

ライフステージを展望した材の活用と実践

The Practice of Utilizing a Single Activity to Depict Life Stages

織 壁 佐和子* 根 津 知佳子**

Sawako ORIKABE

Chikako NEZU

要 約 保育者には、2つの“のぞむ力”が必要である。第一に、実践場面で、臨機応変に対象者に応答することのできる実践的な力量としての“臨む力”である。そして、第二に、その実践自体が、対象者の生活や人生にどのような意味を持つのか自覚することのできる“望む力”である。後者には、子どもをとりまく家族や地域を意識することも求められる。本稿では、手遊び歌『かけるかける』を材とした幼児と成人の活動の比較を行った結果、幼児においては、同音異義語の「思考・連想」「表出・表現」を通して、「学習の気づき」が生まれ、面白さや楽しさを共有するのに対し、成人では、「自分や他者への気づき」を通して、共感が生まれることが示唆された。以上から、ひとつの材を多様なライフステージで展開できる可能性と現場への適用について考察した。

キーワード：ライフステージ、保育実践、材、同音異義語

Abstract Childcare providers are required to have two types of abilities. The first is the practical ability to be “present” in realistic scenes to respond flexibly to children or situations. The second is the ability to foresee that a practice would be meaningful in subjects’ daily lives and the rest of their lives. The latter requires childcare providers to know about the children’s families and the communities they live in. An activity involving a fingerplay song called “Kakeru Kakeru” was compared in children and adults. Results suggested that the activity generated “an awareness of learning” in children by “thinking and associating” and “expressing” their ideas about homonyms. The children were interested and enjoyed the activity together. In contrast, the activity generated empathy in adults through “an awareness of one’s self and others.” Thus, the current work discusses the possibility of using a single activity to depict various life stages and it describes the practical use of that activity in a childcare setting.

Key words : Life stages, Childcare practice, Material, Homonym

1. はじめに

保育者には、実践において臨機応変に子ども達と接することができる力（臨む力）と子どもの発達全体を俯瞰した上で根拠のある保育実践を展開するこ

とができる力（望む力）という2つの「のぞむ力」が求められる¹。後者には、子どもの発達全体における実践の位置づけを確認することができる力や家庭や地域、環境との関わりを理解することができる力も含まれている。この2つの「のぞむ力」の意味することは、目の前の対象者との応答的な対話を展開しながら、その実践がその対象者の生活や成長にどのような意味があるのかを自覚することが重要である点である。

例えば、教育実践における対話について根津（2018, 2022）は、次の4つの観点で分類し、実践

* 家政学研究科児童学専攻
Graduate School of Human Life Science
and Design Division of Child Studies

** 人間生活学研究科人間発達学専攻
Graduate School of Human Life Science
Division of Human Development

の省察ツールとして活用している²。ここでの「対話」とは、授業における身体的自己と環境（他者、教材・活動）との関わりを意味している。厳密にはA～Bの各性質は異なるものの、実践の省察として簡便に共有することを企図して、「関わること（下線）」を「対話」としている。通底しているのは、身体性と方向性（宛名）であり、関わるという行為に意図が関与することを重視している。

- 「教師」がどのように「教材（活動）」と関わるか A
- 「学習者」がどのように「教材（活動）」と関わるか B
- 「教師」と「学習者」がどのように関わるか C
- 「学習者」同士がどのように関わるか D

「教材（活動）」に関わる「学習者」や「教師」の行為（A・B）を「第1の対話」とし、「学習者」同士や「学習者」と「教師」の関係性や交流（C・D）を「第2の対話」とすると、これら「第1の対話：教材（活動）との対話」と「第2の対話：他者との対話」の関係を可視化することが可能になる（Fig.1）

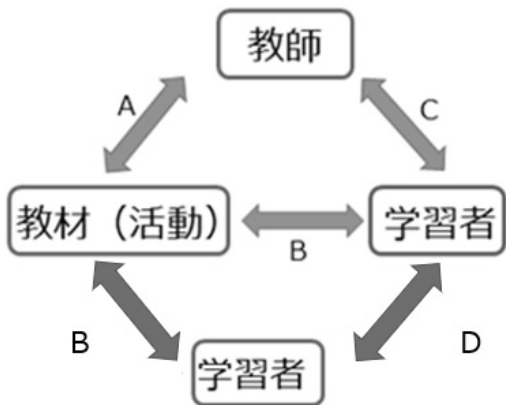


Fig. 1 Dialog in lesson studies

授業での発話に対して、聞き手は、首を傾げる、うなずくなど身体性を伴って反応する。同時に、発話内容や授業の文脈と自分の考えを比較し、新たな知識を獲得していく。時には、考え方や価値観を変容させることもある。しかし、学習者の考え方や見方がどのように変容するかという「第3の対話：自

己内対話」は、内的活動であることから可視化することは困難である。

この内的プロセスには、授業での現象を知覚・認知するレベル（意識レベル）だけではなく、過去の知識や体験の記憶を呼び起こしたり（前意識レベル）、時には何かがかきかけとなり、本人が自覚していない無意識レベルが賦活され、思いもかけない想像・創造活動が展開されることもある。筆者らはこのような内的な活動を「自己内対話」として重視している（根津，2017）。近年では、学習者が教材や活動と向き合い（B）、学習者同士が交流する際に（D）、どのように「第3の対話：自己内対話」が繰り返されているのかについてパフォーマンス評価やルーブリック、コンセプトマップ等によって把握する方法を開発している（山田ら，2022）³。

ところで、幼稚園教育要領の改訂に伴い、幼児教育における重要な学習としての遊びは、「主体的・対話的で深い学び」という視点から指導の改善を図っていくことが示されていることは周知の通りである⁴。改訂における「対話的な学び」が意味するものは、単なるコミュニケーションや会話レベルに留まらない。「対話的」について無藤（2017）は、保育者にわかりやすい定義を用い、「子どもが自分たちの考えを言葉などに表してそれを友達と共有し、伝え合うこと」としている⁵。また、言語的表現に留まらず、非言語的表現を含み、その表現活動を考えること、さらには表現を通して他者とやり取りすることが「対話的」と述べている。この「見方・考え方」は、筆者らの言及する「第3の対話：自己内対話」の基盤となると考えている。

Fig.2 は、「授業における対話」を援用し、「保育における対話（関わり）」に改訂したものである。

- 第1の対話 子ども・保育者と材・活動との関わり 白矢印 (A・B)
- 第2の対話 子どもと保育者の関わり 灰色矢印 (C)
- 子ども同士の関わり 黒矢印 (D)

図2により、「子ども」同士や「子ども」と「保育者」の関係性や交流（C・D）である「第2の対話」と「材・活動」に関わる「子ども」や「保育者」の行為（A・B）である「第1の対話」の関係を可視化することが可能になる。重要なことは、「保育

における対話」は、それ以降のライフステージを支える基盤になることである。

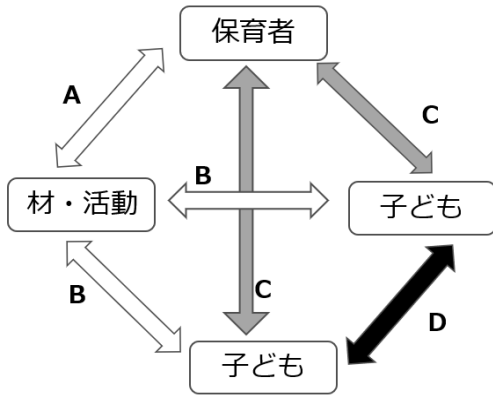


Fig. 2 Dialog in childcare practices

筆者らは、多様な発達段階における「材・活動」の共有を視野に入れている。そこで、本稿では、幼稚園児を対象とした活動と成人を対象とした活動を比較し、「第1の対話(B)」と「第2の対話(CとD)」の相違を検討する。実践の企画(2)および実践(3)は、織壁が担当し、全体考察(4)は、根津が担当する。

2. 実践の企画

(1) 同音異義語について

日本語には「同音異義語」が多種多様に存在する。同音異義語とは、國廣(1982)「同一の音形に、意味的に関連を持たないふたつ以上の意味が存在する場合に生じるふたつ以上の語」⁶、または広辞林(第6版)「発音は同じで意義の異なる語」⁷である。例として「着る／切る」「咲く／裂く」「経つ／裁つ」「巻く／蒔く」などが挙げられる。同音異義語は発音が同じであるため、話者が発音したときに場合によっては話者の意味意図を取り間違えることがある。水野・松井(2016)は、同音異義語の語彙判断時間は非同音異義語よりも長く、同音異義語の音韻情報の親近性と仲間の数にある⁸と述べている。要するに2つの語の音が近い、もしくは数が多いために言語間の違いを識別するわずかな遅滞時間が発生する。この遅滞現象は、識別のために思考する時間を要することから思考が深まる時間とも言える。さらに同者らは、同音異義語の音韻情報が常に複数の仲間を活性化して競合が生じる⁹と主張し、音の近い仲間

同士の同音異義語を引き出す効果(同音異義語効果という)もあると主張する。

一方で言語間の判断が遅滞するのならば、人々の会話や思考を困難にさせるという見方もできるが、日常会話をふり返ってみても大きな障害や困難さはさほど感じない。水野・松井(2018)は、同音異義語の処理を円滑にするのは文脈ではないか¹⁰と主張する。同音異義語の音に捉われることなく、私達は状況や話の流れで解釈をしている。濱田(2002)は、言葉遊びを作る面白さは音の類似性の中に常識知識に関する意味を見出すことにある¹¹と主張する。つまり人が経験の中で知っている言葉の意味が言葉遊びに内在することによって面白さが生まれる。言語は生きた言葉であり、人々の生活の中で使われ、人々の営みを表すツールであることを考えると、日々言葉を交わし合う私達にとって、言葉の背景が映し出されることによって面白さを感じることは道理にかなっている。

(2) 同音異義語と5歳児

1. 5歳児の言語能力と言葉遊びの意義と効果

保育園や幼稚園、認定こども園の5歳児(年長)クラスでは、活発に言葉を交わし合う姿が多く見られる。乳幼児期は言葉を覚えていく時期であり、5,6歳頃までに基本的な文法を獲得していく¹²。幼稚園教育要領(2017年改訂)の領域「言葉」には、「生活の中で言葉の楽しさや美しさに気づく」「生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにする—中略—言葉遊びなどをしたりすることを通して、言葉が豊かになるようにする」など、内容とその取扱いが記されている¹³。保育実践では、古き時代から伝承される「なぞなぞ」や「しりとり」などを始め、「反対言葉遊び」「数え歌」「頭音遊び(同じ音から始まる言葉を集める)」「継ぎ足し話し(短い話をつなげて皆で1つの話を作るお話作り)」など文字や言葉を使って想像しながら楽しめる遊びを数多く取り入れている。言葉遊びなどを通して、日本語の美しさや面白さに気づき、文字や言葉が映し出す情景や背景と重ね合わせることによって、言葉遊びの面白さが増す。特に5歳児は生活経験も増え、日常生活の中でイメージをもちながら言語を操れるようになる。言葉が身の回りや自己を表すことによって言葉そのものが機能をもつことに気づき、さ

らに言語活動が活発になる。

5歳児は同音異義語や駄洒落なども理解が可能となり、様々な連想を楽しむことができる¹⁴。同音異義語や駄洒落の語彙同士の発音が近いために識別に時間を要する遅滞時間は、言語獲得の過渡期にある5歳児にとって、思考を深め、充分に言語に向き合える時間である。同じ音の効果によって引き出された言葉同士の相違を5歳児なりの常識知識の中で理解し、面白さを感じる。さらにクラスで言葉遊びを取組むことによって、友達から引き出された言葉を共有することで新しい発見につながり、言葉遊びへの追求がさらに進む。

2. 5歳児の同音異義語遊び『かけるかける』

一実践事例から一

同音異義語をテーマにした手遊び歌『かけるかける』（作詞：福田翔 作曲：鈴木翼）は、歌とともに同音異義語に触れ、多様な発想を楽しめる有効な手遊び歌である。同音異義語と近い関係の異字同訓（同訓異字）があるが、この活動では多義的に捉え、異字同訓も同音異義語の種類の一つとする。

下記は筆者が都内私立幼稚園で5歳児クラスを担当したときの実践例である。

【実践1 提示】

集まりの時間に子ども達が揃ったところで、担任がリードする形で手拍子（♪=100）を打ちながら、『かけるかける』を歌い出す。担任：「かーける かける 何かける かーける かける めがね カチャ（眼鏡をかける振りをする）」A児は担任の歌声と手拍子に巻き込まれるように手を叩き、体を揺らしながら見様見真似で歌い出し、担任の振りよりワンテンポ遅れて同様の振りをする。B児は担任の姿をじっと見つめ、手や口は動いていない。担任は続けて歌う。担任：「かーける かける 何かける かーける かける 布団 「おやすみなさい」（布団を胸にかける振りをする）」歌詞（下線部部分）を入れ替えながら、繰り返し歌う。※歌詞例：シャワー、塩、レモン、等

入れ替え部分（下線部）に“かける”から連想する名詞が入れ替わることで、同音異義語を歌の中から感じとることができる。具体的な振りによって“かける”動作を視覚で捉え、より理解し易くなる。同じような流れを数週間程度繰り返す。

【実践2 展開】

実践1同様に、担任が『かけるかける』を歌い出

す。数週間繰り返し手遊び歌に取組んだことにより、子ども達はこの手遊び歌に馴染み、テンポ良く手拍子を打ちながら一緒に歌う。各種類の“かける”動作も担任の真似をしたり、A児は大きめに振りをする姿もある。再び担任が歌い出し、担任：「かーける かける 何かける かーける かける …（間）」入れ替え部分に差し掛かる前に、間を持たせた。クラスの空気が一瞬止まった。担任は首をかしげるなど考える振りをしばらく続ける。するとA児が閃いたように「シャワー！」と声をあげると、担任：「（A児を見て頷き）シャワー！ジャー（シャワーのハンドルを持って体に当てる振りをする）」

数日後、同様に『かけるかける』の手遊び歌を繰り返し歌う。入れ替え部分の前で間を持たせ、担任：「Cさん、“かける”ものって何かある？」と投げかけた。C児は首を傾げながら、C児：「かばん？」と自信がなさそうに答えた。担任：「かばん！そうだね、かばんって“かける”ね！Cさんはどうやって、かばんを“かける”の？」担任はC児に動作を尋ねると、C児は通園鞆のひもを斜めにかける動作をした。改めてかばんを採用してクラス全体で歌った。

“かける”手遊び歌に馴染み、一緒に楽しめるようになったところで、入れ替え部分を子ども達に投げかけ、主導権を子ども達に移行させた。このことにより、子ども達の姿は“かける”を主体的に連想する姿に変わった。

【実践3 発展】

この手遊びが定着した頃の帰りの時間に、担任：「明日も『かけるかける』の歌を歌うから、“かける”考えてきてね！」と翌日の活動を予告し、自宅で考えてくるように投げかける。（保護者にも知らせる）

翌朝、B児が“かける”もの、考えてきたよ。鍵！」と担任に知らせに来る。集まりの時間になって手遊びを始め、入れ替え部分に差し掛かると、子ども達が自宅で考えてきた“かける”ものを口々に言いだす。担任は子ども達の発言の流れを整理しながら、できるだけ多くの子どもから引き出せるよう時間がある限り手遊びを続けた。

園を離れても“かける”を発見する子どもが多くいた。帽子、鞆、かける（走る）、ネックレス、ドレッシング、マヨネーズ、携帯電話等が挙がり、生活や遊びの中で実際に行う自分の動作や家族の振る

舞いから連想している。

5 歳児にとって手遊び歌はとても親しみ易い遊びである。“かける”には多様なバリエーションがあり、何度も入れ替えられたり、複数人で出し合えるなど、発想や遊び方が広がる。

3. 実践の企画

(1) 本企画について

筆者らは、ウィリアムズ症候群（Williams Syndrome：以下、WS と表記する）の患児・者を対象とした音楽キャンプを 21 年間継続して実施している。活動開始時には幼児であった患児も、今では社会参加する年代となっている。WS は、第 7 染色体異常に起因する小児科領域の難治疾患であるが、その独特な社交性と言語能力により新規場面であっても抵抗なく活動に参加することが可能である。本稿では、2022 年 3 月 26 日に実施した“音楽の森 9：番外編”における「ことばであそぼう」について報告する。この実践は前述した幼稚園児を対象とした実践を基盤として再構成したものであり、WS の患者 4 名（20 代）とその家族およびスタッフ 7 名が参加した。

A. ねらい及び音楽的経験

- ・言葉（日本語）の多様性や広がりを見出し、楽しむ
- ・同音異義語の特徴に気づき、発想を膨らませる
- ・言葉（日本語）の抑揚や音韻を意識して表現する
- ・自分の考えたことを自分の言葉で自信をもって相手に伝える

同音異義語効果を利用し、各々日常生活を振り返りながら発想することが第一の目的である。

B. 内容

- ・同音異義語“かける”の種類を考え、仲間と共有し発表する

C. 準備

マイク、カホン、ホワイトボード 2 台、ホワイトボード用マジック、マグネット、“かける”カード(掲示用)、筆記用具、色画用紙、ペン、参加者用椅子

リモート参加者：メモ筆記用具

スタッフで企画、打ち合わせを 3、4 回ほど行った。

D. 流れ

【導入】

参加者はテーブル付きの椅子に座る。進行者が前方で話し始め、カホンのリズムとともに『かけるかける』を数回歌い、ホワイトボードに“かける”と書かれたカードを提示する。“かける”について考えてもらうことを説明する。スタッフが筆記用具を配布し、後で発表してもらう旨や家族一緒に考えても良い旨を伝え、10 分程度考える時間をもつ。

【実践】

参加者各々、筆記用具を使って考えた言葉を書く。スタッフは参加者個人をサポートする。進行者の合図で、参加者は 2 グループ毎に言葉を持ち寄り、各々が考えた“かける”をグループ内で共有し合う。その後、グループ発表に移る。A グループからホワイトボードに貼り、一人ずつマイクを持って発表する。B グループも同様に行う。

【終盤】

1 人ずつセッションに参加した感想を述べる。進行者は日本語の面白さを改めて伝え、セッション後や日常の中で“かける”を見つけて、周囲の人と共有してみることをコメントする。

(2) 実践

3-1. セッションの実際

セッションは対面及び遠隔同時双方向のハイブリット型で行った。対面の参加者は椅子に着座し、筆者が参加者の前に出て、バリエーションを加えながら『かけるかける』を歌い（カホンによるリズム伴奏つき）導入を行った。次に参加者に筆記用具を渡して、入れ替え部分を 10 分程で考えてもらった。

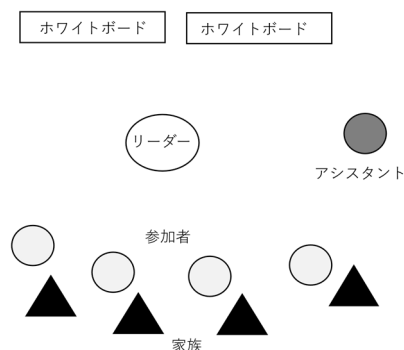


Fig. 3 Floor plan

以下は参加者が挙げた“かける”の内容である。

Table 1 List of “Kakeru” by session

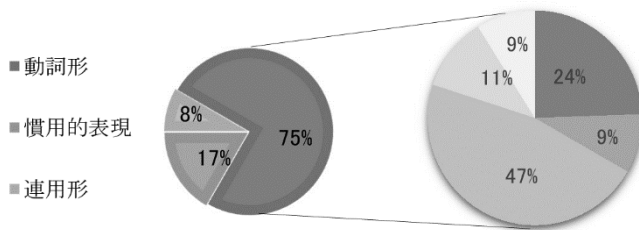
区分		かける		欠ける	架ける	掛ける 懸ける	駆ける	賭ける	書ける 描ける ^{注1)}
		かける	かける						
動詞形	基本的 生活	生理	<u>コップ</u> / <u>茶碗</u> / 歯			水 / <u>布団</u> / 塩 / ソース / 卵 / お湯 / ドレッシング	トイレ		
		衛生			<u>ドライヤー</u> / 服 / タオル / マスク				
	文化・ 社会的 生活	一般			<u>椅子</u> / <u>鍵</u> / <u>掃除機</u> / <u>バッグ</u> アイロン / 打掛 / エプロン / 肩 / コート / 雑巾 / シュレッダー / 単位 / 電話 / 荷物 / ハンガー / 肘 / 目覚まし	駅 / バス		<u>文字</u>	
		自然環境	<u>月</u>	<u>橋</u>	<u>灰</u>	グラウンド / 野原			
	芸術			CD / 音楽 / レコード			<u>絵</u>		
慣用的表現						<u>時間</u> / <u>手間</u> / <u>時</u> / 愛情 / 命 / 心 / 目 / 迷惑		運 / 山	
連用形 ^{注2)}						追い / 転び / 誘い / 仕 / 話し			

注1) 「書く／描く」の仮定形

注2) 動詞+“かける”

※下線太字は複数回答あり

【参加者の考える“かける”の割合】



【動詞形の生活分類】

- 基本的な生活（生理）
- 基本的な生活（衛生）
- 文化・社会的な生活（一般）
- 文化・社会的な生活（自然環境）
- 文化・社会的な生活（芸術）

Fig. 4 Percentage that “Kakeru” accounted for according to participants

セッションでは 60 種類が挙げられた。この全 60 種類を文法的区分として動詞形、慣用的表現、連用形（動詞+“かける”）に分類した。さらに動詞形を生活区分で細分化し、基本的生活と文化・社会的生活で分け、基本的生活を生理（食事、排泄、睡眠）と衛生（衣服、清潔）に、文化・社会的生活を一般、自然環境、芸術面に区分した。分類の見分け方は、言語そのものが持つ意味ではなく、“かける”行為で区分した。

漢字の区分として、“かける”の漢字の種類は欠ける、架ける、掛ける／懸ける、駆ける、賭ける、書く／描くの仮定形の全てが挙がった¹⁵。また文法的区分の傾向としては、動詞形の回答が 75%で最も多かった。これはもともと動詞形の数が多い存在する影響を受けていると推察できるが、慣用的表現は 17%、連用形 8%は企画時点の予想数を大きく超えていた。また動詞形の生活区分の内容を見てみると、文化・社会的生活の一般に集中し、次に基本的生活の生理が多く集まった。これは身の回りの生活で使う動作が多く、特に家庭内でよく見られる光景や社会生活を送るために必要なものや動作が多く、私達が生理を基本にしながら文化・社会的な存在であることが象徴されている。生活の中に“かける”が溢れ、多くの場面において“かける”の言葉によって表現されることがわかる。

3-2. セッションの様子

セッションは終始和やかな雰囲気だった。参加者は導入時の説明と例題を基に活動の趣旨をある程度

理解し、各々考える活動に移った。1人に複数枚用紙を配布し、思いついた言葉を1枚につき1語書いてもらった。同時双方向の参加者にも同様の説明と例題を提示した。用紙にはAさんは早速「計算の足し算、引き算、掛け算？」とつぶやくと、近くにいたスタッフが称賛し、「かけざん」と用紙に書いた。Bさんは、「“かける”の対義語？とかにすればいいのかなあ。」と口にしながら、しばらくペンを止めて考えていた。Bさんにスタッフが「普段自分がやっている生活の中から思い出すと、思い付くかもしれませんね。」と投げかけると、合点がいった様子でペンを走らせ「バス」と書いた。10分間が過ぎ、1人あたり3個～9、10個ほど書いていた。

次に、書いた用紙を2枚のホワイトボードに掲示すると、収まりきらない程だった。参加者は掲示された用紙の言葉を眺めながら、頷いたり、感心したり、しばらく談笑する様子が見られた。1語1語読み上げ該当者に挙手してもらいながら振り返りを始めた。「心」と書いたのはCさんだった。スタッフが感嘆の声をあげると、家族が「Cの自信作！」と自慢げに話した。Bさんが「バス」「駅」「トイレ」を書いたことがわかると、参加者が「Bさん、いつも急いでいるね。」と言い、Bさん：「いつも乗り遅れないように走っているかもなあ。」と照れながら答え、会場に笑いが起きた。終了時に、スタッフからセッションの後も思い付いたら周囲の人と共有してほしい旨を伝えると、休憩時にスタッフや家族と感想を伝え合ったり、続きを考える様子があった。

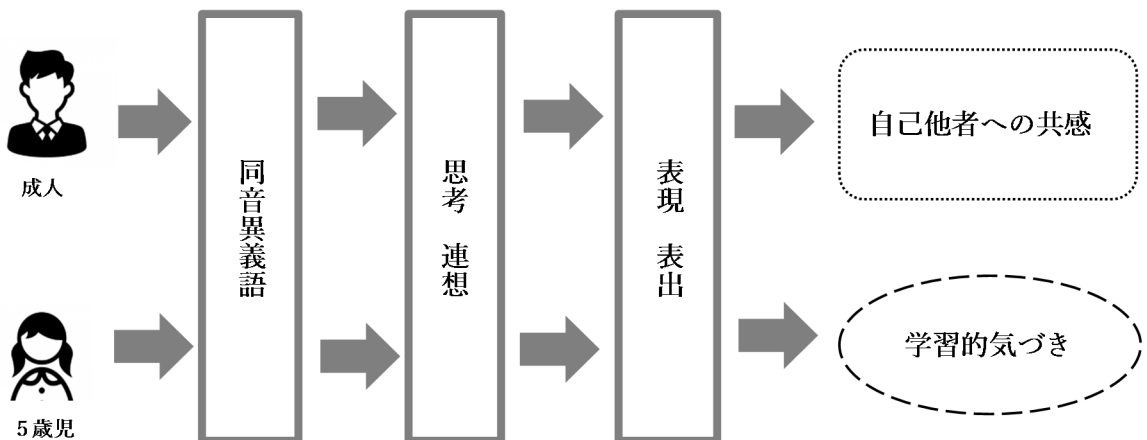


Fig. 5 Different views of homonyms according to adults and 5-year-olds

3-3. セッションによる相違

“かける”について連想するにあたり、5歳児と大人には違いがいくつか見られた。5歳児の場合は、家庭や園、自分の身の回りなどの限られた生活圏から連想する。一方大人は5歳児に比べて語彙の数が圧倒的に多く出揃う。また、大人が挙げた傾向には日常生活や家庭、職場の生活に加えて、芸術が加わった。最も大きな違いは、慣用的表現や連用形が多く挙げられたことである。経験の数量の違いはもとより、大人は複雑な思考が可能となり、表現にも幅が広がるのが要因として挙げられるだろう。

手遊び歌『かけるかける』の取組みは、5歳児の場合には同音異義語に出合う機会となり、連想を繰り返すことで思考の広がり、習得する楽しさや面白さにつながる。大人の場合は、頻繁に行う動作や思考の癖などその人の日常常識を表し、生活スタイルやその人を象徴した言葉が表れる傾向があった。複数人で活動を共にする場面においては、5歳児は他者から刺激を受け、共有することが学びを助長させ、大人の場合は発信者の背景や心情などを想像した上で他者が発信者全体を感じようと、感情を寄せて共感し、共有するなどの二次的な効果が人と人との間に生まれた。

セッションでは特にWSの人柄や日常生活を映し出されることで、それぞれが内なる気持ちを互いに共有することができた。“かける”の表現の違いから、他者と自分との違いに気が付いたり、自分を誇りに思えたことで自信をもち、自己肯定感を高める機会となったに違いない。これまで以上に他者に関心をもち、その人がもつ背景や心情を想像することで、他者への理解を深める活動となった。

4. 考察

本稿では、「授業における対話の構造」を援用し、「保育における対話」を Fig.2 として規定し、同一の幼稚園教諭によって異なる年代の活動を企画・実践することを試みた。その結果、「同音異義語」を介した「第1の対話」において幼稚園児は、保育者や他の園児との「第2の対話」を基盤としつつ、「第3の対話：自己内対話」である「思考・連想」を深め、「学習的気づき」を「表現・表出」していることが明らかになった (Fig.5)。一方、成人を対象とした実践では、実践者や家族・スタッフとの「第1の対話」を通して、自分自身や相手の生活世

界や過去の体験などと関連させ、「自己や他者への共感」を深めるという、「第3の対話：自己内対話」のプロセスを可視化することができた (Fig.5) 両者のプロセスとも、森脇 (2018) が言及する、文字や記号などの情報を介して発話に内在する文化内容や知識を得る「認識論的關係」が他者との関係や交流である「存在論的關係」を基盤として成立することと一致すると考えることができる。

就学前の保育実践は、教育・保育・養育・療育などを越境するものである。幼稚園・保育所・認定こども園、公立・私立などを含めると対象は多種・多様となるが、就学前の保育空間こそ「存在論的關係」を形成する役割を担っている。森脇は、仲間づくりが授業を浸潤してしまう危険性を指摘し、あくまでも「存在論的關係」を基盤として「認識論的關係」が築かれるべきとしていることから、保育空間と授業空間の質の相違も踏まえ、子どもの育ちの連続性を重視した両者の移行の在り方についての議論は喫緊の課題であると考える¹⁶。

ところで、近年、保育だけではなく、福祉や心理臨床領域における絵本の読み聞かせの有用性が報告されている。例えば、田中 (2021) は、高齢者に心理学的支援として定期的な絵本の読み聞かせを行った結果、絵本と無関係だった発話が絵本の内容に言及するものへ変化したとし、この変化は読み聞かせにおける相手との関係性の構築によって、相手との経験を共有しようとする高齢者自身の態度の変容によるものとしている¹⁷。このことは、関係性の構築が心理的側面だけではなく認知的側面に対する心理的援助として有用であることを示唆するものである。もちろん、高齢者の研究事例を子どもに当てはめることには議論の余地がある。しかし、この報告から、異なるライフステージにおいても、学齢期と同様に「第2の対話」を基盤とした「第1の対話」の変容の可能性を見出すことができる。それは、「第3の対話：自己内対話」の深化・拡大にも影響を与えるものと考えられる。

以上、本稿では、同じ材を用いて、同一の実践者が異なる対象者グループ（幼稚園児と成人）の活動を企画・実践することを試みた。保育者にとって最も重要なことは、「第2の対話」を基盤としながら「第1の対話」をファシリテートし、時間や空間を超えて「第3の対話」を深化・拡大させることである。以上から、対象者の生活世界やライフステージ

を展望することによって、多様な材の活用が可能になることが示唆された。

引用文献

- 1 根津知佳子 (2005) : 「“臨む力”“望む力”を培う体験・演習の系統性 — 『音楽療法演習』の取り組みを通して—」『三重大学共通教育センター大学教育研究 —三重大学授業研究交流誌—』第 13 号 pp.35-42
- 2 根津知佳子 (2018) : 事例シナリオの評価方法『PBL 事例シナリオ教育で教師を育てる 教育的事象の深い理解をめざした対話的教育方法』三恵社 第 5 章 p.48
根津知佳子 (2022) : 「PBL 対話的事例シナリオ教育カリキュラムの評価のあり方」『対話的事例シナリオを核とした教員養成カリキュラムの創造と評価方法の開発研究』2019 年度～2021 年度科学研究費補助金基盤 (C) 報告書 (山田康彦代表) 三恵社
- 3 山田康彦代表 「PBL 対話的事例シナリオ教育カリキュラムの評価のあり方」『対話的事例シナリオを核とした教員養成カリキュラムの創造と評価方法の開発研究』2019 年度～2021 年度科学研究費補助金基盤 (C) 報告書 三恵社
- 4 文部科学省 (2017) : 『幼稚園教育要領』フレール館
文部科学省 (2018) : 『幼稚園教育要領解説』https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_3.pdf (2021 年 12 月 25 日最終アクセス)
- 5 無藤隆編 (2017) : 『平成 29 年告示幼稚園教育要領まるわかりガイド』チャイルド本社 p.37

- 6 國廣哲彌(1982)『意味論の方法』大修館書店 p.97
- 7 三省堂『広辞林』第 6 版
- 8 水野りか・松井孝雄(2016)「音韻的親近性と仲間の数が日本語母語者による同音異義語の語彙判断に与える影響」『認知心理学研究』第 13 巻第 2 号 pp.71-79
- 9 同上 8
- 10 水野りか・松井孝雄 (2018)「日本語の同音異義語処理に対する仲間の数と文脈の影響」『認知心理学研究』第 15 巻第 2 号 pp.31-38
- 11 濱田真樹・鬼沢武久 (2008)「同音異義語の意味の多様性を構造にもつなごうの生成」『知能と情報』20 巻 5 号 pp.696-708
- 12 青木久子・小林紀子 (2013)『幼児教育知の探究 18 領域研究の現在<言葉>』p.227
- 13 同上 4
- 14 同上 12 p.134
- 15 同上 7
- 16 森脇健夫 (2018) : 「事例シナリオを用いた PBL 教育」『PBL 事例シナリオ教育で教師を育てる 教育的事象の深い理解をめざした対話的教育方法』三恵社 pp.23-40
- 17 田中元基 (2011) : 「認知症高齢者と絵本を読むことの臨床発達心理学的研究」『淑徳大学大学院総合福祉研究科研究紀要』18 pp.97-114

参考文献

- ・阿久津智 (2016)『文字・表記 (理論・現代)』日本語の研究第 12 巻 3 号
- ・山田進 (2014)『意味から見た異字同訓』日本語学 33 -10, pp.14-22



Fig. 6 List of “kakeru”

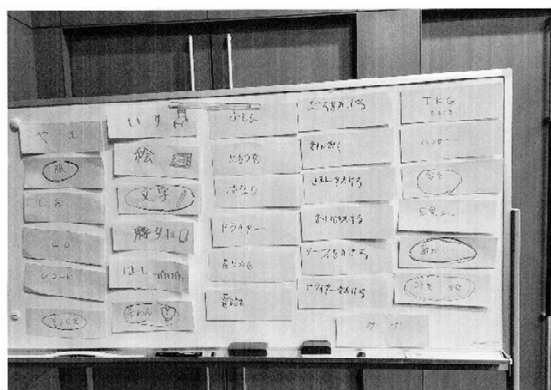


Fig. 7 List of “kakeru”

