

保育者養成校と保育所における 「ファーストブック」の読み合いについての一考察 —Share Books の概念に着目して—

A Study on the Reading of First Book
in Child Care Training Schools and
Nursery School
— Focus on Share Books —

山村学園短期大学子ども学科
相 沢 和 恵
AIZAWA Kazue

ふたばクラブ東麻布保育園
岡 田 理
OKADA Satoru

1、研究の目的

絵本は、乳幼児の保育にとって欠かせない児童文化財であることは、周知の事実である。幼稚園教育要領¹⁾にも保育所保育指針²⁾にも幼保連携型認定こども園教育・保育要領³⁾にも、領域「言葉」の項目の中に、絵本に関するねらいと内容が明記されている。

前年度の拙稿「保育者養成校における絵本の読み合いについての一考察」(紀要第29号)⁴⁾では、保育者養成校において、絵本の読み合いの授業を通して絵本を読み合う意義を学生が理解し始めた、という考察を得た。将来保育者を目指している学生は、絵本は、読み手と聞き手の子どもとが双方に心を通わせる重要な児童文化財の一つと理解し、絵本を読み合う重要性を認識した。

一昨年の拙稿「保育者養成校における絵本の読み取りとオリジナル絵本製作の意義に関する一考察」(紀要第28号)⁵⁾で絵本には様々なジャンルがある事実を紹介したが、本研究では、絵本の種類の中からファーストブックに着目した。「ファーストブック」またの名称「赤ちゃん絵本」とは、0,1,2歳児を読者対象とした絵本を総称して呼ぶジャンルとその絵本のことである。日本ではここ30年ほどの間に、質量ともに目覚ましい発展を遂げている。近年この乳児向け絵本群の充実ぶりは世界にもそう例はなく(筆者中略)日本の一つの特徴ともなっている、と石井は述べている⁶⁾。「ファーストブック」とは、「子どもが初めて出会う絵本」の意味で、0,1,2歳の子どもの対象とする、というジャンルであり⁷⁾、この発展の背後に「ブックスタート活動」が挙げられる。ブックスタート活動は、すべての赤ちゃんの周りで楽しくあたたかいひとときが持たれることを願い、一人ひとりの赤ちゃんに、絵本を開く楽しい体験と共に絵本を手渡す活動をいう⁸⁾。ブックスタートは1992年に“Share books with your baby!”のキャッチフレーズと共に、英国で始まった。絵本を読む(read books)ではなく赤ちゃん和絵本を開く楽しいひとときを分かち合う(share books)。そのきっかけをすべての赤ちゃんのもとへ届けようと始まった活動は、日本では2000年の「子ども読書年」を機に紹介された。(筆者中略)2001年4月に発足したNPOブックスタートは、日本におけるブックスタートの推進団体として活動の理念を正確に伝え、各地域で充実した活動を継続できるよう様々な事業が行われている。日本は、英国に続いて世界で2番目に「ブックスタート」の活動に全国的に取り組んできた⁹⁾。

日本におけるファーストブックの出版点数は2000年を契機に大きく延び、2018年現在、1年に約200冊のファーストブックが新刊として出版され、ブックスタートは1,032市区町村(日本全自治体の約59%、ただしNPOブックスタートが活動内容を直接把握している地域数)で実施されるまでになっている。活動を開始する自治体は現在も増え続け、これまでに約600万人以上の赤ちゃんがブックスタートの対象となった¹⁰⁾。

一方で、赤ちゃんに絵本は早すぎるのではないか、ただ絵を見ても意味が分からないだろうし、内容も理解できないのではないか、という疑問を持つ人々も未だに多い。実際に、本学の子ども学科の学生の中にも、「まだ言葉が話せない赤ちゃ

んに絵本を読むことに意味があるのか？」とか、「言葉も分からないから絵本を読んでも意味がないと思う」「絵本という物は子ども達にはやく言葉を覚えさせるために必要な道具の一つだ」「絵本を読む理由は、絵本を通して言葉に慣れさせたり言葉を教えたりするもの」という捉え方をしていた学生が数名いた。図書館の講演会参加者の絵本愛好家や絵本の製作者、編集者から「赤ちゃん絵本は難しい、何故なら、読み手の赤ちゃんから絵本を読んだ後の感想を聞くことが出来ないから」との意見があるという¹¹⁾。

また、ブックスタートの活動に関しての先行研究では、ファーストブックの意味と意義、聞き手の赤ちゃんにとって或いは活動に参加した保護者にとっての効果、ブックスタートの活動の意義、今後の可能性等に関する研究やレポート等がある。しかしながら、ブックスタートの活動を今後広める立場にあると考えられる保育を学ぶ学生の立場からの研究や、保育実践の場でのファーストブックを読み合う事例検討は少ない。

そこで本研究では、以下の2点について明らかにすることを目的とする。

①ブックスタートの活動を進めている自治体のDVDを学生が視聴してどのような気付きや考えを持つか、併せて②保育所の現場で乳児クラスの子どもに保育者が実際にファーストブックを読む場面を事例として取り上げ、個別に保育者と子どもが1対1で読み合う、或いは集団で保育者1人が数名の子どもと読み合う場面や、聞き手の子どもの年齢や居住地によっての差異はあるのかを明らかにする、である。

Ⅱ、研究の方法

研究の方法としては、保育を学ぶ子ども学科の学生を対象としたアンケートと、実際の保育所での事例研究を併用する。

1. 保育者養成校でのアンケート

<対象者>

- ・山村学園短期大学子ども学科1年生 保育内容「言葉」の授業、受講生65名

<方法>

- ・授業内にてDVD「ブックスタート しあわせ広げる愛情ことば」視聴後、各自気付きや感想、考えた事、疑問点等を20分間で自由記述した書面を提出した。
- ・2019年4月26日 10:40～12:10 1,2組 13:00～14:30 3,4組

<DVD「ブックスタート しあわせ広げる愛情ことば」の内容>

- ・滋賀県長浜市、北海道恵庭市、千葉県鎌ケ谷市、長崎県南島原市等の事例を中心に、赤ちゃん絵本を楽しむ体験をプレゼントするブックスタートの活動を動画で紹介した作品。ブックスタートの活動に込められた地域の様々な部署で働く人々や市民ボランティアの思いや、実際の取り組みの様子が詳しく紹介されている。特に、聞き手の赤ちゃんに読み手がファーストブックを読む様子を近くで保護者が見ていてその後感想を述べるシーンや、家庭に帰った後も親子で受け取った絵本を繰り返し読み合う情景が映し出されている。2013年49分カラー 企画・発行 NPO ブックスタート

<分析方法>

- ・分析データの抽出

学生が提出した書面から

- ①聞き手の赤ちゃんにとっての意味、意義
- ②保護者、特に母親にとっての意味、意義
- ③聞き手の赤ちゃん、読み手、絵本の読み合いを見守る保護者（特に母親）の表現や表情
- ④ファーストブックの絵本が持つ力への気付き
- ⑤自分が読み手になった時どう読むかについて
- ⑥ブックスタートの意義

の6項目に関連した内容を抽出することとした。この抽出作業に関して、出来るだけ学生の記述に忠実にするものの、内容に複数の項目が含まれる場合は、1つの項目に複数の内容を含まないように項目を分割するよう努めた。

- ・カテゴリー化

抽出された①から⑥の項目に対して、項目内容の類似点・相違点に基づく論理的連関からカテゴリー分類を行い、分析を行った。

Ⅲ、結果と考察

①聞き手の赤ちゃんにとっての意味、意義

「赤ちゃんは全てが初めてのものなので、興味が湧くのだと思った」
「赤ちゃんはきっと絵を見ながら色々な感性を磨いているのだろう」
「子どもが絵本を指差したり、体全体の動きで楽しい気持ちを表したりしていた」
「どんなに小さい子ども、その子に合った絵本の楽しみ方があると気付いた」
等が挙げられた。

未だ言葉の理解が不十分な幼い子どもでも、自分なりに絵本に興味を示し、読み手や傍にいる保護者に身体全身を使って楽しい気持ちを伝えようとしている姿を捉えた記述である。子どもの発達年齢、生活年齢、おかれた環境等の其々の個別な事情について、映像を通して理解しようとする学生の記述である。

②保護者、特に母親にとっての意味、意義

「子どもが嬉しいと親にも嬉しい気持ちが伝染していくことが分かった」
「保護者の方も自然と笑顔になっていて微笑ましかった」
「赤ちゃんに絵本を読むことはとても大切だと気付いたお母さんが多くいた」
「赤ちゃんの楽しいそうな様子を傍で見てお母さんも、楽しくて嬉しくなるということが伝わってきた」
「赤ちゃんとの関わり方に悩んでいるお母さんが、絵本を通じて赤ちゃんとは繋がっていくというこの活動が素敵だった」
「子どもと保護者の距離が縮まると感じた」
「読み聞かせて子どもの機嫌が良くなると、お母さんも楽になって安心できると思った」
「絵本を通して、赤ちゃんと心を通わせる保護者の為のブックスタート活動であると気付いた」
「慣れない子育てに戸惑う母親や疲れを感じた母親達にとっても、ブックスタートで絵本を読み手から読んでもらえる時間は、日常の忙しさを忘れられる息抜きの時間になるのでは」
等の記述があった。

保育者を目指す学生が、このDVDの映像を観て、保護者の立場に思いをはせて感想を書いた意義は非常に大きいと考える。且つ、保護者特に母親の、育児に対する喜びや逆に負担感等を、学生自身の我が事に引き寄せて考えるきっかけが、絵本を読み合う映像のシーンだったことも大いに興味深い。ブックスタートの活動そのものや、そこで選ばれているファーストブックが持つ力、さらには読み手の絵本への心の込め方が、学生の気付きをもたらしていると考えられる。

③聞き手の赤ちゃん、読み手、絵本の読み合いを見守る保護者（特に母親）の表現や表情

「小さい子はまだ文字が読めない中、絵だけを見て笑ったりしてとても可愛い」
「絵本に集中している子、読み手を見ている子、笑っている子、等々様々な表情が見られた」
「子どもの手がにぎにぎ動いていて、絵本に興味があり触ってみたい気持ちのサインとして現われていた」
「親が、それまでの子育てで見たこともない我が子の生き生きした表情を見ることが出来るのが、ブックスタートの活動の魅力の一つだった」
「絵本を見ている子どもの表情を見て、子どもが笑うと親も笑顔になり、とても穏やかな子育ての時間になるだろう」
「絵本を見ながら誰でも笑顔で楽しい気持ちになるのだなと思った」
等が挙げられた。

笑顔、生き生きした表情、穏やかさ、手先の動きでの表現等、映像を観ている側の学生も思わず笑顔になり穏やかな気持ちになったことが伺える記述である。絵本を読み合う意味は、読み手の思いが一方的にあるのではなく、その場にいる者だけでない相互の温かな気持ちの交流が自然と湧き上がる事実を示している。

④ファーストブックの絵本が持つ力への気付き

「眠たそうでぐずっていた子どもが絵本が始まると食い入るように見えて、絵本の力はすごいと思った」
「赤ちゃんは絵本はわからないと思ったが、絵を集中して見ていたり読んでいる人の顔を見たり笑ったり、赤ちゃんの心を引きつけるパワーが絵本にはあるんだと分かった」
「読み手は赤ちゃんにとって初めて会った人なのに、絵本をじっと見たり読んでいる人の顔を見つめたり、絵本に心を通わせていて、絵本の力はすごいと思った」
「文ではなく音や表情、絵を見て楽しんでいるのかなと思った」
「絵本は、読み手と赤ちゃんと母親の3人でひとつの関係が出来、楽しむものだと思う」
「絵本は、言葉の理解度によらず人と人のコミュニケーションのツールになる」
「絵本は人と人をつなぐ大切なものであり、言葉の表現により感性を育むことに繋がる」
等の記述があった。

ブックスタートで手渡される絵本の候補になる「ブックスタート赤ちゃん絵本」(30タイトル)は、3年に1度、独立した中立的な立場で選考会議が行われ、厳選されている。選考は赤ちゃん絵本と絵本の関係について豊富な知識と経験を有する5名の委員(乳幼児発達の専門家、図書館司書、保育士等)が行い、出版社やNPOブックスタートの意向が反映されることはない。実際に親子に手渡される絵本は、各自治体で決められる¹¹⁾。厳選されている絵本だからこそ、聞き手の赤ちゃんの心、読み手の心、共にいる保護者の心を揺さぶる絵本であることは事実である。それにしても絵本、特にブックスタートに用いられるファーストブックの底力に注目した学生の記述は、特筆するに値する。

⑤自分が読み手になった時どう読むかについて

「私も赤ちゃんに1対1で絵本を読む時は、この読み手のように笑顔で語りかけるように読みたい」

「実習等で絵本を読む機会があったら、絵本を開くことで誰もが楽しく赤ちゃんとうっかり心が触れ合えるひとときが持てるように、という言葉の意味をよく考えたいと思った」

「成長に合わせて絵本を選ぶことが大切だと学べたので、実習に行った時に実践したい」

「絵本を読む際に一番考えるのは、子ども達を楽しくすることだという事を忘れないようにしたい」

「絵本を読む時、気持ちを込めて読むことの大切さが分かり、これを意識して読みたい」

「子どもの気持ちを引き付ける読み方をマスターしたい」

等の記述があった。

保育者を目指す専門的な勉強を始めて、未だ1か月もたない4月の下旬に、このように将来の自分の姿を想定できることも、この映像を観た良い結果だと考える。この授業の後半では、実際に各自が持ち寄った好きな絵本1冊を2人1組でお互いに読み合う演習を行った。その際にも、どうすれば聞き手に絵本が見やすいか、聞きやすいか、どうすれば絵本の内容が伝わりやすいか、絵本の世界に入り込めるような語りかけるような読み方の工夫をどうしたらよいか等に気を付けて読む、という意識が芽生えていた。映像の中の読み手の姿が、学生にとってとても良い手本になっていたと思われる。

⑥ブックスタートの意義

「子どもだけではなく、絵本の読み合いは保護者にとってもとても大切だと分かった」

「ブックスタートパックを手渡すことで絵本を借りて返すのではなく、ずっと手元にあることで一緒に年を取るみたいでいいなと思った」

「絵本をプレゼントして子育てを応援してくれるのは、とても大切であると思った」

「ブックスタートの活動には色々な人たちが関わっていて凄いなと思った」

「赤ちゃんから保護者の方への笑顔の連鎖が起き、読みたいと思った時に手元にあることが重要である」

「子育てを、地域全体の色々な業種の人たちが協力して支援・応援して行っている」

「保護者、赤ちゃん、図書館員、保健センターの方、ボランティアの方達等様々な人たちとの関わりがあり、赤ちゃんは絵本に触れ合うのみでなく、人との触れ合いの意味もあるのではないかな」

「検診の時だけでなく、その後の図書館でのおはなし会等にも継続的に繋げて絵本を読み合う機会を設けることは、とても良いことだなと思った」

等の記述があった。

ブックスタートの制度がある事実を初めて知った学生も多く、それ故かこの制度に対する気付きを記載したものが全体の中で1番多かった。特に、ブックスタートの活動内容の1つである、厳選されたファーストブックを数冊来場者にプレゼントする、事情があって来場できなかった家庭にも届けるという「すべての赤ちゃんのまわりであたたかいひとときが持たれることを願い(筆者中略)絵本を手渡す活動」¹²⁾の理念の素晴らしさを、学生は受け止め文章で表している。

2. 保育所の実践事例

<対象園>

中野区認可保育所 A 園

品川区認可保育所 B 園

港区認可保育所 C 園

<方法>

・東京都内の保育所3園に在籍する乳幼児を対象に、保育者らが絵本を読む。個別に1対1で読み合う、或いは保育者1名が数名の乳幼児と読み合う。読み手は、絵本を読みながら聞き手の乳幼児の様子を観察し、その後行動観察記録を起こし、さらに筆者が検討を加えて考察した。

事例として各園が順不同に挙がっている理由は、同じ絵本が続いて述べられるよう配置したためである。

事例①

<対象者> A園1歳児5名 読み手 担任保育士

<場面> 2018年12月下旬 午前中散歩前 9:10~9:15

<方法> A園では、2018年12月の中旬まで何度か絵本「くらいくらい」を読み合い、暗がりの中に動物のシルエットが浮かび上がり、「まっくらくらくら、くらーくらい」「でんきをつけてちょうだい」の言葉が続き、「ついた」の言葉と共にスイッチを操作する動物が現れるという話を子どもたちは知っていた。

すでに何回か読んだ絵本なので、次に出てくる動物の名前を子どもは予想して口々に言い、繰り返しの表現を楽しみながら、それぞれの動物の絵の中の特徴を我先に互いに言い合う様子がみられた。特にスイッチが二つ描かれている、猫の場面では「あっちー」と一方のスイッチを指差して言ったり、電気がついた後の絵で猫が履いているスリッパが魚の形であること(図1)を「さかな」と周りの友達に伝え「ねー」とその情報を共有する姿も見られた。

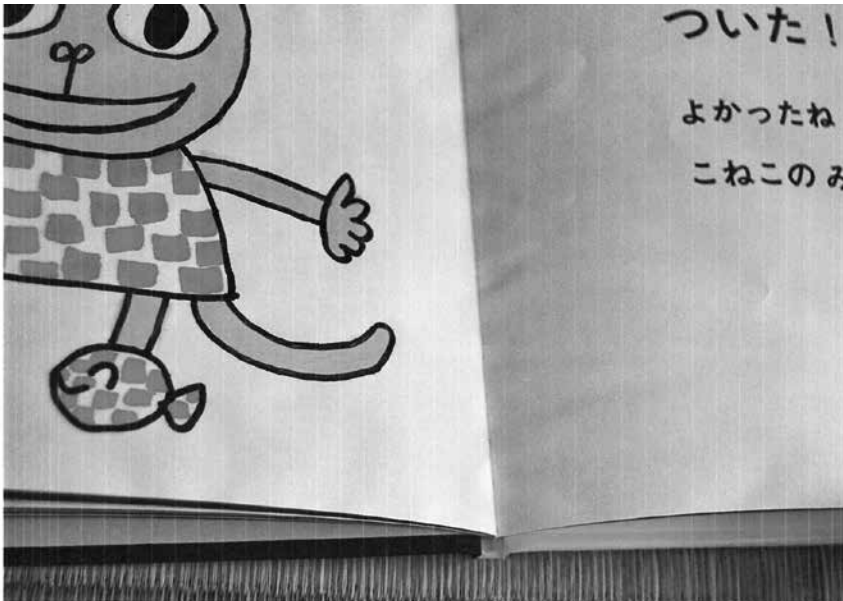


図1

事例②

<対象者> C園0歳児1名 読み手 施設長

<場面> 2019年11月 昼食後 11:45~11:50

<方法> 対象児が初めて見る絵本「くらいくらい」は、施設長が何冊か子どもに提示した絵本の中から対象児が選んだものであった。

暗がりの場面では大きな反応はないが、明かりがつくと動物の顔を指差し「あー」「あー」と声をあげる。その度に、施設長が動物に合った名称で「ねこさん」「わんちゃん」と答えた。対象児は3回ほど繰り返して読むよう要求し、暗がりの場面はすぐに自分でページをめくろうとし、動物の顔を指差して「あー」「あー」と声を上げ、読み手に返答してもらいたい様子を見せる。

事例③

<対象者> A園1歳児5名 読み手 担任保育士

<場面> 2018年9月上旬 散歩前 9:15~9:20

<方法> 「くつついた」の絵本は、2018年9月上旬に、対象児が保育所では初めて見る絵本であった。きんぎょ、あひる、ぞう、さるが次々と左右対称で絵本の見開き部分で身体の一部がつながり、いくつかの生き物がつながった後、母親と子どものほほがつながり、さらに父親のほほもつながるという流れで話は終わる。初めてみる絵本であることもあり1歳児5名からは、声をあげる姿はないものの、生き物が出てきて、「くつついた」というリズムを楽しんでいる様子であった。そんな中親子三人のほほがつながった場面(図2)で、絵本を選んだ子どもが「Aちゃん」と自分の名前を言って赤ちゃんの絵を指さした。この事実を降園の際保護者に伝え、「この本は家でも読んでいて、お気に入りなんです。」との返答があった。

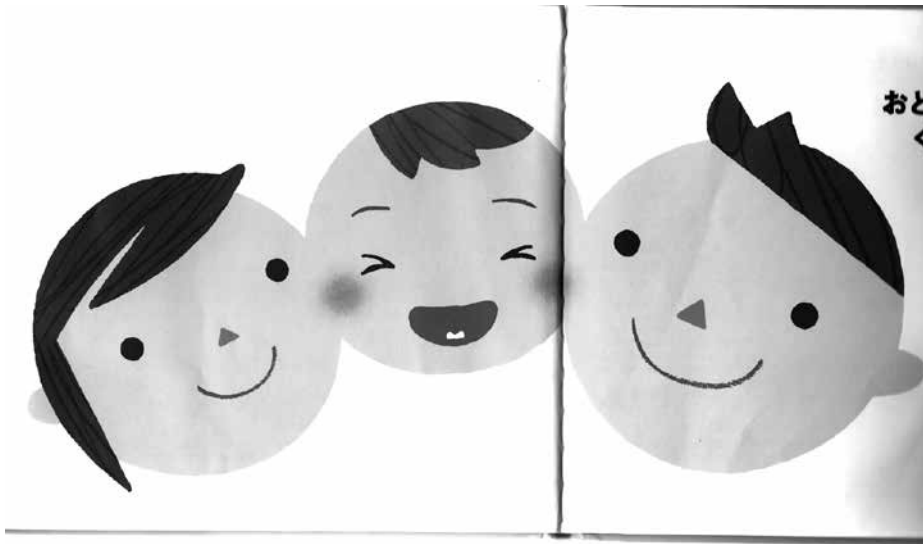


図 2

事例④

＜対象＞ C園0歳児1名2歳児1名 読み手 施設長

＜場面＞ 2019年8月0-2歳児が同じ保育室内で降園前に一緒に遊んでいる際 17:00~17:05

＜方法＞ 2019年8月2歳児が「くっついた」の絵本を施設長に渡し、その絵本を0歳児と一緒に見る。

2歳児はすでに内容を覚えていて、「くっついたー」のセリフを施設長よりも先に声に出し繰り返しを楽しむ。横で見ていた0歳児も最初はただ見ているだけだったが、2度目に読んだ際は「くっついた」の最後の音である「たー」を2歳児と一緒に声に出し楽しむ。

事例⑤

＜対象＞ C園2歳児1名 読み手 施設長

＜場面＞ 2019年9月0-2歳児が同じ保育室内で降園前に一緒に遊んでいる 17:05~17:10

＜方法＞ 「しっぽがぴん」の絵本は、キツネ、猫、カメ、の動物の絵が順に描かれ「しっぽがぴん」「しっぽがたりり」「ぴんもたりりもできるのよ」という言葉の繰り返しがあり、最後に「ぴんもたりりもあっぱれよ」で締めくくられる。

対象児は、絵本のストーリーではなく描かれた動物の大きさに注目していて、絵本の見開きに描かれていると（図3）「長い」それぞれのページに分かれて描かれると（図4）「長くない」と繰り返し言い、描かれた動物のしっぽについては全く興味を示さない。一度読み終わった後に、もう一度読むよう要求し、読み手が再度読んだ際、今度はそれぞれの動物が眼を開けているか閉じているかに注目し、「起きてる」「寝てる」ということをそれぞれの場面で口にして、最後までしっぽに興味を示すことはなかった。

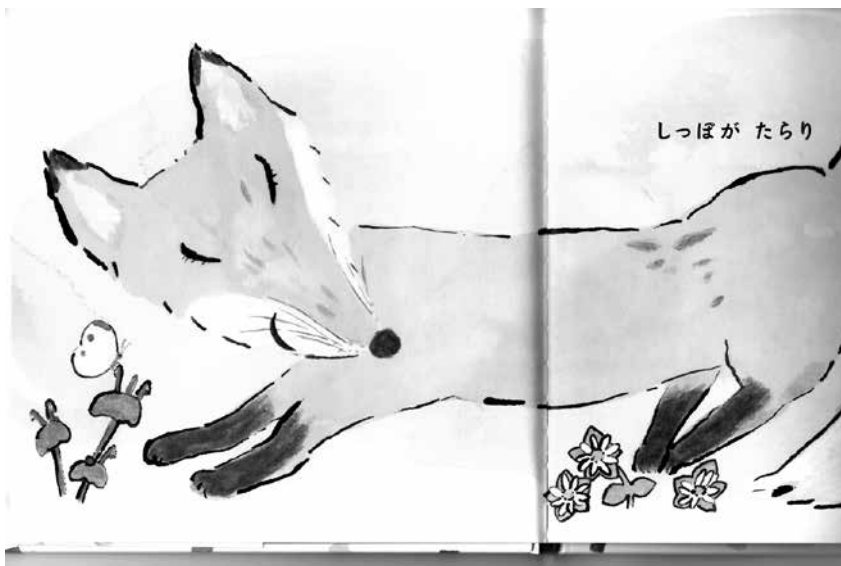


図 3



図 4

事例⑥

＜対象＞ C 園 0 歳児 1 名 読み手 施設長

＜場面＞ 2019 年 9 月 0~2 歳児が同じ保育室内で降園前に一緒に遊んでいる 17:15~17:20

＜方法＞ 絵本「しっぽがぴん」。同じ絵本でありながら 0 歳児は「ぴん」という言葉に反応し自ら「ぴん」と口にし、同時に動物の顔を指差し、しっぽには大きな興味を示すことはなかった。

事例⑦

＜対象＞ A 園 1 歳児 5 名 読み手 担任

＜場面＞ 2018 年 12 月 おやつ前 15:05~15:10

＜方法＞ 絵本「しっぽがぴん」対象児 5 名は静かに見ていたが、反応はあまり無く、「ねないこだれだ」を読んでもほしと要求する。

事例⑧

＜対象＞ B 園 3 歳児 8 名 読み手 主任保育士

＜場面＞ 2017 年 10 月 給食前 11:30~11:35

＜方法＞ 絵本「ぼんちんぱん」。主任保育士が読む前に「パン屋にお買い物」の手遊びをしてから読み始めたためか、「パンパン○○ぼんちんぱん、ちぎちぎぱっぱでぼんちんぱん」という絵本の言葉のリズムに対して、「食パン」「ロールパン」「ドーナツ」「フランスパン」「アンパン」等出てくるパンの種類（図 5）の名前を口々に言い合う姿が見られた。

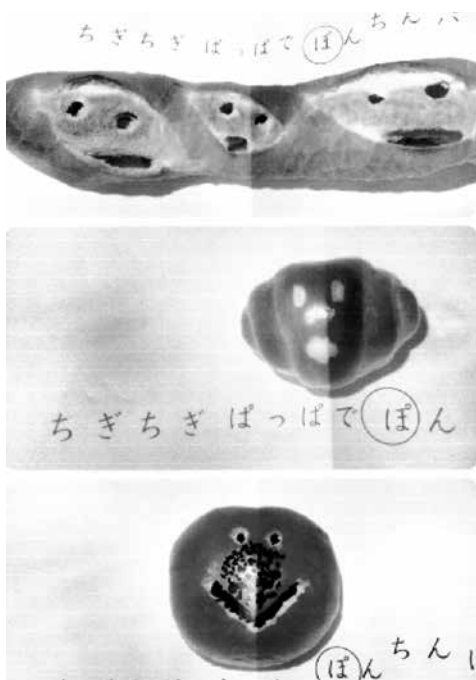


図 5

事例⑨

＜対象＞ C園1歳児1名 読み手 施設長

＜場面＞ 2019年9月 午睡前 11:50~11:55

対象児は事例①～⑧とは違い外国籍の1歳児で、自分から「ぼんちんぱん」の絵本を持ってきて読むよう読み手に差し出す。

「ぼんちんぱん」の言葉に合わせて笑って絵を見ている。その後も眠ることなく、「ぼんちんぱん」の言い回しを自分で繰り返し言いながら、体を左右に揺らして楽しむ。

事例⑩

＜対象＞ A園0歳児4名1歳児5名 読み手 1歳児担任

＜場面＞ 2019年1月 午睡前 11:20~11:25

0歳児と1歳児が合同で、絵本「ぼんぼんポコポコ」を見る。「ぼんぼんポコポコ」の言葉の繰り返しを0歳も言葉で言い、1歳児は次のページに出てくる動物を先取りして名前を言う。また、絵本の終盤で、お父さんが子どもを膝に乗せてだっこする場面（図6）では「パパ」「とーと」等、家での父親の呼び方をそれぞれの子どもが口にし、読み手が「嬉しそうだね」というと笑顔でうなづく。



図6

事例⑪

＜対象＞ C園2歳児1名読み手 施設長

＜場面＞ 2019年6月 0~2歳児4名が同じ保育室内で登園後に一緒に遊んでいる際 8:45~8:50

＜方法＞ 2歳児が自分で絵本「ぼんぼんポコポコ」を選び読み手の膝に座る。動物の手とおなかを見て、「たぬき」「かえる」と言い、読み手が「あたりー」と答えることが楽しいのか3回繰り返して読むよう要求する。

最後の回では、赤ちゃんが膝に乗る場面で、読み手が2歳児のお腹をくすぐると、大声をあげて笑いながら、「あー楽しかった」と言って自分から絵本を片付ける。

事例⑫

＜対象＞ C園1歳児1名 読み手 施設長

＜場面＞ 2019年10月 午睡中 12:30~12:35

＜方法＞ なかなか午睡の時間帯に寝つけなかったため、午睡部屋の隣の保育室で対象児が選んだ絵本「ぶうさんのプー」を読む。周りが寝ていて静かだったので、読み手が小さな声で読むと、対象児も静かに聞いていた。親子三人の場面（図7）で初めて「ママ、パパ、〇ちゃん」と言って、読み手の顔を見る。「ママとパパお仕事だねえ」「〇ちゃんは？」と尋ねると「ねんね」と言って自ら午睡部屋まで歩いていき布団に入った。



図 7

事例⑬

＜対象＞ C 園 0 歳児 1 名 読み手 看護師

＜場面＞ 2019 年 9 月 0~2 歳児が同じ保育室内で登園後に一緒に遊んでいる 8:30~8:35

＜方法＞ 0 歳児が選んできた絵本「あ あ」を看護師が読み語るが、途中で「ぶ ぶ」と読み手が分からない言葉が出てくる（図 8）。近くでその様子を見ていた施設長が「お湯のことですよ」と看護師に伝え、と、「あーこの絵ね」と理解する。このような大人同士のやり取りがあったが、対象児は特に気にする様子はなく絵本を楽しんで見ていた。

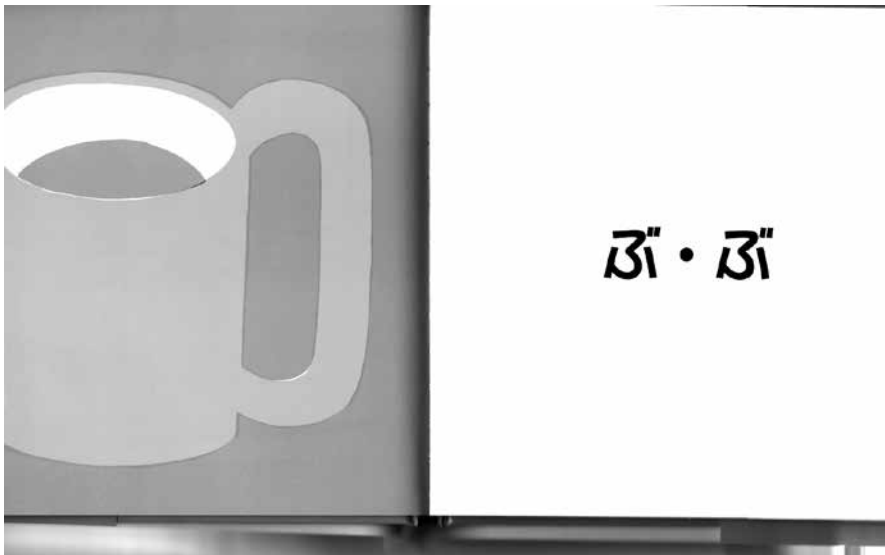


図 8

事例⑭

＜対象＞ B 園 0 歳児 9 名 読み手 担任

＜場面＞ 2018 年 2 月 発表会 9:30~9:45

＜方法＞ 入園時からの園での生活ぶりを保護者に見せる発表会で「おつきさまこんばんは」の絵本を基に子ども達はおつきさまの役を演じた。保育者が作った衣装を着て座る位置の案（図 9）、普段から読み合いで慣れ親しんだ「おつきさまこんばんは」の月の役を演じて見せ、最後は裏表紙のお月様のようにそろってあかんべー（図 10）をして終了した。保護者からは「0 歳でも絵本の内容を理解して、主人公の月になって発表することが出来るんですね。」という感想が寄せられた。

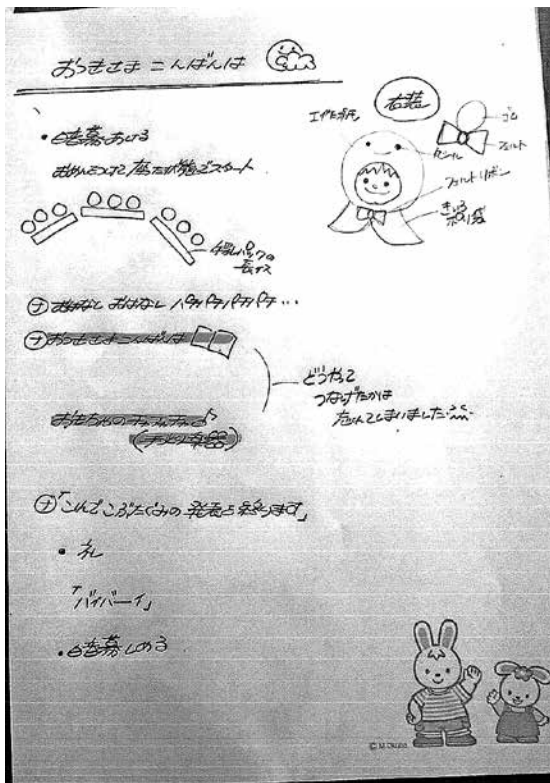


图 9



图 10

＜実践事例の考察＞

保育所の現場での実践事例から

- ㊦読み聞かせ対象が1対1の場合と集団の場合の子どもの様子の差
- ㊧対象年齢ごとの差
- ㊨居住地による差異

の3項目について明らかにするとした。

⑦については、1対1での読み合い・集団での読み合い共に、繰り返しの音の表現や自分の知っている動物、家族、食べ物その他の品等が出てくる場面で反応する姿が多くみられるという事が分かった(事例①②③④⑧⑩⑫⑬)。また集団で絵本を見る際は、絵本のストーリーに合わせて口々に言葉を言ったり、次の場面を先に言ったりして、子ども同士で互いの反応を確かめ合う姿が見られた(事例①③④⑧⑩)。1対1で読み合うときは、読み手が子どもの様子に合わせて読み方を変え、それに聞き手が即応し、読み手と聞き手の子どものやり取りが集団で読み合う場面よりさらに深まることも分かった(事例②⑤⑥⑧⑨⑪⑫)。例えば絵本の1つの場面から「長い、長くない」「〇ちゃんは?」「ねんね」等のやり取りが生まれ、子どもはより読み合いを楽しんだ。

④については、聞き手の年齢ごとに、絵本への興味の持ち方や、読み手や他児に対する発信の仕方は違った。しかし反応については⑦に示した通り、共にいる子ども同士のつながりや、読み手との即応を楽しむという面で大きな差異は見られなかった。

⑨については、事例対象の保育所 3 園全てが東京都 23 区内にある為か、大きな差は見られなかった。

1 対 1 での読み合い、集団での読み合いに関わらず絵本を share することを楽しみを見出すためには、良書である絵本の存在が第 1 義となるのはもちろんであるが、読み手と聞き手と一緒にいる他児との応答性が非常に重要になると考える。絵本の内容について読み手に不十分にしか理解されていない場合でも、自分が好きな読み手の人が読んでくれているという事で、十分に絵本を楽しむという事例⑫もあった。

また、このような絵本の読み合いを重ねた日々の生活の姿を、発表会の場面で改めて保護者に伝えていくことで、読み手と聞き手の子どもが絵本を share する体験が、楽しくのびのびとした表現活動にもつながるという事（事例⑭）を保育者も保護者も実感出来た。

保育者も保護者も双方が共にファーストブックの読み手となり、聞き手の子どもとの“share books”の入り口になるという事が明らかになった。さらに、保護者から“share books”の大切さについて賛同を得られた意義は非常に大きい。

<ブックスタートに選ばれている赤ちゃん絵本についての考察>

2018 - 2020 ブックスタート赤ちゃん絵本の 30 冊を実際に読み、それぞれの特徴を調べると様々な気付きがあった。

初版発行年順に記すと、聞き手の赤ちゃんや幼い子どもが日常的に繰り返し楽しむ遊びや、絵本を見て自然に体が動き出すものがテーマになっていると気付く。（文末の参考資料、絵本の表題前に付けた番号①⑦⑭②②⑤等）未だ言葉は獲得していなくても体ごと遊びや動きを通して楽しさを感じる絵本が、聞き手の幼子にとって親しみやすいと思われる。

併せて、擬音語、擬態語が繰り返され、リズムカルな響きがあるテーマの絵本も長い間の人気である。（③④⑧⑭⑯⑲等）大人にとっては意味不明な音や様相であっても、幼子にとって発音しやすく、物の名前や動きや状態、状況に近い擬音語、擬態語の表現が、絵と共に現れることが楽しいに違いない。

動植物が次々に登場する絵本も、数多く選ばれている。（①②③⑤⑧⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿）食べ物や乗り物に関した絵本も数多い。（②③⑥⑨⑫⑲㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿）お母さんやお父さんと一緒に嬉しい気持ちになるテーマの絵本も、同様に数多くある。（①③⑤⑥⑨⑩⑮⑰⑱⑲㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿）聞き手にとって、日々の生活の中でいつも身近で大好きな物や者が主人公だったり、次々と登場したりするので、聞き手だけでなく読み手も親近感を覚えて、絵や内容に引き込まれるからであろう。

絵本のサイズは、幼子の手丁度良い物や、抱かれて読むのに適したサイズや、少ない何人かの聞き手を前にして読むのに適したサイズで作られている。また、再販のものはみなハードカバーになっており、繰り返しの読み合いに堪え、少しくらいなめられたりかじられたりしたところでさほど傷まない丈夫さを兼ね備えている。

文は、単純な繰り返しの語り、または前述したオノマトペ、または質問形式で聞き手が答えを想定しながら楽しむものが多い。絵は、ほとんどが、明るい色彩で且つ明確で単純な形で、分かりやすく描かれている。はっきりした色、シンプルな形、優しい表情や分かりやすい動きの絵は、聞き手の幼子が絵本の絵そのものを楽しむ大切な要素である。併せて、二場面一単位の展開方法になっており、絵そのものと絵本の内容の双方が、読み手にとても理解しやすい作りである。

この「親しみやすさ」「分かりやすさ」と併せて「安心感」も必然の要素と考える。繰り返されるテーマ、楽し気な雰囲気、美味しそうな様子、始まりから最後まで順序正しい時間の流れ、笑顔、抱っこ、おんぶ等、読み終えた後に必ず訪れると予想出来るホッとする安心した気持ちが、読み手にも聞き手にも伝わる。

幼子は、生活を共にしている人、多くの場合、父親、母親、兄弟姉妹、祖父母、通所している場にいる保育者が、楽し気に絵本を手に取り幼子と一緒に読めば、心底楽しい。ブックスタートの理念である、絵本の楽しさを読み手と聞き手が共有（share）するブックスタートに相応しい「赤ちゃん絵本」を、赤ちゃん絵本と絵本の関係について豊富な知識と経験を有する専門家が、吟味し厳選して、30 冊提示している所以である。

IV、研究のまとめと総合考察

本研究は、保育者養成校の学生がブックスタートの活動の DVD を視聴し、活動の重要性に気付いたことを明らかにし、保育所における実践事例から、読み手と聞き手のリアルタイムでの応答性の大切さや 1 対 1 で読み合う意義と集団で読み合う際の共感性の有りようから“ShareBooks”の理念に繋がる事実を探った。

学生の気付きでは、今回視聴した DVD はブックスタートの単発の活動ではあったが、連続した保育現場での読み合いの重要性や、厳選された絵本を繰り返し読み合う大切さを理解する事柄が見出せた。併せて、学生自身が気付いた実習に出る際の絵本の読み合い方の配慮点は、保育の現場でも当然ながら常に求められる、保育内容に対する日々の省察と次の

保育への手立てに結びついている。

また、保育所ではなかなか出会えない、我が子が他者、保育所の場合は担任や主任保育士、施設長等と絵本を読み合う楽しさを機会あるごとに捉えて保護者に伝えていく重要性も示唆された。ブックスタートの活動で、絵本を他者と読み合う我が子の生き生きした表情への気付きや嬉しい気持ちを、DVDを観た学生も保護者自身も気付いていた。

V、今後の課題

絵本の読み合いにとって、特にファーストブックに着目して論を進めてきたが、ブックスタート活動のDVD視聴での考察、保育所の実践事例での考察でも述べた通り、読み手がリアルタイムで聞き手の表情や状態を見て読み方を応答的に変化させる重要性が挙げられた。

今後は、デジタル絵本・電子絵本やアニメーション化されたビデオ絵本、音響機材を併用しての絵本の読み合い等についてのメリットとデメリットについても検証する必要がある。

併せて、ブックスタートで厳選されたファーストブックについて、その魅力を子ども達と読み手が共に楽しむことの大切さを、保育者養成校、保育現場、保護者それぞれに対して広く伝えていくことが課題となる。

謝辞

2019年度1年生「保育内容 言葉」の授業に於いて、絵本だけではなく、手遊び、言葉遊び、等の保育教材と一緒に学んだ学生の皆さんから様々な感想や意見を貰いました。ありがとうございました。

また、2018年度第5期絵本専門士の公開講座で、様々な角度からブックスタート活動について教授してくださった講師陣の先生方に多大なるご教示とご指導を頂きましたことを、心より感謝致します。

【註】

- 1) 文部科学省 (2017 年) 『幼稚園教育要領』
- 2) 厚生労働省 (2017 年) 『保育所保育指針』
- 3) 内閣府 (2017 年) 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』
- 4) 相沢和恵・岡田理 (2019 年) 「保育者養成校における絵本の読み合いについての一考察」
『山村学園短期大学紀要』(第29号)
- 5) 相沢和恵 (2018 年) 「保育者養成校における絵本の読み取りとオリジナル絵本製作の意義に関する一考察」
『山村学園短期大学紀要』(第28号)
- 6) 藤本朝巳・生田美秋 編 (2018 年) 『絵を読み解く 絵本入門』 ミネルヴァ書房
- 7) 生田美秋・石井光恵・藤本朝巳 編著 (2013 年) 『ベーシック絵本入門』 ミネルヴァ書房
- 8) NPO ブックスタート 編著 (2014 年) 『ブックスタートがもたらすものに関する研究』 NPO ブックスタート
- 9) 前掲 『絵を読み解く 絵本入門』
- 10) 前掲 『ブックスタートがもたらすものに関する研究』
- 11) 絵本ナビスタイル (2109 年) 東京都小平市立図書館後援会『赤ちゃん絵本のパワー』

【参考文献】

- 松居直 (2018 年) 「絵本はへその緒」 NPO ブックスタート
- 田島信元・秋田喜代美 編 (2018 年) 「歌と絵本が育む子どもの豊かな心」 ミネルヴァ書房
- 秋田喜代美・増田時枝 (2009 年) 「絵本で子育て」 岩崎書店
- 松岡享子 (2019 年) 「母の友 特集“面白い絵本ってどんな絵本？”」 福音館書店
- カーサ ブルータス特別編集 (2015 年) 「読み継ぐべき絵本の名作 200」 マガジンハウス
- 「2017 年度版 赤ちゃん絵本のたのしみ」 (2017 年) 福音館書店
- 「ミリオンぶっく 2019」 (2019 年) TOHAN
- 佐藤朝美、佐藤桃子 (2013 年) 「紙絵本との比較によるデジタル絵本読み聞かせの特徴の分析」 『日本教育工学論文誌』 (37)

【参考資料 ブックスタート絵本書誌情報】

2018 年から 2020 年に「ブックスタート赤ちゃん絵本」で選書された 30 冊を、筆者が図書館等で実際に読み、それぞれの絵本の特徴を調べてリストアップしまとめたものを付記する。(①～③⑩は初版発行年度順)

保育所の実践事例で取り上げた絵本は⑪⑬⑮⑲⑲⑲⑳である。

①「いない いない ばあ」松谷みよ子／文 瀬川康男／絵（童心社）1967 年

猫が 1 ページ目で「いないない」と言いながら手で目を隠し、ページをめくると大きな文字で「ばあ」と言いながらにっこり笑った顔で現れる。続いてくま、ねずみ、きつね、のんちゃんも同じように「いないない」「ばあ」。見返しの表裏部分には、ねずみが右方向に走っていく絵が描かれ、絵本を読み進める仕掛けになっている。聞き手の赤ちゃんにとって期待した通りの展開が明快で、心から楽しめるシンプルな絵本である。

②「のせて のせて」松谷みよ子／作 東光寺啓／絵（童心社）1969 年

まこちゃんが自動車に乗って出発すると、1 匹のうさぎ、2 匹のくま、お母さんねずみと 10 匹の子ねずみが次々に「のせて」と車に乗り、あら大変、真っ暗なトンネルに突入。でも大丈夫、皆な自動車に乗ったまま無事にトンネルから抜け出して「さあいくぞ、びゅーん」と、山の向こうの遊園地を目指す。「ぶっぶー」「びゅーん」「まあー」「いくぞ」等の言葉が、まこちゃんと乗せてもらった動物達と読み手と聞き手の気持ちを、自動車が進むスピード感に合わせさらに楽しくさせている。

③「しろくまちゃんのほっとけーき」森比左志・わだよしおみ・若山憲／作（こぐま社）1972 年

しろくまちゃんがおかあさんと一緒にホットケーキを焼いて、仲良しのこぐまちゃんと一緒に美味しくいっぱい食べたら、最後はお皿を洗っておしまい。筆者拙宅では、2 人の息子に繰り返し何度も読み、息子達は「ぼたあん」から「はい、できあがり」までの言葉を全て覚えて、声に出して何度も楽しんでいた。絵と、添えられた言葉とが見事に合致して、我が子 2 人も、仕事で出会った幼稚園や保育所の子ども達も、誰もが大好きな絵本の 1 冊。

④「もこ もこもこ」谷川俊太郎／作 元永定正／絵（文化出版）1977 年

しーんという始まりから、シンプルでリズムカルなもこ、もこもこ、によき、によきによき、ぱく、もぐもぐ、つん、ぽろり、ふうっ、ぎらぎら、ぱちん！ふんわふんわ、しーん、そして続きを予感させる、もこ、という擬音と共に、これらの音にあった今にも動き出しそうな絵が描かれている。仕事先で出会った保育所の 0、1 歳児は、この絵本を何度も繰り返し見て、ページ毎の絵や音に其々見入り、感じたり楽しんだりしていた。絵を手掛かりとしつつも、子どもこそ、谷川氏の詩の、最大の理解者なのかもしれないと思う。

⑤「どうぶつのおかあさん」小森厚／文 薮内正幸／絵（福音館書店）1977 年

猫のお母さんもライオンのお母さんも子ライオンをくわえて、サルのお母さんはお腹に子猿をしがみつかせて、チンパンジーのお母さんは子チンパンジーを抱いて、コアラのお母さんは子コアラをおぶって、ナマケモノのお母さんは子ナマケモノをお腹に乗せて、カンガルーのお母さんは子カンガルーをお腹の袋に入れて、象のお母さんは子象を鼻で押して。でもシマウマの子はお母さんの後からついて、猪の子も後からついて、ハリネズミの子も後からついて、最後のページは丸くなって一緒に寝るシーンとなる絵本。

⑥「くだもの」平山和子／作（福音館書店）1979 年

写実的な果物の絵。切る前の絵、切った後の絵、「さあどうぞ」と差し出す手先やお皿やフォーク等も写実的で本物そっくりに描かれ、最後のページで初めて、子どもが自分で皮をむいてバナナを食べる絵に「じょうずにむけたね」という語り掛けの言葉が添えられている。普段の生活で子どもが口にする果物を、まずはまるまるそのまま、次に切ったりむいたりした後を本物の様に描き表した絵が、子ども自身の「美味しそう」「食べたいなあ」「もっと食べたい」等という気持ちをかきたてる。

⑦「あそび」ヘレン・オクセンバリー／作（文化出版社）1981 年

縦 15cm 横 13、5cm の手の平サイズで、文字は一切ない。赤ちゃんが積み木を崩す姿、手押し車を押す姿、鍋底をお玉と泡立て器でたたき、段ボール箱に入り込んでにっこりする姿、絵本を逆さに見る姿、くまの縫いぐるみを抱く姿、立ち上がってボールを持つ姿、最後のページには次の絵本のテーマに続く、服を着て出かける準備をする「したく」の姿が描かれている。どの赤ちゃんでも必ず行うであろう身近な姿の絵に、思わず読み手も聞き手も引き込まれる。

⑧「じゃあじゃあびりびり」作・絵／まついのりこ（偕成社）1983年

車、犬、水道、紙、掃除機、ニワトリ、踏切、赤ちゃん、飛行機、猫、ラッパ、それぞれ子どもにとってとても身近な物・者の絵と文字に、適したオノマトペを書き加えて表している。二語文の書き方になっていることも、子どもにとって親しみを感じる絵本の作りとなっている。明るくくっきりした絵、リズムカルな言葉での表現法は、子ども達に長く繰り返し読み継がれる。

⑨「りんご」松野正子／文 鎌田暢子／絵（童心社）1984年

赤、黄色、ピンクのリンゴが、丸ごとひとつずつ写実的にとても美味しそうに描かれ、お母さんが3つのりんごの皮をむくと、りんごはみな白くなる。切って芯を取ってお皿に盛って、お母さん兄弟3人で食べると「ああ美味しい」。最後のページには、おそらく兄弟の祖父母がりんごを詰めて送ったであろう青森県津軽の文字が入った段ボール箱。思わず本物のりんごが食べたくなる絵本である。

⑩「おひさま あはは」前川かずお／作（こぐま社）1986年

おひさま、木、小鳥、花、子犬、魚、母さん猫、子猫、蛇も蝶々もカタツムリも、皆がおおきな口を開けて笑っているけれど、僕の顔はちょっと怒っている。でもお母さんが抱っこすると、大きな口を開けて大笑い。表紙のおひさまの口と同じ形で、大きな口の笑顔になる。きっと聞き手の子どももつられて笑顔になるだろう。笑顔が見たくて読み手は聞き手を抱っこし、聞き手も抱っこをせがむだろう。

⑪「おつきさまこんばんは」作／林明子（福音館書店）1986年

猫が2匹家の屋根に登ると、夜空が明るくなって満月が出る。猫が「こんばんは」と挨拶した直ぐ後に、月は雲に覆われる。猫は雲に「だめだめ、お月さまが泣いちゃう、こないで、どいて」と言うと、雲は「お月さまとお話してたんだ、ごめんごめん」と謝り去っていく。また夜空に現れた月はまんまるでニコニコ笑っており、その様子を子どもも大人も眺める場面で終わる。表紙と裏表紙までもが、月の表情がとても印象的な絵本である。

⑫「がたんごとん がたんごとん」安西水丸／作（福音館書店）1987年

汽車は、貨車に次々と赤ちゃんの好きな食べ物や品物や動物を乗せていく。満員になるとちょうど終点となり、そこには食卓があって、赤ちゃん自身が降りた動物と一緒に食卓を囲む。汽車の表情は、眉と口元と眼で表され、微妙に時々で変わるが、終点でお客である食べ物達を降ろした後は、潔く表情を見せずに去る。子どもの大好きな乗り物、食べ物、動物の3種が登場することが人気の秘密と思われる。

⑬「かおかおどんなかお」作・絵／柳原良平（こぐま社）1988年

単純な丸を中心にした図形に、目、鼻、口を描いて、表情や形や色使いで色々な心情が表されている。この絵本を見た子どもは、笑う、泣く、怒る、眠る等の他、たくましい、困った、甘い、辛い、いたずら、すました、良い、さよなら、とその言葉の意味と顔の表情とをセットにして楽しみ、自分も同じ表情になってさらに楽しみを深めることだろう。

⑭「ぴょーん」まつおかたつひで／作・絵（ポプラ社）2000年

縦に開くページが、ぴょーんと飛ぶかえる、子猫、犬、バッタ、ウサギ、かたつむりは飛べない、女の子等の躍動的な姿を捉えた絵を更に活かしている。だるまさんの絵本シリーズと同様に、この絵本を子ども達と一緒に見ると、必ず子ども達は絵の真似をして、体中を思い切り伸ばして、ぴょーんと飛び上がる。子どもにとって、絵本と動きが相互に作用し合う、身体性に満ち溢れた楽しい絵本。

⑮「ママだいすき」まど・みちお／文 ましませつこ／絵（こぐま社）2002年

小ぞうも、ペンギンの子も、子ぶたも、小鳥も、子猫も、カバの子も、シマウマの子も、へびの子も、子ウサギも、金魚の赤ちゃん達も、子ぐまも、蝶々の子どもの青虫も、子ザルも、カンガルーの子も、皆ママが大好き。ママは、にこにこ笑顔で我が子と一緒にいて、ごはんをあげたり、いないいないばあをした、かけっこしたり、お出かけしたり、抱っこしたり。母子の穏やかな日常が、穏やかな文と絵で描かれている。

⑯「とっとこ とっとこ」まついのりこ／作（童心社）2003年

見返しのページに先ずはとっとこの文字がでとっとこ歩いている様に描かれ、次の中表紙では、とっとこの文字が両足で地面に歩く様に描かれている。引き続いて、子どもに身近な動物や昆虫やロボット等が靴をはいてとっとこ歩き、皆で一緒にとっとこ歩くと最後は靴を脱いで「またあしたね」と去っていき夜になる。裏表紙には、明日またとっとこ歩くであろうニコニコした笑顔の

猫が脱いだ靴を眺めていて、読み手も聞き手も天気の良い時には靴を履いて、外にとっとこ出掛けたいくなるだろう。

⑬「よくきたね」松野正子／文 鎌田暢子／絵（福音館書店）2004 年

「おいで」とお母さんに呼ばれると、子いぬも、子ねこも、子ぶたも、子ぐまも、人間の赤ちゃんも、お母さんのすごそばに行き「よくきたね、いいこいいこ」と言って迎えらる。お母さんは必ず子どもの目線に合わせて子どもを「おいで」と呼び、呼ばれた子どもは、お母さんのそばに行けば必ず幸せな満たされた気持ちになる。読み手も聞き手も、読みながらホッと安心する絵本といえる。

⑭「くっついた」三浦太郎／作・絵（こぐま社）2005 年

表紙にはお母さんと赤ちゃんのほっぺたがくっついた絵、めくると金魚の口と口、あひるのくちばしとくちばし、ぞうの鼻と鼻、さるの手と手、もう一度お母さんと赤ちゃんのほっぺた、最後にお父さんのほっぺたも赤ちゃんにくっついて、赤ちゃんは更に嬉しそうな笑顔になる。繰り返し、いろいろなものが何度もくっつく姿に、子どもは、自分が大人にほっぺたをくっつかせる安心感を覚えながら見入る。

⑮「ととけっこう よがあげた」こばやしえみこ／案 ましませつこ／絵（こぐま社）2005 年

わらべうた「ととけっこう よがあげた」は、赤ちゃんが目覚める時に歌いたいわらべうたである、と紹介されており、裏見返しには楽譜も記載されている。この楽譜通りのメロディーではなくとも、リズムカルに、めんどりのお母さんになったつもりで、ひよこや、子猫や、子豚や、子牛や、子どもを起こせば、皆ご機嫌よく挨拶を交わしてニコニコ起きる。優し気なめんどりの表情や様子に、読み手も聞き手も癒される。

⑯「まるてん いろてん」中辻悦子／作（福音館書店）2006 年

カラフルなまるが2個、次に3個登場。まるのひとつが大きくなって「あーん」と食べる顔。形が変化して「もぐもぐ」「にっこり」の顔。まるが9個集まってくっついて、次にはまるも文字も大きくなってくっついて、小さくなくなってくっついて、次には小さい順から大きい順に並んだまる、てんてん。最後に、まるは皆離れて飛んでいく。白地に赤、青、黄色、紫、緑、オレンジ、の6色のまるがページをめくる度に並びや大きさが変わって出てくるシンプルなデザインで、まるだけで表現された動きのリズムの面白さが伝わってくる。

⑰「くらいくらい」長谷川摂子／作 柳生弦一郎／絵（福音館書店）2006 年

真っ黒な姿の何かが「電気をつけてちょうだい」と言い、次のページでニコニコ笑顔で現れる小鳥、カエル、犬、その次はめくっても電気がつかず、再挑戦して笑顔で現れる子猫、最後はバナナを食べるサル、裏表紙には出演者皆が真っ黒な姿で肩を組んでいる。子どもにとって、影絵になって登場する動物たちを想像する楽しみや、言い当てて嬉しい気持ちがたっぷり味わえる仕掛けの絵本である。

⑱「ぼんぼんポコポコ」長谷川義史／作、絵（金の星社）2007 年

だれのおなかかな？と表紙カバーに書かれており、これから始まるストーリーにワクワクする。本文は大きな文字で「ぼんぼん」おなかとおへそと叩く両手、猫、狸、ゴリラ、カエルは自分でおなかを叩き、赤ちゃんのおなかはお父さんが叩く。そしてお母さんが赤ちゃんのおなかを「ないない」と服で覆って、おしまい、となる。お父さんとお母さんと赤ちゃん、親子のほっこりした幸せな気持ちが伝わってきて、この絵本を見た誰もがほっこり幸せな気持ちになる。

⑲「かにこちゃん」きしだえりこ／さく ほりうちせいいち／絵（くもん出版）2008 年

主人公のかにこちゃんを始め、赤色が印象的な絵本。「おはよう」とかにこちゃんはおひさまに挨拶すると、おひさまも「おはよう」と挨拶を返す。かにこちゃんは、大好きな海の波間や砂山で友達と一日楽しく遊び、砂山の上から眺めた夕焼け、燃えるようなおひさまや海と一緒に遊んだ友達に「さよーなら」と挨拶して、穴の家に帰る。シオマネキという種類の蟹の爪の特徴を活かして、波を呼んだり友達を誘ったりさようならをししたりする姿が描かれ、まるで絵が動いているような印象を受ける。

⑳「あっ」中川ひろたか／文 柳原良平／絵（金の星社）2008 年

のりものだいすき、のりード文から始まり、「あっ」と道で見つけた車の運転手になって進んでいくと、次は線路上の電車を見つけて運転手になり、次に進んでいくと海で大型船を見つけて船長になって進んでいくと、最後は飛行機を見つけてパイロットになって「ばいばい」と空を飛んでいく。のりものを見つければ、直ぐにそれに乗りたい子どもの気持ちや、違う乗り物を見つけてびっくりして、さらに嬉しい子どもの気持ちが、繰り返しの同じ表情と指差しとばいばいと振る手の絵に上手く表されている。

②⑤「だるまさんが」かがくいひろし／作（ブロンズ新社）2008年

だるまさんには、手と足が描かれており、「だるまさん」の言葉と共に左右に体が揺れる。ページをめくると予想外に「どてっ」「ぷしゅー」「びろん」といろいろな動きをして、読み手も聞き手も思わず笑顔になる。子ども達は、だるまさんの動きに合わせて、体中でどてっとなりに転んだりびろんと伸びたり、夢中でこの絵本の主人公だるまさんになりきり、絵本を身体全てを使って楽しむことが出来る。

②⑥「だっだー」ナムーラミチヨ／作（主婦の友社）2010年

赤ちゃんの言葉遊びとして、「だっだー」「ぎーじ、いーじ」「べっれー、でっれー」等の擬音語が、カラフルな色合いの粘土で作った、愉快的な表情の顔に添えて書かれている。顔の輪郭、目、鼻、口、舌、のみでの表現が、擬音語とマッチして印象深い。作者は、特にストーリーがあるわけではないので、どのページからでも、聞き手の赤ちゃんがお気に入りのところから読んで（見て）楽しんで、と語っている。

②⑦「ぼんちんぱん」柿木原政広／作（福音館書店）2010年

食パン、目と口の形をちぎった食パン、ロールパン、目と口の形をちぎったロールパン、ドーナツ、目の形をちぎったドーナツ、フランスパン、目と口の形をちぎったフランスパン、あんぱん、目と口の形をちぎったあんぱんが「ぼんちんぱん」と紹介される。写実的な絵、ニコニコ楽し気な表情にちぎられるパンを見れば、誰もが思わず美味しいパンが食べたくなるだろう。

②⑧「ふたごのしろくま ねえ、おんぶのまき」あべ弘士／作（講談社）2012年

双子のしろくまは、おんぶされている他の動物の赤ちゃんたちが羨ましくてかあさんにおんぶをせがむが、かあさんはそれぞれの動物の赤ちゃんが、「生まれたばかりだから」「卵からでてきたばかりだから」「泳ぎがへただから」「抱っこだから」「乗っているから」と言って取り合わない。でも双子のしろくまが上手に泳いだ後くたびれると、ちゃんとおんぶしてくれる。おんぶして欲しい聞き手の子どもの想いを裏切らない結末に、読み手もほっと一安心する。

②⑨「あ・あ」三浦太郎／作、絵（童心社）2013年

2文字で、赤ちゃんがおはなしして楽しい気持ちになる物と者が次々に出てくる。「もも（桃）、くく（靴）、ぶぶ（水またはお湯または飲み物）、みみ（耳）、てて（両手）、ここ（鶏）、ぴぴ（ひよこ）、ぱぱ（パパ）、ママ（ママ）、ふふ（笑った赤ちゃんの顔と手）。絵を指差したり、おはなししたり、ニコニコ笑ったり、聞き手が小さな赤ちゃんでも、とても親近感を抱く絵本の一冊といえるだろう。

③⑩「しっぱがびん」おくはらゆめ／作（風濤社）2015年

しっぱがびん、しっぱがたり、びんもたたりも両方とも上手なきつね、猫の親子、亀の親子。びんとしたしっぱもたたりとしたしっぱも、誇らしげに見たり見せたりする動物たち。最後のページ「あっぱれ」の言葉通り、読み手も聞き手の子どもも、思わずなんともユーモラスなストーリー展開に引き込まれて、この絵本のとりこになるに違いない。

子どもの主体的・連続的な遊び展開への 保育者の支援プロセス —プロジェクト型の保育に注目して—

The Process of Teacher's Support
to Children's Self-directed and Continuable Development of Activities
— Focusing on Project Approach in nursery school —

今 村 麻 子
IMAMURA Asako

はじめに

楽しみを見つけた子どもが今日も明日も明後日もと夢中になって遊ぶ姿がある。子どもが主体的に取り組む活動はどのように生まれて発展していくのかに興味があった。保育園・幼稚園等の集団保育の場で、子どもの主体性を保障しながら遊びを発展させていく保育者の役割や判断の岐路などを知りたいと考えていた。この度、プロジェクトを活動に取り入れた保育（本稿では『プロジェクト型の保育』と言う）に熱心に取り組んでいる保育園で先生方に詳しく話を伺う機会をいただいたので、プロジェクト型の保育が子どもの主体性を育む保育であるのか、もしそうであるならどのようにそれが行われているのかを知りたいと考えた。プロジェクトの始まり方や、子どもたちの興味の拡がり方、保育者の援助の様子などについて記録し、考察を行いたいと考えた。

実践する先生方のお話を伺ううちに、いかに活動を発展させていくかということも興味深いが、プロジェクト型の保育の保育者の援助の過程は、保育者が集団の中でも子ども一人ひとりそれぞれの興味や主体性、発達に照らして陰ながらの援助を選んでいくという過程であるということに意義を感じた。そのため今回は、プロジェクト型の保育を行いながら個の育ちを見守る保育者の援助の選択について報告したい。

I 問題と目的

1. 研究の背景

保育は目の前の子ども達の成長を守りながら、試行錯誤し形作られていく。子ども達の毎日の遊びの中の表情を汲み取り保育方法や保育環境が検討されていく。〇〇式と唄われるメソッドをそのまま教科書通りに受け入れるのではなく、日々の保育の中で改良していきたいところに、新しい方法を試して取り入れていくことが多いのではないかなと思う。

プロジェクトを取り入れた保育については海外からその思想や実践例が日本にも多く紹介され、保育現場もそれらから学び、取り入れられるところを取り入れ実践している例が多くある。それぞれの園で工夫して取り入れているプロジェクトにはどのような種類があるのか挙げ、本稿で注目する「プロジェクト型の保育」を定義する。

プロジェクトを通した学習の考えはデューイとキルパトリックによって提唱された。日本においても古くからアメリカ新教育運動の影響は受容され、1919年にはキルパトリックの論文は翻訳され「プロジェクト・メソッド」は紹介されている（太田 2013）。現在の日本の保育現場で行われる「プロジェクト」は多様であるが、影響が与えられた、または関連していると考えられる方法には、イタリアレッジョ・エミリア市の実践で世界的に知られるようになった「レッジョ・アプローチ」、リリアン・カツによって紹介された「プロジェクト・アプローチ」などが挙げられる。「プロジェクト保育」という言葉はオランダの「ピラミッド・メソッド」の中で使われている。

レッジョ・アプローチは2001年に東京で「子どもたちの100の言葉展」が開催され、日本の保育にもインパクトを与えることになった。磯部(2003)はレッジョの保育を説明する際に「プロジェクト型の保育」を次のように説明している。「少人数指導のグループを作り、長期にわたってひとつのプロジェクトを共同で進め、深めていく。」「子どもの興味・関心からスタートし、仲間とともに協働しながら、進められていく。保育者は子どもが思いつきそうなことがら、選択、方向性、アイデアなどのプロジェクトが展開される多様な可能性について議論し、準備する。そして子どもたち自身が自分たちの問題を自分たちの手で解決できるよう、十分な時間を与えながら進める。ここでのプロジェクトは極めて柔軟性を持ったものとなる。しかし、それは無計画なカリキュラムを意味するのではなく、きちんとした方向性を見定めながら、今子

どもたちが取り組んでいる活動や作業に基づいて常に予想しながら活性化することを目指している。」本稿の「プロジェクト型の保育」はこの定義を採用して見ていきたい。

また、リリアン・カツとシルビア・チャードの「子どもの心といきいきとかかわりあうプロジェクト・アプローチ」が2004年に日本に紹介された。この本では対象は3歳から8歳までとされている。カツらによれば「小学校レベルの年齢ではプロジェクト・ワークは組織的教授に沿って行われ、それを補足する。」「プロジェクトの主要な特徴は調査」であり、「自発的な遊びと異なる」、「幼稚園の時代において、自発的な遊びとプロジェクト・ワークは互いに密接にかかわり合っており、一緒に行うことができる」とされる。「主として遊んだり、芸術活動をしたり、作ったりするカリキュラムと、主に形式的な課題や練習やワークシートを使うカリキュラム」のどちらかを選択すべきと言うのではない、「すべての子ども達にとって自発的な遊びが役に立つこともある、同じようにしっかりしたカリキュラムは幅広い身体活動、よい本やよい音楽の経験、その他、多くの役に立つことを経験する十分な機会を提供している」、プロジェクトを均衡のとれたカリキュラムの中の核心部分と見ているのだと言った。そしてプロジェクト・アプローチの目的のひとつに「子どもの心の生活を陶冶すること」を挙げた。

2. 課題の所在と本研究の目的

子どもの主体性の重要性に関心が高まっている（萩原 2008）。日本の保育の現状は子どもの主体性を育むものになっているだろうか。またどんな保育が主体性を育むものなのか考える時に「プロジェクト型の保育」に期待するものがある。

保育所保育指針に「環境による保育」が明記されその重要性が指摘されても、未だ保育者主導で一方的に活動が与えられ、子どもの主体的な選択のない保育活動が行われている場面が多くある。子どもと保育者のヒエラルキーや活動間の類別の強い保育が実施されている実態があるようだ。小学校以降で行われるような系統的カリキュラムのようなものから抜け出せない現場もある。そのような保育では、子ども達の活動はこま切れのものとなり、子どもの興味が深まらない可能性がある。最も大きな問題は、保育者が教える立場で子どもたちは教えられる受け身の立場だと刷り込まれていくことだと考える。また、保育者がクラス集団に対して一方的に与えるカリキュラムは子どもからのフィードバックは弱く個々の興味に応じた学びを得にくいものとなる。

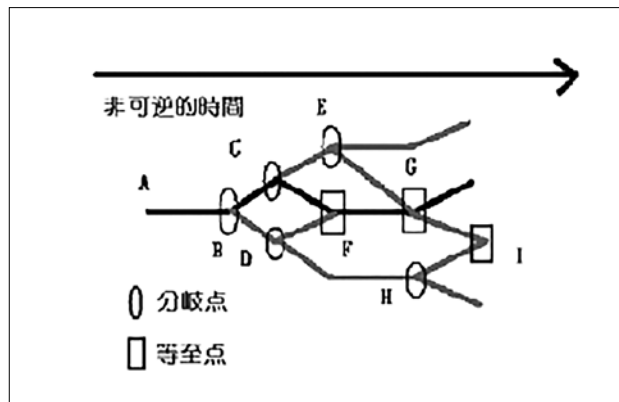
集団保育の中の個の育ちについてはこれまで多く研究されている。「プロジェクト型の保育」の方法論についてもレジョ・エミリア研究など多いことと思う。今回はある保育園の保育者へのインタビューから得られた事例を通して子どもたちのプロジェクトを支援する保育者の役割や意志を見ていきたいと思う。そしてプロジェクト型の保育の中で個の成長がどのように支援されているかを明らかにしていきたい。

本研究に協力いただいた保育園は、直接的にレジョ・エミリアを模したり、ピラミッド・メソッドを取り入れたものではない。カツのプロジェクト・アプローチの方法論をなぞったものでもない。日々の試行錯誤から、他園の実践のよいところを見て学び取り入れた保育園の姿、日本の熱心な保育現場のオリジナルな実践の形である。その保育の営みを明らかにしていきたい。

II 研究方法

1. 分析方法

複線径路等至性モデル（Trajectory equifinality Model：TEM）によって保育者の行為選択の過程を描き、考察する。TEMとは文化心理学の質的方法論のひとつであり、時間を捨象せず、個人や事象が様々な選択によって分岐していく径路を時間の流れに沿ってモデル化したものである。TEMを使った研究を選ぶ理由は、保育者の語りから保育実践のモデルを作ることにより、保育の営みや保育者の役割について理解を深めるねらいのためである。ひとつの園の保育の実践は他の園の取り組みを代表するものではない。「TEMを含む多くの質的研究では一般化を目指したりしない。変数を設定して抽象化するような研究ではなく、具体的な時空における人間を対象にするからである。（中略）知識には、一般化して予測することが有効な場合と、対象の理解を深めたり、起りうる可能性について考察を深めたりするだけで十分な場合がある。TEMを含む多くの質的研究では、後者の目的で用いられる。」（荒川歩他 2012）



(1) TEMの模式図

(サトウ他 2006)

(2) 用いられる概念

用語	概念の意味	本稿における意味
EFP : Equifinality Point	等至点	プロジェクトの成功 子どもの主体的参加
P-EFP : Poralized-EFP	両極化した等至点	子どもたちの主体的参加でない活動
BFP : Bifurcation Point	分岐点	子どもの活動の分かれ道が発生した出来事
SD : Social Direction	社会的方向づけ	主体的活動から遠ざける力
SG : Social Guidance	社会的助勢	主体的活動選択への助勢

(3) 等至点 (EFP) について

「プロジェクト＝子どもたちの主体的な参加」とする。本稿では複数同時に進行するプロジェクトの中の「お寿司屋さんごっこ」に注目する。

(4) 分岐点 (BFP) について

「概念としての分岐点はある経験において、実現可能な複数の経路が用意されている状態である。複線経路を可能にする結節点のことを分岐点と呼ぶ。分岐点のはちに経路が分岐することが前提になっているのではなく、むしろ、結果として後に複数の経路選択が発生することを強調するものであり、その場合の結節点のことである」(サトウ他 2006)。

サトウは分岐点の意義として以下のポイントを挙げている。

- どのような自己的対話が起きたのか
- どのような想像が起きたのか？
- どのような力が1つの選択肢を選ばせるのか？
- どのような力が妨げるのか？

2. 研究協力者の概要

S 県 H 保育園

児童定員 150 人 (0 歳児 18 人 1 歳児～5 歳児 各 26 人～28 人)

子ども達の活動は主に担任保育者に見守られながら、自分で決めた遊びを行う。子ども達は年齢別のクラスに所属しクラス単位の活動にも参加する一方、異年齢の活動が活性化されるようクラス間の仕切りはなく、自ら選択して行う活動を奨励されている。テーマごとに発展を見せるプロジェクトが園内で複数同時に進行している。

協力園の保育環境等については本調査の前に次のように観察されている (今村 2019)。子どもは、活動は自分がおおむね決めていると感じている。朝の集まり以外はほとんど自由に活動を決めている。保育室の壁は取り払われておりオープンスペースで、他のグループが行っていることも自然に目に入りやすくなっている。クラスはあるがクラスを超えた活動が多く、年齢を超えて交流することをねらっている。活動間の往来はほぼ自由である。「園内と園庭も窓が大きく開く設計により開け放たれ繋げられている (園長インタビューより)」。子ども達は毎日敷地に接する「どんぐり山」に出かけていく。「図書館に行きたい。」という時には連れていく。園の中と外の垣根も低くしようという姿勢がある。クラスの使うスペースはあるが、他のクラスのスペースへ行っても咎められることはない。5 歳児が積み木で遊んでいるところへ 2 歳児も 4 歳児もやってくる。一斉に文字を教えることはしていない。保育者と子どものヒエラルキーはゆるやかでフィードバックしやすい関係である。

H 保育園がプロジェクト型の保育を取り入れた経緯は次のようなものである。

10 年ほど前から子ども主体の保育を掲げて園長、職員がそれまでの保育から転換しようと努めてきた。常に最善の保育方法を模索する姿勢の中で新しい考え方や保育方法も取り入れている。調査の前年に他県の保育園園長の講演を聞き興味を持ち、その園に園長と職員で見学を訪れてその園で展開されていた「プロジェクト型の保育」を積極的に取り入れてみようということになった。

3. 調査の概要

(1) 時期

20XX 年 10 月、20XX 年 11 月、20XX + 1 年 1 月

(2) 場所

H 保育園職員室

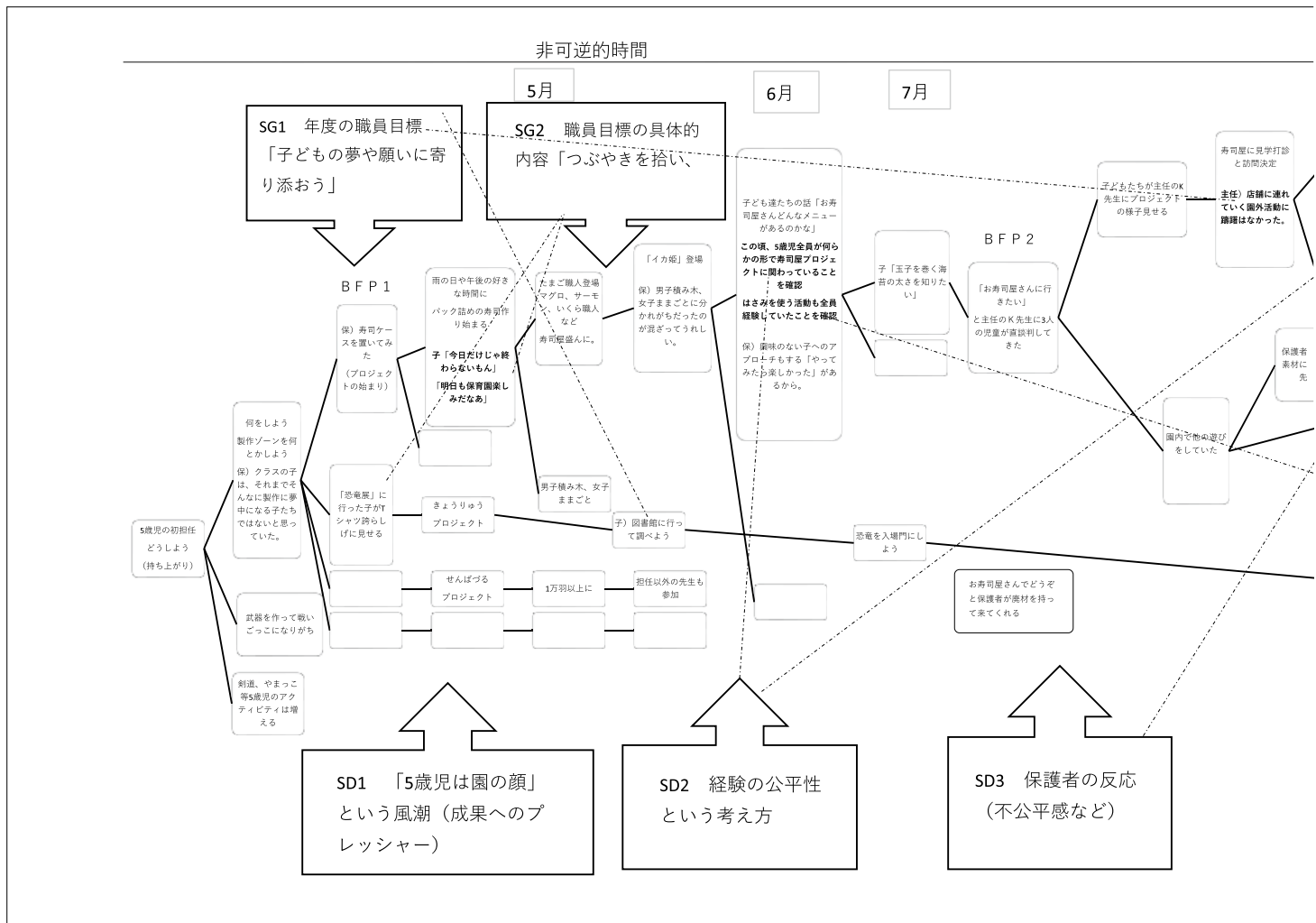


図1. TEM図「H 保育園お寿司屋さんプロジェクト」

(3) インタビュー方法

- ・半構造化インタビュー
- ・保育士 T と主任保育士 K の 2 人に同時に話を聞いた。
- ・1 回約 60 分間のインタビューを 3 回行った。
- ・会話を録音し繰り返し聞き、2 回目、3 回目は前回の内容を TEM 図に示し、トランスビューを行った。

(4) インタビュー対象について

保育士 T は新卒入職後勤続 10 年、調査 1 年目は 4 歳児 26 人の担任、2 年目は持ち上がりで 5 歳児の担任。調査年に初めて 5 歳児の担任を務めることになった。

主任保育士 K は新卒入職後勤続 20 年超、主任、クラス担任を務めてきたが、数年前よりクラスを持たず全体を見守る役割。

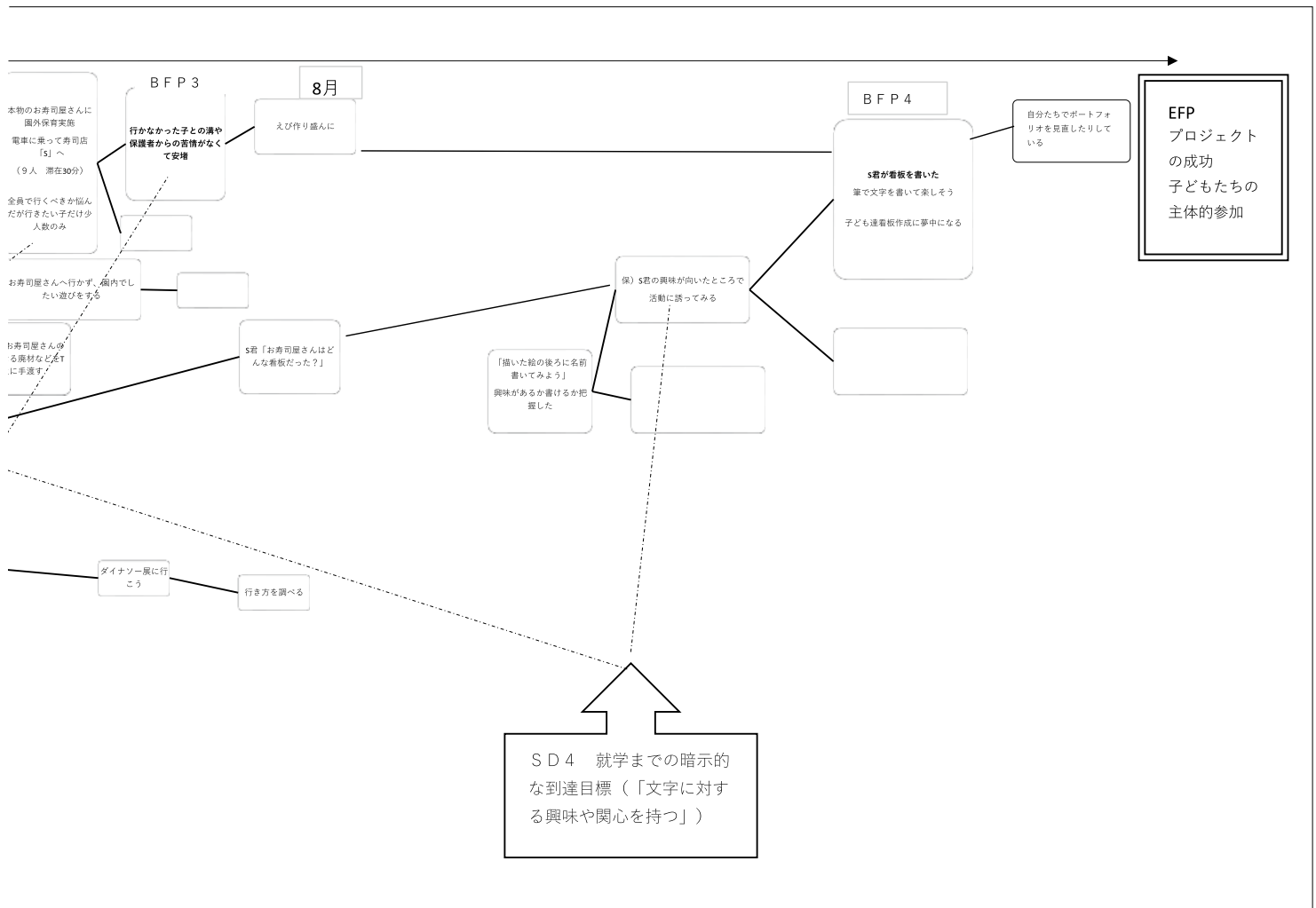
(5) 倫理的配慮

調査の実施にあたっては、H 保育園より許可を得た上で実施した。インタビュー対象者には、研究の趣旨と内容を詳しく述べ協力を依頼した。その際、研究の分析及び発表にあたっては個人が特定されない旨を説明し、同意を得た。またインタビュー内容の録音についても同意を得て行った。

(6) 調査の経過

1 回目のインタビューを終えた時点で、「お寿司屋さんプロジェクト」「恐竜プロジェクト」「千羽鶴プロジェクト」など春からそれぞれの遊びが生まれ、参加児童が有機的に加わりながら発展してきている様子を聞いた。

また、「お寿司屋さんごっこ」が始まり、バックに紙等の素材を使ったお寿司を詰めて製作が盛んになってきた頃、「玉子を巻く海苔の太さを知りたい、お寿司屋さんに行きたい」と 3 人の女の子（5 歳児）が主任の主任保育士 K のところへ直談判にきたエピソードも聞いた。それを受け、主任保育士 K はいくつかの回転寿司店に打診し、他日お寿司屋さん訪問を実現したと言う。H 保育園では「子どもの夢や願い寄り添おう」がその年の保育目標になっていて、訪問実現に迷いはなかったと聞いた。



2 回目は TEM トランスビューを行った。それぞれのエピソードについてその時感じたことなど、1 回目では出てこなかった詳細を聞くことができた。「お寿司屋さんプロジェクト」以外のプロジェクトや遊びのことも聞き、他の径路の可能性についても考えた。

3 回目も前回の内容を受けての TEM トランスビューを行った。プロジェクト型の保育、または別の場面でも「集団と個」のバランスを調整していると思われるエピソード等を聞いた。多くのエピソード、細部が語られ、「TEM 的な飽和」(サトウ 2015) となったと想像できた。

Ⅲ 研究結果

分析の結果、明らかになった子どもの主体的プロジェクトに関わるプロセスを、図 1. の TEM 図「H 保育園お寿司屋さんプロジェクト」に示すとともに、見出された分岐点 (BFP)、社会的助勢 (SG) 社会的方向付け (SD) を挙げる。また特徴的な分岐点における事例を挙げる。

※ TEM 図 (図 1) 内の表記について

- ・「恐竜プロジェクト」「千羽鶴」への遊びの選択も「子どもの主体的な遊びへの参加」と矛盾するものではない。TEM 図の中で分岐点 (BFP) で方向が分かれてもそれぞれが等至点 (EFP) へ向かっている。
- ・ TEM 図には、逡巡した分岐の存在があると考えられるものを示した。その際、選ばれなかった反対の径路についてなど特に語られなかった部分については空欄のラベルを置きモデルを示した。
- ・ 社会的助勢 (SG)、社会的方向付け (SG) が作用した分岐点 (BFP) のラベルを点線で繋ぎ関連を示した。

1. 分岐点 (BFP)

主な分岐点のラベルを図 1 に示した。子どもの主体的活動、主体的参加への分岐点には表 1 のような種類のものが見られた。分岐は単一の要素によって生じているのではなく、これらは複合的、有機的な作用によって径路を作っていると言える。

分岐点の種類（表1）

分岐点の種類	分岐点ラベルの例
(1) 子ども達の新しい発見	たまご職人登場、イカ姫登場
(2) 保育者による新しい発見への援助	寿司ケースを置いてみた
(3) 子ども達の新しい疑問	「玉子を巻く海苔の太さを知りたい」
(4) 保育者による新しい疑問解決への援助	寿司屋に見学打診と訪問決定
(5) 子ども達が「しない」ことを選ぶ時	お寿司屋さんへ行かず、園内でしたい遊びをする
(6) 個々の課題を意識した保育者による環境準備	S君の興味が向いたところで活動に誘ってみる

2. 社会的方向づけ (SD)

- (1) 「5歳児は園の顔」という風潮（成果へのプレッシャー）
- (2) 経験の公平性という考え方
- (3) 保護者の反応（不公平感など）
- (4) 就学までの暗示的な到達目標

3. 社会的助勢 (SG)

- (1) 年度の職員目標「子どもの夢や願いに寄り添おう」
- (2) 職員目標の具体的内容「つぶやきを拾い、伝え合う」

4. 事例

以下、特徴的な一部の分岐点（BFP）の事例を示す。これらの語りは、同時に社会的助勢（SG）、社会的方向付け（SD）を考察する材料である。SG、SDに関連する語りについて下線を引き示した。

(1) プロジェクトの始まり

【BFP 1】「寿司ケースを置いてみた」

保育士Tは寿司を入れる丸型のプラスチックケースを子どもたちに示し製作コーナーに置いた。自然に任せておくと武器を作って戦いごっこになるようなことを少し変えてみたかった。子どもの遊びが少し発展する手掛かりになるようなものを環境に配置しておいてそれが実際子どもたちに使われて遊びが動いていくのを見ると「やったー」と思う。自分もうれしい。

【語り1】

（保育士T）5歳児ですね。私もともと保育園の先生になる時は製作を子どもたちと楽しめたらいいなというのがいくつもある中のひとつだったんですけど、いざ、W（幼児の部屋名）のお部屋って、空き箱を組み立ててそこから戦いごっこに発展する、んー、なんかもうちょっとこう自分が理想としていた製作遊びとちょっと違って「見守る保育」だからそれまでは見守ることを大事にしていたんですけど、上の先生とか職員会とかで話を聞いているうちに見守る保育だけでもうちょっと子どもの中に入っていくなんていうのがわかってきて、じゃあ自分が出せるのは製作かなって思って、ちょうど大きいお寿司ケースがあったんですけどいつも製作って子ども達に「自由にどうぞ」だから、そこから子ども達がピックアップして持っていく感じなんですけど、ちょっと製作のきっかけの所から入っていかなくちゃって、ちょっと特別感に「こんなの見つけたよ」って出したら、「あ、それお家で食べたことある。お寿司の入れ物だ。」ってところからお寿司を作ろうってなったんですね。これが大きなのが2ケースから始まったんですね。そしたらもう製作の得意な子は玉子職人って言ったり、マグロとか、結構お寿司って共通でみんな好きなんだなって思って、うちのクラスって仲はいいんですけど男の子と女の子が混ざって遊ぶってそんなに普段ないんですよ。男の子は積み木、女の子はおままごとって大体決まって、制作の時なんかもうそうだったんですけど、このお寿司に関してはなんか最初から男の子も女の子も混ざって遊びだしましたね。（筆者：何月頃のことだったんですか？）結構これ、早かったと思う。4月。結構お寿司は1年かけてやっているんですよ。まだあきてなくて。サーモンとマグロと玉子。でプチプチはいくらに使えるようになって、ちょっと先回りして思ってたんだけど、これ何かに使えるそうだねって出し

方変えたら、いくらに似てるって、イメージが子どもと合う時ってやったーって思いますね。

【語り 2】

(保育士 T) ちょっと慣れてきた頃には分担が始まって、僕は海苔工場、僕は玉子巻く、私はしゃりを作る、っていうのが見えてきたんですね。それも別に(私が)入らなくても、結構早い段階から入らなくて、私なんてケース出したくらいで。

保育士 T は子どもたちの遊びが興味を持って探求する気持ちが続くようなものになってほしいと願っていた。そのためいつもの「戦いごっこ」にならないような工夫として寿司のケースを子どもたちに見せた。TEM でわかるのは後で振り返ればそれが分岐点になっているのだが、決して「お寿司屋さん」のプロジェクトの計画を持って始めたのではないという点だ。おそらく寿司ケースを他のごっこ遊びに使われても保育士 T は見守ったことだろう。保育士 T は「実践する上で大切にしたいことは大人が主導権を握らないこと」とも語っていた。これはカツらのプロジェクト・アプローチと異なる点であろう。子どもの選択を見守るやり方はレッジョ・アプローチの中のプロジェクトに近いものだと考える。恐竜プロジェクトは恐竜展に行った子の話を担任の保育士 T が聞いたことから始まり、盛り上がった男の子たちが図書館に恐竜のことを調べに行くという活動に繋がった。いずれも子どもたちが主体的に自分たちの活動を選んでいる例である。

(2) 子どもからの提案

【BFP 2】「お寿司屋さんに行きたい」

お寿司屋さんごっこが發展して毎日多くの子どもたちが「お寿司」や装置を製作する活動に夢中になってきた頃、5 歳児児童数人が主任の主任保育士 K に「『お寿司屋さんに行きたい。どうなっているのか見てみたい。』と話に来た。「歩いて行ける回転寿司店に連絡して 2 軒断られたが、対応してくれる店があり、後日その子たちを連れて行った(主任保育士 K)」。園外活動への躊躇はなかったかと筆者が尋ねると「それはなかった。子どもたちがやりたいと言ってきたことは汲み取っていきたくて考えている。」との答えだった。

【語り】

(保育士 T) お寿司屋さんでどんなメニューがあるか知りたい、それはまあ出るかなくらいに先回りして思ってたんですけど、海苔の太さをね、知りたいからお寿司屋さんに行きたいんだって、子ども達らしい発想だなあと思って笑っちゃいました。玉子の太さを知りたいって言ってなんか行き始めたんでしたっけ。(主任保育士 K) お寿司屋さん行きたいんだっていうのを A さん(クラスの名前)の何人かが私のところに交渉に来て。(T) 勝手に行ったんですよ。(K) (誰に言えばいいのか) よくわかってるんですよ、女の子 2~3 人かな、が来てお寿司屋さんに行きたいって。(T) たぶん見せにあって、こういうの作ってるからって、で何か W (幼児) の部屋に主任保育士 K 連れてきて。(主任保育士 K) そうですね、1 回見に行ったかな、やってるのを。

(主任保育士 K) 「行きたい」って言いに来て、「じゃあ、いいよ」って言って、日程は先生と詰めて、いつ行けるかっていうのは詰めたんですけどね、それは 7 月 12 日。(その決定が速いことについて) 今年のテーマで「子どもの夢や願い寄り添おう」だったので。「じゃあ、どこに行く？」って言うのは子どもに問いかけたんですよ。

子どもからの提案から園外保育が実現した事例である。主任保育士 K はその前は恐竜プロジェクトで子どもたちの求めに応じて図書館に連れて行っている。園のその年の保育目標がその決断の後押しになっていると語られ、社会的助勢(SD)になっていると考えられた。保育者―子ども間の枠づけは弱く、子ども自身の活動への主体性、参画性が高いと言える。

(3) 小人数グループの活動を決行

【BFP 3】「行かなかった子との溝や保護者からの苦情がなくて安堵」

保育士 T は、同じ 5 歳児クラスの中にお寿司屋さんに行くことと決めた子とそれを見送った子の 2 つのグループができることを心配しつつ、9 人だけをお寿司屋さん連れていった。その後子どもたちの中に溝が生まれなかったことに安堵し、保護者から苦情の類がなかったことに安堵していた。

【語り】

(保育士 T) 私この時が嬉しかったのが。保護者の顔色ばかり気にしてたら保育っていいものはないと思ってはいるんですけど、でも毎日顔合わせるわけだから、現場ではね。だからそっちもうまくやりたいなと思って。ひと

つの柱として子どもが納得してるならいいって思いたんですけど、でもお寿司屋さんで結構特別じゃないですか、行けたのが何人か（実際には9人）の女の子達で、行けなかった子たちは絶対すねると思ったんです。行きたい子が行っているから、みんなで行ってじゃなくてその今年のやり方なんですけど、少人数でもっとなんか柔軟に動いていこうっていう話がもともとあって、まあ納得なんだけど、現場で大丈夫かなっていうのと、行きたくない子がゆっくりいやいや行くよりも、行きたい子がっていうやり方が、ごもっともなんだけど、それも行きたくない子ってどうやって終わっていくんだろうみたいなところがあったり。他の子も他のところで興味があるのでこれからつなげていけばいいなって思ったんですけど、初めての取り組みだったから、この行った子行かない子のクラスってどうなるんだろうっていうのはすごく心配だったのと、親も私にとっては大事だから。

(T) 男の子たちもずるって言う子が1人もいなくて。保護者の人からも苦情っていうかなかったですね。(K) 初めてのことでね、こっちはドキドキしちゃうんですけど。だって電車にも乗るしお寿司も見に行くし結構特別な経験だから。でもクラスが1人も「行った子ずるい」とか「行かなかったから仲間に入れない」もなかったし。行けなかった保護者の人も寿司ケースを持って来てくれるし、プライベートで親子で「お寿司食べに行く」「行ってきましたよ」とかうちでも繋がっている。

上記は1回目のインタビューの主保育士Tの語りだが、3回目のインタビューで主任保育士Kからも「お寿司屋さんには『行きたい』子だけ9人連れていったのだが、それがよかったのかは気になっていた。」と吐露があった。園外保育という若干特別感も感じるような機会について公平性が気になったようだ。「その後行かなかった子どもたちも、行ったメンバーの土産話を聞いていて楽しそうだった、保護者の反応も注意していたが特に反応はなく安堵した」と主任保育士Kも話していた。プロジェクトに限らず、保育の場面では活動の公平性は常に考慮される課題であろう。ここではむしろ保育者が「お寿司屋さんに行きたい子」と「それ以外の活動をしたい子」のそれぞれの主体性の公平を考慮し、かつ保護者の期待とのバランスを考慮した上でできた分岐点があったと言える。

(4) 個人の発達のペース

【BFP 4】「S君が看板を書いた」

5歳児担任の保育士Tはクラスの皆に小学校へ入学するまでに文字に興味を持ってもらいたいと考えていた。しかしS君は字に興味は示さず、保育室にある鉛筆などにも他の子のように触れることはなかった。そのことを保育士Tは把握していた。ある日「お寿司屋さんの看板ってどんなのだった？」と友達に聞いていたのを見て、保育士Tは筆と墨汁を用意して子どもたちにお寿司屋さんの看板（メニュー札のこと）を書くことを提案した。S君は友だちに倣いながら、段ボールに筆で大きく「まぐろ」「いか」「えび」など書き、看板ができあがっていったという。保育士Tは「よかった。」と思ったそうである。また、お盆の時期、登園の人数が少なく落ち着いている時間に、プロジェクトの中の活動をT君自身が選ぶ形で参加したのもよかったと言っていた。

【語り】

看板づくりが始まって、面談やった時も「文字の教育って家でやった方がいいんでしょうか」みたいな話があって、それってなんかこう教え込まれるとね、あれだから、だから私も6月の時点で、「興味あるところから、興味持ったらこの子早いと思いますよ」みたいな感じで言ってたんですけど、別に経験談もないからよかったのかなと思ってたら、みんなのメニュー表だからすごく一生懸命書くわけですよ。「この子はほんとに今文字って感じじゃない」ってお母さんに言われたのが、結構文字って挫折の一步、書ける子書けない子ってクラスでもあったけど。書けないから「どうやって書くんだっけ」って聞いたんですけど、今までそういうことなかったら、すぐ隣にいた子が教えてくれて、「なにになにちゃんのお陰で書けたー」ってお母さんに話したらすごく喜んで、うちでも話してみたいで。「今文字興味ないんです、持たそうとしても」って言われて、「興味ってどこからねー」みたいな感じだったんですけど、素材を変えるといいですよ。少人数で落ち着いてやる意図っていうのはわかりますね。

この事例では「就学前に文字に興味を持った方がよい」という社会的助勢（SG）がありつつも、保育士Tは「個別の興味に応じて援助するか、一斉に教えるか」の分岐点を前者で通過し、「文字に興味を持たせるか、特に働きかけをしないか」という分岐点をプロジェクト型の保育の中で前者を選び通過していったと言える。

保護者からの相談にも乗りながら、彼の発達のペースを見守る姿勢を貫いた形だった。「挫折の一步」にならないようにそれぞれの子どものレディネスを見守っていた。プロジェクトのテーマはそのグループの共通のものになるが、活動の内容は多様で子ども自身が選んで参加できる点は特徴的である。

Ⅳ 考察と今後の課題

1. 総合考察

プロジェクト型の保育の中で保育者がどのように子ども達や保育を捉えているのかインタビューを通して具体的に追うことにより、保育者の意志決定や選択、プロジェクトという形で子ども達の遊びがどのように生まれ、発展するのかというモデルを得ることができた。

子どもの主体的活動、主体的参加への分岐点には以下のような種類のものが見られた。分岐は単一の要素によって生じているのではなく、これらは複合的、有機的な作用によって径路を作っていると言える。

- (1) 子ども達の新しい発見
- (2) 保育者による新しい発見への援助
- (3) 子ども達の新しい疑問
- (4) 保育者による新しい疑問解決への援助
- (5) 子ども達が「しない」ことを選ぶ時
- (6) 個々の課題を意識した保育者による環境準備

子どもが遊びを選択していく分岐点は子どもの要求やつぶやきから発するものが多く、H 保育園の「プロジェクト型の保育」を進める力は子どもから生まれるものが多いと言える。子どもからの提案を受ける形で活動が決まっていく様子や、保育者からきっかけを提示したとしてそれが子ども達に採用されなければプロジェクトとは発展しないという考えが語られた。この点においてはカットらが次のように示しているアプローチと異なるものであった。「幼稚園の子どもにとって、プロジェクト・ワークは、子ども達が一緒に活動するように緊密さや連続性を加える働きをします。これは先生が意図的に指導するカリキュラムの一部です。この意味において、カリキュラムの他の部分に比較すると、プロジェクトは教師主導の部分が比較的大きいと言えるでしょう。」(カット 2004)。ただし、「カリキュラムの問題に対する私達の立場は、学業的なアプローチも伝統的な自発的遊びのアプローチのどちらも幼児の教育には適切ではないという考えです。なぜなら、どちらも子どもの心を十分にひきつけることには失敗しているからです。」(カット 2004) という指摘については、H 保育園の実践は同じ姿勢で臨んでいると考えてよいように思う。

支援する保育者の行動選択は、子ども同士の経験の公平性や就学に向けた課題の意識、保護者の反応などのバランスを考慮して分岐していた。園の職員が共通理解して同意している年度の職員目標「子どもの夢や願いに寄り添おう」や具体的内容「子どものつぶやきをひろう」などが社会的助勢 (SG) として語られた。このことは保育の質や一貫性を保障するのに、園の保育目標が大きな推進力や後ろ盾として働いていることを示している。

年齢に課せられたこま切れの課題を達成していく型のカリキュラムでない「プロジェクト型の保育」も、もし誤解され単に「大人数で行う造形活動」などのようになってしまえば、集団の中で個の成長のペースが保障されない。それを H 保育園では、子どもがそれぞれにレディネスを備えて熟したタイミングで学びを選ぶことができるように保育者たちが配慮、準備をしていたと言える。

イギリスの教育社会学者バジル・B. バーンステインは「見えない教育方法」を中産階級の方法であると一定の評価をしたが、階層の 2 極化を促進する可能性についても言及している。H 保育園において実践されている「プロジェクト型の保育」は保育者の意図が子どもからは見えない「見えない教育方法」の概念に近いものと考えられるが、H 保育園では保育者たちが子どもたちの習熟度や経験の公平性、就学準備の課題など常に意識しながら、子どもたちの活動を支援していると考えられる。自分から課題を見つけられず、習熟度が低いと思われる児童には「プロジェクト型の保育」の中でフォローをしていたのである。H 保育園の実践には子どもの主体性を大切にする保育の要素が多くあったと言える。

カットらが「伝統的な自発的遊びのアプローチ」と表現したのは欧米に見られる自由あそび中心の保育方法を指していると考えるが、日本においてはこれまでの歴史を見ると同じ状況ではなく、欧米と比較すると「学業的アプローチ」と表現される中に入るものが多かったのではないかと考える。従来の 2 つのどちらのアプローチとも異なるというプロジェクト・アプローチは、日本においては、特に学業的アプローチへの偏りを是正してバランスをとる方法として有効なのではないだろうか。系統的で計画的で保育者主導の保育から、子どもの主体性が尊重され個人の発達のペースが見守られる保育への転換が図られる方法として注目すべきであると考ええる。

本調査において保育者は子どもの主体性を尊重するための選択を日常の保育の中で行っている様子を表すことができた。子どもの喜ぶ顔やつぶやきを捉え、興味関心を引き出し、一人ひとりの発達をねらい、保護者の発達観や園への期待を押し測り調整し、地域との連携に心を砕いていることがインタビューから明らかになった。それぞれの分岐点はインフォーマルなものの連続であるが、保育は保育者が葛藤を乗り越えて作り出していく過程でもあると言える。

2. 今後の課題

今回はプロジェクトの展開までを範囲にして分析を終えてしまったが、プロジェクトの終わり方を捉えることを今後の

課題にしたい。H 保育園では「お寿司屋さんプロジェクト」について地域のイベントスペースで展示を行い、保護者と子ども達が見に訪れている。また「お寿司屋さんプロジェクト」を含む複数のプロジェクトは写真等をそれぞれのファイルにまとめられ保育室に置かれて子ども達や家族が手に取れるようになっていた。プロジェクト・アプローチが「自分の発見を表現するもの」(カツ 2004)であるなら、熱中の遊びの先にさらに他の人への表現の段階があることは必至であり描き出すことが必要であったと考える。また、子ども達の活動がさらに地域と繋がって発展していくことも想像できる。新たな等至点を描き、プロジェクト・アプローチの意義と保育者の努力を明らかにしていきたい。

本稿は 2019 年日本保育学会 72 回大会ポスター発表の内容に加筆修正したものである。

引用文献・参考文献

- (1) 萩原元昭 (2008) 子どもが自らの生活に参画することの可能性を探る. 保育学研 46 巻 1 号.
- (2) 磯部裕子 (2003) 教育課程の理論－保育におけるカリキュラム・デザイナー. 萌文書林.
- (3) リリアン・カツ、シルビア・チャード (2004) 子どもの心といきいきとかかわりあうープロジェクト・アプローチ. 光生館.
- (4) サトウタツヤ、安田裕子 (2017) TEMでひろがる社会実装. 誠信書房年.
- (5) サトウタツヤ、安田裕子、木戸彩恵、高田沙織、ヤーン・ヴァルシーナ (2006) 複線径路・等至性モデル－人生径路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目指して－質的心理学研究第 5 号.
- (6) 荒川歩、安田裕子、サトウタツヤ (2012) 複線径路・等至性モデルの TEM 図の描き方の一例. 立命館人間科学研究 No.25 通巻 41 号.
- (7) 今村麻子 (2019) 異年齢保育に関する一考察 バジル・バーンスタインの教育コード理論を手がかりとして. 山村学園短期大学紀要第 29 号.
- (8) 太田素子 (2013) 保育実践史研究の課題と方法ープロジェクト・メソッドの研究を手がかりに. 和光大学総合文化研究所年報東西南北 2013.
- (9) 辻井正 (2006) ベスト・キンダーガーデン. オクターブ.

謝辞

本研究にご協力くださり貴重な保育実践のお話をお聞かせくださった H 保育園の保育士 T 先生、主任保育士 K 先生、園長先生、支えてくださった先生方皆様に心よりお礼を申し上げます。

学習者の協働性・創造性の涵養を目的とした 総合表現授業実践についての一考察

A Consideration on the Practice of Comprehensive Expression Class for Fostering the Collaboration and Creativity of Learners

山村学園短期大学子ども学科
鴨志田 加 奈
KAMOSHIDA Kana

1. はじめに

1990年代以降、社会構造の急激な変化に伴い、これからの時代を生き抜く人材の育成を目指した新たな教育施策がOECDを始め世界的規模でデザインされてきている。日本においても国立教育政策研究所（2013）¹が「21世紀型能力」、中央教育審議会（2014）²が「学力の3要素」を示すなど、教育の大きなパラダイムシフトが起ころうとしている。

新たに示されたこれらの指標の中で、筆者の専門領域「表現」においてキーワードとなるのが「創造性」と「協働性」であると考えられる。人間にとって「表現」することは、他と自分を繋ぐコミュニケーションの手段でもあり、様々な問題解決につながる創造的活動でもある。保育における「表現」においても、この広義な意味での「表現」の根源について理解することが、これからの時代を生きる子どもを育む専門職（保育者）として大変重要なことであると考えられる。

保育者養成課程にある学生の創造性と協働性を涵養するにあたって筆者は、様々な授業実践や日々の学生との関わりの中で、感性豊かに情熱を持って物事に対峙し、他者に心を開きながら協働・創造する体験的表現活動の教育的有用性について模索、探究している。その一実践である筆者担当授業に着目し、劇の創作と実演を通じた教育活動について省察及び考察を行い、反省的实践家として今後の自身の授業実践に活かすとともに、アクティブ・ラーニングの一手法としての表現活動（パフォーマンス活動）の教育的有用性について知見を深めていきたいと考える。

本研究では、対象授業で2回行ったループリックによる7項目の自己評価（①自己表現 ②興味・態度 ③産出力・工夫 ④課題解決力 ⑤対象理解 ⑥教材研究 ⑦協働・コミュニケーション）の比較分析と、授業終了後レポートの自由記述から省察及び考察を行い、まずは本授業の教育的効果について概観し今後の授業実践の手がかりとすることを目的とする。

2. 研究対象授業「子ども文化演習C・劇」について

(1) 授業概要とねらい

本授業では、短期大学での2年間の学びを活かしながら、子どもたちが鑑賞する事を目的とした劇を創作・実演する。子どもの心性に基づき意図をもって作品を創作すること、実際に自身が舞台上で表現することを通して、総合的な表現の重要性・表現の過程の重要性や演出法・制作技術・各種効果等を学び、保育者としての資質と専門性を高めていくことを一つのねらいとしている。また、この体験過程を通して自身の表現力、コミュニケーション能力、創造力、問題解決能力等の実態に気づくこと、それらの能力を向上させることもねらいとしている。

(2) 授業形態と教授プロセス

本授業は自身の教育理念である「創造性と協働性の涵養」の要となる授業である。その為、授業実施に当たっては特に、「アクティブラーニングという授業形態が、学習者にとっての主体的・対話的で深い学びに本当に繋がっているのか」について常に省察を行いながら、毎年の学生の傾向や個性を加味し丁寧な授業進行を心がけている。

保育を学ぶ際の体験型学習では、子どもが行う活動を同じく行うロールプレイなどの手法を用いることも多い。これらの活動は、子どもの心性を想像し、必要な環境や適切な進行・配慮を考えるために有効である。しかし、表現分野においては、大人自身の感性や表現力の豊さそのものが、子ども達の表現に多大な影響を与える事が考えられ、子ども達の活動を同じく行う体験型学習だけでなく、学生自身が心身を解放する感覚や熱中する感覚を実体験し、感性と表現力を磨く機

会が必要だと考えている。そのような活動を行う際の要になるのは、青年期の学生の心性を踏まえた、動機付けや進行であると考え。本授業では、学生自身が夢中になって活動できるよう、題材や活動プロセス、グループ特性にあった介入など、慎重なファシリテーションを心がけている。

また、学生達の今ある能力を最大限に駆使しないと成り立たない課題を用意することで、臨場感や実感を伴った問題解決型学習に繋がたいと考えている。

(3) 教員体制と教授方針

本授業は、教員3人体制で実施し、造形・音楽・身体の各分野の専門教員が担当している。全体進行は筆者が行うが、3人の教員の専門性を活かしながらチームティーチングを行っている。学生の主体性を引き出し「自分ごと」としてプロジェクトに向える学習環境をデザインすることが大前提であるが、教員それぞれも本授業におけるプロジェクトの協働者として参加する。教育的な指導、配慮、ファシリテーションを行いながら、自身の専門性を発揮し学生に専門的見地からの知識技能を提供していく。筆者は脚本・演出・演技指導・振付・衣装について、造形担当教員は舞台美術におけるデザインや大小道具の制作について、音楽担当教員は編曲・楽譜作成・合唱演奏指導について、今ある教員及びアーティストとしての能力を活かし、学生と共に作品創作にあたる。教員同士も各人の領域を守るのではなく、時には領域の重なりや融合点において積極的に話し合い、創造し合う（協働する）ことに積極的な立場として作品作りに参加している。このような教員同士の共通認識と信頼関係が本授業を支えている。

(4) 授業の方法と流れ

授業開始前の2年生前期にどのような作品に取り組んでみたいか、学年全体にアンケートを実施し、それをもとに、夏休み期間中の2日間、主になって活動したい自主的なメンバーがミーティングを行い、劇作品のテーマやあらすじを考案していく。本研究対象年度は約10名ほどの参加があり、活発な話し合いが行われた。これらの学生のアイデアを中心に、筆者が中心となり劇構成を整えていき、脚本制作を行う。（シーンによっては一部学生がセリフを考えることもある。授業開始時には脚本が完成していない状況である。）

第一回目授業で、教員から夏から学生と共に練ってきた今年度の作品の方向性の説明を行う。学生は全員、前年度の劇を鑑賞している為、ある程度イメージを持って初回の授業に参加している。説明を聞いた学生たちは、大まかなストーリーをイメージしながら役割を選択する。創作グループであるダンス及び身体表現、芝居、演奏、歌、舞台美術のいずれかを選び、グループに分かれ出来上がっている構成の中で作業に取りかかれそうな内容を各班考えながら稽古・作業を進める。この時期は、それぞれが模索するような活動である。これらの活動の進捗状況を擦り合わせながら全体の流れを作る為に、各班のリーダーを中心に演出部を構成し、3人の授業担当教員含めて週一回のミーティングを重ねまとめていく。創作プロセスの途中では、自身の役割が増えたり、創作してきたものを全体のバランスを見て作り替えたりと、かなりの臨機応変さが求められる。計画通り着実に進めていく力を求められるが、その反面その場で省察を繰り返し、創っては壊すといった本格的な創作活動が行われる。予定調和のように進んでいかない活動の中に、学生個人個人の課題が見え始める。教員はそれらの機微を見守りつつ個人への教育的な配慮を行い、グループをファシリテーションしながら、作品の完成に向けて専門家としても指導を行っていく。授業後半（第8回目以降）は、音響照明などテクニカルなりハーサルを行っていき、各班で作上げてきたものを全体の中に組み込んでいく。荒通し（とにかく始めから終わりまで通して劇を進行してみる）から始め、全体での通し稽古を繰り返し全体のバランスを見ながら作品を調整していく。

以下の授業到達目標・授業スケジュールを示す。以下の授業実施時間以外にも、自習時間による自主練習、または教員も含めた合同練習時間を行う。

到達目標：

- ① 子どもの感性や総合的な表現の意義を理解する。
- ② 自身の表現力・表現技術を身につける。
- ③ 演出法・制作技術・各種効果等について具体的な方法を身につける。
- ④ 仲間との協働の重要性を理解し粘り強く取り組むことができる。
- ⑤ 具体的な役割や計画のもとにプロジェクトを遂行できる。

授業スケジュール：

- ① 概要説明、創作班の選択・アイデアワーク
- ② 創作班でのミーティング
- ③ 各分担 創作と作業1

- ④ 各分担 創作と作業 2
- ⑤ 中間報告
- ⑥ 各分担 創作と作業 3
- ⑦ 各分担 創作と作業 4
- ⑧ 各分担 創作と作業 5 照明・音響合わせ
- ⑨ 各分担 創作と作業 6
- ⑩ 各分担 創作と作業 7
- ⑪ 荒通し 衣装付き
- ⑫ 各分担 創作と作業 8 直し稽古
- ⑬ 通し
- ⑭ ゲネプロ
- 本番
- ⑮ 振返り

(4) 劇発表（クリスマス会）概要

劇の実演は、学校行事として一般に公開されている。平成 30 年度は開学 30 年記念特別公演ということで公演日を 2 日に増やし（例年は土曜日のみ）近隣幼稚園・保育園貸切公演を行った。

開催日：平成 30 年 12 月 14 日（金）幼稚園・保育園貸切公演
15 日（土）一般公演

時 間：9:40 開場 10:00 開演（11:30 終演予定）

場 所：芙蓉館（本学内ホール）

参加者：本学 2 年生（1 年生は合唱で参加）

観 客：近隣地域の皆さん、幼稚園・保育園、子ども大学はとやま参加の小学生、保護者、知人、
高校生、学園理事 他（例年観客平均 200 ～ 300 人）

3. 研究の方法

(1) 対象及び実施期間

対象は、2018 年度「子ども文化演習 C・劇」の受講生である。受講生は、65 名である。授業開講期間は、2 年次後期授業期間（9 月～1 月）であった。

(2) データと分析方法

第 6 回目授業後・全 15 回授業終了後の 2 回行った、学生自身のループリックを使った 7 項目（①自己表現 ②興味・態度 ③産出力・工夫 ④課題解決力 ⑤対象理解 ⑥教材研究 ⑦協働・コミュニケーション）の自己評価データと、全 15 回授業終了後レポートのエピソード記録・項目ごとの自由記述をデータとして活用しながら分析を行う。ループリックによる自己評価については、2 回の数値の変化を全体的視点で比較検討する。65 名の受講者のデータのうち、欠損データのない 55 名のデータを分析の対象とする。エピソード記録や自由記述については考察の補足として用いる。また分析については、授業担当者である教員とも意見交換を行い考察を深めた。

ループリックを用いた理由を以下に述べる。「何を知っているか」ではなく「何ができるか」といったアクティブ・ラーニングで重要視される評価基準において、「パフォーマンス課題」「ポートフォリオ」「ループリック」の活用の有用性は、松尾（2016）³によっても述べられており、本授業の分析においてループリックをデータとして用いることは適当であると考え。また、ループリックにより活動途中で学生が行う省察を通して、学生自身が活動の目的に立ち返ることができるという意味で、教育的な効果も期待できると考える。今回使用したループリックは「ループリック理論を活用した保育者養成における劇的表現活動の評価基準 2016」（山本）を本授業に合わせて援用したものである。山本によるループリックは、2016 年 8 月に行われたワークショップ（「アクティブ・ラーナー」の育成を目指した演劇的手法を活用したコーチングの可能性と課題：大学間連携等によるワークショップ⁴）で用いられたものである。このワークショップには筆者も参加し指導に当たった。実際に用いたループリックは図表 1 の通りである。

4. 結果と考察

(1) ループリック各項目の数値結果と考察

ループリックの 7 項目である ①自己表現 ②興味・態度 ③産出力・工夫 ④課題解決力 ⑤対象理解 ⑥教材研究 ⑦協働・

図表1 「子ども文化演習C・劇」振り返りループリック

	A (とてもよい)	B (よい)	C (努力が必要)
①自己表現	自分を表現することに意欲を高め、前向きに取り組めた。	自分を表現することに興味を抱き、前向きに取り組めた。	自分を表現することに対して消極的であった。
②興味・態度	活動に真摯に向き合い、問題意識をもって積極的に取り組めた。	活動に向き合い、積極的に取り組めた。	活動に向き合うことができなかった。
③産出力・工夫	提示された様々な様式や原理（表現方法等）を参考にさらに工夫を加えることができた。	提示された様式や原理（表現方法等）を拠り所として、活動に取り組んだ。	提示された様式や原理（表現方法等）に興味・関心を抱けなかった。
④課題解決力	活動の最中、困難な事態が生じて、諦めたり、落胆することなく、解決に向かって邁進できた。	活動の最中、困難な事態に直面すると、ついつい諦めたり、落胆したりはしたが、解決しようと努力した。	活動の際に、困難な事態に諦めたり、投げやりな態度をとることがあった。
⑤対象理解	対象である「子ども」を明確に意識して、活動に取り組めた。	対象である「子ども」を意識して、活動に取り組もうと努力した。	対象である「子ども」を意識できず、活動が散漫になることがあった。
⑥教材研究	題材の選定、作品の構成・演出に十分配慮して作品づくりに取り組んだ。	題材の選定、作品の構成・演出に配慮して作品づくりに取り組んだ。	題材の選定、作品の構成・演出に配慮して作品づくりに取り組めなかった。
⑦協働・コミュニケーション	創作時に、リーダーシップとパートナーシップを発揮しながら、積極的に周囲を支援した。	創作時にリーダーシップもしくはパートナーシップを発揮して活動に取り組めた。	創作時にリーダーシップ、パートナーシップとも発揮することができなかった。
*自己評価記述欄（これまでの学びに対するコメントを記述ください。）			

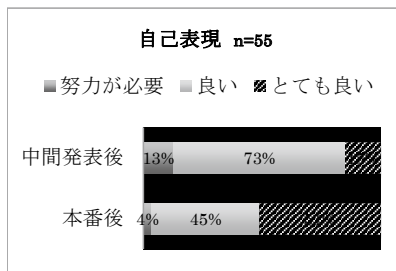
クラス（ ） 学籍番号（ ） 名前（ ）

図表1「子ども文化演習C・劇」振り返りループリック

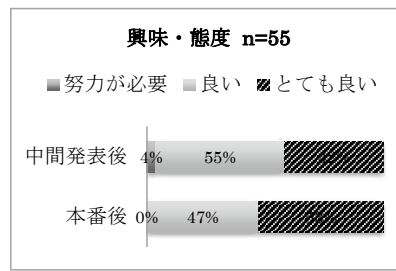
コミュニケーション について各項目毎に、中間発表後（第6回授業後）と本番後（全15回授業終了後）の集計結果を比較したグラフを以下の図表2～8に示す。図表9は、ループリックの評価を点数化（とてもよい2点・よい1点・努力が必要0点）し、項目の2つの時期における学生自己評価の平均点と、項目毎の増減比率示したものである。図表10は、図表9をグラフ化したものである。

全ての項目について平均点は、増加している。7項目の目標に対して、授業実施中間時期よりも授業後に「できるようになった」と自分自身を評価していることがわかる。その増加率については項目ごとに幅があり、平均点が44%増加した項目もあれば5%増加に留まったものもある。増加率の高かった項目は、自己表現（44%増）・対象理解（30%増）であり、増加率の低かった項目は、課題解決力（5%）であった。増加率の高かった2項目は、中間発表後の数値が低く伸び幅があったとも言える。2項目（自己表現・対象理解）とも、自分個人の能力の向上について評価する内容であり、行事に対する盛り上がりや作品が具体的になっていく過程と比例した個人的な意欲の向上が数値に現れたと考えられる。5%の増加であった課題解決力については、中間発表後の時点ですでに高い点数であり、もともと伸びしろが少なかったとも言える。活動の中間地点で既に課題解決に対して積極的に取り組めているという認識がされていたとも解釈できる。

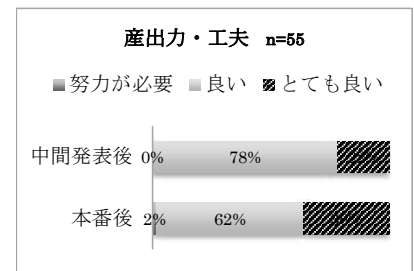
その他、他の項目との比べた時、大きな違いが見られた項目は、協働・コミュニケーションであった。中間発表後各項目の全体平均点1.14点に対して協働・コミュニケーション0.89点、本番後各項目全体平均点1.36点に対して協働・コミュニケーションは1.07点と、平均点に対してどちらも低い点数で評価されている。他の6項目は、自分の意欲や姿勢に対する評価であり、評価しやすい内容であったが、協働・コミュニケーションについては、実際に積極的に周囲に働きかけられたかといった「関わり」についての評価である。この項目に関しては本番後も、自身の能力について「努力が必要」と答えた学生が全体の18%いることがわかった。他の項目で本番後に「努力が必要」という選択をした学生の割合は、0～2%だったのに対してかなり高い数値である。しかし「努力が必要」と評価している学生でも、レポートによる自由記述では活動自体を肯定的に捉えるコメントがほとんどであり、自身の現状について真摯に受け止めた結果自己評価を辛めにつけているとも考察できる。協働・コミュニケーションの難しさについて正面から向き合い実感する機会にはなりえたと考えられ、授業のねらいの一つである「この体験過程を通して自身の表現力、コミュニケーション能力、創造力、問題解決能力等の実態に気づくこと、それらの能力を向上させる。」のうち、「実態に気づく」という点については、一定の効果があったと言える。



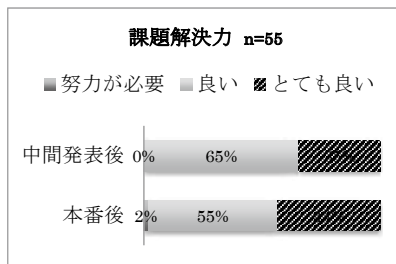
図表 2



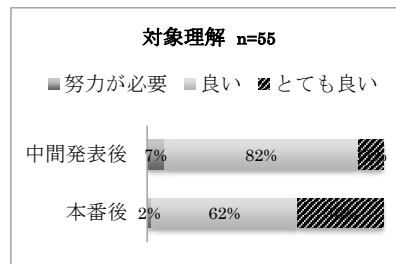
図表 3



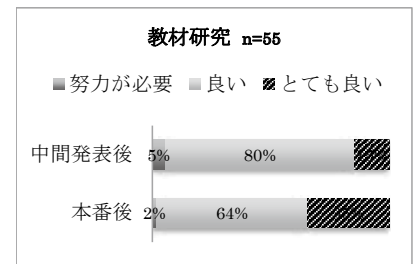
図表 4



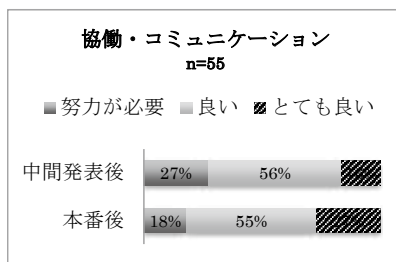
図表 5



図表 6



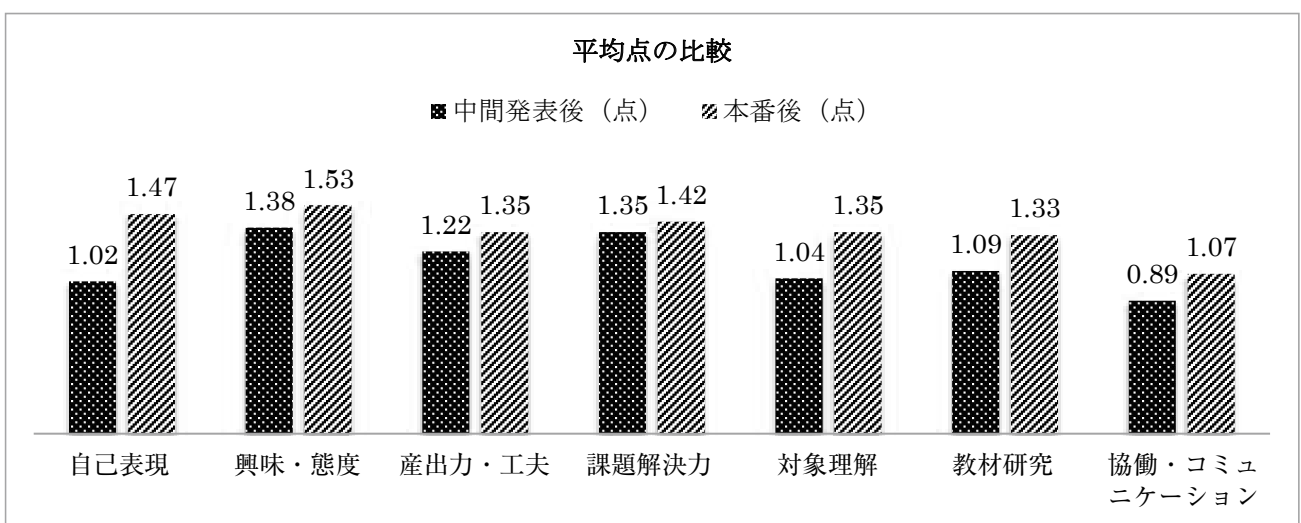
図表 7



図表 8

	中間発表後(点)	本番後(点)	増減比率(%)
自己表現	1.02	1.47	44%
興味・態度	1.38	1.53	11%
産出力・工夫	1.22	1.35	11%
課題解決力	1.35	1.42	5%
対象理解	1.04	1.35	30%
教材研究	1.09	1.33	22%
協働・コミュニケーション	0.89	1.07	20%
全体平均点	1.14	1.36	19%

図表 9 2つの時期の自己評価平均点と増減率



図表 10 2つの時期の自己評価平均点の比較

(2) レポート記述から読み解く授業づくりとしての考察

前項4-(1)では、学生の自己評価の分析であったが、本項では授業づくりについて、学生のレポート記述をもとに省察したい。

4-(2)-1 アクティブ・ラーニングにおける演劇的手法の可能性

学生の記述の中で語られていたエピソードから、アクティブ・ラーニングにおける演劇的手法の可能性を考察したい。多くの学生の中で共通に語られていたエピソードの中に「演じ方がわからず全体的に空気が行き詰まった時に他者に自分の役をやってもらう機会を設けることになり、この時を境にみんなの気持ちがまとまっていった。」という出来事があった。「客観的に皆が意見を出し合い、今まで見えなかった視点が見えた」「もっと自由で良いんだと気がついた。」「同じ台本でも人の感じ方によってこんなに違って見えるんだ」「代役をやってみて一回だけならできたけど、何度もこれをやってきた本役の人はすごいと思った」など、具体的な記述が見られた。このエピソード記述の興味深い点は、言語での話し合いというバーバルコミュニケーションだけでなく、実際に相互の身体全体から発せられる表現（ノンバーバルコミュニケーション）をきっかけに大きな気づきを得て入るという点だ。知識としての個人的理解を超えた、相互行為・身体性・暗黙知といったアクティブ・ラーニングが重要視する学びの次元がこのエピソードの中には存在していたと考えられる。この考察の視点は、アクティブ・ラーニングについて学習論の視点から明らかにし、それを演劇的手法の事例とともに考察した小林らの研究（2018）⁵を参考にしている。「アクティブ・ラーニングがうまく機能するためには、学びにおける受動性と能動性の互惠的側面に焦点を当てることが重要である。そのとき演劇的手法は極めて有効な方法だと言うことができよう。」⁶と言うように、本実践も演劇的手法を用いた教育実践の有用性を示すことができた一事例だと言及できるだろう。

4-(2)-2 普段の授業とは違うという学生の捉え

「今まで学校では、自分さえ言われた通りに動いていれば問題なかったが、舞台を一から作るという事によって、互いに互いを補い合う事の大切さを改めて感じられた。」「先生の指示で今までは動いていたけれど、今回は自分たちで自ら行動できている場面をととても多く持つことができていたと思った。」「普段の生活で友達と協力したりする機会が少ない。」など、今までの学校での学習環境とは違ったという認識を学生がしていたと捉えられる記述が見られた。筆者が担当する他の授業や他の教員が担当する授業でも、行事に向けたグループワークや、学生の主体性や対話を大事にしたアクティブ・ラーニングの機会は数多くある。しかし、上記の記述をした一部の学生にとっては、今回の授業によってこれまでよりも強く、協働や主体性について深く学びとして刻まれたと認識されたようだ。学びに向かう為の動機付けは、それぞれの学習者の学びに対する必要感や、学び合う学習環境の醸成など、様々な要素の複合によって構成される。本実践は規模の大きな行事ということや、2年間の学びの集大成といった意味で授業を認識した状態で始まることも、学習者が学びの必要感を持ちやすい＝アクティブ・ラーニングが成り立ちやすい、とも考えられる。普段の授業からアクティブ・ラーニングの導入が求められる現在、「主体的」「対話的」「深い学び」という学びの結果に結びつけるためには、授業実践の中で、ただ「グループワークをしている」「ディスカッションを行なっている」ではなく、それが深い学びに繋がっているかについて授業実践者が繰り返し省察することの重要性を、今回の学生の記述から改めて感じた。

5. まとめと課題

本論では、これまでの自身の授業実践の省察の事始めに、学生の自己評価であるループリックの大まかな数値的分析、レポート記述から授業づくりについて省察を行なった。ループリックからは、本実践が学生に自身にとって7つの項目(①自己表現 ②興味・態度 ③産出力・工夫 ④課題解決力 ⑤対象理解 ⑥教材研究 ⑦協働・コミュニケーション)について一定の成長を自覚できる活動となっていたことがわかった。今回は2時点でのループリックの比較であったが、このデータの比較では、「創造性」「協働性」など、筆者が着目した学習者の学びの詳細を分析することは難しい。学びの過程の中で学生が学びの必要性や方向性について立ち止まって省察できる機会を多く設けそのディスカッションなどを記録に残す、他のアンケート調査などを使用し授業前後の変化から授業効果を考察する、などが今後の課題である。研究を考慮したデータの蓄積と、創作活動との両立のバランスは難しいところではあるが、ポートフォリオという形で学習者の学びの過程を記していくことも有効であると考えられる。

またレポート記述の考察では、演劇的手法のアクティブ・ラーニングとしての教育的有用性を実感することができた。今後は、演劇教育・アクティブ・ラーニングにおける先行研究とも結びつけ、自身の授業づくりを深めていきたい。

今回のような形で授業実践を行うようになってから4年が経過した。高校生や短大1年生が先輩のパフォーマンスに憧れを抱き「次は自分たちの番」といった期待感を持って臨む活動、学びの集大成（卒業公演のような行事）として捉えられるような活動として、本授業は認識されつつある。つまり学校文化の中に深く埋め込まれた活動となってきたと言える。文部科学省の進める大学教育改革や高大接続改革の渦中、3つの方針の一貫性について再考される昨今であるが、

入口（アドミSSION・ポリシー）と出口（ディプロマ・ポリシー）を繋げるカリキュラム・ポリシー及びカリキュラム・マネジメントについて検討が要されている。そのような視点で考えると、本授業はカリキュラムの最終段階の学習として適合する内容になりうるのではないかと考える。「学習過程を捉えるためには、1時間の授業（短期）から見出される学習の変化もあり得ようが、単元全体、1学期間、1年間といった期間（長期）の全体や個人の変容を捉える視点も求められる。」⁷と後藤が述べるように、今後は本授業実践を他の授業との関連性や2年間の学びのプロセスの一環として捉え、学習者の資質・能力を2年間（長期）を通して涵養していくような授業づくり（学習環境づくり）を視野に入れ、自身の授業実践の課題としたい。

引用文献・参考文献

- 1 国立教育政策研究所（2013）. 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則（教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5）
- 2 学力の3要素は、中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～全ての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～（答申）」（平成26年12月22日）で示されたもの。
- 3 国立教育政策研究所 松尾知明著（2016）. 未来を拓く資質・能力と新しい教育課程 求められる学びのカリキュラム・マネジメント，学事出版株式会社
- 4 花輪充・山本直樹・鴨志田加奈・川合沙弥香（2017）. アクティブ・ラーナーの育成を目指した演劇的手法を活用したコーチングの可能性と課題：大学間連携等によるワークショップ型演習の実践を通して，東京家政大学博物館紀要，第22集，pp.31-52.
- 5 小林由利子・梶島香代・木村浩則・花輪充（2018）. 演劇的手法を活用したアクティブ・ラーニングの可能－保育者養成における授業事例を中心に－，文京学院大学人間学部研究紀要，vol.19，pp.135-147.
- 6 前掲論文，p.146.
- 7 後藤顕一（2017）. 学びの過程と問題解決力の育成における効果的な取り組みの事例－国内先進校の取り組みから－，国立教育政策研究所紀要，第146集，p.54.

幼稚園・保育所・認定こども園のインクルーシブな保育の
カリキュラム・マネジメントを探る

Exploring curriculum management for inclusive childcare in
kindergartens, nurseries and authorized child institutions

橋 本 淳 一
HASHIMOTO Junichi

相 沢 和 恵
AIZAWA Kazue

足 立 祐 子^{*1}
ADACHI Yuko

黒 倉 健 治^{*2}
KUROKURA Kenji

中 野 圭 子^{*3}
NAKANO Keiko

酒 井 幸 子^{*4}
SAKAI Sachiko

^{*1} 台東区立竹町幼稚園 ^{*2} 狭山市立青い実学園 ^{*3} 明星大学 ^{*4} 武蔵野短期大学

1. はじめに

幼稚園・保育所等における障害がある子どもやいわゆる気になる子、その他その生活上に何らかの困難がある子ども等の特別の支援を必要とする子どもを含めたインクルーシブな保育のカリキュラム・マネジメントの実践に関し、本研究では「教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること」という側面に着目して、4つの事例報告からその実情を検討する。

もとよりカリキュラム・マネジメントについては、平成28年の中央教育審議会答申で、「社会に開かれた教育課程」の実現を通じて子供たちに必要な資質・能力を育成するという新しい学習指導要領等の理念を踏まえて、以下の三つの側面から捉えられるものとされている。

1. 各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。

2. 教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。

3. 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。

特に実際のカリキュラム・マネジメントを構築する際には、上述の二つ目の側面、つまりその教育課程の在り方や教育内容についてPDCAサイクルを通じて不断に見直すことが重要となることは言うまでもない。しかし、本研究が目的とする幼稚園や保育所、認定こども園などにおいて障害のある子を含む保育に関してとなると、園内のリソースだけでその支援を考えることは難しく、三つ目の側面、すなわち必要な人的・物的資源については地域等の外部資源の活用や組合せも劣らず重要となる。

そこで、まず障害のある子を含む保育やそのカリキュラム・マネジメントへの地域外部資源の利用とサポートの前提となる行政的な枠組みや制度を予め整理しておきたい。

文科省行政では、「特別支援教育の推進について」（平成19年4月文科省通知）において、特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組みとして、1）「校内委員会」の設置、2）校内委員会での推進役、専門家チーム、関係機関や保護者との連絡調整等を行う「特別支援教育コーディネーター」の指名、3）関係機関との連携を図った「個別的教育支援計画」の策定、4）「個別の指導計画の作成」、5）児童等に対する指導内容・方法に関する助言等を行う「巡回相談」の実施などの推進が挙げられ、近年のインクルーシブ教育システム推進事業へと展開されている。

一方、厚労省行政でも、「保育所等における障害のある子どもに対する支援施策について」（平成29年8月厚労省事務連絡）では、1）アセスメントや支援手法についての知識と技術を持った専門員による「巡回支援専門員」の整備、2）「発達障害者支援体制整備事業（ペアレントプログラム・ペアレントトレーニングの導入）」、3）「発達支援センター等による保育所等訪問支援」などの施策が挙げられ、障害児の発達支援の強化が謳われている。

こうした行政の枠組みや制度によって、教育、医療、保健、福祉等の関係する機関や人間が、地域の外部資源としてカリキュラム・マネジメントにおいて活用されることになるが、実際の保育を園が中心となって創造していく際には、地域によってはその資源が限られることを織り込んで、子どもの家族を含めて外部資源やその組み合わせの効果的な協働方法を模索していくことが必要となるだろう。

本研究では、幼稚園・保育所が中心となりながら、いかに外部の教育、医療、保健、福祉等の関係機関や人間と関わりを持ち、どのようにカリキュラムに組み入れているのか、また、そのカリキュラム・マネジメントの中で子どもたち一人ひとりの学びが豊かなものに繋がっていったのか、その実情を探りたいと考える。

なお、本稿は、日本保育学会第72回大会（東京・大妻女子大学）において開催した自主シンポジウムをもとに、各登壇者の報告内容について再構成しまとめたものである。

（橋本淳一）

2. 私立保育所の事例を通して

2.1 調査方法

(1) 対象園

①関東圏にある私立A保育所

②在籍人数 150名（130名定員） 生後3か月から年長児まで年齢別の学級編成。0・1・2歳児の乳児組がいる園舎と3・4・5歳児の幼児組がいる園舎が敷地内の別の場所に建てられている。各クラスに障害のある子どもを数名ずつ受け入れている。

③職員

乳児組 理事長・園長・主任・看護師・栄養士、各1名。クラス担任保育士14名。病児保育担当看護師2名。一時保

育担当保育士 7 名。調理員 3 名。

幼児組 園長・副園長・主任・栄養士・事務担当各 1 名。クラス担当保育士 14 名。一時保育、フリー担当保育士 5 名。
子育て支援センター保育士 3 名。調理員 4 名。

(2) 調査内容・方法

筆者が 2018 年 10 月、11 月、2019 年 3 月に園長に対し、園に在籍している障害のある子ども、気になる子どもの実態と保育内容、保護者や他機関との連携の実態について反構造化面接を実施した。2018 年 11 月 2019 年 3 月、4 月に対象 3 歳児、5 歳児の 2 名の幼児の行動観察、情報収集、人的・物的環境の静止画と動画の撮影を実施した。

2.2 事例（1）3 歳児

幼児組 3 歳児クラスの A 児は、3 歳になって 2017 年 10 月にこの園に入所した。それ以前は他市の市立保育所に在籍しており、入園前にその園の園長より、食事の場面や集団での生活場面で心配がある旨の情報がいったとのことであった。具体的には、食事に関して好き嫌いが激しく白米しか食べない、皆でする活動、例えば誕生会やクラス皆で行う劇遊び等にほとんど参加しない等の姿の情報提供があった。転園して、本園に入園した時点でも、遊びや活動に集中出来ずにふらふらしている、他の子どもに対して嫌な気持ちの時には噛む、手が出る等の行動が見られた。発語はあるが一語文で発音がはっきりせず、保育者は「先生」「来て」等のいつも使う単語は聞き取れるものの、その他の言葉は本人が発しても意味が分からない場合が多かった。保育者からの言葉での働き掛けについては、本児の機嫌がよければ理解し行動に移していた、という話を聞いた。

他機関の連携の実際は、転園前の保育所からの情報、医療機関、クリニックへの情報提供、保護者との情報共有が挙げられた。保護者は A 保育所入所の時点では、本児に知的な遅れはなくあくまで言葉の発達の遅れのみという認識だった。

【図 2-1 3 歳 A 児 好きな遊び 他児や保育者との関わり】

図 2-1-1



図 2-1-2



図 2-1-3



A 児が 4 歳児クラスに進級した 4 月の様子では、好きな遊びの時間に複合遊具が設置されている柔らかな土のところにきて、たまたま開いていた穴に自分から頭を入れる。そこにそれまで同じ場で遊んでいた B 児も来て、A 児の様子をのぞき込む（図 2-1-1）。しばらくすると、B 児も A 児と同様に穴に頭を入れる（図 2-1-2）。保育者がそろそろ給食の時間だから保育室に集まるよう話に来て、A 児も B 児も保育室に向かう（図 2-1-3）。

同じ場で一緒にいた子ども同士が、次の場でも同じ動きをして楽しんだり、保育者の言葉掛けで気持ちを遊び場から生活場面に切り替える姿が見られた。

【図2-2 3歳A児 給食の準備】

図2-2-1



図2-2-2



給食の場面では、給食室から各自の食事が入ったお皿をかごに入れて、A児とB児と一緒に運ぶ姿（図2-2-1）や、机に自分のお皿を運ぶ時にさりげなく味見をするA児の姿が見られた（図2-2-2）。

転園した2018年10月に時点からは想像できない程、A児の言葉は増え、他の子どもとの関わりや保育者との、心の交流を取りながらのやり取りが見られた。図1、図2の写真場面以外の記録からは、A児から何人もの保育者に声を掛け、またA児に対して何人もの保育者が声をかけている場面があった。どの保育者も同様にA児の言葉を丁寧に聞き受け答えをしており、A児に対する保育者の対応そのものが、他児の良いモデルになっていると考えられる。他児もA児ならではのペースを受け入れたり、同じ場で過ごしながらかかわりをもったりし、A児の話した内容が観察者に伝わらないときには「Aちゃんは今〇〇って言ったんだよ」と代弁する姿も見られた。また、保護者もA児の言葉の遅れについて、通所の療育施設で、言葉のトレーニングを行う為に通うようになったとのことであった。

事例（2）5歳児

幼児組5歳児C児は、0歳児クラスから入園し、双子のお姉さんがいてお姉さん達もこの保育所に在園していた。姉の双子のうちの一人在医師からADHDの診断を受け薬が処方されており、保護者はC児に保護者自身の判断でお姉さんに処方された薬を不定期に飲ませていた。保育所でのC児の様子は、普段は特に問題はないものの、何か気にいらぬ事態が起きると、異食をする、具体的には、聞き取りをした2018年10月の前日に、園庭でクラスで駆けっこをした際に他児に負けた悔しさからか、外靴の底をなめる、保育者が不衛生なので止めるように言っても聞き入れない、やっとなめたものの地団駄を踏んで保育室に戻らず園庭にかなりの時間一人である、という姿があったとの話を園長先生から伺った。

他機関との連携では、社会福祉法人の療育センターに4歳児の10月から通所し始めた。2018年11月の聞き取りでは、医師からC児に対しても診断が出て、それを基に保護者と保育者とで本児に関して情報を共有した。また小学校進学についても、町の教育委員会特別支援コーディネーターが本児の様子を保育所に見に来て、今後どのようにしていけば良いか、保育者、保護者と共に考えるようにしたとのことであった。

【図2-3 5歳C児 降園前の異年齢での集まり 延長保育時間帯】

図2-3-1



図2-3-2



延長保育の時間帯、3、4、5歳児がホールに集って、保育者が前で紙芝居を読んでいる場面で、C児は、自分の担任で

はない保育者の足に乗って横になったり、親指をしゃぶったりしながらも、次第に紙芝居に集中し見るようになった。担任以外の保育者にも心を開いて自ら関わり、安定感を得ている様子が分かった。(図2-3-1、図2-3-2)

2.3 事例から明らかになったこと、考察

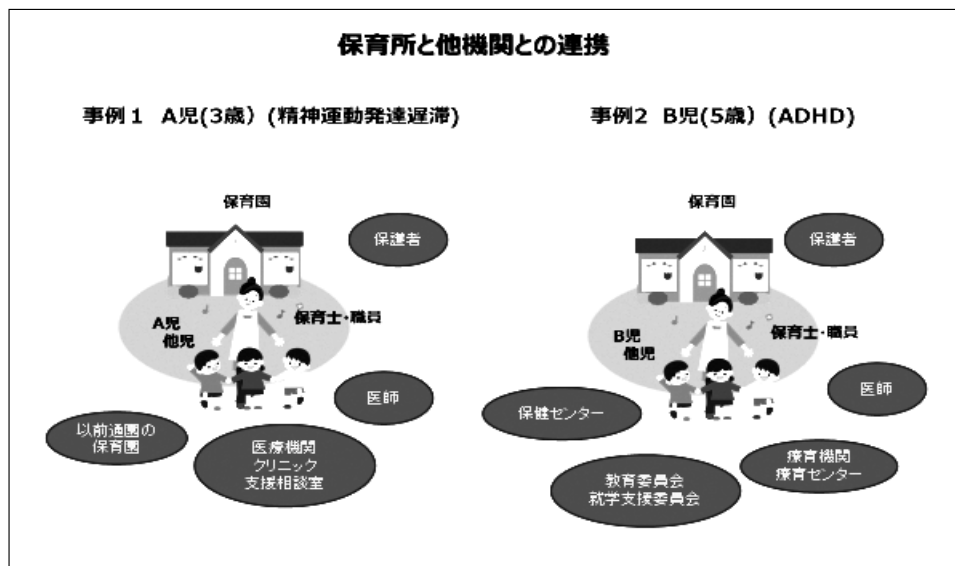
3歳A児について

- ①転園から1年がたち、本児が新しい保育所での生活に慣れると共に、保育者同士が本児について密に連絡を取り合い、どの保育者も同じようにA児に接することで情緒が安定した。連絡の取り合い方として、保育所の場合、シフト制で一日に何人かの保育者が関わるので、A児専用の連絡ノートを作り、気づいたことがあれば、必ず記入して保育者が互いに読んだり口頭で伝えあったりする保育者同士の連絡の取り合いが、本児に同じような接し方をする姿となった。
- ②保育者のA児への関わり方が、他の子どもたちの良い見本となっている。A児の言葉を聞き取って、他児が言い換える姿も見られた。記録を取りに行った際、A児が筆者に「どうして眼鏡かけてるの?」と聞いたのだが、筆者はその言葉が聞き取れず返答に困っていると、そばにいた子どもが「どうして～って聞いているんだよ」と代わりに伝えてくれた。
- ③3歳児クラスで一緒だった気の合う友達B児が4歳児クラスでも同じクラスに進級し、同じ行動を取って心が通い合ったり、一緒に当番の仕事をして周りから感謝されたり、毎日繰り返される当番活動等での言葉のやり取りがA児の発語を促したり、言葉で伝えようという意欲を高めたりした。

5歳C児について

- ①保育者は児童表だけではなく、連絡ノートを作り、シフト制の早番・中番・遅番の保育者が常にC本児の状況を把握して保育にあたった。
- ②保育所・医師・保護者が連携を取って、診断に基づいた薬の処方と服用が本児が6歳になった時点からなされ、それまでより数段落ち着いて保育所での生活が送れるようになった。
- ③保育所と教育委員会が本児の就学に向けてより良い学校生活が送れるように連携を図り、放課後は学童保育に通うように筋道がついた。外部の関係機関との連携協力体制が、インクルーシブなカリキュラムに結びついた。保護者との連携は当然であるが、その他、医療機関、医師、療育機関、支援相談室、教育委員会等様々な機関と保育所との連携があることが分かった。(図4)

【図4 5歳C児 他機関との連携】



2.4 まとめと今後の課題

- ①通所していた気になる子、障害のある子の居住地は、3か所の市、町であった。居住地によって、制度や手続き、申請等に違いがあり、この違いが対象の子どもの、より良い保育に迅速に結びつくことを難しくさせている、という事実を園長先生から伺った。保育所が、様々な子どもを受け入れている現状では、其々の子どもの成長発達に寄与すべく、制度の見直し、改善を進める必要がある。
- ②今後も継続して対象児の変容や、保育所・他機関との連携の関係を追跡調査していく。

(相沢和恵)

3. 幼稚園におけるインクルーシブ保育

3.1 はじめに～本園における「インクルーシブ保育」の考え方～

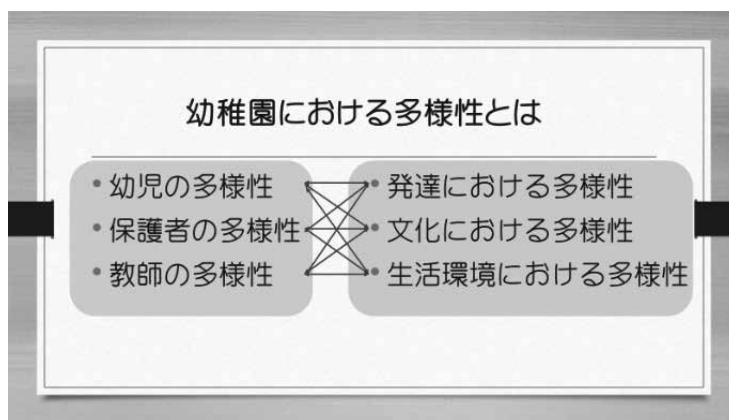
近年、様々な場面で個別の配慮を要する幼児が増えていると言われている。低年齢の幼児では、発達の問題なのか、環境の影響なのか分からない場合が多い。本園でも多様な個性をもつ幼児が多いが、その要因ばかりに目を向けず、現状の姿をそのまま受け入れ、「みんなで育てる みんなで育つ」という意識をもち保育にあたっている。その中で、特に重要視しているのは、以下の点である。

- ①多様性を理解し受け止め、一人一人に応じた指導を考えること。
- ②教育計画や個別の支援計画の作成をもとに、全教員が情報を共有すること。
- ③教職員全員で、協力して指導にあたること。
- ④専門機関との連携や小学校との連携を重視すること。

3.2 幼稚園における多様性とは

幼稚園では幼児、保護者、教師の多様性と発達、文化、環境における多様性が複雑に絡み合っている。(図3-1)

図3-1 幼稚園における多様性とは



集団生活の中で個別の支援が必要な幼児は大勢いて、様々なことに対して「出来る」「出来ない」の個人差が大きい。しかし、『出来ることが大事なのか』ということを経験者としてよく話し合い、評価の中では、『どう取り組んでいるのか』『どんな指導が有効だったか』ということに目を向けるようにしている。

3.3 インクルーシブな保育の実践

上記の通りインクルーシブとはいっても多様であるので、勤務した二つの違った特徴の園について、その対応をまとめる。

(1) 事例1 A園での実践

- ・ 公立幼稚園 3年保育 各学年 25名程度
- ・ 就園相談や入園後の様子から、教育委員会が判断し、支援員を配置。
- ・ 区内全体に支援の必要な幼児が増加。
- ・ 各学級に3名から5名程度の療育施設に通う幼児が在籍。
- ・ 療育施設で保護者同士が情報交換し、一緒に同じ園に入園することが多い。

①受け入れの前に行うこと

受け入れのために、保護者との面談、療育施設との情報交換、区の支援員配置部所との話し合いを実施する。また、保護者との面談では、家庭生活の中での状況と、療育施設での状況を丁寧に聞き取る。また、幼稚園での生活に望むこと、期待していることをしっかり話し合うことも重視している。その上で、本園の生活の流れを伝え教育内容の理解を得る。

②入園後に行うこと

○保護者との話し合い

保育中の状況を丁寧に伝え、個別の指導の方向性と学級全体の指導のねらいや方向性を伝える。

○教師間での話し合い

事前の保護者面談の情報を共通理解し、特別な配慮（医療行為、発作、歩行や座位の状況、アレルギーなど）がある場合は共通理解しておく。また、学級の中で、幼児同士が受け入れ合えるために教師が配慮すべきことなどに対して考えを出し合い共通理解していく。

実際に保育をするうえで、幼児の困り感や保護者の悩みに対する具体的な援助の方法や、担任としての悩みや迷いを話し合い、様々な角度から意見を出していくことを大切にしていく。そこから、さらに、学級全体の幼児の育ちを高めるための指導の工夫につなげていきたいと考える。

③ 幼児、学級の実態

どの幼児も一人一人が自分の思いを出しながら遊びや生活を進めている。しかし、学級全体での活動時は参加が難しく、部分的に参加する幼児や支援員に声を掛けられながら出来るところに取り組む幼児もいる。また、困った行動をしてしまう幼児にも真剣に向き合い「一緒にやろう」という気持ちで関わったり、誘ったりする友達の姿もある。

しかし、支援の必要な幼児の人数や状況、教師の力量により、学級活動が落ち着かなくなったり、適切な指導が行われなかったりすることもある。

④ 担任の実態

若手教師の増加に伴い、学級経営そのものが大変な状況がある。その中で思い通りに幼児の指導が出来ないことで、自信を無くすことが多い。様々な発達の課題に対する知識が少ないことに加え、保護者からの意見や要望に翻弄されることもある。

⑤ インクルーシブ保育の課題

インクルーシブ教育が大事であると伝えても、学級全体が確かに育っていないと、保護者全体が納得しない。幼児の様々な活動に極端な混乱があると、インクルーシブ保育の必要性を問われることもある。

職員の人数が少ないと、多様さに応じられず、担任教師の負担が大きくなる。

(2) 事例2 B園での実践

- ・ 公立幼稚園 3年保育 各学年 25 名程度
- ・ 園児 70 名中 11 か国にルーツのある幼児が在籍している。
日本・イギリス・ガーナ・インド・スリランカ・タイ・台湾・韓国・中国・フィリピン・ベトナム
- ・ 宗教も様々なので、食事、着替えなどは配慮している。
- ・ 言語については、必要に応じて母語の単語を取り入れることもあるが、基本的には日本語で分かるように伝える工夫をしている。

① 園の実態

以前から外国籍の幼児が多く在籍し、多様であることが当たり前の環境である。継続して多様であるので、幼児も保護者も、特別ではない、違いとして感じない。教師は会話や連絡に配慮はしているが、「過度に特別な配慮」はしていない。

宗教や習慣の違いに対する配慮はしており、宗教上食べられないものについては、会食の時は持参するか、ハラルの食材を持ち込んでもらう。また、女児は人前で着替えられない場合もあるので、別室で着替えるなどしている。断食やお祈りの時間だけ、家に一時帰宅することもある。

頭はなでたり触れたりしない配慮が必要な国もある。その場合は、人数を数える時なども頭に触れない。継走連絡などは、変換ソフトで英語に直したものをメールで送ることもある。また、同じ言語がわかる保護者同士が、同じPTA活動の部に所属する配慮もある。

② 幼児、保護者の実態

幼児同士は、動きを真似したり、母語を使ったりしながら、遊びを通してあつという間にコミュニケーションがとれるようになる。途中入園の幼児は、「言葉の壁」があり、自分から話さない傾向もあるが、他の幼児がどんどん誘って関わっていくので、3か月ほどすると遊びの中では、相手の言っていることを理解して動く様子が見られる。

幼児同士や保護者同士では、時折、知っている英語で共通理解を図ろうとする姿がある。保護者は、慣れることに時間を要する場合もあり、まめに声をかけるようにしている。配布物や連絡事項などは、個別にゆっくり話すなどの配慮をしている。

③ 文化の多様性にも対応する

言語に対する対応には工夫が必要で、翻訳アプリなどを活用する他、区で派遣している通訳支援制度を活用している。

幼稚園に望むことは保護者と十分に話し合う。また、関わる国の文化や習慣については教師が積極的に学び、理解を深めることが大事である。そのことを学級の幼児や保護者にも発信することで、多様性の受け入れや国際理解についても深まり、よい関係性が育まれる。

幼稚園の教育の内容については、伝えることが難しく後回しにされがちであるが、外国の方々も幼稚園教育に対する期待が大きい。学んでいることなどは、写真など目で見てわかるように工夫する。

就学に向けては、小学校や教育委員会との連絡を密にし、日本語での学習に対する支援の引継ぎをしている。

3.4 まとめ

インクルーシブ、という「発達の障害」というような印象を受けるが、どの幼児も、どの人も、その個性に応じて力を発揮し、受け入れ合える社会を作っていくということではないかと考えている。幸いにも、園長として個性の違う園に勤務した中で様々な工夫をし、このことに気が付くことが出来た。配慮することは、結局どんな園でも同様であるということである。

- ① 担任一人に任せず、園長は保護者や外部諸機関との連携の窓口になることが重要である。また、主任などミドルリーダーとなる教諭は、学級経営上のアドバイスや補助をし、担任を支える役割を担うことが大事である。そのことで担任の負担感も減り、次の指導に向かうことが出来る。
- ② 他の学級担任と情報交換する機会を、短時間でも頻繁に行うことも大切にしたい。多面的な理解の仕方がインクルーシブ教育では重要であると考え、教師の話し合いの機会を確保していく。
- ③ 人材を確保することは、園長としてのマネジメントの課題である。より良い人材確保と、人材育成に力を注ぎ、保育の質の向上を図るようにしたい。
- ④ 教師集団の質を高めることを意識し、温かい関係性を保つ風土作りが重要である。

最後に、園長としてマネジメント出来ることについての考えを以下に述べる。

① 学級経営についてのマネジメント

- ・多様性の実態を把握し、一人一人の幼児を受け止めることの共通理解。
- ・教師の保育力向上や意識向上に向けた、研修の企画、発信の推進。
- ・関係諸機関との連携の核になる。
- ・保育の中での姿から、振り返りや評価をもとに次のステップに向かう指導法についての共有化。
- ・様々な個性が集合する「学級集団」でこそ経験できることを活かし、幼児同士が互いにありのままを受け入れ合い、育ちあえるよう、温かい関係性を築く。

② 保護者対応についてのマネジメント

- ・保護者の多様性の実態を把握し、受け止めることの重要性を園全体で共通理解する。
- ・園全体の保護者へのインクルーシブな保育についての発信
- ・幼児教育の観点で「子供のために必要なこと」を積極的に発信し、保護者や地域に理解が得られるように努める。ただし、その内容は精査し、何でも受け入れるという訳ではない。
- ・保護者との連絡を密にし、丁寧な相談に応じたり、諸機関との連携の窓口になったりする。

③ 教育課程についてのマネジメント

- ・個別の発達課題を意識し、学級の計画の中で個別の発達が達成出来るような、個別支援計画、短期指導計画や長期の指導計画の作成を推進する。
- ・どの幼児も、主体的で、対話的で、深い学びにつながる経験が出来るよう、全体的な計画を作成する際にも、インクルーシブの視点を意識して記載していく。

(足立祐子)

4. インクルーシブな保育～児童発達支援センター（事業所）の立場から～

4.1 児童発達支援センター（事業）の役割

児童発達支援センター（事業所）の役割りとしては、専門的な視点や理解のもと、個々の発達や特徴を捉え支援をし、その子自身の成長を促すこと。また、その子の理解を深め、より良い環境を作っていくことが重要である。また、その支援内容としては、3つの支援内容が重要である。(表4-1)

表4－1 支援の3本柱

児童発達支援センター(事業所)の役割 ☆発達を丁寧(細かく)に考え、成長して行く子どもたちに、専門的視点から成長を後押しして、その子(家族)を取り巻く環境を繋ぎ合わせより豊かな環境を作り成長を促す役割。 ○支援の3本柱 ・発達支援(子育ての支援) ・家族支援(子育ての支援) ・地域支援(地域の連携支援)
--

① 発達支援(子育ての支援)

その子の姿への理解とひとりひとりに応じた支援が大切である。好きなこと、得意なことは何か?を理解することで、成長の道筋が見えてくる。また、苦手なことは何か?を理解することで、良好な支援が展開できる。そのことによって学びやすい環境と成功経験の積み重ねが展開され、自尊心の向上が図られる。

② 家族支援(子育ての支援)

我が子の理解と子育てのサポートと情報提供が大切である。子どもに対して親の理解や行動が変わること(ペアレント・プログラム)や子どもの行動が変わる(ペアレント・トレーニング)を経て、子育ての伴走者となる。また、必要な時に必要とする情報を提供することで、子育てに対しての不安を軽減していくことで、より良い親子関係を生み出していく。

③ 地域支援(地域の連携支援)

子どもと関わる様々な関係機関が連携し、子ども及び家庭をサポートできる連携を作ることである。子どもと家族を中心とした関わりのある者(支援者)が連携を図ることで、知識、役割、道筋、悩みの共有が生まれ、子どもの環境がより豊かになり、その子のみならず、その地域での子育て環境自体が支援豊かな地域となっていく。

4.2 遊びの重要性

子どもの成長を促していく重要な時間は、「遊び」である。遊びとは、社会面、言語面、運動面、生活習慣面で子どもの持っている最大限の力を発揮し遊び、また、遊びの中から成長していく。

表4－2 幼稚園教育要領解説

幼稚園教育要領解説において 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ことを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること。(※第2章・・・健康 人間関係 環境 言葉 表現) (「遊び」は、幼児にとって重要な「学習」) ※一部抜粋

表4－3 保育所保育指針解説

保育所保育指針解説において 遊びには、子どもの育ちを促す様々な要素が含まれている。子どもは遊びに没頭し、自ら遊びを発展させていきながら、思考力や企画力、想像力等の諸能力を確実に伸ばしていくとともに、友達と協力することや環境への関わり方なども多面的に体得していく。子どもの発達は、様々な生活や遊びの経験が相互に関連し合い、積み重ね関連し合い、積み重ねられていくことにより促される。 ※一部抜粋
--

たとえば、幼稚園教育要領と保育所保育指針にも、乳幼児期の教育、保育の中の「遊び」の重要性が示す言及がなされている。(表4－2、表4－3)

4.4 児童発達支援センター(事業所)と園との連携の実践

(1) 園との連携で大切にしていること

児童発達支援センター(事業所)の職員の立場からは、幼稚園、保育所(園)、認定こども園などの子どもが集団生活を送る園との連携において、園の先生の考え方や状況によって伝え方を考える、自分自身の持っている情報を伝える、これを大切にし、意識して連携をとるようにしている。(表4－4)

表4-4 園との連携

園との連携において大事にしていること

- ☆園の先生の考え方や状況によって伝え方を考える
 - 担任の先生が、その子をどの様に理解しているかによって、連携の入り口を考える。また、先生と家庭との連携の糸口となる事も想定した連携。
- ☆自分自身の持っている情報を伝える
 - 自分自身日々学び、子どもの成長を色々な分野(社会面、言語面、運動面など)で理解を深め伝える連携。

子どもに対しての教育、保育がうまくいっている内容について、なぜうまくいっているのかを具体的に言葉にして伝えることで、理解を深め関わりを持ってもらう。

対応に困っていることに対しては、子どもの困り感がなぜなのかを具体的に伝え、力を発揮しやすい環境や道筋を確認したうえで、その園の教育、保育方針に合った方向性を共に考えていく。そのような点を大切に、連携を進めてきた。

(2) 園との連携の実際

平成30年度に実際行った私立幼稚園との連携内容は次の通りである。

① 7月～3月(9ヶ月間)で6回の巡回訪問

訪問時に子どもの様子を担任の先生から書面及び口頭で報告を受ける。2回目以降から、前回の話し合いから、子どもの変化点や新たな課題などを報告してもらう。

② 9時～11時30分までの行動観察

行動観察のみではなく、直接関わることで、手立てを実践し見てもらう。

③ 11時30分～12時30分の話し合い

園長、主任、各担任の先生と話し合いを持ち、支援の方向性の確認、及び次回訪問日時の確認を行った。この連携を行った結果、園側から訪問連携で良かった点、他にあととよいと思われる連携、連携して感じたことなど、忌憚ない意見や感想を数多くもらった。(表4-5、6、7)

表5 訪問連携の良かった点

訪問連携を行い良かった点

- ・困っている子への指導について、その子自身の気持ちの理解の仕方を違う視点や考え方を知ることができ、実際に実践できること。
- ・児童発達支援センター(事業所)で行っている指導を教えてもらえること。
- ・第三者的な存在の訪問があることで、幅広い視点が持てること。
- ・その子にとってどのような支援が大切なのかを、具体的にアドバイスをもらえ、勉強になる。また、経過を見てもらえるため、子どもの変化に合わせ、次の支援や今の教育・保育の方向性の確認ができる。
- ・指導要録を記入する際にも、経過を記入することができたのでとても役に立った。

など

表6 他にあととよい連携

他にこんな連携があると良いと思う点

- ・児童発達支援センター(事業所)に通っている子が、どのようなことをして生活をしているのか見学したい。また、実際の声掛けや援助の仕方を見て学びたい。
- ・給食と一緒に食べてもらい、その時の様子も見てもらいたい。
- ・連携機関・幼稚園・保護者の3者面談のような連携が取れると良い。
- ・私立連合会教員研修会で、気になる子への対応を取り上げてもらい講師として話を聞きたい。
- ・指導に使用している物(絵カードなど)を見せてもらいたい。

など

表7 連携して感じた事

その他、どんなことでもよいので、連携する中で感じていること	
・担任が困っているところをピンポイントで相談できるので助かっている。 ・他の子どもたちも「あの先生にかつこよく見られたい！」という思いから、様々なことに一生懸命に取り組む姿が見られる。 ・支援や子どもの見極め方など話が聞けるので、講演会など研修を開いてもらいたい。 ・教員の質の向上を考えると、園外の人からの助言や指導は、いつもと違った風が吹くので良い機会と感じる。	など

こうした園からの幼稚園、保育所(園)、認定こども園などの環境の中で、インクルーシブな保育を展開していくにあたり、子どもを取り巻く関係機関や大人(社会)が連携し、お互いの強みを生かし、子どもの成長を促し、地域の中で過ごしやすくなる環境を作っていくことが重要だと考える。

(黒倉健治)

5. 保育を見直すきっかけとなる巡回相談の試みと考察～幼児と保育者の変容に着目して～

5.1 研究の動機と目的

以前から各地域で幼稚園・保育所等で障害のある子どもの受け入れは行われていたが、特別支援教育が2007年に開始されて以来、その受入れは年々増加している¹⁾。保育所等における障害の子どもの指導のために障害児加配保育士を配置している保育所のうち44.5%が、専門職の巡回相談を行っていると回答している²⁾。障害や発達の専門家が保育の場を訪し、実際に子どもと生活環境を観察し保育者に助言する巡回相談の実施は広がりつつあると言えよう。

巡回相談は今では、外部の専門家が助言や知識を提供するが子どもを直接指導はしないコンサルテーションを中心的活動として位置付けて行われるようになってきている³⁾。浜谷氏は、巡回相談の助言によって支援を受ける保育者に生じる学びや振り返りこそが、質の高い保育への支援に有効であると述べており、保育の質の向上にも巡回相談の効果があることを示唆している。筆者は、保育者がカリキュラムを見直し保育の質を向上していくことに巡回相談が役立つことを体験的に理解している。

一方、巡回相談の効果が上がりにくいことを考える際に、保育者の専門家への依存の問題を保育者側の問題として考えることが多い。しかし、ここではコンサルテーションを行う相談者側の方法を見直すことも必要なのではないかと考えた。巡回相談を通して保育者が自分の保育を振り返り指導を改善する、すなわち、保育者自身が巡回相談を通して主体的に学びカリキュラムマネジメントできるよう支援する巡回相談のあり方を考えることが必要ではないかと考えた。そこで、保育者が自分の保育を見直すきっかけとなる巡回相談のあり方を探ることを本論の目的にした。

保育者の主体的な保育を見直す取り組みを支えるために、保育者の負担を過度に増やさないことをまず大切に考えた。保育の現場は多種多様な仕事にあふれており、保育者の多忙さへの配慮は欠かせないからである。また、保育者が明日の保育でやれそうだ、やってみたいと納得できる具体案を想起できるようにすることは、保育意欲を高めることにつながると思った。ここではこの二点に重点を置いて実践研究を行った。

5.2 方法

筆者が本研究のために公立保育所A園と私立幼稚園B園の2園に依頼して行った巡回相談を分析する方法で行った。関東圏のある地域の教育センターは、管轄の保育所及び幼稚園に年に一回、希望園に対して相談者を派遣する巡回相談を行っている。筆者はその担当相談員としてこの2園と関わったことがあり、本研究への協力を依頼した。

相談の対象者(コンサルティ)は各園で一名推薦され引き受けてくださったA保育者とB保育者である。推薦理由は筆者が提案し園長も合意した「保育経験は数年で向上心のある保育者」であった。

巡回相談は平均して一か月に一回の割合でA園4回とB園5回、それぞれ行った。初回相談時には観察前30分間ほど面接をし、保育者が対象児について問題と考えたり指導に苦慮したりしている点について聞き取り調査を行った。観察を1時間半程度行った後、観察時の子どもの理解、及び子どもの行動に対して保育者が行った指導について話し合った。話し合いでは保育者がこの時だけでなく普段の様子なども話してもらった。巡回相談で保育者の主訴を適切に捉えることが重要だと考えているからである。保育者が対象児のいる学級の保育で何に一番困っているのか、保育者として振り返るべ

き点があるのかなのか、あるとすれば指導の何を見直したらよいのか、に迫る話し合いを行った。

初回相談時に、筆者が試みとして作成した「巡回相談の場で記入する個別の指導計画」(図5-1)を用意し、記入の仕方を説明した。保育者が「腑に落ちた」目標や手立て等をこの「巡回相談の場で記入する個別の指導計画」に毎回保育者あるいは保育者の承諾を得た筆者が記入した。さらに、自分で気づいたことや考えてやってみたことなどもその都度、色を変えて記入することを勧めた。保育者はこの巡回相談での結果を朝会や打ち合わせ等の場において管理職、他の保育者に情報提供した。

図5-1 巡回相談の場で記入する個別の指導計画の書式及び記述の仕方

児の個別指導計画		作成日 年 月 日																
() 年保育 () 歳児 生年月日 ()		記入者	担任 ()															
今回の相談日までの指導計画として作成します。 <table border="1"> <thead> <tr> <th>月日</th> <th>改善できた行動や姿</th> <th>こうなっていきたいと思う行動や姿</th> <th>そのための手立て</th> <th>【対象児以外の幼児の指導で必要だと思うこと】</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>● ●</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>【対象児以外の幼児の指導で必要だと思うこと】</td> </tr> </tbody> </table>				月日	改善できた行動や姿	こうなっていきたいと思う行動や姿	そのための手立て	【対象児以外の幼児の指導で必要だと思うこと】		● ●								【対象児以外の幼児の指導で必要だと思うこと】
月日	改善できた行動や姿	こうなっていきたいと思う行動や姿	そのための手立て	【対象児以外の幼児の指導で必要だと思うこと】														
	● ●																	
				【対象児以外の幼児の指導で必要だと思うこと】														

最終日に保育者に事前に渡して記入を済ませていただいていた質問紙(図5-2)をもとに本巡回相談に関する半構造化したインタビューを行い、録音し逐語録を分析し考察を行った。

図5-2 巡回相談の場で記入した個別の指導計画の例

M幼稚園 R児の個別の指導計画 () 年保育 (4) 歳児 生年月日 () 回目の相談日までの指導計画として作成します。			
作成日 第一回目 2018年10月30日(火) 記入者 担任 ()		表中Tは担任保育者を示す)	
こうなっていきたいと思う行動や姿	こうなっていきたいとTが考える姿	指導の工夫・方法 青文字は実際には提案できなかったこと	第二回目に記入
①見かけて「いいなあ」と思うと、友達の持っているものや作ったものを何も言わずに取ってしまう。相手に「Rちゃん!」と言われても言われている意味が分からないような表情をする。Tが「欲しかったの?」と聞くと「欲しかった」と言い、また、「こうすればよかったね」とTに言われると「分かった」と言う。	- 興味や関心があるものを自分でも作りたいと思って、それを言葉で伝えられるようになる。 - 自分の気持ちを言葉で表せるようになる。	- 自分の気持ちを言葉で言えるよう、予想して代弁するなど反応を見ながら対応し、自分の気持ちを言葉で伝え、言葉のやり取りで状況を変える体験ができるようにする。その喜びに共感をして、伝えられる自分に気付くように仕向ける。 - 同じようなことがあった場合は、「この前も言ったよね」と、今までの体験を思い出させ体験が行動に意味を持つようにしていく。 - 友達との気持ちの言い合い、理解のし合いを仲介したり気持ちを支えたりする。 - Tが解決を急がず、双方の事情や気持ちを共感的に受け止めて話をさせる。そのやり取りを通して、R児が相手の気持ち気付けようにする。 - 興味や関心をもちそうで、手軽に作れるものを環境に落とし込んでいく。同時に材料は十分用意し幼児の反応を見ながら必要に応じてすぐに出せるようにしておく。	凡例 ○指導の工夫・方法の実際について ◎Tによる評価 ○言葉による仲介を何回か行った。 ◎多少言えるようになったためか、ものを取ってしまうことによるトラブルは減った。
【園の他の職員に協力してもらいたい具体的なこと、協力を依頼する相手】学年の保育者に指導の工夫を伝え協力してもらえるようにする。 【対象児以外の幼児の指導で必要だと思うこと】 ・トラブルになった時は、相手の幼児も自分が取られて嫌だったことなど自分の気持ちを言えるように仕向ける。			

5.3 結果

相談時は、観察場面の保育者の行動と対象児を中心とした子どもたちの行動を、保育者と筆者とが思いだしなが話し合った。その経過で対象児を含めた学級の子どもたちの幼児理解と必要に応じて子どもの行動の背景に関する説明等も行い、保育者の行動について振り返りを行った。その結果、保育者自身が自分の保育を意識化することができ、実際に指導内容や方法に変化が見られた。特徴的な5点を以下に挙げ解説する。

(1) A保育者が気になる3歳児T児への指導を振り返って環境の再構成を行う

保育者から初回相談時の面接でT児の紹介があった。T児はトラブルを起こすことが多く、他の幼児の「〇ちゃんがやった！」がよく聞かれる。言い聞かせると「わかった」と言うが、毎日トラブルが絶えない幼児で大変困っているという話である。

観察時に、ブロックで遊んでいたT児が他の幼児が部屋の反対側でごちそうを並べたのを見ると、突然、走って行ってその机の上に乗ってめちゃくちゃにしてしまう行動が見られた。それに対し、保育者は何も行動しなかった(図5-3)。

相談の場で、保育者は「T児のこの行動を見てどうして良いかわからなかった」と話した。この行動はT児が悪さをしようと思ってした行動ではなく、T児なりの理由があったのではないかと一瞬考えていたら、自分のとるべき行動を判断できなかったと言うのである。筆者はまず、その判断できなかった、という保育者の気持の動きを受け止めて、話し合いを進めた。

実は、T児の情緒的な不安定さや行動のまとまりのなさの背景となり得る可能性のある家庭環境等も最初に聞いており共通理解していた。この場面でのT児は遊びにそれほど集中しているといったふうではなく注意を周囲に向けていた。このような行動の特性がT児の生得的なものに由来しており、それがトラブルの原因であるということも出来なくもない。しかし、このようなトラブルを起こさない、あるいは不要なトラブルが起きないようにする指導上の配慮はないのか、という保育者の姿勢が重要であると考えたからである。

T児の行動はT児自身の特性だけが原因と言ってよいものなのかと保育者に問いかけると、保育者からはT児のブロックを使った遊びの経過、ままごとコーナーの位置とブロックコーナーの位置関係、遊びを十分楽しめる空間になっているのかなど、考え悩んでいたことが話された。

図5-3 幼児の記録①

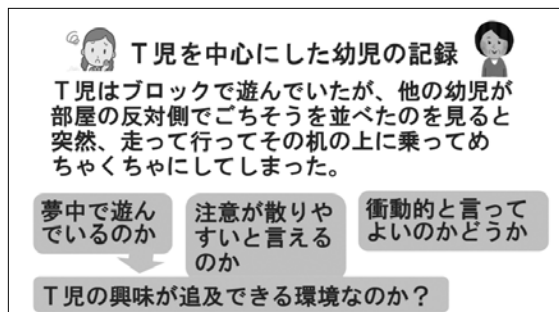
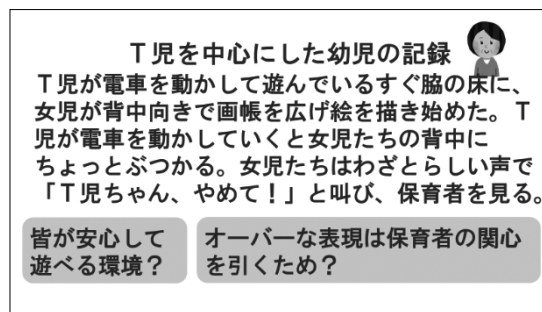


図5-4 幼児の記録②



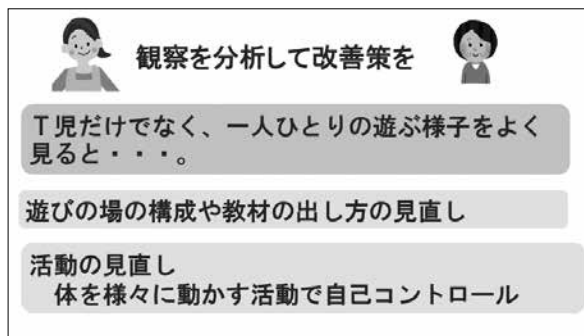
この相談で、保育者はブロックが数か月間同じ種類しか用意していなかったこと、数が人数に比して少なく感じていたことなどに気づいた。園にブロックは種類、数共に豊富にあることが分かったので補充や交換を行い、T児が関心をもって意欲的に遊ぶブロックの活動を集中して遊べるように環境の再構成を個別の指導計画に記入した。

(2) A保育者がT児に対する他の子どもの行動を振り返って他の幼児への指導を見直す

第2回目の観察日、T児と他の子どもとの印象的なかわりが観察された(図5-4)。T児は体のバランスを崩して女児にちょっとよりかかった。それ程大きなダメージを受けたようではなかったにもかかわらず、その女児二人が保育者を見てT児を非難する声にはわざとらしさがあった。保育者はそのようなことを普段も感じており、T児に対する他の子どもの受け止めも気になっているということであった。

そこで、この相談時は他の子どもたちの遊びの環境と指導に関する話題にも時間を割いた(図5-5)。相談を通して、女児が画帳を広げようとしたときに保育者が離れた場所を進めていればT児が二人にぶつかることもなかったかもしれない、ということに保育者は気付いた。そのことから、皆が安心して遊べる環境になっているのか、と考え直そうとした。

図5-5 幼児の記録③



オーバーでわざとらしい表現をした女兒の心情にも保育者は意識を向けるようになった。被害を蒙ったとアピールすることによって保育者の関心をひきたい気持ちが、他の子どもにないと言えるのか、と考えたのである。その他の観察場面の観察の分析からも保育者は、子どもたちが遊んでいるように見えるが夢中になって遊んでいないかもしれない、保育者に甘えたい気持ちや、こっちを向いてほしい、認めてほしいという気持ちを多くの子どもたちがもっているかもしれないと考えるようになった。この過程で保育者はこの学級に何が必要なのかと、保育を見直さなければ、見直してみたいと感じたのである。

まず保育者は、子どもの動線も考え、遊びの場の構成を見直し、同じ遊具を数多く準備し、初めから全部一か所に出さない、後で足せるようにしたり、幼児の欲求に応じて別の場を設定したりしようと考えたようになった。

次回の相談でこのあとのことを聞くと、一人ひとりの幼児が満足して遊ぶようになった、遊んでいる子どもへの自分の声掛けが以前よりも共感的なものになった、と思う。また、そのような子どもたちの姿の変容を感じて、場作りや教材の出し方の工夫が面白くなったと感想を話してくれた。

(3) 体作り、体の動きを刺激するための学級全体の活動や指導を見直す

発達障害が懸念される子どもの体幹の弱さやボディイメージの弱さが明らかになっていることから、感覚統合を目的とした指導を意識的に行っている療育機関は少なくない。しかし、身体のバランスを保ったり、とっさに身をかわしたりする力が弱くなっていると言われるのは、特別な配慮を必要とする子どもたちだけではない。これらの力は特定のスポーツの指導で育つというより、様々な身体の動きができる遊びの中で育つとも言われている。そこで、身体を自由自在に動かす力を育むことを目的に、鬼遊びや様々な感覚的な遊び、体を様々に動かすサーキット活動などの活動を充実することも助言した。

三回目の相談日にその活動を観察した。保育者が構成した巧技台を一人ひとりが自分なりに様々な動きを慎重に、しかし楽しそうに挑戦し、出来た喜びを味わう姿が見られた。保育者の評価を気にするだけでなく、自分に満足している姿があった。保育者は安全への配慮とともにできた喜びを共感する言葉がけ、励ましの声掛けなどを配慮して行っていた。実は、二回目の相談後、職員の打ち合わせでA保育者がこの情報を報告したところ、他の保育者がその頃、感覚統合に関する研修を受けたということで、指導に関する配慮や活動例などの情報が紹介されたそうである。その保育者からの情報等にも刺激され、A保育者はこの活動を取り上げることに弾みがついたとのことであった。

(4) B保育者が気になる4歳児R児への指導を振り返って自分の指導のくせを見直す

B保育者との初回の面談では、対象児としてR児が挙げられた。R児は、他の幼児が持っているものを黙って取るなどトラブルを起こすことが多い。他児にぶつかっても謝らないし、トラブルが起きても相手の反応を気にしない。衝動性もある。R児は、小さい子の面倒はよく見るしお世話するときの言葉も適切だと思うのに、同じ学年だとしてどうしてトラブルになるのかわからないとのことであった。

行動を観察すると、保育者から聞いたR児の行動がそのまま現れた。他児にぶつかっても謝らないし、相手がムッとした表情をすると一瞬身を引くが、そのまま行ってしまう姿が見られたのだ。

保育を観察して二つのことに気づいた。それは、小さなトラブル場面があちらこちらでかなりの頻度で見られること、それらのトラブル場面で保育者が子どもの言い分を聞いて即座に解決策を出し言い聞かせていることである。

相談で保育者に率直に相談者の感想を話し尋ねたところ、「自分はけんかしているという状況が好きじゃない。トラブルは幼児にとって大きな学習の場であることは頭ではわかるが、自分としてはトラブルは困る行動だと思う気持ちが強いせいでトラブルを早くやめてほしいと思う傾向がある」と言うことであった。

相談を通して筆者はB保育者の主訴を次のように捉えた。保育者はR児だけでなく他の子どもたちも言葉で自分の気持ち

や考えを言えるようになってほしい、相手が言いたいことを言葉でも理解できるようになってほしいのにうまくいっていないことに悩んでいる、ということである。

図5-6 幼児の記録④

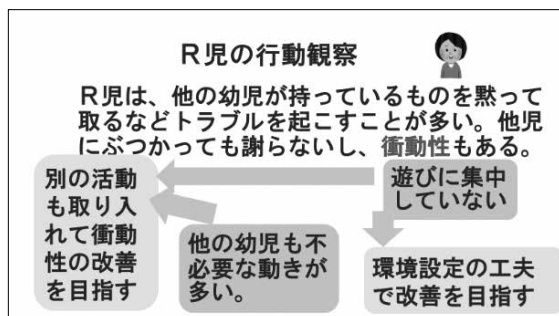
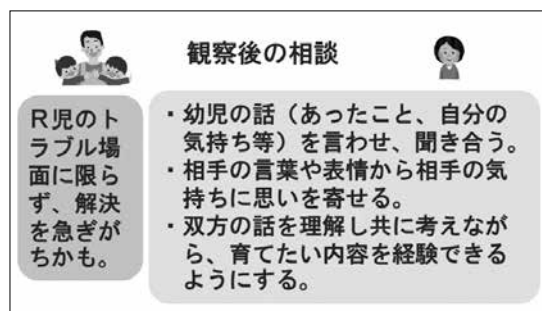


図5-7 幼児の記録⑤



そこで、「子どもたちが言葉で自分の気持ちや考えを言えるようになってほしい、相手が言いたいことをことばでも理解できるようになってほしい」と願っている自分は保育者として素晴らしい、と認めること、その上で、保育者としてどうしたらよいか、とB保育者の考えを引き出していった。すると、自分から指導をこうしたいと考え、個別の指導計画にその場で記述した。その内容は図5-7に示した通りであり、その後B保育者は子どもの話を引き出し、子ども達に考えさせるようになった。その結果、小さなトラブルが起きても子ども同士で折り合いをつけるなどして解決できるようになっていった。

相手の気持ちを理解できない、相手の言葉を理解できないというようなことは、発達障害の傾向に簡単に結び付けて判断してしまうことがないとは言えない。また、このケースでも言葉の理解に弱さがある可能性が全くない、と言い切ることはできない。だからこそ、丁寧な指導が様々になされて理解を深めることが求められる。そのことに保育者が気付いて言葉がけや指導を変えていったことは、保育者の成長としても大きな意味がある。

(5) R児の衝動性に注目していたB保育者が他の子どもの行動にも目を向け指導を振り返る

R児がいつもソワソワと動き回っていることから、B保育者はR児の衝動性を気にしている、ということが初回相談時に話されていた。観察をすると着席時にそわそわしている子どもや、姿勢に問題を感じる子どもも少なくなかった。

そのことを3回目の相談時に話すと、同学年の他のクラスと比べると自分でもそう思っていた、ということであった。そこで、A園のA保育者に対して行ったのと同様の助言をB保育者にも行った。さらに具体的に活動の転換時などのちょっとしたときに体作り、体の動きを刺激する活動などを組み込むよう話した。体育座りをするときに、「座っていればいい」ではなく望ましい姿勢をはっきり言葉に出して子どもに伝えることや、自分の姿勢に気づかない子どもには実際に背中を触って姿勢に気づかせるといったことを助言した。一定の時間きちんとよい姿勢を保つゲームや片足で立つゲームを一斉の活動場面のちょっとした時間にしたり、一斉活動の中にA園で紹介したサーキット活動やつま先やかかとで歩くなど様々な身体の動かし方を体験する活動を、意義とともに紹介した。B保育者は、やってみたいとその場で個別の指導計画に具体的な内容まで書き込んだ。

一か月半後の最終回の訪問では、クラスの子どもの姿勢が大変よくなっており、驚かされた。体育座りでは背筋がピンと伸びて、寄りかかっている子は見られなかった上に姿勢保持が自然にできるようになったためか、聞くことに集中しそわそわする子どもが見られなかった。B保育者に聞くと、紹介された活動を幼児が意外に喜んだので自分も楽しくなって、日ごろのちょっとしたときに多く取り入れたこと、自分でも最近、子どもの姿勢がすごくよくなったし私の話をよく聞いてくれるようになったと思う、と子どもたちの変容を語った。同時に、保育者として誇りに思うとも言っていた。

5.4 考察

ここでは、巡回相談を通して保育者が自分の保育を振り返り指導を改善する、保育者自身がカリキュラムマネジメントすることを支援できる巡回相談のあり方を探ることを目的にして、仮説を立てて、協力園の二名の保育者を対象に巡回相談を行った。

その結果、二名の保育者には子ども理解を深めるだけでなく、自分の保育を振り返り、保育を改善していく姿が見られた。最終回に行った半構造化したインタビューの記録の分析と併せて考察したまとめを以下に示す。図5-8は結果として得られたことを図示したものである。

◎それぞれ、相談時に書き込むだけでなく、その間にもその計画を見直し、指導の手立てや言葉がけなどを考え書き込んでおり、そういったことも保育の見直しに役立ったと言っていた。巡回相談のあり方や個別指導計画の形式も、保育者に

とって使い勝手の良いものへと、必要に応じて探りながら作り変えていく時期ではないかと考える。

◎指導目標を厳選したことで、保育者は今目標とすべきこととその指導の手立てが明確になり気持ちが安定したと言う。さらに保育者が指導の重点化したことで、支援員にしてほしいことやその配慮が明確になり、支援員との連携と協力が容易になったという意見が得られた。このことは、支援員との連携・協働を図るための視点になると思われる。

◎初回面接では、保育者は気になる対象児についての語りが多かったが、巡回相談を重ねる経過で他の子どもの指導について見直すようになった。その結果、保育者が指導を振り返っていくと、対象児だけでなく他の子どももが楽しく遊ぶことが増えたり、子ども間における対象児の評価が上がっていった。巡回相談を通して、保育者の子どもを見る眼の確かさや指導の充実が図られた現れではないかと思われる。

図5-8 相談のまとめ

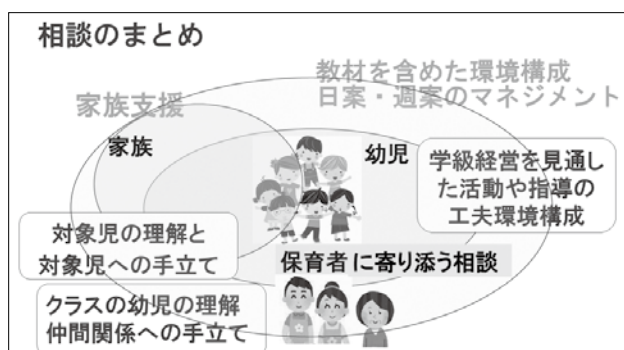


図5-9 まとめ

4. まとめ 保育者による巡回相談の評価

- ・保育の改善につながったので負担はあまり感じなかった。
- ・巡回相談で幼児を多面的に理解するようになり、気になっていた幼児のよさを発見できた。
- ・個別の指導計画は前の保育や子どもの姿を思い出しやすく、困った時に手立てを考えだすのに役立った。

5.5 まとめと今後の課題

相談では、観察と併せて普段の様子なども保育者に話してもらうことを通して保育で何を一番困っているのかを考えられるようにし、自ら焦点を絞るようにすることが重要である。その際に相談者が配慮しなければならないことは、保育者自身が明確にはできていなくても、多少は感じていた保育の問題点を自ら気づいたかのようにすることである。その結果、保育者が自分の保育を見直し、子どもの見方を深め指導を改善する経過をみることができた。特別支援教育を窓口にすることによってカリキュラムを見直し、保育の質の改善を図ることができる、と言っても良いのではないかとと思われる。

また、相談回数を経るにしたがって保育者の話題が特別な支援を必要とすると思われる幼児の指導から、学級全体の子どもの指導に広がったことにも着目したい。二名の保育者はICFの定義を待つまでもなく、自分の保育を見直す経過において、子どもの困った行動をその子の特性のせいにはしない考え方を会得したと言えるのではないかと考える。

最終回でのインタビューで、巡回相談についての感想として三点が得られた（図5-9）。さらに、二名の保育者からそれぞれ「この巡回相談が終了しても保育者としてやっていける気がする」「保育のやりがいを感じた」という言葉を得た。巡回相談が保育者意識にも影響を与えたとすれば、巡回相談の役割はますます高いと言えよう。

日々の保育に活かされる巡回相談の実現には、課題があると言われている。この巡回相談の研究は、計画性に欠け、プライベートな要素の強い小さな試験的試みで分析も甘い。更に実践と、客観性のある分析・考察を行い、保育者に役立つ巡回相談のあり方を探ることが課題である。

（中野圭子）

図5-10 最終日に行った半構造化インタビューの質問紙

今回の巡回相談の効果に関する質問シート

お名前（ ）

※本シートへのご記入、または当日の質問へのご回答は差支えない範囲で結構です。本シートへの記入、また記入事項に沿っての当日のインタビューにご協力のほどをお願いいたします。

1. 今回の相談のご感想についてお伺いします。当てはまると思われるところに☑してください。

1-① 今回の面談で話された内容について

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

分かりやすかった やや分かりやすかった 普通 やや分かりにくかった 分かりにくかった

1-② 今回の相談について負担の程度はどのようなでしたか？

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

負担は全くなかった 負担はほとんどなかった 普通 やや負担だった とても負担だった

1-②で「やや負担だった」、「とても負担だった」に☑された場合、それはどのような理由でしょうか、差し支えない範囲でお応えください。

2. 今回の相談を通して、気になる子どもの捉え方に変わりがありましたか？あったとしたら、具体的にお聞かせください。

3. 今回の相談を通して、気になる子どもの対応に変わりがありましたか？あったとしたら、具体的にお聞かせください。

4. 今回の相談を通して、クラス全体の保育で何か変わりがありましたか？（例：他の幼児の理解、環境構成、言葉がけ、クラス全体を見る視点などどんなことでも結構です）

5. 今回の相談を通して、保育について考えが変わったと思うことや先生ご自身が保育者として変わったと思うことがありますか？あったとしたら、具体的にお聞かせください。

6. インクルーシブな保育のカリキュラム・マネジメント～指定討論～

6.1 はじめに

保育者の職責は「揺れ動いている曖昧で混沌とした現実と対峙しながらの保育実践」である。日々、一人一人に応じた理解を図り、その一方で集団に向き合い、さらに一方で障害のある子や気になる子への対応に力を注ぎつつ、指導・援助に努めるという必要性を有する。保育者は困り感もちつつ、対応に苦慮するという現実がある。そうした中で、インクルーシブな保育の実現に力を注ぐことは重要である。そして、そのためのカリキュラム・マネジメントを探ることが今回のテーマであった。

6.2 保育者の職責とは：保育の現場に求められること

保育者の職責、保育の現場に求められることは、遊びを中心とした総合的な指導であり、環境を通じた教育・保育であり、主体的な子どもの成長である。そして、この乳幼児期の教育・理念は以下の通りで、これがカリキュラム・マネジメントに反映されることが求められている。

「乳幼児期の教育・保育の理念」

- ① 障害のある子、気になる子の保育に関心をもつ：「意識化」
- ② 他者の気持ちを推量し気付く力をもつ：「想像力・視点の転換」
- ③ 担任（担当）教諭の孤立化を防ぐ：「組織としての機能力発揮」
- ④ 子ども同士の育ち合いを促す：「共に育つ保育の実践」
- ⑤ 揺れ動く親の思いを理解し支える：「尊重を土台に支援」
- ⑥ 諸機関との関係を構築する：「地域ぐるみ・切れ目のない支援」

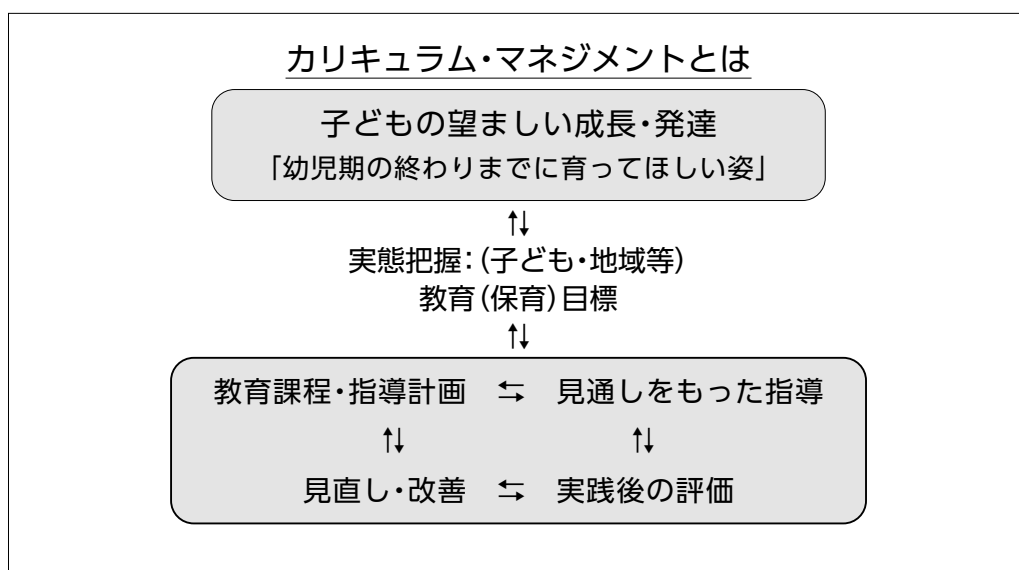
6.3 インクルーシブな保育とカリキュラム・マネジメント

「インクルージョンとは、学校教育という1つのシステムの中で、障害をもっている子どもを含めた多様なニーズをもつ子どもたちの存在を前提にして、すべての子どもが学習に参加できるような学校づくりを理念に掲げる。すなわち、通常教育のあり方そのものの変革を求める概念である」（窪田知子「イギリスの特別なニーズ教育におけるインクルージョン概念の探究―プロセスとしてのインクルージョンに着目して」）。

つまり、インクルージョンとは、包含、包容等の意味であり、対極にある概念は「排除」で、インクルーシブな保育とは、多様性を排除しない保育、多様性を尊重する保育といえる。そして、インクルーシブな保育を実践したり、学級経営を進めたりする際には、保育者自身が「多様性を排除しない」姿勢をもつことが、インクルーシブな保育に繋がっていくのである。

さらに、これを踏まえたカリキュラム・マネジメントとは、「子ども望ましい成長・発達」、「教育（保育）目標」、「教育課程・指導計画」と、「実態把握」、「見直し・改善」、「評価」とが次の図のようなサイクルを描くものである（図6-1）。

図6-1 カリキュラム・マネジメント



6.4 話題提供者へのコメントと課題

(1) 話題提供1— 相沢先生：外部機関との連携・協力事例に対して。

子どもの行動観察及び保育士への聞き取り調査から、保育所と外部機関との連携・協力の実態を探った。インクルーシブな保育の実現、カリキュラムへの反映が見られた。

課題① 事例1：3歳児の考察では、インクルーシブな保育の実現がなされた様子がうかがえるが、外部機関とのどのような連携・協力が役立ったのか？

課題② 最後の「まとめ」からは、子どもの在住地による制度や申請手続きの違いが、よりよい保育の実現・迅速な展開を難しくさせているとある。具体的な制度・手続きの改善策についての提案はあるか？

(2) 話題提供2— 足立先生：幼稚園におけるインクルーシブ保育に対して。

幼稚園における多様性を、「幼児・保護者・教師：発達・文化・生活環境」を交差させた図からなされた内容は印象的である。また、タイプの異なる2園の事例から園長としてのカリキュラム・マネジメントの貴重な提案となった。

課題①「支援員」の確保は容易ではないと思うが、その役割は大きくなっている。「支援員」のスキルアップや研修はどのようになされているか？

課題②「多様であることが当たり前の環境」であることを前提として保育を推進する。保育者は、「違い」と認識した関わりはしない、「過度に特別な配慮」をしないとしているが、日本を含む11か国の保護者はどう関わっているのか、保護者側の課題は何か？

(3) 話題提供3— 黒倉先生：児童発達支援センター（事業所）の立場からに対して。

支援の3本柱から、児童発達支援センターの役割を具体的に説明され、納得できるものであった。子どもの成長と遊びの重要性、園との連携では連携の入り口で園への配慮に工夫されている由。

課題① 貴事業所と園とを併用する子どもについて、事業所での方針と園での方針に違いが生じることも考えられる。仮にそうした場合、事業所としてはどのように対処するのか？

課題② M幼稚園から多くの感想・今後への期待が寄せられていたが、貴事業所・幼稚園・保護者の3者面談実施等の連携は可能か？また、実際にそうした連携例はあるか？

(4) 話題提供4— 中野先生：保育を見直すきっかけとなる巡回相談の試みと考察—幼児と保育者の変容に着目して—に対して。

A・B保育者への相談内容から、相談のあり方に一石を投じた話題提供と受け止める。相談による保育者の変容が保育そのものをインクルーシブにしていっただと思われる。

課題① 多くの公的な巡回相談は、1回につき、2～3時間と時間が限定されている。今回の2事例は一回につきどの程度の時間を費やしたのか？巡回の効果と時間との関係はあるか？

課題② 改訂された幼稚園教育要領等で、個別の指導計画の作成は、努力義務として明記されているが、小中学校に比し作成や活用度は高くない。相談の過程で作成に至った個別の指導計画はどのようなものか？

(酒井幸子)

7 若干の全体考察

本研究では、4つの事例から園が中心となって外部機関とのどのような連携・協力をもち、どのようにカリキュラムに組み入れているのか、その実際について次のような事実の指摘や課題となる論点が見出されたといえる。

①市町村によって、特別の支援の制度や手続き、申請等に違いがあり、この違いが園において対象の子どもへの外部機関の支援を迅速に結びつけることを難しくさせている場合があること。

②園での特別な支援を含む保育の展開や計画の作成では、多様性の実態を把握し、一人一人の幼児を受け止めることの保護者を含めた共通理解や、どの幼児も、主体的で、対話的で、深い学びにつながる経験が出来るよう、インクルーシブの視点を意識すること。

③児童発達支援センターなどの外部の専門機関では、専門的な視点や理解のもと、個々の発達や特徴を捉え支援をし、その子自身の成長を促すこと。また、その子の理解を深め、園や保育者を含めてより良い環境を作っていくことが役割という認識から関与していること。

④巡回相談では、相談回数を経るにしたがって保育者の話題が特別な支援を必要とすると思われる幼児の指導から学級全体の子どもの指導に拡がる可能性があること。

(橋本淳一)

【謝辞】

本研究にご協力をいただきました幼稚園、保育所、施設等の関係各位に深甚の謝意を表します。

【文献】

- 1) 橋本淳一, 相沢和恵, 足立祐子, 黒倉健治, 中野圭子, 酒井幸子 (2018): 自主シンポジウム
“幼稚園・保育所・認定こども園のインクルーシブな保育のカリキュラム・マネジメントを探る”, 日本保育学会第72回大会論文集
- 2) 文部科学省 (2016) 「平成28年中央教育審議会答申」
- 3) 文部科学省 (2007) 「特別支援教育の推進について」(平成19年4月文科省通知)
- 4) 厚生労働省 (2017) 「保育所等における障害のある子どもに対する支援施策について」(平成29年8月厚労省事務連絡)
- 5) 権藤桂子 (2006) 「保育の動向と発達支援」『コミュニケーション障害学』(23)
- 6) 全国社会福祉協議会・全国保育協議会 (2008) 「全国の保育所実態調査報告書」
- 7) 三山岳 (2011) 「保育者はいかにして相談員の意見を受けとめるのかー巡回相談における保育者の概念変容プロセスー」『教育心理学研究』(59-2)
- 8) 窪田知子 (2009) 「イギリスの特別なニーズ教育におけるインクルージョン概念の探究ープロセスとしてのインクルージョンに着目して」
『関西教育学会研究紀要』(9)

キャンパスの自然環境を活かした
ナチュラル保育の試み
—2013～2018—

A trial of natural childcare utilizing
the natural environment of the campus

橋 本 夏 夫
HASHIMOTO Natsuo



【はじめに】

本学は、埼玉県中西部の比企郡鳩山町にある幼児教育・保育単科の短期大学である。隣接する地域にまたがる比企丘陵は、広葉樹や赤松などが混在する丘陵地帯と、旧市街、ニュータウン、農地などで構成され、市街地の周辺には里山の風景が広がっている。学舎は丘陵のなだらかな傾斜に沿って建ち“ドングリの森”に囲まれたキャンパスにある。本学を取り囲む自然環境を背景とした保育の学びは都会型の保育に対する郊外型の保育を模索するための多くの可能性を秘めているといえる。本稿では東京から遠くなく、里山の自然を残す地域環境や短大のキャンパスそのものを保育教材と捉えた授業展開について述べる。

【授業の方向性】

私が担当する図画工作や造形表現、また制作や表現に関わる授業では、制作のための単なる技術的な指導に偏ることなく、その技術や行為が子どもと共有する世界のどこに連なっていくのかといった視点を身につけることが求められる。また、その内容が手や指先や行為を通じた理解という、教科書的な知的理解の方法とは少し離れたところにあり、描画や制作等の表現が中心であるというところで、幼児の表現活動に直接的な関わりを多く持っているといえる。

私が授業の中で特に注意していることは、ものを作ることや手を動かすことへの興味とその中での発見や感動が、人間の営みとどういう関係性を持ち、人間の発達や教育にどう関わるかといった興味に繋げるところにある。

また、授業での学びの方向性をしっかりと理解し、把握したうえで自ら考え行動する力を身につけることにある。

【授業の背景】

本学の教育の大きな特色は、キャンパスの自然環境を活かした授業展開と、学生の多くが近隣の地域から通い、卒業後も近隣の児童福祉施設や幼稚園に就職し保育に携わっていることだといえる。

しかし、里山的な自然環境の良さや、地域とのつながりを授業や行事、体験型学習という形で知る機会はあるものの、学生生活の背景にある環境が保育の学びにどう繋がっているのか、自分たちが生活している場所がどんな特色を持つ地域なのかを知っている学生は意外と少ない。

自分が生まれ育った町や学んでいる場所、これから生活をして行く地域のことは自分自身の理解と将来の職務のためにも知っておきたい。

授業の導入では比企郡鳩山町の位置と地域的な特色を知り、関東平野の中での埼玉県の位置と特質、日本の山岳地帯や森林地帯と都市部との位置関係についての大まかな理解を進めていく。また、里山の環境やそこに生きる動植物、昆虫などの営みに目を向けたり、気持ちを寄せたりできる心の在り方は本学で学ぶことの意義でもあるし、保育に関わる者としても身につけたいことである。

【対象とする授業】

シラバス上で「保育者の資質を高める科目」として括られた「子ども文化演習B 自然と遊び」ではキャンパスの自然環境を保育教材とした制作と遊びの授業を行った。その後、造形表現の授業計画の中に取り入れて継続している。

また、「総合演習・スキルアップセミナー」の中で1年生・2年生合同のゼミやクラス単位での保育研究として表題の《キャンパスの自然環境を活かしたナチュラル保育の試み》をテーマとして継続してきた。本稿ではその中から以下の4つの授業について取り上げる。

(1) 子ども文化演習B 自然と遊び (H25.26.27に実施)

キャンパスの自然環境を活かしたナチュラル保育の試み

《樹木と昆虫編》・《空気編》(H28からは造形表現の授業内で実施した)

(2) 総合演習・スキルアップセミナー 学習ゼミ (H27 後期実施)

キャンパスの自然環境を活かしたナチュラル保育の試み・2

《妖精の棲む森 project》

(3) 総合演習・スキルアップセミナー クラスゼミ実践演習 (H28 前期実施)

キャンパスの自然環境を活かしたナチュラル保育の試み・3

《ティピーテントを使った保育展開・その1》実践演習

(4) 総合演習・スキルアップセミナー 学習ゼミ (H28 後期実施)

キャンパスの自然環境を活かしたナチュラル保育の試み・4

《ティピーテントを使った保育展開・その2》

【対象授業全体を通しての導入】

本学での保育の学びと里山的自然環境との関係について授業での配布資料を含めて示していく。ここでは学びの背景にある環境について知るために、地図の上で見た鳩山町の位置から、比企郡、埼玉県、関東地方、日本の国土へとロングショットで鳥瞰しながら位置関係を示し説明している。また里山の成り立ちと森林破壊や保護についてと広葉樹林帯の土壌と水資源の関連性などについても学びの全体像を把握するために触れている。

比企丘陵について

日本の国土の約70%は森林である。(同じ島国であるイギリスの森林率は約13%と言われている)。宅地化やリゾート開発などによる森林伐採などが環境保全の立場から深刻な社会問題とされて久しい。国土に背骨のように連なる山岳地帯を持つ日本は関東平野のように比較的なだらかで平坦な部分や沿岸部で都市化が進み人口が集中している。人の住みにくい山岳地帯を多く持つことが、70%の森林率を保っている理由の一つと言えるだろう。

埼玉県は関東平野の中ほどに位置している。比較的平坦で県の東南側は東京の都心に近く都市化や高層化が進んでいる。西部の秩父地方は山岳地帯ではあるが、埼玉県全体の森林率は30%程度であり宅地化や都市化が進んでいるといえる。地図上で見ると東京都の上に覆いかぶさるような位置関係になっている。

埼玉県のほぼ中央に比企郡鳩山町がある。隣接する東松山市、滑川町、小川町、嵐山町にまたがる丘陵地帯を比企丘陵と言う。この地域に広がる森林は、自然林に人間が関わって自然を維持している場所という意味で里山林とも呼ばれる。

奈良時代には薪、炭などの燃料とするための伐採が繰り返され、人間との関わりの中で樹木の種類も変化した。また国分寺瓦を焼成するための窯業が盛んになり、現在では東関東最大級の焼成窯の遺跡も発掘されている。近年では建築材として成長の速い杉や檜などの針葉樹の植林等により現在の形が出来上がった。私たちが日常的に目にするのできる自然の多くは、この里山林のように人の手が加わって出来た自然環境である。里山林は、人間と植物や動物、昆虫などが遭遇したり、共存したりしている場所であり、比企丘陵帯はこうした里山林や農地を多く含む、人の住みやすい自然環境が豊かな場所と言えるだろう。

里山の成り立ちと、森林の伐採について

もともとの関東地方の平野の多くは常緑の広葉樹に覆われた森林だった。常緑の広葉樹の葉は水分を多く含み厚みがあり表面に光沢があり照葉樹とも呼ばれている。照葉樹の森は1年中薄暗くて季節感もあまりないが、多くがシイやカシなどのブナ科の樹の森である。

これらの樹木は人々の暮らしに欠かせない材料として使われた。特にカシ(櫟)やシイの樹は堅くて、よい炭にもなる。そのためどちらも薪や炭、農具や荷車の車輪などになった。有用な樹木の伐採が続く照葉樹の森が少なくなると、人々は伐採後に切り株から伸びる芽を大きく育てたり、成長の早いクヌギやコナラを育てて薪や炭にした。こうしてできたのが里山林や雑木林である。また、雑木林で定期的に刈り取られた下草や大量の落ち葉は田畑の肥料とされてきた。

このように里山とは継続的に人間の手が入っていたといえるが、すでに縄文時代には栽培種の粟や漆を利用していたようである。縄文時代の遺跡からは貯蔵されたドングリや、ドングリの粉でできた加工物が出てくることで、縄文人の主食は豊富に実るドングリだったことがわかる。農業が始まってからも、ドングリは飢饉時の救荒食だったようである。このように人間による森林の開発と利用は長く続き、奈良時代には天武天皇が伐採禁止令を出している。また800年から1500年代までに25%の森林が失われたとされる。江戸時代に入り人口の増加と寺社、城郭の造営などにより森林は完全な過剰利用になり、徳川幕府は森林保護政策をとっている。それ以降も明治維新、太平洋戦争、戦後の生活スタイルの変化に伴う宅地化、等々伐採が繰り返されてきた。しかし現在は薪や炭の需要がなくなり、都市部への人口の集中による地方の人手不足などが重なり、多くの里山林は放置されている。手入れのされない里山林は次第に暗くなり、カシ類などが育って再び照葉樹の森に戻っていくことになる。森林と住宅地との中間で干渉地帯であった里山の雑木林も放置され森林化すると、昨今のニュースでも話題になるように、猪や鹿、猿、熊などの動物が突然街中に現れることになる。

【授業の方法と展開】

以下では【対象とする授業】ごとの方法と展開について、授業時の配布資料を含めてまとめた。また考察や学生たちの反応についても授業ごとに述べる。

1 子ども文化演習B 自然と遊び (H25.26.27 に実施) キャンパスの自然環境を活かしたナチュラル保育の試み《樹木と昆虫編》

【導入】 ナチュラルロッジ周辺ドングリの森の不思議 ―春から夏―

キャンパス内にあるナチュラルロッジはコナラやクスギなどの落葉広葉樹に囲まれている。新緑の季節を過ぎた7月頃には小さな緑色のドングリが顔を出す。茂った木の葉は太陽の光を遮って樹下に涼しい木陰をつくりだす。小さく緑色だったドングリも10月には成熟した茶色い木の実になる。

『緑色のドングリはなぜ枝ごと落ちるのか』

夏から秋にかけて、緑色のドングリが小枝ごと落ちてくる。大風によるものは別としてこれは自然に枝から落ちたものではなくハイイロチョッキリという奇妙な名前の甲虫の仕業である。

ハイイロチョッキリはドングリがまだ小さく柔らかい初夏のうちにドングリの中に卵を産み付けて、葉のついた枝先ごと切り落とす。同じ仲間のゾウムシもドングリに卵を産み付けるがゾウムシは枝を切り落とさないという違いがある。拾ってきたドングリをそのままにしておけば、3週間ほどで白い小さな幼虫が出てくる。



緑色のドングリ

『オトシブミの営み』

5月頃の森の小道には緑の葉を巻いた葉巻のようなものが落ちていることがある。これは「オトシブミの揺りかご」と言って、ゾウムシの仲間のオトシブミという甲虫が、葉っぱを巻いてその中に卵を産みつけて切り落としたものである。卵からかえった幼虫は中の葉を食べながら、ひと月ほどで成虫となって出てくる。名前の由来は、秘密性のある手紙を道に落として拾わせたという「落とし文」からきている。ハイイロチョッキリもオトシブミも、なぜ卵を産み付けた木の实や葉を切り落とすのだろう。森の中で樹木と昆虫が繰り返す営みからは命の不思議や多様性、生命力について感じ取ることができる。



オトシブミのゆりかご

『甲虫とは何か』

ハイイロチョッキリやオトシブミのように堅い外骨格をもった昆虫のことを甲虫と呼ぶ。35万種以上いると言われていて昆虫の中で一番多い種類である。コガネムシやカブトムシは代表的な甲虫である。飛ぶ時には鞘翅をひろげ中にしまった後翅をひろげて飛ぶ。昆虫の体は頭と胸と腹の3つに分かれている。足は6本ですべて胸の部分から出ている。頭には触角という感覚器官が2本（一対）ある。

落葉する広葉樹 ―秋から冬―

夏の間、太陽の光を受けた緑の葉は秋に紅葉し冬に落葉する。大量の落ち葉は菌類やバクテリア、ミミズや昆虫などによって分解され、やがて保水力や養分の豊かな腐葉土になる。保水力のある豊かな土壌は、樹木を強く支えて森の活力の源になっている。落葉は時間をかけて土に返り、生き物を育む場所となることで森は維持されている。腐葉土でできた柔らかな地面は樹木自体を守るとともに、たとえそこで子どもが転んだとしても怪我をすることはない。

『ドングリは苦い』

落葉広葉樹のコナラは代表的な里山の構成樹である。葉は浅い切れ込みのある先太りの葉っぱ型をしていて、樹皮には縦に亀裂が走っている。コナラのドングリはスマートで典型的なドングリ型をしている。

クスギもコナラと同様に里山の代表的な樹木である。葉は細長く葉脈の先端にとげ状の突起があり、樹皮は網目状にひび割れていて樹液をもとめて昆虫が集まる。カブトムシやクワガタムシが多く集まるのもクスギである。ドングリは丸くダルマ型でカールしたイガ状の殻斗（かくと）に埋もれている。

ドングリは木の实（堅果）であるから樹から落ちて発芽するまでの養分として、でんぷんや脂質、たんぱく質などを蓄えている。落葉広葉樹のドングリは、タンニンの効果で渋みが強いが、冬の低温を越えるとタンニンの渋みは分解されるといわれている。

常緑樹のドングリにはシイやカシの木があり、シイの実は食用に適していて苦みもなく生食できるものもある。殻斗に包まれた小さな三角錐のスタジイのドングリや大きくて立派なマテバジイのドングリはよく知られている。

常緑樹は紅葉して葉を落とすことはないので1年中木陰を作り、カシもシイも大木になる。神社の敷地内などによく見られ、鎮守の森の構成樹として境内に日陰と湿気を保ち、神を祀る神聖な場所として静かな雰囲気をつくり出している。常緑樹の葉は落葉樹よりも厚く水分を蓄えてしっとりとしていて、ツバキや山茶花のように葉が厚く表面がつやつやしているので照葉樹とも呼ばれる。

1. 樹木の再構成【自分たちの森をつくるプロジェクト】内側の森 制作:120分

本学の建物は周囲の落葉広葉樹の森を背景に、丘陵の地形に沿うように建てられている。建物内を歩いていても丘陵の地形を感じ取れるような人間の空間把握力や身体性を意識して設計されているようである。

本授業では学舎を取り囲む森や丘陵などの自然環境を外イメージと捉え、学生自身が仲介者となって内側へ、すなわち建物内の壁面に外の森を再構成するという内容で行う。

まず自分自身を投影した一枚の葉っぱ（自分らしい葉っぱ）を制作して、建物内の壁面に描かれた樹木や木枝のレリーフに張り付けていく。一人一枚の葉っぱが集まり数年で一本の木となる。やがてその木は二本になり校舎の壁面は次第に内側の森になっていく。時間を越えて母校に自分が居た記録を1枚の葉っぱとして残し、個々の学生が協働した森として具現化するプロジェクトである。



演習室Ⅲ 内側の森

フロッタージュと葉っぱの模写

キャンパス内を散策し樹木に触れて感触を確かめる。樹皮を薄紙やクラフト紙にクレヨンでフロッタージュする。フロッタージュした樹皮の模様を持ち寄り森や樹木のイメージをコラージュする。フロッタージュは手で触れた感覚を視覚化できる技法である。素朴な技法であるが筆圧の強弱や画材の違いなどで様々な表現が可能になる。大人は視覚から色や形をとらえるが子どもたちは多くのことを手で触った感触から感じ取り情報を得ている。樹木の質感を確かめながらフロッタージュして木枝や葉っぱを含めた森のイメージのコラージュを作る。このコラージュを自分たちの森を構成する樹木の部分として屋内の壁面に再構成する。また、広葉樹の落ち葉を1枚教室に持ち帰り色鉛筆やクレヨン、ボールペン等を駆使して模写する。模写は対象物を時間をかけて凝視することで日常の中で見過ごしがちな形や色彩が再発見することができる。特に木の葉は時間の経過による変化や虫食いの欠損などに思いがけない美しさや面白さを見いだせるモチーフである。描いた木の葉は厚手の段ボールで裏打ちし、形に添って切り抜き、表面にニスを塗り光沢と耐久性のある仕上げにする。出来上がった学生たちの葉っぱは、教室内の樹木のレリーフに貼りつけて自分たちの樹をつくり上げていく。



キャンパスの森でフロッタージュ



葉っぱの模写

2. 自分自身を確かめるための小さなオブジェ制作【ドングリの背競べ】

【導入】ドングリを題材とした話について

『どんぐりと山猫』

森の中の広場で、ドングリたちが繰り広げる裁判劇は宮沢賢治の「どんぐりと山猫」である。山猫の判事と一郎少年、そして、自分勝手な民衆として登場しているのがドングリである。この物語の主人公は山猫の判事から手紙をもらった一郎少年のようであるが、実は「どんぐりのせいくらべ」のたとえのようにそれぞれがばらばらな主張を繰り返すドングリたちだともいえる。物語の中でドングリは、小市民的で自分勝手に沢山いる存在として描かれている。また、裁判のお礼にと山猫の判事が一郎少年に渡したのも、「黄金のドングリ一升」（やがて茶色のただのドングリになってしまう）である。「どんぐりと山猫」は、イーハトヴ童話「注文の多い料理店」の中に収められている短編である。宮沢賢治の夢と現実の狭間を浮遊するような、どこか暖かくて懐かしい不思議な世界観は、保育園や小学校での劇の題材として扱われることも多い作品である。

『となりのトトロ』

宮崎駿のアニメ「となりのトトロ」の中で、雨降りの夜に森の中のバス停で父親の乗ったバスを待つ、さつきとめいの姉妹はトトロに遭遇する。手渡した傘のお礼にトトロにもらった笹の葉に包まれたお土産の中身は、まさにドングリであった。姉妹によって庭先に埋められたドングリの実は、月明かりの下でトトロの呪術的な儀式によって発芽し爆発的なエネルギーで瞬時にして大木に成長する。このシーンには子どもの想像力とドングリという堅果に秘められた生命力が深夜の特別な時間と月光との出会いによって一気にエネルギーを解放するすがたが描かれている。また、さつきとめいが引越してきたばかりの古家の探検をしていると、二階へ上がる暗い階段の上からコツコツと落ちてくるのもドングリだった。

『どんぐりころころ』

童謡のどんぐりころころは、誰もが馴染みのある唱歌である。この歌の歌詞は青木存義作詞・梁田貞作曲の2番までが一般的だが、後に原作者とは関係なく、そのままではドングリが可哀そうだということから、母の愛情を表現するためとして仲良しの子リスが山へ連れて帰ってくれたという3番目の歌詞がつくられた。また、保育の現場では保育者オリジナルの3番も歌われてもいるようである。

児童文化には自然を題材としたものは数限りなくある。例えばドングリを例にとっても保育者が少しの知識や体験を持っているだけで、子どもたちの好奇心に応え、共有する時間の質を高めることができる。

子どものころドングリの木の下で、地面を埋め尽くすほどのドングリに出会い、思わず拾い集めることに熱中した経験はないだろうか。子どもの頃のドングリ拾いは、それ自体が楽しい遊びの時間だったように思える。

ドングリは際だって口にするような特徴を持たないただの堅い木の実だが、それでいて出会うとなぜかほっとするところがあり、大人になってもどこか懐かしく記憶に残るものようだ。

制作:120分

ドングリを題材として扱った童話や童謡、アニメなどの紹介と説明の後、子どもの頃のドングリ拾いの思い出や、ドングリを使った工作の記憶を導き出し、その中から【ドングリの背競べ】という言葉キーワードにして制作を始める。

自分をドングリに見立て自分を取り巻く世界観や将来への希望、不安などを含めたころの様子を透明なポリカップの中に自分自身を俯瞰するオブジェとして制作する。

数種類のドングリを手に取り、それぞれの特徴や見分け方、採取場所、保存の方法などドングリについて話しを進め、【ドングリの背競べ】という言葉キーワードに自他の違いや、違いのなさ、健常と障害、考え方の違いや人との接し方など日常生活の中での自分自身について、学生とフリートークをしながら制作への興味につなげる。

キャンパスの自然環境を活かしたナチュラル保育の試み《空気編》

【風をためる】目に見えないもので遊ぶ

【導入】

5月になると木々の新芽は芽吹き、淡い緑色の若葉となって私たちにさわやかな印象を与える。この新緑の季節は爽やかな空気を胸いっぱい吸って、外で遊ぶのには最高の季節である。空気は、日常生活で必ずわたしたちを取り巻いて空気の存在は呼吸する時、空気が鼻孔を通過する抵抗感や肺が膨らむことで身体の内側に感じる事ができる。また、走るときや身体を早く動かしたときなどに身体に当たる風として身体の外側に感じる事ができる。目に見えないが感じる事が出来る空気を材料として造形遊びを展開する。

『空気の不思議』

空気とは人間が暮らしている範囲で、常に身の回りにあり無くてはならない存在である。人間は日常生活の中で空気に依存して生きているが、空気は無色透明無臭であるから普段はそれを意識することはない。ごく親しい仲のことを「空気のような存在」と表現されたりもする。但し空気に流れがあるときには「風」として意識されるし、他の物質が混じるとにおいとして存在が意識される。空気の成分は約80%が窒素で20%が酸素、残りをアルゴンや二酸化炭素、水蒸気など微量な複数の成分からできている。

空気1Lの重さは約1.2gで、軽そうに感じるが空の高さを見上げてみると1L約1gの空気が垂直に30キロ以上も積み重なることになり、地表付近の空気には1cmあたり約1kgの圧力（気圧）が加わっていて、手のひらに乗っている空気の重さは約150kgもあることになる。しかしその重さはすべての方向から同じようにかかっているの重さを感じないのである。

制作と遊び:150分

空気を究極の自然素材ととらえて空気で遊ぶ方法について考える。目に見えないが感じる事が出来る空気をつかって遊ぶ方法や、形のないものを形にする方法を考える。

ポリ袋をつなぎ合わせた長い風船をつくる。市販のゴミ袋（70L袋）の底の部分を切り取り筒状にしてセロハンテープ（幅の広いもの）で5枚分をつなぎ合わせ長い筒状にする。最後の部分は底を残し空気がたまるようにする。

つなぎ合わせたポリ袋風船を裏返しにしてつなぎ目に裏側からもテープを張る。装飾は片面ずつの状態を描くが、空気を入れた時は円筒形になることを意識して装飾する。また、描いた後は裏返しにするので裏側から見ることを理解する。油性のカラーマジックとクレヨンで空気をためて円筒形になった状態をイメージして装飾する（※初め一枚分は空気を入れた後の結び目の部分になるので装飾しない）装飾が終わったら袋を表返しにする。

制作が終わったらキャンパスに出て、空気の入れ方を考えながら遊ぶ。

空気は重さをほとんど感じないので、普段持ち上げられないような大きさのものでも持ち上げることができる。非日常的な大きさと重さのアンバランスな感覚を楽しめる。膨らませたポリ袋風船を野外やホールで立ち上げたり投げたりして遊び、室内と野外の感覚の違いを感じ取る。また、どうしたら上手く飛ぶかを体験し子どもと遊ぶ時の方法（室内と野外での違い）なども考える。



風をためる



風をためる（埼玉県幼稚園連合会・新規採用教員研修会）

【若干の考察】

キャンパスの自然環境を活かしたナチュラル保育の試み《樹木と昆虫編》

「自分たちの森をつくるプロジェクト」ではフロッタージュの技法を通して子どもの頃の記憶をたどりながら、樹木を再構成して自分達の木を制作した。毎年屋内の壁面にできるこの樹木は、やがて卒業生の森となっていく。外側の景色である森が自分という存在を介して内側の森になっていく。これは、本学の学びの背景にある森を自分たちの森として身近に感じることと、自分自身を取り巻いている環境の記憶を具体的な記録として残すための試みである。

技法としてのフロッタージュは、物の表面の凸凹の感触を、手で確かめながら視覚化するという素朴な感覚の技法であり、使用するクレヨンも誰もが子どもの頃に使ったが今は使わなくなったものであり、手指に伝わる質感や匂いは子どもの頃の記憶をくすぐる画材だといえる。

「ドングリの背比べ」では、保育系の学生たち（特に女子）の多くが備えている手芸的なものづくりへの興味や関心と青年期の学生がもつ漠然とした将来への不安や期待を、制作の基盤になるものとした。学生たちのつくりたいという気持ちや、子どもごころを刺激するような素材を用意して、活動に関わる意欲を引き出し、自分自身を見つめるきっかけとなればと考えた。

どちらの活動も学生たちは楽しそうに集中力を絶やさずに取り組んでいた。すべてではないが、自然環境の中で保育を学ぶ自分自身の姿を見つめ直し、自分の存在をかたちとして表現することで客観性を持った自己認識につながっている学生の姿も見られた。

また、《空気編》では目に見えないが、いつも自分たちの周りにある空気を究極の自然素材ととらえ、市販のゴミ袋を使って大型ポリ袋風船を制作した。

1リットル1.2グラムという空気の重さを理解して扱うことで、自分より大きなものを指先で動かせたり、空高く飛ばせたりできる。大きさと重さのアンバランスで非日常的な面白さを体験できる活動である。袋の口を結ばれ空気でパンパンに張った大きくて長い風船は想像以上に高く舞い上がり、風に乗って遠くまで飛ぶことがとても可笑しく感じる、不思議な解放感とともに自然に笑顔になれるユーモラスな活動である。

この不思議で可笑しく、ユーモアがあるという感覚は、子どもの頃の冒険や夢の中の世界観に繋がっているように思われる。（※「風をためる」は2015～2018まで埼玉県幼稚園連合会西部ブロックの新規採用教員研修会にて、「感性と表現」一見えないものを感じて遊ぶ一の中でも実施した）

2 総合演習・スキルアップセミナー 学習ゼミ（H27 後期）

キャンパスの自然環境を活かしたナチュラル保育の試み・2

—妖精の棲む森 project—

【授業の目的】

- ①キャンパスや隣接する石坂の森などの自然環境を保育教材と捉えた保育展開について考える。
- ②人や動植物を包み込む野山や雑木林から受ける印象と、子どもが夢や想像の中で遊ぶ心の世界感とを結び付け、物語を綴るように具現化する。
- ③自分が想像する世界を信じて自己を表現し記憶や感覚の中に潜む子どもの頃の感性や創造力を掘り起こす。
- ④自然環境についての知識を身に着け、踏査や体験を通して感じ取る心を磨き、子どもの想像の世界に共感できる存在になる。

【授業の方法と展開】

本授業は1年、2年合同のゼミとして23名の学生を対象に90分×7回の授業を3か月間の中で実施した。

はじめに、教員が森の中で何かに出会ったという話を学生に投げかけた。

森の中に何かが居るという前提でディスカッションを繰り返しながらその存在について想像を膨らませた。また、学生それぞれの得意分野を表現の方法として、存在を具体的なものにすることになった。

石坂の森を踏査して、実際の森の中に「なにか」が存在する証拠を探し「なにか」のイメージを固め、「なにか」の動きや鳴き声「なにか」についての物語や絵画、踊りなどで表現してイメージを徐々に実体化する。最終授業では学生各々の活動報告会を「なにか」に出会うための儀式と捉えて学内のナチュラルログ周辺で発表する。

第1・2回目 180分

【導入】

子どもの頃、布団の中で夢と現実の世界を行き来しながら眠りについた記憶は誰しもあるだろう。子どもたちの描く夢

とも現実ともいえない想像の世界を保育者が共有して子どもの成長とともに過ごせたら、毎日の保育がどれほど意味深いものになるだろう。「妖精の棲む森の project」は、子どもとお話を共有し、夢の世界をかたちにして遊ぶことで真の意味で「子どもと遊べる大人」になる感性を養うためのものである。

子どもの頃、毎日がいろいろな出来事の連続でわくわくしていなかっただろうか。朝起きると、その日に起こりそうなことを想像して楽しい気分にならなかっただろうか。夜眠る前には布団の中でその日の出来事を思い出したり想像したりして夢と現実の世界を行ったり来たりしながら眠りについた記憶はないだろうか。

学生に投げかけた話

「以前に帰りが遅くなった時に、ナチュラルロッジのほうで何か見かけたような気がした。暗かったし、一瞬のことだったのではっきりとは分らないが、大きさは30センチくらいで、森のほうの暗がりへ姿を消したようだった。落ち葉の上を小動物が走り去るような、かさかさとした音を立てた。

この間、学校の農園を荒らしていたアライグマが捕獲された。檻の中で怯えているアライグマの目を見ていると、アライグマの声が聞こえたような気がした。なにか言っていたようだったが、そのとき裏手の森の方から「なにか」に見られているような気がして振り返ると、クヌギの小枝が揺れて、木の葉がはらはらと落ちた。捕獲されたアライグマの檻の周りには、「なにか」が歩き回ったような跡や、檻に掛けてあった段ボールがめくられていた。」

ディスカッション1 テーマ:「なにか」とは何か?

「なにか」について具体的に考えるために、森に妖精がいると仮説を立てて、妖精は何処に棲んでいて家はどんな感じなのか。家の入口は何処にあるのかなど、想像するための切り口として棲家と場所や痕跡について話し合う。

例えば、夜の森の様子やそこで暮らす生き物の事を一人で考え、自分の話がまとまったら、友だちに話してみる。ディスカッションを繰り返しながら、想像の世界を膨らませて森の中に「妖精」が棲んでいるという事を前提にして真剣な話し合いをする。

【踏査・石坂の森】

本学と隣接する石坂の森に入り森の様子や妖精の痕跡を探りながら散策する。静かに森の音に耳を傾け聞こえる音について想像力を全開にする。

20分程度遊歩道を進んだのち、緊張感や疲労感、胸の動悸や発汗を感じるために遊歩道わきの急斜面を登坂して森の中に入り見晴らし台を目指す。

見晴らし台で森の全体像を俯瞰して、森の中のイメージを膨らませる。

遊歩道を通って下る途中、道をそれて森に入り森の中で道に迷う体験をする。出口を探しながら同じ場所を何度か通り方向や出口のわからない不安感などの心の動きを感じる。途中森が開けた場所で立ち止まり、再度周囲の音に耳を傾けたり、目を凝らしたりして森の様子を探る。

広葉樹の森から針葉樹の森に入り、落ち葉の上を歩く感触の違いを味わいながら石坂の森の出口へと向かう。

次回授業の内容である「森の中の物語」の構想を練る。

第3回目授業 90分

ディスカッション2 テーマ:森の中の物語

前回の石坂の森散策をもとに、昼間や夜の森の様子や季節ごとの違い等を考え、姿の見えない「なにか」＝「妖精」がそこで暮らしている事を想像してディスカッションして物語を具体化していく。

「妖精」を想像して鳴き声や動きを演じてみたり、その生活の様子や棲家、生活圏や行動のパターン等を考え「妖精」について具体的なものにするために話を積み上げる。



石坂の森踏査急斜面の登坂



広葉樹の森



針葉樹の森

第4・5回目授業 180分

ディスカッション3 テーマ:森の中の物語

前回の授業で固まってきた妖精の鳴き声、動き、棲家、行動パターン等を組み合わせてより具体的な妖精のイメージを固める。今回からは、学生各々が得意とする分野の方法で表現して妖精の存在を絞り込み具体的なものにします。具体化の切り口として、キャンパス内のナチュラルロッジ周辺に妖精の棲家をイメージしてその入口を制作する。

最終授業での発表を「妖精」に出会うための儀式と捉えてグループ別に発表の準備をする。

第6・7回目授業 180分

発表のための準備と発表

学生各々が得意とする分野や独自の方法で「妖精」の存在を絞り込み表現する。最終授業では妖精の棲家の入り口から妖精が現れたと仮定して、ナチュラルロッジまでの道の途中でそれぞれの方法によって妖精を表現する。

ナチュラルロッジには妖精に出会うための音楽や踊り、食べ物、装飾品、描画などを用意して、妖精を迎え入れるための儀式を行う。

【学生の反応】

- ・はじめは妖精がいると想像できなかったが、意識して妖精の家だ、妖精の足跡だ、と声に出して散策していると次第に想像が豊かになった。私は小さな妖精がたくさん隠れて住んでいるように思った。妖精の家がうまくできれば、扉を開けて私たちの前に出てきてくれるように思えた。
- ・ディスカッションでは想像を豊かにすることがとても難しく感じて自分の意見が言えなかったが、自分の得意なことについて改めて考えることが出来た。
- ・妖精について考えたり、儀式に取り組んだりするときの何をやっているのかわからなくなる感情は、自分たちが大人になり恥ずかしいという感情や妖精はいないという考えが強く妖精について考えることを楽しめていないからだと感じた。
- ・少し戸惑いがあったが、森で迷子になる体験や森の独特の香りや棲家らしい場所をみつけるたりしていくうちにイメージがわいてきた。その後の作業も、森での体験を思い起こしながら進めた。
- ・森から帰ろうとすると、道に迷って同じ場所を何回も通った。これは妖精が私たちに帰らないで一緒に遊ぼうと言っていたのかもしれない、木陰から私たちを覗いていたのかもしれないと思った。
- ・石坂の森では棲家になりそうな穴や、何かの糞など沢山の収穫があった。実際に散策することでイメージしやすくなる。途中で道に迷い木に囲まれ先が見えないことが不安な気持ちにさせる。それと同時にしてはいけないことをしているような、冒険をしているようなワクワクした気持ちになった。そのようなことから少しずつイメージを膨らませた。
- ・妖精に出会うための儀式の準備では、妖精が寄りたくくなるような食べ物を創作したり、ダンスを考えたり、衣装を造るなど、私はこの活動から今の自分の想像力の乏しさと子どもの頃の想像力の素晴らしさを感じた。保育者となったとき、子どもたちの想像力を広げ一緒に寄り添えるようにになりたいと思った。
- ・急斜面の登坂や道に迷ったり、ハラハラドキドキの散策だったが、そんな中、不思議な痕跡を見た気がした。それは森の中の水場や何かがいたような跡など生活感があることを感じた。道に迷うなど怖かったけれど面白くも感じた。
- ・池があれば妖精はここで水浴びしているだろうか、積もった落ち葉の上を歩けば、落ち葉で寝床を作っているのか、木の実を見つければ、これを食べているだろうか、木の傷は妖精がつけたのだろうかなど、散策の最中に想像力を働かせた。妖精の動き、鳴き声、服は着ているのかなど、自分の中で妖精のイメージが固まっていった。
- ・子どもの純粋で柔軟な考え、感覚になって考えないと思いつかないようなことが多いと感じ、いつから子どもの感覚がなくなってしまったのだろうと少し残念にも感じた。

【若干の考察】

教員から話を投げかけられた学生たちは、すぐには話の中に入り込めずにいたが、その後の石坂の森踏査で森の中で迷子になるという実体験から、急速に臨場感のある活動になっていったようである。



妖精の家の扉

ディスカッションや表現の具体化を進めるうちに、学生たちが戸惑いながらも夢の世界に入り込もうとする姿が見られた。その姿はやがて保育の現場で経験を積み年月が過ぎて、子どもたちと夢の世界の話を共有しながら真剣に遊ぶ保育者の姿が垣間見られたように感じた。

実際の保育では時間をかけて子どもの夢の時間を紡ぐように行いたい。例えば、「妖精」をイメージした踊りを考えたり、描画や造形で表現したり、物語を創作したり、劇として総合的に表現してみたり、年間を通して子どもと保育者が長く「妖精」に会えるための時間を共有して活動を続けることで、保育者、子ども達それぞれの中に長く残り「妖精」に出会う話をそれぞれが心に持ち続けるようなものにしたい。

子どもたちが去った後には妖精の棲家の扉が残り、次の世代の遊びへの手がかりとして、新しい「妖精」の話が始まり続いていくだろう。

3 総合演習・スキルアップセミナー クラスゼミ実践演習 (H28 前期)

キャンパスの自然環境を活かしたナチュラル保育の試み・3

《ティピーテントを使った保育展開》

2年前期の新クラスでの活動として学生間の交流も兼ねて、保育園を訪問する実践演習を計画した。午前中授業2コマ(9:00～12:10)と1限授業前、2限授業後の時間(8:00～/～13:00)を有効に使い5時間の実践演習を行った。

【授業の目的】

- ①保育に関わるスキルの幅を広げ、子どもへの新たな気づきを深める。
- ②ティピーテントを制作して特別な空間の中で子どもの遊ぶ様子や反応を観察する。
- ③準備から片付けまでの流れと実践演習での留意点を確認する。

【実践演習】

場所: 埼玉県毛呂山町 毛呂山みどり保育園

日時: 平成28年6月23日(木) 10:00～11:00

参加者: 山村学園短大保育学科2年22名 引率: 担任 橋本夏夫

対象: 毛呂山みどり保育園(年長18名)・鶴ヶ島みどり保育園(年長8名) 合計26名

【実践方法】

ティピーテントごとに遊べる環境を作りそこで子どもの反応や遊び方などを観察する。以下の7つのテントを遊びの基地に見立てて準備した。

- ①なぞなぞ基地 ②ままごと基地 ③ボールプール基地 ④新聞紙遊び基地 ⑤らくがき基地 ⑦プラネタリウム基地

ティピーテントの制作にあたって現場への移動を考慮して、組み立て分解が可能なものを考案した。骨組みにはホームセンターなどで市販されている軽量の竹を使った。三角に組んだ骨組みに敷布を張ったものをテントの1面として制作し、4面以上の複数面を組み合わせることでテント内で活動できる広さを確保した。骨組みの接合部はゴムバンドを使いテンションを利かせて構造物としての骨格を作った。

※ティピーテントとは、もともとはネイティブアメリカン(インディアン)の住居として使われたものであるが、最近ではインテリアや子どもの「秘密基地」として屋内で使われたりしている。特別な囲われた空間が子どもの感情の発露や安心感につながるものになっている。

【学生たちの反応】 抜粋

プラネタリウム基地

ティピーテントの内側に黒画用紙を張り暗い空間をつくりました。

当初は専用の機材を使用する予定でしたが、光量の関係で断念しました。しかし、内側に張った黒画用紙に小さな穴をあけることでプラネタリウム以上の効果を得ることが出来ました。これは実際の光を目に感じる事が出来るからだと思います。暗い空間を怖がる子もいると予想していましたが、実際には暗く閉鎖された空間に興味を持ち積極的にテントの中に入っていました。ただし閉ざされた空間だったので熱がこもり熱くなりすぎ、息苦しくなりました。今回のような活動には、時期も考慮する必要があると思いました。

新聞紙遊び基地

びりびりに破いた新聞紙の中に、ウサギとサカナが描かれた画用紙を隠しておき、ウサギを見つけた子にメダルをプレゼントするという遊びを考えました。

いつもと違う環境の中で友達や先生、学生と遊びを楽しみ画用紙を見つけた時やメダルを貰ったときの喜びを共有する姿が見られました。

反省として画用紙を見つけてメダルと交換するというルールを作ったことにより、こどもたちの遊びを制限してしまい、本来の遊びの姿を見失う可能性があるということ知りました。子ども達が遊びを楽しむ、ありのままの姿を受け入れることが大事だと思いました。

ボールプール基地

私たちは色画用紙を丸めて約300個ほどのボールを作りテントの中に敷き詰めました。また、テントの外に箱を置きボールを投げ入れる遊びができるようにしました。色画用紙のボールは手で触れた感触がざらざら感じたり、柔らかく感じたりして市販のビニールのボールの手触りとは全然違うことに気が付きました。また、ほどけて広がってしまいそうなボールを一生懸命に丸めようとしている子どもの姿から自分で工夫しようとする様子も見ることが出来ました。

これは市販のビニール製のボールでは見られないことだと思いました。こちらが環境を用意しただけで子どもはいろいろな遊び方を思い付くところがすごいと感じました。

振り返りシート（なぞなぞ基地）

班名：なぞなぞ基地	メンバー（代表に◎印）◎▲▲▲▲ ▼▼▼▼ ▼▼▼▼ ▲▲▲▲
活動内容	テントに敷いたシートに子どもが座り学生が外からなぞなぞを出す。用意したなぞなぞカードを5枚ずつに分けて1グループ5問で進める
準備段階の反省	何回も来たり「もっとやって」という子どもを想定して、もっと種類を考える。簡単なものや、難しいものがあるので難易度の調整をする。
当日の活動	テントに子どもを誘い、一人ずつ順番になぞなぞを出す。2回目以降の子どもには、違うものを出す。
当日の子どもの様子	なかなか来ない時間もあったが、一人が来て楽しそうに答えているのを見て、他の子どもも集まってきた。何度も（答えを覚えるほど）来てくれる子どももいた。
当日の反省	次の問題が見えてしまったりしたので、本番の前に子どもがいないと想定して実際にやってみる。ただなぞなぞを出して答えを伝えるだけでなく、そこから発展させられるような話を考えておく。
クラスゼミ活動の感想	ボールプールや新聞紙遊びなど実際に遊んで楽しめるので、なぞなぞに興味を持ってくれる子がいるか不安でした。しかし実際にやってみると、想像以上に集まってくれて私たち自身も楽しく楽しむことができた。事前に実験したり、素材は多めに準備したりすることが必要だと学んだので今後には生かしたいと思います。

【全体の振り返り】抜粋

今回の活動で、準備から片付けまでの流れを計画立てて行うことを実践できました。当日は自分たちの心配をよそに、子ども達が楽しそうにいろいろなテントを回っている姿が印象的でした。事前の準備は十分に、多めにすることや、遊ぶ道具はしっかりとつくらなければいけないことを学びました。

また、保育士さんが子どもたちの遊ぶ様子をみて「囲われた空間の中では子どもの集中力が違う。普段物事に集中しきれない自閉傾向の子どもが目をはねのけてまで自分でやりたいと意思表示していた。」と話してくださいました。今回の実践活動を通して準備不足や反省点がはっきりしたので今後活かしていきたいと思っています。



実践演習（毛呂山みどり保育園ホール）

4 総合演習・スキルアップセミナー 学習ゼミ（H28 後期）

キャンパスの自然環境を活かしたナチュラル保育の試み・3－2

《ティピーテントを使った保育展開・その2》

【授業の目的】

子どもが安心できる特別な場所を用意し、その周辺での子どもたちの活動の様子を観察する。前期クラスゼミでは子どもが中に入れるティピーテントを複数制作し、テントで囲われた特別な空間の中でそれぞれに遊ぶための環境を準備して子どもの様子や反応を観察した。

後期学習ゼミでは野外に設置できる大型のテントを制作しキャンパス内のナチュラルロッジ周辺の森の中に設置する。テントを含んだその周辺を特別な空間と考えて、そこで遊ぶ子どもたちの姿をイメージした保育環境を考える。今回のゼミではテントの制作のみの活動となる。

【授業日程】

回	月日	曜	内 容
1	9/15	木	活動内容の説明・子どもの活動と安全基地について オリジナル・ティピーテントの制作・布地の染め作業
2	10/13	木	布地パーツの縫製
3	11/24	木	布地パーツの縫製
4	12/1	木	布地パーツの縫製と木制支柱の制作、木材の切断とカンナ掛け
5	12/8	木	布地パーツの縫製・パーツ同士の縫製と木製支柱の制作、木材の切断とカンナ掛け及び彩色
6	1/5	木	組み立てと、設置・安全基地の概念
7	1/12	木	学習ゼミ発表会・映像による発表

【制作の方法】

布染め

市販の厚手の木綿シーツを染めやすい大きさに切り分ける。

染め液には、市販の顔料系染め液（商品名：彩液）とアクリル絵の具を、どちらも多めの水で希釈した。基本は水と色素を8:2の割合で薄い色水を作るようにした。色ごとに大型の洗面器を複数用意して布地を部分的に浸しすぐに軽く絞り、隣り合った色がにじみ合うように強く絞るなどをくり返し色の混ざり合いを確認してから流水で余分な色を流した後、再度強く絞る。

色の三原色の色素を使用することで色の濁りを抑え、その混色である、紫、みどり、橙色が布地の中でまじりあいながらグラデーションのように浮かび上がった。幼児にとってこの偶然の混色の体験は、就学後の絵の具の混色という知的理解へとつながっていくのだろう。

テント布地の縫製

染め上げた布地は大きさと模様を合わせながら手縫いでパッチワークのように繋ぎ合わせながらテント全体を覆える大きさにする。縫い糸には厚手の布地に負けないように刺繍糸を使用し、手縫いの不ぞろいさや生地縮んだ感じ、偶然に

できた色の混ざり合いと不規則な布の形を効果的に残した縫製にした。

テント支柱の制作

市販の米松垂木（4cm×3cm×270cm）を使用した。全長の上部から30cm程度のところに穴をあけロープを通して巻き付け、4本の支柱を固定する。布地の色彩に合わせて同系色のアクリル系塗料で迷彩色のように彩色した。

テント布地と支柱の取り付け

テント布地で支柱を包むようにして、等間隔に穴をあけ、木綿ロープで固定した。テント上端をロープで軽く縛り、それを支点として支柱を四角錐になるように四方に広げて地面に固定した。



大型テント布染め



大型テント布地の縫製



大型テントの組み立て

【若干の考察】

今回は時間的な制約も多く制作のみの活動になった。その中でも、布地の染色に関しては多くの収穫があった。染料による難しい染色の工程を経なくとも、性能のいいアクリル絵の具を使うことで、退色が少なく屋外に放置してもある程度の耐久性を持った布地がつかれる。また、誰にでも簡単に染色ができる。これは布を使った染め物遊びとして、自分たちで染め上げた布を素材として、衣装や装飾物などに幅広く使える。また、色水遊びから染色遊びへと子どもたちとの遊びの中で、応用の可能性を広げられる。

自然環境と色彩の関係についても、樹々の緑を主体にした自然の背景の中でもアクリル絵の具の鮮やかな色彩が加わることで、そこに人間関わった特別な場所を出現させることができた。里山の背景にはそのようなものが特別な違和感もなく、むしろよく似合うように感じられた。

【おわりに】

多くの幼稚園や保育所では、季節の移り変わりを年中行事を通して感じ取れるような保育（教育）計画が組まれていて、子どもたちはその中で季節感を感じ取りながら成長していく。その意味で学びの背景であるキャンパスが自然のサイクルを感じ取れる場所であることは、保育者養成校にとってこのうえない環境だと言えるだろう。また、そのような環境での十分な学び（遊び）の経験を積んできた保育者は身近にある自然の不思議さや面白さを、子どもたちの“知る経験”とその先へ進むための“きっかけ”を導き出せる存在になるだろう。

保育者が子どもたちと毎日を過ごす環境について豊かな知識を持っていれば、子どもたちの探究心に答えられたり、興味を広げたりすることができる。

逆に保育者が意味なく虫を嫌ったり、子どもの興味に無関心で無感動な場合、子どもたちは不当な干渉を受けるか、放置されるかだろう。そしてそれは子どもたちの将来への可能性を閉ざすことにもなり得る。

現在の社会では多くの子どもが昼間の生活時間の大半を何らかの保育施設で過ごしていることになる。長い時間を子どもと過ごす保育者は子どもと感動を共有できる感性と子どもからの問いかけに応えられる知識を身に付けた良き理解者でありたい。

保育士、幼稚園教諭の養成校においての造形表現や絵画、制作の学習に不可欠なのは、どの保育雑誌を開いても登場する笑顔の動物イラストのような平板な“可愛い形”のものではない、また紙皿や紙コップを使ったお決まりの工作でもない。

大切なのは、視点が明らかに子どもの側に立っていて、その内容が自然科学などの事実裏付けられているかにあり、そこにその活動の真価は問われるといえる。そういった活動の積み重ねこそが、子どもたちが本来持っている力を引出し、運動の積み重ねの結果としてつく体力のように、子どもを成長させることは自明である。また、保育雑誌ではなく、専門職の教員の存在が必要とされる理由でもある。

保育の現場でよく使われる言葉に、「子どもの目線に立つ」という言葉がある。この言葉は、子どもへの言葉がけに際する保育者の視線の高さを意味すると同時に、子どもの理解者である保育者の態度を表明する言葉でもある。

「大人は子どもには戻れない」しかし、子どもを知るための努力によって「自分自身もかつては子どもだったことを忘れない大人」でいることは出来る。という専門職がして言わしめる保育者の態度を表明する言葉である。それは子どもたちの世界を共有するために、日々の努力と観察や学習を怠らない者をしてこそ可能となる言葉である。

そして保育者養成校で学ぶことの大半が、将来子どもたちの良き理解者を目指すための努力とっていいだろう。

【参考・引用文献】

- ・森の休日2 探して楽しむ「ドングリと松ぼっくり」
平野隆久・片桐啓子 著 山と溪谷社
- ・鳩山町史1 鳩山の歴史 上
編集 鳩山町史編集委員会（鳩山町教育委員会内）
- ・里山の生態学 その成り立ちと保全の在り方
編集 広木詔三 名古屋大学出版会
- ・どんぐり 橋本夏夫著
淑徳幼児教育専門学校研究紀要第25号（2009）
- ・ドングリと山猫 宮沢賢治
イーハトヴ童話短編集「注文の多い料理店」より 岩波文庫

【配布資料】

キーワード		関連
どんぐり	ドングリの種類 ドングリのなる樹には、ナラとカシの二種類があります。ドングリを実らせる樹はすべてブナの木仲間です。また落葉樹と常緑樹があります。	シイの実
堅果	ドングリの実のように堅い表皮で覆われた木の実のことを堅果（けんか）と言います。	生命のエネルギー

殻斗	木の枝とドングリをつなげている部分を殻斗（かくと）と言います。コナラなど落葉樹の殻斗はうろこ状かカールしたイガや棘があります。常緑樹のカシの殻斗は年輪のように横縞になっています。また、ブナやスダジイの殻斗は断面が三角のドングリをくるむようにできていて、先端からめくれるように割れてドングリが現れます。栗もドングリの仲間で、イガは栗の殻斗です。	帽子・袴
クリ虫	拾ってきたドングリは煮たり、長時間冷凍したりすると幼虫や卵は死滅します。遊びや工作の材料として使うときにはそのような処理をした後、よく乾燥させておくと長期間安心して使えます。	保存方法
貯食	野ネズミはドングリを巣穴に蓄え越冬用の食料にする貯食（ちょしょく）という習性があり、乾燥に弱いドングリは地上に落ちたままよりも良好な条件で貯蔵され、そして食べ残されることで発芽のチャンスを待つことになります。	野ネズミ 発芽 実生
ゾウムシと ハイイロチョッキリ	夏から秋にかけて、緑色のドングリが小枝ごと落ちてくる。これは自然に枝から落ちたものではなくハイイロチョッキリという昆虫の仕業だ。ハイイロチョッキリは夏のうちにドングリの中に産卵し、葉のついた枝先を切り落とす。ゾウムシも同じようにドングリに卵を産み付けるがゾウムシは枝を切り落とさないという違いがある。どちらもゾウムシの仲間です。	緑色のドングリ オトシブミ
虫のからだ	昆虫の体は3つに分かれていて脚は6本、すべて胸から出ている。クモは昆虫ではなく、クモという生き物で体は2つで脚は8本、目は8つあります。	3つの部位と 6本の脚
甲虫	堅い外骨格をもった昆虫のことを甲虫と呼び、35万種以上いると言われていて昆虫の中で一番多い種類である。コガネムシやカブトムシは代表的な甲虫で、飛ぶ時には鞘翅をひろげ中にしまった後翅をひろげて飛ぶ。昆虫の体は頭と胸と腹の3つに分かれている。足は6本ですべて胸の部分から出ている。頭には触角という感覚器官が2本（一対）ある。	35万種以上
ドングリの せいくらべ	どれも同じようで「抜きん出たものが存在しない」集団という意味合いで使われる言葉に、ドングリのせいくらべという言葉があります。せいくらべとは背比べまたは背競べと書きます。実際にドングリを比べてみると、多種多様で個性的です。	ドングリと山猫 となりのトトロ

【配布資料】季節感と活動のヒント

落葉広葉樹は季節の移り変わりを、分かりやすく教えてください。

4月 春は芽吹き季節です。固い木の芽から春の陽射しとともに柔らかな新芽を吹き出します。 ※入園、入学式・さくら・お花見
5月 になると淡い緑色の新芽は若葉となって緑の鮮やかさを増して私たちにさわやかな印象を与えます。この時期は新緑の季節です。さわやかな空気を胸いっぱい吸って、外で遊ぶのには最高の季節です。但しおもしろいのは紫外線が強いので長時間の野外での活動には注意を要します。 ※端午の節句・こいのぼり・かしわ餅・ゴールデンウィーク・たけのこ
6月 になり梅雨に入ると、雨に洗われた木の葉はみずみずしい輝きを見せます。雨上がりに葉についた水滴がキラキラと輝く様子が印象的です。木の葉を洗った雨粒は枝から幹を伝いながら地面にたどり着き、地中に水分を補給します。 ※梅雨・紫陽花・でんでんむし

7月、8月の木々はうっそうと生い茂ります。太陽に照りつけられ葉の緑も濃く、重く感じられます。しかし木陰は思いのほか涼しく、森や林を通る風はひんやりとしています。光と影のコントラストも鮮やかな季節です。カブトムシやクワガタムシが現れ、昼間はアブラゼミやミンミンゼミ、朝夕にはヒグラシが鳴きます。 ※夏休み・海・虫取り・スイカ
9月 以降の落葉広葉樹は、みずみずしさは薄れ、葉っぱは徐々に乾いた感じになります。かわりに養分を蓄えた木の実を実らせます。木の葉や小枝についたままの緑色のドングリが落下しているのが目立ちだします。 ※きのこ・どんぐり・お月見・すすき
10月 には木の葉は紅葉を始めます。樹木や森が春の新緑とは違った美しさを増して、季節の移り変わりや日本の四季を強く感じさせます。ドングリの実は茶色く成熟して落下しはじめます。 ※運動会・芋ほり・どんぐり・紅葉
11月 以降は、紅葉した葉を枝から落とします。地面に落ちた木の葉は積もりながらやがて土にかえっていきます。落ち葉はたくさんの微生物や、昆虫、ミミズなどによって分解され腐葉土となり、養分と保水力のある豊かな土壌を作ります。そして木の葉を落とすことで太陽の光は直接地上に届き、明るさと暖かさをもたらします。腐葉土の下では、ドングリたちが、自ら蓄えた養分を使って発芽します。木の実から根と芽が出た実生（みしょう）が見られます。 ※落ち葉・焼き芋
12月 木の葉は完全になくなり枝や幹も全体的に乾燥した感じになります。木の葉を落として枝だけになった落葉樹は、地面に太陽の陽射しを届けます。冬の森は想像以上に明るい空間になります。 ※木枯らし・クリスマス・雪・雪だるま・手袋・マフラー
1・2・3月は、冷たい風や、積雪の重さに耐えながら雪解けや春の訪れを静かに待ちます。枝先に大きく膨らんだ木の芽や、固い木の芽を発見します。 ※お正月・お餅・節分・豆まき・鬼・ひな祭り・桜餅・卒園、卒業式・梅・さくら

