

Six-Year-Olds' Art Activities during Choice Time in Kindergarten : A Longitudinal Case Study

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-05-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Takiguchi, Keiko, Washiyama, Yasushi, Wakayama, Ikuyo メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.24517/00061944 |

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



幼稚園年長児の自由遊び時間における造形活動に関する事例的縦断研究

滝口 圭子・鷺山 靖・若山 育代*

Six-Year-Olds' Art Activities during Choice Time in Kindergarten : A Longitudinal Case Study

Keiko TAKIGUCHI, Yasushi WASHIYAMA and Ikuyo WAKAYAMA

問題と目的

幼稚園、保育所、認定こども園から小学校への就学は、程度の差はあれ、全ての子どもに緊張をもたらす環境の変化（滝口，2019）であることが一般的に認知され、多くの施設、機関が、幼小接続（幼児教育と小学校教育の連携や接続）を視野に入れた活動を模索し、展開している。

子どもの育ちと学びは、「幼児教育」と「小学校教育」という制度的枠組みによって分断されるものではなく、少なくとも育ちにおいては、その連続性が保障されなければならないだろう。本稿を含む一連の研究では、幼小接続期の子どもたちの育ちと学びを検討する上で、幼稚園年長児の造形活動と小学校1年生の図画工作に焦点を当てる。その理由の一つとして、造形活動と図画工作は、他の教科に比して、幼児や児童が自身の思考を表出する方法に決定的な違いが認められず、幼小の学びの連続性の解明により適しているという点が挙げられる。

造形活動と図画工作に着目した幼小接続期の研究として、幼稚園教育要領（領域「表現」、「環境」と小学校学習指導要領（図画工作）の比較検討（栗山・武田，2006）、幼稚園と小学校での同一素材を用いた造形遊びの実践（廣瀬・山田・西尾，2018）、保育園と小学校の実態調査を踏まえたカリキュラム開発（小橋・佐藤・楨，2018；小橋・佐藤・楨，2019）等があり、多様な視点から検討されているといえよう。しかし、真に意味のある幼小接続を実現しようとするなら

ば、幼児期の育ちと学びと小学校での育ちと学びが、どのような側面において連続し、またどのような側面において連続していないのかを、ある程度明確に認識したうえで、教育を構築していかなければならないといえる。そのためには、特定の子どもを対象とする縦断調査を実施し、幼小接続期を過ごす姿の変容を詳細に把握する必要があると考える。

以上の課題に基づき、筆者らは、特定の子どもを対象に、幼稚園年長児から小学校1年生まで縦断的に観察する研究に取り組んだ（若山・滝口，2017）。本稿では、幼稚園年長児期の10月から翌年2月までに収集されたデータに基づいて報告する。本研究の目的は、幼稚園年長児の造形活動に認められる学びを部分的に明らかにし、幼小接続期を過ごす子どもの造形活動において認められる変容を解明する上での資料を得ることである。

方 法

調査対象 幼稚園年長児クラスに所属する男児Yであった。担任により、造形活動に比較的よく取り組む男児として抽出された。

観察場面 午前中の9時30分から11時30分までとした。主として、子ども自身がしたい遊びを選択して取り組む時間での造形活動を観察したが、園内での異年齢活動や園外での里山自然活動が設定された観察日もあった。

調査期間 20XX年10月から20XX+1年2月

までであった。10月27日、11月10日、11月24日、12月8日、12月14日、12月15日、1月19日、1月26日、2月16日の計9回の観察を実施した。観察日とその時の活動内容を表1に示す。

記録方法 筆記及びデジタルビデオカメラを用いて記録した。

分析方法 まず、ビデオカメラで記録した男児Yの映像を文字データとして書き起こした。その際に、全映像を書き起こすのではなく、何らかの造形的な活動が認められる場面を抽出した。次に、その文字データについて、① 何を作ったのか、② なぜそれを作ったのか、③ どのように作ったのかという観点から、分析及び考察した。

倫理的配慮 男児Yが通園する幼稚園の園長に対して、研究者が研究者倫理教育（CITI Japanプロジェクトによる研究者倫理教育）を修了していること、研究の目的、方法、研究参加へのリスク、研究結果の公表方法、個人情報の保護、子どもの遊びや学習を妨げない配慮（ビデオカメラで撮影されているという意識を子どもが持たないようにカメラを向けるなど）について説明を行った。保護者に対しては、幼稚園入園時に、園児を対象とする研究を実施することについて、書面を通じて承諾を得ていた。

結果と考察

男児Yの造形活動の事例を示し、① 何を作ったのか、② なぜそれを作ったのか、③ どのように作ったのかという観点に基づいて分析し、考察を加える。

【事例1（11月10日）】

男児Y：ラップ芯の片方の口に、ハサミで3cmほど切り込みを入れる。直径で結ばれる位置に2か所の切り込みができる。両手で輪ゴムを伸ばしながら、切り込みにはめる（写真1）。両手で輪ゴムを持ったまま、女兒Mに「じゃあ、ここに留めて」



写真1

女兒M：輪ゴムの上からガムテープを貼る（写真2）。

表1 観察日と活動内容

| 月 日 | 活 動 内 容 |
|----------------|--------------------------------|
| ① 20××年10月27日 | 縦割り活動：看板作り |
| ② 20××年11月10日 | 製作コーナー：ラップ芯と輪ゴム、輪ゴム結び、カップとテープ芯 |
| ③ 20××年11月24日 | 紙飛行機 |
| ④ 20××年12月8日 | 里山自然活動：芋ご飯作り、冬芽探し |
| ⑤ 20××年12月14日 | 段ボールハウス作り |
| ⑥ 20××年12月15日 | 紙飛行機 |
| ⑦ 20××+1年1月19日 | 雪合戦 |
| ⑧ 20××+1年1月26日 | 雪合戦、雪の家作り |
| ⑨ 20××+1年2月16日 | 製作コーナー：空き箱、ペーパー芯、輪ゴムで鉄砲作り |

【事例1 (11月10日)】 続き



写真2 (右下に女児Mの手)

女児B：男児Yの製作の様子を時々見ている。女児Mがガムテープを貼る手元をのぞき込みながら「ねえ、ほんとにこれでOKなの？」

男児Y：女児Mの方を見ながら「OKだよ」と言い、輪ゴムのついたラップ芯を、製作用のテーブルに置く。

女児M：ラップ芯を手に取り、輪ゴムを触りながら、仕組みを確認しているようだ。

① 何を作ったのか ラップ芯に輪ゴムをはめたもの。その製作物を使用して遊ぶことはなかった。

② なぜそれを作ったのか 男児Yが作りたいものを作ったのか、女児Mや女児Bに依頼されて作ったのかはよくわからなかった。作り終えた後、男児Yが製作物を机に置いたところ、すかさず女児Mが手に取り、仕組みを確認するように集中して見ていた。その後、子どもたちがその製作物で遊ぶことはなかった。

③ どのように作ったのか 男児Yには、「こういうもの(仕組み)が作りたい」「こういうことをしたい」というある程度の明確な意図があったようだ。本事例では、「ラップ芯に輪ゴムをはめる」という仕組みである。製作途中で考え込

んだり、手が止まったりすることはあまりなく、自身の持ち得る経験、知識、技術を想起し、活用しながら作っていたといえよう。「自身が作りたい仕組みを想定してから作る」という工程であったといえるだろう。

【事例2 (11月10日)】

男児Y：「そうだ、ほんとの作ってあげようか、ほんとの」

女児M：「うん」

男児Y：輪ゴムと輪ゴムを結んでつなげる(写真3)。



写真3 (男児Y：向かって右)

女児M：男児Yの手元を見たり、他児を見たりしている。

男児Y：輪ゴムが結ばれてつながったように見えたが、自身の思い通りではなかったのか、何度かやり直す。

女児B：「結ぶんだ」と言いながら、男児Yの手から輪ゴムを取り、つなげようとする。

男児Y：その場からいなくなる。

① 何を作ったのか 輪ゴムと輪ゴムを結んだもの。製作途中で、他児が男児Yの手から輪ゴムを取ったため、男児Yが作りたかったものを完成させることはなかった。

② なぜそれを作ったのか 女児Mに対して、男児Yから製作を申し出ていた。女児Mが望んでいるからというよりは、自身の作りたいもの、あるいは作ることができるものを作り、女児Mに渡したかったようだ。そうすることで、

女兒 M に喜んで欲しいという思いがあったのかもしれない。製作途中で、他児が男児 Y から輪ゴムを取ったが、男児 Y は返却を要求することも、気持ちを乱すこともなく、しばらくするとその場から立ち去った。このことから、製作物に対する思い入れが、それほど強くなかったことがうかがえる。男児 Y が作りたいものを作ったと解釈することができそうではあるが、自身にとって魅力的な製作物を作って自分のものにするというよりは、女兒 M とのやり取りを促す媒介物を作成したといえるのではないか。

③ どのように作ったのか 事例 1 と同様に、「自身が作りたい仕組みを想定してから作る」という工程であったといえるだろう。ただし、事例 2 では、女兒 M との関係を作り、維持することも思い描きながら作成していたといえそうだ。また、事例 1 とは異なり、本事例ではなかなか思い通りに作ることができず、男児 Y は結び方を変えながら、しばらく試行錯誤を続けていた。

【事例 3 (11 月 10 日)】

男児 Y : カップ 3 個を重ねて組み合わせようとしたが、難しいと判断し、カップ 2 個とガムテープ芯で製作することにした。一方のカップをもう一方の中に入れる。その後、ガムテープ芯の内側に重ねられたカップを入れる (写真 4)。



写真 4

【事例 3 (11 月 10 日)】 続き

女兒 M : 「何、作ってんの?」

男児 Y : 返答なし。ガムテープ芯から 2 個のカップを取り出し、ガムテープ芯の外側にカップを乗せる (写真 5)。ガムテープ芯とカップをセロハンテープで貼る。

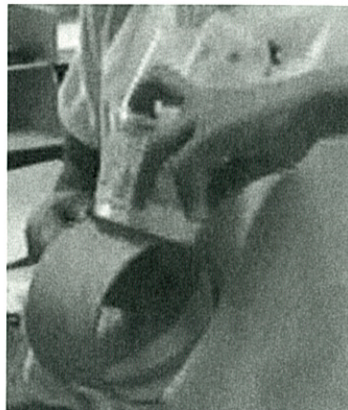


写真 5

男児 Y : ガムテープ芯に腕を通し (写真 6)、その後外す。ガムテープ芯の内側にカップをはめ、セロハンテープで固定する。内側のカップに更に一回り小さいカップをはめてセロハンテープで固定する (写真 7)。



写真 6

【事例3 (11月10日)】 続き



写真7

① 何を作ったのか プラスチックカップとガムテープ芯を組み合わせたもの。途中で、製作物に自身の左腕を通しており、その時は製作物を何かに見立てていたようだ(腕時計なのか、戦いのアイテムなのか、その他のものなのかはわからなかった)。しかし、すぐに左腕から外しており、その見立てに執着することはなかった。その後の遊びの中で、この製作物が使われることはなかった。

② なぜそれを作ったのか 完成後、製作物を持って、他の男児や保育者に近づいて行ったが、他児や保育者に製作物を積極的に提示することはなかった。他児や保育者から話しかけられることもなかった。その後、製作物を手にしたまま、お姫様ごっこをしている4、5名の女児グループのところに行き、「入れて」と申し出て許可を得た。女児たちとプレイルームに行ったが、遊びの中で製作物が使われることはなかった。つまり、製作物を何らかの遊びの中で使うという意図を、明確に持っていたわけではなかったようだ。男児Yの創作意欲に基づいて製作した(作りたいから作る、その場に廃材があるから作る)といえるだろうか。その後も、製作物をずっと手にしていたことから、そのものには、男児Yを精神的に支えるという機能が付与されていたのかもしれない。

③ どのように作ったのか 製作中に他児と話をすることはほとんどなく、手元を見続けながら製作した。自分が作りたいものや、試したい作業や取り入れたい作業を想定し、具現化したり実行したりしていたようだ。本事例では、男児Yは、実在の具体物に模した何かを作るといよりは、とりあえず、「カップやガムテープ芯の穴等の物体が存在しない空間に、何かを置いたりはめたりする」(写真4)「カップやガムテープ芯をくっつける」(写真6)という作業を繰り返していたように思われた。その結果として、本事例の製作物の完成に至った。これらの作業は、「作りながら(作業しながら)作る」工程といえるかもしれない。「はめる」「くっつける」といったパターン化された作業を繰り返しながらも、今日この時にしかできないものを作成した。「はめる」「くっつける」という作業を繰り返したとしても、本事例と同じ製作物ができあがることは、二度とないのではないか。一方で、カップ位置の変更(写真5)や、更なるカップのつけ外し(写真7)については、この時の製作の過程で思いついたことを具現化している。それは「作りながら考える(そして具現化する)」工程といえそうだ。

【事例4 (12月15日)】

・男児Y、男児S、男児Kが、広告紙を折って作成した自身の紙飛行機をテラスで飛ばす(写真8)。3名とも決められたテープの線の辺りに立ち、同じ位置から、より遠くまで飛ばそうとしているようだ。



写真8 (男児Y: 一番右)

【事例4 (12月15日)】 続き

- ・「せーの」と言いながら、3名が順番に紙飛行機を飛ばす。3回ほど繰り返す。男児Yの紙飛行機が最も遠くまで飛ぶことが多く、その度に小声で「いえーい」とつぶやき、その場で小さくジャンプをしたり、紙飛行機を取りに行く時にスキップをしたりする。男児S、男児Kは、男児Yのように飛ばない紙飛行機に、新たに折り目をつけている。飛ばしては折り、飛ばしては折りを繰り返している。男児Yは時折、男児Sや男児Kが紙飛行機を折る手元をのぞき込むが、何も言わない。
- ・男児Yが観察者に近づいてきて、紙飛行機に切り込みを入れるとよく飛ぶことについて説明する。
- ・男児Kがその場に座り、紙飛行機を何度も折り直す。思うような形に折ることができないようだ。男児Yは、何度か男児Kの方を見たり、近づいたりするが(写真9)、男児Kに話しかけることはなく、自身の紙飛行機を飛ばし続ける。



写真9 (男児Y: 向かって左)

- ・男児S: 男児Yに対して「よく飛ぶ方法、教えてあげよっか。まずは、ここに…それで…」と自身の紙飛行機の仕組みを示しながら言う(写真10)。

男児Y:「違うよ」と言った後、「まだ、やろう」と男児Sに言い、自身の紙飛行機を修正することなく、飛ばしあいつこの継続を提案した。

【事例4 (12月15日)】 続き



写真10 (男児Y: 向かって左)

- ・男児Y、男児S、男児Kが別の広告紙をテラスに持ってきて、それぞれ、新しい紙飛行機を折る(写真11)。男児Sが男児Yに話しかけるが、男児Yは紙飛行機を作ることに集中しているためか、返答しない。男児Yから、男児Sや男児Kに話しかけることはない。



写真11

【事例4 (12月15日)】続き

- ・男児 Y は、それまでより大きな紙飛行機を作ったが、思うように遠くまで飛ばなかった。そこで、広告紙を再度広げ、端を折り曲げて全体を小さくしてから紙飛行機を折り、紙飛行機の大きさを小さくすると、よく飛ぶようになった。
- ・3名で飛ばしあいっこになり、何度も何度も紙飛行機を飛ばす。「よっしゃ〜!」「1位」「2位」「僕の勝ち〜」等と、それぞれが発言する (写真12)。



写真12 (男児 Y : 中央)

男児 Y : 観察者に向けて紙飛行機を飛ばす。

観察者 : 「うお〜、すごい」

男児 Y : 「すぐ飛んだ」

観察者 : 「まっすぐ飛んだね」

① 何を作ったのか 紙飛行機

② なぜそれを作ったのか 言葉での合図や合意がなくとも、誰かが飛ばすとすかさず別の誰かが飛ばすといったように、自然発生的に飛ばしあいっこが生じていた。しかし、3名とも、飛ばしあいっこを楽しむために紙飛行機を製作したというよりは、遠くまで飛ばす紙飛行機を自分で作りたいという思いが根底にあったと考えられる。とはいえ、飛ばしあいっこがあったことにより、飛距離の比較ができ、より遠く飛ばすための工夫がしたいという意欲が喚起されたであろうし、瞬時に湧き上がるポジティブな感情(嬉

しい、楽しい、面白い等)を友だちと共有する経験が保障されたといえよう。男児 Y はこの活動を楽しんでおり、笑顔もよく出ていた。紙飛行機と飛ばしあいっこは、男児 Y と他児との言葉や感情のやり取りを媒介する役割を果たしているように思われた。

③ どのように作ったのか 3名が、紙飛行機の折り方を教え合うということはほとんどなかった。途中で、男児 S が男児 Y によく飛ぶ(と男児 S が考える)折り方を教えようとしたが、男児 Y はそれを遮り、男児 S の助言には従わなかった。男児 Y は自身の折り方にこだわりがあり、また自信を持っていたようだ。紙飛行機の修正の必要性を感じていなかったとも考えられる。男児 Y のみならず男児 S と男児 K もそうであったが、紙飛行機の基本的な折り方は理解しており、手を止めることなく作成していた。その上で、折り目をより強くつける、羽の部分は何層にも折り曲げる等の工夫をしており、いくらかの個人差が認められた。また男児 Y は、広告紙が大きいために、最終的にできあがる紙飛行機が大きくなることに気づき、紙飛行機を崩して広告紙を広げた後で、広告紙の端を折り曲げて全体の大きさを小さくしてから、紙飛行機を折った。そうすると、男児 Y の想定通り、できあがった紙飛行機はより小さくなり、よく飛ぶようになった。自分が思い描く製作物を作るためには、素材をどのように扱うことが望ましいのかについて、ある程度理解しているといえよう。これらの作業は、「自身が作りたいもの(紙飛行機)を想定してから作る」工程といえそう。また、最初に広告紙から紙飛行機を作る際には、折り方を熟知しているために作業が自動化しており「作りながら(作業しながら)作る」工程といえそうな点も興味深い。一方で、紙飛行機を飛ばしてみても、うまく飛ばないために修正する場合は、「(飛行機をより遠くまで飛ばすにはどうすればよいのかを)考えながら作る(修正する)」工程とみなすことができるかもしれない。

【事例5 (2月16日)】

・男児 Y が、空き箱とトイレットペーパー芯①を、セロハンテープでくっつける(写真13)。製作用のテーブルには女兒が4名いるが、言葉を交わすことはなく、黙々と製作に取り組む。男児 Y は、時折、周囲を見渡している。別のトイレットペーパー芯②に、ハサミで切り込みを4か所入れた。対面する位置に、2対の切り込みが入っている。その切り込みに、2本の輪ゴムをはめる。輪ゴムは交差するようにはめられている(写真14)。



写真13

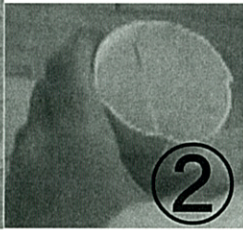


写真14

観察者：「何か、難しいことしてるね」

男児 Y：観察者に背を向けたまま、製作を続けながら「鉄砲」

観察者：「鉄砲？はーん」…無言で製作が続く…

観察者：「その作り方を、どこ…知ってたの？」

男児 Y：返答なし。

・トイレットペーパー芯②の輪ゴムをセロハンテープで固定する。トイレットペーパー芯②の輪ゴムがついた方を、トイレットペーパー芯①に押し込み(写真15)、手を離すとトイレットペーパー芯②が飛び出す。鉄砲が完成したようにみえる。

【事例5 (2月16日)】 続き



写真15

・輪ゴムを切り、紐状にした後、トイレットペーパー芯②の交差した輪ゴムに結びつける(写真16)。



写真16

・広告紙をちぎった後丸め、セロハンテープでその周りを固める(写真17)。丸めた広告紙をいくつか作り、トイレットペーパー芯②に詰める。鉄砲の弾丸に見立てているようだ。



写真17

【事例5 (2月16日)】 続き

- ・トイレットペーパー芯②の輪ゴムをはめた反対側を上にして持ち、端から2cmほどの位置にハサミで切り込みを入れる。次に、紙コップを四角く切り抜き、トイレットペーパー芯②の切り込みにはめる(写真18)。



写真18

- ・トイレットペーパー芯①にトイレットペーパー芯②をつなげ、青色と緑色のビニールテープで固定する(写真19)。



写真19

- ・トイレットペーパー芯①にハサミで切り込みを2か所入れ、その部分を折り曲げる(写真20)。

【事例5 (2月16日)】 続き



写真20 (右手で折り曲げている)

- ・トイレットペーパー芯①とトイレットペーパー芯②を、ガムテープで固定する(写真21)。



写真21

- ・トイレットペーパー芯②についている紐状の輪ゴムを引いて手を離すと、芯の中にある丸められた広告紙が、鉄砲玉のように飛び出す(写真22)。鉄砲玉が飛び出した直後、男児Yはすかさず観察者の方を向き、目が合った。終始無言であったが、その表情は得意げであった。



写真22 (飛び出した鉄砲玉を円で囲っている)

① 何を作ったのか 空き箱とトイレットペーパー芯と輪ゴムを組み合わせて作った鉄砲と、広告紙をちぎって丸めて作った鉄砲玉。

② なぜそれを作ったのか 男児 Y は最初から鉄砲を作るという意思を明確に持っていたようであった。事例1では、部分的な仕組み（ラップ芯に張った輪ゴムをはめる）を思い通りに作ることはできていたようだが、そのものの用途までは想定していなかったようで、作り終えた後は製作用のテーブルの上に置いていた。事例3も、製作物の用途を想定していなかったように見受けられた。翻って、本事例では「鉄砲（として機能するもの）を作る」という意図が明確であり、その点は事例1や事例3とは異なる。ただし、製作された鉄砲を用いて他児と遊ぶということではなく（男児 Y がそうしなかったかどうかはわからない）、遊びの中で使用するために作ったというよりは、やはり鉄砲を作りたいから作るという動機に支えられた活動であったといえよう。

③ どのように作ったのか 男児 Y は、基本的には集中して製作に取り組んだ。「鉄砲（として機能するもの）」を作りたいという強い意志が感じられた。製作コーナーは、クラスルームの一隅に設置してあり、他児が同じ部屋で花いちもんめ等をして楽しむ声が、始終聞こえていた。男児 Y は高い集中力を発揮して製作していたが、時折、他児が遊ぶ様子を見ていた。その遊びに加わりたいという積極的な思いがあったようには見受けられなかったが、他児の遊びに興味を抱いていないというわけではなかった。さて、鉄砲のような機能を持つものを作ることができたが（写真15）、男児 Y はそこで終えることなく、製作を続けた。トイレットペーパー芯からトイレットペーパー芯が飛び出す仕組みを確認してから、広告紙で作った鉄砲玉が発射する仕組みを工夫するといったように、必要な事項を確認しながら製作を進めていったのかもしれない。また、事例1では、ラップ芯の口に渡された輪ゴムは1本であったが（写真1）、本事例で

は2本使用された（写真14）。「ペーパー芯の口に輪ゴムを渡す」という男児 Y が試行してきた仕組みであるが、輪ゴムが1本から2本に増えており、更に輪ゴムを交差させるという加工がなされている。また、輪ゴム同士を結ぶ作業（写真16）は、事例2での操作（写真3）を活用しているといえそうだ。更に、事例3の廃材同士を組み合わせるという試行（写真6, 7）も、本事例を通じて認められた。男児 Y は、これまでの試行から得られた製作の知識や技術を総合して、あるいは組み合わせて、鉄砲作りに臨んでいるととらえることもできよう。事例4と同様に、本事例も「自身が作りたいもの（鉄砲）を想定してから作る」工程であろう。また、廃材同士を組み合わせる作業は半ば自動化しており、この作業に限定すれば「作りながら（作業しながら）作る」工程といえるかもしれない。しかし、鉄砲らしい外見のものの製作に留まらず、鉄砲玉の発射を実現するためには、精巧な仕組みを想定し、製作手順を計画し、実行する必要があった。実際に、写真16の工程以降は、手を止めて思索したり、何度かやり直したりする様子が認められた。それは「考えながら作る」工程であったと見なすことができるのではないだろうか。

総合考察

(1) 何を作ったのか

ラップ芯に輪ゴムを通したもの（事例1）、輪ゴムと輪ゴムを結んだもの（事例2）、プラスチックカップとガムテープ芯を組み合わせたもの（事例3）、紙飛行機（事例4）、空き箱とトイレットペーパー芯と輪ゴムを組み合わせて作った鉄砲と広告紙をちぎって丸めて作った鉄砲玉（事例5）であった。

事例1と事例2は「男児 Y が想定する仕組みを具現化した製作」、事例3は「完成形を予め想定したというよりは、男児 Y の思いのままに、置いたりはめたりくっつけたりしながら進められた製作」、事例4と事例5は「実在の具体物や

機能のある程度明確に想定し、そのものに近づくよう改良しながら進められた製作」といえそうだ。

また、全ての事例の製作物や製作過程において、男児 Y の獨創性を確認することができた。男児 Y と同様のものを製作する幼児は存在しなかった。あるいは、事例 1 や事例 2 の女児のように、男児 Y の製作物に魅力を感じたり、同じものを作ってみたいという思いを抱いたりしたとしても、工程があまりに獨創的であるために、換言すれば、何をどのようにして作っているのかが、他児にはよくわからないために、製作過程や製作物をただ見ることしかできないという状況もあったかもしれない。

(2) なぜそれを作ったのか

事例 1 (ラップ芯と輪ゴム) は、男児 Y が作りたいものを作ったのか、他児に依頼されて作ったのかはわからなかった。事例 2 (輪ゴムと輪ゴム) は、男児 Y が作りたいものを作ったといえるが、女児 M とのやり取りを促す媒介物として作成していたといえそう。事例 3 (カップとガムテープ芯) は、男児 Y が作りたいから作る、あるいはその場に廃材があるから作るという様相を呈していた。事例 4 (紙飛行機) は、他児との飛ばしあいっこを楽しむために紙飛行機を製作したというよりは、遠くまで飛ぶ紙飛行機を作りたいという思いが根底にあったように思われた。事例 5 (鉄砲) は、男児 Y は鉄砲を作るという意味を明確に持っており、作りたいから作るという動機に支えられていた。

事例 1 を除き、男児 Y がそのものを作りたいから作っていた点は共通していたといえよう。一方で、友だちと遊ぶためにという明らかな目的のもとでの製作は認められなかった。ただし、男児 Y の製作のきっかけになったり、製作を促したり、支えたりしていたものとして、他児とのやり取り (事例 2、事例 4) が確認された点も、指摘したい。幼稚園では、ほとんどいつも他児が近くにいる (当然のことながら、保育所、認定こども園でも同様である)。手が届くような

至近距離ではなかったとしても、同じ部屋、隣の部屋、あるいは自身がいる部屋から見える園庭等に、必ずと言っていいほど誰かがいて、それぞれが選択した遊びや活動をしていたり、していなかったりする。そして、基本的には、その遊びへのチャンネルや、その場にいる個人へのチャンネルは、全ての存在に開かれている。仲間入りの合図 (「入れて」「いいよ」等) が求められることはあっても、少なくとも「その場にいる」「その場で見ている」ことが拒絶されることはない。幼稚園では、子ども同士が積極的に言葉を交わすことがなくても、誰がどこで何をしているのかを誰かが見ているし、誰かが感じている。そのネットワークは、全ての子どもに対して多様なつながり方をしてしていることだろう。男児 Y も他児の様子を見たり感じたりしていたし、他児も男児 Y の様子を見たり感じたりしていた。そこで、交流が生まれることもあれば、生まれないこともあった。そうした緩やかなつながり方が許容される環境の中で、男児 Y は、思う存分、製作に注力することができたのではないだろうか。

(3) どのように作ったのか

「自身が作りたい仕組みを想定してから作る」工程 (事例 1、事例 2)、「作りながら作る」工程と「作りながら考える (そして具現化する)」工程 (事例 3)、「自身が作りたいもの (紙飛行機や鉄砲) を想定してから作る」、「作りながら作る」、「考えながら作る (修正する)」工程 (事例 4、事例 5) が認められた。

本研究では、事例を時系列に従って並べているが、事例 5 には、事例 1、事例 2、事例 3 での作業が組み入れられており、それまでの製作を総括するような活動となっている。まるで、予め決められた手順や道筋に従って、進んでいったかのようにみえる。しかし、例えば「事例 1 と事例 2 と事例 3 の技術を使って、事例 5 を作りましょう」といったように、保育者が意図的に計画し、また直接的に促したわけではない (製作をするための環境は、保育者が意図的

に構成している)。そうした物語(と見まがうようなこと)が、園で生活する中で、自然発生的に生じるところが幼児の面白さであり、また幼児教育の面白さと難しさであるといえる。

忘れてはならないのは、事例1、事例2、事例3は、事例5のための準備ではなく、それぞれが意味のある独立した活動であるということである。事例1、事例2、事例3のように、操作が自動化されるまで試行して体得する過程では、一見「何を作っているのかわからない」「確かな意味があるように思えない」ことがあるかもしれない。しかしそこで、保育者が「誰にでもわかる製作物を作る」よう促すとしたら、どうだろうか。おそらく、比較的単純な作業の自動化が達成されることはなく、事例5のような総合的な製作に至ることが困難になるように思われる。あるいは、事例1、事例2、事例3の製作は、その時の男児Yの言葉であり表現であるといえ、男児Yが有する認識や意図の見過ごしや誤解につながりかねない。乳幼児期の子どもたちの生活や経験は、そうはみえない(こともある)が、実はつながっている(ことも多い)。今日の経験が、いつかどこかで、想起され、発揮され、開花する。それは、明日かもしれないし、1か月後かもしれないし、10年後かもしれない。本研究の結果は、そのような可視化が困難なつながりの一端を示していると、とらえることもできるのでないか。

(4) 男児Yにとっての造形活動

幼稚園教育要領(文部科学省、2017)によれば、保育内容の領域表現は、「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」ことを目指している。本研究で明らかにされた男児Yの活動と領域表現のねらいや内容を照合すると、「(2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ」というねらいが達成され、「(4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする」「(5) いろいろな素材に

親しみ、工夫して遊ぶ」という内容が、構成要素として確認された。

男児Yは、自身の考えを言葉で的確に表現することが、あまり得意ではないようであった。製作過程は男児Yの思考過程であり、製作物は男児Yの言葉であった。そして、それは幼稚園で生活する男児Yを支えるものでもあったようだ。男児Yは、自身の製作物の性能を、他児や保育者に積極的に訴えることはなかったが、観察者には時折提示することがあった。例えば、事例5で、鉄砲から鉄砲玉が飛び出した(写真22)直後、男児Yはすかさず観察者の方を向いた。その表情は得意げであった。男児Yと観察者の目が合い、観察者は思わず笑顔で頷いた。男児Y「今の見た!？」観察者「見たよ!飛び出したね!すごいね!」というやり取りが、無言で交わされた。このことから、男児Yも、やり遂げたことや、できあがったものを誰かと共有したいという思いを抱いていることがわかる。保育者が常に男児Yの近くにおり、常に男児Yの思いを受け止めることは困難であり、またその必要もないと思われるが、製作に臨む男児Yに対して、あるいは男児Yと一緒に、保育者はどのように振る舞うことが望ましいのかについて考える契機としたい。

製作が好きであり、得意であり、よく取り組むからといって、製作をすることや、製作物がその子どもの全てを説明するとは限らない。男児Yも、他児が遊ぶ様子を黙って見続けることがあり、製作とは異なる他の活動に興味を抱いているようにも思われた。しかし、保育者が、積極的に製作以外の活動に誘うこと(だけ)が、最善の関わり方とも思えない。準備ができたらいつでも飛び立ち、そしていつでも戻ってくるができる場所としての「製作」。そうした意味や機能を持つ「製作」(を含む「造形」)を必要とする子どもたちが、どの保育現場にも(あるいは教育現場にも)存在していることだろう。

(5) 今後の課題

本研究の課題として、以下の3点が挙げられ

る。

まず、本研究では造形活動を題目に掲げているが、焦点を当てているのは製作のみである点である。保育における造形表現を分類してまとめた図1(横, 2008)が示すように、保育における造形表現が扱う活動は多様であり、本研究が造形活動の持つ意味の全てを説明しているわけではない。そのことと関連して、本研究は、収集された事例の一部を分析したものであり、製作以外の造形活動が認められた事例もあった。そのような製作以外の事例の分析も含みながら、保育における造形活動を追究していく必要があるだろう。

次に、観察の実施期間についてである。本研究は、幼小接続期の検討を目的として実施されたため、年長児2学期開始後の10月から翌年2月までの4か月に渡って行われた。年長児1学期4月からの1年間に渡って追跡することができれば、年長児期における造形活動の意味を、より豊かにとらえることができるかもしれない。

最後に、観察時間の設定についてである。本研究の観察は、子ども自身がしたい遊びを選択して取り組む自由遊び時間に限定した。そのため、男児Yが造形活動に取り組むことがない観察日もあり、事例を十分に収集することができたとは言いがたい。更に、小学校1年生の図画工作における造形活動とのつながりを明らかにする上では、幼稚園においても、保育者の指示のもと、クラス全員で取り組む設定された造形活動についても観察することができるとよかったように思う。

今後は、男児Yの小学校就学後、小学校1年生の図画工作の授業を縦断的に観察し、幼小接続期を過ごす男児Yの造形活動の変容を明らかにすることを目指す。

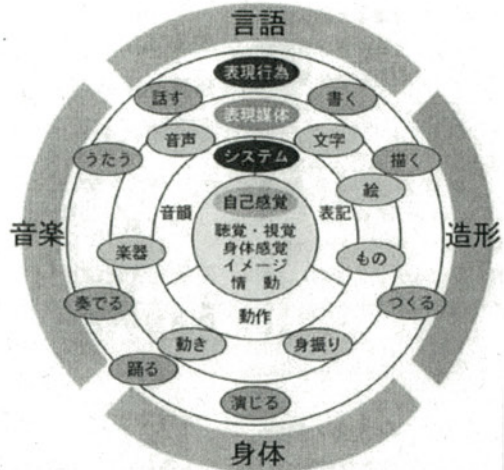


図1 表現媒体からみた「造形表現」の位置づけ(横, 2008)

謝辞

本研究は、平成27年度北陸地区国立大学学術研究連携支援の助成を受けて実施いたしました。実施に際してご協力くださいました幼稚園の子どもたちと先生方に、厚くお礼申し上げます。なお、本研究の一部を、一般社団法人日本保育学会第69回大会(2016年)において開催した自主シンポジウム「幼児の造形活動から考える小学校図画工作との連続性と非連続性」(企画：滝口圭子)において発表しました。

引用文献

廣瀬 聡弥・山田 芳明・西尾 正寛 (2018). 幼稚園と小学校における造形遊びの実践と行動の変容——幼小接続のためのカリキュラムに向けて——次世代教員養成センター研究紀要, 4, 95-101.

小橋 暁子・佐藤 真帆・横 英子 (2018). 幼小をつなぐ造形教育カリキュラムの研究——実態調査の結果から——千葉大学教育学部研究紀要, 66, 413-420.

小橋 暁子・佐藤 真帆・横 英子 (2019). 幼小をつなぐ造形教育カリキュラムの研究(2)——実態調査の結果と保小の比較——千葉大学教育学部研究紀要, 67, 395-400.

栗山 誠・武田 信吾 (2006). 幼児の造形活動と低学年図画工作科の現状比較——教育内容・方法の分析

と、この時期の発達的特徴—— 大阪総合保育大学
紀要, 1, 57-76.

- 榎 英子 (2008). 保育をひらく造形表現 萌文書林
文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領 フレーベル館
滝口 圭子 (2019). 就学前後の子どもたち 心理科学
研究会 (編) 新・育ちあう乳幼児心理学 (pp. 208-
226) 有斐閣
若山 育代・滝口 圭子 (2017). 年長後期から小学校1
年スタート期にかけての「造形活動に向かう態度」
の変化に関する事例的縦断研究 美術教育学, 38,
479-489.