

自己理解と他者とのつながりを育む 幼小接続期での自己表現プログラムの開発について

山本 千恵 丸子 英美 梅野 栄治 間所 泉 岡崎 絵美 中山 芙充子
池田 吏志 大野内 愛
(研究協力者) アトリエ REI 子ども舎 大田 慶 (島根県津和野町)

Based on the Reggio Emilia approach, the purpose of this research is to develop the creativity of each child and create a foundation for them to act in their own way in a group. In this research, we focus our research on children from kindergarten to the lower grades of elementary school, especially from the 5-year-old class of kindergarten to the first grade of elementary school. First, we summarize the characteristics of Reggio Emilia. Next, I summarize the practice of childcare and classes based on the Reggio Emilia approach. Based on the results, we develop, implement, and verify educational practices that can be realized in our school. Finally, we consider the ideal way of self-expression to bring out the creativity of each child.

1. はじめに

本研究のねらいは、レッジョ・エミリアのアプローチを拠り所に、子どもたち一人ひとりの創造性を育み、集団の中で、自分らしくよりよく生きるための土壌づくりを行うことである。

はじめに、本研究の着想に至った背景、課題の所在について明らかにする。

本研究の背景は、昨年度の広島大学教育学部・附属学校間における共同研究プロジェクトでの取り組みにある。

昨年度、「コミュニケーション力」を課題とする6年生が、Project based Learningの視点で、1つの長期プロジェクト(ミュージカル制作)に取り組んだ。学年全体で1つのプロジェクトに取り組む過程を通して、子どもたちが、多様な他者と協働するその価値を実感し、自律的な学習者となることをねらいとしていた。

課題としていた「コミュニケーション力」の育成には、「①他者を受容する力」・「②集団の中で自己実現していく力」、これら2つが必要であると仮定し、プロジェクト内でこれらの資質能力が獲得できるよう、6つのフェーズに分けて取り組みを進めた。プロジェクトの過程では、

自分の強みを発揮し、他者との協働に対して自分なりの価値を見出す子どもの姿が多く見られた。しかし、その一方で、集団の中で自分の思いや願いを表現することに難しさを抱えている子どもたちの存在も浮き彫りとなった。更に、教師の手立てとして、そのような子どもたちの立場を配慮し、自分自身と対話できる場を保障すべきであるという課題も明らかになった(山本, 2022)。

まずは、子どもたち一人ひとりが自分自身と対話ができる場・学習の過程・学習環境を教師が保障することを通して、一人ひとりの創造性を育み、集団の中で自分らしくよりよく生きるための土壌づくりが必要であると考えた。

その実現に向け、本研究では子どもたち一人ひとりの個性や感受性を尊重し、多様な表現の保障に重きを置いているレッジョ・エミリアのアプローチを拠り所とし、自己表現力を育むための取り組みに着手した。

2. 研究の目的・方法

(1) 研究の対象

本研究の取り組み対象を、本学校園の特色

Chie Yamamoto, Hidemi maruko, Eiji Umeno, Izumi Madokoro, Emi Okazaki, Fumiko Nakayama, Satoshi Ikeda, Ai Onouchi, : On the development of a self-expression program in kindergarten and lower grades of elementary school to foster self-understanding and connections with others.

を生かして次のように設定する。

本学校園は、幼稚園・小学校・中学校の3校種から構成されている。幼小接続期（幼稚園～小学校1・2年生）、転換期（小学校3・4年生）、小中接続期（小学校5・6年生～中学校1年生）、義務教育完成期（中学校2・3年生）と学年区分を設定し、12年間の一貫教育に取り組んでいる。

集団の中で自分らしく生きるための土壌づくりをねらいとする本研究では、対象を幼稚園～小学校低学年の幼小接続期の子どもたち、特に幼稚園年長（5歳児）から小学校1年生の時期に絞って取り組みを行うこととする。

小学校入学を機に、新しい集団の中で自己表現・自己発信することに対して苦手意識をもっている子どもたちが多く見受けられることが対象設定の理由である。環境の変化や新たな人やモノ・文化との出会い、入学以前の生活とのギャップによる、つまづきに苦しみながら小学校生活を始める子どもたちも多くいる。

よって、この時期に、子どもたちが自分にとっての価値と対話しながら、自己表現を行う経験の積み重ねがあって初めて、のちの発達段階で他者とのつながりを意識した“個人”としての成長を促すことができるのではないかと仮説を設定した。

（2）単元開発の視点ーレッジョ・エミリアについてー

本研究の拠り所とするレッジョ・エミリアについて、その教育の特徴を整理する。

レッジョ・エミリアは、イタリア北部の地方都市“レッジョ・エミリア市”で生まれた幼児教育のシステムである。レッジョ・エミリア市にある幼児学校（3～6歳児）と乳幼児保育所（0～2歳児）にてレッジョの保育実践が行われている。

レッジョ・エミリアでは、アートが重視され、子どもたちの個性や感受性を尊重し、多様な表現のあり方を保障することを通して、一人ひとりの創造性を高めることに重きが置かれている。

また、集団に属する多様な子どもたちが“共に”生活していく上で欠かせない、社会性や協働性についても獲得していけるよう、周りの大人（教師や保護者、地域に住む市民）が協力しながら、子どもたちの思いに寄り添った活動・

表現の場を設けているのもレッジョ・エミリアの特徴である。このような教育をシステム化し、地域全体として子どもたちを育てているのが“レッジョ・エミリア市”である。

このレッジョ・エミリアの特出すべき点として、次の5点があげられる。

① ペタゴジスタとアトリエリスタの存在

レッジョ・エミリア教育を行う学校・施設には、ペタゴジスタと呼ばれる教育の専門家と、アトリエリスタと呼ばれる芸術の専門家が存在する。

アトリエリスタによって、子どもたちの創造性を高める働きかけ・支援が行われ、両者が共同しながら、保育実践が行われている。

アトリエリスタは、より適格に表現を促す様々な造形方法を助言・指導し、子どもたちの創造的な能力を引き出せるように、また同時に協働活動によって相手の気持ちを思いやる能力を養いながら、子どもたちをダイナミックで精神的に豊かな創造的造形表現へと指導する役割を荷っている（坂井，2009，p.75）。

② ドキュメンテーション（映像記録）

プロジェクトの過程における子どもの姿（言動、会話等）を映像や写真、録音などによって記録することをドキュメンテーションと呼ぶ。子どもたちの思考と表現活動の記録がドキュメンテーションされることで、個々の変容や創造性を高めていくその過程が明らかになるよう記録されている。

③ プロジェッタツィオーネ（プロジェクト学習）

レッジョ・エミリアでは、子どもたちは小グループ（3～5人程度）に分かれてプロジェクト活動を行うことが多い。グループの子どもたち自身が活動のテーマや内容を話し合いによって決め、活動を展開していく。ペタゴジスタとアトリエリスタが活動の目的を決めるのではなく、子どもたちの環境の一つとして子どもたちの活動に溶け込み、時に支援や助言、環境設定を行うことを大切にしている。

この活動の過程において、子どもたちは感じたことや思いなどを、音楽表現や造形表現、言語表現、身体表現、演劇といった多様な表現方法を用いて表出することが保障されている。

④ アトリエとレミダ（子どもの想像性・創造性を引き出す環境設定・環境づくり）

レッジョの施設の特徴として、“アトリエ”と

いう部屋が建物内に置かれている。アトリエには、多様な表現に用いるための潤沢な画材・道具・素材が備えられている。

また、廃材を集め保管する“レミダ”という施設があり、子どもたちが扱いやすく発展可能性のある廃材（例：新聞紙，ダンボール，ビン，ペットボトル，ロール芯，ペットボトルキャップなど）が再利用できるよう，環境づくりが行われている。日頃は廃棄される廃材等が，子どもたちの創造力によって表現のツールとして生まれ変わり，子どもたちの自由な発想を刺激する場所となっている。

⑤ 共同体としての子どもと大人

兼平（2017）は，レッジョ・エミリアでは大人と子どもが相互に学び合うという基本的な姿勢のもと，「対話」を行い，その中での子どものつぶやきからプロジェクト活動が導かれると述べている。

また，レッジョ・エミリアの特徴は子どもと大人の双方が創造性を発揮し，共に学び育ちあう関わりを形成する，すなわち学びの共同体の形成にある（佐藤，2001，p.502）。

このように，レッジョ・エミリアでは，子どもの周囲にいる大人は教え導く者として働きかけるのではなく，子どもと大人が，共同体として関わり，お互いにコミュニケーションをとりながら相互に影響し合うことで，創造的な活動をもたらすとされている。

（3）研究の目的・方法

レッジョ・エミリアのアプローチを拠り所に，集団でよりよく生きていくための土壌づくりにつながる自己表現のあり方を考察するにあたり，次の方々にご指導・ご協力いただく。

● アトリエ REI レイ 子ども舎

広島県廿日市市にある，「アトリエ REI レイ 子ども舎」（廿日市市認定保育園）という保育園では，芸術活動の中で，個々の表現力とともに「考える力」を養うために「アート保育」を行っている。園には画家，音楽科，ダンサーの3人のアトリエリスタ（レッジョ・エミリアにおける芸術の専門家）が存在し，日々保育士と共にアート保育の実践を行っている。



図 1

考える力を養うアート保育のイメージ
「アトリエ REI 子ども舎」HP より
<https://rei-kodomosya.com/>

● アトリエリスタ（芸術士）大田慶氏

レッジョ・エミリアの教育では，学校にペタゴジスタ（教育専門家）とアトリエリスタ（芸術士・芸術専門家）が配置され，アトリエリスタによって，子どもたちの創造性や感受性を高める働きかけ・支援が行われている。

アトリエリスタという職業を設置している自治体は日本で2市町村のみであり，本研究では島根県津和野町でアトリエリスタとして勤めている大田慶氏にご協力いただく。

「アトリエ REI レイ 子ども舎」と大田氏による保育・授業実践をそれぞれ分析し，取り組みの効果についてまとめる。それらを手がかりに，本学校園が有する環境において，実現可能な保育・授業の開発・実践・検証を行う。

これらを踏まえて，子どもたちの創造性を引き出しながら，集団でよりよく生きていくための土壌づくりにつながる自己表現のあり方について考察する。

3. レッジョ・エミリア視点の保育・授業実践

前述した「アトリエ REI レイ 子ども舎」では，日々多様なアート保育が行われている。島根県津和野町でアトリエリスタとして活動している大田氏も，継続的に町内の幼稚園・小学校・中学校で保育・授業実践を行っている。

本研究では，2022年10月に「アトリエ REI レイ 子ども舎」で行われた音・音楽を扱った保育実践と，大田氏が昨年度より取り組んでいる

島根県内でのアトリエ活動，それぞれの実践分析を通して，子どもたちの創造性が育まれるような環境設定や教師や大人（保育者・アトリエリスタ）の関わりについて整理する。

（１）レッジョ・エミリア視点の保育実践（「アトリエ REI レイ 子ども舎」）

0・1歳児，2歳児，3～5歳児，3つのクラスに分かれて保育が行われた。各クラスのアトリエには，様々な画材や素材，表現するためのスペースが豊富に準備されていた。

この日の保育実践は，アトリエリスタとして，2人の演奏家が参加した。様々な画材が準備されている環境の中で，音楽も子どもたちにとっての1つの環境として設定され，演奏を進めていった。

演奏は基本的に即興演奏で，簡単な起承転結のみを打ち合わせ，子どもの姿，反応に合わせて音・音楽を紡いでいくスタイルで行われた。

クラス内に統一された活動の目的は設定されていない。大人の意図に添った活動の方向付けや制限は無く，子どもたちが自由に，思いのままに過程を楽しむ姿が見られた。音や音楽に合わせて踊る子ども，自由に画材や色を選択しながら描く子ども，ただ音に注目し聴く子ども，何もせずその場で過ごす子ども。子どもたち一人ひとりにその時間の過ごし方が委ねられていた。

この保育実践より，子どもたちの創造性育成につながる2つの効果的な点が見られた。

● 環境設定（潤沢な画材・素材の準備とゆとりある表現スペースの設定）

3つのクラス（0・1歳児，2歳児，3～5歳児）では，発達段階に応じてそれぞれ環境設定が異なっていた。

0・1歳児クラス，2歳児クラスでは，教室の床がブルーシートで覆われ，その上に大きな模造紙が広げられていた。模造紙の上には，画材（絵の具や筆，ローラー）が置かれ，子どもたちも模造紙の上に座るという環境設定がなされており，口に含んでも安全な材料で作られた画材が子どもたちの手の届く範囲に準備されていた。

また，自由に動き回りながら表現活動を行うことで，教室や衣服等が汚れてしまうこともある。しかし，そのあるがままの自由度を周囲の

大人は制止することはなかった。即興的な音や音楽に対する，子どもたちの反応を尊重する教師の関わりが見られた。



写真1 アトリエ REI レイでの実践①
（0・1歳児クラス）



写真2 アトリエ REI レイでの実践②
（0・1歳児クラス）



写真3 アトリエ REI レイでの実践③
（2歳児クラス）

3～5歳児のクラスでは，教室の真ん中に画材，素材（自然物や廃材等）が用意された1つの大きなテーブルが置かれていた。0・1歳児，2歳児クラスと大きく異なるのは，3～5歳児のクラスでは，子どもたち自らが表現に用いる

画材・素材を選択できるようになっていることである。活動の過程において、子どもたちが小さな“選択”を繰り返すことを通して、表現に向かう主体として、自分の大切にしたいこだわりを見つけ、他者のもつ豊かなアイデアとも出会うことができるであろう。

また、取り合いにならないよう、画材・素材は潤沢に用意されていた。用意された多種多様な材料を手に取り、実際に手を動かしながら表現に用いていく過程で、試行錯誤する子どもたちの姿が見られた。

● 環境としての大人の見守り・関わり方

3～5歳児クラスで、子どもとアトリエリスタの相互の関わりが、子どもの自由な表現を引き出した印象的な一場面があった。

赤い絵の具で手を染めた2人の子どもたちが、絵の具の感触や画用紙に手をスタンプしていくことに喜びを感じながら、1枚の画用紙を真っ赤に染めていく過程に没頭をしていた。



写真4 アトリエ REI レイでの実践④
(3～5歳児クラス)

そんな子どもたちの様子に反応するかのようには、アトリエリスタがスタンプのリズムに合わせて合いの手のメロディを奏でたり、画用紙が染まり終わる終盤に、盛り上がるようなフィナーレの音楽を即興表現したりした。

子どもの表現にアトリエリスタが反応し、予想されていなかった音・音楽が即興的に生まれ、子どもとアトリエリスタが相互に影響し合いながら子どもの自由な表現が引き出されていった一場面である。

以上のことから、子どもにとって環境の1つとして存在する音・音楽も、創造性を生み出す主体としての意識をもち、今ここにいる子どもの姿(過程)をつぶさに見取りながら、共同・協働して創造的な空間を生み出すことで、子

もたちの表現に向かう意欲や感情を刺激し、活動を促進していることがうかがえる。子どもも大人も関係なく、その場にいる“人”同士が共同で表現を生み出し、子どもとアトリエリスタ、子ども同士、子どもと素材・作品が繋がったり繋がらなかつたりし、それぞれが複数の感覚を使ってゆるやかに表現が生み出されていると言えよう。

この一場面は、レッジョ・エミリアの特出すべき点として挙げた「共同体としての子どもと大人」の具体の姿である。

(2) 大田氏によるアトリエ活動

島根県津和野市は、地域おこし協力隊としてアトリエリスタ(芸術士)を配置し、地域全体で、芸術活動を通して子どもたちの創造性や感性を育むことをねらいとした取り組みを行っている。

大田氏は、津和野町にアトリエリスタという役割が作られた当初から活動をスタートし、町内の幼稚園・小学校・中学校の教員と協働しながら、レッジョ・エミリアの理念のもと保育・授業実践を行っている。

その取り組みの1つである、小学校における“アトリエ”活動について、その取り組みの実際を次に述べる。

津和野町内の小学校で、月に2回程度昼休憩の時間帯に“アトリエ”という活動が設けられている。“アトリエ”では、子どもたち自身が表したいものを自由に設定し、表現活動に取り組むことができる機会である。子どもたちの思いや願いに寄り添うことができるよう、必要な材料はアトリエリスタが用意する。先に述べた「アトリエ REI レイ 子ども舎」と同様に、潤沢な画材・素材等が準備され、子どもたちは自由に使用することができる。

昼休みになると、“アトリエ”には様々な学年の子どもたちが集まり、思い思いに制作をはじめていく。

教室で読書をする子ども、校庭で遊ぶ子どもなど、多様な子どもたちの過ごし方がある中で、“アトリエ”は休み時間の1つの選択肢として開かれており、途中参加・退出はもちろん可能である。



写真5 小学校図工室に開かれたアトリエ



写真6 アトリエにある様々な形の木材

この“アトリエ”活動において、子どもたちの表現活動の過程を、アトリエリスタは次のように見取り、価値づけている。

● **ドキュメンテーションによる記録とアトリエリスタからのコメント**

アトリエリスタは、毎回の“アトリエ”での子どもたちの活動の様子を写真に収め、校内に掲示している。子どもたちのアイデアの芽生えや、思考の過程を掲示するとともに、子どもたちの取り組みに対して、アトリエリスタは付箋でコメントを残している。

コメントには、技術的な観点に対するものは一切なく、一人ひとりの表現活動のエピソードに寄り添った内容となっている。アトリエリスタは、周囲の大人からの言葉がけも、子どもたちの創造性を引き出すための環境であり、常に子どもを励まし勇気づけるものとなるよう、意図的に過程を評価しているのである。

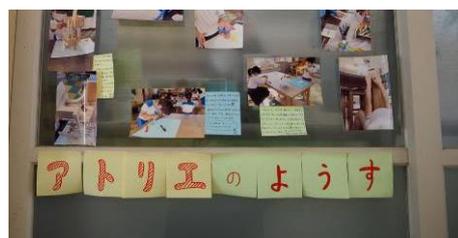


写真7 ドキュメンテーションとアトリエリスタからのコメント

4. 本学校における取り組みの実際

「アトリエ REI レイ 子ども舎」と、大田氏の取り組みを手がかりに、本学校園でもレッジョ・エミリアの視点から、自己表現力の育成につながる実践を行った。

子どもたちが様々な対象（音や造形的な素材、色や形）と豊かに関わりながら安心できる環境の中で活動に没頭できるよう、幼稚園年長クラスの実践には、大田氏をゲストティーチャーとして迎え、実際に子どもたちに関わりながら活動をファシリテートしていただいた。

(1) 幼稚園での実践（年長児クラス）

● **ねらいと環境設定**

実際の活動では、子どもたちの思いに寄り添った内容となるように、アトリエリスタと教師は活動を先導したり子どもたちに指示を出したりすることは行わない。しかし、子どもたちの実態に即して、伸ばしてほしい力・保育で大切にしていることを、事前にアトリエリスタと教師間で共有し、同じ視点で子どもたちの活動過程の姿を見守ることで、日頃の子どもたちの姿を踏まえた効果的な声かけや働きかけを行うことができる。

今回の活動においては、事前にアトリエリスタの大田氏と本学校園の教員で協議を重ね、次の3つの力の育成を目指しながら、子どもたち一人ひとりの創造性を引き出すことができる内容となるよう計画を進めた。

- ① 粘り強く取り組む力
- ② 子ども自身が「やってみよう！」と主体的に動く力
- ③ 様々な素材や友だちのアイデアに豊かに関わりながら心を働かせる力

また、幼稚園の遊戯室を会場とし、子どもたちが思い思いの表現を選択できるよう6つのコーナーを設定した。

表1 環境設定のテーマと用意するもの

テーマ	用意する画材・材料
平たい物コーナー	画用紙・アルミホイル・カラーセロハン・模造紙等
描くコーナー	コンテ・色鉛筆・クレヨン等
ダイナミックコーナー	紙コップ・新聞紙
くっつけるコーナー	ボンド・テープ
廃材コーナー	家庭にある廃材 園で採れた自然の素材 木くず・段ボール等
見て感じるコーナー	OHP・虫眼鏡・ペンライトなど

さらに、日の光が広範囲に差し込む会場の強みを生かし、陰や光の反射等自然の移ろいに対しても子どもたちが心を動かしながら表現活動に取り組むことができるよう、環境設定を行った。

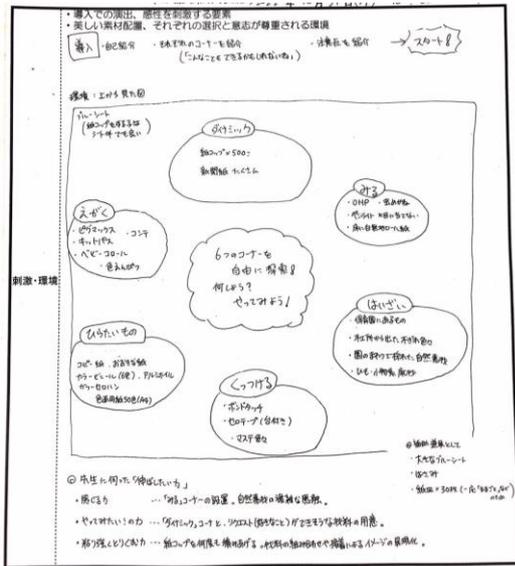


図1 アトリエリスタによる企画書

● 子どもたちの様子

6つのコーナーを紹介し、「それぞれのコーナーではどんなことができそうかな」というアトリエリスタの問いかけから、活動はスタートした。

その後、約1時間半の活動において、様々な素材を組み合わせる自分なりのイメージを具現化する子ども、光と色に興味をもち、カラーセロハンを用いながら友だちと影遊びをする子ども、粘り強く納得いく高さまで紙コップを積み上げる子どもなど、思い思いに目の前の環境と

対話し表現に向かう子どもたちの姿が見られた。



写真8 様々な素材を組み合わせる自分だけの家をつくる子ども

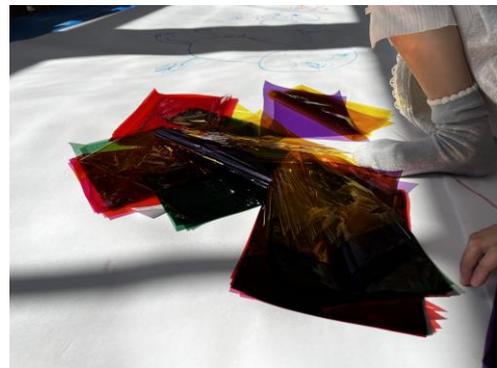


写真9 影遊びをする子ども



写真10 粘り強く紙コップを積み上げる子ども

● 取り組みの効果

一人ひとりの子どもたちに、表現活動が委ねられていた本実践において、子どもたちの内なる自由な創造性を引き出すために、アトリエリスタ・教師で大切にしたい3つの声かけ・働きかけについて整理する。

1つ目は、子どもたち一人ひとりの探求心を育み、チャレンジを促すため“知識”につなが

るような声かけである。

具体的には、「そんなやり方もあるんだね!」・「～さんは、〇〇な方法でやってみているんだね。」というように、一人ひとりに対して声かけを行いながら、同時に集団全体に対して提示・紹介・共有をしたり、「こんな風にやってみても面白いね!」等のように、大人も一緒に探求しアイデアを共有する存在として発見を共有したりする声かけである。大人が指示し、子どもたちがそれ通りに動くような言葉（例「～してみましよう。」）ではなく、自然と様々な試行錯誤が起きるよう、まず目の前の子どもたちの様子を見取することを大切にしたい。

2つ目は、子どもたち一人ひとりのアイデアや感じ方、思考、言動を認める声かけである。例えば、絵を描いている子どもに対して「何を描いているの?」・「上手に描けたね。」等と、結果・成果を期待する問いかけを行うだけでなく、「まっすぐな線を描いてみたんだね。」・「黄色をたくさん使っているんだね。」等のように、子どもたちの小さな選択・過程を見守る声かけを行うことで、子どもたち自身が取り組んでいるあるがままの姿に自信をもち、表現に没頭できることを意図した声かけである。

3つ目は、子どもたちが安心して自己表現できるような大人の関わり方である。一人ひとりの創造性を引き出し育んでいくには、まずは子どもたち自身が自分にとってのこだわりや価値に気づくことが大切である。よって、アトリエリスタと教師の中で、「作品が出来上がらなくても良い。材料や環境との出会いを通して、自ら行動を起こすことの方が大切である。」という共通認識のもち、子どもとの関わり方を吟味しながら実践に取り組んだ。

(2) 音楽科の実践（小学校1年生）

続いて、小学校1年生では音楽科を中心とした実践を行った。

実践を行うにあたり、題材設定の観点として、レッジョ・チルドレン、ドムス・アカデミー、リサーチセンター（2008）による『子ども、空間、関係性—幼児期のための環境のメタプロジェクト—』を参考にした。

『子ども、空間、関係性—幼児期のための環境のメタプロジェクト—』では、「レッジョ・エミリアでは、諸感覚を通して現実を探求し、識別し、解釈するという感覚的経験が豊かなこと

が、子どもの人格形成に重要であり、学校は感覚的知覚を励まし、育み、それらを洗練し、成熟させるべきである（レッジョ・チルドレン、ドムス・アカデミーリサーチセンター、2008、pp18～19）」と述べている。またその感覚的知覚は、光・色・彩・音響等の様々な質的な素材による環境によって促されるとされている。

● 題材・環境設定について

以上を踏まえ、子どもたちの感覚に訴え、創造性を刺激する実践となるよう、質的な素材との出会いや関わりにこだわって題材を設定した。

題材は、秋の音素材（落ち葉や木の実など）を扱った音楽づくりとした。本学校園の敷地内にある豊かな自然環境を生かし、音楽づくりは基本的に屋外で行った。子どもたちの身近にある自然そのものを“アトリエ”として捉え、子どもたちが自然からもたらされる様々な刺激と対話しながら、表現に取り組むことをねらいとしている。

表2 題材について

題材名	『どこでも 誰にでも聴いてもらえる秋の音楽づくり』(音楽づくり)
目標	身近な自然音への感性を高めることを通して、既存の音楽表現にとらわれず、自分と他者の考えや感覚を尊重しながら音楽を<創る>ことができるようにする。
対象	小学1年生
実施時期	2022年11月～12月
時間数	14時間

この実践の特徴は、次の2つである。

- ① 自然の素材物を用いて音楽表現を行うことで、意のままに素材同士をつなげたり時には壊したりし、一人ひとりが抱く思いやイメージを具体化するために試行錯誤を行いやすい。
- ② 移り行く自然と対話しながら音楽を<創る>過程に没頭できるよう、題材計画は弾力的に設定する（教師の手立て）。

● 活動の実際

【第1次】

題材の導入として、自然が豊かな本学校の敷地内で、音散歩を行った。この音散歩でのねらいは、音への“気づき”である。つまり、音散歩という活動を通して、なんとなく“聴こえていた”自然の音たちに耳を傾け、それらを再認識・再発見することに目的がある。

【第2次】

第2次は、見つけた音素材を用いて、音楽を<創る>過程である。第1次で見つけた秋ならではの音を用いて、音楽づくり・楽器づくりを行った。第1次の音散歩で、既に秋を使った音楽や楽器づくりに取り組む子どもたちが見られ、その姿は学級全体に連鎖していく形で第2次へと移行した。自然ならではの变化（湿気による枯れ葉の変化や、木や実などの素材の破損等）を経験しながらも、子どもたちが<創る>過程に没頭できるよう、教師は、友だちとアイデアを交流する姿、素材と関わる姿等、個々の過程を録画し、映像記録を用いて途中経過を客観的に振り返る場面を意図的に設定した。

【第3次】

題材のまとめとして「どこでも だれにでも聴いてもらえるコンサート」づくりを行った。自分がいる場所がすべてコンサート会場になるという共通認識のもと、聴き手を意識しながら、第1次・第2次の成果発表を行った。小学校裏校庭の至る所でコンサートが開かれ、子どもたちは演奏者・聴き手・作り手、3つの立場でコンサートに参加した。友だちからのコメントをもとに修正を重ね、何度もコンサートを開催する子どもや、聴き手に徹し、自分とは異なる他者のアイデアを取り入れながらコンサートをつくりあげる子どもなど、様々な取り組みが見られた。

● 取り組みの効果

本実践を、レヅジョ・エミリアの視点から整理していくと、3つの効果的な点が見られた。

1つ目は、レヅジョ・エミリアの特筆すべきポイントとして述べた、プロジェクトオーナーの考えに基づき、子どもの気づきや思いから、活動が進むよう題材を設定したことである。

活動の過程では、教師は映像記録等を用いながら子どものつぶやきや姿を集団に共有し、時として教師自身も自然の音素材を楽しむ個人として子どもとともに活動に溶け込んだ。教師の役割として、活動をサポートし子どもの姿を見

守るファシリテーターのような立ち位置に徹し、あくまでも子どもたちの発見や興味関心から過程が深まっていくよう意図していた。

また、評価基準設定においても、子どもの活動過程の姿に注目を置いた。子どもたち一人ひとりの内面にあるイメージが具体化・表現していく過程で、対象となる音素材を選択したりこれまでないアイデアで関わりながら試行錯誤する姿に価値を見いだそうとした。

図2 題材の評価規準について

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に関わる態度
これまでに学習したリズムやリズムの連なり・拍子を生かしたり、楽法や異なる素材の組み合わせによって生じる音色の違いを生かしたりしながら表現することができる。 聴き手を意識しながら、自分なりの音楽が伝わるよう表現しようとしている。	音楽づくりの過程で、変化を伴う自然との触れ合いから音への感性や創造性を高め、自分にとって価値のある音や音色を見つけている。 見つけた価値あるものを、音・音楽として表現するに当たり、自分にとって心地よい音楽素材や素材の組み合わせを選択しようとしている。	音への感性を高め、他者との自分なりの音楽表現を積極的に生み出そうとしている。 自然の変化にも屈せず、粘り強く音楽素材へと関わっている。

2つ目は、素材・素材の質的な変化に対する子どものこだわりが見られたという点である。第3次終了後のふりかえりでは、“自然ならではの面白さと難しさに関する気づきが多く見られた。季節が秋から冬に移ろう中で、当初に想定していなかったアクシデント（湿気による枯れ葉の変化や木や実など素材の破損、集めた素材が風に飛ばされる等）にみまわれた子どもたちではあるが、そのアクシデントを前向きに捉え、発見や変化を楽しみながら新たな音づくりに取り組んでいたことが分かった。

今回は自然環境全てを“アトリエ”として扱うことで、素材の質的な変化に対する感覚を研ぎ澄ませながら活動を進めていく姿があった。

3つ目は、日常を非日常へと転換していくという点にある。身近にある自然への関わり方を豊かにし、身近なものや自然物を、これまでとは異なる角度で捉えていくことで、創造性を引き出す機会の1つになったのではないかと振り返る。

5. 成果と課題

ここまで、子どもたちの創造的な自己表現のあり方を探る手掛かりとして、レヅジョ・エミリアの視点で行った保育実践と音楽科の実践、それぞれの取り組みの効果について明らかにしてきた。

本研究の取り組みを振り返り、子どもたち一

人ひとりの創造性を育み、集団の中で、自分らしくよりよく生きるための土壌づくりへとつながる自己表現活動のあり方・教師の手立てを、以下にまとめる。

● 活動の過程を保障する

あらゆる活動の過程において、子どもたちが様々な出会いや経験を通して、自分にとっての価値を見だし、その価値について熟考したり吟味したりを繰り返すことで、一人ひとりの内面的世界（感性・感受性）が徐々に豊かになっていく。そのためには、決められた時間・期間・周期の活動だけの保育・授業実践に留まらず、子どもの気づきや姿から、活動を弾力的に組み替えたり変更したりする、教師の勇気ある選択も時として重要である。

また、活動の過程で、子どもにとっての失敗・葛藤・活動の停滞が起きたとしても、教師がすぐに手助けすることはせず、悩み抜いたり試行錯誤したりする時間をあえて保障することで、子どもたち一人ひとりにとっての新たな価値の創造につながるのではないかと考える。

● アイデア・過程の見える化

子どもたちの日々の取り組み、表現に向かう姿、取り組みから得た気づきや新たな疑問等を、日常的に残す写真・映像記録は、子どもたちを理解する大きな手掛かりとなる。また、教師が子どもたちに対して必要な手立てや環境設定等を考えるヒントにもなる。さらに、他者の理解を促すだけでなく、子どもたち自身も、客観的に写真・映像記録を見ることで、自分自身に対する新鮮な気づきを得られることもあるだろう。

小学校では、子どもたちが学習者用端末を用いながら、学びのポートフォリオを蓄積していくことで、自分自身や集団をメタ的に振り返る1つの視点となるよう効果的に端末を活用していくことも有効な手立てである。

● 子どもの学びの過程を価値づける教師の役割（子どもを勇気づける評価）

レズジョ・エミリアの教育において、子どもたちは多様な表現（造形的な表現や音楽表現、言語表現、踊りなどの身体表現、演劇など）の境界線を越えて、自身の思いや外部からの刺激に反応しながら自由に行き来することが保障さ

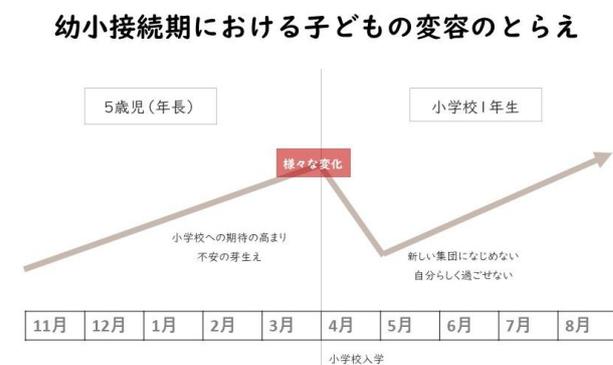
れている。

本研究の音楽科の実践においても、自然の素材の変化と音色の変化に着目し音楽づくりに向かう子どもの姿が多く見られた。自然の素材の変化に対する気づきは、生活科やその後の理科の学習にもつながる見方・考え方である。音楽科という枠組みで取り組んだ実践ではあるが、子どもたちはこれまでの経験や既存の知識等を活用しながら学びに向かっていた。

本研究を振り返り、特に小学校段階では教科独自の専門性をもった複数の教師が協働して、子どもたちの気づきや思考を丁寧に見取るカンファレンスのような場づくりが必要であった。過程の姿をつぶさに見取り、価値づけていくことで、子どもの学びや試行錯誤の質が更に深まり、一人ひとりの表現へと還元されていくであろう。

今後の課題として、幼小接続期の子どもたちの変容（環境の変化がもたらす心理的な変容）を次の図のようにとらえ、子どもたちのギャップの緩和につながるような、継続的な取り組みの実施が挙げられる。

図3 子どもの変容のとらえ



本研究の取り組みから、創造性を引き出すために効果的であると明らかになった自己表現のあり方や手立てをもとに、多様な人やモノ、新しい環境との出会いの中でも、子どもたちが自分らしさを表出する心地よさを体感できる場を設定することが、本研究でねらいとする集団の中で、自分らしくよりよく生きるための土壌づくりにも大きく寄与できるのではないかと考えている。

引用（参考）文献

- 1) 山本千恵, 石井信孝, 丸子英美, 村上忠君, 岡崎絵美, 松村梨奈, 枝川一也, 大野内愛 (2022) 「多様な表現活動を窓口とした他者理解と自己へのまなざしの深化」『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要 第49号 2022. 3』, pp.75～85
- 2) 兼平友子 (2017) 「スムーズな学びの接続についての考察：プロジェクト保育から考える」『東北女子大学・東北女子短期大学紀要 2017』, pp.132～138
- 3) C.エドワーズ, L.ガンディーニ, G.フォアマン編, 佐藤学, 森眞理, 塚田美紀〔訳〕(2001) 『子どもたちの100の言葉：レッジョ・エミリアの幼児教育』世織書房
- 4) 矢倉瞳 (2022) 「レッジョ・エミリア・アプローチの表現を中心としたプロジェクト活動の構成－4～5歳を対象とした「音のシステム モノの声」の実践事例の場合－」『学校音楽教育研究 第26巻』, pp.49～59
- 5) 岡本紘子 (2003) 「子どもの創造的な音楽活動を考える－レッジョ・エミリア・アプローチの視点から－」『美作女子大学・美作女子短期大学部紀要 2003 Vol.48』, pp.27～34
- 6) 坂井旭 (2009) 「創造性を大切にした世界の保育実践から学ぶもの－イタリア レッジョ・エミリアの保育実践を通して－」『愛知江南短期大学紀要 38』 pp.73-83
- 7) レッジョ・チルドレ, ドムス・アカデミーリサーチセンター, ジューリオ・チュッピ, ミケーレ・ジーニ監修, 田邊敬子〔訳〕(2008) 「子ども, 空間, 関係性－幼児期のための環境のメタプロジェクト－」学習研究社
- 8) アレッサンドラ・ミラーニ, 水沢透〔訳〕(2017) 「レッジョ・アプローチ 世界で最も注目される幼児教育」文藝春秋