

# こども 総合研究

Interdisciplinary  
Research on  
Children  
No. 3, 2018



第 3 号 2018 年  
大妻女子大学  
家政学部  
児童学科

表紙写真撮協力

台東区坂本保育園

## 目 次

須藤 みぎわ・久富 陽子 総合的表現を育む子どもと共に創る「劇あそび」	1
久富 陽子 感性と表現に関する領域「表現」再考	15
石井 雅幸・塩崎 公美子・笹川 康子 生活科の学びと理科での学びの関係 ー理科学習仮説設定時の生活科や幼児期の体験に着目してー	26
中村 圭吾 算数科の学習難所理解と教育研究	41
林 明子 貧困世帯に育った子どものいじめ経験の語りに関する事例研究 ー幼少期・小学校時代の家庭生活と学校生活に着目してー	46
池田 りな 他者と関わる力の育ちと子どもをとりまく環境 ー福島県内における保育環境の変化が領域「人間関係」のねらいに及ぼす影響を考えるー	52
金田 卓也 グローバル化する社会における図画工作	59
金田 卓也 保育におけるアート概念	69
矢野 博之 小学校道徳教育における学校の教育活動全体での指導のための教材研究	75
編集後記	86

## 総合的表現を育む子どもと共に創る「劇あそび」

“Dramatic Play” Created with Children to Nurture Integrated Expression

須藤みぎわ・久富陽子

大妻女子大学家政学部児童学科

SUDOU Migiwa・HISATOMI Yoko

キーワード：劇あそび・総合的表現

Key words : Dramatic Play, Integrated Expression

### 要旨

本研究は、オリジナルに制作した子ども参加型の劇あそび「ヘンテコ王様の大冒険」の実践報告を通して、子どもが体験可能な表現的な内容を紹介すると共に、劇あそびが子どもの総合的な表現を育む1つの取り組みであることを言及した。

### 1. はじめに

平成元年の幼稚園教育要領の改訂は、保育の基本を再確認した大きな改訂と言われている。その中では、特に幼児期の教育は「環境を通しての教育」であること、また、それを支える3つの柱として「幼児期にふさわしい生活」「遊びを通しての総合的な指導」「一人一人の発達課題に即した指導の重要性」が示された。そのことに付随して、領域の捉え方、考え方の見直しもされた。昭和の時代の幼稚園教育要領（旧幼稚園教育要領）においても、「領域」という考え方を取り入れることで保育内容をあらゆる小学校以上の教科と区別をしていたが、「領域」本来の意味が十分理解されなかったこと、6つの領域の名称が小学校の教科の名称と似通っていたこと等の理由から、保育者主導の下で領域ごとに区切られた保育が展開されてしまっていた。具体的に言えば、言葉の領域の保育内容として絵本の読み聞かせが行われたり、音楽リズムの領域の保育内容として歌や楽器の演奏が行われたりしてした。そうしたことを見直す中で、平成元年以降の幼稚園教育要領（新幼稚園教育要領）では、保育内容、つまり子どもの生活や遊びは総合的なものであり、領域は子どもの発達を見る視点であることが確認された。<sup>(注1)</sup>

そうした領域の考え方を見直す中で、大きく変わったのがいわゆる領域「表現」である。「絵画製作」「音楽リズム」という2つの領域が、「感性と表

現に関する領域 表現」として1つになったことは周知の通りである。その過程においては、乳幼児期の子どもの表現は多様な形で表れてくるため、それを絵画や音楽といった分野ごとに分けてしまうのはふさわしくないこと、子どもの表現は生活の様々な場面の中でしぐさや表情等を通してあらわれてくること、子どもから表現される前には感性という子ども自身が環境から受けとめたり感じたりしていく力が重要であること等が確認されたのである。

そうした保育における考え方の見直しがされているにもかかわらず、未だに保育の現場では、練習づくめで子どもを頑張らせる発表会が行われていたり、何度も下描きをさせられたりする描画活動等が続けられている。また、園児獲得の為、そうした成果を広報活動に使用している園も多い。長年続けられてきたいわゆる「活動中心の保育」からの脱却が難しいこと、保育者の側に子どもの総合的な表現を育てていくための経験や知識、技能等が乏しいことなどがその一要因となっているのだろう。

筆者らは、子どもの総合的な表現を育む一つの取り組みとして、「劇あそび」を考えている。その理由は、劇そのものには、セリフ等の言語的な表現、演ずることによる身体的表現、音やリズムなどの音楽的表現、大道具や小道具などの造形的表現など、子どもたちが多様な表現を楽しみながら

経験できる要素が豊富に含まれていると考えるからである。また、「劇あそび」は子どもにとって「遊び」により近いものでなければならぬと考えている。そのため既存に出来上がった台本の下、子どもにセリフや歌をたたき込んだりするようなもの、つまり、大人が既存に決めた形式に子どもをはめ込んでいくようなものは「劇あそび」として考えていない。子ども自身があたかも楽しく遊んでいるような感覚、つまり、自発的に参加したり、あるいはやめることもできたり、創造したり、工夫したりできるようなものでなければならぬと考えている。そのため、私たちが考える「劇あそび」は、ある程度の道筋や方向性は用意しているものの、可能な範囲の中で子どもと共に創っていくことを重視している。

本論の筆頭執筆者である須藤は、国分寺市の住宅街にある「からし種シアター」で、仲間と共に子どもの多様な表現を引き出していく「劇あそび」の研究、制作を行っている。地域の親子や子どもたちに向けて、「からし種シアターで遊ぼう」という活動名で、月2回、幼児と親クラス及び小学生クラスを開講して、実際に「劇あそび」を実践している。同時に、「からし種シアター」として、幼稚園や保育所、地域のイベントなどに出かけていきオリジナルの「劇あそび」を子どもたちと一緒に楽しむ活動も行っている。そうした実践の中では、もともと表現することが上手で好きな子どもだけでなく、人前で何かをすることが苦手であったり、表現することそのものに抵抗感をもっていた子どもたちが、自分なりの表現を楽しみ、表現することへの抵抗感をなくしていく中で小さな自信を獲得し、園生活や学校生活に変化をもたらしている姿を確認している。

今回は、2017年11月に市の地域祭りの一環として、小学校のホールで行われた「劇あそび ヘンテコ王様の大冒険」<sup>(注2)</sup>の活動を中心としながら、「劇あそび」で経験できる子どもの表現的な内容を明らかにし、子どもたちがその場でどのような表現を楽しむことが可能であるのかを報告する。その上で、子どもの表現を指導・援助する保育者等にとって、子どもの表現を受け止めていくために必要な視点を描きだしていく。

## 2. 「ヘンテコ王様の大冒険」のあらすじと遊びを基盤にした子どもの参加

この「劇あそび」は、子どもの造形的表現、音楽

的表現、身体的表現など多様な表現的内容や活動が含まれているオリジナルな「劇あそび」である。

あらすじ

わがままで自分が一番であるといばっている王様がいる。王様は毎日遊びながら暮らしており、この日もしりとり村の村人としりとりゲームをする。負けると怒る王様、やっとなって大喜びしているところに旅人がやってくる。旅人は王さまに魔法のシグナルを示し、これに世界一の王様が持つといわれているカードを3枚入れると輝くと伝える。しかし、王様はカードを1枚も持っていない。そこで、王様は旅人と家来と一緒に旅に出て、カードを集めることになる。このカードは王様が知恵を得たときにもらえると言われる。王様は「ヨクミル国」「ヨクキク国」「ツタエル国」の3つの国を回り、それぞれの国で国民たちとゲームをする。ゲームをして初めは負けてしまう王様だが、「よく見ること」「よく聞くこと」「心を込めて伝え合うこと」を教えられ、それを実践するとゲームに勝つ。各国の長老たちは世界一の王様に渡すように言われているカードを王様に渡す。王様の手に3枚のカードが揃ったところで、魔法のシグナルに入れてみると見事に黄金の光を放つ。同時に竜巻が起こり、王様たちはあっという間に自分たちの国のお城に戻っていく。しかし、王様の留守の間に国中でいろいろな問題が起こっており、国民たちは困っている。王様は、相談者の話を聴くことにする。よく見る、よく聞く、伝え合うことを手に入れた王様はその力で国民たちの困りごとを解決していき、王様と国民たちは皆でお祝いのダンスを踊る。

私たちが考える「劇あそび」は、子どもたちが自ら参加して、多様な表現を楽しむことができる内容が用意されている。今回の「劇あそび」の中に含まれている表現の内容については、後述する。

この劇あそびへの子どもたちの参加の仕方については、大きく分けて2通りある。1つは、普段から隔週で活動を行っている「からし種シアターで遊ぼう」(以下、からし種)に参加しており、ストーリー展開や構想、事前の道具作りなどにも参加した上で当日も参加する子どもである。こうした子どもたちには幼児もいれば、小学生もいる。たとえば、今回の『ヘンテコ王様の大冒険』のストーリーも、骨格は須藤を含む「からし種シアター」のメンバーが考えたものであるが、随所に子ども

の意見や考えをいれながら、作成されていった。たとえば、「王様」のイメージを子どもたちに聞き、威張っている、立派なおひげが生えている、お城に住んでご馳走を食べている、「エッヘンオッホン」と言うなど、聞き取った子どもたちの意見をそのまま、台本に反映させていった。

もう1つの参加の仕方は、当日のみ参加をする子どもたちであり、事前の準備などから参加している子どもと一緒に「劇あそび」の中で役割が決まり、参加する。今回の「劇あそび」においては、子どもたちは3つの国のどこか1つの国を選び、その国の国民となる。その国の長老は、参加者をまとめるリーダー役の大人（現職の保育者や保育者を目指す学生等）がなっており、子どもの話を聞いたり、援助を行ったりしている。

初めに参加者たちは、その国の国民であることを示す飾り（めがね、耳飾り、ペンダント等）を製作する。これらの道具をつくる材料は、国ごとに決められたスペースに用意されており、基本のかたちは決まっているものの色や素材、デザインなどを自由に選んだり考えたりできるようになっている。時間が限られているので、手軽に作成可能な製作物ではあるが、子どもが創ってみたい、身につけてみたいと思えるようなものを用意している。また、初対面の参加者が「ものづくり」から活動に入ることによって、緊張感を和らげる効果も併せ持っている。そして、一人ひとりが思うように作った飾りを身につけ、子どもたちはそれぞれの国の国民役として劇あそびに参加する。

普段から「からし種」に参加している子どもたちの中には、国民以外に事前に決められた役（しりとり村の子ども、相談者）などが割り振られている子どももいる。しかし、こうした事前に決められた役についても非常に流動的な対応が考えられている。当日、体調不良になったり、急に他の用事や約束ができて「劇あそび」に参加できなくなる子どももいるからである。実際にはそのような理由で来ない子どもたちはほとんどいないが、役割そのものが非常に緩やかに決められているので、人数を少なくしたり、代役で補うなどで対応している。このあたりも、できあがったものを見せるための「劇」と、参加しながら創り楽しむ「劇あそび」の違いといえるだろう。そのような理由から、「劇あそび」では観るだけの「お客さん」はほとんどいない。もちろん、観ることだけの方を選ぶ参加者がいればそれも認められている。赤ちゃん

がいる親子で参加される場合には、どちらかの親が赤ちゃんを抱いて椅子に座って鑑賞だけを楽しむ姿も見られている。もちろん、「劇あそび」の途中参加も、大きな流れが崩れない限り認められている。このように参加に関しても「劇あそび」は、遊びと似通った感覚を大切にしている。

### 3. 子どもが行う多様な表現の内容

今回の『ヘンテコ王様の大冒険』で用意されている子どもの表現的な内容を紹介すると以下の通りである。わかりやすいように、造形的表現、音楽的表現、身体的表現と3つに分けて紹介するが、表現そのものは単独に行われている訳ではなく、総合的なものである。例えば、造形的な表現に入る「ものづくり」においても、つくりたいものを自分の言葉で表現する、友達同士で教え合う、相談し合うなどの言葉による表現も含まれている。歌を歌うといういわゆる音楽的な表現に入る内容も、歌を歌いながらからだのリズムをとるなどの身体的表現を伴っていることも多い。しかし、ここでは、この「劇あそび」において、子どもが経験できると考え、用意されている表現的な内容をわかりやすく提示するため、3つの分野に分けて紹介する。

#### ① 造形的な表現の内容

- 1) それぞれの国の国民であることを示すための飾りの作成（当日の製作）

ヨクミル国：めがね（使用素材：モール）

ヨクキク国：耳飾り（使用素材：紙皿、ゴム、モール、シール）

ツタエル国：ハートのかたちのペンダント（使用素材：画用紙 リボン 油性マジックペン）

- 2) 王様に伝えたい困りごとを絵で表現する：油性マジックペンで画用紙に描く（事前作成）
- 3) しりとり村の子どもがかぶる帽子の製作：フェルト、シール、ゴムなどで製作（事前作成）

#### ② 音楽的な表現の内容

- 1) 歌「ヘンテコ王様の歌」資料2 参照

- 2) 歌「しりとりりんご」資料2 参照

- 3) ギターやリコーダーなど楽器の演奏を聴いた

り、感じたりする。

### ③ 身体的な表現の内容

1) 楽器のメロディーに合わせて歩く、曲がり道を歩く、石を飛んでいるようにしながら歩く、大風に飛ばされそうになりながら歩くなどを自由に表現する

2) ゲームに参加し、からだを動かす

「震源地ゲーム」: 震源地役になった人の動きを真似て動く 震源地をよく見て当てる

「聖徳太子ゲーム」: 大きな声で決められたことばを言う 聞く

「ジェスチャーゲーム」: ジェスチャーで自分の思いを伝えたり、他者のメッセージを読み取ったりする

3) 村長にリードされながら、それぞれの国の住民全員で決められた簡単なセリフを言う

ヨクミル国のセリフ「よくみること、よくみること、よくみること」

ヨクキク国のセリフ「よくきくこと、よくきくこと、よくきくこと」

ツタエル国のセリフ「心をこめてつたえ合うこと、心をこめてつたえ合うこと、心をこめてつたえ合うこと」

4) 音楽やリズムに合わせて踊る

輪になって、楽器の音楽に合わせて皆で踊る

このように「劇あそび」は、前日までに大人が子どもと共に創っていったストーリーに則って進められながら、当日参加しただけでも子どもが自分なりに表現することを楽しんだり、工夫したり、考えたりできる内容が含まれている。また、内容は上記に示したように、造形的な表現、音楽的な表現、身体的表現と多様な表現の内容が含まれている。子どもたちは今までに獲得した表現的な技術（材料を使う、切る、貼る、工夫する、セリフを声に出して言う、からだを自由に動かす等）を使いながら、「劇あそび」にキャストの一員となって参加する。地域のお祭りなどで行われる場合には、年齢構成等の幅が広いいため、「劇あそび」を通して多様な他者と出会い、新たな表現を感じたり気付いたりすることも可能になる。そのような影響を

受けた子どもたちが今までにない新たな表現を発揮する姿も見られている。

この日の帰宅後の子どもの様子が後日保護者から報告されたが、家族を相手に、「よく見ること」言いながら身体の動きを真似する遊びや、ジェスチャーを見せて思いを当てる遊びをしていた、作っためがねを兄弟で寝るまでしていた、「ヘンテコ王様の歌」を口ずさんでいたなどの声を聞くことができた。こうした子どもが経験したことを自発的に再現しようとする姿にも「遊び」と同じ要素が見られている。

## 4. 『ヘンテコ王様の大冒険』の実践

当日、この「劇あそび」の講演は、午前と午後、2回行われた。午前が11時～12時、午後が14時～15時である。つまり、1回の「劇あそび」の時間は60分程度である。劇遊びの流れは、以下の通りである。

開始～25分

つくる「飾り」を決め、製作を楽しむ。

それぞれの国で身に付ける飾りの中から自分の好きなものを選んで製作（造形的表現）。

今回は、つくりたいものを選ぶことで、どの国の住民になるのかが決められた。

ある程度、製作が終わったら、村長より王様がやってきたときのゲームが説明され、数回、練習する。

セリフも1, 2回みんなで揃って言う（身体的表現）

開始25分～30分

ギターとリコーダーの演奏

「劇あそび」が始まることの合図（音楽的表現）

「劇あそび」のなかで歌われる歌「ヘンテコ王様の歌」「しりとりりんご」を1, 2回一緒に歌う（音楽的表現）

開始30分～60分

「劇あそび」のはじまり

子どもたちは舞台に向かって座り、初めはスタッフが行う劇を鑑賞する

王様と家来のやりとりの後、しりとり村の子ども達（しりとり隊）が登場する

王様としりとりゲームと歌（言語的表現 音楽的表現）。

王様が旅に出る場面：参加者一同立ち上がり、

一緒にホール内を移動（身体的表現）。

1つ目の国ヨクミル国に到着

ヨクミル国の国民になった子どもたちは長老のリードで王様とゲームをしたりセリフを言ったりする（身体的表現）

ホール内を移動（音楽的表現及び身体的表現）

2つ目の国ヨクキク国に到着

ヨクキク国の国民になった子どもたちは長老のリードで王様とゲームをしたりセリフを言ったりする（身体的表現）

ホール内を移動（音楽的表現及び身体的表現）

3つ目の国ツタエル国に到着

ツタエル国の国民になった子どもたちは長老のリードで王様とゲームをしたりセリフを言ったりする（身体的表現）

移動 王様と家来、旅人は舞台に戻る。子どもたちは舞台に向かって座わる。

王様の国の国民で相談者役になった子どもが事前に描いた絵（困りごと）を持ち登場

（造形的表現及び身体的表現）

王様が問題を解決し、参加者全員で輪になり、歌を歌いながらダンスを踊り

（音楽的表現及び身体的表現）

終了

以上の通りである。

## 5. 当日の参加者の姿から

当日の参加者及びその内訳は以下の通りである。

1回目の参加者 大人 18名 子ども 25名

2回目の参加者 大人 24名 子ども 20名

当日の様子

ホールの正面に舞台が設置され、ホール全体に3つの国が看板で示され、村長や村人がおり、製作する材料が置かれている。参加した子どもたちは、入室すると国によって異なる飾りを見せてもらい、どここの国の人になりたいかを尋ねられる。なかなか決められない子どもは、3つの国をまわり村長やスタッフが身に付けているものを見せてもらったり、他の子どもたちが創っている様子を見たりした後に選ぶ姿が見られた。子どもたちに最も人気があったのはヨクミル国のメガネであった。子どもにとって顔が変わるといのは最も印象的に映り、面白く感じるのかもしれない。親子で参加

する場合は、それぞれ各自1個ずつ製作するが、親の飾りも一緒に身に付け、ダブルメガネの子どもやダブル耳飾りの子ども等もいた。

自分で飾りをつくり身に付けると、子どもも大人も嬉しそうであった。普段の遊びなどでもお面やちょっとした衣装などを身に付けるだけで、気持ちが高揚し、はしゃぎまわる子どもの姿が多く見られるが、そのような意味からも小道具が持つ意味は大きい。やはり、何も身に付けないまま「劇あそび」に参加するよりも、ちょっとした小道具を身に付けるだけで表現しようとする気持ちが高まったり、その役になりきったりする気持ちが高められるようである。また、先にも述べたが、ものを作ることで初対面であった長老と参加者が和む雰囲気生まれることに加え、何かを身に付けることによって羞恥心などのハードルを下がることも多いようである。今回の「劇あそび」に参加した子どもの多くにもそうした様子が観察されたが、逆に何かを身に付けることに対して抵抗感をもつ子どもの姿も見られた。そのような子どもは飾りを身に付けたり外したりを繰り返してみたり、飾りを親に持たせておき周りの様子をうかがうような姿が見られた。もちろん、そのような子どもには無理に身に付けさせることはせずに、「劇あそび」に参加してもらった。それぞれの子どもが最もやりやすいやり方で楽しく参加できることを重視している。

## 6. 3つの国で行われるゲーム：表現で大切にしていきたいこと

『ヘンテコ王様の大冒険』のストーリーに出てくる3つの国「ヨクミル国」「ヨクキク国」「ツタエル国」の国名は、周知の通り、表現において大切にされる「よく見る」「よく聞く」「伝え合う」の3つのキーワードが基にある。王様がそれぞれの国で国民となった参加者と一緒に行うゲームは、そのキーワードが土台となっている。

「ヨクミル国」のゲームは、震源地ゲームである。震源地として決められた人が鬼に気がつかれないようにいろいろと動きを変えていき、他の人がその動きを真似して、誰が鬼であるかわからないようにするというゲームである。鬼が参加者の動きをよく見て誰がその動きの司令塔になっているかを見つけることがこのゲームの趣旨である。他の参加者よりもわずかに早いタイミングで動きを変えている人を見つけるには、全体を見渡す力



が必要になる。「よく見る」ことが求められるのは鬼になった人だけではなく、他の参加者も震源地となった人の動きをよく見て、動きの変化を感じたら瞬時に自分の動きを変化させなければならない。そのような意味でこのゲームには実際に「よく見る」ことが必要である。国名は「ヨクミル国」というのは当然のことながら、ここから名前がついている。もちろん、このゲームでは「よく見る」だけでなく、「よく感じ」、「よく真似る」ということも必要である。自分の視覚で捉えた動きを、自分の身体に置き換えて動くことは幼児にはそれほど簡単なことではないが、簡単でないからこそ面白いともいえるだろう。

「ヨクキク国」のゲームは、聖徳太子ゲームである。複数の単語を同時に言い、鬼になった人が単語をすべてあてていくゲームである。音がまじりあう中で、それぞれの単語を抜き出さなければならないなかなか難しいゲームである。いわゆる「よく聞く」ことをしなければあてることが難しい。今回の「劇あそび」では、3つの単語が同時に発せられたが王様一人ではなかなか答えを当てることができず、子どもたちに手伝ってもらったり、2つの単語に絞って言うてもらった等の対応をする場面もあった。テレビなどの音や家電機器の電子音、町中の騒音などが常になり続けている生活は、子どもに聞く力を育てる環境とは言い難い。一方、「スマホ育児」等が社会問題となっている現在、人の声を聴いたり自分で声を発したりしなくても、指先一本あれば会話ができる世の中になってきている。こうした状況の中で、「聞く」という機能が知らないうちに衰えていくこともある。近年、絵本や物語、素話などを聴く体験や活動が重視されているのは、そうした現代の子どもたちを取り巻く環境の変化を危惧した対策のひとつなのだろう。

この2つの国で重視されている「よく見る」と「よく聞く」ことは、感性を育てる部分であるとも言えるだろう。領域「表現」は正式には、感性と表現の関する領域「表現」である。「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」というのがこの領域になっている。冒頭の「感じること」や「考えること」がいわゆる感性を示す部分であろう。本能的な事を除けば、子どもは何もないところから表現することができない。つまり、表現できるためには、まず、子どもの内側

に感じたものや知ったことをしばらくためておくことが必要になる。その意味で、子どもの表現を育てるためには、見たり、聞いたり、触ったり、味わったり、匂いを嗅いだりする経験、感性を豊かにする経験は不可欠なのである。2つの国のゲームはそうした感性を豊かにする可能性を含んだ遊びのほんの一例に過ぎない。しかし、そうしたことを「劇あそび」を通して子どもが楽しみながら経験していくことは、それなりの効果があると考えている。

3つ目の国「ツタエル国」のゲームはジェスチャーゲームである。このゲームは周知の通り簡単な言葉をジェスチャーのみで伝えるゲームである。ジェスチャーをするのは「ツタエル国」の国民役の子どもたちであり、それを読み取るのが王様と他の参加者である。ジェスチャーをする子どもたちも初めは恥ずかしくて動きが小さかったりしていたが、旅人役の大人にリードされたり励まされたりしながら次第に大きな動きができるようになっていった。この日は「やめてほしい」「暑い」などをジェスチャーで示したが、一人一人が自分なりの動きで自分の思いを伝えていたため、多様なジェスチャーを見ることができた。その分、答える側の王様は、どの子どものジェスチャーが基本になるのかが分からず、また、子どもなりの表現であるジェスチャーが王様には伝わりにくく、結果としてなかなか正解を得ることができなかった。その分、会場にいた他の子どもたちもジェスチャーを読み取ろうと真剣になり、王様に自ら答えを提案したり、自分の考えを伝えたりする等の場面が見られた。

「劇あそび」の中にこのゲームが取り入れられた理由は、この国の住民のセリフにもあるように「心を込めて伝え合う」ということの重要性を伝えることになる。私たちにとって日常的で便利な言葉をあえて使用しないで、身振りや表情などだけで相手に思いを伝えるためには、伝える側の表現による努力だけでなく、受け取る側がことば以外の表現からも読み取ろうとする努力が不可欠となる。平成29年度に改訂された幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育保育要領には共通して幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿が示された<sup>(注3)</sup>。その姿の中に「言葉による伝え合い」があることは周知の通りである。しかし、「伝え合う」ことを可能にするためには、言葉だけが操作できればよいのではない。

その前提として、伝えようとする気持ち（意欲）、理解したり読み取ったりしようとする気持ち（意欲）が不可欠になのである。それは、言葉を使用するか否かにかかわらず同じであろう。「伝え合う」という「表現の往還」を可能にするためには、そこにかかわる当事者たちが相手にきちんと向かい合うという姿勢が求められているのである。今回使用されたジェスチャーゲームは、昔から行われている一般的なゲームのひとつであるが、そうしたことを気づかせてくれるゲームとも言えるのではないだろうか。

## 7. 子どもの表現を育む援助（指導や援助）

ここまで、「劇あそび」の内容について述べてきたが、最後に子どもの表現を援助するために必要なことを述べていく。大場牧夫は、従来の教育で扱われてきた表現を批判し、「表現」の前段階である「表出」の重要性について、次のように述べている。

ところで、従来の教育のなかでは、前に言いましたように、「表現教育」という言葉が使われ、またそうした発想であったために、伝えたいとか、あるいは受け手との関係で受け手がよりうまく伝えたと感じるような表現の仕方の問題にウェイトがかかってしまうわけです。歌にしても、劇にしても、あるいは絵を描くことにしても、物を作ることにしても、受け手によってどう受け止められるのかということが常に気にされながら表現の仕方のトレーニングがされていたということがこれまで中心であったことです。それに対して、これから問題にしていかなければならないのは、人間の中でそうした表現に対して土台になっている部分である「表出」という状態、自分が出しているという状態、あるいは自分が出せるようになる、あるいは自分を出すことを一つの楽しさを感じず、こういう表出という状態をもっと重要視することが必要なのではないかということです。<sup>(注4)</sup>

さらに、「表現」と「表出」を合わせた言葉として、「あらわし」という言葉を使いながら以下のように述べている。

そこで大事なものは、「あらわし」というものがより明快なものから出発するのではなくて、非常に

不明確な、出し手が勝手に出しているような、もっと言えば出そうとしないようなものが現れてしまったものをしっかりと受け止めるという、このあたりからこの「あらわし」というものを考えようとするのです。なぜこういうことが大事かというと、今、教育という働きは一人の子ども、一人の人間の存在というものを、しっかりと認めていくところから出発しなければならない教育観から成り立っているからです。これをしっかりとおかないと、「表現」という教育をしながらも、一人の人間を無視し、あるいはつぶしてしまうことをやりかねないからです。逆に言えば、うまく絵が描けない、歌がうまくうたえない、ことばがうまく言えない、そういうものを通して、うまく言えなければだめなんだという見方だけで言ってしまうと、あらわすことが苦手な状態にある子どもの存在を認めていかない教育観、こういう恐ろしい教育観がそこにでてきてしまうというか、そういう教育観にもとづいた教師の存在、保育者の存在があるということは非常に恐ろしい状態だということです。<sup>(注5)</sup>

そこで、この「表現力」というものは最終的にどのようなことが大事なのかということです。

（中略）やはり、大事なことは子どもが「あらわす」ということの壁を取り除いて自由性をもつことだと思います。自由性という言葉自体が非常に難しいのですが、ひとつは自分でいろいろなものを見つけることができる、自分で気づくことができる、自分で探ることができるというようなこともあげられるのではないかと思います。見つける、気がつく、探る、確かめる、やり直せる、選ぶ、などということが、自由にできるということだと言えるのではないかと思います。<sup>(注6)</sup>

このように、大場は、領域「表現」の内容について、子どもの表現の結果（うまくできたかどうか）だけを求めていくことは、教育そのものの本質を覆してしまう危険性が強いこと、「表現力」を子どもが獲得していくのは、絵がうまく描けるようになるとか、歌や合奏がうまくできるようになるということではなく、子ども自身が感じる心、表現してみようとする心、失敗してもう一度やってみようとする事等が自由にできるようになることを

目指すことであると強調している。

この「劇あそび」においても子どもが「表現力」を獲得できるようになるためには、子どもの心が揺さぶられ新しい発見や気づきが生まれていくこと、子どもが子どもなりの表現しようとする姿を認められ自由に楽しみながら新しい表現を探ったり深めたりできること、子ども自身が選択した表現がきちんと受け止められ、何か間違いや失敗があったとしても子ども自身の力や誰かの支えを借りながら乗り越えていこうとする気持ちが持てることなどが必要になるのだろう。それは、今回のようなイベント的な「劇あそび」においても同様であろう。つまり、自由で楽しい雰囲気や子どもの表現を支える大人側の温かい受け止めの中で子どもが自由に表現できるようになることが重要になる。この「劇あそび」では、先述したように遊びに近い形を取り、子どもが子どもなりの表現をできるだけ楽しめるようにしていくことが工夫されている。もちろん、歌を歌ったり、何かをつくったり、絵を描いたり、セリフを言ったりというような活動も含まれているが、それらは完成されたものというよりは、むしろ、粗削りで、臨機応変に変わっていく要素が多く、未完成なものである。否、未完成なものであるからこそ、子どもが主体的に参加できる余地を残しているともいえる。そして、重視すべき唯一点は、参加した子どもが「劇あそび」を終えて「楽しかった、またやりたい」という思いを残してくれることである。「劇あそび」の評価は、そこが重視されるべきであろう。実際には、そうした評価を言葉で伝えてくれる子どももいるが、多くの子どもたちはわざわざそうした言葉による表現をしてくれる存在ではない。しかし、表情やからだの動き、例えばつくったものを大事そうにして笑いながら帰る姿などに、子どもの心の表現があらわれていると思われる。つまり、子どもからの評価は大人側が「よく見ること」「よく聞くこと」「心を込めて伝え合うこと」によって、わかることでもある。今回の劇あそびのキーワードとなるこの3つの要素は、子どもの表現を支える大人にとっても重要なメッセージにもなっていると言えるのではないだろうか。

## 注

注1：久富陽子「領域 表現再考」 「こども総合研究第3号」大妻女子大学 2018年 参照のこと

注2：資料1「ヘンテコ王様の大冒険」台本参照のこと

注3：「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」とは「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識も芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」であり、平成27年度に改訂・告示された幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領すべてに記されている。

注4：大場牧夫『表現原論』萌文書林 1996年 p.162

注5：同上書 p.167

注6：同上書 p.191

## 参考文献

1. 文部科学省「幼稚園教育要領」2008年
2. 文部科学省『幼稚園教育要領解説』2008年
3. 文部科学省「幼稚園教育要領」2017年
4. 厚生労働省「保育所保育指針」2017年
5. 内閣府・文部科学省・厚生労働省「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」2017年
6. 大場牧夫『表現原論』萌文書林 1996年
7. 川田順造『聲』筑摩書房 1988年
8. 無藤隆監修 浜口順子編集代表『事例で学ぶ 保育内容 領域 表現』萌文書林 2007年

## 謝辞

「からし種シアター」の仲間たち、「からし種シアターで遊ぼう」に参加してくれている子ども達、当日参加して下さった親子の皆さん、子ども達に感謝申し上げます。また、今回のイベントでは「スペースまる」の護山瑤（もりやま はるか）さんにもご協力いただきました。重ねて感謝申し上げます。

## 資料1 「ヘンテコ王様の大冒険」台本

<<<導入>>>

なんでも一番になりたがり、わがままでいばりんぼうなヘンテコ王様、ある時、お城に訪れた旅人に、世界一の王様が持つと言われる3枚の王様カードのことを聞き、旅人とカードを探す旅に出ることに...

さあ、王様はどんな旅をするのでしょうか。

<<<登場人物>>>

ヘンテコ王様 (大人)

いばっている。知りたがり屋。一番になりたがる。

家来 (大人)

いつも王様の顔色ばかり気にしている。

旅人 (大人)

ある時、王様の前に現れ、世界一の王様が持つと言われる3枚の王様カードを探す旅に連れ出す。

ヨクミル国長老 (大人)

ヨクキク国長老 (大人)

ツタエル国長老 (大人)

各国の代表。王様とゲームをするときのリーダーや、王様カードを王様に渡す役。

しりとり村村長 (大人)

しりとり村の人たち (子どもたち)

王様のお城でしりとりで遊ぶが、勝つと王様が怒り出すのでわざと負ける。

それぞれの国の国民 (子どもたち)

王様が旅をする3つの国の国民で、王様とゲームをする。

最後に相談に行く国民 (子どもたち)

王様が旅から戻った時に、困ったことを相談に訪れた国民

《台本》

ナレーター：どこだかわからないずっと遠くに、小さな国がありました。

その国の王様は、立派なおひげをはやし、立派な着物を着て、ごちそうをたらふく食べ、毎日楽しいことを探しておりました。王様の名前は、ヘンリー・テンプラアガール・コンガラガッチョという長い名前でしたが、国中の人たちは、短くまとめてヘンテコ王様と呼んでいました。

今日も今日とて、お城の大広間には、王様を楽しませようと国中から人が集まっています。

さあ、王様の登場です！

♪ファンファーレ

ー王様登場ー

♪立派なおひげのヘンテコ王様 おなか抱えて  
ワッハッハー

何がそんなに 楽しいんでしょ みんなに教えて くださいな

王様：「えっへん おっほん。わしはこの国の王様であるぞ。わしは、王様であるから、この国で一番立派なヒゲをはやし、一番上等な服を着て、一番のご馳走を食べる。そして、わしは王様であるから、この国で一番強くて、頭いい。さあさあ、今日も、わしの知らないこと、見たことないもの、面白いこと、わしの前で披露してくれ。わしを楽しませてくれたら、たんと褒美をつかわそう。」

ナレーター：知りたがり屋で、わがままで、なんでも一番でなければ気が済まぬヘンテコ王様、本当は、家来たちも、国の人たちも、ちょっと困っているのです。でも、怒らせると大変なことになりますから、みんな、王様の言う通り。

家来：「はいはい王様。それでは、皆の者、今日の遊びは何か？王様にご満足いただける、楽しい遊びを用意してきたのだらうな。」

しりとり村の村長と子どもたち登場

村長と子どもたち：「王様、まことに ニコニコ  
この世で でかーい 一番！しりとり村 らくら

く くらす 好き！しりとりゲーム 難しくない  
イケイケ」

王様：「いったい、何をいっておる？」

家来：「つ、つまりですね、王様は、本当に、笑顔  
の素敵なこの世で一番偉大な王様だ。しりとり村  
の人は、楽しい暮らしが何よりと考えている。王  
様も、ぜひ、しりとりゲーム、難しくないのでお遊  
びくださいませ。と、申しております。」

王様：「そうか。では、やってみよう。そのしりと  
りゲームとは、どんな遊びなのじゃ？」

家来：「前の人が言った言葉の最後の音、おうさま  
なら、ま。次の人は、その最後の音から始まる言葉  
を言うのです。おわかりですか？王様。」

王様：「なーんだ 簡単、簡単。さあ、勝負じゃ！」

しりとり村長と全員：♪しりとり りんご ゴリ  
ラ ラッパ パパパパぱのつくものは何？しりと  
りゲーム 難しくないけど ん がついたら は  
い おしまい

家来：「最初の言葉は？」

村長：「お う さ ま」

しりとりゲーム開始

王様：負ける 怒る 「ふん、プンプン。」

家来：「あー王様が怒ってるー・・・」

♪立派なおヒゲのヘンテコ王様 ご機嫌そこねて  
プンプンプン

何が そんなに 気に入らないの みんなに 教  
えてくださいな

王様：「わしが一番！わしが一番強いのだ。一番、  
偉いのだ！」

家来：「あー王様、その通りでございます。ほれほ  
れ、もう一回。」

しりとり村長と全員：♪しりとり りんご ゴリ  
ラ ラッパ パパパパぱのつくものは何？しりと

りゲーム 難しくないけど ん がついたら は  
い おしまい

家来：「最初の言葉は？」

村長：「ooo」

しりとりゲーム②

王様勝つ。

王様：わはは、なかなか楽しい遊びであった。満  
足、満足。たんと褒美をとらずぞ。下がってよろし  
い。」

しりとり村の村長子どもさがる。

家来：「では、次の者。」

旅人登場

旅人：「私は、世界中を旅している者。この世界に  
は まだまだ 誰も行ったことのない不思議な国  
や 誰も見たことのない素晴らしい宝物がたくさん  
ございます。私は、旅の途中、いろいろな人に会  
い、珍しい宝物を手に入れました。」

王様：「ほうほう、それは興味深い。どれ、見せて  
みる。」

旅人：「例えば、これは国中のヘビがどこからとも  
なく集まってくる笛。」

王様：「うわー、と、とんでもない。早くしまっ  
てくれ。吹くんじゃないぞ。」

旅人：「では、これは、どんな病気も直す薬草。」

王様：「おー、それはいい。ぜひ、わしにくれ。」

旅人：「でも、世界一の王様には、こちらのものは  
いかがでしょう。これは、世界一の王様が持つと  
光るという魔法のシグナルです。」

王様：「世界一の王様？それは、わしのことじゃ。  
どれどれ、これはどうするのじゃ？」

旅人：「王様カードはお持ちですか？世界一の王様  
が持っているという3枚のカードをシグナルにセ  
ットするようになっておりますが。」

王様：「王様カード？なんじゃ、それは。」

旅人：「お持ちでない？おかしいな、世界一の王様なら持っているはず。さっきから見ていると、自分では一番一番って言うてるだけで、大した王様じゃないような・・・」

家来：「王様、王様。大変です。王様大百科によりますと、確かに世界一の王様になるためには旅をして3枚の王様カードを手に入れなければならない。世界一の王の印である魔法のシグナルに、その3枚のカードを入れると、たちまち光を放つ、と書いてあります。」

王様：「おー、そうか。では、早速その3枚の王様カードを手に入れるぞ！出発じゃ！旅人よ、案内せい！」

ナレーター：気の短い王様は、早速旅人と共にお城を出て、王様カードを探す旅に出ました。

王様、家来、旅人、会場を移動。子どもたちもついて回る。歩く途中、坂道、下り道、細い道、雨が降る、風が吹くなどの身体表現をしてもよい。

#### 1つ目の国 ヨクミル国

テーマ：よく見る リーダー：ヨクミル国長老

旅人：「この国民はまわりのものを「よく見て」暮らしています。そしてマネをするのが大得意でございます。そして、この方が長老様でございます。」

長老：「ようこそ、わが国へ。」

旅人：「それでは王さま、この国のものとゲームをいたしませんか？」

#### 『まねっこゲーム』

旅人：「まずは王さま、好きに動いてみてください。国民がそっくりマネをしてごらんにいれます。みなさん、準備はよろしいですか？」

音楽に合わせて、みんなでまねっこゲームをする。王様、頑張ってチャレンジ。

#### 『震源地ゲーム』

旅人：「お次はリーダーの動きに合わせて全員が鏡のように動きますのでよく見てだれがリーダーか当ててみてください。

みなさん、準備はよろしいですか？」

王様、頑張ってチャレンジ。しかし最初はよく見れず、わからない。

王様：「わからんわからん！どうすればよいのじや。」

旅人、ヨクミル国全員：「よく見ること、よく見ること、よく見ること」

王様：「そうか、やってみよう」

もう一度ゲームをする。王様、今度はよく見てリーダーを当てる。

旅人：「王様、よく見ていましたね。そろそろ次の国へ旅立つ時がきました。」

ヨクミル国長老：「それでは、我々ヨクミル国が先祖代々大切にしてきた王様カードをお渡ししよう。これは、立派な王様になれるかもしれない者が現れた時に渡すよう、伝えられておる。」

王様：「おー、これが王様カードか！なになに、何か書いてあるぞ。よく見ること。うん、なるほど。よし、シグナルに入れてみよう。

一枚目ゲット！パンパカパーン。光らないな。3枚揃わないとやっぱり光らないな。」

旅人：「さあ、王様急ぎましょう。」

王様、家来、旅人、会場を移動。子どもたちもついて回る。歩く途中、坂道、下り道、細い道、雨が降る、風が吹くなどの身体表現をしてもよい。

#### 2つ目の国 ヨクキク国

テーマ：よく聞く リーダー：ヨクキク国長老  
旅人：「この国民はひとりひとりちがう言葉をはなしますが、よく聞くのが得意なので不思議と通じあっています。そして、この方が長老様でございます。」

長老：「ようこそ、わが国へ。」

旅人：「それでは王さま、この国のものとも、ひとつゲームをいたしませんか？」

『聖徳太子ゲーム』

旅人：「では次ですが、この国には王様にわかる言葉話す者もおります。グループでいっぺんに違うことを話しますのでなにを言っていたのかよく聞いて当ててみてください。(あらかじめ2つか3つに分かれ、言葉を決めておく)

みなさん、準備はよろしいですか？」

例)「りんご!」「バナナ!」(いっぺんに) 王様「リンゴとバナナ!」

王様、頑張ってチャレンジ。しかし最初はよく聞けず、わからない。

王様：「わからんわからん! どうすればよいのじや。」

旅人、ヨクキク国全員：「よく聞くこと、よく聞くこと、よく聞くこと」

王様：「そうか、やってみよう」

もう一度ゲームをする。

王様、今度はよく見てリーダーを当てる。

旅人：「王様、よく聞いていましたね。そろそろ次の国へ旅立つ時がきました。」

ヨクキク国長老：「それでは、我々ヨクキク国が先祖代々大切にしてきた王様カードをお渡ししましょう。これは、立派な王様になれるかもしれない者が現れた時に渡すよう、伝えられておりました。」

王様：「おい、これが2枚目のカードか! なになに、何か書いてあるぞ。よく聞くこと。いったいどういうことだ? まあ、いいか。よし、シグナルに入れてみよう。

2枚目ゲット! パンパカパーン。光らないな。3

枚揃わないとやっぱり光らないな。」

旅人：「さあ、王様急ぎましょう。」

王様、家来、旅人、会場を移動。子どもたちもついて回る。歩く途中、坂道、下り道、細い道、雨が降る、風が吹くなどの身体表現をしてもよい。

3つ目の国 ツタエル国

テーマ：思いを伝える リーダー：ツタエル国長老

旅人：「この国民はとてもはずかしがりやです。伝えたい気持ちはとても強いけれど、一言ずつしか話せなかったり、ジェスチャーだけでお話をしたり...伝え方はさまざま。そして、この方が長老様でございます。」

長老：「ようこそ、わが国へ。」

旅人：「それでは王さま、この国のものとゲームをいたしませんか？」

『ジェスチャーゲーム』

旅人：「国民が、今の気持ちを声と体でがんばって伝えます。それはどんな気持ちなのか王さまに当てて頂こうと思います。(※あらかじめ決めて書いておく。)

みなさん、準備はよろしいですか？」

合図に合わせて3人くらいで一つの気持ち(暑い、お腹が空いた、いやだなど)を表現する。

王様、頑張ってチャレンジ。しかし最初はよく伝わらず、わからない。

王様：「わからんわからん! どうすればよいのじや。」

旅人、ヨクキク国全員：「心を込めて伝え合うこと、心を込めて伝え合うこと、心を込めて伝え合うこと」

王様：「そうか、やってみよう。わしは、わからない。もう一回 やってくれ。」(王様はジェスチャーを交え、伝える)

もう一度ゲームをする。

王様、今度はよく見て気持ちを当てる。

旅人：「王様、ちゃんと伝えあいましたね。さあ旅

も終わりに近づきました。」

ツタエル国長老：「それでは、我々ツタエル国が先祖代々大切にしてきた王様カードをお渡ししましょう。これは、立派な王様になれるかもしれない者が現れた時に渡すよう、伝えられております。」

王様：「おー、これが3枚目のカードか！なにになに、何か書いてあるぞ。心を込めて伝え合うこと。ふむふむ。よし、シグナルに入れてみよう。」

3枚目ゲット！パンパカパーン

わーーーーー（王様、旅人、家来、飛ばされる。舞台正面のお城に戻る）

ナレーター：3枚のカードを手に入れた王様は、魔法のシグナルの不思議な力であつという間に国に戻ってきました。

家来「王さま～大変です！」

王さま「ん？どうしたのだ？」

家来「王さまが留守の間に、困ったことが起き、相談したいという国民がたくさんきております」

王さま「ほう、それはちょうどよい！学んできたことを試してみようではないか！」

家来「あれ...いつもだったらめんどくさいと言って怒るのに...？」

で、で、では、我こそは王さまに相談したいという人はいますか？」

国民、王さまの前に並び順番ずつ相談。何が起こったかの絵を見せる。

王さま「う～む、これはなにがおこったのかな？」

王さまが絵について質問する。それに答える国民。

王さま「そうかわかった！大好きな動物を飼ってはいけなくなってしまったのだな？」

国民うなずく。

王さま「それはちょうどよい！町に動物園をつかって、だれでも、いつでも、動物たちに会えるようにすればよいではないか！」

みんな「さ、さすがは王さま！」

家来「それでは次の者。」

次の国民、出てきて何が起こったかの絵を見せる。

王さま「う～む、これはなにがおこったのかな？」

王さまが絵について質問する。それに答える国民。

王さま「そうかわかった！世界中の花の種がドロボウに盗まれて、ひとつもなくなってしまったのじゃな？」

国民うなずく。

「それはちょうどよい！せっかくだから、今までに見たことのない花の種をみんなで開発して、国の花をつくらうではないか。」

みんな「さすがは王さま！すばらしい～～！！！」

王様：「そうか、なんだか楽しいのう。ワッハッハー。」

♪立派なおヒゲのヘンテコ王様 おなか抱えて  
ワッハッハー

何がそんなに 楽しいんでしょ みんなに教えて  
くださいな

王様：「よく見ること、よく聞くこと、心を込めて伝え合うこと。3枚のカードに書いてある、三つのことを大切にすると、友達も増え、笑顔も増えて、人生楽しくなるぞ！ささ、皆の者、わしのやることをよーく見て、楽しい音楽をよーく聞いて、一緒に踊ろう！」

みんなで踊る。

おしまい。



資料2「ヘンテコ王様の歌」「しりとりにんごの歌」

ヘンテコ王様の歌

りっばな おひげの へんてこおうさま おなかかかえてわっはっは

3  
なにか そんなに たのしいんでしょ みんなにおしえてくださいな

The musical notation for 'Hen-teko Oujasama no Uta' is written on a single staff in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The melody consists of eighth and quarter notes. The lyrics are written below the staff. A triplet of eighth notes is marked with a '3' above the staff at the beginning of the second line.

しりとりにんご

しりとりにんご ごりらッパ ばばばばのつくものはなに

9  
しりとりにんご むずかしくないけどん がついたら もうおしまい

The musical notation for 'Shiritto Rin-go no Uta' is written on a single staff in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The melody consists of eighth and quarter notes. The lyrics are written below the staff. A triplet of eighth notes is marked with a '3' above the staff at the beginning of the second line.

## 感性と表現に関する領域「表現」再考

Reconsideration on the Area of “Expression” (Feelings and Expression)

久富 陽子

大妻女子大学家政学部児童学科

HISATOMI Yoko

キーワード：感性と表現の領域

Key words : Area of Feelings and Expression

### 要旨

本研究は、昭和40年代に刊行された『幼稚園教育指導書 領域編「音楽リズム」』『幼稚園教育指導書 領域編「絵画製作」』に記されているねらい及び指導内容を整理し、2つの領域間で生じている違いを明らかにすると共に、現行の「感性と表現に関する領域 表現」のねらい・内容との比較を行うことで、幼児期の教育の特徴及び重視すべき点について考察を行った。その中で「感性と表現に関する領域 表現」は、表現にかかわる技術面を向上させることをめざすのではなく、心が動く体験、自分の思いや考えを多様な形で表現できる喜び等を十分に味わうことによって、学びに向かう力を培っていくことをめざす領域であり、そのためにも行事等の場面ではなく、日常の園生活の中で子どもの感性や表現を育てていくことが大切であることを改めて強調した。

### 1. はじめに

平成29年に学習指導要領の改訂に伴い、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・保育要領が改訂・改定された。従来から重視してきた基本的な事項、例えば「環境を通しての教育」や「遊びを通しての総合的な指導」「一人一人に即した指導」などは変わらずに引き継がれつつも、乳幼児期のより良い保育を目指すためのいくつかの変更点が見られている。その中には教育は0歳児から始まっているということをもより意識化していくことや乳幼児期の教育が小学校以上の教育へと接続していくための視点を持つことなどがあげられる。しかし、これらはその本質を十分に理解せず、表面的な言葉だけが独り歩きすると本来の趣旨とは異なる「教育」へと流れていく危険性を孕んでいる。つまり、教育は0歳児からは始まっているからと、言葉の獲得も十分でない乳児に文字や数の学習を行う早期教育が再び流行したり、同じく小学校との接続が重要という45分間椅子に座っていられるという表面的な事だけにとらわれたり、毎日筆箱を持参させて小学校の学習の先取りを行うことを保育内容の中心に

する保育施設が増えていくことなどである。現在は待機児童対策として保育所が激増し設置主体が多様になり、そのあおりを受ける形で保育所のみならず幼稚園等においても保育者不足になり、免許や資格さえあれば誰もが保育者として働けるようになっている。そうした状況の中で保護者にわかりやすい「できること」で「保育の質」を示そうとしている傾向も見られている。否、そうした「教育」は見え隠れしながらも、いつの時代も保育の世界のどこかで根強く続けられてきたことであるともいえる。そうした本来の幼児期の教育とは異なる流れを加速させないためにも、乳幼児期の教育の基本や特性について発信を続けていくことは重要である。

そこで、本稿では、領域「表現」に焦点をあてて、この領域で育むべきことは何かを整理していく。領域「表現」をとりあげる理由は、この領域が昭和の時代の幼稚園教育要領では「絵画製作」「音楽リズム」という2つの領域に分かれていたものであり、改訂を期に変更された点には、乳幼児期の教育、つまり、保育の特性を示す上で有効となる視点が多く見いだせるのではないかと考えるからで

ある。同時に、「表現」という領域についての十分な理解がされていない現象のひとつとして、先にも述べた保護者受けし、成果を見せることだけを重視した運動会や発表会等の取り組み（保育内容）になっていると考えられ、この領域で育まれる力を明らかにし、整理する必要性を強く感じるからでもある。

## 2. 保育内容における「領域」

「領域」という考え方は、昭和31年に制定された幼稚園教育要領の中ではじめて使用されている。それまで、幼稚園などの保育の内容に関する基準としては、昭和23年に刊行された「保育要領」<sup>(注1)</sup>がある。「保育要領」では、「幼児の保育内容—楽しい幼児の経験」として、「見学」「リズム」「休息」「自由遊び」「音楽」「お話」「絵画」「製作」「自然観察」「ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居」「健康保育」「年中行事」という12項目が示されている（この「保育要領」には一例として、幼稚園と保育所それぞれの日課について、例が示されている。保育所の日課の例においても降園時間が3時になっている点、当時と現在の保育所の事情、役割の違いなどが垣間見えて興味深い）。ここでは、「経験」という言葉を使用し、保育内容を示している。

その後の昭和31年に、先述したように幼稚園教育要領が制定され、教育内容として「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画製作」の6つの領域が示されている。この考えは、昭和39年に幼稚園教育要領が改訂されたときも引き継がれている。この6領域は、12項目をもとにつくられたものである。一方、保育所保育指針は、昭和40年に制定されたときには、領域という言葉は使用されず、「望ましいおもな活動」として、子どもの月齢、年齢ごとに「1歳3か月未満：生活・遊び」「1歳3か月から2歳まで：生活・遊び」「2歳：健康・社会・遊び」「3歳：健康・社会・言語・遊び」「4, 5, 6歳：健康・社会・言語・自然・音楽・造形」を示している。保育所保育指針では、「活動」という言葉で保育内容を示したのである。保育所保育指針の中に「領域」という考え方が正式に取り入れられたのは、平成2年の改訂以降である。このような経緯を見ても「領域」という考え方は、教育的な意味合いをもつ言葉として使われ始めたことがわかる。その背景には、幼児期の教育について「小学校以上の学校における教育とは、その性格を大いにことにする」<sup>(注2)</sup>としながらも、「保

育内容について小学校との一貫性を持たせるようにした」<sup>(注3)</sup>ということがあげられるだろう。しかし、小学校のように学習内容の範囲がきちんと決められ、教師主導で行われる「教科」ではなく、保育者の意図（願い）や子どもの実態にあわせながら、緩やかに守備範囲を変更したり、重ねられたりできる保育内容を「領域」という考え方であらわした意味は大きい。幼児期の子どもの活動や経験が、明確に分けられないものであり、混沌としているものが多いことなどを認めていた先駆者たちの成果であろう。しかし、先にも述べたように「領域」という考え方は、12項目あった保育内容について似通ったものを集めて分類しただけのものであったため、「教科」と同じように捉えていた教育関係者も多く、そのことが、「活動＝ねらいを達成するもの」という考え方へと結びついていったともいえる。

## 3. 『幼稚園教育指導書』

昭和39年に改訂された幼稚園教育要領は、平成になるまで改訂されないまま25年の長期にわたり幼稚園における保育内容の基準として使われてきた。昭和39年は東京オリンピックが開催されたまさに高度成長期であり、昭和43年には国民総生産がはじめて世界で第2位になっている。昭和45年には大阪で万国博覧会も開催されている。このように経済的側面は大きな発展が数多くみられる一方で、核家族や都市化等の現代社会の課題も現れてきた時代ではあるが、日本全国で世界に追い付け追い越せという風潮が強く、幼児期の教育においてもさまざまな競争原理が働いていた時代であることが想像できる。

この昭和39年の幼稚園教育要領に即する形で、昭和43年～46年の間に『幼稚園教育指導書』が当時の文部省から刊行されている。これは、保育者が保育を行っていく際の手引き書的な役割もっていた。『幼稚園教育指導書』は一般編と領域編とで合わせて7冊刊行されている。全体的に、その後文部省や文部科学省が幼稚園教育要領の改訂に合わせて刊行する『幼稚園教育要領解説』よりも具体的な指導を中心とした内容が記されているものである。今回は、特に領域「表現」のもとにもなっている『幼稚園教育指導書 領域編「音楽リズム」』と『幼稚園教育指導書 領域編「絵画製作」』をとりあげ、ここにどのような指導の内容が記されていたのか、また、それらが平成元年の幼

幼稚園教育要領における領域「表現」へと統合される中で、変更された点を整理し、この領域が目指したことを言及する。

『幼稚園教育指導書』の作成者として当時の文部省初等中等教育局初等教育課の課長や課長補佐、調査官等の名前が記されており、編集協力者としては大学の教員や都や県の指導主事、幼稚園の園長や教頭、教諭、小学校の校長や教諭らの名前が記されている。重複しているメンバーもいるが、領域編ごとに作成にかかわるメンバー構成は異なっている。筆者に手元にあるのは、『幼稚園教育指導書 一般編』については昭和 62 年に発行された第 41 版（初版昭和 43 年発行）であり、『幼稚園教育指導書 領域編「音楽リズム」』については昭和 62 年発行の第 43 刷（初版は昭和 46 年発行）、『幼稚園教育指導書 領域編「絵画製作」』については昭和 57 年発行の第 26 刷（初版は昭和 45 年発行）のものである。『幼稚園指導書 領域編「健康」』は昭和 57 年発行の第 28 刷（初版昭和 44 年発行）『幼稚園指導書 領域編「社会」』は昭和 61 年発行第 37 版（初版昭和 43 年発行）、『幼稚園指導書 領域編 言語』は昭和 60 年発行第 33 版（初版昭和 45 年発行）、『幼稚園指導書 領域編「自然」』は昭和 60 年発行 28 刷（初版昭和 45 年発行）である。

今回取り上げる領域編の「音楽リズム」と「絵画製作」の 2 冊の目次は、「まえがき」、「第 1 章 領域「音楽リズム（絵画製作）」の意義」、「第 2 章 幼児の発達」、「第 3 章 指導の具体的なねらい」、「第 4 章 指導上の留意事項」、「第 5 章 経験や活動の例」という並びになっており、章の構成は共通している。しかし、後述するが章の中の構成や内容には違いがみられる。また、『領域編 絵画製作』は第 5 章の後に「附録 材料や用具」を掲載している。このように、幼稚園教育指導書の各領域編は、領域ごとの特色や作成メンバーの指導書に対する意図や思いが垣間見られるものになっている。

また、「第 3 章 指導の具体的なねらい」、「第 4 章 指導上の留意事項」というように、「指導書」というだけあって、保育者の指導のあり方に特化したものになっている。そのため、「第 5 章 経験や活動の例」では、指導案が掲載されていたりし、その中には曲名や材料が掲載されたりしており、さらに、保育者の具体的なことばかけや保育者と子どもとのやり取り等も記されるなど、かなり具体的な指導書になっている。その背景にはこの指

導書が作成された時代背景が感じられる。つまり、この時代は、全国で幼稚園の数が急激に増えていった時代である。文部省の学校基本調査<sup>(注4)</sup>によると、昭和 30 年の幼稚園数全国で 5426 か所、5 歳児に就園率は 21.8%であったが、昭和 40 年には幼稚園数は 8551 か所、5 歳児の就園率も約 2 倍の 41.3%になっている。そのような時代において、幼稚園における教育のあり方や指導法などを急ピッチで全国にいる保育者に伝えていかなければならなかったのだろう。わかりやすく、具体的な手本にもなるような内容を多く組み込んだ指導書を作成する必要があったのである。

#### 4. 幼稚園教育指導書 領域「音楽リズム」

領域「音楽リズム」の指導書は全 109 ページである。先に述べたように、第 1 章から第 5 章までで構成されており、目次を詳細に記すと以下のようになっている。

(表 1) 幼稚園教育指導書 領域「音楽リズム」目次（幼稚園教育指導書 領域編「音楽リズム」pp.3～4 参照）

目次
まえがき
第1章 領域「音楽リズム」の意義
1 領域音楽リズムに示すねらい
2 領域音楽リズム」と幼稚園教育要領の基本方針
3 領域「音楽リズム」と望ましい経験
第2章 幼児の発達
1 感覚の発達
2 表現の発達
3 情緒的、社会的発達
第3章 指導の具体的なねらい
1 のびのびと歌ったり、楽器を弾いたりして表現の喜びを味わう
2 のびのびと動きのリズムを楽しみ、表現の喜びを味わう
3 音楽に親しみ、聞くことに興味をもつ
4 感じたこと、考えたこと等を音や動きに表現しようとする
第4章 指導上の留意事項
1 発達に即応すること
2 創造性の芽生えをつちかうこと

3 適切な教材を選ぶこと
4 適切な環境を整えること
5 指導の方法を適切にすること
6 家庭との連絡を密にすること
<b>第5章 経験や活動の例</b>
1 歌いながら、自由に動作する
2 みんなといっしょに楽しく歌いながら、自由に動作する
3 簡単な歌を音程やリズムに気をつけて歌う
4 歌遊びをする
5 楽器をひく
6 動物の自由表現をする
7 曲想を動きやリズムで自由に表現する
8 日常生活において音楽に親しむ
9 いろいろのすぐれた音楽に親しむ
10 即興的に歌った歌を皆で歌う
11 グループの友達とくふうして、自由に表現する
12 劇的な活動をする

「第1章の1 領域「音楽リズム」に示すねらい」の冒頭には以下のように記されている

「幼稚園教育の目的・目標を実現するために、原則として幼稚園終了<sup>ママ</sup>までに幼児に達成させるのが望ましい具体的なねらいを、幼稚園教育要領では、健康、社会、自然、言語、音楽リズム及び絵画製作の6領域に分類している。領域「音楽リズム」は、幼児の日常生活の中で行われるさまざまな活動を通して達成されるねらいのうち、特に音楽リズムを対象にした活動において達成されるねらいだけを抜き出してまとめたものである（傍線筆者）」幼稚園指導書 領域編「音楽リズム」(p.1)

ここで示されているように、この『領域編「音楽リズム」』では「領域ごとに対象にされた活動において達成されるねらい」として記されている。つまり、保育における活動は「各領域を対象にした活動」であり、「ねらい」は「その活動において達成されるもの」とされている。

続いて、領域「音楽リズム」に属するねらいとして、26項目をあげ、それらを4つの大項目にまとめて示している。以下、それを示す。

1 のびのびと歌をうたったり、楽器を弾いたりして表現の喜びを味わう。

- (1) いろいろな歌をうたうことを楽しむ。
- (2) みんなといっしょに喜んで歌い、ひとりでも歌える。
- (3) すなおな声で、はっきりとしたことばで音程やリズムに気をつけて歌う。
- (4) カスタネット、タンブリン、その他の楽器に親しむ。
- (5) 曲の速度や曲の強弱に気をつけて楽器をひく。
- (6) みんなといっしょに喜んで楽器をひく。
- (7) 役割を分担したり、交替したりなどして、楽器をひく。
- (8) 楽器を大切に扱う。

2 のびのびと動きのリズムを楽しみ、表現の喜びを味わう。

- (1) のびのびと歩いたり、走ったり、跳んだりなどして、リズムカルな動きを楽しむ。
- (2) 手を打ったり、楽器をひいたりしながら、リズムカルな動きをする。
- (3) 曲に合わせて歩いたり、走ったり、とんだりなどする。
- (4) 歌や曲をからだの動きで表現する。
- (5) 動物や乗り物などの動きをまねて、からだで表現する。
- (6) リズムカルな集団遊びを楽しむ
- (7) 友達のリズムカルな動きを見て楽しむ。

3 音楽に親しみ、聞くことに興味をもつ

- (1) みんなといっしょに音楽に親しむ
- (2) 静かに音楽を聞く。
- (3) いろいろのすぐれた音楽に親しむ。
- (4) 友達の歌や演奏などを聞く。
- (5) 音や曲の感じがわかる。
- (6) 日常生活において音楽に親しむ

4 感じたこと、考えたことなどを音や動きで表現しようとする

- (1) 短い旋律を即効的に歌う。
- (2) 知っている旋律に自由に言葉をつけて歌う。
- (3) 楽器を感じたままひく。
- (4) 感じたこと、考えたことを自由にからだで表現する。
- (5) 友だちといっしょに、感じたこと考えたことをくふうして歌や楽器やからだで表現する。

1～4の大きく分けた4つの項目は、現行の幼稚

園教育要領の「ねらい」に似た文言になっているが、その中に含まれている 26 項目の「ねらい」は、現行の幼稚園教育要領の「内容」に近い文章である。また、達成目標的な表現にもなっていることがうかがわれる。例えば「みんなといっしょに喜んで歌い、ひとりでも歌える」「短い旋律を即効的に歌う」などは、「歌える」ことを重視した「ねらい」になっており、そうした「ねらい」を達成するために「経験」や「活動」という名の「練習」「積み重ね」があることが想定されてくる。もちろん、「練習」「積み重ね」といった経験が乳幼児に不要であるとは思わない。しかし、乳幼児期の教育においては、まずはそのことに子ども自身が向かっていこうとする気持ちや意欲等が重視されるべきである。もちろん後述するように、この時代においても子ども自身の気持ち等が全く無視されているわけではない。しかし、この「ねらい」を見る限りでは、「できる」ことだけが求められるようなニュアンスが強く、結果だけを求める保育に傾ききつかけとなったと考えられるのではないだろうか。

これらの「ねらい」は「第 3 章 指導の具体的なねらい」において、より詳細に記されている。例えば、「1- (1) いろいろな歌をうたうことを楽しむ」については、「この事項は、いろいろな歌を、楽しんで歌うことができるようにすることをねらっている。はじめは知っている歌を喜んで歌うようにしむけ、しだいに、いろいろな機会に好きな歌を喜んで歌うようにし、さらに進んでは、いろいろな形式や感じの歌を楽しんで歌うように導く (傍線筆者)」(p.17) と解説されており、「1- (3) すなおな声で、はっきりとしたことばや音程やリズムに気をつけて歌う」については、「この事項は、いろいろな歌を楽しむうちに、発声、発音、音程、リズムなどを幼児がしだいに気をつけるようにし、音楽についての基礎的な技能を養うことをねらっている。はじめは、思う存分歌わせるようにしむけ、しだいに、口をはっきりあけ、怒鳴らないで楽な声で歌うようにし、さらに進んでは、発声に気をつけたり、音程やリズムに気をつけながらなるべく正しく歌おうとするように導く (傍線筆者)」(p.17~18) と示されている。全体的な文章からも保育者が考える望ましい姿へと指導していくことの重要性が示されていることに加え、「しむけ」という文言がいずれの説明にも用いられている。こうしたことから、保育者の指導性をかなり強調した指導書になっている (今回は触れないが、

『幼稚園指導書 領域編「社会」』では、「しむけ」ではなく「導く」という表記が用いられている。このあたりにも、各領域編の執筆メンバーたちの乳幼児期の教育への考え方が感じられる)

指導性を色濃く示している一方、子どもにとっての興味や関心の重視、無理のない指導、個人差の重視などについても一応、言及を行っている。「第 1 章 2 領域「音楽リズム」と幼稚園教育要領の基本方針」では、『幼稚園教育指導書 一般編』に記されている領域「音楽リズム」の趣旨を引用し、その後で「この方針は、領域「音楽リズム」に示すねらいを達成する場合に、最も尊重されなければならない。すなわち、外部から押しつけたり型にはめたり、おとなの基準で判断したり、結果だけを問題にしたりすることだけでなく、自由にのびのびと楽しく表現活動を行わせて、無理なくねらいが達成されるようじゅうぶん注意することが大切である (傍線筆者)」(p.4)

また、続けての「第一章 3 領域「音楽リズム」の望ましい経験や活動」においても、以下のように記されている。

領域「音楽リズム」には、のびのびと歌ったり、楽器をひいたり、からだを動かしたりして表現の喜びを味わわせながら、幼児の表現意欲を満足させ、また、すぐれたいろいろな音楽に接する機会を多くもたせ、音楽に親しみ、音楽を聴くことに興味を持たせるなどによって、心を豊かにして生活に潤いをもたせるなどのねらいがまとめられている。これらのねらいは、これをそのまま直接幼児に与えるものではなく、これらのねらいが有効に達成できるような適切な経験や活動を通して行うことが必要である。しかもこれらの経験や活動は、幼児の心身の発達の程度に応じ、個人差に即し、かつ、幼児の日常の生活や遊びに深いつながりがあり、興味や関心の高いものであることが望ましい。なお、こうして経験や活動をとりあげる場合には常に多面的、総合的に取り扱うように心がけることがたいせつである。(傍線筆者) (p.5)

このように、「結果だけを問題にしたりすることだけでなく」や「自由にのびのび」というようにプロセスや子どもの主体性の重視、「幼児の心身の発達の程度に応じ、個人差に即し」というような一人一人の発達の課題に即した指導、さらには「多

面的、総合的に取り扱うよう」というように総合的な活動の視点等、現在の幼稚園教育要領でも重視されている視点と重なる文言が見られている。しかし、「第4章の指導上の留意事項 1. 発達に即応すること (1) 個人差に応ずる」(p.30)を見ると、個人差は家庭環境からの影響による違いのみに限定した説明がされている。月齢差や子どもの興味や関心の違い、つまり子どもの内面への理解などについてはまったく触れられていない。また、「これらの個人差をみきわめ、得意なものはさらに伸ばし、不得意なものはそれが好きになるように指導を重ねることが大切である」(p.30)「なお、学級全体で行う活動においても、たえず一人一人の活動をよく把握し、個人差に応じて励ましや賞賛の言葉をかけるなどして、意欲的な活動をするように工夫する必要がある」(p.31)と記されるなど、やはり子どもの主体性よりも保育者の指導力を重視する説明が目立っている。

さらに、「5. 指導方法を適切にすること (1) 多面的、総合的な指導をする」においても、「幼児はまだ心身の発達がじゅうぶんでないから、音楽リズムに関する経験や活動が、歌を歌う、楽器をひく、動きのリズムをする、歌曲を聞くなどのどれにも偏らないで、しかも同じ歌でも、ひとりでもまたはみんなで歌うとか、歌いながら楽器をひいたり、あるいは動きのリズムをするなどさまざまな方法で、多面的にかつ豊かに経験させることが大事である」(p.41)というように、領域「音楽リズム」で取り上げられる活動内に限定された「多面性」や「総合性」の説明がされており、他の領域との関連を含んでの多面性や総合性への視点は見られない。いわば現行の幼稚園教育要領で示されている子どもの活動そのものに「総合性」があるというような視点は全くといってよいほど見られないのである。

「第5章 経験や活動の例」において示されている例をみても、保育者の指導性が強く感じられるものになっている。冒頭には「領域「音楽リズム」に示すねらいの多くは単独に独立して達成されるものではなく、常に同じ領域内の他のねらい、または他の領域のねらいといくつかあわせて達成されるものであるから、経験や活動の指導の経過においても明白に記述できない場合も多い。(中略)なお、これらの経験や活動の例は、それぞれの地域や幼稚園の実態などに応じたものであり、表現形式も便宜上のものに過ぎないから、各幼稚園に

おいては、これらの経験や活動の例を参考にしながら、これらにこだわることなく、それぞれの幼稚園において最も適切な指導のねらい、経験や活動、指導の方法などを工夫することが望ましい」

(p.45)と、記されてはいるものの、例としてあげられている指導案「1 歌いながら、自由に動作する」では、そのねらいが「「あかいとりことり」に合わせて、ことりになってとんだり、えさを食べるなどの自由な動きをたくさんして、この歌曲に親しむ」(p.47)となっており、また、そこで示されている指導案の指導上の留意事項には「方法をいろいろとくふうして、あきさせないように何回もくり返して歌う(傍線筆者)」(p.48)「あかいとりことりの歌詞に関連のある簡単なお話をして歌の意味をよくわからせてから歌うようにする(傍線筆者)」等が記されるなど、活動を重視した「ねらい」、その活動にどのように子どもをうまくのせていくかといった保育者の指導の工夫を中心においた記述がされている。

## 5. 幼稚園指導書 領域編 絵画製作

『幼稚園教育指導書 領域編「絵画製作」』は全144ページである。領域「音楽リズム」と同様に領域編「絵画製作」の目次をあげてみると以下のようになる。

(表2) 領域「絵画製作」目次  
(幼稚園教育指導書 領域編「絵画製作」p.3～5参照)

目次
まえがき
第1章 領域「絵画製作」の意義
1 幼児の造形活動と領域「絵画製作」
1 領域「絵画製作」に示すねらい
2 領域「絵画製作」と幼稚園教育要領の基本方針
3 領域「絵画製作」と望ましい経験
第2章 幼児の発達
1 幼児の発達における造形活動の意義
2 幼児の一般的な発達と造形活動
3 造形活動の発達の特徴
第3章 指導の具体的ねらい
1 のびのび絵をかいたり、ものを作ったりして、表現の喜びを味わう
2 感じたこと、考えたこと等をくふうして表現する。

3 いろいろな材料や用具を使う
4 美しいものに興味や関心をもつ
<b>第4章 指導上の留意事項</b>
1 個人差に応じること
2 興味や欲求を活かすようにすること
3 自由な造形活動をたいせつにし、形式にとらわれないようにすること
4 自由放任に流れたり、技術偏重に陥らないようにすること
5 指導の方法を適切にすること
6 季節や時期などを考慮すること
7 環境を美化するようにすること
8 材料や用具の整え方、活用のしかたをくふうすること
9 材料や用具の準備やあとかたづけができるようにすること

先述したように章の構成は領域編「音楽リズム」と同じであるが、章の中には違いがある。違いの1つが、第1章の1として、領域編「絵画製作」では「第1章 1 幼児の造形活動と領域「絵画製作」」から始まっていることである。その中でまず表現活動について、「人間を人間らしい存在にまで高める活動のひとつ」(p.1)であると「人間は、たえず自分の内面にひそんでいるものを外的な具体的な形に表現しようとする」(p.1)と述べている。加えて「しかし、幼児の場合は、しぜんに起こるきわめてそぼくな未分化な活動であって、将来、美や用の価値に向かう芽生えを含んでいることはもちろんであるが、特別なねらいや結果を期待するのではなく、活動それ自体を楽しみ、これに没頭するのが普通である。造形的な表現活動は、また、幼児の内的な欲求や感情の表出であるが、同時に外界に働きかけようとする積極的な行動であり、外界に対する認知の働きでもある」(pp.1~2)と記し、幼児の表現活動の特性として活動そのものを楽しむことに意味があること、表現活動は内面の表出だけでなく周囲にある環境へと自ら働きかけることで環境を知っていこうとすることであることを明示している。また、「領域「絵画製作」は、幼児の造形活動において達成される多くのねらいのうち、本来造形的な面に関するねらいをまとめて領域として構成したのである。したがって、これらのねらいは、同一領域内の他のもの、あるいは他の領域のものと互いに有機的に関

連しながら、幼児の具体的、総合的な経験や活動を通して達成されるものである(傍線筆者)」(p.2)とも示している。この文章により、実際の子どもの造形的活動には領域「絵画製作」だけに限らないさまざまな「ねらい」が含まれていること、領域ごとの「ねらい」は、様々な子どもの具体的、総合的な経験や活動を通して達成されていくものであることが端的に示されている。これは、『幼稚園指導書 領域編「音楽リズム」』の「ねらい」の説明とは異なっている(本稿 p.18 参照)。ここに、領域編「絵画製作」を担当した執筆メンバーが「ねらい」を達成するために領域ごとの活動や指導が行われるといった、小学校以上の教育と同じような教育方法が取り入れられることを避けたいと考えていたことが想像できる。そのような意味でも、領域編「絵画製作」の冒頭部は、A5サイズわずか2ページにも満たないが、幼児期の教育のあり方や特徴を示す重要なページとなっていると思われる。

第一章 2領域「絵画製作」に示すねらいは、領域編「音楽リズム」とほぼ同様の構成で記されている。領域「絵画製作」のねらいは、17項目、それらを整理して4つの大項目があげられている。それらは以下の通りである。

1のびのびと絵をかいたり、ものを作ったりして、表現の喜びを味わう。

- (1) 喜んで自由に絵をかいたり、ものをつくったりする。
- (2) 身近にある材料で思いのまま表現する。
- (3) 見たり聞いたりしたことなどを絵にかいたり、ものを作ったりする。
- (4) かいたりつくったりしたもので遊ぶ。
- (5) みんなといっしょに絵をかいたり、ものを作ったりする。

2感じたこと、考えたことなどをくふうして表現する。

- (1) 感じたこと、考えたことなどをくふうして、絵にかいたり、ものを作ったり、飾ったりする。
- (2) 身近な生活に使う簡単なものを作る。
- (3) ごっこや劇的な活動などに使うものを作る。
- (4) いろいろな色や形に興味や関心をもち、それらを集めて並べたり、組み合わせたりする。



(5) いろいろな色や形と使ってさまざまな表現をする。

3 いろいろな材料や用具を使う。

(1) いろいろな材料に親しみ、それらを適切に使う。

(2) 砂、積木などを使って、いろいろなものを作る。

(3) いろいろな用具をじょうずに使う。

(4) 材料や用具の準備やあとかたづけをする。

4 美しいものに興味や関心をもつ

(1) 自分や友だちの作品を見たり、それについて話し合ったりする。

(2) 身近にある美しいものを見て喜び、作品などをたいせつにする。

(3) 身近な環境を美しくすることに興味や関心をもつ。

「ねらい」の数は領域「音楽リズム」に比べると若干少ないが、構成はほぼ同じである。しかし、「ねらい」の内容を読んでみると、「領域 音楽リズム」とは異なる点が見られている。1つは、「ねらい」の中に「遊ぶ」という文言が使われていることである。1- (4) の「かいたりつくったりしたものを使って遊ぶ」という「ねらい」である。領域「音楽リズム」の「ねらい」では、「楽しむ」「喜んで」など文言は使われていたが、「遊ぶ」という文言は使われていなかった。平成元年に改訂された幼稚園教育要領、及び、平成 29 年に改訂された幼稚園教育要領を見てみると「ねらい」に「遊ぶ」という文言が入っているものは1つもない。先述したように平成元年以降「ねらい」は「幼稚園修了までに育つことが期待される生きる力を育むための心情・意欲・態度」と明示された。その中で「遊ぶ」という子どもの主体的な行為を示す文言を「ねらい」の中で使用するのはふさわしくないと考えられたのかもしれない。一方、平成元年以降に「ねらいを達成するための指導する事項」と明示された幼稚園教育要領をみると、「健康」「環境」「表現」の3つの領域の「内容」の中に「遊ぶ」という文言が見られている。子どもの主体性をもっともよくあわす「遊ぶ」という文言は、「内容」を示すにはふさわしいと考えられているのだろう。さらにここで明らかになったこととして「遊ぶ」という乳幼児期の教育において重視されていることが、「内容」の中にも示されている領域と示されていない領域とがあるということである。ここには各

領域がもつ特性があらわされているとも考えられるのではないだろうか。さらに「表現」というひとつの領域に統合されたもとの「音楽リズム」と「絵画製作」という2つの領域は、本来の特性そのものに大きな違いがあったとも考えられなくもない。

さらに、領域「音楽リズム」の「ねらい」には、「ひとりでも歌う」「曲の速度や強弱に気をつけて楽器をひく」等、音楽的な専門性にかかわる技術的要素を示すものが見られている。しかし、領域「絵画製作」には造形的な専門的技術にかかわる「ねらい」はほとんど見られない。これらも、この2つの領域がもつ特性からくるものなのだろうか。2つ領域は共に芸術に関与した領域ではある。しかし、音楽というと筆者にはまずは楽譜があることが思い浮かぶ。楽譜通りに演奏したり、歌ったりできる技術を強く求められる分野であるように思われる。最近では、音響機器の普及もあり、楽譜が読めなくても演奏できたり、歌えたりが可能な時代になった。しかし、音程、リズム、調など、決められたことが多い中で、独自性や創造性、技術などを発揮する分野でもあるように思われる。一方、絵画となると確かに目の前にあるものを正しく描くことや作ることが要求される面もあるが、抽象画のように一見すると何が描かれているのかわからないものについても、古くから高い評価が与えられている。また、独自性を強く求められる分野でもある。こうした「音楽」や「絵画・造形」という分野ごとの特性が「領域 音楽リズム」や「領域 絵画製作」の「ねらい」の中にもあらわれているように思われる。

第3章の「指導の具体的なねらい」をみていくと、領域編「絵画製作」では指導にあたっての留意事項が細かく描かれている箇所が多い。続く、第4章の指導上の留意事項においても、かなり具体的な指導内容が記されている。例えば、「第4章 指導上の留意事項 1 個人差に応じること」では、「(1) 幼児の心身の発達その他の実情を知ること (2) 個人差に応じた材料や用具を準備すること (3) 特に指導を必要とする幼児の指導方法をくふうすること ア固定した概念画ばかりかく幼児イ造形的表現がすぐれている幼児 ウ造形的表現をしようとする幼児 エ表現方法が急に変わった幼児」など、子どもの状況に合わせた指導について詳細な記述がされている。そこには、家庭環境による差だけでなく、「心身」という言葉を用い

たりしながら、子どもの内面を理解することの重要性についても言及されている。例えば、「エ 表現方法が急に変わった幼児」について、「幼児が造形活動をしている過程で、急に従来と異なった色や形で表現したり、ある色彩にこだわったり、表現型移行したりなどすることがある。この下人には幼児の心身の変化、友達、教師との人間関係、家庭内の問題などがある場合がある。このような状態に気付いたときは、幼児の活動を暖かく見守ってやるとともに、活動の状況をよく観察したり、父母から家庭関係や幼児の生活状態の変化などについて聞くなどして、その原因を確かめ、すみやかに措置をとる場合がある。(後略)」(p.44) このように、子どもの表現と内面との関係について言及し、保育者が子どもの表現を作品や出来栄としてみるだけでなく、子どもの心のあらわれとして読み取っていくことの必要性も明示している。

同様に「第5章の経験や活動の事例」についても、丁寧に書かれていることに加え、「ねらい」についても「自分の遊んだ楽しさを友達といっしょに思うぞんぶんにのびのびかく。違った形や色の紙に絵の具を使ったかく」(p.63)「そのものらしい表現や作り方をくふうして作る」(p.78)など、活動を中心にした指導案になっているものの、「ぞんぶんに」「のびのび」「らしい表現」「くふうして」など、かなり子どもの主体性を重視した緩やかな指導を目指したものになっている。このように、どちらかといえば領域編「絵画製作」の方が、より子どもの主体性や自発性を尊重した記述になっている。もちろん、領域編「音楽リズム」と同様、「第3章 指導の具体的なねらい」では、全ての項目ではないにしろ「しむけ」という文言を使用するなど、保育者の指導を重視した記述も見られている。しかし、領域編「絵画製作」の方が、現在の幼稚園教育要領に近いニュアンスで記されている部分が多いのは明らかである。それには、先述したように「音楽」と「造形」という領域の特性もあるのだろうが、それに加えて、領域編「絵画製作」の作成のメンバーによるところも大きいと思われる。領域編「絵画製作」には、坂本彦太郎や高杉自子などの当時の保育界のリーダーであり、現在の保育の基礎を創ったといわれる倉橋惣三の理論を受け継いだ研究者たちが含まれている。坂本彦太郎は、学校教育法に「保育」という言葉を使用することに尽力した人物、つまり、幼児期の教育の特性を積極的に発信していった人物である。高杉自子は、

当時、東京都教育委員会指導主事であり、幼児期の教育の重要性や特性を現場の保育者と共につくりあげていった人物である。こうした今の保育界の基礎づくりに貢献した先駆者たちが執筆メンバーとして入った領域編「絵画製作」では、子どもの主体性を重視した指導書を目指そうとしていたようにも思われる。

## 6. 感性と表現に関する領域「表現」の「ねらい」と「内容」

平成元年改訂された幼稚園教育要領で、領域は5つになり名称も変更された。ここでは大きく2つの変更がある。1つは「領域」の捉え方の変更である。先述したように昭和の時代における「領域」は子どもの活動を似たものを集めるかたちで6つに分けてつくられたものであった。しかし、平成元年以降「領域」は「子どもの発達を見る視点」となった。つまり、子どもの活動、生活や遊びそのものは「総合的」であることが確認され、そうした子どもの育っている姿を保育者が捉えていくために「領域」という窓を使って捉えていくことが明示された。もう1つは名称の変更である。「社会」が「人間関係」に「自然」が「環境」に、「言語」が「言葉」になり、「音楽リズム」「絵画製作」は「表現」になったと一般的には言われているが、実際には「社会」は「人とのかかわりに関する領域人間関係」に、「自然」は「身近な環境との関わりに関する領域環境」に、「言語」は「言葉の獲得に関する領域言葉」である。名称の変更がないように思われる「健康」についても「心身の健康に関する領域健康」が正式な領域の名称である。加えて、「音楽リズム」「絵画製作」は、「感性と表現に関する領域表現」になったのである。つまり、「表現」という領域も、ただ表出したり、表現していくという「out put」することだけを取りあげるのではなく、その前提として「感性」といわれる子どもの内面が豊かになっていくこと、「in put」が重視されている。そのことについて、幼稚園教育要領では「感じたこと考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」と記し、感性は「自分なりに表現することによってさらに豊かになると示している。

平成元年以来「ねらい」は、「幼稚園修了までに身に付けることが望まれる生きる力の基礎となる心情・意欲・態度」であったが、平成27年度に改定、告示された幼稚園教育要領では「幼稚園教育

において育みたい資質・能力を幼児の生活する姿から捉えたもの」とされている。

領域「表現」のねらいは以下の通りである。平成元年の改訂より変更はない。

- (1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ
- (2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ
- (3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ

「内容」についても、ほぼ同じ文言で記されているが若干の変更はある。傍線部は変更された箇所である。(1)の「感じたり」は、以前は「楽しんだり」であり、(4)(6)(8)は、傍線の「など」がつけ加えられている。

- (1) 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりなどする。
- (2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。
- (3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。
- (4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。
- (5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。
- (6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。
- (7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりする。
- (8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現し、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。

このように、「ねらい」と「内容」をみても、昭和39年刊行の幼稚園教育要領と随分変化していることがわかる。「ねらい」はどの領域も、「心情・意欲・態度」に関するものとなっているので、どの領域も3つに限定されている。「ねらい」は平成元年以降、到達目標ではなく方向目標となった。そして、その方向目標達成するための「内容」は「ねらいを達成するための事項」となっている。また、「内容」の数は決まりがなく、領域「表現」の「内

容」は、他の領域と比べても少ないほうで8事項である。

「ねらい」「内容」のどこをみても、昭和の時代の「音楽リズム」ように専門的な技術に関するものや「できる」ことだけを目指すような文言は見られていない。逆に、3つある「ねらい」のうち、2つが「楽しむ」という文言で終わっている。「内容」においても「楽しさ」「楽しみ」などの文言が4か所あり、特に音楽、造形、演じる活動について述べている事項で使用されている。もちろん、昭和の時代の「音楽リズム」等においても「楽しむ」という文言は使われていた。しかし、同時に専門的な技術などに関するものも多く含まれていた。つまり、この改訂の中で各領域における専門的な技術に関する「ねらい」や「内容」は排除されているのである。その背景には、「教育」における「楽しさ」の価値がより高く認められてきたことからの影響も忘れてはならないだろう。<sup>(注5)</sup>

また、「内容」には「楽しさを味わう」という文言が使われているものが3事項ある。「味わう」とは、『広辞苑』によると、①飲食物の味をみる。また、味のよさをたのしむ。②物事の意味またが趣旨を深く考える。玩味する。③実際に体験して感じ取る。体験する」と記されている。『明鏡国語辞典』では「飲食物の味のよさを十分に感じ取る。味を楽しむ。賞味する。②物事の趣や面白みを感じ取る。鑑賞する。楽しむ。③喜びや悲しみなどの思いを体験する。身に染めて感じ取る。実感としてもつ。」と記されている。ここから、「楽しさ」を子どもは一時のこととして過ごしていくのではなく、「楽しさ」を感じることで、からだや心が動き、そこから深く考えたり、考えたり、吟味していくことが重要であることが述べられているように思われる。これが、乳幼児期の「教育」の基本ともいえることではないだろうか。

領域「表現」の活動として、演奏することや歌うこと、絵をかいたり作品をつくったり、からだで何かを表現することだけが取り上げられる傾向がある。しかし、子どもたち全員が音楽家や画家、アーティストになるわけではない。それなのに、なぜ、歌ったり絵をかいたりするのか。育てていくべき力は、周囲の環境に興味を持って知ろうとする力であり、自分の考えたこと感じたことを自分なりに表現できることに心地よさを感じ、将来的に社会に発信していく力を育てていくことなのである。つまり、「感性と表現に関する領域 表現」

は、しばしば小学校の教科「音楽」や「図工」につながる領域とだけ考えられがちであるが、必ずしもそれらの教科に限られたものではない。むしろ、国語、算数、理科といったさまざまな教科において、新しくであった事柄を知ろうとしたり、不思議に思っただけ深く考えたり、またそのことを表現することによって自分で確認したり、他者に伝えたりするための基礎づくりになっていると考えられる。総合的にみて「学びに向かう力」にもっともつながっていく領域であるといえるのではないだろうか。こうした理解がなされれば、「教育」という名の下に子どもを追い込んでいく見栄え重視の保育内容はなくなるはずである。なぜならば、子どもを追い込んでいくことは、「学びに向かう力」を減少させることであり、本来の教育が目指す方向とは逆になってしまうからである。

さらに、ここで「生活の中で」という文言が「ねらい」および「内容」の中に3箇所見られている。「生活の中で」に限らず先に述べた「楽しむ」という文言は、この領域「表現」のみで見られているわけではないが、他の領域の「内容」に比べて数多く用いられているという特徴がある。その理由を考えると、とかくこの領域にかかわる保育内容を行事等の非日常のイベントにつなげようとする傾向が強かったこと、そのために「楽しさ」よりも「頑張ること」「努力すること」「できるようになること」が求められていたからではないだろうか。実際、昭和の終わり頃の時代には、幼稚園の数も多くなる一方でベビーブームが去り、私立の幼稚園は園児獲得の広報のために保護者受けするような行事を用意するなどが見られた。そのことを懸念し、平成元年以降の幼稚園教育要領では「行事の指導に当たっては、幼稚園生活の自然の流れの中で生活に変化や潤いを与え、幼児が主体的に楽しく活動できるようにすること。なお、それぞれの行事については、その教育的価値を十分検討し、適切なものを精選し、幼児の負担にならないようにすること」という文言が入れられている。「生活の中で」という言葉は、倉橋惣三の「生活を生活で生活へ」<sup>(注6)</sup>ということばや幼稚園教育の基本の1つである「幼児期にふさわしい生活」にもつながる文言である。子どもたちの大切な表現は、行事などの非日常の時にのみ発揮されるものではなく、日常のさりげない生活の中で育まれている事を忘れてはならないということを明記しているのである。

## 7. おわりに 今後の課題

今回は、他の領域編の指導書や『幼稚園教育指導書 一般編』やほかの『幼稚園教育指導書 領域編』まで読み込み、内容を吟味することができなかった。これらも読み解くことで、幼児期の教育の特性や指導の考え方をより明らかにしていくことが今後の課題である。

## 引用文献 参考文献など

注1：民秋言ほか『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・保育要領の成立と変遷』pp.36～73に掲載されている「保育要領」を参考にしている。萌文書林 2017

注2：同上書 p.12

注3：同上書 p.12

注4：学校基本調査とは昭和23年度より文部省（文部科学省）によって毎年行われている調査である。文部科学省ホームページ参照

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm)

注5：例えば チクセントミハイの「フロー体験」の考え方など。詳細は、M.チクセントミハイ著今村弘明訳『フロー体験 喜びの現象学』世界思想社 1996

注6：倉橋惣三『幼稚園真諦』フレーベル館 p.23 1976

文部省『幼稚園教育指導書 一般編』1968

文部省『幼稚園教育指導書 領域編「音楽リズム」』1987

文部省『幼稚園教育指導書 領域編「絵画製作」』1982

文部省『幼稚園教育指導書 領域編「社会」』1986

文部省『幼稚園教育指導書 領域編「自然」』1985

文部省『幼稚園教育指導書 領域編「言語」』1985

文部省『幼稚園教育指導書 領域編「健康」』1982

文部省『幼稚園教育要領』1989

文部科学省『幼稚園教育要領解説』2008

文部科学省『幼稚園教育要領』2017

厚生省『保育所保育指針』1990

厚生労働省『保育所保育指針』2017

大場牧夫『表現原論』萌文書林 199

## 生活科の学びと理科での学びの関係 — 理科学習仮説設定時の生活科や幼児期の体験に着目して —

The Relationship of Learning between Living Environment Studies and Science:  
Focusing on Living Environment Studies Creating a Scientific Hypothesis and  
Students' Experiences in Their Early Childhood

石井 雅幸<sup>1)</sup>・塩崎公美子<sup>1)</sup>・笹川康子<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> 大妻女子大学家政学部児童学科 <sup>2)</sup> 貞静学園短期大学

ISHII Masayuki · SHIOZAKI Kumiko · SASAGAWA Yasuko

キーワード：生活科，理科，幼児期，体験，仮説

Key words : Living Environment Studies, Science, Early Childhood, Experience, Hypothesis

### 要旨

幼児期や低学年の生活科における自然体験活動は、小学校中学年以降の理科をはじめとする教科等の学びを行う上での重要性が指摘されている。また、低学年の生活科は、幼児期と小学校教育を接続する教科として位置づけられている。そこで、小学校中学年理科の授業でこどもが考える仮説を分析して、幼児期や低学年の生活科での体験と関係しているのかを検討した。

### はじめに

文部科学省をはじめ、様々なところで幼小連携について叫ばれている。幼児教育の振興に関する調査研究協力者会合報告(2002)<sup>1)</sup>では「幼稚園と小学校が連携し、幼児期にふさわしい主体的な遊びを中心とした総合的な指導から、児童期にふさわしい学習等の指導への移行を円滑に」していくことを求めている。

文部科学省の「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」(2010)<sup>2)</sup>では、児童期の教育では幼児期における教育の内容の深さや広がりをも十分に理解した上で行われること、いわば、今の学習がどのように育ってきたのかを見通した教育課程の編成・実施が求められるとしている。幼児期の教育の内容は、生活や経験を重視する体験カリキュラムに基づき展開されている。教師は、幼小接続に関し、長期的かつ柔軟な視点で幼児期と児童期をつながりとして捉え、互いの教育を理解し、見通すことが重要であるといえる。

そこで、幼小の接続を考えた幼小個々の教育課程の作成やカリキュラム内容の見直しが求められる。

同じ学童期である低学年と中学年以降を考えると、生活科と社会科・理科との接続は生活科設立時から言われ続けている。特に、平成20年告示の小学校学習指導要領生活科においては、生活科

での学びは3年生以上の社会科や理科の学習の基礎となる体験や学びのすべを獲得する場であることを強く述べている。また、平成29年告示の学習指導要領においては、全ての教科で資質・能力の育成を目的に、教科特有の見方を働かせていく学びの充実が論じられている。

一方、理科の学習において、「実感を伴った理解を図る理科授業の創造」(藤崎,2011)<sup>3)</sup>や「生活経験と学びのつながりを目指して—生活と学習の連続性を意識した理科授業づくり—」(川島,2016)<sup>8)</sup>等、経験を活かす授業の展開についての研究は行われている。これらの研究では「子どもの生活経験と理科で学習する内容とを関連させて授業を進めることは、①子どもの『実用志向』を高め、理科の有用性を実感できるという点で学習意欲の向上につながる②理科の学習内容に対する理解をより確かなものとし、理科の中だけに留まらない知識として身につけることにつながるという2つの観点において意義があるといえる」(川島2016)<sup>4)</sup>だけでなく、「これまでの生活経験の中で習得した基礎的・基本的な知識・技能を意図的に活用させたり、思考力・判断力・表現力を発揮させたりしていくことで子どもは、その経験を新たな学習経験として、他教科等の学習を含めたこれからの学習においても双方向に連続・発展させることができるようになる」(藤崎,2011)<sup>3)</sup>としている。そこで、藤崎や川島だ

けでなく、理科と生活科の学びを結びつけた報告は、いくつか論じられている(例えば藤井, 2015<sup>5)</sup>や梅田, 2013<sup>6)</sup>)。

このように理科の学習では経験を活かした学びが重要視されていると言える。

これまで述べたように、幼小連携や生活科と理科の結びつきが重要であることは認識されているが、幼小連携の取り組みはあまり行われていないのが現状である。その課題として、加藤ら(2011)<sup>7)</sup>が、「教育課程への取り組みの不十分さと、幼保と小の間にあるスタッフ間の関係の不均衡である。両者の関係の不均衡は、成果の差や幼児教育に対する両者の意識の温度差として表れていた。」と述べている。筆者は、交流活動だけでなく、幼稚園と小学校が互いの学びを見通して互いの学びを意識した学びをつくりあげていくことで幼小接続の基礎を築いていけるのではないかと考える。また、同じ小学校の教科でありながら、生活科での体験がどのように理科の学びに生かされているのかを論じた研究も前述したようにわずかである。具体的には、児童が実際に理科の学習の中で仮説を立てる際、どのような学習の時にいかなる経験を生かしているか、また、その仮説を立てる際に生かしている経験にはどのようなものがあるのかという研究を見出すことができなかった。

そこで、児童のこれまでの幼児期や小学校低学年の体験カリキュラムの内容を活かすことができるために、本研究の目的を以下のように設定した。

本研究では、小学校理科の領域内容で児童がどのような幼児期や低学年生活科での経験を活かしているかを調べることを目的とする。

## 方法

仮説の根拠と幼児期や生活科の体験との間に関係があると考えた。このことを明らかにすることで本研究の目的に迫ることができる。そのため、小学校理科で使われている教科書の学習内容を吟味しどのような仮説を立てるのか、その根拠は何かを分析し、その根拠に関係すると思われる幼児期や生活科での体験を拾い出し、その体験を問う質問紙(以下質問紙と呼ぶ)と仮説の根拠を問う問題紙(以下問題紙と呼ぶ)を作成した。開発する質問紙によってとらえた体験の有無と問題紙で答えた仮説の根拠の内容の関係を分析し、どのような学習内容がいかなる体験と関係があるのかを明らかにしていく。

小学校理科の4つの内容領域の内の「地球」領域は、天体や土地のつくりなどについて学ぶ領域

であり、他の領域と比べ、幼児期の生活や経験からかけ離れているため「エネルギー」「粒子」「生命」の3つの領域にしぼって分析を行った。

その中でも幼稚園教育要領領域「環境」との関わりが強く、幼児・児童にとって身近な3年生の「昆虫と植物」「光」、4年生の「空気と水」の3つの学習内容に焦点を当てて調査を行った。その際に、以下の前提が成り立つと考える。

### ○分析を行う上での前提条件

理科の学習での仮説設定においては、経験を根拠にしている児童がより多くの体験をしていることが考えられる。多くの体験をしているからこそ、理科の学習での仮説設定時には体験を生かし、その仮説の根拠に使っていくと考えられる。そこで、仮説の根拠として経験を根拠にあげた児童群とその他を根拠にしている児童群とで、理科の学習で有効と想定された体験を行っているか否かの人数分布に違いが見られると考えられる。すなわち、経験を根拠にあげた児童群が、その他を根拠にあげた児童群よりも有意に多い体験が理科の仮説設定の時に生かされる体験であると言える。

そこで、いかなる体験を行っているのかを問う質問紙と仮説の根拠を問う問題紙を作成し、その両者の関係を見ていくことにした。

### 1 体験を問う質問紙と仮説根拠を問う問題紙の開発

質問紙と問題紙のそれぞれの設問項目の開発は以下の手順で行った。

#### (1) 教科書分析

質問紙作成にあたり、学校の理科の授業で使われている教科書をもとに、仮説の場面において、どのような事柄を予想するのか、教科書会社が想定する仮説の根拠となる事柄としてあげているものを教科書会社6社の教科書全てから抽出した。

#### (2) 体験の度合いの調査紙設問項目の作成

質問紙の設問項目の開発にあたり、(1)に示した教科書分析をもとに、教科書会社が想定する仮説の根拠は何かを分析し、その根拠に関係すると思われる幼児期の経験や生活科の学習内容を拾い出して設問項目を作成した。回答尺度は5件法(よく行っていた・行っていた・どちらともいえない・あまり行っていない・全く行っていない)を用いた。

#### (3) 予備調査による設問項目の妥当性と信頼性の検討

調査対象は、都内O女子大学平成28年度1・4年生100名であった。

作成した設問項目の統計的な妥当性と信頼性を検討するために行った。

開発した質問紙の設問項目の妥当性については、25 項目に対する 100 名の反応を因子分析することから統計的な妥当性を調べた。因子分析には IBM SPSS Statics22 を用いた。最低因子数を 1 に設定してバリマックス回転を行った。こうして背景因子を基に統計的な妥当性の検討並びに信頼性の検討を行った。

(4) 仮説の根拠を問う問題紙の設問内容の作成

問題紙の設問内容の作成にあたり、教科書分析をもとに作成した。児童が経験をもとにした仮説の根拠や、既に獲得している知識をもとにした仮説の根拠を自由に記入できるよう、根拠の記入欄は自由記述にした。

(5) 予備調査による問題紙の設問内容の妥当性と信頼性の検討

調査対象は、都内 O 女子大学、1・4 年生 100 名であった。

問題項目の統計的妥当性と内容的妥当性を検討するために行った。

質問項目は、「光の性質」、「昆虫と植物」、「空気と水の性質」の設問内容を作成した。

開発した設問内容の妥当性については、設問内容に対する 100 名の反応を因子分析することから統計的な妥当性を検討した。因子分析には IBM SPSS Statics22 を用いた。最低因子数を 1 に設定してバリマックス回転を行った。こうして背景因子を基に統計的な妥当性の検討並びに信頼性の検討を行った。また、開発した設問項目の内容的妥当性を検討するため、予備調査対象者であった 100 名にわかりにくい点や難しい点について自由に記述を行わせた。

## 2 本調査の実施並びに分析

(1) 本調査問題の確定と実施

質問紙・問題紙の予備調査での統計的妥当性と内容的妥当性並びに信頼性の検討を受けて修正し作成した質問紙と問題紙を本調査の問題として用いた。その際、小学生にわかりやすいよう簡単な文章への変更も行った。

本調査の対象は、以下の通りである。

千葉県 N 小学校第 4 学年 36 名、第 5 学年 24 名、第 6 学年 22 名、  
東京都 C 小学校第 4 学年 31 名、第 5 学年 38 名、第 6 学年 32 名

本調査の分析は以下の方法で行った。

(2) 人数分布のカイ二乗検定

質問紙の各尺度を構成する 5 段階の尺度値は、

「肯定」「どちらでもない」「否定」の 3 段階の尺度に圧縮できる。そこで、各尺度を構成する 5 段階の尺度値は「よく行っていた」及び「行っていた」を「肯定」に、「全く行わなかった」及び「行わなかった」を「否定」に変換し、「肯定」「どちらでもない」「否定」の 3 段階の尺度に変換した。

分析は以下の考えをもとに行った。

経験を根拠とした児童とその他を根拠とした児童の経験の違いは、経験を根拠とした児童とその他を根拠とした児童の質問紙に対する「肯定」「否定」「どちらでもない」に対する人数の分布に表れると考える。このため、経験を根拠にした児童とその他を根拠にした児童の「肯定」「否定」「どちらでもない」の人数分布の違いを調べた。

(3) 仮説の根拠に有効な経験の分析

人数分布に有意な差が生じた項目において、各項目で反応した「肯定」の人数が「否定」の人数よりも有意に多いかを、それぞれ経験を根拠とした児童とその他を根拠とした児童で調べた。

## 結果

(1) 体験を問う質問紙の設問項目作成

質問項目は以下の 25 項目である。

- 1 ひなたぼっこをしたことがある。
- 2 木陰で涼んだことがある。
- 3 鏡を見たことがある。
- 4 鏡を 2 枚向かい合わせにしてみたことがある。
- 5 太陽の光を鏡で反射させたことがある。
- 6 車のライトが付いているのを見たことがある。
- 7 懐中電灯を使ったことがある。
- 8 懐中電灯 2 つの光を 1 か所に集めたことがある。
- 9 袋に空気を閉じこめたことがある。
- 10 風船を膨らましたことがある。
- 11 空気が入っているもの(浮き輪・風船・袋など)を押したことがある。
- 12 水風船を握って変形させたことがある。
- 13 未開封のペットボトルを押したことがある。
- 14 空のペットボトル(蓋が付いた状態)のペットボトルを押したことがある。
- 15 野菜を育てたことがある。
- 16 野菜を収穫したことがある。
- 17 植物を根ごと抜いたことがある。
- 18 植物を種から育てたことがある。
- 19 枯れた花から種を集めたことがある。
- 20 虫を飼育したことがある。
- 21 虫を卵から飼育したことがある。
- 22 チョウをふ化させたことがある。
- 23 虫をじっくりと観察したことがある。

24 アリを捕まえたことがある。

25 昆虫を図鑑で調べたことがある。

以上の設問項目で構成される質問紙を用いて、予備調査を行った。その結果を表1に示す。表1 (表1) 質問紙の因子分析

	回転後の因子行列				信頼係数 アルファ
	1	2	3	4	
空気が入っているもの (浮き輪・風船・袋な風船を膨らましたことがある。10)	0.782				0.824
未開封のペットボトルを押したことがある。袋に空気を閉じこめたことがある。9	0.632				
空のペットボトル (蓋が付いた状態) のペットボトルを押したことがある。12	0.600				
水風船を握って変形させたことがある。12	0.551				
虫を卵から飼育したことがある。21	0.499				
虫を飼育したことがある。20		0.793			0.861
チョウをふ化させたことがある。22		0.741			
虫をじっくりと観察したことがある。23		0.623			
アリを捕まえたことがある。24		0.592			
アリを捕まえたことがある。24		0.385			
野菜を育てたことがある。15			0.711		0.772
植物を根ごと抜いたことがある。17			0.668		
野菜を収穫したことがある。16			0.658		
植物を種から育てたことがある。18			0.643		
枯れた花から種を集めたことがある。19			0.300		
ひなたぼっこをしたことがある。1				0.741	0.57
木陰で涼んだことがある。2				0.489	
鏡を見たことがある。3				0.342	

因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiser の正規化を伴うバリマックス a. 6 回の反復で回転が収束しました。

はこの表においては、因子負荷量 0.3 以上のものを、各因子を構成する項目と判断し、因子負荷量 0.3 未満の質問項目 (質問項目 4、5、6、7、8、25) は削除した。その結果、4 つの因子に集約された。そこで、各因子に含まれる質問項目を見ると、第1因子が質問項目の 9、10、11、12、13、14 であり、この項目は全て粒子の領域の空気と水の学習内容を想定して作成したものである。第2因子は質問項目の 20、21、22、23、24 であり、この項目は全て生命の領域の昆虫の学習内容を想定して作成したものである。第3因子が 15、16、17、18、19 であり、この項目は全て生命の領域の植物の学習内容を想定して作成したものである。第4因子は 1、2、3 であり、この項目は全てエネルギーの領域の光の学習内容を想定して作成したものである。なお、今回の予備調査において天井効果・床効果を示した項目は無かった。従って、19 項目は妥当性があると言える。

また、質問項目の信頼性に関しては Cronbach の  $\alpha$  係数を算出することから調べた。19 項目全部の信頼性係数で調査項目全体の信頼性を、また、4 つの因子を構成する項目群毎の信頼性係数で各尺度の信頼性を検討できる。このため 19 項目全部の信頼性係数と各因子構成項目群毎の信頼性係数とを算出した。

その結果から次のことが明らかになった。質問項目全体の信頼性係数は 0.86 である。また、因子 1 から因子 4 までの各因子の信頼性係数は 0.57 から 0.82 の範囲である。これらの信頼性係数の範囲から質問項目全体及び各因子について信頼性はあると考えられる。

(2) 本調査の質問紙

予備調査の質問紙での検討を踏まえて修正を行った質問紙を本調査の質問紙として用いた。その際、小学生にわかりやすいよう簡単な文章への変更も行った。その結果が以下の質問項目である。

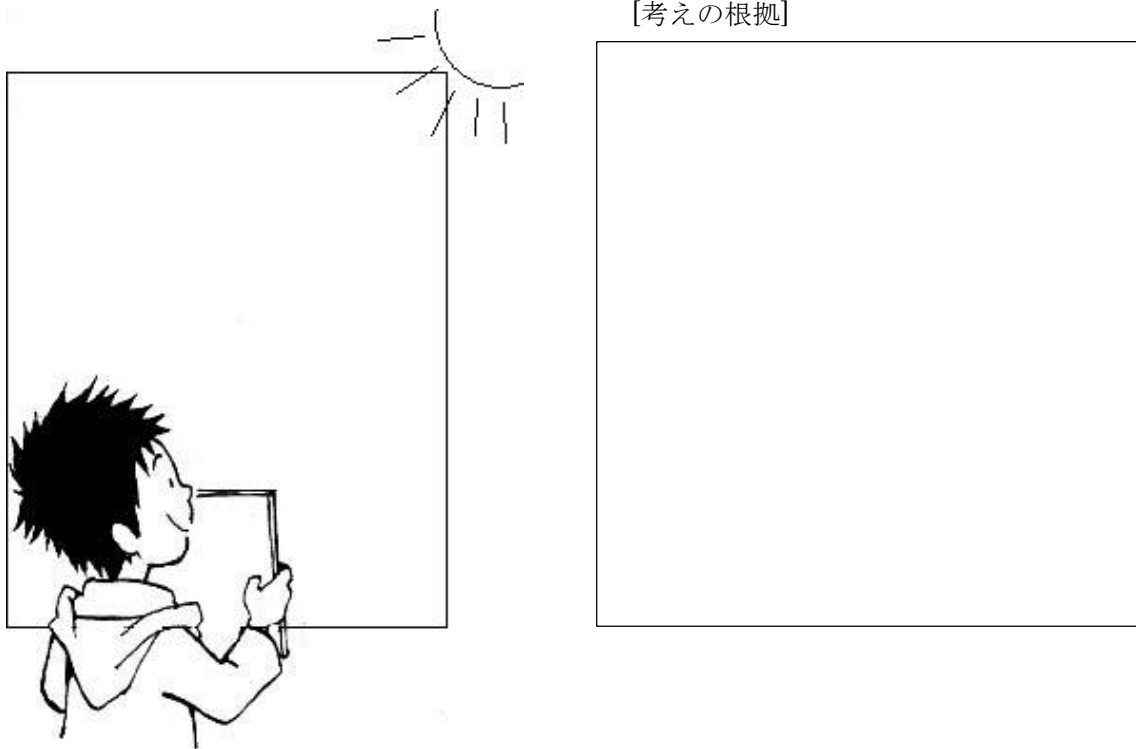
- 1 ひなたぼっこをしたことがある。
- 2 木のかげですずんだことがある。
- 3 かがみを見たことがある。
- 4 袋に空気を閉じこめたことがある。
- 5 風船をふくらましたことがある。
- 6 空気が入っているもの (浮き輪・風船・袋など) を押したことがある。
- 7 水風船をにぎって変形させたことがある。
- 8 まだあけていないペットボトルを押したことがある。
- 9 空のペットボトル (ふたが付いた状態) のペットボトルを押したことがある。
- 10 野菜を育てたことがある。
- 11 野菜をしょうかくしたことがある。
- 12 植物を根ごと抜いたことがある。
- 13 植物を種から育てたことがある。
- 14 かれた花から種を集めたことがある。
- 15 虫を飼育したことがある。
- 16 虫を卵から飼育したことがある。
- 17 チョウをふ化させたことがある。
- 18 虫をじっくりと観察したことがある。
- 19 アリをつかまえたことがある。

(3) 仮説の根拠を問う問題紙の問題の作成

次に、仮説の根拠を問う問題紙の問題を作成した。現在、小学校理科で使われている教科書会社 6 社のすべての教科書の第 3 学年「昆虫と植物」、第 3 学年「光の性質」、第 4 学年「空気と水の性質」の学習内容における問題や仮説とその根拠の記載内容を検討して以下のような問題を作成した



1. 晴れた日に外で、鏡に日光を反射させて壁に光をあてました。太陽から鏡をかえして壁までの光の進み方を矢印で書き込み、壁にできる光をかいてください。また、その考えは、何をもとに考えたのか根拠を書いてください。



[考えの根拠]

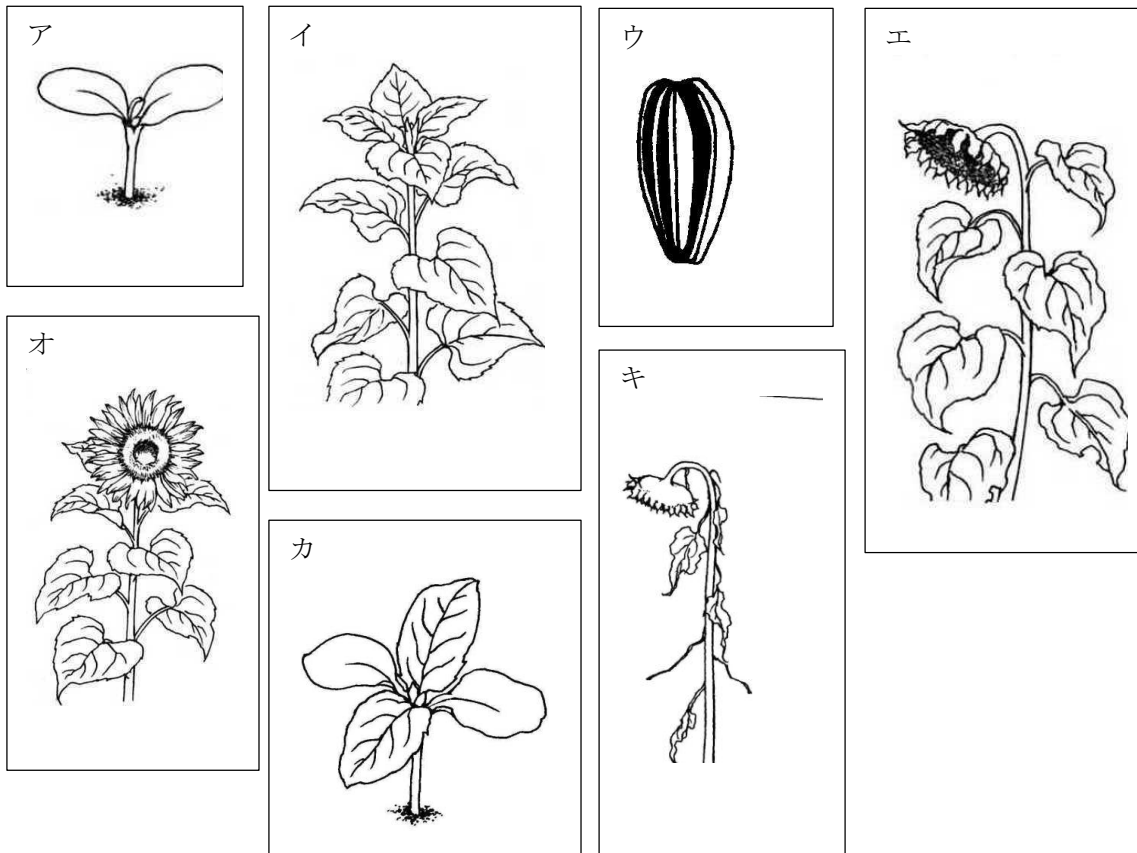
2. 1の問いで壁の鏡からの光が当たっている場所は、光が当たっていないところと比べてどのようなちがいがあるでしょうか。あなたが考える光が当たっている場所と当たっていない場所の違いを説明し、その考えは、何をもとに考えたのか根拠を書いてください。

[あなたの考え]

[考えの根拠]

壁の鏡からの光が当たっていない場所と比べて、壁の鏡からの光が当たっている場所は、

3. 次の絵を順番に並べてください。また、そう考えた根拠も書いてください。



( )→( )→( )→( )→( )→( )→( )

[考えの根拠]

4. チョウは卵から成虫までどのように成長するでしょうか。空欄を埋めてください。また、そう考えた根拠も書いてください。

卵→( )→( )→成虫

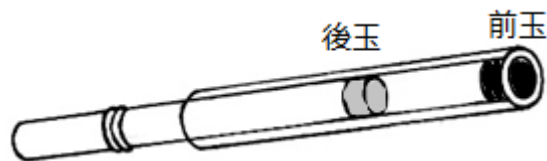
[考えの根拠]

5. アリの体をできるだけ大きく書いてください。  
[約束] ・枠いっぱいのできさで書くこと  
・足と触角がどこから出ているのかわかりやすく書くこと

※予備調査に使用した枠よりも小さめに加工して本論には掲載した。

[考えの根拠]

6. 筒の中に2つの玉を入れ、2つの玉の間に空気を閉じこめて押し棒で後玉を押しました。  
その後同様に筒の中に2つの玉を入れ、その間に水を閉じこめました。  
空気を閉じこめたときと比べ、水を閉じこめて押し棒をおしたときには前玉の飛び出し方はどのような違いがあるでしょうかあなたの考えとその考えの根拠を書いてください。



[あなたの考え]

2つの玉の間に空気を閉じこめたときの前玉の飛び出し方と比べて、2つの玉の間に水を閉じこめたときの前玉の飛び出し方は

[考えの根拠]

(4) 問題紙の妥当性の検討

統計的な妥当性と信頼性検討のために行った因子分析の結果を表2に示す。その結果、2つの因子に集約された。そこで、各因子に含まれる質問項目を見ると、第1因子が質問項目の3、4、5であり、この項目は全て生命の領域の昆虫の学習内容と植物の学習内容を想定して作成したものである。第2因子が1、2、6であり、この項目はエネルギーの領域の光の学習内容と粒子の領域の空気と水の学習内容を想定して作成したものである。この2つの領域は、それぞれ小学校理科の学習内容を分ける区分であるAやB区分に属するものである。なお、第1因子がB区分、第2因子がA区分であると言える。なお、今回の予備調査において天井効果・床効果を示した項目は無かった。従って、6項目は妥当性があると言える。

また、質問項目の信頼性に関してはCronbachの $\alpha$ 係数を算出することから調べた。6項目全部の信頼性係数で調査項目全体の信頼性を、また、2つの因子を構成する項目群毎の信頼性係数で各尺度の信頼性を検討できる。このため6項目全部の信頼性係数と各因子構成項目群の信頼性係数とを算出した。

その結果から次のことが明らかになった。質問項目全体の信頼性係数は0.65である。また、因子1と因子2の各因子の信頼性係数は0.52から0.62の範囲である。これらの信頼係数の範囲から質問項目全体及び各因子について信頼性はあると考えられる。

また、開発した問題用紙の内容的妥当性を検討するため、100名にわかりにくい点や難しい点について自由に記述を行わせた。

(表2) 問題用紙の因子分析並びに信頼係数

回転後の因子行列				
	因子		信頼係数 アルファ	
	1	2		
問4チョウの成長類型	0.672		0.618	0.653
問3植物類型	0.636			
問5アリ類型	0.451			
問2鏡の2類型		0.778	0.518	
問1鏡類型		0.388		
問6空気と水類型		0.325		

因子抽出法: 主因子法  
 回転法: Kaiser の正規化を伴うバリマックス法  
 a. 3回の反復で回転が収束しました。

内容的妥当性の検討により変更した点は下記の3点である。

- ① 児童がより状況認知がしやすいように問題の文章を変更した。
- ② 内容が似ているものやわかりにくいものを変更し、問題数を6問から4問にして、質問紙の因子4つと対応させた。
- ③ 曖昧で分からないと指摘を受けた問題3(植物)と問題6(空気と水)を変更した。

(5) 本調査の問題用紙

これまでの検討を踏まえて、予備調査問題を修正して本調査問題とした。

なお、質問項目は、「光の性質」1問、「昆虫と植物」2問、「空気と水の性質」1問の4問の問題は、資料のページに示す。

(6) 経験を根拠にした児童とその他を根拠にした児童の人数分布の違い

経験を根拠とした児童とその他を根拠とした児童の経験の違いを調べるために、各質問項目において、経験を根拠とした児童とその他を根拠とした児童の「肯定」「否定」「どちらでもない」に対する人数の分布の違いをカイ二乗検定で調べた。その結果を表3から6に示す。

(表3) 領域「エネルギー」光の学習内容の人数分布

1ひなたぼっこをしたことがある。			
	否定	肯定	どちらでもない
生活経験が根拠	4	18	4
その他が根拠	39	93	14
カイ二乗値(確率)	8.432(0.077)		

2木のかげですずんだことがある。			
	否定	肯定	どちらでもない
生活経験が根拠	3	20	3
その他が根拠	28	107	11
カイ二乗値(確率)	6.820(0.146)		

3かがみを見たことがある。			
	否定	肯定	どちらでもない
生活経験が根拠	1	22	3
その他が根拠	6	131	9
カイ二乗値(確率)	6.800(0.147)		

(表4) 領域「生命」植物の学習内容の人数分布

10野菜を育てたことがある。			
	否定	肯定	どちらでもな
生活経験が根拠	6	22	6
その他が根拠	18	107	17
カイニ乗値(確率)	1.597(0.450)		
11野菜をしゅうかくしたことがある。			
	否定	肯定	どちらでもな
生活経験が根拠	6	24	4
その他が根拠	19	108	15
カイニ乗値(確率)	0.498(0.780)		
12植物を根ごと抜いたことがある。			
	否定	肯定	どちらでもな
生活経験が根拠	5	25	4
その他が根拠	22	100	20
カイニ乗値(確率)	0.157(0.925)		
13植物を種から育てたことがある。			
	否定	肯定	どちらでもな
生活経験が根拠	0	32	2
その他が根拠	29	83	30
カイニ乗値(確率)	15.791(0.000)		
14かれた花から種を集めたことがあ			
	否定	肯定	どちらでもな
生活経験が根拠	30	95	2
その他が根拠	30	95	17
カイニ乗値(確率)	2.130(0.345)		

(表5) 領域「生命」の昆虫の学習内容の人数分布

15虫を飼育したことがある。			
	否定	肯定	どちらでもな
生活経験が根拠	5	75	2
その他が根拠	35	29	31
カイニ乗値(確率)	67.742(0.000)		
16虫を卵から飼育したことがある。			
	否定	肯定	どちらでもな
生活経験が根拠	17	58	7
その他が根拠	39	29	27
カイニ乗値(確率)	29.277(0.000)		
17チョウをふ化させたことがある。			
	否定	肯定	どちらでもない
生活経験が根拠	50	25	7
その他が根拠	42	42	11
カイニ乗値(確率)	4.970(0.083)		
18虫をじっくりと観察したことがある。			
	否定	肯定	どちらでもな
生活経験が根拠	34	36	12
その他が根拠	35	50	10
カイニ乗値(確率)	1.529(0.466)		
19アリをつかまえたことがある。			
	否定	肯定	どちらでもない
生活経験が根拠	33	35	14
その他が根拠	33	53	9
カイニ乗値(確率)	3.835(0.147)		

(表6) 領域「粒子」空気と水の学習内容の人数分布

4袋に空気を閉じこめたことがある。			
	否定	肯定	どちらでもない
生活経験が根拠	0	0	2
その他が根拠	13	144	13
カイ二乗値(確率)	24.441(0.000)		
5風船をふくらましたことがある。			
	否定	肯定	どちらでもない
生活経験が根拠	0	1	1
その他が根拠	9	145	14
カイ二乗値(確率)	4.299(0.117)		
6空気が入っているもの(浮き輪・風)			
	否定	肯定	どちらでもない
生活経験が根拠	0	0	2
その他が根拠	12	134	22
カイ二乗値(確率)	12.312(0.002)		
7水風船をにぎって変形させたこと			
	否定	肯定	どちらでもない
生活経験が根拠	1	1	0
その他が根拠	49	95	24
カイ二乗値(確率)	0.592(0.744)		
8まだあけていないペットボトルを押			
	否定	肯定	どちらでもない
生活経験が根拠	2	0	0
その他が根拠	52	97	21
カイ二乗値(確率)	4.592(0.101)		
9空のペットボトル(ふたが付いた状			
	否定	肯定	どちらでもない
生活経験が根拠	0	1	1
その他が根拠	34	124	12
カイ二乗値(確率)	5.281(0.071)		

これらの表から、以下のことが言える。

- ① 表3から、以下のことが言える。領域「エネルギー」光の学習内容の人数分布では、経験を根拠にした児童群とその他を根拠にした児童群との間に3つのいずれの体験でも有意差がなかった。また、経験を根拠にしている児童はその他を根拠にしている児童よりもきわめて人数が少ない。
- ② 表4から以下のことが言える。領域「生命」植物の学習内容の人数分布では、「13植物を種から育てたことがある」において経験を根拠にした児童群とその他を根拠にした児童群の間に有意差があった。他の4つの体験では経験を根拠にした児童群がその他を根拠にした児童群との間に有意な差が見られなかった。いずれの体験でも体験している児童が体験していない児童よりも多い。
- ③ 表5から以下のことが言える。領域「生命」昆虫の学習内容の人数分布では「15虫を飼育したことがある」「16虫を卵から飼育したことがある」において経験を根拠にした児童群とその他を根拠にした児童群との間に有意差があった。2つの設問項目とも経験を根拠にした児童群では、体験している児童が体験していない児童の数よりも多い。反対に、その他を根拠にした児童群では、体験していない児童が体験している児童よりも多い。
- ④ 表6から以下のことが言える。領域「粒子」空気と水の学習内容の人数分布では「4袋に空気を閉じこめたことがある」「6空気が入っているもの(浮き輪・風船・袋など)を押したことがある」において経験を根拠にした児童群とその他を根拠にした児童群の間に有意差があった。その他を根拠にした児童群の児童もその体験を行っている児童が行っていない児童よりも多い。いずれにしてもこの領域については、経験を根拠にしている児童群がその他を根拠にしている児童群よりも人数がわずかである。

以上の結果から、領域「エネルギー」の光の学習内容を除くすべての項目において、経験を根拠にした児童とその他を根拠にした児童の両方において「肯定」「否定」「どちらでもない」という人数分布で有意差があるといえる。

(7) 仮説の根拠に有効な経験の分析

方法で規定した前提に従って、(6)で経験を根拠にした児童とその他を根拠にした児童とで違いが見られた経験が、仮説を立てる際に有効であると

(表7) 領域「生命」植物の学習内容の仮説の根拠に有効な経験の分析

13植物を種から育てたことがある。			
	否定	肯定	カイ二乗値(確率)
生活経験が根拠	0	32	260376 (0.000)
その他が根拠	29	83	

(表8) 領域「生命」昆虫の学習内容の仮説の根拠に有効な経験の分析

15虫を飼育したことがある。			
	否定	肯定	カイ二乗値(確率)
生活経験が根拠	5	75	61.250 (0.000)
その他が根拠	35	29	0.563 (0.453)

16虫を卵から飼育したことがある。			
	否定	肯定	カイ二乗値(確率)
生活経験が根拠	17	58	22.413 (0.000)
その他が根拠	39	29	1.471 (0.225)

(表9) 領域「粒子」空気と水の学習内容の仮説の根拠に有効な経験の分析

4袋に空気を閉じこめたことがある。			
	否定	肯定	カイ二乗値(確率)
生活経験が根拠	0	0	109.306 (0.000)
その他が根拠	13	144	

6空気が入っているもの(浮き輪・風船・袋など)を押したことがある。			
	否定	肯定	カイ二乗値(確率)
生活経験が根拠	0	1	101.945 (0.000)
その他が根拠	12	134	

言えるのは、「ア 経験を根拠にした児童群において尺度「肯定」の人数が「否定」の人数よりも有意

に多い時」、そして「イ その他を根拠にした児童群において「肯定」と「否定」に有意差が見られないあるいは、肯定が否定よりも有意に多い時」の、アとイの両方を同時に満足する反応が見られた時である。したがって、(6)で有意な差が見られた項目の、経験を根拠にした児童群とその他を根拠にした児童群の両方における各項目に対する「肯定」「否定」に人数の違いをカイ二乗検定で調べた。カイ二乗検定にはIBM SPSS Statics22を用いた。自由度は1のため、5%水準で $\chi^2=3.84$ である。次にアとイを同時に満足する項目を調べた。結果を表7から9に示す。この表から次のことが言える。

- ① 表7から以下のことが言える。領域「生命」植物の学習内容では、「13植物を種から育てたことがある」で、経験を根拠にした児童群のうち、「否定」の反応をした児童はいなかったため、 $\chi^2$ の数値は算出されていない。「肯定」の人数が「否定」の人数よりも多い。また、その他を根拠とした児童群は「行程」が「否定」の人数よりも有意に多い。これらの結果から、イを満足していないため、仮説を立てる際に有効であると言えない。
- ② 表8から以下のことが言える。領域「生命」昆虫の学習内容では、経験を根拠にした児童群において「15虫を飼育したことがある」、「16虫を卵から飼育したことがある」の体験で「肯定」の人数が「否定」人数よりも有意に多かった。その他を根拠にした児童群では「肯定」の人数と「否定」の人数とでは有意な差が見られなかった。以上のことからアとイを同時に満足している。そのことから、「15虫を飼育したことがある」、「16虫を卵から飼育したことがある」の体験が仮説を立てる際に有効であると言える。
- ③ 表9から以下のことが言える。領域「粒子」空気と水の学習内容では、「4袋に空気を閉じこめたことがある」では、経験を根拠にした児童群の2名とも「どちらでもない」を選択していたため、 $\chi^2$ の数値は算出されなかった。その他を根拠にした児童においては尺度「肯定」と「否定」の人数に有意な差が見られた。  
「6空気が入っているもの(浮き輪・風船・袋など)を押したことがある」は経験を根拠にした児童群のうち、「否定」の反応をした児童はいなかったため、 $\chi^2$ の数値は算出されていない。ただし、「肯定」と「否定」の人数の差があるとは言いがたい。その他を根拠にした児童においては尺度「肯定」と「否定」の人数に有意な差が見られた。そのため、いずれの項目もアと

イを同時に満足していない。そこで、「4袋に空気を閉じこめたことがある」、「6空気が入っているもの（浮き輪・風船・袋など）を押したことがある」いずれの体験も仮説を立てる際に有効であると言えない。

以上の結果から、本調査では、領域「生命」昆虫の学習内容の「15 虫を飼育したことがある」「16 虫を卵から飼育したことがある」の2項目の体験が仮説を立てる際に有効であると言える。

## 結果の含意と今後の課題

本研究の目的は、「小学校理科の領域内容で児童がどのような幼児期や生活科の経験を活かしているかを調べるか。」ということである。このため、千葉県N小学校4年生36名、5年生24名、6年生22名、東京都C小学校4年生31名、5年生38名、6年生32名、合わせて183名の児童を対象として質問紙の調査と問題用紙の調査を行った。その結果は次のようになった。

「虫を飼育したことがある」「虫を卵から飼育したことがある」という経験が仮説を立てる際に有効であると言える。

ここで、これらの結果の含意を考える。

結からは次のように考えられる。領域「生命」は観察が主な学習である。領域「エネルギー」と「粒子」では実験が主な学習である。実験は条件を設定しなければならないため、経験と結びつけることが難しくなると考えられる。観察では条件を設定することがないため、経験と結びつけやすく、仮説を立てる際に経験を活かしやすい。そのため領域「エネルギー」や領域「粒子」に比べて、領域「生命」で仮説を立てる際に経験を活かしやすいことが想定される。

本研究では「生命」の植物の学習内容と昆虫の学習内容に焦点を当てたが、仮説を立てる際に有効な経験を見出したのは昆虫の学習内容だけであった。この結果については、植物の学習内容を想定して作成した5項目すべてで経験を根拠にした児童とその他を根拠にした児童の両方とも「肯定」の人数が「否定」の人数を大きく上回っていた。このことから、植物を育てるという経験は幼児期や生活科活動で多くの児童が経験しており、すでに経験を活用していることが考えられる。そのため、「生命」の領域の中でも「昆虫」の学習内容で、仮説を立てる際に経験を活かしやすいと言える。

結果(2)は次のように考えられる。問題6はアリに関する問題であったにもかかわらず、「19 アリをつかまえたことがある。」の項目では有意差が見

られなかった。また、昆虫の学習内容を想定して作成したその他の質問項目「17 チョウをふ化させたことがある」「18 虫をじっくりと観察したことがある」においても、仮説を立てる際に有効な経験である条件を満たすものはなかった。このことから、昆虫の種類にかかわらず、一時的な観察ではなく、比較的長めの期間の飼育により何度も目的をもって観察することで、観察の視点が養われ、観察をする際の仮説に経験を活かすことができると考えられる。

これらの結果から、児童は「生命」の領域の昆虫の学習内容において、「昆虫を飼育する」という長期的な経験が仮説を立てる際に有効であると言える。

本研究では、数ある学習内容の中から、幼稚園指導要領領域「環境」との関わりが強く、幼児・児童にとって身近な3年生の「昆虫と植物」「光」、4年生の「空気と水」の三点に焦点を当てて研究を行った。そのため、題名の「仮説の根拠に有効な経験」を明らかにするためには、今回焦点をあてなかった学習内容についても調査を行い、検討する必要がある。

以上の様な幼児期の体験や生活科の学習を関連させて考えると、以下のことが想定できる。

幼稚園教育要領の内容である領域「環境」の<sup>8)</sup>「(5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。」の内容であり、生活科の<sup>9)</sup>「(7) 動物を飼ったり植物を育てたりする活動を通して、それらの育つ場所、変化や成長の様子に関心をもって働きかけることができ、それらは生命をもっていることや成長していることに気付くとともに、生き物への親しみをもち、大切にしようとする。」の内容である。これらの幼児段階や生活科での取り組みが大きく理科の学習を行う上で児童は大切な仮説を立てる根拠となっているといえる。それ以外の理科の学習内容においては、仮説の根拠となる以前の学習活動を行う上で有効に働かせていることは想定できるが、本論では明らかにすることができていない。

本研究は、科学研究費：平成28年度(2016年度)基盤研究(C)(一般)課題番号16K047950001「理科教育における幼小接続の重要性・教員養成のための指導法の開発」の助成によるものである。



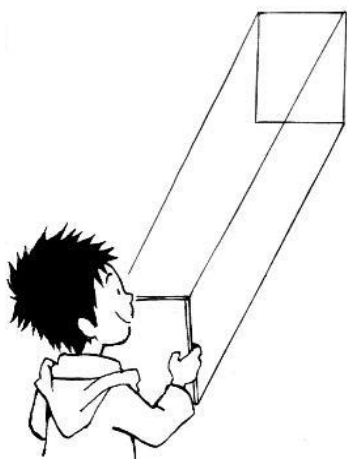
### 引用・参考文献

- 1) 文部科学省「幼児教育の振興に関する調査研究協力者会合報告」2002.
- 2) 文部科学省「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」2010.
- 3) 藤崎博隆「実感を伴った理解を図る理科授業の創造」 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 Vol.21 p.193-198, 2011.
- 4) 川島寛之「生活経験と学びのつながりを目指して—生活と学習の連続性を意識した理科授業づくり—」愛知教育大学教育実践研究科(教職大学院) 修了報告論集 p.101-110, 2016.
- 5) 藤井達也「理科学習を視野に入れた生活科学習に関する一考察」,平成 26 年度卒業研究概要,愛知教育大学,2015.
- 6) 梅田裕介「幼児教育及び生活科で育む生命尊重の態度の研究—昆虫飼育に焦点を当てて—」,生活科・総合学習研究(愛知教育大学生活科講義の紀要),11,pp.149-158,2013.
- 7) 加藤美帆,高濱裕子,酒井朗,本山方子,天瀬博「幼稚園・保育所・小学校連携尾課題とは何か」,お茶の水女子大学人文学研究,第 7 卷,pp.87-98, 2011.
- 8) 文部科学省,幼稚園教育要領,2017.
- 9) 文部科学省,小学校学習指導要領,2017.

### 資料 本調査問題

1. たけしさんは、はれた日に外で、かがみに日光を反しやさせてかべに光をあてました。かべの鏡からの光が当たっている場所は、光が当たっていないところと比べてどのようなちがいがあるか気になったのですが、鏡を持っているため調べることができません。たけしさんの代わりに、あなたが考える光が当たっている場所と当たっていない場所の違いを 2 つ説明し、その考えは、何をもとに考えたのかその理由を書いてください。

[あなたの考え]



[考えた理由]

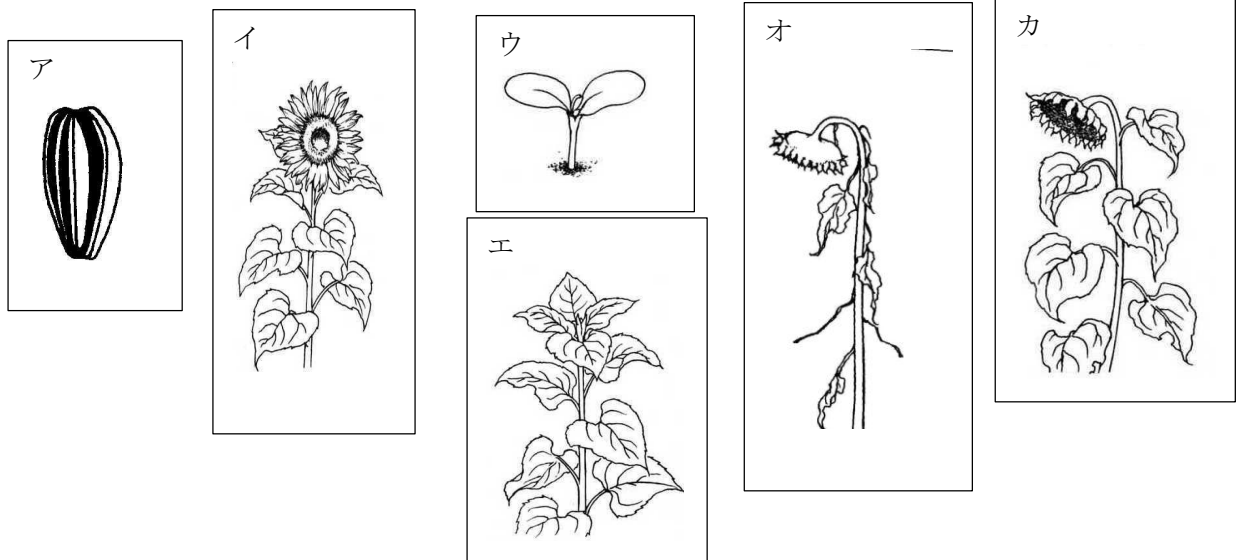
かべの鏡からの光が当たっていない場所と比べて、かべの鏡からの光が当たっている場所は、

( )

( )

2. ゆりさんのクラスでは、ヒマワリを育てていました。ゆりさんは、観察カードに日付を書くのを忘れてしまい、2月に整理をしようとしたら、順番がわからなくなってしまいました。

次の7つのカードを、ゆりさんの代わりに記録した順番に並び替え、( )の中に並べたカードの順番でカードの記号を書いて下さい。また、そう考えた理由も書いてください。



ア→( )→( )→( )→( )→( )→( )

[考えた理由]

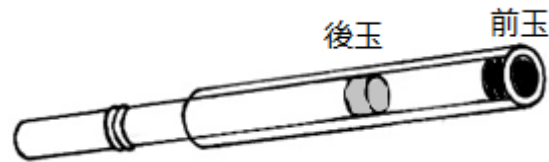
3. いちろうさんはアリの観察をした観察カードをうっかり汚してしまい、わからなくなってしまいました。いちろうさんの代わりにアリの観察カードを書き直してください。また、なぜアリの絵が描けたのか、その理由もかいてください。

- [約束]・下の四角いっぱいの大きさで書くこと  
・足がどこから出ているのかわかりやすく書くこと

[考えた理由]

4. はなさんは下の絵のようなつつの中に2つの玉を入れ、2つの玉の間に空気を閉じこめて押し棒で後玉を押ししました。すると、押し棒を5cm押したところで前玉が飛び出しました。

その後同じ様につつの中に2つの玉を入れ、その間に水を閉じこめました。しかし、はなさんは水を閉じこめたときの記録を書き忘れてしまいました。はなさんの代わりに結果を下の①～③の中からえらんでください。また、なぜそう思ったのか理由もかいてください。



[あなたの考え]

- ① 空気の時と同じで、押し棒を5cm押すと、前玉が飛び出す。
- ② 空気の時の5cmよりもたくさん押し出すと飛び出す。
- ③ 空気の時の5cmよりも少ない押し方で飛び出す。

[あなたの考える結果]

[考えた理由]

## 算数科の学習難所理解と教育研究

A Study on Understanding Difficult Points in Learning Mathematics

中村 圭吾

<sup>1</sup>大妻女子大学家政学部児童学科

NAKAMURA Keigo

キーワード：算数科・学習難所

Key words : Mathematics, Difficult Points in Learning

### 要旨

本研究では、算数科教育における学習難所の単元領域や学びの実態について理解を深めると共に、子どもたちの迷いや間違いのタイプも整理して、より分かりやすく丁寧な指導を考えてみる。また学んだ内容が生活文化と繋がることを意識させたい。

### はじめに

私は、児童学科の2年生に対して「算数科教育」を教えているが、最近の本授業において特に重視し気をつけていることが3つある。

まず、自分の考えを持ち主体的に取り組むという学びの姿勢である。次に、よりよい解法に洗練させるため意見の交流や対話的学びを行うことである。3つ目に、日常生活や社会文化に関わる社会的有用性についての認識が高まるようにすることである。これらの3つは、算数科教育に限ることではないが、これまでの算数科において十分に配慮されてきたとは言い難い。

この点については、本学児童学科卒業の小学校教員たちの集まり（毎年本学で実施されている教員免許更新講習も含む）でも指摘確認されている。ここでは、これらの実践報告もふまえながら、本授業でのリアクション記述中の学生たちの気づき・驚き・理解の様子などを知ることで、授業「算数科教育」を一層実り多い学びに繋げたいと考える。

### 1. 算数科の目的・目標について

数量や図形に関する学習である「算数科」の目的・目標については、改めて明らかにしておきたい。

元小学生だった大学生からは、「算数を学ぶ目的

は、日常生活において買い物や時間配分・物を分け合うなどで計算することが必要不可欠であるため、また筋道を立てて考えることは大人になったときに大切だから」とか「算数を学ぶ理由は、現代社会で単位や計算を理解していないと生きていけないから。なお論理的に考える作業は、社会に出てからの仕事と似ているところがあるから」などの意見が多く上がる。

これらは間違えではないが、算数科の目的・目標については次のように言えるだろう。

算数とは「社会で円滑に楽しく生活するために、確かな根拠にもとづいて順序立てしながら、自分の思考力を鍛え発展させるもの」である。そして「だから私たちや子どもたちの生活文化と深く関わっている」ことも再認識したい。また、算数の授業で育てたい力は「粘り強くじっくり考える姿勢であり、答えが得られる理由を大切にしながら確かめてみる習慣」であると言えるだろう。

### 2. 算数学習のさまざまな難所

小学生から中学生にかけて学年ごとに「つまずきやすい算数学習の単元がある」ということが、これまでの様々な実践報告で明らかになっている。

そこで大切なのは、教師がつまずきやすい所（いわゆる学習難所）をしっかりと把握し、より分かりやすく丁寧な指導を心がけることである。子ど

もたちが苦手な単元を確実にマスターしていくことで、学習する意欲が一層湧いてくるにちがいない。

私の本授業で確認している算数の主な学習難所は、およそ次の通りである。

- ① 繰り下がりのある引き算
- ② かけ算九九（特に9の段）
- ③ 角の大きさと平行
- ④ 分数とその計算
- ⑤ 三角形と四角形の求積
- ⑥ 2つの数量関係（規則性の発見）

### 3. 学習難所①②の事例に関する理解

引き算の2位数-2位数で繰り下がりのある場合に、子どもたちの計算間違いが多くみられる。例えば、 $45-28=23$  であるとか、 $45-28=27$  であるとかのような間違いタイプが出現する。これらは、まさに学習し乗り越えるべき「間違いモデル」と言ってもよいだろう。計算のルール（約束事）としては、まず決して1の位において $8-5$ のように逆の計算はしないこと、次に $5-8$ はできないから10の位より引越して $15-8$ の計算をすること、最後に10の位を減らし $4-1=3$ から $30-20$ の計算をすることになる。特に、10の位より「引越す」については気をつけたい。この際よく使われる言葉で「借りてくる」がある。借りれば返さなければならないが、この計算では1の位に移して返さない。算数といえども、言葉の使い方そして子どもたちの心理的影響には十分注意を払いたい。

もうひとつ「かけ算九九」について考えてみよう。

2の段や5の段は親しみがあり、7の段も2の段と5の段を足せば簡単に（例えば $7 \times 6 = 5 \times 6 + 2 \times 6 = 30 + 12 = 42$ のように）確認できる。子どもたちにとって大変なのが9の段である。しかしながら、9の段の答えをよく見ると、9、18、27、36、45、54、63、72、81となっており1の位と10の位でそれぞれが「だんだん畑」のようであることがわかる。さらに $9 \times 2 = 18$ と $9 \times 9 = 81$ は答えが逆転している「逆転ペア」である。 $9 \times 3$ と $9 \times 8$ 、 $9 \times 4$ と $9 \times 7$ 、 $9 \times 5$ と $9 \times 6$ も同じく逆転ペアである。とても面白いし覚えやすい。

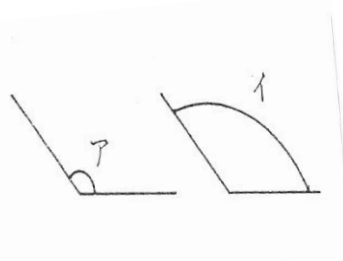
小学生の中には、9の段を独自な方法で覚えていた例も見られる。例えば $9 \times 3$ で掛ける数3と10になる7が答えの1の位で答えの10の位は掛

ける数3から1を引くという確認法である。いずれにしろ、繰り返し唱えて暗記するやり方だけでは苦しいといえる。

### 4. 学習難所③の事例に関する理解

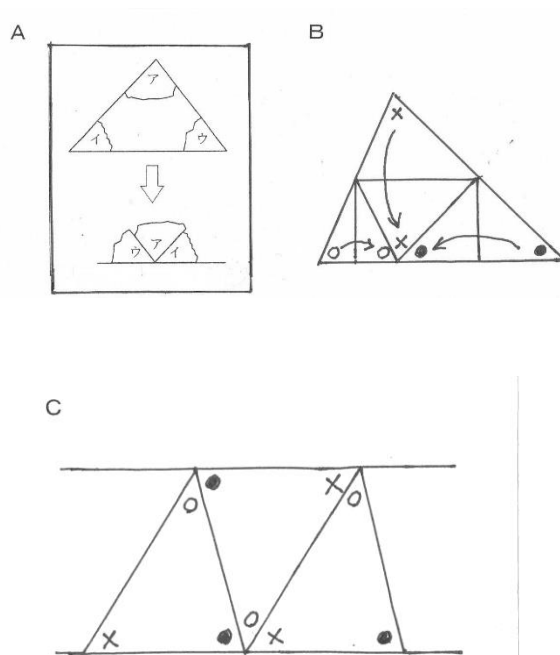
角の大きさについては、表示している位置が違う（角を示す弧の長さが異なる）と同じ角度であるのに大きく見えたり小さく見えたりする間違いが時々みられる。

例えば、次の角の大きさアとイにおいて角度は違うというような理解の仕方である。この点は確認が必要であろう。



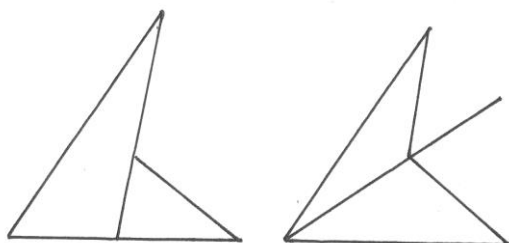
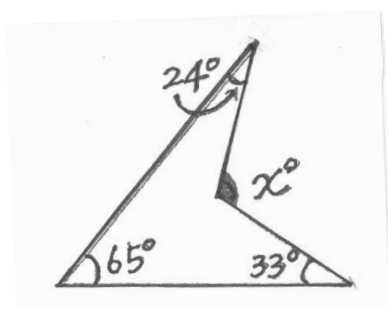
次に、ルールとしての「三角形の内角の和が180度である」ことの証明についてである。

教科書でも、下記Aのような作業による証明があり、子どもたちのルール理解が求められているが、平行を活用した角の移動作業BとCについてもしっかりと示しておきたい。

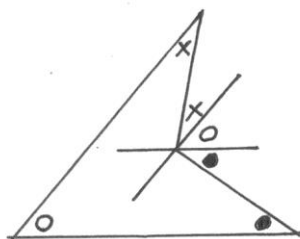


Cの「同じ三角形を並べてみる」という方法は小学校の授業でも紹介されることが少なくないが、Bの折り紙のように「三角形を折りたたんでみる」という方法は、残念ながらほとんど実践されていない。こちらの平行を活用した方法については、子どもたちの理解を深める実践手段として是非とも取り扱ってほしいものである。

最後に、次の角度を求める問題についてである。大学の授業「算数科教育」では受講する学生のほとんどが、「見たことある問題」「嫌いで苦手な問題」「解き方を忘れてしまった問題」として上げている。



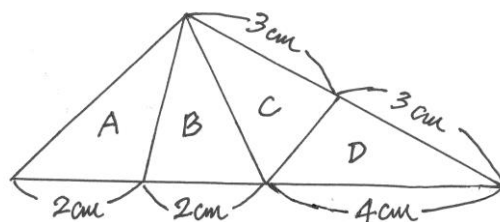
一般的には、上記のように「2つの三角形に分けて考えてみる」ことが多いわけだが、下記のように「平行を活用して一点に集中させる」というやり方にも学生はもちろんのこと子どもたちに気づいてほしい。



### 5. 学習難所⑤の事例に関する理解

ここでは三角形の面積を求める問題について考えてみよう。

【問題】面積が同じ三角形を見つけて下さい。  
その理由も教えて下さい。



まず三角形の「底辺」だが、子どもたちにとって「底辺の位置・場所を確認すること」が大切である。なぜならば、三角形の底辺は下の部分にあるとは限らず「横になったり上になったりする場合もある」からである。

次に三角形の「高さ」であるが、底辺に対する三角形の頂点が平行に移動しても三角形の高さは同じままであり面積も変わらない。

そして「三角形の面積は、底辺が同じ長さで高さが同じであれば変わらず同じである」ということである。

【正解】

三角形Aと三角形Bの頂点がくっつき一緒（共有）のため高さが同じであり、底辺の長さも2cmで同じであるから、三角形Aの面積は三角形Bの面積と同じである。

また三角形Aと三角形(C+D)の頂点が共有のため高さが同じであり、底辺の長さが2cmと4cmであるから、三角形(C+D)の面積は三角形Aの面積の2倍である。

なお三角形Cと三角形Dの頂点が共有のため高さが同じであり、底辺の長さも3cmで同じであるから、三角形Cと三角形Dの面積は同じである。

したがって、三角形Aの面積と同じものは、三角形Bと三角形Cと三角形Dとなる。

【学生たちの感想】

☆問題を見て、三角形Aの面積と同じものは聞かれているので、とっさに「面積を出さなきゃ！」と思ってしまい、「あれ？高さが書かれていない

から分からない…」となった。

☆勝手に答えはひとつとを考えてしまい、全体をよく認識していなかった。

☆どうしても「底辺」という漢字に惑わされてしまいがちだが、底辺は横にも上にもなるということを知っておく必要がある。

☆たとえ形が全く違っていても、底辺と高さと同じであれば面積は同じであることをしっかりと意識したい。

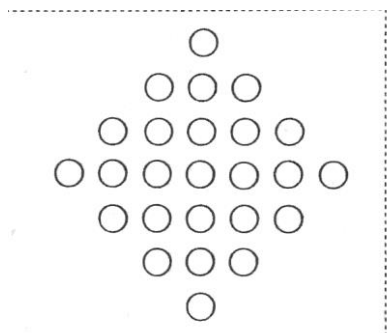
☆底辺が同じで高さが変わらなければ面積は同じだという原則をさまざまな事例で使えるようにすることが大事だ。

### 6. 主体的および対話的な学びへ

今回の教育研究において最も大切にしたいことは、まず「自分の考え方を見える化すること」と自分の考え方を明示するだけでなく「意見交換しながら学び合うこと」である。そうした実践の研究例を、小学校現場からの報告と私の本授業における学生調査より紹介したい。

#### 【問題】〈計算の見える化調査〉

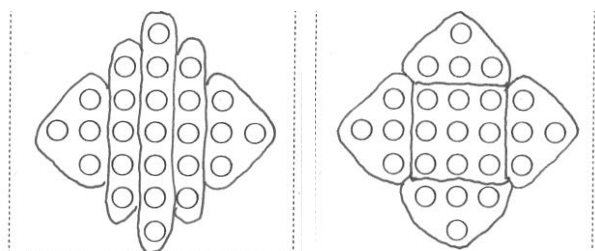
○の数はいくつありますか。数え方を工夫して、計算式と区切り方を教えてください。



子どもたちや学生たちからは、次のA案～I案のような9の解法を見出すことができ、互いに学び合うという楽しい機会を得た。

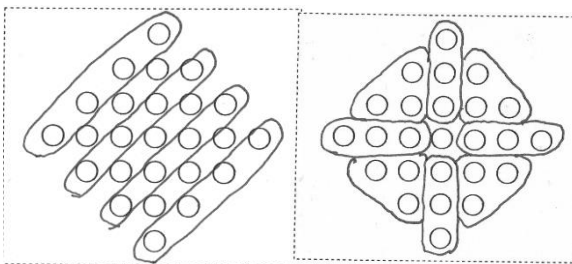
**A案 (多数)**  
 $(4+5) \times 2 + 7$

**B案 (多数)**  
 $3 \times 3 + 4 \times 4$



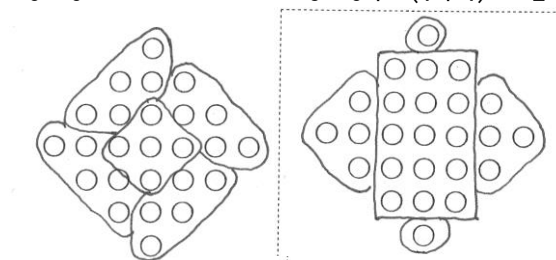
**C案 (多数)**  
 $4 \times 4 + 3 \times 3$

**D案**  
 $3 \times 8 + 1$



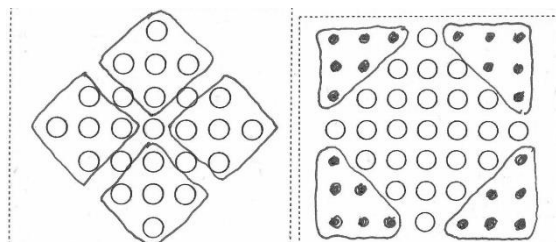
**E案**  
 $5 \times 5$

**F案**  
 $3 \times 5 + (1+4) \times 2$

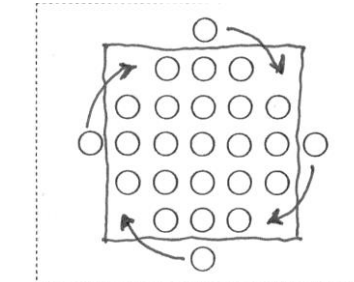


**G案**  
 $5 \times 4 + 5$

**H案=引き算式**  
 $7 \times 7 - 6 \times 4$



**I案=移動式**  
 $5 \times 5$



最後に紹介したH案=引き算式やI案=移動式はかなり少なかったが、「なるほどなあ」「これは上手い方法だ」「すばらしい！驚いた！」などの意見が多く出て、「じっくり考える→面白い・便利になる→楽しい生活へ繋がっていく」ことが感じられたようである。

## 7. 生活文化と繋がる学習・教育へ

日常生活の中で知っておきたい長さや大きさについては、是非とも学習・教育の機会を設ける必要がある。

本授業「算数科教育」において約 100 名の学生に調査した結果、年賀はがきの縦（約 15 cm）・横（10 cm）や千円札の縦（7.5 cm）・横（15 cm）そして新聞紙の縦（55 cm）・横（40 cm）・見開き対角線（100 cm）などの長さについては、予想とは違って意外と分からなかった。

また、家庭・学校で飼育している生き物や動物園でよく目にする人気の動物たちに関しても、子どもたちの大きさや数の予測は実際とは相当に異なるという現状が明らかになってきた。

算数科だけのことではないが、学んだ内容が実際に暮らしている生活文化と繋がるように指導していきたいものである。

## 参考文献

- 1) 平成 29 年版学習指導要領改訂のポイント小学校算数、明治図書、2017.
- 2) 市川伸一、学ぶ意欲とスキルを育てる、小学館、2004.
- 3) 宇田光、大学講義の改革、北大路書房、2005.
- 4) 中山理、算数再入門、中央公論新社、2008.



## 貧困世帯に育った子どものいじめ経験の語りに関する事例研究

### 一幼少期・小学校時代の家庭生活と学校生活に着目して一

A Case Study on a Child Who Had Grown Up in a Poor Family's Narrative about Her Experience of Bullying:  
Focus on Her Family and School Life during Her Early Childhood and Elementary School Years

林 明子

大妻女子大学家政学部児童学科

HAYASHI Akiko

キーワード：貧困世帯・語り・いじめ

Key words : Poor Family, Narrative, Bullying

#### 要旨

本研究では、貧困世帯に育った子どもが小学校時代のいじめをどのように経験したと語るのか、幼少期からの家庭生活と学校生活に着目して分析を行った。貧困世帯の子どもたちは、学校生活のなかで友達が少なかったり、不登校やいじめを経験したりすることが多いことが指摘されている。しかし、子どもたちが実際どのように教室にいて、どのようにいじめを経験したのかについては十分に明らかにされていない。そこで本研究では、貧困世帯に育った若者を対象とし、学校生活におけるいじめの経験やその対処行動、家庭生活について聞き取りを行った。

その結果、貧困世帯に育ったいじめの「被害者」は、教室内のいじめ構造を把握し、立場の入れ替わりがあることを理解しており、自分以外に被害者が出ないように対処行動を行っていたことが明らかとなった。それは家庭生活の中での経験や役割が前提となっており、また友人を守り学校生活における自分の居場所を維持するためでもあった。いじめの「被害者」がこのように行動することによって、結果的にいじめが長期化する可能性がある。今後、このような表面化しづらいいじめについて、学校側がどのような取り組みを行うことができるのか検討する必要がある。

#### 1. 目的

本研究の目的は、貧困世帯に育った子どもがいじめをどのように経験したと語るのかについて、彼・彼女らの家庭生活と関連付けて検討することである。貧困世帯の子どもについては、学力や進路に焦点づけられて検討されることが多いが、学校生活のなかで友達が少なかったり、不登校やいじめを経験したりすることが多いことも指摘されている（保坂 2000、小西 2003、Ridge 訳書 2010、林 2016a、2016b）。本研究では、彼・彼女らの学校生活の一端を明らかにするために、いじめ経験に着目する。

いじめは、1980年代以降、いじめ自殺事件をきっかけに社会問題として語られるようになり、社会的な注目を集めてきた。現在の定義は平成25年度に定められたもので、「児童生徒に対して、当該

児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係のある他の児童生徒が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものも含む。）であって、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの。」とされている。平成29年3月には、文部科学省が「いじめの重大事態の調査に関するガイドライン」を出しており、いじめが起きた際の学校側の基本的姿勢や調査方法等についてガイドラインを示している。

いじめ問題に関する研究については、「この点については必ず述べなくてはならないといった<確定された知識>は乏し」いものの、いじめの四層構造論や立場の入れかわり論など研究が積み重ねられているところである（加野 2011）。森田（1994）は、「いじめっ子（加害者）—いじめられっ子（被

害者)」の周りにいる子どもたちを二層に分け、いじめ集団を四層構造として捉えた。いじめられっ子(被害者)を楕円の四層の中心部に位置づけたとき、その周囲にいるのがいじめっ子(加害者)、そのつぎに観衆、そして一番外側にいるのが傍観者である。観衆とは、いじめをはやしたてておもしろがって見ている子どもたちのことを指しており、「自分で直接手をくだしてはいないが、まわりでおもしろがり、ときにははやしたてることによって、燃え上がるいじめの炎に油を注ぎこむ存在」である(同上、p49)。また傍観者とは見てみぬふりをしている子どもたちを表現しており、「彼らがいじめにたいして冷ややかな反応を示し、無視、冷笑、軽蔑などの態度をとるとすれば、彼らは否定的な反作用力となり、いじめを抑止する存在」になるという(同上、p49)。この層の大部分の子どもたちが実際にいじめを抑止することは少ないが、仲裁者ができるとすればこの層からとなる。またいじめの場面では、この被害者、加害者、観衆、傍観者が固定的ではなく、立場の入れかわりが起きるといふ。いじめの構造が明らかにされたことにより、それぞれの立場やその作用への理解も進んだ。

しかしながら、この「被害者」が実際どのようにして「いじめ」を経験しているのかについては十分に明らかになっていない。また「被害者」が加害者や観衆、傍観者らに対してどのような対処を行っているのかについても十分な研究蓄積があるとは言えない。久保田(2004)は、いじめの被害者は、いじめに対して黙従するだけの受動的な存在とは限らず、ときに加害者によって付与された否定的ラベルに対抗するために様々な試みをなす能動的な存在となることを指摘し、いじめの対処行動の有効性について分析を行っている。久保田の研究は「いじめ被害者の受動的行為者観を乗り越えようとする」ものであり、被害者の対処行動がいじめの早期解決には直接には結びついておらず、対処行動に対する周囲の反応が重要であることを明らかにした点で重要であるが、いじめやその対処行動の詳細には踏み込んでいない。

貧困世帯の子どもたちと若者たちの生活と経験についてインタビュー調査を実施したリッジは、何人かの子どもたちが学校でいじめを受けており、「自分たち自身の身を守る方法を編みだしていた」ことを報告している(Ridge 訳書 2010)。たとえば、ある者は「2年間いじめられていたけど、だんだんいじめに慣れてきて、いじめっ子を見殺しして、勉

強をつづけられるようになっていった」という(同書、p128)。このことから、いじめに対して、被害者は一方的に被害を受け続けているのではなく、いじめに対処する術を身につけていることが読み取れる。彼・彼女らはなぜどのようにしてそうした術を身につけていくのだろうか。

林(2016a)は、貧困世帯の子どもたちにインタビュー調査を実施し、彼・彼女らが学校生活の優先順位を下げる一方、家庭生活では重要な役割を担っているために、家庭の中で肯定的なアイデンティティ形成を行っていることを明らかにしている。子どもたちは、家庭生活に専心せざるを得ない状況があるために、学校生活において一般的に優先順位の高い学業や部活動、友人関係に深くコミットしていない。つまり、彼・彼女らにとって学校は最優先されるもの(できるもの)ではなく、生活の一部に過ぎないのである。このことを踏まえれば、彼・彼女らはしばしばいじめの被害にあうが、このことに対しても家庭生活に準拠した判断を行い、家庭生活を優先したままいじめに対処しているのではないだろうか。

本研究では、小学校時代にいじめの被害にあった貧困世帯の若者がどのようにいじめ経験を語るのかについて、彼・彼女らの家庭生活に着目して検討し、いじめへの対処行動についても考察を加えたい。

## 2. 調査対象・分析方法

筆者はこれまで生活保護世帯や生活困窮世帯を対象とした学習支援事業に参加した経験をもつ若者に対して、家庭生活と学校生活について半構造化インタビューを継続的に実施してきた。そのなかでは、学校生活におけるいじめについての言及が複数あった(24名中11名)。

今回は、暴力の被害者を対象にインタビュー調査を実施した山口(2013)の調査手法を参考に、対象者を選定することとした。まず上記の継続的な調査が続いており、対象者とのラポールが築けていることを判断基準とした。次に、本研究では家庭生活に着目し学校生活でのいじめの経験を検討することから、すでに家庭生活の様相と学校生活でのいじめ経験について十分な聞き取りが出来ることを考慮した。この観点で、もっとも妥当と考えられた者を選定し、再度本研究の目的を伝え、承諾を得た。

インタビューを行う際には、調査の趣旨とデー

タの公開方法、プライバシー保護の方法について毎回説明しており、ICレコーダーとメモの使用についても許可を得ている。また負担となる事柄は話さなくてよいこと、いつでもインタビューは中断できること、また確認訂正の機会があることを伝えている。

具体的な分析方法は以下のとおりである。(1) 録音した逐語録をエピソードに区分する。(2) エピソードを家庭生活と学校生活に分け、時系列に沿って再構成する。(3) 学校生活においては、いじめについて言及された部分に着目し、印をつける。(4) いじめに対してどのような対処行動をとったのか、家庭生活と連動させて分析を行う。

なお、次節の分析結果では、仮名を用いており、分析に支障のない部分については若干の修正を行っている。

### 3. 分析結果

ここでは、いじめ経験について、家庭生活と学校生活の連動性をもっとも顕著であったナオのケース(2016b)<sup>註1</sup>を取り上げる。彼女については、幼少期から全日制高校卒業後、専門学校に進学し、パートとして職に就くまでの聴き取りをこれまで行っているが、今回は小学校時代のいじめに焦点づけた分析を行うため、インタビューの要旨は幼少期から小学校までを提示する。幼少期について提示するのは、彼女が小学校のいじめの原因を幼少期にさかのぼって語ったためである。

以下で明らかとなったのは、幼少期よりナオが母親から家庭の事情を伝えられ、家庭生活で重要な役割を担ってきたため、彼女の中心は家庭生活にあり、学校生活はそれに準ずる位置づけとなっていたことである。そのため、彼女は、学校生活であつたいじめに対しても、家庭生活に即した判断および対処行動をしていた。

#### 3.1. ナオの幼少期

##### ■幼少期

##### ・3歳まで

幼い頃は、「家に引きこもり系」だった。「保育園とか幼稚園に入れなかった」ため、冬の間はずっと家でテレビを見たりおもちゃで遊んだりしていた。彼女が2、3歳のときに、妹が生まれた。「下の子の面倒は、小さいときからやって」おり、お昼寝するときもあやしたり、ミルクをあげたりしていた。またその後、弟が生まれる。ナオを含めて、

3人は保育園や幼稚園には通っていない。

外に出る機会は、「お母さんとかお父さんと遊びに行くか、お買い物行くかぐらいしか」なかった。そのため、周りに同い年の友達はいなかった。基本的に、1人で家の中にいたため、外との関わりが全くない生活を送っていた。

##### ・4歳から

家にもやることがないため、「4、5歳ぐらいのときから、もう小学校1年生のドリルに手付けて」いた。「ボールペンとか鉛筆とか色鉛筆でグシャグシャしていた」。そのことについては、「鉛筆とか持って遊んでるときは、基本静か」だったため、「お母さんも家のこととかやんなきゃいけなかったから、私が一番静かになる方法を探したんじゃないかな」という。

自分が「なんで保育園にいけないのかは知って」いた。出かけるときに通る道沿いに幼稚園があり、同い年くらいの子どもたちが遊んでいるのを見ることはあった。なんで私はあそこにはいないんだろうと思い、「あれ何、私はなんで行かないの」と母親に聞いたところ、母親は、「(生活)保護のこともあるし、おばあちゃんのこともあるし、家のこともあるから。お金の手が回らないから、あなたを連れて行くことができないのよ」という説明をしたという。

小学校に必ずみんなが行くことは知っていた。小学校に行くためには、保育園や幼稚園に行かなければいけないのだろうかという疑問を持ったが、母親から「保育園や幼稚園に行かなくても、小学校は行ける。小学校よりも下は行っても行かなくても、好きにしていいい」ということを聞き、ナオは「じゃあ、私行かなくてもいい」と思った。

彼女は「長女だから」という理由で、母親から家庭や家計の状況を「わからないかも知れないけど」という前置きをされながら、説明されていた。定期的に、「何度もあなたにちっちゃいときから言ってるけど、あなたはこういうことだから、これはできないのよ」とずっと教えてくれていた。

#### 3.2. ナオの小学校時代

##### ◆小学校

##### ・小学校低学年

ナオは、小学校入学当初からいじめられていた。「保育園に行ってた、行ってなかったの話で、男の子と思いきりケンカ」したことが理由のひとつ

つだという。「(幼稚園や保育園に) 行ってないやつは、(小学校に) 来ちゃいけないんだ」と言われたが、ナオは幼稚園や保育園に通ってなくても小学校に通えることを「自分で分かって」いたため、「こういう理由だからここに来てもいいんだ」と言ったら、「うそついてる」と思われ、「いじめの対象」になったという。また幼稚園や保育園に通っていた子よりも通っていなかったナオの方が授業で褒められることが多かったため、「周りの子が(ナオのことを) 妬ましいと思っていた」のだという。「(学校に) 行かない時間が増えるほど、行ったときに面倒くさい」と思っていたため、自ら学校は休まなかったが、いじめが起きたときに、学級担任と保護者の間で数日学校を休むことが決められたことはあった。

小学校2年生まで勉強は好きだった。学校から帰ってくると、宿題の音読を母親に聞いてもらっていた。本を読むことが好きで、休み時間になると図書室に行っていた。

#### ・小学校中学年

生まれたときから小学3年生まで同じ場所に住んでいたが、小学3年生の冬休みに引越しをした。前々から引越しは考えていたのだが、担当ケースワーカーより、「(抽選に) 当選した」と言われ、引越しをすることとなった。引越し後も引き続き、ナオは祖母と父母、きょうだいと暮らしていた。

引越しをして小学校が変わってもなお、彼女はいじめにあっていた。仲が良い友達はいたが、その友達を「巻き込みたくない」と思っていたため、一人でいることが多かった。また、「自分(のこと) だけ(言われるの) だったらいい」が、「親の悪口言われるのが嫌」だと感じていた。ナオの親について、何か言われたときには、「男子と対等にケンカするぐらいの力」があったため、「もうそいつのこと、すぐにボカーンって(殴って)」いたという。

引越しをして、転校した学校では、授業内容も大きく変わった。教科書や教材が異なっており、「なんにも分かんない状況」だったという。そのため「小学校4年生だけど、なんか1年生から授業やってるみたいなの・・・なんだろう、小学校1年生の気分を味わった」という。彼女はそこから授業が追いつかなくなり、「なんにも分かんないって思っ。勉強できなくなっちゃった」という。

そうした状況もあって、「周りの子は塾に行ってるけど、私はなんで塾に行けないんだろう」とい

う疑問を抱くようになった。母親に「みんな塾に行ってて放課後遊べないのに、私は遊んでて平気なのかな」とたずねると、母親は「どうしても、塾に通わせてあげることが、まだできないから」「その代わりにおうちでちゃんとドリルやってるじゃない」と返したという。

#### ・小学校高学年

ナオが10歳のときに、一番下の妹が生まれた。母親と買い物に行くときには、ベビーカーを押すのはナオの役割となった。彼女は、一番下の子が小学校に行ったときに、自分と同じように保育園や幼稚園に行っていないという理由でいじめを受けることがないように、母親に対して、「何とかして保育園に連れて行ってくれ、下の子のこと(面倒)は頑張るから」「仕事探して」と言ったという。母親は「連れて行きたいけど、家のことが(あるから難しい)」と言っていたが、ナオは「家のことは(ナオが) 頑張るから、早くして」と言ったという。一番下の妹については、「半分以上、お母さんと私で育てた」と思っている。保育園への送りは父親がやっており、お迎えはナオがやっていた。

「保育園行ったことがないから」、「お迎え、行きたい」と言ったのだという。ナオが一番下の子が保育園行けたことが良かったと思っている。

学校生活では、小学校4年生までは少人数の授業だったが、5年生からはそうではなくなり、算数が「一番苦手」で「全然分かんない」という状態になった。またいじめも継続していた。「そんなにお金がないので、かわいい格好とかしない」「女子だけど、スカート全然はかなかった」ことによって、「異端扱いされた」という。そうした状況に対して、「(学校の) 先生は助けてくれたりはしましたが、やっぱ基本、子ども同士のことだから」という対応であり、「結局、お互いに表面的に謝っておしまい」ということが多かった。ナオは教科書を隠されたときには、授業ができなくなるのは困るため、また毎回自分で探すのが面倒だったため、先生に伝えていた。しかし、先生がいるときは、いじめの加害者は何もしないため、学級担任もすべてのいじめは把握していなかったという。

ナオが教科書がないと伝えると、教師は教科書を貸してくれた。ナオに対するいじめの加害者がだれかということ「(クラスの) みんなは知ってる」ため、先生には「多分〇〇さんたちだと思っんで、先生もうちょっと黙っててもらえませんか」

と言い、ナオが先生のいじめっ子(加害者)に対する指導を止めていたという。そうして、ナオは自分でいじめの「仕返し」を試みていた。彼女は「あいつらに謝ってほしいんじゃない。やめてほしい。」と思っていた。

彼女は、「いじめられても気にしない。親に言わない。先生にも言わない」状況にあった。仲の良いクラスメイトに何か言われたら、事情は話すものの、「同じようにターゲットにされたら困る」ため、「必要以上に関わらないでほしい」と思っていた。それは、いじめのなかに「入ろうとしてくる子は根がすごく優しい子」であったため、「私と同じいじめにあったら、きっと不登校になって学校に来なくなっちゃう。その子が来なくなったら私も学校に来るのが嫌になっちゃう。それは嫌だ」と思っていたからである。また彼女は、「孤立しすぎると不登校になってクラスという枠から消えちゃう」が、いじめのターゲットにされることによって、「クラスという枠の中に留まり続けていたんだと思う」という。いじめによって何人か自分という存在を認識してくれて心配してくれるという感覚もあった。

しかし、「私がいじめられるのはいい」が、「(きょうだいの)下の子たちがいじめられるのが気に食わない」と思っていたため、きょうだいがいじめられたと聞けば、加害者に話をしに行っていたという。これらのことは母親にはあまり話さなかった。「お母さん、やんなきゃいけないこととかあるのに、うちのこと構ってても、時間がなくなっちゃう」という思いがあったという。学校は休みたいと思っていたが「逆に、逃げたら負けだ」と思っていた。

#### 4. まとめと考察

このように、ナオは小学校1年生から6年生まで長期間にわたり、いじめにあっていた。小学校低学年では、保育園や幼稚園に行けなかったことがいじめの原因のひとつだと語られた。これに対して、ナオは、保育園や幼稚園に通園していなくとも、小学校には通えることを事前に母親から説明されていたため、いじめっ子(加害者)の言い分が正しくないことを知っていた。彼女はいじめの理由がそもそも成立していないと捉えているために、その言い合いを「ケンカ」とも表現したと考えられる。またナオは、保育園や幼稚園に通っていたクラスメイトより、学級担任に褒められること

が多かったこともいじめの原因と捉えている。彼女は、いじめられっ子(被害者)の立場であったことについて、いじめっ子(加害者)の不合理な言い分によるものであると理解していたといえる。

転校した先の小学校でも、彼女はいじめにあっていた。しかし、仲の良い友達を「巻き込みたくない」と思っていたため、あえて一人であることが多かったという。そうして高学年になると、いじめの理由は「かわいい恰好しない」「スカート全然はかない」といった見た目の面にシフトした。彼女は交流のあるクラスメイトに対して、仲良くなるのではなく、「同じようにターゲットにされたら困る」ため、「必要以上に関わらないでほしい」と思っていた。

これらのことから、小学校中学年以降、ナオはいじめられっ子(被害者)として、教室内のいじめの構造を把握し、立場の入れ替わりがあることも理解していたことが浮かび上がってくる。つまり彼女は、いじめられっ子(被害者)という立場で、いじめの構造を見取り、立場の入れ替えを予測し、自分以外にいじめられっ子(被害者)が出ないようにいじめをコントロールしていたと考えられる。このことは彼女の学級担任に対する言動からも読み取れる。ナオは、いじめっ子(加害者)に対して、「謝ってほしいんじゃない。やめてほしい。」と思っていたために、学級担任に対して加害者に対する指導を待ってもらうことを願い出て、自ら「仕返し」をしようとしていた。

このようにナオのいじめ経験についての語りを見ていくと、一方的にいじめの被害にあう受動的な存在なのではなく、いじめに対処する能動的な面があることが読み取れる。彼女はいじめの原因を分析し、その原因が正当でないことを理解していたために、いじめられっ子(被害者)という立場を俯瞰して捉えていたのではないだろうか。それは彼女が家庭生活において、長女として幼少期から母親に接せられており、いじめの理由が理由になっていないことを事前に知らされていたことが無関係ではないだろう。また家庭の中で重要な家事役割を担ったり、きょうだいが保育園に通えるように動いたりしていたために、司令塔のような立場であることに慣れていたとも考えられる。さらに彼女は、一貫して母親に負担がかからないように、自分で対処しようと努めていた。それは彼女の言うように、いじめの原因のひとつが保育園や幼稚園に行けなかったことや、「お金がない」た

めに「かわいい恰好しない」ことだったからである。彼女がいじめを母親に相談するということは、家庭にお金がないことを暗に訴えることになる。

山口(2013)は、異年齢の生徒集団における暴力を通過儀礼という観点から分析し、「被害者」が「加害者」からの暴力を肯定的に受容しており、このことが暴力の継続化に寄与していることを明らかにした。この「継続化」について本研究にひきつけて考えてみると、いじめの被害者であったナオ自身が、加害者の言動を受け流したり、自分自身の解決を試みたり、教師やクラスメイト等周囲をコントロールしたりするなどの対処行動をしていたことにより、いじめが継続化した可能性が考えられる。なぜなら、いじめの仲裁者になりえる周囲を巻き込まないように「配慮」し、学級担任の指導や介入を止めることは、久保田(2004)のいう「対処行動に対する周囲の反応」につながらないために、いじめ解決の糸口が絶たれ、結果的に被害者自身がいじめの構造を変更させないように動いていることにもなるからである。

もちろん実際には、ナオの学級担任がその当時、いじめに対して何らかの対応をしており、いじめっ子(加害者)やその周囲のクラスメイトにも指導はしていたと推測される。しかし、「先生がいるときは、いじめの加害者は何もしないため、学級担任もすべてのいじめは分かっていた」ことや、ナオ自身がいじめについて家族や学級担任に言わず、友達にもあえて助けを求めていなかったことから、表面上に出てこない状態でいじめが継続化していたと考えられる。結果的に、ナオはいじめを「やめてほしい」と思っていたにもかかわらず、小学校6年間いじめにあっていた。

本研究では、貧困世帯の子どもが学校生活でおきたいじめ経験についてどのように語るのかについて検討してきたが、いじめの被害者が家庭生活に準拠している場合、あえて仲裁者が出ないように、四層構造の中で孤軍奮闘していたことが明らかとなった。被害者がいじめの構造を理解し、その区分けを守り、ほかに被害者が出ないように動いていたのである。その様相は、学級担任や保護者にも伝わらず、いじめが長期化する可能性があることも示唆された。

いじめは早期発見、早期対応が重要であると指摘されている中で、こうした表面化しづらいいじめに対して、学校教員がどのような指導、対応をするべきかが検討されなくてはならない。

## 引用文献

- 加野芳正 2011『なぜ、人は平気で「いじめ」をするのか？透明な暴力を向き合うために』日本図書センター
- 久保田真功 2004「いじめへの対処行動の有効性に関する分析—いじめ被害者による否定的ラベル『修正』の試み—」『教育社会学研究』第74集、pp. 249-268.
- 小西祐馬 2003『生活保護世帯の子どもの生活と意識』教育福祉研究第9号、pp. 9-22.
- 内藤朝雄 2009『いじめの構造—なぜ人が怪物になるのか』講談社現代新書
- 林明子 2016a『生活保護世帯の子どものライフストーリー』勁草書房
- 林明子 2016b「子どもの生活を考える～貧困世帯の若者の幼少期から～」『保育の実践と研究』Vol.21 No.1 pp. 45-53.
- 保坂亨 2000『学校を欠席する子どもたち—長期欠席・不登校から学校教育を考える』東京大学出版会
- 森田洋司・清永賢二 1994『新訂版 いじめ—教室の病い』金子書房
- Ridge, Tess, 2002, *Childhood Poverty and Social Exclusion : From a Child's Perspective*, The Policy Press. (=2010, 中村好孝・松田洋介・渡辺雅男訳『子どもの貧困と社会的排除』桜井書店).
- 山口季音 2013「『被害者』による暴力の肯定的な受容に関する考察—異年齢の生徒集団における『通過儀礼』としての暴力」『教育社会学研究』第92集、pp. 241-261.

謝辞: インタビューにご協力くださった方々に深く感謝申し上げます。

注1: ライフストーリーの要旨については、本研究の趣旨に基づき、抜粋及び加筆修正を行っている。

## 他者と関わる力の育ちと子どもをとりまく環境

### —福島県内における保育環境の変化が領域「人間関係」のねらいに及ぼす影響を考える—

Development of Children's Ability to Build Relationship with Others and Their Environments:  
A Study on How a Change of Childcare Environments in Fukushima Impacts on  
the Aims of the area of Human Relation

池田 りな

大妻女子大学家政学部児童学科

IKEDA Rina

キーワード：他者と関わる力・人間関係・保育環境

Key words : Ability to Build Relationship with Others, Human Relation, Childcare Environments

#### 要旨

本研究では、就学前教育における保育内容5領域のひとつである「領域 人間関係」に焦点をあて、子どもの他者との関わりを体験する機会が保育環境によって影響を受ける可能性について述べた。災害によって急激に保育環境に制限をかけざるを得ない状況下で、それ以前に子どもが活動し体験していた「他者との関り」にどのような影響があったのかを、保育者へのインタビュー調査を基に考察した。

#### はじめに

乳幼児期における「他者との関わり」がその人格形成の基礎を培うための根幹となるという認識がもたらされて久しい。本稿では改めて「領域 人間関係」が設定された経緯を確認するとともに、首都圏と比較して地域の人々の繋がりが高く自然環境に恵まれ、保育環境が良好であると考えられていた地域が、東日本大震災を契機にしてその保育環境に大きな制限をせざるを得なくなった事例を通して、生活環境の急激な変化が子どもの「人と関わる育ち」に与える影響について考察する。

#### 1. 領域 人間関係が設置された背景

就学前教育において、幼稚園教育要領および保育所保育指針の保育にねらいに「人間関係」が置かれたのは1989（平成元）年であり、その背景には、乳幼児の育ちの生活環境変化によって、就学前に体験される他者との関係性の希薄化が指摘された状況がある。2005（平成17）年に示された中教審答申では、義務教育制度に接続するものとしての幼児教育の在り方について、その第4節子どもの育ちの現状と背景の中で「近年の幼児の育ち

については、基本的な生活習慣や態度が身に付いていない、他者とのかかわりが苦手である、自制心や耐性、規範意識が十分に育っていない、運動能力が低下しているなどの課題が指摘されている」と、さらに「少子化、核家族化、都市化、情報化、国際化など我が国の経済社会の急激な変化を受けて、人々の価値観や生活様式が多様化している一方で、社会の傾向としては、人間関係の希薄化、地域における地縁的なつながりの希薄化、過度に経済性や効率性を重視する傾向、大人優先の社会風潮などの状況が見られるとの指摘がある。」<sup>1)</sup>と社会生活の変化による人間関係の希薄化や大人優先の風潮が乳幼児の育ちの環境に与える影響が懸念されている。

従来、わが国には乳幼児期に他者関係を体験する環境として次のような特徴があったと考えられる。そのひとつは家族形態で、三世同居世帯による世代間交流は、乳幼児がその生活において日常的に祖父母と接する機会をもたらした。また、専業主婦家庭における生活環境は一日の生活において母子交流にも物理的な長さや質をもたらし、兄弟の多さは家庭内における異年齢交流を子ども

に体験させた。そして家族が一つの部屋に布団を並べて就寝する生活形態は、家族同士の密接な関係性をより深める結果となったであろう。

地域においては、隣近所に同世代の遊び仲間が存在し、子ども同士で各家庭を自由に行き来するが、親同士はそれを容認し寛容に受け止め、地域の大人が地域の子どもたちを見守る姿があった。地域の大人は道端で遊ぶ子どもの顔をよく把握しており、その子どもが何処の家庭の何番目の子であるかを認識している。ひとたび、子どもが反社会的または危険な状況を目撃すれば他人の子どもであっても注意し援助するなど、必要があれば積極的な大人の介入も見られた。

このような生活環境のなかで概ね昭和世代の乳幼児は物心のつく以前から、さまざまな年代、さまざまな距離間にある「他者」と密接に関わる経験を積み重ねていくことが可能であったと考えられるが、核家族の生活形態や共働き世帯の増加傾向などは、その後のわが国の乳幼児の生活環境にも大きな変化をもたらしたとされる。1956（昭和31）年以来、保育のねらいは6領域（健康・社会・自然・言語・音楽リズム・絵画製作）となったが、上述のような経緯のなかで乳幼児期の「他者との関わり」における重要性が改めて認識されるようになった。それまで領域「社会」のなかに置かれていた3つの観点「個人生活における望ましい習慣や態度を身につける」、「社会生活における望ましい習慣や態度を身につける」、「身近な社会の事象に興味や関心をもつ」<sup>2)</sup>に代わり、ねらいとして新たに「幼稚園（保育所の）生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう」、「進んで身近な人とかかわり、愛情や信頼感をもつ」、「社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける」<sup>3)</sup>が設定された。以降、現在までに詳細な部分における文言の修正はあるもののその大意に変更はみられず、現在に至っている。

## 2. 急激な生活・保育環境の変化がもたらす地域への影響

ここからは福島県下に話を向けていく。2011年3月に起きた大震災の二次災害として発生した放射能汚染により、突然、保育環境にさまざまな制限をかけながらの保育の続行をすることを強いられることになった。保育環境においてとくに大きな変化をもたらしたものは外遊びであり、保育環境のみならず家庭生活においても子どもの行動範

囲を強く規制することを余儀なくされた。当初、外遊び制限において子どもの育ちに懸念される点は運動不足であった。その後福島県内の各地域には、大型屋内遊戯場が次々と設置され、乳幼児や小学生の主な遊び場として定着していくこととなった。震災発生後5年が経過された際に実施された調査では、質問項目「震災前と現在とを比較して、地域で大きく変わったと思うこと」に対して「子どもの遊ぶ声が聞こえなくなった」という回答が多くみられる<sup>4)</sup>ことから、福島県内では、震災直前までは地域や近くの野山で伸び伸びと遊ぶ子どもの姿が日常的に見られており、震災を機にして子どもの遊び場が屋内施設に急激に移行し、地域の中で子どもたちが自由に出歩く機会が減少したことがわかる。

さらにこの回答からは、福島県内の子どもが、その居住地域に暮らす近隣の大人と触れ合う機会も日常生活において減少していることを推察することができる。震災前には近所を歩けば出会い触れ合うこともあったであろう子どもたちの姿は消え、その多くが屋内遊戯場にあるとすれば、地域の近隣住民とそこで育つ子どもたちの触れ合いは自ずと減少する。それは冒頭の中教審答申に示されている「…人間関係の希薄化、地域における地縁的なつながりの希薄化…」の状況に、僅か5年という時間のなかで急速に変貌した地域の姿を浮上させる回答でもあろう。

## 3. 外遊び活動制限下の保育環境とその経緯

福島県下の保育施設においては、震災以降にどのような環境の変化がもたらされたかを見ていくことにする。

表1<sup>5)</sup>は、震災以降2016年初頭にかけて、幼稚園がおこなってきた園環境の整備や保育活動の制限について、4か所の幼稚園にアンケート調査を行った結果の一部であり、この表ではとくに園庭と砂場について整理している。

これらからは、幼稚園の園環境整備の経緯と園庭使用・砂場使用解禁の判断時期及び方法がそれぞれ異なっていることが明らかになっている。

### (1) A園

A園では、放射能汚染による園庭使用の全面禁止が2か月、その後は30分程度の時間制限付きでの園庭使用が約1年間続き、その後徐々に園庭使用時間の延長をおこない、2014年に年長組のみ



表1 震災以降、幼稚園がやってきたこと/園環境への対応「園庭・砂場の使用」

時期	2011年3月	2012年	2013年	2014年	2015年～2016.1.	
A園	3 園庭の使用	○5月 設備をして30分制限で使用	○5月 30分制限から徐々に時間を60分～90分に延長	○10月～時間制限解除し担任の判断とする ○毎全園に砂場を消毒しシートで覆う	○4月 年長組のみ、時間制限解除 ○学年により、時間を徐々に延長	○7月～震災後の外遊び再開 ○時間制限解除、自由に園庭へ出るようになる
	4 砂場の使用	○4月 使用しない砂場をシートで覆い、板で囲う		○9月 砂場の砂を入れ替える ○砂遊び再開/1日30分制限	○5月 時間制限解除、水の使用再開(担任判断)/使用後道具は水洗い	
B園	3 園庭の使用	○使用しない～8月まで ○8月～ 1日40分制限で使用開始	○4月 1日60分制限で使用	○3月、1日120分制限で使用	○1月 使用時間制限解除	
	4 砂場の使用	○使用しない		○1月 砂場制限解除 ○砂場遊びの時間制限無し		
C園	3 園庭の使用	○使用しない	○7月 1日30分制限で使用開始	○4月 1日1時間制限 ○5月 園庭に砂を入れて活動		
	4 砂場の使用	○使用しない		○砂遊び 再開 ○プールサイドに砂場設置		
D園	3 園庭の使用	○3月～使用しない ○10月 1日1時間以内				
	4 砂場の使用	○使用しない		○6月 砂場に新しい土を入れ遊び始める		

時間制限解除、2015年からようやく時間制限なく子どもが自由に園庭を使用するようになってきている。また砂場の使用は2013年9月からで、これは震災後およそ2年半の間、在園児は砂場遊びができない環境にあったことを示している。

気にせず自由に園庭を使用する経験を一度もしていないまま卒園し小学校に就学する子どもがいることを意味する。いっぽう、砂場遊びは2014年に使用を再開しており、震災からおおよそ3年間近く、子どもたちは幼稚園において砂場遊びを経験することができなかったことが理解される。

(2) B園

B園は、放射能汚染発生後、4か月間、園庭使用を全面禁止しており、その後40分程度の時間制限で園庭使用が始まり、徐々に使用時間を延長し、2014年に園庭の使用制限を解除している。砂場は、2013年1月から制限解除で使用を再開していることから、在園児が砂場遊びをすることができなかった期間は1年と10か月あったことがわかる。

(3) C園

C園は、震災直後から1年3か月間、園庭使用を全面禁止としている。その後30分の時間制限で使用し始め、徐々に制限時間を延長しているものの、2016年1月現在においても、園庭使用時間の制限は解除されておらず、実に3年間以上30分から1時間程度の時間制限での園庭遊びが継続していることがわかる。このことは、在園中、時間を

(4) D園

D園は、震災後7か月間全面使用禁止としており、その後1時間以内という制限付きで園庭遊びを再開させたが、その制限下のまま2016年1月の調査時点に至っている。園庭遊びが1日時間以内の経験しかないまま卒園する子どもたちが複数の学年に亘り存在することになる。また砂場遊びは、震災直後からおおよそ3年間使用されず、2014年に砂場遊びを再開している。このことは在園児の遊び活動として、年少組又は年中組の3月までは1～2年間砂場遊びをしていたが、その後はまったく砂場をせずに卒園した学年もあれば、3年間、園では砂場遊びを経験せずに卒園した学年もあり、または年長組で初めて幼稚園の砂場遊びを体験する学年もあったことを意味する。

調査からは、園庭遊びや砂遊びをどのように再開させていくかについては、園側と保護者側との意見を調整しながら決定し、徐々に制限解除に向かっていったとの回答もみられた。また、福島県内では地域によって放射能汚染の高低数値にばらつきがあり、幼稚園の立地場所の影響も大きいとの回答もあった。いずれにしても、震災後5年近く経過した時点での調査においても、保育者からは福島県下の保育施設環境及び保育は「すべてが完全に震災以前の環境に戻ったとはとても言えない」との意見が散見される結果となっている。

#### 4. 自由に園庭遊び・砂遊びができない環境下の子どもの変化－保育者の気づきから－

表1ではいずれの幼稚園においても、2011年3月から2013年にかけて、外遊びの環境に強く制限をかけながら保育を実施していたことが明らかである。このような急激な保育環境の変化のなかで日々過ごす子どもたちの言動に関して、幼稚園教諭はその小さな変化に気づき、その姿を気にかけてながら保育していたことがインタビュー調査からは理解される。ここでは、2013年度および2014年度に実施した幼稚園教諭を対象としたインタビュー調査の結果から、とくに「子どもの人との関わり」に係る保育者の語りを抽出し、表1に示されたインタビュー調査時期の園環境の状況にも考慮しながら、保育環境の変化と子どもの他者と関わる力の育ちについて考察する。

(1) 2013年度 保育者インタビューから見えてくる子どもの姿と保育者の思い

- E1 「先生、こんなことあったよ」「先生、おいでおいで」というような子どもから保育者に主体的に投げかけていた声掛けや関わりが、以前は日常的であったが、今はそうではない。
- E2 砂場で遊んだ経験がないので何をしていいか遊び方がわからず大人とべったり一緒にいるだけで砂場遊びの楽しさもわからない様子を、保護者が見て愕然としている。
- E3 子どもが自由に園庭に出られないということが、幼稚園生活のなかでクラス同士の交流や異年齢交流にも影響を及ぼしている。クラス単位で時間をずらして外遊びをするようになって年長、年中、年少の縦の繋がりがなくなってしまった。また、活動がクラス単位になり、何をするのも保育者を中心にして動くという態勢が子どもの中に入っているようで、どうしてもクラ

ス単位で集まってしまう。

- E4 ひとりで自分のやりたいことを選んで行動できない姿がある。
- E5 他児に言いたいことがあっても直接言わずに、保育者に言って保育者から他児に伝えてもらうような傾向があり、他児と直接やり合う場面が少ない。大人に助けを求める。  
「先生、〇〇ちゃんがたたいた」、「〇〇ちゃんが僕の読んでた本をもってっちゃった」「〇〇ちゃんが僕の椅子に座ってる」など保育者を呼んで言う。言いつけ魔が多い。
- E6 新入園児には外遊びを見合わせて、まず幼稚園での集団生活の仕方を教えることにしたが、年少児でも集団生活の基本を教えられるようになるということが多かった。
- E7 新入園児は、モノの貸し借りの際に「貸して」「うん」「混ぜて」という言葉が全く出てこなかったが、これは生活体験での他児とのつながりの少なさからか？  
と思い、保育者が「こういう時は〇〇っていうんだよ」というと子どもは「わかった」と素直に言う。
- E8 他児とのやりとりがスムーズではなく、ちぐはぐなので、一から教えるようになり、「今までこんなことを幼稚園で指導したのだろうか？」と感じる。4月はそういうことばかり徹底して行って言っていたように記憶している。人との関わりについて教える部分が増えたように感じる。
- E9 「貸して」という言葉がなく、また諦めも早いのか、他児にモノを取られても、すつとあきらめ「いいよ」と渡す。
- E10 自分が悪くないのにすぐに「ごめんね」と謝るので、保育者が「ごめんじゃなくて、痛いから嫌だよって言うんだよ」と教える。
- E11 「やめて」が言えない。
- E12 保育者の顔色を見て指示を待つ様子も見られる。

2013年度のインタビュー調査の実施時期は表1のAで示され、園庭遊び全面禁止が徐々に解除され、使用時間には制限がかかっているものの園庭活動時間も延長され、園庭利用が改善の方向に向かっていく時期にあたる。

まず、長期にわたる時間制限による園庭の使用方法が子どもたちの幼稚園生活に根付いてしまったことによって、震災前まで自由形態保育を主として行っていた園でも「クラス単位で活動することが普通になってしまい、『自分はこれがしたいからこっちにすまう』というような子ども自身の主体性を育む機会が減少した」、または「以前と子ども

の姿が変わった」ことが E1 および E4 の語りから理解される。このことを幼稚園教育要領 領域人間関係 (以下、同上と記す) の「内容」に照らすと、「(2)自分で考え、自分で行動する。」に関係することが考えられ、人間関係の基本となる「自己の育ち」に関わる姿について、保育者が懸念を抱いていることを推察される。また、E3 からは、クラス単位で時間をずらしながら短時間の園庭遊びを実施していたために、他クラスまたは異年齢の出会いが激減してしまったという保育者の気づきがあるが、これは同上「内容(10)友達とのかかわりを深め、思いやりをもつ。」にもつながることと考えられる。つまり、園庭で見かけた年長者に憧れて年少者が遊びの真似をしてやってみる機会や、年長者が年下の子どもの面倒をみたり思いやりを育むような機会が減ってしまったことが考察される。また、E5、E7、E8、E9、E10、E11 の語りからは、同上「内容(6)自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。」や「内容(12)共同の遊具や用具を大切に、みんなで使う」などの項目に関係する語りである。これらの保育者の語りからは、その解説書の記載「…自分も使いたい、友達も使いたいということで起こる衝突やいざこざ、葛藤などを体験することを通して…」とあるように、まさにその体験を今、子どもにしてほしい、という願いを読み取ることができる。また、インタビュー調査の協力保育者は、保育経験年数が 10 年前後の中堅およびベテランであることから、震災以前の子どもの姿を認識している。これらの気になる子どもの姿について保育者は、震災直後から外遊びができず、入園前、親子だけで家庭にいたことが多かった生活環境がその要因の一つである可能性を示唆しており、幼稚園入園前の生活体験の希薄さが幼稚園生活における他者との関わりにも大きな影響を及ぼすことを示唆するものととらえることができる。

(2) 2014 年度 保育者インタビューから見えてくる子どもの姿と保育者の思い

- E1 聞き分けがよく、「もうお片付けて帰ろう」と保育者が言うとほとんど「いやだ遊びたい」という子どもはいないし、ちゃんと並んで保育室に入る。たまに「いや」という子どもがいると「うわ、すごい。頼もしい子どもがいるな」と思うってしまう。以前は嫌だという子どもがいっぱいいた。
- E2 「先生、これやっていい？」といちいち保育者に確認

をしたがる傾向がある。自分がどうしたいというよりも、先生がどうしたいのかを聞く姿がある。

- E3 4歳でぶつかるべきことが、妙に長引いて友達とくっついて、そして5歳になってから妙なトラブルとして出ている。以前の5歳児はもう少し折り合いを付けられる感じだったような気がする。
- E4 この震災以降、子どもはやっぱ我慢している事があったと思うので、保育のなかですごく感情を出すことを大事にしてきた。喧嘩とかたくさんしないとわからない、意地悪でもなんでもさせて、もう自分の感情を出させないと。
- E5 保護者同士がお互いに自由にものが言えないでいる状態が背景にあるとすれば、子どももストレートに自分を出せる状態ではないということはあるかな、と思う。
- E6 保育者自身がおっかなびっくりで子どもを回避することもある。今は子どもと心の面であつながついていくのになにか難しさを感じる。子どもが出しているものに保育者がどうかかわっていくか、という点の難しさ。
- E7 以前は「僕は外に行く」「僕はホール」と自由に思い思いに遊んでいたが、今はクラス単位での行動が多くなった。クラスのみならず同じ行動をすることが多くなった。みんなと一緒にやりたがる傾向がある。
- E8 外遊びの後はいやいや手洗いの徹底が保育のなかで習慣化されており、子ども同士でも「ちゃんとやったの？」と言い合っている姿がある。
- E9 4歳児クラスなので通常は鬼ごっこなどをやる時期だが、固定遊具遊びが好きな様子が見られる。
- E10 競争意識 (他児より上に行きたい、ここまで頑張ろうという気持ち) が弱くよく言えばおっとりしている。
- E11 他児と喧嘩して、押しのけて…というのは以前より個人差が大きく、引いてしまう子どもも多い。「あ~そこで我慢しちゃうんだ。もっとダメ! って言ったらいいのに」と感じることもある。
- E12 親の顔色を見ているせいか、人 (保育者や他児) の顔色を見て行動しているように感じる。以前の子どもたちと比較すると、人間関係 (誰が強い・弱い) に敏感かもしれない。
- E13 以前の4歳児には「○○ちゃんは××だから仲間はずれ」みたいなことが多かったが、今これは5歳児に見られる。今の4歳はまだ友達とくっついていて意外と良い子に見える。

2014年度のインタビュー調査実施時期は表1の[B]で示されており、一部の幼稚園では全面的に時間制限を解除し、子どもが自由に園庭遊びをすることができる園と、従来通り時間制限を付けなが

らではあるが園庭利用をしている園もあり、全体的には2013年度と比較しても、園庭遊びが震災以前の利用状況に一步近づいたと考えることができる時期である。

ここでは、E2「先生、これやっていい？」と保育者に自分の行動確認を求める姿や、E7「みんなと一緒に同じことをやりたがる」など、2013年調査と同様に、同上「内容(2)自分で考え、自分で行動する」ことが弱い子どもの姿が語られている。また、E1からは「いや」と自己主張することの弱さが語られているが、これについても同上「内容(2)自分で考え、自分で行動する」及び「内容(6)自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。」につながる語りであろう。E11では「喧嘩をしても引いてしまう子ども、我慢してしまう子どももいる」とされ、これらも自己の育ちを心配する語りであると理解される。しかし保育者の語りでは、E5にあるように周囲の大人が緊張の連続の中で生活し互いに遠慮し合っている環境の中で育つ子どもとして、子ども自身がストレートに自分を出せる状態ではないことは当然かもしれない、との推測も語られており、それだからこそE4「保育の中で感情を出すことを大切にしてきた、喧嘩とか意地悪でもなんでもさせて自分の感情を出させたい」とする保育者の願いも強く存在すると理解できる。

そして、E3「4歳でぶつかるべきことが妙に友達とくっついていて、5歳になってトラブルとして出ている」との語りや、E13『「仲間外れ」が起きる友達との関係性が多いのは、従来は4歳児であったが、今は5歳児に見られる」との語りがある。これに関して、同上「内容の取扱い(5)集団生活を通して幼児が人との関わりを深め、規範意識の芽生えが培われることを考慮し、幼児が教師との信頼関係に支えられて自己を発揮する中で、互いに思いを主張し、折り合いをつける体験をし、決まりの必要性などに気付き、自分の気持ちを調整する力が育つようにすること。」との記載を、幼児期を終了するまでに育ってほしい人間関係の力の姿を示すものと解釈する場合、語りに見られる4歳児で妙にくっつくことや、5歳児における仲間外れは、やはり幼い傾向を示す可能性はあると考えられる。またいっぽうで、活動の内容について、従来と比較すると幼く、発達変化の速度がゆっくりのではないかという指摘もされている語りが、E9およびE10である。競争意識が弱く、また4歳

児が鬼ごっこをせずに固定遊具遊びが好きな傾向があるとの語りであり、同上「内容(4)いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちを持つ。」および「内容(5)友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う。」「内容(8)友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする」という項目につながっていく姿としてとらえることができると考えられる。つまり、保育者の長年の経験から、今、自分の目の前にいる子どもたちの姿は、従来の年齢相応ではないのかもしれないとの印象を抱いていることを意味しており、それが「震災以降に子どもが変わったのか、或いはそれ以前から徐々にそのような傾向が進んだのかは定かではない」としながらも、目前にいる子どもたちの姿は、他者と関わる体験の蓄積が乏しいためにもたらされるものであろうことは、保育者自身も概ね理解していることがうかがわれる。

## 5. 保育環境の制限が子どもの「他者と関わる力」に与える影響を考える

上述したように、放射能汚染のために屋外活動ができなくなったことによる乳幼児期への影響として、まず心配されたことは運動機能の遅れという問題であった。インタビュー調査からも運動について保育者が触れており、運動会で玉入れができなかった(投げられない)こと、スコップの使い方を知らなかったことなどに衝撃を受けた語りや、園庭で樹木の根っこなどに躓く子どもが多く、身体のバランスを保ちにくい、などのエピソードが多く挙げられている。しかし、これらは目で見える子どもの姿として大人からもとらえやすいという一面を持っていると言えよう。

いっぽうで人間関係の力の育ちについては、園庭遊びを実施して1年以上経過した時点でも、固定遊具を好んで鬼ごっこはやりたがらない4歳児の姿に気付いた語りや、時間制限をかけての園庭遊びをしていた時期に苦肉の策としてクラス別活動を主にしたために異年齢交流が希薄になってしまったことに後で気付いたというような語りが、時間的経過とともに保育者からあげられるようになっていった。日々の保育に没頭する保育者自身「そういえば…」と保育の場を一瞬離れたインタビュー中にふと気づいて語られることもしばしばであった。それだけに、子どもの人間関係の力の育ちは見えにくく、気づきにくい力という側面が

あるのだろう。

言うに及ばず、人と関わる力の育ちは誕生直後から蓄積が始まるものであり、3歳になり幼稚園に入園してから初めて蓄積されていくものではない。しかし逆に、入園以前における人と関わる力が十分に体験されないまま、集団生活に置かれた場合、それは子どもにとって、その育ちとして大きな問題をはらむことになる。

本稿では、表1で園庭遊びや砂場遊びがいつまで使用できなかったか、いつからどのように子どもたちがその環境を使った遊びを体験できるようになったのかについて、4園の調査から示しているが、学年によって、あるいは通った幼稚園によっては、砂場遊びや園庭遊びをほとんど体験しないままに小学校へ進学した子どもたちが大勢いることが明らかである。

ここで問題にすることは、砂場の使い方や園庭での遊び方の体験の有無ではなく、子どもがその遊びを介してたくさん体験されたであろう、自己を発揮する機会や対人葛藤を体験する機会などが失われたことに視点を置きたい。もちろん、屋内遊びやその他の遊びを通して、子どもは多くの体験を積んで就学したと考えたいが、就学前教育と教科教育とでは体験の方法手段が異なることは明白である。また、小学校教育では、幼児期で体験しているであろうことを想定し、その上に教育を重ねていくことが現実であり、就学前に体験・体得できなかった、あるいは体験が十分でなかった状況がある場合に、次、いつ、どこで、どのような機会が与えられるのか、その教育の保証は現在のところなされていない。

いま、震災時点で幼稚園年少組であった子どもは小学校高学年にさしかかる。彼らの育ちの姿を注意深く見守り続けなければいけないと考える。

## 【引用文献】

- 1) 平成17年1月28日 中央教育審議会答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について—子どもの最善の利益のために幼児教育を考える—」保育小六法 2015版 ミネルヴァ書房編集部編, 2015, p. 646 - 660
- 2) 文部省編「幼稚園教育要領」1964(昭和39)年3月23日 文部省告示第69号 フレーベル館, 1964, p. 6 - 8
- 3) 文部省編「幼稚園教育要領解説」フレーベル館, 1999, p. 73

- 4) 池田りな「放射能災害体験の保育・養育への影響Ⅱ—家庭や地域等に与えた影響を、5年間経験した保護者と保育者はどのように捉えているか—」第71回日本保育学会発表要旨集 2018(印刷中)
- 5) 池田りな「自然環境緒に関する意識の変化—保育者が行ってきた園環境への対応 5年間の取り組み—」東日本大震災・放射能災害下の保育 福島の現実から保育の原点を考える 関口はつ江 編著 ミネルヴァ書房, 2017, p. 144.

## グローバル化する社会における図画工作

“Art and Craft” Class in a Globalized Society

金田 卓也

大妻女子大学家政学部児童学科

KANEDA Takuya

キーワード：小学校・図画工作・グローバル化する社会

Key words : Elementary School, Art and Craft, Globalized Society

### 要旨

本研究では、グローバル化する社会における図画工作の可能性について、その理念的背景を概観するとともに、キッズゲルニカ国際子ども平和壁画プロジェクトと＜第三のパラダイス＞の実践例を通して明らかにする。

### はじめに

グローバル化する社会に対応する小学校教育について考えるとき、その方法が英語教育の重視だけではないことはいままでの図画工作科においてはどのようなことが可能なのであろうか。

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会における「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」(平成28年8月26日)では、この点に関する教育内容の具体的改善・充実事項として次のように言及している。

グローバル化する社会の中で、子供たちには、芸術を学ぶことを通じて感性等を育み、日本文化を理解して継承したり、異文化を理解し多様な人々と協働したりできるようになることが求められている。このため、美術や工芸の伝統や文化を尊重し、実感的な理解を深めていくことが重要である。<sup>1)</sup>

ここでの指摘を整理すると、①芸術を学ぶことを通じて感性等を育むこと。②日本文化を理解して継承すること。③異文化を理解し多様な人々と協働したりできるようになることという3つの内容に分かれる。もちろん、それぞれ相互的に関わっていることではあるが、①については、芸術教科としての図画工作のすべての内容に関わること

である。②については、日本の伝統芸術の鑑賞と伝統的技法や美意識と関連付けた造形活動が中心となる。③はグローバル化する社会を意識した内容であるが、具体的な内容についてはイメージしにくいのではないだろうか。

本論考では、③の「異文化を理解し多様な人々と協働したりできるようになる」ためには、図画工作においてなにができるかということについて、芸術教育における社会的コミットメントの理念的背景を概観したうえで、具体的な実践例をあげながら考えていきたい。

### 1. 芸術教育と社会への関わり

グローバル化する社会に対応する図画工作について論じる前に、芸術教育と社会との関わりについて考えておきたい。なぜなら、芸術、とりわけ、芸術というものが、「芸術のための芸術 (art for art's sake)」として一般的に捉えられ、芸術教育についても、その社会的関わりというものが二次的なものとして扱われる傾向があり、それは、芸術教育の一環である図画工作の教科の性格にも反映されているようにも思われる。教師の間においても、子どもたちの自由な自己表現を大切にすることが図画工作の重要な役割として認識されているが、個人の表現が重要視されるあまり、芸術の持つ社会的機能、そして芸術教育と社会とのつ

ながりというものについての理解が十分ではないことが少なくない。

しかし、教育という営みが社会的なものであるように、芸術も本来的に社会的なものであり、そのふたつの重なる芸術教育も社会的なものであることはいうまでもない。従って、小学校教育における図画工作という教科教育も個人の表現に留まらず、社会とつながるものだといえる。図画工作が社会とつながりを持ったものであるということ、戦後の芸術教育の理念的根拠となったハーバート・リード Herbert Read (1893-1968)とヴィクター・ローウェンフェルド Viktor Lowenfeld (1903-1960)の思想的背景から確かめておきたい。

### リードとローウェンフェルドの芸術教育の理念

明治時代に始まる臨画教育から、子どもたちひとりひとりの自由な自己表現を大切にする芸術教育へ転換するのは第二次世界大戦終了後であるが、現在あるような戦後の日本の芸術教育に大きな影響を与えた人物としてハーバート・リードとヴィクター・ローウェンフェルドというふたりの人物をあげることができる。両者とも子どもの精神的抑圧を取り除くためには自由な表現を保証することが必要であるということを主張し、それが戦後の芸術教育の理念的根拠となった。しかし、リードとローウェンフェルドの思想的背景を見ると、それぞれの戦争体験とそこから生まれた戦争のない平和な世界の実現への強い願いというものがあることがわかる。

リードは英国の詩人であり、芸術評論家としても活躍するが、芸術と教育を通して戦争の悲劇を繰り返さないようにしたいというのが生涯を通しての彼の願いであった。そうした彼の思想の根底には第一次世界大戦へ兵士として参加し、戦争の残酷さに直面した彼自身の体験というものがある。

リードは1938年には、ピカソのスペイン市民戦争における空爆の悲劇を主題とした『ゲルニカ』展のロンドンでの実現に尽力したことで知られている。教育における芸術の意義を重要視した『芸術による教育 (Education through Art)』という著作は第二次世界大戦中に書かれ、その終わりの方の章には、1942年6月最初の日空襲のニュースを聞きながら執筆しているという記述がある<sup>2)</sup>。

第二次世界大戦終結後の1950年に執筆された彼の『平和のための教育 (Education for Peace)』<sup>3)</sup>という著作はそのタイトルからも世界平和への強

い関心がうかがえる。また、リードはInSEA(国際芸術教育学会)の設立にも尽力するが、その意図は国際的に協力する中で芸術教育と平和の問題を結びつけることであった。

一方、オーストリア生まれのローウェンフェルドは画家を目指すか、ナチスによるユダヤ人排斥を逃れて、ペンシルヴァニア州立大学で子どもの絵と芸術教育についての研究を行う。なぜ、子どもたちの自由な自己表現の必要性を主張するのか、その理由についてローウェンフェルドは『芸術による人間形成 創造的発達と精神的成長』の序文において、出版の意図は「この世界を少しでも住み心地のよいものにしたいという願い」にあるとし、次のように述べている。

「ドイツ人の家庭生活や学校において共通に課せられていたようなしつけがもしなければ、全体主義を容認することは不可能であっただろうと、私は強く感ずる。そういうことがなければ、この世界は戦争という最悪の荒廃状態から救われたかもしれぬのである。」<sup>4)</sup>

ここでいうドイツのしつけというのは、子どもの自由を許さない強圧的なしつけのことを指しているが、そうしたしつけとは異なり、表現活動を通して子どもの自由な心を育てていこうというのがローウェンフェルドの基本的な考え方であった。

戦後まもなく、ふたりとも子どもたちの自由な自己表現の重要性というものを主張し、日本においても、リードの『芸術による教育』、ローウェンフェルドの『芸術による人間形成』という本が翻訳出版され、図画工作など芸術教育の理論的根拠として受け入れられるようになる。

現在の図画工作で行われている子どもたちの自由な表現を基本とする芸術教育の理念的先駆者であったリードとローウェンフェルドの理論に対して、理想主義的であり、子どもたちを自由放任にすることに近いのではないかという批判も少なくないが、その原点には実際の戦争という極限の体験と、そこから生まれた平和な世界実現へ向けての強い願いがあったということに改めて注目しておきたい。なぜなら、彼らの芸術教育の理念には、「芸術のための芸術 (art for art's sake)」という芸術至上主義ではなく、むしろ、芸術によって社会を改革していこうという意図が示されているからである。彼らの自由な自己表現の強調というものは平和な

世界の実現という目的のために展開されたのである。中央教育審議会の報告書で言及されているグローバル化する社会の中で育むべき「芸術を学ぶことを通じて感性等」というものは、リードとローウェンフェルドの願った、よりよき社会を築くために必要な感性と重なるものだといえるだろう。

そうした点を十分理解することによって、図画工作において、なぜ、自己表現が大切にされるのかということがより明確にすることができる。

### 近年の米国の芸術教育の動向

リードとローウェンフェルドの思想的背景を再認識する必要があると述べたのは、欧米の思想が正しく追従すべきだという意味からではない。欧米の教育思想が輸入される時、表面的に取り入れられがちであり、その結果、本質的な部分が見失われる傾向があるということを指摘したからである。

先に述べたように、リードとローウェンフェルドの教育理念が翻訳され取り入れられるときも、子どもたちに自由に表現させるといった技術的な面にのみ関心が払われ、原点にあった社会変革への意図というものは十分に顧みられることはなかった。その結果、彼らの主張した自由な自己表現ということさえ、現実の図画工作の授業でどこまで実現されているかという点、疑問を持たざるを得なくなる場面が少なくない。

リードとローウェンフェルドは日本の戦後の芸術教育に大きな影響を与えた人物であるが、米国では彼らの思想が理想主義的であり、厳密な理論的根拠が示されていないという理由から、芸術教育の存在そのものを曖昧なものにしてしまうという批判を受け、1980年代から エリオット・アイズナー Eliot Eisner (1933-2014) の提唱した DBAE (Discipline-Based Art Education=学問分野に基づく芸術教育) という考え方が台頭し、自由な制作中心のものから美術史など鑑賞教育をより多く含むものへと変わっていく<sup>5)</sup>。そして、DBAEの依拠する Discipline それ自体が白人優先主義・知識偏重に基づくという批判を受け、多元文化的な芸術文化をより含むとともに、制作活動の意義も再認識されるようになってきているのが現在の米国における芸術教育の現状である。

日本では、DBAEの考え方は紹介されたものの米国のように教科内容を大きく転換するようなものにはならなかったが、DBAEの影響は、指導要

領における鑑賞教育の重視という形で表れている。しかし、現実の図画工作の実践現場を見てみると、鑑賞教育が十分に実現している学校は多いとはいえないだろう。

なぜ、米国における芸術教育の動向を概観しているかという点、日本の芸術教科の教育は米国の動向をそのままではないものの、部分的に取り入れながら変化してきているが、ときには、表面的な外国思想の表面的輸入に留まっていることがあるからである。

とくにグローバル化する社会に対応する芸術教育について論じるとき、そうした点を丁寧に見ていく必要がある。移民国家として多元文化社会を構成する米国は、ある意味、最もグローバル化の進んだ国家であり、グローバル化する社会に対応する図画工作の在り方を模索する上でも米国の芸術教育の動向を理解しておくことは、きわめて重要だといえる。

### アンダーソンの Art for Life

現在の米国の芸術教育界において、芸術教育の社会的意義の重要性を主張してきたトム・アンダーソン(Tom Anderson)の考え方についても触れておきたい。アンダーソンの芸術教育の理念はローウェンフェルドによって築かれた自由な自己表現を尊重する米国における芸術教育の基盤の元に、制作活動とともにアイズナーの DBAE 的側面も含めた芸術教育の在り方を提唱しているといえる。彼は、『社会正義のための芸術とデザイン』というタイトルのシンポジウムの基調講演の中で、「芸術というものは本来、私たちの生活に根ざしたものであったが、現代では、芸術のための芸術になってしまったので、どうやって芸術が本来的に持っていた社会的な役割を回復するか<sup>6)</sup>と述べている。

アンダーソンの芸術教育のテキスト的著作に「芸術の社会への貢献という視点を強調した”Art for life: Authentic Instruction in Art”<sup>7)</sup>というものがあるが、この本のタイトルは彼の理念を明確に示している。Art for lifeの「アート(art)」という言葉は「芸術」と「芸術」と訳すか、そのニュアンスは違ってくるが、もうひとつの「ライフ(life)」という言葉には、日本語の「生命」意味も「人生」の意味も「生活」の意味も含まれている。『アート・フォー・ライフ』を『生活のための芸術』と訳してしまうと、「生活していくために芸術品を売る」というような意味になってしまう可能性があり、日本語への



訳し方は難しい。このタイトルが意味しているのは、芸術というものが、私たちの生命・生活・人生そのものに深く関わっているということである。そうであるならば、私たちの生命・生活・人生それ自体が社会と切り離して考えることができないように、芸術というものも社会と不可分の関係にあるとあってよいであろう。

アンダーソンの **Art for Life** という理念は、芸術というものは、本来的に人々に意味や価値を与えてきたという考え方に基づいている。芸術が社会に深く関わっているということは、プロパガンダのような表現を意味しているのではなく、あらゆる芸術表現が社会的な意味を示しているということである。

このようなアンダーソンの芸術、そして芸術教育に対する捉え方は、図画工作という教科指導においても示唆的だといえるだろう。なぜなら、図画工作において、子どもたちひとりひとりの自己表現の重要性が強調されるあまり、芸術が本来的に持っている社会的な機能というものを軽んじてしまうことになりがちであるからである。

そうした視点に立つアンダーソンは、*The Journal of Art for Life* の巻頭において、「芸術はグローバル・コミュニティを形成していく上で中心的な役割を担っており、芸術教育はよりよい社会を築いていく上できわめて重要な位置を占めるべきである」と主張している<sup>8)</sup>。

このように芸術を社会と深く関わるものとして捉えるならば、グローバル化する社会に対応する図画工作の実践というものも大きな意味を持つと考えられる。

## 2. 北区八幡小学校における実践

グローバル化する社会に対応する図画工作の事例として、東京都北区立八幡小学校におけるキッズゲルニカ国際子ども平和壁画プロジェクトの実践を紹介しておきたい。

キッズゲルニカというのは、世界各地の子どもたちによってピカソの「ゲルニカ」と同じサイズ(3.5m×7.8m)の巨大なキャンバスに「平和」をテーマにした絵を描くというものである<sup>9)</sup>。第二次世界大戦終結から50年たった1995年に始まり、キッズゲルニカ最初のワークショップは、フロリダ州立大学でトム・アンダーソンの指導の下に行われた。現在まで、世界各地で数百点のキッズゲルニカの絵が制作されている。日本では、図画工

作の教科書で紹介されたこともあり、全国各地の数多くの小学校においても実践されてきた。壁画制作を通じた国際交流という点において、グローバル化する社会に対応する教材としてきわめて適しているといえる。

筆者はキッズゲルニカの国際委員会の代表を務めるとともに、世界各地で行われた数多くのワークショップに参加し、日本国内の小学校でのワークショップにも関わってきた。これまでも、キッズゲルニカを制作したいという連絡を受けると、訪問可能な場合は、直接、小学校を訪れ、制作を始める前の子どもたちにこのプロジェクトの目的とこれまでの経緯を世界各国のワークショップのスライドと共に説明し、制作への意欲が高められるよう心掛けてきた。

2016年の八幡小学校でのキッズゲルニカに関しても、担当の図画工作科の教員から依頼があり、制作を計画している6年生の子どもたちの前でキッズゲルニカの話をするようになった。

最初にピカソの『ゲルニカ』の作品のスライドを見せて、なぜ、白黒で描かれているのか、その理由を尋ねると、「暗い気持ちを表しているから」、「楽しいことはカラフルだけれど、戦争のような悲しいことは色がついていない」といったこの作品の本質を突いた答えが返ってきた。

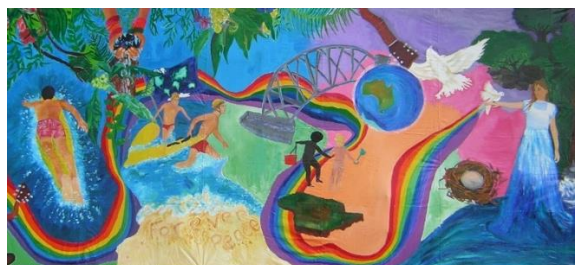
このプロジェクトの目的の説明と共に、世界各地の子どもたちによって数多くの平和の絵が生まれていることについてスライドを見せながら話した。

世界各地で制作されたキッズゲルニカの作品を見ることは、異文化理解のための鑑賞教育としての側面もある。指導要領が示しているように、図画工作における鑑賞の対象は美術作品とは限らず、子どもたちの制作した作品を鑑賞し合うことも含まれている。この点においても世界各地の子どもたちが平和という共通のテーマで描いた作品を見ることは鑑賞教育として大きな意義を持っているといえる。まず、国が異なると色使いや描き



方も異なるということのわかりやすい例として、中国の上海のキッズゲルニカの作品を紹介した。

この作品には上海のシンボル・タワーや伝統的ドラゴンの祭りの様子が伝統的水墨画のタッチで描かれ、子どもたちにどこの国の子どもたちの作品か尋ねると、中国という答えがすぐに返ってきた。



次にオーストラリアの作品を見せてどこの国か尋ねると、わからない様子であった。コアラやカンガルーが描かれているわけではないが、描かれた地球を見ると、オーストラリア大陸が中央に位置しているという話をした。日本では地球を描くとき、常に日本列島がわかるように描かれることが多いが、それは日本だけのことであるという説明を加えた。グローバル化とは地球規模化という意味であるが、国によって地球の姿をどの位置から捉えるかということが異なるということが子どもたちにとっては新鮮だったようである。

他の国々のキッズゲルニカの作品とともに、アフガニスタンの子どもの制作した平和の絵についても紹介した。



タリバン政権崩壊後にカブールの孤児院で、イタリアのNGOの協力によってアフガニスタンでは初めてのワークショップが開かれたときの作品である。制作された作品には攻撃されて炎上する建物と、内戦が終結に向かい再開された学校が対照的に描かれている。ソ連軍の侵攻以来、ずっと内戦状態の続いてきたアフガニスタンの子どもたちは生まれたときから、「平和」なときを経験したことがなく、「平和」という言葉の意味を知ることがなかったという。そうしたアフガニスタンの子どもたちにとって、安心して学校に通うことがで

きるということは、平和な暮らしの証であり、この作品からは日本の子どもたちの抽象的なイメージとは異なる「平和」に対する切実さが伝わってくる。八幡小学校の子どもたちは、日本では学校に通うということは当たり前のことであるが、世界には学校に行きたくても行けない子どもたちもいるということを強調した。

このように、各国で制作されたキッズゲルニカの絵を見ると、同じ平和をテーマにした絵であっても、描かれている題材、描き方、色使いなどにそれぞれの国の文化的特徴が表れている。白い鳩や7色の虹といった多くに共通するモチーフもあるが、アフガニスタンの作品のように現実の生活の厳しい状況が表現されているものもある。絵の描き方に関しては、日本の子どもたちの人物表現には漫画やアニメの影響が多く見られる。色彩について見てみると、使われる色彩というものもそれぞれの地域で異なっていることに気づかされる。

たいへんカラフルな色彩の作品もあるが、中間色を多く用いた色調の作品もある。もちろん、制作に関わった子どもたちひとりひとりの個性が表われているともいえるが、共同制作であるキッズゲルニカの作品には、それぞれの土地の風土から生まれた独特の色彩感覚というものが表れている。

このように、キッズゲルニカの作品から文化の違いと共に、それぞれの土地で生まれた独特の感性というものを発見することができる。文化的共通点と相違点に気づき、お互いの違いを認め合うことは、グローバル化する社会で異なる地域の人々が理解して合う上での第一歩であることはいうまでもない。

世界各地のキッズゲルニカについてのスライドを見せながら、子どもたちの意見を求めると、ピカソのゲルニカについての下調べもしてあり、それぞれ自分の意見を明確に述べていた。

八幡小学校を訪れたのは、ちょうど、バングラデシュのダッカ・レストラン襲撃人質テロ事件の起きた直後であった。6年生のこのクラスにはバングラデシュ出身の子どももおり、グローバル化している日本の小学校の状況を改めて認識すると共に、バングラデシュのイスラム教徒＝テロリストといった短絡したイメージを抱かれないように、フランスのキッズゲルニカをコーディネートしているパリのボリス・ティソット氏から届いたメールのことについて紹介した。

ティソット氏はパリのテロ事件の起きたシャルリー・エブド社には知り合いがいて、襲撃事件直後に彼の安否を尋ねたメールの返信には、イスラム教徒への憎悪の言葉はなく、心臓の部分が輝くように表現された彼の彫刻作品の画像が添付されていたことを話した。

この作品のスライドを見せて、作品に込められた意味について子どもたちに尋ねると、「テロ事件が起きても、大切にしなければならないのは人間の心だ」という答えがすぐに返ってきた。真剣に話を聞いてくれた子どもたちの表情とともに、平和のメッセージを伝える芸術の力とそれを理解できる6年生の感受性というものを改めて認識させてくれた。

平和の絵を描いたからといって簡単に平和な世界が実現できるとは思わないが、子どもたちが平和な世界を願う気持ちを忘れないで欲しいということを伝えた。



ティソット氏の作品

八幡小学校のキッズゲルニカは平和の絵の制作だけではなく、音楽も加えた図画工作という教科の枠を超えた形で行われた。担当した図画工作の大石教諭との報告を載せておく。

筆者が話をした後、八幡小学校の6年生全員(19人)で、どのような作品にするか意見を出し合ってキッズゲルニカの制作が始まり、完成した作品は11月の校内展覧会で展示された。制作のプロセスに関して、担任の山本剛教諭と図画工作担当の大石広和教諭は次のように報告している<sup>10)</sup>。



この絵にこめた思いは、「今の生活が平和」であるということから、この八幡小学校の校舎の前に等身大の6年生全員が手をつないでいます。右側の雲は、生き物で平和を表して、左側の雲は、戦争を表しています。ふたつの雲を虹で結んでいます。右側は明るいイメージなので高く、左側は戦争だから低くなっています。仕上げは、1年生から6年生が平和への思いを込めて自分の指で、桜吹雪を描いて完成させました。



キッズゲルニカ・パフォーマンスも行われました。

静まり返った会場に1～6年生全児童が入場します。1～5年生は、絵の前のステージを囲むようにコの字に並んでいます。6年生はキッズゲルニカの絵の前に立ちます。

等身大に描いた自分の絵の前に立っていた6年生がトーンチャイムを合図に出てきます。

舞台中央に立つファシリテータの合図でパフォーマンスが始まります。学年ごとに色付けしたラップの芯を両手に持ち、リズムを奏でていきます。

オープニングとエンディングは、6年生のファシリテータが即興でリズムを重ねたり、入るタイミングを考えたりして、世界中のみんなが平和になれるようにという願いを込めて全学年でリズムアンサンブルを行いました。

パフォーマンスの始めと終わり、場面転換の時にはトーンチャイムを演奏しました。このトーンチャイムの音にも6年生の思いが入っています。オープニングでは、キッズゲルニカの絵から日本の「さくらさくら」の音階を選びました。でも「平和は日本だけのものじゃない」という意見がでて、日本から世界へという意味で、ファッションショーの場面転換の時には、12音階すべてをつかって演奏しました。エンディングでは、国や文化の違い、年齢、性別などは関係なく自分一人で平和の道を行んでいくという思いを込めて、自分の好きな音を選びました。

1年生～5年生のファッションショーも行いました。思い思いの衣装を身に付けて、舞台を一周歩いて最後にポーズをとりました。

ファッションショーが終わり、再びファシリテータの合図で、学年ごとにリズムを奏でていきます。



エンディングでは全校児童が、ラップの芯で床を叩き平和への思いを表しました。児童一人一人が全身で奏でる音が、ファシリテータの合図で大きくなったり小さくなったりしながら、一つになり、エンディングを迎えました。

再び静寂な音のない世界に戻ります。トーンチャイムの合図で絵に戻っていく6年生。

パフォーマンス後に、絵・音楽・衣装について、代表児童が説明をしました。

退場では、会場から大きな拍手をいただきました。

この八幡小学校でのキッズゲルニカの実践が、「異文化を理解し多様な人々と協働したりできるようなる」ための活動事例となっていることは明らかだといえよう。

### 3. 北区堀船小学校での実践

次に、2017年の東京都北区堀船小学校での実践を紹介しておきたい。キッズゲルニカを制作するというので、堀船小学校を訪れ、前年の八幡小学校と同様にスライドを見せながら、キッズゲルニカの活動の目的とこれまでのワークショップの様子について話をした。これまでと異なる点は、キッズゲルニカとともに、イタリアの現代美術の巨匠ミケランジェロ・ピストレット氏は「自然」と「人工」のように対立するものの調和を示すシンボルをさまざまなアートで表現する「第三のパラダイス」プロジェクト<sup>11)</sup>についての話を加えたことで

ある。

ピストレット氏は1960年代にイタリアの前衛的美術運動アルテ・ポーヴェラを推し進めた中心的人物であり、現在は、彼の故郷である北イタリアのピエツラにある廃れた繊維工場を改修した「チッタデルアルテ(芸術都市)」を拠点に芸術と社会変革を結びつけたさまざまな活動を精力的に行っている。

ピストレット氏の代表的アート・プロジェクトである「第三のパラダイス」というのは、「自然」と「人工」のように対立するものの調和のとれた世界のヴィジョンを示している3つの円のつながった、無限大の記号の中央にもうひとつの円を配置したシンボルをさまざまな素材で世界各地のいろいろな場所で表現するというものである<sup>12)</sup>。

ピストレット氏は芸術と社会のつながりを強く意識しており、この「第三のパラダイス」というものも、調和のとれたよりよい世界を築いていくというヴィジョンをそのシンボルによって共有していこうという試みである。

キッズゲルニカに関わっているイタリア人アーティストのサビナ・タルシターノ氏からピストレット氏の活動について紹介され、平和な世界の実現を目指すという共通の目的を持つキッズゲルニカとのコラボレーションを始めることになった。まず、2015年に南イタリアのラメツィア・テルメ市で、ゲルニカ・サイズの大きな大きなキャンバスの中に「第三のパラダイス」の3つの円のつながったシンボルを描くことから始め、そのキャンバスにイタリア、キューバ、インドネシア、日本、米国の子どもたちによって絵を描き加えていくというものである。2作目は、まず日本の子どもたちがそのシンボルを描き、その後、ベルギー、イタリアの子どもたちによって作品が完成した。



イタリアでのキッズゲルニカと第三のパラダイス



イタリアでのキッズゲルニカと第三のパラダイス



キューバでのキッズゲルニカと第三のパラダイス

2017年6月にはピストレット氏の活動の拠点であるチッタデルアルテでキッズゲルニカの作品が展示され、北イタリアで新たなキッズゲルニカと〈第三のパラダイス〉とのコラボレーションが行われた。そのワークショップを終えて帰国した直後ということもあり、堀船小学校でキッズゲルニカの話をする際に、同じ目的を持つアート・プロジェクトとして、〈第三のパラダイス〉についても紹介したのである。

図画工作担当の大石教諭との打ち合わせの際に、校長から全校集会のときに〈第三のパラダイス〉も実現できたらいいかもしれないという提案があった。

2学期になって、10月27日に堀船小学校でのフレンドシップ造形集会に招待された。堀船小学校では、1年生から6年生までの縦割り班による活動が盛んであり、今回も30以上あるそれぞれの縦



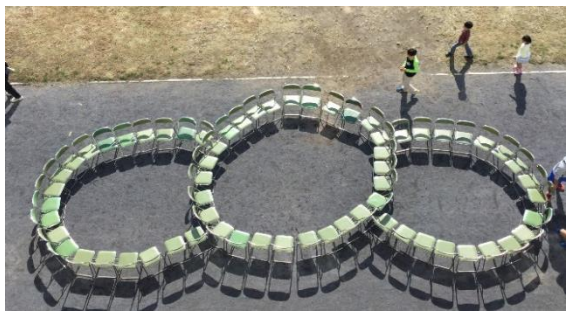
割り班で、〈第三のパラダイス〉のシンボルを制作するというのである。事前にどんな材料でどんな形にするかは班ごとに話し合いが行われ、全校集会のときに一斉に制作するということであった。当日は、全校生徒が一度体育館に集合し、それぞれの計画に従って、ある班は体育館内で、ある班は校庭でといった具合に思い思いの場所で〈第三のパラダイス〉のシンボルの制作が始まった。

登校用の帽子や教科書や文房具を並べたものや、校庭でボールや縄跳びを並べたもの、紙に糊をつけて砂粒でシンボルを創ったものなど、子どもたちの制作する〈第三のパラダイス〉の造形はみな独創性にあふれたものばかりだった。体育館の中だけではなく校庭で制作する班など、制作場所も自由であり、ある意味、全校集会として全体をまとめるのは容易ではないにもかかわらず、子どもたちが、〈第三のパラダイス〉という共通のテーマのもとに自由かつ秩序だてて行動していたのが印象的であった。



全校集会2時間目の最後に筆者からこの日の活動の講評をすることになっていたのですが、全員が体育館に集合した後、それぞれの班でよく工夫していろいろな〈第三のパラダイス〉の形を作ったことと、世界各地で同じようなプロジェクトを行うことによって、より良い世界を築いていくという考えを共有していくことに意義があるという話をし、堀船小学校の子どもたちの作った〈第三のパラダイス〉のことをイタリアに伝えることを約束した。





早速、堀船小学校の子どもたちの作った「第三のパラダイス」の写真を送ると、子どもたちの自由な想像力にたいへん感動したというメッセージとともに、堀船小学校の作品がピストレット氏の活動拠点であるイタリアのチッタデルアルテ（芸術都市）のニュースとして配信されたという返信があった。また、堀船小学校の作品の写真を見たベルギーの子どもたちが新しい作品を作り始めたというメールとこのプロジェクトをコーディネートしているタルシターノ氏から堀船小学校の子どもたちへ充てたメッセージも届いた。

イタリアからのメッセージ  
堀船小学校の子どもたちへ

私は、ミケランジェロ・ピストレットと芸術都市チッタデルアルテの行っている「第三のパラダイス」プロジェクト代表のひとりであるイタリア人のサビナ・タルシターノです。平和でよりよい世界を目指し、文化の違いを超

えて友情を広げるために世界各地の子どもたちといっしょに活動しています。

私はみなさんのすてきな芸術的な作品を見てほんとうにうれしくなりました。どの作品も創造的でカラフルなすばらしいものです。みなさんの作品ひとつひとつにはイメージーションと愛と創造性があふれています。いろいろな材料を使ってたくさんの種類の「第三のパラダイス」を生み出した自由な想像力にとても感動しました。ひとつひとつがユニークな作品になっています。

みなさんのすばらしい作品のことを、イタリアばかりではなく、私の働いているベルギーのブリュッセルにあるトッティフルティ・スクールの子どもたちやフランス、ドイツ、キューバの子どもたちにも伝えます。

いろいろな国の子どもたちが友達になれる平和でよりよい世界を願うこのプロジェクトにみなさんが加わったことをほんとうにうれしく思います。このプロジェクトを通してみなさんひとりひとりが大きな家族の一員になったといえます。みなさんの貢献に心から感謝します。

サビナ・タルシターノ

このメッセージは堀船小学校の子どもたちにも伝えられた。

11月17日に堀船小学校の造形展に来てみると、「第三のパラダイス」のシンボルを大きく描いた「キッズゲルニカ」の平和の絵が展示されていた。指導された大石教諭によると、同じ目的をもつ2つのプロジェクトをひとつの作品として制作するというアイデアは子どもたちの中から出たものだったということであった。このこともイタリアに伝えると、堀船小の子どもたちの創造的な姿勢を絶賛する返事が届いた。

このような形で子どもたちのイメージーションと創造力によって世界へ向けて平和のメッセージを発信できるということ、そしてアートによって世界各地の子どもたちがつながっていくということは、グローバル化する社会の中での図画工作の実践として大きな意義を持つといえるだろう。



## 註及び引用文献

- 1) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyoo3/004/gaiyou/1377051.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyoo3/004/gaiyou/1377051.htm)
- 2) ハーバート・リード; 植村鷹千代訳『美術による教育』美術出版社、1966年, p. 348
- 3) ハーバート・リード; 周郷博訳『平和のための教育』岩波書店、1954年
- 4) ヴィクター・V. ローウエンフェルド; 竹内清・堀内敏 武井勝雄訳『美術による人間形成: 創造的発達と精神的成長』黎明書房、1969年
- 5) Dobbs, Stephen Mark, *The DBAE Handbook: An Overview of Discipline-Based Art Education*, Getty Center for Education in the Arts, Los Angeles, CA., 1992.
- 6) Tom Anderson. Art and Design for Social Justice: The Kids' Guernica Experience. Keynote presentation in *Art and Design for Social Justice Symposium*. Symposium conducted at the meeting of Florida State University, Tallahassee, 2010.
- 7) Tom Anderson and Melody K. Milbrandt, *Art for Life: Authentic Instruction in Art*, McGraw-Hill, 2004.
- 8) Tom Anderson, Art for Life: The Underpinings. *Journal of Art for Life*, 2010, 1 (1), p. 4.
- 9) <http://www.kids-guernica.org/>
- 10) キッズゲルニカ・ウェブサイトより <http://kids-guernica-jp.blogspot.jp/2017/02/blog-post.html>
- 11) <http://terzoparadiso.org/>  
Michelangelo Pistoletto, *The Third Paradise*, Marsilio, 2010.

## 保育におけるアート concepts

The Concept of Art in Child Care

金田 卓也

大妻女子大学家政学部児童学科

KANEDA Takuya

キーワード：保育・芸術・芸術教育

Key words : Child Care, Art, Arts Education

### 要旨

本研究では、幼児にとって造形や音楽などの芸術的な活動が大きな意味を持っているのにもかかわらず、保育の分野においては、「芸術」という言葉はほとんど使われていない。art の翻訳語としての「藝術」という言葉の成り立ちに遡ると共に、日本の保育・教育の分野での「芸術」という言葉の使われ方を概観する。英語圏の保育に関しての art の使われ方についても検討し、保育における art の意味を再考する。

### はじめに

幼児の成長にとって造形や音楽などの芸術的な活動が大きな意味をもっていることはいうまでもなく、国連総会で採択された児童の権利に関する条約の第31条の2には、「2 締約国は、児童が文化的及び芸術的な生活 (artistic life) に十分に参加する 権利を尊重しかつ促進するものとし、文化的及び芸術的な活動 (artistic activity) 並びにレクリエーション及び余暇の活動のための適当かつ平等な機会の提供を奨励する。」という条文があり、子どもにとっての芸術的な活動の重要性が示されている<sup>1)</sup>。

ユネスコは 2006 年にポルトガルのリスボンで開催された会議において、21 世紀に必要とされる創造的な能力を培っていくために「芸術教育 (Arts Education)」の促進を目指したロードマップが示され、2012 年には、毎年 5 月に「国際芸術教育週間 (International Arts Education Week) が設定された<sup>2)</sup>。

このように、国連やユネスコの子どもの教育に関連した文書の中で、芸術 (art or arts) や芸術 (artistic) という言葉が明確に示されているのに対して、日本の保育の分野では、芸術という言葉は多く使われているわけではない。

文部科学省の幼稚園教育要領や厚生労働省の保育指針には、表現に関する部分で芸術的な活動に言及しているところはあっても、「芸術」にあたる言葉は使用されていない<sup>3)</sup>。一方、米国、英国、ニュージーランドといった英語圏の国々の幼稚園教育指導要領や保育所指針に当たる公文書では、art という言葉が重要なキーワードのひとつとして用いられていることが多い。

日本の保育において、芸術という言葉が用いられない背景には、芸術という言葉自体が、プロの大人の制作した作品のイメージが強く、子ども、とりわけ幼児の活動と芸術を直接結びつけることに対するある種の抵抗感があるのかもしれない。こうした事情は、日本語の「芸術」と英語の art のニュアンスの違い、あるいは、日本での芸術に対する考え方と他国での art についての考え方との違いとも関連しているといえよう。

「芸術」という概念は、明治時代に西欧から移入されたものであり、哲学者の西周が art の翻訳語として、「藝術」という語をあてたといわれている。「芸術」は「藝術」という漢字の略字である。

西周が、『百學連環』の中で、「藝術」と訳したのは、現在、一般的に考えられている芸術の意味での art ではなく、liberal art である<sup>4)</sup>。西周は、『美



『妙學説』において、fine art を「美術」と訳している<sup>5)</sup>。このことは、翻訳上の問題というより、art という言葉自体が多義的なものであることを示しているといえる。西周は、art の持つ異なるニュアンスを別の漢字をあてて訳し分けたのである。

本論考は、保育において芸術的な活動が重要であるにもかかわらず、「芸術」という言葉があまり用いられないのはなぜかという問題意識を出発点に、art の翻訳語としての「芸術」という言葉の使われ方を整理し、保育における art の意味というものを再考したい。

## 1. 芸術という言葉の使われ方

まず、芸術という言葉の使われ方をその起源から見てみたい。その語源はラテン語の ars にあり、本来的には技術を示す言葉であり、感性に訴える創造的な表現を意味しているわけではなかった。

西周が「藝術」と訳したりベラル・アートというのは、古代ギリシアからの自由七学(文法学・修辞学・論理学・算術・幾何・天文学・音楽)のことで、現在の「芸術」の意味とは異なっている。

絵画や彫刻といった美術は芸術と重なる言葉であるが、リベラル・アートの中では、手を用いる美術工芸的なものは、自由七学には含まれず、リベラル・アートより、下位のものとして考えられていた。

近代以降の西洋美術の概念の変化と共に、art は単なる技術から創造的な表現の意味を強め、芸術は美術とほぼ同義語となっていく。19世紀になって写真術が発明されると、王侯貴族の肖像をリアルに描くために発達した写実的な絵画技術の必要性はなくなり、絵画はそれまでと異なる方向を目指すようになる。つまり、写実的に描くものから、写真とは異なる画家の個性を表現するものと変化するのである。肖像写真など写真が大きく普及するようになる19世紀後半に、印象派の絵画が注目されるようになるのは正にこの時期のことである。

そして、印象派以降、20世紀になり、個性を追求するという美術の傾向はさらに強まり、ボヘミアン的な自由奔放な生き方をする画家＝芸術家というイメージも同時に形成される。20世紀後半になると、絵画で始まった現代美術の流れは、アクション・ペインティングのように従来の絵画そのものを否定する傾向を強め、ヨーゼフ・ボイスの作品のようにパフォーマンス的要素を含んだ表現も生まれる。

ある意味、今日、美術という概念そのものが解体され、作品自体が、もはや fine art という言葉ではとらえきれなくなったといえる。そうした状況の中、現代美術では、fine art という言葉はほとんど使われなくなっている。むしろ、コンセプチュアル・アート(conceptual art) やコンテンポラリー・アート(contemporary art) というように、art を芸術や美術と訳さず、アートとカタカナ表記にする場合も増えている。

20世紀後半からのマスメディアの発達はサブカルチャーに属する映画やアニメといった映像を含む新しい表現スタイルを生み出した。映画やアニメもアートとして捉えられるようになった。

東京藝術大学の英文表記は、Tokyo National University of Fine Arts and Music Tokyo であったが、2008年から University of the Arts と複数形の arts に変更されている。その背景には、従来の美術と音楽に加えて、大学院に映像分野の研究科が設置されるようになったことがある。映像表現に代表されるように、従来の美術や音楽というカテゴリーには収まり切れない多様なジャンルが生まれている今日では、美術を意味するアート art から、より広い意味での複数形のアーツ arts へというのが時代の動向だといえよう。芸術という言葉が明治時代の art の翻訳語であることを指摘したが、art がカタカナでアートと表記されるとき、そのニュアンスはまた異なってくる。

最近では、コーヒーのミルクで作るラテアートから子どもの寝姿による寝相アートというもので誕生している。そこに共通しているのは、ビジュアルなユニークさであり、それを作るためにはある種の創造性を必要としているところである。

Artist は芸術家と訳されるとき、多くは著名な画家や彫刻家が想起されるが、アーティストとカタカナで表記されると、ロックバンドのメンバーもアーティストと呼ばれることになる。そこに共通するイメージは、個性の強さ、自由な生き方、創造的な活動といったものである。そうしたイメージは先に指摘したボヘミアン的な画家たちのイメージに重なるものがあるといえる。

なにを芸術として考えるかということは、使う人ひとりひとりによって微妙に異なっているが、多くの人々にとっては、芸術やアートは創造的な活動であり、それに関わる人(芸術家、アーティスト)は自由な考えを持ち、個性的であるという共通するイメージで捉えられているといえてよいであ

ろう。

明治時代に art の翻訳語として作られた「芸術」という言葉の意味するものは、art そのものの変容と共に変化してきたが、本章の目的は、芸術を明確に定義することではなく、芸術という言葉の本来の意味と、一般的に使われているときの意味との差異を明らかにしておくことである。なぜなら、その点を十分に理解しておくことが保育における芸術活動の意義を検討する上で欠かせないと考えからである。

## 2. 教育における芸術と art

次に、教育の分野で芸術がどのように使われているかを見ておきたい。教科教育としての芸術教育には、小学校の図画工作・音楽、中学校の美術・音楽がある。図画工作の英訳は Art and Handicraft であり、美術科の英訳は Art である。高等学校には選択教科としての芸術教科があるが、美術・工芸・音楽・書道という4つが含まれている。芸術の英訳は art、教科名としての美術と工芸の英訳は、Art and Design Crafts Production である。

芸術科関連の研究組織として日本学術会議協力学術研究団体として登録されているものを見ると、芸術教育として異なる領域を包含するものはないが、個別の領域に関するものとして、日本美術教育学会 (Art Education Society of Japan)、大学美術教育学会 (University Art Education Society of Japan)、美術科教育学会 (The Association of Art Education)、全国大学書写書道教育学会 (The All Japan Association of College Shosha-Shodo Education)、全国大学音楽教育学会 (national Association of College Music Education)、音楽教育学会 (Japan Music Education Society)、音楽学習学会 (Japan Society for Music Learning)、日本学校音楽教育実践学会 (Japan Association for the Study of School Music Educational Practice) がある。

それぞれの英語表記を見てみると、Art の語が入っているのは、日本美術教育学会、大学美術教育学会、美術科教育学会であるが、それに対応した日本語は「芸術」ではなく「美術」となっている。

次に、日本の主な芸術系大学の名称について見てみよう。先述したように、東京藝術大学の英文表記は、Tokyo National University of Fine Arts and Music Tokyo から University of the Arts に変更されている。大学名に「美術」が入っている多摩美術大 (Tama Art University) と武蔵野美術大学

(Musashino Art University) の英語表記では Art が用いられている。「造形」が入っている大学には、東京造形大学 (Tokyo Zokei University)、金沢美術工芸大学 (Kanazawa College of Art)、京都造形芸術大学 (Kyoto University of Art and Design) があり、東京造形大は英語で Zokei と表記され、Zokei (creating art and design) という説明が加えられている。

美術だけではなく、芸術をより広く捉えている大学のひとつとして、大阪芸術大学 (Osaka University of Arts) があるが、芸術は複数形の Arts で示され、アートサイエンス学科、美術学科、デザイン学科、工芸学科、写真学科、建築学科、映像学科、キャラクター造形学科、文芸学科、放送学科、芸術計画学科、舞台芸術学科、音楽学科、演奏学科、初等芸術教育学科といった多様な学科が含まれている。日本大学芸術学部 (Nihon University College of Art) は単数形の Art であるが、写真学科、映画学科、美術学科、音楽学科、文芸学科、演劇学科、放送学科、デザイン学科に分かれている。

このように、芸術系の大学名称とその英語表記を見ると、「芸術」という言葉にどのような意味を込めたいかということによって、その英訳が変わっていることがわかる。

次に、art education の訳語について見てみたい。訳語としては美術教育が一般的であるが、芸術教育、造形教育と訳されることもある。とくに幼児や小学生の art education を考えるとき、「芸術」や「美術」という言葉が「大人のもの」とであるというイメージが強いため「造形」の語をあてている場合もあるが、図画工作指導要領の中に出てくる「造形遊び」の英訳では artistic play activities となっている。

米国における art education 関連の最大の組織は National Art Education Association であるが、その使命は、「visual arts education (視覚芸術) を促進すること」とあり、音楽などパフォーマンス系のアートとは一線を画している<sup>6)</sup>。

また、米国では、NCCAS (National Coalition for Core Arts Standards) による「コア芸術スタンダード」では、複数形の arts になっていて、美術だけではなく、音楽、ダンス、演劇、メディア・アートが含まれている<sup>7)</sup>。

英国最大の Art education に関する組織は、130年の歴史を持つ The National Society for Education in Art and Design であり、デザインという語が付け加えられている<sup>8)</sup>。

一方、冒頭で指摘したように、ユネスコでは、美術だけではなく、音楽や演劇などのパフォーマンス系の分野を含む複数の arts という語を用いた arts education の促進が目指され、次のように述べている。

コミュニケーションの基本的な要素は、言葉、動作、感触、音、リズムとイメージである。多くの文化において、直観したものを伝え、それが反映できるように人々の心を開いていく表現のことを芸術 (art) と呼んでいる。歴史的に見ると、さまざまな表現のタイプの芸術表現にラベルがつけられてきた。「舞踊」、「音楽」、「演劇」、「詩」といった言葉は世界中で使われているけれどもそれぞれの言葉のより深い意味は文化ごとに異なっているという事実を理解しておくことは重要である<sup>9)</sup>。

そして、芸術としてどの分野を含むかという点に関しては、排他的ではなく発展的に考えなければならないとして、パフォーミング・アーツ(舞踊・演劇・音楽等)、文学と詩、工芸、デザイン、デジタル・アート、ストーリー・テリング、伝統的遺産、ビジュアル・アーツ、映画、メディアと写真という仮のリストが示されている<sup>10)</sup>。このリストを見ると、ユネスコの推進する arts education というものには従来の芸術のカテゴリーにこだわらない多様なアートが含まれていることがわかる。

### 3. 保育におけるアート

保育の分野では「芸術」という言葉があまり用いられていないということを冒頭で指摘した。

昭和31年度に制定された「幼稚園教育要領」では、教育内容は「健康」、「社会」、「自然」、「言語」、「音楽リズム」、「絵画製作」の6領域に分類されていた(11)。「音楽リズム」と「絵画製作」が芸術的活動にあたるが、平成元年の改定では、この6領域から新たな「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5領域となった。幼児の表現的な活動を見ると、「音楽」、「リズム」、「絵画」、「製作」というものがばらばらに存在するのではなく、遊びの中で自分で作った冠を被り、プリンセスになり切って歌を唄ったり踊ったりといったようにそれぞれの活動が統合されていることが多い。その意味では、幼児の活動を小学校の「音楽」・「図画工作」という教科の延長線上にあるような「音楽リズム」・「絵画製作」という領域に分けるよりも、

「表現」という領域で捉える方がより適切であることはいうまでもない。「表現」の領域のねらいと内容を見ると、芸術的活動と重なるものであることがわかる。

表現 [感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。] 1 ねらい (1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。(2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。(3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。2 内容 (1) 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。(2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。(3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。(4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。(5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。(6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。(7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。(8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。<sup>12)</sup>

また、「表現」以外でも「環境」や「言葉」の領域は、内容を見ると、芸術的な表現活動につながるものが見られる。

「環境」の領域

(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。

「言葉」の領域

(7) 生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。

(8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。

(9) 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう。<sup>13)</sup>

このように、「幼稚園教育要領」では芸術的な表現活動についての内容は示されているが、「芸術」という言葉は用いられているわけではない。

次に、日本以外の国々、その中でも英語圏の「幼稚園教育要領」にあたる公的文書では、art がどの

ように扱われているか、見てみたい。

英国の保育・幼児教育に関わる公的な指針は **Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage** (早期基礎段階) であるが、その中で **art** に関わることとし、主たる領域である「コミュニケーションと言葉」・「身体的発達」・「人格的、社会的、感情的発達」という3領域を強化するものとして、「読み書き」・「算数」・「世界の理解」・「表現的芸術とデザイン(Expressive arts and design)」という4領域が示されている。「表現的芸術とデザイン」というのは、造形、音楽、身体の動き、ダンス、ロールプレイ、デザイン、テクノロジーにおけるさまざまな活動を通して、子どもたちが自分の考えや感情を分かち合うことができるようになるための機会を提供し、子どもたちがいろいろな媒体と材料を用いて探究と遊びができるようにすることを意味している<sup>14)</sup>。

米国の場合、保育・幼児教育に関する法令は各州で異なっている。たとえば、ヴァージニア州の場合、幼稚園で教える音楽と **Visual Arts** の詳細が示されている<sup>15)</sup>。カリフォルニア州の場合、就学前の **art** 関連科目は、**Visual & Performing Arts** とて複数形の **arts** で示され、**Dance, Media Arts, Music, Theatre And Visual Arts** を含み、それぞれのジャンルにおけるねらいが就学前の段階から示されている<sup>15)</sup>。ビジュアル・アートにおいては、**Art-making** という言葉が造形活動を示している。州によって **art** の定義が異なるが、**art** という言葉で造形的な活動が示されている。

もうひとつ、英語圏の中で保育に関して独自の指針を示しているニュージーランドの場合も見ておきたい。ニュージーランドでは先住民マオリの言葉で織物を意味する「**テファリキ (Te Whāriki)**」という名前の付けられた独自の教育方針に基づいた幼児教育が実践されている。このテファリキの中で、他者とコミュニケーションをとるためには、言葉以外の方法も幼児にとっては大切であるということが述べられ、視覚的イメージ、ダンス、ドラマ、リズム、音楽、身体の動きといったものと共に、コミュニケーション手段のひとつとして **art** という言葉が用いられている<sup>16)</sup>。

## まとめ

これまで見てきたように、明治時代に **art** の翻訳語として始まった芸術という言葉は、その言葉を使う人によって、どのようなジャンルを含むか

ということは大きく異なっている。芸術＝美術ととらえる人もいれば、音楽や舞踊といったパフォーマンス系のもを含む場合もあるし、より広く詩のような文芸的なものまで含む場合もある。

また、映画やアニメのようなサブカルチャー的なものも芸術として考える場合もあれば、そうではなくて、芸術をサブカルチャー的なものとは一線を画したものとして捉えられている場合もある。さらに、翻訳以前の **art** という言葉も、その意味すること自体が時代の変遷とともに変化してきた。

このように、芸術という言葉はきわめて多義的な使われ方をされていることがわかる。多義的であるということは言葉の豊かさでもあるが、それは意味の曖昧さにもつながることである。

冒頭で適したように、日本では保育所指針や幼稚園教育要領のような公式文書の中で芸術という言葉が使われていないという事実の背景には、芸術という言葉のもつ曖昧さを意図的に避けたいということも考えられる。

保育において、**art** にあたる言葉が用いられていないので、公式文書の中で芸術、アート、アーツという言葉を使うべきだとは必ずしも思わない。なぜなら、**art** を日本語に訳す場合のように、ひとつの言葉を別の文化の中に移入することは、きわめて困難なことであるからである。対応する単語が見つからないということだけではなく、英語の場合、**art** と **arts** のように、単数形と複数形で意味が変わってくることがあるが、日本語では、その点に関しての使い分けをすることはとはむずかしいといえる。

保育所指針や幼稚園教育要領では、「芸術」という言葉が用いられていなくても、「表現」の領域だけではなく、「言葉」や「環境」の領域の内容では、芸術的な活動にあたることが示されているから、敢えて、「芸術」という言葉を使う必要はないという考えもあるだろう。しかしながら、保育の分野で **art** という概念を用いないことのデメリットも考えられる。そのひとつは20世紀後半の美術の動向にあるプリミティヴなものや野性的なものへの希求というものが、「子ども」の再発見とつながるものであり、そうした「芸術」と「子ども」の接点というものが見失われてしまうということである。

反対に言えば、子どもの本質を考える上でも重要な視点を提供してくれる「芸術」という言葉を用いることは、それが保育をより豊かなものにしていく契機になり得るということである。

2017年11月17日～12月3日に、東京藝術大学で130周年記念事業の一環としての全国美術・教育リサーチプロジェクト-文化芸術基盤の拡大を目指して-「子供は誰でも芸術家だ。問題は、大人になっても芸術家でいられるかどうかだ。パブロ・ピカソ」というタイトルの企画展が開催され、東京藝術大学の教員・学生の作品とともに幼稚園児や小中高生の作品も展示された。このピカソの言葉に従うならば、保育において、芸術という言葉を用いることに躊躇う必要はなくなるであろう。

アート教育という言葉をも提唱した佐藤学は、20世紀初頭は、「アート」と「子ども」の総補的な再発見の時代であったとして、ピカソに代表される当時の前衛芸術は、その時代に国際的に展開された新教育運動の「多くが美術や音楽や演劇や文学などの芸術教育をカリキュラムの中心に設定していた。今日では周辺の教科として扱われがちな芸術領域が、カリキュラムの中核を構成していたことの意味を再評価する必要がある」と述べている(17)。こうした視点に立つと、保育において、芸術やアートという言葉を使うことを避けてしまうと、「アート」と「子ども」の本質的な結合を語る言葉を失うことになるのではないだろうか。

保育において、art という概念を用いないことのもうひとつのデメリットは、保育に関わる国際的な研究やグローバルな動きを共有する言葉を持つことができないという点である。

革新的な保育として知られるイタリアのレッジョ・エミリアの実践において、芸術の専門家であるアトリエリスタの存在はきわめて大きな意味を持っており、その実践は「アート」という言葉を抜きには語ることができないといってもよいだろう。

このレッジョ・エミリアのアプローチを積極的に紹介したのは米国の多元的知性の提唱者でもある教育学者ハワード・ガードナーであるが、彼がハーバード大学大学院で始めたプロジェクト・ゼロにおいて、子どもたちの芸術的な活動が大きな意味を持っている<sup>18)</sup>。また、造形や音楽だけではなく、舞踊や演劇を含めた多様な表現ジャンルを包含する複数形の arts education を推進しているユネスコの動向も、幼児の表現活動を理解する上できわめて示唆的である。

「芸術」は、大人のものであるというイメージが強いというのであれば、「アート」という言葉がいいのか、あるいは複数形の「アーツ」がより適切なのか、結論は出しにくいだが、保育において、art の

概念を使わないことのデメリットも少なくないことを強調しておきたい。

## 引用文献

- 1) 外務省総合外交政策局人権人道課『児童の権利に関する条約』2007年、p. 14.
- 2) [www.unesco.org/new/en/international-arts-education-week-2012](http://www.unesco.org/new/en/international-arts-education-week-2012)
- 3) 文部科学省『幼稚園教育要領』2017年  
厚生労働省『保育所保育指針』2017年
- 4) 西周「百學連環」大久保利謙編『西周全集第4巻』宗高書房、1981年、p. 46-48.
- 5) 西周「美妙學説」『西周全集第1巻』宗高書房1960年、p. 477-492.
- 6) <https://www.arteducators.org/about>
- 7) ふじえみつる「『コア芸術スタンダード』と美術教育—『芸術的プロセス』と『メディア・アート』について」『愛知教育大学研究報告65』p. 228.
- 8) <http://www.nsead.org/home/index.aspx>
- 9)・10) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Road Map for Arts Education, The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century* Lisbon, 6-9 March 2006, p. 7.
- 11) 文部省『幼稚園教育要領』1956年
- 12) 文部科学省『幼稚園教育要領』2017年
- 13) 文部科学省『幼稚園教育要領』2017年
- 14) Department of Education, *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage Setting the Standards for Learning, Development and Care for Children from Birth to Five*, Department of Education UK, 2017, p. 8-9.
- 14) [http://www.doe.virginia.gov/testing/sol/standards\\_docs/fine\\_arts/index.shtml](http://www.doe.virginia.gov/testing/sol/standards_docs/fine_arts/index.shtml)
- 15) California State Board of Education, *Visual and Performing Arts Content Standards for California Public Schools Prekindergarten Through Grade Twelve • Dance • Music • Theatre • Visual Arts January*, California State Board of Education, 2001
- 16) The Ministry of Education, *New Zealand Te Whāriki Early Childhood Curriculum*, The Ministry of Education, New Zealand, p. 41.
- 17) 佐藤学・今井康雄編『子どもたちの想像力を育む アート教育の思想と実践』東京大学出版会、2003、p. 2-3.
- 18) [www.pz.harvard.edu](http://www.pz.harvard.edu)

## 小学校道徳教育における学校の教育活動全体での指導のための教材研究

Research of the Subject Matter in Moral Education of Elementary Schools for  
Instruction in School-Wide Activity

矢野 博之

大妻女子大学家政学部児童学科

YANO Hiroshi

キーワード：道徳・教育活動全体・金森敏朗

Key words: Moral education, School-wide, KANAMORI Toshiro

### 要旨

現行の学校教育における道徳教育は、「道徳」の時間を“要”としながらも「学校の教育活動全体」で行うことを第一義としている。教職課程において道徳教育を扱う上で、個々の道徳の時間の指導に対して学校の活動を全体として指導するためには、どのような手法が考えられるのだろうか。本論では、1998年に地方局で放映されたテレビ番組『いのち輝いて』（実践者・金森俊朗）を教材とする実践報告とその教材としての特性分析から、道徳教育指導上の要件と可能性を得る。

### 1. 問題の所在

日本における学校教育のなかでの道徳教育は、「学校の教育活動の全体を通じて」行われることが第一義である。例えば、現行の『小学校学習指導要領』（平成20年版）では、「第1章 総則」の冒頭「第1 教育課程編成の一版方針」の2に、「学校における道徳教育は、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳の時間はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない」（下線部論者）とある。同じく『中学校学習指導要領』でも同様の記載が同じく「第1章 総則」の冒頭にある。一方、高等学校では、『高等学校学習指導要領』（平成21年版）において、「第1章 総説」の「第2節 改訂の基本方針」の③に「道徳教育については、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育について、その全体計画を作成することを規定するとともに、公民科や特別活動において、人間としての在り方生き方に関する学習の充実を図っている」（下線部論者）と記載される。小中高と学校種は違えども、それぞれが指導要領の冒頭に重要な方針として項目立てて示しているほど重要視された要件である。

こうした前提の下に、道徳教育としての教育的効果を高めるために、小学校や中学校では、週1

時間年間35時間（小学校第1学年では34時間）の「道徳」の時間が、道徳教育の「要」として設定されている。一方、高等学校にはこのような焦点化された時間の設定はないものの、ホームルームを軸として学校の教育活動全体での指導を基盤にし、道徳教育の全体計画の作成を求め（第1章 第5款）、また公民科の科目「倫理」との並行で、その指導効果を高められるようねらわれている。

一方、平成29年6月に公布された次期学習指導要領の体制下では、小学校教育において、「特別の教科 道徳」として、新たに教科として設定されるが、大筋としての学校の教育活動全体での道徳教育という理念と方向性には変わりはない。特別教科とすることで、検定教科書の導入と、道徳指導法のさらなる研究の発展を目的としている。

いずれにせよ、日本の学校教育では、道徳教育は教育課程編成上における主軸の一つとなっており、しかも学校教育全体のなかで指導されるものという位置づけとなっている。<sup>注1</sup>

ここで問題となるのは、「学校の教育活動全体を通じて」行うという指導要件を、教員としての養成段階上においていかに果たすことができるのかという問題である。一般的に、「各科指導法の指導」とした場合においても、単位時間の授業構想や単元レベルでの指導計画、あるいは、それらをふまえての年間指導計画を概観することまでが“指導

法の指導”上可能となる常套手段であろう。それに対し、学校生活の全体において行われる指導のありようや方法を、教授・指導する側として、いかに理解し、指導法として学んでいくことができるのだろうか。これが本稿の問いである。

## 2. 論点の整理

### 1) 教職課程における道德教育の取扱い

大学での教職課程における道德教育の取扱いは、「教育職員免許法施行規則」第一章第六条および第六章備考の一に次のように示される。「一 教育課程及び指導法に関する科目は、…(中略)…、小学校又は中学校の教諭の普通免許状の授与を受ける場合にあっては、教育課程の意義及び編成の方法、各教科の指導法、道德の指導法、特別活動の指導法並びに教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。)…(中略)…を含むものとする。」(下線部論者)すなわち、小学校・中学校教諭の免許取得の上では「道德の指導法」は必修科目となっている。その意味でも、ここで主題に取り上げる道德教育の指導上の課題は、非常に重要であると考えられる。むしろこの点を従来の道德教育論ではどのようにふまえてきたのか、問われねばならない。

### 2) 全体論的アプローチからの問いの設定

本稿の枠組みとして、全体論(ホーリズム holism) 的アプローチを念頭に考えてみたい。

全体論とは、全体が示す性質は部分の総和を超える、とする考え方であり、全体は単なる部分や要素の集合でとらえることとはイコールではないとする哲学・心理学・生物学・社会学などで議論される一つの立場である。

この視座を、教員養成・教職課程上にあてはめて考えてみよう。通常は、教科の学習や授業実践などの個々の教育内容の指導場面に分化・焦点化してとらえられるそれぞれの指導法や教材研究などの教授・学習が主として目指される。さらに児童生徒理解について、心理学や発達研究、カウンセリングアプローチの理解などを基盤に場面指導や事例研究を通して、先の学習指導を目指す学習とともに積み重ねていくことで、教員養成としての一目的が果たされようとする。現場の学校教員にとって、学級経営や HR 経営・生徒指導と教科指導は、児童生徒指導上の“両輪”と称されて重要視する姿勢が見受けられるが、これは証左や典拠を挙げるまでもなく言い古された観念であり、広

く学校教育界に流布している考え方である。

これに対して、教職に就いた際の実際の指導上、教科指導のための専門知と生徒指導や学級経営のための専門知をどうつなぐのか、結ぶのか、照らすのかは、教員の職能成長上も重要な課題であるにも関わらず、指導法や養成上の明快な解法が示されているとは言えないのが実情である。それらを照らし合わせた判断枠の活用や関連づけの方法論については、特定の講義科目として取り上げられることはまずなく、教育職員免許法や施行規則にもその指示はない。つまり、挙げてきたような各要素を連動させたり、俯瞰したりするための指導については、明示的な課題とはなっておらず、各科目内に分散され、埋め込まれて触れられるに過ぎないのではないかという指摘ができる。

ここではこうした見方を、学校教育の各場面や活動に切り分けた要素主義としてとらえ分けておこう。そうすると、それらの要素をバラバラに扱うのではなく、ひとりの児童生徒にとっての成長や教育的意味合いを通して問う全一的な見方や、学校生活を多種多様な教育的な意味の網ととらえる複合的な見方が、全体論として対置できる。このような見方は、先述した、個々の時間の指導(要素論)と、学校の生活全体を通じた指導(全体論)のコントラストとして明確に浮かび上がるだろう。

この視線を道德教育に向けるならば、要素主義的に示す各要素として、次のような内容が挙げられよう。①道德教育の目的：学習指導要領の記載事項、道德教育原理や道德教育史から導かれるその社会的意義や教養知識、②道德教育の指導法：“青木一瀬戸理論”と称される 1980 年代以降学校現場を席卷してきた道德授業の構成論や、コールバーグ理論、カウンセリングアプローチに代表されるオルタナティブな方法論など様々な道德教育の授業方法論や実践の記録、③道德教育の内容論：“徳目”とも称されるねらいとする価値規範群や、代表的・古典的な読み物教材について、④道德教育の評価論や目標論など。

ここに挙げた各内容を、大学教育における半期 15 回の講義の中で、一回ごとにあるいは個別に取り上げていけば、果たして結果として自ずと学校の教育活動全体を通じて執り行う方法やありようについても学ぶことができるのだろうか。この問題については、あらためて問う意義があるだろう。

### 3) 先行研究にみる道德教育指導法の論考

道德教育の指導論についてであれば、その先行

研究は枚挙にいとまがない。紙幅の事情から逐一挙げて示しはしないが、概してそれらは、授業時間単位での教材論や授業構成論、発問論などで提案や議論が展開される。また一方、近年の研究動向に限れば、次期指導要領で謳われる「主体的・対話的で、深い学び」を道徳において実現するために、また、小・中学校で新設される「特別の教科 道徳」で予定される「考える道徳」を実施していくために、そのための指導法上の工夫の紹介や提案がなされているのが特徴的である。

その一方で、道徳教育について、「(学校の) 教育活動の全体」をキーワードに議論したものは、少ない。2002年の『中等教育資料』51(13)での「特集 学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育」と、2010年に『道徳と特別活動』27(2~6号)で連載された「道徳の時間の授業構想○学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育(1)~(5)」がみられる。これらに収録された各稿は、学校の教育活動の各場面(要素)と、道徳教育がどのように関連するのかを、個別に論じたものである。学校の教育活動の中のそこかしこに道徳教育的要素がこのように見出されるものであり、そこを留意して指導計画を立てるようにと例示するものと括することができる。惜しむらくは、それらを統括していくメタ的レベルでの指導方法論議や、現在注目されるカリキュラム・マネジメントの視点から論じられる部分は、十分ではない。同様の個人の実践報告もあるが(堀之内 2013)、全くこの域を出るものではなく、管理職の立場から学校の教育活動全体を見渡した各場面での指導事例の報告に留まる。

これに対して、道徳教育において、「学校の教育活動全体」への視線をより指導へと焦点化して具体化し、問題とした先行研究はあるのだろうか。

佐藤隆之論文は、「学校の教育活動全体を通じて」について、教室環境に着目した「環境を通しての道徳教育」の方向からこの問題を解こうとしたものである。この方向性は、文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』のなかの「第6章 教育活動全体を通じて行う指導」で示される人的環境(教師や児童生徒)や物的環境に視点を移すことによって、授業時間や内容・活動ごとの単位にとらわれず、連続的・包括的に学校生活を道徳教育という視点で見据えていく枠組みから立ち上げている(佐藤 2015)。本稿においても、この方向性は共有できる部分である。ただし、その見方をいかに教職課程のなかで具体的あるいは現実的に、授業

実践へとつながりうる指導法上の像へと結ばせられるかという課題はその先にある。

野崎良恵論文では、この問題に正面から対峙し、「道徳の時間に向けた担任教師による声かけ」をより厚くする方法でその効果を検証しようとした(野崎 2017)。そこでは効果として、「道徳の授業時間」の理解度を指標とし、その増長を一定程度とらえている。ここからは日常生活からの意識的な声かけ=指導の増加によって、「要」とする道徳の授業の時間に効果が増すことはみられるが、では、その日頃の声かけをどのように、教職を目指す学生や経験の浅い者に理解させるのかは、見えてこない。

本稿ではこの点について、具体的に指導法や実践のイメージを描くことに寄与していると考えられる資料(映像記録)を題材として取り上げて、その特性の分析的記述と学生の反応から効果を抽出して、道徳教育の教材として整理していく。

### 3. 金森俊朗実践の映像資料

#### 1) 金森俊朗氏の実践

ここで取り上げるのは、金森俊朗氏の小学校教員時代の実践記録の映像である。

金森俊朗氏は、1946年石川県能登出身で、大学を卒業後、1969年以降、石川県内の8つの小学校に勤務した(2007年度で退職。その後、北陸学院大学に身を置き、教員養成に携わっている)。民間教育研究団体の一つ、日本生活教育連盟の会員として、若き頃から同志とともに自主的に実践研究に集い“子どもとともにつくりあげる教育実践”を追い求め積み重ねてきた実践者である。

この金森氏を国内外に有名にしたのは、2003年5月11日にNHKで放映されたNHKスペシャルこども・輝けいのちシリーズ『涙と笑いのハッピークラス 四年一組命の授業』である。この番組はまず国内で大きな反響を呼び、書籍化され出版された、関連書も何冊も刊行された。また海外でもバンフ国際テレビ祭グランプリを受賞するなど、氏の教育活動が紹介され、国内にとどまらず海外にもその名前が知られた稀有な実践者となった。

金森氏の教育実践は、「仲間とつながりハッピーになる」という信条を軸に、障害を持つ知人や妊娠中の母親、等のゲストティーチャーを招いて“本物の生きる姿に触れる”授業を行ったり、末期ガン患者を招いてのデス・エデュケーションの挑戦、「手紙ノート」と称される班と担任の金森氏によ



表1. 『いのち輝いて』放映内容とその分類表

(『いのち輝いて 富樫小・金森学級の2年間』1998年5月31日放映、本編約67分、制作:石川テレビ)

time	時期		放映内容 (各主題のシーケンス)	分類	場面	主題や主な視点
	年/月	年				
0:00:00	1996/04		紹介		学級活動	(ナレーション)・学級開き, 自己紹介, 独唱『輝け命よ』
0:03:08			ケンカについての議論		学級活動	・キレる子ども, はさみをふりかざしたこと
0:05:03			山へ連れ出す①		学級活動	・野外で寝転ぶ, 竹鉄砲作り
0:05:55		5年	生命の誕生のしくみを知る授業		授業	・誕生, 性交(受精のしくみ), “書く”実践、
0:07:24			死について		授業	・実兄の死の場面の語り, 合唱
0:08:59			卒業生インタビュー①		(インタビュー)	・卒業生I (17歳)の証言: 生から死まで教わったこと
0:10:21			クラスの班ノート		(解説)	・班ノート実践の紹介, “むかつく”を連発することも
0:11:09			仲間はずれ		学級活動	・女兒グループにある仲間はずれについてのクラス討議, 悪口
0:13:01			山へ連れ出す②		学級活動	・想いをそれぞれに叫ぶ, “吐き出す”
0:13:35	1997/04		思春期一恋愛感情		学級活動	・男児の告白, 撮影スタッフの結婚話
0:14:49			通級児T①		児童のようす	・障碍をもつ通級児Tのようす
0:16:01			山へ連れ出す③		学級活動	・着衣のまま川遊び
0:16:33			2人の男児のサボりとウン		学級活動	・男児2人(M・H)のサボりとウン, “エネルギー”, クラス討議, 無関心に対する憤慨, 信頼関係
0:22:39	1997/08		林間学校: 郡上人幡		宿泊学習	・車内での合唱, 川遊び一橋からの飛び込み, “エネルギー”, 挑戦
0:25:19	1997/秋		校外学習(社会: 歴史探訪)		校外学習	・班活動, 逸脱行動(Yは男児3人), 叱責, 協力
0:31:36	1997/10		合同音楽会の練習-男児Gの涙 ~男児Yのふてくされ		授業	・“ウンつき”と注意された男児Dの傷つき, 思いやり・やさしさと弱さ
					課外活動	・男児Yのふてくされ
					(インタビュー)	・金森氏証言へふてくされる・キレル
			~授業		授業	・中学生のナイフによる傷害事件を教材とした授業
0:35:39			GT①: 車椅子のマラソンランナー		授業	・肢体障碍者を招いての授業, 本当の自分と誤解・偏見
0:38:10			GT②: 全盲全聾の大学教員		授業	・障碍者を招いての授業, 他者との意思疎通
0:41:47		6年	通級児T②		児童のようす	・交流-手助け, Tの発表
0:43:35			金森氏の来歴		(解説)	・教員生活の出発, 当時の実践“人間の土台を作る教育”
0:44:10			卒業生インタビュー②		(インタビュー)	・卒業生M(41歳)の証言: 子どもにもサッカーを教えるいま, ひとつにかかわること
0:45:32			卒業生逸話		(解説・インタビュー)	(ナレーション)・不良となった教え子の事故死, 金森氏証言
0:47:10			男児Gのその後		児童のようす	・スキミングへの配慮, 男児Dの立ち直り-自分らしさ
0:48:32	1998/01		山へ連れ出す④		学級活動	・雪の斜面滑り
0:49:37			悩みの作文		学級活動	・告白-努力⇄失敗・自信喪失・傷つき
					学級活動~休み時間	・告白-家庭事情の悩み(女児K・男児H), クラスでの共有・受けとめ
0:55:59			(ナレーション)		(解説)	・笑顔・活躍-男児H・M・T・Yのその後
0:56:40					(インタビュー)	・子どもたちの成長・相互承認・いのちの大切さ, 金森氏証言
0:57:58	1998/03		Tちゃんの卒業式~卒業式		学級活動~学校行事	・通級児Tの学級卒業式③, T母の挨拶・級友の交流のようす, 合唱『輝け命よ』, 卒業式-旅立ち
1:04:33	1998/04		新年度・新学級の校外学習		学級活動	(ナレーション)

る往復日記によって級友関係をつないで関わりを深める実践、などで特徴づけられる。

金森氏を代表する一連の「いのちの授業」と称される教育活動は、各教科活動にとどまらず、学級活動や行事、校外学習など特別活動の各領域にも及び、また、つながっており、まさに、金森氏の学級経営そのもののテーマとして「いのちの授業」が位置づけられるととらえることができる。

この意味で、金森氏の実践は、ある特定の教育的価値（ここでは一連の生命にまつわる価値観）について、「教育活動の全体を通じて」行うという指導のあり方を、高い密度で実施している好例とみなすことができる。

## 2) 番組『いのち輝いて』の概要

『いのち輝いて』は、1998年5月31日に石川テレビで放映されたテレビ番組である。金森敏朗氏（当時51歳）が金沢市立富樫小学校に勤務した時代の、第5・6学年（5年4組、6年4組）を担当したクラスの実践の様子を、時系列で二年間にわたって追ったドキュメンタリー番組である。

二年間の金森学級のなかで起きるさまざまな出来事に対して、金森氏がどのような考えを持ちながら、児童にどう処し、いかに導いているのかを、「いのち」をテーマにした取り組みと学びの物語として時系列で映し出している。決して、「道徳教育」の実践と表立って銘打つものではないが、総合学習的な意味での主題やテーマに限定した意味での「いのち」に集約した実践でもない。金森氏の日々の授業・学級経営・児童の生活指導のそこかしこに通底している重要な構成要素として「いのち」が置かれ、それを軸に教師と児童のようすを追いかけるドキュメンタリー形式を採っている。そこでは児童の育ち金森学級全体の育ちとして、極端なクライマックスや起承転結の枠組みなどといった抑揚をつけず、現実的に、卒業までの二年間を“静かに”追いかけた、学級の物語である。

前頁に、放映内容を「表1」に示した。内容を整理しておく。収録されている場面は、第一に、学級活動（学級会や話し合い活動）が全放映時間の大半を占める。また、当然ながら、授業場面がその次に多い（ただし、その場面を“授業”と分類したのも、実は特定の教科の学習指導場面ではなく、学級活動としての話し合い場面や指導場面かもしれない可能性はある）。それ以外に、宿泊学習や校外学習、卒業式といった特別活動（とくに学校行事）の場面が時季折々で取り上げられる。その他、

休み時間やそれぞれの場面として個々の児童のようすを描いたショート・ストーリーから構成されている。

さらにその内容は、「“いのち”のまなび」と一口に称しても、医学・生物学・生理学的な意味での生命の学習や性教育の類に容易に括れるものでもない。「いのちの学習」の二年間のまなびに含まれる主題を放映内容のシーケンスとして抽出して列挙すれば、「ケンカ」「体感と自己表出」「受精と誕生」「死」「仲間はずれ」「エネルギーと発散」「恋愛感情」「サボリ」「ウソ」「逸脱行動」「勇気と挑戦」「心的傷つき」「外傷的傷つけ」「思いやり」「障碍」「自己開示」「悩み」「通級児の卒業」と居並ぶ。もちろんこれらは、文部科学省が道徳の内容として低中高学年ごとに示したものに対置できるものもあれば、一対一では対置できない事象や一般的な道徳教育の範疇を超える価値規範も入り混じる（右段表2参照）。ただし、全体を通しての「いのちのまなび」が金森実践の特質であることから、各場面をこのように分断してとらえようとする事自体に難が否めない点を断っておく。

これらを通じて、児童の日々の生活と生きざま、育ちゆく様子を、金森氏の実践では「いのち」という言葉を冠にし、個々の児童や集団の“輝く”さまを目指す営みとしてとらえられている。

重要なのは、同じ児童集団を定点観測的に、時間を圧縮し、また、多様な場面・機会を二年間という“一流れ”で見せるところである。二年もの膨大な日々を70分程度にまとめてみせるという映像記録自体がまずかなり貴重である。

また、同じ登場人物が多様に取り上げられることも重要な要件である。本映像は、“学級全体”についてのドキュメンタリーであり、各シーケンスのなかで焦点化された（スポットライトが当てられた）個別の児童のようすがそれぞれのショート・ストーリーの主人公として描かれているにはちがいないが、そのことが特定の児童だけの映像記録でしかないかと問われるならばそうではない。同一人物の児童が、各シーケンスで主人公として焦点化はされていなくとも、別の児童についてのシーケンスの中でその周囲の一員としてそこかしこに映り込んでいる。例えば、思春期の恋愛感情を扱ったシーケンスで主役となるS児は、ゲストティーチャーとして車椅子のランナーが教室を来訪した授業のシーケンスでは、重要な質問者として登場する。さらに、最後のシーケン

スである通級児 T ちゃんの学級卒業式では、T ちゃんを評価するコメントを述べるようすが映されている。合間の他のシーケンスの中でも、学級全体を映すシーンで所々に入り込んでいるところからは、各事態での反応やようすもその一瞬の表情からうかがうことさえできる。たとえ、各シーケンスでの主要登場人物でなくとも、注目して追跡すれば、S 児の高学年二年間の成長のようすとしてとらえることもできるほどである。

表2 各場面（シーケンス）に表れる主題と学習指導要領にみる道徳の内容項目の対照

	シーケンスとそこでの主題	学習指導要領上での道徳の内容項目
1	ケンカ	4-(4)
2	体感と自己表出	1-(6)
3	受精と誕生	— (*整理不能, 以下同じ)
4	死	—
5	仲間はずれ	2-(2), 2-(3)
6	エネルギーと発散	1-(6)
7	恋愛感情	—
8	サボリ	1-(1)
9	ウソ	1-(5)
10	逸脱行動	1-(3), 2-(3)
11	勇気と挑戦	1-(2), 1-(6), 3-(2)
12	心的傷つき	—
13	外傷的傷つけ	—
14	思いやり	2-(2)
15	障碍	4-(2)
16	自己開示	—
17	悩み	—
18	通級児の卒業	4-(2),

\*表右欄は略記している。「1~4」の数字は四つの視点（1：主として自分自身に関する事、2：主として他の人とのかかわりに関すること、3：主として自然や崇高なもののかかわりに関すること、4：主として集団や社会とのかかわりに関すること）を示し、ハイフンで続く( )数字は、各項目を示している（詳細は省略）。

このように、意識して追っていけば追えるほどに、それぞれの様子が粛々と映されており、結果的にひとりの児童の様々な姿・取り組む様として目にすることができるわけである。

まさに、学級の活動全体のようなすが記録されているという言い方がふさわしい映像資料となっている。

#### 4. 科目「道徳教育の研究」での活用

##### 1) 科目「道徳教育の研究」における位置づけ

現在の教職員免許法法制下での教職課程においては、「道徳教育の指導法」は小学校課程と中学校課程において必修科目となっている。ゆえに、本学の場合においても「道徳教育の研究」なる科目名称で、小学校教職課程を履修する児童教育専攻の3年次に、必修科目として設定している。

この科目「道徳教育の研究」では、講義全15回を、内容的には大きく三部構成で展開している。①現状分析と道徳に関する基本的教養（目標、指導要領での扱い、道徳教育史、授業展開・教授行為・指導方法上の特徴と留意点）②指導法の概要（教材としての副読本や読みもの資料、一般的教授スタイル、オルタナティブな指導法：コールバーグ理論、価値の明確化理論、他）、③現状と課題（現代社会で求められる新たな規範や価値意識：ケアや公正など、次期指導要領や“特別の教科”化の動向の理解と対応、市井で見られる道徳実践の新たな試みや動き）の三部である。このほかに、本学科の特性を活かすために、道徳についての発達理論を幼小連携に関連させて説明する授業回と、もう一つ、本稿で主題としている「学校の教育活動の全体での指導」に焦点化させた回を設定している。

それは、本稿のねらいでも示したように、各論の総和としてのアプローチでは不足があると考えことに起因している。そこで、①の現状分析・基本的教養の部分ではなく、いくつもの指導法を検討させる視点を持ったうえで、それらを駆使していく「道徳の時間」とは別の次元で構えなければならない視点として、②の最後に設置している。それによって、道徳教育の各学年・各内容の“授業時間的な”理解と補完的に効果が得られると考えているからである。

##### 2) 学生の感想から一学習の気づきと成果

この映像資料自体、67分あることから、90分間の大学の講義時間においては、視聴前の解説や、途中の補足、視聴後の事後指導も含めると、それで1回の講義回の時間を要してしまう。実際には、視聴前の事前の焦点化の視点として「学校の教育活動全体にわたるといこと」を意識させること

に集中し、あとは、映像情報の事実に関する解説にとどめて、これまでの講義の積み重ねを意識させた上での感想としてまとめさせる指導となっている。

視聴後の学生の感想から、指摘された気づきを抜粋しながら整理していこう。なお、枠内は学生のコメント、()内の4桁数字は、授業年度を、2桁のアルファベットはイニシャルで学生を弁別してある。

①率直な感想：自分が受けてきた小学校の道徳の授業の学びとの差異

「私が受けていた道徳の授業は何だったのだろう」(2015GY)

幾分かの強調はあるかもしれないが、イメージ・チェンジが起きていることの表れである。講義では、初回から、繰り返し道徳教育の本質として「学校の教育活動全体の中で」の指導であることを説明してきているにもかかわらず現れる感想である。すなわち、それは「道徳教育」=45分間の一時間の道徳の授業、というイメージであり、裏返しとして、道徳の時間以外での道徳教育的側面には具体的なイメージを持っていないということである。

②文書情報以外の道徳的教材の存在への気づき

これは、また、知識理解型の道徳教育観の存在と、そこからの転換に気づき始めていることの例である。道徳教育の教材が、副読本や読みもの資料に固定的にとらえられていることが示唆される。自分に照らして理解していかねばならないことは理解していても、やはり、副読本や読みもの資料などの文書による、どこかフィクショナルな学習というイメージを抱いているのかもしれない。

「(道徳は) 普段・日常から学ぶもので、わざわざ本や資料、ビデオを使ってやるものではないのでは?と思いました」(2008NC)

ある意味では、まだ道徳教育の理解という点では不十分ともいえるかもしれない。それは、「わざわざ本や資料、ビデオを使ってやる」ことの意図やねらいが、「道徳教育の“要”としての道徳の時間」という要件が見えていないともとらえられるからである。それでもなお、ここで示される視点の転換は、まずは道徳教育自体のイメージの転換への突破口となるであろう。

③「題材はそこかしこにある」という視線の転換

「(道徳として) 学習指導以外の学校生活の中で

もたくさん教材があり、日々子どもたちは学んでいるんだなと改めて思った」

(2009MN)

道徳教育の教材に対する目線が、眼前の文書情報から切り替わっていく。まさに、日々の学級で起こる様々な事象がその対象になりうるのだという転換である。

④道徳の学びの要件としての、他者との関わり

「『これは一体何の授業(時間)なのだろう?』  
と思った。日々の金森先生と児童との関わり  
方自体が道徳の授業にも見えた」(2015NM)

ただの日常の積み重ねという言い回しではない。「日々の先生との関わり方自体」とその内実に焦点化している。教え説明する知識理解型の学習というよりも、担任教師とのコミュニケーションや関係性の採り方に、学びの要件を見出している。

「道徳の授業を一年間のカリキュラムで考えた時、自分はどうあるべきかという自己を中心に考える道徳から、だんだんと他人とどうあるべきかと周りの人との関りについての道徳に(なっている)」(2008AY)

一方、この感想は、クラスメイトとのコミュニケーションや関係性の採り方を学びの要件として

「副読本よりもクラスでの現状を取り上げて教材にしていた」(2014AA)

指摘している。

これらは、道徳教育が副読本や読みもの資料といった文字情報の題材によるものだという固定観念ができあがっていることと対照的に、道徳の学びが、単に人間関係のありようを考えていくという内容論としての人間関係だけでなく、道徳の学び自体が何かしらの人間関係性の中でこそとり行われるべきであることを示唆している例である。

「道徳の時間という決められた時間の中だけで作られる姿とは違う、先生と子どもたちの一年間の関わりの中で出合った現実から学び、成長する子どもたちの生き生きとした姿が印象的でした。」(2009NR)

そうした「他者との関り」をリアリティをもって道徳教育の題材としてとらえ直した転換が、このような感想として語られる。

⑤日常生活の事象の教材化可能性の気づき

「毎日の生活が教材に」(2015TN)

「毎日が道徳の授業」(2012MN)

ただ漠然と、学校の教育活動全体という見方を提示・説明するだけでは、道德の時間から、それ以外への広がりがあるのだという視線に留まりかねないことを表している。すなわち、道德の時間以外にも道德教育を進める場面がありうるということまでしか思い至らない、すなわち、極端な言い方ではあるが、学校生活=道德教育とまでは具体性をもっては思い至らないという可能性である。

ここに、今回の全体論的アプローチで考えるべきポイントが潜んでいる。道德の授業時間についての学習を重ね、さらに、それ以外にも国語の時間や総合的な学習の時間等にもこのような道德教育の機会や内容があることを学習する、あるいは、特別活動の行事の場面や集団宿泊活動時に道德の指導がありうることを積み重ねていっても、それは個別の総和に留まってしまおうという可能性である。その先にまで想像を拡げ、可能性を受け入れるような学びが、「学校の教育活動全体で行う」へとつながっていくことをとらえなおさねばならない。

道德教育に関する全体論的アプローチは、実は、道德教育そのものにも通じる視線であり、そのことを極端ではあるが、端的に指摘した感想である。もちろん、道德の時間と学校の教育活動全体との両輪での取り組みであるということの理解が腑に落ちていないということの表れでもある。しかし、道德教育の指導法の学びと同様に、道德教育そのものもまた、個々の時間の単純総和では目的には迫り得ない陥穽が潜んでいることを思い起こさせてくれる。

では、以下、日常生活への視線がどのような具体的気づきとして表れるのかを例示していこう。

「始業式から命について話をされていて、もうそこから始めるんだと感じました」(2014MH)

その想像力が、端的ではあるが、まさしく「始業式から」という具体性と驚きとしてつながりかけている。

「学級経営のこんなにもさまざまな場面で道德的要素を含めることができるのかと驚きました」(2009IM)

その気づきは、学校生活の端々へと可能性を探りながら視線が拡散していく理解の仕方が示唆される。

「このクラスの一年がすべて道德教育だったのかもしれないと思いました」(2007ES)

そうした意見が、逆に、一挙に学校生活全体が道德教育との関連性として見えてくるという見え

方の転換にまで及ぶとこのような言い方として理解が表される。

このように気づき始めると、それは、次になぜ日常生活の事象が道德の学びとなるのか、また、どのような新たな意味や価値を持ち始めるのかを考えていかねばならない。今度は、日常生活の事象にどのような道德教育的価値があるのかという問いについて例示していこう。

⑥日常生活の事象の教材化の教育的価値：普遍と即興性

「その日に起きたことを題材にできる」  
(2015AS)

「元から決まっていたとは思えないような子どものその時の姿をうけて色々な時間を使っていた」(2015SK)

「その時どうするか？」(2008CA)

道德の学びにとっての題材・教材の可能性は、すでに文書情報イメージから、日常生活そのもの

「週1回45分の授業を1年間やっただけでは身につかない、学びにならないと思った」  
(2015KY)

へと転換している。もう一方で、これらは、即興性の必要性を指摘している。計画的に提示された課題ではなく、時として、偶然に出会う事象も道德の学びの対象としてとらえ直しが起きている。

⑦日常生活の事象の教材化の教育的価値：当事者性

「自分からかけ離れた出来事ではどこか他人事になってしまったり、なかなか個々の意見や考えをひき出すことはできないだろう」  
(2014TC)

ここでは、日々の学級生活のなかで起きる出来事が扱われることが、まさに主体的に教材に向き合い、道德の学びとしての取り組みに重要な意味を持つことを重視している。当事者性を重視した感想である。

この指摘もまた、なぜ道德教育が学校の教育活動全体で取り扱うことをよしとするのかを支える一つの論拠となる。

⑧時間がかかること

「金森実践を見ることにより、道德は、学校生活全てが生きた教材となり、子どもたちと時

間をかけてまなんでいくことが大切だとわかった」(2015AY)

「普段の積み重ねで心が育っているように感じました」(2009HT)

日常生活の諸事象まで、道德教育的観点で見始めていくと、次に気づかねばならないのは、授業という時間の制約がはずれることである。それは一方で際限の無さでもあるが、逆に、定められた時間内での学習のまとめや結びという囚われから放たれる。

「道德に限らず、教師自身の人間性と普段の指導とに統一性がなければ周りの子どもたちから見るとそれはただの『きれい事』になってしまうのではないのでしょうか」(2008SA)

これらの感想は、道德の指導について、「時間をかけたまなび」という要件の重要性への気づきが見られる。こうした感想の背景として、「道德の時間」という45分間の単位時間内での完結した学習を想起しがちであるという側面がうかがえる。それに対し、長い「時間をかけて」、「普段の積み重ね」によって身に付ける学びの形へとイメージの追加が起きている。

さらに、時間をかけた学びだからこそその利点も指摘される。

「(信頼関係を築くには) 短い付き合いだと無謀に思える内容が入っていた」(2008MY)

この学生はさらに、長い関係性の中でこそ「信頼関係」が築かれ、そのことを基盤として成り立つ学びがあることを指摘している。道德的な成長にとって、時間を要する部分もあるという先の知見と居並び、時間をかけねば扱い切れない道德的教育の内容もあるのだという看破である。

これらを整理しておこう。

- ①率直な感想：自分が受けてきた小学校の道德の授業の学びとの差異
- ②文書情報以外の道德的教材の存在への気づき
- ③「題材はそこかしこにある」という視線の転換
- ④道德の学びの要件としての、他者との関わり
- ⑤日常生活の事象の教材化可能性の気づき
- ⑥日常生活の事象の教材化の教育的価値：普遍と即興性
- ⑦日常生活の事象の教材化の教育的価値：当事者性
- ⑧時間がかかること

ここで示した8点が、順次進行するものだとはい

言えない。ただし、どのようにして既存のイメージが解体され、さらに、学校教育活動を全体論的に迫るための視点の転換が起こるのか、その要件や段階が示唆されるだろう。

では、こうした転換を経た、全体論的な道德教育理解の先には、どのような気づきが見出されるのだろうか。

それは、通底するものの必要性である。

「(道德は) このように年間を通じてテーマがありそれを考え抜いていくこともとても重要だと思った」(2008AM)

年間を通して、学校の教育活動全体で行われる道德教育も、その枠組みや方向性がなければならぬことを指摘した感想である。

そのことの必要性を、見事に道德の本質に照らして意見としている。つまり、道德は実行性を伴う資質としての“徳”を求められるものであり、だからこそ、日常生活のなかでの自分事としての言動や意識へと表されていくことが望まれる。同時に、それを教えていく者にとっても、少なくとも言動の不一致は避けるべきである。<sup>注2</sup>

金森実践の場合、全体を通じて「いのちのまなび」というテーマが通底している。そのことに則って、あらゆる学校生活の場面を道德的指導の対象としてとらえる視線がしなやかに行き渡っている。そのことを、2年間を70分の一連の物語として集約した資料となっていることに、上述してきた気づきを促す要件が見てとれる。

さらに、この映像資料が教材として重大な要素を含み持つことを表した感想を挙げておこう。

ある学生は、男児Yが描かれるのが、「ふてくされる場面」とその後の試合に出られなくてもチームを応援する姿としてその成長と回復を語られていた場面だけでなく、実は校外学習のなかで班の女子と別行動をして道に迷い叱られた男児三人組の一人であることを見抜き、そこでもふてくされる表情を読み解き、気にかけていた(2008MMの感想を要約)

この学生は、この映像資料が、ひとりの児童を様々な学校生活の場面の中に映し込んでいることに気づき、そのことに着目して、その児童の道德的成長の理解について考えを述べている。まさに、学校の教育活動全体のなかでのその児童への道德的指導のあり方を表している。

仮に、このような見方を促そうとする場合に、特定の児童のすがたを追ったドキュメンタリー資

料が教材として容易に想起しやすい。ところが、そうした映像資料を教材とした場合に、えてして、その児童のケース・スタディとして学ばれてしまう制約を伴う。それは、学校生活のあちこちについてそうした目線で児童をとらえていくことを求めると同時に、そのような目線はその児童にだけ注げばよいわけではないことが今度は抜け落ちてしまうという問題を生むのである。

さりげなく、日常に点在する児童のすがたや言動から、その道徳的成長をとらえ、また、指導の必要性を意識し、取り組んでいくための糧としている。

最後の感想例として、いわば典型的なものを挙げる。

「講義のはじめの方の回で『道徳は学校生活全体を通じて』ということ学んだが、やっとそのことが理解できたし、その意味に気づくことができたと思う。…(中略)…“学校で”学ぶということの意味・価値を改めて感じた」  
(2014TM)

まさに、本稿の目的に最も叶った感想である。こうした言説としての理解が、実感を伴って理解を深めるという気づき直しを起していることが大きい。この学生も、当初「学んだ」ことは記憶していたのだが、そこで理解が不十分であったことが吐露されている。

### 3) 道徳教育指導法の教材として効果的な要件

ここまでの議論の整理から、金森実践の映像記録資料が持つ特性から、道徳教育指導法上の、とりわけ「学校の教育活動全体での指導」についての理解にとって効果的となるであろう要件を提示していこう。

一個々の児童のそれぞれの課題や状況が垣間見えること

一その児童のその後(成長)のすがたがみられること

一同じ児童が異なる場面でどう反応しているかも垣間見られること

一できる限り、学校生活を広く全般的に、だが、過度の強調や抑揚は廃した記録が望ましいこと

学習者にとって、道徳的理解は、知識や技術の獲得に限るものではない。日常生活のなかでの道徳的感性の涵養と価値判断の習得である。ゆえにその成長をとらえようとする教師の側にとっては、児童の留保しながら逡巡しながら、いかにとらえ

判断しようとしているか、そのプロセスが見えることが必要となる。どの場面で児童の成長をとらえていくのか(評価にもつながる)、学習の内容が、いかに現実世界での思考判断として効いているのか、実際の生活場面で働かせていることをとらえられるのか、といった要件が必要となる。

さらには、そうした個々の児童の集合体としての学級である。それらが複合的に、また、同時多発的に進行している状況がまさに、「学校の教育活動全体」である。

さらに、全体を全体として一つにとらえるには、長時間の映像資料は不向きであろう。全体として全一的に考えられる情報量が、どの程度の映像資料となるのか、その点については本稿では迫り得ない。

こうした要件を具体的に、また、まとまった一定時間での映像記録として成立していることが、「学校の教育活動全体での道徳指導」のための教材として相応しいことを指摘しておく。

## 5. 結び

本稿では、金森実践の貴重な映像資料として、1998年に放映された番組をとりあげ、道徳指導論上の有効な教材としての特性と可能性を整理した。ただし、残された課題もいくつかあるが、なかでも最大の難点は、こうした実践記録の映像資料は、個人情報への視線が深まった現在においては、既に入手・作成の機会が極めて難しくなってしまったことである。個々の児童生徒のまなびをとらえていくうえで、まして、個人の価値観や規範意識、生活信条や暮らし方まで扱うような道徳教育において、そのための参考資料としてはもはや不可能かもしれない。しかし、ここで指摘したような要件を満たしたり対応できるアプローチをまた考えていかなければ、本稿で焦点化した道徳の指導法の問題は、この先もさらに対応や解決が遠のくばかりであろうことを危惧し、指摘しておく。

### 注

注1 日本の戦後学校教育における道徳は、昭和33年(1958)版学習指導要領体制下での「道徳の時間の特設」から現在に至る。それ以前の道徳は、戦後新教育のなかで導入された新教科・社会科のなかで行われたが、その見直しが図られた際の方向性が、特定の教科(社会科)だけではなく、学校の教育活動全体で、という方向性を持ったという見方である(参考:白石 2016)

注2 道徳を指導する教育者側の言動の不一致は、ヒドゥン・カリキュラムの問題として望ましくないどころか、かえって逆効果となることは、宇佐美寛氏によっても指摘されて久しい。

一学校における道徳教育の改善・充実の手がかりを求めて、玉川大学教育学部紀要『論叢』，pp.87-101

### 参考文献

- ・『中等教育資料』51(13)，2002年12月（特集 学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育），pp.10-25
- ・『道徳と特別活動』27(2)～(6)，2010年5月～9月
- ・堀之内修，2013，教育活動全体を通しての現代的課題や地域課題をふまえた道徳教育の実際，広島都市学園大学紀要『健康科学と人間形成』第2巻，pp.29-38
- ・金森俊朗，2009，金森俊郎の子ども・授業・教師・教育論，子どもの未来社
- ・金森俊朗，2007，子どもの力は学び合っこそ育つー金森学級38年の教え，角川書店
- ・金森俊朗，2003，いのちの教科書 学校と家庭で育てたい生きる基礎力，角川書店
- ・金森俊朗・村井淳志，1996，性の授業 死の授業，教育史料出版会
- ・金森俊朗，1988，太陽の学校，教育史料出版会
- ・文部科学省，2008，『小学校学習指導要領解説 道徳編』
- ・NHK「こども」プロジェクト，2004，NHKスペシャルこども・輝けいのち②涙と笑いのハッピークラス，汐文社
- ・野崎良恵，2017，学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育を基盤とした道徳教育の構築ー「特別の教科 道徳」の趣旨をふまえて，玉川大学教職大学院『教師養成研究紀要』(8)，pp.31-47
- ・佐藤隆之，2015，道徳教育の方法原理としての教室観察論ー環境を通しての道徳教育の指導ー，早稲田教育評論 29巻1号，pp.31-45
- ・島恒生，2015，学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育と「特別の教科 道徳」，『初等教育資料』平成27年7月号 No.928，pp.20-23
- ・白石崇人，2016，日本の学校における道徳教育の展開ー修身教育、教育活動全体、道徳の時間、特別の教科，広島文教女子大学紀要 51，pp.47-57
- ・山口圭介，2014，道徳の授業の根底にあるもの



## 編集後記

大妻女子大学家政学部児童学科「こども総合研究」第3号を発行することができました。第2号が発行されたのは2014年ですが、この4年間に児童学科も大きな変化がありました。何人かの新しい教員も加わりましたし、カリキュラムの改革も行われました。特に、保育士、幼稚園教員、小学校教員の養成校としての責務を果たすために、養成に主軸をおいた改革が進められてきました。厚生労働省や文部科学省においても養成課程の見直しというものが図られています。そうした意味でも、本号には、より充実した養成課程を目指すうえでの重要な視点を提供する研究成果が寄稿されています。

オープンアクセスの電子ジャーナルという発行スタイルによって、ここで発表された研究成果が、研究者だけではなく、在学中の学生や保育士や教員として日々実践している卒業生にも還元することができればと考えています。

編集代表 金田卓也

## こども総合研究

2018年2月20日

発行 大妻女子大学家政学部児童学科

〒102-8357 東京都千代田区三番町12

TEL 03-5275-5945 (共同研究室) FAX 03-3261-9858

