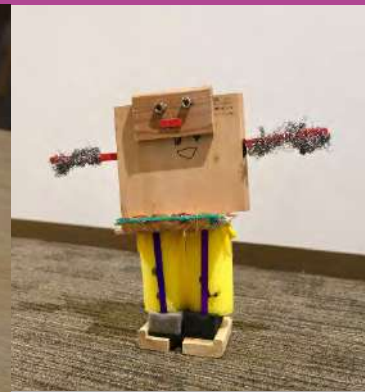


こども 総合研究

Interdisciplinary
Research on
Children
No. 6, 2022



第6号 2022年
大妻女子大学
家政学部
児童学科

表紙写真提供

千代田クリエイティブ・アートラボ

目次

金田 卓也 人と人をつなぐアートプロジェクト—Hearts for the Earth Project—	1
松家 麻記子 パネルシアターをつくり演じる活動における学びのプロセスの検討	5
正部家 あゆみ 遊び場面における「ノリ」とは—「ころがしドッジボール」の事例を通して—	27
坂田 哲人・村井 尚子 幼小接続期に関する議論の探究—オランダの教育制度と実践事例を参考に—	34
林 明子 コロナ禍における特別活動—新聞記事の分析から—	43
編集後記	51

人と人をつなぐアートプロジェクト

–Hearts for the Earth Project–

An Art Project to Connect People: Hearts for the Earth Project

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：アートプロジェクト・社会関与型アート・コラボレーション

Key words : art project, socially engaged art, collaboration

要旨

これまで、『キッズゲルニカ国際平和壁画プロジェクト』,イタリアの現代美術家ミケランジェロ・ピストレットの『第三のパラダイス』,ネパールの山村で栽培されているウコンを活用したウコン染めによる持続可能な発展を目指す Yellow DreamProject など,さまざまなアートプロジェクトをゼミの学生たちと共に関わってきた。本論考では,コロナ禍の中,新たにゼミの学生たちと共に始めた,遠くに離れている人たちをアートで繋ぐという Hearts for the Earth Project について報告する。

コロナ禍における模索

前号では,3年生の児童学専門演習のゼミ生と共に立ち上げた Yellow DreamProject というアートを通じた SDGs に関わる実践を報告した。このネパールの村でのウコン染めのプロジェクトに関わったゼミの学生の活動は 2020 年2月に「大学 SDGs ACTION AWARDS 2020」のひとつの賞を受賞することができた。

Yellow DreamProject の立ち上げを通して,社会関与型アート(Socially Engaged Art (Socially Engaged Art) プロジェクトに学生たちと参加することは教育的意味も大きいということを実感した。

この活動は次の学年のゼミ生にも引き継いでいく計画であったが,受賞直後から,新型コロナウイルスの感染が急激に拡大し,学生の学内での活動も制限を受け,私の現地訪問も含めて活動を中断せざるを得なくなった。

コロナ禍は, Yellow DreamProject の継続に留まらず,これまで続けてきた『キッズゲルニカ国際平和壁画プロジェクト』やイタリアの現代美術家ミケランジェロ・ピストレット氏の『第三のパラダイス』といったアートプロジェクトへ

の学生参加をも困難にした。人が集うアートワークショップでは,密な空間を避けることは不可能に近く,また素材や道具を参加者で共有することも難しくなった。

新型コロナウイルスの感染拡大は大学においての造形活動の指導のように実際に素材に手を触れることによって成り立つ実技的授業の実施においても大きな影響を与えた。

Hearts for the Earth Project

そうした人と人の距離を置かなければならないというコロナ禍の状況の中で生まれたのが Hearts for the Earth Project である。ハートというシンプルな形をさまざまな素材で表現し,それを繋いでいくというものである。

『キッズゲルニカ国際平和壁画プロジェクト』や『第三のパラダイス』の活動を共にしてきたイタリア人アーティストのサビナ・タルシターノ氏と Zoom ミーティングに参加し,距離を置かなければならない (distancing) 状況の中でアートを通して人と人をつなぐこと (connecting) の可能性を探ることにした。

世界各地でハートのイメージを制作し,インタ

ーネットで集めていくという新たな参加型のアートプロジェクトである。プロジェクトの名称を地球のために心をつないでいくという意味を込めて、Heart for the Earth Project とした。(後に、心のありようも多様であるという認識のもとに、単数形の Heart から複数形の Hearts に改称した。)

Heart と Earth という英単語のスペルには art という文字が含まれている。Hearts for the Earth は、アートを通して、地球に優しい心を目指すアートプロジェクトである。

国境を越えて感染の広がる新型コロナウイルスの問題はグローバル化する社会と切り離して考えることはできないわけであり、地球市民としての意識の象徴としてのプロジェクト名でもある。離れていてもアートで心を通わせるようにハートの形の中にそれぞれの思いを表現し、そのハートのイメージを繋げていくのであるが、オンライン上でハートのイメージを共有するだけではなく、リアルなハートの形を作ることによって、リアルな体験とヴァーチャルな体験を繋げていくことを繋げていくことを意図した。

まず初めに、Zoom によるリアルタイムのオンラインのゼミの授業の時に学生たちに思い思いのハートのイメージを色鉛筆で描いてみることを提案した。次に描画のような平面的表現ばかりではなく、さまざまな素材でハートのイメージを制作することを提案してみることにした。

ゼミの授業そのものも大学での対面ではなくオンラインで行わなければならないが、Zoom を用いて 10 数名のゼミ生たちが制作過程も含めて、お互いにハートの作品を見せ合った。



写真 1 ゼミ生の制作したハートのイメージ

ゼミの学生たちの制作したハートのイメージの画像をサビナ・タルシターノ氏に送り、ハートプロジェクトのポスターが制作された。

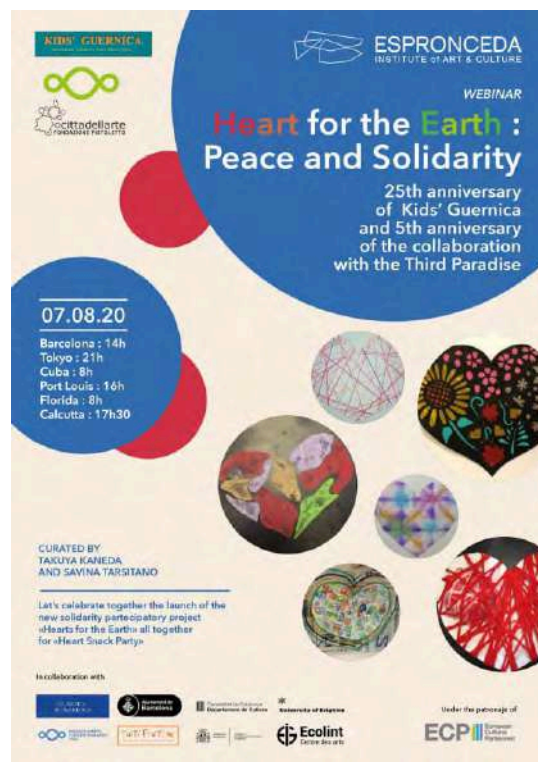


写真 2 オンライン・イベントのポスター

2020 年 8 月にはサビナ・タルシターノ氏が関わっている、スペイン、バルセロナにあるエスプロンセダ (Esprinceda) アートセンターとを Zoom で繋いで、このプロジェクトのスタートを告げるオンライン・イベントが開催された。

このバルセロナのアートセンターでのイベントに合わせる形で、ゼミの学生たちがさまざまな素材で表現したハートの造形をスペインまで航空便で送ることにした。できあがった作品はスペインへ送るためにそれぞれ私の自宅宛てに郵送してもらったが、日常でも郵便そのものを利用する機会の少なくなった学生たちにとっては、自分の制作した作品を梱包して郵便で送るということも新鮮な体験であったようである。

コロナ禍の真ただ中でもあり、集まったハートの作品をスペインに送るためには航空便でも通常より時間がかかったが、作品を送り届けることはできた。日本から送られた作品をアートセンターで展示し、その様子が Zoom でも映し出された。

単なるネット上のアートプロジェクトではなく、学生たちが自分の手で実際に素材に手を加えていくというバーチャルではないリアルな造形体験をインターネットで繋げていくというのが、

この Hearts for the Earth Project の目的とすることでもある。

バルセロナのアートセンターを Zoom で繋いでのイベントには、米国やインドからの参加者もあり、フロリダ州の小学校の美術教師からは小学生たちの描いたハートのイメージがたくさん送られてきた。これまで集まったハートのイメージは、このプロジェクトのために新たに立ち上げたインスタグラムで公開することにした。

オンライン授業での活用

ある意味、ハートというのは誰でも容易に描けるシンプルなイメージである。ゼミの授業に限らず、コロナ禍の中、私が担当している造形関連の授業もオンラインで行わざるを得なくなり、学生たちにさまざまな素材でハートのイメージを表現し、自分の作品を写真に撮り、その画像を提出するというオンライン課題を出すことにした。

新型コロナウイルス感染拡大に伴い、大学教育におけるオンライン授業が進められたわけであるが、当初、造形指導のような実技系の授業はオンラインで行うことは不可能であるように思われた。しかし、試行錯誤を重ねる中ですべてではないが、オンラインによる造形指導も可能であることがわかってきた。

特に美術造形の分野においては視覚的イメージを対象にしているの、Zoom を活用しての学生たち一人一人と向き合った形でのリアルタイムのオンライン授業であれば、こちらから参考となる視覚的イメージの提供も容易であり、学生たちの制作プロセスの個別指導も十分可能である。

粘土を用いた塑像のような造形の場合、学生の粘土に直接触れた指導はできないが、学生がどのように素材と関わっているかということは見ることができるので、それに対応した指導も可能である。

ハートのイメージのオンライン課題においては、こちらが想像していた以上に多様な素材を用いたさまざまなハートのイメージが提出された。提出作品をオンラインで公開することによって、そこで見た作品にインスパイアされてさらに新たな作品が生まれていったといえる。

また、課題の説明として、コロナの時代であるからこそ始めたこの Hearts for the Earth Project の目的と意義についても話し、また課題として提出されたハートのイメージはインスタグラムにも載せ、このアートプロジェクトの一部

になることを伝えたことも学生たちのモチベーションを上げることに繋がったように思われる。

12月には、Hearts for the Earth Project とイタリアのミケランジェロ・ピストレットのアートプロジェクト『第三のパラダイス』とのコラボレーションも行われ、そのポスターにはゼミ以外の学生のハートの作品も使用された。



写真3 サードパラダイスとのコラボレーション

キッズゲルニカとのコラボレーション

このコラボレーションには、『キッズゲルニカ』も加わるようになった。コロナ禍の中でキッズゲルニカの制作を行うことになった板橋区立志村第一小学校では、私自身が Zoom を用いてキッズゲルニカについての説明をすると共に遠く離れている人たちをアートで繋ぐハートプロジェクトについての話もしたところ、担当の美術の先生から6年生の描いたハートの絵の画像が送られてきた。そして、キッズゲルニカの作品の中にもたくさんのハートのイメージが描かれた。

日光市では、2016年以來、毎年3月の日光市民の日にキッズゲルニカのワークショップが開催されているが、新型コロナウイルス感染の始まった直後の2020年3月のキッズゲルニカ・ワークショップは中止せざるを得なかった。

翌2021年3月には、コロナ禍の続く中ではあ

ったが、参加者人数を制限してでもぜひ実現したいという主催者からの強い要望もあり、Hearts for the Earth Project とコラボレーションして行うことになった。



写真4 板橋区立志村第一小学校のキッズゲルニカ 2020



写真5 日光市のキッズゲルニカ 2020



写真6 日光市のキッズゲルニカ 2021

実際に大きなキャンバスに絵を描くこととオンラインで集めたハートのイメージを耐水性の紙に出力してそれぞれのハートを切り抜いたものをゲルニカ・サイズの大きなキャンバスにコラージュ作品のように貼り付けていくという試みである。米国、キューバ、ベルギー、ネパールなど海外の子どもたちからインターネットを通して送られてきたハートの絵もプリントアウトして中央に大きなハートの絵が描かれたキャンバス上に貼り付けられた。ワークショップ当日には、コロナ以前に日光のキッズゲルニカにイタリアから参加したことがあるサビナ・タルシターノ氏も Zoom で加わることになった。大きなキャンバスに共同作業で絵を描くということと、オンラ

インのバーチャルな体験を結び付けるというコロナ禍の中で生まれた新しいアートワークショップの試みであり、Hearts for the Earth Project の理念にも合致するものだといえる。翌 2022 年 3 月のキッズゲルニカも新型コロナウイルス感染症対策を講じる必要があったが、日光市において前年度に引き続いてキッズゲルニカが開催され、大きなキャンバスをさまざまなハートの形で埋め尽くすことになった。

まとめ

報告してきたように、コロナ禍の影響が拡大し始めた時期に離れている人々をアートで繋ぐという目的で開始された Hearts for the Earth Project は『キッズゲルニカ』の活動とも重なりながら予想していた以上に発展することができた。このプロジェクトは出発点から、ゼミの学生たちの参加により始められたものであるが、オンライン授業を余儀なくされた実技を伴う造形関連の授業の受講生にも参加の機会を提供した。

多様な素材で実際にハートの形を作るというリアルな体験である造形活動をインスタグラムのようなオンライン上のヴァーチャルなネットワークに繋げていくという新たなアートプロジェクトの可能性を示すことができたように思われる。



写真7 Hearts for the Earth Project の Instagram (heart_for_earth)より 左は集まったハートで作成したハートのコラージュ

参考文献

金田卓也, 学生のアートを通じた SDGs への取り組み—ネパールにおける Yellow Dream Project—こども総合研究, 第 5 号, 2020, p. 16-25.

パネルシアターをつくり演じる活動おける学びのプロセスの検討

A study on the Learning Process of Creating and Playing a Panel Theater

松家 麻記子

大妻女子大学大学院 人間文化研究科 人間生活科学専攻

MATSUKA Makiko

キーワード：パネルシアター，プロセス，質的調査

Key words：Panel Theater, process, qualitative research

要旨

パネルシアターは1973年に古宇田により発案され、保育者養成校でも保育技術の一つに取り入れる学校が増えている反面、その学びのプロセスを具体的に明らかにした研究はない。そこで、本研究は、保育者養成校の学生が、子どもに演じることを目標にパネルシアターをつくり演じる活動に取り組んだとき、具体的に何を体験し、何を得ていくのかを明らかにすることを目的に、参与観察による質的検討をおこなった。その結果、つくるプロセスにおいては「作品への思いや演じ方に対するこだわりが構築される」こと、演じるプロセスにおいては「演じる度に子どもの反応に合わせて演じ方が変化する」こと、「演じる体験を重ねる中で、演じ手の意識が、『演じ手の立場から観客の立場への転換』あるいは『演じ手の立場と観客の立場の共存』へと変化していく」こと、「演じ手は、演じる度に子どものリアルな反応（想定内あるいは想定外の言動）に直面し、それを自分なりに刻々と受け止め、模索しながら言動を返す（敢えて返さないという判断も含む）ことが迫られる場を体験している可能性がある」こと、「学びのプロセスにおいて、様々な状況に対応し得る選択肢が増える体験をしている可能性がある」ことが、捉えられた。

1. 目的

パネルシアターは、「起毛性のある布（パネル布）を貼ったパネル板にざらつきのある不織布（通称Pペーパー）で作った絵を貼ったり外したりしてお話、歌遊び、ゲーム等を展開していく表現方法」（古宇田ら2009）であり、1973年に古宇田亮順により考案された。古宇田自身が「子どもに話す意欲、応答する力が生まれ、演者の一方通行にはならず、子どもとの一体感が高まる場所にパネルシアターの計り知れない魅力がある」と述べているように、演じ手と観客とが相互にやり取りをしながら展開していくところに特徴があり、保育現場で活用されるようになった。（松家2020）また、保育現場での活用に伴い、保育者養成校でも保育技術の一つとして授業等に取り入れられるようになった。しかし、その学びのプロセスを具体的に明らかにした研究はほとんどない。そこで、本研究では、保育士養成校の学生が、子どもに演

じることを目標にパネルシアターをつくり演じる活動にとりくんだとき、具体的に何を体験し、何を得ていくのかを、質的アプローチを用いて明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2-1. 予備調査

まず初めに、パネルシアターに関する先行研究の調査を通して、研究の動向と課題を明らかにする。

次に、全国の保育者養成校への悉皆アンケート調査を行い、保育者養成校におけるパネルシアターの認知度と授業に取り入れた際の指導内容と期待の実情を明らかにする。続いて、パネルシアターをつくり演じる授業において、学生の実感を、量的手法を用いて調査する。具体的には、コミュニケーション尺度（藤本・大坊2007）と造形表現に対する態度尺度（松家ら2018）を用いたアンケート調査と学生の振り返りシートを用いた調査を

行い、保育者養成校の期待の実情との照らし合わせ、質的調査をする上での視点を抽出する。なお、調査にあたっては、倫理的配慮として、個人を特定する情報は公表されないこと、回答は強制的なものではないこと、回答はいつでも中断できること、成績評価には一切関係ないことを口頭および文書で説明して実施した。

2-2. 質的調査および検討

保育者養成校の学生を対象に任意で参加できるワークショップ（子どもに演じることを目標にパネルシアターをつくり演じるワークショップ）を設定し、観察調査を行う。調査対象は、任意で参加した学生9名である。指導者は保育士として保育所勤務経験のある教員1名で、学生と同じ保育者養成校に所属している。観察のフィールドは保育者養成校内の造形室と埼玉県内の私立保育園保育室（上演時のみ）で、観察期間は2021年6月11日～7月28日の9日間である。筆者は観察者としてフィールドに入り、ワークショップの全工程を共に過ごす。学生への指導や助言は指導者に一任した。観察の立場は中程度の参与で、ノートに記したメモをもとにフィールドノーツを作成した。また、観察中はビデオカメラを設置し、撮影した映像記録は、学生自身が記したコンセプトシート、シナリオシート、リフレクションシートと共にフィールドノーツ作成の際に補助的に活用した。

（大妻女子大学生命倫理審査委員会承認済 03-003号）

3. 結果

3-1. パネルシアターに関する研究の動向と課題

先行研究の調査では、2000年以降に教材研究の分野が増加していること、保育者養成校における研究では、技法の紹介や実践報告だけでなく教育効果を検証しようとする動きが出てきているが、科目や指導および評価方法には一貫性がなく、十分な実証がされていないことが明らかになった（松家 2020）。

3-2. 保育者養成校におけるパネルシアターの認知度と授業に取り入れた際の期待の実情

全国の保育者養成校における調査では、2019年時点で、全国の保育者養成校 653 校中 213 校が回答し（回答率 32.6%）、回答校の 99.5%（212 校）

がパネルシアターを認知し、75.5%（161校）が授業等に導入していることがわかった（松家 2021）。

このことから、科目や学年、ねらいには一貫性がみられないものの、パネルシアターが児童文化財の一つとして位置づき、習得すべき技術の一つとして捉えられていること、児童文化財としての意義が認められていることが捉えられた。加えて、パネルシアターを「教材」として捉え、活用する養成校も一定数あり、「子どもとのかかわりを意識した学び」や、実習や就職後における「活用のしやすさ」などが期待されていることが伺えた（松家 2021）。

3-3. 授業に取り入れた際の学生の実感調査の結果と質的調査の必要性

授業の実態調査では、「保育内容（造形表現）」を履修する3年生54名（初等コース男性1名女性10名、幼児教育コース男性4名、女性39名）を対象に、造形表現に対する態度尺度とコミュニケーション尺度を使ったアンケート調査（取り組み前、制作後、演じ方演習および発表終了後の3回実施）と、振り返りシートによる調査を行った。

その結果、54名中51名から回答を得（回答率は94.4%）、造形表現に対する態度については、「表現に対する肯定感」($F(2,159)=7.34, p<.01, \eta^2 p2=0.01$)と「感受性の強さ」($F(2,159)=7.67, p<.01, \eta^2 p2=0.01$)の2因子について群の主効果が認められた。また、自由記述に対する回答の集計結果からは、学びのプロセスにおける「子どもとのかかわりを意識した学び」が、学生の学びの実感に影響を与えている可能性が示唆された。加えて、全国保育者養成校への調査で捉えられた授業担当者が期待する「子どもとのかかわりを意識した学び」「活用のしやすさ」「実習や就職後に役立つこと」を学生自身も実感していることが捉えられた。これらのことから、パネルシアターは、学生にとって、子どもを意識した学びを生み出し、つくり演じるプロセスを通して味わえた「取り組みがい」や「達成感」が、学びの実感となって「表現に対する肯定感」と「感受性の強さ」の主効果へと繋がっている可能性が示唆された。ただし、量的な調査では、学生自身の学びの実感が、つくり演じる活動のプロセスにおけるどの時点のどのような取り組みや変化によるものなのかは具体的に明らかにできなかった。そこで、予備調査で得た視点

を基に、リサーチクエストを「子どもに演じることを目標にパネルシアターをつくり演じる活動に取り組んだとき、学生は実際に何を体験し、何を得ていくのか」と設定し、「つくり演じる活動に取り組む際の学生の言動」に焦点を置いて観察を行い、学生がつくり演じるプロセスを質的アプローチにより具体的に明らかにすることにした。

3-4. つくり演じる活動のプロセスの質的検討

3-4-1. 調査方法

調査方法は参与観察で、観察の立場は中程度の参与である。フィールド内の人物は、観察者としての筆者、指導者、ワークショップに任意参加している学生9人に限られ、子どもに演じる場面でのみ、観客として子どもが加わる。筆者は観察者としてフィールドに入り、ワークショップの全工程を共に過ごす。学生への指導や助言は指導者に一任する。筆者と観察対象とのかわり、必要最低限にとどめ、観察対象から質問があった場合は応えるが、筆者からの直接的な指導や助言は控えた。とはいえ、観察対象が勤務校の学生のため、日頃からの関係性もあり、観察対象者から全くの無反応ではなく、違和感がない程度の受け答えを心掛け、積極的な指導は行わないものとした。指導者は元保育士で、筆者と同じ保育者養成校の特任教員であり、非常勤講師として授業を行うと共に、パネルシアター作家として作品制作にも取り組んでいる人物で、研究の目的を伝えて協力を得た。観察対象の学生は、筆者が勤務する保育者養成校に在籍する学生で「子どもに演じることを目標にパネルシアターを作り演じる任意のワークショップ」に任意で参加した学生9名である。観客の子どもは筆者が勤務する保育者養成校の教育提携園の園長に研究の主旨を伝え、園長から保護者への理解を図り協力を得られた子どもに観客として参加してもらった。なお、学生9名と指導者1名および観客の子どもについて、大妻女子大学生命倫理審査委員会による承認を得ている(大妻女子大学生命倫理審査委員会承認済 03-003号)。

3-4-2. 調査対象の概要と倫理的配慮

保育者養成校に在籍する学生を対象に設定した「子どもに演じることを目標にパネルシアターを作り演じる任意のワークショップ」に参加した学

生9名のうちの4名を選別した。倫理的配慮として、参加者に研究目的の観察であることを事前に伝え、ビデオカメラの撮影の拒否や参加の中断はいつでも申し出ることができることを伝えた。観察対象の選び方は、9名全員の記録をとることからはじめ、観察が進む中で、本研究において情報をより多く提供してくれる対象4名を抽出した。

対象学生ごとの情報は表1に示したとおりである。全員が保育者養成校に在学する3年生で、パネルシアターというものがどのようなものかは学内において見聞きしたことがある。学生Aと学生Bは自分の作品をつくり演じる経験はなく、学生Cと学生Dはパネルシアター部に所属してグループで演じた経験はあるものの、一人でつくり演じるプロセスに取り組んだことはないということまでは取り組む前から明らかになっていた。

表 1 調査対象の学生の特徴

対象者	個別データ (抜粋)
学生 A	個人でつくる経験・子どもに演じる経験なし、参考作品あり
学生 B	個人でつくる経験・子どもに演じる経験なし、オリジナル作品
学生 C	サークルに在籍、グループで子どもに演じた経験あり、個人でつくり演じる経験なし、参考作品あり
学生 D	サークルに在籍、グループで子どもに演じた経験あり、個人でつくり演じる経験なし、オリジナル作品

3-4-3. 観察期間とワークショップの流れ

観察期間は2021年6月11日から2021年7月28日までの9回で、ワークショップの大まかな流れは、「指導者による演示の観る」「作品をつくる」「演じる練習をする」「子どもに演じる」「振り返る」「子どもに演じる」である。各回の取り組みは表2の通りで、1回目に「指導者の演示を観る」、2～5回目に作品を決めてコンセプトシートを作成し、絵人形の「下絵を描く」「Pペーパー(パネルシアター用不織布)に鉛筆で写し取る」「絵の具で色を塗る」「黒ペンでアウトラインを描く(線取り)」「ハサミで切り取る」「必要に応じてしか

けを組み立てる（接着剤で貼り合わせる、針と糸を用いて糸留めをするなど）順で作品をつくり、完成させる。そして、6回目までにシナリオシートを作成し、演じる練習をしてから、7回目に子どもに演じる（上演①）その後、8回目は振りかえり練習を行い、9回目で再び子どもに演じる（上演②，上演③）。また、練習と上演①，上演③の後にリフレクションシートを学生自身に記してもらった。上演回数は、計画段階では上演②までの予定だったが、上演先の都合により上演③も加わった。ただし、上演②と上演③は同日で観客のみが入れ替わる形式をとったため、上演②と上演③の間に振り返りの時間をとることはできなかった。

そして、今回つくる作品は、「学生自身のオリジナル作品」か「既製の作品の一部に独自性を加えたもの（絵人形を描き足したり、シナリオにアレンジを加えたりする）」のどちらかに設定した。理由は、予備調査2の授業の実態調査から、学生が「構想する」プロセスに子どもを意識しやすいことがわかったからである（松家 2022 修士論文）。

本調査は、「子どもに演じることを目標にした活動」の観察であるため、既製の作品の絵人形やシナリオをそのまま写して覚えることを目標にした活動にならないように配慮した。学生自身の独自性を加えることを求めることで、学生自身の意識や意図が作り演じる際の言動に反映されやすくなることを期待した。

表 2. ワークショップの取り組みと観察の流れ

【保育者養成校の学生を対象とした、任意参加のパネルシアターのワークショップを設定】		
観察記録 + インタビュー	作る	<対象> 保育者養成校に在学する3年生9名（生命倫理専攻 03-003号） <指導者> 元保育士・現保育者養成校非常勤講師・パネルシアター作家
	つくる	<期間と内容> 6月11日：指導者による演示の見学 6月18日：内容を決める・コンセプトシートの作成・下絵を描く (既成の作品を参考に独自性を追加・オリジナルで創作する)
	演じる①	6月25日：Pへーバーへの下絵の模写と着色 7月 2日：着色 7月 9日：アウトラインの描線、切り抜き・しかけの設定
	演じる②	7月16日：演じ方練習①, シナリオシート作成 7月17日：上演①, リフレクションシート記入
	演じる③	7月21日：演じ方練習②, シナリオシート加筆修正 7月28日：上演②・上演③, リフレクションシートとシナリオシートの加筆修正

3-4-4. フィールドの概要

観察のフィールドは保育者養成校の造形室と埼玉県内の私立保育所保育室である2か所である。

「指導者の演示を観る」「作品をつくる」「演じる練習をする」活動は保育者養成校の造形室、「子どもに演じる」活動は埼玉県内の私立保育所保育

室で行った。以下にそれぞれの観察のフィールドの見取り図を示す（図1~3）。

(1) フィールド1（図1）

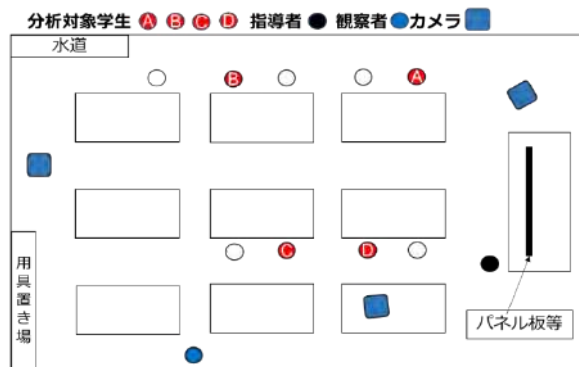


図1「指導者の演示を観る」「つくる活動」の際の見取り図

(2) フィールド2（図2）

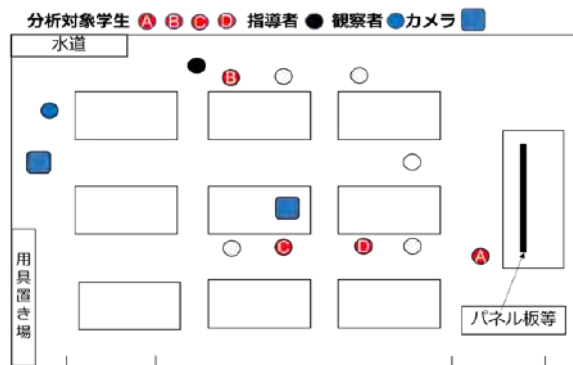


図2「演じ方の練習」を行った際の見取り図

(2) フィールド3（図3）

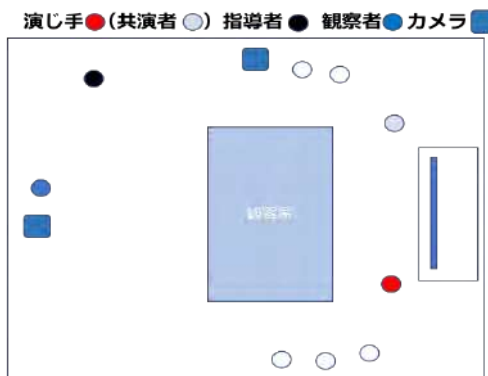


図3「子どもを観客に演じる活動」を行う際の見取り図

3-4-5. データの収集方法

(1) 観察記録

観察の立場は中程度の参与で、ノートに記したメモをもとにフィールドノーツを作成した。また、

観察中は、ビデオカメラを設置し、つくる活動では3台、演じる活動では2台で撮影した映像記録を、学生自身が記したコンセプトシート、シナリオシート、リフレクションシートと共にフィールドノート作成の際に補助的に活用した。(表3)

表3 観察調査の日時と場所

日時	場所	活動内容
6月11日 14:40~16:10	造形室	観る
6月18日 14:40~16:10	造形室	つくる
6月25日 14:40~16:10	造形室	つくる
7月2日 14:40~16:10	造形室	つくる
7月9日 14:40~16:10	造形室	つくる
7月16日 14:40~16:10	造形室	観る
7月17日 10:00~11:00	保育室	演じる
7月21日 9:00~10:30	造形室	観る
7月28日 10:00~12:00	保育室	演じる

(2) コンセプトシート

コンセプトシートは指導者の演示を観た後、つくる作品を決める際に学生自身が記入するようにした。作品をつくる前に、どのような作品をつくり演じたいのかのイメージを持ち、作品の内容や自分の考えを大まかに決めて、記しておくものである。コンセプトシートは、対象年齢、上演時間、学籍番号、氏名、作品のタイトル、作品のあらすじ、作品の特徴、記入日を記す欄から構成される。対象年齢や上演時間を記すことで、どのような相手にどのくらい演じるのかなど、観客(子ども)の姿や演じる時間を具体的に意識しやすくなることを期待している。なお、学生がつくる作品は、参考作品をもとに自分なりのアレンジを加えていく場合と、オリジナル作品の場合がある。例えば、図4は参考資料として示した学生Aのコンセプトシートであるが、学生Aは、「みんなの広場」(『てづくりのパネルシアター』月下1987, 村山恵子・多志賀明作詞, 多志賀明作曲)という既存の作品に学生Aが描いたオリジナルの登場人物を加えて演じることにした。なお、作品のタイトルやあらすじは、決まってから記す場合と、思いついたことをメモしながら学生自身の考えを整理して具体的なイメージを固めていく場合がある。作品の特徴の欄も同様で、学生Aのように「色がたくさんあってカラフル」などの全体のイメージを記す場合もあれば、「キリンは布団をはがすと子どものキリンも一緒に寝ている。動物の耳やしっ

ぽなど、特徴のある部分がふとんからはみ出している」(学生Bのコンセプトシート)といったしかけの特徴、「食べ物によってひよこちゃんの姿がどんどん変わる。食べ物であれば、ひよこちゃんを変身させることができるため幅広く物語を展開できる」(学生Cのコンセプトシート)といった演じ手の立場からの思い、「子どもが選ぶ風呂敷によって作品の流れが変わる。応答的な関りができる」「簡単な振り付けで覚えやすく、みんなでできる」(学生Dのコンセプトシート)などの子どもが参加できるポイントなど、幅広い内容が記されている。そして、記す内容を限定することなく、自由に記しやすい欄だからこそ、学生自身が何にこだわって作品を決めたか、といった学生の意識の向け方が表れやすいとも言える。また、記入日を記す欄があることで、どの時点で何を考えて記したのかを見取りやすい。

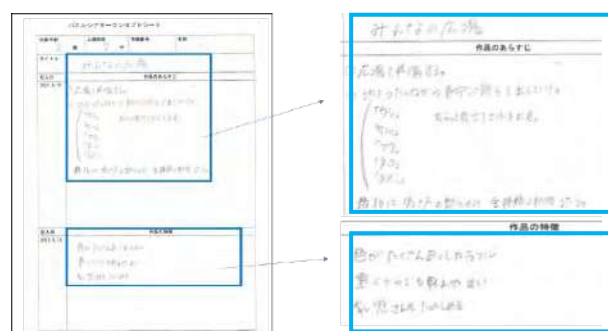


図4 学生Aのコンセプトシート

(3) シナリオシート

次に、シナリオシートは作品をつくりはじめて演じる練習をする前までに学生自身に作成してもらうように伝えた。また、修正する際には筆記具の色を変えるなどして、書き加えた箇所が区別できるように依頼した。図5は学生Aのシナリオシートである。シナリオシートには、コンセプトシートと一部重なるが、記載日、対象年齢、上演時間、作品の魅力を変えて記す欄と、新たに、絵人形の配置図、子どもの姿、(演じ手の)セリフ・演じ方の詳細を演じる順番に記せるようになっていく。絵人形をつくる前に記すコンセプトシートよりも、演じ手のセリフや動き、絵人形の配置の仕方の詳細を構想しながら記していくことが期待される。配置図は絵や写真などを用いて、視覚的にわかりやすく示すことが求められる。セリフ・演じ方の欄には演じ手自身の言葉や動きを記

し、子どもの姿の欄には、演じ手の語り掛けや絵人形操作などのかかわりにより生じる子どもの言動を想定して記していく。つまり、シナリオシートを記すことで、実際に子どもに演じる際の作品の流れや展開方法を構想する活動になることが期待できる。本調査では、パネルシアターをつくり演じる経験がほとんどないと考えられる学生Aと学生Bのシナリオシートには、演じ方練習の段階では、子どもの姿（言動）の欄にほとんど記載がなかった。一方、パネルシアタークラブに所属している学生Bと学生Cは、団体でしか演じたことがないものの、練習する前の時点で、絵人形の配置図や演じ手の言葉や動きとともに、子どもの姿（言動）の詳細が記されていた。

例えば、図5の学生Aのシナリオシートでは、子どもに演じる前は、作品の魅力については「色がたくさんあってカラフルなところ」、演じ方については「歌に合わせて絵を貼る」とだけ記し、子どもの姿の欄には何も記されていなかったが、子どもに演じた後には「子どもが何の動物か当てて言う」「真似して歌う」という実際に会った姿が加筆されていた。



図5 学生Aのシナリオシート

(4) リフレクションシート

リフレクションシートは、演じ方練習の後、上演①のあと、上演②上演③のあとに記すことを求めた。例えば、図6が学生Aのリフレクションシートである。リフレクションシートには、子どもに演じる日の上演グループ、取り組みの予定、上演日当日の流れといった連絡事項がシートの上部に記されており、シートの下部に7/16に「練習を終えた感想」、7/17「上演①を終えた振り返り（予想と違ったこと、ここがよかった、ここを改善など）」、7/17「上演②③を終えた振り返り（予

想と違ったこと、ここがよかった、ここを改善など）」を記す欄がある。欄に示した通り、学生自身が演じてみて感じたことを率直に記すことが期待されており、演じ方の変化に関係すると考える気づきが記せるように、「予想と違ったこと」「ここがよかった」「ここを改善」と学生自身が感じたことを記せるようにした。なお、調査開始当初は子どもに演じる活動は上演②までの予定だったが、上演先の都合により上演③が加わった。上演②と上演③は同日であり、観客のみが入れ替わる形式をとったため、上演②と上演③の間に振り返りを行うことはできなかった。

学生Aは、はじめての練習のあとは「流れを考えるのが難しかった」と記し、絵人形はつくったものの、演じ方がわからずに戸惑った様子が記され、上演①のあとは、予想外の子どもの反応に戸惑ったことについて記している。また、その後の上演②上演③のあとには、「子どもに合わせて演じるペースを変えたことで子どもが真似しやすくなったこと」「子どもに合わせてヒント出し方のバリエーションを増やしていきたいこと」が記されている。

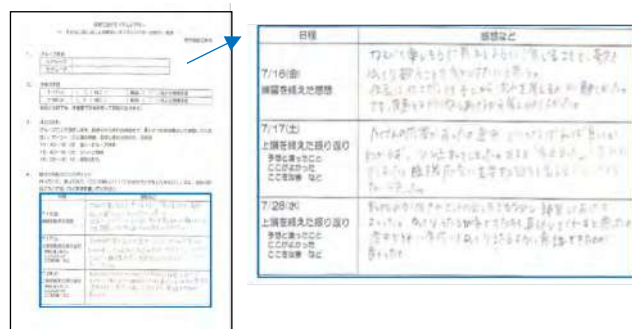


図6 学生Aのリフレクションシート

以上、学生自身がそれぞれの時期に記した3種類のシートの記録も、観察記録を分析するうえでの補助データとして活用した。

3-4-6. データの分析方法

観察対象者4名ごとのフィールドノーツを作成し、以下の手順で分析を行った。

(1) 記録の整理

演じている場面の記録に録画データから画像を抽出して貼り、記録との照合を行うとともに、画像から読み取れることも加筆する。

どもの反応の仕方による影響であることが読み取れた。

図 15 学生 A の「上演②」におけるフィールドノーツの抜粋

図 16 学生 A の「上演③」におけるフィールドノーツの抜粋

3-4-7-2. 抽出とラベリング

次に、フィールドノーツに書き出した内容から、学生が意識を向けている「対象」「内容」にラベルをつけて表を作成した。表 4 は、学生 A の「つくる活動のプロセス」から意識を向けている「対象」と「内容」にラベルをつけてまとめたもので、表の左側から、「活動の内容」「直面している状況」「本人が意識を向けていると考えられることがら」、「根拠となる実際の言動や学生自身の記録」「観察者の読み取りと備考」を記している。また、上から下へは時系列順に記した。

表にまとめると、活動のプロセスにおける学生の個別の意識の変化がある程度捉えられる。そこで、対象学生の記録をひとりずつ整理し、書き出した内容から、学生の意識を向けている対象や内容を抽出してまとめた。

表 4 学生 A の「つくる」活動のプロセスの整理とラベリング

活動の内容	直面している状況	本人の意識	実際の言動や記述	読み取り・備考
作品を決める		想像的な表現を重視		「誰か一人づつ演じる経験がない」
下箱を描く		視覚的な表現を重視 自分のこだわりの表現に合わせた演出構築		
色を塗る		視覚的な表現を重視 (色のバランス) 自分のこだわりの表現に合わせた演出構築		
アウトラインを貼る		技法に対する知識と技術への戸惑い ・素材(糊)にサインペンを塗ってもよくわからない		
切りとる		技法に対する知識と技術への戸惑い ・素材の扱い方がわからない		
しかけをつくる		技法に対する知識と技術への戸惑い ・写しと本物の仕方がわからない		

同様に、学生 A の「演じる活動のプロセス」から意識を向けている「対象」と「内容」にラベルをつけてまとめたものが表 5 である。学生 A は、演じる練習までは「手は観客側に出すが、顔は、次の絵人形に向いている」「演じ手同士で呼吸を合わせている」「ペアの学生が絵人形を操作する場面や声を観客と揃える場面も、ペアの学生の方を向いて頷き、観客よりもペアの学生と呼吸を合わせているように見える」「練習の時点では(シナリオには歌を繰り返すと書いてあるにもかかわらず)鳴き声全てに動きをつけておらず(動きをつけていたのはブタとネコのみだった)」「練習の際の指導者の指摘にも『最後だけでいいと思って』と発言している」ことから、自分自身の進行や操作に意識が向いている可能性が高いことが捉えられた。

また、その後、学生 A は、上演①で子ども(観客)のリアルな反応に直面し、振り返りでは子どもの言動を受け止めるためにシナリオの大幅な練り直し(再構築)を行った。そして、上演②③では、『誰が出てくるかな?チャッ』の絵人形操作を追加し、『せいかーい』と受け止めるパターンができる。「牛の口のしかけを動かすのをやめて、子どもに真似してほしい動き(角の動き)に変更する」「全ての動物に真似しやすい動き(ジェスチャー)をつける」「余分な言葉は省き、『せーの』や視線や動きで間を取る」などの子ども(観客)の立場を優先した言動が観察されたことから、子ども(観客)のリアルな反応を受け止めたうえで演じ手自身のこだわり(「カラフルに描いた絵を見てほしい」という思いや「子どもに後追いついて真似してほしい」という思い描いていた子どもとのやり取り)を実現していこうとしていることが捉えられた。

表5 学生Aの「演じる」活動のプロセスの整理とラベリング

段階	活動の名称	本人の意識	観客の意識	演者の意識
第1段階 練習1 行儀の 作成	練習1 行儀の 作成	「練習1」の行儀を作成する。練習1の行儀は、練習2の行儀の作成に必要となる。練習1の行儀は、練習2の行儀の作成に必要となる。	練習1の行儀を観る。練習1の行儀は、練習2の行儀の作成に必要となる。練習1の行儀は、練習2の行儀の作成に必要となる。	練習1の行儀を観る。練習1の行儀は、練習2の行儀の作成に必要となる。練習1の行儀は、練習2の行儀の作成に必要となる。
第2段階 練習2 上演①	練習2 上演①	練習2の行儀を作成する。練習2の行儀は、練習3の行儀の作成に必要となる。練習2の行儀は、練習3の行儀の作成に必要となる。	練習2の行儀を観る。練習2の行儀は、練習3の行儀の作成に必要となる。練習2の行儀は、練習3の行儀の作成に必要となる。	練習2の行儀を観る。練習2の行儀は、練習3の行儀の作成に必要となる。練習2の行儀は、練習3の行儀の作成に必要となる。
第3段階 練習3 上演②	練習3 上演②	練習3の行儀を作成する。練習3の行儀は、練習4の行儀の作成に必要となる。練習3の行儀は、練習4の行儀の作成に必要となる。	練習3の行儀を観る。練習3の行儀は、練習4の行儀の作成に必要となる。練習3の行儀は、練習4の行儀の作成に必要となる。	練習3の行儀を観る。練習3の行儀は、練習4の行儀の作成に必要となる。練習3の行儀は、練習4の行儀の作成に必要となる。
第4段階 練習4 上演③	練習4 上演③	練習4の行儀を作成する。練習4の行儀は、練習5の行儀の作成に必要となる。練習4の行儀は、練習5の行儀の作成に必要となる。	練習4の行儀を観る。練習4の行儀は、練習5の行儀の作成に必要となる。練習4の行儀は、練習5の行儀の作成に必要となる。	練習4の行儀を観る。練習4の行儀は、練習5の行儀の作成に必要となる。練習4の行儀は、練習5の行儀の作成に必要となる。



図17 学生Aの演じ方の変容



図18 学生Aの演じ方の変容

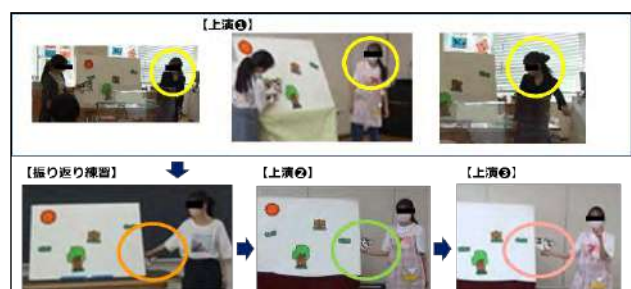


図19 学生Aの演じ方の変容

3-4-7-3. 個別のプロセスの検討と構造化

以上の手順で整理，分析した結果を意識の変化

に着目して構造化し，表にまとめることを試みた。これにより，個別のプロセスのどこでどのような変化が起きたかを大まかに捉え，対象学生同士で共通する部分や異なる部分などを分析しやすくなった。

図14は，学生Aの個別のプロセスを構造化したものである。学生Aは，演じる練習をする活動までは，ほぼ自分自身の進行や操作に意識が向いている可能性が高く，上演①で子どものリアルな反応に直面し，振り返り練習では，観客の立場から演じ手の言動を再構築し，上演②③では観客のリアルな反応を受け止めた上で，演じ手の立場からも再調整をしている可能性が捉えられた。つまり，学生Aは，上演①と上演②の間の振り返り練習のプロセスで，演じ手の再構築が行われていることがわかった。

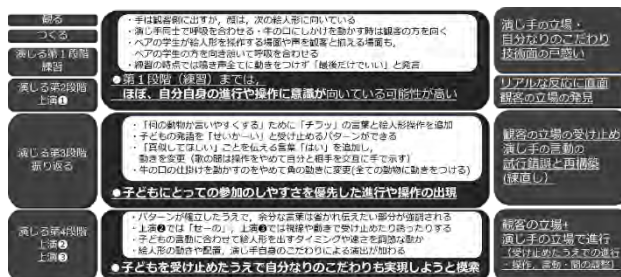


図20 学生Aの意識の変化のプロセスの構造

以上のような手順で，学生A～Dそれぞれの分析を行い，個別のプロセスを具体的に明らかにしたうえで，対象学生に共通して言えることは何かを探り，学生が子どもに演じることを目標にパネルシアターをつくり演じる活動に取り組むとき，具体的に何を体験し何を得ていくのかを明らかにすることを試みた。

例えば，図21は，学生Bの記録の分析をもとに個別のプロセスを構造化したもので，学生Bは，毎回少しずつ言動が変化していく様子が捉えられた。学生Bは，練習の段階から観客の存在に意識をむけつつも，演じ方がわからず，指導者の指導のもとに演じ手の試行錯誤を重ねた。そして，子どもに演じる度に，指導者のアドバイスのもと演じ手の立場と観客の立場の両者を意識しながら練習直しを行い，演じ手の言葉や動き，絵人形操作や間を変化させていく様子が捉えられた。

観る	つくろ	観客の存在と技法の特性を意識
演じる第1段階練習	演じる第1段階練習	リアルな反応への直面と観客の立場から演じ手の言動の試行錯誤
演じる第2段階練習	演じる第2段階練習	演じ手の立場から観客の立場に合わせた操作とセリフを修正して変更した可能性が高い
演じる第3段階練習	演じる第3段階練習	演じ手の立場から観客の立場に合わせた操作とセリフを修正して変更した可能性が高い
演じる第4段階練習	演じる第4段階練習	演じ手の立場から観客の立場に合わせた操作とセリフを修正して変更した可能性が高い

図 21 学生 B の意識の変化のプロセスの構造

図 22 は、学生 C の個別のプロセスを構造化したもので、学生 C は、予め綿密な構想を練り、上演①までは自分自身のこだわりの具現化（自分なりに思い描いた言動のやりとりやストーリー展開といった予定通りの進行や仕掛けの部分に意識が向いている可能性が捉えられた。上演①で想定外の子どもの言動に直面した後の振り返り練習では、観客の立場も意識しつつ演じ手の立場を中心に繰り返し直しを行い、上演②③で子どもの立場を肯定的に受け止め、観客の言動に合わせてセリフを選択しながら臨機応変にストーリーを展開していく様子が捉えられた。

観る	つくろ	演じ手の立場を意識し観客のやり取りの受け止めの可能性が高い
演じる第1段階練習	演じる第1段階練習	リアルな反応に直面して観客への意識
演じる第2段階練習	演じる第2段階練習	演じ手の立場から観客の立場に合わせた操作とセリフを修正して変更した可能性が高い
演じる第3段階練習	演じる第3段階練習	演じ手の立場から観客の立場に合わせた操作とセリフを修正して変更した可能性が高い
演じる第4段階練習	演じる第4段階練習	演じ手の立場から観客の立場に合わせた操作とセリフを修正して変更した可能性が高い

図 22 学生 C の意識の変化のプロセスの構造

図 23 は、学生 D の記録の分析をもとに個別のプロセスを構造化したもので、学生 D は、演じる練習の段階から観客の存在を意識し、綿密なシナリオを作成してつくり手および演じ手としてのこだわり（予め思い描いていた自分なりの演じ方に対する具体的な構想）を実現しようとする様子が捉えられた。学生 D は上演①で想定外の子どもの言動にもその場で果敢に応じて返し、演じ手としての手ごたえと次回の上演にむけての見通しを得ていく様子が捉えられた。振り返り練習では修正は特に行わず、上演①で直面した想定外の観客の反応も想定内のものとして、演じ手のペースで

ストーリーを展開していく様子が捉えられた。

観る	つくろ	観客の存在と技法の特性や操作方法を意識
演じる第1段階練習	演じる第1段階練習	リアルな反応への直面と観客の立場から演じ手の立場を確立し意識
演じる第2段階練習	演じる第2段階練習	演じ手の立場から観客の立場に合わせた操作とセリフを修正して変更した可能性が高い
演じる第3段階練習	演じる第3段階練習	演じ手の立場から観客の立場に合わせた操作とセリフを修正して変更した可能性が高い
演じる第4段階練習	演じる第4段階練習	演じ手の立場から観客の立場に合わせた操作とセリフを修正して変更した可能性が高い

図 23 学生 D の意識の変化のプロセスの構造

3-4-7-3.対象学生のプロセスの照らし合わせ

プロセス記録をまとめることで、対象学生の個別の意識の向け方や取り組み方の詳細が明らかになった。特に、日頃の授業において指導者は、作品の仕上がり、オリジナル性、話し方、表情、声の大きさ、操作性などの表に現れた一場面の結果（表現）を成果として評価しがちだが、学びのプロセスに注目してみると、一人一人の学生のこだわり（作品に対する強い思い、自分なりに思い描いている子どもとのやりとりやしかけの操作のしかたなどの具体的なイメージなど）や意識の向け方と変化の仕方が見えてくる。この表現方法の変化こそが、学びのプロセスの実態であり成果でもあると考える。また、興味深いことは、そのプロセスは、学生それぞれの特性や経験がある中においても、一定の抑揚があり、その学生それぞれの戸惑いと向き合い、葛藤、解決というプロセスがあることである。例えば、子どもとのかかわりやパネルシアターに対する経験が多くても少なくとも、子どもへの演じ手としての言葉のかけ方、受け止め方、問の取り方、絵人形の構成や動き、提示の仕方、子どもとのかかわり方、の模索がある。慣れていくから簡単ということもなく、演じる度に観客（子ども）のリアルな言動に直面し、戸惑いつつも受け止めては返すといった模索を行っていることが捉えられた。（表 6）

とくに、演じる活動では、学生はシナリオシートを作成してから演じたが、全てシナリオ通り演じられることはなく、練習、上演①、振り返り練習、上演②、上演③と演じる度に、言葉のかけ方や受け止め方、演じ手自身の動き方、絵人形の操作の仕方、問の取り方などが、変化していった。

表 6 対象学生のプロセスの照らし合わせ

対象	つくる 演じ方練習	上演①	振り返り練習	上演②③
学生 A	演じ手の立場・自分なりのこだわり（きれいな色としかけ・演じ手同士で呼吸を合わせる）を意識・技術面の戸惑い	リアルな反応に直面・観客の立場（真似してくれない・動物の名前を当てて言いたい）の発見	観客の立場（子どもにとっての参加のしやすさ）を優先した演じ手の言動と操作によるストーリーの変更（練直し）	観客の立場を優先しつつ演じ手の立場も実現（子ども言動に合わせた言動、絵人形操作のタイミングや速さ）
学生 B	子どもの存在と技法の特性を意識しつつ実態がわからない戸惑い・演じ手が思い描くやりとりを意識・技術面の戸惑い	リアルな反応との直面と自分なりの模索（演じ手の立場から演じ手の言動の試行錯誤）	指導者のアドバイスを観客の立場に合わせた言動と操作に変更（練直し）	子ども言動を受け止めながら進行することを意識（観客の立場を受け止めたうえで演じ手の言動の調整）
学生 C	経験を活かした自分自身のこだわりの具現化（子め子どもの存在を意識しつつ進行や操作も含めた綿密な想定を構築）を意識・独自性への戸惑い	子どもの想定外の言動への戸惑い（その場では見えているが無反応または、否定的な返し）	演じ手の立場から演じ手の言動の練直し（上演①で出会った子どもの想定外の言動を想定内へ）	演じ手の立場を軸に観客の立場（年齢や様々な言動）を肯定的に受け入れ、臨機応変な言動や操作で応じる
学生 D	経験を活かした自分自身のこだわり（子どもの存在やパネルシアターならではの技法を意識した綿密なやりとりや見せ方の構想を構築）の具現化	想定外の子どもの言動に戸惑いつつも果敢に受け止め柔軟に対応。演じ手としての手ごたえを得る	上演①での手ごたえをもとに基本的な練り直しは行わず、次の上演に向けた見通しを具体的に想定	観客の立場も視野に入れつつ（受け止めるポーズ）演じ手の立場で子どもの言動を引き出し、やりとりを楽しむ

その変化の仕方は、少しずつの場合もあれば、大幅に練り直していく場合もあった。いずれにしても観客（子ども）のリアルな言動と直面することで、なんらかのこだわりや戸惑いが生じ、模索しながら受け取っては返すというやりとりを進めていく中で、演じ手自身が言動や絵人形の操作方

法などを変化させていく様子が捉えられた。また、演じ方の変化の背景には意識の持ち方（学生自身のこだわりや子どもへ意識の向け方など）が関係していることも捉えられた。

つまり、演じ方の変化には演じ手自身の意識の変化が関係していると考えられる。

次に、学生それぞれのプロセスを意識の変化に着目してさらに分析し、パネルシアターをつくり演じるプロセスに学生一人一人が具体的に何を体験し何を不得ていくのか、その意味を探っていく。

3-4-7-4.個別のプロセスの検討

修士論文においては、対象学生 4 人それぞれのプロセスを意識の変化に着目して分析したが、ここでは紙面の都合上、学生 A の場合についてのみ記すものとする。

なお、以下に記す（ ）内の「ss」はシナリオシート、「rs」はリフレクションシート、「cs」はコンセプトシート、「or」は観察記録の記述データをもとに分析したことを意味する。

(1) ストーリーの概要

学生 A の作品は、「みんなの広場」(『てづくりのパネルシアター』月下 1987) という既存の作品に、学生 A 自身が描いた絵人形を加えてつくったものである。「みんなの広場」(村山恵子・多志賀明作詞、多志賀明作曲) という歌に合わせて動物の親子を次々に登場させていく流れで、学生 A は登場する動物のうちイヌとキツネを省き、自分で描いたネズミと太陽の絵人形を加えた。

はじめは太陽と木の絵人形のみをパネル板に貼り、これからいろいろな動物の親子が登場することを観客（子どもたち）に伝える。次に、「みんなの広場」(村山恵子・多志賀明作詞、多志賀明作曲) という歌に合わせて動物の親子が登場するため、演じ手が「ここは」と歌ったら、観客（子ども）にも演じ手の真似をして「ここは」と歌ってほしいことを伝える。あとは、歌を歌いながら、「〇〇の親子がやってきて」のところで動物の親子の絵人形をパネル板の後ろ方から取り出して（チラッと見せてから）パネル板に貼り、「〇〇〇と鳴きました」のところで、動物の鳴き声の歌詞を歌う。そして、ウシ、サル、ネコ、ブタ、ネズミの親子の順番で登場させ、全ての動物を登

場させてパネル板に並べて貼ったら、最後は全ての動物の鳴き声を続けて「モーモーモー、キャッキャッキャッ、ニャーニャーニャー、ブーブーブー、チューチューチューと鳴きました」と歌って終わる。

(3) ストーリーの変化

もともと学生のシナリオシートには「歌をうたいたが動物の親子の絵人形を出していく（ウシ、サル、ブタ、ネコ、ネズミの順に）。最後は鳴き声の部分のみ全種類の動物うたう。」（2021.6.11cs）と記されていた。しかし、実際に子どもに演じてみると、動物が登場するたびに子どもが動物の名前を声に出して言う姿が観察されたため、振り返り練習でストーリー（流れ）の練り直しを行った。その結果、「ここは」「ここは」と歌うところや動物の鳴き声のところは、子どもが演じ手の真似をしながら後追いをし歌い、動物が登場するシーンでは何の動物かを当てるクイズの要素が加わった（2021.7.21ss）。

(3) 演じ方の変化

① 最初の演じ方

本人がシナリオシートに記している通り、はじめは、歌に合わせて動物の絵人形を“ただ”順番に貼っていくという印象だった。観客（子ども）に後追いで歌ってもらう部分では絵人形を持たない方の手の拳をマイクに見立てて観客（子ども）側に向けるが、視線（顔）は観客ではなく、次の絵人形の方を向いており、（子どもにも演じ手の意図が伝わらなかったためか）子どもが演じ手を後追いで歌うことはなかった。また、学生Aは「一人で演じるのは自信がない」（2021.7.16or）と言い、二人で演じていたが、演じている間の学生の視線（顔の向き、見ていると思われる方向）の多くは、操作中の絵人形と一緒に演じている学生Eの方に向いており、子どもに真似をして歌う部分でも演じ手同士で呼吸を合わせるような動きが観察できた。

② 変化した後の演じ方

まず、歌に合わせて絵人形を貼る流れから、子どもに演じ手の言動の真似をしながら参加してもらった流れに変化した。具体的に言えば、歌の部分では絵人形の操作を行わず、子どもが演じ手の真

似をしながら後追いで歌ったり動物の鳴き声やポーズをしたりして参加できるように、両手を使って演じ手自身と観客側を交互に指すジェスチャー（動き）が加わった。また、動物の鳴き声の歌詞の部分全てに動物の特徴を表すポーズを加え、子どもが演じ手の真似をして鳴き声やポーズを反復（後追い）して歌うようになった。そして、動物が登場するシーンではいったん歌うのをやめて「チラッ」と言いながらパネル板の後ろから絵人形を少しだけ見せて子どもが何の動物かこたえなくなるような誘いの動きが加わった。さらに、子どもの言動を誘うような説明の言葉は削除され、絵人形の操作や演じ手が動きや間による子どもとのやりとりが多く観察された。加えて、親子の絵人形同士を寄り添わせるような操作や絵人形を動かしながら子どもに語り掛けるようなセリフの追加などは子どもに語りかけるような演出とも考える動きは観察できた。

(4) 学生Aの変化のプロセス

① 視覚的側面への関心

学生Aのつくり演じるプロセスの分析からは、様々な場面で、視覚的側面への関心の高さが読み取れた。例えば、学生Aは、「作品を決める」段階では、作品の特徴について「色がたくさんあってカラフル」（2021.6.18cs）と記したり、「つくる」段階では、「画面に絵人形を並べたときに、カラフルに仕上げたい」（2021.6.18or）、「パネル板に並べたときに赤と水色が入るときれいだったから」（2021.6.18or）などと発言して、原作にはない「太陽」や「ネズミ」の絵を描き足したりするなど、常に視覚的な側面に意識が向いている様子が観察できた。また、演じる前に書いたシナリオシートにも、作品の魅力について、「カラフルでにぎやか」（2021.7.16ss）と記し、絵人形をパネル板に配置する際も「やっぱりこっちの方がきれいだよ」（2021.7.16or）と色の配置を気にして並べ方にこだわり、「パネル板に全部貼ろうとするとバランスが悪かったのでやめました。最後に全部の絵人形を貼ったときの見栄えを大切にしたい」（2021.7.16or）と言って、下絵から自分自身で描いた鳥の絵人形を、色のバランスを考えて、あっさりとするのをやめたりするところからも、視覚的な側面への関心の高さが読み取れた。

② 技法に関する知識面の戸惑い

学生 A は、つくる工程（プロセス）において、「ネズミの描き方がわからない」と訴え、指導者からネズミに見える描き方（耳を大きくし、鼻の先をとがらせるとよいことを実際に見本となる図案を描いてもらいながら）教えてもらっている（2021.6.18or）。また、学生自身が 2 枚描いた絵を学生 F に見せて「どっちがネズミに見える？」と意見を求め、学生 F が「こっちかな」と示した方に決める（2021.6.18or）場面が観られた。

③ つくるプロセスにおける技術面の戸惑い

学生 A は、アウトラインを描く際に、窓開きのしかけがある牛の口の部分について、「線入れをどこまでか」「太さはどのくらいにしたらよいか」「余白はどのくらい残して切れればよいか」「しかけのつくり方はどうすればよいか」を指導者に質問し、指導者による口頭の説明や見本指導などを受けながら（2021.7.9or）取り組んでいたことから、つくるうえでの知識や技術はあまり持ち合わせていないことが読み取れた。

④ 演じるプロセスにおける技術面への戸惑い

学生 A は、具体的な演じ方を考えていく場面では「絵人形の動物をどう配置すればよいですか」（2021.7.16or）と発言し、指導者や友人へ相談しながら演じ方の流れを決め、第一回目の上演では、学生 E と二人で演じることにしている。なお、その後も学生 F が同じ場に居るが、上演②③では絵人形の操作と言葉がけは全て学生 A が行うことにした。

⑤ 観客側への意識

学生 A は、子どもに演じる前のコンセプトシートには「歌いながら動物の親子を出していく」（2021.6.11cs）とのみ記し、上演前のシナリオシートにも子どもの言動に関する記述はない。また、演じ方を考えていく段階でも、具体的な子どもの姿ややり取りに関する発言はない。指導者から「左から右に貼っていくと貼りやすく、演じ手の体で絵人形が隠れず、子どもにとって見やすくなる」とアドバイスを聞いた際も「なるほど！」と驚いていたことから、演じ方を考える練習の段階までは、主に演じる側の立場に意識が向いていた

可能性が高い。

⑥ つくり手の立場からのこだわり

学生 A のつくり演じるプロセスの分析からは、様々なところで経験のなさが読み取れた。具体的には、②③④で述べたような「技術面の戸惑い」から読み取れる経験のなさとして、「子どもの存在や立場への意識の向け方」から読み取れる経験のなさである。

例えば、学生 A は、子どもに演じる体験をするまでは、子ども（観客）の存在や立場を意識した記述や発言がなく、子どもに出会った後にはじめて、子どもにとっての見やすさや面白さなどの「子どもの存在や立場を意識した言動や記述」が加わっていった。

このことから、学生 A は視覚的側面に関心に関心が高いという側面があると同時に、子どもに出会う前までは、視覚的側面にしか意識が向いていなかった可能性が考えられた。つまり、学生 A は、子どもに演じる体験をする前までは、つくり手の立場からのこだわりのみに意識が向いていた可能性が捉えられた。

⑦ かかわり方の模索

子どもに繰り返して歌ってほしい部分では、練習のはじめの段階では紙芯と折り紙で手作りのマイクをつくるアイデアを思いつき試みるが、実際に使いながら練習してみると絵人形の操作との両立が難しいことに気付きやめるなどの模索が観察できた。結局、練習の時点ではこれ以上のアイデアはなく、歌ってほしいポイントで片手を観客側に出すことと学生 E に繰り返し部分を歌ってもらう方法に決める（2021.7.16or）。しかし、実際には、「♪ここは」と自分がまず歌う際には拳でつくったマイクの先を自分に向けるが、観客（子ども）が「♪ここは」と後追いで歌うところでは、拳の先は観客（子ども）側にむけるものの、顔は次の絵人形に向いており（2021.7.16or）、観客の後追いを誘い促す動きとしては十分には機能していなかったようにみえた。また、一緒に演じている学生 E が絵人形の操作をする場面はずっと学生 E の方を向き、「♪モーモーモーと鳴きました」と歌う場面では学生 E と呼吸を合わせるような動きをし、観客に「♪みんなのひろば」と歌ってもらう部分でも、顔が観客の方ではなくパネル板の

絵人形に向いている様子から、上演①までは観客よりも演じ手同士で呼吸を合わせようとする方に意識が向いており、観客と呼吸を合わせようという意識にはなっていなかったと読み取れる。そして、上演①では結局、子どもが真似して歌うことはないまま終わり（2021.7.17or）、上演後の反省会では、繰り返してもらおう方法をどう伝えたらよいかわからないことを指導者等に打ち明け相談した（2021.7.17or）。また、動物の絵人形が登場するたびに「子どもが動物の名前を言ってくれたことが嬉しかった」とも話し（2021.7.17or）、想定外の子どもの参加と出会えたことを肯定的に捉えている様子を読み取れた。

そこで、ふりかえり練習では、子どもが参加して楽しめるポイントを「動物の絵人形が登場するたびに何の動物か言う（当てる）こと」と、「演じ手の真似をして（後追いしながら）歌うこと」の2つに絞って、演じ方の練り直しを行うようにしている。

一つ目は、子どもが参加する要素（クイズ）の追加（絵人形の操作と演じ手の動きの変化）である。まず、はじめに、絵人形の配置や操作の仕方においては、絵人形をパネル板に貼る前に、「誰が出てくるかな？チラッ」と言いながらパネル板から絵人形を少しだけ見せる操作を追加する。そして、子どもが動物の名前をこたえたら、「せいーい」と受け止めるようすすめることにした。ここは、はじめの練習では、パネル板の後ろの机の上に置いてある絵人形をそのままパネル板に移動して貼っており、ふりかえり練習では動物をパネル板の後ろから少しだけ見せる動きを加えた。結果的にこのことで子どもが回答する「間」ができ、子どもが動物の名前をこたえやすくなった。

二つ目は、絵人形のしかけの扱いについての扱いを変更した。練習の段階ではあまり観客の方に視線を向けるゆとりがないように見られた学生Aだったが、牛の口のしかけを動かす操作の際は練習の段階から観客の方を向いていた。しかし、ウシの鳴き声のときだけ口を動かす操作をすると、他の動物の鳴き声のときのように子どもが真似できる動き（ジェスチャー）が入れられなくなる。そこで、学生Aは、自分がこだわって入れていたウシの口を動かす動きをやめて、子どもが真似しやすい角のジェスチャー（両方の手の人差し指を頭の上に乗せる動き）に変更したように見えた。

そのほかにも、「真似していってください」という言葉を加えたり、真似をしてほしいことを伝えるための言葉を加えたり、「誰が出てくるかな？チラッ」という言葉を追加したりした。また、興味深いのは、振り返り練習では「次はネコの親子がやってきました。」「じゃあ、誰が出てくるかな？」「真似っこうして歌ってね」などの説明の言葉を加えて誘う場面が多いが、上演②③ではむしろ説明的な言葉は省かれ、視線や動きで誘ったり受け止めたりすることが多くなっている。例えば、振り返り練習のときには「私が『♪ここは』って言ったらみんなも『♪ここは』って真似していってください」「そう、じゃあ、誰が出てくるかな？」と説明していたところは省かれ、「チラッ」という短い言葉や「はい」という掛け声、間、絵人形操作（パネル板の後ろから少しだけ絵人形を見せる）で誘ったりするほか、演じ手自身が観客側に両手を差し出して子どもに歌ってほしい部分を示したりする様子が見られた。このことにより、言葉中心のかかわりから演じ手の動きや絵人形の操作によるかかわりへと切り替わる箇所が増え、子どもにとってわかりやすい言葉や伝えたい内容をより吟味して伝えるようになった可能性がある。

⑧ 観客への意識の向け方の変化

学生Aの演じ方の大きな変化は、演じ手が歌うところと子どもに真似して歌ってほしいところを明確に伝えるためのジェスチャーを加えたり、「誰が出てくるかな？チラッ」と言う時に子どもがこたえやすい間をとったり、子どもとのやりとりをしたりしながら進行するようになったことだ。

また、練習のころから観客の方をむきながら動かしていたウシの口を「♪モーモーモー」と歌いながら開けたり閉じたりするしかけの部分の操作を省いて、動物が登場するシーンの全てにポーズ（動き）を入れ、子どもが演じ手の真似をして参加できるようにした。具体的に述べると、練習の段階（2021.6.16）では、動物の鳴き声の歌詞の部分で、ウシは口のしかけを開け閉めして動かし、サルは特に何もせず、ブタは絵人形を揺らす操作や鼻に手を当てる動きをし、ネコは招き猫のポーズをとり、ネズミは特に何もしないといったように、一部の動物（5匹中ブタとネコ）にのみにポーズ（動き）を入れていることから、全ての動物

の鳴き声や動きを子どもに動きを真似してほしいという意識はなかったと考えられる。それが、子どもに演じた後の振り返り練習以降（2021.7.16～）は、全ての鳴き声の歌詞の部分でポーズ（動き）を行うことにし、上演②の前の一言で「言葉や動きの真似をしながらくり返し遊びの面白さを味わってもらいたい」と述べている。このことから、（作品をつくりはじめた当初は「歌をうたいながら動物の親子の絵人形を出していく」と記していたときとは異なり、「真似をしながらくり返すところこそが楽しい」と捉え、）子どもに言葉（鳴き声）や動き（ポーズ）を繰り返して参加してもらうことをストーリー（流れ）の軸にすることへ、意識に変化していったと考えられる。

そして、上演①まではペアの学生が絵人形を操作する場面や観客と声を揃える場面でも、観客ではなくペアの学生の方を向いて演じ手同士で呼吸を合わせていたが、絵人形を出す操作は歌の間のセリフの時だけに行い、歌う間はずっと観客（子ども）の方を向いて、自分と相手を交互に示すジェスチャー（動き）をつけるようになった。（「真似してほしいところの説明と誘導のための動きを追加」さらに、上演②③では、間や動きで子どもの注目を集めたり、子どもの言動にこたえたりするように変化している。まず、上演②では、歌いながら絵人形を貼る操作をやめて、動物の絵人形を登場させる操作の部分は歌をいったん止めて何の動物が出るのかを子どもに当ててもらったり（クイズ）を行い、そのほかの部分は全て子どもの方を向いて歌詞や動物の鳴き声とポーズを演じ手の真似をしながら後追いをし歌う流れに変更したため、演じ手である学生Aの顔や体の向きが子どもの方に向く時間が多くなった。そして、操作する部分を歌う部分と切り離したことで、「子どもの様子を（無意識？）によく見るようになり、子どもの反応に合わせて『間』をとったり、ゆっくりと演じたり、絵人形の動かし方を調節（子どもに分かりやすいようにゆっくりと見せたり絵人形全体を見えるようにしたりするなど）」（2021.7.28or）できるようになったと考えられる。

⑨ 子どもの存在を意識した操作や演出

上演③では、「絵人形の動かし方と配置の工夫、演じ手の動きによるかかわりが加わる。絵人形が

子どもを覗くような動きや親のネコの後ろから時間差で子どものネコが顔を出すような動きをさせるなど、絵人形が子どもに直接語り掛けるような動きや配置になる。」（2021.7.28or）これは、「セリフ部分には大きな変化はなく、むしろパターンが確立」（2021.7.28or）したようにも見え、「伝えたい部分（真似してほしい）が強調され、わかりやすくなった。」ように読み取れた。そのうえで、「絵人形が子どもを覗くような動き」や「親のネコの後ろから時間差で子どものネコが顔を出すような動き」「バイバイと子どもに語り掛けているような」動きなど（2021.7.28or）、子どもに向けた演出と思える絵人形の操作が加わる。

⑩ 練り直しによる戸惑い

練り直しの途中には、「子どものつぶやきも拾おうとするが、新たに加えた演じ方の部分ではまだ不安感があるためか、学生の仲間に確かめながら進めることで安心感を得ている。」（2021.7.28or）ように見え、「たくさんの動物さんが集まってくれたから、もう一回最初から歌いたいです、いくよ」と全ての動物の鳴き声とポーズ（動き）を子どもに真似してもらうという新たに加えた部分では、「子どもの様子を見ながらあわせて進めるということよりはむしろそれを遮るように新たな提案を子どもに説明することで頭がいっぱいと言った様子で一気につなげて話す。『せーの』の部分では学生の方を見て呼吸を合わせてから演じる」（2021.7.28or）という姿が観察されている。

以上のように、対象学生4名それぞれの活動のプロセスを検討した結果から見えてきたものを、総合的な考察として述べる。

4. 総合的考察

本研究では、保育者養成校の学生が、パネルシアターをつくり演じる活動のプロセスを観察し、質的アプローチの手法を用いて分析を行った。

まず、第一に、つくる段階から取り組むことで、学生それぞれのつくり演じることに對する経験の違いや作品に対するこだわり（自分なりに思い描いている作品への強い思い、子どもとのやりとりのしかたや絵人形の操作のしかたなどの演じ方に對する具体的なイメージ）が構築されていく様子

を観察することでできた。学生は、それぞれの経験やこだわりをもとに子どもの存在を想定して演じ方を構想し、実際に子どもに演じる体験を行っていた。

次に、演じる活動については、学生自身がシナリオを作成し、学内での練習、保育所での上演①、学内での振り返り練習、保育所での上演②と上演③という5回の取り組みの様子の観察をもとに分析を行った。

筆者は観察者としてフィールドに入り、積極的な指導は行わないものの、全過程を共に過ごし、可能な限り主観性に埋没しないように意識しながら観察および分析を行った。その結果、つくる活動では学生それぞれの経験の違いも含めたこだわりや思いなどが明らかになり、演じる活動では子どもに演じる体験が様々な変化を生み出していくことが捉えられた。そして、その変化のしかたは、学生ごとにこだわりや戸惑いは異なるものの、直面するプロセスには以下のような共通点があるのではないかと考えられた。

4-1. 演じる度に演じ方は変化する

まず、はじめに、観察を通して、観察対象におけるすべての学生が、演じる度に演じ方が変化した。具体的には、演じ手の言葉、動き(姿勢・身振り・手振り)、絵人形の操作、間やリズムの取り方などが変化していくことが捉えられた。

例えば、演じる体験がほとんどない学生Aは、実際に子どもに演じた際に未知ともいえる想定外の子どもの言動と出会い、演じ方を大きく練り直す。演じ手としてこだわっていた絵人形のしかけの操作を歌の合間に移動させ、メインとなる歌あそびの部分では子どもとのやりとりを最優先し、子どもにとって真似しやすく参加しやすい言動に変更していく。また、変更した後も、絵人形の操作の仕方や間の取り方を、子どもの言動に合わせて毎回少しずつ変化させる様子が見てとれた。学生Bは想定すること自体に苦しみ、指導者や仲間と想定するところから模索を重ね、子どもに演じる度にやりとりの言動や絵人形の操作のしかたを修正し続けた。学生Bは子どもに演じる体験を通して、クイズを出す場面での絵人形を移動させる操作過程が子ども側から見えてしまって十分に楽しめないことに気付き、操作方法を変更した。ま

た、そのほかにも子どもの言動に対する受け止めや返し方を毎回変化させていく様子が観察できた。そして、学生Cと学生Dは自身の経験を活かして演じ手の立場から綿密な想定を練るも、やはり実際には想定通りには行かず、想定外の子どもに言動に合わせて受け止め方や返し方を模索した。学生Cは、子どもの想定外の発言に対してその場では受け止めたり返したりせずに過ごす。後日の振り返り練習において、上演①で直面した想定外であった子どもの言動を受け止め、想定内へと変化し、次回に向けての言葉がけの選択肢を増やしていった。学生Dはその場で子どもの言動を受け止めては返すという繰り返しの経て、演じ手自身のこだわりを実現するための誘導の仕方(言葉や動きや操作)を刻々と吟味していった。つまり、どんなに綿密なシナリオを作成してもシナリオをそのまま演じるだけで上手くいくものではなく、毎回、子どもの言動に合わせて、演じ方が変化していくことが捉えられた。

4-2. 演じ手の意識が「演じ手の立場から観客の立場へ」あるいは「演じ手の立場と観客の立場の共存へ」と変化していく可能性がある

本研究において、どの学生も、子どもの言動に合わせた演じ方を模索する中で、学生自身の意識が、「演じ手の立場」のみではなく、「観客の立場」へも向けられていくことが捉えられた。

例えば、学生Aは、つくる活動から上演①までは、絵人形のきれいな色やしかけを見せたいという「演じ手の立場」からの意識が主軸となっていたが、子どものリアルな反応から、見聞きする側からの画面の見え方や参加しやすさといった「観客の立場」を発見し、「演じ手の立場」よりも「観客の立場」を優先し、子どもにとって真似しやすく参加しやすい演じ方になるように演じ方に練り直した。

学生Bは、つくる活動の段階から観客の存在は意識しつつも立場への理解までは至っておらず、演じる活動を体験する度に子どもの言動を「観客の立場」として発見し、指導者のアドバイスをもとに、見聞きする側からの画面の見え方や参加しやすさや楽しさといった「観客の立場」を考慮しつつ、「演じ手の立場」としてこだわっていた子どもとのやりとりも楽しめる展開を実現させてい

った。

学生 C は、予め見聞きしたことがある作品を選び、覚えた通りに間違えずに演じたい、オリジナルでつくったしかけの部分に注目してほしいという「演じ手の立場」としてのこだわりがあると捉えられたが、演じる度に子どもの想定外の言動に直面し、戸惑いつつも、想定外であった子どもの言動を受け止め、想定内へと変化させながら演じ手の言動のバリエーションを増やし、子どもの発想の幅広さや発達状況の違いといった「観客の立場」を受け入れたうえで「つくり手・演じ手の立場」を実現していけるようになっていく。

学生 D は、つくる段階から、描きたいストーリーや使いたいしかけ、思い描いている子どもとのやりとりなどの「演じ手の立場」としてのこだわりを強く持っているように捉えられたが、子どもの想定外の言動に多く出会うも果敢に「観客の立場」に寄り添い、観客の言動を見聞きしようとする姿勢や子どもの言動を十分に引き出して受け入れたうえでのリードなど、「観客の立場」を受け入れたうえで「演じ手の立場」を実現していく様子が観察できた。

つまり、学生ごとの変化の仕方やタイミングは異なるものの、演じる活動を重ねる中で、学生の意識が「演じ手の立場」から「観客の立場」へ、あるいは、「演じ手の立場と観客の立場の共存」へと変化していくことが捉えられた。

なお、実際には「演じ手の立場」には「つくり手の立場」も含み「つくり手・演じ手の立場」と記すべきでもあるが、本研究においては演じることを想定した上での「つくり手の立場」であることから、以降は「演じる立場」と記すことにする。

4-3. 子どもの前で演じる体験とは、演じ手が、演じる度に子ども(観客)のリアルな反応(想定内あるいは想定外の言動)に直面し、それを自分なりに刻々と受け止め、模索しながら言動を返す(敢えて返さないという判断も含む)ことが迫られる場を体験しているといえるのではないか

本研究においては、どの学生も子どもに演じる体験を通して、何らかの変化が生じていた。それは、学生のパネルシアターをつくり演じる経験の有無にかかわらず、どの学生も、予め想定したシナリオ通りにはならず、子どものリアルな言動を

受けとっては返すという取り組みの中で、演じ手自身の言葉や動き(姿勢・身振り・手振り)、絵人形の操作、間やリズムの取り方などが毎回変化していく様子が捉えられた。

また、その変化のプロセスでは、つくる段階から築き上げた学生自身のこだわり(自分なりに思い描いている作品への強い思い、子どもとのやりとりのしかたや絵人形の操作のしかたなどの演じ方に対する具体的なイメージ)と子どものリアルな言動との直面による戸惑いの中で模索し、子ども(観客)の立場に気付いたり、子ども(観客)の立場に寄り添った受け止め方や返し方を獲得していったりする様子が観察できた。ただし、そこで獲得した受け止め方や返し方も完全なものではなく、次に演じる際にはまた新たな子どものリアルな反応と直面し模索していくことになることが明らかになった。

つまり、演じる活動を通して、演じ手は演じる度に、子どものリアルな反応(想定内あるいは想定外の言動)と直面し、それを自分なりに刻々と受け止め、模索しながら言動を返す(敢えて返さないという判断も含む)ことが迫られる場を体験しているといえる。

そして、この模索を解決へと導くための糸口となるのが、演じ手の立場と子ども(観客)の立場の共存であり、この両者を意識した上で演じ手の言動を生み出していくプロセスを体験していると言えるのではないだろうか。言い換えれば、演じ手は、パネルシアターをつくり演じる体験を通して、刻々と模索を重ねながら、演じ手の立場と子ども(観客)の立場を共存させていく意識と手法を獲得していくと考えられる。

なお、ここで、「刻々と」という言葉を敢えて入れたのは、パネルシアターにおいて、演じるという活動がそれだけ観客の言動に影響を受け続けるものであると考えるからである。観客の年齢や人数、言動、一人一人の個性は幅広く、そこから生み出される反応が全て想定内であることはない。また、たとえ想定内であったとしても、想定外だったとしても、演じ手は自ずと、演じる体験を重ねる中で観客の言動を受け止めながらストーリーを展開していくようになることが本研究において捉えられた。

4-4. 様々な状況に対応し得る選択肢が増える体験をしていると言えるのではないか

以上のことから、演じ手は作品づくりやシナリオづくりや演じる練習の中で、観客のリアルな姿を想定しながら演じ手自身の言葉や動き、絵人形操作の仕方を構想するが、どんなに綿密なシナリオを練っても、シナリオをそのまま演じるだけで上手くいくものではなく、必ず観客のリアルな姿に合わせていく必要があることが明らかになった。それは、どんなに練習してもこれで完璧ということではなく、演じ手は観客のリアルな姿に直面する度に自身の言動を模索し続けなくてはならないと言える。そして、その模索とは、決して場当たりのなものではなく、作品をつくり演じる活動の中で演じ手自身が構築したこだわりや構想を基に向き合い、挑み、試行錯誤していくものであると言える。そして、その模索の中で、演じ手は、言葉や動き(姿勢・身振り・手振り)、絵人形の操作、間やリズムの取り方といった演じ方のバリエーションを増やし、次に演じる際には体験の積み重ねの中で得た選択肢の中からその時々合った言動を選び取ってやりとりを展開しながら演じていく。つまり、学生は、パネルシアターをつくり演じる活動を通して、様々な状況に対応し得る選択肢が増える体験をしていると言えるのではないか。

先に、演じ手は、観客のリアルな反応に直面する度に、それを自分なりに刻々と受け止め、模索し続ける場を迫られることについて述べたが、これは、決して場当たりの対応の連続ではなく、演じる体験を積み重ねて蓄えた選択肢の中から選び取っていくことも含むと言えるだろう。もちろん選択肢の中で全て賄えるわけではなく、新たな戸惑いとの直面もある。

そして、想定はあくまでも仮であるから、時には自分なりに思い描いた想定に苦しめられ、軌道修正が求められることもあるが、それは想定すること自体を裏切るものではない。

学生Cが子どもに演じる度に想定内の幅を広げ、リアクションの選択肢を増やしていったように、演じる活動においては、自分の想定を軸にかかわりつつも、想定にしがみつくとなく、子どもから発せられる言動を柔軟に受け止め、返していくことが必要になる。それはあたかも変化球の多い

テニスボールを次々に返していくときのような取り組みのようだが、その模索に攻撃性は必要なく、いかに軽やかで心地よく面白いラリーを生み出していかかが求められるものかもしれない。そして、学生Cが上演①では子どもの予想外の言動を「子どもたちの反応が大きすぎて、それを拾いながら物語を進めることが難しかった」(2021.7.17 リフレクションシート)と子どもの想定外の言動を否定的に捉えているのに対し、上演②③では「反応が大きくて嬉しかったです」(2021.7.28 リフレクションシート)と肯定的に捉えるようになるように、演じ手はつくり演じる活動を通して、子どもから発せられるリアルな言動との直面や、それらを刻々と受けとめては返しながら子ども(観客)と共にストーリーを紡ぎ出していくプロセスに面白さや達成感を感じていくようになる様子が捉えられた。

つまり、学生は、演じる体験を重ねる度に様々な状況に対応し得る選択肢を増やしていく。選択肢が増えることで演じ方の構想は厚みを増し、ゆとりをもって直面と模索を楽しめるようになっていく。そして、その厚みとは、演じ手自身の言動や操作の仕方の選択肢であり、それらを的確に使いこなしていけると、聞き取るものに巧みさを感じさせるものと言えるのかもしれない。

5. まとめと今後の課題

5-1. 本研究から導き出された知見

まず、本研究では、1973年に誕生して以来、保育現場で活用され、保育者養成校でも取り入れられるようになったパネルシアターが、各養成校においてどのくらいどのように扱われているのかということについて、保育者養成校における認知度の高さと導入の現状を明らかにした。具体的には、2019年時点で全国の保育者養成校653校中213校が回答し、回答校の99.5%がパネルシアターを認知し、75.5%が授業等に導入していることがわかった。

また、保育者養成校では、パネルシアターが多様な科目と指導内容/方法で扱われており、導入にあたっては、応答性や臨機応変さなど、実際に子どもがいる場で活用できる技術や教材を得ることが期待されていることが明らかになった、

そして、実際の授業における実態調査(量的検

討)では、学生自身も授業担当者が期待する応答性や臨機応変さなど、実際に子どもがいる場で活用できる技術や教材の習得をある程度実感していることが明らかになり、つくり演じる取り組みにおいては、構想のプロセスと段階的な取り組みが子どもの存在を意識した学びを生み出していくうえで重要であることが捉えられた。

そこで、リサーチクエスチョンを「子どもに演じることを目標にパネルシアターをつくり演じる活動に取り組んだとき、学生は実際に何を体験し、何を得ていくのか」に設定して、学生がつくり演じるプロセスについて、丹念な観察と質的アプローチを用いて分析したところ、そのプロセスは「学生ごとにこだわりや戸惑いは異なるものの、直面するプロセスには共通点があること」が見いだされた。

一つは、学生はつくり演じる活動のプロセスにおいて、子ども(観客)のリアルな言動との直面を巡って、こだわりや戸惑いが生じ、演じる度に演じ方が変化していくことが明らかになった。また、演じ方とは演じ手の言葉、動き(姿勢・身振り・手振り)、絵人形の操作、間やリズムの取り方などであり、その変化のしかたには学生の意識の変化が関係していること、具体的には「演じ手の立場から観客の立場へ」あるいは「演じ手の立場と観客の立場の共存へ」意識が変化していくことが捉えられた。

そして、パネルシアターを演じるということは、演じ手が、演じる度に、観客のリアルな反応(想定内あるいは想定外の言動)に直面し、それを自分なりに刻々と受け止め、模索しながら言動を返す(敢えて返さないという判断も含む)ことが迫られる場を体験できる可能性があることが捉えられた。また、その模索とは場当たりのものではなく、作品をつくり演じる活動の中で演じ手自身が構想したシナリオを軸に向き合い、挑み、試行錯誤していくことで、観客の立場に気付き、寄り添い、受け入れながら、演じ手の立場と観客の立場を共存させ、様々な状況に対応し得る選択肢を増やしていくことであると考えられた。

なお、本研究の総合的な考察は、特に演じる活動における変化に焦点をあてて論じた。これは、演じるプロセスにおいて、対象学生に共通する変化や学生ごとの変化が特に顕著に捉えられたからであり、つくるプロセスは必要ないあるいは関係

ないということではない。例えば、パネルシアターに対する経験値や学生の作品への思いやこだわりは、つくるプロセスから観察したことでより明確に捉えられたことが、個別のプロセスの構造化では明らかになっている。また、学生自身も演じるプロセスから取り組んだことで、つくり手としての作品への思いやこだわりが演じ手としての構想に繋がっている様子も、学生ごとのプロセス記録に記されている。つまり、つくる段階から演じ手としてのこだわりや戸惑いというものは確かにあり、それが作品を演じる際の演じ手の立場の軸を築く萌芽となり、またその萌芽があるからこそ、実際に子どもに演じてこだわりや戸惑いと直面した際も、演じ手自身の軸をもとに主体的に模索し、変化していけると言えるのではないか。そういった意味でも、つくり演じるという一連のプロセスを(構想のプロセスを大切にしながら)段階的に丁寧に取り組むことが重要であると言える。

5-2. 生成された仮説

予備調査では、「応答性」「臨機応変さ」といった実際に子どもとかかわることを想定した学びが、保育者養成校側の期待と学生の実感に共通してあることが捉えられていた。本研究において、学生が子どもに演じることを目標につくり演じる活動のプロセスの中で、こだわりや戸惑いと直面し、模索と試行錯誤を繰り返す中で「演じ手の立場から観客の立場へ」あるいは「演じ手の立場と観客の立場の共存へ」と意識を変化させ、演じ手自身の言葉、動き(姿勢・身振り・手振り)、絵人形の操作、間やリズムの取り方のバリエーションを増やしながら様々な状況に対応し得る選択肢が増やしていく体験をしているとするならば、それが「応答性」や「臨機応変さ」などの子どもとかかわることを想定した学びと言える可能性もある。

実際に、「応答性」や「臨機応変さ」というものは、演劇等パフォーマンス表現で重要視される即興(アドリブ)的な表現に繋がるものであり、型にとらわれず自由に思うままに作り上げていく意味をもつ。しかし、それはあたかもその場の雰囲気偶然に生み出されたように見せておきつつ、実のところは場当たりのものではなく、演じ手自身が積み重ね蓄えてきた技術や作品への思いやこだわり(意識の向け方)などをもとに、観客との応答の中で臨機応変な言動が生み出されていく

ものである。そして、このように即興（アドリブ）的な表現に繋がる意識の向け方や技術（演じ手の立場と観客の立場を共存させながら言動を生み出していくこと）こそ、実際の保育現場で役立つ側面があると考えられるが、本研究においてはそこまでの検討は行っていない。

また、本研究では、指導方法の検討までは行っていないが、本研究で試みた授業内容や手順は、今後、授業実践の質的検討を進めるうえでの一事例となるだろう。例えば、本研究では予備調査2の授業の実態調査において「構想する」プロセスで多くの学生が子どもを意識することを捉えた。また、本研究では構想のプロセスの分析に学生自身が記したコンセプトシート、シナリオシート、リフレクションシートを活用した。実は、この3枚のシートは、本調査のためだけに新たに導入したものではなく、もともと筆者の授業で使用していたものを調査用に少しアレンジを加えて用いたものであり、これらのシートに学生自身が記述した内容は、学生の意識の変化を捉えるうえで役立つだけでなく、学生自身が意識（意図）の現在地を確認し子どもとのやりとりを具体的に構想したり練り直したりするうえでも役立つものとなったことが考えられる。そのほか、本研究ではつくる作品について、「学生自身のオリジナル作品」か「既製の作品の一部に独自性を加えたもの（絵人形を描き足したり、シナリオにアレンジを加えたりする）」のどちらかに設定した。これは、既製の作品の絵人形や脚本をそのまま写して覚えるのではなく、学生自身が具体的に子どもに演じる場面を想定して作品の内容や演じ方を構想していくことを意図したためである。近年、パネルシアターの作品集や映像が手軽に入手でき、掲載されているものをそのまま覚えて演じようとするものも少なくない。しかし、本研究では、学生がリアルな子どもの言動に直面した際に、それらを刻々と受け止め模索をすることで、子ども（観客）の立場を発見したり、子どもの立場に寄り添った言動を生み出したり、選び取ったりしていく様子が捉えられた。このことから、つくる演じる活動に取り組むにあたっては、シナリオ通りに演じることをゴールにするのではなく、学生自身が模索しながら練り直していくプロセスを大切にすることが望ましいことが考えられる。そして、そのためには、既製の作品やシナリオをただ写しただけで

はなく、つくり演じるプロセスのどこかに、オリジナル性（独自性）を含めていくことが、学生自身の模索を引き出すポイントになる可能性がある。本研究では指導法の検討までは至っていないが、今後引き続き検討していきたい。

5-3. 本研究における課題点

以上の研究結果を踏まえて、いくつかの課題点も提示したい。まずは、本研究は、あくまで、パネルシアターをつくり演じる活動のプロセスの解明に向けた質的研究の一步を踏み出したに過ぎないことである。予備調査では、保育者養成校におけるパネルシアターの認知度の高さや導入している保育者養成校の多さの一方で、扱われ方の不明瞭さが明らかになった。また、扱う上での期待と学生の実感の内容にも「応答性」や「臨機応変さ」などの子どもとかかわることを想定した学びといった共通点が見出せたが、実際には子どもに演じることを目標につくり演じる活動のプロセスを質的に検討した研究は管見の限りない。

そこで、本研究では、「学生が子どもに演じることを目標にパネルシアターをつくり演じる活動のプロセス」について、質的アプローチを用いて分析を試みた。しかし、本研究の質的検討は対象事例に限られており、引き続き、本研究とは異なる対象や取り組み内容についても検討していく必要があるだろう。

また、本研究では学びのプロセスの実態をある程度明らかにしたが、パネルシアターならではの学びを示すものではない。これは、他の児童文化財における質的研究が進んでいないことも背景にあり、比較検討には至っていないと言える。本研究で明らかになったことが、パネルシアター以外の児童文化財や教材をつくり演じるプロセスにも共通する可能性があるのか、あるいは、パネルシアターならではのプロセスの特徴なのかどうかというものの検討は今後の課題としたい。

6. 主要参考文献

- [1] 古宇田亮順・松家まきこ・藤田佳子(2009)「実習に役立つパネルシアターハンドブック」8-11 萌文書林
- [2] 松家麻記子(2020)「パネルシアターに関する研究動向—2019年までの文献をもとに—」淑徳大学教育学部・経営学部研究年報第3号 1-23,

淑徳大学

[3]松家麻記子(2021)「保育者養成校におけるパネルシアターの授業の実態—全国の保育者養成校へのアンケート調査をもとに—」淑徳大学教育学部・経営学部研究年報第4号 1-19

[4]松家麻記子(2022)「パネルシアターをつくり演じる活動における学びのプロセスの検討」大妻女子大学大学院修士論文

[5]松家まきこ(2018)「教員・保育士志望学生の造形表現に対する態度測定尺度の作成と態度の分類に関する研究」大学研究年報(教育学部・経営学部)

[6]松家麻記子(2019)「パネルシアターの制作活動が学生の造形表現に対する態度とコミュニケーション・スキルに与える影響」大学教育学部・経営学部研究年報第2号 2019-3, 大学教育学部・経営学部

[7]文部科学省(2016)「平成28年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究—幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える—」一般社団法人 保育教諭養成課程研究会

[8]是澤優子(2000)「新訂幼児教育法シリーズ言葉の獲得に関する領域言葉」第9章「ことばと文化財」東京書籍 高杉自子, 戸田雅美編 103.

[9]齊木恭子(2018)「児童文化財の活用を考える:—「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」における領域「言葉」に視点を置いて—」鳥取看護大学鳥取短期大学研究紀要(76) 31-40

[10]木村敏「リアリティとアクチュアリティ—離人症再論」, 中村雄二郎・木村敏(1997)『講座生命2['97]』哲学書房 75-110

*本稿は,令和3年度大妻女子大学大学院 人間文化研究科 人間生活科学専攻 保育・教育学専修修士論文として受理されたものの一部を加筆修正したものである.

遊び場面における「ノリ」とは —「ころがしドッジボール」の事例を通して—

“Nori” in the Play Scene: Through a Case of “Rolling Dodgeball”

正部家 あゆみ

大妻女子大学大学院 人間文化研究科 人間生活科学専攻 保育・教育学専修

SHOBUKE Ayumi

キーワード：遊び場面, 「ノリ」, 隣接対

Key words : play scene, “Nori” , adjacency pair

要旨

本研究では、子どもが主体的に展開する遊びを捉える際の概念として「ノリ」(岩田, 2007)に着目した。その上で、保育の遊び場面の「ころがしドッジボール」の事例から、「ノリ」の定義を構成すると考えられる観点を抽出することを通して、保育の遊び場面における「ノリ」とは何かを明らかにすることが目的である。その結果、観点は、「様式性」を構成すると考えられる観点と、「様式性」を壊すと考えられる観定の2つにわかれた。そして、これらの観点が時間経過により具体的にはどのようにみられるのかを、図として可視化して示した。このことにより、遊びがどのような状態であるのか見分けることが可能となった。すなわち、保育の現場で保育者が、実際に展開されている遊びがどのような状態なのかを捉えた上で、次に援助をしていくことへと繋がっていくと考えられる。

1. 問題と目的

日本における幼児期の教育は、「遊びを通しての指導を中心」(文部科学省, 2018, p. 7)に行われている。その際の教師は、「幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない」(文部科学省, 2018, p. 7)と示されているように、遊びは保育者が一方的に展開しようとするものではなく、幼児が自ら展開していくものであると示唆される。つまり、保育における遊びとは、子どもが主体的に展開することを目指すものといえるだろう。

では、そもそも子どもが主体的に展開する遊びとはどういったものを指すのだろうか。このような場面は、例えば日常的な感覚において、見ている側が「ノッているなあ」といった盛り上がりとして捉えることができる。そこには子どもが何かひたむきになっている姿があるだろう。したがって、子どもが主体的に展開する遊びは、子どもが「ノッている」状態として捉えることができる。

しかし、このような状態を感覚的に捉えること

はできても、具体的にどのような経過を経て子どもが主体的に展開する遊びへと繋がるのだろうか。というのも、どのような経過を経て展開していくのかがわからなければ、保育者が実際に援助をすることが難しいためである。そこで、本研究では子どもが主体的に展開する遊びを捉える際の概念として、岩田(2007)の「ノリ」に着目したい。

岩田(2007)は、子どもが「ノッている」状態を「子ども文化」として論じている。「子ども文化」とは、子どもが自ら「ノリ」(岩田, 2007)をつくりだしていく状態を示唆する。その意味では、「子ども文化」とは子どもが主体的に展開する「遊び」と捉えることも可能だといえよう。このことから、子どもが主体的に展開する遊びを捉えるにあたっては、「ノリ」が不可欠であると考えられる。「ノリ」とは、「関係的存在としての身体による行動の基底にあるリズムおよびその顕在の程度、すなわちリズム感、また身体と世界との関係から生み出される調子、気分」(岩田, 2007, p. 115)を指す。

では、「ノリ」とは実際の保育の遊び場面においてどのようなものなのだろうか。岩田(2007)は、

5 歳児クラスの絵本の読み聞かせの事例を挙げている。岩田(2007)によると、絵本を読み聞かせる場合、絵本という「文化財」を通して「ノリ」は「2種類の身体的パフォーマンスの組み合わせによって生み出される」(岩田, 2007, p. 186)という。ひとつは、「絵本本文を音読する行為」, 「(音声による<かたり>)」であり, もうひとつは「絵本の頁をめくる行為(<めくり>)」である。この「<かたり>」と「<めくり>」が保育者と子どもの間から, 次第に子ども同士によって繰り返されることで, 子どもたち同士による「ノリ」が作りだされていくという。このように岩田(2007)は, 子どもたちによる「<かたり>」と「<めくり>」という姿がみられることを論じており, さらに「ノリ」をつくりだす媒介物としての「文化財」, すなわち絵本には「<かたり>」と「<めくり>」といった「様式性」が備えられていることを指摘してはいるが, 具体的にはこうした姿がどのようにみられるのか, すなわち「ノリ」はどのように作りだされるのかは事例においても, また「ノリ」の定義においても言及はない。

さらに, 岩田(2007)の事例は絵本の場面に限られている。しかし, 子どもの遊びは様々みられるため, 「ノリ」をつくりだす媒介物としての「文化財」を他にも検討する必要があるだろう。そこで, 本研究では岩田(2007)が挙げる事例とはかけ離れた遊びの一つとして, 「ころがしドッジボール」を事例として挙げる。そして「ノリ」の定義を構成すると考えられる観点を抽出することを試みた。

本研究では, 保育の遊び場面の「ころがしドッジボール」の事例から, 「ノリ」の定義を構成すると考えられる観点を抽出することを通して, 保育の遊び場面における「ノリ」とは何かを明らかにすることを目的とする。

2. 研究対象と方法

1) 対象児(者)

幼稚園の5歳児クラスの子ども18名, 及びその保育を行う保育者2名を対象としている。その中でも, 本研究では9月XX日に「ころがしドッジボール」に参加した子ども11名と保育者2名が対象である。

2) 対象となる期間・時間帯

20XX年8月X日から同年9月XXX日において, 登園後の8時30分頃から昼食後の自由遊びの時

間を終了する13時20分頃までの時間のうち, 本研究では9月XX日の昼食後の自由遊びの時間における14分30秒を対象とする。この時間は, 園庭に子どもたちが集まってくるところから, ゲーム離脱時までを意味する。

3) 対象となる場面

本研究では, 保育の遊び場面の中でも「ころがしドッジボール」に着目する。この遊びは, 担任保育者が提案したことからはまった遊びであり, 自由遊びの時間において継続的にみられた。本研究では子どもが主体的に展開する遊びを捉えるにあたり, 「ころがしドッジボール」がクラスで始まってから13日経過した日の, 子どもたちによりゲームが進行している事例を取り上げる。

では, 「ころがしドッジボール」がどのような遊びであるのか述べる。対象クラスでは, 園庭に白線をひょうたん型に引いた内側がコートであり, そこへ内野の子どもたち(以下, 「コ」)が入る。そして, ボールを持った子どもあるいは保育者(以下, 「オニ」)はコートの外側からコの足元へボールをころがして当てる。当たったコは, コートの外側へ出て外野となる。コが最後の一人になるまで当たらずにコート内に残るとそのコが勝ちとなる。

4) 方法

(1) データの収集

ビデオカメラ2台を使用し, 遊び場面の子ども及び保育者の動きを記録した。1台は保育室全体の様子が収まる位置に設置し, もう1台は筆者が手に持ち, 遊び場面の近くで子どもと保育者の表情や顔の向き, 声をより明確に記録した。

なお, 園庭での遊び場面を記録する際は, 園庭全体を記録することが難しかったため, 筆者がビデオカメラ1台を手に持ち, 遊び場面の全体及び子どもと保育者の動き等を記録した。したがって, 本研究では園庭で行われた遊び場面を取り上げるため, 収集したデータは筆者がビデオカメラ1台で記録したものである。

(2) 「ころがしドッジボール」の特質

「ころがしドッジボール」は, ボールを持ったオニがコを追い, コはオニから逃げるといった側面を持った遊びである。このことを踏まえると, 「ころがしドッジボール」には神田(1991)が論じる「オニごっこ」の側面があると考えられる。

神田(1991)は, 「オニごっこ」の成立過程を明らかにした研究において, 「オニごっこ」は「『追

い』-『逃げ』という対の行動が不可欠の要素として組み込まれている遊び」(神田, 1991, p. 31)である「追いかけて遊び」と、「ルールに基づいて勝敗を競う遊び」(神田, 1991, p. 31)である「ルール遊び」という2つの側面を持っていると述べる。

この神田(1991)の論から「ころがしドッジボール」はオニとコの関係の中で進行する遊びであることがわかる。すなわち、オニとコによる一対の姿が構成されることで進行するという特質を持っているのである。本研究では、「ノリ」を明らかにするにあたり、このオニとコによる一対の姿を、「ころがしドッジボール」が備える「様式性」(岩田, 2007)として着目したい。

岩田(2007)は、「踊りや歌、物語(昔話、民話、紙芝居、絵本など)」を「文化財」と呼ぶ。「文化財」は子どもたちの間に「ノリ」をつくりだす媒介物として重要な役割を持っているのである。そしてこのような「文化財」を「様式性の高い身体的パフォーマンスをモノ化したもの」と論じる。先述したように、岩田(2007)は「文化財」の一つとして絵本を挙げている。絵本の読み聞かせの場合には本文を音読する「<かたり>」と、頁をめくる「<めくり>」により「ノリ」がつけられるという。このことから「文化財」である絵本は、「<かたり>」と「<めくり>」という一対の動きが「様式性」として繰り返されることで「ノリ」がつけられていったと考えられる¹⁾。

つまり、絵本に限らず「文化財」そのものが「ノリ」を喚起する何某かの「様式性」を備えていると考えられる。本研究では、「ころがしドッジボール」を「文化財」として捉えた上で、オニとコによる一対の姿を「様式性」として着目することを試みた。

では、「ころがしドッジボール」が備える「様式性」とは何か。本研究では、「様式性」を「追う」-「逃げる」、「ころがす」-「よける」、「狙う」-「構える」という3つであるとした(表1)。

〈表1 「ころがしドッジボール」が備える「様式性」〉

オニとコ
「追う」-「逃げる」
「ころがす」-「よける」
「狙う」-「構える」

しかし、これらの「様式性」があるということの

みでは、実際に遊びにおいて「様式性」がどのようにみられるのかは明らかとならない。すなわち、「ノリ」がどのようにつくりだされるのかを明らかにすることはできない。そこで、これらの「様式性」について、具体的な観点を抽出することを試みた。

(3) 会話分析の隣接対の援用

本研究では、まず会話分析²⁾に着目し、なかでも「隣接対(adjacency pair)」(以下、隣接対)を援用する。会話は無秩序に行われておらず、「会話の順番取りシステム」(turn-taking system)がはたっているという。隣接対は、会話における発話の順番取りを会話の中で捉える概念である。山田(1999)によると、「隣接対とは私たちの直観に現れるもっとも単純な行為のタイプ(類型)」(山田, 1999, p. 17)とされる。例えば会話においてある人が「いま何時」と言うのに対し、相手が「5時」と答えるという「質問と応答の交換」(串田・平本・林, 2017, p. 78)を指す。このような「いま何時」「5時」は、「いま何時」が第1部分となり「質問」、「5時」が第2部分の「応答」となる。そして「質問」-「応答」というタイプとされる。他にも、「外へ行こう」と言うのに対し、相手が「よし行こう」と答えるのは「勧誘」-「受諾」というタイプとなる。つまり、隣接対とは第1部分と第2部分が一対をなす概念であることがわかる。

これを「ころがしドッジボール」のオニとコの姿に援用したい。例えば、オニが右側へ走るとコが左側へ走る姿は、隣接対「追う」-「逃げる」と捉えることができる。また、オニがボールをころがすとコが右足をあげる姿は、隣接対「ころがす」-「よける」、オニが左側へ走るとコが両足を開き立つ姿は、隣接対「狙う」-「構える」となる。このように「ころがしドッジボール」の「様式性」の構成のされ方を、隣接対により具体的に捉えていく。

(4) 「身体」への着目

本研究で明らかにする「ノリ」は、岩田(2007)の定義に示されているように「身体」という側面を切り離すことはできない。したがって、「身体」に着目するにあたり、草信・諏訪(2009)の研究を援用する。草信・諏訪(2009)は保育者の身体知の特質を明らかにするため、保育の集団性に着目し事例を採集している。その結果、「リズム」と「動き」という要素を抽出し、「<1>ことばのリズムで響き

合う」,「<2>からだの向きで響き合う」,「<3>からだの形で響き合う」,「<4>からだの動きとリズムで響き合う」,「<5>からだの動きとリズムで響き合いを広げる」という5つの保育者の身体知の特質を抽出した。草信・諏訪(2009)が明らかにした身体知の特質には「響き合い」が見出されている。そして,「保育者は主体である子どものヴァイブレーションを客体として感知し,そのヴァイブレーションに自らを響き合わせることで,共通の心理的基盤を構築することを可能とし,その行為を通して,彼らの求めを満たしうる」(草信・諏訪,2009,p.90)ことを明らかにした。このことから,保育者の身体知の特質における「響き合い」は保育者と子ども,保育者同士の身体を通じた行為として現れており,「ノリ」においても共通する概念であることがわかる。よって,「響き合い」を「ノリ」を捉える際の概念として着目した。本研究では,草信・諏訪(2009)の保育者の身体知の特質を参考に,「身体」を中心とした用語として,「(1)発する言葉」,「(2)顔の向き」,「(3)体の向き」,「(4)体の形」,「(5)体の動き」という5つを作成し,データの詳細な書き起こしであるトランスクリプトに組み入れた。これにより,オニとコの一对の姿を具体的な「身体」の側面から捉えた。

(5) トランスクリプトの作成方法

では,収集したデータをどのように分析するかについて述べる。まず,撮影したデータから「ころがしドッジボール」における子どもたちと保育者の姿を好井・山田・西阪(1999)を参考にトランスクリプトとして示した。トランスクリプトとは,「実際に生じた相互行為の録音・録画をデータとし,その詳細な書き起こし」(串田ら,2017,p.23)である。本研究における実際のトランスクリプトの一部を図1に示す。

02:08	02:09	02:10	02:11	02:12	02:13	02:14	02:15	02:16	02:17	02:18	02:19	02:20	02:21	02:22	02:23	02:24
9-1 ヒメ																
: ●																
ボールボールボールボールボール ボールボールボールボール ボールボールボールボールボールコートコートボールボールボールボールボールボール																
一ボール																
一前かがみ																
ボール触る=一追う 一ボール持つ=落とす=一追う 一前かがみ 一前かがみ 一前かがみ																
ボール触る=一追う 一ボール持つ=落とす=一追う 一ボール持つ=立つ=一ボール持ち走る 一落とす=一追う																

〈図1 事例「ころがしドッジボール」におけるトランスクリプト〉

トランスクリプトには「身体」を中心とした用語を組み入れている。では図1と合わせて説明する(上の四角で囲まれた数字は,撮影開始からの経過時間を表す)。まず,左側の「9-1」は事例における通し番号であり,その横にみられる「ヒメ」は子どもの名前である。同列(1行目)に,(1)発する言葉(ここではみられなかったため記載なし),2行目に(2)顔の向き,3行目に(3)体の向き,4行目に(4)体の形,5行目に(5)体の動きをそれぞれ書き出した。なお,本研究のトランスクリプトで使用される記号について,表2³⁾に示す。

〈表2 事例「ころがしドッジボール」のトランスクリプトで用いられる記号〉

記号	意味
●	跳んで着地したタイミングを示す。
[重なり始めた位置を示す。
	重なりが解消された位置を示す。
—○—	そのつど○がなされていることを示す。
=○	途切れなく○がつながっていることを示す。
()	何か発しているが聞き取り不可能であることを示す。
{ }	そのつど必要な注記であることを示す。

5) 倫理的配慮

本研究は,大妻女子大学生命科学研究倫理委員会より,承認(03-006-1)を受け実施している。

データの収集と取り扱いについては,対象となる子どもの保護者,保育者から了承を得た上で,名前は全て仮名で表記している。

3. 結果

これまで述べてきた手続きから,「ころがしドッジボール」が備える「様式性」を具現化したことで,「ノリ」の定義を構成すると考えられる観点を抽出した。観点としては,「様式性」を構成すると考えられる観点と,「様式性」を壊すと考えられる観点の2つにわかれた。

1) 「様式性」を構成すると考えられる観点

では、「様式性」を構成すると考えられる観点について述べる。「ころがしドッジボール」が備える3つの「様式性」がみられるにあたり、まずゲームの始まりを促すきっかけとなる観点が抽出されたことで「様式性」がみられた(ゲームが始まった)。また、ゲームにおいて「様式性」は一度のみみられるのではなく、繰り返しみられることで進行していく。したがって、「様式性」を構成すると考えられる観点は、「ころがしドッジボール」の3つの「様式性」を促す、あるいは繰り返すことを促すという意味を持つ。すなわち、この観点が生じることでゲームが進行していったのである。この観点の種類について、以下表3に整理する。

表3 「ころがしドッジボール」において「様式性」を構成すると考えられる観点

状況	観点の種類
ゲーム開始前	<1> 参加者と参加者の発話 <2> 参加者と参加者の体の動き
ゲーム進行中	<3> オニとコの体の動き ①隣接対「追う」-「逃げる」 ②隣接対「ころがす」-「よける」 ③隣接対「狙う」-「構える」 <4> 外野の発話とオニの体の動き
ゲーム終了時	<5> 参加者の発話と体の向きと体の動き

では、実際にこの観点はどのように抽出されたのかを、ゲーム内で最も多くみられた<3> オニとコの体の動きの中の①隣接対「追う」-「逃げる」

の観点を取り上げ、トランスクリプトと合わせて説明する(図2)。

トランスクリプトからは、オニが左側へ走ると、コの子どもたちは右側へ一斉に走り出している(赤の四角で囲まれた部分)。このことから、「追う」-「逃げる」という一対をなしていることがわかる。

2) 「様式性」を壊すと考えられる観点

次に、「様式性」を壊すと考えられる観点について説明する。この観点は、「ころがしドッジボール」が備える3つの「様式性」を促すことを妨げるという意味を持つ。すなわち、この観点が生じることで、「ころがしドッジボール」の進行が停滞していったのである。この観点の種類を、以下表4に整理する。

表4 「ころがしドッジボール」における「様式性」を壊すと考えられる観点

状況	観点の種類
ゲーム進行中	<1> オニとコの体の動き ①隣接対「他のコを狙う」-「自分を狙わせる」 ②隣接対「狙う」-「立つ」 ③沈黙 <2> オニの体とボールの動き <3> 参加者の顔の向きと体の形 <4> 参加者の発話 <5> 参加者の発話あるいは体の動き
ゲーム終了時	<5> 参加者の発話あるいは体の動き

01:31 01:32 01:33 01:34 01:35 01:36 01:37 01:38 01:39 01:40 01:41 01:42

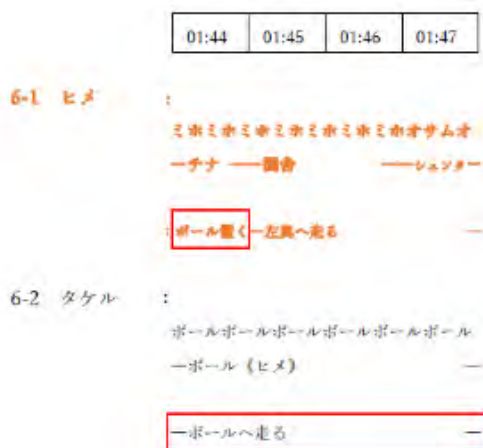
6-1 ヒメ：
 タケルタケルユウタユウタユウタユウ地面地面地タケルタケルタケルタクシユンタシ地面地面地面地面地面地チナチナチナチナチナチナチ
 -タケル -ユウタ -タケル -サキ -チナ -
 -前かがみ- -前かがみ- -前かがみ-
 -走る -ボール置く -真ん中へ歩く -置く -左側へ走る -置く -左側へ走る -左右に横並び -
 01:38:14

6-2 タケル：おせえ わあ！
 ボールボールボールボールボールボールボール地面地面地ユウタユウボールボールボールボールボ玄閑玄閑玄閑玄閑玄閑ボールボールボールボユウタユウ
 -ボール(ヒメ) -玄閑 -ボール(ヒメ) -
 -下がる -ボールに近づく -下がる -右側へ走る -立つ -
 01:38:26

6-3 リカ：
 滑り台滑りボールボールボールボールボールボールボールボールボールボールボールボールボールボールボールボ玄閑玄閑玄閑玄閑玄閑ボールボールボール
 -滑り台 -ボール(ヒメ) -玄閑 -ボール(ヒメ) -
 -左側へ走る -立つ -前出る -立つ-左へ横走り -右側へ走る -立つ -
 01:38:28

※橙色の字で示された子どもはオニを示す。

図2 トランスクリプト：「様式性」を構成すると考えられる観点<3>オニとコの体の動き①隣接対「追う」-「逃げる」



※橙色の字で示された子どもはオニを示す。

〈図3 トランスクリプト：「様式性」を壊すと考えられる観点<1>オニとコの体の動き①隣接対「他のコを狙う」ー「自分を狙わせる」〉

では、実際にこの観点はどのように抽出されたのかを、<1> オニとコの体の動きの中でも①隣接対「他のコを狙う」ー「自分を狙わせる」の観点を取り上げ、トランスクリプトと合わせて説明する(図3)

トランスクリプトからは、オニがボールを置き、他のコを狙うと、狙われていないコ(タケル)は自らオニの前へ走り出している(赤の四角で囲まれた部分)。このことから、オニは他のコを狙っているのに対し、コは自分を狙わせているとわかる。つまり、オニの動きに反したコの動きからなる一対である。

3) 「ノリ」の定義を構成すると考えられる観点の整理

このように、「様式性」を構成すると考えられる観点と、「様式性」を壊すと考えられる観点を整理したものが表5である。

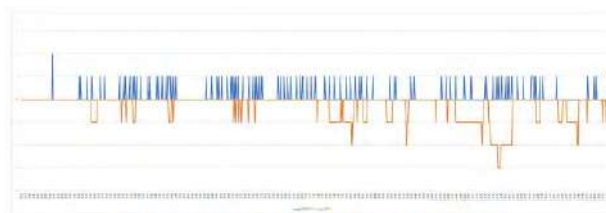
〈表5 「ころがしドッジボール」における「ノリ」の定義を構成すると考えられる観点〉

状況	「様式性」を構成すると考えられる観点	「様式性」を壊すと考えられる観点
ゲーム開始前	<1>参加者と参加者の発話 <2>参加者と参加者の体の動き	
ゲーム進行中	<3>オニとコの体の動き <4>外野の発話とオニの体の動き	<6>オニとコの体の動き <7>オニの体とボールの動き <8>参加者の顔の向きと体の形 <9>参加者の発話 <10>参加者の発話あるいは体の動き
ゲーム終了時	<5>参加者の発話と体の向きと体の動き	<10>参加者の発話あるいは体の動き

「様式性」を構成すると考えられる観点は計102、「様式性」を壊すと考えられる観点は計39抽出した。したがって、「ノリ」の定義を構成すると考えられる観点はこれら2つの観点の合計として141抽出した。

4) 「ころがしドッジボール」における「ノリ」の時間経過による描出

では、抽出した「ノリ」の定義を構成すると考えられる観点は、遊び全体としてはどのようにみられたのだろうか。抽出した観点を時間経過に沿って示したものが以下図4となる。



〈図4 「ころがしドッジボール」における「ノリ」の描出〉

図4では、縦軸がこれまで述べてきた「ノリ」の定義を構成すると考えられる観点、横軸が時間を示している。

上の青い線が、「様式性」を構成すると考えられる観点、下の橙の線が「様式性」を壊すと考えられる観点である。このように抽出した観点を図として時間経過に沿って可視化することにより、遊びがどのような状態であるのかを見分けることが可能となった。

4. 考察および今後の課題

このように、遊びにおいては「様式性」を構成すると考えられる観点と、「様式性」を壊すと考えられる観点が同時に発生しながら展開していくという特徴があることが明らかとなった。したがって、「ころがしドッジボール」が備える「様式性」がどのように駆動していくかが遊びの「ノリ」

となると考えられる。今後は、岩田(2007)の論を踏まえ、「ころがしドッジボール」以外の他の遊び場面における「ノリ」を検討することが必要である。さらに、今回はあくまでも筆者が記録する立場から「ノリ」を捉えたため、今後は保育者が捉える「ノリ」とは何かを明らかにした上で、本研究で明らかになった「ノリ」と、保育者が捉える「ノリ」がどのように重なってくるのかを検討したい。

*本稿は、令和4年度大妻女子大学大学院 人間文化研究科 人間生活科学専攻 保育・教育学専修修士論文として受理されたものの一部を加筆修正したものである。

注

1) 岩田(2007)は、「文化財」である絵本には本文のみでなく、絵にも「ノリ」が潜在していることに着目し、絵本の造形的表現についても分析している。

岩田 遵子 『現代社会における「子ども文化」成立の可能性—ノリを媒介とするコミュニケーションを通して—』, 風間書房, 2007, p. 203-239.

2) 山田富秋 「会話分析を始めよう」, 好井裕明・山田富秋・西阪仰(編), 『会話分析への招待』, 世界思想社, 1999, p. 1-35.

H.Sacks, E.A.Schegloff & G.Jefferson. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation, *Language* 50(4), 1974, p. 696- 735. (ハーヴェイ・サックス, エマニュエル・A・シェグロフ, ゲイル・ジェーフアーン). (西阪仰訳) 「会話のための順番交替の組織—最も単純な体系的記述」『会話分析基本論集—順番交替と修復の組織』, 世界思想社, 2010, p. 7-153. 串田秀也・平本毅・林誠 『会話分析入門』, 勁草書房, 2017, p. 78.

3) 表2は、好井・山田・西阪(1999), 串田・平本・林(2017)を元に加筆して作成している。

引用・参考文献

岩田 遵子 『現代社会における「子ども文化」成立の可能性—ノリを媒介とするコミュニケーション

を通して—』, 風間書房, 2007, p. 7-347.

神田英雄 「追いかけて遊びからオニごっこへ 実践保育の中にみるオニごっこの成立過程」, 山崎愛世・心理科学研究会(編) 『遊びの発達心理学 保育実践と発達研究をむすぶ』, 萌文社, 1991, p. 29-63.

草信和世・諏訪きぬ 「現代における保育者の専門性に関する一考察—子どもと響き合う保育者の身体知を求めて—」, 『保育学研究』, 第47巻第2号, 2009, p. 82-91.

串田秀也・平本毅・林誠 『会話分析入門』, 勁草書房, 2017, p. 78.

串田秀也・平本毅・林誠 『会話分析入門』, 勁草書房, 2017.

H.Sacks, E.A.Schegloff & G.Jefferson. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation, *Language* 50(4), 1974, p. 696- 735. (ハーヴェイ・サックス, エマニュエル・A・シェグロフ, ゲイル・ジェーフアーン). (西阪仰訳) 「会話のための順番交替の組織—最も単純な体系的記述」『会話分析基本論集—順番交替と修復の組織』, 世界思想社, 2010, p. 7-153. 文部科学省 「幼稚園教育要領」, 『平成29年告示 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 <原本>』, チャイルド本社, 2017, p. 5-22.

山田富秋 「会話分析を始めよう」, 好井裕明・山田富秋・西阪仰(編), 『会話分析への招待』, 世界思想社, 1999, p. 1-35.

好井裕明・山田富秋・西阪仰(編), 『会話分析への招待』, 世界思想社, 1999.

幼小接続期に関する議論の探究 —オランダの教育制度と実践事例を参考に—

A Study on the Debate on the Period between Preschool and Elementary School:

Referring to the Dutch Educational System and Practice Cases

坂田 哲人・村井 尚子

大妻女子大学家政学部児童学科・京都女子大学発達教育学部

SAKATA Tetsuhito・MURAI Naoko

キーワード：幼小接続, オランダの教育, 就学前教育

Key words : Transition from Early Childhood Education to Primary Education, Education System in the Netherlands, Pre-School Education

要旨

我が国においては、幼児教育期（就学前教育期）から小学校教育への接続は、6歳を迎えた最初の4月において行われるという仕組みが従来より長い期間にわたり運用されてきている。しかし、諸外国に目を転じると、接続期に対する考え方や制度は多様であり、接続の年齢が異なっていたり、小学校に移行するのにある一定の期間を設けていたり、あるいは幼児教育課程と小学校課程との間に、新たな教育課程を設けているような事例も見られ、近年多くの国において変革期を迎えているところである。

本稿では、こうした動向を概観しつつ、特にオランダの制度や実践に着目する。オランダは4歳から初等教育を開始する数少ない国の一つであり、その早さについては賛否があるところである。実際に4歳から5歳ではどのような教育が目指されているかという点を確認しつつ、その意義や課題について検討し、幼小接続に関する具体的な論点を提示する。

1. 問題背景

子どもの育ちを幼児期から一貫して見ていこうとする考えとともに、2つの議論が喚起されてきている。1つは幼児期における教育の必要性であり、もうひとつは就学前と初等教育、初等教育と中等教育といった各教育課程の接続に関する話題である。

本稿は、このうち後者に関する内容、とくに幼児教育と小学校教育との接続に関する話題を取り扱うが、その前に、前者、つまり幼児教育に関するこれまでの議論を簡単に整理しておく。

幼児教育の必要性については、さらに2つの観点における議論が主流である。1つは経済学をベースとした議論であり、幼児期への投資が、将来的に大きな価値をもたらすという論説である。特に、経済的な理由等によって就学前施設に通わせるこ

とのできない家庭や地域にいる子どもたちの将来的な収入が低いといったデータが示され、特に先進国では、人口増加による量的な経済成長が望めない中で、この研究成果は政策立案に対する大きなインパクトとなった。

もうひとつは、子どもの発達の観点からの議論である。これは、経済的なインパクトがあるという議論を下支えするように並行して議論が進められてきており、具体的には、この時期にのみ培われる人間的な素養が存在し、それが将来の応用的なコンピテンシーを獲得する礎となるという論拠である。この幼児期にのみ培われる素養のことを近年では非認知的能力と称し、公的な文書をはじめ、各所で定着しつつある用語である。

当初、この非認知的能力を明らかにした研究として取り沙汰されたのが、マシュマロ・テストと

呼ばれる実験の中で示された、「ものごとを見通す力」や「それを実現するために実行する力」、より具体的には、「忍耐力」というような素養があてはまることが示された研究である。ただし、マシュマロ・テストは後のメタ分析により、別の影響要因の方が大きいという批判がなされ、現在では論拠としては否定されているものの、この議論で喚起された非認知的能力への注目や、その意義や効果については引き続き肯定的に受け止められ、今日に至っている。

このような議論を背景に、幼児教育の必要性を一貫して提起してきているのが、OECDによるStarting Strong（保育白書などとも訳されるが、本稿ではそのまま原題を用いる）の一連の報告書であるⁱⁱ。2001年に第一巻が刊行され、今日に至るまで継続的に第六巻（2021）まで刊行されている。この一連のシリーズは、「幼児期の教育の必要性」から始まり、その方法や効果へと議論を喚起してきた。

幼児教育に関する議論が盛んになり、成熟してくる中で、次なる議論が喚起される。それが、本稿の冒頭で示したもう一つの観点である幼小の接続に関する議論である。

OECDのStarting StrongシリーズのV（第五巻）は、副題がTransitions from Early Childhood Education and Care to Primary Educationと命名されており、ここで示した議論の発展がそのまま示されているものである。

これまでも、幼小接続に関する実際的な問題については語られてきているところであるが、上述のように幼児期の議論が成熟してくるに従って、いわば2つの立場からのぶつかり合いの様相を呈してきている。

以前から、小学校教育を円滑にスタートするにあたり、幼児期をどのように過ごし、何を身につける必要があるかという、言うならば逆算的な視点での議論は行われてきた。それに対して、このような幼児期を過ごした子どもたちが、小学校でどのように成長、発達していくのが望ましいか、という視点が新たに加えられることとなる。この視点を順次的な視点とするならば、先の逆算的な視点とどのように整合していくのか大きな議論のポイントとなる。このような対立的な議論の構図が暗に存在していることを捉えた興味深い研究が、白神ら（2017）ⁱⁱⁱによって報告された。この研究

は幼保小のそれぞれの教員に、子どもの発達を示す様々な資質能力は、幼児期において程度獲得すべきかを問い合わせ、各学校の教員の考え方の違いを示したものである。

国内の政策的な動向としては、平成21年の幼稚園教育要領や平成23年の小学校学習指導要領において相互（＝幼小）の接続についての言及がなされている。また、「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議

（平成22年度）において、幼小接続という言葉を用いて議論が進められ、その成果は、小学校における「スタートカリキュラム」と称される取り組みに反映されるなどの工夫がなされてきている^{iv}。

2. 本研究の視点

しかし、近年では、このような対立的な構図を超えて、一貫した子どもの育ちとしてどのようなあり方が望ましいのかという検討がされてきているように伺える。その検討の1つに、年齢による発達段階として概ね8歳までの成長が非認知的能力の発展という視点から一括りにできるということがある^v。

現代における3段階の教育制度（初等教育・中等教育・高等教育）を有するほとんどの国が、この8歳を迎えるまでの間に、幼児教育と初等教育の接続期を設けている。さらには、国によってはさらに細分化しているところまでである。8歳までの育ちを考えるならば、一つの教育段階として一貫して教育をする、つまりは小学校の入学を8歳にし、それ以前を幼児教育段階にするなどの方法が考えられる。あるいは本稿で取り上げるオランダのように4歳からという早い段階から小学校教育を開始し、幼保小という区別（区切り）が生じにくいように工夫された教育課程を編成し、実現していくことこそが接続問題を解消する方法であると議論を進めることもできるだろう。

しかし、日本のみならず、本稿で取り上げる諸外国においても、幼児教育の段階と小学校教育の段階とでは、目指すところや教育の方法が「異なるもの」であることを前提に、両課程と、その接続期が設けられていることの方が一般的である。その上で、子どもの育ちに一貫性を持たせ、円滑に移行していくことを望むという点においては共通しており、したがって、この枠組みでどのように望ましく実現していくかという方策を追究することが必

要であろう。

このような問題意識から、本研究では、幼児教育と小学校教育の枠組みを規定し、どのような運用が考えられるかということについて、この様々な工夫の実際を、特に今回はオランダの制度に着目しつつ、およそ8歳までの成長をどのように捉え、制度面から支えようとしているかについてあきらかにし、今後の議論に資する材料を提供することを目指すものである。

3. 幼小接続期をめぐる諸外国の教育制度

日本においては、1886年の小学校令によって小学校教育（Elementary Education/Primary Education, ISCED 1^{vi}に相当する教育）ならびに義務教育開始年齢が6歳と定められて以来、数度の学校制度の変更を経ながらも、150年以上にわたってこの開始年齢は変わることなく運用されてきた。幼児教育（Early Childhood Education and Care）と小学校教育を区別するのは、小学校教育の開始時点（つまり、年度の当初日）を区別する点であり、この日以降を小学校教育として位置づけてきている。

一方、海外では、国によって小学校教育の開始年齢と義務教育の開始年齢とに違いが見られる場合がある（表1）。例えば、本稿で主に取り上げるオランダでは、2022年現在において、初等教育の開始年齢は4歳に設定され、5歳から義務教育となっている。

オランダ以外の国を見てみると、ニュージーランドでは、義務教育の開始年齢は6歳からとされているが、初等教育の開始年齢は5歳に設定されている^{vii}。オーストラリアは州によって異なる制度を運用しているが、例えば南オーストラリア州では6歳から義務教育が開始されるが、準備教育クラス（Reception）には5歳で通うことができるようになっている^{viii}。

これらの国では、初等教育の開始年齢と義務教育の開始年齢が異なることに加え、開始年齢以前の段階から「小学校に通う」ことを可能としている。この制度は、幼児教育から小学校教育への移行（Transition）を円滑にするということを期待したものである。子ども自身の発達状況や、学校園の環境によって「いつ学校に行くかを選択できる」という意味において、個々の状況にも合わせた柔軟な仕組みであると理解できる。この制度を活用

するかどうかは各家庭にゆだねられているものの、オランダでは、当初（4歳）から小学校に通い始める割合が98%に上ると報告されており^{ix}、このことは小学校教育の開始年齢の引き下げという結果を事実上もたらすこととなる。

他の取り組みとしては、フィンランドにおいては従来の幼児教育の一環（as a part of ECEC）としながらも「就学前教育課程（Esiopetus/Pre-Primary Education）」が設定されており、2021年には1年間から2年間に拡大した就学前教育課程の試行（Trial）に至っている^x。当該の教育課程は無償で受けることができ、この教育課程は主に幼児教育施設が提供している。現状では参加は任意となっているが、2024年度には正式に運用が開始される見込みである。

表1 幼小接続期における各国の教育制度の比較

国名	義務教育開始年齢	小学校（基礎学校）開始年齢	幼小接続の取り組み
オランダ	5歳	4歳の誕生日	1985年幼稚園課程を小学校課程と統合し、4歳から8年間の小学校課程とした
日本	6歳	6歳になった年の4月1日	幼保小の架け橋プロジェクトによる検討 2023年時点で継続検討中
フィンランド	7歳	7歳の誕生日	幼児教育課程と基礎学校課程との間に、就学前教育課程を設置、2024年からは2年課程が正式に運用。就学前教育は、主に幼児教育施設におかれる。
ニュージーランド	6歳	5歳の誕生日	5歳の誕生日から小学校に通うことができるが、6歳までは就学前施設に留まることもできる

これまで概観してきたように、幼小接続期をとりまく規定要因には多様なものが含まれており、これが幼児教育や小学校教育（の接続）をめぐる概念についての議論を喚起している。

こと日本においては、小学校教育期はそのまま義務教育期にも該当し、それ以前の段階を幼児教育期と規定することができるだろうが、この枠組みがすべての国にあてはまるわけではないことはこれまでに触れてきた通りである（表1）。具体的には、義務教育ではない教育課程が小学校において実施されていたり、あるいは移行期と位置付

けられた教育課程を設け、さらには標準カリキュラムを設定している場合もある。

そのことから考えると、幼児教育と小学校教育とを区別するのは、日本のように年齢（学齢）によるものだけではなく、どのような教育課程の下にあるかという区別であったり、あるいはどの教育機関が提供しているかという区別も可能であり、実際にはこれらの組み合わせによって規定されることとなる。

このように世界的に大きく動きを見せている状況下において、日本でも幼小接続を課題とし、その課題にどのように取り組むかという検討が漸次なされてきている。直近においても、文部科学省が所管する「幼保小の架け橋プログラム」^{xi}などは、この検討の最新のものであろう。

4. オランダにおける幼児教育と小学校教育の現状と経緯

既述の通り、オランダにおける初等教育開始年齢は4歳の誕生日からと定められている。それ以前に3歳10か月を迎える段階で数日の「体験入学をする」制度も設けられている。5歳の誕生日から義務教育とされており、それまで小学校に通うかどうかについては任意である。

数ある教育制度の中でも、かなり早い段階から小学校教育を始める国の1つであろうといえるオランダでは、小学校入学前後からの時期をどのようにとらえ、どのような方策をもって運用しているのだろうか^{xii}。

オランダが現在の小学校8年課程を編成したのは、1985年である。当時の幼稚園（Kleuterschool）を小学校へ統合する形で実現した。

以前の幼稚園教育は日本と同じく3年間であったが、うち後半の2年のみが正規の幼稚園課程であり、担任になるためには教員免許を必要としていた。この2年課程が初等教育課程に統合され、それまでの初等教育6年と合わせて8年課程となったものである。

4歳の誕生日から入学できるということを日本の制度になぞらえてみる。4歳の誕生日は3歳児クラスに在籍している期間中にやってくることになる。したがって、もっとも誕生日が早い子どもの場合は、3歳児クラスに進級するやいなや、数日の間に小学校にはいるタイミングと重なることになり、事実上日本の3歳児学級からが小学校であると言

っても過言ではないだろう。5歳までは入学を留保できるものの、実際には98%の子どもたちが4歳で通い始めているのは、既述の通りである。

幼稚園課程が統合された理由について、McKenney（2007）^{xiii}らによる考察では、当時の一年生に入学する際に、かなりの数の子どもが「留年」（Grade Repeater）^{xiv}することになったことを背景に、当時の教員組合が統合を提案したのだといわれている。加えて、統合前後において生じた課題も指摘しており、具体的には教員免許の問題（従前の幼稚園教諭免許保持者は、新課程の一・二年生のみしか担任できなかったのに対し、小学校教諭免許保持者はすべての学年が担任できた）や、一・二年生がそれまでの幼稚園課程の中で保障されてきた良さが脅かされ、早すぎるパフォーマンス（読み書き計算）重視になるのではないかという懸念など、現在の日本にも通じる問題が指摘されていた。

その後、教員免許については「新しく免許を取得する者」に与えられる免許は区分が設けられることがないために、時間と共に徐々に解消されて今日に至っている（しかし制度開始から37年経った現在でも、この区分を意識した意見が時折聞かれる：後述）。教育課程や教室の環境構成といった面においても、現在の一・二年生と三年生以上では違いを設けていることが多い。もともとオランダの小学校教育は経験主義に基づく教育活動も多く、三年生以上でも、総合的学習の時間（ワールドオリエンテーションなどと称される）を中心とした学習活動にも多くの時間が割かれていることも影響しているだろう。

5. オランダの小学校における4歳、5歳の様子

では、4歳や5歳の子どもたちが小学校でどのように過ごしているのだろうか。以下に事例を取り上げる。

オランダの小学校の場合、これまでに述べてきた事情があるので、学校に入ってくる時期はまちまちである。そのため特定の学級を編成することも難しく、したがって、4,5歳児クラスをひと括りにした学級を編成していることが多い（GROEP1/2、一・二年生学級）。一・二年生学級には4歳から6歳までの子どもたちが在籍し、異年齢学級が構成される。三年生に進級してからは、例えばイェナプラン学校や、モンテッソーリ学校で

は、三から五年生、六から八年生といった異年齢学級が編成されることもあれば、年齢ごとの学年、学級が編成されることも一般的である。また、三年生に進級する際に、非常に少ない割合ではあるものの、原級留置になることもある。その判断基準は、三年生以降の学習活動についていけるかどうかによって決定される。ただし、ある程度のレベルまでは、進級させたうえで、新しいクラスの中で遅れを解消できるように努力される。

一・二年生の学級では、いわゆる教科学習は行われない。そもそもオランダの小学校教育は総合的な学習によって教科統合的に学習が行われることも多いのだが、そうした学習の活動であってもこの年齢の段階では積極的には行われない。培われるべき認知的な能力面で重視されるのは、ある程度の言語能力と計算能力であり、そのための授業は一定時間行われる。実際に訪問、参観した学校での様子を以下に紹介する。

A 小学校は、アムステルダムから鉄道で 20 分程度離れた都市の郊外にある学校であり、イエナプランの理念に基づいた教育実践をしている。本校の実践はイエナプランの考えにもとづいた特徴的な実践も見られるが、一方で必ずしもイエナプランの考えだけではないオランダの小学校においてはよく見られる風景も本校には多く存在する。

本校では一・二年生は 18 人の児童からなる学級が 2 クラスあり、筆者が訪問した日には、午前中いっぱい時間で 2 クラスを往来しながら参観したが、ほとんど同じスケジュールで進行していた。

一・二年生は、上級生とは分けられた登校口から登校するようになっており、保護者と一緒に来ることも少なくない。日本に当てはめてみれば、さながら幼稚園の登園のシーンとよく似ている。一方、三年生以上となると、親と一緒に来るといった様子は見受けられなくなっていく。

オランダの学校教員の中には、特に長い経験を持つ教員を中心に、一・二年生の学級や教育課程のことを幼稚園 (Kindergarten) と称することがある。上述の通り、制度としての幼稚園はすでに存在していないわけであるが、しかし小学校課程の中にあってもこの 2 年間は他とある程度区別して考えられている様子がとらえられる。

各学校のカリキュラムは、国の機関(SLO)^{xv}が定めるカリキュラム標準に沿って各学校において開

発しているが、本校が採用しているカリキュラム^{xvi}でも、一・二年生段階と、三年生以上とでは大きく性質が異なっており、一・二年生におけるカリキュラムでは、その評価を主にプロセスで評価している。つまり、何に取り組んだか、どういった活動をしたかが主であり、どのような成果を出したかということは原則として問われないということの意味している。これは、自主的な学習を主体としたオランダの教育のスタイルからすれば、敢えて異なる方針を採用していると言えるだろう。それは、この時期における学習の評価が容易ではないという担任の証言も合わせて、特徴として理解しておく必要があるともいえる。

A 小学校における実践の特徴であるが、登校後間もなくの時間から、朝の集まりが行われる。その集まりの当初では、日直の 2 人が、サークル状に集まっている子どもたちにスティックを配布している。受け取った子どもたちは、3 種類の異なる容器のいずれかに、そのスティックを入れているのだが、その 3 つの違いは、自身のコンディションによるものである。容器には、明るい表情、暗い表情、中間的な表情の 3 種類の顔マークが貼られており (図 1)、自身のコンディションと合うものにスティック入れる。



図 1 コンディションを示すシールがはられた 3 つの容器と、スティック

この仕掛けは、あらゆるところに応用されている。例えば、別の B 小学校に訪問した際にも、中学年の教室のシーンで、自身の学習評価をするための選択肢として、3 つのトレイが用意されているの

を観る機会があった。今度の3つのトレイの違いは、取り組んだ課題が、簡単であったか、難しかったか、あるいはその中間程度なのかという判断を自分自身で決めて提出するために設けられている。あるときには、教員から、なぜその評価に至ったのかという理由を問われることがあるので、3つのトレイのいずれに出すかは、安易には決めることができない。

A 小学校でのスティックと容器を使った活動のシーンも、後々のこうした取り組みができるようになるための基本的なスタイルを身につけるのに役立つであろう。

子どもたちがスティックを入れ終わった後には、それぞれの容器に何本のスティックが入ったかを日直と教師とで集計するのだが、これが容易には進まなかった。数を勘定しつつ、二桁の数値を使わなければならない場面になったからであり、4歳の子供には簡単なことではないこともある。時間がかかるようだったら教師がさっさと集計してしまうこともできたし、待っている子どもの中には明らかに待ちきれない子どもも見かけたが、しかし、この集計作業は単なる作業としてではなく、数を学ぶ場面でもあるという設定でもあったことから、集計が終わるまで皆で待つことになった(図2)。



(図2) 集計結果(コンディション良好が11名、普通が3名、不良が2名)

集計が終わったら、その数値をクラス全体で共有し、次の活動に移る。次の活動は、特定の文字を頭文字に使う言葉をつかての宝探しゲームであった。例えば“L”が指定された場合には、Lで始まる単語の名前がついているものを教室内から探すというゲームである。

こうした言語活動と、計算の活動は、小学校を通じて重視されている。特に近年はコア科目として、

全国的に力を入れて実践されるようになってきている。言語活動と計算の活動は、この学校に限らず、午前中の時間を使って取り組みが行われる。それは、頭と体がフレッシュなうちに取り組みたいという考えがあるからである。

一・二年生の段階ではここで紹介したように、各種活動の中に埋め込まれた形で学ぶことも多いし、学年が上がってからも、ドリルのようなもので学ぶよりかは、生活や活動のつながりの中で学ぶように工夫されている。活用に埋め込まれた形での学びの内容をどう設計するか、あるいはどのような教材を選ぶかが、教員に求められる重要な仕事のうちの一つとなる。

上述の活動後、子どもたちは外遊びと午前のおやつ時間になる。この間に担任にこの言語活動や計算の活動についての見解を聞いたが、得られた回答のうちの印象的な部分としては、こうした一斉的な活動は減らして、子どもが決めた遊びを学ぶような時間の使い方をした方が良いということ述べたことであった。実践上はそれなりに工夫されているようにも見受けられたが、個々の考えややりたいことを重視するため、一斉的な活動をさらに減らしたいと考えているのは、その方向性の徹底ぶりに多少の驚きをもったとともに、一方で、それが必ずしも実現しきれない実践上の難しさがあるということが裏側にあるのだということも理解した。

外遊びと午前のおやつが済むと、次は選択活動に移る。選択活動が取り入れられているのも(図3)、自主学习を大切にするオランダならではの、広くさまざまな学校で取り入れられている実践方法である。



(図 3) ボードに掲げられているイラストは遊びの内容を表している。それぞれのイラストの下にあるマス目に自身の名札を張り付けてから、その遊びをするというルールが設けられている。

子どもたちはこうしたボードを活用しながら自身で取り組む活動を選択、決定し、その活動に取り組む。活動の内容はおよそ一週間単位で目標が設定され、高学年になる程目標設定の裁量も広がっていく。自らが立てた学習計画に沿って活動を行い、最後に自己評価を行う。その自己評価の表し方は多様であるが、先に紹介した3つのトレイもそのひとつである。他にもワークシートを用いたりすることもある。もちろん、高学年にいくに従って、その評価の精度が高く求められるのは言うまでもない。このボードを活用した実践の特徴はすでに別稿で述べているので、さらなる詳細は割愛する。ここまでオランダのある小学校における一・二年生の様子や、教師の見解に触れてきた。今回取材した限りにおいての事例ではあるものの、筆者がこれまでに幾度となく現地で見聞きしてきた様子からも、この学校の実践事例は、オランダの他の多くの学校の様子と重なることが多い。つまり、ここで紹介した内容は、ある程度オランダの教育の特徴を捉え、実際に反映している内容であるとみることができる。

6. 考察

幼小接続を議論するにあたっての材料として、オランダの制度や事例を見てきた。オランダは初

等教育開始年齢が世界的に見ても早い部類に入る国の一つだと言えるだろうが、実際には、4歳から6歳に至るまでの課程は、それ以上の学年とはある程度区別され、教科学習というよりも遊びを中心とした教育活動が展開されており、単純に小学校課程の前倒しというような位置付けではないことが確認された。その中でも、言語活動と計算活動という点においてはそれなりの取り組みがなされており、早期教育の側面が全くないとも言えない点もある。

4歳の時点から小学校が開始される一番の利点であると考えられるのは、学びのスタイルが早い段階から一貫して確立できるという点ではないかと考察する。特に自主学習のスタイルを全面に押し出すオランダの教育にとっては、自己評価と組み合わせさせた学習のサイクルを身につけることが必須であるが、それが、小学校という物理的にも同じ枠組みの中で一貫して運用されていくことは、8年間の課程で取り組む効果が期待できるだろう。

日本をはじめ、諸外国においても、8歳くらいまでの時期に培われるべき資質は、教科的な（認知的な）知識ではなく、非認知的能力の育成であるということは、ほぼ共通見解に達している。オランダはそれを4歳からの小学校課程として一貫性を持たせながらも、当初の2年間においては、幼児教育課程を内包するように柔軟に運用することで、一つの答えを得ている。ただし、これが唯一の方法ではないということも考えておかなければならない。例えば、ニュージーランドのように、幼児教育段階と小学校教育段階がオーバーラップすることによって効果を得ようとしている場合もあるだろうし、筆者としては先述した直近のフィンランドにおける2年間の初等教育準備課程を注視していきたいと考えている。このプログラムの特徴は、オランダのように小学校課程を下に引き伸ばす形で統合するというのではなく、幼児教育施設の中で接続の運用を試みようとしている点である。このことについては、今後取材を重ねて、新たに報告としてまとめていきたい。

最後に、オランダの直近の動向について1つ述べておく。オランダでは、あらたな「幼小接続問題」が生じてきているとも報告されている（McKenneyら、2007）。それは3歳から4歳にかけて生じる「小学校への接続問題」である。特にこの時期の移行問題の背景には「言語」の問題

が取りざたされているといわれている。この時期は、言語獲得の時期において、個人差が大きいことに加え、その個人差は家庭環境（特に外国からの移民などで、家庭でオランダ語が話されていない）にも左右されることから、そのビハインドを埋めるために政府が乗り出す事態となっている。

そのために、近年の動向としては、上述したような言葉の獲得にビハインドを持つ子どもたちには、2歳半から4歳までのフォローアッププログラム（VVE）を受けることが求められるようになってきている^{xvii}。

このプログラムは、当初4歳以降の育ちを平等に保障しようとする制度であったが、その効果が明確になるに従って^{xviii}、全体的な標準にしようとする動きが見られるようになってきている^{xix}。これに対しては関係者からさまざまな声が上がっているという。この動向次第では、ここに述べてきた幼小接続の取り組みの状況も大きく変わるかもしれないということを追記しておかなければならない。

付記

[1]本稿は、坂田哲人・村井尚子（2023）「幼児教育と小学校教育を区別するものは何か—オランダにおける教育制度を参考に—」日本保育学会第76回大会発表の内容に、その後の調査・検討の加筆を行ったものである。

[2]本研究は、科研費 20K02657, 21KK0036, 22K02321 によって実施されたそれぞれの調査成果の一部を、本稿の趣意に沿って併せまとめたものである。

注記・参考資料

ⁱ ジェームズ・J・ヘックマン（2015）『幼児教育の経済学』東洋経済新聞社などが著名な議論である

ⁱⁱ 2022年現在、OECD Starting Strong は第六巻まで刊行されており、第一巻から第六巻まで順に2001, 2006, 2011, 2015, 2017, 2021年にそれぞれ発刊されている

ⁱⁱⁱ 白神敬介・周東和好・吉澤千夏・角谷詩織（2017）「幼児期に求められる指導内容についての保育者と小学校教員の考えの相違」上越教育大学研究紀要第37巻第1号 pp.49-55

^{iv} 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議報告書 平成22年

11月11日

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingitoushin/_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf

^v The education of the 4 to 8 years olds: re-designing the school entrance phase. Grossenbacher, S. & Vögeli-Mantovani, U. (eds.). CIDREE/DVO などに議論がみられる。

^{vi} UNESCO International Standard Classification of Education (ISCED)

<http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>

^{vii} New Zealand Government

<https://www.education.govt.nz/our-work/our-role-and-our-people/education-in-nz/#:~:text=Your%20child's%20education%20is%20free,compulsory%20from%20age%206%E2%80%9316>.

^{viii} South Australian Government

<https://www.sa.gov.au/topics/education-and-learning/schools/school-life/attendance-at-school>

^{ix} S. McKenney, J. Letschert and J.

Kloprogge(2007), “Early Childhood Education in the Netherlands: The first steps” The education of the 4 to 8 years olds: re-designing the school entrance phase. Grossenbacher, S. & Vögeli-Mantovani, U. (eds.). CIDREE/DVO, p. 53-62

^x Finland Ministry of Education, “TWO-YEAR PRE-PRIMARY EDUCATION TRIAL” (English Edition)

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163006/OKM-twoyear_preprimary_booklet_webFX.pdf?sequence=1&isAllowed=y

^{xi} 文部科学省「幼保小の架け橋プログラム

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchie n/1258019_00002.htm

^{xii} The Netherlands Government:

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerpl licht/vraag-en-antwoord/wanneer-mag-mijn-kind-naar-de-basisschool>

<https://www.iamexpat.nl/education/primary-secondary-education/dutch-school-system>

^{xiii} 前掲 S. McKenny ら（2007）

^{xiv} オランダでは、小学校段階でも原級留置や転校時の下級年次への編入は珍しくないことといわれている（リヒテルズ直子『オランダの教育』

2004年、平凡社、などに言及あり)。

^{xv} <https://www.slo.nl/>

^{xvi} 本校が所属する学校法人 (Stichting) で共通に開発しているものを使用している。

¹ Inspectie van het Onderwijs (オランダ教育監督局) Driejarigen in opvang-onderwijs (3歳児の教育について)

education <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/primair-onderwijs/driejarigen-onder-voorwaarden-in-het-basisonderwijs>

^{xviii} Kohnstamm Instituut (コーンスタム研究所) Het pre-COOL cohort tot en met groep 8 (小学校8年生までのコホート研究)

<https://kohnstaminstituut.nl/rapport/het-pre-cool-cohort-tot-en-met-groep-8/>

^{xix} Nederlands Jeugdinstituut (オランダ子ども研究所) Onderzoek voor- en vroegschoolse

educatie 就学のための幼児教育プログラムについて <https://www.nji.nl/voor-en-vroegschoolse-educatie-vve/onderzoek-voor-en-vroegschoolse-educatie-vve>

Rijksoverheid オランダ中央府 Voorschoolse educatie 就学のための幼児教育プログラムについて

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voorschoolse-en-vroegschoolse-educatie/voorschoolse-educatie>

Rijksoverheid オランダ中央府 Besluit basisvoorwaarden kwaliteit voorschoolse educatie 就学前教育の質に関する基本条件に関する法令

<https://wetten.overheid.nl/BWBR0027961/2022-01-01/#Artikel2>

コロナ禍における特別活動—新聞記事の分析から—

Extracurricular Activities during the Coronavirus Pandemic: Analysis of Newspaper Articles

林 明子

大妻女子大学家政学部児童学科

HAYASHI Akiko

キーワード：特別活動, 新聞記事, 学校行事

Key words : extracurricular activities, newspaper articles, school events

要旨

日本では新型コロナウイルス感染症拡大防止のため、2020年3月2日から、長いところでは3か月の間、学校が臨時休業となった。学校再開後は、感染予防の観点から、グループワークや合唱などリスクの高い活動は制約を受けることになり、授業の方法を変更せざるを得ない事態となった。また多くの学校では、授業時数の確保と新型コロナウイルス感染の予防という観点から、学校行事の中止や延期も相次いだ。ただし、こうした中止や延期、その後の実施形態については、各地域や各学校の判断によりさまざまなバリエーションがあると考えられる。非常事態の中で、子どもたちの学びがいかに制約を受けたのか、あるいはいかに保障されたのかについて検討することは、今後の活動内容を検討するうえでも参考になると考えられる。

そこで本稿では、集団行動に特徴のある特別活動に着目し、新型コロナウイルスの影響を受ける中で、学校ではどのような活動がいかに実施されたのかについて明らかにする。その際、全国的な傾向を読み取るため、新聞記事を用いて事例を収集する。

1.はじめに

2019年12月初旬、中国の武漢市において新型コロナウイルス感染者がはじめて報告された。日本では、2020年1月に感染者がはじめて確認され、2020年4月には7都府県に緊急事態宣言が出された。それに先立ち、2020年2月27日には、安倍元首相が全国の小中学校と高校、特別支援学校に3月2日から春休みの期間、臨時休校するよう要請した。実際に休校するかどうかは学校や地方自治体の判断とされたが、結果的に2020年3月16日の時点で臨時休業を実施した学校（小学校・中学校・義務教育学校・高等学校・中等教育学校・特別支援学校）の割合は98.9%であった（文部科学省2020）。そして先の緊急事態宣言およびその延長により、最長で約3か月間の休校に及んだ地域もあった。

文部科学省（2021）の「学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル～『学校の新しい生活様式』～」によれば、「児童生徒が長時間、近距離で対面形式となるグルー

プワーク等」及び「近距離で一斉に大きな声で話す活動」や音楽における「室内で児童生徒が近距離で行う合唱及びリコーダーや鍵盤ハーモニカ等の管楽器演奏」等は特に「感染症対策を講じてもなお感染のリスクが高い学習活動」として挙げられ、実際の学校現場では授業の方法を変更せざるを得ない事態になった。また、ほとんどの学校で授業時数を確保するため、また感染予防の観点から、学校行事の中止や延期も相次いでなされた。このように、学校現場においても新型コロナウイルスの影響は大きく、児童生徒の学校生活は様々な制約がかけられたものとなった。ただしこうした中止や延期、あるいはその後の実施の形態については、各地域や各学校の判断によりさまざまなバリエーションがあると考えられる。

そこで本稿では、集団行動に特徴のある特別活動に着目し、新型コロナウイルスの影響を受ける中で、学校ではどのような活動がいかに実施されたのかについて明らかにする。その際、全国的な傾向を読み取るため、新聞記事を用いて事例を収集

する。

2. 先行研究の検討と研究目的

学校では集団活動や集団行動が重視される場面が多い。小学校の特別活動には学級活動や児童会活動、クラブ活動、学校行事が含まれ、中学校・高校においては、学級活動（ホームルーム活動）、生徒会活動、学校行事が含まれる。特別活動の目標は以下の通りである。

表1 学習指導要領における特別活動の目標に関する記述

<p>集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な<u>集団活動</u>に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら<u>集団</u>や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。</p> <p>(1) 多様な他者と協働する様々な<u>集団活動</u>の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。</p> <p>(2) <u>集団</u>や自己の生活、<u>人間関係</u>の課題を見いだし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。</p> <p>(3) 自主的、実践的な<u>集団活動</u>を通して身に付けたことを生かして、<u>集団</u>や社会における生活及び<u>人間関係</u>をよりよく形成するとともに、自己の生き方（人間としての生き方）についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。</p>
--

出典：小学校学習指導要領（平成 29 年告示）第 6 章の第 1「目標」、中学校学習指導要領（平成 29 年告示）第 5 章の第 1「目標」、高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）第 5 章第 1「目標」より引用。なお、（括弧内）は中学校における表記である。下線は筆者加筆。

このように特別活動においては、集団や集団活動、人間関係がキーワードになっていると読み取れるが、コロナ禍では、3密（換気の悪い密閉空間、多数が集まる密集場所、間近で会話や発声をする密接場面）を避けることが推奨された。そのため、コロナ禍においては、特別活動の内容が変更や延期、あるいは中止になったりした学校は少ない。

学校や地方自治体により、各教職員や児童生徒は例年とは異なる経験をするようになった。林ほか（2022）は、教育課程届や学校だより、教員を対

象としたインタビュー調査をもとに新型コロナウイルス感染症影響下での小学校の特別活動について、どのような変容があったのか明らかにした。分析の結果、2020 年度においても 2019 年度と同等の内容の教育を保障しようと考えている学校がほとんどであったものの、実際には、授業時数の減少・修正が行われている学校があり、行事についても変更があった。運動会や委員会活動、係活動については、競技種目や実施方法の変更、LMS（Teams）の活用等をしながら、3密を避けるための工夫をしていたという。野田（2022）は、コロナ禍において特別活動を実施してきた小学校教師を対象に質問紙調査を実施し、特別活動の現状と課題について分析を行った。調査の中で「小学校の 4 つの特別活動の中で、1 番、新型コロナウイルス禍での影響があったと考えているのは何か」をたずねたところ、「学校行事」が 77.4%ともっとも多く、次いで「学級活動」が 10.3%であることが明らかにされた。このように、コロナ禍において影響を受けやすいのは特別活動の中でも学校行事であったことが分かる。

坂巻（2022）は、新聞記事をもとに、新型コロナウイルスの影響下において、学校行事を行った場合、どのような形式で実施されたのかについて検討し、生徒の「主体的・対話的で深い学び」が可能であるのかについて検討を行った。オンラインを活用した文化祭が実施された中学校・高校（7校）の事例が提示される中、生徒側から学校側に開催の希望が伝えられ、開催までの話し合いが行われ、開催に至った高校もあったことが紹介されている。こうしたプロセスから、坂巻は「主体的・対話的で深い学び」に繋がっていることが推察できると述べる。五百住満（2022）は南あわじ市立神代小学校の実践例を紹介している。市教委からは「運動会や水泳など対面的な活動は中止するように」という通知があったが、それを聞いた 6 年生の児童は「多くの仲間と相談して、全校児童に呼びかけ『運動会をやりたいという思い』を学校や保護者・地域に訴えることにした」という。そこから、教職員や地域の人たちと児童が実行委員会を立ち上げ、かたちを変えた運動会を実施するに至ったという。これらから学校種に関係なく、児童生徒側からの希望により行事の開催に至った事例があることが確認できる。

山田（2022）は小中学校の校長先生を対象と

したインタビューから、コロナ禍において各学校がどのような議論を経てどのように学校行事を実施したのか、そして「子どもたちの学校生活の質がどのように変化したのか」について明らかにした。例えば、①合意形成の基盤には、教育委員会の示すガイドラインと近隣の学校からの情報収集があったこと、②例年の踏襲で実施してきた活動のすべてについて、その意味を改めて問い直し、安全な実施方法を1から作り上げなければならず、時間と労力がかかったこと、③合意形成のプロセスでは各自のコロナ観・教育観の違いが露呈し、意見が分かれることもあったことが分かった。また2020年度の学校行事を振り返って課題だと感じたことについては、①学校の特色ある行事が中止になることで、その意義やほこりが継承されないこと、②密を避けるために学校行事が単学年実施となることで学年を超えた学び合い効果が失われること、③学級での子ども達の交流を促す集团的活動が行いにくく、友人関係作りに困難を覚える子どもの姿があったこと、④楽しみにしていた学校行事が中止になり、子ども達が落胆したことが挙げられた。

東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所(2022)による調査でも、「学校行事が減ってしまい残念に思った」(とてもそう思うとまあそうを合算)と回答したのは、中学生男子が75.6%、中学生女子が76.1%、高校生男子が70.7%、高校生女子が77.9%と、7割以上の中高生が学校行事が減ったことに対して残念だと捉えていることが分かる。

鶴田(2021)は、コロナ禍の令和2年6月初旬から9月下旬までの約3か月間の小学校教員の行動や思考を分析することにより、「小学校における特別活動の指導に関して教員にどのような意識が生まれ、変化していったのかについて、そのプロセスを明らかにすること」を目的にインタビュー調査を実施している。そこでは、未履修にならないよう授業進行に気を配る学校現場の様子が読み取れ、特別活動については実施が困難だと考えられていたことが明らかになった。また、授業再開後から夏季休業期間までの間は感染を危惧し、活動が委縮していくプロセスがあったという。文部科学省や教育委員会からの通達や指導のたびに教育計画を変更する必要がある、「感染拡大を防ぐために徐々に制約が増えていく傾向」にあったことか

ら、教員の中には「思考停止に陥り、次第に学校行事に(戸惑う教員たち)がみられたという。その後、児童に「人間関係を調整する力の不足や受け身になっている」様子が見られたり、「自己有用感や自己実現を叶える活動ができないため自信を失っている児童たちが、心の『荒れ』を見せ始めたりしたことにより、教員達はコロナ禍に応じた特別活動について考えざるを得なくなっていく」と読み取る(鶴田2021)。教員たちは、感染対策を行いながら、「新しいルールで特別活動を行う方法を編み出し」、「交代の少ない当番活動や、オンラインシステムを使った委員会活動」などを行うようになった(鶴田2021)。

荒巻(2022)は、コロナ禍において話し合い活動や交流が制限されたが、その中でも、HPやWeb投票を活用し校歌の歌詞の第4番をつくったり、運動会が中止になった代わりに「自己実現に向けた活動」が展開され、最終的に学校再開後に行われた運動会の中で生徒が生演奏を発表したという。なお、朝礼が実施できない状況下では、1人1台配布されているタブレットを活用し、自宅で朝礼に参加してから登校する試みも行われたことが紹介された。地域差はあるものの、コロナ禍における学びの保障のためにGIGAスクール構想が前倒しになったことにより、児童生徒がタブレットを活用した試みが促進されたことがうかがえる。登坂(2021)は、コロナ禍だからこそ養成できる「生きる力」の可能性を見いだすべく、学級会活動と学校行事の事例を紹介しているが、「子どもたちがどのように自覚的・主体的に参画しているのか」については課題とした。

学習指導要領において特別活動では集団や集団活動、人間関係が重視されていると読み取れる。コロナ禍においては感染予防という制約がある中、地域や学校ごとに工夫し、学級活動や学校行事が行われたことが先行研究から確認できる。本稿では、コロナ禍の中、特別活動を実施した事例を新聞記事検索から収集し、学校は個別の学習や自宅学習とは性質の異なる学びがどのように行われたのかについて確認し、特別活動が目的とする学びはいかにして可能となるのかについて考察を行う。

3.分析対象と方法

朝日新聞クロスサーチを用いて、朝日新聞と朝日新聞デジタルを対象誌として「コロナ」に特別

活動の内容に含まれるキーワード「学級会（ホームルーム）、児童会（生徒会）、クラブ活動、学校行事」を加え、見出しを検索対象とした。なお、具体的には、一般的な学校行事だと考えられる「修学旅行、林間学校、運動会、体育祭、合唱祭、合唱会、卒業式、入学式、終業式、始業式、学級会、文化祭」を入れることとした。期間は2019年1月上旬～2023年1月上旬までとした。その結果、以下の記事が該当した（表2）。もっとも多かったのは卒業式で98件、次いで入学式の84件、修学旅行の66件と続いた。なお、林間学校や児童会、学級会などは該当記事が見当たらなかった。合唱祭と合唱会はともに1件ずつあったが、記事の内容として学校行事ではなかったため、結果から省いた。また記事の中には、大学や警察学校、あるいは行事の中止による生花業者等の苦境について書かれた記事もあったが、次節では、小中学校および高校について記載されている記事を分析対象とする。

表2 検索結果の一覧

	キーワード	該当件数	初出日
1	卒業式	98件	2020年2月26日
2	入学式	84件	2020年2月27日
3	修学旅行	66件	2020年2月21日
4	始業式	46件	2020年3月11日
5	運動会/ 体育祭	12件/ 2件	2020年4月10日 /2020年9月29日
6	生徒会	9件	2020年3月6日
7	終業式	3件	2020年7月22日
	合計	320件	

4.分析

本節では、検索結果の多かった卒業式と入学式、修学旅行に絞って分析を行う。また件数は多くはないが、健康安全・体育的行事にあたる運動会・体育祭についても触れておきたい。

4.1. 卒業式に関する記事内容

卒業式に関する記事を確認すると、卒業式では、在校生や保護者を参加させずに実施したり、卒業証書授与を代表に限定し時間を短縮して実施したりすることが書かれていた（例えば2020.2.26.朝

刊「卒業式簡略化求める コロナウイルス対応で県教委／福岡県」、2020.2.27.朝刊「卒業式、在校生は不参加 広島市 新型コロナウイルス／広島県」など）。また吹奏楽部の演奏を取りやめたり、来賓の参列をなくしたりしている学校もあることが確認できた（2020.3.2.朝刊「マスク着用で卒業式 県立・市立高 新型コロナウイルス／広島県」）。さらに卒業式で歌われることが多い国歌や「蛍の光」、「仰げば尊し」、校歌などは音楽のテープを流すだけにして、「音楽に合わせて、心の中で歌ってください」という説明があった学校もある（2020.3.3.朝刊「歌は『個々の中で』城ノ内高、静かな卒業式 新型コロナ／徳島県」）。一方で、卒業式の後にクラスに戻り卒業証書を受け取った後、校舎の外で卒業式で披露する予定だった曲を歌った学校もあった（2020.3.11 朝刊「『卒業式、できてよかった』休校の丹波篠山市立中、予防徹底 新型コロナ／兵庫県」）。また先生に内緒で練習した歌を歌い、メッセージ集を送ったエピソードも報道された。生徒らは、2月中にメッセージを集め、休校になってからはLINEで歌の動画を共有して練習を続けたのだという。

休校中は学校で在校生や卒業生が活動することが難しかったため、在校生がとりかかっていた校舎への飾りつけが途中になっていたのを教員が引継ぎ、さらに卒業生を驚かせるような飾りつけにしようと卒業生の写真を拡大して展示した学校もあった（2020.3.14 朝刊「やっと会えた、異例の門出 新型コロナ、厳戒態勢の公立中卒業式／北海道」）。あるいは、児童をびっくりさせようと校長先生が黒板アートを発案し、市民の協力を得て黒板アートを描いた学校もあった（2020.3.20 朝刊「門出のお祝い、マスク越し 公立中で卒業式 新型コロナ／東京都」）。

4.2. 入学式に関する記事内容

入学式においても卒業式と同様、時間短縮をして実施した（する）ことが書かれている記事が多く見られた（例えば、2020.2.27.朝刊「新型コロナ、縮む卒業・入学式 保護者・来賓『自粛』、在校生参列限定／神奈川県」）。ただし、中には予定通り入学式と始業式を実施すると判断したところもあった。金沢市は「東京都と東京と大阪のような『感染拡大警戒地域』にあらず、学校再開が望ましいと判断したことや、専門家会議の提言に

『現時点の知見では、子どもは地域において感染拡大の役割をほとんど果たしてはいないと考えられている』とあること、さらに一斉休校中に学校や幼稚園、放課後児童クラブの教職員と意見交換し、休校が子どもの精神的負担になったと感じたことを理由」として入学式と始業式を行うと決めたことが書かれていた(2020.4.4.朝刊「小中入学式、予定通り 金沢市長『休校、子の精神負担』新型コロナ／石川県」)。ただし金沢市も感染者が出たことから、その直後4月5日に臨時休校を発表している(2020.4.6.朝刊「金沢市立小中、13日から休校 来月1日まで、入学式は実施 新型コロナ／石川県」)。

一方、福井市では市内で感染の確認数が増えたり、県の要請を受けたりした結果の判断として入学式は学校再開後に延期したという(2020.4.7.朝刊「学校再開、大半GW後 入学式、福井市延期 新型コロナ／福井県」)。このように判断には地域差があり、直前まで担当者も対応に苦慮していたことが推測される。仙台市では、4月15日、16日に予定していた入学式の延期が14日夜に発表されたという。学校側もそれに対応して、教職員は当日朝7時頃に出勤し、メール等で保護者に式の延期を伝えたことが報道されている。市内の感染状況を受け、市区町村も学校も判断が迫られた時期であったことが読み取れる(2020.4.16.朝刊「(新型コロナ)入学式・始業式、直前で延期『早く学校に行きたい』児童落胆 仙台市／宮城県」)。

なお、入学式を5カ月遅れで実施した学校もあった。入学式が実施できなかった1年生のために、6年生が発案し、3密を避けるためにクラスごとに「ミニ入学式」を開いたという。運動会も遠足も中止になり「6年生がしょんぼりしている」と感じた教員が、6年生に「自分たちで何か思い出をつくろう」と提案し、話し合いが進み、児童の方から入学式の提案があったという(2020.9.2.「6年生、手作り入学式 コロナで中止『晴れ舞台を』【西部】」)。

4.3. 修学旅行に関する記事内容

修学旅行に関しては、中止や延期だけではなく、行先や日程、内容の変更が報道されていた。また実施する場合の対応の困難についても触れられている。例えば、神戸市の教育委員会は冬場に感染リス

クが高まる可能性を考慮し、実施期限を10月末と決めたという。さらに保護者の9割以上から参加同意書を取ることを学校側に求めていた(2020.8.28.朝刊「(新型コロナ)修学旅行、分かれる判断／兵庫県」)。

三重県の中学校では当初、2泊3日で広島や神戸、大阪方面を予定していたが、延期し、最終的に県内の伊勢、志摩、鳥羽に1泊2日で行くこととした。その理由として、宿泊地までは車で1時間半程度で行けるため、もし生徒が体調不良になっても保護者が迎えに行きやすく、学校から応援も呼びやすいこと、また移動時間短縮で体の負担も減ることが挙げられ、保護者からは肯定的な反応が多かったという(2020.8.28.朝刊「コロナに揺れる修学旅行 USJなど2泊3日→県内で伊勢・志摩1泊【名古屋】」)。このように特に修学旅行については、保護者の意見がその中止や延期を左右することが分かる。

また福井県内の小中学校では、生徒主導で行程を決めたり、体験主体にしたりするなどこれまでとは異なる修学旅行について書かれていた。旅行で重視したい項目を生徒たちが挙げていき、事前に出した県内の行先の候補から班ごとに相談し、各クラスの意見を実行委員でまとめていくというプロセスが取られた(2020.9.19.朝刊「(新型コロナ)修学旅行、あり方模索 変わる行き先・体験型主体も／福井県」)。このように行先を県内に変更する学校は少なくないが、その場合、地元の歴史や伝統文化を学ぶことに主眼がおかれることが多いと読み取れる。

中止や延期をする学校がある一方で広がったのが「バーチャル就学旅行」だという。東京都の高校では、3年生約160名がVR(仮想現実)ゴーグルをつけて沖縄の海底を散策したことが書かれていた。記事によれば、旅行会社を通じてVR映像で京都や奈良の寺を見学したり、清水焼の上絵付けを体験したりすることができるという(2021.8.7.夕刊「コロナ下、修学旅行どこに 緊急事態で延期『やっぱり』」)。

国際科のある高校では、例年シンガポールやマレーシアで現地の大学生と交流していたが、中止になり、沖縄へ行くこととしたが、感染状況を踏まえてそれも中止にして、今度は北陸方面に行くことを検討した。しかし県内での感染状況が悪化したため、それも中止し、日帰りでの校外学習に切り

替えたという。国際科の生徒に対しては、別途外国人と交流する別のプログラムを用意することを検討したことが書かれていた（2021.9.8.朝刊「(新型コロナ)中止・変更,苦心の修学旅行 宿泊から日帰りへ／茨城県」）。このように、修学旅行については、式典よりも時期の変更の融通が利くことから、検討と変更が繰り返されている様子が読み取れる。

4.4. 運動会および体育祭に関する記事内容

運動会および体育祭についても、中止や延期、短縮が報道されていた。例えば、呉市教育委員会は中止を決めた理由として、運動会はある程度の密集状態を避けられないこと、3月の休校で減った授業時間を確保したいこと、将来再び休校になる不透明さも否めないことを挙げたという（2020.4.10.朝刊「呉市立小中学校、運動会が中止に 江田島市は延期に 新型コロナ／広島県」）。

一方で、密集や密接を避けるため、入場行進を省略したり、競技の種類を変更したりして、運動会を実施したところもあった（2020.9.6.朝刊「(新型コロナ)鹿沼の小中で今年度初、運動会 加蘇中／栃木県」）。

中には、「クラス運動会を開きたい」という男子の提案をきっかけに、学級で話し合い、種目を絞っていったプロセスが書かれた記事もあった（2020.10.20.朝刊「力合わせる経験,コロナ下こそ 祭り運営・クラス運動会など『特別活動』」）。また感染リスクを考慮した体育の内容やルールについて教室で十分に話し合ったことがうかがえる記事もあった（2021.12.11 朝刊「(縦横無尽) コロナ禍の運動会,小学生は考えた」）。このように、運動会や体育祭についても、他の行事と同様に、中止や延期、短縮、内容や方法を変更して実施などさまざまなバリエーションが見られた。こうした違いについては、地域や実施時期にもよると考えられるが、感染リスクが高いとされた地域がすべて中止になっていたわけでもない。個々の学校や教員、また児童生徒たちが発案・工夫する余地があった学校が何らかのかたちで実施に至ったのだろう。また学校種による違いについて言えば、受験を控えている中学校や高校では、とくに授業時間の確保に迫られたという事情もあるかもしれない。

5. 考察

コロナ禍における特別活動について新聞記事検索を行った結果、卒業式と入学式、修学旅行について報道されたことが多いことが分かった。卒業式や入学式は時間を短縮する工夫を行ったり、参加者を制限したりして実施してきたことが読み取れた。ただし非常事態であり、感染状況が刻々と変化していく中で、予定が急遽変更になり、その対応に学校や保護者、子どもたちが追われた様子も伝わる。修学旅行については、保護者の意向が大きく影響し、式典よりも時期の変更がきくため、日程や内容の変更が繰り返された学校もあったことが分かった。

コロナ禍においては、地域により感染状況が異なるため、地方自治体や学校がそれぞれ子どもたちの安全や安心を考えつつ、学校教育を保障していくことが手探りで行われ、それゆえ地域差や学校差が如実に表れたと言える。その中でも特別活動の目的に照らして、児童生徒が自主的、実践的に入学式や卒業式、修学旅行、運動会や体育祭の実現に向けて行動したことが読み取れた記事もあった。例えば、学校で集うことができなくともオンラインで歌の練習をしたり、6年生が1年生のために「ミニ入学式」をしたりしたことである。こうした活動はいかにして可能になるのだろうか。地方自治体や地域、学校、保護者の協力や同意もさることながら、「ミニ入学式」について言えば、教員から6年生に対して「思い出を作ろう」という提案があり、児童からその行事内容が提案されたことを思い出すと、教員から児童生徒への働きかけが有効であると考えられる。またそもそも日常的に教師や児童生徒同士の関係性が築かれていることが挙げられるだろう。徐々に集団が作られていくプロセスを考えれば、集団づくりをしづらかったコロナ禍における長期的な影響を追っていくことも今後必要となる。

田中ら（2021）は、コロナ禍という突発的事項時における学校教育の教育保障について考察しており、例えば修学旅行について、そもそも修学旅行で学ぶべき教育内容をどのように保障するのかという点について教育内容面の保障という点から言及する必要があることを指摘している。臨機応変な対応が求められる場面であっても、学校教育に位置付けられたひとつひとつの活動について常に目的に照らしながら、その教育内容が保障されるよう工夫していくことが求められるのである。ま

たその教育内容面の保障は、児童生徒全員を対象としなければならない。「やむを得ず登校できない児童生徒」に対してはICTを活用した学習指導が始まっているが、従来の不登校（傾向）のある児童生徒を含め、地域差や学校差が出ないように今後も取組の充実が求められる。

5.おわりに

今回は新聞記事をもとに分析を行ったが、コロナ禍の特別活動について詳細な検討をするためには、各学校の記録や質問紙調査の分析を行うことが必要である。どのような学校（種）でどのような特別活動が行われたのか、地域差や学校差はどの程度なのか、その差は感染状況のほかに何が要因となっているのか、また意思決定までのプロセスを分析することも今後のために有益だろう。先行研究にあったように、教員を対象としたインタビュー調査をしたり、あるいは児童生徒を対象とした調査も行われることが望ましい。

さらに特別活動の経験が集団活動への意識や人間関係の形成、学習や進路にどのように影響するのかについても今後検討される必要がある。そうした検討をすることにより、より充実した特別活動をおこなうことにつながるだろう。

引用文献

荒巻淳 2022「特別活動が放つエネルギー」『日本特別活動学会紀要』第30巻, pp21-26.

五百住満 2022「コロナ禍の中での特別活動の実践の在り方について考える」『日本特別活動学会紀要』第30巻, pp15-20.

大崎裕子, 2022 巻, 「長期休校後の中高生の心境—喪失, 困難, 不安にみる新型コロナウイルス感染拡大の影響—」東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所編『コロナ禍における学びの実態—中学生・高校生の調査にみる休校の影響—（「子どもの生活と学び」共同研究プロジェクト調査報告書）』
https://berd.benesse.jp/up_images/research/manabijittai2020_all.pdf（最終アクセス日2023年1月10日）

坂巻文彩 2022「コロナ禍における『特別活動』での『主体的・対話的で深い学び』の可能性」『九州大学教育社会学研究集録』第24号, pp39-45.

田中真秀・佐久間邦友・山中信幸 2021「突発的事項時における学校教育の教育保障に関する一考察—『新型コロナウイルス』における特別活動の実態から—」『川崎医療福祉学会誌』第31巻第1号, pp27-34.

鶴田麻也美 2021「コロナ禍における特別活動指導の意識変化についての考察—公立小学校教員インタビュー調査から—」『学苑・人間社会学部紀要』No.964, pp63-76.

東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所 2022「コロナ禍における学びの実態—中学生・高校生の調査にみる休校の影響—」『子どもの生活と学び』共同研究プロジェクト調査報告書』

登坂学 2021「新学習指導要領の特別活動はコロナ禍において『生きる力』をどのように育むか—家庭や社会との連携を通して—」『九州保健福祉大学研究紀要』第22巻, pp35-46.

根本想・正保佳史・和田博史・長谷孝治 2022「教職課程科目『特別活動の指導法』の学習内容および方法に関する一考察—コロナ禍における学生会活動および学校行事を事例として—」『育英短期大学研究紀要』第39号, pp47-61.

野田健司 2022「特別活動の現状と課題—コロナ禍における小学校教師の意識の分析から—」『教育実践研究』第4巻, pp31-42.

林尚示・安井一郎・鈴木樹・真壁玲子・元笑予・下島泰子 2022「新型コロナウイルス感染症影響下における小学校の特別活動のカリキュラムの変容：東京都千代田区の教育課程届, 学校だより, 教師インタビュー調査を用いた事例研究」『東京学芸大学紀要.総合教育科学系』第73巻, pp31-38.

文部科学省 2020「臨時休業の状況等」
https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/index_00006.html（最終アクセス日2023年1月10日）

文部科学省 2021「学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル—『学校の新しい生活様式』—」
https://www.mext.go.jp/content/20211122-mxt_kouhou01-000004520_4.pdf（最終アクセス日2023年1月10日）

山田真紀 2022「COVID-19 禍下の公立学校における学校行事実施の実態と課題：名古屋市内の

公立小中学校のケーススタディから」『椛山女
学園大学教育学部紀要』第 15 巻第 1 号, pp39-
45.

編集後記

ようやく新型コロナウイルス感染拡大による大学教育への影響というものも少なくなり、オンラインから対面へと授業形態もほぼ以前のように戻りつつありますが、保育や教育の現場におけるフィールドワークを研究の中心に据える児童学科の先生方にとっては、コロナ禍は授業だけではなく、研究そのものの進行にも大きな影響を与え、感染拡大の最中に計画していた研究のいくつかを断念せざるを得ないという状況も続きました。

この「こども総合研究」第6号は大学院に進学し、コロナ禍の中で修士論文をまとめることのできた児童学科卒業生の論文も含まれています。本号への投稿者に限らず、児童学科の先生方のポスト・コロナ時代の研究の発展を期待し、本研究誌もその研究成果の発表となることを願っています。

編集代表 金田 卓也

こども総合研究 第6号

2023年3月31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

