

幼児の読解力と創造的表現行動との関係に関する一考察

—5 歳児の絵本および物語の読み聞かせより展開した—

主体的遊びとしての「劇ごっこ」から—

A Study on the Relationship between Early Child's
Reading Literacy and Creative Expression Behavior
—From Case of “Creative Play” as Children’s Independent Play Developed from
reading of picture-books and story-books to 5-year-old children—

綿引喜恵子 小口恵巳子

WATAHIKI Kieko and KOGUCHI Emiko

Key words ; 読解力 想像力 創造力 読み聞かせ 主体的遊び 劇ごっこ

I. はじめに

2019 年 12 月 3 日、OECD（経済協力開発機構）が 2018 年学習到達度調査の結果を公表し、日本の 15 歳の「読解力」が 8 位から 15 位に急落したことが明らかとなった。この結果を受けて、文部科学省（以下、文科省とする）は、「低得点層が増加しており、学習指導要領の検討過程において指摘された、判断の根拠や理由を明確にししながら自分の考えを述べることなどについて、引き続き、課題が見られる」など、今後「これらの課題に対応し、児童生徒の学力向上を図るため」に、学校、教育委員会等の関係者と連携・協力していくと発表した¹。だが、この「読解力の低下」の問題に関しては、すでに 1990 年代から学校現場において、「文章を読めない子どもが増えている」「読書離れが深刻化している」などの問題とともに指摘されている。国も 2000 年 12 月 22 日の教育改革国民会議報告において、「読み、書き、話すなど言葉の教育」を重視すべきことが提言されるとともに、2001 年 12 月には「子どもの読書活動の推進に関する法律」を成立・公布・施行されている。これらを受けて、文科省では、「読書活動は、子どもが、言葉を学び、感性を磨き、表現力を高め、創造力を豊かなものにし、人生をより深く生きる力を身に付けていく上で欠くことのできないもの」だとし、「子どもの読書活動の重要性」を広く認識させるべく、2004 年以降、家庭、地域、学校における子どもの読書活動の推進をはじめ、それに関連する多くの施策を展開し、現在に至っている。現・子供の読書活動推進に関する有識者会議の座長であり、教育心理学の第一人者である秋田喜代美は、このような子どもの読書の意義について「言葉の力の根底には、自己や自分の生き方を考え、世界や他者を想像する力がある。それらを読書が支えてくれている」と、その重要性を指摘している²。このように、2000 年以來、国は「読み、書き、話すなど言葉の教育」の重視及び「子どもの読書活動の推進」に取り組んできた。だが、PISA 調査結果上に表れてこないというジレンマに陥っている。

そのような中、2019年12月、2018年PISA調査結果を受け、中央教育審議会（以下、中教審とする）・教育課程部会において「基礎的読解力などの基盤的な学力の確実な定着に向けた方策について」話し合われた。まず調査結果のポイントの1つに、日本の生徒の「読解力」には、「読書は、大好きな趣味の一つだ」と答える生徒の割合がOECD平均より高いなど、読書を肯定的にとらえる傾向がある。また、こうした生徒ほど読解力の得点が高い傾向にある」という特徴が示されている。ここには、「読解力」と「読書」との明確な関係性が捉えられている。つまり、ジレンマに陥ってはいるが、国の取り組みの方向性には間違いはなかったということになる。国は、2020年度から「新しい学習指導要領」において、小学校の各教科で言語能力の育成を掲げ、国語では「語彙を豊かにする」ことを明記している。後述するように、幼児教育に関しては、それに先駆けて2018年度から「新しい学習指導要領」に基づいた教育がスタートしている。本研究が射程とする幼児教育においてもPISA型の「読解力」を育むことが求められていることは、言を俟たない。ジレンマに陥っている日本の教育の現状から脱却するために、幼児教育では具体的にどのような取り組みをするべきなのだろうか。PISA型の「読解力」、その基礎となる部分を育むために有効な具体的方策を探る必要がある。

II. 研究の目的

以上のような問題を踏まえ、本研究では、「読解力」と「読書」との明確な関係性が捉えられたことを考慮し、領域「言葉」の観点から、PISA型の「読解力」の基礎を育むために有効な具体的方策を探ることを目的とする。

このような目的のもと、綿引（筆者1）は茨城女子短期大学において保育内容（言葉）を指導する立場から、そして小口（筆者2）は保育指導法を指導する立場から、A幼稚園における「5歳児の絵本および物語の読み聞かせより展開した主体的遊びとしての「劇ごっこ」」の事例に基づき、PISA型の「読解力」の基礎を育むための方策として、この「劇ごっこ」の有効性について検討を加える。その際、「劇ごっこ」を「創造的表現行動」と捉え、幼児の「読解力」の発達との関連性を探る。

なお本稿では、PISA調査における「読解力」を、「PISA型の「読解力」」「PISA型「読解力」」と表記する。また、主として「幼稚園教育要領」を中心に分析したことから、幼児教育に携わる保育者を「教師」と表記する。本稿で「保育者」を用いる場合は、研究論文上の文言をそのまま引用するときである。

III. 方法

本稿では、PISA調査における「読解力」の定義を踏まえ、子どもたちがPISA型の「読解力」で求められていることを育むために必要な、身に着けるべき能力とは何かを、先行研究に依拠し検討する。そのうえで、「新しい学習指導要領」において、PISA型の「読解力」をどのように位置付けているのかについて明らかにする。さらにPISA型の「読解力」の基礎を育むために、幼児教育において、具体的にどのような方策が有効であるのかをより明確にするために、先行研究に依拠し検討する。

これらの検討を踏まえ、A幼稚園における「5歳児の絵本および物語の読み聞かせより展開した主体的遊びとしての「劇ごっこ」」の事例に基づき検討を加え、「劇ごっこ」がPISA型の「読解力」の基礎を育むことに、ある一定の効果があるかを探る。

なお、本稿が「劇ごっこ」に着目する理由および「劇ごっこ」とはどのように定義されるものかについての詳細は、以下のとおりである。

筆者1は、A幼稚園において、40年余り、教師として従事してきた。その際、倉橋惣三『育ての心』に著されている「自ら育つものを育てようとする心、それが育ての心である」とする教育理念、そして創造性の教育という考え方に依拠し、子どもに寄り添う教育に心がけてきた。また、児童福祉の理念のもと、子どもを大人と同じ一人の人間としてその尊厳を尊重するよう努めてきた。具体的には、一人一人が「唯一無二」の存在であることを理解し、尊重することを重視する「子ども理解」に基づく教育・保育活動である。子ども一人一人の豊かな感性や個性そして意思を尊重し、できうる限り子どもたちの可能性を伸ばせるよう取り組んできた。そのような日々の取り組みのなかでも、特に絵本や物語の読み聞かせに力を入れてきた。そのなかで、読み聞かせ後に見せる、子どもたちの物語の世界を表現したい気持ちを育むことを支える取り組みの重要性に気づき、20年ほど前から、絵本および物語の読み聞かせより展開していく主体的遊びとしての「劇ごっこ」を、ひとつの取り組みとして展開してきた。本研究が着目する「劇ごっこ」は、このような経緯から誕生したものである。

ここで注視すべき観点は、「劇ごっこ」は、単に登場人物等を真似して遊ぶという「ごっこ遊び」の段階にとどまるものでもなく、かといって大人の介入を要する大人との協同活動としての「劇遊び」でもないことだ。「劇ごっこ」は、一見すると「劇遊び」のようにも捉えられるが、あくまで絵本や物語の読み聞かせから展開した子どもの主体的遊びであり、何より大人の介入を要することを前提としていない、純粋に子どもによる「創造的表現行動」である。加えて、通常の「劇遊び」のように保護者などへの発表を目的としていないことも、この「劇ごっこ」を特徴づけている。本稿において取り上げる事例は、後述するように、結果的に保護者などに発表することになった。だが、そのことも含め、子どもたちの自由な意思を尊重した結果であり、大人による誘導は一切ない。ただし、教師が、子どもたちの「劇ごっこ」が円滑に展開・発展し得るように環境を整える、という意味での関わりは当然あった。以上のように、「劇ごっこ」をあえて定義するならば、絵本および物語の読み聞かせより展開した主体的遊びである。そして「劇ごっこ」は、「ごっこ遊び」や「劇化（劇遊び）」とは以て異なるものであることを断っておきたい。

本稿では、絵本や物語の読み聞かせから展開した子どもの主体的遊びが「劇ごっこ」まで展開できた5歳児の2事例を中心に分析対象とし検討を加える。

IV. PISA 調査における「読解力」の定義

PISA 調査における「読解力」の定義は、以下のとおりである。

自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力

OECD が、なぜこのような「読解力」の定義を示したのか。その背景には、1990年代後半頃から、OECD 加盟国を中心に教育の成果とその影響に関する関心が高まり、「キーコンピテンシー」（主要能力）の特定と分析のコンセプトの各国共通化の必要性が生じていたことがある。そのような情勢を踏まえ、1997年に『コンピテンシーの定義と選択』の策定が着手され、2003年に最終報告が出され、「キ

「キーコンピテンシー」という概念が提示された。この「キーコンピテンシー」は「社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（個人と社会との相互関係）」など、3つのカテゴリーからなっている。その3つの枠組みの中心にあるのは、個人が深く考え、行動することの必要性である。そして、深く考えることには、目の状況に対して「特定の定式や方法を反復、継続的に当てはめることができる力」だけではなく、「変化に対応する力」「経験から学ぶ力」「批判的な立場で考え、行動する力」が含まれるとされる。このような「キーコンピテンシー」の概念がPISA調査の基本概念となっている。そして、後述する我が国の「学習指導要領」における理念である「生きる力」は、この「キーコンピテンシー」という考え方を先取りしていたものであると、文科省は位置づけている³。

いずれにしろ、文科省は、上記の「読解力」の定義を受けて、特定の学校カリキュラムがどれだけ習得されているかをみるものではないこと、我が国の国語教育等で従来用いられていた「読解」ないしは「読解力」という語の意味するところとは大きく異なることに注意する必要がある、と、指摘している。端的に言えば、日本の学校教育における従来の「読解力」の定義では育成できない能力が求められているということである。

文科省は、このような日本の学校教育における問題を是正するため、2005年10月には「読解力向上に関する指導資料」を出すなど、15年以上前からこのようなPISA型の「読解力」を向上させるための取り組みを始動させている。にもかかわらず、今回、「読解力」が8位から15位に急落し、依然として「読解力の低下」に歯止めをかけることができていない状況が明白となった。それどころか、この問題は、むしろ深刻化している。

では、PISA型の「読解力」が低下するということは、子どもたちにどのような問題をもたらすのであろうか。そもそも日本の子どもたちが身に着けるべきPISA型の「読解力」とはどのような意味を持つものなのだろうか。

この点について、内田は、思考活動は「収束的思考（暗記能力）」と「拡散的思考」に分類され、PISAが測定しているのは「拡散的思考、つまり想像力」である。そしてこの「拡散的思考」とは「素材を取り出して、類推を働かせたり因果関係を働かせたりすることによってイメージをつくり出す（言語的なイメージや映像的なイメージ）」ものだとしている。そのうえで、日本の高校生は、「想像力や論理力、記述力」が「今まで日本の教育の中では十分育っていなかった」と指摘している。このように「想像力」を重視する立場から、「想像力」を「生きる力」とであると位置づけ、親のかかわり方として、子どもの主体性を大切に「子どもの創造的想像力を育む」ことの重要性を提起している（内田2014）。また有元は、PISAの定義の「効果的に社会に参加するために」に注目し、それは「「生きるために」必要な読解力」であるとする。また、「個人が自立的に社会に参画していくために必要不可欠な能力」であり、「これからの子どもたちが身に付けておくべき大切な能力の一つ」とであるとしている

（有元2006）⁴。両者の議論を踏まえると、子どもたちは「生きる力」を十分に身に着けることができていない、という深刻な問題が浮かびあがる。とすれば、この問題を解決へと導くには、「生きる力」を十分育むこと、すなわち内田の言葉をかりれば、「創造的想像力」を育むことを基軸に置く教育が重要であるということになる。そして、このことは、本研究が焦点を当てる「創造的表現行動」を育むこととPISA型の「読解力」の基礎を育むこととの間に関連性があるということを示唆している。

V. 「新しい学習指導要領」における「新幼稚園教育要領」

(1) 「生きる力」を基本理念とした「学習指導要領」

PISA 型の「読解力」が「生きる力」を育むことにつながる、ということに焦点を当てるとするならば、本研究が対象としている幼児教育において最も重視され、目標とされているのが、まさに「生きる力」の基礎を培うことにある。「幼稚園教育要領」には、1998 年から、この「生きる力」の基礎を培う教育を目指すことが明記されている⁵。これは、文部省における「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の中央教育審議会 第一次答申（1996 年）において、「生きる力」を育むことをこれからの教育の基本、と位置付けたことを受けての改訂である。さらに言えば、前述の通り、PISA 調査との関係から言えば、同調査の概念的枠組みとして定義付けられた「キーコンピテンシー」という考え方を先取りしたものと位置付けられた理念である。つまり、我が国は、すでに教育において 20 年以上にわたり、幼児教育のみならず子どもたちに対するあらゆる教育において、「キーコンピテンシー」という考え方の先取りとしての「生きる力」を基本理念と位置付けた教育に取り組むべく検討を重ね、今日に至っている。にもかかわらず、繰り返しになるが、PISA 型の「読解力」の低下に歯止めがかかっていない。教育関係者にとって、これまで以上に、その意味が重く受け止められても致し方ない。

(2) 「新幼稚園教育要領」

ここからは、上記の点を踏まえ、2018 年に改訂された「幼稚園教育要領」を中心に検討する。「新幼稚園教育要領」は、文科省が、2020 年から小学校を皮切りに順次スタートさせていく、「新学習指導要領」の先駆けとして、2018 年からスタートしている。この「新しい学習指導要領」スタートに向けた取り組みにおいて、鍵となる言葉が「生きる力」である。文科省は、「学校で学んだことが、明日、そして将来につながるように、子供の学びが進化」すること、それが「生きる力」を育むことになる、そのための「新学習指導要領」のスタートであるという。

「新幼稚園教育要領」の第 2 章ねらい及び内容において、ねらいは「幼稚園修了までに育つことが期待される生きる力の基礎となる心情・意欲・態度など」とあり、幼児教育において、就学するまでにその基礎を育むことが期待されている。内容については、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」という、いわゆる 5 領域が明示され、それぞれ説明がなされている。

「読解力」という観点から、特に領域「言葉」に着目すると、以下のような解説がなされている。

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

この解説から看取されるように、「言葉」は「表現」と密接不可分であるということが改めて理解できる。「言葉」のもつ機能上、なおかつ、前述の「創造的想像力」を育むことの重要性を勘案すると、特に「表現」との両面から捉えるべきであることが示唆される（内田 2008）。

領域「表現」には、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」と解説されている。「言葉」との共通部分のみを抽出すると、「自分なりに表現する」ことを通して、「表現する力を養う」ことが求められていることがわかる。ただし、留意すべき点があり、かつ、本研究にとって確認すべき重要な点がある。「表現」には、「表現する力を養う」だけではなく、その力を養ったうえで「創造性を豊かにする」ことが求められていること

だ。解説上の表面的な言葉のみに焦点を当てれば、大きな異なりとして捉えられるが、内田が「想像は創造の泉」（内田 2014）と指摘していることに象徴されるように、「創造」は「想像」することなしに実現し得ない。この点については、1951（昭和 26）年に、文部省により出された「小学校学習指導要領」音楽科編の中に明確に言及されている⁶。

音楽に関する創造的表現指導の意義についての解説であるが、冒頭に「人間は生れながらにして自己表現意欲をもっている。（中略）単純卒直で未分化な幼児ほど、思ったことや感じたことをそのまま表現しなければ気が済まない」と、人間のもつ「自己表現意欲」が一般論として説明されている。このことにも明らかなように、それは音楽に限定されることでないことは言うまでもない。ゆえに「言葉」にも同様のことが言える。とりわけ「自由に自己を表現しようとするところに自己本来の姿である個性が発揮されるのであって、それは創造力へと直接発展する。いわば、創造力の芽である」、「それが他人の作曲であるにせよ、いっそう自分のものとし、自己を通して表現されるかぎり、それはやはり自己の創造的な表現活動の一つとして考えられる」と、人が生まれながらにもつ「創造力の芽」を育むことの重要性が示されている。それとともに、自己を表現すること、あるいは自己を通して表現すること、それ自体が自己の創造的表現活動であるとする点は、極めて重要なメッセージとして受け取ることができる。

この意義は大きいといえよう。なぜなら、新しい「学習指導要領」においても、「創造力の芽」という言葉こそ用いられていないが、それを育むことが重視されているからである。現行の「保育所保育指針」には「創造力の芽」ではなく、保育において「創造性⁷の芽」を培うことが一つの目標にもなっている。つまり、今日の PISA 型の「読解力」低下の問題にも密接に関連する「創造力」の問題は、70 年も前⁸に、それを育むことが重要であると位置づけられてきた、古くて新しい問題なのである。

長きにわたり重視されてきた「創造力の芽」を培うには、幼児教育において、具体的にどのような方策をとればよいのだろうか。改めて、この課題に応えることの重要性が認識される。と同時に、その具体的方策として、幼児の読解力と創造的表現行動（主体的遊びとしての劇化）との関係性を研究することが有用であることが示唆される。

ところで、本研究が着目する「読解力」との関連において、領域「言葉」の内容（2）には、注目すべきことが記されている。「したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する」とあり、同解説には「相手に分かるように言葉で伝えようとすることで、自分の考えがまとまったり、深まったりするようになり、思考力の芽生えも培われていく」と説かれていることだ。ここには、幼児にとって、「思考力の芽生え」、すなわち「思考力」の基礎が培われていくことの重要性が説かれている。この「思考力」は、文科省が 2005 年に開催された臨時全国都道府県・指定都市教育委員会 指導主事会議資料「PISA 調査（読解力）の結果分析と改善の方向」において「論理的に意見を述べる能力」「論理的な文章を書くこと」「論理的な思考の確かさ」等々について言及している指導改善の方向に関する趣旨⁹、及び、同年に PISA 型「読解力」の向上を目指してまとめられた「読解力向上プログラム」において、「考える力」を中核として、「読む力（聞く力）」「書く力（話す力）」を総合的に高めていくことが重要であると捉える、同プログラムの趣旨と重なり合うものがある¹⁰。同資料ならびに同プログラムの趣旨を考えると、この「思考力」は「論理的思考力」を指しているものと思われる。だとすれば、幼児期に「思考力の芽生え」を培うことが、「読解力」向上にとっての必須条件のひとつであるといえよう。

(3) 「新幼稚園教育要領」にみる具体的方策および教師に求められる留意点

とはいえ、最も重要なことは、ここまで示してきたことを幼児教育の現場で、教師が十分に理解し、子どもたちの「生きる力」につながる「読解力」を育むための具体的な取り組みを行うことができる、ということにある。

その具体的方策の一つが、「新幼稚園教育要領」にも示されているように「絵本や物語」に親しむことである。そして、その際に教師に求められる留意点は、領域「言葉」の「内容の取扱い (3)」にあるように「絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるようにすること」である。さらに、領域「表現」の「内容の取扱い」にあるように、教師は「(2) 幼児の自己表現は素朴な形で行われることが多いので、教師はそのような表現を受容し、幼児自身の表現しようとする意欲を受け止めて、幼児が生活の中で幼児らしい様々な表現を楽しむことができるようにすること。(3) 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫すること」に留意する必要がある。それは、前述の「小学校学習指導要領」(1951年)において意義付けられた「創造力の芽をすなおに伸ばし、発育させる」創造的表現指導であるといえよう。

以上「新幼稚園教育要領」を中心に検討をしてきた。同要領は、PISA型「読解力」の定義の文言を直接用いてはいないものの、この読解力の向上を意識したうえで、「生きる力」を高めることを、これまで以上に前面に押し出した「新しい学習指導要領」であると捉えられる。そのことは、2005年以来、文科省がPISA型の「読解力」向上のための取り組みの中で、「PISA調査のねらいとするところは、現行学習指導要領で子どもに身につけさせたいと考えている資質・能力と相通じるものであることから、学習指導要領のねらいとするところの徹底が重要である」、その資質・能力は「子どもたちに「生きる力」をはぐくむこと (中略)、それを知の側面からとらえた「確かな学力」と捉えて改善してきたことに如実に表れている。その基本的な考え方は現在も変わっていない。このような方向性の中で、その具体的な方策として、絵本や物語は、当然のことながら、これまで以上に重要な役割を果たすものと位置付けられている。

次に、以上確認された点ならびに本研究の目的を踏まえ、先行研究に基づきながら、言葉の発達（特に読解力）と子どもの主体的な遊びがどのように関連しているのかについて、「言葉の発達」「絵本」「絵本・物語の読み聞かせ」「ごっこ遊び」「想像 (力)」「創造 (力)」「表現」「読解力」などの用語に焦点を合わせて検討する。

VI. 言葉の発達（特に読解力）と子どもの主体的な遊びとの関連について

(1) 幼児期の言葉の発達

まず「幼児期の言葉の獲得」の側面から検討を加えた、加藤・大國の研究では、「幼稚園教育要領」の領域「言葉」を分析し、「幼児期に、幼稚園生活の中で、遊びを通じて「生きる力」の基礎を培うこ

とが、『言葉』を獲得する上で最も重要」だと、「生きる力」の基礎を培うことを中核とした、言葉の獲得と遊びとの密接不可分な関連性を指摘している。また、言葉が育つ環境として重視すべきこととして、「表現を生み出す体験」が展開されていること」を挙げ、その「活動のなかで感じる生き生きとした感情を仲間と共有したいという欲求や、共に経験した楽しさを繰り返し仲間と共有して振り返ろうとする欲求は、幼児の言語活動を大きく推進する」と説く（加藤・大國 2015）。ここで指摘されていることは、後述する、「劇化」の事例における子どもたちの活動と重なり合うものがある。

次に、今井は、とくに母語は、「自分で学ぶ」もの。生きた学びそのもの」だとする。そして「子どもは「発見」「創造」「修正」というプロセスをくり返ししながら言葉を学ぶ」という。そうした過程を経て習得されていく言葉の獲得を「心の辞書」と表現している。そして、「言葉の発達にはあそびが果たす役割は非常に大きい（中略）あそびを通じて、子どもは主体的にさまざまなことを学ぶ」ことができ、「ごっこ遊びや絵本の読み聞かせには、言葉のやり取りがたくさん含まれ（中略）これらのあそびを通じて子どもはいろいろな言葉を見つけ学び、コミュニケーション力や考える力も育って」いくと、加藤・大國と同様に、言葉の発達における遊びの重要性を説いている（今井 2017）。その遊びのなかでも、ごっこ遊びや絵本の読み聞かせは、コミュニケーション力や考える力を育むものだとする指摘は、すでに多くの研究において指摘されていることでもある。だが、「発見」「創造」「修正」というプロセスをくり返ししながら「心の辞書」を充実させ言葉を獲得していくという視点から、ごっこ遊びや絵本の読み聞かせを捉えると、言葉の発達のみならず、「生きる力」の基礎、ひいては「読解力」の基礎を育むことに通じる、重要な遊びであることが看取される。

次に、上記の点を踏まえ、絵本自体が幼児の発達に果たす役割に関して確認する。

（2）絵本が幼児の発達に果たす役割

多くの先行研究のなかでも、尾崎の「幼児の精神発達と絵本」の関係についての研究は、本研究にとって、多くの有用な示唆を得ることができる。まず、尾崎は「幼児の絵本体験における発達を根底から支えているのが、“想像力”であり、しかも、それらの想像力が創造性や発明、発見へとつながっていく」ことを究明している。その中で、絵本の読み手である教師は「すぐれた絵本の絵と文が子どもたちの想像力の育成に大きくかかわりを持ち、子どもたちの想像力を豊かにするための大きな役割をになっている」と指摘している。そして同研究のキーワードとなっている「想像力」について、「幼児の世界観を根底から支えている」ものであり、幼児期に特徴的な「ものの見方やかかわり方は、幼児がたやすく他者に“感情移入”させ、それと一体になりうる」とする。そして、子どもたちは、「想像の世界を自分なりに現実化させたい欲求を持って」おり、この「現実化への欲求こそが、実は“創造性”と呼ばれるものの本体」とであると説く。さらにこの「想像力は創造性の母」であり、「想像する心、夢見る心」は、「幼児の生命力」としていうと、「遊びの発明の天才たち」の願望をみたく最もふさわしいもののひとつがよい絵本であり、絵本の世界」とであると結論付けている¹¹。このように幼児期における絵本の意義を明確化したうえで、あらためて読み手である保育者の役割と絵本の重要性を次のように指摘する（尾崎 2005）。

子どもたちにより絵本を与え、保育者がよい読み手であることによって、子どもたちの心は安らぎと悦びに満たされる（中略）子どもたちの想像力を思いっきり飛翔させ、“感動”する心をくり返しくり返し

体験させることによって、子どもたちの心は豊かに育っていく（中略）その“心の豊かさ”こそが、人間のあらゆる行為の規範となって、人間の住む社会を愛と思いやりに満ちたものにしていくのである。

以上のような子どもの精神発達に絵本（よい絵本）が重要な役割を果たし、読み手としての保育者の在り方にも言及した尾崎の研究には、ごっこ遊びという用語は明示されていない。だが、加藤・大國、今井らの研究を踏まえると、ごっこ遊びが「想像の世界を自分なりに現実化させたい欲求」を具現化させたものであることが想起される。そして何より、絵本を中軸として、「幼児の生命力」である「想像する心」と「創造性」・「心の豊かさ」が結びつけられる。これはまさしく「生きる力」につながる「読解力」の基礎を培うことであるといえよう。そして、その重要な媒介者が保育者であると位置付けられている。

絵本が幼児の発達に果たす役割に関して、さらに詳細に研究した、「絵本のもつ力」に関する平松らの研究では、「絵本のもつ力として「想像力を育てる」「感性を豊かにする」「人とかかわり・つながりをつくる」「語彙・語感を育てる」「考える力を育てる」「知識を広げる」など」があり、「絵本をきっかけとして教師や友達とかかわり合いながらさまざまな体験を重ねていくことが、幼児の心の豊かさを育む要因」だと結論づけている（平松他 2012）。絵本が直接・間接に、子どもたちの「心の豊かさ」を育む要因であると、尾崎と同様の指摘が確認できるとともに、語彙等の課題¹²にも対応しうる力があることが改めて把握できる。

(3) 絵本の読み聞かせの意義

絵本および絵本の読み聞かせが幼児の発達に重要な役割を果たすことを再確認した。このような絵本あるいは絵本体験の重要性を踏まえ、絵本の読み聞かせの意義について、さらに見識を深めるべく先行研究を確認することとする。

秋田は、絵本の読み聞かせが子どもの発達にもたらす意義について「乳児期の絵本の読み聞かせは、認知能力」や「非認知能力ともいわれる目標に向かってがんばる力、他の人とうまくかわる力、感情をコントロールする力などの社会情緒的能力（スキル）の発達といった子ども個人の能力を高め」とともに「絵本を読み聞かせてもらうとき、お話の文脈から、たとえ知らない単語でも推測して理解することによって、知らない間にその語彙を獲得したり、つづきを予期・予測しながら聴いたり、その場面の状況をイメージしながら聴いて」いるとする。さらに「子どもは未知の世界を知ったり、自分では言葉にできないような事柄でも絵本の登場人物に自分を投影して、他者の気持ちを知ったり自分の心を調整したり」として説明している（秋田 2018）。なかでも「認知能力」のみならず「非認知能力（社会情緒的能力）」の発達や「推測して理解すること」「語彙を獲得」すること、「予期・予測」することなどの指摘は、「新しい学習指導要領」や 2019 年 12 月の中教審で示された改善に向けた方向性（たとえば「読解力を含め、言語生活全般の質を高める観点」からの学習指導、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善など）が確実に実現するために、絵本の読み聞かせが極めて有用であることを示している。

先に示したように、絵本の読み聞かせが幼児の発達に重要な役割を果たすことに関しては、すでに多くの研究者によって知見が積み重ねられている。

近年の絵本の読み聞かせに関する研究の中で、「子どもの創造的想像力を育む」（内田 2014）には、絵本の読み聞かせが有効であることを裏付けるものとして、前述の加藤・大國の研究と菊川の研究がある。加藤・大國は、「生活の場や現前の限られた場に制限されない想像性を育む機会」とであると、幼児にとっての絵本や物語の読み聞かせを意義付けている（加藤・大國 2015）。一方、菊川は、幼稚園や小学校低学年において、絵本の読み聞かせが大切にされているには理由があるという観点から、「人間関係の拡大と連動し、言葉を獲得していく幼児にとって、読み聞かせは、未体験の世界・想像の世界への入り口である」と指摘する（菊川 2018）¹³。両研究には「制限されない想像性を育む機会」、「未体験の世界・想像の世界への入り口」と、読み聞かせが「想像」する力を育むことと強いつながりを持っていることが指摘されている。なお、内田も、子どもの創造的想像力としての「語る力の育ち」において、絵本の読み聞かせ体験が豊富な子どもは語り（お話し遊び）が豊かであることを実証している。

（4）ごっこ遊びと言葉の発達

さて、ここまで絵本に関することを確認してきた。ここでは、絵本とともに、言葉の発達のみならず、「読解力」の基礎を育むことに通じる、重要な遊びであると位置づけられた、ごっこ遊びについて、具体的にどのように有用なのかについてあらためて確認する。

言葉の発達とごっこ遊びとの有用な関係性に関しても絵本と同様に多くの知見が積み重ねられている。たとえば太田は、子どもたちが「集団でごっこ遊びを展開し言語的なコミュニケーションや相手の気持ちを理解する能力など（中略）社会的スキル形成の基盤となる遊び」であり、「学童期の発達にも影響する重要な遊び」だと指摘している（太田 1979）。この太田の研究において、集団でのごっこ遊びが「社会的スキル形成の基盤となる遊び」とであると位置づけられている点は、傾聴に値する重要な指摘である。同様な指摘は他の研究にも看取される。神谷・吉川は、ごっこ遊びについて「コミュニケーション能力、役割取得能力、自己コントロール能力など、多様な社会的能力を駆使して行う高度な遊びである」（神谷・吉川 2011）と、「社会的能力」が十分に身につけていなければ、行えない遊びであることが指摘されている。太田の指摘とあわせ考えれば、ごっこ遊びは、言語の発達を含む「社会的能力（スキル）」の基礎を培うために重要な役割を果たす意義をもつ遊びということになる。

（5）「論理的思考力」の基礎を培う

最後に、PISA 型「読解力」向上にとって、その基底を成す必須条件のひとつであると捉えられた「思考力の芽生え」を培うことに関する先行研究を確認する。

まず、「思考力の芽生え」について「幼稚園教育要領」を確認すると、幼児期の終わりまでに育ってほしい 10 の姿の一つに位置付けられており、「身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気づいたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、友達のさまざまな考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気づき、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにしようとするようになる」と説明されている。「新しい考えを生み出す」という文言が端的に示すように、創造的な思考力が身につくことが目指されている。それは、論理的な思考力に通ずるものである。

前述の平松らの「心豊かな幼児の育成」を目指した一連の研究では、「言葉で表現する力」についても検討している。その中で、「幼稚園教育要領」の領域「言葉」の内容において示された「思考の芽」に着目し、「幼児自身が思いや考えを明確にし、深めて思考につながる経験」を「思考の芽」と捉え、それを育てるために必要な教師の援助について検討が加えられている。同研究によれば、「幼児は主体的な遊びを通して多様な直接経験をし、その一つ一つの体験は実感を伴った意味のある経験として幼児のなかに蓄積される。そして、それらが土壌となって次の体験へと活かされていく」とする。その幼児の「思考の芽」を伸ばす要素のひとつである教師は、「より高次な思考の芽を育てるために、幼児同士がお互いに良さを分かり合い、考えを出し合えるような支えや仲間などの援助について、見通しをもって行う必要」があり、「幼児自身の「こんなふうにしたい」という意欲を引き出す働きかけを行うとともに、活動をどう深めて広げるかということを考えつつ、幼児自身が動き出すきっかけやヒントを投げかけるといった援助も考える必要がある」と、結論付けている（平松他 2012）。このように「思考の芽」を伸ばす要素として、幼児の「主体的な遊び」を通して得られる「意味のある経験」が蓄積されることの重要性が看取される。そして教師は、「思考の芽」を伸ばす一つの重要な要素として捉えられるとともに、その援助についても言及されている。その中で注視されるのが、「より高次な思考の芽を育てる」という文言である。特に重要な点は、この「より高次な思考の芽を育てる」が、単なる思考する力ではなく、より高い次元の「思考力」、すなわち「論理的思考力」の基礎を培うことを意味していることである。したがって教師には「論理的思考力」を伸ばせるような援助の在り方が求められる。

以上、言葉の発達（特に読解力）と子どもの主体的な遊び（特にごっこ遊び）との関連について、本研究の観点から先行研究を中心に、「言葉の発達」「絵本」「絵本・物語の読み聞かせ」「ごっこ遊び」「想像（力）」「創造（力）」「表現」「読解力」などの用語に焦点を合わせて分析してきた。その結果、あらためて絵本体験（絵本の読み聞かせを含む）や子どもの主体的な遊び（特にごっこ遊び）が幼児の発達に果たす役割が、言語の発達をはじめとする「生きる力」の基礎を培うのみならず、PISA 型の「読解力」の基礎を育む上で、極めて有用であることが確認できた。

特に「読解力」という点に焦点を当てるならば、「創造力の芽」・「思考力の芽」を育むことの重要性とともに、「語彙力」の重要性が確認された。この「語彙力」に関しては、絵本体験の観点からの研究ではないが、幼児期の読解力が育まれるには、語彙理解力が育まれることが必要であることが明らかにされている¹⁴（堀江・玉井 2009）。前述の通り、文科省が PISA2018 調査の結果を受けて、日本の生徒の課題の一つとして挙げられた「語彙等の課題」に対して、絵本体験が有効であることが把握された。幼児教育において絵本を活用することが、日本の学校教育における従来の「読解力」ではなく、PISA 型「読解力」向上のカギとなっていることがあらためて確認された、その意義は大きい。ただし、PISA 型「読解力」向上のためには、単に「語彙力」を育むだけではなく、「新幼稚園教育要領」にも示されているように、多面的に幼児の能力を育む必要があることは当然である。これら幼児の能力を育むうえで、ある意味、最も重要なカギとなっているのは、教師の援助であるといっても過言ではなからう。

繰り返しになるが、上記の力を育むために重要な要素としての教師は、具体的にどのような方策をとればよいのだろうか。文科省においても子どもの発達において有用だとする、絵本や物語の読み聞かせは日常的に行っていることである。文科省の言葉を借りれば、それは従来の「読解力」の向上には有効

であったことは間違いないだろう。だが、PISA 調査が求める「読解力」には、ただ読み聞かせるだけでは、残念ながら有効ではなかったことは、PISA2081 調査結果が物語っている。絵本体験（絵本の読み聞かせを含む）と主体的な遊びを象徴するごっこ遊びが、PISA 型の「読解力」の基礎を育む上で、極めて有用であることが確認できたことを踏まえ考えると、絵本体験とごっこ遊びを融合させた取り組みが、一つの方策として有用であることを示唆している。本稿において確認してきた先行研究において、絵本、絵本体験、ごっこ遊び、それぞれに関する研究は数多くなされているが、絵本体験とごっこ遊びを融合させた取り組みに関する研究は管見の限りにおいて確認できなかった。加えて、本研究が着目する、絵本体験から発展した「劇ごっこ」に関する研究も管見の限りにおいて確認できなかった。したがって、本研究において着目する、絵本および物語の読み聞かせより展開した主体的遊びとしての「劇ごっこ」を、PISA 型の「読解力」の基礎を培う具体的な方策として検討することの意義は大きいといえよう。

VII. 事例の検討

事例1・事例2それぞれの事例の「劇ごっこ」の展開過程は、左側を子どもの姿、右側を教師の関わりにし、それぞれが対応するように整理し、表にまとめた。その際、子どもが読み聞かせを契機に、どのように表現したい気持ちを表し、それを具体化させ、「劇ごっこ」へと展開・発展していったか、子どもたちの姿が変化していくさまが明確になるよう留意しまとめた。

事例1 「ピーターパンごっこ」から「オペレッタピーターパン」そして 「より次元の高い創造的活動へ」

2012年度 2学期11月

5歳児 そら1組

「ピーターパン」の絵本の読み聞かせをした次の日、男児Aは登園してくると、「先生！僕 フック船長になりたい」と言って来た。「ピーターパン」の中に出て来るフック船長に触発されたようである。前々から海賊への憧れを持っていたAは早速身に付ける物を作り始めようとする。教師はその材料となる物をすぐに用意した。

		幼 児 の 姿	教師の関わり
①		Aは登園してくると昨日作った衣装をすぐに身に付けてなりきって遊ぶ。海賊への憧れがあったため、細やかな所まで気が付き、海賊船の設計図を自分の独自のイメージで描いていく。そして、設計図から実際に自分が乗れる海賊船を試行錯誤しながら作っていく。	設計図を基により本物に近づけようとする姿を見守り、必要となる材料（段ボールなど）を用意していく。

②		海賊船が出来上がると「海賊になりたい」と仲間に入る男児が出てきて“子分”が出来てくる。Aはその日、仲間に入ってきた友達と楽しく遊ぶ。	子どもたちが、この遊びをどう楽しんでいるのか、どのようにしたいのか、子どもたちの思いを探り、仲間同士の繋がりがもてるように見守る。
③		次の日、5人の女兒が「私たちはインディアンになりたい」と言い、絵本の中で1番印象に残ったのか、たき火作りを始めた。絵本を見ながら、インディアンの生活を思い浮かべ、どう作ったらいいか試行錯誤している。女兒Bは「本当に燃えているように立てたい」と言うてくる。	炎を立てるためにはどうしたらいいかみんなで考えてみるよう話し見守る。環境の中に大型ブロック、積み木等子どもたちの目に付く所に用意しておく、「燃えているように作りたい」と言っていたBが積み木を入れて立体的に作り出す。
④		その後、たき火で焼くごちそうや獲物を作ることになる。分担して1日1つずつ作っていった。獲物を丸焼きにして食べるはずだったが出来上がった動物をギュッと抱きしめ「食べるの可哀そう」と言う子など、次々に自分の思いを言い出した。作っているうちに愛情が湧いてきたようで、結局獲物たちを育てることになる。	物語の世界とは異なる方向に向かっていく子どもたちを見守り、自分で作った動物に愛着が湧き“育てたい”と言う思いと命ある生き物への思いを受け止めていく。
⑤		その一方で「私たちはティンカーベルになりたい。」と女兒CとDは羽を作り身に付けて遊び始める。家から持ってきた「ピーターパン」の絵本を二人で読んで楽しみ、絵を真似て描き出	主体的に取り組む姿を見守り、楽しめる場を作り、互いに思いやって進める姿を大切にする。

		す。そのうちCが「紙芝居にしてみない」と言い出し、Dも「そうだね」と紙芝居作りの話で盛り上がり二人で紙芝居作りを始めることになる。するとDが「でも私、字がうまく書けないんだ」と不安気と言う。そんなDにCは「私が教えてあげる」と言って二人で協力しながら作ることを約束する。	
⑥		いよいよ二人の紙芝居作りが始まる。絵本を見ながらDが一生懸命文章を書く。それをCが見守り分からない字を教える姿があった。数日かかって出来上がった紙芝居をクラスのみんなに嬉しそうに見せる。	CがDに正しい文字が教えられるよう「ひらがな表」を用意して見守る。 CとDが自分に自信をもつという相乗効果が生まれるよう紙芝居を見せる場を用意する。
⑦		その他の子どもたちは、ロンドンのウェンディの家で飼っている犬を作ろうと、話し合いが始まり、ペットのナナ作りが始まる。土台を何で作るのか、座っている犬なのかなど、なかなか決まらない。 何人かが絵本の部屋に行き、図鑑を持って来て調べ出す。	いろいろな作り方がある事を話し、話し合いで決めていくように促す。 なかなか決まらない様子なので、絵本の部屋にはいろいろな本が置いてあることを話す。
⑧		「抱っこ出来る可愛い犬がいい」「本物の犬は歩くよね」などの意見が出て結局多数決で“4本足で歩く犬”を作る事に決まる。新聞紙	多数決の際少ない方の意見を言った子の思いを汲み取り納得したかどうか言葉かけする。

		で張りぼてを作りそれを土台にして作り始める。数日かけてやっと完成する。ナナに首輪を付け、お散歩に連れていくなど家族の一員として可愛がる。	自分たちで作った物に思いを託し、動物の気持ちになって実体験する姿を見守る。
⑨		その後、ネバーランド内をそれぞれの役になりきった子どもたちが行き来し触れ合って遊ぶ。海賊がインディアンを捕まえるなど物語の戦いの場面を日々再現して楽しむ姿が見られた。	子どもたちのネバーランドへの憧れやイメージを実現化し、共有していけるような環境作りに心掛ける。

12月の発表会に向けて何をやるか子どもたちと話し合う。

⑩		子どもからは当然と言うように「ピーターパンやりたい」「ピーターパンにしよう」と返事が返ってきた。	歌やダンスを入れたストーリーを子どもたちに提案し、一緒に考えていく。
⑪		ステージの上では、遊んでいた自分のなりたい役になって伸び伸びと表現していた。	子どもたちが伸び伸びと表現できるようサポートする。

3学期になり、子どもたちの遊びは作る方に移行して行った。

⑫		フック船長になって十分遊びを楽しんだAは手で持って遊べる海賊船を作る。	精巧に細かな部分まで工夫して作る姿を認めている。
⑬	 	他の子どもたちも「ネバーランドに行ってみたいね」「にんぎょ姫の入江って何色？」など、絵本の世界からイメージした事を思い思い言葉にし話し合っている。いよいよネバーランド作りが始まり、色を塗るのに協力する姿があった。 「岩をハート型にした」「魚や海草も作って、かわいくしよう！」など、それぞれの意見を出し合い自分たちが想像したネバーランド作りを楽しむ。タイガーリーの家やにんぎょ姫の人形をり、気持ちを託して遊ぶ。	絵の具や模造紙など必要と思われる材料、道具をいつでも使えるように用意する。 子どもたちの思いを受け止め、子どもたちが想像したネバーランドが作れるよう必要な材料を用意する。
⑭		こうした子どもたちの中には作りたい思いはあるが、どう作ってよいのか、分からず仲間に入れない女兒Fのような子もいる。女兒Eは作れない子に「何、作りたい？」と声をかけどう作ればよいのか教える姿が	Fに対して、リーダー的な存在で遊びを進めているEとの関わりの中で、一緒に作りだせよう、協力し合う姿を見守る。

		あった。FはEのまねをして作ることができた。自分で作った物で遊ぶ姿が数日間続く。	
--	--	--	--

2月の後半に今年度最後の参観日がある事を話すと、子どもたちは「お家の人たちに見せたい」と言ってくる。見せると言う目標が決まると、今まで以上に丁寧に緻密に作るようになり、ストーリーに添って何回も遊ぶ姿が見られるようになる。

2 「エルマーのぼうけん」をあやつり人形で

2016年度 3学期 1月

年長そら5組

年長になり友達関係も落ち着いてくる6月頃から毎年「エルマーのぼうけん」を読み始める。

昼食後や降園時のちょっとした時間をみて、ほぼ毎日読み聞かせしていく。「エルマーとらにあう」や「エルマーサイにあう」など1つ1つの話に題目がついているので「明日は“エルマーライオンにあう”だよ」などと子どもたちに期待がもてるよう続き話をしていく。

また、どうぶつじまを作って貼っておき、その回毎に出て来る動物をそれに貼っていくといつの年も子どもたちは益々期待をもって聞くようになっていく。



「エルマーのぼうけん」「エルマーとりゅう」「エルマーと16ぴきのりゅう」と読み続けていくと遊びの中にこの話の世界をイメージした遊びが出て来る。子どもたちの遊びは年毎に異なり2~3人で遊ぶことから、次々と仲間が増えてクラスのほとんど全員が同じイメージでの遊びが広がっていくこともあった。物語の世界から共通のイメージをもって遊ぶ楽しさが味わえるからであろう。今年はどんな形で遊びが出てくるのだろうとワクワクした気持ちで見守った。

牛乳パックを土台にしてりゅうを作り、作った自分のりゅうに気持ちを託して「りゅうの国」作りに遊びが広がったこともあった。りゅうの大好きなキャベツ畑を作り採って食べるなど、りゅうの生活を想像して遊ぶ姿があった。お母さんりゅうを作った子は、お母さんになりきり「さあ、今日は散歩に出かけますよー！」と子どものりゅうたちを並ばせて出かけたり、りゅうが行くディズニーランドまで作るなど遊びが広がっていった。

子どものりゅうの背中に何かついているので教師が「これ、何？」と聞くと「ホッカイロ りゅうが寒くないように」と返ってきた。作ったりゅうに気持ちを託して遊んでいることが理解できた。

ある年は、自分がエルマーになって遊ぶこともあった。探検にいくために必要な物を作り（ガム、ペロペロキャンディー、むしめがね、歯ブラシとチューブいりはみがき など）リュックの中に入れ、園庭に飛び出して行った。固定遊具を周り、保育室に戻って来ると「地図がない」「じしゃくを作らなくちゃ」と必要な物を作ってはまた園庭に飛び出して行く。雨で園庭に行けない時は、「どうぶつじまをホールに作りたい」と大型積み木や巧技台を使って探検する場を作っていた。すると、「僕、ゴリラになる」「わたし、サルになる」と動物になる子が出てきて、探検するエルマーとの会話を楽しみ、それが劇ごっこに発展していった。

『あやつり人形 エルマーのぼうけん』の事例もその1つである。この年は、12月に行われた発表会后、となりの組で発表した「ながぐつをはいたねこ」のあやつり人形に刺激を受けた男児FとGの2人が「あやつり人形を僕たちもやりたい」から始まった。教師の「何のあやつり人形にするの?」という問いかけに、まだ3冊目まで読み終わっていない「エルマーのぼうけん」シリーズから「エルマーを作りたい」と言ってきた。早速エルマー作りが始まる。

⑮		FとGのエルマーとりゅうが出来上がると、「私、トラ作る」と女兒たちも仲間に入ってきて物語の中に登場してくる他の動物を作り始める。	糸を付けるのに苦心している子もいたがなるべく自分だけの力で完成できるように見守る。
⑯		出来上がったあやつり人形を、まだ全部の動物が出来ていないうちから早く動かしたくて始めてしまう。 「いまずぐ食べようじゃないか」「それよりもこのチューインガムがいいですよ」と動かしながら物語のなかのセリフを楽しむ。しかし、自分たちで動かすことが楽しくて見ている人を意識する様子はない。	早く動かしたい思いを受け止めながら、「そこはどこ? どうぶつじま?」と言葉かけをする
⑰		そのうち、どうぶつじまの地図がないと見ている人が分からない事に気付いた子どもたちは、早速どうぶつじま作りを始める。「木をたくさん描くんだからはだ色でいいよね」「動物が目立つようにしよう」と意見を言いながら塗っていく。	段ボールと絵の具を環境の中に用意しておく。
⑱		自分がイメージして作った動物を他の動物と比べ「やっぱ	想像の世界が十分楽しめるよう自分が作りたい動

		り大きすぎたかな？」と作り直す子もいる。「僕、今度は動かしたい」と自分の思いを言葉にして言ってくる子も出てきたため、ストーリーを話す子と動かす子の役割を交代する事になる。	物を自分のイメージで作っていけるよう見守る。
①9		場面が変わった時の背景作りが始まる。本は白黒なので色が分からない。どんな色にしたらいいのか教師に聞いてくる。 「ここは緑色にしよう」「この葉っぱは黄緑でいいよね」「濃い緑色は？」などの活発な言葉のやりとりが聞かれる。	子どもたち同士で自分の思う色を言葉にしていて欲しいとの思いから「みんなのいいと思う色にしてみたら」と話す。
②0		男の子たちの間で誰がどのセリフを言うのか相談が始まる。H「僕は言うの少しい」、I「僕はいっぱい言えるからここ、読む」、J「え～僕はここヤダ！」など自分の考えを活発に言い合う。そんな子どもたちとは対称的に「できない」と自分から言えないKがいた。Kの様子を見ていたIが「僕がそこ読んでもいいよ」と言ってくる。Kは短いセリフになり、自信をもって言えるようになっていった。	Kの思いを汲み取り「K君はどう？」と投げかける。黙ってしまうKに対してまわりの子どもたちの反応を伺い、子どもたちからの関わりを待つ。
②1		一方、「エルマーと16ぴきのりゅう」の中の家族に関心をもった子どもたちは、自分のりゅうが作りたいと言ってくる。自分がイメージした作	「どんなりゅうを作りたいの？」 「何で作る？」と話し、自分が作りたいと思うりゅうのイメージがはつき

		りたいうを描く。「私はきれいな虹色のりゅうにする」「ピンク色が好きだから全部ピンクのりゅうにする」それぞれが物語の世界からイメージを膨らませ想像の世界を楽しんでいる。	り持てるよう投げかける。
②②		新聞紙を土台にして自分だけのりゅうが出来上がる。ピンクちゃんやにじろちゃんなどの名前も自分で考えそれぞれのりゅうに、りゅうの家族として遊ぶ。	想像の世界を楽しむ子どもたちの思い入れを受け止めていく。

洞窟からりゅうたちが脱出する場面になると洞穴の入り口をふさいでいる“あやしい人間たち”が必要だと男児Lが気付く。

②③		他の子たちとは別に“あやしい人間たち”を作るL。物語から得た情報を基に自分がイメージした“あやしい人間たち”を作り始める。 Lが“あやしい人間たち”を作っていると、女児M、Nも仲間に加わってきた。一緒に作り、出来上がると笛の合図で飛び出してくる洞穴の前でりゅうたちを待ち構えている。このドキドキ感を楽しんでいる様子が見られる。	子どもたちの大好きな場面である。この場面を今まで何回も演じてきたドキドキ感やハラハラ感を受け止める。
②④		最後の参観日に保護者に見せることになり、楽しんで演じる子どもたち。洞窟からりゅうの家族が笛を鳴らしながら飛び出してくる場面では、りゅうに気持ちを託してあたかもりゅうが生きているように自信たっぷりに演じることができた。	物語の世界観を友達と一緒に表現することの楽しさや満足感を共有していく。

(1) 子どもたちが育んだもの

事例1・事例2の体験から、子どもたちは何を育むことができたのだろうか。

秋田の次のような指摘は、彼らの行動や内面の動きを端的に示している（秋田1998）。

絵本の世界からごっこ遊びへの発展や劇化への発展の芽は、身体での理解と表現にあると考えられる。ここでは、本という道具を媒介にして、物語の世界と向き合い、演じてみるという形で没入していくわけである。また、読み聞かせられている場所が物語の舞台となり、自分も演じ手となり、本と関わっていく。けれども次第に、身体全体で表現するのではなく、視覚と聴覚で本と関わり、言葉で語る方向に変化し、さらにその言葉も語らず、聞き入る、そして心の中で感じたりするという行動へと変わっていく。（傍線・筆者）

本稿で取り上げた2つの事例に登場する子どもたちも、上記の指摘と同様に変化していったものと思われる。特に下線部分の変化に関しては、事例1の紙芝居作りや事例2のあやつり人形に端的に表れている。だが、本稿の事例は、むしろ「その言葉も語らず、聞き入る、そして心の中で感じたりするという行動へと変わっていく」という変化の先にある創造的表現行動であると捉えられる。

このような創造的表現力がどのような基盤によって発達するかについて、先に示した1951年の「小学校指導要領」に示された、「想像力」「模倣性」「即興の能力」の3つに関する説明は、特に示唆に富んでいる。

まず「想像力」では、「児童の想像力は、おとなの考え及ばないほど豊富」だとし、その指導にあたっては、「自由にかげめぐるかれらの想像力をいっそう豊かにすることは、創造力を発達させる上に忘れてはならないたいせつなものである」としている。次に、「模倣性」では、「模倣を根底として発達しながら、漸次自己を完成していく（中略）くふうし、錬磨することの中に、しだいに独創性が現れてくる」としたうえで、創造力についても模倣から始まるとしている。そのような観点から「正しい模倣のあり方を指導すること」が極めて大切であるとする。続けて「即興の力」では、低学年の児童ほど著しい「思いつき」の力を指導すれば「即興の力を伸ばす」とする。この「即興の力」は、創造性と表裏の関係にあり、互いに作用することによって進展する」と説明されている。これらの説明から、「創造力」は「模倣」を起点として育まれるものであり、発達させるためには「想像力」を育む必要があることが理解できる。したがって、「想像力」と表裏一体の関係にある「即興の力」も同様であると言える。なおかつ「独創性」を育むためにも「想像力」を育むことが重要であることが読み取れる。

事例1・2においても看守されたように、子どもたちは模倣することから始まり、自身の想像力を自由にかげめぐらせ、独創的な「劇ごっこ」を展開している。教師は、子どもたちの思いつきを丸ごと受け止め、その想像力をさらに豊かに膨らませ、それぞれの思いを形にできるように支えている。したがって、この事例にかかわる子どもたちは着実に創造力が発達しているといえよう。

以上のように、本稿における事例を大局的にみた観点を踏まえ、さらに詳細に分析すると、子どもたちが、何を育むことができたのかが浮かび上がってくる。

まず、①の男児A（もともと海賊に憧れをもっていた）が如実に物語っているように、「ピーターパン」の絵本の読み聞かせをきっかけに、フック船長になり想像の世界で遊ぶことを通して、なりたかった海賊の夢を実現し、最終的には独自の設計図を基にした精巧な海賊船の模型まで作り上げるという、

より次元の高い遊び（創造的活動）へと発展させている。このように絵本あるいは物語から入る情報を自分の中に取り組み絵本の空想の世界を楽しむという体験は、A のみの体験ではないことは言うまでもない。⑬、⑭でネバーランド作りを楽しむ子どもたちや、⑲での実際には見えていない色を想像して色を塗る姿や、⑳での自分がイメージしたりゅうを作ることを楽しむ子どもたちの姿に端的に表れている。

内田は、日頃からしている読み聞かせは子どもたちの心の中に「空想の種をまく事」とであると説いている（内田 1996：46）。A をはじめとして子どもたちは、絵本や物語の読み聞かせにより、それぞれの心の中に確実に「空想の種」がまかれ、それを契機として子どもたち自身のもつ豊かな想像力を目一杯膨らませ、絵本や物語の枠を飛び越え、新たなものを誕生させている。倉橋が「創造性は微かなる如き子供の創造性に出発して、これを教養することによってのみ得られる」と説いているように（倉橋 1996：247）、事例にみるような遊びの中に創造性が養われていく。子どもたちが、独創力そして創造力の芽を育むことができていることが読み取れる。

次に、上述の「創造力」が育まれていることと重なり合うが、「思考力の芽」が育まれていることに関しては、絵本や物語という、いわば二次元の世界から立体的な海賊船を作るための設計図を作成し精巧な海賊船の模型まで作り上げたり、ごちそうの獲物が命ある動物であることに気づき育てることにしたり、ペットのナナ作りにおいては図鑑まで持ち出してきて自分たちで調べ4本足で歩く犬を作り上げたり、あやつり人形を見ってくれる人の立場になり地図作りをしたことなどに顕著に表れているように、「より高次な思考の芽」が育まれていることが理解できる。

そして「語彙力」に関しては、各場面に見て取れるように、活発な意見が交わされていることがまず挙げられる。自分だけの思いだけでは遊びを楽しく進めて行けないという体験をしている中で、しっかりと自分の考えを言い、相手の思いを聞き受け止めている。そのような活発な言葉のやり取りと、そのやり取りの結果を具体的に形にしていく中で、確実に語彙が獲得されて行っていることが感じ取れる。そして「語彙の獲得」として、象徴的な場面のひとつとして取り上げたいのは、まず⑤の紙芝居作りでの二人の女兒である。文字を書くことに不安を感じる友達に、「教えてあげる」と言って、協力し合う姿がある。「教うは学びの半ば」ということわざがあるように、教えられる側は絵本の中の言葉を自ら書くことで新たに語彙を獲得していくことは当然として、教える側も教えるために今まで以上に正確に言葉を学ぶことにより「語彙」を確実に獲得し得ている。さらにもう一例として⑳の場面である。セリフが言えない子に対して、友達が思いやることで、短いセリフでも言えるようになり自信へとつながっている。このことによって、新たに「語彙」が獲得されていることは想像に難くない。このように人を思いやる気持ちが人を成長させていることは⑤の場面も同様である。

（2）教師の関わり

佐伯は、倉橋惣三の「育ての心」の教育理念を支持し、「人は教えられるとき“考えない”スイッチを入れる。（中略）教える人の“暗黙の要求”に必死で応えようとする。何をやってほしいのか。どうなってほしいのか。教える人の意図を先取りしようとする。（中略）しかし、他者の意図（Intention）を読むことは、自らの意思（Will）を抑制すること、幼児教育は本来、意思（Will）の教育のはず」だと指摘している（佐伯 2020）¹⁵。この佐伯の指摘は、教師の子どもへの関わり方、ひいては幼児教育の在り方を考えるうえで、非常に重要なことを示唆している。

本稿において着目する「劇ごっこ」が、真に子どもの主体的遊びであると言えるためには、教師が子どもたちの意思を決して抑制していないことを大前提としている。つまり教師は徹頭徹尾黒子に徹していなければ、真にその意味をなさない。本稿の事例における教師らはそれを実践していたであろうか。教師らの関わりをみると、大きく三点にまとめられる。第一に、主体的に取り組む姿を見守る関わり。第二に、一人一人の育ちに合った関わり。そして子どもたちの思いを受け止め、環境を整える。第三に、共感すること。子どもたちに寄り添い主体的に遊ぶ姿を認め、自分たちで考えるという時間の保障をしていくことの大事さを認識したうえで、子どもたちの遊ぶ楽しさやハラハラ感、ドキドキ感、そして友達と一緒に表現することで生まれる達成感や満足感を共有していく。それとともに、言葉にできない子どもの思いをも見落とさず共感していく関わり方を展開している。これらのことは、これまでも教師のあるべき姿として求められてきたことでもある。だが、それがどのようなものであるかを、表面的にではなく深く理解し実践することが重要であり、それを実践しようとしている姿が確認できるのではないだろうか。さらに言えば、佐伯の指摘の根源には、倉橋惣三の「育ての心」の教育理念がある。前述のように筆者1をはじめ本事例に関わるA幼稚園の教師たちも同様に倉橋の教育理念、そして創造性の教育という考え方に依拠し、子どもに寄り添う教育に心がけてきた。そのことが、完全にできているとまでは言わないまでも、事例1・2の教師の関わりに表れていることが看取される。とすれば、本事例の「劇ごっこ」は、真に子どもの主体的遊びであるといえよう。

以上のように、PISA型「読解力」の基礎を育むための方策という観点から、「劇ごっこ」に焦点を当て、その有用性について検証し、一定程度有効な方策であることが看取された。さらに、この「劇ごっこ」は、事例からも明らかなように、幼児期の「読解力」の発達のみならず、他者を理解し思いやる気持ちの大切さに気付いたり、あるいはコミュニケーション能力を培うなど、子どもたちの様々な能力を発達させることも見て取れた。まさに、秋田が読書の重要性について指摘した「言葉の力の根底には、自己や自分の生き方を考え、世界や他者を想像する力がある」ということを体現しているといえよう。

この「劇ごっこ」の取り組みは、子ども一人ひとりの感性・意思・個性を尊重し、生かしていくことを重点に置く、古くは倉橋惣三の教育理念、新しくは「非認知能力」を育む教育やレッジョ・エミリアの教育理念に基づく幼児教育を具体化させるための取り組みに相通ずるものと言えるのではないだろうか。だとすれば、様々な子どもたちの能力、すなわち「生きる力」の基礎を培うためには、何より教師の「受け止める事の大切さ」の積み重ねが、何より重要となってくる。そして本稿が焦点を当てる幼児期の「読解力」の発達においても、教師の「受け止める事の大切さ」の積み重ねが、鍵となることは言うまでもないことだろう。

VII. まとめにかえて

本研究では、領域「言葉」の観点から、幼児教育においてPISA型の「読解力」の基礎を育むために有効な具体的方策を探るため、絵本および物語の読み聞かせより展開した子どもたちによる主体的遊びとしての「劇ごっこ」に着目し、この「劇ごっこ」が、ある一定の効果があるのではないかと、ということをも明らかにすることを目的とし、検討した。

本稿の事例分析を踏まえると、自分一人では作れないものを友達と一緒に作ることを通し、自分以外の他者と気持ちを合わせて活動することの大切さを確実に感じることができている。なおかつ、気持ちを合わせる上で、言葉で表現することの大切さをも感じ取っている。そうした中で、自分のイメージ

を言葉で表し、言葉と言葉を繋いで自分の想像の世界を広げている。このような協同的な遊びを経験することは相手の気持ちをより理解することにつながる。なぜ？どうして？何が自分と違うの？など目には見えない心の奥底を見ようとするからだ。そうして、自分の思いを言葉にして表現できる、いわゆる「自分の意見を論じる能力」を培っているといえる。この能力は人に教えられて身に付くものではない。だが一方で、人に教えることで、その能力をさらに深化・発達させることができる。そのことを、本稿の事例における子どもたちが証明してくれたといえよう。

このことを踏まえ、今一度、PISA 型の「読解力」の定義に立ち返ると、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」が求められている。創造的想像力を得た子どもたちは、まさしくこの定義に記されたように、自分が成し遂げたいと思う目標を達成し、そのことを通して、知識と可能性を発達させ、小さくも自らが帰属する集団内でその集団の人々と協力・助力しつつ自分の目的を果たすために、絵本や物語に書かれた内容をしっかり理解し、その絵本や物語のみならず図鑑なども利用し、情報能力を高め熟考して、その枠組みを超えた世界を創造することに成功している。したがって、絵本や物語の読み聞かせから展開した「劇ごっこ」が、PISA 型「読解力」の基礎を育むために一定程度有用であることが証明することができたものといえよう。2019 年 12 月の中教審において、改善に向けた全体的な方向性の中で、能動的に学習に向かい、他者との協働の中から、自ら学びを自覚し、言葉の役割や働きへの理解を深めるような「主体的・対話的で深い学び」が求められている。それらが、この「創造的表現行動」としての「劇ごっこ」の中で育まれていることが確認されたことからも有用であると言えよう。

これからの教育は子どもたち自身による主体的活動を重視した教育が必要とされる、と言われて久しい。だが、PISA 調査の結果は、そのような教育が不十分であったことを物語っている。本研究における「劇ごっこ」は、2 つの事例からも明らかのように、真に主体的遊びであることを要件とするため、教師の力量が多分に作用するものである。「劇ごっこ」のもつ偶発的性格ゆえの難しさがある。絵本や物語の読み聞かせから展開する子どもたちの主体的遊びとしての「劇ごっこ」は一樣ではない。教師は、まずそれを深く理解し、「受け止める事」が何より求められる。幼児教育の場で、教師の「受け止める事の大切さ」の積み重ねが、確実にできるように、教師自身が研鑽に努めることをどのように確保するかが大きな課題であると言える¹⁶。

また、本研究は、5 歳児の事例を通しての検討にとどまった。だが、国連子どもの権利委員会が「乳幼児は、話し言葉または書き言葉という通常的手段で意思疎通ができるようになるはるか以前に、さまざまな方法で選択を行ない、かつ自分の気持ち、考えおよび望みを伝達している」として、乳幼児の感情さえも尊重に値する意見である¹⁷、と強調している。このことを踏まえれば、乳幼児全般においても「劇ごっこ」における創造的想像力が育まれる展開ができるような教師のかかわり方が必要であると考ええる。この点の検討も含め今後の課題とする。

今後は、このような課題を踏まえ、筆者 1・2 が所属する保育者養成校において、保育者を目指す学生に対して「受け止める事の大切さ」の積み重ねの重要性を学び取ることができるように、本研究において明らかになったことを授業に生かしながら指導に取り組んでいく必要がある。

謝辞

本研究の実施に際し、認定こども園大成学園幼稚園、A 幼稚園の先生方にはアンケートにご協力いただきましたが、今回は活かしきれなかったことをお詫びすると共に次回にはこのアンケートを活かした研究をして参りたいと思っております。そして、認定こども園大成学園幼稚園の園長先生をはじめとする先生方、A 幼稚園の園長先生、先生方、そして茨城女子短期大学保育科の先生方ならびに本学図書館司書の方々には、このような機会をいただきましてありがとうございました。心より感謝申し上げます。

1 2019 年 12 月 4 日版、茨城新聞「増える読めない子」参照。

2 秋田喜代美 (1998) 『読書の心理学 子どもの発達と読書環境』国土社、参照。

3 1990 年代後半頃から、OECD 加盟国を中心に教育の成果とその影響に関する関心が高まり、「キーコンピテンシー」(主要能力)の特定と分析のコンセプトの各国共通化の必要性が生じていたとされる。そのような情勢を踏まえ、1997 年に『コンピテンシーの定義と選択』の策定が着手され、2003 年に最終報告が出され、「キーコンピテンシー」という概念が提示された。「コンピテンシー」の概念は、単なる知識や能力だけではなく、技能や態度をも含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求(課題)に対応することができる力、である。この「キーコンピテンシー」は、①「社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力(個人と社会との相互関係)」、②「多様な社会グループにおける人間関係の形成能力(自己と他者との相互関係)」、③「自律的に行動する能力(個人の自律と主体性)の」3つのカテゴリーからなっているとされる。

OECD において「キーコンピテンシー」が定められる経緯並びにその内容に関しては、文科省(2008)『資料 11「生きる力」と資質・能力について(平成 20 年中央教育審議会答申抜粋)』、鎌田恵太郎(2006)『【レポート】社会に参画するための能力育成を考える一特に「読解リテラシー」の視点から—』『BERD』No.06 42-47 ベネッセ教育総合研究所および旺文社教育情報センター(2005)『義務教育改革 コンピテンシーと「生きる力」OECD「PISA 調査」の基本概念』(http://eic.obunsha.co.jp/educational_info2005/)・同(2008)「今月の視点「生きる力」と“PISA 型”能力」(<http://eic.obunsha.co.jp/viewpoint2007/>) (2020 年 2 月 20 日閲覧)を参照した。

4 有元は、PISA 型の読解力に求められるのは、内容を理解したうえで「利用し、熟考」して「効果的に社会に参加」し「自らの目標を達成」できる能力である、と説明している。

有元秀文(2006)『【巻頭インタビュー】「生きる力」につながる PISA 型の読解力』『BERD』No.06 ベネッセ教育総合研究所、参照。

5 保育所においては、2008 年の保育所保育指針改定によって、ようやく「生きる力」の概念が盛り込まれた。

この点については、源 証香(2009)「乳幼児期に培われる「生きる力」に関する研究—地域社会に根ざす保育所のあり方について—」『白梅学園大学・短期大学紀要』No.45: 85-101、及び 1996 年中教審 第一次答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」参照。

6 「小学校学習指導要領」音楽科編(試案)(1951(昭和 26)年)の第 IV 章 V 創造的表現の指導法 1 創造的表現指導の意義

人間は生れながらにして自己表現意欲をもっている。つまり、われわれは、自分のもっている思想や感情を、なんらかの形で表現しようとするのが普通であって、単純卒直で未分化な幼児ほど、思った

ことや感じたことをそのまま表現しなければ気が済まない。歌を覚えると必ずそれを大声で自由に歌わずにはいられないし、音楽を聞くと無心に手足を動かさずにはいられないのである。そして、そのような、自由に自己を表現しようとするところに自己本来の姿である個性が発揮されるのであって、それは創造力へと直接発展する。いわば、創造力の芽である。この生れながらに持っている創造力の芽をすなおに伸ばし、発育させるのが創造的表現指導なのであって、音楽の学習においては作曲活動が当然その中心になるであろうが、少なくとも小学校の過程においては、もっと広い意味の自己表現全体を指導すべきである。したがって、歌唱においても、それが他人の作曲であるにせよ、いっそう自分のものとし、自己を通して表現されるかぎり、それはやはり自己の創造的な表現活動の一つとして考えられる。また、楽器でリズムを表現することも、音楽を聞いてそれに合わせて身体的な活動をするのもこれとまったく同様である。こうした自己表現の総合的な指導の中に、音楽的な創造を開発し、徐々に子どもにふさわしい作曲活動にはっていく。そうして自然に自己の創造的な表現活動を経験することによって、音楽を内面的に深く観察する結果となり、ことばでいい得ないところの音楽の真随に直接触れ、それを体得することができるようになるのである。(傍線・筆者)

- 7 『創造力事典』では、創造性の定義について、「新しい価値を生み出す過程と結果」とする。
また、「創造とは、人が異質な情報群を組み合わせ統合して問題を解決し、社会あるいは個人レベルで、新しい価値を生むこと」と説明されている。高橋誠編著（1993）『創造力事典』モード学園出版局、参照。
- 8 1951年当時、子どもたちの「創造力の芽を摘んではならない」ということが教育界で闊達に議論された経緯がある。一例を挙げれば、昭和51（1976）年10月15日に、日本化学会主催の座談会が日本化学会会議室にて行われた。その際のテーマが、「創造性の芽をつみとらないために」であった。「特集 創造性の芽を育てるために」『化学教育』24（6）433-440、1976 公益社団法人・日本化学会、参照。
- 9 文科省が2005年に開催した臨時全国都道府県・指定都市教育委員会 指導主事会議資料「PISA調査（読解力）の結果分析と改善の方向」（2）改善の具体的な方向ア（イ）評価しながら読む能力の育成において、「論理的な思考の確かさ」について言及している。
- 10 今回の「読解力」の低下の結果を受け、秋田喜代美東京大学教授は、「論理的な思考力の育成が重要で、全教科を通じて取り組むべきだ」としている（日経電子版2019,12,10 参照）。
さらに言えば、内田が、今まで日本の教育の中で「想像力や論理力、記述力」が十分育っていなかったことをと指摘しているのは前述のとおりである。
- 11 尾崎は、「この時代の教育が何にもまして情操豊かな人間性を育てる教育」である必要があると指摘する。そして遊びのなかでの「絵本の登場人物たちの言動や行動も単なる模倣ではなく、こうした子どもたちの心理的側面の表出である」とする。このような視点から「読み聞かせから遊びへと発展させていく活動は、子どもたちの豊かな発達を促すことへとつながる」としている（尾崎恭子（2005）「幼児の精神発達と絵本」『中国学園紀要』第4巻61-67 参照）。
- 12 2019年12月、第114回「中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会」横浜国立大学高木まさき教授による配布資料3「PISA2018「読解力」調査結果を受けて」には、日本の生徒には語彙等の課題があることが指摘されている。
- 13 菊川は、幼稚園や小学校低学年において、絵本の読み聞かせが大切にされているには理由があるという観点から、「人間関係の拡大と連動し、言葉を獲得していく幼児にとって、読み聞かせは、未体験の世界・想像の世界への入り口である。そこで用いられる言葉や表現は、日常生活のそれとは少し異なる「（物語の）語り言葉」とでも言うべきものである。それを大人の口を通して耳から慣れ親しみ、やがてそこにある文字を理解することが、読書の世界へのマスターキーとなる」と、秋田と同様に、その重要性について説いている（菊川2018）。
- 14 堀江・玉井は、「就学前児の読解力ー聴覚的理解力との関係を中心にー」において、読解力が育つには聴覚的理解力が関与し、聴覚的理解力を育てるには語彙理解力がその基盤として必要であることを解明している（堀江真由美・玉井ふみ（2009）「就学前児の読解力ー聴覚的理解力との関係を中心にー」『人間と科学』第9巻29-38 県立広島大学保健福祉学部学術誌編集委員会編、参照）。

- ¹⁵ 佐伯胖「中動態としての「遊び」を考える」子ども保育実践研究会 2019 年度冬期セミナー
配布資料 (2020.1.12 玉川大学) 参照。
- ¹⁶ このことは、2019 年 12 月の中教審においても、学習指導の在り方を改善することの重要性
が指摘されていることでもある。
- ¹⁷ 子どもの権利委員会一般的意見 7 号「乳幼児期における子どもの権利の実施」
https://www.nichibenren.or.jp/library/ja/kokusai/humanrights_library/treaty/data/child_gc_ja_07.pdf
(2020/03/01 閲覧)

参考文献

- 秋田喜代美 (1998) 『読書の心理学 子どもの発達と読書環境』国土社
- (2018) 「№8 特集 日常生活や遊びからの学び 7 絵本が育む体験」
- 荒牧美佐子 (2019) 『読み聞かせの実態と言葉の発達』目白大学
- 有元秀文 (2006) 「【巻頭インタビュー】「生きる力」につながる P I S A 型の読解力」
『BERD』No.06 ベネッセ教育総合研究所
- 伊勢明子 (2018) 「保育者にとっての絵本体験の重要性 (Ⅱ)」『千葉敬愛短期大学紀要』第40号
- いまい・むつみ (2017) 「子どもは遊びながら言葉を学ぶ」あそびのもり
- 伊崎一夫 (2018) 「乳幼児期の言語発達と思考力の育成 (1)」『奈良学園紀要』第8巻
- 内田伸子 (1996) 『ことばと学び』金子書房
- (2015) 「子どもの創造的想像力を育む大人の役割：子どもが伸びる「共有型」しつけ」
『子ども学論集』広島文化学園大学大学院教育学研究科
- 大北里葎子・小見のぞみ (2018) 「幼児期の「言葉の教育」を考える」『聖和短期大学紀要』第4号
- 大野鈴子 (2013) 「事例から乳幼児期の言葉の発達を促す要因を探る」『環太平洋大学紀要』第7巻
- 尾崎恭子 (2005) 「幼児の精神発達と絵本」『中国学園紀要』第4巻61-67中国学園大学
- お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター (2004) 『幼児教育ハンドブック』
- 金崎芙美子・萩原明信・浅野功義 (2011) 「創造の構造について」『作大論集 (1)』
- 鎌田恵太郎 (2006) 「社会に参画するための能力育成を考える」『BERD』No.06 ベネッセ教育総合研究所
- 神谷友里・吉川はる奈 (2011) 「幼児の役割遊びにおける役割取得の特徴に関する研究」
『埼玉大学紀要教育学部』60 (2)
- 菊川恵三 (2018) 「幼稚園と小学校をつなぐ絵本選びと読み聞かせ」『和歌山大学』64号
- 倉橋惣三 (1976) 『育ての心』上下 フレーベル館
- (1996) 『倉橋惣三選集第5巻 想像性の教育』フレーベル館
- 佐伯胖 (2020) 「中動態としての「遊び」を考える」子どもと保育実践研究会2019年度冬季セミナー
配布資料 (於・玉川大学)
- 源証香 (2009) 「乳幼児期に培われる「生きる力」に関する研究」『短期大学紀要』45
- 齊藤善郎 (2018) 「子どもの主体性・協同性を育てる保育の実践」
『椋山女学園大学教育学部紀要』Vol.1, 11
- 佐藤朝美 (2011) 「レジジョ・エミリア幼児教育の紹介」東京大学 第4回勉強会

-
- 柴田長正・大森弘子（2019）「幼児期後期における「言葉領域」の発達と子どもの成長全般への関連について」『臨床心理学部研究報告2018年度第11集』京都文教大学
- 白石淑江（2017）「子どもの最善の利益をめざすスウェーデンの保育」『愛知淑徳大学編集 福祉貢献学部篇第7部』
- 高木まさき（2019）「PISA2018「読解力」調査結果を受けて」中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会資料3
- 高橋誠編著（1993）『創造力事典』モード学園出版局
- 田中勇作（2006）「読解力」と教科学力の関係』『学力向上のための基本調査2006』東京大学大学院教育学研究科「チャイルドヘルス」Vol 21 No8
- 仲田幸世（2014）「イメージを動きや言葉で表現できる子を育てる援助の工夫」『沖縄市立教育研究所研究報告』第54号
- 野々上瑞穂・浦上みゆき・大岩玲子・太田和美・山田宏子・中上由紀子・竹田理香・大下幸甫・林朋茄（2018）「絵本の読み聞かせと子どもの育ち」『美作大学・美作短期大学部紀要』51号
- 橋村晴美（2018）「領域「言葉」における言葉の感覚が養われる教育方法についての一考察」中部学院大学・中部学院短気大学『教育実践研究』第3巻第2号
- 秀真一郎（2018）「絵本の読み聞かせにおける一考察」『吉備国際大学研究紀要』第28号
- 藤野友紀・成田美貴・世古由美・宮串尚江（2004）「保育における劇遊び導入の発達の意義」『北海道大学大学院教育学部研究科紀要』第93号
- 堀江真由美・玉井ふみ（2009）「就学前児の読解力」県立広島大学保健福祉学部学術誌編集委員会編『人間と科学』9（1）
- 文部科学省（2006）「読解力向上プログラム」（2008）「〔生きる力〕と資質・能力について」
- 八木義仁（2018）「保育内容の研究（言葉）」における読み聞かせの選書理由の傾向」『畿央大学紀要』第15巻第一号
- 山本直樹（2012）「『三びきやぎのがらがらどん』の絵本に基づく劇遊び実践の再考察」『立教女学院短期大学紀要』第44号
- 山本聡子（2018）「保育内容指導法 言葉」における学生の学び」『名古屋柳城短期大学柳城子ども学研究』第1号