

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ビジュアルテキストの読み解き解き実践を通して—

福永 優子・高原 和子

The Involvement of Preschool Teachers for Expansion of Children's Expression
—Through the Practice of Understanding Visual Text by the Approach of
Figurative-sign-interpretations—

Yuko FUKUNAGA and kazuko TAKAHARA

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ビジュアルテキストの読み解き解き実践を通して—

福永 優子*・高原 和子**

The Involvement of Preschool Teachers for Expansion of Children's Expression
—Through the 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、子ども同士や保育者との話し合いのなかで、子どもと保育者がどのように関わりながらビジュアルテキストを読み解き、表現するのかを検討することである。看図アプローチによる読み解きは「氷」の写真5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1名）で行った。その結果、子どもは、保育者の受容や共感に支えられ、ビジュアルテキストの読み解きを楽しみ、それぞれの見方や考え方から自由に表現する姿がみられた。

キーワード 5歳児 表現 保育者 言葉 看図アプローチ

I. はじめに

子どもは、生活のなかで身の回りの出来事に興味や関心を持ち、感じたことや考えたことを表現している。

榎沢は「保育者が、生活のなかでの子どもの多様な経験をすべて表現の土壌としてとらえ、子どもの行う些細な行為を認めることより、子どもの表現が豊かなものになっていくのである」と述べている¹⁾。

榎沢の視点に立つと、子どもの表現は日々の生活そのものであり、そこで自分の言葉を聞き入れてくれる他者の存在は大きいものと言える。このような子どもの表現は、子どもの行為を受け止める他者の支えによって、また伝えたいという意欲を喚起させるものと推察される。

2017年、「幼稚園教育要領」²⁾、「保育所保育指針」³⁾、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」⁴⁾が改訂された。

領域「言葉」のねらいは、次のように明記されている²⁾。(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。(3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる。

領域「言葉」においても、自分の気持ちを表現する楽しさや他者と伝え合うこと、さらには心の交流が示されており、言葉を育む根底に「人との関わり」があることが窺がえる。保育現場での子どもの表現は、保育者との信頼関係のうえに成立しており、そこでの保育者の関わり方が重要と考えられる。

古市らは、子どもの豊かな表現を引き出す保育者の態度について、実際に行った観察記録、書物、学会論文集の成長記録からの事例を読み取り、カテゴリ分析している。豊かな表現を引き出す保育者の態度を13項目のカテゴリにまとめており、最も多いのが「適切な対応」次いで「言葉かけ」、その後順に「共感・安定」、「表現の確認」、「対話」と続いている。「表現の確認」において、子どもの興味は次から次へと移行していくため、遊びの途中で戸惑うこともある。そこで、保育者がその場で確認することの必要性を示唆している。また「対話」については、低年齢であれば、言葉だけでなく、「子どもたちの言葉の断片から意味をくみ取り、対話を勧める必要がある」と述べている⁵⁾。カテゴリに「表現の確認」が挙げられているように、子どもの表現は変化していくものであり、その一瞬を掴めないまま終わることもある。そのため、子どもとの対話においては、子どもの真意を見出し、受容・共感する保育者の姿勢が重要と推察される。

* 福岡女学院大学大学院

** 福岡女学院大学

高原らは、子どもの豊かな表現活動を展開するために日頃どのような手だてを心がけているのかを明らかにすることを目的とし、保育者にアンケート調査を実施している。その結果、保育者は子どもたちに具体的な働きかけをしており、その内容を①雰囲気作り②イメージ作り③観察・見守り④共感・承認・意欲⑤子どもの主体的な活動⑥子ども同士の関わり⑦言葉かけ⑧動きの提示の8項目に分類し、分析している。それによると、「①雰囲気作り」「④共感・承認・意欲」「②イメージ作り」が上位をしめ、保育者が子どもの表現に共感することで意欲を育み、保育現場での工夫や手段を実践していることを示唆している⁶⁾。

これらの研究から、保育者が日常の保育のなかで、子どもの表現を引き出すための保育を試みていることが窺がえる。

古市らの研究のなかで、子どもの表現を引き出す保育者の態度に「対話」が挙げられている⁵⁾。保育者が、子どもとの「対話」のなかで、子どもの伝えたいことを明確にすることで、「対話」の楽しさや言葉による表現を育むものと思われる。一方「対話」の楽しさは、子ども同士のやりとりのなかでも生じる。数人のグループによる話し合いでは、楽しさとともに自己を表現する意欲や他者の話を聞こうとする態度を培うものと察せられる。

また、幼児の話し合いに関する研究に、子どもが他者との関わりをなかで、どのように思考を深めるのかについての報告がある。

佐藤は、5歳児の子どもたちと保育者の話し合いのプロセスを分析している。この話し合いのなかで、保育者はファシリテーターを担う。そこで、子どもが話し合いを進め活動の方向性を決めていくことになる。話し合いの流れのポイントとしては、①課題の共有②アイディアの拡散③方向性・自己決定を挙げている。このように子ども同士が課題を共有し、互いの意見を取り入れながら思考を深めることで、自分だけでは見出せない新しいものを創り出していくことを示している。これらのことから、子どもが対話・話し合いと活動を繰り返し、他者と協力しながら探究する過程がみられることを示唆している⁷⁾。

子どもの生活では、さまざまな環境に対して「見ること」から新たな発見を繰り返し、遊びを展開する様子も窺える。たとえば、絵本は子どもの日常のなかで親しまれ、絵本から「ごっこ遊び」へと発展することもある。また三森は、「絵を読み解く」という実践的研究を発表している。そのなかで、子どもは「大人であれば見落としてしまうような細かい部分にまで観察が及び、読んだ絵について子どもなりの思考水準で意味づけをすることができる」と記している⁸⁾。

同じように「見ること」に注目した研究として、鹿内は、中国の「看図作文」に記号論や心理学の研究成果を取り入れた「新しい看図作文」を提唱している。こ

の新しい看図作文からさらに発展させた授業づくりの方法のひとつに看図アプローチがある。看図アプローチには、ビジュアルテキスト読解の情報処理モデルがあり、次のように定義される。①変換 (translation)：テキスト中で記述されている概念や内容を別のことばに言い換えたり、ある種の記号表示法を他の表示法に変えたりする活動。②要素関連づけ (interpretation)：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。③外挿 (extrapolation)：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⁹⁾。このビジュアルテキスト読解の情報処理モデルは、Bloomらによる「理解」概念に基づくものであり、「わかる」ことは、「変換」「要素関連づけ」「外挿」の三つ操作によるものとされている¹⁰⁾。藤田らは、この活動により、参加者は「わかる」というプロセスを楽しく、意欲をもちながら学習に取り組むことを明らかにしている¹¹⁾。

看図アプローチの具体的な方法としては、ビジュアルテキスト(絵や写真、図表、動画を含む)を少人数のグループで読み解き、グループやクラス全体で話し合いを行う。これらのことから、看図アプローチを読み解く過程で、ビジュアルテキストを「見ること」を楽しみ、「わかる」というプロセスを踏むことで、意欲の高まりがみられることになる。

このような看図アプローチを用いた実践に、4歳児を対象にした「看図でおはなし実践」がある¹²⁾。この実践では、読み解いたことからストーリーを作っている。実践で使用したビジュアルテキストは「絵図」であり、「読んだ絵について子どもなりの思考水準で意味づけをすることができる」⁸⁾という子どもの姿を捉えることができる。「看図でおはなし実践」では、子どもと実践者のマンツーマンであったが、実践者の問いかけや言葉かけによって、子どもの自由な表現を引き出していた。これらのことから、幼児を対象とした実践は、子どもの表現を引き出す方法として有用ではないかと考えた。

本研究では、子ども同士や保育者との話し合いのなかで、子どもと保育者がどのように関わりながらビジュアルテキストを読み解き表現するのかを検討することを目的とする。

II. 方法

(1) 研究対象

対象児は、O市G幼稚園5歳児クラス15名(男児7名、女児8名)を3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2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) 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方法

「水」の写真を題材にしたビジュアルテキストを5枚

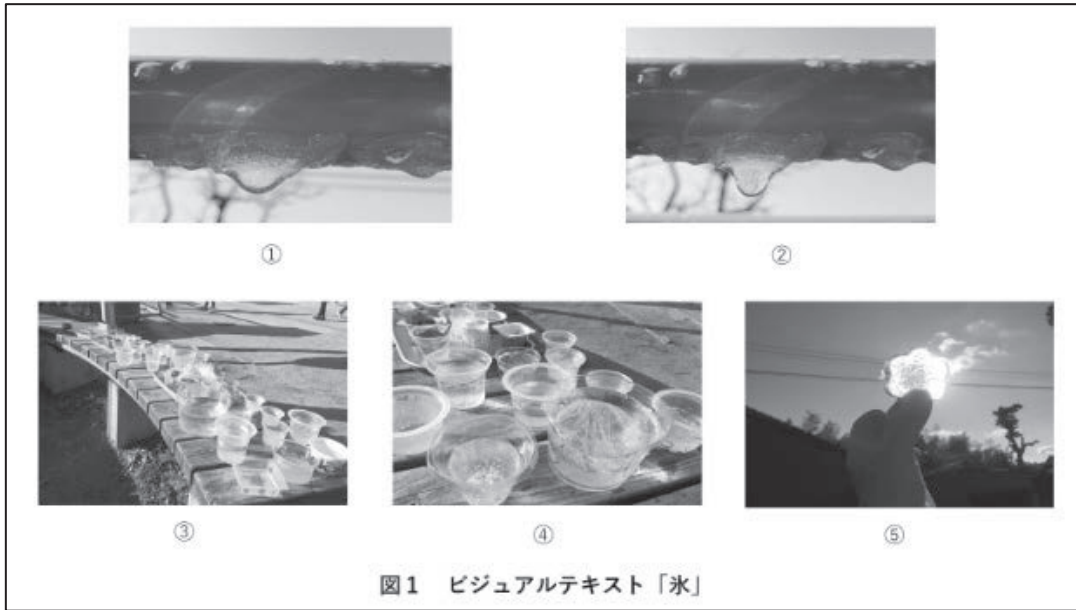


図1 ビジュアルテキスト「氷」

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。この活動の「ねらい」は、次の3点である。①冬の自然に興味をもつ②氷の変化を楽しむ③ビジュアルテキストの読み解きで、友達や先生とのやりとりを楽しむ。このような「ねらい」を設定し、ビジュアルテキストを作成した。ビジュアルテキストの①・②は「氷」であり、同じ場所で撮影し、氷の解け方に違いがある。ビジュアルテキスト③・④は同じ「氷遊び」であるが、ビジュアルテキスト④はビジュアルテキスト③よりもアップで撮影している。ビジュアルテキスト⑤は、「氷遊び」で出来た「花型の氷」を使用した。(図1)

実施日は2019年3月11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。

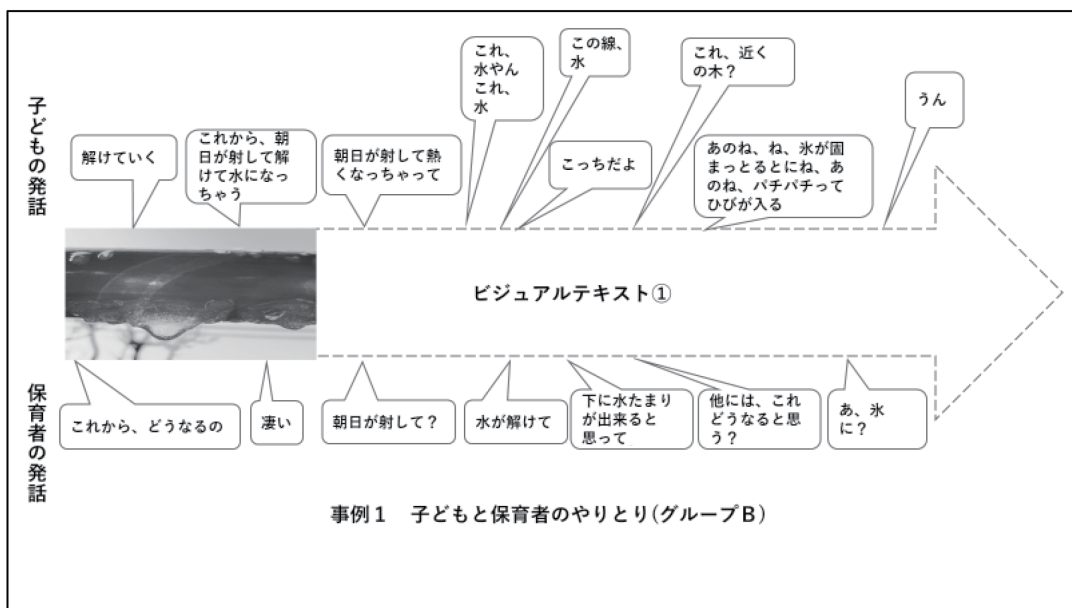
倫理的配慮

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. ビジュアルテキストの読み解きによる表現

まず、ビジュアルテキスト①をめくると、グループAでは「なに、これ」という疑問をもち、どの向きで見るとかを尋ねる発話が続いた。同様にグループBでも疑問から「氷」の発話が4回続くと、ビジュアルテキストを上下左右に動かして、向きを確かめていた。



事例1 子どもと保育者のやりとり(グループB)

次に筆者は「雪と氷」の話をして、子どもたちとイメージを共有していった。その後、「この写真には、なにが写っていますか」と問いかけ、対話を促した。その際の、グループAの例を以下に示す。

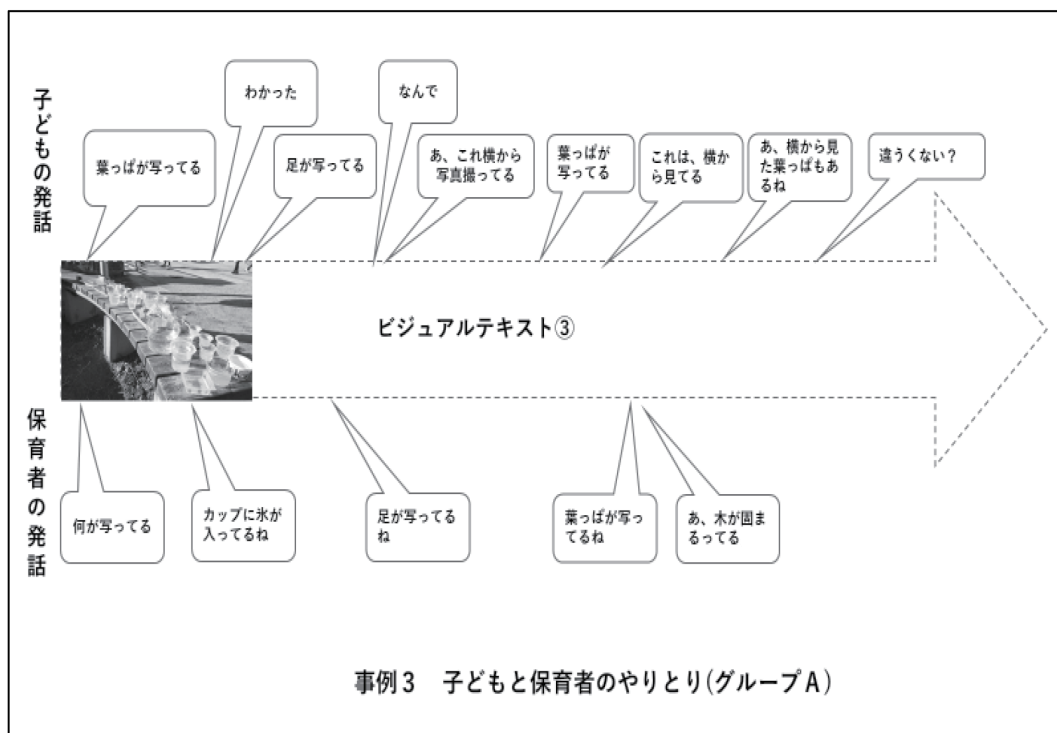
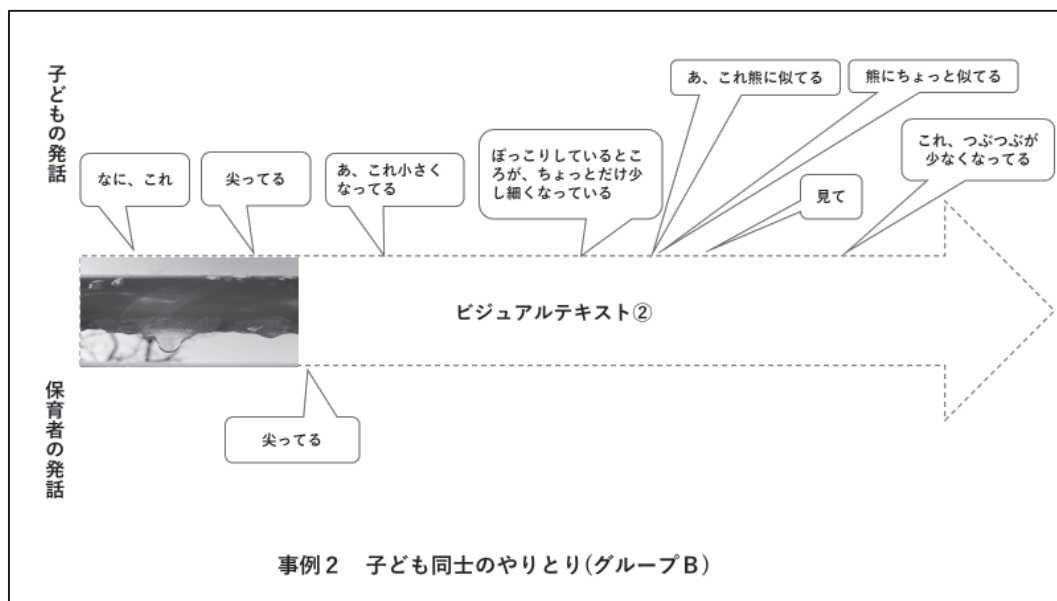
筆者の発問に対して、子どもは「氷」「雫」「ドラえもん・・・」と次々に【変換】をしていった。その後、子どもが「氷」とつぶやくと、保育者も「氷」と繰り返している。グループAの保育者は、子どもの発話を繰り返し確認し、再び問いかける場面がよくみられた。その過程で、子どもは「氷」と「雫」から【要素関連づけ】や【外挿】を行っていった。

また、グループBでは、筆者の「何が写っていますか」

という発問に対して、「氷」と【変換】している。グループBの保育者は、子どもの発話に共感し、その後具体的な問いかけをしている。この保育者の問いかけに対して、子どもは【要素関連づけ】や【外挿】を行いながら、話し合いを進めている。(事例1)グループBの読み解きの過程では、ビジュアルテキストの事実を確かめようとする発話と、子どものイメージの発話がみられた。

2. ビジュアルテキストの違いからの発見

ビジュアルテキスト②は、ビジュアルテキスト①と同じ場面を時間差で撮影したものであり、氷の解ける様子に違いがある。



ビジュアルテキスト②をめくると、両方のグループともに雫の形の変化に気づいている。グループAでは、「なん、これ」と疑問の発話の後、「形が変わった」という発話が3回続いている。その後、ビジュアルテキスト①と②の違いを確かめるために、子ども同士で1枚目と2枚目をつなげることを提案している。一方、グループBにおいても疑問をもつことから始まり、子どもは「尖ってる」と表現している。そこで保育者が「尖ってる」と繰り返すと、子ども同士で次々にビジュアルテキスト①との違いを説明する様子やイメージの発話もみられた。(事例2)

その後、子どもたちはグループAと同様にビジュアルテキスト①と②をつなげて比較していた。

3. 生活との結びつき

ビジュアルテキスト③をめくると、グループAでは、すぐに「幼稚園だ」という発話があった。その後、筆者は「この写真には、何が写っていますか」と発問している。この発問に対しグループAでは、次々に【変換】を行い、保育者は、その言葉を繰り返して共感している。また、子どもの「わかった」という発話もみられ、子どもが思いついたことを話している。(事例3)

一方、グループBでの【変換】は「カップ」、「氷」、「飾り」だけであった。そのため、保育者は再び「何が写っているのか」を問いかけた。そこから、子どもの【変換】は新しい「もの」にも目を向け、発話も増えていった。その後、保育者の「見えたものは、いっぱいあったよ」という声掛けから、子どもは再び意欲的になっていった。ビジュアルテキスト③の終わりに、筆者は「ここは、どこでしょう」と発問をし、幼稚園であることを話した。

ビジュアルテキスト④はビジュアルテキスト③のビ

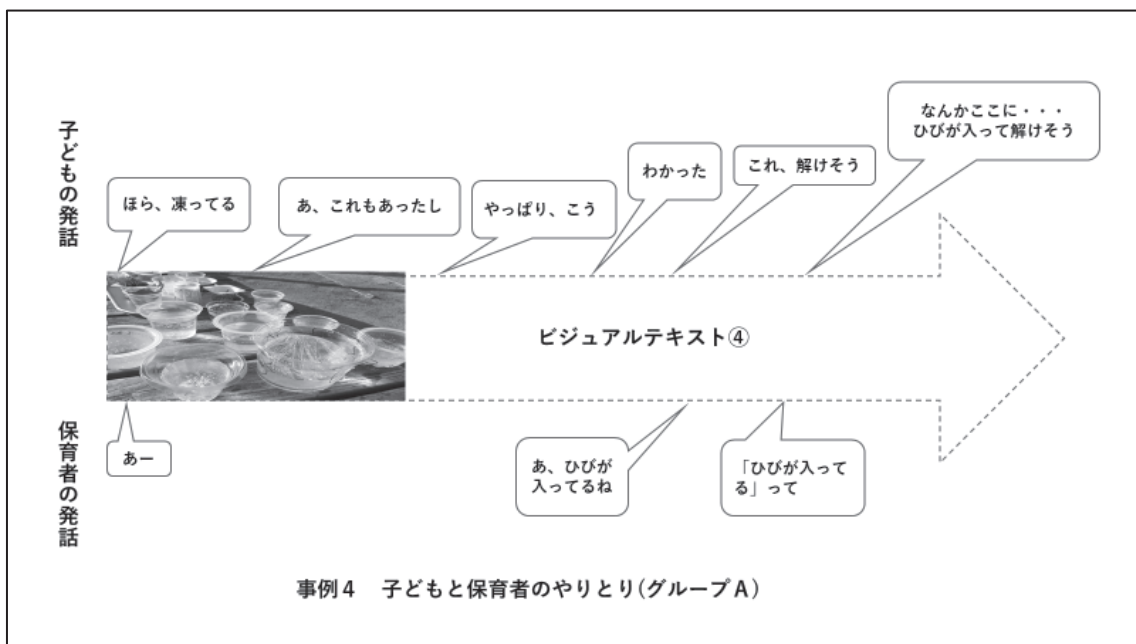
ジュアルテキストをアップで撮影している。まず両グループ共に、子どもはカップの中が凍っているのかという点に注目していた。グループAでは、凍っている表面の「ひび」を見つけ、「ひびが入って解けそう」と予測をしている。グループBでも、「あ、氷やん」の発話の後、グループAの子どもの同様に写真の撮り方について話をしている。また、カップの中が「氷」であったことや、ビジュアルテキスト④から自分の予測通りの「幼稚園」であることを確信し、自信をもつ様子もみられた。

この後、筆者は、「カップは、みんな同じ大きさでしたか」と発問している。この発問から、子どもの興味は形や色の変化へと移行している。グループBでは、氷の色が紫色であることに対して「絵の具の色」「木の実の色」「カップの紫色」と意見が分かれていた。

4. 自分たちで読み解く

ビジュアルテキスト④が終わりビジュアルテキスト⑤を待つ間、グループAでは「見たいけど、見たいけど我慢しよう」と言いながら楽しみに待つ様子や「これ、わかるんだ」と張り切る様子もみられた。そこでビジュアルテキスト⑤をめくると、すぐに「あ、お花の形」と話を始め、自分たちの予測を説明していた。一方、グループBでは、「え」と驚く発話が続き、「氷【変換】」「あ、人が持つてる【要素関連づけ】」「プリンやん【外挿】」と自分たちで、読み解きを始めている。筆者が「この写真には、何が写っていますか」という発問をする前までに、保育者は子どもの発話に2回相槌を打つだけであった。このようにビジュアルテキスト⑤でも、子どもの意欲の継続がみられた。

その後、筆者は「何をしているのでしょうか」と発問している。それに対して、子どもの発話は話し合いのなかで「氷を持っている」、「氷の写真を撮っている」、「氷



事例4 子どもと保育者のやりとり(グループA)

を空に当てている」、「太陽に当てたらどうなるのかやっ
ている」と変化していった。

そこで、各グループで一人ずつ、話し合ったことを全
員の前で発表をした。グループAで発表する子どもは、
発表する時に少し緊張した様子であった。その様子を見
て励ます子どももみられた。発表後すぐに、保育者は
「言えたね」と声掛けをしている。発表を終えた子ども
は、少し落ち着くと「もう1回言おうかな」と何度も繰
り返していた。

IV. 考察

1. ビジュアルテキストの読み解きによる表現

ビジュアルテキスト①をめぐると、両方のグループで
「なに、これ」という疑問の発話がみられた。その後、子
どもたちにビジュアルテキストをどの向きで見るとかとい
う疑問が湧いている。ビジュアルテキストの曖昧さから、
どのように見ているのかが「わかりにくい」のである。
このようにビジュアルテキストに必要なのは、「ある種
の『わかりにくさ』¹³⁾」である。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¹³⁾。しかし、子どもたちだけでは、
この「わかりにくさ」を解決することは難しく、ファシ
リテーターとしての保育者の言葉かけが必要になる。

ここで、グループAの保育者の言葉かけをみていくと、
子ども一人ひとりの言葉を繰り返し、問いかけている。
保育者の問いかけから子どもの発話は具体的になり、予
測したことを説明している。あるいは予測からイメージ
へと展開し、子ども同士で共通のイメージを共有するこ
とで、友達への共感や否定の発話がみられた。

グループBの保育者の言葉かけでは、子どもの発話に
対しての同意がみられ、具体的な問いかけを繰り返して
いる。(事例1)

子どもは、保育者の共感を得たことで、さらにビジュ
アルテキストを意欲的に見る様子も窺える。また、保育
者の具体的な問いかけから、子どもに新たなひらめき
が生じ、予測やイメージの発話がみられた。

子どもはビジュアルテキストを見て、「変換」するこ
とで「もの」を取り出している。その後「要素関連づ
け」や「外挿」から「こと」を取り出している。これは
ビジュアルテキストの読み解きで「ものこと原理」^{注1)}
とよばれており、ビジュアルテキスト①では、両方のグ
ループでスムーズな読み解きがみられたものと考えられ
る。

看図アプローチによる協同学習では、「予測—確認」
の面白さが動機づけとなり「協同学習を続けていくた
めの原動力になる」¹³⁾。このことは5歳児の実践におい
ても同様の結果が得られた。具体的には、予測した「もの」
や「こと」について、イメージを言葉で伝えたり、事実

を説明するという表現の広がりがみられた。このような、
虚構と現実の世界を生み出した要因として、ビジュアル
テキストの特性が考えられる。

ビジュアルテキストの曖昧性は、子どものイメージを
喚起させ、多様な表現を生み出したものと推察できる。

ビジュアルテキストの読み解き実践で、子どもはビ
ジュアルテキストを友達や保育者と共に「見ること」か
ら感じたことや考えたことを話し合っている。話し合い
は、子どもたちの自由な発話で進められていくが、傍に
いる保育者に支えられ適切な言葉かけによって多様なイ
メージによる言葉の表出が示唆された。

高木・丸野は保育園の5歳児の話し合いについて「幼
い子どもたちは、大人とのコミュニケーションの場で
何が言いたいのかを適切に推論してもらい、声をかけ
てもらうことで、ことばと意味の世界をつくり出してい
く」¹⁴⁾と述べている。

子どもは、子ども同士や保育者とのやりとりのなかで、
自分の思いを伝えながら、言葉の意味づけをしていくも
のと言える。よって、保育者が子どもの言葉をどのよう
に理解していくのかが重要で、鍵となることが推察でき
る。

2. ビジュアルテキストの有用性

ビジュアルテキスト②では、両方のグループでビジュ
アルテキスト①と②を見比べる様子がみられた。このよ
うに、2枚をつなげることを提案したのは子どもたちで
あり、その間、両方のグループで保育者の言葉かけはみ
られなかった。

子どもたちは、雫の形から、氷が次第に解けてビジュ
アルテキスト①からビジュアルテキスト②に変化するこ
とに気づいている。そこで筆者は、「どうして解けたの
かな」と発問している。すると、グループAでは、「だっ
て、隕石が落ちてきて」とイメージしている。グループ
Bでは、「おひさまの光が当たって」という予測の発話
がみられた。その後、筆者の「この後どうなりますか」
という発問には、それぞれ「水になって、落ちる」や
「氷柱になる」という発話がみられた。

この活動の「ねらい」のひとつは、「氷の変化を楽し
む」である。子どもは、2枚のビジュアルテキストの違
いを発見し、自分たちで「つなげる」ことを試みている。
ビジュアルテキストを「つなげる」という方法で、その
違いを確かめているのである。また、次の筆者の発問で
は、イメージを楽しむ様子や、ビジュアルテキストが少
し光って見えることから予測を始める様子もあり、それ
ぞれに読み解きを楽しむ様子も窺える。

これらのことから、ビジュアルテキスト①・②は、「氷
の変化を楽しむ」という活動の「ねらい」に添うもので
あり、ビジュアルテキストとしての有用性をもつといえ
るだろう。

3. 生活との結びつき

グループAでは、筆者の「なにか写っていますか」という発問に、次々に答えていた。ビジュアルテキスト③の「氷遊び」では、身近な道具を使用しているため【変換】を行いやすく、発話が続いたものと考えられる。子どもは、「見たこと」と自分の経験や既有知識を結び付け【要素関連づけ】を行っていた。話し合いでは自分の経験を思い浮かべて友達と共有する発話もみられた。

しかし、グループBで、最初の【変換】は、「カップ」「氷」「飾り」の3つのみであった。「飾り」と答えた子どもに、保育者は「飾りは何」と何度も尋ね、子どもは「あのねー、飾りがね」と答えている。このように、実践のなかで、保育者は子どもの発話に興味を示し、何度も問いかける場面もみられる。しかし、子どもは「見たこと」から感じたままに表現することも多く、何度も尋ねられると返答に戸惑う姿がみられた。その後「カップ、氷と飾りしか見えない」という保育者の問いかけによって、子どもの視点は他の「もの」へと移行し、しばらく【変換】が続いた。

見たことのある「もの」でも、子どもと保育者の見方には違いがあり、初めの予測に疑問が生じることで、ビジュアルテキストをもう一度確認しながら、話し合いを進めていた。

幼稚園では、冬の遊びとして「氷遊び」を取り入れている。ビジュアルテキストと子どもたちの身近な生活経験とが重なることでより興味をもち、「見ること」を楽しむ姿がみられた。ビジュアルテキスト③の終わりに、このビジュアルテキストが「幼稚園」であることを確認しているが、写っているものが「氷」か「水」かという課題は、まだ解決していない。

ビジュアルテキスト④をめくると、最初に両方のグループでカップの中が凍っていることを確認する発話が見られた。グループAは、氷の「ひび」に気づいた子どもがいた。そこで、保育者は、「ひび」が入っていることを他の子どもたちにも伝え、この後、「氷のひびから解ける」という予測を子どもから導いている。このように、保育者は、子どもの小さなつぶやきを大切に、一人ひとりの発話を認め合う雰囲気を生み出していた。

そこで、筆者は「カップは、みんな同じ大きさでしたか」と発問している。この発問の後、グループBでも氷の「ひび」に気づいている。

筆者の発問から、子どもの関心は氷の形や色へと変化していった。グループBでは、氷が紫色であることに、いろいろな予測が出ている。それぞれに、自分の生活と結びつけ、予測したものと考えられる。

子どもはビジュアルテキストの読み解きで「予測―確認」を繰り返し、保育者の言葉かけや筆者の問いかけによって、ビジュアルテキストをさらに「よく見る」ようになる。そこから子どもは、「予測」や「確認」のヒントを発見している。ビジュアルテキスト④の「ひび」は

「氷」のヒントになり、「氷のひびから解ける」という新たな予測をしている。ビジュアルテキストのなかに見たことのある「もの」があれば、子どもは、それをヒントにして読み解きを進めるものと推察される。自分で「予測」をする面白さと友達の「予測」を聞き入れ、新しい発見を共有していくことが、次のビジュアルテキストの読み解きの動機づけになるものと考えられる。

4. 自分たちで読み解く

ビジュアルテキスト⑤を見る前の子どもの発話から、「見ること」を楽しみながら、自分たちの読み解きのルールを持っていることが窺える。子どもたちにとって、ビジュアルテキストを読み解くことは、事実を紐解くことであるが、イメージを広げるものでもある。

グループBでは、筆者の「何が写っていますか」という発問の前から、自分たちで読み解きを始めていた。しかし、思い思いに発話しているため、子ども同士の発話につながりはみられない。その後、筆者は「何をしているのでしょうか」と発問すると、子どもの発話に変化がみられた。それは、子どもの言葉を受け止めて、発話をつなぐ保育者の言葉かけによるものであった。

看図アプローチの読み解きでの話し合いにおいて、話し合いを進めているのは子どもたちであり、保育者はファシリテーターとしての役割を担うものと考えられる。

子どもたちの関心がビジュアルテキスト⑤まで継続していることやグループごとの発表後に「もう1回言いたい」という子どもの発話から、ビジュアルテキストの読み解きでの子どもの意欲が示唆された。

このような子どもの表現を引き出すには、ビジュアルテキストだけでなく、子どもと同じ視点に立ち、ビジュアルテキストの読み解き実践に参加している保育者の存在が重要と考えられる。保育者は、子ども一人ひとりの様子を見ながら一瞬の子どものつぶやきを受け止めることで、子どもの心を読み取っていると見えよう。また筆者は、子どもの話し合いの様子に合わせて、この活動の「ねらい」に沿った読み解きの流れを創り出している。看図アプローチによるビジュアルテキストの読み解き実践は、子どもが主役であり、保育者に支えられながら、多様な表現や意欲が示唆された。

V. まとめ

本研究では、幼児の看図アプローチの実践での子どもと保育者がどのように関わりながらビジュアルテキストを読み解き、表現するのかを検討することであった。その結果以下のようなことがわかった。

- 1) 子どもは、ビジュアルテキストを「見ること」からイメージを言葉で伝えたり、事実を説明するという表現の広がりがみられた。
- 2) 話し合いでは、保育者の適切な言葉かけによって、多様なイメージによる言葉の表出が示唆された。

3) ビジュアルテキストの曖昧性は、子どものイメージを喚起させ、多様な表現を生み出したものと推察される。

4) ビジュアルテキストの違いを発見することで、子ども自身が活動の「ねらい」を達成したことから、ビジュアルテキストとしての有用性をもつと考えられた。

5) 子どもの発話や関心が最後まで継続していたことから、子どもの意欲が示唆された。

子どもの「見ること」への興味や関心は、どのようなビジュアルテキストであるかという点が重要と考えられる。ビジュアルテキストの選定や構成についての検討も課題となるだろう。

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の事例は少ないため、実践を重ねてビジュアルテキストの有用性を確かめていく必要がある。

また、保育者の子どもの表現を広げる具体的な言葉かけについても、今後の分析の視点としたい。

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。

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。

引用文献

- 1) 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、pp.12-13.
- 2) 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領、フレーベル館。
- 3) 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針、フレーベル館。
- 4) 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。
- 5) 古市久子・Lin Christine・田中千恵 (1999) 子どもの豊かな表現を引き出す保育者の態度、大阪教育大学紀要 第四部門：教育科学 48 (1), 53-65.
- 6) 高原和子・瀧信子・宮嶋郁恵 (2007) 保育者の保育内容「表現」の関わりとその方法—表現活動を引き出す手だてについて—、福岡女学院大学紀要 人間関係学部編 (8), 57-62.
- 7) 佐藤康富 (2018) 幼児期における思考力の深化過程に関する研究、鎌倉女子大学紀要 (25), 89-92.
- 8) 三森ゆりか (2012) 論理的に考える力を引き出す② 絵本で育てる情報分析力、一声社、pp.22-23.
- 9) 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.

- 10) Bloom, B.S. Hasting, T. & Madaus, G.F. 梶田叡一・渋谷憲一・藤田恵聖 (訳) (1973) 教育評価法ハンドブック—教科学習の形成的評価と総括的评价—、第一法規。
- 11) 藤田公仁子・中島弥生・一條秀俊・佐藤憲夫・竹原律・川上博・鹿内信善 (1994) 学ぶ意欲を持続させる授業 (II) : Bloom らの「理解」「分析」操作を含む授業モデルの開発、年報いわみざわ：初等教育・教師教育研究 (15), 43-46.
- 12) 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 (II) —F校における看図アプローチの受容と実践—福岡女学院大学大学院紀要 発達教育学 (5), 9-16.
- 13) 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.60-61.
- 14) 高木和子・丸野俊一 (2001) 保育園の年長組での「話し合い」を成立させているもの—議論スキルの育成を考えさせる前提条件—、認知体験過程研究 9, 1-16.