

保育者養成校における表現領域授業のあり方 －保育現場の表現活動を通して－

The Future of Expression Instruction Methods for Childcare Worker Training Courses

福 西 朋 子

Tomoko Fukunishi

柳 瀬 慶 子

Keiko Yanase

林 韓 燮

Hanseop Yim

(要約)

保育現場における表現活動への課題意識や活動実践に対する考察を機とし、養成校での表現領域授業教授法の視座を得ることが本研究の目的である。保育者はどのように子ども主体の活動を展開し、何を活動の成果とするか、と課題を掲げ考察した結果、活動は「参加・対話型」の保育形態による展開であること、その活動過程に成果を見出すことが、子どもの表現を豊かにしていくと意義づけた。したがって教授法の視座は、そのような活動を生み出すためにどのように表現技術を捉え、その技術により表現を生み出す対話をいかに創るのかという方法である、と導いた。

(キーワード)

表現、指導法、保育現場

1. はじめに

近年、幼児期から大学までの学びとしてアクティブ・ラーニングが提唱されている。アクティブ・ラーニングとは、「教師による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」であり、「学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」ことを目的としている¹。幼児教育においても、「幼児期の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習」として位置付けられており、アクティブ・ラーニングの3つの視点である「主体的な学びの過程」「対話的な学びの過程」「深い学びの過程」を大切にした、『アクティブ・ラーニングの三つの視点を踏まえた、幼児教育における学びの過程のイメージ』がたたき台として示されている²。領域「表現」においても例外ではなく、他者（人・モノ）とのかかわりによって自己が感じていることや考えていることを伝えることが大切になってくる。筆者らは、子どもが他者（人・モノ）とかかわりながら豊かな感性や表現する力を養い創造性を豊かにするために、保育者に何が求められ養成校では何を教授するのかという問い合わせのもと、身体・言葉・音楽・造形の各「表現指導法」授業から共通の課題と今後の授業のあり方を探ってきた³。共通の課題としては、保育者としての創造力・表現力の不足、表現遊びの過程を重視するという視点の不足、子どもの表現を引き出す指導方法の修得不足という3点が挙げられた。今

後の授業のあり方としては、他者（人・モノ）からの情報を受信して自己の表現を発信する力の育成、子どもの表現する姿を描くことができる表現観・保育観の構築、「表現遊びのおもしろさ」の明確な設定力と保育デザイン力の養成、という3点が挙げられた。

そこで今回は、保育現場と連携を図りながら、保育現場で行われている表現活動を通して保育者に求められるものを検証し、養成校において必要な教授の考察を試みる。保育現場で行われている表現活動として、運動会など行事にかかわった表現活動が多く挙げられる。しかし、このような発表をゴールとする表現活動では、ややもすると見せることに保育者の意識が偏り、出来栄えを重んじるあまりに保育者の指導性が強くなり、子どもの学びが育まれにくいという報告がある^{4 5 6 7}。発表日が決まっている表現活動では保育者の負担感も増え、発表のための「練習」に疑問を持ちつつも保育展開の難しさなどもあり、発表までの完成の道筋を明確にしたいという保育者の気持ちが教え込みにつながる恐れがある。こうした保育の考え方が保護者にも伝わるのか、我が子の出来栄えを気にしたり、他の子どもと比較したりするという保護者の「子どもの見方」を生み出てしまっている可能性もある。子どもの表現の結果ではなく、表現活動の過程をいかに充実させるか、活動過程で子どもがどのような他者（人・モノ）とのかかわりや気づきを生み出し、どう自己表現をしていくのかということが大切になる。

そこで本研究は、まずは保育者の表現活動に関する課題意識を把握し、保育現場の表現活動実践で見える保育者の支援や子どもの姿と表現活動関連の文献から、保育者養成校における表現領域授業のあり方についての視座を得ることを目的とする。

2. 研究の方法

保育現場における表現活動に対する課題とその実践のようすの把握をT市内A保育園にて行った。

＜時期＞ 2016年6月

＜方法＞

①参与観察

5歳児クラスにおける活動の観察を行った。活動における子どもの表現、保育者の支援の姿の記録は、筆記と写真・動画撮影により行った。

②ヒアリング

園として、また5歳児担任保育者としての表現活動に対する課題について聴取し、観察前には担任に活動目的等の聞き取りを行った。

＜倫理的配慮＞

事前にT市及びA保育園の両者に対し、倫理的配慮事項について文書提示し了解を得た。

3. 保育現場の表現活動の現状

3-1. 保育現場の表現活動の現状

A保育園は、2016年度園内研修テーマを「子どもの興味から始まる表現遊び～子どもたちが主体的に進めていく表現活動とは～」と設定した。研修のキーワードは、「表現活動」「子ども主体」である。こ

のテーマは、園の目指す子ども像を「のびのび表現ができる」「いろいろな発見ができる」子どもであることを共有した上で、現状の保育活動はどうであるのか、との省察から浮かび上がった。それは、年度当初に計画される「行事」と日常の保育のあり方からであり、「行事」に向けて保育者主導の保育を行っているのではないか、そして、このことは保育者が子どもの姿を見ることなく進めるという危険性を孕んでいるのではないか、ということからである。運動会や発表会の行事の目的としては、日々の表現活動の成果を発表する、披露するということが自ずと目的に含まれてくる。しかし、何で持って活動の成果とするのか行事当日の子どもの姿に何を求めるのかによって、行事までの日常の保育のあり方は大きく変わる。

そこで、当保育園では、子どもの思いや主体性を大切にし環境を通じた保育を行うことは大前提とした上で、日頃の生活や遊び、経験活動の見直しを行うこと、そして、それら日々の保育が無理なく行事につながること、そのために行事内容の見直しもを行うことを目指し、保育活動、研修を始めることとなった。5月の園内研修を経て、まずは、7月行事「夏祭り」を見据えた活動の計画・実践が行われた。

次の2事例は、年長クラスにおける活動からである。担任保育者は、子ども発信の活動内容とすること、その活動は子どもたち同士で進めしていくことを核と据えた。まずは、保育者から「夏祭りでの年長クラスの作品展は、何をテーマとするのか、何を作りたいのか」を子どもたちに聞いた。すると「遊園地」がテーマとなり、展示物が7つ挙がり、その展示物はグループで制作することを決め、それぞれの活動が始まった。

3-2. エピソード 子どもが表現をする「時」

レストラングループは、女児7名である。保育室の中央で、製作活動を行っている。材料は、子どもたちが自由に選べるように傍らに置いてある。4人の女児たちが向き合い、ハサミで色紙を切る役、ペッポボトルにペンで色を付ける役など役割分担して進めたり、一人で黙々とペットボトルに色紙をちぎって入れたりしている。それぞれに自分たちのイメージを形に表そうと手や道具を使い材料に変化を加えていく。そして、ペンで色を付けた紙皿や紙コップ、皿の上に色紙などで作ったオムライス、色紙やビニールを入れてジュースに見立てたペットボトルが女児たちのイメージした形として並んでいく。

すると、自分たちで作ったジュースを飲む女児2名の姿が表れた。



図1. 「レストラングループ」の活動シーン

関わりたいグループを自分で決めた時から自己のイメージは描かれる。そのイメージを形として表すための材料と道具、イメージを交わし共有するグループの友だち、そしてイメージを表すための時間と場により、子どもの表現は、その時々、次々に表に現れるのである。その時の経過の果てに現れた形、いわゆる「作品」だけでは子どもの表現は物語れない。それは、イメージと表現の世界に身を置いているからこそ、自分たちでジュースを作ることで終わらず飲む行為にまで及んだ姿がそのことを示している。つまり、作った形と対話する子どもの姿も表現と捉えられるからである。

この活動は、行事前日には、園児たちを客に見立てレストランに招待をするという「ごっこ遊び」となる。ごっこをするためにレストランの玄関が作られ、招待状も作成された。行事当日はというと、園児たちはダンス披露などがあり、ごっこ遊びに使ったモノの展示のみとなった。

以上が活動過程であるが、子どもたちは保育者が設定した行事という日を見据えての活動というより、行事がきっかけとなり、その日までの過程において子どもが「主体」となりレストランごっこ世界を創出し楽しんだと言えよう。従って、行事に参加した保護者に子どもたちが受容してほしいのは、作った料理等の「形」の出来栄えではなく、それら作ったものに囲まれ浸った世界での楽しさであることが窺える。

3-3. エピソード 友だちとの対話

コーヒーカップという乗り物制作グループは男児4名である。大きい段ボールを丸い形でカットし、好きな色を選択し色塗りをしながら楽しんだり、別の段ボールに2名の男児がペンで線を描くなど順調に進んでいるように見えた。また、一人の男児が保育者に作り方について聞いたが、納得していないようであった。男児グループは一旦コーヒーカップの制作を中断し、ジェットコスターグループやレストラングループの活動を観く姿もみえた。しばらくすると、自分たちの制作場所に戻り、それぞれを並べ、友だちとの対話もなくじっと止まったまま動かない。その後のイメージや作り方が思い浮かばず、つまずいたよう。担任保育者が何をどのようにしたいのか聞くために声掛けをするが、思い通りに話が進まないのか段ボールに鉛筆を突き刺している。



図2. 「コーヒーカップ」の活動シーン

このエピソードでは、子どもたちが保育者に制作物の作り方を求める多くの質問があった。例えば、「カップを立体にしたいから段ボールを立体にする方法を教えて！」のような質問がその一つである。

子どもたちは制作物に対してどのようなイメージにするのか、なぜこの制作をするのか、その目的が明らかになっていないまま制作に取り組んでいた。まさに、見たものをそのまま再現しようとする意識が働き、自分なりに試したり、試行錯誤したりすることが見えなかつたため、自分らしい制作活動を進めることができなかつた。なお、保育者は子どもがイメージしていることを言葉で引き出すことに苦戦しており、制作過程の重要さに焦点をあてることより、行事に展示する作品という意識が優先されたと考えられる。グループ活動は友だち（人）と素材（モノ）との対話を通して共感することで表現の幅が広がる。友だちとの対話、素材との対話が始まると無数のアイディアがグループ活動を盛り上げ、イメージを共有することができる。そのアイディアはじっくりと素材に親しみ、素材を味わい、試行錯誤を重ねて思う通りの形にたどり着くことである。表現することの楽しさは、友だちや素材との対話を形にしていくプロセスの中で感じられるものである。つまり、友だちとイメージを共感し、共有することで主体的な表現活動が展開できる。それには、子どもたちの興味・関心に添って多様な素材や道具を使いやしく配置することで、子どもたちのセンスが高まり、より豊かな表現ができる。また、友だちとの対話が途切れることなく、メンバーが一つになって協力しながら想像したイメージにしていく、それが表現の楽しさであると考えられる。「描く」「作る」そのものが表現というのではなく、「描く」「作る」ための試行錯誤や創意工夫などの過程を経て「描く」「作る」ことにつなげていくことが表現であるといえる。

3-4. 考察

保育現場でのエピソードを基に、子どもの豊かな表現活動を支えるために必要な保育者の視点について対話、プロセス、ドキュメンテーションの3つに分けて考察を行う。

① 対話

子どもの遊びは、かかわることから始まる。つまり、遊びの中で自分と他者（人・モノ）と積極的にかかわり、対話を通して共感・共有できる新たなアイディアを生み出すことが子どもの遊びの楽しさであろう。表現者である子どもは自分の経験を最大に生かして友だちやモノと対話を通し、思い通りのアイディアにたどり着く。このプロセスの中で、自己イメージに変容が起こり、変容されたイメージがより豊かな表現として現れることである。子どもの主体的な表現活動を広げるためには、子どもの遊びについての見通しを持って環境設定をする必要がある。また、バランスの良い人的環境と物的環境を整えることで理想と考えている子どもの主体的な遊び、遊びの物語が始まると考えられる。

② プロセス

子どもの遊びにおける保育者のあり方はどうであろうか。行事での制作物の展示を目指して計画された活動であったが、保育者が、展示物という「形」に現れるまでのプロセスをどのように意義づけるのか、「形」に現れたものをどのように捉え、保護者や保育者及び子どもたちに何を伝えようとするのかによって、その活動や行事当日のあり様は大きく変わる。子どもの遊びは最初から目的を持ち、具体的に作りたいものが決まっていない。興味・関心のある物事に対し、遊びたがるのが子どもである。それから創意工夫を重ねて目的や作りたいことが決まるのである。つまり子どもの遊びは、興味・関心のあることを楽しい時間を過ごすための活動であり、計画に子どもを乗せて行うものではない。遊びには「形」が

ないことを認識し、「形」を求めることが必要である。

③ ドキュメンテーション

子どもの遊びにおいて保育者は、「子ども主体」の取組みにするべく、そのかかわりを模索したと考えられる。子どもたちの意見により決めた「テーマ」から保育者として子どもたちに投げかける表現活動の探求課題をどのように設定するのか、その活動の成果の場をどう作るのか、という点は課題となったのではないだろうか。成果の場としては、制作物の展示とともに活動過程のドキュメンテーションによる伝達も行っていた。このドキュメンテーションは、制作過程を可視化するものであり、表現活動の成果物を裏付ける重要な役割を果たしている。そのため、今回の行事における展示物そのものの意義についての課題が浮かび上がる。また、本エピソードは、前述したように、その過程は「ごっこ遊び」であった。このことが想定されれば、例えば、行事当日は「ごっこ遊び」の場でもいいし、今回のドキュメンテーションによる保護者への伝達という形も考えられるのではないだろうか。

4. 表現活動における保育形態

保育及び教育は、環境を通して行うものであること、そして、そのことは子どもの主体性と保育者の意図がバランスよく絡み合うことで成立するものであることが、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園各々の要領、指針共通に謳われている。様々な活動はこのことを基とし、各領域のねらいを踏まえて展開していくものである。では、領域「表現」における活動のあり方はどうであろうか。

図3は、子ども主体と保育者の意図の比重の違いによる形態を表したものである。図の上部は、表現活動の表し手であり、主体である「子ども」と、その子どもが自らかかわり働きかけ、自分なりの表現をするための基となる「環境」の人的環境、物的環境を表している。それは、認定こども園教育・保育要領解説書(2015)に「環境の中に教育的及び保育的価値を含ませながら、園児が自ら興味・関心を持って環境に取り組み、試行錯誤を経て、環境へのふさわしいかかわり方を身に付けていくことを意図した教育及び保育」と著わされている通り、保育者がその活動を見通し、その活動が生まれやすく、展開しやすいように構成するものでなければならない。表現活動においては、領域「表現」の「2内容」に示された、生活の中での様々な音、形、手触り、動きや美しいもの、心動かす出来事や保育者や友だちなどとのかかわりの機会が、その「環境」となる⁸。

表現活動における保育形態として、「放任型」「伝達・指示型」、そして子どもと保育者のかかわりからなる「参加・対話型」の3つが考えられる。図3は、それぞれの保育形態の特徴を「活動の主導」「活動のねらい」「活動形態」「活動方法」の4つの視点から考察したものである。

「放任型」とは、「活動の主導」は子どもであり、「活動のねらい」は子どもの興味・関心・意欲の育成となる。そのため、比較的自由度が高くなり、「活動形態」は子どもが自ら取り組む自由活動が多くなる。「活動方法」としては、表現活動の題材や素材と子どもとの対話が主である。

「伝達・指示型」とは、「活動の主導」は保育者であり、「活動のねらい」は保育者の意図に基づいて進められ、保育者が教授する内容の習得・獲得となる。そのため、比較的自由度は低くなり、「活動形態」は一斉活動が多くなる。「活動方法」としては、保育者が提示する完成モデルを再現する試みが主

である。

「参加・対話型」とは、「活動の主導」は子どもと保育者とのかかわりから、時に子どもになったり保育者になったりして役割が交替する。「活動のねらい」は、保育者の意図に基づいて表現したり、自分なりに表現したりする力の育成となる。そのため、「活動形態」は一斉活動と自由活動の両方が設定される。「活動方法」としては、保育者の提示する表現モデルをまねたり、子どもが自由に題材や素材と対話したりする。

「放任型」は保育者の意図が欠けた保育となり、反対に「伝達・指示型」は保育者の意図通りに行動することが求められる保育になると考えられる。「参加・対話型」は、保育者の意図に誘われて子どもが表現活動に参加し、子どもと保育者とのかかわりを中心として、子どもが題材や素材と対話し、さらには子ども同士の対話にもつながり、子どもの表現を豊かにしていく可能性があると考えられる。

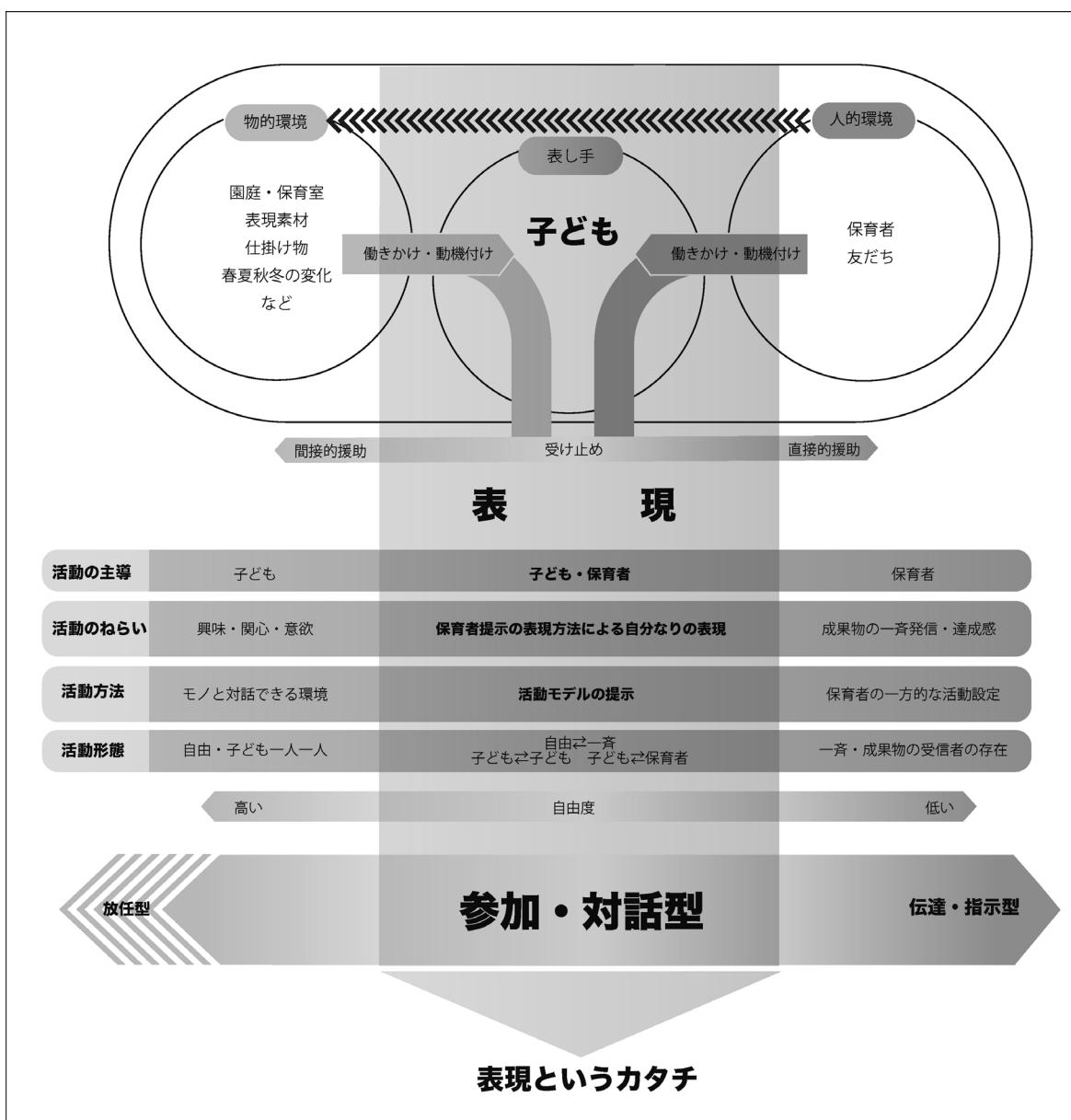


図3. 表現活動における保育形態⁹

5. 表現領域授業のあり方

第4章までの考察をもとに、身体・音楽・造形の各表現領域授業のあり方について、さらに考察を深めていく。

5-1. 身体表現

子どもの表現遊びの過程を創るために、身体表現授業において次の2点について考察する。

① 取り上げる身体表現活動の魅力を設定する

身体表現活動を設定する際に、保育者は、子どもに身体表現遊びのどんな魅力に触れてほしいのか、最終的に保育者は子どものどんな姿を描いているのかを明確にしておくことが必要である。

ロジェ・カイヨワの遊びの分類では、表現遊びは「ミミクリー」に分類され、模倣・変身の遊びと言われている。また筆者は、後に『体育における対話的学び』の三位一体論¹⁰を提唱した岡野の考え方をベースに、身体表現活動（リズムダンス・表現運動）の「文化的な価値」である「中心的なおもしろさ」を歴史的視点と現象的視点から、それぞれ「リズムにのるということ」・「なりきるということ」であると明らかにした¹⁰。しかし、身体表現の遊びの過程をデザインしていくためには、「リズムにのるということ」「なりきるということ」がどういうことなのか、その意味についても保育者が理解していくなければならない。そこで、筆者は「リズムにのるということ」は、「自分の動きをリズムに『合わせる』ことと、それを『くずす（変化させる）』ことの往還である」ことを明らかにした¹¹。保育学生が、こうした取り上げる身体表現活動の魅力を明確にしておくこと、その内容について深く理解しておくことが、子どもの表現遊びの過程を創るために欠かせないであろう。

② 対話の対象を明確に設定する

子どもは他者（人・モノ）との対話を通して、表現を発現させていくことがエピソードより明らかとなった。そこで、身体表現活動の魅力を中心に据えながら、子どもがどんな他者（人・モノ）とどのように対話することが大切であるかを明確にしておくことが必要である。

保育者が提示する動きをリズムに「合わせる」ことだけでは、子どもなりの自由な発想に基づいた表現が出来ず、身体表現活動の魅力に触れられない。反対に、子どもの自由な表現だけでは、「くずす（変化させる）」ものがいたために、かえって不自由で子どもの不安感につながる恐れがある。まずは、保育者や友だちの簡単な動きをまねすることで、くずした後で戻る動きを創り、子どもなりの表現を発現する基盤を創ることにつなげる。これは、保育者による身体表現遊びへの誘いかけであり、保育者の豊かな表現力が求められる理由はここにある。次に、「くずし（変化）」は、保育者や友だちとの対話である踊り合いや掛け合いから、ずれや想定外の動きが生みされることで自然に生じると考えられる。ずれや想定外の動きが生み出されやすいように、保育者は他者（人・モノ）とのかかわり方を理解しておく必要がある。例えば、ペアでまねっこ・ペアで反対の動き・ペアやグループで掛け合い・全員でリーダーのまねっこ（リーダーは交替制）などがある。また、音楽や題材との対話としては、音楽のリズムを変化させたり（速・遅、明・暗など）、題材をストーリーにして起・転・結を創るなどイメージに変化を持たせたりすることで生じると考える。保育学生は、このような子どもと他者（人・モノ）との対話の方法についても修得しておくことが必要であろう。

5-2. 音楽表現

音楽表現授業に関しては、楽譜や発表会等の行事に捉われず、音・音楽を介した自分と他者との表現が往還するその時に価値を見出す教授内容が必要であることが明らかになった。また、この表現の過程に関し吉永ら(2016)は、幼稚園教育要領解説「表現」[内容の取扱い](3)に記述された「表現する過程を大切にする」の記述に対し、「単に音楽をアウトプットする方法論についてのみ言及したものではなく、『感じる・気づく・感情を抱く』営みと『考える・創造する・イメージする』営みとを結びつけたときに成立する循環について統合的に言及するもの」と述べている¹²。これらから、物的・人的環境により音・音楽を感じることから始まり、それを音・音楽を介して自分なりに表すこと、その表現は他者とのかかわりによることを授業の柱とするための課題を以下に挙げる。

① 音・音楽やモノから発信されたものを受けし感じたことを表すこと

物的・人的環境と自分が対話し、何かを感じることから始める演習を重視している。『音の探検隊』とネーミングし、身の回りの音を「きく」ことにより音に気づき感じ、表現へとつなげていく活動や形、色、音（言葉）のある絵本を「みる、きく」、音によるリズム・メロディー・ハーモニーと楽器の音色により奏でられる音楽を「きく」、色、動き、触感のあるモノを「みる、さわる」ことを始まりとし、それらから感じ表したことを他者とかかわり、対話することによって表現する活動にすべく取り組んでいる。グループ演習であり、他者はどう感じるのかが意識できる環境である。同じ音を聴いたのに自分と他者とは感じ方が違うこと、自分とは違う他者の表現を受容することで自分の表現が広がっていくことの経験と認識ができる場である。課題は、学生自身がいかにこのような表現活動に価値を見出していくかである。それには、学生が「主体」となりその活動に興味・関心をもって取り組めること、そのため授業者が何を発信し、学生の表現による対話はどのような方法で導くか、にある。

② 「参加・対話型」の音楽表現活動

グループ演習のまとめとして、指導案作成と模擬保育実践を行っている。領域「表現」のねらいに基づくことを条件にねらいと方法、教材を考え、グループで保育者役はもちろん子ども役も担い実践する。

平成28年度の本演習を今後の取り組み課題を見出す目的で考察した。まず、27グループの指導案を前章の保育形態に大別すると、「伝達・指示型」と捉えられる実践が9グループ、その他18グループは「参加・対話型」の試みであると捉えた。「伝達・指示型」は、主に発表会での演奏を目的としたもの、リズム楽器を使い、決められたリズムや奏法を伝達するもの、歌の歌詞に合わせて保育者が考えた振りを伝達するものであった。いずれも、子どもが物的環境である音・音楽とどのようにかかわり、あるいは人的環境である保育者の表現（発信）をどのように感じる（受信）のかという予想はされておらず、保育者の引いたレールにいかに子どもをのせるのかという方法に苦心する内容であったといえる。「参加・対話型」は、指導案には子どもたちの表現を引き出そうとする意図が読み取れたものの、実践からは、前者の型でも窺えた物的・人的環境とのかかわりによる子どもの興味・関心が描けていないため、子どもが感じたことを自分なりの表現としてどのように引き出していくのかという方法の工夫がない実践が多かった。方法としても「子ども↔子ども」よりも「保育者↔子ども」の構図が多かった。これらから、自由度はあるが放任ではなく、保育者の指示は強くないが対話でもなく、というグレーゾーンと

もいえる型であったと考える。このことは、保育現場においても「子ども主体」と謳いながら陥りやすい実践のあり方ではないだろうか。したがって、今後の課題は自ずと、環境となる教材（音・音楽）の研究、教材を介する保育者としての表現力・発信力、子どもの自分なりの表現を生み出すための方法、と挙げられる。子どもがどのように感じるかということは、子どもの音・音楽と対話する姿の記録の積み重ねと模擬実践での子ども役を演じることでその理解に近づくのではないかと考える。

5-3. 造形表現

造形表現授業では子どもの造形遊びの過程を重視する観点で以下の2点を挙げた。

① 友だちや物との対話を通して交流を深めていくことで自己表現を発信する力を養う。

友だちや保育者そしてモノからの情報を活発に受信することで自己表現へ発展させることができる。人的な環境と物的環境がバランスよく整えた上で、その環境に仕掛けている要素と対話を通して交流を深めていくことで可能であると考える。授業では、グループ学習を多く取り入れることで対話が始まり、この対話は共同・協調する力を養うことができる。また、教師主導型の完成モデルではなく、学生主導型であるプロセスモデルを提示することによって創意工夫しながら新たな方法への発展、そして自己表現にたどり着く。さらには、素材・題材選択型の環境構成をすることによって、モノとの対話が生まれ、個性が出やすい環境になる。友だちやモノなどとの対話を深めることは、多様な造形遊びを導き出せる土台となり、友だちとの関係性を深めていく非常に大切な条件となる。最終的には、子どもたちが遊びやすい「場」作りをすることが主体的遊びにつながり、「主体的な遊びのための環境構成」に関する学習を通して身につけていく必要がある。

② 造形遊びの魅力を感じさせるためにアトリエ型の制作・展示コーナーを設ける。

子どもは、展示した作品に触ったり遊んだりしたがる者である。触ったり遊んだりすることができる展示コーナーを設けることによって子ども自らがその作品に手を加える、遊ぶなどの行為を通して「造形遊びのおもしろさ」を感じることができると考えられる。また、美術にあまり親しみのなかった子どもが常時展示や創作展示を通して様々なかたちでアプローチできるよう工夫することである。美術と親しみを持つことは、造形遊びに直結することであると考えられる。アートをすることの意識ではなく、異なるカタチのものを集める、色を混ぜる、積むという遊びの流れ 자체がアートになるのである。最初からアートにする意識ではなく、様々な観点から子どもの作品を解説できるよう大人は固定観念を破り、子どもに柔軟なアドバイスすることが重要である。その意味でも保育者自身が芸術に親しむ必要があるため、多様な創作作品と触れることのできるアトリエ型の制作・展示コーナーの設定が必要である。

このように友だちやモノとの対話、造形遊びの魅力を感じることで、造形遊びに対する苦手意識をなくすことができる。多くの保育者は、「絵を描くことが苦手である」という意識を持っている。保育者は、造形遊びのアドバイスの中、特に描画遊びに対して苦手意識を持っていることが多く、子どもにアドバイスするためにどのような手助けが必要なのか、子どもが楽しく取り組める「描画遊び」はどのようなものなのかななど「絵を描く」ことに対する悩みが多い。子どもも保育者も得意・不得意とする領域があるものの、絵を描くことは造形遊びの中で欠かせない。むしろ「造形遊び」は「絵を描く」であるという意識が高い。しかし造形遊びは、絵を描くことが主ではなく、絵を描くことは遊びの一つであ

ることを理解してもらいたい。子どもたちのスキルアップのために行う遊びではなく、自分の考えをどのように出していくのか、つまり出し方を友だちやモノとの対話を通して自分で選ぶこと、これが造形遊びである。造形遊びは、作り方や描き方が決まっているものではなく、むしろいくつかの条件の中、対話を通して新たな形を作りだし、描き出すことが真の造形遊びであろう。

6. おわりに

本研究は、保育現場における表現活動の課題と活動事例の考察を機とし、まず、子どもの表現活動と保育者の指導・援助・支援について論じた。そして、それら現場から得た視点を踏まえた表現領域授業の教授のあり方を探った。子どもの表現活動については、A保育園の研修テーマ「子どもの興味から始まる表現遊び～子どもたちが主体的に進めていく表現活動とは～」に基づく実践が成り立つために必要なことは何であったかを挙げ、まとめる。まず「子どもの興味から始まる」ためには、その興味が持てる物的・人的環境（教材・素材・モデル）が必要であること、その環境は保育者が活動を見通し、子どもの興味をある程度予測して設定することであること、そして、「子どもたちが主体的に進めていく」ためには、保育者的一方向の促しではなく、「子どもー子ども」「保育者ー子ども」の対話から表現が生まれるよう「参加・対話型」の実践を行っていくこと、であった。また、「行事に無理なくつながる活動」の模索が事例から窺えたが、子どもたち自身が「形」を追い求めるよりも、行事までの過程その時々で表すことにおもしろさを見出していたことから、表現活動は成果よりも過程に意義を持つべきであることも改めて明らかとなった。そして、このことに関する各領域授業のあり方や課題から表現領域授業における視座を①保育者としての保育表現技術の捉え方、②表現を生み出すための対話の創り方・繋ぎ方、と据え教授すべきであることが見出された。①は、「形」を作るための技術ではなく、表現する過程を生み出すための技術として実践に活かすという捉え方、②は、①における技術を活かし、どのように素材や教材などとかかわり、どのように他者との対話を創れば表現が生起する過程を生み出せるのか、という方法である。

今後は、この視座に基づいた授業の方法・内容の改善を喫緊の研究課題としながらも、益々、進展するであろう認定こども園における「0歳から就学前までの一貫した教育及び保育」に関連し、乳幼児からの領域「表現」をねらいとするあり方について、保育現場との連携により研究を進めていくことも視野に入れていただきたい。

註

- 1 文部科学省（2012）「用語集」『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』文部科学省
- 2 文部科学省（2016）「アクティブラーニングの三つの視点を踏まえた、幼児教育における学びの過程（5歳児後半の時期）のイメージ【たたき台】」『教育課程部会幼児教育部会資料8』文部科学省
- 3 福西朋子・柳瀬慶子・林韓燮・藤重育子（2015）『表現指導法』授業における現状と課題－保育学生の学びから－』『高田短期大学紀要』高田短期大学 第34号 pp. 71 - 82

- 4 北村恵子 (1998) 「幼児教育における表現活動についてー劇ごっこの実態調査をもとにしてー」『上田女子短期大学紀要』上田女子短期大学 第 21 号 pp. 57 - 72
- 5 北村恵子 (2001) 「幼児の劇表現活動に関する一考察」『児童文化研究所所報』上田女子短期大学児童文化研究所 第 23 卷 pp. 57 - 69
- 6 湯澤美紀・山崎晃・芝崎良典・寺上並歩 (2004) 「幼児期教育カリキュラムにおける行事の位置づけと今後の課題」『幼年教育研究年報』広島大学教育学部附属幼年教育研究施設国立情報学研究所 第 26 卷 pp. 115 - 122
- 7 遠藤晶・江原千恵・松山由美子・内藤真希 (2009) 「運動会における身体表現遊びの実際」『武庫川女子大学大学院教育学研究論集』武庫川女子大学 第 4 号 pp. 35 - 42
- 8 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2015) 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』 p 42
- 9 横英子 (2012) 『保育をひらく造形表現』萌文書林 pp. 88-94
- 10 柳瀬慶子 (2008) 「『他者関係の変容』としての表現運動に関する研究」三重大学大学院教育学研究科教科教育専攻保健体育専修保健体育科教育学分野修士論文
- 11 柳瀬慶子 (2014) 「表現運動における『文化的な価値』に関する研究ー『リズムにのるということ』に着目してー」『高田短期大学紀要』高田短期大学 第 32 号 pp. 77 - 86
- 12 吉永早苗 (2016) 『子どもの音感受の世界』萌文書林 p26

参考文献

- 大豆生田啓友 (2016) 『「対話」から生まれる乳幼児期の学びの物語』学研
- 岡野昇・山本裕二 (2012) 「関係論的アプローチによる体育の授業デザイン」『学校教育研究』日本学校教育学会 pp. 80-92
- ハワード・ガードナー(2010) 『M I : 個性を生かす 多重知能の理論』松村暢隆(訳) 新曜社 pp. 264-269
- ロジェ・カイヨワ (1980) 『遊びと人間』講談社
- 渡辺一洋 (2015) 『幼児の造形表現』協友印刷 p13

付記

本研究は、平成 28 年 8 月 23 日に行われた「第 55 回全国保育士養成協議会研究発表」をもとに、加筆・修正したものである。