

# 保育における遊びの“おもしろさ”の意味 —「主体的・対話的で深い学び」の生成過程の分析—

宇田川 久美子\*

## The Meaning of the Playfulness of Play in Early Childhood Education —Analysis of the Process of Generating “Proactive, Interactive, and Authentic Learning”—

Kumiko UDAGAWA\*

### 【要旨】

子どもが遊びのなかで、本気で夢中になって物事の本質を解き明かそうと「専心没頭(engrossment)」して対象にかかわるとき、そこには「対象と“よく”かわりたい」というケアリング・マインドに支えられた“おもしろさ”の発見があり、それはそのまま知的(cognitive)な営みである。そしてそこには「学び」が生まれている。このような「学び」は決して「教えられる」ことで生まれるものではない。子どもが自ら対象に問いかけ、応えようとすることで生まれるものであり「主体的・対話的で深い学び」であるといえる。この学びのあり方は、平成30年度より、教育、保育にかかわる国の基準が改定されたことにより、いままさに保育現場で目指されているものであるが、その実現に苦慮しているという現状がある。そこで「主体的・対話的で深い学び」の生成過程を分析することを通して、保育における遊びの“おもしろさ”の意味を究明し、保育者主導で子どもに「〇〇させる」保育から脱却するためのポイントを明らかにした。

キーワード：遊びのおもしろさ、モノとの対話、知的(cognitive)な営み、ケアリング・マインド

### 1. 問題の所在と目的

平成30年度より、新たな「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」が施行された。これらに共通する改訂のポイントは「環境を通して行う」ことである。つまり、①知識、及び技能の基礎、②思考力、判断力、表現力等の基礎、③学びに向かう力、人間性等、これら三つの資質、能力を一体的に育むにあたり、保育者主導で一方的に子どもに「させる」のではなく、子どもが主体性を発揮して活動できるような環境を保育者が意図的に準備することが重要となる。保育者

は子どもをただ遊ばせているわけではなく、子どもの遊びを通して学びを見通して、計画を作成し、教材等を準備するのである。したがって遊びの主体は「子ども」であり、保育者は指導者としてではなく、ファシリテーターとして子どもの学びを支えることが保育の要となる。

しかし、今回の改訂において幼児期の終わりまでに育ってほしい「10の姿」が明確に示されたことにより、保育の要である「子どもの主体性を尊重する」ということが難しい状況も生まれている。本来「10の姿」は先述した三つの資質、能力を育んだ「結

\* うだがわ くみこ 相模女子大学学芸学部子ども教育学科

果」として現れる姿である。それにもかかわらず現場の保育者は「10の姿」を保育の「目標」にすり替え、いまある子どもの姿を「10の姿」に近づけなければという思いに駆り立てられてしまい、保育者主導で子どもに「させる」ことで「10の姿」を達成しようとする保育が行われている。

この背景には「環境を通して行う」という保育の難しさがあると考えられる。子どもは遊ぶことでどのようなことをどのように学んでいるのか、遊びを通した学びを捉える視点がないことから、保育者は子どもの学びを評価することに困難を抱えているといえる。そのため子どもの遊びを通した学びを見通して環境を準備することが難しくなってしまうのである。それに比較して、具体的な姿が明示されている「10の姿」を保育の指標とする方が「10の姿」に「あてはまっているか、いないか」「できているか、いないか」で評価することが可能となるため、保育者にとっては子どもの育ちが測りやすい。その結果、「あてはまっていなければあてはまるようにさせればいい」「できていなければできるようにさせればいい」というように、子どもの主体性が奪われてしまうという事態に陥ることになってしまうのである。

一方、小学校、中学校、高等学校の学習指導要領改訂において「どのように学ぶか」という学習過程の視点として「主体的な学び、対話的な学び、深い学び」という学びのあり方が提示された。新しい時代に必要となる資質・能力の育成を目指して「主体的、対話的で深い学び」の視点から学習過程の質的な改善が求められているのである。そこで、遊びから生まれる学びを「主体的、対話的で深い学び」という視点から捉え直し、かつ、その学びの生成過程を明らかにすることで、保育者は「環境を通して行う」保育の難しさから脱却できる可能性があると考えられる。

さらに保育現場では、子どもがなかなか自分で遊びを見つけ出せなかったり、見つけ出したとしてもすぐに飽きてしまったりして、遊びがいつのまにか終息してしまうということが多々ある。その一方で、一人の子どもの「やりたい!」という思いから生まれた遊びが、そこに仲間も加わり、どんどん展開して数日、数カ月も続くこともある。このように遊びが多様に展開し、持続していくとき、そこには“おもしろさ”の持続と多様な展開が働いていると考えられる（科学研究費「保育における遊びの“おもしろさ”に関する研究」課題番号:19K02627）。

そこで本研究では、遊びから生まれる「主体的、対話的で深い学び」の生成過程を明らかにすることを通して、保育における遊びの“おもしろさ”の意味を究明することを目的とする。

## 2. 研究の方法

【対象】筆者が企画したワークショップを実施した、ある認定こども園の2歳児クラスを対象とする。対象クラスでは、担任保育者4名が日替わりで1名ずつ、主になってクラス運営を回していた。そのなかでも中堅の担任保育者が運営を担当する日は一斉の活動が多くなりがちで、一斉の活動（マジックやペープサートのクイズなど）にひきつけられて静かに座っていられる子どもたちの様子を目の当たりにし、経験の少ない担任保育者も自身が運営を担当する日に一斉の活動を多く取り入れるようになっていった。確かに保育者にとって一斉の活動は一気に子どもたちを集めることもできるし、一気に子どもたちの注目を集めることができる。けれども、4名の担任保育者のうち、別のもう1名の中堅の担任保育者から「本当にそれでいいのだろうか」という相談を受けた。「子どもたちがひきつけられている」というということは、確かにそこには「楽しさ」はあると考えられる。けれどもその「楽しさ」は「学び」につながっているのだろうか、また「楽しさ」がある一斉活動なら子どもの主体性を尊重しているといえるのだろうかという疑問がわき、この疑問を検証するためにワークショップを企画・実施した。ワークショップとは、参加者主体で自ら参加・体験して参加者間共同で即興的に学びを創造する参加体験型学習である（中野, 2001）ことから、講義のように知識のある者が知識のない者に一方的に知識を伝達する、計画した通りに教え導くスタイルの学習方法ではないため、あらかじめ、子どもの遊びにおけるモノとのかかわり方が限定されることがなく、活動の主体は子どもであることからワークショップを実施することとした。

【方法】企画、実施したワークショップのテーマ、内容は以下の通りである。

- ・テーマ：「紙の世界」の探求
- ・内容：うすば紙（白色、黒色）、はな紙（白色）を準備し、子どもたちが思い思いに多様に紙とかわることを保障する。

対象クラスの担任保育者2名を含む、園の保育者4名の他、筆者を含むワークショップデザイナー

等5名がファシリテーターとしてワークショップに参加し、子どもたちが思い思いに即興的に紙とかかわることを尊重した。このワークショップにおける「子どもたちの紙とのかかわり」を考察する。

### 3. 事例と考察

子どもたちは紙と出会った途端に思い思いに多様に紙とかかわりはじめた。自分の身体より大きなうすば紙を敷く子ども、いきなり寝転がってうすば紙をかける子ども、うすば紙を自分の身体に巻き付ける子ども、うすば紙を頭からかぶる子ども、うすば紙を持って走る子どもなど、様々なかかわりが見られた。

このように一人ひとりが思い思いに紙とかかわっていることから、紙は折ったり、描いたりするものという一般的な教材観にとらわれることなく、子どもたちの紙とのかかわりが制限されていないことがわかる。以前、同じ認定こども園の3歳以上児のクラスでクラフト紙を使ってワークショップを実施した際、この2歳児のように自由に思い思いに紙とかかわるようになるまで時間を要した。3歳以上になればなるほど、はじめは「いまは何をしなければならぬのか」、大人の意図を読もうとして、自分の意思でなかなか動きだせない様子が見られたのである。それと比較して、2歳児クラスの子どもたちは、固定観念に左右されることなく、自由に柔軟に紙とかかわり、2時間まるまる遊び倒した。

#### 事例1：紙と一方向的にかかわる

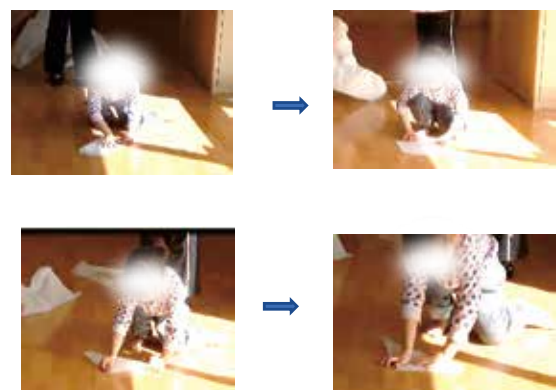
2歳女児は、はな紙を両手で持ち、その手を頭の上まであげてから後ろに落とす。そしてすぐに後ろに振り向き、紙がひらひらと時間をかけて舞い落ちる様子をじっと見つめる。それを何回も何回も繰り返す。

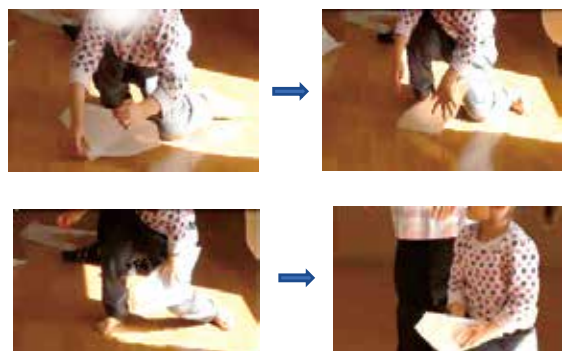


【考察】頭の上からはな紙を落としてはすぐに後ろを振り向き、はな紙が落ちていく様子をじっと見つめていることから、この女児は「ひらひらと舞い落ちる」という紙から現れ出てくる紙の特性を感じ取り、味わい、楽しんでいると考えられる。またこの時点では、女児は自分の思いのままに紙とかかわっていることから、「紙の世界」に一方向的にかかわっているといえる。

#### 事例2：紙との双方向のかかわり

はな紙がひらひらと舞い落ちることを楽しんでいた女児は、突然、ひらひらと床に舞い落ちたはな紙を三角に折り始める。そして折り目もつけようと折った線を上からなでおさえる。けれども、はな紙に折り目はつかず、はな紙が手にくっついてきてしまい、なかなかうまく具合に折ることができない。すると、女児ははな紙を折るのをやめる。そして再び、頭の上からはな紙をうしろに落とし、すぐに後ろを振り向き、はな紙がひらひらと舞い落ちる様子をじっと見つめる。それを何回も繰り返した。





【考察】女兒は、はな紙が「折り目が見つからない、折れない」という事態に出会ったとき、はな紙を折ることをやめている。これより、「折り目が見つからない、折れない」という紙から現れ出てくるはな紙の表現のなかに、はな紙は折り紙とは異なり、「折る」ことには適していない、向かないというはな紙の特性を理解したと考えられる。さらに、はな紙の特性を理解するやいなや、「はな紙を折る」ことをやめていることから、女兒ははな紙の特性に応じて、自分のはな紙へのかかわりを変えている。これは、はな紙から現れでてきた表現のなかに、はな紙の「折曲がりたくない」というはな紙の声を聴いたとも考えられ、さらにその声に応じて、自分のはな紙へのかかわりを変えていることから、女兒ははな紙と対話しているといえる。したがって、女兒のはな紙とのかかわりは、一方向のかかわりから双方向のかかわりへと変化していると考えられる。

### 事例3：紙の音が聴こえる

2歳男児はうすば紙を持って、風になびかせるようにして走っていた。ところが、ふと走るのをやめて立ち止まった。そしてうすば紙のはじの角を持って、指で紙をはがしはじめた。けれどもなかなか、はがれない。それでも男児は根気強く、丁寧に、紙を持つ箇所を持ち変えたりしながらはがそう、はがそうとして、やっとはがした。そして、今度は一枚になった紙を持って走りだした。



【考察】なぜ男児はうすば紙が重なっているとわかったのであろうか。男児は、2枚重なっていた紙を持って風になびかせながら走っているうち、軽やかに風になびき切れない、うすば紙の微かな重さを感じたのではないだろうか。このように身体感覚でつかんだうすば紙の微かな重さから、うすば紙が表現していた「もっと軽やかに風にのりたい」という声を捉えたと考えられる。男児は見事なまでに直接、目で見ることができない紙が表現していることを捉えていることから、自分の身体感覚を通して、うすば紙の音が男児に聴こえてきたといえる。そして、男児は2枚重なっていたうすば紙を1枚にはがして、1枚になったうすば紙をもって再び走り出していることから、「もっと軽やかに風にのりたい」といううすば紙の音にしっかりと応えており、男児とうすば紙とのあいだに対話が生まれているといえる。

## 4. 総合考察

### (1)「遊び」が「学び」になる境界

エピソード1における女兒とはな紙とのかかわりを振り返ると、頭の上からはな紙を落としては、はな紙が「ひらひらと舞い落ちる」様をじっと見つめるということを何回も繰り返していた。これより、女兒は「ひらひらと舞い落ちる」というはな紙の特性に関心を寄せ、「紙の世界」の“おもしろさ”に引き付けられて、「紙の世界」をわかって、わかろうとして、はな紙を落とすことを繰り返しているといえる。

ただしこの時点では、女兒のはな紙とのかかわりは、女兒が「はな紙を落とす」とはな紙が「ひらひらと舞い落ちる」というように、子どもが対象にかかわる（＝どうすれば）と対象が変化する（＝どうなる）という一方向のかかわりになっている。このような対象とのかかわりは、「自己原因性感覚」によるかかわりであるといえる（佐伯, 1995）。「自己

原因性感覚」とは自分が外界の変化の原因であるという感覚（「自分がこうする」⇒「対象がこうなる」）であり、「能動性の発見」を意味する。例えば、生後10週目ころの乳児が自分の手で遊びながら「その手を動かしているのは自分である」ことに気付くことで自己の能動性を発見するのであり、それが意欲にもつながる。事例1において、まさに女兒に「はな紙とのかかわり」を通して「自己原因性感覚」が育まれているといえる。

事例1と比較して事例2においては、女兒の「はな紙とのかかわり」が変化している。女兒は床に落ちたはな紙を三角に折ろうとして折り目をつけようとするが、はな紙は折り目もつかなければ、手にくっついてきてしまい、なかなかうまく具合に折ることができない。すると女兒は折ることをやめている。これは女兒が「はな紙を折ろうとする」とはな紙が「折り曲がらない」というはな紙から現れでてきた表現を女兒が汲み取り、そのはな紙が表現しようとしていることに応じて、はな紙へのかかわりを変えているということである。つまり、女兒ははな紙の声に聴き入り、その声に応えているのであり、女兒とはな紙との間に対話が生まれているといえる。

このような対象とのかかわりが可能になるということは「双原因性感覚」が生まれていると考えられる。「双原因性感覚」とは、二つの原因性の感覚が一体となる感覚（「相手が私を変える」／「私も相手を変える」）である（佐伯, 1995）。つまり事例2において、女兒の紙とのかかわりは、「自己原因性感覚」のかかわりから「双原因性感覚」のかかわりへと変化しているのである。

それでは、なぜ女兒の紙とのかかわりは「自己原因性感覚」から「双原因性感覚」へと変化したのであろうか。かかわりが変化したきっかけは、女兒がはな紙の「折曲がりたくない」という声を聴いたからである。このような対象の表現を理解した女兒はそれに応えずにはいられなくなり、思わず応えたところに対象との対話が生まれ、それはそのまま知的(cognitive)な営みであり、そこに「学び」が生まれている。

これより、子どものモノとのかかわりが「自己原因性感覚」による一方向のかかわりから「双原因性感覚」による双方向のかかわりにまで発展することが、「遊び」が「学び」になる境界を越えるために重要であると考えられる。

## (2)「主体的、対話的で深い学び」が生まれるとき

事例3において、自身の身体より大きなうすば紙をもって走り回っていた男児は、ふと立ち止まり、時間をかけてうすば紙をはがして一枚にしてから、再び、一枚になったうすば紙をもって走りはじめている。男児は、うすば紙の「もっと軽やかに風にのりたい」という声を「うすば紙をもって走る」身体感覚だけで掴み取っているのである。このうすば紙の「もっと軽やかに風にのりたい」という声は直接知覚できない表現である。このように直接知覚できない表現をキャッチするためには、対象世界に潜入し、対象をまるごと「感じ取る」(feeling for)ことが必要となる。子どもは、積極的でありながら徹底して受け身になることで、対象に入り込んで、その対象の声を聴くことが可能となり、対象が表現しようとしていることを理解するのである。そして対象の表現を理解した子どもはそれに応えずにはいられず、思わずその表現に応えることでそれは対話となり、知的(cognitive)な営みが生まれる。すなわち、そこには「学び」が創造されているのである。このような「学び」は、決して「教えられる」ことで生まれるものではない。対象が表現していることは何か、子どもが自ら対象に問いかけ、応えようとすることで生まれるものである。したがって、ここで生まれている学びは「主体的・対話的で深い学び」であるといえる。

## (3)「主体的、対話的で深い学び」の実現に不可欠な“おもしろさ”の発見

ワークショップ（「紙の世界」の探求）を実施した2歳児クラスの子どもたちは、紙と出会った瞬間から思い思いに紙とかかわりはじめ、なんとそれは2時間も持続した。ワークショップを企画するにあたり、事前に半日だけであったが、このクラスの子どもたちの園生活を見学させてもらった。子どもたちの生活は、「保育室で遊ぶ→片付ける→トイレに行く→手洗いする→テーブルにつく→おやつを食べる→トイレに行く→靴を履き並ぶ→散歩にでかける→芝生のあるところで少し遊ぶ→集まって座る→おやつを食べる→園に戻る…」というように一日の流れが短時間で次々と変化していて細切れのように感じられた。だからこそ、ワークショップの実施時間を2時間ももらったものの、果たしてこのような細切れの生活を送っている子どもたちが2時間もの間、遊び続けることができるのだろうかと不安に思った。しかしそんな不安をよそに、子どもたちは2時

間、紙とのかかわりに没頭し、2時間が経過して昼食のために保育室に戻る時間になっても「まだ遊びたい」「もっと遊びたい」と保育室に戻ることを渋る子どももいたほどであった。

これほどまでに子どもたちの「紙とのかかわり」が持続、展開していったことには遊びにおける“おもしろさ”が存在すると考えられる。子どもたちが思い思いに紙とかかかわると、紙がそのかわりに応じて様々な様相を呈し、そこに子どもたちは「紙の声」を聴く。そして「紙の声」を聴いた子どもたちはその声に応えずにはいられなくなり、思わずそれに応える。こうして「紙との対話」が生まれ、子どもたちは「紙の世界」の本質を解き明かすという“おもしろさ”を発見する。そして、さらに“おもしろくなる”期待に導かれて本気で夢中になって紙とのかかわりに没頭するのである。ノディングズのケアリング論（Noddings, N. Caring.）によれば、子どもは対象と「専心没頭（engrossment）」してかかわるとき、ケアリング・マインドに支えられ、対象と“よく”かかわり、さらに“よく”かかわった結果として、対象を深く知る。したがって、子どもは紙とのかかわりの“おもしろさ”を発見することで、紙とのかかわりに「専心没頭（engrossment）」し、「専心没頭（engrossment）」してかかわった結果、「紙の世界」を深く知ることとなり、「主体的、対話的で深い学び」が実現する。これより、保育における遊びの“おもしろさ”とは、単に楽しいだけではなく、「ものごとの本質を解き明かす」という認知的な側面も働いており、「主体的、対話的で深い学び」の実現の要であると考えられる。

#### （4）遊びにおける“おもしろさ”を支える

「主体的、対話的で深い学び」の生成過程において、子ども自身が「物事の本質を解き明かすという“おもしろさ”を発見することが重要であることが明らかとなった。その“おもしろさ”とは保育者が教えられるものでもなければ、つくり出せるものでもない。それなら、子どもが遊びのなかで“おもしろさ”を発見するために、保育者は何ができるのであろうか。

筆者はある幼稚園の園庭にある砂場で以下のような光景を目にしたことがある。砂場で遊んでいた男児は水を混ぜた砂をこぼれ落ちそうになるくらい、バケツにいっぱい、いっぱいに入れ、さらに、そこへそっと慎重に水を入れ、その水がバケツからこぼれ落ちないことを確認すると、またさらに、そっと

慎重に砂を入れる。それを数度、ゆっくりと丁寧に繰り返す。その場にはワクワクを伴う緊張感が張り詰めており、筆者の目を引いた。筆者はその男児が何をしているのかが気になり、しばらくその様子を見ているうち、その男児が水や砂を慎重に入れるたびにドキドキし、入れた水や砂がバケツからこぼれ落ちないことが確認できるたびにホッとしていた。そうしているうち、男児は表面張力の限界に挑戦しているのだらうと気が付いた。そこへ、その園の保育者が通りかかり、すかさず男児に「何を作っているの？」と尋ねた。するとその男児は首をかしげて少し考えてから「ケーキ！」と答えた。その瞬間に、その男児の表面張力の限界への探求は終了し、男児はケーキを作り始めた。

一般的に保育者は、「砂」は山やトンネルやお団子を作るもの、「紙」は折り紙を折ったり、絵を描いたりするものというように、各々のモノに対する教材観がある。そして保育者のその教材観によって、子どものモノ（「砂」や「紙」など）とのかかわり方が限定されてしまう。その結果、子どもは、「砂」は何かを作るもの、「紙」は何かを折ったり描いたりするものという前提のもと、「砂」や「紙」とかかわることになり、遊びにおける“おもしろさ”を発見することが難しい状況が生まれている。

一方、ワークショップにファシリテーターとして参加した2歳児クラスの担任保育者（保育経験が少ない保育者で、中堅の担任保育者のクラス運営を真似て一斉活動を多く取り入れていた）は、子どものモノとのかかわりをどのように捉えているのであろうか。このワークショップに参加したことに何かしらの意味があったのであろうか。

この担任保育者はワークショップ実施後のインタビューで以下のような話をしてくれた。はじめは、ワークショップ企画者が準備したうすば紙を見て、「こんな子どもの身体より大きくてうすい紙は、2歳児が扱うのは難しく、教材として不適切である」と思ったそうである。ところが、実際にワークショップに参加してみると、紙とのかかわりをいろいろと考えて楽しんでいる子どもにつられて自分も紙とかかわっているうち、すごく楽しい気持ちで紙とかかわっていたそうである。そして「ぐちゃぐちゃにしたり、小さくしたり、ちぎったり、制限されずに紙とかかわれるっておもしろい！」と思い、さらに、もっと紙とかかわっていくうち「紙が立ち上がってきて、生き物みたいだと思った」というこ

とであった。それからというものの、「こんな大きくてうすい紙でも出したらおもしろい」と思うようになり、いままではゴミとして捨てていた、包装紙や緩衝材やただのグレーの紙など、生活のなかにある身近な様々な素材を目にすると、「これもおもしろそう」と思うようになり、大事にとっておき、保育室に置くようになったということであった。

これより、この担任保育者の変化を見て取ることができる。ワークショップに参加する以前は、折り紙、画用紙、模造紙などの教材を決まった用途で使用してきたけれども、ワークショップに参加して、決まった用途で使用することは異なる子どもたちの多様な紙とのかかわりを目の当たりにし、それに触発され、制限されることなく紙とかわるなかで、紙の音が聴こえるようになったと考えられる。まさに、担任保育者が「紙が立ち上がってきて、生き物みたいだと思った」瞬間は、担任保育者と紙との間で対話が生まれた瞬間であったといえる。そしてその後、担任保育者は、身近な様々な素材を大事にとっておくようになり、保育室に置くようになったりしていることから、素材との対話が生まれることへの期待をもちつつ、子どもが素材とのかかわりにおける“おもしろさ”を発見することへの見通しをもって環境を構成しているといえる。これは環境を通して「主体的、対話的で深い学び」の実現を支えていることを意味している。

それでは、なぜ環境を通して「主体的、対話的で深い学び」を実現することが可能となったのであろうか。保育者と紙との間で対話が生まれるに至った過程を振り返ってみると、決まった用途で使用することは異なる子どもたちの紙とのかかわりにつられて、担任保育者も子どもと同じように紙とかわっている。なぜ子どもと同じように紙とかわることが可能になったのであろうか。それは、保育者がケアリング・マインドに支えられて「子どもの世界」に“よく”かかわり、さらに“よく”かかわった結果として、「子どもの世界」を深く知った、すなわち、子どもの遊びにおける“おもしろさ”の意

味（「紙の世界」の本質を解き明かすという“おもしろさ”）を発見し、その“おもしろさ”に導かれて紙とのかかわりに「専心没頭（engrossment）」し、「専心没頭（engrossment）」してかかわった結果として「紙の世界」を深く知る）を理解したからだと考えられる。したがって、子どもの遊びにおける“おもしろさ”を支えるためには、ケアリング・マインドに支えられて「子どもの世界」に“よく”かかわることが大切であるといえる。

#### 4. 結論

環境を通して「主体的、対話的で深い学び」を実現するために、保育者はケアリング・マインドに支えられて「子どもの世界」に“よく”かかわり、さらに“よく”かかわった結果として、「子どもの世界」を深く知ることが重要である。「子どもの世界」を深く知ること、子どもの遊びにおける“おもしろさ”の意味を理解することが可能となるからである。子どもの遊びにおける“おもしろさ”とは、「物事の本質を解き明かすという“おもしろさ”を子ども自身が発見し、その“おもしろさ”に導かれて対象とのかかわりに「専心没頭（engrossment）」し、「専心没頭（engrossment）」してかかわった結果として物事の本質を深く知る」ということであり、それはそのまま知的（cognitive）な営みである。

#### 【付記】

本研究の一部を日本保育学会第74回大会において自主シンポジウムを開催し話題提供した。

本研究は、科学研究費基盤研究（C）「保育における遊びの“おもしろさ”に関する研究」課題番号：19K02627の助成を受けている。

#### 【引用文献】

- ・中野民夫『ワークショップ—新しい学びと創造の場』岩波書店 2001 年
- ・佐伯胖『「わかる」ということの意味』岩波書店 1995 年