



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

幼稚園教諭養成の新設「領域に関する専門的事項」 のカリキュラム開発： 理論と実践による領域横断的探究

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2022-02-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 水崎,誠, 小森,伸一, 原,健二, 澤田,康德, 前田,優, 南浦,涼介, 吉富,友恭, 小林,大作, 石崎,秀和, 相田,隆司, 朝野,浩行, 中村,和弘 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00173546

幼稚園教諭養成の新設「領域に関する専門的事項」のカリキュラム開発 —— 理論と実践による領域横断的探究 ——

令和4年2月

本報告書別冊は、令和3～4年度東京学芸大学教育実践研究推進本部「特別開発研究プロジェクト」による『幼稚園教諭養成の新設「領域に関する専門的事項」のカリキュラム開発—理論と実践による領域横断的探究—』の成果の一部であり、各専門分野の見地から「領域に関する専門的事項」に関する学問的知見をまとめたものである。

目 次

外遊びが幼児の十全な成長を促し「生きる力」を育む — 幼稚園教育要領をふまえて —	小森 伸一	1
幼稚園教諭養成教育における「領域に関する専門的事項」の趣旨を 踏まえた飼育栽培活動の提案	原 健二	12
幼児をとりまく現代の気候環境 — 日本有数の夏期暑熱地域熊谷市を中心に —	澤田 康德	23
砂場遊びにおける幼児の体験と小学校の学習とのつながり — 水の性質を利用した遊びの紹介とともに —	前田 優	33
境界線のゆらぎという「グローバル」をふまえた幼児期の教育 — 「内」と「外」を切りわけない視点を実践と教師教育にもたせる —	南浦 涼介	46
農園における幼児の自然物の収集に関する実践 — 環境教育研究センター教材植物園をフィールドとして —	吉富 友恭	56
感性と表現に関する領域「表現」のこれまでとこれから — 『幼稚園教育要領』の分析を通して —	水崎 誠	66
幼児教育における「表現」歌唱指導に関する一提案 — 楽しむことに主眼を置いて —	小林 大作	76
幼児教育と表現のかかわり — 歌の「イメージ」から表現へ —	石崎 秀和	91
幼児期における造形表現活動に関する一考察 — 幼児が“自分なりに表現する”ことをめぐって —	相田 隆司	101
幼児教育における表現領域教材の考察	朝野 浩行	111
幼稚園教育における言葉の学びのあり方に関する考察 — 領域「言葉」の内容を踏まえて —	中村 和弘	121

外遊びが幼児の十全な成長を促し「生きる力」を育む

— 幼稚園教育要領をふまえて —

小 森 伸 一*

1 はじめに

屋外で遊ぶ子供の数の減少が顕著である¹。しかし、幼児にとっての外遊びは、心身のより良い発達にとって不可欠であることが指摘されている。幼児教育の指針となる幼稚園教育要領でも、自然と関わる体験となる「外遊び」は、幼児の充実した成長にとって重要な要素であることがうかがえる。本稿では、幼児教育／幼稚園教育において、外遊びが幼児の心身の十全な発育・発達に寄与し、「生きる力」を育む基盤となることについて、幼稚園教育要領にもふれつつ論考するものである。

子供の外遊びが減少傾向にある現状の要因として、よく取り上げられるのが「サンマ（3間）：時間・空間・仲間」である。戦後、経済の発展にともなう科学の進歩とテクノロジーの革新、インターネットの発達・普及によって、今日の遊びはテレビゲームや、コンピューター・スマートフォン（携帯電話）などの情報機器端末を使った、室内にて手元で行うものが増加した。一方で、体を動かす外遊びの「時間」が減少してきた。経済成長にともなった産業化や都市化ならびに道路の整備は、子供たちの屋外での遊び及び手軽な運動の場であった空き地や生活道路、身近な自然といった「空間」を奪ってきた。社会が進展する中で、核家族化や少子化が進んで兄弟姉妹の数が減り、気安い外遊び友達といった「仲間」も減った。また、学校外での習い事などによる忙しさで「仲間」が作りにくくなり、同じ時間に外で遊ぶということがより難しくなっている。

このような生活環境の変化は、幼児をふくむ子供たちの成長の土台となる、多様な体験の機会も奪ってきた。さらに、そのことによる心身の健全な発達への悪影響も懸念されている。とくに、幼少期からの自然と関わる体験の欠落についてみると、子供が自然の中で過ごす時間がより少なくなったことで、さまざまな問題行動を誘発したり、何らかの心身の不調に繋がったりすることが報告されており、「自然欠損障害（Nature-deficit Disorder）」という言葉も生まれてきている。より近年では、そのような子供の心身の健全な成長に負の影響を及ぼすことが、科学的根拠をふまえて明らかにされてきているのである²。神経科学における見解では、五感等の感覚を働かせて自然と触れ合うことが、脳機能を含めた、子供の総体的な生理的・精神的発達にとって大切なことが言及されている³。

2 「外遊び」は多様な体験活動

先述の「3間：時間・空間・仲間」の減少と体験機会の減少の重なりは、とくに「外遊び」

* 東京学芸大学健康・スポーツ科学講座体育学分野

の点から考えてみると分かりやすい。子供の外遊びの増減は、当然それをするために必要な「時間」「空間」（場所）に加えて、外遊びは1人ですというより「仲間」と一緒にすることが主となるからである。それゆえ、子供の外遊びは「戸外で仲間とともに何かをする体験活動」といいかえることができるであろう。そう捉えて、外でする遊びに内在する要素を考えると、外遊びは多面的な内容や意味合いをもつ体験活動としてみなすことが可能である。

たとえば、屋外で活動することにより、大地や花、昆虫、植物、動物といった生き物、周囲の風景といった自然と直に触れることになり、いわば自然体験にも通じていく。また、同年齢や異年齢の仲間、ときに周囲の大人と交流しながら様々なことを共にする中で、コミュニケーション力などが育まれていく体験にもなるであろう。そのような自然や周囲の人たちやと関わる出来事を通して、自分でいろいろなことに気づき、思考する機会にもなりえる。他者を知ること、自分がどのような人間なのかについて考えたり、そのきっかけにもなったり、自分がどの程度できるか、どこまでやると怪我をして危ないのかといった自分を知る“自己理解”を深めることにもなる。さらに、外遊びという活動の中で、またはその延長で地元の行事に一緒に参加する地域活動、近所の人のお手伝いをする奉仕活動といった体験に通じていくことも考えられる。

このように、自然・仲間（他者）・自分についての気づきや理解の場となる「外遊び」という行為は、単に遊ぶということのみならず、多様な活動内容と学びの要素を含む総合的な体験となるであろう。そのような体験は、子供たちの心身の成長に欠かせない大切な糧となる。事実、外で遊ぶという行動には、後述するように、認知及び学習機能や感性を発達させ、健康の増進をもたらす、また社会性といった他者と上手に関わる能力を育むなどの効果がみられるのである。

3 外遊び体験に期待される効果：「生きる力」を育む

前項で述べたように、外で遊ぶことは多面的な活動や学びの機会となる。本稿のテーマとなる、幼児を含む子供の「外遊び」が及ぼす好影響（効果）と重要性は、これまで脳神経科学、生物学、心理学、社会学、教育学を中心とする分野において言及されてきた⁴。その効果について整理すると、相互に関係する6つの点として、おおよそ次のようにまとめられる。

1) 自然への感性・親和的態度の醸成

地球・自然生態系の一部である我々人間は、屋外に出て自然や動植物と触れ合い、感覚を通してそれらを味わうことで、生理的・精神（心理）的にリラクゼーションし、かつ活性化される傾向にあることが、各種研究によって実証されている⁵。とくに、幼少時からの自然と接触する直接的な体験は、子供の心身全体の正常な発達にとって不可欠であるとされる。屋外でなされる遊びは、外界の自然に触れる体験活動でもあることから、後述項目にみられる効果にも関連して非常に重要である。

「土や草花の匂い」「そよ風の心地よい感触」などは、外に出てはじめて実感できる。したがって、屋外で活動することは、そのような自然と触れ合いを感じることを通して、五感を刺激

し鍛えて、自然への感性の育みとともに自然認識の発達に通じていくだろう。

とくに、自然への肯定的な気づきや感じる力を培っていくことは、将来にわたっての自然に対する友好かつ親和的といった考えや行動となる「バイオフィリア (biophilia)：自然・生物への愛着」を養っていくうえでも大切である⁶。反対に、自然や動植物との十分な関わりが欠落することで、それらへの恐れや分断の態度となる「バイオフィobia (biophobia)：自然・生物への嫌悪」が助長されていくことが懸念される。

2) 身体機能の向上：健康体力・運動スキルなど

仲間とともにする活動によって引き出されるさまざまな動きが、筋肉を鍛え、心肺機能、骨格形成などの発育によい影響を及ぼすとされる。体を使う外での活動は、運動スキルを発達させるとともに、健康や体力を増進させていく。

屋外での活動によって昼間に光を浴びること自体が、眠気を誘うホルモンのメラトニンが夜にたっぷり分泌されて早寝を促し、早寝早起きの生活リズムをつくるとされる。それは子供の自律神経の機能を向上させ、心と体の健康と健全な成長のためにも大切である。

外遊びによって外の暑さ・寒さを肌で感じることで、体温のコントロール能力の向上をもたらす。さらに自律神経が鍛えられて、免疫力や適応力を高めことにも通じるとされる。

屋外で遊ぶことによって日光を浴びることについては、体内で生成される「ビタミンD」の観点からも非常に重要である。ビタミンDは体にとって必要不可欠で、欠乏すると病気になる。現代人は、概して屋内での時間が多くなる一方で、戸外での時間が減少傾向にあり、ビタミンD不足が深刻な問題になりつつあるという。その不足は、大腸がん、乳がん、前立腺がん、高血圧と心疾患、変形性関節症、自己免疫疾患のリスクを高める。とくに、子供における深刻なビタミンD不足はクル病（骨軟化症）を招くことが分かっている。

またビタミンDは、上記した「メラトニン」効果と同じように睡眠の質にも関係し、現代人を悩ます睡眠障害への治療効果があることが確認されている。それゆえ、子供たちが天気のいい日に外に出て、日光を浴びながら遊ぶことは、良質な睡眠や健康に欠かせないビタミンDを増やすことから、必要不可欠といえるであろう。

3) 大脳神経系の発達・精神的成長

変化に富む屋外での活動は、わくわくドキドキする場が多くある。興奮したり、興味関心を喚起したりすることで、あらゆる神経が刺激されて、意思や集中力、抑制力をつかさどる脳の前頭葉が活発化する。幼児期に脳の前頭葉を活発に働かせることは、子供の落ち着き、がまんする力、集中力、創造性などの精神的な力を育むうえで大事だとされる。とくに、戸外での体を使った遊びなどの活動は、そのように大脳神経系の発達と活性化に大きく関与するという。

外での活動は、室内と比べると環境が多様で変化に富み、自由度が高い空間での活動となる。そのような解放感のある屋外環境でなされる外遊びは、喜びや楽しさの感情を促し、脳内神経伝達物質のドーパミンがより分泌される。また、何かを成し遂げたときの達成感を得たときに

より出るとされる。このドーパミンは、日々の意欲や積極性を生みだし、行動の反復をもたらすといった「ドーパミン・サイクル」をつくるのである。そして、ある活動についてやり遂げる体験をもつとき、その「ドーパミン・サイクル」はより強化されていく。それゆえ、外遊びの中でも、とくに何かのチャレンジを含むような活動では（外遊びにはそのような機会が多々ある）、子供が「できた！」という達成体験をもつことで、「ドーパミン・サイクル」が発動される。それが繰り返されることで、子供の「継続する力」を促進していく効果も期待できるであろう。

4) 認知能力・学力（知力）の向上

外での活動によって体を動かすことは、脳を活発化させて、知力を高めることに繋がるということが分かっている。脳は起きている時に得た情報を就寝時に整理し、記憶として定着させる。ゆえに、前項2)に関連して、日中よく身体を動かして心地よく疲れて十分な睡眠をとることによって、知力・学力向上が促進されるといわれている。

屋外での活動は、目の前に広がる立体的スペースで五感を刺激しながら体を動かすことにもなる。それゆえ、イメージ力、シミュレーション力、空間認識といった認知能力が高まることも報告されている。

これは幼児の視点からは少し外れるが、小中学生を対象にした調査で、体験量が多いと学力の向上に何らかのよい影響を及ぼすことを示すデータがある⁷⁾。その体験活動には、外遊びに関わる自然の中での遊びや自然観察が関係していて、その活動をよりしている児童生徒の方が、理科の平均正答率が高い傾向となる結果がみられている。また、外遊び的活動が多分に含まれる自然体験活動（集団宿泊をとまなう）については、より長期にしている小学校の方が、国語や算数での「活用」に関わる問題の平均正答率が高い傾向にあったことが認められている。

これらの調査結果は、直接幼児を対象にしたものではないものの、その調査時点でしてきた体験をふり返る際には、幼児期にした活動も含まれることになる。それゆえ、当該データは小中学生における結果であるものの、幼児ではどうかと考えた場合でも、外にでて自然とふれ合いながら遊ぶことは、その知力や学力向上について、発展的に寄与するものと推察される。これは、前掲3)において、外遊びが脳神経系や精神的発達に及ぼす効果があることや、本項前半部にて取り上げた肯定的影響についての見解をふまえても示唆されるのである。

5) 社会性・ソーシャルスキルの発達

公園や校庭・園庭などの屋外の遊び場には、各年代の子供が多く遊んでいる。初対面であっても、自然の流れで一緒に遊ぶことになったりする場面も生まれる。支援者としての地域の大人や先生との関わり合いも自然発生的に出てくる。その他者との関わりの中では、順番やルールを守ったり、相手を気づかったり、自分の意見をいったり抑えたりする機会が多々出てくるであろう。外遊びを通して、そこでの活動が、そのような集団の中での社会的な関わりとなることで、自主性や協調性、共有・共感する力、コミュニケーション能力といったソーシャルス

キルの体得が期待できるのである。

幼児に限ったことではないが、良好な人との関係性をもつことが、人のウェルビーイング（主観的幸福感／人生の満足度）や健康の増進に肯定的な影響を及ぼすことは、今や多くの研究によって実証されているところである⁸。たとえば、ここ20年ほどの「幸福」に関する膨大な量の調査結果を検証した研究では、どの文化においても、他者との繋がりは、食物や空気と同じように、人が生き活きと生きていくために欠かせない要素だと結論づけられている⁹。他の多くの調査でも、「人生がうまくいくこと」と「よりよい人間関係をもつこと」の相関関係は強く顕著であることから、心理学では、人同士の絆は「繁栄の必要条件」として考えるに至っている¹⁰。

心身の健康面も同様で、良好な社会的繋がりをもつことが、心臓血管系、神経内分泌系、免疫システムを活性化することが分かっている。ゆえに、他者とのよい絆をもつほど、頭も体もよりよく働くようになる。また、幸せ・愛情ホルモンとよばれ喜びを喚起する「オキシトシン」が血中に放出され、不安を和らげるとともに集中力を増すという効能も認められている¹¹。良好な人間関係が、ストレスホルモンであるコルチゾールのレベルを下げ、ストレスを解消して心身の活性化をもたらすことは、多くの研究によって確認されているところである¹²。このような点は、後述する「6）癒し効果」にも通じるであろう。

ここで幼児教育に視点を戻すと、幼児期は、上記したような他者について関わり方について考え、その良好な関係性のあり方についての基礎を身に付けていく重要な時期である。この他者関係についての学びは、何も外遊びに限ったことではないが、開放的な空間で行われる外遊びの場合では、感覚をよく使い、心と体をより動かすことになるダイナミックな場での、具体性をともなった学びとなるであろう。動作と感情のともなう行為は記憶に保持されやすく学習効果が高くなる。したがって、外遊びの中でなされるコミュニケーションでは、幼児はそのような実践的なやり取りから得られることを自分ごととして強化していき、日常行動として習得していくことが期待できる。外遊びは、他者関係における基本的所作を身に付けていくうえでの、実際的な学びの体験場となる点において有効だと考えられる。

6）癒し効果

遊びのような活動には、日々蓄積したストレスやフラストレーションを解消する機能があるとされる。とくに外遊びのような体を動かす体験は、体温を上昇させ、血液循環がよくなって、栄養素が体内にしっかり運ばれるようになる。脳にも酸素が行き渡ることになり、いわゆるリフレッシュ効果が生まれて、感情の解放に繋がっていくことがいわれている。そのように体を動かす活動をすることによって、私たちがもっている不安や恐れ、怒り、不満などの感情を解放させて、心を安定させる効果があるとされる。

また、上掲1)の効果に関連して、屋外において自然や動植物にふれ合う活動をすることでもたらされる癒しの効果もある。たとえば、木々や植物は多くのフィトケミカル（植物由来化学物質）を発散している。その一種で香り物質のフィトンチッドは、とくに脳に強く影響し、

コルチゾール（ストレスホルモン）の量を減らし、痛みや不安を抑える作用がある。それゆえ、私たちの体を癒し、安らぎや清々しい気分をもたらしてくれるといったリラクゼーション効果があるとされる。その効果を生かした、森林浴や森林セラピーが実践されている¹³。そのような効果に基づく取組みは、自然の光景に触れたり繋がったりすることが、鬱症状を防ぐセロトニンの生成に関係するアルファー波を増やし、不安や怒りや攻撃性を抑える働きがあることを生かしたものだといえる。子供の外遊びにおいて、木々や植物などのより植生豊かな環境で活動することで、上記した癒しを得ることも期待できるであろう。

加えて、前項5)で述べた人との絆をもつことと同様に、ペットなどの動物とふれ合いながら遊ぶことでも、癒し効果があることが報告されている。動物をなでたり、戯れたりして遊ぶことが、先述の幸せ・愛情ホルモンのオキシトシン濃度を高め、抑うつや不安が軽減する一方で、楽しい気持ちを生み、精神が安定して活力が出てくるからだといわれる¹⁴。

「外遊び」にみられるこれら6つの効果は、「生きる力¹⁵」の修養に資する要素として考えられる。学習指導要領において提示される生きる力は、「確かな学力」「豊かな人間性」「健康・体力」の3要素からなり、それらについての資質・能力を育むことが目指される。心身ともに充実してより良い人生を築いていくうえで基盤となる力である。

上掲した6つの効果に関して、1)・5)は「豊かな人間性」、2)・6)は「健康・体力」、3)・4)は「確かな学力」についてとの関連がみてとれる。それゆえ、外遊びをすることによって、「生きる力」を構成する3要素について促進され、ひいては全体としての「生きる力」の向上が期待できるであろう。

4 幼稚園教育要領の内容からの考察

ここで「幼稚園教育要領」に目を向けると、遊びを通した学びの重要性が強調されていることがうかがえる。幼児期の発達特性として、自我が芽生えるとともに他者の存在を意識しつつ、自己の言動について調整する気持ちをもつようになるといわれている¹⁶。また、運動機能が急速に発達し、行動範囲及び他者関係が広がり、さらにそれによって興味関心が大きく拡大していくことも、幼児期にみられる特徴とされている¹⁷。したがって、幼稚園教育要領では、それらの特性をふまえ、幼児の自発的活動となる遊びが心身の調和のとれた発達の土台となる重要な学習となることを考慮しつつ、遊びを通した指導を軸として進めることが示されているのである。そして、そのような遊びという体験活動と指導によって、幼児教育のねらいが総合的に達成されるようにすることが、幼稚園教育の基本の一つとして掲げられている（第1章 総則；第1 幼稚園教育の基本）¹⁸。

また、「生きる力」の点に着目すると、当該教育要領「第1章 総則；第2 幼稚園教育において育みたい資質・能力及び『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』」では、次のように記載されている¹⁹（下線、筆者）。

1 幼稚園においては、生きる力の基礎を育むため、この章の第1に示す幼稚園教育の基本を踏まえ、次に掲げる資質・能力を一体的に育むよう努めるものとする。

- (1) 豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かったり、できるようになったりする「知識及び技能の基礎」
- (2) 気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」
- (3) 心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」

二重下線部の3項目は、子供たち一人一人の「生きる力」を育成するための「資質・能力の三つの柱」となる。現行の学習指導要領（平成29／30年改訂）から新たに示された²⁰。幼稚園教育要領においても同様に、「生きる力」を育むことの理念が根底にあり、そのために多様な体験活動を行うことが重要視されていることがみてとれる。

幼稚園教育要領において重視される、遊び体験を通した学びや指導についての言及では、とくに「外遊び」に特定されて述べられているわけではない。しかし、外遊びにともなう自然体験の側面に着目してみると、「第2章 ねらい及び内容」を構成する5領域の中では、身近な環境との関わりを示す「環境」領域との関連において、外遊びの重要性がとくに示唆される（なお、「環境」以外の領域は「健康」「人間関係」「言葉」「表現」）。「環境」領域では、「1 ねらい」（全3項目：(1)～(3)）において、「(2) 身近な環境に自分からかかわり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする」とある。それに関連して、続く「2 内容」（全12項目：(1)～(12)）のところでは、「(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く」、「(3) 季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く」、「(4) 自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ」、「(5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする」といった、外遊びに通じる自然環境と関わる活動内容について提示されている²¹。

前項にて、子供の外遊びに期待される効果について6つの観点から述べた。それらの点をふまえると、外遊びという体験活動にみられる効能は、上記した「環境」領域だけに関係しているのではなく、他領域での「ねらい」や「内容」で示されている“育みたい資質・能力”との繋がりもみてとれるのである。そこで、幼稚園教育要領で提示されている各領域における「1 ねらい」及び「2 内容」について、外遊びにみられた効果に関連すると思われる項目を書き出して、両者の関係性を示す対照表を作成した（既出の「環境」領域も含む）。

この表にもみられるように、外遊びは、幼稚園教育における「環境」領域だけでなく、他領域にもまたがって全体に資するものと察せられる。とくに、外遊びが仲間（他者）と一緒になされる前提で考えると、「人間関係」領域にも大きく関係し、その他者との関わりの中では、コミュニケーションや会話がよくなされることから、「言葉」領域との繋がりも出てくると思われる。それ以外の領域の「ねらい」や「内容」の項目についても、対照表にみられるように、

表 幼稚園教育要領・5領域「ねらい及び内容」にみる「外遊び」効果との関連

幼稚園教育要領			「外遊び」効果
領域	ねらい及び内容 [] 内の数字は全項目数		
健康	ねらい [3]	(1) 明るく伸び伸びと行動し、充実感を味わう。 (2) 自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする。	2) 身体機能の向上： 体力・運動スキル
	内容 [10]	(2) いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。 (3) 進んで戸外で遊ぶ。	6) 癒し効果
人間関係	ねらい [3]	(2) 身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ。	5) 社会性 ・ソーシャルスキルの発達 6) 癒し効果
	内容 [13]	(1) 先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。 (2) 自分で考え、自分で行動する。 (3) 自分でできることは自分です。 (4) いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。 (5) 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。 (6) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。 (7) 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。 (8) 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見いだし、工夫したり、協力したりなどする。 (9) よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。 (10) 友達との関わりを深め、思いやりをもつ。 (12) 共同の遊具や用具を大切にし、皆で使う。	
環境	ねらい [3]	(1) 身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。	1) 自然への感性 ・親和的態度の醸成
	内容 [12]	(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。 (3) 季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く (4) 自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。 (5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。	
言葉	ねらい [3]	(1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。 (2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。	4) 認知能力・学力 (知力)の向上 5) 社会性 ・ソーシャルスキルの発達
	内容 [10]	(1) 先生や友達の話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする。 (2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。 (3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。 (4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。 (6) 親しみをもって日常の挨拶をする。 (8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。	
表現	ねらい [3]	(1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。 (2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。	3) 大脳神経系の発達 ・精神的成長 4) 認知能力・学力 (知力)の向上
	内容 [8]	(3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。 (4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。 (5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。 (6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。 (7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。	

少なからず関係性がみてとれる。したがって、外遊びという体験活動を通して、幼稚園教育全般において目指される資質・能力の達成への助成が期待できるのである。

5 おわりに

「外遊び」という行為は、幼児自らが自身の感覚及び体と心を使って、自然と触れ合い感じながら、仲間とともに何かをする体験活動として捉えられる。この文脈において「外遊び」は、戸外で遊ぶといった単なる遊び行動という解釈にとどまらず、自然・仲間（他者）・自分自身についての気づきや学びをもたらす、多面的な内容を含む総合的な体験活動として解釈できる。

その多様な体験となる外遊び活動には、近年の研究結果から示唆される6つの効果がみてとれた。これらは、幼児を含む子供たちの十全な心身の発達や成長に寄与するものである。したがって、自らの力で、ときに仲間と協働しながら、健やかで充実した人生を創造していく「生きる力」を育むうえで重要な要素として考えられた。

この点をふまえつつ幼稚園教育要領をみると、その教育における「ねらい」「内容」において提示されている“育みたい資質・能力”について、外遊びは、それらを全般的に育成しえる可能性を有していることがうかがえた。なかでも、「環境」「人間関係」の領域において、その強い関連性がみられる。

このように、多様な直接体験となる「外遊び」は、幼児の健全な発育・発達や、気づき・学びをうながして心身の全人的な成長をもたらすことから、「生きる力」を培っていく源泉となる活動となり得る。それゆえ、幼児教育／幼稚園教育の実践において、必要不可欠な取組みの一つとなるであろう。一方で、外遊びに内在する効果が十分に発揮され、幼児の実際の成長に繋げていくには、そのための適切な指導が求められる。そのような具体的な指導のあり方については、今後において検討していきたい。

注及び引用参考文献

- 1 仙田満. 子どもとあそび. 岩波書店, 1992, p.169., シチズンホールディングス（株）経営企画部広報課編. 「子どもの時間感覚」35年の推移. シチズンホールディングス（株）, 2016, 8p. <https://www.citizen.co.jp/files/20160524.pdf>, (参照 2021-10-08).
- 2 Louv, Richard. Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder. Atlantic Books, 2010, 400p.
- 3 澤口俊之. 幼児教育と脳. 文藝新書, 1999, pp.119-197.
- 4 川村晴子, 中西利恵, 増原喜代, 内山明子. 子供の育ちと遊び. 朱鷺書房, 1997. 317p., 小森伸一. “生活習慣・生活リズムが乱れている子：外遊びをしつたがらない子”. 生活習慣の点検. 児童心理 2018年6月号, no.1058, 金子書房, 2018, p.106-110., 茂木健一郎. 5歳までにやっておきたい本当にかしこい脳の育て方. 日本実業出版社, 2017, 208p., 前橋明. 3歳からの今どき「外あそび」育児. 主婦の友社, 2017, 125p., Raley, John J.; Manning, Richard. Go Wild: Eat Fat, Run Free, Be Social, and Follow Evolution's Other Rules for

- Total Health and Well-being. Little, Brown Spark, 2015, 288p., Selhub, Eva M.; Logan, Alan C. Your Brain on Nature: The Science of Nature's Influence on Your Health, Happiness and Vitality. Wiley, 2012, 256p., Williams, Florence. The Nature Fix: Why Nature Makes Us Happier, Healthier, and More Creative. W W Norton & Co Inc, 2017, 280p.
- 5 小森伸一. 自然環境を直接体験することの教育的意義—心理的・生理的観点から—. 東京学芸大学, 1994, 修士論文.
 - 6 前掲4, Ratey, John J.; Manning, Richard, p.173-178.
 - 7 文部科学省初等中等教育局学力調査室, 国立教育政策研究所教育課程研究センター研究開発部学力調査課編, 2. 平成24年度 全国学力・学習状況調査 調査結果のポイント. 国立教育政策研究所. 2012, p.41-42, 67. https://www.nier.go.jp/12chousakekkahoukoku/02point/24_chousakekka_point.pdf, (参照 2021-02-02).
 - 8 Achor, Shawn. The Happiness Advantage: The Seven Principles of Positive Psychology That Fuel Success and Performance at Work. Virgin Books, 2011, p.176., Berkman, Lisa F. et al. Emotional Support and Survival after Myocardial Infarction: A Prospective, Population-based Study of the Elderly. *Annals of Internal Medicine*. 1992, 117 (12), p.1003-1009., Blackmore, Emma R. et al. Major Depressive Episodes and Work Stress: Results from a National Population Survey. *American Journal of Public Health*. 2007, 97, p.2088-2093., Shenk, Wolf. "What Makes Us Happy?". *The Atlantic*. 2009-06. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2009/06/what-makes-us-happy/307439/>, (参照 2021-10-08), Vaillant, George E. "Yes, I Stand by My Words, 'Happiness Equals Love — Full Stop'". *Positive Psychology News*. 2009-07-16. <https://positivepsychologynews.com/news/george-vaillant/200907163163>, (参照 2021-10-08).
 - 9 Diener, Ed; Biswas-Diener, Robert. *Happiness: Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth*. Blackwell Publishing, 2008, p.47-67.
 - 10 Diener, Ed; Seligman, Martin E.P. Very Happy People. *Psychological Science*. 2002, 13(1), p.81-84.
 - 11 Baumeister, Roy F.; Leary, Mark R. The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*. 1995, 117(3), p.497-529.
 - 12 Heaphy, Emily D.; Dutton, Jane E. Positive Social Interactions and the Human Body at Work: Linking Organizations and Physiology. *Academy of Management Review*. 2008, 33(1), p.137-162., Theorell, Töres et al. Slow-reacting Immunoglobulin in Relation to Social Support and Changes in Job Strain: A Preliminary Note. *Psychosomatic Medicine*. 1990, 52(5), p.511-516.
 - 13 “森林セラピーとは”, 特定非営利活動法人森林セラピーソサエティ. <https://www.fo-society.jp/therapy/index.html>, (参照 2021-10-08).
 - 14 Callaway, Ewen. "Pet Dogs Rival Humans for Emotional Satisfaction". *New Science*. 2009-01-14. <https://www.newscientist.com/article/dn16412-pet-dogs-rival-humans-for-emotional-satisfaction/#:>

~:text=Nicknamed%20the%20%E2%80%9Ccuddle%20chemical%E2%80%9D%20and,pair%20bonding%20and%20social%20memory, (参照 2021-10-08).

- 15 「生きる力」は、(1) 確かな学力：自分で課題をみつけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力、(2) 豊かな人間性：自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、(3) 健康・体力：たくましく生きるための健康や体力、と定義される。2002（平成14）年度以降の学習指導要領の中で継続して強調されてきた。

「生きる力」の育成は変化の激しい社会に必要な力として、2017／2018（平成29／30）年に改訂された現行の学習指導要領でも重要事項として踏襲されている（幼稚園教育要領は2017／平成29年改訂）。また、この指導要領から、子供たち一人一人に「生きる力」を育成するために、各教科等において、「実際の社会や社会の中で生きて働く『知識及び技能』」、「未知の状況にも対応できる『思考力、判断力、表現力等』」、「学んだことを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力、人間力等』」という三つの資質・能力を育成することが示された（「資質・能力の三つの柱」とされる）。

- 16 “平成29年改訂幼稚園教育要領”。文部科学省。2017-03. p.6. https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf, (参照 2021-10-08).
- 17 “平成29年改訂幼稚園教育要領解説”。文部科学省。2017-02. p.9-11. https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_3.pdf, (参照 2021-10-08).
- 18 前掲16, p.3.
- 19 前掲16, p.3-4.
- 20 “新しい学習指導要領リーフレット 制作後記～リーフレットを読み解くためのヒント～”, 文部科学省. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1414159.htm, (参照 2021-10-08).
- 21 前掲16, p.14-15.

幼稚園教諭養成教育における 「領域に関する専門的事項」の趣旨を踏まえた飼育栽培活動の提案

原 健 二^{*}

1 はじめに

本稿は、幼稚園教諭養成課程に新設された「領域に関する専門的事項」のうち、領域「環境」の教育内容（授業科目名「幼児と環境」）に関するものである。モデルカリキュラム⁽¹⁾の趣旨を背景学問の一つである自然科学（生物学）の立場から捉えなおし、専門性向上を企図した新しい幼稚園教諭養成課程がその目的の一つとする「幼児の自然観の芽生えを豊かに支援できる人材の育成」に資する飼育栽培活動について提案する。

1-1 背景

平成28年11月、現代的教育課題に対応すべく、教育職員免許法の一部が改正された。幼稚園教諭養成課程では、従来の「教育課程及び指導法に関する科目」と小学校の「教科に関する科目」で構成していたカリキュラムが見直され、「領域及び保育内容の指導法に関する科目」が新設されることとなった。

「領域及び保育内容の指導法に関する科目」は、「イ．領域に関する専門的事項」と「ロ．保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む）」で構成される。「領域に関する専門的事項」とは、「領域について、領域それぞれの学問的な背景や基盤となる考え方を学ぶことを基本とする」とされており、授業内容の作成にあたっては「保育内容の指導法」との連携にも配慮しつつ、授業担当者の専門を生かすことで、当該領域に関しての専門的な知識・技能等を修得できるように工夫することが求められている⁽¹⁾。

「領域」とは、幼稚園教育の「ねらい」と「内容」を幼児の発達の側面からまとめたものであり、「健康」：心身の健康に関する領域、「人間関係」：人とのかかわりに関する領域、「環境」：身近な環境とのかかわりに関する領域、「言葉」：言葉の獲得に関する領域、「表現」：感性と表現に関する領域、の5つを指す。それぞれの「領域」は、「幼稚園における生活の全体を通じ、幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら次第に達成に向かうもの」であって、「幼児が環境にかかわって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるもの」である⁽²⁾。

1-2 「領域に関する専門的事項」の考え方

文部科学省では、このような改正の趣旨を踏まえた幼稚園教諭の資質とその養成の在り方について検討を重ね、「モデルカリキュラム」をまとめた⁽¹⁾。それによると「領域に関する専門

* 東京学芸大学教職大学院

的事項」は、それぞれの領域の背景にある学術的な見方・考え方を「幼児」「幼児期」「幼児期の教育」の文脈で捉えなおすことで領域の考え方を深める学修活動を内容とする授業科目で構成される。これを受けて保育教諭養成課程研究会は、それぞれの領域に対応した授業シラバスと授業モデルを提案することで、モデルカリキュラムが「領域に関する専門的事項」に求める学びを具体的に示した⁽³⁾。そこでは領域「環境」に対応する授業科目を「幼児と環境」と称しているので、本稿でもこの科目名称を使用する。

1-3 本稿の目的

領域「環境」の専門的事項では、(A) 幼児を取り巻く環境の諸側面と現代的課題、(B) 幼児の認知的発達を促す「物的環境」、(C) 幼児の社会との関わりを育む「人的環境」「情報環境」、についての理解を深めることで指導に必要な感性を養うとともに、関係する知識・技能の修得を目標としている（表1）。本稿では、幼児の認知的発達に関わる「生物・自然」の理解に焦点を絞る（表1、B-③）。

表1 領域「環境」の専門的事項で学修されるべき内容（モデルカリキュラム）⁽¹⁾

全体目標	領域「環境」の指導で必要となる感性を養い、教育内容に関する知識・技能を身に付ける。特に領域「環境」の指導の基盤となる、現代の幼児を取り巻く環境とその現代的課題、幼児と身近な環境との関わりでの発達等について学ぶ。	
一般目標	A	幼児を取り巻く環境と、幼児の発達についての意義を理解する
到達目標	A-①	幼児を取り巻く環境の諸側面(物的環境、人的環境、社会的環境、安全等)と、幼児の発達におけるそれらの重要性について説明できる。
	A-②	幼児と環境との関わり方について専門的概念(能動性、好奇心、探究心、有能感等)を用いて説明できる。
	A-③	知識基盤社会及び持続可能な開発のための教育(ESD)などの現代的課題と幼児期において身近な環境と関わることの意義について説明できる。
一般目標	B	幼児期の思考・科学的概念の発達を理解する
到達目標	B-①	幼児期の認知的発達の特徴と筋道を説明できる。
	B-②	幼児の物理的、数量・図形との関わりでの事象に対する興味・関心、理解の発達を説明できる。
	B-③	幼児の生物・自然との関わりでの事象に対する興味・関心、理解の発達を説明できる。
一般目標	C	幼児期の標識・文字等、情報・施設との関わりでの発達を理解する
到達目標	C-①	幼児を取り巻く標識・文字等の関わりと、それらへの興味・関心、それらとの関わり方を説明できる。
	C-②	幼児の生活に関係の深い情報・施設と、それらへの興味・関心、それらとの関わり方について説明できる。
	C-③	幼児の発達における児童文化財の意義について理解する。

幼児の認知的能力を豊かに育むためには身近な生物・自然との関わりが欠かせない⁽²⁾。一方、現代社会におけるライフスタイルの変化は、大学生自身の身近な生物と関わる機会を減少させ、特に彼らの昆虫への苦手意識を顕在化させた⁽⁴⁾。幼稚園教諭の資質能力を育む課程にあっては、このような学習者の実態と養成すべき人材像とのギャップに正対し、幼児教育という文脈で身近な動植物への理解を深める機会を意図的に設定する必要性がますます高まっていると言えよう。そこで本稿では、「幼児の自然観の芽生えを豊かに支援できる人材」の育成に資する飼育栽培活動を提案する。

2 「幼児の認知的発達を見取る力」という文脈で捉える「生物・自然」についての学び

2-1 幼稚園教諭養成教育における「自然」という授業言語の捉え方

幼児教育の文脈においてしばしば登場する「自然」という語は、どのような意で用いられているのだろうか。一般的に「自然」とは、「人手を加えない、物のありのままの状態・成行き」あるいは「因果的必然」を指す語として、人間による介入や干渉との対比を意図して使用される。しかし前操作期の幼児には、このような意味での「自然」という分別は無い。幼児にとって自分を取り巻く動植物は、水たまりや石や砂などの無生物や、車や電信柱などの人工物が一体となった「物的環境」の一要素である。対象に対する認識（気づき）は「知識及び技能」の基礎であり、幼児は、主体的な活動によって生じる心の動きを伴うことでこの「気づき」を自覚する^(2, 5)。従って幼児を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」へと導いていく幼稚園教諭が具備すべき第一は、「自然」すなわち「事物のありのまま」への幼児の気づきを見守る態度であり、幼児が自覚をもってそれに気づけたかどうかを見取る力である。つまり幼稚園教諭養成という文脈で使用される「自然」とは、幼稚園教諭が個々の幼児の認知的発達を的確に把握するために具備しておくべき「見方・考え方」なのである。「領域に関する専門的事項」は幼児の認知的発達を育む総合力の向上を掲げて新設された。この科目群を構成する「幼児と環境」において学習者が「幼児の認知的発達を的確に見取る力」という視点で「自然の見方・考え方」を深めることは、新しい幼稚園教諭養成課程が意図するところなのである。

「幼児と環境」では、幼児期特有の思考・認識という視座で学びを進めていく関係上、同一局面に次元の異なる複数の見方・考え方が混在することに留意が必要である。例えば、幼児がダンゴムシを集めたりシロツメ草を摘んだりする場面は、幼児の「自然」への好奇心や思考力の芽生えであると同時に、「同じものを集める」という観点に立てば「数量・図形」に対する興味・関心の芽生えでもある。別の例で、幼稚園教諭が幼児たちとの会話の中で虫や花に言語ラベルを付しながら「自然」へ誘う場面は、対象を他から区別するという言語本来の機能的側面（いわゆる分別）で捉えるならば、幼児の身の回りの環境を大人の自然観で切り取る「価値観の伝承」であると言えるため、幼児の主体的な気づきを見守る行為とは言い難い。しかし一方で、領域「言葉」との横断的な効果という幼稚園教育要領の趣旨に立てば、そのような行為の意義について「幼児と環境」でも深めておくべき内容であることは言うまでもない。

このように「自然」という授業言語で関連づく複数の事象を一体的にとらえる感性は、幼児

の発達を総合的に支援する力の根幹を成す。その意味において「幼児と環境」で「自然」を学ぶねらいや意図は、自然の事物現象そのものに焦点化して「教科」の枠組みで学ぶ科目（例えば、初等生活科研究や初等理科研究など）でのそれらとは大きく異なるのである。

2-2 幼稚園教諭養成教育における「飼育や栽培」活動の考え方

実験や観察などの学習者主体の活動は、学修目的の実感を伴った理解に学習者を導く手立てとして極めて有効である。「幼児と環境」の授業モデル⁽³⁾では、「幼児が生物・自然との関わりの事象に対する興味・関心、理解の発達を説明できる」という到達目標（表1, B-③）に対応するために、学習者に「幼児の生物・自然との関わり」を追体験させる目的で、主体的活動「飼育や栽培」を取り入れている。そこではまず、学習者に幼児たちが野外で遊んでいるビデオ映像を分析させ、幼児が興味・関心を持つ生物・自然に注目させる。そのうえで実際にそれら生物（ダンゴムシと赤かぶ）を飼育栽培させることで「幼児の目線」というコンセプトに学習者を導き、そこでの体験を「幼児にとっての生物・自然」へと転移させることで学修目標に到達させる、という内容である。

これに対して本稿では、「幼児期の思考・科学的概念の発達に関する理解」（表1, B）という文脈で「飼育や栽培」を実践するというモデルカリキュラムの趣旨に立ち帰り、ここでは「生物・自然」の何を学ぶのかについて背景学問（自然科学）の立場から捉えなおした。その結果ここでの学修を、『幼児の認知的発達を的確に見取る力』を育む機会」と言い換えた。このような視座に立てば、「飼育や栽培」という主体的な活動から学習者が学ぶべきは、「人間が介在しない状態という事物のありように対する洞察」となる。例えば、虫が（電池もないのに）動き回る、という事象への気づきはそれに相当するが、本稿ではさらに認識論的本質に踏み込む。すなわち学習者は、「時間の経過にともなって動植物が見せる、生物が本来内包する適応力（あるいは生命力）の表出としての『変化』を感得する」活動を通して、多様で個性的な「幼児の自然観の芽生え」を見取ることのできるセンスを磨き、その感度を高めるのである。以降に具体的な活動内容を示し、この意図をさらに鮮明にしていく。

3 活動の具体と教材観

4月。入園してきたあたらしいお友達との出会い。うきうきする季節である。ふと園庭に目を向けると、赤い小さな花がひときわ存在を主張している。ソラマメ属の越年草、カラスノエンドウ（標準和名ヤハズエンドウ、学名 *Vicia sativa*）である。東京ではこの時期、他に目立った雑草もないので、一目でそれとわかる（図1）。この植物に引き付けられるのは虫たちも同じである。カラスノエンドウは蜜腺から蜜を分泌する。この蜜を求めてアリが群がる。アブラムシも多い。アブラムシはカラスノエンドウを吸汁して生活している。アリはこのアブラムシが分泌する甘露もお目当てである。一方、ナナホシテントウの幼虫はアブラムシを餌としているため、成虫はカラスノエンドウに卵を産み付けるために飛来する。このように昆虫にとって餌の少ない3月～4月は、カラスノエンドウが格好の集合場所となっているのである（図2）。



図1 カラスノエンドウ（3月下旬，東京）



図2 カラスノエンドウに群がるアリ（矢印）やアブラムシ（矢頭）

本稿では，この幼児に身近な風景を「幼児と環境」の教材モチーフとして取り上げ，以下に示すような，カラスノエンドウの栽培とクロオオアリの飼育という活動に落とし込む。

3-1 カラスノエンドウを「栽培」する

カラスノエンドウの種は，4月下旬ごろから採集できる。種子の成熟度合は，緑から黒に変色する鞘の色具合でおおよそ推測できる（図3）。このような鞘色の「変化」という現象の背景には，乾燥した植物の繊維状組織が収縮して捲れ上がる力で種子を散布して世代を継ぐというカラスノエンドウの「生命力」がある。



図3 カラスノエンドウの未成熟（左）と成熟（右）種子

【採種】 成熟種子は5月下旬ごろまでに，乾燥が進み黒く変色した爆ぜる直前の鞘から集める（図3右）。自生するカラスノエンドウの鞘は，大気の乾燥状態との関係で，梅雨入りまでにはほとんどすべてが爆ぜてしまう。また東京では，多くの市街地で5月中旬～下旬にかけて雑草の刈り取り作業が行われる。カラスノエンドウは1年草であるため，一度刈り取られると年内にその場所で再び繁茂することはない。したがって採種は，これらの諸事情を勘案しながら計画的に行う必要がある。

集めた種子はチャック付きのビニール袋に入れ，乾燥させた状態で1年程度は室温保存が可能である。

【栽培】 種子の発生に伴う「変化」は，以下のような水栽培によって観察する。まず乾燥した成熟種子を水道水に1時間ほど浸け，少し柔らかくなった種子表面をハサミ等で軽く傷をつける（図4左，矢印）。その際，種が半分に割れてしまわないように注意する。このような前処理を行うことで，発芽率が高くなる。前処理した種子を，種子の3分の2が隠れる程度の水道

水を入れた容器の中で、室温で栽培する。栽培開始から3日ほどすると、種皮の下に、伸び始めた根が観察できるようになる（図4右）。種皮は、その後の成長の邪魔になるので、無理なく取り除ける時期に取り除いておく。

その後も水道水を1日おきに取り換えながら栽培を続ける。栄養塩類を加えなくても水道水だけで、栽培開始から5日前後には伸長した若芽が確認できるようになり、その後間もなく、子葉も観察できる（図5左）。そこから先の成長も早く、栽培開始からわずか10日で全長15cmぐらいまでに達する（図5右）。

【学術的補足】 この水栽培の条件では、カラスノエンドウの若芽は花をつけるまでには至らず、1か月程度で枯れてしまう。そ

の最大の理由は、カラスノエンドウの生育には根粒細菌との共生が欠かせないためである。根粒細菌とは、カラスノエンドウなどのマメ科の植物の根に共生する微生物で、大気中の窒素（N）をマメ科植物に供給する機能を果たしている（窒素固定）。窒素（N）は、タンパク質（アミノ酸）や核酸（DNA）を構成する元素であるため、生物の生存にとって必要不可欠である。窒素は大気中の約80%を占めるものの、生物はこの大気中の窒素をそのままは吸収することができない。植物の多くは、土壌細菌によって分解された窒素成分（ NH_4^+ や NO_3^- ）を根から吸収することで、体内の有機化合物合成に利用している。そのためこれらの植物は、ある程度肥沃な土地でなければ生育できない。しかしカラスノエンドウなどのマメ科植物は、自身の根に共生させている根粒細菌の働きによって大気中の窒素を利用できる。この自前で窒素成分を確保する仕組みのおかげで、痩せた土地でも他の植物との窒素の奪い合い（競争）に屈することなく生育することが可能なのである。このような「根粒細菌という『窒素固定装置』との共存を前提とした生存戦略」を採用しているカラスノエンドウにとっては、そもそも根粒細菌との出会いの無い水栽培での生存は容易ではないのである。

【教材観】 「栽培」活動の目的は、学習者に、生きている植物の「変化」を実感させることで「自然」についての考えを深めさせることであった。水栽培であれば、土壌栽培では見ることのできない植物の根の伸長が観察できる。カラスノエンドウは成長が早いので、根や茎が伸びる様子や、小さな葉が開く様子などの「変化」を実感しやすい。また、カラスノエンドウは貧栄養条件でも生育でき、水道水だけで一定の大きさまで栽培可能であるため、授業で使用する際にも準備に労を要しない。このようなカラスノエンドウ種子の水栽培を「自然を洞察する態



図4 種子の前処理（左）と栽培開始3日後の様子（右；種皮は取り除いてある）



図5 栽培開始後、5日（左）と10日（右）の様子

度」へと深化させることのできた学習者は、幼児の認知的発達を的確に見取るために幼稚園教諭が具備すべき資質が芽生えた、と評価してよいだろう。

3-2 クロオオアリの女王を「飼育」する

4月下旬ごろになると、クロオオアリ (*Camponotus japonicus*) の巣口には、翅アリを見かける機会が多くなる (図6) ⁽⁶⁾。大型の翅アリは未交尾の女王アリで、他巢の雄と交尾を行うために巣から飛び立つタイミングを待っている。この交尾のための飛行行動 (結婚飛行) は、付近一帯の巣で同時多発的に起こる。それぞれの巣を飛び出した多数の未交尾女王アリと雄アリは、



図6 クロオオアリの未交尾女王 (矢頭) と雄アリ (矢印)

樹木の上方に集結し、葉の裏側などで交尾

を行う。このクロオオアリの結構飛行は、東京では経験的に、5月中旬の湿度が60～70%、日中の気温が27℃以上の微風の夕方に観察される年が多い。このような飛行行動の巣間同調性は、結果的に近親交配を回避し、クロオオアリの遺伝的多様性を保証している。しかしながら、結婚飛行を解発する生物科学的な仕組み (鍵刺激) は明らかではない。空气中を漂う化学物質 (フェロモン) の関与は有力な説だが、そもそもなぜ毎年この時期なのか、さらに、地中で暮す未交尾女王や雄アリたちはこの時期の外界の様子をどのようにして知なのかなど、生理学的なメカニズムについてはまだまだ謎が多い。毎年この「結婚飛行」という梅雨入り前のイベントを目にするたびに、まるで自然の周期性を知っているかのような生物の精妙さに思いを致すのである。

【女王アリの採捕】 交尾が完了した女王アリは、地面に降り立ち、自身の身をよじりながら翅を落として営巣の準備をする (図7)。本稿では、この翅の無い女王アリ (つまり交尾が完了した女王アリ) を捕獲して教材に使用する。

結婚飛行のタイミングが正確につかめていれば、交尾済みの無翅女王アリの採捕はさほど難しいことではない。経験的に東京では、結婚飛行の当日は15:00ごろから飛行が本格化する。結婚飛行直前は、どの巣口も翅アリでごった返している。ムクドリはこの無防備な女王アリを餌として狙うので、この時期はムクドリの行動を注視していると、クロオオアリの巣口の位置やアリたちの様子はおよそ見当がつく (図8)。結婚飛行が起これば、その日の17:00ごろには、交尾が終わった無翅女王アリがアスファルト道路を徘徊している姿を目にすることができる。クロオオアリは、交尾の場所としてケヤキやサクラなどの広葉樹木を好む傾向があるため、翅を落とした女王アリも、このような樹木の周辺で見つかることが多い。ちなみにこのような交尾に利用される樹木は、何らかの理由で周辺の巣から飛び立った雄アリと未交尾女王アリが集まりやすい環境にあると思われ、毎年同じ樹木が利用されているようである。従って、

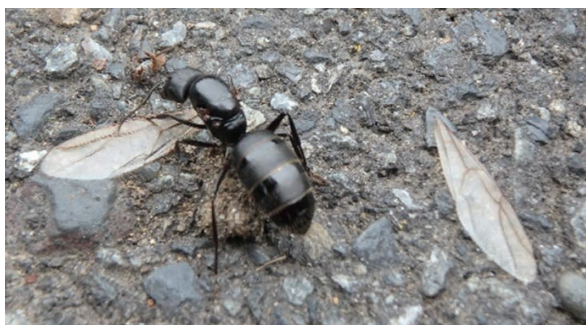


図7 交尾が完了し、身をよじりながら自ら翅を落とすクロオオアリの女王



図8 結婚飛行直前にムクドリに食われた有翅女王アリ（白線囲み）

このような場所をあらかじめ把握しておくことも無翅女王を採捕するためのコツである。

交尾済み女王アリは1頭毎（ちなみに、昆虫は1頭2頭と数える）に容器に採捕する。喧嘩が起こるので、複数女王を同一容器に入れないようにする。

【飼育】 一般に昆虫は乾燥に弱い。従ってクロオオアリの飼育は、女王を入れた容器（以降、ハウスと記す）を密閉タッパー（以降、飼育箱と記す）に入れた状態で行う。飼育箱は室内での管理が望ましい（屋外で管理する場合は飼育箱内部の温度上昇に注意）。保湿を優先するため飼育箱には空気穴を開けない。アリが必要とする酸素は、毎日1回飼育箱を開けて換気すれば、十分確保できる。飼育時期は梅雨なので、飼育箱内部の加湿は特に必要ないが、水を浸して直径5mm程度に丸めたティッシュペーパーをハウス内に入れておくと、アリはそこから飲水する。ハウスは必ずしも暗所に置く必要はないが、アルミホイルで遮光しておくといい。クロオオアリの飼育に土は不要である。通気性の悪い飼育箱への土の持ち込みは、微生物の大量繁殖につながり、かえってアリの健康を害する。育児中の女王アリは餌をほとんど食べないため、小片のリングか一粒のブドウ（デラウエア）を数週間に一度与える程度で良い。

飼育開始から約1週間後には、産卵が確認できる（図9A、矢頭）⁽⁷⁾。卵は長細く、長径が1mm程度である。その後、孵化までは約2週間を要する。孵化した幼虫（1齢幼虫）は、卵とほぼ同じ大きさなので肉眼では確認しにくいですが、脱皮するごとに幼虫は大きくなる。3回の脱皮を経て、約1ヶ月で長径4mm程度の4齢幼虫にまで成長する。蛹になる直前の4齢幼虫は、自ら糸を吐き出して繭を形成し、その中で蛹になる。その後さらに約1ヶ月で成虫に羽化する（図9B）。この条件下で羽化した成虫は、すべて働きアリ（卵巣を持たない無翅メスアリ）である。

女王の産卵は数回に分けて行われる。そのため、ハウス内には異なる発生段階の個体（卵、幼虫、蛹、成虫）が混在する様子が観察できる（図9B）。このような一匹の女王アリから生じる集団を「コロニー」という。

【学術的補足】 ハウスの上部に、働きアリが出入りできるような直径2mm程度の穴を開けておく（図9C及びD、赤点線囲み）。働きアリの数が増えてくると、この穴からハウスの外へ出てくる個体が観察できるようになる（図9C、矢印）。このようなハウス外で活動する働きアリを「外勤アリ」、対してハウス内にとどまっている働きアリを「内勤アリ」という。採餌に訪

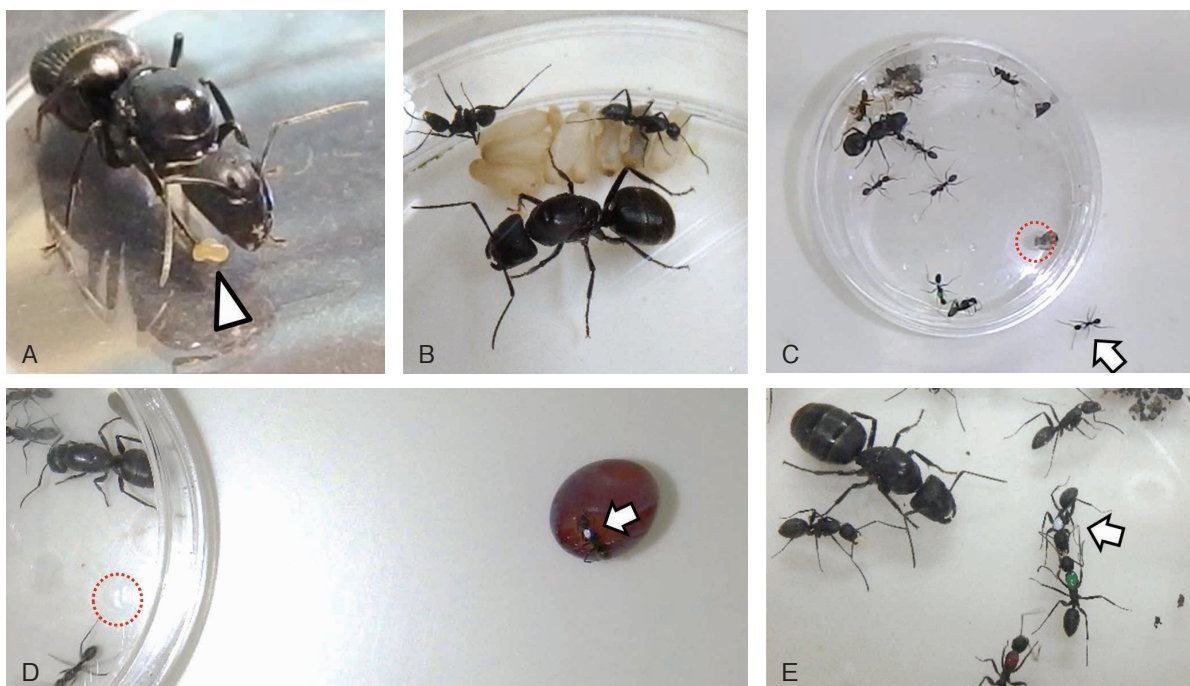


図9 クロオオアリの飼育（詳細は本文参照）

れた外勤アリをカラー塗料で標識してみよう（図9D、矢印。白色で標識）。この標識を手掛かりに、個体の行動が追跡できる。巣外に出てくるアリは、いつも同じ個体であることが観察できるだろう。この外勤アリは、ハウス内では他の内勤アリと頻繁にコミュニケーションをとり、巣仲間の識別に必要な匂い物質（フェロモン）の記憶をアップデートする（図9E、矢印）。このような様々な種類の化学物質を利用した生理機構（ケミカルコミュニケーション）によって、アリ社会の協働体制が支えられている。

外勤アリと内勤アリはどのように決まるのだろうか。羽化後すぐに標識したアリを1ヶ月にわたって観察していると、その個体の仕事内容が、内勤→外勤の順で変化することに気づくだろう。多くの学術研究からこの現象には、①内勤か外勤かは遺伝的には決まっていない、②働きアリのキャリアは内勤からスタートする、③外勤は、コロニー内の出生順位が上位の働きアリ（つまり先輩アリ）が担うが、④コロニーにおける外勤アリの数は、その時々における俯瞰的な環境状況に応じて柔軟に決まる、などのルールが存在する。働きアリの羽化後日齢に社会分業の因果律が見いだせることから、この現象は「齢差分業」と呼ばれる。

【教材観】「クロオオアリ女王の飼育」では、産卵、孵化、幼虫の脱皮成長、蛹化、羽化など、野外観察では決して目にすることができないアリの巣の内部で生じる様々な次元の「変化」が観察できる。このような非日常的体験は学習者に、「生物」に内包された「さまざまな要素が複雑に絡み合う系から創出される、秩序ある適応的ふるまい」を強く印象付ける。主体的な観察を通してこのような視座に立てた学習者は、幼児の認知的発達を的確に見取るための「自然の見方・考え方」を実感を伴って深められた、と評価できよう。

4 おわりに

本稿で提案した「カラスノエンドウ種子の水栽培」と「クロオオアリ女王の飼育」は、学習者の「子どもの心の動きに気づいて、育てる力」を育成することを基幹コンセプトとしている。今回は幼稚園教諭養成モデルカリキュラムの趣旨を前提としたため、本文では「幼児の認知能力の発達」という視点でその効果を述べるに留めたものの、本来これら教材は、日常では見ることのできない地面下で起こっている現象を眼前にすることによって引き起こされる自身の感覚に学習者の注意を向かわせる。このような感覚への気づきを幼児・児童・生徒の教育に携わる人材育成の文脈において実施することで、「好奇心」「共感」「批判的思考」「時間的展望」などの非認知能力の教育とその効果という視座に学習者を導くことが企図できるのである。

労働経済学に関する業績で2000年にノーベル賞を受賞したジェームズ・ヘックマンは、幼児期において、忍耐力や自己制御、自尊心といった非認知能力（社会的情緒能力）をしっかり身に付けることの重要性を説いた。以来、非認知能力を組織的に育むことの重要性が広く社会で共有されることとなり、そのことがこの度の幼稚園教諭養成に関する制度改正を後押ししたという面がある（⁸）。非常に多くの概念が含まれる「非認知」については、近年の学術研究によって飛躍的に整理が進んだ（^{9, 10}）。しかしこの能力について、具体的な教育実践がイメージできるほど理解されているとは言いがたいのが現状であろう。幼児の非認知能力の指導に関する資質を幼稚園教諭養成課程でどのように育成していくべきかについては、今後の科学のおよび心理学的な研究成果を踏まえつつ、教育現場におけるデータの蓄積とそれらに基づく実践的研究によって広く共有が進むことを希求する。

引用・参考文献

- (1) 文部科学省（2017）平成28年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究—幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える—。 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1385790.htm
- (2) 文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説。フレーベル館。
- (3) 保育教諭養成課程研究会（2017）幼稚園教諭養成をどう構成するか—モデルカリキュラムに基づく提案—。萌文書林。
- (4) 上原隆司（2020）飼育経験と苦手意識が保育学生の飼育したい生き物の選択に与える影響。名古屋短期大学研究紀要58。 <https://core.ac.uk/download/pdf/288279951.pdf>
- (5) 文部科学省（2017）小学校学習指導要領解説 生活編。東洋館出版社。
- (6) 原 健二（2011）下を向いて歩こう アリの観察と飼育。In 長谷川正，松川正樹（編）小学校教員のための理科教育。東京学芸大学出版会。pp.114-118。
- (7) Yuri Ishii, Kanae Kubota, Kenji Hara（2005）Postembryonic Development of the Mushroom Bodies in the Ant, *Camponotus japonicus*. *Zoological Science*, 22, 743-753.
- (8) 文部科学省（2020）幼児教育の質の向上について（中間報告）。 https://www.mext.go.jp/content/20200611-mxt_youji-000007862_2.pdf

- (9) 遠藤俊彦（研究代表者）（2017）非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書. 国立教育政策研究所. https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-2-1_a.pdf
- (10) 小塩真司（編）（2021）非認知能力 概念・測定と教育の可能性. 北大路書房.

幼児をとりまく現代の気候環境

— 日本有数の夏期暑熱地域熊谷市を中心に —

澤 田 康 徳^{*}

1 はじめに

近年のヒートアイランドや気候変動による高温化に伴って、暑熱に弱い幼児や子ども（以下幼児とする）をとりまく暑熱環境について多くの研究がなされている。例えば、幼児の着衣量は秋に過剰で、夏・秋・冬に厚着傾向であること（深沢ほか 2009）や、幼児のあそび場の一つである砂場は、150cm-20cmの高度で1.5℃、砂場周辺では1℃、日陰でも0.3℃の気温差があることが指摘されている（佐藤・村上 2015）。また、幼児は暑熱順化の速度が遅く、炎天下での外あそびを日ごろから行い、暑さに慣れておく必要があることが指摘されている（井上 2004）。このような幼児のあそび場や暑熱順応の熱的特徴は、幼児教育実践者（以下実践者とする）において理解しておくべき内容であろう。

高温化は特定の自治体だけでなく、日本全域で確認される傾向である。その中で、暑熱地域における幼児教育の取り組みや暑熱環境を知ることは、将来的に高温化が予想される様々な地域においても、幼児教育の実践上踏まえておくべき点を多く含むと考えられる。また、暑熱環境に関する研究は、幼児の活動が活発な日中のあそび場に関するものが多い。登所園時に幼児の健康観察を行うが、登所園前の幼児の住居周辺における暑熱環境は分かっていない。さらに、子どものあそびの特性には、季節変化や日変化があることが指摘されているが（佐川 2001）、近年の熱中症の増加傾向（藤部 2013）を踏まえれば、実践者が夏期における幼児のあそびや活動の支援方法を習得することは、安全上の優先事項であろう。

そこで、本稿では日本有数の夏期暑熱地域の一つである埼玉県熊谷市を対象に、実践者の暑熱対策実践および登所園前の幼児の暑熱環境をとらえる。

2 対象地域と調査

1) 対象地域

本稿では、関東地方北西部に位置する熊谷市を主な対象とする。熊谷市では、2018年7月23日（41.1℃）に2021年現在の日本最高気温が観測され、2007年8月16日（40.9℃）にも当時の日本最高気温が観測された夏期における日本有数の暑熱地域である。そこで、熊谷市では暑熱対策として様々なプロジェクトを展開してきた。その一つに地域的に詳細な気温および相対湿度を観測し、それに基づく熱中症などの予防情報の提供がある。近年では、熊谷市を含む関東北西部の暑熱地域の形成（渡来ほか 2009）や熊谷市における熱ストレスが関わる身体不調の地域性（重野ほか 2020）についても研究され、熊谷市やその周辺は暑熱環境研究におい

* 東京学芸大学人文科学講座地理学分野

図1に、対象地域と公立の保育所および幼稚園の分布を示す。熊谷市は、北に利根川および南に荒川が流れ、両河川の間に熊谷駅が位置する。駅周辺は都市化が進展し、市の登録人口が19.9万人（2018年2月）の中規模かつ埼玉県の中核的都市の一つである。図2は、熊谷市内小学校30校において、気温および相対湿度の観測している地点と土地利用を示す。所園舎は、駅周辺の都市域だけでなく河川沿いや住宅地などの郊外域といった周囲が多様な土地利用に立地している（図1）。

筆者は、熊谷市において、常勤職員が勤務する公立13所園の保育士および幼稚園教諭の77名を対象に質問紙によるアンケート調査を実施した。2018年2月上旬にアンケート用紙を配布し、同月下旬に回収している。この研究結果の一部はすでに公表しているが（澤田・熊谷市政策調査課 2019）、詳細まで明らかにされていない幼児教育における暑熱対策実践を本稿では提示する。アンケートでは、暑熱対策実践の質問（暑熱や寒冷に関わる子どもの体調上の指導・留意点で、現在の勤務所園で意識されていること）をし、自由記述による回答を得た。

本稿では、熊谷市が小学校で観測する正時の気温・相対湿度の1分間値を解析に用いた。小学校における気温・相対湿度の観測は、すべて自然通風下で行われており、放射よけ通風シェルターの地点（22地点）と、百葉箱を用いた地点（8地点）がある。センサーの設置高度は、前者が2.0m、後者が1.2mである。

Map of Maebashi City showing the distribution of target and non-target areas. The map includes the city boundary, major rivers (利根川, 荒川), and railway lines (上越新幹線, 秩父鉄道, JR高崎線). Target areas are marked with solid black triangles, and non-target areas are marked with open triangles. The map is bounded by latitude 36.1°N to 36.2°N and longitude 139.3°E to 139.5°E.

▽は、常勤職員が勤務してなく、調査の対象としなかった園である。太実線の内側が熊谷市である。

– 24 –

対象日とした。

そこでまず、日平均風速が2.5 m/s 以下で日照時間が5時間以上であることを条件にした。また、降水発生前後に気温は低下する。夏期において降水終了7時間程度経過して、気温が降水なしの状態に復元すること（澤田・秋元 2018）を参考に、対象時間帯最初の1時の前7時間から対象時間の夜間～早朝およびその後の日中も無降水（0 mm）である日を抽出した。以上の条件により490日を対象日とした。晴天夜の基準は、前日からの継続で判断する方法も考えられるが、屋外での活動を意識し、活動が多くなる晴天の日中へ連続する晴天静穏時の夜間を対象とする。対象日の46%（223日）は連続しており、前日は晴天日の基準に該当する。対象日が連続しない夜間の前日でも、日平均は日照時間が5.3時間、風速が2.3 m/s で平均的には基準を超える。なお、対象日が連続しない前日の日平均降水量は6.0 mmであったがいわゆる夕立に対応する降水であった。対象日が連続しない日であっても降水出現後7時間を経過し、晴天静穏日として差し支えないと判断した。

器差検定のための観測は、2017年4月に行った（重野ほか 2020）。各観測地点でアスマン通風乾湿計の感部を百葉箱の中程の高さに合わせて10分間行っている。その結果、平均的にアスマン通風乾湿計との差が、気温は通風シェルターで -0.6°C 、百葉箱で 0.21°C 、相対湿度はシェルターで6.76%、百葉箱で5.74%高かった。市では、委託により器材の保守を毎年行っており、過去の器差は2017年と同様のものと仮定した。本研究では、都市域と郊外域との差分を議論するにあたり、検定開

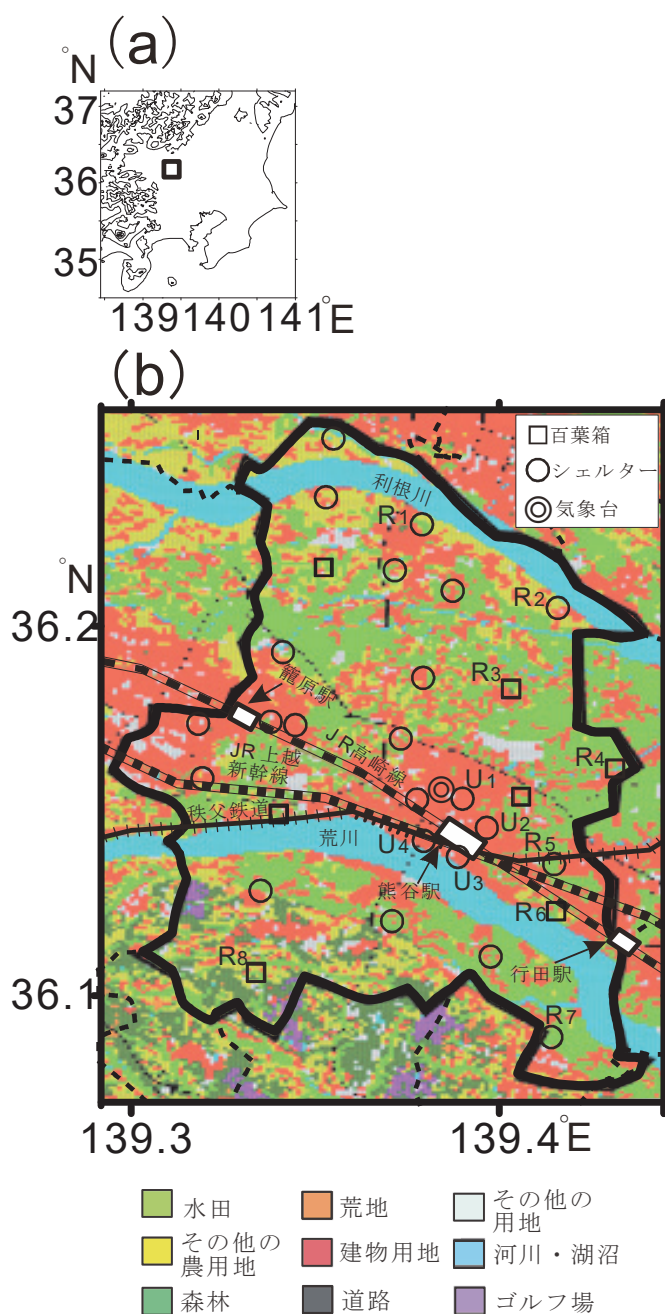


図2 関東地方と対象領域における小学校の分布

(a) 関東地方 (b) 対象領域

(a) の等高線は500m 間隔で示した。(a) の太実践の内側が対象領域で、(b) の都市地点にUn, 郊外地点にRnを付した。nは地点番号である。

始5分後の1分間値が、気温（ $\pm 0.2^{\circ}\text{C}$ ）湿度（ $+ 2\%$ 以下）とも差が小さい地点とした。さらに、データの回収などの都合により、観測値が気象台ならびに近接地点と比較して明らかに異なる値は異常値としてすべて欠測とした。欠測については、対象期間の20%以下の観測地点を対象とし、本研究では器差補正を行わないで解析した。

都市域は、国土数値情報の50mメッシュの土地利用資料において建物用地が卓越している熊谷駅周辺とした。郊外域は、水田、その他の農地および森林が多く、熊谷市境界近傍の地点とした。熊谷市境界近傍でも鉄道沿線は都市的な建物の土地利用が卓越する場所もみられ、これらの地点は欠測率や誤差の条件を満たしていても対象から除いた。以上の条件から対象地点として、都市域4地点（U1～4）、郊外域8地点（R1～8）を選出した（図2）。

これらの地点について、種々の気候要素の各年の月平均値（月別値）を算出し、それに基づいて分析を行う。相対湿度および気温は観測値を用い、飽和水蒸気圧と水蒸気圧はそれらを用いて算出した。飽和水蒸気圧の算出にはいくつかの式があるが、いずれを用いても大差ないことが指摘されており（菅原・近藤 1994）、本研究ではTetens（1930）の式を用いた。以下では、 ΔRH 以外の種々の気候要素の都市域と郊外域との差をそれぞれ ΔT （Temperature）、 ΔSVP （Saturation vapor pressure）および ΔVP （Vapor pressure）と表記する。 ΔT は、いわゆるHIIに対応する。地点間の気温・相対湿度の誤差は $0.2^{\circ}\text{C} \cdot 2\%$ とした場合、気温 20°C 、湿度80%で、飽和水蒸気圧は0.29hPa、水蒸気圧は0.46hPa程度の誤差を含むことになる。

3 暑熱地域熊谷市の幼児教育における暑熱対策

表1に、実践者が暑熱対策で特に意識している内容の回答結果を示す。最も割合が大きいのは水分補給で、半数以上を占める。幼児の身体の暑熱調節に間接的に関わる室内気候の調節については、温湿度調節（28.8%）のほか、冷房（17.8%）や日陰の創出であるグリーンカーテン等（16.4%）で割合が大きく、換気（9.6%）や熱交換塗料の塗装（4.1%）も挙げられている。幼児の身体の暑熱調節に直接に関わる内容は、衣服の調節（26.0%）、帽子の着用（15.1%）、就寝時のアイス枕の使用（9.6%）、汗をかいたらすぐに拭く（5.5%）が挙げられている。そのほか検温（13.7%）や市提供の予防情報の活用や体調管理が挙げられている。

割合は小さいが、体調管理にはお昼寝前や降所園前の状況だけでなく、登所園時に幼児一人一人に対し健康観察する中で暑熱による身体の不調の有無を把握することが挙げられていた。また、勤務する所園の暑さが市内の他の地域よ

表1 暑熱対策実践の内容

実践内容	人数	割合（%）
水分補給	42	57.5
温湿度調節	21	28.8
衣服の調節	19	26.0
冷房	13	17.8
グリーンカーテン等	12	16.4
帽子	11	15.1
検温	10	13.7
アイス枕	7	9.6
換気	7	9.6
汗	4	5.5
熱交換塗料	3	4.1
予防情報	3	4.1
体調管理	3	4.1

り強いように感じている実践者もあり、そのような所園ではより体調管理を指導上意識しているとの回答が挙げられていた。暑熱対策内容としては、在所園時の活動や幼児の身体に間接的ならびに直接的に関わる暑熱の調節として、室内気候の調節ならびに衣服等の調節が主体であるが、園舎の立地特性や登所園前の健康状態を知ることが暑熱対策内容として挙げられている。

実践者が幼児に直接に関わることができるのは、幼児の在所園時における水分補給や室内気候の調節、幼児の身体自体への関わり（衣服や帽子の着脱、汗拭きなど）である。一方で、幼児は実践者が幼児に直接に関わることができない登所園前の暑熱環境の履歴をもって登所園する。幼児の登所園時に、幼児が熱的負荷の大きい地域から登所園するかなどを把握しておくことは、登所園以降の幼児の活動の円滑な支援に関わる。そこで、次に幼児が登所園する前に滞在時間が長い住宅を含む市全域における夜間の暑熱環境の地域性を提示する。

4 幼児をとりまく暑熱環境

1) 熊谷市における暑熱環境

i 都市域ー郊外域の ΔRH （相対湿度差）の大小と種々の気候要素の平均的特徴

表2に ΔRH の大小による種々の気候要素の差異を知るため、 ΔRH が -3% 未満（25個、下位階級とする）とそれ以上（29個、上位階級とする）の階級にわけ、上位および下位階級における各気候要素の平均値を示す。 ΔRH の下位階級がいわゆる都市域で郊外域より相対湿度が低く乾燥している状態である。相対湿度は、都市域・郊外域とも上位階級で下位階級より高い。ただし、郊外域は都市域より上位と下位階級との差は大きくない。気温についても都市域・郊外域とも上位階級で下位階級より高い。飽和水蒸気圧および水蒸気圧も同様である。 ΔT および ΔSVP は下位階級で上位階級より大きい一方、 ΔVP は下位階級で負を示し絶対値が小さく、上位階級で正を示し絶対値がやや大きくなっている。従前の研究でも、夏期には ΔT に対応するHIIが明瞭でない傾向がしてきされており（尾島・岡 1976 など）、本研究で ΔRH の上位階級、すなわち高温期に ΔT が小さいことはHIIが明瞭でないことに対応する。このような傾向は、熊谷市の定点観測結果（Nakamura et al 2018 など）でも報告され、多年平均の本研究においても確認できた。ただし、水蒸気圧は従前の研究と違いが認められる。例えば、小布施町の観測結果では、水田もしくは果樹園のいずれかで ΔVP が正を示す事例が21%であった。また、夜間の ΔVP が平均的に -0.4hPa 認められている（榊原 2001）。本研究の

表2 ΔRH の階級別における種々の気候要素の平均値

	Urban	Rural	Δ
	相対湿度 (%)		ΔRH (%)
下位階級	79.35	84.30	-4.95
上位階級	84.08	85.50	-1.43
差	-4.72	-1.20	-3.53
	気温 (°C)		ΔT (°C)
下位階級	18.30	17.66	0.64
上位階級	22.01	21.55	0.46
差	-3.71	-3.89	0.18
	飽和水蒸気圧 (hPa)		ΔSVP (hPa)
下位階級	21.84	21.01	0.83
上位階級	27.35	26.63	0.72
差	-5.51	-5.62	0.11
	水蒸気圧 (hPa)		ΔVP (hPa)
下位階級	17.55	17.62	-0.07
上位階級	22.95	22.62	0.33
差	-5.40	-5.00	-0.40

熊谷市では、正を示す ΔVP の事例を合計したところ、該当月が46%および平均が0.14hPaと小布施の研究よりも都市域が郊外域より水蒸気圧が低いことは明瞭ではない。これには、本研究で都市域の観測地点が河川まで数百mの地点が2地点（U3, 4）を含み、水蒸気圧に関わる土地利用の違いが関与している可能性は考えられる。なお、上位階級の ΔVP の平均値（0.33hPa）は誤差（0.46hPa）の範囲内と値は小さい。また、熊谷市における夜間の比湿は、都市域と郊外域とで平均的な差が小さく都市域で小さいながら、標準偏差として都市で大きい事例も示されている（伊藤ほか 2019）。比湿や本研究の水蒸気圧といった指標や都市域の対象地点および観測期間の差異により直接的な比較はできないが、 ΔVP は上位階級の高温・高湿期に下位階級より絶対値がやや大きく、長期的にとらえた場合に都市の水蒸気圧が高い時期が存在する可能性はある。

夜間は一般に都市域と郊外域の水蒸気量の差は小さい（齊藤ほか 2007 など）が、夜間を対象とした本研究で、 ΔRH は下位階級（低温・低湿期）および上位階級（高温・高湿期）とも負を示し、夜間に平均的に都市域で湿度が低いことが確認できた。

ii 種々の気候要素の季節推移

都市域と郊外域の相対湿度および ΔRH の季節推移（5月～10月）を図3に示す。月平均相対湿度は、都市域と郊外域ともに盛夏期の7・8月、9月で高く5・10月で低い。標準偏差は都市域と郊外域の両者とも7・8月（2.05%・2.80%と1.77%・1.88%）は小さく、5・10月（5.89%・4.65%と5.32%・3.68%）の暖候期の始めと終わりの時期で大きい。ただし、暖候期全体における相対湿度の標準偏差は、郊外域（1.84）より都市域（2.72）で大きい。

月平均 ΔRH は-4.5%～-1.8%で推移し、平均的に高湿な盛夏期の7・8月より5・10月で絶対値が大きい。また、相対湿度は都市域では暖候期通して郊外域より低い。都市域は郊外域よりも相対湿度が低くドライアイランドとなる傾向が示されているが（Chandler 1967 など）、 ΔRH は暖候期通して負を示し、熊谷における暖候期夜間にドライアイランドが形成されていると考えられる。 ΔRH の標準偏差は、相対湿度と同様に7・8月（1.69・1.85）で小さい。

次に、図4に、都市域と郊外域の気温、飽和水蒸気圧と水蒸気圧および都市域と郊外域との差（ Δ ）をそれぞれ示す。気温および飽和水蒸気圧と水蒸気圧のすべてで、季節推移の高低は都市域と郊外域で同様の傾向を示すが、差には違いが認められる。月平均値は、 ΔT は0.37～0.79℃で推移し、5・10月（0.79℃・0.67℃）で大きく、盛夏期の7・8月（0.37℃・0.51℃）は

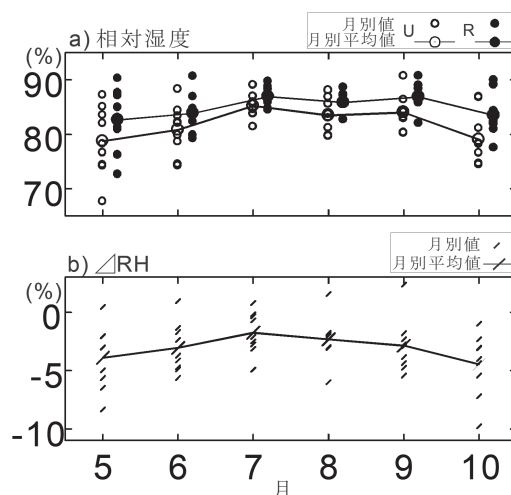


図3 相対湿度と ΔRH の季節推移

凡例のUとRは都市域と郊外域を示す。
実線は、月別平均値である。

小さい傾向が認められる。ただし、6月(0.40℃)は7月と同程度で8月より小さい。 Δ SVPは0.56hPa～1.00hPa、 Δ VPは-0.02hPa～0.29hPaの範囲で推移し、 Δ SVP(1.00hPa)および Δ VP(0.29hPa)ともに8月が最大で、両者で Δ Tが大きかった5・10月(0.86hPa・0.69hPaおよび0.09hPa・0.21hPa)より大きい。 Δ RHは、暖候期初期から盛夏期をへた終了時期に絶対値が大・小・大と変化するが、 Δ T、 Δ SVPや Δ VPはそれに対応しているわけではない。なお、 Δ VPは季節推移では誤差よりも小さい値を示す。

熊谷市において、 Δ Tが盛夏期に小さいことは高温・高湿期に Δ Tが小さいこと(表1)や8月が最小ではないものの夜間について平均的に認められ、他地域を対象とした研究結果と一致している(例えば榊原 2001)。さらに Δ RHは-4.5%～-1.8%あることが確認できた。平均値ではあるが、相対湿度(5%ごとの階級)と気温(1℃ごとの階級)から算出されるWBGT(朝山ほか 2013)に当てはめると、月平均値は Δ T(0.37℃～0.67℃)より Δ RH(-4.5%～-1.8%)で差が大きく、WBGT値の警戒値(25℃)以上の出現月数は、都市域(10か月)より郊外域(15か月)で多い。熊谷市における暖候期は、都市域と郊外域との Δ RHが大きいことから、暑熱環境が異なっていると考えられる。

季節推移では、 Δ RHの絶対値は6月や高湿な盛夏期の7・8月で小さく5・10月で大きい。この時期には、熊谷市で都市域と郊外域の相対湿度に差が大きく、幼児の居住地を把握は、登所園時の幼児の健康観察の速やかな判断を促進すると考えられる。

2) 東京都心部の夏期高温日における放射温度分布

あそび場の暑熱環境として、例えば砂場は、150cm～20cmの高度で1.5℃、砂場周辺では1℃(佐藤・村上 2015)と砂場の内外で気温が異なる。さらに幼児のあそびや活動高度は基本的には地表面に近いことから、ここでは地表面の放射温度について東京都心を例にとらえる。地表面付近の気温も重要な気候要素ではあるが、放射温度は幼児が直接に手を触れる可能性がある

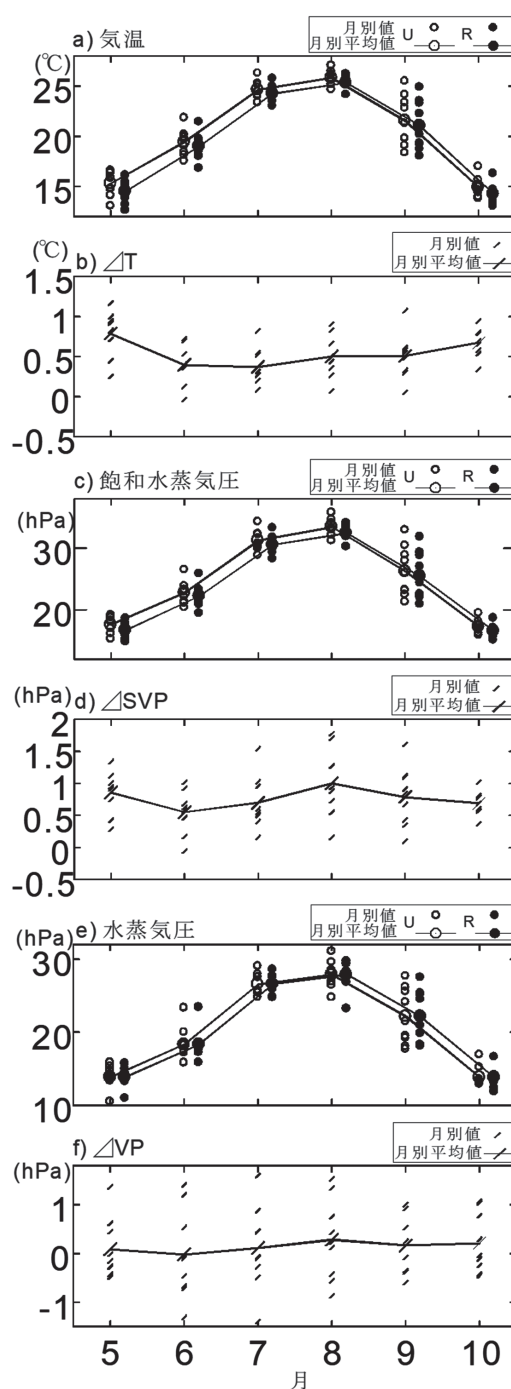


図4 種々の気候要素の季節推移

凡例のUとRは都市域と郊外域を示す。
実線は、月別平均値である。

物体の放射温度である。

2010 年は、太平洋高気圧に覆われ8月を中心に暑さが厳しく、東京都心においても最高気温が35℃以上である猛暑日が、13日間連続してみられた暑夏年である。この猛暑年8月における日中の一事例として都心湾岸部の熱画像（三上 2011）を図5に示す。

8月15日は都心部で最高気温が36.5℃を記録し、その正午頃の上空約5000フィート（1525m）からとらえた地表面のサーモグラフィー（放射輝度温度分布）では、低温域は、皇居（A）や浜離宮庭園（E）など、緑豊かなエリアである。また、東京駅周辺（B）や汐留の高層ビル群（C）付近も比較的低温になっている。さらに、南北に流れる隅田川（F）の水面温度が低い。夏には東京湾から冷氣である海風が吹送し、河川は「風の道」となる場合がある。

一方、湾岸の埋め立て地域や隅田川東岸に広がる密集した中低層商工業地帯の表面温度は40℃を超え、築地の東京都中央卸売市場（D）の建物の屋根面の材質により表面温度が高い。サーモグラフィーで線状に認められる河川は低温であったが、同様に線状で認められる道路は高温である。低温を示す緑豊かなエリアでも道路は高温を示している。

幼児に季節を感じさせたりあそばせたりするために緑地に赴くが、目的地に移動する過程に高温な場所を通過する可能性が高い。活動場所が緑地のように低温であっても、移動時に十分な暑熱の注意が必要である。

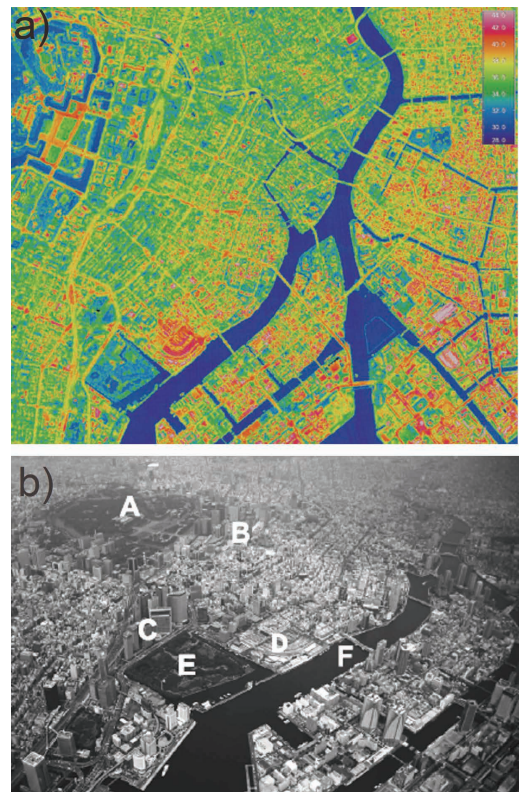


図5 夏の都心湾岸部の放射温度分布

a) 放射温度分布 b) 南側からみた都心部
8月15日正午頃 三上（2011）より。

3) 極東域における気温分布

図6は、日本およびその周辺を含む極東域における8月の気温（平年値）の分布を示す。日本列島は、北緯20°～45°および東経120°～150°の範囲におおよそ位置している。この距離はそれぞれ約3000kmであり、日本列島は東西・南北方向に長い。気温分布に着目すると、南日本は25℃以上であるが、東北地方は25℃を下回り、北海道は20℃を平均的に下回っている。つまり、8月の平均気温は緯度に沿って大きく変わり、気温は緯度の影響を大きく受けている。日本全体としては南から北にかけて気温は低下するが、その中に大都市東京（図5）や熊谷市（図4）といった地域スケールの気温などの暑熱環境の地域性があることになる。

市町村などの自治体スケールの気温は、実際に幼児が活動をする場の気温である。一方、日本全体における気温分布は、数日～季節の時間スケールにおける幼児の暑熱環境の移り変わり

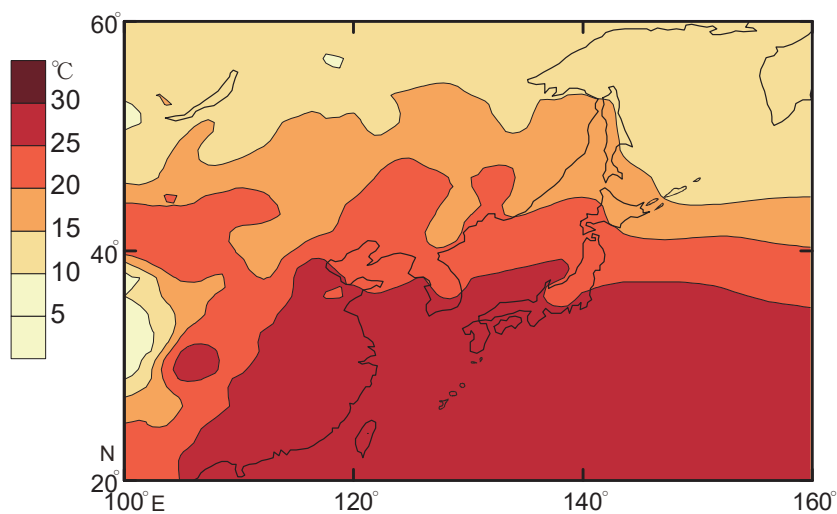


図6 8月における極東域の気温分布
JRA-55により作成。

を把握する際に役立つ。寒暖差や比較的長い時間スケールにおける幼児の健康観察には、日本スケールの暑熱環境を踏まえておく必要がある。つまり、一年通して連続的に幼児教育実践を行うためには、日本スケールや地域スケールの異なる空間スケールから暑熱環境をとらえる必要がある。

近年は、市町村の自治体でも独自の観測ネットワークを構築し、詳細な暑熱環境情報が得られる機会も増えている。現実的には図5のような詳細な日々の気温分布情報が、すべての自治体で得られるわけではないが、実践者自身が暑熱環境を経験的に認識したり、暑い場所を科学的見地から推測したりすることが行われている（澤田・熊谷市政策調査課 2019）。

5 おわりに

本稿では、暑熱地域熊谷市における幼児教育での暑熱対策と、幼児の登所園前の夜間の暑熱環境の地域差をとらえた。さらに、東京都心部の地表面放射温度も示した。

暑熱対策内容としては、在所園時の幼児の活動や幼児に対する暑熱の間接的調節である室内気候の調節、直接的調節である幼児の衣服や帽子の着脱が中心となっている。その中で、所園舎の立地特性や登所園前の状態を知る重要性が確認された。

熊谷市を例にした場合、 ΔRH （都市域と郊外域の水蒸気圧差）の平均値は、暖候期通して負を示した。また、 ΔRH が負で絶対値が大きい場合は低温・低湿期で、絶対値が小さい場合は高温・高湿期であり、夜間の ΔRH は時期により差があることが平均的に確認できた。暖候期において、 ΔRH の月平均値は $-4.5\% \sim -1.8\%$ で推移し、高湿な盛夏期の7・8月より暖候期初め・終わりの5・10月で絶対値が大きく、標準偏差は暖候期初めで小さい。幼児の体調は、在園時でない時間の履歴をもつ。したがって、幼児の在園時における暑熱対策はもとより、幼児の住居周辺など不在園児前後の幼児をとりまく暑熱環境の理解が、登所園時の速やかな対応を

促がすと考えられる。

また、東京都心の放射温度分布では、幼児の活動の移動経路となる道路はかなり高温となった。幼児の活動時とともに、活動場所への移動時にも十分な暑熱対策が必要である。

参考文献

- 伊藤智洸・中村祐輔・渡来 靖・重田祥範 (2019)：地表面状態の変化が埼玉県熊谷市における都市と郊外の比湿差に及ぼす影響. 地球環境研究, 21: 141-152.
- 井上芳光 (2004)：子どもと高齢者の熱中症予防策. 日本生気象学会雑誌, 41, 61-66.
- 尾島俊雄・岡 建雄 (1976)：市街化空間の熱的環境に関する研究—その2・東京における熱的環境調査. 日本建築学会論文報告集, 250: 53-60.
- 斉藤郁雄・久保隆太郎・酒井孝司・石原 修 (2007)：熊本市における気温・湿度分布の長期定点観測——第1報 中規模都市のヒートアイランド現象に関する研究. 日本建築学会環境系論文集, 611: 59-66.
- 榊原保志 (2001)：長野県小布施町における市街地と郊外の水蒸気圧差の特徴. 天気, 48: 151-158.
- 佐川哲也 (2001)：子ども遊びのフィールドワーク. 体育学研究, 46, 467-475.
- 佐藤 隼・村上暁信 (2015)：公園内の熱放射環境と幼児の行動から捉える熱中症の危険性. ランドスケープ研究, 74, 581-584.
- 澤田康徳・秋元健作 (2018)：関東地方の夏期降水発現時における気温低下の地域的特徴. E-journal GEO Vol. 13 (1) 1-10.
- 澤田康徳・埼玉県熊谷市政策調査課 (2019)：夏季暑熱地域における子どものあそびおよび保育者における暑熱判断—熊谷市を対象として—. 季刊地理学, 71, 22-38.
- 重野拓基・澤田康徳・埼玉県熊谷市政策調査課 (2020)：熊谷市の小・中学校における熱ストレスによる保健室来室者割合の地域性—来室者割合と気温・湿度との関係に関する定量的把握の試み—. E-journal GEO Vol. 15 (1) 1-13.
- 菅原広史・近藤純正 (1994)：飽和水蒸気圧の計算誤差. 水文水資源学会誌, 7: 440-443.
- 深沢太香子・池田幸世・金 聖淑・梶 原裕 (2009)：九州地域における乳幼児着衣状態の季節変動とその衣服熱抵抗. 日本家政学会誌, 60, 635-643.
- 三上岳彦 (2011)：夏季日中の都心湾岸部・熱画像. 地学雑誌, 110-2: 表紙写真.
- 渡来 靖・中川清隆・福岡義隆 (2009)：領域気象モデルを用いた関東平野中央部における2007年8月15-16日の猛暑の数値シミュレーション. 日本生気象学会雑誌, 46, 35-41.
- Chandler, T.J., 1967. Absolute and relative humidity in towns, Bulletin of the Amer. Meteor. Soc., 48: 394-399.
- Nakamura, Y. Shigeta, Y. and Watarai, Y. 2018. Seasonal Variations of the Urban Heat Island in Kumagaya, Japan. Geographical Review of Japan 91B: 29-39.
- Tetens, O. 1930. Über einige meteorologische Begriffe. Z. Geophys 6: 297-309.

砂場遊びにおける幼児の体験と小学校の学習とのつながり

— 水の性質を利用した遊びの紹介とともに —

前 田 優^{*}

1 はじめに

幼稚園教育要領における領域「環境」のねらいは、「(1) 身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。(2) 身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。(3) 身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。」である。幼児は生活の中で周囲の環境と関わって成長していくが、好奇心を抱いて自発的な活動を行うためには「遊び」を通じた活動が有効である。教師は、「ねらい」と連動して意図的・計画的に物的・空間的・人的環境を構成し、適切な指導計画を立てて幼児と関わっていくことが求められる。平成29年の幼稚園教育要領の改訂においては、小学校教育との円滑な接続を図るために、幼児教育で育みたい資質・能力の3つの柱「知識・技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」が示された。本稿では幼児にとって、最も身近な環境の一つである「水」に焦点をあてて、砂場遊びにおける幼児の体験と小学校の学習とのつながりを整理すると共に、水の性質を利用した遊び（観察や実験を含む）を紹介する。

2 砂場遊びの中にある自然現象

砂場遊びは誰もが体験する遊びで、乾いた砂のさらさらとした感触を楽しんだり、文字や模様を描いたりするなど、とても自由度が高く幼児が思いつくままに遊ぶ姿が期待できる（岩立京子、河邊貴子、中野圭祐、田代幸代、曾根みさき、町田理恵、山崎奈美、田島賢治、菅綾、吉川和希、山田有希子、2019.）。日光を受けた乾いた砂は暖かく、手を砂の中に埋めるととても気持ちが良い。穴を掘って集めた砂を集めると山ができる。乾いたさらさらの砂を使って山を作ると、傾斜の緩い裾野の広がった山ができる。さらさらとした砂を山の上に掛けても、なかなか山は高くなり、砂が傾斜を滑り落ちていく様子を楽しむことができる。日光を浴びて暖かくなった砂を掘り、穴を深く掘り進めていくと、湿って冷えた砂が姿を現してくる。湿った砂を使うと形を留めやすくなり、押し固めることで斜面が急な山や、砂の団子を作ることできる。バケツやプリンのカップに砂を詰めて逆さまにすると、成型された砂の塊を作ることができるので、お城や乗り物、食べ物などを造形する、創造性をかきたてられる楽しい遊びとなる。

砂場に溝を掘っていくと川が連想され、水を流したくなる気持ちが湧き上がってくる。水を砂にかけると、水が砂にしみ込んでいく様子が観察され、バケツを持って水道と砂場を往復したくなる。バケツやじょうろに加えて、ペットボトルを使って遊ぶこともあるかもしれない。

* 東京学芸大学基礎自然科学講座分子化学分野

大きな容器を用いると一度に運ぶことができる水量は増えるが、重くて運びにくくなるので、水の重さを体感する。容器から勢いよくたくさん水をかけることで砂山が崩れたり、水が飛び散ったり、予期しない方向に水が流れたりすることから、工夫を凝らすことになる。水の流れに対して、葉っぱを船に見立てて浮かべたり、流したりしたくなる。思い通りに水の流れを制御するために砂に傾斜を作ったり、曲りくねった溝に水を流すとどのような変化が起こるのか観察したりすることができる。

これらの砂場遊びの中にある自然現象は、小学校以降の学校教育で一つずつ紐解いていく現象であり、幼児期に観察・体験したり、考えたりしたことが、生きた学びとして自然現象の法則を「不思議」として認識するきっかけとなり、学習に向き合う基礎となる。砂場遊びは複数の幼児が同時に遊ぶことができる一方で、砂場のサイズ、シャベルやバケツなどの道具の種類や数に限りがあることから、必然的に社会性や創意工夫する力も養われ、「主体的・対話的で深い学び」へと誘われることになる。次項では上述した砂場遊びで観察・体験される現象について、小学校での学習と対比させながら示していく（文部科学省，2018.）。

3 砂場遊びにおける幼児の体験と小学校の学習とのつながり

幼児は砂場遊びにおいて、次々に起こる現象や状況の変化を体験する中で、様々な気づきを得ており、そのような気づきはその後の学習へとつながる大事な学びの芽となる。以下、砂場遊びで見られる幼児の姿と関連するその後の学習内容（小学校理科）との関連（表1）に基づき、幼児の体験と小学校の学習とのつながりについて説明する。

表1 砂遊びに見られる幼児の姿とその後の学習内容（小学校理科）との関連

砂場遊びに見られる幼児の姿	関連する小学校理科の単元	内 容
(1) 砂に触れ、場所（表面・地中・日向・日陰）による温度や感触の違いを感じる	3年生 光と音の性質 3年生 太陽と地面の様子 4年生 金属、水、空気と温度 4年生 雨水の行方と地面の様子 4年生 天気の変化 4年生 季節と生物	光の明るさや暖かさ 日陰の位置と太陽の位置の変化 地面の暖かさや湿り気の違い 温まり方の違い 水の三態変化 土の粒の大きさと水のしみ込み方 水の自然蒸発と結露 動物の活動と季節 植物の成長と季節
(2) 砂場に水を流し入れて遊ぶ中で水がしみ込んだり、乾いたりする様子に気づく	4年生 金属、水、空気と温度 4年生 雨水の行方と地面の様子 4年生 天気の変化	温まり方の違い 水の三態変化 土の粒の大きさと水のしみ込み方 水の自然蒸発と結露
砂場では植物が育ちにくいことに気づく	3年生 身の回りの生物 4年生 雨水の行方と地面の様子 5年生 植物の発芽・成長・結実	身の回りの生物と環境の関わり 土の粒の大きさと水のしみ込み方 発芽の条件
(3) 砂や水を（道具を使って）運ぶ	3年生 物と重さ	形と重さ 体積と重さ
水が流れる様子を楽しむ	5年生 流れる水の動きと土地の変化	流れる水の動き 川の上流・下流と河原の石
(4) 砂や土と水を混ぜ合わせ、固めることを楽しむ	4年生 金属、水、空気と温度 4年生 雨水の行方と地面の様子 4年生 天気の変化 5年生 物の溶け方	温まり方の違い 水の三態変化 土の粒の大きさと水のしみ込み方 水の自然蒸発と結露 重さの保存 ものが水に溶ける量の限度

(1) 砂に触れ、場所（表面・地中・日向・日陰）による温度や感触の違いを感じる

昼間に暖かい砂場の穴掘りをしていくと、すぐにひんやりとした砂の層にたどりつく。幼児は、砂場を掘り進めることに夢中になる中で、砂の温かさの違いに気づき、「なかは冷たいね」と言いながら、その感触の違いを手や裸足になった足などで感じ取る姿がある。

小学校3年理科では、「光と音の性質」と「太陽と地面の様子」の単元において、「光の性質」と「太陽と地面の性質の関係性」について学習する。「光と音の性質」では、日光が直進性をもつこと、日光を遮ると影ができること、光を反射・集光できることを学習する。影を作り、鏡で日光を部分的に集光させることで、光の明るさと暖かさの関係性を観察する実験を行う。条件制御として、鏡一枚あるいは複数枚を使って集光した光の明るさや、集光した場所の暖かさについて比較する。光を容器中の水に集光させたときの温度変化を温度計で計測するなどして、定量的な観察実験へと展開する。「太陽と地面の様子」では、日向と日陰の地面の温度や湿り気に注目して、また、朝と昼の違いや場所ごとの日の当たり方の変化を捉えて、太陽光と地面の性質の関係性について、数値化することで比較して理解を深めていく。

砂遊びにおいては、同じさらさらした乾燥した砂でも、朝の早い時間はひんやりとしているのに対して、日中の日光を浴びた砂は暖かくなっており、地面の温度に及ぼす日光の影響を感じることができる。地表面近くの地温と気温の日変化特性に関する報告によれば、気温がおおよそ10℃から20℃の範囲で変化した一日の地表面の温度の変化は、気温の変化に類似している。地表面の到達する最高温度は気温よりも高く、25℃程度になる（近藤純正，内藤玄一，1969.）。一方、深さ15cmの地表面の温度はほぼ一定の値を示す。気温と地表面や地中温度との関係性は、緯度や季節によっても傾向が異なることが知られているが、年間の地中温度の垂直分布を測定した別の研究では、浅層部の地中温度の変動は気温に対応して大きいものの、10m以深の温度の変動は極めて小さく、どの季節でも同じ温度になるという観測結果が報告されている（濱田靖弘，長野克則，中村真人，永坂茂之，横山真太郎，落藤澄，1998.）。気温の変化に対して地中温度の日変化が小さいという事実は、小学校4年理科の単元「季節と生物」において、地中で冬を越す動物がいることについて考えを巡らす材料となる。

(2) 砂場に水を流し入れて遊ぶ中で、水がしみ込んだり乾いたりする様子や砂場では植物が育ちにくいことに気づく

砂場に水を流すと水が砂にしみ込んでいく様子が観察され、バケツを持って水道と砂場を往復したくなる。ある幼児は、ジョーロを使って砂場に水を運び、流すことを繰り返していた。初めは、水を運ぶこと、流すことそのものを楽しんでいる様子であった。すると、次に運んできた時に、砂場にいた教師に向かって「ぼくのお水とらないで」と言う。おそらく、何度も水道と砂場を往復しているうちに、運ぶ度に前に流した水が砂にしみ込み、なくなっていることに気づき、不思議に思ったようだ。

小学校4年理科では、「雨水の行方と地面の様子」の単元において、水が高い場所から低い場所に流れる性質をもつことや、水のしみ込み方は土の粒の大きさによって違いがあることを

学習する。川や道路には傾斜があり、水が高いところから低いところに向けて流れる様子は日常的に観察されることである。道路の傾斜は、ボールが転がっていく様子からも認識できるが風の影響も受ける。水準器のように、水を入れた容器を地面におくと、容器と水面の様子から地面の傾きについて認識しやすい（図1）。



図1 道路の真ん中（左）と端（右）に置いた水の入った容器

コンクリートの部分に溜まった水たまりは、土の上にできた水たまりより保持されやすい。砂場に注いだ水は速やかに減少していくことから、水はどこに行ったのかという疑問に考えを働かせ、どうすれば水を保持できるのか、考えることもあるだろう。水の行方については、水を注いだ位置の砂を掘り返していくと湿った砂が認められるが、水を注いでいない位置の砂を掘り返していくと比較して乾燥した砂が得られることから、水が砂場にしみ込んでいったことを想像することができる。

小学校の学習では、水の地面へのしみ込み易さと土の粒径について関係性を調べる実験を行うことがある。まず、ペットボトルの上部を切り取り、飲み口にガーゼを当てて輪ゴムで固定して蓋を作る。飲み口を下にして砂を詰めていき、切り取ったペットボトルの下部分が受け皿となるように重ねて水を注ぐ（図2）。ペットボトルは透明な容器であることから、砂に水を注ぐと水がしみ込んでいき、やがてペットボトルの飲み口から水がしみ出す様子を、横からも観察することができる。粒径の異なる土（砂利、砂、土）を用いた実験の比較から、土の粒径と水のしみ込み易さの関係性や、保水力の違いについて考察することもできる。粒径が2mm以上のものを礫、2mm～0.075mmを砂、0.075mm～0.005mmをシルト、0.005mm以下を粘土と分類されており、砂場の砂は畑の土や泥んこ遊びの土と比べて比較的粒径が大きいことがわかる。砂は粒径が大きく水捌けが良いので、砂場では川や池を作ろうとしても、水が保持されにくい。砂が比較的大きな粒径をもつことは、土遊びに比べて水捌けが良いことに加えて、払い落としやすいことから、服が汚れにくい特徴につながり、砂場が遊び場として好まれる理由の一つになると考えられる。

砂場の川や池の水が保持されにくい一因として、日光を浴びて暖くなった砂場から水が蒸発するためであると思い至る場合もあるだろう。水の蒸発は、例えばコップなどの容器に入れておいた水の量が時間とともに減少していくことや、洗濯物を干すと乾燥していくことなど、

日常的に体験される。小学校の学習では、コップに注いだ水の体積変化について観察するが、ラップで蓋をすることでコップの中の水の体積が変化しなくなることを確かめたり、蓋として用いたラップに水滴がつく様子を観察したりして、水の蒸発についての考えを深めていく。これを応用し、砂場にプラスチックの容器をかぶせておくと、容器に水滴が生じる様子を観察することができる。このことは、土の中の水が蒸発して、砂場から失われることを想像させるものであり、積極的には、日向と日陰、あるいは乾いた砂の上と湿らせた砂の上で、水滴ができるまでの時間や水量の差を比較することも面白い実験になるだろう。水がしみ込むときに要する時間との比較から、砂場に注いだ水が干上がることに蒸発が及ぼす影響は少ないと考えることができるが、水の蒸発についても考えを巡らすことは、空気中に水蒸気が存在することや物質の三態について考える上では、重要な観察と体験になる。小学校4年理科の「金属、水、空気と温度」の単位では、夏に飲む冷たい飲料を入れた容器が結露することや、冬に窓ガラスが結露する体験とも関連づけて、水の状態変化について理解を深める学習を行う。これらの日々の生活の中で認められる現象の共通性や法則について何らかの気づきが得られた場合には、そのことを意識させて観察したり、仮説を立てたりしながら、自然現象を共有して楽しむことが大切である。

さらに、砂場には植物が芽吹きにくいことに気がつく幼児もいる。これは、どのようなことが原因であろうか。砂場は日当たりの良いところに設置されることが多く、1日の温度変化が大きいこと、砂が水を保持しにくいために植物の成長に適した条件が整いにくいことが原因ではないだろうか。植物の発芽の条件については、小学校5年理科の「植物の発芽、成長、結実」の単元で学習し、例えばインゲン豆の発芽において、水と空気、そして適度な温度が必要であることを、それぞれの条件を一つずつ制御した実験で検証する。

(3) 砂や水を運び、水が流れる様子を楽しむ

砂山の上から水をかけて遊ぶ子どもの様子を見ると、勢いよく水をかけると山の一部分が削れたり、水が斜面を流れたりすることを発見し、観察しながら楽しんでいる。水を注ぐときの高さや量によって、砂山が削れたり、穴が開いたりする様子は変わってくるので、バケツを使うのか、ジョーロを使うのかということも、その後の遊びに大きく影響を与えることがある。従って、様々な遊具を用意しておくと、遊びや観察・体験できる自然現象の幅が広がり、砂場遊びの楽しみが増えることにつながっていく。ペットボトルを水の容器として活用した場合には、光の屈折によって虹が見えたり、物が歪んだり反転したりして見えることもあるだろう。



図2 2つに切ったペットボトル。飲み口にガーゼと輪ゴムで蓋をして、砂(左)や土(右)を入れてペットボトルの下半分に乗せる。上から水を注ぐと水が染み込む様子や湿った砂や土の様子を観察することができ、加えて通り抜ける水量の違いから保水量の差を考察することができる。

また、思い通りに水が溜まらなかったり、予期しない方向に水が流れたりすることから、幼児は工夫を凝らすことになる。思い通りに水の流れを制御するために、砂に傾斜を作ることを発想したり、曲りくねった溝に水を流すとどのような変化が起こるのか試してみたりする姿も見られる。

このような体験から、水の動きと地面の傾きの関係性に気づくことができる。水が高い場所から低い場所へと流れる等の水の振る舞いは、小学校4年理科の「雨水の行方と地面の様子」において、生活体験に基づいて探求していく。流れる水が地面を削り（侵食）、削った土を運搬し、やがて土を堆積する作用を持つことは、小学校5年理科「流れる水の働きと土地の変化」で学習する。ここでは、土を掘って作った川の幅を狭めたり、勾配を大きくしたり、あるいは流す水の量を増加させたりすると、水の流れが早くなることや侵食作用が大きくなること、水の濁りが増すことを観察する。逆に川幅を広げたり、勾配を小さくしたり、あるいは水の量を減少させたりすると、水の流れが緩やかになり、運搬作用に対して堆積作用が支配的となることで澄んだ水が流れる様子を観察したり、考察したりすることができる。これを踏まえて、川の曲がりくねったところでは、外側の流れは早くて侵食作用が働き、内側の流れは緩やかで堆積作用が働くことを考察していく。小学校の学習ではこのように実験や観察から得られた結果や仮説を実際の河川の観察に活用し、上流と下流の川の様子や礫や砂の比較を加えながら、流れる水の作用を総合的に考察し、理解を深めていく。

(4) 砂や土と水を混ぜ合わせ、固めることを楽しむ

砂場遊びでは、砂や土と水を混ぜて自らの手で固める遊び、いわゆる泥団子作りをする姿も多く見られる。幼児にとって、身近にある砂や水だけでできること、自分の手を動かして自分だけの泥団子が作れることは大きな魅力である。しかし、砂を固めてみようとしても固まりにくい。水で湿らせると固まりやすくなるが、水を足し過ぎると形は崩れる。砂を成型させるには、ちょうど良い湿り気が大切である。そのようなちょうど良さを求めて、繰り返し試行錯誤している幼児の姿がある。

砂は水捌けが良いので、湿らせたときの成型のしやすさと、乾いたときの変化などを比較的短時間で、観察・体験することができる素材である。自然にある土を掘り緩めると土がほぐれて密度が小さくなる。この状態を掘り緩めという。逆に掘り緩めた土を成型して崩れないように密度を大きくした状態を締め固めという。締め固めると、土の構造の強度や疎水性が高くなることから、この性質を利用してダムを作ることができる。日本にもこの性質を利用したダムが多数あり、黒部ダムに続いて大きなダムである高瀬ダム（長野県高瀬川）は、ロックフィルダムと呼ばれている。土を締め固めたときの強度は構造体を作るときに最も重要な因子の一つとなるが、土の粒子の大きさとその分布、粒子間の距離、水分の量に密接な関係がある（岡田茂，八嶋三郎，1998. 川尻峻三，川口貴之，澁谷啓，高橋正和，2011.）。

適度な距離にある物質の間に水が吸い上げられる現象は毛細管現象と呼ばれる。これは水の分子同士に働く相互作用（水素結合）に基づき、表面張力によって説明される。表面張力は、

液体や固体が表面積をできるだけ小さくしようとする性質のことである。細い管の先を水にいれると、管の中に水が吸い上げられる現象が観察される（図3）。これは管の内側において、水の表面張力が働き、水圧と大気圧の間に圧力差が生じることに起因する。管の径が小さくなると、管の中に吸い上がられる水の上昇量は大きくなる。粒径の大きい粒子間（石）に比べて、小さい粒子間（砂やシルト）にできる隙間は小さく、毛細管現象によって水が土の中に保持されやすくなる。また、土の粒子の間に吸われた水と大気圧との間の圧力の差は、土の粒子同士を引きつける力として作用する。すなわち、適度に湿った粒子の小さい土は、強度が高くなる。

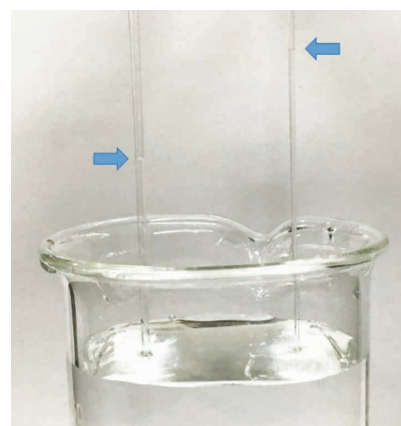


図3 太さの異なるガラス管をビーカーに入れた水につけたときの毛細管現象の様子。右の細いガラス管のほうが上まで水が吸い上げられる。

4 水の性質を生かした遊び（観察・実験含む）の紹介

水の性質を生かした遊び（観察・実験含む）として、以下のようなものを紹介したい。

(1) 水滴の形を楽しむ遊び

朝露がついた葉や蜘蛛の巣の観察をすると、小さな水滴がついている。よく観察してみるときれいに球状をしている。朝露について観察することが難しい場合には、スポイトを用いて遊ぶことができる。図4は、スポイトの先から出た水とそれを葉の上にのせた水滴の写真である。スポイトから落ちる直前の水は水の自重によって引き伸ばされているものの、スポイトの径よりも膨らんでおり、ほぼ球形を保っている。これを葉の上に1滴垂らすと、水は半球状に膨らむ。植物の中でも蓮の葉は特に撥水性が高く、葉の表面に水をたらすと水滴がコロコロと転がる様子を観察することができ、この現象はロータス効果として説明されている。電子顕微鏡で拡大すると、はすの葉の表面には微細な凸凹が観察される（W. Barthlott, C. Neinhuis, 1997.）。表面張力が大きい水は、疎水性の高い葉の表面の凸凹の隙間に入り込むことができず、高い撥水性が発現する。この効果を利用して、例えばヨーグルトがつかないヨーグルトの容器の裏蓋が開発されている（西川浩之, 2016.）。ヨーグルトの容器の蓋を裏返して水滴をたらすと、水滴が小さければ小さいほど、きれいな球形になる（図5左）。蓋を斜めにすると、はすの葉の上と同じように水滴がすべるように移動する様子を観察することができる。上から適度な距離で水滴を観察すると、レンズの効果で、蓋の裏の表面の微細な模様が拡大されて見える。蓋の裏を使って水の迷路を作ることでもある。また、バラの花弁の撥水性が高い一方で、水を吸着させる力が強く、逆さにしても水滴が落ちにくいという興味深い性質が、表面構造に起因するという報告がなされている（L. Feng, Y. Zhang, J. Xi, Y. Zhu, N. Wang, F. Xia, L. Jiang, 2008.）（図5右）。このように自然の仕組みに着目して、生物などの機能を材料開発に応用するバイオメティクスが、近年着目されるようになってきている（下村政嗣, 2010. 野々村美宗, 2014.）。



図4 スポイトから出した水（右）と葉の上にのせた水滴（左）。



図5 ヨーグルトの蓋の裏側の水滴の様子（左）。薔薇と花卉についた水滴の様子（右）。

(2) 水の「光の屈折」を利用した遊び①

水を入れたペットボトルを通して風景をみると、光の屈折によって像が歪んだり、逆さまに見えたり、大きさが変わって見えたりすることがある。これは、光が空気と水の層間で屈折することによって生じる現象であり、顕微鏡を通してみると像が反対向きに見えるのも、同じく屈折によるものである。顕微鏡の像が反転して見えることは小学校の学習であり、屈折は中学校や高等学校での学習となる。

[反対向きになる絵]

- ① 水を入れた丸いペットボトルを通して、絵を見る。
- ② ペットボトルの位置を前後左右にずらして、ペットボトルの有無や位置によって、絵の向きや大きさなどがどのように変化するか観察する。

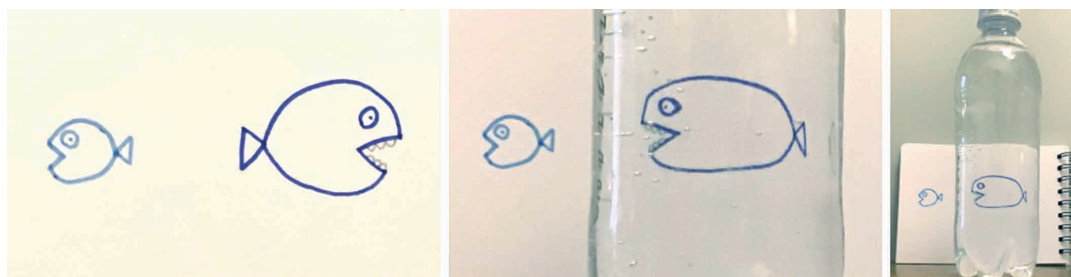


図6 魚の絵（左）と水の入ったペットボトルを通して見た魚の絵（中央、右）。

2匹の魚の絵を描いてタイトルを「危ない」とすると一見、絵とタイトルの関係性はわからないが、ペットボトルをおくことでその関係性が明らかになる（図6）。絵とペットボトルの位置関係によって、絵がきれいに反転するか、歪んで見えるか変わるので、調整が必要であり、焦点について体感することができる。ペットボトルを横向きにすると、絵の上下が入れ替わるので、絵の上下が反転すると意味が変わる絵を考えるのも面白い遊びとなる（図6）。

（3）水の「光の屈折」を利用した遊び②

プールの水遊びとして水に親しむために行う碁石拾いは、顔を水につけることができない子どもにとっても楽しい遊びとなる。碁石拾いでは、目で認識した碁石の位置と実際の水中の碁石の位置に「ずれ」を感じることもある。これは、光の進む速度が空気と水で異なるために起こる屈折の現象であり、これを用いると隠し絵の遊びができる。絵を描いた画用紙を入れたビニール袋を水の中に入れる。真横から見るとビニール袋の中身が見えるが、斜め上から見ると中身が見えなくなる。画用紙の絵に重なるようにビニールの上に絵を描き、これを水に入れる。斜め上から見ると、水に入った部分から、ビニール袋の上の絵だけが見えるようになる（図7）。角度によって光の全反射が起こることで、このような遊びとなる。

[隠し絵遊び]

- ① プラスチックの袋に合わせて切った紙に、絵を描く。これをプラスチックの袋に入れる。プラスチックの袋に隠し絵を描く。
- ② ①で作ったプラスチックの袋を水の中に入れて観察する。真横と斜め上から見ると、隠された絵が浮かび上がる。

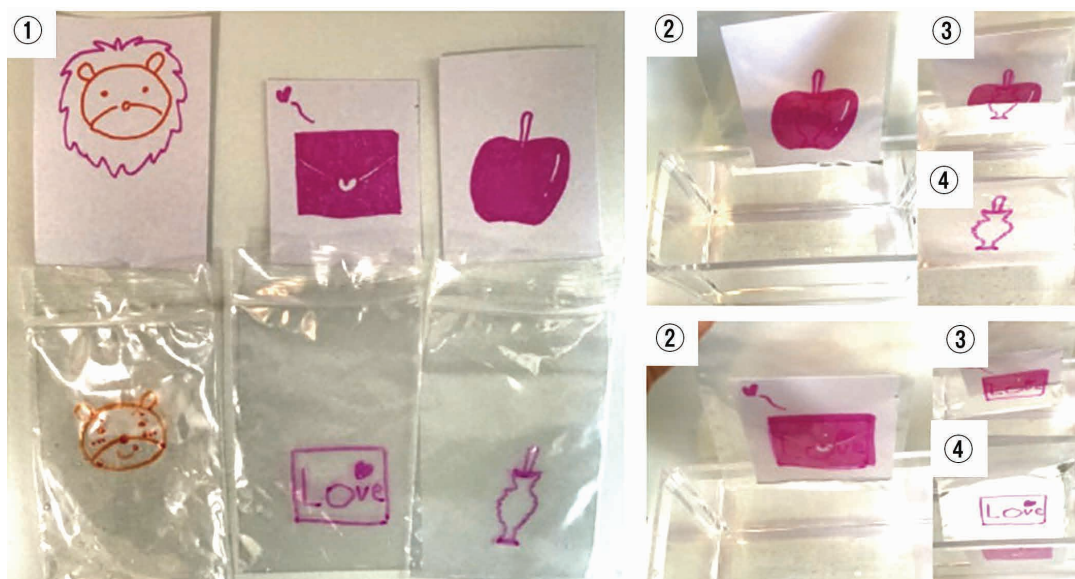


図7 光の屈折を利用した水と空気の遊び。①絵を書いた紙とこの紙を内側に入れてなぞるようにして隠し絵を描いたプラスチックの袋。②1の紙をプラスチックの袋に入れたもの、③半分まで、あるいは④全部、プラスチックの袋を水に入れて、斜め上から観察した様子。

(4) 密度と疎水性を利用した遊び

葉を船に見立てて川に流す遊びはとても楽しい。葉よりも長く使える自分だけの船作りは水遊びにおいて楽しい工作となる。発泡スチロールは軽くて水を弾くことから、食品のトレイを使って船を作ることができる。折り紙で作った船は水に濡れて沈んでいくが、水を弾く牛乳パックは縦に半分に切ると長く遊べる船になる。このように船作りは、水への親和性や密度といった、船を作る材料の性質や水との相互作用について考えるきっかけとなる。ここでは、皿に描いた絵が水に浮き上がる、インクの密度と疎水性を利用した遊びを紹介する（図8）。

[水に浮き上がるお絵かき遊び]

- ① 磁器の皿に、ホワイトボード用マーカーで好きな絵を描く。
- ② 絵を描いて30秒ほどおいてアルコールが乾いた後、皿にゆっくりと少量の水を入れる。
- ③ 絵が浮き上がってくる。浮き上がってこない場合には、浮き上がってこない絵のところに水面がくるように皿を傾ける。
- ④ 絵が浮いてきたら、紙をかぶせて絵を転写する。
- ⑤ アルミホイルに絵をかいて割り箸に巻き付けたものを、水面に近い角度でそっと入れていくと、絵を浮き上がらせる仕組みについて考察する助けになる。

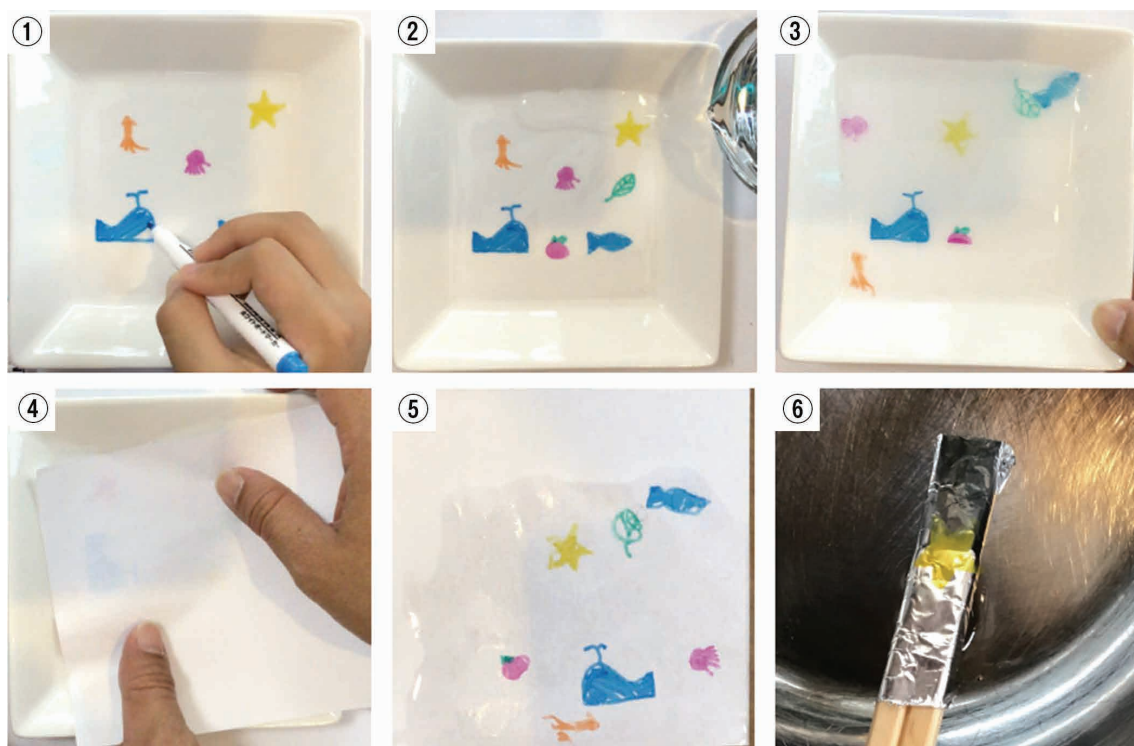


図8 浮き上がってくる絵の遊び。①皿に絵を描く様子。②少量の水をそっと注ぐ様子。③皿を傾けて、浮き上がらなかった絵に水面を合わせる様子。④浮き上がった絵に紙を転写する様子と⑤紙に転写した絵。⑥絵を描いたアルミホイルを割り箸に巻き付けて、水面との角度を小さくして少しずつ水に入れる様子。

(5) 水の表面張力を利用した遊び

水の量を計る道具としてメスシリンダーがあるが、ガラス容器と水の接点をよく見ると、ガラス容器と接した水は凸型に盛り上がっている。これは水同士の相互作用が、水と容器の相互作用よりも大きい場合に観察される現象で、液体の種類によっては容器と液体の界面が凹む場合がある。このように容器と液体の相互作用に基づく界面の凸凹をメニスカスといい、水の体積を計る場合、界面の相互作用の影響が小さい容器中央の水面の高さを読む。容器の縁よりも水の量が少ない場合には凸型のメニスカスが観察されるが、容器の縁よりも水を入れていくと水面が凸レンズ型に盛り上がる様子を観察することができる。この現象を利用した1円玉を使った遊びがある（図9）。

[1円玉を使った遊び]

- ① コップに溢れない程度に水を入れる。
- ② 1円玉をコップに浮かせる。キッチンペーパーに1円玉をのせて、紙ごとコップに浮かべると、上手に浮かべやすい。（図9左）
- ③ 楊枝などを用いて、1円玉をコップの縁側にそっと押してみても、1円玉は縁に留まることはなく、コップの中央に移動する。（図9中央）水が溢れないように注意しながら、コップの縁よりも多くなるように水を足す。スポイトを用いると静かに水を追加することができる。1円玉はコップの縁に移動する。（図9右）
- ④ 水をスポイトで吸い取ると、1円玉は再びコップの中央に移動する。スポイトがない場合には、キッチンペーパーやタオルを用いると、1円玉を沈めることなく水を吸い取ることができる。水を増やしたり、減らしたりすることで、1円玉がコップの中央と縁を繰り返し移動する。
- ⑤ 1円玉同士が接触すると、くっついたままになる。浮かんだ1円玉の縁を見ると、1円玉同士がくっついて移動する理由について考察する助けになる（図9右下）。
- ⑥ 液体洗剤をそっと入れる（例えば綿棒やスポイトを用いる）と表面張力が低下して、1円玉が沈みやすくなる。



図9 キッチンペーパーに1円玉を並べて、水面に1円玉を浮かべる様子（左）。凸型のメニスカスとなる水量で、浮かんだ1円玉（中央）。スポイトを用いて水を足したときの1円玉（右）。1円玉と水の界面の拡大（右下）。

一円玉をそっと水面に浮かべると、コップの縁には近づかない。水面が凸に盛り上がるまで水を加えると、一円玉がコップの縁に近づいていく。一円玉の位置の変化は、水量を増減させることで繰り返しおこる。複数の一円玉を浮かべると、一円玉が接触すると互いに離れない様子も認められる。なお、水面に一円玉を浮かべるのが難しい場合、キッチンペーパーに乗せてから紙ごと水に浮かせると良い。水を吸い込んだキッチンペーパーは沈降し、一円玉だけが水面に浮かぶ。

5 まとめ

幼児が日常的に触れ合う遊びの中に、たくさんの自然の法則が隠れている。日常的に観察・体験する自然現象は複雑であり、体験的に慣れ親しんでいく。自然環境と、活動に対する教員からの働きかけによって、複雑な自然環境を単純化させたり、現象の本質や変化の因子を浮き上がらせたりすることもできる。条件の違いによって観察される現象が変化する様子に気づき、これを積極的に活用して制御する体験は、とても楽しく、好奇心を掻き立てるだろう。仮説を立てて工夫を凝らす活動は、まさに探究活動である。このように、身の回りの現象を観察に基づいて単純化させて、仮説を観察・実験を通じて一つずつ検証していく学びは、小学校以降において整理されて取り扱われる。従って、幼児期において様々な事象に対する興味・関心を高め、身近に隠されている科学的現象への気づきを明確にしていくことは、自然科学の学びの基礎となる。豊かな感性や発想力を養うためにも幼児期からの自由で主体的な活動体験は重要であり、環境に自ら関わり工夫し楽しみながら、環境との対話を深めていくことは人生を豊かにするであろう。

引用・参考文献

- 近藤純正，内藤玄一，地表面近くの地温・気温の日変化特性，国立防災科学技術センター研究報告，1969，2，89-105.
- 濱田靖弘，長野克則，中村真人，永坂茂之，横山真太郎，落藤澄，積雪地における地下熱利用のための地中温度予測に関する研究，空気調和・衛生工学会論文集，1998，68，91-100.
- 岡田茂，八嶋三郎，粉体層の構造因子と毛管力，日本鉱業会誌，1982，98，1147-1152.
- 川尻峻三，川口貴之，澁谷啓，高橋正和，土木学会論文集C（地圏工学），2011，67，532-543.
- 吉田力，土の締固め機構とその効果に関する研究，山形大学紀要（農学），1987，10，405-499.
- 文部科学省，小学校学習指導要領（平成29年公示）解説理科編，2018，東洋館出版社.
- 岩立京子，河邊貴子，中野圭祐，田代幸代，曾根みさき，町田理恵，山崎奈美，田島賢治，菅綾，吉川和希，山田有希子，遊びの中で試行錯誤する子どもと保育者—子どもの「考える力」を育む保育実践，2019，明石書店.
- W. Barthlott, C. Neinhuis, Purity of the sacred lotus, or escape from contamination in biological

surfaces, *Planta*, 1997, 202, 1–8.

西川浩之, ヨーグルトが付着しない包装材料のはっ水表面の開発, 表面技術, 2016, 67, 482–484.

下村政嗣, 生物の多様性に学ぶ新世代バイオメテック材料技術の新潮流, *Sci. Technol. Trends*, 2010, 5, 9–28.

L. Feng, Y. Zhang, J. Xi, Y. Zhu, N. Wang, F. Xia, L. Jiang, Petal Effect: A superhydrophobic state with high adhesive force, *Langmuir*, 2008, 24, 4114–4119.

野々村美宗, 生体表面における濡れ現象のダイナミクス, オレオサイエンス, 2014, 14, 149–156.

境界線のゆらぎという「グローバル」をふまえた幼児期の教育 —「内」と「外」を切りわけない視点を実践と教師教育にもたせる—

南 浦 涼 介^{*}

1 問題の所在

1-1 グローバルな世界における多言語・多文化の空間

2020年、コロナ禍の中で世界は以前に比べて国境を閉じ、一見、グローバル化の動きは抑制されたかに見える。しかし、そもそも新型コロナウイルスの感染拡大はグローバル化の動きが前提として存在していたからこそその拡大であった。また、人の動きが抑制されたとしても、情報や考え方、言語……いろいろなものが国境を越えて、なお、動いている。

例えば街を見てみると、街にはたくさんのレストランがあり、看板があり、そこには日本語の文字だけではなく、さまざまな言語で書かれた看板を目にする。テレビを付けると、日本で制作されたものだけではなく、海外で制作されたアニメが放送され、その中では日本ではない別の場の文化や社会の中での生活が映る。テレビだけではなく、YouTubeなどでも、幼児向け教育メディアがつくられ、海外でつくられ、海外の生活やことばが映像の中には見られるものを視聴するといったことは、とくに変わった出来事ではない。最近、私の近隣の保育園の運動会では、子どもたちが「ラーメン体操」(たかはしあきら作)というダンスを踊っていた。このラーメン体操には、歌詞の中に中国語の数の数え方が織り込まれており、子どもたちは「Yi ~ er, sa ~ n si」と中国語の発音で数を数えたりもする。また、この歌はYouTube上では中国語版も挙げられており、比べて踊ったりすることも家庭では可能である。私たちは現在、そうした社会の中に生きている。尾辻(2013)はこうした言語状況を「メトロリンガリズム」として捉え、私たちは多様な言語で彩られた社会に触れながら生活をしている。そうしたことを考えれば、私たちはすでにそうした言語を自分の身近さとしては遠いところがあっても、「外国」の言葉なのかどうかは定かではないものになりつつある(Schwartz, 2016)。尾辻らが提唱したのは、当初はオーストラリアにおける多言語空間が元になっているが、例えば上のようなメディア状況を考えれば、もはや日本の空間でも、東京においても、あるいは地方においても、そうした事情はとりわけ「別世界のもの」ではないはずである。

1-2 幼児期の教育における環境と成長

子どもの教育、とりわけ、幼児の成長においても、こうした社会の動きは成長過程の中での認識の拡大の、環境との関わりの中での認識の成長や行為のありように如実に関わってくる。ヴィゴツキーは、外界の環境と子どもが関わっていく中で、その外界にある記号性を獲得していくことを検討している。そうしたことは、文化心理学(コール, 2002)や拡張的学習(エン

^{*} 東京学芸大学日本語・日本文学研究講座日本語教育学分野

ゲストローム, 2001) などにも広がりを見せ、主体が記号を駆使しながら対象にはたらきかけていく中で、その背後に積み重なる多様な歴史性や共同体のルールなどが媒介されている。現代社会を捉えたとき、そうした社会環境の周辺には、すでに多様な境界を越えた言語や文化の存在があたり前のように埋め込まれた世界になっている。

本稿は、幼児期の教育と「グローバル化」の関係性に焦点を置き、子どもが幼児期においてどのように、グローバルなものと触れ、その意識を発達させていくことが重要なのかを理論的に考察していきたい。

こうした問題は、「国際」や「多文化」など、これまでも幼児期の教育とグローバルなものとのかわりかは、論者が依拠する文脈や分野によって、多様な用語で語られてきた。本稿では、国境を越えた人や物、経済や情報の行き来といった「グローバル化」がなす、文化や言語の越境がなす諸事象を「グローバルなもの」として表す。そして、幼児期の教育において、子どもたちとグローバルなものをどのような接点で捉えてはたらきかけていくことが重要なかを検討していく。

2 幼児を取り巻く国際理解教育の現状と課題

2-1 「グローバル化」がもたらす教育との関係性

そもそも、「グローバル化」とは何だろうか。そしてそれは教育にどのような関わりをもたらすのかを検討していきたい。「グローバル」という状態を考えると、クマラヴァディヴェル (Kumaravadivelu, B) は「グローバル」な状況を次のように表している。1つは「ポストナショナル」、第2に「ポストモダン」、第3に「ポストコロニアル」である (クマラヴァディヴェル, 2021; Kumaravadivelu, 2007)。

第1の「ポストナショナル」は、19世紀に強固に構築された国民国家という視点の変化である。『人間開発報告書』(国際連合, 1999) では、グローバル化は「縮小する空間」「縮小する時間」という形で、場と時間が縮み、人がつながることを示している。そして、それらが結果的に「境界の消失」——アイデア、規範、文化、価値といったものの越境的な動きを生み出していくと論じている。

また、第2の「ポストモダン」も類似する概念である。「近代」に対峙されるこの言葉は、上記の国民国家など「大きな物語」を解体し消失させていく (リオタール, 1989)。ポストモダンは、そうした中で積極的に、イデオロギーや権力、知識、階級、民族、性差などの境界で問いを投げかけることで、大きな物語の前提となっているものを分解し、脱構築しようとしている。また、そうしたことの中で、個人がいかにしてさまざまな価値や文化、視点を、領域や所属を超えて獲得していくのかという視点が重要視されるようになってくる。

さらに、第3に、ポストコロニアルの視点が挙げられる。これは、直接的な植民地のことだけを指すものではない。21世紀の現在においても、言語や文化といったものには常に「覇権」が存在する。例えば、「言語帝国主義」の視点から見れば、英語はいまだそうした側面を強く持っていると言われる (Pennycook, 1998)。「世界中で英語を学ぶ」という流れは、結果的にさ

まざまなローカルな言語や文化、また他の多様な言語や文化への着目を減じさせてしまう。さらに、こうした英語重視の側面が、英語教育産業を通して「学校」と一足飛びに浸透し、英語を産業化しながら経済的側面へ貢献しているといわれている¹⁾。

また、こうした「ポスト」の概念を見てみると、ナショナリズム、モダニズム、コロニアリズムの流れに対する視点は、ヨーロッパ発の「複言語主義」などの視点にもつながっている。ここでは、個人が複数の言語に触れ、それを「完全」ではなく、流動的に捉えながら、少しずつ全体を引き上げていくことを重視するものである。政策における複言語主義のみならず、政策的にではなくとも、教室における「下からの積み上げ」の試みとして、バイリンガリズムをより複数言語の混雑性や流動性の点から捉え、あらゆる記号を駆使していく力として検討されていく向きもある（Garcia & Otheguy, 2019）。

こうしたグローバルな視点は、決して学校教育や言語教育にかかわるだけでなく、「国際理解」や「幼児教育」を考える上でも、重要な視点となると考えられる。後述するように、幼児教育の中にも英語教育は入り込み、街のさまざまなところでバイリンガル教育という名の下に、英語教育を行う幼児教育は宣伝されている。また、国際理解の視点から交流を行う実践も幼児教育からすでに行われている。さらに近年の日本の状況では、外国につながる子どもたちの存在も多く、幼児教育の現場においても増加している。

こうした幼児教育における国際理解の観点の増加をふまえ、本稿は以下のように検討を進める。すなわち、1) 幼児教育における国際理解の実践は、上記のグローバル化の状況の中でどのような方向性を持っているのか、2) そこにはどのような課題があるのか、3) 課題を乗り越えるためにどのような実践の発想が必要になるのか——を検討していく。

2-2 幼児期の教育—幼稚園教育要領における記述と「グローバル」

2-2-1 幼稚園教育要領における記述

まず、幼稚園教育要領において、どのように幼児期の教育とグローバルなものが重なり合っているかを見ていきたい。平成29年版幼稚園教育要領においても、「ねらい及び内容」はこれまでと同様に「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」という5つに分かれている。もちろん、幼児教育におけるこれらの要素はかかわり合っているものであって、「どれかひとつ」というわけではない。したがって関連しあっていくものである。

その中で、もっとも端的に明示されているのは「環境」の部分である。「環境」の「内容(6)」は「日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ」とある。また、「言葉」における「内容(1)」の「先生や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもち、聞いてたり、話したりする」も当てはまるかもしれないし、「内容(10)」の「日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう」も該当する可能性はある。また、明示的ではないものの「人間関係」の項目も、該当することもあるはずである。

2-2-2 幼稚園教育要領とグローバル化の関係性

一方で、幼児教育としては、明示的に「グローバル」として記述されたものは見られない。例えば「環境」の「内容(6)」にしても、そこでは基本的に書かれているものは「我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ」である。2-1のような「グローバル化」の視点は基本的に見られない。したがってここには「我が国や地域社会における様々な文化や伝統」という文言の読み解きが必要で、例えばすでに「我が国」や「地域社会」の中に多様な言語的文化的背景を持った構成員が存在していることなどへの目線が大人の側——教師側、保育者側に想像できるかどうか鍵となる。ソートン(2012)にあるように、ナショナルカリキュラムに代表されるものはあくまで「テキスト」であり、それを教師の側が状況に応じて主体的に読み取り、実践に反映していくことが重要である。そうした読み解きをすることで、具体的な実践はそもそも可能になる。幼児期の教育は本来的にも、そうした読み解きが常に行われている。ただし、グローバルな事柄については、教師・保育者の側のグローバルなものに対する視線の存在が不可欠である。そのため、そこにいる人たちの「グローバルな目線」のありようによって、内容は左右される。

そうしたことを含み込みながら、以下では、実際に幼児期の教育における「グローバルなもの」を絡めた実践はどのようなものがあるのかを具体的に検討する。

2-3 幼児期の教育と「グローバルなもの」の実践

公開されている実践報告などを中心に、幼児期の教育と「グローバルなもの」との関わりの実践をみると、大きく3つの方向性が確認できる。以下ではその3つを検討していく。

これらを見ると、大きくは2つのもの——「外のグローバル」と「内のグローバル」が存在している。ここでいう「外」とは、幼児や幼児教育がなされている「外側」に広がっているグローバルな流れを見るものである。一方で、「内」とは、幼児自身や学校に内在するグローバルな流れを見るものである。以下で見る第1の系譜と第2の系譜は、主として「外側のグローバルにいかにか子どもが接するか」であり、第3の系譜は「内側のグローバルに向き合い、そこにいる子どもたちをどう育てていくか」という視点である。

2-3-1 第1の系譜—早期英語教育としての幼児教育

第1の系譜は、早期英語教育との関係である。幼児の教育において、英語教育は一つのインパクトを持つ。少し古いが、ベネッセの調査(ベネッセ教育総合研究, 2008)によると、幼稚園や保育園では、課外の活動の中で英会話などの語学教室が行われているという結果も示され、また、私立の園においては30%前後が有料での課外活動として語学教室を取り入れているという報告もある。

ここにはバイリンガル児を育てるということ、早期英語教育を看板に掲げる流れ、また、近年は加えて、小学校における英語教育が導入される影響や、国際バカロレア校を推進する文部科学省の方針の影響などもあって、1つの潮流となっている(鈴木, 2021)。具体的な実践を

見てみると、例えば、原・伊藤（2010）では、幼児を対象とした英会話教室の乱立に危機感を提示しながら、幼児期で外国語習得が終了するわけではないことを示し、就学後の継続や発展につながる幼児の特性を活かした方法を模索している。そこで「段階別リーディング（Graded Reading）」を行う実践報告をしている。

このように、幼児期と英語教育の関わりは、ICTを活用した幼児期の英語教育（糸山，2019）、コミュニケーションを重視した幼児に対する英語の指導法の考察（五十嵐，2019）など、近年の小学校での英語教育の流れなどが手伝い、研究としても増加している。

2-3-2 第2の系譜—地域との国際交流と幼児教育

第2の系譜は、地域のグローバル化をもとに、そこと幼児教育の接点を切り結ぼうとするものもある。例えば、川崎は、国際理解教育の観点を用いて、山口市の地域の交流をもとに検討している（川崎，2019）。Y市において開かれた「幼児と留学生のわくわくABC教室」というワークショップを考察している。具体的には、Y市の市民団体が開催し、参加した留学生、幼児たちが、親子で参加し、簡単な英会話をつかった遊び、留学生との関わりの活動などが行われている。それらの分析を通して、子ども、保護者、留学生が双方に、国際的な視点の形成や外国の人と関わることの視点の形成のありようを可視化している。

2-3-3 第3の系譜—言語的文化的に多様な背景を持つ幼児と幼児教育

ここまで見てきた、幼児教育における英語教育の早期教育の実践や、交流の実践は、どちらかというところ、子どもたち自身のダイバシティや言語的文化的差異が検討されるのではなく、その外部に広がっているグローバル化を想定したものである。一方でそれと平行して第3の方向性も散見される。第3の方向性は、外国につながる子どもたちを想定した幼児教育や保育である。これも「多文化保育」という形で多数の蓄積が伺える。例えば内田千春は、外国につながる子どもの保育を環境も含めて長年検討しており、新人保育者がこうした子どもについていかに語るか（内田，2013）、文化間移動をする人が幼児期をその中で過ごす意味についての検討（内田，2005）などの蓄積がある。また具体的な実践の場でのかかわりについても多くの事例が報告されている（咲間，2010；松山，2020；鬼頭，2020 他多数）。これらは上の2つが「外側のグローバル化」への対応であれば、むしろ「内側のグローバル化」に着目されたものだといえる。

2-4 現時点での、グローバルなもの、幼児期の教育の特性とその課題

2-4-1 英語とコロニアルの結びつきをいかに超えるか

こうした現在の幼児教育における国際的な学びの流れは、どのようにとらえられるだろうか。まず、第1の系譜である英語教育早期教育の系譜については、コロニアルな視点との関わりがとても大きい。先にも書いたように世界言語である英語は、商業的なものとも結びつく。

本来グローバル化という点では、多様な言語との関わりも重要で、それは子どもたちが在住

する日本社会の中でも近年は可視化されることが大きい。近年のグローバル化がそうしたことをふまえ、英語重視の一辺倒を乗り越えていくことも、グローバルな認識という意味では重要だと言える。

冒頭にも述べたように、私たちの世界はすでに多様な言語が溢れている。そうした視点をみると、「外国語」としての英語、だけではなく、「外国語」としての多様な言語への視線、さらには、Schwartz（2016）にあるように、それらを「外」国語として見なすのではなく、私たちの日常に実は存在している、多様な言語の一つとして「外」側に追いやらない視点で言語を捉えていくことも重要だろう。

2-4-2 交流におけるナショナルな枠組みの規定制を乗り越える

また、地域を見すえた交流の実践も為されている。留学生との交流を通して、保護者同士のつながりを生み出していく実践も増えてきている。地域に外国住民が増えてくる中、こうしたとりくみは重要となってきている。一方で、こうした交流の取り組みを、地域における「外国人／日本人」という枠組みで2項的に捉えたり、「（日本人である）幼児や保護者」が「英語」に触れ、「外国人」と交流するという枠組みをいかにして乗り越えるかも問われている。先の「ポストナショナル」という視点で見れば、すでに国の境界を越えて人も言葉も移動し、地域の住民自体が混淆している。また、2-4-1と重なるが地域の中で、メディアの中で、私たちが触れる言語も多様である。こうしたことを考えていくと、交流を「外」と「内」に切り分けない視点をどう持つかが重要となってくる。

2-4-3 グローバルな中で言語と文化の枠の流動性を把握する

この上の2つの点は、別々のものではなく、関連しあったものである。上でも見たようにグローバル化の本質とは、「境界」それ自体のゆらぎであり、それによって境界線の内と外がいまいになり、流動化することを指す。しかし、これまでの多くの実践は「内」と「外」が固定化し、「内」から「外」の言語や文化をまなざすこと、「内」と「外」とが交流をすることなどが中心となっている。「多文化保育」はたしかに「内」にある移動の問題が起こしめた事象であるが、多くの場合はその当事者と保育者、家族の関係に限定されることが多く、いわゆる「日本の子ども」が見る境界のゆらぎの視点は少ない。

こうしてみたときに、今後必要となってくる「グローバルなもの」と幼児期の教育の観点は、「境界線の流動性」や「ゆらぎ」を見すえながら、身近な多言語や多文化（「他」言語でも「他」文化でもない）について触れたり、気づいたり、拡張させたりしていくことが重要だろう。

そして、冒頭に述べたように、それは何も特殊な非日常ことではなく、私たちの生活やメディアの中ですでに「日常」として存在している。問題は、大人がそこに気づく目線であり、それを教育にいかす発想である。

3 実践の方向性

3-1 幼児に対する実践の方向性とアイデア

以下では、そうしたことをふまえながら、幼児期の子どもたちに対する教育のいくつかの具体的アイデアを検討したい。

3-1-1 私たちのまわりのいろいろな言葉の音や文字に目をむけること

冒頭にも述べたような「ラーメン体操」など、現在、多様な言語で提供されている音楽やダンスは配信もふくめてかなり多い。ラーメン体操でいえば、数字を数えるときの数え方の違いに気づかせて「日本語」と「中国語」が混ざっていることへの気づきをつくったり、他にも存在するそれらしい音に気づかせていくこともできる。言語間の音の違いに気づくのは4、5歳頃だと言われる。そうした形成期において、その違いに気づかせ、かつそれを「外国の音」ではなく、「ちょっと聞き慣れないかも知れないけれど存在している私たちの身近な周りの音」として捉えさせていくことは重要である（そうした音を説明するときに「中国って言う国の外国の言葉だよ」と「身近に流れているにもかかわらず」外国の場所を示しながら想起させながら言語を説明することは非常に多く見られる）。

また、発達や地域の特性にもよるが、身近な街の中にあるさまざまな文字を集めてくる活動をしたり、その文字の種類を分けてみたりする中から、文字のパターンや種類の違いに目を向けることも可能である（ひらがな、カタカナ、漢字だけではなく、ラテン文字、タイ文字など）。

3-1-2 それぞれの得意とすることばや相手のことばをそれなりにつかうこと

留学生や地域の「外国人」との交流であれば、むしろ「日本語」での交流も重要である。「やさしい日本語」が示すように、近年の日本社会には多くの「外国人」が生活し、かつ、もはや「外」の国の人ではなく、同じ地域住民の1人としてみるのが重要となってきた。するとそこで場合によっては互いの間で最も遠い「英語」で交流することよりも、「日本語」を駆使していくことや、母語を使いながら交流していくことも重要である。そうすることによって、日本語の正確性や流暢性に重きをおかない交流の経験にもつながっていくし、互いのわかることからの交流、わからないことを探っていく対話の経験にもなっていく。

また、三代・福村の実践にもあったように、絵を描き合うことをはじめ、ことばに拠らない交流の中でことばを生み出すような発想も重要だろう。

3-1-3 メディアを通じた実践に目を向けること

近年の幼児向けのメディアは、かつてとは比べものにならないほど、「日本」だけの比重ではなくなっている。NHKのEテレでも『おさるのジョージ』や『きかんしゃトーマス』などの海外で作成されたものは多い。また、YouTubeなどでも、『BabyBus（宝宝巴士）』など、中国で開発された教育アプリやアニメが日本語によって展開されている。

こうしたコンテンツの興味深いところは、それぞれのコンテンツがすでに海外との接点を想

定して作成されていることや、作成された国におけるポリティカルコレクトなどの関係で、それ自体が多文化に開かれていることである。例えば、『おさるのジョージ』では、主人公のおさるのジョージの周りには、ヒスパニックや黒人、ベトナム人、など多様な文化的背景を異にする登場人物が表れる。これは『きかんしゃトーマス』も同様で、とくに第22シリーズ、23シリーズにおいては、世界を舞台にしながら多彩な文化的言語的背景を持つキャラクターとの交流が見られる。『BabyBus』については、舞台は国がはっきりとはしていない。ただ、でてくるディティールには、欧米的な世界と、中国をはじめとするアジア圏の現代的家庭の様子や文化が入り交じりながら、話が展開している。（東京学芸大学子ども未来研究所ほか編，2020）

こうしたアニメーションやメディアの状況をふまえたキャラクターについての話、文字の話、さらにそこから自分たちの園の周囲にも同様のことがないかどうかを捉えていくような語りかけや視点の持たせ方も重要だろう。

3-2 教師教育に向けて

3-1に述べたような視点は、「実践を活動としてつくる」こと以上に、むしろ日々の教師の子どもたちに対するはたらきかけのあり方が重要となる。その意味では、子どもたちに対するもの以上に、教師自身がグローバルなものの味方を「内」と「外」にわけることなく、その流動性の中で捉えていく「くせ」をもつことがまずもって重要だろう。

例えば、無藤・保育教諭養成課程（2017）では、「環境」に焦点を当て、「幼児と環境」という授業の中で、乳幼児と環境との関わりについて検討する場面が付けられている（p.46）。こうした場面に、「グローバルなもの」を付け足して検討していく余地はあるだろう。

「グローバルなもの」の目線は子どもたちにの前に、まず大人たちがその視点を形成していくことから始まるはずである。

注

- 1 Kumaravadiveluのこうした視点は、本来5つあり、これら3つが言語教育として「ポスト伝達主義」「ポストメソッド」といった教育の視点につながっていく。ここでは言語教育がメインではないため、前提のグローバル化にかかわる3つの「ポスト」について説明をした。

参考文献

- 五十嵐淳子（2019）乳幼児期におけるコミュニケーションを重視した英語の指導法の一考察—保育園及び幼児英語教室の英語教育の実践を通して『埼玉学園大学紀要 人間学部篇』19, 253-266.
- 糸山昌己（2019）ICTを活用した英語教育の新たな流れ—AI（人工知能）ロボットを活用した幼児英語教育の可能性『東京成徳短期大学紀要』52, 1-11.
- 内田千春（2005）異なる文化の間で幼児期を過ごす意味を考える—保育者の視点から『家庭教育

- 育研究所紀要』27, 79-90.
- 内田千春 (2013) 新人保育者の語りに見る外国につながるのある子どものいる保育『共栄大学
研究論集：共大研究』11, 273-286.
<http://id.nii.ac.jp/1372/00000113> (2021年9月28日参照)
- エンゲストローム, Y. 百合草禎二, 庄井良信, 松下佳代, 手取義宏, 高橋 登, 山住勝広
(訳) (1999)『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社.
- 川崎徳子 (2019) 日本における幼児期からの国際教育への課題と展望：幼児向け国際理解教育
ワークショップの取り組みから考える『山口大学教育学部研究論叢』68, 199-210.
<http://www.lib.yamaguchi-u.ac.jp/yunoca/handle/D580068000023> (2021年9月28日参照)
- 鬼頭弥生 (2020) ルーツの異なる子ども同士の関わり方について—保育士の抱える葛藤に焦点
をあてて『東海学院大学短期大学部紀要』46, 1-13.
<http://id.nii.ac.jp/1568/00003709/> (2021年9月28日参照)
- 咲間まり子 (2010) 多文化共生社会における子どもの育ち：首都圏一公立保育所と岩手県町村
部の外国につながる子ども『国際幼児教育研究』19, 63-73.
- 鈴木克義 (2021) 英語イマージョンと国際バカロレアによる幼児教育—英語保育ができる人材
のニーズと養成校の責任『常葉大学保育学部紀要』8, 73-81.
- ソーントン, J. 渡部竜也, 山田秀和, 田中伸, 堀田諭 (訳) (2012)『教師のゲートキーピン
グ—主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて』春風社.
- 原 明子, 伊東 英 (2010) 就学後の継続・発展につながる就学前英語教育の進め方—Graded
Readingの導入と効果『岐阜大学カリキュラム開発研究』28-1, 1-11.
- 尾辻恵美 (2011) メトロリンガリズムと日本語教育—言語文化の境界線と言語能力『リテラ
シーズ』9, 21-30.
- クマラヴァディヴェル, B., 南浦涼介, 瀬尾匡輝, 田嶋美砂子 (訳) (印刷中)『言語教師教育
論—境界なき時代の「知る, 分析する, 認識する, 為す, 見る」教師』春風社.
- コール, M. (2002)『文化心理学—発達・認知・活動への文化・歴史的アプローチ』新曜社.
国際連合 (1999)『人間開発報告書』
https://www.jp.undp.org/content/tokyo/ja/home/library/human_development/human_development2.html
(2021年9月28日参照)
- 東京学芸大学子ども未来研究所・小田直弥・正木憲一・森尻有貴・南浦涼介 (2020)『きかん
しゃトーマスでつなげる非認知能力子育てブック』東京書籍.
- 松山 寛 (2020) 外国にルーツを持つ子ども達への絵本を通した支援の研究—2言語での絵本
読み聞かせに対する2歳児の反応を通して『保育文化研究』10, 113-122.
- 無藤 隆・保育教諭養成課程研究会編 (2017)『幼稚園教諭養成課程をどう構成するか モデル
カリキュラムに基づく提案』萌文書林.
- Garcia, O. & Otheguy, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences.
International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 23 (1), 1-19.

- Kumaravadivelu, B. (2007). *Cultural Globalization and Language Education*. NY: Routledge.
- Pennycook, A. (2021). *Critical Applied Linguistics: A Critical Re-Introduction*. NY: Routledge.
- Schwartz, A. (2014). (Foreign) Language Education: Lessons from a Journey in Rethinking “Diversity” and Thinking About Privilege. (pp.157 – 171), Barbara C. Cruz, Cheryl R. Ellerbrock, Anete Vasquez, Elaine V. Howes. (Eds). *Talking Diversity with Teachers and Teacher Educatoers: Exercises and Critical Conversations Across the Curriculum*. Boston: Teachers College Press.

農園における幼児の自然物の収集に関する実践

— 環境教育研究センター教材植物園をフィールドとして —

吉 富 友 恭^{*}

はじめに

幼少期における自然体験の意義は大きく、自然体験はその後の人生の様々な場面に影響を及ぼすと考えられる。幼稚園教育における領域「環境」は、「幼稚園教育要領」において「周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。」とされており（文部科学省 2017）、その中には以下のねらいが示されている。

- (1) 身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。
- (2) 身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。
- (3) 身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。

このようなねらいを達成するためには、子どもたちをとりまく環境づくりや、実体験の機会の提供が重要となる。子どもが身の周りの自然の事物・事象に気づき、興味・関心をもつことは、その後の自然との接し方を育む貴重な機会となる。自然の事物・事象のとらえ方や感じ方は多様であり、無数に考えることができる。しかしながら、幼児期の子どもたちがどのような自然の事物に関心をもち、それらにどのような特徴があるのか、また、どのような視点で事物に注目するのかについては、研究的な取り組みは限られている。特定の条件下において探索・収集を行い、集められた事物の傾向や選択の理由について調査することで、幼児期の子どもの自然のとらえ方の傾向を把握でき、環境づくりや実体験の機会の創出に資する知見が得られると考えられる。

本稿では、大学農園を活動場所として、幼児期の子どもの自然の事物のとらえ方を把握するために企画した「農園でお気に入りのものを集めよう！」という活動を取りあげる。子どもの手のひらにのるくらいの大きさの物が4つ入る小さなダンボール箱を用意し、その箱を持って農園を自由に散策してもらい、自身が気に入ったものを集めて作品化する試みである。この活動には上述した3つのねらいにある複数の視点が含まれている。大学農園における、お気に入りの自然物を収集する作品づくりを通じて、子どもが農園でどのような事物に着目するのか、また、その背景にどのような意識があるのかを調査し、その特徴や傾向について言及する。

* 東京学芸大学環境教育研究センター

調査対象と方法

・環境教育研究センター教材植物園

東京学芸大学環境教育研究センターは、環境教育の理論と応用研究も進めるとともに、学校や地域と連携しながら、環境教育に関する様々なプロジェクトを行っている組織である。専任教員および学部・附属学校の兼任教員により運営され、学部では初等教育教員養成課程（A類）環境教育選修の教室運営に関わり、フィールド体験を重視した多彩な授業を提供している。また、教職大学院環境教育サブプログラムにおいて、現職教員はじめ社会人を対象として、環境教育の授業や実践的な研究も進めている。他にも、学校や地域と連携しながら、環境教育に関する様々なプロジェクトを行っている。

教材植物園（以下、農園）は環境教育研究センターにあり、環境教育の研究を目的として整備された場所で、東京学芸大学の北西エリアに位置している。入り口から緩やかなアーチを描く遊歩道に沿って進むと、手入れされた畑や果樹・花壇、温室等が広がっている。周囲には樹林、竹林、果樹園、水田、池等もあり、教育・研究活動に広く活用されている（図1）。農園には大学の学生や教員はもちろん、東京学芸大学の附属学校、地域の市民や学校等、多くの関係者が訪れている。附属幼稚園小金井園舎の子どもたちもその代表的な利用者である。

・調査の概要

日 時：2021年10月28日（木）

場 所：東京学芸大学環境教育研究センター教材植物園（農園）

対象者：東京学芸大学附属幼稚園小金井園舎の5歳児学年（学級：つき・ほし）、44名

活動内容：子どもの手のひらにのるくらいの大きさの物4つを収納できる小さなダンボール箱を用意した（図2）。4つのスペースには入れたものがずれないように、また、確認しやすいように脱脂綿を敷いた。名前シールを貼った箱を一人一箱配布し、農園内を散策してもらい、自分が気に入ったものを4つ集めてきてもらう指示をした。子どもたちは園内を自由に散策し、事物の収集を行った。

調査方法：散策・収集の活動時に行動観察と写真記録、終了時に聞き取りと写真記録を行った。活動時には複数名の調査員が見回り、様子を記録した。活動が終わった時点で、子ども1名に調査員1名がつき、「何をとったの？」（選んだ事物の確認）、「どうしてそれを選んだの？」（事物を選んだ理由の確認）と問いかけて聞き取りを行い、回答を用紙に記入した。聞き取り調査終了後、作品を提出してもらい、一つずつ撮影を行った。箱の側面に貼付した名前シールと内容物が確認できる構図、内容物が明瞭に確認できる真上からの構図での記録を行った。後日、聞き取り調査の結果をとりまとめるとともに、写真をもとに収集された事物の確認を教材植物園の管理担当者で行った。

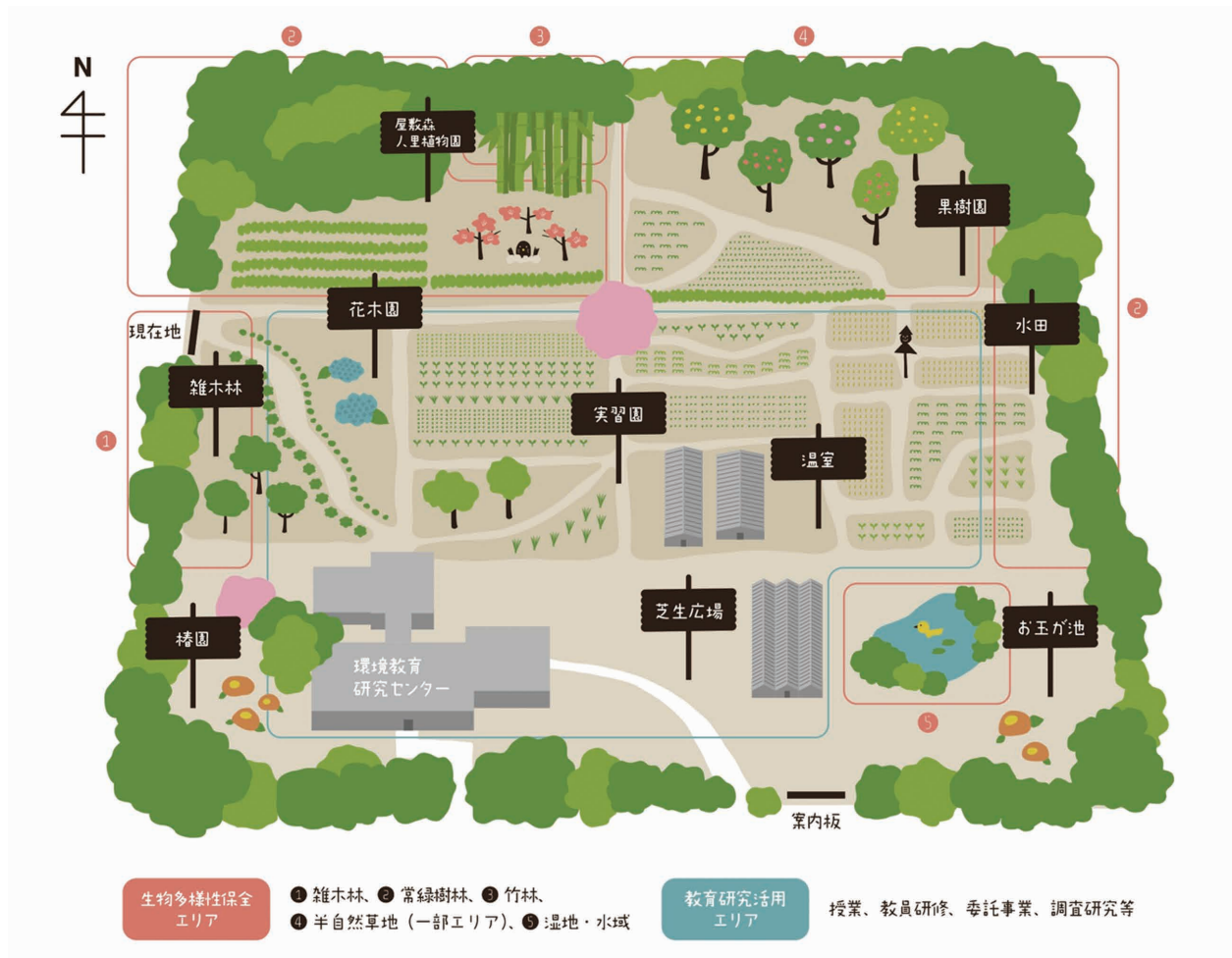


図1 環境教育研究センター教材植物園の全体図

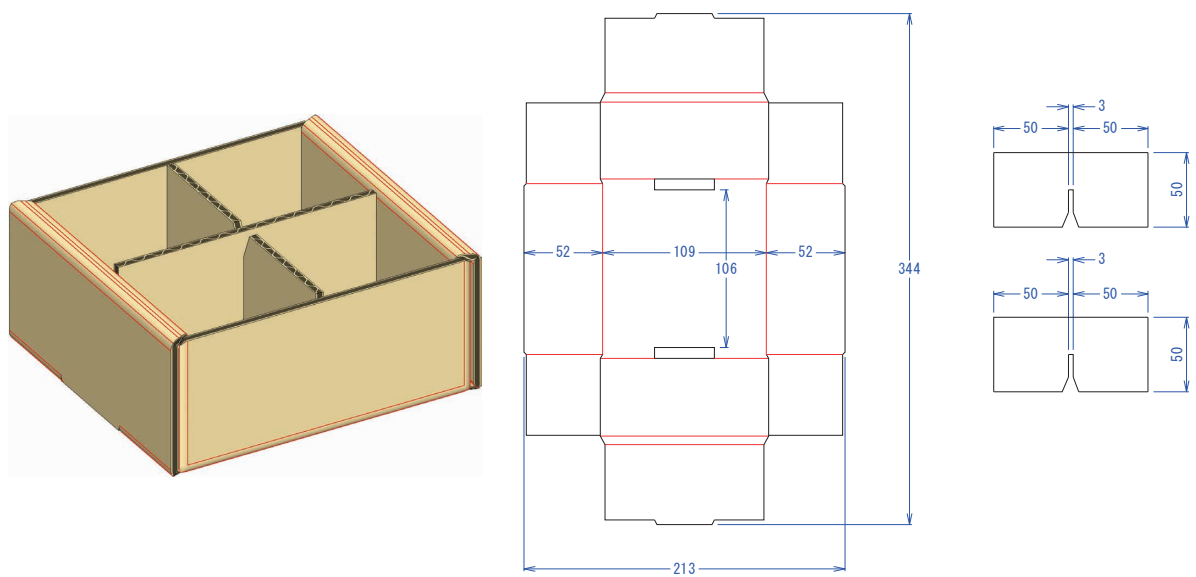


図2 自然の事物の収集に用いた箱（単位：mm）

結果と考察

活動時間として設定した約一時間、多くの子どもたちは走り回ったり、座ってじっくり観察をする等しながら農園内の散策と収集活動を行った。作品が完成した時間は20分～60分と差が見られた。活動開始時には園内を走り回り移動する子どもが多かった。何かを見つけると、その場所にとどまってじっくりと事物を観察する様子も見られた。時間をかける子どもほど広範囲を散策して事物を探す傾向が認められた。子どもの視点・視野は大人よりも低い位置にあり、地表を中心に探す様子が多く見られたが、時折、周囲の樹木等の状況や遠方を眺める姿も確認された(図3, 4)。

子どもが選んだ事物の上位は(括弧内は数量),「アイ」(24),「ラッカセイ」(20),「キバナコスモス」(15),「カタバミ」(15),「シロツメクサ」(10),「ソバ」(10),「サトイモ」(8),「イモカタバミ」(6),「アジサイ」(6),「ハナミズキ」(5)であった(図5)。子どもが選んだ事物は多種多様であった。上位にあがった事物には花や実が目立ち、色彩が鮮やかなもの、形態が球形のもの等の特徴がみられた(図6-1, 6-2)。

子どもへの聞き取り調査の結果、事物を選んだ具体的な理由としては、「形が面白い」「色がかわいい」「つぶつぶが面白い」「葉っぱがきれい」「大きくてカッコいい」等の回答が確認された。傾向としては、以下のように整理することができた。

① 自分の好み、感じたこと

例：きれい、かわいい、面白い、いい匂い

② 自分の経験と関連づけたこと

例：夕焼けの色みたい、公園でよく見かける、秋っぽい

③ 家族や友人が関係していること

例：お母さんにプレゼントしたい、お母さんの好きな色、友達がとっていた

④ 使う目的があること

例：飾りにする、家で食べる、泥棒を倒す

収集の背景には、自分の好みが強くなる子どもが多かったが、自分のこれまでの経験、家族や友人が関係してるケースもみられた。また、収集したものを後に他の用途で活用したいと考えている子どももいることが認められた。

本実践で行った農園での散策・収集活動は、子どもたちの探究心を促し、興味・関心を喚起した。そのことが豊かな作品として表現された。収集された事物、その背景にある意識は多種多様であり、傾向も様々であったが、その中でも、多くの子どもに共通する視点や意識を確認することができた。

自分で探し出した事物の特徴や感触を確かめながら、箱に入れて並べ、見え方を意識して整理する作業は、造形的なものの見方や考え方を育むことにもなり、素材を組み合わせる「構成遊び」(Bühler 1966)の側面があることも読み取ることができた。本実践は事物の詳細をじっくりと観察し、色や形の共通点や関係性を見出してまとめる創造力や構想力を高める活動でもあったことが示唆された。



図3 教材植物園の全景と活動の様子



図4 子どもたちの活動の様子
(左上：事前説明, 右下：聞き取り調査, その他：散策・収集の様子)

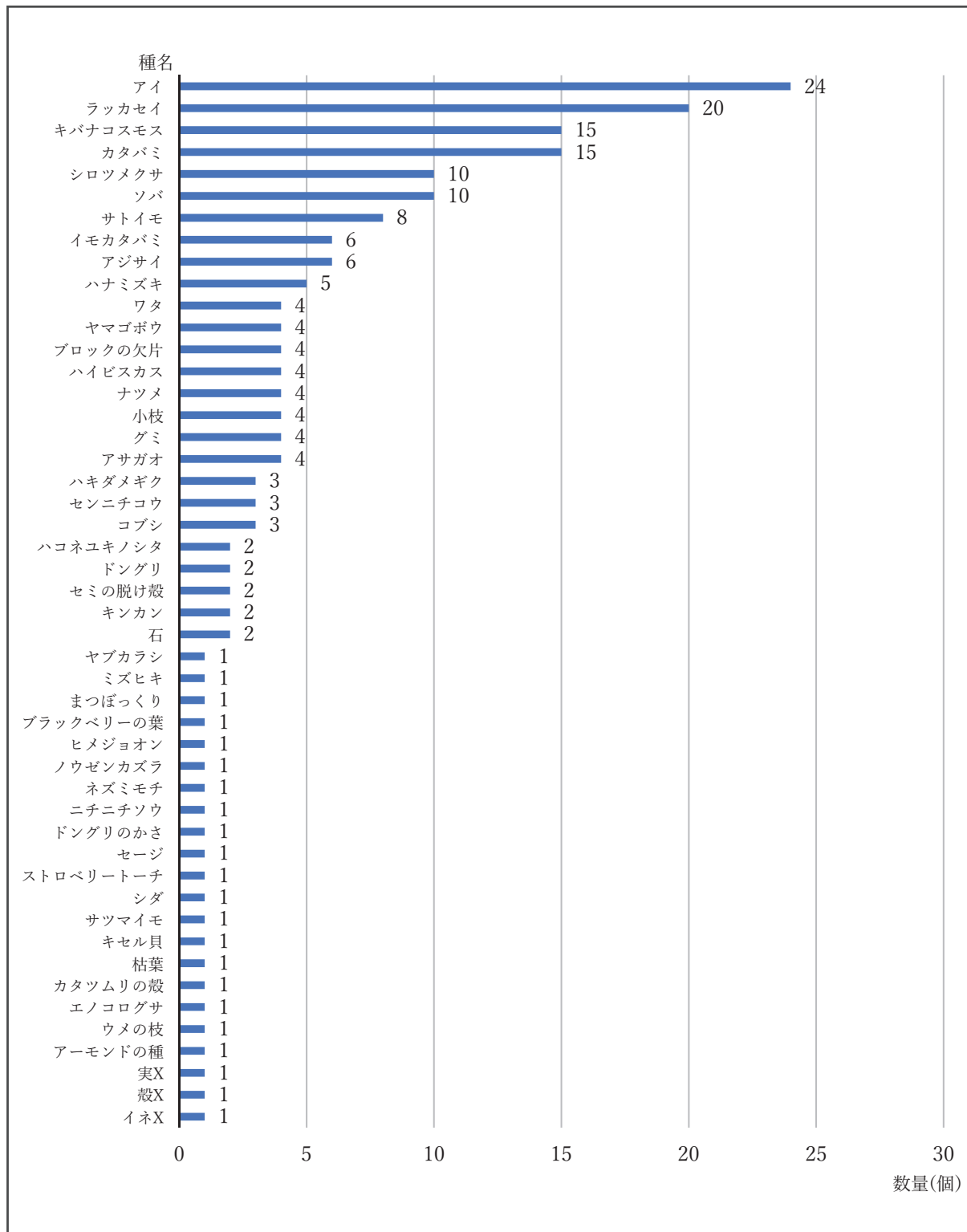


図5 農園で子どもたちが見つけた事物の種類とその数量
(Xの種類は不明)



図6-1 完成した収集箱の例

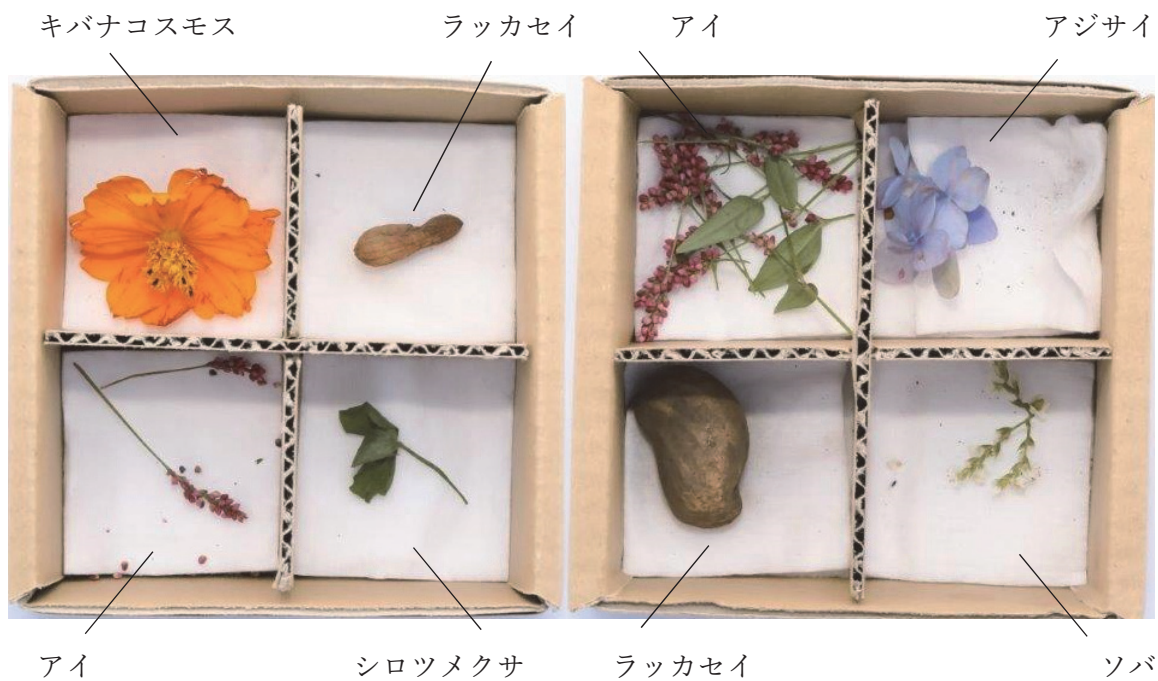


図6-2 完成した収集箱の例

おわりに

本実践の結果には秋季に実施した特徴が大きく出ており、実施する季節によっては、今回と異なる結果が得られることが予想される。本実践においては、個人のとらえ方に焦点をあてているが、収集時や収集後には、友だちや先生など、他者と積極的に関わりを持ち、互いに事物を見せ合う姿も確認された。活動の中での共有の意義や効果については興味深く、今後の課題としたい。福元（2018）は、近年の子どもを取り巻く環境の変化として、身近な自然や遊び場、直接的な体験、子ども同士で遊ぶ機会が減少していることを指摘している。比較的小規模な自然環境であっても、工夫によって、自然の多様さに気づく場面を設定できる。本調査によって得られた知見は、幼児教育における大学農園の有効活用にも寄与するものであり、今後の農園における自然体験活動のあり方にも重要な示唆をもたらすものであった。

謝辞

本実践を実施するにあたり、東京学芸大学附属幼稚園小金井園舎の皆様、環境教育研究センターの皆様には多大なご協力を頂いた。ここに記して感謝の意を表したい。

引用文献

- 福元真由美（2018）事例で学ぶ保育内容〈領域〉環境（新訂版）．萌文書林．東京．
Karl Bühler（原田茂訳）（1966）幼児の精神発達（新版）．協同出版．東京．
文部科学省（2017）第2章ねらい及び内容．幼稚園教育要領．

感性と表現に関する領域「表現」のこれまでとこれから

—『幼稚園教育要領』の分析を通して—

水 崎 誠*

感性と表現に関する領域「表現」は、平成元年の『幼稚園教育要領』改訂に伴い、保育内容5領域の1つとして誕生した。その後、平成10年、20年、29年の『幼稚園教育要領』の改訂を経て、発展してきている。

本稿では、文部省／文部科学省告示による『幼稚園教育要領』の分析を通して、感性と表現に関する領域「表現」のこれまでの、誕生以前から振り返り、これから求められる保育実践上の課題を展望する。

1 領域「表現」誕生以前：昭和39年改訂『幼稚園教育要領』

昭和39年、当時の文部省は、それまでの昭和31年刊行『幼稚園教育要領』を改訂した。これ以降、『幼稚園教育要領』は告示化されるようになった。昭和39年の『幼稚園教育要領』は「第1章 総則」「第2章 内容」「第3章 指導および指導計画作成上の留意事項」で構成される。

第1章では、「1 基本方針」として11の項目が示された。これらのうち(1)～(5)は、幼稚園教育における指導のねらいや内容にかかわるものであり、(6)～(11)は、指導にあたる教師の心構えについて述べたものである。表現にかかわるものとしては(5)として「のびのびとした表現活動を通して、創造性を豊かにするようにすること。」がある。同章の「2 教育課程の編成」では、「各領域に示す事項を組織し、幼稚園における望ましい幼児の経験や活動を選択し配列して、適切な指導ができるように配慮しなければならない。」とした。領域名は、昭和31年の『幼稚園教育要領』と同様に「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」及び「絵画制作」の6つが挙げられた。

第2章では、6領域それぞれについて複数の事項が示された。この事項は、「幼稚園教育の目標を達成するために、原則として幼稚園終了までに幼児に指導することが望ましいねらい」を示したものである。その数は「健康」24、「社会」27、「自然」21、「言語」22、「音楽リズム」26、「絵画制作」17であり、合計137にものぼった。表1は、領域「音楽リズム」と「絵画制作」に示された事項（ねらい）である。『幼稚園教育指導書・一般編』によれば、『幼稚園の場合は、「ねらい」を示すことによって内容を示唆し、それぞれの幼稚園は、これによって、幼児の心身の発達の実情などに合うように具体的な内容を選択して、幼児に望ましい経験や活動を行なわせ、ねらいを達成するのである。』（文部省、1968, p.31）と説明されている。同指導書では、たとえば「音楽リズム」の「(1) いろいろな歌を歌うことを楽しむ。」については

* 東京学芸大学教育学講座幼児教育学分野

「いろいろな歌を、楽しんで歌うことができるようにすることをねらっている。」（文部省，1968，p.55）のように説明がされ、各事項がねらいであることを明確にしている。

表1 昭和39年改訂『幼稚園教育要領』における領域「音楽リズム」と「絵画制作」の事項（ねらい）

音楽リズム	絵画制作
1 のびのびと歌ったり，楽器をひいたりして表現の喜びを味わう。 (1) いろいろな歌を歌うことを楽しむ。 (2) みんなといっしょに喜んで歌い，ひとりでも歌える。 (3) すなおな声，はっきりしたことばで音程やリズムに気をつけて歌う。 (4) カスタネット，タンブリン，その他の楽器に親しむ。 (5) 曲の速度や強弱に気をつけて楽器をひく。 (6) みんなといっしょに喜んで楽器をひく。 (7) 役割を分担したり，交替したりなどして，楽器をひく。 (8) 楽器をたいせつに扱う。 2 のびのびと動きのリズムを楽しみ，表現の喜びを味わう。 (1) のびのびと歩いたり，走ったり，とんだりなどして，リズムカルな動きを楽しむ。 (2) 手を打ったり，楽器をひいたりしながら，リズムカルな動きをする。 (3) 曲に合わせて歩いたり，走ったり，とんだりなどする。 (4) 歌や曲をからだの動きで表現する。 (5) 動物や乗り物などの動きをまねて，からだで表現する。 (6) リズムカルな集団遊びを楽しむ。 (7) 友だちのリズムカルな動きを見て楽しむ。 3 音楽に親しみ，聞くことに興味をもつ。 (1) みんなといっしょに喜んで音楽を聞く。 (2) 静かに音楽を聞く。 (3) いろいろのすぐれた音楽に親しむ。 (4) 友だちの歌や演奏などを聞く。 (5) 音や曲の感じがわかる。 (6) 日常生活において音楽に親しむ。 4 感じたこと，考えたことなどを音や動きに表現しようとする。 (1) 短い旋律を即興的に歌う。 (2) 知っている旋律に自由にことばをつけて歌う。 (3) 楽器を感じたままひく。 (4) 感じたこと，考えたことを，自由にからだで表現する。 (5) 友だちといっしょに，感じたこと考えたことをくふうして歌や楽器やからだで表現する。	1 のびのびと絵をかいたり，ものを作ったりして，表現の喜びを味わう。 (1) 喜んで自由に絵をかいたり，ものを作ったりする。 (2) 身近にある材料で思いのままに表現する。 (3) 見たり聞いたりしたことなどを絵にかいたり，ものに作ったりする。 (4) かいたり作ったりしたものを使って遊ぶ。 (5) みんなといっしょに絵をかいたり，ものを作ったりする。 2 感じたこと，考えたことなどをくふうして表現する。 (1) 感じたこと，考えたことなどをくふうして，絵をかいたり，ものを作ったり，飾ったりする。 (2) 身近な生活に使う簡単なものを作る。 (3) ごっこや劇的な活動などに使うものを作る。 (4) いろいろな色や形に興味や関心をもち，それらを集めて並べたり，組み合わせたりする。 (5) いろいろな色や形を使ってさまざまな表現をする。 3 いろいろな材料や用具を使う。 (1) いろいろな材料に親しみ，それを適切に使う。 (2) 砂，積み木などを使って，いろいろなものを作る。 (3) いろいろな用具をじょうずに使う。 (4) 材料や用具の準備やあとかたづけをする。 4 美しいものに興味や関心をもつ。 (1) 自分や友だちの作品を見たり，それについて話し合ったりする。 (2) 身近にある美しいものを見て喜び，作品などをたいせつにする。 (3) 身近な環境を美しくすることに興味や関心をもつ。

先に述べたように、昭和39年の『幼稚園教育要領』では各領域に示す事項を達成するために、教師は幼児に望ましい経験や活動を行わせる必要があった。『幼稚園教育指導書・一般編』では、第4章に「望ましい経験や活動」を設け、14節にわたり様々な具体例が示されている。たとえば第2節は「リズムカルな集団遊び」であるが、ここでは「かごめ、かごめ」「はないちもんめ」「せっせっせ」「ひらいた、ひらいた」を取り上げて遊びの特徴（やり方を含む）について説明している。

その後、文部省は一般編の指導書だけでなく、各領域別の指導書も刊行していった。その1つである「音楽リズム」の指導書では、『第1章 領域「音楽リズム」の意義』『第2章 幼児の発達』『第3章 指導の具体的なねらい』『第4章 指導上の留意事項』『第5章 経験や活動の例』で構成される。第5章では、いくつかの幼稚園で実践されたもののうち、領域「音楽リズム」に示すねらいを達成するための経験や活動として14の例が挙げられている。たとえば「1 歌いながら、自由に動作をする」では、『「あかいことり」に合わせて、ことりになってとんだり、えさを食べるなどの自由な動きをたくさんして、この歌曲に親しむ。』というねらいに基づいた活動について紹介している。

昭和39年の『幼稚園教育要領』では、各領域に示す事項について「相互に密接な連関があり、幼児の具体的、総合的な経験や活動を通して達成されるものである。」と説明していた。しかし、上記のような領域別の指導書を刊行したことは、結果的に領域を教科のように捉える従来の傾向を強化することにつながっていったのである。

2 領域「表現」の誕生：平成元年改訂『幼稚園教育要領』

平成元年、『幼稚園教育要領』が改訂された。昭和39年以来、20年以上経てのことであり、内容も大きく変わった。同年には、『幼稚園教育指導書』、『幼稚園教育指導書増補版』（参考資料「幼児の活動を理解する手掛かり」を加えたもの）も刊行され、新しい教育の周知徹底が図られていった。平成元年の『幼稚園教育要領』は、「第1章 総則」「第2章 ねらい及び内容」「第3章 指導計画作成上の留意事項」で構成される。

第1章では、前要領にはなかった「1 幼稚園教育の基本」が初めて示された。この中では、「幼稚園教育は、幼児期の特性を踏まえ環境を通して行うものであることを基本とする。このため、教師は幼児との信頼関係を十分に築き、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるものとする。」と示された。「幼児期の特性を踏まえ」、「環境を通して行う」ことの重要性がここで初めて明記されたのである。そして、重視する事項として「幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること」、「遊びを通しての総合的な指導が行われるようにすること」、「一人一人の特性に応じた指導を行うようにすること」の3点が挙げられた。

第2章では、保育内容として新しい5領域が示された。各領域で示されるねらいは「幼稚園修了までに育つことが期待される心情、意欲、態度など」とされ、内容は「ねらいを達成するために指導する事項」とされた。そしてこれらを幼児の発達の側面からまとめたものが領域とされた。保育内容5領域として、心身の健康に関する領域「健康」、人とかかわりに関する

領域「人間関係」、身近な環境とのかかわりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」及び感性と表現に関する領域「表現」が示された。5領域それぞれにおいて、ねらいは3つずつ挙げられ計15の項目が設定された。昭和39年の『幼稚園教育要領』では137の事項（ねらい）が設定されていたことを考えると、激減したと言える。内容の数は、「健康」9、「人間関係」10、「環境」10、「言葉」10、「表現」8であり、計47の項目が挙げられた。

表2には、平成元年の『幼稚園教育要領』における領域「表現」のねらい及び内容を示している。

表2 平成元年改訂『幼稚園教育要領』における領域「表現」のねらい及び内容

ねらい (1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。 (2) 感じたことや考えたことを様々な方法で表現しようとする。 (3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。 内容 (1) 生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり楽しんだりする。 (2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。 (3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。 (4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり自由にかいたりつくったりする。 (5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。 (6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり簡単なリズム楽器を使ったりする楽しさを味わう。 (7) かいたりつくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり飾ったりする。 (8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現し、演じて遊ぶ楽しさを味わう。
--

領域「表現」のねらい(1)は「豊かな感性をもつ」であり、前要領にはなかった「感性」が新しく追加されている。またねらい(2)「表現しようとする」、(3)「表現を楽しむ」とは示されているが、「歌ったり」「絵をかいたり」などの具体的な表現行為の記述はない。これらの音楽や絵画にかかわるものは、内容(6)や(7)として、ねらいを達成するための指導事項として示されることになったのである。ねらい(3)と内容(1)(2)では、「生活の中で」という記述も見られ、これまでのような狭い表現活動ではなく、幅広い視点を示している。また、「楽しむ」ことに関する箇所も、ねらい(3)、内容(1)、(3)、(6)、(7)、(8)で複数見られる。前要領の「音楽リズム」にあった「すなおな声、はっきりしたことばで音やリズムに気を付けて歌う。」や「曲の速度や強弱に気をつけて楽器をひく。」のような技能的な面については一切触れられていないことも特徴的である。

以上の検討から、領域「表現」が従来の「音楽リズム」と「絵画制作」を単純に合わせただけではないことを改めて確認できる。音楽や絵画に関する記述は内容として残ってはいるが、そこに留まらない、幼児の発達における一側面を示すものとして領域「表現」は誕生したのである。

領域「表現」の誕生は、幼児の表現そのものを本格的に研究していくスタートになった。たとえばミネルヴァ書房による雑誌「発達」では、特集「表現する子どもたち」がいちはやく組まれた。その中で戸田（1989）は、自らが保育者であった時に経験した事例をもとに、子どもの姿を表現として見ることの意味について詳述した。また、新しい養成校テキストも出版された。黒川・小林（1990）による領域「表現」のテキストのまえがきには、「表現に関する保育は、これまでもさまざまになされてきた。保育の場で、表現的な活動は、ある意味でずいぶん大事にされてきたともいえる。しかし、それらが、本当に子どもたちの〈表現〉そのものを大事にしてきたのかどうか。そのことについては、改めて問い直す必要があるだろう。」と述べて、領域「表現」の実際についてまとめている。

その後、現在においても影響を与えている大場牧夫の『表現原論—幼児の「あらわし」と領域「表現」—』も出版された（大場，1996）。まえがきには、『教育要領の領域「表現」のところだけを解釈し、理解したつもりになり、手を打っていけばいいかという、そういうことじゃないだろう。いったいどういう人間を育てることなのかという基礎からしっかりと考えていき、そのなかで人間としての子どものあらわしの部分ということ、表現ということを見ていくことではないかと思うわけです。』と、タイトル通り、表現教育の根本を問い直そうとしたものであった。

3 領域「表現」の変遷：平成元年～29年改訂『幼稚園教育要領』

平成元年の『幼稚園教育要領』以降、10年、20年、29年と3回の改訂が行われた。この中で、領域で示される「ねらい」の意味が変わっていった。平成元年では「幼稚園修了までに育つことが期待される心情、意欲、態度など」であったが、平成10年、20年では「幼稚園修了までに育つことが期待される生きる力の基礎となる心情、意欲、態度など」になった。そして、平成29年では「幼稚園教育において育みたい資質・能力を幼児の生活する姿から捉えたもの」がねらいの意味するところになった。「幼稚園教育において育みたい資質・能力」とは、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」を指す。以下、領域「表現」の変遷について、表3-1と表3-2をもとに検討する。

表3-1は、領域「表現」における「冒頭、ねらい及び内容」の変遷をまとめたものである。まず領域の「冒頭」について確認する。この部分は、平成元年では「領域の編成の観点」、平成10年以降は「領域の意義付け」を意味する。この冒頭について平成10年で変化している。平成10年では「自分なりに表現すること」が追加され、平成元年での「表現する意欲を養い」の箇所が「表現する力を養い」に変化している。平成10年以降、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」が領域の冒頭になっている。

次に「ねらい及び内容」を確認する。まず数については、ねらいとして3つ、内容として8つで変わっていない。他領域では、「健康」「人間関係」「環境」のように内容の数が改訂に伴い増加していったところもあるが、「表現」の内容の数は8つで変わらなかった。また平成元

表3-1 『幼稚園教育要領』の領域「表現」における冒頭、ねらい及び内容の変遷

平成元年	平成10年	平成20年	平成29年
この領域は、豊かな感性を育て、感じたことや考えたことを表現する意欲を養い、創造性を豊かにする観点から示したものである。	感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。	感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。	感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。
1 ねらい (1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。 (2) 感じたことや考えたことを様々な方法で表現しようとする。 (3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。	1 ねらい (1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。 (2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。 (3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。	1 ねらい (1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。 (2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。 (3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。	1 ねらい (1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。 (2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。 (3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。
2 内容 (1) 生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり楽しんだりする。 (2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。 (3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。 (4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり自由にいかいたりつくったりする。 (5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。 (6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり簡単なリズム楽器を使ったりする楽しさを味わう。 (7) かいたりつくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり飾ったりする。 (8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現し、演じて遊ぶ楽しさを味わう。	2 内容 (1) 生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり楽しんだりする。 (2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。 (3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。 (4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりする。 (5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。 (6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりする楽しさを味わう。 (7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりする。 (8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりする楽しさを味わう。	2 内容 (1) 生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。 (2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。 (3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。 (4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。 (5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。 (6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。 (7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。 (8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。	2 内容 (1) 生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。 (2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。 (3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。 (4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。 (5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。 (6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。 (7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。 (8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。

表 3-2 『幼稚園教育要領』の領域「表現」における留意事項／内容の取扱いの変遷

平成元年	平成10年	平成20年	平成29年
3 留意事項 上記の取扱いに当たっては、次の事項に留意する必要がある。 (1) 豊かな感性は、日常生活の中で美しいもの、優れたもの、心に残るような出来事などに出会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し様々に表現することなどを通して養われるようにすること。	3 内容の取扱い 上記の取扱いに当たっては、次の事項に留意する必要がある。 (1) 豊かな感性は、自然などの身近な環境と十分にかかわる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し、様々に表現することなどを通して養われるようにすること。	3 内容の取扱い 上記の取扱いに当たっては、次の事項に留意する必要がある。 (1) 豊かな感性は、自然などの身近な環境と十分にかかわる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し、様々に表現することなどを通して養われるようにすること。	3 内容の取扱い 上記の取扱いに当たっては、次の事項に留意する必要がある。 (1) 豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し、様々に表現することなどを通して養われるようにすること。その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。 (2) 幼児の自己表現は素朴な形で行われることが多いので、教師はどのような表現を受容し、幼児自身の表現しようとする意欲を受け止めて、幼児が生活の中で幼児らしい様々な表現を楽しむことができるようにすること。 (3) 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しむ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、様々な素材や表現の仕方に関しんだり、他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に自己表現を楽しむように工夫すること。

年の時点では、「表現」の内容の数は5領域中で最も少なかったが、この傾向は、平成29年においても同様であった。ねらい及び内容における記述の変化は、大きく次の2点である。

第1に、ねらい(2)において平成元年での「様々な方法で表現しようとする。」の箇所が、平成10年以降では「自分なりに表現して楽しむ。」に変化している。これにより「感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。」がねらい(2)になった。平成10年の『幼稚園教育要領』の解説(文部省, 1999)では、豊かな感性や自己を表現する意欲が、自分の感情や体験を自分なりに表現する充実感を味わうことによって育てられること、また自分の好きな表現の方法を見つけ出して、自分の気持ちを一番適切に表現する方法を選ぶことが大切であると指摘している。幼児1人ひとりが、自分なりの表現を楽しむことが重要とされるようになったのである。

第2に、内容(1)において平成20年より「感じたりする」が追加された。これにより「生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。」が内容(1)になった(平成29年では「形、色」の順に変更)。生活の中で幼児は様々なものに気付くと同時に、「面白さや不思議さ」なども感じて、それを楽しむ。そのような幼児の感じる姿を大事にしていこうとしている。

続いて、表3-2の「留意事項／内容の取扱い」の変遷について検討する。まず数について、他領域では増加していったが、「表現」では3つで変わらなかった。ただし、表からも確認できるように分量は増加しており、それは特に平成20年から29年にかけて大きい。各事項における内容の変化は、次の通りである。

豊かな感性については、(1)で示されている。ここでは平成元年の「日常生活の中で美しいもの、優れたもの、心に残るような出来事など」から「自然などの身近な環境と十分にかかわる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事など」(平成10, 20年)に変化した。さらに平成29年では「身近な環境と十分に関わる中で(後略)」と変化して、同時に「その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。」が具体的な記述として加えられている。自然の重要性について、一步踏み込んで、音や形など表現の視点から捉えていく点が強調されている。

幼児の表現に対する教師の基本的な姿勢については、平成元年では(3)、平成10年以降は(2)で示されている。平成元年の「生活と遊離した特定の技能を身に付けさせるための偏った指導のないようにすること。」というやや強い記述は平成10年では削除された。平成10年以降一貫して、教師には幼児の自己表現を受容し、意欲を受け止めて、幼児らしい様々な表現を楽しめるようにすることが求められている。

幼児の自己表現及び環境の整備については、平成元年では(2)、平成10年以降は(3)で示されている。平成元年の「材料」の箇所は平成10年で「遊具」に変わり、追加として平成20年では「他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に」し、平成29年では「様々な素材や表現の仕方に親しんだり」がある。幼児にとって自己表現を楽しむために教師にとって必要な複数の事項が述べられている。

4 領域「表現」のこれから：『幼稚園教育要領』改訂の変遷を踏まえた課題

本稿では、領域「表現」のこれまでについて、昭和39年改訂『幼稚園教育要領』の領域誕生以前も含めて史的変遷による検討を行った。本検討を踏まえて、これから求められる保育実践上の課題として以下3点を挙げる。

第1に、感性和表現に関する領域「表現」の意義を再確認し、実践することである。領域「表現」は、平成元年に登場して以来、一貫して感性和表現に関する領域であり続けている。本領域名は「表現」ではあるものの、感性を伴う表現として明示されている。この「感性」は昭和39年の『幼稚園教育要領』にはなく、平成元年より新しく追加された語であり大きな意味を持つ。豊かな表現を育むためには「表現」だけではなく、「感性」も同時に育む必要がある。園生活の中で育まれた感性は、幼児の表現の豊かさにつながっていく。平成20年改訂により「感じたりする」ことが内容に加わり、感性の重要性は改めて明示される場所である。たとえば音楽による表現を楽しむ育むためには、音楽を聴いて、心と体で感じる、そして楽しむこと、感動することが重要である。幼児の感性和表現のどちらも豊かに育てる実践が求められる。

第2に、表現を育む環境について研究し、実践することである。平成元年改訂の『幼稚園教育要領』で「環境を通した教育」が明記された。表現を育む環境とは具体的に何であろうか。現在でもなお、表現は教師により直接的に教えられるものと一般的に理解されている中で、未だ十分な実践的知見は少ない。幼児の表現を育むような「物的・空間的環境」を構成して実践的に研究する必要がある。また「環境の中に教育的価値を含ませること」への配慮も重要である。たとえば保育室内に制作コーナーを作り、用具や素材だけをテーブルに置くことは環境を構成したとは言えない。準備する数量や配置も考え、またその環境の中で教師がどのように援助するのかが問われるのである。表現を育む環境については、実際の保育現場を対象とした研究に基づいた実践が求められている。

第3に、遊びを通した表現の教育について研究し、実践することである。幼稚園教育の基本として遊びの重要性は指摘される場所である。これは領域「表現」においても当てはまる。たとえば領域「表現」の内容(6)では音楽に関して言及しているが、その解説では「幼児自らが音や音楽で十分遊び、表現する楽しさを味わうこと」(文部科学省、2018, p.240)と指摘されている。表現において何よりも重要なのは、「十分練習すること」ではなく、「十分遊ぶこと」なのである。新しい歌を歌えるようになることも、クラスで気持ちを合わせて合奏をしていくことも、それらの過程そのものが楽しく、幼児にとっては遊びであることが望まれる。教師の指導も含めて遊びと表現について研究し、実践する必要がある。

『幼稚園教育要領』は、おおむね10年に1回の改訂である。次期改訂は初めての令和時代になる。変化が急速で予測困難な時代の中、幼児をめぐる状況は想像をはるかに超えたものになっているかもしれない。しかしどのような時代であっても、保育における表現の重要性が変わることはない。今後も、感性和表現に関する領域「表現」の最善の実現に向けて研究していく必要がある。

引用・参考文献

- 保育音楽研究プロジェクト（編）（2008）青井みかんと一緒に考える幼児の音楽表現．大学図書出版．
- 岸井勇雄（編）（1989）改訂・幼稚園教育要領の展開―基礎的実践的研究―．明治図書．
- 小林紀子・砂上史子・刑部育子（編）（2019）保育内容「表現」．ミネルヴァ書房．
- 黒川建一・小林美実（1990）感性と表現に関する領域 表現．東京書籍．
- 文部科学省（2008a）幼稚園教育要領．フレーベル館．
- 文部科学省（2008b）幼稚園教育要領解説．フレーベル館．
- 文部科学省（2017）幼稚園教育要領．フレーベル館．
- 文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説．フレーベル館．
- 文部省（1956）幼稚園教育要領．フレーベル館．
- 文部省（1964）幼稚園教育要領．<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s38k/index.htm>（国立教育政策研究所データベース：情報取得 2021/12/20）
- 文部省（1968）幼稚園教育指導書・一般編．フレーベル館．
- 文部省（1971）幼稚園教育指導書・領域編 音楽リズム．チャイルド本社．
- 文部省（1989a）幼稚園教育要領．大蔵省印刷局．
- 文部省（1989b）幼稚園教育指導書．フレーベル館．
- 文部省（1989c）幼稚園教育指導書増補版．フレーベル館．
- 文部省（1998）幼稚園教育要領．大蔵省印刷局．
- 文部省（1999）幼稚園教育要領解説．フレーベル館．
- 森上史朗・高杉自子・柴崎正行（編）（1999）〈平成10年改訂〉対応 幼稚園教育要領解説．フレーベル館．
- 師岡章（2015）保育カリキュラム総論―実践に連動した計画・評価のあり方，進め方―．同文書院．
- 無藤隆・柴崎正行・秋田喜代美（編）（2008）〈平成20年改訂〉幼稚園教育要領の基本と解説．フレーベル館．
- 無藤隆・汐見稔幸・砂上史子（2017）ここがポイント！ 3法令ガイドブック―新しい『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の理解のために―．フレーベル館．
- 大場牧夫（1996）表現原論―幼児の「あらわし」と領域「表現」―．萌文書林．
- 高杉自子・平井信義・森上史朗（1989a）'89告示幼稚園教育要領の解説と実践（1）幼稚園教育の基本．小学館．
- 高杉自子・平井信義・森上史朗（1989b）'89告示幼稚園教育要領の解説と実践（5）幼稚園教育要領を理解するための資料．小学館．
- 戸田雅美（1989）「表現として」見ることの意味―保育者の「目」のあり方を考える―．発達，37，22-31．

幼児教育における「表現」歌唱指導に関する一提案

— 楽しむことに主眼を置いて —

小 林 大 作^{*}

1 はじめに

歌唱とは何か。「人間の音楽活動の中で、自分自身の肉体がもっている楽器、つまり直接、身体から音を出すことのできる「声」を使うことで、「歌」は最も基本的な音楽活動」（小林，1986，9）であり、「歌を歌うということは、音楽の原点にして人間の身体に基づく本能的で自由な行為」（長野，2009，37）であると言えるだろう。だからこそ、幼児教育の領域「表現」においても、歌唱活動は極めて重要であり、その中心であると言っても過言ではない。しかし、幼児の歌唱指導に関する様々な先行研究を概観すると、その問題点や課題に対する様々な対策が提案されているが、幼稚園・保育所の教育現場においては、まだまだ大きな進歩・解決には至っていないのが現状と推察される。

文部科学省平成29年3月告示の「幼稚園教育要領」（以下、教育要領）第2章において、領域「表現」は以下のように記されている。

表現

「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」

1 ねらい

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

（下線は筆者による）

（文部科学省，2017，223）

教育要領に記された5領域「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の、「ねらい」の項目で文末に楽しむと記されているものは「表現」以外にはない。様々な表現を通して幼児が楽しむことが、「表現」という領域の中で最重要のねらいということである。これは「歌唱」に的を絞っても同じことが言えるが、小林美実は、数多く存在するワンパターン化した楽しさを感じられない音楽活動に警鐘を鳴らし、子どもたちが楽しむことを妨げているのは、ほとんどの場合大人であると指摘している（小林，1986，2）。

そこで本稿では、まず幼児の「表現」歌唱指導に関する問題点や課題を、「楽しむ」ことの

* 東京学芸大学音楽・演劇講座音楽分野

重要性を中心に先行研究等から浮彫にし、その解決のための糸口として既存のメソッドを紹介する。その上でさらに「表現」の本質と照らし合わせた応用の仕方を提案する。

2 幼児の「表現」歌唱指導の問題点・課題 ——楽しむことの重要性——

「楽しむ」ことが最重要のねらいであるのにも関わらず、そのねらいが達成できていない事例が多いのはなぜか。まず幼児教育における「表現」、特に歌唱指導に関する先行研究を概観し、その問題点や課題を考察する。

2. 1 一斉歌唱と選曲の問題

幼稚園・保育所における歌唱の大部分が、一斉歌唱によるものであろう。確かに、お遊戯会、音楽会、運動会等の行事における発表は、まとまった形で保護者等に披露しなければならないという思いもあり、一斉歌唱以外に選択肢はないのかもしれない。音楽、特に歌唱は、行事においてアピールしやすい格好の材料となり得ることからも、行事のために歌を練習すること、全員で音程とリズムを揃えながら元気に歌えるようにすることが、「表現」歌唱指導の中心となっているのが現状だろう。そのことについて小林美実は、「それがあまりに形式化、習慣化して、無感動に規律正しく行なうことばかりに保育者の意識が向いていることは残念」（小林、1986、16）と警鐘を鳴らしている。また長野は、登園後や昼食前、帰宅前等での一斉歌唱を例に挙げ、「一斉歌唱は子どもの生活を統制し、教育する形でも行われて」（長野、2009、40）おり、「表現」とは一線を画すものであることを指摘している。

筆者は一斉歌唱を否定するつもりは全く無い。子どもたちが、わらべうたや遊びうた、テレビやアニメ、アイドルの流行りの歌をみんなで一斉に歌うことに喜びを感じることは大いにある。しかし、「幼稚園や保育所で行われている歌唱教育の一斉歌唱の多くは、子どもたちによって自発的に行われているとは言い難い」（長野、2009、40）のも事実だろう。既成の曲の一斉歌唱は、「表現」としては限定的であり、ワンパターン化してしまう恐れもある。ただ、教育要領の領域「環境」において、平成29年に改定された箇所として、3. 内容の取扱い（4）「文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国歌、唱歌、わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること。」（文部科学省、2017、15）がある。わらべうたや遊びうたを含めて、一斉歌唱は「環境」の内容を多く含むとも言えるかもしれない。教育要領のねらい（2）には「自分なりに表現することが明記されており、子どもたち一人一人が自発的に、表現する過程を大切に自己表現を楽しめるようにすることが求められていることから、一斉歌唱を中心とした場合、子どもたちの自発的な感情の吐露、伝えたい気持ちからくる「表現」にはなりにくいのではないだろうか。さらに長野は、歌唱そのものへの考え方や捉え方の固定化に対しても問題を提起しており、子どもの自由な意思による表現の余地が尊重されていないのではないかと述べている（長野、2009、38-39）。それは、選曲にも表れており、一部のわらべうたは除き、西洋音楽の基

礎のもとに成り立ち、西洋音楽の様式によって伝えられている歌がほぼ全てであり、もちろん子どもに愛されている曲も多く、歌うことが楽しいという子どももたくさんいるが、そう思えない歌を一齐歌唱で選曲された場合、それは「歌わされる」以外の何物でもない指摘している（長野，2009，39-40）。

2. 2 ピアノ伴奏の問題

幼稚園・保育園における歌唱指導は、ほとんどの場合ピアノ伴奏によるものであろう。教員・保育士採用試験の実技試験にもピアノによる弾き歌いが課されており、長野は、ピアノに関しても、ピアノ未経験者や初心者にとって、短期間の指導では現場でとっさに弾き歌いができるほどに上達できる見込みは残念ながら薄く、その結果、保育現場での歌唱指導が粗末になってしまうことは避けられないと警鐘を鳴らしている（長野，2009，40）。ピアノが苦手な保育者は弾くのに必死で自らも楽しむことができず、曲をこなすだけで終わってしまうことも多い。幼児が歌を楽しむことを阻害する可能性や、幼児が楽しんでいるかどうか観察できない可能性が高いだろう。

2. 3 幼児の声に関する問題 ——怒鳴り声への警鐘と頭声（裏声）への矯正——

幼児教育における歌唱教育の先行研究において散見されるのが、「怒鳴り声」への警鐘と「頭声（裏声）」（以下、裏声）¹への矯正・指導に関する研究である。阪口は、幼児に「大きな声で元気に歌いましょう」と言うと、必要以上に怒鳴るような張り上げた声で歌ってしまうことが多く、このような歌い方を続けると、喉に非常に負担がかかってしまい、痛めてしまう恐れがあると指摘している（阪口，2017，155）。長川も、「保育現場の歌唱活動において、子どもたちの大声で怒鳴るような歌声は、けっして容認されるべきではない」（長川，2018，187）と述べている。そしてその解決法として、「裏声」で歌うように指導することを挙げている研究がほぼ全てである。「怒鳴り声（叫び声）」は「地声」に分類される²が、それを「裏声」に転換させることが、幼児の「怒鳴り声」の危険を回避する一番の方法であると主張しているのである。

久保田も、怒鳴り声に関して警鐘を鳴らしているが、その行為を、安易に阻止することは、状況によっては、「表現する楽しさ」を阻害するものとなるため、自己表現欲求を抑える形にならないような指導が必要であると述べており、また、「園児が思いのまま歌ったりしている状態」は、「楽しい」とか「注目されたい」といった自己表現欲求のような「自分の気持ち」を込めて表現した形が、結果として怒鳴り声として現れた、という見方ができるとも言っている（久保田，2017，57）。小林美実も、「子どもたちは、歌の内容の表現より、精いっぱいいうたうことに喜びを感じている」（小林，1986，25）と述べている。これらのことから、「楽しい」とか「自分の気持ち」を込めた、精いっぱいの表現である「怒鳴り声」を全て排除することは、「表現」のねらいから外れてしまう恐れがあるとも考えることができるだろう。

「裏声」とは、ファルセット（伊：Falsetto）の日本語訳でもある。偽の、嘘の（伊：falso）

から派生した言葉で、語源から解釈すれば、ファルセットは偽の声、嘘の声、と言うこともできる。筆者が学生や合唱団の歌唱指導をする際には、「裏声」のみで歌うことは確かに音質的に綺麗ではあるが本心ではない嘘の声で歌うことになるとも言えるので、本音の声である「地声」を排除せず、どちらも使用しミックスしていくべきと伝えている。幼児たちの歌唱においても、本音の部分、心から楽しい、自分の気持ちを表現したいと思ったとき、自然に「地声」が先行するのは当たり前のことと考えている。また、さらに遡り赤ちゃんの泣き声に注目してみると、より「地声」の重要性和感情との親密性がわかる。赤ちゃんは「裏声」で泣いているだろうか。赤ちゃんのそれは本音の声である「地声」であり、何時間大きな声で泣き続けても声は嘎れず、音声障害も起きることはほばない。赤ちゃんの泣き声と幼児の歌唱時の「怒鳴り声」の違いを挙げるとすれば、それは音程にあるのかもしれない。つまり、幼児にとっての高音域において「地声を無理に押し上げる」発声をし続けることが問題なのであり、前述の通り「地声」そのものを全て排除することは「表現」の楽しさを奪う結果になると思われる。「地声」そのものを排除するのではなく、「地声を無理に押し上げる」ことを防ぎながらも、「楽しく」「自分の気持ち」を込めて歌うことができるようにすることが理想ではないだろうか。

2. 4 幼児の自分なりの「表現」に対する反応の問題

小林美実「たとえば、うたうことの不得手な大人に聞いてみると、子どものとき、先生や親に「下手ねえ」とか、「悪い声だなあ」などと言われていることが多いのに驚かされる」（小林，1986，2）と述べている。筆者の音楽の師匠も、幼児期に「お前は絵が下手だね」と言われてから、絵が嫌いになったという。自分なりの「表現」を否定されたとき、もしくは無視されたとき、その楽しさを失うばかりでなく、「表現」そのものを嫌いになってしまう可能性があるということであろう。教育要領解説にあるように、「大切なことは、正しい発声や音程で歌うことや楽器を正しく上手に演奏することではなく、幼児自らが音や音楽で十分遊び、表現する楽しさを味わうこと」（文部科学省，2017，230）であり、「そのためには、教師がこのような幼児の音楽に関わる活動を受け止め、認めることが大切である」（文部科学省，2017，230）。また小林美実「子どもが意図的かどうかは別として、何らかの形で表したものを、表現として受け止め、その子どもに対応（応答）していくことで、子どもは表現する喜びを自分のものにしていくし、周囲がまったく反応を示さない場合には、間違いなく子どもは表す意欲をもたなくなるだろう」とも述べており（小林，黒川，1999，27）、子どもの、うれしさのようなものを表したいという欲求を、先生が子どもの中に認められないということが多いことを指摘している（小林，林，山内，他，1986b，114）。

2. 5 家庭や地域社会での音楽活動と集団保育の場での音楽活動の違い

小林美実「家庭や地域社会での音楽活動と幼稚園・保育園での集団保育の場での音楽活動の違いについて、次のように述べている。

「一つは、子どもたちが自由に遊ぶときに行っている音楽的な活動で、それは「音楽」というより「音楽的」とか「音をつかって」の遊びで、家や地域で遊んでいる音楽の楽しさと同じものといえるでしょう。しかし、それと非常に異なるのが、保育者が教育的なねらいをもって計画し、指導する音楽活動です。保育者がかかわる音楽活動では、ただ楽しいだけでなく、やはりそこで活動的なねらいの「何か」を子どもにわからせたいとか、身につけさせたいなどの意図があります。極端な場合は、教育の場の音楽は、楽しさより精神的な面を強調して、そのために幼児には無理な技術訓練を要求する活動になったりしがちです。それらは、子どもたちがそれ以外にしている音楽的な活動と、あまりに違い過ぎるのです。」(小林, 山内, 他, 1986a, 131-132)

歌唱指導の際に「あまりうたうことに熱心でない子どもが、遊んでいるときには顔いっぱいにうれしさをみなぎらせてうたう」(小林, 1986, 25)という場面は珍しくない。このような傾向から、「楽しむ」ことを最重要のねらいとしている幼児教育において、「歌」の時間、「図画工作」の時間…というように最初から決めて個別の活動をすることや、日々の指導案、指導計画を細かく設定することにも、問題点・課題がある可能性も否定できないと考える。

3 「ゆる体操」と「YUBAメソッド」

前節では、先行研究等から読み取れる、幼児の「表現」歌唱指導に関する問題点や課題を「楽しむ」ことの重要性を中心に列挙した。本節においては、その解決のための糸口となる可能性があり、様々な場面で応用が利くであろう2つのメソッドを紹介する。

3. 1 「ゆる体操」

「ゆる体操」とは、運動科学者である高岡英夫が考案した体操である。高岡は、自身の様々な著書において「ゆるむこと」の重要性を説いている(高岡, 2003, 2006, 2007)。一番わかりやすい例として、陸上や水泳のスタート前に選手たちが、腕、脚、身体全体をプラプラ、クネクネさせながらゆるめているシーンが挙げられる。ありとあらゆる箇所をゆるすることで、身体は意のままに動くようになり、心は余計な緊張から解き放たれ、最高のパフォーマンスを発揮できることを知っているからである。スポーツや芸術等のパフォーマンス向上だけでなく、全ての人の心身の健康を促す効果もあり、その効果は科学的にも証明されている(高岡, 2003, 28-32)。筆者は、大学の教養科目「第九を歌おう」³や合唱など集団に向けた指導を行う際、導入時に必ずこの体操を取り入れている。福島県いわき市で幼児から大人までを対象に2015年から2017年まで6回実施した「うたの講座」においても、毎回「ゆる体操」を取り入れ、ほぼ全てのアンケートに「ゆる体操が良かった」「楽しくわかりやすかった」「できなかったことができるようになった」等、多数の受講生が記述しており、合唱の実践においても高い効果が証明されている(小林, 2017)。

幼児も保育者も、歌唱の前に身体に緊張がある状態だと、心も解放されず「楽しむ」ことが

できない可能性が高い。「ゆる体操」を行うことで、その場にいる全員がリラックスした、楽しめる状態（体操をしている時も常に楽しいのだが）になることが期待される。

以下、筆者が実践している「ゆる体操」の一部ではあるが、代表的なものを紹介する。なお、それぞれの体操の手順の出典は、全て「自然の力を呼び戻す ゆるウォーク」（高岡，2007）である。該当箇所をさすときは、「気持ちよく」と言いながらさすり、ゆらす際も「プラプラ」「ジョワ〜ン」「ドサー」等のオノマトペ⁴を発することが大切である。

(1) 手首プラプラ体操（高岡，2007，68）

- ① 「気持ちよく」と言い、体幹部を少しくねらせながら、手から手首が気持ちよくなるまで、まんべんなくさする。
- ② 手から手首の力を抜き、「プラプラ」と言いながら、手から手首をときほぐすようにプラプラさせる。

(2) ひじクルン体操（高岡，2007，69）

- ① 全身をガラ〜ッと脱力して立ち、片方の前腕を反対の手のひらで「気持ちよく、気持ちよく」と言いながらさする。反対の腕も同様に。
- ② 肩から腕の力を抜いて、「クルン、クルン」と言いながら、円を描くように両ひじをまわす。

(3) 上腕ジョワーン体操（高岡，2007，70）

- ① 全身を脱力し、片方の上腕を反対の手のひらで、「気持ちよく、気持ちよく」と言いながらさする。反対の腕も同様に。
- ② 「ジョワ〜ン、ジョワ〜ン」と言いながら、“ひじクルン体操”と同じ要領で、ひじをクルンと回し上腕をときほぐす。

(4) 腕プラ〜ンおじぎ体操（高岡，2007，36-37）

- ① 「プラ〜ン、プラ〜ン」と言いながら、片腕を振り子のように振り、前より後ろの方が振りにくいを感じる。
- ② 上半身を前に倒し反対の手をひざにあてる。「プラ〜ン、プラ〜ン」と言いながら腕を振りつづけ、振幅が前後均等になるようにする。
- ③ 腕が前後均等に振れる快感をキープしながら、上半身をゆっくり起こし、そのまま気持ちよく腕を振り続ける。腕をかえて同様に。

(5) 肩こりギュードサー体操（高岡，2007，34-35）

- ① さするほうの肩を少し下げ、ガラ〜ッとささせる。「気持ちよく」と言いながら、首の付け根から肩口までさする。

- ②「ギューッ」と言いながら両肩を真上に引き上げ、「ドサーッ」と言いながら両肩を真下に落とす。
- ③ 肩の荷を持つように両腕を巻き上げ、「ドゥワー」と言いながら、両腕を投げ落とし、肩の荷を一気に下ろす。②と③を、数回繰り返す。

数多くのパターンが存在する「ゆる体操」であるが、いきなり体幹をゆるめるよりも、末端からゆるめていったほうが、よりゆるむ感覚を得られるということで、「手首プラプラ」体操から始めることが多い。そこから徐々に体幹に近づけていく。ひじを中心にゆるませる「ひじクルン体操」では、回転方向は内回しでも外回しでも良い。筆者は内回しがしやすいので、内回しをさせていたが、外回しのほうがやりやすい人もいようである。上腕の「上腕ジョウワン体操」は、体操の名前がダジャレになっており、毎回受講生たちはクスッと笑うのだが、ダジャレを多用することもさらにゆるむこと、リラックスすることに貢献しているようである。「腕プラ〜んおじぎ体操」と「肩こりギュードサー体操」は、どちらも受講生たちに人気の体操である。「腕プラ〜んおじぎ体操」は腕の重さを実感することができ、その重みを利用して肩回りや首筋等もゆるませることができる。また「肩こりギュードサー体操」では、「ギュー」という力の入るオノマトペを利用し、一度身体に力を入れて、「ドサー」で一気に力を抜く（解放する）ことで得られるリラックス効果が絶大である。

以上「ゆる体操」の極一部を紹介したが、幼児と保育者のどちらも楽しみながら心と身体をリラックスさせる効果が期待される。その応用の仕方に関しては、次節において詳細に述べる。

3. 2 「YUBAメソッド」

前述したように「怒鳴り声」は、幼児が「楽しく、元気よく歌いたい」「自分の気持ちを込めて精一杯歌いたい」という「表現」の現れであり、それを「裏声」に完全に転換することを強要することは、幼児の「表現」への欲求や「楽しさ」を奪い兼ねない。しかし、「怒鳴り声」が音声障害等に繋がりやすいことも事実である。そこで、三重大大学名誉教授である弓場徹の提唱する「YUBAメソッド」を紹介する。弓場は特に、音程を取ることが難しい、所謂「オンチ」と言われる現象を直す研究を重ねており、これまで多くの人たちを音程が正確に取れるように導いてきた第一人者である。弓場は、歌唱において音程が取れない人は、「耳よりも『歌う筋肉』の運動能力に、より大きな問題がある」（弓場、2005、2）として、声帯の伸び縮みをコントロールする大事な筋肉である「輪状甲状筋」を鍛えるメソッドを開発した。輪状軟骨と甲状軟骨を繋ぐ左右2枚ずつの筋肉「輪状甲状筋」が収縮すると、声帯が引き延ばされ高音を出すことができるのだが、音程を司る最重要な筋肉が「輪状甲状筋」であると、弓場は主張する（弓場、2004、58）。そして音程が取れない人の多くが「裏声」を苦手としており、まず「裏声」を鍛えることが「輪状甲状筋」の発達を促すという。しかも、「地声」（怒鳴り声もその部類）も同様に鍛えることが歌唱のために必要であると説いており、「裏声」と「地声」を両方力強くし、最終的にそれが結びつく（ミックスボイス⁵になる）と歌唱力が向上するとい

う流れである。つまり多くの先行研究と異なるところが、「裏声」だけでなく「地声」も大事であるという点である。「怒鳴り声」全てが音声障害に繋がるのではなく、「裏声」を駆使できるかできないかが鍵になるのである。赤ちゃんが泣くとき、「裏声」で泣いたり優しく柔らかく泣いたりしているわけでもなく、力いっぱい叫んでいる。それにも関わらず、喉が哽れることはほとんどない。赤ちゃんの心の叫びも、幼児の楽しく元気に大きな声で歌いたいという欲求も、「地声」の部分が絶対的に大切なのである。しかし、音声障害に繋がらないためにも、また将来音程を取ることが苦手な悩まない（歌が嫌いにならない）ためにも、「裏声」も使えるようにすることが重要なのだと考える。また「裏声」も「地声」も使えることは、幼児がしたいと思うあらゆる「表現」の可能性を広げる（高める）という別の視点からも大変有効であると期待する。

以下、弓場が子どものために出版した「歌のうまい子になる超簡単ボイストレーニング（弓場，2005）」の一部を紹介する。実際に三重大学大学院生が、このCDを使って幼稚園児17名に対し、4種類のトレーニングを行い、結果、トレーニング前に比べ音域が平均6半音以上広がり、また、1オクターブ以上の音域を持つ子どもが3名から15名に増えたという（弓場，2005，3）。子どもが興味を示すよう、様々なキャラクターを登場させ、そのキャラクターごとに声の出し方を変えるよう指示する。「幼児期は自分以外のものになることが最も抵抗なく、平気でできる年代」（小林，1986，26）であるので、興味をそそられる可能性が高い。また、ピアノを弾くことが苦手な保育者もCDをかけるだけなので、自身も楽しみながら一人一人の反応をつぶさに観察することができるだろう。またそれぞれの絵は塗り絵にもなっており、そのキャラクターの声が出せたら色を塗ったりすることもできるようになっている。

タイトルは、「ベッコと森の歌なかま」である。登場人物の名前、声、説明は以下の（1）～（7）の通りである（弓場，2005，18-20）。

（1）機関車：トレーノ 「ホッホー」

ウラ声ばかり出しているよ。苦しそうにならないようにね。感動すると「オー」と歌うよ。

（2）大男：ベッコ 「アー」

オモテ声ばかり出してるよ。息が出すぎないように注意してね。

（3）消防車：アックア 「ウーウーウー」

ウラ声とおモテ声が混ざった声で歌ってるよ。「ウーッ・ウーッ・ウーッ」と切れたり、元気のない声にならないようにね。

（4）犬：ウッラッラ 「ウーウォー」

犬の遠ぼえのような、高くて勢いのあるウラ声を出してるよ。苦しそうな声にならないようにね。

(5) リス：ピッコリーナ 「ウーワァー」

ウラ声とオモテ声が混ざった声で歌ってるよ。「ウーワァー」となめらか〜につなげてね。

(6) 山鳥：ウッチェリーノ 「オーオーオー」

ウラ声とオモテ声が混ざった声でアックアと似ているけれど、母音は「オー」になるんだよ。

(7) やさしい魔法使い：カリーナ 「ウオアエイオウ〜」

ウラ声とオモテ声が混ざった声で、やさしいけれどちょっと不気味な感じで出してるね。
魔法のじゅ文だからね。途中で切らないでひと息でとなえるんだよ。

それぞれのキャラクターは、ウッラッラ、トレーノ、ウッチェリーノ、ピッコリーナ、アックア、カリーナ、ベッロの順で、「ウラ声（裏声）」方向から「オモテ声（地声）」方向⁶になっている。ウッラッラ、トレーノ、ベッロ以外は、中間の「ミックスボイス」傾向とも言える。

登場人物がわかったところで、絵本のように物語が進行する。ベッロが森のなかまたちのために家をたてようと、山から切り出した大きな丸太を、トレーノにつみ上げる場面から始まる。その都度キャラクターが音楽に合わせて声を出していくのだが、幼児たちは絵を見ながら、CDに合わせてキャラクターに合った声を出していくことで、楽しみながら自然と「ウラ声」と「オモテ声」及び「ミックスボイス」を鍛えていくことができる仕組みとなっている。最初に登場するのは、トレーノで、ウラ声で歌う。続いてベッロが登場し、オモテ声で歌う。家を作っている最中にカミナリが落ち、山家事になるので、アックアが出動。アックアは、「ウー」で1オクターブ下がったり、上がったりする。その後、次々と他の人物が登場し、「ウラ声」と「オモテ声」を混ぜて歌ったり、多彩になっていき、ステキな家の完成を全員で喜び物語が完結する。

CDの音源は、楽しい伴奏が付されており、物語の進行、それぞれのキャラクターのセリフ、声の出し方を示してくれるので、CDのみでも楽しめるようになっている。

4 楽しむことに主眼を置いた「表現」歌唱指導に関する一提案

本節では、第2節で挙げた幼児教育における「表現」歌唱指導の問題点・課題と、第3節で紹介した2つのメソッドを照らし合わせ、楽しむことに主眼を置いてどのように運用、応用することが望ましいか、筆者の考えを示していく。なお、第2節で列挙した問題点・課題の解決策を順に示していくのではなく、全て相互的に関連し合ったものとして扱いながら提案をしていくこととする。

4. 1 様々な活動の導入時における「ゆる体操」の使用

幼児が「表現」を楽しむためには、心も身体も緊張ではなくリラックスした状態であることが必要であることに異論は無いだろう。「ゆる体操」は、特に歌唱だけに限らずあらゆる活動

の「導入」に取り入れることで、幼児の活動の質が上がると考える。高岡は、「赤ちゃんのときは、だれでもみなやわらかい構造をしており、やっと立ち始めた「立っち」の姿勢が、ゆるみをもった理想的な立ち姿である」（高岡、2003、21）と言っている。また、「人間の体は本来ゆるんでいるようにつくられており、ゆるんだ状態であれば体が疲れにくく、最も健康で、かつ最高の能力を発揮することができるのではないか」（高岡、2003、22）と考えられており、「残念ながら人間の体は、立ちはじめたときから固まる方向、すなわち剛構造の方向に向かっていく」（高岡、2003、22）と述べている。ということは、実は年齢的にまだまだ幼い幼児のほうがゆるんでいて、保育者が固いケースのほうが圧倒的に多いと考えられる。固くゆるんでいない保育者の言動は、ゆるんだ幼児には深く伝わらない可能性が高く、保育者こそ「ゆる体操」が必要なのかもしれない。幼児と保育者が一緒にゆるむことで、保育者自身もリラックスして心から楽しむことができ、また幼児一人一人の「表現」を敏感に感じ取れるようになり、保育者の歌やピアノ伴奏等のパフォーマンスも上がるのが予想される。

4. 2 「ゆる体操」と「YUBAメソッド」の混合

筆者は前述した通り、「第九を歌おう」や様々な合唱指導等の導入において毎回「ゆる体操」を使用している。しかしその扱い方はYUBAメソッドも意識した、また各々の反応を見ながらの応用的、変則的なものである。例えば、「手首プラプラ体操」での、「プラプラ」の言い方を、最初は普通に言ってもらうが、次第に裏声を使って高く「プラプラ」と言いながら行い、次は地声を使って低く「プラプラ」と言ってもらったりする。また、「第九」の歌詞はドイツ語であり、舞台語発音として「r」は巻き舌で発音するので、「プラプラ（pra-pra）」のラを巻き舌で発音してみたり、「ブルルルル…（prrrr…）」とルを巻き舌のみで言ってみたり、それに合わせてより手首を早く動かしてみたり、地声から裏声を行ったり来たりしたり、バリエーションを増やしていく。巻き舌は舌と顎、口腔内のリラックスにも繋がるだろう。さらに、魚やヘビになりきって「クネクネ〜」といって身体をくねらしたり、「腕プラ〜おじぎ体操」の応用として、象になりきって「パオーン」と言ったりする。前述したように「幼児期は、自分以外のものになることが最も抵抗なく、平気でできる年代」（小林、1986、26）であり、「うたうことより、それを身振り手振りであらわすことに熱心」（小林、1986、26）である。ゆる体操においていろいろな動物の動きと声をまねるのは、心と身体のリラックスだけでなく、裏声と地声の多彩な声の表現をするきっかけになり、結果自分なりの「表現」を楽しむことに繋がると考える。また、朗読指導者・コトバ表現研究者である渡辺も、声まねは人間の原点であり、声を鍛えるとともに声の表現力が身につけられると説いている（渡辺、2017、20）。

加えて、筆者が「ゆる体操」を指導する際最後に必ず行うことがある。「では、ゆるんだ状態で足を首の幅にして立ちましょう。身体に一本筋が通っているような感覚を感じて、その意識を上をひっぱり上げていきましょう。高く、高く…。雲も越えていきましょう。上から吊られている感じです。（ある程度時間をおいてから）その線を今度は地中にどんどん降ろしていきましょう。深く、深く…。地球の中心に向かって降ろしていきましょう。上下に引っ張り

あっている感じで…。決して力を入れずに、固くなりそうになったらゆるっとゆすって良いので、ゆる～、くた～っと立ちましょう」と声掛けする。「ゆる体操」中は、ゆるむことが目的なので騒がしい状態になることもあるのだが、この声掛けをするとどんな状態のときでも誰も一言も発さずに張りつめた、集中した状態になる。この状態は、弛緩集中状態（リラックスして集中している状態で、脳波をとると「ミッドα」というきれいな波がみられる。）と考えられる。いわゆる無念夢想、無我の境地である。（江本，1992，32-34）毎回この状態から合唱の指導に入るのだが、かなりの効果を実感している。しかし、この弛緩集中に関しては幼児にとって可能か、発達段階や環境、慣れ等に左右されると考えるので、全ての幼児に応用できるかは断言できない。

4. 3 「ゆる体操」と「YUBAメソッド」の自発的な「表現」歌唱への応用

教育要領の領域「表現」は、「自分なりに表現する」ことを重要視している。保育者主導ではなく、幼児から生まれる自発的な「表現」を大事にし、それを認めてあげることが大切である。筆者の実践している「ゆる体操」や「YUBAメソッド」は、あくまで指導者主導で行うものなのであり、幼児教育で導入する場合、幼児が自発的に表現する方向に応用することも必要と考える。「ゆる体操」は紹介した方法だけでなく、アレンジによって無数の可能性がある。よって、最初は導入として保育者主導で行っていたものを「今日はどこからゆるめようか？」と声がけし、幼児から提案のあったところをゆるめていく。また「プラプラ」や「クルンクルン」だけでなく、幼児にどんなイメージでゆるめるか聞きながら行うことも可能だろう。お尻を動かしながら「プリプリ～」や「ダラダラ～」「ヘナヘナ～」等どんなオノマトペでも良いので、幼児からのアイデアを積極的に取り入れることを勧める。逆に固くなるイメージのオノマトペ「ガチガチ」「カタカタ」「ギュー」等を間に入れて、そのオノマトペと身体の協応を楽しませることも可能だろう。そして、それぞれのオノマトペの音程を変えてみることで、次第に「歌」に繋がっていく。幼児から生まれた表現を、楽器（ピアノに限らずなんでも良い）で音を鳴らしてあげる。「ドドソドドー」の音程で「プラプラプラー」で歌ったり、「プラプラプラー（ドシラソファミレドー）」と急降下しながら、身体を屈めていく、「プラプラプラー（ドレミファソラシドー）」で身体を伸ばしていく等も可能だろう。「YUBAメソッド」で説明したように、裏声も地声も色々な声を試すことが大事である。また幼児の発達段階や様子を見ながらだが、グループに分けてオノマトペに和音をつけたり、打楽器を加えたり（楽器で表現したいという幼児には、楽器も使用してもらい積極的に参加してもらう）することも考えられるだろう。大事なポイントは、全て動きを伴って行うということである。小林美実¹は、子どもは、歌だけ、踊りだけ、楽器の演奏だけといった分化した活動はほとんどなく、身体を動かしながら歌い、歌いながら踊る、楽器を演奏するにしても、本当に子ども自身が楽しんでそれを行っているときには、自然に身体的表現を伴っていること、また、人間の表現手段の最も原初的なものはからだを動かすこと、すなわちからだによる表現で、幼児の表出・表現はまず身体を動かすことから出発していると述べている（小林，1986，28-32）。カール・

オルフ（Carl Orff 1895-1982）も、「音楽」「動き」「ことば」の3要素が一体になった音楽教育を提唱している（登，2011，44）。例えばぞうさんになりきって「パオーン」とゆる体操しているときは，赤ちゃん象，お母さん象，お父さん象，おばあちゃん象，おじいちゃん象，それぞれの鳴き声はどんななのか，まずは幼児から自発的に動きで「表現」してもらい，そこから「声」，「歌」，「音楽」へと繋げていくことが大切だろう。このような取り組みは，リトミツクの幼児教育への応用（小竹，馬場，高橋，他，2020）とも類似性があるだろう。これらのことを踏まえると，「ゆる体操」と「YUBAメソッド」には無限の可能性があると考える。

4. 4 「遊び」の中での発見を「表現」に発展させる

「YUBAメソッド」は，もちろんCDの通り行うことでも十分に効果はあるが，やはり「表現」ということに重点を置くと，前述の通り幼児から自発的に出てくるものが重要であると考える。そうすると，応用編として，幼児から自発的に考えたキャラクターを利用して独自のストーリー，音楽にしていくことも可能だろう。例えば，幼児が日常の「遊び」の中で，お母さんやお父さん，好きなキャラクターの真似をしたり，新しいキャラクターを創造したりして，「ごっこ」遊びを楽しんでいる場合，そのキャラクターの「絵」を描くことに発展させたり，その物語を紙芝居的に作成したりし，キャラクターの声やストーリーも「ごっこ」遊びと同様に幼児が自由に考えたりする。（色々なキャラクターがあったほうが，裏声と地声を駆使できるので，そのあたりは保育者の助言が必要かもしれない。）その声を利用して「音楽」にしていく。この「音楽」にする作業は保育者の能力にかかってくるかもしれないが，ピアノ伴奏だけでなく，ギターや打楽器等を使用しても良いし，西洋音楽に拘らなくて良いと考える。

「表現」は「遊び」から生まれることが多く，「遊び」から生まれた「表現」を幼児は心の底から楽しみ，そこから無限のアイデアを出して膨らませていく。小林美実も，子どもたちは予想以上にいろんな遊びの中でたくさんの歌を歌っていることがわかると述べており（小林，山内，他，1986b，133），「遊びの中の音楽的行動は，その喜びが表現されたもの」（小林，1986，14）だとも述べている。教育要領においても，「遊び」が幼児にとって重要な「学習」であることが示されており，保育者たちはもちろんそれを理解しているのだが，「表現」歌唱や絵の時間は，「遊び」と切り離されてしまう現象が多いと感じる。それは，前述したように指導案や指導計画ありきで，「遊び」よりも「表現」の時間のほうが，保育者主導になる割合が高いからではないだろうか。しかし，「遊び」の時間こそ，「表現」に繋がるチャンスが多くあるのだから，「遊び」と「表現」は同じ時間軸で常に発展させられるように準備しておくことが求められると考える。つまり，これからの幼児教育は「遊び」から発展する幼児主導による「表現」を保育者が認め，膨らませ，コミュニケーションに繋げていくことが大切であると言える。幼児の日々の行動は大人の予想の範疇を遥かに超えている。指導計画通りにいかないことが多いはずである。これはあくまで一提案であり，園の方針等様々な状況があると思うが，指導計画は細かく立てるのではなく，あくまで月，学期，年という大きな単位でたてておき，日々の指導はその日その瞬間に生まれてきたものを大事にすることも必要なのではと考える。

る。また、「歌」「楽器」「絵」「工作」「運動」等も実施する時間を最初から決めずに、「遊び中」「散歩中」等の幼児の発見（花がきれい、虫をつかまえた、大きな犬がいた…）に応じて、それを何で表現したいか（絵に書きたい、折り紙で表したい、身体を動かしたい、歌にしたい、楽器で表したい…）をくみ取り、それをその都度広げてあげることができたら、それは幼児の自発的な、自分なりの「表現」となり、より楽しめるものになると考えられる。さらに、誰かが絵を描いたら、それに対して音を付けてみたり、それを粘土で作ってみたり、踊ってみたり、発展の選択肢は数多くある。それぞれの活動は相互に結び付き合っており、それをその一瞬一瞬で判断して発展させてあげることが保育者の能力として必要とも言えるだろう。また教育要領解説にも「幼児は、自分なりの表現が他から受け止められる体験を繰り返す中で、安心感や表現の喜びを感じる。」（文部科学省，2018，228）と記されているように、その一人一人から生まれてきた「表現」を、保育者が心から認めてあげることがとても重要である。

4. 5 幼児が楽しむために保育者に求められる能力

幼児が楽しむためには、まず保育者が楽しまなければならない。特に、ピアノが苦手な保育士にとって、ピアノ伴奏は苦痛に感じたり楽しめなかったりする可能性が高いだろう。ピアノが苦手でも他の楽器が得意な保育者もいるだろう。まずは幼稚園・保育園での歌唱ではピアノで伴奏しなければならないという意識を変えることである。どんな楽器でも良いし、歌でも、踊りでも、まずは自分が楽しくできるものを大事にして、幼児にその姿を見せてあげる。ピアノを弾くことが大事なのではなく、幼児がさらに「表現」を楽しめるようにすることが大事なのである。伴奏がピアノでなく、ギターやドラム、リコーダー、さらにはボディーパーカッションでも良いし、歌が得意であれば一緒に歌うことでも良い。幼児が「楽しそう」と感じてくれる引き出しが重要なのである。

また、前述したように保育者は、幼児教育が「遊び」を中心に展開すべきで、全ての領域は相互作用し合っていることを常に意識しながら、幼児を観察し、認め、助言していかなければならないだろう。「遊び」の中に全ての「表現」のきっかけがあるので、それに気づき、拾って、発展させる能力が必要である。この能力を身に付けさせることが、これからの教員養成に特に大事なのではないかと考える。

5 おわりに

本稿では、まず幼児教育における「表現」歌唱指導に関する様々な問題点・課題を「楽しむ」ことに主眼を置いて挙げた。特に「楽しむ」ことを妨げている要因として、一斉歌唱と選曲、ピアノ伴奏、怒鳴り声の矯正、自発的な表現への反応、家庭等と園での歌唱活動の違いなどがあることがわかり、その解決法として「ゆる体操」と「YUBAメソッド」を紹介し、その応用方法を提案した。今後は、現場での実践による効果を検証しなければならないだろう。決められた計画を、保育者主導で行うことよりも、何が起こるかかわからない幼児主導の教育は、さらなる保育者の高い対応能力が求められるし、何倍も難しいことは想像できる。しかし、自

ら考えて行動することを求められるこれからの時代を生きていくために、幼児教育においても本稿で述べてきたことは無視できないものではないかと考える。

筆者には、「ゆる体操」や「YUBA メソッド」以外にも、幼児教育に取り入れたいと考えているメソッドがまだまだあり、今後さらに研究を重ねていく所存である。

注

- 1 「頭声」は、流派によっても様々な概念が存在する。先行研究においても「怒鳴り声」の対極にある幼児に身に付けさせたい声の呼び方は、「頭声」、「裏声を中心とした頭声」、「裏声」等、執筆者によって異なる。しかし、幼児教育において求めている声の傾向は同じであることが読み取れるので、本稿においては「裏声」に統一する。
- 2 声区の分類について、2声区、3声区等諸説あるが、本稿では「地声」と「裏声」の2声区に分ける方法を採用することにする。
- 3 東京学芸大学の全学対象の教養科目の一つで、ベートーヴェンの交響曲第9番「合唱付」の合唱部分を半期で学び、演奏する。2003年より筆者が担当している。
- 4 オノマトペ（仏：onomatopée）ものの音や声などをまねた擬声語、あるいは状態などをまねた擬態語をさすことば。（日本大百科全書）
- 5 弓場は、裏声と地声を混ぜ合わせることを「ミックスボイス」と定義づけている。（弓場，2015，14）
- 6 弓場は、自身の著書においては「裏声」を「ウラ声」、「地声」を「オモテ声」と記している。よって弓場の記述を引用・参照した場合はそれぞれ、「ウラ声」「オモテ声」を使用する。

引用・参考文献

- 文部科学省 2017 『幼稚園教育要領』
- 文部科学省 2018 『幼稚園教育要領解説』 東京：フレーベル館
- 江本浩志 1992 『歌が上手くなるスーパー歌唱法』 東京：音楽之友社
- 久保田和子 2017 『幼児の歌唱指導に必要な指導者の技術に関する考察——幼児が無理なく歌える声域について——』 群馬：関東短期大学紀要（59），pp.51-63
- 小竹沙織，馬場訓子，高橋 慧，渡邊祐三，高橋敏之 2020 『子どもの主体的な身体表現を引き出すリトミックの保育実践研究（第一報）——保育施設における1・2・3歳児学級の事例を中心にして——』。岡山：岡山大学教師教育開発センター紀要（10），pp.183-197
- 小林大作 2017 『「市民オペラ」実現に向けた、オペラ歌手による合唱指導実践——いわきフレンズ『うたの講座』を例に——』。東京：東京学芸大学紀要 芸術・スポーツ科学系（69）pp.35-68
- 小林美実 1986 『子供から学ぶ育ての心 音楽リズムの表現活動』 東京：世界文化社
- 小林美実，林健造，山内昭道，他 1986a 『HYKM 幼児教育原論 上 保育の原点に立つ』

- 東京：教育出版.
- 小林美実, 林健造, 山内昭道, 他 1986b 『HYKM 幼児教育原論 下 保育の原点に立つ』
東京：教育出版.
- 小林美実, 黒川健一 1999 『保育内容 表現』〔第2版〕 東京：建帛社.
- 阪口さやか 2017 『幼児教育における歌唱指導と表現活動』 大阪：四篠啖学園短期大学紀
要 (50) pp.155-157
- 高岡英夫 2003 『「体をゆるめる」と必ず健康になる』 東京：マキノ出版
- 高岡英夫 2007 『自然の力を呼び戻す 高岡英夫のゆるウォーク』 東京：学習研究社
- 長川慶 2018 『幼児への発声指導の実践と考察——頭声発声の有効性に着目して——』 岐
阜：岐阜聖徳学園大学教育学部教育実践科学研究センター紀要 (17), pp.187-194
- 長野麻子 2009 『歌うとは何か? ——幼児の歌唱教育における問題点と提言——』 東京：
立教女子短期大学紀要 (41), pp.37-50
- 登啓子 2011 『乳幼児期における歌唱活動についての一考察——オルフの理念を取り入れた
歌唱活動の事例による検討——』 東京：帝京大学文学部教育学科紀要 (36), pp.43-51
- 弓場徹 2004 『声美人・歌上手になる 奇跡のボイストレーニングBOOK』 東京：主婦の
友社
- 弓場徹 2005 『CDをまねるだけ! 歌のうまい子になる超簡単ボイストレーニング』 東京：
P H P 研究所
- 弓場徹 2015 『ミックスボイストレーニングで必ず歌がうまくなる本』 東京：主婦の友社
- 渡辺知明 2017 『声を鍛える 話しの説得力を劇的に高める声まねトレーニング』 東京：
芸術新聞社

幼児教育と表現のかかわり

— 歌の「イメージ」から表現へ —

石 崎 秀 和^{*}

1 はじめに

幼児にとって歌とは、非常に身近な存在である。母親の胎内にいる時に聴いていた歌から、親が歌ってくれる歌、テレビから流れてくる歌など様々である。歌には「歌詞」があり、幼児はそれぞれの成長過程や年齢において、それまでの経験をもとに、歌詞の内容に対するイメージを無意識に膨らませながら楽しく歌っている。また流れている歌に合わせて一緒に歌ったり、替え歌や、「あーそーぼー」など自然と音がついて歌うように話していたり、時には一人で話しているところから何気なく音程をつけて自分で歌を創作していたりと様々な形で歌を楽しんでいる。

本論では、教師が歌の「イメージ」をどのように捉え、膨らませて歌唱表現に繋げていくかを、歌詞（詩）の内容に特化した教材研究も踏まえ述べていく。

2 幼児教育の領域「表現」における「イメージ」とは

イメージとは「心に思い浮かべる像や情景。ある物事についていただく全体的な感じ。心像。形象。印象。また、心の中に思い描くこと」と定義づけられるⁱ。

また、領域「表現」での「イメージ」に関連する記述は以下の通りであるⁱⁱ。

《ねらい》（3）生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。

《内 容》（2）生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。

（8）自分のイメージや動きを言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。

『幼稚園教育要領解説』では、領域「表現」のねらいや内容において「イメージ」というキーワードが多く使われている。

幼児は、何気ない日常の出来事や生活の中から何かを感じ取り、心の中に様々なイメージを蓄積していく。そしてそのイメージを言葉や動きで表現することを楽しむようになる。同じものを見たり触れたりしても、一人一人のイメージは異なり、それぞれ自分なりのイメージを持ち、やがてそれらのイメージを仲間と共有して、相手に表現できるようになる。

幼児教育の教師の役割として、『幼稚園教育要領解説』には「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、教師は、一人一人の発想や素朴な表現を共感をもって受け止める

* 東京学芸大学音楽・演劇講座音楽分野

ことが大切である。」と述べられているⁱⁱⁱ。また教師自身も豊かな感性を持つことの重要性に触れた上で、「教師のもつイメージを一方向的に押し付けたりするのでなく、幼児のイメージの豊かさに関心をもってか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。」とも指摘している^{iv}。これに関しては、後述する歌の表現にもあてはまる。

イメージの生成には、何事においても実際に体験するのが一番である。もちろんDVDやYouTubeなどの映像を見ることも否定はしないが、幼児期の多感な時期に、じかに自然と触れあい、そこで聴こえてくる音や、教師の生の歌声、演奏会等での生の音楽を聴く機会をもつことが何よりも大事である。次節では、領域「表現」での歌唱について、歌のイメージはどのように作られていくのかを述べていく。

3 歌の「イメージ」とは

歌の表現をするには、「歌詞（詩）」は切っても切り離せないものである。従って、まず歌詞の内容を深める必要がある。当たり前の事だが、他の器楽曲とは異なり、歌には「歌詞（詩）」がある。本来、詩人がインスピレーションを受けたものを「詩」の形式にあてはめながら創作されたものが「詩」というものである。そして、その「詩」にインスピレーションを受け、それを音に乗せて作曲家は「音楽」を創作する。それ以外にも、まず作曲家が音を作曲したものに「詩」を後付けで乗せるものもあれば、詩人と作曲家が共同で模索していく様々な創作スタイルがある。

詩の解釈を行う上では、「イメージ」というキーワードが非常に重要となってくる。詩の情景描写を例に挙げると、視覚的に情景をイメージすること（視覚イメージ）が作品解釈の重要な手掛かりとなる。詩の本文や作品の背景から読み取れる場合もあれば、教師が詩を読み取り、イメージを膨らませる必要がある場合もある。これが正しい、という絶対的な解釈はないため、そこには様々な解釈が生まれる。例えば、情景描写から読み取れる時間設定や季節などである。また、歌詞の中で一つのストーリーを作っても良いかもしれない。

森田（2019）は「イメージ」と詩について、「イメージとは詩を読んだり（音読・黙読）や朗読を鑑賞する際に現われる「映像」などのことです」と述べている^v。また詩における「イメージ」について、「詩におけるイメージを詳しく観察してみると、「目に映るもの」と「心に浮かぶもの・心に響くもの」に大別できるでしょう。これをシンプルに表現すれば「映像」と「心象」になります」と述べている^{vi}。

情景が映像として浮かび、それによってどのように心に感じるかがイメージ出来たら、音（音楽）に乗せる準備はすでに整っている。それは決して分離した作業ではなく、歌においては詩と音楽を一体に捉える必要がある。

詩を読んだ時に生成されるイメージは歌の表現へと繋がっていく。歌で何かを表現しようとする時、どれだけ曲に対するイメージが出来ているかによって表現の質が変わってくる。そしてそれは、曲において詩からイメージを想起するケース、音からイメージを想起するケースの両方が考えられる。

曲のイメージ、そしてその先にある「表現」というものは、皆それぞれに異なるものであり、たとえ同じ曲を演奏したとしても、各々の表現方法は異なり、同じ演奏にならないのは当然である。曲の解釈に正解、不正解というものではなく、すなわち絶対的な解釈というものはないと言える。各々の曲の解釈が個性と結びつくことによって、その人固有の表現となる。決して歌詞や音を捉えることだけが歌ではない。その行間に含まれるイメージこそが、歌というものを形成しているのではないだろうか。

演奏者が曲の解釈、表現を行う際には、可能な限りの具体的なイメージを必要とする。詩人や作曲家の意図を汲み取り、自分を媒体として表現をしていく。同様に教師も、どのくらい曲のイメージを膨らませることができるか、自身の経験も踏まえて幼児をサポートできるか、イメージに対して、どの言葉を用いて形容して伝えていくか等の引き出しを多く持つことが重要となる。石山（2021）も「経験に基づくイメージを共有するため、ここで重要な役割を果たすものの一つが言葉です」と述べている^{vii}。いかに幼児のイメージを汲み取り、イメージを共有してまとめることができるかにかかってくる。しかし、指導の際に重要な事は、まず幼児のイメージを尊重して、教師のイメージを押し付けないようにする事である。楽譜はあくまでも一つの設計図であり、作曲家、詩人と幼児を繋ぐのが教師の役割である。

3. 1 幼児教育と歌の「イメージ」について

本節ではまず、水崎（2018）が幼児の音楽的発達の過程について述べたものを以下にまとめた^{viii}。

《3歳児》 短く簡単な曲であれば歌詞を間違わずに1曲すべてを歌うことができる。
《4歳児》 少し長い曲でも歌詞を間違えずに歌うことが可能になる。この時期、想像力も広がっていくため、歌の歌詞からイメージを膨らますようにもなってくる。
《5～6歳》 斉唱だけではなく、「森のくまさん」のような交互唱も可能になっていく。歌詞に自らの経験を重ね合わせることで、より気持ちを込めても歌うようになってくる。

以上の事から、4歳児になると歌詞もふまえて、徐々に歌のイメージを膨らませていけることがわかる。また「森のくまさん」に出てくる交互唱も含めて、5番までであるこの有節歌曲も歌えるようになるのがわかる。イメージや表現が歌詞と結びついた時、音にはどのような形で表れてくるのだろうか。メロディーや伴奏からは、元気よく散歩する音、女の子が逃げる音、熊さんが追いかける音など、音運びは1番から5番まで全て同じではあるが、歌詞によって音の表現方法が変わってくる。例えば、散歩している時は愉快地に楽しく、女の子が逃げる時は軽

やかに、熊さんが追いかける時はどっしりといったように、その度演奏方法が自然と変わってくるに違いない。

一人一人がイメージを持ち、そのイメージから想いや感動がうまれる。そのイメージを育むためにはいったいどうすれば良いのだろうか。

例えば、「さんぽ」を歌う際には絵本を見てイメージを膨らませたり、また「森のくまさん」や「犬のおまわりさん」を歌う時には実際にセリフ劇（身体活動）をしながら歌唱活動に還元したりする方法がある。

しかし、教師が指導の際に絵本や紙芝居等の視覚教材を用いた場合、イメージを固定化してしまう恐れもある。それは指導する上で、教師のイメージを押しつけていることにはならないだろうか。また幼児がイメージをすることが難しい、あるいはできないと決めつけてはいないだろうか。そのイメージが正しいか、正しくないかではなく、自分の意見を言うことこそが大事ではなかろうか。それゆえ、視覚教材を頼らずに、歌詞からイメージを膨らませていくことも良いのではないかと考える。「森のくまさん」の「森」一つをとってみても、どのような「森」なのかをイメージしてみるのも楽しい。イメージという見えないものを対象にしているため、一見難しく思われがちだが、教師の問いかけによっては、4歳～6歳児でも楽しくイメージを膨らませていくことが可能となる。その幼児たちのイメージを基に、絵を描いて視覚教材を作成してみるのも面白い。

3. 2 歌詞に特化した教材研究

本節では歌詞（詩）を音に乗せるまでの準備をどのようにしたら良いか、歌詞の内容に特化した教材研究の一案を述べる。筆者は、学校教育としての大学における歌唱指導、生涯教育としてのアマチュア合唱団や童謡・唱歌を歌う団体を指導する際も、以下のようなプロセスを踏んで教材研究を行っている。

- ① 詩人・作曲者について調べる
- ② その曲が作られた背景や由来を調べる
- ③ 詩の解釈を行う
- ④ 詩の朗読を行う
- ⑤ 楽譜に書かれた音楽記号・音楽用語などを理解する

おおまかに、音に乗せるまでの流れを述べると、まず①や②で、有名な曲、教材として取り上げられている曲については、指導書や文献、そして内容の真偽は慎重に見極めなければならないが、インターネット等を調べれば容易に見つかるはずである。

そして③の詩の解釈を行う際に、テーマである歌の「イメージ」が作れられていく。④では、③で解釈を行った上で、表現を込めて朗読することによって、聴覚イメージも養われる。最後に⑤では楽譜に書かれている音楽記号や音楽用語を全て理解し、音に乗せるための準備を済ま

せておく。その後、歌詞をリズム読みで練習した後、音取りの作業に移っていく。次節では、今回の道筋で特に重要である、「詩の解釈」について述べていく。

3. 3 「森のくまさん」を題材とした歌のイメージ作り

本節では、具体的な題材を用いて、どのように歌のイメージを捉えるのかを整理していく。領域「表現」の内容（8）では、「自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう」とあるが、それらを叶えられる題材の一例として、アメリカ民謡の「森のくまさん」を取り上げる。

一般的に訳詞の特徴は、詩の構造を少し砕いたとしても、できるだけ原詩に忠実に訳すか、もしくは、詩の構造を整えるため（あるいは日本人に馴染みの良い言葉の節にするため）改編（創作）して作り替える場合もある。今回このことについては深く言及しないが「森のくまさん」も例外ではない。

以下、「森のくまさん」の歌詞の内容をどのようにイメージしていくかの一例を、教師の声かけも含め、順に追っていく。

1 番 「ある日 森の中 熊さんに会った 花咲く 森の道 熊さんに会った」

- ・ 時間はいつぐらい？
- ・ 誰が熊さんと会ったの？
- ・ 森の道で女の子は何をしていたの？
- ・ 熊さんと会った時の気持ちは？

あらかじめ場面や情景が設定されているものもあるが、時間設定や何をしていたか等は幼児によってイメージがそれぞれ異なる。それらを一元化するのではなく、幼児が個々にこれらを立体的に具現化して、「イメージをすることは楽しい」と思えるように、またイメージの世界を楽しむことができるように、問いかけをしてあげることが重要である。

2 番 「熊さんの 言うことにゃ おじょうさん お逃げなさい スタコラサッサッサノサ スタコラサッサッサノサ」
--

この物語には登場人物が3人出てくる。熊さん、女の子、そして語り（ナレーター）である。またこの曲は、セリフ劇への可能性も見いだせる題材である。それぞれのキャラクターを細かく設定しても面白い。

- ・ 熊さんはどのくらい大きいの？
- ・ 熊さんのセリフはどこ？ その声はどのくらいの大きさ？

- ・女の子は何歳くらい？
- ・女の子の今の気持ちは？ 「スタコラサッサッサノサ」ってどのくらいの速さで逃げているの？
- ・熊さんは何で「お逃げなさい」って言ったの？

教師が上記の様な声がけをして、幼児がイメージを言葉にした時、例えば「大きい」時には、その言葉は長く、強くなり、また「小さい」時には、その言葉は短く（時には長く）、弱く（時には強く）なる。言葉の持つ表現に、身体表現が影響される。

（例）おおきい→おおきーい

ちいさい→ちっちゃい（ちっちゃーい）

3 番 「ところが熊さんが あとからついてくる
トコトコトコトコト トコトコトコトコト」

- ・あとからついてくる熊さんを見た女の子の気持ちは？
- ・熊さんの足音はどのくらいの音？

歌唱の際には、何人かのグループに分かれ、一人一役で歌う方法、または全員一緒に一人三役で歌う方法がある。前者は一つの役に感情移入しやすくなり、後者は一人で全役を表現できる楽しさや喜びがある。

4 番 「おじょうさん お待ちなさい ちょっと おとしもの
白い貝がらの 小さなイヤリング」

- ・なぜ熊さんが追いかけてきたの？
- ・声を掛けられた時の女の子の気持ちは？

ここで、なぜ熊さんが追いかけてきたか理由がわかる。しかし、2 番ではなぜ逃がしたのか、様々な解釈が生まれるところであるため、幼児が混乱しないように教師も自身のイメージをしっかりと持っておく必要がある。

5 番 「あら熊さん ありがとう お礼に歌いましょう
ラララ ラララララ ラララ ラララララ」

- ・この後のお話は怎么样了かな？

意外とこの女の子は熊さんに対して警戒心はないのだろうか。また、この後どうなったかをイメージしてみるのも面白い。

このように各節の歌詞からイメージを膨らませていくと、「表現」をするための材料が徐々に揃い始めてくる。1番から順番に追って、イメージを膨らませる方法を述べたが、必ずしも順序立てて行う必要はない。また幼児の発達段階によって、どの問いかけを選んだらよいか判断する必要がある。

最後にこの物語の展開をまとめると以下の通りとなる。

- 1番 (ナレーター)
女の子が森の中で熊さんに出会う
- 2番 (ナレーター) (熊さんのセリフ) (女の子が逃げる足音)
熊さんが女の子に逃げなさいと言い、女の子は逃げる
- 3番 (ナレーター) (熊さんが追いかける足音)
熊さんが追いかけてくる
- 4番 (熊さんのセリフ)
熊さんは女の子が忘れ物をしたと伝える
- 5番 (女の子のセリフ) (女の子の歌声)
女の子は熊さんにお礼を言い、歌う

3. 4 詩の「イメージ」から音の表現へ

いよいよ、ここまでに作られた詩のイメージを音に乗せる段階となり、楽譜を眺める時がやってくる。この曲はもともとアメリカ民謡のため、この曲の原典のようなものを探するのは困難である。その中でもよく目にするのが玉木宏樹の編曲した楽譜である。他には教科書に掲載されているが別の編曲者によるもの、単純にメロディーラインのみを記したものと、多くの楽譜を目にする。教師のねらいによって選ぶ楽譜も変わってくる。

当たり前ではあるが編曲者によってアーティキュレーションが異なってくる。そしてこのような有節歌曲の楽譜には各節に対するアーティキュレーションが書かれていないケースがほとんどである。しかし1番から5番まで全部アーティキュレーションが同じというのはあまり考えられず、何よりも音楽的ではない。そこは教師の解釈に委ねられる。そこで解釈の決め手になるのは、歌詞のイメージを膨らませた各節の表現である。

幸い1番はナレーターのみが登場するため、ここを基軸として捉えたと展開がしやすくなる。先述の登場人物の移行に着眼すると、2番のナレーターから熊さんのセリフに移る際、どのように変化する/させるかは、これまでに歌詞でイメージしたものを投影すれば良い。熊さんのセリフの箇所は伴奏も一定の範囲内で、その音を大きく、少し長めに弾くと熊さんの大きさ、声の大きさを表現できる。一方、その後の女の子が逃げる足音や熊さんが追いかける足音などは、その都度設定していくことが可能である。

表現のメリハリをつける要素としては、主に以下の四つが挙げられる。

①強弱 ②長短 ③高低 ④音色

①②③はアクセントをつける際にも有用であるが、③の高低は、歌の旋律の場合、音の高さを変えることは現実的ではない。しかし伴奏部であれば、例えば5番の女の子のセリフで伴奏パートを1オクターブ上げてしまうのも表現のために効果的かもしれない。またよくある手法であるが、5番で女の子が歌う「ラララ」の下りを反復して、登場人物全員が歌う設定にしても面白い。もちろんその際、伴奏はもとの1オクターブ下に戻して、少々アレンジも施して大団円を迎えるようにして締めくくるのも良い。

4 まとめ

本論では、幼児教育と表現のかかわりについて様々な見地から考察した。その上で、教師が歌の「イメージ」をどのように捉え、それをいかに歌唱表現、歌唱指導に繋げていくかを、歌詞（詩）に特化した教材研究も踏まえ述べてきた。

歌唱指導の際、教師が視覚教材を用いて幼児たちに「イメージ」を伝えることは行っているかもしれないが、幼児が「イメージすることができる存在」として、彼らからイメージを引き出すことこそが最も重要であると考え。その際、教師が歌詞のイメージについて問いかけをしていくと、4～5歳の幼児であっても色々な意見が出てくる。大事なことは意見を出すことであって、その答えを求めることではない。

また幼児教育における教師の役割としては、解釈を促すのが目的ではなく、歌を面白いと思ってもらえるように工夫することが何よりも大事であると言えよう。すなわち領域「表現」の内容にもあるように、「歌う楽しさを味わう」ことに重きを置く必要がある。

水崎（2018）は「現在の『幼稚園教育要領』等には、歌唱教材の選定についての記述は一切ありません。このため、保育者側の教材研究が必要とされと考えます。」と述べている^{ix}。その時のねらいによって選曲をするということは、何よりもそれぞれの曲の魅力、伝えたい内容をしっかりと教師がもっていることに他ならない。そのためにはまず自身が丁寧な教材研究をした上でその曲の魅力を歌って伝える、教師本人がまず楽しんで取り組んでいるかが重要なのであろう。これはもちろん教師全般に言えることではないだろうか。

教材研究は必要だが、まず教師がその曲に対して楽しいと思えなくては、相手にも楽しさは伝わらない。流行りの曲や従来教材としてあるものをそのまま使用するのも一つの手だが、教材研究を経て、やはりこの曲を取り上げよう、と教師が主体的、意図的に決めていくのも重要であるのではなかろうか。またこれらのことは全ての教育シーンにおいて有用であると考え。

最後に筆者が演奏家として、また学校教育や生涯教育における教師として常に念頭に置いている事を以下に述べる。

「歌をうたうとは『詩（歌詞）のイメージを膨らませて表現したものを，音に乗せて語る』ことである」

そして幼児教育と表現のかかわりについて，これからも深く研究を続けていきたい。

注

- i 松村 明（2012）『デジタル大辞泉 第2版 [電子辞書]』，小学館
- ii 文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』，フレーベル館，pp.233-243
- iii 同上，p.242
- iv 同上，p.236
- v 森田 学（2019）『イタリア語で歌いましょう』，ヤマハミュージックエンタテインメントホールディングス，p.80
- vi 同上，p.80
- vii 秋田喜代美・三宅茂夫（2021）『シリーズ 知のゆりかご 子どもの姿からはじめる領域・表現』，株式会社みらい，pp.34-35
- viii 井口 太（2018）『最新・幼児の音楽教育—幼児教育教員・保育士養成のための音楽的表現の指導—』，朝日出版社，pp.28-29
- ix 村尾忠廣・岡林典子・水崎 誠・中野圭祐（2018）「座談会 こどもの歌の変貌，その是非」，『音楽教育ジャーナル』 vol.16，日本音楽教育学会

参考文献

- 井口 太（2018）『最新・幼児の音楽教育—幼児教育教員・保育士養成のための音楽的表現の指導—』，朝日出版社
- 駒久美子・味府美香（2020）『コンパス 音楽表現』，建帛社
- 吉富功修・三村真弓（2019）『改訂4版 幼児の音楽教育法 美しい歌声を目指して』，ふくろう出版
- 文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』，フレーベル館
- 小林美実（1975）『こどものうた200』，チャイルド本社
- 小林美実（1996）『続こどものうた200』，チャイルド本社
- 秋田喜代美・三宅茂夫（2021）『シリーズ 知のゆりかご 子どもの姿からはじめる領域・表現』，株式会社みらい
- 森田 学（2019）『イタリア語で歌いましょう』，ヤマハミュージックエンタテインメントホールディングス
- 村尾忠廣・岡林典子・水崎 誠・中野圭祐（2018）「座談会 こどもの歌の変貌，その是非」，『音楽教育ジャーナル』 vol.16，日本音楽教育学会
- 教育出版株式会社編集局（2021）『小学音楽 音楽のおくりもの1 教師用指導書 伴奏編』，

教育出版

全国大学音楽教育学会（2013）『明日へ歌い継ぐ 日本の子どもの歌—唱歌童謡140年の歩み』，
音楽之友社

無藤 隆（2007）『新訂 事例で学ぶ保育内容〈領域〉表現』，萌文書林

幼児期における造形表現活動に関する一考察

— 幼児が“自分なりに表現する”ことをめぐって —

相 田 隆 司^{*}

本稿は、幼児期の造形表現活動において豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにしていくことに向けて、幼児が“自分なりに表現する”ことを支援していくことについて考察する。

1 はじめに—遊びから

保育所保育指針解説（厚生労働省 平成30年2月）「保育の方法」には次のようにある。

「ある一つの生活や遊びの体験の中でも、様々な発達の側面が連動している。子どもの諸能力は生活や遊びを通して別々に発達していくのではなく、相互に関連し合い、総合的に発達していく。」¹⁾

ここに示されているように人間の成長は様々な側面が連動して発達する複雑な過程なのであり、遊びの重要性が示される個所である。遊びの中で夢中になって「いま」とその充実感を味わうことは、自発的に身の回りの環境に関わろうとする意欲や態度の源となるとされ、総合的な指導が重要とされている。よく知られているようにJ. ホイジング（1872-1945）は、人間「遊技する存在（Homo Ludens）」と呼んで、それを人間存在の本質的な姿であると考えた。遊びをめぐっては次のように述べている。

「遊戯とはあるはっきり定められた時間、空間の範囲内で行なわれる自発的な行為、もしくは活動である。それは自発的に受け入れた規則に従っている。その規則は一旦受け入れられた以上は絶対的な拘束力を持っている。遊戯の目的は行為そのものの中にある。それは緊張と喜びの感情を伴い、またこれは〈日常生活〉とは〈別のものだ〉という意識に裏づけられている。」²⁾

このように遊びを定義し、遊戯の目的は行為そのものの中にあるとした。また遊びを「生の最も基本的な精神的要素の一つと見なすことができる」³⁾ といった。遊びをめぐり今日までの諸学説について岩立志津夫は次のように述べている。

「時代的にみれば、エネルギー発散説、反復説、成人技術の練習説は古典的な理論に分類され、精神分析説、認知説、覚醒調整説、神経心理学説は今日的な理論に分類されている。精神分析説は1900年代前半に活躍したフロイト理論にはじまり、その後アンナ・フロイトやエリクソンによって発展させられて現在に至っている。このような経過から今日的な理論は分類される。（中略）遊びの理論は多数あり、現在のところすべての理論を統一するような理論は存在しない。それだけ遊びは複雑多様な原因がからんでいるといえる。」⁴⁾

本稿は、こうした複雑性も指摘される遊びをめぐって子供と意味生成の側面から捉え、それ

* 東京学芸大学美術・書道講座美術科教育学分野

が幼児の“自分なりに表現する”ことと深くつながっていることを確認していきたい。

2 遊び—かけがえのない私を生きる

子どものより豊かな発達や成長をもたらす遊び、とりわけ教育の場における遊びを見ようとするとき、遊びに対する子どもの主体性が重要になる。幼児教育学者塩川寿平は、子供たちが自らつくりだす保育の場で見られるカリキュラムにない遊びに注目してそれを「名のない遊び」⁵⁾と呼んでいる。塩川が紹介しているのは自ら遊びを見出し、作り出しながら遊び続ける子供たちの姿である。このような子供の姿をキャッチするには、子供から出発する、すなわち自分なりに表現する子供の姿を重視しようとする教育や子供の価値観を必要とするだろう。塩川は、大人が教育のカリキュラムを構成するための系統性に対して、子供の論理による遊びの活動を「子どもの系統性」⁶⁾を備えた経験的な学習としている。

もちろん指導者や指導者が開始した遊び、子供にとって所与の遊び方等が子供に十全な遊びの時間をもたらすことはあり得るだろうが、子供が場所や行為に自ら意味を見出していくプロセスを、自分なりに主体的に遊びとして発見していくことに教育的な意味があると考えられる。塩川に導かれながら筆者自身の子育ての過程を思い起こしてみても、幼児期の子供が自宅近隣の公園の、植え込み、砂場や築山などの環境や、遊具、用具、材料などから、遊びをつくりだし遊ぶ姿を確かに目にしてきた。そこで作り出された遊びは季節や場所の特徴、持ち物などから思いついたものであり、既に知っているルール遊びを公園の環境に合わせてアレンジしたものも多かったが、例えば落ち葉を集めてもぐる、自分がうんていを渡る間にボールをぶつけられたら負け（ともに5歳ごろ）など、自分でストーリーを発想したと思えるような遊びもあった。また、小さな砂場に繰り返し水をバケツで運んでは流し、水の流れゆくさまを見つめている姿や、遊具などの緩やかな斜面でボールを何度も何度も繰り返し転がす姿に見ることができたように、飽きることなく納得がゆくまで何度でも遊ぶ（試行錯誤する）。塩川はこうした子供の行為を探索、発見、創造とも呼んでいるが、かような人間の姿を確認すると、遊びは、人間が主体的に世界に関わることによって何事かをつくりだす、かような力の熱源になっているのだと思える。そして、造形表現活動もまたこの熱源すなわち主体性によって大いに支えられていると考えられるのである。

ところで、子供と遊びの時間を共に過ごす経験＝時間の質的側面について保育学者津守真が次のように述べている。

「子どもと一緒にゆっくりと時を過ごすとき、私は、子どもが生きている奥行きのある世界にふれたように思うことがある。まだことばも話せない小さい子どもと、何度も、果てしなく感じられるほど、同じ遊びを繰り返すとき、しまいには、互いに心を通わし合っている世界だけがそこに存在しているように思えてくる。子どもにとっても、その「時」はこの上なくたのしそうで、子どもはその時を通して、人の心にふれているのではないかと思う。そうすると、私は一層、子どもと過ごすその時を、ゆっくりと過ごしたいと願う。」⁷⁾

子どもと遊ぶ、遊びのただなかでその子供と共にかけがえのない一回性の経験を生きること、

そのことの貴重さを津守は指摘しているのだと考えられるのである。

発達心理学者浜田寿美男は人間がこの一回性の〈ここのいま〉を生きている側面を指摘している。人間の在りようをめぐる考察において浜田は著書を通して、人の言葉や他者すなわち世界の獲得を巡って詳述していくが、〈ここのいま〉を生きる経験は、その後の経験の飛躍（イメージ生成等）を可能にするところの言葉獲得以前の、身体が分節化していく世界経験の在りようでもある。浜田は次のようにも述べている。「人は身体に囚われ、これを超えられない。この等身大の世界以外に、実感できる世界はない。そういう側面があることはたしかだ。」⁸⁾

人間は、この身体のある〈いま・ここ〉を遊び、そのことを通して身体・主体的に意味生成を行っていく経験を通して世界や他者性を獲得していくのであると考えられる。その一回性のかげがえのない経験としてその都度立ちあがる〈いま・ここ〉の時間を何度も繰り返し遊ぶ子供は、その都度、その都度、異なった相貌をもって立ち上がってくる新鮮な世界と、それと同時に立ち上がる自己を経験しているのであろう。小さな砂場に繰り返し水をバケツで運んでは流し、水の流れゆくさまを繰り返し見つめている子供の姿は、そうした世界とのかかわりの姿なのであろう。

ただ、こうした遊びや行為の現在性に着目する視点はいうまでもなく人間を包括的に捉えようとする視点を宿しており、教育の構造化や系統性、統合といった視点との不整合をも抱えてしまう。指摘されているように遊びが目的を持たない性格を有するからであり、教育は目的をもって展開される性格を避けられない側面を持っているからである。そもそもの性格として遊びはその外部に目的を持たない。遊びの内部に遊びを遊ぶという目的を持っている。今日の教育は未来（外部）に必要とされる資質・能力に向かうことが求められているといえるが、これから必要とされる非認知的能力等の獲得への道も、子ども達のつくりだすかけがえのない〈いま・ここ〉からしか始まらないのであり、この時間をつくりだす主体的な子供の姿が見失われることのなきよう留意していく必要があると考えられる。そうした意味で、遊びという着眼点は引き続き子供の表現を捉えるための有効なフレームであると考えられる。

3 表現・感性

本項と次項で、表現のもつ性格、幼稚園教育要領記載の表現について確認する。美術教育者西野範夫は、子供が今ここを生きるなかで造形表現を通して私をつくりだすことは教育の課題であると次のように述べている。

「『今、ここに』における行為が、子どもたちの論理に委ねられる世界において『今を生きる』こと、例えば、子どもたちがみずからのよさである身体性を働かせた思考・感覚などを頼りに、自分がそこにほしいと思う色を思いのままに選びだし、一本の意味のある線を描いたりして自己を表出・表現することを楽しみ、自己実現を目指すことによって、〈私〉と〈世界〉、すなわち〈私＝世界〉をつくり、かけがえのない『今を生きる』ことが、今日の教育の課題なのである。」⁹⁾

西野の言葉にあるのは、造形行為を通してなにごとかをつくりだし、そのことにより自らを

つくりだしている子供の姿である。造形行為は子供たちの感覚（感性）、感情（気持ち）、意志（こうしたい）などを担いながら、子供たちが外界と関わっていくことを可能にする。ゆえに子供たちの自分なりの主体的な表現を担う教育の方法のひとつとなりうるのである。この表現をめぐる、美術教育者藤江充は「『表出』と『再現』が相互に作用しあって1つの『表現』をつくっていくと考えられる」と述べている。藤江によれば、表現は「表出（expression）」と「再現（representation）」からなる。ひとつは「表出（expression）」であり（無意識的・生理的なものが意図的・社会的な活動へと進むことで「表現」となる）、人間の内側から外側（外界に記す）へとあらわされるもので、「自己伝達」、「創作」といった意味を帯びている。一方の「再現（representation）」は人間の外側から内側（外界に適応）へとあらわされるものであり「自己同一化」、「模倣」といった意味を帯びているものである。表現はこの両者の働きを内包し、子供は表現を通して周囲の自然や他者と関わっているのである。¹⁰⁾

藤江はまた、保育の場における感性として「子どもを感じる立場（保育者）」と「子供を感じる現象（子供）」を峻別したうえで後者につきその3通りの意味を確認している。それらは、感覚としての感性、感受性としての感性、価値認識としての感性の3側面である。¹¹⁾ このうち価値認識としての感性については、「感覚によって識別され感受性によって知りえた内容の価値を判断する。（中略）感情的・主観的な価値基準にもとづいて直観的に判断する働き」¹²⁾とされる。表現活動はこの感性の3側面を育て、また感性は表現活動を育てそれを豊かにしていくと考えられよう。

4 幼児の教育・保育における表現

ここでは幼児の教育と保育における「表現」の位置や内容について、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、幼稚園教育要領の内容を確認する。

「保育所保育指針」¹³⁾、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」¹⁴⁾、「幼稚園教育要領」¹⁵⁾における「領域」は、心身の健康に関する領域「健康」、人との関わりに関する領域「人間関係」、身近な環境との関わりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」、感性と表現に関する領域「表現」の5点で構成されており、5点は幼児発達の特徴を踏まえ総合的に扱われるものであるとされている。幼児の造形表現活動等も、「表現」領域のみならずこの5つの領域全体に関連した包括性が意識された教育や保育が行われる必要があるとされる。「表現」は「保育所保育指針」では「第2章保育の内容」「オ表現」に、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」では「第2章ねらい及び内容並びに配慮事項」「表現」に、「幼稚園教育要領」では「第2章ねらい及び内容」「表現」に記載される。なお、平成29年3月に改正された「保育所保育指針」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」では、それぞれ発達の段階が前者は「乳児」「1歳以上3歳未満児」「3歳以上児」、後者は「乳児期」「満1歳以上満3歳未満」「満3歳以上」と区分されている。ここでは、「幼稚園教育要領」と「保育所保育指針」の3歳以上児の保育、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」満3歳以上の園児の保育に関する「表現」の内容を参照し確認することとする。

(1)「幼稚園教育要領」,「保育所保育指針」3歳以上児の保育,「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」満3歳以上の園児の保育に関する「表現」

〈感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して,豊かな感性や表現する力を養い,創造性を豊かにする。〉

〈ねらい〉

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

〈内容〉

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

〈内容の取扱い〉

- ① 豊かな感性は,身近な環境と十分に関わる中で美しいもの,優れたもの,心を動かす出来事などに出会い,そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し,様々な表現することなどを通して養われるようにすること。その際,風の音や雨の音,身近にある草や花の形や色など自然の中にある音,形,色などに気付くようにすること。
- ② 幼児の自己表現は素朴な形で行われることが多いので,教師はそのような表現を受容し,幼児自身の表現しようとする意欲を受け止めて,幼児が生活の中で幼児らしい様々な表現を楽しむことができるようにすること。
- ③ 生活経験や発達に応じ,自ら様々な表現を楽しみ,表現する意欲を十分に発揮させることができるように,遊具や用具などを整えたり,様々な素材や表現の仕方に親しんだり,他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし,表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫すること。

各要領・指針では,「豊かな感性や自己を表現する意欲は,幼児期に自然や人々など身近な環境と関わる中で,自分の感情や体験を自分なりに表現する充実感を味わうことによって育てられる。」¹⁶⁾とされ,関わり(自己内外の行き来)の中で,自分なりの表現を通して感性すな

わち価値認識の経験等を重ねて、表現活動の出発点となす子供の姿が描かれている。「表現」では、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」とされており、ねらいには、①豊かな感性をもつこと、②自分なりに表現して楽しむこと、③生活の中でイメージを豊かにすることがあげられている。内容の項目もねらいに沿うかたちで、感覚（感受）し、表現することを楽しむために、さまざまな素材の経験、表現・伝達の方法があげられる。内容の取扱いの項目には、豊かな感性が身近な環境の美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い得た感動を他者と共有し、様々な表現を通して養われるようにすることや自然の中にある音、形、色などに気づくようにすること、幼児の素朴な幼児の表現を受容し、表現意欲を受け止め、幼児らしい表現を楽しむことができるようすること、生活経験や発達に応じ、遊具や用具を整えたり、様々な素材の表現を親しんだり他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切にすること等があげられている。

5 幼児の自分なりの表現の始まりから

上で見たように、幼児の自分なりの表現をめぐっては、その表現意欲を受け止め、幼児らしい表現を楽しむことができるようすることとされている。本項では幼児が自分なりに表現をはじめた姿や活動のきっかけとなった行為を確認する。ここでは、筆者の家族の幼児期の折の記録¹⁷⁾、筆者の行った造形ワークショップ¹⁸⁾から、その場で一回性の造形表現活動の始点となったと考えられる事項や状況について述べる。

(1) 指を動かすことから（2歳9か月）

テーブルにこぼれたヨーグルトを指で触れた。その感覚を確かめるように指を動かすことがきっかけとなり、指先でおこなうスクリブルが軌跡となっていった。〔図1〕



図1

(2) 別の地への気づきから (2歳4か月)

スケッチブック上で手を動かしてクレヨンで描き始めたが、厚みのあるスケッチブックの端からクレヨンが机の上に偶然滑り落ちた。そのことにより手が止まっていたが、しばらくすると、今度はそのままテーブルの淵に沿って手を動かし始めた。スケッチブックとは別のフレームへの気づきがきっかけとなったと考えられる。〔図2〕

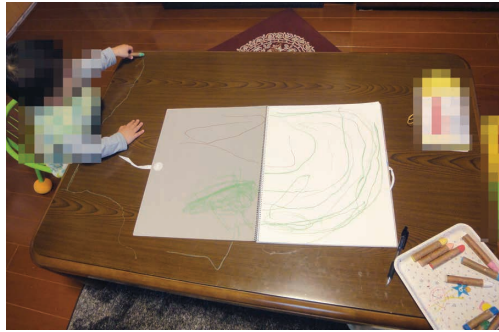


図2

(3) 身体から (2歳9か月)

造形ワークショップに参加した際、大きな模造紙に絵の具で描く活動のなかで、自分の足の甲に絵の具を塗ってみた場面。



図3

(4) ならべることから1 (3歳0か月)

アルミホイル (容器) を敷き詰めるようにテーブルに並べて置いていく。〔図4〕



図4

(5) ならべることから2(2歳9か月)

食事の際ミカンの皮を並べ始める。むいた皮をちぎって皮面を上にしてテーブルの縁にそって並べていく。〔図5〕



図5

(6) 相手の動きから(2019年9月)

床に置いた大きな布にスポンジのスタンプで跡をつける遊び。偶然居合わせ向かい合わせになった目の前の参加者のスタンプに合わせたような動きが生まれます。〔図6〕



図6

(7) かかわりから(2019年12月)

たくさんの紙コップを床に並べて保護者と遊ぶことを趣旨とするワークショップで、保護者に紙コップを頭の上に載せてもらったのがうれしく、何度も自分の頭の上に置いてもらうことを繰り返す幼児の姿が見られた。当該幼児はまだ自らの手で自分の頭に紙コップを置くことはできない。保護者との関わりをきっかけに子供に自分なりの表現が生まれた例である。

子供の自分なりの表現に立ち会った保護者や保育者等が、幼児の表現意欲を受け止め、幼児らしい表現を楽しむことができるようするには、その子どもの傍らに、そのときその場で始めた子供の行為を受容しつつ関わろうとする、いわば“子供を待つ”大人が存在していたのではないだろうか。子供に作品や結果や目的を期待するのではなく、子供の始めたことに何かをつくりだす力が発揮されているのだと捉えて随伴し、つくりだした子供なりの意味を一緒に味わおうとする構えを看取ることができると考えられる。

6 おわりに

本稿の目的は、幼児期の造形表現活動において豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにしていくことに向けて、幼児が“自分なりに表現する”ことを支援していくことについて考察するところにあった。そのことにつき、子供が遊び表現する姿を、世界とのかかわりや自己をつくりだそうとする姿として見ることの重要性、子供の自分なりの表現を受容し共感する態度・意識が必要であること等を通して確認した。幼児の遊びは、“自分なりに表現する”ことと深くつながっている。

中野茂はその論考の中で今日の「遊び」を扱う心理学研究の課題をめぐってピアジェ、フロイド、ヴィゴツキーらの学説の問題点とコミュニケーション論等としての可能性を論じ、次のように述べている。

「遊びという現象を、先見的価値観から自由な視野に立って、改めて、現実にあるがままのものとして全体的・多角的に見直すことが必要と言えよう。そのためには、まず、我々自身が「子供＝自由」―「遊び＝良いこと」―「万能効果」という発想を転換しなくてはならないのではないだろうか。」¹⁹⁾

本稿は、幼児期の子供たちの遊びに見られる自分なりの表現をめぐって、教育的な観点からそれらを支える保育者や保護者の理解と関わりの重要性を述べることとなったが、中野がいう、遊びの教育的活用という文脈の括弧入れと遊びそのものをめぐる探究へと向かうこともまた、幼児の造形表現活動を通じた人間理解にとって重要な事柄であろうと考えられる。

注

- 1) 厚生労働省「保育所保育指針解説」平成30年2月 p.25
- 2) J. ホイジンガ著 高橋英夫訳「ホモ・ルーデンス 人類文化と遊戯」中央公論社 昭和46年 p.58
- 3) 同 p.58
- 4) 桜井茂男・岩立京子編著「たのしく学べる乳幼児の心理」福村出版 1997年 p.116
- 5) 塩川寿平著「名のない遊び」フレーベル館 2006年
- 6) 同 p.42
- 7) 津守 真著「子どもの世界をどうみるか 行為とその意味」NHKブックス 1987年 p.205
- 8) 浜田寿美男著「『私』とは何か」講談社新書メチエ 1999年 p.8
- 9) 西野範夫著「連載 子どもたちがつくる学校と教育」美育文化 1998年 10月号 p.53
- 10) 藤江 充・梅澤由紀子編著「実践を支える保育7 表現」福村出版 1993年 p.11
- 11) 同 pp.16-18
- 12) 同 p.17
- 13) 厚生労働省「保育所保育指針解説」平成30年2月
- 14) 内閣府 文部科学省 厚生労働省「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」平成30年3月

- 15) 文部科学省「幼稚園教育要領解説」平成30年2月
- 16) 文部科学省「幼稚園教育要領解説」平成30年2月 p.223
- 17) 横田佳子撮影(図1～図5)。図1は親子のおえかきひろば主宰「1～3歳がお絵かきをし始めた15の理由展」(会期2021年5月14日～5月19日 会場：カフェスロー)にて展示された写真から掲載。
- 18) 「東京学芸大学 親子おえかきワークショップ」東京学芸大学芸術・スポーツ4号館にて開催。対象は乳幼児(1歳半～3歳)とその保護者。
- 19) 中野茂著『遊び研究の潮流—遊びの行動主義から“遊び心”へ—』[高橋たまき・中沢和子・森上史朗共編「遊びの発達学基礎編」培風館 1996年 p.48]

参考文献

- ・厚生労働省「保育所保育指針解説」平成30年2月
- ・内閣府 文部科学省 厚生労働省「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」平成30年3月
- ・文部科学省「幼稚園教育要領解説」平成30年2月
- ・汐見稔幸「人間と自然と表現：全体性を取り戻す営みを「げ・ん・き 園と家庭をむすぶ」(147)：エイデル研究所 2015年 pp.2-17
- ・岡崎友典・梅澤 実「新訂 乳幼児の保育・教育」放送大学 2015年
- ・大橋 功監修・編著「美術教育概論(新訂版)」日本文教出版 2018年
- ・浅見 均編著「子どもと表現」日本文教出版 2009年
- ・塩川寿平ほか「『名のない遊び』を育てる新しい保育方法論について—実践者から、失敗と成功の保育事例を通して学ぶ—」日本保育学会大会研究論文集(52), 1999, 日本保育学会大会準備委員会
- ・美術科教育学会 乳・幼児造形研究部会「乳・幼児の造形が気づかせてくれる10のこと 2020年度version(代表 塩見知利)」(<http://www.artedu.jp/> 20211029参照)

幼児教育における表現領域教材の考察

朝 野 浩 行^{*}

1 はじめに

本稿は、幼児期の教育において、素材による造形表現の考察から「触覚をテーマとした造形表現」を各種学校現場での実践経験を踏まえて、幼稚園教育に対応できる教材を考案して保育活動に活かすことを目的としている。文部科学省の「幼稚園教育要領解説」（平成30年3月）の第2章 表現（p.233）「5 感性と表現に関する領域」には、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」¹とある。また、そのねらいとして、(1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性を持つ。(2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。(3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。と書かれている。ここでは幼児の触覚による感覚を養い、豊かな創造性と自主性を育む教育を筆者の実践事例から考察する。

2 触覚による造形表現について

筆者は1986年からイタリアのカッラーラ美術学院彫刻科（Accademia di Belle Arti di Carrara, Corso di Scultura）に留学していたときに彫刻家カルロ・セルジョ・シニョーリ氏²の助手として彼の作品の仕上げや修復作業に携わった。シニョーリ氏は、イタリア抽象彫刻の草分け的存在であり、当時80歳を迎えようとしていたが彫刻に対する鋭い考え方は、なお健在であった。彼の言葉で「彫刻は、フォルムである」といようにフォルムへの追求は、筆者が今まで考えもしなかった奥深い極限まで到達しようとするものであった。彼の彫刻に構成される曲面と曲線のフォルムは、筆者がそれまで感じたことのない石彫刻の触り心地であった。石という硬いものを、およそ非効率とみえる紙ヤスリによる手作業で磨いていくのだが、少し擦っては、手や指の感触で形をみる、それを気が遠くなるほど何度も繰り返し、何日もかけて納得する形になるまで徹底的に触覚による造形を追求してゆく。妥協を許さない形への執念は、観る人、触れる人に感動を与えずにはおかない彫刻作品へと仕上がっていくのである。彼の仕事に対する感動的な姿勢が筆者にとって、触覚による造形表現の気付きとなり、その後の自身の彫刻制作に大きな影響を与えた。

石を素材とする彫刻制作において、「磨き」という作業の姿勢がシニョーリ氏との出会いによって、考え方や構え方が大きく変わった。それまでは、「磨く」ということは、仕上げの段階で表面の傷などを落とし、光沢をもたらすために文字通り研磨していたのである。ところが彼の仕事における「磨き」は、形をつくっていく造形なのである。肉眼では、ほとんど見え

* 東京学芸大学美術・書道講座美術分野

ない形の変化であるが、手や指の触覚で形を確かめ、納得のいく触覚になるまで形をつくることなのである。その造形を体験した後で、自身の彫刻作品を触ってみた時に、自分の仕事に対して大きな幻滅を感じてしまった。自分の作品も曲面の多い形なのだが触った瞬間にそれが単なるデコボコな表面であることが克明に感じ取れた。シニョーリ氏の官能的な曲面の快感に対して、自分の作品の曲面には不快を感じてしまった強烈な経験があった。その時から触覚による造形の意識を高めていった。このような経験から教育の現場における造形表現において、触覚の重要性に気付き、イタリアから帰国後に中学校美術教員を経て現在に至るまで各種教育現場での実践事例を示しながら、触覚に基づく幼児期の造形表現において、豊かな創造性と自主性を育む教育支援を考案する。

幼児期の子どもたちは素材を触ってどのように感じ、造形表現へとつなげていくのか。最初に本学附属幼稚園4歳児学年と5歳児学年の粘土あそびの画像を示しながら触覚の感性による造形を考察する。



図 1



図 2



図 3



図 4

図1, 2, 3, 4は、4歳児学年で初めて陶芸用の土粘土を手にした様子である。ひんやりした土の温度や手にベチョベチョつく感触を経験し、指でつまんだり、手のひらやこぶしで叩いたりして形が変化していくことを感じる。



図5



図6



図7

図5で見られるように、自分の肘にあてて粘土を密着させ、粘土がひっつくことや粘土を剥がしたら肘の形状がくぼみに写し出されていることに面白さを感じる場面があった。このように子どもたちは触覚によって材質の特性を発見し、次第に漠然とではあるが個々が思い思いに丸いものや細長いものをただ作っていった。



図8



図9

図7、8では、一つの形が出来た時に、こんな形になったことの達成感を共有したい気持ちで見せてくれる。また、図9では、細長いものを何個も作っているが、最終的にそれらを用いて何かの形にすることではなかった。粘土を両手のひらでこすり合わせる感覚を楽しんでいたのである。しかし、数多く何本も並べている様からは、抽象的な言い方であるが、手のひらの感覚を表現した造形作品になったといえる。



図 10



図 11



図 12



図 13

図 10, 11, 12, 13 は, 5 歳児学年の子どもたちが作った作品例である。具体的な形づくりを楽しんでいることがうかがえる。恐竜, カブトムシ, ケーキ, お花など, 自分の思い描く形を粘土で表現している。指や手のひらの力の入れ具合を調整して細かい部分の形づくりが満足したものになっている。粘土の形状を凹ませたり, 伸ばしたりすることを触り加減により自在に変化させていることが見て取れる。

また, 本学附属幼稚園では各行事の前後に, 関連付けた製作や遊びの援助を行っている。特に触覚による造形表現について, 移動動物園実施後の取り組みを挙げる。この行事は業者による来園型動物園として, 各種動物との触れ合いを目的として学年別に行った。ポニー, 黒ヤギ, 白ヤギ, 七面鳥, ニワトリ, あひる, うさぎ, モルモット, ハムスター, ヒヨコ, ハツカネズミを園庭に設置したゲージの中で子どもたちが触れ合う行事である。4 歳児学年と 5 歳児学年はポニーに乗馬し, 全学年は小動物を抱っこしたり, 手の上にのせたりして, 動物の体温を直

に感じ取り、体毛や羽毛を手やほほで撫でたりしていた。5歳児学年では後日の保育のなかで、段ボール、紙、綿等の素材で来園した動物の製作を行い、図14～17で示したようにモフモフ感や生命感が表れていた。



図 14



図 15



図 16



図 17

粘土あそびや動物製作で示したように、素材や対象物に対する触覚で感じ取られる感性が個々の造形表現に影響を与え、思い通りの製作に豊かな表現を可能にすることが見て取れる。

次に筆者がこれまでに各教育機関で実践してきたことを挙げて、幼児教育において「豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」保育教材の考案や支援の在り方を考える。

3 実践事例

大阪での公立中学校勤務時代には、生徒の創作意欲をいかに引き出すかについて日々試行錯誤していた。勤務校の美術授業においては、題材の導入時に既に作品完成を諦めていた生徒が少なくなかった。生徒たちの口から発する言葉は、「難しい」「邪魔くさい」「だるい」「しんどい」など、最初から意欲を示さないことが多かった。「生徒たちのやる気を引き出す」…美術

では、それはとりもなおさず生徒がものを創る喜びを見いだし、自主的にひとつの作品を完成させることを指している。そのためには、生徒の興味・関心をひきつける導入の仕方や専門を生かした教材の設定などが大切になってくる。

① 中学校での実践1

中学3年生の美術授業で篆刻を取り入れ、一番大きなサイズの篆刻石を用い、篆書体で自分の名前を篆刻した後、上の握り部分を彫刻するという設定で行った。石といえども中国産の高蠟石という柔らかい石で彫刻刀でも削れる。それでも生徒たちは、思い思いの形をだすのに四苦八苦しながら初めての石彫に挑んでいた。何を彫刻してもいいという設定にしたが、その部分を持って判を押すことになるので構造的に破損しにくい形にするようにとっておいた。粗取りには糸鋸でだまかに要らない部分を切り取り、その後、印刀や彫刻刀などで形を整えていく。男子では、幾何形体や穴を多方面から開ける抽象的な形が多かったのに対し、女子はイチゴ、なすなどの果物やリス、熊といった動物などの具象的な形が多く対称的であった。ユニークなところでは、紙飛行機が直立している形状のもの、タイタニック号が沈没している造形は技術面で目を引いた。

形が整ったら磨きの作業に入る。削りだす作業のときは、「硬い」とか「しんどい」などと文句を言っていた生徒が多かったが、磨きの作業では皆一様に黙々と仕事を進めていた。この高蠟石は、耐水サンドペーパーの200番で表面をならし、水を少しずつかけながら今度は同600番で磨くとテカリとともにツルツルになる。磨き終えた生徒は自慢げに教員へ見せに来る。そして、「気持ちいいで」と言いながらツルツルした部分を何度も撫でている。磨いて手触りが良くなって愛着が湧いたことがわかる。そんな気持ちよさそうな友達の仕上がりに感化され、他の生徒たちもツルツル触感を目指していた。その結果、自分のつくったものを触って楽しむという触覚による親しみの湧く作品作りができた。手触りの良い感覚に浸ることは、心地よい鑑賞が個々に出来ていたことになり、触覚による造形と鑑賞を生徒たちは達成できた。

② 中学校での実践2

中学2年生の後半に自分が憧れる職業をもとに、紙粘土でつくる全身5分の1自刻像の制作を授業に取り入れた。導入では、もうすぐ3年生になる時期を迎え自分の進路について真剣に考えていくことが必要となってきた今、将来の自分像として形に表してみようと、そしてそれが現実、非現実にかかわらず将来どんな仕事をしたいのか、素直な自分の気持ちでひとつの職業を選ぶよう説明した。

次に、その職業のコスチュームや必要に応じて小道具などを持たせ、仕事中のポーズを想定した全身4方向の下絵を描き、色鉛筆で着色する。既にこの段階で一人一人のユニークな発想をもとにした職業の自分像が現れ、見る側も楽しませてくれる。そして、針金にひもを巻いたもので骨組みをつくり紙粘土で肉付けしていく。形が出来上がったら乾燥させポスターカラーで着色して完成させるというものである。

男子では、プロ野球やサッカー、バスケット、ボクサーの選手、プロフィッシャー、警察官、白バイ隊員、海賊、コンピュータ技師、料理人、コマンドー、戦国武将、外国の王様など。女子では、スーパーモデル、女性刑事、宇宙飛行士、ヨーロッパ中世時代のお姫様、歌手、スタイリスト、動物の調教師、画家、看護婦さん、ピアニスト、花屋さん、動物の被り物を着てする仕事、日本旅館の仲居さん、旅人などがあつた。その時代のマスメディアで話題になっていた人物や、活躍していた人たちが憧れる職業の対象になっているのがわかる。

授業の展開においては、各々の職業について各自で資料を探しコスチュームや小道具の研究をして、仕事中のポーズをつけるのが構想作業の見せ所である。できるだけ膝や肘を曲げて動いている瞬間を捉えるように、またスポーツ系では躍動感が感じられる一番カッコいい場面をポーズとするように助言し、紙粘土による肉付けでは、筋肉を意識させるため簡単な解剖学を取り入れ、自分自身の体を触って筋肉のありかたを探りながら確かめて肉付けしてみるように指導した。一般的に棒人間になりがちな人体彫刻であるが、結果的にリアルで躍動感のある人体彫刻ができたことは、自分が今まで形にすることが出来なかったカッコ良さが表れ、着色も手を抜くことが出来ない気持ちにさせるのである。

この授業は、自分の夢がそのまま形に出たものとなり、個々の生徒の素直な気持ちが表現された彫刻に仕上がった。憧れる職業をもとに将来の自分を想像して形にしていいため、イメージによる造形という要素が多く含まれ、素直な気持ちを形にできた教材研究であった。

中学校での2つの事例から授業者の専門性を生かした教材提供により、触覚の鑑賞による生徒の意欲向上を図れることがわかった。また触覚による創造・造形により、作品に対する愛着が生まれることも確信できた。完成した自分の作品を放置する生徒、これは自分の作品に思い入れがないことを表しており、自分の作品を大切にする心構えを持たせるためには、事例のように導入で生徒の心を動かすことが一番大切である。この段階から完成図を頭の中に思い描き、目標をはっきり持たせることが必要である。

*①、②の内容は筆者が中学校教員であった1990年代後半に行った授業である

③ 小学校での実践（石磨き）

筆者はこれまでに東京都内の小学校1年生、3年生、5年生を対象にした「石磨き」出張授業を行ってきた。図工の授業において、石を磨いて自分自身を磨くことをテーマとして、触覚による造形による豊かな感性と意欲を育むことが目的である。授業内容は、磨くと光するという花崗岩や泥岩の性質を生かし、那智石や大理石といった天然石を砥石や耐水サンドペーパーでピカピカになるまで手磨きするというものである。一見、途方もなく大変な作業または簡単で単純な作業のように感じるかもしれない。しかし、小学生低学年でも自分の力で出来る作業であると同時に、ピカピカにするためには研ぎ澄まされた視覚と触覚による感性と集中力が必要である。目で見ても良いと思っても、触ると磨き残しがあったり、単純に手だけ動かすと石の形が変形して角ができたりと、自分が目指す光沢にするためには、自分への厳しさと積み重ねが不可欠であり、精神性にまで及ぶ奥深い作業なのである。



図 18 (石磨き授業 導入場面)



図 19 (石磨き見本 素材は中国産那智石)

基本的には耐水サンドペーパー 100 番，200 番，400 番，800 番，1500 番，2000 番の順に水磨きをしていく。石の表面を見本（図 19）の番手程度に磨き上げることは容易なことではなく，幼児のこぶし程度の大きさでひと工程作業最低でも 20 分程度，ピカピカにするには全行程 3 時間以上の時間が必要である。長い時間の作業ではあるのだが，ひと工程が終わるたびに目に見えて成果が表れるだけでなく，はじめゴツゴツ，ザラザラと感じていた石肌が徐々にすべすべになり，触ると気持ちがいいといった触覚的な変化をも直に感じることができる。自分の仕事に対する成果をその都度実感することができるので，自信につながり，次の工程への期待感や追求心を抱くことができる。また，石みがきは作業の丁寧さや完成度を高めようとする気持ちが強ければ強いほどピカピカとなっていく。

このような作業の性質を，筆者は自分磨きと結びつけてこれまでに各学校で授業を行ってきた。『石をピカピカにみがいて心もピカピカに』という目標を立て，作品を仕上げるだけでなく心の教育としての要素を強く取り入れ，硬い石を自らの手でピカピカにしていくことで，何事にも挑戦する気持ちをもたせ，一生懸命に磨いたものにいつまでも触っていたくなるような親しみある気持ちの良い形づくりを目指した。

学校現場以外では美術館での未就学の幼児や小・中学生を対象にしたワークショップ，地域連携機関での教育指導者を対象にした「石磨き」実践を行ってきた。それぞれにおいて，石の種類や磨いた石を用いて造形作品づくりをするなどの違いはあるが，手で石を磨くことは共通することであり，各実践場所における授業内容を以下の①から⑤のように構成して進めていった。

①【導入 1】最初に素材である石についての興味付けを行う。

石の種類（宝石も含む），色，形成される生い立ちなどから想像もつかない遥か太古の悠久の産物であることを認識できるよう，実際の化石などを紹介する。表情の違う石や化石を手に取り，見ることで，具体的な非常に長い時間を持った素材（石）の理解を促す。また，ツルツルピカピカに仕上げられた石彫作品を触ってもらい，磨かれた石の感触を味わうことで気持ちいい手触りである形への憧れを抱かせることが重要である。

②【導入2】次に磨くことの意味について問う。

日常生活の中で磨く行為とは、どんなことがあるかを問うていくと「歯磨き」「靴磨き」「車磨き」「自分を磨く」「腕を磨く」などとたくさんの発言が出てくる。続けてそれらを磨いたらどうなるか、どんな気持ちになるかを問う。「歯を磨いたら口がさっぱりする、気持ちがいい、虫歯予防になる」「靴を磨いたら出かけようと思う気分になる、歩くのが楽しい」「車を磨いたら運転する気分がいい、車への愛着がさらにわく」「自分を磨いたら成長を感じる、嬉しくなる」「腕を磨いたら自信がつく、より高度な事へ挑戦したい気持ちになる」などポジティブな発言が出てくる。したがって磨くということは、ほとんどの事柄で良いことが発生する行為であることを認識できる。

③【導入3】石を磨いたらどうなるかを問う。

「宝石のようにピカピカになる、ツルツルして触り心地が良い、ピカピカになったとき自分も磨かれたような気分になる、いつまでも大事にとっておきたい」などという答えに結びつける。そうして上記3つの問答で石磨きの目的とねらいの筋道を理解させる。



図20 (小学校1年生 触覚の経験)



図21 (自分の磨いた石と見本と比べる)

④【展開・作業】自分で見出した道筋に向かって石磨き作業をする。

机上に古新聞紙（朝刊1部程度の厚さ）を敷き、雑巾の上で石を水磨きする。磨きやすい石としては、庭に撒く那智石の鶏卵大サイズなどがよい。最初に水を少しずつかけながら耐水サンドペーパーの100番、200番、400番、800番、1500番、2000番と順番に水磨きを続ける。2000番を磨き終わるとピカピカツルツルに仕上がる。石磨きには、磨けば磨くほどその成果は顕著に現れることから、艶がでてくるにつれ、更なる上質仕上げへと向上心が沸き上がり完成度を高める追求が自己の中で始まる。その実感と自覚により、新たな能力や感性、目的を達成することへの自信や挑戦する力を養う。



図22 (小学校3年生 石磨きの様子)



図23 (仕上がりに満足する様子)

⑤【授業の終わりに】

水できれいに洗い、乾いた布などで水気を取り、まずは自分の作品をじっくりと視覚や触覚で味わう。中には、頬ずりをする子どももいて自分の作ったものに愛着が湧いたことがわかる。ピカピカにならなかった場合でも、悔しそうにしたり、そこまで頑張った結果の石を大切にしたりしている。一方で、ピカピカを目指していても気持ちが先走って作業を急いだためにピカピカにはならないことや、時間が足りず作業が終了となることもあるのだが、悔しいという気持ちも心の成長には大切であり、指導者がそこまでの仕事を讃えることで、耐水サンドペーパーを持ち帰り、家で続きを行う意欲を見せてくれることも多い。

4 今後の展開

上述した各種学校現場での実践経験を踏まえ、幼稚園教育において、子どもたちが手触りに気付いたり、感じたりするなどして触覚を楽しめる製作や、憧れを表現するテーマの製作へつなげていけることがとらえられた。幼稚園教諭養成の新課程認定カリキュラムに対応する授業を構築するにあたり、幼稚園教育要領 第2章 表現 3内容の取扱い³に沿って、幼稚園での実践を重ねながら「表現」領域の教材研究を進める。

注

- 1 「幼稚園教育要領解説 平成30年3月 文部科学省」より引用
- 2 カルロ・セルジオ・シニョーリ Carlo Sergio Signori 1906-1988 イタリアの現代彫刻家
- 3 文部科学省ウェブサイト https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/nerai.htm

幼稚園教育における言葉の学びのあり方に関する考察

— 領域「言葉」の内容を踏まえて —

中 村 和 弘^{*}

1 はじめに

家庭生活における言葉の学びは、親も子どもも無意識のうちに行っている。

それが、幼稚園や保育園での幼児教育では、少しずつ意図的なものとなり、十分に配慮された環境のもとで、意図的な学びが重ねられるようになる。さらに、小学校入学後は、学習指導要領に定められた指導事項に沿って、より系統的な内容を、授業における指導と評価を通して学習するようになる。

このように見ていくと、子どもの言葉の学びは、まず、生活の中で無意識な体験の積み重ねによって獲得されていき、続いて、幼児教育を通して緩やかに習得する過程を経て、小学校教育における明確な指導と評価を伴う学習を通しての習得へとつながっていくことがわかる。

子どもの言葉の学びのプロセスを、家庭での獲得から幼稚園での緩やかな習得へ、そして小学校での明確な学習指導による習得へという段階で見たとき、中程に位置する幼稚園教育での学びの意味は、極めて大きなものとなる。

生活の中での無意識な体験の積み重ねでもなく、かといって、明確な指導と評価を伴った授業による学習でもない。その中間で行われる幼稚園教育における言葉の学びは、何が目指され、また、どのようなあり方が求められているか。

本稿では、現行の「幼稚園教育要領」で示されている領域「言葉」の内容について、

① 幼稚園教育要領の内容は、小学校の国語科の学習指導要領の内容とどのように接続する可能性をもっているか

② 特に、語彙に関する内容について、幼稚園教育要領およびその解説ではどのような説明がなされているか。また、どのような扱いが望ましいのか

の2点について考察を進める。

2 領域「言葉」の内容についての検討

「幼稚園教育要領」における領域「言葉」は、3つの「ねらい」と10の「内容」、および5つの「内容の取扱い」で構成されている。

このうち、「ねらい」については、棚橋尚子らによって詳細な検討が施されている⁽¹⁾。ここでは10の「内容」について、それぞれの項目が小学校国語科の学習指導要領の内容（指導事項）とどのように関連するかを視点としながら、『幼稚園教育要領解説』（2018年、以下『解説』と略記）の説明を手がかりに考察していく。

* 東京学芸大学日本語・日本文学研究講座国語科教育学分野

(1) 先生や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする。

一つ目は、幼稚園で生活を共にする先生や友だちとのコミュニケーションに関する項目である。家族以外のいわば「他者」の言葉や話にも興味をもって聞き、また、自分からも話すことが示されている。

こうした音声によるコミュニケーションは、生活や学習の基盤となる資質・能力であり、小学校の国語科でいえば、「話すこと・聞くこと」の各指導事項すべてに関わってくるものである。また、「他者」の言葉や話そのものにも興味や関心をもつことは、小学校以降の対話的な学びを具現化する上で、欠かすことのできない資質となる。

(2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。

二つ目は、自分の体験などを言葉にするという項目である。「したこと」つまり自分の行動を言葉で説明するのは難しいこともあるが、「見たこと」「聞いたこと」を思い出して言葉にしたり、「感じたこと」「考えたこと」などの感覚や思考を言葉で言い表したりするのは、さらに難しくなる。

小学校では、低学年の「話すこと」の指導事項として、「身近なことや体験したことなどから話題を決め、伝え合うために必要な事柄を選ぶこと」とある。言葉にすることは難しくても、体験や行動、できごとを思い出して言葉にしようとする行為自体が、まずコミュニケーションの出発点として重要であることがわかる。

(3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。

幼児教育では、自分の思いや願い、気持ちなどを、言葉として表現することが大切であるということが、複数の事項を通して示されている。

この事項もそうであるが、ただ、単に言葉にすればよいというわけではなく、集団生活を前提として、「どのように言葉にすればよいのか」という点まで踏み込んでいるのが特徴である。『解説』においても、「幼児は幼稚園での集団生活を通して、自分の分からないことや知りたいことなどを、相手に分かる言葉で表現し、伝えることが必要であることを理解していく」とある。

小学校の「話すこと」の指導事項にも、低学年から中学年にかけて「相手に伝わるように」という文言が見られるが、幼稚園において「相手に分かる言葉で表現し、伝えることが必要であることを理解」することは、それらの指導事項の大前提となるという意味で、これも極めて重要な内容である。

(4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。

相手に分かるように話すことの重要さは、この項目でも示されている。

まずは、自分の体験や考えを言葉にしてみる。そして、自分の願いや疑問も、言葉にしてみる。その上で、それらの言葉が、だんだん相手に分かるように、伝わるように表現できるようにしていく。項目の並びから、そのような緩やかな系統のつながりが垣間見える。

また、この項目では、「聞く」という内容が示されている。この点について、『解説』では、「話を聞くことに関わる様々な体験を積み重ねることを通して、相手が伝えようとしている内容に注意を向けることへの必要感をもち、次第に幼児は話を聞けるようになっていく」と説明されている。

「注意して聞く」とは、単に聞き方の行儀やしぐさのことではなく、「相手が伝えようとしている内容に注意を向けること」であり、この点は、小学校低学年の「聞くこと」の指導事項にある「話し手が知らせたいことや自分が聞きたいことを落とさないように集中して聞き、（以下略）」とも重なってくる。

(5) 生活の中で必要な言葉が分かり、使う。

(1) から (4) まだが、話す・聞くといったコミュニケーションの側面の内容であったのに対して、(5) は、語句・語彙の内容が示されている。『解説』では、「先生」「組」「当番の仕事」など、幼稚園で生活する上で必要な言葉や、「順番」「交代」といった遊びの中で使う言葉が紹介されている。

語彙を豊かにすることは、小学校以降の国語科においても重視されており、例えば低学年の「語彙」の事項には「身近なことを表す語句の量を増やし、（以下略）」とあり、幼稚園のこの内容とのつながりもうかがえる。

(6) 親しみをもって日常の挨拶をする。

小学校では、挨拶をすることは生活指導上の問題として、例えば「今月の生活のめあて」などに示されることが多くなる。つまり、挨拶は礼儀やマナー、あるいは身に付ける習慣に類するものと見なされ、学ぶ対象とはなりにくい。

幼児教育においては、挨拶が、学ぶ対象として位置づけられていることに意味がある。また、礼儀やマナーとして教え込むのではなく、『解説』に「幼稚園生活においては、教師や友達、さらには、他の学級の幼児や訪問者など、家庭とは比較にならないほど様々な人々と出会い、挨拶を交わすことになる」とあるように、豊富な機会を通して、体験を通じて親しませていくとしていることも、見逃すことができない。

(7) 生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。

ここでは、いわゆる「言語感覚」についての内容が示されている。言語感覚とは、一般的に、言語使用にあたっての正誤・適否・美醜などについての感覚であるとされるが、幼児教育の段階にあたっては、単に言葉やその使い方を覚えるだけでなく、『解説』では、「ゴロゴロ」「ウントコショ」「サラサラ」などの表現を挙げて、「言葉を覚えていく幼児期は、このような言葉の音をもつ楽しさや美しさに気付くようになる時期でもある」と説明している。

こうした、言葉の使用だけでなく、言葉のもつ楽しさや美しさに気づくことは、小学校国語科の目標にもある「言葉のもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、(以下略)」のベースとなっていくものである。

(8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。

前項の言語感覚が、小学校以降の言葉の学びのベースになるものであれば、本項の「イメージを豊かにする」ことも、言葉を学ぶ上で欠かすことのできない内容である。

(2)(3)の項目にあったように、幼稚園では、集団での活動を通して、自分の体験や思い、願いを言葉で表現して相手に伝えることが、言葉の学びとして重視されている。同時に、その相手の言葉や、絵本の読み聞かせなどを通して耳から入ってくるお話の言葉について、「どのような意味なのか」「何を表しているのか」「どんな感じなのか」など、その意味を考えたり想像したりすることも欠かせない。

この体験や思いを言葉にする作用と、言葉から物語中のできごとを想像したり、会話から相手の思いを理解したりする作用は、ちょうどアウトプットとインプットの関係にあり、言語能力の基本構造を成すものである。

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

幼稚園教育での言葉の学びは、基本的に音声言語によるコミュニケーションを中心に展開される。様々な活動を通して、よりよい話し方や聞き方を身に付けたり、そこで使われる言葉について学んでいく。

文字言語による読んだり書いたりする言葉の学びは、小学校から行われるものであるが、その基盤となるものの一つが、本項が示す「想像する楽しさを味わう」である。例えば、小学校低学年の「読むこと」の指導事項(文学的な文章)には、「場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること」とある。そして、この「具体的に想像する」という内容は、高学年まで一貫して位置づけられているのである。

まず、幼稚園教育で、絵本を見たり読み聞かせを聞いたりしながら、お話の世界を想像する楽しさを十分に味わうことが、小学校での文学的な文章の学びや読書活動を支えるベースと

なっていく。

(10) 日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。

前項と同じく、文字言語の学びは小学校以降に行われるが、身のまわりの文字に興味をもつこと自体が、小学校以降の「書くこと」の学習などのベースとなることを見逃すことはできない。

『解説』には、「幼稚園生活の中で、名前や標識、連絡や伝言、絵本や手紙などに触れながら、文字などの記号の果たす機能と役割に対する関心と理解が、それぞれの幼児にできるだけ自然な形で育っていくよう環境の構成に配慮することが必要」とある。

様々な言葉に触れながら、「自分も読んでみたい」「書いてみたい」「使ってみたい」という言葉や言葉の使用への関心を高めることが、小学校以降の国語科学習の基層を成していくのである。

3 幼稚園教育における語彙の学びに着目して

前節では、「幼稚園教育要領」における領域「言葉」に示されている10の「内容」について、小学校での国語科の学習へどのように接続するかを見てきた。

本節では、そのうち(5)「生活の中で必要な言葉が分かり、使う。」と(7)「生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く」に示されていた語彙の学びに着目し、「内容の取扱い」の説明なども踏まえて、幼児教育における語彙学習のあり方について考察する。

(1) 「内容の取扱い」の記述について

領域「言葉」における「内容の取扱い」では、5つの項目が示されている。そのうち語彙の学びについては、

(4) 幼児が生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすること。その際、絵本や物語に親しんだり、言葉遊びなどをしたりすることを通して、言葉が豊かになるようにすること。

と示されている。この記述からは、子どもの「言葉が豊かになるよう」にしていくために、「言葉の響きやリズム」といった言語感覚的な側面と、「新しい言葉や表現に触れる」といった語彙拡充の側面の双方から、アプローチしようとしていることがわかる。

また、その方法も、以下のように3種の異なる文脈を想定していることがわかる。

- ①. 生活という具体的あるいは文化的な文脈における学び。ここでは、実用的なコミュニケーションを通して新しい言葉に出会ったり、様々な事象を説明する言葉や表現に触れたりする経験を重ねる。

②. 絵本や物語という文学的な文脈における学び。ここでは、お話の世界を通して、日常生活のコミュニケーションでは使わないような言葉や表現と出会ったり、言葉からイメージを広げたりする経験を重ねる。

③. 言葉遊びなどの非実用的な文脈における学び。ここでは、言葉で何かを伝えたり想像したりするのではなく、言葉そのもののものもつ音の感じや文字としての特徴を楽しんだり味わったりする経験を重ねる

このいずれもが重要であることに間違いはないが、特に学びの機会と場が豊富にあるのは①ということになる。幼稚園での集団生活の中で、子どもたちは様々な言葉の使い方や新しい表現の仕方に出会っていく。

(2) 新しい言葉や表現との出会い—言語文化の視点から—

一概に「生活の中で」といっても、集団での活動や遊びの中で、自分の気持ちを相手にどのように伝えればよいか、あるいは、相手の言っていることをどのように受け止めればよいかという、コミュニケーションで必要な言葉や表現を学ぶことについては、実用的であるだけに、その大切さは明らかである。

同時に、子どもたちが生活を通して出会うのは、そうした「言い方」や「聞き方」といった「言葉の使い方」だけでなく、どのような言葉があるのかといった「言葉の多様さ」であることを見落とすことはできない。『解説』には、次のような説明がある。

例えば、雨が降っている様子を表すときに「雨が降っている」と言うだけではなく、「雨がしとしと降っている」「今日は土砂降りだね」と雨の降り方を表す言葉を一言付け加えると、その様子をより細やかに表現することができる。そのような表現に出会うと、幼児は「雨が降る」にも、いろいろな言葉があることを感じるができる。

これは、言葉の実用的な側面というよりも、文化的な側面に着目していることになる。ここで取り上げられている雨の降る様子は、様々に表現することができるが、例えば、眞瀬敦子は子ども向けにその多様さを次のように説明している⁽²⁾。

たとえば雨の降り始めは「ぽつり」や「ぽったん」。それが「ぽつぽつ」「ぱらぱら」になってきて、「ざあざあ」「ざんざん」「ごうごう」と激しくなっていきます。

雨の強さだけではありません。「ぽつぽつ」より「ぽつぽつ」、「ぱらぱら」より「ぱらぱら」の方が雨粒が大きいことがわかりますし、「しょぼしょぼ」は弱々しく、「しとしと」は静かで、「蕭々と」降る雨には寂しさを感じます。

こうした雨の降る様子を表す表現だけでなく、雨の名前そのものも多様である。

例えば、中村和弘は同じく児童書において「にわか雨」「五月雨」「通り雨」「夕立」などを

挙げ、また、梅雨にまつわる言葉として「入梅」「梅雨空」「梅雨ぐもり」「走り梅雨」「送り梅雨」「梅雨明け」などを紹介している。そして、

日本人は季節の移り変わりに敏感で、そして、ことばにも敏感です。降ってくる雨にも、ふいてくる風にも、いろいろな名前をつけました。おかげで、私たちはことばを聞いただけで、雨の降るようすや風のふく季節のことを、頭の中でイメージできるようになりました。

として、言葉や表現を知ることが、イメージにもつながることを記している^{〈3〉}。

実用的なコミュニケーションの上では、「雨が降っている」と言えば、相手に状況は伝わるが、更に加えて、「どのように降っているか」を詳しく伝えるには、雨の降る様子を表す言葉や表現が様々に必要になる。逆に、様々な表現を知っていれば、雨が降っている様子を様々に捉えることができ、相手に対しても様々な説明の仕方が可能になる。

雨の降る様子を表す言葉には、様々な種類がある。それらを知ること自体、言語文化の側面から大切なことである。同時に、降雨の表現の多様さを知ることが、その状況を細やかに捉えることができるという、認識の問題にもつながってくる。そして、その認識に基づいて、状況を多様に表現できるということにもつながっていく。

「言葉が豊かになる」とは、このように言語文化的な側面と実用的な側面との双方が連動しながら、具現化していくものである。

(3) 望ましい語彙の学びとして

言葉を豊かにしていくには、遊びや生活における必要感に根ざした実用上のコミュニケーションを通しての学びと、同じ生活の中でも「こんな言い方もあるね」と、教師の側から積極的に新しい言葉や表現に出会わせていく学びとの、両面がある。

一般的に、幼稚園での言葉の学びは、生活や活動を通して必要に根ざした具体的な文脈の中で行われることが多い。岡本夏木のいう「一次的ことば」によるやりとりである。

そこでは具体的な状況の文脈に支えられて、どのような言葉や表現が自分の気持ちをぴったり言い表せるか、あるいは、どのような言い方をすれば自分の願いが相手にきちんと伝わるかなど、さまざまな言語化を試みながら、言葉の使い方を学んでいく。

そして、岡本は、この「一次的ことば」に対して、脱文脈的な言葉の使用を「二次的ことば」として対置させ、小学校教育では「二次的ことば」の獲得や使用に慣れていくことが求められるとしている^{〈4〉}。

ただし、幼稚園教育では、具体的な文脈に支えられた「一次的ことば」の学びを行い、小学校教育では脱文脈的な「二次的ことば」の学びを行うというように、単純に区分けできるものではない。幼稚園の学びにおいても、実用や必要といったコミュニケーションの文脈からいったん切り離して、言葉そのものを楽しむ、新しい言葉に出会うといった学びのあり方も、存在するだろう。

無藤隆は次のように指摘する。

こちらは状況主義とか活動主義で、こちらは要素主義といった対比は、中学校レベルに行くともた違うかもしれませんが、少なくとも幼児期においてはそう二分されるものではないということです。(中略) 実際の幼児教育の中で考えてみると、リアルな状況とか意味ある場の中で考えるということと、それから言葉というものの自体を取り出していくということの2つの働きというものがあってよいわけです。⁽⁵⁾

無藤は、「言葉というのは状況的な部分と自立的脱文脈的な部分を最初から持っていると考えべき」とも述べているが、無藤のこの考えに沿えば、幼稚園での語彙の学びは、必要に迫られて言葉を学ぶ側面と、必要や実用といった文脈から切り離して言葉に出会わせていく側面との、やはり両面が存在することになる。

言葉遊びなどによるアプローチは、まさに後者の典型であるが、ある程度文脈に位置づけながらも、教師の側から子どもたちに出会わせたい新しい言葉や表現を提示していくことも、幼稚園での語彙の学びのあり方としては見逃すことができないだろう。

同時に、文化的に出会わせたい言葉や表現だけではなく、絵本や物語の中に出てくる印象的な言葉を取り上げたり、子ども同士の何気ない会話の中で用いられた表現を紹介したりするなど、様々な言葉を子どもたちに提示して意識させていくことも、語彙の学びの上では重要になってくる。

4 おわりに

本稿では、前半で、「幼稚園教育要領」に示された領域「言葉」の内容が、小学校教育への接続という視点を踏まえたときに、どのような意味があるのかについて考察した。また、後半で、幼稚園での語彙の学びのあり方について、生活や必要に根ざした実用的な学びとともに、言語文化的な側面からの学びのあり方についても論じた。

幼児教育での言葉の学びの場面では、「こう話すとよく伝わるよ」「こういう言葉を使うとぴったりだよ」というように、ある種の社会的な規範に則って、よりよい言葉の使い方や表現の方法を子どもに示すケースが多いと思われる。

同時に、教師が思い至りたいことは、とうの子どもたちも、言葉足らずであったとしても、何とか自分の思いや願いを言葉にしたり、先生や友だちに伝えたりしようと、精一杯の努力をしているということである。そして、そうした精一杯の努力が、時として大人もハッとさせられるような、新鮮な表現を生み出すことにつながっているということである。

言語学者の池上嘉彦は、

当然のことですが、子どもは大人ほどの言語能力を有してはいません。ところが、その一方では、子どもにとっては毎日の生活は大人と較べものにならないくらいの新しい経験

の連続です。したがって、自分がこれまでに身につけた言語能力では、とても表現し尽くせないということがたびたび起こっているはずです。そうしますと、ちょうど詩人たちが、日常的な枠を超えた経験を表現しようとして日常の言葉の枠を破るのと同じように、子どもたちは新しい言い方を創造することによって、自分のまだ不十分な言語能力の壁をつき破ります。こうして、子どもたちの言葉はしばしば新鮮な詩的な響きをもつものとなるのです。

と述べている〈6〉。

子どもの表現は、時には「詩」ですらある。規範となる言葉の使い方や表現を示すだけでなく、子どもたちの新鮮な言葉の使い方や言い方から、逆に教師の側が気づかされることもある。

幼稚園の教師は、子どもたちに規範となる言葉を教えるとともに、その規範を打ち破る言葉の可能性を、子どもたちから学ぶ存在でもある。この二面性を教師がもつことによって、子どもたちは教師を含む幼稚園生活の様々な関わりの中で、豊かに言葉を学んでいくことができるだろう。

注

- 〈1〉棚橋尚子・宮下俊也・横山真貴子「教員養成における幼稚園5領域科目の内容構成（4）—「言葉」に関わる教育内容研究知見に依拠して—」（奈良教育大学『次世代教員養成センター研究紀要（4）』2018年）pp.255-258
- 〈2〉眞瀬敦子「しとしと雨は『おしとやか』な雨」（日本国語教育学会『国語好きな子に育つたのしいお話 365』（誠文堂新光社，2017年）p.185
- 〈3〉中村和弘監修『調べる学習百科 季節のことば』（岩崎書店，2016年）p.2
- 〈4〉岡本夏木『ことばと発達』（岩波新書，1985年）
- 〈5〉無藤隆『幼児教育の原則—保育内容を徹底的に考える—』（ミネルヴァ書房，2009年）p.97
- 〈6〉池上嘉彦『ことばの詩学』（岩波書店，1992年）p.51

令和3～4年度東京学芸大学教育実践研究推進本部「特別開発研究プロジェクト」
幼稚園教諭養成の新設「領域に関する専門的事項」のカリキュラム開発
—— 理論と実践による領域横断的探究 ——

〈プロジェクト担当者〉

- ◎水 崎 誠 (東京学芸大学教育学講座幼児教育学分野)
- 平野 麻衣子 (東京学芸大学教育学講座幼児教育学分野)
- 原 健 二 (東京学芸大学教職大学院)
- 吉 冨 友 恭 (東京学芸大学環境教育研究センター)
- 中 村 和 弘 (東京学芸大学日本語・日本文学研究講座国語科教育学分野)
- 南 浦 涼 介 (東京学芸大学日本語・日本文学研究講座日本語教育学分野)
- 澤 田 康 徳 (東京学芸大学人文科学講座地理学分野)
- 前 田 優 (東京学芸大学基礎自然科学講座分子化学分野)
- 石 崎 秀 和 (東京学芸大学音楽・演劇講座音楽分野)
- 小 林 大 作 (東京学芸大学音楽・演劇講座音楽分野)
- 相 田 隆 司 (東京学芸大学美術・書道講座美術科教育学分野)
- 朝 野 浩 行 (東京学芸大学美術・書道講座美術分野)
- 小 森 伸 一 (東京学芸大学健康・スポーツ科学講座体育学分野)
- 山 田 有 希 子 (東京学芸大学附属幼稚園)
- 神 山 雅 美 (東京学芸大学附属幼稚園)
- 栗 林 万 葉 (東京学芸大学附属幼稚園)
- 菅 綾 (東京学芸大学附属幼稚園)
- 曾 根 み さ き (東京学芸大学附属幼稚園)
- 田 島 賢 治 (東京学芸大学附属幼稚園)
- 八 木 亜 弥 子 (東京学芸大学附属幼稚園)
- 山 崎 奈 美 (東京学芸大学附属幼稚園)
- 阿 部 か ほ り (東京学芸大学附属幼稚園)
- 谷 米 桂 奈 (東京学芸大学附属幼稚園)

(◎プロジェクトリーダー, ○サブリーダー)

令和3～4年度 東京学芸大学教育実践研究推進本部
「特別開発研究プロジェクト」報告書別冊

幼稚園教諭養成の新設「領域に関する専門的事項」のカリキュラム開発
—— 理論と実践による領域横断的探究 ——

令和4年2月28日 発行

プロジェクトリーダー

水 崎 誠（東京学芸大学教育学講座幼児教育学分野）

発行所 東 京 学 芸 大 学

〒184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1

制 作 有限会社サンプロセス

〒207-0012 東京都東大和市新堀1-1435-29

電話 （042）561-8810
