

様式第 3 号

学位請求論文

年中児の造形活動に関わる保育者の援助と環境構成

児童保育研究科 児童保育専攻

博士後期課程 2018 年入学

氏名 片岡 章彦

年中児の造形活動に関わる保育者の援助と環境構成

幼児期の育ちにとって自由遊び時間における造形活動には重要な意義がある。小川(2010)は「遊び保育論」の中で、自由遊び時間のコーナーづくりの拠点として「造形コーナー」を位置付けたうえで、3歳児以降における環境構成においては、幼児の遊びがどのように展開するのか、保育者がそれをどう援助するのかという点について考える必要があることを指摘している。また、自由遊び時間の造形コーナーが、保育室内に常設される保育環境のコーナーの1つとして位置付けられることによって、幼児がいつでも自由に造形活動に取り組むことができ、つくったりしたものを他のコーナーでの遊びに使ったり、他の遊びに必要なものを造形コーナーでつくったりと相互に関わり合い、遊びを中心とした保育となることも提起している。

しかし、これまでの環境構成に関わる研究や小川の「遊び保育論」では、コーナーの設置や素材、道具の備え方といった環境構成については示されているが、1年を通じた中で幼児の遊び方とつくるものやつくり方の変化に対応した環境構成及び環境の再構成について、具体的な内容やタイミングのあり方は必ずしも明示されているわけではない。

また、自由遊び時間の造形活動における保育者の援助については、モデルとしての役割が中心となっており、造形活動において1年を通じて遊び方とつくるものやつくり方が変化していく中で、保育者のどのような援助がそれらの変化に影響を及ぼしているのかや、造形コーナーにおいて幼児の遊び方とつくるものやつくり方が、1年を通じてどのような変化を遂げるのかについても明示されているわけではない。

そこで本研究では、造形コーナーでの幼児の遊び方とつくるものやつくり方が1年を通じてどのような変化をたどり、その変化をもたらす具体的な保育者の援助と環境構成及び環境の再構成と、環境の再構成の内容やタイミングについて明らかにすることを目的としている。

本研究の調査対象は、造形活動に関わる発達の移行期であり、その間の発達が著しい年中児としている。その年中児がコーナーベースの造形活動に取り組む様子を、1年を通じて記録した2年分の動画記録を基に事例考察による分析を行っている。そのうえでコーナーベースの造形活動における年中児の発達過程と遊び方とつくるものやつくり方に変化をもたらす保育者による援助と環境構成及び環境の再構成のあり方とタイミングについて明らかにしている。

保育においては、つくる活動である造形活動に関わる幼児の姿を読み取る手立てがないことから、「小学校学習指導要領解説 図画工作編」(2018)にある造形活動における捉え方を参考に、保育における幼児の造形活動に取り組む姿を読み取るうえでの手立てとした。その事例考察による分析の結果、「素材からつくり始め、素材そのものとじっくりと関わって扱う中で、素材の特性や性質についての理解を深める造形遊びの時期」「つくりたいもののイメージをもち始め、素材をつくりたいものに合わせて組み合わせる形づくろうとする造形表現が見られるようになる時期」「素材からつくり始める造形遊びと目的をもって素材を選びつくり始める造形表現とが共に見られる時期」「目的の中に使う用途や機能性を含めて試行錯誤(探究)する造形表現の時期」というように、造形遊びから造形表現に移り変わる4つのフェーズがあり、そのフェーズに従って年中児の造形活動における遊び方とつくるものやつくり方が変化を遂げていることが明らかとなった。その変化を遂げるにあたって、保育者の道具を扱う技術の伝承や、造形表現が見られるようになるフェーズでのハサミで切ることで自体が目的となる遊びが促されるような素材の用意、全体的に造形表現が見られるようになったフェーズでの色に関わる素材を用意及びフェーズを目安にした造形コーナーにおける年中児の遊び方とつくるものやつくり方に変化をもたらす保育者の具体的な援助と環境の再構成のタイミングとポイントが明らかとなった。

また、一斉活動や行事など他の経験を造形活動に取り入れて生かすことができるように、一斉活動や行事など他の経験などを再経験できるようなイメージをもつことができる意図的な素材の用意を、環境の再構成をする際には考える必要があること。一斉活動や行事など他の活動を取り入れることによってつくる目的を明確化し共有することで、技術の熟達を促されその結果として年中児の遊び方とつくるものやつくり方が変化を遂げることも明らかとなった。

しかし、本論においては造形活動に関わる成長において移行期であり、著しく発達を遂げる年中児に焦点を当てたが、成長発達の連続性を考えた時に年中児を含めた3歳児～5歳児の造形活動における遊び方とつくるものやつくり方の変化とそれらをもたらす保育者の援助や環境構成及び環境の再構成についても検討が望まれる。また、保育者の援助だけでなく友達同士の関わりによる遊び方とつくるものやつくり方の変化についても検討が望まれる。

Assistance and Environmental Composition of Early Childhood Educators Involved in The Material Playing of Children in The 4-year-old Class.

The material playing during free play time holds significant importance for the growth of young children. In his work on "Play-Centered Childcare", Ogawa (2010) positioned the "Material Play Corner" as a base for free play during free time. He pointed out that it is essential to consider how children's play develops and how early childhood educators can assist them, particularly for children aged three and older. By positioning the "Material Play Corner" as one of the fixed spaces in the nursery environment, children can freely engage in the material playing at any time. The items children create in this corner can be used in other corners. Besides, they can also create items necessary for other plays at the "Material Play Corner", which helps to promote an interactive, play-centered childcare environment.

However, while research related to environmental composition and Ogawa's "Play-centered Childcare" do provide guidance on the setup of corners, materials, and tools, they do not necessarily specify the details of environmental composition and timing of improvement of play environment in response to the changes in how children play, what they create and how they create things throughout the year.

Moreover, when it comes to the assistance of early childhood educators for material playing in free play time, the main focus has been on the role of early childhood educators as models. It is not explicitly stated how a early childhood educators assistance affects the changes in the way of children's play, what they create, and how they create things throughout the year in the material playing, nor is it clearly indicated what the changes are in children ways of playing, items that they create, and the ways they create things at the "Material Play Corner" throughout the year.

Therefore, this research aims to clarify how children's ways of playing, items they create, and the way they create things at the "Material Play Corner" have changed over the course of a year. This research also aims to clarify the details

of assistance of early childhood educators, environmental composition, and improvement of play environment that drive these changes, as well as the details and timing of the improvement of play environment.

The subjects of this study are children in the 4-year-old class in the transition period of development who engage in material playing, a time when children are showing remarkable development. The research is based on a case study, using two years' worth of video recordings. These videos document how a children in the 4-year-old class behaves, throughout a whole year, in the material playing at the corner base. It thereby clarifies the developmental process of children in the 4-year-old class in the material playing, as well as nursery assistance of early childhood educators that brings about the changes in children's ways of playing, items that they create, and the way how they create things. In the meantime, it also clarifies environmental composition, details and timing of improvement of play environment that leads to these changes.

In terms of childcare, there is no established method for interpreting the ways children engage in creative activities, such as material playing. Therefore, this study adopted the approaches outlined in "Educational Guideline of Elementary School: Art and Crafts" (2018) as a framework for understanding the ways children engage in their material playing. As a result of the analysis of the case studies, four phases were identified in the transition from artistic play to artistic expression: "A period of artistic play, where children start creating things from materials, deepening their understanding of the characteristics and properties of the materials as they spend time engaging with them." "A period when artistic expression starts to be observed, where children begin to have an image of what they want to create and start forming shapes by combining materials to match their image." "A period when both artistic plays, where children start creating things from materials, and artistic expression, where children select materials with a purpose and create things using them, are observed." "A period of artistic expression, where children start to engage in trial-and-error (exploration) by considering its usage and functionality with a purpose" It was found that the

ways children in the 4-year-old class play and the items they create and the way they create them in material playing change according to these phases.

Based on all the phases of change, several things have become clear. This includes the importance of passing down techniques for handling tools by early childhood educators, the preparation of materials that encourage children's play such as educating them that scissors are used to cut things during the phase of artistic expression, the preparation of color-related materials during the phase when overall artistic expressions can be observed, and details of assistance of early childhood educators conducted based on each phase for children in the 4-year-old class that brings about the changes in the way children in the 4-year-old class play, what they create, and how they create. In addition to that, it also clarifies the timing and points of improvement of the play environment.

Moreover, when it comes to improve the play environment, it is necessary to consider some deliberate preparation of materials that can allow children to re-experience other activities, such as group activities and events, and incorporate those experiences into material playing activities. By integrating other activities such as group activities and events, the purpose of creation is clarified and shared, which promotes the mastery of techniques and consequently leads to clarification of changes in the ways children in the 4-year-old class play, what they create, and how they create things.

However, this study focuses on children in the 4-year-old class, who are in the transitional period of growth and show remarkable development. Considering the continuity of growth and development, it is desirable to also examine the changes in the ways children from age three to five play and create in their material playing activities, as well as study the assistance of early childhood educators, and environment compositions and improvement of play environment that bring about these changes. In addition, it is desirable to examine not only the impact of the assistance of early childhood educators, but also the impact of interactions between friends that may bring about changes in the way children play, what they create, and the way they create things.

目次

はじめに	1
1. 保育現場における環境構成の実情	
2. 小川の「遊び保育論」と本研究の調査対象園との関係	
3. 「子どもの造形活動」をめぐる呼称の現状について	
4. 「小学校学習指導要領解説 図画工作編」(2018)における造形活動	
5. 保育現場における造形活動の整理	
6. 本研究の問い	
第1章 自由遊び時間における造形活動	8
第1節 本章の目的	8
第2節 自由遊び時間におけるコーナーの意義	8
第3節 自由遊び時間における造形活動	10
第4節 自由遊び時間における造形活動での保育者の援助	11
第5節 自由遊び時間における造形活動での幼児の育ち	13
第6節 本研究の前提となる考え方	14
1. 造形コーナーがもつ役割	
2. 小川の「遊び保育論」に基づく環境構成	
第2章 造形活動に関する幼児の発達及び4歳児を対象とする理由	21
第1節 本章の目的	21
第2節 幼児の絵の発達について	21
第3節 幼児の立体表現の発達について	23
第4節 幼児の人とのかかわりの発達について	25
第5節 幼児の手指の協応動作の発達について	25
第6節 幼児の道具の使用の発達についてーハサミを一例としてー	26
第7節 年中児に着目する意義	27

第3章 本研究の目的	29
第1節 先行研究の課題	29
第2節 本研究の目的と仮説	29
第3節 本論文の構成	30
第4章 調査分析Ⅰ	
「造形活動」「年中児がつくったもの」に焦点をあてた分析	34
第1節 本章の目的	34
第2節 研究方法	34
1. 調査対象と方法	
2. 分析方法と分析の観点	
3. 倫理的配慮	
第3節 事例分析	35
第4節 考察	71
1. 「新学期当初から一年を通じて、造形活動はどのように変化し、つくるものや つくり方にはどのような変化が生まれているのか」の視点からの考察	
(1) 年中組の造形活動の造形遊びから造形表現への一年間の変化	
(2) 道具や素材の扱い方の変化	
① セロハンテープの貼り方やハサミといった造形活動に使う道具の扱い	
② 「色に関わる姿」の意味	
③ 造形遊びと造形表現が織りなす造形活動の一年間のつくるものやつくり 方の変化(フェーズ)	
2. 「造形コーナーの環境構成やその再構成が、年中児の造形活動にどのような影 響を与えるのか」の視点からの考察	
第5章 調査分析Ⅱ 保育者の援助に焦点あてた分析	79
第1節 本章の目的	79
第2節 研究方法	79
1. 調査対象と方法	

2. 分析方法と分析の観点	
3. 倫理的配慮	
第3節 事例分析	80
第4節 考察	113
1. 造形コーナーで年中児のつくったものや作り方の変化	
2. 造形コーナーで年中児のつくったものや作り方に変化をもたらす 保育者の援助	
3. 一斉活動や行事など他の活動の経験を造形コーナーで生かすための 環境の再構成	
(1) 一斉活動とコーナーベースの造形活動	
(2) 行事や他の活動の経験とコーナーベースの造形活動	
第6章 総合考察	120
第1節 各章のまとめ	122
第2節 コーナーベースの造形活動における 年中児の発達とつくるものや作り方の変化	123
第3節 造形コーナーにおける年中児のつくるものや作り方に変化をもたらす 保育者の援助と環境構成及び環境の再構成	126
第4節 本研究で見出した知見のオリジナリティーについて	130
1. 本研究で見出した知見のオリジナリティー	
2. 研究方法のオリジナリティー	
3. 本研究の学際性について	
第5節 本研究の限界と課題	131
引用・参考文献	133

はじめに

1. 保育現場における環境構成の実情

保育現場での日々の保育は、保育者によって、幼児の興味関心や発達、季節など様々な状況を考慮しながら環境構成された保育室や園庭など環境の中で行われている。とくに保育室の中にどのような物や場を配置し環境構成するのかは、園の保育方針や状況によって左右されるが、それらを踏まえながらクラス担任の保育者によって色々な意図をもって環境構成がされている。保育室内では遊びや活動コーナーを複数配置したコーナー保育として、幼児自らが遊びを選択し活動を展開する幼児主体の活動展開を重視した環境構成を行っている園もあれば、その日の保育活動の流れに応じて一斉活動¹を行う保育者主導の保育展開を前提とした環境構成がなされるといった園もある。また、コーナー保育と一斉活動の両方を組み合わせて保育を行い、その都度毎に環境構成を変更して活動展開している園もある。

1989年に改訂された「幼稚園教育要領」において、幼児教育は環境を通して行うものであり、その環境に関わって幼児が主体性を十分に発揮しながら発達に必要な体験ができるように、保育者には計画的に環境を構成し、活動の場面に応じた援助をするという役割が求められている。このように保育は環境を通して行うことが基本とされているものの、自由遊び時間のコーナー保育ではどのような環境を保育室に構成していけばよいのか。また、環境構成と共にどのような援助が適切なのかについて、具体的かつ明確な手立てが無いままに、幼児の興味関心に基づくことを意識しながらも、その時々保育者の感じ方や場の雰囲気によって環境を構成したり幼児への援助を行ったりしているなど悩み多いのも実情である。

2. 小川の「遊び保育論」と本研究の調査対象園との関係

「遊び保育論」を提唱している小川(2010)は、保育室の遊びのコーナーの中でも、製作コーナーはもっとも基本的な遊びの拠点であり、ベースキャンプであるという考えを基に保育室の環境構成について、製作コーナー²を位置付けている。すなわち、この「製作コー

¹ ここでいう「一斉活動」とは、保育者の意図のもとに子ども達全員が同じ活動に取り組む保育形態を指している。

² 小川(2010)では、保育室の中の製作物をつくったり廃材を置いたりしてそれらを使って遊べるコーナーを「製作コーナー」と呼んでいるため、小川の文献からの引用については「製作コーナー」という表記をそのまま用いる。しかしながら本研究では後述するようにそのコーナーのことを「造形コーナー」と呼ぶ。

ナー」を、色々な箱や牛乳パックなどの素材を、幼児自身が自由な発想で切ったり、貼ったり、組み合わせたりしながら何かをつくるなどの具体的な造形活動に自己選択しながら取り組める場として位置づけている。

また、小川はそのように「制作コーナー」に引きつけられた幼児が、どのように遊びを展開するか、保育者が幼児集団の遊びをどう見守りどんな援助をするかという2つの視点で考える必要があることを指摘している。これは、目の前で展開されている幼児の遊びを見守り丁寧に理解した上で環境構成を行うことは、直接的な援助ではなくても制作コーナーにおける保育者による重要な援助であり、遊びを豊かにするための重要な役割であるということを意味している。更に小川は、制作コーナーで、幼児が何かをつくることにおけるモノとのかかわりが同調性をつくり、幼児同士のつながりを生み出すことについても指摘しており、制作コーナーで幼児が関わるモノの備え、すなわち環境構成がいかに重要であるのかについて述べている。

このように小川は「遊び保育論」の立場から保育室の遊びのコーナーにおいて「制作コーナー」（本研究の「造形コーナー」）を「もっとも基本的な遊びの拠点」として位置付け、そのコーナーにおける幼児期の造形活動を支える環境構成（モノの備え）の重要性と見守りを中心とした援助のあり方が重要であることを提示している。

ここで、本研究で調査対象としている年中児とは、関西圏にある私立幼稚園型認定こども園 A 園³における3年保育の4歳児クラスのことであり、研究調査対象のA園では2016年度から小川自身による園内研修を年に数回行いながら、小川の「遊び保育論」に基づいた造形コーナーを拠点とした自由遊び時間の遊びコーナーの配置及び環境構成と保育者の援助を実践している。そして、調査期間である2016年度と2017年度は、小川の「遊び保育論」に基づいた環境構成と保育者の援助が行われ始めた最初の2年間に該当している。そのため、2016年度は「遊び保育論」に基づいた環境構成と保育者の援助について小川の助言・指導を受け、学びながら模索し始めた1年目の保育実践であり、翌2017年度は、その2年目である。2016年度と2017年度の担任は違うが、同じ年中児クラスを研究対象としている。

³ 筆者は、A園において2015年度まで主任として勤務しており、2016年度より保育士・幼稚園教諭養成の短大教員となったが、2016-17年度はA園での保育アドバイザーとして関わる立場であった。そのため、本研究で取り扱う事例は、筆者自身が録画撮影した年中児クラスの造形コーナーでの幼児の様子を文字記録としてテキスト化したものである。

3. 「子どもの造形活動」をめぐる呼称の現状について

幼稚園、保育所等の保育の実践現場では、「自由遊び時間に幼児が空き箱やペーパー芯、プラスチックカップなどの素材(廃材)などを使って、素材同士を貼ったり、切ったり、色を塗るなどしてつくる遊び(活動)」を、「製作遊び(制作遊び)」「製作活動(制作活動)」「造形遊び(造形活動)」「造形表現」「つくる遊び(つくる活動)」など園によって様々な言い方がなされており、統一された呼称や概念規定がなされているわけではない。また、そのような活動の場についても「製作コーナー(制作コーナー)」や「廃材コーナー」「造形コーナー」などの呼称が混在しており、統一された呼称や概念規定がなされているわけではない。

「幼稚園教育要領」(2017)の領域「表現」に示された「内容」では、「(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。」「(7)かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。」(下線部は引用者による)というように、素材と関わることや、かいたり、つくったりすることの記載があり、造形活動に関わる内容については示されているものの、活動そのものを表す呼称自体は見当たらない(この(4)(5)(7)については、「保育所保育指針」(2017)でも同様である⁴⁾。

このように「幼稚園教育要領」(2017)、「保育所保育指針」(2017)においても、自由遊びの時間に素材(廃材)などを使ってつくる遊びに対して、特にそのような遊び(活動)を言い表すような言葉はなく、保育現場では慣例として前述のような様々な呼称が使用されている状況がある。その一方、保育現場で「製作遊び(制作遊び)」「製作活動(制作活動)」というと、幼児が何か目的を持って形があるものをつくることが多い状況や、保育者が意図してテーマや題材を設定して取り組む活動が多い状況が見受けられる。そのため、本研究では、素材に親しんだり、関わったり、そのような素材を使ってかいたり、つくったりする活動を「造形活動」と呼称し、位置づけることとする。(次項に詳細を示す。)

⁴ なお、「1歳以上3歳未満児の保育に関するねらい及び内容」の領域「表現」の「内容」では「①水、砂、土、紙、粘土など様々な素材に触れて楽しむ」という項目があり、3歳以上児同様に、造形活動に関わる内容については示されているが、活動そのものを表す呼称は示されていない。

4. 「小学校学習指導要領解説 図画工作編」(2018)における造形活動

ここで、幼児期の造形活動と関連が深いと考えられる小学校「図画工作」の視点からも、小学児童が素材に親しんだり、関わったり、そのような素材を使ってかいたり、つくったりする活動について「学習指導要領」上の概念を検討する。そうすることによって、保育現場の慣例で様々に使用されている呼称についての整理を行うだけでなく、幼小の接続に関わる造形活動のあり方についても整理することができると思われる。

1) 造形活動における二つの側面—「造形遊びをする」と「絵や立体，工作に表す」

「小学校学習指導要領解説 図画工作編」(2018)では、造形活動を「材料やその形や色などに働きかけることから始まる側面」と「自分の表したいことを基に、これを実現していかうとする側面」の二つの側面に分けて捉えている。また、表現領域の内容として「造形遊びをする」と「絵や立体，工作に表す」の二つを挙げており「『造形遊びをする』は、結果的に作品になることもあるが、始めから具体的な作品をつくることを目的としないのに対して、『絵や立体，工作に表す』は、およそのテーマや目的を基に作品をつくらうとすることから始まる。また、『造形遊びをする』は、思い付くままに試みる自由さなどの遊びの特性を生かしたものであるが、『絵や立体，工作に表す』は、テーマや目的、用途や機能などに沿って自分の表現を追求していく性質がある」と示されている。また、それぞれの活動の特性を生かしながら指導を工夫することが求められている。

前述したように「幼稚園教育要領」では「素材に親しんだり、関わったり、そのような素材を使ってかいたり、つくったりする活動」と大きく捉えている活動であるが、小学校における「図画工作」では、造形活動を「造形遊びをする」「絵や立体，工作に表す」の二つの側面に分けることによってそれぞれの活動内容に応じた指導が求められている。

保育現場においては造形活動を何らかの要素で分けて指導について考えるという手立てがなく、例えば造形活動の指導というように大きな枠組みでしかない。そこで、保育の造形活動においてもより丁寧に指導をするためには、小学校の「図画工作」を手掛かりに幼児期の発達特性を踏まえて造形活動を内容や段階などを手立てに分けたうえで、それぞれに応じた指導について考える必要がある。

2) 「造形遊び」という考え方への着目

図画工作科で「造形遊びをする」ことについて福田(1990)は、造形遊びは作品をつくることが最終的な目的ではなく、造形活動そのものに重きをおいた活動であり、子どもの身の回りにある様々な素材との触れ合いによってなされる材料体験であることを指摘してい

る。また、西村(2006)は、「身近にある材料になるものなどに進んでかかわり、その色や形などの特徴から自在に発想し、楽しい造形活動を思いつき、持てる力を自在に働かせながら思いのままに進める造形活動」として造形遊びにおける素材との関わりについて述べている。このように、図画工作科における造形遊びは、子どもにとって身近にある材料や素材との触れ合いによってなされる材料体験であり、持てる力を自在に働かせながら思いのままに進める造形活動である。そのため、「幼稚園教育要領」における「素材に親しんだり、関わったり、そのような素材を使ってかいたり、つくったりする活動」ような造形活動の中でも、とくに身近な材料や素材に触れながら幼児なりに自在に発想し、持てる力を自在に働かせながら思いのままに進める姿が見られる造形活動については、「造形遊び」として位置付けるとよいのではないかと考えられる。

また、図画工作科における造形遊びに対する指導について高田(2019)は、「造形遊びでは指導者のイメージが強すぎてはいけない。あくまでも制作者の自由な発想を重視した範囲での助言であるべき」と指摘している。このことを踏まえると、幼児期の造形遊びにおける援助においても幼児の自由な発想を重視した範囲での援助が重要であることが示唆される。

廣瀬ほか(2018)は、幼小接続という視点で造形遊びに関わる内容について「幼稚園教育要領(2017)」と「小学校学習指導要領解説図画工作編(2018)」を基に検討している。その結果、造形遊びは、保育と小学校教育両方において、幼児に何をつくらせるのかではなく、子どもが何を行い、何を学んだのかという学習過程に注目する必要があること。そして、学習過程に注目し指導することにおいて教員の力量が問われることを指摘している。すなわち、結果として何ができたかよりも造形遊びの過程に着目し、その過程の中で幼児が何を行い、何を学んでいるのかに着目した援助の力量が必要であることが示唆される。

3) 「絵や立体、工作に表す」という考え方への着目

「小学校学習指導要領解説 図画工作編」(2018)において、「絵や立体、工作に表す」活動は、前述したように「自分の表したいことを基に、これを実現していこうとする側面」であり、「およそのテーマや目的を基に作品をつくらうとすることから始まる」「テーマや目的、用途や機能などに沿って自分の表現を追求していく性質がある」と説明されているように、子どもの中に作りたいものやイメージがあり、それを何らかの絵や形にしていこうという表現行為である。その結果として、何らかの作品が生まれてくる活動と言える。

そのため、「幼稚園教育要領」における「素材に親しんだり、関わったり、そのような素材を使ってかいたり、つくったりする活動」ような造形活動の中でも、幼児の中に自分

の表したいことや作りたいものやイメージをもって、何らかの絵や形に表していく表現活動については「造形表現」として造形遊びとは区分して呼称した方がよいと考えられる。

4) 造形活動における「遊び」と「表現」の視点

以上 1)2)3)のように、小学校「図画工作」に関わる概念を援用すると、幼児期の造形活動には「造形遊び」として「身近な材料や素材に触れながら幼児なりに自在に発想し、持てる力を自在に働かせながら思いのままに進める造形活動」の側面と、「造形表現」として、「子どもの中に作りたいものやイメージがあり、それを何らかの絵や形にしていくという表現行為が現れる造形活動」の側面がある。

松岡(2009)は、「造形遊び」を「色・形・材料や場所と直接関わり、働きかけていくその過程を大切にしたい造形活動のことであり、遊びとしての性格(遊び性)をもつもの」と定義すると共に、「必ずしも作品にすることを目的としない、色や形と格闘することそのものを大切にしたい遊び」と指摘している。そして、「造形表現」については、「『造形遊び』と違って、始めにイメージがある活動」と示し、「『造形表現』の活動は、おおまかに『心象表現』と『適用表現』の二つに区別すると考えやすい。『心象表現』とは、自分の思い、気持ちを表す表現であり、大人の造形活動の区分でいうと、『絵画』や『彫刻』がそれにあたる。『適用表現』は、使ったり動かしたりといった、生活を豊かにするための合目的・機能的なものをかいたり、つくったりすることを指し、大人の造形活動の区分でいうと、『工芸』や『デザイン』がそれにあたる」としている。

すなわち、松岡(2009)を組み入れて考えると、幼児期の造形活動(素材に親しんだり、関わったり、そのような素材を使ってかいたり、つくったりする活動)には「造形遊び」と「造形表現」の二つの側面があり、そのうち「造形表現」には「適用表現」と「心象表現」があるという構造を想定して捉えるとよいのではないかと考えられる。

5. 保育現場における造形活動の整理

1) 園における造形活動の四つのタイプ

幼児期の造形活動は前述のように整理できるが、留意しなければならない点がある。小学校「図画工作」は、授業として教師の意図的・計画的な教育活動の一環として「造形遊びをする」「絵や立体、工作に表す」活動があるのに対して、幼児期の造形活動は多様な機会の中で行われることである。具体的には、自由遊び時間に行われる場合もあれば、保育者が意図してテーマや題材や素材を与えて造形活動が行われる場合もある。さらには、

小川(2010)「遊び保育論」における「製作コーナー」(本研究では「造形コーナー」)として遊びの拠点として環境構成がなされた中での造形活動を含めて、幼児期の造形活動を整理する必要がある。以上のことを踏まえて筆者が図示したものが図1である。

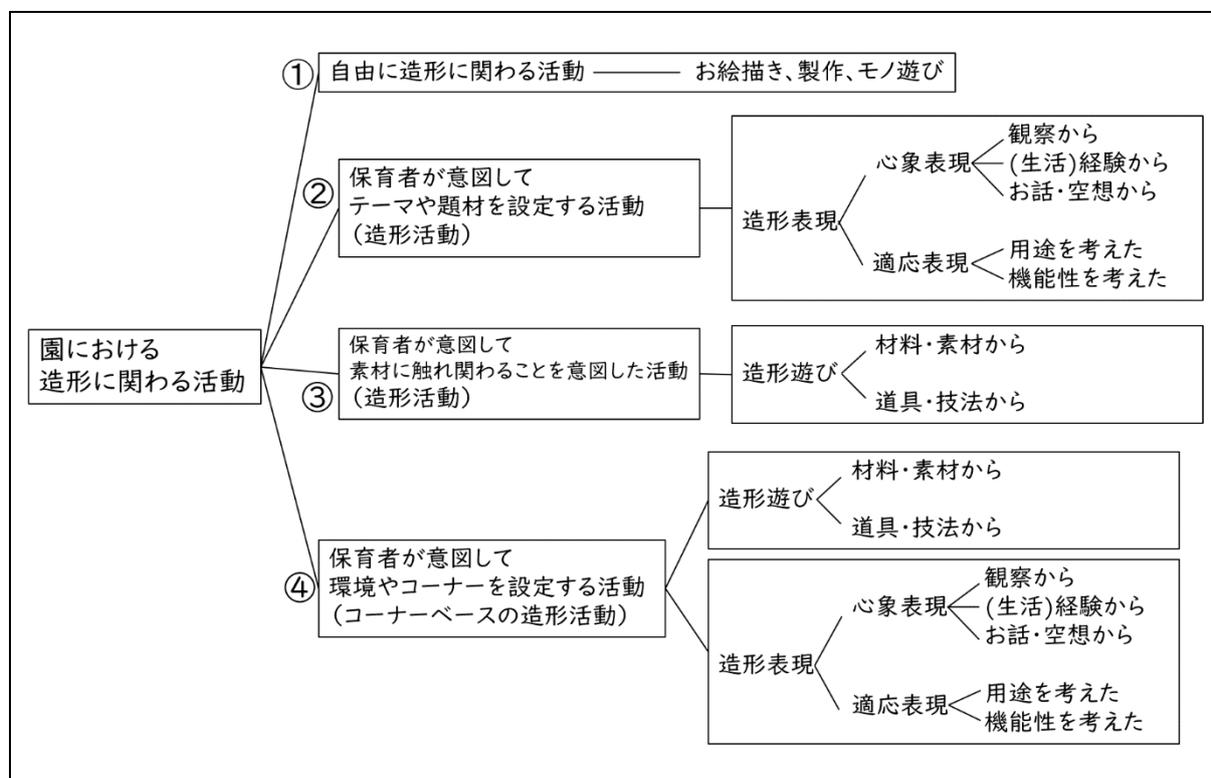


図1 園における造形活動

図1の①「自由に造形に関わる活動」は、子ども達が保育者の誘導や指導なしに、園や保育室に置いてある材料や道具、あるいは環境に働きかけながら、お絵描きをしたり、製作をしたり、モノ遊びをする活動である。②は、保育者が意図してテーマや題材を設定し活動であり、最初から何らかの幼児の中にイメージがあって取り組む「造形表現（心象表現・適用表現）」が含まれる。③は、保育者が意図して用意した素材（粘土や新聞紙など）に触れ関わって遊ぶ活動であり、その中に材料体験として「造形遊び」が含まれる。④は、自由遊びの時間に保育者が意図して遊びの拠点として環境構成がなされた中での造形活動であり、小川の「遊び保育論」における「製作コーナー」に該当するものである。そのため他の造形活動と区別して「コーナーベースの造形活動」として位置付ける。また、ここでの幼児期の造形活動には、「造形遊び」と「造形表現」が含まれる。

図の②③④の造形活動は異なる場面で行われるものであるが、共に保育者の意図的・計画的かつその時の子どもの実態に即した環境構成や環境の再構成、問いかけや提案などといった援助が行われる活動である。

2) 本研究で着目する「コーナーベースの造形活動」について

図1の④「コーナーベースの造形活動」では、自由遊び時間に保育者が意図して環境やコーナーを設定し、保育者が必要に応じて援助を行う自由遊び時間に幼児が空き箱やペーパー芯、プラスチックカップなどの素材を使って、素材同士を貼ったり、切ったり、色を塗るなどして描いたり、つくったりする造形活動が含まれる。このような造形活動ができる場やコーナーのことを各種文献等では「製作コーナー」と呼ばれることが多いが、本研究では造形活動のためのコーナーとして「造形コーナー」と呼ぶこととする。

小川(2000)は、「幼児たちが自ら取り組みたいという気持ちになる活動拠点を保育者が設定し、その場への人的環境としての保育者のモデル的参加が可能になれば、その場に通う幼児たちの恒常的活動が成立する可能性は大きい」と、コーナーに対する遊びのとりかかりとしての環境設定があり、遊びを継続させるためにはモデルとなる保育者が必要であることを指摘している。

筆者が年中組の担任をしていた時のコーナー保育の実践においても、造形コーナーでつくられたものがままとコーナーやお店屋さんごっこなど、他の遊びのコーナーへ持ち込まれ展開されながら遊びの往還を生んだり、個人の遊びが周りの幼児を巻き込みながら集団の遊びに発展したりする様子が何度も見られた。そして、手指の巧緻性の発達と様々な造形活動に関わる技能の獲得と共に行われる試行錯誤の積み重ねによって、造形コーナーで幼児がつくるものや方づくりが変化していく様子を目の当たりにした。造形コーナーでのつくるものの変化が、友達関係や自己発揮を伴いながら更に変化していくその様子から、筆者は造形コーナーには幼児が育つことにおいて重要な意味があることを強く感じていた。その為、他のコーナーの活動内容を変更することがあっても、造形コーナーだけは環境の再構成⁵を行いながら必ず配置していた。

本研究で④「コーナーベースの造形活動」を①「自由に造形に関わる活動」と区別する理由がここにある。後者の場合、園や保育室内に廃材や素材として自由に使えるように置いてある材料やハサミやペン等の道具を使って、自由にその素材等を使って造形活動を行うが、基本的に保育者の誘導や指導なしに行われ、環境の再構成もほぼ行われなことが多い。他方、前者「コーナーベースの造形活動」は保育室の遊びのコーナーの中でも遊び

⁵ 「環境の再構成」とは、既に保育者の意図によってコーナーに用意されている材料や道具などを、子どもが活動している様子や興味関心や季節の変化などを基に見直しを行い、材料や道具などを追加したり変更したりすることを「環境の再構成」と呼ぶ。

の拠点であり、保育者の意図によって環境の再構成が適宜行われ、保育者はモデルになるなどの役割を果たすことが求められる。そのため、自由遊びの時間帯の中で①「自由に造形に関わる活動」ではなく、④「コーナーベースの造形活動」に着目して本研究を進めていく。

6. 本研究の問い

このようなコーナー保育の拠点となり重要な意味をもつ造形活動だが、造形活動についての先行研究のほとんどが保育者の意図によって同じテーマのものをつくりといた一斉活動における造形活動についてである。また、自由遊び時間における造形活動についての先行研究では、特定の日にのみに実施されている造形コーナーでの環境構成や幼児への援助について示されているものの、保育実践においては概要的な保育の手立てにしかならず、1年間を通した具体的な見通しがもてるような先行研究は見受けられない。すなわち、本研究で着目する「コーナーベースの造形活動」に関わる研究は未解明な部分が多く、さらにそこ中で行われる造形活動（造形遊びや造形表現）の実態や変容は十分に明らかにされているわけではない。

以上のことを踏まえて、本研究の主要な問いは以下の2点に総括される。

まず第1に、「コーナーベースの造形活動において、年中児はどのような発達過程をたどり、造形活動によって年中児がつくるものやつくり方はどのような変化をたどるのか」（造形遊びや造形表現の1年間の変化）、第2に「コーナーベースの造形活動において、つくるものやつくり方に変化をもたらすのは、保育者によるどのような援助と環境構成及び環境の再構成によるものなのか」といった点である。

そのため筆者は造形コーナーにおける環境構成や環境の再構成及び保育者の援助のポイントを明らかにし、保育現場の実践に寄与するためには、自由遊び時間の造形コーナーでの活動について1年間を通した調査分析を行ったが、2016年度は「遊び保育論」に基づいた保育実践の1年目であるので、1年目の調査分析の検証と補完のために2017年度も同じ年中児クラスを研究対象として調査分析を行うこととした。そこで本研究では、自由遊び時間に造形コーナーで活動する2年間（2016年、2017年）の幼児の様子を記録した動画を基に事例分析を行い、総合的に考察を行うこととした。

第1章 自由遊び時間における造形活動

第1節 本章の目的

本章では、第2節において自由遊び時間のコーナーの意義とあり方について述べた上で、第3節では自由遊び時間における造形活動について論じ、造形コーナーのあり方について示している。第4節では、自由遊び時間における造形活動での保育者の援助について論じ、第5節では自由遊び時間における造形活動での幼児の育ちについて論じている。第6節では、第2節から第5節を整理しまとめている。第7節では、本研究の前提となる小川の「遊び保育論」に基づく保育者の援助のあり方と環境構成について述べている。

第2節 自由遊び時間におけるコーナーの意義

保育現場におけるコーナーには常設されているコーナーと、自由遊びの時間にのみ幼児が自ら遊びを選んで遊び込むことができるように、いくつかの遊びを机やシートなどを使用して場所を分けて設定する自由遊びの時間にのみ設定される遊びコーナーとがある。常設されているコーナーには、本立てなどに絵本を置いておき、置かれている絵本を幼児が自由に手にとって読むことができるように設置されている絵本コーナーや、飼育物を幼児が見たり触ったりできるように設置されている飼育(生き物)コーナーなどがある。自由遊び時間にのみ設定される遊びコーナーでは、例えば造形、積み木、ままごと、お絵描きなどの遊びが、保育者の意図によって保育室内に場所を分けて設定され、幼児が遊びを選んでそれぞれのコーナーで遊びが展開しやすいよう設定されている。遊びの活動内容や種類は、幼児の様子や興味関心を基にして保育者が計画して設定する。但し、遊びの活動内容や種類は一度設定したら固定したままということではなく、幼児の遊びに対するその時々興味関心に応じて保育者、もしくは保育者と幼児が一緒になって変更することによって、幼児がより主体的に遊び込めるようにする必要がある。そして、自由遊び時間が終わると、一斉活動など保育室を広く使った活動ができるように遊びコーナーは片づけられる。しかし、一部の園では遊びコーナーを常設し、一斉活動で広い場所が必要な場合には別の保育室を使用する園や保育室を分割して保育室の半分は遊びコーナーが常設してあり、もう半分のスペースは一斉活動を行う場合に使用するスペースとして使い分けている園もある。

コーナー保育の魅力について瀧川(2019)は、遊びなどのコーナーが日常的に設定されていることで、子どもが自分で選んで遊ぶことができ、設定保育(一斉活動)とは違った日常

的な育ちを積み重ねていく機会になること。また、コーナーの遊びが子どもの興味・関心のある物や、やりたい遊びによって設定されていると、子どもたちは自分の思いやイメージを表現しながら生き生きと遊びを進めていく。この2点によって「子どもたちが心を動かし、遊びを創り出していく力が育まれていく」ことをコーナー保育の魅力だと指摘しており、それぞれのコーナーでどのような遊びが設定されるのかが幼児の育ちにとって重要な意味をもつことが分かる。

西本ほか(2003)は、一年間に渡って3歳から5歳の各学年の保育室におけるコーナー設定を捉えた調査によって、コーナーでの保育は複数のコーナーとの関連によって様々な活動の展開を促す場所になり、「コーナーの配置やつながりを子どもの活動によって変えていくことで多様な活動を促している」ことを見出した。更にコーナーのつながりにいて西本ほか(2014)は、それぞれのコーナーの遊びが発展的展開を行いやすくするためには、製作・造形・構築遊びを基点とし、その他の遊びのコーナーの場所と近づけること、そして、どのような遊びがつながりやすいのかを日頃から把握しておく必要があることを指摘しており、これらのことから、コーナーの遊びは単体で考えるのではなく、それぞれの遊びやコーナーがどのようにつながり発展的展開をするのかという視点で、全体のつながりとして考える必要があることが分かる

そのコーナー保育の意義について梅田(2013)は、「環境によって子どもに働きかけていく重要性を認識し、また子どもみずから活動を選択し取り組んでいくことを大切に考えている」ことを指摘しており、ここでも環境であるコーナーそのものの魅力が問われていることが分かる。幼児にとってコーナーが魅力的であればおのずと自ら活動に取り組むこととなり、それぞれのコーナーが魅力的であればそれぞれのコーナーがつながって発展的展開をもたらすこととなるのである。

コーナーづくりの重要性について山田ほか(2009)は、「遊びの内容に対応したコーナーを設定することで、遊びのきっかけと遊びの場を同時に提供でき、こどもたちは主体的に遊びをみつけ、また見つけた遊びにより集中しやすい」こと、そして、近年自由遊びの時間が重要視されていることから、どのようなコーナーをつくるのかがより重要なのかを指摘している。

以上のことから、自由遊び時間のコーナーの設定においては、それぞれのコーナーをどのように設定するのかということだけにとらわれずに、各コーナーの遊びがどのようにつながり発展的展開をするのかという視点でコーナー全体を捉えながらコーナーの設定を行

う必要がある。そのような設定によって幼児の興味関心がコーナーにひきつけられ、コーナーでの幼児の遊びがより主体的なものとなる。その結果、幼児は生き生きと集中して遊びを進め、時として他のコーナーの遊びとつながりながら幼児に遊びを創りだす力が育まれるのである。

第3節 自由遊び時間における造形活動

高橋ほか(2013)は、3歳児の遊びの場面を検証し、製作コーナーにおいては、保育者が遊びのモデルを示すことによって、「多くの幼児たちがその場にひきつけられ、さらに、動機づけられることで、自発的に遊びを始めている」こと、それとともに「主に、作業(遊び)モデルを見てまねる(学ぶ)といった主体的な観察学習によって遊びが展開されている」ことを見出している。更に、高橋ほか(2014)は、遊びの時間の製作コーナーにおいて、遊びの中で徐々に先の見通しやイメージを共有して遊びを展開していくようになることを4歳児の保育実践を通して検証をした。その結果、子ども達のイメージに沿った遊びを展開し、その展開に必要な援助を実際の援助を通して行うことが必要であること。そして、4歳児クラスの幼児にとって、仲間とのごっこ遊びを継続させて目的を達成するためには、ごっこ遊びに必要なモノを自らつくり出すことによってイメージを共有するプロセスが重要であることを見出している。

更に遊びに必要なモノをつくり発展的展開をすることにおいて、モノづくりから発展することが多いのは、象徴遊びと運動遊びであることを西本ほか(2014)は見出している。

これらのことから、造形コーナーでの保育者の援助は、実際の姿をモデルとして見せること、実際の援助の姿を見せることが重要であり、友達との遊びが継続されるためには、またコーナーの遊びが発展的展開をするためには、必要なモノをつくることによるイメージの共有化が必要だということが分かる。イメージが共有されることによって、何をどのようにして遊ぶのかが具体的に決まっていくのである。

金山(2016)は、製作遊びを通して幼児同士が自発的に関わり始める実践記録を整理し考察を行った結果、一つのテーブルでつくることによって他の子が作っているものに興味を示したり、真似をしたり、一緒につくったりするなど子ども同士の自発的に関わる場面が見られたことから、コーナーの配置の仕方を工夫することの重要性を見出した。このことから、保育者がつくる場でモデルになったり、実際に援助をする姿を見せたりすることだけではなく、幼児同士がお互いに見合せてモデルになるような場づくりも重要であることが分か

る。

小川(2002)は、「製作コーナーは保育者による予備的環境構成が最も丁寧に行われるべき所」で、つくって見立てるといふ行為が遊びに含まれていることから、ままごとや積木のコーナーへの遊びの発展を触発する意味があることを指摘している。このことは、造形コーナーを拠点として、他にどのようなコーナーを設けるのが望ましいのかを考える上で手立てとなるばかりではなく、造形コーナーでのつくる行為にはどのような意味が含まれているのかを考えることにもつながる。

第4節 自由遊び時間における造形活動での保育者の援助

小川(2002)は、保育者が製作コーナーに居場所を置いて製作に集中することで、クラス全体が安定し、幼児たちにつくったり、描いたりする動機形成を促すこととなる。また、保育室全体の把握を可能にして、その結果援助のタイミングと優先順位の判断が的確になることを指摘している。そして、保育者が製作に集中している姿、すなわち援助としてのモデルの姿を示すことが造形コーナーにおける保育者の援助として重要であることを「遊び保育論」(2010)と「遊び援助論」(2000)において指摘しており、それら製作コーナーにおける保育者の援助内容をまとめたものが表1である。

表1 小川の「遊び保育論」「保育援助論」が示す造形活動における保育者の援助

〈援助をする保育者の位置〉

- ・製作コーナーで、壁を背にした位置にゆったりと座り、幼児たちの入室を迎える。
- ・保育者は製作コーナーに居場所を置いて製作に集中する。
- ・保育者が製作コーナーに居場所を置くことで、製作コーナーにいる幼児だけでなく保育室にいる幼児にとって精神を安定させていることやモデルの役割を果たしている。

〈援助としてのモデル〉

- ・保育者のつくっている姿はかっこよくなくてはいらない。
- ・つくる活動のモデルとしての表現者の役割を演ずることが必要。
- ・対話の間でも作業する手と目の協応は中止すべきでない。

〈保育者の援助〉

- ・ 幼児の作品を過剰な共感の表現で評価するのではなく、むしろ、無言で幼児のつくる過程や作品を注視する。
- ・ 幼児から作り方について教示を求められたら、それにこたえて一人ひとりに応じる。
- ・ 援助のタイミングが悪ければ、おせっかいになったり、間が抜けたりしてしまう。

表1を見ると、小川は保育者が造形コーナーに居場所を置くことで、造形コーナーだけではなく、保育室全体の幼児に対して精神的安定をもたらすなどといった幼児にもたらす良さを指摘しながら、座る位置に言及している。この位置取りは、造形活動において保育者が援助として見せるという意識で意図的にモデルとなるときに、どの位置に座ることが最も適しているのか、一番見られるのかということを検討する上でとても重要である。この保育者がつくっている行為を見せることは、保育者の表現としてのつくる姿に幼児が魅力を感じて引きつけられるような状況となる必要がある。しかし、気をつけなければいけないのは、幼児が保育者に話しかけてきたときの対応である。表中には「対話の間でも作業する手と目の協応は中止すべきでない」と示しているが、その理由として別のところでは、保育者が話しかけてきた幼児に顔を突き合わせて話を始めれば、つくっている手の動きは鈍くなり、保育者のモデルとしての魅力がなくなる。だからこそ、対話の最中であっても手と目の動作を止めずにつくる行為のスピードも緩めずにモデルとしての役割を演じ続ける必要があることを理由としている。

モデル以外の援助としては、過剰な共感の表現をせず、無言で幼児のつくる過程や作品を注視するというように、直接的な援助は行わず、つくり方の教示を求めてきたことに対しては、一人一人に応じるとしており、不必要はおせっかいとなるような援助は行わず、あくまでも援助の中心はモデルとして保育者のつくる姿を見せる、そして幼児が保育者の姿を見るということなのである。

この保育者の援助としてのモデルを幼児に「見せる」—幼児は「見る」という関係性については、小川(2010)が指摘している「幼児の遊び活動は基本的に他者の遊びを見てまねることによって成立する」ことにつながる援助だといえる。そして、この保育者と幼児の「見せる」「見る」という関係性は、幼児同士においては「見る」「見られる」という関係へと変化してまねる遊びとして発展することも考えられる。そのことについて高橋ほか(2013)は、「クラス全体の子ども達が他児の遊びや作る活動から刺激を受け、お互いを見

合い、学び合うようになっていくことが考えられる。つまり、動作共有をともなう同調関係をベースにして、クラスの幼児全体に“見る－見られる”関係が築かれていくことによって、幼児の主体的な遊びがさらに展開していく」と指摘しており、保育者と幼児の「見せる」「見る」の関係性が、幼児同士の「見る」「見られる」という関係性にも発展することによって、幼児がより考えて遊びを進めることとなり、主体的な遊びとして展開していくことになるのである。

第5節 自由遊び時間における造形活動での幼児の育ち

田辺(2015)は、コーナー保育を通した幼児の人とかかわる力の育ちについて、コーナーでの保育実践を基に検討した結果「『一つ一つの遊びに集中して取り組む』『積極的にいろいろな遊びに取り組む』といった自ら行動する力に関しては、大きな肯定的な変化があった」ことを示している。この肯定的な変化は、単に自由遊びの時間があれば良いということではなく、清水ほか(2004)による好きな遊びにおける幼児の実態調査によって「好きな遊びの時間を充実して過ごすためには、子ども達が自分のしたい遊び、気の合う友達、好きな場所を選択することが必要である」ことを明らかにしており、幼児が自由遊び時間の遊びを通して肯定的な変化を遂げるためには、幼児にとって自由遊び時間の遊びにしたい遊びがあることが必要であり、保育者による自由遊び時間の適切な遊びの内容の設定と環境構成のあり方が問われることが分かる。また、気の合う友達における関係性において大切な信頼について岩田(2011)は、自由遊び時間の幼児の姿から「自分とは異なる他者を知り『信頼』にいたるものであり、以前の些細な共通点で仲間であることを確認していた『安心』とは異なる『信頼』関係を育む」ことを明らかにしており、自分の思いがより明確に出る自由遊びの時間だからこそ、いざこざが起こった時の気持ちや思いの違いも大きく、そのことが結果的に自分とは違う相手を知ることとなり、そのことが「信頼」の築きとなるのである。

幼児は自由遊びにおける経験を通して、自ら行動する力である「主体性」を育み、他者の理解を深めながら「他者とわる力」と「信頼」を育む。一方で、清水ほか(2004)の好きな遊びにおける幼児の実態調査では、「自分のしたい遊びがみつからなかったり、登園時間が遅かったために好きな遊びの時間が十分に持てなかった子ども達の多くは、遊んでいないという欲求不満からクラス活動への参加を拒否したり、クラス活動に参加しても受身でただ着席をしているのみで、活動に集中できない姿が多く見られた」ことを示しており、

このことから先述した通りに、したい遊びが見つかる保育者による適切な環境構成があることは大切であるが、活動欲求を満たし満足することができるだけの活動時間の保証も併せて重要であることが分かる。

製作場面において佐川(2017)は、幼児が他児とともに「表現したい」という思いから生じる協働での造形表現は、自他の「違い」を認め合う人間関係を基盤に成り立つことを示唆し、試行錯誤のできる時間と環境を、保育現場で保障し、その場での仲間関係や相互行為に応じて環境の再構成を行うことが、創造性やオリジナリティーを感じさせる造形表現の援助として求められることを指摘している。この自他の「違い」を認め合う人間関係とは、岩田(2011)が述べている「信頼」であり、時間と環境の保証は清水(2004)が述べていることでもあることから、自由遊び時間の幼児の育ちにおいて、環境構成と活動時間の保証が如何に重要であるかが分かるところである。

若山(2013)は、好きな遊びをする時間の事例を分析し「創造的な造形的見立てを楽しむことによって、子どもは自分だけの発見をし、そのことに自信をもったり、それを誰かに教えることによって自尊心を高めたり満足感を得たりする」ことを指摘しており、造形的見立てを楽しむためには、それを可能にするだけの環境構成と活動時間がやはり必要であり、「教える」という行為も加わることで造形的見立てだからこそ味わえる発見による「自信」と「自尊心」を高め「満足」を得ることにつながるのである。

第6節 本研究の前提となる考え方

1. 造形コーナーがもつ役割

幼児が設定された遊びコーナーの中で、どのコーナーで遊ぶのかという行動を決定づけるものとして小川(2015)は4歳児クラスを例に「(コーナー設定がされた)保育室を見回し、遊具(素材を含む)、場(コーナー)、他児、保育者などの中から自分が関わりたい対象を選び、そこへ参入を試みる。そして、自分が安心出来、頼れる人がいるか、どのコーナーで遊ぶか、どんな遊具を選び遊ぶか、だれと遊ぶか、など、昨日までの経験に基づき自分の居場所を決定する」ことを指摘している。このことから保育者は場当たりの保育室の遊び環境を設定するのではなく、前日までの幼児の姿から幼児が保育室を見回したときに興味関心を引きつけるような遊び内容、幼児同士の関わり合い、保育者の居場所を踏まえたうえで幼児の遊びの状況をイメージして計画的にコーナーの設定を行う必要があることが分かる。

また、遊び環境を構成するコーナー設定について、小川(2015)は「コーナーを構成する場所（机を並べて作る製作コーナーと隣接して設置される遊具と素材のキャスター、ブロックが遊具として設置されたカーペットのブロックコーナー、ままごとの遊具とカーペットのあるままごとコーナー）に幼児が参加することで幼児と遊具とカーペット空間により構成される「場」が成立し、それが継続することで、遊び状況の歴史性が生まれる」と、造形コーナーに他の遊びを隣接させて設定することによる「場」の成立についてここでは指摘しているが、更に造形コーナーについて小川(2010)は、「つくる活動が生み出すノリ（集団としてのリズム）は保育室全体として活性化するための基本になるもの」このノリにおいて造形コーナーを「他のコーナーの遊びにノリを伝播させる発信源」と指摘しており、造形コーナーが保育室全体を活性化させるノリにおいても拠点であることが分かる。また、製作コーナーは戦いごっこの武器づくりやままごとコーナーのメニューをつくることにも使われることも示しており、先述したが保育室の遊びのコーナーの中でも、製作コーナーはもっとも基本的な遊びの拠点であり、ベースキャンプという役割を担っていることが分かる。

2. 小川の「遊び保育論」に基づく環境構成

「幼稚園教育要領」（2017）の第1章総則，第1 幼稚園教育の基本において、「幼児期の教育は、(中略)幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする。」

「幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるものとする。」「教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。この場合において、教師は、幼児と人やものとの関わりが重要であることを踏まえ、教材を工夫し、物的・空間的環境を構成しなければならない。また、幼児一人一人の活動の場面に応じて、様々な役割を果たし、その活動を豊かにしなければならない。」と、幼児教育が環境を通して行うものであること、そして、教師は、幼児理解に基づいて環境を構成すること、様々な役割を果たし、活動を豊かにしていくことの重要性が示されている。また、「2 指導計画の作成上の基本的事項(2)」の中で、「具体的なねらい及び内容を明確に設定し、適切な環境を構成することなどにより活動が選択・展開されるようにするものとする。」と示されていることから、幼児が教師に

よって環境構成された環境にかかわる際には、教師の一方的な押し付けではなく、幼児自身が主体的に活動を選択し展開できるような環境構成が適切であることが分かる。

幼児が環境に主体的に関わっていくことについて田口(2021)は、保育者は幼児にとって魅力ある環境、豊かな学びを提供する環境を構成し、子どもは保育者によって意図的に準備された環境に自らの意思で主体的に関わっていく。このことから環境構成を直接的ではない隠れた指導・援助だと指摘しており、環境構成が保育者によって適切に設定されていれば、幼児の主体性を引き出すなど十分な援助による効果が期待できるものとなるのである。

また、高山(2013)は、環境を構成する上での環境の要素について、「①自然、②物、③人、④情報（音・視覚刺激など）⑤動線、⑥空間、⑦時間があり、保育者はこれらの要素を考慮して場を構成する。保育者には、保育室や園庭、公園などある場からこれらを要素的に把握できることが必要となり、保育室ではこれらを意識的に構成することが必要」と指摘しており、環境構成を考える際には、環境構成を行う保育室に直接関わるものだけでなく、保育室以外の場とのつながりも考慮しながら環境構成する必要があることが分かる。

上述のコーナーの設定と造形コーナー、環境構成を踏まえた上で、本研究における造形コーナーに対して示唆的な論考として小川(2010)による「遊び保育論」があげられる。小川(2010)は、「保育室の遊びの場合、製作コーナーはもっとも基本的な遊びの拠点であり、ベースキャンプといった性格をもつ」ことを指摘し、更に小川(2010)は、造形コーナーのスペースについて「幼児が一人一人つくる活動に参加する場なので、基本的に個々人の参加する場であるが、幼児たちがつくる活動である限り、あらゆる活動の展開が許される場である」とも指摘している。以上のことを踏まえた上で「遊び保育論」で示されている製作コーナーの意義を整理すると以下の5点があげられる。

○幼児たちが自主的に遊びに取り組む場合、つくるという活動は遊びの展開にとって基本的な要素である。つくることはモノと関わることであり、モノとのかかわりが幼児同士を結び付ける同調性をつくり出し、それが幼児同士のつながりを生み出す。製作コーナーは、そのつながりを保持する場である。

○製作コーナーは、保育室の中で最も一番心を寄せやすい保育者のいる場所であり、かつ、つくる活動が表現されていることで、幼児の関心を引きつける可能性が一番好ましい場

所であり、幼児たちを遊びに導入するための最もふさわしい場である。

○製作コーナーでつくる活動が活発になると、幼児たちはひたすら手を動かす動きのリズムが成立し、リズムのノリはやがてその他のままごとコーナーや積み木コーナーの基地づくり、戦いごっこの武器づくりなど製作コーナーはさまざまな多様性を示す場に変化する。

○製作コーナーでのつくる活動は、つくる過程で幼児がその対象物を見立てたりモノとしてイメージしたりしつつ、つくるので、幼児の頭の中にイメージが持続的に維持される。つくる活動に参加することは、自らつくったモノを自分が願っているモノに見立てることでありつくる活動こそ見立ての土台である。

○遊びにおいては、何かをしようというめあてを幼児自身が見つけなければ遊びにならない。言い換えれば、～をしたいというめあてを見つけ、それをやりたいという気持ち(あこがれ)が起こることが必要である。

以上のことをふまえ、小川は造形コーナーを遊びの拠点とした環境図を示している。図2を見ると、造形コーナーの机の近くには、造形活動で使用する様々な素材や道具がキャスター(事例対象のA園では造形ワゴンと呼ばれている)に置かれていることで、造形コーナーを成立させている。造形コーナーの机に保育者(黒丸)は壁を背にして保育室全体が見える位置に座り、幼児の様子を見守りながら、幼児があこがれるような表現者としてつくる活動のモデルを演じていることが予想できる。幼児はモデルである保育者のつくる姿に興味関心を寄せながら、自ら何をして遊ぶのかというめあてをもって様々なコーナーで遊びを展開させる。中にはごっこ遊びの道具や材料などをつくるために、造形コーナーに立ち寄る幼児もいる。このように、保育者が座している造形コーナーのノリが保育室全体に伝播しながら造形コーナーが遊びの拠点として機能するのである。

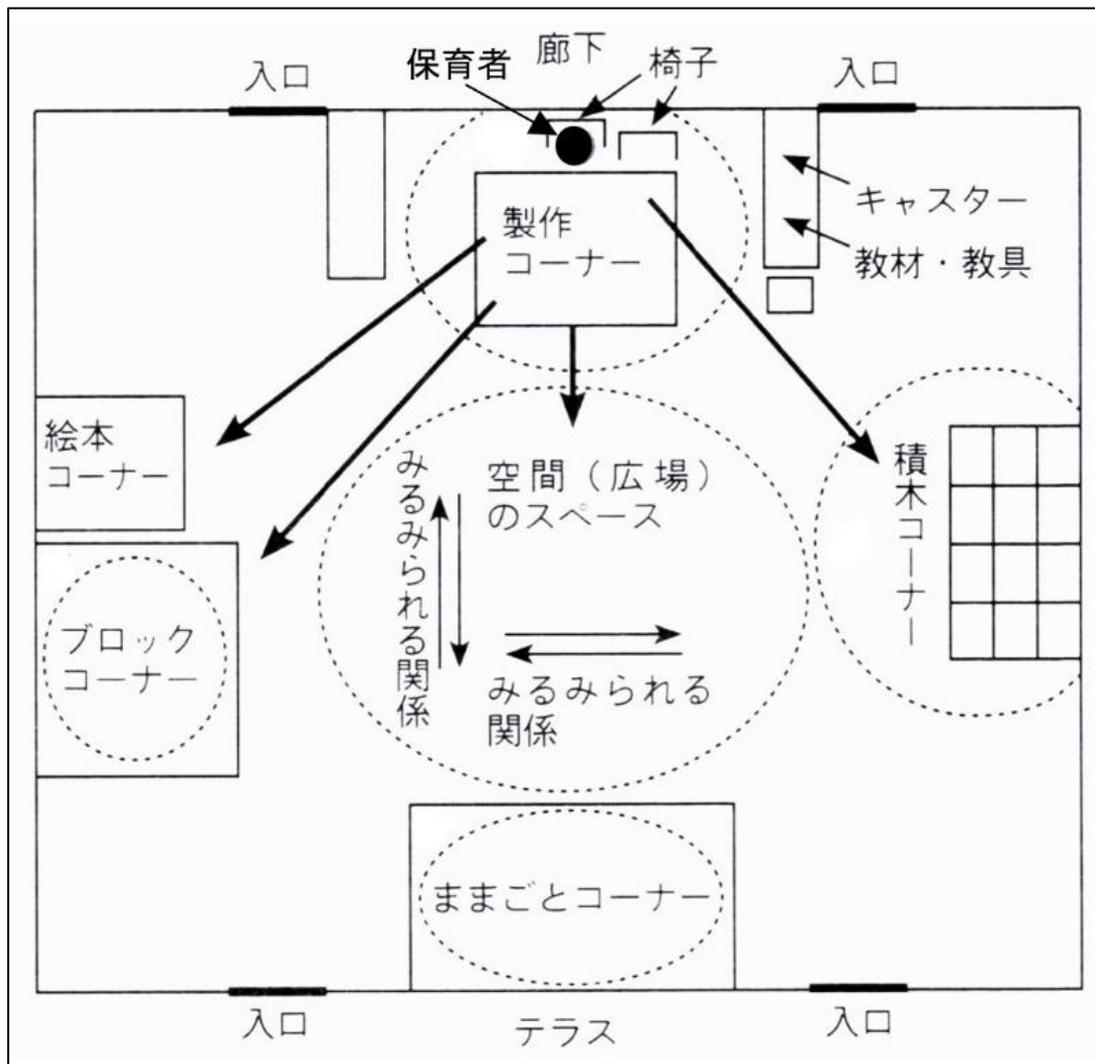


図2 小川(2000)による製作コーナーを拠点とした保育室環境図

これまで、保育室全体の中での造形コーナーのあり方や環境構成について論じてきた。その造形コーナーそのものはどのように環境構成すべきなのか、環境構成及び環境の再構成のポイントは何だろうか。高山(2017)は、造形活動を深める環境のポイントとして、「作りたい」と思ったらすぐに創作に取りかけられる空間を整えることと述べている。更に、整えるポイントとして「遊びのテーマに合った多様な素材を準備し、いつでも使えるようにしておく」「道具は使いやすさと安全性を考え、個数がわかるように置き場所をつくる」ことを指摘している。しかし、これは造形コーナーの環境構成のポイントではあるが、いつの時期の環境構成なのか、いつ、どのようなタイミングで環境の再構成を行えば良いのかというポイントは示されていない。また、他の文献においても見受けられない。

では、小川は、造形コーナーの環境構成についてはどのように考えているのか。小川(2010)が「遊び保育論」の中で造形コーナーの環境構成について示している内容をまとめ

たものが表 2 である。

表 2 小川の「遊び保育論」が示す造形コーナーの環境構成のポイント

<ul style="list-style-type: none">・机の近くに、製作の素材となる紐、牛乳パック、卵の容器、空き箱など、幼児の製作活動を誘発するもの、またはそれを加工するハサミ、ノリ、テープなどの道具を用意する。・活動の場の近くに素材と遊具(道具)をキャスターや空き箱などに用意する。・道具類は、キャスターにきちんと並べておく。 <p>※小川が言うキャスターとは、車輪付きの台のことであるが、事例対象の A 園では同じものを造形ワゴンと呼んでおり、事例においては造形ワゴンと言い換えている。</p> <ul style="list-style-type: none">・どこに何があるかがわかるように、ハサミとかノリとか、ホチキスとかえんぴつといったキャスターでの道具の配置は変えない。・キャスターの場合、使用頻度のもっとも高い遊具教具が、幼児の腰の高さに配置されるべき(キャスターの一番上)であり、使用頻度の低いものほど、身を屈めてとるとか、しゃがんでとる位置に配置する。・素材となる牛乳パック、箱類、トイレットペーパーを巻くロールの芯、ビニールの卵入れパックなどの廃材は、形状をきちんと分類して、幼児の使用頻度を予測して、少なめに出しておく。・箱などは形状や材質で分類し、仕分けしてきちんと整理し、幼児の色や形への好奇心を招くようにダンボール箱に分類して並べ、幼児の要求を引き出すように少なめに出しておく。
--

表 2 を見ると、道具、材料すべてのものに関して分類、整理して造形コーナーの机の近くに場所を決めて置いておくこととしている。これは、幼児が造形コーナーにおいてどこに何があるのかが考えなくても容易に分かり、安心して集中してつくる活動に取り組めることにつながる。造形コーナーにおいては、集中できる状況をつくることも環境構成の重要なポイントとなる。

また、使用頻度によって、道具の置く位置(高さ)、材料の量などを決めて置くことも指摘しており、道具の位置は取りやすく幼児の集中が途切れないような配慮として考えることができる。材料の量に関しては使用する量に対して少なめに用意しておく、かつ仕分

けをきちんとして整理をすることとしているのは、小川の材料を貴重品として、必要感をもって扱うことを幼児に促すというねらいがある。これほどに造形コーナーの環境構成を丁寧に行うべきなのは、やはり造形コーナーが保育室全体の遊びの拠点であり、ノリの発信源だからである。

しかし、小川の理論においても環境構成のポイントは示されているが、年間を通した環境構成や環境の再構成のタイミングやポイントについては言及されていない。このことから、1年を通じた中での環境構成や環境の再構成のタイミングやポイントについて明らかにする必要があると考える。

第2章 造形活動に関する幼児の発達及び4歳児を対象とする理由

第1節 本章の目的

第1章では、本研究の前提となる小川の「遊び保育論」を軸に、自由遊び時間の造形コーナーにおける援助と環境構成について論じた。

本章では本研究における対象となっている年中児の時期の造形に関わる発達として、第2節で幼児の絵の発達、第3節で幼児の立体表現の発達、第4節で幼児の人とのかかわりの発達、第5節で幼児の手指の巧緻性と協応動作の発達について、第6節では、造形コーナーで幼児が扱う道具の一例として、年中児に該当する4歳児のハサミの使用について示している。以上を踏まえて第7節では造形活動に関わる発達を整理して、本研究で年中児を対象とすることの意義を示している。

第2節 幼児の絵の発達について

1歳から3歳ごろまでの絵を描く力は、主として手のはたらきに導かれて発達し、それにたいして4歳から8歳ごろまでの幼児の絵は、ことばの発達に導かれて発展し、言葉の発達によって4歳からの絵は具体的な表現になる。また、2歳半から3歳頃には、なぐりがきに後から意味を与えるのではなく、描く前から意味をもたせたなぐりがきを描くようになる(鳥居 2003)。そして、この時期の子供が描くものは、何が描かれているかは子供自身のつぶやきを聴くことによって理解できるが、想像力と子供の意味付けの言葉と連携によって、きわめて暗示的に理解できる程度である(大橋 2009)。

上述から、2歳半～3歳半にかけては、まだまだ何を描くのかという明確なイメージはないものの、3歳頃には、描く前から意味をもたせたなぐりがきに発展していく。この時期に見立て遊びから意図的な造形活動へ展開し始めることから、3歳半頃までの絵を描く活動が、それ以降に見られる造形活動の前段階であることが分かる。

3歳半～5歳頃の前図式期の幼児は、見立て遊びなど、形から発想する遊びを楽しみながら、しだいに目的をもった描画表現へと成長していく。この時期に技術力や意志力が育まれ、描こうとする対象を意図的に表現しようとする集中力と持続力が高まり、描かれたものが子供の説明がなくても客観的に理解できるようになる(大橋 2009)。この時期の4歳児は、ことばでものごとを考えてイメージをつくってから絵が描けるようになる(鳥居 2003)。また、4歳半～9歳ごろの図式期の幼児は、絵の中に伝えたい内容としての物語の

展開が見られ、基底線が描かれるようになると、多視点画や展開図的表現が現れるようになる（大橋 2009）。

以上の幼児の絵の発達について図にしたものが図 3 である。図 3 を見ると、2 歳半から 3 歳にかけて描く前から意味をもってなぐり描きをはじめ、次に 3 歳半から 5 歳頃にかけて、形から発想する遊びを行い、技術力が育まれる中で意図的な表現が始まるという幼児の姿は、造形活動における素材からの発想と、造形に関わる技術を獲得する 3 歳半からの幼児の姿とが一致している。また、4 歳頃の言葉の発達によって、ものごとを言葉で考えてイメージをつくってから絵を描く姿や、これぐらいの時期から何を描いているのかが見るだけで分かるようになることにおいて、幼児の絵の発達と造形活動の発達が同じような道すじをたどることを読み取ることができる。特に 4 歳の時期の発達は言葉の発達に大きな影響受けるという点でも同じである

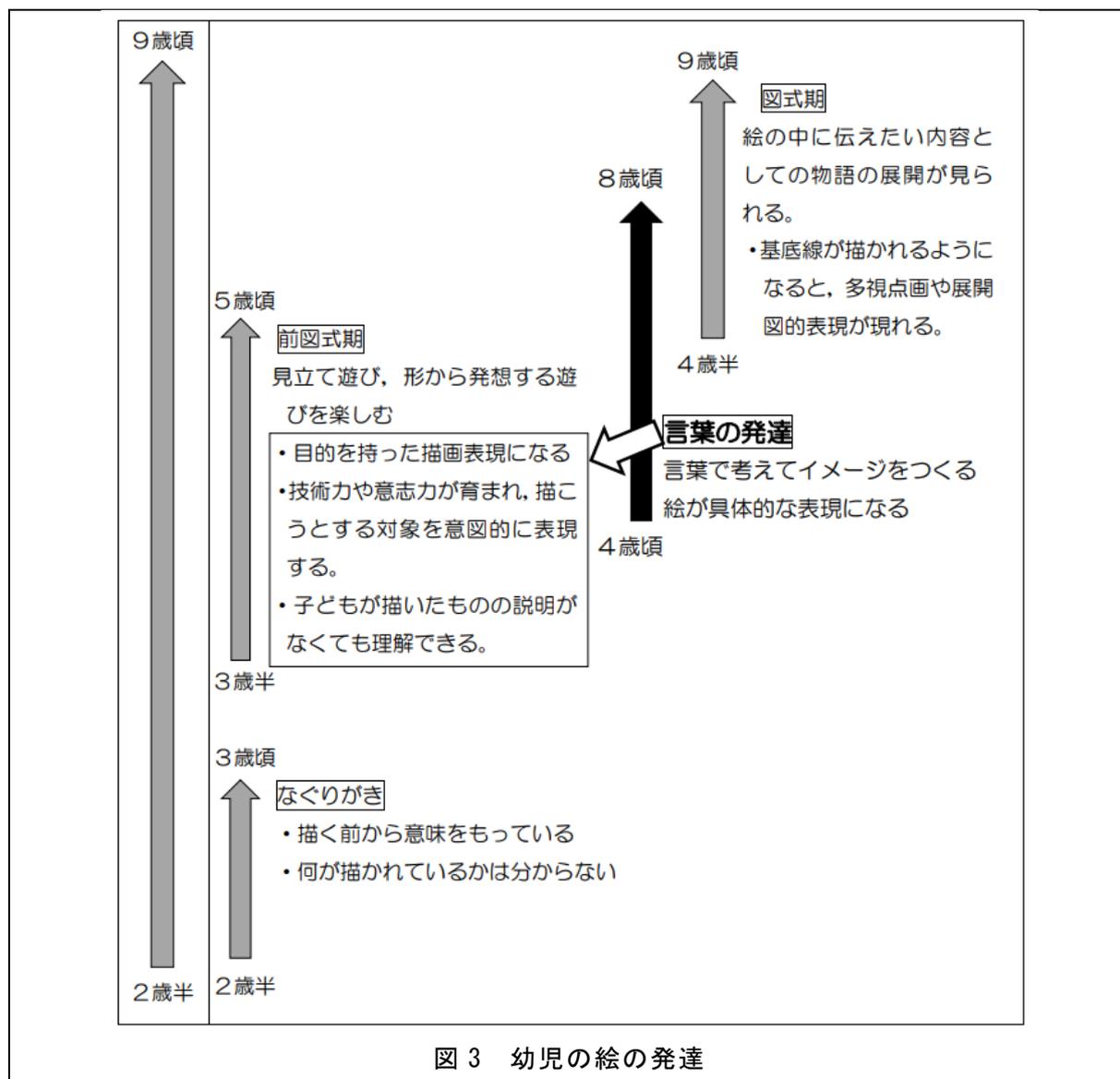


図 3 幼児の絵の発達

第3節 幼児の立体表現の発達について

子どものものづくり(製作・工作)活動の発達として、2歳～3歳のもて遊びの時期は、身の回りのものや興味や関心のあるものを、もて遊んで楽しむように、意図的に積み木を手を持ち「ぶっぶー」と言いながら走らせるなど、象徴的な活動がみられるようになる(大橋 2009)。3歳頃の立体表現の発達は、いろいろな材料に触れて遊ぶことを喜び、様々な素材やハサミにも興味や関心をもつ。しかし、まだこの時期の子どもは偶然できたものいろいろな名前をつけたりする絵画表現の「命名期」と同じであり、何を表しているのかは分からないのが特徴である(松岡 2009)。この時期は一見いろいろなことができようになるが、絵の発達と同じで、まだ言葉で考えてイメージをもつことができる時期ではないことから、つくったものが何を表しているのかが分からないのである。

3歳～4歳の製作初期には、のり、ハサミ、粘着テープなどが使えるようになり、自分の考えにしたがった製作活動ができ、つぶやいたり、指導者に積極的に説明したりしながら活動することも多くなる。また、自分のイメージを具体的な形に定着させようと努力することができ、造形活動の能力は飛躍的に進歩する(大橋 2009)。

4歳頃の立体表現の発達は、材料の色や形から目的を見出し、自分で考えて創意工夫し、目的をもってつくるようにもなるが試作的で、数多くつくる場合は、あれこれと関連なくつくる。これは絵画表現の前図式期(カタログ期)と共通している(松岡 2009)。これらのことから、4歳頃の発達の姿は、道具や材料から造形が始まる「造形遊び」と一致しており、試作的につくりながらイメージや目的を具体化するための経験を積み重ねる時期であることが分かる。

4歳～6歳の製作期には、簡単な用具・道具材料がつかいこなすことができるようになり、さまざまな工夫をして、つくりたいもののイメージやそれに伴う用具・材料などを目的にあわせて自分なりに考えられるようになり、イメージを仲間と共有して、共同で作品を製作することもできるようになる(大橋 2009)。5歳の立体表現では、最初から明らかに目的をもってつくるようになり、つくられたものに関連性が見られるようになる。つくったものを用いて長く遊ぶようになり、立体的な表現は複雑化し、きれいな作品をつくらうと装飾的になり、材料は自分のめあてをもって探す。友達と協力して継続時間が長くなり、できた作品を壊さずに置いて違う活動にも自然に移行できるようになる(松岡 2009)。

以上の立体表現の発達について図にしたものが図4である。図4を見ると、年少児に該当する3歳頃にはいろいろな材料に興味を示し関わるものの、目的なくつくり始め、偶然

できたものに名前をつけるという点から、絵画表現の「命名期」と同じような発達の時期であることがわかる。一方、年長児に該当する5歳頃には最初から目的をもってつくることができ、その為の材料もめあてをもって探し、つくったものを用いて長期にわたり発展させながら遊ぶこともできる。そして、年中児に該当する4歳頃には目的なくつくる時期から目的をもってつくる時期の移行期であり、その移行期の段階において道具を使うようになること、絵の発達同様に言葉を用いて考えるようになることが、立体表現においてつくるもののイメージを明確にもち、目的をもってつくることに発展させるのである。

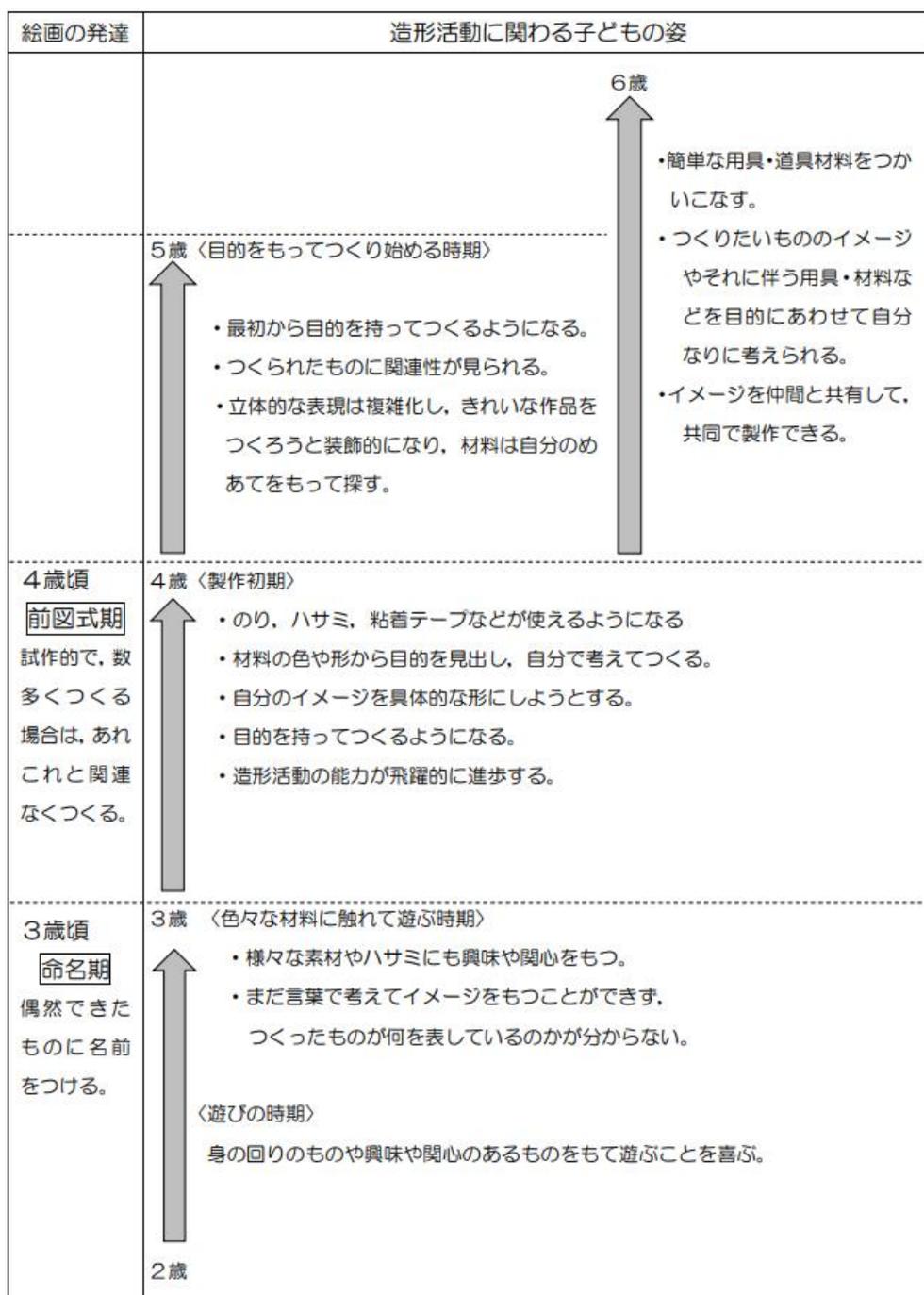


図4 幼児の立体表現の発達

第4節 幼児の人とのかかわりの発達について

3歳頃～5歳頃の幼児の人とのかかわりに関する特徴として、3歳ごろにはまだ力を合わせ遊ぶということはなく、4歳ごろから徐々に人の気持ちの動きを把握しながら、協力したり、役割分担したりできるようになる。また、周囲の人がどのように行動するのか観察し、人のやり方を見て、自分も同じようにやってみるまねをするだけでなく、それを自分なりに工夫してモノにしていくこともある。5歳頃には、相手の気持ちを推測するのに、自分の気持ちを当てはめて考えられるようになり、相手のことが分かってくると、次第に相手の気持ちや次の行動などを見通して考えられるようになる（小西 2007）。

このことから、年中児に該当する4歳ごろに人のやり方のまねを工夫したりするという発達による姿は、小川(2010)が指摘している「幼児の遊び活動は基本的に他者の遊びを見てまねることによって成立する」ことにつながる姿である。また、4歳ごろのこの時期にまねることがはじまるのであれば、保育者と幼児の「見せる」「見る」、幼児同士の「見る」「見られる」というまねる関係性を意識しながら環境構成を行う造形コーナーにおいては、より丁寧に幼児の姿を見て援助する必要があるだけでなく、保育者の援助としてのモデルの姿は、幼児から観察されること、まねられることを意識しながらつくっている姿をカッコよくモデルとしての表現者の役割を演じる必要がある。そして、3歳から5歳へと移行していく中になる4歳の時期は、能動的に周りの人にかかわり、トラブルや共感体験を繰り返すことを通して様々な人の影響を受けながら次第に個別の遊びから協力したり、役割分担したりしながら集団で遊ぶようになる。まさに4歳の時期は、個から集団への移行期であることから、より丁寧に子どもの様子を観察しての援助が求められる時期だといえる。

第5節 幼児の手指の協応動作の発達について

幼児の生活における手先の操作技能は、単に基本的な生活習慣のみならず、知的内容の表現や遊び、絵画・製作などの場面における自己表現の手段として、重要な役割を果たしている（落合ら 1981）。遊びの中でも造形活動は、書(描)く、切る、貼るなどといった行為が何らかの道具を使用することによって行われる遊びである。そして、道具の使用に関わる技能の向上が、造形活動における自己表現をより一層向上させ、幼児のつくろうとするもののイメージを具体的に表現し実現することを可能とさせるのである。この道具の使用に関わる技能の向上は、道具を使い慣れるという経験を積み重ねることも必要ではあるが、

道具に関わる技能の向上には手指の発達に伴うことも必要な条件となる。では、手指においてはどのような発達が見られるのだろうか。

4歳ごろになると、手先の機能の分化がすすみ、左右の手を意図的に別々に動かすなど複雑で巧みな動きができるようになり、様々な道具を巧みに扱うことができるようになる(河原 2011)。この4歳ごろの発達については、松村(1982)が、「ゴムバルブにぎり」の実験(園原・黒丸 1966：田中・田中 1980)によって、4歳ごろから両手の協応が可能になることを明らかにしている。

以上のことから、年中児に該当する4歳ごろが、手指の協応動作をスムーズに行うことが可能になる時期であり、造形活動のつくる活動において使用する道具に関わる技能の向上をもたらす時期なのである。

第6節 幼児の道具の使用の発達についてーハサミを一例としてー

造形活動のつくることにおいて特に素材を加工するうえで重要な道具であるハサミの使用について幼児の発達的特徴を整理しておく。

先に述べたように、年中児に該当する4歳ごろに手先の協応動作が発達することによって、道具の使用を可能とする。中でもハサミは手指で巧みに操作する必要がある。

白石(1994)は、4歳後半になると、ほぼ確実に左右の手の交互開閉ができるようになり、ハサミを持った手を制御しつつ、紙を持った手を保持し、方向の制御ができるようになるなどハサミを使うことが上手になる。4歳を過ぎるころからハサミの扱いが上手になることは、大西(2018)による、幼稚園の3歳児、4歳児、5歳児クラスの園児を対象とした、ハサミで6種類の図形を切る調査結果でも明らかにされている。ハサミを使用する上で必要な握力に着目した富岡ほか(2006)は、3歳児、4歳児、5歳児それぞれの握力を測定調査した。その結果、年少から年中にかけての握力の増加と手の大きさの変化が著しいことが明らかとなった。年少児はまだ握力が弱く、ハサミを自分の思い通りに扱うことができない一方で、年中児になると、ハサミを扱うのに十分な力がつくためにハサミをだんだん自由に扱えるようになることを明らかにしている。

以上のことから、4歳ごろの幼児の手の大きさや握力という身体的な発達が、年中児に該当する4歳児に手指を巧みに使うような技能を獲得することを可能にしていることが分かる。

第7節 年中児に着目する意義

絵画の発達において、3歳児はなぐりがきの意味が後付けされ、4歳～5歳にかけて言葉を用いてものごとを考えられるようになることがイメージを明確にし、より具体的に絵を描くことにつながることで、そして、中でも4歳の時期にことばでものごとを考え、ことばに自分の行動をしたがわせることができるようになることが、絵画の発達に大きな影響を及ぼしているのである。

立体表現の発達において、3歳児は、絵画の発達と同じように目的をもってつくるのではなく偶然できたものに名前をつける。そして、5歳児は、最初から明らかに目的をもってつくり、その為に材料もめあてをもって探す。一方4歳児は、目的なくつくる時期から目的をもってつくる時期の移行期であり、その移行期の段階において道具を使うようになること、絵画の発達同様に、言葉を用いて考えるようになることが立体表現において目的をもたせてつくることに発展させるのである。

人とのかかわりの発達において、3歳ごろは、「気分中心」の世界におり、集団で遊んでも、まだ力を合わせて一つの遊びをすることはしない。そして、4歳ごろから徐々に人の気持ちの動きが把握でき、協力したり、役割分担したりできるようになる。5歳ごろには、自分の気持ちの法則を当てはめて、相手の気持ちを推測することができるようになり、折り合いをつけたり、協同したりすることができるようになる。

手指の巧緻性と協応動作の発達において、3歳児は左右の手が別々の動作をすることに注意を向けると反応がもつれる。そして、4歳ごろからもつれなくなり両手の協応が可能になることから、4歳ごろになると、手先の機能の分化がすすみ、一つの目的を達成するために、左右の手指がそれぞれに役割を持ちながら、違った動きをすることが可能となり、両手の協応動作が可能となる。そのことによって、4歳ごろから製作で使用するハサミなどの道具を使いこなすことができるようになるのである。

また、4歳の時期の言葉を用いて考えるようになることが、描くことやつくることにおいて5歳児の明確な目的をもって描いたりつくったりすることにつながる重要な時期である。そして、4歳の時期が手指の協応動作が著しく発達し、造形活動においてつくるものやつくり方が変化を遂げる上で不可欠な、ハサミなど道具の使用を可能にする時期であると同時に、造形活動に関わる発達の移行期でもあり、4歳を過ぎる頃に、使いたい素材を選んで、いろいろな形を組み合わせながら、見通しを立てて作品が作れるようになる（石川 2018）。

図5は、図3 (p. 22) と図4 (p. 24) から幼児の絵の発達と立体表現の発達を読み取り、さらに人とのかかわりと手指の協応動作の発達を加えて、3歳から5歳の幼児期における造形活動に関わる発達を図にしたものである。図5を見ると、3歳児から5歳児にかけての発達は、目的無くから具体的な目的をもつことに、色々な道具の使用、個別での遊びから集団での遊び、言葉で考えるようになるなど造形活動において重要な意味をもつ移行期に該当しており、その点から、年中児の造形活動には保育者によるより丁寧な援助と環境構成が必要であることが分かる。これまでに述べてきたことから、本研究において4歳から5歳の時期に該当する年中児を研究対象として事例分析することには、意義があるものと考えられる。

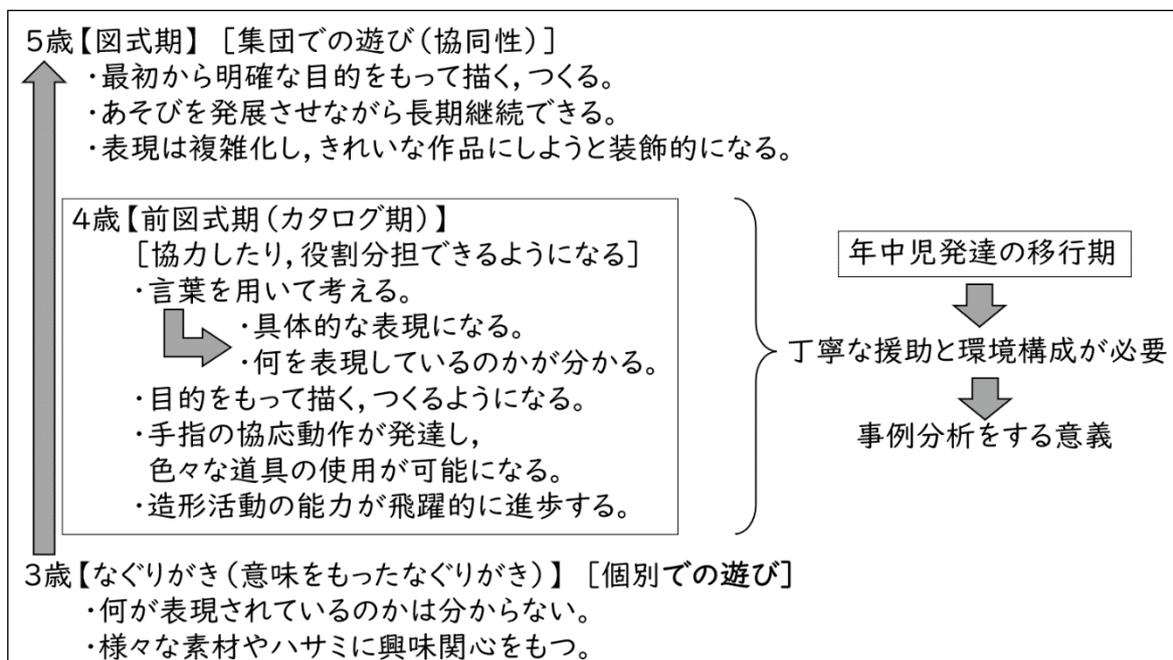


図5 3歳から5歳の幼児期における造形活動に関わる発達

第3章 本研究の目的

第1節 先行研究の課題

小川の「遊び保育論」では、造形コーナーが遊びの拠点となることを論拠として意識したうえで、コーナーの設置や素材や道具の備え方といった環境構成が示されている。しかし、環境構成及び環境の再構成について、その具体的な内容やタイミングのあり方は必ずしも明示されているわけではない。

また、小川が指摘している自由遊び時間の造形活動における保育者の援助のあり方について整理したものが表1 (p. 11) である。表1を見ると、保育者の援助としてはモデルとしての役割が中心となっており、造形活動において1年を通じて幼児の姿やつくるものが変化していく中で、つくるものの変化に影響を及ぼしているのは保育者のどのような援助なのかについては明らかにされていないわけではない。

そして、造形コーナーにおいて幼児の遊び方とつくるものやつくり方は1年を通じてどのような変化を遂げるのかについて明確に示されていないわけではない。そのことから、造形コーナーで幼児の遊び方とつくるものやつくり方が1年を通じてどのような変化をたどるのか、その遊び方とつくるものやつくり方に変化をもたらす具体的な保育者の援助と環境構成及び環境の再構成と環境の再構成の内容やタイミングについて明らかにする必要があると考える。

第2節 本研究の目的と仮説

第1節でも触れたが、先行研究で見出されたように、幼児期の育ちにとって自由遊び時間における造形活動には様々な意義があり、「遊び保育論」(小川, 2010)でも自由遊び時間のコーナーづくりの拠点として「造形コーナー」を位置付けている。このような自由遊び時間の造形コーナーが、保育室内に常設される保育環境のコーナーの1つとして位置付けられることによって、幼児がいつでも自由に造形活動に取り組むことができ、つくったものを他のコーナーでの遊びに使ったり、他の遊びに必要なものを造形コーナーでつくったりするなど相互に関わり合い、遊びを中心とした保育になることを、小川(2010)は提起している。

このような自由遊び時間に造形コーナーを保育環境に常設し、そこで幼児が自由に造形活動に取り組めるようにすることを、本研究では「コーナーベースの造形活動」と用語を

定義している。

それでは、コーナーベースの造形活動において、図1 (p.5)に示したように、年中児の造形遊びや造形表現が一年を通じてどのような変化が見られるのであろうか。遊び方とつくるものやつくり方に変化をもたらす年中児の1年を通じた造形遊びや造形表現を支えるための環境構成としてはどのような素材や材料、道具を置くとよいのであろうか。また、技法の視点から考えた時に、どのような保育者の援助や他の活動などの経験が関連しているのであろうか。このような問いに対して、第1節で述べたように先行研究では十分に明らかになっていないことを踏まえて、筆者が参与観察を行った2年間の年中児の事例分析を行うことによって明らかにしていきたいと考えている。

本研究で対象としている年中児は、手指の発達、年中から年長の間で急激に発達することが分かっており、手指の巧緻性が急激に発達を遂げる時期（山田ほか、2021）に当たる。箱などの様々な素材を切ったり貼ったり素材を加工する造形活動において、特に重要な道具であるハサミの扱いは、手指の巧緻性の発達によって、4歳を過ぎるころから扱いがうまくなり始める（大西、2018）。年中児の時期は手指の巧緻性の発達と、それに伴う道具の扱い方の熟達によって、明確なイメージをもって作品づくりをすすめることができるようになる時期であり、子どもたちの“ものを作り出す”活動は手先の技だけでなく、その多様な素材とのかかわり、多様な体験が、幼児の知的世界の拡がりや深まりにかかわるのである（浅沼、1992）。そのため、本研究では、手指の巧緻性や協応動作の発達と共に、造形活動で使用するハサミなどの道具を使いこなせるようになり、絵画表現や立体表現のつくるものやつくり方の変化や人とかかわりなどの発達が著しい年中児の造形活動に焦点を当てて分析を行う。

以上のことを踏まえて、本研究のリサーチクエスションは、

- ①コーナーベースの造形活動において、年中児はどのような発達過程をたどり、造形活動によって年中児の遊び方とつくるものやつくり方はどのような変化をたどるのか。
- ②コーナーベースの造形活動において、つくるものやつくり方の変化をもたらすのは、保育者によるどのような援助と環境構成及び環境の再構成によるものなのか。

という2点であり、この問いに対しての仮説として考えられることは、以下の通りである。

（仮説 1）1年間のコーナーベースの造形活動において、年中児にとって目新しい素材や材料に出会うと、それらがどのようなものであるか性質をつかむまでに、関わりな

がらその素材や材料の特徴をつかんでいくような遊び方が主として生まれ、必ずしも何かの作品をつくることを目的としていない造形遊びの段階があり、その段階を経て、幼児が何かのイメージをもってつくったり、表現したりする造形表現が生まれてくるのではないか。

(仮説 2) 1年という大きな時間経過とともに、年中児が発達し経験を積み重ねる中で、概ね造形遊びから造形表現へと移行していくことが考えられるが、より短い時間サイクルで考えると、造形遊びと造形表現は単純に移行していくというよりも、素材や道具、技法に関わる造形遊びは何度も1年間の中で繰り返され、その素材や材料を使った造形表現も幾度となく繰り返されていく。そのように造形遊びと造形表現が1年を通じて相互に関連し合いながら、大きく造形表現と移行していくのではないか。

(仮説 3) 年中児の造形活動が変化をしていくにあたり、造形遊びを主として行っていることが多く見られる時期と、造形表現を主として行っていることが多く見られる時期とでは保育者の援助や環境構成の仕方があり、その理解が必要なのではないか。

(仮説 4) 造形コーナーにおいて、園における他の活動や経験を生かすような環境の再構成を行うことによって、その経験を生かした造形遊びや造形表現が生れるので、そのことを意図した素材や材料を用意したり、新たな道具や技法の導入を行うとよいのではないか。

以上の4点の仮説を踏まえて、「年中児の造形活動に関わる保育者の援助と環境構成」について明らかにすることが、本研究の目的である。

第3節 本論文の構成

本研究の構成を以下ように示す。

第1章では、自由遊び時間の造形コーナーにおける造形活動についての一定の基礎的整理をおこない、造形コーナーにおける保育者の援助と幼児の育ちについて整理しまとめている。そして、本研究の前提となる考え方について、小川(2010)の「遊び保育論」を整理することによって造形コーナーの意義と保育者の援助のあり方について示している。

第2章では、本研究で調査対象としている年中児の年齢時期の前後にあたる3歳頃から5歳頃までの造形活動に関わる発達について整理することによって、本研究において年中児を研究対象としていることについての妥当性を示している。

第3章では先行研究の課題を挙げると共に、研究目的と仮説について述べた上で、本論文の構成について図6で示している。

第4章では、幼児に焦点を当て、自由遊び時間に造形活動を行う年中児のつくるものやつくり方には、1年を通してどのような変化が見られるのか。そして、そのつくるものやつくり方の変化は1年を通じた経験の積み重ねの中で、年中児がどのような造形に関わる技能の獲得によるものなのかを2016年度の1年を通じた観察調査を基に事例考察による分析を行い明らかにしている。

第5章では、第4章で明らかになったことが、他の年中児クラスの幼児においても同じことが言えるのかどうかを、第4章の分析結果を翌年の別事例の分析結果と比較検討することによって再現性について明らかにしている。そして、第5章では保育者に焦点を当て、第4章で明らかにされていない、コーナーベースの造形活動で年中児がつくるものやつくり方の変化は、保育者によるどのような援助と環境構成及び環境の再構成によってもたらされ、一斉活動や行事はコーナーベースの造形活動にどのように関連しているのかを明らかにしている。

第6章では、各章の総括によって、1年を通じた自由遊び時間における造形コーナーでの保育者による援助と環境構成及び環境の再構成のあり方について提案している。また、本研究の課題についても明らかにしている。

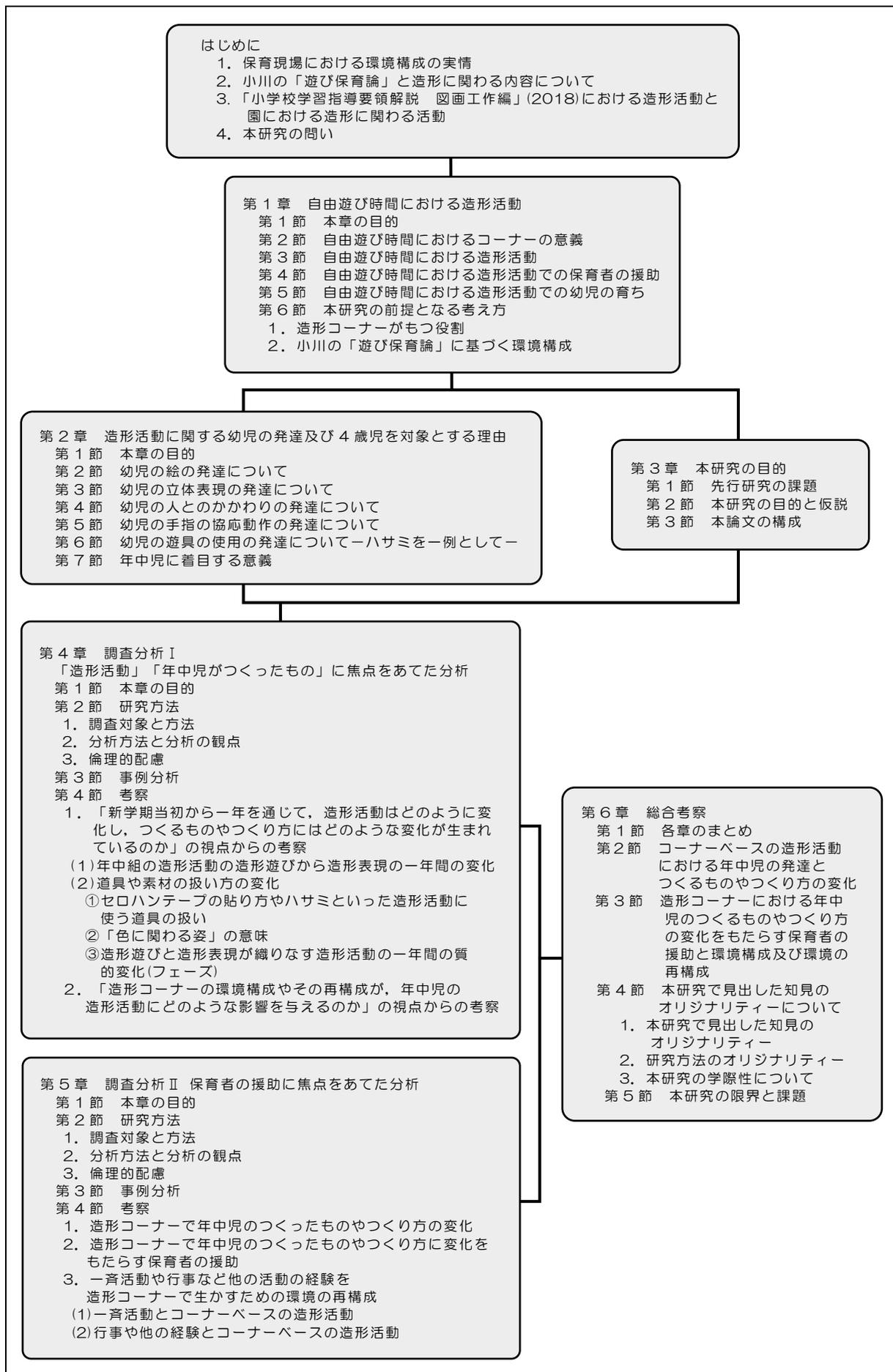


図6 本論文の構成

第4章 調査分析 I 「造形活動」「年中児がつくったもの」に焦点をあてた分析

第1節 本章の目的

前述してきたように、年中児クラスの一年を通じたコーナーベースの造形活動の実態を明らかにした研究や、その造形コーナーの環境構成や環境の再構成のあり方について一年を通じて検討した研究はこれまでに十分に整理されているわけではない。そこで、本章では、そのような年中児クラスの造形コーナーにおける造形活動に着目し、A園における2016年度の年中児の一年間の動画記録の分析を通して、「新学期当初から1年を通じて造形活動はどのように変化し、造形活動での遊び方とつくるものやつくり方にはどのような変化が生まれているのか」について、明らかにすることを研究目的とする。

第2節 研究方法

1. 調査対象と方法

本章（第4章）及び次章（第5章）の調査協力園は、関西圏にある私立幼稚園型認定こども園A園である。また、本章の研究対象は、A園の2016年度の4歳児クラス（年中組）に在籍する33名及び担任教師1名である。期間は2016年5月～2017年3月で12回のフィールド観察を行った。

フィールド観察は、通常保育時に幼児が順次登園してきてから始まる午前中の自由遊び時間の造形コーナーで、造形活動をしている年中児の姿を、遊びが開始されてから片づけが開始されるまで行い、観察と同時にビデオカメラで動画記録を行った。また、担任教師に造形活動を行っている幼児の興味関心や人間関係など、研究を進めるうえで必要と思われる情報については、保育終了後に聞き取り調査も並行して行った。

尚、A園は、特に自由遊び時間の環境構成及び保育者の援助のあり方について見直しを行い、2016年度から小川の「遊び保育論」に基づく保育実践に取り組み始めた園である。2016年度と2017年度には、小川に複数回、園に来て頂き、園内研修を通して直接指導を受けている。この2016年度は、A園が小川の「遊び保育論」に基づいて保育室内における自由遊び時間の遊びコーナーの環境構成および保育者の援助を行うようになった初年度に当たる。

2. 分析方法と分析の観点

2016年度の1年を通じた動画記録を行った自由遊び時間の造形コーナーで造形活動を行う年中児の様子を、日にち別、幼児別に事例分析を行う。

分析の観点は、造形活動の事例において年中児がどのようにつくり、何をつくっているのかに視点をあてて、

- ・造形コーナーでの遊び方はどのように変化をしているのか。
 - ・造形活動によってつくられたものやつくり方は1年を通じてどのように変化をしているのか。
 - ・造形活動によってつくられたものやつくり方の変化には何が影響を及ぼしているのか。
- について、事例分析を行っている。

3. 倫理的配慮

本研究の遂行にあたって、事前にA園に調査方法及び目的を説明し、調査実施に対する許可を得ると共に、本論文を發表することについても、施設の管理職と対象クラスの担任教師に承諾を得ている。

また、幼児の様子をビデオ撮影する際には、幼児が過度に精神的負担や苦痛を感じる場合、遊びに対してビデオ撮影が原因で集中ができず遊びの妨げになる場合には撮影を中止する。ビデオ撮影した録画データは、オンライン上には保管せず、オフラインである記録媒体に保存し、バックアップを同じくオフラインである記録媒体に保存しておく。録画データは、研究者の責任において鍵付き戸棚に10年間保管する。

尚、プライバシー保護のため、個人を特定することができる情報(生年月日など)は掲載せず、本論文中に登場する幼児の名前は全てアルファベットとしている。

第3節 事例分析

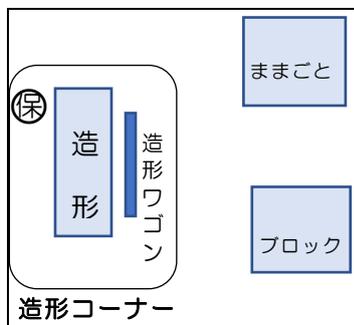
事例に出てくる幼児の仮名としているA1などアルファベットと数字を組み合わせたものは、アルファベットは同じ日にちの事例に登場する幼児に対してAから順番に割り当てたもので、数字は事例の番号を表している。

また、フィールド観察を行った12回の1回1回を1つの事例として取り上げ、本章では全12事例について分析を行っている。尚、1つの事例の中に、複数の造形活動の場面が含まれていることから、<箱同士をセロハンテープでくっつける><つくったもので遊ぶ

>などのように“<>”で場面の区切りを示している。

【2016 年度対象クラス的环境構成】

〈保育室の基本となる遊びコーナーの配置〉



保育室内の遊びコーナーの配置は、小川の直接の指導によって小川が提唱する望ましいコーナーの数（造形コーナーの他

に1～3つのコーナーを設定するのが望ましい）としており、遊びコーナーの位置関係は変わらない。保育者は室内を動く必要がある場合を除き、保育室全体を見渡せることができる造形コーナーの机の位置に座る。

〈造形ワゴン〉

造形ワゴンは、造形コーナーの机のすぐ傍に置かれている。造形ワゴンの台の上には、ハサミ（個人用ハサミがグループ毎にハサミ立てに入っている）、セロハンテープ台（3台）、油性ペン、スズランテープ、広告紙、ストローが置かれ、造形活動に関する本（製作の本、折り紙の本など）が立ててある。



造形ワゴンの台の下にある4つのかごには、しん・かっぷ（ペーパー芯、プラスチックカップ）、おおきいはこ、ちいさいはこ、ラベルの無いかごには牛乳パック、卵パック、緩衝材など他の3つに分類されない素材というように種類毎に分けて整理して入れてある。

事例 1 2016 年 5 月 13 日「素材そのままをくっつける」

〔事例の概要〕 事例 1 では、素材を加工するためのハサミの使用はほとんどなく、空き箱についているシールや空き箱のフラップの部分を切り取ることで使用されていた場面の事例である。そのため、箱はそのままの形で並べて、セロハンテープで貼られており、また、並べて長くなるのが面白いのか、長くなることを楽しんでいるような遊

び方も見られた場面である。

造形活動の過程や様子

<箱同士をセロハンテープでくっつける>

A1 児は、丸い箱の底とフタを止めている粘着テープを、ハサミの先を使って取ろうとしている。しかし、粘着テープと箱の隙間は狭く、刃先が入らな



いため、なかなか思い通りに粘着テープがとれない。しかし、①A1 児が、何とか自分でやろうとしている様子から、保育者は手出しも、何らかの方法を教えたりもせずに見守り、A1 児が粘着テープをとった時に「A1 君テープ切れたね。」A1 が箱のフタを開けた時に「おっ、開いた」と A1 児が行ったことを言葉にして言った。A1 児は丸い箱の中を見ると閉じて、②4つの箱を横並びにしてセロハンテープで貼ってつなげた。



B1 児は、箱の上面を切り落とし、③二つの箱をセロハンテープで貼り付けた。



C1 児は、④牛乳パックを横に並べてセロハンテープで貼り付けて、どんどん長くしていった。⑤素材入れの牛乳パックを全て使い無くなったため、C1 児は保育者に「素材をどこかで、取ってきていい？」と聞くと、保育者は「何がほしいの？」と聞いた。C1 児は「牛乳パックがもっとほしい」と言ったので、保育者は「牛乳パックはあるよ」と、保育室の端に置いていた紙袋の中を見せると C1 児は紙袋の中にあった全部の牛乳パックを持っていった。

⑥長くつなげた牛乳パックが保育室の端から端ぐらいに長くなっているのを見た保育者は「これ長くて踏まれるからテラスに持って出ていいよ」と言った。⑦C1 児は、長くつなげた牛乳パックを外に引きずって移動させて、牛乳パックをさらに追加しながら貼って長くなるように続けた。



D1 児と E1 児は、⑧牛乳パックを縦に置いて、セロハンテープで順番に貼り付けて長くして電車をつくった。途中から牛乳パックを 1 個ずつではなく、5 個ぐらいまとめて貼り付けてそれを本体に貼り付けていくようにした。

<つくったもので遊ぶ>

F1 児は、⑨ストローにビニール袋を巻き付けて、セロハンテープでとめた。ストローに息を吹き込み膨らますが、ビニール袋の口がきちんと貼られておらず空気が漏れる。⑩C1 児はもう一度ビニール袋を巻きなおして、セロハンテープで貼った。再度息を吹き込むとビニール袋は綺麗に膨らんだ。



G1 児は、⑪箱が開く部分を口にして、目を描いて顔をつくった。口を開閉するところを保育者に見せに行くと、それを見た保育者は「お口があるから、ご飯食べられるね」と言った。G1 児は、笑って何度も開閉させていた。

事例 1 は、A1～G1 の 7 人の幼児のつくる過程と様子であるが、全体的に、素材そのままを使ってセロハンテープで貼り付けるなどの行為を行っていた。箱同士をセロハンテープでくっつける行為を中心とした A1, B1, C1, D1, E1, F1 の姿を見ると、②～⑧のように机上や床に箱や牛乳パックを置いて両手を使って貼り付けている。その中でも C1, D1, E1 は牛乳パックを貼り合わせてその形から電車に見立てて、更に長い電車をつくるということが遊びの目的となり、牛乳パックをどんどん長くつないでいく行為を繰り返していた。F1 は、⑨のようにストローとビニール袋を組み合わせて、息を吹き込んで膨らませるものをつくろうとセロハンテープを貼ったが、息が漏れてしまうので、さらに⑩のようにセロハンテープの貼り方を工夫するといった探究する姿が見られた。G1 は、⑪のように箱の開閉する部分を口に見立てて上蓋の部分に目玉を描くことで顔にしてパカパカと開閉をする口の動きを保育者とともに楽しんでいた。

このような姿を動画撮影初日(5/13)の事例 1 では、素材をそのままを使って遊ぶ姿や並べて長く貼っていく姿やセロハンテープを多用する姿が見られる一方で、素材から遊びが始まり、遊びながらつくるイメージができて牛乳パックの連なりが電車になり、つくったものを見立てて遊ぶ姿が見られた。すなわち、この材料・素材や道具などから始まる造形

活動は、造形遊びである。

事例1の保育者の援助の視点からの考察として、①では、幼児がなかなか思い通りにいかなくても、何とか自分でやろうとしている様子が見られるときは、幼児の気持ちを汲み取り、見守ることが大切であることが分かる。その見守りの結果として、幼児自らが様々な方法を試行錯誤しながらやり遂げる経験につながった。このような自分でやり遂げた経験は、今後において特定の方法では上手くいかなくても、あきらめずに違う方法を試しながらあきらめずに何とかやり遂げようとする育ちにつながると考える。

⑤では、必要な素材を全て使ってしまったC1が、もっと素材が欲しいことを言いに来た時には、保育者は全て出さずに、置いておいた牛乳パックを追加で出した。その事によって、C1は自分のつくりたいものをつくり続けることができた。保育者が数を限定して出しておいたことによって、自分の思いを保育者に伝える経験と、小川が述べている通りに、素材は貴重であり大切なものとして認識すると共に、素材に対する必要感が、素材があったことに対する喜びを感じることにつながり、更にそのような素材を使ってつくる喜びを味わえたのである。保育者が最初に幼児が使う分ぐらいの素材の量を予測して整理して置いておくことの良さがここにある。

⑥⑦においては、保育者がC1の遊びの様子から、その後の遊びの展開を予測しながら、じっくりと集中して遊びが継続できるように、場の使い方を変えていることから、その都度考えていく必要があることが分かる。この事例では、つくっているものの長さが、保育室の長さと同じぐらいになってきており、更に遊びが継続されていることから、保育者は保育室よりも長く使用することができるテラスで遊ぶことを促している。そうすることで、幼児は更に長くしようという新たな目標と見通しをもつことができ、それが活動の意欲になったのである。そして、遊ぶ場所の移動は、この幼児の遊びのことを考えただけではなく、クラス全体の遊びを見通した時に、保育室の床の真ん中を縦断していることが、他児が踏んだり躓いたりして、壊れたり怪我をしたりすることにつながることも意識していると考え

⑩で保育者は、G1が素材の特徴を利用している点を褒めている。素材の利用の仕方で幼児が一番工夫している部分や難しかったと思われる部分、こだわった部分はどこなのかを読み取った上でほめることが大切だということが分かる。この事例では、保育者がほめた部分とG1が面白いと思った素材の特徴が一致したからこそ、このG1が何度も口が開閉する動きを見せたのだと考える

事例 2 2016 年 5 月 20 日「ストローを使ってつくる」

[環境の再構成：たくさんのストローを置く]

ストローをたくさん用意して、造形ワゴンに立てて置いておく。ストローをたくさん用意したのは、それまでに、ストローを使って袋が膨らむ仕掛けを使った遊びを楽しんでいる幼児がおり、その遊びへの興味関心が他児へ広がっていくことと、新たな素材を置くことで、ストロ



ーからイメージを膨らませて今までにないような、もしくは今までのつくったものに加えるような新たな遊びの展開を意図して、ストローをたくさん置いたと考える。また、たくさん置くことで、幼児の興味関心をより引きつけることも意図していることが感じられる。

[事例の概要] 事例 2 では保育者が「新たな素材としてストロー」を加えた。そのことがきっかけとなって、ストローをビニール袋に差し込んで膨らむ仕掛けをつくったり、ストローをハサミで細かく切ってマラカスをつくるなど、ストローを利用したつくる姿が多く見られた。そして、ストローを置くことによって、単に箱を貼り合わせてつくるという姿は減少した場面である。

造形活動の過程や様子

<ストローを素材の一つとして使ってつくる>



A2 児は、①ストローにビニール袋を巻き付けてセロハンテープで貼った。しかしストローに息を吹き込むが、②ビニール袋が膨らまないで保育者に見せて「膨らまない」と言った。保育者は「ここの口が開いてヒューッて入れた空気が抜けるから、ここもセロハンテープでピタッととめてみて」と伝えた。

A2 児が再度セロハンテープを貼って息を吹き込むも、ビニールの口が開いてしまう。今度はその部分を押しえてセロハンテープを貼ると空気が漏れなくなり、ビニール袋が膨らむ様になった。A2 児はその後、何度も膨らませて遊んでいた。



B2 児と C2 児は、③前回、牛乳パックを立ててつなげてつくった電車の牛乳パックの中に、ストローを短く切り刻んだものを入れて遊んでいる。ストローを切るときには、紙コップの

中にストローの先を入れて切るようにして、散らからないように工夫していた。

D2 児は、④短く切ったたくさんストローを紙コップの中に入れて、紙コップの口と口を合わせて、セロハンテープで貼り合わせて、マラカスをつくった。⑤D2 児は、音を鳴らしながら保育者に近づいていった。音を聞いた保育者は「すごい、音になるね。何が



はいつているの」と D2 児に聞くと D2 児は「ストロー」と言った。保育者が「ちょっと見せて」と言うと D2 児は保育者にマラカスを渡した。保育者は振ってみて「すごくよく鳴るね」と言うと D2 児は「⑥これをつくったの 3 個目」と言って笑った。

<穴を切り抜いてつくる>



E2 児は、⑦箱の面の部分に丸い穴が開けたいことを保育者に伝えると、保育者は「どこに穴を開けるの」と聞いた。E2 児は、箱の側面の真ん中あたりを「ここ」と指さした。保育者が「先生が半分するからはあと半分は自分でやってみる？」と聞くと E2 児は「う

ん」と答えた。保育者は E2 児が指をさしたところハサミを刺して、そこからハサミで切り始めた。保育者が切る様子を E2 児はじっと見ていた。保育者は E2 児がしていることを意識して、平面に丸い穴を開ける方法を見せながら実際に行った。保育者は半分だけ切ると「そこから切ったらできるよ」と E2 児にハサミを渡した。E2 児は、⑧保育者がつくった切り込みから切りすすみ穴を開けた。



E2 児と保育者のやりとりを見ていた F2 児が、箱の面に穴を開けるために、⑨ハサミを箱の面に突き刺して切り始めの穴を開けようとした。しかし、何度やろうとしても箱が倒れてハサミを上手く刺すことができない。それを見た保育者は「支えてあげる」と言って箱が倒れないように支えた。箱が安定すると F2 児は、ハサミを刺すことができた。保育者は「自

分でできたね。ここの間からハサミを入れてチョキチョキって切ったらできるよ」とF2児に伝えた。F2児は、⑩保育者が切った切り込みにハサミを刺し込んで切りすすめて、箱の面に丸い穴を開けた。



G2児は、⑪保育者に牛乳パックの底を指さし「穴を開けて欲しい」と言った。保育者は、G2児にどれくらいの穴を開けるのかを聞きいてから、穴の開け方を説明しながらカッターナイフで切り込みを入れて牛乳パックの底を切り抜いた。

<箱の形を利用してつくる>



H2児は、⑫箱の中の底に四角をたくさん描きパソコンのキーボードをつくり、上蓋の片側をセロハンテープでとめて開くようにして、ノートパソコンをつかってパソコンのキーを打つ真似をしていた。

事例2は、A2～H2の8人の幼児がつくる過程と様子であるが、A2～D2は「新しく環境に加えられたストロー」を利用してつくる活動を行っていた。A2は、①のようにビニール袋にストローを差し込んでセロハンテープを貼ったが、息が漏れてしまうので保育者にそのことを伝えると、保育者はA2のつくったものを見て、直すところを伝えた。A2は②のように教えてもらい直して成功する姿が見られた。B2とC2は、ストローをたくさん切っていたが、③のように切ったストローが散らかないように、ストローの先を容器に入れて切る工夫をしていた。D2は、ストローを短く切って紙コップの中に入れてマラカスをつくり、つくったマラカスを保育者にみせた。D2はマラカスをつくるのが楽しかったのか、④のように3個のマラカスをつくっていた。E2は箱の側面に丸い穴の開ける方法を保育者に教えてもらい⑦のように穴を開けた。それを見ていたF2は、自分で箱に穴を開けようとするが、箱が倒れて穴が開けられずにいると、保育者が箱を支えるという援助によって、⑧のように穴を開けることができた。しかし、⑩のように幼児が切り抜こうとしている素材が固い素材の場合は、保育者が切り抜く工程の全て行う必要がある。H2は、箱の形を利用して⑫のようにノートパソコンをつくった。

このように事例2では、新たに加えられた素材(ストロー)が、幼児のつくるもののイメージに影響し、箱と箱の組み合わせ以外のつくる活動への展開のきっかけとなった。また、膨らませて遊ぶものやマラカス、ノートパソコンなどつくったもので遊ぶ姿も見られた。

この事例2では、まだ全体的に例えば箱が開く形や切り刻んだストローが鳴るといった材料や素材から始まる造形遊びが見られるが、つくっている過程で遊ぶ目的が生まれて、途中から目的をもってつくっている姿も見られる。この経験の積み重ねが用途や機能を考え目的をもってつくる姿である造形表現へ移行していくものと思われる。中には、A2, F2のように膨らませて遊ぶおもちゃやカメラのような用途や機能を考え、既に目的をもってつくり始める造形表現をしている幼児の姿も見られるようになっている。

事例2の保育者の援助の視点からの考察として、②では保育者が直さずに、A2に膨らまない原因とそれに対する対応を一緒に伝えてA2自身に直させたのは、A2が別の機会と同じようなことがあったときに、原因と原因に対する対応を自ら考え取り組むことができるように意図した援助である。また、保育者が丁寧に教えてくれて、褒めてくれたという経験が、保育者に対する信頼の築きとなり、今後において、安心して自ら試行錯誤しながらも挑むことにもつながるのである。

⑤では、D2の様子から保育者のかかわりかけを期待していることを感じ、保育者から声をかけている。そのことによって、D2が自らつくったものについて言葉で表現することにつながっており、更につくったものの特徴を褒めてもらうことで、喜びと自信を高めているのである。

⑦⑧では、保育者はE2が見ていることを意識して、平面に丸い穴を開ける方法を見せながら実際に行っていた。工程の半分からE2に任せたのは、穴を開けてから切るの方法を見せながら伝承する工程で、半分から切る工程はこれまでの切る技術を使用すればできることから任せたのである。また、最後の部分をE2が自分ですることによって、できたという達成感を得ることができるからでもある。

⑨において、全てをF2に切らせた。F2への対応がE2と違うのは、F2はどうすれば平面に丸い穴を開けることができるのかを見ていたからである。また、F2のハサミを使う技量が熟達していることや、素材の加工のしやすさなど様々な要因が考えられる。しかし、初めてのことなのでF2がどれくらいできるのか分からないこともあり、F2にすべてを任せるのではなく、支えることによって⑩のようにF2が安心して取り組むことができ、かつ必要な援助がすぐにできるようしたのである。

⑩については、保育者がG2の言うとおりに、牛乳パックの底を切り抜いた。この場面の援助では他の場面と違って保育者が切り抜いているのは、牛乳パックの底が4歳児のこの時期では切り抜くには固い素材であることと技術の熟達具合から、次には幼児自らできる

ように今回は保育者が説明をしながら切り抜いたのである。

事例3 2016年5月24日「ハサミで切ってつくる」

[事例の概要] 事例3では、ハサミで切ってつくる姿が見られるようになった。しかし、空き箱などの端を切り取ることは容易でも、面の中心部分を切り抜くことは難しく、どうすれば良いのかを保育者に聞く姿が見られ、それに応じて保育者が切り抜き方を説明しながら伝えていた。また、箱の中に厚紙やストローなどを細かく切ったのも入れて集めて遊ぶ姿も見られた場面である。

造形活動の過程や様子

<ハサミで切ってつくる>



A3児は、①箱の面にペーパー芯を貼ってカメラをつくっていた。②A3児は、ペーパー芯を貼った箱の裏面を指さして保育者に「先生、ここに穴を開けてほしい」と言った。保育者は「どれくらいの大きさか描いてもらっていい」と言った。A3児は「これくらい」と言って、ペンで丸を描いた。③保育者はカッターナイフで少し切り込みを入れて「この切れ目からチョキチョキって切ってみて」と、伝えた。A3児は、ほとんど線通りの綺麗な丸い穴を開けた。それをみた保育者は「お一切れたね。きれいに切れたね」と声をかけるとA3児は笑った。



④B3児は、保育者から箱の面に穴を開ける方法を使って、C3児に保育者がやっていたようにハサミの先を箱に刺して切り始めの穴を開けるところまでを行った。切り取ることからC3児が行い、⑤丸い穴を切り抜いてカメラをつくることができた。

<つくったもので遊ぶ>



D3児は、⑥箱にスズランテープを切ったものを貼った。箱を持って空中で左右に大きく振って、⑦スズランテープをたなびかせて遊んだ。



E3 児と F3 児は、⑧幅が広く薄い箱と細長い箱を使ってギターをつくった。弦にはスズランテープを使い、弾く真似をして遊んでいた。それを見た保育者は、「ジャッジャーン」とギターを弾く真似をした。

<素材を貼り合わせてつくる>

G3 児は、⑨色々な形の箱をセロハンテープで貼りながら積み上げた。それぞれの⑩箱を貼る位置は、下の箱の真ん中ぐらいになるように調整していた。



H3 児は、⑪プリンカップの口と口をセロハンテープで貼り合わせて、一方のプリンカップの底にペーパー芯をセロハンテープで貼り付けた。

事例 3 は、A3～H3 の 8 人の幼児のつくる過程と様子であるが、つくる過程においてハサミで切って加工する姿が見られるようになった。A3 の姿を見ると、①のようにつくりたいもののイメージを予め明確に持ち、そのイメージ通りにつくるためには、単に箱を貼り合わせるだけでは実現することができず、切るという工程が必要になったのである。しかし、箱の面に穴を切り抜くことができず、③のように保育者に切り抜く方法を教えてもらうことで穴を切り抜くことができた。また、保育者に切り抜き方を教えてもらった B3 が C3 に対して④のように切り抜き方を教えるという姿も見られ、⑤のようなつくるための技術が広がっている様子がわかる。

D3～G3 姿を見てみると、⑦⑧のようにつくったもので遊ぶ様子が見られた。幼児が何らかの生活経験を取り入れてつくりたいものをイメージしたうえでつくって遊ぶという行為が行われていることが分かる。D3、E3 が⑥⑧で使用しているスズランテープは、スズランテープを張った上でハサミを上手く使って切る必要があることから、手の協応動作とハサミで切る技術が向上していることが分かる。手の協応動作とハサミで切る技術の向上は、A3～C3 が丸を切り抜く姿からも確認することができる。

G3 と H3 の貼り合わせてつくる⑨⑩⑪の姿を見ると、単に素材を貼り合わせるだけではなく、貼る位置や貼り合わせる向きを考えてつくっていることが分かる。そのことから、つくるものに対するイメージとこだわりがしっかりともってきていることが分かる。そして、H3 が⑪で 2 つのプリンカップを貼り合わせる際に、左手で 2 つのプリンカップを押さ

えながら回して、セロハンテープを巻きつけるように貼る動作から協応動作の向上が確認できる。

このように事例3では、事例1のように素材を貼るだけではなく、つくるもののイメージが予めもっていることから、イメージにあったものをつくるために、素材を切ったり、切り抜いたりする姿が見られた。また、ギターなど遊ぶことを目的につくる造形表現の姿も見られた。

事例3の保育者の援助の視点からの考察としては、③に至るまでに、保育者が平面に丸い穴を開けるという援助が、記録上だけで3名に行っていた。しかし、どの援助の仕方も同じではなく、だんだんと幼児自身が行う部分が多くなってきている。幼児の技量は経験を重ねるごとに熟達しており、それに合わせて援助の仕方を変えていく必要があることが分かる。また、最後の部分を少しでも幼児に任せることでできたという達成感をもつことができると共に、そのように援助をしてくれた保育者に対しての信頼感が高まることにつながるのである。そして、④のように、保育者がA3に伝承した面に丸い穴をあける方法が見られることによって伝承され、同じ方法でB3がC3の穴あけを行った。このことから、保育者の技術の伝承が直接教わった幼児にだけでなく、その様子を見ていた幼児に対しても広がって伝承されることが分かる。

また、⑧のようにE3とF3が遊んでいる様子やつくった道具に合わせて、保育者が動作（この事例の場合はギターを弾く動作）をすることで、幼児と保育者の楽しいという感覚が重なり合い、そのことによって連帯感を感じ、幼児から保育者への信頼感が高まるのである。そのことによって、幼児は更に遊びの楽しさを感じ、遊びに対する満足感を高めていることが分かる。このことから、幼児の動作やつくったものに合わせて、保育者が動作をすることも造形活動において必要な援助なのである。

事例4 2016年6月3日「ビー玉を転がして遊ぶ」

〔事例の概要〕 事例4では、保育者がビー玉を造形コーナーに用意した。幼児はそのビー玉を使って遊ぶ方法を考えて、ペーパー芯をつなげて道をつくり遊ぶ姿が見られた場面である。

〔環境の再構成〕

保育者は、造形コーナーの机上にビー玉を用意した。



造形活動の過程や様子

<ビー玉を使って遊ぶ>

A4 児は、5月13日につくった階段状につなげた箱に、少し高さの低い箱をつなげた。更にその①箱に、ラップの芯をつけて、ビー玉を転がして遊ぶ道具にした。そして、一番高い箱の上からビー玉を転がし、筒に入れるという遊び方を見つけた。



②B4 児は、ビー玉を転がして遊ぶトンネルの道を、ペーパー芯やラップの芯をつなげてつくった。B4 児が、そのトンネルにビー玉を入れて転がしたが、ビー玉は前に転がらずに、すぐに戻ってくる。B4 児が「あっ、ビー玉がもどってくる」と言うと、③保育者は「どうやったら最後まで転がるかな?」と問いかけた。B4 児は、その後も何度もビー玉を入れるが、トンネルの出口からは出てこない。更に繰り返していると、たまたま勢いよくビー玉をトンネルに入れることができた時は、ビー玉がその勢いで出口のすぐ手前まで転がった。B4 児は「ここまで来た」と保育者の方を見てほほ笑んだ。④保育者はその B4 児の様子を見て、遊びの時間をいつもより長くした。⑤勢いよく入れればビー玉がトンネルから出てくることに気づいた B4 児は、その後、友達一緒にビー玉を勢いよくトンネルに入れて、出口から飛び出させる遊びを行って楽しんだ。



C4 児は、ペーパー芯をつなげてビー玉が通るトンネルを作り、出口にはビー玉が落ちて入るゴールをつけていた。しかし、ビー玉を入れても途中で止まって出てこない。C4 児が、途中で止まったビー玉を見るために、筒を持ち上げるとビー玉が転がり出てきて、ゴールの入れ物に入った。C4 児は「入ったー」と大きな声を出した。それ以降は、⑥ビー玉を手の手平を使って転がすように入れて、その勢いでビー玉が出口から出るようにして遊んでいた。



事例 4 は、A3～C3 の 3 人の幼児がつくる過程と様子であるが、どの幼児も保育者が用意したビー玉を使って遊べるものをつくっていた。A3 は、①のように以前につくった階段状に貼った箱の中で高さが一番低い箱の端にラップ芯をつけ加えて貼り、一番高い箱からビ

一玉を転がしラップの芯のトンネルに入れる遊びを楽しんだ。

B4は、②のようにペーパー芯を貼ってつなげて長いトンネルの道をつくった。そのトンネルにはほとんど傾斜がつけられておらず、ビー玉を転がすだけでは途中で止まってしまふ。傾斜がつくようにつくり変えればビー玉が途中で止まることを解決できるが、B4はビー玉を勢いよくトンネルに入れれば出口から出てくることに気づき、大人が考えるような方法ではなく⑤のようにビー玉の転がし方を変えて解決を図った。年中児にとって数量的な関連性を踏まえて考えることが少し難しいことは、C4が同じように⑥でしていることから分かる。しかし、物事の解決方法は一つではなく、目的をもって試行錯誤することがいかに大切かが事例⑤⑥から読み取ることができる。

このように、事例4では、保育者が用意したビー玉をきっかけにして、ビー玉を転がすという機能から遊ぶことを目的につくる造形表現が見られた。

事例4の保育者の援助の視点からの考察としては、④のように、保育者はいつもより室内遊びの時間を長くしていた。それは「何とか自分たちで解決してくれたら」という思いからであった。また、③の保育者のB4に対する問いかけは、B4に試行錯誤する方向性を示すと共に「見ているよ」というつながりを感じさせている。そのことによってB4は、目的をもって試行錯誤を行い、目的を達成したときに「できた」という喜びを保育者に伝えたいという気持ちによって達成感が一人だけの場合よりも高まったのである。

事例5 2016年6月24日「ままごとコーナーの洗濯機を協力してつくる」

[事例の概要] 事例5では、ままごとコーナーで使う洗濯機を、意見を伝え合いながら協力してつくっていた。段ボールをハサミで切り取ったり、セロハンテープで貼ったりしてつくった。また、ギターをつくって弾く真似をして遊ぶ幼児もいる。

ビニールテープを貼り合わせるという目的だけではなく、丸めたスズランテープの周りに貼って球体のような形をつくることにも使用されていた。

造形活動の過程や様子

<ままごとコーナーの道具をつくる>



A5児、B5児、C5児の3人が、ままごとコーナーで使う洗濯機を、段ボールを使って作り始める。子ども用のハサミで段ボールのフタを切ろうとしているがなかなか切り進めない。

①保育者は「固いけど切れる」と言いながら、垂れ下がっているフタを持ち上げると、A5児は、自分でもフタを持ち上げて



切りはじめた。そして、少しずつ切りすすめて切り離すことができた。一度切ったフタだが、洗濯機にはフタがあることに気づき、切り取ったフタをセロハンテープでつけることとなった。

②B5児が、フタを支えA5児とC5児がセロハンテープで貼るというように役割分担をして活動をすすめ、洗濯機をつくった。作り終わるとままごとコーナーへ持っていき、人形の服を洗って干して遊んだ。

<遊ぶものをつくる>

D5児は、③大きい箱と細長い箱でギターをつくっている。紙を細く丸めて、短く切ったものを箱の上に並べてセロハンテープで貼って弦にした。その後④ギターで鳴らす真似をして遊んでいた。



<色にもこだわってつくる>

E5児は、⑤箱を並べてセロハンテープで貼って長くした。真ん中のティッシュの箱は、側面の黄色に合わせて白い部分は全てマジックで黄色に塗った。



F5児は、⑥スズランテープを丸めて、周りに同じ色のビニールテープを巻いて丸く固めた。それを色ごとに分けて卵パック入れた。

※⑦保育者は遊び時間の途中で、造形ワゴンに置かれている道具が乱れているのに気がつき整理して直した。

事例5は、A7～F7の6人の幼児がつくる過程と様子である。A5、B5、C5は、ままごとコーナーでの遊びに使う事を目的に、洗濯機を造形コーナーでつくっている。①のように初

めは段ボールカッターを使って段ボールのフタを上手に切ることができなかつた A5 であるが、保育者がフタを持ち上げて支えることによって、スムーズに切れるようになり、それから A5 は、自分でフタを支えて切るようになった。また、②のようにフタを支える人、切る人、貼る人というように役割分担をしてつくる様子が見られた。この時期から気の合う友達と役割分担し協力することができるようになってきており、造形コーナーで他の遊びコーナーで使うものをつくっていることから、造形コーナーが遊びコーナーの拠点となっていることが分かる。

D5 は、③のようにつくるものを先にイメージして、それからそれに合う素材を選んでギターをつくり、④のようにつくったギターを弾いて遊んでおり、A5、B5、C5 と同じく、遊ぶ目的でつくる造形表現が見られる。

E5 は、⑤のように 3 つの箱を並べてセロハンテープで貼ったが、黄色の箱と同じように油性ペンで白い箱の側面を黄色に塗り潰したことから、作品の全体を通した仕上がりを意識してつくっていることが分かる。

F5 は、⑥のようにスズランテープを丸めてから、その周りをビニールテープで巻くというように指先を器用に使ってつくっていることから、手指の巧緻性が向上していることが分かる。また、単につくるということではなく、色に対する意識ももってきていることが、⑤と⑥のつくる姿から読み取ることができる。

このように事例 5 では、友達と役割分担をして試したり工夫したりして協力しながらつくる姿や、他のコーナーで遊ぶためのものを造形コーナーでつくる姿が見られた。他にも、つくったもので遊ぶことを目的につくっている姿が見られた。そして、ハサミの使い方やスズランテープを丸めたり、ビニールテープでその周りを貼ったりする姿からは協応動作や手指の巧緻性の向上が感じられた。

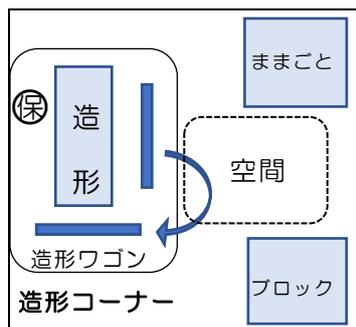
事例 4 の保育者の援助の視点からの考察としては、①では保育者が垂れ下がっている段ボールのフタの部分を持ち上げて支えることによって、A5 は切りやすくなったことを実感したからこそ、自分で持って切り始めたのである。このことから、保育者が幼児にどうすればよいのかを説明しなくても、保育者の援助によって幼児がやりやすさなどを実感して活動に取り入れていくことが分かる。

また、保育者は⑦のように、途中で造形ワゴンに置かれている道具が乱れているのを、きれいに整理して直している。これは、道具が整理されていつもと同じ場所にあることで、道具を見つけやすく、使いやすくなるからである。そして、幼児自身もきれいに保つよう

になり、共有する場所をきれいに使おうとする規範意識の育みも促されるからである。

事例 6 2016年7月15日「色を塗る」

〔事例の概要〕 事例6では、つくっているものに対して、塗り残しが無いように色を塗る姿が見られるようになった。また、スズランテープのような柔らかい素材も多く使うようになり、なびかせながら遊ぶものがつくられている場面である。



※造形ワゴンの置く位置を変更して、ままごとコーナー、ブロックのコーナー、造形コーナーからそれぞれの活動が互いに見えるようにした。そのことによって、小川が述べている「見る－見られる」ことを意識することによる保育室全体の活性化と、それぞれのコーナーの遊びの連帯感が高まることを意図している。

造形活動の過程や様子

<一緒につくる>

A6 児は、①箱をセロハンテープで箱をつなげて貼り、ペーパー芯やゼリーカップで車輪をつけ電車をつくった。途中から B6 児も加わり、飾りつけをする遊びになった。



<つくったものに色を塗る>

B6 児が A6 児と②一緒につくった電車につけるパーツに油性ペンで色を塗った。



C6 児は、③ヨーグルトカップの上部と上部、底部と底部を合わせてセロハンテープで貼り、油性ペンで色を塗った。



D6 児はヨーグルトカップの上面とゼリーカップの上面を合わせて、④回しながらセロハンテープを貼って固定した。その後、油性ペンでカップ全体に色を塗った。

<遊ぶものつくる>

E6 児は、小型ペットボトルの中にストローを少し差し込んで、飲み口の所で切るという動作を繰り返し、⑤ペットボトルの中に、短く切ったストローを貯めた。



事例 6 は、A6～E6 の 5 人の幼児がつくる過程と様子である。A6 は、①のように 4 つの箱を寝かしてセロハンテープで貼って電車をつくっている。途中から B6 が一緒につくっており、その B6 が②のように電車につけるパーツをつくって色を塗っていることから、役割分担をしてつくることができるようになってきていることが分かる。C6 と D6 は③④のようにつくったものに色を塗って仕上げていることから、つくるものの形だけではなく、B6 のように色についても自分なりのイメージをもちながら、形と色の両方による完成した時のイメージを意識していることが分かる。E6 は、ストローを切るときに、ペットボトルの中にストローの先を入れ、⑤のように切った時にストローの先がペットボトルの中に落ちて散らからないようにしている。

このように、この時期には友達と一緒につくる時には、それぞれのイメージを反映させながら形づくるのが可能であることを確認することができる。また、予めつくるもののイメージをもった上で作り始める時には、素材を選ぶ時に素材の組み合わせ方を考えていろいろな素材に親しみ選んでいることや、でき上がった時の形だけではなく色を塗ってよりよくする意識をもってつくっている姿が見られた。貼る、切る、塗ることによってつくられるようになってきている。

また、造形ワゴンの位置を変更するまでは、造形コーナーの遊びは造形ワゴンが仕切りのようになり、閉ざされた空間となっていた。しかし、造形ワゴンの位置を変更することによって造形コーナーと他のコーナー及び真ん中の空間での遊びがお互いに見える状態となった。小川はこのような、保育室の中で「見る－見られる」の関係が成立し、他者の目にさらされているという意識が遊びを活性化させ、各遊びの連帯感を高めることを指摘している。実際に造形コーナーの幼児が、空間で遊んでいる幼児に視線を向けるという今までに見られなかった姿が見られるようになったことから、今後において保育室で活動して

いる幼児全体に連帯感が生まれ、遊びが活性化されると考える。そのことが事例7で、ままごとコーナーと造形コーナーとを行き来する幼児の姿や、他の遊びコーナーへ関心を向ける幼児の姿として表れている。

事例7 2016年9月13日「つくって遊ぶ」

[事例の概要] 事例7では、つくって終わりではなく、つくって遊ぶ姿が多くみられるようになってきている。また、より考えた素材の組み合わせによって犬が作られている。また、形がより意識されてきており、高さや長さを合わせてつくる姿も見らる。

[環境の再構成]

保育者は、ストローをたくさん用意した。



造形活動の過程や様子

<つくって遊ぶ>



A7児は、牛乳パックに色画用紙をセロハンテープで貼り、顔を描いた。①ペーパー芯で足をつけて犬をつくった。A7児は、「ここは切って貼って」など、つくる工程の手順をつぶやきながらつくりすす

めた。保育者はA7児のつくっている様子をほほ笑みながら見ていた。



B7児は、②ままごとで使う人形のベッドを、牛乳パックを並べてセロハンテープで貼ってつくり、小型のペットボトルとストローで赤ちゃんの飲み物もつくった。完成したら、ままごとコーナーに持っていき使用して遊んだ。

<高さを合わせる>

C7児は、ティッシュペーパーの箱を半分に切り、その周りに、③箱の向きを変えたりして、幅を合わせながら高さの合う箱を4面に立てて、セロハンテープで貼って箱をつくった。





D7 児は、④ラップ芯やペーパー芯をセロハンテープで貼ってつなげて、鉄砲をつくった。時々遠くの方に向けて「バン」と、撃つ真似をしながらブロックの方に歩み寄ってブロックの遊びをのぞき込む様子が見られた。



E7 児は、紫色のストローを切り刻んでお菓子の筒箱の中に入れ、⑤筒の上にストローをつけてジュースをつくった。⑤保育者がE7児のつくっている様子をすぐ横から見ているとE7児は「これジュース」と保育者に話しかけた。保育者が「セロハンテープでフタもつくって、よく考えたね」と言うとE7児は「だってフタがないとこぼれるから」と言った。保育者が筒の中のたくさんのストローを見て「いっぱい入っているね。何ジュース？」とE7児に聞くと「ブドウジュース」と答えた。保育者は「喉が渴いたから飲んでもいい」とE7児に聞くとE7児は「いっぱい飲んでもいいよ」と言った。保育者は「おいしい」と言いながら飲むと、E7児はにこにこ笑った。

F7 児はストローを箱につけて⑥ジュースをつくり、ストローを吸って遊んだ。



<切ることを楽しむ>

G7 児と H7 児はストローの先を容器の中に入れ、⑦ストローの先の方をハサミで切り、短く切ったストローを集めた。



I7 児は、箱の面に穴が開けたくて、保育者に「ここに穴を開けたい」と伝えた。⑧保育者は「穴を開けたいところに、こうやってグリグリってやって穴を開けてみて」と、ハサミの先を



箱の面に回転させて穴を開けて見せた。その後、I7 児にハサミを渡し、保育者は箱を支えて見守った。I7 児は、保育者と同じようにした。それを見ていた保育者は「そ

う、上手。そうやってグリグリってやって」と言った。17児が穴を開けると更に保育者は「開いた。そこからハサミをいれてチョコキチョコキって切ってみて」と言い、17児が切り抜くと「切れたね」と言った、17児は、⑧穴にハサミの先を入れて丸く切りぬいてカメラをつくった。

事例7では、A7～I7と9名の幼児がつくる過程と様子である。A7は①のように、箱にペーパー芯で足をつけて犬をつくっている。これは、言葉で考えることができるようになり、つくるイメージを明確にもつことができるようになったからだと読み取ることができる。そのことは、B7が②のように、ままごとコーナーで使うお人形のベッドや飲み物をつくっている姿や、C7が③のように、色々な形の箱を使いながらも箱の向きなどを変えて高さが揃うように調整し、試行錯誤しながら高さを揃えている姿から読み取ることができる。

また、D7が④のようにつくった鉄砲や、E7の⑤や他の⑥のようにつくったジュースのように、つくって遊ぶことを目的にしたつくる姿が多くみられるようになってきている。E7もそうであるが、保育者が環境の再構成として用意したたくさんのストローが、それを使って何かをつくるというきっかけになることもあれば、G7とH7の⑦のように切ることの面白さを繰り返し味わう遊びになることもある。そして、以前であれば保育者がやっていた箱の面に対する穴の切り抜きを、保育者はどのようにするのかを伝えて、その様子を見守ることによってI7の⑧のように幼児自身が切り抜くことができるようになってきている。

このような事例7では、言葉で考えることができるようになる時期と重なり、何をつくったのかが周りの人からも分かるようになってきている。そのことは形だけに留まらず、長さや高さ形を合わせる姿にも表れており、これらの認識の発達がよりつくったものの形を見て分かるものになっているのである。そして、形づくるために必要なハサミなどの道具を使う技術の熟達も関連し、実際のものに似せてつくることを可能にしている。つくるもののイメージを明確にもって造形活動を始めるようになってきており、全体的にこの時期になると造形表現となっていることが分かる。

事例7の保育者の援助の視点からの考察としては、⑤のように、E7は、保育者の眼差しを感じることで、自分がつくったものについて説明を始めた。保育者はE7が考えてつくったと思う部分を褒めたことで、E7はこだわってつくった部分についても話をすることができ、尚且つ保育者がつくったものを本物のように扱ったことで、E7はとてうれしい気持ちになり、つくった喜びを強く味わうことにつながったのである。

⑧のように、これまで、穴を開けたいと言ってきた幼児に対して、保育者がやり方を全て見せずに、半分までは保育者がやって見せ半分からは幼児自身ができるようにしていた。しかし今回は、I7に保育者がやり方を見せた上で、I7自身に全ての手順をやらせた。これは、これまでにI7が造形遊びなどを通じてハサミの扱いが熟達してきていることを踏まえて援助の仕方を変えたのである。

事例8 2016年11月1日「つくって遊ぶ」

[事例の概要] 事例8では、保育者が環境の再構成として用意した紙コップを使ってつくる姿が多く見られた。また、ほとんどの幼児がつくったもので遊ぶことを目的としてつくっており、初めからつくるものに対するイメージをもってつくり始め、完成したものを使って遊ぶ姿が見られた場面である。



[環境の再構成]

※保育者は、環境の再構成として、紙コップとビニールテープを用意した。

造形活動の過程や様子

<遊ぶことを目的につくる>

A8児は、紙コップの中にストローを切ったものを入れて①2つの紙コップの口を合わせてセロハンテープで貼って、マラカスをつくった。振って音を出して遊んだ。



B8児も②A8児と同じようにマラカスをつくったが、B8児は、セロハンテープではなく、ビニールテープを使った。ビニールテープは芯の部分を持ち、テープの部分を下に下ろすようにして根元で切っていた。③完成後は鳴らして遊んだ。

C8児は、④土台に大きめの箱を使い家をつくり始めた。小さめの箱を土台の上に立てて、セロハンテープで貼り壁をつくった。⑤大きめの箱は、切って短くして長さをそろえて使った。





D8 児は、2本のストローをビニールテープで貼って⑥長いストローをつくった。次に紙コップ3個に穴を開けて、長いストローを穴に通した。その⑦ストローの先に、ビニール袋を巻きつけてセロハンテープでとめて、ストローを吹くとビニール袋が膨らむ仕掛けをつくった。



E8 児は、⑧ストローを吹くと紙コップからビニール袋が出てくる仕掛けをつくったが、ストローを吹いてもビニール袋が膨らまず、⑨保育者に「先生これが膨らむようにしたい」と伝えた。保育者は



「膨らむようにしたかったら、今F8児がつくっているから、F8児の横で一緒につくって聞いてみたら」と伝えた。E8児がF8児の横に行くと、F8児はE8児に「教えてあげようか」と言って、E8児の仕掛けを見て、ビニール袋とストローの間に隙間がある所を見つけた。そして、「ここをセロハンテープで貼って」と言い、E8児はその部分にセロハンテープを貼って、ストローを吹いた。するとビニール袋は膨らんだ。F8児は「なっ、膨らんだやろう？」とE8児を見て笑った。E8児は「ありがとう」と言って、⑩二人で一緒に膨らませて遊んだ。

G8 児は、ティッシュの箱と、⑪ラップ芯に油性ペンで模様を描き、そのままの形を使ってバイオリンをつくり鳴らす真似をして遊んだ。



H8 児は、⑫ペーパー芯を、ビニールテープ貼ってつなげて長い棒をつくった。その先に、スズランテープを貼って、スティックポンポンをつくった。つくった後は、振ったり回したりして踊って遊んでいた。



I8 児は、紙コップロケットをつくっている。紙コップの口に輪ゴムを掛けるための切込みを入れ、輪ゴムをつけた。輪ゴムをつけた紙コップを、もう一つの紙コップに重ねて、手を離しても飛ばずにゴムが外れる。I8 児は、保育者に

ゴムが外れることを伝えると、⑬保育者は「輪ゴムが1本だから外れるからどうしたらいい？」と、問いかけた。I8 児は「そうや、2本だった」と輪ゴムを2本にして作り直

そうとするが、輪ゴムがけられない。その様子を見た保育者は紙コップを持って支える。輪ゴムを2本使って作り直した紙コップロケットは高く飛んだ。保育者は「すごくよく飛んだね」と保育者は18児に言った。⑭その後18児は、何回も飛ばして遊んだ。

J8児は、牛乳パックを潰してからハサミで切った。そして、⑮底を切り抜いて正方形の部品をつくった。油性ペンで色を塗り分けてびゅんびゅんゴマをつくった。つくった後は、回して遊んだ。



<つくること自体を楽しむ>

K8児は、ペーパー芯をT字にビニールテープで貼り、そこに⑯丸い箱とストローをビニールテープで貼った。でき上がると友達に見せてまわった。



L8児とM8児は、⑰紙コップの底を油性ペンで白い部分がなくなるまで塗った。横面には、絵を描いて紙コップそのままの形を利用して遊んだ。

事例8は、A8～M8の24人の幼児のつくる過程と様子である。全体的に遊ぶことを目的にして、つくる活動が行われるようになってきているのが分かる。A8とB8は、①②のようにマラカスをつくって鳴らして遊んでいる。

C8は④のように、お人形ごっこで使う家をつくっている。壁の高さの基準となる箱と長さを比べて箱が長ければハサミで切り、長さが合うようにしてから土台となる箱の周りに、セロハンテープで貼り付けた。D8は⑦のように、E8は⑧のように、ストローを吹いてビニール袋を膨らませて遊ぶものをつくった。しかしE8はつくり方が分からず、つくった経験のあるF8につくり方を教えてもらいながらつくった。G8は⑩のように、H8は⑫のように、I8は⑭のように、J8は⑮のように、それぞれにつくるものは違っても、つくって遊ぶものということは共通している。K8は⑯のように、周りから見て何をつくっているのかは分からないが、できたものを友達に見せてまわっていることから、つくったことに満足できていることが分かる。L8とM8は⑰のように、紙コップそのものに、色を塗ったり絵を描いたりすることを楽しんでいる。L8とM8が、紙コップの底を油性ペンで白い部分がなくなるまで塗る姿には、つくりながら新しいイメージを思い浮かべて活動していることが

分かる。

このように事例 8 では、ほとんどの幼児が、何をつくるのか、つくった後でどのように遊ぶのかというイメージを予めもち、つくる目的を明確にもってつくる造形表現が見られた。その中で、長さを合わせたり、仕掛けが機能したりするようにより考えてつくることができるようになり、つくり方が分からなければ保育者や先に経験をしている友達に聞いてつくる姿も見られるようになっている。

事例 8 の保育者の援助の視点からの考察としては、E8 が⑨のように事例 2(5 月 20 日)と同じようなことを訴えてきた。事例 2 の時は幼児に対して原因と対処法を伝えながら、実際に膨らむように修理をしていた。しかし、今回の事例では保育者は、幼児同士で解決できるように、困っている幼児 (E8) とそれを解決できると思われる幼児 (F8) とをつなげた。このように保育者が援助の仕方を変えたのは、5 月に比べて、幼児がつくる経験を積み重ね、道具の使い方やつくり方を熟達させている状況や、幼児同士の関係性が築かれていて、幼児同士で問題解決をしながら育ち合えるような良好な関係性が育まれていることを日常の幼児の姿から読み取っているからである。

⑩で保育者は、I8 が以前の経験を振り返って自ら気づけるように、考える上でのヒントを出した。そのことによって I8 は飛ばなかった紙コップが飛ぶようにつくり替えることができた。その後に何度も飛ばして遊んでいた姿には、自ら考えてできたという喜びと自信の高まりが感じられる。保育者は、幼児が自分自身で気づいたり考えたりしてできたという実感がもてるような問いかけによる援助が大切である。このような場合、どのように問いかけるのかが問われるのである。

事例 9 2016年11月22日「使うものをつくる」

〔事例の概要〕 事例9では、ペンダントやミサンガなどの装飾や犬をつくって散歩したり、小太鼓をつくって遊んだり、犬やロボットなど特徴的な形状で何をつくっているのかが分かりやすいものが多いなど、つくるものがより具体化してきている場面である。それに合わせて、自分がつくるものに対して何が必要なかが明確になり、例えばスズランテープも必要な長さに合わせて切る様子も見られた。



〔環境の再構成〕 ※保育者は、環境の再構成としてどんぐりを用意した。



※幼児がつくったものの写真をファイリングして振り返りやつくるものの見本として使用。



造形活動の過程や様子

<飾り物をつくる>



①A9児が、厚紙を丸く切ったのを見た保育者は「メダルみたいにする。ひもをつける」と聞くとA9児は「つける」と返事をした。保育者は「それじゃー穴を開けようか」と言い、穴あけパンチを持ってきて穴を開けると、A9児はそれを見て「おー、いい」と言った。そして、穴あけパンチで開けた穴に毛糸を通してから、厚紙に油性ペンで色を塗った。②2個のどんぐりをセロハンテープで貼りメダルをつかった。

B9児は、③発泡トレーの真ん中にプリンカップをセロハンテープで貼り、裏からハサミで穴を開けて、カメラをつかった。スズランテープをつけて首から掛けられるようにもした。





C9 児は、④スズランテープ 3 本をセロハンテープで机に貼り、三つ編みをしてミサンガをつくった。⑤それを見た保育者は「すごいな。三つ編みのやり方覚えて自分でできるようになったね」と、C9 児と言った。C9 児は、三つ編みが完成すると、また違う色で三つ編みつくった。

<遊びに使うことを目的につくる>

D9 児は、箱にヨーグルトカップ 4 個をセロハンテープで貼って足をつくり、ヨーグルトカップ 1 個は上側に貼り顔にして犬をつくった。⑥つくった犬にひもをつけて引っ張って散歩をして遊んだ。



E9 児は、⑦広告紙を丸めて棒を 2 本つくり、それぞれの先にスズランテープを団子状に丸めたものをセロハンテープで貼り、小太鼓のバチをつくった。小太鼓のバチができたなら、バチをもって保育者の背後に行き、リズムに乗って肩をたたいて遊んだ。小太鼓は厚みのある箱を使い、⑧スズランテープを貼って、首から掛けられるようにした。

<ロボットづくり>



F9 児は、箱の両サイドにペーパー芯を 1 個ずつ、下側にペーパー芯 2 個を横に並べてセロハンテープで貼って、⑨ロボットの手と足をつくった。箱の上側にヨーグルトカップを貼って顔を描き、ロボットを完成させた。

G9 児は、⑩箱に開いている丸い穴の大きさに合う小さなペットボトルを見つけて、ペットボトルの底の部分を穴に合わせてセロハンテープで貼った。⑪ペットボトルの底に油性ペンで色を塗りロボットの目にした。体はティッシュの箱を使いロボットをつくった。



<必要な長さに合わせて切る>



H9 児は、スズランテープを切るときに、既に切ったスズランテープを、⑫今から切ろうとするスズランテープに合わせて切ることで、同じ長さのスズランテープをつくった。

事例 9 は A9～H9 の 8 人の幼児がつくる過程と様子である。全体的に、何をつくるのかを明確にしたうえでつくる活動が始まっている。そして、そのほとんどがつくって使うものである。A9～C9 の姿を見ると、②～④のように自らが身に付けるものをつくっている。つくったそのものを使って遊ぶわけではないが、身に付けることをイメージして明確な目的をもってつくっていることが分かる。また、三つ編みをしている姿には、手指の巧緻性の発達が感じられる。

D9, E9 は⑥～⑧のように、つくったもので散歩したり、音を鳴らしたりして遊ぶことをイメージしてつくっている。また、遊んでいる途中で壊れないようにある程度の強度が必要だが、今までにつくる経験を重ねてきたことによって、単に形づくるというだけではなく、安定する素材の組み合わせ方やセロハンテープなどによる固定の仕方を見つけているのである。

F9, G9 は⑨～⑪のようにロボットをつくっているが、特徴的な形を捉えながらつくるために、使用する場所や使い方にあった造形素材を選んで使っていることが分かる。特に⑩では、造形の素材に元からある丸い穴にペットボトルの底を貼って、透明部分を活用していることが分かる。まさに用途や機能性を考えてつくりはじめる造形表現が見られる事例である。H9 の姿を見てみると、⑫においてスズランテープを同じ長さに切るために、初めに切ったスズランテープを今から切るスズランテープに重ねて切ることによって同じ長さになっている。何をつくるかが明確になり、何をどれくらい使うのか見通しがもてているのである。そして、スズランテープを切るのにはコツがいるのだが、重ねて持ちながらハサミで上手く切ることができるのは、協応動作と手指の巧緻性の育ち、それに伴うハサミ（道具）の扱いの熟達があつてのことである。

事例 9 の保育者の援助の視点からの考察としては、①で保育者は、A9 からの援助の要請が無い時に、メダルにすることを提案している。時には幼児がつくっている姿やつくっているものから、次にどのような展開を喜ぶのか、望むのかを見通してかかわることによって、幼児が更にイメージを膨らませたり完成を楽しみにしたりして、活動を進めることができるようになることがあり、その点の判断も保育者が援助をする上で大切になる。その

ため幼児の姿を丁寧に捉えることが求められるのである。

⑤では、保育者はC9の姿を見て、以前とは違って自分でできるようになっていることを褒めている。このことによって、自分の成長の喜びを感じることができ、その感情によってまた違う色でつくってみるといった意欲的な姿になったのである。

事例 10 2016年12月6日「つくったもので遊ぶ」

[事例の概要] 事例10は、4本足で立つ犬や楽器、スティック掃除機など、そのものの形の特徴を捉えたものがつくられおり、そして、全てのものが遊ぶ目的でつくられるなど、つくったもので遊ぶ姿が見られる場面の事例である。また、口や飛行機の部品が上下に開閉するような仕掛けをつくるなど、これまでのつくる経験の積み重ねによって、つくりたいもののイメージをどのようにすれば実現化できるのか、そのためにはどのような素材や道具が必要なのかという知識が備わってきていることを感じさせる場面でもある。

造形活動の過程や様子

<動かしたり鳴らしたりして遊ぶ>

A10児は、牛乳パックの角に半分ぐらいまで切込みをいれ、四面を開いた。牛乳パックの底に風糸をつけて、①牛乳パックを手で回すと、風車の様に回るおもちゃをつくった。



B10児は、②丸いフタを広告紙で包んでタンバリンをつくった。C10児は、③ヨーグルトカップの口と口を割りばしを挟んで向かい合わせにセロハンテープで貼り、ウッドブロックをつくった。パチには割りばしを使用し④二人で歌を歌い、歌に合わせて手づくり楽器で合奏をして遊んだ。

D10児は、お菓子の箱にペーパー芯4個をセロハンテープで貼って足をつくり、紙コップに顔を描いたものを箱の前面につけて⑤犬をつくった。箱の上面にスズランテープを貼り、⑥ひもを引いて散歩をして遊んだ。



<可動する仕掛け>



E10 児は、ティッシュの箱に厚紙を切ってつくった 4 枚の羽根をセロハンテープで貼り、箱の先にラップをつけて⑦飛行機をつくった。そして、牛乳パック 2 個を一方の口の中に片方の口を差し込みビニールテープで貼り、その上にペーパー芯をつけた部品をつくった。先につくった飛行機の本体の後方に合わせ牛乳パックでつくった部品をビニールテープで貼ってとめた。⑧ビニールテープが蝶番の役割をして、牛乳パックの部分が開閉して変形する飛行機ができた。E10 児は、保育者に開閉する様子を見せながら変形することを説明した。⑨それを聞いた保育者は「すごいな。よく考えたね。」と E10 児に言った。E10 児は、その後⑩更に油性ペンで色塗りを始めた。



F10 児は、ティッシュの箱を真ん中あたりに切り込みを入れて半分に折り曲げた。箱の中に手を入れて手を開閉させると、その⑪手の開閉によって箱がパクパクする人形をつくった。保育者に見せに行くと、パクパクする口で保育者の体をパクパクした。保育者は「食べられた」と、笑いながら言った。F10 児は笑いながら更に保育者の体をパクパクとした。

<ままごとコーナーで使う>



G10 児は、牛乳パックとラップ芯で⑫スティック掃除機をつくった。つくった掃除機を保育者のところに持っていき、「ウィーン」という音を声まねで出し、ゴミをどこから吸って、溜まったゴミはどこから出てくるのかを説明した。保育者は「すごい仕掛けだね」と言った。その後、ままごとコーナーに持っていき掃除をするのに使った。

事例 10 は、A10～G10 の 7 人の幼児がつくる過程と様子である。事例 10 では、全てのものが遊ぶことを目的にしてつくられている。A10～D10 の姿を見ると、①～⑥のようにつくった後で動かしたり、音を鳴らしたりして遊べるなど試したり工夫したりしてつくっている。B10 と C10 は③のように、発表会で合奏をした経験を基にして、それぞれが何の楽器をつくるのかを決めて一緒につくりながらも別々の楽器をつくり、歌と合奏で遊んでいる。

E10 と F10 を見ると、⑦～⑩のようにただ組み立てるだけではなく、蝶番の部分をつくることによって開閉できるようになっている。どのようにつくればどうなるのかという見通しをもってつくることができていることが伺える。

G10 を見ると、⑫のようにままごとコーナーで使うものをつくっている。またつくっているものが現代の生活に根差したものであり、生活とつくる活動とが関連していることが分かる。

事例 10 では、楽器や犬、獅子頭など観察や生活経験から造形活動を始める姿が多く見られることから、造形表現でも心象表現が多く見られている。このことから、造形コーナーが単に造形コーナーだけで完結するという遊びではなく、様々な経験を取り入れながら遊ぶ場所になってきているのが分かる。

事例 10 の保育者の援助の視点からの考察としては、⑨では、E10 は、保育者につくったものの変形の仕方を説明し、保育者に褒められることによって自信を高めた。また、保育者に説明することによってつくったものを客観的に見ることができ、そのことによってもっとよくなる方法やもっとこうしたいという気づきが芽生え、そのことが更に油性ペンで色を塗る姿になったのである。

⑨⑩⑫で E10, F10, G10 共に、保育者につくったものを自ら見せに行き説明をしている。これは幼児が保育者は必ず話を聞いてくれて、話がしやすい存在であり信頼もしているからである。また、自分にとって自信を高めてくれる存在だという認識を幼児がもっているからでもある。幼児は話すことによって自分がつくったものを客観的に見ることができ、更に手を加えたり、つくり変えたり、使い方のイメージを膨らませたりすることにもつながっているのである。

事例 11 2017 年 2 月 28 日「想像を形にして」

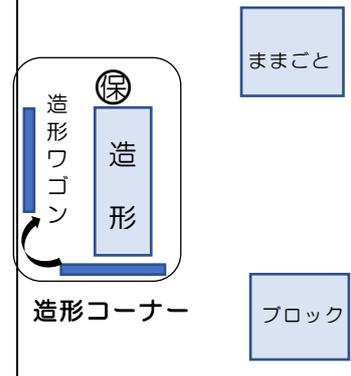
〔事例の概要〕 事例 11 では、二本足で立つロボットや空飛ぶ車、お花畑、ペープサート人形など、形やお話をより想像しながら形にすることが求められるものがつくられている場面である。

[環境の再構成]

※造形ワゴンの位置が変わった。

造形ワゴンを壁に着けることで、

三方向が開けて、造形コーナーの遊びと他の遊びとの接続、展開がより促されることが可能となった。



※折り紙が用意されている。



環境の再構成として折り紙が用意されたことで、幼児が折り紙を造形遊びに取り入れて展開する姿が多く見られた。

造形活動の過程や様子

<想像を形にして>

A11 児は、牛乳パックを布テープで貼って、ロボットをつくった。

その際、足の部分には、牛乳パックを横向きに貼ることで安定させて

①自立するロボットをつくった。顔には薄い箱に顔を描いて貼り。更

に折り紙でアンテナをつかって貼り完成させた。牛乳パックの向きは

全て意図的に揃えている。②保育者が「ロボットが立っていてすごいね。アンテナもよ

く考えたね」と言った。その後 A11 児は、更にスズランテープでマントのようなもの

をロボットの肩につけた。それ見た保育者は「A11 くん、その青と紫のひらひらのいい

感じだね」と言うと、ロボットをもって空中を飛び動きをして見せた。その後、牛乳パ

ックを付け足して貼り、頭部を長くした。



B11 児は、よく遊んでいる③A11 児のロボットを見て、自ら

も牛乳パックでロボットをつくり始める。B11 児は、A11 児

とは少し牛乳パックの貼り方が違うロボットになり。顔も④A1

1 児とは違う顔と形の自立するロボットをつくった。





C11 児は、卵パックを半分に切り、牛乳パックの底部にペーパー芯を4等分したものを左右に2個ずつ計4つをセロハンテープで貼りタイヤにした。更に厚紙を長方形に切ったものを、卵パックの上部に左右2枚ずつをビニールテープで貼って⑤羽根をつけて、空を飛べる車をつくった。完成したら、保育者につくったものの説明を始めた。説明が終わると直ぐに違う所に飛ばしていった。

<折り紙を使ってお花づくり>



D11 児は、折り紙を折ってお花をつくり、茎は折り紙を棒状に巻いてつくり、セロハンテープでお花に貼った。更に折り紙の裏に、葉っぱの形を線で描いてから、ハサミで切り取って、茎に

セロハンテープで貼った。プラスチックカップの内側にお花を貼り、更にそのカップを箱の台に貼って倒れないようにした。⑥それを見た保育者は「きれいなお花ができたね。もっといっぱいお花があったらお花畑みたいになってもっときれいかも知れないね」と言った。その後 D11 児は、⑥お花をたくさんつくって増やしてお花畑をつくった。



[環境の再構成として、新たな素材を用意するときには、幼児が新しい素材に対してどのように関わるのか、どのように関わってほしいのかを意図して見通した上で、環境の再構成をどのタイミングで行うのが一番よいのかを、幼児の姿から読み取る必要がある]

E11 児たちは、折り紙で動物の顔をつくった。持つところは折り紙を棒状に巻いてつくり、動物の顔の裏に貼り⑦ペープサート人形をつくった。その後、友達と⑧お話をつくりながら動物の人形を使って遊んだ。

事例 11 は、A11～E11 の 5 人の幼児がつくる過程と様子である。

A11 と B11 を見ると、①～④のように全体的なバランスや机上や床に設置する面を考えて自立するロボットをつくった。B11 は A11 がつくっているのを見て作り始めたが、同じ自立するロボットであっても、体の形や顔が違うロボットをつくっており、そのことから、それぞれが自らのイメージをしっかりともってつくっていることが分かる。

C11 を見ると、⑤のように車のボディ、タイヤ、羽根とそれぞれの形状に合わせた素材を選んでから切って使用することで、空想のものであってもだいたい何をつくっているのかが分かるものとなっている。

D11 と E11 たちを見ると、⑦～⑨のように折り紙でお花やペープサート人形をつくっている。D11 は折り紙でつくったお花と素材を組み合わせてお花畑をつくった。E11 たちは、折り紙でつくったペープサート人形を使い、尚且つお話もつくってペープサートをして遊んだ。つくる目的は遊ぶということだけではなく、見たり演じたりして楽しむなど多様であることが分かる。

事例 12 では、単につくるのではなく、二本足で立つにはどの素材が良いのかを考えて選んだり、つくるもののパーツの形状と機能を考えて素材を選んだり、お話をつくりながら色を選んでつくるなど、素材選びもより考えられるようになってきている。遊びの中に用途と機能を考え、更に観察してつくり変えたりするなど、心象表現と適応表現の両方の特徴をもった造形表現が見られる。

事例 1 の保育者の援助の視点からの考察としては、②は、保育者は、目についたことを、何でも言えばよいということではなく、幼児がつくったものの特徴を捉えた上で、一番考えたところ、工夫したところ、試行錯誤したところはどこなのかを読み取り、そのことについて言葉掛けすることが、幼児の自信を高め達成感を味わえるようにするためには大切であることが分かる。しかし、A11 が保育者の言葉に対して反応なくつくり進めている姿から、どんなに考えた言葉掛けでも必要ないかもしれない。この場合は、つくっている姿を見守りながらつくり終えた時に、どのような援助が一番必要なのかを考えて反応をすべきだと考える

⑥では、保育者は、D11 がお花をつくることをもっと楽しんでほしい。その過程で、今までつくる経験を繰り返してきた中で獲得した知恵や技術を使って、新たな考えや気づきをつくることに取り入れてほしいという意図で言葉掛けを行ったと考える。また、そのような D11 の姿を見て、他の幼児が一緒になって遊びが展開されることも意図として含まれていたのである。

事例 12 2017 年 3 月 21 日「経験したこと基につくる」

[事例の概要] 事例 12 では、事例 10 で見られたパクパク人形をつくった経験と獅

子舞を見た経験の両方を生かして獅子頭づくりに発展している場面である。また、友達と一緒に遊ぶことを目的にコマ回しの勝負をする台や宝石をたくさんつくるなど、一緒に楽しんでいる姿が見られる場面でもある。

[環境の再構成]

※保育者は、ホッチキスを造形ワゴンの道具置き場に置く。

保育者は、これまでも色々な道具を造形コーナーに用意してきた。この時期にホッチキスという新しい道具を用意したのは、これまでの幼児の姿を見てきた中で、発達や道具を使うことの熟達具合から今が適切な時期だと考えて、色々な道具を実際に使って試す経験を積み重ねることを意図してである。

つくる活動の過程や様子

<経験したことを基につくる>

A12児は、ティッシュペーパーの箱を、真ん中付近で底部は残してハサミで切り、以前につくったことのあるパクパク人形のつくり方で獅子頭をつくった。



A12児は、保育者に白い紙が欲しいことを伝え、保育者から白い画用紙を受け取った。①白画用紙を三角に切って歯にして、箱の前面には目を描き、頭頂部にはスズランテープをセロハンテープで貼って細かく裂いて毛にして、獅子頭をつくった。

<友達と一緒につくる>

B12児たちは、造形コーナーで箱をつなげて③コマ遊びをする台をつくった。コマを始めに回すところには、面の広い箱を貼り、その両サイドに箱をつなげ、一番端には口が開いている箱をつけて、コマが台から落ちて口が開いている箱に入ったら勝ちという④ルールもつくって遊んだ。



C12児とD12児は、複数の色のスズランテープを一緒に丸めてゴルフボールぐらいの大きさにして、⑤丸めたスズランテープが開かないように周り



にセロハンテープを巻いたり、ビニールテープを巻いたりして宝石をつくった。⑥ビニールテープを切るときには、ビニールテープの芯側を垂らして切っていた。⑦宝物の入れ物には、スズランテープを三つ編みしてつくった持ち手もつけた。

＜新しい道具を使う＞

E12 児は、これまではひもや他のものをつける時には、セロハンテープを使っていた。しかし、新たな道具としてホッチキスが造形コーナーに用意されたことにより、⑧ホッチキスを使って箱にひもをつけてカバンをつくった。



事例 12 は、A12～E12 の 5 人の幼児がつくる過程と様子である。A12 を見ると、①②のように実際に獅子舞鑑賞での経験をつくることに取り入れて、獅子頭の見た目の特徴だけではなく、口が開閉するという機能をもたせてつくった。この造形活動は、獅子舞鑑賞という生活経験と獅子頭をじっくり見たという観察による造形表現の心象表現が見られる。

B12 を見ると、③④のように遊びをより面白くするためのアイテムを友達と一緒に作り、それを使うことによっていつもやっているコマ回しという遊びがより面白い遊びに変化している。これは、日常的に造形の素材が身近にあることが実現につながったのである。

C12 と D12 は、⑤～⑦のようにスズランテープを指先で小さく丸めてからビニールテープを巻いて形を整えている。更につくったものを入れておく箱の持ち手をスズランテープで三つ編みをしてつくっている。この遊びは、手指の巧緻性が発達しているからこそ可能な遊びである。

E12 を見ると、つくったカバンにつけるひもをホッチキスでとめている。これまではセロハンテープで貼っていたが、新しい道具が用意されたことによってそれを上手く使うことができている。これまでにつくる活動を繰り返す中で、造形の素材や道具を選んで使うという経験の積み重ねによって、何を使うのが一番良いのかを選択する思考が身についているのである。

事例 12 の保育者の援助の視点からの考察としては、⑧は、今までであれば、セロハンテープで貼っていた部分を保育者が造形ワゴンに新たに用意したホッチキスで留めている。これは E12 が、これまでのやり方と新しい道具を使ったやり方とを比較して考えた上で、新しく用意されたホッチキスを選んで使用しているのである。しかし、実際にはホッチキスを使った方がよいかどうかは分からない。大事なことは、このように色々な道具を使うという経験の積み重ねを通して、それぞれの道具の使い方や特徴などを理解することであ

る。だからといって、初めのうちに色々な道具を揃えて用意しておけばよいというわけではなく、幼児の発達と共に道具の特性を踏まえて、いつ頃に用意すればよいのかというタイミングを計った上で、適切な時期に道具を用意することが大切なのである。

第4節 考察

本章で取り上げた2016年度は、A園が小川の「遊び保育論」に基づいたコーナーベースの造形活動に取り組み始めた初年度であった。年中児にとっては、造形コーナーに用意されている素材や道具(数多くの牛乳パックや空き箱、ストローやビニール袋などの材料や素材、セロハンテープやハサミなどの道具)などの環境が年度初めから常設されていることで、一年を通じて継続的に造形活動に関わることができる状況であった。

1. 「新学期当初から一年を通じて、造形活動はどのように変化し、つくるものやつくり方にはどのような変化が生まれているのか」の視点からの考察

(1) 年中組の造形活動の造形遊びから造形表現への1年間の変化

5月ごろの年中児の姿を見ると、全体的に造形の素材である箱やプラスチックカップなどを並べたり積み上げたりしながら、素材同士をセロハンテープで貼りつけるだけといったつくり方が多く見られた。この時に見られる年中児の造形活動は、材料・素材や道具・技法から始まっていることから造形遊びと言える。その後6月ごろからギターやビー玉を転がすトンネルの道、ままごとコーナーで使う洗濯機など、つくったもので遊ぶことを目的にして、つくるもののイメージに即した素材を選択しながらいろいろな素材に親しみ工夫して遊ぶ造形活動が展開されるようになった。この時期の造形活動は、用途や機能性を考えてから造形活動が始まっていることから造形表現と言える。但し、用途や機能性を考えてから造形活動が展開される造形表現が見られるようになったからと言って、材料・素材や道具・技法から始まる造形遊びが見られなくなるわけではない。松岡(2009)はそのことについて「幼児の活動は、『造形遊び』と『造形表現』の内容を明確に分化できるはずもなく、これらは連続していたり、相互に重なり合ったりするものである」と指摘しており、状況に応じて造形遊びであったり造形表現であったりしながら次第にイメージと目的を明確にもって造形活動が展開されていくようになるのである。

9月以降になると、犬やタンバリンなど何をつくっているのかが幼児の説明がなくても明確に分かるようになってきた。本研究で調査対象としている年中児の時期について鳥居

(2003)は、ことばでものごとを考え、ことばでイメージをつくってから自分の行動をきめることができるようになり、手が先に描きはじめるのではなく、イメージが頭のなかに来てから手が動き、絵が描けるようになる時期であること、そして、そのことによって大橋(2009)は「3歳半～5歳にかけて幼児が何を描いているのかが説明なしで理解できるほど、具体的な表現に変化を遂げる時期である」と指摘していることから、4歳の時期が明確なイメージを基につくり始める時期であり、つくる経験を繰り返すことによって素材について理解を深め、イメージの明確化と共に何をつくっているのかが分かるものがつくられるようになることが分かる。

また、この時期と重なるように造形コーナーでつくって終わりではなく、つくりながら今つくっているもので遊ぶ方法を思いつき、それに向けて手を加えたり、若しくは、つくったりしたもので遊ぶことをイメージした上でのつくる姿が見られるようになった。この時期になると、自分がつくろうとしているイメージ通りの形になるように探究しながら、箱の形などの特徴にこだわって選択して使うようになる。また、この時期につくるものには、例えば四本足の犬をつくって散歩して遊んだり、ままごとコーナーのお人形のベッドをつくってお人形遊びをしたりするなど、つくったもので次の遊びが展開されるようにもなっている。そして、大きさや長さを合わせたり、動きをつけたりするためにつくりたいもののイメージに合わせて切ったり、折ったりなど加工をするようにもなっている。

その後、自分だけで遊ぶ目的から友達と一緒に遊ぶことを目的にして、遊びのイメージを共有しながら遊び道具をつくって遊ぶようになる。それを可能にしているのが、言葉でものごとが考えられるようになることと造形活動に使用する道具の扱いの熟達である。

(2) 道具や素材の扱い方の変化

① セロハンテープの貼り方やハサミといった造形活動に使う道具の扱い

セロハンテープやハサミといった造形活動に使う道具の扱いに関する熟達は、様々な形や固さの素材、角や面に対して貼ったり、切ったりする経験の積み重ねと、4歳の時期に著しく発達する手指の巧緻性や協応動作の発達によって促される。また、様々な特徴の素材を使ってつくる経験の積み重ねが、自らのイメージを形づくっていく際に、素材の選択と使用方法、どのように加工すれば良いのかということに生かされ、つくるものやつくり方の変化に関わっていることが明らかとなった。そして新たな素材や道具の追加など環境の再構成が、年中児の造形に対する興味関心を刺激して、つくるもののイメージを増幅さ

せたり、道具の使用を促したり、今までにない素材の組み合わせ方を考えるなどの探究が、新たなつくる遊びに発展することも明らかになった。

この2016年度の事例で特に注目したい幼児の姿として、事例2(5/20)のC2、事例6(7/15)のE6、事例7(9/13)のG7のストローを短く切り刻み続けている姿である。これらの事例においては切り刻んだストローを何かに使うということではなく、単にストローという素材をハサミという道具で切り刻む行為そのものを楽しむ遊びになっている。それは造形遊びが必ずしも作品にすることを目的としないということに重なる。そして、造形遊びでつくったものやつくり方の変化には、道具の扱いの熟達が不可欠である。中でも特に加工をする上で必要なハサミの扱いが熟達することは重要である。一斉活動でハサミを使用することはあっても経験できる回数は限られていることが多い。そこで、自由遊び時間の造形コーナーでのストローを切り刻む行為によって、ハサミを使う経験を積み重ねてハサミの扱いを熟達させていく過程に注目したのである。幼児は紙とは違うストローを切るときに弾力のある独特の感触に面白みを感じて、繰り返し切り続けている。また、切り刻んだストローが牛乳パックやペットボトルなどの容器の中に溜まっていく様子も併せて幼児を切ること引きつけている。この様子はストローだけではなく、発泡トレーを切る姿でも見られる。このことから、造形遊びのフェーズの時に、意図的にストローや発泡トレー(細長く短冊状にしておくのも良い)を用意して、切る経験に面白みを感じながら経験を積み重ねられるようにすることが大切である。

このように、セロハンテープの貼り方やハサミなどの道具の扱いは、扱い方を習熟させるために練習を繰り返すのではなく、道具や材料を造形遊びとして楽しみながら十分に経験を積み重ねられるようにすることが大切なのである。図1(p.5)を見ると、この材料・素材、道具・技法からの活動は造形遊びである。この造形遊びを繰り返し十分に経験することによって、素材や道具の特性を熟知することや道具の扱いが熟達することにつながる。そのことが、目的に合わせた素材の選択や道具による加工を可能にして、幼児がつくるものやつくり方の変化に大きな影響を及ぼすのである。

②「色に関わる姿」の意味

もう一つ注目する姿は、事例6(7/15)のB6とC6とD6、事例8(11/1)のL8が、油性ペンでつくっているもののパーツやつくったものに色を塗ったり、事例7(9/13)のA7がつくった犬に、色画用紙を胴体に巻いて貼り茶色い犬にしたりするなど色と関わっている姿であ

る。

事例6で初めて色を使う行為が見られたが油性ペン自体はずっと造形用ワゴンに用意されていた。新見(1987)は、4歳児クラス、5歳児クラスの描画活動で最も大切なことは、色々な色をぬることではなく、形でいっぱいお話をすることだと指摘すると共に、4歳児クラスでは、色をぬることよりも単色の線描きでイメージを展開させることを指摘している。

図1(p.5)を見ると、事例6・7・8は、用途や機能性を考えて目的をもって作り始めており、造形表現の適応表現であるが、そこに例えば犬に色を付けるといった、観察に基づいた姿も見られるようになっている。そのことは観察や生活経験からの造形表現である心象表現である。年中児の姿を見ていると、色づけの多くは形づくられてから最後に行われていることから、造形遊びのフェーズにおいて素材と十分に関わり、形づくる経験を繰り返し行った上で、造形表現の適応表現が全体的にみられるようになるタイミングで色に関わる環境を追加することが望ましいと考える。

③造形遊びと造形表現が織りなす造形活動の一年間のつくるものや作り方の変化 (フェーズ)

年中児の造形コーナーでの遊び初めの時期は、様々な素材と出会い実際に使ってみて試しながら、形や固さ、組み合わせ方など、素材そのものと十分に関わり素材の特性を十分に理解する期間が必要である。その素材の特性を十分に理解する期間があることによって目的をもってつくるようになった時に、素材の特性を生かした造形遊びが展開されることにつながるのである。このような時期には、素材の特性を理解することが大切であり、色を塗ることよりも、素材を使って年中児が自らの思いを十分に形で表現し展開することが大切である。そしてその点から、目的をもって作りはじめる造形表現の姿が現れる時期、事例で言えば4月～6月に素材から作り始める経験を十分に経て、7月ごろに目的をもって作り出すタイミングで油性ペンや色画用紙などの色と関わる道具や素材を用意することで、造形活動に新たな展開がもたらされて、そのことによって造形活動によるつくるものや作り方の変化が促されるのである。

以上のことを踏まえて、造形活動における造形遊びから造形表現への育ちをフェーズで表したものが表3である。

2. 「その造形コーナーの環境構成やその再構成が，年中児の造形活動にどのような影響を与えるのか」の視点からの考察

2016年の造形活動の事例考察によって，年中児の1年を通じた造形活動が造形遊びから造形表現へのフェーズとして表せることが分かった。フェーズにおける幼児の姿と環境の再構成のタイミングを整理したものが表3である。表3を見ると素材や道具から作り始める造形遊びのフェーズで，まずは素材を加工せずに，そのままの形で組み合わせて貼ってつくる遊びを繰り返しながら素材と十分に関わる中で，素材の特性について知る造形遊びのフェーズがある。そのフェーズでの経験を経て，次第につくりたいもののイメージがもてるようになってくると，目的をもって素材を選びつくるようになる造形表現の姿が見られ始める。その場合には，素材をそのままの形で使うのではなく，つくりたいもののイメージに合わせて切るなどの加工をし始める。そのような造形表現が見られるようになってきたタイミングで，ハサミで切る感触を味わうことができるストローや発泡トレイといった素材を用意する。そうすることで事例2のような年中児がストローを細かく切る際の感触や面白さを感じながら切る遊びを繰り返し，その過程でハサミの扱い方を熟達させる。そして，素材の箱などを切ってつくりたいもののイメージに合った大きさや形に変えたり，必要となる細かなパーツを切ってつくったりできるようになると，つくるものや作り方に変化をもたらすことにつながる。そして，更に予め目的をもって作り始める幼児の姿が全体的に見られるようになる造形表現のフェーズになったところで，油性ペンや色画用紙などといった色に関わるような材料を用意する。この時点ではこれまでの素材と関わる経験を通して様々な素材の特性を把握できており，予めつくるもののイメージを明確にもった上でつくる目的をもつことができるようになっている。このタイミングで環境の再構成として色に関わるような材料や道具を用意することによって，つくっているものに対してイメージと目的をもって色をつける活動となり，色との関わりがつくるものや作り方に変化をもたらすことにつながるのである。

表3 造形遊びから造形表現へのフェーズ

造形活動のフェーズ	フェーズに沿った姿	素材や道具との関わり
造形遊びのフェーズ	<ul style="list-style-type: none"> 素材からつくり始める 	<ul style="list-style-type: none"> 素材と関わりながら組み合わせて遊ぶ（探索すること）を繰り返すことによって、素材の特性を知る。 素材を組み合わせることを楽しみ、偶然できたものに名前をつける。
造形遊び ↓ 造形表現のフェーズ	造形表現の姿が見られる始める <ul style="list-style-type: none"> つくりたいもののイメージをもち始める 	<ul style="list-style-type: none"> 作品をつくることにこだわらず、ハサミで切る感触を繰り返し楽しむ。 <切って楽しむ素材を用意> <ul style="list-style-type: none"> ストロー 発泡トレー（短冊状に切っておくのもよい）
	全体的に造形表現の姿が見られる <ul style="list-style-type: none"> 素材から目的をもってつくり始める造形遊びと目的をもって素材を選び始める造形表現の両方の姿が見られる。 	<ul style="list-style-type: none"> 予めつくりたいもののイメージや目的をもって素材を選び、イメージに沿って素材をハサミで切るなどして加工して使う <色に関わる素材や道具の用意> <ul style="list-style-type: none"> 色画用紙や折り紙 カラー油性ペン
造形表現のフェーズ	<ul style="list-style-type: none"> 目的の中に使う用途や機能性を含めて試行錯誤（探究）してつくる 	<ul style="list-style-type: none"> 初めから目的をもってつくる。 友達と目的を共有してつくって遊ぶ。 何をつくったのかが形から分かる。

※造形遊びと造形表現がきれいに切り替わるわけではなく、どのフェーズであっても造形遊びと造形表現が見られるが、事例分析を基に全体的な割合からフェーズとしている。

事例考察をする中で、年中児がつくるものに影響を与えるものとして年中児の道具との関わり方やそれに伴う環境の再構成について先述した。しかし、年中児のつくるものに影響を与えているのは、環境の再構成だけではない。事例に含まれている年中児に対する保育者の援助も影響していることが考えられる。

表4は、2016年度の保育者の援助を整理したものである。年中児の姿をみると、試行錯誤しても自ら解決しようとする姿、自ら解決することができず保育者に援助を求めている姿、年中児が保育者に関わりを求めている雰囲気を感じさせている姿の3つに分類することができる。まず、年中児が試行錯誤し自ら解決しようとしている場面では、保育者は直接的な援助はせずに、年中児の様子を見守るに留まっている。これは、保育者が年中児自身の試行錯誤する経験を必要な経験として大切に思っていることと、年中児自らが試行錯誤しながら解決することを期待して待つ意味も含まれた援助である。

しかし、年中児が自身で解決しようとして試行錯誤してもなかなか解決することができない状況になると、保育者に援助を求めてくる場合もある。若しくは、初めからどのようにすればよいのかが分からずに保育者に援助を求めてくる場合がある。その場合は、表にあるように年中児の状況によって4つの援助の仕方が考えられる。どの援助も年中児ができたことを喜び、満足できることや、次に同じような機会があった時には年中児自ら試行錯誤し解決できることを意図して援助の仕方を変えている。この援助によって年中児は保育者を信頼し、関係性が築かれる中で安心と自信とを高めることになる。その結果として、年中児は自信をもって試行錯誤し自ら解決に導こうとする姿につながるのである。

また、年中児からの直接的な働きかけでなくても、年中児から発せられる援助を求めている雰囲気を保育者が感じ取って援助をする場合もある。その場合は、保育者から問いかけるような言葉をかけて、年中児自身が試行錯誤をしてどうすればよいのかに気づきながら活動を進めたり、保育者がその試行錯誤している姿や気づいたことについてほめることで自信につなげたりすることが大切である。中でも保育者が年中児の動きに合わせて同調する部分は、保育者と年中児とが動作を共有して楽しい気持ちを膨らませている。動作を合わせることで年中児と保育者との波長が合い、造形コーナーが楽しい雰囲気が漂う空間となっているのである。そして、そのような保育者の援助の積み重ねが、年中児にとって造形コーナーが楽しいことをイメージして遊ぶことができる場となり、年中児が積極的に造形コーナーでの活動に参加し、試行錯誤することを促すことにつながるのである。

表 4 2016 年度の保育者の援助

<p>幼児の姿</p>	<p>保育者の援助  = 間節的援助  = 直接的援助 (右向き矢印：幼児の姿からの援助 左向き矢印：保育者からの援助)</p>
<p>集中・試行錯誤</p>	<p>自ら解決しようとする姿 (事例 1 ①, 2 ⑨) 見守る  できた時にほめる</p>
<p>自ら試行錯誤してやってみたが、思った通りにできずに援助を求める</p> <p>自らやろうとしているがなかなか上手くできない</p> <p>技術の伝承に関わる援助を求めてくる</p>	<p>・ (事例 8 ⑬) 援助を求めてきた内容や幼児の技量によって、保育者が手順や方法を説明しながら行うか、応答的にかかわり幼児自身で解決できるようにするのかを判断し援助する。</p> <p>・ (事例 2 ⑨, 5 ①) 初めは見守っていた。幼児から援助を求めてくることはなかったが、なかなか上手くいかないのを見て、保育者からどうすればできるのかを伝えながら援助を行い、できていることを褒めた。</p> <p>1. (事例 2 ⑪) (年度初めや援助を求めてきた内容が幼児の技量に対して難しい場合には) 幼児にどうしたいのかを確認し、保育者がやり方を説明しながら全ての工程を行う。  幼児が保育者に対する信頼し、次は自分でやってみようとする気持ちもてるようにする。</p> <p>2. (事例 1 ②, 2 ⑦, 3 ③④) (援助を求めてきた内容についての技術的な熟達度を考慮して) 保育者がやり方を説明しながら途中の工程まで行い、途中の工程から見守ったり、手を添えたりして幼児自らができるようにする。活動最中はできていることをほめ、できた時にもほめる。  保育者に対する信頼をもつと共に達成感を味わい、自信を高める。</p> <p>3. (事例 2 ②, 7 ⑧) (援助を求めてきた内容についての技術的な熟達度を考慮して) 保育者がやり方を説明しながら、見守ったり、手を添えたりしながら全部の工程を幼児ができるように援助する。できていることできたことをほめる。  保育者に対する信頼をもつと共に達成感を味わい、自信を高める。</p> <p>4. (事例 8 ⑨) (求めてきた援助の難易度やクラス全体の幼児の技術的な熟達度を考慮して) 幼児が求めてきた援助に対して、幼児同士で解決できるように対応できる幼児とつながるように働きかける。  幼児同士の信頼感の築きと、自分たちで問題解決し活動を進めていける自信を高める。</p>
<p>幼児の「かかわってほしい」「見てほしい」「声をかけてほしい」というような気持ちが雰囲気や姿から感じられる</p>	<p> 《言葉を掛ける》</p> <p>・ (事例 1 ⑪, 9 ①, 1 1 ②⑥) 幼児の遊びの展開を考えて、次の展開を提案する。</p> <p>・ (事例 2 ⑤, 4 ③, 7 ⑤, 9 ⑤) 幼児のかかわってほしいという雰囲気に応じて、幼児がつくったものについて問いかけ、つくったものの特徴やつくり方などをほめる。</p> <p> 《動作を合わせて同調する》</p> <p>・ (事例 3 ⑧, 事例 7 ⑤) 保育者が幼児の動きに合わせた動作で反応し同調する。</p> <p> 《眼差しを向ける》</p> <p>・ (事例 7 ⑤) 幼児がつくっているものについて説明する。</p> <p>・ (事例 1 0 ⑨) 幼児はできた喜びを保育者に伝える。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>つくったものについて話しに来る幼児が次第に増えた。保育者との信頼関係、保育者の雰囲気が、幼児にとって伝えたい存在となっている。幼児が何をどのようにつくったのかを伝えて、保育者が褒めたり共感したりすることで、自信と自己肯定感が育まれている。</p> </div>
<p>2016 年度の保育者の援助は全 12 事例中 10 事例 24 カウントであった。その中で、幼児の姿からの援助は 22 カウント (間節的援助 4, 直接的援助 18), 保育者からの援助は 2 カウント (直接的援助 2) であった。</p>	

第5章 調査分析Ⅱ 保育者の援助に焦点をあてた分析

第1節 本章の目的

本章では、2017年度の一年間の動画記録の分析と共に2016年度の分析との比較も行い「コーナーベースの造形活動で年中児がつくるものやつくり方の変化は、保育者によるどのような援助と環境構成及び環境の再構成によるものなのか」「一斉活動や行事はコーナーベースの造形活動にどのように関連しているのか」について、明らかにすることを目的とする。

第2節 研究方法

1. 調査対象と方法

調査対象園と方法は、第4章と同じであるが、本章は2017年度の年中児クラス園児28名(男児15人、女児13人)及び担任教師1名を対象として、調査期間である2017年6月～2018年3月に24回でフィールド観察を行った。24回のフィールド観察の中で、記録した日程が近く、同じような事例のものは一方の記録を使用し、24回中16回のフィールド観察を事例考察で使用している。

2017年度は、小川に園内研修を通して直接指導を受け、「遊び保育論」に基づく造形コーナーの設定および保育者の援助を行うようになって2年目に当たる。

2. 分析方法と分析の観点

分析の方法は2016年度と同じで、本章の分析の観点として、

- ・調査分析Ⅰ(2016年度)の事例分析によって明らかになった遊び方とつくるものやつくり方の変化は、調査分析Ⅱ(2017年度)においても同じことが言えるのか。
- ・調査分析Ⅰ(2016年度)では明らかにされなかったコーナーベースの造形活動で年中児がつくるものやつくり方の変化は、保育者によるどのような援助と環境構成及び環境の再構成によってもたらされ、一斉活動や行事やその他の経験はコーナーベースの造形活動にどのように関連しているのか

について、事例分析を行っている。

3. 倫理的配慮

第4章の2節3に同じ

第3節 事例分析

事例に出てくる幼児の仮名と場面の区切りについては、第4章の第3節と同じである。

【2017年度対象クラス的环境構成】

〈保育室の基本となる遊びコーナーの配置〉

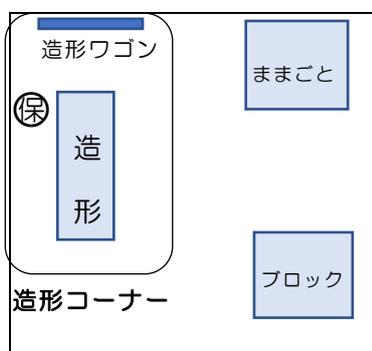
保育室内の遊びコーナーの配置の位置関係は変わらない。保育者は室内を動く必要がある場合を除き、保育室全体を見ることが出来る造形コーナーの机の位置に座っている。



〈造形ワゴン〉

造形ワゴンは、造形コーナーの机のすぐ傍に置かれている。造形ワゴンの台の上には、ハサミ（個人用ハサミがグループ毎にハサミ立て入っている）、セロハンテープ台（3台）、油性ペン、スズランテープ、広告紙、ストローが置かれ、造形活動に関する本（製作や折り紙の本など）が立ててある。

造形ワゴンの台の下にある4つのかごには、ぎゅうにゅうパック、しん・かつぷ（ペーパー芯、プラスチックカップ）、はこ、そのほか（卵パック、緩衝材など他の3つに分類されない素材）というように種類ごとに分けて整理して入れてある。



自由遊び時間の保育室の環境図



造形ワゴン

事例 13 2017年5月15日「つくること自体を楽しむ」

[事例の概要] 事例 13 は、予めつくるものがイメージされているわけではなく、素材からつくるものを決めてつくること自体を楽しんでいる事例である。油性ペンで塗ったり、セロハンテープで貼ったりして色がついたり、形が変わって何かに見立てられたりすることを楽しんでいる場面である。

造形活動の過程や様子

<保育者の切った牛乳パックの切れ端を使う>

A13 児は、保育者が牛乳パックを切っている様子を横に立ってずっと見ていた。①それに気づいていた保育者は、牛乳パックの2センチ幅ほどの輪になっている切れ端を、A13 児の腕に通した。すると A13 児は、その切れ端にすずらんテープを使って装飾をつくり貼り付けてプレスレットをつくった。



<つくること自体を楽しむ>

B13 児は、②ラップ芯二本をセロハンテープで貼って長くしたものに、油性ペンで色を塗ったり、絵を描いたりした。



C13 児は、③2つのプラスチックトレーに油性ペンで絵を描き、セロハンテープで貼ってつなげた。プラスチックカップにも絵を描いて、プラスチックトレーの上にセロハンテープで貼った。



D13 児は、牛乳パックを半分に切り、切り取った上の部分は、ハサミで細かく切って下の部分に入れて集めた。そして、牛乳パックの上に紙を乗せて、④容器のサイズに合わせて紙を切った。切った紙をセロハンテープで貼ってフタにして箱をつくった。



E13 児は、2個のプラスチックカップの口を合わせてセロハンテープで貼り、上のカップに⑤油性ペンで顔を描いて人形をつくった。



人形をつかった F13 児は、保育者に箱の横の側面に穴を開けたいことを伝えた。⑥保育者が開けたい穴の形を聞くと、F13 児は、箱を指でなぞりながら「四角い穴」と言った。保育者は、カッターナイフで四角い穴を開け、「この大きさをいいの?」と聞くと、F13 児は「これでいい、ありがとう」と言った。保育者が何をつくるのかを聞くと F13 児は「お人形のお家」と言った。保育者は「お家つくるの!すごいね。」と言った。

F13 児は、⑦保育者に穴を開けてもらった箱に切った牛乳パックを置き、お人形を入れてお家にした。⑧それを見た保育者は「うわー、お人形が住んでいるみたい」と言った。

事例 13 は、A13～F13 の 6 人の幼児がつくる過程と様子である。全体的に何をつくるかを考えてから素材を選ぶのではなく、何かつくりたいという気持ちがまず先にあり、素材を見ながら「長くしよう」などつくり方のイメージをもっている。

A13 は、保育者が牛乳パックをきれいに切って大きさを整えている姿、特に手の動きをじっと見ていることから、手の動き、ハサミの使い方に興味をもっているのである。保育者は見られていることを感じながら、動きを止めずにつくり続けている。しかし、区切りがついた時に A13 児の腕に切り取った牛乳パックを通した。それがきっかけで、A13 児のブレスレットづくりが始まったのは、保育者に対してモデルとしてのあこがれる姿があり、その気持ちのつながりが保育者のかかわりから遊びへのつながりになったのである。

B13 と C13 は、②③のようにセロハンテープで貼ったり、油性ペンで素材に色を塗ったり、絵を描いたりすることを楽しみ、つくること自体を楽しんでいる。

E13 は、牛乳パックの切り取った上部を更にハサミで細かく切って集めており、何かをつくるために切るということではなく、切ること自体を楽しんでいる。しかし、④のように牛乳パックの底を箱の上面のサイズに合わせて紙を切ってフタをつくる姿も見られた。

F13 は、⑥のようにプラスチックカップを使って人形をつくり、大きめの箱で家をつくらうとした。箱の側面に出入口の穴を開けたいが、箱の側面を切り抜いて穴をつくる方法はまだ獲得できておらず、保育者に穴を開けたいことを伝えた上で保育者に穴を開けてもらい、箱のお家の中に上部を切り取った牛乳パックと人形を入れた。その後、人形を使って遊ぶ様子はなく、つくったものを置いておく棚の上に置いた。まだ、つくったもので遊

ぶということではなく、つくること自体を楽しんでいる様子である。

事例 13 では、全体的に素材を選び、選んだ素材を貼り合わせた形から見立てていることから、全体的に造形遊びが見られる事例である。

事例 13 の保育者の援助の視点からの考察としては、①で保育者は、A13 は保育者が行っていることに興味をもっていることに気づき、遊びのきっかけをつくる意図で、保育者から働きかけを行い、そのことによって A13 が遊びの目的を見つけることができた。幼児の中には、遊ぶ目的を見つけられない場合もある。また、この進級し始めの時期は、新しいクラス環境に対して緊張していて保育者の傍に居たいと思う幼児もいる。そのような場合に、この場面のような保育者の働きかけが遊ぶ目的をもつ上で必要なのである。

⑥で保育者は、ただ四角い穴を切るだけではなく、切った上で確認も行った。そのことによって、F13 は保育者が自分のことを大切に思ってくれていることを感じ、更に信頼を寄せることになる。また、F13 の考えやつくったものをほめることで、F13 が自ら考えてできたことを喜び、自信を高めることにつながっている。

事例 14 2017 年 6 月 9 日「素材をそのままくっつける」

〔事例の概要〕 事例 13 では、形づくるためにハサミで切る様子は見られず、素材をそのままを並べたり重ねたりしてセロハンテープで貼ってくっつけることのみでつくっている。発泡トレーを切り刻むことにハサミは使われており、切り刻んだ発泡トレーは箱に入れて集めている姿が見られた場面である。

造形活動の過程や様子

<素材をそのままくっつけてつくる>



A14 児は、①ティッシュの箱 1 つは上向き、もう一つの箱は下向きにしてセロハンテープで貼ってつなげた。更に箱の上にペーパー芯を立てて貼った。

B14 児は、箱を開いて開いたフタのところに、②2 つの箱をセロハンテープで貼った。





C14 児は、③幅の合う 2 つの箱をセロハンテープ貼り、横に背の低い牛乳パックを貼った。



D14 児は、④プラスチックカップの底に、スズランテープを貼り、そのカップの透明容器を上下逆にした底部に、セロハンテープで貼った。

<ハサミで切り刻む>

E14 児は、⑤透明な窓がある箱に、発泡トレーをハサミで切り刻んだものを入れる。箱を振って、箱の透明な窓から見えるのを楽しんだ。



F14 児は、⑥プラスチックトレイの中に、発泡トレーをハサミで切り刻んだものを集めた。

※保育者は、⑦遊び時間の途中で造形コーナーの机にあるセロハンテープの台が少ないのに気づき、セロハンテープ台を 1 台置いて増やした。

事例 14 は、A14～F14 の 6 人の幼児がつくる過程と様子である。全体的に、素材そのものを使ってセロハンテープで貼ってつくっている。A14～D14 の姿を見ると、①～③のように素材そのままをセロハンテープで貼って形づくっている。

E14, F14 は、④⑤のようにトレーを切り刻んで箱に入れて集める姿が長い時間続いており、トレーを刻むこと自体を楽しんでいた。この姿は作品にするためにつくっているのではなく、切ること自体を楽しんでいる。この造形活動の姿は素材と道具から活動である造形遊びである。

事例 14 の保育者の援助の視点からの考察としては、⑦で、造形コーナーの机上で使うセロハンテープ台は、使用する幼児自らが造形ワゴンから持って来て置いて使う。先に遊び始めた幼児が、既にセロハンテープ台を持ってきていた場合、後から参加する幼児はそれを共用する場合が多い。今回もそうであったが、遊びに参加している人数、配置に対してセロハンテープ台の数が少なく、セロハンテープを使うためには、遊びを中断しなければ

いけないことが考えられた。そのため、幼児が集中してつくっている様子から保育者がセロハンテープ台を用意したのである。

事例 15 2017年6月26日「つくったものを見立てる」

〔事例の概要〕 事例 14 では、つくられたものの多くが素材をそのままくっつけたものだが、つくったものを何かに見立てて遊ぶ姿が見られるようになった場面の事例である。また、ハサミで切ることを楽しむために使うようになったのではなく、つくるために必要な大きさに切るために使われる様子が見られる場面である。

造形活動の過程や様子

<見立てて遊ぶ>



A15 児は、①箱の白い厚紙部分をハサミで長方形に切り、丸く巻いてセロハンテープで貼ってご飯をつくった。更に黒色画用紙を長方形に切ってご飯の周りに巻いて貼って、巻き寿司をつくり箱に並べて詰めた。



B15 児は、ティッシュの箱を並べて②セロハンテープで貼ってつなげた。それを見ていた C15 児が途中から一緒につくり始め、スズランテープを貼った。そして、C15 児が B15 児に、一番前の箱に目を描くことを提案すると③B15 児は箱に目を描いて「これでいい?」と確認すると、C15 児は「いいよ」と答えた。

D15 児は、④牛乳パックの口にお菓子の筒を途中までに差し込み、セロハンテープで貼った。お菓子の筒の下には、ラップ芯を横向けにして貼り、⑤牛乳パックの部分をもって「ブーン、ブーン」と言いながら走らせて遊んだ。



E15 児は、⑥牛乳パックの底同士を合わせて、セロハンテープで貼り、片方の牛乳パックの中に手を入れて振り回して遊んだ。

<必要な大きさに切って使う>

F15 児は、牛乳パックの中に、箱を切り刻んでつくった小さな四角を入れた。そして、牛乳パックの口に広告紙を乗せて、⑦口の大きさに合わせて切り、その広告紙をセロハンテープで貼ってフタにした。



<一斉保育の経験を基に遊ぶ>

G15 児は、⑧一斉保育の時計づくりで使った型紙で、鉛筆で型を取り切り抜いて遊んだ。



<色を塗ってつくる>

H15 児は、⑨プラスチックトレイの底を油性ペンで塗り潰し、トレイよりも大きな箱に入れた。その後、他の箱を小さな四角に切り刻んで、お菓子の箱に入れて、そのお菓子の箱も、大きな箱に入れた。



<保育者を模倣してプレスレットをつくる>

⑩H16 児は、保育者が広告紙を輪の形にしてプレスレットをつくっているのをしばらく見てから、同じ手順で広告紙を輪にして、H16 児が保育者に「ドーナツができた」と、言うとき保育者は「ドーナツができたの」と言葉を返した。H16 児はその後にもう一個ドーナツをつくった。



※素材ワゴンの横に広告紙が入ったカゴを置く。保育者はその広告紙を使って輪をつくり、その輪にスズランテープを巻きつけてリースのようなプレスレットをつくった。

※造形ワゴンの素材カゴの中の素材がほとんどなくなり、保育者が途中で補充した。

事例 15 は、A15～G15 の 7 人の幼児がつくる過程と様子である。A15～E15 の姿を見ると、①～⑥のようにつくったものを巻き寿司や電車、車、武器などに、見立てて遊ぶ姿が見られた。中でも A15 は、巻き寿司をつくるために厚紙や黒の色画用紙を必要な大きさにハサミで切り、それを巻いてつくっていることから自らがつくるもののイメージを予め明確にもってつくっていることが分かる。

F15 が⑧のように牛乳パックの口の大きさに合わせて紙を切ってフタをつくったり、G15 が⑨のように型紙を縁取ったりした線を切って使っている姿や A15 の巻き寿司をつくっている姿からつくすることを目的にハサミが使われていることが分かる。

また、G15 は、一斉活動で行われた時計づくりの経験を生かして型紙を使って切る行為を行っており、一斉活動の経験と自由遊びの経験とが行き来することによって、つくる活動に必要な技能を向上させる機会となっている。これを可能としているのは、保育者が一斉活動の時計づくりで用意し使用していた材料を、自由遊び時間にも環境の再構成として用意したことによるものである。この保育者の環境の再構成によって、幼児がつくる目的をもって造形活動に取り組み始めている。即ち保育者の環境の再構成によって造形表現へと触発されたのである。

H15 は、⑨のようにしっかりと色を塗っている姿から、つくるものに対するイメージをもちながらつくっていることが分かる。

H16 は、保育者の手によって広告紙が輪の形に変化してくのを見て楽しみ、同じように広告紙を輪にした。保育者は更にスズランテープで飾りをつくっていたが、H16 は輪にするだけで満足しており、直ぐに 2 個目をつくり始めた。H16 は、保育者と全く同じものをつくることを目的とせず、つくる過程を楽しんでいるのである。ブレスレットをつくっているのをしばらく見てから、同じ手順で広告紙を輪にして、保育者のブレスレットと違いドーナツと見立てているのは、自分なりのイメージをもつことができているからである。

事例 15 の保育者の援助の視点からの考察としては、⑩で保育者は、新たに環境の再構成として用意した広告紙を使い、つくる姿を見せることで、広告紙を使った遊びの面白さや魅力を幼児が感じられるようにしている。H16 は、保育者がつくっているものに興味関心を持ち、同じつくり方でドーナツをつくったことから、保育者のつくる姿が新しい素材を使った遊びを促したのである。

保育者が H16 の言ったことを繰り返すことによって、H16 は保育者が分かってくれこと、保育者に伝わったことを嬉しく感じている。そのことによって H16 がもう 1 個ドーナツをつくることにつながったのである。

事例 16 2017 年 6 月 27 日「一斉活動の経験をい生かしてつくる」

〔事例の概要〕 事例 16 では、一斉活動でつくった腕時計の経験を生かして、造形コーナーで腕時計をつくっている場面の事例である。また、2 本のペットボトルの口を合わせて、しっかりと固定させてくっつけることが出来ている姿も見られる場面である。

造形活動の過程や様子

<一斉保育の経験を生かしてつくる>

A16 児は、時の記念日に関連して、一斉活動でつくった①腕時計を色画用紙を使ってつくった。



※保育者は、一斉活動で使用した時計づくりの材

料を、自由遊び時間の造形コーナーに、環境の再構成として用意した。一斉活動で経験する回数は限られていること、一斉活動時とは違う自分なりのイメージで、違う色やデザインのものをつくって遊ぶ面白さを味わえるようにしている。

<しっかり固定させる>



B16 児は、2本のペットボトルの口を合わせて、セロハンテープで仮止めた。そして、②仮止めをしたセロハンテープの上を何回も巻いて簡単には取れないように、しっかりとくっつけて固定した。

事例 16 は、A16 と B16 の 2 人の幼児がつくる過程と様子である。A16 の姿を見ると、①のように保育者が予め環境設定をしておいた素材を使って、一斉活動で経験した腕時計づくりの型紙を使用した切り抜きやつくる手順を思い返しながら腕時計をつくった。一斉活動で使用した時計づくりの材料を環境の再構成として準備しておくことで、一斉活動の経験を造形コーナーでの遊びに生かすこととなった。

B16 は、②のように安定しにくいペットボトルの口と口を合わせてセロハンテープでとめる際に、仮止することによってある程度固定することができてから更に周りをセロハンテープで何回も巻くことによってしっかりと固定した。

この事例 16 では、保育者が一斉活動の腕時計づくりの材料を造形コーナーに環境の再構成として置いた。幼児は一斉活動での経験があるからこそ、活動の見通しがもてており、経験済みの繰り返しだからこそ、違う色やデザインなど新たな試行錯誤による発見や、一斉活動の時とは違うつくる楽しさを味わいながらより満足する経験にしている。また、一斉保育では経験する回数は限られるが、造形コーナーであれば何回も経験を繰り返すことが可能である。その事によって、他のものをつくるときに応用することにもつながるのである。

事例 17 2017年9月6日「経験をいかしてつくる」

〔事例の概要〕 事例 17では、造形コーナーでつくる前に、何をつくるのかをイメージしつくるものを決めてから必要な素材を選んでつくり始めた場面の事例である。また、今までに保育者と一緒に行った三つ編みや一斉活動でのつくった経験を元にしてつくる姿が見られた場面である。



造形活動の過程や様子

＜経験を生かしてつくる＞

A17児とB17児は、①お互いがスズランテープを切るときにピンと引っ張って持ち、切りやすくして切った。



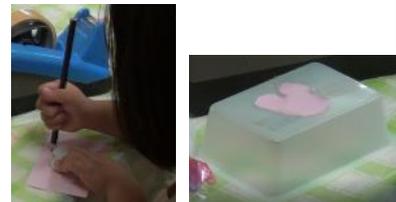
た。②3色のスズランテープをティッシュの箱に貼ってから三つ編みをして猫のしっぽにした。③ティッシュの箱には、目と鼻をマジックで描いて猫をつくった。

C17児は、④三つ編みをしてプレスレットをつくった。



＜つくるものにあった造形素材を選んで使う＞

D17児は、⑤一斉保育で使用した腕時計の型紙を使用して、色画用紙を型紙の形に切り抜き、プラスチック容器にセロハンテープで貼った。



E17児は、横長にフタが開く箱を使って、箱のフタの裏に絵を描き、箱の中の底には四角をたくさん描いて、⑥ノートパソコンをつくった。

F17児は、⑦ペーパー芯を並べてセロハンテープで貼り双眼鏡をつかった。スズランテープを貼って首から下げられるようにした。



事例 17は、A17～F17の6人の幼児がつくる過程と様子である。全体的につくるものを決めてからつくる活動を行っている。A17～D17の姿を見ると、①～⑤のように以前に保育者と三つ編みをしたり、一斉活動の時計づくりの際に型をとって切り抜きをした経験を、つくる活動に取り入れてつくっている。また、スズランテープを切る時には、①のように

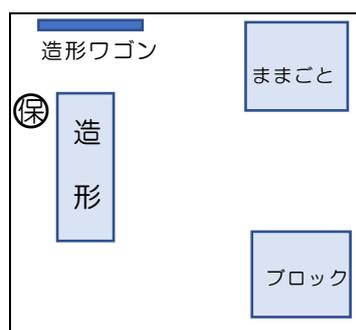
お互いに協力して切っており，共感しながらつくる活動が行われていることが分かる。

E17 と F17 は，⑥⑦のようにつくるもののイメージを基に素材の形を見て選んでつくることで，つくるものの特徴を表現することができている。

事例 17 は，全体的に何をつくるのか明確なイメージをもって，それに合わせて素材を選択し，つくり始める造形表現が見られる。年中児が経験を積み重ねながら目的を明確にもって造形活動に取り組むようになってきている。

事例 18 2017 年 9 月 14 日「つくったもので遊ぶ」

[事例の概要] 事例 18 では，遊びに使用することを目的としたものをつくる姿が見られる一方で，発泡トレーに絵を描いて特に他の素材と組み合わせて形づくるわけでもなく，またストローや発泡トレーを細かく切ってペットボトルの中に集めるなど，作品にすることを目的としない造形活動も見られる事例である。



ビニールテープを用紙

造形活動の過程や様子

<つくったもので遊ぶ>

A18 児，B18 児，C18 児は，①いろいろな色のスズランテープをストローや箱，プラスチックカップに貼り，それをもって跳んだり振ったりして遊んだ。（TV アニメのごっこ遊び）



D18 児は，牛乳パックの底を合わせてビニールテープで貼り，②ロボットの腕をつくった。片方の手にはめてパンチをする真似をして遊んだ。



E18 児は、ティッシュの箱の両サイドに③卵パックをセロハンテープで貼って羽根にして、手で持ちながら飛ばすようにして遊んだ。



F18 児は、プチプチシートを半分に折り、両端をセロハンテープで開かないように貼って袋状にした。上部にスズランテープを貼って、④カバンをつくり掛けて遊んだ。

<つくること自体を楽しむ>

G18 児と H18 児は、⑤プラスチックトレイに油性ペンで絵を描いて遊んだ。



I18 児は、⑥ペットボトルの中に、切ったストローが落ちるように、少しずつペットボトルを差し込みながら切った。他にもスズランテープや柔らかい緩衝材などを入れた。

J18 児は、⑦発泡トレイをハサミで小さく切って、一つ一つにマジックで色を塗り、ペットボトルの中に入れた。

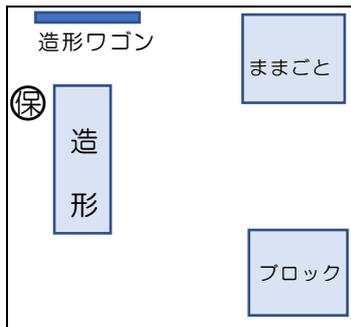


事例 18 は、A18～J18 の 10 人の幼児がつくる過程と様子である。この事例では全体的につくったもので遊ぶことを目的につくっている。A18～F18 の姿を見てみると、①～④のように遊ぶことを目的につくっていることが分かる。そして、A18～C18 のように、一緒に遊ぶことを決めてからつくって遊ぶ姿も見られた。一緒に遊ぶための用途を考えての造形活動に造形表現が見られる。

G18～J18 は、⑤～⑦のようにつくって遊ぶということではなく、発泡トレイに絵を描いたり、ペットボトルの中にストローや発泡トレイを細かく切って入れるなど活動そのものを楽しんでいる姿が見られる。また、G18、H18 のように同じ活動を一緒にすることを楽しむ姿も見られた。全体的に目的をもって造形活動に取り組む造形表現が見られる一方で、新しい素材や道具を使う面白さや心地良さとの出会いは、材料・素材や道具・技法から造形活動を行うきっかけとなり、そのことによって造形遊びが見られることもある。

事例 19 2017年9月21日「つくる過程を楽しむ」

〔事例の概要〕 事例 19 では、保育者の姿をモデルにして三つ編みをしたり、つくり進む中で初めのイメージとは違うものができたりした場面の事例である。また、つくったもので遊ぶということではなく、つくる過程を楽しんでいる場面の事例である。そして、友達とつくるものを決めてからつくり始め、できたものでさらに一緒に遊び始める場面である。



保育者が造形コーナーで三つ編みをしている

造形活動の過程や様子

<保育者をモデルにする>



A19 児は、保育者が三つ編みをしている横で三つ編みを始めた。三つ編みを何かに使うということではなく、三つ編みつくるという遊びであった。①A19 児は、スズランテープの端を机に貼るのではなく、手で持ちながら三つ編みをつくった。

②保育者と A19 児が並んで座って三つ編みをしているのを見て、B19 児が「私もやる」と、保育者を挟んで A19 児の反対側に座った。B19 児は三つ編みの仕方が分からず、「どうするの？」と保育者に聞き、保育者が「赤、青、紫、赤、青、紫・・・」と色を言いながらつくり方を伝えた。



C19 児は、③始めティッシュの箱の両サイドに、ペーパー芯を左右 2 個ずつつけて車をつくっていたが、車の上に箱を積み重ねていくうちに、キリンになった。④保育者が「車の形が変わったの？」と聞くと、C19 児は、「キリンになった」笑いながら答えた。保育者は「車がキリンになるってすごいね」と C19 児に言った。

<友達と一緒につくって遊ぶ>



D19 児は、③色画用紙にハートを描いて切り抜き、ストローの先にセロハンテープで貼った。ハートの下にスズランテープを貼り、④ひらひらのついたスティックにして、同じものをつくっていた E19 児と一緒にスティックを振りながら踊って遊んだ。

事例 19 では、A19～E19 の 5 人の幼児がつくる過程と様子である。全体的につくること自体を楽しんでいる。A19 と B19 の姿をみると、①のようにつくって遊ぶことを目的とせず、つくること自体を目的として楽しんでいる。A19 のように保育者の姿をモデルとしてやりたいことを見つけてつくることを楽しむ場合もあれば、保育者の姿だけではなく、保育者と他の子が一緒の場でつくっているという雰囲気惹かれてやりたいことが見つかる場合もある。

C19 の⑤のように自らやりたいことを見つけて車をつくっていたが、つくり進むうちにキリンみたいな形になったように、途中でつくり変わることもある。また、D19 と E19 のように一緒につくるものを決めてつくったが、できあがった時に一緒に振り回した結果つくったものを使っての遊びが始まる場合もある。

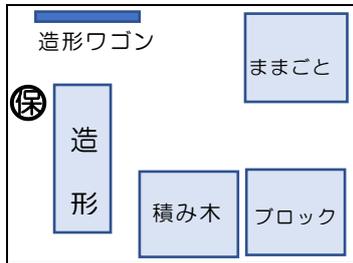
事例 19 では、保育者が行っている三つ編みをする姿がモデルになり、そのことが年中児に目的をもたせた上で造形活動に導くこととなり、目的をもってつくる造形表現となった。保育者がモデルになることは、幼児に活動の目的をもたせることにもつながるのである。

事例 20 の保育者の援助の視点からの考察としては、②で保育者が三つ編みをしている姿が、幼児に三つ編みをしたいという目的をもたせた。また、保育者がつくる手順（編み込む順番）を言葉で言いながら伝えることで、次第にやり方がわかり、幼児自らつくることにつながる。初めはできなくても自分でできたという経験が、できた喜びと達成感をもたらせ自信を高めるのである。

④保育者が C19 のつくっているものの変化に気づいて、そのことについて質問をしたのは、C19 のつくる姿とつくっているものに対して関心をもっていただけからである。C19 は、つくっていて思わぬ形に変化したことが面白く感じており、保育者がそのことに気づいてくれたことが嬉しかったと考える。また保育者は、C19 の感じた面白さに共感しており、そのことによって掛けられた言葉は、幼児に充実感をもたらせたのである。

事例 20 2017年9月28日「工夫してつくる」

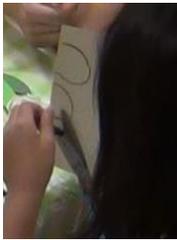
〔事例の概要〕 事例 20 では、素材の形状を利用した使い方や、つくり方を工夫している場面の事例である。



※保育室のコーナーに積み木遊びが追加された

造形活動の過程や様子

<工夫してつくる>



保育者は横で遊んでいる A20 児を笑顔で見ている。それに気づいた A20 児は、保育者に何を描いているのかを話しながらつくった。A20 児は、①ペーパー芯を半分に切り、鉛筆で顔を描いた。次に白い紙に縦長の半円を描いて切り取りぬいて顔の頭の部分に貼って初めはうさぎをつくり、それから色々な動物をつくった。

B20 児は、②ペーパー芯の内側に、スズランテープを貼った。ペーパー芯の部分をもって揺らして遊んだ。



C20 児は、③丸めた紙を、三角に巻いた紙に入れてアイスクリームをつくり、その上からスズランテープを巻いて、いろいろな味のアイスクリームにした。

D20 児は、④始め牛乳パックにプラスチックカップをセロハンテープで貼って持ち手にして、鉄砲をつくった。その次に、箱にペーパー芯を3つセロハンテープで貼り、細長い箱を土台の箱からはみ出すようにして貼り持ち手にした。D20 児は、形の違う二つの鉄砲をつくった。



事例 20 は、A20～D20 の 4 人の幼児がつくる過程と様子である。全体的に素材のつけ方やつくり方にこれまでの経験を踏まえた姿が見られた。A20 の姿を見ると、①のようにペ

ーパー芯の色と形，固さを利用してつくっている。そして，耳を切り抜くときには形を描いて切りぬいており，以前の型紙を使って切り抜きをした経験が感じられる。

B20 は②のようにスズランテープをペーパー芯の内側に貼っている。今までは外側に貼っていたが，つくることを繰り返し経験する中で獲得した方法である。

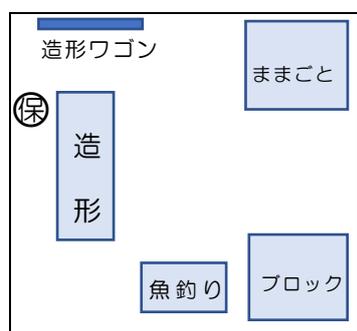
C20 は③のようにまず割りばしに紙を巻いて形をつくってからその上にスズランテープを巻いて色付けをしている。これはこれまでのつくる経験によって，形のつくり方やセロハンテープでの固定の仕方，スズランテープの特徴などを理解しているからこそそのつくり方となっていることが分かる。

D20 は④のように鉄砲という同じテーマであっても形状が違い，1つ目より2つ目の方がセロハンテープの貼り方などつくり方がより細かいものになっている。幼児のつくるものは，経験を積み重ねることによってより試行錯誤されたものになっていくのである。

事例 20 では，素材の特徴が理解されていることによって，特徴を生かしたつくり方がされている。これは，造形遊びにおいて素材と十分に関わることによって獲得したものであり，そのことが造形表現において目的に合わせて素材の特徴を生かしてつくることにつながっているのである。

事例 21 2017年10月2日「つくって一緒に遊ぶ」

[事例の概要] 事例 21 では，つくったものを使って友達と一緒に遊ぶ姿が多く見られた場面の事例である。また，自分なりのイメージを明確にもち，形だけではなく色や模様にもこだわりをもってつくる姿が見られる場面でもある。



※環境の再構成として保育室のコーナーに魚釣りコーナーが追加された。



造形ワゴン

造形活動の過程や様子

<つくって一緒に遊ぶ>

A21 児は、空き箱とスズランテープ、プラスチックカップを使って、①お弁当をつくった。それを、保育室中央のスペースにもっていき、②B21 児、



C21 児とお弁当を食べて遊んだ。③その後 3 人は、造形コーナーの机で、プラスチックカップにスズランテープを詰めて、ストローを刺しジュースもつくった。



D21 児は、④空き箱に色画用紙やスズランテープでつくった海苔巻きやおかずを

いれてお弁当をつくった。その⑤お弁当をままとコーナーの積み木ベンチに持っていき、E21 児と F21 児の 3 人で食べて遊んだ。



G21 児と H21 児は、ペーパー芯 2 個を横に並べて、セロハンテープで貼り⑥双眼鏡をつくった。双眼鏡にスズランテープを貼って、首から下げられるようにもした。⑦二人は双眼鏡を使って、

冒険ごっこをして遊んだ。



I21 児は、プラスチックカップに油性ペンで目と口を描き、割いたスズランテープをプラスチックカップにセロハンテープで貼って、

⑧魚釣りコーナーで使用するタコを 8 個つくった。タコの頭には釣れるようにスズランテープを輪にして貼り、⑨保育者が遊びコーナーの一つとして設置していた魚釣りコーナーの枠の中に入れた。そして、友達と一緒に魚(たこ)釣りをして遊んだ。

＜色や模様にもこだわりつくること自体を楽しむ＞

J21 児は、ひと口ゼリーのカップに色を塗り、カップの周りの飛び出している部分を切り取った。同じものをもう一つつく



り、⑩口と口を合わせてセロハンテープで貼ろうとしたが、安定せずセロハンテープがなかなか貼れない。それを見ていた保育者が J21 児に代わってカップを持つと、J21 児がカップにセロハンテープを一周巻くことができた。J21 児は黒い丸をつくった。

K21 児は、⑪乳酸菌飲料の容器の飲み口同士を合わせてセロハンテープで貼り、油性ペンで模様を描いた。



事例 21 は、A21～K21 の 11 人の幼児がつくる過程と様子である。全体的につくるものの形や目的が明確になっていることもあり、素材をそのままにつくっているという姿はほとんどなく、切ったり、折り曲げたり巻いたり、貼ったりするなどいくつかの加工がされている。A1～I21 の姿を見てみると、①～⑦のように色や形など素材の特性を生かしてつくられていることが分かる。また、③のように遊んでみて更につくって追加して遊びを発展させる姿も見られたり、④⑤のように造形コーナーでつくったものをままとコーナーに持っていき遊びに使ったりする姿も見られる。⑧のように保育者による環境の再構成によって造形コーナーでの遊びが発展することもあり、造形コーナーのつくる活動が遊びを発展させたり他のコーナーに対して遊びの拠点になったりしていることが分かる。

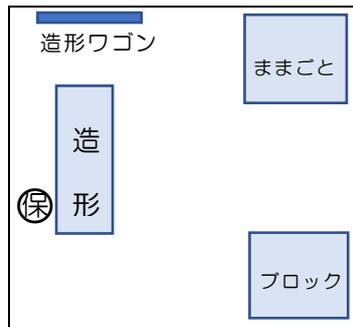
J21 と K21 は、⑨⑩のように形のイメージだけではなく、色を塗ったり模様を描いたりするなど形と色や模様を一体的にイメージしてつくっていることが分かる。

事例 21 では、全体的に遊ぶことを目的につくっており、3つの事例は造形コーナーでつくったものを使って他のコーナーでの遊びに使用されている。初めから遊ぶ目的が明確にある造形表現が見られる。そして、その全てが友達との遊びとなっており。造形コーナーが友達と一緒にごっこ遊びをするための道具づくりの場になっている。ここでも小川の「遊び保育論」における、「造形コーナーは遊びの拠点」となっていることが見られる事例である。

事例 21 の保育者の援助の視点からの考察としては、⑨で保育者が環境の再構成して設定した魚釣りをして遊ぶコーナーによって、つくったもので遊ぶという目的ができ、また、友達と一緒に遊ぶという関係性の築きにも発展したのである。

事例 22 2017年10月26日「つくるもののイメージをもってつくる」

〔事例の概要〕 事例 22 では、どの遊びもつくる活動をすることに決めた時点で、まず何をつくるのかをイメージしてから素材を選びつくり始めた場面の事例である。また、手指を細かく動かし（巧緻性）、左右の手を協応させながらハサミで切ったり、形づくったりするなど丁寧につくる姿が見られる場面である。



※保育者は造形コーナーの造形ワゴンに多めのペーパー芯を置いた。



保育者は造形コーナーで、保育で使用する色画用紙をハサミで切りながら幼児の様子を見守る。

造形活動の過程や様子

〈細かな手仕事・ごっこ遊びをしながらつくる〉

A22 児は、トイレットペーパーを楕円形に丸めて、

①形が崩れないように手指で押さえながら周りにセロハンテープを貼り、お寿司のシャリをつくった。次



に色画用紙を切ってネタをつくり、先につくったシャリに乗せてセロハンテープで貼りお寿司をつくった。更にお寿司によっては、黒画用紙を切ったのりをつくって巻いたり、ネタにクレヨンで模様をつけたりした。②お寿司の形ができると、つくったお寿司を左手に乗せて、右手の二本指を使って握る真似をしてから箱に並べた。



B22 児も、トイレットペーパーを楕円形に丸めて、形が崩れないように周りにセロハンテープを貼り、お寿司のシャリをつくった。次に③色画用紙を切ってネタをつくり、先につくったシャリに乗せて

セロハンテープで貼りお寿司をつくった。つくったお寿司は、箱に並べた。

<手指の細かく動かしてつくる>

C22 児は、④箱に印刷された小さなイラストを切り抜いて、輪にしたスズランテープにセロハンテープで貼りプレスレットをつくった。



D22 児は、三色のスズランテープの端をくくってから、セロハンテープで机に貼り、三つ編みをした。その⑤三つ編みを輪にしてからセロハンテープでとめて、プレスレットにした。



E22 児は、三色のスズランテープの端をくくり、その端を⑥G22 児にもってもらいながら、長い三つ編みをつくった。つくった三つ編みは G22 児に渡してあげた。

<つくったもので遊ぶ>

F22 児は、⑦卵パックやプラスチックカップをセロハンテープで貼ってつなげて電車をつくった。つくった電車を床で走らせて遊んだ。



G22 児は、箱の前部にプラスチックトレイ、後部にプラスチックカップをセロハンテープで貼り、更に箱の下部にもプラスチックカップを貼って、持ち手にして⑧鉄砲をつくった。

<協力してつくる>

H22 児, I22 児, J22 児の 3 人は、卵パックのへこみ部分の底に、⑨何色を塗るのかを相談しながら、油性ペンで色々な色を塗ってカラフルな卵パックにした。



※⑩保育者が造形コーナーの机でつくっていると、同じ机でつくっている幼児がつくったものを見せたり、どういうつくり方をしたのかを説明したりする姿が何度も見られた。

事例 22 は、A22～J22 の 10 人の幼児がつくる過程と様子である。全体的につくる活動を

することを決めた時点で、まず何をつくるのかを決めてから必要な素材を選んで作り始めている。A22～G22の姿を見ると、①～⑥から分かるように、手指を細かく動かし、左右の手を協応させながらつくっていることが分かる。また、A22とB22は、①～③から分かるように、お寿司を握るというごっこ遊びをしながらつくっており、つくる活動が単につくるだけという遊びではなくなってきたことが分かる。そして、C22の④のように大変細かなイラストを切り取って使ったり、D22やE22のように手指の巧緻性と協応動作が育ってきているからこそこのつくる活動となっていることが分かる。

F22, G22は、⑦⑧のようにつくったもので遊ぶ姿や、H22～J22の⑨のように協力する姿なども確認できる。

それぞれの年中児は自らつくるものを決めて作り始めており、油性ペンや色画用紙など使って、観察しながら色を塗ったりしていることから、造形表現の心象表現が見られる。

事例24の保育者の援助の視点からの考察としては、⑩において保育者が造形コーナーにいて、幼児が次々に保育者の所につくったものを持ってきては見せながら説明している。幼児は、できた喜びや発見したことを保育者に言葉で表現し共有することによって、更に新しいことに気づいたり自信を高めたりしている。このことによって、より意欲的な素材（環境）への関わりに発展し、豊かな感性への育みへとつながるのである。

事例23 2017年11月8日「友達と一緒に遊ぶ目的でつくる」

[事例の概要] 事例23では、友達と一緒に遊ぶ目的でつくっている場面の事例である。また、保育者が新たに用意した「毛糸」を使ってつくる姿も見られる。

※保育者は、環境の再構成として毛糸を造形ワゴンの一番上に置いた。

造形活動の過程や様子

<友達と遊ぶことを目的につくる>

A23児は、片面が黒い箱の仕切り部分の厚紙を、①小さな四角に切り、片面の白い方に星やハートを描いて、くじ引きをつ
くった。保育者や友達にくじを引いてもらって遊んだ。





B23 児(紺色の長袖服)は、C23 児(黄色の服)が卵パックと牛乳パックで
つくっているのを見ると、同じ卵パックと同じ色の牛乳パックを素材ワ
ゴンから持ってきて何かをつくり始めた。



C23 児(黄色の服)は、まず牛乳パックと箱をセロハンテープで
貼り、そこに牛乳パックを閉じて貼った。

B23 児(紺色の長袖服)は、卵パックを開いて、そこに牛乳パッ
クを挟んでセロハンテープで貼った。②二人はつくったものを

手に持って、飛行機のように飛ばして遊んだ。

<新しい素材を使う>

D23 児は、③毛糸を丸めてから卵パックのくぼみに入れていき、卵パック
を毛糸の玉で一杯にした。



事例 23 は、A23～D23 の 4 人の幼児がつくる過程と様子である。A23～C23 は、①②のよ
うに、友達と遊ぶことを目的に道具をつくっている姿である。A23 はくじ引きをつくって
いるが、これは園内まつりにくじ引きのお店があり、その経験を基にくじ引き屋さんをし
て遊ぶためにくじ引きをつくっている。

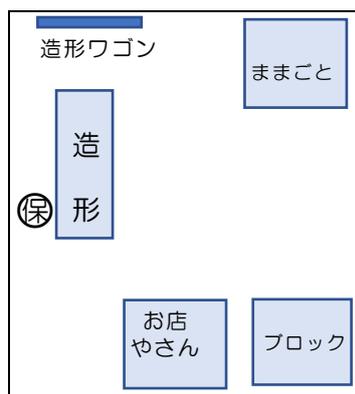
C23 と D23 は、これまでは別々につくって遊んでいたが同じ材料を用いて、同じ用途(空
を飛ばして遊ぶ)をイメージして作り、つくったもので遊んでいる。この姿はつくった
もので共感しながら一緒に遊べるようになってきた姿である。

D23 は、③のように保育者が新たに用意した毛糸からイメージしてつくる姿が見られた。
新しい素材による刺激によってイメージが触発されるなど、素材からイメージして作り
始めることで新たな展開が促される。新しい素材が用意されたときには、素材が目新しく
素材から造形活動を始める造形遊びになりやすいことが分かる。

事例 24 2017 年 11 月 13 日「秋の自然物を使ってつくる」

[事例の概要] 事例 24 は、保育者が造形コーナーに環境の再構成として置いたどん
ぐりなどの木の实や落ち葉などを使ってつくる場面の事例である。また、つくるものの

イメージに合わせて素材を選んで使っている姿も見られる。



秋の自然物（落ち葉，どんぐり，木の实）を，仕切りのついた箱に種類ごとに分けて造形コーナーの机の上に置いた。一緒に色のついた紙も置いた。

保育者は，色がついた紙に，牛乳パックやテープの芯などを使って型をとり，その型を顔の輪郭にして，木の实を目に，落ち葉を鼻にして顔をつくった。



造形活動の過程や様子

※保育者は，環境の再構成として，秋の自然物（どんぐり，まつぼっくり，落ち葉，松の葉，木の实）を種類ごとに箱に分けて入れたものを，造形コーナーの机の上の真ん中に置いた。保育者は，その準備をした自然物を使って構成遊びで顔をつくった。それをみたA24 児は「私もつくろう」と，保育者の遊びを模倣した。





A24 児は、①保育者の模倣をして、紙にテープの芯で型をとり、木の実と落ち葉をセロハンテープに貼って顔をつくった。

B24 児は、②紙に木の実と落ち葉を使って、顔をつくった。



③C24 児(紺色の長袖)は保育者がつくっているものを見ながら「先生、何しているの」と聞いた。保育者は「お顔をつくっているの」と言うと、「私もつくろう」と D24 児(白色の半袖)と一緒に、保育者の傍で④紙に木の実をセロハンテープで貼っ



て目をつくり、他の顔のパーツや髪の毛、アクセサリなどは鉛筆で描き顔をつくった。

⑤つくった顔を保育者に見せると、保育者は「かわいいのできたね」と言った。C24 児は「もう一回つくろう」ともう一度顔をつくった。

<つくるもののイメージに合わせて素材を選んで使う>

E24 児は、⑥箱に丸い断面のものを、左右に 2 個ずつ、合計 4 個セロハンテープで貼って車をつくった。そのあとで、⑦保育者がやっていたように、色紙に木の実と落ち葉を使って顔をつくり車の上に貼った。



<描くことを楽しんでつくる>

F24 児は、⑧発泡トレーに油性ペンで絵を描き、ハサミで切り取った。同じつくり方で何枚もつくった。



事例 24 は、A24～F24 の 6 人の幼児がつくる過程と様子である。全体的に、保育者が環境の再構成として造形コーナーに用意したどんぐりや木の実、落ち葉など秋の自然物を使って紙に貼り付けて顔をつくるなどしていた。また、その多くは造形コーナーで保育者が秋の自然物を使ってつくっている姿を見てつくり始めている。友達がつくり始めた若しくはつくっている姿を見てつくり始めた幼児もいる。A24～D24 の姿を見ると、①～⑤のようにセロハンテープの芯を使って丸い型を描いてからどんぐりや木の実を貼って目にして、落ち葉を貼って髪の毛にするなど、秋の自然物の形から何にするのかをイメージしてつくり進めている。保育者は木の実を目にしていただけであることから、幼児が自らイメージを膨らませて、更に自然物を使ったことが分かる。そして、①のように保育者のつくって

いる姿をモデルにつくり始めた友達の姿からつくり始めた幼児もおり、保育者の遊びのモデルとしての姿が間接的にも広がっていくことが分かる。

E24 は、⑥のように車をつくった幼児が、箱の四隅にタイヤを四つ配置してつくっている。つくりたいものの機能や形に対して、どのようなものを使えばつくりたいもののイメージ通りにできるのかが明確になってきている。そのことによって、用途や機能を考え予め目的をもった造形表現となっている。

F24 は、⑧のように発泡トレーに油性ペンで絵を描いてか切り抜くことを繰り返している。油性ペンが発泡トレーに対して適度に滑ること、発泡トレーを切るときに独特の感触があることが繰り返すことに影響していると考えられる。

事例 24 の保育者の援助の視点からの考察としては、③で保育者は、幼児が秋の自然物を造形素材として使うことを意図しながら、実際に秋の自然物を使ってつくる姿を見せている。そして、C24 は保育者がつくっているものに魅力を感じてつくり始めた。このような幼児は C24 だけではなく他にも数名いる。しかし、保育者のつくっているものを模倣することから始まった遊びでも、それぞれに自然物の使い方が少しずつ違う。幼児はつくっていく過程で自分なりのイメージでつくり進めるようになることが分かる。

事例 25 2017 年 11 月 24 日「ままごとコーナーで使うものをつくる」

[事例の概要] 事例 25 では、造形コーナーでミックスジュースをつくり、ままごとコーナーでジュース屋さんをする場面の事例である。また、透明であったり、形、テープなどの素材の特徴を生かしたりして、つくっている場面である。



造形活動の過程や様子

＜友達と一緒に、ままごとコーナーで使うものをつくる＞

A25 児、B25 児、C25 児、D25 児、E25 児、F25 児は

①ハサミで色画用紙を細かく切って、ままごとコーナーのプラスチックのグラスの中に入れて、ミックスジュースをつく



った。その後、②ままごとコーナーでジュースやさんを始めた。

<素材の特性を生かしてつくる>



G25 児は、正方形のプラスチックカップの裏に油性ペンで絵を描いて、大きめの発泡トレーにプラスチックカップを裏向きにして、③ 絵が見えるようにセロハンテープで貼った。

更に発泡トレーにスズランテープをつけて、首から下げられるカメラにした。



I25 児と J25 児は、④ スズランテープで三つ編みをして。ネックレスをつくった。

H25 児は、同じ厚さの箱を 2 個、セロハンテープで貼った。そこに、長細い箱を貼って、⑤鉄砲をつくった。



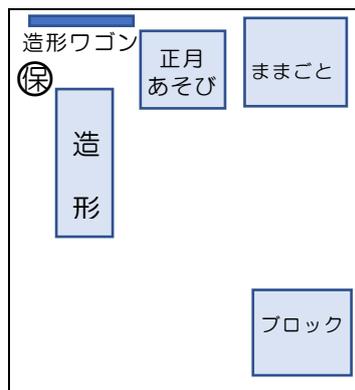
事例 25 は、A25～H25 までの 8 人の幼児がつくる過程と様子である。A25～F25 の姿を見ると、①②のように、みんなでミックスジュースをつくってままごとコーナーで使用している。このことから造形コーナーが遊びの拠点になっていることが分かる。また、G25 は、③のように透明な素材の特徴を生かして首から下げられるカメラをつくった。透明な素材を使うにあたって、その透明な部分に貼ったものがどのように見えるのかをイメージして絵を貼っている。また、スズランテープを使って④のように三つ編みをしたり、⑤のように様々な形の空き箱を利用して鉄砲形をつくったりしている。

この時期には、素材の特徴を理解したうえで生かしてつくるようになってきている。また、全体的に目的をもってつくることができており、造形表現が多く見られるようになっている。

事例 26 2018 年 1 月 18 日「強度を考えてつくる」

[事例の概要] 事例 26 では、つくったものを使って友達とぶつけ合いながら戦いごっこをするためにただつくるだけではなく、ぶつけ合っても壊れないものをつくることを目的につくる場面の事例である。また、保育者の仕掛けによって行事での体験をつく

る活動に反映させたり、ままごと遊びで使うものをつくったりするなど、造形コーナーが、遊びの拠点となって他の遊びに結びついている場面である。



※保育室のコーナーに正月遊びをするコーナーを設定する。

保育者は環境の再構成として、お面をつくる材料を用意した。



造形活動の過程や様子

保育者は造形コーナーの机のところに座り、メダルづくりをしている。

<壊れないようにつくる>



A26 児は、①友達と一緒に遊ぶために宇宙船をつくった。幅が同じぐらいのプラスチックトレイ、空き箱、発泡トレイを選んで、向きを色々と試しながら、セロハンテープで貼って組み立て

た。黒い発泡トレイと茶色の箱の間に貼ってある 2 枚の紙は、別の箱のフタを切り取り、更に高さを合わせて切ったものをセロハンテープで貼ってつくったライトである。

B26 児(左側)は、友達と遊ぶために宇宙船をつくった。②ティッシュの箱を 3 個使って、飛行機をつくった。ティッシュの箱一つが胴体、二つを羽根にしたが、つくる時には上下を逆にして、つくり易い方法でつくっていた。つくる際には、A26 児が手伝って、



役割分担しながら協同してつくった。遊ぶ時にはひっくり返して飛ばした。



C26 児は、③箱を三つ積み上げてセロハンテープで貼り宇宙船をつくった。

④A26 児, B26 児, C26 児は, 保育室中央のスペースで, つくった宇宙船を手で持って飛ばして遊んだ。いつも飛ばしながら, お互いの宇宙船をぶつけ合って遊ぶため, ⑤ただつくるだけではなく, セロハンテープをしっかりと貼るなど強度を意識してつくるようになっていた。



A26 児は, B26 児と C26 児とのぶつけ合いで, 宇宙船が壊れた為, 始めにつくった宇宙船と同じ大きさの箱を 2 個使って更に⑥何か所もセロハンテープで貼り, 壊れないように作り直した。その後, 再びぶつけ合いをして遊んだが壊れなかった。

<行事(劇遊び)の経験を生かしてつくる>



D26 児(紺色の長袖)と E26 児(赤色の服)は, ⑦劇ごっこの経験で使ったお面と同じつくり方で, お面をつくった。つくったお面をかぶり, かぶったまま他のものをつくったり, 他の遊びをしたりした。

<ままごとコーナーで使うものつくる>

F26 児は, 造形コーナーの色画用紙を, ままごとコーナーに持っていき, ⑧ちぎってデザートをつくった。つくったデザートはままごとで使用した。



事例 26 は, A26~F26 の 6 人の幼児がつくる過程と様子である。A26~C26 は, ①~④のようにそれぞれが宇宙船をつくり, つくった宇宙船を使って戦いごっこをすることが恒例となっていた。戦いごっこをする時はお互いの宇宙船をぶつけ合うので, 羽根などのパーツが取れたりすることもあった。そこで, ⑤のようにただつくるだけではなく「ぶつけ合っても壊れない」というつくるうえでの条件が加わった。そのことによって, つくったら一度ぶつけて遊んで強度を試すようになった。⑥のように壊れたら修理したりつくり変えたりする姿が見られた。

D26 と E26 は, ⑦のように行事で劇遊びをした経験を基にお面づくりをした。お面の材

料は保育者が環境の再構成として用意しておいたものであり、保育者の意図と幼児の思いが一致した姿である。

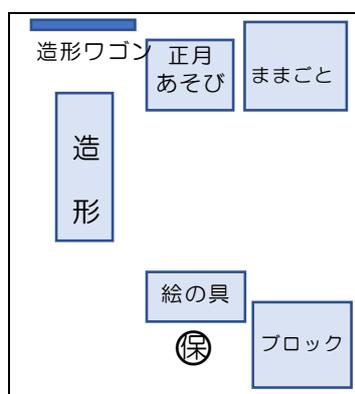
F26 は、⑧のようにままごとコーナーで使う食べ物を、造形コーナーの素材を使ってつくり、ままごとコーナーでの遊びを展開させた。

コーナー間での行き来をして遊びが展開される姿が見られたり、行事で使用したものをつくったり、生活経験にともなった作品が見られるなど、造形コーナーの遊びがさまざま遊びに関連しながらの遊びになってきている。

また、つくったもので遊ぶ際に、例えば形という見た目だけではなく、強度という要素も考慮してつくられるなど、造形コーナーでのつくるものがただ形づくるものだけではなく、何らかの条件や要素が含まれるものがつくられるようになってきている。

事例 27 2018 年 1 月 24 日「行事の経験を基につくる」

〔事例の概要〕 事例 27 では、音楽発表会で色々な楽器を使って合奏をしたという経験によって、楽器をつかって演奏ごっこをする場面の事例である。



造形活動の過程や様子

<音楽発表会の経験を基につくる>

A27 児は、ペーパー芯とラップ芯を T 字の形にセロハンテープで貼り、①ウッドブロックをつかった。ペーパー芯を縦に細長く切り、ウッドブロックを叩くスティックに使ったが、弱くてしっかり叩けないので、同じ幅ぐらいに切ったものを 2 枚貼り合わせてつくり直して使った。





プラスチックカップに、発泡トレーを細かく切ったものを入れ、②同じプラスチックカップの口と口をセロハンテープで貼り合わせて、マラカスをつくった。乳酸菌飲料のボトルにも、③発泡トレーを細かく切ったものを入れて、セロハンテープを貼ってフタをしマラカスをつくった。両手でマラカスを持ち、リズムに合わせて振って音を出して遊んだ。

<素材の特徴を生かす>



B27 児は、チーズのイラストが描いてある外箱の中から、④スライドして出てくる中箱の底の長さに合わせてスズランテープを切って中箱に敷いた。その上に発泡トレーを切ったものを入れて、チーズをつくった。

事例 27 は、A27 と B27 の 2 人の幼児がつくる過程と様子である。A27 は①～③のように、音楽発表会の行事で実際に使用した楽器の形や機能などの特徴をイメージしてつくっている。楽器ができると歌を歌いながら実際に音を鳴らして遊ぶ姿が見られた。

また、B27 は、④のように長さを合わせてスズランテープを切っている。スズランテープを切るにはコツがあるが、B27 児はスズランテープの長さを合わせてスズランテープを難なく切っている。この姿からこれまでの経験の積み重ねによってハサミの扱いが熟達すると共に素材を生かしながら形づくることを可能にしていることがわかる。そして、生活発表会の経験を生かして、実際に使用した楽器をつくっていることに造形表現の心象表現が見られる。

事例 28 2018 年 2 月 21 日「遊び方に合わせてつくる」

[事例の概要] 事例 28 では、遊び方に合わせて壊れない強度を考えてつくったり、行事の経験を基につくったりしている。また、面の中心やプラスチックの底に穴を開けることができるようになっている場面の事例である。そして、貼ってつくる姿には記録開始時とは違う姿が見られる。

<p>造形ワゴン</p> <p>ままごと</p> <p>保 造 形</p> <p>ブロック</p>	<p>保育者は、給食で出たヨーグルトのカップを環境の再構成として、たくさん素材として置いた。</p>  <p>落ち着いた造形コーナーの雰囲気</p>
---	---

造形活動の過程や様子

※環境の再構成として、同じ形の素材をたくさん置いておく。(ヨーグルトのプラスチックカップ)

<遊び方に合わせてつくる>



A28 児, B28 児, C28 児は、つくったものを使って戦いごっこをするために、それぞれが①空き箱などを使って戦いごっこで使う宇宙船をつくった。



毎回この3人で行う戦いごっこでは、つくった宇宙船をぶつけ合って遊ぶため、②ぶつけて遊んでも壊れないような強度を考えてつくっている。



D28 児と E28 児と F28 児は、③ティッシュの箱に切り込みを入れて、折り曲げることでパククする動きをすることを利用して、獅子頭をつくった。

<穴を切り抜いてつくる>

F28 児は、④獅子の口の折り目の中心に、ハサミで切って穴を開けて中から



見えるようにした。保育者が、どうしてここに穴を開けたのかを聞くと、「獅子舞鑑賞

の時に、口の中に入っている人が見えたから」と答えた。保育者は「すごい！よく考えてつくったね」と笑いながら言うと、F28 児も一緒に笑った。

G28 児は、⑤空き箱の表面の真ん中に、油性ペンで丸を描きハサミで切り抜いた。切り抜いたところに、透明のプラスチックカップを反対にしてかぶせて、セロハンテープで貼ってカメラをつくった。スズラントテープを切って、箱に貼り首から下げられるようにした。



H28 児と I28 児は、⑥ハサミでプラスチックカップの底に穴を開けて、穴を開けた底にペーパー芯をセロハンテープで貼って、マイクをつくった。

カップの口側で声を出したり、カップの口を耳に当てて、⑦ペーパー芯側から話してもらったりして遊んだ。

<素材の並びや向きを考えてつくる>

J28 児は、様々なカップの大きさや形を見て、⑧積み上げては順番を変えたり、カップを違うものに変えたりして、納得いく順番で形が決まると、セロハンテープを貼ってロケットをつくった。



K28 児は、ヨーグルトのカップを口と口を合わせて布ガムテープで貼った。⑨同じものを 4 セットつくってから、今度は底と底とを合わせて布ガムテープを貼り、長いロケットをつくった。

事例 28 は、A28～K28 の 11 人の幼児がつくる過程と様子である。全体的に見通しと目的をもってつくり、貼る、切る、組み立てるといった技能の熟達、イメージ通りにつくることに役立っている。A28～C28 の姿を見ると、①②のようにつくった後にぶつけ合って遊ぶことを想定して、ぶつけ合っても壊れないような強度になるように、箱の組み合わせやセロハンテープの貼り方を考え工夫してつくっている。そのことによって、②のように壊れずにぶつけ合って遊んでいる姿が確認できる。ぶつけても壊れないという機能を十分に考えたつくり方をしており、その姿に道具・機能からの造形遊びが見られる。

D28～E28の姿を見ると、③のように行事で獅子舞を見た経験を造形活動に取り入れている。獅子頭は口が動くように箱に切り込みを入れてつくっている。獅子舞を見て、獅子頭をじっくり観察した経験から口の機能をもった獅子頭をつくっており、これは造形表現でも観察からの心象表現であることが分かる。

F28～I28の姿を見ると、④～⑦のように面やプラスチックカップの底など通常では穴を開けるのが難しい部分に穴を開けることができるようになっている。記録を開始した当初はこのような部分に穴を開けることができず保育者に開けてもらっていた。これまでにその様子を見ることによって技能を獲得していたのである。またF28が獅子頭の口の中に穴を開けたのは、獅子舞を見た時に獅子頭の口の中に入っている人の顔が見えたからという行事の経験が造形遊びに関わっていることが分かる。そして⑦のように、つくったもので遊んでみたら意図せず聞こえ方が変わるという発見をして、様々な聞こえ方を試すなど科学的な遊びにもつながる場合もある。

J28とK28は、保育者が多めに用意したプラスチックカップを使って⑧⑨のようにそれぞれが違う形状のロケットをつくった。このように素材を積んだり並べたりして貼り合わせる行為は記録を開始した当初から見られたが、J28とK28は、単に並べるだけではなく、プラスチックと一緒に使う素材の形状や向き、並び順などを試しながら決定し、プラスチックカップを貼るときは2個ずつの組み合わせで貼り合わせて4セットつくってから一つに組み立てるなど、これまでの経験の積み重ねがつくるものの形状(安定させるなど)やつくり方を熟達させていることが分かる。

造形活動をする際にただつくるものの形を真似るだけではなく、自分の経験からどうなっていたのかを思い出しながら造形活動を進める姿が見られた。そのことが、より再現性を高め、つくっている幼児以外の人々が、何をつくっているのかが分かるということだけではなく、逆に説明を聞かなければ分からない様な細部にまでこだわってつくり込むようになっているのである。

事例28の保育者の援助の視点からの考察としては、保育者は、F28がつくった獅子頭の口の中に、なぜ穴を開けたのかは何となく分かっていた。しかし、分からないふりをしてF28に聞くことで、F28が自分のつくったものについて自分の言葉で説明することができる。保育者はF28から説明を実際に聞くことによって、F28がイメージ通りにつくれた達成感と、保育者自身はそのつくり方に驚いて喜ぶ気持ちとが重なり合うことで、喜びを共有し共感することにつながることを意図したと考える。

第4節 考察

1. 造形コーナーで年中児のつくったものやつくり方の変化

2017年度の動画記録にある5月ごろの自由遊び時間の造形コーナーでの年中児の姿を見てみると、2016年度の年中児の姿同様に全体的に5月ごろには箱やプラスチックカップそのものをセロハンテープで貼ったり、そのままの形のものに油性ペンで色を塗ったりする姿が多く見られる。この時期には、材料や素材から造形活動が始まる造形遊びが主な姿であることは2016年度の事例と同様である。6月後半ぐらいからは、目的にあわせて材料や素材を選んで造形活動を始める造形表現の姿が主に見られるようになり、これ以降2016年度同様にままごとコーナーなど他のコーナーで使うことを目的としたものや、友達と一緒に遊ぶことを目的としたものを造形コーナーでつくる姿が見られるようになる。造形活動をする目的がより明確になるに従って、年中児が何をつくっているのかが見て分かるものになっていく。そして、1月頃からぶつけ合っても壊れない強度をもった宇宙船や本物の獅子頭と同じ動きをと特徴を兼ね備えたつくりの獅子頭を空き箱でつくるなど機能的に考えられたものがつくられており、そのことから年度開始当初と比べてつくるものやつくり方が変化を遂げていることが分かる。2016年度の事例でいえば、同じような時期に2本足で立つロボットや形が変形する飛行機というような機能的なものを成立させていることに同じである。

2017年度においても、2016年度同様に年中児のつくるものが初めは素材である箱などを並べたり積んだりして貼り付けるなどして、作品になったりならなかったりする造形遊びが主であった。しかし、次第に何をつくるのかというイメージをもつと共に、目的が明確になることによって造形表現となっていく。そして、友達とつくる目的を共有したり何か機能的なものを満たしたりするようなものをつくるようになるという2016年度の事例で確認されたつくるものやつくり方の変化の過程は、2017年度でも同じことを確認することができた。

しかし、2017年度の幼児の姿は2016年度と少し異なる点がある。それは素材をそのまま使うのではなく、ハサミで切って加工して使う姿が2016年度の事例よりも早い時期に多く見られた点である。A園では、小川の「遊び保育論」に基づいた自由遊び時間の造形コーナーを拠点とした保育が2016年度から実施され始め、2016年度はその初年度であり、2017年度は2年目にあたる。2017年度の年中児の多くは年少組の時に3歳児なりの造形コーナーを拠点とした造形活動を経験しており、そのことによって以前よりも保育者の意

図や仕掛けによる素材と関わる経験やハサミなどの道具を使う経験を年少組で経験していることが影響していると考えられる。

2. 造形コーナーで年中児のつくったものやつくり方に変化をもたらす保育者の援助

造形コーナーでつくるものやつくり方に変化をもたらす上で必要な技術が保育者から年中児へ伝承され、それが遊びを通して他の幼児に広がっていく様子が見られた。例えば2017年度の事例13で箱の平面の部分に穴を切り抜いて開けて欲しいという幼児の要望に応じて、保育者はカッターで穴を開けて切り抜いた。それ以降、幼児自ら面を切り抜いて穴を開ける際には切り抜くところに穴を開けてそこから切り抜いて、カメラのレンズにしたり、獅子頭の口にしたりする姿が見られた。2016年度の事例2においては、2017年度の事例同様に幼児が箱の平面に穴を切り抜いて欲しいという要望に応じて、まずは幼児が穴を切り抜いて欲しい箱の平面の部分にハサミを突き刺し、穴が開いたところからハサミで切り抜いた。そして、保育者から技術が伝承された幼児は他の幼児に更に技術を伝承し、保育者から技術を伝承されているのを見ていた幼児はその技術を使って自ら箱の平面の部分切り抜いて穴を開けていた。このように、造形活動に必要な素材を加工するために必要な技術の伝承が保育者から幼児へ、伝承を受けた幼児から幼児へ、伝承されているのを見ていた幼児へと広がっていき、そのことがつくったものやつくり方の変化に関わっているのである。

そして、事例19では、保育者が造形コーナーの机で、スズランテープを使って三つ編みをしている。すると、三つ編みに興味をもった幼児が保育者につくり方を教えて欲しいことを伝えて、三つ編みのつくり方を教えてもらっている。保育者が造形コーナーでものに関わる姿が、幼児にとっての遊びのモデルとなり、幼児自らが興味関心と目的をもって遊ぶことにつながり造形遊びから造形表現へと展開したのである。

このことから、コーナーベースの造形活動における幼児の姿が、造形遊びから造形表現のどのフェーズにあるのかを捉える幼児理解の精度を高める必要がある。なぜならば、造形活動をしている幼児の姿が造形遊びなのか造形表現なのかによって造形に関わる技術の伝承方法やモデルのあり方、言葉の掛け方など援助の仕方をそれに応じて変える必要があるからである。

更に2017年度の事例の中で、保育者の援助が見られる事例を整理したものが表5である。この2017年度の事例で、保育者がモデルとしてつくっている姿を見せている場面のほ

とんどが、環境の再構成として新たな素材を加えた場面である。そして、保育者はその新たな素材を使ってつくっている姿を見せている。その保育者がつくっている姿とつくっているものに年中児は興味関心をもって保育者と同じ素材を使ったり、同じものをつくったり同じ遊びをしたりするなど模倣する姿が見られる。しかし、遊び初めでは保育者の模倣であっても、つくっているうちにそれぞれの幼児が自分なりのイメージで違うものに例えたりつくり変えたりしている姿が見られるようになる。このような模倣をする姿は、第2章4節で述べている通り、4歳ごろから周囲の人がどのように行動するのかを観察し、人のやり方を見て、自分も同じようにやってみてまねをするだけでなく、それを自分なりに工夫してモノにしていく（小西 2007）姿であり、小川(2010)は「幼児の遊び活動は基本的に他者の遊びを見てまねることによって成立する」とも指摘していることに通じる姿である。

このように環境の再構成として新たな素材を加えた時には、年中児はその素材がどのような使い方ができどのように関わればよいのかが分からない場合がある。そこで、年中児が新たな素材に対してより興味関心をもって関わるができるように、そのきっかけとして新しい素材と関わるモデルとしての保育者の姿が必要になる。年長児であれば、新しい素材に対しても初めから自らのイメージで目的をもって使い、つくることができることから、保育者が新しい素材と関わる遊びのモデルとなる必要はほとんどないため、年中児において特に必要な援助と言える。

第4章の考察では、年中児のつくるものに影響を与えるものとして環境の再構成を挙げて述べたが、環境の再構成をすればそれでよいということではなく、環境の再構成として用意した素材や道具に対しての保育者の援助が伴ってこそ意味のあるものになる。

また2017年度は、年中児が目的をもってつくることができるように、つくったもので遊べる場の設定としての環境の再構成や、年中児のつくったものやつくり方について言葉で表現できるような問いかけや、先に述べたつくるモデルとしての援助など、保育者からの援助は2017年度全16事例中6事例10カウントの援助の中で8カウント（間接的援助7、直接的援助1）であった。もちろん幼児から求められる援助に応えることも大切ではあるが、保育者からの援助で特に間接的な援助が重要であることが分かる。これら保育者からの援助によって、新たな素材の特性や関わり方を知り、自らのつくり方を振り返り今後のつくる活動に生かしながら、つくることに目的がもてるようになる。

以上のような環境の再構成と保育者の間接的な援助によるつくる経験の積み重ねが、年中児につくるもののイメージと遊びに目的をもたせると共に、道具を扱う熟達や自分なり

に試行錯誤し集中して遊ぶ姿をもたらし、つくるものやつくり方の変化に影響を及ぼしているのである。

表 5 2017 年度の保育者の援助

幼児の姿	保育者の援助  = 間接的援助  = 直接的援助 (右向き矢印: 幼児の姿からの援助 左向き矢印: 保育者からの援助)
遊び方を知り、遊ぶ目的を見つけて遊び始める	 ・ (事例 13①, 事例 16⑩, 19②, 24①③⑥) 保育者が造形コーナーでつくっている姿(環境の再構成として今までにない素材を用意したときなど)を見せ、保育者の行為に興味をもっている幼児へ遊びかけ遊びのきっかけをつくる。
保育者と同じものをつくる幼児や、保育者と同じつくりで同じものをつくるような模倣から始めても、つくりながら自らのイメージで違うものにしていく様子が見られる。	
技術の伝承に関わる援助を求めてくる	 ・ (事例 13⑥) 幼児に切る位置、穴の形・大きさなどを確認しながら保育者が切る。  保育者を信頼し、保育者がほめることで、自ら考えてできたことを喜び、自信を高める。
セロハンテープ台の数が少ない中で遊んでいる	 ・ (事例 14⑦) 道具の不足を補う。  遊びが中断せず集中して活動が継続する。
つくっている途中で、違うものに変化したことを説明する	 ・ (事例 19④) 幼児がつくっているものの変化に気づき、つくっているものについて問いかけ、幼児の説明を聞いた上でつくり方やつくったものをほめる。  幼児につくったものについて、言葉で表現できるように問いかけてかかわることによって、つくり方を振り返り整理する。そのことによって、今回のつくり方が今後に生かせるようになると共に、できたことやその面白さ、喜びが伝わったことで自信が高まる。
つくったもので遊ぶという目的ができ、つくって遊ぶ  友達と一緒に遊ぶという関係性の築きに発展する	 ・ (事例 21⑨) 保育者が魚釣りをして遊ぶコーナーを新たに設ける  幼児が、遊ぶためのものをつくるという目的をもって活動することができ、更に友達と一緒に遊べる機会となる。
2017 年度の保育者の援助は全 16 事例中 6 事例 10 カウントであった。その中で、幼児の姿からの援助は 2 カウント (間接的援助 1, 直接的援助 1), 保育者からの援助は 8 カウント (間接的援助 7, 直接的援助 1) であった。	

3. 一斉活動や行事など他の活動の経験を造形コーナーで生かすための環境の再構成

(1) 一斉活動とコーナーベースの造形活動

事例分析Ⅰの2016年度の保育者よりも事例分析Ⅱの2017年度の保育者の方が直接的な援助は少ない。しかし、コーナーベースの造形活動での造形遊びから造形表現への全体的な移行時期は早く、造形活動ベースのコーナーとごっこ遊びコーナーとの行き来も多く、造形活動に使用する道具の扱いの熟達は早い。でなぜそのようなことが起こっているのか。それは事例分析Ⅱの造形コーナーで、一斉活動での経験を生かして、造形活動に取り入れることができるように何度か環境の再構成がされているからである。これらの環境の再構成では、例えば事例15・事例16・事例17では腕時計づくりで使用した型紙が用意されていて、その型紙を使って再び腕時計をつくる幼児がいたり、型紙をなぞって描いた模様を切り抜いて他の作品に貼ったりする姿が見られた。一斉活動においてハサミで切るという経験数やつくる作品の数には限りがある。一斉活動で経験している時点では幼児にとっては満足できる経験数であったり満足いく作品ができたりしたとしても、幼児にとって面白いと感じる経験であればあるほど更に試したいことや色や形などを変えて自分なりのアイデアでもっとつくりたいという欲求が高まる。そのような欲求に応えながら幼児の思いが実現できるように一斉活動とコーナーベースの造形活動との行き来を意識した環境の再構成が行われる必要がある。そして、この環境の再構成は単に一斉活動の経験による幼児のもっとつくりたいという欲求に応えるだけではなく、その際の環境の再構成が他の幼児に対しても目的をもたせる保育者による仕掛けになる場合もある。

(2) 行事や他の活動の経験とコーナーベースの造形活動

行事や一斉活動など他の活動での経験を生かすことにおいては、様々な素材があることで、例えば事例9・事例27の運動会で使った小太鼓や音楽発表会で使った楽器をつくることを可能にし、素材を使って造形コーナーでつくった楽器で友達と一緒に合奏ごっこをする姿が見られた。事例23では園内のおまつりの店舗でくじ引きをした経験をもとにくじ引きをつくり、今度はお客さんではなく、くじ引き屋さんとしてくじ引きを引いてもらう立場になって楽しむことができるようにしている。事例12と事例28では獅子舞を見て感じたことや気づいたことを生かしながら獅子頭をつくっている。この獅子頭をつくることにおいては、口の中に穴が開いていて中に入っている人の顔が見えたという観察によって気づいたことを実際に実現させて、口の中から覗いて楽しむ姿が見られた。このように、

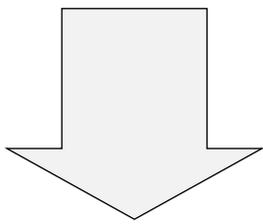
行事や一斉活動など他の活動での経験を、造形コーナーでつくることで再体験する喜びと面白さを味わっているのである。

事例 26 の音楽発表会で使ったお面と同じ素材が環境の再構成として用意されていることで、その素材を使って好きな動物のお面をつくって劇ごっこをする姿が見られたが、その他の行事と関連する事例では、幼児が作りたい楽器やくじ引き、獅子頭をつくるうえで必要となる素材を形などから選んでつくっていた。

以上のことから、一斉活動や行事など他の活動で使用した道具をつくり、経験を生かして遊びとして再現でき、そして、それらつくるもののイメージに近づくことができるような意図的な素材の用意を環境の再構成として考える必要があることが分かる。その過程を事例分析 I の考察で示した造形遊びから造形表現へのフェーズの表に加えて整理したのが表 6 である。一斉活動や行事など他の活動の経験を生かして、試行錯誤の経験を積み重ねたり、明確な目的をもって造形活動に取り組む繰り返しによって、目的意識を明確化したり、友達と目的を共有したり、技術が熟達したりすることが、つくるものや作り方の変化に関わってくるのである。

但し気をつけなければいけないことは、一斉活動や行事など他の活動での経験を再現して生かすことは、用途や機能性を考えてつくることであり適応表現にあたる。しかし、イメージに近づけることだけを考えて目新しい素材を出し過ぎた場合には、素材の目新しさに目的をもってつくるのではなく、素材使うことから作り始めることとなり、コーナーベースでの造形活動が全体的に材料・素材からの活動である造形遊びとなる可能性がある。そうなった場合には、本来の目的としていた一斉活動や行事での経験を再現して生かすことから逸れることとなる。その為、どのような素材を置くのかという素材の選択や量、置き方などには十分な配慮が必要となる。

表6 造形遊びから造形表現へのフェーズと環境の再構成のポイント

造形活動のフェーズ	フェーズに沿った姿	素材や道具との関わり	環境の再構成のポイント
造形遊びのフェーズ	<ul style="list-style-type: none"> 素材からつくり始める 	<ul style="list-style-type: none"> 素材と関わりながら組み合わせて遊ぶ（探索する）ことを繰り返すことによって、素材の特性を知る。 素材を組み合わせることを楽しみ、偶然できたものに名前をつける。 カラー油性ペンで素材に絵を描いたり色を塗ったりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ①一斉活動でつくる経験 ②行事など他の活動での経験
造形遊び↓造形表現のフェーズ	造形表現の姿が見られるようになってきた	<ul style="list-style-type: none"> 作品をつくることにこだわらず、ハサミで切る感触を繰り返し楽しむ。 <p><切って楽しむ素材を用意></p> <ul style="list-style-type: none"> ストロー 発泡トレー（短冊状に切っておくのもよい） 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">①②を踏まえて素材を追加する</div>  <p>経験を試行錯誤しながら繰り返す</p>
	全体的に造形表現の姿になってきた	<ul style="list-style-type: none"> 素材から目的をもってつくり始める造形遊びと目的をもって素材を選びつくり始める造形表現とが混同している。 <ul style="list-style-type: none"> 予めつくりたいもののイメージや目的をもって素材を選び、イメージに沿って素材をハサミで切るなどして加工して使う つくる物を装飾することに使える色に関わる素材や道具の用意 色画用紙や折り紙等 	<p>明確な目的をもった活動</p> 
造形表現のフェーズ	<ul style="list-style-type: none"> 目的の中に使う用途や機能性を含めて試行錯誤(探究)してつくる 	<ul style="list-style-type: none"> 初めから目的をもってつくる。 友達と目的を共有してつくって遊ぶ。 何をつくったのかが形から分かる。 	<ul style="list-style-type: none"> 目的意識の明確化 <ul style="list-style-type: none"> 目的を共有 技術が熟達 遊び方とつくるものやつくり方の変化

※造形遊びと造形表現がきれいに切り替わるわけではなく、どのフェーズであっても造形遊びと造形表現が見られるが、事例分析を基に全体的な割合からフェーズとしている。

第 6 章 総合考察

本研究は、「年中児の造形活動に関わる保育者の援助と環境構成」について、小川(2010)「遊び保育論」に基づいた年中児クラスのコーナーベースの造形活動における 1 年を通じた幼児の姿を基に検討したものである。その中で、第 4 章及び第 5 章で示したように、造形コーナーで年中児が造形活動をする姿は 4 つのフェーズで分けることができることを明らかにした。そのフェーズに沿って年中児のつくるものや作り方が変化していき、また、そのフェーズに合わせた保育者の援助や環境構成及び環境の再構成のタイミングやポイントについて示した。

第 3 章の第 2 節で示したように、本研究のリサーチクエスチョンは、

- ①コーナーベースの造形活動において、年中児はどのような発達過程をたどり、造形活動によって年中児がつくるものや作り方はどのような変化をたどるのか。
- ②コーナーベースの造形活動において、つくるものや作り方の変化をもたらすのは、保育者によるどのような援助と環境構成及び環境の再構成によるものなのか。

という 2 点であり、そのことを踏まえて「年中児の造形活動に関わる保育者の援助と環境構成」について明らかにすることが、本研究の目的であった。

そのため 4 点の仮説を想定した (pp. 32-33 参照)。

本章では、総合的に考察を深めるために、第 1 節で「各章のまとめ」を行い、第 2 節で「コーナーベースの造形活動における 1 年を通じた年中児の遊び方の変化とつくるものや作り方の変化」について考察した。第 2 節は、仮説 1 と仮説 2 についての考察である。そして、第 3 節で「コーナーベースの造形活動における年中児のつくるものや作り方に変化をもたらす保育者の援助と環境構成及び環境の再構成」について考察した。この第 3 節は、仮説 3 と仮説 4 についての考察である。これらを踏まえて、第 4 節で「本研究のオリジナリティー」、第 5 節で「本研究の限界と課題」について述べている。

第1節 各章のまとめ

「はじめに」では、保育現場における環境構成の実情を踏まえて、「子どもの造形活動」をめぐる呼称の現状について問題提起している。とくに、「小学校学習指導要領解説 図画工作編」(2018)における造形活動として「造形遊びをする」と「絵や立体, 工作に表す」の二つの側面に着目し、さらに造形活動における「遊び」と「表現」の視点を検討した。それを保育現場における造形活動に援用し、園における造形活動の四つのタイプを整理した上で、本研究で着目するのはその中の「コーナーベースの造形活動」についてであることを述べた。また、「コーナーベースの造形活動」は小川の「遊び保育論」に基づく環境構成がなされた園で取り組まれたものであるので、小川の「遊び保育論」と本研究の調査対象園との関係についても述べている。その上で、本研究の問いとして2点を述べている。

第1章では、自由遊び時間のコーナーや自由遊び時間における造形活動について一定の基礎的整理を行った。また、本研究の示唆的な論考として小川(2010)による「遊び保育論」をあげ、その内容を整理し造形コーナーの役割と意義と共に、造形活動における保育者の援助について、そして、小川(2010)の「遊び保育論」の柱でもある、造形コーナーを拠点とした保育室の環境構成について整理しまとめた。

第2章では、本研究で調査対象としている年中児の年齢時期の前後にあたる3歳頃から5歳頃までの造形活動に関わる発達について整理をした。それによって、4歳頃の立体表現の発達が絵画の発達と同じように偶然からの発見から言葉を用いて考えるようになることで予め目的をもった活動に移行していく時期であること、人とのかかわりにおいても個による活動から協力したり役割分担をしたりするようになる友達関係を伴う活動への移行期であること、手指の巧緻性と協応動作の発達に従って手指の機能の分化が進み、ハサミなどの道具が使えるようになることにおいても移行期であることなど、造形活動に関わる様々な発達において年中児の時期にあたる4歳頃から5歳頃にかけて移行期にあることが確認できた。そして、年中児の1年は造形活動に関わる様々な発達が移行期にあることから、保育者によるより丁寧な年中児の育ちの読み取りを踏まえた援助と環境構成が必要であると考え、本研究において年中児を対象にすることの妥当性を示すことができた。

第3章では、小川(2010)の「遊び保育論」において遊びの拠点となる環境構成と保育者の援助について示されている内容について検討し、「環境構成及び環境の再構成のタイミングのあり方」について及び、保育者の援助についてはモデルとしての役割が中心となっており「造形活動において1年を通して幼児の姿やつくるものが変化していく中で、保育

者のどのような援助がつくるものの変化に影響を及ぼしているのか」については必ずしも明示されているわけではないことを踏まえて仮説を立て、仮説に基づいて「年中児の造形活動に関わる保育者の援助と環境構成」について検証を行うことを、本論文の構成と共に示している。

第4章では、2016年度における年中児の造形コーナーで造形活動をする姿を、1年を通じた観察調査を基に事例考察による分析を行った。その結果、初めは素材どうしを貼り合わせてできた形から何かに見立てるという素材からの活動である造形遊びが、次第に目的や機能を先にイメージしてそれに必要な素材を選んでつくるという造形表現となる過程の中で、つくるものやつくり方が変化を遂げていく年中児の姿から、造形活動の4つのフェーズを導き出すことができた。そして、4つのフェーズを目安にしたつくるものやつくり方に変化をもたらす繰り返し切る経験や色を使う行為、それらに伴う環境構成や環境の再構成のタイミングを示すことができた。また、保育者の援助のひとつである造形活動に関わる道具を扱う技術の伝承は、幼児の道具を扱う技術の熟達度や技術が幼児間でも伝承されたりしていくことを意識して援助を変える必要があること、油性ペンで素材に絵を描いたり色を塗ったり、色画用紙を貼ったりするような色と関わりつくるもののイメージに近づける過程もつくるものやつくり方の変化をもたらす要因であることが明らかとなった。

第5章では、2017年度における年中児の造形コーナーで造形活動をする姿を、1年を通じた観察調査を基に事例考察による分析を行った。その結果、2016年度と同様の年中児のつくるものやつくり方の変化と年中児の造形活動に関わる発達の過程を確認することができた。また、一斉活動や行事など他の経験を造形コーナーの環境の再構成によって再経験できるようすることで、試行錯誤の経験を繰り返しながらの造形活動がより目的をもった造形表現になることや、造形活動におけるつくるものやつくり方に変化をもたらす環境の再構成をする際に必要な保育者の援助についても、2016年度と2017年度の事例を比較検討することによって導きだしている。

第2節 コーナーベースの造形活動における年中児の発達と

つくるものやつくり方の変化

2016年度の実践の分析により明らかとなった「造形遊びから造形表現へのフェーズ」(表3)は、翌年2017年度の実践の分析結果(表6)においても「造形遊びから造形表現へのフェーズ」へと同じ結果が得られた。一部異なるのは、ハサミで切って加工して使う姿が

2017年度の方が早く現れたことと、カラー油性ペンの使用時期である。

仮説1 (pp. 32-33)では、「必ずしも何かの作品をつくることを目的としていない造形遊びの段階があり、その段階を経て、幼児が何かのイメージをもってつくったり、表現したりする造形表現が生まれてくるのではないか」と想定していたが、これは「造形遊びから造形表現へのフェーズ」への移行として捉えられる。

ここで、より具体的な検証として、表7(次頁)として「造形活動のフェーズ」「年中児の姿」「遊び方の変化」「つくるものやつくり方の変化」「造形活動の変化に対しての環境の再構成」の視点で整理を行った。これは表3(2016年度)をもとに一部表6(2017年度)に見出した知見を加味したものである。

表7 造形コーナーの造形活動における年中児の姿と環境の再構成

造形活動のフェーズ	コーナーベースの造形活動における年中児の姿	遊び方の変化	つくるものやつくり方の変化	環境環境の再構成(素材・道具)
造形遊びのフェーズ	5/13 	<ul style="list-style-type: none"> 素材や道具から活動を始め、つくること自体を楽しむ(つくるのみ)。 	<ul style="list-style-type: none"> 素材そのままを使う。 素材を並べたり、重ねたりしてセロハンテープで貼る。 油性ペンで素材に色を絵を描いたり色を塗ったりする。 	<ul style="list-style-type: none"> 存分に素材と関わり、素材について探索し理解を深めるために、基本的な素材を用意する。
造形遊び	5/20 	<ul style="list-style-type: none"> ストローなどを切る行為を繰り返し楽しむ 	<ul style="list-style-type: none"> 素材を切って加工を始める。 	<ul style="list-style-type: none"> ストローや発泡トレーなど、切る行為を繰り返し行える素材を用意する。
	6/3 	<ul style="list-style-type: none"> つくったものを使って遊ぶことを目的につくる。 友達とイメージや目的を共有してつくる。 	<ul style="list-style-type: none"> つくったものを観察し確認を行い、よりイメージや目的に合ったものになるように素材を加えたりつくり変えたりする。 	
	6/24 	<ul style="list-style-type: none"> 色を塗る行為を楽しむ。 	<ul style="list-style-type: none"> 油性ペンで塗る。(加工) 	
造形表現	7/24 	<ul style="list-style-type: none"> 色を塗る行為を楽しむ。 	<ul style="list-style-type: none"> 油性ペンで塗る。(加工) 	<ul style="list-style-type: none"> 色画用紙など、色を加えられる道具や素材を用意する。
	9/13 	<ul style="list-style-type: none"> 他のコーナーやごっこ遊びで使う遊具や道具イメージや目的を友達と共有してつくる。 	<ul style="list-style-type: none"> 今まで以上に、素材の形状や特徴を生かして形を構成する。 	
	12/6 	<ul style="list-style-type: none"> これまでに獲得した知識や技能を使いながら、自らが納得できるものをつくる。 	<ul style="list-style-type: none"> 立つ、動く、変形するなどの機能や、つくるものの特徴を再現する方法を試行錯誤し実現する。 	
造形表現のフェーズ	2/28 	<ul style="list-style-type: none"> これまでに獲得した知識や技能を使いながら、自らが納得できるものをつくる。 	<ul style="list-style-type: none"> 立つ、動く、変形するなどの機能や、つくるものの特徴を再現する方法を試行錯誤し実現する。 	<ul style="list-style-type: none"> 用途・機能からの適応表現
	3/21 			

表7を見ると、5月の造形遊びの段階では、素材や道具から活動を始め、素材をそのま

ま使い、素材を並べたり重ねたりしてセロハンテープで貼り合わせてできた形から何かに見立てるなど、まずは素材そのものとじっくりと関わる中で、素材の特性や性質についての理解を深める素材からの造形活動である造形遊びの時期であることが分かる。この時期には存分に素材に関わり素材について探索をして素材に対する理解が深まるように、組み合わせしやすい箱や牛乳パック、ペーパー芯、プラスチックカップなど基本となる素材を用意する必要がある。あまりに特徴的な形や機能をもった素材については、それを所持するだけで満足し他のものと組み合わせる必要を感じなかったり、組み合わせがしにくかったりする場合があるため、この時期には素材として出すのは避けるべきである。

素材の特徴や性質を理解する時期を経て、次にストローを切る行為が多く見られる。この素材を変化させる時点では、形づくることを目的にハサミで切って加工を施すということではなく、切ることの面白さを繰り返し切ることによって味わっている姿である。この遊びは切ること自体が目的で、何かの作品をつくることを目的としていない造形遊びの段階である。その為、この時期には、切る経験を繰り返しながら十分に楽しめるような素材が必要になる。そして、この造形遊びの段階での素材の特徴や性質を知る経験やハサミで切るという経験の繰り返しによる造形活動に関わる道具を扱う技術の熟達、目的をもって造形活動をはじめ造形表現につながっていくことが明らかとなった。

さらに仮説 2 (p. 33) では、「造形遊びと造形表現が 1 年を通じて相互に関連し合いながら、大きく造形表現と移行していくのではないかと想定していたが、これについても仮説通りの子どもの姿が見出された。表 7 を見ると、造形活動での遊び方が素材からつくるものをイメージしたり、特に何かをつくるというイメージがあるわけでもなく、素材を貼り合わせたら何かの形になったという造形遊びから、予めつくるものをイメージしてつくるものに合わせて素材を選んでつくったり、つくったものを使って遊ぶことを目的につくり始める造形表現に移行していることが分かる。しかし、新たな素材が環境の再構成によって用意されると、それまで目的をもってつくり始めていた年中児が、例えば切ることを楽しむという道具からの造形遊びで作品をつくることを目的としていなかったり、新しい素材に興味関心をもって素材から造形活動を始める造形遊びになる場合もある。年中児がこの造形遊びと造形表現を行き来しながら、素材の特徴や性質についての理解を更に深めたり、造形活動に関わる道具の扱いを熟達させたりすることは、用途や機能性を考えて造形活動をする造形表現によるつくるものやつくり方の変化に大きく影響し、より目的を明確にもち、つくる楽しさを味わうことにつながることが明らかとなった。

第3節 造形コーナーにおける年中児のつくるものやつくり方に変化をもたらす

保育者の援助と環境構成及び環境の再構成

1) 保育者の援助の視点

先行研究や小川の「遊び保育論」では、自由遊び時間の造形コーナーでの保育者の援助は、「実際の姿をモデルとして見せること」「援助をする保育者の位置としては壁を背にした位置に居場所を置いてモデルの役割を果たすこと」「つくる活動のモデルとしての表現者の役割を演ずること」「無言で幼児のつくる過程や作品を注視すること」といった間接的な援助を中心として、「幼児から作り方について教示を求められたら、それにこたえて一人ひとりに応じること」といった直接的な援助が求められる。

そこで、保育者の援助の実際を表4、表5をもとに表8のように整理する。

表8 保育者の援助の実際

	幼児の状況と保育者の援助
間接的援助	集中し試行錯誤しているときには、自ら解決しようとする姿を見守りできた時にほめる
	関わってほしいなどの気持ちや雰囲気を感じられるときには、眼差しを向けて応答する
	必要な素材や道具等が少ないときには、素材や道具の不足を補うことで、遊びが中断せず継続する。
	(新たな素材・材料・道具等を用意した際に) 保育者が造形コーナーでモデルとして作っている姿を見せることによって、幼児が興味を持って遊ぶ目的を見つけて遊び始める
	幼児がつくっているものを見て、それを使って遊べるようなコーナーを造形コーナーのそばに用意することによって、つくっているもので遊ぶという目的が生まれてそれを使って遊ぶ。
直接的援助	試行錯誤したが思うようにいかず援助を求めてきたとき、その幼児の技量によって、保育者が手順や方法を示しながら行うか、幼児とのかかわりの中で幼児自身が解決できるように援助する。
	試行錯誤しながらなかなかうまくいかない状況を見守りながら、どうすればうまくいくのかというヒントやコツを伝える。
	技術の伝承(やり方)を求めてくるときには、 <ul style="list-style-type: none"> ・保育者がやり方を見せながら説明しつつ全ての工程を行う。 ・幼児の技量や熟達度に応じてやり方を見せながら説明しつつ途中まで行い、残りを幼児が自分でできるようにする ・幼児の技量や熟達度に応じて、全ての工程を幼児自身ができるように保育者が説明を行いつつ、励まし、ほめる。 ・他の幼児とつなぎ、幼児同士で解決できるように方向づける。
	関わってほしいなどの気持ちや雰囲気が感じられるときには、 <ul style="list-style-type: none"> ・幼児の遊びの展開を考えて、次の展開を提案する。 ・保育者が幼児の動きに合わせた動作で反応し同調する。
	幼児がつくっているものが変化してきたことを保育者が気づき、つくっているものについて問いかけることによって、幼児が途中で違うものに変化したことを保育者に説明をし始める。それをほめる。

表 8 によると、これまでの間接的な援助として「見守る」「モデルとしての保育者」として示されていたものは、幼児（年中児）の状況に応じて「見守る」「眼差しを向ける」「幼児がつくっているもので遊べるように遊びコーナーを用意する」といった援助や、とくに新たな素材・材料・道具等を用意した際には、「モデルとしてつくっている姿を見せる」といった援助を行っていることを見いだすことができた。また直接的な援助として「幼児から作り方について教示を求められたら、それにこたえて一人ひとりに応じること」が示されていたが、幼児の技量によって「説明に留めて幼児自身が自分の力でやっていけるように方向づける」のか、「全ての工程を保育者が実演としてやってみせる」のか、「幼児同士で解決できるように幼児をつなぐ」のかといった方略を取っているのが具体的に見いだせた。さらに、幼児の状況や雰囲気に応じて「次の展開を提案する」「幼児の動きに同調する」「つくっているものについて問いかける」などの直接的な援助も具体的に見いだせた。

ここで仮説 3(p. 33)では、「造形遊びを主として行っていることが多く見られる時期」と、造形表現を主として行っていることが多く見られる時期とでは保育者の援助や環境構成の仕方があり、その理解が必要なのではないかと、いうものであったが、造形遊びから造形表現へのフェーズによつての援助の明確な違いを明らかにすることは難しいが、造形コーナーでの個々の年中児の状況によつて保育者は様々な方略を取っていることについては明らかとなった。

そこで、表 4、表 5 で保育者の援助のカウントを見てみると、2016 年度は保育者の援助は全 12 事例中 10 事例 24 カウントであった。その中で、幼児から求めてきたことやその様子に対応する状況を踏まえての援助は 22 カウント（間接的援助 4、直接的援助 18）、幼児の状況を見て保育者からの積極的に働きかけた援助は 2 カウント（直接的援助 2）と、間接的な援助よりも直接的な援助が多い。その翌年 2017 年度では、保育者の援助は全 16 事例中 6 事例 10 カウントと 2016 年度と比較して援助の機会自体が少なく。その中で、幼児から求めてきたことやその様子に対応する状況を踏まえての援助は 2 カウント（間接的援助 1、直接的援助 1）、幼児の状況を見て保育者からの積極的に働きかけた援助は 8 カウント（間接的援助 7、直接的援助 1）で、間接的な援助の方が多くなっている。2017 年度が保育者の援助も少なく直接的援助も少ないのに関わらず、幼児のつくるものに大きな差となって表れていないのは、一つの要因としては小川の「遊び保育論」に基づく保育の 2 年目であり、その考え方が浸透してきたこと、もう一つの要因としては、

環境の再構成として新たに用意された素材と関わるモデルとしての保育者の援助が機能しているからであると考えられる。そのことが素材に対する興味関心と、素材を使ってつくることに対する目的を明確にもたせることになり、年中児が集中して試行錯誤しながら活動することに導いていると考えられる。

以上のように仮説3の造形遊びから造形表現へのフェーズの違いによって保育者の援助の方略の違いを明確にすることは難しいが、個々の年中児の状況や技量等を理解した援助を行っていることは明らかになった。また、小川の「遊び保育論」の園内での理解が深まるにつれ、造形コーナーの環境構成が工夫され、モデルとしての保育者として間接的な援助の比率が高まることを見いだせた。

2) 環境の構成と再構成の視点

次に仮説4(p.33)「造形コーナーにおいて、園における他の活動や経験を生かすような環境の再構成を行うことによって、その経験を生かした造形遊びや造形表現が生れるので、そのことを意図した素材や材料を用意したり、新たな道具や技法の導入を行うとよいのではないか」について検証する。

表9は2016年度の事例分析Ⅰによって明らかになった造形活動のフェーズとフェーズに沿った幼児の姿と素材や道具との関わりを整理した表3(p.76)と、2017年度の事例分析Ⅱによって明らかになった造形活動のフェーズと環境の再構成のポイントを整理した表6(p.119)を基にして更に整理した表である。

表9を見ると、造形表現が見られだすフェーズにおいて、切る行為を繰り返し楽しむ遊び方が見られる。この姿は、造形遊びのフェーズにおいて、素材としっかりと関わる経験によって素材の特徴や性質を十分に理解して、その後目的をもって造形活動が見られるようになったタイミングで、保育者がストローを環境の再構成として用意したことに関連している。同じタイミングでハサミも使われはじめ、切るにはちょうど良いストローの太さと切った時の感触が、年中児の切る刺激を触発してくり返し切る経験を促すことで、ハサミで切る技術が熟達する。また、2016年度の造形遊びのフェーズでは色に関わる姿は見られなかったが、2017年度では油性ペンを使って素材に絵を描いたり色を塗ったりする姿が見られる。しかし、この時点ではつくっているものをよりよいものにするための装飾やデザイン的なものではなく、油性ペンで素材に絵を描いたり塗ったりすること自体を楽しんでいる様子である。これは素材と関わること自体を楽しんでいることに同じである。

次に全体的に造形表現が見られるようになるフェーズでは、造形遊びのフェーズの時とは違い、油性ペンでつくっているもののイメージに近づけるために描いたり塗ったりしている。またこのフェーズでは油性ペンとは別に、色画用紙などの色に関わる素材が環境の再構成として用意されている。そのことによってこれまでのイメージしたものを素材のみでつくるということに加え、色を使って加飾したり、素材に色画用紙を重ねて素材に色をつけたりすることで、本物のイメージに近づけることを可能としている。また、色があることでオレンジ色の紙を切り刻んでコップに入れてオレンジジュースをつくりまごどコーナーで使うなど、より遊びを楽しめる状況を生み出している。そして、色があることで友達とよりイメージを共有することができ、友達との遊びにもつながっている。以上のように、ハサミで切る技術の熟達と色を使うことは、造形活動で年中児がつくるものやつくり方の変化を促すこととなることが明らかとなった。

また、2016年度と2017年度の年中児から年長児に移行していく1月以降の造形コーナーでの幼児の姿のほとんどが、年長児の姿につながるような目的をもってつくる造形表現の姿であり、また遊ぶことを目的としてつくる姿も多く見られる。幼児のつくるものは、高さや長さを合わせて切ったり、紙の素材だけでなく、少し硬いプラスチック素材も切り抜いて穴を開けたりするなど、単にそのままの形で貼り合わせるのではなく、イメージに合わせてより細かな加工が施されるようになっている。素材をそのまま使う場合でも、単に目についた素材を貼り合わせるということではなく、まずつくるものの全体像をイメージして、そのイメージしたものの形に近づくような素材の組み合わせを考えながら、素材の入ったカゴからこだわって使う素材にこだわり厳選している。そして、ぶつけ合って遊んでも壊れない宇宙船や二本足で自立するロボット、本物と同じ仕組みの獅子頭などどのようにつくればイメージ通りの機能を備えたものがつくれるのかを、試行錯誤を繰り返しながらつくるようになっており、その姿はまさに探究している姿である。このように、2016年度と2017年度では幼児のつくるものに大きな差は感じられない。

表9 造形コーナーの造形活動における年中児の姿と環境の再構成のポイント

遊び方の変化	造形遊び				造形表現	
	造形遊びのフェーズ	造形表現が見られだすフェーズ		全体的に造形表現が見られるようになるフェーズ	造形表現のフェーズ	
遊び方の変化	<ul style="list-style-type: none"> • つくること自体を楽しむ(つくるのみ) 	<ul style="list-style-type: none"> • 切る行為を繰り返す楽しむ 	<ul style="list-style-type: none"> • つくったものを使った遊ぶことを目的につくる • 友達とイメージや目的を共有してつくる 	<ul style="list-style-type: none"> • 他のコーナーやごっこ遊びで使う遊具や道具のイメージや目的を友達と共有してつくる 	<ul style="list-style-type: none"> • これまでに獲得した製作遊びのための知識や技能を使って、自らが納得できるようにつくる 	
つくるものやつくり方の変化	<ul style="list-style-type: none"> • 素材そのままを使う • 素材を並べたり、重ねたりしてセロハンテープで貼る • 油性ペンで素材に絵を描いたり色を塗ったりする。 	<ul style="list-style-type: none"> • つくるものに合わせて切ったり、塗ったりする(加工) 	<ul style="list-style-type: none"> • つくったものを眺めたり、使ったりしてみても、よりイメージや目的に合ったものになるようにつくり変える 	<ul style="list-style-type: none"> • 色画用紙や折り紙などの色を使って装飾したり、遊びのイメージに近づけたりする。(加工) 	<ul style="list-style-type: none"> • 今まで以上に、素材の形状や特徴を生かして形が構成される 	<ul style="list-style-type: none"> • 立つ、動く、変形などの機能や、つくるものの特徴を再現する方法を試行錯誤し実現する

目的意識の明確化 目的を共有 技術の熟達 つくるものやつくり方の変化

経験を試行錯誤しながら繰り返す・明確な目的をもった活動
環境の再構成のポイント
 イメージに近づけるための意図的な素材の用意を環境の再構成

一斉活動の経験・行事など他の活動経験

生活経験からの
心象表現

事例分析の過程で、2016年度の事例に登場する保育者より2017年度の事例に登場する保育者の方が、造形コーナーにおいて年中児に対する直接的な援助が少ないことが分かった。しかし、2017年度の年中児は、2016年度の年中児と比べてコーナーベースの造形活動での造形遊びから造形表現への全体的な移行時期は早く、コーナーベースの造形活動とごっこ遊びコーナーとの行き来は多く、造形活動に使用する道具の扱い熟達は早く、造形

活動で年中児がつくるものやつくり方の変化が大きい。それは事例分析Ⅱの造形コーナーで、一斉活動の造形活動でつくった経験を再度自分なりに試行錯誤しながら再経験ができたり、行事やその他の経験を生かしたりして造形活動に取り入れることができるように環境の再構成がされていることが起因していると考えられる。その事から、一斉活動や行事などその他の経験を造形コーナーで生かすことができるように、イメージに近づけるための意図的な素材の用意を環境の再構成をする際には考える必要があることが明らかとなった。

以上のことから仮説4が支持されていることが分かる。

しかし、一斉活動や行事での経験を再現して生かすことは、用途や機能性を考えてつくることであり適応表現にあたることから、イメージに近づけることだけを考えて目新しい素材を出し過ぎた場合には、コーナーベースでの造形活動が全体的に材料・素材からの活動である造形遊びとなってしまう可能性がある。そうなった場合には、本来の目的としていた一斉活動や行事での経験を再現して生かすことから逸れることとなる。その為、どのような素材を置くのかという素材の選択や量、置き方などには十分な配慮が必要となる。

第4節 本研究で見出した知見のオリジナリティーについて

1. 本研究で見出した知見のオリジナリティー

本研究は小川(2010)の「遊び保育論」を取り入れたA園において初年度と翌年の2年間にわたり、4歳児クラスを継続的に観察し分析した結果、ただ単に造形コーナーをつくれればよいということではなく、環境の再構成のあり方や保育者の援助が重要であることを明らかにした。

これまでの研究では、造形コーナーにおいて幼児のつくるものやつくり方が、1年を通じてどのような変化を遂げるのかについて明確に示されているものはなく、本研究においては、1年を通じたコーナーベースの造形活動において年中児の遊び方とつくるものやつくり方の変化を、造形活動を造形遊びと造形表現を基にフェーズとして表した。そして、そのフェーズを目安にして、年中児がつくるものやつくり方に変化をもたらす素材を用意するポイント、繰り返し切る経験を促す素材や色に関わる素材を環境の再構成として追加する時期的なタイミングを明らかにした点はオリジナルといえる。

また、本研究の前提となっている小川の「遊び保育論」では、造形コーナーが遊びの拠点となることを意識したうえでのコーナーの設置や素材や道具の備え方といった環境構成について示されている。しかし、環境構成及び環境の再構成について、その具体的な内容やタイミングのあり方が必ずしも明確に示されているわけではない。

本研究において2016年度と2017年度とを比較検討する中で、保育者から年中児への直接的な援助が2016年度より2017年度の方が少ないことが分かった。しかし、年中児の造形に関わる技量やつくったものやつくり方にあまり差はなく、更に分析を進めた結果、2017年度は一斉活動と行事など他の活動の経験が造形コーナーに取り入れられている機会が2016年度よりも多いことが分かった。そのことから、一斉活動と行事や他の活動の経験を造形コーナーで生かせるように、意図的にイメージが近づくような環境の再構成をポイントとして明らかにした点、環境の再構成で新しい素材を加えた時には、年長児と違い年中児はその素材がどのような使い方ができ、どのように関わればよいのかが分からない場合がある。そこで、年中児が新たな素材に対してより興味関心をもって関わるができるように、そのきっかけとして保育者がモデルとして新しい素材と関わる姿が必要となることを明らかにした点は、はオリジナルと言える。

2. 研究方法のオリジナリティー

本研究の研究方法におけるオリジナリティーは、コーナーベースの造形活動について、1年を通じて動画記録したものを基に事例考察し分析した点にある。また、1年を通じた事例分析を2016年度と2017年度の2年分を行い、更に比較検討することによって保育者が年中児に直接援助する量(回数)と造形活動に関わる年中児の姿との関連から、一斉活動と行事や他の活動の経験を造形コーナーの活動に意図的に生かす環境の再構成ポイントについて明らかにすることにつながった。

3. 本研究の学際性について

これまで保育・幼児教育において、造形活動における幼児の育ちを読み取る視点は曖昧であった。そのため、既に造形活動において造形遊びと造形表現として整理されている「小学校学習指導要領解説図画工作編」(2018)を基に、保育・幼児教育における造形活動について幼児の育ちを読み取る視点をフェーズとして示したことによって、保育・幼児教育と小学校とが造形活動において共通の視点を持ちえたことは、学際的であると考えられる。

第5節 本研究の限界と課題

本研究の限界としては、1園を対象園として観察調査法をも用いて2016年度と2017年度で、それぞれ違う担任及び年中組の園児を対象として事例分析を行い、造形活動における園児の発達過程やそれに伴う保育者の援助と環境構成及び環境の再構成について確認することはできたが、1園でのみの調査で一般化できるとまでは言い難い。また、本研究では、造形コーナーでの年中児がつくるものやつくり方の変化とその変化を及ぼす保育者の援助と環境構成について検討しているが、同じ年中児を追ったわけではなく、その都度対象となる園児が変わっていることから、1年を通じた分析を行っているものの、幼児の姿の読み取りに誤差が生じていることも考えられる。そして、本研究では、保育者の援助と環境構成に焦点を当てたことによって、幼児同士の育ち合いについては捉えることができていない。しかし、幼児同士が互いに影響を受けながら育ち合っているのが実際である。

また、本研究は年中児を研究対象としたが、2016年度と2017年度を比較することで、年少クラスでの育ちが年中児の成長発達に大きく影響していることが分かった。そこで、年中児について調査研究をする場合には、本研究であれば3歳児クラス時でのコーナーベースの造形活動での年少児の様子についても事前調査が必要であったと考える。

その限界も踏まえて、今後の課題として以下の3点が挙げられる。

- (1) 小川理論では、コーナーベースの造形活動においてもものとの関りが幼児同士を結びつけ同調性をつくり出し、それが幼児同士を結び付けることを指摘している。今回の研究においては、造形活動における年中児の遊び方とつくられたものや作り方の変化に焦点を当てて、幼児同士のかかわりについてはほとんど触れることなく分析を行っている。しかし、実際には幼児同士のかかわりがつくるものや作り方に変化をもたらすこともあることから、つくるものや作り方に変化をもたらす幼児同士のかかわりについても明らかにする。
- (2) 環境の再構成について一斉活動と行事や他の活動の経験を、コーナーベースの造形活動に取り入れて生かすことによって、年中児の造形活動における発達やつくるものや作り方の変化に影響を及ぼすことが確認できた。しかし、経験の行き来として捉えた時に、一斉活動の質も問われることが考えられることから、そのことを踏まえて、コーナーベースの造形活動における経験が一斉活動に与える影響についても調査し、双方向のあり方についての提案を検討する。
- (3) 造形活動における造形表現の段階においては、予め目的をもっていることから目的に合う素材が見つかるまで探すか、思ったものがない場合は代用できるものを素材入れの奥まで探す姿が見られる。一方、素材から活動を始める造形遊びでは、目についた素材を使って作り始めることから、素材の置き方によって素材との出会い方が違うことが予想される。そこで、幼児が素材をどのように選ぶのかを分析することで、幼児と素材との出会い方をより意図した環境構成について提案していく。

引用・参考文献

- 阿部宏行(2017). 子どもの手の巧緻性と造形教育：ドイツの幼稚園に学ぶ 北海道教育大学紀要(教育科学編), 67(1), pp. 377-387.
- 浅沼拓郎(1992). 子どもの造形活動と今日的課題－製作活動を通して育つもの－ 中国短期大学紀要, 23, pp. 77
- 茶座伊都子・田中悠(2013). 自由遊びから協同遊びへ環境・援助を考える－段ボール遊び－ 東海学院大学短期大学部紀要, 39, pp. 9-17.
- 福田隆真(1990). 図画工作科の造形遊びについての考察 日本教科教育学会誌, 14-4, pp. 17-23.
- 廣瀬聡弥・山田芳明・西尾正(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, pp. 95-101.
- 石川博章(2018). 第8章子どもの発達と造形表現. 谷田貝公昭 造形表現 一蓺社. pp. 65-72.
- 岩田恵子(2011). 幼稚園における仲間づくり 保育学研究, 49-2, pp. 157-177.
- 金山美和子(2016). 保育内容指導法の検討－「環境による教育」と「遊びを通しての総合的な指導」に着目して－ 長野県短期大学紀要, 71, pp. 89-95.
- 片岡章彦(2019a). 自由遊びの時間における「製作遊び」での4歳児の育ちについて－3つの資質・能力と領域「環境」を踏まえて－ 千里金蘭大学紀要, 15, pp. 23-33.
- 片岡章彦(2019b). 自由遊びの時間における「製作遊び」の研究－文献調査を中心に－ 大阪総合保育大学紀要, 13, pp. 181-191.
- 片岡章彦(2019c). 3つの「資質・能力」を踏まえた4歳児の育ちについて－自由遊び時間における「製作遊び」場面の事例分析－ 幼年教育WEBジャーナル, 2, pp. 42-54.
- 片岡章彦(2020). 4歳児の手先の巧緻性と協応動作の育ち－自由遊びにおける「製作遊び」での1年間の事例から－ 大阪総合保育大学紀要, 14, pp. 59-68
- 片岡章彦(2021). 4歳児の自由遊び時間における「製作遊び」での育ちについて－資質能力を育む保育者の関わりに着目して－ 千里金蘭大学紀要, 16, pp. 1-14.
- 加藤定夫(1984). 幼稚園での自由遊び場面での保育者の役割 保育論叢, 19, pp. 14-27.
- 川端博子・萩生田信子・鳴海多恵子(2019). 糸結びテストにみる小学生の手指の巧緻性の変化：2007年と2017年の比較より <教育科学>埼玉大学紀要, 68(1), pp. 93-103.
- 河原紀子(2011). 0歳～6歳の子どもの発達と保育の本学研 pp. 58-59.

- 小西行郎(2007). 子どもの心の発達分かる本 講談社
- 厚生労働省(2018). 保育所保育指針解説 フレーベル館
- 松村暢隆(1982). 幼児における両手による線描画課題での逆操作の発達 教育心理学研究, 30(4), pp. 298-301.
- 松岡宏明(2009). 第Ⅱ部幼児造形教育. 大橋功ほか編 美術教育概論(改訂版) 日本文教出版. pp. 53-91.
- 文部科学省(2017). 幼稚園教育要領解説 フレーベル館
- 文部科学省(2018). 小学校学習指導要領解説図画工作編 日本文教出版株式会社.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2018). 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説 フレーベル館
- 西本雅人・今井正次・木下誠一(2003). 保育プログラムに伴うコーナー設定の一年間の変化: 保育者による空間設定からみる保育室計画に関する研究 日本建築学会計画系論文集, 601, pp. 47-55
- 西本雅人・河合慎介・今井正次(2013). 子どもの発達に伴うコーナー設定に関する研究 1 日本建築学会計画系論文集, 78-688, pp. 1257-1264.
- 西本雅人・河合慎介・今井正次(2014). 子どもの遊び行為の展開からみるコーナーを用いた保育スペースの構成ー子どもの発達に伴うコーナー設定に関する研究その 2ー 日本建築学会計画系論文集, 79, pp. 319-327.
- 西村隆司(2006). 小学校図画工作科における造形遊びの位置 教育学部論集, 17, pp. 69-80.
- 新見俊昌(1987). 改訂幼児の美術教育〈乳幼児の発達と描画活動〉 (財)大阪保育運動センター
- 落合優・橘川真彦(1981). 幼児の手先の技能の発達 横浜国立大学教育紀要, 21, p21-36.
- 小川博久(2000). 遊び援助論 萌文書林
- 小川博久(2002). 環境と保育者の役割行動の相互規定性を論ずる理論的背景ー製作コーナーにおける保育者の役割をめぐってー 日本保育学会大会発表論文集, 55, pp. 300-301.
- 小川博久(2010). 遊び保育論 萌文書林
- 小川博久(2015). 保育者が遊び保育の日案を構想することの限界ー幼児の遊び文化の自立性と継続性への着目の必要性ー 幼年教育研究年報第, 37, pp. 67-73.
- 大橋功(2009). 第 2 章 子供の成長と表現. 大橋功ほか編 美術教育概論(改訂版) 日本文教出版, pp. 16-21.

- 大西洋史(2018). 幼児期におけるハサミで形を切り抜く能力に関する研究: 幼児のハサミ使用技能の現状調査 教育総合研究叢, 11, pp. 35-45
- 佐川早季子(2017). 幼児同士の仲間関係形成に伴う造形表現過程の変化 保育学研究, 551, pp. 31-42.
- 渋谷郁子(2017). 就学前児のハサミ操作における把持パターンと運動パフォーマンスの特徴 特殊教育学研究, 54(3), pp. 179-178.
- 清水洋生(2017). 幼稚園教育要領における教育内容の変貌—領域「健康」を中心に—新島学園短期大学紀要, 第 38 号, pp. 43-53
- 清水陽子・白土智子・松隈玲子(2004). ティーム保育の実践的研究(1)—教師の連携による好きな遊びの充実について— 西南女学院短期大学研究紀要, 50, pp. 43-51.
- 白石正久(1994). 発達の扉<上> かもがわ出版
- 砂上史子(2007). 幼稚園における幼児の仲間関係と物との結びつき—幼児が「他の子どもと同じ物をもつ」ことに焦点を当てて— 質的心理学研究, 6, pp. 6-24.
- 田口鉄久(2021). 環境を通して行う幼児教育の方法—環境構成としての指導・援助— 鈴鹿大学短期大学部教職研究 2, pp. 56-66.
- 高田吉朗(2019). 「造形遊び」に関する一考察名古屋短期大学研究紀要, 57, pp. 63-74.
- 高橋健介・中山昌樹・中田幸子・猪越恵美(2013). 製作コーナーを基盤にした3歳児保育の意義とその実践—同調的な遊びから目的志向的な遊びへの発展に向けた援助— ライフデザイン学研究, 9, pp. 269-284.
- 高橋健介・中山昌樹・中田幸子・猪越恵美(2014). 製作コーナーを基盤にした4歳児保育の意義とその実践—同調的な遊びから目的志向的な遊びへの発展に向けた援助— ライフデザイン学研究, 10, pp. 139-156.
- 高山静子(2013). 保育における環境構成技術の構造的な把握による理論化の試み 浜松学院大学研究論 9, pp. 27-36.
- 瀧川光治(2019). 保育とカリキュラム 2019年11月号特集3 コーナー保育 ひかりのくに, pp. 58-63.
- 田辺昌吾(2015). 幼児の主体性を育む保育方法に関する探索的研究—コーナー保育を通して人と関わる力の育ちに着目して— 四天王寺大学紀要, 60, pp. 445-454.
- 富岡卓博・平野敦子(2006). 幼児期のハサミについての研究: 現状分析と課題による教育ハサミ試作 岐阜大学教育学部研究報告教育実践研究, 8, pp. 55-74.

鳥居昭美(2003). 子どもの絵の見方, 育て方 大月書店

梅田優子(2013). 「コーナー保育」森上史朗・柏女霊峰編『保育用語辞典第7版』 ミネルヴァ書房

若山育代(2013). 幼児の好きな遊びにおける創造的な造形的見立てとは何か 美術教育学, 34, pp. 469-477.

山田明日香・木山幹恵・阿部真弓(2021). 幼児期における手指の巧緻性と箸の使い方との関連性: 手指の発達を促す遊びの開発に向けて 常葉大学健康プロデュース学部雑誌, 第15巻1号, pp. 113-121.

山田恵美・佐藤将之・山田あすか(2009). 自由遊びにおける園児の活動規模と遊びの種類およびコーナーの型に関する研究 日本建築学会計画系論文集, 637, pp. 549-557.