

幼児造形指導の試み —豊かな表現を引き出すために—

村 田 夕 紀

保育現場を見てまわるにつけ、造形指導に悩む保育者の姿に気付かされる。表現領域の1つとして造形表現の重要性は理解されながらも、実際の保育の中で、どのような方法で指導すべきか、また、そのねらいをどこに置くのか、そしてそこでの保育者の役割とは何なのかを明確に意識できずにいるように思われる。そこで試みに、＜誰もが・同じように＞ではなく＜誰もが・自分なりに＞を目指す造形指導の方法を提案し、実践例を通して子どもの豊かな表現を引き出すための適切な保育者の指導・援助のあり方について考察する。さらに造形指導を保育実践として有効に機能させるためには、高いレベルでの保育者の資質・専門性が求められることを示そうとするものである。

キーワード：＜誰もが・同じように＞、＜誰もが・自分なりに＞、保育者の指導・援助、保育者の資質・専門性

1、本稿の意図と背景

保育現場での造形指導の現状として、次の2つの極端な例が見受けられる。1つは、活動の場と材料を与えるだけで保育者による基本的な指導が全くされず、子どもにまかせきりの例である。これは子ども自身の中に表現する力が十分に内在しているので指導は必要ないと考える立場であり、子どもの自由を絶対視する立場だといえるだろう。もう1つは、保育者によって表現の到達目標が設定され、そこに向かう方法も過程もあらかじめ定められた造形指導である。こちらは大人が教えることのみ子どもが育つと考える立場であり、保育者の指示や指導に従うことを子どもに求める規範重視型の立場だといえるだろう。美術教育においても、＜自由⇔規範＞の対立軸を基本として、子どもの表現の絶対的自由を重視すべきとする立場と、教育する側の論理を優先すべきとする立場の両極的な問題とされてきたところである¹。実際は、保育全般を総合的に捉えて、この両者の考えを併せ持ち、揺れ動きながら保育が行われているのが現状であろう。保育の現場では、対立する自由の論理と規範の論理を併せ持つという根源的な価値の両抱え状態を引き受けることが求められているようだ。いずれにせよ現状ではどちらか一方に偏った立場をとることは避けられる傾向にある。なぜなら子どもの自由を絶対視すると、教育の入り込む余地は極端に制限されることになり、保育所保育指針でいう「養護」と「教育」の2つの柱の片方を欠くことになりそうだし、教育する側の論理に立っても、久家英述が、教育の成立のために「学びの意欲や自発性を絶対的な必要条件」とし、「教育的に関係するとは、相手の自発性や自主性を絶対的な前提としながら、ある場合は、当の自発性や自主性を否定す

るという、まぬがれがたい逆説を生きることなのである。」²と述べるように、そこにディレンマを抱え込むことになりそうだからだ。

このように考えると造形指導においても自由と規範の両方の要素がバランスよく配されることが重要になるだろう。子どもを豊かな造形表現に向かわせるのが造形指導だと考えるならば、いずれの立場をとろうとも、その一方に偏ることに危うさを感じる。

子どもの自由を重視する立場にたつと、保育者の指導を軽視することになりがちで、保育者はただ活動の場と素材を提供し、見守りだけの保育に陥り、結果的に「自由」は「気まま」に墮すことが危ぶまれる。適切な造形指導がなされなければ、多様な表現の方法も習得することができず、それらを活用して活動を発展させていく楽しさを知ることもないだろう。真の子ども中心主義の自由な教育を、稲谷康行は「子どもの自発性を尊重し、関心や必要に、学習の起点を置きながらも、子どもにまかせきりにして、自然に出てくる活動を待つのではなく、子どもの認識の発達、表現の展開、人間形成をうながす指導がなければならない。」と述べる³。子どもの成長のためには保育者による適切な指導が必要だといえるだろう。

規範重視型の立場にたつと、保育者の過剰な指示や指導のもとに、子どもの表現を画一的な方向に導くことになりがちだ。それによって子どもは、保育者の指示から間違っただけという緊張感を持ち続け、不安感を作り出すことになり、自発的活動は抑制され、自主性を伸ばすことも妨げられる。このような極端に規範を重視する保育では、子どもを型にはめ込む抑圧的で不自由な保育に陥ることが危ぶまれる。そこでは保育者に決められた方法と手順に従うことが求められ、保育者が設定した目標に到達することが目的となる。そのため誰もが・同じように表現することが目指される。たしかに子どもは活動を通して表現する方法や過程を理解し、知識や技能を獲得することができよう。しかし、あらかじめ提示された目標（例えばお手本・見本）に到達することのみを目的とした活動は、保育者に与えられたイメージをなぞるだけの活動にすぎず、子どもが自分なりのイメージを表現する活動になっていないのだ。造形指導では、借り物のイメージを再現することよりも子どもが自分なりのイメージを表現することが重要だと考える。それは、幼稚園教育要領の「表現」のねらいにも「感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。」ことや「生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。」⁴ことが記されているように、指導によって獲得された知識や技能を活用して、子どもが自分なりのイメージを多様に表現することが造形表現であると考えからだ。子どもの活動が目標に到達することで満足する規範重視型の指導に留まるのではなく、そこから子どもが独自の豊かな表現に向かえるように援助することが保育者に求められているといえるだろう。

このようにみえてくると、子どもが造形表現に向かうためには、保育者による適切な指導や援助が不可欠であるように思われる。豊かな造形表現を目指すためには、表現活動を支える基礎・基本を、しっかりと子どもに伝える指導が必要になるだろうし、同時に子どもの自主性が発揮され独自の表現に向かうための援助も必要になるだろう。造形表現において、子どもに表現方法の基本を身につけてもらいたいという「保育者の願い」が指導であり、自主的に独自の表現へと向かおうとする「子どもの思い」に寄り添うことが援助であるといえるかもしれない。造形指導でも「保育者の願い」だけでなく「子どもの思い」にも十分配慮することが求められて

いるのではないだろうか。そこで適切な指導と援助を心がけた造形指導のあり方を、設定一斉保育の中で試みることにした。

2、造形指導の方法と計画

造形指導の方法として、以下の3点を試みることにした。

- 1) 保育者が子ども達に共通した課題を設定し、これに基づいて子ども達が一斉に活動する保育の形態をとる。(設定一斉保育)
- 2) 子どもの興味・関心や発達に応じた内容を設定し、造形表現に必要な基礎・基本を確実に指導する。
- 3) 基礎・基本となる知識や技能を習得したうえで、子どもがそれを活用し自分なりの表現に向かうよう、個々に援助する。

まず保育者からの提案によって子どもの活動が始まり、それに導かれて個々の独自の活動へと展開することを目指した。指導にあたっては「保育者の願い」がしっかりと子どもに伝わることを第一とし、援助にあたっては「子どもの思い」を支えたり引き出したりすることにつとめた。3歳～5歳児の3年間に渡って、上記の方法で長期の造形指導を計画したが、各年齢にあわせた指導内容を考案したことはないというまでもない。なにより子どもが造形表現の楽しさを経験し、造形活動に自信を持ち、意欲的・自主的に表現に向かえるように指導・援助の工夫を行うことを課題とした。そのような造形指導であることで、後にあげる実践事例からも、保育者の指導や援助に触発され、子どもが豊かな表現力を、多様な形で示す姿をみることができたと考えている。

3、実践事例

一斉保育で行った造形活動での指導の内容とそれらを活用した子どもの表現の自主的展開を、以下に示していく。

事例1「トンネル」(3歳児) ー写真1ー

日常の子ども達の活動の中で、くぐったり、通り抜けたりするようなことを好んで遊ぶ姿がみかけられることから、「トンネル」をテーマにした造形活動を設定した。細いテープ状の画用紙を用意し、子どもどうし関わり合いながら一緒に活動を楽しめるよう、台紙には全紙大の模造紙を選び数箇所に置いた。描画活動への展開も予想されるためペンも準備しておき、子どもの活動の展開に応じて出せるようにしておいた。

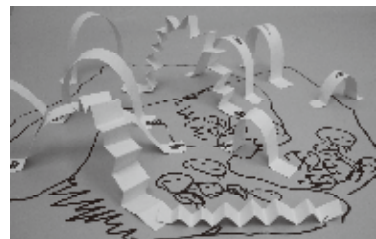


写真1

まず、テープ状の画用紙の両端を折って見せ、子ども達の目が画用紙に注目したところで、静かにアーチ状の曲線をつくってみると、子ども達の中から「トンネルだ!」という歓声があ

がった。そこで両端の折ったところにのりを付け、模造紙に貼って見せた。次に、もう一枚テープ状の画用紙をとり、階段状に折る方法を示しながら子ども達に見せた。「キザキザとんねる」「階段」などといった言葉が出てきたのを受けて、同じように両端にのりを付け模造紙に貼って見せた。“のりしろ”という言葉は使っていないが、両端にのりを付けることは確実に伝えた。

子ども達の活動は、まずは「トンネル」づくりからスタートしたが、そのうちトンネルを積み重ねて「トンネルマンション」と名づけたり、階段状に折った紙を「トンネルに上る階段」、「がたがた道」などと、自分なりにイメージを広げ活動を楽しむ姿がみられた。指でなぞりながら道をイメージするようなしぐさがあつたので、ペンを出してみると、めぐるような線や人物などを描き始め、描画活動にも展開した。

事例2「窓をあけたら…」(4歳児) ー写真2ー

容器の蓋の開け閉めや扉をあけての出入りの様子から、何か楽しげな子どもの表情を見受けることがある。そこで画用紙で開閉を楽しめるようなしかけをつくり、楽しい描画活動に展開できないかと考え、長方形の小さな画用紙を用意した。



写真2

まずは開閉できるしかけのつくり方を指導し、画用紙に貼って開いて見せると、「窓が開いたね。」という声が子どもの中から出てきた。そこで窓の中や外に誰がいるのか何があるのかなど、子ども達とやり取りしながら話を進めると、一人ひとりの子どもから自由な発想を引き出すことができた。まずは窓のしかけをつくること、そして次にどのように貼るのかを考えること、貼り終えたらペンで描くことという活動の流れを確認した。窓の数もそれぞれ必要に応じて自分で決めることにしていたので、積み重ねてマンションに見立てたり、並べて電車の窓に見立てたり、動物園に見立てたりと、さまざまな発想で表現を楽しむことができ、窓を開けたり閉めたりしながら、楽しそうに描いていった。

事例3「みんなの街」(5歳児) ー写真3ー

平面的な表現だけでなく、描いたものを立てようとするなど立体的な表現にも興味を持つようになってきたので、四角柱の作り方と“のりしろ”について、また人物や車など紙に描いたものを立てる方法について指導し、立体的な造形表現に取り組むことにした。四角柱をつくることは少し難しいだろうが、日常の生活の中でも少々困難なことにもチャレンジしていく意欲的な姿が見られるため、子ども達は興味を持って取り組んでくれるのではないかと考えた。まずは、四角柱と“のりしろ”のつ

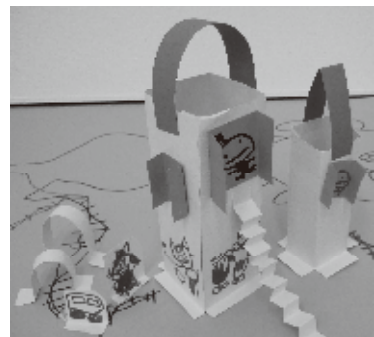


写真3

くり方を、一人ひとりの能力に応じて丁寧に指導した。1 つだけをゆっくり丁寧につくる子どもや、つくり方を完全に自分のものにし何個も繰り返していく子どももいた。次に、つくった四角柱を持ち寄り、みんなで街づくりをすることを提案した。街には車が走っていること、公園や駅などもあること、人もたくさんいることなどが話し合われ、街づくりへの関心が高まった。そこで台紙の模造紙に直接描くこともできるが、小さな紙に描いて“のりしろ”を折って立てることができることを伝え、活動に入った。まずは家に見立てた四角柱を台紙に貼ることから始まり、友達とイメージを共有しながら、つくったり描いたりを展開していった。この中では、事例 1「トンネル」で経験したものを活用し、トンネルや階段をつくったり屋根にしったりといった応用も見られた。また事例 2「窓をあけたら…」で学んだ窓のつくり方やその中に描くことも活用する姿もあり、それをそばで見ていた子どもがまねをしたり、それをヒントにまた自分なりの表現をみつけていくような展開もみられた。そのような活動の展開は予想していたので、事例 1、事例 2 で使用した材料も、準備していた。

事例 4「すてきな家」（5 歳児） —写真 4—

事例 1～3 の経験から得た知識や技能、さらにつくること・描くことへの意欲的な態度を基に、日頃の子どもの興味・関心の中からテーマを選び、造形展では「すてきな家」（5 歳児）に取り組んだ。まずは、「みんなの街」の中で学んだ四角柱の作り方を確認することから始めた。そして新しい技法として四角柱の角の折り目のところに切り込みを入れ、折り込んだり切り開いたりすることや、アーチ状の屋根のところにみられるように紙という素材の持つ美しさを活かす表現ができるように指導した。また四角柱を重ねるときには天井に見立てた画用紙を入れることで比較的容易に積み重ねられることも伝えた。



写真 4

以前学習したものを基に少し難易度の高いものへと展開したことで、学ぶことへの期待感や意欲が高められたようである。ここでも、以前に習得した技能の活用がみられ、円柱形や円錐形のつくり方なども経験しており、円柱形を土台にテーブルや椅子をつくるなど今までに学んだものを活用・展開している。勿論描くことの楽しさも十分に経験しているため、それぞれが必要に応じ描く活動も取り入れている。この活動の中では、実際の生活経験が再現されたり、それらを基に想像の世界へと広がりを見せたり、つくる過程の中で、それぞれがイメージを広げ自由につくり込んでいく姿が見て取れた。そしてこれらが保育者の援助を受けながら自主的に行われたことはいうまでもない。

4、考察

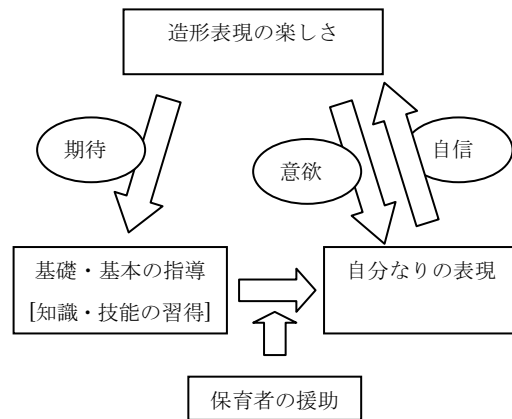
上にあげた事例は、いずれもまず基礎・基本となる内容を保育者が指導することから始まっ

ている。必要に応じて個別に指導することもあるが、おおむね一斉指導の形をとっている。それを子どもが受け止めることで活動を展開するために必要な知識や技能を習得し、自主的に活動を展開させ、自分なりの表現に向かっていることがわかる。またこれらに共通しているのは、全員が同じものをつくることを目指していないということだ。保育者の指導内容は、一定の表現にたどりつくための手段となっていない。手本を示したり、手順を教え込んだりして、保育者が思い描いた表現に到達することを目標にしていないのがわかるだろう。いいかえればく誰もが・同じように>を目指すのではなく、<誰もが・自分なりに>を目指して指導・援助されているのである。また、それぞれの事例で、最小限の指導にとどめることによって子どもの表現が独自性をもち、多様性を示すように配慮されている。

基礎・基本の指導は、造形表現に興味・関心を持つきっかけとなるような「しかけ」だと考えてもいいだろう。それらは子どもの日常生活の中から見つけ出されたものであり、子どもの発達にあわせて、その都度、新しい表現方法として提示されていることがわかる。事例1では保育者の指導をきっかけに、子どもは様々なイメージを膨らませ、それを目に見える形にしていっていった。自分のイメージを自分なりに表現できたという体験は、子どもに自信を持たせ、造形表現の楽しさに気付かせることになったと考える。事例2も子どもの生活の中での様子にヒントを得た活動で、子どももスムーズにその内容を受け入れることができたと考えている。窓のしかけのつくり方を伝える指導だけでなく、保育者はそれを子どもがどのように扱うかについてもイメージを喚起するように努めている。子どもが窓をどのように構成するかということに、すでに自主性が発揮されていることがわかるだろう。保育者の指導を基に子どもが自由に発想し、描画活動を楽しむ姿がみられた。ここでも子どもは、自分の発想を目に見える形にすることで、自信を深め、描画活動への意欲を高めることになったと考える。これらの例に見られる造形指導は、子どもが興味を持って無理なく受け入れられる基礎・基本を設定し、それが子どもに表現方法として理解され、それをきっかけとして自分なりにそれぞれ多様な表現に向かっていることがわかる。そしてそのことで子どもは自己効力感や自信を持つことができ、それが造形表現の楽しさに気付くことにつながると思うのだ。造形表現の楽しさがわかることで、子どもはさらに意欲的になると考える。またこのような経験を積むことで、保育者が行う新しい指導に対する期待感も大きくなるようだ。事例3では、子どもが難しいことにチャレンジしようとする意欲的な態度に着目し、指導内容を決めている。事例1・2と比べると「保育者の願い」として、教育的な意図が強く見て取れるかもしれない。しかし、ここでも指導は最小限に留められている。多様な技法が用いられているが、以前に習得した技法が自主的に活用されているのであり、新しい指導内容を丁寧に伝えた後に、子ども自身が自分なりの表現を楽しむためにすでに習得していた技法を組み合わせている。多少難しい課題を指導されても、造形指導に対する期待感を持っていたこと、また指導する保育者に対して信頼感を持つようになっていたことで、造形指導を積極的に受け入れることができたのだと考える。子どもが保育者の提案に素直に応じて協同の活動へと展開させているのも、信頼感のあらわれと考えることができるだろう。子どもは自分なりの表現を楽しんだり、子どもどうし思いを共有しあったり、違う考えを受け入れたりしながら、造形活動を意欲的に展開している。事例4では、事例1～3の活

動を通して身につけた表現技法が総合されていることがわかる。新たに提示された技法も造形活動に対する子どもの意欲を引き出し、表現の幅を広げる内容だと考えていいだろう。以前より少し難易度の高い指導を受け、それを自分のものにして活用することで自分なりの表現に自信を持ち、安心して造形活動を楽しむことになり、さらに意欲的に活動を展開する姿が見られる。以上のいずれの事例でも、保育者は造形活動の環境を整備することに努めた。子どもの活動を見極め、思いを読み取り、それを受容し、共感し

たり、励ましたりしている。さらに、タイミングを見はからって材料を提供したり、不要となったものは片付けたり、活動のヒントを与えたり、子どもが自分なりの表現にたどり着けるように援助している。保育者の指導・援助と、子どもとの関係を造形指導において明らかにすると＜図1＞のようになるだろう。保育者の指導・援助が子どもの造形表現への自信を高め、その楽しさを体験することで意欲になる構図が浮かび上がってきた。またこのような経験を繰り返すことで、子どもの造形指導への期待も大きくなり、さらに意欲になることもみてきた。適切な指導・援助によってこそ、子どもを造形活動に対して意欲的にさせ、自主的に造形表現を楽しむように育て得ると考えることができるだろう。子どもが造形表現に向かうために、指導・援助が不可欠だとするゆえんである。



＜図1＞

5、まとめ

先にあげた事例は、いずれも保育者によって、まずは必要最小限の指導がなされるところから始まっている。子どもはこれを受け入れ、獲得した知識や技能を基に、それを活用し、自主的に独自の表現に向かえるよう、個々に適切な援助を受けている。つまり一斉に指導を受け入れ、提示された活動を試そうとするところに子どもの規範の意識をみることができるかもしれない。また、手に入れた表現方法を基に自分なりのイメージを膨らませ、自主的に造形活動を展開する姿に子どもの自由をみることができるだろうと考える。それは規範の要素と自由の要素が共に包摂された指導がなされたことを意味しているといえないだろうか。相反するようにみえても、一定の規範の下で、子どもの自由を最大化する試みは可能だろうし、両方の要素が含まれた造形指導を計画することも不可能ではないと考えて、先に示した事例を実践したが、むしろ自由と規範を対立するものとして捉えるのではなく、その2つの要素が相補的なものとして総合されていることに価値を見出したいと考えている。ともあれこのような造形指導の実践には、保育者による適切な指導や援助が鍵となることは間違いないだろう。

造形活動を指導するためには、まず教えるべき基礎・基本の内容を設定しなければならない。

そのためには子どもの興味・関心や発達に応じることが必要とされ、子どもの普段の様子を注意深く観察し、見極める力が求められているといえるだろう。また設定内容を指導するにあたって、それが子どもの自主性を奪う抑圧的な、あるいは威圧的な指導にならないように注意しなければならない。同時に、伝えたい内容をはっきりと確実に、しかも全員に指導する必要がある。保育者の資質・専門性が問われるところだろう。

造形活動を援助するためにも、子どもの活動を見極め、そこから子どもの思いを読み取る力が求められている。子どもの思いに共感し、活動を励ましたり、支えたりすることで、子どもが自信を深め、意欲的で自主的な態度を身につけるように関わることが求められている。ここでも保育者の資質・専門性が問われているといえるだろう。

つまり、指導によって保育者の願いがかなえられ、援助によって子どもの思いも十分に発揮される造形表現を目指すために、保育者は資質を高め、高度な専門性を身につけるようにしなければならないということだ。指導に自信が持てないからと子どもを放任しておいて、それを子どもの自由を大切にしているのだと言い逃れることは許されないだろう。また、平等の名の下に均質な結果を求めるあまり、＜誰もが・同じように＞という考えから造形表現を決まりきった手順におとしめ、子どもの自主的な表現の可能性を奪うことも許されないはずだ。保育者は子どもの発想や思いに応じた指導・援助を適切なタイミングで、過不足なく行わねばならない。このような保育者の指導・援助がバランスよく機能することで、子どもは造形活動に集中し、自信を深め、意欲的な態度と自主性を伸ばすのだと考える。適切な指導や援助のために保育者が資質・専門性を常に向上させるように努力しなければならないことは、造形指導のみに限ることではなく、保育全般についてもいえるだろう。保育所保育指針でも「常に自己研鑽に努め、喜びや意欲をもって保育に当たること」としている。さらに「保育の専門性などを高めるとともに、保育実践や保育の内容に関する職員の共通理解を図り、協働性を高めていくこと」を求めている⁵。保育者にも基礎・基本の学びと、それを基に自分なりの保育を展開するための自主的な態度が必要であり、保育者一人ひとりが自らの向上に努め、互いに連携して質の良い保育を目指すことが求められていると考える。

¹ 筆者は、四天王寺大学紀要第48号（2009）の拙稿「0～2歳児の造形あそびに関する一考察」（p159）において、子どもの表現の論理を、DBAE運動に代表される専門的な美術教育理論に対峙させ、そこに＜自由⇄規範＞を軸にした対立の構造をみた。

² 久家英述：「教育とは何か」『教育概論』田原・林編，法律文化社，2008，p17

³ 稲谷康行：「教育大学教科教育講座第9巻 図画工作・美術科教育の理論と展開」花篤實編，第一法規，1980，p168

⁴ 文部科学省：「幼稚園教育要領」第2章 ねらい及び内容，2008

⁵ 厚生労働省：「保育所保育指針」第7章 職員の資質向上，2008