せる。

以上9点が挙げられている。このほか、絵本の内容が子どもに届くよう、声の大き

さ、読む速さ、間の取り方やせりふ部分の感情移入等、読み聞かせ技能に関わる内容も理解させる必要がある。

以上述べてきた絵本に関わる内容及び読み聞かせ技能に関する内容は学生にしっかりと教授し、理解させなくてはならない。そこで、絵本の読み聞かせ学修指導を、溝上が示した授業類型の〈講義＋AL（アクティブ・ラーニング）型〉で実践することとした。

絵本の読み聞かせを技能習得のための単なる演習として取り扱うのではなく、いかに学生に主体的に取り組ませ、学修を広げ、深めさせるかを検討した結果、ビブリオバトルを取り入れることとした。以下、なぜビブリオバトルを絵本の読み聞かせ学修指導に取り入れるのか、その理由やメリットについて述べる。

4. なぜ絵本の読み聞かせ学修にビブリオバトルを取り入れるのか

発案者である谷口忠大が著した「ビブリオバトル 本を知り人を知る書評ゲーム」よりビブリオバトルについて論ずる。

（１）ビブリオバトルとは

ビブリオバトルは、2007年、京都大学大学院情報研究科の研究室で当時ポストドクターであった谷口忠大氏によって、ゼミ生同士が読んだ本を紹介し合う新たな勉強会スタイルとして考案された知的書評合戦である。谷口氏によると「本の紹介ゲーム」で、「書評を媒介としたコミュニケーションの場づくり手法」と記している。

ビブリオバトルの公式ルールは、

- 1 発表参加者が読んで面白いと思った本を持って集まる。
- 2 順番に一人5分間で本を紹介する。
- 3 それぞれの発表の後に参加者全員でその発表に関わるディスカッションを2～3分行う。
- 4 全ての発表が終了した後に「どの本が一番読みたくなったか？」を基準とした投票を参加者全員一票で行い、最多票を集めたものを『チャンプ本』とする。

といったシンプルなものである。

そして、ビブリオバトルの機能を4つ示している。

- 1 参加者で本の内容を共有できる。（書籍情報共有機能）
- 2 スピーチの訓練になる。（スピーチ能力向上機能）
- 3 いい本が見つかる。（良書探索機能）
- 4 お互いの理解が深まる。（コミュニティ開発機能）

また、「大学教育との融合」として、ビブリオバトルが大学教育に取り入れられた実践について触れられている。ビブリオバトルを正課の授業として取り込んだのは大阪大学の2011年後期開講の中村征樹准教授による「ビブリオバトル入門」であった。いろいろなジャンルで面白い本を見つける力を身につける、プレゼンテーション能力を身につける、質問する力を身につけるなどを到達目標とする授業であったそうである。他にも鹿児島国際大学のビブリオバトルの講義「教養特講Ⅰ」が開講された。この授業は授業運営自体を、学生が担当し、正に溝上の授業分類におけるAL中心型の形態であったと考え

る。他に文教大学の共通教養科目「歴史学」や基礎演習科目で実践されている例が示されている。

この記述から10年を経て、現在では大学のみならず小学校から高等学校まで校種を越え、教育活動にビブリオバトルが取り入れられ、中学から大学までそれぞれ全国各地で予選会が行われ、勝ち残った者が決戦大会に臨む全国ビブリオバトルも行われている。全国大学ビブリオバトルは、コロナ禍のため2020年、2021年はオンライン開催となったが、すでに13回実施されている。

以上、ビブリオバトルについて述べてきたが、なぜ、このビブリオバトルを絵本の読み聞かせ学修に取り入れることにしたのか、その理由とメリットについて論ずる。

(2) なぜ絵本の読み聞かせ学修にビブリオバトルを取り入れるのか

絵本の読み聞かせ学修にビブリオバトルを取り入れた理由とメリットについてビブリオバトルの機能に関連させて述べる。

- ① 子どもの保育・指導に関わる保育者にとってスピーチ力は必須である。また、保護者や同僚に自分の考え等をしっかり伝える際にもスピーチ力が求められる。保育者を目指す学生にとってスピーチ力を育成することは不可欠である。ビブリオバトルは5分間という限られた時間の中で、自分が最も読み聞かせにお薦めの絵本について知らせたいこと、紹介したいことを取捨選択し、端的に聴き手に分かりやすく説明するため、スピーチ訓練の場となる。
- ② 保育現場においては、教職員がチームとして協働して子どもの保育・教育に当たる。その際、教職員がコミュニケーションを密にし、情報共有するとともに、お互いの考えを理解し、すり合わせながら職務遂行することが重要である。ビブリオバトルでは、発表者のスピーチの後にもっと知りたいことを質問したり、補足説明を求めたりと発表者と聴き手との質疑応答がある。そこでお互いの理解を深め、コミュニティ開発機能を身に付ける場となるものと考ええる。
- ③ 先にも述べたが、絵本の読み聞かせにおいて子どもの発達段階に相応した絵本を選書する力が必須である。また、行事との関連や場に応じた絵本の選書も求められる。そこで、様々な年代、状況に応じて選書できる多様な絵本の良書リストを把握しておく必要がある。正に、ビブリオバトルでは、発表者がこれはというお薦めの絵本を紹介し合うのであるから、様々な絵本の情報を共有でき、良書リストも広がると考える。
- ④ ビブリオバトルは、書名にもあるように本を知り人を知る書評ゲームである。学生にとって、単に読み聞かせたい絵本を紹介し合うといった活動ではなく、全員が絵本紹介のスピーチを行った後に、自分以外で読み聞かせたいと思った絵本をジャッジするというゲーム性に興味をもつであろうと考えた。また、最多の得票を得た絵本がチャンプ本になるという競争原理も働き、学修意欲の高揚も図れるものと考ええる。

以上の理由やメリットを勘案して、ビブリオバトルを取り入れた絵本の読み聞かせ授業を行い、検証することとした。

5. ビブリオバトルを取り入れた絵本の読み聞かせ授業の実践

1 年生前期の「子どもと言葉」の授業においてビブリオバトルを絵本の読み聞かせ学習に取り入れるメリットを検証するため実践した。

(1) 実践した時期 2021年6月17日(木) 3・4時限

(2) 対象学生 1 学年学生46名

(3) 学生の実態

2021年度入学の1 年生でおおむね授業にはまじめに取り組んだ。第1 回の授業でアンケートを実施し、言葉の授業であるので、学生の今までの国語の授業への意識や読書、新聞に関する実態を調査した。アンケートの設問と結果は以下の通りである。

① アンケートの設問

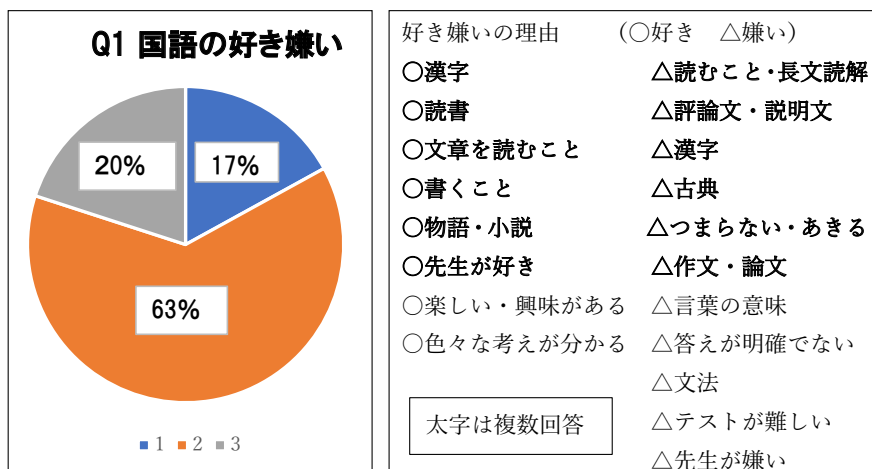
Q1 小・中学校の時、国語の授業が好きでしたか？
 1 好き 2 普通 3 嫌い

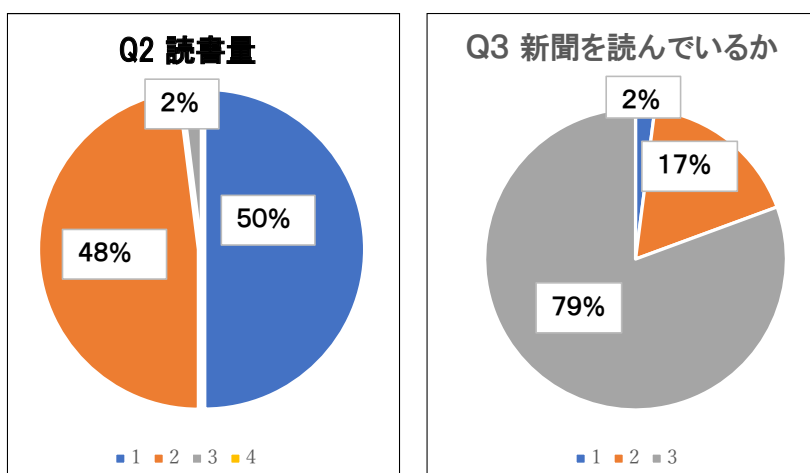
Q2 その訳は？

Q3 月に何冊ぐらい本を読みますか？
 1 0冊 2 1～2冊 3 3～4冊 4 5冊以上

Q4 ペーパーの新聞(スポーツ新聞を除く)を読んでいますか？
 1 毎日 2 時々 3 ほとんど読まない

② アンケートの結果





③ アンケート結果からの考察

小・中学校における国語に対する意識は、80%の学生が好き・普通と回答した。しかし、普通と回答した学生の中には、好きな理由と嫌いな理由が混在していた。漢字の読み書きや文章読解等読むこと、作文等の書くことについては、国語の好き嫌いの理由にそれぞれ表れており、各々得手不得手が国語への意識に繋がっていると考えられる。また、指導する教師に対する感情も国語の好き嫌いに大きく関係すると思われる。特に教科担任制となる中学校の指導教員の影響は大きい。

読書量については、1か月間に全く読書していない学生と1冊以上は読書している学生が半々という結果であった。読書対象は、漫画を除くペーパー及び電子書籍とした。大学生の読書離れが課題となっており、本学でも多聞に漏れない状況である。言葉を育む保育者を目指す上で、自らの語彙力や言葉に対する感性、言葉の遣い方等の力を付けなければならない。保育者の読書経験は絵本の読み聞かせにも深く関連する。そのため、読書は欠かせない。授業を通して指導していく。

ペーパーの新聞を読んでいる学生は、毎日と時々を合わせても19%と2割以下という実態であった。デジタルニュースはほとんどの学生が読んでいるが、ペーパーの新聞は8割の学生が手に取っていない状況である。現在は新聞購読していない家庭が増えていることも要因と考える。新聞はインターネットやテレビなどより伝達スピードは遅いが、文字言語を通して確実な情報を得られ、紙面から求めるニュースだけでなく、社会情勢をはじめ生活に関わる様々な最新情報が得られる。図書をはじめ絵本紹介などの紙面もある。言葉や保育に関する授業に関わる適切な新聞記事を活用した学修も実践し、新聞に親しませ、言葉の力を育んでいく。

(4) ビブリオバトルを取り入れた絵本の読み聞かせ授業の実践

「子どもと言葉」2021年前期

第9回（6月10日）児童文化財と絵本について学修する。

第10回（6月17日）絵本の教材研究をビブリオバトルの手法を用いて行う。

① 第10回授業の活動内容

＜学生へのプレゼンテーション形式＞

【今日の授業で学修すること】

- 幼稚園・保育園実習で絵本の読み聞かせは必須アイテム。人気お姉さん・お兄さん先生を目指す上で、多くの素敵な絵本を知っていることが大事！
そこで、皆の持ち寄った絵本を知り、5歳児に読み聞かせさせる絵本のレポーターを広げよう！

- ということで、5歳児最適絵本のチャンプ本を決める ビブリオバトルを行います

- 最後に、ビブリオバトルを行った感想や考え等、学修の振り返りを行います

【ビブリオバトルとは・・・】

- 必要なものはお薦め絵本、5分のプレゼン時間と2～3分の質疑応答時間を計る時計だけ

- ルールは次の4つ

- # 其の1ー 発表者が5歳児に読み聞かせたいと思った絵本を持ち寄ります
- # 其の2ー 順番に一人5分間で絵本を紹介します。絵本の紹介メモを有効に活用して！
- # 其の3ー それぞれの発表の後、参加者全員で本に関するディスカッションを2～3分を行います
- # 其の4ー 全員の発表終了後、「どの本が一番読みたくなったか？」を基準とした投票を参加者全員（一人1票）で行い、最も多くの票を集めた本がチャンプ本となります

【今回のビブリオバトルの進め方】

- はじめは班で予選会

- 1 絵本の紹介メモを作成し、紹介スピーチの練習をする。絵本の内容とともにスピーチ力がものをいうので、しっかり練習！
- 2 班での予選会
 - ☆ 進行役・計時役を決め、スピーチ順も決めてから開始
 - ☆ 一人5分で絵本の紹介スピーチを行う
- 3 班のメンバー全員、スピーチが終わったところで、一番5歳児にふさわしいと思った絵本を挙手で選ぶ

- 全体場で決勝戦

- 1 各班の予選代表が5分間で班のチャンプ本の紹介スピーチをする。
- 2 全員が終わったところで、最もよいと思った絵本に挙手し、栄えあるチャンプ本 NO 1 を決定する。2位は準チャンプ本となる。

② 学修で活用したワークシート等

a ビブリオバトルスピーチメモ

絵本の題名 出版社名	
作者等	
読み聞かせ したい理由	
あらすじ	
おすすめ ポイント	

b ビブリオバトル評価表書式

※一番よかったものに○を付ける。

班・氏名	絵本の題名・作者	感想・評価

③ 学生がビブリをバトルで紹介した5歳児の読み聞かせでお薦めの絵本一覧

*本の題名欄に示された2は2名が選んだことを示す。

No	絵本の題名	作者名	出版社名
1	チョコだるま	真珠まりこ	ほるぷ出版
2	パンどろぼう	柴田ケイコ	角川書店
3	バムとケロのさむいあさ 2	島田ゆか	文溪堂
4	スイミー	レオ・レオニ 作 谷川俊太郎 訳	好学社
5	ふゆのよるのおくりもの	芭蕉みどり	ポプラ社
6	おまえうまそうだな 2	宮西達也	ポプラ社
7	100万回生きたねこ 2	佐野洋子	講談社
8	からすのパンやさん	かこさとし	偕成社
9	歯がぬけた	中川ひろたか 作 大島妙子 絵	PHP 研究所
10	そらめくんの まいにちはたからもの	なかやみわ	小学館
11	よるです	阿部健太郎と吉岡紗希	偕成社
12	どんぐりむらのぼうしやさん	なかやみわ	学研プラス
13	バムとケロのおかいもの 2	島田ゆか	文溪堂
14	お月さまってどんなあじ?	マイケル・グレイニエツ 作 泉千穂子 訳	セーラー出版

15	旅館すずめやてくてく遠足日和	雨宮尚子	白泉社
16	ちょっとだけ ちょっとだけ	きむらゆういち 作 まえはらあきこ 絵	えほんの杜
17	ウサギのいえにいるのはだれだ？	ヴェルナ・アールデマ 文 レオ・ディロン・ダイアン・ディロン 絵 やぎたよしこ 訳	ほるぷ出版
18	はらぺこあおむし 2	エリック・カール 作 もりひさし 訳	偕成社
19	いのちの木	ブリッタ・テッケントラップ 作絵 森山京 訳	ポプラ社
20	チロヌップのきつね	たかはしひろゆき	金の星社
21	ぐりとぐら 2	なかがわりえこ 文 おおむらゆりこ 絵	福音館書店
22	バムとケロのにちようび	島田ゆか	文溪堂
23	おとなりさん	きしらまゆこ 作 高畠純 絵	BL 出版
24	えんとつの町のプペル	にしのひろあき	幻冬舎
25	子ぎつねヘレンの10のおくりもの	いまいまさこ 作 田中伸介 絵	文芸社
26	クリスマスのおかいもの	たしろちさと	講談社
27	せんろはつづく	竹下文子 文 鈴木まもる 絵	金の星社
28	てぶくろ	エウゲーニー・M・ラチョフ 絵 うちだりさこ 訳	福音館書店
29	かみさまからのおくりもの	ひぐちみちこ	こぐま社
30	ぼく、だんごむし	得田之久 文 たかはしきよし 絵	福音館書店
31	ずーっとずっとだいすきだよ	ハンス・ウイルヘルム 絵文 久山太市 訳	評論社
32	ちゅーちゅー	宮西達也	鈴木出版
33	かわいそうなぞう	土家由岐雄 作 武部本一郎 絵	金の星社
34	たいせつなこと	マーガレット・ワイズ・ブラウン 作 レオード・ワイズカード 絵 うただややこ 訳	フレーベル館
35	ぐりとぐらのおきやくさま	なかがわりえこ 文 やまわきゆりこ 絵	福音館書店
36	ねずみのでんしゃ	山下明生 作 いわむらかずお 絵	ひさかた チャイルド
37	はじめてのおつかい	筒井頼子 作 林明子 絵	福音館書店
38	あっゴキブリだ！	塚本やすし	ポプラ社
39	おおきなかぶ 2	A・トルストイ 再話 佐藤忠良 絵 内田莉沙子 訳	福音館書店

④ 学生が作成したビブリオバトルスピーチメモ

絵本の題名 出版社名	ふぶくろ 福音館書店	
作者 等	絵：エウゲニー・M・ラチョフ 訳：うちだりこ	
読み聞かせたいの理由	ふぶくろは自分も大好きだった本で、印象深く記憶に残っているのがきもちです。自分だけじゃなく、「おみけさん」という気持ちを持つたがと想います。	
あらすじ	エウゲニー・M・ラチョフは、昔いばる大冒険の中へ潜んでいるところを敵軍のおじさんに捕まって本を出し、うちだりこにはおまけ話が、おぼろげにうかがえる。おじさんが雪の森の中に、手袋を片方捨てました。＜いいん！もうおそみが手袋を見つけ、その中へ喜ぶことにしました。...やがて誰としたことに気がついたおじさんが戻ってきた。連れていた犬が吠えたと驚いた手袋の中の住人たちは森のあちこちに逃げています。次々と生き物たちが入っていき、1匹に1匹になるシーンだと2匹も居るとなると凄くなります。大きくなったおじさんはいよいよという事が物々しくなり不思議な手袋。その様子がおどろきで楽しんで読んだ。動物たちが「おみけちゃん合点!」みんなが「手袋に入る場面は可愛いぞ。」	
おすすめポイント		

[illegible]

⑤ ビブリオバトルのスピーチで述べられたお薦めポイントの分類と主な内容

上記に学生が作成したビブリオバトルスピーチメモ2例を掲載したが、46名全ての学生が、自分が選んだお薦め絵本の読み聞かせたい理由、お薦めポイントをしっかりと記入していた。2名が同じ絵本を選んだのは7件あったが、理由やお薦めポイントは異なる部分もあり、それぞれ自分が一押しの絵本への思いが表れ、ビブリオバトルに向けた主体的な取り組み姿勢が窺えた。作者調査もされており、スピーチでも紹介していた。

以下、おすすめポイントの内容の要約を分類して示す。

○話の展開や内容の面白さ（ほとんどの物語絵本で挙げられた。）

- ・ハラハラドキドキする展開　・心温まる内容　・友達や協力の大切さ
- ・子どもが追体験しやすい　・終末の意外性や面白さ　・様々な楽しい登場人物
- ・感謝する心の育成　・命の尊さや愛について考えられる　　等

○絵の魅力

- ・色彩が美しい ・描写が緻密 ・面白くて可愛いタッチ
- ・ストーリー以外でも絵で楽しませる工夫 等

○主人公の魅力

- ・可愛い ・表情の変化が楽しい ・憎めない 等

○作者の魅力

- ・作家の特徴や専門性 ・同郷である ・最近亡くなられたが世界的な絵本作家 等

○幼児期に読み聞かせてもらったお気に入り絵本

○取り上げられた題材や内容によって名前を覚え、知識を得られる

○オノマトペや繰り返し、言葉の遣い方等表現の楽しさ

○仕掛け絵本等装丁の工夫 等

第10回以降は以下のように学修を進めた。

第11回（6月24日） 絵本の読み聞かせ活動を入れた保育指導案の作成の仕方を理解する。

第12回（7月1日） ビブリオバトルで選んだ絵本の読み聞かせと言葉遊びを盛り込んだ保育指導案を作成する。

第13回（7月8日） 学修した絵本の読み聞かせの技能を生かし、保育指導案を基に模擬授業を行い、交流する。

「子どもと言葉」の授業は全15時間でそのうち5時間を絵本の読み聞かせ学修とした。絵本の読み聞かせ学修の過程として、まずは様々な児童文化財の特徴と言葉を育む教育的効果及び絵本と読み聞かせに関する学修を行った後、それぞれが選んだ5歳児に読み聞かせたいお薦めの絵本のビブリオバトルを実施し、絵本の教材研究とした。ビブリオバトルは初め班で予選会を行い、その後全体で各班代表絵本のビブリオバトル決戦を行って、チャンプ本を決定した。ビブリオバトルを行うことで、学生は友達のスピーチの良さを学び、様々な5歳児向け読み聞かせ絵本を知ることができた。そして、自分が選んだ絵本の読み聞かせ活動を盛り込んだ保育指導案を作成し、それを基に実際に絵本の読み聞かせの模擬保育を行うことで、互いにより絵本の内容を理解し合い、その絵本に合った読み聞かせの仕方を学び、読み聞かせ技能も習得した。

(5) 授業後の学生の意識（アンケート結果から）

授業後、次のようなアンケートを実施した。その結果から学生の意識を考察する。

5歳児に読み聞かせたいお薦めの絵本のビブリオバトルに関するアンケート	
学籍番号（ ）氏 名（ ）	
* 記入したくない人は無記名でもよいです	
 それぞれの設問に、あてはまる番号に○を付けてください。理由については簡潔に記述してください。	
I この授業で行う前にビブリオバトルを知っていましたか？番号に○を付けてください。	
1 知っていた 2 知らなかった	
I-2 1に○を付けた人が回答してください。	
① ビブリオバトルを実際にやったことがありましたか。	
1 やったことがある 2 やったことはない	
② ①でやったことがあると答えた人は、小学校・中学校・高校時代のいつ行いましたか。	
1 小学校 2 中学校 3 高校	
II この授業で5歳児に読み聞かせたいお薦めの絵本のビブリオバトルを行ってみてどのように感じましたか。また、その理由も書いてください。	
1 楽しかった 2 つまらなかった 3 どちらともいえない	
(理由)	
II-2 5歳児の保育に役立つと感じましたか。その理由も書いてください。	
1 5歳児の保育に役立つと感じる 2 5歳児の保育に役立つとは感じられない	
3 どちらともいえない	
(理由)	
III ビブリオバトルの後に紹介した絵本の読み聞かせの模擬保育を行いました。それに関してどのように感じましたか。その理由も書いてください。	
1 読み聞かせをしてよかった 2 読み聞かせをしなくてもよかった	
3 どちらともいえない	
(理由)	

① 5歳児に読み聞かせたいお薦めの絵本のビブリオバトルに関するアンケート結果 (46人を100%とする)

I この授業を行う前にビブリオバトルを知っていたか。

1 知っていた 28% 2 知らなかった 72%

I-2 知っていたと回答した者対象

① 1 やったことがある 10% 2 やったことがない 17%

② 1 小学校でやったことがある 4% 2 中学校でやったことがある 7%
3 高校でやったことがある 0%

Ⅱ 5歳児に読み聞かせたいお薦めの絵本のビブリオバトルを行った感想

1 楽しかった 96% 2 つまらなかった 0% 3 どちらともいえない 4%

1 楽しかった主な理由 (太字は複数の者が理由として挙げている。)

○様々な絵本を知ることができた。 ○友達の伝え方が上手で、学べた。

○読んでみたい本が多くあった。 ○互いのお薦め絵本を知ることができた。

○楽しかった。わくわく感があった。 ○絵本の良さが伝わった。

○お薦め本について発表したことはよい経験。 ○伝えることの大切さを学んだ 等

3 どちらともいえない理由

○初めての経験だったので。

○絵本だけで伝える難しさがあった。

Ⅱ - 2 5歳児の保育に役立つと感じたか。

1 役立つと感じる 93% 2 役立つとは感じられない 0%

3 どちらともいえない 7%

1 役立つと感じる主な理由

○5歳児向けの絵本を多く知ることができた。 ○スピーチでのアドバイスを受けた。

○5歳児を楽しませながら言葉の力を育める。 ○人前で発表した。

○5歳児に分かりやすく、想像力が豊かになる。○絵本の良さが伝わった。

○心を育む絵本が多く、絵本を通して5歳児の成長を促せる。

○読み聞かせを楽しんでできる。

○お薦め絵本から保育観が学べた。

○お互いの良いところを吸収し合えた。

等

3 どちらともいえない理由

○実際に5歳児に関わっていないため。

Ⅲ ビブリオバトル後に紹介した絵本の読み聞かせの模擬保育を行った感想

1 読み聞かせをしてよかった 89% 2 読み聞かせをしなくてもよかった 2%

3 どちらともいえない 9%

1 読み聞かせをしてよかった理由

○読み聞かせの良い経験ができた。 ○読み聞かせの良さや工夫について学べた。

○様々な絵本とその良さが分かった。 ○絵本への楽しさや興味が高まった。

○読み聞かせの技能を習得し、感覚が分かった。 ○実習に役立つ。

○ビブリオバトルのスピーチだけでは伝わらないところを読み聞かせで伝えられた。

○読み聞かせを聴くことでより絵本の内容が分かった。 ○友達と協力できた。

○読み聞かせを評価されて嬉しかった。課題も分かった。 等

2 読み聞かせをしなくてもよかった理由

無回答

3 どちらともいえない理由

○読み聞かせの模擬保育を欠席した。

○少し長い読み聞かせになってしまったから。

② アンケート結果の考察

ビブリオバトルに関する認知度は、28%と約3割の学生が知っていたことが分かった。その中で今までに実際やっていた学生は全体の1割で、小・中学校で経験していた。

5歳児に読み聞かせたいお薦めの絵本のビブリオバトルを行った感想は、96%の学生が楽しかったと回答した。4%の学生はどちらともいえないと回答し、その理由が初めての経験だったことや絵本だけで伝える難しさを挙げていた。スピーチに対する不安が起因していると考えられる。楽しかった理由として圧倒的に多かったのは、5歳児向けの様々な絵本を知ることができたことであった。スピーチを聴くことで互いのお薦め絵本を知り合うことができ、その絵本を読みたくなったり、わくわく感を楽しんだりした様子も窺える。また、スピーチを行ったことやブリバトル評価表を活用して班や全体の場で交流し、スピーチの相互評価を行ったことについても達成感をもっている。友達のスピーチの良さや伝えることの大切さを学んでいたようだ。

このビブリオバトルが5歳児の保育に役立つと感じた学生は96%で、理由は前問の楽しかった理由と重複する内容が多かった。絵本の内容を知り合うことで、5歳児に言葉の力や想像力が育成できる、心を育み成長を促すといった子どもへの効果についても実感している。また、スピーチの交流を通して、お互いの良いところを吸収し合えたやお薦めの絵本から保育観が学べたといった理由も挙げられた。どちらとも言えないと感じた学生は4%で、実際に5歳児と関わっていないこと等を事由としている。

最後に、ビブリオバトル後に紹介した絵本の読み聞かせの模擬保育を行ったことについて、良かったと回答した学生が89%であった。理由として、読み聞かせを行ったこと自体がよい経験であり、実際に行うことで技能を習得し、感覚を掴めたと感じたようである。実際に読み聞かせを聴くことにより絵本の全容が分かったと回答した学生も多かった。読み聞かせの模擬保育を交流する際、交代で子ども役を担い、友達の読み聞かせを評価し合うことで、友達と協力できた、評価されたことを嬉しく思い、課題も分かったといった回答が挙げられたものとする。また、実習に役立つと回答した学生も多かった。しなくてもよかったとどちらとも言えないと回答した学生は合わせて11%であった。当日欠席した学生と読み聞かせの自己評価が低かった学生によるものであったが、実際に読み聞かせを行うことで自分の絵本の選書について再考できたのではないかと考える。

6. まとめとして

前述の「4 なぜ絵本の読み聞かせ学修にビブリオバトルを取り入れるのか」で4つのメリットとなる理由を掲げたが、それを踏まえて検証したい。

まず、①スピーチ訓練の場となったかについては、実際のビブリオバトルの様子やアンケート結果から訓練の場とはなったが、それがスピーチ力向上に繋がったかという個人差があった。しかし、感想から人前でスピーチしたことやアドバイスを受けたこと

についてはほとんどの学生が意義を感じていた。相互評価から友達や自分のスピーチの良さや自分の課題に気付けたことは、今後もスピーチ力向上を目指す動機となったものとする。

次に、②お互いの理解を深め、コミュニケーション開発機能を身に付ける場となったかについては、効果は大きかったと考える。ビブリオバトルのスピーチや協議、相互評価等からコミュニケーションを深め、お互いを理解する場となったと考える。アンケートの「お互いの良いところを吸収し合えた」「お薦め絵本から保育観が学べた」等の理由からも窺える。

そして、③様々な絵本の情報共有と良書リストの拡大が最も効果が上がったところと考える。アンケート結果でも様々な絵本とその良さを知ることができたことを多くの学生が楽しい、役に立つと感じている。学生がビブリオバトルで紹介した絵本の一覧表を示したが、2人重なって紹介した絵本は7冊のみで、この一覧表自体が5歳児の読み聞かせに適した絵本のブックリストにもなり得る。

最後に、④ビブリオバトルの競争原理を含んだゲーム性が学修意欲の高揚を図れたかについては、学修意欲を高揚させることができたものとする。そのエビデンスとして、どの学生もしっかりと詳細に推しの絵本に関するスピーチメモを記述し、それを基に意欲的にスピーチを行った姿を観察したこと。また、ビブリオバトルの最中はどの学生も発表を真剣に聴き、ビブリオバトル評価表に絵本の内容、よさ、スピーチに関する評価等克明に記入していたこと。何よりアンケート結果から96%の学生が楽しかったと回答したこと等が挙げられる。

以上の検証からビブリオバトルを取り入れた絵本の読み聞かせ学修は学生にとってアクティブ・ラーニングに成り得たのではないかと考える。5歳児の読み聞かせにお薦めの絵本を選ぶところからそれぞれの思いで推しの絵本を選書していた。この出だしから主体性を発揮し、ビブリオバトルという活動自体、主体的で対話的な学修であり、読み聞かせ絵本のレパートリーを広げるとともにお薦め絵本から保育観を学ぶといった学修を広げ深める展開ができたのではないかと考える。これは、自ら絵本を選び・紹介する楽しさ、ビブリオバトル（スピーチ含む）を経験する楽しさ、交流する楽しさ、成果を実感する楽しさ等に裏打ちされた、受け身でなく学生自身が主体的に学んだ結果に依るものと考察する。

この実践を踏まえ、今後もビブリオバトルの活用をはじめ、学生が意欲的に取り組む保育授業におけるアクティブ・ラーニングの実践の在り方を追究していきたい。

引用・参考文献

- ・ 幼稚園教育要領解説 文部科学省 フレーベル館2018.3
- ・ 保育所保育指針解説 厚生労働省 フレーベル館2018.3
- ・ 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説 内閣府・文部科学省・厚生労働省 フレーベル館 2018.3
- ・ 「新しい未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯に学び続け、主体的に

考える力を育成する大学へ（答申）～」文部科学省2012.8.28

- ・「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」中央教育審議会 2016.12.21
- ・（理論）「大学教育におけるアクティブラーニングとは」 溝上慎一 溝上慎一の教育論 <http://smizok.net/education/> 2016.12.14
- ・「今、あらためて『アクティブ・ラーニング』とは」山地弘起 CHleru.WebMagazine 2017.8.8
- ・「幼児の言葉を豊かにするための援助のあり方～児童文化財の活用を通して～」仲松由紀子 宜野湾市教育研究所研究報告集 2007前期
- ・「言葉を豊かに表現する子を育むための援助の工夫―児童文化財の活用を通して―」宮城喬子 沖縄市立教育研究所 研究紀要134-1 2020.3
- ・保育内容『言葉』乳幼児期の言葉の発達と援助 塩美佐枝・古川寿子編著 ミネルヴァ書房 2020.3.30
- ・ビブリオバトル 本を知り人を知る書評ゲーム 谷口忠大 文藝春秋 2013.4.20
- ・「保育者の絵本選択における言語表現重視の傾向とその課題―保育者養成課程における絵本ビブリオバトルの実践から―」鈴木貴史 帝京科学大学紀要 Vol.12 2016

「造形活動における内と外」

About inside and outside in modeling activities

キーワード：学習指導要領、深い学習のプロセス、構造、造形表現、見方・考え方

教 授 三 井 正 人

はじめに

本学は保育科単科の短期大学である。本学では、保育者としての人間性、深い教養と専門性、そしてそれらを統合して実践する能力を建学の精神の「実学」に求めて、学習成果の測定や内部質保証について、ここ数年学内で議論を重ねてきた。その結果、2021年度入学生より従来の知識や技能の修得を目的とした学力の枠組みを広げ、思考力や表現力＝実践力、主体性や協働性、人間性＝ジェネリック・スキルのといった学力観を学習成果として定めた。また学士課程教育やキャリア教育の方針により一層沿って、教育目標やカリキュラムポリシー、ディプロマポリシー、アカデミックポリシーを見直した。さらにコアカリキュラムを導入し、新たな学習指導要領に対応して、入試改革を行った。

その過程で、特に学習成果の具体的な数値測定方法が課題となった。

本学は従来、個々の学生の具体的な課題を明確にするために、学習成果を、教科内容の観点別の理解度を表すレーダーチャート図や、知識や技能の修得を GPA 分布にて測っていたが、学生の観点別の理解度は把握できたものの、より具体的な学習過程の課題や振り返り、また見通しを見出すにはどのような測定方法が望ましいか話し合ってきた。その結果本学では、ルーブリック評価表を導入した。本学の学習成果である実践力やジェネリック・スキルは客観的な点数で表すことが難しい領域ではあるが、各成長の段階を記載したルーブリック評価は、本学が修得してほしい内容＝育てたい保育者像としての道のりを示したうえで、学生の今の段階とこの先の課題を明確にし、数値として把握することができる。

しかし学生の振り返り、見通しの点ではルーブリック評価表は大変有用ではあるものの、文部科学省が掲げる「主体的で対話的で深い学び」の中の「深い学び」に関して、それがどのように具体性を持って関連付けられるかが、今後の課題となっている。

「深い学び」とは何か。新学習指導要領では、「見方、考え方」が、「深い学び」である主体的な思考力や表現力を高めるキーワードとなっている。本論では、「深い学び」に

関して、小学校以降の新学習指導要領の「見方、考え方」を参照しながら「深い学び」＝「メタ認知」の具体的な視点を探っていく。

筆者は従来ソシユールの記号的視点から表現領域について考察している。本論では、記号的視点から学習指導要領や「深い学び（メタ認知）」と、ソシユールの「メタ言語（メタ・ランゲージ）」の概念とに共通する構造を探りながら、各教科の関係や、それを統合また操作する「メタ認知」は、記号的にどのように位置づけられるか。また同時に筆者は記号学を意識した視点で造形活動を日ごろ行っている。実際に筆者が造形活動の作品を制作する過程を解説することで、文部科学省の言うアクティブラーニングとしての造形活動が、「深い学び」＝「メタ認知」とどう関連しているのかを考えていこうと思う。

こういった造形表現の実践的な活動を通して、造形活動における「深い学び」について、その構造を明らかにして、今後の学生指導に活かしていく契機とするのが本論の主題である。

1. 深い学び

文部科学省は、「2. 新しい学習指導要領等が目指す姿の（1）新しい学習指導要領等の在り方について」の中で、学習プロセス等の重要性を踏まえた検討が必要であることを明記している。

「・学びを通じた子供たちの真の理解、深い理解を促すためには、（中略）これまでに獲得した知識や技能だけでは必ずしも十分ではないという問題意識を生じさせ、必要となる知識や技能を獲得し、さらに試行錯誤しながら問題の解決に向けた学習活動を行い、その上で自らの学習活動を振り返って次の学びにつなげるという、深い学習のプロセスが重要である」。（太字は筆者）

また、「その過程で、対話を通じて他者の考え方を吟味し取り込み、自分の考え方の適用範囲を広げることを通じて、人間性を豊かなものへと育むことが極めて重要である。」としている。さらに、「学習のプロセスにおいて、人類の知的活動を通して蓄積され精査されてきた多様な思考の在り方を学び、その枠組みに触れることは、問題発見・解決の手法や主体的に考える力を身に付けるために有効であり、その点で教科間の区別を超えて重要である。

・身に付けるべき知識に関しても、個別の事実に関する知識と、社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関する知識とに構造化されるという視点が重要である。個々の事実に関する知識を習得することだけが学習の最終的な目的ではなく、新たに獲得した知識が既存の知識と関連付けられたり組み合わせられたりしていく過程で、様々な場面で活用される基本的な概念等として体系化されながら身に付いていくということが重要である。技能についても同様に、獲得した個別の技能が関連付けられ、様々な場面で活用される複雑な方法として身に付き熟達していくということが重要であり、こうした視点

に立てば、長期的な視野で学習を組み立てていくことが極めて重要となる。こうした「学び」や「知識」等に関する知見は、芸術やスポーツ等の分野における学びについても当てはまるものであり、これらの分野における学習のプロセスやそれを通じて身に付く力の在り方も含めて、教育課程全体の中で構造化していくことが必要である」と記載している。

ここでいう「深い学習のプロセス」は図にすると以下のように表される。

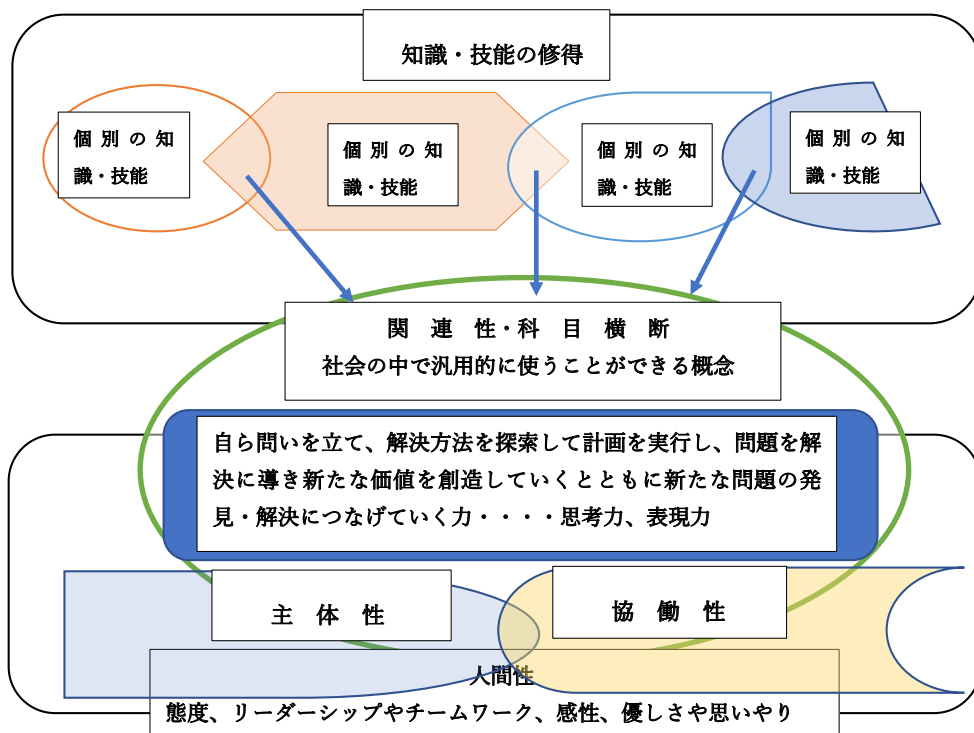


図1. 「深い学習のプロセス」

文部科学省は、「2. 新しい学習指導要領等が目指す姿の（2）」として、育成すべき資質・能力については、現代的な課題の解決のためには、次のような能力が必要であると掲げている。ここでは教育基本法が目指す教育の目的を踏まえつつ、社会の質的変化等を踏まえた現代的な課題に即して、これからの時代に求められる人間の在り方を描いている。

「社会的・職業的に自立した人間として、郷土や我が国が育んできた伝統や文化に立脚した広い視野と深い知識を持ち、理想を実現しようとする高い志や意欲を持って、個性や能力を生かしながら、社会の激しい変化の中でも何が重要かを主体的に判断できる人間であること。

他者に対して自分の考え等を根拠とともに明確に説明しながら、対話や議論を通じて

多様な相手の考えを理解したり自分の考え方を広げたりし、多様な人々と協働していくことができる人間であること。

社会の中で自ら問いを立て、解決方法を探索して計画を実行し、問題を解決に導き新たな価値を創造していくとともに新たな問題の発見・解決につなげていくことのできる人間であること。

人間としてのこうした在り方を、教育課程の在り方に展開させるには、必要とされる資質・能力の要素についてその構造を整理しておく必要がある。

この点について、海外の事例や、カリキュラムに関する先行研究等に関する分析によれば、育成すべき資質・能力の要素が、知識に関するもの、スキルに関するもの、情意（人間性など）に関するものの三つに大きく分類されている」と記載されている。

本論では、この「深い学習のプロセス」について注目し、様々な情報や技能を知識として吸収した後、体系的に構造化する視点を持って、情報を操作し、組み替え、様々な意見を取り入れながら試行し、その結果主体的に新たな表現を行う新学習指導要領の骨格を造形表現の中に見出し、その例として自作の研究報告書として実際の作品制作の過程にどのように反映されるかを検証していく。

2. 見方、考え方

学習指導要領の総則第1章総説の（2）改訂の基本方針②育成を目指す資質・能力の明確化では、全ての教科等の目標及び内容を「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で再整理している。また ③「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進では「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められている。今回の改訂では「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進める際の指導上の配慮事項を総則に記載するとともに、各教科等の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」において、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進めることを示している。さらに③のオでは、「深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせることが重要になること。各教科等の「見方・考え方」は、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」という、その教科等ならではの物事を捉える視点や考え方に触れている。これは「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、教科等の学習と社会をつなぐものである。」としている。

ここでは小学校の図画工作の内容を見てみる。文部科学省は、「深い学び」を「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、「知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向

かう「深い学び」実現できているか。」と定義している。【図画工作編】小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 (mext.go.jp)

また教科の目標は、小学校教育として、図画工作科が担うべき役割とその目指すところを総括的に示している。

小学校学習指導要領の図画工作編では、「表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力を次のおり育成することを目指す。対象や事象を捉える造形的な視点について自分の感覚や行為を通して理解するとともに、材料や用具を使い、表し方などを工夫して、創造的につくったり表したりすることができるようにする」と書かれている。

（１）教科の目標についてでは、「次第に地面や身近にある紙などに跡が残せることに気づき、線や形をかくてその形を意味付けする。それはやがて、表現の欲求と結び付き、自分の願いや思いを表すことの楽しさや喜びを味わうようになる姿である。また、初めは身近にある材料を手にして並べたり、つないだり、積んだりすることを楽しむなどしているが、次第にその形や色などに意味付けをし、手を働かせていろいろなものをつくることができることに気付く。」また「自分の思いを絵に表しながら形や色などから新たなことを思い付いてかき加えていったりする など、つくり、つくりかえ、つくる姿もある。そこでは、つくりだす喜びを味わうとともに、見たり感じたりする力、次にとどのような形や色にするかを考える力、それを実現するために用具や表し方を工夫する力、一度つくったものを改めて見て、新たなものをつくりだそうとする力などが働いている。これは、児童の造形的な資質・能力が自然に発揮されている姿ともいえる。」としている。さらに「教科の目標は、このような児童自身に本来備わっている資質・能力を一層伸ばし、表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力を育成することを目指す観点に立っている。」とし、「図画工作科でどのようなことを学ぶのか」を示している。

さらに「図画工作科の学習は、児童が感じたことや想像したことなどを造形的に表す表現と、作品などからそのよさや美しさなどを感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深める鑑賞の二つの活動によって行われるものとして、以下のように記載している。

「表現と鑑賞はそれぞれに独立して働くものではなく、互いに働きかけたり働きかけられたりしながら、一体的に補い合って高まっていく活動である。表現及び鑑賞の活動を通してとは、児童一人一人が、表現や鑑賞の活動を行うことによって教科の目標を実現するという図画工作科の性格を表している。この活動を通して、造形的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力を育成することを目指すことを示している。（中略）造形的な見方・考え方とは、「感性や想像力を働かせ、対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、自分のイメージをもちながら意味や価値をつくりだすこと」であると考えられる。」

従来筆者は、子どもの絵の発達過程である「なぐりがき期（０歳から２歳）」の線や

丸、四角や三角を組み合わせて意味付けする過程である「図記号（3歳から7歳）」を記号学的視点の原点であると論じてきた。

「なぐりがき期」に何度も描いた線は、やがて「頭足人」を形作り、描いた子どもと、それを見た者との間に「人＝自分や母親」＋「人（父親）」＝「家族」という意味が共有される。これは人間が生来「真似する」と「組み合わせる」能力を備えていることを意味している。親たちはその絵を見て、子どもが自分や家族を認識したことに驚き、子どもは、その様子を見てその表現が正しいものであり、意味が伝わるものであることを知る。

子どもは、やがて覚えた線や形を用い、意味の世界を形づくる。一枚の絵には、やがて一本の横の線が登場する。これは地平線であり、世界は大地と空に分けられる。これは空間の概念である。大地には、三角と四角で組み合わせられた家が建ち、空には太陽や雲が現れる。子どもは自分の記憶を辿ると、そこにはある日の風景が蘇る。花が咲き、蝶が舞い、大地には芋が植えられている。

その頃になると、子どもはよく「これは何」と聞くようになる。そして目に見えるモノには、すべて名前が付けられていることを理解する。車に乗り、信号の前で車が止まる。子どもは「なぜ止まるの？」と質問する。親は「信号が赤だから」と答える。赤という色はこの色のことを言う。赤は止まれの意味を持つ。という風に、名前は意味と音を持つ記号となる。そしてやがて子どもは「言葉」という記号の世界にたどり着く。言葉という記号は、これは概念を形成する原点でもある。信号は赤で止まり、青で進む。空は青で、雲は白。このように子どもたちは造形的な線や形や色から、記号や意味、時間や空間、社会的なルールを学ぶのである。

小学校ではやがて概念の代表格である「国語」を学び、数字という記号を用いた「算数」を学ぶ。記号という概念、思考方法を学んだ子どもたちは、教科という領域で「社会」や「理科」などの様々規則やルールを学び、それを組み合わせ、世界を認識するようになる。

これを図にすると下のようになる。

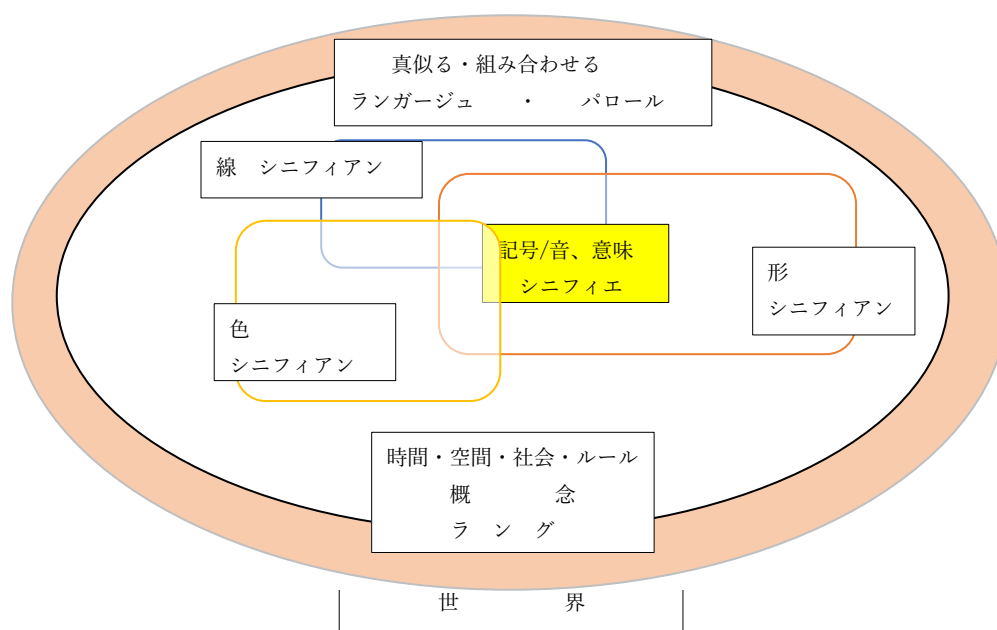


図2. 線、色、形の組み合わせ図

3. メタ認知

文部科学省は、「言語力の育成に関して予めいただいた意見（概要）」の中で、「言語教育の構造や体系性について」以下のように記載している。https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryo/attach/1399586.htm

「言語生活を全体的に見ると、1 認知能力の負担の程度、2 経験や既存知識への依存の度合い、3 証明することはどのようなことか、という**メタ認知**の三つの軸がある」。(中略)「言葉の能力として、言語学上2つのスタンダードモデルがある。一つは、知っていることの言語的能力と、それをもとにして使える能力である。日本人に欠けているのは、文法・書き言葉のような知っていることを応用する能力である。もう一つは、概念的能力、操作的能力、発見的能力、創造的能力から構成されている」。

言語教育について、自分が伝えようとするメッセージの明確化や整理は重要である。構成的能力の受容と表出の相互作用が考えられる。(中略) 思いつきの取り組みでは、何を意図しているのかわからないので、体系化が必要である。(中略) **1 自覚する機会の提供、2 論理内省の道具としての言葉**を身に付けることが必要ではないか」と記している。

またウィキペディア (Wikipedia) によればメタ認知という概念は、次のように定義されている。

「メタ認知は「客観的な自己」「もうひとりの自分」などと形容されるように、現在進行中の自分の思考や行動そのものを対象化して認識することにより、自分自身の認知行動を把握することができる能力である。メタ認知的知識とは、自分自身の状態を判断するための知識を指す。メタ認知的知識をもとに自分の考えの矛盾に気づき、課題の特性を把握した上で解決方略を修正していくといった活動を行うことができる」。また「学習や教育支援といった文脈においても重要な役割を果たしている。メタ認知能力の育成は、現代の教育、とくに学校教育の場面において特定の教科教育を越えた重要な課題のひとつとなっており、メタ認知を通して自己の思考プロセス・課題などを客観的に捉え、主体的に学習する姿勢や問題解決の能力を高めることが期待されている」と定義されている。メタ認知を一般的な図にすると下のようになる。

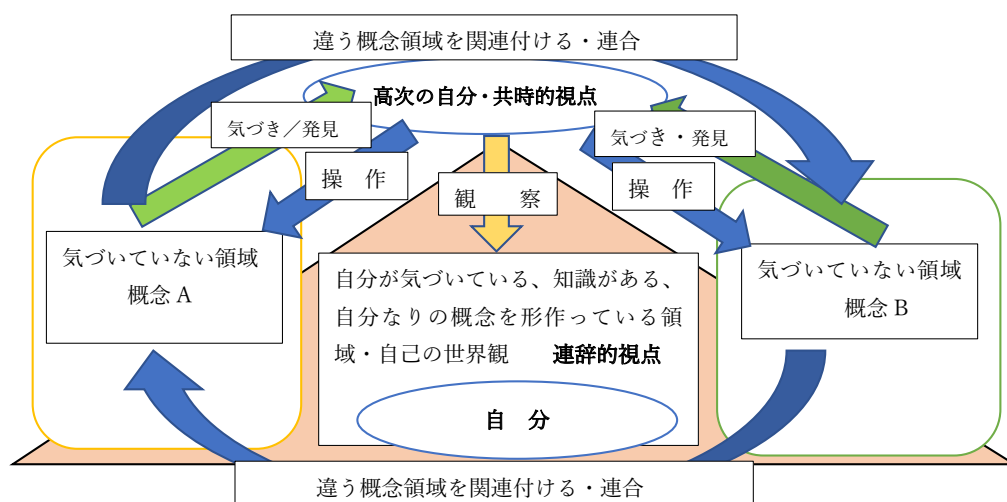


図3. メタ認知図 一般図

太田（2019）は「幼児期におけるメタ認知の発達と育成に関する研究」で、メタ認知の例として小学校学習指導要領 解説 図画工作編「図画工作科の改訂の趣旨及び要点」、「教科の目標と学年の目標及び内容の構成」、「教科の目標、各学年の目標及び内容の系統表図画工作・美術の「見方・考え方」と〔共通事項〕」の中で、図画工作・美術の「見方・考え方」については、以下のように書かれていることを指摘している。

「(2)「見方・考え方」と〔共通事項〕」

新しい学習指導要領で各教科等の役割が鮮明になった理由の一つが、「見方・考え方」の明示です。各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方が比較しやすくなりました。

新学習指導要領において深い学びの鍵と呼ばれる「見方・考え方」ですが、これまでの学習指導要領でも用いられてきました。しかし、明示されたのは一部の教科等であり、各教科等の「見方・考え方」を見出すには一定の教材研究を必要としました。

学習指導要領が再構成された今回の改訂では、各教科等の資質・能力が俯瞰できるようになりました。各教科等の目標や内容を資質・能力の三つの柱に基づいて再整理したり、「見方・考え方」を改めて明示したりなど、各教科等の特質が鮮明になりました。（中略）何か「こと（表現や鑑賞の活動）」を起こす前に、子ども一人一人は、すでに形や色などの特徴をとらえ、イメージを持っているわけです。その上で、これらを基に発想・構想したり、鑑賞したりするなどの具体的な学習活動を展開しているのです。（中略）この「形や色などの特徴をとらえ、イメージを持つ」という基盤的な部分を、造形活動や鑑賞活動の“共通項”として取り出し、「表現と鑑賞の全てにおいて働く」としました。それが〔共通事項〕です。それによって、児童・生徒の活動を具体的にとらえ、指導や評価を改善するとともに、子どもの資質や能力をより高めようとしたのです。また「それは、表現や鑑賞を超えて、図画工作・美術という教科の学びを本質的に見直す作業でした。つまり、今回「見方・考え方」で提示された教科の学びの「本質的な意義を捉え直す」ことが行われていたというわけです。（中略）感性を明確化し、〔共通事項〕を導入したことで、「見方・考え方」は同じ文脈にあります。言い換えれば、「見方・考え方」は、感性を基盤に、〔共通事項〕が一人一人の児童・生徒において十分に活用された姿として見るができるのです」と言っている。

また、「深い学び」の中核が見方・考え方です。「見方・考え方」を働かせた学びを実現する授業が実践できれば、おのずと主体的・対話的で深い学びになります。（中略）

新学習指導要領では、「見方・考え方」など資質・能力を明らかにした実践がより一層求められています」。

また、太田は「各教科等の特質に応じた見方・考え方で対象物を捉え、その認識を深めることといえます。例えば、小学校社会科では「社会的な見方・考え方」として、次の3視点があります。

- ・位置や空間的な広がり
- ・時期や時間の経過
- ・事象や人々の相互関係

社会科での思考力判断力を発揮する姿は、社会的事象を、それらの視点に着目して捉え、比較・分類したり総合したり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりするところにあらわれます。

「見方・考え方」は、深い学びの中核です。（中略）指導内容を確かにつかむためには、教科間、校種間のつながりや広がりを見渡すことが大切です。それにより、当該教科等や学校段階での「見方・考え方」の特質が鮮明になります」。（中略）「比較・分類したり総合したり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりするところにあらわれます」と指摘している。太田は「・考察 社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考察する力

- ・構想 社会に見られる課題について、社会への関わり方を選択・判断することの重要性こそ、深い学びの中核をなすものであると言っている。

同様に、算数 数学「数学的な見方・考え方」について見てみると、『事象を数量や図形

及びそれらの関係などに着目して捉え、根拠を基に筋道を立てて考え、統合的・発展的に考えること（根拠：小学校学習指導要領解説 算数編）。中学校では、事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統合的・発展的に考えること（根拠：中学校学習指導要領解説 数学編）」

また理科「理科の見方・考え方」では、〔見方〕「エネルギー」を柱とする領域では、主として量的・関係的な視点で捉えること「粒子」を柱とする領域主として質的・実体的な視点で捉えること「生命」を柱とする領域では、主として多様性と共通性の視点で捉えること「地球」を柱とする領域では、主として時間的・空間的な視点で捉えること〔考え方〕比較したり、関係付けたりするなどの科学的に探究する方法を用いて考えること（根拠：小〔中〕学校学習指導要領解説 理科編）」と記載されている。

さらに生活では、「身近な生活に関わる見方・考え方」では、「身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、よりよい生活に向けて思いや願いを実現しようとすること（根拠：小学校学習指導要領解説 生活編）」となっている。このように「見方・考え方」は各科目間や社会との共通の視点を関連付け、比較・分類する過程で概念的な能力、操作的能力、発見的能力、創造的能力を高めようとする構造的な視点であり、メタ認知を通して自己の思考プロセス・課題などを客観的に捉え、主体的に学習する姿勢や問題解決の能力を高めることが期待されている。

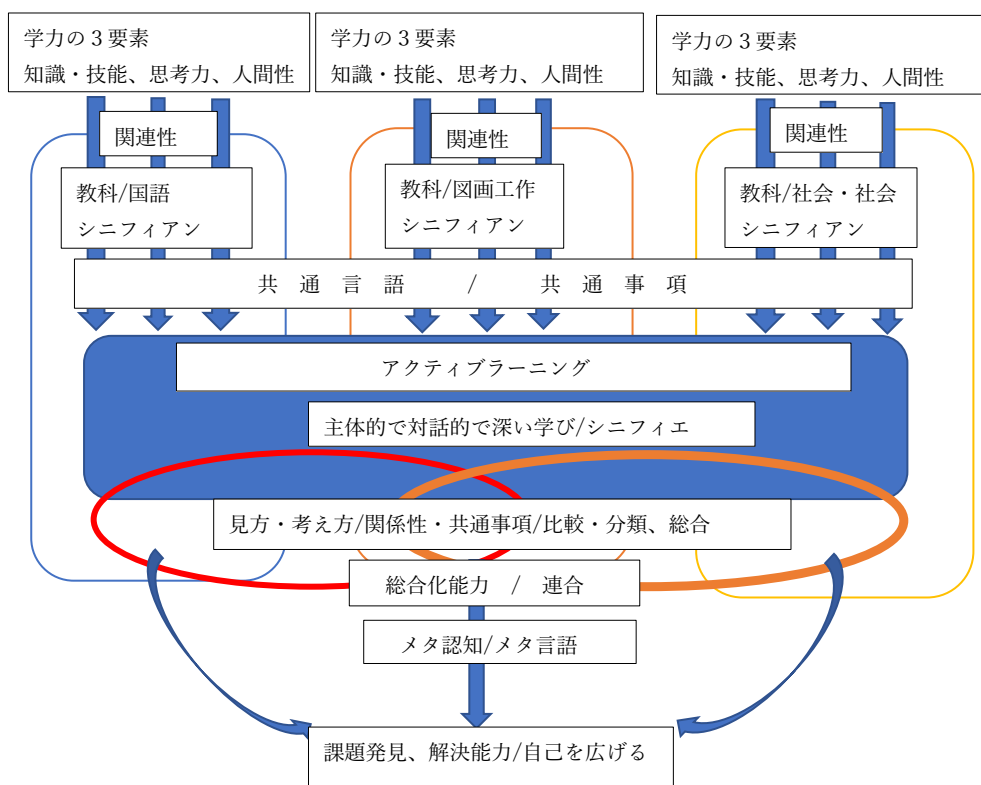


図4. メタ認知図 教科目との関係図

ここで、再度図画工作に戻ってみる。

学習指導要領には、「具体的には「形や色など」、「形や色などの感じ」、「形や色などの造形的な特徴」などであり、学習活動により様々な内容が考えられる。「自分のイメージをもちながら意味や価値をつくりだすこと」とは、児童が心の中に像をつくりだしたり、全体的な感じ、情景や姿を思い浮かべたりしながら、自分と対象や事象との関わりを深め、自分にとっての意味や価値をつくりだすことである。これは、活動や作品をつくりだすことは、自分にとっての意味や価値をつくりだすことであり、同時に、自分自身をもつくりだしていることである」と書かれていて、図画工作科において関連性が深い学びの柱であることが示されている。

学習指導要領では、「生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力」について今回の改訂では、生活や社会の中の形や色などと豊かに関わることのできる児童の姿を思い描きながら、育成を目指す資質・能力を示した。生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力とは、図画工作科の学習活動において、児童がつくりだす形や色、作品などや、家庭、地域、社会で出会う形や色、作品、造形、美術などと豊かに関わる資質・能力を示している。様々な場面において、形や色などと豊かに関わる資質・能力を働かせることが、楽しく豊かな生活を創造しようとする事などにつながる。」と言っている。

4. 造形作品制作を通しての記号学的検証

新学習指導要領で「主体的で対話的で深い学び」の「深い学び」について、各教科が単に知識の理解を求めている学びの視点を「見方・考え方」という共通の言語で関連付ける「メタ認知」の視点で捉えなおす構造を、記号学的な視点から図2～図5までにまとめ、本論では検証してきた。学習指導要領内でも言語化の重要性が掲げられていたが、私達の持つ思考＝概念は、言語記号を利用して形作られている。したがって言語記号の持つ特性が私たちの思考と深い関連があることが理解できる。

丸山圭三郎によれば、「記号学（セミオロジー）は、フェルディナン・ド・ソシュールの記号の二重性（表現面 / 意味するもの（シニフィアン）、内容面 / 意味されるもの（シニフィエ））に基づき、記号が他者にどのような影響を与えるかについて体系的に述べる分野を言う。ソシュールは、もともと言語は、その言語であるべき必然的な理由などは存在せず、『恣意的な社会的規則（社会的取り決め）である言語』としている。ソシュールの解明したシニフィアンとシニフィエで形成される言語構造やパロールとラングが結びついて解発される言語能力（ランゲージュ）の発想は、フランス現代思想や構造主義の起点となった。

私達は存在する全てのモノに名前を付けるランゲージュ能力を有している。世界に存在するもの全てに名前がある、しかしそれはたまたまその名前になったのであって、はじめから決まっていたわけではない。言語が何故そのようなルールや語彙を持っている

のかに関して歴史的必然性はなく、ただ、機能的なパロール（声 / 音）の意志伝達を可能とする『ラング（言語規則）の社会的取り決め』とそれに従う『シニフィエ・シニフィアン』の恣意的な言語構造』があるだけなのである」。私たちは、日本語を話すには定められた日本語の文法や語彙の意味を知らなければならない。しかしその国語という社会的に定められた概念は、歴史の中で変容し、現在も刻々と辞書にある意味を変えている。

ソシュールの考え方は、言語を対象とする哲学の伝統的な世界観である『实在論（世界の事物・秩序に対して名前がつけられるとする世界観）』を否定して、『言語は恣意的な差異の体系（言語の差異の体系によって世界の事物が分節され共通の世界観が作られるとする世界観）』であるとする構造主義的な考え方に通じている。

言語記号のシステムは、物理世界の秩序の写像といったものではなく、記号システム内部の差異によって世界を分節する作用なのである。つまり、はじめからある言葉の名前や由来する意味は、たまたまそうであったとしても、時代により、問題を解決する際には、ランゲージュ能力で新たな意味の体系を形作ることが私達には可能であるという立脚点をソシュール記号学は持っている。言語の差異や対立を人々が共通認識することによって、世界が分節化され秩序が形成されるという『関係論への発想の転換』がソシュールの言語学にはある。

ソシュールの言語論（シニフィエ・シニフィアン）と構造主義

<https://www.esdiscovery.jp/vision/es001/language.html> 参考

学習指導要領には、この「構造的」視点が多く見受けられる。教科はあらかじめ定まった知識を伝授する使命だけでなく、主体的に対話的に活用することで深い学びとして、「メタ認知」の視点を獲得することができる。これは、各教科、各領域を共通の言語の体系で見直すものであり、メタ言語により関係を見直す操作である、比較・分類したり、統合的に、また記号学的に言えば、連合したりする活動につながる思考方法であると言える。

関係性を見直すことで、様々な課題に対して新たな視点から、世界を見直し続けることが求められている現代であるからこそ、学習指導要領を改訂する必要があった。

筆者は、記号学的視点から従来造形活動を行ってきた。今回「メタ認知」という立場から自作の造形活動を検証することで、学習指導要領の特に図画工作で製作＝アクティブラーニングを行うにはその背景にどのような活動があるか解説できたらと思う。「主体的に対話的で深い学び」の実践編として、今後の「深い学び」について考察する契機としたい。以下制作活動に関する構造を図5にした。

画面下が時間的過去であり画面上に向かって時間的な経過を表している。自己を0と表記して、自己をイメージや作品、制作の背景と区別している。三角に表された部分がメタ認知の部分であり、作者は作品やイメージとは一体化しているようで客観的に関係している事を表している。1～3へと制作過程をまとめた。4では自身以外の環境との関係を、5では造形には一見関わりのないもの、6では未知なる技術についての関係も表した。

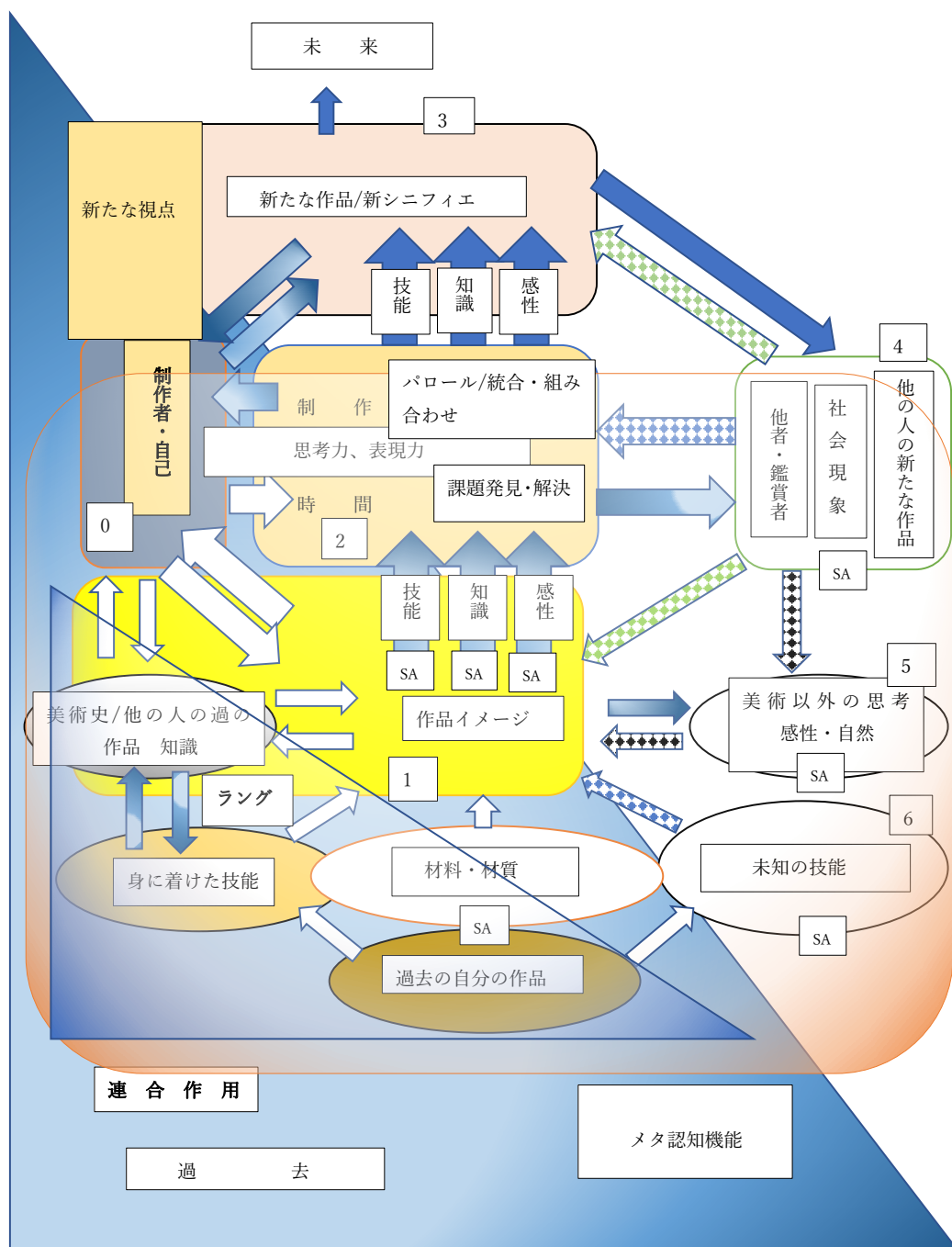


図5. 造形制作の過程におけるメタ認知図

新たな作品をイメージし、制作するためには、既知の知識や概念、技能を活用するだけでなく様々に関連した事象を操作し、組み替えていく作業が存在する。そして新たな作品が完成を迎えるとき、周囲や自己が新たな視点を得ることが表されている。

下は上記の関連図を具現化したものである。

作品「リピート」

2019年 国立
新美術館/一陽展

作品「リピート」サイズ高さ 100 cm×幅 280 cm×奥行
140 cm 材質/木、ライト、映像、鏡



2つの箱がある。それぞれ箱は真ん中で2つの空間井仕切られている。計4つの空間がある。空間の側面には大きな窓と相対する側面には小さい窓が開いている。窓から内部を覗くことができる。1つの箱の内部は実際の木で作られている。建築物の内部のような、迷路のような空間である。もう1つの作品の内部には一見同じ空間が広がるが、実はモニターが入り、実際の木の空間を事前にビデオ撮影したものが映し出されている。周囲の床や壁には鏡がはられ、映像は無限に反射する空間を作る。空間には、外の空間、内の空間がある。さらに空間は、実際に見たモノの空間と映像で見たモノの空間。鏡に映った映像と実際の映像とビデオの画像、2つの箱を覗き、確認するには移動しなければならない、そこには記憶が必要で、記憶の映像が空間の比較を促す。覗くのに移動する時間。イメージと現実。空間の虚実、時間の関係性をテーマにした。



映像空間



実際の空間



内部の空間



作品正面

5. まとめ

本論の前述4で、メタ認知に関する文部科学省の言語に対する2つの在り方としては、「言葉の能力として、言語学上2つのスタンダードモデルがある。一つは、知っていることの言語的能力と、それをもとにして使える能力である。文法・書き言葉のような知っていることを応用する能力である。もう一つは、概念的能力、操作的能力、発見的な能力、創造的能力から構成されている」と記載されていた。メタ認知機能を高め「深い学び」を考えるうえで、「体系化が必要である。(中略) 1 自覚する機会の提供、2 論理内省の道具としての言葉を身に付けることが必要ではないか」と言っている。

上記の図5 造形制作の過程におけるメタ認知図では、制作者である自己は、メタ認知機能＝メタ言語（メタランゲージ）機能を活用し、既知の彫刻の歴史や作品、制作方法＝ラングなどに加え、他者＝鑑賞者やはじめて触れる感性や作品、知識・技能を制作活動＝パロール活動として組み合わせ、統合する事を表している。ここでは、まず1として、あらゆる知識・技能、概念や感性がシニフィアン（sa 意味するもの）となり、連合され、イメージされる。次に1のイメージを実際に2の制作＝アクティブラーニングを行い、形＝シニフィエ（se 意味されるもの）にしていく。彫刻の場合は特に素材や加工技術との関りに、課題を見出し対処する必要がある。またその過程で制作手順、時間といった問題も生じる。空間に対する思考、重量などの物理的な問題や、造形的な課題や、この作品の場合ライトやビデオを用いているので、電気的な知識や技能も課題となる。

3では、通常、彫刻は外側を見るものであるという概念は、「外と内」という新たな視点から、内側を制作し、ライトをつけ見えるようにすることで、外側と内側の2つの空

間を持つ彫刻となる。既知の概念や技能＝ラングや、4の鑑賞者の意見や感想、5,6の新たな空間的な視点や技能が制作というアクティブラーニング＝パロールの結果、3の新たな概念を持つ形＝se シニフィエが生まれる。

この活動は、制作者である自己は、いったん内側にある自己の概念や視点を、他者や新たな知識・技能と体系化し、自己の今までの価値概念ではなく、メタ認知の視点から、saを操作し、分析し、組み合わせ直し、課題を発見し、解決していくという過程であることを示している。したがって、新しい学習指導要領に記載されている「深い学び」とは、ソシユール記号学という言語の二重性である、シニフィアンとシニフィエ、ラングとパロール、連辞と連合、体系化という構造的な視点が、イメージや制作という連辞、連合活動を通じた組み合わせ、統合活動＝アクティブラーニングを通して、新たな価値の生成する構造として機能すると考えることができる。

保育・幼児教育施設での 新型コロナウイルス感染症の対応について

The Influences of COVID-19 to Early Childhood Education and Care Institutions

キーワード：新型コロナウイルス感染症（COVID-19）、保育、感染対策

井 上 聖 子

I はじめに

2019年に発生した COVID-19（以下、新型コロナウイルス感染症）は、瞬く間に世界中で蔓延し、WHO は2020年3月11日にパンデミックを宣言している。これは、2009年当時の新型インフルエンザのパンデミック宣言以来である。この新型コロナウイルス感染症の拡大は、経済へのダメージだけでなく、あらゆる日常生活に様々な影響を及ぼしている。厚生労働省（2020）は、コロナ禍での新しい生活様式を公表し、行動指針を示している。これは、新型コロナウイルスの感染拡大を長期的に防ぐため、飛沫感染や接触感染、さらには近距離での会話への対策を、これまで以上に日常生活に定着させ、持続させなければならないとしたものである。その中で働き方の新しいスタイルとして、テレワークやローテーション勤務、時間差通勤なども挙げられている。

教育機関では、国内での感染拡大の可能性があった初期である2020年3月2日から政府の要請により全国の一斉臨時休業が行われている。その後春季休業を経て、4月7日に政府の緊急事態宣言が出されたことや4月16日に全都道府県が緊急事態措置の対象となったこと等を受け、大部分の学校が5月末までの臨時休業を行っている（文部科学省、2021）。就学前教育・保育施設等は、4月7日に緊急事態宣言が出されてからは、休園、または登園自粛の措置が取られ、かつてない状況となった。

このように感染拡大の対策を取ってはいるものの、未だに収束することなく、事態はさらに深刻化している。我が国において、新型コロナウイルス感染症の流行の波は数次発生しているが、教育・保育における感染状況についても基本的には同様の傾向を示している。第5波では、強い感染力を持つデルタ株の影響を受けた2021年7月からの感染拡大期においては児童生徒等の感染者数も増加している。さらにデルタ株から変わった

オミクロン株での第6波に至っては、2022年1月から急激な感染拡大をみせ、厚生労働省（2022）の発表によると感染者数が1月29日現在で84,933人となっている。第5波以上に児童生徒、幼児の感染者数が増加し、休校、休園も相次いでいる。全国で全面休園している認可保育所、保育所型認定こども園、地域型保育事業所、へき地保育所の保育所等は、厚生労働省（2022）の発表によると2022年1月20日時点で327園であったのが、1月27日時点では644園に上る。保育所等の全面休園は、1週間で倍近く増え、過去最多を更新している。

この感染症の拡大は、今まで以上に経済だけでなく、生活全般に大きなダメージを与えている。特に幼い子どもを持つ医療従事者や生活を支える仕事をする、いわゆるエッセンシャルワーカーは、休園になって自宅にいる子どもたちを見るため、就労できなくなっている。つまり、社会を回し続けられるよう保育所等の存在は、ますます重要視されている。このため保育所等は、子どもの育ちを保障し、保護者の就労を支え、感染防止をしながら保育を継続できるよう日々努力をしている。しかし、感染予防と理想とする保育実践を両立させるのは、難しい課題と言える。

そこで本研究では、日々変化している新型コロナウイルス感染とその対応ではあるが、コロナ禍における保育現場の取り組みについて、行事及び家庭との連携と保育の課題についてアンケート調査を実施し、保育所等の対応や工夫、配慮等をまとめ、保育者が保育を実践するための基礎資料とすることを目的とする。

Ⅱ 研究方法

1. 調査対象 令和2年度 キャリアアップ研修受講生の園 58園（各園1名のみ受講）
2. 調査期日 2021年3月
3. 調査方法 選択解答式と自由記述式
回収率88%（51園）
4. 回答項目
本研究では、以下の項目について検討する。
 - (1) 園での行事について
①入園式 ②誕生日会 ③運動会 ④生活発表会 ⑤遠足 ⑥その他
 - (2) 家庭との連携について
 - (3) その他、課題について

尚、自由記述に関しては、回答者の意思を尊重し、原文のままを掲載する。

Ⅲ 結果及び考察

1. 園での行事について

保育所等では、子どもたちに多様な経験をしてもらうため、様々な行事を設けてい

る。その中でも、ほとんどの園が開催していると思われる行事について開催の有無を含め、開催時での対策を自由記述式で回答してもらっている。3月初めのアンケート調査のため、卒園式については回答を求めている。

(1) 入園式

入園式開催の有無について表にしたものが、表1-1である。51園のうち34園は開催し、13園は中止、元々行事がないが3園である。小規模の未満児園もあるため、入園式も行っていない園がある。開催した園での自由記述からは、7個のカテゴリーに分かれ、それを表にしたものが表2-1である。最も多かったのは、人数制限で24園、小規模のため人数制限をしなかった園が1園である。

次に多かったのは、時間短縮で行ったが15園である。どの園もマスクや換気といった基本的な感染対策は行っていると思われるが、新型コロナウイルス感染症は、飛沫と接触を中心として人から人に感染することが分かってきており、飛沫感染と接触感染の両方に対する対策、人流抑制を重視したものとする。

(2) 誕生日会

誕生日会では、表1-2に示す通り、開催しているが47園、中止が1園、元々行事がないが2園である。開催した園での自由記述からは、9個のカテゴリーに分かれ、それを表にしたものが表2-2である。最も多かったのは、人数制限で28園、その内訳は

表1-1 入園式 (園)

開催	中止	元々行事なし
34	13	4

表1-2 誕生日会 (園)

開催	中止	元々行事なし
47	1	3

表2-1 入園式での感染対策

カテゴリー	園数
人数制限	24
時間短縮	15
マスクの着用	7
換 気	4
人との間隔	3
消 毒	2
検 温	2

表2-2 誕生日会での感染対策

カテゴリー	園数
人数制限	28
マスクの着用	8
例年通り	7
換 気	5
人との間隔	4
IT の活用	3
時間短縮	2
消 毒	2
検 温	2

クラスごとが17園、学年ごとが4園、保護者参加無しが7園である。保護者が参加した園は、5園である。運動会のように全園児の保護者が来るわけではないため、園全体で集まることを止め、クラスごとにするなど、年1回のお祝いを友だちや保育者と共に開催したものと思われる。

次に多かったのは、マスク着用で8園である。これは、入園式と違い子ども中心の行事であり、室内であるため、マスクの着用を重視したものと思われる。またリモートで園内に流した、動画配信をした、ブログに載せたなど、子ども同士の交流や保護者が参加できなかったため、ITを活用している園もある。消毒、検温は、保護者が参加している園で、特に記述されている。

(3) 運動会

運動会では、表1-3に示す通り、開催しているが42園、中止が3園、元々行事がないが6園である。開催した園での自由記述からは、9個のカテゴリーに分かれ、それを表にしたものが表2-3である。最も多かったのは、人数制限で31園、その内訳は保護者の人数制限が25園、保護者の参加なしが4園、年長児のみが2園である。日を変え分散したが12園、時間差で分散したが5園である。

次に多かったのは競技内容を変更するが12園である。これらは入学式と同じように保護者が参加することで、人数が多くなり、運動会であるため接触時間も長くなることから、感染防止のため、同じような傾向を示したものとする。マスク着用・消毒・検温も同様な理由と示唆される。

運動会もリアルタイムでYouTubeにアップしたり、撮影したものをDVDで保護者に配布、CATVを活用したりと、園での行事に参加する機会が少なくなった分、保育者たちは保護者に子どもたちの様子を伝える手段を色々に行っていることが分かる。

表1-3 運動会 (園)

開催	中止	元々行事なし
42	3	6

表2-3 運動会での感染対策

カテゴリー	園数
人数制限	31
競技内容の変更	21
人との間隔	12
検温	11
日を変え分散	11
時間帯を変え分散	5
マスクの着用	5
消毒	5
ITの活用	4

(4) 生活発表会

生活発表会では、表1-4に示す通り、開催しているが45園、中止が1園、元々行事がない5園である。開催した園での自由記述からは、11個のカテゴリーに分かれ、それを表にしたものが表2-4である。最も多かったのは、やはり保護者が参加する行事であるため人数制限が多く33園、そのうち保護者の参観がなかった園は、6園である。

次に多かったのは、時間帯を変えて分散が13園で、IT活用が11園である。生活発表会は、年度の後半に行うことが多い。そのため保育者も行事を重ねるごとに、保護者参観が出来なくても子どもの成長を共有できるよう試行錯誤しながら、ITの活用が多くなってきているものとする。また健康チェックカードでは、参観する保護者の2週間前からの検温や体調について記入してもらい、当日提出してもらっている園もある。

このように広い空間や室外での運動会と違い、室内での発表会になるため、他の行事以上に感染防止に努めていることが分かる。

(5) 遠足

遠足では、表1-5に示す通り、開催しているが35園、中止が12園、元々行事がないが4園である。行事の中で、最も中止が多い。開催した園も春の遠足は、自粛中ということもあり、中止あるいは延期した園が14園である。開催した園での自由記述からは、5個のカテゴリーに分かれ、それを表にしたものが表2-5である。最も多かったの

表1-4 生活発表会 (園)

開催	中止	元々行事なし
45	1	5

表1-5 遠足 (園)

開催	中止	元々行事なし
35	12	4

表2-4 生活発表会での感染対策

カテゴリー	園数
人数制限	33
時間帯を変え分散	13
間隔をあける	12
消毒	12
ITの活用	11
検温	10
マスクの着用	8
日を変え分散	7
健康カード	7
換気	5
演目を減らす	4

表2-5 遠足での感染対策

カテゴリー	園数
行き場所を変更	21
バスの台数	9
年長児のみ	4
消毒	3
現地集合・解散	3

は、行き場所を変えるが21園である。ほとんどの園は、バスや電車での移動を止め、近くの公園や徒歩で行ける所に行っている。中には、他の人との接触を避けるため、遊園地を貸し切りにした園もある。

次に多かったのは、バスの台数である。これは密を避けるため、バスの台数を増やす、あるいは乗車人数を少なくするため園バスで何度か往復した、という回答である。遠足も子どもの楽しみな行事であり、開放的な戸外で様々な経験ができるため、園では検討を重ね、場所の変更や移動手段を変え開催したことが伺える。

(6) その他の行事

その他の行事については、16園からの自由記述による回答を得られている。それを表にしたものが、表3である。飲食をとまなう行事は中止し、例年は保護者も参加す

表3 その他の行事

-
- ・七夕まつりは、園児と保育士のみで、保育の中で行う。
 - ・プール遊びは、以上児は人数を決めてプール遊びを行い、未満児は塩素が使えないので、テント下にシートを敷いて、簡単な水遊びを楽しむ。
 - ・プール活動はせず、水遊びのみ行った。
 - ・密にならないよう、たらいの数を増やし、距離を取って活動した。
 - ・基本的に行事は中止せず、時間や内容の工夫をしながら開催する。
 - ・ミニコンサート、そり滑り、スケート教室等、準備工夫して行う。
 - ・ホールを利用したクリスマス会は会場を広いホールに変更し、席も1つずつ空ける等々をしながら、発表内容は変えずに行う。
 - ・7月の年長のお泊り保育は中止し、3月に日帰りで静岡の動物園に行く。
 - ・老人ホームとの交流は、中止した。
 - ・お泊り保育は、対策しながら園内で行った。
 - ・1年を通して、行事も園で楽しむ行事もなかなか行うことができなかったのも、3学期始まってすぐにリモートコンサートを行い、みんなで楽しい時間を過ごした。
 - ・12月に行っていた個別面談を園でソーシャルディスタンスを取り、行った。
 - ・他の行事も中止せず、どうすればできるか、を考え行った。
 - ・保護者は、参加できないことが多かったが、子どもが楽しめたなら良かった、中止せずにやってもらって良かった、等の意見をもらえた。
 - ・お泊り保育は中止したが、その代わりお楽しみ会を行い、泊は無しにした。
 - ・今までお楽しみ会を2～5歳児がホールに集まって行っていたが、以上児のみになり、担当職員がクラスを回って行った。
 - ・年中のクッキングを中止し、化学実験を行った。
 - ・自粛期間は、動画配信をクラスごとに行った。
 - ・引き取り訓練は、時間ごとに子どもを玄関に移動させた。
 - ・夏祭りも学年ごとに時間を区切り、食べ物は全て無くした。
 - ・水遊びは、入らないようプールは出さず、水を貯めるのみにし、園庭でも水鉄砲や玩具のみで遊ぶようにした。
 - ・お餅つき、お好み焼きパーティー、夕涼み会等、食事を伴う行事は、中止とした。
 - ・焼き芋会、夏祭りは、開催した。
 - ・日々の保育生活、ダンス、リトミック、サッカーなどの教室、行事全てにおいて撮影を行い、YouTubeにアップし、DVD販売にて普段の様子を見て頂いた。
 - ・夏祭りは保護者を呼び行っていたが、園児と職員のみで行った。
 - ・保護者参観は、無しにした。
 - ・行事を行う時は、必ず役員と細かく対策を考え、保護者に協力してもらった。
 - ・親子遠足、花の日訪問、収穫感謝祭の手作りカレー、敬老会、保育参観、全て中止した。
-

る行事では、人数制限のため園児と職員のみにすることが多い。ただ行事を中止するだけでなく、その代わりになる行事やどうすれば行事を行うことができるか検討し、開催しているという回答もある。中止することは簡単ではあるが、子どもたちに必要な経験ができるよう感染対策を取りながら、園での創意工夫で行事を行っていることが示唆される。

以上アンケート調査結果から行事は、天野（2021）の報告と同様にほとんどの園で、全面的な中止ではなく、人数制限や時間短縮など新型コロナウイルス感染症の対策を行いながら、行事ができるよう内容を見直し、実施の仕方を工夫していることが分かる。野澤ら（2020）も述べているように、行事の縮小や中止は、例年通り行ってきた行事を改めてその意義や方法を見直し、何が大切で子どもも主体となる行事とは何か、考え直す機会にもなっていると思われる。また人数制限で行事に参加できなかった保護者等に IT を使った情報発信を行っている園も見られる。石井ら（2021）も述べているように、コロナ禍という危機的状況の中から、園の ICT 化が進むことが期待される。

2. 家庭との連携について

コロナ禍での家庭との連携について、自由記述で回答してもらっている。それをカテゴリで分けると5個になり、表にしたものが表4である。最も多かったのは、やはり検温やマスクなどの感染防止についてで、29園である。検温は、毎日健康チェックカードかおたより帳に必ず書いてもらうよう依頼している。それとともに、門の前でも検温を実施している園もある。健康チェックカードには、園児だけでなく家族の体調の記入も依頼している園が、6園ある。感染力が強いウイルスのため、家族内感染を念頭に入れた感染防止体制を取っていることが分かる。

表4 家庭等の連携

	カテゴリー	園数
感染予防	検温・マスク・消毒・換気・人数制限・距離	23
	家族の体調	6
情報発信	子どもの様子	7
	保健だより	10
	遊びなどの提供	4
情報共有		9
面談・相談		6
休んでいる子どもの対応		2

次に多かったのは、情報発信で21園である。前述した通り、保護者の行事への参観が制限されたり、来園できなくなるなど、園における子どもの様子を見ることができなくなっている。そのため、ITを使い子どもの園での様子を発信している。行事の時とは違い、日常の保育生活の中での子どもの様子を見ることにより、安心して子どもを預けられると言える。コロナ禍をきっかけに石井ら（2021）の報告と同様に、家庭との連携にもICT化が進んできていると言える。

その他、保護者と情報を共有し、感染対策やコロナ禍での保育・教育についての理解に努めていることが分かる。また個別相談や電話相談の受付、自粛している家庭への電話連絡、家庭での遊びの楽しみ方など、子どもたちだけでなく、家庭支援にも力を入れていることが分かる。今までになかった状況下で、子どもや保護者の不安やストレスを和らげる取り組みも見られ、増々保育所等の社会的な重要度が上がっていることが示唆される。

3. その他、課題について

その他課題について、自由記述で回答してもらい、それを表にしたものが、表5である。行事が少なくなったことにより、保護者理解への対応の苦慮もある一方、子どもにとっての行事の在り方を検討する良い機会となった、と回答している園もある。前述した通り、今まで当たり前に行っていた行事を例年通りに行えなかったことにより、行事事態の課題がみえてきたことになる。大人のための行事なのか、子ども主体の行事なのか、考える良い機会となったと言える。

また未満児は、口元を見ながら言語などを獲得するともいわれているため、マスク着用による口元が見えないことによる影響を心配する回答もある。また大人は、相手がマスクを着用していても目元や声、体型や動きの特徴などから、個人を識別したり、感情を読み取ったりすることが可能であると考えられる（西舘，2016）。子どもの場合は、全てにおいて発達の途上であり、色々な能力の獲得過程である。このためマスク着用により保育者の表情が読み取りにくいことも考えられる。これは、言語の獲得だけでなく、コミュニケーション能力の獲得にも影響を及ぼすのではないかと考える。それ故、保育者は、聴覚的に言語の獲得に影響するようゆっくり、はっきり話すことが重要となる。また表情が読み取りにくいことは、ジェスチャーなどを取り入れ、子どもたちに感情が読み取れる工夫が必要となる。

保育者自身も小田ら（2020）の報告と同じように、従来の業務に加えて、消毒など感染防止対策を行っており、日々の業務を圧迫し大変であると、回答しているものもある。また感染対策として人との距離を取ることが提唱されているが、距離を取っての保育、特に未満児での保育は、難しいと、回答しているものもある。子ども同士の遊びでも同じことが言える。このように感染対策をしながら、保育を両立させていく難しさが伺える。

しかし、乳幼児は、免疫力が弱く、また病気にかかった場合重症化しやすい。そのため、乳幼児を預かる保育所等では、感染対策に気を配らなくてはならない。子どもたち

にも新型コロナウイルス感染症について知ってもらい、感染しないための予防法を日常的に伝えていくことが肝要である。マスク着用においても、かつてこれほど長い間マスクを着用し続けたことはない。そのため、マスク着用が子どもに及ぼす影響について、縦断的な研究が必要となると言える。

表5 課題になったこと

-
- ・ 保護者の要望をどこまで実現することができるのか。
 - ・ 1 番課題になったことは、保育者のマスク着用による表情が見えないこと、特に未満児に対してである。透明マスクを利用したこともあったが、マスクの効果が少ないことから、現在は使用していない。
マスクの重要性と表情が見えないことについては、悩んでいる。
 - ・ 歌、楽器演奏なども、都内などでは禁止されているようであるが、保育の中では大切だと思い課題になっている。
 - ・ まだまだ分からないコロナ禍で、子どもたちの安全を守りながらも保育の大事な部分をどう守っていたらいいのか、また実際に保育者や子どもが感染してしまった時の対応も課題となる部分が多い。
 - ・ 3 歳児は、マスク着用を嫌がる子どもがいた。
 - ・ 保育室内で、ソーシャルディスタンスを保って遊ぶのには限界があった。
 - ・ 例年であれば行うことができていた保護者参加の行事が行えず、保護者の不満が大きくなってしまった。
 - ・ 園の意見と保護者の意見が今年度は、大きくずれてしまったように思える。
 - ・ コロナにより行事を無くしたり、縮小したりしたが、子どもたちにとって良かったこともあったので、全体の保育の見直しを検討する。
 - ・ 保護者がマスクを着用しない、伝えてもできない事が多い人への対応をどうするか。
 - ・ 一つひとつのことに距離を取ったり、消毒をしたり、少人数で行うため、時間がかかり過ぎて活動内容をあまり色々取り入れられない。
 - ・ 行事の在り方をみんなで話し合う良いきっかけとなった。
 - ・ 低年齢児は、距離を保つことが難しい。
 - ・ 様々な場所を消毒することに、時間がかかる。
 - ・ 保護者参加の行事が減ったため、それを補うフォトアルバム作り、動画撮影と編集、アップロードの手間が増えた。
 - ・ 行事や働き方の見直しができた。
 - ・ 密着ということが、遊んでいる時は、難しい場合がある。
 - ・ スキンシップも取り方が、難しい。
 - ・ 0、1 歳児担当で、言語を習得する大切な時期であったが、マスクで口元の動きが伝わらない。
感染予防が第一優先となるため仕方がないことであるが、葛藤があった。
 - ・ 未満児は、抱っこやおんぶ等があり、特に身体的接触を避けることが難しい。
 - ・ 距離を取り接触のない活動と子どもたちが楽しめる活動との両立が難しい。
 - ・ 緊急事態宣言時は、学校等が休みとなり、職員も休みを取らざるおえなくなり、保育者の人員が不足することがあった。
 - ・ 保育参観の行事がなくなり、保護者から苦情が来ることもあったが、園長が対応してくれている。
 - ・ 保護者から、行事を無くすことで、先生たちは楽をしているのではないかと言われた。
-

IV まとめ

本研究では、日々変化している新型コロナウイルス感染とその対応ではあるが、コロナ禍における保育現場の取り組みについて、行事及び家庭との連携と保育の課題についてアンケート調査を実施し、保育所等の対応や工夫、配慮等をまとめ、保育者が保育を実践するための基礎資料とすることを目的とした。その結果は、以下の通りである。

1. 入園式は、51園中31園が開催した。自由記述では7個のカテゴリーに分れ、最も多かったのが、保護者など人数制限で24園であった。
2. 誕生日会は、51園中47園が開催した。自由記述では9個のカテゴリーに分れ、最も多かったのが、全体で集まることはせずクラスごとなど人数制限をしながら年1回のお祝いをしたで28園であった。
3. 運動会は、51園中42園が開催した。自由記述では9個のカテゴリーに分れ、最も多かったのが、保護者など人数制限で31園であった。
4. 生活発表会は、51園中45園が開催した。自由記述では11個のカテゴリーに分れ、最も多かったのが、保護者など人数制限で33園であった。
5. 遠足は、51園中35園が開催した。自由記述では5個のカテゴリーに分れ、最も多かったのが、行き場所を変更したで21園であった。
6. 家庭との連携は、自由記述では5個のカテゴリーに分れ、最も多かったのが、検温など感染予防に関する連携が29園であった。

以上のことにより、ほとんどの園では、行事を中止せず、内容を変更したり、人数制限や時間短縮など、感染対策を取りながら、子どもたちが楽しめる行事の見直しを行っていた。これを機に、子ども主体の行事を検討し、様々な経験ができるよう各園とも感染対策を行いながら、楽しく活動ができる行事の両立を検討しながら、計画、実施していることが分かった。

また感染防止のため保育の中でも色々な制限が出てくるが、各園ともITを活用し子どもの様子を伝えたり、新型コロナウイルス感染症についての情報、家で楽しめる遊びなど創意工夫した情報を発信していたことが分かった。

このように各園でコロナ禍に対応した様々な取り組みを読み取ることができた。この保育の情報を共有しながら、今後もコロナ禍での保育に役立つ情報を発信していきたい。

参考文献

天野珠路（2021）コロナ禍における保育所の対応とその課題ー子どもと保護者のケアを担うー．鶴見大学紀要58，13－20．

石井正子・木村英美・横山愛（2021）新型コロナウイルス感染症流行下で、保育者はどのように子どもや家庭への支援を行ったか．昭和女子大学現代教育研究紀要6，117－127．

厚生労働省（2020）新しい生活様式実践例. https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000121431_newlifestyle.html,
（参照日2022年1月29日）

厚生労働省（2022）国内発生状況
https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_09762.html,
（参照日2022年1月29日）

文部科学省（2021） 学校における新型コロナウイルス感染症 に関する衛生管理マニュアル ～「学校の新しい生活様式」～
https://www.mext.go.jp/content/20211122-mxt_kouhou01-000004520_4.pdf,
（参照日2022年1月29日）

野澤祥子・淀川裕美・菊岡里美・浅井幸子・遠藤利彦・秋田喜代美（2020）保育・幼児教育施設における新型コロナウイルス感染症に関わる対応や影響についての検討. 東京大学大学院教育学研究科紀要60, 545－567.

西館 有沙（2016）マスク着用が保育に及ぼす影響に関する保育者の認識. 富山大学人間発達科学部紀要10（2）, 125－130

小田幹雄・橋浦孝明（2021）宮城県仙台市における保育現場の新型コロナウイルス感染症対策の現状について（第1報）. 羽陽学園短期大学紀要11（3）, 33－50.

厚生労働省（2021）新しい生活様式実践例. https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000121431_newlifestyle.html,
（参照日2022年1月29日）

保育者養成における アクティブ・ラーニングの導入Ⅱ — 学生の主体的な学びを求めた授業の実践報告 —

Conduct active learning at designated nursery teacher training facility Ⅱ — Practical report of Classes seeking active learning by students —

キーワード：アクティブ・ラーニング、保育者養成

帝京学園短期大学 専任講師 清 水 健

共同執筆者 帝京学園短期大学 2年

伊藤 花恋、柄本 莉央、大柴 岳、神田 咲蘭、
小林 倫歌、古明地春佳、澁谷真優花、清水 莉奈、
末木 美玖、鈴木 空、鈴木 夢夏、関口佳延子、
橋爪 美穂、原 汐里、水谷 南帆、矢崎恵里佳、
安原 佐環

1. 問題と目的

アクティブ・ラーニングとは、“教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称である”（文部科学省、2012）¹⁾。中央教育審議会（2012）では、答申の中で我が国の現状について、“急速なグローバル化や人口構造の変化等により社会の仕組みが大きく変容し、これまでの価値観が根本的に見直されつつある時代である”とし、“このような時代に生き、社会に貢献していくには、存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力が求められる”と述べている¹⁾。加えて、“その現状を踏まえ、従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解

を見出していく能動的学習（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である”と述べている¹⁾。

山地（2014）は、大学教育においてアクティブ・ラーニングの推進が急がれる背景として、ジェネリックスキル（汎用的技能）の習得に焦点をあてた広義のキャリア教育が大学教育に求められるようになったことを一つの要因として挙げている。一部の研究大学を除いて、大学教育では学生の基礎学力や学習技能の低下により座学中心では学習成果が見込めず、中等教育までと同様に、学生個々の学習を促進するような働きかけが必要になったことを挙げ、“大学教育の場においては、これまでの専門知識の探求から知識基盤社会をたくましく生き抜いていくためのジェネリックスキル（汎用的技能）の習得を焦点にあてた広義のキャリア教育がアクティブ・ラーニングを通して求められる”と述べている。²⁾ 一方、保育士養成校におけるアクティブ・ラーニングの導入について、和田他（2013）は、“これからは、一般的・普遍的な原理・理論・知見等の学習や、熟達者が開発して一般化された技法の習得にとどまることなく、あいまいで不確実かつ複雑な問題への向き合いから蓄積された実践知を用いて、状況との対話を重ねつつ、既知のフレームを含めて省察を常に行い続けるという学びが求められている”と述べ、保育士養成におけるアクティブ・ラーニングの意義を訴えている。³⁾ さらに、“アクティブ・ラーニングによって生成されてくる知を獲得していきつつも、さらなる理論知・命題知やスキルを求めていくという能動的な学習者への転換フォーマット及びその教育の基本構造を養成校側が積極的に開拓し、提示すべきである”と、保育者を養成する大学などの高等教育機関こそがこれまでの教育方法の見直しを迫られていると示唆している。³⁾

しかし、保育士養成におけるアクティブ・ラーニングの導入・実践に関する先行研究はまだ少なく、現状ではいくつかの実践報告がみられるにとどまっている。和田他（2013）は、アクティブ・ラーニングの導入、実践について、先行している他の学問分野や高等教育機関での実践においても、“アクティブ・ラーニングは未だ試行段階であり、現時点ではより良い成果を求めて効果を検証するなどの実験的研究が重ねられている段階である”と述べ、“今後、実践を重ねていくことで能動的な学習者への転換フォーマットおよびその教育の基本構造を大学などの保育者養成校が積極的に開拓し、具体的に提示すべきだ”と指摘している。³⁾ このことから、現段階での保育士養成としてのアクティブ・ラーニング導入、実践は未だ開拓期と言える。しかし、開拓の段階ではありながらも、実践としてアクティブ・ラーニングの導入についていくつかは報告されている。今後、さらに様々なデザインの実践報告が重ねられ、保育士養成におけるアクティブ・ラーニングの活用に関する研究が充実していくことを期待する。

そこで、本稿では帝京学園短期大学において試行的に導入したアクティブ・ラーニングの実践を報告することを目的とする。この実践報告が、これからの保育士養成におけるアクティブ・ラーニング実践の一例として今後の保育士養成におけるアクティブ・ラーニングに関する研究に寄与することを願う。

2. 実践報告

2. 1. 実践概要

本稿では、令和2年度に本学2年生を対象に実施した「保育実践演習」の1クラスにおける通年での活動概要と実践を報告する。

「保育実践演習」(以下、当該授業科目とする。)は、保育に関する現代的な課題について、クラス別にテーマを分け、各テーマに沿って学生が主体となって分析や考察、検討を行うことを通して、保育についての課題と問題の解決について学びを深めて今後の自身の保育スタイルを確立させていく演習科目である。第1回のオリエンテーション時に全学生に対し各クラスの授業担当教員によるクラス毎の活動概要について説明会が開催され、学生自身で希望するクラスを選択する。各クラスへの配属が決定すると、配属クラスにて通年(前期15回、後期15回)で探求テーマについて学習し、様々な場での発表や成果報告を行うというのが当該授業科目の概要である。発表や成果報告の方法や機会はクラス毎に異なり、秋季の学園祭に展示室を設けてポスター発表、作品展示の場を設けている。その他、地域の保育所や子育て支援施設等に伺ってステージ発表等を行うクラスもある。いずれのクラスにおいても、各クラスの主題に基づいて学生が主体となってプロジェクトに取り組み、発表という形態で学びの成果を確認する。

本稿では、そのうちの「子どもの発達と児童文化財(絵本)」をテーマにしたクラスの実践に着目し、その活動概要と学生が主体となって取り組んだプロジェクトについて報告する。

令和2年度の「子どもの発達と児童文化財(絵本)」クラス(以下、当クラスとする)は、保育者養成でこれまでに学び得た知識を基にして児童文化財の制作に挑み、教材研究、実践的活動を通じて教科目横断的に知識、技術を習得することを目的とした。そこで、当クラスでは児童文化財の一つとして絵本に着目し、絵本の各部名称や頁構成等の絵本に関する基礎的な知識の習得をはじめ、ストーリー展開や演出等の魅力のある絵本づくり、一つの作品を制作する工程について体験を通して学習し、オリジナルの絵本の制作に通年で取り組むこととした。また、制作する絵本の種類として「点字絵本」「点訳絵本」「バリアフリー絵本」に注目することで、絵本の読者(対象者)の姿として、障害のある方をも含めて想定することで「子どもの発達」と関連付けた。具体的な読者の姿(子どもの発達)を想定し、その読者にとって読みやすい絵本を作ることを最終目標に設定した。

2. 2. 学びとしての「質の保障」

前述のとおり、当クラスでは絵本制作のプロジェクトを通して、テーマである「子どもの発達と児童文化財(絵本)」の学びとした。アクティブ・ラーニングにおける学びの質の保障について、文部科学省(2012)は、“従来の教育とは異なる学修のためには、学生に授業のための事前の準備(資料の下調べや読書、思考、学生同士のディスカッション、他の専門家などとのコミュニケーション等)、授業の受講(教員の直接指導、そ

の中での教員と学生、学生同士の対話や意思疎通）や事後の展開（授業内容の確認や理解の進化のための探求等）を促す教育上の工夫が必要である”と述べている。また、“事前準備・授業受講・事後展開を通して主体的に学習に要する総学修時間の確保が不可欠である”と加えている。さらに、教育を担当する教員の側には、“学生の主体的な学修の確保のために、教員と学生あるいは学生同士のコミュニケーションを取り入れた授業方法の工夫、十分な授業の準備、学生の学習へのきめ細かい支援などが求められる”と述べている。¹⁾これを踏まえ、当クラスでは学生に求められる活動と教員に求められる活動についてプロジェクト遂行の過程全体で実現できるよう、以下のように活動の内容を構成し学びの質を保障した。

まず、絵本の制作に必要なとなる準備学習の内容や工程を整理して担当グループを設け、学生に提示した。制作工程の内容と特徴を理解した上で学生それぞれに希望した担当グループを受け持ち、責任を持って活動を進めていくことができるようにした。また、通常の授業時間の他、担当グループ毎に必要なに応じて授業時間外の時間も活用して活動に取り組むことや、授業時には、開始時と終了時に各担当グループの進捗状況の報告や懸案事項の協議をクラス全体に報告し情報を共有することを運営上のルールとした。それにより、クラス全体の動きを全員が常に把握することができるよう配慮した。これは、アクティブ・ラーニングにおける学びの質の保障として求められる事前の準備（資料の下調べや読書、思考、学生同士のディスカッション）、授業の受講（教員の直接指導、その中での教員と学生、学生同士の対話や意思疎通）、事後の展開（授業内容の確認や理解の進化のための探求等）に該当する活動であると考えている。加えて、担当グループ毎に必要なに応じて取り組む授業時間外での活動は「主体的に学習に要する総学修時間の確保」に該当する活動であると考えている。そこで、毎回の授業時間での活動と同等に必要な活動といえる授業時間外での活動についても、教員ができる限り寄り添い、活動を見守るよう配慮した。

絵本の制作にあたり、絵本の各部名称や頁構成等の基礎的な知識については本学の図書館司書職員の協力を仰ぎ、その都度、大学図書館所蔵の関連図書の紹介や示唆を得た。また、「子どもの発達」との関連づけとして取り入れた「点字絵本」「点訳絵本」「バリアフリー絵本」の視点を盛り込むにあたり、本学の近隣に所在する介護福祉の専門学校に協力を仰いだ。その結果、本学で制作した絵本に専門学校で点訳を付けて1冊の点訳絵本を完成することで合意を頂くことができた。本学では、製作した絵本が後に点訳絵本になることを前提に、点訳作業のしやすい絵、文体、それらの配置や構図等を考慮し、点訳しやすい絵本、点訳後も読みやすい・観やすい絵本の制作に挑戦するという新たな目標が立つこととなった。しかし、点訳絵本については当クラス授業担当教員も見識がなく、点訳しやすい絵本づくりについては不明な点も多いことから、教員が窓口となって専門学校と適宜連絡を取り、制作途中での疑問点・不明点について示唆を得ながら活動を進めることとした。和田他（2013）は、“アクティブ・ラーニングは単独で行うよりも教員が連携して複数で行う方がより効果的であろう”と述べている。³⁾このことから、このように他の教職員や教育機関との協働・連携を図りながら活動を進める

ことは、授業のため事前の準備（他の専門家などとのコミュニケーション等）にも該当する重要な活動であると考える。

以上のように、当クラスではアクティブ・ラーニングに求められる要素を整えてこのプログラムに取り組むこととした。

2. 3. 点訳絵本づくり実践報告

2. 3. 1. 「子どもの発達と児童文化財」クラスの活動の説明

配属クラスが決定しクラス毎の活動を開始した初回の授業で、当クラスの学生を対象に令和2年度の当クラスの活動予定を説明した。まず、当クラスでは取り組む活動そのものがアクティブ・ラーニングであることを周知した。参加者としての受け身の立場だけでなく、プロジェクトとしての絵本づくりに関わる具体的な内容や目標を達成するための詳細な計画を協働して遂行する体験者であること。また、オリジナル絵本のテーマやストーリーを始め、参加者である当クラスの学生主体で立案活動を企画する立場で活動していくことを強調した。

その他、毎回の授業で活動記録を残し、通年での体験を通して得た学びと共に実践報告としてまとめることを伝えた。

2. 3. 2. 「点訳絵本づくり」の説明

まず、一般的な絵本に共通してみられる体裁や頁構成（表紙・見返し・扉等の設定や配置）など、絵本の基礎的な「つくり」を理解し、絵本の基本的な体裁を整えたオリジナル絵本を手作りで制作することを伝えた。ただし、製本については、必要な材料や道具・設備を揃えて手作りで行う環境を持ち合わせていないことに加え、予算の都合上アウトソーシングも困難であることを理由に、ホワイトブック（既製品として販売されている白紙の絵本）を用いてそれに絵と文章を施して絵本として仕上げることを説明した。物語のストーリーはオリジナルの内容とし、絵本の体裁や構造を踏まえて必要なページ数を算出し、ホワイトブックを用いて制作する。この活動を通して、一つのプロジェクトを計画・遂行する際に必要な準備や活動時の留意点、配慮点、活動を通しての反省をまとめた実践報告を含めたオリジナル絵本の制作記録をまとめることを説明した。

また、当クラスの活動を近隣の介護福祉系の専門学校と協働し、制作した絵本に点字訳（点訳）を施した点訳絵本を製作することを伝えた。方法として、当クラスで制作した絵本を専門学校の授業で取り組む点訳絵本づくりの教材として提供し、専門学校の生徒によって点訳が施されるとのことになった。専門学校の生徒によって点訳された絵本は、県内の盲学校に寄贈されることとなり、実際に視覚障害のある子どもの手に渡ることになったことを伝えた。従って、絵本づくりには締め切りが発生し、専門学校で点訳絵本づくりの授業が開催されるまでに当クラスの絵本づくりを完成し、教材を提供しなければならない状況にあることも加えて説明した。

2. 3. 3. 「点訳絵本づくり」の役割分担・制作工程の確認

絵本制作の役割担当を分担する前に、活動内容を整理・説明した。当クラス全体で絵本制作に必要な活動を整理した結果、作画や脚本の他、絵本の「つくり」の理解、ホワ

イトブック頁数に対応したストーリー展開の検討、製本作業の方法の検討が必要であることが明らかになった。そこで、制作するストーリーの構想を練ることから検討を開始した。現在、当クラスに恵まれた状況として専門学校との協働に加え、完成した点訳絵本が県内の盲学校に寄贈される見通しがあることを前提に、視覚障害のある方にとってイメージのしやすい内容の絵本を制作することが提案された。今井（2005）は、絵本のもつ特徴として、流れを担うテキストと空間を担う絵とが相互に関係しあうことが1枚の絵画とは異なることを述べている。このことから絵本は、視覚的な情報が大きな意義を持つことが分かる。当クラスの討議でも、視覚障害のある方が楽しめる絵本とは何かをイメージするのは容易ではなく、視覚的な情報に頼らない絵本とは何か、小説と何が違うのかと困惑する場面が観られた。討議を続ける中、一つの意見として、「視覚」以外の感覚を題材として取り上げることで「視覚」に頼りすぎることなく視覚障害のある方が楽しみやすい絵本が作れるのではないかと意見がなされ、「聴覚」「触覚」を題材として取り上げることが方向付けられた。特に、触覚的な情報は点字の要領で触ることでイメージを共有することができると考えた。しかし、触れたときに感触が明らかに違う複数のものを選出して1つのストーリーに仕立てることや、複数の読者が同じものを触ったときに同じイメージで認識することの難しさがあるとの意見が交わされた。また、感触を言葉と併せて表現することの困難さや、点字とその他の感触が同じ頁内で混在することで読みづらさにつながってしまうのではないかと意見も出された。そこで今回は、「聴覚」に着目し、聴覚的な情報を文字で表現（オノマトペ）し、本文中に使用することで音のイメージを感じながら楽しめるストーリーを作ることとした。そうして議論を重ねた結果、「かっこよくなりたいと願い、ステキな鳴き声を探して旅をする鳥の話」という構想が立ち上がった。

次に、当クラスの学生全員で共通認識を持つべきこととして、絵本の「つくり」の理解しそれを踏まえてホワイトブックの頁数に応じて算出されるストーリー展開に使用できる頁数を明確にした。

絵本の基本構造を理解するために、図書館にて所蔵されている絵本を複数冊（16冊）の構成（表紙、見返し、見返しの遊び、見返し紙、扉、本文（頁数）、裏見返しの紙、裏見返しの遊び、裏見返し、裏表紙）について調査した（第1表）（写真1．写真2）。調査によると、概ねの絵本が同様の構成をしていることが分かり、これを基にして、既存のホワイトブックの種類の検索や、そのうちの一種類の購入を想定した際に実際にどのくらいのページ数を本編として使用することができるのかを算出した。また、調査した絵本にはいくつか個性的な構成のものもあり、ストーリーへの導入に有効な演出手段として参考にした。

クラス全員でここまでを共通に認識したところで、「点訳絵本づくり 役割分担表・活動工程表」を立案した（第2表）。活動グループとして、脚本づくり担当グループ、作画担当グループ、点訳絵本・製本についての知識担当グループの3グループを構成し、活動グループ毎に具体的な活動工程を検討し、活動に着手した。

第1表 絵本の構成

	絵本A	絵本B	絵本C	絵本D	絵本E	絵本F	絵本G	絵本H	絵本I	絵本J	絵本K	絵本L	絵本M	絵本N	絵本O	絵本P
・表紙																
・見返し																
・見返し・本文																
・見返し・紙																
・扉																
・本文																
・見返し・紙																
・見返し・本文																
・見返し・紙																
・見返し・紙																



写真1 絵本の構成調べ1



写真2 絵本の構成調べ2

第2表 点訳絵本づくり 役割分担表・活動行程表

担当		工程									
・脚本づくり	ストーリーの流れ確認	物語の脚本作り	頁数に応じた場面の選出	教育的意図の所在確認 物語としての演出を確認	頁毎(場面)の本文作成・校正	表現・言い回し文体の再検討・校正	テキストデザイン選出 応じた本文の修正	PCで画像に文字入れ (画像ノイズ処理修正) (テキストサイズ確認)	完成 製本作業		
	キャラクターデザイン 考案・選定	登場キャラの磨き上げ	各ページの構図検討	演出に応じた構図 本文の配置等を考慮	絵画技法の選定	下書き・印刷確認 修正・改良	本描き PCにスキャン				
・点訳絵本・製本の知識	点訳絵本にとって適した絵本とは	点訳しやすい文章 点訳しにくい文章	点訳を貼る位置(良い位置・悪い位置) 点訳に必要なスペースを予想・算出	製本方法の検討				製本方法の決定 必要な資材の確保 作業環境の設営	製本開始 他グループへの指導		
				製本方法の実験 検証・成果と課題の検討							
担当		担当署名				人数					
脚本グループ (3~5人)	小林倫歌	清水莉奈	清水莉奈	宮本美咲	鈴木夢夏	6					
作画グループ (8~10人)	伊藤花恋	鈴木莉奈	神田悠里	宮本美咲	宮本美咲	8					
点訳絵本・製本の知識グループ (5人~6人(実演応援))	大塚 希	原沙希	矢嶋美穂	安原佳穂		4					
						計18名					

2. 3. 4. 「点訳絵本づくり」の制作

脚本づくり担当グループは、脚本の組み立て、脚本に基づいた本文作成を主たる活動とし、作成した行程表（第2表）に基づいて活動を行った。絵本に掲載される頁数に応じたストーリー展開の構想、ストーリー展開に効果的な登場キャラクターの選定、ストーリーの文章化、文章化したストーリーを基にした本文作成、本文の書体選定、作品タイトルの選定、作画担当グループの原画に応じた本文の配置・文量の見直しを行った（写真3. 写真4）。各活動は複数回の授業にわたって継続的に取り組み、毎回の授業開始時、終了時にクラス全体で進捗の報告、懸案の協議をしながら工程を進めた。特に、作画担当グループとは授業時間中に随時協議を行い、脚本づくり担当グループが抱くキャラクターや背景のデザインイメージと作画担当グループの作り出したデザインとの整合性を調整した。



写真3 ストーリー構想の様子



写真4 本文作成の様子

作画担当グループは、ストーリーに登場するキャラクターデザイン、頁毎の背景等の描写を主たる活動とし、作成した行程表に基づいて活動を行った。脚本づくり担当グループによって作成された脚本を基に登場キャラクターのデザイン、各頁の場面を象徴する背景を検討し選定した（写真5）。作画にあたって、既存の著作物との類似や著作権侵害に特に注意が必要であり、作画担当グループ全員で類似する既存のキャラクターの存在の有無を慎重に調査した。また、一つの作品としての統一感ある各キャラクターのデザイン作成や各頁の色彩バランスにも留意する必要がある、制作物がオリジナルのデザインであることを確認しながら慎重に作業を進める場面が多く見られた（写真6）。



写真5 キャラクターデザイン作業



写真6 各頁の確認作業

その都度、担当グループ内での協議やクラス全体での協議を提案し、作品に関わる上での責任感を持ちながら作業に取り組んだ。特に、脚本づくり担当グループとは密に協議を重ね、作成したキャラクターイメージと脚本とのイメージの違いや脚本上の変更点の確認、修正等を行った。今井（2005）は、“絵本では、時間的な流れは主としてテキストが、空間は主として絵が担い、複数の画面による空間がことばとイメージを関係づける”とし、“ことばとイメージ、どちらが主ということではなく、相互に関係しあっている。これが1枚の絵画とは違う絵本の持つ大きな特徴といえる”と述べている。⁵⁾ 当クラスの実践においても、脚本づくり担当グループと作画担当グループとが綿密な協議を重ねて活動を進めていた。このことから、当クラスの実践において発生した作画担当グループと脚本づくり担当グループとの協働は、本文の文字と絵による画面とがことばとイメージを相互に関係づけて世界観を作り出している絵本の特徴を各々の学生が捉えている姿だと考える。特に興味深いのは、学生が実際の体験の中で絵とことばとの関係の重要性に気づき、自然発生的に担当グループどうしの協議が発生して製作する絵本の内容についてより精度の高い世界観を築こうとした点である。当クラスでは、絵本の「つくり」にこそ着目したものの、絵・ことばと世界観との関係については特に注目してこなかった。それにも関わらず学生間で自主的に世界観の構築のために協議が重ねられたことは、学生の主体性の発揮によって起こった発展的展開に他ならない。アクティブ・ラーニング授業の要素（教員と学生、学生同士の対話や意思疎通、内容の確認や理解の進化のための探求等）を通して、制作者の意図を具体的な世界観として具現する結果につながったのではないかと考える。児童文化財の制作に挑み、教材研究、実践的活動を通じて教科目横断的に知識、技術を習得するという当クラスの目的の一部がアクティブ・ラーニングの実践を通して得られたのではないかと考える。

点訳絵本・絵本の知識担当グループは、点字・点訳絵本について理解し、絵本の点訳作業をするうえでの配慮や留意事項を踏まえ今作品の制作に活かすことで、点訳しやすい絵本づくりを主たる目的とし、作成した行程表に基づいて活動を行った。また、作画担当グループ、脚本作り担当グループが制作に取り組む間にホワイトブックを使用した製本の方法を模索し、原画の完成後すぐに製本作業に入ることができるよう、製本に必要な環境を整備することとなった。

点字・点訳絵本については、関連図書として余郷（2010）『絵本のひみつ』⁵⁾、道村（2014）『点字・点訳のきほん』⁶⁾を用い、点訳作業時に困難が生じたり、注意が必要になったりするような本文の文章表現を探求した。その結果、長音符の多用や記号の多用は点訳しづらいことが分かり、点訳されることを前提にして取り組む今作品の本文作成時にはその使用を極力控える必要があることがわかった。また、施された点訳が頁ののどを跨ぐと読者が読みづらいことも分かった。絵本はその特性上読み聞かせの際に対象者に絵を提示しながら読むため、制作時には手で本を持つことが想定される部分への絵や文字の配置を避けることが多い。今作品ではそれに加えて、施された点訳が頁ののどを跨ぐことがないよう、本文を配置する際にはその周りに十分なスペースを設けた。それと同時に、後から施された点訳を本文の間近に収めることができるよう、文量にも

配慮する必要があることが分かった。これら、絵本制作時に留意すべき事項については、明らかになった時点で作画担当グループや脚本担当グループに情報共有され、対応して取り組むよう要請された（写真7）。また、毎回の授業開始時、終了時にクラス全体で探究活動の進捗を報告、懸案の協議をしながら工程を進めた。

また、ホワイトブックを活用した製本の方法については主にインターネットを活用して模索し、単行本の保護に使用されるブックカバーの活用その他、のりを使用する方法等いくつかの手段を考案した。考案した手段に必要な材料は、授業時間外にホームセンター等で入手し、授業時にそれを持参して施行試験を繰り返した。その結果、原画を印刷した印刷物をホワイトブック各頁のサイズに微調整した後、スプレータイプの糊を印刷物裏面に塗布してホワイトブックに直接貼りつける方法を見出し、ミスなく正確に貼り付けられる方法・技術を確立すべく練習を繰り返した（写真8・写真9・写真10）。



写真7 他グループへの情報提供



写真8 製本方法の模索（ブックカバー）



写真9 製本方法の模索（のり）



写真10 製本方法の模索（合理的な手順を検討）

2. 3. 5. 「点訳絵本づくり」の完成

点訳絵本作り役割分担表・活動工程表に基づき、作画担当グループが作成した各頁の原画はスキャナーでPCに取り込み、画像加工ソフトを使用して微修正を行った。また、スライド作成ソフトを使用し、脚本担当グループによって作成された本文と合わせ、スライド作成ソフト内で原稿を揃えた。この時点で各頁の完成をイメージできる状態になったため、専門学校で絵本の点訳を指導する講師宛に印刷物を送付し、絵本の完成イメージを伝えた。また、現時点で点訳しづらい箇所があれば修正する旨を伝え、添削指

導をいただいた。原稿は、テスト印刷で色彩の濃淡や寒暖の色味、見開き頁毎のずれ等を確認し、その都度修正を繰り返した。最終的な修正作業を終えた頁から完成品の印刷を開始し、印刷した頁から点訳絵本・絵本の知識担当グループの指導の下で製本作業に取り組んで1冊の絵本を完成した。完成した1冊は授業担当教員によって専門学校に届けられ、専門学校の授業にて生徒による点訳が施された。完成した点訳絵本は県内の盲学校へ寄贈され、オンラインで寄贈式が開催された。寄贈式では、本学の当クラス代表学生と専門学校の教員、盲学校の児童・生徒とがWeb会議上でつながる中、当クラスで制作した絵本が無事に寄贈される様子に立ち会うことができた。

その他、当クラスの学生1人につき1冊ずつ絵本を製本する作業へ移行した。点訳絵本・絵本の知識担当グループの指導の下で自身の絵本を自身で製本し、プロジェクトの成果物を各自の手に残した（写真11・写真12）。



写真11 製本作業の様子



写真12 製本作業の様子2

3. 発表活動

当授業（保育実践演習）は、配属クラスにて通年（前期15回、後期15回）で探求テーマについて学習し、様々な場での発表や成果報告を行うことを全クラス共通に設けられたミッションとしている。発表や成果報告の方法や機会はクラス毎に異なるが、当クラスでは秋季の学園祭にて展示ブースの枠を割いていただき、展示を発表の場とした。点字の内容として、制作した絵本その他、残念ながら不採用になってしまったシーンやイラストラフ案等、制作までに作成した様々な資料を作品制作に関わるメイキング資料として公開する予定で準備に取り組んだ。しかし、当年度の学園祭は新型コロナウイルス感染拡大の影響を受け、学内展示は見送ることになった。よって、今回は前述した県内の盲学校への寄贈式に参加することでもって発表に替えることとした。

4. 絵本制作活動の記録

1人1冊の製本作業と同時に、これまでの制作活動から得た学びを振り返りとして各担当グループで活動の軌跡をまとめる作業に取り組んだ。毎回の授業開始時・終了時にクラス全体で行ってきた進捗報告の際に、教員が残してきた記録をもとにして、各グ

ループがこれまでに経験してきたこととその都度の迷いや学びについてまとめ、スライド資料に残した（写真13. 写真14. 写真15）。



写真13 作画担当グループ 活動の記録





写真15 脚本担当グループ 活動の記録

4. おわりに

本稿では、令和2年度の保育実践演習「子どもの発達と児童文化財（絵本）」クラスで取り組んできた点訳絵本作製プロジェクトについて実践報告した。当クラスでは、絵本に着目しオリジナルの絵本の制作を通して保育者養成でこれまでに学び得た知識を基にして児童文化財の制作に挑み、教材研究、教材づくりの実践的な活動に取り組んできた。また、制作する絵本の種類として点訳絵本に注目し、具体的な読者像を想定することで「子どもの発達」と関連付け、教科目横断的に知識、技術を活用してプロジェクトに取り組んできた。この取り組みを通して、保育についての課題と問題の解決について学びを深めて今後の自身の保育スタイルを確立させていくという当教科目の目標を達成することができたと考える。

活動中は、学生の主体的・能動的な取り組みの過程で発生する探求活動、学生どうしの協働・協力的な活動がプロジェクトの達成に至るまで幾度となく繰り返されてきた。活動の初めからプロジェクト達成までの道筋を教員も学生と共に模索し、学生自身がプレイヤーにとどまらずにクリエイティブな姿勢でプロジェクトに向かうことができた。その動力源は、当クラスのプロジェクトが学校機関の垣根を越えた対外的なプロジェク

トへと発展したことにあるのではないかと考える。手掛けるプロジェクトが地域、社会との協働することに伴って、制作物の質の確保や締め切りを念頭に置いた進捗の確保など責任ある活動を期待されたことが、通常の授業とは異なる状況を作り出したのではないだろうか。山路（2014）は問題解決型のアクティブ・ラーニングについて、そうした授業は準備に多大な労力を要す上、一人の教員で対応することの難しさを指摘し、関連部署（教員センターや附属図書館、情報センター等）が授業支援や学生の学習支援の機能を拡充することも必要であると述べている。²⁾ 今回の活動では、まさに多くの関係者のご理解と協働がプロジェクトの支えになったと考えている。この活動の全体像は当クラス担当教員一人では到底実現することの出来ないであろうほどの膨大な活動工程であり、当プロジェクトに協働頂いた大学図書館、専門学校の教職員皆様に改めて深く感謝したい。

最後に、当クラスでは今後も学生が主体性、能動性、協働性に重きを置いた活動を通して学びを深める教育活動を継続していきたい。ひいてはそれが保育者を養成する教育機関として、保育者としての資質向上や、地域に根差し、地域に貢献できる人材育成へと発展していくことを願う。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省中央教育審議会（2012）新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/055/gijiroku/_icsFiles/afildfile/2013/04/04/1331530_6.pdf
- 2) 山地弘起（2014）アクティブラーニングとは何か（特集 アクティブ・ラーニングの実質化に向けて）. 大学教育と情報, 1, 2-7.
- 3) 和田明人・君島昌志・青木一則・米山珠里・日野さくら（2013）保育者養成におけるアクティブ・ラーニング. 東北福祉大学研究紀要, 37, 57-71.
- 4) 今井良朗（2005）絵本におけることばとイメージ. 武蔵野美術大学美術資料図書館 <https://imaiyimp.jp/wp->
- 5) 余郷裕次（2010）絵本のひみつ. 南日本新聞社.
- 6) 道村静江（2014）ここからはじめる点字・点訳のきほん. ナツメ社
- 7) 伊藤圭一（2014）アクティブラーニングに関する一考察. 豊橋創造大学短期大学部研究紀要, 31, 33-37. [content/uploads/2020/07/d7feddac905efee10ec1e269b3888d87.pdf](https://www.abu.ac.jp/content/uploads/2020/07/d7feddac905efee10ec1e269b3888d87.pdf)
- 8) 加納輝尚・中村貴子（2015）ゼミ活動におけるアクティブ・ラーニングの取組みに関する一考察. 富山短期大学紀要, 50, 61-78.
- 9) 高杉志緒（2016）保育学科ゼミナールにおける「食育」実践報告 第4報—平成24年度の大型紙芝居制作・発表を中心に—. 下関短期大学紀要, 34, 1-18.
- 10) Williams R.T・横手健太（2014）混合カリキュラム授業へ応用したアクティブ・ラーニングのモデル. 研究紀要, 60・61, 129-134.

- 11) 地弘起 (2014) アクティブラーニングとは何か (特集 アクティブ・ラーニングの実質化に向けて). 大学教育と情報, 1, 2-7.

「音楽表現力」を考える

音楽的表現センスの調査と「音楽表現」の実践報告

Think about “musical expression” Survey of musical expression and practical report of “musical expression”

キーワード：音楽、表現、オノマトペ、感性

田 川 智 美

I. はじめに

「表現」は人間の本能的な行為である。さまざまな刺激や働きかけなど環境によって左右されて育つものと思われる。それは人々の日常生活において生まれ、人の思いを何らかの方法で伝えたいという本能的な欲求や行為といえる。このように考えたとき、子どもたちが日常生活のさまざまな体験を通して、豊かに感じ取る「感性」を育てることが重要だと言える。

感性はさまざまな経験を通して育てられるものである。これまで保育士養成校の学生自身の感性、表現力を高めるための授業研究と活動を実践し、この実践活動を通して学生自身の感性と表現力を高める努力を重ねてきた。また、子どもの「感性と表現」について保育士が豊かな感性と表現経験を持つことの重要性を説いてきた。では、子どもの表現活動の理解力と援助力の向上につながる「基」は何であるのか。この「基」が保育者としての重要な能力を育て高めることにつながるのではないかと考える。保育士に必要な感性と表現力について、保育者養成校である本学の学生はどのように考えているのだろうか。また、創造性を高める授業とは何か。この間に対して「音楽的表現センス（感）」に関する意識調査の実施と考察および保育技術研究Ⅰ・Ⅱの授業の実践を通して学生たちの感性と想像力を生かした取り組みについての実践報告をする。

Ⅱ．音楽的表現

1．感性と音楽的表現活動の援助

保育者が感性豊かな子供を育てる教育に携わるのは必然である。将来豊かな感性と表現力を持つ人間を育てるということである。保育者は保育者自身が感性と創造性が豊かであること、また表現力を持つことは勿論、子どものさまざまな表現活動を受け止め、理解、認識することが必要不可欠であろう。子どもの表現活動の過程を大切にしたい保育ができるよう取り組むことが重要である。

子どもがどのような事に興味を持っているか、またその思いを感受し内面的視野に立って理解して具体的な援助ができる力量が必要である。幼児教育の力＝保育者に求められる音楽的表現センスに影響される。という観点から「保育者の援助力の基」は「音楽的表現力のセンス（感）」にあると仮定してアンケートを実施した。

2．保育者にとって必要とされる「音楽的表現センス（感）」とは

（ア）一般的な「センス」の受け止め方

私たちは「センス」という言葉を能力、技術、趣味というような意味で理解し使っている事が多いように思う。例えば、「彼が作曲した作品には素晴らしいセンスを感じる」＝作曲した作品に対して素晴らしい能力を感じることを意味し、「彼女の演奏は素晴らしいセンスがある」＝演奏の素晴らしい技術力を表し、「彼女はセンスのいい服装をしている」＝服装に対する趣味の良さを意味する。というような意味で使うことが多々ある。しかし、本来「sense」は英語では、（漠然とした）感じ、～感、気持ち、意識、感覚（機能）、美的方向に対する本能的な勘、判断力、能力、知的道徳的な感覚、観念などを表す言葉として使われている。

（イ）表現的センス

前述での「センス」＝「感じ」「～感」という意味を踏まえて表現的観点から「感じ」「～感」とは「感じる力」と「感じる内容」に分けることができるのではないかと考える。

例えば、「美的感覚」（美しいと感じる意識）を持ち事象、事物、事柄に対して自分なりに考慮し、判断する力。と捉えることができる。また「感じる内容」とは事象、事物、事柄に対して、その意味、意向、原因などを理解し状況を把握して対応できる力と捉えることができるのではないだろうか。

（ウ）「音楽的表現センス（感）」

- ① （イ）で述べた「表現的センス」の捉え方を基に「音楽的表現センス」を「感覚」として捉え「音楽的表現感覚」＝「音楽的表現感」とした。「音楽的感覚」をメロ

ディナー・ハーモニー・リズム・フレーズ・テンポ・調性・強弱・音色などの感覚的なニュアンスを理解できる「音楽基礎能力」と位置付けた。「音楽基礎能力」とは感性・知識・技術・技能の総合的な能力であり、保育者にとって必要不可欠なものである。具体的には、楽器の演奏技術・歌唱・身体表現などである。

② 「音楽的意識」

「音楽的意識」とは子どもが音楽と接することによって感じる感覚の重要性を意識する事である。

楽しい・嬉しい・心地よい・ドキドキする・ワクワクする・ウキウキする・落ち着く・安心する などのさまざまな感覚を実感することの大切さを知り、音楽遊びや音楽活動を通してより良い体験ができるように意識して心掛けることでもある。

③ 「音楽的判断力」

「音楽的判断力」とは子どもにとって、今何が必要であるのかを判断し、子どもの成長に合わせ成長の姿を見通して子どもが楽しめる音楽活動を考えるとともに、音楽的援助を実践できる力だと考える。

④ 「音楽的創造力」

音楽基礎力を根底に、感性—想像（力）—創造（力）の過程を経て総合的な感覚の統合と適合反応によって一連の結びつきを生む力と考える。

これまで、①②③④と考察を重ねて「音楽的表現センス（感）」の内容とした。

このことから、「保育者に必要と思われる音楽的表現センス（感）」を次のようにまとめた。

- ・ 保育者自身が感性豊かであること
- ・ 保育者として基礎的音楽能力があること
- ・ 子供の成長の姿を把握し成長への洞察能力があること
- ・ 子どもの現状に即した音楽的援助ができること

保育者として実状に適した判断力で子どもの姿を捉え、成長の過程を予測し洞察力をもって援助の方法や内容を考えること。適切な音楽的援助をするためには子どもの実状を把握する能力を持つことも大切である。保育者自身が「基礎的音楽能力」を高め、「感性が豊かであること」が子どもにとって大きく影響することを認識し自覚すべきであり、保育に対する意欲と音楽的基礎能力の向上に努力することが肝要である。

Ⅲ. 保育士養成校である本学学生の意識調査

2022年度「表現」に関する2つのアンケート調査を実施

「音楽表現力」を育てるために本学の学生はどのように感じ、どのように考えているのか。また前述した「音楽的表現センス（感）」という言葉からどのようなことを考えるのかについてのアンケート調査（No1-1・No1-2）および

領域「表現」の「ねらい」にある

（1）いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性を持つ

（2）感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ

（3）生活の中でイメージを豊かにしさまざまな表現を楽しむ

から（3）「イメージを豊かにする」に着目し、「保育技術研究Ⅰ・Ⅱ」田川クラスの学生を対象に絵本に関連するアンケート調査（No2）を実施した。

1）調査時期：2021年12月

2）調査対象：帝京学園短期大学 1年生 40名

2年生 42名

計 82名

1. アンケート（No1-1）「音楽的表現センス（感）」について

保育士にとってどのようなことが「音楽的表現センス（感）」だと思いますか。次の選択肢から最も近いものを1つ選択し丸で囲んでください

- ・ 子どもと表現活動するとき、その表現に合った作曲ができる。またピアノ伴奏ができる。
- ・ 保育者自身がさまざまな動きができるリズム感を持っている。
- ・ 自分自身が音楽を身近に感じ、楽しい快いものとして自然に受け入れられる感覚があり、さらに子どもにその感覚を与えることができる。
- ・ 子どもが楽しく音楽表現ができる環境作りができる。
- ・ 音楽が好きであること。（歌う、聴く、奏でる、動くなどが下手でも自分が楽しいと感じることを含む）
- ・ 心に深く感じたり、素敵なおとに出会ったときなどに心を動かされ、自分なりに表現できる

図表 1 音楽的表現センスとはどのようなことだと思うか

項目	1 年		2 年		全体	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
子供と表現活動をするとき、その表現に合った創作曲ができる。また、ピアノ伴奏ができる。	7名	18%	6名	14%	13名	16%
保育者自身がさまざまな動きができるリズム感をもっている。	3名	15%	3名	7%	6名	7%
自分自身が音楽を身近に感じ、楽しい快いものとして自然に受け入れられる感覚があり、さらに子どもにその感覚を与えることができる。	12名	30%	18名	42%	30名	37%
子どもが楽しく音楽表現ができる環境作りができる。	10名	25%	9名	21%	19名	23%
音楽が好きなこと（歌う、聴く、奏でる、動くなど下手でも自分が楽しいと感じることを含む）	8名	20%	5名	12%	13名	16%
心に深く感じたり、すてきなことに出会った時などに心を動かされ、自分なりに表現できる。	0名	0%	1名	2%	1名	1%

最も多かった回答は1, 2年生ともに「自分自身が音楽を身近に感じ、楽しい快いものとして自然に受け入れられる感覚があり、さらに子どもにその感覚を与えることができる。」というものであった。

保育者として必要な豊かな感性を「音楽的表現的センス（感）」として捉えていることが分かった。また、2番目に多かった「子どもが楽しく音楽表現できる環境作りができる。」3番目に多かった「子どもと表現活動をするとき、その表現に合った創作曲ができる。またピアノ伴奏ができる。」「音楽が好き。」の回答から、子どもにとって保育者自身が最も良い環境となることの意識と、子どもと表現活動をする時その状況に即した「イメージ」と「音楽表現技術」の重要性を理解できているものと考えられる。

・アンケート（No1-2）「自分に音楽的表現センス（感）」はあるかについて

自分に「音楽的表現センス（感）」はあると思いますか。次の選択肢から最も近いものを選んでください。

「ある」・「ない」

＊「ある」とする場合

- ・音楽が好き
- ・リズムカルに動く
- ・リズム感がある
- ・イメージに合ったピアノ伴奏ができる

＊「ない」と思う場合

- ・音楽的センスに乏しい
- ・即興でピアノが弾けない
- ・子どもが楽しむような働きかけができない
- ・感動しても音楽的に表現する豊かさに乏しい

図表2-1 自分に音楽的表現センスはあるか

回答	1 年		2 年		全体	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
ある	17名	42%	33名	79%	50名	61%
ない	23名	58%	9名	21%	32名	39%

図表2-2 音楽的表現センスがあると思う理由

理由	1 年		2 年		全体	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
音楽が好き	15名	88%	28名	85%	43名	86%
リズムカルに動く	0名	0%	3名	9%	3名	6%
リズム感がある	1名	6%	1名	3%	2名	4%
イメージに合ったピアノ伴奏ができる	1名	6%	1名	3%	2名	4%

図表2-3 音楽的センスがないと思う理由

理由	1 年		2 年		全体	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
音楽的センスに乏しい	1名	4%	3名	33%	4名	13%
即興でピアノが弾けない	16名	70%	2名	22%	18名	56%
子供が楽しむような働きかけができない	4名	17%	2名	22%	6名	19%
感動しても音楽的に表現する豊かさに乏しい	2名	9%	2名	22%	4名	13%

結果は表2の通りであった。「ある」と回答した内容は「音楽が好き」が43名と「ある」と回答した中で86パーセントを占めており、音楽活動に取り組む基本姿勢を挙げている。「ある」と回答した9割近くの学生が技術面よりも音楽を愛する心やささまざまなジャンルの音楽に関心や興味を持っていることを表していると思われる。「ない」については56パーセントの学生が「即興でピアノが弾けない」と回答した。その他「技術力」と「感性」の問題を挙げており「ピアノによる活動」が幼児教育と大きく関わっていると認識していることが分かる。1, 2年生の結果を対比してみると、2年生は「ある」が79%「ない」が21%と8割近くの学生が「ある」と回答しているのに対して、1年生は

「ある」が42%「ない」が58%という結果になった。1, 2年生ともに子どもの音楽活動に対して音楽に取り組む基本的な姿勢を重要なこととして認識していることは共通であるが、自分に対して「音楽的表現センス（感）」が「ある」と回答した2年生86%に対して1年生は「ない」の回答が58%と「音楽的表現センス（感）」が「ない」と認識している学生が多かった。1年生と2年生の意識の違いはどこにあるのだろうか。考えられることとしては1年生と2年生の保育に関する知識、学習量の違い、また保育実習、教育実習などの保育現場での実習経験の有無が大きく関係しているのではないと思われる。アンケート実施時2年生のほとんどの学生が、全ての実習を終了しており現場での経験を通して実感、認識を深めたものと思われる。それに対して1年生は2日間の体験実習を終えたのみであった。このことから知識、学習量の差と直接的に保育に関わる経験が少ないことが現実としての「音楽表現」＝「ピアノ技術」というように技術力の方に重きを置いていると考えられる。アンケートの結果にもそのことは顕著に表れている。1年生で「音楽的表現センス」が「ない」と回答した70%の学生がその理由として「即興でピアノが弾けない」ことを挙げている。これからの学習の積み重ねや実習経験によって回答に変化が現れる可能性が生じると考える。

2. アンケート (No 2)

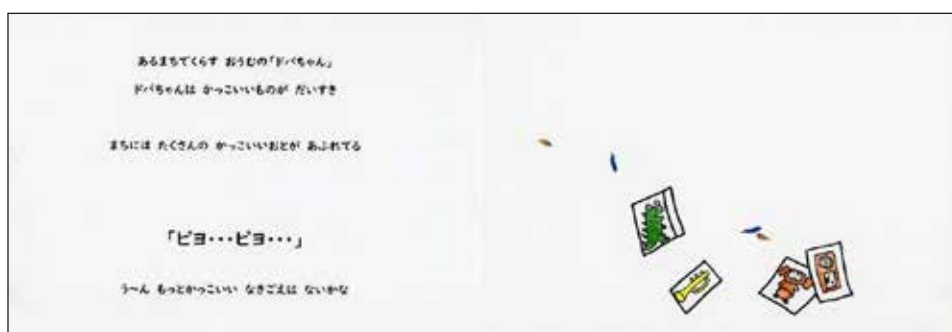
領域「表現」ねらい(3)「生活の中でイメージを豊かにしさまざまな表現を楽しむ」
実践につなげるための絵本を用いてのイメージ調査と実践報告

1. 調査時期： 2021年6月
2. 調査対象： 帝京学園短期大学
保育技術研究Ⅰ・Ⅱ 田川クラス 1年生 13名
2年生 4名
計 17名
3. 目的：2020年度 保育実践演習 清水クラス 制作絵本「うん かっこいい！」
を取り上げ、物語の内容や場面に応じたイメージをオノマトペとして表現することにより、物語の内容に即した効果音や心情を表す音作り（作曲）のためのヒントとして、イメージを膨らませ音楽朗読劇に取り組む。

絵 a



絵 b



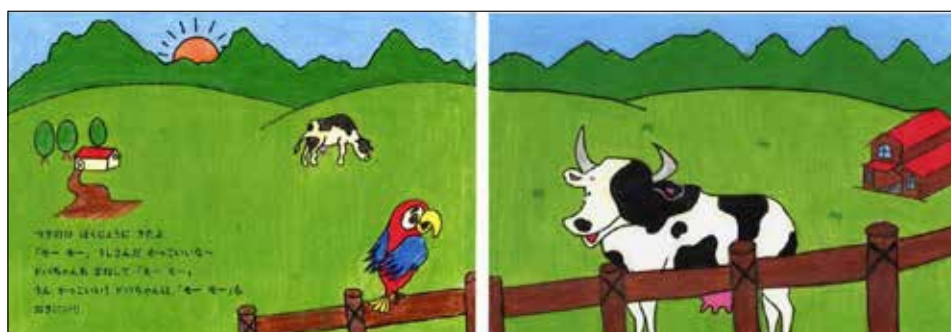
絵 c



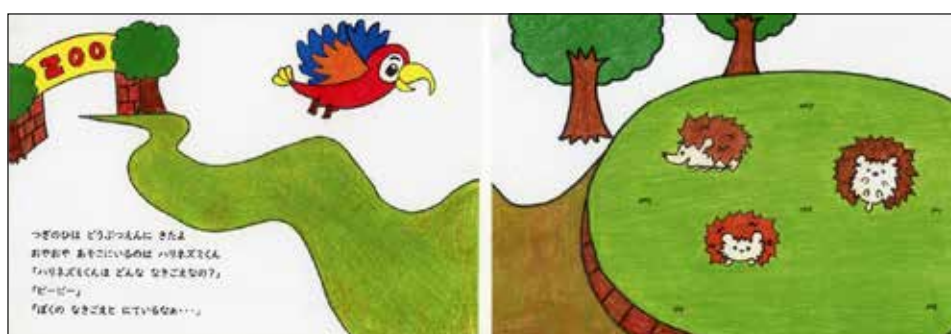
絵 d



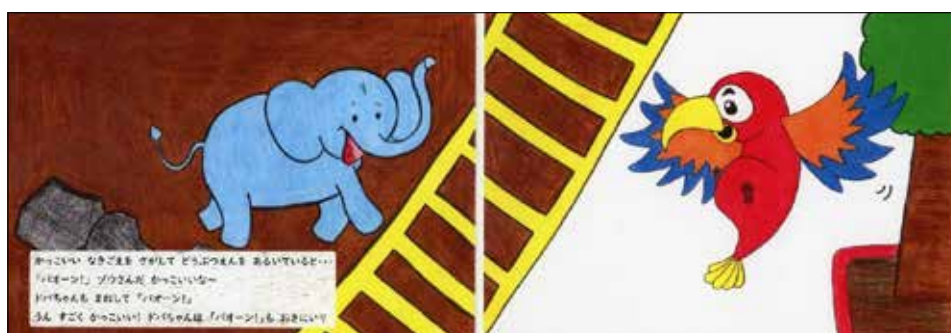
絵 e



絵 f



絵 g



絵 h



4. 行程

- ① 絵本「うん かっこいい！」物語の展開に沿って、学生それぞれイメージするオノマトペを場面ごとに書き出す。
- ② イメージしたオノマトペを場面ごとにまとめる。
- ③ イメージしたオノマトペを感覚として感じながら、物語の進行に合わせて効果音やリズム、メロディーを考える。
- ④ ピアノを使って音作りに取り組み、譜面を作成する。
- ⑤ 作曲したものを絵本の朗読に導入し、音楽朗読劇として実践発表する。

5. 結果

学生たちがイメージした場面ごとのアンケート調査によるオノマトペ表現と音楽朗読劇の音楽作りは下記のようなになった。

行程①②

- ・ 絵本「うん かっこいい！」について物語の内容や状況に即したオノマトペを使って表現する。

行程③④⑤ 結果を踏まえて音作りへの取り組みと絵本への導入

- ・ 音楽朗読劇のプロローグ・エピローグの作曲。絵本からイメージを膨らませ、明るい・楽しい・前向き・軽快なイメージという学生の意見をまとめ曲作りに取り組む。

アンケート（No2）の成果

絵 a)

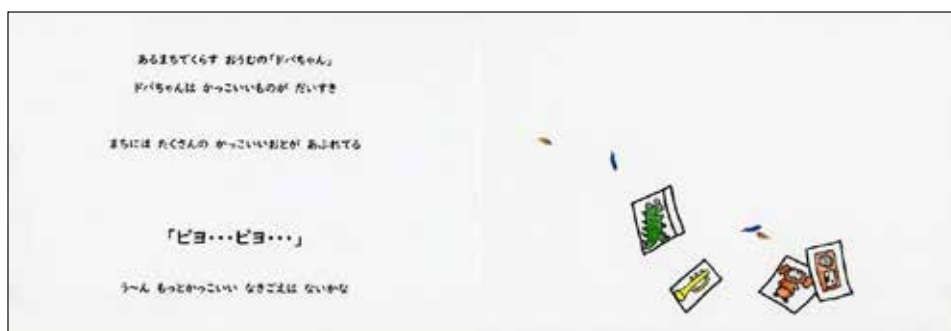


<プロローグ>

楽しく、明るく、軽快に



絵 b)



オノマトペ

「まちには たくさんの かわいいおとが あふれてる」

街のかわいい音のイメージは？

- ・ 車（走る音・クラクションの音）：ブブブー、ブオーン、ブーン、シューーン、ビビビーツ、ガーッ
- ・ 歩行者信号機：ピヨピヨピヨ、ピッポーピッポー、ピピポーピピポー
- ・ 歩行者：コツコツ、トコトコ、」 パタパタ、タッタッタッ、バタバタ
- ・ 自転車：チリンチリン、チャリーン、チリチリーン、ピピピ
- ・ 自動販売機：カラン、コロコロ、ガシャ、ドン、ガッコン
- ・ パトカー：ウー、ウ～ウ～ウ～
- ・ 救急車：ピーポーピーポー
- ・ コンビニ：ピロピロピロ、ティロティロティロ
- ・ 消防車：カンカンカンカン
- ・ バイク：ブブーン、グアーン
- ・ 風：ビューン、ヒューン、ピューン
- ・ 工事：ガガガガガー、ドドドドドー、カンカンカン、ギイーギイーギイー、トントントン
- ・ 踏切：カンカンカンカン
- ・ 人の声：ザワザワ、ゴホゴホ、キャハハ、ウワー

「まちには たくさんの かわいいおとが あふれてる」

スタックカートで



絵 c)

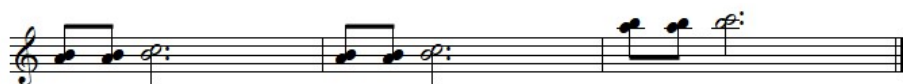


オノマトペ

絵 b と重複 絵本上にオノマトペの表現あり

「まちの なかの おおきな どうろ」

騒音を表す



「カッコいい ビルやくるまが たくさんあるよ」

うきうき気分で



「うーん まちでは カッコいい なきごえが みつからない」

もどかしい様子



絵 d)



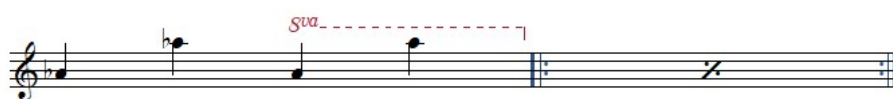
オノマトペ

「まちはずれの しずかなもり」イメージは？

- 木の葉の音：サーサー、サラサラ、カサカサ、シャラシャラ、ユサユサ、 ザワザワ
- 風：サーッ、ヒュー、スー、フー、サーサー
- 水の音：チョロチョロ、
- 川の音：サラサラ、シャラシャラ、チロチロ、チョロチョロ
- 虫：カサカサ、ゴソゴソ、ガサゴソ、コロコロコロ、リンリンリン
- ふくろう：ホーホー、コーコー、フーフー、パタパタ

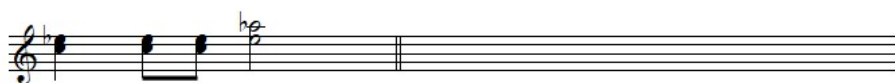
「まちはずれの しずかな もり」

ゆったりと音を響かせて



「うん かっていい！」

華々しくファンファーレのように



「おきにいり」

明るく嬉しそうに



絵 e)



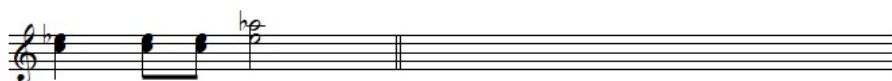
オノマトペ

「つぎのひ ぼくじょうに きたよ」イメージ？

- 動物の声：ウー、メェ～メェ～、ヒヒーン、ブヒブヒ、ブーブー、モ～ウモ～ウ、カーカー、コケコッコ
- 草や餌をを食べる音：ムシャムシャ、シャクシャク、クシュクシュ
- 掃除している音：サッサッ、ザッザッ
- 来場者：ガヤガヤ
- 風：サーサー、ビューン
- 草がそよぐ音：サーッサーッ
- 牛：ンモ～ウ、モーモー、ドッドッドッ、ヌシヌシ、ノシッノシッ、ドシッドシッ

「うん かっこいい！」

華々しくファンファーレのように

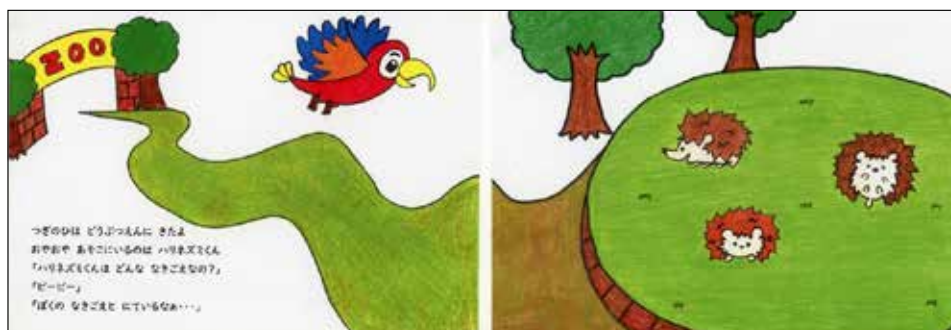


「おきにいり」

明るく嬉しそうに



絵 f)



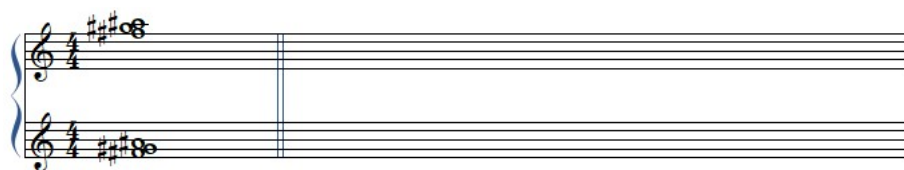
オノマトペ

「つぎのひは どうぶつえんに きたよ」イメージは？

- 動物の声：キィー、ウッホッホー、ウッキーウッキー、ギャー、パオーン、ガオー、ヒヒーン、グワーツ、ウホウホ、ピッピッ、チュンチュン、スーンスーン、チーチー、キュンキュン
- 食べる音：ムシャムシャ、ポキポキ、ガリガリ、カリッカリッ
- 人間：ペチャクチャ、ワ～ア、ガヤガヤ、パタパタ、タッタッタッ、ズルッ、ザッザッ、ウェーン、ワア～ン、ビェーン
- 自動販売機：ガッコン、ガタッ、コロコロ、ドン、ガシャ
- ハリネズミ：チクチク、コロコロ、モソモソ、チョロチョロ、キーキー、トコトコ、チチッチチッ、トゲトゲ

「おやおや あそこにいるのは ハリネズミくん」

唐突に

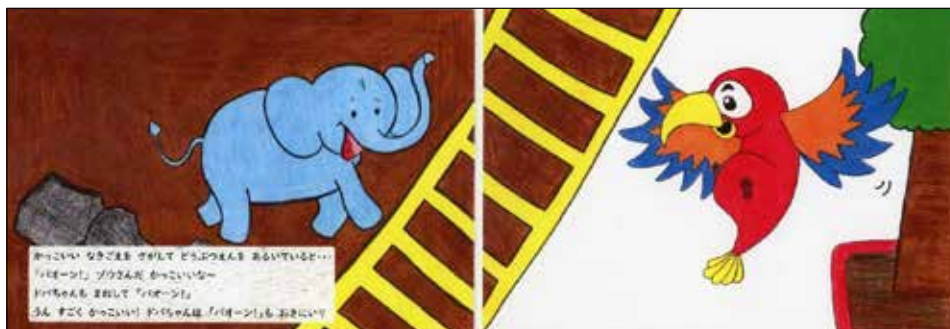


ハリネズミくんは どんな なきごえなの？」

不思議そうに



絵 g)



オノマトペ

- ・ ぞう：パオーン、カオーン、リョーン、パタパタ、ノシノシ、ドッシンドッシン、ドンドン、ドーンドーン、ノッシンノッシン

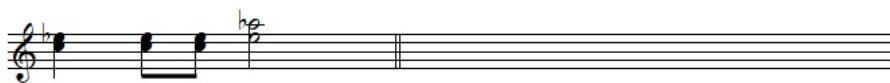
「かっこいい なきごえを さがしてどうぶつえんを あるいていると」

重々しく



「うん すごく かっこいい！」

華々しくファンファーレのように



「おきにいり」

明るく嬉しそうに



絵 h)



オノマトペ

- ・ ライオン：ガオー、グアーオー、オー、ガサガサ、カリカリ、ガーッ、フサフサ、グルルル、シュッ、ササッ

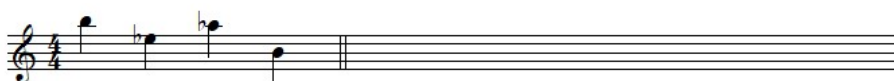
「ガオー！」

不気味に

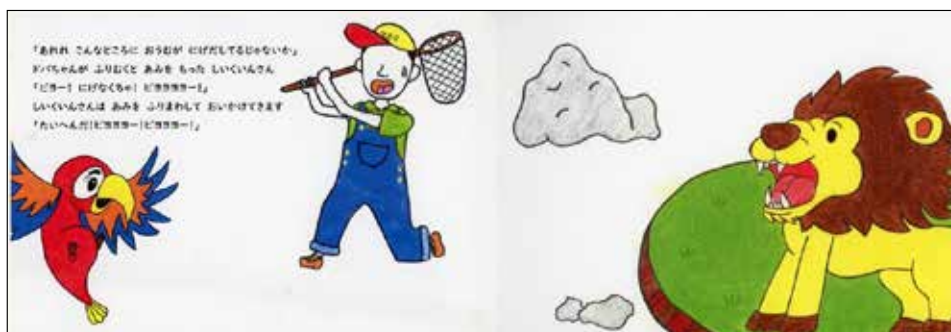


「ぼくの なきごえ なんだったけ？」

とばけた様子で



絵 i)



オノマトペ

- ・飼育員：バタバタ、バサッバサッ、ドタバタ、ドドドド、ガガガガ、ダダダダ、ドキドキ、バクバク、ヒュウヒュウ、ハアハア

「ドバチャンが ふりむくと あみを もった しいくいんさん」

急いでいる様子



「しいくいんさんは あみをふりまわして おいかけてきます」

速いテンポで網を振り回す様子

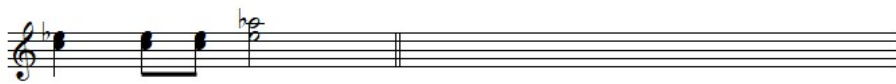


絵 j)



「うんかっこいい！」

華々しくファンファーレのように



<エピローグ>

絵 k. l.)



<エピローグ>

ゆったりと落ち着いて満足気に



まとめ

幼児期は表現意欲を高めるときであり、音楽的表現活動への積極的な参加が重要である。保育者の音楽活動能力が子どもの表現活動の可能性を大きく左右するといえる。子どもの「感性と表現」を考えると、保育者自身の感性と創造性を高めることの重要性を説いてきた。保育者が音楽表現活動に取り組むために身に付けていることが望ましい能力とは何であるか。また、保育者が必要とする「豊かな感性」について保育者養成校である本学の学生はどのように考えているのか、そしてその基は何であるかを探るために「音楽的表現センス(感)」という言葉を用いて音楽表現に関する感性についての意識調査を実施した。保育者として楽しい音楽表現活動をするには、保育者自身の音楽技術や音楽的感覚が必要とされることはもちろんである。しかし、その結果として子どもたちと楽しい音楽表現活動が共有できなければ残念なことである。このアンケートを通して学生の考え方や音楽的感性に対する問題点を知ることにより音楽表現分野における問題点の改善と授業についてどうあるべきかを考えるきっかけともなった。学生の感性や創造性を高める授業のひとつとして絵本を用い、場面や内容に合わせてオノマトペによる表現を試みることとし、そのことを通してイメージを膨らませ、感覚的な表現を自分の表現センスとして捉え、物語の内容に即した音楽作り(音作り)につなげ、実践し、音楽朗読劇として音楽と絵本のコラボレーションを実践し発表した。絵本から様々なことを想像し、オノマトペにして表すことにより学生たちのイメージ力は向上し、広がっていったのは言うまでもない。このことによって本の読み手の読み聞かせ力も向上し、発表本番では表情豊かな楽しい朗読音楽劇になったと思う。これからも学生自身が感性を磨き、創造性を持った音楽活動につながる授業研究と授業展開に取り組んでいきたいと思う。

(引用・参考文献)

- [1] 文部科学省2017「幼稚園教育要領」
- [2] 厚生労働省2017「保育所保育指針」
- [3] 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2017）「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」
- [4] 帝京学園短期大学 保育実践演習「清水クラス」作 絵本「うん かっこいい」
- [5] 高御堂愛子（2017）「保育者をめざす楽しい音楽表現」圭文社

大学生のイメージとの比較から見る

子どものあそびについての考察

— 河崎道夫著『あそびのひみつ』を読んで —

Considerations Regarding the Play in the Early Childhood as seen from the image of University Students.

— Read "The Secrets of Play" by Michio Kawasaki —

清水 一毅 ^{*1} 、相澤 百彩 ^{*2} 、有泉 衣舞 ^{*2} 、大堀 有加 ^{*2} 、
岡田 鼓 ^{*2} 、梶谷 萌絵 ^{*2} 、金塚 望杏 ^{*2} 、河野 菜々 ^{*2} 、
小林ななか ^{*2} 、神和 絹 ^{*2} 、新海 琴音 ^{*2} 、高石 未来 ^{*2} 、
萩原ルナジェシカ ^{*2} 、平岡 怜奈 ^{*2} 、平田 桃香 ^{*2} 、
三井 夢叶 ^{*2} 、望月 愛美 ^{*2}

1. はじめに

今日、保育においてあそびが重要な位置を占めていることは言うまでもない。保育所保育指針を見てみると、第1章総則「保育の方法」のなかで“乳幼児期にふさわしい体験が得られるように、生活や遊びを通して総合的に保育すること”と示されていることから、保育におけるあそびの重要性がうかがえる。

山田（2015）は「遊」という文字の起源およびホイジンガの「ホモ・ルーデンス」という言葉、またブリューゲルの描いた「子どもの遊戯」について説明した上で、20世紀に入ってからあそびに関する学際的な研究が始まったことに触れ、これらの研究成果を受けて“日本の幼児教育界では、子どもが遊びによって発達するという教育観や信念をもって保育実践をしていくという気運がかなり隅々まで行き渡っている”と述べている。このような日本の保育界において保育者は、「あそびは子どもにとって大事である」ということを認識しつつも、「あそびをどう指導したら良いのか」「あそびとはそもそも何なのか」というふたつの疑問を抱えていると河崎（1994）は述べている。この疑問に対して河崎は「あそびのおもしろさ」を捉えることによって解決しようと試み、『あそびのひみつ』（以下：本書）という著書の中であそびを「ルールのあるあそび」「探検あそ

*1 帝京学園短期大学 非常勤講師

*2 帝京学園短期大学保育科

び」「ごっこあそび」そして「生き物とかかわるあそび」の4つの領域に分け、それぞれのおもしろさについて考察、整理している。

本稿では、保育士を目指す短期大学生16名が上記4つの領域をそれぞれ分担して読み、その内容についてグループでまとめている。その内容を第2章に記す。内容についてまとめる際、それぞれの遊びの定義、特徴、大学生のイメージを踏まえた考察に分けてまとめることとした。また、「生き物とかかわるあそび」については本書の節ごとにキーワードを取り出した上で、大学生の体験談を踏まえた考察を記し、第3章にまとめた。これらの大学生のまとめを受け、最終考察として本書に書かれているあそびのおもしろさを、これから保育士を目指す大学生がどのように捉えるか考察する。また大学生のこれまでの体験と比較し本書の主張するあそびのおもしろさとどのような違いが見られるのか、という点についても考察していく。

なお、本稿において本書の表記との統一を図るため、引用部分以外のあそびの表記をひらがなに統一することとする。

2.1.1 ルールのあるあそび

『ルールのあるあそびのおもしろさ』について河崎が述べていることを以下にまとめる。河崎によるとルールを守ることについて多くの心理学者たちは以下のように言っているという。“ルールを守るとは集団生活をする上で必要となり、成長して社会に参加していけるようになるために必要” “道徳を教え込むようなやり方はなじまないとして、幼児期にルールのあるあそびをさせるのに否定的な見解” 河崎はこれに対し、これらの考え方ではルールのあるあそびのおもしろさに近づくことはできないとしている。ルールのあるあそびのおもしろさとは“対立すること”と“楽しむこと”だと河崎は言っている。本書の中では「対立」という言葉が多く出てきたためこれがキーワードであると考え、「対立」について注目し、考察していく。

2.1.2. ルールあそびはルールを守ることか

あそびのおもしろさということについて本書の中ではエリコニンが親子でかくれん坊をしたときのことについての例えを出している。それは、エリコニンが隠れた場所に近づいたときに、年下の娘がかくれん坊中の緊迫した状態に耐えられず自分から出ていこうとしたが、上の娘は見つからないように妹の口をおさえて出ていかないように捕まえていたというものである。このようなことからエリコニンは“上の娘にとってのあそびの意味は、ひきうけた役割の遂行、およびその役割に関連するきまりを遂行することにあるとすれば、下の娘にとって、あそびの意味は私との交わりにあったということだ”と解釈している。これに対し河崎は、オニとのかけひきや争いにおいて自分が勝てなかったことをくやしがるという内面の揺れ動きをとらえていくことが、あそびのおもしろさを考えるうえで必要となってくると述べている。さらに、子どもがあそびの中で何

に夢中になるかといえは対立関係のどちらかに身を置き、それぞれの立場で必死になることだと述べている。例えば、ネコとネズミごっこというあそびは、ネコ（追いかける）とネズミ（逃げる）という対立関係にある。一方お母さんごっこは、お母さん（赤ちゃんを寝かせる）と赤ちゃん（お母さんに世話される）という対立する必要のない関係にある。このようにルールのあるあそびの中では、役割同士が対立的であるかどうかが決定的に重要で“対立的目標行動をとりあう”“対立関係に入れる”ことがルールのあるあそびにつながると河崎は言う。対立といってもほんとうの人間的敵対関係ではなく、仮の敵対関係であるから対立を楽しむことができるのである。“対立する”ことと“あそびとして楽しむ”ことという、一見相反する事柄の絶妙なバランスのうえに、ルールのあるあそびが成り立つと述べられている。

2.1.3. 考察

この章を読んでルールのあるあそびのイメージは大きく変わった。筆者らはルールあそびといったらルールを守るからこそあそびの中におもしろさがあると考えていた。だが、本書を読んでルールを守ることが重要なのではなく、“対立”と“楽しむ”という二つのバランスが取れていることがルールのあるあそびのおもしろさの本質的特徴なのだと考えを改めた。また、実習で次のような経験をした。保育園の四歳児とフルーツバスケットをした際、指導計画の時点でルールを考えていた。その保育園のクラスでは初めて行うあそびだったため、ルールをしっかりと決め説明する様に助言があった。ルールは次の二つで、一つ目は何度も鬼になりたい気持からわざと鬼になる子がいるため、一人で三回鬼になったら一度休みになること、二つ目は、座りたいからと言って友達を叩いたり引っ張ったりしないことをルールとして決めた。その他にも子どもたちが飽きてしまわない様にくだものだけでなく色を指定するなど新しいルールを決めていた。実際にこの指導計画を行ってみると、何度も鬼になってしまう子がいたり、追加のルールが難しくてうまく伝わらなかったりして反省が残る内容となった。その時の反省として・ルールの説明の仕方が分かりづらかったのではないか・ゲーム中も場を盛り上げられるように声をかけられたらよかった・子どもたちが飽きてしまっていたのでもっとルールの工夫が必要だったのではないかという点が挙げられた。しかし、本書を読んでから考えると、子どもたちにとってはルールを守ることより新しいあそびを楽しむことを大事にしていたのではないかと考えを改めさせられた。

この体験を通しさらに本書を読んでルールのあるあそびではルールを決めて守ることに固執するのではなく、子どもたちがいかに楽しくあそべるかを保育士として大切に、活動を進めるようにすると良いと考えた。また、今後子どもたちと初めて行うあそびをするときは、ルールを複雑にするのではなくまずそのあそびに親しめるように工夫したいと考えた。

2.2.1 探検あそび

探検あそびとは想像力を喚起する自然が大事であり、それは子どもの好奇心と想像力を刺激する空間づくりのことをいい、そのためには森などの自然を活用して子どもたちと一緒にあそびの楽しさを堪能していくことが必要になると河崎は述べている。また、場面を一面、二面、三面に分けることでイメージが湧きやすくなるという。例として、子どもたちと一緒に川にあそびに行った場合があげられていた。草の間の流れが3つほどあり、ちょっと分け入ると簡単に行けそうな流れが一面で、真ん中のちょっと険しい流れが二面で、ほとんど草に隠れていて道がないような流れが三面である。探検あそびは、大きく分けると二つのタイプがある。一つ目は、自分たちの知識や身体的技能の限界を乗り越えて未挑戦の場所に踏み込んでみようというもので、二つめは目に見える世界の陰に隠れている何かを想像し、それを対象とする探検のあそびである。また、探検あそびは保育者の仕掛けからあそびが始まることが多く、そのきっかけから多様な展開をみせるのである。

2.2.2 探検あそびの特性

探検あそびの特性として、現場性とごっこ性がある。現場性は、ある特定の場所に限って現れて起こるあそびである。例としてやまんば探検が挙げられている。教室でやまんばあそびをしようとしても、想像ができてにくい。しかし、鳥居の前に実際行ってみると、その場の薄暗い雰囲気などで、想像力が豊かになり、あそびに発展する。そのとき保育者のあそびのヒントとなる「今日やまんばでそうだな」というような声かけが大切になる。これが現場性である。また、ごっこ性は目に見えないものを想像して楽しむことである。例えば、鬼が怖いという子どもに対して保育士が「そこに鬼がいる」と言うのと、かなり本気で近づいたり逃げ帰ったりする。その子どもに対して怖がらせすぎるとあそびとしてのおもしろみは無くなってしまい、大人がいるから大丈夫、一人ではないという保障があることを伝えて、子どもに安心して楽しませることが探検あそびとしてのあそびのおもしろみとなるのである。

2.2.3 考察

私たちには、探検あそびの経験があまりない。しかし、実習に行き、保育者が提案したあそびから子どもたちが考えてあそびを展開している様子を見た。保育者が思っている以上に、子どもは自分たちで考えてあそびの楽しさを堪能していた。このようなことから、探検あそびの経験ができるように保育者としてあそびを提案し、子どもたちが自分自身で考え、遊びを楽しむきっかけを与えることが大切であると考えた。

2.3.1 ごっこあそび

ごっこあそびとは、“何かになることであり、「演じる」ことである。”と河崎は述べている。「演じる」ことについて河崎は以下のように説明している。

“演じるとは全てを模倣しているわけではなく、今の自分にはないものを行為や姿、言葉を借りて自分に付け加えることである。演じることにより、子どもたちは喜びを感じ、新鮮な自分、かっこいい自分を味わい、何かの役になることでおもしろさを感じている。さらに、自分にとってかっこいい物や人を演じることで、その対象に近づいた感覚を得て、違う自分として拡大することに喜びを感じている。また、演じている中で「一般的な感情」を体験している。一般的な感情とは特定な人の姿ではなく、共通認識の姿を演じることである。”ごっこあそびには、自分のお母さんや〇〇レンジャーなどの「特定の人の姿」と、〇〇病院の△△先生ではなく、威厳のある医者一般の姿のような「共通認識の姿」を演じる二つの面を持つと河崎は説明している。演じる際、子どもたちは全ての人間に憧れを持つ訳ではなく、特徴的な動作や声、姿を持つかっこいいものに憧れを持ち、それが対象となるというのだ。しかし、三歳を過ぎると「悪者」も演じるようになる。これは、批判や揶揄、皮肉よりかは、強い力、不思議な力をもって他人に影響力を及ぼすことができる者への憧れを持つからであるという。憧れと敵意という、「かっこよくありたい」気持ちと、「悪役の悪さに憧れる」気持ちが内面的な矛盾として蓄積され、はっきりと現れる。この内面的な矛盾の葛藤を解決する過程の中で、批判や風刺精神の芽が伸びると河崎は述べている。

2.3.2 ごっこあそびの中でのコミュニケーション

ごっこあそびの中で子どもたちは互いに様々なやりとりをしている。例えば、仲間同士での特有な交わり方やごっこあそびならではの対話をしている。これらがごっこあそびの中とはいえ、言葉やコミュニケーションの発達の基盤になっているという。

またごっこあそびの中で、「噛む」行為が出てくることがある。「噛む」行為は、他者を傷つける行為であり、トラブルのもととなりかねない。しかし、互いがごっこあそびとして認識している中で「噛む」は、演じている行為として扱われる。例えば、ごっこあそびの中で、犬役の子が「噛む」行為をしたとしても犬になりきっているとして扱われ、「噛む」行為が問題行動として扱われない。

さらに、子どもたちはごっこあそびの中で「つもりの伝え合い」をしている。「つもりの伝え合い」とは、例えば、積み木をコーヒーとして見立て相手に差し出した場合には、相手が『そうですか。』と認めるだけではなく、それを受け取って『のむふり』をしてくれることを期待する行為である。子どもたちは、やりとりの中で、無視したり、了解しなかったり、意味を取り違えたり、即座に対応してくれたり、様々な相手の応答次第でコミュニケーションを展開させていく。またやりとりの中で相手に通じないときには、より明確なコミュニケーションをとろうとする。これらより、コミュニケーション

の中で、自分のつもりが通じたと感じたときに喜ぶのである。

2.3.3 ごっこあそびのおもしろさ

ごっこあそびのおもしろさは言葉での伝え合いが出来るようになり、何かになっている状態を何時間にもわたって、演じる対象の振る舞いや言葉遣いなどの行為を含むようになり、それを阿吽の呼吸で展開していくことであると河崎は述べている。つまり、ごっこあそびの中で、その役になりきってコミュニケーションをとりながらあそびを展開していくことが、ごっこあそびのおもしろさといえる。

2.3.4 考察

筆者らの抱いているごっこあそびのイメージは「変身する」ことである。実習で、砂や葉っぱを用いておままごとをしている子どもがいた。その様子を見て、保育者がエプロンやコックの帽子を用意した。子どもたちはそれらを身に着けることによっておままごとに対するやる気があがったように見えた。やる気があがったことにより普段よりも振る舞いや言葉遣いがシェフに近づいていた。このことから、保育者が小道具を用意することによって、子どものやる気や振る舞いが変わることを学び、保育者が環境を整えたり作ったりすることが大切だと学んだ。これは、河崎のいう「共通認識の姿を演じる」ということであり、そのときに具体物として特徴的な服装を身につけることによって、より子どもたちの演じるための想像力や、その対象に近づく快感を強く得られたのではないか。

私たちの考えるごっこあそびのおもしろさは、自分がなりたい姿を想像し、演じてその姿に近づくことだ。普段とは違う自分となり、特別感を味わうことがおもしろさだと考える。一人芝居または二項関係でのごっこあそびでは、自分がなりたい役になりきり、普段とは違う自分となる特別感をおもしろさとしている。片岡（2010）はトイジャーナルのインタビューの中で人形あそびを例に出し、次のように述べている“子どもと人形の一对一の関係であそびがなりたっており、この関係の中で、子どもは人形に対して個人的な感情移入をし、思いを託している”。このことから、一人芝居もしくは二項関係でのごっこあそびでは、自分自身もしくは自分以外の何かに自分のなりたい姿を託し、普段とは違う自分になり、特別感を味わっているといえるのではないだろうか。そして、これがごっこあそびのおもしろさといえるのではないだろうか。しかし、他者とのイメージが共有できるようになった三項関係でのごっこあそびでは役になりきってコミュニケーションをとることがおもしろさとなっている。三項関係では、一緒に遊ぶ友達や、お母さんなど子どもが真似を見せる対象が入ってくるため一人芝居や二項関係に比べ、より開かれた関係となる。より開かれた関係となることによって、子どもがもともと持つ、コミュニケーションをしたいという意欲が働く。意欲が働くとコミュニケーションをとろうとする行動が増え、ごっこあそびの中でのやりとりが始まってい

く。そのため、より関係が開かれた三項関係では、ごっこあそびの中で役になり、コミュニケーションをとることがごっこあそびのおもしろさといえるのではないかと考える。

3.1.1 『子どもは“生き物”がわかるのか』

キーワードは動物の飼育・心情が育つ・出会う・別れである。河崎は“飼育活動と動物との触れ合い”の調査結果からどの園でもやさしさや思いやりが育つことを目的に動物を飼育しているということを明らかにした。また、生や死や自然・生き物に直接触れられるという共感的心情が育つことも飼育活動の中で望まれているという。子どもたちが動物と出会ったり別れを経験したりすることで、生活を豊かにしていくと河崎は主張する。

筆者らの体験として、実習園でカブトムシの幼虫を飼っていた。実際に母園でもうさぎや犬を飼っていて、散歩をしたりすることで命を大切にすることを感じた。現代では衛生面や動物アレルギー等により、動物を飼育する園が減っており実際に動物に触れる機会が少なくなっている。しかし、命の大切さを学ぶことができるように昆虫や金魚等の小さな命を飼育すると良いと考える。

3.1.2 『子どもと生き物とのかかわりの豊かさを大人の先入観で封じないように』

キーワードは生き物とのかかわり・世話・小さな対象・失敗である。生き物とのかかわりを保育の中で大切にするといっても無理やり子どもに押し付けるのではなく、子どもたちが世話をしたり、落ち着く場所を整えたりすることで自分が受けている世話や愛情をより小さな対象に与えることによって自然と愛護の精神が育つのだという。反対に死なせてしまったり、世話を怠ったりする等の失敗をすることで経験した感情を大切にし、次に生かすことができると河崎は述べている。

筆者らの体験で、実習園に昆虫を大切にしている子どもとアリなどを潰してしまう子どもがいた。それに対して周りの子どもや保育者が命の大切さを伝え、園全体で生き物を大切にする精神を育んでいた。現代では犬などの動物を飼うことが難しい分、絵本や紙芝居などの子どもたちが分かりやすい教材を使うなどして命の大切さを学ぶ園が多いのではないかと考える。

3.1.3 『身体内部での共感を揺り動かす』『飼っている動物は子どもにとって生き物一般ではない』

キーワードは経験からの鮮明な知識・死との出会い・死の意味である。子どもたちの直感的なレベルでは動物の死を重大事と感じているという。ところが、子ども達は動物

の死の意味を意識的にきちんと理解したうえで行動することがうまくできないと河崎は述べている。例えば筆者は幼少期に、飼っている犬が死んだという経験をした。その時に親が悲しんでいる様子を見て、死んでしまったと一度は思ったが、寝ているような感覚だったので起こそうとした。しかし犬は起きることがなくそのときようやく死んでしまったことを理解したのである。このように、子どもたちは飼育経験を通して一般的な生と死の知識と実際の生と死の理解が合っていないが、死に直面して経験からの鮮明な知識や理解を獲得するのではないか。これは河崎がいう“必要なことは、ことばのうえでの「愛護の精神」や「生命の大事さ」だけで性急に一般的な知識や道徳を教え込んだり、形式的に謝罪させたりお墓を作ったりすることではない”という文言と一致する。

筆者らの体験として自分たちが子どものときは動物の死を理解するのは確かに難しかった。しかし、自分たちの知識や悲しい気持ち、様々な経験をするためには動物の死は大事な出来事である。現代では、実際に動物を飼育しないことで直接動物の死に立ち会う経験が少なくなっているのではないだろうか。そのため、その分保育者が動物の生と死について話をすることが大事だと考える。また、その場合は言葉の上での愛護の精神や生命の大事さを伝えていくのではなく、直感的に子どもたちが死を感じられると良いのではないかと考える。

3.1.4 『生き物はクラスの一員』『子どもは生き物を対象として認識しようとする』

キーワードは道徳・表現活動・仲間関係・ドラマ性・対象・共感的態度である。生き物を飼っているとどんなことが起こるか分からないため、保育者はワクワクするような言葉がけをする。そうすると子どもたちは表現活動や仲間関係で意欲と成長を見せてくれるという。生き物の誕生や死を、ドラマ性をもって受け止め共感的態度で接することが大切となる。

筆者らは、生き物が死んでしまったときにそれを本書に書かれていたような表現活動等で表現することがなかった。しかし、生き物と触れ合う中でそのようなことも大切だと考えた。現代では子ども達も生き物が生まれたり死んだりすることの事実をしっかりと認識し、対象化していこうとする態度がある子どもが多いように感じる。保育者も子ども達にもっと生き物と触れ合う機会を増やすことが大切だと考える。

3.1.5 『ドラマの中で認識的態度が現れるときがある』

キーワードは対象認識態度・先入観・好奇心である。鳥の卵の中身が気になって卵を割り、中身を取り出して観察した事例を取り上げ、赤ちゃんの死、大人たちの動揺、親鳥の悲しみなどの共感的態度がある中で、対象認識的態度、好奇心があり、その好奇心には大人の先入観を押し付ける必要はないのでは無いかと河崎は述べている。対象認識的態度とは鳥の名前を調べたり、卵の色や形を図鑑と照合したりして目の前のものを明

確に把握したいとする態度のことである。

筆者らの体験として、幼少期に飼っていたハムスターの死がある。飼っていたハムスターが死んでしまい、死んだら硬くなってしまうのは知っていたが、本当に硬くなるのか興味があり、触った。すると本当に硬く、冷たくなっており、知識を実体験と照らし合わせることによって知的好奇心が満たされたのである。子どもの対象認識的態度は、現代でもとても大事なことであるため、保育者は大人の先入観で子どもの好奇心を制御せず、伸ばしていけるように、援助するべきだと考える。

3.1.6 『「環境教育」として考える』

キーワードは環境教育・人間らしさである。人間の都合で環境が変わり動物が生きにくくなっているが、人間は自然について意識的に考えることが少なくなってきたのではないか。環境教育としては自然との関わりや今後について考えることが大事とされているが実際に環境問題に身を置き、人間としての立場や自然の立場の両方になって考えられる経験が重視されている。

筆者らの体験として、以前は人間の生活も環境も同じくらい大切にしていたけれど現代では人間の生活が優先となってしまうように感じている。以前は木などの自然を大切にしていたけれど、最近では木を伐採して道路を通したり、海や川を埋め立てて土地を作り建物を建てたり、人間がより良い暮らしが出来るような環境を、自然を壊して作っている。現代では少しずつ環境問題について理解されつつあり、コンビニの袋が有料になったりリサイクルの促進がされたりしている。保育の現場としては物を大切にしたりすぐにごみとして捨てたりするのではなく、資源を大切に子どもたちにもっと自然の大切さを伝えることにより、動物との共生を考えさせていくことが必要である。

3.1.7 『生き物を飼うことは元々葛藤の中に身を置くこと』

キーワードは共感・食物連鎖・葛藤である。生き物が死ぬこと、強い者に食べられること、弱い者を食べることが自然の習わしであり、生き物への共感や命の大切さとの色々な矛盾を内面的な葛藤として経験していくことがとても重要である。

筆者らの体験として、小学校のクラスでアリを飼っていた時、しばらく餌をあげなかったら大きいアリが小さいアリを食べてしまい、大きいアリをみんなで責めて外に捨てたというものがある。大きいアリは生きるために小さいアリを捕食したのだが、小さいアリがかわいそうという内面の葛藤を感じた。生き物から学ぶことはとても多く、色々な共感や葛藤、思いやりなど沢山のことが経験できるので現代の保育士は色々な生き物と関わる機会を増やすといいと考える。

3.1.8 『発達心理学の旧枠を超えて』

キーワードは飼育経験の重要性・子どもが生き物をどう捉えるか・原始的なかわり・感情的な関わりである。これまでの発達心理学では知的能力や概念の発達など知的側面の発達への関心が大きく、子どもと動物との関わりの問題でも「生命概念」「生物概念」の発達や発達の過程を検討しようとする研究が主流だったという。しかし、知的理解を深めるよりも先に感情的な関わりや場合によっては子どもが泣いて保育者の働きかけを受け付けられないような否定的な情動的な興奮を鎮めるようなことがなぜ可能なのかの問題について考えることが大事であると河崎は述べている。

筆者らの体験として小学校の頃鶏にえさをあげ、食べている姿はかわいいと思ったが羽を広げて飛ぶ姿は怖いと思った。また、人によってはかわいくないと思う人がいた。このように同じ鶏という対象に触れていても、個人によって、また場面や対象の行動によって受け取り方や感じ方が異なっているのである。現代では自然や生き物に接することで不思議に思うことや意外なことに会う現代ではもっと触れ合う機会を増やすべきであると思う。自然について知的理解を深め、愛着を深める経験を通して子どもの内から環境について考える力を形成していくことが大切だと考える。

3.2 考察

生き物との関わりは子どもの興味関心を育てるだけでなく、悲しい気持ち等の感情体験をもたらすため貴重な体験となると考える。また、生き物との関わりを日常の中で求めにくい現代では、保育園での生き物との関わり活動が重要となってくるのではないかと考える。

4. 総合考察

本稿では、河崎道夫著『あそびのひみつ』をもとに、4領域におけるあそびのおもしろさを再考した。その中で、それぞれのあそびに対して、学生の持っているイメージと本書で述べられていた河崎の主張との間にギャップが生じていることがわかる。ルールのあるあそびでは、学生はルールを守ってあそぶことにおもしろさがあると捉えていたのに対して、河崎は対立という構図にこそおもしろさがあるとしている。ごっこあそびでは、学生は演じることそのものにおもしろさがあると捉えていたのに対して、河崎は演じるまでの過程と、演じた先にあるコミュニケーションにおもしろさがあるとしている。このふたつのあそびにおいて、学生はあそびそのものの表面的に見て取れる特徴をおもしろさと捉えていたが、本書をまとめることによってあそびの構図に含まれるおもしろさに気づいていることがわかる。また、探検あそびでは、学生の探検あそびの経験が乏しく、イメージをすることができなかった。そのため、探検あそびの特徴をまとめることで保育士の仕掛けから探検あそびのおもしろさを膨らませられると考え、保育士

としてどう遊びを提案するかという考えに至ったと推測される。生き物との関わりでは、実際に生き物を飼っていた経験と本書に書かれている理論とを結びつけることによって、生き物に関わることは多様な感情体験と知的理解を促すことができるとしている。

以上のように、あそびについてまとめることにより、学生のイメージを本書の理論と比較することで多角的なあそびのおもしろさに気づき、学生自身の今後の保育活動の一資料となったのではないかな。

(執筆分担：1－清水、2.1－平岡・平田・三井・望月、2.2－相澤・有泉・梶谷・河野・萩原、2.3－神・新海・高石、3－大堀・岡田・金塚・小林、4－清水)

5. 引用参考文献

江村和彦・山本辰典(2019). 図画工作科「造形遊び」の実践的研究－学習指導要領改訂ポイントに基づく授業実践を考えるⅡ－. 日本福祉大学子ども発達学論集, 11,45－51.

今泉岳雄(2012). 保育における遊びの概念について. 東北文教大学・東北文教大学短期大学部紀要, 2,1－16.

片岡輝(2010). 遊びには普遍の本質的な面と、環境で変化する両面がある. 月間トイジャーナル. <https://www.toyjournal.or.jp/cgi-bin/vote/kataoka1.html>.

河崎道夫(1994). あそびのひみつ－指導と理論の新展開－. ひとなる書房

小谷敏(2006). 神なき国の子どもの誕生－高度経済成長期における「幼児期と社会」－. 大妻女子大学人間関係学部紀要, 8,211－222.

厚生労働省(2018). 保育所保育指針

山田英美(2015). 「遊び」再考. 身延論叢, 20,7－22.

〈執筆者〉

三石 美鶴（教 授）

三井 正人（教 授）

井上 聖子（教 授）

清水 健（専任講師）

田川 智美（特任講師）

清水 一毅（非常勤講師）

帝京学園短期大学研究紀要第 23 号

発行日 2022 年 3 月 31 日

発行者 学長 冲 永 莊 八

帝京学園短期大学

〒 405-0018

山梨県山梨市上神内川 1150-1

TEL 0553-23-1240

FAX 0553-23-2101

編 集 帝京学園短期大学研究紀要編纂委員会

制 作 株式会社たけまる

BULLETIN OF TEIKYO GAKUEN JUNIOR COLLEGE No.23 Contents

Education guidance adopting bibliobattle for reading picture books to children — As an attempt for active learning in childcare classes —	Mitsuishi, Mitsuru 1
About inside and outside in modeling activities	Mitsui, Masato 21
The Influences of COVID-19 to Early Childhood Education and Care Institutions	Inoue, Kiyoko 37
Conduct active learning at designated nursery teacher training facility II — Practical report of Classes seeking active learning by students —	Shimizu, Ken 49
Think about “musical expression” Survey of musical expression and practical report of “musical expression”	Tagawa, Satomi 65
Considerations Regarding the Play in the Early Childhood as seen from the image of University Students. — Read "The Secrets of Play" by Michio Kawasaki —	Shimizu, Kazuki 87
