

保育現場での表現活動

—「看図アプローチ」によるビジュアルテキストの読み解き実践—

福永 優子・高原 和子

Expression Activities at Nursery Places

—Practice of Understanding Visual Text by the Approach of
Figurative-sign-Interpretations—

Yuko FUKUNAGA and Kazuko TAKAHARA

保育現場での表現活動

—「看図アプローチ」によるビジュアルテキストの読み解き実践—

福永 優子* 高原 和子**

Expression Activities at Nursery Places —Practice of Understanding Visual Text by the Approach of Figurative-sign-Interpretations—

Yuko FUKUNAGA and Kazuko TAKAHARA

概要

本研究の目的は、5歳児を対象に看図アプローチによる読み解きを実践し、子どもが感じたことをどのように表現するのか、子どもの言葉を分析し検討することである。まず、看図アプローチでの読み解きは「ミニトマト」の写真をビジュアルテキストとして使用し、実践者と4グループ（子どもと担当保育者1名）での読み解きを行った。そこでは、実践者と子ども、保育者と子ども、子ども同士のやりとりから多様な表現がみられた。また、子どもがビジュアルテキストを「みること」から他者と課題を見出し、「予測—確認」を繰り返しながら共に活動への意欲を高めていくことが明らかになった。さらに、ビジュアルテキストだけでなく実物を「みること」から問題を予測し、解決する姿が見られた。この結果から、看図アプローチによるビジュアルテキストの読み解きは、子どもの心を動かす体験であり、感性を可視化する手立てとなりうることが示唆された。

キーワード：幼児 表現活動 感性 看図アプローチ

I. はじめに

2017年3月、幼稚園教育要領と保育所保育指針が同時に告示された。今回の改訂では、総則において「育みたい資質・能力」の3つの柱と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が記述されている¹⁾。これは、5領域の内容を踏まえ、乳幼児期からの一環した教育を目標としたものである。この「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の(10)「豊かな感性と表現」では、「心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる」と示されている²⁾。そこでは、保育者は子どもの躍動する心の動きを受容し、子どもの表現する意欲を共に育むことが重要視されている。

幼児期の表現は、遊びや生活のなかでの体験を通して育まれている。たとえば、園庭を自由に飛び交うトンボを見て、子どもがトンボの真似をしながら追いかける姿を目にすることがある。また、花に水やりをする時に、

子どもが花の様子を見て、感じたままを歌にしてみることもある。それは、日常のささやかな場面であるが、子どもの体験から生じる表現であると考えられる。このような保育現場での子どもの姿から、保育者は子ども独自の感性を発見しているが、子どもの感性の捉え方や評価について疑問を抱くことも多い。その理由として、感性は目に見えないものであることから、子どもの発達と感性の育ちを照らし合わせにくいことや保育者の感性に相違があることが考えられる。

これまでに、幼児期の感性のしくみや表現の創出を検討した報告は散見されるが、子どもの感性の捉え方や評価・指標を示すものは少ない。

鈴木³⁾は「感性」のしくみや働きについて保育者への質問紙調査を行い、909事例の保育者のエピソードの分析から感性尺度項目を選出し、尺度の開発を行っている。その尺度項目の調査から幼児の感性が豊かに働いている時の共通点として3つの側面を捉え、それぞれに「感受と交流」「判断と志向」「創出と伝達」と命名した。さらに、この3つの側面の作用により、感性が他者とのコミュニケーションを促進させる基盤となる可能性を示し

* 福岡女学院大学大学院人文科学研究科

** 福岡女学院大学

ている。

また、杉村ら⁴⁾は、保育内容の「環境」と「表現」を重視した上で、すべての領域を含む総合的な保育プログラムを試行し、子どもの感性の育ちという側面からその効果について検討している。そこでは、幼児を対象とした保育実践のエピソードを分析し、鈴木⁵⁾の感性尺度から感性の数量化を試みている。その結果、感性の尺度のひとつである子どもが考えや想像を広げて工夫や探索を行う「感受と創出」が高まる可能性がみられたことを説明している。

このように先行研究においては、保育現場での保育者のエピソードからの分析を試みており、子どもの体験から生じる心の動きが活動への意欲を促し、感性を高めることや他者とのかかわりを深めることを明らかにしている。この結果から、子どもの表現には、自分の気持ちを受け止めてくれる他者の存在とともに、杉村ら⁴⁾の実践のように、保育のなかで子どもの感性を高めるような表現の機会をつくることも重要であると考えられる。また、保育者が個人の主体性を重んじつつ、協同での活動の充実を図るような保育内容を構成していくことも示唆されている。

このような幼児期の「協同的な活動」を、齋藤・無藤は「5歳児で、保育者の援助のもと、子ども同士が共通の目標を作り出し、協力し合いながら継続して取り組んでいく活動」と述べている。そこでは、子どもたちの活動が目的と手段の相互作用により、さらなる協同を促すことになり、豊かな体験につながることを示している。また、保育者は協同を媒介する役割を担う存在として大きな役割をもつとしている⁵⁾。このことから、幼児の「協同的な活動」において、子どもの発する言葉から子どもの感性を掴む方法があるのではないかと考えられる。

子どもは、身近な環境とのかかわりのなかで、五感を通してさまざまなことを感じている。榎沢は『『美しい』とか『かわいい』と感じるということは、心が動くということである。この子どもの心を動かす体験を積み重ねることで感性が豊かになっていくのである⁶⁾』と述べている。そして、この豊かな感性が表現意欲を高めることも示している。そこで、五感のひとつである「みること」を楽しむ活動のなかで、子どもの言葉から感性を可視化する方法は、子どもの発達を捉え豊かな表現へと導く手立てとなるものと推察される。

このように、子どもが「みること」から自分の意見を述べたり、他者と伝え合う協同学習の方法のひとつに「看図アプローチ」がある。

「看図アプローチ」とは、ビジュアルテキスト（絵、写真、図表、動画等）を使用し、それを読み解き、読み解いたことを発信するプロセスを含んだ授業づくりの方法である⁷⁾。この看図アプローチのルーツである看図作文は、元来中国での作文教育で活用されていたが、現在は形骸化している。そこで、鹿内は、看図作文に認知心

理学や記号論・物語論の研究成果を取り入れた「新しい看図作文」を開発研究してきた。その研究に基づいた「看図アプローチ」の特徴は、ビジュアルテキストの読解処理をモデル化していることである⁸⁾。この「看図アプローチ」の実践では、「変換」「要素関連づけ」「外挿」によるビジュアルテキストの読み解きから、みたことや感じたことを言葉で伝えることで、自分の抱いた思いや考えを「表現」する。つまり、看図アプローチによる実践から、子どもの感性の一部が読み取れるのではないかと考えられる。したがって、子どもの感性の指標として、看図アプローチの手法が有用であると考えられる。しかし、この「看図アプローチ」の実践は、協同学習のツールとして、小学校・中学校・高等学校で行われてきたが、幼児教育での報告は見当たらない。

そこで、本研究では、保育現場における子どもの表現活動として、5歳児を対象に「看図アプローチ」によるビジュアルテキストの読み解きを試み、子どもが感じたことをどのように表現するのか、子どもの言葉の分析から表現を検討した。

II. 方法

1. 看図アプローチによるビジュアルテキストの読み解きの実践

対象児はO市K保育所5歳児Aクラス（男児5名女児12名）である。看図アプローチではグループでの話し合いを行うため、対象児を4グループに分け、各グループにそれぞれ保育者（担任1名・保育者3名）を1名ずつ配置した。保育者は、子どもに安心感を与え、子ども同士のやりとりを円滑にするために配置した。実践者は、福永である。実施日は2018年5月25日である。

「ミニトマト」を題材にしたビジュアルテキストを4枚用意し、看図アプローチによる読み解きを行った。そして、看図アプローチで行う「ものこと」原理^{註1) 9)}に基づいて、子どもの言葉を「変換」「要素関連づけ」「外挿」に分類^{註2) 9)}し、分析の方法とした。

2. 保育者インタビュー

対象者はO市K保育所5歳児クラス（Aクラス・Bクラス）担任保育者2名である。

インタビューの内容は、「①看図の時、クラスの子どもはどのような様子でしたか。ふだんと違う様子など何か感じることはありませんか、お話し下さい。②看図の前で、子どもの様子に変化はありましたか。何か気づかれたことなどありましたら、お話し下さい。」の2項目である（表8）。実施日は、2018年8月17日である。

倫理的配慮

インタビューの内容及び調査方法に関しては、福岡女学院大学研究倫理審査委員会による審査を受け、承認を得た。

Ⅲ. 結果

1. ビジュアルテキストの興味と多様な表現

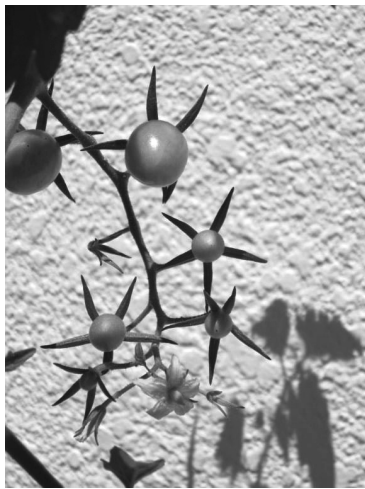
読み解きに用いたビジュアルテキストで、実践者と子どものやりとり、グループ担当保育者と子どものやりとり、子ども同士のやりとりを（表1、表2、表3、表4、表5、表6、表7）に示す。

鹿内は「看図アプローチでは、『予測—確認』の面白さを実感できる授業をつくれる」と述べており⁷⁾、5歳児を対象とした看図アプローチによるビジュアルテキストの読み解きにおいても同様の結果が得られた。そこで、子どもの「予測—確認」の表現に着目し、子どもの感性や他者とのかかわりについて検討した。

ビジュアルテキストの読み解きでは、ビジュアルテキストを「みること」を楽しむ様子やビジュアルテキストを待つ間に、「予測—確認」をする姿が何度もみられた。例を以下に示す。

まず、実践者の「さん、はい」の声かけで、子どもたちはビジュアルテキスト1を一斉にめくった。「トマト」とひとりの子どものつぶやくと、それにつられるように他の子どもたちも予測をして、次々に「トマト」と言い

ビジュアルテキスト1



始めた。そして、「これは、何でしょうか」という問いかけに、「トマト」の発言が多数みられた。

次に、実践者は「写真に写っているものを、先生や友達とお話してみてください」と声をかけ、対話を促した。それによって、2つのグループがどのように展開したかを表1にまとめた。この2つのグループAとグループBは、担任から活発な意見が出ると予測したグループを抽出した。

Cは子ども、Tはグループ担当保育者、Fは実践者を示している。

その展開によれば、2つのグループの会話の過程は全く違うものであった。グループAでは、グループ担当保育者が、同じ言葉を繰り返す子どもたちの様子を見て、声かけをした。それによって、子どもの「変換」の発言や下線(1)や下線(2)のような「要素関連づけ」の発言がみられた。グループBは、子ども同士のやりとりのなかで、トマトの「変換」が続き、下線(3)のように「外挿」の発言がみられた。

また、Cグループでは、男児C1を中心に話をしてきた(表2)。

男児C1は、ふだん発言をあまりしないという報告を得ている。しかし、ビジュアルテキストの読み解きでは、下線(4)や(5)のように実践者の問いかけに答えていた。また下線(6)のように友だちにも話かけていた。

このCグループでは、写真の背景にも興味を示し、写真の背景の白くデコボコな部分を、女児C2が手で触り始めると、全員が白い部分の感触を手で確かめようとしていた。その後、実践者は「では、みんなが言っている『トマト』かどうか確かめてみたいと思います」と声をかけ、ビジュアルテキスト2を配布した(表3)。

Bグループの子どもたちは、ビジュアルテキスト1を読み解いた後、ビジュアルテキスト2をみる前に下線(7)のように子ども同士で「なんと思う?」と「予測」をしている。そして、ビジュアルテキスト2をみて「ミニトマト」と「確認」をしていた。そこで「正解はミニ

表1

グループA	グループB
C「なんだこれ。」	C「『トマト』と思う。』・・・ <u>変換</u>
C「なんだこれ。」	C「『緑のトマト』と思う。』・・・ <u>変換</u>
C「なんだこれ。」	C「緑のトマト。』・・・ <u>変換</u>
C「これね。影。』・・・ <u>変換</u>	C「花と思う。』・・・ <u>変換</u>
C「この影。』・・・ <u>変換</u>	C「これが、どんどん小さくなって花になると?」
(中略)	C「だって、これが・・・。」
T「今、4つ言ったね。みんなで。」	C「これがどんどん大きくなってこんなのになるんだよ。」
C「結講言った。1・2・3。」	C「これは、ほんとは花なんだよ。」
T「みんな、すごいね。」	C「花があるやん・・・。」・・・ <u>変換</u>
C「4つ。」	C「食べたい。トマト。」
T「そうね。他は?」	C「すぐにこんな感じになって・・・すぐこんな感じになって・・・すぐこんな感じになって・・・すぐこんな感じになって次。」
C「ここに、あのね、お花があるよ。』・・・ <u>変換</u>	C「種やけんね。」
C「これが、これでしょ。」(1)	C「これ、どんどん大きくなって緑になって、その次赤だよ。だけんトマトと思う。」(3)
C「これが、どうなってる?」(2)	
C「葉っぱ。』・・・ <u>変換</u>	
C「これが、こうじゃない。」	

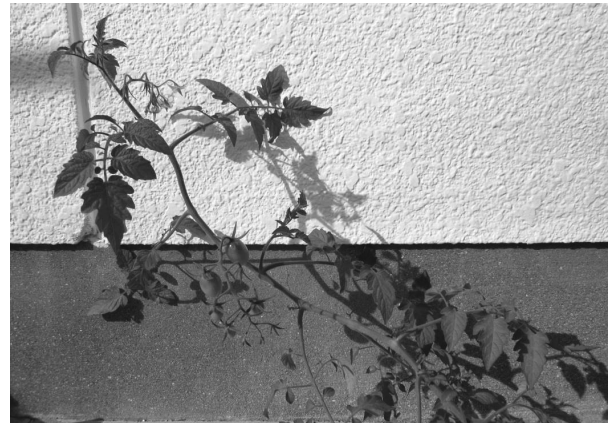
表2

F 実践者	C 子ども	T 保育者
<p>「これは、何でしょうか？」</p> <p>「丸いトマト。そう。」</p> <p>「じゃあね、写真に写っているものを、先生やお友だちとお話してみてください。」</p> <p>「お話してみてください。何が写っているのかな。どうぞ。」</p>	<p>C 「さん、はい。」</p> <p>C1 「C1君のところにトマト咲いとる。」</p> <p>C1 「トマト。」</p> <p>C2 「トマト。」</p> <p>C2 「ピアノの先生のところ……。」</p> <p>C 「トマト。」</p> <p><u>C1 「丸いトマト。」(4)</u></p> <p>C3 「緑になってから赤になる。」</p> <p>C1 「ちっちゃいなんか……。」</p> <p>C 「トマト。」</p> <p><u>C1 「写とる。キラキラついとる。」(5)</u></p> <p>C2 「ピアノの先生のところにお花咲いてる。」</p> <p>C1 「あった。ほら！」</p> <p>C 「なんか。わからん。」</p> <p>C1 「C1も同じお花が咲いとる。黄色いトマトとか咲いとるばい。なすとか……。」</p> <p>C2 「トマトは赤だけど。」</p> <p>C3 「緑……。」</p> <p><u>C1 「緑はまだ食べられんよ。」(6)</u></p>	<p>「何が写ってる？」</p> <p>「ほんとだ。キラキラついてる。」</p> <p>「ピアノの先生のところに咲いてる。」</p> <p>「なんだろう。それ。」</p> <p>「トマトは何色？」</p> <p>「ほんとだ。」</p>

ビジュアルテキスト2



ビジュアルテキスト3



ビジュアルテキスト4

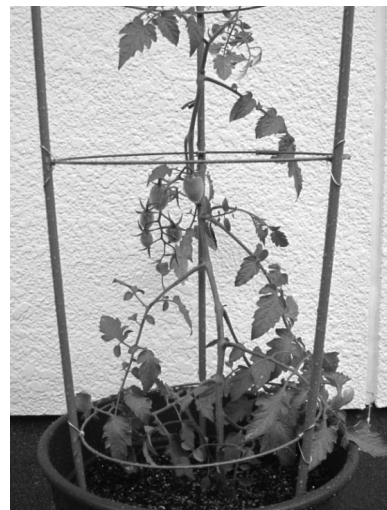


表3

<p>C 「お楽しみ、まじ。」</p> <p>C 「見えた。」</p> <p>C 「なんか、見えた。」</p> <p><u>C 「なんと思う？」(7)</u></p> <p>C 「さくらんぼ？」</p> <p>C 「花？」</p> <p>F 「では、2枚目ですよ。用意はいいかな。」</p> <p>C 「なんか、ちょっと。」</p> <p>C 「さん、はい。」</p> <p>C 「あ！」</p> <p>C 「トマトやん。これ、見て。」</p> <p>C 「これ、見て。トマトが写っている。」</p> <p>C 「トマトが写っている。」</p> <p>C 「トマトだ。」</p> <p>C 「ミニトマやん。これ。」</p> <p>C 「ミニトマト。」</p> <p>F 「はい。正解はミニトマト。」</p> <p><u>C 「いえーい」拍手をしている。(8)</u></p> <p><u>C 「いえーい。」(9)</u></p> <p>C 「ミニトマト。」</p> <p>C 「ミニトマトやね。」</p>
--

「トマト」であることを伝えると、自分たちの「予測一確認」が正解であることから、下線(8)や(9)のように友達と拍手をして喜ぶ姿もみられた。次に、実践者は子どもに「このミニトマトの実って、どうやってなるのかな」と問いかけ、表4のように話を始めた。表4の実践

表4

F 実践者	C 子ども
「ちいさなちいさなミニトマトの苗がありました。たくさん太陽の光を浴びてそれから水を・・・かけてあげてぐんぐん大きくなって・・・ぐんぐん。」 「そしてある日、ちっちゃな？」	「育つ。」 「大きくなる。」 「トマト？」 「トマト。」
「ちっちゃな花が・・・みんなもしてみようか。」親指と人指し指を重ね、小さな花を作ってみる。 「小さな花は・・・パッ。」 「それからちいさな花は・・・地面にポロリ。」	「トマトがまた生えてくる？」 「あっ、あっ、これとこれ。」
「ちいさなちいさなトマトが・・・花の後に出来るんだね。」 「さあ、では写真にちいさなトマトってあるかな？探してみようか。」	「あった。」 「これとこれやん。」 「1・2・3・4・5。」 「1・2・3・4・5・6。」
(中略)	「これ、いっぱいあるし。」 「8個あった。」 「1・2・3・4・5・6・7・8。」 「1・2・3・4・5・6・7・8。」

表5

C 「赤いトマトと思う。」(10)・・・ 外挿
C 「赤いトマト。」(11)・・・ 外挿
C 「これとこれが大きくなって赤いトマトになっているんじゃない。」(12)・・・ 外挿
F 「はい。では、いいですか。」
F・C 「さんはい。」
C 「緑のトマトやん。」
C 「また、ずっと緑のトマトじゃん。」(13)
C 「ミニトマト。」

者の話の最後にある、「写真にちいさなトマトってあるかな？探してみようか」という声かけから、グループBの子どもたちは、ビジュアルテキスト2の横に並べていたビジュアルテキスト1をみながら、数を数えはじめ、全部で何個あるのかを話し合っていた。その後、Bグループで次のビジュアルテキストの予測と確認を始めた(表5)。

まずビジュアルテキスト3をみる前から、下線(10)や(11)のように子どもたちが「外挿」を行う様子が窺えた。また下線(12)のように「外挿」であるが、予測をしながら、「赤いトマト」になることを説明していた。しかし、ビジュアルテキスト3は子どもたちの「赤いトマト」の予測が外れたことになる。その結果、会話の下線(13)のように「緑のトマト」に少し落胆する様子もあった。このBグループのトマトの色への関心は、最後のビジュアルテキスト4まで継続していた。これについては、後述する。

また、ビジュアルテキスト3を待つ間にグループAは、グループBと全く違う予測をしていた(表6)。

グループAの子どもはビジュアルテキスト3をめくる前に「予測」を始めていたが、子どもたちの視点は「ミニトマト」ではなく、「ミニトマト」の背景にある「壁」であった。そして、ビジュアルテキスト3では、予測していた「窓」ではなく「家の壁」であることを、子ども同士で確信する過程がみられた。

表6

C 「この線わかる。」
C 「待って。」
C 「わかる？この線、みんな。」
C 「え、わかるよ。」
C 「え、窓みたいになっている。」
C 「あ、じゃあ『お家』っていうこと？」
C 「お家。」
C 「ドア？」
C 「あ、これ窓？」
C 「窓じゃない。」
C 「窓、こげんちっちゃくないよ。」
C 「お家。」
C 「お家。」
C 「これ、窓。」
C 「これ、お家。」
T 「なんだろー。まだよ。」
F 「はい。では、いいですか。」
F・C 「さん、はい。」
C 「わ。」
C 「わ。」
C 「わ。」
C 「わ。」
C 「お家って言ったやん。」
C 「お家。」
C 「そうやん。」
C 「お家の壁じゃん。これ。」
C 「そうやん。」
C 「やっぱ、お家の壁。」
C 「ね。すごい！」・・・拍手をしている。
C 「これ、お家と思った。」
C 「窓って思った。」
C 「これ、お家の壁だった。」

2. 現実の問題解決への発展

ビジュアルテキスト3を見た後、実践者は子どもに「倒れたトマトをどのようにしたらいいのか」を問いかけ、実物の「支柱」をみせた。支柱は円柱で折りたたまれていたため、「これ、どうやって使うのかな」と声をか

表7

F 実践者	S 子ども	T 保育者
「どうやって?」	C「立てる。」 C「立てる。」 C「あ、そうだ。開くんじゃない!」 C「開く!」 C「開く?」 C「開く?」 C「開く?」 C「うん。開けると思う。」 C「開ける。」 C「開ける。」	「開く?言って。」
「開ける?」	C「うん。開けると思う。」 C「開ける。」 C「開ける。」 この後も、「開ける」という子どもの発言が飛び交っていた。 C「え?」	
「開いて、このちっさな苗にさせるかな。」 「どうしたらいい?」 「先生、もうひとつね、今日は持ってきてないけど、もうひとつ用意しました。」 実践者は、子どもたちに「用意したもの」を言葉とジェスチャーで伝えた。 「まあくて・・・中に土を入れて、それはこんなのじゃなくて・・・もっと。」	C「大きい。」 C「え、わかんない。」 C「バケツ?」 C「バケツ。」 C「泥を集めて、ぎゅつ!」	
「大きい。」		
「では、この植木鉢にどうやって入れるのかな。」 (中略)	みんなの前にC4が出てきて支柱を持っている。 C4が支柱を開こうとする様子を見ながら話をしていた。 C「わからん。」 C「わからん。わからん。」 C「わかる。」 C「開いた。あ、わかった。」(14) C「あ、わかった。」(15) C「よっしゃー。」 C「よっしゃー。」 C「もう、わかった。」(16) C「土に入れてから、ぎゅつとしてから、集めてから～ぎゅつ、ぎゅつ。」	
「どうしますか。」		

けて横向きにしてみせた。支柱は縦向きであると輪の部分が重なり、子どもには形を捉えにくく、横向きにする
と輪がきれいにみえるため、横向きにした。この時、グループAの子どもたちは、支柱を立てて使用することに
気づき、どのように使用するかを予想し、下線(14)や下線(15)また下線(16)のように「わかった」と
いう発言が続いた(表7)。グループA以外の子どもたちも、思ったことや考えたことを、言葉やジェスチャー
で伝え合っていた。自分の両手を合わせて、ビジュアルテキストに写っている植木鉢の大きさと比較する様子
や、立ち上がって支柱を立てる真似をしている姿もみられた。また、クラスの男児C4が全員の前で支柱を広げ
てみると、子どもたちは集中して見ていた。男児C4が席に戻る時には、自分も男児C4のように支柱を触りたい
様子で、「したい」と言う意欲的な子どももみられた。子どもたちは、ビジュアルテキスト3まではビジュアル
テキストを「みること」を楽しみながら友達と意見交換をしていた。その後、実物の支柱を使用したことにより、
ミニトマトをどのようにして立てるのかという「問題」

を解決し、納得していく発言が多くなった。

3. 保育所での野菜の栽培

最後のビジュアルテキスト4は、支柱を立てたミニトマトの写真を使用した。

ビジュアルテキスト4をめくると、グループAの子どもたちは、「わー」と歓声をあげ、ミニトマトがまっ
すぐに立ったことを喜び、拍手をする様子がみられた。グループBの子どもたちは、予測通りの支柱の使い方に
「あってたー」という発言があった。またグループBでは、ビジュアルテキスト1の時から気になっていたト
マトの色の変化に「まだ、緑」や「赤と思っていたのに・・・」と発言していた。その後、実践者は、「これで、
倒れていたトマトも、もう大丈夫」と声かけをし、子どもたちが保育所で栽培を始めたばかりの野菜について尋
ねてみた。そこで、どんな野菜を育てているのかを尋ねると、子どもたちは「トマト」「パプリカ」「きゅうり」
「ピーマン」「ひまわりの種」「なす」「オクラ」など次々に発言をしていた。最後に、クラス全体でこれから夏に

【表8】		
問1 看図の時、クラスの子どもはどのような様子でしたか。ふだんと違う様子など何か感じるがありましたら、お話し下さい。 問2 看図の前後で、子どもの様子に変化はありましたか。何か気づかれたことなどありましたら、お話し下さい。		
	①子どもの様子について	②看図の前後での子どもの様子について
保育者A	<ul style="list-style-type: none"> ・ふだんあまり話さない子どもが興奮して話をしている様子に驚き、こんな一面があるんだと驚いた。(17) ・少人数の方が意見が出やすい。グループトークの方が話しやすいのかなと思った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・看図の後、戸外遊びに行くと、子どもは園庭のミニトマトを見に行き、色や形に興味を示していた。 ・他の野菜の色の变化にも興味を示し、子どもたちの関心は収穫するまで継続していた。 ・給食時に野菜の苦手な子どもに「みんなで育てた野菜だよ」と声をかけると、「いつもはあんまり食べれないけど、今日は食べれた」と話す子どももみられた。
保育者B	<ul style="list-style-type: none"> ・看図の始まる前から、子どものわくわく感が見られた。 ・ふだんあまり話さない子どもが、隣の子どもにほそほそと話す様子もあれば、よく話す子どもがあまり話をしない姿もあり、いつもと違う姿があって新鮮だった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・看図後は、子どもが登園時に階段から少し見える「ミニトマト」を数えて「何個」と言う回数が増えた。 ・子どもが「緑だからまだ採れない。オレンジはどうか。」という話を、今もよくしている。

向けての野菜の水やりについて話し合いをした。

IV. 考察

ビジュアルテキスト1をめくった時に、子どもたちの「トマト」の発言が続いたことから、ビジュアルテキストへの関心の高さが窺えた。また、ふだんあまり発言をしない男児C1が活発に話す様子は、担任の保育者には驚きと新たな発見であったことが、インタビューのなかで下線(17)のように語られていた。男児C1は自宅でも野菜の栽培をしていることから、「ミニトマト」への関心が高かったものと考えられる。しかし、グループAやグループBの反応にもみられたように、男児C1の心が動くようなビジュアルテキストであったことも考えられる。この男児C1の姿から、担任の保育者は、看図アプローチの形態に注目している。それは、小グループでの話し合いとグループごとに担当の保育者がいる点である。この小グループでの話し合いは、全員の前で発表する時よりも子どもが緊張することがなく、担当の保育者とのやりとりで自分の気持ちを伝えやすい点を挙げていた。

看図アプローチによるビジュアルテキストの読み解きで、子どものやりとりの過程から、3つのことが言えるのではないだろうか。第1は、同じビジュアルテキストに対して、「トマト」や「壁」という視点の違いから多様な表現がみられることである。第2は、各グループでの話し合いにより、子どもたちは他者との違いを受け入れ共有していくことである。第3は、注目した「もの」への関心は継続し、ビジュアルテキストの他の要素と関連づけながら会話を進めていくことである。また、会話のなかでは、「要素関連づけ」とともに「外挿」もみられることから、子どもたちがイメージを膨らませていることが窺えた。

鈴木³⁾によると、感性が働くときの3つの側面である「感受と交流」・「判断と志向」・「創出と伝達」は、「3側面が相即して還流する状態」であり、「対象を受けとめ、自分のなかで構想し、外部に出力する」ものであると説明している。鈴木は、保育者が捉えた子どものエピソード

から、感性のしくみを見出している。このように、保育の活動での子どものありのままの姿から感性や表現を捉えることで、これまで不透明であった感性について、可視化の可能性を示唆している。

看図アプローチによるビジュアルテキストの読み解きは、子どもが「予測—確認」を繰り返し、表3に示すように、動機づけになると考えられた。このことから、子どもが「予測—確認」から、気づいたことを自分で解決できる喜びが生じ、次の意欲へとつながったものと推察される。

これまでに、看図アプローチは「予測—確認」を動機づけとして、協同学習の授業づくりに用いられ、「変換」「要素関連づけ」「外挿」の3つのステップにより、子どもの活発な発言が生み出されてきた。また、看図アプローチの情報処理モデルを応用することで、子どもの創造性や主体性を育むことに価値を見出している。看図アプローチによるビジュアルテキストの読み解きにおいても、子どもが、ビジュアルテキストへの興味からイメージを膨らませ、多様な表現がみられた。これは、子どもの感性の表出といえるであろう。また、子どもが他者と共にビジュアルテキストを「みること」で、さまざまな発想の違いに気づき、他者とのやりとりが活発になることが明らかになった。

内田は、「5歳後半には、大きな質的転換期を迎える」と述べている。この時期の物語産出を支える認知的基盤について、「機能の構造化のされ方は基本的には情報処理能力に制約を受けており、5歳後半ごろからは同時に扱える情報の量が増えていくので、複数の機能が出現しかつ相互に協働するようになる」と説明している。このような変化は遊びにもみられ、プラン機能やモニター機能・評価機能の出現により、計画的な行動やことばによる表現、ルールのある遊びを展開する。また、物語と遊びの変化は、認知発達と関連することを示唆している¹⁰⁾。このことから、ビジュアルテキストの読み解きでの子どもの姿は、5歳児の発達を可視化する手立てとなると考えられる。

また、グループBでの会話や看図後の子どもの姿から「ミニトマト」のビジュアルテキストへの興味は「色」であることが理解できる（表8）。さらに、子どもの「ミニトマト」への関心が看図後も継続したのは、野菜の栽培という園生活での体験と結びついた題材であり、子どもにとってより身近なものであったことが保育者のインタビューからも窺える。

V. まとめ

本研究では、幼児の看図アプローチの実践において、子どもがビジュアルテキストを「みること」から生じる言葉から、子どもの表現について検討した。

子どもは、看図アプローチのなかで思いのままに表現するだけでなく、グループでの話し合いから、他者と協同しながらビジュアルテキストを読み解いていた。ここでは、グループごとに共通の課題を見出し、「予測—確認」を繰り返しながら自分たちで解決していく姿がみられた。

これらのことから、看図アプローチによるビジュアルテキストの読み解きは、子どもの「みること」や「好奇心」を引き出すようなビジュアルテキストにより、子どもの言葉から感性や表現を捉えるとともに、他者とのかわりを深める有効な手法になりうることが示唆された。また、5歳児の発達を可視化する手立てとなることも考えられた。

しかし、本研究は一事例であるため、さまざまな実践を重ねていく必要がある。また、保育者のインタビューでは、看図アプローチによる読み解き実践での小グループという形態に注目しているが、小グループや個人、集団での実践の様子を比較してみることも重要と考える。一方、ビジュアルテキストの読み解きのなかで、子どもと保育者のやりとりでの担当保育者の言葉かけは、あまりみられなかった。そこで、子どもの気持ちを受容しつつ、子ども自身がのびのびと表現できるような言葉かけについて引き続き究めていく必要性もある。今後は、以上のような課題をもち、豊かな感性を育むようなアプローチを実践し検討していきたい。

注

(注1) 「ものこと原理」とは、授業者が学習者にビジュアルテキストをよくみてもらうために、「もの」と「こと」を分けて提案していくことである。まずは、ビジュアルテキストに描かれている「もの」について発問し、その後構成された指示により、次の「こと」についての発問をする。これより、学習者の「よくみる」活動を引き出していく。

(注2) 看図アプローチでは、ビジュアルテキストの読み解きに、「ものこと原理」に基づいた情報処理モデルを活用している。鹿内は、その処理モデルとして「変換」「要素関連づけ」「外挿」の3つを挙げている。まずは、ビジュアルテキストの視覚的要素である「もの」を言語表現に

「変換」する。そして写真の事実の複数の要素を処理する「要素関連づけ」を行う。さらに、ビジュアルテキストからの推測を交えた「こと」の情報処理を「外挿」と呼んでいる。

謝辞

本研究に際し、ご協力いただきました保育所の先生方ならびに園児の皆様には心より感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領, フレーベル館.
- 2) 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針, フレーベル館.
- 3) 鈴木裕子 (2009) 幼児の感性を具現化する試み—幼児期の感性尺度の開発を手がかりとして—. 保育学研究, 47 (2), 28-38.
- 4) 杉村智子・岡澤哲子・宮田知絵・勝美芳雄 (2018) 幼小をつなぐ保育実践プログラムの開発—子どもの感性の育ちを中心に—. 帝塚山大学現代生活学部子育て支援センター紀要, 3, 37-49.
- 5) 齋藤久美子・無藤隆 (2009) 幼稚園5歳児クラスにおける協同的な活動の分析—保育者の支援を中心に—. 湖北紀要, (30), 1-13.
- 6) 榎沢良彦 (2006) 第1章 保育における領域「表現」岸井勇雄・無藤隆・柴崎正行監, 榎沢良彦ほか編, 保育・教育ネオシリーズ【19】保育内容・表現. 同文書院, P.10.
- 7) 鹿内信善 (2015) 改訂増補協同学習ツールのつくり方いかし方—看図アプローチで育てる学びの力—. ナカニシヤ出版. pp.15-34
- 8) 鹿内信善・徳永基与子・平野加代子 (2016) 「授業に協同学習を取り入れたいのですが……」それなら看図アプローチです!. 看護教育, 57 (1), P.51.
- 9) 鹿内信善 (2018) 聴覚特別支援学級における看図アプローチを活用した授業づくり (I)—F校に対する看図アプローチの紹介活動—. 福岡女学院大学大学院紀要発達教育学, (5), 4-6.
- 10) 内田伸子 (1996) 子どものディスコースの発達. 風間書房, pp.186-192.