## 実践報告

## 看図アプローチを活用した5歳児のおはなしづくり

## 福永優子 1) FUKUNAGA Yuko

キーワード:看図アプローチ・5歳児・おはなしづくり・言葉・想像と創造

### 概要

本研究の目的は、5歳児を対象に看図アプローチによる「おはなしづくり」の可能性を検討することである。 先行研究においては小学生以上を対象としていることから、本研究では、幼児期の看図アプローチ実践モデルの構築を試みた。看図アプローチでは、ビジュアルテキストの読み解きを行う。ビジュアルテキストは、「きゅうちゃんとぴいちゃんの七夕」の絵図(図 $1\cdot$ 図 $2\cdot$ 図3)を使用した。 今回はビジュアルテキストを3枚使用し、1枚目から順次読み解き、クラス全体やグループで話し合いをした。クラスは5グループ(子どもと担当保育者1名)に分かれ、読み解きを行った。 その結果、「おはなし」の発端部は同じであったが、グループでのイメージの広がりにより、結末は異なるものとなった。また看図アプローチにおけるビジュアルテキスト読解処理は、5歳児の「おはなしづくり」の手法としても有用であることが示された。

#### 1. はじめに

## 幼児の看図アプローチによる読み解き活動と目的

看図アプローチは、小・中・高・大・社会人に 至るまで幅広く実践され、その効果が確かめられ てきた。しかし幼児期の事例は未だ少ない。看 図アプローチとは、ビジュアルテキストを使用 し、それを読み解き、読み解いたことを発信する プロセスを含んだ授業づくりの方法である(鹿 内、2015)。ビジュアルテキストとは、「絵や写 真、図表、動画といった視覚的テキスト(奥泉 2006、p.38)」を意味する。

これまで筆者は、「看図アプローチ」という手法を用いて、5歳児を対象にビジュアルテキストの読み解き活動を実践してきた(福永・高原2018、2021)。この時期に看図アプローチでの実践を行うことは、友達や保育者との言葉のやり

とりから、それぞれの違いに気づいたり、イメージを共有し合うことで、より表現することを楽しむ活動になると推察したためである。

人間の言語発達は、乳児期の身近な他者との感覚的な関わりから始まる。乳児は、言語を発する前段階から親しい人との間に愛着関係を育み、1歳頃には初語がみられる。また「生後 16~20ヵ月にかけて、語彙爆発とよばれる時期がある(内田 2017、p.66)。」この時期には指さしも盛んになり、身の周りの事物・事象への興味や関心も高まる。菅井(2010)は、人間のコミュニケーションに関わる「指さし」について、絵本を用いた母子の共同活動から発達的な変化を示唆している。発達の過程では、言語の獲得とともに身の周りの環境と関わりながら自己を表現するようになる。5歳児頃には、見

たことや感じたことを他者と伝え合い、互い

の表現を楽しみながら遊びを発展させていく。 幼児のごっこ遊びでは、3歳以降になれば「こ とばの象徴機能によって、イメージが作られ、そ れらは仲間に共有され、共同活動によって発展す る(明神 2005、p.144)」と言われている。明神 (2005、p.143)は、「ごっこ遊びは子ども時代 の遊びのなかで、想像力がもっとも豊かに、活発 に使用される遊びであり、想像力そのものがその 活動のなかで発達していくのである」と述べてい る。幼児の想像力は、このように遊びを通して育 まれるものとされている。幼児の言語表現には、

このような想像力と認知の発達も関連している。

幼児の物語産出においては、5歳後半のプラン機

能をはじめ、物事の結果から遡り原因を語る可逆 的操作も可能になるため、幼児の作話に変化がみ

られる (内田, 1996)。

松浦(2005)は、作話の機能について幼児期後半に注目している。ごっこ遊びやおはなしづくりについて、「時間の流れや、単純なパターンの繰り返しを超えた脈絡のつながりが明確になり、物語の筋道が聞き手にも伝わりやすくなってくるのがこの時期(松浦2005、p.63)」と述べている。このようなことから、看図アプローチにおける読み解き活動を楽しむことができるのは、5歳児の時期ではないかと考え、実践を重ねてきた。

幼児の看図アプローチによる読み解き活動では、ビジュアルテキストとして身近なものを題材とした「写真」を使用し、グループやクラス全体による話し合いを行ってきた。園生活での活動や自然現象の写真は、子どもの「見ること」への意欲を引き出していた。また活動において、子どもが「予測ー確認」を楽しみながらビジュアルテキストを読み解く姿がみられた(福永・高原、2018)。また活動では、それぞれのイメージを広げ、「虚構と現実」を往来する子どもの姿を捉えている。さらに、見たものからイメージを繋げて、一瞬ではあるが「むかしむかし」と語り始める子どもの様子もみられた(福永・高原、2021)。

筆者らの先行研究から,「写真」の活用は,子

どもの想像世界を広げ、感じたことを伝え合う手立てとして有用であることが確認できた。しかし幼児の読み解き活動において、「おはなしづくり」は未だ行っていないため、実践を通して新たな知見を得たいと考える。

そこで本稿では、以下の2つを研究の目的とし、 看図アプローチの3つの読解処理を基に検討をす る。

- ①看図アプローチによる「おはなしづくり」 の実践から、幼児期の看図アプローチ実践 モデルを構築する。
- ②子どもは、「変換」「要素関連づけ」「外挿」 の3つの過程から、「おはなし」をどのよ うに展開していくのかを明らかにする。

### Ⅱ. 方法

### Ⅱ-1 対象児・実践者・実施時期等

対象児は、O市K保育所5歳児クラス(男児10名・女児13名)である。男児1名が欠席したため、計22名を5グループに分け、それぞれに保育者(担任1名、保育者4名)を1名ずつ配置した。そこから2グループ(Aグループ4名・Bグループ5名)を無作為に選び、本研究の分析対象とした。子どもがグループのなかで上手く自己表現ができない場合もあるため、各グループに保育者を配置した。保育者は実践にあたり、事前に看図アプローチを体験し、子どもへの対応についての話し合いを行った。実践者は本稿筆者福永である。実施日は、2018年7月6日である。子ども及び保育者の会話をICレコーダーに録音し、全体の様子をビデオに記録した。

## Ⅱ-2 倫理的配慮

本研究は、福岡女学院大学の研究倫理審査委員会の承認(承認番号【17010】)を経て実施した。 実践にあたり、研究協力園の園長、主任、担当保育者、保護者に対し、研究の目的や内容と方法、 ビデオ、IC レコーダー記録、個人情報の取り扱いへの配慮、研究成果の公表に関して、文書及び口頭による説明を行い、同意を得ている。

## Ⅱ-3 ビジュアルテキスト

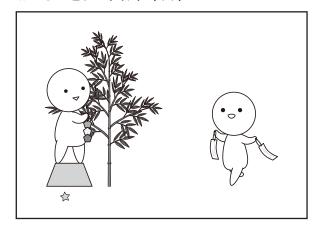


図 1

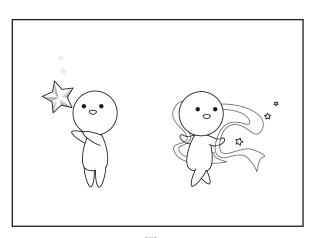


図2

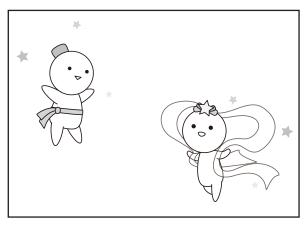


図3

「きゅうちゃんとぴいちゃんの七夕」(図1・図2・図3)を使用し、看図アプローチによる読み解き活動を行った。「きゅうちゃん」と「ぴいちゃん」は全国看図アプローチ研究会アートスタッフ

の石田ゆきが制作したオリジナルキャラクターである。現在500種類ほどのバリエーションがある。今回の実践にあたって、七夕に関連すると思われるものを筆者が選択し、組み合わせ、再構成した。これまでに、子どもたちは写真による読み解き活動は経験しているが、キャラクターの絵図の使用は初めてである。例年、園では七夕飾りの製作をしており、子どもたちの関心も高い。そこで七夕の絵図を作成し、ビジュアルテキストとして使用した。

## Ⅱ-4 部分指導案

活動にあたり部分指導案を作成し、実践を行った(表1)。

## Ⅲ. 活動の実際

## Ⅲ-1 活動手順-導入

まず筆者は、子どもたちに「みんなは、夜の空に『見つけた』って、星を見つけたことある?」と問いかけた。するとすぐに「見つけた!きらきら星」と返答する子どもがみられた。続けて「あと、何色でもある」とも答えた。子どもたちは、その話に興味津々な様子であった。それに対して筆者は、「そう。いろんな色がある」と繰り返した。このように子どもたちとやりとりをした後、筆者は「明日7月7日は何の日」と子どもたちに問いかけた。すぐに子どもたちは「七夕」と返答した。そこで、筆者は七夕の話を始めた。次に筆者は、図1~3とは別の絵図を用いてきゅうちゃんとぴいちゃんを紹介し、みんなでおはなしづくりをすることを伝えた(写真1)。



写真1

## 表 1 部分指導案

# 実践者 一福永優子 及び担任1名・保育者4名 実施日一2018 年7月6日(金) おらい 東に田一2018 年7月6日(金) アどもの活動 保育者の支援・留意点 1. 七夕の話を聞く。・夏の星座の話に興味を持ち、それぞれ異を言い始める。・きゅうちゃんとびいちゃんに興味を持ち、気付いたことや思ったことを友達や保育者に伝えようとする。 2. クラス全体で図1の読み解きをする。・・子どもたちは思いついたまま、次々に答える。【変換】・子どもたちは思いついたまま、次々に答える。【変換】・子どもたちは、言語化した「もの」と「もの」を呼げていく。【要素関連づけ】・「びいちゃんが星を拾う」、「意ゅうちゃんが七夕の飾りつけをしている」等と口々に言う。・「「星」に注目して、それぞれのイメージを膨らませ、友達やグループの担当保育者に伝える。【外挿】 3. グルーブで、図2の読み解きをする。・・アどもたちの反応を見ながら応答する。・「足利に注目して、それぞれのイメージを膨らませ、友達やグループの担当保育者に伝える。【外挿】 3. グルーブで、図2の読み解きをする。・・アどもたちの反応をしている」等と口々に言う。・「「見」に注目して、それぞれのイメージを膨らませ、友達やグループの担当保育者に伝える。【外挿】 3. グルーブで、図2の読み解きをする。・・アどもたちの話を聞き入れ、全体に伝える。「外挿】 3. グルーブで、図2の読み解きをする。・・カラス全体に「びいちゃんばとんな感じかな」と問いかける。	対 象一5歳児組				・看図アプローチで,それぞれのイメージ	
大き   大き   大き   大き   大き   大き   大き   大き	(男児 10 名・女児 13 名)				を膨らませながら「おはなしづくり」を	
実施日一2018年7月6日(金)	実践者一福永優子			ねらい	楽しむ。	
時間 環境構成   子どもの活動   保育者の支援・留意点   1. 七夕の話を聞く。	及び担任1名・保育者4名				・自分の思いを伝えたり、相手の話を聞い	
1. 七夕の話を聞く。 ・夏の星座の話に興味を持ち、それぞれ星を言い始める。 ・きゅうちゃんとびいちゃん に興味を持ち、気付いたこと や思ったことを友達や保育者に伝えようとする。 2. クラス全体で図1の読み解きをする。 ・子どもたちは思いついたまま、次々に答える。【変換】・子どもたちは、言語化した「もの」と「もの」を繋げていく。【要素関連づけ】・「びいちゃんが星を拾う」、「きゅうちゃんが七夕の飾りつけをしている」等と口々に言う。・「星」に注目して、それぞれのイメージを膨らませ、友達やグループの担当保育者に伝える。【外挿】 3. グループで、図2の読み解きをする。・アともたちの話を聞き入れ、全体に伝える。 ・別衣を纏う「びいちゃん」の姿から、「布」、「七夕」等とする。・クラス全体に「びいちゃん はどんな感じかな」と問いかける。・アクラス全体に「びいちゃん はどんな感じかな」と問いかける。・アクラス全体に「びいちゃん はどんな感じかな」と問いかける。・カウス全体に「びいちゃん はどんな感じかな」と問いかける。・カウス全体に「びいちゃん はどんな感じかな」と問いかける。	実施日-2018年7月6日(金)				たりする。	
● ・夏の星座の話に興味を持ち、それぞれ星を言い始める。・きゅうちゃんとびいちゃん に興味を持ち、気付いたことを友達や保育者に伝えようとする。 2. クラス全体で図1の読み解きをする。・子どもたちは思いついたまま、次々に答える。【変換】・子どもたちは思いついたまま、次々に答える。【変換】・子どもたちは、言語化した「もの」と「もの」を繋げている。【要素関連づけ】・「びいちゃんが星を拾う」、「きゅうちゃんが七夕の飾りつけをしている」等と口々に言う。・「星」に注目して、それぞれのイメージを膨らませ、友達やグループの担当保育者に伝える。【外挿】 3. グルーブで、図2の読み解きをする。・羽衣を纏う「びいちゃん」の姿から、「布」、「七夕」等と言い始める。【変換】・「びいちゃんが何か着ている」と絵図を指さして答える。	時間	環境構成	子どもの活動		活動	保育者の支援・留意点
ち、それぞれ星を言い始める。 ・きゅうちゃんとびいちゃん に興味を持ち、気付いたこと や思ったことを友達や保育者 に伝えようとする。 2. クラス全体で図1の読み 解きをする。 ・子どもたちは思いついたま ま、次々に答える。【変換】 ・子どもたちは、言語化した 「もの」と「もの」を野げてい く。【要素関連づけ】 ・「びいちゃんが星を拾う」、 「きゅうちゃんが七夕の飾り つけをしている」等と口々に 言う。 ・「星」に注目して、それぞれ のイメージを膨らませ、友達 やグルーブの担当保育者に伝 える。【外挿】 3. グルーブで、図2の読み 解きをする。 ・羽衣を纏う「びいちゃん」の 姿から、「布」、「七夕」等と言 い始める。【変換】 ・「びいちゃんが何か着てい る」と絵図を指さして答える。 ・ クラス全体で図1の読み がら話を進めていく。 2. クラス全体で図1の読み 解きをする。 ・しばらく子どもたちの反 応を見ながら応答する。 ・「それから、どうなると思 う」と尋ねる。 ・子どもたちの話を聞き入れ、全体に伝える。 ・ チグループで、図2の読み 解きをする。 ・ カスを纏う「びいちゃん」の 姿から、「布」、「七夕」等と言 い始める。【変換】 ・「びいちゃんが何か着てい る」と絵図を指さして答える。			1.七	夕の話を聞く。		1. 七夕の話をする。
・きゅうちゃんとびいちゃん に興味を持ち、気付いたこと や思ったことを友達や保育者 に伝えようとする。 2. クラス全体で図1の読み 解きをする。 ・子どもたちは思いついたま、次々に答える。【変換】・子どもたちは、言語化した「もの」と「もの」を繋げていく。【要素関連づけ】・「びいちゃんが星を拾う」、「きゅうちゃんが七夕の飾りつけをしている」等と口々に言う。・「星」に注目して、それぞれのイメージを膨らませ、友達やグループの担当保育者に伝える。【外挿】 3. グループで、図2の読み解きをする。・羽衣を纏う「ぴいちゃん」の姿から、「布」、「七夕」等と言い始める。【変換】・「びいちゃんが何か着ている」と絵図を指さして答える。			・夏の星座の話に興味を持		fiに興味を持	・夏の星座の話をする。
(興味を持ち、気付いたこと や思ったことを友達や保育者 に伝えようとする。 2. クラス全体で図1の読み解きをする。 ・子どもたちは思いついたまま、次々に答える。【変換】・子どもたちは、言語化した「もの」と「もの」を繋げていく。【要素関連づけ】・「びいちゃんが星を拾う」、「きゅうちゃんが七夕の飾りつけをしている」等と口々に言う。・「星」に注目して、それぞれのイメージを膨らませ、友達やグループの担当保育者に伝える。【外挿】 3. グルーブで、図2の読み解きをする。・別衣を纏う「びいちゃん」の姿から、「布」、「七夕」等と言い始める。【変換】・「びいちゃんがの者でいる」と問いかけ。 3. グルーブで、図2の読み解きをする。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・			ち, それぞれ星を言い始める。			
● で伝えようとする。 2. クラス全体で図1の読み解きをする。 ※実践者  「子どもたちは思いついたまま、次々に答える。【変換】・子どもたちは、言語化した「もの」と「もの」を繋げていく。【要素関連づけ】・「びいちゃんが星を拾う」、「きゅうちゃんが七夕の飾りつけをしている」等と口々に言う。・「星」に注目して、それぞれのイメージを膨らませ、友達やグループの担当保育者に伝える。【外挿】 3. グルーブで、図2の読み解きをする。・カラス全体に「びいちゃん解験をする。・フともたちの反応を見ながら応答する。・「それから、どうなると思う」と尋ねる。・・アともたちの反応を見ながら応答する。・「それから、どうなると思う」と尋ねる。・カリンを膨らませ、友達やグループの担当保育者に伝える。【外挿】 3. グルーブで、図2の読み解きをする。・カラス全体に「びいちゃんはどんな感じかな」と問いかける。【変換】・「びいちゃんが何か着ている」と絵図を指さして答える。			・きゅうちゃんとぴいちゃん			・絵図を使用し、きゅうちゃ
に伝えようとする。 2. クラス全体で図1の読み解きをする。 ・子どもたちは思いついたまま、次々に答える。【変換】 ・子どもたちは、言語化した「もの」と「もの」を繋げていく。【要素関連づけ】 ・「びいちゃんが星を拾う」、「きゅうちゃんが七夕の飾りつけをしている」等と口々に言う。 ・「星」に注目して、それぞれのイメージを膨らませ、友達やグループの担当保育者に伝える。【外挿】 3. グルーブで、図2の読み解きをする。 ・羽衣を纏う「びいちゃん」の姿から、「布」、「七夕」等と言い始める。【変換】 ・「びいちゃんが何か着ている」と絵図を指さして答える。 ながら話を進めていく。 2. クラス全体で図1の読み解きをする。 ・「この絵には何が描いてありますか」と問いかける。 ・「7月のある日、きゅうちゃんとびいちゃんがしたで答する。・しばらく子どもたちの反応を見ながら応答する。・「それから、どうなると思う」と尋ねる。 ・子どもたちの話を聞き入れ、全体に伝える。 ・オンとを関いたで、図2の読み解きをする。・クラス全体に「びいちゃんはどんな感じかな」と問いかける。			に興味	を持ち、気	気付いたこと	んとぴいちゃんを紹介す
2. クラス全体で図1の読み解きをする。 ・子どもたちは思いついたまま、次々に答える。【変換】 ・子どもたちは、言語化した「もの」と「もの」を繋げていく。【要素関連づけ】 ・「びいちゃんが星を拾う」、「きゅうちゃんが七夕の飾りつけをしている」等と口々に言う。・「星」に注目して、それぞれのイメージを膨らませ、友達やグループの担当保育者に伝える。【外挿】 3. グループで、図2の読み解きをする。・別衣を纏う「ぴいちゃん」の姿から、「布」、「七夕」等と言い始める。【変換】 ・「びいちゃんが何か着ている」と絵図を指さして答える。			や思っ	たことをス	友達や保育者	る。子どもたちの様子を見
● 実践者			に伝え	ようとする	3.	ながら話を進めていく。
・子どもたちは思いついたまま、次々に答える。【変換】 ・子どもたちは、言語化した「もの」と「もの」を繋げていく。【要素関連づけ】 ・「びいちゃんが星を拾う」、「きゅうちゃんが七夕の飾りつけをしている」等と口々に言う。 ・「星」に注目して、それぞれのイメージを膨らませ、友達やグループの担当保育者に伝える。【外挿】 3. グループで、図2の読み解きをする。・別衣を纏う「びいちゃん」の姿から、「布」、「七夕」等と言い始める。【変換】 ・「びいちゃんが何か着ている」と絵図を指さして答える。 ・「この絵には何が描いてありますか」と問いかける。・「7月のある日、きゅうちゃんとびいちゃんが」と問いかけ、お話づくりを始める。・「でもたちの反応を見ながら応答する。・「それから、どうなると思う」と尋ねる。・子どもたちの話を聞き入れ、全体に伝える。・・クラス全体に「びいちゃんはどんな感じかな」と問いかける。	10分		2. ク	ラス全体で	で図1の読み	2. クラス全体で図1の読
ま、次々に答える。【変換】 ・子どもたちは、言語化した 「もの」と「もの」を繋げてい く。【要素関連づけ】 ・「ぴいちゃんが星を拾う」、 「きゅうちゃんが七夕の飾り つけをしている」等と口々に 言う。 ・「星」に注目して、それぞれ のイメージを膨らませ、友達 やグループの担当保育者に伝 える。【外挿】 3. グループで、図2の読み解きをする。 ・羽衣を纏う「ぴいちゃん」の 姿から、「布」、「七夕」等と言い始める。【変換】 ・「ぴいちゃんが何か着ている」と絵図を指さして答える。		グループ	解きを	する。		み解きをする。
・子どもたちは、言語化した 「もの」と「もの」を繋げてい く。【要素関連づけ】 ・「びいちゃんが星を拾う」、 「きゅうちゃんが七夕の飾り つけをしている」等と口々に 言う。 ・「星」に注目して、それぞれ のイメージを膨らませ、友達 やグループの担当保育者に伝 える。【外挿】 3. グループで、図2の読み解きをする。 ・羽衣を纏う「ぴいちゃん」の姿から、「布」、「七夕」等と言い始める。【変換】 ・「びいちゃんが何か着ている」と絵図を指さして答える。		●実践者	・子ど	もたちはタ	思いついたま	・「この絵には何が描いてあ
「もの」と「もの」を繋げていく。【要素関連づけ】 ・「ぴいちゃんが星を拾う」、 「きゅうちゃんが七夕の飾りっけをしている」等と口々に言う。 ・「星」に注目して、それぞれって、どうなると思う」と尋ねる。 のイメージを膨らませ、友達やグループの担当保育者に伝える。【外挿】 3. グループで、図2の読み解きをする。・羽衣を纏う「ぴいちゃん」の姿から、「布」、「七夕」等と言い始める。【変換】・「ぴいちゃんが何か着ている」と絵図を指さして答える。			ま,次	々に答える	る。【変換】	りますか」と問いかける。
く。【要素関連づけ】 ・「ぴいちゃんが星を拾う」、 「きゅうちゃんが七夕の飾り つけをしている」等と口々に 言う。 ・「星」に注目して、それぞれ のイメージを膨らませ、友達 やグループの担当保育者に伝 える。【外挿】 3. グループで、図2の読み解きをする。 ・羽衣を纏う「ぴいちゃん」の 姿から、「布」、「七夕」等と言い始める。【変換】 ・「ぴいちゃんが何か着ている」と絵図を指さして答える。			・子ど	もたちは,	言語化した	・「7月のある日, きゅうち
<ul> <li>・「ぴいちゃんが星を拾う」、 「きゅうちゃんが七夕の飾り つけをしている」等と口々に 言う。 ・「星」に注目して、それぞれ のイメージを膨らませ、友達 やグループの担当保育者に伝 える。【外挿】 3. グループで、図2の読み 解きをする。 ・羽衣を纏う「ぴいちゃん」の 姿から、「布」、「七夕」等と言 い始める。【変換】 ・「ぴいちゃんが何か着てい る」と絵図を指さして答える。</li> <li>・しばらく子どもたちの反 応を見ながら応答する。 ・「それから、どうなると思 う」と尋ねる。 ・子どもたちの話を聞き入 れ、全体に伝える。 ・プレープで、図2の読み 解きをする。 ・クラス全体に「ぴいちゃん はどんな感じかな」と問い かける。</li> </ul>			「もの」	」と「もの	」を繋げてい	ゃんとぴいちゃんが」と問
「きゅうちゃんが七夕の飾り つけをしている」等と口々に 言う。 ・「それから、どうなると思う」と尋ねる。 ・子どもたちの話を聞き入 やグループの担当保育者に伝 える。【外挿】 3. グループで、図2の読み解きをする。 ・羽衣を纏う「ぴいちゃん」の姿から、「布」、「七夕」等と言 い始める。【変換】 ・「ぴいちゃんが何か着ている」と絵図を指さして答える。			く。【要	要素関連づ	`け】	いかけ、お話づくりを始め
つけをしている」等と口々に   応を見ながら応答する。			• 「ぴぃ	ちゃんが	星を拾う」,	る。
言う。       ・「それから、どうなると思う」と尋ねる。         のイメージを膨らませ、友達やグループの担当保育者に伝える。       ・子どもたちの話を聞き入れ、全体に伝える。         える。【外挿】       3. グループで、図2の読み解きをする。         ・羽衣を纏う「ぴいちゃん」の姿から、「布」、「七夕」等と言い始める。【変換】・「ぴいちゃんが何か着ている」と絵図を指さして答える。       はどんな感じかな」と問いかける。			「きゅ	うちゃんス	が七夕の飾り	・しばらく子どもたちの反
・「星」に注目して、それぞれのイメージを膨らませ、友達やグループの担当保育者に伝える。       ・子どもたちの話を聞き入れ、全体に伝える。         える。【外挿】       3. グループで、図2の読み解きをする。         ・羽衣を纏う「ぴいちゃん」の姿から、「布」、「七夕」等と言い始める。【変換】かける。       ・「ぴいちゃんが何か着ている」と絵図を指さして答える。			つけを	している_	等と口々に	応を見ながら応答する。
のイメージを膨らませ、友達 やグループの担当保育者に伝える。 える。【外挿】       ・子どもたちの話を聞き入れ、全体に伝える。         20分       3. グループで、図2の読み解きをする。 ・羽衣を纏う「ぴいちゃん」の姿から、「布」、「七夕」等と言い始める。【変換】・「ぴいちゃんが何か着ている」と絵図を指さして答える。       ・「ぴいちゃんが何か着ている」と絵図を指さして答える。			言う。			・「それから、どうなると思
ヤグループの担当保育者に伝 れ、全体に伝える。 える。【外挿】 3. グループで、図2の読み 3. グループで、図2の読み 解きをする。 ・羽衣を纏う「ぴいちゃん」の ・クラス全体に「ぴいちゃん 姿から、「布」、「七夕」等と言 はどんな感じかな」と問い い始める。【変換】 かける。 ・「ぴいちゃんが何か着ている」と絵図を指さして答える。			•「星」	に注目し	て,それぞれ	う」と尋ねる。
20分			のイメ	ージを膨り	うませ, 友達	・子どもたちの話を聞き入
3. グループで、図2の読み 解きをする。 解きをする。 ・羽衣を纏う「ぴいちゃん」の タから、「布」、「七夕」等と言 い始める。【変換】 ・「ぴいちゃんが何か着ている」と絵図を指さして答える。			やグル	ープの担	当保育者に伝	れ、全体に伝える。
解きをする。 ・羽衣を纏う「ぴいちゃん」の ・クラス全体に「ぴいちゃん 姿から、「布」、「七夕」等と言 い始める。【変換】 ・「ぴいちゃんが何か着てい る」と絵図を指さして答える。			える。	【外挿】		
<ul> <li>・羽衣を纏う「ぴいちゃん」の</li> <li>・クラス全体に「ぴいちゃん はどんな感じかな」と問いい始める。【変換】</li> <li>・「ぴいちゃんが何か着ている」と絵図を指さして答える。</li> </ul>	20分		3. グ	ループで,	図2の読み	3. グループで、図2の読み
<ul><li>姿から、「布」、「七夕」等と言はどんな感じかな」と問いい始める。【変換】</li><li>・「ぴいちゃんが何か着ている」と絵図を指さして答える。</li></ul>			解きを	する。		解きをする。
い始める。【変換】 ・「ぴいちゃんが何か着てい る」と絵図を指さして答える。			・羽衣を	を纏う「ぴ	いちゃん」の	・クラス全体に「ぴいちゃん
・「ぴいちゃんが何か着てい る」と絵図を指さして答える。			姿から,	,「布」,「·	七夕」等と言	はどんな感じかな」と問い
る」と絵図を指さして答える。			い始め	る。【変換		かける。
			• 「ぴぃ	っちゃんか	ぶ何か着てい	
【要素関連づけ】			る」と糸	会図を指さ	して答える。	
			【要素	関連づけ】		

	・子どもたちは1枚目を見ながら、「ぴいちゃんを見ている」と言う。 ・友達や担当保育者と一緒に、各グループでおはなしの続きを作り始める。【外挿】	
30分	4. クラス全体でおはなしを聞く。 ・他のグループの発表を聞く。 ・グループの担当保育者が発表する。 ・おはなしの内容に興味を持ち,面白い表現があれば,同じように言葉を繰り返してみたりする。	4. クラス全体でおはなしを シェアリングする。 ・グループの担当保育者に 発表してもらう。 ・子どもたちの反応をみな がら,進行していく。 ・グループの発表後,「きゅ うちゃんとぴいちゃんのなお タの絵から,いろいるなと するしができましたね」と 声をかける。
40 分	5. 図3を使用し、お絵描きをする。 ・「星がたくさん降ってきてね」と自分がイメージしたことを友達や担当保育者に話しながら描いている。	5. 図3を使用し、お絵描き をすることを伝える。

子どもたちは、それぞれのキャラクターの違いに気づき、「口が違う」「目が違う」「身長が違う」等の発言が続いた。そこで筆者が「どんなふうに違う」と尋ねると、子どもたちはキャラクターの身体の形や大きさに注目をしていた。このように子どもがキャラクターへの興味をもった後、1枚目のビジュアルテキスト(図1)を配付した。

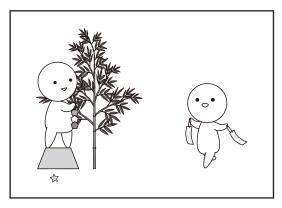


図1 (再掲)

## Ⅲ-2 活動手順-展開1【図1の読み解き】クラス全体で読み解き

1枚目のビジュアルテキスト(図1)をめくる と、子どもたちは「かわいい」と言い始めた。ま ず筆者は、クラス全体に「この絵には何(どんな 「もの」)が描いてありますか」と「変換」活動を 引き出す発問を行った。 子どもたちは、「きらき ら星」「短冊」「星」「葉っぱ」「笹の葉」「きゅうちゃ ん」「ぴいちゃん」と口々に答えた。子どもたちは、 このように「変換」を行っている。これらの返答 に対して、グループの担当保育者は「きらきら 星」「短冊ね」と子どもの言葉を同じように繰り 返し、同意していた。子どもたちが図1を読み解 くなかで、きゅうちゃんとぴいちゃんの識別に戸 惑う様子もみられた。そこで筆者は、「きゅうち ゃんは、どっちでしょう」と問いかけてみた。す ると「ちっちゃい方」「大きい方」と曖昧な返答 であったため、「台に乗っている方がきゅうちゃ ん」と子どもに伝えた(写真2)。



写真2 「きゅうちゃんは、どっちでしょう」 という問いかけに答えている様子

続いて筆者は、「7月のある日、きゅうちゃんとぴいちゃんが」と子どもに問いかけ、おはなしづくりを始めた。子どもたちは自発的に「きゅうちゃんが七夕飾りをしている」「七夕飾りが少ない」「星が落ちている」「ぴいちゃんが星を見つけた」等の発言をしていた。このように子どもたちは、「星」「ぴいちゃん」等の「変換」した言葉を繋ぎ、筆者の問いかけにより「要素関連づけ」を行っていった。筆者が「きゅうちゃん、何をしているのかな」と問いかけると、「七夕」「飾り」と

返答した。そこで再び筆者は、「そこへぴいちゃんが走って短冊を持ってきました。ぴいちゃんはきゅうちゃんに短冊をあげました。そうしたら」と尋ねると、「ありがとう」と子どもたちが答えた。このように、子どもと保育者との言葉のやりとりから、少しずつおはなしを繋げていった。

次に筆者は、「きゅうちゃんは、『ありがとう』と言いました。そして、ぴいちゃんは、何て言ったと思う」と具体的な問いかけをした。すると子どもたちは、「星」「あ、星だ」「あった」と次々にぴいちゃんの台詞を言い始めた。このようにこの場面では、子どもたちは図1の「落ちている星」に注目していた。そこで筆者は、その着眼点を活かし、「わー、きれいなお星さまだ。ぴいちゃんは、星を見つけました。」と話を続けた。

さらに筆者は、子どもたちに「それからどうなると思う」と問いかけた(写真3)。それに対して子どもたちは「星を持ってお空に飛んで行く」「宇宙に行く」「星が雲になる」「空の上は地球」と次々にそれぞれのイメージを膨らませ「**外挿**」を行っていった。



写真3 「それからどうなると思う?」という 問いかけに答えている様子

## Ⅲ-3 活動手順-展開2【図2の読み解き】 グループでおはなしづくり

2枚目(図2)をめくると,筆者は,「ぴいちゃんはどんな感じかな」と子どもに問いかけた。図2には,ぴいちゃんだけが2人描かれている。星を拾ったぴいちゃんであり,きゅうちゃんは描かれていない。ぴいちゃんが星を拾い変身した場面である。

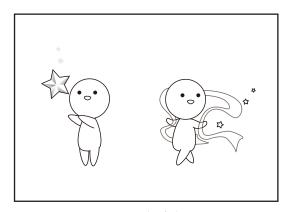


図2 (再掲)

それに対して、子どもは「綺麗」「かわいい」 と言い始めた。続いて、「何か持ってる」や「紐 ?」という発話もみられたことから、筆者は「こ れ『羽衣』。みんなも纏ってみたい?」と尋ねて みた。すると子どものなかには、「うん」と大き な声で答える姿もあった。また友達同士で「借り 物?」「ぴいちゃん、これもらったの?」と疑問 を持って互いに言い合ったり,「いい匂いする」 とイメージを膨らませている発話もみられた。そ こで筆者は、「ぴいちゃんは羽衣を纏って、とっ ても嬉しそう」と話を続けていった。その後, きゅうちゃんを指して、「きゅうちゃんは何を見 ていると思う」と尋ねると、1枚目(図1)と見 比べながら、「星を見ている」「流れ星」「キラキ ラが降ってくる」と子どもたちはイメージを膨ら ませながら思い思いに発言をしていた。その様 子から、筆者は「キラキラキラ、星がたくさん 出てきました。」「ふわふわふわ」「シューッ」と オノマトペ を交えて話を繋げていった。すると、 子どもたちも同じようにオマトペを繰り返し楽 しみ、「流れ星」「風の音」「UFO、UFOが来 た」「宇宙人」と次第に声高になっていった。そ こで筆者は、これまでのおはなしを語り、その 続きをグループで作ることを伝えた。子どもた ちは、筆者の話を聞いた後、それぞれのグルー プでおはなしづくりを始めた。以下にグループ Aの対話記録を載せておく。T1 はグループAに ついている保育者、Fは実践者(福永)である。 なお対話記録中には、(1)から(7)までのナン

バリングをしたアンダーライン箇所がある。これらについてはIVの考察でも言及する。

## グループAの対話記録

- T1「キラキラキラキラ, ぴいちゃんは何に なったんだろう。」
- C1「<u>えとね, これお星さま。</u><sup>(1)</sup> 星を拾ったけ ど。」
- T1「お星さまを拾って。<sup>(2)</sup>」
- C1「ぴいちゃんにあげてから, 魔法をかけ てから。」
- T1「ぴいちゃんが拾ったら?」
- C1「ありがとう。」
- C2「『ありがとう』って言ったし。」
- T1「魔法がかかったのかな?」
- C1「<u>そして、お空に飛んだ。</u><sup>(3)</sup> 魔法にかかってから、お空に飛んでいった。」
- T1「そして, 魔法がかかったぴいちゃんと きゅうちゃん。二人ともお空に飛んで行っ たの?」
- C3「違う。」
- C1「1 人だけ。」
- C3「1人だけ。」
- T1「誰が?」
- C1「ぴいちゃん。」
- C4「ぴいちゃんじゃない。」
- T1「ぴいちゃんだけお空に飛んでいったの ね。」
- C4「違う, ぴいちゃんだけじゃない。」
- T1「<u>じゃ, C4 君はどう思うの?</u> <sup>(4)</sup> C4 君は, どう思う?」
- C4「二人で。」
- T1「あ, C4 君は, 二人飛んで行ったと思う。」
- C4「やっぱりね…。」
- T1「C2 ちゃんは、どう思う?二人で飛んで行ったのかな,1人で飛んで行ったのかな?」
- C2「1人。」
- C1「誰, ぴいちゃん?」
- C3「1人じゃない。」

- T1「1人?」
- C2「1人と思う。」
- C4「ぴいちゃんはね…」
- T1「C2 ちゃんは 1 人, C3 君は 1 人, C4 君は 二人。うん, ぴいちゃんが?」
- C4「ぴいちゃんがね, 抱っこしてから…。」
- T1「ぴいちゃんが, きゅうちゃんを抱っこす るのね。」
- F 「ぴいちゃんが、きゅうちゃんを抱っこするの?」
- T1「じゃ, さっき C1 ちゃんがお空に飛んで 行ったって…。 ぴいちゃんがきゅうちゃん を迎えに行ったのかな。」
- C1「1人じゃ, 寂しいから。」
- T1「1人じゃ寂しいから迎えに行ったのね。」 (中略)
- T1「みんなのお話でいくと、ぴいちゃんが拾ってお空に飛んで行ったんだけど。1人で寂しいからきゅうちゃんを抱っこして連れていってあげる。」
- C1「そして次はね…。」
- T1「そして次は?」
- C1「次は抱っこして, まだ二人で寂しい時は …。」
- T1「まだ二人で寂しい時は?」
- C1「次は二人もう 1 回ね…。C1 ちゃんと C 2 ちゃんが…。」
- T1「C1 ちゃんと C2 ちゃんも行く?」
- C2「二人を抱っこして,軽い人だけ行く。」
- C1「S ちゃんだけ。」
- T1「じゃ, 『F 組さんのお友達一緒に遊ぼう』って, ぴいちゃん, きゅうちゃんが来てくれるような気がする? 寂しい時は, F 組さんのお友達を…。」
- C3「あと, 雲さんも…。」
- C2「あと、全員連れていく。」



写真4 グループAの対話の様子

グループAでは、星を拾ったぴいちゃんが魔法にかかり、空に飛んでいくという「おはなし」をしている。子どもたちは、イメージを共有しつつ、それぞれに自分の「おはなし」をしていた。女児C1は保育者の問いかけに対して、下線(1)「えとね、これお星さま。」のように説明を始めた。それに対して担当保育者は、下線(2)「お星さまを拾って。」のように子どもの言葉を繰り返している。このような保育者の相槌の後、女児C1は下線(3)のように「そして」と接続詞を用いて「おはなし」を結んでいる。

担当保育者の下線(4)「じゃ, C4 君はどう思うの?」の問いかけでは, 女児 C1 と男児 C4の意見が分かれ, 最終的に男児 C4の「ぴいちゃんが, きゅうちゃんをだっこして空に連れて行く」という内容でまとまった。

続いてグループBの対話記録を載せておく。 T2 はグループBについている保育者である。

## グループ B の対話記録

- T2「ぴいちゃん,何をしているのかな。<sup>⑸</sup>」
  - C5「星。|
  - T2「星って…。どうなるのかな。」
  - C6「上に飛んで行く。」
  - C5「キラキラキラ…。」
  - T2「キラキラキラ…。」
  - C7「ふふふふ。」
  - C6「宇宙人にみせる。」
  - C5「あと, 飛行機。」
  - C8「うん。」

- C5「宇宙人。」
- C5「宇宙人。」
- T2「宇宙人に遇って?」
- C5「飛行機。」
- C6「飛行機に乗る。」
- T2「宇宙人に遇って, 飛行機に乗るの?飛行機 に乗ってどうするの?」
- C6「いや, あの外国のね, 外国の…。」
- T2「もう一回言うよ。 ぴいちゃんが, ふわふわっ てお空に飛んで行くんでしょう。それから どうなるの? |
- C5「星, 星。」
- T2「どうなるの?宇宙人が出てきたの?」
- F 「宇宙人が出てきたの?」
- T2「でも, ほら空に飛んで行ったら, この人, 1 人ぼっちになっちゃうね。|
- C5 「1 人。」
- T2「お話の続きはどうするの?」
- C5「2人。」
- T2「お話の終わりはどうするの?」
- C7「やだ。」
- T2「じゃあ、どうするの?」
- C8「寂しい。<sup>(7)</sup>」
- T2「寂しいの? 1 人ぼっち。」
- C5 「1 人。」
- C6「ぴいちゃんが飛行機に乗せてもらって…。」
- T2「ふふふ。C6君が言ったの、もう1回言うよ。 ぴいちゃんが飛んで行って, 誰と遇うの?」
- C5「宇宙人。」
- T2「宇宙人と遇って, 飛行機に乗せてもらう。 誰に乗せてもらう?誰が乗っているの,飛行 機。」
- C5「飛行機に宇宙人?」
- C7「まだ考え中。」
- C6「下に降りて,あのね…。 ぴいちゃんと会う。」
- T2「下に降りて会うの?」
- C6「うん。」

一方, グループBの子どもたちは, すぐにイメー T2「<u>ぴいちゃんが、パタパタって飛んで行って。</u> ジが湧かない様子であった。そこで担当保育者は、 子どもに何度も声をかけている。担当保育者の下 線(5)「ぴいちゃん、何をしているのかな。」の 問いかけに対して、男児C5が「星」と答えた。 その返答を機に、他の子どもたちも「上に飛んで いく」と話し始めた。そこで再び担当保育者が下 線(6)「ぴいちゃんが、パタパタって飛んで行っ て。」のように話を繋ぎ、グループ全体に言葉か けをした。その後担当保育者は, 男児 C5 の「宇 宙人」の返答に対して「宇宙人に遇って?」と聞 き返し、「おはなし」を続けていった(写真5)。



写真 5 グループBの対話の様子

## クラス全体でおはなしをシェアリング

最後に、グループごとに担当保育者が「おはな し」を発表した(写真6・7)。以下のような内 容であった。なお、「グループ A のおはなし」の なかには、(8)(9)のナンバリングをしたアンダー ライン箇所がある。これらついてもIVの考察で言 及する。

#### グループAのおはなし

ぴいちゃんが星を拾った。 ぴいちゃんは, 魔法にかかって空に飛んでいった。ぴいちゃ んが空に飛んでいくと、一人では寂しくなっ <u>た。</u><sup>(8)</sup> ぴいちゃんは下に降りてきゅうちゃ んをだっこして, 二人空の上で遊んだ。まだ 寂しいので (9), F 組さんをみんな連れて行っ て遊びたい。

## グループ B のおはなし

ぴいちゃんが、お空に飛んでいった。その後、お空で宇宙人と遇った。一人になったきゅうちゃんがかわいそうなので、飛行機に乗ってお空から降りてきた。最後はきゅうちゃんに会った。



写真6 グループAの発表の様子



写真7 グループBの発表の様子

# Ⅲ-4 活動手順-展開3【図3を活用したお絵描き】

筆者はここまでの振り返りとして、図1と図2の2枚のビジュアルテキストの「おはなし」をした。その後、図3を用いて子どもたちは思いのままに色塗りやお絵描きをした(写真8)。



写真8 お絵描きをしている様子

完成した絵図を 2 例載せておく(写真 9・写真 10)。なお写真 9 は,グループ B の女児の絵であり,写真 10 は,グループ A ・ B 以外の男児の絵である。

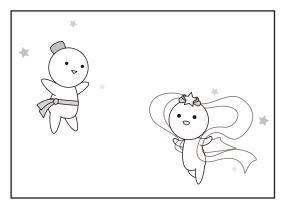


図3 (再掲)



写真9 グループBの女児の絵



写真 10 グループA・B以外の男児の絵

## Ⅳ. 考察

## IV − 1 クラス全体とグループでのおはなしづくりの違い

図1の読み解きはクラス全体であり、筆者の問いかけに応じて、子どもたちは「変換」「要素関連づけ」「外挿」を行った。しかし、筆者と子どもとのやりとりが中心になり、子ども同士での対話はあまりみられなかった。

一方、図2の読み解きはグループで行った。 グループでは、担当保育者の問いかけに対して、 それぞれのイメージをもち発話をする姿がみられ た。担当保育者が一人ひとりの言葉を繰り返し、 丁寧に聞き取りながら「おはなしづくり」を進め ていた。

クラス全体の「おはなしづくり」ではうまく自 分の気持ちを言葉で伝えられない子どもも、グ ループのなかでは自由に言葉を発していた。それ は、担当保育者の子どもへの言葉かけによるもの と考えられる。子どもは、担当保育者のファシリ テーションによって、安心して自分の言葉で思い を伝えようとする。また、自分の話を伝えるだけ でなく、友達の話も聞き入れるようになる。グ ループAでは、男児C4のように自分とは違う内 容に反論する子どもの姿もあった。このように、 クラス全体とグループでは「おはなしづくり」に 対する子どもの意欲や姿勢の違いがみられた。

本研究では、看図アプローチによる「おはなしづくり」の対象を5歳児としている。乳幼児期の発達において、5歳後半には質的転換期を迎えると考えられている(内田 1996, p.190)。認知機能においては、プラン機能、評価機能、モニター機能の出現とともに因果関係・時間概念の成立も見られるようになり、物語の構成に統括性や回想や夢のシーンも出てくる(内田 1996, p.191)。グループAの「おはなしづくり」では意見の違いもあったが、保育者の仲立ちによって友達のおはなしを聞き入れ、自分の思い描いたことを再び考える姿もみられた。またグループAの対話記録の「魔法をかける」、グループBの対話記録の「宇宙人に遇う」という表現は、短い文章ではあ

るが「回想や夢のシーンも出てくる」という5 歳児の物語構成の特徴を示していると言えるだろ う。

## Ⅳ-2 看図アプローチとおはなしづくり

グループAの「おはなしづくり」では,「きゅ うちゃん, ぴいちゃん, 星, 空」の言葉が使用さ れている。これらの言葉は、まず図1の「変換」 で「もの」として取り出され、「要素関連づけ」 によって要素と要素を結びつけ発している。その 後「外挿」でイメージを膨らませ、3つの段階を 踏みながら構成し、「F組の友達みんなと空で遊 ぶ」というおはなしを作り出している。同じよう に, B グループの「おはなしづくり」においても, 「きゅうちゃん、ぴいちゃん、空」という言葉に「変 換」し、「ぴいちゃんが空に飛んで行く」という「要 素関連づけ」を行っている。さらに、ビジュアル テキストには描かれていない「宇宙人」「飛行機」 という言葉を用いて「外挿」を行っている。 最終 的には「宇宙人と遇い、飛行機に乗って降りてき てきゅうちゃんに会った」という「おはなし」を 作っていた。

このようなビジュアルテキストを読み解くため の3つの情報処理は、シンプルでありながらも重 要な看図アプローチの基本である。この情報処理 モデルは、Bloom らによる「理解」概念に基づく ものである(Bloom,B.S.Hastings,J.T. & Madaus,G.F. 梶田叡一・渋谷健一・藤田恵璽(訳),1973)。「わ かる」ということは「変換」「要素関連づけ」「外 挿」の3つの情報処理によるものとされている。 これら3つの情報処理プロセスによって、子ど もはビジュアルテキストを「①よく見て」、「②見 たものを自分なりに言語化」し、「③見たものを 自由につなげ」、「④イメージを広げておはなしを 構成する」。①から④のように、子どもは「おは なしづくり」のステップを自然に踏み、楽しみな がら「おはなし」を展開していく。このステップは、 指導案(表1)にあるように実践者の言葉かけと 呼応している。さらに、子どもたちはグループで 友達や担当保育者とのやりとりを通してイメージ を重ね合わせていくものと考えられる。

「グループ A のおはなし」では、ビジュアルテキストに描かれている「きゅうちゃん・ぴいちゃん」と、現実の世界である「F 組の友達」をつないだ結末になっている。「おはなしづくり」のなかで、きゅうちゃんがぴいちゃんを迎えに行く理由として、下線(8)「一人では寂しくなった。」や下線(9)「まだ寂しいので」のような表現がみられた(グループ A の対話記録)。このように、自分の心情を交え、虚構の世界と現実を往来しながら「おはなし」を展開した様子をまとめたものが図 4 である。

ぴいちゃんが星を拾う
きゅうちゃんに渡して魔法をかける
ぴいちゃんが空に飛んで行く
一人では寂しい
ぴいちゃんはきゅうちゃんを迎えに行き
空に連れていく
まだ寂しい
F組のみんなを空に連れて行き一緒に遊ぶ

図4 グループA「おはなし」の展開

一方グループBでは、ビジュアルテキストに描かれている「きゅうちゃん、ぴいちゃん」と想像による「宇宙人」や「飛行機」を結びつけていた。また、グループBでも「おはなしづくり」のなかで、下線(7)「寂しい」という心情が現れていた(グループBの対話記録)。グループBが「おはなし」を展開した様子をまとめたものが図5である。

ぴいちゃんがパタパタと空に飛んで行く 宇宙人に遭う 1人になる **寂しい** 飛行機に乗る 空から戻りきゅうちゃんと会う

図5 グループB「おはなし」の展開

幼児の看図アプローチによる「おはなしづく り」は、グループによって違うストーリーを生み 出していた。ここで双方に共通するのは、「七夕」 の絵図であるにもかかわらず、「彦星」や「織姫」 に全く触れることなく、それぞれのオリジナルな 内容となっている点である。

グループAでは、空に飛んで行くのが、1人か2人かという点で意見も分かれたが、保育者の仲立ちによってまとまっていった。

服部(2009, pp.157-158)は「『同じ』ことに対しても、自分と友だちとでは感じ方や考え方が"ちがう"ことに気づいたり、初めは"ちがう"と思ったことが話し合いのなかで"同じところもある"と気づいたりする経験を通して、一歩深い『同じ』に迫っていく力が育っていく」と述べている。同じビジュアルテキストを読み解き、共に「おはなしづくり」をする体験は、このような子どもたちの力を育む手立てになると言えるだろう。

また幼稚園教育要領 (2017, p.19), 保育所保 育指針 (2017, p.20), 幼保連携型認定こども園 教育・保育要領 (2017, p.30) において, 領域 「言葉」の概要は以下のように明記されている。

「経験したことや考えたことなどを自分なり の言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうと する意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や 言葉で表現する力を養う。」

子どもが、自分なりの言葉で自由に話をすることや友達の話を聞くこと、互いにやりとりを通して言葉のもつ面白さなどに気づき、会話を重ねていく体験の重要性が示されている。

今回の実践では、ビジュアルテキストに初めてキャラクターの絵図を使用した。図1では、子どもたちは落ちている「星」に注目していた。しかし、図2では、その落ちていた「星」を拾う場面は描かれていない。つまり図1での子どもの「予測」を「確認」するためのヒントが図2で見つからないため、語ることが難しくなったものと推察される。先行研究(福永・高原、2018)において、子どもたちの読み解きには「予測ー確認」のプロセスがみられることから、「星」を手がかりとして「予測」し、図2で何らかの「確認」が出来れば、子どもの関心も高まり、より活発な対話が可能になると考えられる。今後のビジュアルテキストの作成においては、より子どもの視点に

添った構成を考えていきたい。今回の実践を通して、子どもたちのそれぞれの視点での読み解きやイメージの広がりがみられた。また、活動を楽しむ様子が窺がえたことは大きな成果である。

ここで、指導案と実践を照らし合わせてみる。 まず看図アプローチによる読み解きのなかで、実 践者の発問により、子どもたちが「変換」「要素 関連づけ」「外挿」の流れに沿って自然に発話が 生み出されていく様子がみられた。このことから、 指導案における【看図アプローチで、それぞれの イメージを膨らませながら「おはなしづくり」を 楽しむ】というねらいは達成されたものと言えよ う。次にグループでの読み解きでは、自分の思い ついたことを伝えたり、友達の話を聞き入れる姿 もみられたことから、【自分の思いを伝えたり、 相手の話を聞いたりする】というねらいも達成さ れたものと考えられる。前述したように、領域「言 葉」の概要においても、「自分なりの言葉で表現」 することや「相手の話す言葉を聞こうとする意欲 や態度」を育むことについての重要性が示されて いる。これらのことから、看図アプローチによる 「おはなしづくり」は、5歳児の活動として有用 であると考えられる。実践者によるビジュアルテ キスト選定と発問構成が重要であることは当然で あるが、保育者の適切なファシリテーションも、 大きなポイントとなるだろう。

看図アプローチを用いた協同学習において,鹿内(2015, p.16)は,「学習者間にうまれる読み解きのズレが活発な討論を引き起こす」と説明している。子どもたちは,グループ間・メンバー間での読み解きの違いに気づき,再び考えることで新しいものを創り出していく。今回の実践におけるグループでの話し合いでは,子どもの発話を丁寧に繰り返す担当保育者の姿がみられた。このように,話し合いのなかで子どもの発話を尊重し,支援する保育者の関わり方は大変重要である。

図3をもとにしたお絵描きでは、子どもたちは 自分の思いを自由に表現している。例えば写真9 の女児の絵には、自分の姿や思い描いたものが多 数描かれている。一方写真10の男児は、宇宙を イメージしたものを描いている。看図アプローチによるビジュアルテキストの読み解き活動は、日常生活の出来事に興味をもち、「見ること」の楽しさを味わう体験と考える。さらに「おはなしづくり」や「絵を描く」という創造的な活動への発展も可能であることが示された。

グループAの女児C1は、下線(3)「そして、 お空に飛んだ。」のように文脈をつなぐ接続詞を 用いた後、再び前後を繋ぐ発話をしている。 グル ープでの対話のなかで、自分なりに話を繋げてい こうとする様子がみられた。語りの形式について, 内田(1996)は次のように述べている。「子ども は大人とのおしゃべりに参加し、絵本を読み聞か され、物語を語り聞かされるうちに、そこで用い られた語りの形式が、漸次内面化されていくので あろう。内面化の完成は自分自身で語るという実 践が伴わなくてはならない。(pp.200-201)」子 どもの語りの形式には、まず子どもの内面的な充 実が必要であろう。実際に子どもが自分の言葉を 繋ぎながら話を進めようとする時、内面から湧き 出る言葉に他者とのやりとりが交わることで、新 しい表現が生じることもある。このような経験に よる表現は内面化し、表現する力へと繋がるので はないだろうか。内田が述べているように、子ど もと大人との対話や児童文化財の活用も必要であ り、子どもの言語発達には、子どもの表現の意欲 を高めるような活動と子どもの育ちを支える保育 者の存在が重要である。本稿での看図アプローチ による「おはなしづくり」は、「見ること」から 子どもの想像を膨らませ、「おはなし」を創造す る第1歩であった。

## V. まとめ

本研究では、幼児の看図アプローチによるビジュアルテキストの読み解き活動において絵図を使用し、5歳児による「おはなしづくり」を行った。その結果、以下のようなことがわかった。

1) クラス全体とグループでの「おはなしづくり」 では、子どもの意欲に違いがみられた。グルー プでの「おはなしづくり」の方が、子どもた ちの自由な発話がみられた。

- 2) グループによる「おはなしづくり」において、図1で「おはなし」の発端は同じであるが、図2では、それぞれのイメージの広がりによって全く違う結末となった。
- 3) 看図アプローチによる「おはなしづくり」は、 3つの読解処理プロセスにより、ビジュアルテ キストを「見ること」からイメージを広げ、「お はなし」を作る手立てとして有用であること が示された。

これらのことから、看図アプローチによる「おはなしづくり」は5歳児において可能であり、楽しみながらイメージを広げられるものと考えられる。しかし、「おはなしづくり」のなかで、子どもの活発な対話には至らなかった。その要因として、ビジュアルテキストの構成や「おはなしづくり」の進め方などが考えられる。今後事例を重ねるなかで、子どもの表現や語りの形式に着目し、検討していきたい。加えて、幼児期の看図アプローチ実践モデルを構築することも課題である。

## 謝辞

本研究に際し、ご協力いただきました保育所の 先生方ならびに園児のみなさまには心より感謝申 し上げます。また、ビジュアルテキストの作成、 並びに本稿執筆に際しお力添えをいただきました 石田ゆき先生に心より御礼申し上げます。

## 引用・参考文献

- Bloom,B.S. Hastings,J.T. & Madaus,G.F. 梶田叡一・ 渋谷憲一・藤田恵璽(訳) 1973 『教育評価 法ハンドブックー教科学習の形成的評価と総 括的評価ー』 第一法規
- 福永優子・高原和子 2018 「保育現場での表現活動 『看図アプローチ』によるビジュアルテキストの読み解き実践 」『福岡女学院大学大学院紀要発達教育学』(6) pp.25-32
- 福永優子・高原和子 2021 「5歳児の協同的な対話の展開-看図アプローチによる活動での子どもの姿に着目して-」『福岡女学院大学

大学院紀要発達教育学』(9) pp.17-24

- 服部敬子 2009 「第 I 部 第 7 章 5 ~ 6 歳の発達の姿」 白石正久・白石恵理子編 『教育と保育のための発達診断』 全国障害者問題研究会出版部 pp.157-158
- 厚生労働省 2017 『保育所保育指針』 フレーベル館
- 松浦ひろみ 2005 「幼児の物語表現と情緒的特徴の関連について」『京都女子大学発達教育学部紀要』(1) pp.63-72
- 文部科学省 2017 『幼稚園教育要領』 フレーベル館
- 明神もと子 2005 「幼児のごっこ遊びの想像力 について」『釧路論集:北海道教育大学釧路 校研究紀要』(37) pp.143-150
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 2017 『幼保 連携型認定こども園教育・保育要領』 フレー ベル館
- 奥泉香 2006 「『見ること』の学習を,言語教育に組み込む可能性の検討」 リテラシーズ研究会(編)『リテラシーズ2-言葉・文化・社会の日本語教育へー』 くろしお出版 pp.37-50
- 鹿内信善 2015 『改訂増補協同学習ツールのつ くり方いかし方-看図アプローチで育てる学 びのカー』 ナカニシヤ出版
- 菅井洋子・秋田喜代美・横山真貴子・野澤祥子 2010 「乳児期の絵本場面における母子の共 同注意の指さしをめぐる発達的変化:積み木 場面との比較による縦断研究」『発達心理学 研究』21(1) pp.46-57
- 内田伸子 1996 『子どものディスコースの発達 -物語産出の基礎過程-』 風間書房
- 内田伸子 2017 『コンパクト心理学ライブラリ 4 発達の心理-ことばの獲得と学びー』 サイ エンス社

2021 年 10 月 25 日受付 2021 年 12 月 8 日査読終了受理