

Journal of Research on
Global Early Childhood
Education and Care 3

2019

Centre of Research on
Global Early Childhood Education and Care

Tsurukawa College

目 次

Sociocultural Images of Englishes: Reshaping Understanding of Japanese Children's Favoritism in Languages and People

Koichi HASEYAMA 1

保育者養成校における社会から評価される授業についての一考察
—実習園評価と GPA の分析から—

入江 和夫 中村 麻衣子 8

土粘土を使った幼少期の表現活動
～子どもの感性・創造力を育てる造形教育の新たな地平～

富金原 光秀 18

「子どもの心と体が健やかに生き生き育つ環境とは何か」
— 保育者と保護者による保育環境の設定事例「センス・オブ・ワンダー」に基づいて —

尾近 千鶴 28

Sociocultural Images of Englishes: Reshaping Understanding of Japanese Children's Favoritism in Languages and People

Koichi Haseyama

Introduction

This brief contribution argues possible ideas amongst transnational media, and sociocultural ideology for English language learning in non-Anglophone country through an illustrating case of a child and a parent at an international school in Tokyo, Japan. This international school is not an exception in a sense that parents and children are often attending such schools not only for multicultural education but also to learn English as an Additional Language (EAL).

Symbolized by Universal Studio Japan, Tokyo Disney Resort, Hollywood Movies in local theaters, Netflix, YouTube, and other countless entertainment domains, western media culture has been prevalent in Japan. In a relatively stable, developed country such as Japan, learning English is also a subject for leisure and the pursuit of entertainment (Kubota, 2011). It is a target of consumption rather than an investment for many adult learners. This national identity of the romantic desire for EAL is often observable amongst Japanese parents who have their children to learn EAL.

In this contribution, I shall first argue some theoretical lenses in socio-political dynamics of world Englishes. Through these lenses, the second section will illustrate an exemplifying data of young EAL language learner and their parent at an international school in Tokyo, Japan. Then, I will conclude this contribution with pedagogical implications, in general, for Early Childhood Education (ECE) to K-7 practices.

This study was ethnographic in nature, and I saw myself as an “ultimate instrument of fieldwork” (Heath & Street, 2008, p.57). Also, according to Hammersley (2001):

“[...] we can retain truth conceived as correspondence with reality as a standard of assessment and that there are good reasons for doing so, but that we must accept the fallible and selective character of all knowledge, and therefore the qualified and limited intellectual authority of ethnographers” (p. 338).

This study is one of the many inquires in which I have tried my best to bring out the participants' emic voice as much as possible.

Teaching Children How to Discriminate

The power of EAL has been widely discussed in academic literature from both socio-political and socio-institutional perspectives within the scope of transnationalism (Han, 2013, 2014). Discussing ideas from these two perspectives conjointly is inevitable because the socio-political nature of actions is often created and observed at institutional levels. EAL education in Japan is no exception to these global discussions (Kawakami, 2009; Ozeki & Kawakami, 2010). In *Chapter 5 - Teaching children how to discriminate*, Lippi-Green (1997) argues that so-called mainstream English holds socio-political dominance in EAL in the world, but a Standard English does not exist. Through the example of Disney movies, Lippi-Green (1997) claims that the socio-political characterization of English with particular accents is created through the representation of roles and characters that speak with those particular accents (i.e. Arabic accented English spoken by evil characters; heroes and heroines often speak in British or American English.). This representation of English as an international language may influence the sociolinguistic perceptions of accented Englishes amongst children who watch these movies around the world (Lippi-Green, 1997). Japan is potentially influenced by Disney, particularly evident in the popularity of the Tokyo Disney Resort, and its characters and movies.

In addition, Lippi-Green (1997) discusses the myth of Standard English. She uses an example of an accented- English speaker who seeks a reporter position in a broadcasting station. The definition and acquisition of the Standard English have been argued, still being vague to its end in the current socio-institutional practices at the site. Nevertheless, one critical aspect of her claim is that the representation of meanings of the Standard English held by particular people with institutional power (i.e. management in a broadcasting station) may dominate the linguistic practice of the institution itself. Similarly, Han (2014) highlighted the sociolinguistic power of 'native' English speakers in a church context in Canada, a 1.5 generation (Danico, 2004) pastor presents supreme values that he perceives on westerners, and lesser values on immigrants. On the other hand, the immigrant study participants believe that a better linguistic competency in English means a better economic status and possibilities in Canada. They claim this belief stems from English being a socially dominant language in Canada. For Han (2014), a socio-political cause may underpin the choice to deny the person with accented English a reporter position due to the social dominance of Standard English.

This belief in the social power of the Standard English is an illusion, since Standard English is itself an illusion (Lippi-Green, 1997). However, this illusion creates social realities, and, thus, personal realities. This process is also evident in Japan's context, starting with a strongly held socio-economic idea that EAL is a mandated target in public education, and on top this, it serves consumption and leisure. These

discriminatory ideas empowered by notions of social dominance of the Standard English underpin the EAL education in Japan. Similar to Lippi-Green's (1997) study of Disney movies, some Japanese people have unique perceptions of the reasons for learning English. These perceptions are rooted in their beliefs that Standard English has important social significance and is a symbolic capital.

A Case at an International School in Tokyo

TV commercials employ Caucasian actresses and actors speaking in Japanese that is accented in a mainstream English (Fig. 1).



Figure 1. TV commercial for a laundry detergent

Several of the participants, including early elementary students and parents, expressed that one of the main rationales for them to learn English is that “英語はそれだけでカッコいい。(Simply, English is cool as is.)” (Sayer, 2009). Here is a sample excerpt from my data:

- Participant: 英語はカッコいい。白人さんはカッコいい。黒人さんはこわいかも。
(English is cool. White people are cool. Black people are scary, maybe.)
- Researcher: でも、この前黒人さんの英語カッコいいって。。
(But, you said the English a black person spoke to you was cool...)
- Participant: え？
(What?)
- Researcher: この前スカイプで電話した時
(When you spoke on the Skype..)
- Participant: ああ、そういえば。
(Oh, yeah.)

The participant was talking with an African immigrant to Canada met in a summer program in Canada over FaceTime with the voice mode, no video image. This excerpt represents that the

participant recognizes English language as cool separately from who speaks it in one way, and does not in another way. He does not differentiate accents of English in mere audio, as he claimed English spoken by an African was cool when he had no access to the visual. It is also often to be seen in my data that albeit negatively suspected about the black people, they get connected with them, know them actively, and like them through playing together or so. One aspect of pre-perceived values of English and who speaks it may be oriented in children by parents.

“According to some parents (not all), it is better to have non-Asian look EFL teachers because it doesn't feel ‘foreign’ unless having Caucasians. Although the Japanese teacher from Japan (raised in international school education) was not able to communicate in Japanese well but better in English, it did not gain a positive feedback. Also some of them requested non-Asian families for their homestay program in Canada. They also say, “I prefer people from countries like US or UK.” Also they tend to like to make friends with Caucasian European teachers, who speak English as their second or third language, more than with an Asian trait American native English speaker teacher at the school. That may be why the child of such a parent first mentioned 白人がいい(White is good) , but later did not care.”

(my retrospective fieldnote)

This differentiates the trend in Japan from many other non-Anglophone parts of the world in the way that any kind of English is valued. This may be due to the fact that they are not able to identify the difference of English accents exclusively in audio. Unlike the study conducted by Han (2014) in Canada, some Japanese parents have unique perceptions of criteria for English language and people who speak it as L1. It is relatively simpler. Their criteria for a likeable English is not determined by what kind of English they speak, but by who speaks it. Moreover, who speaks it is defined by where they are from and/or their races. However, as seen in the fieldnote above, such definitions remain blurry in their social imaginary (Taylor, 2003) amongst their imagined communities (Anderson, 1991) gained through their L2 education and western inputs such as Hollywood movies. Such values that they hold are alternated when they actually meet and interact with the speakers in person. Such imagined communities related to language education settings are diversely discussed (Kanno & Norton 2003; Norton & Kamal, 2003). Whereas, “(not all)” in the fieldnote represents the fact that other parents actively seek diversities in languages, cultures, races and ethnicities for their children's education at the research site. Such parents are often those who attend their parental workshops offered by the school or who are 帰国子女 (kikoku-shijo) (people who lived in and came back from foreign countries). Otherwise, desirable English as L2 is monolingualized in an imagined mainstream English.

Another distinguishable characteristic of EAL in Japan from other part of non-Anglophone countries, especially developing countries, is that EAL is not for economic investment but for consumption and leisure (Kubota, 2011). Kubota explains the Japanese EAL learners with a concept of *akogare* (romantic desire) for EAL and western cultures including those of mainstream Englishes and Caucasians (Bailey 2007; Kelsky 2001; Piller & Takahashi 2006). In Japan, relatively stable, developed country economic-wise, learning English is a subject for leisure

in the same manner of those such as weekend hobbies of fishing or cycling. It is a target of consumption rather than investment. It is for fun and is *cool*. Such a national identity observable amongst Japanese parents may partly be a product of the native speaker syndrome (Kachru, Kachru & Nelson, 2006), which defines that if English is not spoken by people who are perceived as what is called ‘native speakers of English’, it is not genuine. With faith, the learners follow the norms that native speakers provide, and depreciate non-native varieties as imperfect and incomplete.

I also have to note that, to a certain extent, like other part of the world, there is also a trend for Japanese people to invest their resources to learning EAL for their better employment, and so on. Such trend is observable amongst both the parents and the young learners. Almost all of the participants aged above 5 years old showed their understanding to English as a tool for international communication (i.e., for international travels; to work with foreigners in Japan and/or other countries). Such a result is coherent with the result from my investigation on EAL awareness (Haseyama, 2012). Values on EAL skills that are perceived by the parents are also consistent to such results, although the rationales for such may vary.

“これからの世の中，絶対英語は必要。ユニクロにせよ、国内有名企業でも英語を基本使って仕事をするようになってるから。”

(In the future from now on, English is a definite need. Like UNIQLO, and/or famous Japanese corporations are taking English as a basic language for work.)

[parent interview]

“私が英語できるようになりたかったんですよ。英文科だったし。英語を使った仕事とかも懂れてたし、でもしゃべれなかったんです。それが（子どもに英語をやらせる）理由ですかね。”

(I wanted to be able to speak English. I was majoring English Literature (at university), but... I had AKOGARE in jobs I can do in English, but I could not speak English. That’s why (I have my daughter to learn English).)

[parent interview]

As seen above, driving factors of letting their children learn EAL are varied. One is based on the logical reasoning for the future needs in employment, whereas the other leans it more towards to her AKOGARE, romantic desire, in English. Such diversity in values of EAL may represent what underlies the sociocultural perspectives on EAL that are held by the Japanese participants. In other words, EAL as a language expresses the cultural realities in Japan (Kramersch, 1998).

Overall, the Japan’s monolingualizing (Heller, 1995) culture has been shifted into another form with the English as *the* foreign language. Amongst foreign languages, the mainstream English, both consciously and unconsciously defined by the participants, is the target language of monolingualization in foreign language learning for those participants.

Conclusion: Pedagogical Implications

Society may be teaching children how to discriminate. To encounter such complex, advanced and transnational phenomena, I see one way of addressing such issues

is not to eliminate the culturally influencing sources, but to cultivate educational actions to let children grow their minds for sociocultural inclusion, and care for others.

Plurilingual pedagogy (Haseyama, forthcoming) based on plurilingualism (Coste, Moore & Zarate, 1997; Marshall & Moore, 2018; Moore & Gajo, 2009) may be key. Marshall and Moore (2018) emphasize a notion of plurilingual and pluricultural competence as follows:

“The holistic conceptualisation of plurilingual and pluricultural competence emphasizes 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” (p. 22).

Learners’ lived experiences and social trajectories are critical part of what makes learners’ personal repertoire of linguistic and cultural knowledge and skills. Pedagogies such as plurilingual pedagogy take into consideration the children’s prior knowledge and experiences as critical assets for learning. These knowledge and experiences are often full of cultural and linguistic colors. If educators can facilitate children to use those colors with cultural sensitivity and human dignity, children can paint wonderful pictures of life.

References

- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Bailey, K. (2007). Akogare, ideology, and “Charisma Man” mythology: Reflections on ethnographic research in English language schools in Japan. *Gender, Place and Culture*, 14, 585–608.
- Coste, D. ; Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l’enseignement et l’apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*.Éditions du Conseil de l’Europe, Strasbourg.
- Danico, M. Y. (2004). *The 1.5 generation. Becoming Korean American in Hawaii*. Honolulu, HI: University off Hawaii Press
- Hammersley, M. (2001). The Rhetorical Turn in Ethnography. In A. Bryman (Ed.) *Ethnography. Volume IV*. London: Sage Publications. pp. 329 – 340.
- Han, H. (2014). “Westerners,” “Chinese”, and/or “us”: Exploring the intersection of language, race, religion and immigrantization. *Anthropology and Education Quarterly*, 45(1), 54–70.
- Han, H. (2013). Access English and networks at an English-Medium multicultural church in

- East Canada: An Ethnography. *Canadian Modern Language Review*. DOI:10.3138/cmlr.1871
- Haseyama, K. (forthcoming). *Doctoral Thesis*. BC Canada: Simon Fraser University
- Haseyama, K. (2012). *EFL Learning at a Public Elementary School in Tokyo*. Unpublished MA Degree Thesis. UK: University of York
- Heath, S. and Street, B. (2008). *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press.
- Heller, M. (1995). Language choice, social institutions, and symbolic domination. *Language in Society*, 24(3), 373-405.
- Kachru, B. B., Kachru, Y., & Nelson, C. L. (Eds.) (2006). *The handbook of world Englishes*. Malden, MA: Blackwell.
- Kanno, Y., & Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 241-249.
- Kawakami, I. (Ed.). (2009). *Uminomukouno 'idousurukodomotachi' to nihonngokyouiku – doutaiseino shounenn nihonngo kyouikugaku. ("Children in motion" abroad and Japanese language education -Teaching Japanese to Young Learners of mobility)*. Japan: Akashi Books.
- Kelsky, K. (2001). *Women on the verge: Japanese women, Western dreams*. Durham, NC: Duke University Press.
- Kramersch, C. (2014). Language and Culture. *AILA Review*, 27(1), 30-55.
- Kubota, R. (2011). Questioning linguistic instrumentalism: English, neoliberalism, and language tests in Japan. *Linguistics and Education*, 22, 248–260.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. London & New York: Routledge.
- Marshall, S. & Moore, D. (2018). Plurilingualism and the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19-34, DOI: 10.1080/14790718.2016.1253699
- 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.
- Norton, B., & Kamal, F. (2003). The imagined communities of English language learners in a Pakistani school. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 301-307.
- Ozeki, F. and Kawakami, I. (2010). Narratives on multilingual competency of university students who have grown up as 'Children Crossing Borders' In H. Hosokawa and N. Nishiyama (eds.) *Fukugenngo, fukubunnkashugitoha nanika –yo-toppanorinenn, jyoukyoukara nihonnniokeru juyou, bunnmyakukahe (What are Plurilingualism and Pluriculturalism ? – from European Construct to Acceptance and Contextualization in Japan)*. Japan: Kuroshio Publishing.
- Piller, I., & Takahashi, K. (2006). A passion for English: Desire and the language market. In A. Pavlenko (Ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression and representation* (pp. 59–83). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Cambridge, Mass. : Belknap Press of Harvard University Press

保育者養成校における社会から評価される授業についての一考察

－実習園評価と GPA の分析から－

入江和夫 中村麻衣子

Socially Evaluated Education at a Postsecondary Institute for Early Childhood Educator Training:
Evaluation by Practicum Sites and GPA Analysis

Kazuo IRIE Maiko NAKAMURA

【はじめに】

学習成果にあたっての評価主体は教員、学生、第三者である。その可視化にあたって教員では客観テスト（期末試験）やパフォーマンス評価によって「学習成果」の到達度を、学生では（期末）授業アンケートなどによって成長度を、第三者では就職先アンケートなどの調査によって学習成果の社会的通用性を検証している。

本学の「就職先アンケート」は就職してから約1年後に調査することになっている。平成28年度生の卒業・修了生の結果はすでに報告している¹⁾。調査項目として「子どもとの関わり」、「勤務態度」、「職員間の人間関係」、「保護者との関わり」、「事務処理」、「教材の工夫」、「実践的能力」、「指導計画立案」があり、就職園数の約6～9割がこれらの項目を肯定的に評価したことから、本学による学習成果の社会的通用性は確かめられたと考えている。

第三者によるアンケートの目的の一つに「社会（＝幼稚園や保育園など）から評価される授業内容・工夫の明確化」²⁾がある。これを明らかにするために、今回は在学中の学生の「実習」と「大学授業」に注目することにした。これらを時系列で見えていくと、2年前期の大学授業の途中で3週間の幼稚園の「教育実習」があり、再び大学に戻って授業を受けてから前期期末試験があって学業成績（GPA）が算出される。同様に後期「授業」の途中で保育園での2週間の「保育実習 II」があり、再び大学に戻って授業を受けてから後期期末試験があって GPA が算出される。

そこで、ここではまず、園による「教育実習」の評価項目である「実習態度」「子どもの理解」「園理解」「教材研究」「指導計画」と GPA の関連について明らかにする。次に、これらすべての項目と園による「保育実習 II」の評価項目との関連を明らかにしていく。これらの結果から「社会から評価される授業内容・工夫の明確化」について一考する。

【方法】

対象：2018年度入学生 71名（幼稚園教育実習と保育園での保育実習 II の両方を行った学生）

幼稚園実習の評価票及び保育実習 II の評価票：本学が作成

分析データ：① 2019年6月実施：幼稚園実習の評価票（5件法）

② 2 年生前期 GPA

③ 2019 年 11 月実施：保育実習 II の評価票（5 件法）

統計解析：SPSS 23

【結 果】

1. 幼稚園教育実習

(1) 実習評価票

2 年次前期における 3 週間の幼稚園実習終了後、実習先に実習生の評価をしてもらった。評価項目は表 1 のとおりである。

表 1 幼稚園教育実習園評価票

実習状況	出席	日	欠席	日	遅刻	日	早退	日	備考	
項目	評 価									
	下記の5段階のうち適切と評価される番号に○をつけてください									
	※いただいた評価票は事後面接指導の際、評価・コメントともに学生に開示させていただきます									
	評価の観点					とても 良い	良い	普通	努力を 要する	不可
					5	4	3	2	1	
実習 態度	実習に対して意欲的で、取り組みに熱意が感じられた。									
	実習において、自分で達成課題を設定しその達成に努力した。									
子 ど も の 理 解	子どもと積極的に関わりながら、発達特性の理解に努力した。									
	個々の子どもの特性を、きちんと把握しクラス集団との関係を、正しく理解できていた。									
園 理 解	幼稚園の教育目的や目標をよく理解した。									
	環境構成に関する園の方針を、よく理解した。									
教材 研 究	教材研究に熱心に取り組み、積極的に教材の作成を行った。									
指 導 計 画	責任実習を行い、指導計画の作成過程を理解し、また指導に努力した。									
[総 合 所 見] 実習生として優れている点、今後補うべき点、またその他お気づきの点についてご記入ください										

分析に用いたデータは次のようにネーミングした。「実習態度」は 2 項目の平均を下位尺度得点とし、幼「実習態度」とネーミングした。「子どもの理解」も同様に、その平均を下位尺度得点とし、幼「子どもの理解」とネーミングした。「園理解」も同様に、その平均を下位尺度得点とし、幼「園理解」とネー

ミングした。「教材研究」、「指導計画」はそのままの平均値を用い、幼「教材研究」、幼「指導計画」とネーミングした。

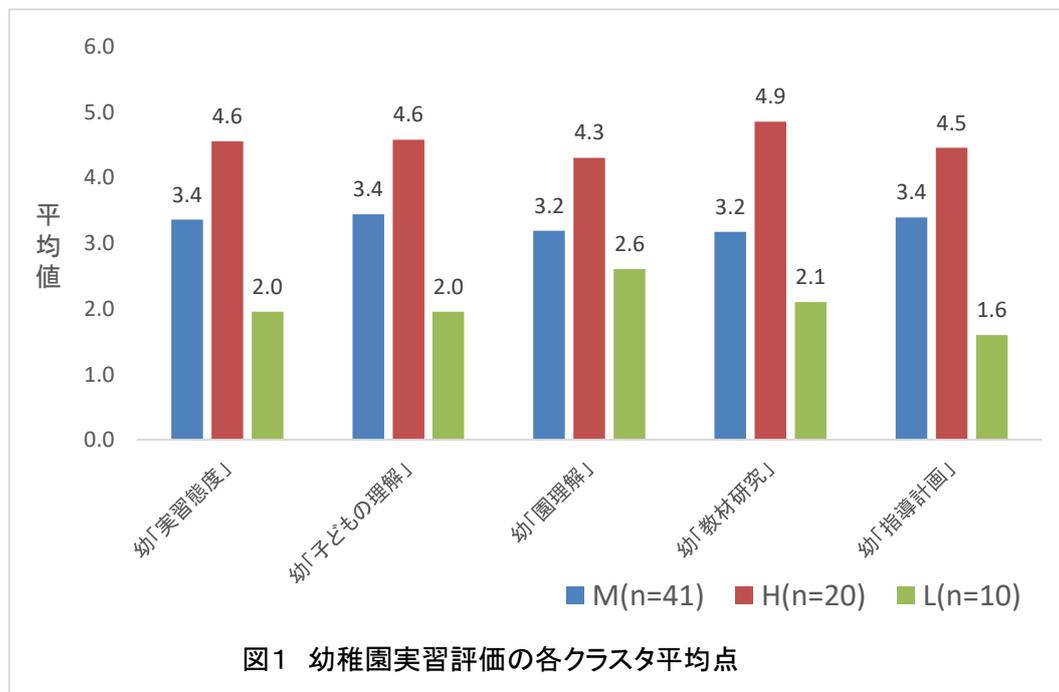
(2) 幼稚園教育実習評価の一元分散分析

幼稚園実習評価をクラスター分析 (ward 法) することで、学生の特徴を明らかにする。再調整された距離クラスター結合が7あたりのところで3つのクラスターが得られた。

3つのクラスターを独立変数、幼「実習態度」、幼「子どもの理解」、幼「保育の理解」、幼「教材研究」、幼「指導計画」を従属変数として一元分散分析を行い、それを表2, 図1に示した。

表2 幼稚園実習評価の一元分散分析

幼「実習態度」	F(2,68)=78.65, $p < 0.001$ H>M>L TurkeyのHSD法(5%水準)
幼「子どもの理解」	F(2,68)=103.62, $p < 0.001$ H>M>L TurkeyのHSD法(5%水準)
幼「園理解」	F(2,68)=49.09, $p < 0.001$ H>M>L TurkeyのHSD法(5%水準)
幼「教材研究」	F(2,68)=65.81, $p < 0.001$ H>M>L TurkeyのHSD法(5%水準)
幼「指導計画」	F(2,68)=42.88, $p < 0.001$ H>M>L TurkeyのHSD法(5%水準)



その結果、幼「実習態度」、幼「子どもの理解」、幼「保育の理解」、幼「教材研究」、幼「指導計画」はともに有意な群間差が見られた。Tukey の HSD 法 (5%水準) による多重比較を行ったところ、それぞれの平均値の最も高いクラスター H、次いでクラスター M、最も低いクラスター L は 5%水準で H>

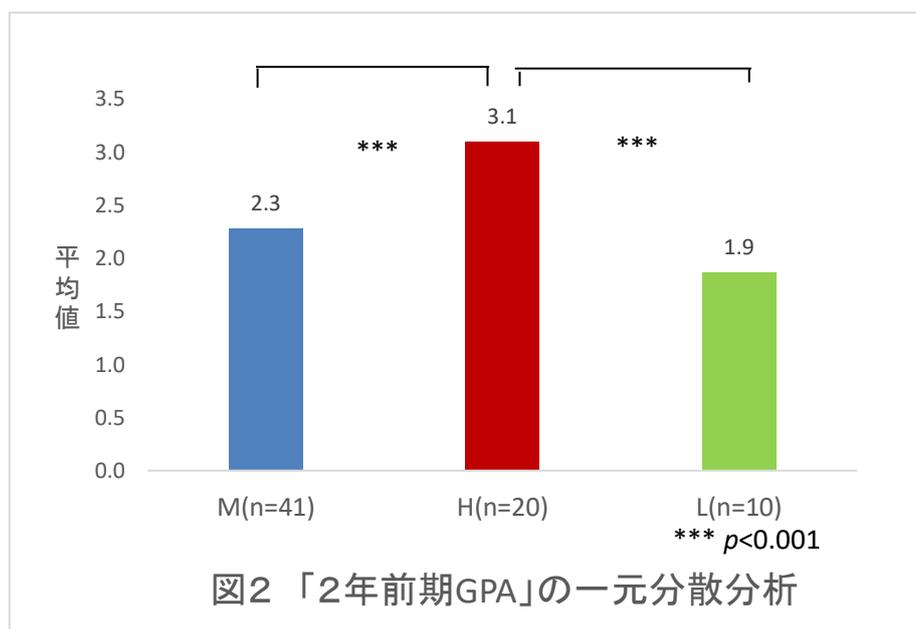
M>Lであった。

H 集団は全体の 28%を占め、平均値の 4.3~4.9 であることから幼稚園から「良い」~「とても良い」と評価されていた。M 集団は全体の 58%を占め、平均値が 3.2~3.4 であることから幼稚園から「普通」~「良い」と評価されていた。L 集団は全体の 14%を占め、平均値が 1.6~2.6 であることから幼稚園からほぼ「努力を要する」と評価されていた。

2. 「2 年前期 GPA」の一元分散分析

上述の 3 つのクラス H、M、L を独立変数、「2 年前期 GPA」を従属変数として一元分散分析を行った。その結果、図 2 に示すとおり、有意な群間差が見られた。Tukey の HSD 法（5%水準）による多重比較を行ったところ、「2 年前期 GPA」は $F(2,68)=23.95$, $p<0.001$ のように有意な群間差が見られた。Tukey の HSD 法（5%水準）による多重比較を行ったところ、H、M、L 群の「2 年前期 GPA」の平均値は $H>M>L$ であった。

すなわち、実習評価が高い学生集団は、学業成績も高いことが示され、園評価と GPA とは関連があることが示唆された。



3. 保育園の保育実習 II

(1) 実習評価票

2 年次後期における 2 週間の保育園実習 II の終了後、実習先に実習生の評価をしてもらった。評価項目は表 3 のとおりである。

表3 保育実習Ⅱの実習園評価票

保育実習Ⅱ 評価票										
実 習 生	鶴川女子短期大学 国際こども教育学科 2年				実 習 園	保育園(所)名				
	学 生 番 号					園長(所長)名				印
	実 習 生 氏 名					実習指導者名				印
実習期間		令和元年 月 日()～令和元年 月 日()				合計()日間				
実習状況		出席 日	欠席 日	遅刻 日	早退 日	備考				
項 目	評価の観点				評 価					特 記 事 項
					下記の5段階のうち適切と評価される番号に○をつけてください					
					※いただいた評価票は事後面接指導の際、評価・コメントともに学生に開示させていただきます					
					とても 良い	良い	普通	努力を 要する	不可	
	5	4	3	2	1					
実 習 態 度	指導者の助言を受け入れ理解し改善に努めた									
	実習の課題に向かって努力することができたか									
子 ど も の 理 解	子どもの心身の状態に応じて養護的視点・教育的視点で接することができたか									
	乳幼児の発達特性をふまえた必要な援助ができた									
保 育 の 理 解	子どもの実態からねらいと内容を設定することができた									
	内容及び教材の研究ができた									
	集団ならびに個々の子どもに対して適切な指導ができた									
	指導計画の作成・実践・評価・改善と過程の理解									
[総 合 所 見] 実習生として優れている点、今後補うべき点、またその他お気づきの点についてご記入ください										
※学校側記入欄										
園総合評価点		日 誌		そ の 他		保育実習Ⅱ成績		担当教員氏名		
/40点								印		
鶴川女子短期大学										

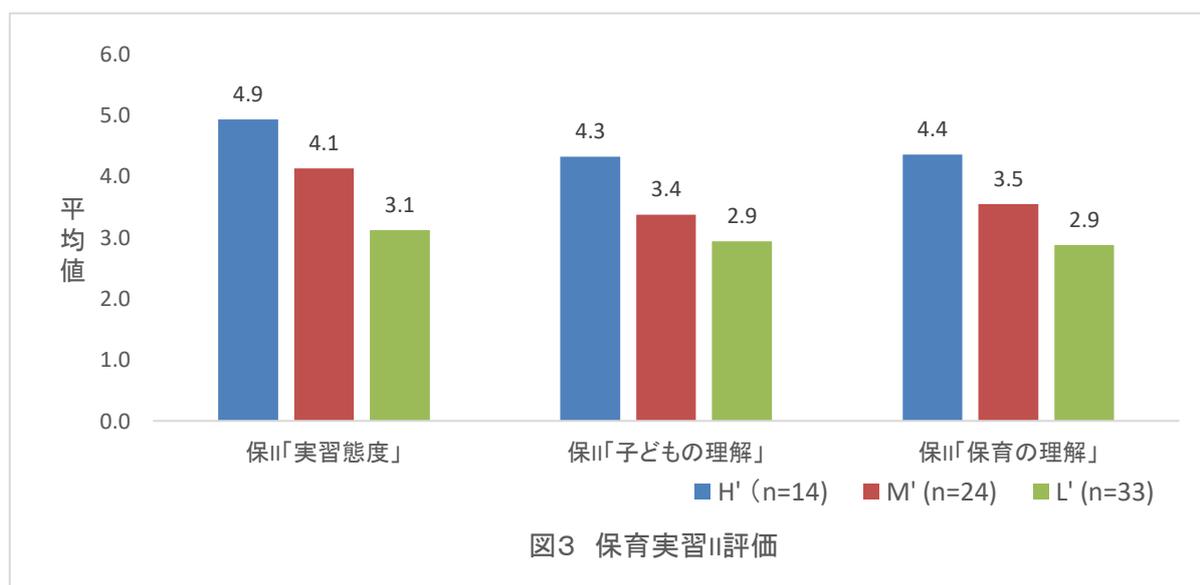
分析に用いたデータは次のようにネーミングした。「実習態度」は2項目の平均を下位尺度得点とし、保Ⅱ「実習態度」とネーミングした。「子どもの理解」も同様に、その平均を下位尺度得点とし、保Ⅱ「子どもの理解」とネーミングした。「保育の理解」も同様に、4項目の平均を下位尺度得点とし、保Ⅱ「保育の理解」とネーミングした。保育実習Ⅱの全8項目の平均を「平均保育実習Ⅱ全体」とネーミングし、相互相関や重回帰分析のデータとした。

(2) 保育園実習Ⅱ評価の一元分散分析

保育園実習Ⅱ評価をクラスタ分析(ward法)することで、学生の特徴を明らかにする。3つ再調整された距離クラスタ結合が5あたりのところで3つクラスタが得られた。これを因子とし、保Ⅱ「実習態度」、保Ⅱ「子どもの理解」、保Ⅱ「保育の理解」を従属変数とした一元分散分析を行い、それを表4および図3に示した。

表4 保育実習Ⅱの一元分散分析

	H' (n=14)	M' (n=24)	L' (n=33)		
保Ⅱ「実習態度」	4.9	4.1	3.1	F(2, 68)=141.1, $p<0.001$	H' > M' > L' TurkeyのHSD法(5%水準)
保Ⅱ「子どもの理解」	4.3	3.4	2.9	F(2, 68)=46.26, $p<0.001$	H' > M' > L' TurkeyのHSD法(5%水準)
保Ⅱ「保育の理解」	4.4	3.5	2.9	F(2, 68)=70.03, $p<0.001$	H' > M' > L' TurkeyのHSD法(5%水準)



その結果、保Ⅱ「実習態度」、保Ⅱ「子どもの理解」、保Ⅱ「保育の理解」はともに有意な群間差が見られた。TukeyのHSD法(5%水準)による多重比較を行ったところ、それぞれの平均値の最も高いクラスターH'、次いでクラスターM'、最も低いクラスターL'は5%水準でH' > M' > L'であった。

H'集団は全体の20%を占め、平均値の4.3~4.9であることから保育園から「良い」~「とても良い」と評価されていた。M'集団は全体の34%を占め、平均値が3.4~4.1であることから保育園から「普通」

～「良い」と評価されていた。L'集団は全体の46%を占め、平均値が2.9～3.1であることから保育園からほぼ「普通」と評価されていた。

4. 幼稚園教育実習、2年生前期GPA、保育実習IIの関わり

(1) 相互相関

幼稚園教育実習評価、2年生前期GPA、保育実習II評価の相互相関を表5に示した。

全項目の相関係数が高い値を示したことから、多重共線性や疑似相関が考えられた。前者では「共線性の診断」の結果、VIFが2.56～3.1であり、10を越えていなかった。疑似相関を確かめる方法は偏相関係数の算出か、重回帰分析の2つの方法がある³⁾。ここでは重回帰分析を行う。

表5 幼稚園教育実習、2年生前期GPA、保育実習IIの相互相関

	幼「実習態度」	幼「子どもの理解」	幼「園理解」	幼「教材研究」	幼「指導計画」	2年生前期GPA	平均保育実習II全体
幼「実習態度」	-						
幼「子どもの理解」	.825**	-					
幼「園理解」	.728**	.693**	-				
幼「教材研究」	.697**	.697**	.712**	-			
幼「指導計画」	.787**	.730**	.607**	.695**	-		
2年生前期GPA	.623**	.542**	.545**	.608**	.579**	-	
平均保育実習II全体	.348**	.386**	.375**	.332**	.344**	.435**	-

** p<0.01

(2) 「2年生前期GPA」を基準変数とした重回帰分析

短大の学業成績はGPAとして表される。前期授業の途中で幼稚園実習があり、それを終えて短大の授業を再び受けることになる。本学は保育者養成校であり、授業内容は実習に関わる内容が主に網羅されているが、そこに幼児はおらず、インパクトはない。しかし、学生は幼稚園実習を通して、何が重要なのか、どのような気付きが必要なのか、子どもとの関わりや教材研究はどうしたら良いかなどを園の指導教員から具体的、実践的な助言を受け、それに応えるべく、努力と改善を行うが、積極的な学生ほど園からは高い評価が得られることになる。短大に戻れば、このような学生ほど実習で得た観点から短大授業を振り返り、授業内容の理解を深めるはずであり、高いGPAがもたらされると予測される。この仮説通り、実習園評価によるクラスタ分析の結果、園評価の高いH集団はGPAが高かったことが示された。

そこで、実習園評価のどの項目がGPAの高さに影響を与えているのかを詳細に調べる。「2年生前期GPA」、幼「実習態度」、幼「子どもの理解」、幼「園理解」、幼「教材研究」、幼「指導計画」の相関係数はすべて0.54～0.72の範囲で、“正の相関がある”有意な値を示したことから、「2年生前期GPA」を基準変数とし、残りの5項目を説明変数としたステップワイズ法による重回帰分析を行うことにした。その結果を表6に示した。

表6 重回帰分析の結果(ステップワイズ法)

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
説明変数			
幼「実習態度」	0.249	0.086	0.354**
幼「教材研究」	0.246	0.081	0.371**
R^2		0.44***	

基準変数:2年前期GPA

** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

幼「実習態度」及び幼「教材研究」の標準偏回帰係数 β は正の有意な値 ($p < .01$) を示した。しかし、幼「子どもの理解」、幼「園理解」、幼「指導計画」は有意ではなく、除外(疑似相関の項目と考えた)された。

「実習態度」とは“実習に対して意欲的で取組に熱意が感じられた”や“実習において、自分で達成課題を設定し、その達成に努力した”の内容であり、「教材研究」とは“教材研究に熱心に取り組、積極的に教材の作成を行った”内容である。これらの評価が高いほど、「2年前期 GPA」を押し上げる効果を示した。幼稚園実習での実践的な学びが短大授業の理論的な学びをはかどらせる効果は「学習の転移」の結果ではないかと考えられる。

(3) 「平均保育実習 II 全体」を基準変数にした重回帰分析

学生は幼稚園実習、短大授業の期末テスト (= 「2年前期 GPA」) を経て、後期授業の途中に実施される保育実習 II を経験する。そこで、「平均保育実習 II 全体」を基準変数とし、幼「実習態度」、幼「子どもの理解」、幼「園理解」、幼「教材研究」、幼「指導計画」、「2年前期 GPA」を説明変数としたステップワイズ法による重回帰分析を行い、その結果を表7に示した。

表7 重回帰分析の結果(ステップワイズ法)

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
説明変数			
2年前期GPA	0.378	0.094	0.435***
R^2		0.19***	

基準変数:平均保育実習II全体

*** $p < 0.001$

説明変数の「2年前期 GPA」の標準偏回帰係数 β だけが正の有意な値 ($p < .001$) を示した。「2年前期 GPA」とは学生の2年前期までの学習評価であり、この評価が高いほど、「平均保育実習 II 全体」を押し上げる効果を示した。すなわち、短大の学習成果 (GPA) と第三者による評価となる「平均保育実習 II 全体」評価とは密接に関連するばかりでなく、短大の授業が実践的な保育実習 II 評価を押し上げる効果をもつことがわかった。このことによって、本学の授業内容の社会的通用性は確かめられたのではないかと考える。

【考 察】

幼稚園実習の園評価、学業成績 (GPA)、保育園実習 II の園評価の関わりを明らかにした結果は以下のようによまとめられる。

- (1) 幼稚園実習の園評価の項目である幼「実習態度」、幼「子どもの理解」、幼「保育の理解」、幼「教材研究」、幼「指導計画」に関してクラスタ分析 (ward 法) を行った結果、園評価が高い H、中程度 M、低い L のクラスタは $H > M > L$ のように有意差があった。
全項目平均値が 4.3~4.9 の H (=良い~とても良い評価) 集団は全体の 28%を占め、平均値が 3.2~3.4 の M (=ふつう~良い評価) 集団は全体の 58%を占め、平均値が 1.6~2.6 の L (=努力を要する評価) 集団は全体の 14%を占めた。
- (2) 園評価による H クラスタは他の M、L クラスタよりも GPA が有意に高得点であることが示され、園評価と GPA とは関連があることが示唆された。
- (3) 保育実習 II 評価の項目である保 II「実習態度」、保 II「子どもの理解」、保 II「保育の理解」に関してクラスタ分析 (ward 法) した結果、園評価が高い H'、中程度 M'、低い L' のクラスタは $H' > M' > L'$ のように有意差があった。平均値が 4.3~4.9 の H' (=良い~とても良い評価) クラスタは全体の 20%を占め、平均値が 3.4~4.1 の M' (=ふつう~良い評価) クラスタは全体の 34%を占め、平均値が 2.9~3.1 の L' (=ふつうの評価) クラスタは全体の 46%を占めた。幼稚園実習では「努力を要する」L クラスタがあったが、保育実習 II では「努力を要する」クラスタではなく、L' クラスタは「ふつうの評価」であった。このことから、幼稚園実習の後、保育実習の評価を高める授業が行われた可能性が示唆された。
- (4) 幼稚園実習評価、2 年生前期 GPA、保育実習 II 評価の相関係数は、全項目で有意な正の高い値を示した。
- (5) 大学の授業評価と実習評価の関わりについて、
 - 1) 基準変数を「2 年前期 GPA」、幼稚園実習評価の各項目を説明変数とした重回帰分析 (ステップワイズ法) は説明変数である幼「実習態度」、幼「教材研究」の標準偏回帰係数 β が正の有意な値であった。すなわち、幼稚園実習の「実習態度」や「教材研究」の評価が高いほど、短大の GPA を押し上げる効果を示した。言い換えれば GPA は幼稚園実習における実習態度と教材研究の影響を受けていることが示された。
 - 2) 基準変数を「平均保育実習 II 全体」とした重回帰分析 (ステップワイズ法) を行った結果、説明変数である「2 年前期 GPA」の標準偏回帰係数 β だけが正の有意な値を示した。すなわち、大学の学業成績が保育実習 II の全体評価を押し上げる効果を示した。言い換えれば、保育実習 II の園評価は、大学の学業成績(GPA)の影響を受けていることが示された。

以上の観点から「社会から評価される授業内容・工夫の明確化」について一考する。幼稚園から見た評価が「2 年前期 GPA」に正の影響をもたらす項目は「実習態度」と「教材研究」であった。「実習態度」とは“実習に対して意欲的で取組に熱意が感じられた”、“実習において、自分で達成課題を設定し、その達成に努力した”であり、「教材研究」とは“教材研究に熱心に取組、積極的に教材の作成を行った”である。この 2 つの項目の学習成果を強化されれば GPA が上昇し、その GPA が保育実習 II の評価の

上昇をもたらすことになる。このことは大学の授業が重要なポイントであり、上述の2項目の学習成果から、その工夫を考えてみる。

第1に2年生時の教育実習で“実習に対して意欲的で取組に熱意が感じられた”とはどのような学生だったのだろうか。大学1年生時には保育実習Ⅰがある。おそらく、そこで子どもとの触れ合う機会子どもが自分に応えてくれたことの嬉しさに大きなインパクトを感じ、実習の学習に有意義感をもつようになった学生でないかと考えられる。であれば、授業の工夫として1年生時で子どもとの触れ合いがさらに多くできるような授業内容が考えられる。

第2に、1年生で学習する授業科目「領域及び保育内容の指導法」⁴⁾を充実させることである。この科目は5領域ごとに「幼児と〇〇」、「保育内容「〇〇」の指導法」から構成されている。前者の「領域に関する専門的な事項」は何をどのように指導するかの「何を」にあたる部分であり、「幼児」「幼児期」「幼児期の教育」の視点から明確にした授業が重要だと考えられる。後者の「保育内容「〇〇」の指導法」では実践すべき力を身に付けることになっている。幼稚園や保育園での部分実習では教材研究の比重が大きい。幼児に身に付けたい力のねらいを明確にするとともに、その達成に向けた教材検討を十分行うべきである。また指導案作成では幼児の興味関心を高める「導入」、わかりやすい「展開」、ねらいの確認を行う「まとめ」をしっかり組み込み、模擬保育を行うことを通して先生役の学生に評価をフィードバックすることが重要だと考えられる。

第3として、スモールステップによる授業である。短大の授業ではいきなり、保育者の立場になって学習することが要求される。学生にとっては大きな目標となり、混乱し、意欲が削がれることにもなる。そこで短大の学習内容をより小さな単位に分け、小刻みに学習を進めていくスモールステップが工夫として重要だと考えられる。

第4に、「実習態度」「教材研究」とも意欲的・積極的・熱意のある取組みが評価項目に含まれている。このことから、授業において学生の意欲や積極性、熱意を引き出す工夫、たとえばアクティブラーニングなどが大切だと考えられる。

引用・参考文献

- 1) 入江和夫他「保育者養成短期大学卒業生に求められる学習成果の分析(2)～平成28年度生の就職先アンケートから～」鶴川女子短期大学 研究紀要37 2019 印刷中
- 2) 富山短期大学「平成29年度AP事業中間報告」
<https://www.toyama-c.ac.jp/info/outline/pdf/gp03-h26-04.pdf> 中の「(=幼稚園や保育園など)」は著者が加えた。
- 3) 小塩真司「実践形式で学ぶSPSSとAMOSによる心理・調査データ解析」pp.14-17 東京図書 2007
- 4) 文部科学省 「3 領域及び保育内容の指導法に関する科目(1.科目構成の考え方)」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2017/05/19/1385791_6.pdf (最終閲覧日:2020/2/18)

土粘土を使った幼少期の表現活動

～子どもの感性・創造力を育てる造形教育の新たな地平～

富金原 光秀

Childhood Expression Activities Using Soil Clay

-A New Horizon in Modeling Education That Fosters Children's Sensitivity and Creativity-

Mitsuhide FUKIMBARA

I はじめに

幼児教育内容「表現」領域の保育活動に用いる素材を用いる際、子どもたちに「どのような学びや体験をしてもらうのか。」を考慮する必要がある。保育所保育指針や幼稚園教育要領の改訂をはじめ、学習指導要領に至る内容までを踏まえれば、日本の伝統文化を伝承していくこと、それらに親しみをもって学びを深めることは、現在の幼児教育における課題と役割を担っている。とくに自然の素材を使った保育活動については課題となっている。一方、都心部などで自然物を活用する際は、多忙を極める現場の保育者にとって、素材や材料の確保や時間が容易でなく、実際には折り紙やなど手芸的な素材であったり、生活用品等の材料を代用して使われている現状がある。そこで本稿では自然素材の土粘土を取りあげる。土粘土は周知のとおり日本の伝統工芸に使用される馴染みのある素材である。材料費も比較的安価であり、都心部でも調達可能、なによりも子どもたちの感性や創造性にかかわってくると考えている。この土粘土を素材とした活動をとおして幼児期に求められる活動内容について検討していきたい。

そこで土粘土を活用した主題を大きく2つ挙げる。ひとつ目は幼児期の土粘土を使った活動について教育的効果を踏まえて体系的にとらえること、2つ目に土を使った災害教育を造形教育の新たな理念に据えることである。昨今、日本のみならず世界中で増加する自然災害に対する認識を造形教育によって意識化することである。本研究を通して、保育現場の表現活動に土粘土を活用することで現代的な課題の解決を担う新たな活動体験が期待できることを、現場の実践活動を踏まえながら提示していきたい。

II 土粘土の特性及び活用の意義

土は母なる大地などといわれるが、私たちの住む地球の第一の構成要素である。土の組成は大きく分類すれば粘土と砂の混合物に植物や生物の死骸が混在している。土によって生物や植物が育ち、食物を育て、生命が絶え還っていく土壌である。また、土には歴史性や文明性が備わる。日本人の生活を通して伝統工芸品や用具を創りだす素材であったことや土を耕し泥の中で稲刈りを行う稲作を通した農耕文化の中で、作物を育てては味わうなど、私たちの生活は土とともに営んできた。我が国の文明や文化である陶芸の技術を見ても「土を捏ねて焼く」という行為は、人類の歴史のごく始まりからあったとされる奥行きのある深い世界である。おそらくそれは、人間が道具を使用し始め、生活を営みながら、その技術も発達してきたと考えられる。土を素材とした生活用具をみ

でも、祭具としての埴輪であったり、壺であったり、花瓶であったり、食卓に乗る茶碗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。このように土器や陶芸の技術や仕事ほど歴史が長く、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。日本の各地域の土地にはそれぞれ固有の土が見られるが、本研究ではイタリア語で焼いた土を意味するテラコッタを取りあげる。テラコッタは他の粘土と比較しても子どもたちにとって扱いやすい素材である。

続いて土の遊びや製作活動によって得ること、味わうことのできる「素材の特性」についてに7つ挙げる。

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さ。
3. 幼児や児童が扱いやすい。
4. くっつきやすく壊れにくい。
5. 塊の中から創造できる。
6. 飾らない素朴な素材、味わい深い風合い。
7. それだけで力がある。

土は石や木切れや木の葉と違って、それ自体固有の形をもたない。その半面いかなる形でも作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、捏ねていくうちに作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、その固さなど幼児や児童が体を使うのに適した素材である。製作した造形物も壊れにくく、保存に適した特徴をもつ。テラコッタについては素焼きができる。また保育活動で土粘土を用いる際には、切り分けた粘土を子どもたちに渡すよりも、大きな土の塊から始めることの意義を強調したい。少量の粘土を均等に渡すよりも、大きな土の塊を囲むことで子どもたち同士が関わりあったり、スケール感のある大きな塊を手で握りひねりだすことで、子どもたちの気持ちや心が開かれていくことが活動を通じて実感できる。このように心情を自由自在に表現することができる体験が天然の土粘土の特性であり、まさに醍醐味となる。

Ⅲ改訂保育所保育指針・幼稚園教育要領より

この度、芸術教育の所管が文部科学省から文化庁へと移管された。そこでは、これまでの学校教育における人材の育成からトップレベルの芸術家を育成するまでの一体的な施策が盛り込まれている。芸術教育の事情が変わりゆく中、以下は29年度告示の改定保育所保育指針、幼稚園教育要領から一部抜粋する。

- ① 我が国の伝統・文化に親しむとともに、異なる文化に触れる活動に親しみ、国際理解に意識の芽生えを養う【環境：内容の取扱い】
- ② 感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする【表現：ねらい】
- ③ 身近な環境にかかわる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事に出会い、豊かな感性を養う【表現：内容の取扱い】

- ④ 自然との関わり・生命尊重【総則：幼児期の終わりまでに育ってほしい姿】
- ⑤ 小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し創造的な思考や主体的な生活態度の基礎を培う【保育全般に関わる配慮事項】

ここでは、我が国の伝統文化に親しむとともに、異なる文化に触れ、国際理解の意識の芽生えを養い、そして豊かな感性そして豊かな創造性という2つの豊かさが、強調される。表現の内容の取扱いでは、美しいものや優れたもの、心を動かす出来事に出会う感性の大切さについて記される。その他保育全般に関わる配慮事項では、小学校に続く基礎となる遊びや学びとなることに加え改めて「創造性」が強調されている。就学後までの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、造形表現と深い結びつきをもつものである。

IV 土粘土を体系的に学ぶ

土粘土を幼少期の造形基礎の中心に据えることを提示するとともに、その体系化を図り、系統立てた遊び、学びを実証していく。本来であれば子どもたちに好きなものを自由に創ってもらうことがなによりであると考えているが、就学後に続く芸術的な力の獲得や、表現に対して苦手意識を持つ子どもたちを考慮した際、粘土製作を系統的にすすめていくことは有効である。現状では、粘土製作を体系化したものはほとんど見られないが、本論では土粘土を素材とした体系的な遊びのはじまりとして、基本形態や抽象形態、幾何学形態をとりあげていく。そこでは以下の4項目を題材とした。

- ① 基本形態：丸・三角・四角をつくる
- ② 平面構成：点・線・面で人の表情をつくる
- ③ 平面・立体構成：動物をつくる
- ④ 立体構成：想いを形にする創作（人をつくる）

① 番目の基本形態では、丸、三角、四角を順次作っていく。すべての形の原型や基礎はおおよそ丸、三角、四角の組み合わせで出来ている。子どもが生まれて間もなく目に入ってくる基本の形である丸や三角や四角はスムーズに入ることのできる製作活動であり、子どもたちに伝えやすい形でもある。製作手順は次の通り。

①基本形態：丸・三角・四角をつくる

1. 丸をつくる…指のはらでまんまるの団子をつくる。
2. 四角をつくる…塊をつくり、粘土板の上でたたくと一面、その正反対側をたたくと2面、残りの面を交互にたたいていくと四角ができる。
3. 三角をつくる…塊をつくり、粘土板の上でたたき一面つくる。お山やおにぎりの形の三角を形づくり、四角と同様たたいて面にしていく。
4. たくさんの丸の山、四角の山、三角の形で積み上げた山が崩れないように粘土を順番に取っていくゲームで遊ぶ。その後丸、三角、四角を組み合わせで人や生き物、食べ物など感性を生かして自由制作をしていく。

丸、三角、四角の組み合わせで製作する活動のねらいは、基本的な抽象形態を用いて組み合わせたり、分割したり、再構成することによって、さまざまな形を発見していくことにある。フレーベルの

恩物にも見られる基本形態を知ることが大切な学びの基本となる。積み木と違って粘土は組み立てる際、容易にくっつく特性がある。また土粘土では形を自由に変えていける優位性もある。それらを考慮すれば、土粘土を使った基本の形や抽象形態の学びは、「創造的な遊び」の要素をもつと考えてよい。仮に具象的な形をした動物のゾウに新たな形を足したり、引いたり別の要素を想像することは我々でも難題となるが、丸や三角などの基本形態や抽象形態に新たなアイデアや創造をすることは比較的容易であり、「次、丸をつけてみようか」「四角の塊をくっつけてみようか」など、どんどんアイデアが浮かび創造的な活動が期待できる。このように具象的な形に要求される力が摸倣する力や技術力であるとすれば、基本形態や抽象形態から生みだされる形は「感性」や「創造性」を培う体験となる。一見面白みにかけるような単純形態の組みあわせの中に、その形の構造を探ったり、意味を発見したり多様で有機的な表現が可能となる。写真は幼稚園での実践の様子である。子どもたちは、わくわくしながら手で形を探ったり、ぬるぬるとした触感を味わったり、自分の知らなかった形に出くわしたり、発見したりといった場面が見られた。



写真1 土の塊から

写真2 団子の山

写真3 基本形を組合せた製作物

続いて②番目の課題では、平面構成として人の表情をつくる。その構成要素に抽象形態である点、線、面を組み合わせる。人の表情にした理由は、友達やクラスメイトの顔、自分自身の喜怒哀楽や困った顔、泣いている顔、びっくりした顔、ねむい顔、変な顔などを形に表すことで、心の内面を表現できる活動となる。人は生活する中で楽しいことばかりではない。活動を通してお互いの心情を伝えあったり、内面を確認できる製作となる。その他、顔（表情）のレリーフを題材にしたねらいとしては、平面から立体への移行を、点や線や面といった抽象形態の要素によって把握していくことにある。この体験は、後の造形表現における視野を広げていく経験となる。以下が実際の製作手順となる。

②平面構成：点・線・面で人の表情をつくる

1. せんべい（面）の大きさ（圧さ5ミリ程度）の顔の土台をつくる。
2. だんご（点）をつくる。
3. ヘビ（線）をつくる。
4. 二人組になり、お互いの表情を観察しあう。
5. 土台の上にヘビ（線）とだんご（点）を使って顔の輪郭、口、目、鼻をつくる。
6. 粘土のり（ドベ）を使って土台に貼り付けていく。
7. 仕上がった作品が粘土板にくっついているので、切り糸で外す。
8. ハサミを使って輪郭の周りを切って形を整える。
9. 2か所（上下1センチ以上離れたところ）に割りばし等で穴をあける。

以下の写真は幼児と保育科の学生に体験してもらった様子である。上下の穴は作品をつなぐ際や、壁面に飾るためにあけた。本課題のようなレリーフ状の製作は平面的でありながらも粘土ならではの厚みと奥行きのある作品となる。そこに人が表現する様々な表情が思い思いに創られる。



写真4 顔製作（幼児）



写真5 顔作品（学生）



写真6 顔製作（学生）

続いて3番目の課題は平面から立体へと移っていく課題となる。人間でいえば伝え歩きの段階といつてよい。平面から立体への移行は子どもにとって一つの段階を越えるための体験となる。ましてや絵で立体を描くなどなおさらである。このときに無理なく、ステップをひとつ越えるための粘土体験が「動物をつくる」である。この製作は前述した課題①と②を発展させた製作となる。平面で動物の型をつくり、それらを立たせる立体構成へと向かう。手順は、始めに厚さ1センチ程度2枚の板に①で習得した四角の立方体の粘土を挟み、切り糸を使って2～3枚の板面を作る。それを使って好きな動物の輪郭をかたどり、くり抜いて組み合わせていく課題となる。ここでは、同じ形を2、3枚くり抜いた後、親子のように重ね合わせることで、しっかりと立つことを子どもたちに伝えていく。粘土を使って立体を体験することは子どもたちにとって心に届く活動となる。

③平面・立体構成：動物をつくる

1. 板に切る（2～3枚）
2. 動物のかたどり
3. 組み合わせる



写真7 平面・立体製作



写真8 粘土を切る



写真9 子育て支援での製作活動



写真10 平面・立体製作



写真11 平面・立体製作



写真12 平面・立体製作を焼成

写真は、保育現場において子育て支援事業の一環として親子や保育者に製作してもらった様子に加え、製作した作品に釉薬をかけて焼成した作品（写真右下）である。

キリンのような首の長い縦長の動物でも、仲間が支えてくれることで立つという組み合わせの技術を親子で学習する機会となった。左下中央の作品は波をイメージしている。当時のジャポニズムやパリの博覧会で一世を風靡した葛飾北斎の富岳三十六景の波を思わせる作品となった。当時の西欧人を驚嘆させた平面的で且つ大胆な構図を表現した日本人の美的感性を彷彿とさせる。この側面的立体は、世界を席卷し、当時の著名な画家たちにも影響を与えた。もっとも日本には折り紙や着物といった平面による立体構成を見てとれる。空間と空間の境界に立ち上げられる面的構築が日本の伝統・文化にあり、陶芸を例にすれば、円柱や円錐である茶碗の薄さの中に表現されるしなやかな造形感である。小動物の立体製作にしても、同じ形を2・3個つくり、面同士の交錯を検討しながら、ずらしたり、組み合わせたり、重ね合わせていくことで、立体や響き合いをもたらしていく。それが時に、親子であったり、友達であったり、兄弟になったりする。このように発想次第で自由に製作できる素材が土粘土の特性そのものといってよい。卒園製作として、仕上がった立体物に釉薬をかけて焼いたら、素敵な思い出の作品となる。それらを玄関などに飾っておくと素敵な空間となる。

子育て支援事業の一環で行った幼稚園での取り組みは、親子で協力し合いながら動物の親子を重ねた作品に仕上がり、お互いが支え合って立つ組み合わせの技術を学習するとともに、寄り添う心の表現を創作する機会となった。作品自体は小柄でありながら、本物の素材が生きた存在感のある作品となった。土粘土をこれまで使ったことのない、もしくはほとんど触れたことのない親子や保育者に体験してもらいながら、豊かな感性を感じる創造的な作品に仕上がった。同時に、この時間の中で子どもたちや保護者、保育者が心をひらき、作品に満足・納得している表情を確認することができたのは何よりの収穫である。

最後の課題となる④立体構成：想いを形にする創作では、課題①②③の工程を発展させて立体製作をしていく。この課題は丸、三角、四角や、立体にいたる工程プロセスを経て、より創意工夫のある創造的な製作が期待できる。以下の写真は幼児、保育学生、保育者それぞれに人体や生物、その他自由製作をおこなった時の記録である。



写真13 自由製作（戸外環境を取り入れる）



写真14 自由製作（自然環境を取り入れる）



写真15 - 20 人体製作（体のつくりや動きを表現）



写真21 - 22 自由製作

このように系統立てた製作の経過を経ると、なんとも新鮮、面白い体勢、不思議な形をした作品に仕上がることがわかった。これらの造形活動は基本形態や抽象形態を基盤として発展した創造的な活動と考えられる。

V土と災害教育

2つ目の主題は子どもの遊びと災害教育について述べる。土は楽しいだけでなく、一方で怖いもの、危険なものとなる。昨今、気象条件が相まって世界規模で自然災害が増加している。災害の恐ろしさ、怖さを含めた体験として「災害時に強い、命を守る活動」をこれからの造形表現に提起したい。

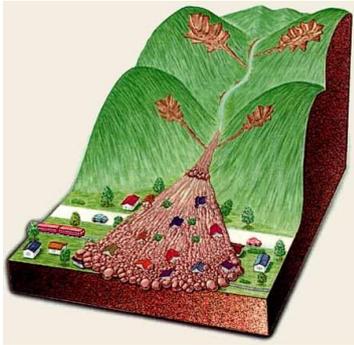


写真23 土砂災害図①



写真24 土砂災害図②



写真25 土砂災害写真

上の図は土砂災害のメカニズムとそれによって現れる扇状地の形状である。字のごとく扇の形をした扇状地は、長い時間をかけて作られる全国各地にみられる地形であるが、いずれも土砂災害や火山活動によってできあがった自然の地形である。現在扇状地は皮膚にも水はけがよい地盤となっているので、宅地に利用されたり、畑に活用されている。

そこで、子どもたちに扇状地を砂場で体験してもらい、命を守ることの大切さについて感じてもらう取り組みを行った。きっかけは子どもたちが砂でトンネルをつくっては、その後水をかけて山を壊す遊びにみられる場面からインスピレーションを受けて考案したものである。方法については以下のとおり。

1. 砂場で山を2つ作る。
2. 山のふもとに人や家や車の玩具を配置する。
3. 2つのジョウロで山の上から雨を降らせる。

ジョウロで流した水が徐々に集中していき、山がどんどん削られ大きくなって下流や平地に向かって、土石流が人や家のみこみながら下流へと流されていく。写真のように人や家や町並みは黒褐色の泥水によって流され、扇状地と呼ばれる地形ができあがる。扇状地の地形は、この手順で行えば、高い確率で現象として現れる。右下の写真では、人が完全に土砂に埋まっている。自然がひきおこす猛威は、たった一つの大切な人の命をあっというまに奪い取っていくことが確認できる。。

造形や芸術と呼ばれる活動は、ときに危機的な状況であったり、災難であったり、心や体が困難な状況において要請される。幼児の表現活動について考えたときに、「造形」とは読んで字のとおり「かたちをつくる」ものではあるが、その先にあるものは「ところをつくっていく体験」「ところを育てていく活動」といえる。今後も引き続き、安全を確保したうえで、身を守る造形体験など課題としていきたい。



写真26-29 砂場で土砂崩れ体験



VI おわりに

幼児期は何にもまして身体をともなった活動が大切である。本研究を通して子どもたち、保護者、保育の学生、現場の保育者が土という素材を使った活動の中で心をひらいた体験となったこと。そして、土粘土の系統的な取り組みの中で創造的な活動に出会うことができた。また、土は楽しい・面白いとどまることなく、災害教育を踏まえた「命を守る体験」によって、これからの保育・教育に新たな課題を提起することができた。今回の砂場遊びでは土砂災害による扇状地体験をテーマに活動を行ったが、今後保育・教育者が、幼児期の遊びの中に自然災害や危機管理を体験的に導入していくことで、現代的な課題に取り組む新たな学びにつなげていくことができる。

近年、保育活動や遊びの中に土をはじめ自然素材に対する体験が減少しているように感じている。自然を通しての体験が、身体や心をつくりあげる土壌をひろげる。幼少期の体験を通して知識や思考は応用的に飛躍できるようになる。そのためにも表現活動を保証する質的な評価基準について練り上げていくことが喫緊の課題となる。主観的な評価や書類上の評価にとどまることなく、他領域や他教科との連携をふまえて子どもたちと共有する新たな創造的基準を提起していきたい。

引用文献

- 1) 飯田聡彦・木村美幸 2017「幼稚園教育要領」〈平成 29 年公示〉フレーベル館
- 2) 飯田聡彦・木村美幸文 2017「保育所保育指針」〈平成 29 年公示〉フレーベル館
- 3) 村木朝司『造形あそび』1976 星の環会
- 4) ㈱COZ.COM 太陽光発電導入プロセス

- 5) https://blogs.yahoo.co.jp/miyazaki_prefecture/26858871.html
- 6) <https://matome.naver.jp/odai/2140877319464691301>

参考文献

- 1) 国土地理院 陰影起伏図 018
- 2) 大和作太郎顕彰会「山口萩焼開窯 100 年の歩み」1991
- 3) 日本経済新聞社「土偶の 1 万年」2014
- 4) 白洲正子『ほんものの生活』2001 とんぼの本

「子どもの心と体が健やかに生き生き育つ環境とは何か」

— 保育者と保護者による保育環境の設定事例「センス・オブ・ワンダー」を手がかりに —
尾近 千鶴

What Is the Environment Where Children's Mind and Body Can Live and Grow Healthy?

—Based on the Case Study of "Sense of Wonder" by Nursery Teachers and Parents—

Chizuru OKON

はじめに

本研究では、子どもの心と体が生き生き育つ豊かな保育環境とは何かを探求するために、保育者と保護者が協働で保育環境を設定している W 保育園の事例を取り上げる。

近年は科学が進歩し都市化が進み、物質的に豊かな社会である。一方、文部科学省によると、子どもの身体や精神を鍛え思いやりの心や規範意識を育てる機会となる外遊びやスポーツが学力の状況に比べ軽視される傾向だという。¹⁾ 幼稚園教育要領によると、生涯を通じて健康で安全な生活を営む基盤は、幼児期に愛情に支えられ、他者との信頼関係で情緒が安定し、安全な環境の下で心と体を十分に働かせて生活することによって培われるという。²⁾ 保育指針によると、子どもが自ら感じ取る世界が豊かになるためには、様々な感覚を十分に働かせることが必要であるという。そのため保育者は保護者と連携してその幼児なりに伸び伸びと自分のやりたいことに向かって取り組めるよう「子どもの育ち」を支える視点を持って、ともに喜び合うことを重視するという。³⁾ このように近年は、子どもの心と体が健やかに生き生き育つ経験が減少傾向であるため、豊かな保育環境が必要とされている。

では、どうすれば子どもが生き生き育つのか。広辞苑によると、「生き生き」とは「活気の満ちているさま。勢いよいさま。」⁴⁾ と記されている。子どもがうれしい・楽しい・イライラといった「感情の渦」を十分に経験するには、支える大人が必要であるという。⁵⁾ したがって、子どもが生き生きと自己を表出し健やかに育つには、周囲の大人の働きかけと環境設定が重要となる。

先行研究では、乳幼児期を過ごす保育園の環境は、子どもの人格形成に影響し、動植物との多様な関わりは心身の生理的安定をもたらすと考えられていた。⁶⁾ 自然体験活動の多い施設では、保護者の自然体験への促しが子どもの内面的特性や行動に影響を与えていた。活動を通して、子どもに適切な自己判断、自己主張、自己制御の向上がみられ、集団社会に必要な人間関係やコミュニケーション能力について肯定的に捉えている保護者が多かった。また、上記の特徴は、豊かな自然体験の経験と深い関連性があると示唆された。⁷⁾ 保育者主導での環境設定や保育参観に関する先行研究は多い。例えば、保育者から保護者への情報伝達や職員間の話し合いによる保育内容の共有、異年齢の子どもたちの交流へつながった環境作りなどがある。⁸⁾ しかし、保育者と保護者が園庭や園舎を整えるなど、協働で保育環境の設定を行う事例はほとんど見当たらない。近年、他国の先行研究で協働保育活動に着目し、親を主体者とした自主的な保育実践をすることの

意義と可能性が示唆された。⁹⁾

そこで、保育者と保護者が協働で保育環境を設定している W 保育園の実践例を取り上げる。緑豊かで自然を生かした幾層もの遊具に囲まれた多様な環境が特徴である W 保育園において、子どもの心と体が健やかに生き生き育つ豊かな保育環境とは何かを探求する。W 保育園のテーマは「自分で考え 自分で遊べ 子どもたち」である。レイチェル・カーソン（以下、カーソン）の「地球の美しさに深く想いを巡らせることの出来る人は生命の終わりの瞬間まで生き生きとした精神力を保ち続けることが出来る。」¹⁰⁾に基づき「自然との共存」、「自然から学び感性を豊かにする」、「一緒に探索し発見を喜ぶ」保育を展開している。そこで、幼児期からの自然との関わり大切さを説いたカーソンの自然の中で不思議さに感動する「センス・オブ・ワンダー」の思想を手がかりとし、W 保育園における子どもの心と体が生き生き育つ保護者と保育者の環境設定について、以下の視点から探求する。まず、幼稚園教育要領の愛情に支えられた安全な環境の下で「伸び伸びと自分のやりたいことに取り組む」視点、次に、保育所保育指針の保育者と保護者が連携して「子どもの育ちを支える」という視点からである。なお、今回はカーソンの思想を手がかりに環境設定に着目することから、保育園でのカーソンの思想の取り組みに至った経緯及び保育における教育哲学の言及は控える。（巻末にカーソンの概要を記す）

方法

1 対象施設概要

W 保育園は首都圏近郊の住宅街の中に位置する。1928 年、神社の境内を借りて創立された。キリスト教に根ざし自然の中で遊ぶ青空保育が始まった。¹¹⁾ 定員は 181 名(0～5 歳児)で、クラス編成は 5 歳児 48 名、4 歳児 48 名、3 歳児 40 名、2 歳児 24 名、2 歳児未満 21 名である。2018 年度の家族数は 135 家族である。¹²⁾ 職員は、園長 1 名、副園長 1 名、保育士 25 名、その他の職種をあわせ常勤と非常勤で総勢 40 数名である。¹³⁾

2 保育理念

保育理念は一柔らかい感受性を持った子ども達が、体験を通して自分自身が心を動かし学んだこと、それが人間形成の基礎となり、子ども達の一生を貫いていく—
—今、多くの子ども達が自然と遊離しているこの時代に、可能性豊かな子ども達を自然の中に解き放ち、季節を感じ、人にもものにも優しさを向けられる心を育てていきたい—¹⁴⁾ である。

3 検証方法

カーソンの「センス・オブ・ワンダー」を手がかりに、「伸び伸びと自分のやりたいことに取り組む」視点、保育者と保護者の連携での「子どもの育ちを支える」視点から、環境設定により子どもの心と体が健やかに生き生き育つことにどう影響しているかに焦点をあてて、観察とインタビューを行った。

1) 観察

X年Y月～Y月+6ヶ月、保育に支障の少ない時間帯に約2時間、施設見学と保育終了後の職員打合せ、土曜日の保護者による委員会及びクラス懇談会での自然観察を計4回行った。園庭の樹木や立体遊具などの物理面、また、大人の促しや介入、見守りといった人的面における子どもとの相互作用を観察し、子どもの行動や「つぶやき」を記述した。

2) インタビュー調査

X年Y月、園長へのインタビューを約2時間実施した。内容は、レイチェル・カーソンの思想と保育理念の展開と実践、保育者と保護者の環境設定における協働活動のねらいなどである。内容は録音せずフィールドノートに記載した。なお、後日、保育園に関する著書・資料（園便り、父母の会便り、委員会便り、卒園文集）などを分析対象とした。

3) 分析方法

1) と 2) において、子どもの心と体が健やかに生き生き育つ環境設定に対し、カーソンの「センス・オブ・ワンダー」を手がかりに、子どもの「伸び伸びと自分のやりたいことに取り組む」、保育者と保護者の連携で「子どもの育ちを支える」と見られた内容を拾い出し、以下の2つにカテゴリー化した。1、保育者と保護者の環境設定の仕組み作り「子どもの育ちを支える」2、保育者と保護者の環境設定の展開「伸び伸びと自分のやりたいことに取り組む」に分類した。これらの環境設定が、子どもの心と体が生き生き育つことに影響したのかについての評価は、子どもの行動や保育者と保護者が日々記した「つぶやき」から能動的な思考や意欲、興味・関心と見なしたものを抽出した。

以上の事例をもとに、子どもの心と体が健やかに生き生き育つ環境とは何か探求し、モデル構成を試みる。分析過程において、質的研究者のスーパーバイズを受け、真実性と妥当性の確保に努めた。

なお、保育園の情報の取り扱いについて、例年、園長から父母会で保護者に説明を行う。見学や園の資料収集、研究の公表は、施設の承認を得た。個人のプライバシー保護に充分配慮した。

結果と考察

1 保育者と保護者の環境設定の仕組み作り「子どもの育ちを支える」

1) 保育者に対して

園長や主任から、クラス打ち合わせなどで「知ることは感じることの半分も重要ではない」「地球の美しさに深く想いを巡らせることの出来る人は生命の終わりの瞬間まで生き生きとした精神力を保ち続けることが出来る。」といったカーソンの本の一節を紹介したり朗読するなどしていた。保育者間で「自然との共存」「自然から学び感性を豊かにする」思想について共有していた。大人と子どもが「一緒に探索し発見を喜ぶこと」に基づいた保育活動を意識化し保育実践につながる工夫をしていた。

2) 保護者に対して

園長は、入園時から保護者に理念や方針、保育内容の説明を数回行い、子供の健やかな成長のため保育園活動に参加するよう呼びかけていた。保護者からは「なぜ、仕事を持つ親の都合に合わせないのか」「できる人がやればいい」との意見も出される。少しずつ協働活動に理解してもらえよう「やれることをやれる範囲で」と語りかけていた。例えば、送迎時、月に一度の父母会、定例清掃など親が主体的にやれる範囲で参加できるものを選ぶよう繰り返し本音で話していた。保護者のアンケートも記名式である。園長は「建前はやめて顔の見える場面で本音で話せる仲間になろう」と語っていた。「共に協力して子どもを育てる協働者」となることが、「質の高い保育」「子どもの育ちを実現」し、子どもと保護者の喜びにつながると語っていた。¹⁵⁾

3) 父母の会

W 保育園の父母の会は特徴的だ。都市化の進む首都圏郊外にある緑豊かな園の環境を後世に残そうと半世紀以上に渡って園と保護者による父母の会が共に活動を行ってきた。

「共に助け合う」精神は、現在も引き継がれていた。

父母の会の組織は、役員、会計監査、駐車場担当、地区委員、クラス委員、専門委員、花火師から成り立っていた。役員は、父母の会全体を統括・調整し、経費の出納の事務・管理・予算作成を担当する。会計監査は、父母の会に関する出納状況が適正かどうか年2回監査を実施する。

駐車場担当は、保育園と父母の会に対する折衝窓口となる。クラス委員は、担任と父母とのパイプ役を果たす。地区委員は、各地区で父母のまとめ役を担当する。父母同士の親睦を図り、バザーなどでは地区会を開催する。

専門委員会は、6つの委員会に分かれて活動する。図書委員会は、図書の貸し出し・管理を行う。バザー委員会は、バザーの沿革・特色・目的・活動などの広報を行う。また、バザー・共同購入によって得た収益配分についての調整を行う。講演会委員会は、父母の会の構成員が希望するテーマに関する講演会の企画・運営を行う。講演会には「レイチェル・カーソン日本協会」代表で、『センス・オブ・ワンダー』の翻訳者が招かれたことがあった。

ボランティア委員会は、ボランティア便りの作成・発行をする。さらに、資源回収の企画・運営や資源問題・発展途上国への支援活動を行う。安全食品委員会は、安全な食品・生活雑貨のアピール及び共同購入の実施、食及び環境問題などに関する講演会・勉強会の実施、お便り・新聞の作成や発行を実施している。原発の恐ろしさを知る会は、原発の問題点などのアピールと他の原発関係団体との連絡を行う。また、原発問題に関する講演会の企画・開催やお便りの作成・発行を行う。花火師は、夏季に開催される花火大会の企画・運営に当たる。¹⁶⁾

個性を尊重し、今の自分に出来ることを行う父母の会は、園にとって欠かせない存在だということがわかった。

父母会は、園の運営のため共に年間最大の行事であるバザーを開催する。「大きなテーマは「小さな力も大きな愛に」である。収益の一部を「ボランティア委員会」を通して寄付する。他者のために自分が出来ることは何かを考え行動する。父母の会では、毎年バザーを開催するかどうか、

話し合いの場を持つ。準備に相当な時間を割くため、家庭で子どもと過ごす時間が減るという意見もある。就労時間の関係上、関わりは人それぞれである。そのため、数時間かけ徹底的に話し合い、保護者は順番で逐語録をおこす。¹⁷⁾ 参加できなかった場合でも、内容が把握できる。父母の会での情報は園全体で共有する仕組みになっていた。

父母の会 OBOG は、子連れ可能なコンサート、卒園生の同窓会を開催するなど卒園後も親子で仲間関係が続いていた。バザーには卒園後 5 年間、OBOG の有志として参加し、保育園とのつながりを持っていた。毎年、子どもの健やかな成長のため豊かな環境設定を行えるよう保護者のつながりを通してこの大きな仕事に取り組んでいた。

1) 2) 3) から、園長は、入園当時から繰り返し集会などで、子どもが「センス・オブ・ワンダー」を生かし自分で考え自分で遊べるよう、保育者と保護者に「伸び伸びと自分のやりたいことに取り組む」環境の設定を呼びかけ「子どもの育ちを支える」仲間として仕組み創りを構築していたことがわかった。

2 保育者と保護者の環境設定の展開「伸び伸びと自分のやりたいことに取り組む」

1) 園庭

旧園庭のころから山砂が補給され木々に囲まれていた。定員 181 名に対し約 1000 平方メートルだった旧園庭で子供達が主体的に選び工夫して遊べるよう重層的な立体遊具が新園庭でもいくつか置かれていた。子ども達は色とりどりの花を見た時、「きれいだねー。」「それ食べられるの？」など、自分の感じたままを表現していた。

園長によると、子どもは自分の好きな遊び、自ら選び取る主体的な遊びが多く、異年齢児の縦割り関係が多くみられるという。保育園では、保育者がプランターに蒔いた種から芽が出てきたことを子ども達に知らせると「私は何々を蒔いた。」と反応がある。保育者は、芽が出る不思議さについて触れる。目に見えないけれど神様が守ってくれて、自分達が一人一人違うのと同じことだと子ども達に語りかけていた。子ども達は、水や太陽の力に助けられ色々な形、色、大きさに育っていく様子に気づいていく。「(トマト) あかくなったら ○ちゃんにあげようかなあ」¹⁸⁾ 「あのね えいようがあるって おいしいことなんだよ！」¹⁹⁾

年長児は自分より小さい子を抱っこしながら、木々と関わり匂いを嗅いで実を摘んで分け合って食べる。子ども達は、こう呟く。「○○ははっぱのたべられるのと たべられないのがわかるんだよ」²⁰⁾ 園では収穫感謝祭があり、保護者に対し天からの恵みを持参するよう依頼する。食物連鎖の頂点にいる人間が命をつなぐため、自然の恵みを頂くことへの感謝の気持ち「謙虚さ」を子ども達は掴み取っていく。

園の呼びかけで父親は週末を利用して園舎周辺の整備や天然素材の遊具を作成することが多い。木で出来たジャングルジム、自由に木材や工具を使える木工コーナー、お昼寝したり絵本を眺めたり、食事を楽しめる木製のサンデッキがあった。子ども達は、年齢や成長に応じルールを守りながら、様々な遊具に挑む。高い所によじ登るのに滑らないように、砂や水・草木の感触を直接楽しむために、裸足で一日の大半を過し、泥だらけになって遊ぶ。子どもはつぶやく。「シーソーはうちゅうのだれかがおしてるからうごくんだよ」²¹⁾ (図 1)

夏、休日を利用し有志の父親達の手によって園庭の中に「じゃぶじゃぶ池」が作られる。池の中にはジャングルジムやクレーンまで設置され、子ども達は、下着一枚になって大歓声を巻き起こし、水遊びを堪能する。保育者が「もうお昼ご飯の時間ですよ。」と声をかけても最後まで池にいた子は「ご飯食べたら、またじゃぶじゃぶ池入る」とつぶやく。(図2)

子ども達が自然とかかわる時に、忘れてはならないのが紫外線の存在である。フロンガス使用により、紫外線を成層圏で吸収するオゾン層に穴があいた。地球上の生命が経験したことのない紫外線 UV-B を浴びることになってしまった。幼弱な細胞、特に子ども達の遺伝子に大きな損傷を与える危険性を重視し、専門家らがその対策を講じるようになった。²²⁾ その重要性を園に訴えたのが「安全食品委員会」だ。専門家を園に呼び、講演会を開催した。委員会便りを発行し、紫外線の害に対する知識の普及に努めた。その結果、園庭には日陰を作る木々のほかに、大きなサンシェードを張り巡らせ、直射日光から子ども達を守れるようになった。外遊びをする際には帽子の着用、海では長袖の着用を促すなど、紫外線を遮断する工夫をしていた。²³⁾ (図3)

その他、有害な化学物質をなるべく子ども達から遠ざけるため、無農薬や有機農法で作られた食品・日用品の販売、個人購入向けのパンフレットの案内、園庭の水道口に浄水器を設置するなど、生活に密着した活動をしていた。



図1 園庭で泥だらけで遊ぶ



図2 園庭に作られたじゃぶじゃぶ池

2) 園舎

戸外だけでなく、園舎内には様々な遊び場があった。主に母親が自宅から持参した空箱などを利用して工作を楽しむ製作コーナー、木で出来た人形や食器類・家具類で想像力豊かに遊ぶおままごとコーナー、線路積み木コーナー、絵本コーナーなど、自分の好きな遊びを選び楽しめる多重な環境が設定されていた。子どもはつぶやく。「ぼくはおさるのジョージだぞ しりたがりやだから」²⁴⁾ 自ら心を動かして知りたいことを十分に味わえる環境が設定されていた。(図4)



図3 園庭のサンシェード



図4 園舎 絵本コーナー

3) 園外保育

カーソンは、メイン州の岩場の多い夜の海岸で懐中電灯を照らし、幼子を連れて石の階段を下って海に向かったと著書に記していた。²⁵⁾ 園では、どのクラスも園バスで様々な地域へ出かけていた。特に年長児は、登山や海辺でのキャンプを通して、不変の法則を持つ大自然に触れる機会が多かった。子どもはつぶやく。「サザエってかいのドアをしめてるんだよ でもスルってとれるんだよ」²⁶⁾「くらげあいしてる だってくらげあいしたらさされないもん」²⁷⁾「ふじさんねー グレーのおぼうし かぶってたよ」²⁸⁾「ほしがおりにきたらいいなあ たからにしちゃうもん」「なんでちきゅうはまわっているのに せかいはまわってないの?」「いつ よるになるの? みたことないから ずーっとながめていよう」²⁹⁾

自然を相手に環境設定する保育者や保護者の負担は小さくない。野外活動は意義を十分に認識し入念な準備が伴う。悪天候での登山を杞憂し、参加を見送る保護者もいた。「そこまでして自然を感じさせなくてもよい」「自然の力の恐ろしさを含め、体全体で子どもに感じさせたい」と考え方は様々だ。子どもに自然をどのように感じさせるのかは、大人の実践によるところが大きい。どうするか保護者が選択する。子どもはつぶやいた。「□□ってね 年中のときほねおってケガしたとき かみさまにゆうきもらったの だからあんなにおおきくなったの」³⁰⁾

ある卒園生は母親に、「山の中で見た朝日が忘れられない」と言ったという。その子は、弟の登山の際、母親にぜひ参加するよう勧めたそうだ。「あの朝日を絶対にみなくちゃだめだよ」と。子どもは心と体を動かし感動したことは卒園後も記憶に残り、周囲の大人と分かち合おうとする相互作用がみられることがわかった。(図5) (図6)

保護者の有志は有休などを利用し園外や宿泊保育に同行することが慣例となっていた。保育者と共に子ども達の心と体を育てるサポート役を担っていた。

4) 障害児保育

園では障害児保育を実践していた。体が思うように動かさなかったり、うまく言葉が出ない子の存在に子ども達は気づく。そして、その疑問を周りの大人にぶつける。「どうして、歩けないの?」「どうして、しゃべれないの?」子供達の感じたままの表現を保育者達はそのまま受け止め、「楽しい時には楽しいと思うし、悲しい時には悲しいと思うし。ちょっとお手伝いが必要な」と語る。園外保育など人手が必要な時は、保護者の有志で保育活動の支援をしていた。子どもは

つぶやく。「こころがともだちなの こころのたんすにおもいでをはいりきらなくなるまで し
まっておく」³¹⁾

ある男子は中学生の頃、保育園時代を振り返りこんな作文を残していた。「ぼくは、〇〇と保育園
でいっしょに過ごせてとてもよかったと思う。この経験がなかったら、ぼくは障害のある人
に対して『あの人は障がいがあるから特別にしてあげよう』と思い上がった気持ちを持ったと思う。
障がいのある人もない人も一緒に暮らし、その中でお互いに理解し合うことの大切さを学んだと
思う。」³²⁾ 障害のあるなしに関わらず、様々な経験をするのできる環境設定におかれた子ども
は、自他の違いを認めていた。生活を通し助け合う体験をすることで、他者との相互作用を通
して、心と体を動かし全てを受け入れ成長していくのではないかと思われる。



図5 卒園生の集まり 父母の会 OG 提供



図6 敷地内での木登り

まとめ

子どもの心と体が健やかに生き生き育つ豊かな環境とは何か。W 保育園での観察とインタビューを通し「センス・オブ・ワンダー」を手がかりに、「伸び伸びと自分のやりたいことに取り組む」
「子どもの育ちを支える」視点から探求した。図7に、モデル構成図を示した。

子どもの心と体が健やかに生き生き育つ豊かな環境とは、自然と共存し、仲間と共に子ども自
ら心を動かし好きな遊びに没頭できる多様で重層的な環境と考えた。保育者と保護者は、カーソ
ンの思想「自然から学ぶ姿勢」を通して、一方的に知識を教えるのではなく、子どもが「なぜ」
と考え、信頼できる周囲の大人にありのままの感情を出していいという安心感をもって遊べるよ
う、環境を協働で整えていた。

カーソンは、知的な記憶に頼り事実の詰め込みをすることは、不思議に思う感性を弱めてしま
う。豊かな感受性は生来備わっているが、人工物に夢中になると時に忘れてしまう。自然と触れ
ることで持ち続けることが必要だと言う。³³⁾子どもは生来備わっている五感を通して直接触れる
(見たり、匂いをかいだり、聞いたり、触ったり、食べたり)時、柔らかい豊かな感性で自然の
持つ偉大な力に恐れおののき、驚嘆の感情がみなぎる。心を動かし、なぜ?と疑問が生じ、想像
力がかきたてられ、もっと知りたいと思い、意志と行動力が高まる。これらは、カーソンが言う
ように今後の人生を通じ新たな喜びを発見する道につながり、物事を正しく理解し、真実は何か
を追究する思考という力になっていくのではないかと思われる。

多様な環境設定のもと直接体験の多い子ども達は、不思議に思うことが多く、大人に「つぶやき」や質問を投げかけていた。新しく出会ったことに迷い、あるがままの感情をさらけ出し、それを常に周囲の大人が受けとめていた。子どもは、ありのまま感じたように他者にも同じ感情を持ち、「つぶやき」として投げかけていた。様々な感情（喜びも悲しみも全て）を表現できた子どもは、自分と保育園やその周囲との間に信頼関係を結ぶことが出来、他者への思いを「つぶやき」で表現していた。それは、卒園後の成長したあとの言葉からも伺え、人間形成の基礎・土台として、生きる力そのものにつながると思われた。保育理念とカーソンの思想の接点は、子どもも周囲の大人も共に「センス・オブ・ワンダー」を持つことである。周囲の大人が協働することの重要性は、こどもの生き生きした育ちへの役割—子どもと一緒に豊かな環境で多くの体験をすること、感動する心を持ち続けられるよう周囲に働きかけること、その子らしく成長できるよう愛情深く見守ること—が大きいと考えられる。W 保育園では、子どもと一緒に自然を探検し発見の喜びを味わい、不思議に思う感性センス・オブ・ワンダーを磨いていた。

子どもの心と体が生き生き育つ協働の仕組みは、どのように形成されたのか。インタビューから、園長が入園当時から本音で話し合う場を設定し「やれることをやれる範囲で」親が主体的に選んで参加するよう繰り返し話しをしていた。しだいに保護者は週末など自身の時間の許す限り参加し、子どもの大歓声を聞き、「健やかな子どもの育ちの実現」父母の会活動「共に協力する」に広がっていったと思われる。

子どもの生き生きとした場面の評価から、自分のことだけでなく、自然・仲間に関する思ったことをそのまま表現する言葉が多かった。その背景には、自然や仲間と触れ合う場を協働で支える働きの仕組みがあったからと思われる。

心と体を動かし、好奇心を持ち自らの道を切り開き、仲間と乗り越えていける健康な力を伸ばすには、安心して見守っている保育者と保護者の協働の環境設定の働きが重要なのではないかと示唆された。

以下の表1に、子どもの心と体が健やかに生き生き育つ豊かな環境をまとめたものを示す。

今後は、豊かな保育環境を形成した保育者と保護者の協働活動の仕組みの検討が必要と考える。

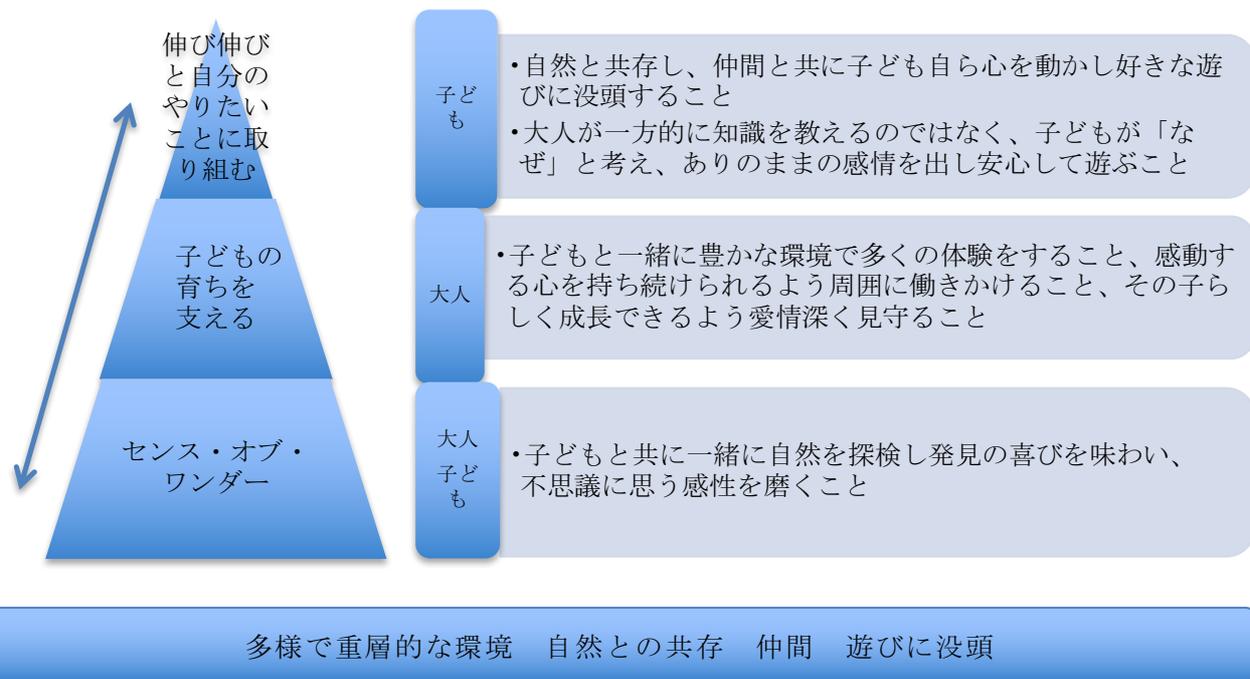


図7 子どもの心と体が健やかに生き生き育つ豊かな環境 モデル構成図

レイチェル・カーソン概要 「センス・オブ・ワンダー」

ここでは、レイチェル・カーソンの概要について触れる。

カーソンは、1907年アメリカのペンシルバニア州で誕生した。幼少時代に自然豊かな時を過ごした彼女は海洋生物学者となった。作家を夢見ていたこともあり、文筆家として1941年に『潮風の下で』、1951年に『我らを巡る海』、1955年に『海辺』を出版した。³⁴⁾1953年、メイン州の湾を望む別荘を購入した。彼女は姪の子を引き取るが、幼子との自然体験を基に書いたレポートが1956年に雑誌に掲載された。これが後の「知ることは感じることの半分も重要ではない」³⁵⁾と記されている『センス・オブ・ワンダー』となった。1958年から4年の歳月をかけて彼女は『沈黙の春』を執筆した。春になっても鳥が鳴かないという寓話から始まるこの本は、当時、農薬DDTの大量空中散布による自然の生態系や遺伝子への影響、発ガン性、さらに人類や地球存続の危機を警告した。人間に必要なのは、「動物個体群や、動物と環境との関係についての知識」³⁶⁾であって、どんな影響を及ぼすのか不明瞭な物質の使用は、子供達に安全を保障できるのか警告した。1959年の人口統計局の発表では、学童の死因の第1位が癌だった。年齢の若い子供達ほど化学物質の影響を受けていると彼女は嘆いた。薬剤の使用は自らを滅ぼす手段ではなく、現実から遊離しないコントロールが必要だと語っていた。人間がより快適で楽な生活を望み、この様式を維持する経済性が化学薬品を製造させている。入念な情報収集とデータによる主張は、当時の大統領ケネディによって認められ、問題点の改善や環境保全に力を入れられるようになった。『沈黙の春』は、8年後に「アース・デイ」の発端となり、国連環境計画の設立に結びつき、環境保護における重要な位置に至った。人間は自然の一部

であり、あらゆる生命と共に地球に住まうという「謙虚さ」をもつことを訴えた。彼女は『沈黙の春』で、シュバイツァー賞を受賞した。

1964年4月14日、癌を患っていたカーソンは56歳で帰らぬ人となった。翌年、『センス・オブ・ワンダー』が出版された。カーソンは、自然の中で大人が子どもと一緒に感動する感性「センス・オブ・ワンダー」を持つことの重要性を綴っていた。子ども達にどのように自然を感じさせたらよいか悩む大人へのメッセージである。大人は子どもに様々な動植物の名前を教えるより、自然の持つ不思議な色や感触を五感で感じることを生涯持ち続けられるように働きかけることが大切だと記した。大人からの知識の詰め込みは子どもの「なぜ？」と思う気持ちをなくしてしまうのではないかと考えていた。子どもが自ら知りたいと思う道を周囲の大人が「切りひらいてやることのほうがどんなに大切か」³⁷⁾と投げかけていた。「人間を超えた存在を認識し、おそれ、驚嘆する感性をはぐくみ強めていくこと」³⁸⁾は重要な意味を持つと信じていた。人間が自分以外の生命あるものや地球の神秘的な力を感じ取れたとき、人生で思い悩むことがあっても、それに負けずに生きる喜びや精神的な満足感を得ることができると考えた。そして、生命が尽きるまで活力に満ちたすなわち生き生きとした内面の力を持つことができると考え、子ども達の柔らかい感性に未来を期待した。

本論文は小児保健学会第63回大会においてポスター発表したものを加筆、修正したものです。

謝辞

本研究にご協力くださったすべての皆様に感謝申し上げます。

引用文献

- (1) 文部科学省(2019) 中央審議会第24回 子どもの体力向上のための総合的な方策について
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1344534.htm
(情報取得 2019/8/29)
- (2) 文部科学省(2018) 幼稚園教育要領解説. 136
- (3) 厚生労働省(2018) 保育所保育指針解説. 153-154
- (4) 新村出(2008) 広辞苑第6版. 岩浪書店
- (5) 竹内勝也他(2017) 「子どもの主体性を育む保育」に関する研究. 保育科学研究. 8
- (6) 自主シンポジウム 4(2003) 子どもの発達と環境にかかわる保育を考える(2)-自然とふれあう保育を中心にした保育内容環境における環境教育の実践と保育者の役割とは-日本保育学会発表論文集(56). S8-S9
- (7) 山本裕之・平野吉直・内田幸一(2005) 幼児期に豊富な自然体験活動をした児童に関する研究. 国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要. 5. 69-80
- (8) 増田まゆみ(2017) 子どもの主体性を育む保育を保護者と共に創造する. 保育の友. 65(12) 34-36
- (9) 佐藤純子(2010) 日本およびニュージーランドにおけるプレイセンターのソーシャルキャピタル効果に関する事例研究. 海外社会保障研究. winter 2010 No.173 16-27
- (10) レイチェル・カーソン(2001) センス・オブ・ワンダー. 上遠恵子訳. 新潮社. 50

- (11) 社会福祉法人ともに生きる会(2019) 入園パンフレット 川和保育園案内
- (12) 一般社団法人日本保育者未来通信通信(2018) 福祉サービス第三者評価 評価調査報告書
(保育分野)
- (13) 佐々木正美監修(2015) 子どもと親が行きたくなる園. すばる舎. 7-46
- (14) 前掲書(11)
- (15) 佐々木正美(1998) 子どもへのまなざし. 福音館図書. 314-317
- (16) 川和保育園父母の会(2002) 父母の会手引
- (17) 前掲書(16) 43-44
- (18) 川和保育園(2001) 第59回生卒業記念文集 だんご. 36
- (19) 同上 53
- (20) 川和保育園(2005) 第63回生卒業記念文集 ぎゅつとにぎって. 34
- (21) 同上 58
- (22) 母の友(2002)7月号 福音館図書. 28-32
- (23) 川和保育園父母の会(2002) 安全食品だより 安全食品委員会. 4月12日発行
- (24) 前掲書(20) 23
- (25) 前掲書(10) 7
- (26) 前掲書(20) 20
- (27) 同上 35
- (28) 同上 60
- (29) 同上 33
- (30) 同上 67
- (31) 同上 66
- (32) 前掲書(13) 44-46
- (33) 前掲書(10) 23
- (34) ポール・ブルックス(2000) レイチェル・カーソン. 上遠恵子訳. 新潮社. 28-44
- (35) 前掲書(10) 24
- (36) レイチェル・カーソン(2001) 沈黙の春. 青樹梁一訳. 新潮社. 28
- (37) 前掲書(10) 26
- (38) 前掲書(10) 50

INDEX

Sociocultural Images of Englishes: Reshaping Understanding of Japanese Children's
Favoritism in Languages and People

Koichi HASEYAMA 1

Socially Evaluated Education at a Postsecondary Institute for Early Childhood Educator Training:
Evaluation by Practicum Sites and GPA Analysis

Kazuo IRIE
Maiko NAKAMURA 8

Childhood Expression Activities Using Soil Clay
-A New Horizon in Modeling Education That Fosters Children's Sensitivity and Creativity-

Mitsuhide FUKIMBARA 18

What Is the Environment Where Children's Mind and Body Can Live and Grow Healthy?
-Based on the Case Study of "Sense of Wonder" by Nursery Teachers and Parents-

Chizuru OKON 28

執筆者

入江和夫（教授）
中村麻衣子（准教授）
富金原光秀（講師）
長谷山康一（助教）
尾近千鶴（非常勤講師）

鶴川女子短期大学 国際こども教育研究センター紀要 3

センター紀要編集委員会 2019

委員長（編集代表）	福地昭輝
委員（Editor）	百瀬志麻 中村麻衣子
編集協力	長谷山康一
事務担当	小酒勢津子 和田亜紗

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3号
〒195-0054 東京都町田市三輪 1135
TEL 044-988-1128

2020年4月より校名がフェリシアこども短期大学に変わります

Members of Centre of Research on Global Early Childhood Education and Care

Director Maiko Nakamura Ph.D Associate Professor
Research Fellows Koichi Haseyama MA Assistant Professor

Administrative Contacts:

Office Setsuko Kosake
 Arisa Wada wada@tsurukawatandai.ac.jp

Editorial Committee 2019

Editor in Chief Akiteru Fukuchi fukuchi@tsurukawawatandai.ac.jp
Editors Shima Momose
 Maiko Nakamura