

文化学園長野保育専門学校

研究紀要

第 12 号

2020

研究紀要 第 12 号

目次

保育専門学校の学生における図書館利用実態調査： 絵本と紙芝居を中心として	-----	高橋 ユウエン	3
シャボン玉あそびの教材研究と実践 ー子どもの好奇心・探究心を優しく引き出す力を鍛えるためにー	-----	福田 典子 下平 正恵	11
ちりめん生地をつまみ細工を応用した教材開発 ーSDGs の視点から小さな資源に新たな命を吹き込む実践ー	-----	福田 典子 下平 正恵	19
我が国における乳幼児期の言語や認知の発達研究 ー過去 10 年間の研究論文ー	-----	水口 崇	29
教職課程コアカリキュラムで取り扱うべき発達心理学理論と 国内外における「発達心理学」教科書での取り扱い	-----	内田 昭利 守 秀子	45
卒業研究として学生全員でミュージカルの創作を行うことの意義 ー保育内容との関連性ー	-----	下平 正恵	57
幼児の描画行動における発達段階の特徴	-----	小池 悟	71
実習生が認知した保育現場の新型コロナウイルス感染対策と 幼児への影響	-----	戸谷 佳子	79

保育専門学校の学生における図書館利用実態調査：

絵本と紙芝居を中心として

高橋 ユウエン

TAKAHASHI, Yuwen

キーワード：保育専門学校、図書館、実習

はじめに

保育専門学校の学生は将来保育者として、幼児の言語発達を援助する役割があるため、幼児向けの文学作品（絵本、紙芝居、物語など）をある程度知る必要がある。学生たちは授業や実習を通して、絵本などに触れる機会を得ている。本校では、文化長野学園の図書館として中学・高校と共同で開設されている本館のほかに、専門学校内に分館が設けられている。専門学校内にある図書館には、幼児向けの絵本、紙芝居と保育園・幼稚園の活動に役立つ本や雑誌が多数所蔵されている。学校の勉強や将来の仕事のためを考え、学生たちは専門学校内の図書館をよく利用するのではないかと考えられる。しかし、最近の大学生は「教科書以外の本を読まない」（浜島、2019）、保育コース専攻の短期大学生は「必要性がないと絵本をほとんど読まない傾向にある」（齋藤・吉村、2018）という報告がある。このような傾向は、ほかの保育専攻学生にも見られるかを調べてみた。特に、学校内の図書館をどのような目的を持って利用しているか、学校の図書館以外に絵本など調達している場所があるか、学校内の図書館はどう改善したらより利用したくなるかを検討するために調査を行った。

方法

対象者

2年制女子保育専門学校の2年生全員(N = 21)に回答してもらった。

材料

図書館を管理している職員による学生の図書館利用記録と学生用の質問紙の回答の二種類のデータを集めた。

図書館利用記録：図書館の職員がまとめた2018年度と2019年度合計2年分の図書館貸出記録を分析した。2018年度の記録は、利用人数と貸出冊数が月別集計されていた。2019年度の記録は、利用人数と貸出冊数の情報を月別と、さらに学年別で集計されていた。

質問紙：先行研究（齋藤・吉村、2018）を参考にして「図書館利用実態調査紙」という質

問紙を作成した。質問紙は、専門学校内の図書館をどんな時に利用するか、どんな本を借りる・借りたいかについてたずねる選択式の質問と、今の図書館の良い点や改善点を自由記述させる質問から構成されていた。選択式の質問は7問、自由記述の質問は2問で、合計9問であった。(資料1)

手続き

授業の合間の時間を使い、研究の意図を説明してから回答してもらった。全員が5分以内に回答を終えた。

結果

本研究の結果は、学生の学校内図書館の利用期間および利用内容、学校外の図書館の利用実態に焦点をあて、報告する。学生から見た学校の図書館の良い点と改善点も紹介する。

利用のタイミング

貸出データと質問紙の回答より、先行研究(齋藤・吉村、2018)と同様に、この専門学校の学生の多くは図書館を利用したのが実習へ行く前のみだった。2019年度の貸出記録(Table 1)を教育実習と保育実習の実施月(2年生は6月と7月、1年生は11月と2月)についてみると、当該月ならびにその前の月に利用が集中し、利用人数が実習へ行く学生の人数の半分以上となった月もあった(2年生は6月76.5%、1年生は1月62.5%)。その反面、実習がない月(4月、8月、9月、12月、2月、3月)に、図書を借りた学生はほとんどいなかった。

実習前だけに専門学校図書館を利用する傾向は、学生の回答からも示された。「専門学校図書館をどんな時に利用しますか?」という問いに対して、21人中20人(95.2%)の学生は「実習に必要な絵本や紙芝居を借りる時」と答えた。専門学校図書館から実際に本、紙芝居など借りたことがある学生を対象に「どれくらいの頻度で借りていますか?」とたずねたところ、「実習前」を選択しなかった学生は19人中1人(5.3%)だった。「実習前」のみ選択した学生は15人(78.9%)で、「実習前」と週一回のペースで利用していた学生は2人(10.5%)、「実習前」と半年一回のペースで利用していたのは1人(5.3%)だった。実習前に専門学校図書館を実際に実習のために利用した学生は18人(94.7%)であった。

利用内容

専門学校図書館を利用する目的としては、「実習に必要な絵本や紙芝居を借りる」が最も多かった(95.2%)。半数以上(57.1%)の学生は実習のためだけに図書館を利用していたが、必要な絵本や紙芝居を借りるとともに、「本や資料を探す」(33.3%)、「息抜きしたい」(23.8%)や「研究発表会に必要な資料を借りる」(14.3%)と回答した学生もいた。

Table 1. 専門学校図書館貸出記録：利用人数（率）と貸出冊数（学生 1 人あたり平均）

	2018 年 (N=61)		2019 年 1 年生 (N=24)		2019 年 2 年生 (N=34)	
月	貸出人数	貸出冊数	貸出人数	貸出冊数	貸出人数	貸出冊数
4	0	0	0	0	0	0
5	14 (23.0%)	62 (4.43)	0	0	18 (52.9%)	136 (7.56)
6 ^a	16 (26.2%)	70 (4.38)	7 (29.2%)	33 (4.71)	26 (76.5%)	241 (9.27)
7 ^a	21 (34.4%)	115 (5.48)	5 (20.8%)	28 (5.60)	15 (44.1%)	105 (7.00)
8	0	0	1 (4.2%)	2 (2.00)	1 (2.9%)	5 (5.00)
9	0	0	0	0	3 (8.8%)	9 (3.00)
10	29 (47.5%)	119 (4.10)	7 (29.2%)	29 (4.14)	2 (5.9%)	9 (4.50)
11 ^a	13 (21.3%)	43 (3.31)	12 (50%)	52 (4.33)	1 (2.9%)	5 (5.00)
12	5 (8.2%)	5 (1.00)	0	0	1 (2.9%)	5 (5.00)
1	0	0	15 (62.5%)	40 (2.67)	2 (5.9%)	2 (1.00)
2 ^a	10 (16.4%)	48 (4.80)	0	0	1 (2.9%)	7 (7.00)
3	0	0	0	0	0	0

a 実習が実施されている月

学生が一番よく借りた資料は絵本(90.5%)だった。図書館から「どんな本を借りましたか？/借りたいですか？」を聞いた時に、5人(23.8%)が絵本だけを、13人(61.9%)が絵本と紙芝居を、1人(4.8%)が絵本と紙芝居と実技関連の三種類の本を借りたいまたは借りたことがあると回答した。実技関連の本のみ借りた学生は1人いたが、紙芝居だけを借りた学生はいなかった。

実習がある月とその前の月における学生ひとりの一ヶ月当たりの利用冊数は、実習がない月より多かった。2018年度月別集計により、1年生と2年生あわせて、実習およびその前の時期に当たる6月、7月、10月、11月、2月の平均利用冊数は11月の3.31冊と7月の5.48冊以外、平均利用冊数は全て4冊台(6月4.38冊、10月4.10冊、2月4.80冊)だった。2019年の貸出記録により、1年生は夏休み中にあった保育体験実習の時期に、1人あたりの平均利用冊数は4冊～5冊(6月4.71冊、7月5.60冊)であった。11月の教育実習の時期にも、平均利用冊数は4冊台(10月4.14冊、11月4.33冊)であった。2月の保育実習の期間には、平均利用冊数は2.67冊で、ほかの時期と比べてやや少なかった。2年生の保育実習と教育実習時期の平均利用冊数は9.27冊(6月)と7.00冊(7月)で、1年生の実習時期における平均利用冊数より多かった。

専門学校図書館以外の図書館利用実態

専門学校図書館を利用する以外に、ほかの図書館を利用しているかどうかを調べてみた。図書館を利用しない学生2人(9.5%)以外に、学生は専門学校の近くにある同じ学園の中高

学校図書館 (9.5%)、専門学校所在地の県立図書館 (19.0%)、市立図書館 (23.8%)、そして学生の居住地の図書館 (28.6%) や実習先の図書館・本棚 (14.3%) を利用していた。専門学校の図書館のほかに複数の図書館を利用している学生は6人 (28.6%) だった。

実習や課題のために使う絵本をどう調達するかについて、学生は主に専門学校図書館 (100%) から絵本を借りるが、ほかに居住地の公立図書館 (33.3%) や自宅 (71.4%) と実習先 (42.9%) にある絵本を使っている傾向が見られた。一つの場所から絵本を調達する学生は3人 (14.3%) だったが、二つの場所から調達するのは4人 (19.0%) で、3つ以上の場所から絵本を調達する学生は14人 (66.7%) だった。ほかに、自費で本を買う学生が4人 (19.0%) いた。

学校図書館の良い点と改善点

多くの学生は専門学校図書館の現状に満足していた。「今のままで充分だと思います。」のような回答は14人のうち7人 (50%) であった。特に、学生は蔵書の量や種類の多さに満足していた (64.7%) : 「実習で使える絵本や紙芝居がたくさんある事!」、「絵本や紙芝居だけではなく、保育に関連した本がある」と答えた。

図書館の職員の人柄 (29.4%) や図書館の雰囲気 (17.6%) も図書館へ行きやすい要因であった。「雰囲気が良くて行きやすい」、「先生が話しやすく、気軽に利用できる。」「楽しくて、絵本の事を相談しやすい!」などのコメントがあった。

二つ挙げられた改善点の一つ目は所蔵する本を増やしてほしいということだった。「もっと新しい本が増えたらいいなと思う」、「新しい絵本を沢山入れてほしい」、「紙芝居の物語系が増えたら嬉しいです」、「子供が楽しめる制作やゲームが沢山載っている本がほしいです」のように、新しい絵本や特別な目的の紙芝居か実技関連の本が欲しいとの要望があった。同様に、「人気のある絵本が何冊かあるといろんな人が借りられる」という人気絵本を複数所蔵してほしいという希望もあった。

改善点二つ目は、本の陳列に工夫をしてほしいという要求だった。「もっとわかりやすい配置」、「もっと、年齢ごと (季節ごとなど) に分けて欲しい」、「先生が実習の時に人気だった絵本を知りたいと思っているので、先生のおススメコーナーをつくってほしいです」というように、実習のために絵本を探しやすくして欲しいという希望があった。

考察

保育専門学校に所属している多くの学生は、先行研究 (齋藤・吉村、2018) の短期大学学生と同様に、実習前だけに学校の図書館を利用する傾向があった。専門学校の図書館は、学生の勉強や実習へのサポートのための絵本や紙芝居、そして折り紙やイラストなど実技関連の本が揃えられている。学生は学校の図書館へ行き、実習に必要な絵本や紙芝居を探し、見えそうな絵本や紙芝居を借りておく。学生が必要な時に図書館を利用していることは、図書館の役割を果たしている証拠だろう。

先行研究（齋藤・吉村、2018）では絵本の調達方法として、家の近くの図書館が最も多かったが、本研究の対象学生は、主に学校の図書館を利用していた。自宅や実習先にある絵本も居住地の図書館より多く使っていた。学校の所在地の都市の大きさや、交通の便利さなどいくつかの理由が考えられるが、学生は、近くて気軽に利用できる場所から実習用の絵本・紙芝居を調達していることがわかった。

学生は複数の場所から絵本を調達していることもわかった。学校の図書館は絵本と紙芝居を多数所蔵しているが、実習直前に利用が集中し、一人何冊も貸出すると、後から行った学生は使いたい絵本が借りられなくなってしまう。そのため、自宅にある絵本を使ったり、実習先にある絵本を借りたり、居住地の図書館まで足を運んで借りに行ったりしたのだろう。このことが、人気絵本を複数所蔵してほしいという要望につながっていると考えられる。

2年制保育専門学校の学生は、普段あまり図書館の図書を利用しないが、実習の前になると、必要な絵本や紙芝居を何冊も借りていた。学校の図書館を主に利用しているが、居住地の公立図書館も補助として利用している様子が見られる。新刊絵本や人気絵本を増やしたり、季節などテーマ別で陳列したり、紹介コーナーを設置したりすると、実習期間以外の図書館利用が増加するかもしれない。

本研究では、図書館利用の指標として貸出の状況（人数、冊数）を使った。実際に、学生は、本や資料を探したり、紙芝居の読み方を練習したり、絵本について相談したり、息抜きをしたりといった、図書を借りる以外の利用もあった。貸出記録に反映されていない図書館の利用状況をどう検討するかが、今後の課題である。

引用文献

- 齋藤 めぐみ・吉村 真理子（2018）. 絵本選書における大学図書館の課題—保育者を志す学生の絵本選書傾向からの一考察— 千葉敬愛短期大学総合子ども学研究所年報 40, 43-54.
- 浜島 幸司（2019）. 読書習慣のない大学生の特性と傾向 The Basis: 武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要 9, 77-88.

資料1

図書館利用実態調査紙

これは、専門学校図書館の利用実態を調べるための質問紙です。どんな時に、どんな本を利用しているのかについて教えてください。質問は全部で7問あり、およそ5分かかります。回答は無記名で、学校の成績に影響がありません。ご協力をお願いいたします。

学年： 一年生 二年生

(1) 専門学校図書館をどんな時に利用しますか？あてはまるものの記号すべてを○で囲んでください。

- | | |
|----------------------|-----------------------------|
| a. 使ったことがない | |
| b. 本や資料を探す時 | e. 自習や勉強する時 |
| c. 実習に必要な絵本や紙芝居を借りる時 | f. 息抜きしたい時 |
| d. 研究発表会に必要な資料を借りる時 | g. その他 () |

(2) 専門学校図書館から本、紙芝居などを借りたことがありますか？ はい いいえ

「いいえ」と答えた方は、(3)を飛ばして、(4)に進んでください。

(3) (2)で「はい」と答えた方は、どれくらいの頻度で借りていますか？あてはまるものの記号を○で囲んでください。

- | | |
|----------|-----------------------------|
| a. 一年に一回 | d. 週に一回 |
| b. 半年一回 | e. 実習前 |
| c. 月に一回 | f. その他 () |

(4) (2)で「はい」と答えた方、どんな本を借りましたか？借りたことがあるものの記号のすべてを○で囲んでください。一番多く借りたものには◎をつけてください。

(2)で「いいえ」と答えた方、借りるとしたら、どんな本を借りたいですか？借りたいものの記号のすべてを○で囲んでください。一番借りたい本には◎をつけてください。

- | | |
|------------|------------------------------------|
| a. 絵本 | e. 実技関連（折り紙教科書、イラスト描き方、指導案の書き方、など） |
| b. 紙芝居 | |
| c. 雑誌・月刊誌 | f. 学術関連 |
| d. 小説・エッセイ | g. その他 () |

(5) 専門学校図書館以外に、利用している・できる図書館を教えてください。あてはまるものの記号のすべてを○で囲んでください。

- | | |
|-------------------|---------------|
| a. 文化学園高校・中学校の図書館 | d. 住居地の図書館 |
| b. 長野県立図書館 | e. 実習先の図書館・本棚 |
| c. 長野市立図書館 | f. その他 () |

(6) 授業の課題や実習などで絵本を使用する場合に、どう調達しますか？あてはまるものの記号のすべてを○で囲んでください。

- | | |
|-----------------------|--------------|
| a. 専門学校図書館で借りる | e. 家にある絵本を使う |
| b. 文化学園高校・中学校の図書館で借りる | f. 買う |
| c. 住居地の図書館で借りる | g. その他 () |
| d. 実習先の図書館・本棚の本を使う | |

(7) どこで絵本を買いますか？あてはまるものの記号のすべてを○で囲んでください。

- | | |
|-----------------|-----------------|
| a. 買ったことがありません | d. インターネット（電子版） |
| b. 本屋 | e. その他 () |
| c. インターネット(活字版) | |

(8) 今の専門学校図書館は、どう変わったらより利用したくなりますか？あなたの考えを教えてください。

(9) 今の専門学校図書館は、どんなところが魅力的ですか？あなたの考えを教えてください。

ご協力、ありがとうございました。

シャボン玉あそびの教材研究と実践

—子どもの好奇心・探究心を優しく引き出す力を鍛えるために—

福田 典子* 下平 正恵
FUKUDA, Noriko SHIMODAIRA, Masae

*信州大学学術研究院教育学系

キーワード：シャボン玉あそび，好奇心・探究心，教材研究

1. はじめに

楽しそう。面白そう。なぜ？どうして？もっと見たいなあ，もっと知りたいなあ，本当にそうなのか確かめたいな，と感じる感情は好奇心，探求心の始まりの感情に関係しているものとする。また多様なあそびの中で，夢中になってその対象に能動的にかかわる楽しさやどんどん分かる嬉しさが，幼児期の大切な記憶として快適な刺激として深層に位置づけるのではないかと推察できる。幼児期からの体験や初等教育が生涯に物の見方や考え方に関して，大変重要な意義を持ち，新鮮な感動から，いつまでも夢を持ち続けた結果が成功に繋がること¹⁾が指摘されている。

そこで本研究では，保育士・幼稚園教諭の科学的な好奇心・探求心の意識向上に注目した。シャボン玉教材を体験することを通して，将来保育者を目指す学生がシャボン玉の多様な教材特性²⁾³⁾⁴⁾を理解し，保育専門職意識を生かし子どもの好奇心・探究心を育成する教材開発意欲を高め，指導力を鍛えることを目的とした実践を行った。楽しく遊ぶことが出来るだけでなく，体験として意義深いシャボン玉あそびの教材研究を行いその実践により得られた成果や課題について報告する。

2. 背景と独自性

2.1 子どもの創造性を育む，子どもの好奇心・探究心を引き出す体験あそび

子どもたちがいろいろな自然現象や自然事象の不思議さを発見し，子どもの創造性や想像性を育む体験の重要性が指摘される。子どもにとって，身の周りの小さな世界に潜む変化を探することは非常に楽しいことである。子どもが身近な生活の中に詰まった不思議な現象や美しい現象を見逃さず，感性を研ぎ澄ますことによって，その小さな変化に気づくことができた喜びや好奇心・探究心をくすぐる体験を豊かに積み重ねていける活動を重視したい。これらの体験あそびを通して，科学する心の芽生えを育てることが幼児期に非常に重要な体験となるものとする。さらに，将来保育者を目指す学生にも，その楽しさを感得する場を与え，あそびの中の観察や発見の意義を再確認させたい。

2.2 シャボン玉あそびの教材

図1～5に様々なシャボン玉の様子を示した。幼児期の家族との入浴中に石鹸液を指につけて息をそっと吹き入れて、シャボン玉を作ってもらい、ワクワクした記憶を持つ人は多いだろう。一口にシャボン玉といっても、大きいシャボン玉、ずっと割れないシャボン玉、球以外のいろいろな形のシャボン玉、キラキラきれいに見えるシャボン玉、小さくて沢山のシャボン玉、ふわふわ飛んでいくシャボン玉、掌でぼんぼん弾ませることのできるシャボン玉、水の中にぷかぷか浮くシャボン玉と、子どもが作ってあそびたいと思い、チャレンジしたくなる多様なシャボン玉が紹介されている。



図1 沢山飛ばして楽しいシャボン玉

(画像出典：つくばエキスポセンター)



図2 親子シャボン玉

(画像出典：新潟県立自然科学館)



図3 面白い形のシャボン玉 (画像出典：愛媛総合科学博物館)



図4 自転車の車輪を利用したシャボン玉製造マシン

(画像出典：神奈川県厚木市子ども科学館)



図5 自然の風に揺れて飛んでいくシャボン玉

2.3 シャボン玉液の調整方法の検討

シャボン玉液の調整方法を検討することを目的として洗剤の種類、洗剤液の温度、用水の前処理、添加剤の種類や比率について比較した。ミヨシ石鹼、衣料用粉末洗濯合成洗剤（ビーズ）、食器用液体合成洗剤（ジョイ）を比較したところ、食器用液体合成洗剤（ジョイ）が最も泡膜安定性が高いことが分かった。洗剤液の温度と泡膜安定性を検討したが、温度によりあまり変化しなかった。用水として使用する水道水の沸騰処理の有無の影響を比較したが、前処理の有無によって、泡膜形成や安定性に大きな差は観察されず、影響は及ぼさないことが分かった。助剤としての PVA の添加は大きな影響を与え、シャボン玉液の添加剤として効果的であった。

2.4 用具の選択と制作方法の検討

シャボン玉づくりには、ストロー、紙コップ、たまごパック、針金などが一般に使用される。針金を使用する際には、シャボン玉液を一定量枠に付着させるために、針金に布やモールを巻き付けると効果的な場合もあった。花びらを利用する例²⁾も紹介されている。針金の枠サイズ（直径）について検討を行ったが、直径が大きすぎると泡膜安定性が悪い場合もあった。泡膜安定性はシャボン玉液の洗剤濃度とも関係があると予想されるので、今後針金の枠直径と洗剤濃度の観点は教材研究が必要である。

2.5 安全指導上の留意点

楽しくクラスのお友達と一緒にシャボン玉あそびをするためのお約束（禁止事項）として、①シャボン玉液を絶対に飲まないこと。②お友達に向かって、絶対にシャボン玉を吹いたり、飛ばしたりしないこと。の 2 点はしっかりと、最初に指導することが重要である。

子どものシャボン玉あそびを見守るためには、①シャボン玉液の誤飲対策②泡膜形成後に落下した液の床面や家具面付着による二次被害の予測と転倒対策③シャボン玉液による身体の皮膚障害対策④用具制作時の手指の怪我注意の 4 つが安全面から指導者が留意したい点である。活動終了時、子どもの手がシャボン玉液でベタベタしてくるので、速やかに手洗いの声掛けをする。取水がしにくい場所では濡れティッシュや濡れ布巾などを準備し、手からシャボン玉液を拭き取り、次の活動にスムーズに移るように促すと良い。

3. 方法

3.1 実践の概要

実践は、平成 29（2017）年 7 月であった。対象は、幼稚園教諭・保育士養成校学生 1 年次 29 名（女子）であった。授業時間は 1～2 限、200 分（1 コマ 100 分）2 コマ計画であった。4～5 名で 6 班を構成しグループの協働活動として実施した。グループで用具制作および体験を行った。

3.2 材料と用具、環境構成

シャボン玉液調整方法を検討したが本実践では、大容量が必要と判断し市販品を利用した。各班で、ストロー、紙コップ、針金、手芸用モール各数個を準備した。雨天を考慮し、図工室を実践会場とした。床にブルーシートを敷くか否かを検討したが、今回は敷かず樹脂製の床材のままで実施した。環境構成として、個々の机を一か所に寄せて、用具を作成する工程用に大きな作業面を設営した。一方、シャボン玉を飛ばす一定の空間としての机のない空間を設営し、そのスペース範囲でシャボン玉を飛ばすように指示した。

4. 結果および考察

4.1 用具制作と体験に取り組む学生の様子

学生の中には、当初用具作成に関して消極的なものも見られた。また、用具と出来上がるシャボン玉の関係に興味を持たない学生も観察された。しかしながら、積極的に用具制作に取り組む学生の様子を観察し、模倣しながら試行錯誤する様子がみられた。針金で作る輪の直径を変化させ、針金周囲に巻くモールの巻き具合の異なる幾つかの用具を製作していた。制作した用具を用いて息吹き、シャボン玉を飛ばすことは、多くの学生にとって楽しい活動となったようで、自然に笑顔になっていた。班単位ではあるが、各自で用具を工夫し、個性溢れるシャボン玉を飛ばしに挑戦する様子が観察された。しかし、活動終了時に床掃除をする際には、数名の学生が裸足になり床のぬるぬる感ではしゃぐ様子が観察された。シャボン玉液による皮膚障害のリスクを考えると、裸足にならないように事前の注意が必要であった。

4.2 開発教材・実践に関する成果、課題、展望

本教材では、シャボン玉の美しさやその形態変化の不思議さに遭遇し、それらを楽しむことができたものと推察された。本実践では室内で行ったため、自然の風による浮き上がりの面白さや自然物を組み合わせた用具での体験をすることができなかった。今後は、屋外での自然物を利用した用具制作と体験を組み合わせた授業計画を検討していきたい。屋外は風速、風量を調整しにくいので、事前の下見において風向風速などの風環境に留意することが大切である。風量が強すぎると膜安定の高いシャボン玉液であってもシャボン玉が壊れるリスクが高まるため風よけが必要な場合や逆に無風時には風発生用のうちわやドライアーなどの小道具も利用できるかもしれない。

子どもにとって身近な自然物やその他の物を利用して、工夫して遊ぶ体験を保障し、表現する意欲や創造力を育てることの重要性が示されている。保育者にも魅力ある様々なものに関心を持ち、工夫した多様な表現に挑戦することの大切さに気づかせたい。シャボン玉あそび教材は、子どもから大人までそれぞれの発達段階なりの楽しみ方がある教材であり、さらに異年齢児同士や親子でも相互作用を楽しむことができる。したがって、親子レクリエーションや未就園児とその保護者の集い等においても効果的な教材となる。また、園での体験

が家族独自のミニキャンプやお庭や公園でのあそびに生かせることも特徴の一つである。家庭内の身の回りにあるごく簡単な材料や用具で遊べる。特別なものは必要なく、幼稚園や保育所で行ったあそびがすぐに家庭でのあそびとして取り入れ、応用する、新たな工夫をするなどして生かされやすい。シャボン玉の泡膜安定性の高いシャボン玉液⁵⁾⁶⁾⁷⁾を作成すれば、長時間の滞留を実現できるので、一層子どもにとって楽しく、不思議な世界を楽しめる可能性が高まる。

西⁸⁾は小学校3年生を対象とした国語学習において話す力を引き出す教材としてシャボン玉のナレーションづくりを提案している。シャボン玉実験（体験）を導入として、シャボン玉の変化に注目し、作り方・遊び方・色・大きさ・数等の観点で児童に言語化の働きかけをしている。言語表現学習に体験的な活動を組み入れる学習を行動的学習として児童の話す・書く等表現力の育成への効果を期待した実践を報告している。笠井⁹⁾は保育者養成校におけるピアノ指導に関して「しゃぼんだま」をIIVV(V₇)のコードで弾ける曲の1つとして紹介している。このことから幼児の歌唱指導としゃぼん玉あそびを繋げることや、保育者養成校における学生のシャボン玉体験とピアノ技能向上などの可能性も示唆された。西森ら¹⁰⁾は幼児向け絵本として「しゃぼんだま」を選び年長児を対象とした記憶容量の個人差の測定をしている。このことからもしゃぼん玉あそびは幼児にとって身近なあそびの一つと位置付けられ絵本^{11)~15)}や児童向け著書¹⁶⁾も多く出版されている。

4.3 幼稚園年長児・小学校低学年向きシャボン玉液の違いによるでき方を比べる教材案

学生を対象とした実践では、用具制作に重点を置いた。得られた知見を基に、シャボン玉液の違いに注目させ、シャボン玉液の違いによりシャボン玉の作り易さに差があることに気付かせる教材を考案した。学生対象の実践を踏まえて、2種類の異なるシャボン玉液を作成し、シャボン玉の割れにくさを比較する子ども向き教材を考案した。図6に示した。

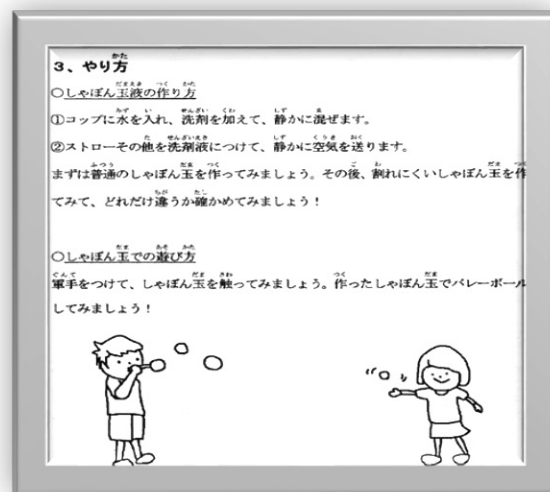


図6 シャボン玉液の違いによって、割れにくさはちがうのだろうか？（作図：飯塚美紅）

5. 年齢別・発達段階別の観察事例

現在の保育内容としてのシャボン玉あそびの捉え方は、園によって考え方やその方法も様々である。使用するシャボン玉液も、年齢や発達段階に応じて配合やその種類を選定して利用されている。またアレルギーや敏感肌の子どもの配慮などの健康面からみてもその考え方や対応方法はそれぞれの見解があり、活動の幅も異なる。しかし、ここでは自由にシャボン玉遊びができることを前提として考えるならば、シャボン玉あそびには、いずれの年齢や発達段階においても子どもの興味関心を引き出し、探求心を高める要素と魅力があると考えられる。

ここでは、下平が保育士として勤務していた時の子どもたちの様子を事例として挙げていく。例えば3歳児であると、その月齢や個人差によってあそび方の姿も様々である。まず3歳児のクラスでシャボン玉あそびをしようとしたとき、ストローを使って息を吹くということが難しい子どももいる。本来ストローは一般的に飲み物を「吸う」道具であり、各家庭や園のおやつなどでも吸うことを教えられているため、ストローを使った場合、条件反射的に吸ってしまう子どもも少なくないのだ。また、吹くことができてもその強弱を調整できない場合も多く、シャボン玉を膨らませ、飛ばすまでの行程にはかなりの個人差がある。一つ膨らませても飛ばすことができなかったり、息を吹き込むタイミングやストローを持つ角度によっては、シャボン液が落ちてしまったりして膨らませることすらできない場合もあり、その子どもの経験値によってもあそびの内容に大きな差が生まれるのである。

しかし、うまくシャボン玉を飛ばすことができない子どもは、他者のシャボン玉を見て喜んだり、追いかけたりする姿もある。シャボン玉あそびは、「自分でシャボン玉を飛ばす」ということにこだわらず、その子の発達や、習得によって興味関心の捉え方を見定め、それに応じた援助ができるとその活動の楽しさは無限大に広がっていくと考える。

3歳児の中には、うまく膨らませることができなかったり、液をこぼしてしまったりしてたびたび落ち込んでしまう子どももいるが、友だちの作るシャボン玉を見て、もっと作ってと催促したり、友だちの飛ばしたシャボン玉をどこまでも追いかけたりする姿も見られた。また、うまく吹き飛ばす友だちの吹き方をじっと見て観察する子どももいた。息を吹き込む強さの加減やその速度も、シャボン玉あそびをするためには重要なポイントになってくる。どうしたらうまく膨らませることができるか、どうしたらうまく飛ばすことができるか、どうしたらたくさんのシャボン玉を続けて作ることができるか、子どもたちは、それぞれの興味関心の中で探求しながらあそびをおこなっているのである。

また、シャボン玉を吹き、飛ばすことだけでなく、シャボン玉の持つ特性の不思議さに着目した子どもは、透明な中にも虹色になる部分に美しさを感じたり、一つのシャボン玉の大きさや強度にこだわったりする姿もある。砂や石に向かってシャボン玉を吹き、砂や石に割れないように幾つもくっつけていく姿もある。シャボン玉あそびをしていると、飛ばす楽しみだけではなく、様々な発見や驚きが生まれ、そこに魅力を感じるのである。

また、年長児では、さらにあそびが発展し、その道具についても工夫したり考えたりでき

ようになる。ストロー以外の材料を使うことや、もっと大きなシャボン玉、もっとたくさんシャボン玉を作るにはどうしたらよいか試したり、新たな発見があればそれを友達と共有したりする中で、更なる好奇心や探求心が芽生えていく。

保育者が保育の中でその活動を取り上げるとき、その関わりや援助の方法も様々であるが、その子どもの興味関心に気づき、共感し、子どもの姿に寄り添った支援ができるかどうかは、その保育者の捉え方や感性も大きく影響してくるといえる。その子どもなりの発見や気づきを大切にしながら、その姿を見守っていくことができると、さらにシャボン玉あそびの面白さ、不思議さ、奥深さについて子どもが主体的に探求していくことができるのではないかと考える。そして何よりも、理屈抜きで単純にシャボン玉あそびが楽しいと感じられる活動にすることに大きな意義があるのではないだろうか。

6. 結論

保育士・幼稚園教諭養成校学生の好奇心や探求心の意識向上をねらいとした講義（演習を含む）において、シャボン玉づくり用具の制作とそれを用いたシャボン玉あそびの体験を主な活動とした授業を構想し、実践した結果、以下の成果と課題が明らかとなった。

- ①シャボン玉あそびをする様子より、学生のシャボン玉への関心や感動の高まりが伺えた。
- ②制作した用具でのシャボン玉体験は、学生のシャボン玉の液や枠形、シャボン玉の作り方への好奇心・探究心を高める体験となるものと期待された。
- ③今後は幼児対象のシャボン玉あそびを主活動とした年齢別・発達段階別の指導計画の作成を行い、実践的な保育活動研究を進めるとともに、それらの指導力向上のためのプログラムも多方面からの検討する必要がある。

謝辞

本教材開発にご協力いただきました信州大学教育学部家庭科教育コース飯塚美紅さんに感謝します。実践の機会を与えていただきました塚田右子さん、実践にご協力いただきました保育学科1年次の学生の皆様に心から御礼を申し上げます。

引用文献

- 1) 日高久夫：今こそ理科の初等教育の見直しを，オレオサイエンス，9(8)，2009年，p.1
- 2) 構成：牧衷，文・写真：関戸勇：リトルサイエンス4しゃぼんだま，偕成社，1984年
- 3) 本間明信，小石川秀一，菅原義一：イベントを盛り上げる科学実験 お楽しみ広場，新生出版，pp.82-85
- 4) 津田妍子：せんたくのはなし，さえら書房，1993年，p.39
- 5) M.Kobayashi, M.Sato and M.Minagawa：Dynamic properties of the bubble film generated from nonionic surfactant and acid dye mixture solution, *Seni-gakkaishi*,

46(7), 1990 年, pp.86-92

- 6) 立花太郎：しゃぼん玉物語，固体物理 1, (12) 1966 年, pp.24-26
- 7) 大矢勝, 皆川基：衣類の泡沫洗浄に関する研究（第 6 報）繊維製品消費科学, 30(2), 1989 年 pp.49-55
- 8) 西勝巳：「シャボン玉の色がわり」の実況アナウンスで表現力を育てる，全国大学国語教育学会国語科教育研究, 87, 1994 年 pp.83-84
- 9) 笠井かほる：保育者養成におけるピアノ指導：コード伴奏をめざして（2 幼児教育者養成における教育実践, VII 教員養成と教師教育，学校音楽教育研究, 19, 2015 年 pp.223-224
- 10) 西森章子, 藤野祥子：就学前のテキスト理解に言語化経験が及ぼす影響，日本教育心理学会総会発表論文集, 48, 2006 年 pp.426
- 11) 小林 実 ぶん, 林明子 え：しゃぼんだま，かがくのとも, 73 号, 福音館書店, 1975 年 (4 月号)
- 12) こわせ たまみ ぶん, おかべ りか え：しゃぼんだま ぶわん, 鈴木出版, 2017 年
- 13) マーガレット・マーヒー ぶん, ポリー・ダンバー え, もとした いづみ やく：しゃぼんだまぼうや, フレーベル館, 2009 年
- 14) 桑原 伸之 ぶん, え：ふわふわしゃぼんだま, あすなろ書房, 2007 年
- 15) おおうみ あかし ぶん, え：べんけいさんのしゃぼんだま（はじめてのどうわ 6), 小峰書店, 1978 年
- 16) 佐藤 早苗 ぶん, 伊東 美貴 え：小学生のおもしろ自由研究⑥大きなシャボン玉 表面張力をやさしく科学する, 大日本図書, 2007 年

ちりめん生地をつまみ細工を応用した教材開発

—SDGs の視点から小さな資源に新たな命を吹き込む実践—

福田 典子*

下平 正恵

FUKUDA, Noriko

SHIMODAIRA, Masae

*信州大学学術研究院教育学系

キーワード：ちりめん生地，つまみ細工，SDGs，教材開発，実践

1. はじめに

2015 年 SDGs が国連で採択され、2030 年までに達成する 17 の目標が示され、各国が経済成長と環境問題の両立に向き合っている。生産者の立場から、衣類原材料としてポリエステル¹⁾の再生繊維利用率 100%を目標とした開発を目指す²⁾と宣言している事業者も出ている。教育の立場から、すべての学校種において消費者としての責任ある行動に関する指導の充実が注目されている。就学前の保育・教育活動³⁾に関しても幼児のための環境教育プログラムや保育者のための環境教育プログラムなど多様な実践^{4)~5)}が報告されている。家庭内の衣類・寝具・インテリアの主成分である繊維材料の利活用促進や廃棄抑制⁶⁾に関しても、生活者の意識・行動様式を変えるための様々な意識・行動の実態調査^{6)~14)}がなされ、購入・手入れ・廃棄のすべての消費過程において環境配慮行動促進のための検討がなされている。

そこで本研究では、保育士・幼稚園教諭の SDGs の意識向上に注目した教材開発を行った。開発したちりめん教材の製作体験を通して、小さな布片であっても製作可能な一つの材料と捉え、SDGs に向けた教材開発意欲を高めること、紙材料と比較しながらちりめん生地の光沢と柔らかさの特性に出逢うこと、さらに紙材料とは異なる生地の耐久性や質感を生かす力を育成することをねらいとした授業デザインを構想した。実践から得られた成果や課題について報告する。

2. 背景と独自性

2.1 生地のしみ、擦り切れ、ほころびへの対応例

欧米では着用保管を繰り返した衣類や寝具、インテリア製品のしみ、擦り切れ、ほころびへの対応例として、多くの工夫がなされている。衣類の修繕や生地再利用としてパッチワークやアップリケが代表的な手法として知られる。パッチワーク (patchwork) は、小さな布片を縫い合わせて 1 枚の大きな布にする技法である。大きな布を切り取った残りの生地や古着の擦り切れ、しみがついてしまった生地から使える部分を切り出して再利用する。この技法は古代エジプトやヨーロッパに起源があると伝えられる。タイルのように、様々なデ

ザイン（配置パターン）が考案され、南北戦争の際は逃亡者を助ける印としても機能したことが伝えられる。アップリケ（appliquer=貼り絵、仏）は、「貼り付ける」の意味のラテン語に由来し生地の上に種々の形に切った布片を刺繍しながら留めつける技法である。これも、長期の着用によりセーターの肘部やズボンの膝部など生地が薄くなり強度の弱った箇所へ他の生地や革を当てて補修する場合に利用する。また着用前に補強を目的として当て布を施す方法でもある。また裏面にあて布を施すことによって表生地の傷みを軽減することが可能となる。その際、小さな布片をキズや破れた箇所に縫い付ける際に、古着や小さな残布を用いることにより古着や小さな残布の利用と生地や被服品の活用年数の長期化の両方に貢献できる。

2.2 着物縫製後（残布）の小さな布片の利用例

我が国においても、図1に示すように小さな布片の利用例は多種多様なものが知られる。吊るし雛飾りの起源は江戸時代後期、上田藩では、初節句を迎えた女兒の成長と幸せを願って送る風習が伝えられる。山形県酒田市や静岡県東伊豆町など、全国各地で同様な風習が残る。これは、着物縫製後の残布である小さな布片を利用して、製作したものと推察される。

お手玉の起源は、紀元前430年頃の絵画にお手玉遊びがあったものとされているが、この時代には、現代のお手玉のような生地ではなく、動物の骨であると推定されている。現代の形は欧州の遊牧民が、布製の袋に粒状物を入れて遊んだことが始まりとされている。第二次世界大戦時の学童疎開においては、保護者が親元から離れる子にお手玉を玩具として持たせることや、離れて暮らす子どもに贈ったことなどが伝えられている。これも、吊るし雛飾りと同様に子どもを想う親の気持ちや小さな布片を大事にする先人たちの想いが農作業の少ない冬季の手仕事の1つとして伝えられたものと言われている。

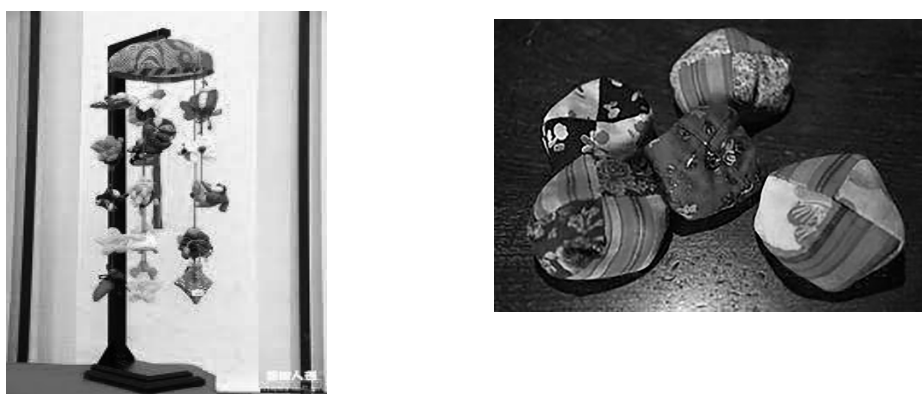


図1 小さな布片の利用（左：吊るし雛飾り 右：お手玉）

2.3 ちりめん生地の特性

ちりめん生地は「縮緬」と表記し、「クレープ織り」とも呼ばれ、生地が縮んだように観察される織物である。タテ糸には、無撚糸や甘撚り糸などの撚りの少ない糸を使用し、ヨコ

糸には右や左に撚りをかけた糸を使用して製織する生地である。タテ糸とヨコ糸の撚り数に大きな差のある糸を織糸として用いることにより出来上がった布は縮み、生地表面に凸凹が浮き出てくように見えることが特徴の一つである。この凸凹は「シボ」と呼ばれる。また撚りをかけたヨコ糸の数は「本」ではなく「越」と呼ばれ、一越（ひとこし）と二越（ふたこし）の場合があり、撚りの加わったヨコ糸が「一本」か「二本」の違いにより質感が異なる。この「越（ヨコ糸）」の数の違いが外観の違いにおいても重要となる。また、一般の生地比べて皺がつきにくい（皺が目立ちにくい）特別の価値を有する。さらに、産地によってちりめん生地の表面シボの凹凸の細かさや手触り（風合い）も大きく異なることが知られる。図2にちりめん生地の表面観察例を示した。

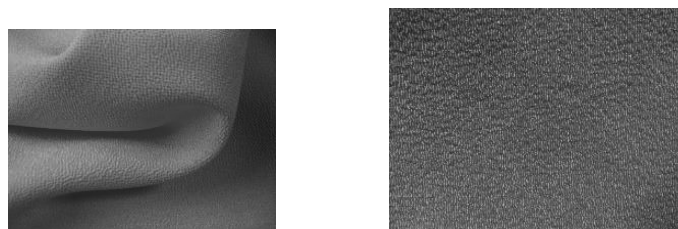


図2 ちりめん生地表面観察例（左：全体 右：拡大）

ここでは、保育室装飾用のちりめん細工の壁絵製作を試みた。市販では、図3に示すようなレディース用髪飾り等に花をモチーフに製造されているものが多い。本研究では花だけではなく幼児の好きな動物や夏の風物詩などのモチーフ表現も多様な可能性があることに注目し、教材化を試みた。本実践ではちりめん細工に注目したが、その他の生地片を貴重な資源として大切に活用する教材として、吊るし雛飾りやお手玉も有効ではないかと考える。



図3 ちりめん生地をつまみ細工の髪飾り例（市販品）

3. 方法

3.1 実践の概要

幼稚園教諭・保育士養成校の学生を対象とした実践は、令和元（2019）年6月20日（木）に実施した。対象は、2年次学生34名（女子）であった。授業時間は3限（13:30-15:10）・4限（15:20-17:00）、200分（1コマ100分）2コマ計画で、構想から製作までを実施した。布片をつまみ畳んで接着し1ピースを作り、そのピースを画用紙に並べて接着し、つまみの

柔らかい曲線を生かした立体的な壁絵の製作を試みた。5～6名で6班を構成して班ごとに協力しながら製作活動を進めた。

3.2 主な材料と用具

組成、織物構造、正方形サイズの観点より詳細な予備実験を行った。組成選定として家庭内消費量の多いポリエステル生地や綿平織生地も比較検討した。その結果、ポリエステル繊維は綿繊維よりも木工用ボンドを用いて接着しにくいことがわかった。綿では絹に比べて、やや光沢やふくらみに欠けるが問題はなかった。しかし作品全体の重量は大となるものと予想された。生地選定のポイントとして①1ピースを作成するための折り易さに関して、適当な厚さと剛軟度の素材を選定する必要があること②紙への接着剤を用いた安定性の面より、ちりめん表面の凹凸の2つの素材特性の必要性が明らかとなった。ちりめんとは多くは正絹であるが、教材としては高価であるため、本実践では本体用に、正絹に類似の代替生地としてレーヨン100%の5種類（無地、柄物）のちりめん生地を用いた。ただし他の生地であっても全く製作不能というわけではないが、布材選定により折り畳み工程および接着工程の操作難易度と完成作品の光沢に差がある。正方形サイズは小さいものほど、折り畳み工程の難易度が上がり広い面積を覆うには多くのピースが必要となる。サイズが小さいものほど繊細な曲線を表現することが可能であるが、作業が緻密になる。

各班に土台として数色の色画用紙、動く目玉として直径の異なる数セット、接着補助用に爪楊枝、接着台紙用用紙、木工用ボンド、裁ち鋏、ピンセットを各班に配布した。

3.3 主な製作方法

つまみ方は数種類あるが、本実践では最も基礎的な一つの手まみ方を提示した。図4につまみ細工の丸つまみの作り方を示した。まず、下絵用の用紙に構想図を描く時間を設定した。その後、つまみ細工の1ピースを作るための折り畳み方を習得する練習時間を設定した。その後、グループで作業を分担し、班ごとに1作品を製作するように促した。1ピースサイズは1辺2.5cm程度の正方形を基準として提示し、作品に応じてサイズ変更をするように伝えた。

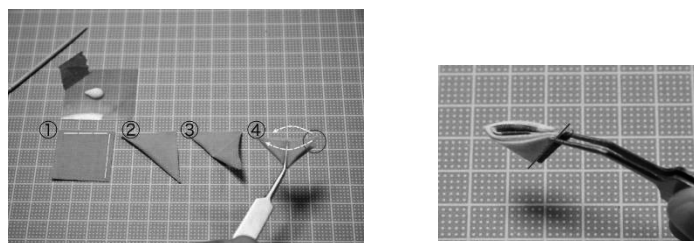


図4 つまみ細工の作り方（丸つまみの場合）（左：折り方 右：接着線のカット）

出典：<https://craftie.jp/style/article/5075>

3.4 本実践の記録

学生作品は製作者の同意を得て撮影記録した。学生の製作を終えての意識について、協力の意思を確認し、自由記述で回答を得た。各班の作品は、一定期間、展示し、他の班の作品も相互に鑑賞した。授業欠席者は、個人で1作品を製作した。製作時間内に完成できなかった班は、色鉛筆を塗って、ピースを貼る予定だったエリアを着彩した。

4. 結果および考察

4.1 学生が共同製作した作品

図5に作品下絵の一例を、図6に完成作品の一例を示した。図6左は作品名「ハリネズミの初デート」というものである。ハリネズミの針の部分や麦わら帽子の表面部分について、つまみの立体感を効果的に利用しており、紙材とちりめんの布材の使い分けが素晴らしい。ちりめん生地も茶色系類似色の数色を組み合わせ、配色も自然である。図6右のワニは体全体をちりめんつまみ細工のピースを貼る予定だったが、時間不足となってしまった事例である。その他、カエル、ワニ、金魚、花火などをモチーフにした作品も製作された。つまみ細工の1ピースの表面の立体感がモチーフと一致していた「ハリネズミ」と「ワニ」は効果的な表現ができていたが、カエルと金魚はモチーフの表面が平滑であるので、つまみ細工の立体感を上手く表現できていなかった。花火の作品は、黒色画用紙を選択しており、黒色背景色が柄生地をつまみ細工であっても一層鮮やかに引き立つ工夫がなされていた。

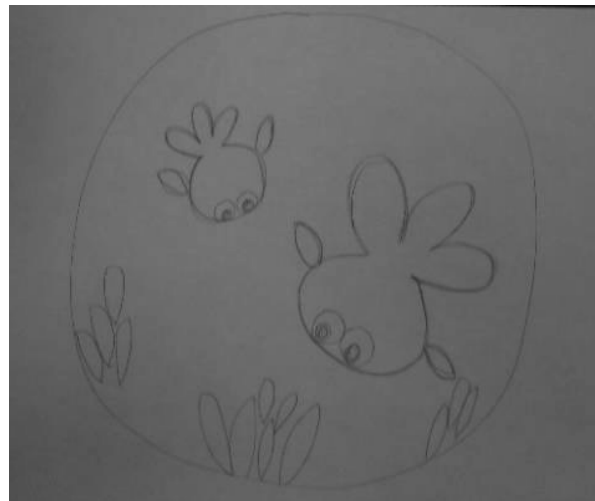


図5 構想段階の下絵の一例（金魚）



図6 完成作品の一例（左：ハリネズミ 右：ワニ）

4.2 製作に取り組む学生の様子

構想段階では、どのようなモチーフが良いのか、自由製作に慣れていない学生によっては、悩む様子が観察された。しかし、他の班のモチーフを参考に、班員相互に話し合いを行い、下絵を描いて、配色計画を検討していった。当初1ピースの布片（正方形）の1辺の大きさについて、慣れないうちは小さくし過ぎない注意を与えたが、畳み方や貼る工程での密度にも影響するため1ピースの布片（正方形）サイズが最終的な作品の仕上がりにどのように関係するのかについて予想しにくい学生もいた。また、折り方や接着に戸惑う学生も見られたが、小さな布片の折りにくさに対してコツを掴むことやピンセットを上手に利用すると作業が容易になることに気づいた後は、粘り強く各工程操作に取り組んでいた。接着にやや時間がかかることや、折り作業を終えたピースを安全に保管するスペースの確保が必要であった。製作の見通しや工程を理解すると、班員相互に上手に各作業工程を分担し、協力的に製作活動を進めていった。

4.3 製作後の教材に対する学生の評価

表1に製作を体験した学生の教材に対する評価を自由記述として回答を得た。この記述の内容より、教材意義を感じるとともに、製作意欲を高めた様子が観察された。また、この製作体験を終えて、紙材とは異なる質感を表現することが可能で、小さな布片であっても、一定量を集めれば布地を効果的に再利用し、創造的な作品を生み出せることを知った様子が伺えた。

表 1 学生の自由記述例

<u>四角い布を折るだけで、できるのが、凄いと感じた。</u> みんなで一緒に1つの作品を作るのが楽しかった。色の組み合わせを変えることでいろいろな味が出て面白いと感じた。
細かい作業で時間がかかるけど、作業自体はとっても簡単で、楽しかったです。はりねずみのとげとげした立体の部分がよく表現できたと思いました。色のバランスを考えたり、どこに貼るのか工夫したり、可能性が広がると感じました。子どもたちとも一緒に作ったら、楽しそうと思いました。保育の現場では、壁面にしたり、カレンダーにしたり、保育室を飾る物として活用したいです。
皆すごきれいにやっていて、すごいと思った。私の班の花火もとっても素敵な作品になっていて、感動した。ワニもカタツムリも金魚もハリネズミもとっても上手でよかった。初めて見たけど、とっても楽しく作ることができた。作るのも楽しいし、見るのも楽しい作品だった。貼る作業はできなかったけど、時間があればやってみたいなと思った。
折るのが大変で難しかったが、班の人と協力してワニを作ることができてよかった。ハリネズミが本当に上手で1つ1つが丁寧だと感じました。教材に使ってみたりしても、子どもたちが、興味を持ってくれるか感じた。普段見たことがないので、とっても喜ぶのかなと感じたので、自分で作って<u>次の実習に使えるくらいいいな</u>と思います。
細かくて大変だったけど作るのが楽しかったです。壁絵にしたら、きれいだと感じました。時間のある時に丁寧に取り組みたいです。<u>布もこんな風に活用できるんだと思いました。</u>

4.4 保育者養成校における教材意義

子どもにとって身近な自然物やその他の物を利用して、工夫して遊ぶ体験を保障し、表現する意欲や創造力を育てることの重要性が示されている¹⁵⁾¹⁶⁾。保育者にも魅力ある様々なものに関心をもち、工夫した多様な表現に挑戦することの大切さに気づかせたい。本教材では、初めての素材と造形方法に取り組む中で、様々な事象や背景を思い浮かべ、それらを組み立てながら楽しむことができたものと推察された。

小さな布片での製作体験が、資源の有効利用に繋がる視点については、やや意識が不足しており、製作自体の楽しさに留まってしまった様子が伺える。事前学習で、繊維製品の生産や廃棄後の焼却に必要な膨大なエネルギーおよびその環境負荷量について学習することが必要であった。これらの事前指導を踏まえて、製作体験をすることにより、小さな布片の重さに気付く学生が増えたものと予想される。今後は、講義と製作を組み合わせた授業計画を検討していきたい。

4.5 保育実践における教材意義

保育現場において環境構成の一つである壁面装飾の考え方は、変化している。これまで、誕生日や園児紹介の情報や四季の演出など園独自の工夫が多くなされてきた。一方で、特別な配慮を要する子どもに対する視覚情報の制御の観点から、なるべく壁面装飾をシンプルにする園が増えている。このように壁面装飾の考え方は様々であり、一概に良し悪しを断定できない。それぞれの園の方針や取り組み方、また子どもの姿の違いによって工夫されている。装飾の主な材料として様々なものが使用されている。園によっても違いがあるが、ケント紙や折り紙は最も使用頻度が高い。その他、段ボールやペットボトル、牛乳パックなどの

廃材を再利用したり、ポリ袋やビニールテープ、発泡スチロール、また自然物などを利用したりする事例もある。

保育現場でつまみ細工作品を壁面装飾として利用する際、この造形作品の特徴を他の材料と比較して考えると、その細かな凹凸の部分に触れて楽しんだり、素材の質感を味わったりする子どもの姿が予想される。しかし、つまみ細工は、そのひとつひとつが小さなパーツになっているため、保育者は誤飲等の事故に細心の注意を払わねばならない。よって、誤飲等のリスクの高い年齢では、直接触れられないよう透明なカバーのある壁掛け等を用いて、落下の危険性を排除した上で飾るような対策が必要である。このような対応により誤飲リスク軽減に配慮しながら、他の材料や造形では得られない独自の凹凸感や配色の面白さを非接触で視覚刺激のみから獲得できる可能性が期待される。

細かなパーツをむしり取ったりしない年齢の子どもには、観賞用の壁かけにする活用が考えられる。この場合、子どもが直接手指でその素材に触れ、小さなパーツが全体の一部になっているという特徴を味わうことができると、よりつまみ細工への興味も深まるのではないだろうか。しかしながら、布を主な材料として使用しているため、空気中の汚れを吸着しやすく、子どもの手指の汚れなども付着しやすいことや、また、ひとつひとつのパーツに埃が沈着し易いため、衛生面には充分留意しながら、つまみ細工の持つ美しさや手触りの面白さを味わうことができるようにこまめに管理し、衛生的に提供することを心掛けたい。

次に、実際に保育の中で子どもがつまみ細工を製作する活動を想定し、その教材価値および取り扱い上の留意点等について考える。年長児につまみ細工の製作をさせる場合は、そのパーツの大きさやモチーフになるデザインに関する工夫が必要である。これらを選定すれば、子ども主体の製作を行うことができると考える。また、紙材に比べ造形材料としての使用経験の少ない布材と出会う体験は、紙とは異なる触り心地を新鮮に感じ、創造する意欲も掻き立てられる活動になるのではないかと予想される。さらに、一人一つの作品を作るだけでなく、クラスや学年の仲間と共同で大きな一つの作品を作る指導も考えられる。

年少児などの子どもたちがつまみ細工の製作をする場合は、様々な面で保育者の支援が必要になってくると思われるが、布という素材を楽しむことは十分に経験できるのではないかと期待が持てる。乳児だけでなく、幼児の中にも、布に特別な愛着を感じる子どもがいる。寝具や衛生用品、衣服などをとってみても、子どもにとっていつも身近にあるものが布の存在なのではないだろうか。触っているとどこか落ち着く、安心する、温かみを感じる、いつも手に持っていたい、またはそれを持っていると眠ることができるなど、お気に入りのアイテムとして、布や生地が選ばれることがあるのだ。その子によって感じ方もそれぞれだろうが、例えば肌触りや匂いなどが気に入る理由だとすると、布を使った製作は、様々な布の感触を味わい、その違いを感じ確かめられる活動となり、子どもが親しみを持ちながら、取り組むことができるのではないだろうか。また、布を使った製作を通して興味関心を育て、感性を育むことができるのではないだろうかと考える。布の素材に親しんだりすることは、乳児から幼児まで幅広い年齢で可能であり、その活動の幅にも期待が持てる。紙材の課題の

一つである操作中の手を切る心配がないことなど素材の柔らかさの観点からみても身体に優しい教材として保育現場で大いに活用できるのではないだろうか。

5. 結論

保育士・幼稚園教諭養成校学生の SDGs の意識向上をねらいとした講義（実習を含む）において、ちりめん生地をつまみ細工を応用した教材製作を中心とした授業を構想し実践したところ以下の成果と課題が明らかとなった。

- ①製作に取り組む様子や製作体験後の感想より、学生の創造的な作品づくりへの意欲の高まりが伺えた。製作体験は学生の生地への関心を高め、小さな生地であっても廃棄することなく活用する視点に気付かせ、活用意欲を高めるものと推察された。
- ②小さな生地を再利用することが環境配慮行動へ繋がる意識づけが不足していた。残布を材料とした製作の意味を一層効果的に定着させるために事前指導の計画を検討する必要がある。
- ③保育実践からみた教材意義として掲示物と造形教材としての利用が期待され、いずれも凹凸感や配色の視覚的おもしろさや、布材のふくよかさの触覚体験の提供になるものと示唆された。

謝辞

本教材開発にご協力いただきました信州大学教育学部家庭科教育コース上藤詩音さん、武田あかねさん、土橋映梨さんに感謝します。実践の機会提供に関してご配慮いただきました持田麗さん、実践ご協力いただきました保育学科 2 年次の学生の皆様に心から御礼を申し上げます。

引用文献

- 1) 今村光章(2009) 幼児教育・保育と環境教育—教材論の立場から、環境教育, 19(1), pp. 109-110.
- 2) 今村光章(2007)「環境絵本」の分類と製作過程の意義, 環境教育, 17(1), pp.23-35.
- 3) 井上美智子(2004) 幼児期の環境教育普及に向けての課題の分析と展望, 環境教育, 14(2), pp.3-14.
- 4) 井上美智子(2007) 保育者養成系短期大学における環境教育の実施実態, 環境教育, 17(1), pp. 2-12.
- 5) 浅野由子(2020) スウェーデンにおける幼児期の SDGs 実践—就学前学校の保育・教育活動から—, 日本家政学会誌, 71(6), pp. 419-423.
- 6) 藤原康晴, 所康子, 川端登子(1986) 死蔵被服に関する意識と実態, 日本家政学会誌, 40(7), pp. 641-646.

- 7) 大枝近子, 佐藤悦子, 高岡朋子(2013) 若者のファストファッション意識に関する調査, 日本家政学会誌, 64(10), pp. 645-653.
- 8) 鷺津かの子, 水嶋丸美, 安藤文子(2016) ファストファッション製品の使用状況と着用後の処分方法に関する調査, 繊維製品消費科学, 57(5), pp. 385-390.
- 9) 國吉真哉, 與儀春香(2016) 循環型社会の形成に向けた大学生の意識と行動—衣服の取得から手放しについて—, 琉球大学教育学部紀要, 88, pp. 87-94.
- 10) S.Weber.J.K.Lynes and S.B.Young (2017): Fashion Interest as a Driver for Consumer Textile Waste Management: Reuse, Recycle or Disposal, *International Journal of Consumer Studies*, Vol.41, pp.207-215.
- 11) L.Morgan and G.Birtwistle(2009): An Investigation of Young Fashion Consumer's Disposal Habits, *International Journal of Consumer Studies*, Vol.33, No.2, pp.180-198.
- 12) H.M.Joung and P.P.Haesum(2013): Factors Motivation and Influencing Clothing Disposal Behaviours, *International Journal of Consumer Studies*, Vol.37,pp.105-111.
- 13) S.Shim(1995): Environmentalizm and Consumers Clothing Disposal Patterns:An exploratory Study, *Clothing and Textiles Research Journal*, Vol.13, pp.38-48.
- 14) J.E.Ha-Brookshire and N.N.Hodges:Socilly(2009): Responsible Consumer Behavior? *Clothing and Textiles Research Journal*, Vol.27, pp.179-196.
- 15) 文部科学省(2018) 「幼稚園教育要領解説 MEXT1-1729」, p.234, フレーベル館.
- 16) 内閣府 文部科学省 厚生労働省(2017) 「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説(平成 29 年 3 月告示)」, p.294.

我が国における乳幼児期の言語や認知の発達研究

—過去 10 年間の研究論文—

水口 崇*

MIZUGUCHI, Takashi

*信州大学学術研究院教育学系

キーワード： 幼児期，言語や認知の発達，社会的認知や遊びの発達

はじめに

本研究では，日本国内における乳幼児を対象とした発達研究のレビューを行う。そしてその現状と動向を取り上げる。過去 10 年間に報告された査読論文の中から，言語や認知の発達に関する研究について論じる。社会的認知のような言語や認知発達と関連が深い内容の場合は，社会性に関する論文も対象とする。また，乳幼児期の諸側面の発達と深く関連する遊びについても対象とする。

日本の学会と学術誌

欧米ではジャーナルと呼ばれる学術誌に論文が掲載される。それは学会が発行している場合もある。但し，学会員になっていなくとも論文の投稿が可能である。また，学会が発行していないジャーナルの数は大量である。一方，国内では学術誌の発行は学会によってなされる。少なくとも心理学では，学会以外が発行している学術誌はほぼ無い¹。よって学術誌の購読は学会員を中心としており，論文の投稿も学会員に限定される。現在は，日本学術振興会等の介入によって論文のオープンアクセス化が進行している。よって論文の購読については事態が変わってきている。

学会員数のサイズは当該学会の影響力和目される（水口・杉村，2019）。このような慣習は，これまでの歴史の中で培われてきた。例えば，新しい学会を立ち上げる際は，様々な工夫や方法を考案して，学会員を増やす試みが組織的になされる。当然，試算を行ってから立ち上げに着手する。学会員数が学会と学会誌の評価に関連するからだろう。よって，論文のオープンアクセス化が進んだとしても，有力と大勢に見なされた大規模学会の学術誌は優れているとみなされやすい。ここでは伝統的な慣習に従って，学会員数から学術誌の選定を行う。なお冒頭において，学会員数と学会誌の投稿数の推移について概観する。

学術誌の選定

まず、日本心理学会のホームページにおける沿革等を調べる。創立は1927年であり、心理学の総合学会として最も歴史ある学会である。総合学会というのは、基礎領域から応用領域まで広い専門領域にわたった会員が属していることを指す。1994年には、文部省から社団法人の認可を受けている。社団法人とは法の用語である。民法上、慈善・学術・技芸その他の公益事業を目的とし、主務官庁の許可を得て法人となった社団である。2011年には内閣総理大臣の認定を受けて公益社団法人となった。その組織の目的から要件を満たす寄付金が税額控除の対象となる。2019年3月末現在の会員数は、7,882名とされている。この組織が刊行している定期的な出版物は、日本心理学研究, *Japanese Psychological Research*, 心理学ワールドである。心理学ワールドは、研究室やトピックの紹介等であり、学術の知見を論文として提供するものではない。*Japanese Psychological Research* は Wily & Son を出版社として国際的な学術誌としている。このため、我が国の研究を知る場合、最も適しているのは、心理学研究となる。

次に、日本教育心理学会である。同様に沿革等を検分する。1952年、日本教育心理学協会が設立される。それを母体として1959年に日本教育心理学会が発足する。2013年に日本心理学会と同様、一般社団法人となる。2020年3月末現在の会員数は5,703名である。日本心理学会と比較すると2,000名程度学会員数が少ないが、大型学会である。教育心理学に関する研究成果を発表し、その発展に寄与することを目的としている。教育心理学は応用領域である。ただ、教育心理学会では、教育心理学に関する基礎的研究も発表されているようである。この学会は、教育心理学研究と教育心理学年報を定期的に発行している。教育心理学年報は学会が決めた執筆者による展望が論じられている。このため、新しい学術的知見が掲載されるのは、教育心理学研究である。

さらに、日本発達心理学会である。1989年に学会が発足した。日本心理学会や日本教育心理学会と比較すると後発の学会である。2013年に一般社団法人となっている。2019年8月現在の会員数は4,200名である。日本教育心理学会と比較して、1,500名程度学会員が少ない。発達心理学研究とニューズレターを定期的に出版している。ニューズレターの位置づけは日本心理学会の心理学ワールドとやや似ている。発達心理学研究が学術的知見を報告する冊子である。発達心理学に関する研究成果を発表し、その発展に寄与することが目的である。但し日本発達心理学会には特徴がある。欧米における *Developmental Psychology* は基礎領域である。日本発達心理学会は、基礎に留まらない。応用と言うよりも、発達障害児に対する実践や保育所の支援に対する報告が多く含まれている。これは日本発祥の発達心理学固有の特徴である。欧米の *Developmental Psychology* や関連学術誌に掲載されないテーマを含めている。実践や支援の論文は *Applied Developmental Psychology* のような欧米における応用を目的とした発達心理学の雑誌にも含まれていない。発足と規模拡大の過程で、教育実践や発達障害の支援が盛り込まれていったと推測される。

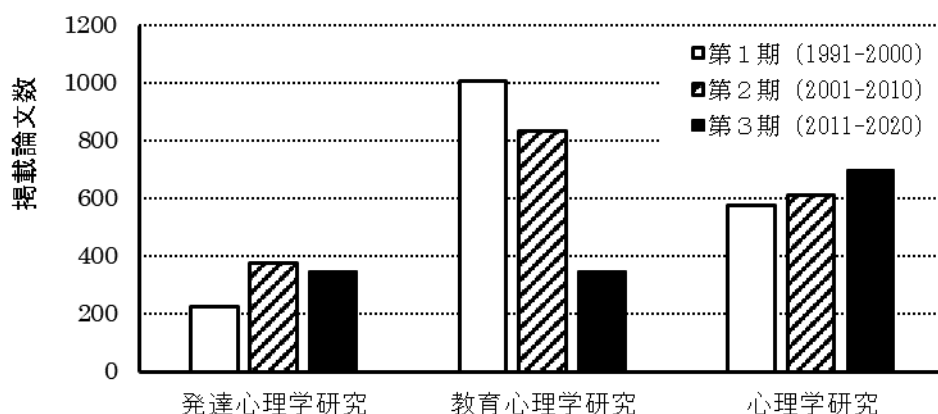


Figure 1. 各期における3つの学会誌の掲載論文数

3つの学会における学術誌の状況

学術誌の状況

Figure 1 に心理学研究, 教育心理学研究, 発達心理学研究の掲載論文された本数を示した。具体的には, 10 年を単位として, その期間に掲載された論文数を示した。発達心理学研究が 1990 年から機関誌を発行した。ここに合わせて, 1991 年から 2000 年を第 1 期, 2001 年から 2010 年を第 2 期, 2011 年から 2020 年を第 3 期とした。心理学研究は 7,882 名の学会員に支えられている。安定して 10 年間で 600 本程度の論文が掲載されている。次に教育心理学研究である。5,703 名の学会を擁護する大型学会である。Figure 1 を見ると, この 30 年間で劇的に変化していることがわかる。第 1 期は 1,000 本程度の論文を発行していた。次の第 2 期は 200 本程度の論文数が減少している。そして直近の第 3 期には, 第 2 期の半分よりも少ない論文数となっている。学会員 4,200 名に支えられている発達心理学研究は, 発足以降に相当する第 1 期は 200 本程であった。第 2 期にはその倍数の 400 本に近づいた。第 3 期は 345 本となったが, 激減ではなかった。丁度, 教育心理学研究の第 3 期と同じく 345 本であった。

教育心理学研究における掲載論文数の減少には何らかの理由があるだろう。まず推測されるのが, 関連する中小の学会が設立された可能性である。心理学においてもその周辺においても, やや規模の小さな学会が立ち上がっている。それら後発学会の中には, 従来の学会と名称が近似している場合もある。また, 発足のルーツや学術誌のスコープが他の学会と重複しており, 差別化が十分になされていない場合もある。それらが発行する学術誌に, 本来教育心理学研究に投稿されるべき論文が流れていった可能性が考えられる。

次に, 大学院生の変容である。かつては博士課程を有する旧帝国大学等には, 多くの大学院生が所属していた。修士課程も博士課程も大学院生が一定数を満たしていた。勿論, 教育心理学研究は大学院生のみ, 論文を投稿する場所ではない。職業研究者も論文を投稿する。

ただ、以前は大学院生が各大学に満遍なく配置され、それらが学位を取得するために論文を投稿した。この件数は少なくなったと思われる。また、英文誌に論文を投稿する大学院生が増えたことも一因かも知れない。この傾向は、大学院生に限定されず、職業研究者も同様に見られる。ただ以上のような状況は、心理学研究と発達心理学研究も同様である。よって、それ以外の理由も影響していると推測される。

掲載論文の本数

心理学研究，教育心理学研究，発達心理学研究を対象に論文検索を行った（2020年11月16日現在）。CiNiiを使用して3つの期に分けた上で、タイトルに“幼児”，“乳児”，“子ども”が含まれている論文，タイトルではないが，フリーワードに含まれている論文を検索した。その結果が，Table 1, 2, 3 である。なお，総論文数とは各期の間に発行された論文の本数を示している。

Table 1 『心理学研究』の検索結果

	第 1 期		第 2 期		第 3 期	
	(1991-2000)		(2001-2010)		(2011-2020)	
タイトル	幼児	21	幼児	12	幼児	6
	乳児	3	乳児	4	乳児	0
	子ども	7	子ども	5	子ども	11
フリーワード	幼児	21	幼児	12	幼児	6
	乳児	3	乳児	4	乳児	0
	子ども	7	子ども	6	子ども	12
総論文数	—	574	—	611	—	699

Table 2 『教育心理学研究』の検索結果

		第 1 期		第 2 期		第 3 期	
		(1991-2000)		(2001-2010)		(2011-2020)	
タイトル	幼児	126	幼児	53	幼児	10	
	乳児	6	乳児	2	乳児	0	
	子ども	40	子ども	33	子ども	6	
フリーワード	幼児	2	幼児	65	幼児	20	
	乳児	0	乳児	6	乳児	0	
	子ども	40	子ども	117	子ども	48	
総論文数	—	1006	—	863	—	345	

Table 3 『発達心理学研究』の検索結果

	第1期 (1991-2000)	第2期 (2001-2010)	第3期 (2011-2020)
タイトル	幼児 49	幼児 82	幼児 48
	乳児 7	乳児 12	乳児 14
	子ども 23	子ども 34	子ども 35
フリーワード	幼児 66	幼児 99	幼児 80
	乳児 11	乳児 19	乳児 22
	子ども 63	子ども 113	子ども 106
総論文数	— 223	— 374	— 354

まず心理学研究である (Table 1)。第1期から第3期に移行すると、乳児や幼児はタイトルもフリーワードも減少傾向にある。但し総論文数は増加している。補足的に検索した子どものみ、増加傾向である。次に教育心理学研究である (Table 2)。こちらも心理学研究と類似している。タイトルでは、幼児は第1期では126件であるが、第3期になると僅か10件である。乳児も子どもも減少している。フリーワードでは第2期のみ幼児・乳児・子どもの件数が多い。総論文数の減少は既に述べた通りである。その点を勘案すると、幼児がタイトルに含まれている件数と比較すると、フリーワードに含まれている件数は増加している。これは幼児を直接対象としていないが、幼児と関連を有する論文は一定数掲載されている証かも知れない。最後に発達心理学研究である (Table 3)。タイトルやフリーワードの乳児の件数が増加している。件数の推移をみれば、第2期から第3期は、タイトルやフリーワードに幼児が含まれている件数が少なくなっている。この間、フリーワードの子どもが高くなっている。これは育児や子育ての支援といった国の施策と関連した論文を含む可能性が考えられる。

過去10年 (第3期) は、全体的に乳児や幼児を対象とした研究が減少している。それは3つの学会誌に共通して言える。乳幼児を対象とした研究は、時間と労力が必要となる。単位時間内に成果を求められる競争の中で、研究テーマとして選択されなくなっている可能性が考えられる。それで論文数が減少しているのかも知れない。また、乳幼児は医学部と共同研究を行ったり、体制の整った大型の施設を持った研究機関で研究する必要があったりする。そのような場合、和文の国内誌には投稿されないことも多い。それらの研究機関や規模に適合した国際誌を投稿先に選択することも推測される。その他の理由も存在するかもしれないが、国内過去10年の乳幼児の論文は、量だけを見た場合、精力的に進められているとは言にくい状況にある。勿論研究は、個々の論文のオリジナリティや後に及ぼす影響力が重要である。よって量は重要な判断材料とは言えない。そこで以下では、個々の研究論文について取り扱っていく。

過去 10 年間の研究論文

語彙・音韻

言語発達の中でも主に語彙獲得や音韻の学習に関する研究を取り上げる。湯澤・関口・李・湯澤 (2011) は、日本の幼児を対象に英語を構成する音韻の知覚と発声に関する実験を行った。実験 1 では 3 歳から 6 歳の幼児を対象にスピーカーから音韻を呈示した。計 62 個の音韻は呈示後に音声模倣するように教示された。構音の英語音としての妥当性を英語母国者 2 名によって評価させた。CV 音の音声模倣は高い正反応率であった。CV とは、子音 (consonant) と母音 (vowel) がセットになった音韻である。いわゆる規準喃語 (canonical babbling) に相当する。これは音声の知覚や生成における基本単位である。また VC 音を呈示した場合、CV 音より正反応率が低かった。CV 音は子音の後ろに母音をセットさせた音韻である。実験 2 では同様の手続きで、音韻ではなく単語の音声模倣を実施した。子音と母音を様々に組み合わせ、幾つかの音韻構造を設定している。具体的には、CVC 単語、CCVC 単語、CVCC 単語、VCC 単語の 4 種類を計 24 個使用した。それらの音声模倣の正反応率が、CV 音や VC 音の正反応率から推測可能であるか検証した。音韻構造によって若干異なるが、ある程度推測が可能であることが示された。ここから、英単語の音声模倣の正確性は、音韻の知覚や発声の能力が直接の原因とならないことが推測された。音韻の知覚や生成は 1 歳未満の乳児を対象とした研究が多い。但し、幼児期や学童期の英語教育を考えた場合、このような結果は有意義な知見を呈する研究であろう。

また、湯澤・湯澤・関口・李 (2012) は、日本と中国の幼児等の比較も行っている。2～5 音節から構成される単語の音韻を分解し、再構成した非単語を呈示した。呈示方法と音声模倣の評価は上記と同様である。結果、完全正答を指標とした場合、中国より日本の幼児の正答数が低かった。さらに中国の幼児は、音韻数が少ない場合、完全正答が高いことが示された。また、完全正答ではなく、構成する音韻を幾つ正答できたか分析した。全体的に中国より日本の幼児の正答数が低かった。そして日本の幼児は 3～4 音韻以上は正答しにくい、中国の幼児は 5 音韻になっても正答することが示された。実験 2 では、日本の幼児であるが、コミュニケーションを英語で行う幼稚園に所属する幼児を対象とした。このような国際幼稚園の英語環境は今回の実験では、英語の知覚と生成能力に累進的な影響を及ぼさないことが示された。これらの結果について、主に音韻的短期記憶の処理メカニズムから考察がなされていた。

水口・湯澤・李 (2013) は、さらに日本語母語幼児と中国語母語幼児を比較している。音韻構造の異なる英単語、CV, CVC, CVCV, CVCC, CVCVC を材料とした。これを聴覚呈示した後に音声模倣することを求めた。結果、音韻構造が複雑になると、中国語母語幼児のスパンの成績が、日本語母語幼児よりも高いことが明らかになった。一方、言語によって音声知覚の主要な単位が異なる。英語はストレス、中国語は音節、日本語はモーラ (拍) に基づいて音声知覚がなされる。そこで音節とモーラから音声模倣時の分節化パターンを調べた結果、日本語母語幼児はモーラ化したパターンが頻出していた。ここで重要なのは、母語

の特徴が音声模倣の仕方に影響している点である。このように、母語の特徴の影響を知ることとは、日本語母語幼児に対する効果的な英語教育の方法開発の基礎的知見となる。例えば、小学生や中学生においても同様の特徴が保持される場合、それに即した教材開発も可能になるだろう。また、グローバル化において英語は極めて重要である。ただ印度ヨーロッパ語族やそれ以外の言語の学習も必要な場合がある。よってこのような他言語の知見も得ることによって、より一層外国語教育を推進することが可能となるだろう。

小椋・増田・浜辺・平井・宮田（2019）は育児語の役割について研究している。育児語とは言語獲得期の子どもに対して、意識・無意識的に大人の会話と異なる話し方をする言葉である。様々な特徴が指摘されてきたが、反復型が多い（イヤイヤ等）、汎用されやすい（食べ物全般に対してマンマ等）、擬音・擬態語（ワンワン、ポーン等）が多いといった語彙の特徴もある。また、韻律が豊かでゆっくり話すといった超文節的特徴を指す場合もある。例えば、反復型は子どもにとって構音しやすい、汎用は少ない語彙で意思疎通が可能となる、擬音・擬態語は直感的な印象によって理解されやすい等、言語獲得期の子どもに適していることが指摘されてきた。また、韻律等も乳幼児の興味を引き付けやすいといった特性が考えられてきた。このような養育者の言葉の特徴が、乳幼児の言語発達に促進的な作用をもたらす可能性を探索する研究群は、インプット研究と呼ばれてきた。そしてインプット研究はなかなか決定的な結論が出ない状況が長らく続いていた。小椋・増田・浜辺・平井・宮田（2019）は、9ヶ月、12ヶ月、18ヶ月、21ヶ月、24ヶ月児に対する母親の発話を分析した。そして、言語発達の追跡調査を行った結果、育児語の使用とその後の表出語彙数に関連が示された。この研究の重要な発見の一つは、育児語（ここでは対乳児発話）の分類方法によって後の語彙発達と関連を見出すことができることを解明した点であろう。

坂本・針生（2011）は幼児の語彙獲得を研究している。制約論に基づく概念形成の実験である。幼児期の爆発的な語彙発達を説明する理論の一つに制約論がある。仮説演繹的に概念形成を行う場合、その推論能力が見当たらない上に、あまりにも語彙獲得が速すぎる。ここから、概念の意味を絞り込むためには、何らかの制約を有していると主張する。例えば、事物全体バイアスである。未知物に対して「これは“パペ”です」と言うと、幼児は未知物を構成するいずれかの部分ではなく、未知物全体を“パペ”というラベルで称すると解釈しやすい。この種の実験は主に名詞で行われてきた。これに対して坂本・針生（2011）では語彙の中でも形容詞を対象としている。形容詞とは物事や事物の性質や状態を表す語である。既に名称のわかっている事物に対して新奇な名詞が使用された場合、それを事物の属性としなくて、既にわかっている名称の下位カテゴリーと解釈する。この研究の結果から、3歳児は新奇な形容詞を呈示され、それが名詞ではないとわかったとしても、属性として解釈することは困難であった。一方4歳児は、新奇な形容詞を名詞と区別して、属性として対応づけることが明らかになった。1歳6ヶ月以降に見られる驚異的な語彙発達は、未だ不明な点が多く興味深い研究課題である。このような堅実な研究の積み重ねが重要であろう。

三宅・杉村（2017）は幼児期の発話に伴う身振りの実験を行っている。McNeill, D.以降、

発話に伴う身振りの研究が盛んに取り組まれるようになった。発話と身振りが各々独立して伝達する情報を有しており、それらを統合して理解することを総合的理解という。この総合的理解は幼児期に発達するという。この総合的理解の研究の中で、指示語（これ・それ・あれ・どれ）を研究対象としていなかった点、隠喩的身振りが未検討であった点から実験を行っている。隠喩的身振りは映像的身振りに対するものであり、時間の経過を示す時に手を特定の方向に動かすのが前者、リンゴを示す時に手で丸を作るのが後者である。実験1では、発話と映像的身振りを同時に提示して、メッセージと一致するものを選択させた。その結果、発話に指示語を含んでいる場合の方が、発話と身振りを統合した選択肢を選びやすいことが明らかになった。実験2では、発話と隠喩的身振りを同時提示した。抽象度の高い隠喩的身振りは総合的理解が困難であることが知られている。その際、発話に指示語が含まれていることが重要な手掛かりとなった可能性を指摘している。この領域は現在もなお精力的に研究されている。

垣花（2015）は、幼児の仮名文字の読みについて研究している。文字の教育は小学校になってから始まる。但し、文化的所産である文字は、生活環境の中に深く浸透している。このため幼児は文字に興味を持ち始める。そして少しずつ読んだり書いたりすることが可能になっていく。垣花（2015）では文字側の諸要因が仮名文字の読みに及ぼす影響について分析した。具体的には、文字の出現頻度、字形の複雑さ、五十音図の掲載順序、母音、類似文字の有無、濁音規則の例外について調べた。結果から、五十音図の掲載順序、出現頻度、類似文字の有無が関与している可能性が推測された。読みの難しい文字に拗音と促音が知られる。拗音は2文字で1モーラとなり、“キャ・キュ・キョ”等が例として挙げられる。促音は1文字で1モーラとなり、“っ”である。この拗音の表記については、出現頻度の影響を受けることが明らかになった。

浜名・針生（2015）は感情語の理解の発達を検討している。2歳から6歳の幼児を対象として、感情課題を実施した。喜び・怒り・嫌悪・驚き・悲しみ・恐怖の6つの感情を対象にして、ストーリー課題と表情写真課題を設定した。ストーリー課題はそれぞれの感情が生起するストーリーを読み聞かせた後、ストーリーの主人公の感情を尋ねた。表情写真課題では対応する表情の写真を選択させた。まず、2歳とそれ以降で感情語の理解に大きな違いが見られた。3歳以降に快不快の呼び分け、5歳以降に不快の呼び分けの細分化が進行することが明らかになった。感情語の使用と自他の感情状態の理解に関して論議がなされた。

類推・推論

認知の中でも既知のルールから未知を推測する、或いは事例群の中からルールを抽出して判断を行う類推や推論について扱う。石田（2011a）は幼児の推論について検討している。大前提となる法則から個別の結論を得るのは演繹であり、個別から法則を見出すのが帰納である。石田（2011）は幼児の帰納推論に及ぼす既有知識の影響を調べた。標準刺激1枚とテスト刺激4枚を用いて、標準刺激と同一カテゴリーに属するテスト刺激を選択させた。

結果、下位カテゴリーが最も選択されやすく、次いで基礎カテゴリーと上位カテゴリーが選択されやすく、無関連カテゴリーは最も選択されなかった。一方カテゴリー判断の理由（既有知識）から分析した結果、3, 4 歳は下位カテゴリー、基礎カテゴリー、上位カテゴリー、無関連カテゴリーの順に理由付けの得点が高かった。5 歳は下位カテゴリーと基礎カテゴリーの得点が最も高く、次いで上位カテゴリー、無関連カテゴリーの順であった。若干の違いはあるが、判断も理由付けも標準刺激と同じカテゴリーに属するか否かの思考は、3 歳から 5 歳で類似していることが示された。さらに、4 歳と 5 歳を対象として標準刺激に既知属性（例、ウサギ：草を食べる等）と未知属性（例、ウサギ：跳躍できる等）を加えて上記と類似の実験を行った。その結果、未知属性の場合、既知属性よりも知覚的類似性が高いものを同カテゴリーに属すると判断することが明らかになった。

さらに石田（2011b）は、特定の対象と同カテゴリーと判断する際に、知覚できない内的属性を利用できるかどうか検証した。例えば、標準刺激にラッコの図版を使用して、ラッコの腹部に浮き輪が入っていること、それによって自由に水の中を泳げることを教示する。浮き輪を内的属性、水泳は行動特性とした。その上で、描き方の異なるラッコの図版を提示して、このラッコは浮き輪がある、このラッコは浮き輪がないといった内的属性の有無の提示を加えた場合に内的属性に基づくカテゴリー判断が可能かどうか調べた。4 歳児は内的属性を判断基準にしようとする際、知覚的類似性の影響を受けやすいこと、5 歳児では知覚的類似性の影響をほぼ受けなくなることが明らかになった。次の実験で、浮き輪が入っているから自由に泳げるといった因果が、カテゴリー判断に及ぼす影響も検討した。その結果、3 歳から 5 歳の間で、年齢が高くなるに伴って因果を理由としてカテゴリー判断を行うようになることが明らかになった。

細野（2011）は幼児期の類推の発達を研究している。最初に、哺乳類の動物を登場人物として鬼ごっこ等をする絵カードを伴った物語、或いは人間の子どもを登場人物として同じく鬼ごっこ等をする絵カードを伴った物語を提示した。その後、異なる哺乳動物で類似の物語を提示した場合、或いは異なる子どもの絵で類似の物語を提示した場合で、最初の話と同じような結末が類推可能か検証した。6 歳児になると、物語から抽出したストーリーを動物から人間、或いは人間から動物に転移できることが明らかになった。5 歳児は、最初の話からストーリーの抽出可能な場合でも、自発的な転移が見られなかった。そして 3 歳児の場合、転移に使用するストーリーの抽出が困難であることが示された。これらの結果から、転移可能な水準のストーリーの抽出と抽出したストーリーを転移するといった 2 つのプロセスの発達が関与していることが考えられた。

中道（2011）は反事實的推論の発達を検討した。反事實的推論とは、ある事象が生じていなかったら結果がどうなっていたか判断する推論である。例えば、強風が吹いて木が倒れました、もし強風が吹かなかったら、木はどのようでしたか、といった仮定の状況や事態を推論する。幼児を対象に、初期状態から原因事象、それに伴う結果状態からなる因果関係を含んだ物語を提示して、仮に原因事象が異なっていたら結果状態はどうなっていたか尋ねる

反事実課題を実施した。さらに反事実課題を3つの領域に区分した。具体的には物理領域、心理領域、生物領域である。3歳児から5歳児を対象にした結果、まず反事実的推論は4歳から5歳以降に容易に理解できるようになることが明らかになった。物理領域より生物領域の成績が高いこと、その2つの領域よりも心理領域の成績が高いことが示された。領域間の違いには何らかの制約が関与しており、それが促進的或いは抑制的に働いた可能性が考えられた。

社会的認知

認知の中でも、社会や他者から情報を得る側面、及びそれと関連する社会的知性に関する研究を取り上げる。残華・青山(2020)は、他者から与えられた信頼性の低い伝達情報に幼児が追従する傾向を研究した。このような幼児の傾向には2つの言説がある。まず、認知能力が未熟であるため、誤りに気付くことができず、伝達情報が正しいと信じて追従する可能性である。次に、伝達情報に誤りがあることを予見しているが、自分に従ったか否かが相手に知られるため、相手の印象を考慮して従うという可能性である。この研究では後者の見解の妥当性を検証している。年少児を対象に観察する相手の有無を要因に組み込み、繰り返し誤った伝達情報が提示される状況下で、幼児の追従に変化が見られるかどうか検証した。この結果、性別による違いが見出された。女兒においては、実験者の大人の存在が影響を及ぼしており、伝達情報の誤りを予測しているにも関わらず、相手の印象を考慮して追従していることが示された。一方、男児の場合は、当初の仮説を支持する結果は得られなかった。

奥村・池田・小林・松田・板倉(2016)は、幼児における他者の評価の影響について研究している。実験1では、評価する他者の存在が利他行動を高めるかどうか検証した。箱の中にシールを入れる課題を行い、入れたシールは同じ幼稚園児の誰かに譲渡されるという設定であった。女性の観察者が見ている条件、目のイラストを設置しておく条件、花を設置しておく条件を設定した。この結果、条件によって入れるシールの枚数に違いはなかった。つまり、他者が観察していた場合でも、評価を高めようとしてシールを分配する数を増やすことはないことが示された。実験2では、他者の存在が利己的な行為を控えようとするかどうか検討した。本来、ある幼稚園児全員のシールであることを説明した上で、それでも欲しかった場合は持って行ってもよいという教示が行われた。観察者、目のイラスト、花の設置という条件は実験1と同様である。この結果、観察者、目のイラスト、花の設置の順番に自分の分にしたシールの数が少ないことが示された。以上から、他者の観察による評価は気にするため利己的であることは抑制しようとするが、高い評価を得ようとはしないことが明らかになった。

藤戸・矢藤(2015)は幼児を対象として、うその成立と関連する認知的な基盤について研究した。4歳から6歳児を対象として、心の理論と関係する誤信念課題、葛藤抑制課題、中道(2011)で使用された反事実的推論課題を実施して、うそ課題との関連を調べた。結果から、誤信念の理解が必ずしもうそに不可欠な認知的基盤ではないことが示された。一方、反

事実に推論の成績とうそ課題に関連があり、反事実に推論能力がうその前提となっていることが示された。すなわち、現実とは異なる仮定の事柄を推測する能力が高まることが、うその認知的基盤となっていることが明らかになった。

木下（2015）は、幼児が他者に非言語的な技術を教示する方法の発達について研究した。かぶとの折り紙の折り方を教えて欲しいという男性に対して、年中児と年長児の教え方の発達的な変化について分析した。分析の結果、折り方の実演を実施する際、年長児は相手の注意を向けさせるような発話が見られるようになった。また、年中児は折り方に誤りがあると、それを自ら修正することが多かった。一方、年長児は学習者自身が自ら折るように促すような発話が多かった。以上のような結果から、相手の技術を高めることを意図した教示に発達的な変化を遂げることが明らかになった。

古見・小山内・大場・辻（2014）は、他者の状態に合わせて発話内容等を調整する幼児の能力について検討している。年中児と年長児を対象に絵本の読み聞かせ動画を視聴させた。その後、視聴した絵本の内容を他の幼児に伝達するという課題を行った。この際、一緒に絵本を視聴した相手に説明する条件と一緒に絵本を視聴していない相手に説明する条件を設定した。さらに、先生のように説明するという教示を行った演技群と統制群を設定した。まず、結果から条件間、及び群間において発話量自体に差がないことが示された。そして、一緒に絵本を視聴していない相手に説明する場合には、絵本の登場人物の名前を説明の中に組み込みやすいことが明らかになった。この傾向は群間においても見られ、演技群の方が登場人物の名前を組み込んだ説明が頻出した。これらの結果から、幼児は相手の状態を推測して説明の仕方を変えたり、自分が担う役割を理解して説明の仕方を変えたりすることが明らかになった。

描画・イマジネーション

描画は幼児期に明確な発達的な変化を示す。山田（2014）は描画の線分や様式の特徴ではなく、表現内容の調整能力を研究している。2歳児クラスから5歳児クラスを対象に描画課題を行った。描画を始める前に、描画意図を持つような操作を行った。具体的には、特定の事物を描こうとする意図を持たせる手続きである。そのような手続きを行わない場合と描画後の大人と行うコミュニケーションを比較した。結果、描画意図を持たせた場合、他者から描画に対する異なる見解を述べられても、初期に構想していた描画意図を自覚した回答が得られた。さらに、年齢が高くなると、自分の描画と他者の見解を照合して描画内容を調整することが示された。一方、最も年齢が低い2歳児の場合、描画意図を持たせる操作を加えても、描画後には初期の描画意図が維持されないことが示された。

さらに山田（2020）は一度描いた描画に対する大人のフィードバックによる修正について研究した。具体的には特定の事物等について描画によって表現を求める。そのテーマを知らない別の人物が、描画表現の内容について説明を求める。そして、特定の事物と一致したフィードバックを行う条件と不一致なフィードバックを行う条件を設定した。結果、不一致

なフィードバックがあった場合、描画表現を変容させること、それには他者の心的状態の理解が関与している可能性が推測された。

伴・内山（2015）は幼児のふり遊びについて研究している。例えば大人と幼児がふり遊びをする時、現実には食べる、飲む、注ぐといった行為ではなく、ふりシグナルを送っているとされている。それは笑顔や注視等によって幼児に伝えられる。このふりシグナルが、幼児のふり遊びに及ぼす影響を検討した。18ヶ月児、24ヶ月児、39ヶ月児を対象として、ふりシグナルの有無を操作した。結果から、18ヶ月児と24ヶ月児はふりシグナルによってふり遊びの生起が高まることが明らかになった。従来の研究では24ヶ月児以前は、ふりシグナルの効果は見なされないとされてきた。その理由としては、低年齢の場合、虚構と現実の区別が困難なことが挙げられていた。ところが結果は、それよりも早い時期からふりシグナルの効果が見られることを示していた。また、30ヶ月児の場合は、ふりシグナルがない場合でもふり遊びが成立しやすいことが考えられた。

小川・高橋（2012）は役割遊び・ふり遊びと心の理論の関連について検討した。役割遊びやふり遊び発現のメカニズムを踏まえながら、心の理論に関する幾つかの説を整理して、どの説が妥当であるか遊びを分析することで検分した。まず心の理論には、生得的な領域固有を主張するモジュール説がある。また、心の理論は心の働きに関する理論の構築を行うプロセスと見なす理論説、他者の心の働きを自らの心の知識から推論することで成立するというシミュレーション説がある。誤信念課題とふり遊び、役割遊びを実験的に検証した実験とふり遊びと役割遊びを実体験させる縦断的研究を実施した。まず、心の理論は役割遊びと関連が見られたが、ふり遊びと関連が見られなかった。また役割遊びとふり遊びに関連は見られた。これに加えて、ふり遊びと役割遊びの実体験では、役割遊びは心の理論課題の得点を高めたが、ふり遊びにそのような効果はなかった。以上の結果から、現実と虚構の区別や代置のようなふり遊びと関連する機能は心の理論と関連がないことが明らかになった。そして、相手の立場に立って、他者の感情や行動を考える役割遊びは心の理論と関連することが明らかになった。

北田（2016）は、現実には生起しない現象に対する幼児の認識の発達について研究した。現実には起こらない現象について、幼児期は魔法という概念によって理解しようとする。物の永続性課題を用いて、あり得ない現象を提示する前に、「魔法の国」の話をする魔法群と統制群を設定して、不思議に思う程度や不思議に思うかどうかについて比較を行った。年少児と年長児を比較した結果、年少児は年長児よりも魔法の概念に関わらずあり得ない現象もあり得ると認識する傾向が強かった。これは現実の世界と空想の世界の区別が未だ曖昧であるためと推測された。一方、年長児になると、魔法の概念と関わりはないがあり得ない現象を現実の世界の現象と認識した上で、それを不思議に感じていることが推測された。

富田・野山（2014）は、幼児を対象に「怖いもの見たさ」の心理について研究している。恐怖は本来人間を遠ざける感情である。また、発達的に見ても大きな音や見知らぬ物等に恐怖を示すが、それはいずれ超自然的な現象や暗闇、蛇に対する恐怖になっていく。それでも

何故、怖いものを見たがるのか、というテーマを研究した論文はこれまで見当たらない。これに対して、虚構と現実の区別を認識した上で、安全な距離から怖いものと向き合い、現実と現実でない可能性の揺らぎを楽しもうとする心理として、「怖いもの見たさの心理」を実験によって検証した。3歳から5歳の幼児を対象として、お化け等が描かれた怖いカードと怖くないカードを伏せた状態で提示して、どちらか一枚を見ることができたなら、どちらを見るか選択する課題を行った。加えて、見かけ／本当の区別課題、想像／現実の区別課題を実施した。結果から、年齢が高くなるに伴い、怖いカードを選択することが明らかになった。さらにそれは、想像と現実の区別の認識と関連することが示された。また、女兒より男児の方が怖いものを好むことも示された。

終わりに

国内における乳幼児を対象とした発達研究の論文数は減少している。既に述べたように乳幼児を対象とした研究は、時間と労力が必要となる。参加者の確保や研究機関内の倫理審査の要求水準の高さ等、幾つものクリアすべき課題がある。心理学にも成果主義はやや穏やかに訪れている。その妥当性や信頼性をここでは論じないが、論文数を増やすことが、現状の成果主義で評価を得る最も身近な手法の一つとなっている。ところが、乳幼児の研究は論文数を増やすことに適さない。これも発達研究の減少と関係しているかも知れない。本来研究は、不明な点を明らかにすること、矛盾した見解を解消することを目指してなされる。有意差を検出することが目的ではない。発達理論の構築や修正、革新に如何に貢献したかが、真の研究の意義であろう。ここで取り上げた研究論文もそのような貢献を目指して結実した成果と考える。また、ここでは取り上げなかったが、優れた研究論文は数多く発表されている。そうした高い志を持った研究者が発達研究の今後を開拓していくと思われる。基礎研究が重視されない社会情勢の中で発達研究を続けていくには、今後も並々ならぬ困難が伴うと推測される。ただ、いつの時代も社会制度には一定の誤謬や扞格がある。この時代も同じなのだろう。

付 記

1. 日本心理学会は現在、編集手数料に加えて非会員掲載料（掲載時1ページあたり2万円）を負担すれば、非会員でも論文の掲載が認められている。
2. 本研究は科学研究費補助金（No.17K04348）の助成を受けて行われた。

文 献

- 伴 碧・内山伊知郎（2015）大人によるふりシグナルの提示は子どものふり行動を促すか？
心理学研究, 86, 333-339.
- 藤戸麻美・矢藤優子（2015）幼児におけるうそ行動の認知的基盤の検討. 発達心理学研究,
26, 135-143.

- 古見文一・小山内秀和・大場有希子・辻えりか（2014）他児の知識状態や自己の役割が幼児の発話の変化に及ぼす影響：絵本の読み聞かせ場面を用いて．発達心理学研究，25，313-322.
- 浜名真以・針生悦子（2015）幼児期における感情語の意味範囲の発達的变化．発達心理学研究，26，46-55.
- 細野美幸（2011）子どもの類推における共通性の抽出と転移の発達．教育心理学研究，59，27-38.
- 石田有理（2011a）幼児の帰納推論における知識の影響－外見と分類学的カテゴリー情報の利用－．教育心理学研究，59，330-341.
- 石田有理（2011b）幼児の属性間の因果関係に基づくカテゴリー判断の発達．教育心理学研究，59，39-50.
- 木下孝司（2015）幼児期における教示行為の発達：学習者の熟達を意図した教え方に注目して．発達心理学研究，26，248-257.
- 北田沙也加（2016）幼児期における物理概念の揺らぎ：あり得ない現象への認識と魔法との関連．発達心理学研究，27，212-220.
- 垣花真一郎（2015）幼児の仮名文字の読み習得に影響する文字側の諸要因．発達心理学研究，26，237-247.
- 三宅英典・杉村伸一郎（2017）幼児の発話と身振りの統合的理解に及ぼす指示語発話の効果．発達心理学研究，28，96-105.
- 水口啓吾・湯澤正通・李 思嫻（2013）日本語母語幼児における英単語音声分節化傾向：英単語記憶スパンを用いての中国語母語幼児との比較による検討．発達心理学研究，24，171-182.
- 水口 崇・杉村僚子（2019）心理学における実践研究の特徴と課題－『教育心理学研究』の掲載論文の分析－．信州心理臨床紀要，18，13-40.
- 中道圭人（2011）幼児の反事実に推論に因果関係の領域が及ぼす影響．発達心理学研究，22，228-239.
- 小川真人・高橋 登（2012）幼児の役割遊び・ふり遊びと「心の理論」の関連．発達心理学研究，23，85-89.
- 小椋たみ子・増田珠巳・浜辺直子・平井純子・宮田 Susanne（2019）日本人母親の対乳児発話の語彙特徴と子どもの言語発達．発達心理学研究，30，153-165.
- 奥村優子・池田彩夏・小林哲生・松田昌史・板倉昭二（2016）幼児は他者に見られていることを気にするのか：良い評判と悪い評判に関する行動調整．発達心理学研究，27，201-211.
- 坂本恵子・針生悦子（2011）幼児における新奇な形容詞の解釈．教育心理学研究，82，24-31.
- 富田昌平・野山佳那美（2014）幼児期における怖いもの見たさの心理の発達：怖いカード

選択課題による検討. 発達心理学研究, 25, 291-301.

山田真世 (2014) 幼児期の描画における意図の発達: 命名行為の変化の検討. 発達心理学研究, 25, 47-57.

山田真世 (2020) 幼児における絵の表現調整の発達—他者とのミスコミュニケーション場面での検討—. 教育心理学研究, 68, 23-32.

湯澤正通・関口道彦・李 思嫻・湯澤美紀 (2011) 日本人幼児における英語構成音素の知覚と発声. 教育心理学研究, 59, 441-449.

湯澤正通・湯澤美紀・関口道彦・李 思嫻 (2012) 日本人幼児における英語音韻習得能力—英語非単語反復による検討—. 教育心理学研究, 60, 60-69.

残華雅子・青山謙二郎 (2020) 幼児が不正確な言語情報に従う傾向への情報提供者の観察の影響. 心理学研究, 90, 621-627.

教職課程コアカリキュラムで取り扱うべき発達心理学理論と 国内外における「発達心理学」教科書での取り扱い

内田 昭利 * 守 秀子
UCHIDA, Akitoshi MORI, Hideko

*長野市立更北中学校教諭

キーワード： 連続的発達観と非連続的発達観 遺伝と環境 国内外の「発達心理学」教科書

1. 教職課程コアカリキュラムと「発達心理学」の到達目標

教職課程コアカリキュラム (Core Curriculum) とは、教育課程の中核部分のことを言う。文部科学省は、「国立の教員養成系大学・学部への在り方に関する懇談会(2001)」の報告に基づいて、教職課程におけるコアカリキュラムの策定の必要性を検討してきた。教職課程が各大学で自由に作成されている現状を踏まえ、最低限のコアとなる項目を統一的に定めたものである。専門家による検討、2年以上にわたる検討結果に基づき、教職課程コアカリキュラムは2017年11月17日に策定され公開された。

この教職課程コアカリキュラムの中で、教職課程の「発達心理学」は「教育の基礎的理解に関わる科目」に位置するものである。これは従来から「教職専門科目」と「教科専門科目」という区分がなされてきたもののうちの「教職専門科目」に相当する。「教職専門科目」には歴史的にも、大きく分けて人文科学的な「教育学」と実験科学的側面を持つ「心理学」が含まれてきた。教職課程コアカリキュラムでもこの「教育の基礎的理解に関わる科目」の中に、「各科目に含めることが必要な事項」としての6項目が示されている。そのうちの4項目は従来の「教育学」的な科目であり、「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」や「教職の意義及び教員の役割・職務内容」「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」「教育課程の意義及び編成の方法」というものである。残りの2項目が「心理学」的な科目であり「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」と「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」となっている。そして、大学の教職課程などで従来から「発達心理学」という科目名で開講されてきた科目は、前者の「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」のうちの、主として「心身の発達の過程」に関する部分に位置付けられていると考えられる。ちなみに、後者の「学習の過程」については、従来からの「教育心理学」あるいは「学習心理学」に対応していると考えられる。

この項目における「全体目標」を見ると、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程について、基礎的な知識を身につけ、各発達段階における心理的特性を踏まえた学習活動を支える指導の基礎となる考え方を理解する」となっている。これだけでは、「発達心理学」と「教育（学習）心理学」とが明確に分かれているわけではない。

しかし、この全体目標は明確に(1)幼児、児童及び生徒の心身の発達の過程と(2)幼児、児童及び生徒の学習の過程の2つに分けて「一般目標」と「到達目標」が記されている。ここで、従来の「発達心理学」と「教育（学習）心理学」との役割分担が継続していることが見て取れる。そこで、(1)幼児、児童及び生徒の心身の発達の過程に示されている「一般目標」と「到達目標」が本稿でカバーすべき領域ということになる。それらは以下の通りである。

一般目標:

幼児、児童及び生徒の心身の発達の過程及び特徴を理解する。

到達目標:

- 1) 幼児、児童及び生徒の心身の発達に対する外的及び内的要因の相互作用、発達に関する代表的理論を踏まえ、発達の概念及び教育における発達理解の意義を理解している。
- 2) 乳幼児期から青年期の各時期における運動発達・言語発達・認知発達・社会性の発達について、その具体的な内容を理解している。

厳密を期す文章のため硬い表現であるものをあえてわかりやすく言い換えれば、一般目標は「子どもの心身の発達についてよく理解すること」であり、到達目標は「1)心身の発達がどんな要因で起こるのかについて、代表的な理論を学ぶこと」と「2)“心身”の意味が具体的には“運動” “言語” “認知” “社会性”であること」であると言えるだろう。

2. 国内の「発達心理学」教科書における発達心理学理論

国内の大学で用いられている発達心理学の教科書において、どのような発達理論が取り扱われているかをまず概観することにした。国内の発達心理学の教科書の選定にあたっては、まず国立情報学研究所の書籍データベース CiNii Books で「発達心理学」で検索し、ヒットしたものの中から「1)大学の教職課程での教科書として書かれたと思われるもの」をピックアップし、さらに「2) 2011 年以降に発行または改訂されたもの」を選んだ。上記の基準 1)に関して、同様に大学での教科書として書かれているが「公認心理師カリキュラム準拠」となっているものは、あえて選択しなかった。結果的に、以下の5冊が選ばれた。

- a) 開一夫・齋藤慈子(編)(2018)『ベーシック発達心理学』東京大学出版会
- b) 松原達哉(編)(2015)『発達心理学：健やかで幸せな発達をめざして』丸善出版
- c) 佐伯素子・齋藤千鶴・目良秋子・眞榮城和美(2013)『きほんの発達心理学』おうふう

- d) 坂上裕子・山口智子・林創・中間玲子 (2014)『問いからはじめる発達心理学：生涯にわたる育ちの科学』有斐閣
- e) 櫻井茂男・佐藤有耕(編) (2013)『スタンダード発達心理学』サイエンス社

2.1 国内の発達心理学教科書における種々の発達理論の取り扱い

国内で発行されている上記 5 冊の発達心理学の教科書において、どのような発達理論が取り扱われているかを表-1 にまとめた。さらに、以下では教科書ごとに発達理論の取り上げ方の特色についてまとめた。

a) 開一夫・齋藤慈子(編) (2018)『ベーシック発達心理学』東京大学出版会

開・齋藤(2018)での発達理論の取り上げ方の特徴は、冒頭の第 1 章と第 2 章で基本的な発達理論を紹介していることである。まず第 1 章では環境の影響を中心に、「発達区分」や「発達段階」、「子ども観の変遷」を述べ、環境を「社会的環境」や「生態学的環境」などに分けて論じている。第 2 章では、遺伝と環境を対比させ、「環境優位説」から「成熟優位説」へ、そして「相互作用説」で両者を統合する理論を紹介している。その他の発達理論は、発達の領域ごとにその後の各章で取り上げられている。



b) 松原達哉(編) (2015)『発達心理学：健やかで幸せな発達をめざして』丸善出版

松原(2015)でも、第 1 章で「さまざまな発達のモデル」が紹介されているが、内容的には「発達段階」や「発達課題」だけであり、分量も全部で 4 ページ足らずと少ない。「遺伝と環境」についても、第 9 章「胎児期・新生児期の発達」の中で正味 1 ページ足らずの紹介があるのみである。表-1 でも、松原(2015)の取り上げている発達理論は少なく、やや特異な教科書である。



c) 佐伯・齋藤・目良・眞栄城 (2013)『きほんの発達心理学』おうふう

佐伯ら(2013)でも、発達理論は第 1 章で紹介されている。

しかし、そこで紹介されているのは「ピアジェの認知発達論」「ヴィゴツキーの理論」「フロイトの心理学的発達論」「エリクソンの心理社会的発達論」の 4 つだけである。第 2 章では、遺伝と環境の代表的なものとして「ゴールトンとゲゼルの遺伝論」「行動主義のワトソン」が取り上げられている。その後、種々の



相互作用説が述べられ、最終的には相互作用説を以下の4つのアプローチにまとめている。それは「行動遺伝学のアプローチ」「生態学のアプローチ」「進化発達心理学のアプローチ」「ダイナミック・システムズ・アプローチ」である。

d) 坂上・山口・林・中間 (2014) 『問いからはじめる発達心理学』有斐閣

坂上ら(2014)でも、最初の2章(序章と第1章)で主要な発達理論が紹介されている。まず「序章」では、「生物学的要因(遺伝)」と「環境的要因」が作用しあって人の発達を形作ることが述べられ、「発達段階」と「発達課題」が紹介される。続く第1章では、「発達観の変化」を概観し、「進化論的な視点」を踏まえた上で、「生まれは育ちを通して」というリドレー(2004)という視点から、行動遺伝学によって明らかにされた遺伝の重要性を6ページにわたって紹介している。



e) 櫻井茂男・佐藤有耕(編) (2013) 『スタンダード発達心理学』サイエンス社

櫻井・佐藤(2013)では、発達の諸理論がすべて第1章に取り上げられている。「発達観の変遷」と「発達の研究法」が述べられた後、「発達段階と発達課題」、そして「発達の要因」として「遺伝と環境」についての理論が紹介されている。さらに、第1章の最後に「発達のグランドセオリー」として発達心理学の理論の基盤となるような「grand theory: 一般理論」を紹介している。それらは、「精神分析学」「学習理論」「認知発達理論」「社会文化的理論」である。



2.2 国内の発達心理学教科書における発達理論のまとめ

以上をまとめると、国内の発達心理学の教科書に共通している特徴は「連続的発達観と段階的発達観」と「遺伝と環境」であると言えよう。教科書の執筆者によって、その取り扱いの軽重のバランスに差はあるものの、この両者を取り上げていないものは皆無であった。この2つの対立軸について論じつつも、どの教科書も「発達は段階的に起こる現象であり、遺伝と環境が相互作用しあっている」という結論に至っていた。これが国内における発達理論の「最大公約数的見解」と言えるだろう。

3. 海外の「発達心理学」教科書における発達心理学理論

本稿では、欧米の大学で広く使われている3冊の発達心理学教科書に基づいて、上記の教職課程コアカリキュラムの「発達心理学」において取り扱うべき発達理論の概要を述べることとしたい。基準とした3冊の教科書は、1) 2001年以降に出版または改訂されているもの

で、2) 比較的手に入りやすいものを基準に選定した。具体的には、日本の Amazon で "Developmental Psychology" で検索し、ヒットしたものの中から上記の基準に当てはまるものを選んだ。それらは、以下の3冊である。

- f) Harris, M., & Westermann, G. (2012). *Developmental psychology: A student's handbook*. Psychology Press. (『発達心理学ガイドブック』小山 正・松下 淑共訳、明石書店2019刊)
- g) Mitchell, P. & Ziegler, F. (2012). *Fundamentals of Developmental Psychology* (2nd ed.) Hove, East Sussex: Psychology Press.
- h) Slater, A. E., & Bremner, G. E. (2017). *An introduction to developmental psychology* (3rd ed.) Blackwell publishing.

結果的に3冊ともイギリスの大学教員の執筆したものとなったが、版を重ねていることなどから英語圏で教科書として広く活用されているものと考えて間違いない。そこで、この3冊について発達心理学理論の取り扱い方を概観することとした。

3.1 海外（英国）の発達心理学教科書における種々の発達理論の取り扱い

海外で発行されている発達心理学の教科書（上記3冊）において、どのような発達理論が取り扱われているかを調べ、国内の教科書と比較対照できるように同じ表に示した（表-1）。以下では、各教科書の執筆者について簡単に紹介するとともに、国内の教科書と同様に、それぞれにおける発達理論の取り上げ方の特徴を紹介する。

- f) Harris, M., & Westermann, G. (2012). *Developmental psychology: A student's handbook*. Psychology Press. (『発達心理学ガイドブック』小山 正・松下 淑共訳、明石書店 2019 刊)

Harris & Westermann (2012) の著者 Margaret Harris は、イギリスの Oxford Brookes University の発達心理学の教授である。また、Gert Westermann は、同じくイギリスの Lancaster University の発達心理学の教授である。この本は 2012 年に初版が出版され、まだ改訂版は出ていないようであるが、日本語の訳書が 2019 年に出版されているので選択することにした。

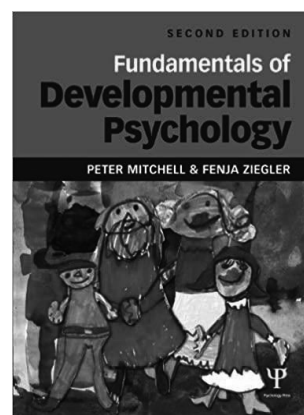
Harris & Westermann (2012) では、第1章「枠組みと方法」の1.2「発達心理学における重要な疑問」として、「氏か育ちか」論争と臨界期の2つが最初に取り上げられている。これは、国内の教科書5点のまとめに述べた「2つの対立軸」そのものである。ここでは、遺伝と環境の対立軸がより重視されていて、10ページ分の記述のうちの7ページが遺伝と環境の対立について割かれている。この傾向



は、第2章以降にも反映されていて、国内の教科書では5点すべてが取り上げていたエリクソンの発達段階説が紹介されていないことなど、発達段階や発達課題は比較的軽い扱いとなっている。

g) Mitchell, P. & Ziegler, F. (2012). *Fundamentals of Developmental Psychology* (2nd ed.) Hove, East Sussex: Psychology Press.

Mitchell & Ziegler (2012) の著者 Peter Mitchell はイギリス University of Nottingham の教授で専門は児童の認知発達である。イギリス心理学会 (The British Psychological Society) の発達部門の部門長を勤めた後、同学会の旗艦誌である *British Journal of Psychology* のエディタとなるなど、イギリス心理学会の重鎮である。共著者の Fenja Ziegler は Mitchell の指導の下、University of Nottingham で心理学の博士号を取得し、現在はイギリスの University of Lincoln で上級講師 (Senior Lecturer; 日本の准教授に相当) を勤めている。ジエグラーの専門領域は子どもや大人の社会的意思決定である。本書は、2007年に初版が発行され、2012年に第2版が出されていることから、広く読まれていることがわかる。



Mitchell & Ziegler (2012)でもまた、冒頭の章で「発達段階説と連続的発達説」および「環境説と遺伝説」の対立が発達心理学における2つの「広汎な(pervasive)」研究テーマであると述べている。Mitchell と Ziegler は「環境説と遺伝説」の対立を行動主義心理学者のスキナーと言語学者のチョムスキーの言語学習／習得論争から始めているのが特徴的である。発達段階説では、フロイトを発達段階説の最も古いものの一つとして紹介し、そのあとにピアジェの理論へと繋げている。

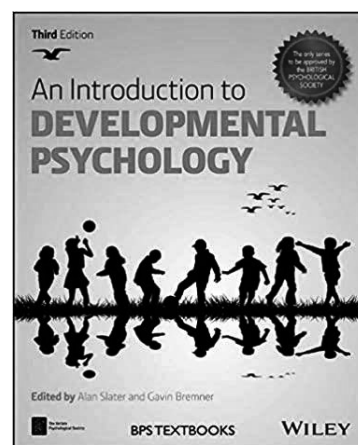
発達心理学では、20世紀の後半までスイスの発達心理学者ピアジェの認知発達理論がその中心を占めてきた。その後、ピアジェの研究を批判的に再吟味するポスト・ピアジェ派が生まれ、さらにピアジェの研究を再評価する新ピアジェ派も登場してきた。本書では、こうした発達心理学におけるピアジェの認知発達理論のその後の論争までを紹介し、認知発達に多くの章を充てていることも特徴的である。

h) Slater, A. E., & Bremner, G. E. (eds.) (2017). *An introduction to developmental psychology* (3rd ed.) Blackwell publishing.

最後の Slater & Bremner (2017) は、2003年に初版発行後に2度の改訂をして、2017年のものは第3版であり、評価が定着していることが伺える。著者の Alan Slater はイギリスの University of Exeter の発達心理学を専門とする准教授であり、本書の他にも発達心理学関係の本を出版している。共著者の Gavin Bremner はイギリスの Lancaster University の教授で専門は発達心理学である。ただし、Harris & Westermann (2012)や Mitchell & Ziegler (2012)と違

って、本書はこれら2人による編著である。(第11章「心の理論」の著者は、Mitchell & Ziegler (2012)の Mitchell である。)

それでも、基本的理論の紹介がなされている最初の3章分には筆頭編著者の Slater が共著者となっており、第3章の「氏か育ちか論争」は Slater の単著となっている。Slater & Bremner (2017)でも、最初の数章で基本的な理論が紹介されている。特徴的なことは、第1章で「一般常識と学問」との対比がなされていることである。次の第2章では、発達心理学の主要な理論が一括して紹介されている。また、第3章で「氏か育ちか」論争が独立した章として取り上げられている。この章は、筆頭編著者である Slater 自身の単著であり、遺伝と環境の対立を最重要視していることがうかがえる。



3.2 海外の発達心理学教科書における発達理論のまとめ

以上の海外の発達心理学の教科書に共通している特徴をまとめると、本稿で発達理論の「最大公約数的見解」とした「連続的発達観と段階的発達観」と「遺伝と環境」との2大対立が、明示的に示されていることである。さらには、この2つの対立のうち、「遺伝と環境」の対立がより重視されている。さらに言うと、国内の教科書ではゲゼルやシュテルンなどが遺伝重視や輻輳説として紹介されているが、海外の教科書では、チョムスキーやピンカーなどの新しい理論がそれに代り取り上げられている。また、エルマンやプランケットらによる遺伝と環境の統合的なモデルであるコネクショニストモデルが紹介されている。この点に関して、国内の教科書では、佐伯ら(2013)と坂上ら(2014)が比較的海外の教科書に近い紹介の仕方をしていると言えよう。

もう一つ、海外の発達心理学の教科書の国内の教科書とは違う特徴は、その分量の充実ぶりである。判型も大きくページ数も多い。Slater & Bremner (2017) は、800ページを超える大部である。また、カラー図版なども豊富である。(というよりも、国内の教科書5点にはどれもカラー図版は皆無であった。また、Harris & Westermann (2012)も原版にはあったカラー写真も訳書では白黒写真になっていた。) もっとも、これは価格にも大きな違いとなっていて、国内の教科書が1,800円から2,600円(税別)の範囲であるのに対し、海外の教科書はペーパーバック版でも5,500円から7,100円とほぼ3倍の値段となっている。(不思議なことに、Harris & Westermann (2012)は、訳書の方が1,000円以上も安い。)

4. 海外と国内の「発達心理学」教科書における発達心理学理論の重なりと違い

最後に、国内の教科書と海外の教科書とでどのような発達心理学理論が取り上げられているかをまとめた表-1 から、国内外で共通に取り上げられている理論と、反対に取り上げられ方に違いが見られるものについて、簡単に述べておきたい。

まず、海外の教科書3点では取り上げられている理論がほぼ一致する傾向が見られた。表-1では、3点すべてに紹介されている理論を網掛けで示した。国内の教科書は5点であるため、「全てに共通」では基準が厳しすぎると考え、こちらでも5点中3点以上で取り上げられているものに網掛けをした。(5点全てで紹介されているものは、ピアジェの認知的発達論、ボウルビイの愛着理論、エリクソンの発達段階論のみであった。)

4.1 両者に共通に紹介されている「発達心理学の定番理論」

発達心理学の国内外の教科書にほぼ漏れなく紹介されている「発達心理学の定番理論」と言えるものは、表-1の理論の部分に網掛けをした7つの理論であった。それらは、認知発達理論(ピアジェ)、精神間機能理論(ヴィゴツキー)、愛着理論(ボウルビイ)、道徳性の発達(コールバーグ)、心の理論(プレマック/バロン=コーエン)、比較行動学(ローレンツ)、そして精神分析学(フロイト)である。これら7つの理論は、海外の発達心理学教科書では3点全てに含まれており、国内でも5点のうち4点以上に含まれているものであった。

4.2 両者に食い違いが見られる「発達心理学の理論」

一方、国内外で紹介のされ方に大きな食い違いが見られた発達心理学理論があることもわかった。輻輳説(シュテルン)と成熟優位説(ゲゼル)は、国内では5点中3点に取り上げられている理論であるが、海外の教科書ではどれも記述が見られなかった。これらの理論は、「遺伝と環境」の対立する理論の中で紹介されるものであるが、海外の教科書では、これらに代わってチョムスキーの言語生得論や、コネクショニストモデルが取り上げられ説明がなされていた。

もう一つ、特徴的な差異は国内の教科書では全てが紹介しているエリクソンの発達段階やハヴィガーストの発達課題(3点のみ)に関する理論が、海外の教科書ではほとんど取り上げられていないことが注目される。これは「生涯発達心理学」に関わる理論が、国内の教科書だけで取り上げられていることと関係している。つまり、日本における発達心理学が老年期を含む「生涯発達」を視野に入れたものであるのに対し、海外の教科書では「青年期までが発達」としているからである。エリクソンやハヴィガーストの発達段階は成人期以降を含むものであり、国内の教科書ではそれを含めることが普通であるのに対し、青年期までしか取り扱わない海外の教科書では割愛されることになったのであろう。

しかし、ここで「教職課程コアカリキュラム」での「到達目標」をもう一度確認してみると、「1) 幼児、児童及び生徒の心身の発達」「2) 乳幼児期から青年期の各時期における」となっている。考えてみれば当たり前である。教職課程の「発達心理学」理論なのだから、青年期までの発達を取り扱うので十分なのである。国内の「発達心理学」教科書は、むしろ余分な範囲までを視野に入れているだけだと言えるのではないだろうか。

引用文献

- Harris, M., & Westermann, G. (2012). *Developmental psychology: A student's handbook*. Psychology Press. (『発達心理学ガイドブック』小山 正・松下 淑共訳、明石書店2019刊)
- 開一夫・齋藤慈子(編)(2018)『ベーシック発達心理学』東京大学出版会
- 松原達哉(編)(2015)『発達心理学：健やかで幸せな発達をめざして』丸善出版
- Mitchell, P. & Ziegler, F. (2012). *Fundamentals of Developmental Psychology* (2nd ed.) Hove, East Sussex: Psychology Press.
- 佐伯素子・齋藤千鶴・目良秋子・眞榮城和美 (2013) 『きほんの発達心理学』おうふう
- 坂上裕子・山口智子・林創・中間玲子 (2014) 『問いからはじめる発達心理学：生涯にわたる育ちの科学』有斐閣
- 櫻井茂男・佐藤有耕(編)(2013)『スタンダード発達心理学』サイエンス社
- Slater, A. E., & Bremner, G. E. (eds.) (2017). *An introduction to developmental psychology* (3rd ed.) Blackwell publishing.

表-1
国内外の「発達心理学」教科書で紹介されている発達理論

発達理論 (主な提唱者)	国内の教科書				海外の教科書			
	開・斎藤 (2018)	松原 (2015)	佐伯ら (2013)	坂上ら (2014)	櫻井・佐藤 (2013)	Harris & Butterworth (2012)	Mitchell & Ziegler (2012)	Slater & Bremner (2017)
環境 vs. 遺伝	環境優位説 (ロック)	○		○			○	○
	学習理論/環境論 (バブロフ/ワトソン/スキナー)	○		○				○
	認知発達理論 (ピアジェ)	○	○		○		○	○
	精神間機能理論 (ヴィゴツキー)	○		○	○		○	○
	愛着理論 (ボウルビー)	○	○	○	○		○	○
	道徳性の発達 (コールバーグ)	○	○	○	○		○	○
	心の理論 (プレマック/バロン＝コーエン)	○	○	○	○		○	○
	比較行動学 (ローレンツ)	○		○	○		○	○
	相乗的相互作用説 (サメロフ)			○				
	生態学的モデル (ブロンフエンブレナナー)	○		○	○			
	輻輳説 (シュテレン)	○		○			○	
	環境間価値説 (ジェンセン)	○		○				
	成熟優位説 (ゲゼル)			○			○	○
	言語生得論 (チョムスキー/ピンカー)			○				
	発達の心理生物学モデル (ケアンズ)					○		
行動遺伝学 (プロミン)	○		○				○	○
	○		○					
	○		○				○	
	○		○					
	○		○					
連続性 vs. 非連続性	遺伝論 (ゴールトン)	○		○			○	
	*学習理論/環境論 (バブロフ/ワトソン/スキナー)	○		○			○	○
	子ども観 (ルソー/アリエス)	○					○	
	心理社会的発達段階論 (エリクソン)	○	○	○	○			○
	発達課題論 (ハヴィグアースト)	○	○					
	生涯発達心理学 (バルデス)	○			○			
	○	○	○				○	○
	○						○	○
	○						○	○
	○						○	○

An Introduction to the Representative Theories in Developmental Psychology Appeared in Textbooks Published in Japan and Overseas.

要旨

教職課程におけるコアカリキュラムの中で取り扱うべき発達心理学の標準的理論について、国内外で最近 10 年間に発行された教科書（国内 5 点、海外 3 点）でどのような理論が取り上げられているかを概観した。発達の基本的理論は、どの教科書でも最初の 1、2 章で紹介されていた。また、そうした基本的理論として、すべてに共通して取り扱われているのは、連続的発達観と非連続的発達観（発達段階と発達課題）の対立、そして遺伝論（成熟優位説）と環境論（環境優位説）の対立であった。発達の諸領域ごとの理論は、教科書によって紹介されたりされなかったりしていたが、認知発達理論（ピアジェ）、精神間機能理論（ヴィゴツキー）、愛着理論（ボウルビィ）、道徳性の発達（コールバーグ）、心の理論（プレマック／バロン＝コーエン）、比較行動学（ローレンツ）、精神分析学（フロイト）は、ほぼすべての教科書に含まれていることがわかった。

卒業研究として

学生全員でミュージカルの創作を行うことの意義

—保育内容との関連性—

下平 正恵
SHIMODAIRA, Masae

キーワード： 5 領域、領域「人間関係」、領域「表現」、領域「言葉」、領域「環境」、
領域「健康」、卒業共同研究

はじめに

本校の卒業共同研究は、39 年間続いてきた伝統のある活動である。ここ 27 年間は、卒業生全員でミュージカルの創作をし、その発表会としてホクト文化ホール（長野県県民文化会館）で一般公開を行ってきた。学生が 2 年間の修学の集大成としてあらゆる分野での学びを生かし、約 1 年間かけて創作活動にあたっているものである。

ミュージカルといえば、主に音楽・ダンス・演技の分野になることから、「表現」の領域に偏った活動のように思われがちだが、この共同研究は 5 領域すべてと関わりの深い活動になっている。

下平が指導者として携わってきた 7 作品の卒業共同研究創作ミュージカルでの学生の様子を踏まえながら、この活動の意義や各領域における学びや成果、展望についてここで述べてたい。

やらなければならないもの から やりたいもの へ

卒業共同研究は、年間行事にも組み込まれ、毎年当然のように行われているものである。はじめから「やらなければならないもの」として位置づけられていることから、嫌々取り組む、仕方ないからやるという学生も多い。本校はミュージカル役者の養成校ではないので、この共同研究に向かう気持ちは人それぞれであり、創作ミュージカルについて「好きではない」「やりたくない」と思っている学生と、「やりたい」と思っている学生の間には初めから大きな溝がある。部活動のように、それを好きな人が集まったり、やりたい人が集まったりしているわけではないということが、この創作活動の難点ともいえよう。演技やパフォーマンスを苦手としていたり、人前に出ることを苦手としていたりする学生は少なくなく、保育を学ぶ学生だからといって必ずしも表現が得意分野というわけではないのである。

そのネガティブな姿も学生の正直な真の姿であると下平は考えている。やりたくないと思っている時期にいくら言葉で創作ミュージカルの魅力を伝えたり、意欲を持たせようと

したりしても、無理だということはわかっている。従って、不満は承知で、行わなければならないものとしてまずはじっくり取り組んでもらうことにしている。行っていくうちにわかることがある、と思うのだ。また、本人がすぐにその意味を見出せないとしても、それはそれで正直な姿であり、そこから課題が見つかると思っている。中には、卒業して何年もしてから共同研究のことを振り返る学生もいる。活動の意味、その時自分はどの行動すればよかったか、など、あとになって考え、自分なりに答えを出す学生もいるのだ。

実は、保育・教育の現場もこのようなことがあるのではないだろうか。運動の嫌いな子も運動会は参加するし、歌の嫌いな子も音楽会に参加をする。人前に出ることが苦手な子も、お遊戯会で劇に参加する。常に子どもが主体的に活動するということは、なかなか難しいこともあるのが現実だ。大切なのは、その「いや」なことに、どのように向き合うかということだと思っている。その「いや」なものに主体的に取り組んでいけるよう援助をしていくのがまさしく保育者になる。

「やらなければならないもの」から「やりたいもの」に変わった瞬間は見えてもわかる。多分当人にとっても快感を感じる瞬間だろうと思う。やりたい、もっとよくしたい、と思ったとき、学生はさらに力を発揮する。

共同研究を行うほとんどの学生が、この活動が終わった後言う言葉がある。「たのしかった」という言葉だ。「たのしい」はすべての活動の、すべての営みの原点になる感情なのではないだろうか。「たのしい」は「やりたい」を生み、生きる原点にもなる。ここでの「たのしい」は、単純に歓楽的な楽しさではなく、苦手なことや、大変なこと、苦勞したことの中で、自らが発見したり見出したりした中での建設的・且つ理性的な高次元の「たのしさ」なのだと思う。

この感覚をぜひ、子どもたちが味わえるようにして欲しいと願う。心から「たのしい」と思える活動の中に様々な探求心が生まれ、意欲が生まれるのではないだろうか。

人に伝えたいメッセージ

毎年オリジナルの脚本を作るため、その年によって伝えたいテーマが変わる。しかし、このミュージカルは主に子どもたちに観てもらうことを意識して作られており、どんなテーマのものでも、必ず「思いやり」や「優しさ」を大切に物語を考えている。

物語が展開されていく中で、他者を理解しようとする気持ち、他者との折り合いのつけ方、問題を解決していく中で生まれる感情、様々な人がいること受け止める心、人を馬鹿にせず尊重すること、自尊心、家族や友だちを大切にする心、正しいことや悪い行いに対しての考え方、悲しい、寂しい、嬉しい、楽しい、面白い、せつない、などの様々な感情を登場人物を介して共感していくということを意識するとき、学生たちは、保育者の顔になる。子どもたちにわかる表現は？子どもたちに伝えたいことはなにか？ということを真剣に考えていくのだ。

ただ単にお話を演じているのではなく、人間の本質や人間として生きる上で大切なもの

は何かということを伝えるために、その表現方法を学んでいくのだ。

例えば、平成29年の卒業共同研究創作ミュージカル『サトルとおもちやの国のなかまたち』では、人の心の弱さ、葛藤、人を大切に思う気持ち、家族の絆、いじめに対する考え方、仲間の大切さ、他者を認める心、命の大切さ、などを伝えられるようにしていたし、平成30年の創作ミュージカル『あやかしまの不思議なぼうけん』では、自分とは違う人を認め、受け入れて共存していくことについて考えさせる内容になっていた。それぞれのストーリーのなかで思いやりや優しさを土台に、大切なテーマについて伝えているのだ。

正しいことや良い行いが意識できること、他者の気持ちがわかるように表現すること、子どもたち自身に思いやりの心が芽生えるように言葉一つ一つを意識し、工夫している。子どもに伝えることだからこそ細心の注意をはらうのだ。これから保育・幼児教育で子どもたちの前に立ち、大切なことを伝える立場になることを意識できることは、大変重要なことだと思っている。

残酷な表現にならないことや、不穏・不快なまま終わらずハッピーエンドにすることも大事にしている。これからの人生に希望が持てる内容、他者との関わりに期待を持ち、自信が持てる内容、何か問題を抱えている子どもも勇気が湧くような内容のものを提供できるように意識している。

自分に気づくこと・自分と向き合うこと

クラスの仲間と共同でミュージカルの創作を行っていると、今まで知らなかった自分の一面に気づく場面や瞬間がある。「思い通りにならないことに対してイライラする自分」「自分の意見を通そうとする傲慢さ」「他者を思いやれる心」「細かいことに気づく自分」など、それまで気づけなかった自分を発見し向き合う経験をしていくのだ。日ごろの生活の中で「自分に気づく」ということはなかなか難しいが、共同研究の活動では、自分の内面的な部分について考えさせられることも多く、その中で改めて自分というものを見つめ直し、向き合っていく経験ができるのだ。

また、決められた係の仕事をするものの他に、全員が役者として舞台に立つのもこの創作ミュージカルの特徴である。係の仕事をしているとき、また役者として演じているとき、思わぬ他者からの評価で自分を知り、自信を持つことができた学生も多い。

保育者には、他者を受容し、理解する力が求められるが、まずは、自分のさまざまな面に気づく、知る、ということが重要で、そこから他者を理解する力が備わってくるのではないだろうか。それが、保育の問題点や保育者としてのあり方を改善する力にも繋がっていくのだと思う。

自分の能力と他者の能力に気づく

先にも綴ったが、この創作活動は、自分に気づき自分を知る機会になると同時に、自分を他者に知ってもらう機会、認めてもらう機会にもなっており、すなわち他者の能力に気づい

たり認めたりする体験が相互に行われる場になっている。他者や自分のことを、こうであろう、こうに違いないと決めつけず、無限の可能性を持った存在として尊重しながら、心をフラットにして人や物事を見る力を養っていくことは、保育者としての資質を磨いていくことに結びついていくのではないだろうか。

自分を理解し他者への理解を深めることは、保育教育の現場において基礎になり、子ども理解を深めることや、更には子ども同士の人間関係を育む観点からも、大変重要になってくる。

人に頼ること・人に頼られること

クラスの人間関係の中では、とかく目立つ人や仲間を引っ張っていく人は決まってくる。しかしこのミュージカルの活動では、その立場や関係性がガラッと変わることもある。

目立たなかった人も、必ず活躍の場があるのがこの共同研究創作ミュージカルの良いところでもある。係の仕事と役者という両方の役割は、嫌でも誰もがチャレンジしなければならない。その中で、「やってみたらうまくいった」とか「意外にできた」とかいうことがしばしば起こる。この活動は、一人ひとりにスポットが当たるので、その人について様々なことが見えてくる。当人も気づかなかった才能が開花することもあり、そこに面白さと意義深さを感じる。

いつもは他者に頼りながら過ごしてきた人が、ある日を境に他者から頼られる存在になったりもする。下平も、この活動がなければ学生個人の持つ魅力や実力に気づかぬままでいたかもしれないと思ったことは何度もある。人は、活躍できる機会と場を与えられて初めて輝けることもあるのだということを思い知らされるのだ。

ある年のミュージカルでは、主役に決まっていた学生が共同研究に参加できなくなってしまったことがある。練習時、急遽代役として一番出番の少ない役の学生が選ばれたのだが、演技が始まるとその学生のセリフの言い回しの素晴らしさ、演技力の素晴らしさに皆が息をのんだ。もちろん一番驚いていたのは代役を頼まれた本人である。何となくその場の立ち位置やセリフを言っていればよいと思って始めたのだが、やっているうちに役に入り込み、自然に声が出ていたそう。その年、ミュージカルに出られなくなってしまった友人の代わりに、彼女が立派に本番でも主役を務めた。人に頼られる経験が少なかった学生が、ひよんなことをきっかけに頼られる存在になっていく。そこから新たな自分を見出していく。彼女にとってどれだけ自信につながっただろう。

またそれを受け入れる周りの力も素晴らしい。代役になった彼女の姿をすぐさま認める姿があった。「うまい!」「すごい!」「大丈夫、できるよ!」というような言葉とともに彼女の良さや感想を伝えていた。普段はおとなしく目立たないその彼女に、任せ、頼っていくその姿もまた素晴らしい人間関係ではないかと感じる。

頼ること、頼られること、それぞれが相互にその関係を築きながら行うことのできる場面がたくさん訪れるのがこの創作活動の魅力のひとつだと思っている。

無理だと決めつけない

「できない」「無理」と決めつけないことは、子ども理解や保育内容の視点からも重要になってくる。

とかく大人は、できっこないとかいうことをその人の経験に基づいて決めつけがちである。また、失敗しないように過度の助言をすることもよくある話だ。では、保育者としての資質を考えると、その否定の言動や過度な援助はふさわしいものだろうか。

子どもの「もっと調べたい」「知りたい」「やってみたい」という探求心を、できっこないという言葉でつぶしてしまうことは、あつてはならないと思う。学生との創作活動でも同じで、下平は彼女たちのやりたいことに関して、できるだけ応援していく姿勢を心がけている。また、助言が転ばぬ先の杖になりすぎないことにも配慮している。失敗をする中で様々なことを模索しながら諦めずに挑戦してほしいと思うからだ。

学生自身が、初めから無理だと決めつけずに、チャレンジしたいことに対して見通しをもつこと、それを実現させるためにどんな準備や条件が必要か、ということについて考える力を養うことができるような共同研究であってほしいと思っている。また、自身の経験をぜひ子ども支援に置きかえ、保育の中で生かして欲しいと期待している。

必要な時に必要な言葉・その伝え方

この共同研究を始める前に学生が口をそろえて言うのは「揉めたくない」ということだ。他者とぶつかりたくないのは、誰もが共通して持っている感情のように思う。毎日同じ科目の授業を受け、一緒にいる存在の仲間だからなおさらだろう。保育者を目指す学生たちは優しく、かなりの受容力がある。それでもこの活動をしていると、受容ばかりでは成り立たなくなってくる。人間関係を円滑にすることは、自分の言いたいことを我慢して相手に合わせることではないのだ。

1年もの長い月日をかけて行うミュージカルの創作では、様々なことが起きていく。初めは他者に遠慮したり気遣ったりして本心を隠して活動していても、次第に他者との関係も親密になり、意見交換をすることも頻繁になる。その際、常に相手に合わせていることはできなくなってくる。時には、言いたくなくてもどうしても言わなければいけないこともある。

「揉めたくない」けれど、では他者に自分の意見をどう伝えるか、どうしてその必要があるのか、彼女たちは考え、答えを出しながら解決していく。自分の気持ちを言葉にかえて相手に伝え、また、伝えられた方はそこに耳を傾ける。褒める内容など良い言葉は伝えやすいのだが、言いにくいことについては消極的になってしまう人もいるし、反対に、気分のまま威圧的な言葉で相手を攻撃してしまう人もいる。様々な場面で、その手段となる言葉を選び、相手の気持ちをとらえながら伝える術を身に着けていく。また、他者と他者との仲立ちになったりすることもあり、気持ちを汲み取り代弁する力も身に着けていく。

必要な時に必要な言葉で伝えていくことを各々が意識し、判断して言葉を発することが重要になる。それをこの創作活動の人間関係の中で学んでいるのだ。

保育の現場では、子どもたちの気持ちを汲み取る力、伝える力、また、子ども同士の言葉でのやり取りの仕方の指導にも十分繋がっていくだろう。

苦手な人とも向き合う

人間ならば誰でも相性というものがあり、自分に「合う」「合わない」の判断を、無意識のうちにしていたり、意識的にしていたりする。まず、自分の中にそのような判断をする基準があることを知っておくべきだと思う。自分を知ることから始まり、他者への見方、感じ方への特徴を知ること重要である。

クラスの中に仲の良い仲間がいるのも当然で、反対に気の合わない仲間がいることも当然である。しかしながら、この創作活動は卒業生全員で行っていて、しかも長期間にわたりともに研究しなければならないため、その都度、仲間との関係がぎくしゃくするなどトラブルも生じる。この活動をしていなければ、苦手な相手とは深く付き合う必要もなく、穏やかな生活が送れるだろうと思う。しかし、ここで起こる仲間とのトラブルや、自分自身との葛藤も学生たちにとっては、良い経験となる。深く付き合ったからこそわかる良いところ、反対に深く付き合ったからこそ見えてくる相手の欠点、また自分の欠点など。学生たちは、そこにどう付き合い、折り合いをつけていくかも学んでいく。

また、下平は、保育者は人への好き嫌いを表に出すべきではないと思っている。心の中で感じることはどうしようもないことにしても、それを相手に感じさせないことがとても大切で、保護者、子ども、職場の同僚などその人間関係の中で、気の合うひと、合わない人を区別しないことが重要になるであろう。この共同研究の活動をとおり、保育者を目指す人として、苦手な人ともうまくつきあっていくことや、公平に接することのできる能力を習得してほしいと願っている。

平等に

共同研究の中には係があり、例えば作曲係は、例年数十曲を作曲するのだが、係の人数は3～4人である。その中で分担もあるが、それぞれの能力に合わせて作曲する数も変わってくる。皆が同じことを同じ量こなすということを平等とするのではなく、それぞれの能力を精一杯発揮することの「平等」を大切にしている。たくさんの曲を作ることができない人は、録音や楽譜づくりの方で係の仕事をし、作曲が得意な人は、苦手な人の分まで作曲を行う。どの係でもそれぞれの能力に合わせて、皆が調整しあい、カバーしあい、係活動を進めている。

各係の仕事について

係の仕事(表1)には、その役割が異なる分、大変さや仕事量も様々である。ここでは、いくつかの係をあげて紹介したい。まず、1番はじめに動き出すのが脚本係である。脚本はその年によっても動き方が異なる。脚本を考えたい有志が集まる場合もあるが、その年の演

表 1 係とその内容

係	内容
責任者	・総括・計画の立案・管理
副責任者	・総括補助・会計
演出・脚本	・総括補助・舞台装置考案・演技演出
大道具	・大道具の製作
小道具	・小道具の製作
音響	・作曲・演奏・録音・発声練習担当
ダンス	・振付、ダンスの考案・ダンス指導 ・基礎トレーニング担当
衣装	・衣装製作
記録・照明	・撮影・照明の考案・DVD制作

出係が中心になって考える場合もあるし、学生の意見を下平がまとめて脚本にするパターンもある。当然元の脚本があつてすべてが動き出していくので、脚本は大変重要である。演じていくうちに脚本が変化していくことも多々あるが、まず土台となる脚本がないと動き出すことができないのだ。揺るがないテーマがあること、メッセージ性があること、起承転結があり展開が面白いこと、クラス人数分の配役を作ること、どの役柄にも歌とダンスが入るようにすること、ほかの年の卒業共同研究と内容が重ならないこと等、様々なことに配慮しながら脚本づくりが行われるのである。プロの脚本家でもない我々が約1時間半のミュージカルになるよう脚本を考えるのは、想像以上に苦勞する場面でもある。また、この脚本作業は大勢ではできない。他者の意見が溢れすぎてしまうと統一性がなくなったり、辻褄が合わなくなったりするため、ある程度は個人の感覚で仕上げていく。よってますます脚本係のプレッシャーは大きくなるのだ。脚本がまとまると、まずは皆に発表するところから始まるが、この読み合わせの瞬間が一番緊張するものである。仲間の評価はどうか、受け入れてもらえるかどうか、気に入ってくれるのか…。脚本が面白くなければ、皆のやる気にも反映されてしまうからなおさらである。また、練習を進めていく中でセリフが変わったり内容が変わったりしたときに、修正を繰り返していき、定期的に新しい脚本を作っていくのも脚本係の仕事である。

次に音響係の仕事について触れたい。ミュージカルは曲がとても重要になり、曲が脚本のイメージに合うか合わないかで、ずいぶん劇全体の印象も変わってしまう。また、作曲が進まなければ、ダンスも作ることができず演技練習にも響いてくるため、脚本が出来上がったらずいぶん動き出すのが音響係である。歌詞のある曲やBGM、効果音の担当もすべて音響係の仕事になる。曲を作るだけでなく、その曲を役におろしたり、歌の練習を計画することや、

主線のメロディーだけでなく対旋律や他のパート部分を作曲したり、シンセサイザーで多彩な音色を探しながら伴奏なども付け加えていく作業も仕事である。また、これらを楽譜にして脚本と同様に手元に残るようにしている。音響係はその年のクラス3人～4人で行う作業になり、ほかの係と比べても、その仕事量と内容はハードなものになっている。彼女たちの苦悩や努力には毎年見ても頭が下る思いである。時には作曲の難しさにもがき、泣きながら曲を作り、それを歌ってくれる友を見てまた感動の涙を流し、苦しい中にも達成感を味わいながらの活動を繰り返す姿に共同研究の素晴らしさを感じずにはいられない。

次に紹介する大道具係は、7人～8人と人数的には多いのだが、大きなものを作り上げるため、その計画性が重要視される。1番苦労するのは布の舞台背景である。当該ステージは横幅18メートル、縦幅9メートルあり、布上部の強度をあげてから紐を縫い付け、吊るしたバトンに縛り付けるようにする。その布も既成の大きい布がないため、1.45メートル幅の長い布を切り、縫い合わせるという作業から行う(図1)。9メートルの布同士をミシンで縫い合わせていくのだから大変な作業だ。一人でできる作業ではないため、係員の都合と、布を広げられるホールの予定を合わせ、一気に作業を進めていかなければならない。また、大きな1枚の布が出来上がったら、今度はその布に絵を描かなければならない。縮図を使い、計算しながら大きな下絵を描き、そのあとは大量のペンキで色を塗っていくのだ。もちろんそのペンキも何色をどのくらい購入するかも計算し、準備を進め、大道具係が一斉に色を塗っていくのだ。もちろん縫う作業も色を塗る作業も1日で終わるわけではない。何日もかけて行うのだが、授業でホールを使用するため、ホールに布を広げたままにすることはできず、作業のたびに大きくて重い布を出し入れしながら作業に当たっているのだ。大きな布

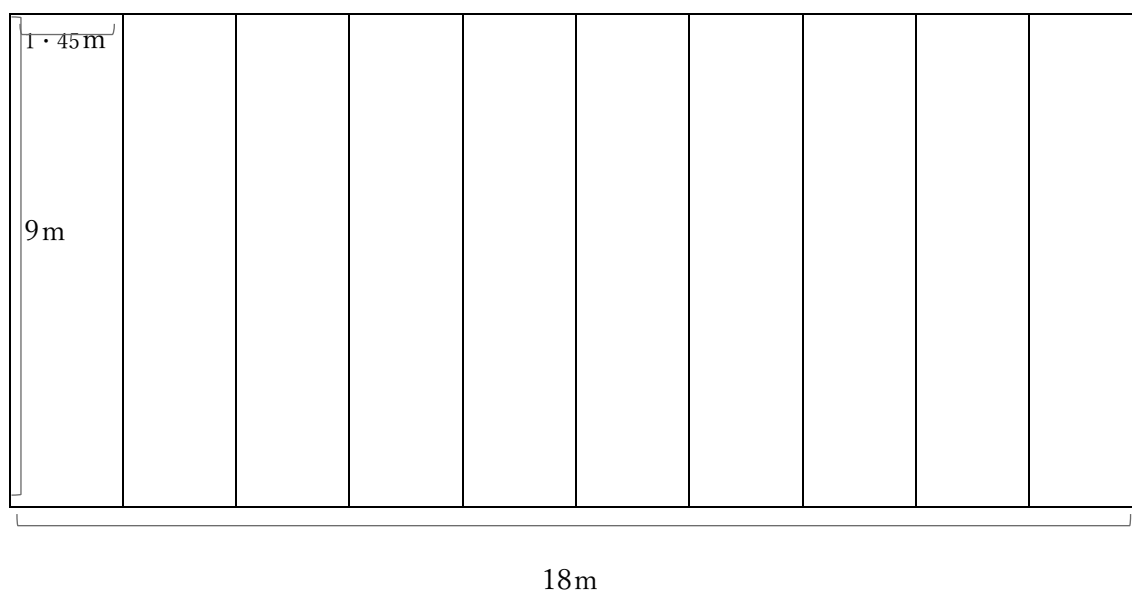


図1 背景布の縫い合わせイメージ

をたたむだけでも何人もの力が必要なのに、ペンキで色をつけた布はさらに重くなり、たたむことが難しくなる。一人で淡々と進められる作業と違い、それをまとめていく係長の技量も問われる。誰が何をするか、作業内容をあらかじめ考え、期日までに材料や道具などをそろえておく必要がある。布背景のほかにも、場面によってベニヤ板を使った装置を作ることもあるが、彼女たちは釘やトンカチなども巧みに使い、初めはぎこちない手つきで作業をしていた学生でも、終盤のまるで大工のように木材を扱う姿には本当に驚かされるのである。

他の係の仕事については、次稿で紹介していきたい。

役と向き合う

「あまり目立たない役を演じたい」とか「セリフの少ない役がいい」などと言う学生は意外と多い。役については、自分で希望を言うことができず、全て投票で決まる。全ての役にクラスの仲間を当てはめて投票するのだ。つまり、役は「みんなが選んでくれた役」になるわけである。もちろんそこで人知れず不満を抱く学生もいる。演技や歌やダンスが得意なのに、あまり目立たない役になった学生は落胆するし、反対に目立ちたくないのに目立つ役になった学生もまた憂鬱そうにするのである。また、恥じらいを捨てなければならないようなお笑い系の役や、観客から恨まれなければならないような極悪な役になることもあるので、役決めは学生たちにとってもその後のモチベーションにまで関わる重要なものとなるのだ。配役を決定する前に初めに約束することは、どんな役に選ばれてもそれを受け入れて挑戦すること、そこで文句を言ったり揉めたりすることがないようにすること、である。他の活動において揉めるのは大いに結構なのだが、この役決めについては特別に約束を決めている。

さて、その役に納得していてもしていなくても練習は始まるのだが、演じていく中で様々な感情の変化が出てくる。

ある学生は、可愛らしい役に憧れていた。衣装もメイクもお姫様のようにできる役になりたかったそうだ。けれど皆に選んでもらったのは、笑いを誘う魔女の役だった。メイクも衣装もどちらかというと滑稽な感じにしなければならず、彼女はショックを受けていた。しかし、練習を進めていくうちに、彼女はその魔女の役が楽しいと思えるようになったと話してくれ、「もっと面白くしたい」「面白くするにはどうしたらいいですか」と相談に来るようになった。彼女は最後までその役のキャラクターを楽しみ、見事に演技きった。メイクも衣装もお姫様とはかけ離れたものだったが、堂々とお笑い役に徹したのだ。

またある学生は、なるべく目立たない、なるべくセリフの少ない役を狙っていて、皆からの投票でも思いどおりの役に選ばれて喜んでいて。しかし、彼女は練習を進めていくうちに、もう少しこうした方がいい、これを表すためにはこのセリフを付け足した方がいいのではないかという意見を出すようになった。この創作ミュージカルの中では、元になる脚本はあるのだが、演じていくうちに皆が様々な意見を出し合えるようになっていて、その結果、演

出係とも相談しながら、セリフを変えていくことも当たり前のようにある。なるべく目立ちたくなかった学生が、本番では、初めの脚本の倍のセリフで演技し、注目を集めることになった。この意欲はどこから来るのだろうか。やはり、このミュージカルをもっと良いものにしたいという思いと、やっていくうちに楽しくなってきた！もっとやりたい！という気持ちが生まれたからに違いないのだと思う。

ある学生は、教室で大きな声など出したことがない典型的なおとなしい性格の持ち主であったが、その彼女が選ばれたのは「いじめられっ子」の役であり主役でもあった。彼女は、稽古中、いじめられている場面ではうまく演じたが、舞台後半のクライマックスでいじめっこたちに大声で自己主張をする場面では大変苦労した。まず、大きな声を出して強い口調でセリフを言うことができないのだ。この劇は、いじめられっ子役がいかに大事なメッセージを伝えられるかが重要な鍵を握っていたのだが、彼女はなかなか演じるきることができずに悩んでいた。そこで下平はこの脚本を作るときの思いである、命の大切さ、人の尊厳、そういったものを訴えたいこと、今悩みを抱えている子どもに勇気を与えてほしいことを彼女に伝えた。そして、彼女との特訓が始まった。何度も何度も同じシーン、同じセリフを練習し彼女はついに役を演じることに成功した。これはお芝居とわかっていて、セリフをすべて知っているにもかかわらず、彼女の迫真の演技に思わず涙がこぼれてしまった。彼女の感情が入り子どもに訴えたいメッセージが明確になった時、どこのプロの役者よりも素晴らしい役者になった瞬間だった。下平の涙は、彼女が頑張りやその努力に対しての涙ではなく、彼女の訴えたいメッセージがしっかりと伝わり、その劇に感情移入できたからこそその涙だったと思う。その演技が達成できた時、彼女も泣いていた。役になりきって役としてそのセリフを叫んだこと、自分でもびっくりするくらいの声が出たことなど、驚きの中に言葉では表現できないような感動があったのだと思う。

演じることの面白さ、演劇やミュージカルの人に何かを伝えることができる力、そういったものを体感しながら、学生たちはますます頼もしくなっていくのだ。このような学生の姿は毎年たくさん見ることができ、楽しみの一つになっている。役を決めることから始まり、その役に向き合うまでの折り合いのつけ方、またやっていくうちに変化していく気持ち、どれをとってもこの創作ミュージカルの醍醐味になっているといえる。

たった1回の発表のために、本番直前まで変わり続ける

一般公開を行う前に中間発表や校内発表会があり、ある程度出来上がってくると、その内容を深める演技練習になってくる。しかし、この共同研究の創作ミュージカルは、既成の脚本ではないため、演出についても決まっているわけではない。演じるたびに学生たちはもっとこうしたい方がいいという意見を出し合って、本番までにどんどん変えていく。もちろん歌詞が変わることもあれば、曲自体が変わることもあるし、演技のセリフや立ち位置、振る舞い、ダンスも変わることもある。とはいえ、本番直前になって演技や曲が変わるのは学生たちにとって大きな負担になる。しかし、彼女たちは変えることを躊躇しない。これは、本

当に不思議だなと思うと同時に感心することでもあるのだが、あえて大変なことにチャレンジしていく姿に下平は毎回驚かされている。学生たちが、大変な時期に様々なことを改善させていくのは、大きな舞台が待っているということが理由としてあると思う。ホクト文化ホールという県内でも有数の大きな会場でミュージカルを発表すること、それを老若男女問わずたくさんの一般の方が観に来てくださるということが、学生たちを奮い立たせる理由になっているのだろう。

本番当日、実際の舞台で1度だけリハーサルをし、そのあと本番までのわずかな時間の中でも学生たちは最後の確認をする。そして本番ギリギリまで各自で練習をし、思い切ってセリフや演技を変えることもあるのだ。そこまでストイックに情熱を注ぎこめること、緊張で張り詰めた空気の中でも最後まで諦めない気持ちで向き合うことは、多分この先なかなかできない経験だと思う。仲間がいるからこそできる事であり、互いに支えあえていること、信頼関係があるからこそ成し遂げられることなのだと思う。

今年度の学生たちの姿から

2年生の学生たちが1年生の時に言っていた言葉を今、思い出している。先輩たちの共同研究のサポートをするのが1年生の役目になっている。2年生が本番当日は全員役者として舞台に立ってしまうため、本番1か月前になると、ミュージカルの練習に1年生に参加してもらい、大道具の出し入れや音響のオンオフのタイミングを覚えてもらうのだ。

その際、2年生が作り上げている様子を見て来年の自分たちの姿を重ね合わせて期待する学生もいるが、ほとんどの学生は期待より不安の方が大きいようだ。「先輩たちのようにできるか心配」「自分にあんな歌やダンス、演技なんかできるのだろうか」「アルバイトの時間が無くなってしまう」「どうせみんな揉めるんでしょう？」「大変そう…やだなあ…」「やりたくないなあ…」という生の声が容赦なく飛び交っていた。こんな言葉をきくたびに、下平は指導者の立場として毎回傷つき落ち込んでいるのだが、そのことは彼女たちが実際にミュージカル発表を終わらせるまでは胸にしまっておくことにしている。

今年度の2年生も1年生のころから「ミュージカルいやだなあ」と言っていた。新型コロナウイルス感染症の問題があり、授業が対面でできなくなり、行事という行事がすべて中止になった。卒業共同研究発表会も当然一般公開が前提であるし、また、実習や各科目の履修が最優先課題になったこともあり、中止にせざるを得なかった。ミュージカルの創作には、約1年の月日が必要であり、それだけのものを行う確定が得られないまま練習を進めたり、数十メートルもの巨大な大道具をつくったりすることは不可能だった。また、ホールの予約金や舞台業者との契約など、金銭的な問題もあった。

脚本については、下平と脚本係で今年度の脚本の話し合いを詰め、もうほとんど完成した状態にあった。しかし、この脚本は皆に披露することなく終わった。脚本係の学生は「仕方ないですね」と言った。けれどそのずっと後で「私、先生にミュージカルの発表がなくなったことを聞いた日、泣きました」と打ち明けてくれた。

それまでミュージカルをやりたくないと言っていた学生は中止の知らせを聞き、きっと喜ぶだろうと下平は予想していた。

どんな思いでいるかは下平もその時は確かめる術もなかったのだが、時が経つにつれ、徐々に彼女たちの「ミュージカル、やりたかったなあ」「合宿行きたかったなあ…」という思いを聞くことになった。あれだけやりたくないと大声で主張していた学生からの言葉に少し驚いた。この年、新型コロナウイルス感染症の問題で全てのことを奪われた経験をした人はたくさんいた。大人もずいぶんと翻弄されたが、一番犠牲になったのは、遊びや勉強や部活動などの機会を奪われ、生活を制限された子どもたちや学生たちだったと思う。下平はこの後も学生の「やりたかったな」という言葉をたくさん聞くことになる。そして、何か少しでも経験できるようにしたいと思うようになった。

そこで、総合表現演習と身体表現演習の授業の時間を使って、密になることを避けながら、なんとか表現の楽しさを味わえないものかと考え始めた。

初めに考えたのが、2人でできる劇あそびだった。「さるとかに」という昔ばなしをすこしアレンジし、楽しく劇ができるようにしたのだ。2人組はその日によってペアを替え、脚本に沿って演技ができるようにした。時間の前半は2人で練習をし、後半は発表して仲間の発表も見合った。

ペアはいつもくじ引きで決めた。どんな相手とも関わることをしてほしかったからだ。「さるとかに」は、思いがけず大変面白いものとなった。カニが辛口だったり、子ガニがわがままだったり、母カニが不良のようだったり。英語で劇を始めるペアもあった。

セリフは同じなのだが、どんな劇にしたいか、いかにオリジナリティに富んだものにするか話し合っている姿があり、意欲的に取り組んでいた。

ペアもクジ引きで決まるため気の合った者同士ではなかったりすることもあるが、互いの意見を交換し、練習する姿が見られた。

「さるとかに」の続きで何回か劇あそびを体験すると学生の中から「ミュージカルやりたい」という声がますます上がるようになった。劇あそびだけでなく、歌やダンスも入れたいというのだ。

そこで下平は、10人と11人の2つのグループを作り、それぞれにグループリーダー・脚本係・音響係・ダンス係・大道具係・小道具係・衣装係を設け、ミュージカル仕立ての劇を作ることを提案した。2つのグループに分ける理由は、発表できる学校のホールのステージの規模からである。本来発表を行う予定だったホクト文化ホール（県民文化ホール）では、全員で舞台に立つことが可能だったが、約4分の1の本校ホールのステージで行う以上仕方ない選択であった。あともう一つの理由は大人数で集まらないようにするためで。

学生からは「全員で行いたいという夢は叶わなかったがみんなでできることが嬉しい」「やるからにはできるだけことをして頑張りたい」という声があがった。

早速、それぞれの脚本係が話のストーリーを考えた。Aグループは絵本の話をもとに脚色したもの、Bグループは、オリジナルのストーリーを展開させていた。

脚本の読み合わせも始まり、内容について意見を出し合う姿が見られた。少人数で取り組んでいるため、すべての人が常に活動にかかわり、無関心の学生がいないように感じた。

セリフがだいたい頭に入ると立ち稽古が始まった。これも、大変意欲的に取り組み、時間を忘れるほど集中して行っていた。各系の活動も積極的であり、衣装や音響について話し合いが次々に行われ、準備が進められていった。

現在創作途中だが、どのような発表になるか楽しみである。また次稿で触れていきたい。

おわりに

近年、人に関心を持つことが減ったというよりは、人への関心がありながらも、それをうまく表出できない人が多くなっているように感じる。

人が何をしているのか興味関心がないわけではない。あるのだ。だがそれが、様々な環境の変化により、偏ったものになっているのではないかと思う。例えばSNSを利用すると、本来なら知るはずもなかった他者の情報が溢れているし、特定の人に「干渉」することもできる。

しかし、知りたいことを知りたいだけ情報として得る事ができるにもかかわらず、人との関係はますます希薄化しているような気がしてならない。知っている人の数、または、SNS上の友人の数はとても多いのに、現実で目を合わせて言葉を直接交わす友人のなんと少ないことか。それを批判するわけではない。ただ、保育・幼児教育に携わる者としては、本当の人間関係は、どこでどう築くのか、どのように学んでいくのかという根本的なことは忘れてはならないと思っている。まずは1対1の人間関係が基礎になり、自分と他者を認識することから始まる人間関係であること、そのやり取りの中で人間関係の基盤ができ、さらに複数の人との関係が広がっていく。

本校の創作ミュージカルは、一人では決してできず、それでいて誰かがいれば、人数がいればできるというものでもない。意見交換をし、認め合い、主張し合い、ぶつかり合い、折り合いをつけられる関係でこそ成り立つ活動である。それを身をもって体験した学生たちが、今後の保育・幼児教育で何を生かすのか、子どもたちに何をメッセージとして残していくのかが重要である。

序章で述べたように、創作ミュージカルは主に表現の領域に特化したように思われがちだが、まさに保育内容「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」5領域全てに関わる活動になっている。とくに他者との関わり、すなわち人間関係の中で生まれる自己肯定感、人を受容し認める力が根底にあるからこそ、この活動を成し遂げた達成感、満足感はさらに増幅されるのではないだろうか考える。

幼児の描画行動における発達段階の特徴

小池 悟

KOIKE, Satoru

キーワード：幼児 描画行動 造形表現 紙からくり 模式図化

1 はじめに

幼児の描画行動における発達段階については、今日に至るまで多くの諸説や考え方が存在し広く知られている。藤田（2018）による指摘の通り、なかでも代表的な研究としては、ハーバード・リード（H.Read, 1893～1968）やローダ・ケログ（Rhoda.Kellogg, 1898～1959）、ローウェンフェルド（V.Lowenfeld, 1903～1960）らによる子どもの描画分類や発達段階説が挙げられる。ただし、これらの諸説は、子どもの描画における発達段階を理解するための一つの目安であって、固定的に捉えることのないよう注意しなければならない。

そして、子どもの絵を発達段階や年齢に当てはめて観るのではなく、子ども一人ひとりの表現を認めながら、絵に込められた思いに寄り添い、受け止めることが大切であり、そのための姿勢と共感できる感性が必要となる。

幼児の描画行動では、幼稚園教育要領（2018）にある通り、その幼児なりの楽しみや願い、遊びのイメージを大切に、幼児の表現意欲を満足させていくことが重要となる。幼児は、描いたり、作ったりすることを楽しみながら、同時に自分の思いを表したり、伝えたりしながら遊んでいるのである。

また、描画行動の中で、幼児が自己表現をしようとする気持ちを捉えて、必要な素材や用具を用意したり、援助したりしながら、幼児の表現意欲を満足させ、表現する喜びを十分に味あわせることが必要である。

これらの観点に沿って、幼児の描画行動における発達段階の特徴を理解することにより、幼児の表現活動がより活発化し意欲的な表現活動となる支援も可能になると考えられる。

そこで、本研究では、先行研究を基に、幼児の描画行動における発達段階の特徴と、その理解を深めるための要点をまとめてみた。また、その理解を更に深めることを期待して、「紙からくり」による模式図化を試みた。

2 幼児の描画行動における発達段階の特徴、及びその理解を深めるための要点

なかがわ（2007）による子どもの絵に関する考察は、子どもの成長を温かく見守る視点を伴った的確な観察によりなされており、筆者はその内容に強く共感するとともに深く感銘

を受けた。

そして藤田（2018）は、幼児の描画活動における発達段階について、1) 錯画期<スクリブル(scribble)期>(1歳頃～3歳頃)、2) 命名期<象徴期、意味づけ期>(2歳頃～4歳頃)、3) 前図式期<カタログ期>(3歳頃～6歳頃)、4) 図式期(4歳頃～8歳頃)という4つの時期に分け、各時期の特徴について意義深い考察を行っている。

以下では、藤田（2018）が示した4つの発達段階となかがわ(2007)による考察とを関連づけながら要点を見ていきたい。

1) 錯画期<スクリブル(scribble)期>(1歳頃～3歳頃)

なかがわ(2007)によると、生まれたばかりの赤ちゃんは、ミルクを飲んでうんちやおしっこを出してひたすら身体を発育させる。手足をバタバタ動かして喜びや苦痛の気持ちを表現して周囲に伝えるが、まだ絵は描かない。

やがてお座りをするようになる赤ちゃんに紙を渡すと、手でつかんでヒラヒラと振りカサカサとシワにする。そして、口へもっていきじっくりと舐めまわす。紙はまだ、質感や味を確かめるべき「物体」であり、舐めることで質感や形、温度、味、刺激を確かめている段階である。

1歳前後の頃、歩き出した赤ちゃんは、手と足に役割がでてくる。足は、からだを移動させるもの。手は、何かをつかみ、そして作り出すもの。この頃の赤ちゃんは、よく指差しをして「なあに？」と尋ねるしぐさをする。写真や絵本の絵を指差し尋ねる行為は、それらがただの物体としての紙ではなく、視覚情報を伴った平面として、別の世界につながっている窓であることを意味している。紙を「かくところ」として、クレヨンや鉛筆を「かくもの」として、いよいよ初めての絵が生まれる準備が整った。

お座りをして太鼓をたたくと同じ格好で、手に持ったクレヨンの跡がテンテンと紙に残る。次に腕が左右に勢いよく動き始め、線は折れ曲がりジグザグに行ったり来たり、元気な線が紙を駆け回る。肘の関節がコントロールされると渦巻き状の線描も見られるようになってくる。まだイメージをもって描いているわけではないが、自分の行為や動作が点や線の痕跡として残ることを理解し、描画に対して興味を深めていく時期である。

藤田（2018）による指摘の通り、からだ全体を使って打ちつけるように描画する姿から、錯画期はスクリブル期やなぐりがき期とも呼ばれる。ただし、この時期の子どもの絵には運動機能の発達がそのまま表現として絵に現れているのであって、けっして乱暴に描いているわけではない。「なぐりがき」という言葉を誤って理解することのないように注意しなければならない。

2) 命名期<象徴期、意味づけ期>(2歳頃～4歳頃)

藤田（2018）によると、2歳頃になるとグルグルとした渦巻状の線(円スクリブル)を描くようになる。そして、少しずつ制御された円スクリブルを描くようになり、やがて閉じた単

独のマルが出現する。ひとつひとつ、マルを描いた後にそれぞれに意味づけを行いながら自分の周りにあるもののイメージを投影する命名期は、象徴期や意味づけ期とも呼称される。

なかがわ(2007)によると、まだいびつなただどしいものだが、幼児にとってこのマルは特別な形である。始まりの点からグルリと輪を描いてまた元の点に戻ることは、大きな意味と秘密が隠されている。

紙の画面が「マル(図)」と「背景(地)」に分かれたと認識し、マルで囲まれた線の内側は、中身の詰まった特別なものとして、外とは質の違うもののように感じているという秘密である。

線が閉じられマルとなったことで、「何か」が生まれたと感じとった幼児は、マルを「パパ」「ママ」「ワンワン(犬)」など、知っている言葉と結びつけるようになる。言葉の発達に伴って、自分が描いた絵についてお話をするようになるのもこの頃からである。

大人には同じように見えるマルの一つ一つに実は秘密があり、変幻自在に新しい意味を加えていく幼児。マルを描いて、その中にいろんな存在を夢みることで、想像力と創造性が育まれていくのである。

3) 前図式期<カタログ期>(3歳頃～6歳頃)

藤田(2018)によると、3歳頃になると円の中に点や円を描いたり、円と線を組み合わせたりして描くようになる。大きな円の中に目らしき小さな円や一本線による口を描き、大きな円から手や足を意味する線が伸びている「頭足人」は、この時期の特徴的な表現である。円と線の組み合わせによって、家族や動物、食べ物など自分が知っているものや興味・関心があるものを象徴的に表せるようになると、一つの画面の中に思いついたままに描き並べていくようになる。ただし、描くもの同士の大小関係や画面の上下に対する意識はあまり見られない。イメージしたものを画面上に羅列するように描く様態から、この時期をカタログ期とも呼ぶ。

幼稚園教育要領(2018)にある通り、幼児のイメージの豊かさに関心をもって関わり、それを引き出していくようにすることが大切である。

4) 図式期(4歳頃～8歳頃)

藤田(2018)によると、自分のイメージを画面上に羅列するのではなく、一つの画面の中に構成しながら描こうとする意識が芽生えるようになる。画面の上下、左右を区別するようになるのもこの頃からである。人や動物、花や草木、太陽、空、家などの代表的なモチーフについては、それぞれの子ども固有のパターンによって記号的に描かれる。五感を通して体験した様々な思いや感動の積み重ねは、子どもの描画にも影響を与え、主観的で大胆な表現が多く見られるようになってくる。

幼稚園教育要領(2018)にある通り、幼児が安心して自分なりのイメージを表現できるよ

うに、ひとり一人の発想や素朴な表現を共感をもって受け止めることが大切である。共感する大人や他の幼児がそばにいることにより、幼児は安心し、その幼児自身の描画行動を楽しむようになる。

藤田（2018）による図式期に見られる特徴的な描画表現を、以下に3つ示す。

また、藤田（2018）が参考図として紹介した幼児の作品を、筆者が模写した図を添える。

(1) アニミズム…図1

すべてのものに命があり、感情や意思をもっているという捉え方をアニミズムという。太陽や雲など、あらゆるものに対して人間と同じように目や口を描き、笑ったり泣いたりしている表情を描く表現を指す。

そこには幼児の感じている心の動き表れており、受け止め共感することが大切である。

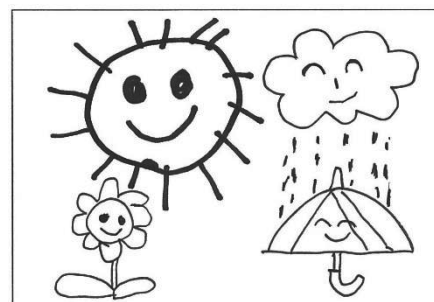


図1. アニミズム

(2) 基底線…図2

図式期の子どもは、画面下部に横線を引き、その線の上に人や草花などを描くようになる。この横線のことを基底線(Base Line)と呼ぶ。この頃の子どもにとって基底線は地面を表しており、基底線より下は地中として認識していることが多い。

自分なりに表現したことが受け止められた体験は、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。

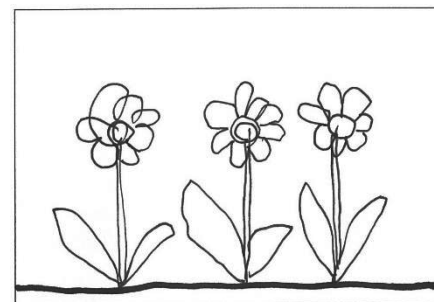


図2. 基底線

(3) レントゲン描法…図3

エックス線描法、透明画とも呼ばれる。乗り物や家の中の様子、土の中の世界など、外からは見えないものを透視したような表現方法のことである。

そこで起こったできごとなどを忠実に再現しようとする子どもの思いが込められている。幼児の視点に立ち、その幼児がそれらに託しているイメージを受け止めることが大切である。

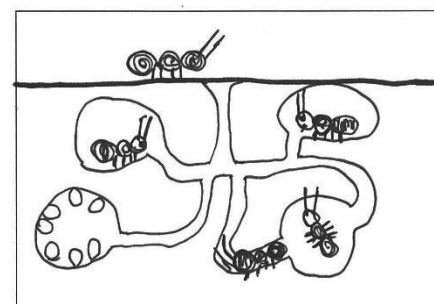


図3. レントゲン描法

3 幼児の発達段階による描画行動の特徴について「紙からくり」による模式図化の試み

幼児の発達段階による描画行動の特徴を、視覚教材「紙からくり」を使って模式図化する

ることにより、更にその理解が深まると考える。

1) 紙からくりについて

ペーパークラフトとしていくつかの「紙からくり」が知られており、ウェブ上や書籍等での紹介も多数散見できる。

「からくり絵」「エンドレスカード」「パタパタ変わり絵」「Z折り」など、それぞれのからくりの特徴を表した名称・呼び方が使われている状況がある。ここでは「紙からくり」をその総称として使用している。

また、それぞれの技法・作り方やその発祥についての体系的な研究は未だまとめられていない状況にあり、元々は伝統的な遊具・紙細工・折り紙などを起源としたものが、伝播と共に素材やサイズ、形状等に様々な工夫が加わり現在の状態が形成されたものと推察される。

2) 「パタパタ変わり絵」の技法を使い、模式図化をする。

別紙(P77)は、Web上で散見したものを参考に、筆者が作成した「作り方」の資料である。

- (1) 同じサイズの2枚の紙を、「作り方」にそってそれぞれに加工し組み立てる。
- (2) パタパタと入れ替わる2つの画面に、それぞれ「幼児の発達段階による描画行動の特徴的な表現」を描き入れる。

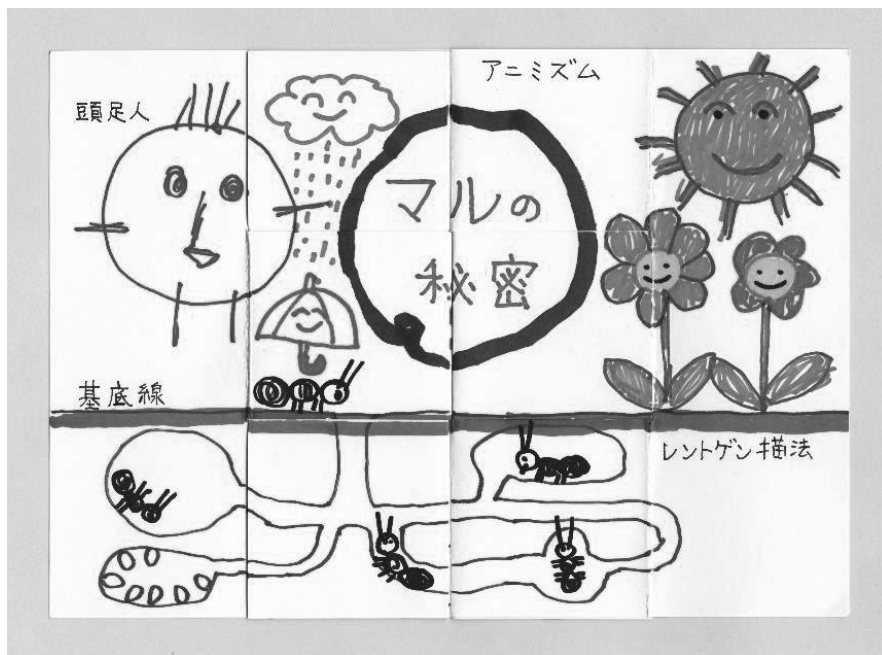
1 画面…錯画期<スクリブル期>のテンテン、ジグザグ、グルグルを「運動の痕跡」として描く。



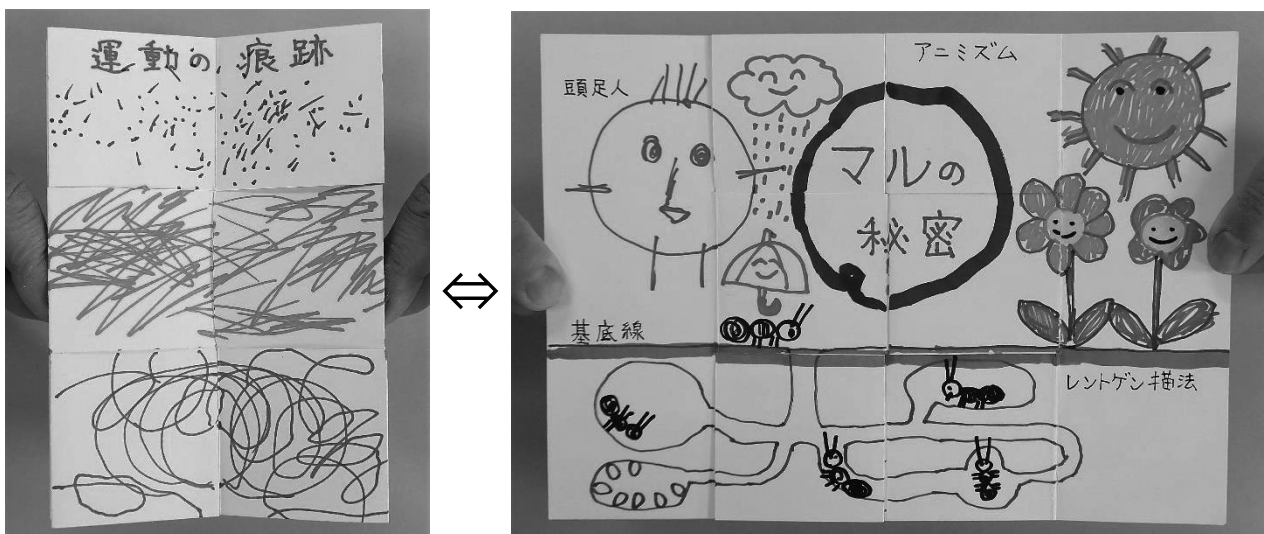
2画面…命名期<象徴期、意味づけ期>のマルを描く。

なかがわ(2007)の指摘する通り、幼児にとってマルは特別な形であり、その中にいろんな存在を夢見ること、想像力と創造性がどんどん膨らむ。その点を意識して最初にマルを中央に配し「マルの秘密」と書き入れる。

続けて前図式期<カタログ期>の頭足人、図式期のアニミズム、基底線、レントゲン描法を描く。その呼称も記入する。



2つの画面の変化…左右に引っ張ることで、1画面から2画面へ一瞬に変化する。



【紙からくり】

紙を折りたたんだり、切込みを入れ別の紙と組み合わせる

☆パタパタ変わり絵

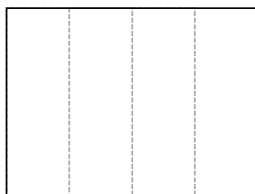
ことで、多面化する仕掛けを楽しもう！

準備

- ・紙…2枚（同じサイズのもの）
- ・ハサミ
- ・描画材料…マジックペン、マーカー、色鉛筆、絵の具

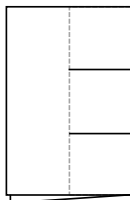
組み立て手順

① 1枚目の紙



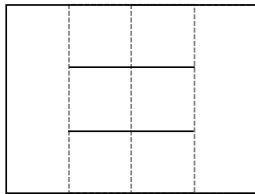
四等分に折る。

②



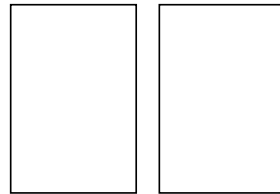
折り重ね、折り返した
辺側から三等分の幅に
ハサミで切り込みを
半分まで入れる。

③



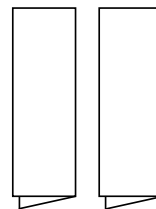
開く。

① 2枚目の紙



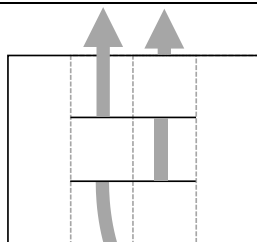
半分に切る。

②

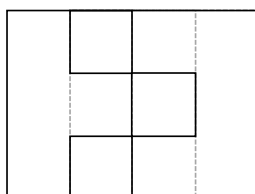
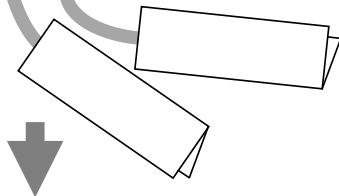


それぞれを
半分に折る。

☆ 1枚目と2枚目(2枚)を組み合わせる

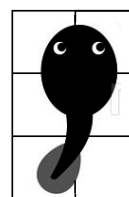


2枚目のそれぞれを
折り返した側を内側にして
矢印の方向に差し込む。



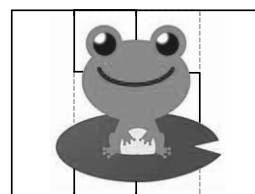
☆絵を描く

①



一度折りたたみ、
真ん中を開いて
「おたまじゃくし」
の絵を描く。

②



外側に
引っ張り
「カエル」
の絵を

4 まとめ

なかがわ(2007)の考察にある通り、幼児の描画行動では、マルが描けて以降、マルと線の数や組み合わせが増えていき、それとともに表面も細かく詳しくなっていく。それは、まるで生物の細胞分裂のようである。イメージが変幻自在に変わるマルの段階から、一つ一つ違ういろんな細部を持ったものを発見したことを表す段階へと移行していく。

さらに、身体的な発育と言葉の発達に伴って、周囲への興味関心のおもむくままに形や色をどんどん組み合わせて、人目を気にせず描いていく。教えられなくても、お手本がなくても、幼児の絵は育っていく。子どもにとってどんなに小さなことでも、自分で見つけ作りだしていくのは嬉しいことであり、大人が余計な口を出して、その喜びを奪ってはならない。

カメラで捉えた遠近法を良しとする大人から見ると、かたちやバランス、また視点など、とても不自然ではあるが、そんな描画行動を通して、幼児のからだところは順調に着実に成長しているのである。

また磯部(2018)が指摘する通り、子どもの絵は決して大人の絵を未熟にしたものではなく、異文化であり、それを受容し、理解しようとする見方が必要である。

周囲の大人がすべきことは、そんな子どもたちをまるごと受け止め、子どもたちの望む環境を整えてあげることである。豊かな感性を養うために、何よりも幼児を取り巻く環境を重視し、幼児の興味や関心を引き出すような魅力ある豊かな環境を構成していくことである。

紙からくり「パタパタ変わり絵」による模式図化では、なかがわ(2007)の指摘する点を反映させて、1画面をマルを描く以前の「運動の痕跡」とし、2画面をマルが描けて以降の発達段階として作成した。

この模式図化を通して、幼児の描画行動における発達段階の特徴についてのより深い理解が可能になると考える。今後、保育者養成の授業で活用したいと考えている。

引用文献

- 藤田雅也(2018) 描画における発達段階：樋口一成 編著 幼児造形の基礎－乳幼児の造形表現と造形教材－ 萌文書林 218-221
- 磯部錦司(2018) 子どもの絵の意味：樋口一成 編著 幼児造形の基礎－乳幼児の造形表現と造形教材－ 萌文書林 222-223
- なかがわひろ(2007) おえかきウォッチングー子どもの絵を10倍楽しむ方法－ 理論社
- 文部科学省(2018) 幼稚園教育要領解説 フレーベル館 233-247

実習生が認知した保育現場の 新型コロナウイルス感染対策と幼児への影響

戸谷 佳子
TOYA, Keiko

キーワード：新型コロナウイルス感染症対策、幼稚園、保育園、認定こども園、幼児の心

はじめに

2020年1月16日に日本で初めての新型コロナウイルスが確認されてから、現在まで感染拡大が収まっていない。そのような中で幼児期の子ども達が生活する幼稚園・保育園・こども園では現在感染対策をしながら日常生活を送っている。

厚生労働省から感染対策のガイドライン(2020)が出ているが、全国保育園保健師看護師連合会の調査(2020)によると様々な対策を行っている中で現場の保育者は子ども達の安全の提供と子ども達の成長の両面から苦勞している様子が見える。

そこで、長野県の地域での保育現場の感染対策はどのような状況であり、保育者や子ども達の様子はどのようなものであるかを知りたいと考えた。特に子ども達の心への影響はどのようなかが大変気になる。そこで少しでも現状を知りたいと思い調査を行うことにした。

しかし、各園の保育者は現在感染新型コロナウイルスの感染拡大が収まらない中、日々の業務に追われているところである。そこで、保育者養成の専門学生が実習で観察したことから現場の状況を捉えるため、実習を終えた学生にアンケートを実施した。

学生は、1年生と2年生であり、1年生は専門学校において初めての实習であった。2年生は幼稚園・保育園等施設の実習をこれまでに合計4回行っているので今回で5回目の実習である。

2年生には以前の実習時の様子と比較ができるので、子ども達や保育者の様子について検討し、学生がこれから現場で必要と考える感染対策についても検討してもらった。

また、2年生の学生は数か月後、1年生の学生は1年後には現場で保育者として引き続き新型コロナウイルス等の感染予防対策を講じながら保育に当たることになる。その学生に、新しい生活様式の中で子ども達の安全と心身の成長について配慮する観点を検討するきっかけにもして欲しいと考えた。

方法

1. 調査期間

2020 年 11 月

2. 調査対象

保育専門学校学生 1 年生 28 名・2 年生 20 名

3. 調査内容

1) 感染対策の内容

保育現場で行われている感染症対策について、実習を行った学生が認識したものをまんべんなく抽出する。

2) 感染対策状況

1) の調査をもとに保育現場で行われている感染対策状況について詳細を調査する。

3) 実習生の考える、「感染対策が子どもの心に与える影響」と「安全な感染対策と子どもの成長のためにメリットになる感染対策における工夫」

4. 調査の手続き

1) 保育専門の学生で保育園・幼稚園・認定こども園に 2 週間の実習後の学生に調査用紙を配布し回答を得た。(n=48)

教示：「今現在新型コロナウイルスの感染予防対策について各園でどのような対応が行われているか調査を行っています。担当した園でどのような対策が講じられていたか気が付いた範囲で教えてください。園に確認はしていただく必要はありません。ご自身で見たことをお答えください」

2) 表 1 に 1) であげられた項目について具体的な感染対策状況を聞くために専門学生の 1 年生と 2 年生に調査を実施した。なお同時期に同じ園に実習に行った学生には代表一人に回答を求めた。(n=33)

3) 保育専門学生のうち、以前の実習体験と比較することができ、保育現場に数か月で就職をしていく 2 年生(n=20)にアンケートを実施した。なお、日本小児科学会がマスクについてガイドライン(2020)を出しており「乳幼児のマスク着用には危険があります。特に 2 歳未満の子どもでは、気をつけましょう」と提言している。この調査では感染対策の内容にマスク着用があげられているため、検討する子どもの対象は 3 歳以上とした。

表 1 保育現場での感染対策の内容

感染対策	人数(人)48人中	割合(%)
子どものマスク着用	37	77
ソーシャルディスタンス	20	42
手洗い・うがい	48	100
手指消毒	48	100
環境の消毒	48	100
換気	48	100

結果

1. 感染対策の内容

各園での感染対策の内容は表1のとおりである。なお、机の数を増やす・一列に並んだときに間をあける・食事のときに別室も使う・子ども同士向き合わないよう食事をする・トイレや水道は一つあけて使用する・午睡時頭と足と向きを変えて寝る・衝立を使う、は類似性を考慮して「ソーシャルディスタンス」として集約した。

2. 子どものマスク着用状況について

1) 着用状況(図1)

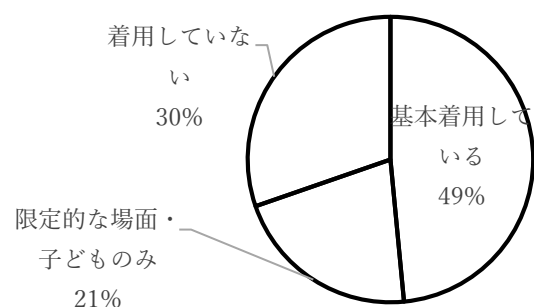


図1 どのくらいマスクを着用しているか

2) マスク着用の詳細

子どもがマスクを「基本着用している」(外遊び・食事以外はマスク着用)は49%の園であった。また、「限定的な場面のみ着用」(合同保育・歌を歌うとき)・「限定的な子どものみ着用」(風邪をひいたり、咳をしている等の子ども)は21%の園であった。一方で「基本マスクは着用していない」は30%に及んだ。

また、参考までに、保育者のマスク着用に関しては実習生の自由記録から「保育者は子ども達同様に基本着用している」という園もあるが、「保育者は一人もマスクを着用していない

かった」というところもあるようだ。また、「大きな声を出すときはマスクをはずす」や「保育者も外遊びのときはマスクをはずしている」など場面によってマスクの着用を調整していることもうかがわれた。

3. ソーシャルディスタンスに関する取組みについて

1) 取り組み状況(図2)

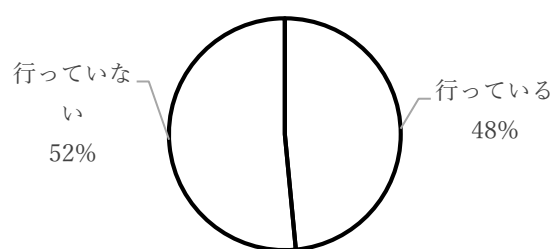


図2 ソーシャルディスタンスに関してどのくらい取り組んでいるか

2) ソーシャルディスタンスについての詳細

表1に示すようなソーシャルディスタンスを何かしらで行っている園は実習生によると48%であった。一方で「行っていない」ように見える園が52%であった。

4. 手洗い・うがいについて

1) 実施状況

100%行っている

2) 手洗い・うがいの詳細

手洗い・うがいは園では新型コロナウイルス感染症が蔓延する以前から行われていたと考えられるが、今回の調査で、実習生の自由記述から「トイレの後は二回洗う」という園もあった。また、アルコール消毒を行うことを前提にしているため「手洗いの後はしっかり水分を拭きとるように指導」している等の特徴が見られた。また、頻度に関しても「活動の前後」に行うように指導されているなども今回の調査で明確になった。うがいは「お茶で行う」園が何件か見られた。また「天井にキャラクターの絵が貼ってある」などの工夫も見られた。「手洗いの方法等手洗い場には紙が貼ってある」「キャラクターなどを使い、手洗いでばい菌が取れる様子が貼ってある」など視覚支援を用いた指導が見られる。

5. 手指消毒について

1) 手指消毒の状況(図 3)

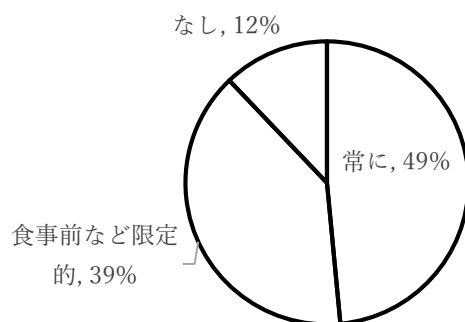


図3 手指消毒の状況

2) 手指消毒の詳細

「常に行っている」とされた園は49%であり、「消毒薬がいろいろなところに置いてあり、子どもが自分で行う(年長)」、何かしらの理由で「手を洗った後」は必ず行うというところが見られた。また、「食事など限定的な場面」に行くとされた園は39%で、食事前・食事当番は全ての園で行われていた。また、年少の場合は「職員が子ども達の手に消毒をする」など年齢に応じた対応がされているようだ。

6. 環境の消毒について

1) 環境の消毒の状況

100%行っている

2) 環境の消毒の詳細

実習生の自由記述によると環境の消毒は全ての園で行われていると実習生が回答している。しかし、その実施状況は様々であるようだ。机や椅子、食事の配膳台、ドアノブ、玩具、トイレ、などは全ての園で行われているが、壁やロッカーも含め子どもが触れるもの全てという園もあれば、「椅子・遊具・絵本の消毒は行っていないかった」と回答しているものもあった。

消毒をするタイミングとしては、昼食時の「食事前後の机・配膳台の消毒」は今回該当する全ての園で、またそのほかの消毒に関しては「子ども達の降園後」が一番多く、「登園前」「午睡中」など子ども達と活動していない時間帯が消毒に充てられていることが多いようだ。また、園によっては「手洗い・うがいの後の毎回の消毒」「机は活動前後毎回」、「玩具は一週間に一度の消毒」というように消毒をする頻度は違っている部分もあるようだ。

7. 換気について

1) 換気の状態

行っている 100%

2) 換気の詳細

換気はどの園も行っているようであり、また「こまめに行っていた」という記述がほとんどであった。

8. 感染対策が子どもの心に影響があると思うか(n=20)

1) 子どもがマスクをしていることについて子どもの心に影響があると思うか

(1)結果は図4のとおりである。

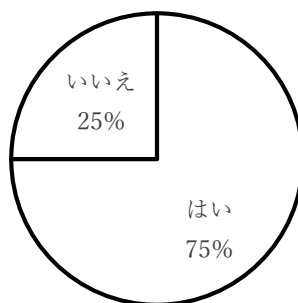


図4 子どもがマスクをしていることについて子どもの心に影響があると思うか

(2)詳細

実習生が子どもの心に影響があるだろうと考えた割合は15人(75%)であった。

「マスクをはずしたがる子がいて息苦しいのではないかと感じた者が15人中6人いた。また「マスクをしなくてはならない」という気持ちの負担を感じているのではないかと感じた者が15人中4人いた。さらに「相手の顔が見えづらくて不安になるのではないかと感じた者が15人中3人いた。「マスクをはずしてお友達と話したいだろう」、「口をふさがれているのが苦手な子は不安な気持ちになるだろう」と感じた実習生もいた。また、「影響はない」と考える割合は5人(25%)であった。

一方で、「マスクをすることで子どもの心に影響がない」とした者のうち5人中4人が「マスクをすることに慣れてきていると思う」と回答している。また少数ではあるが「マスクをすることで安心して子ども同士がかかわれると思うので、良い影響が考えられる」という回答もあった。

2) 保育者がマスクをしていることについて子どもの心に影響があると思うか

(1) 結果は図 5 のとおりである。

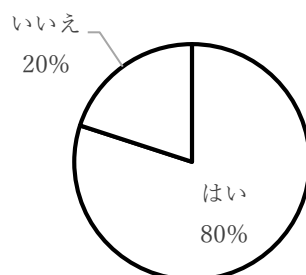


図 5 保育者がマスクをしていることについて子どもの心に影響があると思うか

(2) 詳細

実習生が子どもの心に影響があると考えた割合は 16 人(80%)であった。自由記述の中で多かったものは「子どもが先生の表情が見えない」(16 人中 14 人)であった。次に多かったものが「先生の声が聞き取りづらい」(16 人中 4 人)であった。一方で「影響はない」と答えた者は 4 人(20%)であった。理由として「先生がマスクをすることが当たり前になっている」と答えたものが 4 人中 3 人であった。

3) ソーシャルディスタンスは(食事のときに向き合わない・しゃべらないようにする・列をつくるときに間隔をあける・午睡時頭と足を交互にして寝る等)子どもの心に影響があると思うか

(1) 結果は図 6 のとおりである。

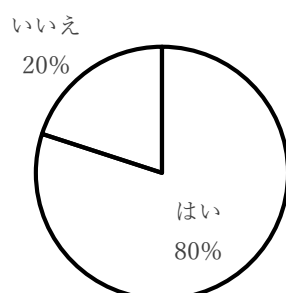


図 6 ソーシャルディスタンスは子どもの心に影響があると思うか

(2) 詳細

実習生が「子どもの心に影響がある」と答えた割合は 16 人(80%)であった。理由としては「友達とのコミュニケーションが減るのではないか」(16 人中 5 人)、「常に人との距離を考えなくてはならない大変さがある」(16 人中 2 人)、と距離をとりながらの活動は楽しくな

と思う」(16人中2人)と回答しており、特に「食事のときに会話ができない寂しさがある」(16人中4人)、「食事のときにみんなで食べられなくて寂しいと思う」(16人中2人)と食事における楽しさが減るのではないかと答えているものが目立った。「以前してもらったことをしてもらえないことへの寂しさがあるのではないか」(16人中4人)と新型コロナウイルス感染症が蔓延する以前からの変化が子ども達の心に影響していると考えている実習生もいた。また「離れていることでけんかが減るのではないか」という違う角度でとらえているものもあった。一方で、「影響はない」と考える割合は4人(20%)であった。その理由としては「慣れてきたと思う」(4人中3人)という記述が多かった。

4) 手指の消毒について子どもの心に影響があるか

(1) 結果は図7のとおりである。

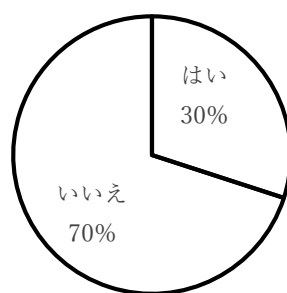


図7 手指の消毒は子どもの心に影響があるか

(2) 詳細

実習生が「子どもの心に影響がある」と答えた割合は6人(30%)であった。自由記述の理由としては「苦手な子どもは強制的だと不安になると思う」、「消毒をしていないと不安になってしまうのではないか」「常に消毒をしなくては、いうストレスがかかりそう」というものであった。また、消毒という特性による不安にかかわる「子どもの手に行っても害がないものが増えてきている」「消毒によるアレルギー反応が心配だ」というものもあった。

一方、「子どもの心に影響はなさそう」と答えた割合は14人(70%)で、「子ども達が行うのは当たり前になってきている」(14人中11人)という理由が一番多かった。

5) 環境の消毒(換気を含む)について子ども達の心に影響があると思うか

(1) 結果は図8に示すとおりである。

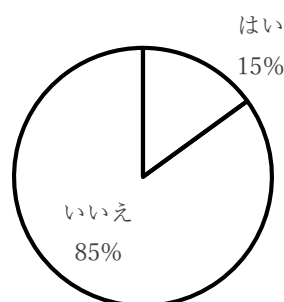


図8 環境の消毒(換気を含む)は子どもの心に影響があるか

(2) 詳細

実習生が「子どもの心に影響がある」と答えた割合は3人(15%)であった。自由記述で「換気は冬は寒い」と換気に関しては具体的な記述があったが、「何かしらあると思う」(3人中2人)ということで詳細は具体的なものはなかった。一方、「子どもの心に影響はない」と答えた割合は17人(85%)で、「消毒すると子どもは安心すると思う」(17人中5人)「環境がきれいであれば子どもにとっても良い影響がある」「子ども達に消毒の意味を説明して行えば理解すると思う」と環境の消毒自体の安心感が子どもにもあるだろうという記述があった。また「降園後に消毒を行っているので影響はない」(17人中3人)と、子ども達は保育者が消毒をしていることを知らない、または見ていないから影響がないと答えたものもあった。その一方で園によっては活動の前後等に常に環境の消毒をしているため「先生が消毒するのは当たり前になっていると思う」(17人中3人)と、新しい生活様式に子どもがなじんでいる様子も感じ取っている実習生がいる。

9. 保育者と子ども達の接触が以前の実習のときに比べ減っていると感じたか

1) 結果は図9のとおりである。

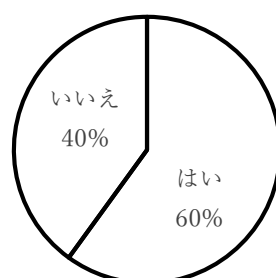


図9 保育者と子ども達の接触が以前の実習と比べて減っていると感じたか

(2) 詳細

実習生が新型コロナウイルス感染症蔓延以前に実習を行っており、それと比較して「保育者と子ども達の接触が以前より減っている」と感じている割合は12人(60%)であった。その具体的な内容は自由記述の中から「抱っこやおんぶ」(12人中5人)「全てにおいて」(12人中4人)と多いことがわかる。さらに「食事」「歯磨き」「手をつなぐこと」「遊びにおいて」等保育の全般にわたって保育者と子ども達の接触が減っていることが認識されている。また、8人(40%)は以前と比べて接触が減ったとは認識していない。

10. 手指消毒や手洗いについて楽しくできる工夫について

実習生が考える工夫について、「歌を歌いながら行う」、「消毒ができればシールのごほうびをあげる」、「手指消毒を説明している絵本を見せてあげる」「様々な視覚教材を使う」「手のばい菌が色で見えるせっけんを使う」「キャラクターなど子どもが好きなものを洗面所に貼る」などがあがっている。

11. 安全に遊べる工夫

実習生が考える工夫は「距離を取りながら遊べるもの」として例として「音楽に合わせて楽しく動けるようなもの」や「伝言ゲームの距離をとりながら遊べるもの」「エアーでタッチする遊び」をあげている。また、遊びの内容よりも「消毒をできる限りして遊びに制限をしない」ことをあげているものもあった。

12. 保育者による環境の消毒をどのように工夫したら子ども達に悪い影響を与えないか

実習生が考える工夫は「園児の午睡中・降園後に消毒を行う」をあげており、子ども達と活動する時間を減らさず、子どもたちに消毒の様子をあまり見せないようにしたいとしている。

13. その他 感染対策をしながら子どもの成長に寄与し、悪い影響を与えない工夫

実習生が考える工夫は「フェイスシールドにして保育者の顔が見えるようにする」や「食事のときにシールドを設置して対面で食べられるようにする」等マスクで隠れてしまう顔を子ども同士、また保育者の顔が見えるようにすることを考えている。また「子ども達にも対策を考えてもらう」というアイディアもあった。

考察

今回調査した対象の実習はこの地域の感染がある程度落ち着いているときに行われたため(2020年6月から7月、2020年11月初旬)、感染対策が園によって違っていただかもしれない。

実習において学生が認知した現場の感染対策は厚生労働省が「保育所等における新型コ

コロナウイルスへの対応について」(2020)にガイドラインを提示している通りに、マスク着用、手洗い、アルコール消毒が行われている様子がうかがえる(表1)。マスクの着用に関しては基本着用しているところがある一方で、子どもも、保育者も着用していないところがあり、園の方針によって違っているようだ(図1)。また、同ガイドラインでは保育所等ではソーシャルディスタンスは難しいこととしているが、実際は現場では様々な工夫のもとにソーシャルディスタンスも取られていることがわかる(図2)。これは、全国保育園保健師看護師連絡会がまとめたアンケート結果(2020)の中にも表れている。手洗い・うがいは100%行われていると回答されているが、そもそも保育現場では今までも行われてきたことであると考えられる。しかし新型コロナウイルス感染対策で、「二回手洗いをする」等の特徴も見られた。以前に増して手洗いに重点が置かれていることがうかがわれる。また、実習生が保育現場の責任者から、「手洗いに重点を置いていて、それにより新型コロナウイルス感染症以外の感染症も防ぐことができています。子ども達は一人もマスクをしていないが、手洗いはしっかり行っている」と説明を受けた者もいる。手指の消毒に関しては園のあちらこちらに消毒液が置いてあると回答されているが、これは現在スーパー等でも出入口や要所要所に消毒液が置かれているのと同様の状況と考えられる。そのように環境が整っているために、年長の子供達も手洗いの後のみならず、自分で気が付いたときには手指消毒を行って

表2 学生が考えたコロナ禍で工夫したいと思うこと (n=20)

内 容	% (人数)
①感染対策について子ども達にわかりやすく話す	50% (10)
②感染対策についてこどもの気持ちを聞く	60% (12)
③子どもにわかるように視覚支援を使って感染対策について説明する	90% (18)
④マスクをしていると職員の口元がみえにくいので保育者の顔写真などを使って子どもに保育者の顔がわかるような工夫をする	40% (8)
⑤手指の消毒・手洗いは毎回決まった手順で行い、子ども達の習慣にすることで負担を減らす	80% (16)
⑥手指消毒や手洗いうがいなどが楽しくなるような工夫をする	75% (15)
⑦遊びの仕方を工夫して安全で楽しく遊べるようにする	40% (8)
⑧保育者が行う消毒の時間を短縮して子ども達と過ごす時間を増やす	10% (2)

いるようである(図3)。環境の消毒は実習生により100%行われていると認知されているが、その取り組みやタイミング、頻度はそれぞれのものである。実習生からすると頻度としてどのくらいが適切であるか気になるという報告もある。また、実習生が園内で消毒が行われていないと認知している部分もあるようだが、それも「行わなくて良いのだろうか」と気になっている実習生もいた。換気については100%行われていると認知されていたが、これも新型コロナウイルス感染症蔓延以前から保育現場では行われてきただろうと考えられる。

このように、以前から保育現場で行われてきたことと、新型コロナウイルス感染症が広がったために変化した部分と力を入れている部分があると考えられる。

新型コロナウイルス感染症はまだわからないことも多く、現場の保育者は不安と共に忙しいながらも感染対策を心掛けていることが感じられる。また、実習生は感染予防対策が子ども達にも影響していると感じている(図4、図5、図6)。子ども達がマスクをすることでの子どもたちへの影響として「息苦しさ」もあるが、「相手の表情が見えない」という点をあげており、マスクが子ども達の行動や身体的にのみ影響を与えているのではなく、心にも影響があると感じている。また、保育者がマスクをしていることでの子ども達が「保育者の表情が見えない」ということをあげている。相手の表情が見えないことでのこの時期の発達に与える影響については別の研究に譲りたいが、学生から見ると懸念するポイントになっているようである。

一方、手指消毒、環境の消毒は子ども達の心に大きな影響を与えていないと捉えている(図7、図8)。子ども達にとって手指消毒も環境の消毒も行うことが自然なものとして受け入れられているようだ。毎日繰り返し行われていることに関して子ども達は「自然な」「当たり前の」こととして順応しているのかもしれない。また以前からトイレや手洗いの場所に絵カード等で子ども達にわかりやすい指導はなされていることは既に報告されている(栗原・戸谷, 2019)が、新型コロナウイルス感染対策としてさらに保育者がキャラクターなどを用いた視覚支援により、子ども達に対して楽しくわかりやすく指導していることも考えられる。特にうがいをすると天井にキャラクターの絵が貼ってあるなどの工夫がされていると報告がある。(4.-2)手洗い・うがいの詳細) また、実習生の自由記述から手指消毒や手洗いの液体せっけんなどはポンプ式で子ども達にとっては「おもしろい」ものとして捉えられているようでもある。大人にとっては「面倒」で「負担」に思うことも子ども達にとっては「楽しい」ことに変化することから、大人の見方・捉え方が子ども達と違っていることは大事な視点であると考えられる。

実習生の2年生が考えたもののうち、表2の①に「子ども達にわかりやすく説明をする」とあるが、これはサイコロジカルファーストエイド(2012)、また国立成育医療研究センターから「新型コロナウイルスに負けないために-お子さんの成長に応じたケア-」(2020)で述べられていることと一致している。ここでは緊急下においても子ども達に理解しやすいように正しい情報を説明することと、同時に子ども達の気持ちを聞き取るにより子ども達が不安になりにくいと論じられている。新型コロナウイルスにかかわることは大人として

も恐怖に感じる部分もあるが、正しい適切な情報を子どもが理解しやすい言葉で説明することで子どもながらに気持ちに折り合いをつけていくのだろう。また、子どもの疑問や不安を保育者がきちんと受け止め、真摯に応えていくことが子どもの心の安定につながると考えられる。筆者は子どもの心のケアはこのような日々の丁寧なかかわりから始まると考える。

また子ども達へは、視覚支援を用いながら説明すると伝わりやすいことは栗原ら(2019)の研究からも明確である。視覚支援も用いて子ども達に説明をすることは保育現場では今や当たり前になってきているのかもしれない。

現場の保育者は子ども達が楽しく、納得して感染対策に取り組めるようにさまざまな工夫をして子ども達に働きかけていることがわかった。また調査の結果から実習生の2年生も、子どもたちが楽しく、負担なく安全に過ごすことができるように多くのアイディアを考えていることがわかる(表2)。このような大変な状況でも、柔軟に考えられる学生には頭が下がる。現場に就職してからも積極的にこのようなアイディアを出せる保育者でいて欲しい。

今回の対象の学生48人のうち26人が「保育者は感染対策で忙しそう、仕事が多い、消毒が大変、マスク着用や手洗いなどの声掛けで忙しそう」とコロナ感染予防において職員の負担が多いと捉えていた。保育現場は新型コロナウイルス感染症がなかったときでも「忙しい」「仕事が多くどうしても帰る時間が遅くなってしまう」と現場の保育者である専門学校の卒業生が話していたことがある。環境の消毒に関しては現状ではほぼ子ども達の登園前・降園後・午睡中という時間が使われているようである(5.-2)-(2))。子ども達は保育者が消毒してくれていることもあまり知らず、保育時間の職員とのかかわりが確保されているので現在は直接的な影響は少ないと思われるが、保育者の負担が大きいことは間接的に子ども達に影響があるのではないだろうか。保育者が別の仕事に充てられていた降園後等の時間を現在は消毒の作業を行っていることが想像される。そのため、保育者の心身に負荷がかかっていることが考えられる。保育者が疲れてしまうと気持ちに余裕がなくなったり、集中力や判断力が落ちたりなどすることもあるだろう。それは結果子ども達の心に影響を与えることになる。

新型コロナウイルス感染症対策と通常保育の両立はまだしばらく続くかもしれない。皆で知恵を出し合いながら保育者も子ども達も安心して毎日が過ごせることを願う。

文献

国立成育医療研究センター(2020). 新型コロナウイルスと子どものストレスについて ⑤
お子さんの成長に応じたケア編.

<http://www.ncchd.go.jp/news/2020/a3a812f385f7a4d77fa4f8c0bb30d77ec846d36f.pdf>

国立精神・神経医療研究センター(2012). サイコロジカルファーストエイド フィールド・

ガイド. who_pfa_guide.pdf (ncnp. go. jp)

厚生労働省(2020). 保育所等における新型コロナウイルスへの対応について(令和2年3月19日現在). <https://www.mhlw.go.jp/content/11920000/000610568.pdf>

栗原博士・戸谷佳子(2019). 子どもの力を引き出す絵カードの活用実態. 文化学園長野保育専門学校研究紀要, 11, 55-69.

日本小児科学会(2020). 乳幼児のマスク着用の考え方.

乳幼児のマスク着用の考え方 | 公益社団法人 日本小児科学会 JAPAN PEDIATRIC SOCIETY (jped.s.or.jp)

<https://www.hoiku-kango.jp/wp-content/uploads/2020/05/>

全国保育園保健師看護師連絡会(2020). 新型コロナウイルス感染症対策に関するアンケート調査結果. 全国保育園保健師看護師連絡会 学術委員会 保育現場のための新型コロナウイルス感染症対応ガイドブック第2版(2020.10).

<https://www.hoiku-kango.jp/wp-content/uploads/2020/10/>

付記

アンケートに協力いただきました学生の皆様に感謝いたします

文化学園長野保育専門学校研究紀要 投稿規定

1. 目的

文化学園長野保育専門学校研究紀要は、本校における研究・教育活動の成果を広く公表することを目的として発行する。

2. 投稿資格

紀要に投稿できる者は、次のとおりとする。

- (1) 本校専任教員および兼任教員
- (2) 本校専任教員との共同研究者（この場合は本校専任教員と連名とする）
- (3) 編集委員会が執筆を依頼した者、あるいは執筆を認めた者

3. 投稿原稿の種類

原則として、次のとおりとし、未公刊のものに限る。

原著論文、総説論文、研究ノート、報告（実践報告・調査報告）、書評、資料紹介など。
上記の他、紀要編集委員会が適当と認めたもの。

4. 提出原稿

原稿の作成は、別に定める「紀要原稿作成要領」に従って執筆する。

5. 原稿の提出先

本校紀要編集委員会

6. 採択

原稿の採択と調整は、紀要編集委員会で行う。

7. 著作権

掲載された論文などの著作権は、原則として文化学園長野保育専門学校に帰属する。ただし、著者が自分の論文などを利用することは差し支えない。

編集委員会

杉村 僚子（委員長）

守 秀子

令和2年 11月 15日発行

**文化学園長野保育専門学校
研究紀要 第12号**

編集発行 学校法人 文化長野学園
文化学園長野保育専門学校
〒380-0915 長野市上千田 141
TEL. 026-227-2090
FAX. 026-224-2200

印刷 松下産業株式会社
〒380-0836 長野市南県町 1035
TEL. 026-266-8456