

# 5歳児の協同的な対話の展開

—看圖アプローチによる活動での子どもの姿に着目して—

福永 優子・高原 和子

Development of Cooperative Dialogue for 5-year-olds  
—Focusing on Children's Appearance in Activities by KANZU Approach—

Yuko FUKUNAGA and kazuko TAKAHARA



# 5歳児の協同的な対話の展開

—看図アプローチによる活動での子どもの姿に着目して—

福永 優子\*・高原 和子\*\*

Development of Cooperative Dialogue for 5-year-olds  
—Focusing on Children's Appearance in Activities by KANZU Approach—

Yuko FUKUNAGA and Kazuko TAKAHARA

## 概要

本研究の目的は、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実践の意義について検討することである。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、「雨の日」の写真を題材とし、「蛙」と「紫陽花」の写真をそれぞれ2枚、「水溜り」の写真1枚をビジュアルテキストとして使用し、筆者とグループ（子どもと担当保育者）で行った。その結果、ビジュアルテキストの特性による子どもの発話の違い、虚構と現実の世界を楽しみながら作話を始める姿や根拠をあげて説明するという5歳児の発達の特徴がみられた。看図アプローチによるビジュアルテキストの読み解き実践は、子ども同士や保育者との協同的な対話を展開し、表現する楽しさや伝え合うことを体験する活動として有用であることが示唆された。

キーワード：5歳児，対話，表現，保育者，協同性，看図アプローチ

## I. はじめに

幼児期において、子どもはあらゆる事物・事象を「見ること」から興味や関心を広げ、気付いた事や感じた事を言葉や身体で表現している。また幼児の言葉は、遊びのなかでの体験や他者との言葉のやりとりによって育まれていくものである。たとえば児童文化財のひとつである絵本は、子どもが「見ること」を十分に楽しむことのできるものである。これに関連して、横山<sup>1)</sup>は、絵本の数や読み手の増加などから、絵本と子どもの出会いについて「いつでも、どこでも、いろんな人から」読み聞かせをしてもらえる現状にあると示している。そこで、保育における絵本の意義は「保育者（読み手）と子どもたち（聞き手）の共有体験であること」、「絵本と子どもの生活との連続性が可能となること」を挙げている<sup>1)</sup>。このように、絵本の読み聞かせが保育者と子どもとの共有体験であると考え、体験を通じた「楽しさ」をも共有するものであると指摘できる。そこで、子どもが絵を見ることと話を聞くことからイメージを広げ、遊びを展開する姿も見られる。この一連の過程を絵本の読み聞かせ活動と捉えると、「虚構」と「現実」の往来とも言えるだろう。この「虚構」と「現実」の往来は、物語絵本

だけで見られるものであろうか。絵本の種類は幅広く、写真を使用したものもあり、動物や日常生活を題材としたものや文字のない写真だけのものもある。

### 1. 看図アプローチについて

これまでに筆者は、「看図アプローチ」という手法を用いて、5歳児を対象に同じ写真を見てグループやクラス全体で話し合いをする実践を重ねてきた。看図アプローチとは、ビジュアルテキストを使用し、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<sup>2)</sup>。ビジュアルテキストとは、「絵や写真、図表、動画といった視覚的テキスト」<sup>3)</sup>を意味する。主とした先行研究には、鹿内によるものがある。鹿内の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<sup>4)</sup>。看図アプローチは、少人数のグループに分かれて同じビジュアルテキストを「見る」ことから気付いたことや感じたことを自由に話し合う。これまでに「協同学習」の方法のひとつとして多くの実践が行われてきた。これまでの研究のなかで、ビジュアルテキストの読解処理モデルは、以下のように定義されている<sup>5)</sup>。しかし、これらの実践の対象は小学生以上であり、幼児期の実践は管見の限り見られ

\* 福岡こども短期大学非常勤講師

\*\* 福岡女学院大学

表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

	鹿内の情報処理モデル	幼児期で見られる活動(仮説)
【変換】	テキスト中で記述されている概念や内容を別の言葉で言い換えたり、ある種の表示法を他の表示法に変えたりする活動 <sup>5)</sup> 。	ビジュアルテキストで見たものを感じたままに表現する。見たものを言語化することで、何を見たのか明確になる。
【要素関連づけ】	テキストを構成している諸要素を相互に関連づける活動 <sup>5)</sup> 。	子どもはそれぞれに言語化したものを関連づけていく。この諸要素の関連づけにより、ビジュアルテキストをよく見るようになり、さらに好奇心が高まる。
【外挿】	テキスト中で記述されている内容を超えて、結果について推量したり予測したりすることにより、発展的に考えていく活動 <sup>5)</sup> 。	子どもが写真には写っていないものをイメージしていくことから想像を広げる。

ない。よって、これらの情報処理モデルが幼児期にはどのような活動として見られるかという仮説を立て、次のように示した。(表1)

実践の方法として、先行研究<sup>6), 7)</sup>では、各グループに保育者を1名ずつ配置している。保育者は、子ども同士でうまく伝えられないような場合に、子どもの言葉を補足したり言い換えたりすることで子どものコミュニケーションを支え、円滑なやりとりの手助けをしている。保育者の関わり方について、先行研究では<sup>7)</sup>保育者の言葉かけに着目している。事例として、保育者が子ども一人ひとりの言葉を繰り返し、子どもの発話に同意しつつ、具体的な問いかけをしている姿を捉えている。子どもは、保育者の共感を得ることで、ビジュアルテキストを意欲的に見る様子や具体的な問いかけによるひらめきから、予測やイメージの発話も窺えた。このように、看図アプローチの読み解きは友達や保育者と協同で行うことで、一人では成し得ない体験をしていく。

## 2. 協同性について

子どもの言葉の発達の基盤には、「話す」、「聞く」、そして「伝え合う」という過程があり、伝えたい人に伝える経験を重ね、相手の言葉も注意して聞くことが可能になる<sup>8)</sup>。この姿が「伝え合い」につながり、やがてクラスの「協同性」の基盤となる<sup>8)</sup>。平成29年度の改訂(改定)による幼稚園教育要領<sup>9)</sup>、幼保連携型認定こども園教育・保育要領<sup>10)</sup>、保育所保育指針<sup>11)</sup>では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」のなかに「協同性」を含み、幼小接続の観点とされている。これら「協同」や「協同性」に関して、菅・中井は、5歳後半の時期に他者との「共有性」と個として自分を認識する「個別性」が相互に作用し、「協同性」が立ち現れてくると説明している<sup>12)</sup>。

川田・津田は、「人間の子どものかなり早期から協同性の基礎的能力を持ち、また発展させていくという事実がある」と述べている。「協同性」は、生得的な能力に

加え、社会的なコミュニケーションなどによって獲得されるものであることから、「子どもにとっての大人(保育者)や年長者は極めて重要な学びの源泉になる」と綴っている<sup>13)</sup>。このような先行研究からも、子どもの「協同性」が幼児期から見られること、保育者の役割の重要性が指摘されている。

以上、本稿における幼児期の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では、鹿内の情報処理モデルを基に、幼児期の活動で見られる姿の仮説を立てた。実践は子どもを中心として展開していくものであるが、保育者の支援も重要である。

そこで本稿においては、幼児期におけ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実践の意義について、以下の2つの視点から検討する。

- ① ビジュアルテキストの特性と幼児期の活動で見られる子どもの表現を明らかにする。
- ② 鹿内が重要視している協同性を踏まえ、子どもの対話と5歳児の発達の関連性について検討する。

## II. 方法

### 1. 研究対象

対象児は、O市G幼稚園5歳児クラス23名(男児10名、女児13名)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。そこから2グループ(A・B)を無作為に選び、本研究の対象とした。

### 2. ビジュアルテキストの読み解き実践の方法

「雨の日」の写真を題材にしたビジュアルテキストを5枚用意し、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行った。ビジュアルテキストの①・②は「蛙」であり、同じ場所で撮影したものである。「蛙」の写真は、①身体の一部、②全体を撮影している。ビジュアルテキスト③・④は「紫陽花」の蕾の時期と開花時期である。ビジュアルテキスト⑤は、「水溜り」であ

る。実践園では、梅雨期に傘をさして園庭を散歩するという活動を行っている。使用した「紫陽花」は、この散歩ルートにあるもので、子どもたちも目にしている風景であり、「蝸牛」や「蛙」などの小動物と触れ合うこともある。また、雨の日の「水溜り」は、子どもの関心も高いものであるため、この5枚をビジュアルテキストとして使用した。

実施日は、2019年7月9日である。子ども及び保育者の会話をICレコーダーに録音し、全体の様子をビデオに記録した。

**倫理的配慮**

本研究は、福岡女学院大学の研究倫理審査委員会の承認を経て実施した。実践にあたり、研究協力園の園長、主任、担当保育者、保護者に対し、研究の目的や内容と方法、ビデオ・ICレコーダー記録、個人情報の取り扱いへの配慮、研究成果の公表に関して、文書及び口頭による説明を行い、同意を得ている。

**Ⅲ. 結果**

**1. 2枚の連続した具象的なビジュアルテキストを用いた場合**

**(1) グループA**

**1) ビジュアルテキスト「蛙」**

ビジュアルテキスト①・②は、「蛙」の写真を使用した。まず筆者は、クラス全体に「この写真には何が写って

いますか」と問いかけ、グループで話し合いを進めた。同じ問いかけでもグループにより【変換】に違いがみられた。〈表2〉

ビジュアルテキスト①において、グループAでは、担当保育者が子どもたちに「何が写ってる」と再び問いかけ、「蛙」という返答が続いた。その返答に対して、担当保育者は下線(1)、下線(2)のように聞き返しているが子どもの返答はなかった。そこで再び下線(3)のように繰り返し、具体的に問いかけている。すると子どもたちは、「蛙」が乗っている「もの」に注目し、「石」や「ブロック」〈事例1〉、その後「屋根」や「公園」のようにそれぞれにイメージしたものを発話する姿もみられた〈表2〉。

グループAでは、ビジュアルテキスト②をめぐると「わ、蛙」「蛙、本当」と答えている。このグループでは、蛙の手の大きさや色についての対話が続いた。また、ビジュアルテキストから浮かんだイメージから「見て、夜が明きました」と話しはじめ、「夜が明きました。みんな、みんな食べちゃった」と作話をする姿もみられた。その後、筆者が「あのね、雨が降った後だから、石はつるつるしているけど、蛙は・・・」と話すなかで、「吸盤」と返答があった。そこで、再び「そうね、吸盤が付いているからね」と話をすると、「だって、前飼ったもん」、「べとべとするばい」と子ども同士で蛙の特徴を具体的に話し始めた。

**2) ビジュアルテキスト「紫陽花」**

ビジュアルテキスト③・④は、「紫陽花」の写真を使用した。

ビジュアルテキスト③において、グループAでは、ビジュアルテキストをめぐるとすぐに「赤ちゃんの紫陽花」という発話があった。その後も「まんまる紫陽花」というように、花の形の発話が続き、「紫陽花」以外の言葉

表2 ビジュアルテキスト①【変換】の比較

グループA	グループB
蛙・石・ブロック・コンクリート・屋根・外階段・公園・家の外・吸盤・壁・滑り台・線	蛙・手・石・足・身体・丸・ヒキガエル

ビジュアルテキスト①



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



事例1 グループAの対話(ビジュアルテキスト①)

担当保育者	子ども
「何が写ってる？」	「蛙。」 「蛙。」 「蛙じゃん。」 「3・2・1・ゴー。」
「蛙の他、(1)」	
「蛙の他には、何が写ってる？(2)」	「石、石。」
「うーん、これは、なんだろうね。(3)」	「ブロック。」
「あ、ブロック？」	
「ブロック？」	「石、石。」 「石やん、石。」 「石。」 「ここの下は石で、蛙。」 「光ってる。」

はみられなかった。その後、紫陽花がこれからどうなるのかという【外挿】を行っていくが、「普通の紫陽花は、緑じゃない」という発話もあった。それに対して、担当保育者は「じゃ、普通の紫陽花はどうなっている」と子どもたちに問いかけた。すると「色が付いてる」と返答し、再びビジュアルテキストを見始めた。そこで蓄に注目し、「開いていないのが、今から開く」、「どんどん色が付いてくる」と推測を始め、紫陽花の色を中心に対話が展開していった。このように対話が進むなか、保育者は子どもの話に相槌を打ったり、子どもの話を繰り返したりしていた。ビジュアルテキスト④において、グループAはビジュアルテキスト③で注目していた色についての対話が進んでいった。「ピンクが咲いたら紫になる」という色の変化についての話から、徐々に細やかな視点で「紫陽花」を捉えている。例えば「真ん中が咲いたら、もっと変わる」というイメージの発話や、「ここ、今から生長していく」という植物の特徴についての発話もみられた。

## (2) グループBの場合

### 1) ビジュアルテキスト「蛙」

グループBにおいて、ビジュアルテキスト①では、同じ問いかけに対して「蛙」と答えている。その後「手」という返答が続き、再び「蛙」と答えている。これに対して担当保育者は、「どうして蛙?」と聞き返し、子どもたちは、「だって、手が見える」「緑色だから」と理由を説明している。その後は、【変換】のひとつである「石」についての対話が続いた。

グループBでは、ビジュアルテキスト②をめくると、「あ」という発話の後、「ほら」が2回、「やっぱり石やった」と蛙の乗っている「もの」について確認していた。その後、蛙の手や足の指に注目し、それぞれ何本あるのかを数え始めた。また、下線(4)、下線(6)下線(9)のように子ども同士でビジュアルテキストの1枚目と2枚目を繋げて楽しむ姿に対し、下線(5)、下線(7)下線(8)のように子どもの言葉を繰り返しつつ見守る保育者の様子もみられた(事例2)。

### 2) ビジュアルテキスト「紫陽花」

グループBでは、ビジュアルテキスト③をめくると下線(10)のように疑問の発話があるが、すぐに下線(11)、下線(12)、下線(13)のように「やっぱり」という子どもの発話が続いた。このことから、子どもは次のビジュアルテキストの「予測」をしていた事が窺える。そこで保育者は、下線(14)のように声をかけると、再び下線(15)のように考え始め、ビジュアルテキストの諸要素と結び付けながら対話は続いた。下線(14)の保育者の声かけから、子どもたちの対話は【変換】から【要素関連づけ】へと移行し、ビジュアルテキストの紫陽花の色が緑色であることや小さな粒に線があることなど詳細なところまで観察していった。その後、保育者は子ども

たちに、「これからどうなっていくのかな」【外挿】と問いかけた。その問いかけから、今までに見たことのある紫陽花との違いについて、対話が進んだ(事例3)。グループBでも、保育者は子どもたちの話の内容を繰り返し、他の子どもにも伝える姿がみられた。グループBは、ビジュアルテキスト④をめくると「おー」「やったー」「やっぱり」「やっぱり」「やっぱり、ピンクやった」と口々に「確認」する発話が見られた。その後、筆者の「どこが違う」という問いかけに対して、ビジュアルテキスト③との違いを探し始めた。色の違いや葉の違いを見つけないなかで、下線(16)のように紫陽花の変化を友達に伝える様子も窺えた。すると、下線(17)、下線(18)下線(19)下線(20)のように、他の子どもたちは、幼稚園で紫陽花を見た時のことを思い出し、次々に話し始めた(事例4)。一方で、「どンドン紙芝居になる」と言い出し、「むかしむかし、あるところに蛙がいました」と作話を始める子どももみられた。

事例2 グループBの対話(ビジュアルテキスト②)

担当保育者	子ども	筆者
	「1・2・3・4。」 「1・2・3。」 「え、前足が4本ある。」 「後ろは3個。」	「本当は、手の指は4本で、足は5本あるみたいだけど。」 「先生のお写真だと見えないよね。」 「ちょっと残念。」
「後ろは?」	「けど、こっちは5本見えんかった。」	
(中略)	「つなげた。(4)」 「つなげた。(5)」 「つながる?(7)」 「つながつた。(8)」	
	「つながる。(6)」 「つながつた。」 「つながつた。」 「つながつた。」 「つながつた。ふふふ。(8)」	
	「こうやって、くつつければ・・・」 「そうじゃない、そうじゃない、こっち、こっちの縁。(9)」 「あ、わかった。」 「ほら、こう。」 「つながつた。」	

事例3 グループBの対話(ビジュアルテキスト③)

担当保育者	子ども
	「何これ。(10)」 「やっぱり。(11)」 「やっぱり。(12)」 「やっぱり、紫陽花。(13)」
「Sちゃんが、『何これ』って言ってるよ。(14)」 「これ、紫陽花?」	「なんか違う。(15)」 「紫陽花。」 「紫陽花よ。」 「けど、やっぱり違いそうだけど。」 「なんか紫陽花じゃない。」 「紫陽花。」
「先生が、何か言ってるよ。」	「なんか違う。」 「なんか違う。」
(中略)	
「これから、どうなっていくのかな。」 「紫色みたいになっていく?」	「紫色みたい。」 「うん。」 「うん。」 「ピンクとかいろんな色。」 「咲いていくって事じゃないかな。」 「ねえ、咲くんじゃないの、咲く。」

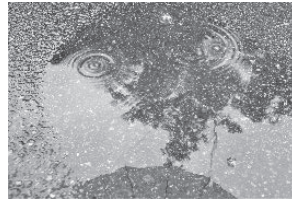
事例4 グループBの対話(ビジュアルテキスト④)

担当保育者	子ども
	「ちょっと丸いのは、この花の真ん中にあるやつじゃない。」
	「丸いのお花だよ。」
	「ねえ、ねえ、これやったっけ。」
	「R先生、これかな。」
	「この前、お花って言いよったよね。」
	「K君、K君。」
	「この丸いのはさあ、芯の真ん中にあるやつじゃない。」
	「この蕾がね、色が変わっていつから・・・。(16)」
	「ねえ、なんか蕾。」
	「蕾、蕾がある。」
	「この前、R先生・・・。」
「うん、そうそう。」	「これがお花やけん。」
「なんで、蕾があるのかな。」	「これがお花なんだよね。」
	「これはもう少しで・・・。」
	「真ん中のやつがお花なんだよね。」
	「紫陽花ってね。」
	「前、紫陽花を描く時間いたけん。(17)」
	「まだ覚えとる。(18)」
	「うん、私も覚えとる。(19)」
	「と言うことは、この花びらみたいなのは。」
	「マジックで描いた。(20)」

事例5 グループAの対話(ビジュアルテキスト⑤)

担当保育者	子ども	筆者
		「写真には、何が写っていますか。」
		「グループでお話し合いをして下さい。」
	「猫みたい。」	
	「猫みたい。」	
	「みずたまり。」	
	「猫に見える。」	
	「Yが先に言ったし。」	
	「何か、ここは花みたい。」	
	「花。」	
「花みたいに見えるね。」	「うん。」	
	「泡が、なんか花みたい。」	
	「これが、なんかおめめに見える。」	
	「ここが鼻。」	
「鼻に見える。」		
「おめめに見える？」		
(中略)	「これが傘。」	
	「これ、たぶん道路やろ。」	
	「先生、私の紙芝居。」	
	「雨のお散歩。」	
	「映画、映画。」	

ビジュアルテキスト⑤



## 2. 1枚の連続しない抽象的なビジュアルテキストを用いた場合

### (1) グループA

#### 1) ビジュアルテキスト「水溜り」

グループAでは、ビジュアルテキスト⑤をめくると「水溜り」「猫」「傘」「おめめ」と次々に発話している。その後筆者の「写真には何が写っていますか」という問いかけに対して、「猫」「花」「おめめ」「鼻」「傘」「道路」「水溜り」「木」と【変換】をしていった。対話が続くなかで、「先生、私の紙芝居」と言い出し、「雨のお散歩」とタイトルを付ける子どもに「映画、映画」と返答する子どもも見られた(事例5)。また、水溜りに映っている「木」を発見し、「鏡」と言い始める様子もみられた。

### (2) グループB

#### 1) ビジュアルテキスト「水溜り」

グループBでは、「水溜り」「おめめ」「お顔」「ぐるぐるまわった目」「しゃぼん玉」「ふうせん」「傘」「アイス

クリーム」「蛇」「木」「棒」「猫の耳」「ひび」「口」「影」「鏡」と多様な【変換】があった。子どもたちの「変換」のなかでは、幾つかの反論もあった。例えば、「しゃぼん玉」という友達の「変換」に対しては、「雨の日にするわけじゃないじゃん。だから違う」と反論する姿もあった。

## IV. 考察

### 1. ビジュアルテキストの特性と読み解きにおける表現

#### (1) 対話の展開

ビジュアルテキスト①の初めの発問に対して両方のグループは、「蛙」と答えている。その後、双方の関心は、「蛙」ではなく、「蛙」が乗っている「もの」へと移っていった。

表2の【変換】に注目すると、グループAは、イメージの発話もみられた。子どもの視点の違いもあるが、担当保育者の言葉かけを見ていくとそれぞれに特徴がみられた。グループAの担当保育者は、子どもたちの反応を

見ながら、下線 (1) 下線 (2) のように、同じ内容を問い直すこともあれば、下線 (3) のように問いかけて子どもにヒントを出している〈事例1〉。このようなやりとりを通して、子どもと保育者の間に円滑なコミュニケーションが生じるとともに、「見る」ことへの興味が高まる。グループBでは、担当保育者の「なんで蓄があるのかな」という問いかけから、園生活での体験を思い浮かべる子どもの発話がみられた〈事例4〉。

グループAの協同による対話の展開は、ビジュアルテキストの特性を捉え、根拠を挙げて説明していくものであり、グループBの場合は、予測と確認を繰り返し、イメージを広げている。このような対話の展開の一因は、保育者の言葉かけによるものと考えられる。また1枚の抽象的なビジュアルテキストを使用した場合に、グループAではイメージを広げるような展開があり「雨のお散歩」と紙芝居に見立て、タイトルをつける子どももみられた〈事例5〉。一方グループBでは、多様な表現とともにイメージを膨らませていくが、その発話に対する反論もみられた。

このようにグループAは、具象的な2枚のビジュアルテキストの場合は、【変換】した「もの」の諸要素を1枚目から2枚目へと連続的に関連づけて詳細に見ることで、「蛙」や「紫陽花」の特徴を説明する発話が続くが、抽象的な1枚のビジュアルテキストの場合は、【変換】で見たものを感じたままに表現する発話がみられた〈事例5〉。

同様にグループBをみていくと、具象的な2枚のビジュアルテキストの場合は、1枚目で【変換】した「もの」から予測し、2枚目で確認を繰り返す発話がみられた。抽象的な1枚のビジュアルテキストの場合には、多様な【変換】のなかにイメージの発話もあるが、子ども同士で確認しようとする様子もみられた〈事例5〉。

それぞれのグループによる子どもの対話は、ビジュアルテキストの特性、子ども同士の言葉のやりとり、そして保育者の言葉かけという複雑な要因が絡み合いながら展開するものと考えられる。また、このような対話の展開には、5歳児の発達との関連性も考えられる。5歳児後半の発達には、結果を遡り原因を推測するという「可逆的操作」がある。この時期には「可逆的操作」を用いる事が可能になり、物事の理由についても根拠を挙げて説明できるようになる<sup>14)</sup>。事例にみられる子どもの言動からも、このような発達の姿が見て取れる。

看图アプローチでは、「わかりにくさ」を含んだビジュアルテキストを使用する。鹿内は、この「わかりにくさ」を体験するなかで、「個々人のわかり方を共有しながら学び合いを深め、自分たちの力でわかっていく」と説明している<sup>2)</sup>。

## (2) 異なるビジュアルテキストによる反応

グループBの子どもは、連続した2枚のビジュアルテキストを用いた場合に比較を試みている。ビジュアルテキストの特性である「わかりにくさ」を含み、比較が可能なビジュアルテキストを2枚使用することで「比較する」、「説明する」という論理的思考を生み出すものと考えられる。一方で、二人の子どもに見られた自由な作話の様子から、ビジュアルテキストは現実の世界を投影したものであるが、虚構の世界をも楽しむことが出来るものと言えるだろう。但しどちらの作話も一瞬であり、子どもの発話が途切れているために内容が見えてこないという点が残念な結果であった。

このように活動のなかで見られる子どもの姿は、領域「言葉」の内容においても、「(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」と記されている<sup>9)</sup>。これまでの実践の結果から、幼児期の看图アプローチによるビジュアルテキストの読み解き実践という活動は、「見ることを楽しみ、他者との対話での言葉のやり取りを通して、感じるままに自己を表現する手立てになると考える。横山<sup>1)</sup>は絵本の意義として「保育者と子どもたちの共有体験であること」や「絵本と子どもの生活の連続性が可能となること」を述べていた。幼児期のビジュアルテキストの読み解きの表現からも、グループで同じビジュアルテキストを見て読み解くという「共有」の体験、あるいは「協同性」とも捉えられる姿が示唆された。また、使用したビジュアルテキスト④では、園庭の紫陽花を見に行った時の保育者の話を「覚えている」という発話があった〈事例4〉。このように生活との結びつきのあつたものを題材とすることで、生活との連続性も可能であると言えるだろう。

## 2.5 歳児の協同性

ビジュアルテキスト②をめくると、グループBの発話は「ほら」が2回、その後「やっぱり石やった」と続く。ビジュアルテキスト②では、ビジュアルテキスト①で予測した「石」を確認していた。子どもたちの関心が「石」にあったことも窺える。このように、子どもが「予測—確認」をしながらビジュアルテキストを楽しむ姿が見られたことは、先行研究と同様の結果であった<sup>7)</sup>。またグループBでは、ビジュアルテキスト①と②を繋げる事を試みている。そこで子どもは、友達と一緒に蛙の手足の数を数え、ビジュアルテキストを繋げることで、ビジュアルテキスト①と②が同一の「蛙」であることを確認しようとしていた。これまでの先行研究においても、ビジュアルテキストを繋げて比較する姿が見られ、子どもの読み解き方のひとつに「繋げる」という方法が示唆された。

藤谷<sup>15)</sup>は、幼児期の協同性について、「生活や自由遊びの中で子どもたちが自発的に獲得していく『協同性』とともに、保育者が意図的な設定的な保育を通して『協



同性』を育てることも求められている」と述べている。前述したように、幼児期の協同性については、発達の諸相としても考えられているが、具体的な保育の方法を検討する事も重要と考えられている。それは、単に協同的な遊びの場を設けるだけではなく、このように保育者の支援のもとで子どもたちが自由に展開し、創造していく活動も必要と考える。川田・津田<sup>13)</sup>は、協同性のもつ形態と過程の両義性を「外形的に見えるもの（大人の視点からの協同性）ではなく、子どもと保育者が相互に活動を創り上げていく過程そのもの（保育に参加する者の視点からの協同性）」であると記している。グループBの子どもは、一瞬ではあるが「夜が明けました」から始まるストーリーを発している。子どもは、「蛙」という生き物をリアルに捉えようとグループで対話を重ねつつ、個人でイメージを膨らませ楽しむ姿も見られた。この事例のように、グループでのビジュアルテキストの読み解きは、子どもの個人の視点と集団のなかの視点と同時に進行していく。子どもたち一人ひとりが主体の活動でありながら、集団での活動を広げることができるものと考えられる。そこには、保育者の手立てが必要であり、子どもたちを中心に保育者自身もグループの一員として参加するという活動に、看図アプローチによるビジュアルテキストの読み解き実践の意義が見えてくる。

遊びや生活のなかで物事を意味づけるには、言葉の理解とともに表現することが重要となる。表現には、言葉だけでなく表情の変化や身体表現もあるが、心が揺れ動くような体験と、その気持ちを共に味わう他者の存在によって伝えたいという意欲が高まり、子どもの表現が広がるものと言える。子どもは5歳後半に質的な転換期を迎え、著しい発達が見られる<sup>16)</sup>ことから、自らの生活を充実させていけるような活動や手立てというものが重要と考える。

## V. まとめ

本研究では、幼児の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において、ビジュアルテキストの特性ならびに5歳児の対話による表現を明らかにした。そこで、5歳児の発達や協同性との関連、ならびに実践の意義について検討を行った。その結果、以下のようことがわかった。

- 1) ビジュアルテキストの読み解きによる子ども同士、保育者との対話から、イメージを膨らませて作話を楽しむ姿や根拠をあげて説明するという5歳児の発達の特徴が示唆された。
- 2) 2枚の連続した具象的なビジュアルテキストによって、5歳児でも「比較する」、「説明する」という論理的思考を生み出す要因となることが示唆された。
- 3) 1枚の連続しない抽象的なビジュアルテキストでは、イメージ的な発話が多く、説明的な発話は少なくなる。これらのことから幼児期の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は、協同的な対話を通して、表現することを楽しみ、伝え合う体験が可能な活動として意義があると言える。

幼児期の対話の特徴を捉えるためには、5歳児に限らず、縦断的な実践を図る必要があるだろう。加えて実践を重ねるなかで、ビジュアルテキストの特性にも着目し、題材の選定や構成、子どもの発話との関連を見出すことも今後の課題である。

## VI. 謝辞

本研究に際し、ご協力いただきました幼稚園の先生方ならびに園児のみなさまには心より感謝申し上げます。

## 引用文献

- 1) 横山真貴子・水野千具沙 (2008) 保育における集団に対する絵本の読み聞かせの意義—5歳児クラスの読み聞かせ場面の観察から—。教育実践センター研究紀要, (17): 41-51.
- 2) 鹿内信善 (2015) 改訂増補協同学習の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.
- 3) 奥泉香 (2006) 「見ること」の学習を、言語教育に組み込む可能性の検討リテラシー研究会 (編) リテラシー2—ことば・文化・社会の日本語教育へ—。くろしお出版, pp. 37-50.
- 4) 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): 50-51.
- 5) 鹿内信善・森寛・兒玉重嘉・森和穂・中村芳美・石田ゆき (2017) 看図作文授業レパトリーの構成。福岡女学院大学大学院紀要発達教育学, (3): 41-49.
- 6) 福永優子・高原和子 (2018) 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—。福岡女学院大学大学院紀要発達教育学, (6): 25-32.
- 7) 福永優子・高原和子 (2020) 子どもの表現を広げる保育者の関わり方—看図アプローチによる読み解き実践を通して—。福岡女学院大学大学院紀要発達教育学, (8): 45-52.
- 8) 棚橋尚子・宮下俊也・横山真貴子 (2018) 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—。次世代教員養成センター研究紀要, (4): 255-258.
- 9) 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領。フレーベル館。
- 10) 内閣府文部科学省厚生労働省 (2017) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領。フレーベル館。
- 11) 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針。フレーベル館。
- 12) 菅真佐子・中井清津子 (2019) 協同する活動を通じた自己の個性についての幼児の認識の高まり—5歳児学級後半の時期における協同的な遊びに見られる幼児の姿から—。滋賀大学教育学部紀要教育科学, (69): 153-161.
- 13) 川田学・津田千明 (2009) 幼児期における協同性とその視点を探る。香川大学教育実践総合研究, (18): 65-78.
- 14) 藤谷智子 (2016) 幼児期の協同性の発達における論理的思

考力—5歳児の発達過程に着目して—。武庫川女子大学紀要（人文・社会科学），（64）：31-39。

- 15) 藤谷智子（2011）幼児期におけるメタ認知の発達と支援。武庫川女子大学紀要（人文・社会科学），（59）：31-42。
- 16) 内田伸子（1996）子どものディスコースの発達—物語産出の基礎過程—。風間書房，pp.186-192。