

# 暁 星 論 叢

第 75 号

---

論 文

地理情報システム(Geographic Information System:GIS)による徒歩商圏の分析  
— 新潟県加茂市におけるスーパーおよびコンビニの事例を中心として —  
…… 鈴木 翔・石橋貴純 …… 1

市民が自前のメディアを持つことの意味  
— ボランティア・ミニコミ紙『ゆずり葉』をめぐって —  
…… 佐 野 浩 …… 11

保育における子どもの体験（5） ～「人とのかかわり」「ことば」の視点から～  
…… 梅田優子・永井裕紀子 …… 27

絵本と言語表現 ～講義アンケート調査結果における考察～  
…… 廣川佳予子・久保田真規子 …… 49

新潟市乳児期家庭教育「ゆりかご学級」における当事者研究の実践報告  
…… 渡 邊 彩 …… 73

---

2023年3月

加茂暁星学園

新潟中央短期大学



# 地理情報システム (Geographic Information System:GIS) による徒歩圏の分析

—新潟県加茂市におけるスーパーおよびコンビニの事例を中心として—

Analysis of Walking Trade Area by Geographic Information System  
— A Case Study of Supermarkets and Convenience Stores  
in Kamo City, Niigata Prefecture

鈴木 翔  
石橋 貴純

Sho SUZUKI and Takazumi ISHIBASHI

Key Words : GIS、地理学、商圈分析、加茂市、買い物困難者

- 目次
1. はじめに
  2. 先行研究
  3. GIS 上の新潟県加茂市
  4. 加茂市のスーパーマーケットとコンビニエンスストア
  5. 加茂市の徒歩圏の分析
    - (1) 商圈が店舗から半径 800 m の円の場合
    - (2) 商圈が店舗から 800 m の距離の場合
    - (3) 徒歩圏と円の商圈の比較
    - (4) 徒歩圏と凸包
  6. シミュレーション
    - (1) 店舗 B が閉店したと仮定した場合
    - (2) 店舗 C が閉店したと仮定した場合
  7. むすびにかえて

## 1. はじめに

2022 年 10 月 1 日、京都府や大阪府で 4 店舗を運営していたスーパーマーケット「ツジトミ」<sup>1</sup>が突然閉店し、大きなニュースになった。報道の中心となったのは閉店したスーパーマーケット独自のプリペイド型電子マネーについての内容であったが、併せて、行

きつけのスーパーマーケット閉店により買い物が困難になった主に高齢の消費者に関するニュースもあった。すなわち、今回の閉店がきっかけで地域内唯一の買い物場所が無くなり、閉店したスーパーから最も近いスーパーまでの距離が2.5kmとなったが、アクセスには急な斜面の上り下りが必要であり、高齢者にとって徒歩や自転車ではスーパーへのアクセスが困難となっていることが述べられている<sup>2</sup>。また、同記事においてバスで片道30分(運賃380円)をかけて買い物をしてきた高齢者のコメントが紹介されていた。

大都市ならいざ知らず、地方においてはスーパーマーケット等の閉店による買い物困難者の発生は、全国どこでも発生しうる問題である。そこで、地理学の見地から、空間的なプロセスの解明だけでなく、それを踏まえたうえでの将来予測に役立つとされている地理情報システム(以下、GISという)を用いて研究を行うこととした。GISは、近年のデジタル化の進展によるハードの性能向上やソフトの充実、空間解析機能の拡充やデジタル地理情報の流通などの影響により使い勝手が向上しており、自然科学から人文・社会科学まで広範におよぶ学問領域に関連して利用できることもあって多くの分野で注目を集めている<sup>3</sup>。本研究では、地理学の応用として、QGIS<sup>4</sup>を用いて、新潟県加茂市<sup>5</sup>にあるスーパーマーケットとコンビニエンスストアに徒歩でアクセスできる商圈を徒歩商圈と考え、この商圈を図示し分析を試みる。なお、徒歩でアクセスできる商圈は店舗まで徒歩10分と設定し、徒歩10分の距離は不動産に関する公正競争規約を参考に800mとした<sup>6</sup>。

## 2. 先行研究

GISを用いた先行研究は数多く、商業立地や商圈分析の観点から知見が蓄積されてきている。GISを用いた商圈分析の先行研究としては、池谷・長坂(1993)、山崎・高阪(1996, 2000)、山崎・竹下・隅野(2010)、松崎(2015)などが挙げられる。これらの先行研究においては、GISエリアマーケティングとその商圈分析への応用や、商業スポーツクラブの商圈、競合状態などの分析、鉄道やバスといった交通を対象としたものなどが検討されているが、徒歩商圈に関して検討されたものは見受けられない。また、新潟県加茂市のようなスーパーマーケットやコンビニといった買い物インフラが無くなることで買い物困難者が発生するような地方の現状に関してGISを用いた既往研究は概観する限り見られないため、それらを検討する点に本研究の意義がある。

## 3. GIS上の新潟県加茂市

国土数値情報ダウンロードサイトよりデータをダウンロードして、GIS上に加茂市を表現した。令和4年度の行政区域データを用い、GIS上に加茂市の行政界を描画した(図1)。また、行政界をGISに取り込んだ地図上に描画した(図2)。次に、土地利用細分メッシュ(ラスタ版)を用いて加茂市の土地利用状況をGIS上に表現した(図3)。なお、データは平



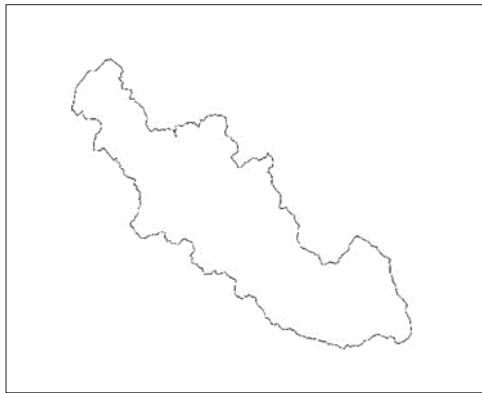


図1 GIS上の加茂市の行政区界  
 (出典) 令和4年度行政区域データを参考に筆者作成

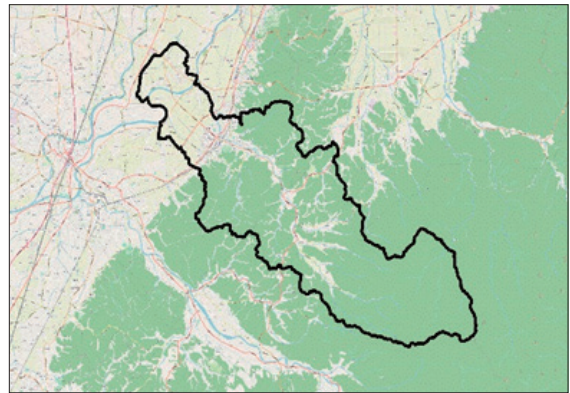


図2 加茂市の行政区界と Open Street Map  
 (出典) Open Street Mapを参考に筆者作成

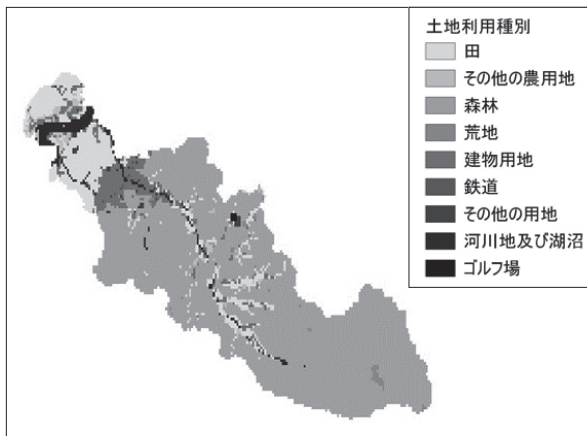


図3 加茂市の土地利用状況  
 (出典) 土地利用メッシュ(ラスター版)を参考に筆者作成

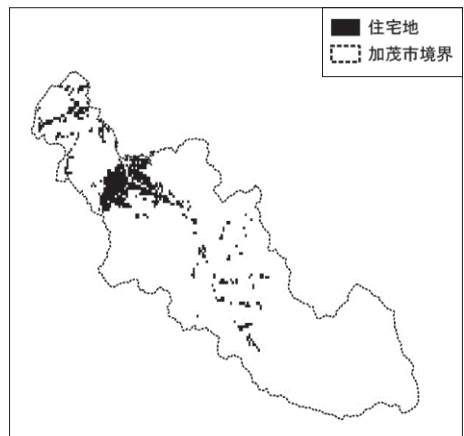


図4 加茂市の住宅地  
 (出典) 図3を参考に筆者作成

成 26 年度で 100m メッシュのデータとなっており、本研究では図3の建物用地を住宅地とみなして研究を行う。図3から建物用地のみを抽出した地図を図4に示す。また、平成7年の道路データを用いて加茂市の道路の状況を表現した(図5)。

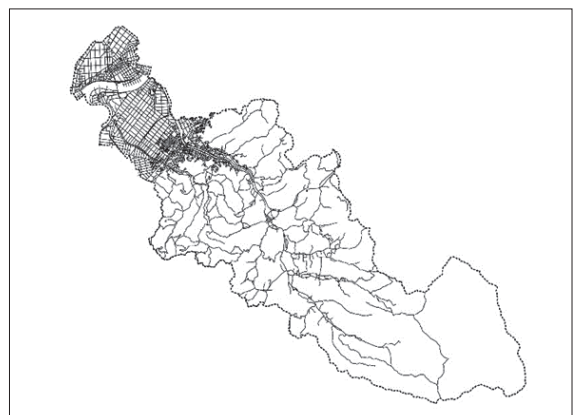


図5 加茂市の道路  
 (出典) 平成7年の道路データを参考に筆者作成

#### 4. 加茂市のスーパーマーケットとコンビニエンスストア

加茂市のスーパーマーケットとコンビニエンスストアの店舗の情報について、iタウンページで検索を行った。検索の結果、スーパーマーケット5店舗、コンビニエンスストア5店舗の所在が確認できたため、これら店舗の住所情報を取得した<sup>7</sup>。取得した住所情報を、CSV アドレスマッチングサービス用いて、店舗のGIS上の座標を取得した。なお、取得した座標につき店舗の位置から若干のずれがあったので、GIS上にGoogle Mapを表示して手動で店舗の位置の微調整を行った。GIS上に表示した店舗位置の情報を図6の左側に示す。なお、所在地に偏りがあるため、店舗が所在するエリアを拡大した図を図6の右側に示す。



図6 加茂市のスーパーマーケット・コンビニエンスストア

(出典) Google Mapを参照し、筆者作成

#### 5. 加茂市の徒歩商圏の分析

##### (1) 商圏が店舗から半径800mの円の場合

単純な商圏の設定として、店舗から一定の距離の円の範囲を商圏と設定することができる。図6上の各店舗から半径800mの円で商圏を設定した地図を図7に示す。なお、図7には、商圏内にある図4で示した住宅地も図示している。図7のAのエリアの商圏は近隣市町村も範囲に含んでいるが、本研究では加茂市に限定して分析を行うため、加茂市の境界でトリミングを行った。この商圏設定では住宅地の約46.0%をカバーしている。

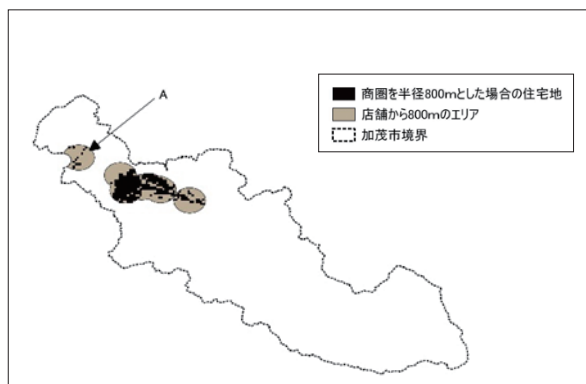


図7 半径800mの円の場合の商圏

(出典) 筆者作成

## (2) 商圏が店舗から 800 m の距離の場合

図 5 及び図 6 から、各店舗から 800 m の道路を図 8 に示した。図 8 をもとに商圏が店舗から 800 m の距離の場合として、道路の凸包を徒歩商圏として計算を行った。計算の結果として明らかとなった商圏を図 9 に示す。

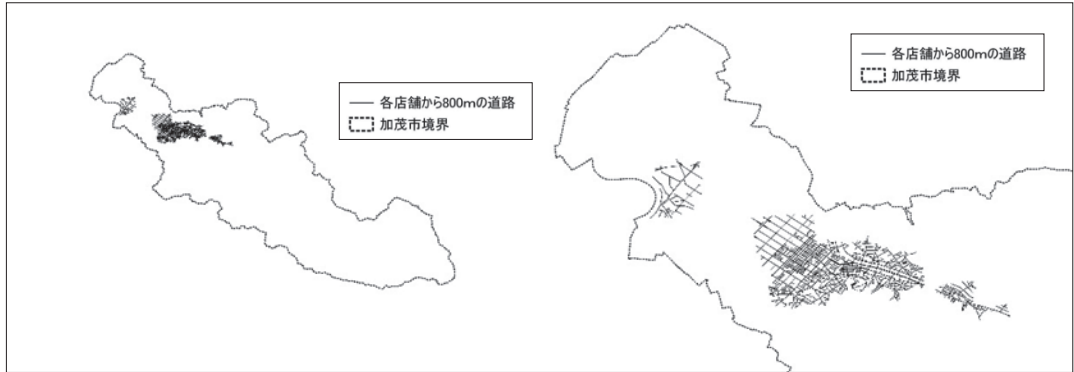


図 8 各店舗から 800m の道路（右図は左図を拡大したもの）（出典）筆者作成

## (3) 徒歩商圏と円の商圏の比較

図 9 で設定した徒歩商圏と図 4 から、徒歩商圏に含まれる住宅地を図 10 に示す。この商圏設定では住宅地の約 39.3% をカバーしている。図 10 からわかるように、店舗からの直線距離で商圏を設定した円の商圏と、徒歩商圏では、徒歩商圏の方が店舗に到達するまでに迂回が必要になる分だけ当然に狭くなる。商圏に含まれる住宅地は 6.7% ポイント低下したことからも明らかである。

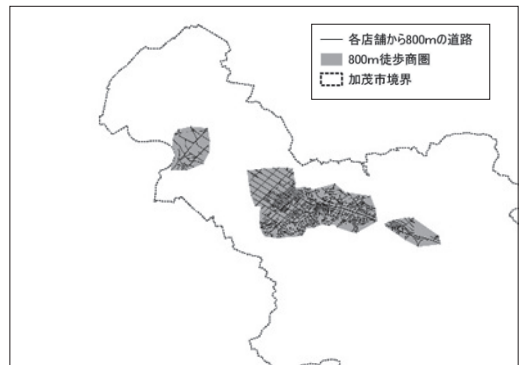


図 9 徒歩商圏と道路（出典）筆者作成

## (4) 徒歩商圏と凸包<sup>8</sup>

徒歩商圏と店舗の位置を示した図を図 11 に示す。図 11 の B の店舗は、加茂駅の前にある店舗である。徒歩商圏と凸包の関係进行分析するため、この店舗の徒歩商圏について詳しく分析する。図 12 は店舗

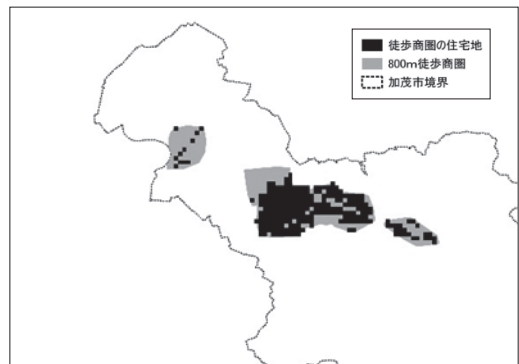


図 10 徒歩商圏と住宅地（出典）筆者作成

B、店舗Bから800mの道路及びこれの凸包の領域を示した図である。加茂駅や近くを流れる加茂川の影響で、迂回が必要であることから、店舗から800mの移動で到達できる地点に大きな差があり、商圈とした凸包には、店舗から800mの移動で到達できない領域を多く含んでいることが読み取れる。徒歩商圈の設定に関しては、他の方法の検討が必要であった。

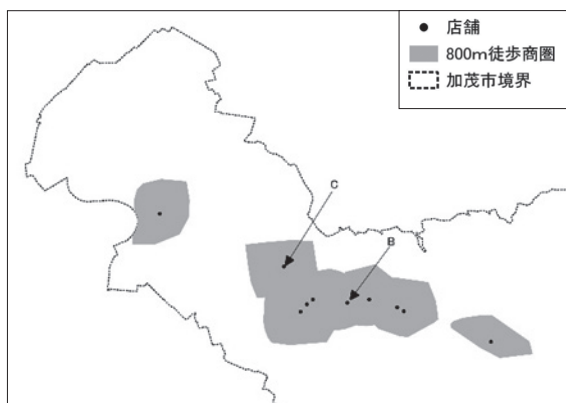


図 11 徒歩商圈と店舗 (出典) 筆者作成

## 6. シミュレーション

店舗が閉店すると仮定して、閉店の影響をシミュレーションしてみる。閉店する店舗を図11の店舗Bの場合と店舗Cの場合で行う。

### (1) 店舗Bが閉店したと仮定した場合

店舗Bが閉店したと仮定した場合の徒歩商圈の図を図13に示す。図11と比較すると、徒歩商圈の領域に大きな差がなく、店舗Bが閉店して影響は限定的であると言える。徒歩商圈の住宅地のカバー状況についても店舗Bが閉店する前の約99.6%をカバーしており、徒歩商圈への影響が皆無であるといえる。

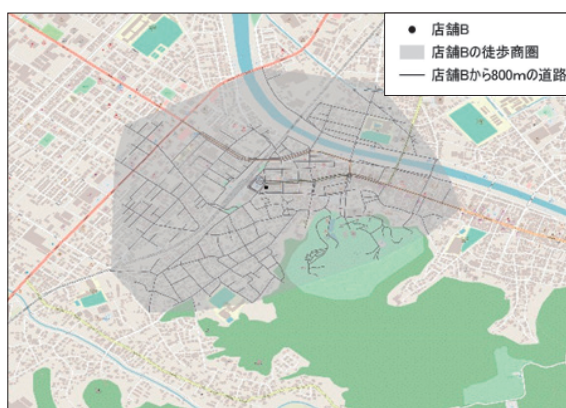


図 12 店舗Bの徒歩商圈  
(出典) Open Street Map を参考に筆者作成

### (2) 店舗Cが閉店したと仮定した場合

店舗Cが閉店したと仮定した場合の徒歩商圈の図を図14に示す。図11と比較すると、一部領域が欠けており、閉店の影響が出ている。徒歩商圈の住宅地のカバー状況については、店舗

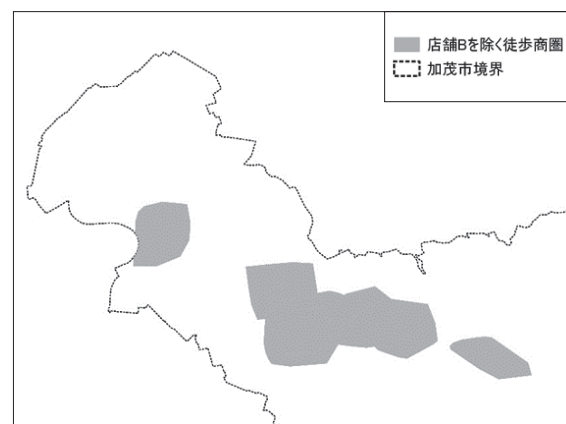


図 13 店舗Bが閉店したと仮定した場合の徒歩商圈  
(出典) 筆者作成



Cが閉店する前の約94.2%となっており、店舗Cが閉店した場合は、徒歩で買い物に行けなくなる人がある程度発生することが見込まれる。

## 7. むすびにかえて

本研究により、地理学の応用としてGISを用いて、移動距離を考慮した商圏分析が可能であることを示した。また、GISを用いることで、店舗が閉店した際の影響が簡単にシミュレーションできることも示した。買い物困

難者の発生の防止は重要な地域課題である。特に、超高齢社会の到来で、高齢者の自動車運転について安全面から問題が提起されている状況にある。高齢者が運転免許を返納した後も地域で生活していくために、徒歩で買い物ができるエリアの把握は重要であり、徒歩による買い物可能エリアの把握が地域課題の解決の一助になると考える。

最後に、本研究で分析した加茂市の徒歩商圏地図を図15に提示し、今後の研究課題を3点挙げておく。第1に商圏人口の詳細な把握である。本研究においては土地の利用状況から住宅地を決定し、住宅地の面積から分析を行った。さらに詳細な分析を行うには、商圏人口を加味した分析が必要になる。第2にスーパー・コンビニ以外の食料品を扱う店舗を反映する点である。これらの店舗を反映することで、徒歩商圏のエリアが広がることが見込まれる。第3に本研究は加茂市に限定して分析を行ったため、加茂市境界付近の地域では、近隣市町の店舗が徒歩商圏になっている可能性があり、これらの店舗を反映すると徒歩商圏のエリアが広がることが見込まれる。これらについては今後の検討課題としたい。

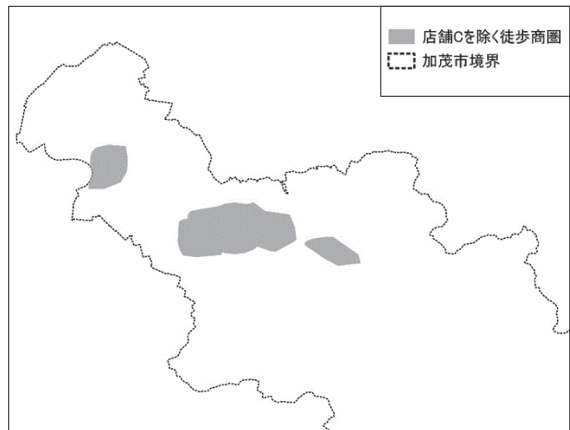


図14 店舗Cが閉店したと仮定した場合の徒歩商圏  
(出典) 筆者作成

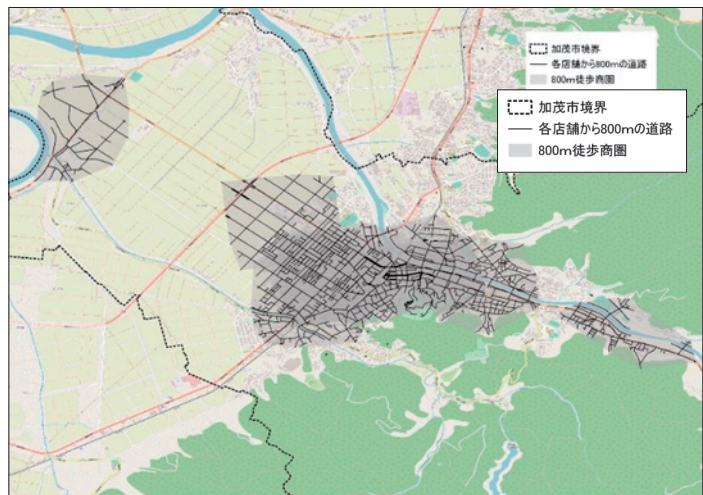


図15 加茂市の徒歩商圏

(出典) Open Street Map を参考に筆者作成

## 脚注

- 1 (株)ツジトミは、1982年(昭和57年)3月に設立した食品スーパーマーケット。「スーパーツジトミ」を4店舗運営し、店舗の所在する京都市伏見区・京都府京田辺市・大阪府茨木市・大阪府交野市の近隣住民を対象に青果や鮮魚、食肉の生鮮3品のほか、総菜・一般食品・菓子・日用雑貨なども販売し、ピークとなる2000年12月期には年売上高約52億円を計上していた。  
<https://news.yahoo.co.jp/articles/e75033af6e1e5f4f63116a8fa907722943b60920>  
(最終アクセス:2023年1月27日)
- 2 中村智彦「ある日、突然、スーパーが無くなった～露わになる深刻な問題とは」,  
<https://news.yahoo.co.jp/byline/nakamuratomohiko/20221007-00318471>  
(最終アクセス:2022年12月7日)
- 3 高坂・村山(2001)「GIS—地理学への貢献」古今書院,1-22頁。
- 4 QGIS(旧称:Quantum GIS)は、異なるOSプラットフォーム間でも利用可能なフリーのGISソフトとして広く用いられている。
- 5 新潟県加茂市は、筆者(鈴木)が勤務する加茂暁星学園(新潟経営大学および新潟中央短期大学)の所在地であることから今回の選定地とした。筆者(石橋)は新潟経営大学経営情報学部 元助手。
- 6 不動産の表示に関する公正競争規約15条1項3号、同施行規則9条1項9号「徒歩による所要時間は、道路距離80メートルにつき1分間を要するものとして算出した数値を表示すること。」
- 7 2022年12月31日時点。
- 8 凸包とは与えられた点をすべて包含する最小の凸多面体のことをいう(参照元:Wikipedia)。

## 参考文献・参考 URL

- ・内田 均(2006)「高等学校「地理」におけるGISの利用」『日本地理学会発表要旨集』201頁。
- ・河田員宏・古川 満(2006)「直売所の類型化とその改善方策」『岡山県農業総合センター農業試験場研究報告』24号,65-71頁。
- ・栗原隆史・岡本眞一(2001)「私立女子中学における通学勢力圏の抽出と分析:通学勢力圏評価指標モデルの提案」教育情報研究第16巻第3号,13-19頁。
- ・高阪宏行・村山祐司(2001)「GIS-地理学への貢献」古今書院
- ・松崎朱芳(2015)「コミュニティバスの乗合バス事業者による自主運行路線としての検討—ArcGISを用いた商圈分析による考察—」交通学研究第58号,97-104頁。
- ・山崎利夫・高阪宏行(1996)「GISを利用したスポーツクラブのサービス圏の分析」『GIS—理論と応用』第4巻第1号,27-36頁。
- ・山崎利夫・高阪宏行(2000)「GISを利用した商業スポーツクラブのサービス圏の分析—福岡市を事例として」『GIS—理論と応用』第8巻第2号,77-86頁。
- ・山崎利夫・竹下俊一・隅野美砂輝(2010)「スポーツスクールの商圈及び送迎バス運行の空間分析—首都圏郊外駅前の施設を事例として—」『GIS—理論と応用』第18巻第1号,51-62頁。
- ・CSV アドレスマッチングサービス,  
<https://geocode.csis.u-tokyo.ac.jp/geocode-cgi/geocode.cgi?action=start>  
(最終アクセス:2022年12月9日)

地理情報システム（Geographic Information System:GIS）による徒歩商圏の分析（鈴木・石橋）

- ・ Google Map, <https://www.google.co.jp/maps/> (最終アクセス：2023年1月5日)
- ・ 国土交通省, 国土数値情報ダウンロードサイト,  
<https://nlftp.mlit.go.jp/ksj/index.html> (最終アクセス：2023年1月5日)
- ・ 中村智彦「ある日、突然、スーパーが無くなった～露わになる深刻な問題とは」,  
<https://news.yahoo.co.jp/byline/nakamuratomohiko/20221007-00318471>  
(最終アクセス：2022年12月7日)
- ・ NTT, iタウンページ, <https://itp.ne.jp/> (最終アクセス：2022年12月7日)
- ・ Open Street Map, <https://openstreetmap.jp/> (最終アクセス：2023年1月5日)
- ・ <https://news.yahoo.co.jp/articles/e75033af6e1e5f4f63116a8fa907722943b60920>  
(最終アクセス：2023年1月27日)





# 市民が自前のメディアを持つことの意味

— ボランティア・ミニコミ紙『ゆずり葉』をめぐる —

佐野 浩

キーワード：メディア論、市民メディア、ミニコミ、生活記録、市民活動

## 1. はじめに

新潟県十日町市を中心とする越後妻有郷は社会教育の盛んな土地として知られている。豪雪と過疎の厳しい生活の中、各集落で営まれた婦人学級の実践は、昭和30年代から40年代にかけて、十日町だけでも50種類余りもの生活記録文集を発行するほど活発であった。今でも、吉田地区の文集『信江』や飛渡地区の『わらぼし』通信、津南の『べんきょうするお母さんのひろば』などが発行を続けている。高齢者の交流と、より良い地域の創造を目指して昭和57年（1982年）に発行が始まった高齢者向けのボランティアミニコミ紙『ゆずり葉』も、こうした市民の実践と経験の豊かな土壌の上に花開いたものと考えられる。

後述するように、『ゆずり葉』は、この地域に生きる市民の草の根の学習を象徴する優れた取り組みであった。春になって新芽が出るのを待って席を譲るように古い葉が落ちる「ゆずり葉」は、子々孫々、途切れることなく家運が引き継がれていくことを連想させる縁起の良い植物として親しまれて来た。ゆずり葉グループもそうした願いを込めてこのミニコミ紙を「ゆずり葉」と命名したのだろうが、平成24年（2012年）6月に、25年間、300号をもって終刊した後、『ゆずり葉』と同様のミニコミ紙は現れていない。市民が手をつなぎ、自らと地域を育てて行こうという草の根の運動は潰えてしまったのだろうか。過疎化や高齢化の進行といった世の中の大きな変化の前には、市民の学習は意味を持たないのだろうか。

ここでは、「メディア」という視座から、『ゆずり葉』の実践をとらえ直し、市民が自前のメディアを持つことの意味について考察する。既報<sup>1)</sup>と合わせてお読みいただければ幸いである。

## 2. メディアの定義とメディア論の射程

### 2-1 メディアとは何か

英語の“medium”は、人々や事物の間にあって双方を仲立ちする媒体を指す言葉であり、

その複数形が“media”である。新聞や雑誌、テレビ、ラジオのように、人と人との意思疎通・コミュニケーションを媒介する手段や報道機関などをメディアと呼び、近年ではインターネットや携帯端末を用いた各種の情報通信サービスも盛んに利用されるようになって来ている。

一般に、単に「メディア」と言う場合は、新聞やテレビ、雑誌のような大衆に情報を伝達する「マスメディア」の意味で使われることが多い。マスメディアとは、不特定多数の人々に大量の情報を伝達する「マス・コミュニケーション」を行う媒体や企業・組織体のことである。「マスコミュニケーション」は、大量の情報が一方的に一般大衆に向けてまき散らされる社会現象を指すが、「マスコミ」と略称される場合は、マスメディアと同じ意味で使われる（『現代用語の基礎知識 2005』）。

このように、日常生活の中では、「メディア」はマスメディアやマスコミと同じ意味に用いられるのであり、人々の間に在って双方向に意思を伝え合い、コミュニケーションを仲立ちするというよりは、専門的な知識を有する巨大な組織から大衆に向けて一方的に情報を伝達する意味合いが濃厚である。それだけに、メディアはあらゆる権力から独立し、不偏不党、中立であることが求められ、優れた知見や学識を有する専門家によって権威付けられ、メディア相互の監視と切磋琢磨によって、それは一層強固なものとなっていく。

ここに至って、メディアは送り手と受け手を分断し、一般大衆はメディアの消費者に固定されていくだけのように見える。すなわち、一般大衆は、常に送り手に操作される対象であって、世論の形成や商品の購買意欲、社会の風潮などは容易に作り出せることになる。大衆は、いつの間にかマスコミュニケーションの受容者として組み込まれ、同質化して行く。ここには、民主主義社会の中核である一般大衆が自立し、能動的に自己決定をくだす市民へと成長する展望は見通せない。

しかし、その一方で、メディアは大衆に幅広い知識や文化に接近する機会を与え、成長を促す教育的な作用も併せ持っていると言える。つまり、一方通行的で雑多な情報伝達ではあっても、豊富で同質の情報があるからこそ議論が成り立つのであり、メディアを介した大衆の組織化は起こるのである。子どもが言葉を覚えるのと同様に、マスコミの一方的な情報伝達が新たなコミュニケーションと成長の回路を生み出す可能性があるということである。

こうした多義的で広い外延を持つ「メディア」を巡って、どのような議論が交わされて来たのか、メディアの視座を導入することで何が見えて来るのかを検討しよう。

## 2-2 メディア論の射程

人と人とのコミュニケーションを媒介するメディアに着目し、メディアやメディアと人間社会・文化の関係といった、メディアに関わる多様な領域を追究する人文社会的アプ

ローチをメディア論と呼ぶ。山口（1998）は、メディア論を「メディアの本質、また、メディアがつながっている人間に対する作用の本質、そしてメディアの可能性への問いを扱うものである」（山口1998：98media01.html）と位置付けている。また、水越（2005）は、「メディア」はメッセージの伝達手段という意味とともに、感情や思想を共有する共感装置と言う意味を併せ持つとし、メディアのありようは技術の発達だけで決まるのではなく、これら二つの意味合いがより合わさりながら、様々な社会的要因の相関のなかで形づくられる、と指摘している（水越2005：681）。

両者に共通するのは、メディアを動的なものとしてとらえ、メディアに対峙する人間の在り方を通して、そこから「メディアとは何か」を問い返し、その本質に迫ろうという姿勢である。

十日町の婦人たちが営んでいたボランティアミニコミ紙の活動を考察するのに、こうしたメディアの視座を用いることに如何なる意味があるだろうか。

メディアが人や社会に与える影響については、古くから「メディア効果論」として各種の方面から論じられて来た。しかし、様々な流行や社会現象とメディアの関わりを考える際には、そのメディアで何を伝えたのかという「内容（コンテンツ）」や、そのメディアでどのように情報を伝え、どのように受容したのかという「媒介の仕方」に注目が集まりがちで、メディアそれ自体の存在を見落とすきらいがあった。

このことについて、マクルーハンは、すべてのメディアが人間の感覚の拡張であるとし、「メディアはメッセージである」という言葉で、メディアの内容がメディアの性格にたいしてわれわれを盲目にするということが、あまりにもしばしばありすぎるのだと警告を発していた（マクルーハン1987：9, 22）。メディアは現実を伝えるだけでなく、現実を生産する再帰的な存在であって、メディアの本質を見落としてはならないということである。

マクルーハンは、「メディア」の概念を情報通信の媒体だけに限定せず、自動車や機械といった技術までを含めた「われわれ自身を拡張したもの」ととらえていた。例えば「オートメーション」というメディアの本質は、固定した職務を駆逐し人間を流動化することであり、機械がコンフレクを生産しようがキャデラックを生産しようが、そんなことは全く問題ではないと言うのである（マクルーハンク：7）。

人間が四六時中機械につかまって世話をしなくても、機械が自動的に製品を作るのである。これまで機械に縛り付けられていた人間は解放され、新たな人間関係を再構築して、創造的に働くのである。オートメーションが機械と人間との関係を変えたのであり、それこそがオートメーションというメディアのメッセージだと言うのである。

マクルーハンの言説は、単なる技術決定論ではない。マクルーハンは、「わたくしの言おうとしているのは、メディアがわれわれの感覚の拡張したものであって、相互に作用し

あうとき、われわれの感覚のあいだだけでなく、メディア同士のあいだにも、新しい比率を打ち立てる、ということである」(マクルーハンク:55)として、メディアの混合やメディア相互の浸透・メディアの異種交配の効果について言及していた。それは、「多数のメディア、それを生み出す相克、さらにそれが生み出すより大きな相克を理解することを目的とするものであり、人間の自立性を増大させることによってこれらの相克を減少させる可能性を提起しようとするもの」(マクルーハンク:53)であった。

メディアは感覚の拡張によって人間の認識にアンバランスをもたらす。しかもメディアの混合や相互の浸透・異種交配は不断に、かつ偶発的に生じて行く。そこからもたらされる大きな変化が如何なる方向に進むかは予測できないのである。マクルーハンの「メディアはメッセージである」という言葉は、しかし、少なくともその無意識的な変化・空気に関心であってはならない(和田 2003:186)、という警句であり、重大な問題提起であった。

ゆずり葉グループの活動は、十日町を中心とした越後妻有郷の生活記録運動の中で生まれ育ったものと考えられる。これまでの自身の研究を振り返ると、こうした婦人たちの営みは、豪雪と過疎の厳しい暮らしの中での苦労やそれをどう克服して行くかといった、書くこと、書かれたこと、書きたくても書けなかったことなど、メディアの外にある婦人たちの学習と成長の過程に焦点を当てて検討することが多く、それを支えた生活記録文集やミニコミ紙というメディアに立ち入って考察することはなかった。その結果、個別の事例報告に終始し、その底流に在る、彼女らを突き動かしていた時代の大きなうねりに迫り切れておらず、婦人たちの営みを通して戦後教育をとらえ直すという研究の本質を見落としていたように思われる。

メディアそれ自体の発するメッセージに耳を澄まし、人間や社会に起きつつある見えな大きな変化とその方向を把握する。メディア論の視座を導入することによって、妻有の婦人たちの活動が戦後教育や社会の変化のどの文脈にどう位置付くのか、その意味をとらえ直したい。

### 3. 生活記録の広がり

本稿の冒頭で述べたように、十日町市のボランティアミニコミ紙『ゆずり葉』は、この地の婦人学級生たちが取り組んだ生活記録の実践と経験が育てた土壌の上に開花したものと考えられる。雪深い農村の婦人たちが、豪雪と過疎の暮らしの中で、自らの厳しい生活の現実を記録し、文集にまとめ、話し合うこの営みは、生活記録運動と呼ばれるものである。

ボランティアミニコミ紙『ゆずり葉』を生み出す元になった生活記録とは何か、なぜ生活記録を書くことが運動化したのか、記録とメディアの歴史的変遷を見て行こう。

### 3-1 手紙、日記、綴方：生活記録の底流

人々が生活を記録すること、あるいは人々の生活を記録したものを「生活記録」という。手紙や日記などのパーソナルドキュメントやライフドキュメントといった個人的に書き綴られた文書、個人的な記録が生活記録である。生活記録を媒介する様々なメディアは、手紙や日記から始まったものである。

記録とは、「後に残すために文字を以て書きしるすこと、又その書きしるしたる文書」<sup>2)</sup>を言い、広い意味では、物事を書き記したものはすべて記録といえるが、とくに日本史の文献史料に限定すれば、個人もしくは特定の機関が備忘のために書くものを記録と称する。その中心となるのは、日々のできごとを毎日記してゆく日記、すなわち日次記（ひなみき）であり、狭い意味では日記と同義に用いられる語である<sup>3)</sup>。

我が国の郵便事業は、明治4年（1871年）に東京・京都・大阪間で取り扱いが始まった。明治6年（1873年）の差出郵便物は総計56万6千通だが、鉄道の開業や電信・電話の開業など近代化に合わせて取扱数が伸び、開業から20年後の明治24年（1891年）には、書状・はがきだけで1億7千万通を超え、300倍以上に達している（杉山1986：315）。これらの書状やはがきの中には、商取引や公用の文書に加えて、少なからぬ私信が含まれていたものと考えられる。

現在のような「日記」は、明治12年（1879年）に、大蔵省印刷局が官吏に向けて『懐中日記』・『当用日記』を配布したのがはじまりだが<sup>4)</sup>、明治28年（1895年）には、博文館から一般に向けての販売が始まるなど、書くこと・記録することが広く習慣化されつつあったことが分かる（近藤2002：22）。

手紙や日記といった「記録」は、大人の間にも広まりつつあったが、子どもは手習いで文字の読み書きを習うことはあっても、記録とは隔絶した世界を生きていた。

手紙や日記の普及に一役買ったのは、小学校の教育である。現代の学校教育で行われている小学生の絵日記や観察記録、日直の日誌、毎日の連絡帳、中学生の生活ノートなどの日記指導は、明治時代の小学校で始まった教育である。たとえば、明治35年（1902年）に出された芦田恵之助の『小学校における今後の日用文及び教授法』には、受け持ちの小学4年生の児童2名に1年間日記を書かせたことが紹介されている。明治33年（1900年）に第三次小学校令改正が行われ、義務教育が無償化され、それまでの「読書」、「習字」、「作文」を合わせ、新しく「国語科」が発足した頃である。

この時の小学校令施行規則によると、国語は「読み方」、「書き方」、「綴り方」からなる教科であるとし、相互に連絡し合い、正確に思想を表彰するの能を養い、常に言語の練習に注意すること、とされていた。それまで、日用文や普通文の作成を教えていた「作文」という教科が、「綴り方」という領域に改められ、児童の作る文章が「綴方」と呼ばれるようになったのはこの時である。



日用文とは、日常使用する手紙文であり、普通文とは、漢文調の漢字かな交じりで書かれた文語体の文章である。この当時の日用文と言えば、漢文調や候文で書かれた注文書や届け出状・送り状など、児童の日常とは隔絶した大人の実務文書をそのまま教えることがほとんどであり、普通文の指導も、教科書の文章を手本とした文章を作る「範文模倣」が普通であった。時勢の進展に合わせ、「形式」より「内実」を重視し、国民の基礎的教養としての思想の表彰と言語教育の発展を目指す改訂であったが、具体的な教授方法は示されておらず、現場は混乱していた。

こうした中で発表された芦田の著書が注目されるのは、明治30年代半ばに、既に小学校で日記指導が行われていたこともさることながら、日用文を「綴方の一部を担当すべきもの」と考え、こうした日記を書かせることによって、「児童の社交界を探知」し、子どもの日常生活に即した日用文の題を構想し、普通文と対等の地位を与えて思想発表を修練することを主張し、その具体的な指導方法を明示している点である。芦田は、児童に書かせた日記から、「児童が必然的に学ばむことを欲するに至らしめ」(芦田1902:39)のような、子どもの生活実感に根ざした手紙の文題を得て、平易な口語体の文章で真情を随意に綴ることが、普通文と同様、国語科教育において思想発表上重要な地位を占めるべき(芦田:37)と主張したのである。

その後、芦田は大正2年(1913年)に『綴り方教授』を著わし「随意選題」による綴り方教育を提唱し、大きな論争を巻き起こした。芦田は、「綴り方は自己を綴るものである」(芦田1972a:195)、「教育の真諦は自己を育つるにあり」(芦田1972b:9)としていた。外に在る事実や用件を伝えるための文章作成練習ではなく、自己の内面を見つめ、自己を成長させるために綴るのであり、大きな転換であった。かくして、日用文(手紙)や日記というメディアが再定義され、それらを運用する元になる形式的な「作文」とは全く異なる、自発的な「綴方」という新たなメディアが創造されることになったのである。

### 3-2 生活綴方と生活記録

綴方教育は大正デモクラシーの中で盛んになり、児童・生徒の現実の生活を、いつわりのない目で見たまに再現させる写実主義を経て、そこから、自分たちの問題を発見し、思考や行動を發展させていく生活主義へと進んでいった。これらは「生活綴方」と呼ばれ、昭和初年に始まる経済恐慌の中で貧窮に喘ぐ農村や庶民の生活を見つめ、児童・生徒らに困難を乗り越える正しい認識と連帯を与えようとする民間教育運動に發展していった(倉澤他1955:16-22)。

戦前期の学校教育では、児童・生徒に教える文章作成の技術を、小学校では「綴方」、中等以上の学校では「作文」と呼んでいた。子どもが日常の出来事や思ったこと・考えたことをありのままに書く「生活綴方」に対して、大人が書くそれは「生活記録」と呼ばれ

ていた<sup>5)</sup>。

大串（1981）は、戦前のプロレタリア文学や信濃毎日新聞に掲載されていた労働体験記録、野澤富美子の『煉瓦女工』や平野婦美子の『女教師の記録』、大日本青少年団の機関誌『青年』・『青少年指導』といった様々な生活記録の系譜を紹介し、「生活記録が日本の青年と婦人がかかえてきた問題を解決する方法として自生的に生まれた」（大串1981：147）と指摘している。

個人的な手紙や日記から出発した生活記録は、「生活綴方」と呼ぶか、「生活記録」と呼ぶかは別として、子どもや一般大衆・婦人も用いるメディアとなったのである。文学表現の形式を除けば、個人の私信や日記を他者に公開することはあり得ず、同じ「生活記録」という名前であっても、そのメディアの形態や意味合いは急速に変化していたのである。戦前期のこれらの2つの営みを媒介したメディアについて見て行こう。

児童の綴方作品は、教師たちの手によってガリ版で印刷され、「文集」という冊子にまとめられ、広がって行った。この手作りの文集は、児童に配布して生きた教材とするだけでなく、知り合いの教員に配って互いの実践を交換し合うのにも使われた。文集は、学級や綴方教師といった共通の目的を持った同質の集団に対する水平的なメディアであった。しかし、『赤い鳥』や『綴方生活』といった中央の雑誌が、こうした作品を積極的に取り上げたことから、範域を広げ、様々な階層や立場の人々を巻き込むことになった。「文集」という小さなメディアが、雑誌というマスメディアを支え、雑誌は文集をさらに鍛えるというように相互に輻輳し合い、生活綴方は急速に運動化して行った。豊田正子の『綴方教室』（1937年）のように、小学4年生の児童が書いた綴方が『赤い鳥』に掲載されたのをきっかけに、出版・映画化されて評判となり、大きな反響と共感を呼ぶこともあった。教室の中の内輪の綴方が、雑誌や単行本、さらには映画へと次々に垂直上昇的に展開し、大きな影響力を持ったのである。

こうしたメディア相互の関係は、大人の生活記録でも同様であった。生活記録は、労働運動や農民運動の高揚の中で『文芸戦線』や『戦旗』といったプロレタリア文学の雑誌や、新聞などの募集に応じて投稿され、掲載されるものが多かった。信濃毎日新聞に掲載された生活記録は、『農村青年報告』として出版されており、『煉瓦女工』や『女教師の記録』は検閲によって公開が遅れたが映画化もされていた。辻（2006）によれば、大正後期から昭和にかけて繊維女工の2割ほどが婦人雑誌を購入し、少数ではあるが日記や労働争議の手記を書き女工生活ルポを投稿する者も現れた（辻2006：57）と言う。しかし、組合運動や労働運動が圧迫される中で、一般大衆が表立って組織的な指導や文集といった自前のメディアを得ることは難しく、大人の生活記録が運動化するのには、戦後に持ち越されることになった。

生活記録が脚光を浴び、社会現象ともいえるべき広がりを見せるきっかけとなったのは、

昭和26年(1951年)に出された無着成恭編『山びこ学校』(青銅社)であった。「山形県山元村中学校生徒の生活記録」と副題が付けられたこの本は、山間に暮らす中学生たちの綴方を集めた学級文集をもとに編まれたもので、もともとは「社会科で求められているようなほんものの生活態度を発見させるための一つの手がかりを綴方にもとめた」(無着1951:193)のものであった。中学生たちが貧しく困難な生活をありのままに綴り、みんなで話し合い、その解決を目指す生々しい実践の記録は、大人たちに衝撃を与え、敗戦後の民主化の中で結成された労働組合や職場・地域のサークル活動の基礎学習として、盛んに生活記録が行われるようになり、運動化したのである。

ここで注目されるのは、昭和26年(1951年)10月に始まった朝日新聞の「ひととき」欄をきっかけに結成された読者の集いである。「ひととき」は我が国の大新聞で最初の女性投書欄であり、「はじまってほぼ三年間に、二万通の投書があった」<sup>6)</sup>と言う。組織に属さず意思表示の手段や場を持たなかった住むところも立場も異にする女性たちが、ひととき欄をきっかけに、草の実会やひととき会といった会を立ち上げ、そこから様々な学習や活動が始まり、機関誌や通信が発行されるようになったのである。

特定の主義・主張や利害があって参集し、それを広め、運動を進めるために生活記録を用いたのではない。見知らぬ市井の主婦たちが紙面を通じた呼びかけに応じて各地で集まり、自発的な学習が始まったのである。女性投書欄というメディアが、一方向的なメディアの受容者であった婦人たちからの逆方向の回路・双方向性を生み出したのである。

こうした流れは、雪深い十日町や越後妻有郷の婦人たちにも及んだのである。

### 3-3 妻有のかあちゃんとべんきょうするお母さんのひろば

妻有の婦人たちの間に生活記録への機運が盛り上がったのは、1960年代に入ってからのことである。この時期は、戦後、役場に入職した職員の中から社会教育の中核となる主事たちが育ちつつあった頃で、中魚沼郡十日町市社会教育振興会に婦人教育研究グループが結成されて、毎週のように集まって勉強会を重ねていたと言う<sup>7)</sup>。

津南町に婦人のグループが出来はじめたのは、昭和31年(1956年)頃からだが、実際の契機となったのは昭和33年(1958年)に県委嘱学級として下船渡婦人学級が開設されたことからであり、その後、昭和35年(1960年)に津南町中央婦人学級が文部省委嘱学級として開設され、この頃からその他の地区にもグループが結成されるようになり、地域学級が開設される機運が生まれた<sup>8)</sup>。同じ頃、十日町の中条地区でも、婦人会が公民館の協力を得て、母親集会や講座・座談会などの勉強を重ねており、「子供のしあわせと母のしあわせ、新しい母親の生き方を考える」といった話し合い学習を行っていた。この学習の継続を希望する声に応じて婦人学級が開設されたのである。中条婦人学級が、文部省の委嘱学級として指定を受けたのは、昭和33年(1958年)6月のことである<sup>9)</sup>。



ここでも、生活綴方運動や生活記録運動と同様のメディア相互の対応関係が見られる。昭和29年（1954年）度から昭和31年（1956年）度までの3年間、静岡県静岡市の稲取町で「生活を見つめよう、生活を高めよう」を目標に取り組みられた文部省委嘱実験婦人学級の実践と比べてみよう。

稲取婦人学級の取り組みは、従来の婦人会の「承り学習」を脱した「話し合い」による科学的な相互学習を目指すもので、生活調査、生活記録、家計支出調査などを行い、グラフや記録集にまとめ、生活改善方法を話し合うものであった。調査・発表を資料にまとめるだけでなく、作文集や婦人学級新聞を発行し、学習の成果は『町の歴史』にまとめられ出版されるに至った<sup>10)</sup>。

この学習は、これ以降の婦人学級の模範となるもので、十日町・妻有郷でも踏襲された。昭和35年（1960年）8月に出された文集「手をつないで」は、十日町市中条婦人学級の二年間の歩みをまとめたものである。この文集は、学級が生まれるまでの経緯と、「こども」、「幼児」、「か業」、「食生活」、「衣生活」、「農業」という各グループの調べ学習の成果と経過が、図表やグラフにまとめられ、率直な言葉で記録されている。後半は学級生たちの日々の生活記録が掲載されているが、特筆すべきは「小さな自由」と題した切ない嫁の心情を吐露した投稿に対して、身近な知人と話し合ったことや自分の考えを書き綴った返答が誌上に掲載されていることである。

この「小さな自由」は、昭和36年（1961年）11月に津南町で行われた社会教育・婦人研究集会の主題に取り上げられ、郡市内の各婦人学級から集まったリーダーたち119名によって話し合いが行われた。こうした取り組みがきっかけになって、婦人たちの生活の悩みや苦しみを綴った生活記録が書かれるようになり、昭和37年（1962年）には41冊の文集から選ばれた生活記録を集めた『妻有のかあちゃん』が発行されるに至った。津南町では、学級やグループの横のつながりを作り、未組織の婦人にも学習の場を広げることを目的に、昭和36年（1961年）5月に広報紙「べんきょうするお母さんのひろば」が創刊され、4ヶ所において「ひろばの集い」をもち、「ひろば研究室」という4つのグループに分かれて課題を設定して研究し、それを持ちよって大会を開くまでになっていた<sup>11)</sup>。津南町公民館の主事たちは、この婦人たちの学習を次のように評していた<sup>12)</sup>。

はじめ700人ほどの読者が、現在1,500人となり廻覧等による読者を加えれば、町の大半の婦人が参加しているものと考えられる。

内容は雑多であり、…系統的な学習集団とは、言いがたい面が多い。しかし、農村の家にあって、その存在さえ認められなかった婦人が、家を越えて集まることによって、内容はとにかく視野を広くすることができたのは事実であったし、話あうことによって共通の問題を認め合うこともできた。

稲取婦人学級と同様の「文集－広報紙－出版物」というメディアが立ち上がって相互に作用しただけでなく、ここでは、未組織の婦人たちが仲間に加わって、対面での活動を始めていた。学習を推進する作用に加えて、横方向に広げる拡張と、垂直に地域に根を下ろす方向でのメディアの深化・浸透が生じていたのである。

生活記録は、映画や雑誌に映る遠い都会の空の下を映すマスメディアではなく、農村の婦人たちが最も知りたかった身近な人々の本音を映すローカル・メディアであった。

## 4. ボランティア・ミニコミ紙「ゆずり葉」

### 4-1 ミニコミとは何か

ミニコミは、個人やグループが発行する小規模の印刷物である。ミニコミには、ビラやチラシ、リーフレットのようなものから、冊子や新聞形式をとるものまで、様々な形がある。戦前の労働運動や農民運動の中で出されていた機関誌や新聞、学校教育の場で作られていた生活綴方文集や各地で発行されていた個人雑誌などは戦前期のミニコミと言える。

こうした出版物は、戦時下の厳しい言論統制の中で弾圧され、その多くが中断に追い込まれた。敗戦後の民主化運動の中で、全国各地でローカル新聞や組合・青年団の機関誌などが一斉に発行されるようになったのは、その反動であろう。

環境保護や福祉といった地域に関する問題であれ、音楽や芸能・芸術に関わることであれ、ミニコミが扱うのはマスコミがほとんど取り上げない事柄や、マスコミとは異なる見方である。

マクルーハンは、新聞は多様な情報を一枚の紙面にモザイク状に配列したもの、公共的参加を促す集団的な告白形態で、多様な情報を並列して日々社会へ暴露している、としている（マクルーハン 1987:208）。新聞は毎日の行為であり、作為（つまりつくられるもの）でもあって、モザイク的手段によって共同体のイメージ、あるいはその断面図に仕立て上げられる、のである（マクルーハン：216）。新聞は本のような「個人的な告白」を複数集めて配列したモザイク的なものであり、本来は個人主義的なものである筈だが、鮮明な活字で印刷され何度も反復されることによって、画一的な集団的態度を形成するという矛盾的な存在だと言うのである。

こうした新聞というメディアのメッセージから、ミニコミの本質が見えて来る。朝日ジャーナル（1971）のコラムは、発生初期の新聞は、発行部数も少なく、また生活密着という点で、ミニコミ的性格をもっていたと指摘している。それが、機械設備や機構の巨大化につれ、管理社会の重要な構成要因となり、体制化するに至ったのだと言う。その結果、マスコミは管理する側の情報にかたよりがちになり、生活に密着した原点の明確な少数者の主張がなければ社会は腐敗するとしている。

このような管理社会の諸問題をえぐりだす役割は学生運動が果たしていたが、今は退潮期で、ここにミニコミ繁茂の土壌がある、と言うのである。こうした性質は、ジャーナリズムの基本であり、ミニコミは小さいながらマスコミに対する対抗的・補完的なメディアとしての重要な役割を担っていることが分かる。朝日ジャーナルのこの特集は、全国の800紙余りのミニコミのリストを掲載し、この生活に根ざした無数の手作りの情報を、「確実に水かさを増しつつある民衆の情念の奔流」、「奔流する地下水」と呼んでいた<sup>13)</sup>。

「ミニコミ」という言葉は、『『マスコミ』という大きなジャーナリズムに対する、Mini Communication という和製英語の略』（南陀楼 1999：10）である。第二次世界大戦後、民主主義の潮流により、市民運動を進める場として小さなメディアを作る人々が現れ、1960年安保闘争の中で生まれ、広まった言葉と言われている。

丸山（1986）は、この時代以降に生まれたミニコミを「新しいミニコミ」と呼び、それ以前のミニコミと区別している。丸山によれば、それまでのミニコミは組織に準拠したメディアであり、新しいミニコミは「所属する人々を内側に吸引するという原則を持つ組織性に依拠していない。たとえ、グループを結成しても、地域や職場を超え、独立した市民としてのつながりを前提としている。考え方や問題意識などを唯一の結び目として、横に広げていくためのメディアとして発生してきた」（丸山 1985：15）ものだとしている。

朝日ジャーナルの特集からも分かるように、カウンターカルチャー全盛の70年代前半は、創造的で熱を持った時代であり、「若者の間では、3人寄ればミニコミが出る」ほどのブームであった（丸山 1985：43-44）。しかし、この時期、生活記録運動のピークは過ぎており<sup>14)</sup>、妻有郷でも婦人たちの文集活動は停滞していた。それから20年余の時を隔てて、高齢者向けのボランティア・ミニコミ紙「ゆずり葉」というメディアを呼び出したものは何か、それは如何なるメッセージを発しているのか見て行こう。

#### 4-2 ゆずり葉を呼び出したもの、ゆずり葉が呼び出したもの

生活記録文集というメディアは、「生活を見つめよう、生活を高めよう」という婦人たちの学習の推進装置であり、文集を結節点とした運動は一定の成果を挙げ、所期の役割を終えつつあった。高度経済成長を背景に、工場誘致に成功し、婦人の働く場所を獲得した集落も出はじめ、現金収入を得て農村の婦人たちの地位は向上し、封建的な村の空気は変わって来ていたのである。

しかし、「嫁は牛馬よりも休むひまがない」、「ねこよりも家の中では地位が低い」といった悩みに代わって、妻有の婦人たちは新たな問題に直面しつつあった。高齢化社会の到来である。

我が国の高齢化率（65歳以上の高齢者が占める割合）は、昭和45年（1970年）に7.1%を越え、高齢化社会に突入した。ゆずり葉グループの面々が婦人学級で「おんなの老い」

をテーマに学習に取り組んだのは、昭和61年(1986年)のことだが、その前年の昭和60年(1985年)の国勢調査では、高齢化率は全国平均の10.3%に対し、十日町市は13.3%と10年先に行くものがあった。

婦人学級のテキストは高原須美子の『女は三度老いを生きる』(海竜社, 1981)であったが、女性は「親の老後や亭主の老後に取り組みながら、自分の老後の準備もしなくてはならない」(高原1986:13)という言葉通りの日常を過ごしている学級生も多くいて、「地域の老後福祉」は彼女らが行き届くべき共通の学習課題となり、3年間の婦人学級での学習後に「婦人学級OGゆずり葉グループ」を結成し、高齢者向けミニコミ紙の発行を始めたのである。

昭和30年代から40年代にかけて盛んだった生活記録文集が、なぜ書かれなくなったのか、十日町公民館の主事たちは、その理由として「過疎が進んで、かつての書き手がいなくなった」こと、そのため文集活動が下火になり「書く機会が与えられなくなった」こと、物質的な「豊かさの中で、問題意識が失われて、書きたいものがなくなってしまった」こと、「書く」ということが本質的におっくうなことで「文集づくりが自主的にできるまでに育たなかった」ことなど<sup>15)</sup>を挙げていた。

とかく三号雑誌と揶揄されるように、ミニコミ紙、取り分け、組織に依拠しない新しいミニコミ紙にとっては、受け手である読者のニーズや支持が無ければ25年間もの長きにわたって発行を続けることは困難である。決まった書式がなく、手近なチラシの裏に書き付けて気楽に投稿でき、「文字の筆記が不自由な方には、こちらから出かけてお手伝いします」という「ゆずり葉」は、これまでの生活記録文集より敷居の低いメディアであった。

当初、毎月400部から始まった「ゆずり葉」は、高齢者の投稿を中心とした紙面が好評で3,000部まで発行部数を伸ばし、趣旨に賛同した会員170人による市民運動に成長していた。

過疎化の進行の中で取り残される高齢者が急増し、見落とされていた数多くの高齢者の「書き手」たちが「書く機会」を求め、彼らの「問題意識」や「書きたいもの」への思いが、「ゆずり葉」を呼び出したと考えられる。婦人学級時代のゆずり葉グループを指導した松田(1987)は、高齢者向けミニコミ紙発行という活動に、「情報の過疎地帯を埋める」、「高齢者の意見、主張等を発表する場を作る」、「学習と活動を創り出す」といったことを期待したと言う(松田1987:4-5)。

「ゆずり葉」に寄せられた地域の高齢者の投稿を見てみよう。

昔の人は「習い切るといふ事は無い」と言いました。それが、今の言葉で「生涯教育」と言うんでしょうね。何をならっても損ということはありません。足腰の達者のうちに大勢の人に交わって、明るく、その日その日を楽しみましょう。(69歳, ゆずり葉No. 11:2)

懐かしい交流が出来て本当に「ゆずり葉」さん、ありがとうございます。…年上の先輩方のお元気で書いておられるのを読みますと、わたしも何とかついて行きたいと励まされます。生きている楽しい張りがまた一つ増して、本当に「ゆずり葉」さん、ありがとうございます。

(78歳, ゆずり葉 NO. 20 : 3)

皆様、はじめまして－私も句友により「ゆずり葉」のあることを知りました。「読んでみってくれる？よかったらかいてもらっても。」とのことでした。今は老いし人の、若々しい詩や思い出に、私も時折、仲間に入りたいと思いました。…私は“生あるかぎり人生は自分のもの”と思っています。年にこだわらず、前向きに体をいたわりながら楽しみを見つけて己の人生最高であった、と目をつむりたいと欲張っている次第です。よろしく願いいたします。

(73歳, ゆずり葉 No. 33 : 3)

ゆずり葉会員の声によると、ゆずり葉とは、「自分の心の思い出を懐古して筆に託し、原稿を寄せて下さる方々と、編集、発行、配布とそれぞれの人達の心が一つになってできるのがうれしい」、「ユニークな人間性を細かく記されていて共感を感じる」、「みなさんのふれあいひろば」と受け止められていた。その一方で、「耳の遠くなった人、足弱になり散歩も思うように出来ず、自分を訪ねてくれる人も少なくなった人などの、自分の余生をしっかりと見つめて生きようとしている人たちから学ぶものの大なるを思う」といった声も多かった（ゆずり葉 No.37 : 4-5）。

ここから読み取れるのは、高齢者向けミニコミ紙「ゆずり葉」というメディアが、地域で孤独に老いていくだけの弱者と見られていた高齢者に、生涯教育への希望を呼び出していること、そしてその高齢者たちの前向きな姿が、年若い婦人たちにも学習への意欲を呼び出していることである。

「ゆずり葉」は、高齢者と婦人たちの参加と協働の場であり、地域に「学習と実践をサイクル化し、それをらせん的に無限に拡大充実していくためのメディア」（松田 1987 : 6）であったのである。

## 5. むすびに代えて

1970年代から1980年代にかけての生活記録の停滞期は、急激な過疎化と高齢化の進行の陰で、地域に生涯教育へのニーズを蓄積した時代と見ることができる。

1965年にパリで開かれた成人教育国際委員会でポール・ラングランが提唱した「生涯教育」の概念は、日本ユネスコ委員会によって我が国に伝えられ、「国民の教育を受ける権利を生涯にわたって保障するもの」として受け止められていた。その後、1972年にユネスコの教育国際開発委員会が発表したフォール報告書『未来の学習』は、「生涯教育」に加えて、次に示すように、生涯にわたる学習を通じて人間の完成を目指す「学習社会」



の到来を強調するものであった。

現代の科学は、人間が生物学的に未完成であると言うことを明らかにすることによって、人間に関する知識の上にすばらしい貢献をしてきた。人間は決して成人とはならず、その生存は完成と学習の終わることのない過程であるといえるであろう。人間を他の生物から区別するのは、本質的にはこの不完全性であり、…間断なく学習をしていかざるを得ないのである。

人間は「完全なる生活を目指す」ことをやめないし、完全な人間として生まれようとすることをやめない。このことは生涯教育にとって有利な主たる議論である。

(『未来の学習』1975：187-188)

ここに示された「人間は本質的に不完全な存在であり、その完成を目指して生涯にわたって学び続ける」という理念は、「生涯学習」として広まって行った。ここには、教育を受ける権利を保障する国家の責任よりも、自らを律し、自主的に学ぶ、自立した学習者・市民の成長への希望が見て取れる。

「ゆずり葉」の創刊された1980年代は、国際競争の激化と経済面の行き詰まりから、「生涯教育」に代わって、この「生涯学習」という言葉が使われるようになり、市民の自立が求められた時代であった。「生涯学習」を、生涯にわたる成長と発達の自由とするか、自己責任による学習機会の放棄とするかは、一人一人の市民の選択に委ねられる厳しさを持っている。

こうした中で、「ゆずり葉」というメディアは、ともすれば「もの言わぬ弱者」と見られがちな高齢者や婦人たちが、力を合わせ、希望を持って学び続ける姿を映し続けた。ミニコミ紙と言う小さな自前のメディアを持つことによって、市民の参加と協働の可能性を示したのであり、その成果は、十日町・越後妻有郷の市民活動に継承されたと言える。

今日では、そうした市民の日常の活動は、スマートフォンなどを用いて気軽に記録され、共有され、メディア化しているのは周知の通りである。ここに至って、記録やメディアは、意識の後景に退き、空気のように透明な存在と化している。記録や情報伝達が一般化し、メディア化した日常生活が環境化してしまうと、小さなメディアが持つべき対抗的・補完的な視座を見失いがちになる。

ミニコミは、カウンターカルチャーの申し子であった。メディアに映し出される市民活動の奔流を一体何が呼び出したのか、それは何を呼び出そうとしているのか。日常生活がメディア化した今こそ、我々はメディアのメッセージに耳を澄ませる必要がある。それは、我々が引き継ぐべき営みの重さを自覚し、これからの自立した市民活動の在り方を問うことに他ならないからである。

## 参考文献

- 1902 芦田恵之助『小学校における今後の日用文及び教授法』, 村上書店.
- 1951 無着成恭編『山びこ学校』青銅社.
- 1955 倉澤栄吉・桑原武夫・国分一太郎他, 1955, 「作文教育」, 下中弥三郎編, 『教育学辞典』第3巻, 平凡社.
- 1972a 芦田恵之助『恵雨自伝(上)』, 実践社.
- 1972b 芦田恵之助『恵雨自伝(下)』, 実践社.
- 1975 ユネスコ教育開発国際委員会著, 国立教育研究所内「フォール報告書検討委員会」訳, 『未来の学習』, 第一法規.
- 1981 高原須美子『女は三度老いを生きる』, 海竜社.
- 1985 丸山尚編著『「ミニコミ」の同時代史』, 平凡社.
- 1986 大串隆吉『「生活記録運動—戦前戦後」覚え書』, 東京都立大学人文学報, pp.141-158.
- 1986 杉山信也「明治前期における郵便ネットワーク」, 應大学経済学会『三田学会雑誌』vol.79, No.3, pp.310-320.
- 1987 マクルーハン著, 栗原裕・河本仲聖共訳『メディア論』みすず書房.
- 1987 松田鐵夫「なぜ、高齢者向けのミニコミ紙を」, 十日町市公民館, 婦人学級レポート集1987, pp.4-6.
- 1998 山口裕之, 1998年度インターネット講座「メディア論とは?」  
[http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/yamaguci/inet\\_lec/lec01/98media01.html](http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/yamaguci/inet_lec/lec01/98media01.html),  
2022年11月30日アクセス
- 1999 南陀楼綾茂「われわれはなぜミニコミを作るのか」, 串間勉編『ミニコミ魂』晶文社, pp.10-23.
- 2002 近藤泰裕『「社会学のなかの日記」と「日記の社会学」』, 市大社会学(大阪市立大学), pp.17-26.
- 2003 和田慎一郎「マクルーハンの《感覚比率》概念について」, ソシオゴロス編集委員会編, ソシオゴロス27号, pp.171-191.
- 2005 水越伸「メディアと社会」, 『現代用語の基礎知識2005』, pp.674-683.自由国民社.
- 2006 辻智子「戦前における繊維「女工」と書くこと・生活記録」, 日本社会教育学会紀要, vol.42, pp.55-64.

## 注

- 1) 拙著「越後妻有郷における地域教育運動の系譜 十日町市ゆずり葉グループの実践」, 新潟経営大学研究紀要28号, 2022, pp.15-28.
- 2) 平凡社『大辞典』第8巻, 1936, p.354.
- 3) 小学館『日本大百科全書』7, 相賀徹夫編, 1986, p.180.
- 4) 『明治150年関連施設特別展解説書』, お札と切手の博物館, 2017, p.7.
- 5) 辻(2007)は、大正時代の児童の村小学校では「生活記録」という語は、既に日常的に使用されており、教師が書く子どもについての生活記録は、教師が見るだけでなく、子ども本人やその家族が見ることができる開かれたものであったこと、そればかりか、児童の村小学校では、

- 昭和4年(1929年)1月には、すでに子どもたちによる生活記録の取り組みが行われていたことが推測されるとしている(辻智子「生活記録運動の系譜に関する考察」神奈川大学真理・教育研究論集, vol.26.2007, pp.71-79.)。しかし、児童の村小学校の「生活記録」は、大串の言うような大人の「生活記録」とは異なる意味で使われていた別の系譜のように思われる。
- 6) 思想の科学研究会編『共同研究 集団』, 平凡社, 1976, pp.269-270.
  - 7) 戦後まもなくの頃から社会教育の仕事をしていた公民館主事たちは、建設課や商工課と違って、教育委員会の一部門としての公民館は予算も少なく、勤労青年や主婦たちを相手にした目立たない部署であり、何としても実績を上げて、この仕事の意義を認めさせようという気持ちが強かったという。(筆者の聞き取りから)
  - 8) 新潟県中魚沼郡津南町教育委員会「津南町における婦人学習活動の現状」1963, p.4.
  - 9) 上村政基「十日町中条婦人学級のあゆみ」月刊社会教育, 1961年1月号, 国土社, pp.48-54. pp.49-50.
  - 10) 国立女性教育会館アーカイブ,  
<https://www.nwec.jp/event/archivecenter/ndpk5s00000019y9-att/inatoripanel1.pdf>, 他.  
2022年11月30日アクセス.
  - 11) 前掲「津南町における婦人学級の現状」p.6.
  - 12) ♪ p.5.
  - 13) 朝日ジャーナル 1971年3月26日号「特集・ミニコミ'71 一奔流する地下水」, 朝日新聞社.
  - 14) たとえば大串隆吉『「生活記録運動—戦前と戦後」覚え書』, 東京都立大学人文学報 vol.150, pp.141-158, 1981. や、北河賢三『戦後史のなかの生活記録運動』岩波書店, pp.6-11, 2014. にあるように、生活記録運動は1960年代半ば頃には、全国的にはほぼ停滞したと評されていた。
  - 15) 十日町市公民館「公民館情報」No.25, 1986, p.3.



# 保育における子どもの体験（5）

～「人とのかかわり」「ことば」の視点から～

梅 田 優 子  
永 井 裕紀子

## I. 目的

現行（平成29年に告示）の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂において、幼児期の教育・保育において「育みたい資質・能力」が、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の3要素に整理がなされると共に、10項目の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示された。

この「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」は、幼稚園教育要領等の領域ごとに示される「ねらい及び内容に基づく活動全体を通して資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿であり、指導を行う際に考慮するもの<sup>1</sup>であり、「各領域に示すねらいは、幼稚園における生活の全体を通じ、幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連を持ちながら次第に達成に向かうものであること」（下線筆者）とされている。

そこで我々は、実際の保育場面で子どもがどのような体験や学びをしているのかを明らかにするために、まずは5歳児クラスを対象とした観察を行った。本稿においては、子どもの「かかわり」と「ことば」の視点から、実際の保育における子どもの体験を検討・考察することを目的とする。

## II. 方法

新潟県内Z幼稚園における5歳児クラス25名の保育場面の観察を行った。観察内容はメモと3台によるデジタルビデオカメラに記録した。観察終了後、子どもの発話や遊び・活動の状況を文字化し分析資料を作成した。観察は20XX年度に原則月1回の割合で実施した。本稿では2学期の子どもの姿の検討を行う。観察日は20XX年9月13日、10月30日、11月20日、12月4日である。観察時間は8時45分から14時15分である。観察で得られた録画データは研究目的以外では使用しないこと、発表の際には個人が特定されることのないようにすること等を園及び担任保育者に伝え、調査の実施と研究発表に関する同意を得た。

本稿においては、第3報と同様に、ある一人の子どもを中心としながら検討を行なって

いる。対象としたSは、このクラスの担任が、遊びや友達との関わりにおいて詳しくその様子を捉えていきたいと願っていた子どもでもある。好きな遊び（自由遊び）の場面における、Sを含むグループの遊びや活動の状況を捉えている11月と12月の事例を取り上げ、子どもの「かかわり」体験がどのようなものであるか、そこでの「ことば」の育ちについての検討・考察を行う。

なお、観察園におけるおおまかな保育の流れは以下のようになっている。

(例：5月のある1日の保育の流れ)

8：45～10：10 順次登園 好きな遊び

10：10～10：30 片付け・トイレ

10：30～12：00 クラス全体での活動

12：00～13：00 給食準備・給食

13：00～14：00 係活動

14：00～14：20 帰りの会

この園での午前中は、子ども自らが主体的に環境に関わって展開される好きな遊びの時間と、クラス全体での活動の時間がある。年齢によって、また同じ年齢でも時期やその日の状況等に応じて、好きな遊びの時間とクラス全体での活動の時間の長短は変化する。本稿で検討を行うのは下線が引かれている時間帯の事例であり、「事例11-1」は11月の事例の1つめであることを示している。

### Ⅲ. 結果及び考察

#### 1. Sの他者との「かかわり」体験 ～継続する遊びの中で～

(1) 共に遊んできたメンバーで、自分たちの遊びの場を作り出す

事例11-1

(卓球台の遊び)

Sは登園すると、他の子どもが遊んでいる様子を動きながらしばらく見て過ごした後、積み木コーナーから50cm くらいの高さの積み木を迷いなく運び出す。運んだ積み木を2列に少し離して並べ、その上に板を渡し、テーブルのような状態(卓球台)を作り始める。少し積み木を運んでは、他の子とところへ行っていたが、一緒に遊んでいるR子が、その遊びに必要な手作りの道具をしまっている箱を持ってやってくると、Sは積み木を続けて運び出す。

担任から、Sが積み木を並べ始めた場が他の遊びともぶつかり合うから移動して欲しいとの言葉がけがあり、Sが頷く。卓球台の位置を移すために、担任と共にS

は組み立てた状態のものを動かし始める。R子も、持っていた箱を邪魔にならないところに置くと、積み木の移動を始める。テーブルが出来上がると、中央のあたりに、自分たちが作ったネットをガムテープでつけて、卓球台が出来上がる。

慣れた様子で積み木を選んで並べていくSの様子や、R子の持ってきた箱に卓球の遊びに使う手作りのラケットがしまわれていたことなどから、継続している遊びであることがわかる。Sは、自分から積み木を運び始め、R子も自ら箱を持ってきており、卓球の遊びをするつもりであることが伝わってくる。「入れて」や「一緒にやろう」といったような言葉をお互いにかけることは見られないが、R子はSの様子を見ており、SもR子の姿は目に入っていて、お互いその遊びを一緒にするメンバーとして認識されていると思われた。

また、Sの遊びの場作りのための積み木運びも、最初は一つ運んでは周りを見渡したりしていたが、R子が箱を持ってそばに居始めた頃から、続けて運ぶ様子に変わっていった。共に遊ぶ存在が居ることが、自分たちへの遊びへと意識を向けさせ、積極的な取り組み姿勢につながっていることが伝わってきた。

この場面では、担任の言葉にSが頷いた以外、その後も二人の間には会話は見られなかったが、リラックスして黙々と積み木を積んでいるようであった。遊びの継続性が出てくる5歳児にとって、その遊び仲間としての存在は、特段のやり取りをすることなくとも、共に動き、遊びだせることが見えてくる。

## （2）遊びの続きが自然に始まる

### 事例 11 - 2

SとR子は、段ボールでできたラケットを持って、卓球台に相對して立つ。

Sが球（手作りの紙製）を持っており、球を投げ上げて大きくラケットを振ってサーブをするが、大きく振りすぎて遠くへ飛んでしまう。Sは自分でその球を取りに行き、再度ラケットを振るが、今度はその場に落ちてしまう。その後も2度サーブを繰り返す、R子の方へ球が飛んでいって落ちると「イエー」と言ってガッツポーズをする。

R子は、自分の方の床に落ちた球を拾うと、卓球台の相手（ここではS）のコート部分に球が落ちるように力を加減しながらサーブをする。その球をSは床から拾ってまたサーブする。

こうしたサーブを繰り返す。打ち終わるだけでも「あははは」と体を揺らしながら楽しそうに笑う。R子が打つと、それを拾おうと楽しそうに動き回る。打ち返せ

ることはほとんどなく、一人がサーブをし、落ちた球を拾って、またサーブするということを繰り返し、相手の方に落ちるとSは「イエー」と大きな声を出してよろこぶ。

お互いに特段声をかけるということもなく、卓球台に相對するように立って、Sの方からサーブを始めて卓球の試合のようなやり取りが始まっていった。体を動かしてそれぞれなりにサーブをするという遊び方なので、お互いに言葉で確認し合うようなコミュニケーションをとる必要性を子ども自身が感じることなく開始できるタイプの遊びであった。

Sのサーブはテニスをするかのように、大きく振りかぶって球を打つので、ラケットが球に当たらなかつたり、ラケットに当たっても、卓球台の上に一旦バウンドするということなく、飛んでいってしまう。そもそもSには卓球台にバウンドさせるということ意識している様子はなく、とにかく大きく振りかぶってサーブを打つことが楽しい、それが相手先の方に飛ばばいい、といったように楽しんでいるように思われた。

R子の方は、卓球台の相手方のコート上に球を入れようとする意識をサーブを打っていたが、なかなか思うようにはいかないようであった。相手方のコートではあるが、卓球台のコートに球をバウンドさせるという、卓球のルールに近い意識を持っていたことが窺える。

ただ、SもR子も、お互いに相手のサーブに何かを言うということはなく、自分の方へやってきた(床に落ちた)球を拾っては打つことで遊びが続いていた。自分なりにサーブすることを楽しんでいるものと思われた。

### (3) 関心が同じ子どもと遊びの場が合流する

#### 事例11-3

SとR子は、どちらがサーブしたかはほとんど関係なく、落ちたボールを拾うので、中間地点に落ちたボールなどは、競り合って笑顔で取り合ったりする。時には、球をもらおうとR子の方が追いかけたりもする。最初、すぐ近くのGが時折やってきて、SとR子の二人が卓球をしているテーブルの脇の位置に立ったりすると、Sはラケットで振り払うような素振りをしていた。

しばらくすると、Sは、近くで同じようなテーブルを作っていたGのところへ行き、SとR子とGは、3人で固まって二言三言話す。そのあとはSがラケットでGのお尻を叩く真似をする(ダンボール製なので痛そうな様子はない)などして3人でふざけ合っていたかと思うと、Gは自分が作ったテーブルの下に潜り込む。G

の姿がなくなると、SとR子はラケットを振って笑顔でじゃれ合うかのように球を取り合っている。Gはテーブルから這い出てくると、「つなげるか、これ、結局つなげるか」と言いながら、端にあった積み木を持って、SとR子が作った卓球テーブルの方へ運び始める。「つなげるから、今から。」

担任そこにやってきて、Gに向かって、「一緒にすることにした？」と問いかけると、Gは頷く。担任「そしたら、こっちで（Gの作った卓球台を差し）やったらどう？」と言うと、GもSも頷く。担任はGが組み立てていた卓球テーブルを少し動かしながら、「ごめんねー。あっちに行ってもらったり、こっちに行ってもらったりして。悪いなーと思ってる」と二人に言う（動きが大きくなるので、他の遊びとの兼ね合いで場の確保に担任も苦慮している）

Sは、自分達が使っていたテーブルから中央のネットを剥がす。Gと合流したテーブルにネットを立てようとしている。ネットを伸ばして、ガムテープを取りにいったところで、Gがネットを持つと、「勝手に持ってくな」という。

SもR子も、遊び出しからGの様子を気にする様子は全く見られなかった。

Gは、自分の作った遊びの場（卓球台）ができたものの、対戦する相手はその時にはいなかったようで、SやR子が楽しそうに球を競り合ったり卓球をしたりする二人の様子が気になり、時折見に来ていたようだった。

何度もGが来たことで、今度はSがGのところへ行き、それにR子もついて行った。3人で交わした会話は聞き取れなかったが、3人でラケットで叩く真似をしたりして笑いおどけ合ったのち、Gの方から積み木を運び始めて合流することになっていった。3人での楽しい触れ合い・関わりが、Gの気持ちを動かしているものと思われた。

同じ卓球の遊びをしたいと思っている子ども同士が自分たちで“一緒にやる（遊ぶ・関わる）”ことを、選択し決めていった姿である。卓球台の場が別になっていれば、遊びたいメンバーと、卓球台について選手のように遊ぶ時間を多く取ることができる。場が統合されれば卓球台に向かう時間は少なくなるが、遊びのメンバーが多くなり、対戦相手等に広がりが出る。それを自分たちで選択していくこともまた、好きな遊びの時間においては大切な経験となることである。

担任も、そうした子どもたちの自らの選択を大事な経験と捉えるからこそ、朝の遊びだしの場面で卓球台の場が2つ形成されつつあっても其々の動きを尊重した関わりがなされていた。ただ、場を統合されることを見とった担任は、その瞬間を逃さずに、Gと一緒にする気持ちであることを確かめた上で、Gの作った方の卓球台を使うように援助している。卓球の遊びは、保育室内の遊びとしては、他の遊びよりも大きな動きが伴っているため、場の確保に苦慮していたからである。それぞれの遊びが十分に展開できる

ような場の設定も重要な保育者の援助であるだろう。

(4) 人数が増えた関わりの中で、遊びに役割やルールが生まれる

事例 11 - 4

遊びの場が合流する頃、自分のラケットを持ってHも卓球台のところにやって来ていた。まず試合のようにサーブを始めたのが、SとR子だった。

Hは卓球台のサイドに立つと「レデイ、ゴー」と声をあげる。その声を合図にSがサーブを打つ。球はおかしな方向へ行き、R子はラケットを振ることもできない。Hが「Sくんの～負け」とジャッジする。

GはHとは逆サイドに来て立つと、「レデイ、ゴー」と、Hと声を合わせて、楽しそうに言い始める。Sが、サーブを打つと、ちょうどR子の正面へと球がいく。Sは「イエーイ」と、両手を上げてポーズをとると、Gが「S君の勝ち～」と声を上げる。

対戦相手が、R子からHに変わる。「真剣ね」とSは言い、サーブを始める。相手の方に球がいくとその球をとって、サーブするということをSもHも繰り返す。(紙製の球で跳ねることはなく、また球はほとんどそれてしまうので、打ち返す動きはどちらの子どもにも見られない) ジャッジ役と思われるGは自分も飛び跳ねながらその様子を見ている。

その後、Sがジャッジ役になり、「レデイ、ゴー」とかけ声を繰り返し言う。Gが打った球が他の遊びをしているところに入ってGがなかなか見つけられずにいると、Sは、Hに「あそこに球がある」と指差して教え、Hはそれを拾ってゲームに戻る。

遊びのメンバーが4人になり、ジャッジをする役割をする子どもが自然に出てきて、遊びが“卓球の試合らしく”展開されていくことになった。とはいえ、ジャッジ役の主な動きは「レデイ、ゴー」との始まりの合図をすることであり、合図をすること自体を楽しんでいるように思われた。

この場面では「～の勝ち」と言うのは、最初にジャッジ役を始めた主にHであり、Hの中には卓球の試合やその勝ち負けについてのルール(的イメージ)があったものと思われた。

Gは、ジャッジ役をしているHのマネをすることが楽しいという動き方で、「S君の勝ち～」と声を上げたのは、Sが「イエーイ」とポーズをとっていたからのように思われる。それ以外で、「～の勝ち」と言った発言は見られず、卓球台のサイドに立って「レデイ、ゴー」を時々言うが、それも思い立った時といった感じで、あとは自分もジャンプするようにして体を動かすことを楽しんでいたようであった。



Sがジャッジ役になった際にも、「レデイ、ゴー」の掛け声を繰り返し言うことを楽しんでいたものと思われる。Sは頻繁に「レデイ、ゴー」の掛け声をかけるが、球をサーブする子どもは「レデイ、ゴー」の合図があったからとサーブをするというよりは、自分のタイミングで打つことの方が多く、Sが何度もその掛け声を頻繁に言うことで、その合図でサーブをしているようなタイミングになっているという状況であった。

それでも、遊びに関わるメンバーが増える中でジャッジ役がうまれ、遊びの場にいる子どもたちは、球を打つ（試合をする人）以外にも楽しさがある遊びへと展開されていることが窺える。

#### （５）遊びの流れの中でルールが次第にできてくる

##### 事例 11 - 5

再度Sが卓球台に立ち、その相手にEが入っている。R子がジャッジ役となる。幾度めかのSのサーブした球が、他の遊びのところに入ってしまい見えなくなる。Sは「あっちいった」と指差すと、Eが拾いにいく。

Sは、Eがなかなか球が見つからないので、Eのそばに行き、その遊びをしている女兒に「あのさ、ちょっと球がちょうどそこに入ったから、入れて」と声をかける。女兒が扉を開けると球が見えて、「ほら」と指す。Eが体を入れて球を出し始めると、自分はサッと卓球台のところに戻っていく。R子の「レデイ ゴー」で再開する。「Eくんの勝ち」。SとR子が入れ替わる。Sはジャッジ役になり「R子ちゃん1点」など声を上げている。

「僕やるねー」とSは言って、コートに戻り、Eと対戦を始める。

Gも正面に立っていたが、SとEの試合になった。順番が決まっているというのではなく、なんとなく入れ替わっている。Sはジャッジ役も少しするのだが、ジャッジ役は割と短い時間で入れ替わって、選手となってサーブを打ち続けている。

製作コーナーにいる担任から「少ししたら他の人とも変わってね。Sさんもね」と声かけられる。Sは、その後、卓球台のサイドに居続ける。Hが「レデイ ゴー」とジャッジ役をする後ろで楽しそうに試合を見ている。

ゲームの流れの中で、やがてどちらが勝ちかといった役割もジャッジ役の子どもの方が行うようになっていった。“打った球が大きく外れて落ちてしまうと負け”といったルールになりつつあるのだが、特にメンバー間で言葉にして確認しあったりする姿は見られず、その時のジャッジ役の「～くんの負け」「～ちゃんの勝ち」といった声や、試合をしている子どもの「やったー」などの表明で、どちらが勝ったのかが決まっていっているようであった。

また、負けると次の人がコートに立つというルールもできつつあるのだが、どういう順番かは決まっておらず、またそのことについて、この時点では子どもたちの中から不満が出るということはなかった。しかし担任は製作コーナーでの援助を行いながらも、S等の遊びの様子を見守っており、コートに立つメンバーが偏っていることから、「少ししたら他の人とも変わってね」という声掛けがなされたものと思われた。

担任からの声掛けがあった後、Sが卓球台のサイドに居続ける姿から、担任の意図を理解していることは伝わってくる。担任は、比較的Sのペースで選手が決まっていることを感じているので、名前を呼んだと思われた。ただ、こうした担任からの言葉がけをきっかけに、選手の順番のルールづくりなどへとはつながってはならず、子どもたち自身で、ルールを作ったり、共有したりしていくということが、メンバー構成によってはそれほど容易ではないことが窺えるだろう。

#### (6) 遊びが停滞し、かかわりも途切れがちとなる

##### 事例 11 - 6

しばらくするとSは、卓球台のサイドから選手の位置に立つ。自分で「レディスタート」「レディ ゴー」と言いながらサーブする。

選手になっている子どもが、相手からのサーブを打ち返せることはほとんどなく、落ちた球を取りに行き、今度は自分がサーブを打つので繰り返して試合がずっと続いている。何回かやると選手の位置からは外れて、脇に立ってジャッジ役になり「レデーゴー」と言ってスタートの合図をするというような流れになっていった。選手役から外れるとその場を外れて、また戻ってくるような姿も見られるようになる。

卓球台の一方の端の方に座り込むS、E、G、R子。Gがテーブルの下に潜ろうとすると、Sは「なんで～」と強い調子で言う。それでも入ろうとするGに、「崩れる～。入らないで～」と強い調子のまま言うと、Gが、Sの頭を段ボールのラケットで叩くような仕草をする。それに対して、最初、ちょっと強い叩き方になりそうなところで、すぐに力を弱めて、頭を少し撫ぜるような感じで返す。Gは、それに2度ほど払うような感じでラケットをSに対して叩く仕草をすると、そこから去っていく。E、R子は卓球台の周りでなんとなく過ごし、Sは製作コーナーの方へ行っている。

この後、担任が黄色い少し小さめ（テニスボールよりは小さく、卓球のボールよりは少し大きめ）の本物のボールを持って、廊下から入ってきて、卓球をしている子どもに「本物のボールだと楽しいかと思って…」と、卓球台の上にそっとおくと



Eは「ありがとう」とボールを取り上げ、R子にも見せる。Sは卓球台のコーナーに戻ってきて目にはしたが何も言わずにいる。数分後、お片付けの時間になった。

同じ遊び方の繰り返しが続くうちに、試合は行われているが、選手役から外れると時折メンバーが他のところへ抜けていたりするようにもなり、最後には卓球台の一方の端に座り出して、明らかに遊びが停滞している様子が見られるようになってきた。そして、座り込んだ際に、目の中に入ってきた卓球台の下のスペースに関心を持ちその中に潜り込もうとするGのような行動も見られるようになり、遊びの次の展開を求めているような感じが感じられた。ただ、Sにとっては卓球台の下に潜って壊されることには抵抗感があったことがその発言からわかる。Gにとっては自分の思いつきを制される形になり、その場を離れていってしまっている。遊びへの集中が途切れることで、かかわりも途切れがちになっていることが見えてくる。

（７）共に遊んできたメンバーで、クラスの状況を意識しながら役割分担して遊びの場を作る

#### 事例 12 - 1

登園後すぐにベランダの干し柿の様子を見に行き、クラスに戻ってきた子どもたちが、それぞれに前日からの続きをしようと作成途中の段ボールなどを部屋の隅から持ち出し始める。

Sも戻ってきて、動き出した他の子どもの様子を見て、Gのところへ行き、Gが持っていた段ボールに手を伸ばそうとする。Gに段ボールを引っ張り返される（渡す気がないことがSに伝わる）と、Sはこだわる様子なくすぐに積み木のところへ走っていき、積み木を出し始める。

出入り口近くに積み木を持っていく。そこへ、Gが箱を持ってきて、近くに置く。Sは、それを手に取り、自分が設定した積み木の上に、その箱を置く。

Gも積み木の場に行き、積み木を積み始める。少しすると、Sは「もうちょっと小さいさあ…」とGにいい、GもSも、積み木置き場の中では一番小さい積み木を持ってきて、組み立てる。

Sは「早くさあしないと…」と言って積み木置き場に二人でいき、それぞれに薄い板積み木を持ってくる。

11月の事例からおよそ2週間後の朝の始まりである。この日、園庭で採れた柿をベランダで干し柿にしている様子を、登園した子どもから見にいていた。

11月末に、このクラスではお芋パーティーがあった。お芋パーティーとは、地域の人

の力も借りながら、5歳児クラスの子どもたちが自分たちでサツマイモを育て、収穫すると、自分たちで献立を考え、料理をして、4、3歳児も含めてパーティーを楽しむ活動である。こうした活動に向かう際には、好きな遊びをする時間もパーティーに向けた取り組みに自然となっていく。その活動を終えてから2日後といった状況で、担任保育者も遊びがどんなふうになっていくかと様子を見ながらという状況であった。

事例11-1と同じく、継続している遊びでは自然に自らの遊びの場を作るところから遊びが始まっている。ここでは、SはGの手伝いから始めようと寄っていつているが、Gが自分で運ぼうとしていることがわかると、こだわることなく積み木の場に行って運び出している。自然と役割分担が生まれ、自分たち遊びの場を作っていこうとしている。

何度か作り上げている卓球台については、言葉での確認作業もほとんど必要なく場作りが始まっている。途中での確認も「小さめのものにしよう」と必要最小限といった状況で動いている。また、卓球台作りには必須で、積み木置き場では数が限られている、薄い板積み木(天板)を早く持ってこようとしているが、それをいちいち説明することもなく、「早くさあ…」でお互いが状況を了解していることも伝わってくる。クラス全体の様子を意識しながら、自分たちにどうしても必要なものが理解され、目的を持って動いている遊び出しになっていることが見えてくる。

(8) お互いのやりたいことをやってみる

事例12-2

Sは「1. 2. 3」と板を数え中央にあたる部分にネットをたてる。

Gは、手作りの球を振ってラケットに当てようとするが当たらない。「練習なんだよ。練習なんだよ、まだ」と念を押すので、Sは「うん」と答える。Gは球の方を持って、ラケットを振ろうとする。球はうまく当たらず、台の上から落ちてしまう。Sは「下手あ」と笑いながら言う。Gも「もう一回」と言いながら、ラケットをふる。Sはその様子を笑いながら見ている。「今の○○のなし～」と笑顔で言う。Gは、もう一度元の場所に戻り、ラケットをふる。

Sは、自分のところにきた球を拾い、「行くよ～」と、その球を使ってラケットをふる。勢いよく、球(紙製)は飛んでいってしまい、Gが取りに走る。

Sは黄色の(本物の)球を持って来てくれた男児から受け取る。試合相手のGは、箱の中を探っているので、Gのそばまで行き、「本番、本番」と声をかける。

中央のネットが外れており、Sは球を手にしたまま、ネットを立てる作業をする。S「本番、いいですか～」と声をかけるとGが「本番、いいですよ～」と答える。

Sは、ネットを立て終わると、「行くよお」と言って、大きく振りかぶって球(黄

色の本物の球）を打つ。その球は台から大きく外れて飛んでいき、Sは自分でその球を取りに走る。球を取って戻ってくると、２度めもサーブするが大きく外れる。その球を拾いに行き、３度目のサーブを始める。

Gは、別の球を持ち出し、それを自分のラケットに当てようとする。それぞれの側で、それぞれの球でラケットを振る。

子どもたちの中に「練習」「本番」というルールができ、「練習」であればラケットに球が当たらなかつたりと失敗をしても大丈夫といったイメージが共有されていること、また「練習」「本番」をお互いに伝え合って遊びを進められている姿からは、継続されている遊びならではの積み重ねの様子が伝わってくる。

しかしながら、「本番」といって始まったその後の様子を見てみると、サーブはなかなか思うようにできず、SはSで自分の球をサーブすることを繰り返し、GはGで別の球をサーブして遊んでおり、コートに相對してはいるが、それぞれがサーブを打つ試行錯誤している状況であった。この卓球の遊びは、試合のようにして相手があつて遊ぶ楽しさもあるが、自分が球を打つことの楽しさが大きいことが伝わってくる。

朝の遊び出しのひとつとき、まずはそれぞれが自分のやりたいことをある程度やって満足するような時間が大事であること、その思いを特段共有するわけではないが、そうした遊びの流れやかかわりが自然に持たれていることが見えてくる。

#### （９）新たなメンバーが加わることで、遊びやかかわりの流れが変わる

##### 事例 12 - 3

そこに、「入れて」とEがやってくる。Eは、Gのいた所に入ることになり、Gはサイド（ジャッジ役）に立って「レディゴー」と言う。

Sが、ラケットを振るが、球は脇に逸れてしまう。Sはそれを拾って戻ってくる。Eが、その球をもらおうと手をだす。だがSは、再度ラケットを振ってサーブをする。その球がEのあたりに落ちる。

Eは、その球を拾うと、Gが「レディゴー」と声を発する。Eが空振りのような感じになると、Sは笑い声を上げる。Eは再度ラケットを振り、台の位置を意識して、相手のコートにボールを入れる。Sは来たボールを力任せにラケットで当て返すと、そのボールは（Eの側の台には当たらず）大きく跳ね返っていく。S「今の、Eちゃんの負け」とEに言う。

Eも、今度は大きくサーブする。その球が天井に当たり、Eの側の台の上に球がバウンドする。S「えっ」「えっ」 Eも「えっ、今、球が天井に当たったよ」

Eは、自分の側に球が来て落ちていたので、それを拾う。するとG「レディゴー」と掛け声をかける。Eが球を打つ。台から逸れる（台には全く当たらない）。Sは落ちた球を拾って、自分がサーブする。思うようにできず、球が残ると、何度もラケットを振って、Eの方へ行く。

Eがラケットを振って球が逸れると「イエーイ」とSが声を上げる（自分の勝ちといったような声）。何度かそれが繰り返される。Sは「6点、6点」と言っている。

Eが遊びに入ってきたことで、卓球の試合が始まった。Eは、Sのサーブが決まらなかった際に、その球を受け取ろうと手を伸ばしている。Eは逸れてしまったので、今度は自分がサーブの番になるとのルール感覚があることが伝わってきた。Sは、その動きに構わずにサーブを行っている。そしてEの側に来た球を拾ったところで、Gの「レディゴー」の掛け声がかかっているところから、S、Gには、サーブが相手のコートに入るかどうかということではなく、サーブの後に球を拾った人がサーブ権をもつことになるとのルール感覚があることが窺える。

その後Eは卓球台の相手のコートに入ることを意識してサーブし、コートに入った球をSは打ち返すが、その球は全く台の上には当たらず大きく逸れたにもかかわらず、Sに「Eちゃんの負け」と言われてしまう。ここでも、Eの考えている卓球の（一般的に認識されているものに近い）ルール感覚とは違っていることが伝わってくる。

Eは、その後からは自分も、ラケットを大きく振ってサーブする動きに変えていることからS、Gのルールに乗りながら試合に参加していることがわかるだろう。遊びのメンバーにもよるのだが、最初から遊んでいる子どもたちのルールが、その場でのルールとなることはよく見られることである。その際、ルールを言葉で確認するような動きが見られることもあるが、ここではそうした姿は見られなかった。その後、Sは「6点、6点」と声をあげているが、おそらくEは自分が何点なのか等、理解していなかったと思われる。それでも、それぞれにサーブを打ち合うことの楽しさが魅力となって、このメンバーでの卓球遊びはこれまでも繰り返し取り組まれてきており、この日も繰り返し楽しんでいた。

#### (10) 遊びのルールが混迷する

##### 事例 12 - 4

G「Eちゃんの最後」で、Eがラケットをふる。その球を拾って、Sがラケットを振る。二人は笑い合っている。球のやり取りにはならず、またその球を拾ってSがラケットを振る。

Eは拾った球でラケットを振るが当たらず、上に放り上げた球がそのままS側の台の上でバウンドする。Eは「失敗した」とつぶやくが、Sは構わずにその球を打つ。E側に落ちると、Eはその球を拾ってサーブをする。

Gは、「レデイゴー」の他に、球が落ちた方の名前を呼び「Sくんの負け」「Eちゃんの負け」と声をかけ始め、台のまわりを2、3周する。

SとEの試合がこれまでと同じように続いていたが、Sの打った球がEの目の当たりに当たる。Eは当たったところを押さえるが、Sは（そんなに強く当たってないと思ってるのか）これまでと同じく笑顔を浮かべたまま見ている。Gは「Sくんの勝ち」と言う。Eは卓球台のサイドの方にいき、Gと入れ替わる。

サイドに行ったEがジャッジ役になり「レデイゴー」と言う。SとGの試合が始まる。何度目かにGがサーブする際に、Gのラケットに当たらずにS側に球がいくと、Sが「えーっ」と（非難するような感じで）声をあげる。すかさずEが「今のはなし」と言う。Sは球を持ってラケットを振る。思うように球が当たらずに、何度もふりG側に球がいく。

Gは落ちた球を拾うと、あまり上に球をあげずに手のあたりから鋭いサーブをすると、Sはその球の速さに全く手が出なかった。するとSは、「ダメだよ。上だよ」と、球を上上げる動作をしながら言う。Gは「いいんだよ」というが、Sは「ダメだよ。こうやってごらん」と言ったように動作をして見せる。

Gはそれほど高くはあげないが、先ほどよりは少し高くサーブをする。Sはその球を打ち返そうとするが当たらない。その後も、Eの「レデイゴー」に合わせて、それぞれがサーブすることを繰り返す。

Gがサーブをしようとしてボールを落としたりすると、Sは「イエー」と言ったりするが、ほとんど会話らしい会話はなく、お互いサーブしあうことが続く。

この卓球の試合では、いつになると選手が交代するのかという取り決めはなく、ジャッジ役になったGには、いつになっても選手役が回ってこないで、「レデイゴー」の他に、サーブされてきた球が拾えないと「Sくんの負け」「Eちゃんの負け」と言うように声をかけ始めた。しかしながら、選手になって球をサーブすることが楽しい二人は、サーブを打つやりとりを続けていた。選手交代したのは、Eに球が当たってしまい、その際にGが「Sくんの勝ち」と言った言葉が契機になっているが、E本人が、球が当たったことでゲームをそのまま続ける気がなくなって自らサイドに移ったことによると思われる。

また、Eは自分がサーブしようとした球に、自分の振ったラケットが全く当たらないまま、S側の台の上でバウンドした時、Eはサーブになってないと感じて「失敗した」



と呟いている姿から、Eは、自分の中でルールを持って遊んでいることが伝わってくる。しかし、相手のSは構わずにその球を打っており、Eの思っていたことが、Sに伝わることはなかった。こうした遊びのルール理解が一方にあっても、自分たちで共有化していくことが容易ではないことが見えてくる。

また、GもGなりに考えて鋭いサーブを打つが、それはSによって「だめ」と否定されてしまっている。Gは「いいんだよ」と一度は言うが、重ねてSによって「だめだよ」と否定されたことで、それ以上は主張することなく、なんとなく少し球を上げたようなサーブを行なっている。

この遊びでは、全体としてSがリーダー的な役割をとっているが、S自らが自分の考えているルールを全体に言葉で説明してメンバーに知らせていくような姿勢は薄く、また、他のメンバーが言っていることややろうとしていることについては、ダメであることは言葉にするが、なぜダメかを伝えて話し合ったり、ルールを確認し合うといったことがなされることはなかった。EもGも、自分の考えていることを言葉にしていくという姿勢は薄く、お互いがサーブをするといった遊び方が続くことになったが、お互いが納得してルールを共有して遊んでいる状況でもなかった。またそうした話し合い等が行われることがないため、結果として、他の子どもの発想や考え、動きなどが遊びに加わりにくくなり、遊びに変化が訪れにくい状況につながっていったと考えられる。

(11) 新しい遊び方を思いつき、アイデアを言葉で仲間に伝えるが伝わらない  
事例 12 - 5

GとSは、場所を交代する。

Gは球がうまくラケットに当たらず、手で投げる。投げた球をSは拾ってくる。場所を交代してサーブする。Gの球が遠くへってしまうと、Sは「ゲームオーバー」とGへ言う。Gは「どうして?」と問いかける。「……(聞き取れず)」Gはその場に座り込んでいるが、Sは、構わずにサーブを打って、自分で球を取りに行くことを繰り返す。

しばらくして、SとEが選手役になっている際に、Eがラケットを天板の隙間に挟んで左右に揺らして面白がっており「Sくんみてー」と何度か呼びかける。Sはその様子を見て、「いいこと思いついたー」と天板の隙間にボールを落とす仕草をしながら、「ここにボールが落ちたら負け。でも、相手の陣地だったらいい」という。

ただ、相手のEが「レディゴー」と掛け声大きく自分のラケットを倒すと、その合図でSはこれまでと同じようにサーブを打つ。

その後Sは、今度はGに向かって「この穴に入ったら、ポイントもらえる」と言い、



続けて「でも、相手にボール入られたら、0ポイントー」と言う。

ここでも、Gが「レデイゴー」と掛け声をかけると、Sは、慌てて球を探しに行く。試合が再開されようとする際、GとEが選手役とジャッジ役をどちらがやるかで争っていると、Sが「順番順番」と言いながら、対戦相手の位置と、審判役の位置を示す。

Eが「レデイゴー」といい、Gが球を転がす。

Sの近くの板の隙間から球が落ちると、「はいー（負けね）」と言う。球をしたから拾い出すと、球を投げてサーブする。

GとEが、場所を取ろうと押し合っている。Eが対戦相手の場所にたつ。

穴に落ちると「負けー」のような声もでるが、これまでと同じようにサーブを打つ。Sは、台の上を転がすように投げるような動作をしたりもする。Eが打ったサーブが逸れると、S「アウトー、アウトー」と大きな声で言う。Eがいなくなる。

Gはうまくラケットに当たらないと手で投げるなど、遊び方が雑になってきており、変化のない繰り返しに飽きがきている様子を感じられた。それは、Sの中にもあったようで、Eに呼ばれて、Eがラケットを天板の隙間挟んで面白がっているのを見て、「いいこと思いついたー」と天板の隙間にボールを落とす仕草をしながら、「ここにボールが落ちたら負け。でも、相手の陣地だったらいい」という新しい遊び方を提案している。

ただ、相手のEは、Sの発言を聞くか聞かないかといったタイミングで「レデイゴー」と大きく掛け声をかけながら、自分のラケットを倒す始まりの仕草をする。その合図でSはこれまでと同じようにサーブを打っている。

その後Sは、今度はGに向かって「この穴に入ったら、ポイントもらえる」「でも、相手にボール入られたら、0ポイントー」と言うが、ここでも、Gが「レデイゴー」と掛け声をかけると、Sは、慌てて球を探しに行く。

Sは自分の思いつきをそれぞれに言葉にして伝えるが、二人とも試合開始の合図を始めてしまい、自分の思いつきが相手に理解されずに流れてしまう。ただ、Sはその思いつきを試合の合間にやってみるのにボールを転がしてみたり、サーブを打ってみたりしており、遊びはさらに散漫になって停滞していった。

## (12) 自分のアイデアを遊びの中で形にする

### 事例 12 - 6

Sは、Gが対戦相手の位置にいるのだが、ゲームをやめてコート部分の天板をずらし、隙間を開けていく。その後に、一番端にあった積み木を一つ倒す。

近くで積み木を使って遊んでいた女兒たちのところへ行き、「積み木が2個いるの」と交渉し、板状の積み木を借りてくる。その板を倒した積み木と天板のあいだに斜めに立てかける。

一旦その場を離れたSが戻ってくると、ちょうどEがその坂を少し動かそうとしていた。Sは、さっと板の前に座りながら「違うのー」とEに言い、周囲にあった積み木でその斜めになっている板を固定する。そして、「ここをねー（転がる感じでなぞって）落ちたらアウト」とEに言う。Eは黙って様子を見ていたが、その場を離れていく。

Sは、製作コーナーのあたりで担任が関わっている遊びを見た後、卓球台のところに戻ってくると斜めにしておいた板が落ちている。そこへ、もう1枚の板を持ってEが帰って来ていた。すぐ近くにはGも座っている。Sは「ねえ、何やってんのお!」「意味わかんないよー!」と声を荒げる。

Sは、その場を離れ、ガムテープを持ってくる。Eは、何も言わず、自分が持ってきた板を持ったまま、反対側に行き板を立てかけ始める。Sは、板の上の方にガムテープをつけ、固定しようとする。Sが作業しているすぐそばにある積み木に座り始めたGに「〇〇なのー」と少し強い調子で積み木から立つように促す。(Gは、その場を離れて、Eの様子が見える位置に行く。)

Sは、ガムテープで板の上部を固定し、板の下部を、他の積み木で囲って固定させると、「ねえみてー」とGに声をかける。Gがそばにやってくると、板の途中に貼り付けてあった、水色のテープを指差しながら「これ毒の水ー。ヒューって」と言いながら、指で斜めになった板の上を流れていくような動作をする。Sの前に座ったGはそれを聞いて「毒の水だったら…」。Sは、すぐにまた製作コーナーへ。Gは、一人になったので、坂になった積み木の上を手を滑らせている。

E（黄色の球を持ち続けている）は、卓球台の逆側に作った坂について、Eのいる方へ移動してきたGに「ここを」とボールを滑らせる動きをつけて動作で示しながら説明している。そこへSがやってきて、「ちょっとこれだと、（ボールが卓球台の板から転がらなくて）できないよ」と言う。E「そっかあ」。S「だから（斜めになった板の上部に手をやりながら）ここにガムテープで貼って」と動作で示す。さらに「こうしたらいいかなと思って」と穏やかに話しながら、板をずらそうとする。Eはそれを受けて、積み木の位置を直し始める。

少ししたところで片付けの声がかかる。

Sは、自分の思いついたアイデアを、実際に積み木を動かして形にしている。一緒に遊んでいたEたちは、そうやって作り替えることをSから聞いていたわけでは

なかったので、Sが場を離れた時に卓球台のところに戻ってきていたEが、その板を動かそうとしていたのも自然なことである。それに対してSは、自分が作ろうとしていたものを守ろうと、「違うのー」と強い調子でEに言い、その後自分のしようと思っていることを動きを中心にしながら伝えていた。

Eは黙って様子を見ていたが、その場を離れて、Sが斜めにした板と同じものを持ってきている。Eは、Sのやろうとしていることを理解し、自分も同じようにしようと思っていたことが伝わってくる。

しかし、ちょうどEが戻ってきていた時に、Sが斜めに立てかけておいた板が滑り落ちて壊れたようになっていて、そこへSも戻ってきたので、おそらくSはEらが自分の立てかけた板を外したように思ったものと思われる。Sは「ねえ、何やってんのお！」「意味わかんないよー！」と強く声を上げて、苛立ちをぶつけてしまったように思われた。

こうして苛立ちをぶつけたことをSも少し悪いと思っているのか、Eが作ろうとしているところにSがやって来た時には、穏やかに自分の考えていることを伝えて、板をずらして手伝おうとしている。Eもそれを受け入れて、積み木の位置を直し始めている姿があった。お互いの思いを感じたり、時に強い調子での関わりがあっても、関係性を継続することができている5歳児の育ちやそのかかわりのありようが見えてくる。

それは、SとGの関係でも見受けられ、強い調子で言い合うことがあっても、その後には、「これ毒の水ー。ヒューって」と言いながら自分のアイデアを伝えようとする姿、その働きかけを受けて「毒の水だったら…」と一緒に楽しもうとする姿が見られている。

### (13) 新しいアイデアを担当保育者に伝える

#### 事例 12 - 7

担任から、片付けの声がかかる。クラスの中にいる子どもたちから「えー」と言う声があがる。担任は、「もっとしたかった？」「楽しかったよね、もっとしたかったよね、でも今日はここで片付けにします」と言う。

他の遊びの子どもたちも、先生のそばへ行って「もうちょっとで…」と口々に伝える。担任は「そうだね、もうちょっとでできそうだったのにね～」「今日は片付けまーす」と伝えている。

Sは、自分のラケットを手にしながらか、「先生」と担任を呼ぶ。卓球台のところに戻ってきて、Sは「ここを…」と言いながら、斜めにした部分を示す。担任の「面白くなったじゃなあい。ちょっと考えたんだね」の言葉に頷くS。すぐにSは「まだ試してない」と言う。担任が、「試したかったんだね。面白かったんだねえ。そっかー」と言っているところに、反対側からボールが投げられる。そのボールが転がっ

ていく様子を見た担任が「あっ、ここに（斜めになった板の下部が積み木で囲われた部分を指差しながら）入れればいいってことなの？」と言う。Sは、「違うの。ここは、毒の道なの」「え、毒の道なの？ それはダメだねえ」と応えたあと、担任は「でも、今日はここまでにしよう」と話す。

Sは、黄色のボールを拾ってきて、斜めになった板に転がしてみる。担任の「また明日」の声が掛かると、Sは、手に持っていた黄色の球を、自分たちの遊びの道具を入れておく箱の中に投げ入れる。

Sにとっては、自分の新しいアイデアを形にしたばかりというタイミングでの片付けの声かけだった。自分の新しいアイデアを担当に伝え、試していないことも伝えていた。Sは、担任に、「面白くなったじゃなあい。ちょっと考えたんだね」と承認されたことや、その後、投げられたボールが自分の作った板を転がっていく様子を見たこと、そのあと、そのボールを使って一度自分が試してみたことで心を切り替えたように思われた。

遊んでいる最中にはほとんど担任を呼ぼうとするような姿は見られておらず、新しい試しをこれからするというタイミングで、それが時間切れとなってしまったことの残念さを理解してほしいと願ったのは、大人である担任の存在であったことが見えてくる。

#### IV. 総合考察

##### 1. 「人とのかかわり」の視点から

###### 〈取り組む遊びの違いと子ども同士のかかわりの様相〉

Sの「かかわり」体験において見えてきたのは、子ども自らが環境に関わって遊びを展開する時間において、取り組む遊びの構造的な違いによって、かかわりのありようとその体験の質に違いが出てくることである。

以前の報告<sup>ii</sup>で取り上げた際、Sは、遊び出しの場面でも、遊びの場を作り出す過程においても、相手の意向を聞いたりしながら進めている姿が見られた。これは、継続している遊びであっても、その日、その遊びの場を作ったり、遊びそのものを進めていく際に、お互いの中にあるイメージを確認することが必要だったからと考えられる。

今回の卓球の遊びでは、遊びの場を作る上で中心となる卓球台そのものはほぼ変化させる必要がないものであり、遊び方もサーブを打つなど動くことが中核となる遊びの構造となっていたことで、多くの言葉でのやり取りを必要とすることなく動き出していくことができ、遊びにも継続的に参加できる状況となっていたと言えるだろう。言葉でのコミュニケーションをそれほど得意としない子どもであっても、このような遊びの構造になっている場合、その遊びのメンバーとしてのかかわりを自然に始められ、また、継続していくことができるが見えてくる。

動きの楽しさ、試合やゲームという形で同じように動くことを共有する仲間がいる楽しさがある遊びを存分に味わうことは大切なことである。Sの様子を見ていても、以前の何かを作り上げていく遊びに比べて、伸び伸びと取り組んでいる感じを受けた。一方で傾向性を同じくする仲間が集って、遊べているように思えても、試合のルールが実は曖昧で、その時々で流れていくようなところも多かった。かかわり体験の質がどのようにになっているかをみとっていき必要性も感じさせられた。

#### 〈遊びの停滞とかかわりの質の変化〉

遊びが同じことの繰り返しとなり変化が少ないことで、GやEは遊びの場をフラフラと離れていくことがだんだん増えていった。

Gはジャッジ役が続き、自分が選手として打つ順番がなかなか回ってこないことや、自分の打ち方をSにダメと言われるなど、“自分たちの遊び”（自分も参加しながら作っている遊び）という感覚は少なくなっていたのではないかとと思われる。

Eも、当初自分が持っていた卓球の試合のイメージやルール感覚は、Sとの関係の中では伝わらずにおり、この遊びでの楽しみ方は、とにかくサーブを打つということになっていった様子が見られる。

こうした動きの中で、S自身も、担任が関わっていて楽しそうなやり取りが聞こえてくる他の遊びを見に行くなどの姿が見られるようになった。遊びの停滞で、子ども同士のかかわりも途絶えがちになっていっていることが見えてくる。

それでも、GやEが、この遊びの場に留まっていたのでは、Sと一緒にこれまで遊んできたことが、楽しかった経験としての積み重ねとなっていたからではないかと考えられる。

Sは、自分の思いついたアイデアをもとに卓球台の遊びの場を作り変えようとするが、その新しいアイデアはすぐに形になるわけではなく、その過程で共に遊ぶGやEとぶつかってしまう場面も出てくる。GやEは、その遊びの場に留まっていたものの、楽しそうな笑顔は見られなくなっていった。

それでも、Sの新しいアイデアがわかってきたりすると、Eは同じようなものを反対側に作ろうとしたり、穏やかに提案されたことを受け入れたしていつている。また、Gも、Sの見立てを一緒になって考えようとしているなど、もう一度、そのメンバーで遊びに向かっている姿が見られた。この日は、新しいアイデアを試行錯誤する前に遊びの時間が終了してしまったものの、こうした場面も共にして乗り越えていくことが、かかわりの体験としても大切なことになると感じさせられた。

#### 〈さまざまな相手とのかかわりの中で、多様な関係性を体験する〉

今回の卓球の遊びは、体を動かして遊ぶことが好きなSにとっては、遊び自体も楽しく、



自分の考えで進めていくことのできるかかわりの場となっていた。

先にも述べたように、この遊びでは動いて遊ぶことに興味関心があり、自分の考えていることを言葉で表すことはあまりしない傾向性のある子等が仲間として集って、同じように動きを楽しんで、卓球の試合もそれなりには成立していたが、ルールも実は曖昧で、その時々で状況で流れていく際に、Sの言動に左右されていることも多かった。

Sにとっては、きらくで、自分のやりたいように進めることができる、関わりのある場であり、友達との関係の中で遊びを牽引していく“リーダー”としての役割を体験することができる機会になっていたと言えるだろう。一方で、EやGにとっては、アイデアは受け入れられなかったり、時にSの意見が押しつけられるような側面を持ち合わせており“ボス”的なかかわりであったことも否めない。

Sは自分の言うことを受け入れてくれるEやGに、新しいアイデアを形にしていく際に声を荒げたりもするが、それでも、後半になって、苛立ちをぶつけてしまったと本人なりに感じた際には、自分から穏やかに板の位置を伝えにいくなどの姿も見られた。本人なりに自分のかかわりを顧みて、気持ちをコントロールして仲間に関わっていくといった体験もしていることが見えてくる。子ども自らが環境に関わって遊びを展開する時間において、多様なメンバーと出会い、質の違う“かかわり体験”がなされていくことも必要なことと考えられた。

## 2. 「ことば」の育ちの視点から

### 〈言葉で遊びの新しいアイデアを伝える難しさ〉

ことばの力の育ちは、子ども同士のかかわりにおいても影響する。先の報告<sup>iii</sup>で、Sを含む子どもたちは、自分の遊びたいことを言葉でもやりとりしようとはしているのだが、遊びについての新しいアイデア（何をどのように遊んでいくかといったこと）を言葉で相手に伝わるように話すことは、それほど容易ではないことが見出された。

これは、今回のSを含むこの遊びのメンバーでも共通であった。「隙間から落ちた方が負け」といった新しいアイデアをSは言葉でEやGに伝えているが、その言葉だけではどのように遊ぶのか、新しい遊びの楽しさはなかなか伝わらずにいる。その後、Sが実際に自分のアイデアを積み木を組み替えて板を斜めにしていくことで、E等にもボールが転がっていく様子がイメージされ面白さを感じられたものと思われた。アイデアが実際に形になることで、周りにいる子どもたちに伝わり、その遊びのアイデアを一緒にやってみようとする動きにつながっていることは、先の報告と同じ状況であることが確認される。

また、今回の遊びを取り組んでいる最中に、Sは担任保育者を求めていく姿はほとんど見られなかったが、それでも思いついたアイデアが少しずつ形になり、それを試そうかというときに遊びの時間が終わりとなった際には、自分の思いついたアイデアやこれからや



ろうとすることを伝えようとする姿が見られている。自分の思っていることを汲んで理解し、時には言葉で表すことを助けてくれる担任保育者に伝えようとする姿も続いていることが確認された。

### 〈遊びにもつイメージやルールを言葉で伝え合うことを支える援助〉

前述のように、S などの新しいアイデアが他のメンバーに伝わることも難しかったが、E や G の思っていることや考えていることが S に伝わることもほとんど見られなかった。

例えば、G が鋭いサーブをした時など、言動となって現れる瞬間はあった。このような時に、立ち止まって、お互いに話し合おうとする姿勢をもつ子どもが存在する場合もあるが、今回のメンバーは、自分の考えを言葉で伝えようとする姿勢が薄かったように思われる。

子どもは、自分（たち）で、言葉で考えを整理し伝えることを難しく感じると、言葉でのやり取りが続かず諦めてしまう場合も多い。遊びの展開の中で見られた、E や G の言動は、この遊びの試合のルールにもつながるもので、お互いに理解しあっていくことが、遊びを進める上でも大切なことである。一般的なルールにこだわる必要はないが、自分たちの遊びのルールがどうなっているのか、どうしていききたいのかを自分たちで話し合っただけ、お互いに共有されて遊ぶことの面白さや喜びを体験できることは、言葉の育ちの面でも大変重要な体験となることと考える。

こうした時には、大人である保育者が援助に入る必要性を感じさせられる。もちろん、担任が常に一つの遊びに関わり続けることが難しい面はあろう。また、こうした動きを伴う遊びは、一見すると遊びが成立しているように感じられることも多い。しかしながら、言葉の力の育ちといった側面からは、こうした構造の遊びには、保育者が仲間として加わりながら、例えば S の点数の数え方がどうなっているのかや、E が自分のサーブを「失敗」と感じているのはどうしてか、G が鋭いサーブをした理由や、なぜそれを S がダメといえるのかなど、S、E、G 各々の考えを引き出し、言葉にしていくことを支え、伝えあうといった体験へと繋げる援助が重要であると考えられた。

---

## 引用文献

- i 幼稚園教育要領（2017年告示）第2章 ねらい及び内容
- ii 梅田優子・永井裕紀子 『保育における子どもの体験（3）～「人とのかかわり」「ことば」の視点から』 暁星論叢 71号 2020年3月 pp.25～55
- iii 梅田優子・永井裕紀子 『保育における子どもの体験（3）～「人とのかかわり」「ことば」の視点から』 暁星論叢 71号 2020年3月 pp.25～55



# 絵本と言語表現

～講義アンケート調査結果における考察～

廣川 佳予子<sup>1</sup>

久保田 真規子<sup>2</sup>

本研究では保育者養成校における「絵本と言語表現」で絵本に特化した学びがどのような可能性を開くかについて明らかにすることを目的とした。具体的には、①絵本の学びと実践について、②絵本の学びと実習の心理的不安軽減について、③「絵本セラピー」体験とその手法を用いたグループ活動の成果、④絵本を用いたリアルコミュニケーションについて、⑤自由記述、以上5項目についてのアンケートを実施、その回答から分析を行った。さらに実習後、学生が読み聞かせ体験の場面を通し、アンケートの自由記載の子どもから学んだ結果から、保育を学ぶ学生にとって「絵本と言語表現」で絵本に特化した学びは実習および保育実践において有効活用できることが示唆された。

キーワード：絵本、読み聞かせ、「絵本セラピー<sup>®</sup>」、保育

## 1. 研究の背景

戦後の日本に絵本の世界を広げた松井<sup>3</sup>は、「絵本は文・物語と絵とが一体となった本である。」「絵本は大人に読んでもらう本」と位置づけNHKの番組で以下のように語っている。「絵本を読んでもらう嬉しさは、子どもが絵を読み、言葉を聞く、そして子どもの中で絵と言葉がひとつになり言葉がどんどん絵を動かすことにある。無意識に子どもの世界になり絵本体験となる。」これは、松井の幼児期の原体験に基づくものであった。

松井が出版した「こどものとも」は、絵と言葉が一体となった生き生きとした絵本を切り開くことを目指していた。「言葉で目に見えないものを目に見えるようにするのが絵本」という大切な体験がどのように園で実践されているのか。保育を学ぶ学生はどのように絵本と出会い、読み聞かせを学び、子どもと出会うのか。筆者らはコロナ禍の今、マスクで表情が見えない子どもや学生に危機感を抱き、絵本をツールとして保育現場の子どもや保育者から何を読み取ってくるか状況把握の必要性を感じていた。

先行研究における読み聞かせの意義について秋田・武藤(1996)<sup>4</sup>らは『幼児への読み聞かせに対する母親の考えと読書環境に関する行動』の中で、「絵本の読み聞かせは、絵本のお話を単に子どもに伝達することによって、言葉や文字、物語の知識を与えてると

いうことよりも、読み聞かせを行う主体である一般の母親の多くにとっては、子どもとの会話を楽しみ「空想・ふあい」という読み聞かせの過程自体が意味を持っていることを示している。

杉浦・清水(2014)<sup>5</sup>は、保育を学ぶ学生と人間生活科の学生にアンケート調査を実施し、①絵本は好きですか、には148名全員が好きと答え②読み聞かせをしてもらったことがありますか、には147名がしてもらったとあり、1名がいいえであった。このいいえと答えた人は、その横に「覚えていません」の書き込みがあったという。読み聞かせをしてもらった147名の結果では、2歳から4歳・5歳頃に読んでもらう経験をしている。読んでくれたのは、78%が母親、次に父親、幼・保の先生、先生、親という記述もあった。「今好きな絵本は？」には、半数が無回答、読んでもらった絵本が本を読むという興味、好奇心には結びつかなかったと記述されている。幼児期の読み聞かせの大切さはもとより、成育期、小中高、さらに大学生に対しても「絵本を読むこと」「絵本を、声に出して読むこと」が重要な時代になってしまったのではと考察している。ICTが普及している現在、多様な家庭の価値観があり自宅に絵本がなかったとう学生もいる。保育を学ぶ学生が、授業で絵本と出会い、言葉と出会う、この出会いが読み聞かせの可能性を開くのではないかと大いに期待するところである。

## 2. 問題と目的

2022年7月に実施された「コロナ禍が日本人のコミュニケーションに与える影響について」調査<sup>6</sup>によると、およそ人口の20%がコロナ禍でコミュニケーション力の衰えを感じているという。特に10代女性においては33%がコミュニケーション力の低下を感じており、その理由としておよそ78%が「人と話す機会が減ったため」と回答。低下したと感じる能力は「雑談・会話力」が多くを占め、さらに「大勢の人前で話をすること」に悩み「コロナ禍で孤独や不安を感じる機会が増えた」と感じる割合も高いという。コロナ期のソーシャルディスタンス(社会距離拡大戦略)は幼少青年期に育まれる基礎的なコミュニケーション力に対する自信を失わせてしまったといえよう。

コミュニケーション力の低下を自覚する日本人が増えたことが明らかになったものの、実際としてコミュニケーション力や会話力は他者との関係性のなかでしか育まれない能力であるから、なおのこと悩ましい。どのような環境、職種であれ私たちは何らかの形で他者と関わることは避けて通れない。コミュニケーションを交わし相互理解を深め多様性を知ることは保育現場のみならず私たちが社会で生きていくうえでとても重要なことである。保育者を志す学生にとってはなおのこと子どもとの積極的で親密なコミュニケーションは教育保育上、欠かすことができないものであろう。さらに入学後ほどなくして始まる実習では学生という立ち位置ながら社会生活を疑似体験することになる。そんな彼らが安

心して実習を迎えるために保育教材の一つである「絵本」を積極的に学ぶ可能性について明らかにしてみたいと思ったことが目的のひとつである。

また他者との関わりという観点から見たときに、多世代との関係性が希薄であり、特に子どもという存在を身近に感じないまま現在に至っている学生も増えているなか、彼らが子どもへの理解を深め把握するためにも「絵本」をツールとして活用できないかと思案した結果、「相互理解を深める」「コミュニケーションを円滑にする」「多様性を認め合う」体験ができる「絵本セラピー」を導入、その手法を用いたグループ活動を試みた。

また保育の一環で行われる絵本の読み聞かせは、コミュニケーション力の低下を自覚する日本人が苦手とする「大勢の人前で話をする事」にはほかならない。誰でも最初は大勢の前で話をする事には不慣れであるが、絵本の読み聞かせを通して子どもと絵本世界を共有する体験は互いの心と心が通い合うコミュニケーションの基盤を育むことができ、子どもという他者を理解するきっかけとなる。このことから本研究では実習における読み聞かせ体験で学生はどのように子どもへの理解を深めることができるのか、実習場面で学生たちは絵本が育むものについて具体的に何を学ぶのか、絵本の内容をより効果的に伝える方法について何を感じ持ち帰るのかを明らかにしてみたい。

さらに保育を志す学生の幼少期における絵本体験の乏しさについて危惧されることが多い昨今だが「保育者志望学生の絵本体験に関する研究」(2013)<sup>7</sup>を著した佐野は、保育者を志望する学生にとって絵本は肯定的存在であり積極的に学びたい対象となっているものの、幼少期の絵本体験の有無が読み聞かせ技術や知識に関する自信の有無に影響していることを明らかにした。そこで本研究では本学にも幼少期の絵本体験が乏しい学生がいると仮定し、絵本を読む技能、絵本に関する基本的知識や絵本が育むさまざまなものを学ぶことで学生に心理的不安の軽減をもたらすかどうか、自信の獲得にどのような影響を与えるのかを明らかにしてみたいと考えた。

以上これらの点を明らかにすることにより保育者養成校における「絵本と言語表現」において絵本に特化した学び、および、絵本コミュニケーションがどのような可能性を含んでいるかが判明し、今後の保育者養成におけるコミュニケーション力の向上と絵本の方向性に何らかの示唆を与えることができると考える。

### 3-1 研究対象と研修内容

本校で保育を学ぶ1年生を対象に、X年度の実習に出る前に3回の絵本セラピーの講義を実施した。筆者ら2名が講義を担当しその後、①絵本の学びと実践について、②絵本の学びと保育実習の心理的不安軽減について、③「絵本セラピー」体験とその手法を用いたグループ活動の成果、④絵本を用いたリアルコミュニケーションについて、⑤自由記述、以上5項目についてのアンケートを実施、その回答から分析を行った。

### 3-2 倫理的配慮

研究代表者及び共同研究者は、言語表現の授業を受講した学生に対しアンケート協力の説明と依頼を口頭で行った。質問紙は、記名式であるが、データ化の際には記号化し、個人が特定されないように十分に注意して取り扱うことを説明した。

### 3-3 方法

保育を学ぶA校1年生78名に対し、X年6月の期間に3回の絵本セラピストの授業を実施し、授業と実習終了後に質問紙に回答を求めた。質問紙への回答は、前後とも留め置き法であった。調査概要は以下の通りである。

#### 調査概要

- (1) 調査日 令和X年6月・7月
- (2) 調査方法 設問と自由記述によるアンケート
- (3) 回答者数 74名
- (4) 調査項目
  - ①絵本の学びと実践について8項目
  - ②絵本の学びと保育実習の心理的不安軽減について3項目
  - ③「絵本セラピー」体験とその手法を用いたグループ活動の成果5項目
  - ④絵本を用いたリアルコミュニケーションについて4項目
  - ⑤自由記述
  - ⑥実習終了後、読み聞かせを園で実践した学生に子どもの姿から学んだことに関する自由記載

質問紙の最後には、感想等の自由記述による回答を求めた。授業参加者の負担を考慮し、任意回答を原則としたが、終了後の質問紙を配布する際には、今後の参考にするために回答頂きたい旨を伝えた。さらに実習終了後、読み聞かせを園で実践した学生に子どもの姿から学んだことに関する自由記載をお願いした。



## 4. 授業後調査結果

初めて絵本セラピストからの授業後、グループA、グループBからアンケートをとり、集計後以下に基礎情報を図に整理した。

### 4-1 絵本の学びと実践について

#### A 絵本について

##### A-1 さまざまな絵本に出会えたか

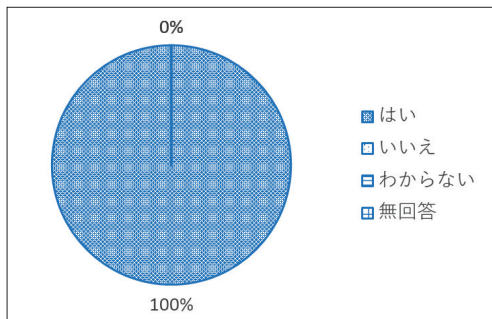


図 4-1-A-1-1 さまざまな絵本に出会えたか

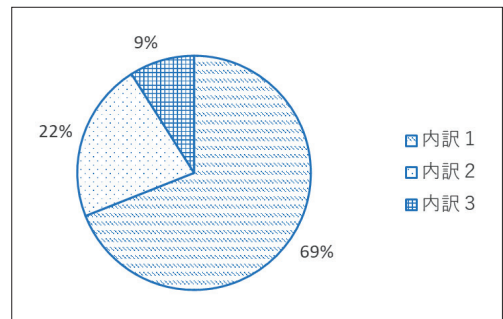


図 4-1-A-1-2 理由

講義を通して「さまざまな絵本に出会えた」100%の回答を得た（図4-1-A-1-1）。100%の内訳は「未知の絵本に出会えた」69%、「絵本の種類を知ることができた」22%「年齢別の絵本を知った」9%であった（図4-1-A-1-2）。さまざまなジャンルの幅広い絵本に触れておくことで実践に活用できるだけでなく、学生自身が絵本に関心を持つきっかけにもなると思われた。

##### A-2 脳の育ちと絵本について理解できたか

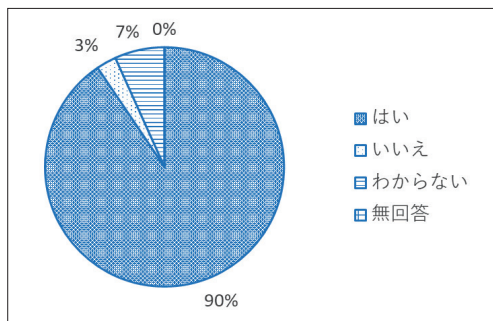


図 4-1-A-2-1 脳の育ちと絵本について理解できたか

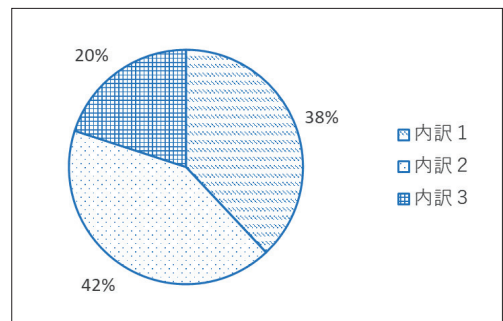


図 4-1-A-2-2 理由

脳の育ちと絵本について「理解」90%の回答を得た(図4-1-A-2-1)。理解が高かった内容として「社会性や共感性などの発達」38%、「右脳と左脳の働きの違い」42%、「年齢に応じること等」20%となった(図4-1-A-2-2)。幼児期に触れる絵本が育むものを具体的に知ることで絵本の重要性が伝わったと思われる。

### A-3 絵本による言語情報について学べたか

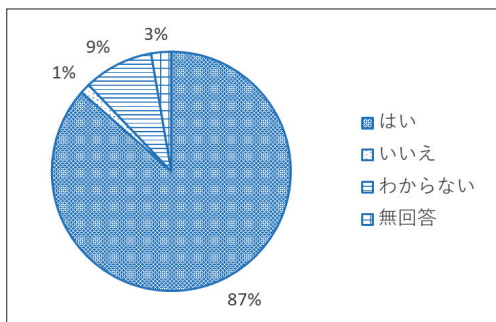


図 4-1-A-3-1 絵本による言語情報について学べたか

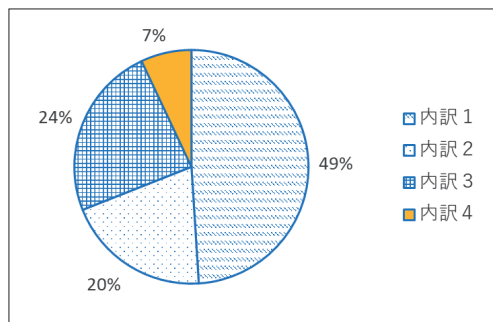


図 4-1-A-3-2 理由

絵本による言語情報について「学べた」と87%の回答を得た(図4-1-A-3-1)。学びの内訳は「語彙力の増加」49%、「読解力」20%、「読み方など」24%、「よくわからない」7%(図4-1-A-3-2)。絵本を読むことで言葉の数が増えるだけでなく言語は思考を整理し情緒を育むものであることを学べた、文字を読むだけでなく反応してきた子どもに返すことが大切である、絵本から様々な言葉の表現について学べたが言語情報となる不明などの声もあった。

### A-4 読み聞かせについて大切なことが理解できたか

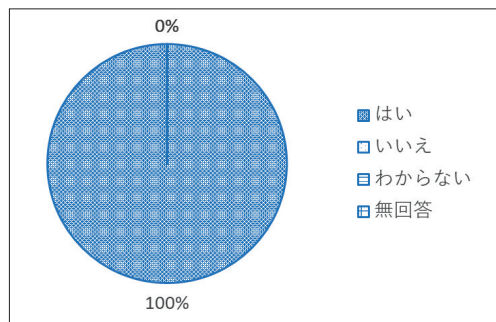


図 4-1-A-4-1 読み聞かせについて大切なことが理解できたか

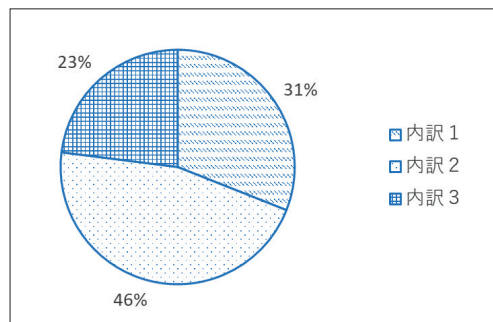


図 4-1-A-4-2 理由

読み聞かせについて大切なことを「理解」できた100%の回答を得た（図4-1-A-4-1）。理解が高かった内容として「聞き手と読み手のコミュニケーション、一体感、没入感」31%、「声のトーンや表現力」46%、「絵本は子どもの心を育む等」23%であった（図4-1-A-4-2）。絵本の内容に合う読み方を心掛けたい、声色、速度、大きさ、表情で表現することで子どもは絵本の世界により入れる、「ゆっくり」「ていねい」「心を込めて」読むことが大切、などの感想のほか、子どもは絵本を通じて感情が豊かになる、読み聞かせは子どもの心や考える力を育むなどの声があった。

## B 実践のポイントについて

### B-1 絵本の選び方

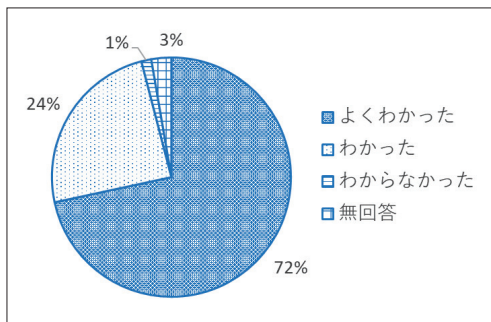


図 4-1-B-1-1 絵本の選び方がわかりましたか

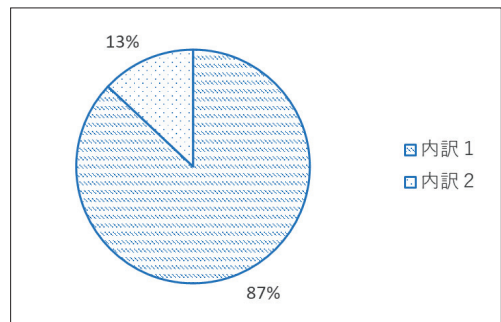


図 4-1-B-1-2 理由

絵本の選び方が「よくわかった、わかった」を合わせ96%となった（図4-1-B-1-1）。内訳として「年齢にあった絵本選び」87%、「参加型絵本の重要性など」13%であった（図4-1-B-1-2）。話の長さ、ストーリー性、絵の大きさ、繰り返しの有無、情報量など子どもの生育段階に応じた選び方に理解が深まったと思われる。

### B-2 絵本の持ち方

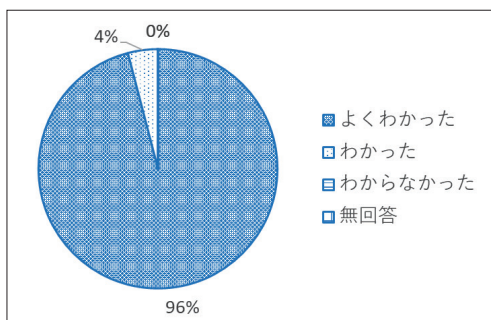


図 4-1-B-2-1 絵本の持ち方は理解できたか

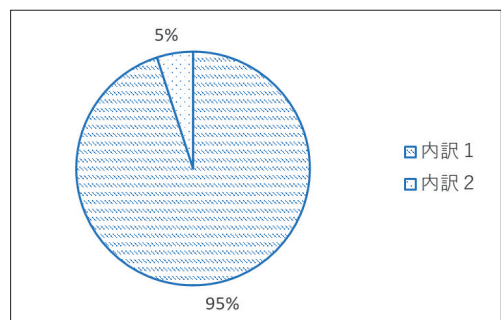


図 4-1-B-2-2 理由

絵本の持ち方が「よくわかった、わかった」を合わせ100%となった(図4-1-B-2-1)。内訳として「基本的な持ち方」95%、「高さや目線」5%(図4-1-B-2-2)。グラグラせず傾かない安定する絵本の持ち方、ページのめくり方を実践通して学んでいた。

### B-3 絵本を読むときの声の出し方

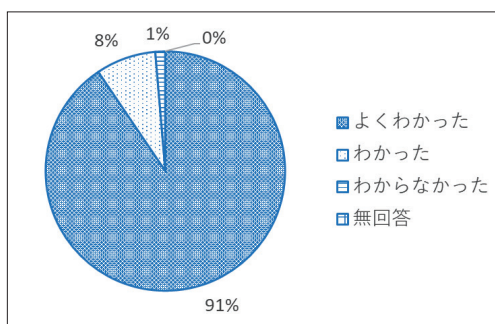


図 4-1-B-3-1 絵本を読むときの声の出し方は理解できたか

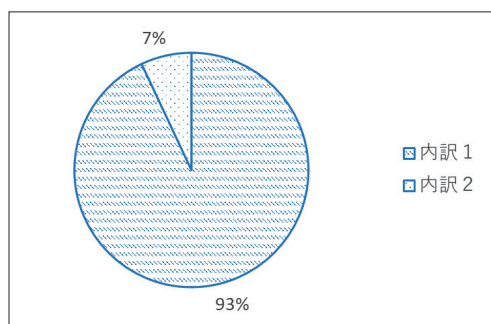


図 4-1-B-3-1 理由

絵本を読むときの声の出し方が「よくわかった、わかった」を合わせ99%となった(図4-1-B-3-1)。内訳として「発声、技術面」93%、「セリフとナレーションの区別など」7%(図4-1-B-3-2)。乳幼児に有効な読み方としてマザリーズ(母親語)があること、声の強弱やトーン、速さ、間の取り方などに興味をもって学んでいる様子が見えられた。

### B-4 絵本を読むときの表現について

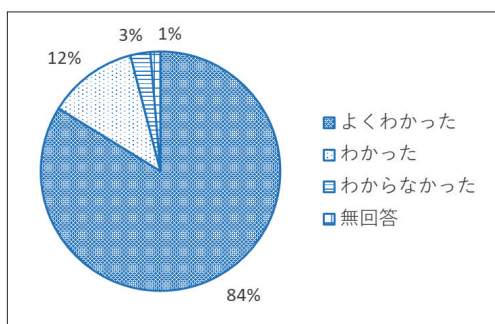


図 4-1-B-4-1 絵本を読むときの表現について理解できたか

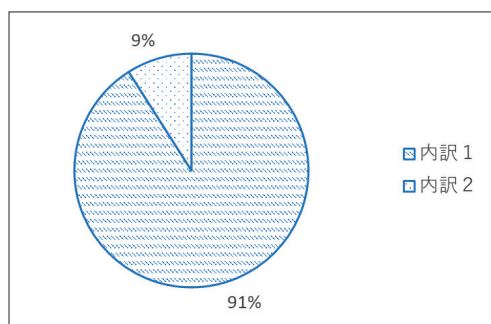


図 4-1-B-4-2 理由

絵本を読むときの表現について「よくわかった、わかった」を合わせ96%となった(図4-1-B-4-1)。内訳として「表現法」91%、「留意点」9%となった(図4-1-B-4-2)。



2)。マスクで読み手の顔がよく見えず目だけで表情を伝えるのは難しいと感じたが声で伝えられると知って実践しようと思った、声色や速度だけでなく視線や表情を応用することが大事だと感じた、絵本の中の会話文を意識することで立体感が生まれより集中して聞いてくれると感じた、「!」や「?」や「…」で多くのことを表現できると学んだ等の感想があった。留意点としては過剰な表現がよいと思っていたが過剰な演出はよくないと学んだという声があった。

#### 4-1 絵本の学びと実践について（A 絵本 B 実践ポイント）の考察

幼児期に絵本体験が乏しい学生もいると思われるなか、さまざまな絵本を知ることが絵本に関心を持つきっかけになる。また絵本が育むものについて具体的に学ぶことは保育者を志す学生たちにとってさまざまな可能性を示唆してくれることが分かった。絵本の内容をより効果的に伝える方法について非常に関心が高く、保育現場で絵本読み実践者となることを深く意識している様子が見えられた。

#### 4-2 絵本の学びと保育実習の心理的不安軽減について

##### 1、絵本に特化した講義は保育実習に対する不安を軽減したか

絵本に特化した講義は保育実習に対する不安を「軽減した」65%、「わからない」23%、「軽減しない」12%となった（図4-2-1）。実習先で絵本を読むことになったので上手に読めるか心配だったが読むポイントを理解できたので少し不安が軽減した、自信がついたので焦らず読めそう、不安が軽減したわけではないが役立つことはたくさん学べた、絵本以外の不安要素が多すぎる、などの声があった。

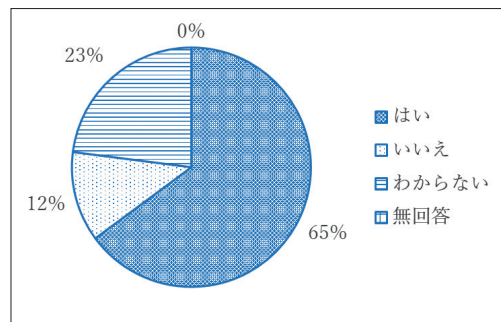


図 4-2-1 絵本に特化した講義は保育実習に対する不安を軽減したか

##### 2、今回学んだことは実習で応用できるか

今回学んだことは実習での応用が「とてもできる、できる」を合わせ93%となった（図4-2-2）。聞いている子どもたちが集中できるよう参加型

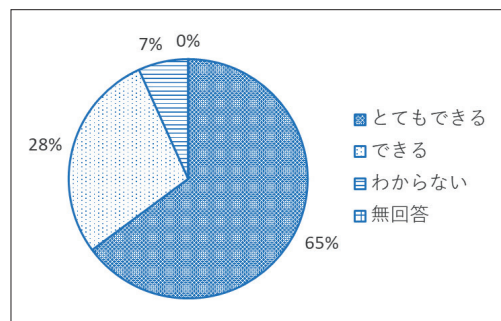


図 4-2-2 今回学んだことは実習で応用できるか

絵本を取り入れたい、絵本以外の場面でもアイコンタクトを用いて積極的なコミュニケーションを心がけたい、自分と子どもたちの世界を作ること子どもとの信頼性を少しずつ築けると感じた、などの感想があった。

### 3、絵本に特化した講義は保育を学ぶ学生にとって役立つか

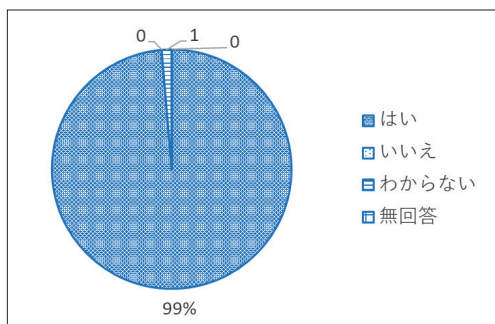


図 4-2-3-1 絵本に特化した講義は保育を学ぶ学生にとって役立つか

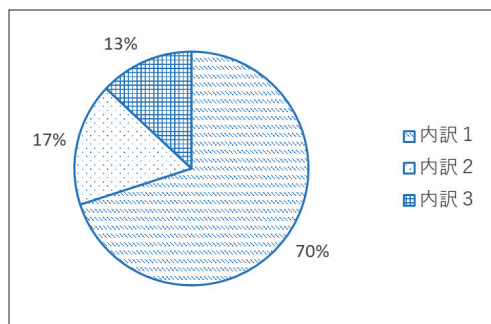


図 4-2-3-2 理由

絵本に特化した講義は保育を学ぶ学生にとって99%が「役立つ」と回答(図4-2-3-1)。その内訳としては「実習に役立つ」70%、「子どものために知っておくべき」17%、「その他」13%であった(図4-2-3-2)。絵本の読み方を詳しく教えてもらえる機会はあまりないのでとても貴重な経験だと思う、発達段階に応じて絵本を選べるかは保育者にとってとても必要なことだと感じた、幼児と切り離せない絵本がどんな役割を持っているのか学べた、などの声もあった。

#### 4-2 保育実習の心理的不安軽減についての考察

保育実習前の学生たちは学ぶことややるべきことが重なり精神的に不安定であることも多いと思われるが、ある特定の分野での学びを深めること、模擬的な予行を重ねることで不安軽減のきっかけになることが分かった。絵本を読む技能、絵本に関する基本的知識や絵本が育むさまざまなものを学ぶことは自信の獲得につながる事が示唆された。



### 4-3. 「絵本セラピー」体験とその手法を用いたグループ活動の成果

#### 1. 「絵本セラピー」を知っていたか

「絵本セラピー」は95%が非認知でありほとんどの学生が「絵本セラピー」初体験であった（図4-3-1）。

#### 2. 「絵本セラピー」を体験してよかったか

「絵本セラピー」を体験してよかったと97%が「はい」と回答（図4-3-2）。

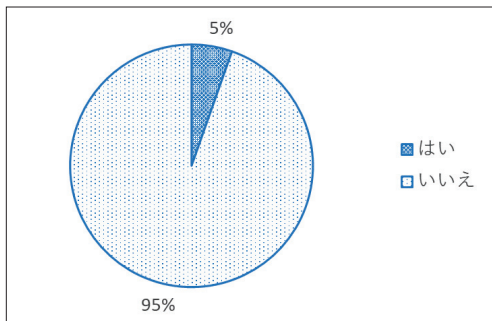


図4-3-1 「絵本セラピー」を知っていたか

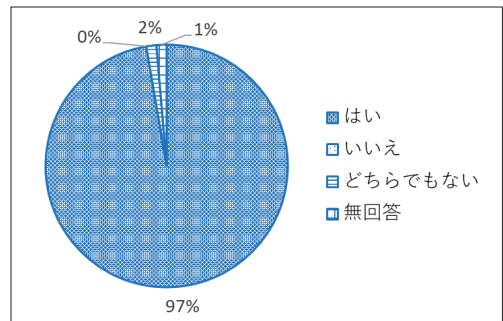


図4-3-2 「絵本セラピー」を体験してよかったか

#### 3. 短大に慣れてきた6月に「絵本セラピー」を体験してよかったか

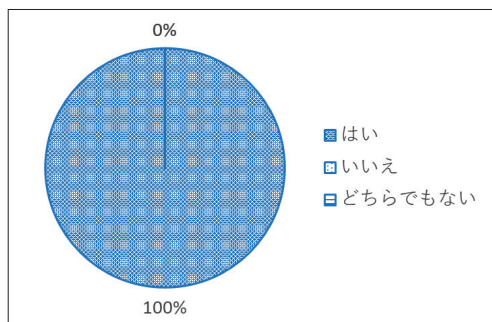


図4-3-3-1 6月に「絵本セラピー」を体験してよかったか

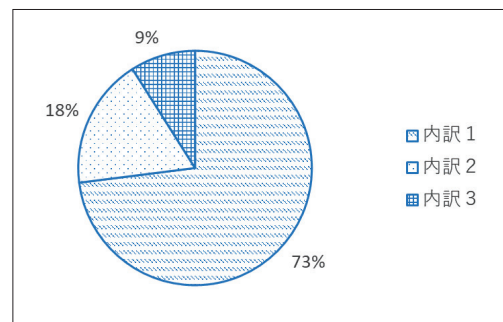


図4-3-3-2 理由

環境に慣れてきたころの「絵本セラピー」体験が「よかった」100%の回答を得た（図4-3-3-1）。その理由として「実習前のため」73%、「絵本の理解が深まったため」18%、「その他」9%（図4-3-3-2）。自分が今まで気づかなかった新しい発見をすることで思考整理や自分を客観的に把握するきっかけとなった、絵本セラピーでのグループシェアでは自分の意見を言いやすかった、いろいろな絵本に出会えて自分を見つめなおす参加型の絵本の面白さを知れた、などの声もあった。

4、「絵本セラピー」におけるグループワーク（シェアリング）は効果的だったか

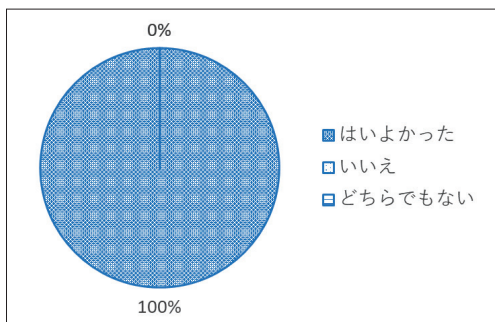


図 4-3-4-1 グループワークは効果的だったか

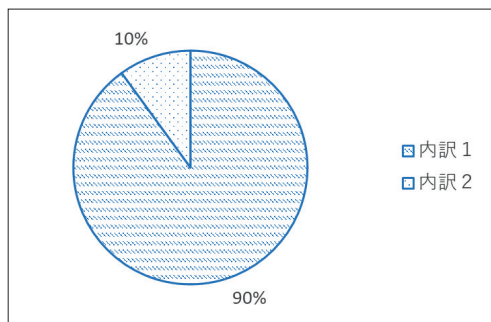


図 4-3-4-2 理由

「絵本セラピー」におけるグループワーク（シェアリング）に100%が「効果的」と回答（図4-3-4-1）。理由として「他人の意見が聞いてよかった、視野が広がったなど」90%、「その他」10%（図4-3-4-2）。他者の意見、他者が選んだ絵本で新しく学ぶことが多かった、相手のいいところに気づくことができた、他者と意見を共有し自分とは違う視点や考え方を知るきっかけになった、新しい発見や視野の広がりや気づきを得た、互いに持ち方などを指摘しあい多くの刺激を得た、読みあいをする事で子どもの気持ちが理解できた、入学してから2か月で話したことのない人もたくさんおり、グループワークで少しでも仲良くなれたから、などの声が聞けた。

5、「絵本セラピー」体験と絵本セラピストによる講義により自身が変わったことがあるか

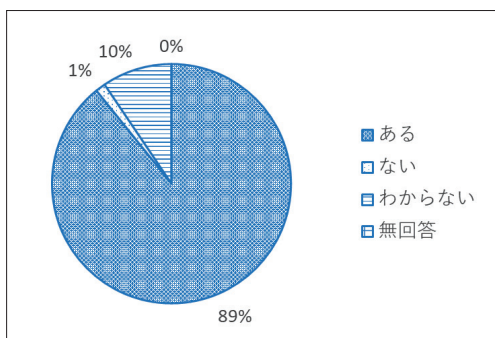


図 4-3-5-1 「絵本セラピー」体験と絵本セラピストによる講義により自身が変わったことがあるか

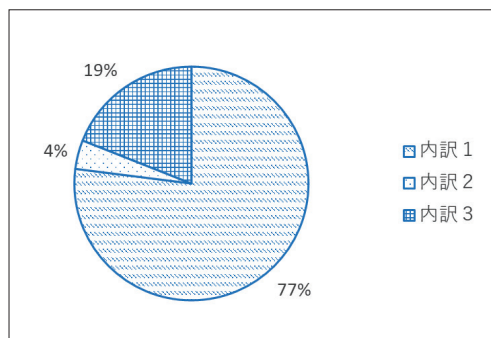


図 4-3-4-2 理由

「絵本セラピー」体験と絵本セラピストによる講義による自身の「変化あり」89%、「わからない」10%の回答となった（図4-3-5-1）。変化の内訳として「読み方や持ち

方など技術面での変化」77%、「絵本の選び方」4%、「絵本への関心」19%（図4-3-5-2）。絵本読みは得意ではなかったが細かい指導や友達と読みあいで以前より自信がついて堂々と読めるようになった、読むことで手いっぱいになり子どもたちまで意識が行かなかったが少しずつ意識を向けられるようになった、絵本は子どもたちと保育者のコミュニケーションに使われる以外にも子どもの心に温かい言葉をたくさん入れることができ、たくさんの言葉と出会うきっかけを作ってくれることを学べた、子どもの成長過程に大切なものをたくさん教えてくれると感じた、などがあつた。

#### 4-3 「絵本セラピー」体験とその手法を用いたグループ活動の考察

入学からおよそ2か月後というタイミングでの「絵本セラピー」体験は100%が肯定的な感想と非常に手ごたえのある結果となった。さまざまな可能性が開かれること、多様性を知り相互理解を深め、人間的成長につながる可能性を示唆することが分かった。「絵本セラピー」グループワークでは会話テーマやトピックが限定的ではあるものの、コミュニケーションのきっかけになること、他者を通して新しい発見や視野の広がり、気づきや刺激などを得た学生も多く、他者理解、自己認識へ成長を促す効果も見られた。昨今のSNSコミュニケーションやオンラインでのつながりとは異なる、目の前の人間とのやり取りでのみ受け取れるものを感じていたようにも思われた。

#### 4-4 絵本を用いたリアルコミュニケーションについて

##### 1、絵本を用いたコミュニケーションの有効性について理解できた

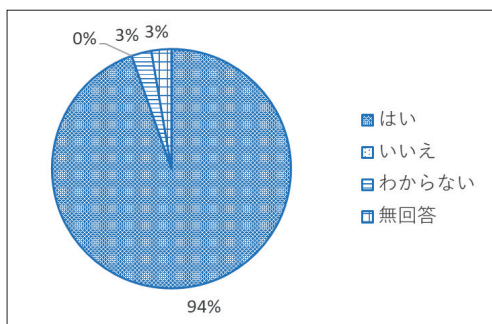


図 4-4-1-1 絵本を用いたコミュニケーションの有効性について理解できたか

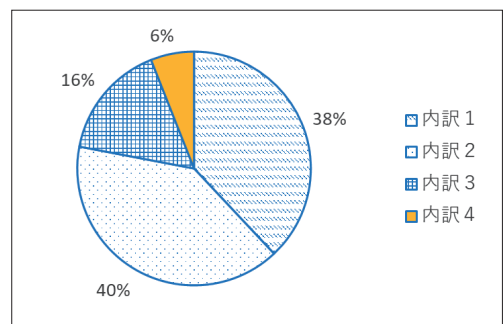


図 4-4-1-2 理由

絵本を用いたコミュニケーションの有効性について「理解」できたと94%と回答(図4-4-1-1)。内訳は「愛着の絆、信頼関係」38%、「コミュニケーションの重要性」40%、「語彙力の発達」16%、「その他」6%（図4-4-1-2）。保育者と子どもが絵本を通じてコ

コミュニケーションをとることでその場が安心安全なものになり信頼につながることが分かった、絵本の共感から信頼関係を築くことができると学んだ、などの声があった。

## 2、教育のIT化に伴うリアルなコミュニケーションの必要性について学べた

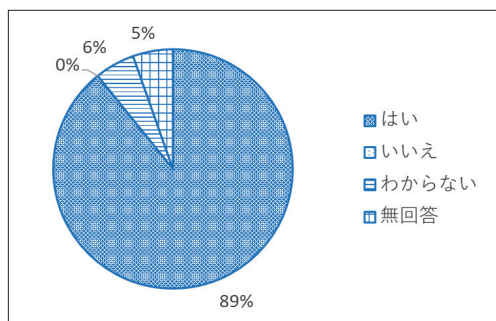


図 4-4-2-1 教育のIT化に伴うリアルなコミュニケーションの必要性について学べたか

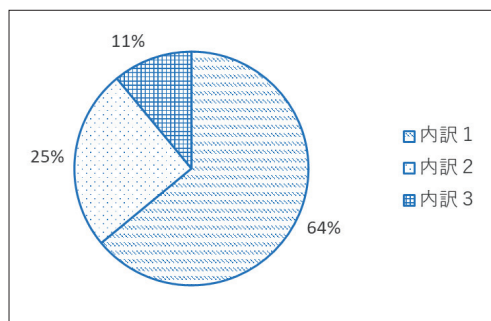


図 4-4-2-2 理由

教育のIT化に伴うリアルなコミュニケーションの必要性について「学べた」89%となった(図4-4-2-1)。内訳として「リアルコミュニケーションの重要性」64%、「感情の発達」25%、「その他」11%(図4-4-2-2)。対面でのやりとりは一方通行ではなく互いの反応があることで人間同士のやり取りが育まれていくことを学べた、絵本は「心と心の通いあい」でコミュニケーションの基本となること、リアルに存在する目の前の人間との言葉のやり取りは今後教育に必要なになってくると感じた、ゲームやネットばかりしていると他者と話す時間が少なくなってしまう。人と関わる機会があればいろんな感情が湧き自分の気持ちを言葉にすることで言語力が上がるなどプラスになることが多いと感じた、人の気持ちに気づくことができる力、考える力はどの時代でも大切だと分かった等の記述があった。

## 3、教育のIT化に伴い乳幼児期に絵本に触れておくことの大切さについて学べた

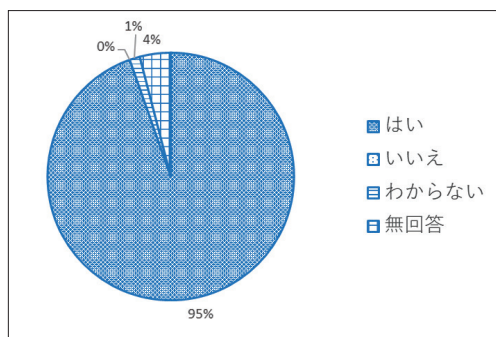


図 4-4-3-1 教育のIT化に伴い乳幼児期に絵本に触れておくことの大切さについて学べたか

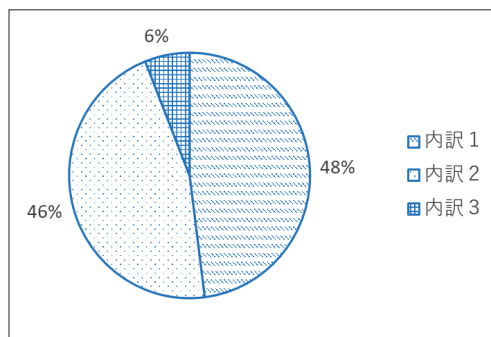


図 4-4-3-2 理由



教育のIT化に伴い乳幼児期に絵本に触れておくことの大切さについて「学べた」95%となった（図4-4-3-1）。内訳として「絵本に触れることの大切さ」48%、「発達、愛着形成、成長」46%、「その他」6%（図4-4-3-2）。IT化はいいことだが一方通行のメディアでは共感性、社会性、想像力、思いやりなどの心が育まれないと知った、先生・子ども・本という関係性がコミュニケーションのはじまりとしてちょうどよい、読む力をつけることで今後の学習も有利になると感じた、などの記述があった。

#### 4、非言語コミュニケーションについて理解を深めることができた

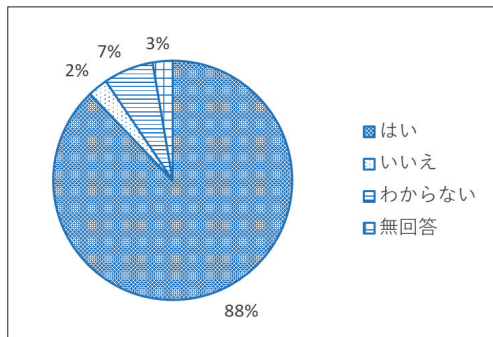


図 4-4-4-1 非言語コミュニケーションについて理解を深めることができたか

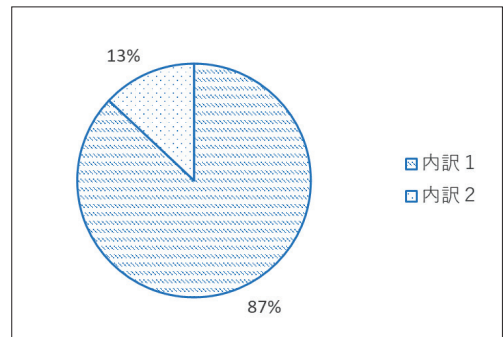


図 4-4-4-2 理由

非言語コミュニケーションについて「理解を深めることができた」と88%が回答（図4-4-4-1）。内訳として「声や表情、表現技法」87%、「その他」20%（図4-4-4-2）。コミュニケーションにおいて「視覚情報」や「聴覚情報」が90%を占めることが分かって驚いた、表情でセリフの感情を伝えると読んでいる方も楽しくなると思った、読解力は読み方のみでなく表現の仕方にも関わるため視線や表情にも気を付けて読みたいと思った、声の明るさや表情によって絵本の内容の受け取り方も変わってくると感じた、ただ絵本を読み聞かせするのではなく、登場人物の気持ちや表情が伝わるように表現する必要がある、などの声があった。

#### 4-4 絵本を用いたリアルコミュニケーションについての考察

マスク環境で育つ子どもたちは大人たちのリアルな表情に触れる機会も多くなく、このため積極的にコミュニケーションをとることの重要性について気づきを深めた学生が多いことが分かった。安心安全な環境で読まれる絵本は共感をより深め子どもたちの信頼関係を築く。また幼児期における他者とのコミュニケーションは子どもたちの社会生活の基盤となっていく。ぜひ実践に生かしてほしいと思う。

#### 4-5. 自由記述（全3回の講義を通して一番印象に残っている話）

学生調査の自由記載の中から主な記述を以下に示す。

- ・マザリーズで絵本を読むことが大事
- ・大人と子どもで読み聞かせ型を変えること
- ・絵本の読み聞かせ方、持ち方
- ・本で人の心は救われる
- ・絵本は「心と心の通い合い」であり、コミュニケーションの基盤であるということ
- ・絵本でコミュニケーションをとることで絆が深まっていくこと
- ・優しい言葉を使っている絵本をたくさん読み聞かせるとその子も優しい言葉があふれるということ
- ・学級崩壊してしまったクラスに読み聞かせをしに行った時の話を聞いて「絵本の力」に驚かされた
- ・講師の読み聞かせをしている姿が一番印象に残っている。声のトーン、スピード、持ち方などすべて違って、それを意識しながら自分もやってみたら楽しく絵本が読めて聞き手とコミュニケーションができた気がして何かつかめた感じがした

#### 5. 実習後読み聞かせに関する調査結果

実習前調査結果から幼児期に絵本体験の乏しい学生もいること、本講義でさまざまな絵本を知り、絵本に関心を持つきっかけになった学生がいることが分かった。では、実習場面で学生たちは絵本が育むものについて具体的に何を学んできたのか、絵本の内容をより効果的に伝える方法について何を感じてきたのか、絵本の読み聞かせを体験している子どもの姿から学んだことを実習後の自由記載から考えたい。

本調査は、学生の初めての教育実習後に学生が自由記載したものを KJ 法で抽出し層別したものである。さらに①から⑩のワードがどのようにかかわっているかまとめ、表5-1に示した。

ここから絵本の選び方=子どもが十分に没入できる世界かどうか。訪れる余地のある世界か、十分に体験できる世界かどうか、絵本の絵の読み方（表現法）=子どもをしっかりと絵本世界に連れていくための方法、絵本世界へいざなうための読み方ができているのか。子どもを現実世界に置いていかない配慮が必要という気付きの記載が多かった。

ページのめくり方=子どもが効果的に絵本に没入するための速度も重要であることや、特に着目すべき点は、「絵本の絵を読む子どもの姿=絵本世界の観察を読み手である学生がくみ取っていること」である。さらに「絵本に入り込む子どもの姿=没入感、絵本への反応=絵本世界での多様な楽しみ方、一人ひとり異なること」も感じている。「コミュニケーション=絵本世界を読み手と共に、周囲の友人と共に旅している証や確認=一体感、共有



体験」は、子どもの姿を見つめ声を聞くことで理解していた。

子どもが絵本の世界に入り込むためにも「環境、導入＝絵本世界にしっかりと没入させるための点検準備」が必要ということも学んでいる。

学生の気付きは、先行研究で松井（2001）が述べる「絵本を読んでもらう嬉しさは、子どもが絵を読み、言葉を聞く、そして子どもの中で絵と言葉がひとつになり言葉がどんどん絵を動かすことにある。無意識に子どもの世界になり絵本体験となる。」という体験に、学生自身がより近づく体験といえるだろう。

表5-1 自由記載内容の層別

層別	NO	自由記載内容
① 絵本への 反応	C-3	園の先生と自分と全然ちがった
	C-4	1人1人聴き方が違う
	C-16	3歳児は読み聞かせに反応する
	C-23	じっくり聞く子、リラックスして聞く子様々であった
	C-26	想像していた姿より多くの反応をもらった
	C-30	子どもの反応をみながら読むことやクラス、年齢に合わせた読み方をする
	C-37	読み手により聴き方や反応が違う
	D-4	興味が大きいほど反応が大きく集中も続く
	D-5	先生にその反応を受け入れてもらおうと嬉しそうにする
	D-10	静かに観ている子もいれば、反応しながら見ている子もいる
	D-53	絵本の内容に沢山反応していた
② 絵本に 入り込む	C-5	絵本に夢中になっている子もいる
	C-6	絵本をじっくり見ている子どもは楽しい場面になると笑った
	C-7	不思議に思う場面になると「なんで」と声に出し物語の世界に入り込んでいる
	C-12	内容がわかる子は次の場면을想像できる
	C-17	4歳から5歳になると静かに目をキラキラし集中していた
	C-19	絵本の世界にのめりこむような読み方が大切である
	C-21	絵本の読み聞かせを聞きながら子どもなりの解釈や発想を楽しんでいる
	C-29	年少さんでも年中・年長さんと一緒だと集中して聞いていた
	C-45	「この絵本の〇〇が可愛かったね。」と絵を集中して見ている
	C-47	想像をふくらませていた
	C-55	集中して「これ何」と問いかけながら聞いていた
	C-48	絵本の世界に入っていき子がいる
	D-17	保育者が読み聞かせをしていると物語の世界に入っている子が多い

層別	NO	自由記載内容
② 絵本 に入り 込む	D-24	絵本の世界に入り込むようによむことが読み聞かせの仕方だと思う
	D-34	場面から様々なことをイメージしていた
	D-38	絵本の世界に入っているのを直接見ることができた
	D-44	5歳児は集中していた
	D-48	いつも元気な子どもが絵本の読み聞かせになると集中していた
	D-55	3歳児も夢中で聞いていた
	D-57	絵本が始まると楽しんでいた
	D-58	どんどん集中して聞いていた
	D-59	子どもは集中して聞いていた
③ 捲り 方	C-1	子どもの声をききながらページをめくる速度が大事だと学べた
	C-15	ゆっくりめくると「次何！」とわくわくしている様子が感じられた
④ 絵本 の「絵」 の読み 方	C-2	先生がよむのが上手だと絵本に入り込みやすい。園の先生と自分と全然違った
	C-8	絵本の読み方を考える
	C-14	また先生の間の取り方が上手い
	C-28	読むのが下手でもゆっくり聞き取りやすいように読むと静かに聞いてくれた
	C-31	クラス、年齢に合わせた読み方をする
	C-38	子どもを惹きつける読み方は大切である
	C-42	年齢により読み方を変える
	C-50	子どもが聞き取りやすいようゆっくりと読み間をとる
	D-12	もっとゆっくり読むとよかった
	C-50	子どもが聞き取りやすいようゆっくりと読み間をとる
	D-12	もっとゆっくり読むとよかった
	D-14	声に変化を付けて話さないと飽きてしまいそうなので、次にどうなるかわくわくする読み方をする
	D-16	年齢により読む速さも大切だ
	D-19	子どもが飽きない工夫・援助が必要であった
	D-41	持ち方を変えたり工夫が大切であった
	D-42	こどもが絵本に興味を持つよう声の調子を変える
	D-43	話すスピードを変えるなど変化を付けて読む
D-50	短い絵本を丁寧に読みたい	
D-60	一方的な読み聞かせになった	
D-61	子どもと一緒に楽しめるように読めたらよかった	

層別	NO	自由記載内容
⑤ 絵本の選び方	C-9	絵本の選び方を考える
	D-2	その日の子どもに合わせた絵本選びが大切であった
⑥ 絵本の「絵」を読む子どもの姿	C-18	本を見ているだけではない
	C-22	「○○がいる」など細かいところまで絵をじっくり見ている
	C-24	絵の細かいところまでよくみている
	C-25	絵を見る時間をとることが大切
	C-32	私たちの着眼点と子どもの着眼点が大幅に違うこともある
	C-40	1歳から3歳は絵を見ていた
	C-44	子どもは学生が気付かないところまで気付いていた
	D-3	絵本の絵の中で自分が気付かないところに気付く子どもがいた
	D-11	絵を見る姿が多い
	D-22	絵を見てその場面の感情状況を読み取っている
	D-25	子どもたちは見ている絵を見ていた
	D-28	絵本の絵をよく見ている
	D-32	自分が思っていた以上に絵本に夢中である
	D-33	私たちが気付かない小さな変化に気付いた
D-47	3歳児は絵を楽しんでいた	
⑦ その他	D-29	先生の表情をよく見ている
	C-51	絵本が終わると先生が読んだ絵本を自由遊びの時に開いて見ている
	D-9	子どもの感受性や意欲を伸ばしたいと思った
	D-15	事前に絵本を読みこどもがわかる語彙か調べるのが大切だとおもった
	C-33	細かいところまで絵本に目を通すのが大切だ
	D-36	思いやりの心は大切だと感じた
	D-54	全ての子どもを声を拾うと絵本が進まない
⑧ 導入	C-13	絵本の前に手遊びを入れることで先生のほうに自然に目を向けていた
	C-43	読む前に手遊びを入れ先生に目を向けていた
	D-8	導入を大切にしていた
⑨ 環境・前に	C-35	前に出で来る子がいる
	C-36	「見えない」と言われ、見えない子どもに移動することを伝える言葉がけが必要である
	C-49	皆が楽しめる環境づくりも大切だと感じた
	C-59	どんどん前に出てくることもわかった
	D-20	「見えない」と不満がある子がいた

層別	NO	自由記載内容
⑨ 環境・前に	D-39	こどもが大勢いる場合は子どもが前に行って聞きたいと思う姿がある
	D-40	保育者が見えやすい位置を考える
	D-51	こども自ら見えやすい場所に移動する
	D-56	見えない、狭いという子が多かった
	D-62	最前列の子は見えにくいので少し角度を変える
⑩ 文字・言葉	C-10	文字が少ない絵本でも言葉を大切に読む子とが大切だと学んだ
	C-41	4.5歳児は自分で文字を読み楽しんでる
⑪ コミュニケーション	C-20	読んでいるときに子どもに子どもに語り掛けることも大切だと思った
	C-27	子どもは素直に自分を表現し思いを伝えていた
	C-34	ページで質問や受け応えができ読みやすくなる
	C-39	絵本の文から次の展開を予想し反応を返してくれるのでそこに答えていくことが大切である
	C-46	絵本の中の文章の間かけにもこたえていた
	C-52	子ども同士でページを捲っている姿がみられた
	C-53	授業では子ども役になってみたが実際の子どもはもっと絵本に興味を持っていた
	C-54	虫が戦う場面で「がんばれ」と声をあげながら聞いていた
	C-57	友達と楽しんでいる子もいる
	C-58	読み手がチラチラ子どもたちを見ると笑っているのがわかるので子どもを観ることが大切だと思った
	D-1	分からない言葉がでてくると意味を尋ねる子もいる
	D-6	先生からの質問や絵本の内容は全員で何かを答え楽しんでた
	D-7	先生と会話を交える姿は本当に楽しそうだった
	D-13	参加型の絵本は皆で声を出して楽しんでいる様子だった
	D-18	子どもは先生の問いかけに近くの子とも「〇〇だよね。」と楽しそうに会話していた
	D-21	じっと目で訴えてくる子、声に出す子とその子どもによって伝え方は違う
	D-23	読み聞かせをしている人との会話を楽しんでいた
	D-26	自分の好きなものを指さし言葉を発し見ている
	D-27	静かに観ている子はすくなかった
	D-30	想像が豊で感想を言ってくれた
D-31	子どもは先生の問いかけに近くの子とも「〇〇だよね。」と楽しそうに会話をしてた	
D-35	絵本に泣いている子どもが出てくると「かわいそう、慰めよう」と友達に話していた	

層別	NO	自由記載内容
⑪ コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン	D-37	終わってから感想を言っている子が多い
	D-45	コミュニケーションをとりながら読めた
	D-46	パン泥棒を見つけると教えてくれた
	D-49	自分たちが飼っているカエルの本では会話を楽しんでいた
	D-52	参加型の絵本は楽しそうに参加していた
	D-55	読んでいると始めは小さな声が聞こえた
	D-63	会話を大切にしていた

### 5-1 学生が学んだこと

学生が自由記載したものを KJ 法で抽出し層別したワードが 11 に分類された。その 11 のワードがどのように関わっているかまとめ、図 5-1 に示した。

実習後読み聞かせ調査結果の自由記載より、65%以上の学生が読み聞かせの場面において子どもの様子をとてもよく観察していたことがわかった。子どもが絵本にどのような反応をするのか、どんな場面でどんな動きをするのかなどをつぶさに観察し、子どもの行動や心境に対し理解を深めようとする積極的な姿勢がみられた。学生たちが実習現場において自ずと積極的な観察力を発揮していたことは非常に素晴らしく、絵本に特化した講義を事前受講していたことで読み聞かせの場面において観察という行為がより活性化した可能性を感じさせてくれるとともに、子どもへの理解を深め把握するために「絵本」がツールとして活用できる可能性を大いに感じる事ができた。

次に絵本の聞き手である子どもたちに意識を向けることの大切さ、子どもに呼応する動きの必要性に気づいた学生が 18%、実習先での指導によりさまざまな内省や気づきを得、さらに自ら課題を発見している学生が 17%前後示された。

このことは講義において「聞き手に常に意識を向けることの意味」「読み聞かせにおけるコミュニケーションの重要性」などの学びを得たことと関連があると思われ、講義を通して、絵本の読み聞かせは絵本を用いた「コミュニケーション」であること、絵本を読むことによる「心と心の通い合い」はコミュニケーションの基盤であるということ、絵本の共感から「愛着の絆、信頼関係」を築くことができると学んだためではないだろうかということが読み取れる。

### 5-2 絵本の内容をより効果的に伝える方法について～没入感、一体感、共有感の視点から考察した絵本世界へのいざない

絵本と読み聞かせに対しては、子どもたちが絵をよく見ていること、絵本の世界に没入していることなどに焦点をあわせ、より効果的な読み方を模索している様子をうかがうこ



とができた。学生が自由記載したものをKJ法で抽出し層別したものがどのようにかかっているかまとめ、図5-1に示す。

絵本と出会い、子どもと出会い、子どもの見ている世界を観察し感じとる。対面で人と人が絵と言葉からコミュニケーションを通し学んだ証である。

子どもとの関わりを通した学びは授業科目で学ぶことのできない生きた学習である。絵本に対する学びが学生たちの成長の可能性をより拡大していってくれることを期待する。

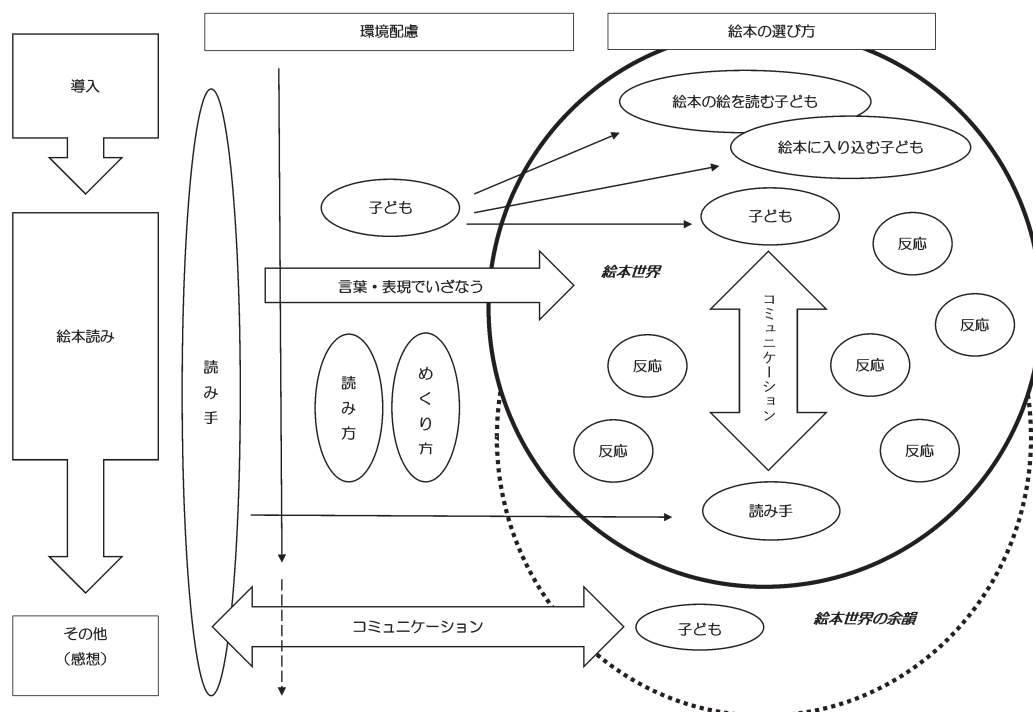


図5-1 没入感、一体感、共有感の視点から考察した絵本世界へのいざない

## 6. 総合考察

相互理解を深め多様性を知ることは保育現場のみならず私たちが社会で生きていくうえでとても重要なことである。今回の絵本講義では絵本を読む上での実践的方法について伝授したが、同時にさまざまな絵本に触れること、さまざまな考え方に触れることについても言及した。「絵本セラピー」によるグループワークもそのひとつだ。「絵本セラピー」グループワークで新しい発見や視野の広がり、気づきや刺激などを得た学生も多く、他者理解、自己認識に至る成長を促す効果も見られた。

実習前の学生たちは学ぶことややるべきことが重なり精神的に不安定であることも多い

とおもわれるが、ある特定の分野での学びを深めること、模擬的な予行を重ねることで不安軽減のきっかけになることも分かった。絵本の内容をより効果的に伝える方法について非常に関心が高く、現場で絵本読み実践者となることを深く意識している様子が見えられた。

実習後、読み聞かせ調査結果では、子どもが絵本にどのような反応をするのか、どんな場面でどんな動きをするのかなどをつぶさに観察し、子どもの行動や心境に対し理解を深めようとする積極的な姿勢がみられた。学生たちが実習現場において自ずと積極的な観察力を発揮していたことは非常に素晴らしく、絵本に特化した講義を事前受講していたことで読み聞かせの場面において観察という行為がより活性化された可能性を感じさせるとともに、子どもへの理解を深め把握するために「絵本」がツールとして活用できる可能性を大いに感じる事ができた。

マスク環境で育つ子どもたちと積極的にコミュニケーションをとることの重要性について気づきを深めた学生が多いことをうれしくおもう。安心安全な環境で読まれる絵本は共感をより深め子どもたちとの信頼関係を築くことをぜひ実践に生かしてほしい。

## おわりに

今回、保育を学ぶ学生たちと時間を共にすることができ自分自身にとって非常に有意義な経験をさせていただいた。限られた時間ではあったが学生たちの学習の姿において感じたことをいくつか記してみたい。

「絵本セラピー」体験とその手法を用いたグループ活動においては学生同士の関わりが生まれ、結果として自然発生的な対話が各所で行われることとなった。さらに講義内容を反映した演習と実践でも互いの読みあいを通して緩やかなつながりが発生し、安心した空間のなかで能動的な学びが行われていた。これらは結果として学生たちの連帯感を促し、実習への意欲と関心をより高めることになっていたように感じた。また、読みあいの演習と実践では互いの示唆の中で問題を解決しようとする姿が見られ、ここへ講師が修正を加えるプロセスを重ねることで、学生が自らの問題に気づきさらなる修正を試みるという主体的な態度も育まれていたように感じる。本講義が学生たちの主体的な学びを後押しする一助となっていたら幸いである。主体的な学びは社会へ出てからも続き我々がよりよく生きるためのベースとなっていく。これから生きる学生たちの未来が主体的な学びを得ることで大きく拡大していくことを心より願う。

結びに調査に快く調査に協力いただいた A 校にて保育を学ぶ一学年の皆様、並びにご協力いただきました各位に心から感謝の意を表したい。

## 注釈

- 1 廣川 佳予子（ひろかわかよこ）絵本セラピスト協会認定絵本セラピスト
- 2 久保田真規子 新潟中央短期大学
- 3 『言葉の力、生きる力』（2001）NHK 心の時代～宗教・人生～
- 4 秋田喜代美・無藤 隆 Japanese Journal of Educational Psychology（1996）44, p118
- 5 杉浦篤子・清水貴子『絵本読み聞かせの役割と可能性』藤女子大学（2014）
- 6 『コロナ禍が日本人のコミュニケーションに与える影響について』（株式会社ディーアンドエム）（2022）
- 7 佐野友恵「保育者志望学生の絵本体験に関する 研究」『教育学研究論集 13』（2013）pp17～24

## 引用文献

- 1) NHK 『言葉の力、生きる力』（2000）
- 2) 秋田喜代美・無藤隆『幼児への読み聞かせに対する母親の考えと読書環境 に関する行動の検討』  
教育心理学研究 44-1p118（1996）
- 3) 杉浦篤子・清水貴子『絵本読み聞かせの役割と可能性』藤女子大学（2014）
- 4) 実施機関：株式会社ディーアンドエム  
『コロナ禍が日本人のコミュニケーションに与える影響について』（2022年7月）
- 5) 佐野友恵『保育者死亡学生の絵本体験に関する 研究』『教育学研究論集 13』（2013）pp17～24

## 参考文献

- ・泰羅雅登『読み聞かせは心の脳に届く』（2009）（くもん出版）
- ・ダナ・サスキンド『3000万語の格差・赤ちゃんの脳を作る親と保育者の話しかけ』（2018）（明石出版）
- ・ドン・ディンクメイヤー／ゲラリー・Dマッケイ『アドラー心理学・子どもを伸ばす勇気づけセミナー  
STEP ハンドブック』（1982）（発心社）
- ・村中李衣『読書療法から読みあいへー「場」としての絵本』（1998）（教育出版）
- ・日本赤ちゃん学会事務局『ベビーサイエンス』（2015）（日本赤ちゃん学会）
- ・岡田達信『新・絵本は心の処方箋』（2021）（瑞雲舎）
- ・サラ・ローズベリー・ライトル、エイドリアン・ガーシアシエラ&パトリシア・クール『一人より  
2人の方が良い・映像による乳児の言語学習力が仲間の存在で向上』（2018）
- ・パトリシア・クール『早期の言語学習とリテラシー：教育への神経科学の影響』（2011）
- ・小西行郎『0～3歳心と脳をすくすく育てる本』（2009）（学研パブリッシング）
- ・玉川大学赤ちゃんラボ『なるほど！赤ちゃん学ここまでわかった赤ちゃんの不思議』（2014）新潮社
- ・『歌と絵本が育てる赤ちゃんの脳と心』（2012）（小学館）
- ・『AERA With baby 0歳からの子育てバイブル知育編』（2009）（朝日新聞出版）
- ・松井直『絵本とは何か』（1998）日本エディタースクール出版部

# 新潟市乳児期家庭教育「ゆりかご学級」 における当事者研究の実践報告

渡 邊 彩

## はじめに

本研究では、乳児の母親とおこなった「当事者研究」という取り組み—乳児期家庭教育の実践事例—を紹介する。

当事者研究は、2001年に北海道の「浦河べてるの家」で誕生した技法である。この技法は当初、統合失調症を中心とする精神障害のある人々の間で行われていたが、薬物依存症、発達障害、双極性障害といった障害のある人々においてもおこなわれ、さらに子ども、女性、大学生といった「生きづらさ」を抱える人々の間でも実践され始めている。当事者研究の特徴としては、当事者が物語ることによる公開性、パターン化された体験への気づきとその体験への言葉の付与、そして、言葉を他者と分かち合う場の体験が挙げられる<sup>1</sup>。

ここでの当事者とは、苦勞・困りごとに直面し、これを自覚している人物を指す。そして、本稿では、苦勞・困りごとを、社会とのミスマッチ・摩擦によって生じる事柄として捉える。こう捉えるのは、障害を「個人に宿る」と観る医学モデルではなく、障害を個人と社会との関係から生じると観る社会モデルを採るからである。

今回、乳児の母親との当事者研究の実践を試みた理由として、乳児の母親たちの社会的・心理的な状況が挙げられる。妊産婦及び乳児の母親は、産前・産後を通して社会的に孤立しがちであり、独自の「生きづらさ」を抱える環境に置かれている。筆者は、2020年の3月から「パパママ銭湯」という、施設付設型の乳児の一時預かりサービスを開始し、現在も活動を継続している。そこで出会う乳児の母親からは、育児の困りごと、パートナーとの子育てと家事の分担に関する悩み、母親自身の就業復帰への不安の声が聞かれた。こうした困りごと・悩み・不安は、社会とのミスマッチ・摩擦によって引き起こされていることも少なくない。しかし、当事者自身が社会の規範を内面化し、子育ての困難さの原因を「自分の能力不足」と捉えて自責の念を抱いている場合がある。あるいは、「理想の物語」<sup>2</sup>と現実とのギャップに苦しんでいる人々もいる。

このような状況にある乳児の母親たちが当事者研究を用いることで、変えられない自己のパターンを慎重に探り、「『等身大の自分』を発見する」<sup>3</sup>ことができるのではないかと考えた。また、自分と類似した他者とともに予期（知識）を更新するプロセス自体が、ピア・カウンセリングの場として機能する可能性もある。

乳児の母親が抱えている悩み・困りごとを解決するまではいかずとも、権利感覚を「自らの手に取り戻し」、自らが内面化していた規範・知識を更新していくことができるのではないかと考えた。また、乳児の母親たちはどのようにして「生きづらさ」を抱えてしまうのかを明らかにしたいと思い、本実践をおこなうこととした。具体的には、「2019年版当事者研究ワークシート」<sup>4</sup>を用いて、乳児（3か月～5か月）の母親たちとの当事者研究をおこない、ふりかえりアンケートと当事者研究ワークシートを分析対象とする。本研究では、これらの分析を通して、乳児期（3か月～5か月）の母親たちが抱える悩み・心配事を明らかにするとともに、どのような支援を必要としているのかについて考察する。

## 1 新潟市中央区の乳児期家庭教育学級の実践

### (1) 乳児期家庭教育学級の概要

#### ① ゆりかご学級の全体構成と概要

新潟市では乳児期の子どもと親を対象とする乳児期家庭教育学級が1975年（昭和50年）5月から開始され、「ゆりかご学級」と名付けられている。新潟市内の各区の公民館が企画・運営し、対象者はおおよそ3か月ごとの出産時期ごとに分けて募集されている。講座の実施時間には別室に保育室が設けられており、母子が分離した形で講座が進められている。

今回実施したゆりかご学級は、新潟市の中央区公民館で実施した講座である。主催する公民館の職員からは、「核家族化・少子化に加えてコロナ禍で、孤立した子育てをしている乳児を子育てする親に、仲間づくりの機会を提供し、親として必要な知識を学ぶ場とする」ことが目的として示されていた。また、目標としては以下の4つが挙げられていた（傍線部、筆者加筆）。

- (a) 子育てや家族関係に関する不安や悩みを気軽に話せる（イライラやモヤモヤを言語化して周囲と共有する）。
- (b) ジェンダー規範に気づき、「らしさ」や「べき」にとらわれない考え方を知る。
- (c) 自分の生き方や価値観について新しい気づきを得る。
- (d) 一人で子育てを抱え込むことなく、周囲に頼れる場所があることを知る。

こうした目標を達成するためにプログラムは図1のように構成されていた。

全4回で構成されており、このうち第1・第4回は参加者同士の関係性を作ることに重きが置かれている。目標としては先に挙げた(a)・(d)を達成するための内容になっている。一方、第2回・第3回は「親として」がテーマ名になっている。第2回では(b)の目標に対応するようなジェンダー観、アンコンシャス・バイアスに関する講話が実施された。これを受けて、第3回では(c)の目標を達成しつつ(d)



の目標である悩みごとを抱え込まない環境を体験することを意図して、「当事者研究ワークシート」を用いながら対話する90分のプログラムを計画・実施した。

② 参加者・実施日・会場構成・プログラムの時間

今回の参加者数は10名であり、2022年1月から3月生まれ（生後3か月～5か月）の乳児の母親である。実施日時は2022年6月29日（水）の午前10時から12時であった。

会場は、新潟市中央公民館の403号室にて実施した。筆者が担当したプログラム自体は、10時10分から11時40分までの90分間であった。



図1 令和4年度（2022年度）新潟市中央公民館ゆりかご学級のチラシ

③ 事前アンケートの実施と結果

参加者に対しては中央公民館が事前に出産経験・就業状態・家族との同居・悩み事と心配事の4項目について事前アンケートを取った。提出者は9名であった。

【出産経験】 9名のうち7名が第1子、2名が第2子の母親であった。

【就業状態】 9名のうち5名が育休中で、4名が就業していないとの回答であった。

【家族との同居】 8名が同居しておらず、同居しているものは1名のみであった。

【悩んでいること・心配なこと】

悩んでいること・心配なことについては右の表1の通りである。内容を見ると、3～5ヶ月の乳児の母親ということで離乳食に関する記述(A, B)が2つ示されている。他方、母親自身の身体的負担(C)、困りごとの相談先(D)、家族との良好な関係性維持の困難さ(E, F)、週末の過

表1 事前アンケートの回答内容—課題名

記号	回答内容
A	離乳食の進め方
B	離乳食を始めるタイミング
C	日中布団で寝なくなり、抱っこおんぶが負担
D	困ったときにどこへ相談したらよいか
E	夫も協力的だが、自分に余裕がなく、喧嘩になる
F	子どもたち相手にすぐ余裕がなくなってしまう
G	週末の過ごし方
H	きょうだいで生活パターンが違うため、どうしたらいいか
I	仕事復帰に向けての話を聞きたい

ごし方 (G)、きょうだい間の生活リズムの違い (H)、母親自身の就業復帰への見通し (I) といった記述があった。乳児に関する事柄だけでなく、家族との関係性維持、自分自身のキャリア形成、身体的健康、社会的資源とのつながりといった事柄も悩み・心配事として生じてくることが示されている。

- ④ 第2回「いま親として 子育て中も自分らしくいるために」のふりかえりの記述結果  
 本回の前の回となる第2回を終えたのちの、参加者のふりかえりアンケートは、下の表2の通りである。回答を見ると、10人中、3人が「自分らしく」、6人が「自分」という用語が用いられている。また、B、C、G、Iにおいては、自分に対する思い込み・スティグマに関する記述が見られた。

表2 第2回実施後のふりかえりの記述

記号	回答内容
A	子育て中も自分らしくいるためにということを改めて考えることができ、自分のしたいことを優先することが子どもにとってもよいことなのだなと思ったので笑顔で子育てを楽しみたいと思った。
B	自分はあまり差別や偏見をしないほうだと思っていたけど、無意識にしていたのだなと受け止めました。人生はアップデートの連続。同じ日なんてない。自分を大切に、子ども大切にしていこうと思いました。
C	自分の中にもママはこうあるべきだという考えがあるな…と思った。
D	少しでも自分について考える時間を毎日とれればいいなあ…
E	母親である前に一人の人間なんだということをすごく感じられました。自分らしく子育てをしていきたいなと思いました。
F	思い込みで自分をつぶして我慢をしすぎるのではなくもっと自分の好きなこと自分の時間を大切にすることが大切なんだと思いました。
G	罪悪感という言葉やアンコンシャスバイアスなどああそうだなと納得することがあって、勉強になったと同時にスッキリしました。
H	我慢して頑張りすぎると夫とも喧嘩になってしまい悪循環…もっと自分らしく過ごしていきたいなと思えました！
I	自分の性別への思い込みが思ったよりあることに驚きました。子どものお世話もどちらかできるほうがすばいいと考えると必然的に私がすることになります。が、そのことに対して違和感を感じました。罪悪感と思わずに自分のことを少し優先してもいいんだなと思いました。
J	自分について考えることができた。産前と産後でかなり生活が変わったことを実感した。でも変わったのは自分だけじゃないことが分かった。
K	「自分らしく」難しいけど楽しくできたらと思いました。

## （2）当事者研究ワークシートを用いた実践—学習目標・全体プログラム・進め方

### ① 第3回講座「親としてⅡ家族とのコミュニケーション・自分の生き方を考える」の学習目標

上記のふりかえりアンケートの記述を受けて、筆者が担当した第3回では、次の2点を目指とした。

- ・いま抱えている困りごと・苦勞・気になる自分の特徴・クセについて「語り」「聞く」ことで、真の課題に気づき、課題解決の方途を見出す。
- ・「当事者研究」—自らの悩み・困りごとを正直に語り、他者とのつながりを感じるなかで、等身大の自分に気づく。

講座は下の表3のようにすすめた。初めに、参加者同士の緊張感をほぐし、本日の講座後のイメージを描くためのアイスブレイクを実施した。具体的には、A4用紙に受講後の自分の姿をイメージして文字・絵を描き、これを全体に発表するという活動である。

この後、母親が5か月以降の乳児・幼児の発育・発達についての見通しがもてるよう、「遊びの効果」「言葉の発達と脳の発達」「情緒的なつながりの形成と『人見知り』」についての講話を行った。特に生後5か月以降においては後追いが始まる時期であるため、母親が休息し個人の時間を意識的に設けることが重要であり、積極的に「パパママ銭湯」<sup>5</sup>のような人的資源・サービスを活用するように伝えた。

これを踏まえて、今回のテーマは自分を研究することであると伝え、「当事者研究ワークシート」を用いることを参加者と確認した後に進めていった。

表3 第3回の講座の時間配分・活動内容・使用備品と留意点

時刻	参加者の活動内容	使用備品と留意点
10:10	<p>◎ アイスブレイク</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・前回の講座終了後の変化・近況について、ペアで聞き合う。</li> <li>・受講後に自分になりたい姿をイメージしてイラスト・文字で描く。その後、参加者同士で発表する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ネームホルダー×10個</li> <li>・画板×10枚</li> <li>・A4用紙×10枚</li> <li>・プロッキー×2ケース</li> <li>    *黄色・オレンジは見えにくい     ため予め抜いておく。</li> <li>・椅子×11個</li> <li>・参加者が互いの顔を見やすいように部屋の中央に椅子を円形状に配置する。</li> </ul>

10:20	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎ 小講義「揺れの中で育つということ」</li> <li>・乳幼児の「遊び」「ことば」の発達と「愛着と不安」についての話を聞く。</li> <li>・当事者研究の進め方を知る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・机×5台</li> <li>・プロジェクター 1台</li> <li>・パソコン 1台</li> <li>・当事者研究ワークシート (1～3ページ)</li> <li>・筆記用具 各自</li> </ul>
10:35	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎ 当事者研究をする。</li> <li>○ 研究テーマを決める。</li> <li>・各自ワークシートに記入し、全員が書き終わった後に全体の中で発表する。</li> </ul>	
10:45	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 苦労のエピソードを探る。</li> <li>・ペアになってインタビュー形式で進める。一人10分ずつ聞き合う。できるだけ具体的に思い浮かべられるように質問する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・詰問にならないようにすることと、起きた時の気持ち、時間、場所を具体的に探るように声をかける。</li> <li>・テーマが変わっていてもかまわないことを伝える。</li> </ul>
11:05	<ul style="list-style-type: none"> <li>・インタビューシートを一度本人に戻す。戻ってきたシートを眺めてみて感じたことを全体で共有する。</li> </ul>	
11:15	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 苦労のパターンを探り、年表を作成する。インタビュー形式で進める。一人7分ずつで繰り返し起こっている仕組みを探るとともに、苦労度のグラフを使って年表を作成する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「パターンになっている」とは、どのようなことかを、事例を示して理解しやすいように伝える。</li> </ul>
11:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 帰ってきたインタビューシートを見ての気づきを全体で共有する。</li> <li>・詩と絵の本『today』<sup>6</sup>を聞く。</li> </ul>	
11:40	アンケート記入と次回の講座に関する連絡	

## 2 「当事者研究ワークシート」を用いた実践後のふりかえりアンケートの記述結果

### (1) ふりかえりアンケートの記述・ワークシートの調査方法と倫理的配慮

ふりかえりアンケートは講座終了後に10分間設けて自由記述式で実施した。記入する前には、記述された内容を今後の研究で活用してもよいかどうかを参加者に確認し、また、記入する場合は無記名で構わない旨を伝えた。さらに、記入した「当事者研究ワークシート」については、任意での提出であることを伝えた。ふりかえりアンケートは全10部、「当事者研究ワークシート」は2部、回収した。

### (2) ふりかえりアンケートの記述の結果

参加者のふりかえりの記述は下の表4の通りである。なお、一人の回答であっても、意味する内容が異なる場合は記述の項目を別にして記述している。全部で17項目に分かれた。

表4 第3回実施後のふりかえりアンケートの記述

記号	回答内容
A	何気ない悩みの中にも自分のコアな悩みがあってそれは今全然解決できてないけどそんな部分が自分にあるのだと頭の片隅においておけば来るべきいつかに心は備えておけるのだろうと思った。
b	今、自分が抱えている問題について深く考えることができなかったので、研究ワークシートを通じて考えることができ良かったです。
c	自分がいま抱えている悩みを人に話し、相手に文章にしてもらうことで、本当の悩みや原因が見えてくるのかなと感じた。
d	人に話すということで気分が軽くなるように感じられてよかった。
E	話していくうちに自分の「イライラするパターン」がなんとなく見えてきたような気がする。
F	自分のこだわりみたいなものを少し緩めていかないといけないかなあと少し思った。
G	自分の家事育児と夫の家事育児に対する納得感的なものをすり合わせてみたいなど思った。
h	自分の悪いくせから普段感じているふわっとしたストレスに具体的な中身がついて、普段こういふことでイライラしてるんだと、自分の感情を整理することができて良かったです。
I	毎日同じことでイライラしていることが分かった。
J	視点を変えたり、方法を変えたりして少しでも心に余裕をもって過ごしたい。
K	自分の理想を高く持ちすぎないように気を付けたい。
l	子どもは5か月でこちらの言いたいことがわかっているということを知って、今後はそれを意識して子どもと触れ合っていきたいと思いました。
m	研究に関しては、今はそんなに悩んでいるつもりはなかったのですが、自分にとっては睡眠時間がすごく重要で、睡眠がとれないことがストレスになっているんだなと分かりました。土日はたくさん寝ます。
n	今日、言葉にすることができて良かったと心から思いました！自分なりに整理したつもりになっていたことでしたが、話していくうちにまた気づくことが多くあり、話して受け止めてもらえたことで一区切りできたように思います。
o	自分のこと（気持ち）を整理することができてスッキリしました。おとなとおとなで、おとなのことを話すことが、こんなにも気分転換になるとは思いませんでした。
p	ために2人の寝かしつけをしてもらう等、夫に物理的に甘えてみようと思いました。
q	「おふろに入れない」分、子どもとの時間が増えたと思うようになりました。



全17項目のうち、感情・気持ちの整理につながったといった趣旨の記述が3つ(d, h, o)見られた。また、自らの感情が高ぶり「イライラ」する場面への気づきを記述したものが2つ(e, i)、睡眠時間の少なさがストレスになっていることへの気づき(m)が1つ見られた。

これらのほか、夫との関係を今後どのように形成していくかに関する記述(g, p)、子どもとの関係の在り方の変化への期待に関する記述(q, l)、自分の意識のもち方への気づき(f, j, k)の記述がみられた。これらは、今後の生活における方策、あるいは希望についての記述であり、当事者は、理想からではなくて等身大の自分を起点として「予測(知識)」を得たと考えられる。

### 3 当事者研究ワークシートの結果と分析

では、各参加者の悩み・研究にはどのような内容があり、そして、どのようなプロセスを経て気づきを得ていったのか。以下、2人の参加者の当事者ワークシートを基に分析する。

#### ① Rさんの場合

下の表5と図2は参加者Rさんの研究テーマ及び苦労のエピソードの記述である。なお、個人の特定につながらないよう、子どもの年齢に関する記述は空白○として記述した。

表5 Rさんの研究テーマと苦労のエピソード

研究テーマ		【言いたいことが言えない人】の当事者研究
苦 労 の エ ピ ソ ー ド	最も古いエピソード	授乳を見られるのを断れなかった ・上の子(○歳)の時、産後入院中のお見舞い中、義母を追い出せなかった → 関係が悪くなることを恐れて抑えた
	最も印象的なエピソード	やめてほしいことを言えなかった ・引っ越しの時、触らないでほしい荷物を勝手に触られた(臨月) ・スペアキーを渡したら断りなく家に入ってきた ・義母に対して言葉を選んでいるうちに言えなくなる
	もっとも新しいエピソード	2人目でしょ! 1人目じゃないのに?といわれると(言葉に)詰まってしまった

主たる悩みは、自分と義母との関係にあり、主張したい事柄がありながらも伝えられない(でいる状態)にストレスを抱えていることが伺える。エピソードを見ると、悩みは長子の産後から継続している。

また、下の図2のRさんの苦労のパターンを見ると、「嫌な気持ちを伝えたい」と「色々考えると一言なくていいやとなる」との間にギャップがあり、これがストレスとなって蓄積していることが推察される。

Rさんは、視覚化された苦労のパターンを見たのち、「なんで言えないんだろう」とつぶやきながら自問していた。その後、もっとも古いエピソードにある「関係性が悪くなることを恐れて抑えた」という自分の「恐れ」の感情に気づき、

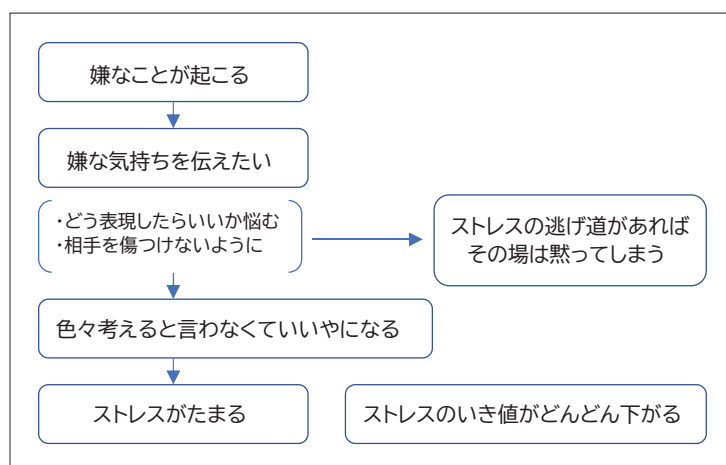


図2 Rさんの苦労のパターン

講座の最後には口頭で、「子どもを預けて助けてもらう部分があるから、（義母との）関係を悪化させないように気を遣っていたんだと気づきました」と述べていた。すなわち、講座受講前には、言いたいことが言えないでいる状況にある理由が不明瞭で、言えない自分への苛立ち、義母へのいら立ちを抱えていた状態であったが、本講座で自分を研究することを通して、義母との関係が「利害関係」にあることに気づき、理由があつての行動であったという自己理解・関係への理解が深まったと考えられる。

### ③ Sさんの場合

Sさんの研究テーマ及び苦労のエピソードを整理したものが下の表6である。

表6 Sさんの研究テーマと苦労のエピソード

研究テーマ		【理想とは違った愛情の分散に悩む、わたし】の当事者研究
苦 労 の エ ピ ソ ー ド	最も古いエピソード	<ul style="list-style-type: none"> <li>・里帰り中・入院中に（猫がわたしを）探していたという話</li> <li>・帰宅後、（猫がわたしに）あまり寄り付かなくなった</li> <li>・出産前のイメージと違った</li> </ul>
	最も印象的なエピソード	<ul style="list-style-type: none"> <li>・（猫に）ごはんがあげられなくて、泣き叫ぶ姿…20分放置</li> <li>・声掛けだけしながらいたが、その後いじけモード</li> </ul>
	もっとも新しいエピソード	<ul style="list-style-type: none"> <li>・甘えてくる猫ちゃんを後回しにしてしまう</li> <li>・ちょっと遠目で見ている。（赤ちゃんに）嫉妬している？</li> <li>・こどもを置いた後も無視される。</li> <li>・寝返りする赤ちゃんをせき止めていた一見守っている</li> </ul>

\*表内の（ ）内は、当事者から聞き取り、筆者が補足した。

主たる悩みは、飼っている猫と子どもの両者を、同時に等しくケアできないことにある。エピソードを見ると、「出産前のイメージと違った」「甘えてくる猫ちゃんを後回しにしてしまう」という記述がある。出産前には、猫と子どもの両者に等しくケアできている自分を思い描いていたが、産後はそのようにふるまえない自分がいるという理想と現実とのギャップが言語化されている。

Sさんの苦勞のパターンを整理したものが、下の図3である。ここでは、ケアできないタイミングが、より具体的になっている。乳児へのケアで「大変なとき」「手が離せないとき」に限って猫が「かまって欲しい」状況が生じており、また、パートナーとの「感覚のずれ」も悩みの原因の一つとして示されている。

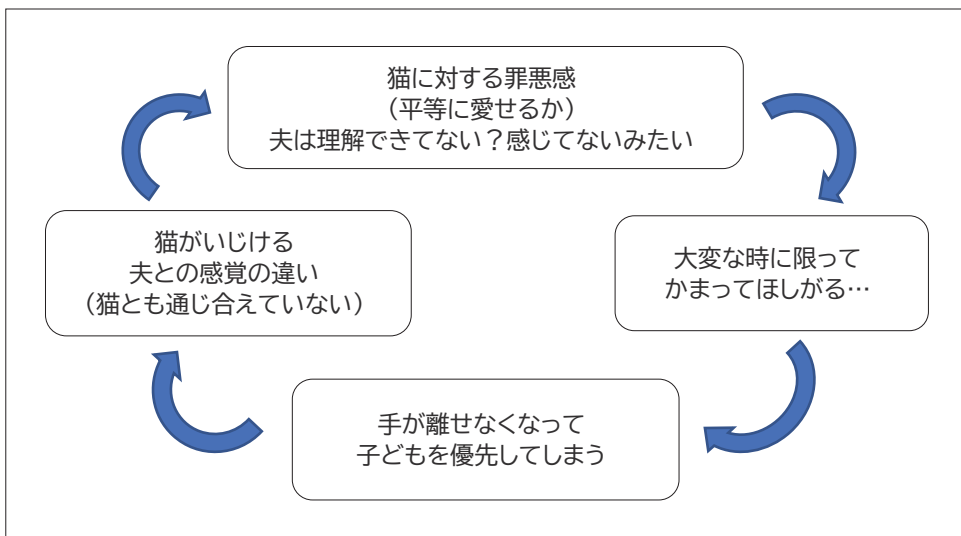


図3 Sさんの苦勞のパターン

Sさんは講座終了後のふりかえりのなかで、「猫と赤ちゃんへの愛情の分散の問題だと思っていたけれど、次の子が生まれてきたら上の子も同時に愛せるんだろうかっていう不安だったのかもしれないと気づきました」と述べていた。

#### 4 全体考察

本稿ではまず、乳児期家庭教育学級への参加者の事前アンケートを基に、乳児の母親がどのような悩みごと・心配事を抱えているのかについて確認した。回答としては、離乳食のタイミング及び進め方といった乳児のケアに関する内容、あるいは、抱っこ・おんぶによる身体への負荷についての悩み、自分の余裕のなさによるパートナー及び子どもとの関係悪化についての内容が挙げられていた。

その後、第2回目の講座「子育て中も自分らしくいるために」後のふりかえりアンケー

トでは、「無意識」の「差別・偏見」をしていた自分への気づき、「ママはこうあるべきだ」という考えへの気づき、「自分の性別への思い込み」があったという気づきの記述があったことを確認した。この時点で参加者は講座前と講座後の自分を比較した上で、自己変容が生じてきていることを認識している。

そして、第3回目の講座「家族とのコミュニケーション 自分の生き方を考える」後のふりかえりシートには、「自分の悪いくせから普段感じているふわっとしたストレスに具体的な中身がついて、普段こういうことでイライラしているんだと、自分の感情を整理することができた」といった記述があり、自分の認知の枠組みを捉えなおすとともに、自分が感じていたストレスが何によって生じていたのかを、客観的に見つめる段階に至っている。

また、「相手に文章にしてもらうことで、本当の悩みや原因が見えてくるのかなと感じた」「大人と大人で、大人の話をすることが、こんなにも気分転換になるとは思いませんでした」といった記述があり、相互にかかわることによって変容した感覚が述べられており、相互変容が生じてきていることが伺える。

さらに、「ためしに二人の寝かしつけをしてもらう等、夫に物理的に甘えようと思いました」「自分の家事育児と夫の家事育児に対する納得感的なものをすり合わせてみたいなと思った」という記述がある。これらの記述は、自分が今担っているケア—子どもとパートナーへのケア—を再度、パートナーと話し合う必要性への気づきが示されていると捉えることができる。すなわち、家庭内におけるケアの「平等」について対話し変革していこうとするという意味で、政治性を含んでいる。

第3回目のふりかえりシートからは、乳児を育む女性の現状が示唆されている。ふりかえりシートには、「感情を整理することができた」「理想を高く持ちすぎないように気を付けたい」「物理的に甘えてみようと思う」といった記述があった。つまり、母親たちは、感情を整理することが難しい状況にあり、理想と現実との葛藤に悩みながらも、物理的に甘えられない環境にある、もしくは甘えることを自ら抑制し「生きづらさ」を抱えている、という現状が示唆された。

## おわりに

依然として子どもへのケアが女性に偏りがちな日本において、女性たちはどのような境遇に置かれていると捉えることができるのか。不均等なケア責任で手いっぱいになるときに排除は生じる<sup>7</sup>。不均等なケア責任をいかに配分するかについて、自らも決定することができる事柄なのだ気づけることが、「配分への参加」の第一歩となり得る。

上記の意味で、構造的に排除されている女性にとって、公民館は、セルフアドボカシーの場として重要な機能を有する。セルフアドボカシー支援の目標は「あなたが自分のため

に発言し、自分の人生に影響を与える決定に参画できるよう力をつけること」であるとされる<sup>8</sup>。本実践で女性たちは、当事者研究を通して、家族、あるいは家族の周辺の人々とのかわりにおける自らの権利を見つめ直し、関係性を再構築するための学びを得ていた。

このように、公民館の行う事業は成人の学習活動・市民活動支援としての機能を有する。すなわち、母子保健とは異なる意義を有する内容であり、経費削減を理由として安易に統合するべきではない。また、対象者の属性が同じであることは、利用者にとって必要か不必要かを判断する基準にはならない。むしろ、人口減少に伴い住民による自治が求められる今だからこそ、当事者の声を拾い、当事者による活動を後方から支援していくパートナーとしての公民館の意義がある。

## 謝 辞

このたびの研究は、鴨井さんをはじめとする新潟市中央公民館職員の皆様からのご協力により実現いたしました。ご協力いただき、誠にありがとうございました。また、講座にご参加くださった参加者の皆様の同意なしには実現されなかった研究でもあります。ご参加及びご協力いただき、ありがとうございました。ここに記して感謝申し上げます。

---

## 注 釈

- 1 熊谷晋一郎 (2020) 『当事者研究 等身大のわたしの発見と回復』 岩波書店。
- 2 熊谷晋一郎+当事者 (2020) 『お母さんの当事者研究 本心を聞く・語るレッスン』 ジャパンマシニスト社。
- 3 前掲、熊谷晋一郎 (2020)、81 頁。
- 4 東京先端科学技術研究センター綾屋紗月氏作成「2019 年版当事者研究ワークシート」(©2019 当事者研究のやり方研究会) <https://www.japama.jp/wp/wp-content/uploads/2020/03/SelfStudy-WorkSheet2019.pdf> (2023 年 6 月閲覧)
- 5 「日刊新潟」[https://tjniigata.jp/life/202012mamakids\\_pamasento/](https://tjniigata.jp/life/202012mamakids_pamasento/)  
(2022 年 7 月 2 日閲覧)
- 6 下田昌克 (イラスト) 伊藤比呂美 (翻訳) (2013) 『today』 福音館書店。
- 7 ジョアン・C・トロント (著) 岡野八代 (訳著) (2020) 『ケアするのは誰か? 新しい民主主義のかたちへ』 現代書館、41 頁。
- 8 竹端寛 (2013) 『権利擁護が支援を変える セルフアドボカシーから虐待まで』 現代書館、85 頁。



## 前号（第74号）目次

### 論 文

#### 『千と千尋の神隠し』試論

— 記憶、欲望、労働について — …………… 小 川 崇

#### 保育者養成校における「性の多様性」に関する教育の指導法研究

— 包括的セクシュアリティ教育の構築に向けて — …………… 渡 邊 彩

「公開保育」が保育者にもたらすもの …………… 松 延 毅

#### 戦後教育実践の実像

— 越後妻有郷における地域教育運動の系譜 — …………… 佐 野 浩

## ○本号（第75号）執筆者紹介（執筆順）

新潟経営大学	鈴木 翔	講師
元新潟経営大学助手	石 橋 貴 純	
新潟経営大学	佐 野 浩	教授
新潟県立大学	梅 田 優 子	教授
新潟中央短期大学	永 井 裕紀子	准教授
絵本セラピスト協会認定絵本セラピスト	廣 川 佳子子	
新潟中央短期大学	久保田 真規子	教授
新潟中央短期大学	渡 邊 彩	講師

## ○編集委員

福原 英紀 久保田 真規子 中川 圭

曉星論叢 第75号

2023年3月31日印刷

2023年3月31日発行

編集者 新潟中央短期大学論叢編集委員

発行者 新潟中央短期大学

〒959-1321 新潟県加茂市希望ヶ丘2909-2

印刷所 (株)大創



# GYŌSEI RONSŌ

(BULLETIN OF THE NIIGATA CHUOH JUNIOR COLLEGE)

No.75

MARCH 2023

---

## ARTICLES

- Analysis of Walking Trade Area by Geographic Information System  
– A Case Study of Supermarkets and Convenience Stores in Kamo  
City, Niigata Prefecture ..... Sho Suzuki  
Takazumi Ishibashi ..... 1
- Meaning for a Citizen having the Independent Media with a focus on  
the Volunteer Community Newspaper "Yuzuriha"  
..... Hiroshi Sano ..... 11
- The experience in early childhood care and education (5)  
Consideration from the Perspective of "the relation of the children" and  
"the development of words" ..... Yuko Umeda  
Yukiko Nagai ..... 27
- Picture Books and Language Expression  
~ Consideration of the Results of the Lecture Questionnaire Survey ~  
..... Kayoko Hirokawa  
Makiko Kubota ..... 49
- A practical report of home education class from view points of the  
parents of infants in Niigata City ..... Aya Watanabe ..... 73
- 

Published by

Niigata Chuoh Junior College

2909-2 Kibugaoka Kamoshi Niigata-Prefecture

J A P A N