

ISSN 0387-6934

Journal of Research on Global Early Childhood Education and Care 2

2018

Centre of Research on
Global Early Childhood Education and Care

Tsurukawa College

目 次

レッジョ・エミリアの創造的リサイクリングセンター「REMIDA/レミダ」が
私たちに語りかけていること ～素材との関係性を通して～

森 真理
久保寺 節子 1

Educator Philosophy: An Autoethnographic Dialogue between Theory and Practice

Koichi Haseyama
Jacky Hughes
Saaiqa Bhanji 12

Plurilingual Children's Translanguaging as a Communication Strategy

複言語話者の子どもたちによるコミュニケーション方略としての translanguaging の行為

Kelly Shoecraft
Koichi Haseyama 22

幼稚園年長児における交通安全:保護者の意識と子供への期待度

入江 和夫
宮 有佳里
近澤 友理
入江 三津子
元 鍾彬
福地 昭輝 42

幼小接続期における数概念の形成と音楽活動の相関

高畠 扶貴 55

土の伝統文化を理念とした幼少期における造形教育の意義

～民藝文化の興りとイギリス陶芸の道を通して～

富金原 光秀 65

学生の睡眠リズム獲得のための課題設定方法による意識変化の考察Ⅱ

二階堂 あき子 71

外国にルーツを持ち特別な支援を要する子どもの発達アセスメント実践 今井 孝子 81
幼児教育教員の資質能力向上プログラム開発に向けた研究（3） 科目「教育職の研究」におけるプログラム試行と学生の意識の実態 森下 匡子 87

【活動報告】

国際こども教育フォーラム報告
Tsurukawa College ～Global Forum on Early Childhood Education and Care～
保育の「今」と「これから」II
～子どもの創造性を育む～
2018年11月24日（土）10:30～16:20

森 真理 富金原 光秀 93
----------------	----------

レッジョ・エミリアの創造的リサイクリングセンター「REMIDA/レミダ」が 私たちに語りかけていること

～素材との関係性を通して～

Exploration of the Messages from Creative Recycling Centre “REMIDA” in Reggio Emilia
– Focusing on the Relationship between Materials and Early Childhood Education and Care –

森 眞理 Mari Mori

久保寺 節子

Setsuko Kubotera

I. はじめに

イタリアのレッジョ・エミリア市（以下、レッジョ・エミリアとも表す）の乳幼児教育は、地域社会（コミュニティ・街）との関係性の中で実践され、発展してきた。それは、子どもを市民として捉え、乳児保育所と幼児学校をつくることは、市民誰もが主人公として共に地域社会を創造していく活動である

（Malaguzzi, L. 2017; Vecchi, V. 2010）と捉えていることから読み取ることができる。ゆえに、劇場、博物館、図書館、公園等市内の公共施設は、創造性、想像性、潜在性、有能性、可能性といった「子どもたちの100の言葉」（C. エドワーズ等, 2001）を最大限に活かす空間・場として位置づけられている。

そうした公共施設の中で、「創造的リサイクリングセンター」（Reggio Children, 2019）¹であるREMIDA（以下、レミダと表記する）は、乳児保育所や幼児学校のアトリエにおける表現・探究活動の素材や教材を提供したり、子ども・保護者や地域住民と共に活動を展開する場として機能してきた。さらに、子どもの果てしない創造性・想像性を広げ深める担い手としての役割を担ってきた。

本稿の両筆者は、2018年11月にレッジョ・エミリア市のレミダを訪問し、ワークショップに参加する機会を得た。本稿では、レミダの活動の趣旨を始め、当施設の概要を捉えその意味・意図を探ると共に、ワークショップ体験から、レミダが日本の乳幼児教育・保育施設の環境構成、特に素材と子ども・保育者との関係について考察を試みるものである。なお、レミダに着目することから、レッジョ・エミリア市の乳幼児教育施設についての教育哲学及び施設内における実践の言及を控えることとする。

II. REMIDA（レミダ）とは

ここでは、レミダの概要を把握することを試みる。主たる資料は、レミダと協働関係にあるレッジョ・エミリア市の自治体立乳幼児教育施設を始め国内外の職能研修や、レッジョ・エミリアを含む国内外の子どもの権利の保障と向上をめざし資金調達・運営及び研究活動を行っている、レッジョ財団（Fondazione Reggio Children – Centro Loris Malaguzzi）²とレッジョ・チルドレン（Reggio Children）³のホームページとした。

1. その由来・歴史とアイデンティティ

レミダは、市の中心から徒歩圏内（筆者の足で15分ほど）の幹線道路際にある。建物の2階は体育館となっており、1階（半地下）がレミダである。1996年、「持続性、創造性、廃材の研究に焦点をあてた文

化的プロジェクト」⁴として設立された。レミダが育むことは「廃物や不完全なもの自体、倫理的なメッセージを有しており省察をもたらす、そのねらいは、教育的な資源となることであり、『無用』『無駄』としての定義を避けることである」⁵としている。レミダでは、市内・近郊都市の約 200 の企業から処分する運命であった不用品や欠陥品、残品や余剰品を収集している。レミダには、年間 3,000 人以上、世界中から教師、アーティスト、学生、行政関係者を含む来訪者があり、各学校教育機関における活動や研修コース（本稿両筆者が参加）や市とのイベントも行っている。具体的には、レミダは、レッジョ・エミリアやレッジョ・エミリアの自治体立乳児保育所や幼児学校や Iren（公共インフラ供給会社）とのプロジェクトを行っている。運営は、ローリス・マラグッツィ国際センターのレッジョ・チルドレン財団とボランティアネットワークの支援を受け、レミダのねらいを共有し育んでいる。

レミダの名称の由来は、触ったもの全てを黄金に変える力を持ったギリシャ神話の「ミダ（ミダス）王」による（森，2013）。廃物・不用品とみなされているモノが、それ自体価値を持ち、人の手にかかると黄金の輝きを放つモノに変容する空間・場というメタファーを有している。

レミダでは、そのアイデンティティを「持続性と創造性の間」にある空間として、その機能を以下のように表明している⁶。

- ・ レミダにおける評価基準は、表現的潜在性に対するケア、尊敬と研究を要する素材である廃材を促進することであり、資源は永遠ではないものの、廃材であっても決して粗悪という意味ではない、という考えによるものである。
- ・ この場は生きた素材そのものの場であり、思考を生み出し、知識を育むことである。驚きと魅力をもたらし、同時に分類された廃材コレクションの意味、消費削減、そして個人の選択の本質といった環境問題に対する問いをもたらす。レミダの詩的な意味は、**見つけることが出来ないことに慣れてしまわずに美を追求することへの誘い**であり、それは世界への姿勢として繊細さを考慮することによるものであり、素材に対して認識することである。
- ・ レッジョ地域の 200 を超える企業、工場や商店が本プロジェクトの構成部分であり、生産品や売れ残りの廃材が一 Iren の支援に感謝しつつレミダにより見出され収集され一学校やパルマ、ピアチェンツァとレッジョ・エミリアの文化的、社会教育的活動のためにレミダの素材として使用される。
- ・ レミダは、ローリス・マラグッツィ国際センターと市のアトリエの拡大組織の精巧化の部分として、教育的資源のネットワークに属している。
- ・ 1996 年から今日に至るまで、800 トンもの廃材がレミダを通して提供され、廃棄される運命であった素材に新たな生命をもたらすことに貢献してきた。

2. 活動

レミダは、その建物（館内）で活動を終始することではなく、地域や世界に開かれた場として街と響き合う活動、および国内外との関係性を大切に活動が多々行っている。特徴的なことは、個人や企業での利用は受け付けてはならず、あくまでも学校を始めとする教育・福祉施設や非営利団体（演劇グループ等を含む）を対象としており、年間 30-50 ユーロを支払うと、素材を自由に持ち帰ることができるシステムとなっている。主なる活動は以下が挙げられる⁷。

(1) 整理整頓

レミダに置かれる素材はいきあたりばったりといった偶然性によるものではない。週一回、レミダのスタッフ、Iren の人やボランティアによってそれぞれのモノのアイデンティティを考慮しつつ配慮を持って展示される。

(2) プロジェクト：街と共にあるプロジェクト

① 紙の秘密：2012年に始まったプロジェクトである。様々な質の紙（手触り、厚さ、硬さ、グラデーション）と子ども（本プロジェクトの始まりには3乳児保育所と3幼児学校）が参加し、紙の多様な関係性や変容について探究した。紙を通して、解剖的な魂（心持ち）、可塑性、変容の器量、関係性の構築、記憶の保持、といった紙の性質と出会ったのである。このプロジェクトは、レッジョ・エミリアの子どもたちに留まらず、国内外の子どもと大人が紙という素材のリサイクリングの意味性と芸術的表現を調査するに至った。

② 手作り：2010年に始まったプロジェクトであり、レミダに収集された色や感触の異なる糸、リボン、プラスチック、テープ、布やロープを編み込んだ作品を作成した。25以上の街の図書館、学校、広場、店のショーウィンドウを中心に通りかかったり立ち寄ったりした人が編み込みを行い、広場等に展示。一人一人の異なったスキルを編み込むプロジェクトであった。

③ 自転車：教育的エコロジカルで都市的なプロジェクトとして、乳児から大学生、教師や保護者が携わった。予想外の自転車のコレクションは、2005年のレミダ・デイで展示され、レッジョ・エミリア駅の地下道に永久展示となった。このプロジェクトは持続性、創造性、教育と市民生活との対話としての表現であった。

(3) レミダ・デイ：毎年5月の第1または第2週末に行われる街のイベントである。持続性のメッセージをより強化することとして、個人、様々な協会や学校が取り組んだインスタレーション、展示、アトリエ、セミナーや青空フリーマーケットとして、通りに400余りの活動が繰り広げられる。ここにはレッジョ・エミリア市が大切にしている連帯のアクションとしての意味がある。

<図1 レミダデイ>© IL CENTRO DI RICICALAGGIO CREATIVO REGGIO EMILIA



<図1-1>編み込みプロジェクト



<図1-2> パフォーマーとの共演

(4) 訪問者へのガイドツアー： 廃棄物削減と消費についての討議を歓迎する。

(5) 専門性研修：素材への研究の場として、好奇心を刺激し、素材のことばに対するアプローチの再考・更新、改修といった可能な変容をねらいとする。

3. 国内外との繋がり

レミダの働きの一つに、「ネットワーク」がある。レミダのアイディンティである「持続性と創造性の間」はレッジョ・エミリアのレミダ内で完結することではなく、文化的存在として価値を同じくする国内外のプロジェクトと分かち合うことに意義を見出しているからである。レッジョ・チルドレンのホー

ホームページのレミダの解説によると、世界に17のレミダがあるとのことである⁸。国内では、レッジョ・エミリアと同州首都のボローニャやトスカーナ州のフィレンツェ、北のトリノ、南のナポリにまで及んでいる。さらに、国外では、スウェーデン、ノルウェー、ドイツ、アルゼンチン、オーストラリアのレミダと連携している。こうしたセンターとは、創造的なリサイクリングと環境保護に価値を与え、文化的、環境的、教育的な取り組みを行い省察すると共に、同様の価値観を有している世界の教育施設や企業とのコラボレーションを活性化することとして重視しているのである。

4. レミダの概要との対話から

ここでは、レミダの概要を捉えることを試みた。レミダが廃物を収集して市民へ提供する、といった短絡的な空間ではないことは明らかである。「創造的リサイクリングセンター」としての存在の意味・意義を素材の収集のあり方、ディスプレイへの配慮、そしてレミダを核にした活動から主張し表現している。

さらに、レミダはレッジョ財団のホームページにあるように「素材に新しい意味、新しいアプローチ（関わり、構え）をもたらし、素材に対してステレオタイプや明らかに些細であることを乗り越える方法を誘っている」⁹のである。

レミダが主張している素材を含むモノに対する見方やモノに対する姿勢を柔軟にする、ということは、子どもに対する大人、保育者の心構え、関わりのあり方や姿勢として捉えられることであろう。まさに、レミダはモノを通して関係性の大切さを語っている。加えて、子どもの生活は、乳児保育所や幼児学校の中の間接された世界のみで展開するのではなく、地域社会（コミュニティ・街）との関係性を通して、より豊かで深さのあるものとなるであろう。レミダの哲学と実践は、子どもが素材と関わることから新しいモノの意図性や表現が生まれるとして、子どもをかけがえのない市民として地域社会の創造者・構成者として尊重していることを語りかけているのである、と確信するに至った。

Ⅲ レミダにおけるワークショップに参加して

1. ワークショップの概要

2018年11月5日(月)研修初日に、レミダに於けるワークショップが実施された。レミダは今回の研修で興味・関心がある場所の一つであった。なぜならば、レッジョ・エミリアの乳幼児教育施設においては、子どもが素材との豊かな対話がなされているが、素材は、どのような場所どのように保管され、子どもたちの活動の中で生かされているのか、その関係性について知りたかったからである。研修にレミダでのワークショップが組み込まれているのは、レミダでの体験を通して、研修参加者が素材との関わりを通して、レッジョ・エミリアが大切にしている精神を感じてもらいたいからであろう。

ここでは、筆者の一人である久保寺が、ワークショップにおいて体験し、学んだことを表わす。

<図2 レミダ入口>

入口前で迎えてくれる“diritti”とは、イタリア語で「権利」のこと。子どもの権利を保障するために、乳幼児教育施設の入り口に掲示されている。



2. ワークショップに参加して

(1) ワークショップ体験の概要

研修参加者はレミダに到着後、館内を20分ほど自由に見学した。日本の乳幼児教育・保育施設の教材室や倉庫というイメージとは異なり、素材が秩序をもって整然と並べられ、素材一つ一つに敬意を払わ

れた場であった。その後、約 40 名の研修者が半分に分かれてワークショップとレクチャーを交代で受講した。筆者（久保寺）は、レクチャー受講後、ワークショップに参加した。

①レクチャー「アトリエの文化」 エレナ・マッカフェッリさん（ペダゴジスタ）による
〈レミダについて〉（レミダについては、Ⅱで森が詳しく述べているので、ここでは概略を述べる。）

〈図 3 レミダ内部〉（注：REMIDA のスタッフの許可を得て筆者撮影。以下写真同様。）



〈図 3-1〉広い館内



〈図 3-2〉整然と揃えられたモノ



〈図 3-3〉多様な赤い布の素材

- ・レミダには学ぶことと、持続性を追求することがある。
- ・廃物という汚い感じがするが、使われていない素材を集めている。一般的には廃物となるが、レミダで素材は新たな人生に生まれ変わる。もちろんこのような活動は、学校の中で保護者に頼むことはあった。今は学校が個別にレミダに取りに来る。
- ・レミダで集めるのは、素材自身の研究のため。素材を基にどのように活動が発展したのか。どのような素材の変遷があったか、どのような活動に基づいてこのような素材が出来てくるのかについて研究している。
- ・最終的にこのような素材が回収され、リサイクルされていくのかについて研究していく。
- ・素材に対するものの見方、素材のもつ美、詩的感覚が見出されるのかについて研究している。
- ・ここで集まった素材を基に、ワークショップ体験者に何が出来るかを投げかける。素材の可能性、その体験、何が見いだせるのかについて。

〈アトリエの文化について〉

- ・子どもの教室の中心的存在になりうるもので、学校の中心的存在。
- ・レミダでアトリエリスタ自身も交流する。

②ワークショップ体験「古風で贅沢な布との出会いー布地の新しい意味への調査研究」
ワークショップ体験の前に、エレナ・マッカフェッリさんから以下の説明があった。

- ・今回は布について、理科の実験室のように設定した。
- ・どんな素材があるか知る。
- ・道具を使ってモノを観てみる。
- ・布を研究してみる。どんな発見があるか。モノを作るわけではない。発見を楽しむ。

会場は理科の実験室のように、様々なモノが丁寧に美しく並べてあった。研修参加者は、素材に触りながら、自由に探索した。以下、ワークショップ体験のプロセスとしての文章であることから、「私」として記述する。

<プロセスA：探索から実験へ>

私はまず、ワークショップの館内を一回りし、並んでいる様々な種類の糸・布などを触った。館内は実験室のようにシャーレやビーカーなどの機器が美しく清潔に整えられていた。特徴的なのは光を使った効果である。一つ一つの素材が主役として、効果的になるように照明で照らされ展示してあった。

私は何をしたらよいか思いつかず、とりあえず、一本のオフホワイトの中細毛糸を取り、透明容器に入った色水を使って、色で染める実験をした。机の上には透明のカップやシャーレに入ったオレンジ・レモンなどの果物やローズマリーなどのハーブが置いてあった。実験室のような場に招かれた私は、まるで科学研究者のようだった。青と黄色を混ぜ緑色を作り、近くに置いてあるハーブやレモンの皮などを混ぜて、様々な緑色を作り出し、匂いを嗅いだ。混ぜてみると予想に反して、灰褐色のくすんだ色になることもあったが、それも美しい色合いであった。いろいろ試した後、私は満足し、深い緑色に染まった毛糸をもとの場所に戻した。

<図4 実験室のような館内> (注：筆者撮影)



<図4-1>

様々な種類の糸

<図4-2>

ライトアップされた
素材・機器

<プロセスB：他の人の様子をいろいろ見て、歩き回る>

私は、再び館内をぐるっと回り、他の研修参加者の様子を見たり、いろいろな素材に触れたりした。それでも、私は自分が何をしたいのか、なかなか決められずにいた。そこで、これをしようということなく歩き回ることにした。この時、私はいつの間にか、何か形になることをしようとしているのではないかと思った。作品として形にしようとする思いがあるので、なかなか決められないのではないかと感じた。いろいろな素材に触ったり、他の人の活動を見たりするなどして、館内を気が向くまま歩き回っているうちに、次第に何かを形に作ろうという自分を縛っていた思いから離れ、自分がやりたいことと出会うまでうろうろするこの時間も大切だと思えるようになった。

<プロセスC：偶然の出会い>

私はぶらぶら見回る中で、Aさんがちょうどウスバカゲロウの羽のような薄いオーガンジーの布をプラタナスの葉の上に重ねていた場面と出会った。Aさんは、アトリエリストのアントニオさんにweb cameraで見てみたらと誘われていた。web cameraは私とAさんにとっては、初めて使う機器だったので手に触れることができずにいたが、アントニオさんに促されてAさんはweb cameraを葉とオーガンジーを重ねた面に向けた。すると、液晶画面に映し出されるミクロの世界はとても不思議であった。Aさんはさらにディルの葉をオーガンジーの間において観た。すると、液晶画面はそれまでとは全く違った緑が透ける幻想的な世界になった。web cameraは液晶画面がモニターで表示されていたので、近くを通りかかった私もAさんの活動のプロセスを一部始終見る事ができた。私はAさんと共に、液晶画面に映るミクロの世界に誘われ、潜入していく楽しさを味わった。それから、Aさんはプラタナスの葉の探究から色水を垂らして水が広がる世界の探求を楽しんでいた<図5-1>。Aさんの活動を近くで見ていた私はAさんと共に、液晶画面に映し出された世界を「不思議!」「本当にきれいなね」と感動しながら一緒に味わった。

<プロセスD：自分のやってみようが見つかると>

私はAさんの体験を近くで見て感動を共有することにより、今度は自分でやってみようと思った。Aさんと同じように、プラタナスの葉にディルとオーガンジの薄い布を重ねてweb cameraで観た。そこに映し出された世界は、異次元の美しい世界であった。私は、次にプラタナスの葉と布をライトテーブルの上に置いた<図5-2>。すると、web cameraで観る世界とは違った美しい世界があった。私は次の活動を思案し、布とプラタナスの葉を机の上に置いた。その時に、近くにピザカッターが置いてあった。ピザカッターが、目に留まった瞬間、私はこれで布を擦ることを思いついた。何度も擦ると、淡い緑色が表面に出てきた<図5-3>。オーガンジに顔を近づけると、ディルの爽やかな香りがした。それから、すぐにweb cameraで観た。液晶画面に映し出された世界は、言葉では言い表せない幻想的で美しい世界であった。私は何度も繰り返し、ピザカッターで擦っては、匂いを嗅ぎ、web cameraの液晶画面に映し出される世界に没入した。近くで見ていたAさんにも、「いい香りがするの」と一緒に匂いを嗅いでもらった。また、私がweb cameraで発見した世界をAさんや周りにいる人も一緒に観ることで、私は自分の発見の感動を周囲の人たちと共有できた。

その時に、アトリエリスタのアントニオさんが私の様子をカメラで撮っていることに気づいた。アントニオさんはそれまで、いろいろな人の活動を撮っていたが、作品を創り、web cameraを観て驚いている様子を穏やかな表情で見守り、カメラで撮っていた。その時、私の感動や驚きをアントニオさんと共有できたと感じた。

<図5 探究のいろいろ> (注：筆者撮影)



<図5-1>

Aさんの作品をweb cameraで一緒に見る



<図5-2>

ライトテーブルの上に乗せる



<図5-3>

ピザカッターで擦る

<プロセスE：満足してお別れ>

ワークショップ体験の時間はあっという間に過ぎ、終わりの時間が来た。私は本当に心から満たされた思いであった。私は作品を大切な時間と素晴らしい発見を与えてくれた宝物として、存在が際立つように展示した。

(2) 体験を通して学んだこと

① 教師主導型教育に気づく

ワークショップの体験を通して最も印象的であったのは、これまで筆者が受けてきた学校教育が、教師が決めた「ねらい」の達成を子どもに求めていた、と感じたことである。ワークショップを始める前にペダゴジスタのエリナ・マッカフェリさんから、「モノを作るわけではない。発見を楽しむ。」と説明があった。しかし、<プロセスB>では、筆者は素材を触りながら、「何を作ろうか」「どういうことをしようか」と出来上がったモノの「形」を求めていたことに気づいた。その「形」を求めるとは、筆者が今まで

の学校教育で受けてきた「こういうものを作りましょう」という教師のねらいに沿った答えを探す動きだといえる。筆者が受けてきた教師主導型の学校教育では、まず教師が設定した達成すべきねらいがあり、生徒はその答えをどのように導き出せばよいかを考えることになる。筆者は比較的学校教育に適応した生徒であったので、いつも教師が求める「ねらい=答え」に敏感な身体になっていた。そのようなことから、筆者は、作品の「ねらい=形」の達成を無意識のうちに、求めているのである。

② 探索する時間の重要性

筆者は作品としての形を求めていることに気づき、あえて無心に素材と触れ、自分の心が決まるまでぶらぶらと探索した。この探索する時間は、それ自体に意味があり、何かを産み出す「ため」の探索ではない。何かを産み出すための探索は、結果を得るためにどうするかを考える探索であり、自分の興味を基にした探索ではなくなる。筆者が探索をしている時に、もし他者に「何を作るの」「どうしたいの」などと問いかげられたら、ぶらぶら探索している自分を否定され、何かを成し遂げなくてはならないと感じたであろう。また、なんとか適当な答えらしきものを、でっち上げなければならなかっただろう。幸いなことにそのようなことを尋ねる人は誰もいなかったので、筆者はまったく自由に、自分の気の向くままにぶらぶら探索することができた。このような時間を過ごせたからこそ、自分の本当にやりたいこととの出会いが産まれたといえる。

③ 自分が真似てみたいこと、探究したいこととの出会いが可能となる場の創生

筆者はAさんの発見と一緒に見ることから、真似てみたいと思うようになった。そこには、Aさんと共同注視するweb cameraの液晶画面が重要な役割を果たす。web cameraの画面はそこを通った誰も見ることができる。筆者はAさんと一緒に液晶画面を見ることで、ミクロの世界に潜入する面白さを体験することができ、真似てやってみたいと動きだすきっかけとなった。「まなぶ」は「まねぶ」からきているといわれる。まず、真似てみたいと思える場面と出会うことが、人が学びに動き出す重要な要因となる。それを可能にしている仕組みが、ワークショップの環境構成にある。アトリエリスタは私たちを理科の実験室のような環境に招き入れる前に、どのような素材をどのように置くかばかりでなく、素材と出会うために有効な機器は何かを熟考した上で、環境を整えていたのである。このような繊細かつ熟考した配慮のもとに産み出された場合は、一人の発見が核となり、近くでぶらぶらしている人を惹きつけ、周囲をゆるやかに巻き込んでいくことが可能な空間であったといえる。

④ 素材との対話

筆者はAさんの発見を真似てみることで、素材の触感、材質から繊維一本一本が生きる内側の世界に意識が入っていき、そこから感じる世界を味わうことができた。素材と関わり対話するとは、今までと違う別の自分との関わりのあるあり方で素材を見直し、また、新しく関わり合うことである。

ここでは、知識としての理解ではなく、驚き、感じ、幻想的な美しさに魅了され引き寄せられて、その世界に参入することを大事にしたわかり方だといえる。素材との対話を通して、世界に親密に関わる楽しさを味わうことができた。

⑤ 素材とモノの権利

筆者はワークショップを終え、レミダを後にしながら、入り口にある“diritti”のサインを見て、あらためて権利について考えた。マラグッツィ(2012)は権利の憲章として、子どもの権利、保護者の権利、保育者の権利について述べているが、レミダには、素材と素材から変容するモノの権利を保障する場としての意義があるのではないだろうか。レミダにおいて、筆者の宝物となったモノを創り出すまでの時間、一緒に発見を楽しんだ仲間、発見に誘ってくれたアトリエリスタなどとのたくさんの出会いと関わりがあった。そのような出会いと関わりを可能にしたのは、レミダで筆者を待っていてくれた尊い素材たちである。

私はレミダの入り口の“diritti”には、「素材と素材と関わり創造されたモノの権利」、そして、「素材とモノに関わる子どもと大人の権利を保障する」、と語りかけているように思えた。

⑥ アトリエリスタの存在の重要性

今回のワークショップにおいて、筆者とアトリエリスタとの直接的な関わりは2回ほどであった。Aさんに促すという新しい機器の提案を見たことと、私が発見した場面を写真に撮り、「いいことを発見したね。僕も面白いと思う」という穏やかな表情のメッセージがあったことである。しかし、アトリエリスタとの関わりは直接的だけではなく間接的にも研修参加者と深く関わっていた。というのは、アトリエリスタの役割として、ワークショップの前に、研修参加者が体験する活動を予想し入念に実験室を準備することだけではなく、活動が始まってからも美しさが乱れないよう参加者の活動や作品を整え直し、アトリエリスタ自身も一緒に、能動的に動き回り研修参加者と共に発見を楽しむ姿があったからである。このことは、ワークショップでは、誰もが主人公としての参加者であり、共に探究するという姿勢が一貫しているからだといえる。アトリエリスタは、時には参加者に活動を促し、時には発見した面白さや驚きに共感し、あなたの発見は価値があるので撮らせてください、という気持ちでカメラを構えつつ、アトリエリスタ自身も一人の主人公として楽しんでいる様子が参加者と響き合い、面白さを相乗効果的に広げていたのである。

IV. レミダが語りかけていること：日本の乳幼児教育・保育への示唆

今回のレミダでのワークショップは、両筆者が学び手の立場になり、学びのプロセスを体験した。その中で、特に日本の乳幼児教育・保育現場への示唆として考えられること、3点について述べることにする。

(1) 素材に対する見方、構え

日本における乳幼児教育・保育の基本は、環境を通して行うことである。環境には、自然、社会・文化、人、物が含まれている。従って、素材も大切な環境の一つであるとの認識は、保育に携わっている人であれば自明のことであろう。そうした中、子どもたちが自由に素材に触れ、自分の発想で作品を創ることが出来る環境を様々に工夫している乳幼児教育・保育施設は多々ある。しかしながら、子どもと素材との出会いの場を想定し、様々な材質の素材の存在そのもののアイデンティティを味わい、素材の権利を保障することに配慮し、配列のあり方について十分語られてきているであろうか。

レミダでのワークショップの際、研修参加者の一人が「レミダにはたくさん素材が置かれているが、使われない素材はあるのですか」と質問した。その時に、スタッフの一人は「私たちは使われない素材に気づいた時には、配置を変える、隣の素材との関係を見直し、展示の仕方を変える」と応えていた。たくさんの素材の一つ一つが、主人公として大切に扱われ、美しく収納され、子どもたち手に渡ると、黄金の光を放つ宝物として変容するための出番を待つ展示の仕方は、まさに職人（プロ）の仕事であると同時に、素材への尊敬する学び手としての姿勢である。日本では、乳幼児教育・保育施設の収納スペースや子どもが使用できる素材は限定されている所が多いかもしれないが、今回レミダで体験し学んだ素材の一つ一つの価値を尊重した取り扱い、美しい展示のありようについての細やかな配慮を、今後の保育実践に生かしたいものである。

(2) 保育者と素材との関係性

両筆者は、今回のワークショップで、学び手として素材と関わり発見する楽しさを体験した。このことは、子どもが何を感じ、どのような発見をしたのかについて思いを馳せ、子どもの視座で感じることの重要性を改めて意識することとなった。こうした体験は、保育者として子どもの学びの軌跡を丁寧に観て、子どものことばに聴き入り、子どもと共に探究していこうとするまなざしや心持ちに繋がる。保育者は、子どもがやりたいことを発見するまでにはうろろうする時間が必要であること、その中で生じる様々なモ

ノ・ヒト・コトに出会い、循環し続けるプロセスにこそ価値があるとする強い信念（子どもを信じるコト）が必須である。だからこそ、保育者は子どもの活動の先にあるまだ見えない宝さがしを、子どもと共に時には併走し、時には共に探究し、共に愉しみあうことができることを可能とし、素材についても面白いと感じる心を持ち、たゆまない研究を続ける姿勢を養いたいものである。

（3）素材が生きる空間、場の構成を支えるアトリエリスタ

レッジョ・エミリアの乳児保育所と幼児学校において、誰もが主人公として存在し表現することを保障する場の一つがアトリエである。伊藤（2018）は「自分にとってやりやすい方法と表現を使って（自分のやり方で）他者と視点の共有ができるインクルーシブな学びが可能になるのが「アトリエ」という場なのである」¹⁰（p. 35）と述べている。それは、保育者が決めたねらいを達成させるために子どもにどのように関わったらよいか、という発想で作られる場とは違い、筆者らが体験した、一人一人が自由に振る舞える雰囲気溢れた場である。さらに伊藤（2018）は、「もっとも重要なのは、アトリエで子どもたちが、<もの・こと・ひと>と関わるプロセスにおける質です」¹¹（同、p. 36）と述べている。今回のワークショップでは、まさに<もの・こと・ひと>が一体となってかかわる場が生まれていた。このような場を構成し、子どもも大人（保育者）それぞれが主人公となり、表現する場を創るのがアトリエスタの重要な役割である。

実践者であれば誰もが自分の園にアトリエリスタがいたら、という思いをもつことであろう。しかしながら、ここでは、アトリエリスタがいるか／いないか、という二元的な発想に終始することではなく、アトリエリスタ的思考で環境を準備し、保育に参加することを考えてみたい。子どもの育ちと学びの環境者としての保育者が、保育室内の環境を整えることにだけに捉われずに、今回筆者らが出会い関わったアトリエリスタのように、素材や機器といったモノに対して細心の配慮で厳選し、配置し、子どもたちが自分からその場に入り、そこでの発見を共に愉しむという関わり方は実践できるであろう。伊藤（2018）は、「アトリエでは、アトリエリスタによって子どもたちが現在何に興味をもっていて、それをどう自分なりに理解しようとしているのか、『それぞれらしい』学びのプロセスの構築に価値付けがされています」¹²（p. 41）と述べている。このように、保育者自身がアトリエリスタの心持ちで子どもの学びのプロセスに関心を寄せ、丁寧に子どものことばに心と耳を傾け、実践する姿勢を磨いていきたいものである。

V. おわりに

本稿は、レッジョ・エミリア市の乳幼児教育実践に欠かせない公共施設の一つであるレミダに着目し、レミダの趣旨を始め、その活動の概要を把握すると同時に、現地でのワークショップ体験により、素材と子ども、保育との関係について探究した。

日本の乳幼児教育・保育の核となる「環境を通して行う」ことについて、特に素材の重要性について、素材そのものの「権利」を尊重し、素材のことばに聴き入り、対話し、表現することの重要性を再認識することに至った。加えて、素材への構えは同時に子どもとの関わりへの姿勢であることも再認識することに至った。

こうした気づきをレミダゆえ、レッジョ・エミリアゆえとしての体験や学びで終わらせるのではなく、日本の乳幼児教育・保育の現場において、生かしていかれるように実践研究を重ねていくことが次なる歩みである。

注

¹ <https://www.reggiochildren.it/atelier/remida/?lang=en> 2019年3月28日最終閲覧。なお、本稿の和訳は森によるものであり本稿に合わせて意識している箇所もあることをお断りしておく。

² <https://remida.reggiochildrenfoundation.org/?lang=en> 2019年3月28日最終閲覧。

-
- 3 注1に同じ
4 注2に同じ
5 注2に同じ
6 注2に同じ
7 注2に同じ
8 <https://remida.reggiochildrenfoundation.org/?lang=en> 最終閲覧 2019年3月28日。
9 注2に同じ
10 伊藤史子 2018 「アトリエ思想とアトリエスタ」『発達 156 なぜいまレッジョ・エミリアなのか』ミネルヴァ書房 p.35.
11 注10に同じ. p.36.
12 注10に同じ. p.41.

参考文献

- 伊藤史子 2018 「アトリエ思想とアトリエスタ」『発達 156 なぜいまレッジョ・エミリアか』ミネルヴァ書房 34-41頁.
- エドワーズ, C., ガンディーニ, L., & フォアマン, G. (編) 佐藤学、森眞理、塚田美紀 (訳) 2001 『子どもたちの100の言葉ーレッジョ・エミリアの幼児教育ー』世織書房.
- 森眞理 2013 『レッジョ・エミリアからのおくりもの～子どもが真ん中にある乳幼児教育～』フレーベル館
- レッジョ・チルドレン著、ワタリウム美術館 (編) 2012 「権利の憲章」『子どもたちの100の言葉 レッジョ・エミリアの幼児教育実践記録』日東書院 343-344頁.
- Vecchi, V. 2009 “Arts and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potentials of ateliers in early childhood education.” London: Routledge.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., & Moss, P. (Eds.) “Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993.” London: Routledge.

Educator Philosophy: An Autoethnographic Dialogue between Theory and Practice

Koichi Haseyama¹, Jacky Hughes², and Saaïqa Bhanji³

¹ Tsurukawa Kindergarten, ^{2,3} SFU Childcare Society

Introduction

This brief qualitative study explores multiple educator voices as a collective dialogue – a complexity of multiple individual educator philosophies and a collective shared form of educator philosophy in our shared practice. Thus, this qualitative study takes a stance of autoethnography, being far away from a postpositive perspective of scholastic inquiry. It is not aiming at examining and identifying a correct, uniformed or original value and perspective of a referred educational approach, Reggio Emilia in this case, but, rather, it explores how educators have been inspired by such an educational philosophical construct. It is neither about our understanding of this philosophical construct being close to that of the original thinkers nor about how it differs. It is about our own meaning making processes of engagement with such a philosophical construct. We as educators understand this construct uniquely, and have been making our own meanings of this construct through our own critical lenses throughout our career trajectories. The key perspective we value and attempt to describe is how these inspirations have informed our practice; in other words, how such an educational perspective has been contextualized and made into its own meanings for us, uniquely being educational resources, guiding principles and the core value of our local practices.

The second author of this article is the Program Director, and the third author is a Senior Educator, both at SFU Childcare Society (SFUCCS), located in British Columbia (BC), Canada. The first author is a visiting scholar at SFUCCS, and has been involved with SFUCCS for more than five years, constantly visiting the facilities, running professional education programs, and having dialogues with administration staff and educators.

Anchored in the sociological lens of structuration theory, coined by Giddens (1984), this dialogue as an analytical discussion values a series of shared institutional practices as both means and outcomes of individual educator agency. What we create through our practice and the practice itself are all the outcomes of our educator inquiries as well as loci for further investigation and wonder. Having each practitioner's perspective in their respective organizational position, we co-construct and share our philosophical stance. Our philosophical stance is always being inquired, challenged, negotiated, refined, enriched, and shared through continuous dialogues in our everyday practice. This collective autoethnographic inquiry is part of this very practice. This discussion itself is our reflective practice as collegial educators.

Challenging and taking advantage of the rhetorical turn in academic writing (Gaonkar, 1993; Hammersley, 2001), this study values the voices of in-service educators, where minimal scholarly discussions annotate such voices to co-construct our collaborative researcher-practitioner voice. We claim that this is an ultimate form of practitioner-

authors' "authorial reflexivity," which refers to an idea of "how they [researchers] best want the voices of their participants, the contexts of their studies, and their own voices as authors to be interwoven" (Marshall, Clemente & Higgins, 2014, p. 13). This is because we are co-creating our own voices as both inquirer-practitioners and authors. Anchored in autoethnography as a research methodology in nature, our individual accounts as a collective dialogue illustrate our co-constructive educator philosophy. With this in mind, each of us as the authors of this single piece of scholarly rhetoric *takes charge* of each unique role to co-create a shared reflective practice-based inquiry.

Theoretical Framework and Methodology

In this article, amongst many possible analytical lenses, our reflective practice is embodied by applying a philosophical construct of plurilingualism (Coste, Moore & Zarate, 1997, 2009; Moore & Gajo, 2009; Moore & Marshall, 2018) and pluri-translanguaging (Haseyama, Moore and Kato, 2017) to the *hundred languages of children* (Edwards, Gandini and Forman, 1998). Pluri-translanguaging helps us gain "the multiple and flexible ways individuals shuttle between their languages and semiotic resources to negotiate effective communication and the interpretation of meaning in specific situations" (p. 3). According to Marshall and Moore (2018), "plurilingualism, whether a descriptor of individuals' multi-language interactions, or as a theoretical-pedagogical lens, is also about competence" (p. 22).

The holistic conceptualisation of plurilingual and pluricultural competence emphasises the interconnectedness of linguistic and cultural repertoires and the agency of individual as learners, its situatedness within an ecology, its sensitivity to changeable conditions and dynamic aspects over time, along life paths and social trajectories, and constraints and opportunities in educational contexts. . . . Through this lens, a person's languages and cultures are not viewed as separate and compartmentalised but instead are seen as interrelating in complex ways that change time and circumstances, and which depend on individuals' biographies, lived experiences, social trajectories, and life paths. (Marshall and Moore, 2018, P. 22)

Through this analytical framework, we look into how we as practitioners explore authentic, everyday, ordinary moments amongst children and us. Favoring a perspective on individual competence of both the children and educators, our views on our relationships and interpersonal inquires become a locus for dialogues with in-depth pedagogical explorations and individual core values in each practice. Recognizing the importance of favoring the view to consider whole personal repertoires of linguistic and cultural knowledge and skills amongst children and educators, what we claim as educator philosophy gains its validity, reliability and fairness. With all the individuals given responsibility, accountability, power, and forgiveness, Early Childhood Education is a joint inquiry of unknown questions (Miyazaki, 2014). Through this practice, we continuously encourage ourselves to find familiar matters unfamiliar, while we inquire and value ourselves through viewing children's and adults' holistic repertoires of personal linguistic and cultural knowledge and skills. When our *hundred languages* of both children and educators are viewed as interwoven in social relations with critical awareness and collective esteem of individual competences, our everyday moments become loci for children and educators as social actors to co-construct the environment, practice, values and *the ordinary moments*, together.

This study is guided by principles of autoethnography (Allen-Collinson and Hockey, 2001; Doloriert and Sambrook, 2009). Ellis (2004) views autoethnography as "research, writing, story, and method that connect the autobiographical and personal to the cultural, social, and political" (p. xix). This study is our collective researcher-educator, or educator-as-inquirer, autobiographical account – a collective autoethnography. What each of us has written is already through our own analytical lenses. These analytical processes are our ordinary, everyday practices; thus, the written products we have provided in this article represent our educator reflective practice. This article is our one collaborative, multi-voice, pedagogical dialogue. A series of our *personal* dialogues are what make our individual and collective educator philosophies.

Our Philosophical Inquiry and Posture

As an early childhood educator for over twenty years and the Program Director at SFU Childcare Society for the last eight of those years, I have had the opportunity to engage in many types of documenting of children's developmental and learning processes. This documenting involved observing and recording children's developmental milestones through mediums such as checklists, observation notes, running records, writing of children's daily activities, collecting children's work in chronological order, and behavior intervention charts. It was not until I began to study the philosophy of Reggio Emilia that I was introduced to a new way of documenting – a way of documenting that not only shares children's learning processes but also builds a deeper relational understanding of self, the child, and childhood.

Loris Malaguzzi, founder of Reggio Emilia's educational philosophy, writes, "Stand aside awhile and leave room for learning, observe carefully what children do, and then, if you have understood well, perhaps teaching will be different than before" (Edwards, Gandini and Forman, 1998, p. 82). To observe carefully is an idea that the educators at SFU Childcare Society have been working with for the past ten years. What does it mean to *observe carefully*, and what do we do with this research? How can we work with, interpret and make meaning of what we experience? Through observation, educators carefully take notice of the relationships between children and the environments in which they share encounters with: space, materials and the other. The pedagogical documentation process enables educators to spend time reflecting on what they have observed in order to seek multiple perspectives, look for meaning making through theory, engage in the act of questioning to create a deeper understanding and then create their narrative. They write, take pictures, and audio record to document the moments that were impactful for themselves. They explore multiple perspectives from co-educators, theorists, pedagogists and atelieristas to create a collective through the learning process. The pedagogical process pays particular interest to the sharing and receiving of feedback and considerations from the child's family, as it is the family's voice that is essential to our work and practice with children. It is this collective knowledge that helps the educator interpret and connect to their observations.

Paying attention to the educator's engagement in careful observation, I have seen the impact it has, not only in their work with children, but in their personal and professional growth as well. The pedagogical process of narrative writing has created relationships that are based on truths, values, and understanding. It has created a culture where

relationships are at the heart of our practice with educators, children and families, and our values can be lived through shared understandings. Where there once was a time when questioning was seen as judgment, it is now seen as wonder and learning. We have learned to embrace these questions and knowledge as a way to explore possibilities that we may not have seen previously.

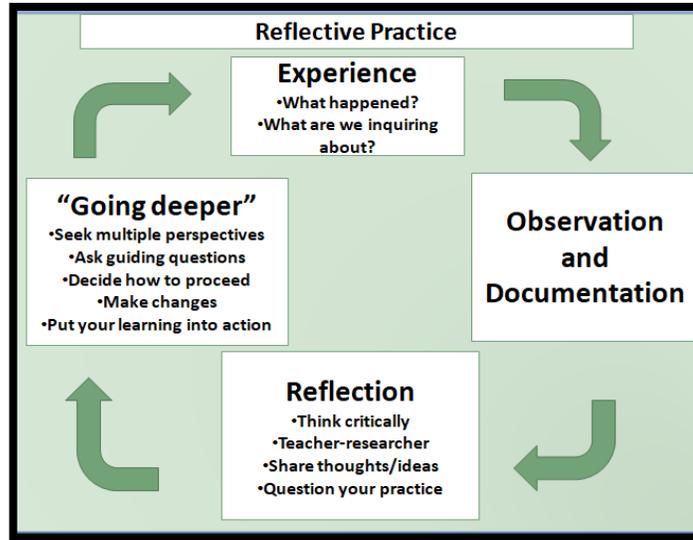
The pedagogical process can shift and move in different directions; it is the observations, reflections and interpretations that help the educators work within these shifts and flows, to allow the thoughts and concepts being researched to live and be present in the moment. To observe carefully, to question, to wonder, to learn from, to learn with, to interpret and to make meaning of – these are the ideal practices that help us understand ourselves and others in relation to the world around us. These ideals are what allow us to make meaning of our history, to help us truly be present in the moment and to create the condition in which continuous learning can thrive.

A Narrative of Our Ordinary Moments

“What can pedagogical narrations look like?” is a common question that has been debated through time. Although I personally don’t feel that there is a right or wrong way to document, I think that there are certain elements that distinguish a pedagogical narration from a running record. In my work as a Pedagogical Mentor at SFU Childcare Society, where I have been working as a Senior Educator for the past seven years, I have been exploring this concept with a team of educators, our Program Director, and a Pedagogist.

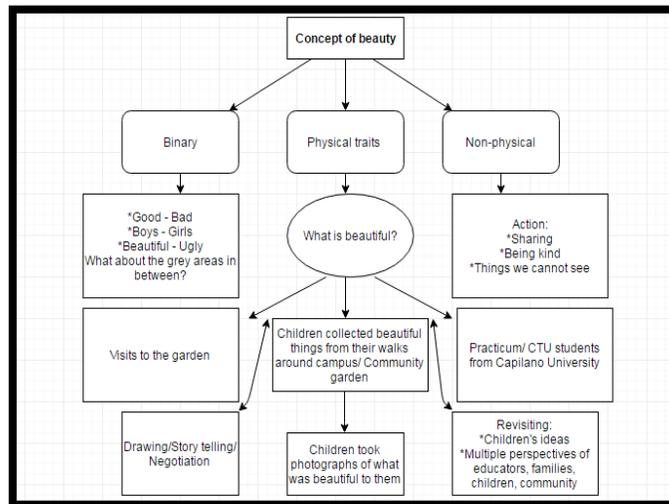
Over the past four years, we have been engaging in pedagogical documentation through a long-term inquiry entitled, *What is Beauty?* To begin, our team challenged traditional methods of engaging and displaying narrations such as the use of built-in bulletin boards on classroom walls and filling children’s individual binders. Instead, we documented children’s ideas at different levels of the classroom and used various mediums to explore how we could communicate ideas with families. In addition to the use of note taking, audio and video recordings, photography etc., we endeavoured to show the process of how we work with documentation on a daily basis rather than producing an end product. This emphasized that pedagogical narrations are not meant to simply record a series of events or make learning visible – they should also invite inquiry.

Our collaborative pedagogical commitment challenged us to think about how we could actively listen to children and become more reflective in our practice. Kolb’s model of reflection (1984) served as a framework for a *reflective practice cycle* that I created as a tool to rethink the struggles and *Aha! Moments* of learning that occur while engaging with pedagogical documentation.



During the initial stage of our journey, my team and I observed children’s dialogues and encounters with beauty in various ways. With feelings of excitement, nervousness and uncertainty, we wondered: where do we begin? What is the purpose of pedagogical documentation? How do we document children’s ideas about beauty in a meaningful manner?

Below is an overall web of our journey through *What is Beauty?* over the past four years, as it evolved through time. This web demonstrates that learning is not linear and highlights the relationships built with theory, multiple perspectives, and other protagonists involved in this inquiry.



During the initial stages, we reflected on our experiences of finding a focused idea that could be more generative. We documented children’s ideas by creating an initial web of their perceptions of beauty and placed a

hand written web of ideas near the front entrance of our classroom so that it was visible for families to add their thoughts. From this initiative, two main threads emerged: the notion of gender and the relationship we have with our community garden. The concept of gender immediately arose as we began to notice physical traits take precedence over what children perceived as beautiful to them. These binary concepts (e.g., “boys vs. girls” or “good vs. bad”) made educators wonder about the grey areas in between, how we could challenge dominant discourses of gender, and how society had perceived it in the past. We found that the children’s perceptions of beauty transformed from physical traits to more abstract concepts such as “sharing” and “building relationships.” These abstract ideas jumped back and forth as we formulated new connections enabling us to go deeper in our exploration. This strengthened the idea that learning doesn’t necessarily occur in a linear manner.



The second main thread was the children’s relationship with the SFU Community Garden in which our program has its own plot. The children, families, and educators have a strong relationship with this plot, with one child describing it as “the most beautiful place in the world.” While visiting the community garden, we noticed that it was not simply the garden itself that was important, it was the journey: those acts of stopping, noticing, and questioning, all served as *Aha! Moments* for us. As shown below, we gave children cameras to capture photos of beauty from their perspective.



These observations led us to think about the culture of our classroom and further question our image of children, educators, families, and childcare in general. When I think about my image of childcare, I can attest to Moss and Petrie (2002) when they ask, “How do we shift from viewing childcare as a service, to building authentic spaces for children?” In response, I began to think about how we could create a democratic space for children, educators and families to live in and how I could demonstrate this through pedagogical documentation.



Throughout this pedagogical journey, I appreciated that if we reconstruct our image of children and demonstrate this on a daily basis, then we also need to reconstruct our image of educators as well. Rather than simply viewing my role as an “expert” who is a mere transmitter of knowledge, I see myself as a researcher who is also a co-creator of knowledge. I recognize that pedagogical documentation is a process that should engage educators to rethink, challenge preconceived assumptions, and generate meaningful dialogue through different verbal and non-verbal forms of language. It is only through an intentional awareness of the relationships that exist; appreciating uncertainty and moments of disruption; understanding children’s ways of being; learning when to step back and when to intervene; and revisiting ideas, do we begin to ask different kinds of questions that can enable us to create new meaning and allow room for new possibilities to emerge.

Theory and Practice in Ordinary Moments

Six years ago, I met with Pat Frouws, Executive Director of SFUCCS, in Reggio Emilia. Around the same time, my researcher-educator identity started to grow. Since then, my interest in theories has risen. This interest has always been practice-oriented. Cultures and languages have been the core locus for my inquiry. I have actively been looking into the *indefinability of truth*, explored by Gottlob Frege, a German philosopher, in the relationships of cultures, languages, and literacies in education. Defining culture is not a simple task, as it differs drastically in each scholarly paradigm. I favor Baumann (1999), who claims that culture is seen as a live performance session, and it only exists in the act of

being performed. In other words, I claim that culture is viewable in continuously transforming relationships amongst community members who share the multiple social contexts that concurrently exist in a shared social time and space.

I see relationships of people and environments as the culture of classroom. This inquiry of culture has been for me to better understand others and ourselves in relation to the world around us. Observation, questions and wonders with our own interpretation and meaning making processes are all evidences of our reflective practice in our meta-reflections. Pedagogical documentation helps us see what we see and what we, children and educators, can co-create, and provides us with opportunities and resources to co-construct authentic spaces for children. Through a dialogic pedagogy (e.g., Miyazakian dialogic pedagogy) in presence, our practice is far away from transmission of knowledge, and is mindful of inquires of relationships amongst children, educators, others of the community and the environment. Through the complex and interwoven personal agencies fueled by personal repertoires of knowledge and skills that all the community members uniquely offer to their social relationships, we co-construct our environment, knowledge and values for life in our community. Exploring and valuing *all the languages*, both verbal and non-verbal, of children and all other community members, we can seek what it means to be *us* at our childcare and education community, where children, educators, administrators, families and any other communal members are all the participants of the relationships. Educators' meta-flexibility and recognition are critical in order to facilitate the flexible and unique navigation that children make between languages and semiotic resources (Haseyama, Moore and Kato, 2017) in a situational continuum to cope with certain social norms in everyday life (Moore and Gajo, 2009), or, in other words, to engage with ordinary moments, which are full of wonder, at our childcare centers.

Looking at these relationships of children, educators, and the environment, I see the relationships as our individual agencies for which all of our personal repertoires of knowledge and skills, and the environments are both means and outcome of the agencies. Our daily practices and activities form and transform our environments, and these environments are the loci to influence, co-construct, support, challenge and negotiate our everyday actions: inquiry, learning, and development. Taking this sociocultural stance, favoring Giddens' (1984) duality of structure concept, I also claim that "trans-duality of structure" (Haseyama, 2017) plays a critical role in understanding the multiple identities (Norton, 1995, 2013) of children. Trans-duality of structure is a modified conceptual framework of Giddens' duality of structure in consideration of children in motion across multiple social contexts. Children are concurrently members of multiple social contexts such as childcare centers, families and communities, and are navigating through these socioculturally unique contexts in their daily life. Thus, it is critical for educators to be proactive in engaging with all members of such diverse contexts where our children live and grow. This critical awareness and attitude towards active engagement amongst children, educators, families and other communal members are one of the pivotal foundations of the *relationships*.

Conclusion

If we see our daily life at our centers as stories, every child and adult is the protagonist. Educators pick up children's voices. Educators continuously discuss images of children. Every single day is a locus of multiple stories – all personal

stories that we desire to grasp with respect. Educators are willing to transcribe children's non-verbal stories to make learning visible. This, however, is not all. We as educators are willing to co-author our stories. In this co-constructive practice, how both of us (children and educators) write each part of the stories is always a challenging and interesting question. Sometimes each of us writes independently; other times, we try to write together. Depending on the relationships we have and see amongst ourselves, others and the environment in each moment, how we document our ideas varies. Continuous inquiry of our relationships is key. Within these ever-changing and developing relationships, we look into ourselves while we observe children. Naturally, educators have their own philosophical assumptions and desires for how they want children to grow; however, this perspective should not be 'how the children should grow' or the desirable products of knowledge transmission. Transmission of knowledge is dominantly affected by the transmitters' autonomy. What the transmitters deliver is chosen, narrowed, assimilated and nuanced through their lenses of personal philosophical assumptions. It is an educators' desirable practice that we continuously stay conscious of our own shifts of thinking. To be reflective practitioners, we value and inquire what it really means to be caring, respecting, examining and supporting both ourselves as storytellers of children's stories and authors of our own stories with children. This process itself is viewed in our observation and documentation, both of which are the means and outcomes of *our relationships*. With countless stories of children, families, educators and other communal members, we are creating a beautiful bookshelf full of our own stories for us to revisit, enjoy, wonder, challenge, ponder and treasure our lives together.

References

- Allen-Collinson, J., & Hockey, J. (2001). Runners' Tales: Autoethnography, injury and narrative. *Auto/Biography IX* (1 & 2), 95-106.
- Baumann, G. (1999). *The multicultural riddle: Rethinking national, ethnic, and religious identities*. New York: Routledge.
- Coste, D., Zarate, G., & Moore, D. (2009). Plurilingual and pluricultural competence: Studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching. Strasbourg: Council of Europe.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). Competence plurilingue et pluriculturelle: Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Doloriert, C., & Sambrook, S. (2009). Ethical confessions of the "I" of autoethnography: The student's dilemma," *Qualitative Research in Organizations and Management: An international journal*, 4(1), 27-45.
- Edwards, P., Gandini, L. and Forman, G. (1998). (eds.). *The Hundred Languages of Children*. 2nd ed. Greenwich, CT: Ablex Publishing Corporation
- Ellis, Carolyn. (2004). *The Ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek: AltaMira Press

- Gaonkar, D. (1993). The Revival of Rhetoric, the New Rhetoric, and the Rhetorical Turn: Some Distinctions. *Informal Logic*, 15(1), Informal Logic, Vol.15(1).
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Hammersley, M. (2001). The Rhetorical Turn in Ethnography. In A. Bryman Ethnography. Volume IV. London: Sage Publications. pp. 329 – 340.
- Haseyama, K. (2017). Trans-Duality of Structure: Hints for a Qualitative Analytical Framework for the Field of Global Early Childhood Education. *Journal of Tsurukawa College*. Vol. 35. pp.125- 129
- Haseyama, K., Moore, D. and Kato, Y. (2017). Investigating Trans-/Plurilinguaging Practices in Cross-cultural Management between Japan and Canada: What Insights for Business Training?. In K. Haseyama and Y. Kato (eds.). *Trans-/Plurilinguaging Practices in Cross-cultural Management between Japan and Canada: Some Insights for Business Training?*. Kobe, Japan: Mizuyama Printing.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J. :Prentice-Hall
- Marshall, S., Clemente, A. & Higgins, M. (2014). Introduction. In Marshall, S., A. Clemente & M. Higgins (Eds.) *Shaping Ethnography in Multicultural and Multilingual Contexts*, 1-28. London ONT: Althouse Press.
- Marshall, S. & Moore, D. (2018). Plurilingualism and the panoply of lingualisms: Addressing misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19-34, DOI: 10.1080/14790718.2016.1253699 critiques and
- Moore D. & Gajo, L. (2009). Introduction. French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism: Theory, Significance and Perspectives. *International Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 6(2), 137-153.
- Miyazaki, K. (2014). From “Unknown Questions” Begins a Wonderful Education. In Egan, K., Cant, A. and Judson, G. (eds.). *Wonder-full Education: The Centrality of Wonder in Teaching and Learning Across the Curriculum*. New York, NY: Routledge.
- Moss, P. & Petrie, P. (2002) *From Children's Services to Children's Spaces: Public provision, children and childhood*. London: Routledge Falmer
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: extending the conversation*, 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters
- Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1) 9-31.

Acknowledgements

The authors thank Ms. Shaelyn Johnston and many others who have cordially supported our work.

Plurilingual Children's Translanguaging as a Communication Strategy

複言語話者の子どもたちによるコミュニケーション方略としての translanguaging の行為

Kelly Shoecraft, and Koichi Haseyama

Abstract

The world is becoming increasingly multilingual and multicultural. As a result, classrooms are becoming more linguistically and culturally diverse. Therefore, it is important to identify how children are employing their linguistic resources in interactions in order to communicate. By understanding children's use of linguistic resources, we can further understandings of their language learning processes in the classroom. This article presents examples of plurilingual children using translanguaging strategies in one Francophone preschool in British Columbia, Canada. Due to English being the majority language in this province, as well as many other languages being present, the children at the preschool are in contact with multiple, diverse languages. The findings show that children employ translanguaging strategies in four distinct ways: 1. To incorporate routine French phrases; 2. To incorporate French numbers and counting in French; 3. As a compensatory strategy; 4. To enact agency. Within a plurilingual framework, these findings indicate that children are using their linguistic resources in creative and dynamic ways to achieve their communication purposes. We conclude that educators should adopt more holistic approaches to children's language use and language learning which promote the use of multiple resources for meaning making.

Introduction

This article presents empirical data on preschool children's use of translanguaging during their play interactions. The study contributes to the growing knowledge on plurilingual children's language use in classroom interactions, specifically preschool aged children. Many second or foreign language classrooms advocate for an immersion approach to language learning which limits children to employing their resources in one language only. However, research in multilingual classrooms (e.g. Axelrod, 2017; Creese & Blackledge, 2010; Garcia, 2009) demonstrated children using multiple linguistic resources in their classroom interactions, regardless of one language only policies. Moreover, rather than hindering language learning, these translanguaging practices have been found to contribute to children's language learning and overall development (Moore, 2002; Moore & Sabatier, 2014). By adopting a holistic, plurilingual view of children's language in action, we can understand how children use multiple resources and translanguaging as a strategy for communication.

The study and context

The data presented in this article is from a larger study (undertaken by the first author) conducted in a Francophone preschool in British Columbia (B.C.), Canada. The children at the preschool are 3 and 4 years old. The purpose of the study was to explore how young children communicate during play interactions. Therefore, recordings were taken of the children's interactions with each other and with educators. According to Vygotsky (1962), interactions are considered an important aspect of children's language acquisition. The social and cultural aspects of children's learning are also an important consideration in children's language development (Vygotsky, 1962). Vygotsky's (1978) theory of development suggests that language acquisition occurs during interactions with others, and language development is not possible without these social interactions. Therefore, language development begins when children learn to participate in social interactions and then occurs at the individual level.

For many children, preschool is their first experience in an educational setting and at this time they are often developing competencies in their home language, along with social skills, confidence, and independence. The development of these skills is included in the *British Columbia Early Learning Framework* (Ministry of Education, 2008). The four key areas included in this framework are: 1. Well-being and Belonging, 2. Exploration and Creativity, 3. Languages and Literacies, and 4. Social Responsibility and Diversity (Ministry of Education, 2008, p. 17). In a Francophone preschool, educators have the added task of developing children's French language competencies. The context of the preschool in this study is a minority French environment where the children in the class are in contact with languages other than French. What is more, French may not be the main language spoken in the home. As noted by Litalien, Moore, and Sabatier (2012), children from English-speaking homes and immigrant families also attend Francophone schools in B.C. Therefore, the children's language competencies when attending the preschool are quite diverse. This diversity poses a challenge for educators to simultaneously develop the skills children need to learn in preschool as well as develop their French language competencies.

Multilingual classroom interactions

Many studies have demonstrated the positive use of code-switching or translanguaging by children in classrooms to facilitate interactions and for the benefits for language acquisition (e.g., Björk-Willén & Cromdal, 2009; Fuller, 2015; García, 2011; Lüdi, 1999; Lüdi & Py, 2003; Mondada & Doehler, 2004; Moore, 2002; Unamuno, 2008). Code-switching and translanguaging situate in different epistemological landscapes. However, for the sake of a practical analytical lens in our study, we value and take the similar nature of the two at their phenomena levels. Shin and Milroy

(2000) studied code-switching among Korean-English children and found they used it to negotiate the language of interaction and to accommodate other participants' language competencies. Similarly, Creese and Blackledge's (2010) study at two bilingual schools in Britain found successful translanguaging among teachers and children, in which they used all signs and forms within their repertoires to connect with each other, to highlight discrepancies in knowledge, and to create new allegiances. Moore (2002) found code-switching to be a communicative resource which assisted in meaning making during interactions and learning new concepts.

_____ In a study conducted in a kindergarten dual-language class (English and Spanish) in New York, García (2009) found that, even though the teachers separated the languages, the children did not. The children co-constructed meaning through translanguaging and subsequently developed their languages skills through the use of both languages. Moreover, children's use of translanguaging enabled language acquisition without having to wait for the educator's intervention, which was evident in several ways. For example, children provided each other with missing vocabulary, modelled language use, and translated for each other, which led to another child acquiring new language. In addition, children translanguaged to themselves, thus trying out new vocabulary. Based on data from the same study in New York, García, Maker, Starcevic, and Terry (2011) found that children, as well as teachers, translanguage for five reasons: to mediate understanding, to co-construct and construct meaning, to purposefully include other participants in the interaction, to purposefully exclude other participants from the interaction, and to show knowledge.

In a similar study on 4-year-old children in a Head Start program (English and Spanish) in New York, Axelrod (2017) found that both children and educators used translanguaging strategies in their classroom communication. Axelrod concluded that the hybrid language practices in the classroom supported children's language development, increased their understanding of how language functions, and learned to use their language in ways which were meaningful to them. Moreover, he observed that "the children appeared to be aware of language differences among their peers based on their deliberate choices of language use with their peers; their moving back and forth between languages was purposeful" (p. 109). This purposeful use of languages and switching between languages highlights plurilingual children's enactment of agency with regards to language choice in classroom interactions (see, for example, Moore & Gajo, 2009 for discussion on agency).

These studies demonstrated that during their classroom interactions, plurilingual children use their multiple languages to assist in their language development. Furthermore, plurilingual children possess a repertoire of linguistic resources, similar to a linguistic tool box (Lüdi, 2014) that

they draw upon during interactions (Beacco, 2005; Coste et al., 1997; Lüdi, 2014). As part of this tool box, plurilingual children utilise their language resources interchangeably and flexibly to assist in their communication and language development (Mondada, 1999). Therefore, as stated by García (2009, p. 308), “it is important for bilingual educators and bilingual students to recognise the importance and value of translanguaging practices”.

Plurilingualism and plurilingual competency

Plurilingualism is a concept originating in Francophone research in Europe (Coste et al., 1997), which has since been adopted by the European Council and is now a fundamental principle informing the Council of Europe language education policy (Council of Europe, 2006). According to this policy, a plurilingual person has two key characteristics: (a) “a repertoire of languages and language varieties,” and (b) “competences of different kinds and levels within the repertoire” (Council of Europe, 2006, p. 5). This view is opposed to previous research in the field of SLA that compares a multilingual’s language competency to that of a monolingual. The concept of plurilingualism favours personal multilingual competences over the studies of social contexts as an observational lens, and provides a new and more inclusive perspective for describing situations in which two or more languages are involved.

According to Moore and Gajo (2009), there are two key aspects of plurilingualism. First, plurilingual speakers use two or more languages in different situations and with different people. Second, because of this varied language use, they develop their language competencies to different degrees, depending on the needs of each language. Due to these varying needs, an individual’s plurilingual competency is usually imbalanced. Moreover, even with only a small amount of language knowledge, the plurilingual speaker manages to communicate by employing various strategies to negotiate the sense and form of the interaction (Coste et al., 1997). Plurilinguals switch languages strategically depending on the situation to cope with the social norms in each particular social continuum (Moore and Gajo, 2009). They also switch languages among themselves to negotiate meaning or provide information about the speaker’s social or cultural identity (Coste et al., 1997). In contrast to previous perceptions of code-switching, a plurilingual’s switching of languages is not indicative of the speaker’s inability in the language. Rather, this switch demonstrates their ability to appropriately use all the language systems in their repertoire. In other words, within each utterance, each language used corresponds to its own rules (Coste et al., 1997). Li (2015) suggested that this flexibility to move between languages demonstrates the multilingual’s language knowledge within their environments and their ability to understand

specific social situations. Switching languages permits the maintenance of a distinct language system while it is simultaneously used as a strategy within the context of the interaction. For instance, code-switching, or translanguaging, can be used to solve language related problems, to exclude a participant, to quote an utterance that was in another language, or to change the topic of conversation (Coste et al., 1997).

Through this lens of plurilingualism, children draw on their individual and unique linguistic repertoire to communicate and make meaning, to make sense of their world, and to have their needs, goals, and wishes met. Consequently, children develop their plurilingual competency (including translanguaging strategies) within their everyday classroom interactions and in the negotiation of meaning. As emerging bilinguals (those in the process of developing their linguistic and communication skills in all their languages), children are expected to incorporate all the linguistic knowledge in their repertoire strategically in order to negotiate meaning within classroom interactions. The language choices of children begin with their unique linguistic repertoire (based on previous knowledge and experience) and are also influenced by the context, that is, the person they are speaking to and the situation in which the interaction is occurring.

Methods

The Francophone preschool class in the study contained 13 four year old children, one teacher and one assistant. However, only six children appeared in the following interactions. Their names have been changed for anonymity purposes. In order to understand how the preschool children used their linguistic resources to communicate in the classroom, classroom interactions were recorded. Over a three month period (January to March, 2015), the classroom interactions were recorded using a camcorder and a GoPro camera. Acting as a participant-observer, I (the first author) also made observations and took field notes.

The two cameras used for data collection served different purposes. The handheld camcorder (often positioned on a tripod) was used to record specific interactions occurring in the classroom. This camera was moved frequently throughout the day and regularly switched on and off. The GoPro camera was positioned in the same place every morning and was not moved throughout the day. The wide angle of the GoPro camera captured almost the entire classroom. The interactions analysed for this article were taken primarily from the camcorder footage. However, the GoPro footage occasionally provided useful extra information that was not evident in the camcorder footage.

Children's language resources and translanguaging practices

The children present in the following interactions were Kieran, Rhys, Sofia, Marie, Jade and Brandon. Kieran and Rhys were both identified (by their parents) with English as their main home language. Both of their mothers also spoke French to them. Sofia's main language was also English with French as the other language. In Sofia's case, her father was Francophone, although her mother could speak some French. For Marie and Brandon, French was identified as their main home language, while English was the other language. Jade's main language was English, but her parents also noted English and American Sign Language as her other languages. Jade did not appear to be accessing her American Sign Language resources during the analysed interactions, so they are not mentioned further in this article. The languages included in the following analysis are English and French. As with other studies (e.g. Hickey, 2007) the children often spoke English (the majority language) with each other rather than the target language of French, despite their competency levels in French. Peer interactions were generally conducted using English resources, whilst during interactions with the educators, many of the children used French. There were also interactions which included the use of translanguaging.

The following transcripts are extracts from interactions occurring in the preschool classroom which involved children translanguaging. The transcription conventions can be found in the Appendix. The analysis of each interaction sometimes refers to data from Field Notes taken during the data collection period. These instances are indicated with the words "Field Notes" in brackets. The interaction numbers correspond to the data from the larger study conducted in the Francophone preschool. The extracts are examples of four key reasons for which the children used translanguaging strategies for communication: 1. To incorporate routine French phrases into their interaction; 2. To incorporate French numbers and counting in French; 3. To use translanguaging as a compensatory strategy; 4. To use translanguaging to enact agency.

Routine French phrases

Extract from Interaction 15

Kieran is drawing on the whiteboard. Rhys is beside him and further away from the whiteboard.

- 1 **Rhys:** *Jouer avec toi?* [Can I play with you?]
- 2 (Looking at Kieran) {Kieran is looking at the whiteboard}
- 3 **Kieran:** *Oui.* [Yes.]
- 4 (Nodding his head while still looking at whiteboard)
- 5 **Kieran:** (Continues to draw on the whiteboard)
- 6 **Rhys:** (Picks up a marker but sits and looks at Kieran)

The rest of the interaction is in English.

This interaction was an example of children using the routine French phrase “Jouer avec toi” (Can I play with you?) to enter into play. This phrase had been explicitly taught to the children by the educators who regularly encouraged its use in classroom interactions (Field Notes). In this particular instance, Kieran also responded in French to Rhys asking to enter the play. However, they switched back to English for the remainder of the interaction.

Extract from Interaction 11

Sofia is playing at the puzzle table. Kieran arrives and starts to take puzzle pieces from the box.

- 1 **Sofia:** No, you have to ask. You have to say *Jouer avec toi* [Can I play with you]
- 2 (Trying to take puzzle piece out of Kieran’s hand)
- 3 **Kieran:** (Takes more pieces out of the box).

During this interaction, Kieran did not ask to join in Sofia’s play with puzzles in any way, but just inserted himself in the play. This was often a strategy used by the children to enter play that sometimes led to conflict (Field Notes). It perhaps explains why the educators introduced and encouraged the use of « jouer avec toi » as a means to avoid conflict when children did not want others to play with them. Sofia was quite clear in saying “no” to Kieran’s joining the play, and clarifying that he had to ask to join. She then told him that he had to say « jouer avec toi ». Sofia used the French expression that they had been taught to use for entering play, despite the rest of her utterance being in English. Sofia’s father is Francophone but her main home language was identified as English. Through this use of translanguaging, Sofia was simultaneously refusing

Kieran's entry into the play while also teaching Kieran the correct way to enter play. Despite Sofia's attempt to refuse Kieran entry into the play, or at least ensure he asked to enter the play correctly, Kieran did not respond to her but continued to play with the puzzle pieces.

Numbers and counting in French.

Extract from Interaction 27

Marie and Jade are sitting at a table with a keyboard in front of each of them. Their interaction until this point was in English.

- 48 **Jade:** *Un, deux, trois.* [One, two, three.]
49 Hitting the number keys
50 **Jade:** *Un, deux, trois, quatre.* [One, two, three, four.]
51 (Pointing to the number keys while counting)
52 **Jade:** *Where's quatre?* (Where's four?)
53 (Pointing to a key)
54 **Marie:** (Leans over to look where Jade is pointing)
55 **Marie:** It's there.
56 (Pointing to a key on Jade's keyboard)

The interaction continues in English.

At the beginning of this extract, Jade was counting the number keys on the keyboard. She switched from spoken English into spoken French while counting. The children often used French when they were counting, even when the rest of their interaction was in English. Jade then interacted with Marie by asking where the four was. In this question, Jade used both English and French within her sentence – « Where's quatre? ». This sentence was grammatically correct despite containing two languages. Furthermore, Jade knew that Marie understood both English and French, which meant that Jade had considered her interactant in the utterance. Perhaps Jade was demonstrating her French language knowledge or practising her French language skills in context. Jade's home language was English although she was also in contact with French and ASL in the home.

Marie responded appropriately to Jade's question, indicating that she had understood. Marie chose to respond in English, even though Jade had used both French and English. This language choice was consistent with their previous interaction being in English. In addition, Marie, whose home language was French, tended to separate her language use by consistently speaking in English

with her peers and French with the educators (Field Notes). It was rare that Marie switched languages during an utterance or spoke French to her peers (Field Notes).

Extract from Interaction 8.

Kieran is holding the dice and counting the dots on the face that landed facing up. He is using his thumb to count. He then turns his body around to look at the numbers poster and begins counting pictures to find the corresponding number. Kieran is using his finger to point at each picture as he counts. When he finds the correct number, he turns back towards Brandon and says:

- 11 **Kieran:** *You have quatre.* [Four.]
12 (Looking at Brandon)
13 **Kieran:** (Turns back to poster and points to number four)
14 **Kieran:** (Turns back to look at Brandon, while still pointing at number four on poster)
15 **Brandon:** I got *quatre.* [four]
16 (Turns to face the teacher)
17 **Teacher:** *Oh tu as quatre. Ok, montrez-moi où c'est quatre là-bas.*
18 [Oh you have four. Ok, show me where four is over there]
19 (Pointing towards the numbers poster.)
20 **Brandon:** (Turns around to follow her finger and then moves over to the poster)
21 **Keiran:** (Still pointing at number 4 on the poster)
22 **Brandon:** (Points to the number 4)
23 **Teacher:** *Oui c'est celle-lui là? Ok, d'accord, vas-y.* [Yes, it's that one? Ok, keep playing.]

Brandon runs back to his original position in the game and Noah rolls the dice to him. As it stops at his feet, he looks down then looks up to Keiran.

- 24 **Brandon:** *Quatre.* [Four.]
25 (Holding up 4 fingers and looking at Kieran)
26 **Researcher:** *Quatre encore.* [Four again.]
27 **Brandon:** (Looks towards the researcher and smiles)

Brandon rolls the dice to Kieran, who looks at the dice, then looks at Brandon, then turns to look at the maths poster on the wall.

- 28 **Kieran:** *Un, deux, trois, quatre, cinq.* [One, two, three, four, five.]
29 (Pointing at each object on the poster while counting then turns to look at Brandon)
30 **Brandon:** *Cinq, cinq.* [Five, five] {off screen}
31 **Researcher:** *Combien?* [How many?]
32 **Brandon:** I got *cinq.* [Five.]
33 (Holding up 5 fingers and looking at the researcher)
34 **Researcher:** *Cinq, woah.* [Five, wow.]

During this interaction, the children switched between French and English in their sentences, consistently using French when saying numbers. Both Kieran and Brandon were in contact with English and French in the home, although Kieran's main language was identified as English and Brandon's was French. The children in the classroom often used French when counting, as seen previously when Jade counted in French on the keyboard in Interaction 27. The children's use of French for counting was similar to their use of routine French expressions in the classroom (Field Notes). In the beginning of this interaction, Kieran used the numbers chart resource located on the wall to determine the number on which the dice had landed. He then turned to face Brandon and said, "you have *quatre*", using the French word for "four". Kieran was probably counting to himself in French out of habit and then inserted the French number into his sentence. This mix of French and English was successful as Brandon understood Kieran's meaning. Kieran also facilitated Brandon's understanding by pointing to the number 4 on the poster.

Brandon turned to the teacher and said, "I got *quatre*", using similar language mixing as Kieran, with the French word for the number used with English. The teacher modelled how to say this entire phrase in French, and asked Brandon to show her where 4 was on the numbers chart. Next, Kieran threw the dice to Brandon who looked at it and told Kieran he had also landed on 4, saying « *quatre* » in French. The next time Brandon rolled the dice to Kieran, he turned to the numbers poster and started counting the numbers in French. When he arrived at 5, the answer, he turned to look at Brandon to indicate that 5 was the number he had rolled. Brandon repeated "five" in French. I asked Brandon how many, and he replied with the same mixed language sentence as earlier with the teacher, "I got *cinq*".

Throughout these two interactions, the children consistently used counted in French and used French numbers inserted within English sentences. Their meaning was understood by the other participants in the interaction, thus demonstrating successful communication. Simultaneously, the children were practicing counting in French and utilising French language (numbers) in their communication.

Translanguaging as a compensation strategy

Extract from Interaction 13

The teacher is working at a small table on an activity with a child. Nearby Rhys is playing with the linking flowers.

- 1 **Rhys:** *Madame Teacher* [Mrs Teacher.] {off camera}
2 **Teacher:** *Oui Rhys.* [Yes Rhys.]
3 (Turning to look at Rhys)
4 **Rhys:** *Je peux pas faire une cercle avec ça.* [I can't make a circle with that.]
5 (Pointing at the linking flowers and making circle action)
6 (Looking down at pieces then back to teacher)
7 **Teacher :** *Tu ne peux pas faire un cercle avec ça ?*
8 [You can't make a circle with that?]
9 **Rhys:** *Non.* [No.]
10 (Still making circle motion)
11 **Teacher:** *Pourquoi?* [Why?]
12 (Palm up in questioning gesture and looking at Nathan)
13 **Rhys:** (Hands out palm up in "I don't know" position)
14 **Rhys:** *Moi [I] because, moi [I], {inaudible} tried ...*
15 (Pointing towards the flowers and looking at the teacher)
16 **Teacher:** *Tu as besoin d'aide?* [Do you need help?]
17 **Rhys:** *Oui.* [Yes.]
18 **Teacher:** *Moi je vais..* [I will ...]
19 (Nodding head)
20 **Researcher :** *Moi, je peux t'aider.* [I can help you.]
21 **Teacher:** *Regarde, Madame Kelly va t'aider.* [Look, Mrs Kelly will help you.]
22 (Pointing at researcher)

Camera is turned off as Researcher moves to help Rhys.

Rhys instigated this interaction with the teacher to ask for her help to build a circle with the connecting flowers. He did not immediately say he needed help but said "I can't make a circle with that". The teacher repeated his statement as a question and he responded with a negative "no". The teacher then asked "why" and Rhys attempted to answer her question. Until this point, the interaction had been in French, which was common for Rhys when interacting with the educators (Field Notes). However, Rhys then used translanguaging strategies to tell the teacher why. He began by saying "me" or "I" in French, then used the English word "because", followed by the French for "I" again. He then said "tried" in English. In this utterance, Rhys was using his various linguistic resources from both French and English spoken language to communicate his meaning to the teacher. It seems he was saying that he had tried to make the circle, but it had not worked. The teacher asked if he needed help, to which Rhys replied affirmatively with a "yes" in French.

During this interaction the meaning making was maintained through the cooperative linguistic work of Rhys and the teacher. Rhys generally used French spoken language to interact with the teacher except when he was trying to explain why he could not make the circle. In this instance, he drew on his other resources – English spoken language – to explain what he wanted to say. This was an example of translanguaging as a compensatory strategy to assist in meaning making. Even when his meaning was not completely clear, the teacher assisted in the meaning making, asking Rhys directly if he needed help and thus maintaining the communication.

Enacting agency

Extract from Interaction 29

Kieran has been drawing at a table with Sofia. He stands up with his drawing and takes it to the take-home boxes. The assistant sees him and moves towards him:

14 **Assistant:** *Kieran, Kieran. C'est pour Maman ? Est-ce que tu as écrit ton nom ?*

15 [Kieran, Kieran. Is that for Mum? Did you write your name?]

16 (Walking towards Kieran and looking at him.)

17 **Assistant:** *Ecris ton nom. Ecris ton nom Kieran.*

18 [Write your name. Write your name Kieran.]

19 (Walking back to child she had been working with)

Kieran walks back to the drawing table with his drawing. Sofia is also at the table.

20 **Kieran:** *Ecris ton nom.* [Write your name.]

21 (Sitting down and looking at Sofia's drawing)

22 **Assistant:** *Ecris ton nom.* [Write your name.] {slight difference in pronunciation}

23 (Looking at Kieran from across the room)

24 **Kieran:** I'm going to *écrire ton, mon nom.* [I'm going to write your, my name.]

25 (Looking down at his drawing and beginning to write.)

26 **Kieran:** On here.

27 (Looking at his drawing)

28 **Sofia:** (Looks at what Kieran is writing)

Kieran and Sofia are both distracted by another child talking off camera – they are still looking at the other child when the Assistant walks over to take a photo of them working.

29 **Assistant:** *Kieran, qu'est que tu fais?* [Kieran, what are you doing?]

30 **Kieran:** I'm writing my name on here.

31 (Looking and pointing at drawing)

32 **Assistant:** *J'écris mon nom. Oh quelle belle écriture.*

33 [I'm writing my name. Oh lovely handwriting.]

34 (Looking at Kieran then walking away.)

Kieran finishes writing his name and then takes the drawing to the take-home boxes.

The children often took home artefacts that they had completed in class. These artefacts included drawings, paintings, craft activities, and activity sheets. There was a box near the entrance with each child's name on it for them to put their artefacts to take home – as well as letters for the parents from the teacher. The children were also expected to write their names on these artefacts, so they could be identified later (although with younger children who could not yet write their

name, the educators wrote it for them). This was the reason why the assistant told Kieran to write his name on his drawing.

As with all the children, the assistant spoke to Kieran in French. Kieran took his work back to the table where he had been drawing, to write his name on the paper. He repeated the phrase the assistant had said in French, “write your name”. Perhaps Kieran was repeating the phrase for his own benefit, or perhaps he was giving the same direction to Sofia, as he looked at her drawing when he sat down. The assistant then repeated the phrase, perhaps to correct Kieran’s pronunciation or to reinforce the task of writing his name.

Kieran continued the interaction, perhaps with the assistant or with Sofia, by saying that he was going to write his name. During this utterance, Kieran began by saying in English “I’m going to”. He then inserted part of the French phrase the assistant had used, « écris ton » (write your). At this point, Kieran self-corrected and changed the « ton » (your) to « mon » (my) and finished the phrase in French with « nom » (name). Kieran displayed his competency in both French and English during this utterance (his home language was English, but his mother spoke to him in French). Firstly, the sentence was grammatically correct, even though it contained both English and French. Secondly, Kieran did not simply repeat the French phrase but changed it so that it was accurate in the context in which it was being used: “write MY name”. In the next utterance, Kieran changed back to English to clarify his meaning further by stating where he was going to write his name, “on here”.

When the assistant returned and asked Kieran what he was doing, Kieran chose to respond in English, with a phrase that he knew how to say in French (or at least had just demonstrated knowing how to say part of the phrase in French). Kieran’s language choice here demonstrated his ability to switch between languages (i.e. use translanguaging strategies) and how he often enacted agency in the classroom. This interaction highlighted how Kieran often disrupted classroom norms of language use. The classroom norms, as demonstrated by other children in the class, were to speak French to educators and English to peers. There were occasions when these norms were disrupted for the purpose of communication and to advance the interaction (as in the previous extracts in this section). However, in this interaction, Kieran is deliberately choosing to disrupt the norms for his own purposes and in doing so, enact agency over his language choices. Throughout the data collection period, there were glimpses of Kieran’s French language competency (Field Notes). On occasions, Kieran made the choice to speak in French. He also demonstrated understanding of the French language used by other class members. In this interaction, Kieran also seemed to be playing with the French language through his manipulation of the French phrase used by the assistant.

Summary

In sum, the children's interactions during child-initiated play were not always conducted in one spoken language only. The children often switched languages during their negotiation of meaning and demonstrated their plurilingual competency. This switching occurred to varying degrees. Sometimes a child spoke in English to a peer and then changed into French when speaking to an educator. Sometimes the educator spoke French to a child, who responded in English. The children also switched languages within an interaction. For example, a child stated one utterance in English followed by another utterance in French or inserted an English word in a French sentence. The children sometimes switched languages depending on the interactant, the most common occurrence being when a child spoke in French to an educator and then switched to English to speak to a peer. Another occasion when the children switched language was when they were interacting in English but switched to French when counting. They also switched from English to French to use routine phrases, such as « Jouer avec toi » (Can I play with you?). In addition, children also switched language (usually from French to English) if they were trying to explain a concept and had difficulty explaining it in French. Occasionally it appeared that a child was enacting agency when they made the choice to switch languages, perhaps disrupting classroom norms of speaking French in the classroom, or to demonstrate their language skills in French or English. It was also apparent that the children understood that there was shared language (both French and English) among classroom members, and thus, their meaning could be understood in either language.

Discussion

Linguistic boundaries were not perceived as necessary for these plurilingual children because they were drawing upon one linguistic repertoire rather than two separate language systems. In other words, the children were translanguaging (García, 2017). These instances of translanguaging demonstrated the creative ways in which the children used their linguistic resources to communicate meaning and achieve their interactional purpose. In this sense, the children employed translanguaging practices to increase their understanding and deepen their exploration of new concepts and cultural surroundings during their play. García et al. (2011, p. 45), stated that “children do not simply acquire a separate second language, instead they integrate bits and pieces of these new linguistic practices into their complex and growing bilingual repertoire”. As a result, children develop their linguistic abilities by incorporating their new knowledge into their existing knowledge and utilising this in their everyday interactions. This combination of new and existing

knowledge was evident in the children's use of translanguaging practices. The children were increasing their French competencies whilst increasing their unique linguistic repertoire. Furthermore, as Pekarek Doehler (2000) claimed, by increasing their linguistic repertoire, children are increasing their language acquisition. Through the use of translanguaging practices to negotiate meaning in specific contexts and the use of language for specific purposes, the children were also increasing their plurilingual competencies.

During peer interactions, the children in the study were using translanguaging practices to communicate and negotiate meaning. In studies within a similar context, Hickey (2001, 2007) concluded that the use of the majority language in the classroom hindered the children's minority language learning. In contrast, my study confirmed that, even though the children regularly used English in peer interactions, they were also using some French language and translanguaging for compensation and communication strategies. This finding challenges current teaching policies that often promote total immersion, policies which are in contrast to children's actual classroom practices. The diverse uses of language were evidence of the children's plurilingual competencies in action. For example, the children used translanguaging practices when switching from English to French whilst counting or saying numbers. They also practised routine phrases such as « *jouer avec toi* » during peer interactions.

These interactions involving translanguaging did not cause disruptions in communication, but rather revealed children's plurilingual competencies in both speaking and understanding the multiple resources present in the interactions. Through the use of translanguaging practices to negotiate meaning in specific contexts and the use of language for specific purposes, the children were also increasing their plurilingual competencies. Plurilingual competency is the ability to use languages to communicate, where a person has differing degrees of proficiency in each language. This competency is viewed as a single, complex, and shifting competence rather than as separate competencies combined (Coste et al., 1997, 2009). From this viewpoint, the children in my study possessed a unique linguistic repertoire which included resources developed to specific needs, modified and used in combination when necessary (Lüdi, 2014; Mondada, 2001). The children's diverse use of linguistic resources to achieve communication highlighted their "strategic management of imbalance" according to their linguistic competencies (Coste et al., 2009, p. 20), which further demonstrated their emerging plurilingual competencies.

Conclusion

The data presented in this article was a brief snapshot of plurilingual children's classroom interactions. The examples above highlighted the various ways in which preschool aged children employ their multiple linguistic resources (in this case French and English) to communicate and negotiate meaning. The young children in this study were dynamic, creative and agentive in their use of translanguaging strategies to achieve their interactional purposes. These findings challenge strict "target language only" policies which aim to create a total immersion environment for children. Instead, the flexible use of language which children are already demonstrating should be considered a strength and a positive contribution to children's language learning. By adopting a holistic approach to language teaching and learning, pedagogical strategies which include translanguaging practices can be incorporated in classrooms to promote the development of children's plurilingual repertoires and competencies.

References

- Axelrod, Y. (2017). "Ganchulinas" and "rainbowli" colors: Young multilingual children play with language in head start classroom. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 103-110.
doi:10.1007/s10643-014-0631-z
- Beacco, J.-C. (2005). *Languages and language repertoires: Plurilingualism as a way of life in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Björk-Willén, P., & Cromdal, J. (2009). When education seeps into 'free play': How preschool children accomplish multilingual education. *Journal of Pragmatics*, 41(8), 1493-1518.
doi:10.1016/j.pragma.2007.06.006
- Coste, D., Zarate, G., & Moore, D. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires* [Plurilingual and pluricultural competence: *Studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching: Preparatory studies*]. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Zarate, G., & Moore, D. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence: Studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115. doi:10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x
- Fuller, J. M. (2015). Language choices and ideologies in the bilingual classroom. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (pp. 137-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2011). Educating New York's bilingual children: Constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(2), 133-153. doi:10.1080/13670050.2010.539670
- García, O. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- García, O., Makers, C., Starcevic, M., & Terry, A. (2011). The translanguaging of Latino kindergarteners. In K. R. Potowski & J. Rothman (Eds.), *Bilingual youth: Spanish in English-speaking societies* (pp. 33-55): John Benjamins Publishing Company. doi:http://www.myilibrary.com.proxy.lib.sfu.ca?ID=305148
- Hickey, T. M. (2001). Mixing beginners and native Speakers in minority language immersion: Who is immersing whom? *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 443-474. doi:10.3138/cmlr.57.3.443
- Hickey, T. M. (2007). Children's language networks in minority language immersion: What goes in may not come out. *Language and Education*, 21(1), 46-65. doi:10.2167/le617.0
- Li, W. (2015). Complementary classrooms for multilingual minority ethnic children as a translanguaging space. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (pp. 177-198). Cambridge: Cambridge University Press.
- Litalien, R. J., Moore, D., & Sabatier, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité : pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique [Ethnography of the class, plural practices and reflexivity: For an ecology of the diversity in the francophone context in British Columbia]. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 192-212.
- Lüdi, G. (1999). Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde [Language alternation and second language acquisition]. In V. Castellotti & D. Moore (Eds.), *Alternances des langues et*

construction de savoirs [Language alternation and construction of knowledge] (pp. 25-51).

Fontenay-aux-Roses, FR: ENS Editions.

Lüdi, G. (2014). Le "parler plurilingue" comme lieu d'émergence de variétés de contact [« Plurilingual speech » as an emerging place of varieties of contact]. In R. Nicolaï (Ed.), *Questioning language contact: Limits of contact, contact at its limits* (pp. 58-90). Brill, NV: Leiden. doi:10.1163/9789004279056_004

Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Etre bilingue* [Being bilingual]. Bern, Germany: Peter Lang.

Ministry of Education, British Columbia. (2008). *British Columbia early learning framework*. British Columbia: Ministry of Health and Ministry of Children and Family Development.

Mondada, L. (1999). Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles [Language and linguistic alternance in interactions] . In V. Castelotti & D. Moore (Eds.), *Alternances des langues et construction des savoirs* [Language alternation and the construction of knowledge] (pp. 83-98). Fontenay-aux-Roses, FR: ENS Editions.

Mondada, L. (2001). Pour une linguistique interactionnelle [For an interactional linguistics]. *Marges linguistiques*, 1(1), 142-162.

Mondada, L., & Doehler, S. P. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 501-518. doi:10.1111/j.0026-7902.2004.t01-15-.x

Moore, D. (2002). Code-switching and learning in the classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(5), 279-293. doi:10.1080/13670050208667762

Moore, D., & Gajo, L. (2009). Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153. doi:10.1080/14790710902846707

Moore, D., & Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel [Pluralistic approaches and plurilingual books. New understandings for entry into writing in the multilingual and multicultural setting]. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32. doi:10.7202/1030887ar

Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives [Interactionist approaches to the acquisition of foreign

languages: Concepts, research, perspectives]. *Acquisition et interaction en langue étrangère* [Acquisition and interaction in a foreign language] (12/2000). Retrieved from <http://aile.revues.org/934>

Shin, S. J., & Milroy, L. (2000). Conversational codeswitching among Korean-English bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 4(3), 351-383.
doi:10.1177/13670069000040030401

Unamuno, V. (2008). Multilingual switch in peer classroom interaction. *Linguistics and Education*, 19(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2008.01.002>

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Appendix

Transcription Conventions

Brief contextual information at beginning and end of interaction: **in bold**.

Extra contextual information or summary of action in middle of interaction: **in bold**

Name of speaker: **in bold**

English utterances: normal writing

French utterances: *in italics*

Translations: [in square brackets] after French utterance or directly underneath

Inaudible or researcher note: {inaudible} {very quietly}

Unfinished phrase/sentence: ...

Nonverbal action: (in parenthesis)

幼稚園年長児における交通安全:保護者の意識と子供への期待度

Traffic Safety for Kindergarteners : Parents' Awareness and Expectation towards Children

入江和夫 宮 有佳里 近澤友理 入江三津子 元 鍾彬 福地昭輝

はじめに

交通事故死傷者の年齢による特徴について、交通事故総合分析センター(平成28年)によれば、7歳児の死傷者数1462人は、20歳~60歳に比べ約2.5倍、65歳以上と比べると約2倍であり、その多くは「飛び出し」が原因である。また政府広報オンライン(平成31年)によれば、小学校1年生の死者・重傷者数は6年生の約3.6倍、死者に絞ると1年生は6年生の5.6倍となっている。さらにこのオンラインには「横断歩道橋、横断歩道や信号機が近くにあるときは、そこまで行って横断すること。」「横断する前に、「必ず立ち止まる」「右左(みぎひだり)をよく見る」「車が止まっているのを確認すること。」「信号が青のときも、必ず右左を見て、車が止まっていることを確認してから横断すること。」「横断中も、右左を確認しながら歩くこと。」のように交通事故防止の具体的な内容も示されている。

「幼児に対する交通安全教育」については全日本交通安全協会(平成21年)と福岡県警察HPに記載されている。前者は標識・標示の種類と意味、交通事故の原因となる危険な行動、歩行者の通る所、横断の仕方、踏切の通り方などの「歩行者の心得」がある。また「自動車に乗車する場合の心得」として後部座席に乗車すること、自動車の直前・直後を横切ってはいけないことなどが記載されている。さらに幼児が「自動車等に関して知っておくべき事項」として自動車の右折、左折の合図などの内容も示されている。また後者では道路交通法「幼児を保護する責任のある者は、交通のひんぱんな道路において、付き添わないで幼児を歩行させてはならない。」を引用し、保護者は幼児の交通安全に大きな責任を持つことが示されている。

交通安全に関する文部科学省(平成30年)の幼稚園教育要領解説、厚生労働省(平成30年)の保育所保育指針解説、内閣府(平成30年)認定こども園教育・保育要領解説の記述を見ると、「健康な心と体」では「交通安全を含む安全の指導の積み重ねによって、園児自らが行動できるようにしていくこと」、領域「健康」では「教師は交通上のきまりに関心を持たせるとともに、家庭と連携しながら繰り返し交通安全指導を行う」など、園児の主体的な行動及び家庭との協力が交通安全指導の留意すべき事項となっている。

伊豆原浩二、三村泰広(2012)は保護者からの交通安全上の注意状況と児童の交通安全意識形成の関連性について小学5、6年生とその保護者を対象に調査している。その結果は保護者が「とてもよく注意している」場合、児童も「とてもよく注意する」傾向にあり、保護者の交通安全意識が子供に影響することから、このような調査は非常に重要な意味があると考えられる。

そこで筆者らは死傷者数が最も多い小学校入学前の幼稚園年長児を持つ保護者に注目し、交通安全意識を調査することにした。本稿では幼児及び保護者に関してどのような交通安全の能力育成を行ったらよいかを探る前段階として、保護者の交通安全意識や保護者が交通安全の指導を行う際に抱く子供への期待度を明らかにすることにした。またその結果から、幼児の交通安全教育はどうあるべきかについて一考したので、以下に述べていく。

方法

- 1 保護者調査
 - 1) T幼稚園の5歳児保護者
 - 2) 質問紙法
 - 3) 調査日時2017年7月

- 4) 回収率 回収 83 名の中、未記入を除く 76 名を分析した
 5) 統計ソフト IBM SPSS Statistics 25

結果と考察

1 属性の単純集計

回答した保護者 (76 人) と子供との関係は表 1-1 に示したように 95% (72 人) が母保護者であり、5% (4 人) が父保護者であった。表 1-2 から子供の性別は 45%が男児、55%は女児であった。表 1-3 から子供の出生順位は第 1 子が 59%、第 2 子が 30%、第 3 子が 11%であった (=これ以降、第 2 子、第 3 子を第 2 子以降とする)。表 1-4 から保護者の免許取得有無では無が 22%、有が 78%であった。

表 1-1 アンケート回答者% (人)

母親	父親
95 (72)	5 (4)

表 1-2 子供の性別%(人)

男児	女児
45 (34)	55 (42)

表 1-3 子供の出生順位% (人)

第 1 子	第 2 子	第 3 子
59 (45)	30 (23)	11 (8)

表 1-4 保護者の運転免許有無% (人)

無	有
22 (17)	78 (59)

2 保護者の交通事故不安・交通安全及び横断歩道の渡らせ方

保護者の交通安全・交通事故などに関する意識とはどのようなものなのかを把握しておくことは子供も含めた保護者の交通安全教育を行う上で重要であると考えられる。以下に「保護者の交通事故不安」、「保護者の交通安全意識」、「保護者による横断歩道の渡らせ方」「小学校低学年の子供の交通事故不安」の単純集計について述べるとともに、これらと表 1-2 子供の性別、表 1-3 子供の出生順位、表 1-4 保護者の運転免許有無についてクロス集計を行い、有意差があるものについて述べていく。

(1) 保護者の交通事故不安

1) 単純集計

「保護者の交通事故不安」程度を集計した結果を表 2-1 に示した。全員の保護者が不安を感じていると回答し、感じていない保護者はいなかった。「常に不安を感じている」42 名と「時々不安に感じることがある」34 名について、どちらのほうの人数が多いかを直接確率計算 1×2 表(正確二項検定) で確かめることにした。

表 2-1 Q「交通事故について、(保護者としての)あなたは普段どのくらい不安を感じていますか？」(1つ選択)% (人)

1 常に不安を感じている	2 時々不安に感じることがある	3 ほとんど不安に感じることはない	4 全く不安は感じない
55 (42)	45 (34)	0 (0)	0 (0)

その結果、交通事故不安程度の人数に違いはなかった。

2) クロス集計

「保護者の交通事故不安」について「子供の性別」、「出生順位」、「保護者の運転免許有無」とのクロス集計では有意差が見られなかった。

(2) 保護者の交通安全意識

1) 単純集計

「保護者の交通安全意識」の程度を集計した結果を表2-2に示した。全員の保護者が交通安全を考えていると回答し、考えたことはない保護者はいなかった。「普段から考えている」39名と「多少は考えている」37名について、どちらのほうの人数が多いかを直接確率計算 1×2 表(正確二項検定)で確かめた。

表2-2 Q「交通安全に関して、(保護者としての)あなたは普段どのくらい考えていますか？」% (人) (1つ選択)

1 普段から考えている	2 多少は考えている	3 ほとんど考えたことはない	4 全く考えたことはない
51 (39)	49 (37)	0 (0)	0 (0)

その結果、「保護者の交通安全意識」程度の人数に違いはなかった。

2) クロス集計

「保護者の交通安全意識」(表2-2)と「子供の性別」(表1-2)とのクロス集計の結果を表2-3に示した。

表2-3 子供の性別による保護者の交通安全意識

		表2-2 保護者の交通安全意識		
		多少考えている	普段から考えている	合計(人)
子供1の性別2	男児	12	22	34
	女児	25	17	42
合計(人)		37	39	76

$$\chi^2(1)=4.42, p<0.05$$

χ^2 検定を行った結果、有意差 ($p<0.05$) が認められた。すなわち、男児の「保護者の交通安全意識」として交通安全を「普段から考えている」との回答が多かった。

(3) 保護者による「横断歩道の渡らせ方」

1) 単純集計

保護者による子供の「横断歩道の渡らせ方」について集計した結果を表2-4に示した。「走らせる」1名+「ゆっくり走らせる」15名=「走らせる」とした合計16名と「歩かせる」60名について、どちらのほうの人数が多いかを直接確率計算 1×2 表(正確二項検定)で確かめた。

表2-4 Q「信号機のある横断歩道でお子さんを渡らせる場合、あなたの指導は以下のどれに当てはまりますか？(1つ選択)% (人)

1 走らせる	2 ゆっくり走らせる	3 歩かせる	4 ゆっくり歩かせる
1 (1)	20 (15)	79 (60)	0 (0)

その結果、保護者による子供の「横断歩道の渡らせ方」として「歩かせる」と指導する方が多かった (p<0.001)。

2) クロス集計

「横断歩道の渡らせ方」(表 2-4) と「保護者の運転免許有無」(表 1-4) とのクロス集計を行い、その結果を表 2-5 に示した。

表2-5 保護者の運転免許有無による横断歩道の渡らせ方

		表1-4 保護者の運転免許有無		
		無	有	合計 (人)
の横表 方渡断2 ら歩- せ道4	走らせる*	7	9	16
	歩かせる	10	50	60
合計 (人)		17	59	76

Fisher 正確確率検定：有意差 (p<.05)

*「走らせる」+「ゆっくり走らせる」=「走らせる」とした

Fisher 正確確率検定の結果、子供の横断歩道の渡り方を指導する際、運転免許有の保護者の方が「歩かせる」ことが多かった (p<.05)。

(4) 小学校低学年の子供の交通事故不安

1) 単純集計

「小学生低学年の子供に関する交通事故不安」として「どちらとも言えない」1名、「ややある」20名、「非常にある」55名であり、表 2-6 に示した。ここで「どちらとも言えない」を除いた後二者の不安感の人数について直接確率計算 1×2 表(正確二項検定)を行った。

表2-6 Q「あなたは小学校低学年の子供が交通事故にあうかもしれないと不安に思うことはどの程度ありますか。」(1つ選択)% (人)

1 全くない	2 あまりない	3 どちらとも言えない	4 ややある	5 非常にある
0 (0)	0 (0)	1 (1)	26 (20)	73 (55)

その結果、「小学校低学年の子供の交通事故不安」が「非常にある」と回答した保護者の方が多かった (p<0.001)。

2) クロス集計

「小学生低学年の子供に関する交通事故不安」(表 2-6) と「横断歩道の渡らせ方」(表 2-4) とのクロス集計を行い、Fisher 正確確率検定を行った結果を表 2-7 に示した。

「小学校低学年の子供の交通事故不安」が「非常にある」と回答した保護者の方が「横断歩道の渡らせ方」として「歩かせる」ことが多かった (p<.05)。

表2-7 小学校低学年の子供の交通事故不安による横断歩道の渡らせ方

		表2-6 小学校低学年の子供が交通事故にあうかもしれないと保護者が不安に思う程度**		
		ややある	非常にある	合計
の横表 方渡断2 ら歩- せ道4	走らせる*	8	8	16
	歩かせる	12	47	59
合計		20	55	75

Fisher 正確確率検定：有意差 (p<.05) あり。*「走らせる」+「ゆっくり走らせる」=「走らせる」とした。**「どちらとも言えない」を除いた。

3 保護者の交通安全指導における子供への期待度

(1) 因子分析

「交通安全教育指針」（全日本交通安全協会、平成 21 年）及び「交通安全への取り組み」（HONDA ホームページ）を参考にして、保護者が子供に交通安全指導を行う際に子供がどの程度できると思うか（＝以下、子供への期待度）の質問項目で調査を行い、因子分析（プロマックス回転）を行い、その結果を表 3-1 に示した。

表 3-1 幼稚園年長児に対する保護者の交通安全指導意識に関する因子分析結果（プロマックス回転後の因子行列）

Q「交通安全指導の内容」について、保護者として交通安全指導を行う場合、年長児のお子様はどの程度できるようになると思いますか（＝保護者の期待度）「1 全くできない」～「5 非常にできる」の中から 1 つ選び、番号に○をつけてください。5 件法：1 全くできない 2 あまりできない 3 どちらでもない 4 ややできる 5 非常にできる

交通安全指導の内容	因子 1	因子 2	因子 3	平均	SD
因子 1 「車の動き予測」（ $\alpha = .900$ ）					
12 クルマが曲がるときには、ドライバーがウインカーで合図をする。合図を出しているクルマのそばに近づかないこと。	1.025	-0.059	-0.169	2.68	1.13
13 クルマがバックするときには、白いランプがつく。この白いランプがついているクルマのうしろには近づかないこと。	0.955	-0.012	-0.186	2.54	1.16
8 信号機のある交差点をわたるときは左右だけでなく、前後も確認すること。	0.819	-0.029	0.005	3.45	1.14
11 どんなクルマでも、構造上ドライバーから見えない場所（死角）があることから、クルマの周りで遊ばないこと。	0.549	0.115	0.252	3.11	1.26
7 信号機のない交差点をわたるときには渡る前に車が来ていないかを安全な場所で止まって確認すること。	0.545	-0.138	0.3	2.61	1.17
6 幼児の交通事故は「出会い頭」が多いことから、一時停止や止まれる道路標識に従うこと。	0.414	0.189	0.118	2.82	1.27
9 交差点では歩行者用信号が青でも、右左折するクルマが通るので、遊びながら渡るのは危険であり、横断に集中すること。	0.381	0.163	0.356	3.30	1.23
因子 2 「車への乗り降り」（ $\alpha = .824$ ）					
15 クルマに乗るときの注意として、幼児が先に、大人が後に乗車すること。	-0.017	1.002	-0.222	3.88	1.08
16 クルマから降りるときの注意として、大人が先に降りてから、幼児が降りること。	-0.094	0.893	-0.001	3.91	1.01
17 子どもはクルマの後部座席に乗ること。	0.077	0.646	-0.069	3.84	1.06
5 幼児は自転車を運転するときには、ヘルメットの着用努力義務があり、ヘルメットを着用すること。	-0.04	0.491	0.192	3.86	1.23
14 駐車場などでは、幼児は大人と手をつなぐこと。	0.063	0.45	0.261	3.67	1.16
因子 3 「道路横断及び自転車走行」（ $\alpha = .74$ ）					
2 歩行者用信号が青点滅を始めたから、渡りはじめないこと。	-0.152	-0.011	0.869	3.92	1
1 横断歩道が近くにある場合は、必ず横断歩道を渡ること。	-0.017	-0.137	0.828	4.03	0.94
10 自転車での二人乗り、傘差し運転などの片手運転、友だちと並んで走行するなどは危険であり、しないこと。	0.239	0.208	0.386	3.38	1.14
	累積寄与率 (%)	42.5	52.2	58.2	
	因子間相関 I		II	III	
	II	0.562	-	-	
	III	0.645	0.477	-	

因子分析の結果、3 因子構造であり、累積寄与率は 58.2%であった。因子 1 は「クルマが曲がるときには、ドライバーがウインカーで合図をする。合図を出しているクルマのそばに近づかないこと。」などがあること

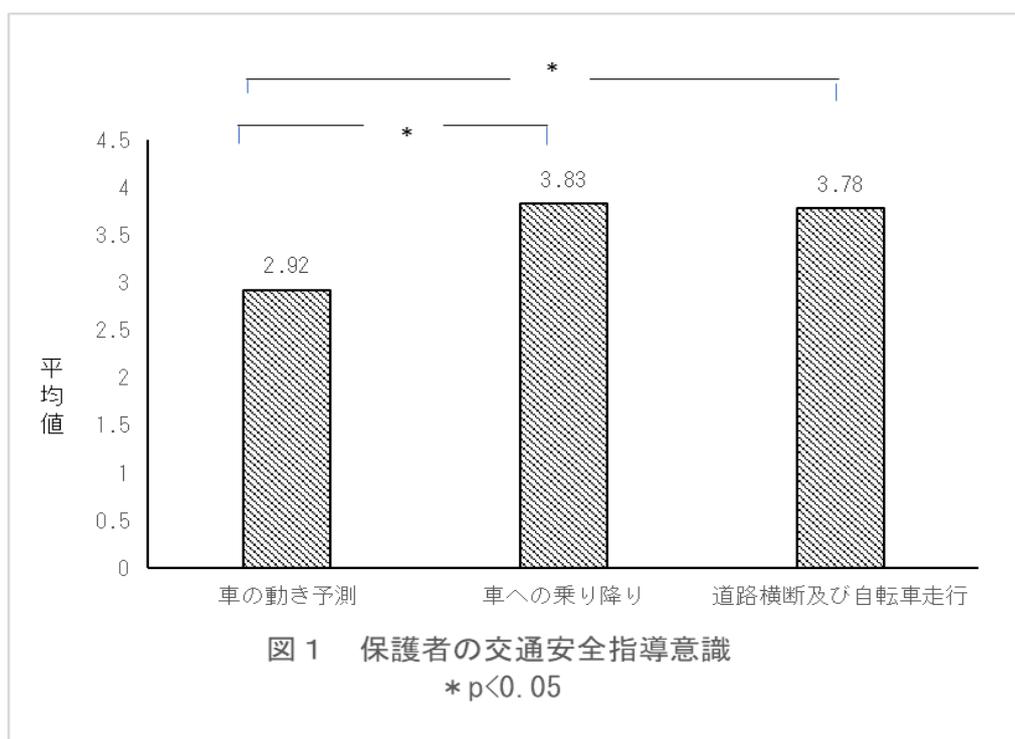
から、「車の動き予測」とネーミングした。因子2は「クルマに乗るときの注意として、幼児が先に、大人が後に乗車すること。」があることから、「車への乗り降り」とネーミングした。因子3は「歩行者用信号が青点滅を始めたら、渡りはじめないこと。」「自転車での二人乗り、傘差し運転などの片手運転、友だちと並んで走行するなどは危険であり、しないこと。」などがあることから、「道路横断及び自転車走行」とネーミングした。内的整合性を検討するために α 係数を算出したところ、「車の動き予測」で $\alpha = .90$ 、「車への乗り降り」で $\alpha = .82$ 、「道路横断及び自転車走行」で $\alpha = .74$ となり、満足できる値が得られた。

(2) 子供への期待度に関する各下位尺度得点

下位尺度得点に関して「得点間の比較」「出生順位の差」、「運転免許有無の差」、「保護者の交通安全意識の差」、「クラスタ分析」、「2要因分散分析」を行い、保護者の交通安全指導における子供への期待度の特徴を明らかにしていく。

1) 得点間の比較

子供への期待度である「車の動き予測」得点の平均は2.93, SDは0.95であり、「車への乗り降り」得点は3.83, SDは0.85であり, 「道路横断及び自転車走行」得点は3.78, SDは0.84)であった。これらの有意差を確かめるために1要因分散分析を行い、その結果を図1に示した。



群間の得点差は0.1%水準で有意 ($F(2, 225) = 25.25, p < 0.001$) であり、TurkeyのHSD法(5%水準)による多重比較を行ったところ、「車への乗り降り」=「道路横断及び自転車走行」>「車の動き予測」となった。「車の動き予測」とは自動車の右折、左折、停止、後退の合図を示す内容であり、大人であってもその予測は難しい。このことから、平均値約3 = 「どちらでもない」が示すように子供への期待度は高くはない。それに比べ「車への乗り降り」「道路横断及び自転車走行」の指導はどちらかと言えば易しい内容である。このことから平均値約4 = 「ややできる」が示すように子供への期待度は高くなっているのではないかと考えられる。

2) 出生順位の差

子供への期待度である各下位尺度得点に関して、子供の出生順位による差の検討を行うために、t 検定の結果を表 3-2 に示した。

表3-2 子どもの出生順位と各下位尺度得点

	第1子(n=45)		第2子以降(n=17)		t 値
	平均	SD	平均	SD	
車の動き予測	3.06	0.94	2.83	0.91	0.98
車への乗り降り	4.09	0.77	3.62	0.86	2.31***
道路横断及び自転車走行	3.80	0.89	3.86	0.72	0.26

*** p<0.001

「車への乗り降り」(t(74)=3.46, p<0.001) について、第1子をもつ保護者の方が第2子以降の保護者よりも有意に高い期待度を示した。残りの「車の動き予測」、「道路横断及び自転車走行」では期待度の差は有意ではなかった。

3) 運転免許有無の差

同様に子供への期待度である各下位尺度得点に関して、運転免許有無による差の検討を行うために、t 検定の結果を表 3-3 に示した。

表3-3 運転免許と各下位尺度得点

	運転免許有(n=59)		運転免許無(n=17)		t 値
	平均	SD	平均	SD	
車の動き予測	3.01	0.91	2.63	1.04	1.49
車への乗り降り	3.88	0.83	3.66	0.91	0.95
道路横断及び自転車走行	3.86	0.74	3.47	1.07	1.74 †

† p<0.1

「道路横断及び自転車走行」(t(74)=1.74, p<0.1) について、運転免許を持つ保護者の方が運転免許を持たない保護者よりも子供への期待度が高い傾向にあった。残りの「車の動き予測」「車への乗り降り」では期待度の差は有意ではなかった。

4) 保護者の交通安全意識の差

子供への期待度である各下位尺度得点に関して、保護者の交通安全意識の差の検討を行うために、t 検定の結果を表 3-4 に示した。

表3-4 保護者の交通安全意識と各下位尺度得点

	Q 交通安全に関して、あなたは普段どのくらい考えていますか。				
	普段考えている(n=39)		多少は考えている(n=37)		t 値
	平均	SD	平均	SD	
車の動き予測	3.00	0.91	2.85	0.99	0.67
車への乗り降り	3.98	0.83	3.67	0.85	1.63
道路横断及び自転車走行	3.96	0.73	3.59	0.91	1.98 †

† p<0.1

「道路横断及び自転車走行」(t(74)=1.98, p<0.1) について、保護者が交通安全を「普段考えている」保護

者の方が「多少は考えている」保護者よりも子供への期待度が高い傾向を示した。残りの「車の動き予測」「車への乗り降り」では期待度の差は有意ではなかった。

5) クラスタ分析

「車の動き予測」「車への乗り降り」「道路横断及び自転車走行」下位尺度得点の特徴を明らかにするためにメディアン法によるクラスタ分析を行い、3つのクラスタを得た。これを独立変数に、下位尺度得点を従属変数として1要因の分散分析を行った結果を表3-5及び図2に示した。

表3-5 3つのクラスタにおける各下位尺度得点

	クラスタ ¹⁾	平均値	SD	F値	有意水準	多重比較
車の動き予測	1	3.5	0.65	57.028	***	1>2>3
	2	2.5	0.55			
	3	1.9	0.48			
車への乗り降り	1	4.1	0.62	34.812	***	2>1>3
	2	4.7	0.26			
	3	2.9	0.70			
道路横断及び自転車走行	1	4.1	0.69	18.354	***	2=1>3
	2	4.0	0.39			
	3	3.0	0.79			

1) クラスタ 1 (n=46), クラスタ 2 (n=9), クラスタ 3 (n=21) *** p<0.001

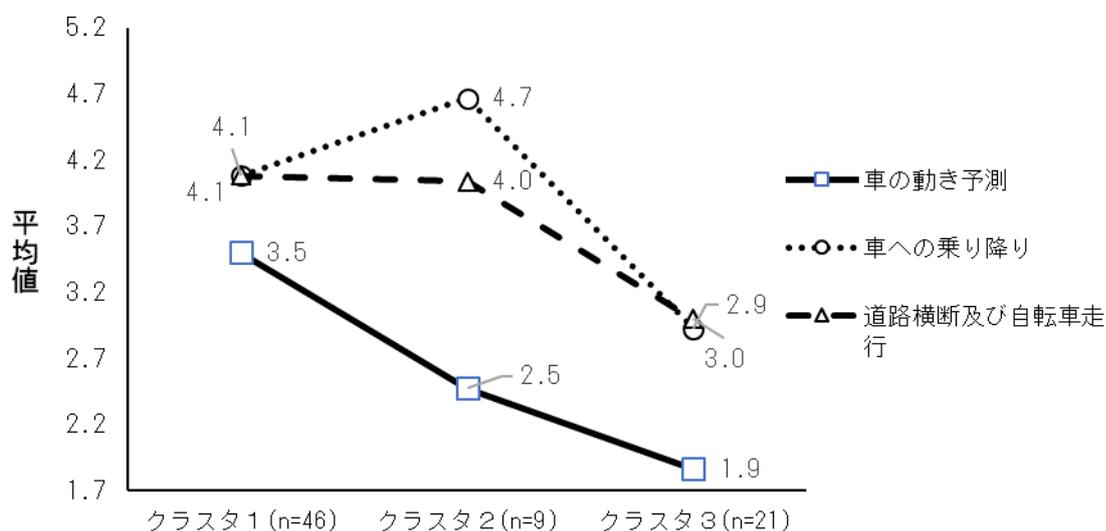


図2 3つのクラスタにおける各下位尺度

「車の動き予測」では $F(2, 72)=57.03, p<0.001$ 「車への乗り降り」では $F(2, 72)=34.81, p<0.001$ 、「道路横断及び自転車走行」では $F(2, 72)=18.35, p<0.001$ のように、いずれも群間に0.1%水準で有意な差が見られた。Turkey HSD法による多重比較(5%水準)を行ったところ、「車の動き予測」ではクラスタ1>クラスタ2>クラスタ3の順となり、「車の乗り降り」ではクラスタ2>クラスタ1>クラスタ3の順となり、「道路横

断及び自転車走行」ではクラスタ2＝クラスタ1＞クラスタ3となった。

3つのクラスタの特徴を図2から見ると、クラスタ1の保護者(n=46)は「車への乗り降り」「道路横断及び自転車走行」の平均値が4.1、「車の動き予測」の平均値が3.5であり、保護者による交通安全指導全般について子供への期待度がほぼ「ややできる」と考えている集団であった。クラスタ2の保護者(n=9)では「車への乗り降り」「道路横断及び自転車走行」の指導に関して平均値4.0以上で「できる」と期待度が高いが、「車の動き予測」の指導の平均値2.5は「どちらとも言えない」～「ややできない」の期待度を示す集団であった。クラスタ3の保護者(n=21)では「車への乗り降り」「道路横断及び自転車走行」の平均値約3は「どちらとも言えない」の期待度であり、「車の動き予測」平均値1.9は「あまりできない」の期待度を示す集団であった。

特に「車の動き予測」の期待度が全般的に低い。「車の動き予測」は車の仕組みや合図などを理解する必要があるが、保護者は幼児にとってそれは理解しにくい内容ではないかと考えているからではないかと推測される。

6) 各下位尺度得点の2要因分散分析

2要因分散分析で「組み合わせの効果」を確認するために、「下位尺度得点」を従属変数とし、基本属性並びに保護者の交通安全意識を独立変数とした2要因の分散分析を行い、交互作用があるものを以下に示した。

i) 「車の動き予測」得点における「運転免許」有無と子供の「出生順位」

「運転免許」有無及び子供の「出生順位」(第1子、第2子以降)を独立変数、「車の動き予測」下位尺度得点を従属変数とした2要因の分散分析を行い、その結果を表3-6及び図3に示した。

表3-6 出生順位・運転免許有無による「車の動き予測」得点と分散分析結果

出生順位	第1子		第2子以降		主効果		
	無(n=12)	有(n=33)	無(n=5)	有(n=26)	出生順位	運転免許	交互作用
運転免許	2.5	3.3	3	2.7	0.013	0.809	4.27*
車の動き予測	0.82	0.9	1.48	0.82			

上段：平均値、下段：標準偏差 * p<0.05

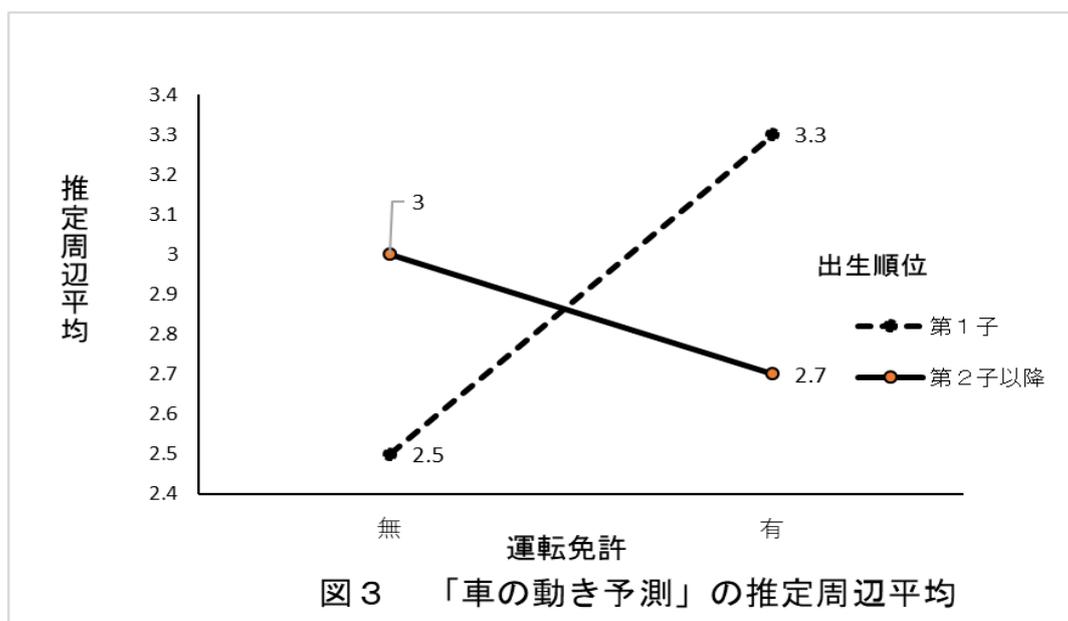


図3 「車の動き予測」の推定周辺平均

分散分析の結果、有意な交互作用が見られた ($F(1, 72)=4.27, p<0.05$)。交互作用が有意だったことから、単純主効果の検定を行った。その結果、保護者の運転免許「有」群における出生順位の単純主効果が有意であり ($F(1, 72)=6.10, p<0.05$)、運転免許「有」群で「第1子」を持つ保護者の方が「第2子以降」を持つ保護者よりも「車の動き予測」に関する子供への期待度が有意に高いが、運転免許「無」群で「第1子」を持つ保護者と「第2子以降」を持つ保護者では「車の動き予測」に関する子供への期待度の違いは見られなかった。また、「第1子」群における保護者の運転免許「有」「無」の単純主効果は有意であり ($F(1, 72)=6.81, p<0.01$)、「第1子」を持つ保護者群で運転免許「有」群の方が運転免許「無」群よりも「車の動き予測」に関する子供への期待度が有意に高いが、「第2子以降」を持つ保護者では運転免許有無による「車の動き予測」に関する子供への期待度に違いはなかった。

ii) 「車への乗り降り」得点における子供の「出生順位」と保護者の「交通事故不安感」

子供の「出生順位」(第1子、第2子以降)、保護者の「交通事故不安感」を独立変数、「車への乗り降り」下位尺度得点を従属変数とした2要因の分散分析を行い、その結果を表3-7及び図4に示した。

表3-7 出生順位・保護者の交通事故不安感別による「車の乗り降り」得点と分散分析結果

出生順位	第1子		第2子以降		主効果		
	常に感じて いる (n=25)	時々感じ ることが ある (n=20)	常に感じ ている (n=17)	時々感じ ることが ある (n=14)	出生順位	不安感	交互作用
車への乗り 降り	4 0.79	4.2 0.77	3.7 0.93	3.2 0.59	13.36	1.02	3.10†

上段：平均値、下段：標準偏差 † $p<0.1$

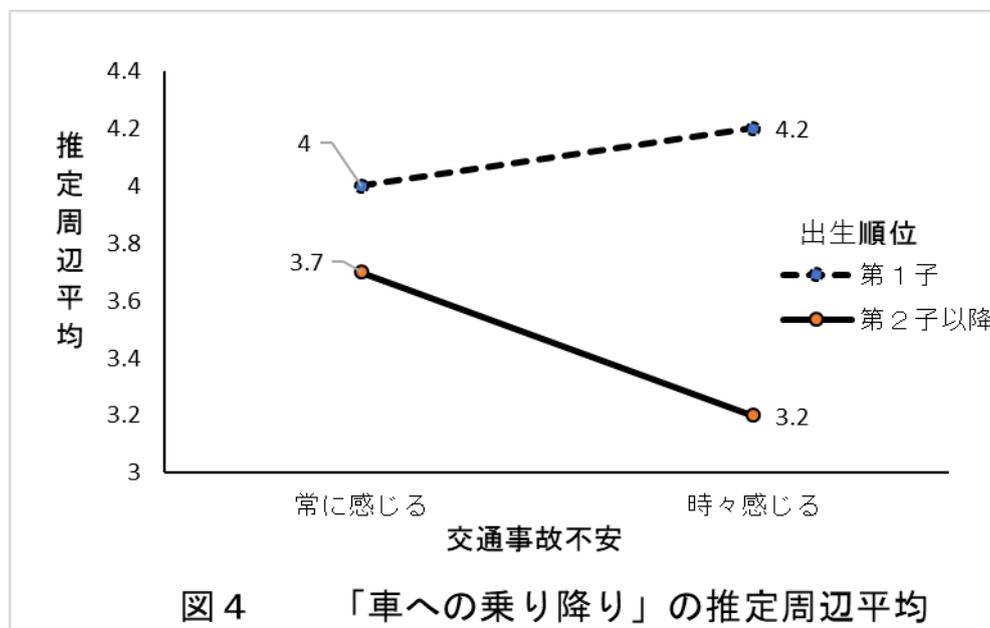


図4 「車への乗り降り」の推定周辺平均

分散分析の結果、有意傾向のある交互作用が見られ ($F(1, 72)=3.10, p<0.1$)、単純主効果の検定を行った。その結果、保護者の交通事故不安が「時々感じる」群における出生順位の単純主効果が有意であり ($F(1, 72)=13.30, p<0.001$)、保護者の交通事故不安が「時々感じる」群で「第1子」を持つ保護者の方が「第

2子以降」を持つ保護者群よりも「車への乗り降り」に関する子供への期待度が有意に高いが、保護者の交通事故不安が「常を感じる」群では出生順位による「車への乗り降り」に関する子供への期待度に違いは見られなかった。

また、出生順位「第2子以降」群における保護者の交通事故不安感の単純主効果は有意傾向があり ($F(1, 72)=3.25, p<0.1$)、「第2子以降」を持つ保護者では交通事故不安が「常を感じる」群の方が「時々感じる」群よりも「車への乗り降り」に関する子供への期待度が高い傾向にあったが、「第1子」を持つ保護者群では「車への乗り降り」に関する子供への期待度に違いはなかった。

言い換えれば保護者の交通事故不安感が「常を感じる」ようであれば、「車の乗り降り」に関する保護者の子供に対する指導の期待感の子供の出生順位に関係なく高いが、保護者の交通事故不安感が「時々感じる」程度であれば、第2子以降の子供を持つ保護者の期待感は低くなる傾向にある。

まとめ

- (1) 基本属性から、調査対象者の保護者とは全員が親であり、母親が95%を占めた。また子供の性別として女兒が55%を占め、出生順位で第1子が59%を占めた。保護者の78%は運転免許を所持していた。
- (2) 「交通事故の不安」について、全員の保護者が不安を感じていたが、その程度に関する違いは見られなかった。
- (3) 「交通安全意識」については保護者の全員が「考えている」を示していた。その程度と子供の性別のクロス集計では男児の保護者の方が「交通安全意識」を「普段から考えている」との回答が多かった。
- (4) 小学校低学年の子供の交通事故不安についても、保護者の99%は不安が「ある」と回答した。
- (5) 横断歩道の渡り方の指導として、21%の保護者が「走らせる」と回答していた。「運転免許有無」とのクロス集計では免許「有」の保護者の方が「無」に比べ「歩かせる」との回答が多かった。また、「小学校低学年の子供の交通事故不安感」とのクロス集計では不安感が「非常にある」保護者の方が「歩かせる」との回答が多かった。
- (6) 「保護者として交通安全指導する際に子供がどの程度できるようになるかの期待度」(=子供への期待度)について、因子分析(プロマックス回転)を行ったところ、「車の動き予測」($\alpha=.900$)、「車への乗り降り」($\alpha=.824$)、「道路横断及び自転車走行」($\alpha=.74$)の3因子構造となり、累積寄与率は58.2%であった。各下位尺度得点間の1要因分散分析から「車への乗り降り」=「道路横断及び自転車走行」>「車の動き予測」のような違いがあった。
- (7) (6)の各下位尺度得点において属性などによる違いがあるかをt検定で調べたところ、第1子を持つ保護者の方が第2子以降を持つ保護者よりも「車への乗り降り」に関する指導において、子供への期待度は有意に高かった。また、運転免許を持つ保護者の方が持たない保護者よりも「道路横断及び自転車走行」に関する指導において、子供への期待度が高い傾向を示した。また、この指導において交通安全を「普段から考えている」保護者の方が「多少は考えている」保護者よりも子供への指導の期待感が高い有意傾向を示した。
- (8) 各下位尺度得点をメディアン法によるクラスタ分析を行い、クラスタ1 (n=46) クラスタ2 (n=9) クラスタ3 (n=21) のクラスタを得た。いずれも群間に0.1%水準で有意な差が見られ、Turkey HSD法による多重比較(5%水準)を行ったところ、「車の動き予測」でクラスタ1>クラスタ2>クラスタ3の順となり、「車の乗り降り」ではクラスタ2>クラスタ1>クラスタ3の順となり、「道路横断及び自転車走行」ではクラスタ2=クラスタ1>クラスタ3となり、クラスタ3の保護者は子供に交通安全指導をする際の期待度が最も低かった。
- (9) 2要因の分散分析
 - 1) 交互作用が有意であった組み合わせは「車の動き予測」を従属変数、「子供の出生順位」、「保護者の運転免許有無」を独立変数にした場合であった。運転免許「有」群の場合、第1子を持つ保護者の方が

第2子以降を持つ保護者に比べ、「車の動き予測」に関する子供への期待度は高く、運転免許「無」群で「第1子」を持つ保護者と「第2子以降」を持つ保護者では「車の動き予測」に関する子供への期待度の違いは見られなかった。また第1子を持つ保護者の場合、運転免許を有する保護者の方が持たない保護者に比べ、「車の動き予測」に関する子供への期待度が高いが、「第2子以降」を持つ保護者では運転免許有無による「車の動き予測」に関する子供への期待度に違いはなかった。

- 2) 交互作用に有意傾向があった組み合わせは「車への乗り降り」を従属変数、「出生順位」と保護者の「交通事故不安感」を独立変数にした場合であった。保護者が交通事故を「時々不安を感じる」群では、第1子を持つ保護者の方が第2子以降を持つ保護者に比べ、「車への乗り降り」に関する子供への期待度は高く、保護者が交通事故を「常に感じる」群では出生順位による「車への乗り降り」に関する子供への期待度に違いは見られなかった。また第2子を持つ保護者の場合、保護者が交通事故を「常に不安を感じる」群の方が「時々不安を感じる」保護者群に比べ、子供の「車への乗り降り」に関する子供への期待度は高い傾向にあったが、「第1子」を持つ保護者群では「車への乗り降り」に関する子供への期待度に違いはなかった。

全体 (n=76) の約2割の保護者が子供の横断歩道について「走らせる」と間違った指導をしていた。クロス集計で見ると、正しい回答「歩かせる」に注目すると、運転免許「有」の保護者の方が正しい回答が多い。このことは運転免許取得の際の学科教習及び技能教習の学びが影響しているものと考えられるが、免許取得者であっても約15%は「走らせる」との回答があることから考えれば、それが全ての要因であるとは言えない。免許があってもドライバーとして、歩行者は速く横断して欲しいとの気持ちがあるのかもしれない。

小学校入学前の子供と保護者に対する交通安全教育を行う際の留意点を述べていく。

第一に前述した政府広報オンライン（平成30年）「信号が青のときも、必ず右左を見て、車が止まっていることを確認してから横断すること。横断中も、右左を確認しながら歩くこと。」が道路横断の基準になるとともに、幼児の特性「信号が青になると一目散に走り出します」（福岡県警察ホームページ）も考慮に入れた指導をしなければならない。

第二にドライバーや保護者についてである。ドライバーに関しては朝日新聞（2018）「横断歩道の小学生死傷事故、9割超で車に違反 警察庁」とあるように圧倒的に法律違反が多い。内訳は一時停止や減速を怠る「歩行者妨害等」が最も多く、次いで「安全運転義務」違反、「信号無視」などが続いている。道路交通法第38条第1項「横断歩道等によりその進路の前方を横断し、又は横断しようとする歩行者等があるときは、当該横断歩道等の直前で一時停止し、かつ、その通行を妨げないようにしなければならない。」にもかかわらず、小学生が犠牲になっている。そうならないように政府広報オンライン（平成30年）を守るとともに横断歩道で手をあげれば、車が止まってくれるとは限らないことを幼児に理解させなければならない。

また、保護者に関して幼児の飛び出し、走り出しによる事故が多いことを認識しなければならない。道路交通法により保護者は「幼児の手をしっかりとつなぎ、幼児から目を離さない」ようにする責任があることを認識しなければならない。

第三に横断歩道での子供の「渡り方」である。保護者が時々、子供を走らせている場面を見かけることがある。今回の調査からも保護者の一部は「走らせる」と回答している。これでは子供が「横断歩道では走る」ことを学習してしまう。一時停止を怠った車が、走る子供に気づいたとしても急には止まれず、衝突すれば交通弱者である子供のダメージは大きい。また HONDA（ホームページ）によれば、6歳の水平視野は大人が120°であるのに対し、90°しかなく、見える範囲が狭い。さらに、「横断歩道では走る」行為は前方のみにしか注意がいかず、「・・・横断中も、右左を確認しながら」が実践できない。保護者は子供に「横断歩道では歩く」ことが交通安全につながることを理解させていかなければならない。

「子供の歩行中の事故」で7歳児の死傷者数は圧倒的に多い。これは小学校入学の前段階、すなわち幼児の交通安全教育が不十分であることを物語っている。今後、幼児、保護者にどのような交通安全の能力育成が必要であるかを幼稚園や保育園などでの講習会を通して探っていきたい。

参考文献

- 交通事故分析センター(平成 28 年) : 交通事故分析レポート No. 116. 「特集 子供の歩行中の事故」
<https://www.itarda.or.jp/itardainfomation/info116.pdf>
- 政府広報オンライン(平成 31 年) : 「小学 1 年生の歩行中の死傷者は 6 年生の 3 倍以上! 新 1 年生を交通事故から守るには?」 <https://www.gov-online.go.jp/useful/article/201804/1.html>
- 全日本交通安全協会 (平成 21 年) : 「交通安全教育指針 (普及版)」
- 文部科学省 (平成 30 年) : 「幼稚園教育要領解説」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/04/25/1384661_3_3.pdf
- 厚生労働省 (平成 30 年) : 「保育所保育指針解説」
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000202211.pdf>
- 内閣府 (平成 30 年) : 「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」
https://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/youryou_kaisetsu.pdf
- 福岡県警察ホームページ : 「幼児に対する交通安全教育」 <http://www.police.pref.fukuoka.jp/kotsu/kotsukikaku/022.html>
- 伊豆原浩二、三村泰広 (2012) 「保護者の注意が児童の交通安全意識形成に与える影響」土木計画学研究・講演集 vol. 45
- HONDA ホームページ : 「交通安全への取り組み」 <https://www.honda.co.jp/safetyinfo/> 「2019 年 3 月 26 日アクセス」
- 朝日新聞 (2018) : 「横断歩道の小学生死傷事故、9 割超で車に違反 警察庁 」 3 月 22 日

幼小接続期における数概念の形成と音楽活動の相関

Correlation between the Formation of the Concept of Numbers and Musical Activities during the Period of Transition from Preschool to Elementary School

高畠 扶貴

1. 問題の所在

2018年度全国学力テストの結果が7月31日に公表された。2007年の調査開始以来、日本の小中学生は知識を活用していくことが苦手であると指摘されてきているが、今年度もこれまでと同様の結果となった。これらの結果が示唆していることは、従来の日本の教育即ち「知識を獲得してから活用する」という方略では、こどもたちのこれ以上の学力の向上は期待できないということであろう。

2017年に公示された小学校学習指導要領では、教育内容の主な改善点の一つとして理数教育の充実を挙げている。算数では学習の質向上のために、日常生活等から問題を見出す活動の充実や、必要なデータを収集・分析し、その傾向を踏まえて課題を解決する統計教育の充実が盛り込まれた。小学1年生から「日常生活に生かすこと」「日常生活を関連づけること」「身の回りの事象の特徴を捉えること」などに視点を置いた、指導内容の追加及び領域の移行が行われた。こどもたちが苦手とする獲得した知識の活用にアプローチする、意図的かつ計画的な指導がスタートした。

今回の改訂では、低学年の目標の中に「数の概念とその表し方についての理解（第1学年）」「数の概念についての理解を深める（第2学年）」ことが示された。これまでの「具体的な操作活動を通して、数についての感覚を豊かにする」という目標から、到達点がより明確化された。そもそも数の概念形成は、数体系・数表記・記号を学ぶ formal arithmetic 以前の informal arithmetic における数知識の獲得経験が大きく左右する。丸山・無藤（1997）は、インフォーマル算数とは乳幼児期に生活の中で獲得される数知識のことであり、就学後の算数の学習の重要な基礎力であると指摘している。

低学年の算数の学習の目的は、インフォーマルな知識をフォーマルな知識へと整合させることであると言えよう。1年生における算数のつまづきは、多くの場合インフォーマル算数における経験値の不足によるものである。

数の概念形成の獲得は5歳後期と言われており、この時期に何らかのアプローチを行うことによって、幼児の数量概念の発達には促され、さらには論理的思考をも導くと考えられる。実際、保育者主導の保育活動においては、こどもが数を数えたり、分けたりする場面において数的支援が頻繁に行われている。この数的支援をどうすれば良いか、その方略が重要である。しかしこれらの方略は全て、現場の保育者の裁量に任されているのが現状である。

そこでインフォーマル算数において、どのような方略が数概念形成を効果的に促すのか、一つの試みとして音楽活動に照準をあて提案をしたい。

2. 研究の目的と背景

本研究は、幼児の音楽活動の教材が幼小接続期の数概念形成のプロセスに与える影響を明らかにし、こどもの informal arithmetic における豊かな数経験の獲得を支える方略を示すことが目的である。先ず、幼児期の informal arithmetic の数的学習が、これまでどのように行われてきたかを振り返る。

榊原（2006）は、幼児が数的学習を行う重要な場の一つとして幼稚園を挙げ、幼稚園教諭の数的支援の実

態とその役割について検討した。対象は、東京都・神奈川県私立幼稚園7園14クラス（年少169名・年中182名）とし、保育活動に埋め込まれた数に関わる支援を調査した。調査結果は、日本の幼稚園における教師の数的支援が、数的学習を目的としない保育者主導の保育活動において頻繁に行われていることを示した。とりわけ「歌」「製作」「運動・器械体操」「出欠の確認」「集合」の活動においては、数的活動がより多く観察することができた。さらにこの5種類の活動を対象に、保育者の数的支援の方法を分析した。「歌」に注目して例に挙げると、歌詞に数・空間幾何・測定の数的要素が含まれている歌を保育者が選曲し、活動に取り入れていた。また歌を歌う際に、数・大きさ・形を身体で表現するよう頻繁に促す保育者の支援も観察された。

榊原の事例研究で注目すべきは、こどもの数的活動の場として音楽的活動を取り上げていることである。そして音楽的活動における保育者の数的支援が、幼児の数能力の発達に寄与していることを指摘した。というのも音楽の教育的効果は、一般的に情操の涵養と認識されているからである。音楽の合理的で、知的な活動に注目したのは重要である。ただし榊原の研究では、歌詞における数・空間幾何・測定の数的要素は指摘しているものの、歌詞を含まない音楽的活動（器楽）がもたらす教育的効果については言及されていない。また研究対象が年少（3歳児）と年中（4歳児）に限定されており、5歳児後期以降に増大する数概念形成に音楽活動がどのように資するか取り上げられていない。

榊原・波多野（2004）は、園生活における数的支援の一つひとつが、幼児の数能力の発達を効果的に促すことにつながると述べている。しかしながら保育者はこれらの活動を意識的には行ってはいないと指摘している。

本論文は先ず、幼児の認知の発達と数概念形成を認知心理学の見地から明らかにする。次にそれに基づき、就学児童の算数に見られる初期のつまずき即ち、数詞の抽象化についての主たる原因を探る。そして音（拍）を数える音楽活動こそが、数詞を抽象化させ、数概念形成の発達に寄与することを、音楽教材や活動の方略を提示しながら明らかにしていく。

3. 幼児の認知の発達と数の概念形成

先ず「幼児の認知の発達と数の概念形成」について、Gelman&Gallistel(1978)の研究とそれに基づく丸山（2003）の検証実験及び、Fuson, Richards & Briars(1982)の研究結果を例に挙げ考察する。Gelman&Gallistel(1978)及びFuson, Richards & Briars(1982)は、数唱と計数をこどもの知識の獲得に関連づけ体系的な実験を行った。

(1) Gelman&Gallistel (1978)の研究「計数における5つの原理」

Gelman&Gallistel(1978)は、幼児が計数即ち数を数えることは「1対1対応の原理」・「安定順序の原理」・「基数の原理」・「抽象の原理」・「順序無関係の原理」の5つの原理によって支配されていると指摘している。「1対1対応の原理」とは、配列されている各項目を、1つ1つ印をつけて集合要素と数詞を対応させて数え上げることである。この原理は、2歳児においてすでにある程度獲得している。「安定順序の原理」とは、安定した順序の数詞の使用が可能になることである。この原理は、3歳期において獲得される。「基数の原理」とは、最後に数えた数が、集合全体の数を示すことを意味する。この原理は2歳児で獲得が始まる。これらの3つの原理は、計数過程の操作に関わる原理である。「抽象の原理」とは、いかに数えるかの原理であり、先の3つの原理がいかなる配列や集合においても適応されることを指す。この原理は3歳期において獲得される。「順序無関係の原理」とは、計数の順序が集合要素の数を特定するのに無関係であることを意味する。この原理は4歳期で獲得される。無秩序に並べられたものの数が数えられるようになる。

Gelman&Gallistel(1978)は、2歳児であってもいくつかの原理をすでに体得していることから、これらの

原理を大人が体系的に教えているものではないと指摘している。また生後子どもが獲得したものであるというより、むしろ生得的に持っていると考えている。

(2) 丸山 (2003 年) の検証実験

丸山 (2003 年) はこれらの原理に基づき、「1 対 1 対応の原理」・「安定順序の原理」・「基数の原理」の 3 つの計数過程の操作に関わる原理についての検証実験を行った。

方法として、直観的に数把握できない個数の集合 (subitizing) を幼児がどのように数唱し、1 対 1 対応させていくのかその対応行為と、いくつあったのか集合個数を回答する命名行為を観察した。多くの幼児は、3 歳期から数唱を始めるが数唱可能範囲は狭い。5 歳後期からは急速に数唱可能範囲が広がり、多くの幼児で 30 以上の数唱が可能となる。32 個の集合要素を数詞と対応させる際に、指を使う対応付けが 3 歳前期から見られた。さらに数詞と対応させながら数の要素を移動させる (重複してカウントしないように寄せる) 割合は、3 歳前期では全体の約 1/3、4 歳後期では半数以上、5 歳ではほとんどの幼児に見られた。しかし移動による対応ができたとしても正しく計数できるとは限らないのであるが、5 歳後期では、最後数詞と命名数詞の差がより少なくなっている。32 個の計数課題は、4 歳前期までの幼児はほとんど正答できなかった。5 歳期を終わる頃でも 6 割程度の正答に止まり、幼児には難しい課題であった。

これらの結果を鑑み、3 歳期では数唱の拡大を、4 歳期では数唱の拡大と 1 対 1 対応の正確な対応づけを、5 歳期では数唱経験の少ない幼児に対し数唱の必要な場面を意図的に設定し数唱範囲の拡大を行うなど、各年齢に応じた指導が必要であることを結論づけた。

Piaget (1952) は数唱が極めて機械的行為であって、数概念の意味や知識を反映したものにはなり得ないと述べている。しかし近年の認知心理学の研究によれば、数唱は数概念の意味を反映する認知技能であることが明らかとなっている。数唱は、インフォーマル算数における加法や減法のツールとなっている。また就学児童であっても、初期の段階では、上昇方向と下降方向の数唱を使って演算をする場面は比較的多く見られる。

(3) Fuson, Richards& Briars の研究「2 つの数唱発達プロセス」

Fuson, Richards& Briars (1982) は、数唱の発達は「数詞の系列の習得」と「数詞の系列の仕上げ」の 2 段階を経ていくことを指摘している。彼らは「数詞の系列の仕上げ」の段階においては、幼児が数唱を用いて生活の中で加法や減法を行っていることを明らかにしている。

「数詞の系列の習得」の段階では、数は数概念を反映することよりも記憶からの再生によることが多いとされる。幼児の数系列の形態は、次の 3 つの表象が観察できる。一つは「1, 2, 3, 4, 5」のようなごく最初の部分の規則的系列、二つ目は数詞の脱落、繰り返し、逆転、三つ目は、一貫性は認められない部分的な規則的系列である。

また「数詞の系列の仕上げ」の段階には、5 つの段階を経て完成すると述べている。第 1 は「糸状段階」である。数詞の系列は習得できているものの、機械的な記憶にすぎないため、1 増える、1 減るなどの理解までは至らない。第 2 は「分割できない数詞の系列」の段階である。1 から上昇系列の数唱は可能となる。数の規則性は理解しているものの、分割することはできない。生活の中では、count-all という方略を使って加法を行っている姿を観察することができる。この段階においては、下降系列の数唱は難しい。第 3 は「数詞の系列の分解」の段階である。短期記憶のメモリーがある程度必要となる Count-on という方略を使えるようになり、数唱をどこからでも始められるようになる。1 から上昇系列の数唱しながら加法を行う count-all よりも、かなり効率的に、かつミスの少ない加法計算が可能となる。またこの段階においては、下降系列の数唱も可能となり、生活の中で減法も行われるようになる。しかし幼児にとっては下降系列の数唱は難しく、発達においてはかなりの個人差が認められる。第 4 は「数詞の抽象化」の段階である。短期記憶のメモリーが増加し、数詞の系列を別個の独立した数として理解することが可能となる。また認知機能の発達に伴い心

的数直線 (mental number line) を形成することができるようになる。そのためある数 a から n 個分の上昇系列を数唱する、或いはある数 a からある数 b までにどれだけの数があるのか認識することができる。この段階は、5歳児から小学1年生の児童に可能となる。第5は「数の基本理解」の段階である。数詞を上昇方向、下降方向のいずれにもカウント可能となる。また加法・減法においても、論理的な思考のもと、数詞の分割 (ある数 a からある数 b までカウントする) も柔軟に行うことができるようになる。この段階に達するのは、就学後数年を経過した後である。

これらの認知心理学の研究は、子どもは大人が考える以上にまた見かけ以上に、驚くほどの学習能力を持っていることを示唆している。さらに栗山 (1997) は「子どもは公的な教育を受けなくても、ある種の数学上の概念や手続きを自発的に獲得し、それらをさまざまな場面で適切に用いることができる」と述べている。また「認知心理学の研究で見いだされた特定の領域の概念を統一し、統一性のあるモデルを検討する必要がある」と考えている。

概念形成のプロセスにおいては、これまでの認知心理学の研究が示唆するように、幼児の内発的動機付けに支えられる部分も大いにあるのだが、数唱経験は個人差が大きいと考える。数概念の獲得と発達には、生活の場における数唱の活用や応用が不可欠である。直接的・間接的な刺激をいかにして与えていくか、発達段階に応じたアプローチを検討していく必要があると考える。

4. 就学児童の formal arithmetic 「算数」における初期のつまずき

(1) 数の合成分解

小学1年生の算数では、加法減法に入る前に、数の合成と分解を行う。就学間もない時期に行う学習内容であるが、早くもこの単元でつまずく児童が認められる。どのようなつまずきがあるのか、また何が難しいと感じているのかを、筆者の小学校教諭の経験を踏まえて考察する。

栗山、吉田 (1988) は『幼児の数表象の構造—数唱分析からの検討—』において、幼児が5を特異数として構造を表象していることを指摘している。検証実験として Fuson, Richards& Briars (1982) の「数詞の系列の仕上げ」の第3段階、即ち「数詞の系列の分解」における Count-on の方略を用いた実験が行われた。彼らは、幼児にある数 a からある数 b までの数唱を上昇系列・下降系列ともに行わせ、指定された数から始め、指定された数で止められるか観察をした。そこで上昇系列の数唱において5で止められなかった幼児は、皆無であったことが観察された。また下降系列の数唱においても、5で止められないケースが他の数と比較して極めて低いことが明らかにされた。これにより5は内的に表象された特異数であると結論づけている。

5が特異数であるという構造は、筆者が行った算数の授業の中でも、就学初期の児童にしばしば認められた。5までの数における合成分解のつまずきは、ほとんど見られない。しかし6以上の数の合成分解になると急にできなくなる児童がいるのは事実である。Fuson, Richards& Briars (1982) の「数詞の系列の仕上げ」における第4段階「数詞の抽象化」のプロセスに、発達の個人差が生じているのである。数詞の系列を別個の独立した数として理解することに困難さを感じている児童は少なくない。数の量的な認識が育っていないのである。これらの児童におはじきを差し出し「30個を取ってみよう」という課題を出す。児童は共通して、両手いっぱいに広げて掴み取る。30をはるかに超える100余りのおはじきを取ってしまい「30はもっと大きい数だと思った。」と言う。これまでの生活におけるインフォーマル算数の数経験の少なさが指摘できる。

また小学校における算数は、数詞・具体物・数字の3項関係が初めて成立する場である。数詞と具体物の関係性は、幼児期に既に体得している。また5歳児では、数詞と数字の関係性についても、少なくとも10までの数であったら生活の中で概ね体得している。しかし最後に残るのは、具体物即ち「量」と「数字」の

関係性であろう。6の分解の場面で、いくつといくつに分けられるかの問いに対し「ろ」と「く」と大真面目に回答する児童がいるのも無理もない。数字は、数詞を表すシンボルであると同時に、量を表すシンボルでもあることにつまずくのである。

(2) 半具体物からの抽象化の難しさ

低学年の算数の授業では、計数玉やブロックを使用することが度々ある。これらの教具は、半具体物と呼ばれ、具体物から抽象的なものへ思考の橋渡しをする。Gelman&Gallistel(1978)の研究における「抽象の原理」がこれに当たる。比較的早い時期(3歳)から「抽象の原理」の獲得が始まるため、児童は半具体物を具体物と見なして計数を行うことにさほど抵抗を示さない。

初期の加法・減法の学習においては、半具体物を使い演算の練習を行う。加法における10の合成や、減法における減加法や減減法の手順を、半具体物で操作しながら確かめるプロセスは理解を深めるために意味がある行為である。

しかし問題はその先にある。心的数直線(mental number line)の形成が十分に行われていない段階の児童は、半具体物を使用しないで演算することに困難が生じる。数を、量を伴った形でイメージしていないため、次の段階へ進めないのである。これらの児童が半具体物を扱う様子を改めて観察してみたところ、半具体物が視覚的に存在する以上、実際に行っている操作は結局のところ「1対1対応」の数唱に他ならなかった。

これこそがFuson, Richards&Briars(1982)の研究における「数詞の系列の仕上げ」の第4段階「数詞の抽象化」の難しさである。「数詞の抽象化」は、半具体物の操作だけでは不十分であると言えよう。人は視覚情報に依存しがちである。数を抽象化するために、先ず具体物を半具体物に置き換える。しかし半具体物から一足飛びに数を抽象化することは、実際には難しい。視覚情報に頼らず数を認識するプロセスにおいて、もう一段階必要なのである。

そこで視覚的には存在しない、しかし時間の経過の中のみ存在する音をカウントすることが、半具体物から数を抽象化するプロセスの一つとしてなり得るのではないかと考えた。音をカウントすることにクローズアップした音楽教材が、数の抽象化を助ける手立てとなることを次項で検討したい。

5. 音楽活動が数詞の抽象化を助ける

(1) スタートカリキュラムの教材「リズム^{エイト}8」

次に示す事例は、小学校入学直後のスタートカリキュラムの中で筆者が行った音楽的活動の一つである。スタートカリキュラムとは、教科学習を始める前段階の学習で、その多くは教科の枠を超えた総合的な活動を通して行われる。それは、こどもたちに多様な学びの側面に触れさせ、インフォーマルな学びからフォーマルな学びへ移行していく動機付けを、しっかりと行うためである。

次の譜例①の「リズム8」は、スタートカリキュラムの教材として、こどもの音楽表現遊びのために作った楽曲である。対象は幼小接続期で、クラスでの活動に適している。フレーズを理解、音楽構造の理解などの音楽的な学習課題に取り組むことによって、同時に数の抽象化を促すことが期待できる。また、その逆の場合もある。数の概念形成の発達によって、知的な音楽的理解が深まっていく。

譜例①の「リズム8」は、1つのフレーズが全て8拍(2小節)で形成された、16小節から成る短い曲である。手拍子を8回ずつ打ちながら曲のフレーズを感じ取っていく。バスの構造は四分音符で規則的に刻んでいるため、カウントする際の手助けとなる。しかしバスよりも聴き取りやすい上声部の音価は細かい上に、2つ目のフレーズでは2拍目の頭や3拍目が休符であるため、拍感が損なわれやすい。また音をカウントする行為は、視覚的な情報を拠り所にすることはできない。思考のプロセスにおける量のイメージだけが頼り

となる。そのため音楽全体を聴きながらも、そこから必要な情報を聴き分けて8拍を正確にカウントすること自体が、かなりの知的な行為となる。

さらに手拍子の打ち方を工夫すると、加法や減法の基礎となる数の合成分解が思考のプロセスに現れ、数詞は一層、抽象化される。次に示す図①図②がリズム打ちのバリエーションである。休符（リズム打ちをしない部分）を数えるのは難しいため、**ステップ1**から**ステップ3**の順に確実にできるようになってから次のステップに進む方法で行うと良い。

図①の「加法のリズム打ち」は、上昇系列の数唱のみを使うために比較的平易である。とはいえフレーズの8拍をカウントすると同時に、1拍ずつ手拍子を増やしていくために、いくつ手拍子を打ったのか数え、記憶していかなければならない。思考のプロセスにおいて数は量を伴ってイメージすることが求められる。 $J=120$ の速さで二つのことを行う素速い数処理能力が求められる。

図②の「減法のリズム打ち」は、上昇系列と下降系列の数唱を同時に行わなければならないため難易度はより高くなる。思考のプロセスにおいては、フレーズの8拍をカウントするとともに、手拍子を1拍ずつ減らしていく下降系列の数唱を行っている。即ち「8」の合成と分解が行われているのである。とりわけ**ステップ2**では、手拍子が1つずつ減ることに伴い足拍子が1つずつ増えていくことを「加法のリズム打ち」よりも強く認識することができる。

ステップ3は極めて難しい。しかし実際に小学校の教室で行ってみると、こどもたちの集中力は最大限に発揮される。誤って休符でリズム打ちをしてしまうものなら、こども自らが「もう一回やりたい」と言い、一層集中して取り組み最終的にはできるようになる。ステップ3は、他者と呼吸を合わせ、拍を刻み、スリルを分かち合う知的な30秒間の取り組みである。接続期の少し難しい課題に挑戦したいという欲求が満たされる内容でもある。また簡単にはできないことを幾度も挑戦によって成し遂げた十分な満足感、仲間と共に分かち合うことができ、5・6歳児のクラスの活動に適している。

(2) リトミック教材との比較

このようなリズム打ちの教材は、リトミック教材にもしばしば見受けられる。しかしリトミック教材では多くの場合、減法のリズム打ちの**ステップ1**と**ステップ3**のみを行う。「減法のリズム打ち」の**ステップ2**のプロセスは行われない。また「加法のリズム打ち」は、ほとんど行われていない。筆者の推測であるが、加法のリズムが難しいという認識が持たれているのではないだろうか。というのも最初のフレーズにおいてリズムを打つのは1拍目のみであり、手拍子をしない拍、即ち「無いもの」を7拍分認識しなければならないからである。しかし実際は、その逆である。

こどもたちとやってみると、「加法のリズム打ち」と「減法のリズム打ち」の**ステップ2**は必要なプロセスである。これらのステップを省略して、こどもたちが減法のリズム打ち**ステップ3**を行うことは困難である。**ステップ3**だけを行う決定的な問題点は、後半9小節目以降の手拍子の回数が4, 3, 2, 1と減っていくに従い、こどもたちは急に数えることをやめてしまうことである。手拍子をしない拍、即ち「無いもの」は、認識することができないからである。こどもたちの拍感は前のめりになり、頭拍が揃わなくなっていく。

そこで最後までカウントしなければならない加法のリズム打ちを、予めやっておく必要がある。そして「加法・減法」いずれのリズム打ちにおいても、**ステップ2**の足拍子を入れることにより、拍をしっかりと意識することができるようになる。このように「加法のリズム打ち」から始めること、そして**ステップ2**を導入することによって、初めて「減法のリズム打ち」**ステップ3**が確実にできるようになる。そしてこれらのプロセスを経てこどもたちは、音楽の構造を暗記し、理解していくことが可能となっていく。

(3) 「リズム8」におけるこどもの思考のプロセスの検証

リズム打ちがすぐにできてしまう子もいれば、なかなかできない子もいる。加法のリズム打ちでは、ステ

ステップ1からステップ3の順で丁寧に行いさえすれば、それほど顕著な差は見られない。しかし減法のリズム打ちのステップ3では、顕著な差が見られる。このリズム打ちでつまずく子は、formal 算数でもつまずく傾向にある。そのため教科学習に入る前にリズム打ちを行うことによって、どの子に指導を補う必要があるか見極めが可能となる。また加法・減法の指導の前に行う数の分解と合成「いくつといくつ」は、こどものたちが最初につまずく学習課題であると言える。つまずきのある子は8を分解する際に、1と7、2と6、3と5のように一方が一つ増えるとそれに伴い他方が一つ減るという順序立てた思考をせず、ランダムに5と3、1と7と考える。リズム打ちの経験を思い出させると順序立てた思考が整理され、理解が早まる傾向にある。

そこで子どもたちに「リズム8でリズム打ちをしているときに、何を思い浮かべるのか」聴き取りを行い、数の抽象化のプロセスを明らかにした。

○簡単にできてしまう子ども

- ・思考のプロセスにおいて8の次は7、7の次は6のように数字が出てくる。
- ・8このおはじきが8,7,6,5と一つずつ消えていくことをイメージする。

○時々間違える子ども

頭の中でおはじきのようなものが一つずつ消えていくことをイメージする。いくつ消したかわからなくなる時に、時々間違える。

○つまずく子ども

おはじきのようなものが浮かぶが、いくつ手をたたいたかわからなくなる。

(1から8の上昇系列の数唱と下降系列の数唱を同時に行うことが困難な状態を観察できる。)

思考のプロセスにおいて、つまずきのある子どもでも数の抽象化は行われている。不十分ではあるが、頭の中で数がおはじきのような形となって抽象化されていることが分かる。

また正しくリズムを打つには、数、数唱、数字の三項関係の理解が求められることがわかる。

(4) 「リズム8」における大人の思考のプロセスの検証

同じ課題を保育者養成校の学生にも行って見たところ、大人の思考のプロセスは、多くの場合数字が浮かぶ。その他の考え方として、興味深いのは、音楽が苦手な学生と音楽を得意とする学生とでは、異なる思考のプロセスがあることがわかった。

・音楽を苦手とする学生

オセロの白と黒をイメージする。

加法のリズム打ちでは、白いオセロが一つずつ増えることをイメージする。逆に減法のリズム打ちでは、8この白いオセロが既に並んでいて黒が一つずつ増えることをイメージする。

・音楽を得意とする学生

8拍のフレーズを理解した上で、1フレーズを4拍プラス4拍と数える。

○○○○	○○○○	○○○○	○○○×	○○○○	○○××	○○○○	○×××
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 (4)	1 2 3 4	1 2 (3)(4)	1 2 3 4	1 (2)(3)(4)
○○○○	××××	○○○×	××××	○○××	××××	○×××	××××
1 2 3 4	(1)(2)(3)(4)	1 2 3 (4)	(1)(2)(3)(4)	1 2 (3)(4)	(1)(2)(3)(4)	1 (2)(3)(4)	(1)(2)(3)(4)

実際には、1から4までしかカウントしていない。視覚的なイメージは何もなく、音楽を聴きながら、とりわけリズム打ちをしていない拍（括弧の中の数）に意識をしてカウントする。これまでの音楽経験を活かした四分の四拍子のカウントの仕方であり、少しのずれもなくフレーズの頭拍に入ることができる。大人の検証で明らかになったことは、カウントがしっかりできると、音楽を構造的に聴くことが可能となる。

図①

【加法のリズム打ち】

ステップ1
曲のフレーズを感じながら、8拍ずつ8フレーズ手拍子を打つ。

ステップ2
フレーズごとに手拍子の数を1拍ずつ増やし、足拍子を1拍ずつ減らしていく。

①	手	足	足	足	足	足	足	足
②	手	手	足	足	足	足	足	足
③	手	手	手	足	足	足	足	足
④	手	手	手	手	足	足	足	足
⑤	手	手	手	手	手	足	足	足
⑥	手	手	手	手	手	手	足	足
⑦	手	手	手	手	手	手	手	足
⑧	手	手	手	手	手	手	手	手

※手は手拍子， 足は足拍子

ステップ3
フレーズごとに手拍子の数を1拍ずつ増やしていく。

①	手	×	×	×	×	×	×	×
②	手	手	×	×	×	×	×	×
③	手	手	手	×	×	×	×	×
④	手	手	手	手	×	×	×	×
⑤	手	手	手	手	手	×	×	×
⑥	手	手	手	手	手	手	×	×
⑦	手	手	手	手	手	手	手	×
⑧	手	手	手	手	手	手	手	手

※ 手は手拍子， ×は休符
※ 最初のうちは、声に出してカウントしても良いが、慣れたら声に出さずにリズム打ちを行う。

図②

【減法のリズム打ち】

ステップ1
曲のフレーズを感じながら、8拍ずつ8フレーズ手拍子を打つ。

ステップ2
フレーズごとに手防止の数を1拍ずつ減らし、足拍子を1拍ずつ増やしていく。

①	手	手	手	手	手	手	手	足
②	手	手	手	手	手	手	手	足
③	手	手	手	手	手	手	足	足
④	手	手	手	手	手	足	足	足
⑤	手	手	手	手	足	足	足	足
⑥	手	手	手	足	足	足	足	足
⑦	手	手	足	足	足	足	足	足
⑧	手	足	足	足	足	足	足	足

※手は手拍子， 足は足拍子

ステップ3
フレーズごとに手拍子の数を1拍ずつ減らしていく。

①	手	手	手	手	手	手	手	手
②	手	手	手	手	手	手	手	×
③	手	手	手	手	手	手	×	×
④	手	手	手	手	手	×	×	×
⑤	手	手	手	手	×	×	×	×
⑥	手	手	手	×	×	×	×	×
⑦	手	手	×	×	×	×	×	×
⑧	手	×	×	×	×	×	×	×

※ 手は手拍子， ×は休符
※ 最初のうちは、声に出してカウントしても良いが、慣れたら声に出さずにリズム打ちを行う。

リズム 8

高島 扶貴

♩ = 120

Piano *mf*

5 *f*

9 *sub. p* *cresc.*

13 *ff* *dim.* *p* 3

6. まとめと今後の課題

本研究の目的は、幼小接続期の数概念形成と音楽活動の相関について明らかにし、それを踏まえた音楽教

材と活動の方略を提案することであった。

先ず Gelman&Gallistel や Fuson, Richards&Briars らの認知心理学の見地から、こどもがどのように数概念を形成していくかを比較検討した。これらの研究が示唆した通り、数概念の形成は幼児の内発的動機付けに支えられる部分も大いにある。とはいえ低学年における算数のつまずき即ち「数の合成・分解」や「数の抽象化」においては、就学前の数経験の不足が指摘できる。数概念の獲得と発達には、生活の場における数唱の活用や応用が不可欠である。

そこで幼小接続期のスタートカリキュラムで行った「リズム8」の事例を挙げ、小学1年生の児童と保育者養成校の大学生の授業時の反応を通して、数概念形成と音楽活動の相関について考察した。その結果として、これらの音楽活動には、上昇系列と下降系列の同時数唱や、数の合成分解など多くの知的な要素が含まれていることがわかった。即ち、音楽活動の中で音（拍）をカウントする体験が、数・数唱・数字の三項関係の理解を促すことが明らかとなった。

今後は、歌詞（言葉）を含まない音楽的活動が、数概念形成の他にどのような知的発達を促すのか、器楽音楽の抽象性がもたらすその他の教育的効果について検証していくことが課題である。

引用・参考文献

- 1) Gelman, R, Gallistel, C. R, 小林芳郎, 中島実訳 (1988) 数の発達心理学, 田研出版.
- 2) 栗山和広, 吉田甫 (1988) 幼児の数表象の構造-数唱分析からの検討-, 心理学研究, 59, 287-294.
- 3) 栗山和広 (1997) 子どもの数概念の発達について, 宮崎女子短期大学紀要, 24, 81-96.
- 4) 丸山良平 (2003) 幼稚園に就園する3年間で幼児が獲得する計数技能の実態, 上越教育大学研究紀要, 23, 379-392.
- 5) 丸山良平 (2003) 幼稚園に就園する3年間で幼児が構成する数の保存概念の実態, 上越教育大学研究紀要, 23, 11-22.
- 6) 丸山良平, 無藤隆 (1997) 幼児のインフォーマル算数について, 発達心理学, 8, 98-110.
- 7) 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領, 文部科学省.
- 8) 文部科学省国立教育政策研究所 (2018-07-31) 教育課程研究センター「全国学力・学習状況調査」報告書・調査結果資料, www.nier.go.jp.
- 9) 中沢和子 (1981) 幼児の数と量の教育, 国土社
- 10) ピアジェ, J, ジェンスカ, A, 遠山啓, 銀林浩, 滝沢武久訳 (1962) 数の発達心理学, 国土社
- 11) 榊原知美 (2002) 保育実践による数量概念の発達-一斉指導活動における教師の数的援助-, 慶應義塾大学大学院研究科紀要, 54, 77-80.
- 12) 榊原知美 (2002) 保育活動における幼児の数量学習-幼稚園教師からの支援を通じて-, 保育学研究, 40, 227-236.
- 13) 榊原知美 (2006) 幼児の数的発達に対する幼稚園教師の支援と役割-保育活動自然観察にもとづく検討, 発達心理学研究, 17, 50-61.
- 14) 榊原知美 (2014) 社会・文化の中で育まれる乳幼児の数概念, 算数・理科を学ぶ子どもの発達心理学-文化・認知・学習, ミネルヴァ書房, 47-67.
- 15) 榊原知美, 波多野誼余夫 (2004) 保育活動における数量指導-幼児の数量発達についての保育者の意識, 日本心理学会第68回大会発表論文集, 1033.
- 16) 山内昭道, 松本尚子, 安齊智子 (1996) 幼児期の数概念形成についての研究第1報問題の所在と数唱と計数の調査研究, 東京家政大学研究紀要, 37, 197-204.
- 17) 山内昭道, 松本尚子, 安齊智子 (1997) 幼児期の数概念形成についての研究第2報幼稚園と保育園の幼児の比較, 東京家政大学研究紀要, 38, 109-117.

土の伝統文化を理念とした幼少期における造形教育の意義

～民藝文化の興りとイギリス陶芸の道を通して～

The significance of Art Education during Early Childhood based in Traditional Culture Philosophy through the Opening of Folk Culture and through the Way of British Ceramics-

富金原光秀

Mitsuhide Fukinbara

I. はじめに

我が国の伝統文化である陶芸は、土と火で生み出される自然に根差した制作の手段を長いこと変えずに行ってきた技芸である。陶芸の素材となる土粘土を幼少期における造形教育の基礎として活用することが、子どもたちの感性や創造力を培う有効な活動となることを鶴川女子短期大学国際子ども教育フォーラム2018「保育の今とこれから～子どもの創造性を育む」で述べてきた。平成29年度告示の改訂保育所保育指針や幼稚園教育要領をはじめ学習指導要領に至る内容では、我が国の伝統文化に親しむとともに異なる文化に触れながら国際理解の意識の芽生えを養うこと、表現の活動を通して豊かな感性、豊かな創造性を育むこと、自然と触れ合うことの大切さ、心を動かす出来事に出会う感性の大切さについて領域「環境」及び「表現」のねらいと内容に記載されている。また、保育全般に関わる配慮事項では、幼児期は小学校に続く基礎となる遊びや学びとなることに加え「創造性」が改めて強調されている。これら一連の学校教育の共通の核心にすえられる「創造性」はとりわけ、造形活動と深い結びつきをもつものである。幼少期の表現活動に、我が国の伝統文化の陶芸の素材である土粘土を活用することで現代的な課題の発見や解決を担う活動体験ができると考えられる。

そこで本稿では我が国において大正期から昭和初期にかけて興った民藝文化とイギリス陶芸への道にいたる異文化交流の経緯に加え、日本とイギリス両国における文化的・環境的な共通項を取りあげながら伝統工芸における美的価値について検証するとともに、幼少期における土粘土を使った造形体験が、やがては文化的なクオリティを含んだ日本文化の継承と発展をはじめ、世界に発信する国際的なブランドや価値を担う土の伝統文化を理念とした教育的意義について述べてみたい。

II. 日本とイギリスにおける茶の文化の歴史的考察

自然物である土には歴史性や文明性が備わる。我が国の文明や文化の歴史を辿っても「土を捏ねて焼く」という行為は、およそ人類の歴史の始まりから営まれてきた奥行きのある世界である。それは、人間が道具や用具を発明し始めたころと生活を営むことと相たずさえながら継承されてきた。土がこれまで日本人の生活において伝統工芸品や用具を創り出す素材であったこと、農耕文化の中で、土から作物を育てては味わっては愛でたりと我々の生活はつねに自然がもたらす恵みや環境とともにあった。土を素材とした生活用具をみても、祭具としての埴輪や壺であったり、花瓶であったり、食卓に乗る茶碗に至るまで生活を支えるかけがえのない用具として焼かれてきている。もっとも土を使った陶芸の技術や仕事ほど歴史が長く、そして技術方法の基本的要素がずっと変わらずに続いている伝統文化も他に例を見ない。それは縄文土器に始まり、茶の湯の茶器の歴史にも裏打ちされている。

およそ800年前に宋より伝えられたとされる茶道の文化は、栄西や明恵上人をはじめ村田珠光などを経て侘びさびの精神を受け継ぎつつ千利休の時代に大きく発展していく。それまでの遊びや戯れとしてのお茶の文化から精神世界へのお茶へと昇華していく。やがて政治的権威をもった茶の湯の茶器（陶器）は、一国一城の価値をもつまでとなる。そして日本の茶道の文化は国内にとどまることなく、アジア貿易を目的として設立された東インド会社のオランダ船によって西欧へと輸出され、とりわけ茶の湯に対する畏敬と憧憬をもっていたイギリスでは、セレブの間でアフタヌーンティーとして紅茶文化が開き、その需要が拡大し、やがて大量の茶葉の確保を求めて中国に対してアヘン戦争を起こしていく経緯に至るまで、日本の茶の文化は世界に多大な影響を及ぼしていく。

ケンブリッジ大学のマクファーレンは著書『イギリスと日本—マルサスの罠から近代への飛躍』の中で、欧米ではイギリス、アジアの中では日本の両国が他国に先駆けて近代化の発展を成しえた要因について文化人類学的な視点で考察し、そこでは生態的条件と民衆生活の文化的共通項をとり挙げており、「イギリスと日本の両国ともに君主・天皇が納める国柄であること、島国であること、近隣に大陸があること」^{〔註1〕}に加え「自然による雨や風が強い気候や風土であること、冬という季節の影響によりマラリア等感染症が避けられたこと」^{〔註2〕}さらには、「それまで大きな戦争もなく人口の爆発がなかったこと、お茶を飲む国民性であること」^{〔註3〕}等を挙げている。確かに両国がこれほど特異な仕方でも発展した経緯は、島国であることが十分条件でないにせよ必要条件であろう。地球の経度・緯度がおよそ同列に位置する両国の豊かな気候や風土が文明や文化や人口の維持に寄与してきたことや、自然の美しさや恐さを含めた自然に対する畏敬の念があったがゆえに、自然や自然物の造形物や工芸品を大切に守ってきたものと考えられる。我が国における伝統の茶器の歴史を考慮しても、京都公家の文化が伝統工芸を発展させ、その後近代に入って民藝の流れが生じている。両国の歴史の経緯は異なるものの、陶器を用いた茶道の文化が発達し、水を煮沸し、お湯にする習慣が日本とイギリスの固有の文化をつなぎ発展してきた。

そして近代における富の増大が生活水準の改善や衛生状態の向上や増進につながり、経済成長が人々との共生関係を確立させてきた。近年では高齢化が進み、人口の維持や秩序に課題を持つ両国ではあるが、マクファーレンはさらに当時の近代化を成しえた要因に「日本人もイギリス人も乳児の子育ての際に、母親が母乳を与える期間が長く、その結果として妊娠の時期が遅れ、当時の人口維持や一定の秩序が近代化の発展に大きく寄与した」^{〔註4〕}と述べている。すなわち意図せざるような文化的な整合性によって、結果として両国が適度な出産と人口比率を維持してきたことを取りあげ、人口論を唱えたイギリス経済学者マルサスによる、いわば「マルサスの罠」^{〔註5〕}を回避してきたことを示唆している。このように両国は各々の文化的、環境的な背景が異なる基盤でありながらも、多くの点で共通する事柄に終始していると考えられる。

これら日本とイギリスの地理的環境や共通した習慣が、両国の伝統文化や国民性の土壌を形成してきたことは想像に難くない。そこで次章では、イギリス人の陶芸作家と日本人の陶芸作家が関東で交わった大正期から昭和初期における陶芸史について紐解き、濱田庄司や柳宗悦、バーナード・リーチが目指した近代における民藝の意義や美的価値について検証しつつ、さらには伝統文化である土を素材とした幼少期における造形教育の意義について検討したい。

Ⅲ. 濱田庄司とバーナード・リーチの出会い

柳宗悦をはじめ、志賀直哉、河井寛次郎、黒田清輝、高村光太郎、岸田劉生などと交遊のあったイギリスの陶芸家バーナード・リーチは、1919年当時、我孫子に窯を開いていた濱田庄司と出会う。

写真(1-1)は、益子にある陶芸家濱田庄司の窯元である。神奈川県の川崎に生をうけた濱田は、一部上層の嗜好品であった伝統の陶芸を、生活に役に立つ工芸をつくるべく、国内外、古今東西の手仕事に関するフィールドワーク調査に出向いていく。その後生活の中の美を理念とする民藝を推進するため栃木の益子に窯をひらく。以下は濱田庄司の残した言葉の一節である。

「京都で道を見つけ、英国で始まり、沖縄で学び、益子で育った。」^{〔註6〕}

濱田は、陶器文化の発祥である京都で道を見つけた後、模倣を規範とする伝統工芸に危惧を抱き、一部上層の嗜好品であった伝統の陶芸の中に、生活の中の美を追求・推進し、1920年にイギリス人のバーナード・リーチとともにイギリス西南端のセント・アイヴスに渡り、東洋流の登り窯（写真1-3：濱田庄司記念館）をひらく。渡英3年目には「ロンドン中心部のボンドストリート沿いの画廊にて2度にわたる個展を

開催、大盛況となる中で彼の作品はほぼ完売」^{〔註7〕}となっている。染色家エセル・メーレや彫刻家のエリック・ギルの創作態度にも影響を受けつつ日々の作陶をすすめていくが、1923年9月の関東大震災を機に

帰国した濱田は、その後沖縄の陶工をはじめ、全国各地、古今東西の手仕事に関するフィールドワーク調査を行う。そして江戸後期の窯場の仕事が残る東京からほど近い栃木の益子に築窯、制作の拠点を移した。当時バーナードも度々益子の濱田を訪れては、作陶に勤しんでいる。田舎の健やかな生活の中から生まれた濱田流益子の美『民藝』は、その後茨城の笠間にも継承されていく。濱田はのちにバーナードや柳宗悦らと日本民藝館を設立、やがて彼らの目指す作品の堅実さと実用性を備えた「民芸の美」にたどりつき、国際的にも高い評価を得ていく。当時のイギリスでは『民藝』に相当する語訳が見当たらず、デザインを含む手工芸を意味するクラフトの言辞にこだわった二人は「フォーククラフトの造語を採用した。」^{〔註8〕}それまでの従

来の模倣技芸にとどまることなく、独自の陶芸のあり方を模索しながら、新たな芸術をつくりあげていった濱田やバーナードらは、いわば従来の分担作業を強いてきた職人の伝統や文化から、自由な発想やデザインを実現するクラフトマンシップへの転換を意味するものであったと考えられる。結果として「民藝 - MINGEI -」は、近代化がすすむ物質的な豊かさの中にあっても、よりよい生活とは何かについて追及を試み続けた。



写真1-1 濱田庄司記念館



写真1-2 イギリス技法スリップウェア



写真1-3 日本伝統の登り窯

IV. ルーシー・リーと陶芸

イギリスの陶芸家ルーシー・リーは、バーナードに師事、イギリス伝統の陶芸手法スリップウェア（写真1-2：濱田庄司記念館内）をはじめ、日本の陶芸文化や作陶技術についての教を学んでいく。もともとユダヤ人であるルーシーは、ウィーンで生をうけるが、第2次世界大戦が勃発されるとユダヤ人迫害によってイギリスのロンドンへ亡命し、過酷な人生を歩んでいく。ルーシーはロンドン中心街のハイドパークのそばに、ガレージを改装して陶芸の仕事をひらく。しかし、戦況が悪化しロンドンが襲撃を受けるようになると、陶器の制作も中断せざるをえなくなる。その間、貧困ともいえる状態であったルーシーは、生活の必需

品となる衣料品のボタンを陶器で制作するなど、日々の生活を何とか切り盛りしていく。そして戦争が終結し、器や食器、ティーポットの制作・デザインを再開したルーシーは、実験や研究を続けながら独自の釉薬の色彩の出し方や表現方法を身につけていく。やがてロンドンの展覧会において彼女の作品は評価され、その影響は欧州全体へと広がっていった。ルーシーは時代に翻弄されながらも、自らの陶芸スタイルをつくりだし、結果として日本をはじめ、国際的な評価を得ていく。



写真2-1 ルーシー・リー作



写真2-2 バーナードとルーシー



写真2-3 ルーシー・リー作

写真(2-2)はバーナード(中央)とルーシー(右)である。筆者が初めてルーシーの作品と直接であったのは、東日本大震災の爪痕が癒えない2015年春に、笠間で展示会が開催されたときである。ルーシーの作品(写真2-1、2-3)の特徴は、繊細ながらもシンプルで凝集された凛とした強さとやさしさ、そこに特有の鮮やかな色彩をもたらす豊かな釉薬の表現にある。ルーシーは、濱田やバーナードに見てきた民藝文化を引き継ぎつつ、新たな価値に挑戦、創造的な作陶を実現した。伝統芸術の模倣に収斂させず、独自の陶芸のあり方を模索し、釉薬の研究をはじめ新たな芸術作品をつくりあげていくルーシーの姿勢や態度は、まさしく自由な発想やデザインを実現するクラフトマンシップの精神をもたらす芸術作品といえる。我々鑑賞者は、これらの芸術作品を目の当たりにして、そこに配置された語ることのない作品群に対峙し、感性をとおして対話を重ねる。

このようなアートを通じた対話のあり方は、共通の言語を必要としない、国境を越えた原初的な美的感性の活動といえる。これら美術鑑賞に見られる対話のあり方、語ることのないものと交わす感性による対話のかたちは、自然を観察するときの美的感性や対話のあり方も似ている。このことはアートを愛する世界の人々が、歴史的にも文化的にも自然や自然物を大切にしてきたことの帰結ではないだろうか。

V. 土粘土を素材とした幼少期における造形教育の意義

当時の異文化交流が結実させた『民藝』の理念と実践は、現代の幼少期の造形教育において、自由な発想やデザインへの転換、自然や生活の中に見出す美的感性や創造力については表現力を育む活動に結びつくものである。そもそも幼少期の造形教育においては、子どもたちに「どのような学びや体験をしてもらおうのか。」を常に考慮する必要がある。そこで日本の伝統文化である土粘土によって味わうことのできる素材の特性を以下に挙げる。

1. 可塑的のある特有の物質感、量の塊としての存在感。
2. 天然の土が持つ特有の冷たさと温かみ。(豊かな素材感)
3. 感触や固さなど、幼児や児童が扱いやすい。
4. くっつきやすい、壊れにくい。
5. 塊の中から自由な発想や創造ができる。
6. 飾らない素朴で味わい深い風合い。
7. 生きた天然素材のため、それだけで力がある。

土はそもそも、石や木切れや木の葉と違って、それ自体固有の形をもっていない。その半面いかなる形でもつくりえる柔軟な可塑性をもつ。この点ひとつとっても、粘土が他の素材と比較しても、作り手の自由な発想やデザインにより、創造的な活動が期待できる。また、土粘土は始め触ると「ヒヤッ」とするが、捏

ねていくうちにつくり手側の体温が徐々に土に伝わっていく豊かな素材感がある。なにより触っていて気持ちいい感触が特徴で、幼児や児童が体を使うのに適した素材である。テラコッタについては製作した造形物も壊れにくく、保存に適した特徴を備えるとともに素焼きができる。また、造形活動で土粘土を用いる際には、一人ずつ均等に切り分けた粘土を子どもたちに渡すのではなく、大きな土の塊から始めることの意義を強調したい。大きな土の塊を囲むことで子どもたち同士がしぜんと関わりあったり、スケール感のある大きな塊を、好きなだけ、好きな量を手で握ったり、ひねり出すことで、子どもたちの気持ちや心がひらかれていくことが土粘土遊びを通じて実感できる。各々の想いや心情を自由自在に表すことができる造形体験が天然の土粘土の特性であり、まさに醍醐味となる。

幼少期の育ちや成長を熟考したとき、情報化社会の発展により自然とのかかわりや身体性の希薄さが目に留まるようになって久しい。とりわけ幼少期の造形活動においては、感性を培う観察や鑑賞にくわえ、知覚を育てる「身体性をともなう体験」が何にも増して必要である。現在私たちの生活や遊びは民藝文化が興った当時の状況とは一変している。気がつけば、ふと心をとじてしまうような状況のなかで心身のバランス感覚と安定が求められる。これまで論じてきた土を素材とした伝統文化のもつ自然素材を幼少期の教育活動に積極的に導入し、土粘土を題材とした遊びによって健康な心身を補う役割を担う活動が期待できる。それは形をつくる活動であると同時に、私たちの心をつくる役割を担う生きた造形体験となる。「素材に対して何を求めるのか?」「素材によって子どもたちに何を学んでもらいたいのか?」を考慮すれば、伝統が培った土粘土製作は体全身をつかった心をひらく造形的体験となる。

このように日本の伝統文化として生き続ける土の資源や芸術性は、あらためて幼少期における造形教育の指針となるものである。平成29年度告示保育所保育指針や幼稚園教育要領の改訂をはじめ、就学後の学習指導要領の内容に記載される日本の伝統文化に親しみをもって学びを深めることは、幼少期の感性や創造力の芽生えを育むとともに、結果として国際社会をつなぐ異文化理解に結びつくものではないだろうか。濱田やバーナード、ルーシーの作品にみられる生活の中の美や作陶への理念は、いまを生きる子どもたちの自由な発想による美的感性や創造力、しいては表現力を育む指針となるとともに、近年においてイギリスの教育政策に掲げられたシティズンシップ教育の理念とも結びつくものである。両国の生活文化や社会の風習とその発展が、政治や経済においても深く関与し、その後の産業革命や資本主義の結節点をもたらしたといっても過言ではない。

あらためて自然の素材がもたらす歴史性や創造性、天然の土が伝える伝統文化の教育的意義を大切にしたい。

VI. おわりに

ロンドン市内や郊外のアンティークマーケット市場を週末に歩けば、時間を経てきた豊かな味わいをもった陶器が並べられ、その希少性と品質の価値ゆえに観るものを魅了する。一方で国内に目を転じて、増加する外国人観光客の動向には日本の伝統文化や工芸品の鑑賞や体験に関心があることは周知である。私たちは現在の人口動態や、今後における人口推移を交えつつ、この文化的クオリティを含む活動に人材と資源を投入し、教育分野をはじめ、地域再生や観光につなげていくことが可能となるのではないだろうか。



上の写真(3-1、3-2)は、平成も終わりを迎える昨年の初夏、益子に陶芸を学びに来ていたイギリスの若い学生たちの姿である。イギリス人を含む諸外国の若い人々が現在も、当時の理念を引き継いで陶芸の技能を習いにきている。中世以降近代の文芸復興や民藝運動を経てイギリス人と日本人の異文化交流が興り、芸術性や理念を共有することによって新たな陶芸文化の発展が現在に生きついでいる。

豊かな感性を培う芸術活動に国境はないが、日本とイギリスの共通した環境による気候や風土や豊かな生活の文化が結果的に人口の維持や伝統工芸を発展させてきた。濱田庄司をはじめ、バーナード・リーチやルーシー・リーがたどってきた日本の伝統文化である陶芸の歴史を海外の若い方々が、その時代精神を守りつつ、現代に生かし、作品として今に作り変えている活動が益子の窯元でアップデートされている。この一連の流れや行為を哲学者メルロ＝ポンティの言葉を借りれば「生きた歴史性」や「創造性」^{〔註9〕}とよんでいる。もっとも過去の作品を再構成しては創り直し、現代に適用させていく理念や技術の発展は、芸術活動の根源的な営みであり、我々の生きた歴史そのものであるといえる。その意味においても「土の文化」は過去と未来を現代に照らす生きた歴史性を併せもつ。

註

- 1) アラン・マクファーレン『イギリスと日本—マルサスの罫から近代への飛躍』2001 新曜社 p389
- 2) 前掲書 p383
- 3) 前掲書 p380
- 4) 前掲書 pp150-151
- 5) イギリスの経済学者マルサスが唱えた、人口の過剰な増減や推移が食料の確保を含む経済活動の維持や秩序の限界を露呈し、その結果、戦争、貧困、飢餓、疾病、災害などによって再び人口が大きく変動する要因となる説。
- 6) 交易社団法人 濱田庄司記念益子参考館資料
- 7) バーナード・リーチ『日本絵日記』2002 講談社 p440
- 8) 前掲書 p444 現在では「クラフト」には民芸の意味が含まれる。
- 9) 富金原光秀「西洋現代思想に見る身体性の問題と美容文化史研究～人類学的視点からのアプローチ～」小池学園研究紀要 第10号
- 10) 写真2-2 <https://rie-coper.blogspot.com/p/blog-page.html>

参考文献

- 1) 濱田庄司記念館資料
- 2) 三宅一生「現代イギリス陶芸家ルーシー・リー」2009 求龍堂
- 3) 誠文堂編『スリッパウェア：英国から日本へ受け継がれた民藝の器』2016 誠文堂新光社
- 4) 柳宗悦『民藝とは何か』2006 講談社学術文庫
- 5) 白洲正子『ほんものの生活』2001 とんぼの本
- 7) 「山口萩焼開窯100年の歩み」1991 大和作太郎顕彰会
- 8) 村木朝司『造形あそび』1976 星の環会

学生の睡眠リズム獲得のための課題設定方法による意識変化の考察Ⅱ

Consideration II of the Consciousness Change by Assignment Setting Methods to Get Students' Sleep Cycle

二階堂 あき子

1. 研究の背景と目的

2017年度に執筆した筆者の「学生の睡眠リズム獲得のための課題設定方法による意識変化の考察」に於いては、教員の働きかけである「保育内容（健康）」の演習授業や睡眠獲得の課題が、どのように学生に遂行され達成されているかを考察するものであった。それは、2015年度から担当した〈健康〉領域に関連して、保育者のための専門知識をただ身に付けるには、高校を卒業して発達心理学者の鯨岡峻の述べた「育てられる者から、育てる者へ」に意識変容する事が必要であると痛感したからだ。まずは、学生自身が、自分の事に引き付けて人体の仕組み、社会生活について考えていく段階から子どもの生活全般にスライドして考えが及ぶようにすることが有効な手段であると考えた。手段として、良質な睡眠を獲得する作戦を立てて、実行するという課題の中で、学生自身が本音で課題と向き合えるという仕掛けが必要であり、そのための教員の課題設定が重要なのではないかと問いを持った。本論はそれに続く横断的な研究論文である。

2015年度から始まり、2016年度と2017年度の睡眠課題とこれまでの筆者の同科目内に於ける「睡眠リズムの獲得課題」のレポート設定には、次のように変遷があった。

2015年度の同授業演習には、生活時間の表を書くことが出来ない学生は、生活時間内での就寝時間を決めていない、決められないために、睡眠リズムが掴めないのではないかと推測された。2016年度には、「睡眠リズム獲得作戦」として、入学時の4月から約2週間のデータを取り、それから自分の立てた睡眠リズムの獲得作戦を試行して、その後の1か月のデータを明らかにして、学生自身に自らが立案した作戦が有効か、良質な睡眠が確保できたかを考えさせるものであった。

2016年度には、上記課題レポートの未提出率が51%であったのを受けて、2017年度には、初回4回で課題に対する告知を行い、レポート方法に関しても書式等の設定を指定して、データ記録方法や分析としては、円グラフを用いて考察するなどを指定したことにより、レポートの未提出率は10%となり、課題の提出率は高まった。しかし、レポートの提出率を「遂行力」とし、レポート課題により本来の目的であった睡眠リズムの獲得があったとするレポート評価をS及びAとした物の割合を「達成力」とした場合、2016年度より、2017年度の方が「達成力」が20%下回った。（レポートで「睡眠リズムを獲得する」という「達成力」では、2016年の方が62%と2017年度の42%を上回った。）

これらの結果を受けて、2018年度では、課題告知、データ取得期間、睡眠リズムの獲得作戦の試行期間、レポート書式の設定及び、レポート評価基準の詳細などの変更を加えた。これらの変更の詳細は後述する。2018年度のレポート評価の成績結果を総合的に見ると、概略を述べると、学年による背景の違いを考えても、課題設定をより詳細に丁寧に説明したことによる学生の健康課題の「達成力」と「遂行力」の違いがみられないと判断した。

そのため本論文は、2017年度と2018年度のレポート課題の評価割合に変化がなかったのかを分析し、検討することで、見落とされていた教員がすべき課題設定を発見することを引き続き目的とする。

2. 先行研究

先行研究では、筆者の「学生の睡眠リズム獲得のための課題設定方法による意識変化の考察」（2017）に於いて示したように、CiNii、NDL、WorldCat及びOPAC検索による短期大学等に於ける保育科関連の女子保育

者養成の学生アンケート調査に関しては、当該学生に於ける睡眠不足の統計データを示す結果を述べた物が15件(2017年より10年以内)であり、その中で睡眠時間の要素と原因に触れている物は、7件であったが、新たに次のように1件あった。

福田 篤子(2018)「学生の自己成長感を支えるために：保育所実習Ⅰの振り返りから」は、保育実習中の睡眠時間が6時間未満の学生が4割いる事に触れている。この結果は、他の短大や大学の論文結果とほぼ同様である。福田によれば、「実習中の睡眠に関することでは、睡眠不足は、実習中の居眠り、表情が暗い、元気がない、判断力が鈍るなど、実習そのものへ悪影響がある。睡眠時間に関しては実習日誌の記入時間と関連がある。中には日誌に時間がかかり、睡眠を一切取れていない学生もいた。こういった日誌の負担を配慮し、本年度より実習日誌の記録用紙を変更した。」とあるように、実習日誌の更新や変更は、どの学内でも行われていることだが、特筆すべきは、分析部分の表にあった。

福田の学生へのアンケート調査による「振り返り曲線シート」の分析結果の「学生の気持ちがプラスになる要因」のグラフ1では、子どもとのかかわり45%と高く、「子どもとのかかわりでプラスに働く要因」では、52%が関係性の深まりとあり、「学生の学びと実践がプラスに働く要因」としては、責任実習に関する事、実習に取り組む姿勢、学生の感情、新たな学びの4つの項目が20%台であり、「保育者とのかかわりでプラスに働く要因」では、保育者の評価が57%で、「その他でプラスに働く要因」は、実習後期が59%とあった。これらの要因の項目と結果は、筆者の研究課題である「遂行力」と「達成力」に関して、学生の立場にたった学生への動機付けの糸口になる項目として関連しているのではないかと感じた。保育所実習という科目は、保育学生にとって、資格取得のために避けて通れない関門であり、実習体験により学びが深まるという結果も福田は述べている。

2.1 保育者養成の動機付けに関する先行研究

今回は、「遂行力」と「達成力」を深く考察するために、保育者養成に関する動機付けについての論文も先行研究としてあげたい。

鶴川女子短期大学では、保育者養成課程では、全ての科目が実習につながるようカリキュラムマップを作成して、学生が科目同士の関連やつながりを意識して学べるようになっている。健康領域に於ける睡眠に関しても、前述のような保育実習への対策も兼ねて基礎的な内容であるだけに、動機付けが必要であり、保育学生への動機付けに関するものは、3件見られた。その内1件は、ピアノ学習に関するものであるので、今回は言及しない。

原子 はるみ(2013)「保育実習における学生の内発的動機付けに関する研究：実習園評価と自己評価の比較分析Ⅰ」では、保育実習の実習園の評価と学生の自己評価のずれなどから、所見による評価の根拠や励まし当が実習生の内発的動機付けとなっていたと述べている。また、「保育実習指導による自己課題の認識が明確にされることにより、達成動機が強く働き内発的動機付けをより高め、効果的に機能することが検証された。」としている。

木村 達志(2018)「保育専攻学生の子どもの健康に対する学習について：学習の動機付けと知識の定着」では、幼児教育・保育専攻学生を対象にして、本人の学習歴やボランティア経験など学習者の背景と「子どもの保健(講義)」、「保育内容 指導法生活と健康(演習)」の科目の学習の動機付けとの関係を明らかにし、知識の定着を図るための方策や授業改善のポイントを探っている。研究方法としては、2017年度に197名の学生へのアンケートを行ってクロス集計による「体の仕組みや発達に対する興味」と前述の2つの「当該科目に対する必要性」を調査している。その結果、体の仕組みに興味度が5段階の内、まあまああるとした者が、必要性をまあまあ感じる、強く感じるという回答が高率であった。次いで、「当該科目についての復習をしたか」、「学習態度は良好であったと思うか」という質問では、あまり復習しなかった、態度は普通であるとした回答が高率であった。

木村によれば、「知識の活用経験が「大いにある」は7.6%と少数であることから、当該科目における学習の動機付けは幼稚園や本意剣においてその知識を活用することが関係しているので、保育現場でのボランティア経験を積むことが動機付けの面でも勧められる。」としている。そして、「学習の必要性をいかに感じる

かは、やはり保育現場での活動経験と関係しているのではないかと思われた。」と結んでいる。

3. 研究方法

3.1 対象

対象は、2016年度(n=149)と2017年度(n=124)の「保育内容〈健康〉」の授業を受けた学生の結果を踏まえて、2018年度(n=110)のレポート評価結果と教員側の課題設定記録である授業スライドを用いた。また、本論は2017年度に続く横断的研究としての考察を深めるために、2018年度に最も高い「S」評価を取得した15名内で特色あるレポートを学生の了解を取り、内容が不明な箇所の個別の聞き取りを行った。

3.2 研究手法とプロセス

研究手法は学生への課題「睡眠リズムの獲得作戦」と教員の課題設定内容と掲示・告知方法を半構造化した質的データとして、分析するために以下の順で行われた。

- ① 2017年度と2018年度の「睡眠リズムの獲得作戦」の課題設定の方法変化を比較する。
- ② 前掲2年間の学生レポート課題の評価による結果の差異を比較し、「遂行力」とする。
- ③ 前掲2年間の学生の睡眠リズムの獲得結果及び、反応や考察から差異を比較し、「達成力」とする。
- ④ 前掲2年間の「達成力」と「遂行力」の百分率円グラフを比較する。
- ⑤ 特に「達成力」と「遂行力」の評価が高いレポート15件の分析を行い、それらのユニークな箇所について子どもの教育目標でもある「興味・関心・意欲」の項目を用いて、「動機」について考察する。

3.3 語義定義

2018年度では、レポートを提出したが、全くやりかけで提出して不合格になった物があったため、2017年度では、SからDまでの5段階であったのに対し、不合格という段階を付け加えることになりSからEまでの6段階となった。

前掲③の「遂行力」は、レポート課題の提出であるとして、レポート評価SからD迄を含めた割合とする。

前掲④の「達成力」は、睡眠リズムの獲得として、レポート評価S及びAの割合とする。

レポート評価の基準「S」「A」「B」「C」「D」は以下の通りである。

「S」は、「睡眠リズム獲得作戦」の成果があり、良い考察もあった。

「A」は、成果がなくても良い考察があった。

「B」は、課題の理解不足があった。

「C」は、課題内容が抜けているもしくは、分量不足であった。

「D」は、レポート課題として不合格であった。

「E」は、未提出であった。

4. 結果

ここでは、教員による睡眠の課題設定の2017年度と2018年度別による比較と、その結果の学生のレポートの教員によるSからDまでの評価割合の比較を行い、評価の高いレポートの達成、遂行の動機を探る。

力」が高くなることを目論んでいた。

2018年度の睡眠に関する講義内容は、2017年度のスライドと同様の物を使用して、同時間をかけているので、課題告知が回数と告知内容が増えたこと以外の差異はないとした。講義内容は筆者の前述論文に記載されているので省略する。

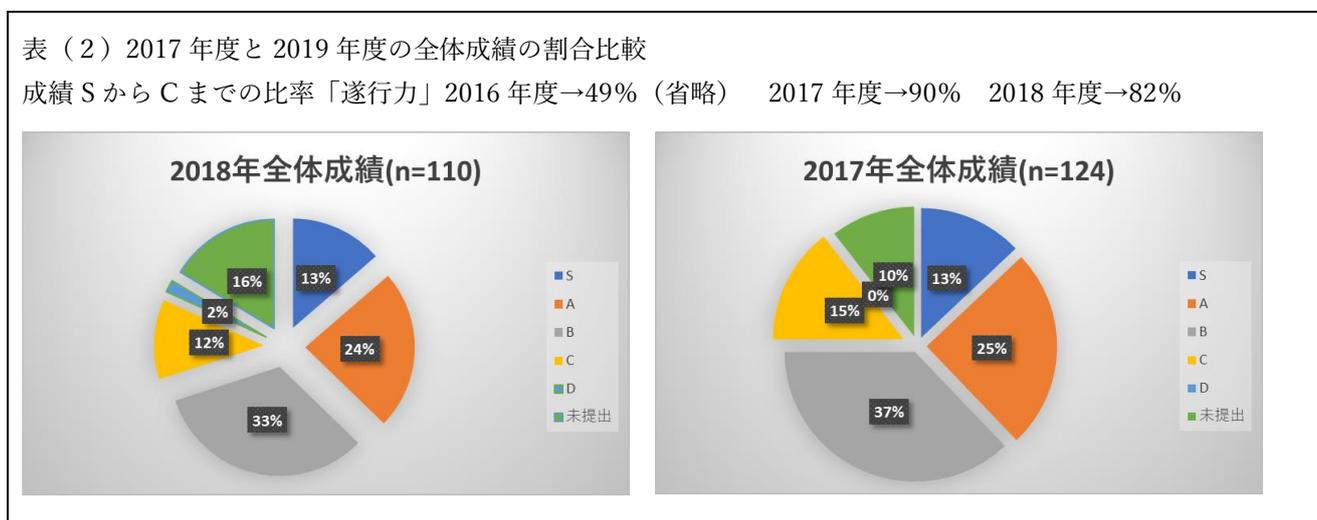
4.2 課題レポートの成績評価結果

2017年度と2018年度の学生レポートの評価結果割合を比較するが、前述のように2018年度では2017年度には存在しなかった「レポート不合格」の項目Dを設けることになったので、2017年度の作表にも項目Dを新たに付け加え表（1）のように作表しなおした。

表（1）健康レポート成績結果 S=考察及び成果大 A=良い考察 B=課題の理解不足 C=分量不足
D=レポート不合格 E=未提出

2018年度前期 健康レポート成績結果								2017年度前期 健康レポート成績結果							
2018年	S	A	B	C	D	未提出	人数合計	2017年	S	A	B	C	D	未提出	人数合計
A履修G	3	6	14	5	1	7	36	A履修G	6	12	15	5	0	4	42
B履修G	1	9	13	7	1	7	38	B履修G	4	7	19	7	0	3	40
C履修G	11	11	9	1	0	4	36	C履修G	6	12	12	6	0	6	42
成績	15	26	36	13	2	18	110	成績	16	31	46	18	0	13	124

また、そのレポート成績のSからDの割合は表（2）の通りである。



レポートをやり遂げて提出する力を「遂行力」としていたために、書きかけのレポートのまま提出した物を不合格として、そのレポート不合格のD判定が2018年度では2つの履修グループで1つずつ提出されたため、単純に比較ができなかった。便宜上2017年度にも同じ項目を設け0%としたが、なぜ書きかけのレポートが提出されたのかを考察する必要はあると思われる。

表（3）2017年度と2018年度の上位成績の割合比較

未提出を除くSとAの比率「達成力」 2016年度→62% 2017年度→42% 2018年度→45%



表（3）のように2017年度と2018年度を比較しても、ほぼ同様な割合が出てくる。仮にレポート書きかけを未提出とみなして、評価「D」を含めないとしても、Aの割合が29%となり、2018年度の「達成力」は46%となり、2017年度と比較して3～4%の向上はあったとしても、大幅な変化割合であるとはいえない。むしろ、評価「D」の影響で「遂行力」が90%から82%に下降したことが目立つ結果となった。

4.3 課題設定と評価比較の振り返り

前述したようにレポート課題設定に於いては、丁重に詳細にその課題発表からレポート方法、とその評価成績の方法、参考例等を示し告知に労力をかけたにもかかわらず、レポート評価の成績割合の比較では、大きな変化がみられなかった。これは、動機付けとしての告知方法に問題があったと考えられる。また、課題作成の期間も、1か月から2018年度には3か月の長期間に延長したことも要因だと思われる。

書きかけのレポート提出の状態を見ると、課題手順の理解不足、課題にかける時間不足で、作業時間を考えてない状況が見受けられた。書きかけではあるが、一応、睡眠時間のデータは採ったので、それだけは提出したかったという学生の気持ちも透けて見えるように感じた。さらにデータを集積し結果を出し、分析・考察をどのように行えばよいのかも、理解していなかったのか、それとも課題に興味を持てなかったのかとも考える。

結果を受けて、課題設定の告知は、詳細にすれば良いだけでなく、成績がBやC評価の学生もナビケートできるように、誘導する必要があるのではないかと感じた。しかし、前述の筆者の論文考察を踏まえれば、アクティブラーニングを応用するならば、学生各自が、課題設定から研究方法までを自由に選べるのが良いという結論であったので、レポートを形式化して一律の枠に当てはめることは、本来ならば避けたい事項である。

だが、矛盾を孕んだ上記の振り返りから出てくるポイントは、学生のレポートの書き方に対する基礎知識の欠如と課題に対する動機付けの再認識であった。

4.4 誘導としての形式と動機付け

前章で示したように、レポート形式はある程度の選択できる中からの自由が望ましいという考えに辿り着く事ができた。例えば、生活時間の分析をするには、円グラフや棒グラフ、表作成を使用している学生もいたが、携帯電話やスマートフォンに搭載されている睡眠アプリケーションを使用して、睡眠時間の変化や深さ、また睡眠効率なども示してくるユニークな学生がいる。そのような学生は決まってレポートが詳細であ

り、興味や関心、意欲をもってレポート作成を行っているさまが伺える。

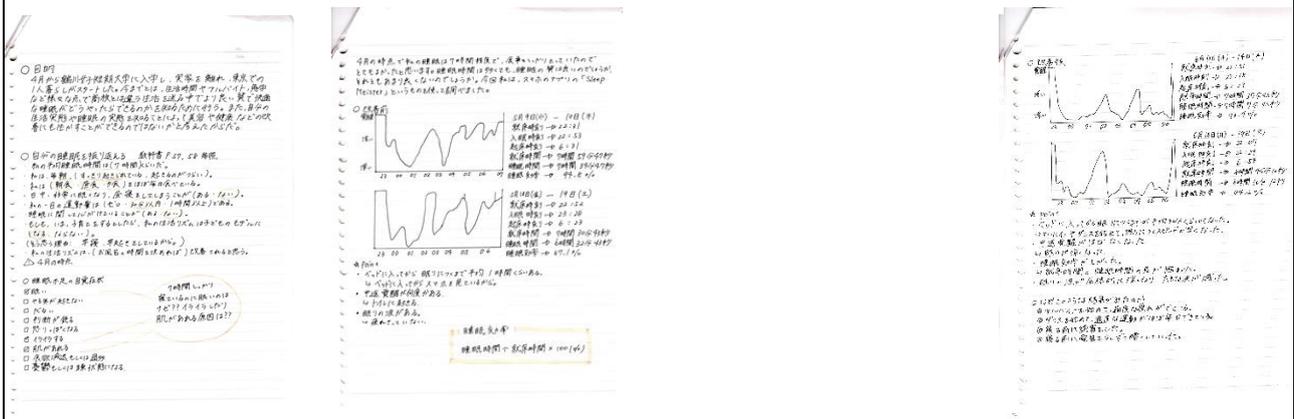
2018年度に高評価を取った学生のレポートから、その課題に対する興味や研究方法をここでは、探ってみたい。

① 学生Aのケース

学生Aのレポート形式は、章立てのない部分もあったので、各ページ内容を筆者が概略を記す。「・目的・自分の睡眠時間を振り返る・睡眠不足の自覚症状・現在と理想の生活時間の円グラフの比較・生活時間の分析と理想の生活時間への対策と作戦・スマートフォンにあるアプリケーション「Sleep Meister」を使用してのグラフ作成及び就寝や睡眠時間の比較及び改善前と改善後・再び自分の睡眠時間を振り返る・獲得作戦施行後の睡眠不足の自覚症状・結果・考察・参考文献」となっている。(資料1.を参照)

学生Aの興味は特に最初に行った「睡眠不足の自覚症状」のチェック項目で、眠い、イライラする、怒りっぽいと言う項目にチェックが付き、自分は7時間しっかり寝ているのに眠いのはなぜか、イライラしたり、肌が荒れたりする原因は何だろうとしている部分が、興味・関心・意欲につながっていると考えられる。そして、獲得作戦として、寝る前には読書をして、目に刺激をしないようにする。22時までに自然と眠くなるように日中に運動をする。授業中は寝ない。シャッターを自然光で目覚めるために、半分開けて寝る、等々の自分の生活や状況にあった作戦を立てていた。また、アプリケーション使用により、改善前と改善後の「睡眠の浅い・深い」の覚醒グラフに大きな変化があり、その上、再度「睡眠不足の自覚症状」のチェックを行ったところ、項目が1つも該当しなかったという成果が視覚的にも成果が上がったことが大きいと思われる。

資料1. 学生Aのレポートの抜粋 (手書きのグラフは、睡眠アプリケーションの模写)



学生Aは、最後の結果と考察として、自分はあまり良い睡眠が出来てなかったが、睡眠を見直すことで、適度な運動を始め、質の良い睡眠を短時間でも取ることができるようになり、授業中も眠くならなくなった事や、朝早く起きられることのメリット、睡眠、食事、運動の3つが改善したことを述べた。

この学生Aの背景には、入学のため「上京してきて慣れない生活の中で、どうしたら良くなるか考えることができた。そして、考えたことを実行して良かったものがさらに良くなった。睡眠について考え、改善することで他のことも良くすることができた。」と副次的効果も挙げていた。

② 学生Bのケース

学生Bのレポート形式は、各章のタイトルと筆者による内容の概略を述べる。

- ・ 1、はじめに（資料2. を参照 世界の子どもの睡眠時間の比較から日本人子どもの睡眠不足に関する問題提起）
- ・ 2、睡眠時間をのぼす（自分の生活時間の記録と睡眠時間の表、及び気づいたことリスト、改善前の「睡眠時間の振り返り」、「睡眠不足の自覚症状」のチェック、理想の生活時間、睡眠獲得作戦の設定、実際の睡眠時間のデータ表、各週の振り返り、改善後の「睡眠時間の振り返り」、「睡眠不足の自覚症状」のチェック、私の睡眠獲得作戦の確認）
- ・ 3、さいごに
- ・ 4、引用文献

学生Bは、自分の睡眠時間データをとるだけでなく、レポートの冒頭部分から、子どもの睡眠時間に触れており、保育者になるためのリアリティをもってレポートに臨んでいることが伺える。これが最初の興味・関心の部分になると思われる。

学生Bは普段から優等生であると筆者のみならず周囲からも思われているが、意外にも通常の学生と同様に、「眠気がある、やる気が起きない、だるい、イライラする、肌が荒れる、食欲が減退している」などの症状をチェックしていた。レポート形式が、前述のようにしっかりと指定された書き方を守った中で工夫しているので、理想の生活時間と睡眠から、自分の目標時間にいきに挑むのではなく、体を慣らしながら徐々に、3週間毎に就寝時間を30分ずつ早めていくという計画を立てていた。随所に学生Bの性格からくる慎重で現実的な計画性と冷静な実行力と、尚且つ、参考文献で示された文献中にある睡眠のためのアイデアを試してみるという試みも行っている。また、就寝前のスマートフォン使用を控える、寝室にもっていかない、課題はリビングで行うなど環境や状況をコントロールする力（意欲）も持っていた。

記録をとるうちに学生Bは、体育実技や保育実習観察で、子どもと遊んだ日には寝つきが良いことに気づき、適度な運動で疲れることが大切だと理解したため、登下校で少し動くことを始める。最終的に「睡眠不足の自覚症状」では、6項目チェックがあったが、4項目だけが残り、2項目の「イライラ、やる気がおきない」の2つの睡眠不足の自覚症状が無くなり睡眠が改善されたことを報告している。このように学生Bは良いと思ったことは、取り入れて試してみるという行動があり、保育者になるための興味・関心・意欲が高いことが伺える。結果の最後では、それまでの実行した作戦が有効であったとして、再度新たな「私の睡眠獲得作戦」として、3つの案（体をつかう、課題はリビングで行う、スマートフォンを就寝前は使用しない）を立てた。レポートの「3、さいごに」では、睡眠リズムの獲得作戦が実践できたので、保育実習にむけても、時間管

資料2. 学生Bのレポートの抜粋



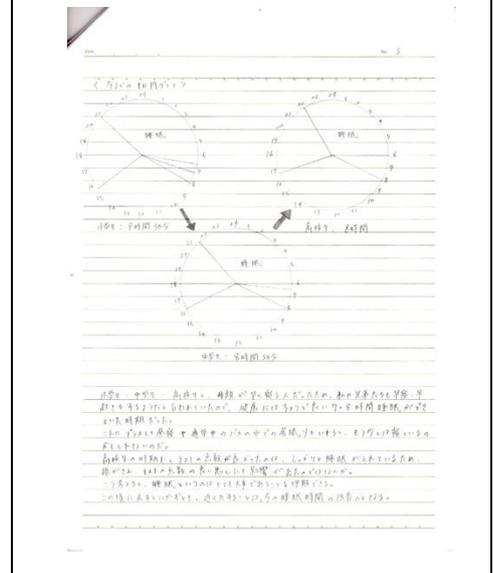
理や生活リズムを整えることを継続したいと結んでいる。

③ 学生Cのケース

学生Cのレポート形式は、章立てが不明なため、ページ毎に筆者がタイトルを付け、概略を述べる。

- ・はじめに 現実の生活時間の記録（1週間の生活時間の円グラフを書き、その問題点を列挙する）
- ・小学生時代から高校までの睡眠時間を書き出してみる（資料3.を参照 小学生：9時間、中学生：8時間30分、高校生：8時間となり、短大生では6～7時間以内と短くなっていることに、円グラフを書く事で気づく）
- ・理想的な生活時間と睡眠時間（バイトの時間を含めても、22時もしくは22時半には就寝するのが良いとしている）
- ・4月、5月、6月、7月のデータと各月の目標（課題が多い時は睡眠の少なく、バス乗車時に寝ていることが判明した）
- ・改善前の自分の睡眠状況の振り返りと改善方法（夜は早めに寝る、起床と食事の時間を整える、眠れない原因を考えて、それら避ける）
- ・改善後の成果を確認（睡眠時間の回復傾向、アルバイト中の食事時間と食べ方の工夫）
- ・さいごに 4月から6月までの計測した睡眠時間の変化（睡眠の改善方法をしてみて）

資料3. 学生Cのレポート抜粋（小学生から高校生までの比較部分）



この学生Cのユニークな部分は、短大生になった自分の生活時間を書き出したことで、小学生、中学生、高校生であった自分の睡眠時間を思い出し、その時の出来事と現在を比較することで得た知見が、興味や関心を引き立てて、その後のデータ記録から改善点を見出していく意欲につながっている事が伺える。

具体的には、学生Cが、このページで高校時代に睡眠がしっかりとれていたの、頭がさえていたから、しっかりとテストの点数が取れたと書いており、従って、この高校生時代の睡眠時間により近づけたいと考えたことは、この睡眠課題を実践するうえで十分な動機付けになったと思われる。しっかりと実際の自分の生活時間から、睡眠時間を増やすための改善点を探り、1. 自分に必要な睡眠時間を把握しておくこと、2. 毎日の起床時間・食事時間を整える、3. 眠れない時の原因を考える、4. 適度なストレスを与える 5. 運動により身体が適度に疲れている、6. 日光浴の不足を考える、7. 自分の生活リズムを意識する、8. 寝る前に翌日の準備をする、の項目を立てた。

上記8つの項目の実践を励むことで学生Cは、高校生時代までとはいかないものの、睡眠時間の増加に成功し、朝にすっきりと目覚めることができたとして、成果を得たことを報告している。

④ その他のレポート評価の高い学生の例

その他のレポート評価が「S」で高かった学生の例をみても、それぞれが自分の現状やニーズ、要望や願望と照らし合わせることで、睡眠リズムの獲得作戦の内容がより明確な物になっていることが判明した。動機として考えられることは、「なぜ寝られないのか」、「すっきりと早起きして目覚めたい」、「早起きが苦手で克服したい」、「上京して一人暮らしなのでちゃんと生活したい」、などと言う現実的な問題から、「健康になって肌をきれいにしたい」、「ダイエットしたい」、という美容に関すること、また、少数ではあるが、保育資格を取得するからには、「保育者として知識や体験を深めたい」という学習意欲などからも、各自の睡眠課題に取り組む動機が見受けられた。

5. 考察

本論では、教員の課題設定により学生のレポート課題に取り組む姿勢に差がどのように発現するのを見えてきた。2017年度からの研究結果のあらましを記し、前回の考察に付け加えまとめてみたい。(2015年度から2016年度までの分は発表済みのため省略)

- ・形式と記録方法を十分に説明して、課題形式を明確に簡素化した(2017年)。
- ・課題解説と提出の呼びかけを1回目から4回目まで毎行行った(2017年)。
- ・睡眠の講義前から課題を課したので、課題の意味が理解不十分であった(2017年)。
- ・10日記録、2週間改善を試すが、記録のみの記述がみられた(2017年)。
- ・入学時の4月よりデータを1週間とり、それを基に3か月の睡眠改善を試行する課題を発表(2018年)。
- ・告知形式を詳細にして評価基準はレポートの書き方、参考例を付け課題告知した(2018年)。
- ・詳細な研究手順を読み込めない学生がおり、睡眠時間データのみレポートが提出された(2018年)。

各年度に課題設定を改定しているものの、本論では2017年度と2018年度では、成績評価の結果割合がさほど変化していなかった結果を得た。そのため、課題告知の詳細な説明よりも、課題を遂行し、達成するにはより有効なファクターがあるのではないかという考えのもとに、「S」評価のレポート15件中から、顕著な例を持っている例を3件程取り上げた。いずれのレポートにも、興味・意欲・関心と思われる部分が記載されていることが判明した。

これらにより課題設定の方法は、大筋の課題形式を維持しつつ、より学生自身の問題や状況に引き付ける設定が自由になる誘導を行うことで、学生の課題に対して「遂行力」及び「達成力」を発揮できる「動機」につながることを判明した。

6. 今後の課題

本論文では、評価が低かったレポートの分析は十分に行えなかった。現場では、子どもの「意欲・興味・関心」を育てるように保育が行われている。それと同じように段階的に支援を要する保育学生にも、課題に対してその3つを育てるように動機づけるには、どのようなファクターが必要かを考えて行きたい。

引用・参考文献(あいうえお順)

- 井狩芳子(2014)「演習保育内容 健康 ー大人から子どもへつなぐ健康の視点」萌文書林。
- 木村 達志(2018)「保育専攻学生の子どもの健康に対する学習について：学習の動機付けと知識の定着」桜花学園大学保育学部研究紀要(17), 101-110。
- 二階堂 あき子(2018)「保育内容〈健康〉の課題設定と学生の睡眠リズム獲得における意識変遷」鶴川女子短期大学国際子ども教育センター紀要 vol.1 pp.41-50。
- 原子 はるみ(2013)「保育実習における学生の内発的動機付けに関する研究：実習園評価と自己評価の比較分析I」学校教育学会誌 18, 67-76。
- 福田 篤子(2018)「学生の自己成長感を支えるために：保育所実習Iの振り返りから」田園調布学園大学紀要(12), 141-150。

外国にルーツを持ち特別な支援を要する子どもの発達アセスメント実践

Developmental Assessment for Children come from Overseas and Need Special Supports

今井 孝子

日本に定住する外国人家族が増えている。平成27年の学校基本調査では、7万人以上の外国ルーツの子どもが日本の小学校～高等学校に在籍している。そうした外国にルーツを持つ子どもたちの中に、発達障害を疑われる子どもも含まれている。日本の通常学級では、平成24年に小学校では「気になる子ども＝軽度知的障害や発達障害」の子どもが各学級6.5%在籍する、という文部科学省の報告があった。当然ながら外国ルーツの子ども達の中にも軽度知的障害や発達障害により、生活困難、学習困難を抱える子どもがいることは間違いないであろう。しかし、言語、文化の違いや保護者の祖国での経験などから、相談専門機関への接続が困難な例がある。保育や教育現場で特別な支援を要すると思われる子どもに「外国ルーツと発達の課題」、という二つの要素がからんでいる保育所の幼児と小学校1年生について、参与行動観察と描画を中心とした発達アセスメントを実施したことで、保育士や小学校教諭とともに子ども理解が深まった。同時に支援の課題として、保護者支援が難しいことが確認できた。

【キーワード】 外国ルーツ 発達障害 発達 アセスメント 特別支援教育

はじめに

在日外国人家庭の増加と、それに伴い教授言語である日本語ができない子どもたちが日本の学校に就学するケースが増え、外国人の子どもの教育が大きな問題として浮かび上がってきている。¹⁾ また、日本保育協会の平成20年度調査によると、保育現場では保護者が日本語で会話ができない場合に、文化や感覚の違いについて意思疎通ができず、様々な問題が生じている。そのために保育士が対応に困難を感じており、調査票の課題(要望)には「障害児加配保育士同様に、外国人加配保育士の必要性」が書かれている。²⁾

更に、外国人家庭の子ども(以下、引用元に記載がなければ、外国ルーツの子ども、とする)の中には、異文化不適應による保育や学習の困難だけではなく、発達に課題がある、と疑わざるを得ない子どもも含まれている。ブラジルのサンパウロで発行されているニッケイ新聞によると、「定住伯人のその子弟が小中学校の『特別支援学級』の高い割合を占めているというのだ。」「あるブラジル人が多い地域の学校Aでは、特別支援学級生徒12人のうち、10人が外国人の生徒」。³⁾ という。では実際にはどうだろうか。

平成24年文部科学省が実施した公立の小・中学校の「通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な支援を必要とする児童生徒に関する調査」では、小学校では各学級に約6.5%、発達障害の疑いのある子どもが在籍するという。⁴⁾ 特別支援学級ではないが、特別支援学校については文部科学省の学校基本調査(以下、調査)から、外国ルーツの子どもの実数を経年でみることができる。

小・中・高等学校に在籍する外国人児童・生徒の総数は、平成16年度70,345名、平成27年度76,282名である。この10年間はほぼ7万人台で推移している。そのうち特別支援学校(以下、盲・ろう・養護学校を含む)に在籍する外国人児童・生徒数は、平成16年度462名、平成27年度722名、平成29年度1,061名、平成30年度は914名で、在籍総数は平成29年度・30年度ともに、平成16年度の2倍近い人数である。学部別統計が出ている平成22年度は総数1,061名中、幼稚部5名、小学部304名、中学部200名、高等部552名。平成30年度は、総数914名中の幼稚部6名、小学部421名、中学部177名、高等部310名である。⁵⁾ こうした結果を鑑みると、外国ルーツで発達障害の疑い(または、診断がある)という二つの保育・教育上支援の必要な子どもが多数、特別支援学級(国際学級は除く)、または通常学級に在籍している、と考えられよう。

一般的には、発達障害をもった子どもの異文化適応はより困難というのが⁶⁾であり、保育・教育現場での早期の対応が重要であることは間違いない。その様な子どもの発達の理解及び支援目標等を考える前段として、適切な発達アセスメントが必要である。本郷(2008)は発達アセスメントを「人を理解し、人の行動や発達を予測し、その発達を支援する方法を決定するためにおこなわれる測定・評価」と定義している。また同時に知的発達、言語発達に加え、情動・社会性、運動発達及び、子どもを取り巻く人々の特徴と子どもとの関り、子どもの生活環境などの人的・物的アセスメントが必要⁷⁾と述べている。これは子どもとその取り巻く環境との相互作用に目を向けて、総合的に子どもの発達を理解し、支援する、という意味であろう。

以上のことを念頭に、発達障害疑いがある、と思われる外国ルーツの子どもについて、子どもの日常生活の場(保育・教育の現場)で、子どもと直接かかわりながら行動観察と描画を中心とした発達アセスメントを実施した。その後支援方針を提案したので、その経過及び内容を報告する。

尚、本報告では似た事例を複数統合していることを断っておく。

方法

時期：2018年4月～2018年12月

対象者：B男 保育所幼児 男子 1名 (2歳6か月) (両親とも東南アジアから15年ほど前に来日)

C子 小学校1年生 女子 1名 (6歳10か月) (両親とも東南アジアから20年ほど前に来日)

*年齢はいずれも初回の観察時のもの。

方法：生育歴、検診歴の収集。保育士、小学校教諭等から家庭環境や保育中・授業中の様子の聞き取り、参与行動観察及び描画テスト。その他、主訴に合わせて、B男は遠城寺式分析的発達検査、C子はひらがな読みを実施した。

結果

(1) B男について

①主訴 保育所保育士より「言葉がでない」「指示を理解していないようだ」「給食の好き嫌いが極めて多い」という訴えがあり、保育園を訪問した。

②家庭環境 両親とも東南アジアから15年程前に来日した。父、母、中学生の兄2名、及び本児の5人家族。B男は日本で出生した。兄2名も日本で出生し、保育園、小学校、中学校と日本ですごしている。特に生活上、学習上の問題は起きていない。両親とも近隣の工場勤務。日本語は生活に必要な単語がいくつか言える程度である。必要に応じてB男の兄や日本で知り合った同郷の友人が通訳をしてくれる。家庭では母国語で過ごし、家族揃ってほぼ毎週末に同郷の友人や職場の同僚と会合をおこなう。同郷人との繋がりが強い。

③生育歴 日本で出生。出生時の体重、身長、出産時異常等なかった。首すわり6か月、お座り7か月、つかまり立ち1歳2か月、歩き始め1歳3か月。現在の保育園には2歳過ぎから入所した。その前は別の保育園に通園していたが、詳細不明。乳幼児健診や予防接種歴も母子健康手帳が見つからないために不明。

③健康面 現在の保育園に入所した時には、身長はほぼ年齢標準近くだったが、体重が標準よりも少なくひどく痩せていた。おやつの牛乳、お菓子、給食は何も食べなかった。家庭では朝食を摂らず、夕食は両親が帰宅したのちに何か少し食べる様子だった。そのためか、保育所に登所しても午前中はぼんやりとしていた。両親とも故郷の食材や食事を好むために購入できる食材が少なく、B男の食べるものも限られていたようである。保育所では徐々に牛乳とスープ類、米飯をとれるようになった。しかし、週末は会合のために、B男は食事や就寝が不十分となりがちで、毎週初めはふらふらしながら登所する、という具合だった。兄2名は自分で食べ物を買うことがある。保育所で食事をとり体重が増えても、連休や長期休み明けには体重が減っている、という繰り返しであった。保育士が迎えに来る母親に、牛乳だけでも飲ませてほしい旨を繰り返し頼んでも、母に通じているのか不明だった。排泄はおむつにする。おむつ交換や着替えの時に手足を挙げたり伸ばしたり、といった協力動作は

行わない。

③-1 アセスメント方法

- a : 遠城寺式分析的発達検査 : 観察者がその場で直接観察した。数点は保育士から聞き取りした。
b : 参与観察 : 自由遊び、朝の会、おやつ、の3場面、合計3時間。直接B男に関わって行動や反応を観察。
c : 描画 : クレヨンとB4用紙を使って自由に描いてもらう。

③-2 アセスメント結果

a : FDQ=39 移動運動=DQ65 手の運動=DQ39 基本的習慣=DQ48 対人関係=DQ35 発語=DQ9 言語理解=DQ39
発語は「マー」だが、特定のことに結びついてはいない。言語理解は、相手の話し方で「禁止」には反応をする。「ダメ」と強く言うと手を引っ込める。「バイバイ」と声掛けするとわかる時があるようだ。しかし、言葉に合わせて「バイバイ」の手振りをすることはない。鏡には全く反応をしなかった。

b : 参与観察の結果 (cの描画を含む) 保育園の3歳未満児室内、子ども9人、保育士4名。観察者。

視線(±)、接触性(±)、共感の指差し(-)、要求の指差し(-)、筋緊張(±)、身長、体重とも標準。
(自由遊び) 参与観察者(以下、観察者:筆者)が近づいても、あくびをしながら電車や車を両手に持って、をぶつけ合い音を出していた。時々そばにあるおもちゃを手にとって舐める。また、ままごとの鍋に手近にあるおもちゃ類を出したり入れたり、投げたりしている。周囲で遊んでいる子どもの周りを眺めながら歩き回る。遊んでいる子のおもちゃを突然とって投げる。そこで、観察者が手で「×」を作り、「いけません」と言うと、B男ははっとした様子だった。観察者が太鼓を出してたたいて見せると、B男は直ぐに太鼓のバチを持って太鼓をたたいた。次にB男は自分で太鼓を転がして遊ぶようになった。そこで観察者は太鼓を手に取り、B男の正面に座り「B男くん、行くよ」と声をかけて太鼓をB男にむけて転がした。するとB男はその太鼓をじっと見ており、自分の近くに転がってきたときに、手で弾いた。この関りを5回ほど繰り返す。太鼓はB男のところまで転がっても、それを手で弾いてしまうので観察者のほうへは戻ってこなかったが、観察者が太鼓を取りに行きB男の正面に座ると、B男は観察者と太鼓を見て待っていた。5回ほど太鼓転がしをしたのちに、観察者がコップにドングリを入れて指でドングリをつまんでみせると、B男はコップをとり転がし始めた。ドングリを入れる→コップを転がす、の繰り返しであった。描画は、B4の白い紙を出してクレヨンで観察者が丸を描いて見せた。次にB男にクレヨンを「どうぞ」と言いながら渡そうとしたが、B男は受け取らない。紙の上にクレヨンを置いたら、クレヨンをとって投げた

(朝の会)椅子を並べると、B男は並んだ椅子の列を横目で見上げながらすーっと走る。少しでもずれている椅子は自分で直して椅子の列を整える。手をつないで椅子に誘導することは可能だった。朝の歌や手遊びでは、手をぱちぱちしたり、動作をまねようとした。途中で椅子にから立ち上がろうとしたので観察者が膝の上にB男を座らせても、じっとしてリトミックの模倣をしようとした

(おやつ)保育士に手を拭いてもらい、おやつの歌に合わせてぱちぱち手をたたく。ストローコップを自分で持って牛乳を飲む。おやつは少し自分でつまんで食べたが、ぼんやりしていると、保育士が食べるように促した。おやつを食べ終わるのは、一番遅かった。尚、聞き取りによると、給食は何にでもフォークを刺して食べようとするが、スプーンは投げてしまうということだった。

③-3 アセスメント結果の解釈と支援方針の提案

a : どんな子か?・・・接触した感じは、年齢よりも幼い。歩行を別にすると1歳未満の乳児のようだった。感覚遊び(音を出す、なめる、転がるのを見る)、投げるが大半であった。歌やおやつの時の流れに合わせてぱちぱちしたり、手を合わせるができるので、毎日の繰り返しの中で周囲の子どもや保育士の模倣ができることと感じられた。言語は発声自体が「マ」音のみであり、喃語域に達してはいない、言語理解は手振り・口調・声の大きさから注意されていることを理解している段階であるようだ。

母国語のみの家庭生活と、日本語のみの保育所生活という二極化した環境の中ではあるが、B男の兄2名が日本語に適応していることから、環境の面ばかりではなくB男の持つ何らかの発達の課題があると思われる。しかし、太鼓転がしの時のように1対1でじっくりと関わると、視線を相手や対象物に合わせる、待つ、ことができる。個別のかかわりをおこなうことで遊びが広がり、生活が豊かになる可能性があると思われる。食事やおやつについても、保育士による食事形態や摂食の工夫がなされたために、少しずつ食べられるものが増えたと思われる。B男は様々な味への経験不足とともに、家庭でB男に食べさせるための工夫があまりなされていないことが

伺われた。家庭では兄弟がある程度日常生活は自立しているので、保護者が末子のB男に関わる気分が少ないのではないだろうか。B男に適した生活環境が保護者や同郷のコミュニティからは十分に提供されていない様子でもある。

b：支援方針緒提案・・・B男の生活習慣の改善と、発達の課題について早期に専門機関へ繋いだほうが良いと思われる。市の子ども相談室が相談しやすいであろう。保育所でできることは既の実施されているが①生活習慣の安定（睡眠、食事）について保護者に繰り返し話す、②B男の好きな食品の選び方を伝える、③乳幼児健診の結果を確認する、④毎日短時間でよいから、B男と保育士が個別に関わる時間を持ち、B男の好きな遊びを一緒に楽しむ、⑤個別の個人面談で生活習慣について保護者に話す、の点である。ここで一番大きな課題は、日本語での説明が保護者には通じないことで、誰がどのように保護者と微妙な話をするか、結局「コミュニケーション手段」を探すことの困難さにあたってしまった。

(2) C子について

①主訴 小学校担任と特別支援教育コーディネーターより、「話はあるが、はっきりしない」「ひらがなの読み書きが定着しない」、という話があり、学校の相談室へ訪問した。

②家庭環境 20年ほど前に夫婦で南アジアより来日し定住している。高校生と中学生の姉、小学4年生の兄、C子の6名で広い賃貸アパートに住んでいる。父は近隣の工場で働き、母は専業主婦。両親とも日本語会話は、学校の教師との話し合いなど、ほぼ問題なくできる。日本語の読み書きはひらがな程度可能だという。大切な書類の記入は高校生の子どもが代筆する。母は英語会話が堪能である。

子ども4名とも日本で出生し、日本の幼稚園～高校と進学している。小4の兄は文字の読み書きが定着せず、簡単な計算も指を使っておこなう。そこで小2の初めに市の子ども相談室でWISC-IV等を受けて、境界域知能で、認知面に凸凹が大きい、と言われた。結果、小2の途中から国際学級に加えて支援級（知的・身体）に通級しているが、学習状況が改善されない。また、支援級には奇声を発する子などが在籍しており、両親は日常会話のできる小4の兄を含めて、C子の学習環境に適しているとは考えていない。その為、両親はC子も支援級を勧められることを不安に思っており、市の子ども相談室での相談に賛同しかねている。しかしC子を支援するために、最低限「できることと、できないこと」を明らかにして、支援できることを探していきたい、という学校の担任とコーディネーターの気持ちがあり、行動観察と描画、文字の読み書きに絞って発達アセスメントをすることとなった。

②健康面 体格は標準的。やせ型だが腹がぽっちゃりとしている。自宅から学校まで約40分、徒歩で通学している。出生時、及びその後の乳幼児健診では特に指摘されることはなかった。幼稚園に4歳から通園して、欠席もなく卒園した。幼稚園では大変活発に動き回っていた。会話は普通にできた。小学校では「疲れていきたい」ということが月曜日に時々あるという。友人は同じアパートに住む同学年の女兒がおり、放課後その女兒の自宅で遊んだり、自宅でテレビを見たりゲームをしている。

③-1 アセスメント方法

- a：グッドイナフ人物画検査
- b：自由画
- c：ひらがなカードによる読みテスト
- d：参与観察 学習場面（国語、算数）

③-2 アセスメント結果

a：「男の子の絵を丁寧に描いてね」と言ってA4用紙と鉛筆を渡すと、女の子を描いた。そこで「今度は男の子だよ」と重ねて言うと、男子の絵を描いた。全体にまとまった絵だが鼻と耳がなく、髪の毛が塗りつぶしだった。DAMによる判定では概5歳半～6歳位と判定された。

b：自由画 「猫」の絵と「ねこ」の文字を書いた。（図1、図2）

C：ひらがな読みテスト 一文字ずつのカードをつくり、ひらがな（清音）を一文字に付きランダムに5回ずつ読んでもらった。C子が読めない、無言でカードを返す時には、読めない、と判断し

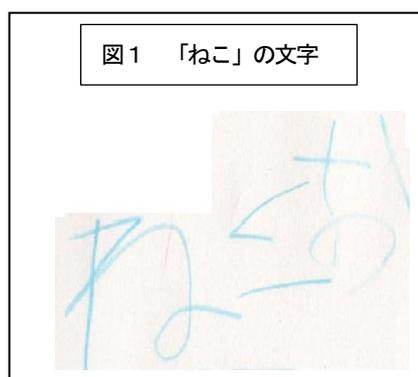


図1 「ねこ」の文字

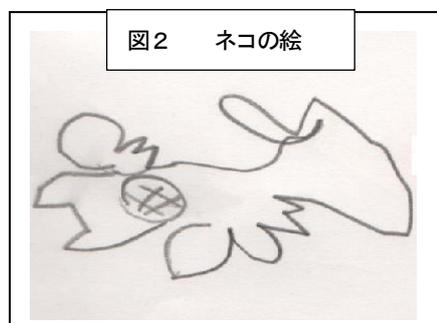


図2 ネコの絵

た。読めない文字は、合計12文字。「い」「お」「に」「ぬ」「へ」「ほ」「ま」「む」「め」「よ」「ら」「を」である。全く読めない(む、に、ほ)、相互に読み間違える(い→こ、へ→く、ほ、も≒ま)、文字が複雑なもの(ぬ、め、を、お)等、のパターン的な間違とともに、前は読めたが今日は読めないことがある。単文字で読めないために、「あり」「あか」等の2文字単語も一文字ずつの読みとなっている。読み方を教えると、その時には覚えるが直ぐに忘れてしまう、とC子自身も感じている様子である。国語に限らず算数や他教科のテスト問題が読めない。

d: 参与観察(学習場面)

視線(+)、接触性(+)、筋緊張(+)、発音(聞き取りにくい)

既に学級ではひらがなは終了し、漢字が始まっている。漢字はひらがなよりも「絵」の感覚のようで覚える、というモチベーションが高く、取り組み時に意識が高い。平仮名は見本を見ながらであれば図1のねこの「ね」のような複雑な文字が書けるが、見本なしだと「こ」が鏡文字になったり、「り」になったりする。また、日本語の発音をうまく聞き取れていない様子である。「ねこ」を「ねこお」と書いている。図3はC子が見本を見ずに「買ってほしい」と書いたもので、「て」が「と」になり、促音が「ん」、「ほ」が「ま」の書き間違いとなっている。「○曜日」についても、「よび」なのか、「ようび」か、あるいは「よおび」か区別がついていない。

数唱は正確には20まで。おはじき数えも20までは正確にできる。数概念は確実なところは「7」である。10の分解と合成は5を超えると間違いやすい。20までの点繋ぎは間違いがないが、30までの点繋ぎでは、早く完成させたいために目についたところへ繋ぐことがあり1つ2つ、点を飛ばしてしまいがちである。

カバンの中は整理されておらず、プリント類を無くしたり、忘れることが多い。就寝や起床時刻は聞いてもわからない。本日は何月何日何曜日?という毎回のレギュラー質問にも回答がなく、一緒カレンダーを見ても曜日はよくわからない様子である。おはじき数えでは、指で強く推すためにおはじきがはじけてしまう。「そっと数えようね」と声掛けをした。

③-3 アセスメント結果の解釈と支援方針の提案

a: どんな子?・・・外見はかわいらしい。しかし、注意がそれやすく、目に付くものに次々と話題が移る。一つ一つの行動が大きいために、「ガサガサしている」という印象である。自分でも学習ができないことにいら立ちを感じており、少し難しい、と感じると諦めてしまう。また、注意がそれやすく、カバンの中の整理が自分では困難である。忘れ物や紛失が多い。家庭で保護者に宿題や、翌日の支度を手伝ってもらおうことがなかなかできない。

支援方針は①学校では座席を一番前にしてもらう。②明日の用意を担当の手書きプリントで知らせてもらう。それをC子は個別に「聞く」。③相談室では点繋ぎや、ひらがなの読み書きをする。自由帳に毎回日付、曜日、天気を書き、シールを選ぶ、④2年生初めに、ひらがな読み書きと数唱、数概念の把握をする。



考察

今回の発達アセスメントにより、対象の子どもの生活環境や発達の状態の理解と課題を少し整理ができたと考えられる。子どもの日常生活の現場で直接関与しながら行動観察をしたことと、主訴に合わせて簡単なスクリーニング検査ではあるが、遠城寺式分析的発達検査、グッドイナフ人物画検査、描画など、子どもに負担がかからず遊び感覚でできた。その結果、毎日接している保育士と小学校の担任でも予想外の気づきがあり(例:B男の太鼓や視線が合うこと、C子の文字の読みの特徴等)、専門機関へ繋ぎ、継続的にフォローしていく必要性があることを確認できた。その他にも、外国ルーツという異文化適応が、どこまでが環境に左右されているのか、その点は十分には読み切ることができなかったが、個別に関わることで子どもに変化を起こすことができることが数点確認できた。例えば、B男の摂食の改善やC子の翌日の準備は担任に手書きで書いてもらい、それをC子が見て、聞いて、覚える、また、課題が終わった時にはシールを選ぶ、貼ることで達成感を得る、などである。

しかし、課題はそのことを「保護者に正確に伝える手段」や、子どもに個別にじっくりと関わるための「時間の困難さ」「人手不足」「場所の確保」等、環境調整が難しいということである。また、支援方針の提案の中の専門機関へ繋ぐ段取りができていない。その理由は、先述の保護者への説明と共に、保護者支援の準備ができていないためである。外国ルーツの子どもとのかかわりあいの難しさの一端は、「はじめに」で参照した社会福祉法人日本保育協会の調査でも、子どもの食事や睡眠等、子どもの健康に関わる部分での意思疎通、情報伝達に各保育現場で苦労していることが挙げられている。B 男の母に、牛乳を飲ませてほしいという保育所の依頼にもなかなか応じてもらえていない、というようなことである。そのような基本的な情報のやり取りが難しい状況で、更に発達が気になる、という話ができるようにするのは簡単ではないことは容易に考えられる。

まとめると、発達アセスメントにより、組織でかかわる保育士や教員は子ども理解が進んだ。しかし支援の段階では、保護者対応が一番の課題であった。理由は①言語が通じにくく、②通訳を通して子どもの発達に関わるデリケートなことを正確に伝えることの難しさ、③祖国にはなかった特別支援教育の仕組みを理解してもらうのが困難さ、④子どもの食事や睡眠など生活習慣の重要性が伝わりにくい、ということが考えられる。B 男は①②③④すべての面で対応が困難である。B 男の保育園の努力は「体重増加」や「牛乳が飲めるようになった」、というように④について、目で見える変化をもたらした。そうしたことを保護者にどうやって時間してもらい家庭での実践につなげていくのか、子どもの成長を保護者に共に考えてもらえるようにするのか、そこが課題である。また、二例とも子どもの数が多めで、しかも子ども間の年齢差が大きい。更に末子であるため、保護者が年長同胞の育児で慣れてしまっている感じや、保護者の注意が年長児の進学に向いているなど、二人とも基本的な生活部分に保護者の手が及んでいない様子が伺えた。

今後も外国ルーツの子どもで、発達に課題を持つ、という二重の課題を持つ子どもたちが増えていくことであろう。今回のアセスメントの妥当性の検証と共に、どうやって保護者支援をおこなうか、その2点については今後も引き続き検討と実践を積み重ねていく必要がある。

【参考・引用文献】

- 1) 中西晃、佐藤郡衛 (1995) 外国人児童・生徒への取り組み 教育出版
- 2) 社会福祉法人日本保育協会 (平成 20 年) 保育の国際化に関する調査研究報告書
- 3) 特別学級の在日伯人児童激増—知的障害増加?それとも…「ここ数年で特に顕著」—中川さん「危機の子共たち」(2016/4/8) ニッケイ新聞
- 4) 通常の学級に在籍する発達障害のある可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について (平成 24 年) 文部科学省初等中等教育局特別思念教育課
- 5) 文部科学省学校基本調査 平成 16 年度～平成 30 年度 政府統計 e-stat
<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528>
- 6) カニングハム久子 (1988) 海外子女教育事情 新潮社
- 7) 本郷一夫編 子どもの理解と支援のための発達アセスメント (2008) 有斐閣
- 8) 藤崎眞知代、本郷一夫、金田利子、無藤隆 編著 育児・保育現場での発達とその支援 (2005) ミネルヴァ書房
- 9) 管田貴子 (2006) 外国籍幼児の保育所への適応過程に関する研究—留学生家族の子どもの事例から見えるもの— 保育学研究第 44 巻第 2 号 200-209

幼児教育教員の資質能力向上プログラム開発に向けた研究（3）

科目「教育職の研究」におけるプログラム試行と学生の意識の実態

A Study Toward Program Development of Improving Kindergarten Teachers' Competency (3)

Research of Student Awareness through an Approach to Teachers' Competency in Kindergarten

森下匡子

1 はじめに

本講義第1回で「子どもはどんな先生が好き」と問うと、笑顔、明るい先生、一緒に遊んでくれる先生 などの回答が多くみられ、保育者像として人間性を軸として考えているのは、子どもとのかかわりとして当然のことである。資質能力なる用語が近年盛んに掲げられ、この言葉の適用範囲は広く、あいまいさは依然として残る。文部科学省（2018）告示の幼稚園教育要領には、小学校教育への接続として「幼児期の終わりまでに育ってほしい10のすがた」を示した。子ども自分自身の成長に期待する能力といえるが、保育環境や友人・保育者とのかかわりを通して育ってほしい姿であり、保育活動によって培われるものとしてとらえられる。

本科目のシラバス上の講義ごと、「10のすがた」は“育てたい姿”として読み替えられるが、そのためにはカリキュラム上で学修により形成されていく能力項目としてとらえ、学生自らが具体的に考えられる様な授業展開を図ることが必要である。また、講義で用いた映像記録「3年間の保育記録」で学生に求めた「考察」では、映像に現れる子どものすがたや、友人、保育者の言葉がけなど、状況だけ（見たとおり）を書く学生が多く、事実から自分の考えを書くことが、資質能力として形成されていかなければならないであろう。本科目に求められる学力としては、「保育実践力をもつこと」である。あそび やモノづくり=環境、保育者、友だち=人間関係、表現、言葉などとして、保育内容系の融合を意識させること、そして発達の視点で見るなどが考えられるのではないだろうか。

今回の振り返りのキーワードとして“あそび”と“モノ作り”を通して“保育者”“友達”との関わりが重要だと考えられ、そこに生じる、年齢差、個人差による変化を読み取る力をつけることが能力の到達目標として意識されて自分が保育者としてその場に関わることまで想像できると確実な形成に至るものと考えられる。

幼児の発達については、3年間の成長を分析し、グループ発表をさせ、学びの振り返りをさせてどのような理解を深めたかを知ることで、表現力・文章力が表れてくると考えられる。中間まとめでは、評価基準を前もって示して、少しでも認識を高めることになる。理解度を知り、こちらが評価の観点をもって評価し、その結果を伝えて不十分だったことを自覚させる意味をも強調した。

これまで資質能力に関する自己評価を「実践力確認シート」として課してきたが、保育者として資質能力を、学修成果として示すことが求められ、文科省モデルの履修カルテ②を実情に合わせて改訂し調査した。

能力形成に欠かせないものとして学習の履歴と振り返りを具体的にを行うものとしてのポートフォリオ形式を試みた。実践による考察を踏まえて、教材、課題、評価の有効性を検証する。

2 課題の所在

学生は、2年間の学習の中で保育・教育実習を経て、資格を有し、保育現場へ就く。幼児教育の学びのスタート段階であるにも関わらず、1年次の段階で、幼児の発達理解を深める事をどのように実践できるのかが、重要となる。本授業では、前期半年間の授業内容や個人の備え持つ感覚などをより幼児理解を確実なものにする事を第一の課題とした。また、学生の「実践力確認のための履修カルテ②」を資質・能力とすることを前提として「カリキュラム全体でどのように達成していくか」を第二の課題とした。

本来持っている資質に加え、能力の形成に向かわせる方法として、協働体としての学びあいや作り上げる

プロセスとしてアクティブラーニング形態を取り入れたり、観察実習や保育実習などの場で学んだことを実際に活用する場面を大切にすることである。実習では、園児から学ぶことも数多くある。コミュニケーション能力については、園児同士がどのようにあそび、そこで会話しているのかを客観的に見ることでわかることなど実践からの学びが、資質・能力を向上させていると思われる。能力の形成には実習段階での指導の指摘や本人の自覚に依存しているので、事後指導の方法特に個人に特化して行う実習巡回指導および振り返り指導のありかたと役割に大きなウエイトがかかる。

3 方法

- 1 DVD 「3年間の保育記録」を用いて、幼児が入園から卒園までの記録に現れる活動と保育者や仲間とのコミュニケーション、環境やあそびなどにみられる発達や成長を分析する。
各回ごとにワークシートへの記入を行い、個別評価後返却する。個別評価の基準はルーブリック（図-1）例示し、4回にわたって視聴終了後、テーマ別グループワークにより考察する。
グループ発表によりクラスでの学びをまとめる。

課題例 「3歳児の遊びについて」

学習内容／評価	S	A	B	C
3歳児の園での遊びの様子の映像（DVDなど）または、実際の観察から特徴を読み取る	3歳児のあそびの様子から、特徴を発達の言葉を用いて明確に述べることができる	3歳児のあそびの様子から、特徴に気づき述べることができる	3歳児のあそびの様子から、特徴を簡単な表現で述べることができる	3歳児のあそびの様子から、特徴に気づくがその気づきを十分述べることはできない

図1 教育職の研究 ワークシートルーブリック

- 2 授業で用いた「実践力確認のための履修カルテ②」の記述から学生のいづく保育者への意識・教育職への理解度など資質能力に対する認識度を調査し、その回答を分析し意識の実態をつかむ。
対象 1年後期履修学生 102名

4 結果と考察

1. 幼児の発達理解

DVD「3年間の保育記録」では 三歳児前半 三歳児後半 四歳児 五歳児 の4つの内容毎のワークシートやグループワークの結果から、子どもの成長、保育者の関わり方への関心、母親との関係性等に着目していた事が分かる。それぞれの年齢における違いから、その年齢に必要な体験に対して保育者の存在に大きな意味があると捉えている。

ワークシートでは、DVDの映像から幼児の姿を捉える事が出来ると、次に、その先まで読み取り、更に自身の考え方を書き表す考察力を身につける事を目標とした。そのために、ワークシート返却に際して、個別指導を行い、着目点の良い学生、考察まで表記できていた学生を、クラス毎に紹介する。回数を重ねる事で、内容に合わせた表記が出来るようになった。

(1) ワークシートの記述にみられた学生の記述を示す。

- ・入園当初は親の存在がとても重要で、見えなくなるだけで不安になる事がわかった。
- ・3歳児では、自分を受け止めてくれる人をキョロキョロと探す表情が一番印象的でした。それを通して子ども達が先生を求めている事を知りました。
- ・母と離れる事でとても不安そうになったが、先生や友人とかかわる事で安心出来る場所だと認識し、自ら部屋に入るようになり笑顔にもなった。

- ・自分の作ったものを保育者に見せたいという気持ちが芽生えたり、友達と遊ぶ楽しさを知って笑顔が増えた事に気付いた
- ・担任は、おもらしをしてしまった事を責めずに、お部屋に戻って着替えさせていた。
- ・保育者は、水が苦手な幼児に対して、プール遊びへは、自分から入りたいと言うまで待っていた
- ・4才児では担任が、友達同士で関わって欲しいと考え、少し心配だが遠くから見守るだけにしていただけだと考える。
- ・月齢の一番低い幼児にとって、まだみんなのペースについていられないことがあるのだとわかった。
- ・製作活動で担任は、本人に無理に作ろうとすすめず、友達の作った物を見せて興味を持ってもらい、自分から作りたいと思えるように促していた。
- ・友達の輪に上手く入れない様子を母親が心配するが、保育者に任せていた様子が印象的で、園を信頼していることがわかった。

DVD の視聴によるワークシートの記入は、最終的に、実習日誌記入へとつながる。そのために、1年次後期の時点で、より丁寧な指導が必要となる事が分かった。学生は個人差があり、保育の専門的な学びを始めたばかりの頃である。前年度まで2年次後期に開設されていた「教育職の研究」では、実習を終えていた段階だった学生の意識とは異なる。しかし、ループリックの提示により学生の表記内容の変化を読み取る事ができた。

(2) グループワークおよび発表から見られたこと

①テーマとして取り上げた内容

方法：4本のDVDを年齢別、シーン別15項目に分け、そのなかから分析課題として取り上げたい項目を選び、同じテーマ、あるいは取り上げたい課題が同じメンバーでのグループワークを実施。

テーマ 内容	グループ数
<u>R君自身の成長について</u>	3
・3年間の気持ちと行動の変化 ・自分から行動する姿について	など
<u>友達との関わり方について</u>	7
・3歳児における友達とのけんか ・5歳児レストランごっこでのけんかを通して、友達との関わり方の変化 ・5歳児“こども会”を通して友達との関係性	・子ども同士のけんかについて など
<u>物作りから読み取る</u>	8
・製作など技術面での成長	・製作活動における友達との関わり方 など
<u>保育者との関わり</u>	7
・入園当初における保育者との関わり方 ・保育者の対応と親の気持ちを掘り下げて考える	・おもらしのシーンによる保育者の対応 ・4歳児一年間の保育者との関わり方 など

②グループワーク発表内容より

グループ毎にそれぞれが選んだ形態による発表数

・プレゼンテーション資料作成（パワーポイント）	12
・スマートフォンによる発表	8
・ポスター発表	4

グループワークでは、他者との共同性を養う事が、保育者の資質向上に大きく影響する。今回、1年次での実施において、学生同士の関係性構築までにかかなり時間がかかるケースもあり、発表内容にはグループによる差が生じていた。メンバー同士の協力体制が整っているグループは、個人の意見をシェアしながら、発表をまとめる事が出来ていた。しかし、メンバーによって、個人の責任に対する自覚が低く、グループワークが成立しないケースもみられた。指導方法や、分析方法等、今後の課題となる。

DVD の視聴とグループワーク、グループ発表、中間テスト等、7回にわたり、幼児理解を深めるための授業を行った。実際の保育現場の映像を観察し、記録する事は実習記録作成にもつながる重要な内容となる。学生が、この授業内容が、今後のどの学習内容と科目に共通していくのか見通しをつけて学べるとよりよいのではないと思う。幼児理解について学ぶ事は、保育の仕事の専門性の基本となること、2年間でも重要な部分となること、更に保育士と仕事に就き実践する中でも学び続ける事になるため、学生一人一人が自覚を持って学べるように指導する事を深めて行きたい。

2 保育者の資質・能力の形成到達度評価（履修カルテ②自己評価）

この調査は資質能力を自己の問題としてとらえ、学習履歴と目標の設定修正を図り高めていくことをねらいとしている。

- ①項目ごとに自己評価を行いふりかえること
- ②次期目標を設定することで、次の学びの方向づけを行うこと
- ③卒業時までの学習の継続を描くこと

さらに、記入シートは学期の終わりに担任や指導教員が直接面談しながら自覚を深めることに活用される。
記入時期：平成30年12月（第14回まとめ評価）

2年次に保育実習後の12月に実施し、自身の実践力を確認する機会と重ねることにより、自己分析の良い機会としてとらえることができる。特に、次期目標を設定することは、卒業時までの学習の継続を意識させることになる。

1年次の調査データはあくまでも学生自身の実習前の構えの傾向である。実習先で指導者から見た実習評価票と対比させていくことで資質能力として意味のあるものとなる。従って、「教育職の研究」指導側が資質能力として評価できるのは限定的となる。履修カルテ②を意味あるものとするためには、カリキュラムのどの科目が、資質能力の形成や達成度を評価できるのかを検討する必要がある。コミュニケーション能力などは科目として教えられないものでない、実習や日常の学習経験などで培われるものない。実習評価との連動を図り、能力の向上の指針としなければならない。

結果

中項目全体を見ると、学生自身の手ごたえをもとにして、他者との協力やコミュニケーションに比較的高い傾向が見られる。（図2）

一方、保育実践やそれに伴う基礎知識や技能に関して、調査時は、実習直前なので達成していると実感できないと考えられる。情報機器の活用、保育構想・展開力、クラス経営力の3項目は、実習前で未経験の項目であるので、低い結果は当然であろう。

他の項目は、3以上であるので概ね達成できると自覚していると考えてよいであろう。（図3）



図2 中項目達成度（6領域）

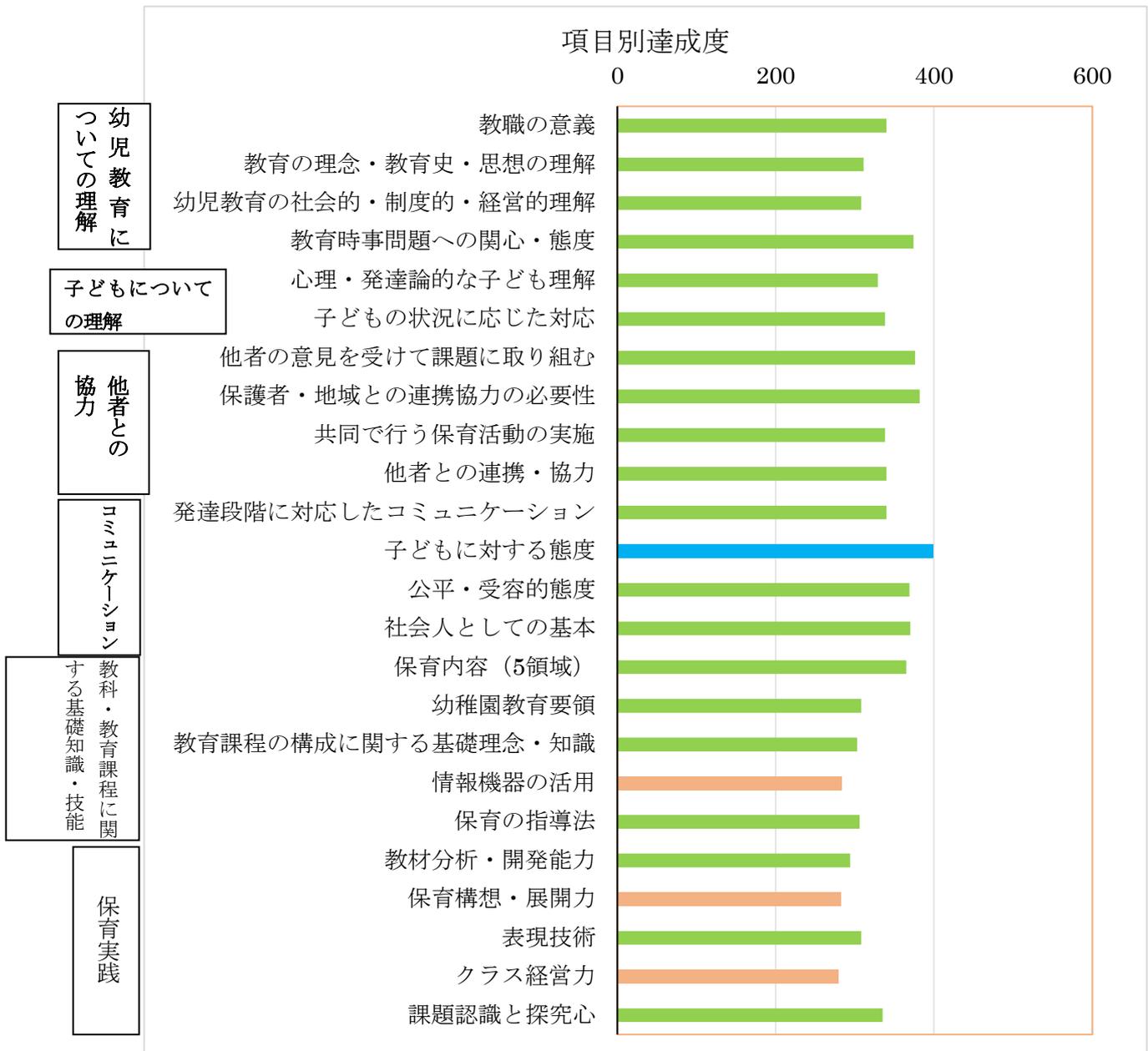


図3 項目別達成度

5 今後の展望

学生が正確に理解するには抽象的な表現である“資質能力”を如何に、より具体的に捉える事が出来るのか、更に学生自身が資質能力の向上に繋げるための授業内容構成を実施するために、今後の課題として2つの事に着目したい。1つ目は、学生自身、幼児教育への関心が高められる経験を重ねていく事。1年次の授業全般では、実践が少ない事から、“教えられている”という感覚から学習内容がなかなか発展しない。しかし、ワークシートやリアクションペーパーによる個別指導から、自身の考えが幼児教育への関心へとつながるきっかけとなる様、その要素を含めた結果が得られるように、配慮する事が重要だと考える。今回のプログラムによる結果の中には、与えられた課題への取り組みが狭義に留まっているケースも多く見られた。2つ目は、学習内容全体から、2年間の学びを想像し、保育者としての自身の姿を予測出来る様指導する事であろう。31年度より“教職概論”と科目名称変更となり、1年次の学生にはより理解しがたい内容と捉えられてしまう事が懸念される。しかし、どの教科とも、資格取得のためにつながりのある授業であり、特に、保育・教育実習への重要な準備内容となる事を理解出来る授業展開が必要と考える。そのためにも、学習内容

が確実に身につけている事が実感できるよう、ワークシート、リアクションペーパーの活用を深め、履修カルテ②自己評価の記入の際に、一人一人が自信を持って自身の資質能力について判断できるように指導を重ねて行きたい。

6 おわりに

社会の急速な変化や、家庭の多様化により、子どもの育つ環境はますます複雑化していく。その中で保育者に求められる社会的責任は更に重要となる。学生が2年間でそのすべてを備える事はかなり困難だが、保育者への良いスタートを切る事が出来れば、その後、自信を持って保育に携わる事が出来るのだと考える。そのためにも、本授業を通して、他の科目との連動性を強め、確実な資質能力を身につける過程を整える事が必要になる。今後は、学生自身が目指す理想の保育者に向かって、確かな学びを得る事が出来る様、細やかな指導についてより研究を深めて行きたい。

本授業の共同実践者であり、かつ履修カルテ②の調査の設定・実施・分析などで、福地昭輝特任教授に協力いただいたことを感謝する。

引用・参考文献

文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領

森下ほか (2018) 幼児教育教員の資質能力向上プログラム開発に向けた研究 (2)

鶴川女子短期大学国際こども教育研究センター紀要 1 pp. 89~94

保育者としての資質向上研修俯瞰図 (2006)

公益財団法人 全日本私立幼稚園幼児教育研究機構

使用教材 文部科学省特別選定 『3年間の保育記録』(2004) DVD

監修 小田 豊 神長美津子

解説 赤石 元子

製作 岩波映像株式会社

【活動報告】

国際こども教育フォーラム報告
Tsurukawa College ～Global Forum on Early Childhood Education and Care～

保育の「今」と「これから」II

～子どもの創造性を育む～

2018年11月24日（土）10:30～16:20

森 眞理

富金原 光秀

1. フォーラム概要

1) 趣旨

「保育の『今』と『これから』II～子どもの創造性を育む～」を表題として、第2回国際こども教育フォーラムを2018年11月24日に開催した。ますます国際化が進展する日本社会、乳幼児教育・保育現場においてもその傾向は同様である。そこで、今年度のフォーラムでは、鶴川女子短期大学（以下、本学）が教育の柱としている「感性」と「探究」を心もちとして、世界の乳幼児教育の動きや展開から学びあうことを趣旨とした。本学内外の方たちと語り合い学び合うことに意味と意義を見出し、昨年度の第一回同様、講師の講演を一方的に聞くのではなく、一人ひとりが当事者として参加するフォーラム（「古代ローマの集会場・公共広場」「公開討論会」（『大辞泉』<https://dictionary.goo.ne.jp/jn/190898/meaning/m0u/> 2018年2月1日閲覧）という意味を持つ）としての展開をとの思いから、講演とグループセッションのかたちを持って開催することとした。なお、本フォーラムの開催は、出席者の参加費と学園予算からの助成を受け実現に至った。

2) 当日までの過程(プロセス)

本学の「国際こども教育研究センター委員会」を中心に、第一回フォーラム開催後の振り返りから始めて、講師の人選、会の進行等について協議を繰り返し、2018年夏までには講師の人選、当日の大まかな展開、フォーラム案内のチラシ、当日の昼食ケイタリングを含む概要を決定した。夏の終わりまでに、チラシの配布を教育・施設・保育実習先や本学教職員関係諸機関、さらに本学のHP（ホームページ）にて周知に努めた。また、本学の近隣に昼食をとる場がないことから、昨年度好評であった仕出しの洋食屋（移動車）に依頼することとした。なお、定員と参加費は以下に設定した。

- ・ 定員 100名
- ・ 参加費 2,000円(税込) (資料・お茶・茶菓子等含む)

3) 当日の展開

昨年度（第1回）は9月中旬の開催で台風到来の予報が出され、一時は開催を危ぶむ声があったが、今回第2回は、晩秋。天候に恵まれての開催であった。以下参照されたい。

	タイトル	担当者・講師	参加者数	場所
第1部	開会の挨拶	司会進行 百瀬志麻 (本学副学長)		330 教室
10:30 ~ 12:00	1. 「素材との対話から」土粘土と造形～自然素材を用いた創作活動～」	担当 富金原光秀 (本学講師)	学内 5 6 学外 4 7	
昼食				マリアホール、 320 教室
第2部		司会進行 森眞理 (本学教授)	学内 4 8 学外 4 5	
13:00 ~ 14:30	2. 「韓国との対話から」韓国におけるレジャ・アプローチの取り組みと広がり：韓国におけるレジャ・エミリア・アプローチの課題と可能性	Dr. Moonja Oh (Hansol Childcare Foundation, Korean Center for Children and Teachers 代表) 通訳 土井上丞二 (こども園和光園長)		330 教室
14:40 ~ 16:20	グループセッション ～ティータイム～ 1. 2. の講師とそれぞれのグループにわかれて	進行 グループ1：百瀬志麻 グループ2：森眞理	グループ1：4 7 (学内 34・外 13) グループ2：4 6 (学内 14・外 32)	1：312 教室 2：134/123 教室
			合計 学内外 1 0 4	

(表1：「国際こども教育フォーラム」開催概要)

2. 国際フォーラムの展開

1) はじめにあたり

本学百瀬志麻副学長より、本学の建学精神と学科の説明、並びに本国際フォーラムの趣旨についての話、第1部の紹介があった。(図1)



(図1:百瀬志麻副学長による第2部の紹介)

2) 第1部：「創造的なアートとは：

土粘土と造形～自然素材を用いた創作・取り組み」

富金原 光秀 (本学専任講師)

「土の世界へのご案内」から幕が開いた第1部の講演。富金原講師は、参加者を土、そして土粘土の世界へと誘い、まず素材と出会うこと、そして幼児にとっていかに土(土粘土)が創造性・想像性を豊にするか、土粘土の特性を学ぶことの重要性を説かれた。そして、土粘土体験が、狭義のアート(造形)活動ではなく、広義のアート、すなわち生活・歴史・文化・自然をよりよく、という意味合いが含まれ

ていることを「保育所保育指針」、及び「幼稚園教育要領」にも言及し、いかに土粘土が乳幼児教育・保育と整合性のある活動であるかについて説得性を持って語られた。

講演では、理論的な内容に留まらず、富金原講師は実践的に鶴川女子短期大学附属幼稚園児と教諭、保護者、そして学生と行った土粘土活動についても紹介され、土粘土の奥深さと楽しさを参加者も共有する機会をもった。加えて、災害と土との関係性にも触れ、土砂災害のメカニズムも学ぶ機会を得た。

さらに、「鑑賞」の大切さにも話題が及び、本物との出会い、そして五感を通して民芸を始め陶芸等に触れることの意味と意義についても学び、よいモノとの出会いがケアする心もち、さらには国際理解教育の礎となることを身をもって実感する講演であった。



(図2:土の世界)



(図3:附属幼稚園における土粘土活動)

「国際こども教育フォーラム報告書によせて：講演の背景として」（富金原 光秀）

講演者である筆者の研究テーマでもある土粘土の構想について、森先生に話を持ちかけた際に、「アプリシエイト (appreciate)」という言葉をいただいた。そもそもテーマを土粘土にしようと思ったきっかけは、今回の国際フォーラム主題「保育の今とこれから～子どもの創造性を育む～」について熟考した時、保育において土粘土が潜在的にもつ可能性を感覚的・理念的に信じたからである。土粘土素材の持つ特有の素朴感や可塑的性質や、作り手側の体温が徐々に伝わる豊かな素材であること、伝統に裏づけされた本物の素材に至るまで、研究を通じて筆者自身、気がつけば土粘土の存在感や力に改めて魅了されていた。

本講演では日本の伝統工芸が近代に入り、異文化との交流の中で国際化の歩みをすすめた経緯についても述べた。私たちの社会は産業革命以降、富の増大や生活水準の向上に伴い人口増加の一途を辿り、戦後の高度経済成長の中では、モノの大量生産、大量消費の時代を経る。その後、第3次革命といわれる現在においては、逆説的にもモノの価値や存在感が希薄な状況にある。加えて、我が国では構造的な人口減少社会を迎えており、我々は「モノとどう対峙すべきか」について、問いなおす時に差し掛かっているのではないだろうか、との問題を提起した。

さらに、今まで研究を通して濱田やバーナードやルーシーの文化的な取り組みや、作品を考察・鑑賞しながら自然素材の土がもたらす作品の強さとやさしさを兼ね備えた創作に心動かされてきた。自然と芸術とは似ているとの確信を得た。語ることのない作品や自然に向き合い、そこに対峙する鑑賞者や観察者は、国や言葉の壁を越えて肯定的な対話を交わし合うこと重要性について、参加者に伝えたかったのである。

幼少期は何にも増して、知覚を育てる「身体性をともなう体験」が必要である。その一方、情報化社会の発展により自然や身体性の希薄さが目に留まるようになって久しい。現在、私たちの生活や遊びは当時の状況とは一変した。気がつけば不意に心を閉じてしまうような生活の中で我が国の伝統文化である土を素材とした土粘土体験によって、子どもたちの心身の安定や健康な身体をつくる役割を担う「心をひらいた体験」を造形活動に期待したい。

アプリシエイトには「よさがわかる」、「真価を認める」、「認識する」、「高く評価する」、「鑑賞する」、「面白く味わう」、「わかる」、「察知する」、「感謝する」などの意味が備わる。保育の今とこれからの熟慮した

とき、あらためてこの言葉のもつ現代的な意味が、今を生きる私たちに深く染み入ってくる。

3) 第2部：「韓国との対話から」韓国におけるレッジョ・アプローチの取り組みと広がり： 韓国におけるレッジョ・エミリア・アプローチの課題と可能性

Dr. Moonja Oh

(Hansol Childcare Foundation/

Korea Center for Children and Teachers 代表

通訳：土井上丞二先生（認定こども園和光園長

講師のムーンジャ・オー(Moonja Oh)先生は、1990年代に米国でレッジョ・エミリアの研究の第一人者のGeorge Forman教授の下で学び、レッジョ・チルドレンのインターナショナル・ネットワークの韓国の代表を務め、国内外からも韓国のレッジョ・エミリア研究者、そして実践者として著名でいらっしゃる。

近年、日本の乳幼児教育・保育現場においてもレッジョ・エミリアの哲学・実践への興味・関心が高まっている中、生活している文脈、子ども不在のレッジョ・エミリアのコピーとして実践ではないことが、日本に限らず、イタリア国内を含む海外においても課題となっている。そうした中、1990年代初期からレッジョ・エミリア・アプローチについて韓国の文脈を尊重した研修を重ねてこられたOh先生の講演を聴く機会をもったことは、大変光栄なことであった。

講演は、1) 観国におけるレッジョ・アプローチの歴史・解釈及び実践の変遷、2) 課題と可能性、3) レッジョ・アプローチの実践（プロジェクトとドキュメンテーション）から成り、参加者は、Oh先生の講演と共に韓国におけるレッジョ・アプローチの軌跡を歩む思いで見聴き入った。

講演の中で、レッジョ・アプローチを理解のあり方と実践への示唆として与えられたこととして、まず大切にしたいこととして、「WHY（なぜ）に焦点をあてる」姿勢である。なぜに、焦点をあてることから、技術や方法に捉われるのではなく、レッジョの本質的な価値観、理論、実践の原理が自ずから表出、見えてくるのです、との実証に裏付けられた励ましの言葉が寄せられた。

さらに、レッジョに感化された教育のあり方として、

- Approaching the Reggio Education as an attitude, culture, and educational values
(レッジョの教育を姿勢・文化・そして教育的価値の視座から取り組むこと)
- Paying more attentions to the process, instead of focusing on visible results or products
(目に見える結果や作品（物）に着目するのではなく、プロセス（過程）により注意を払うこと)
- Making effort of working with a variety of social and age group
(幅広い社会的、年齢的層と協働するよう努力を惜しまないこと)
- Moving toward more public realm and networks, away from private and personal choices
(私的や個人的な選択から離れて、公的な機関やネットワークとの連携を深めるようにすること)

と、具体的に挙げられた。

そして、後半では、子どもの探究心、好奇心、有能性、可能性、潜在性を信じるレッジョ・エミリアの子ども観と共振するプロジェクト（迷路の世界）の紹介がありました。子どものアート思考をドキュメンテーションとして表すこと、すなわち学びのプロセスの可視化が、子どもはもちろん、保育者、保護者が子どもの価値を豊かにすると同時に生活、保育を豊かにする鍵である、と子どもの育ちに携わっている一人ひとりに勇気を与えられ、子どもと共にあることの面白さ、楽しさと幸せを体感する講演であった。

何よりも、Oh先生の講演の内容を深く理解することが可能となったのは、通訳の土井上先生のお働きであったことをここに感謝申し上げる。



(図4:Oh先生のセッション)



(図5:森による講師 Oh先生、通訳土井上先生紹介)

4) グループ・セッション～ティータイム～

昼食後、午前の講師との交流の場が持たれ、参加者はそれぞれグループに分かれて、第1部グループは、富金原講師と土粘土ワークショップ、第2部グループは、Oh先生と講演を受けての学び合い、対話の時を持った。現場の保育者や園長先生、研究者、子育て中の方、学生を始め、本学教職員もグループのメンバーとして、講師との交わりや日常生活では言葉を交わすことがなかなか難しいと思える異業種間での活動や歓談の時となり、昨年度に続き終了時間を惜しむ声を聴きつつ、またの再会を楽しみに、閉会となった。



(図6:土粘土に夢中)



(図7:土粘土は面白い)



(図8:教職員も夢中)



(図9:指先にも気持ちを込めて)



(図 10:参加者と Oh 先生の対話)



(図 11:お茶を囲んでの語り合い・学び合い)



(図 12:真剣に聴きあう)



(図 13:TEA TIME には欠かせないスイーツ)

3. 今後の展望と課題：ふりかえりから

フォーラム後、国際こども教育研究センター委員会にてふりかえりの時を持った。その際、参加者のアンケートからは、「学びの機会となった／土粘土を子どもとすぐに園で実践してみたい／韓国のレuggyヨから日本でのあり方を考える機会になった／基本にたつことの大切さ／土に触れることの意味／子ども観について今一度再考する／やってみる（土粘土）の大切さ」という声が届き、国際こども教育フォーラムとして、「対話的・実践的な学び合い」の重要性を改めて覚えた次第である。

参加者のアンケートからの声を含み、委員会において今後に向けての課題として挙げられたことは以下である。

- 実習園への認知度及び奨励：参加者は本学がある町田市内というよりは、関東近辺が多かった。本学の学生がお世話になっている実習園にも案内を配布したのであったが、参加者は少なかった。今後本学の教育理念と本フォーラムが繋がっていることを伝える手段、そして参加へと促すあり方について検討する。
- 食事：昨年ほど混乱も生じることが少なく、スムーズであった。さらなる改善を検討したい。
- 次年度への繋がり：前回に続けてフォーラムに参加された方もあったが、今年度初めてという方が殆どであった。参加された方への周知を次年度は丁寧に行うことが課題である。
- ワークショップ：土粘土のワークショップが大変好評であった。富金原講師の講演の哲学と実践の関係性に富んだ話の内容が、午後の実践的な活動と連続性があったことは、参加者にとって学んだという実感が高まったように捉えられる。今後もワークショップの可能性を検討したい。

謝辞

最後に、本フォーラム開催に携わってくださった講師の方たち、通訳の土井上先生、参加した学生、実施を支えてくださった教員、そして、何よりも準備から片付けに至るまで真摯に穏やかに従事して下さった職員のお一人お一人にこの場を借りて感謝とお礼を申し上げたい。ありがとうございました。

保育の「今」と「これから」Part II
 ~子どもの創造性を育む~

2018年11月24日(土)
鶴川女子短期大学 国際こども教育フォーラム
 Tsurukawa College ~Global Forum on Early Childhood Education and Care~
 主催：鶴川女子短期大学 国際こども教育研究センター

第1部：素材との対話から 司会：百瀬あずま 本学副学長
 10:30~10:45 開会の挨拶
 10:45~12:15 「創造的なアートとは~自然素材を用いた創作・取り組み~」
 富金原光秀 本学講師

第2部：韓国との対話から 司会：高島智 本学教授 国際こども教育研究センター所長
 13:00~14:30 「韓国におけるレッジョ・アプローチの取り組みと広がり」
 Dr. Moonja Oh ※通訳：土井上遼二氏(国際こども園 園長)
 14:40~16:00 グループセッション ~ティータイム~
 第1部、第2部の議程とそれぞれのグループにわかれて

(図 14:フォーラム案内:表面)

【ゲストスピーカー】 Dr. Moonja Oh
 ソウルにある名門淑明女子大学校での教職経験を持ち、現在、韓国の「レッジョ・エミリア協会(KAREA)」会長であり、NPO法人「ハンソル・チャイルドケア財団」代表。国内外の政府機関・企業・大学、及び現場にて、乳幼児教育保育の普及と質の向上のため、研修やサポートに尽力している。韓国のレッジョ・エミリア研修を企画運営し、ほぼ毎年現地を訪れている。



【本学講師】 富金原 光秀
 都内の保育専門学校、短期大学講師を経て本年度より現職。教育学(美術教育)修士、イギリスのロンドン芸術大学に留学。現地の造形・デザインを学ぶ。「色相理論の具」を根拠(国際特許取得)日本文化大賞のデザイン部門、優秀賞受賞。現在、保育所、幼稚園でのフィールドワーク及び子育て支援員研修等の講師も務める。



【概要】
【開催場所】 鶴川女子短期大学 3号館
【定員】 100名

【参加費・申込などについて】
【参加費】 2,000円(税込)(資料、お茶・茶菓子を含む)
 第1部と第2部の間に学内で軽食の販売があります。
【申込方法】 申込フォームまたはFAXでお申し込みください。
 お申し込みの際に、グループセッションのグループをお選びください。
 第1グループ：富金原 光秀(兼材との対話を含む)
 第2グループ：Dr. Moonja Oh
【申込期限】 2018年11月12日(月) ※定員100名に達し次第、申し込みを締め切らせていただきます。
【支払方法】 当日受付にてお支払いください。

【アクセス・問い合わせ先】
 ご来校の際は、公共交通機関をご利用ください。
 <鶴川駅をご利用の方>
 小川島線「鶴川駅」北口改札右側バス乗り場より10~15分
 1) 9:50発 神奈中バス 01系統「鶴川女子短期大学 拠点下車」
 2) 9:55発 神奈中バス 08系統「鶴山住宅管理」
 「ひやき通り」バス停下車、徒歩4分
 <神志保をご利用の方>
 タクシーをご利用ください(料金は1,000円程度です)。
 徒歩25分程度です。
【問い合わせ先】
 鶴川女子短期大学 総務事務室
 国際フォーラム担当
 電 話：044-928-1328
 メール：info@tsurukawacollege.ac.jp
 HP：http://www.tsurukawacollege.ac.jp




申込フォーム



アクセスはこちら

(図 15:フォーラム案内:裏面)

執筆者

入江和夫（教授）
森 眞理（教授）
高島扶貴（講師）
二階堂あき子（講師）
富金原光秀（講師）
宮 有佳里（助教）
近澤友理（助教）

福地昭輝（特任教授）
今井孝子（非常勤講師）
入江三津子（非常勤講師）
元 鐘彬（非常勤講師）
久保寺節子（非常勤講師）
森下匡子（非常勤講師）

長谷山康一（客員研究員）

Jacky Hughes

Saaqqa Bhanji

Kelly Shoecraft

鶴川女子短期大学 国際こども教育研究センター紀要

センター紀要編集委員会 平成 31 年度

委員長（編集代表） 福地昭輝

委員（Editor） 森 眞理

百瀬志麻

中村麻衣子

編集協力 長谷山康一

事務担当 山田まりこ

鶴川女子短期大学

国際こども教育研究センター

研究紀要 第2号

〒195-0054 東京都町田市三輪 1135

TEL 044-988-1128

INDEX

Exploration of the Messages from Creative Recycling Centre “REMIDA” in Reggio Emilia: Focusing on the Relationship between Materials and Early Childhood Education and Care Mari Mori Setsuko Kubodera	1
Educator Philosophy: An Autoethnographic Dialogue between Theory and Practice Koichi Haseyama, Jacky Hughes, and Saaika Bhanji	12
Plurilingual Children’s Translanguaging as a Communication Strategy Kelly Shoecraft, and Koichi Haseyama	22
Traffic Safety for Kindergarteners: Parents’ Awareness and Expectation towards Children Kazuo Irie Yukari Miya Yuri Chikazawa Mitsuko Irie Won Jongbin Akiteru Fukuchi	42
Correlation between the Formation of the Concept of Numbers and Musical Activities during the Period of Transition from Preschool to Elementary School Fuki Takabatake	55
The Significance of Art Education during Early Childhood Based in Traditional Culture Philosophy through the Opening of Folk Culture and through the Way of British Ceramics Mitsuhide Fukinbara	65
Consideration II of the Consciousness Change by Assignment Setting Methods to Get Students’ Sleep Cycle Akiko Nikaido	71
Developmental Assessment for Children from Overseas and in Need of Special Supports Takako Imai	81
A Study Toward Program Development of Improving Kindergarten Teachers’ Competency (3): Research of Student Awareness through an Approach to Teachers' Competency in Kindergarten Kyoko Morishita	87



Editorial Committee 2019

Journal of Reserch on
Global Early Childhood
Education and Care 2



TSURUKAWA COLLEGE

2018