

ISSN 2435-2616

足利短期大学
研究紀要
第41巻 第1号

足利短期大学

こども学科

2021.3

目 次

原著【こども学科】

- *特別支援学校高等部における生徒の受入れ状況と実践評価
.....池田 法子(1)

- *幼児向けアプリケーションの分析と保育現場での活用に対する学生の認識の変容
.....采澤 陽子(11)

- *コーディネーショントレーニングの有効性について
ー子どもの体力、健康、生活行動に対する効果についてー
.....小野 覚久 縄田 翔吾 高橋 美紗江(23)

- *幼児教育における環境を通して行う教育としての仕掛け
.....佐々木 由美子 近末 克紀(31)

- *幼稚園における創造的保育に関する研究ー「夏祭り」の園行事の展開に着目してー
..... 都丸 洋一(41)

- *幼児の人間関係とその構築に関する一考察ー自己主張・自己抑制の観点からー
..... 西 敏郎(53)

- *保育と子どもの意見表明権に関する一考察.....橋本 好広(57)

- *幼児期の造形表現体験と中学生の美術科に対する意識との関連Ⅱ
ー構成遊び,鑑賞に関わる経験に着目してー
.....茂木 克浩 中村 光絵(63)

- *幼児の造形表現から中学校美術の授業までの版に表す経験の系統性とその特徴
.....茂木 克浩 亀井 章央 井上 昌樹(73)

- 彙報 (83)

MEMOIRS
OF
ASHIKAGA JUNIOR COLLEGE
No.41 March,2021

Original Papers [Department of Early Childhood Education]

- * A Survey on the Student Enrollment and Evaluation in Senior High School Course of Special Needs Schools.....Noriko IKEDA(1)
- * Analysis of applications for young children and changes in students' perceptions of their use in childcare.....Yoko UNEZAWA(11)
- * The effectiveness of co-ordination training
— The effect on the physical strength, health and living behavior of children —
.....Kakuhisa ONO Shogo NAWATA Misae TAKAHASHI(23)
- * Educational Gimmicks as Education Conducted Through the Environment in Early Childhood Education..... Yumiko SASAKI Katsunori CHIKASUE(31)
- * A Study on creative childcare in kindergarten
— Focusing on the development of "summer festival" kindergarten events—Yoichi TOMARU (41)
- * A study of the human relations of the infant and its construction
— From the viewpoint of a self-assertion and self-control— Toshiro NISHI (53)
- * A Study on childcare and children's right to express opinions.....Yoshihiro HASHIMOTO (57)
- * The relationship between artistic experience in early childhood and junior high school students' awareness of art II: Focusing on experiences related to compositional play and appreciation
..... Katsuhiko MOGI Mitsue NAKAMURA (63)
- * Phylogeneticity and characteristics of experience expressing in plates from infant artistic expression to junior high school art classes
..... Katsuhiko MOGI, Akihisa KAMEI, Masaki INOUE (73)

特別支援学校高等部における生徒の受入れ状況と実践評価

池田 法子

A Survey on the Student Enrollment and Evaluation in Senior High School Course of Special Needs Schools

Noriko IKEDA

Abstract

In this paper, I conducted a questionnaire survey on the status of the student enrollment and evaluation of educational practices at special needs schools with senior high school courses in Japan, and analyzed the results by focusing on the differences by disability type and school size. In this survey, there were 528 responses (collection rate: 52.5%). It is turned out that a large number of student tend to enroll in the special needs schools for intellectual disabilities. It is suggested that many students with intellectual disabilities from special support classes at junior high schools choose special needs schools at high school level. Besides, evaluations on school and student matching was significantly low. As for the individualized education plan, it is clear that there are large differences among schools in terms of the frequency of making plan. The overall evaluation of "cooperation with other institutions regarding graduation" and "vocational training" was high, but the evaluation of "transition support after graduation" and "support for individual needs in the curriculum" was low.

Keywords: special needs schools, senior high school course, enrollment, evaluation

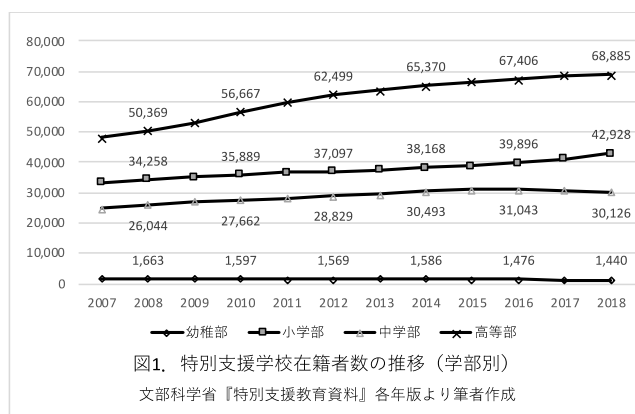
1. はじめに

障害児の後期中等教育は、1980年代後半以降の高等部希望者全入運動を経て、進学率・進学者数を大幅に改善し、今日では障害児の進学率は同年齢の生徒たちの高校進学率とほぼ同様の比率に達している。その一方で、障害児の後期中等教育をめぐる新たな課題が生じつつある。

特に課題としてよく指摘されているのは、特別支援学校高等部における生徒数の著増である。図1は特別支援学校在籍者数の推移を学部別に示したものであるが、高等部の在籍者数が各学部の中で最も多く、増加率が顕著であることが分かる。2018年時点では、特別支援学校在籍者数の48.0%が高等部在籍者となっている。

特別支援学校高等部の生徒数の増加により、教室不足・狭隘化といった問題も指摘される中で、多様

な設置形態による特別支援学校が見られるようになってきている。例えば、特に知的障害のある生徒を対象に、高等部のみを設置した高等部単独型特別支援学校が増加傾向にあり、少なくとも2007年時点では約半数の都道府県に設置されている¹⁾。また、分校は、従来は本校とは異なる場所に単独設置される場合が多かったが、近年は県立高等学校と同一敷



地内に高等部単独型特別支援学校を併設したり、通常の高등학교の空き教室を利用して分教室を設置したりするケースが見られる。

こうした生徒数の増加の背景として、「軽度」の知的障害児が高等部在籍者数の中で相対的に増加していることが示唆されている。例えば、越野によれば、2000年代以降、高等部進学者の出身学校は、特別支援学校中学部出身者より通常の中学校出身者が上回っており、そのうち多数が特別支援学級出身者であるものの、一定の割合で通常学級から来た生徒も含まれているという²⁾。また、特別支援学校高等部には一定の割合で就学基準を満たさない生徒が在籍することを明らかにした調査結果もある³⁾。

中学校まで特別支援学級や通級指導を受けながら学んできた生徒たちが、引き続き特別な支援を受けながら高等学校で学習したい場合、実質的に特別支援学校高等部しか選択肢がないという状況がある。一般的に、高等学校に入学するには「入試」による選抜が行われる上に、高等学校における特別支援学級は、一部の例外を除いて、ほとんど設置されていない。高等学校における通級による指導は、学校教育法施行規則第140条の規定が一部改正されたことにより、2018年4月よりようやく実施可能となっている。

このように、特別支援学校高等部では、生徒数の増加や設置形態の多様化により、受入れる生徒の層や内実が変化してきていると考えられる。では、そうした実情を受入れる特別支援学校側はどのように捉えており、またその認識は対象生徒の主な障害種別や学校規模によって、どのような差異があるのだろうか。そこで本稿では、全国の高等部を有する特別支援学校を対象に、生徒の受入れ状況や受入れた生徒に対する教育実践の評価に関するアンケート調査を行い、障害種別や学校規模による差異に着目して分析していく。

2. 方法

(1) 対象

調査対象は、全国の高等部を有する特別支援学校である（高等部単独型特別支援学校及び分校を含む）。全国の高等部を有する特別支援学校計1,010校を対象とし、回収数は530件、有効回答は528件であった（回収率52.5%）。

(2) 調査方法

郵送法にて質問紙調査を実施した。調査期間は、2019年9月25日から11月15日であった。

なお、調査にあたっては研究者所属短期大学の倫理審査委員会の許可を得た。対象者には、調査から得られた内容は匿名化されること、回答は任意であること、調査結果は厳重に保管して扱うこと等についての説明を調査用紙とともに添付した。

調査内容としては、回答校の基本情報に加えて、生徒の受入れ状況、個別の支援計画の作成状況、そして受入れ生徒に対する実践評価について質問を行った。

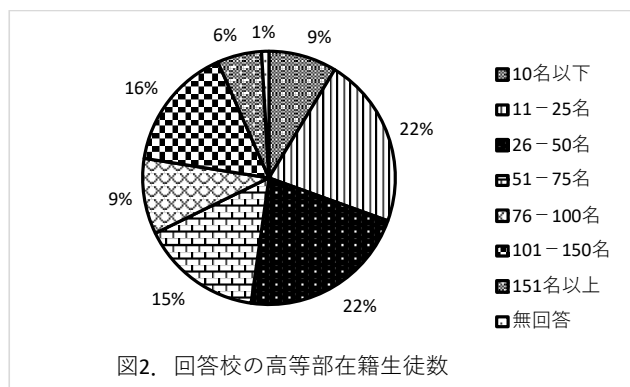
(3) 分析

得られた回答を集計し、分析を行った。生徒の受入れに関する意識や全体的状況の評価に関しては、障害種別による差および学校規模による差を見るために、カイ二乗検定、t検定を行った。なお、障害種別によるカテゴリーは、主な対象が単独の障害種別である学校（84.1%）のうち聴覚障害、視覚障害、肢体不自由、病弱を対象とする計146校をまとめて「身体系障害」カテゴリーとまとめ、知的障害を主な対象とする学校298校を「知的障害」カテゴリーと分類した。また、学校規模によるカテゴリーは在籍生徒数が「平均未満」か「平均以上」かによって分類した。

3. 回答校の基本属性と特性

有効回答528件は47都道府県から回収され、そのうち93.0%が公立校であった。

回答校の高等部における在籍生徒数は最小1名から最大281名と差が激しく、平均生徒数は61.9名であった。生徒数が11名から25名の範囲と26名



から 50 名の範囲がそれぞれ 21.8%と最も多く、全体として見ると小規模校の割合が高いが、次いで 101 名から 150 名の範囲が多くなっている (図 2)。

回答校の対象とする主な障害種別は知的障害が 298 校で最も多く、全体の過半数を占めている。次いで肢体不自由 (64 校)、知的・肢体不自由の併設 (48 校) と続いた。単独の障害種別を対象とする学校が 84.1%だったのに対し、複数の障害種別を対象とする学校は 14.2%だった (表 1)。一方、回答校に在籍する生徒の障害種別は、知的障害、肢体不自由、発達障害の順に多く、85.6%の学校で知的障害のある生徒が在籍していた。また、学習障害は 15.5%、情緒・適応障害は 22.3%の回答があり、多様なニーズのある生徒が一定数在籍していることが分かる (表 2)。

表 3 には、主な障害種別と学校規模による学校特性について、カテゴリ別の人数と、その割合(%)を示した。障害種別カテゴリによる特性を見てみると、知的障害の対象校では在籍する生徒数が平均以上の学校が過半数を占めるのに対し、身体系障害の対象校では 93.2%が平均未満であった。一方、寄宿舎は知的障害の対象校では設置している学校が 21.5%であるのに対し、身体系障害の対象校では寄宿舎を設置している学校の方が 56.8%と多かった。分校・分教室は、知的障害の対象校では 23.2%が設置しているのに対し、身体系障害の対象校で設置しているのは 14.4%だった。分校・分教室を設置している学校における生徒の利用率の平均は、約 4.1 割であった。

一方、寄宿舎及び分校・分教室の有無については学校規模による差は認められなかった。

なお、分校・分教室を設置していると回答した学校に設置形態を尋ねた所、全体では「分校のみで独

立」の回答が 60 件、「県立高校の同一敷地内に併設」が 40 件だった。複数回答だったもの及び「その他」

表1. 回答校の対象とする主な障害種別 (N=528)

障害種別	校数	%
知的障害	298	56.4
聴覚障害	33	6.3
視覚障害	35	6.6
肢体不自由	64	12.1
病弱	14	2.7
知的・聴覚	2	0.4
知的・肢体	48	9.1
知的・病弱	4	0.8
肢体・病弱	9	1.7
知的・聴覚・肢体	1	0.2
知的・肢体・病弱	6	1.1
知的・聴覚・肢体・病弱	1	0.2
知的・聴覚・視覚・肢体・病弱	4	0.8
その他	9	1.7
計	528	100.0

表2. 生徒の障害種別 (N=528)

障害種別	回答数	%
知的障害	452	85.6
発達障害 (ASD, ADHD等)	200	37.9
学習障害	82	15.5
情緒・適応障害	118	22.3
聴覚障害	89	16.9
視覚障害	74	14.0
言語障害	17	3.2
肢体不自由	222	42.0
病弱・重症心身障害	118	22.3
その他	16	3.0

※複数回答を含む

表3. 主な障害種別と学校規模による学校特性

項目	全体 N=528		障害種別				p値	学校規模				p値
	校数	%	知的障害 n=298		身体系障害 n=146			平均未満 n=321		平均以上 n=207		
			校数	%	校数	%		校数	%	校数	%	
生徒数	平均未満	316	59.8	136	45.6	136	93.2	-	-	-	-	-
	平均以上	207	39.2	159	53.4	9	6.2	-	-	-	-	-
寄宿舎	有	171	32.4	64	21.5	83	56.8	109	34.0	61	29.5	
	無	357	67.6	234	78.5	63	43.2	207	64.5	146	70.5	
分校・分教室※1	有	119	22.5	69	23.2	21	14.4	71	22.1	47	22.7	
	無	403	76.3	224	75.2	125	85.6	241	75.1	158	76.3	
分校・分教室の設置形態※2	分校のみで独立	60	11.4	37	12.4	7	4.8	37	11.5	18	8.7	
	県立高校の同一敷地内に併設	40	7.6	25	8.4	2	1.4	15	4.7	22	10.6	*

※1 回答校自身が分校であるケースを含む。

*p<0.05 ** p<0.01

※2 複数回答またはその他の回答は省略した。

と回答したものを省いてクロス集計すると、障害種別による差は認められなかったが、学校規模では $p<0.05$ で有意差が見られた。具体的には、生徒数が平均未満の学校では「分校のみで独立」が 37 件で「県立高校の同一敷地内に併設」の 15 件より多かったが、生徒数が平均以上の学校では「県立高校の同一敷地内に併設」の 22 件が「分校のみで独立」の 18 件を上回った。

4. 結果

(1) 生徒の受入れ状況

特別支援学校高等部の生徒の出身校について、どのような場所で学んでいた生徒が多いかを複数回答可で尋ねた所、特別支援学校が 457 件 (86.6%)、特別支援学級が 427 件 (80.9%) で多かった (図 3)。通常学級が 91 件 (17.2%)、通級による指導が 32 件 (6.1%) と、通常学校から特別支援学校に移行してくる生徒が一定数存在することを示している。

さらに、障害種別での内訳を見てみると、知的障害の対象校では特別支援学級が 283 件で最も多かったのに対し、身体系障害では特別支援学校が 139 件で最多であった (図 4)。一方、通常学級の回答数は知的障害よりも身体系障害の方が多かった。

上記の質問に関して単独回答で回答していたものに限定し、障害種別または学校規模によるクロス集計を行った (表 4)。障害種別に見ると、知的障害の対象校では通常学級または特別支援学級が多いと答えた学校が 44 件 (14.8%) で特別支援学校の 13 件 (4.4%) より多かったが、身体系障害では特別支援学校出身者が多いと答えた学校が 57 件 (39.0%) で通常学級または特別支援学級の 4 件 (2.7%) より多かった。学校規模で見ると、生徒数が平均未満の学校では特別支援学校が 71 件 (22.1%) で通常学級・特別支援学級の 24 件 (7.5%) より多かったが、生徒数が平均以上の学校では通常学級・特別支援学級

の 28 件 (13.5%) が特別支援学校の 10 件 (4.8%) より多かった。

さらに、特別支援学校以外の教育機関でも学習できる可能性があるような生徒が入学していると思うかとの質問に対しては、知的障害では「はい」の回答が 174 件 (58.4%) で「いいえ」の 119 件 (39.9%) より多かったが、身体系障害では「いいえ」が 79 件 (54.1%) で「はい」の 57 件 (39.9%) より多かった。

学校規模で見ると、生徒数が平均未満の学校では「いいえ」の 156 件 (48.6%) が「はい」の 147 件 (45.8%) を僅かに上回ったが、生徒数が平均以上の学校では「はい」が 140 件 (67.6%) が「いいえ」の 63 件 (30.4%) より多かった。

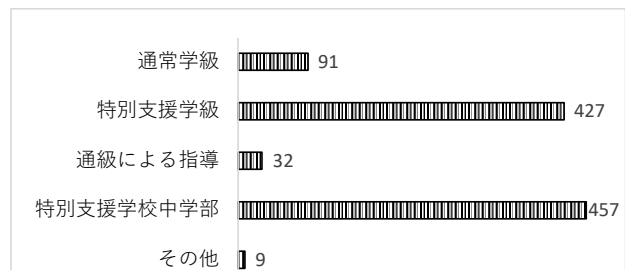


図3. 出身校
一高等部入学前はどこのような場所で学んでいた生徒が多いか

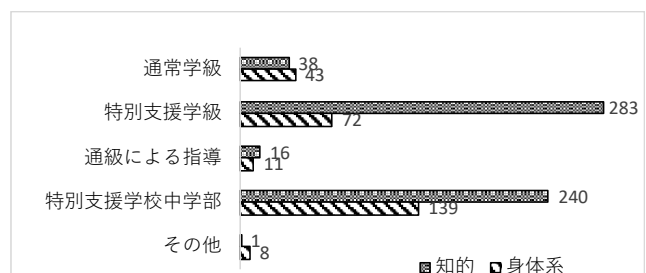


図4. 障害種別に見た出身校

表4. 障害種別による生徒の受入れ状況

項目	全体 N=528		障害種別				p値	学校規模				p値
	校数	%	知的障害 n=298		身体系障害 n=146			平均未満 n=321		平均以上 n=207		
出身校※	通常学級・特別支援学級		44	14.8	4	2.7	**	24	7.5	28	13.5	**
	特別支援学校中学位		13	4.4	57	39.0		71	22.1	10	4.8	
特別支援学校以外の教育機関でも学習できる可能性のある生徒が入学していると思うか	はい	289	54.7	174	58.4	57	39.0	147	45.8	140	67.6	**
	いいえ	222	42.0	119	39.9	79	54.1	156	48.6	63	30.4	

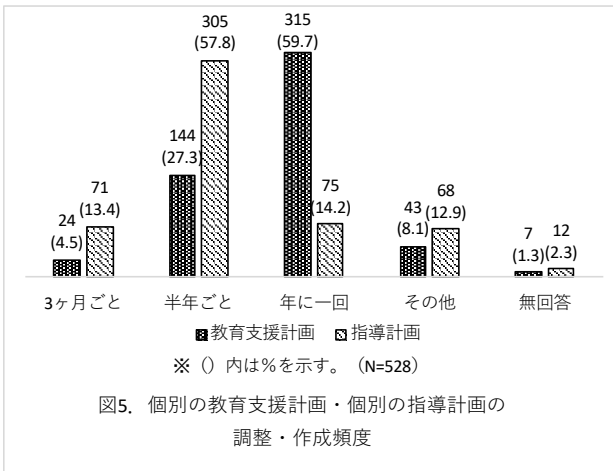
※複数回答可の回答のうち、単独回答だったものを集計。なお、通級指導の単独回答はなかった。

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

(2) 個別の支援計画の作成状況

①作成・調整頻度

図5は、個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成・調整頻度を示した。個別の教育支援計画は「年に一回」が315件(59.7%)で過半数を占め、次いで「半年ごと」が144件(27.3%)、「3ヶ月ごと」が24件(4.5%)であった。一方、個別の指導計画は「半年ごと」が305件(57.8%)で最も多く、「年に一回」が75件(14.2%)、「3ヶ月ごと」が71件(13.4%)で続いた。



上記以外の作成・調整頻度として自由記述に挙げられた内容を示したのが表5である。個別の教育支援計画では、最も頻繁に作成・調整しているのは「2ヶ月ごと」だったが、「3年ごと」という回答も9件あった。個別の指導計画では、「3年ごと」の回答はなく、少なくとも年に一回以上は作成・調整されていると言える。特に、個別の指導計画では「学期ごと」という回答が49件で目立っている。また、「単元や実習後等」に関しては、実習後に教育支援計画を作成・調整するという回答や、単元ごとに評価・ふりかえりとして個別の指導計画を活用するとの回答も見られた。

この作成頻度に関して、障害種別または学校規模による差が生じているかカイ二乗分析を行ったが(表6)、個別の指導計画に関しては知的障害の対象

校において半年ごとに作成している学校が多い傾向があることが $p<0.05$ で認められたが、その他には差異は認められなかった。したがって、これらの差異が生じている要因については、本調査では明らかにすることができないが、個々の学校の方針や運営管理によって差が生じていると考えられる。

表5. 個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成・調整頻度
「その他・自由記述」

項目	教育支援計画	指導計画
2ヶ月ごと	1	1
年4回	0	2
年3回	5	7
学期ごと	11	49
年2回	2	3
3年ごと	9	0
随時	17	8
単元や実習後等	2	3

②作成の際に重視すること

個別の教育支援計画・個別の指導計画を作成する際に重視することを複数回答ありで集計した結果、個別の教育支援計画と個別の指導計画ではほとんど同じ結果となった(図6)。具体的には、「自立生活」が最も多く、「生活の質の向上」が続いた。次に「社会適応」、「就職準備」と続き、最も少ないのは「進学」であった。

一方、自由記述に記入された内容は、個別の教育支援計画と個別の指導計画では大きく異なっていた。表7・表8は、個別の教育支援計画と個別の指導計画のそれぞれについて、記述の内容を観点別に分類・集計したものである。

表6. 個別の支援計画の作成・調整頻度

項目	全体 N=528		障害種別				p値	学校規模				p値
	校数	%	知的障害 n=298	身体系障害 n=146	平均未満 n=321	平均以上 n=207		校数	%	校数	%	
個別の教育支援計画	3か月	24	4.5	14	4.7	6	4.1	16	5.0	8	3.9	
	半年	144	27.3	84	28.2	35	24.0	82	25.5	60	29.0	
	年一回	315	59.7	177	59.4	87	59.6	184	57.3	124	59.9	
個別の指導計画	3か月	71	13.4	37	12.4	19	13.0	44	13.7	26	12.6	
	半年	305	57.8	191	64.1	69	47.3	171	53.3	130	62.8	*
	年一回	75	14.2	34	11.4	26	17.8	48	15.0	24	11.6	

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

個別の教育支援計画に関しては、「連携」に関する回答が15件あった。具体的には、医療や福祉等の関係機関との連携、家庭との連携、就学前から就学期・卒業後の連携といった記述の他、「一貫した的確な支援を行うこと」など支援の系統性・一貫性に言及するものが見られた。これらは、関係機関との連携のツールとしての機能を重視した回答と言える。

「本人／保護者のニーズ」に関しては、本人及び／または保護者のニーズ・願いを重視するといった内容が13件あった。重視することは生徒の実態や進路、教育課程によって異なるとする「個に応じて」が4件あった。「自立・移行」に関しては、「自立生活（社会自立・職業自立）」「福祉サービスへの移行」といった回答があった他、「健康面」に関する記述が2件、「長期目標」に関する記述が1件あった。

個別の指導計画では、学習面での支援を重視する記述が多かった。学力や意欲の向上、基礎学力の定着等の「学力の向上・定着」が12件あり、生徒が十分に授業の目標を達成できるよう、指導目標や指導内容を明確化し、その評価を行うといった「指導目標・評価、実態の把握」が11件だった。教育課程に則った教科学習（学習指導要領）や教科等の指導に関する配慮事項など、「教育課程・教科指導」に関する記述が7件、生徒それぞれの課題や身に付けさせたい力を重視するといった「個の課題」に関する記述が5件、だった。また、生徒の学習状況の「担当者間での共通理解の形成」という回答もあった。

その他の回答として、個々の生徒によって異なるとする「個に応じて」が4件、本人及び／または保護者のニーズ・願いを重視する「本人／保護者のニーズ」が3件、「健康面」に関する記述が2件、「卒業後の力」や「自立生活（社会自立・職業自立）」といった「自立・移行」が2件あった他、「コミュニケーション」との回答もあった。

（3）受入れ生徒に対する実践評価

受入れ生徒に対する実践評価として、表9の通り a. 生徒との適合性、b. 教育課程における個別ニーズへの対応、c. 職業実習、d. 個別の支援計画の作成・調整、e. 卒業後の移行支援、f. 卒業に関する他機関との連携の6項目について質問をした。表10は、各項目についての評定尺度別の回答

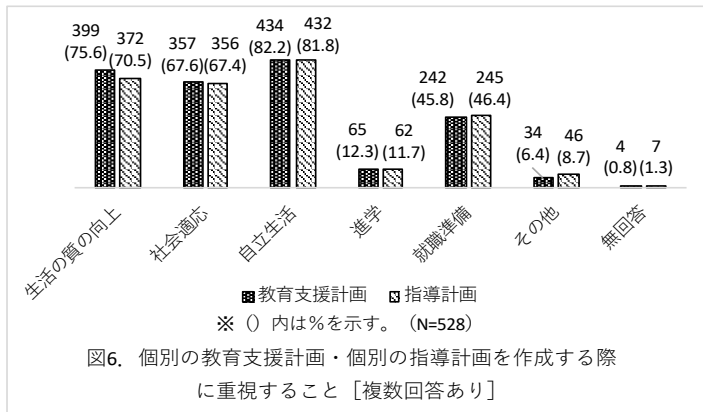


図6. 個別の教育支援計画・個別の指導計画を作成する際に重視すること [複数回答あり]

表7. 個別の教育支援計画を作成する際に重視すること [その他・自由記述]

項目	内容	回答数
連携	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭・関係機関との連携 ・関係機関との連携のツールとしての機能 ・就学前から就学期、その後に連携する支援のつながり ・一貫した的確な支援を行うこと、地域・福祉・医療・労働等関係機関との連携協力 など 	15
本人/保護者のニーズ		13
個に応じて		4
自立・移行		2
健康面		2
長期目標		1

表8. 個別の指導計画を作成する際に重視すること [その他・自由記述]

項目	内容	回答数
学力の向上・定着	<ul style="list-style-type: none"> ・学力の向上 ・基礎学力の定着 ・学習の積み重ねとその定着 など 	12
指導目標・評価、実態の把握	<ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒の状態や発達段階に応じて一人一人の指導目標や指導内容を明確化 ・個別の目標・評価、適切な手立て ・実態の把握、目標設定、具体的支援 など 	11
教育課程・教科指導	<ul style="list-style-type: none"> ・教科等指導に関する配慮事項 ・教育課程に則った教科学習（指導要領） ・教科学習の内容に関すること など 	7
個の課題	<ul style="list-style-type: none"> ・学期ごとの取り組み、個々の課題 ・生徒それぞれの身に付けさせたい力 など 	5
個に応じて		4
本人/保護者のニーズ		3
健康面		2
自立・移行		2
コミュニケーション		1
担当者間の共通理解の形成		1

数とその割合 (%) を示したものである。また、各項目への回答に障害種別または学校規模による差があるかを知るために、t 検定を行った。表 11 は、それぞれの平均値を比較し、t 検定の結果を示したものである。

表 11 より、障害種別による有意差 ($p<0.01$) が見られたのは、「生徒との適合性」と「職業実習」の 2 項目であった。「生徒との適合性」に関しては身体系障害の方が評価が高かったが、職業実習に関しては知的障害の方が評価が高かった。「卒業後の移行支援」は $p<0.05$ で有意差があり、知的障害の対象校の方が身体系障害の対象校より評価が高かった。

学校規模で見ると「生徒との適合性」「職業実習」の 2 項目が $p<0.05$ で有意差があった。「生徒との適合性」は生徒数が平均未満の学校の方が評価が高かったが、「職業実習」は生徒数が平均以上の学校の方が評価が高かった。

一方、「教育課程における個別ニーズへの対応」「個別の支援計画の作成・調整」「卒業に関する他機関との連携」の 3 項目は、障害種別または学校規模による差は認められなかった。

5. 考察

以上の調査結果を踏まえ、特別支援学校高等部における生徒の受入れの現状と課題について、障害種別・学校規模の観点から考察していく。

(1) 障害種別について

まず、知的障害の対象校では生徒数が多く、さらに分校・分教室をより設置している傾向にあった。知的障害の生徒が高等部に増加したことにより、生徒を分散させ過大・過密化を防ぐために分校・分教室を活用していると考えられる。

一方で、身体系障害の対象校では生徒数は少ない傾向にあったが、寄宿舎の設置率が高かった。身体系障害の対象校は知的障害の対象校に比べると数が少ない上に、特別支援教育体制への移行後も実質的には障害種別ごとに分かれて生徒の受入れを行っている学校が多数であることから、遠方から入学してきた生徒に対して通学保障をするために、寄宿舎が不可欠な存在となっていると考えられる。寄宿舎は、

表9. 受入れ生徒に対する実践評価の質問項目

a. 生徒との適合性	貴校と生徒は適切にマッチングしていますか。
b. 教育課程における個別ニーズへの対応	教育課程はどの程度学生の個別のニーズに対応していますか。
c. 職業実習	職業実習は、生徒にとって妥当で適切に行われていると思いますか。
d. 個別の支援計画の作成・調整	個別の支援計画は、適切に作成・調整されていると思いますか。
e. 卒業後の移行支援	卒業後の社会生活への適切な移行は、保証されていると思いますか。
f. 卒業に関する他機関との連携	生徒の卒業に関して、他の機関とどの程度連携していますか。

表10. 受入れ生徒に対する実践評価

質問項目	非常に良い		ある程度良い		あまり良くない		全く良くない		分からない		平均値
	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	
a. 生徒との適合性	138	26.1	381	72.2	4	0.8	0	0.0	1	0.2	4.3
b. 教育課程における個別ニーズへの対応	75	14.2	438	83.0	11	2.1	1	0.2	0	0.0	4.1
c. 職業実習	222	42.0	284	53.8	10	1.9	0	0.0	5	0.9	4.4
d. 個別の支援計画の作成・調整	105	19.9	378	71.6	34	6.4	2	0.4	1	0.2	4.1
e. 卒業後の移行支援	98	18.6	359	68.0	58	11.0	2	0.4	2	0.4	4.1
f. 卒業に関する他機関との連携	223	42.2	283	53.6	13	2.5	1	0.2	1	0.2	4.4

表11. 障害種別・学校規模による受入れ生徒に対する実践評価の t 検定

質問項目	障害種別		t 検定	学校規模		t 検定
	知的障害	身体系障害		平均未満	平均以上	
a. 生徒との適合性	4.23	<	4.38	**	4.29 > 4.21	*
b. 教育課程における個別ニーズへの対応	4.12	<	4.14		4.14 > 4.09	
c. 職業実習	4.47	>	4.28	**	4.33 < 4.47	*
d. 個別の支援計画の作成・調整	4.10	<	4.19		4.15 > 4.09	
e. 卒業後の移行支援	4.12	>	3.99	*	4.06 < 4.08	
f. 卒業に関する他機関との連携	4.42	>	4.35		4.41 > 4.38	

* 危険率5%未満 ** 危険率1%未満

通学保障として機能する他に、生活教育の場でもあり、さらに放課後保障機能や子育て支援機能も持つ点で着目されつつあるが⁴⁾、知的障害の対象校では寄宿舎の設置率が低い傾向にあった。

生徒の受入れにおいては、特に知的障害の対象校では通常学級または特別支援学級出身の生徒が多いことが明らかになった。ただし、複数回答を含む全体の回答結果によれば、身体系障害の対象校の方が校数自体は少ないにもかかわらず、通常学級出身の回答数が多かった。中学校までは通常学級で学んでいた生徒が、後期中等教育段階で特別支援学校を選択する理由には、学習内容の難易度が上がることや、人間関係・交友面での課題等が考えられる。例えば、鶴岡らによれば、聴覚障害の生徒の場合、人工内耳の普及や補聴器の技術向上により、通常学級で学ぶ生徒が増えてきているものの、聴力低下や不登校、学業不振といった理由で特別支援学校（聾学校）に転校する生徒が存在することが報告されている⁵⁾。

したがって、特別支援学校高等部における生徒数の増加に関しては、知的障害児の数が多いとは言え、通常学級に在籍していた身体系障害の生徒の入学も考慮する必要があると考えられる。

（２）学校規模について

次に、学校規模による寄宿舎や分校・分教室の有無には差はなかったが、分校・分教室を設置している学校の中では、生徒数が平均以上の学校において県立高校の同一敷地内に併設している学校が多かった。このことから、分校・分教室を通常高校の同一敷地内に併設する形式は、大規模校でより実施されていると言える。

分校・分教室の設置は、障害のある生徒と健常の生徒が日常的に交流する機会を設け、インクルーシブ教育を推進する等の意義がある点で注目される反面⁶⁾、教育行政の観点からは増加する特別支援学校在籍児童生徒への対応を安上がりな形で進めようとしているのではないかとの課題も指摘されている⁷⁾。また、通常高校に分校・分教室を置く際の課題点として、特別な支援が必要な生徒のための施設・設備の整備や教職員の共通理解の形成の困難さが挙げられる⁸⁾。大規模校で実施している学校が多いのは、本校にある程度の物的資源がなければ実施が困難であるためと考えられる。本校の規模が大きいゆえに、通常高校に設置された分校・分教室について、教職員が意思疎通し共通理解を形成することがより課題

になると考えられる。

（３）個別の支援計画に関する学校間の差

個別の教育支援計画や個別の指導計画の活用については、学校によって差があることが示唆された。特に、個別の教育支援計画は、生徒のニーズに合わせてより長期的な目標を作成するものであるため、全体として作成・調整頻度は低い傾向にあったが、学校によって「2か月ごと」から「3年ごと」までの開きがあった。個別の支援計画の内容や活用については、各学校に任されており、一般化されていないために、学校によって差が生じていると考えられる。

個別の教育支援計画は、関係機関の調整・連携のために不可欠なものであるが、実際には目的や活用方法が見えにくく、特別支援教育コーディネーター等が多忙であるといった課題があることが指摘されている⁹⁾。さらに、学校で作成される個別の支援計画の他に、通所施設や居宅サービス等の障害福祉サービスを受ける際にも「障害児支援利用計画」（成人障害者の場合は「サービス等利用計画」）を作成する必要があり、制度的乱立を導きかねないという指摘もある¹⁰⁾。

以上の課題を考慮すると、一概に作成・調整の頻度を増やせばよいという訳ではないと考えられるが、個別の支援計画の内容や活用の仕方に差があることで、生徒が受けられる教育の質や利用可能な社会資源に差が生じている可能性がある。

（４）生徒の受入れに関する認識と実践評価

生徒の受入れについて、「特別支援学校以外の教育機関でも学習できる可能性のあるような生徒が入学していると思うか」の質問では、知的障害の対象校や大規模校で有意に「はい」の回答が多かった。すなわち、これらの学校では特に、他の教育機関でも学べる可能性のあるような生徒が在籍していると認識されていることが示唆される。全体で見ても半数以上がこのように認識していることから、特別支援学校高等部が過剰な受け皿となっている可能性がある。したがって、通常高校をはじめとする多様な教育の場を早急に整備していくことが求められる。

上記の結果は、実践評価の「生徒との適合性」において、知的障害の対象校または大規模校で有意に評価が低く、特に知的障害の対象校で評価が低い結果であったこととも一致していると言える。知的障害の対象校では「軽度」と呼ばれる生徒が増えてき

ていると言われるが、これらの生徒を含む個々のニーズに合った学校の選択肢が乏しい可能性があることが指摘できる。

なお、受入れ生徒に対する実践評価の結果として、全体としては、「卒業に関する他機関との連携」および「職業実習」の評価が高かったが、「卒業後の移行支援」や「教育課程における個別ニーズへの対応」は評価が低かった。したがって、職業実習や卒業に関わって特別支援学校と関係機関間での連携は取られているが、移行支援そのものには課題があることが示唆される。また、生徒に合わせて柔軟にカリキュラムを構成し、個別ニーズに対応することも課題になっていると考えられる。

また、職業実習に関しては、身体系障害よりも知的障害の対象校において有意に評価が高かった。これは、身体系障害の対象校では生徒の実情に合わせて職業実習を実施していない場合もあることに加えて、近年では特に知的障害生徒の就職支援が重点的に行われていることを反映したものと考えられる。

6. おわりに

本稿では、全国の高等部を有する特別支援学校を対象に、生徒の受入れ状況や受入れた生徒に対する教育実践の評価に関するアンケート調査を行い、障害種別や学校規模による差異に着目して分析を行った。その結果、知的障害の対象校及び大規模校において、より通常学級や特別支援学級出身の生徒を受入れており、特別支援学校以外の教育機関でも学べる可能性があると思なされ得るような生徒が入学している可能性があることが明らかとなった。そのため、高等学校と特別支援学校の狭間で後中等教育の選択肢が乏しい生徒のための支援体制の構築が課題であることを指摘した。

なお、本調査では、回答者の属性は尋ねておらず、その職位や立場によって認識が異なる可能性があるという点で限界がある。また、障害種別については、身体系障害の中でも視覚障害・聴覚障害・肢体不自由・病弱の各障害種別によって実情が異なると考えられるが、本稿では詳細について検討することができなかった。今後の課題としたい。

引用・参考文献

- 1) 伊藤修毅・越野和之「高等部単置型知的障害特別支援学校の現状と意義」『奈良教育大学紀要』2009、pp.79-99.
- 2) 越野和之「特別支援学校高等部をめぐる近年の諸問題」『障害者問題研究』第42巻第1号、2014、pp.2-9.
- 3) 伊藤修毅「特別支援学校高等部の在籍生徒拡大の実態について」『SNEジャーナル』第14号、2008、pp.138-150.
- 4) 小野川文子「特別支援学校の寄宿舎教育に関する研究の動向と課題」『特殊教育学研究』第50巻第5号、2013、pp.451-461.
- 5) 鶴岡弘美・石川和代・白井智子・増田佐和子「通常学級から聾学校へ転校した聴覚障害児についての検討」『Audiology Japan』第56巻第6号、2013、pp.757-762.
- 6) 吉岡徹・富永光昭「高等学校における特別支援学校分校・分教室等設置に関する研究 —全国都道府県教育委員会調査を通して—」『大阪教育大学紀要第IV部門』第60巻第1号、2011、pp.127-139.
- 7) 児島芳郎「特別支援学校の併置と分校・分教室」玉村公二彦他編『新版・キーワードブック特別支援教育 —インクルーシブ教育時代の基礎知識』クリエイツかもがわ、2019、pp.36-37.
- 8) 吉岡・富永、前掲論文.
- 9) 加瀬進「「個別の教育支援計画」の原点、現在、そしてこれから」『肢体不自由教育』第199号、2011年、pp.4-9.
- 10) 加瀬進「近年の「個別の支援計画」をめぐる実践・研究・政策の動向と課題」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ』第65号、2014、pp.157-164.

幼児向けアプリケーションの分析と保育現場での活用に対する学生の認識の変容

采澤 陽子

Analysis of applications for young children and changes in students' perceptions of their use in childcare

Yoko UNEZAWA

Abstract

Students begin by learning and learning about applications for young children. Learn what features are available in applications for young children and what kind of play and learning they lead to. And, it determines whether it is actually necessary for the child care, and extracts the necessary elements. Extract the advantages and disadvantages of utilizing applications and sites by young children. The extracted contents are summarized and examined in order to utilize them in the field. Based on both merits and demerits, we will consider how to provide it to infants and how to develop it.

By knowing the application for infants themselves, it leads to new discoveries and awareness, and it is verified that the idea of infants using the application has changed.

Keywords: *Application, Toddler application, Childcare teaching materials, ICT*

はじめに

現代の学生は、早い時期である中学時代からスマートフォンを持つようになり、遅くとも高校生になると皆が自分専用のスマートフォンを持つようになる。そのため、学生はこれまでに多くのアプリケーションやインターネットのサイトに触れてきた。普段からよく使うアプリケーションについては、私より使い慣れており得意であるだろう。現代の学生にとって、アプリケーションは情報収集場であり遊び場でもある。たくさんのアプリケーションに触れてきた学生たちであるが、主にアプリケーションやサイトを利用する事由としてあげられるのはあくまでも自分のためであり他の誰かのためではない。そこで今回は自分のためでなく、誰かのためとして、保育を学ぶ学生にふさわしく幼児のために活用でき

るアプリケーションについて学生自ら探り検討をしてもらうこととした。

今、小学生からプログラミングの授業が取り入れられる時代となっている。それは、子どもたちのプログラミング的思考を育成するためである。これを受け、幼児期から情報機器に触れる機会を増やす園も増えている。では、短大生の中で幼児向けアプリケーションやサイトを見たり使ったりしたことのある学生がいるだろうか。そう多くはないであろう。現代社会に合わせ、学生が保育者となるまでに情報機器と幼児について改めて考える時間を設けることで意識の変容を見ることとする。あえて言うなら、世間では思考力向上のための情報機器の活用法が多くあるが、そもそも短期大学生は情報機器の利便性については重々理解しているのか、情報機器が思考等を育成するためにあるということはどう感じているだろうか。現代の若者は、早ければ小学

生の頃から自分のスマートフォンを持つことが許されている。そのため、大学に入学するころには多くの学生がパーソナルコンピューターは苦手だが、スマートフォンの操作は慣れたものである。だが、情報収集機器として役立っている様子が伺えるが、思考育成として活用しているだろうか。さらには、保育者を目指す立場として幼児期に情報機器が必要であるか否かについてもどう捉えているのか気になるところである。現代は、幼少期より各家庭にスマートフォンやタブレット端末が1台は所有している環境にある。そのため、幼児期から自然とその操作方法を身に付け使用している状況にあるわけだが、この状況を学生はどう意識しているのかも踏まえて授業を展開していきたい。

今回は、幼児期に必要な情報機器とは何か、現代の学生は幼児期から情報機器を持たせることをどう考え、教育に取り入れるか、ということを学生たちに考える時間として授業内に時間を設けることとした。

授業を通して幼児がアプリケーションまたはサイトを使用することに対する学生の意識の変容に役立つことを願い実践したものを報告する。

1. 研究目的

幼児向けアプリケーションの分析と活用に関する学生の認識について留めることを目的とする。また、授業の展開方法や内容について探り実践していくことを目的とする。

2. 研究方法

1) 研究対象

平成30年度から令和2年度までにA短期大学で教育方法論Ⅱ（コンピューターリテラシー）旧科目名保育教材研究Ⅳ（コンピューターリテラシー）を受講した学生

2) 研究方法

提出された課題内容の検討とアンケートによる記入内容から、アンケート用紙は無記名式での回答であった。

3) 倫理的配慮

研究目的、研究参加方法、本研究、授業内容に対

する参考資料以外の目的にデータを使用しないこと、成績には関係しないことを口頭にして説明し同意の得られたものを対象とした。記述用紙の回収は、回収ボックスに無記名で提出する方法で行った。

3. 幼児向けアプリケーションに関する授業実践

これまで行ってきた情報処理ⅠやⅡの授業では、パソコンの基本的な操作から、Microsoft Office Word と Excel, PowerPoint, 情報収集方法や情報モラルなどについて行ってきた。これまでの授業内容を活かし、より保育の現場とくに保育にICTを活用することについて考える時間を多く設けることとした。

この授業では、主に幼児向けアプリケーションまたはサイトを活用することを前提に分析と保育現場での実践に向け授業内容を展開していく。

まず初めに行ったことは、学生一人ひとりが幼児向けまたは幼児も楽しめるアプリケーションまたはサイトを試すところからである。数多あるアプリケーションやサイトの中から幼児向けであるものまた幼児に有効であるものを検索することから始めることで、どのようなものがあるのかを知ることができる。まずはアプリケーションやサイトがどれだけあるのか、そしてどのようなアプリケーションやサイトがあるのかを知る必要があるためである。今回は特にアプリケーションやサイトを指定することなく、さらに試す中には、パーソナルコンピューターでしかできないものやスマートフォンやタブレット端末でしかできないもの、どちらでもできるものと多様であるが、それについても指定はしていない。その理由として、保育の現場で必ずスマートフォンやタブレット端末が使用できるとは限らないからである。もちろんパーソナルコンピューターが必ず有るわけでもない。そのことも踏まえて、まずは幼児にとってよいと思うアプリケーションを選び出すことが必要であると感じたからである。もちろんアプリケーションやサイトを検索する方法も学生自身にゆだねている。そのため、各自が試したいと思うものをまずは試すこととなる。

次に、多くのアプリケーションを体験した中から保育の現場で幼児が使うことを前提に提供したいと思う5つ選定させた。保育現場で活用することと幼

児にとってのアプリケーションを見つけるという視点を持つことでアプリケーションをただ楽しむだけでなく、幼児にとってという点についても考え感じながら実践していくこととなる。視点を変えて改めて試すことで、感じ方や捉え方が変わると考えられる。

さらにアプリケーションの絞り込みを行った。5つの中からぜひ皆に紹介したい、保育の現場で実践したいと思う1つを選びプレゼンテーションしてもらったこととした。プレゼンテーションはこれまでに習得した Microsoftoffice の PowerPoint を使い行う。この時、プレゼンテーションを行うにあたりアプリケーションの紹介や使った感想はもちろんだが、保育の現場でどのように使うのか、教材として使うことで園児が得られることについての意見を多く出すことを必要な条件として提示した。一人ひとりが発表を終えた後には、質疑応答の時間をもち意見交換の場とした。さらに発表したアプリケーションを全員に体験させ、実際に使用することで新たな発見を促した。実際に新たな気づきが出され、保育現場での活用がより身近に感じられている様子が伺えた。

幼児がアプリケーションを使用することについて考え、学生なりに色々と捉えたことを受け、改めて幼児がアプリケーションを使用することについて考える内容として、思いつく限りのメリットとデメリットを出させた。皆の意見として出されたメリットとデメリットを並べ、何か気づくことがないか問いかけ、学生の意見を基にメリットとデメリットは背中合わせであること、その部分をしっかりと抑えて幼児に指導が必要であることを再認識した。もちろん保育者への対応もそこに含まれる。

そのことを踏まえ、メリットとデメリットについてのレポートを課した。たくさん出された中から、一つを選びそのことについて調査をし、自分なりの意見をまとめる課題である。改めて各自がテーマとした課題に対する動機や問題意識などを持たせ、課題とした。最後に、これまで学んだことを踏まえ、アプリケーションを使用することを保護者に説明する内容と幼児に対しての説明内容を記すことで自分の意見とすることとした。

意見がまとまったうえで、アプリケーションを利用した内容で指導案を作成する時間を設けこの課題を終えた。

4. 結果と考察

これまで幼児向けのアプリケーションやサイト、また幼児向けでなくとも幼児が活用する際に有効と思われるアプリケーションやサイトというものの活用について授業開始時に学生に確認すると、94%の学生が知らないと回答した。また、知っている学生に幼児向けアプリケーションを使用したことがあるかと問うたところ数名の学生が使用したことがあると回答している。この数名の学生は、弟や妹が幼児であるため使用したことが分かった。このように保育に関する職を目指す学生の多くが幼児向けアプリケーションやサイトがあることを特に気にしていないことが分かった。また、幼児がアプリケーションを使用することに対し多くの否定的意見は出されたが、肯定的意見についてはほぼ無かったため、良い印象は無いことが分かった。これを受け、まずはいくつものアプリケーションやサイトを試してもらった。学生が試した数は一人15~20件ほどである。学生は、幼児も楽しめるが自分たちも楽しめることを知ったことで、幼児だけでなく保護者へのアプローチの仕方も気づくことができたよう提出された課題内容からも見受けられる。

この3年間でも変化が見られた部分としては、3年前に行った時には、パーソナルコンピューターでできるアプリケーションやサイトを選択する学生が多かったが、昨年・今年とスマートフォンやタブレット端末を使用するアプリケーションやサイトを選択する学生が多くなったことである。図1に示す。

この変化は、学生自身がスマートフォンを手にする時期が早まったことと、普段からスマートフォンを利用したアプリケーションを使うことが多いこと、パーソナルコンピューターは電源

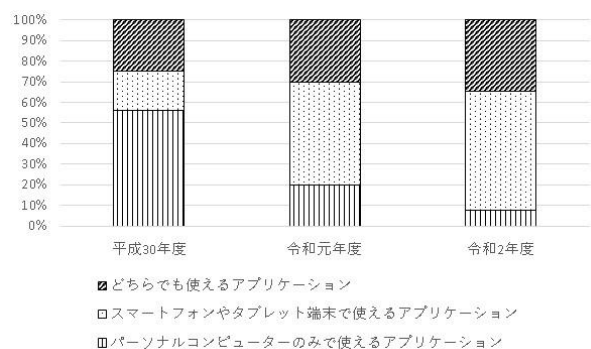


図1 アプリケーションを使用した端末

を入れてから使用するまでに時間がかかり面倒であることが学生への調査で分かった。さらには、この1年の間に学内でWi-Fiを使える場所が増えたことも要因の一つではないかと考える。環境によって使用できる端末が変化することも併せて学生に伝えられたことは結果としてよかったと捉えている。

次に、学生が保育現場で使用したいと思ったアプリケーションを選んだ理由として多かったのが、知育と呼ばれるようなアプリケーションやサイトを選定したものである。言葉を覚えることや音を感じ取ることなど幼児の発達に関するアプリケーションやサイトは有効であると学生は考えていることが伺える。その他にも、普段の保育活動に繋げることのできるアプリケーションを選定している様子が伺えた。学生の意見を別紙資料として添付する。(資料1)

アプリケーションを現場でどのように使うと有効か、アプリケーションを使った学習で幼児が得られる効果を考えながらアプリケーションと向き合うことで、多くの気づきを得られた様子が各自のプレゼンテーションから伺えた。また、保育の現場で使うことを前提に指導案を作成させた際も、ねらいや内容をしっかりと捉え、子どもたちのことを考えた内容となっていたことは喜ばしいことである。今後、保育の現場でアプリケーションを活用する機会を学生の方から申請できることを望む。

幼児がアプリケーションを使用することに対する肯定的意見と否定的意見について、授業開始時は、肯定的意見よりも否定的意見を挙げるが多かった。多くの学生が、現在自分自身が利用している状況と重ね合わせた思いを意見として記入していた。そのため、学生自身はアプリケーションやサイトを利用することが心身ともに良くないことは感じていることが伺える。しかし、自己の欲求を満たすために辞められないことも口にしており、普段は気にしないことも改めて考えることで葛藤が生まれたようだ。ただ、数は少ないが肯定的意見が出たことも確かである。学生は大人ですので、うまく付き合っていてほしいと願う。

今回は、幼児がアプリケーションやサイトを利用することについて考えてもらったわけだが、実際にアプリケーションやサイト利用を実践した後は学生から肯定的意見について多く出され、否定的意見は当初取った内容とほぼ変化が見られなかった。これは、実際にアプリケーションを体験し、幼児が活用するにあたり有効性が感じられたことプレゼン準備

準備やその後の質疑応答、プレゼンテーション内容を踏まえての実践を行ったことで意見が大きく変わり肯定的意見が多く出されたと考える。学生の意見を別紙資料として肯定的意見を添付する。図1と資料2に示す。

学生から出された肯定的意見と否定的意見について、学生なりに感じたことを踏まえ、そのことについて情報収集を行うことによって、より深くそして自分の意見として持つことができたことと提出されたレポートから読み取れる。情報収集をし、レポートとしてまとめる課題は学生にとって大変だったようだが現場に出た際に、保護者などに話をするためには必要であると考えられる。

5. まとめ

選択科目のため少人数ではあるが、この授業を通して幼児向けアプリケーションやサイトについて意識したこと、さらにそれに対して多くの意見が出されたこと、そして現場で使える内容として意識し実践を考えたことは、とても喜ばしいことである。また、幼児向けとなっているが大人が実践しても楽しめる内容や勉強になる内容のものがあることに気づき、保育の現場だけでなく障がい者や老人施設などでも活用があるのではないかと意見が出たこともとても喜ばしいことである。常にこのような気づきを持って社会で活躍してほしいものである。

最後に、教材としてのアプリケーションやサイト、情報機器の役割についてこれからも学生自身が探し研究を進めることを望む。

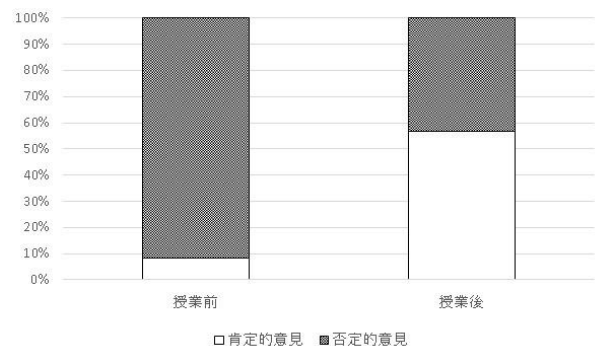


図1. 授業前と後の肯定的意見と否定的意見の割合

引用・参考文献

- 1) 松山由美子・堀田博史・佐藤朝美・奥林泰一郎・松河秀哉・中村 恵・森田健宏・深見俊崇：保育現場での活用を想定した幼児向けアプリの評価観点の検討，日本教育工学会論文誌 40(Suppl.)，117-120，2016
- 2) 阿部 学・本間 優子：保育者養成校における教育用アプリ分析の授業実践および ICT 活用に対する学生の認識，人文公共学研究論集 第 38 号，243-254
- 3) 大塚紫乃：保育におけるメディア活用に関する認識の変容—子ども向けアプリの体験を通して—，江戸川大学こどもコミュニケーション研究紀要 Vol. 1，17-23
- 4) 阿部 学：保育実践へのタブレット PC 導入期の記録—「アプリの時間」以外での活用—，社会とつながる学校教育に関する研究 (3) (2015)，9-15
- 5) 真宮美奈子・海川祐輝：Web アプリケーションを活用した授業方法に関する研究—小学校における 3 年間の授業実践から—，山梨学院短期大学研究紀要第 30 巻，117-127，(2010)
- 6) 椎橋げんき，大貫麻美，石沢順子：幼児の主體的なプログラミング活動がもたらす遊びの融合をめざして，日本科学教育学会第 43 回年会論文集，582-583 (2019)

資料1 学生のアプリケーション選定理由

- ・ パパママとお子さまとで一緒に楽しめる。
- ・ 1つのアプリに15のゲームが入っており、5個は無料で使えるようになっている。残りの10個は有料ですが課金をする価値があると思いました。
- ・ 1つ1つのゲームが面白く、画面をタッチするたびに違う音がでるので頭を働かせながら耳で音を聞いて楽しむこともできると思いました。
- ・ 1つのゲームの種類が多い
- ・ 見ていて楽しいと思えることと飽きないということです。見たいものを保護者や保育者にリクエストして様々な動画を見れることで飽きずに楽しむことができます。
- ・ 2才児からでも遊べるように、シンプル操作で遊べる設計
- ・ 7歳までの項目があるので先に進んで学ぶこともでき、幼児の発達や学びを大きく伸ばせる。
- ・ CDで鳴き声を流したり、画用紙などで作る手間はぶける
- ・ NHK Eテレの子ども向け人気番組の動画をいつでもどこでも見られる
- ・ アプリの第一印象が、色遣いが鮮やかで、イラストが細かくなく幼児にあっていると思いました。ワンタップでゲームが始まり、ゲーム自体の操作も指一本でできるというところが魅力的です。
- ・ アプリを進行する声が身近にいそうな声で聞きやすい
- ・ アプリ内では全てTVや映画でおなじみの声や楽曲を利用。
- ・ アンパンマン、ばいきんまん、ドキンちゃんなどたくさんキャラクターで子どもの興味を引くことが出来る。
- ・ イラストレーションもカラフルで見やすくだれでも使えるアプリとなっています。
- ・ いろんな問題に自らチャレンジできるようになる
- ・ 絵本を試し読みもできました！
- ・ おえかき、つくる・ばずる、かながえる・ずけい・かず、けいさん・もじ、かいわ の5つのジャンルがあり、それぞれ5つから8つのゲームが用意されています。ゲームは難易度が選べることで子どもが遊びやすい度合いから始めることができます。また、実際に遊んでみると、自分も知らなかった動物の鳴き声を知ることができたり、一番重いものは何かというクイズは少し考えることが必要になるなど、知らないこと、わからないことがあり、私の年齢でも楽しむことができました。保育現場で使う以外にも、親と子で、アドバイスをし合い、共に遊ぶきっかけにもなると思い、このアプリを選びました。
- ・ お子さまにわかりやすい達成感や自信を持たせることができます。
- ・ お子さまをひざの上に乗せて見てあげてください。
- ・ カルテット（神経衰弱と似たゲーム）
- ・ 簡単なマウス操作で塗り絵が楽しめる
- ・ かんたんを選択しても意外とむずかしいのでとても頭を使うと思いました。
- ・ キャラクターが食べたいものを入れると、画面にでてきて喜んでくれるので、達成感や人の役にたつことに喜びを感じられるいい機会になると思った。
- ・ キャラクターにあだ名をつけることで表現力も育つ
- ・ グラフィックが綺麗でした。
- ・ ゲームには動く絵本やぬり絵、まちがいさがしなどがあります。他にもアルファベットを楽しく覚えることができるゲームや日本地図のパズルなどがあります。
- ・ ゲームの内容も難しすぎず子供が楽しめるアプリです。また、ロック機能もついているので保護者も安心して子供にゲームをやらせることができます(^^)！
- ・ ゲームランドのパズルは、種類が豊富で、難易度レベルが『簡単』『普通』『難しい』の三段階から選べます。イラストもかわいいので、パズルをするのも楽しいです。
- ・ ゲーム中は音楽が流れていたり動物の鳴き声が聞こえてきたりとパズルができる、できないに関わらずに楽しむ事ができ、幅広い年齢にあったアプリだと思った。
- ・ ゲーム内容もパズルゲームや形はめ等様々あり、飽きずに行えると思います。
- ・ ここには、『みいつけた』や『にほんごであそぼ』や『おかあさんといっしょ』など載っている番組の動画がたくさんあります。
- ・ ごっこの工程の随所に、知育的な要素を取りいれています。
- ・ ごっこランドオリジナルの知育パズルでお子さまの好奇心や思考力を養います。
- ・ 子どもにも分かりやすい操作

- ・子どもに役立つコンテンツがたくさんある
- ・このアプリにあるお弁当キッチンはこの風にかわいいお弁当を作ったりと子供の創造力などが鍛えられます
- ・この中でも間違い探しや、しりとり、迷路などがあり達成感を味わうことができます。
- ・これは、子供番組が放送されているNHKが出しているアプリです。
- ・サル・シマウマ・キリンなどパズルの種類も豊富なことも子どもは飽きずに長い間楽しめるのも嬉しい。
- ・自分にあったレベルでゲームができる
- ・自由時間などに、保育者の目の届く範囲で、少人数での使用
- ・シンプルな操作で簡単に遊べる
- ・スコアがあり、友だちとスコアで競い合える
- ・スマートフォンだけではなく PC にも対応している。
- ・スマートフォンを動かすものや、指で動かすもの、タップして動かすものなどあそび方がたくさんある。
- ・個々の発達にも合わせることができる。
- ・その動画をみることで、子どもたちのやってみたいという気持ちやもっと知りたいという気持ちを引き出せる
- ・それぞれタッチするとユニークな音とおもしろい動きをするので、見ている子どもたちも楽しめると思いました。
- ・たくさんのゲームが楽しめる
- ・タッチするとユニークな音と動きで子どもを楽しませます。
- ・タマゴ、おサカナ、シャボン玉の 3 つのステージが用意されています。
- ・ちょっとスピードが速いので最初は難しい
- ・デジタル絵本
- ・点つなぎで文字を押すごとに文字を読み上げてくれるため、自分がどこまで進んだのか把握しやすい
- ・どのステージでも水の動きがとてもリアルで、グラデーションや水に透けてにじんで見える背景なども再現されていて、本当に水遊びをしているような気分になることができた。
- ・ドライブをしている途中にクイズが出てくるので、ただ走っているだけにならずに、飽きることなく遊ぶことができました。左右に携帯を傾けることで移動するので、自分が運転している気分になっていいと思いました。
- ・ドラえもんと一緒に 6 つのゲームが楽しめる
- ・トランプを使って遊ぶよりも場所をとらず、すぐにプレイ可能
- ・なにかしらの動物が出てきたなど覚えていけばキーワードやジャンル等で調べるとすぐ見つかりました。
- ・ナレーションもついていてストーリーを楽しみながら、童謡や手遊びで遊べる楽しいアプリとなっています。
- ・難易度が選べる
- ・の 3 つから選択できます。子どもの年齢に
- ・バズライトイヤーにちなんだ問題が出るから男の子が好きそう
- ・バラバラになった動物のピースを組み合わせて、楽しむジグソーパズル。早く元どおりにして動物たちを助けてあげよう！
- ・一つひとつ可愛らしい絵が描かれているので子どもも覚えやすい
- ・ひらがなは書き順を教えてくれたり、すうじむすびでは、1～10 まで、11～20
- ・マクドナルドやセブンイレブンなどの企業が出店していて実際に働いているかのように遊びとして楽しめることができる。
- ・また、「あそび」の動画もいっぱいあり、身の回りの道具などを使って手軽にできる「あそび」の動画もたくさん紹介しています。
- ・また、ワイパーやライトを天候に合わせてつけられるようになっていたので、車の機能を知ることができるもいい学びになると思いました。
- ・までのように自分で選べるので発達に合わせて行うことができるのでいいと思いました。
- ・メインからデザートまですべて自分で決められるので、自分の好みに可愛くできるうえに、子どもにとっては自分の理想とするお弁当が作れて楽しいと思いました。
- ・めまもりチェックがついている
- ・文字を書くたびに褒められるため、どんどん進めなくなる
- ・ルールが難しいので年長児向けだと思いました。
- ・レシピを選んで、料理手順を順番にこなしていくだけ
- ・わかりやすい音声ガイドと画面上の指マーク
- ・わかりやすく動物を入れておくことで、こどもた

ちのヒントになる

- ・一つだけではなくたくさんあるので尽きることなく楽しめると思いました。
- ・音や色も様々でいろいろなものをタッチしてどうなるのか楽しめる
- ・音声があるためアンパンマンが好きな子どもは喜んでできる。
- ・音声やイラストの通りに正しいものを選ぶ
- ・音声案内や指マークの指示があり小さな子どもでも簡単に操作ができる。
- ・何ができるのかわくわく感
- ・暇つぶしにちょうどいい。
- ・絵が可愛い。
- ・絵が完成したときの達成感
- ・絵本を見るだけでなく、パズルもできるので長く楽しく遊べる。
- ・楽しい、飽き防止、新鮮、学び、雨の日に活用
- ・楽しいと思える年齢層が広く、誰にでも楽しいと思ってもらえるから。
- ・楽しく記憶力を育てられる。
- ・完成した時や、1人でできたときには達成感を味わえるのでいいと思います。
- ・基本的な生活習慣から友達との関わり方など遊びながら学べてとてもよいと思いました。
- ・玉ねぎを切る、卵を割るといった操作はそれぞれが違いアトラクションのようであり、激しすぎても駄目、遅すぎても駄目、料理とは実に繊細で考慮が必要だと分かるゲームになっています
- ・考える楽しさや難しさを味わえる
- ・行われるお仕事を通じてごっこ遊びができる。
- ・合わせて設定できるので、幅広い年齢に使用
- ・最初に説明があるので練習してから本番にいけます
- ・使う時間も決められる
- ・子どもから目を離したときでも違うサイトに飛んでしまう心配なし
- ・子どもが興味を示すようなはっきりとした色合いで、区別が付きやすい仕様になっている。
- ・子どもが将来なりたいたいと思った職業を実際にこのアプリで体験することができるのがいいと思ったから。
- ・子どもにとっても馴染み深い企業ばかりで、存分に子どもにも人気の飲食チェーン店など、実際の企業で子どもに読んだとき反響がよかった絵本。あれ、名前がおもいだせない
- ・子どもに任せるだけでなく、大人がヒントを出したり、日常生活の中でどのように使われているのか等言葉掛けをしながら一緒に使える。
- ・歯磨きの時間は、保育者にとって給食の片付けや掃除、午睡準備などで保育者も忙しい時間。
- ・歯磨きの大切さなど生活面を学ぶことができる。
- ・歯磨きを大雑把に済ませてしまっている子どもたち。
- ・次のストーリーに進むと、操作方法も変わるので楽しい！
- ・自分でクリアしてコレクションが集められて楽しめる
- ・自分の作りたいように飾り付けができるものもある。
- ・実際にある店舗（ガスト、ホットモットなど）の仕事を経験できるので馴染みやすいと感じました。私はガストで勤めていたこともありガストをやったのですが、私がやっていた仕事とおおまか一緒に遊んでいて楽しかったです。
- ・実際にやってみるとアプリの中には8種類のゲームが入っているので飽きずに楽しめるとおもいました。また、数字の読み方、形、サイズの違いを学ぶことが出来ますし、パズルでは手と目の強調を培うことも出来るため、選びました。
- ・実際に水遊びや絵の具遊びをする際には、準備や後片付けに時間がかかり、汚れても良い環境を作ったりする必要があるので、人によっては遊びに絵の具や水を使うのはもったいないと思うこともあるかもしれないが、アプリならそのようなことを気にせずに遊べて無駄もなくとても良いと思った。
- ・社会に出ているぷっちょやプロ野球などに触れられ、社会への興味関心を子どもが自然に持てるようになってきていること
- ・主人公はかわいいヒヨコちゃん。ヒヨコちゃんに向かって落ちてくる卵やシャボン玉をどんどんタッチしてつぶしていきます。
- ・手軽に遊べる。
- ・種類が豊富で飽きない
- ・集中力が必要
- ・色や形を見分ける力が鍛えられる
- ・触って、話して、傾けて、知らずに楽しんで学ぶ
- ・親子で安心して使え、子どもの学習傾向を見れることや子どもと一緒にゲームに挑戦できることなど保護者にとってもうれしいこと

- ・身近なお店に関心が持てる。
- ・身近なものごとの名前や特徴を学ぶことが出来る。
- ・進むにつれて難しくなっていくので大人も十分楽しめて、子どもと一緒に考えながら行うことができる。
- ・随所に褒めるポイントがあり、ご両親がお子さまを褒めたり励ましたりしてあげられます。
- ・制限時間があり、1P L A Yの区切りがある。
- ・制限時間がないので焦らず、自分のペースでできていいと思いました。
- ・素早さが必要とされる。
- ・想像力や考える力が発達する。
- ・操作もタッチするだけなのでとても簡単。赤ちゃんから幼児まで楽しくおもちゃ感覚で遊べる。
- ・大人でも真っ直ぐに書くのは難しい
- ・沢山の職業擬人体験があり自分のなりたい職業にたいして憧れができる。
- ・知っているキャラクターで親しみやすい。
- ・点と点をつなぐのは楽しい
- ・動く早さは「おそい」、「ふつう」、「はやい」
- ・動画で見られるから楽しい
- ・憧れの職業になりきることができる。
- ・得点やスピードに応じて星の色が塗られたりして、何度も挑戦する粘り強さを養える。
- ・年齢による実力さがない。
- ・年齢を選ぶとアプリ側が年齢にあった動画を選んでくれる
- ・脳の成長が最も活発な幼少期に、楽しくアンパンマンやしょくぱんまん、バタコさんのお手伝いができる良質な知育教材。
- ・分かりやすく可愛いイラスト、タッチするだけで何かができる
- ・文字や数、図形、パズル、おえかきなど多くことが楽しめます。
- ・文字や数字を感単に覚えられる
- ・無駄な操作が少なくアプリ自体が簡単な作りで使いやすい
- ・無料でお試しプレイができる。
- ・無料でたくさんのお話を見ることが出来る。
- ・料理ってこんなに楽しかったのか！と改めて気づかされる、実用的なゲームであり、料理が好きだという人にも、単純に楽しいミニゲームがしたいという人にもおすすめです

資料2 アプリケーション使用のメリット

- ・1人でも大人と一緒にでもできる点です。保護者が少し目を離しても安心できると思ったことや親子の触れ合いの一部になると思ったことから考えました。
- ・2020年から始まるプログラミング教育の準備ができる
- ・IT技術が発達する今日、小さいころからパソコンに慣れ親しむことは大切だと考えます。
- ・アプリケーションならばスマートフォンにインストールすればどこでも遊ぶことができる。
- ・アプリであったようにどのようなお仕事が世の中にあるのかを体験し、知れる
- ・アプリなどが豊富にあるので自分のしたいことができる。
- ・アプリをすることがご褒美になったりする。
- ・いつでもどこでもさまざまな情報を得られる
- ・いつでもどこでも使える
- ・いろいろなアプリがある
- ・いろいろな人とつながれる
- ・いろいろなゲームができる
- ・インターネットを楽しめる
- ・インターネットを使わないと出せない音なども知ることができます。
- ・お金がかからない
- ・ゲームやアニメを楽しめる
- ・コンパクト
- ・さまざまな経験をすることができる
- ・すぐに調べられる、すぐ調べられるので知識が身につけやすい
- ・スマートフォンやパソコンがあれば、場所や時間に関係なくできる点です。天気などに関係なくできて、保護者の手助けにもなると思ったことから感じました。
- ・たくさんの音楽を聴くことができる
- ・たくさんの情報が得られる。
- ・タブレットのアプリで自由保育で遊ぶ場合、普段あまり行えない職業体験のようなアプリや、物の名前を覚えるアプリ、パズルなど様々なアプリがあり、好きなことを行うことがメリット
- ・デザインがかわいい
- ・デジタル技術が進歩している今の時代は、パソコンを使うことが多いので触れておくとこれからの便利。

- ・ネットアプリなどで、普通では体験できないことを体験できるなど、遊びの幅が広がる。
- ・ネット予約ができる、店舗への状況確認ができる
- ・ノートパソコンなら外出先でも使用できる
- ・パソコンですることにより情報等をまとめやすく効率的なため、その資質や能力を小さいころから延ばせる
- ・パソコンやアプリの操作に早くなれることができる
- ・パソコンを活用した学習が実践できる
- ・ビデオ通話ができる
- ・ポケット wi-fi があれば外でもインターネットが使える
- ・マウスで絵を描くことを行なうことで、マウスで絵を描く新しさもあるが、他のこどもが描く絵と比べて楽しむこともできる
- ・もっと新しいことを知りたいという好奇心が育つ。
- ・やりたいことに合わせて行える
- ・ルールを守る訓練になる
- ・意志の伝達がコンピューターを通してできる
- ・一定の時間集中することで、集中力が鍛えられる点です。アプリは誰でも楽しめるように作られていると思った。
- ・映像を見たり画像を見たりする中で、文字を覚えていき語学が強くなる。
- ・遠くにいる人とビデオ電話が出来る
- ・音声認識機能が使える
- ・何歳からでも始められる
- ・家で買い物が出来る（ネットショッピング）
- ・家の中でも様々な世界を見ることが出来る
- ・暇つぶしになる
- ・画面に短時間集中できるから、大人がその間に自分のことや周りのことを進めることができる。
- ・学習ツールとしても使える
- ・学習できるアプリもある
- ・学習にコストがかからない。
- ・学力向上へつながる
- ・楽しく遊びながら学べる
- ・楽しさや面白さ、普段玩具で遊んでいることとは違った楽しみを経験できる
- ・管理がしやすい。
- ・簡単にすぐ使える
- ・玩具や外遊びの他に遊びも増え飽きずに済む
- ・教材がかさばらない
- ・教材に音声や動画を使用できる
- ・興味関心が高まる
- ・隙間時間でも学習できる
- ・五感の発達につながる
- ・好きな動画を見ることが出来る
- ・好奇心が旺盛になる
- ・国際交流が図れる
- ・今の時代コンピューターや機械に触れることが多く、保育で早くから体験できる
- ・作品を作る際、1つ前の状態の戻したり同じものを増やしたりと、手描きではできないことが簡単にできるため、作業がスムーズになる。
- ・使いこなせたら便利
- ・使っていく上で、使い方やネット上のルールを教えてくれるアプリがあるからそのような知識も小さいうちから楽しく学んでいくことができる。
- ・こどもがとても楽しめて、喜んでくれる。
- ・こどもが使いたいと思ったときにいつでも使うことができる。
- ・こどもが自ら積極的に取り組める教材が充実している
- ・こどものうちにコンピューターの使い方を知り慣れることで将来使う時にスムーズに使うことができ、役立つ
- ・こどもの年齢にあったものを直ぐに提供できる
- ・子ども達の職業選択の候補を増やす
- ・子供と保護者で遊ぶ場合コミュニケーションが取れる
- ・子供同士のコミュニケーションが多くなる
- ・思考力、集中力などが身に付く。
- ・指先の発達につながる
- ・指先を使う
- ・視覚を使い、こどもが理解しやすい内容
- ・字を書かない
- ・持ち運びが楽
- ・時代の流行が分かる
- ・自主性を養うことができる
- ・自主的に学びやすい
- ・自分が気になったことや興味のあることを簡単に調べられたり、見ることが出来るから知識が増える。また、ネットを見ている上で新しいことに出会い、新しい知識を得ることもできる。
- ・自分で自分を律する態度を養う(使用制限や時間制限を設けると)
- ・自立して扱える
- ・辞書が不必要

- ・実際の企業が監修している職業体験ゲームなどがあり、将来の可能性を広げることができる。
- ・手軽に動画を見ることができる
- ・手先が器用になる
- ・趣味の増加
- ・集中してくれる
- ・出かけ先で飽きてしまった子どもにアプリで遊んでもらう(玩具は荷物、持ち込めない)こともできる
- ・瞬時に多くの情報が得られる
- ・準備に時間がかからない
- ・準備等にコストがかからない
- ・徐々にレベルをアップしていたり、クリアすると報酬や達成感を味わえる
- ・上手に使えば、知識が大幅に増える。インターネットを使うことで遥かに多くの情報が入手することができます。
- ・場所を選ばず、外出時でも使える
- ・情報が早い
- ・情報を調べやすい
- ・色んなジャンルがあって、年齢に合わせて使うことができる。
- ・親子で楽しくできる
- ・親子のコミュニケーション増加(パソコンを対話のネタにする、操作を教えるなど)
- ・世界中の人とコミュニケーションが取れる
- ・制作などに比べてインターネットは準備がタブレット一台で繋ぐことができるので、容易に準備することができます。
- ・昔と比べるとかなり安価になった
- ・素早く作業ができる
- ・創意工夫して考える力や記憶力が鍛えられる
- ・創造性の獲得
- ・想像力が発達する
- ・想像力が豊かになる
- ・想像力や空想力が身につく
- ・操作が簡単なものが多いので1人でもできる
- ・早いうちからパソコンに触れることで基礎を学び、技術が変化しても対応できる能力が持てる
- ・達成感を味わえる
- ・誰とでもつながれる
- ・知育アプリを正しく使えば五感の発達に繋がる
- ・知識が増える
- ・注意力・集中力が上がる
- ・低コストで知識を身につけることができる
- ・添削がその場で出来る
- ・電子機器の扱いに慣れる。
- ・動物の鳴き声や動き方などを簡単に調べることができる。
- ・道のナビ機能がある
- ・年齢に合わせた内容を簡単に出来る
- ・粘りづよい忍耐力が身につく
- ・発想力の獲得
- ・病院など静かにしなければならないところで静かに待てられる
- ・物事の要点を絞った思考力が身につく
- ・文字の入力が速い
- ・文書や写真などデータを保存できる
- ・勉強も手軽にできる
- ・勉強をする機会にもなる
- ・保育者が用意する教材が減らせる。
- ・保護者として考えた時に、待ち時間や移動時間などの時にアプリを使うことで
- ・保護者として子どもの暇つぶしにもなるし、保護者としては楽ができる。
- ・保護者の時間が増える
- ・飽きたりせずにいることができる。
- ・忙しい時に飽きずに待っていてくれる
- ・本格的なこともゲーム感覚で自分のレベルに合わせて遊べる
- ・無料で使えるものが多い
- ・無料で美容師や薬剤師の仕事などアプリを使って様々な体験ができる
- ・面白い動画を見ることが出来る
- ・問題解決能力の獲得
- ・友達との会話のきっかけになる
- ・友達同士のコミュニケーションが広がる
- ・遊びながら多くのものに触れられる
- ・幼いころからコンピューターに親しむことで操作方法が身に付き、その技術が将来デスクワークを行う際や、パソコンで何かを作成する際に助けになる。
- ・様々な有料無料のソフトウェアを使うことができる
- ・流行ができる
- ・臨機応変な対処能力が身につく
- ・論理的かつ理性的な物事の考えが身につく

コーディネーショントレーニングの有効性について

—子どもの体力、健康、生活行動に対する効果について—

小野 覚久¹⁾ 縄田 翔吾²⁾ 高橋 美紗江³⁾

1) 足利短期大学こども学科 2) (公財) 嘉麻市文化スポーツ振興公社 3) 東京都立大学大学院

The effectiveness of co-ordination training

—The effect on the physical strength, health and living behavior of children—

Kakuhisa ONO, Shogo NAWATA, Misae TAKAHASHI

Abstract

The decline in the athletic ability of young children is also associated with the decline in the ability of daily activities such as communication ability, and the main factor is the decrease in exercise play, their companions, and places where they can exercise. In addition, the childcare environment is also a major factor, such as changes in the view of childcare. Furthermore, under the current situation of the spread of new coronavirus infections, research on more efficient exercise guidance and health guidance is needed. Therefore, in this study, we focused on coordinating training based on the theory of Professor Emeritus Hideo Araki of the University of Tokushima, and examined its effectiveness.

From the questionnaire survey of childcare workers, many of the current behavioral issues for infants were "restlessness", "difficulty in giving instructions", and "dependence on the media", which are associated with childhood. Most likely due to lack of necessary exercise or stimulation from. And those issues are also mentioned as "expected effects of coordination training".

In this study, it was suggested that "instruction and communication problems", "physical strength", and "lack of exercise", including the above problems, could be improved by performing Araki-style coordination training.

Keywords: coordination training, health education, physical strength, children, life behavior

はじめに

青少年の体格は、1990年以降では微増か横ばいであり、体力は依然1980年代には及ばない。体格については、食や栄養環境が充実したことにより、高度成長期ほどの増大はないのである。しかし、体力については生活が便利になるほど身体活動が減少し、一部のアスリート以外は、体力低下を余儀なくされている。正に体力の二極化現象である。一方で幼児期では、稚丸、藤井らは1969年当時に比べれば、現在では投力はかなり低下しているが、走、跳

力においては、投力ほど低下していないと報告した。つまり、幼児の体力が明確に低下しているわけではないのである。もちろん、身体活動の減少から運動遊びの能力は低下していることは間違いない。

幼児の運動遊びの能力の低下は、コミュニケーション能力などの生活行動の能力の低下とも関連しており、運動遊びやその仲間、運動できる場所の減少が主な要因となっているが、子育て観の変化など保育の環境も大きな要因となっている。そこで、体力や運動能力および生活行動の改善に有効かつ効率的な運動指導法や健康指導法の検討が必要である。また、特に現在の新型コロナウイルス感染症拡大の状

況下において、これまでの生活と異なる「新しい生活様式」も提唱されており、これまでの時間や空間などの条件が大きく変わり、より効率的な運動指導や健康指導に関する研究が必要とされている。

6. 研究目的

幼児の健康教育において、現在さまざまな取り組みがなされ、その中でも運動指導の取り組みが数多く行われている。また、新型コロナウイルス感染症が拡大する状況下で、より効率的な運動指導や健康指導に関する研究が必要であると考えた。そこで、本研究では東京都や福岡県嘉麻市、福島県白河市など全国各地の自治体で導入され、テレビなどでも取り上げられている徳島大学荒木秀夫名誉教授の理論によるコーディネーショントレーニングについて着目し、その有効性について検討するものである。

幼児の生活行動は、保護者や保育者などによる教育環境に大きく影響されることが予想できるため、生活様式や遊びなどの保育内容の変化などについても、体力や健康に影響を与えていることが考えられる。したがって、幼児の体力や健康にどのような指導が有効であるか保育者への調査から検討し、より効率的な運動指導と健康指導について示唆を得ることを目的とした。

7. 研究方法

1) 研究対象

荒木式コーディネーショントレーニングを推奨し実施している福岡県嘉麻市および福島県白河地区（白河市および隣接する浅川町を含む）において、保育者に対しアンケート調査を依頼し回答を得た。

2) 研究方法

コーディネーショントレーニングは、本来であれば、①専門の運動指導者による指導、②保育系の学生による指導、③園の先生方による指導の3つの方法に分けて行い、また、それらを組み合わせて行った運動指導による効果の検証を行いたいと考える。さらに、子どもの体力や運動能力に関する簡易テストを行い、生活行動に関する保護者へのアンケート調査を実施し、それらの総合的な評価により有効性を検証したいところである。しかしながら、現在の新型コロナウイルス感染症の

状況から、トレーニングの実施に関しては、これまで実施されている園や実施計画のある園の状況を確認し、アンケート調査のみを実施することとした。また、今回は体力・運動能力に関する簡易テストおよび保護者へのアンケートについても実施を見送り、保育者へのアンケート調査のみを実施した。特に、新型コロナウイルス感染症予防など、感染症対策については十分に行った。

8. 結果

1) 幼児の生活行動における課題

アンケートは、1.“落ち着きがない” 2.“ケガをしやすい” 3.“指示が通らない” 4.“コミュニケーションが苦手である” 5.“病気や体調不良になりやすい” 6.“運動不足である” 7.“ゲーム依存の傾向がある” 8.“食事に偏りがみられる”の8つの選択肢と“その他”を自由記述とし、複数回答を可とした。結果は、図1に示す通りである。嘉麻市、白河地区における幼児の生活行動における課題は、1.“落ち着きがない”がもっとも多く79.6%、次いで3.“指示が通らない”63.0%となり、この2つが大きく半数を超えた。(図1)

自由記述では、「姿勢が悪い」「集中力がない」「自己中心的で、周りの子とうまく関われない。」という内容の回答が多く、「タブレットやスマートフォンの使用時間が長い。」などの回答も多くあった。また、特筆すべき内容として、「指示待ち（言われないとしない）ことが多いと思う。」という回答が複数あり、「他人の事は気にならない。落ちたものは拾わない、そのままにする。またはぼーっと見ていて誰かに何とかしてもらおうと待っている。」という回答もあり、「自分で考えて行動しようとする力や好奇心から行動に移し、感動し、またさらに探求心が芽生えるという良いサイクルが生まれるようにしたい。」という保育者の願いも回答にあった。さらに、「場の雰囲気を感じとれない子が増えたように思う。」「“気になる子”と言われる児が増えているので、関わり方や、興奮した時など、どうしたらよいか問題とを感じる。」「発達障害や特別支援の要素を抱える子どもが増加傾向にある。そのことに対処するための人材不足、また、職員構成の年齢的偏りにより、十分に子どもへのケアが果たせないという懸念がある。」という発達の課題や「歩く

ことが減っているのに、すぐ疲れた、時間がかかる、つま先が上がっていないのか、転ぶことが多いのも気になる。」「背筋が伸びてなく、猫背の子が増えてきた。」「食べ物の噛む回数が少ない。」という身体的な課題もあり、「就寝時間が遅い子が多くなる。」「朝食抜きの子が増えてきた。」など、家庭や保護者に課題があり、保護者の取り組みにより改善が期待できる内容もあれば、「愛情を保護者に必要以上に求める幼児が増えてきている。」「親子関係の希薄さがみられ、さみしい気持ちから場を乱そうとする子が多い。」「子育て支援と言いながら、子の成長に関心を示さない親がいる。」という直接改善ができない課題も多かった。経験年数(図2)や年代(図3)の違いでは、課題に特に大きな差は見られなかった。

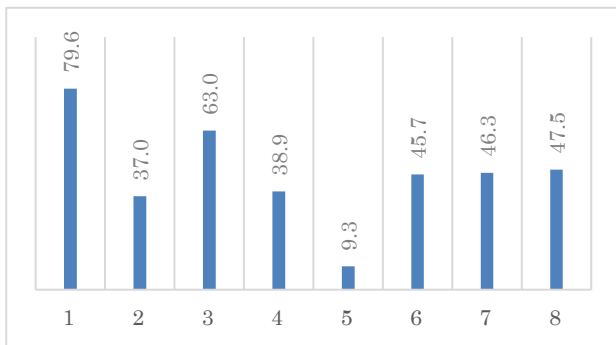


図1 現在のこどもの課題

2) 運動に期待される効果

次に「こどもが“運動”を行うことによって期待されることは何ですか」という設問に対して、回答割合が多い順に76.5%が2の“ケガをしにくくなる”, 69.8%が1の“落ち着くようになる”, 67.3%が6の“運動遊びをするようになる”が多かった。(図4)

自由記述では、「我慢ができるようになる」「集中力がつく」「体幹が強くなる」という内容の回答が多く、「運動することで、五感を肌で感じてほしい。」「規則正しい生活リズムを整えられるようになる。」「指示・話を聴く時と、動くときのメリハリがつくようになる。」という回答もあった。ここでも経験年数(図5)や年代(図6)で回答に、特に大きな差は見られなかった。

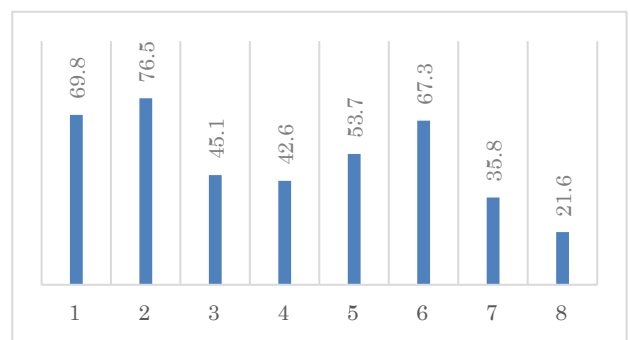


図4 運動を行うことにより期待される効果

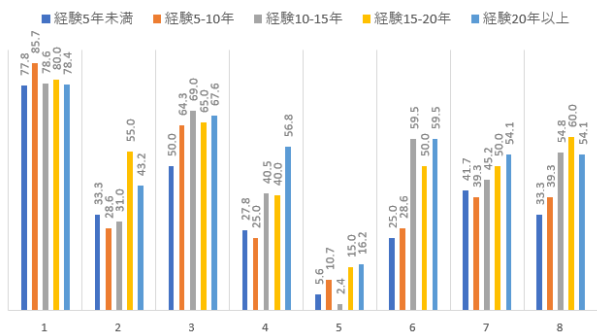


図2 現在のこどもの課題 (経験年数別)

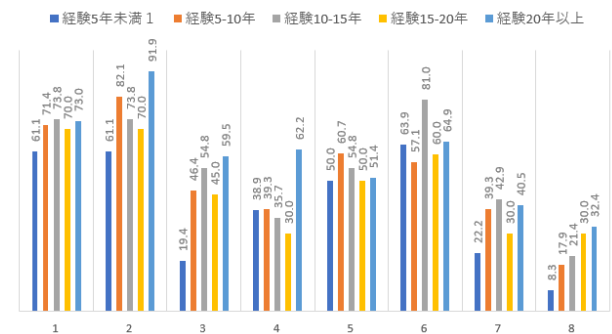


図5 運動を行うことにより期待される効果 (経験年数別)

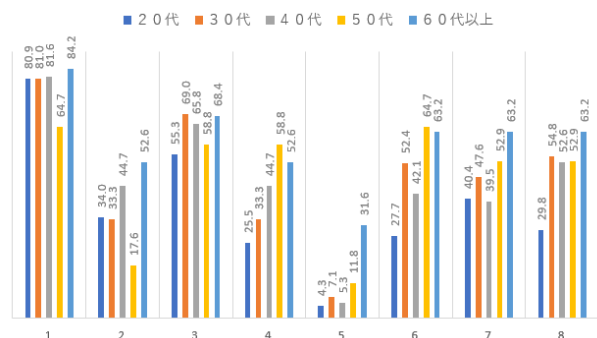


図3 現在のこどもの課題 (年代別)

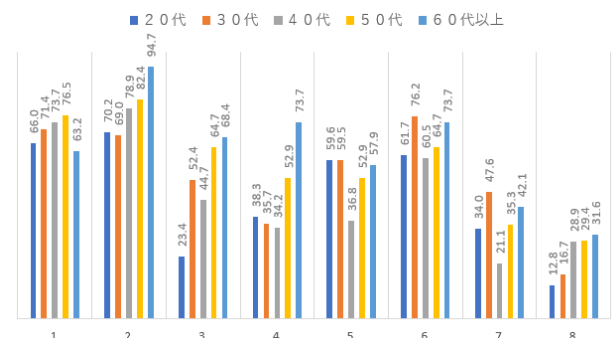


図6 運動を行うことにより期待される効果 (年代別)

3) コーディネーショントレーニング (CT) のイメージ

コーディネーショントレーニングに対するイメージについて、実施前は「よくわからない体操」や「変な動きをする」「難しい」「トレーニングと言うのでたいへん」と言うようなイメージを持っていた保育者が多かったが、実施後は「誰にでもできる」「簡単にできる」という回答が見られた。しかし、実施後についても「難しい」などの回答も見られたが、「研修を受けてから、何のために行っているトレーニングなのか理解することができ、子どもの様子の見方が変わった。」「身体だけでなく、脳と心に刺激を与え、学ぶ力をつける。」「身体を思い通りに動かせるようにするために必要なもの。」「体幹を鍛えることができる。」というコーディネーショントレーニングの本質に迫る回答もあった。

4) コーディネーショントレーニング (CT) に期待される効果

運動に期待される効果と同じ選択肢で、「コーディネーショントレーニングを行うことによって、期待されることは何ですか」という設問に 72.5%が1の“落ち着くようになる”，66.3%が2の“ケガをしにくくなる”，61.9%が6の“運動遊びをするようになる”，57%が3の“指示が通りやすくなる”と回答した。“落ち着くようになる”や“ケガをしにくくなる”“運動遊びをするようになる”が多かったが，“指示が通りやすくなる”では、保育者の63.0%が現在のこどもの課題として問題意識をもっており(図1)，こどもが運動を行うことにより期待される効果では45.1%が改善されることを期待している(図4)のに対し，コーディネーショントレーニングを行うことにより期待される効果としては57.5%が効果に期待していると回答が得られた。(図7)

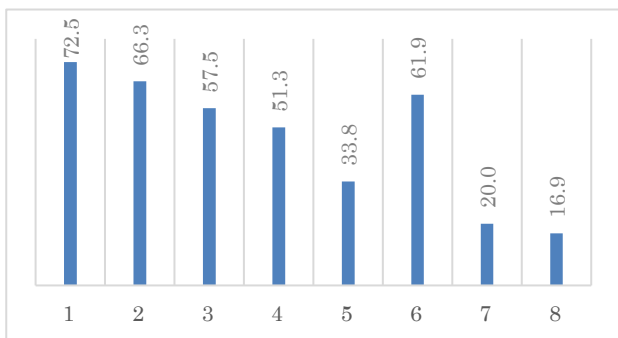


図7 こどもがCTを行うことにより期待される効果

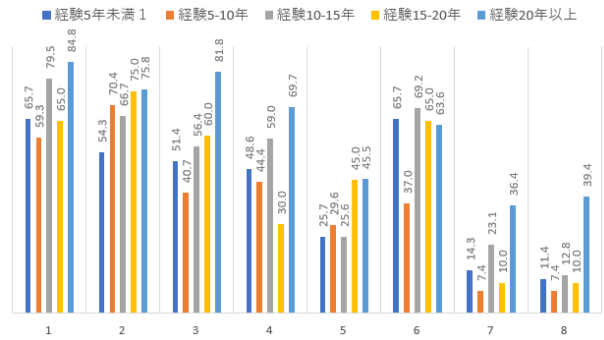


図8 CTを行うことにより期待される効果(経験年数別)

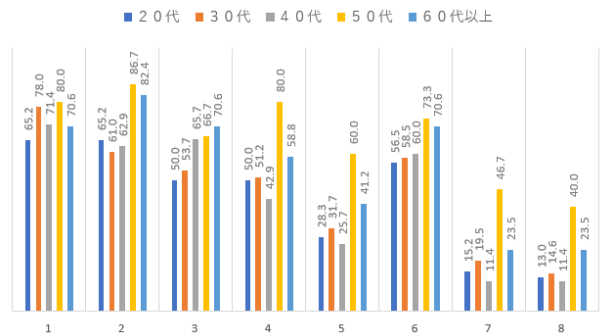


図9 CTを行うことにより期待される効果(年代別)

5) コーディネーショントレーニングの有効性

有効性については、実施後のイメージの回答に、「子どもたちが楽しみにしている。」「毎回喜んで参加している。」という回答が多かった。「自分で考え体を動かすことを大切にしている。」「人間が本体持っている能力(運動機能)を呼び起こしてくれるトレーニング」といった運動欲求を高める効果に関する回答があり、「普段日常でしている動きで、子どもたちの運動能力も上がり、保護者からも“運動遊び(コーディネーションの実施日)”は寝るのが早くなり、よく眠るようになったなどの声も聴かれるようになりました。」「指示待ちの子どもが減ったように感じる。(保育士の関わり方も変わった気がする)」「様々な動きをすることで、体幹を鍛えるだけでなく、指示もよく聞けるようになる。」「コミュニケーション能力等、体の発達だけでなく、社会性も身につく。」「群れることで、集団の中へと巻き込む等、活動に目を向け興味を持ち、関わりを持つことが自らできてくる。」「運動神経や体幹はもちろん人間関係や食事、リズム感等、色々な角度から子どもたちを観て頂いていると思います。また、そのつながり方を調整していくものなのかなとも思っています。」「自分で考え、行動する力がついてきた。ま

た、体の使い方が自然に身につけケガも少しずつ減ってきている。個々から集団となり、クラスがまとまりやすくなってきた。聞く力、集中力がついてきた。」という生活行動面での変容にも大きく関係する回答があった。さらに、子どもたちの取り組み状況（意欲など）についての感想に「指導者の方を見るとみんな笑顔になるので、心から楽しんで取り組んでいることが分かる。」という回答に加え、「体を動かすことが苦手な子ども喜んで取り組んでいる。」

といった運動を苦手とすることもに対する効果も見られた。ただし、中には「月に1回20分という短さのため、意欲的、興味を持って話を聞き、取り組んでいるが、その短さ故、慣れず何もできない子どもいる。」や「トレーニングは月に1回20分なので、子どもたちはその短時間で集中して指示を聞き、行える子どもいれば、指示が通らずに落ち着きがない子どもなど様々いる。」といった否定的な部分を含む回答も見られた。否定的な回答の中にも「興味を持ち意欲的に取り組んでいる。中には、指示を聞かず（楽しさで友達とふざけ合う等）はしゃいでいる子どもいる。その子をどう巻き込んでいくのかをみる中で子どもたちの気づきが見られるようになってきた。」

「言葉でこうしてと言わずとも、指導者の真似をして動き、自分から少しずつ体を動かすようになってきた。」といった荒木式コーディネーショントレーニングの効果の初期段階と思われる回答があった。保育者個人の中での変化を実施前後のイメージでみると「S字など簡単な動きだが、子どもにどんな変化があるのか半信半疑だった。」から「表情が生き生きとし、その後、落ち着いて過ごす子供の様子が見られ、とても良い活動だと思う。」となった回答や「落ち着きがなく、自由に話し始めたり、姿勢が崩れやすくなったりしていた。」から「よく話を聞き、姿勢を保てる時間が長くなる。」という変容を示す回答があった。

保育者が運動指導をどう捉えるかという視点では「とても喜んで参加し、全身をたくさん使う姿がある。」という内容の回答が多く、中には「子どもの動きを指摘したり、否定したりしないので運動が苦手な子ども楽しんで参加することが出来ている。」「活動の中で今どんな運動が子どもたちにとって必要かが見られる。（特に支援児）」といった指導法について保育者が普段の保育に生かすきっかけとなるような回答がみられた。

「他の園や先生方に薦めたいですか」という設

問に、1“薦めない”，2“あまり薦めない”，3“どちらでもない”，4“できれば薦めたい”，5“ぜひ薦めたい”の5段階評価で回答を得たところ、ほとんどが3以上の評価であり、平均値は表1に示すとおりとなった。

表1 他の園や先生方に薦める5段階評価

	評価平均値
全体	4.27
嘉麻市公立実施園	4.03
白河地区	4.55
白河実施幼稚園	4.67
白河実施保育園	4.33
白河新規実施園	4.50
白河未実施園	3.86
白河未経験者	3.80
白河元園長	4.88

9. 考察

幼児期に十分な身体活動を経験することは、様々な動きを習得し運動の基礎を作るだけでなく、生涯の健康に影響する。幼児教育・保育の基準となる保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定子ども園・保育要領に共通して記載されている5つの境域のうち健康の領域には、運動だけではなく、意欲的な姿勢や基本的な生活習慣に関することが記載されている。幼児期の「健康」は生涯に渡る健康の土台を作ることであり、その土台は豊かな人生を送る基礎となる。それ故、保育者には幼児期にそれらをつくる積極的な支援が求められているといえる。

アンケート調査の結果、幼児の生活行動における課題を問う設問では「落ち着きがない」「姿勢が悪い」「すぐに疲れたと言う」「集中力が続かない」「興奮した時など、どうしたらよいか問題と感じる。」「さみしい気持ちから場を乱そうとする子が多い。」などが挙げられており、具体的な解決策がないまま、子どもたちに接している状況がうかがえる。これらの意見は、本研究対象外の様々な地域の園においても多く耳にする子どもの問題と一致する内容である。荒木ら(2012)の報告でも、主に小学生の子どもに対するイメージ調査アンケートを保護者に行ったところ、“姿勢”や“集中力”さらには“怒り”や“泣く”といった感情のコントロールについても評価値が低

かった²⁾。この報告は現在も続く全国的に共通した子どもの抱える問題といえるであろう。コーディネーショントレーニングは、体力・運動能力だけでなく、生活行動や態度、意欲、コミュニケーション問題等の改善も期待できるトレーニングであり、それらの問題解決につながると考える。これは今回の調査でも同様の傾向がみられたが、前述の荒木ら(2012)のアンケート調査でも、実施前に低かった項目を含めた因子分析により“姿勢”をはじめ、“意思力”や“社会性”について優位に高い正の変化率が認められた²⁾ことに加え、生理心理学的実験として行った事象関連電位 P300 に着目した脳波測定においても、刺激感受性の変化が見られた²⁾ことは、“認知”や“注意”そして“定位”という観点からも、「子どもの落ち着き」に大いに変容が見られたと言える。

荒木式コーディネーショントレーニングのイメージについては、実施前は、難しく複雑なトレーニングという認識から、反対に一般のトレーニングとあまり変わらない認識まで意見が分かれている。これは一般的なコーディネーショントレーニングという言葉やその内容の認知度だけでなく、荒木式の特殊性を考えれば妥当である。実施後に、動きの多彩さや体幹をしっかりと使うというイメージが伝わったという意見が多く、実際の指導を体験するにより「日頃の保育で取り入れられる活動内容がある。」「赤ちゃんの抱っこや保育園で行っていた遊びに理論づけができ、今まで行ってきたことが間違っていなかったと思えた。」などの回答からも指導の背景に堅実な理論があるということが伝わっていた。

嘉麻市と白河地区の評価値の違いは、実施体制や経緯の違いにある。嘉麻市では市からの補助金によってコーディネーショントレーニングが行われ、一年に15回までの制限があることに加え、園の状況によって一回の指導時間もバラツキがある。短いところでは1クラス20分ほどに留まることもあり、指導者によっては指導時間の不足を感じることもある。また、活動の広がりにより、活動に関わる保育者はかなり多くなっているが、活動の始まりが園や学校の先生のロコミのような形で広がっていったため、理論の理解度が保育者間で差ができており、理論の理解度が高い保育者からの評価は高いが、まだあまり理論を知らず、周りの園がやっているから、市の支援事業になっているからという認識に近い形で実施している保育者の評価は高くなりにくかった。指導者も毎回指導ノートなどの報告書を作成し、保

育者に読んでいただくよう働きかけたり、話し合っ
て子どもたちの情報を共有したり理論的なアドバイ
スを行ったりと様々な形で啓発に向けたアプローチ
を行っており、これにより捉え方が変わった保育者
もいるなど結果が出始めている。今後更なる理論の
啓発が進めば、子どもたちの生活行動に良い傾向が
見られ始めていることは、多くの保育者が認めてい
るので、全体的な評価も更に高まっていくと考える。

理解度での有効感の違いでは、白河地区内でも実
施園に比べて未実施園での評価が低く、未実施者に
比べて経験年数が長い元園長（園長退職後に現在も
保育者として勤務している者）との評価の差にも見
られた。説明や講習・研修は機会あるごとに行っ
ており、今年度、新規に実施した園においても同様
であるため、理論的な理解度が高まることによって
保育者が子どもたちの様子を見取るポイントが焦点
化され、評価に反映されると考える。これは自由記
述の回答として「やればやるほど子どもの意欲が高
まった。」や「保育者側の工夫や働きかけも必要だ
と思うので、荒木先生など指導者に直接教わったこ
とが大きかった。研修も楽しかった。」という回答
や「指導者の巧みな指示、誘導により子どもたちの
取り組みに意欲が感じられるようになった。また、
自由遊びの中でも、同様の動きと遊びを自主的
に行う姿が見られるようになった。先生に注目し
て、指示や話を聴くことができるようになってきた。」
という回答からもうかがえる。

子どもたちの様子から「楽しみにしている姿が見
られる。」「意欲的に先生の指示を聞いて身体を動か
して楽しんでいる。」という回答や「身体を動かす
ということは、改めて良いことだとコーディネー
ショントレーニングを見ると感じる。」という回答
や、「コーディネーションと聞くと“やったー”と大
喜びし、体を動かすことに苦手意識を持っている幼
児も喜んで参加していた。」「指導者の指導に、い
つも目が輝き、子どもたちの心を揺り動かす体験に、
幼児教育の基本である“遊びを通した教育”を感じ
感謝の気持ちでいっぱいです。」といった回答があ
ったことは、運動意欲を刺激する意味でも、幼児に
対する有効性を示していると考えられる。ケガの減少
についても、アンケートの数値としては効果がある
と言えなかったが「ぶつかりそうになってもさら
りと身をかかわす姿が見られた。」といった回答が
寄せられこのことから、有効性が感じられる。さら
に、「心なしか落ち着いて話しが聞けるようになった
ように思う

が、まだ実施して1年経っていないので、今後に期待したい。」という回答や「子どもたちは生き生きと忍者の修行や、くの字、Sの字、ラディアンを楽しく取り組んでいました。回を重ねるごとに明らかにコミュニケーション能力が高まり、運動意欲が湧き出てくるのを感じました。」という回答には、トレーニングの有効性について、可能性という面からも大いに期待されている。中には「喜んで行っております。好きな子がほとんどなのですが、集団での運動に混ざれない子（雰囲気などあって）取り組めない子もいます。意欲いっぱいに取り組んでいます。」という回答もあり、初期の段階では子ども一人ひとりを見ると、取り組みとその効果に差が見られるものの、「興味を持ち意欲的に取り組んでいる。中には、指示を聞かず（楽しさで友達とふざけ合う等）はしゃいでいる子もいる。その子をどう巻き込んでいくのかをみる中で子どもたちの気づきが見られるようになってきた。」という回答から、荒木式コーディネーショントレーニングに集団を通して個人を指導していくというねらいがあることが分かる。そのため実施回数が増えることによって見えてくる変容があり、「ほぼ意欲的な姿です。その時の気分によって参加しない姿を見せる子もいますが、数回、経験を重ねるごとに楽しんで動くようになっていきます。小学校の先生方にもおすすめしたい。」という回答に見られる有効性が検証できる。さらに、白河地区の未実施園において、過去に経験した保育者へアンケートを行う中で、図らずも未実施者からの回答が得られた。その回答に「私がいた幼稚園、保育園では実施したことがないので、実際の場面のことはわかりません。経験した先生方からは、子どもたちが落ち着くようになった等の感想を聞いています。」と回答があったことを考えると、現在の子どもの課題に対して、一般的な運動だけでは解決できない課題が改善に向かうことが期待される。

今回のアンケートでも、子どもの課題として、「落ち着きがない」に回答した保育者が多く、保育者からの相談内容もこのような悩みが多い。その原因が発達障害等によるものなのか、現在の行動だけの現象なのか判別が困難であることが、問題をより複雑にしている。さらに、それに付随するような指示やコミュニケーションの問題、身体の丈夫さや運動不足の問題が多く、コーディネーション理論から、いずれも必要な運動刺激の不足に起因する可能性が高いと考える。運動に関する取り組み状況において、

子どもたちが意欲的に、楽しく取り組んでいるという声が多数であったことはたいへん評価できる結果であった。指導内容に疑問を呈するような意見は少数であったものの重要であり、子どもがただ遊んでいるだけに見えるという意見もあったことは、より具体的なコーディネーション理論の周知や、指導者から保育者への適切な評価やフィードバックが必要であることを意味する。今回、2つの地区において「他の園や先生方に薦めたいですか」という設問に、5段階評価が4以上であることから、荒木式コーディネーショントレーニングは、保育者に好意的に捉えられ、有効性が高いことが示唆された。

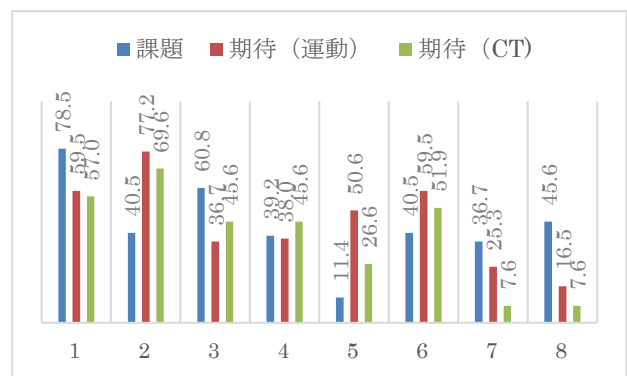


図10 課題と期待 (嘉麻市)

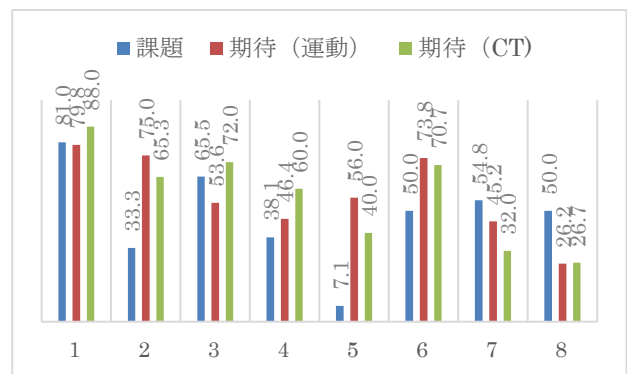


図11 課題と期待 (白河地区)

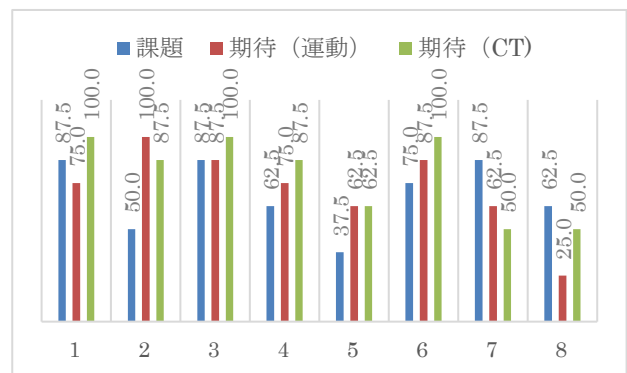


図12 課題と期待 (白河園長経験者)

おわりに

今アンケート調査の結果、トレーニング実施園の多くの保育者は、子どもたちが集団で楽しく体を動かしていることを見取っていた。対象幼児らが動くことそのものに喜びを感じ、意欲や態度に表れた結果であると思われる。動きの完成形を求めないコーディネーショントレーニングの特徴が表れている。

嘉麻市の課題としては、保育者が問題意識を持っている内容に対して、コーディネーショントレーニングの直接的な効果が期待されないように見られる(図 10)が、白河地区では、期待が寄せられている、しかし、この結果は園長経験者がコーディネーショントレーニングの効果に大いに期待している(図 12)ことに由来している。具体的な理論や実際の運動内容等を、多忙な現場の保育者に学んでいただく時間と機会の確保が重要であり、動きにどのような意味があるのか、また、理論に沿った運動や指導になっているのかということ保育者自身が判断でき、将来的に自身で指導ができるように進めていかなければならない課題があることは、嘉麻市、白河地区ともに同様である。

本研究において、荒木式コーディネーショントレーニングの有効性について、いかに保育者が理解を深めるかという課題も見えてきた。先行研究では、スポーツのパフォーマンス³⁾や基礎となる運動能力の向上²⁾だけでなく、看護技術の向上⁴⁾にも効果が見られた。さらに、指導に関しては、運動を専門とする指導者以外でも指導し効果が得られることが報告され²⁾ており、生活行動の改善という意味では、幼児だけでなく高齢者にも有効で⁵⁾ある。嘉麻市や白河市では高齢者の生活行動力を高めることをねらいとして導入され、効果があらわれてきている。故に荒木式コーディネーショントレーニングを行うことで、現在のこどもの抱える様々な課題が改善に向かうと思われる。

荒木式コーディネーショントレーニングは、一般的にコーディネーショントレーニングと呼ばれるものや旧東ドイツのライプチヒ学派のコーディネーショントレーニングと似て非なるものであり、脳神経科学や運動科学、認知科学といった学際的領域における共通した思想に基づき、潜在能力に働きかけ、学ぶ力を引き出す脳のトレーニングである。例えば、鉄棒で何度も練習をして逆上がりができるようになるのとは異なり、コーディネーショントレ

ニングは、一見すると、トレーニングの動きと効果に直接的な結びつきがない。したがって、保育者は理論に基づいた動きであることを理解していないと、子どもたちが単に楽しく体を動かしているだけのように感じるであろう。具体的な理論や実際の運動内容等を理解することで、保育者自身で子どもたちにコーディネーショントレーニングの指導ができることにつながるだけでなく、日々の教育・保育で子どもたちとコーディネーション的な視点で関わるができる。それが、保育者が感じている子どもたちの問題や課題の解決につながっていくと思われる。

今後は、今回のアンケート調査に加え、子どもの体力・運動能力テスト等も含めた包括的な調査を行うことで、より深くコーディネーショントレーニングの有効性を検証できると考える。

引用・参考文献

- 1) 穂丸武臣・藤井勝紀・中野壽子・花井忠征・村瀬智彦・石垣享・春日晃章：報告書Ⅰ『愛知県における幼児の体格・運動能力に関する年代変化（1969年～2009年調査）』報告書Ⅱ『愛知県における幼児の生活リズム・生活行動・遊び環境の実態（2009年調査）』子どもの発育発達研究会（2011）。
- 2) 久保田洋一・荒木秀夫：コーディネーショントレーニングが子どもの運動能力等に及ぼす効果に関する調査研究報告書、(特非)日本コーディネーショントレーニング協会、(財)笹川スポーツ財団、2012
- 3) 細野裕希・漆原良：サッカーにおけるキックの正確性に関するコーディネーション能力について、立命館産業社会論集、55(1)、2019
- 4) 新美 綾子：看護技術が「できる」ためのコーディネーション能力向上を目指したトレーニングプログラムの開発に関する研究、愛知県立大学博士論文（未公開）
- 5) 荒木秀夫：コーディネーション運動—トレーニング実践ガイド—(財)健康・体力づくり事業財団、2008
- 6) 荒木秀夫：「コーディネーション」から「コ・コーディネーションへ」スポーツ方法学研究 22(129-144)、2008

幼児教育における環境を通して行う教育としての 仕掛け

佐々木 由美子¹⁾・近末 克紀²⁾

Educational Gimmicks as Education Conducted Through the Environment in Early Childhood Education

Yumiko SASAKI, Katsunori CHIKASUE

1) 足利短期大学こども学科 2) 大泉町立北保育園

Abstract

The three revisions to laws and regulations of 2018 reemphasized the importance of the environment in early childhood education. ECEC teachers need to fully understand the importance and think about the various experiences of children in relation to the environment. In addition, it is also important for ECEC teachers to enjoy childcare life and play together with children they supervise as a peer in order to accurately grasp the children's interests and thoughts and to have close relationship with them. This time, we studied the activities, which incorporated the project approach, of a group of 5-year-olds prior to an overnight stay childcare. Then, the activity was analyzed using episode description, and the development of the children that occurred with the progress of the activity through the educational gimmicks as the environmental configuration was examined. The characteristic of the project approach in this childcare center was the great number of educational gimmicks prepared by the ECEC teachers. The children who were guided by the educational gimmicks learned cooperativeness through various experiences. The children solved the problems one after another through trial and error. Through that process, the children bonded together with their classmates. As a result, it is thought that educational gimmicks as an environmental configuration had a great influence on the development of children.

Keywords: environmental configuration, educational gimmicks, project approach, episode description, development of children

1. はじめに

「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の3つを合わせた通称「3法令」が、平成29年3月に大きく改訂（改定）され、平成30年の4月から施行されている。各要領・指針は昭和23年に作成された保育要領（文部省刊行）から始まり、今改訂（改定）にいたるま

で、何度もの改訂（改定）により変遷を遂げてきた。また、平成26年には、平成27年の子ども・子育て支援制度のスタートに向けて、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」が策定され、3つの施設の要領・指針が揃ったのである。

平成29年の改訂（改定）は、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園の3つの施設がいずれも「質の高い教育が受けられる幼児教育施設」として位置づけられたことによるものである。これまで、幼稚

園は教育、保育所は福祉、認定こども園はその中間というイメージがあったが、この改訂（改定）により、3つの施設の内容や質を統一することで、幼児教育の形を整え、子どもがどの施設に通っても同等の教育を受けられることを目指すものとなった。新要領・指針には、生きる力の基礎を育むため、資質・能力を一体的に育むことが記載されている（幼稚園教育要領 第1章総則 第2、保育所保育指針 第1章総則-4、幼保連携型認定こども園教育・保育要領 第1章総則 第1-3）。そして、これらの資質・能力とともに、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を明確化した（図1）。

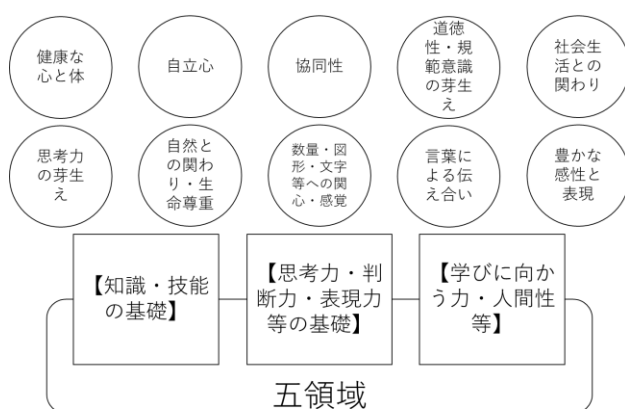


図1 3つの柱と10の姿

さらに、小学校教育との接続について以下の記述がある（幼稚園教育要領 第1章総則 第3-5（2）、保育所保育指針 第2章保育の内容 4（2）、幼保連携型認定こども園教育・保育要領 第1章総則 第2-1（5））。幼稚園教育において育まれた資質・能力（※保育所保育指針では、「保育所保育において育まれた資質・能力」幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、「幼保連携型認定こども園の教育及び保育において）を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるよう、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会などを設け、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有するなど連携を図り、幼保連携型認定こども園における教育及び保育（※幼稚園教育要領では「幼稚園教育」、保育所保育指針では、「保育所保育」）と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるものとする、とある。

このように、新要領・指針では、幼児教育の基本的部分と幼児期に育むべき力がさらに明確になったのである。中でも、幼児教育の基本的考え方として幼児教育は「環境を通して行うものである」という

ことである。これは、今改訂（改定）以前から変わらない考え方であり、幼児教育の基本理念である。

これについては、各要領・指針に以下の記述がある。

① 幼稚園教育要領

幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする（第1章 総則 第1）。

② 保育所保育指針

保育所は、その目的を達成するために、保育に関する専門性を有する職員が、家庭との緊密な連携の下に、子どもの状況や発達過程を踏まえ、保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行うことを特性としている（第1章 総則 第1(1)イ）。

③ 幼保連携型認定こども園教育・保育要領

乳幼児期の教育及び保育は、子どもの健全な心身の発達を図りつつ生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼保連携型認定こども園における教育及び保育は、就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律第2条第7項に規定する目的及び第9条に掲げる目標を達成するため、乳幼児期全体を通して、その特性及び保護者や地域の実態を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とし、家庭や地域での生活を含めた園児の生活全体が豊かなものとなるように努めなければならない（第1章 総則 第1-1）。

以上のように、改訂（改定）後の3法令においても、幼児教育における環境の重要性が改めて強調されている。そこで本研究では、子どもと環境の相互作用がもたらす効果について明らかにするため、5歳児クラスを対象として、子どもが主体的に学ぶ環境構成としての仕掛けを通じた事例を分析し、考察する。

2. 研究目的と方法

本研究では、プロジェクト・アプローチにおける環境構成として、さまざまな仕掛けを設定した事例のエピソード記述から、子どもの興味・関心・意欲などを読み取り、子どもの行動と環境（仕掛け）の相互作用について分析・考察することを目的とする。

プロジェクト・アプローチとは、アメリカやイギリス等で取り組まれている保育実践の1つで、レッ

ジョ・エミリアをモデルとした保育形態である。プロジェクト活動内容とは、1つのテーマを、数か月～1年といった長期間にわたり子どもたちと保育者、保護者が一緒に掘り下げていく活動のことである。プロジェクト活動を重ねることで、自分の考えを主張する自主性や、他者と話し合っ進める協調性が身に付き、自分たちで目的を見つけ出す探究力を育み、協同的な活動の中で自分の役割を見出し理解できるようにするとされている。

エピソード記述は、質的研究アプローチの1つであり、参与観察・インタビューなどをおして捉えた事象に「生の実相のあるがままに迫る」(鯨岡 2005) ための手法である。本研究においては、鯨岡(2005)の理論に従ってエピソードを記述する。

それらのエピソード記述を分析することで、あそびの展開図(ウェブ図)を作成し、仕掛けを通した遊び活動の進展とともに起こる子どもの変化について捉える。

3. 倫理的配慮

調査を基にしたエピソード記述においては、個人情報保護するため、個人が特定できないよう配慮する。なお、本研究は、足利短期大学研究倫理委員会の審議を経て承認されたものである。

4. エピソード記述

この事例は、2018年に群馬県大泉町の公立保育園で行われた年長児クラスの「お泊り保育」に向けた約1か月間のプロジェクト活動の記録である。子どもの育ちを保育者の視点で捉えている。

(1) プロジェクト設定の趣旨

子どもの生活の中心には遊びがある。多種多様な遊びの中で、物語の世界を通して想像的に遊ぶことが、子どもたちの内面を大きく育てることにつながる。色々な物語に触れ、その物語の世界で遊ぶことで、子どもたちは登場人物になりきって、みるみる物語の中に入り込んでいく。保育者も子どもたちと一緒に楽しく遊んでいくのはもちろんだが、その過程で様々な仕掛けをしていく。そうすることで、子どもたちと保育者に共通したワクワク感や想像的な期待が生まれ、遊びが広がり発展し、「子どもたちの内面から湧き出る言葉や行動」を引き出してい

く。

子どもたちは、そうした想像的で創造的な遊びのなかで、様々な経験をし、葛藤しながら自己肯定感を高め、「自ら考え行動する力」「他者への思いやり」「やりぬく力」「興味・関心・探求心」「道徳感」など、おおよそ保育所保育指針で謳われている「10の姿」や「生きる力」の基礎を、自分で獲得していく。

遊びを中心とした生活の中で、保育者がしっかりと子どもたちと向き合い、受け止め、環境構成としての仕掛けを準備しながら、豊かに遊べる想像的・創造的環境を整えていくことで“子どもたちが自ら育ちあう”「子育て」ができあがっていく。そこで身につけた力は、他の様々な活動(リズム表現・歌・描画など)にも枝葉を伸ばし、さらに子どもたちの内面を充実させ“全面発達”につながっていく。目の前にいる子どもたちの姿をしっかりと捉え、教材(物語や歌曲・組曲)や仕掛けをワクワクしながら考え、創り出し、共に楽しんでいくことが保育者に求められる保育の本質なのである。

(2) 準備

この年の年長児は、男児18名、女児8名の26名である。そのうち外国籍児は5名である。調子に乗りすぎて失敗するようなことの多い男児と、しっかりもので面倒見の良い女児。明るく元気がよくてまっすぐな、まさに「子どもらしい」子どもたちである。

担任は、シンプルでとにかく子どもたちと一緒にワクワクできて楽しめる教材を用いて、お泊り保育にむけて活動していきたいと考え、「忍者」を教材として選んだ。担任が忍者に対しての知識があり、ストーリーや仕掛けが想像・創造しやすく、子どもたちと楽しく活動できるビジョンが得られたため、ベースとなる物語がある訳ではなかったが、この教材を選んだ。

はじめに、ある程度のストーリーを考えた。実在したとされている、服部半蔵と風魔小太郎という忍者を軸に考えていく。想像的な物語の世界をより実感し、経験していくために、現実とリンクする仕掛けも取り入れたいと考え、物語の中の登場人物から手紙やアイテムが届いたりするアイデアを組み込むことにした。こうして出来上がったおおよそのストーリーが以下である。

良い者忍者の服部半蔵の大切にしている「刀」

を、悪者忍者の風魔小太郎が狙っているというものである。ある日、年長児に宛てて「私の刀を守ってくれ」と服部半蔵から手紙が届く。そこから子どもたちの忍者物語が動き出し、途中風魔小太郎が実際に刀を奪いにきたり、頭をつかったり、みんなで協力しながら様々な経験・仕掛け・葛藤を乗り越え無事、刀を守り切り、お泊り保育当日に服部半蔵に「刀」を返すというストーリーである。

他の保育者とも相談しながら、おおよその日程や仕掛けの内容を決めていった。多くの保育者と情報を共有することで、自分の中にはなかったアイデアが得られたり、ワクワク感や子どもの姿や心の動き（成長）を共感したりできる。これも、仕掛けをつくり環境を整えていくうえで、極めて重要だと考えられる。

おおよそのストーリーと日程が決まれば、あとは仕掛けを実行していただく。その先の展開は子どもたちとともに創造していく。全て初めから決めてあっては、面白くない。保育者と子どもたちの共感が生まれにくくなってしまう。その都度、子どもたちの姿を捉えながら、必要に応じて保育者同士で相談・情報共有をしながら遊び・仕掛けを創りだしていく。

（3）導入

6月4日（月）に1つ目の仕掛けとして、謎の手紙が届くようにする。この仕掛けのために、和風の柄の入った布に和紙を張り付け、巻物のようなものを用意した。そこに筆と墨汁で謎の地図を記入した。その地図には、電車のような乗り物、線路、大きなかかし、山、赤く丸印がつけられた建物など（藪塚町の三日月村という施設）が描かれている。これを、子どもたちと遊びに行った先の公園（お堀のある城跡公園）に仕掛けることにした。仕掛ける演出として、遊んでいる最中に“ほら貝”の音がして煙幕をあげる、煙幕と音のするほうに探しにいくと、木の根元に巻物と手裏剣と苦無（忍者の武器）があるという設定にした。手裏剣と苦無は刃の付いていない安全なものを用意した。ほら貝は知人から借り、副園長に吹いてもらう。巻物の設置は園長にお願いをした。煙幕（花火の煙玉）を使用するので役場からの許可を得た。

いつものように公園で遊んでいると、遠くで何やら聞きなれない音がしていることに気づき、煙があがっていることに子どもたちが気づく。隠れながら

様子を見ていた副園長・園長のタイミングも絶妙だった。遠くから近づき様子を伺うが人の気配はなく、少し怖くなって不安そうにしている子どももいた。少しずつ距離を縮めながら煙に近づいていくと、Mくんが巻物を発見した。他の子どもたちも興味津々で人だかりができる。担任が「開けてみる」と問いかけると「うん」と一斉に返事が返ってくる。一人一人の目が輝いている。開けてみせると子どもたちは不思議そうな顔で見つめていた。「地図かなあ」との言葉も出てくる。みんなで相談をし、保育園に持ち帰り調べてみるようになった。

保育園に戻ると、公園で体験した出来事を、他のクラスや保育者、副園長、園長に報告に走る子どもたちの姿があった。地図の内容が何を示しているのか聞いて回るが、みんなわからないと言う。あらためてみんなで集まり、地図の中のヒントと自分たちのなかにある知識とをすり合わせるが結論は出ず、相談の結果、子どもたち一人一人が家族に聞いてみて、その回答を次の日に発表することになった。

翌6月5日（火）、子どもたちが集まると、みんな自分の調べてきた情報を話したくて仕方がない様子で、指名していくと堰を切ったように話し出す。そして有力な情報をまとめていくうちに、「藪塚町にある三日月村というところに、電車に乗って来てことだ」という結論に至った。偶然にも藪塚町出身の保護者がおり、電車に乗っていくと駅を出た所から大きなかかしが見え、その道なりに進んでいくと三日月村というところがあるという情報が決め手となった。

少し怖いけれど、勇気を出して行ってみようということになり、6月7日（木）に電車に乗って行ってみることにする。

（4）実践1 三日月村と服部半蔵との出会い

三日月村は江戸時代の街並みが再現され、不思議な体験（傾斜を利用して、ボールが上に転がっていくように見えるなど、平衡感覚がおかしくなってしまうような体験）ができる建物や、隠し部屋や隠し扉が多数仕掛けられた絡繰り屋敷、不気味な雰囲気洞窟などの施設があるテーマパークである。地図に導かれ、これら3つの施設を経験した帰り道に、次の仕掛けとして手紙と刀を準備した。巻物には、「私は服部半蔵という名の忍者だ。ここ三日月村で毎日修行をしている。私の大事な刀を風魔小太郎という悪い忍者が狙っている。いつも明るく元気

な君たちに、しばらくの間守って欲しい。いつも君たちのことを見守っているぞ」という内容が記されていた。刀は刃の付いていない安全なものを用意し、設置は副園長にお願いした。

最寄りの駅から電車に乗り、しばらく進むと「次はやぶづか〜やぶづか〜」と車内アナウンスが流れる。同時に目をまん丸にして高揚する子どもたちの姿があった。ドキドキが全身からあふれ出ている。駅に降り、緊張しながら歩みを進めると、大きななかかしが視界に入ってくる。子どもたちの中に、想像と現実がリンクしてくる感覚と、物語の世界に足を踏み入れたような冒険心が一気に湧き上がってくるのが見て取れる。保育者もその感動と一緒に味わいながら、「次は何がおこるの」という好奇心が子どもたちの足を速めていることを感じ、逸る気持ちを落ち着かせながら歩みを進める。

大きななかかしを通り過ぎ、少し山を登っていくとそれは、突然目の前に現れた。まるでタイムスリップしたかのような街道と街並みである。子どもたちも静まり返り、胸の高鳴りが聞えてくる程だった。恐る恐る施設内に入っていくと、「うわ〜」と思わず歓声があがる。「昔みたい」「忍者が住んでるんじゃない」と一瞬よぎった恐怖心が、好奇心と冒険心にあっという間にかき消されていくのが手に取るように感じられた。こうした心の動きが、子どもたちの内面を育てていく。

前述した3つの施設を経験するなかで、怖くて動けない子がいると、そっと手をつないであげる子どもたちの姿や、「みんないるから大丈夫だよ」と声をかけながら進んでいく姿が多くみられた。その帰り道、木の根元に刀と2つ目の巻物があるのを子どもたちが発見する。手紙の内容に、少しだけ不安を抱きつつも、「みんなで力を合わせ守りぬこう」と決心し、保育園に持ち帰ることになった。

(5) 実践2 服部半蔵との約束

三日月村への大冒険の翌日から、保育園は忍者一色になった。経験してきた冒険譚はあっという間に保育園中を駆け巡り、子どもたちの忍者修行(遊び)がはじまった。速く走る・高く跳ぶ・何かに化ける等々、一人一人が忍者になりきっている。それと並行して忍者図鑑や忍者の解説本、絵本などで忍者に関する知識を身につけていった。部屋の片隅には、半蔵から預かった刀が鎮座し、忍者にまつわるグッズが展示してある“忍者コーナー”ができ、忍

者が精神を集中するときなどに使っていたとされる印(いん)を結ぶ行為も、子どもたちと覚えていった(臨・兵・闘・者・階・陣・列・在・前)。

こうして忍者修行(遊び)が進むにつれ、クラスの雰囲気の一つにまとまっていくのを感じた。集団として同じ方向を向いて、共通意識をもった仲間同士として進んでいる子どもたちの姿があった。そこで手応えを感じた担任は、子どもたちの苦手な部分に修行を通して向き合っていけるように、半蔵から届く3つ目の巻物(6月14日に忍者コーナーに子どもたちが気づかないうちに置いておく)の中に、「人の話をよく聞く」「静かに耳を澄ませる」などの修行に取り組むように書き、さらに修行を頑張れるように、ゴム製の手裏剣を半蔵からの贈り物として、子どもたちに渡していった。そしてその巻物の最後に、「いよいよあいつが動き出したようだ。ねずみ色に気をつけろ」と書いた。修行に取り組むうちに、子どもたちの中に「半蔵はカラスに化けてみんなのことを見に来ている」「黒いものに化けている」というイメージが出てきていたため、悪者となる風魔小太郎のイメージカラーをねずみ色という設定にした。

6月20日(水)、この日は、風魔小太郎がいよいよ動き出したことを仕掛けようと計画していた。今までの冒険のこと、三日月村での出来事、忍者修行のことなどを年少児に報告しようと、「忍者の会」を3歳児のクラスで行うために集まり、その間に年長児の保育室内をメチャクチャに荒らしてもらうことで、風魔小太郎が刀を奪いに来たという仕掛けである。荒らす役を副園長・園長にお願いした。

年少児たちに向き合うと、自分が話したくて興奮している年長児たちの姿があった。その興奮している姿は、それだけ忍者の世界に入り込んでいる何よりの証拠である。半蔵の刀は、部屋を空ける時にはみんなで大切に持ち運ぶことになっていたため無事なことを保育者はわかっていたが、自分達の冒険譚を雄弁に語る子どもたちの表情をみていると、この後に待ち受ける展開がどのようなになるのか、胸が高鳴った。

保育室に戻ると、室内はメチャクチャにされ足の踏み場もないほどであった。子どもたちは言葉を失い、立ち尽くし、泣いている子も数人いる。そして部屋の梁に手紙が張り付けてあり、「刀はどこへやった。またくるぞ。風魔小太郎」と書かれ、ねずみ色の手形が押しあてられていた。それを見つけるとさらに

泣き出す子どもが増え、先ほどまでの勇敢な表情が嘘のように弱々しくなっていた。担任はしばらく様子を見ていたが、なかなか動き出せない子どもたちを奮い立たせようと次のような言葉をかけた。

「みんなどうしたいの、半蔵の刀を力を合わせて守るんじゃないの、そんなにメソメソしてるんじゃない、三日月村に返してこよう」と言ったのである。

すると次の瞬間、Rちゃんが涙をぐっところえながら「ダメ、そんなことしたら、半蔵との約束やぶることになっちゃう」と叫んだ。あまりの迫力に担任も驚くと同時に涙でいっぱいになった。責任感があり姉御肌のRちゃんは、年長に進級した4月から“年長さん”としてのプレッシャーを感じすぎてしまうことや、家庭環境の変化などもあって少し不安定になっていた。そのモヤモヤを吹き飛ばせと自分に言い聞かせるように、心の底から溢れ出たその言葉は、まぎれもない真実であり、Rちゃんの心が大きく動いた瞬間だった。そしてそれは、一瞬にしてまわりにいた子どもたちに伝播し、「そうだ、みんなで守り抜くんだ」という力と新たな決意を与えた。一人、また一人と、自分の足元に散らかるものを片付ける姿に、葛藤を乗り越え一回り成長した年長児のたくましさを感じられた。

(6) 実践3 薬の調合

3つ目の巻物で半蔵から与えられた課題や、贈り物の手裏剣も子どもたちの修行(遊び)をさらにひろげていった。修行のひろがりを楽しみながら、新たな課題を与えたいと保育者らで相談し、もしも小太郎に襲われたときに、自分たちの身を守るように、薬の調合をする修行をさせることにした。薬といっても実際に薬草を煎ずる訳にもいかないので、赤・青・黄・緑の4色のかき氷シロップを用意し、それらを混ぜ、紫色は眠り薬、黄緑色はしびれ薬、黒色(全混ぜ)は半蔵カラーで元気がでる薬を失敗しないように作るという課題を与えることにした。

もちろんかき氷シロップだということは、子どもたちは知らない。それぞれのかき氷シロップを小瓶に分け入れ、4つ目の巻物(6月20日の午後、忍者コーナーに子どもたちが気づかないうちに置いておく)とともに子どもたちに半蔵から届く。

いつも刀の置いてある忍者コーナーをしっかりと確認している子どもたちなので、半蔵から新たな巻物が届くとすぐに気づくことは明らかであった。子

どもたちはすぐにそれを見つけた。担任がその中身を読んで聞かせると、「ああ、なるほど、小太郎をしびれさせるんだ」「眠らせてやっつけるんだ」などと、それぞれが想像を膨らませる。「元気になる薬も、怖くなった時に飲むといい」と、過去の経験とすり合わせて、使い方を想像する子もいる。そして早速調合にとりかかる。

まず作ったのは、黄緑色のしびれ薬だった。子どもたちの中で黄緑色をつくるには、黄色と緑色を混ぜるので間違いないという意見がまとまり、その通りにすぐに作り出すことができた。その次にできたのが、黒色の元気になる薬だ。しばらく考えていた子どもたちだったが、全部をグチャグチャに混ぜたら黒になる。という意見がまとまり、無事に黒色も作り出すことができた。

問題は紫色だった。「赤色と青色を混ぜる」という意見と、「緑色と青色を混ぜる」という意見に割れたのだ。子どもたちも、お互いの意見を主張しながら譲らない。しばらく考えたところで、Gくんが「ああ～もうわかんない」と頭を抱えた。続けてGくんが「何かで試せればなあ」と言うと、Tくんが「絵の具でやってみたらいいじゃん」と名案を閃いた。

すぐに自分のロッカーから絵の具を取り出し、水と筆を用意する。まずは緑色と青色を混ぜる。黒っぽくなった色に子どもたちは少し動揺している。次は赤色と青色である。固唾を飲んで様子を見守る子どもたちの表情があった。筆を動かしていくと見る間に紫色ができあがった。子どもたちの表情が一気に明るく、笑顔が溢れ、歓声があがる。意見の割れていた子どもたちだが、お互いを責めることもなく、一緒になって喜び合う姿がそこにあった。

できあがった薬は、副園長と園長で試してみることになった。「大丈夫、しびれたり、眠ったりしてしまっても、黒色の薬を飲ませればすぐに元気になるから」と言う子どもたちの言葉を受けて不安を抱きながらも、副園長・園長はそれを口に含んだ。そしてその後の名演技である。黒色の薬で無事元に戻り、「やっぱり半蔵は凄い」と子どもたちの憧れが益々大きくなった。

(7) 実践4 風魔小太郎推参

6月26日(火)、この日はいよいよ子どもたちと風魔小太郎を対峙させようと計画していた。風魔小太郎は同じ大泉町の公立保育園の男性保育者に依頼

し、協力を得た。着用してもらおう忍者装束は、もちろんねずみ色で、同じ保育園の保育者の手作りである。ある程度の流れを相談し、あとは子どもたちの様子を見ながら対応していくこととした。

いつものようにホールでリズム表現をしていると、突然ねずみ色の装束に身を包んだ男が、もの凄いスピードで飛び込んできた。「刀はどこだ」の声に全てを察した子どもたちは大騒ぎだ。しかし誰一人として刀の在りかを話す子はいない。すると小太郎の術によって担任が操られてしまい、つかまってしまった。子どもたちは、すぐに自分たちの部屋に駆けていき、しびれ薬をもってきた。

小太郎にバレないように子どもたちの相談がはじまる。どうやってしびれ薬を飲ませるのかという大問題だ。しかし、またしてもTくんがみんなを落ち着かせながら、「元気のする薬だとだまして飲ませよう」と提案し、みんなが一つにまとまる。子どもたち自ら「小太郎さんの仲間になります」という芝居がはじまり、見事にしびれ薬を飲ませることに成功した。そして担任も無事に救出したのである。

小太郎役を引き受けてくれた男性保育者の保育力にも改めて勉強させてもらったが、Tくんの成長にも驚かされた。Tくんはとても感受性が強く、喜怒哀楽がはっきりしていて自分を主張しすぎてしまい、友だちとトラブルになってしまうことも多かったが、ここまでの取り組みを通して、周りの意見を聞いたり、冷静に落ち着いて物事を判断して行動できる力がついてきた。そして子どもたちの能動的な姿に、大きな成長を感じた瞬間だった。

しかし、小太郎が残していった、「覚えておけ」の言葉が気になった子どもたちであった。

(8) 実践5 服部半蔵見参

7月3日(火)、忍者になりきり、修行(遊び)を楽しみ、数々の試練を乗り越え、忍者物語を紡いできた子どもたちのもとに、半蔵から最後の巻物が届く。そこには「よく刀を守り抜いたな。お泊り保育の日に君たちに会いに行くぞ。最後の約束だ、私の刀を三日月村で手にしたことは、誰にも言うてはいけない。」と書いてあった。最後の約束については、子どもたちと半蔵の絆の証として秘密を共有させたいと考えた。それがさらにお泊り保育当日につながっていくことになる。

子どもたちはもちろん大喜びだ。「やった〜」「いよいよ会える」嬉しさと期待感に溢れたまっすぐで

純粋な眼差しは、子どもたちの育ちを支える私たちの宝物である。保育者冥利に尽きる瞬間であった。

そして、お泊り保育当日に向け、保育者同士打合せを重ね、物語の最終章がいよいよ見えてきた。半蔵役と小太郎役には交流のある隣町の保育園の男性保育者に依頼することにした。小太郎については、前回登場した保育者も同日に自園のお泊り保育があるためお願いすることができず、前回とは違うが顔は忍者装束で隠れているので問題ない。この二人の男性保育者とも、子どもたちが降園した後に入念に打合せをし、現場も確認をして用意を進めた。

7月6日(金)、お泊り保育当日になった。天気はあまりよくないが、子どもたちの全身から期待感とワクワク感が溢れ出ている。マスつかみ・火起こし・デザートづくり・ドラム缶風呂など予定をこなしていき、あっという間に夕方になった。とうとう降り出した雨に、室内での活動に変更になってしまったが、夕飯もこの日の特別メニューである。給食先生と子どもたちの忍者物語を共有しながら考えた。カラクリソーメン(流しソーメン)・忍者おにぎり・白玉もなかアイスなどここでも忍者にこだわった。お皿も町の陶芸サークルの方々にお手伝いをしていただき、自分たちの手で土をこね、忍者の絵を描き、世界で一つだけのお皿を焼いてつくった。箸も、お椀も自分たちの手で竹を切り、やすりをかけて手作りした。それもこれもすべて忍者修行なのであった。

キャンプファイヤーの代わりに、手作りの忍者灯籠をホールに灯してしばらくすると、突如黒い影がホール中に風を巻き起こす。「半蔵だ」凄いスピードで走り回る半蔵の姿に、子どもたちも自ら走り出す。やっと会えた半蔵に刀を無事に返すと、子どもたちの口から質問が溢れ出してくる。半蔵の体術をみせてもらった子どもたちの目の輝きはとても眩しい。「次は僕たち私たち」子どもたちも修行の成果を半蔵に見てもらい、認めてもらう。

「君たちは立派な忍者だ」と半蔵が言った次の瞬間、またもやねずみ色が現れた。半蔵は子どもたちに、「さがっている」と声をかけ、半蔵と小太郎の対決がはじまる。固唾を飲んで見守る子どもたちである。体操と空手の経験者の二人の対決は、まさにアクション映画を見ているようだった。拮抗する力のぶつかり合いはその場では決着がつかず、お互いにけん制しあいながら、二人は再び姿を消した。しばらく呆然とする子どもたちだったが、保育者にう

ながされ夜の保育園探検にでかける準備をする。

(9) 実践6 服部半蔵との再会・別れ

この保育園探検は、毎年のお泊り保育の最後のイベントとして行っているもので、その年のお泊り保育のテーマ・教材に合わせて、園内の保育室をその物語の世界観につくりあげ、いままでの取り組みの中で得てきた知識や力を駆使して課題を乗り越えていくものである。いつもグループ活動を行っているグループごとに、子どもたちだけで進んでいく。今年はこのなかで、子どもたちに風魔小太郎をやっつけさせ、最後に服部半蔵と再会させ、半蔵から宝物をもらう流れに計画していた。宝物は、昔の千両箱のイメージで、それを小さくしたものを木で加工して作った。中身は半蔵といつも一緒にいられるように、ウッドビーズとガラス玉でお守りブレスレッドを作った。もちろん全てが保育者の手作りだ。探検の中に出てくる登場人物も、担任以外の保育者が衣装を身に着け演じている。

出発前に半蔵から教えてもらった薬の調合で、黒の元気になる薬を飲み、意気揚々と歩み出す子どもたちであった。口から心臓が飛び出してしまうほどの胸の高鳴りを、仲間と手をつなぐことで少しごまかしながら進んでいく。忍者屋敷に足を踏み入れると、そこには紐が張り巡らせてあり、鈴がついている。少しでも触れてしまえば音が鳴り侵入したことが露見してしまう。子どもたちは、息を潜め慎重に罫を潜り抜けていく。

次に現れたのは、忍者の師範である。味覚・聴覚・視覚・嗅覚・触覚をつかった課題を子どもたちに与えるが、仲間と協力して見事に答えていく。

「免許皆伝」と師範から合格をもらい先に進むと、町娘が役人にいじめられている。半蔵から教えてもらった薬の調合で、しびれ薬と眠り薬を作り出し、役人に飲ませ、無事町娘の救出に成功した。さらに進むと、三度ねずみ色と対峙することになる。怖さに負けそうになる心を、半蔵への憧れと今までの修行のなかで得てきた力でグッと抑え込み、子どもたちは、小太郎からのいくつもの難題に答えていく。そして最後に小太郎が、「半蔵の刀はどこで手に入れた、教えてくれたら逃がしてやる。」と言う。少しの沈黙がどんどん広がっていき静寂となる。「はやく言え」と脅されるが答えない。そして「言えませぬ」と力強い一言が静寂を打ち破る。たった一言のその言葉に、子どもたちの服部半蔵との絆と、こ

の想像的な忍者物語の中の登場人物としての決意が溢れ出ている。陰からその様子を見守っていた担任も、思わず涙があふれた。

そして、「臨・兵・闘・者・階・陣・列・在・前」と力強く印を結び、悪しき風魔小太郎を打ち負かし、いよいよ服部半蔵と再会するのである。先ほどまでの戦いと葛藤を乗り越え、半蔵と対面した子どもたちの目には、希望の光が戻り、溢れ出る涙で光り輝いている。「よくやったな、もう大丈夫だ」それらをすべて受け止め、包み込む半蔵のその一言に、子どもたちの心は大きく成長し、胸の中でさらに高鳴った。

半蔵から宝物をもらい、別れをつけて担任のもとに戻る子どもたちの表情は、涙ぐみながらも、自信と希望に満ち溢れた達成感で満たされていた。

(10) 振り返り

これらの取り組みは、大泉町の公立保育園で毎年行われており、実践するには、担任以外の保育者との子どもの姿の共有と、目的意識の共有、それらを土台とした協力が必要不可欠である。そうした職員間の環境づくりも保育者に課せられた使命である。

そして、実践を振り返り見えてくるのは、想像的で創造的な仕掛けや遊びのなかでの、子どもたちの心の動きであり、その心の動いた瞬間こそ、社会情動的スキルが育つ瞬間だ。保育者が子どもたちと共にワクワク感を共有しながら仕掛けをし、その世界観に徹底的にこだわり抜き、楽しみ抜いていくことで、打算や理屈ではなく“全面発達”を促し、能動的で主体的な「生きる力」を自ら獲得していく子どもたちの姿が、真実としてそこに存在する。

この1カ月あまりの取り組みのなかで得た力が、子どもも保育者も一回りも二回りも成長させ、その力が普段のリズム表現や歌、描画、その他の活動につながっていき、この先のそれぞれの課題に対して向き合っていく基礎をより強くしていく。そうした年長児の姿に憧れ、真似をし、背伸びをして共に成長していく低年齢児たちの姿もあった。まさに「子育て」である。低年齢児たちの眼差しは、年長児が服部半蔵に対して抱いていた憧れと同じものである。

こうした保育環境を整え、創造した先に、自己肯定感と「生きる力」に裏打ちされた、それぞれの個性と力で、未来を切り開いていく子どもたちのたくましい姿が想像できるのである。

5. まとめと考察

「はじめに」で述べたように、新要領・指針で示された「資質能力の3つの柱」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」は、従来の環境を通して行う保育、遊びを中心とした活動を通して身に付けていく姿である。つまり、保育は環境を通して行うことが基本である。

環境の内容には、子どもが身の回りの対象に興味・関心をもって親しみ、何かに気付いたり、工夫したりする経験が含まれている。保育者はこのことを十分に理解し、子どもたちの様々な経験を「環境」と関連させて考えることが必要である。また、子どもの興味・関心や、その時の思いを的確に捉え、子どもに寄り添った保育を展開するためには、保育者が子どもと共に、仲間の一員として生活や遊びを楽しむことが大切である。

そこで今回は、年長児のお泊り保育をゴールとしたプロジェクト・アプローチを取り入れた保育活動の一例を取り上げた。そして、その活動をエピソード記述により分析し、環境構成としての仕掛けを通じた遊び活動の進展とともに起こる子どもの変化について、あそびの展開図(図2)を作成し、子どもの成長について検討した。

大泉町立保育園におけるプロジェクト・アプローチの特徴は、保育者が準備する仕掛けの数々である。保育者自身がその仕掛けにワクワク感を抱き、想像力と創造力を駆使して仕掛けていく。そして、その仕掛けを園全体、町立保育園全体と協働しながら作り上げていくのである。

図2で示したように、仕掛けに導かれた子どもたちは、「調べる」「考える」「試す」「相談する」「挑戦する」「励まし合う」「約束を守る」などのさまざまな経験を通して、協同性を育てていったことがわかる。協同性は、平成20年の幼稚園教育要領改訂で初めて盛り込まれた内容である。協同性な遊びの展開は、目的に向かって協力することのみを指すのではなく、遊びを通して子どもたち相互の関係が深いものとなり、ともに工夫したり、試行錯誤したりする経験の中に重要な育ちがあると考えられる。

この事例においては、子どもたちがともに工夫し、試行錯誤している様子が見て取れる。何度も不安や恐怖と戦いながら、子どもたち同士で声をかけ合い、次々に課題を解決していく。そして、そのプロセス

を経てクラスが一つにまとまっていく様子が描かれている。ゴールであるお泊り保育の日には、半蔵との約束を守り、刀を守り抜くことができたのである。その結果、子どもたちが得たものは、「自信」であり、「希望」であり、「達成感」であった。

ここで生まれた効果は、この保育実践が「エマージェント・カリキュラム」の理論を基に展開されたことから得られたものであると考えられる。エマージェント・カリキュラムは、「創発的カリキュラム」と訳され、子どもの主体性や興味などに応じて臨機応変に、子どもとの相互作用のもと、つくり上げていくカリキュラムのことである。子どもが予想とは異なる反応を見せたときも、保育者はそれを柔軟な態度で受け止め、環境を再構成して働きかけを変えていくことで、遊びや活動を深めていくのである。

加藤ら(2005)は、子どもたちの必要感と必然性をベースに保育が展開されることの大切さと、保育者の存在(黒子ではなく、姿の見える保育者)があつてこそ、協同性な遊びが生まれると述べている。また、川田(2009)は、協同性は大人主導で描く道筋ではなく、ボトムアップなものであることが重要であるとしている。

この事例においては、保育者が子どもの成長を願い、子どもたちの必要感と必然性を見極め、適切なタイミングでの適切な環境設定(仕掛け)をすることで、協同性な遊びが生まれ、そのプロセスを経て子どもたちが大きく成長したと考えられる。まさに、環境構成としての仕掛けが、子どもの発達に大きく影響した事例であると言えよう。

引用文献

- 1) 文部科学省 『幼稚園教育要領解説書,保育所保育指針解説書,幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説書』,2018
- 2) 鯨岡峻『エピソード記述入門—実践と質的研究のために』,東京大学出版会,2005
- 3) 加藤繁美・秋山麻実・茨城大学教育学部附属幼稚園『5歳児の協同性な遊びと対話的保育』,ひとなる書房,2005
- 4) 川田学・津田千秋「幼児期における協同性とその援助の視点を探る」,香川大学教育実践総合研究18,pp65-78

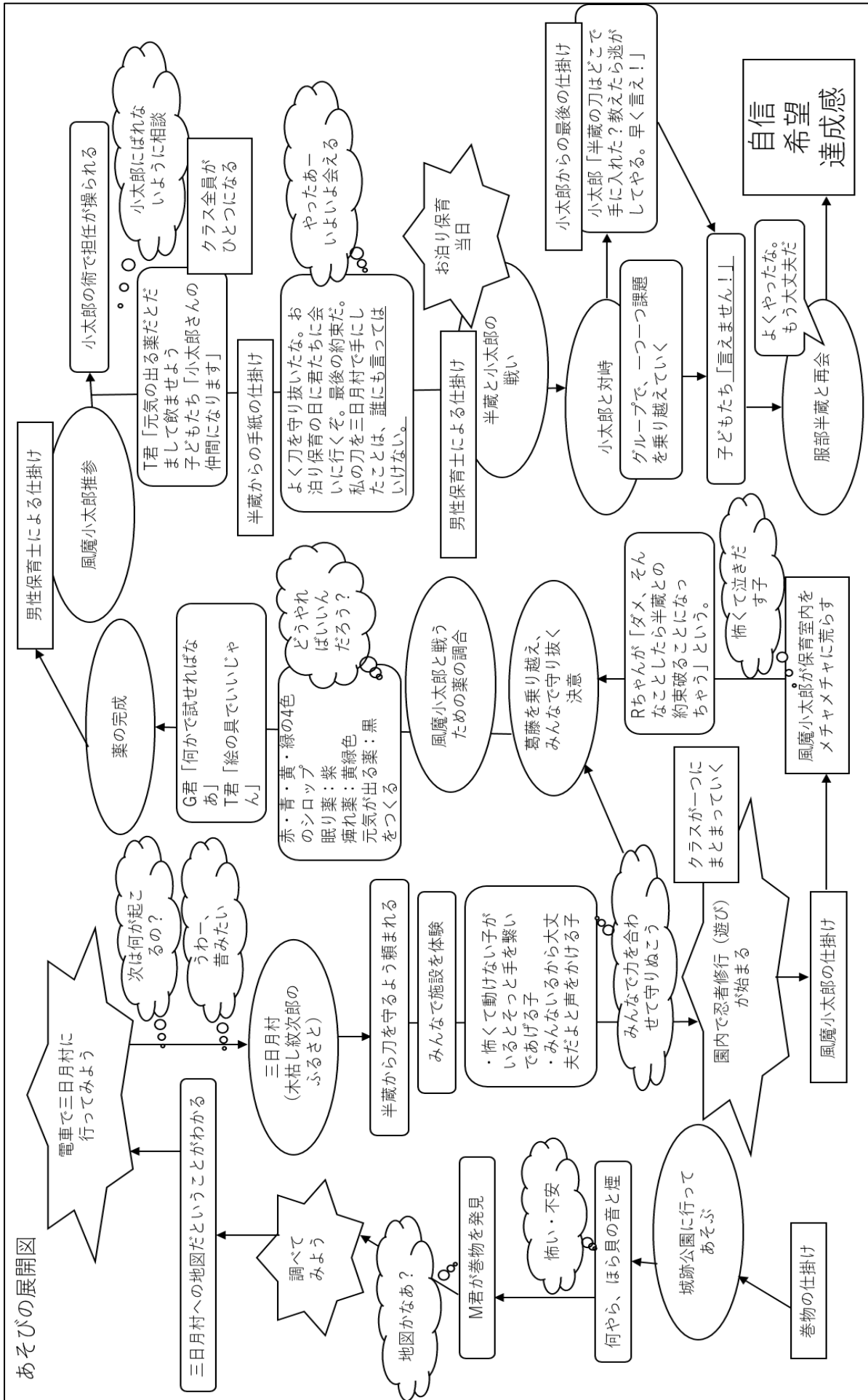


図2 あそびの展開図

幼稚園における創造的保育に関する研究

－「夏祭り」の園行事の展開に着目して－

都丸洋一

A Study on creative childcare in kindergarten

－Focusing on the development of “summer festival” kindergarten events－

Yoichi TOMARU

Abstract

Kindergarten events are indispensable for the education of kindergarten children, and are also important as an opportunity to improve the qualifications of teachers throughout the kindergarten. Therefore, in this study, I focused on the "summer festival" kindergarten events and explored how organized and creative events were born. As a result, I was able to clarify the mechanism by which organized and creative events are carried out. This study also showed the potential for high quality kindergarten education from the perspective of kindergarten management.

Keywords: kindergarten events, creative childcare, organizational creation, kindergarten management

はじめに

幼稚園の教育は、遊びを通して行われ、そこに環境の構成という大事な支援があることを見逃すことはできない。幼稚園の教育においては、子どもの状況やその環境をどう看取するかによって、その支援の質が大きく変わってくる。したがって、幼稚園の教育はたいへん奥が深く、そのため教師には創意工夫や質の高い教育力が求められているといえる。端的に言えば、それぞれの教育段階に求められる教師の資質は、子どもの成長段階と反比例するように、質の高さが求められているといえるであろう。

教育の特質をこのようにとらえたうえで、高い資質が求められる幼稚園の教師がどのようにして資質を高めているかといえば、その多くは在籍する幼稚園で子どもと関わり、職員と関わり、保護者と関わりながら培っている。そのため、教師自身の課題意識の高さとともに、職場のもつ体質が大きく影響し

ているといえる。特に園行事などは、全職員で取り組むためにそれぞれの教師の資質向上に大きな影響を与えている。園行事は、幼児の教育のために行われるのであり、また保護者の理解を促す面もあるが、同時にそこに携わっている教員の資質形成において、良きにつけ悪しきにつけ影響を与えている。

このようにとらえられる園行事であるが、最近本幼稚園で行われた園行事「夏祭り」から大きな感動を得た。筆者は、副園長という立場で行事に関わったが、予想以上の教育効果があったことを園児の行動やその表情から捉えることができた。「夏祭り」の園行事自体は毎年行われているものであるが、今年は新型コロナウイルスの感染拡大を防ぐために、多くの行事が取りやめになり、本行事も例年のようなやり方では行うことができなくなった。事例は、そうした中で創出された園行事「夏祭り」である。副園長として計画段階から全体的な状況は把握していたつもりだが、ここまでの盛り上がりが生まれることは予想していなかった。

それだけに、なぜこのように充実した園行事が創出できたかを明確に分析し、考察する必要がある。前述したように、園行事のもつ意味はたいへん大きく、その背景にはそれぞれの幼稚園としての体質も影響している。そのため、明確な分析に基づいて詳しく考察を加えて、組織的かつ創造的な行事が創出される仕組みや効果的な園経営の在り方を探ることができれば、質の高い幼稚園教育の提供に貢献できると考えた。

1. 研究の目的

経営的な視点から質の高い幼稚園教育を提供するための園経営の在り方に迫る。

具体的には、新型コロナウイルスの感染拡大を防ぐために例年のような「夏祭り」の園行事が行えない状況の中で、職員が一致団結して新たな「夏祭り」を創出し、園児にとって教育効果の高い行事が行えたのはなぜか、その状況を分析して考察を加え、創造的な保育が生まれてくる仕組みを探る。

2. 研究の方法

1) 研究対象

足利短期大学附属幼稚園で2020年7月17日に行われた「夏祭り」の園行事

2) 研究方法

創造的な保育を生み出す組織的な仕組みを探るために、次のような方法で迫りたい。

まず「夏祭り」を①のように表出し、そのうえで②③のような視点から分析する。さらに④のように組織的な特徴を加味したうえで、⑤のように総合的考察を行ってねらいに迫る。

- ①園行事としての「夏祭り」がどのようなものであるかを描写する。
- ②例年行われていた「夏祭り」との違いを明らかにする。
- ③新しい形の「夏祭り」が生まれた背景を探る。
- ④本幼稚園における組織的な特徴を明らかにする。
- ⑤①から④を総合的に考察して創造的な保育が生まれた仕組みを探る。

3. 研究の内容

1) 園行事「夏祭り」の様子

当日は、梅雨の谷間で何とか天気が崩れずに保っていた。出勤すると既にほとんどの職員は来ており、目まぐるしく動いていた。

そうした職員の活気あふれる姿とともにその衣装が目をつけた。教員は全員が浴衣姿だった。そして、バスの運転手や事務職もハッピー姿だった。教員それぞれの浴衣は、自前のものだった。ハッピーや色とりどりの浴衣は、祭りの雰囲気を盛り上げ、いっそうの活気強さが感じられた。(a)

子どもたちもハッピー姿で続々と登園してきた。幼児同士は、お互いの姿に刺激され、また教員の普段と違う姿によりいっそう気分を高揚させていた。

また、園児を乗せて園に戻ってくるバスを見ると、その園バスには心地よい祭りの飾り付けがされていた。保護者はきつと園児をバスに乗せながら飾りを見て、いつもと様子が違うことを察したことであろう。

一方、「夏祭り」を手伝ってくれる役員とPTA本部役員は、幼稚園に到着して中に入るなり、例年と大きく変わって祭りが行われようとしていることに気づき、驚きを隠せない様子だった。特に教員の浴衣姿からその意気込みを感じとり、感謝の気持ちをにじませながら朝の挨拶を交わしていた。

園内の祭りの飾りは、数日前からバスの運転手たちが空いた時間を使って少しずつ進めていた。飾り自体は教員が作ったものだが、高いところの飾り付けや工夫した飾り方には、男手が生かされていた。運転手の3人は、教員の作った飾りを丁寧に扱い、飾りの意図を生かせるようにとボソボソ呟き合いながら作業しており、その姿からはほほえましさを感じられ、職員間の生きた連携の姿を見る思いがした。こうした事前の準備や計画があって、「夏祭り」当日の朝の雰囲気はできあがったのであった。(b)

そして、いよいよ「夏祭り」開始の時間になって全員が外に集合し、開会行事が始まった。幼児も職員も、はやる気持ちを抑えて式に臨もうとしていた。挨拶に立った私には、それがひしひしと伝わってきて、「堅い挨拶はできない」と感じた。はやる気持ちを抑えている園児や職員の^{たが}籬を外してやりたいと思った。子どもたちの衣装の格好よさをほめたり、祭りの楽しいイメージを共有できるように言葉を投げかけたりした。そして話の最後に、式ということで抑えていた気持ちを取り払えるように「エイエイ

オーで楽しい祭りにしよう」と呼びかけると、子どもたちが乗ってきた。園児も職員もみんな「エイエイオー」と元気のよい掛け声で抑えていた気持ちを開放した。明るい盛り上がりを引き継いで、PTA 会長さんの挨拶も明るく、式の堅さは自然と和らいでいった。

開会行事の後は、祭り気分に乗って園児や教員が園庭で踊り始めた。団扇^{うちわ}をもって園庭で踊るその様子を観ていた役員の保護者や運転手、事務職からは、自然と手拍子が始まった。小規模にできる「夏祭り」ということでこの日に向けて準備をしてきたが、小規模でもその中身に充実したものが感じられた。(c)

園庭で踊った後は、室内に入り金魚釣りまがいの魚釣りや風船釣りをして祭り気分を味わった。その他、射的やボーリングなどのゲームも用意され、保護者の役員がそれぞれの持ち場につき、ゲーム券を持ってやってくる園児に明るく対応していた。また、特に子どもたちが笑顔で並んでいたのは、かき氷屋の所である。イチゴやメロンなど赤や黄色の色鮮やかなかき氷が4種類ほど用意され、好みのものを注文していた。氷屋さんは、保護者役員やねじり鉢巻をした運転手がやっていた。そこには、本物の祭りの氷屋さんの雰囲気漂っていた。

かき氷を受け取って、別室で友達と仲良くテーブルに座って嬉しそうに氷を頬張る園児の姿からは、楽しさが素直に表出されていた。

新型コロナウイルスの感染防止のために、例年のように保護者や家族など大人数が参加して行う大規模な「夏祭り」は実施できなかったが、規模の大きさを内容でカバーすることができた「夏祭り」であった。

2) これまでの「夏祭り」との比較

今年度の「夏祭り」が、例年と比べて大きく変わることになったのは、新型コロナウイルスの感染拡大を防ぐために行事の見直しが行われたためであった。(d)

そこで、まず例年行われてきた「夏祭り」の概要を押さえておきたい。

この行事は、これまで PTA 主催の行事として行われてきた。したがって、当然保護者の関わりが多い行事であり、規模も大きく、園外の公共の広場を借用して行ってきた。また、祭りの雰囲気を盛り上げるために、夜の時間帯で行った。そして参加者も保

護者の他に兄弟家族やさらに祖父母など大人数が参加する祭りであった。

これだけ大規模に行ってきたため、これまでの「夏祭り」の行事を経験している園児にとっては、最も楽しみにしている行事であり、それを知っている教職員にとっても「中止」は受け入れがたいものであった。

そこで、現状で実施可能な「夏祭り」の仕方を考えたわけであるが、例年の「夏祭り」との違いとしてあげられるのは、次のような点である。(e)

- ①会場は園外でなく、園内で行う。
- ②密集をさけるために、保護者や家族は招かないで行う。(最少人数の役員のみ)
- ③これまで夜行っていたが、規模を縮小するために通常の保育の時間に行う。

このように列挙してみると例年の「夏祭り」に比べ、その魅力的な特色をすべて削って行うことになる。こうした特色をそぎ落とされた「夏祭り」で、果たして子どもたちは楽しめるのだろうかと思われるほどであった。

しかし、結果として前述のように子どもたちは大いに楽しみ、盛り上がった「夏祭り」を行うことができた。

夏祭りの様子を捉えた記述の最後のところで「規模の大きさを内容でカバーすることができた」とまとめたが、この点を具体化してみると次のような姿が捉えられる。

- ①ハッピー姿で団扇を持って踊り、ゲームをしたりかき氷の列に並んで順番を待ったりする園児の姿から、一人一人の園児が祭り気分を楽しんでいることが見て取れた。
- ②みんなでかけ声をあげ、友達や先生と一つの輪になって踊り、友達と仲良く座ってかき氷を食べる姿からは、親しい友達や先生、職員と一緒に安心できる環境で楽しめていることが見て取れた。
- ③浴衣姿に変身した教員やハッピーを着て本物の氷屋さんに変身した職員の姿を見て、みんなが祭りの中にいるという一体感を感じているようであった。
- ④祭りの雰囲気を盛り上げる飾りつけや、踊りを盛り上げる職員の手拍きなどから、子ども心にも幼稚園職員のまとまりのある人間関係を感じ取ったと思われた。

このことから、行事の規模の大きさや時間の長さをカバーするものとして、①園児自身の確かな行事への参加、②安心できる環境、③友達や先生との一体感、④園内の人との心のつながり、といった点を今回の「夏祭り」の中に捉えることができた。

3) 新しい「夏祭り」が生まれた背景

新型コロナウイルスの感染拡大を防ぐために行事の見直しが迫られ、例年行っていた「夏祭り」とは違う「夏祭り」が生まれた。そして、時間や規模は縮小して行われたが、そこには感動があり、子どもたちの思い出に残る楽しい行事にすることができた。

では次に、なぜこのような行事を実施することができたのか。前例踏襲だった「夏祭り」がなぜ創造的に展開できたのか。しかも、職員が一致団結して行えたのはなぜか、という点を探ってみよう。

すると、①教職員の「夏祭り」を実施したいという強い思いを捉えることができた。また、教職員の中で3人の存在の大きさを捉えることができた。それは、②「夏祭り」の担当教員、③教務主任、④教頭である。そこで、この4つの視点から「夏祭り」の行事を探ってみよう。

①教職員の強い思い

新しい形の「夏祭り」が創出できた根拠としてあげられるのは、まず教員の「子どもたちに楽しい行事を体験させたい」という強い思いである。(f)

入園式や始業式が例年のような形で行えないだけでなく、子どもたちにとって楽しい思い出となるはずのいろいろな行事が制限された。6月に入って登園が再開されたが、感染を防止するため例年のように進められなかった。そうした中で、保育参観に代わって、インターネットを活用したオンライン参観を実施するなど、幼稚園の活動の発信に努めた。しかし、活動が制限されるなかでは、例年のように子どもたちに感動を味わわせることができていないことをどの教員も感じていた。

一学期の行事がほとんど実施できていない中で、夏休み前の最後の行事として実施している「夏祭り」はどうなるのだろうか、と実施を心配する気持ちがどの教員の心にも内在していたことが予想できる。特に本園では、大々的に実施してきた行事である。規模を縮小してでも、「楽しい行事を実施してやりたい」という気持ちである。そのことは、教員はもちろんのこと、登園や降園のバスで関わっている運

転手や日頃から職員室に出入りする園児に親しく声かけをしてきた事務職などからも看取できた。(g)

②行事担当の教員の存在

特にこの行事の担当教員(A)からは、感情的にも強いものが感じられた。(h)

年中クラスを担任していることもあり、子どもに寄り添う中で今年度の行事がことごとく中止になっている状況の中で、例年のように子どもたちと一緒に楽しむ場がない。せめて一学期最後の行事はなんとかならないものだろうか。子どもたちのことを人一倍考え感じており、子どもたちを思う気持ちが不完全燃焼でくすぶっているという状況であった。

③教務主任の教員の存在

この担当教員の思いを受け止めたのは、各学年の主任をまとめる立場にある教員(B)であった。

この教員は教務という立場でもあるが、全体への目配りや情報収集、またその対応が早く、臨機応変に状況判断ができる教員である。教務主任は、Aの気持ちを素早く受け止めて相談に乗った。「子どもたちに思い出に残る感動を」とその思いを共有し、現状でできることは何かを相談した。互いに不完全燃焼の気持ちは同じであるため、その現状を打開する方策を考えることは、面倒なことではなかったはずである。むしろ、思いを出し合いその実現に向けて進むことは、不完全燃焼を完全燃焼に向かわせることであり、意欲を高揚させたのではないかと想像できる。

④教頭の存在

さらに、現状で可能な「夏祭り」を模索し実現していくためには、もう一人重要な役目を果たした者がいた。それは、教頭(C)である。

教頭は、新型コロナの感染拡大を防ぐためには、行事を抑制していくことを職員に周知していかなければならない立場的である。したがって、行事を実施したい、楽しい行事にしたいと考える二人に比べるとさらに広い立場で状況に臨んでいた。しかし、二人の意向をシャットアウトしなかった。それは、新年度が始まってから幼稚園での楽しさを子どもたちが味わえていないことを二人と同じように問題と考えていたからである。しかも、感染防止を周知徹底させる役を担いながらである。子どもと直接関わる教員の心情が十分理解できていた。その教頭が加わることによって、二人の暴走しかねない豊かなア

アイデアを実施可能なものへと調整していったことが窺える。

このように、教職員の子どもたちへの強い思いがあり、それを代表する直接の行事担当教員、その思いを創造的に広げる教務主任、実施可能なものに調整する教頭という関係が捉えられる。(i)

4) 本園における組織的な特徴

本園は、足利短期大学の附属幼稚園であるため、公立の幼稚園や一般の幼稚園とも異なる組織的な特徴がある。

具体的にその役職をあげていくと、園長、副園長、教頭、教務主任、各学年主任がおり、そして各学級担任、担任や支援を要する園児に関わる補助教員や預かり保育の教員がおり、さらに事務職や幼稚園バスの運転手という役職によって組織が構成されている。

職員数は 24 人で、補助教員の変動で前後するが教員 16 人が、全 7 クラス（年少・年中・年長が各 2 クラスに年少以下が 1 クラス）と預かり保育の運営に当たっている。

こうした本園の組織運営における一つ目の特色として、園長と副園長は、常勤でないことがあげられる。園長は短大の学長であり、副園長は短大の教員である。そして、園長は短大だけでなく大学の学長でもあるため、園長の幼稚園への関わりを補うために副園長が配置され、勤務日を分けて対応している。

二つ目は、教頭の組織運営への関わりが通常の幼稚園より大きいことである。園長も副園長も常勤でないため、教頭が常に組織を統轄する役目を担っている。

三つ目としては、各クラスの幼児の実態に応じて補助教員を配置し、その結果、各クラスがほぼ複数教員の配置に近い状態が確保されていることである。

四つ目は、事務職 2 人と運転手 3 人が、通常時間勤務で職務に当たっていることである。

このように整理してみると、三点目や四点目から一般的な幼稚園に比べて、人数的には人的環境が整っているといえる。しかし、組織運営から捉えると、経営的な視点では、園としての方向性や改革・改善等における意思決定において、時間を要するという組織的な課題がある。それは、上記の一点目と二点目で上げていることと関連して生じていることである。しかし経営判断に時間を要するという事は、

多面的な判断や慎重な状況判断を可能にするという利点も内在しているわけである。また、保育それ自体における運営においては、実質的には教頭の統括のもとで、迅速な対応が可能となるよう組織運営がなされている。

本事例で取り上げている園行事「夏祭り」の展開は、こうした本園の特徴的な組織運営の中で創出されたものである。

4. 考察

研究対象である「夏祭り」の園行事を以上のように把握して研究内容としたうえで、なぜ創造的な「夏祭り」の行事が展開できたかを分析して考察し、そこから見えてくる組織的な展開の仕組みを探ってみよう。

1) 創造的な「夏祭り」の分析

先の研究内容から、新たな「夏祭り」の創造過程において、特徴的な展開を捉えて整理してみると、次のようになる。

- a) 例年恒例となっていた「夏祭り」が、コロナ禍で実施できなくなったという負の要因が、この展開の契機となっていること。(3-2)-d)
- b) 多くの行事が中止となる中で、何とか「子どもたちに楽しい行事を体験させたい」という強い思いが教職員の中に生まれたこと。(3-3)-f)
- c) 実施したいという強い思いを背景にして、どのような「夏祭り」なら実施可能か、組織内に例年と異なる実施方法を創造する動きが生じたこと。(3-3)-②③④)

これらをさらに要約すると、「負の要因」「強い思い」「創造の動き」という要因を創造過程内に捉えることができ、これらは創造的な過程の骨組みに関わっているといえる。これら 3 点の要因が意味するところを要約してみると、「負の要因」はこの展開の契機となった問題状況であり、「強い思い」は問題解決への強い意志であり、「創造の動き」は組織的な創造の展開と捉えることができる。

そこで、これら 3 点を拠り所として、創造的な「夏祭り」に切り込んでいくことによって、そこに普遍的な仕組みを明らかにしたい。

a) 契機となった問題状況

例年行っていた「夏祭り」の行事が行えないとい

う問題状況の発生が、新たな夏祭りを創造する契機となったことから、ここに問題状況に対する意義を認めることができる。

しかし、一般的には、幼稚園教育に限らず、問題が生じないようにと日々予防策や安全策を講じて、安全・安心な環境を目指している。問題の発生は、回避すべきものというのが一般的な解釈である。これは当然のことである。大事な子どもたちを預かって保育する教育機関であるから、安全確保は第一に考えなければならない。

しかしそれでも、問題は、いついかなる時に生ずるかわからない存在のものである。だとすれば、問題をどう克服するかという問題解決的な姿勢や組織体制の構築が重要なのではないだろうか。つまり、問題は、「避けるべきもの」というよりも、「克服すべきもの」という前向きな認識が必要ではないだろうか。

本事例では、新型コロナウイルスの感染拡大を防がなければならないという問題状況が発生したわけだが、これを「問題は避けるべき」という認識で対応すると、行事の中止という判断に至る。

これに対して、本事例では、何とか子どもたちに夏祭りの楽しさを味わわせてやりたい、という教職員の強い思いがあり、それが例年と違ったやり方によって、感染対策を講じて思いを実現することができたのである。そこで、ここから何が捉えられるかを考えてみたい。

それには、何のために「夏祭り」を行うのかという原点に帰る必要がある。するとそれは、当然のことながら、教員の思いを実現するためと捉えるべきではない。幼稚園教育で行う夏祭りの行事であるから、そこには教育的な視点からの行事のねらいがあるわけである。つまり、日本の伝統行事を体験することや、行事を通して祭りの雰囲気や人との交流を体験することなどがあげられる。このねらいを到達するための行事があり、そのためにどう行事を実施したらよいかという原点が大切になる。

この視点から、今回の「夏祭り」を振り返ってみると、これまでの夏祭りとの違い(e)で取り上げた3点、つまり①実施場所、②参加者、③実施時間などの変更は、感染防止の対策として採られたものである。それによって、規模は大きく縮小された。しかし、教職員の強い思いを背景に実施した「夏祭り」は、子どもたちに楽しさを味わわせることができた。

そして、先の行事のねらいは、しっかり確保されていた。

したがって、この事例から捉えられることは、新型コロナウイルスの感染を防ぐという視点を加味して、これまでの夏祭りを強い思いをもって見直したということになる。つまり、問題状況の発生は、行事の見直しの契機となったということである。さらに踏み込めば、見直しをすることに必然性を与えたということである。そのため、ここに問題状況の発生に対して価値を見いだすことができる。これは、「問題は避ける」ものという認識のもとでは生まれにくいものである。「問題を克服」しようとする強い思いをもった前向きな姿勢によって、獲得できるものである。

さらに、恒例となっていた「夏祭り」には、繰り返されるうちに教育的な目的以外の不純物がいつしか付着していたかもしれない。また、拡大の方向に向かうことはあっても、縮小の方向に向かうことは難しかったのではないだろうか。そうした状況を打開する契機となったのが、コロナ禍での対応であり、問題状況の発生である。したがって、この負の要因が結果として、行事の見直しを促進し、行事の質的な向上へとつなげたと考えられる。つまり、幼稚園の行事は、ねらいがあって行われるものであるから、小規模にしたにもかかわらず、より確かにねらいを達成することができたのであれば、それは質の向上と捉えることができる。如何にねらいを達成するか、その方法が、質を左右するわけである。

問題状況に対応した本事例は、その対応方法を原点である教育のねらいから眺めることによって、不純物がそぎ落とされ、効率的な行事、つまり質の高い行事になったと捉えることができる。

このことから、質の高い保育を創造する仕組みが、この問題状況への対応の仕方の中に見いだせるのではないだろうか。

b) 問題解決への強い意志

新たな「夏祭り」を生み出す契機となった問題状況に対して、その意義を認め、既存の行事の見直しに必然性を与えるという価値を見いだした。そして、「問題は避けるもの」ではなく「問題は克服するもの」という認識によって、その後の展開が創造的な方向に向かう可能性があることが見えてきた。

しかし、この事例において、当事者の教職員にそうした認識があったことは認めがたい。認められる

のは、(f)にあるように「子どもたちに楽しい行事を体験させたい」という現場に直面した者が抱く強い思いである。そして、それは(g)で触れたように、教員だけでなく園バスの運転手や事務職まで、共通するものであったことである。

中でも(h)で述べられているように、この行事の担当教員(A)の思いは強いものであった。担当ということで、思いを表出しやすい立場にあったといえるが、職場の雰囲気の後押しとなったことが予想できる。では、なぜ担当教員(A)を中心に楽しい夏祭りを体験させてやりたいという強い思いが結集できたかという点を考えてみたい。

そこには、日頃の子どもたちと教職員との関わりから看取できる。園バスの運転手は、運転するのが仕事だが、見ているとよく子どもたちに声をかけている。名前を覚えてよい表情で接している。事務職も同じで、それぞれの子どもの特性をよく承知していて、職員室に来る子どもに声をかけ、朝の様子からその子のその日の状態まで感じ取っている。つまり、それぞれに自分の持ち場の仕事はあるが、もう一方の面で共通して子どもへの関心をしっかり持っていることが看取できる。立場や仕事内容は違って、子どもを思う気持ちにおいて共通している。

このことが、(g)のところで示されているように、コロナ禍で例年予定した行事が次々と中止となる中で、夏休み前の最後の行事である「夏祭り」が実施できるかどうか、心配する気持ちにおいて一致し、担当教員(A)を後押しして強い思いを結集させたと考えられる。

充実した行事として実施できるかどうかは、実施方法によるところが大きいであろうが、行事への思いがそこに注がれるかどうかは行事の充実度に大きな影響を与えるであろう。そのことが、園行事「夏祭り」の様子(b)や(c)の記述からうかがえる。

今日、園経営はもちろんのこと、いろいろな場面で「改革・改善」ということが叫ばれ、キャッチフレーズのようにになっている。しかし、そこにこうした職員全員の強い思いとしての共通意識がどれだけ存在しているであろうか。この点を、本事例と比較してみたい気持ちにかられる。つまり、問題状況を変えようとする時、そこに組織成員の強い思いがどれだけ内在しているかという点である。

この事例の場合は、新型コロナウイルスの感染防止という問題に対して、行事が実施できるかどうか

において、職員の強い思いが内在していた。この状況が形成されたことによって、新しい行事の創出に向けて動き出すことができたといえる。(a)で示されているように、事務職や運転手がハッピーを着たり教員が自前の浴衣を着たりするなどは、職員の強い思いがあるからこそである。やっかいと思えることも、やっかいと思わずにできてしまうのである。ここからは、変えよう変えようとしても進まない改革・改善に対して、その差がいかにか大きいかを感じずにはいられない。

ここに何を見いだすことができるかと言えば、組織は人なり^(註1)であり、そこに組織成員の思いが共有されているかどうかである。人の思いは、創造に向かう大きなエネルギーをもっているのではないだろうか。

c) 組織的な創造の展開

事例から、状況を変えようとする教職員の強い思いが、問題解決の大きな力となったことを捉えることができた。そして、その思いが、既に考察した「問題を克服する」という方向の認識と融合することによって、創造的な方向への展開が一層可能となっていくと考えられる。

しかし、強い思いというのは、視野を狭くし、感情の表出だけで終わりかねない一面ももっている。例えば、不満や愚痴、陰口となって状況をかき乱す可能性を十分に秘めている。ましてや、単なる一人の思いではなく、多くの職員で成り立つ組織の中で生じる強い思いは、現状を否定して大きな混乱を引き起こすことも大いに考えられることである。

だが、本事例ではそうならなかった。夏祭りの様子に描かれているように、教員だけでなく全ての職員が準備段階から実施まで、さらには当日の祭りの中でも手拍子を送ったり、氷屋さんになりきったりして祭りを盛り上げている。ここからは、夏祭りという目指す姿を実現するために、強い思いが集結して組織的な大きなエネルギーが有効に働いていたことが看取できる。

ではなぜ、強い思いが暴走しないで組織力となって新しい夏祭りの実現に生かされたのか。より具体的には、なぜ質の高い夏祭りの創出へと展開したのか、この点を3番目の切り口として、実際の展開を読み解いていきたい。

まず、夏祭りを中止にしたいという強い思いを振り返ってみると、研究内容の(h)で捉えたよう

に、祭り担当の教員(A)の思いは特に強く、その思いが他の職員の思いと結集できたのは、日常の子どもとの関わりから「子どもを思う気持ち」が共有されていたと考察したことを押さえておきたい。

次に研究内容の3)の②③④で述べられている組織内の立場の違い3人の存在について着目してみたい。ここには、組織的な創造の展開における鍵となるものが存在していると考えられる^(註2)。この3人の関係については、すでに(i)のところでも簡潔に捉えたが、この点を補い要点を押さえて整理すると、次のようにまとめることができる。

「夏祭り」の行事担当の教員(A)の実施への思いは強く、不完全燃焼の状態であった。その不完全燃焼の気持ちを受け止めたのは、教務主任(B)であった。(B)は情報収集や状況判断に優れており、その持ち味を生かして(A)と共に強い思いにアイデアを加えて、創造的な夏祭りの構想が進んだ。(A)と(B)は保育や園児への関わりにおいてには優れているが、園外部との関係や経営的な視点においては、立場上どうしても十分ではなかった。この部分を補ったのが、教頭(C)であった。(C)がそこに関わることによって、コロナ禍での対応や上司管理職への対応にも精通しているため、創造的な構想が、コロナ禍でも実施可能でより質的に高められた構想として展開していった。

このように整理してみると、創造的な夏祭りの構想の過程が捉えやすくなる。そして、(i)のところでも導き出した捉え方の中から、次のような要素を抽出することができる。それは、実施したいという強い「思い」、創造的な豊かな「発想」、実施可能な「調整」の3点である。事例では、この3点が三者の立場や役割によって関係し合うことによって、創造的な構想が創出されたと考えられる。

この関係によって、強い思いは単なる勢いに任せたいつきでなく、強い思いにアイデアが加わり、さらにコロナ禍で実施可能な構想を伴った思いへと高められた。

そのことによって、子どもたちを思う満たされない気持ちだけで結集した強い思いであれば、方向を定めず暴走したエネルギーとして放出されるであろうが、構想を共有することによって、「子どもたち

を思う気持ち」が「子どもたちのためにこうしたい」という具体化の方向に向かうことができるようになった。そして、組織的なエネルギーは、効率的に昇華されていったと考えられる。このことは、(a)や(b)で捉えられているように、それぞれの教職員が、それぞれの立場で主体的に行動し、さらに互いにカバーしあって展開したことの背景において機能していたことが看取できる。

この過程で特に注視したいのは、強い思いが進むべき方向性や実施可能なアイデアを内在した構想のもとで、組織として思いを共有したことである。

この強い思いは、子どもたちを思う気持ちで共有された最初の「強い思い」とは、質的な違いがある。どちらも組織的な強いエネルギーを内在させているが、方向が定まり目的意識をもった「強い思い」の方は、創造的な方向にエネルギーを働かせたからである。強い思いが、質的に高められた思いへと変換される過程は、正に正当化^(註3)と呼ぶべき過程であると考えられる。強い思いをもった組織的なエネルギーには、暴走しかねない大きなエネルギーが内在されている。しかし、質的に高められた構想の下で正しい方向を得て、大きなエネルギーが組織的な創造の展開を推進させた。

このことから、組織的なエネルギーに対する正当化の重要な役目を捉えることができるのではないだろうか。

2) 組織的な展開の仕組み

以上のように、創造的な「夏祭り」を分析したうえで、これを図式化して整理し、組織的な展開を構造的に把握してみたい。

a) 組織的な創造的展開の全体像

まず、本事例の全体像を把握しやすくするためにその概要を図示すると、図1のようになる。

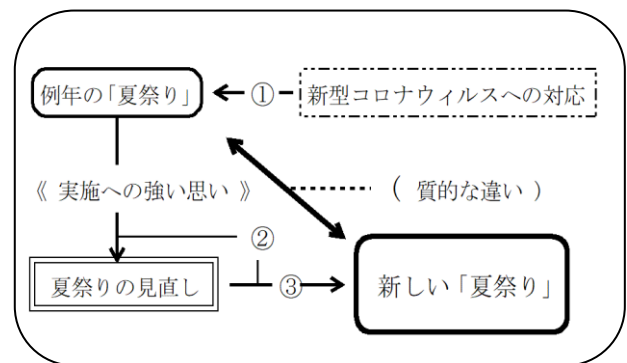


図1 本事例全体の概要

この図は、コロナ禍で例年行われていた「夏祭り」

が実施できなくなり、実施のためにはその見直しが必要になり、その結果、新しい「夏祭り」を創造することができたことを示している。

本事例の全体像を捉えた図1において注目すべき点は、例年行われてきた「夏祭り」と新しい「夏祭り」との比較にある。そこから捉えられたことは、規模を縮小して実施したにもかかわらず、行事のねらいを十分に達成できたことである。このことから、ここに教育の質的な向上を確認した。そして、新しく生み出された行事を創造的な行事と捉えた。

この創造的な行事の創出において、図中の①～③のように3点が大きな役目を果たしている。それを端的な言葉にすれば次のようになる。

- ① 負の要因
- ② 強い思いの正当化
- ③ 創造的な組織展開

創造的な展開の仕組みを探るには、①や②を追究してから③に迫っていく必要があると考える。

b) 負の要因の役目

この事例では、創造的な展開の契機になったのは、新型コロナウイルスの感染拡大の防止をしなければならぬという「負の要因」である。この問題状況に対して、それを回避するために中止を選択していれば、創造的な展開は生まれなかった。しかし、組織成員である教職員は、実施したいと強く思った。この強い思いは、負の要因によって生まれてきたものである。そして、この思いには、その後の展開を推進する大きなエネルギーが内在されていた。

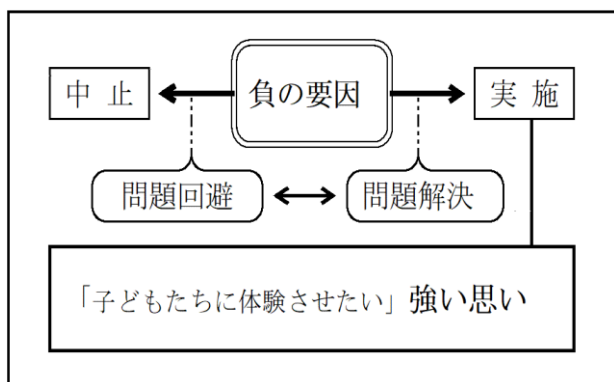


図2 ①負の要因から生まれる強い思い

こうしたことを示す図2からは、問題状況の発生という「負の要因」において、その対応が創造的な展開の契機になるとともに経営判断や経営姿勢の分かれ道になっていることが分かる。

c) 強い思いの正当化

次に、強い思いに内在する大きなエネルギーに着

目してみたい。大きなエネルギーを内在しているということは、必ずしも良いことではない。なぜなら、暴走する可能性もあるからである。ましてや思いを共有した組織的なエネルギーは、大きな影響力を発揮する。したがって、エネルギーがどう発揮されるかが重要となる。

本事例では、実施可能な構想を共有することによって、その大きなエネルギーが有効に昇華され、創造的な展開へと向かった。そして「強い思い」は、質的に高められた「強い思い」になった。

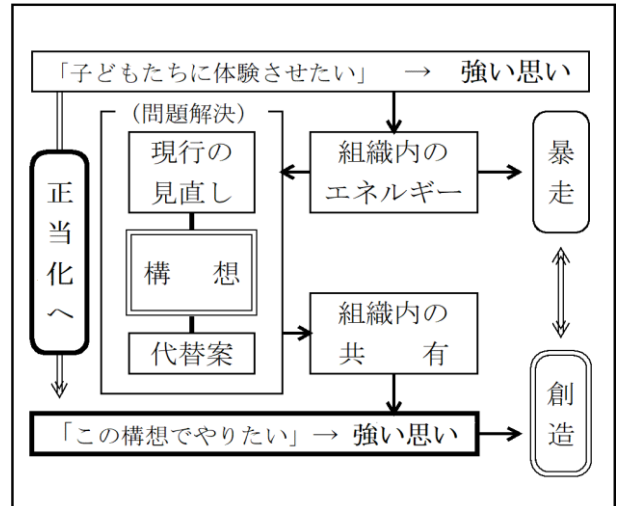


図3 ②「強い思い」の正当化の過程

このことを示す図3からは、組織的なエネルギーを創造的な方向に向かわせるために「正当化」の過程が重要な意味をもっていることが分かる。

d) 創造的な組織展開の仕組み

創造的な行事の組織的な展開において、「負の要因」や「強い思い」その「正当化」について、図を通して理解を確認した。次にこの理解を基に、創造的な行事の中核をなす「構想」に着目したい。

「構想」は、当初の強い思いを正当化に向かわせるために重要な役目を担っており、図4のように創造され、共有され、実施へと向かっていった。

そこで、この「構想の創造」に着目すると、このような図示に至ったのは、事例の分析を通して三者のそれぞれの立場や持ち味から看取することができたからである。そこには、3つの要素として「思い」「発想」「調整」が関係し合っ、創造的な構想を生み出していることを捉えた。

この構想においては、図3で示したように例年の行事の見直しであり、例年の行事の代替案である。しかし、それは、組織で共有し、強い思いを損なうことなく実施に向かいたくなるものでなくてはなら

ない。さらに、コロナ禍に対応できるものであり、本園において実施可能なものであり、そして何よりも行事のねらいを達成できるものという、多様な条件を克服しなければならない構想である。したがって、単なる代替え案ではなく、正に構想の創造といえるものであると捉えた。

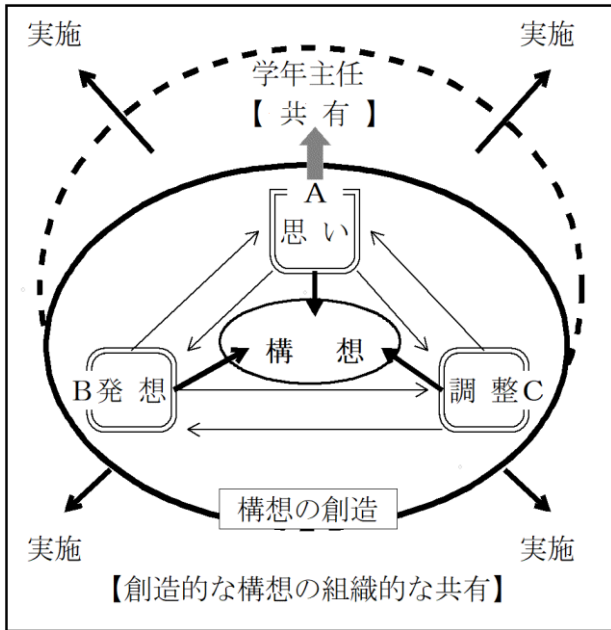


図4 ③構想の創造と組織的な展開

その仕組みは、立場や持ち味の異なる三者が、3つの要素である「思い」「発想」「調整」を他の二者に働きかけ、互に関係し合うことによって構想が創造されることを示している。それは、複雑に絡み合っていると表現するのが適切である。上記で列挙したような多様な条件を克服するためには、三者のそれぞれの要素が重要な役割を果たしているといえ。したがって、この3つの要素は、創造的な構想を生み出すために欠かせないものであり、それぞれの要素の果たす役目を次のように整理することができる。

- A「思い」は、実施に向けたエネルギーを内在しており、構想が共有そして実施へと展開していくためにその土台となって構想を運んでいく。
- B「発想」は、創造的な構想の中核をなすもので、思いを共有しながら問題解決の効率や効果など質の向上に向かって進んでいく。
- C「調整」は、思いや発想が暴走あるいは消滅しないよう働きかけながら、実施可能な質の高い構想が実現できるよう働きかけ行っていく。

事例では、それぞれの役割を行事担当教員、教務主任、教頭が果たしていたわけであるが、園行事の

見直しということで、こうした役職が関係し合ったわけである。したがって、どのような問題状況の解決に向かうかによって、そこに関わる組織成員は、異なってくると考えるべきである。しかし、どのような組織成員が関わるにしても、創造的な構想を生み出すためには、その関係者間で先の3つの要素を機能させる必要があることは変わらないと考えられる。

以上のように、図4に着目して創造的な組織展開の中核部分の仕組みを考察してきたが、最後に補足として、「調整」の要素を機能させることの難しさを指摘したい。

事例では、教頭がこの要素を機能させていた。子ども中心になりがちな教諭の思いを共有しながら、経営的な視点も見失うことなく、広い視野をもってバランスのとれた調整を行っていた。こうした調整は、一般の教員には難しいことが予想される。しかし、組織成員の中に経営的な意識が育っていけば、可能なことであり、組織内の経営的意識の育成が必要となってくるといえるのではないだろうか。

5. まとめ

1) 研究の成果

幼稚園における創造的な保育を目指す視点から、「夏祭り」という園行事の事例に着目し、創造的な展開の仕組みを探った。

その結果、本研究を通して得られたものを次のように整理することができる。

- ①「4. 考察」において、図1から図4のようにその展開の仕組みを図示して、構造的に理解できるようにした。
- ②図1で示したように創造的な展開の過程において、「負の要因」、「強い思いの正当化」、「創造的な組織展開」の3点が大きな役割を果たしていることを見いだした。
- ③創造的な展開の過程に見いだした3点に着目し、創造的な展開を考察して図2、図3、図4のようにその構造を捉えた。
- ④図4において、創造的な展開の中核をなす「構想の創造」では、「思い」「発想」「調整」の3つの要素が関係しあって創造的な構想を生み出していることを示した。

また、この他に創造的な展開の仕組みを考察する中で、次のような点を投げかけてきた。

- ①質の高い行事(保育)を創造する仕組みが、問題状況への対応の中に見いだせるのではないか。
- ②人の思いは、創造に向かう大きなエネルギーを持っているのではないか。
- ③組織的なエネルギーに対して、正当化の重要な役目を捉えることができるのではないか。

これらは、言い換えれば①問題状況(負の状況)を生かす、②人の思い(エネルギー)を生かす、③正当化(共有)を生かすということであり、創造的な組織展開のための提言としたい。

2) 今後に向けて

本研究は、創造的に展開した事例を分析して考察を加え、その仕組みを探ったものである。この仕組みは、質の高い幼稚園教育を提供するために実践的なものにしていく必要があると考える。

そのために、①いかに組織の思いを高めるか、といった方向からの研究や、②正当化に向かわせるための支援の在り方、さらには③創造的な構想を生む人材の育成、といった切り口からの研究を今後積み重ねていく必要であると考えており、これらを今後の課題としたい。

おわりに

本研究は、質の高い幼稚園教育のために貢献したいという思いのもとで行われたものである。そして、創造的な保育を生み出す仕組みを探ってきたが、この模索の過程を通して、人の心に内在する「思い」について考えさせられることが多かった。

目まぐるしい社会の中であって、そこで活動するのは人間であり、その活動において人の思いが大きな役割を果たしている。そこに内在するエネルギーは大きく、それをどう活かすかによって、人や組織は創造的な方向へ力強く進んでいくことができる。

デジタル化やコンピュータ化が進展する中で、人やその内面の存在をどう捉えるかを見間違わないようにしていかなければならないと思った。ましてや、人を育てる教育やその経営に携わるのであれば、なおさらのことである。

注・引用・参考文献

- 1) 既に50年以上も前になるが、吉本は「教員は、創造的な喜びや自主的な行動の尊重などが活動の大きな源泉になっている」とし、人の内から沸き出るものを源泉に喩えている。吉本二郎『学校経営学』国土社、1965年、166頁。
- 2) 一般的に三者の関係という下記書で示されているミドル・アップダウン・マネジメントの形態を想起しがちである。しかし、本事例の分析からは、役職による上下の関係というより、立場やさらには三者の持ち味によって展開されるフラットな関係が捉えられる。野中郁次郎『知識創造の経営—日本企業のエピステモロジー—』日本新聞社、1990年。
- 3) 筆者は、既に下記拙稿において、前掲書(野中)に示されている「組織的知識創造モデル」を参照して表現形式を多少変更しつつ作成した「組織的知識創造過程のモデル」の中で、正当化を概念化と形態化の間に位置づけて、その存在を認識してきた。しかし、今回の事例の分析を通して、位置づけを変更するものではないが、正当化が組織的なエネルギーを質的に変換する役目を果たし、組織的な創造の大きな推進力に関わっていることを捉えることができた。都丸洋一「「知識創造」の経営理論に基づく学校経営の展望—組織的知識創造過程のモデルに焦点を当てて—」上越教育経営研究会編『教育経営研究』第4号、1994年。

幼児の人間関係とその構築に関する一考察

—自己主張・自己抑制の観点から—

西 敏 郎

A study of the human relations of the infant and its construction —From the viewpoint of a self-assertion and self-control—

Toshiro NISHI

Abstract

The standards of human behavior and judgment are highly influenced by society. Especially in early childhood. From the perspective of social relations = human relations, this study adds a consideration to the construction of human relations and their influence in the process of human growth.

Keywords : human relations, self-assertion, self-control

はじめに

人の行動や判断の基準は社会からの影響を多分に受けている。まして幼児期ならばなおさらである。そこで本研究は社会関係＝人間関係という視点から、人が成長する過程での人間関係の構築とその影響力について一考察を付け加える事を目的としている。

1. 近年における人間関係の変化 (昔の子ども達の人間関係)

近年における人間関係の変化、それは何よりも社会構造の変化が先にあり、そこからその社会に生活する人間の生活と変容がもたらしたものである。1950年頃を境にしてわが国は高度経済成長政策によって社会に大きな変化がもたらされた。都市部の急激な都市化・産業化とそれらから必然的に生み出されていく地方の過疎化と高齢化、そして核家族化は人々のそれまでの生活行動様式を否応なく変化させていった。自営業の多くが賃金労働への生活を余

儀なくされ、労働そのものは外からの規制によって支配される状況となった。そしてそれに伴って地域間での移動も激しくなり人口は都市やその近郊に集中してき、農村部からは人口が流出し、先述の様に過疎化・高齢化の問題を生み出した。それらは言い換えれば昔ながらの地域共同体や人間関係が崩壊していく過程とも言えよう。否応なく家族形態はそれに準じ、それは子どもをめぐる環境にも変化をもたらした。

現在、私たちの暮らしにはあまりにも経済的なものや商業主義の影響が強くなり、社会とそれを構成する人々の価値観はそれに牽引されている。それらは結果的に人と人との関係の希薄化につながるものとなり、「これまでの人間関係の再構築」という現象となって表れた。隣人や近隣社会への無関心は今や都市生活のひとつの特徴であり、他人は他人、自分は自分と言う考え方は現代の風潮を象徴していると言える。確かに私たちの生活は経済的・物質的には豊かになったが、それとは逆に人間関係に代表される人と人との交わりなどは疎遠となり、個人の狭いエゴに閉じこもりがちなることからくる心の貧しさは着実に進行している。すなわち豊かな生活の中でこうした心の貧しさが私たちの子どもへの見方・関わ

り方に大きく影響及ぼしていった事は明らかであろう。

近年、子ども達は遊ばなくなったと言われる。それは遊びの内容や方法が変化したと言う方が適切かもしれないが、いずれにしても子ども達が戸外で遊んでいる姿をあまり見かけなくなった。この事に関して、よく子どもが遊ぶためには空間・時間・仲間の3つの間が必要とされるが、現在の子ども達においてはそのいずれもが欠けている。

その中で仲間関係が子どもの人間形成に及ぼす影響は極めて大きいとされ、子ども達は仲間と遊ぶ中で自らの役割を自覚するとともに人間関係のあり方を学ぶ。例えば石田一彦（岸井勇雄 他『人間関係』1990. 20）は私たち人間にとって人間らしく生き育ち合うためには仲間が必要と主張し、その意味で仲間を求めるのは人間の基本的欲求の1つと定義している。そして仲間集団が子どもの成長発達に持つ意味として以下の4つを挙げている（1）。

- ① 子供の親からの自立、あるいは独立を促す。
- ② 社会的ルール、個人の果たすべき役割や責任を、体を通して、生活感覚として学びとらせる。
- ③ 家族や学校とはちがった人間関係、つまり対等な立場での付き合い方を教える。
- ④ 自発性や、自治・自律の能力を育成する。

以上のように彼は子どもにおける仲間集団の重要性について説いている。

2. 現代における仲間集団（現代の子ども達の人間関係）

先と関連したものとなるが子どもの仲間集団は、現在ではその規模が縮小すると同時に地域を中心とした異年齢の縦型集団（異年齢集団）から同年齢・同学年による横型集団（同質集団）へと変容した（2）。この変化は集団そのものの弱体化をもたらしたが、その他にもいくつかの問題点を残している。その第一は年長児から年少児へと伝承されてきた遊びの文化が衰退したことである（3）。遊びの世界は子どもたちにとっての最大の楽しみのものであると同時に、人との付き合い方の基本を学ぶ場でもあった。大人でも無断で入り込む事を許されなかった遊びの文化

の衰退は子ども達が自らの世界を喪失し、資本主義・商業主義も相まって大人たちに管理された人工的な世界に押し込められることにつながっていく。第二に、子ども達は身近な具体的目標を失うことになった（4）。昔はよく年少の子は兄や姉に連れられて遊びに参加させてもらった。遊びの上手な年長の子は彼らにとっての憧れの対象であり早くそれに追いつこうと努力すべき目標でもあった。子ども達は異年齢集団の中で年上の先輩たちがその目標を成し遂げていく様子を何年にもわたって繰り返し見てきており、先輩や兄や姉の苦闘や涙して、やっとそれを成し遂げたときの喜びの様子も見ていた。同時にそれは、次は自分の番であると言う緊張感も発生させ、友人に先起こされようものなら密かに練習して力をつけなくてはならない焦りも迫られた。社会の大人達は決してそれを助けてはくれないが、それを見守り必要に応じてフォローする体制ができていた。つまり子ども達には成長する時間と場所、そして途中で立ち止まれる余裕が与えられており、これらは積極的な学習や鍛錬の動機付けと言う点でもうまくいっていたのである。対して現代は子ども達の自発性の低さや発信力の低さが度々問題となっているが、そういったところに原因があると言える。

かつては親族等は近くに住んでいて、一度ことがあれば親戚はすぐに集まれたが、現代は都市化が進み家族形態は変化し、新しい家族は都会に作られ遠くなった親戚はやたらと集まることができなくなった。これはそれまでの人間関係の喪失を意味する。近年までは、子どもの周りにいろいろな人間関係があり、それも親身になって関わってくるので一族の手前なかなか不良行為は出来なかった。たとえ道を踏み外そうとしてもそれを止めようとする圧力が次から次へと掛かる仕組みになっていた。これは悪く言えば親戚一同が世間体を気にして保身を図ったと捉えられるかも知れないし、良く言えば多くの人々の濃密な人間関係の中で子育てが進行していたと捉えられる。近年のわが国の社会状況の変化は、結果的に子育ては広い人間関係から狭い家族の中へと閉じ込められてしまったと言える。

3. 幼児と道徳性

これらを踏まえ子ども達は仲間集団・人間観関係の中から様々なモノを学び、その影響を大きく受け

ることが良く理解できる。今回はその過程から道徳という要素に注目していきたいと思う。なぜなら人間関係の前提として「自己の確立」や「他者との関係」というものが存在するからである。そしてその基準となるのが「道徳」だからである。それは「自己の確立」や「他者との人間関係」の構築を促し、その後そこからルールを守ることや、ルールにない問題に直面した時、それを解決していく力を発揮させるその土台となっていく。

したがって本項では幼児の道徳の構築について考察する。社会における人間関係を研究している社会学において「道徳は特定諸規則の総体であり、そしてそれはわれわれの行為が流し込まれる鑄型のようなものである」と説明している(5)。ここから道徳の一要素として規則性が導きだされる。しかし規則は単なる行動の習慣ではなく行動の規範である。つまり規則の概念のなかには、規則性の他に権威の概念も含まれているのである。すなわち道徳は単なる「習慣の体系」ではなく「命令の体系」でもある。ここから道徳には「規則性の感覚」と「道徳的権威の感覚」を統一する「規律の概念」が確認できる。したがって道徳の第一要素として「規律の精神」が挙げられる。第一要素の「規律の精神」というのは、規則を形式の側面から見ることによって取り出されたものである。なぜなら道徳的行為と呼ばれているものは、全てそれがあらかじめ設定された規則に合致しているという共通の性質を有しているからである。というものであれば、一定の規準に従って行動することであって、この規準は人がある行為をなそうと決心するまでもなく、すでにそれ以前に特定の状況においてなすべき行為をあらかじめ決定しているからである。

すなわち道徳の領域とは義務の領域であり、義務とは命令された行為である。ここから道徳とは「人間の行為に規則性を与えることが、道徳の根本機能」と捉えられる。そして次に必要なのは、その規則を内面から捉えることである。先ほど説明したように規則は道徳的価値を有する内面をもっている。しかし観察にしたがえば純粋に個人的な目的の追求において規則は道徳的価値をもたない。であるならば道徳的行為の目的は非個人的な目的となるはずである。ただし非個人的ということが何を意味するかは注意が必要である。それは複数の個人を意味するのではなく、非個人的目的というのは社会に他ならない。当然、社会とは単なる諸個人の集合体ではな

い。つまりここから道徳の第二要素として「社会集団への愛着」が導き出される。

そして最後に、これら“道徳を理解する知性”と、“この行為の命令”を自由意志によって受け入れることから「意志の自律性」が導き出される。まとめれば“道徳”とは

1. 規律の精神
2. 社会集団への愛着
3. 意志の自律性

以上の3要素で構成されていると言えよう。

おわりに

人間はその思考と存在の大部分を社会に負っている。言語・文化・伝統などに代表されるように、人間の思考、判断、活動のベースとなるものは、すべて社会より承けたものであり、子どもならばなおさらである。そして社会的な影響を受けやすい幼児期はまさにこれらの基礎がつけられる時期である。したがって道徳等のキーワードも踏まえながら、幼児期の人間関係(社会関係)に注目してることがより重要であると言える。

引用文献

- (1) 岸井勇雄 小林龍雄 高城義太郎 枳尾 勲
『人間関係』株式会社チャイルド本社
pp20 1990
- (2) 福田誠治『子育ての比較文化』平文社
pp25-26 2000
- (3) 岸井勇雄 小林龍雄 高城義太郎 枳尾 勲
『人間関係』株式会社チャイルド本社
pp20 1990 および
福田誠治『子育ての比較文化』平文社
pp25-26 2000
- (4) 福田誠治『子育ての比較文化』平文社
pp53-55 2000
- (5) 中島道男『エミール・デュルケム —社会の道徳的再建と社会学—』東信堂 pp67 2001

参考文献

- (1) 片桐新自 他『基礎社会学』福村出版株式会社
2004
- (2) 友松諦道 他『保育内容★人間関係』建帛社
1991
- (3) 畠中徳子 他『人間関係ーかかわりあい・育ち
あいー』不昧堂出版 1996
- (4) 保育者と研究者の連携を考える会『保育におけ
る人間関係』ナカニシヤ出版 2009

保育と子どもの意見表明権に関する一考察

橋本 好広

A Study on childcare and children's right to express opinions

Yoshihiro HASHIMOTO

Abstract

In this paper, we will clarify the reason why children's right to express their opinions is not valued in the field of childcare.

The reason is influenced by the views of children by Japanese and childcare professionals. To solve the problem, convey the importance of the child's right to express opinions in the childcare worker's curriculum. It is necessary to be able to practice childcare that incorporates the right to express the opinions of children.

Keywords: children's right to express opinions , Committee on the Rights of the Child , childcare

I. はじめに

児童の権利に関する条約は 1989 年に国連で採択され、日本は 1995 年に批准をした。

児童の権利条約は、18 歳未満の子どもを権利の主体として位置づけ、4 つの権利の柱として、生きる権利、育つ権利、守られる権利、参加する権利を定めている。さらに、生命、生存及び発達に対する権利、子どもの最善の利益、子どもの意見の尊重、差別の禁止という、4 つの一般原則も謳っている。

2020 年度は、我が国だけではなく、全世界が、新型コロナウイルスの脅威にさらされた。大人も子どもも関係なく、目に見えないウイルスと闘っており、それは現在も続いている。生命の維持や安全、安心が脅かされている。最低限の子どもの権利が、侵害されている状況である。

本稿は、児童の権利条約に定められた 1 つである、子どもの意見表明権について、保育が内包している課題を提起することが目的である。具体的には、児童の権利条約第 12 条第 1 項「締約国は、自己の意見を形成する能力のある児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明

する権利を確保する。この場合において、児童の意見は、その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮されるものとする」、第 2 項「このため、児童は、特に、自己に影響を及ぼすあらゆる司法上及び行政上の手続において、国内法の手続規則に合致する方法により直接に又は代理人若しくは適当な団体を通じて聴取される機会を与えられる」をさしている。

2016 年には、「社会保障審議会児童部会」の「新たな子ども家庭福祉の在り方に関する専門委員会」での提言がなされ、同年、児童福祉法が改正された。改正された児童福祉法では、初めて理念が改正され「児童の権利条約の精神にのっとり」となった。これにより、同法が規定する児童福祉審議会でも、子ども、家族、関係者に対し、報告や資料の提出、意見を求めることができるようになった。牛歩ではあるが、子どもの意見表明権を保障する仕組みが整えられつつある。ゆえに、再度、子どもの意見表明権に関する論点を整理する必要がある。

先も触れたが、新型コロナウイルスが猛威を振るい、生命の権利が侵害されている状況である。しかし、来るべきポストコロナを見据えた時、本稿のテーマは今後の保育にとって、必要な視点だと確信し

ている。

II. 本稿の枠組み

上記の通り、児童の権利条約は、子どもが意見を表明する権利を保障している。

本稿では、まず、子どもの意見表明権を 1. 意見を表明する機会の保障、2. 発達と意見表明、3. 子どもの感情を受け止める相手、4. 自身が所属する組織の運営参加、5. アドボカシーという構造に分け、現状を論じ、子どもの意見表明権の構成要素を抽出する。次に全国保育士会の保育の概念を確認し、保育現場の状況を、1. 保育所、2. 社会的養護、3. 養成教育に分け、明らかにしていく。そしてここまでの議論を踏まえ、1. 受動的権利、2. 能動的権利、3. 日本人の子ども観、4. 現場の取り組み、5. 専門職養成と研修という視点で考察を加える。最後に、まとめとして課題提起をする。

III. 意見表明権の構造

1. 意見表明をする機会の保障

子どもは様々な場面で意見表明をする機会を保障されなくてはならない。乳児は、泣くという行為で意見表明をしている。言語能力や思考が発達するにつれ、言語を使い、次第に論理的に自己の主張や喜怒哀楽を意見表明するようになる。

ところが、被虐待児や不適切な親子関係下におかれる子どもたちは、自己の主張や喜怒哀楽を表現することや意見表明を諦めてしまう子どもがいる。

2. 発達と意見表明

子どもの意見表明は、乳児や幼児は泣くという行為で訴えてくる。次第に思考力や言葉の発達が進むにつれ、言語を使用し、より論理的に訴えてくるようになる。

従い、成長や発達が未熟な段階での意見表明は、周りの人間が、意見表明の内容を正確に受け止めてくれない可能性がある。また、「子どもだから」という理由で、子どもからの意見表明を、軽んじてしまうこともある。

3. 子どもの感情を受け止める相手

子どもが感情表出をしても、それを受け止める相手がなくては、権利が保障されているとはいいがたい。

マクロレベルでは国や地方公共団体、メゾレベルでは地域や学校や保育士をはじめとする各種の専門家、ミクロレベルでは家族、友人、知人という、各レベルで受け止める相手の存在可否が重要になる。

ミクロレベルでは比較的容易に受け止めてくれる相手を確保しやすいが、メゾ、マクロになるほど、受け止めてくれる相手を見つけることが困難になる。

もう1つ重要なことは、受け止めることと、子どもの訴えを実現させるということが別次元であるということだ。子どもからの訴えを聞いたからと言って、必ず、訴えが叶うわけではない。

4. 自身が所属する組織の運営参加

子どもは、家庭、学校、地域、国と様々なレベルの組織に所属している。家庭では、その家庭の方針により、子どもの意見をどこまで尊重するかということに差異がみられる。学校では、校則などの見直しに子どもの意見を反映させる動きもあるが、学校運営全体にまで子どもの意見を取り入れる機運にはなかなかない。地域や国では、近年18歳に選挙権が認められたが、政治に自分たちの意見を届かせる動きは鈍い。

5. アドボカシー

子どもの意見表明を、周りの人間が代わりに行う状況も生まれる。アドボカシー (advocacy) とは、「自己の権利や生活のニーズを表明することが困難な認知症高齢者、障害者、子どもなどにかわり、援助者がサービス供給主体や行政・制度、社会福祉機関などに対して、柔軟な対応や変革を求めていく一連の行動。代弁、権利擁護などと訳されることもある」。(1)

アドボカシーには、権利擁護をする対象により、個人や家族を対象にしたケースアドボカシーと、集団、階層、コミュニティを対象にしたコーズアドボカシーがある。また最近では、同じ仲間や背景を持つ者同士のピアアドボカシー、意見表明支援員や専門アドボケイトが行う独立アドボカシー、児童相

談所の職員などの専門職が行うフォーマルアドボカシー、保護者や養育者、近所の人が行うインフォーマルアドボカシーという分類方法もみられる。

これまでの議論をまとめると、子どもの意見表明権の保障は、①機会の保障、②発達の影響、③受け止める相手の有無、④受け止めと実現が別次元、⑤代弁者の有無、に影響を受けるということである。

IV. 保育の概念

保育士の職能団体である全国保育士会によると、保育は、「養護」と「教育」が一体となって営まれるものと謳われている。(2) さらに下記のように謳われている。

保育における「養護」とは、子どもが心身ともに心地よいと感じる環境を整え、子ども自身が主体的に育つことをたすける営みです。「教育」は、知識を伝える・教えることだけでなく、「感じる・探る・気づく」といった子どもの興味・関心を引き出すことであるといえます。子どもは、周囲に働きかけ、さまざまな経験を通して学習する自発的な存在です。

“養護と教育が一体となって営まれる”ということは、子どもが落ち着いて、安心・安全に過ごせる場所や環境づくりに配慮しながらも（養護的側面）、子どもの主体的な経験を通して、感情の動き、人との関係、道具の使い方、達成感、自我（自分らしさ）の育ち、態度の育ち、言葉の覚え、運動能力の獲得などを育むこと（教育的側面）を支える表裏一体のかかわりなのです。(3)

V. 保育の現場

1. 保育所

保育所では、子どもの送迎、日中の活動、行事、食事、排泄、午睡等で、日々の保育が構成されている。特に日中の活動や行事は、年間、月間、週間、日とそれぞれのレベルで保育計画が立てられ、具体的な指導案が作成されている。

平成30年施行の保育所保育指針によると、「第1章総則」の、「1. 保育所に関する基本原則」、「(5) 保育所の社会的責任」、「(ア)」に、「保育所は、子どもの人権に十分配慮するとともに、子ども一人一人

の人格を尊重して保育を行わなければならない」と謳われている。

2. 社会的養護

社会的養護の場では、まず、そこが子どもたちの暮らしの場である。一方では、子どもの自立に向け、各レベルで支援計画が作成され、その計画に基づき日々の支援がなされている。子どもが社会的養護の下に置かれるまでには、保護、措置という行政手続きを経なくてはならない。

2017年には、「新しい社会的養育ビジョン」がとりまとめられた。社会的養護はそのビジョンに基づき、ダイナミックに変化を求められている。そのポイントは、2017年8月7日付の「福祉新聞」（第2822号）によると、下記のとおりである。

- 里親とチームで研修や支援を一貫して行うフォスタリング機能の強化
- 5年以内に年間1000人以上の特別養子縁組を成立
- 就学前の子どもの新規措置入所を原則停止
- 3歳未満の子どもは5年以内に、里親委託率を75%以上に
- 就学前の子どもは7年以内に、里親委託率を75%以上に
- 学童期以降の子どもは10年以内に、里親委託率を50%以上に
- 家庭復帰に向けた親子関係の再構築や里親支援など乳児院の機能強化
- 5年以内に社会的養護関係機関を評価する専門的評価機構を創設
- 里親や乳児院の名称変更

以上が、新しい社会的養育ビジョンの骨子であるが、意見表明権との関係では、「3. 新しい社会的養育ビジョンの実現に向けた工程」の「(8) 担う人材の専門性の向上など」の項で、「社会的養護に係わる全ての機関の評価を行う専門的評価機構を創設するとともに、アドボケイト制度の構築を行う」と提言されている。

3. 養成教育

2019年度より、新たな保育士養成課程が開始され

た。2017年12月に「保育士養成課程等検討会」は、「保育士養成課程等の見直しについて～より実践力のある保育士の養成に向けて～（検討の整理）」と題し、今回の保育士養成課程見直しのポイントを6点示している。

- (i) 乳児保育1の充実
 - (ii) 幼児教育を行う施設としての保育の実践
 - (iii) 「養護」の視点を踏まえた実践力の向上
 - (iv) 子どもの育ちや家庭への支援の充実
 - (v) 社会的養護や障害児保育の充実
 - (vi) 保育者としての資質・専門性の向上
- (※ローマ数字は原文のまま)

4. 授業科目「福祉と人権」

足利短期大学では、上記の新カリキュラムを2019年度よりスタートさせている。それに合わせ、本学独自科目である「福祉と人権」を設置した。2年生、後期科目で、保育士資格取得のための保育士通知科目にも位置付けられている。

授業内容は、保育者に求められる人権（感覚）について体系的に概説する。到達目標として、児童の権利に関する条約について体系的に理解することができるようになることや、ライフステージや立場に応じた人権の在り方について理解することができるようになること、保育者に求められる人権（感覚）を用いた保育の在り方を理解することができるようになることなどを挙げている。

授業内では、実習等で受講生が作成した指導案を、児童の権利条約や特に子どもの意見表明権に焦点をあて見直し、プレゼンテーションやディスカッションをおこない指導案の再作成を試みた。このような授業を通じ、子どもの意見表明権を大切にする保育者の養成を行っている。

VI. 考察

1. 受動的権利

総じて、生きる権利、育つ権利、守られる権利の、受動的権利の側面は保証されている。ただし、子ども虐待や毒親など、子どもの感情を受け止める相手が、時として不適切な対応をする場合がある。受け止める大人の受け止め方について、方法、評価、不

適切な受け止め方をした場合の子どもを守る方法が、制度化し標準化できればよい。

2. 能動的権利

一方で、子どもが所属する組織の運営参加や意見表明、子ども自身の在り方をより積極的に自己決定するといった参加する権利については、権利保障が不十分とあってよい。権利保障がされていても、保障される幅や部分が限定的な場合や、訴えと実現は別次元という事態が起きている。その理由については、以下に述べる子ども観が大きく影響している。

3. 日本人の子ども観

わが国の社会構造は、家父長制、家督と親の介護がセット、終身雇用等がある。近年、これらの社会構造は、緩やかになったとはいえ、全く消滅したわけではない。これらの考え方は、日本人の心情にも深く根を張っている。これらの社会構造に共通しているものは、年長者の方針には従うという考え方だ。その代わりに、年下の者は生命と財産を保証されるという構造である。このことから、欧米では個人を大切に、日本では家を大切にするという価値観にも繋がっていく。

いずれにせよ、この構造により、年下の者は、年長者の所有物という感覚が生まれる。従い、受動的権利は受け入れやすいが、能動的利益は受け入れがたくなる。この感覚では、子どもの意見表明権を保障する土壌は育っていない。

4. 現場の取り組み

保育の現場では、第三者評価や苦情処理、職員研修を通じ、保育の質や専門性の向上が図られている。保育所等での保育計画でも、保育士主体で計画が立てられている。

社会的養護では、措置された子どもに、子どもの権利ノートを配布している。したがって、一定程度、専門職が児童の権利に対する意識を高め、意見表明の機会を保障していることが伺える。しかし、子どもが意見表明後、実際にその意見が反映されるかどうかは別問題である。

新しい社会的養育ビジョンに示された、里親中心、より小さな単位で子どものケアをしていくという全

体の基本方針には賛同するところもある。しかし、子どもの意見を踏まえて措置決定をする自治体はほとんど聞かない。ビジョンに示された、アドボケイト制度の早期構築を望む。

社会的養護の現場や保育所でも、子どもの最善の利益を考えながらこれらの業務を行っている。この支援者の思いは、状況をより難儀にさせている。子どもの意見表明の機会保障と、意見表明された内容の実現を保障する仕組みを確立していかななくてはならない。

5. 専門職養成と研修

養成教育で、子ども意見表明の重要性について繰り返し伝え、浸透させていく必要がある。養成教育では、まずは学生に、人権思想として子どもの意見表明権の意義について伝えなくてはならない。次に、子どもの意見表明を取り入れながら展開する保育技術を、身に付けさせる必要がある。さらに、保育ソーシャルワークのスキルとしても、子どもの声を聴く技術、適切なアドボケイトを行う技術を教育していく必要がある。しかし、2017年12月に「保育士養成課程等検討会」から示されたレポートや、実際の保育士養成カリキュラムは、この意味合いを踏まえた改定にはなっていない。

専門職になった後も、養成教育と同様の知識や技術の取得を、研修等で行っていく必要がある。場合によっては、子どもの意見表明権を尊重する趣旨を盛り込んで、倫理綱領や行動指針を改定しなくてはならない。

Ⅶ. まとめ

本稿は、子どもの意見表明権の視点で分析をし、保育が内包している課題を提起することが目的である。これまでの論考により、下記5点を課題として提起したい。

- ①子どもの意見表明権は部分的に保障されている。
- ②子どもの人生にとって重要な決定であるほど、意見表明の機会が保障されていない。
- ③周りの人間次第で、子どもの意見表明権の実効性が大きく影響する。
- ④子どもの意見表明権の重要性を、養成教育や研修等で啓発、教育していく必要がある。
- ⑤子どもの意見表明を尊重した保育の方法を模索

し、技術として身に着ける必要性がある。

それぞれの課題は、相互に関連し合っているが、それぞれ独立して細部の検証や研究を行っていく必要がある。今後の研究を待ちたい。

引用文献

- (1) 山縣文治・柏女霊峰編集員代表『社会福祉用語辞典 第9版』ミネルヴァ書房 2013年 p6
- (2) <https://www.z-hoikushikai.com/about/siryobox/book/hoikutoha.pdf> (2021年1月21日閲覧)
- (3) 前掲 (2)

参考文献

- ・全国児童養護施設協議会 『季刊 児童養護』 Vol.51 No. 2 2020年10月
- ・相澤仁「子どもアドボカシー」の制度化に向けて 『子ども家庭福祉学』第20号 日本子ども家庭福祉学会 2020年11月
- ・読売新聞 2021年1月25日朝刊 15面

幼児期の造形表現体験と中学生の美術科に対する意識との 関連Ⅱ-構成遊び,鑑賞に関わる経験に着目して-

茂木克浩・ 中村光絵

The relationship between artistic experience in early childhood and junior high school students' awareness of art Ⅱ: Focusing on experiences related to compositional play and appreciation

Katsuhiko MOGI, Mitsue NAKAMURA

Abstract In this paper, we report the relationship between activities related to artistic expression in early childhood and "likes and dislikes", and their poor at art by junior high school students. This is the second report. I was carried out by the question paper investigation. Among the questions, this time, we focused on "experience using blocks and wood blocks in early childhood", "experience of touching picture books in early childhood", "experience of visiting museums in early childhood", and "storage status at home of works produced in early childhood and elementary school age". As a result, we were able to find the possibility that various experiences such as "composition play using blocks and wood blocks", "touching picture books", and "experience of exhibiting and appreciating works" will create positive feelings about art in the future.

Keywords: *Childhood, Artistic experience, Junior high school students, Compositional play, Appreciation*

はじめに

本論稿は、中学生(青年前期)の子どもたちが造形表現や美術に抱くイメージ(好き嫌い・得意不得意)と幼児期の造形表現体験との関係を明らかにするために行った質問紙調査の結果についての分析を行ったものの続報である。調査は 2019 年に実施されその分析結果の一部については、拙著「幼児期の造形表現体験と中学生の美術科に対する意識との関連」において報告した¹⁾。

前回の報告では、質問項目の中から幼児期の造形表現活動(例えば、絵を描くことや粘土あそびなど)の経験頻度と、中学校美術科の授業における表現活動(絵を描くことやものを作ること)に対して抱く、好き嫌い・得意不得意の意識との関連について統計的に分析を行った。その結果、幼児期に「絵を描いた経験」の頻度が高いと、中学校美術科の授業において「絵を描くこと」に対して、ポジティブ(好き、得意)な意識を抱きやすい可能性があることが分かった。

また美術館の利用と鑑賞活動の項目については単純集計した結果に考察を加え、研究ノートという形で報告した²⁾。それによると幼児期だけでなく中学生になってからも多くの生徒が美術館と縁のない生活を送っていることがわかった。幼児期に子ども自ら美術館に足を運ぶことは考えにくいことから、保護者が美術館に連れて行く機会が少なかったということが推測され、そこから保護者の美術に対する関心の薄さや、関心があるものの美術館にアクセスできない/させないという課題の存在が予想された。

本論考はそれら拙著で報告してきた調査の続報である。今回はブロックや積み木を使用した構成遊びの経験と、絵本に触れた頻度や美術館へ足を運んだ経験、就学前施設(保育園や幼稚園)や小学校の時に製作した作品の各家庭での保管状況といった広く鑑賞に関わる経験と、中学校の美術の授業における表現活動に対する好き嫌い、得意不得意といった意識との関連について、統計的な手法で分析を行っている。

1. 研究の目的

研究の目的については既に拙著に記載してあるが、研究成果の続報を記述するにあたり改めてここに記す。

中学生を迎える頃になると、「描画の危機」などと呼ばれるように美術に対する苦手意識をもつ子どもが増えてくる。また学研教育総合研究所が行った調査によると「好きな教科・嫌いな教科」をたずねた項目に関して、小学生の好きな教科の2位に図画工作が入っている³⁾のに対して、美術科は中学生の好きな教科で8位となっている⁴⁾。この結果からもわかるよう、小学校から中学校に進学する段階で美術の人気の大きさが落ちることがわかる。中学校学習指導要領には美術科の目標として、「(3)美術の創造活動の喜びを味わい、美術を愛好する心情を育み、(以下略)」⁵⁾と書かれている。「愛好する」とは対象のことを好き、その活動をするのが楽しいという気持ちにはほかならない。しかし先の調査結果を見る限りでは、この「美術を愛好する心情の育成」という目標が達成されているとは言い切れず、その実現のためにはさらなる努力が必要だと言わざるを得ない。

「描画の危機」に代表される生徒の苦手意識の高まりや先の調査結果から見える美術科に対する好意の減少は、美術教育に携わる者にとって非常に大きな課題である。この克服を目指し、現場で子どもたちを直接指導する立場にある教員だけでなく、多くの研究者も研究と実践を重ねてきた。しかし未だにその課題を克服するには至っていない状況にある。

この課題克服に向けた一助となることを目指し、本研究では造形表現活動が就学前施設の段階から中学校に至るまで継続的に行われていることに注目した。幼児期の造形表現体験と中学生が美術に対して抱いている好き嫌い、得手不得意という気持ちとが関連していることが分かれば、幼児期の段階で何か手立てを講じることで将来的に美術に対する嫌い・不得手というネガティブな気持ちの減少に貢献できると考えたのである。

最終的には本研究で得られた知見を活かした幼児期から中学校までそれぞれの段階に応じた活動案の作成や、保育者養成、教員養成機関での人材育成に活用していくことを目指していく。

2. 研究方法

研究方法についても拙著にて報告済みではあるがここに再度掲載する。

本研究では中学生に対して2回の質問紙調査を行い、各質問同士の間連の有無を統計的に分析する。1回目の質問紙調査(以降、質問紙1と表記)では、主に幼児期の造形表現活動や遊びに関することについて、2回目(以降、質問紙2)は、主に小学校の図画工作の授業に関すること・中学校の美術の授業に関することについて回答してもらった。

(1)研究対象：群馬県内の公立中学校Aに在籍する全校生徒の中から、個人情報の使用に同意のあった生徒441名を対象とした。

(2)実施日時等：2019年10月～11月にかけて2回の質問紙調査を行った。

なお1回目は、主に幼児期のことに関する設問が主であったため、生徒自身では記憶が曖昧なことや覚えていないことも多いと考えた。そこで保護者に確認しながら回答ができるように調査用紙を家庭に持ち帰ってもらい取り組んでもらった。2回目は授業時間を活用し実施した。

2つの質問紙を比較しその関係について分析を行うためどちらも記名制で行った。実施にあたっては、成績等には一切関わらないこと、個人が特定されるような形でのデータの使用は行わないことなどを説明した。また本研究を実施するにあたり、生徒とその保護者には個人情報の使用に関する同意書を提出してもらった。また質問紙への回答は任意とした。

(3)分析方法：本稿では2回の質問紙調査の中からそれぞれ以下の設問について分析を行う。

質問紙1では、

「幼稚園や保育園のときに園や家で下記のようなことをそれぞれどれくらいやっていましたか？」

E.ブロックで遊ぶ

F.積み木で遊ぶ

G.絵本を読む

H.美術館に行く

I.「幼稚園・保育園・小学校の時に園や学校・家で作った作品は今どうなっていますか？」

このE~Hについて[5：とてもよくしていた、4：よくしていた、3：ときどきしていた、2：あまりしなかった、1：まったくしなかった]の五つの選択肢

の中からもっとも当てはまるものに○をつけてもらう方法で回答してもらった。Iについては、[5:飾ってある、4:飾っていないがとってある、3:写真等に記録し作品自体は処分した、2:特に記録も残さず処分した、1:その他(自由記述)]の5つの選択肢の中からもっとも当てはまるものに○をつけてもらう方法で回答してもらった。なお1を選択し回答の記述をみると、全て4~2に割り振ることができたため、後の集計では内容に合わせて4~2に割り振った。なお回答するにあたっては、幼稚園や保育園に通っていない生徒がいる可能性も考えて、口頭で3歳~6歳(小学校入学前)の期間であることを補足説明し、その期間の家庭での様子から回答してもらった。

質問紙2では、

- 01.あなたは美術の授業で絵を描くのが好きですか
- 02.あなたは美術の授業でものをつくるのが好きですか
- 03.あなたは美術の授業で絵を描くのが得意ですか
- 04.あなたは美術の授業でものをつくるのが得意ですか
- 05.トータルで図画工作、美術が得意ですか
- 06.普段美術館に行きますか
- 07.家に美術作品が飾ってありますか
- 08.家に自分の作品が飾ってありますか

これらのまず01~05の設問については[5:とても好

き(得意)、4:やや好き(得意)、3:どちらとも言えない、2:あまあまり好き(得意)ではない、1:とても好き(得意)ではない]の5つの中からもっとも当てはまるものに○をつけてもらう形で回答を求めた。06の設問については[4:よく行く、3:たまに行く、2:あまり行かない、1:全く行かない]の4つの中からもっとも当てはまるものに○をつけてもらう形で回答を求めた。

また07と08の設問については[4:5作品以上飾ってある、3:4~2作品以上飾ってある、2:1作品飾ってある、1:飾っていない]の4つの中からもっとも当てはまるものに○をつけてもらう形で回答を求めた。

質問紙1のE~I及び質問紙2の06~08の計8個の設問と、質問紙2の01~05の計5個の設問の各結果についてクロス集計を行った。

集計にあたっては、質問紙1のE~Gと質問紙2の01~05に関してはそれぞれ5と4の選択肢と2と1の選択肢を統合した。それにともないクロス集計表では、5と4を統合したものを設問内容に合わせて「していた・好き・得意」、2と1を「しなかった・好きではない・得意ではない」と表記している。

クロス集計後は「質問紙1のE~I・質問紙2の06~08」と「質問紙2の01~05」を変数にχ²乗検定を行った。分析ソフトにはエクセル統計⁶⁾を用いた。それぞれの分析の結果は、表1~8にまとめた。

表1 1-E「ブロックで遊ぶ」と2-01~05のクロス集計表(p<0.05)

1-E×2-01		あなたは美術の授業で絵を描くのが好きですか			合計
		好き	どちらともいえない	好きではない	
ブロックで遊ぶ	していた	度数 117	48	58	223
		期待値 111.80	47.32	63.88	
		調整済み残差 1.1	0.2	-1.4	
どちらともいえない	度数	37	22	30	89
	期待値	44.62	18.89	25.50	
	調整済み残差	-1.8	0.9	1.2	
していない	度数	35	10	20	65
	期待値	32.59	13.79	18.62	
	調整済み残差	0.7	-1.3	0.4	
合計	度数	189	80	108	377
					P値 0.3164

1-E×2-02		あなたは美術の授業でものをつくるのが好きですか			合計
		好き	どちらともいえない	好きではない	
ブロックで遊ぶ	していた	度数 141	46	36	223
		期待値 133.09	47.91	42.00	
		調整済み残差 1.7	-0.5	-1.6	
どちらともいえない	度数	49	26	14	89
	期待値	53.12	19.12	16.76	
	調整済み残差	-1.0	2.0	-0.9	
していない	度数	35	9	21	65
	期待値	38.79	13.97	12.24	
	調整済み残差	-1.1	-1.6	3.1	
合計	度数	225	81	71	377
					P値 0.011

1-E×2-03		あなたは美術の授業で絵を描くのが得意ですか			合計
		得意	どちらともいえない	得意ではない	
ブロックで遊ぶ	していた	度数 65	44	114	223
		期待値 63.29	47.32	112.39	
		調整済み残差 0.4	-0.9	0.3	
どちらともいえない	度数	25	15	49	89
	期待値	25.26	18.89	44.85	
	調整済み残差	-0.1	-1.2	1.0	
していない	度数	17	21	27	65
	期待値	18.45	13.79	32.76	
	調整済み残差	-0.4	2.4	-1.6	
合計	度数	107	80	190	377
					P値 0.1726

1-E×2-04		あなたは美術の授業でものをつくるのが得意ですか			合計
		得意	どちらともいえない	得意ではない	
ブロックで遊ぶ	していた	度数 93	56	74	223
		期待値 82.22	59.15	81.63	
		調整済み残差 2.3	-0.7	-1.7	
どちらともいえない	度数	31	21	37	89
	期待値	32.81	23.61	32.58	
	調整済み残差	-0.5	-0.7	1.1	
していない	度数	15	23	27	65
	期待値	23.97	17.24	23.79	
	調整済み残差	-2.5	1.8	0.9	
合計	度数	139	100	138	377
					P値 0.0613

1-E×2-05		トータルで図画工作、美術が得意ですか			合計
		得意	どちらともいえない	得意ではない	
ブロックで遊ぶ	していた	度数 70	74	79	223
		期待値 72.16	69.21	81.63	
		調整済み残差 -0.5	1.1	-0.6	
どちらともいえない	度数	29	21	39	89
	期待値	28.80	27.62	32.58	
	調整済み残差	0.1	-1.7	1.6	
していない	度数	23	22	20	65
	期待値	21.03	20.17	23.79	
	調整済み残差	0.6	0.5	-1.1	
合計	度数	122	117	138	377
					P値 0.3682

表 2 1-F 「積み木で遊ぶ」と 2-01~05 のクロス集計表 (p<0.05)

1-F×2-01		あなたは美術の授業で絵を描くのが好きですか			合計
		好き	どちらともいえない	好きではない	
積み木で遊ぶ	していた	度数 85	38	52	175
	期待値	87.73	37.14	50.13	
	調整済み残差	-0.6	0.2	0.4	
どちらともいえない	度数	48	23	27	98
	期待値	49.13	20.80	28.07	
	調整済み残差	-0.3	0.6	-0.3	
していない	度数	56	19	29	104
	期待値	52.14	22.07	29.79	
	調整済み残差	0.9	-0.9	-0.2	
合計	度数	189	80	108	377
P値 0.8765					

1-F×2-02		あなたは美術の授業でものをつくるのが好きですか			合計
		好き	どちらともいえない	好きではない	
積み木で遊ぶ	していた	度数 105	39	31	175
	期待値	104.44	37.60	32.96	
	調整済み残差	0.1	0.4	-0.5	
どちらともいえない	度数	59	23	16	98
	期待値	58.49	21.06	18.46	
	調整済み残差	0.1	0.6	-0.7	
していない	度数	61	19	24	104
	期待値	62.07	22.34	19.59	
	調整済み残差	-0.3	-0.9	1.3	
合計	度数	225	81	71	377
P値 0.6997					

1-F×2-03		あなたは美術の授業で絵を描くのが得意ですか			合計
		得意	どちらともいえない	得意ではない	
積み木で遊ぶ	していた	度数 51	34	90	175
	期待値	49.67	37.14	88.20	
	調整済み残差	0.3	-0.8	0.4	
どちらともいえない	度数	27	20	51	98
	期待値	27.81	20.80	49.39	
	調整済み残差	-0.2	-0.2	0.4	
していない	度数	29	26	49	104
	期待値	29.52	22.07	52.41	
	調整済み残差	-0.1	1.1	-0.8	
合計	度数	107	80	190	377
P値 0.8484					

1-F×2-04		あなたは美術の授業でものをつくるのが得意ですか			合計
		得意	どちらともいえない	得意ではない	
積み木で遊ぶ	していた	度数 70	43	62	175
	期待値	64.52	46.42	64.06	
	調整済み残差	1.2	-0.8	-0.4	
どちらともいえない	度数	35	30	33	98
	期待値	36.13	25.99	35.87	
	調整済み残差	-0.3	1.1	-0.7	
していない	度数	34	27	43	104
	期待値	38.34	27.59	38.07	
	調整済み残差	-1.0	-0.2	1.2	
合計	度数	139	100	138	377
P値 0.5903					

1-F×2-05		トータルで図画工作、美術が得意ですか			合計
		得意	どちらともいえない	得意ではない	
積み木で遊ぶ	していた	度数 49	56	70	175
	期待値	56.63	54.31	64.06	
	調整済み残差	-1.7	0.4	1.3	
どちらともいえない	度数	35	26	37	98
	期待値	31.71	30.41	35.87	
	調整済み残差	0.8	-1.1	0.3	
していない	度数	38	35	31	104
	期待値	33.66	32.28	38.07	
	調整済み残差	1.1	0.7	-1.7	
合計	度数	122	117	138	377
P値 0.3137					

表 3 1-G 「絵本を読む」と 2-01~05 のクロス集計表 (p<0.05)

1-G×2-01		あなたは美術の授業で絵を描くのが好きですか			合計
		好き	どちらともいえない	好きではない	
絵本を読む	していた	度数 119	40	46	205
	期待値	102.77	43.50	58.73	
	調整済み残差	3.2	-0.7	-2.3	
どちらともいえない	度数	45	24	37	106
	期待値	53.14	22.49	30.37	
	調整済み残差	-2.2	0.4	1.7	
していない	度数	25	16	25	66
	期待値	33.09	14.01	18.91	
	調整済み残差	-2.8	0.7	2.0	
合計	度数	189	80	108	377
P値 0.0133					

1-G×2-02		あなたは美術の授業でものをつくるのが好きですか			合計
		好き	どちらともいえない	好きではない	
絵本を読む	していた	度数 129	40	41	210
	期待値	125.33	45.12	39.65	
	調整済み残差	0.8	-1.3	0.4	
どちらともいえない	度数	47	19	15	81
	期待値	48.34	17.40	15.25	
	調整済み残差	-0.3	0.5	-0.1	
していない	度数	49	22	15	86
	期待値	51.33	18.48	16.20	
	調整済み残差	-0.6	1.1	-0.4	
合計	度数	225	81	71	377
P値 0.7734					

1-G×2-03		あなたは美術の授業で絵を描くのが得意ですか			合計
		得意	どちらともいえない	得意ではない	
絵本を読む	していた	度数 68	41	101	210
	期待値	59.60	44.56	105.84	
	調整済み残差	1.9	-0.9	-1.0	
どちらともいえない	度数	22	20	39	81
	期待値	22.99	17.19	40.82	
	調整済み残差	-0.3	0.9	-0.5	
していない	度数	17	19	50	86
	期待値	24.41	18.25	43.34	
	調整済み残差	-2.0	0.2	1.6	
合計	度数	107	80	190	377
P値 0.2332					

1-G×2-04		あなたは美術の授業でものをつくるのが得意ですか			合計
		得意	どちらともいえない	得意ではない	
絵本を読む	していた	度数 76	56	78	210
	期待値	77.43	55.70	76.87	
	調整済み残差	-0.3	0.1	0.2	
どちらともいえない	度数	29	20	32	81
	期待値	29.86	21.49	29.65	
	調整済み残差	-0.2	-0.4	0.6	
していない	度数	34	24	28	86
	期待値	31.71	22.81	31.48	
	調整済み残差	0.6	0.3	-0.9	
合計	度数	139	100	138	377
P値 0.9142					

1-G×2-05		トータルで図画工作、美術が得意ですか			合計
		得意	どちらともいえない	得意ではない	
絵本を読む	していた	度数 76	58	76	210
	期待値	67.96	65.17	76.87	
	調整済み残差	1.8	-1.6	-0.2	
どちらともいえない	度数	27	27	27	81
	期待値	26.21	25.14	29.65	
	調整済み残差	0.2	0.5	-0.7	
していない	度数	19	32	35	86
	期待値	27.83	26.69	31.48	
	調整済み残差	-2.3	1.4	0.9	
合計	度数	122	117	138	377
P値 0.1711					

表4 1-H「美術館に行く」と2-01～05のクロス集計表(p<0.05)

1-H×2-01		あなたは美術の授業で絵を描くのが好きですか			合計
		好き	どちらともいえない	好きではない	
美術館に行く	していた	度数 10	0	1	11
	期待値	5.51	2.33	3.15	
	調整済み残差	2.7	-1.7	-1.5	
どちらともいえない	度数	17	3	4	24
	期待値	12.03	5.09	6.88	
	調整済み残差	2.1	-1.1	-1.3	
していない	度数	162	77	103	342
	期待値	171.45	72.57	97.97	
	調整済み残差	-3.4	1.9	2.0	
合計	度数	189	80	108	377
P値 0.0133					

1-H×2-02		あなたは美術の授業でものをつくるのが好きですか			合計
		好き	どちらともいえない	好きではない	
美術館に行く	していた	度数 7	1	3	11
	期待値	6.56	2.36	2.07	
	調整済み残差	0.3	-1.0	0.7	
どちらともいえない	度数	21	0	3	24
	期待値	14.32	5.16	4.52	
	調整済み残差	2.9	-2.6	-0.8	
していない	度数	197	80	65	342
	期待値	204.11	73.48	64.41	
	調整済み残差	-2.6	2.8	0.3	
合計	度数	225	81	71	377
P値 0.0284					

1-H×2-03		あなたは美術の授業で絵を描くのが得意ですか			合計
		得意	どちらともいえない	得意ではない	
美術館に行く	していた	度数 7	2	2	11
	期待値	3.12	2.33	5.54	
	調整済み残差	2.6	-0.3	-2.2	
どちらともいえない	度数	11	5	8	24
	期待値	6.81	5.09	12.10	
	調整済み残差	2.0	0.0	-1.7	
していない	度数	89	73	180	342
	期待値	97.07	72.57	172.36	
	調整済み残差	-3.2	0.2	2.7	
合計	度数	107	80	190	377
P値 0.0166					

1-H×2-04		あなたは美術の授業でものをつくるのが得意ですか			合計
		得意	どちらともいえない	得意ではない	
美術館に行く	していた	度数 5	2	4	11
	期待値	4.06	2.92	4.03	
	調整済み残差	0.6	-0.6	0.0	
どちらともいえない	度数	14	4	6	24
	期待値	8.85	6.37	8.79	
	調整済み残差	2.3	-1.1	-1.2	
していない	度数	120	94	128	342
	期待値	126.10	90.72	125.19	
	調整済み残差	-2.2	1.3	1.0	
合計	度数	139	100	138	377
P値 0.2189					

1-H×2-05		トータルで図画工作、美術が得意ですか			合計
		得意	どちらともいえない	得意ではない	
美術館に行く	していた	度数 7	2	2	11
	期待値	3.56	3.41	4.03	
	調整済み残差	2.3	-0.9	-1.3	
どちらともいえない	度数	11	6	7	24
	期待値	7.77	7.45	8.79	
	調整済み残差	1.5	-0.7	-0.8	
していない	度数	104	109	129	342
	期待値	110.67	106.14	125.19	
	調整済み残差	-2.5	1.1	1.4	
合計	度数	122	117	138	377
P値 0.111					

表5 1-I「幼稚園・保育園・小学校の時に園や学校・家で作った作品は今どうなっていますか」と2-01～05のクロス集計表(p<0.05)

1-I×2-01		あなたは美術の授業で絵を描くのが好きですか			合計
		好き	どちらともいえない	好きではない	
幼稚園・保育園・小学校の時に園や学校・家で作った作品は今どうなっていますか	飾ってある	度数 54	13	20	87
	期待値	43.62	18.46	24.92	
	調整済み残差	2.5	-1.6	-1.3	
飾っていないがとってある	度数	99	50	53	202
	期待値	101.27	42.86	57.87	
	調整済み残差	-0.5	1.8	-1.1	
写真等で記録し作品辞退は処分した	度数	17	6	16	39
	期待値	19.55	8.28	11.17	
	調整済み残差	-0.9	-0.9	1.8	
特に記録も残さず作品を処分した	度数	19	11	19	49
	期待値	24.56	10.40	14.04	
	調整済み残差	-1.7	0.2	1.7	
合計	度数	189	80	108	377
P値 0.0463					

1-I×2-02		あなたは美術の授業でものをつくるのが好きですか			合計
		好き	どちらともいえない	好きではない	
幼稚園・保育園・小学校の時に園や学校・家で作った作品は今どうなっていますか	飾ってある	度数 51	19	17	87
	期待値	51.92	18.69	16.38	
	調整済み残差	-0.2	0.1	0.2	
飾っていないがとってある	度数	130	41	31	202
	期待値	120.56	43.40	38.04	
	調整済み残差	2.0	-0.6	-1.9	
写真等で記録し作品辞退は処分した	度数	24	8	7	39
	期待値	23.28	8.38	7.34	
	調整済み残差	0.2	-0.2	-0.1	
特に記録も残さず作品を処分した	度数	20	13	16	49
	期待値	29.24	10.53	9.23	
	調整済み残差	-2.9	0.9	2.7	
合計	度数	225	81	71	377
P値 0.0965					

1-I×2-03		あなたは美術の授業で絵を描くのが得意ですか			合計
		得意	どちらともいえない	得意ではない	
幼稚園・保育園・小学校の時に園や学校・家で作った作品は今どうなっていますか	飾ってある	度数 29	25	33	87
	期待値	24.69	18.46	43.85	
	調整済み残差	1.2	2.0	-2.7	
飾っていないがとってある	度数	59	40	103	202
	期待値	57.33	42.86	101.80	
	調整済み残差	0.4	-0.7	0.2	
写真等で記録し作品辞退は処分した	度数	10	6	23	39
	期待値	11.07	8.28	19.66	
	調整済み残差	-0.4	-0.9	1.1	
特に記録も残さず作品を処分した	度数	9	9	31	49
	期待値	13.91	10.40	24.69	
	調整済み残差	-1.7	-0.5	1.9	
合計	度数	107	80	190	377
P値 0.0937					

1-I×2-04		あなたは美術の授業でものをつくるのが得意ですか			合計
		得意	どちらともいえない	得意ではない	
幼稚園・保育園・小学校の時に園や学校・家で作った作品は今どうなっていますか	飾ってある	度数 33	27	27	87
	期待値	32.08	23.08	31.85	
	調整済み残差	0.2	1.1	-1.2	
飾っていないがとってある	度数	77	55	70	202
	期待値	74.48	53.58	73.94	
	調整済み残差	0.5	0.3	-0.8	
写真等で記録し作品辞退は処分した	度数	16	8	15	39
	期待値	14.38	10.34	14.28	
	調整済み残差	0.6	-0.9	0.3	
特に記録も残さず作品を処分した	度数	13	10	26	49
	期待値	18.07	13.00	17.94	
	調整済み残差	-1.6	-1.0	2.6	
合計	度数	139	100	138	377
P値 0.2202					

1-I×2-05		トータルで図画工作、美術が得意ですか			合計
		得意	どちらともいえない	得意ではない	
幼稚園・保育園・小学校の時に園や学校・家で作った作品は今どうなっていますか	飾ってある	度数 32	29	26	87
	期待値	28.15	27.00	31.85	
	調整済み残差	1.0	0.5	-1.5	
飾っていないがとってある	度数	64	64	74	202
	期待値	65.37	62.69	73.94	
	調整済み残差	-0.3	0.3	0.0	
写真等で記録し作品辞退は処分した	度数	12	12	15	39
	期待値	12.62	12.10	14.28	
	調整済み残差	-0.2	0.0	0.3	
特に記録も残さず作品を処分した	度数	14	12	23	49
	期待値	15.86	15.21	17.94	
	調整済み残差	-0.6	-1.1	1.6	
合計	度数	122	117	138	377
P値 0.6504					

表 6 2-06 「普段美術館に行きますか」と 2-01~05 のクロス集計表 (p<0.05)

2-06×2-01		あなたは美術の授業で絵を描くのが好きですか			合計
		好き	どちらともいえない	好きではない	
普段美術館に行きますか	よく行く	度数 4	1	0	5
		期待値 2.51	1.06	1.43	
		調整済み残差 1.3	-0.1	-1.4	
たまに行く	度数 37	4	7	48	
		期待値 24.06	10.19		13.75
		調整済み残差 4.0	-2.3		-2.3
あまり行かない	度数 57	21	26	104	
		期待値 52.14	22.07		29.79
		調整済み残差 1.1	-0.3		-1.0
全く行かない	度数 91	54	75	220	
		期待値 110.29	46.68		63.02
		調整済み残差 -4.0	1.9		2.8
合計	度数 189	80	108	377	
P値 0.0005					

2-06×2-02		あなたは美術の授業でものをつくるのが好きですか			合計
		好き	どちらともいえない	好きではない	
普段美術館に行きますか	よく行く	度数 4	1	0	5
		期待値 2.98	1.07	0.94	
		調整済み残差 0.9	-0.1	-1.1	
たまに行く	度数 34	8	6	48	
		期待値 28.65	10.31		9.04
		調整済み残差 1.7	-0.9		-1.2
あまり行かない	度数 65	23	16	104	
		期待値 62.07	22.34		19.59
		調整済み残差 0.7	0.2		-1.1
全く行かない	度数 122	49	49	220	
		期待値 131.30	47.27		41.43
		調整済み残差 -2.0	0.4		2.0
合計	度数 225	81	71	377	
P値 0.3444					

2-06×2-03		あなたは美術の授業で絵を描くのが得意ですか			合計
		得意	どちらともいえない	得意ではない	
普段美術館に行きますか	よく行く	度数 4	0	1	5
		期待値 1.42	1.06	2.52	
		調整済み残差 2.6	-1.2	-1.4	
たまに行く	度数 25	11	12	48	
		期待値 13.62	10.19		24.19
		調整済み残差 3.9	0.3		-3.8
あまり行かない	度数 33	24	47	104	
		期待値 29.52	22.07		52.41
		調整済み残差 0.9	0.5		-1.2
全く行かない	度数 45	45	130	220	
		期待値 62.44	46.68		110.88
		調整済み残差 -4.0	-0.4		4.0
合計	度数 107	80	190	377	
P値 0.00018					

2-06×2-04		あなたは美術の授業でものをつくるのが得意ですか			合計
		得意	どちらともいえない	得意ではない	
普段美術館に行きますか	よく行く	度数 4	0	1	5
		期待値 1.84	1.33	1.83	
		調整済み残差 2.0	-1.4	-0.8	
たまに行く	度数 25	10	13	48	
		期待値 17.70	12.73		17.57
		調整済み残差 2.3	-1.0		-1.5
あまり行かない	度数 44	31	29	104	
		期待値 38.34	27.59		38.07
		調整済み残差 1.4	0.9		-2.2
全く行かない	度数 66	59	95	220	
		期待値 81.11	58.36		80.53
		調整済み残差 -3.3	0.2		3.1
合計	度数 139	100	138	377	
P値 0.0066					

2-06×2-05		トータルで図画工作、美術が得意ですか			合計
		得意	どちらともいえない	得意ではない	
普段美術館に行きますか	よく行く	度数 4	0	1	5
		期待値 1.62	1.55	1.83	
		調整済み残差 2.3	-1.5	-0.8	
たまに行く	度数 28	12	8	48	
		期待値 15.53	14.90		17.57
		調整済み残差 4.1	-1.0		-3.1
あまり行かない	度数 36	33	35	104	
		期待値 33.66	32.28		38.07
		調整済み残差 0.6	0.2		-0.7
全く行かない	度数 54	72	94	220	
		期待値 71.19	68.28		80.53
		調整済み残差 -3.8	0.8		2.9
合計	度数 122	117	138	377	
P値 0.00008					

表 7 2-07 「家に美術作品が飾ってありますか」と 2-01~05 のクロス集計表 (p<0.05)

2-07×2-01		あなたは美術の授業で絵を描くのが好きですか			合計
		好き	どちらともいえない	好きではない	
家に美術作品が飾ってありますか	5作品以上飾ってある	度数 119	40	46	205
		期待値 102.77	43.50	58.73	
		調整済み残差 3.2	-0.7	-2.3	
4~2作品飾ってある	度数 45	24	37	106	
		期待値 53.14	22.49		30.37
		調整済み残差 -2.2	0.4		1.7
1作品飾ってある	度数 45	24	37	106	
		期待値 53.14	22.49		30.37
		調整済み残差 -2.2	0.4		1.7
飾っていない	度数 25	16	25	66	
		期待値 33.09	14.01		18.91
		調整済み残差 -2.8	0.7		2.0
合計	度数 189	80	108	377	
P値 0.0133					

2-07×2-02		あなたは美術の授業でものをつくるのが好きですか			合計
		好き	どちらともいえない	好きではない	
家に美術作品が飾ってありますか	5作品以上飾ってある	度数 135	39	31	205
		期待値 122.35	44.05	38.61	
		調整済み残差 2.8	-1.0	-1.5	
4~2作品飾ってある	度数 61	22	23	106	
		期待値 63.26	22.77		19.96
		調整済み残差 -0.7	-0.2		0.8
1作品飾ってある	度数 61	22	23	106	
		期待値 63.26	22.77		19.96
		調整済み残差 -0.7	-0.2		0.8
飾っていない	度数 29	20	17	66	
		期待値 39.39	14.18		12.43
		調整済み残差 -4.1	2.0		1.6
合計	度数 225	81	71	377	
P値 0.0293					

2-07×2-03		あなたは美術の授業で絵を描くのが得意ですか			合計
		得意	どちらともいえない	得意ではない	
家に美術作品が飾ってありますか	5作品以上飾ってある	度数 11	3	5	19
		期待値 5.39	4.03	9.58	
		調整済み残差 2.9	-0.6	-2.2	
4~2作品飾ってある	度数 27	15	25	67	
		期待値 19.02	14.22		33.77
		調整済み残差 2.4	0.3		-2.4
1作品飾ってある	度数 16	21	27	64	
		期待値 18.16	13.58		32.25
		調整済み残差 -0.7	2.5		-1.4
飾っていない	度数 53	41	133	227	
		期待値 64.43	48.17		114.40
		調整済み残差 -2.7	-1.8		3.9
合計	度数 107	80	190	377	
P値 0.0003					

2-07×2-04		あなたは美術の授業でものをつくるのが得意ですか			合計
		得意	どちらともいえない	得意ではない	
家に美術作品が飾ってありますか	5作品以上飾ってある	度数 10	5	4	19
		期待値 7.01	5.04	6.95	
		調整済み残差 1.5	0.0	-1.4	
4~2作品飾ってある	度数 30	13	24	67	
		期待値 24.70	17.77		24.53
		調整済み残差 1.5	-1.5		-0.1
1作品飾ってある	度数 29	22	13	64	
		期待値 23.60	16.98		23.43
		調整済み残差 1.5	1.6		-3.0
飾っていない	度数 70	60	97	227	
		期待値 83.69	60.21		83.09
		調整済み残差 -3.0	-1.0		3.0
合計	度数 139	100	138	377	
P値 0.0097					

2-07×2-05		トータルで図画工作、美術が得意ですか			合計
		得意	どちらともいえない	得意ではない	
家に美術作品が飾ってありますか	5作品以上飾ってある	度数 11	4	4	19
		期待値 6.15	5.90	6.95	
		調整済み残差 2.4	-1.0	-1.4	
4~2作品飾ってある	度数 26	25	16	67	
		期待値 21.68	20.79		24.53
		調整済み残差 1.2	1.2		-2.4
1作品飾ってある	度数 25	22	17	64	
		期待値 20.71	19.86		23.43
		調整済み残差 1.3	0.6		-1.8
飾っていない	度数 60	66	101	227	
		期待値 73.46	70.45		83.09
		調整済み残差 -3.0	-1.0		3.9
合計	度数 122	117	138	377	
P値 0.0029					

表 8 2-08 「家に自分の作った作品が飾ってありますか」と 2-01~05 のクロス集計表 (p<0.05)

2-08×2-01		あなたは美術の授業で絵を描くのが好きですか			合計	
		好き	どちらともいえない	好きではない		
家に自分の作った作品が飾ってありますか	5作品以上飾ってある	度数 25 期待値 18.55 調整済み残差 2.2	3 7.85 -2.1	9 10.60 -0.6	37	
	4~2作品飾ってある	度数 62 期待値 56.15 調整済み残差 1.3	25 23.77 0.3	25 32.08 -1.8		
	1作品飾ってある	度数 48 期待値 42.61 調整済み残差 1.3	19 18.04 0.3	18 24.35 -1.7		
飾っていない	飾っていない	度数 54 期待値 71.69 調整済み残差 -3.8	33 30.34 0.7	56 40.97 3.5	143	
	合計	度数 189	80	108		377
	P値 0.0025					

2-08×2-02		あなたは美術の授業でものをつくるのが好きですか			合計	
		好き	どちらともいえない	好きではない		
家に自分の作った作品が飾ってありますか	5作品以上飾ってある	度数 25 期待値 22.08 調整済み残差 1.0	6 7.95 -0.8	6 6.97 -0.4	37	
	4~2作品飾ってある	度数 74 期待値 66.84 調整済み残差 1.6	21 24.06 -0.8	17 21.09 -1.2		
	1作品飾ってある	度数 54 期待値 50.73 調整済み残差 0.8	19 18.26 0.2	12 16.01 -1.3		
飾っていない	飾っていない	度数 72 期待値 85.34 調整済み残差 -2.9	35 30.72 1.1	36 26.93 2.5	143	
	合計	度数 225	81	71		377
	P値 0.1277					

2-08×2-03		あなたは美術の授業で絵を描くのが得意ですか			合計	
		得意	どちらともいえない	得意ではない		
家に自分の作った作品が飾ってありますか	5作品以上飾ってある	度数 16 期待値 10.50 調整済み残差 2.1	7 7.85 -0.4	14 18.65 -1.6	37	
	4~2作品飾ってある	度数 35 期待値 31.79 調整済み残差 0.8	34 23.77 2.8	43 56.45 -3.0		
	1作品飾ってある	度数 24 期待値 24.12 調整済み残差 0.0	15 18.04 -0.9	46 42.84 0.8		
飾っていない	飾っていない	度数 32 期待値 40.59 調整済み残差 -2.0	24 30.34 -1.6	87 72.07 3.2	143	
	合計	度数 107	80	190		377
	P値 0.0041					

2-08×2-04		あなたは美術の授業でものをつくるのが得意ですか			合計	
		得意	どちらともいえない	得意ではない		
家に自分の作った作品が飾ってありますか	5作品以上飾ってある	度数 23 期待値 13.64 調整済み残差 3.4	10 9.81 0.1	4 13.54 -3.4	37	
	4~2作品飾ってある	度数 44 期待値 41.29 調整済み残差 0.6	27 29.71 -0.7	41 41.00 0.0		
	1作品飾ってある	度数 28 期待値 31.34 調整済み残差 -0.9	27 22.55 1.2	30 31.11 -0.3		
飾っていない	飾っていない	度数 44 期待値 52.72 調整済み残差 -1.9	36 37.93 -0.5	63 52.34 2.3	143	
	合計	度数 139	100	138		377
	P値 0.005					

2-08×2-05		トータルで図画工作・美術が得意ですか			合計	
		得意	どちらともいえない	得意ではない		
家に自分の作った作品が飾ってありますか	5作品以上飾ってある	度数 16 期待値 11.97 調整済み残差 1.5	14 11.48 0.9	7 13.54 -2.4	37	
	4~2作品飾ってある	度数 41 期待値 36.24 調整済み残差 1.1	32 34.76 -0.7	39 41.00 -0.5		
	1作品飾ってある	度数 28 期待値 27.51 調整済み残差 0.1	30 26.38 1.0	27 31.11 -1.1		
飾っていない	飾っていない	度数 37 期待値 46.28 調整済み残差 -2.1	41 44.38 -0.8	65 52.34 2.8	143	
	合計	度数 122	117	138		377
	P値 0.0569					

3. 結果

今回の分析では、調査対象生徒 441 名の中から、回答に不備があった生徒、実施日に欠席をしていた生徒、質問紙未提出の生徒を除いた 377 名の回答を有効回答として分析を行った。なお回答率は約 85% であった。

ここでは、それぞれの設問同士の結果をクロス集計した結果(表 1~8)の中から、有意差(p<0.05)を見ることができたものに対して残差分析を行った結果について述べる。なおここからは「質問紙 1 の設問 A」を「1-A」のように表記していく。

3-1 1-E「ブロックで遊ぶ」と各設問の関連

1-E については、2-02 の設問との間に有意差が認められた。

2-02 では「美術の授業でものをつくるのが好きではない」と回答した生徒は「(ブロック遊びを)していない」と回答した生徒に多かった。また質問紙 1 に「どちらともいえない」と回答した生徒は質問紙 2 についても「どちらともいえない」と回答した生

徒が多かった。

3-2 1-F「積み木で遊ぶ」と各設問の関連

1-F については、2-01~05 の全ての設問との間に有意差は認められなかった。

3-3 1-G「絵本を読む」と各設問の関連

1-G については、2-01 の設問との間に有意差が認められた。

2-01 では「美術の授業で絵を描くのが好き」と回答した生徒は「(絵本を読むことを)していた」と回答した生徒に多く、「どちらともいえない」「していない」と回答した生徒に少なかった。「絵を描くことが好きではない」と答えた生徒は、「していた」と答えた生徒では少なく「していない」と答えた生徒には多かった。

3-4 1-H「美術館に行く」と各設問の関連

1-H については表の上では有意差が出ているが度数が著しく少ない箇所(5 以下)が生じている。そのため 2-01~05 の全ての設問においてその関連付けを証明する資料としては不十分だといえる。

3-5 1-I「幼稚園・保育園・小学校の時に園や学校・家で作った作品は今どうなっていますか」と各設問

の関連

1-Iについては、2-01の設問との間に有意差が認められた。2-01では「美術の授業で絵を描くのが好き」と回答した生徒は「飾ってある」と回答した生徒に多かった。

3-6 2-06「普段美術館に行く」と各設問の関連

2-06については表の上では有意差が出ているが度数が著しく少ない箇所が生じている。そのため2-01～05の全ての設問においてその関連付けを証明する資料としては不十分だと考えられる。なお設問1-Hとの違いは、1-Hは幼児期に美術館に行った頻度を聞いているのに対して、本設問は中学生になった現在の状況において、美術館へ行く頻度を聞いているところにある。

3-7 2-07「家に美術作品が飾ってありますか」と各設問の関連

2-07については2-01,02において有意差が認められた。2-03～05については、度数が著しく低い箇所が生じているため、その関連付けを証明する資料としては不十分だと考えられる。なおこの設問における「美術作品」とは、いわゆる芸術作品やその印刷物などを示し、生徒の作品は含まれない。これについては質問紙にもその旨の説明を記載し、口頭でも説明を行った。

2-01については、「美術の授業で絵を描くのが好き」と回答した生徒は「(美術作品が)5作品以上飾ってある」と回答した生徒に多く、「4～2作品飾ってある」「1作品飾ってある」「飾っていない」と回答した生徒に少なかった。「絵を描くことが好きではない」と答えた生徒は、「5作品以上飾ってある」と答えた生徒では少なく「飾っていない」と答えた生徒には多かった。

2-02では「美術の授業でものをつくるのが好きではない」と回答した生徒は「(ブロック遊びを)していない」と回答した生徒に多かった。また質問紙1に「どちらともいえない」と回答した生徒は質問紙2についても「どちらともいえない」と回答した生徒が多かった。

3-8 2-08「家に自分の作った美術作品が飾ってありますか」と各設問の関連

2-08については2-03において有意差が認められた。2-02,05については、有意差は認められなかった。また2-01,04については度数が著しく低い箇所が生じているため、その関連付けを証明する資料としては不十分だと考えられる。

2-03については、「美術の授業で絵を描くのが得意」と回答した生徒は「(美術作品が)5作品以上飾ってある」と回答した生徒に多く、「飾っていない」と回答した生徒に少ないことがわかった。また「美術の授業で絵を描くのが得意でも不得意でもない」と回答した生徒は「4～2作品飾ってある」生徒に多かった。「美術の授業で絵を描くのが不得意」と回答した生徒は「4～2作品飾ってある」生徒に少なく、「飾っていない」と回答した生徒に多かった。

4. 考察

以上の質問紙調査の結果から、幼児期にブロックで遊ぶ経験をあまりしていない子どもは、中学生になってからものづくりに対して好きではないというネガティブなイメージを持ちやすいことがわかった。その一方でブロックと同じく、立体物を用いて空間に構成を行うことを楽しむ積み木については、好き嫌い・得意不得意どちらについても関連は見出だせなかった。ブロックや積み木に代表される空間構成遊びでは、数量や図形への理解、空間やものの構造を把握する能力の獲得が期待できる。それは手仕事によるものづくりだけでなく、プログラミングによるものづくりにおいても必要な能力と考えられ、あらゆるものづくりへつながっていく。

ブロックと積み木の相違点をあげるとするならば、ブロックはその種類にもよるが、パーツの形状が豊富にあり凹凸や穴を利用しパーツ同士を組み合わせることができる。それに対し、積み木はよりシンプルな形で、基本は並べることと積み重ねることで構成遊びをしていく。この違いをふまえると、ブロックの方がより具体的なイメージを形にしやすく、その形状のまま持ち運んだり動かしたりすることができ、作り上げた作品をごっこ遊びの玩具として展開しやすい。新しい遊びに活用するために、自分のイメージを投影したものをつくり出す工程も遊びとして豊富に経験することで、その必要性や楽しさを実感し、ものを作ることに對する満足感と自信を深めることにつながると考え得る。一方、積み木は並べることと積むことで構成されているため場所の移動が困難である。積み木の色や形をそのまま生かした見立てによるイメージを投影して遊ぶことは可能であるが、自分のイメージを投影した玩具をつくり出すには限界がある。だが、シンプルにつくったものを再構成することができるため、バランスよく配置

したり積み重ねたりなど試しながらものの構造を理解しやすい。

今回の調査では、ブロックや積み木での具体的な遊び方までは問うていないため推測の域を出ないが、幼児期にはブロックの方が積み木よりもものを作ることに對する満足感が得やすいと考えられる。その違いが今回の結果にも影響していることが予想される。

絵本については、幼児期に読んでいたという経験の頻度が高い生徒の方が、美術の授業で絵を描くのが好きという気持ちを抱きやすいことがわかった。その一方頻度が低いことで、好きではないという気持ちを抱きやすいこともわかった。

絵本を読むことは、それ自体は子どもたちが何か形としてアウトプットしている状態ではない。しかし、子どもたちは絵本を通して多く刺激を受けながら想像を広げていく。想像は創造の源でありそれは子どもたちの表現活動につながっていくと考えられる。絵本には多種多様な表現方法を用いた絵を見て取ることができる。中川によれば絵本の中には、色と形、様々な表現技法、対象や世界の見つめ方、素材としての紙の魅力、美術史上の作品の学びなど、美術的、視覚的な点でもたくさんの学びの機会があるという⁷⁾。つまり絵本にたくさん触れることは多様な表現にたくさんふれることであり、それは絵に表すことの魅力を知り「自分もやってみたい」という意欲や「絵に表すことは楽しいんだ」という関心を生むことが想像できる。絵本を一つの芸術作品だと捉えれば、子どもたちにとっては一番身近な美術鑑賞とも言えるであろう。教育現場では鑑賞と表現の一体化を重要視する声が高まっているが、幼児期に絵本を読むという鑑賞活動は、幼児期の表現活動だけでなくその後の表現への姿勢にも影響することがわかる。

次に幼児期に美術館に行った頻度と現在美術館に行く頻度の結果からは、多くの生徒が幼児期～青年前期まで一貫して美術館に行っていないことがわかる。これについては拙著の研究ノートにおいて考察したように、ここからは幼児期からの鑑賞体験の乏しさが中学生まで持続しているということが伺える。

子どもたちの鑑賞経験に関連する項目として、各家庭における美術作品の展示状況について調査した結果から、芸術作品や子どもの作品が複数飾ってある状況にいる生徒は美術の授業における絵やものづくりに対して、好き・得意といったポジティブな意

識を抱いていることがわかる。その一方で、展示されていない状況の生徒は好きではない・不得意というネガティブな印象抱く傾向があることがわかる。

ただしここで注意しなければならないのは、既に美術に対して好きという気持ちを抱いていたたり、自分は美術が得意という自信を持っていたりする生徒だからこそ作品を飾っているということも考えられる。つまり美術に対してネガティブな印象を抱いていた生徒全員が、作品を展示したことでポジティブな印象に変化していくと結論づけるには慎重であるべきである。しかしそれでも、先に考察した絵本に関する結果を踏まえれば、幼児期からさまざまな作品にふれられるように家庭内に作品を飾ることは子どもたちにポジティブな働きかけをする可能性はあると思われる。

また幼児期から小学校までの作品の扱いについての結果からは、過去の作品が飾ってある場合、授業で絵を描くことに對して好きと答える割合が多かった。作品が飾られるということは、作品に込めた思いや願い、そこに向き合った姿勢や活動の過程が認められることとイコールだと考える。東山は「子どもにとって、親しい人に絵を見せることは、自分の世界や気持ちを知ってもらうコミュニケーションなのである。(略)親しい人とのコミュニケーションをとることで、生きる活力というか生きる力を生み、信頼感を生むのである。」⁸⁾と述べている。つまり自分の作品を展示してもらえるとすることは、子どもたちの中に家族という親しい人に自らの世界が受け入れられたという充実感と、自らの表現は大切にされているのだという喜びを生む。そしてそれは、自分の表現は周囲の人に受け入れてもらえるという気持ちを生み、それが自分らしく表現していいのだという自信につながっていく。これが将来的に美術に対する得意不得意の気持ちに影響を与えると考えられる。

ここまでの考察の結果から、幼児期に構成遊びをすることや絵本を読むことを多く体験することで、中学生(青年前期)における美術の授業に対する「好き」「得意」というポジティブな面が高まる可能性があるという示唆を得た。また芸術作品が身近に飾られている状況や自分の作品が飾られているという状況も、彼らにポジティブな影響を与えることが期待できることがわかった。絵本を通して多様な表現に触れることや、家庭内に作品が展示されそれにふれる機会が多いことが子どもたちにプラスの影響を与えるのであれば、幼児期においても、中学生になっ

た現在においてもあまり足を運ぶことのなかった美術館を活用することでプラスの影響を与えることが期待できる。

今回の調査において選択肢を選ぶ基準は、それぞれ各個人の基準であり一定ではない。各々の活動の内容は一切考慮していない。本論の結果もその部分に配慮しながら活用していく必要があると考える。

おわりに

本稿では幼児期におけるブロックや積み木を使用した構成遊びの経験、絵本に触れた頻度や美術館へ足を運んだ経験、就学前施設や小学校の時に製作した作品の保管状況等の広く鑑賞関わる経験と、中学生が今現在、美術科の授業に抱く好き嫌い、得意不得手との関連を質問紙調査の分析結果を基に考察してきた。

そこから構成遊びや絵本に触れること、作品を展示してもらったりそれを鑑賞したりする多様な経験が、将来的に美術に対するポジティブな感情を生む可能性を見出すことができた。

ただし幼児期から中学校までの期間は長く、その間には小学校6年間がある。この6年間の中で子どもたちはポジティブな経験もネガティブな経験もたくさんしながら大きく成長する。その中には美術に関わる経験もあるはずである。時にその中の辛い経験が幼児期の楽しかった経験を覆してしまう可能性も考えられる。そのことを踏まえると、幼児期の造形表現体験と中学生の美術に対する意識とを結びつけて結論付けるのには慎重にならなければいけない。ただし、幼児期の経験が影響している可能性が少しでもあるのであれば、子どもたちの未来のためにも、本調査の結果を生かしながら、幼児教育から中学校までの段階に応じた具体的な活動づくりをすすめていく必要があると考える。また、直接これからの子どもたちと関わっていく保育者や教員が、養成段階で「美術を愛好する心情の育成」がなぜ大切なのか具体的な活動づくりを通じて理解できるような授業を構築していきたい。

※謝辞：本研究にあたりお世話になりました、協力校の校長先生はじめ教職員の方々、質問紙調査にご協力頂いた生徒の皆さまに心より感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 1)伊藤七男・茂木克浩「幼児期の造形表現体験と中学生の美術科に対する意識との関連」『足利短期大学研究紀要』第40巻 第1号, 2020, pp.19-26
- 2)茂木克浩「幼児期の造形体験と中学生の美術科に対する意識との関連についての研究ノート — 質問紙調査における美術館の利用と鑑賞活動の項目に注目して —」『令和元年度 群馬大学美術教育長期研修院報告書』2020, p.9
- 3)小学生白書 web版「小学生の日常生活・学習・新型コロナウイルス対策の休校に関する調査」(2020年8月調査)学研教育総合研究所 web[<https://www.gakken.co.jp/kyouikusouken/whitepaper/202008/index.html>] (2021/01/21 アクセス)
- 4)中学生白書 web版「小学生の日常生活・学習に関する調査」(2020年8月調査)学研教育総合研究所 web[<https://www.gakken.co.jp/kyouikusouken/whitepaper/j202008/index.html>] (2021/01/21 アクセス)
- 5)文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)』2018, p.107
- 6)「エクセル統計」は株式会社 社会情報サービスが販売している統計処理ソフト
- 7)中川素子「絵本が楽しく豊かな美術教育を作り出す」『教育美術』第75巻第11号(2014年11月号), 公益財団法人教育美術振興会, 2014, pp.30-33
- 8)東山明・東山直美『子どもの絵は何を語るか 発達科学の視点から』NHK出版, 1999, p.33

幼児の造形表現から中学校美術の授業までの版に表す経験 の系統性とその特徴

茂木克浩・亀井章央・井上昌樹

Phylogeneticity and characteristics of experience expressing in plates from infant artistic expression to junior high school art classes

Katsuhiko MOGI, Akihisa KAMEI, Masaki INOUE

Abstract The experience expressed in plates is continuously incorporated from early childhood education to art classes in junior high schools. Therefore, it can be said that it is an activity that is easy to tackle with systematicity. This time, we investigated how to treat the experience represented in the plates at each stage of early childhood education, elementary school, and junior high school. Instruction books and textbooks were used for the survey. As a result, in early childhood education, we were able to find a technical system that develops from the experience of directly copying the shape and feel of materials to the experience of intentionally creating and photographing original plates. In elementary and junior high schools, guidance is provided based on the developmental stage. Among them, "woodblock prints" are frequently featured. It was understood that a lot of those subjects were subjects in the field of "Painting", and the aspect of the reproduction technology that "plates" had and the information transmission by them was not paid much attention. It was also found that it was assumed that all processes were carried out by one person.

Keywords: *Experience expressing in plates, Phylogenetic, Infant artistic expression, Primary education, Secondary education*

はじめに

本研究を志すきっかけは指導者としての筆者らの経験にある。かつて筆者らは小学校 4 年生の児童を対象に、下絵を制作し彫るのではなく、まず彫る工程を行いその彫り跡から表現を見出させる木版画題材を実践したことがある。その活動の中で、子どもたちの中に自然発生的にトライアル・アンド・エラーが生じる場面に遭遇した。活動中に児童たちは、「彫刻刀の前に手をおくと怪我をする」や「彫ったところには色が付かない」、「摺ったら左右反転したからやり直そう」、「摺った後にも直すことができる」など、子どもたち同士のコミュニケーションの中で自然と木版画の特性に気づくことができていた。

それまで当たり前のように子どもたちに木版画の特性を伝えていた筆者らにとって、それらに彼ら自身

で気づいた姿は大きな衝撃であった。またそれと同時に、私たち自身一人で黙々と制作するのが版画であり、それを当たり前だと思っていたことにも気付かされた。この経験をきっかけとし教育現場における「版に表す経験」について再考する必要性を感じ本研究をスタートさせた。

1. 研究の目的

「版に表す経験」と聞くと、彫刻刀を用いて版木に溝を彫り、その板の表面にインクを塗り、さらにその面に用紙を重ね上からこすることで、その凹凸を写し取る活動、小学校や中学校の授業の中で行った「(木)版画」を思い出す人も多いのではないだろうか。実際、版画の授業は昭和 33 年版の小学校学習指導要領の中に「版画」という言葉で明記されてから現在に至るま

で、学習指導要領内での表記の仕方に変化はあるものの、小学校の図画工作科、中学校の美術科の授業において長く取り組まれてきた現状がある。

版に表す経験を学習指導要領では「同じものを何枚も写し取ることができる、反転して写る、版ならではの表現効果があるなどの特徴をもった造形活動のことである。例えば、身近なものを版に利用して型を押したり、凹凸のあるものを選んでこすり出したり、紙版や簡単な木版で表したりすることなどが考えられる。型紙を切り取ってその内側や切り取ったものの外側をスポンジやローラーのような用具で着色するなども版に表す経験の一つと考えることができる。」¹⁾と説明している。この定義にのっとれば、版に表す経験＝版画ではなく、多様な表現方法を含むことがわかる。そのように考えると、版に表す経験は、小学校だけでなくその前段階にある就学前施設(幼稚園・保育園・認定こども園)においても多様な実践がなされていると考えられる。

このように校種を選ばず実践されている版に表す経験は、幼小中の連携という視点で見ればその系統性、学びの連続性が捉えやすい題材であり、それは子どもたちにとって経験を通して学んだことが、意識する、しないに関わらず、次の制作に生かしやすい状況にあるとも言える。

また幼児から中学生まで幅広く取り組まれているということは、各発達段階に応じて幅広く難易度が設定できる活動だと言える。

以上をふまえ本論考では、各校種段階において版に表す経験が具体的にどのように扱われているのかを調査し、現在の教育現場での扱われ方とそこにみえる課題を明らかにする。またその結果を元に、今後の版に表す経験のあり方について言及する。

2. 研究方法

就学前施設、小学校、中学校において、版に表す経験がどのように実践されているのかを明らかにするために、保育者養成校で使用されている教科書や小・中学校の検定教科書の内容を調査する。調査では、取り上げられている活動の内容や参考作品の特徴を、版形式、版種、絵画彫刻分野とデザイン工芸分野のどちらで扱われているのか等の視点から分類する。なお校種によって分析の視点に含まれていない項目もある。

3. 版に表す経験とは

ここでは、版に表すということについて、歴史的な視点から考察していく。

そもそも「版」とは印刷を行うための用具を指す言葉である。版にインクを塗りそこに紙等を重ね摺ることによって、版の上の情報を複製(印刷)していく。つまり版とは、複製によって情報を保存・伝達するという実用性をもって生み出された技術と言える。

日本においてはそのような複製技術としての版から実用性が取り除かれ、純粋美術の表現技法に用いられたことによって、版に表す表現の代表ともいえる版画が生み出された。版画とは「版を介して制作する創造的な美術作品である」²⁾「さまざまな素材に、絵の具やインクの付くところと付かないところを作り、それを紙に転写して制作する絵画方式」³⁾と定義される。

この美術作品あるいはそれを生み出すための技法としての版画という言葉が遣われだしたのは、明治30年代のことである。その中でも特に重要な作品として、明治37年(1904年)『明星』に綴じ込まれた山本鼎の『漁夫』が挙げられ、日本においてはこの作品の発表をもって美術表現としての版画が発したとも言われている⁴⁾。山本は、浮世絵制作等に代表されるような絵師、彫師、摺師による分業印刷の方法ではなく、「自画、自刻、自摺」の理念を提唱した。この山本の理念を土台として「創作版画」が広く普及していくことになる。このように見てくると日本美術史において版画という言葉や美術作品としての表現方法は、近代に生み出され比較的歴史の浅いものであることがわかる。

また山本は表現者として版画を芸術表現に位置づけただけでなく、教育者としての一面ももっていた。山本はそれまでの学校教育で主流とされていた臨画中心の美術教育から、自由画教育論を提唱しその普及に尽力した。山本の作家としての取り組みと教育者としての取り組みの2つが重なり合い、現在の学校教育で行われている版画へと続いていくことが想像できる。

その一方で版を複製技術として見た時、その歴史は非常に長い。何をもちて複製と定義するのは意見が

表1 幼児教育における版に表す経験の一覧

技術的系統性	技法・種類	素材（用具）	特性	備考
① 写すことの理解	手形・足形押し、スタンプング（凸版）	身体、空き箱や野菜の断面、木片やプラスチックの蓋など、身の回りの様々なもの、絵の具、紙	複数	日常生活での版への意識（手形、足形）
	デカルコマニー（平版）	絵の具、紙、アクリル板など	唯一	フィンガーペインティングからの展開としても考えられる。 偶発的な現れから見立てによる活動の展開可能性。
	墨流し・マーブリング（平版）	墨汁、版画用インクを灯油で薄めたもの、市販のマーブリング用絵の具、水、紙、紙コップ、布など	唯一	偶発的な現れから見立てによる活動の展開可能性。
	擦り出し・フロッタージュ（凸版）	木の皮や葉、壁など凹凸のあるもの、色鉛筆、クレヨン、薄紙、バット	複数	生活環境の手触りへの意識。
	ストリングデザイン（糸引き版画）（凸版）	毛糸や風糸など、紙、絵の具	唯一	偶発的な現れから見立てによる活動の展開可能性。
② 版への着色行為	ステンシル（孔版）	タンポ、ローラー、絵の具（版画用インク）、紙、葉、毛糸、網、マスキングテープなど	複数	
	ローラー版画（凸版）	ローラー、絵の具（版画用インク）、毛糸や風糸など	—	
③ 原版の意図的操作	スチレン版画（凸版）	スチレンボード（あるいは食品トレイ）、ニードルやカッターナイフなど先の尖ったもの、絵の具（版画用インク）	複数	
	粘土版画（凸版）	粘土、紙、絵の具	複数	粘土遊びからの展開
④ 先を読みながらの 創意工夫	紙版画（凸版）	紙、絵の具（版画用インク）、ローラー、ハサミ	複数	
	コラグラフ（凸版）	布、木の葉などさまざまな材料、紙、絵の具（版画用インク）、ローラー、ハサミ	複数	

わかれるところかもしれないが、「かたちをうつす」と定義すれば、その嚆矢は紀元前に見られる。印刷技術は紙の発明と共に大きく花開くが、それ以前にも封泥や陶文と呼ばれ印章が作られ活用されていたことがわかっている。また工芸的な分野に目を向けると、版が染色技法として利用されてきた歴史がある。

さらに時代を遡ると、アルゼンチンにあるクエバ・デ・ラス・manosの壁画⁵⁾に見られる手型の表現に代表される原始的な表現を見ることができる。これは自らの手を壁面に置き、その上から塗料を吹きかけて形を残したと推測されている。この壁画では版を自ら生み出しているわけではないが、自らの身体の一部を版の様にすることで、壁面にその形を正確に写し取ること成功している。現在は美術作品として扱われている浮世絵も本来は印刷物としての扱いが強かったものと考えられる。

以上のことから版を用いて表現するというのは、近代以降に広まった純粋表現としての美術的な側面と人類の長い歴史の中で生み出され活用されてきた複製技術としての側面の両面をもっていることがわかる。

4. 各教育現場での現状

(1) 幼児教育における版表現

幼児にとって版に表す経験とは版遊びといえる。それは生活の中で自然に行われていることが多い。例えば、粘土遊びをしている時、泥のついた手を何気なく粘土板に押し当てる。そこについて手形を見て、手形を押す活動に夢中になっていく。これは自分の身体を版にした、スタンプ遊びのスタートと言える。また幼児の版画では、紙版画のために切り抜かれた紙の一方がステンシルの型になったり、ローラー遊びのパレットがモノプリントの版になったりするなど、子どもが自ら新しい版画の技法を発見していくこともある。

幼児教育では「環境を通して行う教育」が基本とされており⁶⁾就学前施設においてどのような版表現が展開されているかを特定して把握することは難しい。そこで本稿では、保育者養成校でテキストとしても使用されている著書『幼児造形の基礎 乳幼児の造形表現と造形教材』（樋口編著、2018）に記載されている版表現に関する項目⁷⁾から、幼児を対象に展開される版表現の各種技法と、そこで扱われる素材や用具、印刷特性⁸⁾、それらの技術的系統性を抽出し表1のように整理した。

当書の中で採擷は、版画や写し遊びにおける面白さの本質を「写すことの発見、驚き」にあるとし、絵の具やインクがのった原版に紙を押し当て、そっとはがす瞬間のドキドキ・ワクワク感が子どもの意欲を引き

出すとしている⁹⁾。一方で、原版を作成して写す表現にはある程度の技術が求められることから、子どもの発達段階に加えて、技術面でも系統立てて取り入れていくことが重要であるとしている¹⁰⁾。

具体的には、デカルコマニーやスタンプング、マーブリングなどの経験を通して写すことの理解を深めることに始まる。これらの技法の多くは必ずしも版表現の特性である複数性¹¹⁾に依らず、1枚の版で1枚の絵しか摺ることのできないモノタイプ(モノプリント)が含まれていることが特徴的であり、その偶発的な現れから見立て遊びへと展開させることもできる。一方で、スタンプングやフロッターージュでは同じ形を複数表すことができることから構成遊びへの展開も考えられる。また、それらの技法は身近にあるあらゆる素材を版にすることから、物の形や表面の手触りなどに対して意識を向けるきっかけにもなりうる。

次に版への着色工程でローラーを使用し、ステンシルやスタンプ表現を経験する。ローラーはいわば回転する版であり、ローラーに絵の具のついた毛糸を巻きつけることで、ローラーの軌跡に合わせて毛糸の模様を連続的に転写することができる。また、型紙の上をローラーで着色することでステンシル(孔版)の経験も可能となる。

その後、原版を意図的に操作することのできるスチレン版画や粘土版画へと発展させ、最後に原版づくりを創意工夫し、作品に大きな変化をもたらす紙版画やコラグラフへとつなげる。これらは、紙に写したときに図案が左右反転することや、一つ一つの工程に時間がかかることなどから、ある程度先を見通すことのできる思考の働きが必要となる。こうした経験は、子どもが写る喜びや楽しみを味わいながら、知的好奇心や、創意工夫する力を育む上で有効であるといえる。

以上、幼児教育における版に表す経験の中には、素材の形や手触りを直接的に写す経験から、意図的に原版をつくり出して写す経験へと展開していくような技術的系統性を見出すことができる。対象となる幼児の発達段階を十分に考慮し、実践することで、感性的な育ちだけでなく、知的な育ちをも支える重要な教育実践となりうるだろう。

(2) 小学校図画工作における版表現

版に表す経験について、小学校学習指導要領では「内容の取り扱い」として次のように記されている。「(7)学年の「A 表現」の(1)のイ及び(2)のイについては、児童や学校の実態に応じて、児童が工夫して楽しめる程度の版に表す経験や焼成する経験ができるよ

うにすること。」¹²⁾

これは特定の版画技法を経験することについての記述ではなく、児童に多様な材料を体験させる観点から示されたものである。学習指導要領解説には具体例として「身近なものを版に利用して型を押ししたり」(＝スタンプング)、「凹凸のあるものを選んでこすり出したり」(＝フロッターージュ)、「紙版や簡単な木版で表したり」(＝紙版画、木版画)、「型紙を切り取ってその内側や切り取ったものの外側をスポンジやローラーのような用具で着色する」(＝ステンシル) ことなども版に表す経験の一つとして挙げられている¹³⁾。

図画工作科の教科書¹⁴⁾では版に表す経験について表2のように題材化されている。いずれの教科書も、低学年において版の「写す」行為に着目した表現として、スタンプングやフロッターージュ、ローラー表現などを造形遊びとして取り入れている。これらは直感的で具体的な版に表す経験であり、低学年児童の認知発達¹⁵⁾や幼小接続への配慮が読み取れる。また、それら写す行為によって偶発的に現れた形や色などから発想を広げ、自分なりのイメージをもって表現する(絵に表す)活動への展開も見られる。

中学年になると原版を意図的に制作して表す活動となり、その導入体験として紙版画やコラグラフなどによる表現題材が掲載されている。さらに中学年では、学習指導要領の「材料や用具の扱い」で「小刀」の使用が示されている¹⁶⁾ことから、彫刻刀を使用した木版画の題材へと繋がっていく。それまでの版に表す経験と比べ、版を制作する段階、特に児童にとっては慣れない用具である彫刻刀で版木にイメージを彫ることに多くの時間を費やすことになる。木版画は下絵を描き、それを彫るという段階を踏むため、画用紙に直接描いて表す表現と異なり、児童の表したいイメージをその通りに表現することには難しさがあると言える。その上、ある程度先を見通しながら計画的に活動を進める必要があるため、中学年の児童にとっては技能だけでなく思考力の側面においても難易度の高い題材である。そのため技術指導の比重が大きくなりがちである。その結果制作に対するモチベーションが低下し、表現への興味が増幅する感覚を体験できない児童の姿が見られることになる。¹⁷⁾

高学年では継続して木版画題材が掲載されており、「彫り進み木版」や「回転版画」など木版表現の拡張性が提示されている。このように中学年から継続して木版画が掲載されている背景として、いくつかの理由

表2 小学校における版に表す経験の一覧

開隆堂出版

学年	題材名	技法・種類	材料・用具	内容・領域
1・2年上	クレヨンやパスとなかよし	フロッタージュ（凸版）	クレヨン、パス、画用紙 など	造形遊び
1・2年上	スタンプ、スタンプ！	スタンプ（凸版）	共同絵の具、大きな紙、身近な材料 など	造形遊び
1・2年下	いっぱいうつして	ステンシル（孔版）	版画用具、共同絵の具、画用紙、透明シート、はさみ、新聞紙、タオル など	絵に表す
3・4年上	でこぼこさん大集合	コラグラフ（凸版）	身近な材料、厚紙、はさみ、接着剤、版画用紙、版画用具、ばれん、版画インク、新聞紙 など	絵に表す
3・4年下	ほって表す不思議な花	木版画（凸版）	版画インク、版画用紙、版木、版画用具、ばれん、彫刻刀、すべり止め、新聞紙など	絵に表す
5・6年上	形を集めて	スタンプ（凸版）	鉛筆、色鉛筆、カラーペン、版画インク、画用紙、版画用紙、消しゴム、版画用具、彫刻刀、ばれん など	絵に表す
5・6年上	進め！ローラー大ぼうけん	ローラー（凸版）	共同絵の具、絵の具、ひも、梱包材、画用紙、ローラー、練り板、はさみ など	絵に表す
5・6年上	色を重ねて広がる形	木版画（彫り進み版画、回転版画、凸版）	版画インク、版画用紙、版木、版画用具、彫刻刀、ばれん、すべり止め、新聞紙 など	絵に表す
5・6年下	ひびき合う形と色を求めて	スチレン版画（凸版）	版画インク、版画用紙、版画用具、カッターナイフ、カッターマット、ばれん、スチレンボード、版に傷をつける身近な用具など	絵に表す

日本文教出版

学年	題材名	技法・種類	材料・用具	内容・領域
1・2年上	べったん コロコロ	スタンプ、ローラー（凸版）	木片、片面波段ボール、緩衝材、洗濯ばさみ、紙筒、ペットボトルキャップ、プリンカップなど版になる材料、タオル、共用の絵の具、模造紙・ロール紙、ローラー、スポンジ、トレイ など	造形遊び
1・2年上	うつした かたちから 【選択】 えのぐを つけた かたちから こすりだした かたちから	スタンプ、フロッタージュ（凸版）	絵の具を付けて写すことができそうな身近な材料、画用紙、コピー用紙、色画用紙、段ボール、共用の絵の具、スポンジローラー、トレイ、クレヨン・パス、コンテ・パステル、ペン、色鉛筆、はさみ、のり など	絵に表す
1・2年下	たのしく うつして 【選択】 かたがみをつかって かみはんで スチロールはんで	ステンシル（孔版） 紙版画、スチロール版画（凸版）	新聞紙、画用紙、共用の絵の具、カッターナイフ、カッターマット、スポンジローラー、クレヨン・パス、木工用接着剤、はさみ、型押し用具（キャップ類、フォーク、クリップ、テープや紙芯、ボタン、空き容器）、新聞紙、スチレンボード など	絵に表す
3・4年上	いろいろ うつして	コラグラフ（凸版）	版画用紙、版画用具一式、画用紙、片面波段ボール、木工用接着剤、クレヨン・パス、水彩用具一式、はさみ、のり など	絵に表す
3・4年下	絵の具でゆめもよう	デカルコマニー、マーブリング（平版）*モダンテクニックの一例として掲載	画用紙、ボール紙、段ボール、片面波段ボール、マーブリングセット、ローラー、ビー玉、トレイ、水彩用具一式、はさみ、のり など	絵に表す
3・4年下	ほって すって 見つけて	木版画（凸版）	版木、版画用紙、版画用具一式、トレーシングペーパー、彫刻刀、ペン、新聞紙 など	絵に表す
5・6年上	ほり進めて 刷り重ねて	木版画（凸版、彫り進み木版）	版木、刷り紙、版画用具一式、下絵用の紙、トレーシングペーパー、彫刻刀、筆記用具、新聞紙 など	絵に表す
5・6年下	版で広がる わたしの思い	木版画（凸版、回転版画、彫り進み木版）	版木・ゴム板・スチロール板、版画用具一式、版画用紙、色画用紙、彫刻刀、水彩用具一式、新聞紙 など	絵に表す

が推察される。

一つ目に彫刻刀を扱う木版画は、一学年だけの限られた時間内で自分なりの表現まで到達するのは困難であり、木版画として児童が自分なりに表したいものを表すためには継続的な経験が必要不可欠であることが考えられるからである¹⁸⁾。

二つ目に木版画は凹版や孔版など他の版形式と比べるとプレス機のような特別な機材を必要とせず、比較的安価で取り組みやすい表現形式だと言える。その

ため、図画工作科の授業時数が一層少なくなる高学年においては、新たな表現に出会うのではなく、それまでの木版表現を習熟させ、一人ひとりの表現を深めていくことが焦点化されるのではないかと考えられる。

三つ目に挙げられるのは、木版画題材に取り組むためにはある程度の計画性が必要になることが挙げられる。木版画も版に表す経験の特徴である偶発的な効果を活かしながら制作が展開される。しかし、児童が「材料や用具を活用し、表し方などを工夫して、創造

的につくったり表したり」¹⁹⁾、「創造的に発想や構想をしたり」²⁰⁾ するためには、それだけでは学習が成立しない。彫刻刀という用具で彫り進めていくため、その扱いに慣れるだけでなく、先を見通して活動を進めることができる抽象的な思考力を発揮させる必要もある。以上のような理由から、木版画は高学年の発達段階に相応しい学習内容であると言えるだろう。

そもそも木版画という表現手法は、小学校図画工作科の限られた授業時数の中で完全に習得できるほど容易なものではなく、自分なりの表現として習熟させるためには相応の時間と経験が必要であると言える。また、そのような技法だからといって技術指導に偏ることは、子どもの意欲や主体性を発揮する機会を阻む危険性を孕む。この2点について理解したうえで、木版画題材を実践する必要がある。

(3) 中学校美術における版画表現

中学校学習指導要領（美術）では版画に関する直接的な記述は見られないが、表3に示したように美術の教科書²¹⁾の中には版画関連題材の掲載を確認することができる。木版画や紙版画、コラグラフ、スチレン版画など、小学校での既習の表現手法も取り上げられ絵や彫刻などに表現する（生徒自身の思いや願いの表現）題材として掲載されている。このような主題の置き方は小学校図画工作科でのそれと同様である。一方で構成した模様やマークを、ゴム版を用いて布にプリントする表現題材が見られる。それは複製技術としての版画の性質に焦点が当てられ題材化されたものであり、構成や装飾といったデザインや工芸として表現

する題材内容であることがわかる。このように、主題の所在が自己から他者へと移行している点が中学校美術科における版画表現題材の特徴として挙げられる。

また、フロッタージュやデカルコマニーなど版づくりを必要としない直接的な版画表現についても学習する機会が見られる。光村図書『美術1』に掲載されている「さまざまな技法で描く」は、材料や用具を生かして表現の幅を広げる技能に関する資料である。思春期の生徒に対して絵に表すことの抵抗を減らすために必要に応じて指導に活用されるものである。

また版画技法に関して言えば、ドライポイントのように小学校では体験してこなかった凹版を経験する機会もある。凹版は版の凹部に詰められたインクをプレス機の圧力で紙に写しとる技法であり、代表的なものとして銅版画が挙げられる。学校にプレス機がないと実現できないことや、プレス機を使った摺りの段階で順番待ちの時間がかかることなど、実践にはクリアしなくてはならない課題がいくつか挙げられるが、多様な表現を体験するという意味では大変貴重な学びの機会である。

一方で、鑑賞の活動においても版画作品が取り上げられている。日本の伝統的版画表現として代表的な浮世絵がその鑑賞対象となっている。そこでは「日本と西洋の美術や文化が影響し合っていることや、相違や共通性に気付き、美術文化を継承し創造することの意義を理解すること」²²⁾が目的とされている。浮世絵はそれまで児童が体験してきた自己表現としての作品

表3 中学校における版に表す経験の一覧

光村図書

学年	題材名	技法	素材	分野（絵画表現・彫刻表現・デザイン用途）	その他
美術1	写してあらかず版画の魅力	凸版(木版・紙版)・コラグラフ	木・紙・スチレンボード・水彩絵具・クレヨンなど	絵や彫刻など・表現	単色木版の作り方
美術1	文様・飾りの小宇宙	凸版(消しゴム版)	消しゴム・綿	デザインや工芸など・表現	
美術1	さまざまな技法で描く	フロッタージュ・デカルコマニー・マープリング		資料	
美術1	木でつくる(木を彫る)	木版	木	資料	
美術2・3	浮世絵から学ぶ江戸の職人技	凸版(多版多色木版・一版多色)	木・紙・アクリル	絵や彫刻など・表現	一般多色木版の作り方
美術2・3	北と南の風土から	紅型(染色)	木綿・紙	デザインや工芸など・鑑賞	

日本文教出版

学年	題材名	技法	素材	分野（絵画表現・彫刻表現・デザイン用途）	その他
美術1	刷って出会う美しさ	凸版(木版・スチレン版画・ドライポイント・ステンシル)	木・紙・スチレンボード・コンテなど	絵や彫刻など・表現	凸・凹・孔・平版の仕組み解説
美術1	美しい構成と装飾	凸版(消しゴム版)	消しゴム・てぬぐい	デザインや工芸など・表現	
美術1	記憶に残るシンボルマーク	凸版(消しゴム版)	消しゴム・紙	デザインや工芸など・表現	
美術1	木版画	凸版(木版)	木	資料	
美術2・3上	東へ西へ	浮世絵(凸版・多版多色木版)		絵や彫刻など・鑑賞	和紙(原寸大2作品)
美術2・3上	手作りを味わう喜び	孔版(型染)	紙・布・紗・藍	デザインや工芸など・表現	
美術2・3下	生活を彩る染める味わい	スタンプ・ステンシル	絵具・染料・布	デザインや工芸など・表現	

ではなく、複製技術としての版画の特性に着目した表現であり、複数の職人が分業制でそれぞれの工程を高度な技術によって制作している。そのような複製技術として、あるいは当時の情報メディアとしての版画のあり方について学ぶ機会でもあるだろう。

5. 考察

以上が版に表す体験についてその系統性を調査した結果である。版に表す経験は、幼児の造形遊びから初等教育の図画工作、中等教育の美術まで広く実践されている表現題材であることがわかった。以下に、版に表す経験の幼・小・中に渡る系統性について整理し、実践上の課題について明らかにする。

幼児教育では子どもの発達段階を考慮した題材配置を検討することで、ものの凹凸を直接的に写す経験から始まり、原版を意図的につくって写す経験へと発展する技術的な系統性を見出すことができる。また素材との関わりや表現技法を楽しみながら経験することに焦点が当てられていることもわかる。そして全員が同一のテーマで制作するような活動より「版を押す」という行為自体に学びを見出すような活動が非常に多いことがわかる。幼児教育では「遊び」が生活の中心にある。幼児期の子どもたちにとっては作品をつくるという意識は低く、あくまで版を作って／使って遊ぶことで、版に表す経験の魅力を味わっていくのである。だからといって彼らが生み出したものが無価値なのではない。幼児教育における他の制作物と同じようにそこで生み出されたたくさんの表出の証は、保護者や保育者がその魅力を受け止めることによって表現となり、かけがえのない作品となるのである。

また小学校低学年における題材配置にも同様の系統性は見られ、幼少接続の配慮がうかがえるとともに、写す行為による偶発的な現れから見立てによる想像力を働かせて絵に表す活動など、発想・構想の能力を働かせるような題材へと展開していることもわかる。さらに中学年からは小刀の扱いが学習指導要領上必須となっており、版に表す題材においても彫刻刀を取り入れた木版画題材が多く実践される。木版画は紙に直接描くのとは違い、下絵の作成、彫る、摺るという工程をもつ。また彫刻刀という使い慣れない道具を用いるため習熟には時間と経験を要する。そのため高学年においても継続的に版に表す題材として扱われていると考えられる。また木版画はその工程の複雑さか

ら計画性が求められ、抽象的な思考力を働かせる必然性がある点からも、高学年向きの題材であると言える。いずれの題材も、子どもの思いや願いを表現する手段として版に表す経験が扱われている。ここからも創作版画が、小学校での版に表す経験の土台にあることがわかる。

中学校では小学校で扱われてきた創作版画としての意味合いに加え、構成や装飾など作品の用途や機能性といった他者を想定した造形表現(デザインや工芸)として扱われている点が特徴として挙げられる。複製技術としての版画の性質(複数性)や美術文化的背景に焦点が当てられており、主題の所在が自己から他者へと移行している点が中学校美術科における版画題材の特徴であるといえる。

以上の系統性は、子どもの発達段階が十分に考慮され、技術的にも思考力育成の観点からも相応しい題材配置であることがわかる。版画は明治末期に巻き起こった創作版画運動以降、実用的な印刷とは一線を画し、ファインアート寄りの平面視覚芸術、つまり絵画を目指す方向で定着してきたという経緯がある²³⁾。そこに明治期以降の児童中心主義的教育観(創造主義美術教育)が加わり、今日まで続く一人一点を制作するという前提が生まれた。現在の小学校中学年以降の木版画もこの文脈をしっかりと受け継いでいるといえる。

また教科書における浮世絵の扱いからも、創作版画の影響が根強いことがわかる。創作版画以前の版を用いた表現の代表である浮世絵は、木版を用いながらも複数の職人による分業制によって制作されていた。そもそも浮世絵は当時の情報メディアの一種であり、複製技術として木版画が用いられていたことがわかる。しかしそのような浮世絵も教科書の中では、絵や彫刻に表す活動に分類され純粋美術として位置づけられており、本来の浮世絵がもっていた複製技術として要素には比重が置かれていないのである。

高浜が西洋やアジア諸国、あるいは他の地域においても同様に、広く情報伝達的手段として用いられてきた²⁴⁾というように、世界的にも版を用いた表現そのものには、情報伝達という側面があったことがわかる。このことから、学校における木版画題材は社会的、文化的観点から学校独自の活動であることがわかる。

6. まとめと今後の展望

本研究では、日本における版画の歴史と技法につい

てまとめ、版に表す経験というものの定義をし、各教育課程で版に表す経験がどのように扱われているのか、その系統性と特徴を整理した。

版を用いることは、長い人類の歴史の中で情報の複製という実用的な技術として発展してきた。その一方で写真技術や情報メディアの発展と共に、純粋美術の表現形式として実用性を取り払った版画が生み出され現在まで広く普及するに至った。今回の調査によって現在の学校教育における版に表す経験では、その純粋美術としての側面がクローズアップされており、複製(印刷)による情報伝達的手段として扱われてきた側面にはあまり目が向けられていないことがわかった。それはつまり、情報伝達を目的とした複製技術としての側面に焦点をあてることで、新しい版に表す経験のあり方を示すことができるということでもある。

また本研究によってこれまで版画は一人で制作するものとしてきた暗黙の了解を一度見直すことの必要性を感じるに至った。教科書に複数掲載されている浮世絵は、絵師、彫師、摺師による分業によって生み出されてきた。この浮世絵の制作工程にみられる特徴からは、山本が提唱した「自画、自刻、自摺」という表現方法とは異なる、「分業によって、一つの作品を皆でつくりあげる」という要素を見いだせる。教科書には浮世絵の制作工程等は紹介されているものの、それを実際の制作活動に取り入れている実践をあまり目にする機会はない。浮世絵の制作工程から学び、その要素を取り入れることで、協働的な学びの実践としての新しい版画題材の可能性が見えてくる。

以上を踏まえ、今後は本論稿において明らかになったことを取り入れた新たな題材開発を行い、実践を通して新しい版に表す経験のあり方を提示していきたいと考えている。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示) 解説 図画工作編』, 日本文教出版, 2018, p.120
- 2) 遠藤竜太「版画概論」武蔵野美術大学油彩学科版画研究室+武蔵野美術大学通信教育課程研究室 編『新版 版画』武蔵野美術大学出版局, 2012, p.8
- 3) 黒崎彰『世界版画全史』阿部出版, 2018, p.12
- 4) まだこの頃には「版画」という言葉は使われておらず、山本の作品は同誌に評を寄せた石井柏亭によって「刀画」と名付けられていた。その後 1905 年『平坦』

の山本が寄せた文章以降から「版画」という言葉が見られるようになる。

- 5) アルゼンチンのサンタクルス州にある洞窟に残された手の型群。古いもので 9000 年前に描かれたとされている。
- 6) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館, 2018, pp.28-32
- 7) 新實広記「9. 版画①-版の種類や用具の使い方」樋口一成 編著『幼児造形の基礎 乳幼児の造形表現と造形教材』萌文書林, 2018, pp.68-69; 采畢真澄「10. 版画②-版や写し遊びの技法のダイジェスト」同書 pp.70-71; 桂川成美「22. 版に表す-紙版画の特徴を活かした共同制作「海の生き物」同書 pp.148-149; 藤田雅也「23. スタンプ遊びの実践」同書 pp.150-151; 藤田雅也「24. ステンシル&ローラー遊び」同書 pp.152-153; 松田ほなみ「25. スチレン版画の実践」同書 pp.154-155
- 8) ここでは、一つの版で写すことが可能な枚数を、複数か(複数性)一枚のみか(唯一性)で分類し、その特性を版画の「印刷特性」とした。
- 9) 前掲 新實
- 10) 同上
- 11) 印刷技術としても用いられる版表現は、一つの版で同じイメージを複数枚写しとることができる。この性質を本項では「複数性」と定義する。一方で、デカルコマニーやマーブリングのように、一つの版から同じイメージを一枚だけ写しとることができる性質を「唯一性」と定義する。
- 12) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示) 解説 図画工作編』, 日本文教出版, 2018, p.120
- 13) 同上
- 14) 現行学習指導要領に対応した図画工作の教科書を発行している日本文教出版、開隆堂出版の 2 社の教科書から版表現に関する題材を調査した。
- 15) Piaget .J, 1972, L'épistémologie génétique. Presses Universitaires de France. (滝沢武久(訳), 1972, 『発生的認識論』白水社)
- 16) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示) 解説 図画工作編』, 日本文教出版, 2018, pp.117-120
- 17) 湊七雄・牧野浩之「小学校図画工作科における体系的な版画教材の研究開発—福井大学・福井県教育研究所の取り組み—」福井大学初等教育研究 2015 第 1 号, 2015, pp.89-96
- 18) 楠見孝「第 2 章 実践知の獲得 熟達化のメカニズム」金井壽宏・楠見孝 編著『実践知 エキスパートの

知性』有斐閣, 2012, pp.33-57

19) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示) 解説 図画工作編』, 日本文教出版, 2018,p.81

20) 同上

21) 現行学習指導要領に対応した図画工作の教科書を発行している日本文教出版、光村図書出版の 2 社の教科書から版表現に関する題材を調査した。

22) 日本文教出版 web サイト中学校美術「(令和 3 年度使用) 平成 28 年度版 題材内容資料 (評価規準例) 美術 2・3 上 学びの深まり」https://www.nichibun-g.co.jp/textbooks/c-bi/download/r3/r3_h28cbi_23jo_daizai.pdf(2021 年 2 月閲覧)

23) 高浜利也「版画教育の現場から」『教育美術』公益社団法人教育美術振興会, 第 82 巻第 1 号 (2021 年 1 月号) , 2021, p.12-15

24) 同上

彙 報

1. 著書・訳書

著書	書名	発行所	発行年月日
橋本好広 (共)	保育と子ども家庭支援論	勁草書房	2020/1/20
佐々木由美子 (共)	基礎からまなべる保育内容 (人間関係) ワークブック	あいり出版	2020/2/29
池田法子 (共訳)	成人教育・生涯学習ハンドブック—理論と実践	明石書店	2020/3/10
橋本好広 (共)	保育を育てる④子育て支援	一藝社	2020/3/10
橋本好広 (共)	保育を育てる⑨子ども家庭支援論	一藝社	2020/3/10
池田法子 (共)	特別支援教育・障害児保育入門	建帛社	2020/4/15
茂木克浩 (共)	色彩ワークショップ(する・みる・つかう シリーズ1)	日本色研事業株式会社	2020/5/1
佐々木由美子 (単)	多文化共生保育の挑戦—外国籍保育士の役割 と実践	明石書店	2020/7/09

2. 研究論文

著者	論文名	雑誌名	巻号頁	発行年月日
佐々木由美子 (共)	群馬県大泉町における親子教室の試み	足利短期大学 研究紀要	40 3-44	2020/3/1
佐々木由美子 (共)	幼児理解に基づく教育相談の在り方に関する 研究	足利短期大学 研究紀要	40 3-44	2020/3/1
橋本好広 (共)	施設実習の実施による学生意識の変化—保育 実習Ⅱ・Ⅲ選択に着目して—	足利短期大学 研究紀要	40 1-8	2020/3/1
橋本好広 (単)	新しい社会的養育ビジョンの動向と課題—児 童の権利委員会「総括所見」から—	足利短期大学 研究紀要	40 7-84	2020/3/1
茂木克浩 (共)	植物を素材とした幼児の造形表現に関する一 考察	足利短期大学 研究紀要	40 9-18	2020/3/1
茂木克浩 (共)	幼児期の造形表現体験と中学生の美術科に対 する意識との関連	足利短期大学 研究紀要	40 19-26	2020/3/1
茂木克浩 (共)	保育者の幼稚園、保育所における描画指導— 幼児の性別による影響—	和洋女子大学 教職教育支援 センター年報	第6号 90-94	2020/3/10
池田法子 (単)	1980年代以降の特別支援学校高等部の変遷 —高等部設置率、生徒数、進路状況に着目し て—	創生ジャーナ ル Human and Society	第3巻	2020/3/31

佐々木由美子 (共)	こども福祉における多文化共生の今－療育・ 保育現場からの報告－	生涯発達研究	12 49-66	2020/3/31
茂木克浩 (共)	中学校における誰もが自由に表現活動を行う ことのできる場のもつ可能性－「カオスギャ ラリー」を利用した別室登校生徒の変化に着 目して－	日本美術教育 研究論集	第 53 号 49-60	2020/3/31
茂木克浩 (共)	「社会につながる美術教育」の実現を目指し た現職教員研修の一実践 ～「群馬美術教育研 究所 (ぐんぴけん)」の活動記録から～	日本美術教育 研究論集	第 53 号 99-106	2020/3/31

3. 口頭発表

発表者	題目	学会等の名称及び会場	年月日
佐々木由美子 (共)	【シンポジウム話題提供】 「10年後」の発達心理学の話をしよう －情報技術、持続可能性、多文化の視点か ら－	日本発達心理学会第 31 回 大会	2020/3/2
佐々木由美子 (共)	【シンポジウム話題提供】 複言語環境で育つ子どもにとってのことば の教育	日本保育学会第 73 回大会	2020/5 /16
茂木克浩 (単)	造形ワークショップでのスタッフとしての 経験が保育者を目指す学生に与える影響	日本保育学会 第 73 回大会	2020/5/17
茂木克浩 (共)	性的マイノリティについて知するための図画 工作科の授業実践とその成果	第 54 回日本美術教育研究発 表会 2020 (オンライン zoom)	2020/10/11
佐々木由美子 (共)	【シンポジウム話題提供】 保育現場におけるイスラームとの共生の模 索 V	日本乳幼児教育学会第 30 回 大会	2020/11 /14

4. 解説・報告

発表者	題目	雑誌名	巻号頁	年月日
佐々木由美子 (共)	大泉町多文化保育研究会 第 6 回シンポジウム報告	足利短期大学 研究紀要	40 97-104	2020/3/1
高橋由起	きらりとちぎ人インタビュー掲載	広報とちぎ 10月号	p.7	2020/9/18
高橋由起	「音楽の力！ふるさとに響く歌」出演	FM くらら 857	14 時台	2020/11/28

5. 個展・演奏会

発表者	題目	会および会場の名称	年月日
高橋由起	足利大学教養講座 AJC 新春コンサート	足利大学本城キャンパス ロビー	2020/1/9
高橋由起	Chemin de Neige~voyage en Russie~ロシア を代表する作曲家たち	豊洲文化センターシビック センターホール	2020/1/12
高橋由起	足利市幼稚園 P T A 連合会主催フルートコン サート	足利市民プラザ小ホール	2020/1/31
高橋由起	フルート新春コンサート	東京都南千住 caffe BORBONNE	2020/2/9
高橋由起	クリスマスコンサート	長野県 清里山荘	2020/12/12
高橋由起	栃木市ゆかりのアーティストシリーズ フルートリサイタル	栃木市文化会館 小ホール	2020/12/20

原著

- | | | |
|------------|---------------------|--------|
| 1. 池田 法子 | 足利短期大学こども学科助教 | 特別支援教育 |
| 2. 井上 昌樹 | 東京福祉大学短期大学部講師 | 美術科教育 |
| 3. 采澤 陽子 | 足利短期大学こども学科講師 | 情報処理 |
| 4. 小野 覚久 | 足利短期大学こども学科准教授 | 幼児体育 |
| 5. 亀井 章央 | 邑楽町立中野小学校教諭 | 美術科教育 |
| 6. 佐々木 由美子 | 足利短期大学こども学科教授 | 幼児教育学 |
| 7. 高橋 美紗江 | 東京都立大学大学院客員研究員 | 幼児体育 |
| 8. 近末 克紀 | 大泉町立北保育園 | 保育士 |
| 9. 都丸 洋一 | 足利短期大学こども学科教授 | 学校経営 |
| 10. 中村 光絵 | 和洋女子大学人文学部こども発達学科助教 | 乳幼児の造形 |
| 11. 縄田 翔吾 | 公益財団法人嘉麻市文化スポーツ振興公社 | 幼児体育 |
| 12. 西 敏郎 | 足利短期大学こども学科教授 | 教育社会学 |
| 13. 橋本 好広 | 足利短期大学こども学科准教授 | 社会福祉 |
| 14. 茂木 克浩 | 足利短期大学こども学科講師 | 美術科教育 |

※本研究紀要は、すべて上記執筆者の責任校正です

足利短期大学研究紀要 第 41 卷 第 1 号

発行日 令和 3 年 (2021 年) 3 月 15 日

発行者 荘司 和男

発 行 足利短期大学