

幼稚園における遊びを取り入れた「表現」に関する実践的研究 —小学校図画工作科「造形遊び」との共通性を踏まえて—

池田 吏志・新井 馨*・遠地 千智**・掛 志穂***

(2018年12月10日受理)

“Expression” through play: An action research study of the commonalities between “Play Activities” employed in arts and crafts programs at the kindergarten level

Satoshi Ikeda, Kaori Arai, Chisato Onzi and Shiho Kake

The purpose of this study is to examine the learning process that kindergarten children undergo during “Play Activities” in art classes. To this end, we conducted a workshop titled “White Castle Made by Paper” for a group of 40 four-year olds at Mihara Kindergarten, which is affiliated with Hiroshima University. Based on an analysis of the children’s workshop activities, which included folding and stacking sheets of paper cut into four different sizes, it was possible to classify development of the artwork into 10 distinct patterns.

Key words : “Expression” at kindergarten, “Play Activities” in elementary school, workshop, arts and crafts

1. 研究の背景と目的

幼稚園の教育課程は、五領域の枠組みが設けられている。五領域とは、心身の健康に関する領域である「健康」、人との関わりに関する領域の「人間関係」、身近な環境との関わりに関する領域である「環境」、言葉の獲得に関する領域である「言葉」、そして感性と表現に関する領域である「表現」である(文部科学省, 2017c, pp.11-18)。『幼稚園教育要領解説』においてこれらの各領域は、個別に取り出して身に付けさせるものではなく、遊びを通しての総合的な指導を行う中で、一体的に育んでいくことが重要であるとされた(文部科学省, 2018)。このように、『幼稚園教育要領』において遊びは重要な学習として位置づけられており、その背景には「幼児期には諸能力が個別に発達していくのではなく、相互に関連し合い、総合的に発達していく」という発達観があり、遊びの過程は、「心身の様々な側面の発達にとって必要な経験が相互に関連し合い積み重ね」られる学習として捉えられている(文部科学省, 2018, p.35)。

同様に、小学校図画工作では学習内容として「造形遊び」が位置づけられている。造形遊びと

は、「児童が材料などに進んで働きかけ、自分の感覚や行為を通して捉えた形や色などからイメージをもち、思いのままに発想や構想を繰り返し、技能を働かせてつくる」活動であり、「児童が材料や場所、空間などと出会い、それらに関わるなどして、自分で目的を見つけて発展させていくこと」が目指されている(文部科学省, 2017b, p.26)。上中は、造形遊びの特徴について「子どもにとっての主体活動の典型としての遊びの思想と、造形素材とのコラボ活動というところに意味を持たせようとした」点、そして「表現者を主体とした『子どもからの発信』の活動を組織・保障」している点を挙げている(上中, 2012, p.3)。

このように、幼稚園、小学校共に遊びが教育課程に取り入れられ、遊びを通した幼児・児童の主体的な学びが期待されている。特に小学校低学年では、『小学校学習指導要領(平成29年告示)』(以後、『学習指導要領』と記す)図画工作の「指導計画の作成と内容の取扱い」において、低学年では「他教科等との関連を積極的に図り、指導の効果を高めるようにするとともに、幼稚園教育要領等に示す幼児期の終わりまでに育ててほしい姿との

* 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期, ** 広島県福山市立旭小学校, *** 広島大学附属三原幼稚園

関連を考慮すること。特に、小学校入学当初においては、生活科を中心とした合科的・関連的な指導や、弾力的な時間割の設定を行うなどの工夫をすること」(文部科学省, 2017a, p.134)とされた。つまり、小学校低学年においても、幼稚園からの接続として遊びに代表されるような多様な認識チャンネルを複層的に用いた活動が求められている。

このように、幼稚園における遊びと図画工作における造形遊びの目的には共通性が見られることから、造形遊びを中核とした幼小連携を主題とする研究が行われている。例えば、廣瀬ら(2018)は、幼稚園から小学校高学年までの連続的なカリキュラム作成のために、幼稚園と小学校の教員が協同で、木材を統一材料とした造形遊びの題材を開発・実践し、幼小接続のための発達段階を考慮した指導の個性性と連続性を検討している。その結果、幼稚園、小学校低学年には活動特性の共通性と差異がみられ、材料を立てる、並べるといった行動を序盤に取ることは共通していたが、幼稚園の幼児が「めまぐるしく活動を変化させていた」のに対し、小学校の児童は「何をつくるかというイメージ」ができていたり「周囲の環境を取り込んだりする傾向が見られたことが報告されている。また、栗山ら(2006)の研究では、幼児の造形活動と低学年の図画工作科を「環境の構成・活動の場の設定」、「保育・授業の構成」、「教師の関わり方(援助・支援等)」の3つの観点で比較しており、両者の教育内容がほぼ共通していることが示されている。相違点として小学校では、導入時に目標が示され、児童と教員がそれを共有して活動や評価の枠組みが設定されるのに対して、幼児の造形活動における評価は「子どもの育ちを長期的に見据え、今ある子どもの活動の様子については多角的に、総合的に捉えようと」されていることが挙げられている(栗山ら, 2006, p.65)。さらに、発達特性における連続性についてこの時期の幼児・児童が、「現実にとらわれないファンタジーの世界を楽しむ」むことや「様々な体験の中で現実の事象に出会いながら自然の法則性、物事の論理性を追求していく傾向」を持つことが示されている(栗山ら, 2006, p.68)。

そこで、本研究では、幼稚園の遊びと小学校の造形遊びの共通点に着目し、小学校で構想される授業形式の造形遊びを幼稚園で実施することにより、活動の中で幼児がどのような学びを実現しているかを明らかにすることを目的とした。

2. 『幼稚園教育要領』における遊びと『小学校学習指導要領』における造形遊び

2.1. 『幼稚園教育要領』における遊び

『幼稚園教育要領』第1章総則第1 幼稚園教育の基本の2には、遊びに関して次のような記述がある。「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること。」(文部科学省, 2017c, p.7)このように、幼稚園において遊びは学習の中心として位置づけられている。では、幼稚園における遊びの教育的意義はどのようなものとして捉えられるだろう。『幼稚園教育要領解説』の内容からは次の3点を見出すことができる。1点目は、発見を基盤とする探索的活動が行われる点である。幼児が遊びにおいて周囲の環境に多様な方法で関わることは、「幼児が周囲の環境に様々な意味を発見し、様々な関わり方を発見するということ」(文部科学省, 2017c, p.34)として捉えられている。この意味やかかわり方の発見は「幼児の思考を巡らし、想像力を発揮して行われ」とされる。また、発見したことを友達と共有したり、協力したりすること、さらに自分の思いや考えを意識して表現し、相手に伝えたり、互いの考えを出し合ったりするようになるといった、「発見の過程」(文部科学省, 2017c, p.35)も重視され、複数の質の異なる発見の連続の中で「幼児は、達成感、充実感、満足感、挫折感、葛藤などを味わい、精神的にも成長する」(文部科学省, 2017c, p.35)とされている。このように、遊びは周囲のもの、こと、人に関する発見を促すこと、そしてその発見が連続的に表れることが遊びの教育的意義の1点目として挙げられる。

2点目は、遊びが含む「総合性」による資質・能力の育成である。『幼稚園教育要領解説』では、この点について「遊びを通して総合的に発達を遂げていくのは、幼児の様々な能力が一つの活動の中で関連して同時に発揮されており、また、様々な側面の発達が促されていくための諸体験が一つの活動の中で同時に得られているからである」(文部科学省, 2017c, pp.35-36)とされる。このように、遊びは分野や領域、教科のように活動内容やねらいが区分けされたり焦点化されたりしていない総合的な活動として捉えられている。『幼稚園教育要領解説』では、幼児が何人かで段ボールの家を作る場面が例示され、その中で①家のイメー

ジを思い描くこと、②段取りや手順といった思考力を働かせること、③協力するためにコミュニケーションをとること、④対話の中で言葉や身体の仕草などを用いて伝え合うこと、⑤一緒に作業をする中で相手に即して自分の行動を規制したり役割を実行すること、⑥用具を使うことで身体の運動機能を発揮したり、素材の特質や用具の使い方を知ること、⑦完成後には、達成感とともに、友達への親密感を覚えることといった学びが示されている。このように、種類の異なる学びが複合的、連続的に発生し、幼児がそれらを一つの活動のまとまりの中で経験できること、そしてその中で複数の資質・能力が複合的に育成されることが遊びの教育的意義の2点目として挙げられる。

3点目は主体性の育成である。遊びの指導では、「幼児の生活そのものともいえる遊びを中心に、幼児の主体性を大切にする」ことが求められ、幼児による「自発的な活動としての遊び」が期待されている(文部科学省, 2017c, p.45)。このように、自らの意思で活動に取り組む態度が育成されることが遊びの教育的意義の3点目として挙げられる。

2.2. 『小学校学習指導要領』図画工作における造形遊び

小学校における造形遊びの教育的意義とはどのようなものだろうか。『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 図画工作編』(以後、『解説図工編』と記す)の内容からは次の4点を見出すことができる。1点目は、児童による主体的な知識・技能の産出がなされる点である。『解説図工編』では、造形遊びにおいて「材料の並べ方や積み方を教師が指示して児童にさせるのではなく、児童が自ら工夫してつくるように指導を工夫することが重要である」(文部科学省, 2017b, p.45)とされる。このように、児童が自分自身で体を動かしながら技を発見したりつくり方の工夫をしたりするといったように、教えられたことをするのではなく、手や身体全体を動かす中で児童自身が知識や技能を生み出しながら活動が行われることが造形遊びの学びとなる。つまり、知識・技能は与えられる存在としてのみならず、児童自身が知識・技能を生み出す主体になるという点が造形遊びの教育的意義の1点目である。

2点目は、繰り返される試行錯誤や問題解決を通して、知識・技能が更新される点である。『解説図工編』では、「次々に試したり、前につくったも

のと今つくりつつあるものの間を行きつ戻りつしたり、再構成をしたり、思ったとおりにいかないときは考えや方法を変えたりして実現したい思いを大切に活動している。このような学びの過程を児童自身が実感できるようにすることが大切である」(文部科学省, 2017b, p.27)とされる。教員から例示されたいくつかの知識・技能や1点目に挙げた児童自身が活動中に産出した知識・技能は、活動中にそのまま採用され続けることもあるが、多くの場合、変化していく。製作過程では、やってみはみたものの、形を変化・修正したり主題そのものを変更したりするということが連続的に行われる。『解説図工編』において「「つくり、つくりかえ、つくる」は広く捉えれば図画工作の学びそのもの」(文部科学省, 2017b, p.27)とされるように、操作性や身体性を伴いながら短いサイクルでPDCAが展開する点が教育的意義の2点目である。

3点目は、他者のアイデアを柔軟に取り込みながら発展させる思考が行われる点である。『解説図工編』に「友人と関わりながら次の活動を考えたり」(文部科学省, 2017b, p.39)や「児童一人一人の表現の思いを材料や友人などの児童を取り巻く環境から捉え」(文部科学省, 2017b, p.40)といった記述があるように、友人の存在は大きな影響力を持つ。特に造形遊びは集団で行われ、活動中の移動が比較的自由に行われる特性から、主題や方法に関する児童どうしの対話が自然に生まれ、共同でつくり始めたりそれとなく他者のアイデアを自身の製作に取り入れたりすることが起こりやすい。このように、常に流動的に情報がやりとりされ、その影響下にあることや、やり直すことの容易さにより他者のアイデアを取り込みやすく、自身の思考や判断、表現を修正・発展させやすい点が教育的意義の3点目として挙げられる。

4点目は、ブリコラージュ的思考による活動が行われる点である。ブリコラージュ(Bricolage: 仏語)とは、「ありあわせの手段・道具でやりくりすること」であり、「ある目的のためにあつらえられた既存の材料や器具を、別の目的に役立てる手法」を意味する。理論や設計図に基づいてものづくりを行う「エンジニアリング」と対比される用語として用いられ、その場で手に入るものを寄せ集めて、最終的に何か新しいものを作ることという意味で用いられる。『解説図工編』には、造形遊びの学習活動として「想像したことをかく、使うものをつくるなどの主題や内容をあらかじめ決め

るものではなく、児童が材料や場所、空間などと出会い、それらに関わるなどして自分で目的を見つけ、発展させていくことになる」(文部科学省, 2017b, p.26)とされる。つまり、造形遊びでは材料、場所、空間はある程度制約された状況で活動が行われ、その範囲の中で自らの目的や方法、主題が見出されていく。奈須(2017)はこのような思考の仕方を再評価しており、特にこれからの見通しの持ちにくい社会においては、今あるものから何か別の価値をつくりだしたり、問題を解決したりするといった、たくましさを伴う思考が求められていることを指摘している。このように、材料・場所・空間を通常とは異なる視点で捉え、材料・場所・空間に本来備わっていた意味や価値を変換したり発展させたり組み替えたりすることで、限られた条件の中から新たな意味や価値を作り出す点が造形遊びの教育的意義の4点目である。

2.3. 共通性の検討

造形遊びは、昭和52年版『小学校学習指導要領』で低学年に新設された。新設された背景として、昭和52年版『小学校指導書 図画工作編』の「改訂の方針」には、「特に低学年では幼稚園、保育所などにおける、就学前の造形活動との関連を図り、初歩的・総合的な造形活動が行われやすいようにした」(文部省, 1978, p. 4)とされる¹⁾。このように、造形遊びはそもそも幼稚園などの就学前の活動と小学校図画工作科の接続や関連を考慮して設置されたため、本章での検討のように、幼稚園における遊びと小学校における造形遊びの教育的意義は多くの共通点を持つ。幼稚園で重視される「発見」は、小学校の造形遊びにおける「試行錯誤」や「柔軟にアイデアを取り入れる思考過程」が展開する嚆矢となるものであり、「総合的な思考」は、今現在置かれた状況の中で何ができるかを検討するブリコラージュ的思考や、活動の中で思い描いたイメージを実現するために自身が持つ知識・技能を生かしたり生み出したりするといった、造形遊びで挙げられる教育的意義とも通ずる。そして何よりも、教員によって与えられた活動に取り組むことのみならず、幼児や児童自らが主体的に物事に取り組む態度や姿勢の育成が目指されている点も共通している。このことから、小学校で実施される造形遊びを幼稚園で実施することは共通性や連続性の観点からも有効であると考えた。

3. 実践方法と結果

3.1. 活動構想の留意点

今回の実践は、対象となる幼児の生活の延長線上に位置づく活動ではなく、特設で設けられた活動である。よって、幼児の主体性を基盤として展開される自由遊びとは異なり、小学校の授業のように時間、場所、内容が限定された状況での実施であった。そのため、本実践では、意図的に設定された活動環境下で教員が提示する遊びに対して、最初はある程度活動を導いたり促したりしながらも徐々に自発的な遊びを誘発すること、そして、自然に幼児自身の主体的な遊びに移行していくこと、さらには遊びが発展的に継続することが求められた。つまり、特別に設定された状況において“特別”さが消失し、幼児が遊びに没頭できるような、そして今回の活動と通常行われる自由遊びとの境界が無くなるような材料用具の選定と活動内容の設定が求められた。材料用具の準備に関して『幼稚園教育要領解説』には、「教材を工夫し、物的・空間的環境を構成する際には、さまざまな遊具や用具、素材等を多く用意すれば遊びが豊かになるとは限らないことをまず自覚すること」(文部科学省, 2018, p.45)とある。また、年中組の幼児が対象であったため、複雑な操作を必要とする用具を用いた活動も適さなかった。このような背景を踏まえ、幼児にとって馴染みがあり、容易に操作、変形できる材料として白画用紙を紙片状にカットしたものを扱い、それを折って積み重ねたり並べたりする活動を設定した。

3.2 実践の概要

活動は、広島大学附属三原幼稚園 4歳児クラス(年中組)40名に対して、20XX年12月5日(金)10:40~11:30に実施された。活動ではチーム・ティーチングの体制を取り、筆者がメインティーチャーを務め、サブティーチャーとして年中組担任2名及び補助として学生(学部4年生)2名が担当した。活動のテーマは、「紙でつくる白いお城」とした。育成を目指す資質・能力として、創造的思考力、応用的思考力、表現力、問題解決力、忍耐力、共感性、探究心、情操を挙げ、これを方向目標とした。そして、活動のねらいを、1)紙を積み重ねる過程で試行錯誤し、創造的に問題解決できること、2)操作と結果と思考とを連動させながら活動展開できることとした。また、期待する幼児の具体的な姿として、何度も折り方や積み方を考え直し試みる姿、回を重ねるごとにタ

ワーを高くしていける姿、他の人のアイデアを参考にして自分の中に取り込む姿、工夫して形を考える姿とした。画用紙は、通常描画で用いられる四つ切り画用紙（白）を用い、①38 cm×27 cm、②27 cm×19 cm、③19 cm×13 cm、④19 cm×9 cmの4種類の大きさにカットしたものを用意した。また、枚数は幼児一人当たり総数で30枚程度を使えるように準備した。活動では、これらの白画用紙を折ったり積み重ねたりして、お城などの大きな構造物をつくる活動とした。活動場所は、広島大学附属三原幼稚園の遊戯室で、一人ずつが十分に活動できるスペースを確保した。活動場所の環境設定は図1のように40名を10名ずつの4グループに分け、各グループごとに4種類の画用紙が入った段ボールを置いた。このことで、材料を取りに行きやすくした。

3.3 実践の経過

導入時には、演示台の前に児童が全員集合した状態で説明を行った。説明では、19 cm×9 cmの紙を用意し、「大きなお城」をつくりたいことを提案

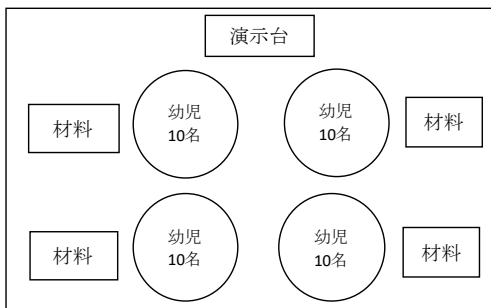


図1 環境設定



図2 導入時の様子

した。しかし、白画用紙をそのまま使うと立たないという問題点を示し、その解決策を幼児に問うた。すると、1人の子どもが「(画用紙を)折ればいい」と解決策を発言した。その後、折るというアイデアを発展させ、土台となる部分とそこに乗せる紙とで構造物が作れることを例示した(図2)。ここから、子ども全体に「折って重ねれば、大きくなる(高くなる)」という考えが広がり、「2段のせたい」といった発言とともに、本活動へ意欲が一気に高まっていった。

その後、図1の配置に分かれて活動が始まった。幼児はまず例示で見た1段組みをつくることから始め、そのまま2段目、3段目と続けて作り始めた(図3)。当初の保育案では、1段目を作った後にそのあとどうすればよいかを考え、2段目、3段目をつくり、高さを競う活動を行った後に自由に造形することを予定していたが、幼児が自主的に活動を続けたため、活動を途切れさせずそのまま続行した。

その後、幼児が紙の扱い方や安定した構造をつくる方法を習得し始めてからは、複数の大きさの画用紙を使い分ける、高さにこだわって身長以上の高さに積み、友達と共同で一つの構造物をつくる、一人で黙々とパターンを繰り返して積み、水平方向に広げる、崩れた紙で遊ぶ等、幼児それぞれの活動が展開された。また、「忍者が住むお城」や「屋根が滑走路になっている飛行場」をつくる幼児、遊戯室の周りに置かれている長椅子とつなげて建物をつくる幼児等、様々な活動が展開された(図4)。活動は、予定していた終了時間を過ぎ



図3 活動開始直後の様子



図4 活動開始後30分経過時の様子

たが、幼児が集中して取り組んでいたため、附属学校教員と相談し、約10分間延長した。その後、片付けの合図をすると、ためらいなく、今度は壊すことを楽しみながら片付けを行い、遊戯室は元の状態に戻った。

4. 考察

4.1 幼児の造形的な工夫

なぜ幼児は「紙を折って積む」だけの活動に熱中することができたのだろうか。幼稚園では画用紙に絵を描くなどの活動があるため、年中児にとって紙は身近な素材である。また、折り紙にふれる機会も多く、紙を「折る」という発想も身に付けていると考えられる。しかし、年中児がつくる折り紙の作品はまだ初歩的なものが多く、1枚で作成するため、立体的な作品をつくることは難しい。そのため、紙を「積む」、紙が「立つ」という発想が浮かぶ幼児は多くない。また、そうした発想を実際に試したり、遊びに活かしたりする経験も少ない。

こうした幼児の実態に対して、本活動は難易度が適度であった。難易度が適度に高い活動とは、既知の遊び慣れた遊びでもなく、発達段階をはるかに超えたレベルの遊びでもない、試行錯誤や努力によって問題解決が可能な遊びということである。こうした活動に、幼児は未知の展開への高揚感と、少し先が見通せることへの安心を感じ、意欲的に取り組めたものと考えられる。さらに、導入時の「大きなお城をつくってみよう」という言葉かけによって浮かんだ夢のようなお城の光景が、高揚感と安心感に具体的な完成イメージを加え、よ

り幼児の中の楽しみを増幅させ、本活動に長時間熱中することに繋がったものと考えられる。

導入時に提示したのは、2枚の画用紙を半分に分けて立たせ、その上に1枚の画用紙をのせるという基本のパターンである。ほとんどの子どもが、まずは基本のパターンを試し、紙が積み重なる様子を楽しんでしたが、時間が経つと、1人ひとりが様々な遊び方に展開を広げていった。この展開の様子は、基本パターンと9通りの展開パターンの合計10パターンに分類することができた(遠地, 2015)。

基本「折る」「積む」(図5): 2枚の画用紙を半分に折って立たせ、その上に1枚の画用紙をのせる。

展開1「積み重ねる」(図6): 基本パターンを上積み重ねる。

展開2「広げる」(図7): 基本パターンを横に並べて広げる。

展開3「変える」(図8): 紙の大きさを変えて、基本パターンをつくる。

展開4「組み合わせる」(図9): 数種類の紙やパターンを組み合わせ、基本パターンをつくる。

展開5「並べる」(図10): 折った紙の角を揃えたり交互にしたりして、横に並べる。

展開6「整える」(図11): これまでのパターンを整えながら並べる。高く積んだり、横に広げたりすることよりも、きれいに並べることを重視する。

展開7「飾る」(図12): 画用紙の置き方や折り方を工夫して飾る。

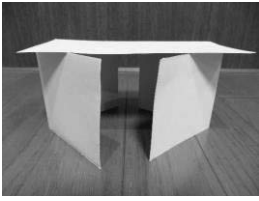


図 5 基本

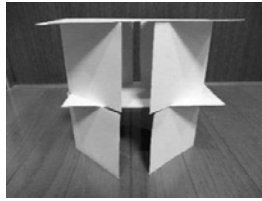


図 6 展開 1

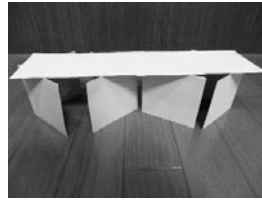


図 7 展開 2



図 8 展開 3

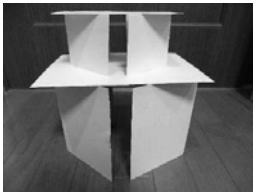


図 9 展開 4

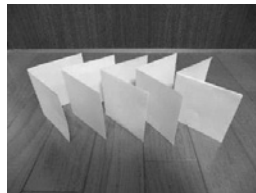


図 10 展開 5



図 11 展開 6



図 12 展開 7

展開 8「崩す」「倒す」：ある程度完成した作品を壊して楽しむ。

展開 9「意味付ける」：作品に名前を付けたり、作品を使って遊んだりする。

4.2 幼児の遊びの展開

造形遊びの活動展開に関する先行研究には、乾一雄の「「遊び」の原理に基づく造形表現の過程」がある（宇田，2013，p.41）。乾が示す造形遊びの表現過程は、「おもしろうだ」という「動機の発生」を始まりとし、「やってみよう」という「表現への傾斜」、そして、「行動化」や「作品の完成」を経て「またやりたい」という「期待」へと繋がる12段階で示されている。また、「期待」は再び最初の「動機の発生」へと繋がり、ループ状に造形表現が連続することが示されている。

ただし、本実践の過程では、乾が示す12段階以外の幼児の活動展開も見受けられた。それが、問題発見・試行・問題解決の過程である。幼児は、紙を折ったり積んだりする過程でうまくいかない事態に直面していた。自身のイメージと異なっていたりバランスよく積み重ならなかったりする状況である。このように幼児の中に疑問が発生し、問題を発見・焦点化できる段階が見られ、その次に、問題を解決するための試行が行われていた。例えば、上にのせる紙の大きさを変える、折った画用紙の幅を調節する、安定させるために一度つくった形を取り除いて大きい紙を土台に用いる等の試みである。幼児は慎重に崩れず高く積む方法を試行錯

誤し、問題解決に至っていた。

また、一通り完成した後の行動でも、乾が示すモデルには示されていない傾向が見られた。それは、一旦活動を終了するという行動である。具体的には「おーしまい」という発言と共に戸惑うことなくタワーを崩し、友達の所に遊びにいった姿である。このように、完成後に未練や名残惜しさをほとんど感じさせることなく、次の興味関心のある行動に移行する姿も見られた。また、同じく活動を終了する行動でも、壊さずにその場を離れ、ある程度の時間を経た後、再び戻ってきて、面白くなりそうな箇所を見つけて遊びを発展させる姿も見られた。ここでは、当初「お城」をつくらせていた造形物が、「竜宮城」、「お姫様」、「お姫様が眠るベッド」など、新たな意味が付加され、それを楽しむ姿がみられた。このことが、本実践で見られた幼児の行動である。

5. 今後の課題

先行研究では、造形遊びが学校に定着していない現状が指摘されている。その理由として、活動時間が確保できない、準備に時間がかかる、活動場所の確保が難しい、大量にゴミがでるといった要因が挙げられている（阿部，2017）。本実践でも、活動終了後にどのような展開的活動を設定するのか、大量に用いられた紙片を今後どのように使用するのかといった点は検討されていない。今後は、これら先行研究で指摘されている主に現実的な問題点の解決も図っていく必要がある。

付記

本研究は、池田と掛が広島大学附属三原幼稚園で実践した内容を新井・遠地が分析した。なお、分析結果の一部は遠地千智『幼児期の遊びを活かした図画工作科の題材提案』、平成 27 年度広島大学教育学部卒業論文を加筆・修正した。

注

- 1) 造形遊びが設置されたその他の理由として、「絵画中心であった美術教育の是正」、「コンクール入賞をめざす作品主義への反発」、「現代美術の拡張と美術教育との乖離への問題意識」等も挙げられている(西尾, 2018, p.65)。

参考文献

- 阿部宏行 (2017) 「「造形遊び」が定着しない要因の考察 (1) 学習指導要領と図画工作の教科書」『美術教育学』(38), pp.1-11
- Artscape Art word より「ブリコラージュ」を検索。<http://artscape.jp/artword/index.php/ブリコラージュ> (2018.10.23. 閲覧)
- 上中良子 (2012) 「『「表現」…それは、誰のもの?』—学習指導要領に繰り返し強調される「造形あそび」をきっかけとした考察—」『京都橘大学研究紀要』(38), pp.1-29
- 宇田秀士 (2013) 「「遊び」を活かした美術教育実践の構想 (1) 乾一雄の美術教育の構想」『教育実践開発研究センター研究紀要』(22), pp.35-43
- 遠地千智 (2015) 『幼児期の遊びを活かした図画工作科の題材提案』、平成 27 年度広島大学教育学部卒業論文
- 栗山誠, 武田信吾 (2006) 「幼児の造形活動と低学年図画工作科の現状比較: 教育内容・方法の分析と、この時期の発達の特徴」『大阪総合保育大学紀要』(1), pp.57-76
- C. L. ストロース, 大橋保夫訳 (1976) 『野生の思考』, みすず書房
- 奈須正裕 (2017) 『「資質・能力」と学びのメカニズム』, 東洋館出版
- 廣瀬聡弥, 山田芳明, 西尾正寛 (2018) 「幼稚園と小学校における造形遊びの実践と行動の変容: 幼小接続のためのカリキュラムに向けて」『次世代教員養成センター研究紀要』(4), pp.95-101
- 文部省 (1978) 『小学校指導書 図画工作編』, 日本文教出版
- 文部科学省 (2017a) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』, 東洋館出版社
- 文部科学省 (2017b) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 図画工作編』, 日本文教出版
- 文部科学省 (2017c) 『幼稚園教育要領』, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/04/24/1384661_3_2.pdf (2018.10.26. 閲覧)
- 文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領解説 平成 30 年 3 月』, フレーベル館
- 西尾正寛 (2018) 「造形遊びをする活動と指導実践」 pp.65-76, 吉田武男監修, 石崎和宏, 直江俊雄編著『MINERVA 始めて学ぶ教科教育 6 初等図画工作科教育』, ミネルヴァ書房