

名古屋女子大学 紀要 39 (人・社) 113~125 1993

野外教育における造形活動 (第5報)

——幼児教育と野外教育との関係の視点から——

渋谷 寿・沖 幸子

Arts Activities in Outdoor Education (V)

From the Viewpoint of the Relation between Infant Education and Outdoor Education

Hisashi SHIBUYA and Sachiko OKI

緒 言

平成元年改訂『小学校学習指導要領』・『幼稚園教育要領』・平成2年改訂『保育所保育指針』は、平成4年現在、完全実施されている。野外教育における造形活動を考察するうえで、こうした文部省・厚生省の動向を的確に把握する必要性は大きいため、数回に渡り検討を重ねてきた。その中から特に小学校教育における、造形教育上の幾つかの問題と思われる内容を前報¹⁾に報告した。しかし、6歳児以下の幼児に関する検討は不十分であったため、本論では幼稚園と保育所に関する考察を主として行い、その考察をベースに、基礎教育としての野外教育における造形活動のあり方に言及したいと考える。

幼稚園教育要領と保育所保育指針について

平成元年3月に改訂された『幼稚園教育要領』の要旨については名古屋女子大学紀要第37号で考察した。

ここでは、さらに幼稚園教育における教育活動について掘り下げ、保育所保育指針との対比を含めてこれからの幼児教育の方向性を探り、造形活動の在り方を考察したい。

I. 幼稚園教育要領について

まず、幼稚園教育要領の歴史的変遷について捉え、この経緯を明確にしたい。

1. 保育要領 (昭和23年)

『保育要領』(昭和23年)は、幼稚園教育要領の前身と見ることができ、文部省が幼稚園の保育内容の基準を得るために作成したものである。これは、保育所・託児所などの施設における保育の指針、家庭において子どもにかかわる母親の育児の参考にもなることを意図して作られているため、その内容は以下のようにかなり細かく幼児の生活全般について書かれている²⁾。また、全体は一貫して子どもの生活と遊びを尊重する生活保育、活動主義、経験主義、そして自由主義の立場で述べられている。保育内容は以下のとおりである。

一 前書き、二 幼児期の発達特質、三 幼児の生活指導 (1 心身の発達、2 知的発達、3 情緒的発達、4 社会的発達について)、四 幼児の生活環境 (1 運動場、2 建物、3 遊具)、五 幼児の一日の生活 (1 幼稚園の一日、2 保育園の一日、3 家庭の一日)、六 幼児の保育内容—楽しい幼児の経験— (1 見学、2 リズム、3 休息、4 自由遊び、5 音楽、6 お話、7 絵画、8 製作、9 自然観察、10 ごっこあそび・劇遊び・人形芝居、11 健康保育、12 年中行事)、七

家庭と幼稚園 (1 父母と先生の会, 2 父母の教育, 3 父母教育の指針, 4 小学校との連絡), 参考図 (第1図～第15図)³⁾

このように, 幼児の保育内容は「楽しい幼児の経験」として12項目にわたって分類されており, この12項目には幼児の生活のすべてが集約していると見ることができる。

2. 幼稚園教育要領 (昭和31年)

『保育要領』(昭和23年)は幼児の保育の一般的な指針には大変役立つが, 学校教育機関にふさわしい教育の内容としては適当ではないとされ, 自由な遊びの中心の保育は, 自由放任に墮し, 保育者の役割についての自覚が不十分になる恐れがあると批判された⁴⁾。そのため, 『幼稚園教育要領』(昭和31年)は, 保育所や家庭の保育の参考のために用意されたものではなく, 学校としての幼稚園の教育課程のための基準を示すものとして定められた。

この幼稚園教育要領の特徴は, 幼稚園の保育内容について小学校との一貫性を持たせるようにした⁵⁾ ことであり, 保育内容は6領域(健康・社会・自然・言語・音楽リズム・絵画製作)によって系統的に示された。また, 幼児教育の具体的目標を「望ましい経験」として示し, 領域によって組織的に指導計画を立案するよりどころとした⁶⁾。たとえば, 絵画製作における「望ましい経験」をあげると次のようになっている。

1) 絵をかいたり, 物を作ったりする。2) 形や色を知る。3) 美しい絵や物を見る。

このように, 造形の要素が系統的に捉えられているが, その反面, 教科的指導の強い記述にもなっているため, 子どもの生活より教育が前に出るといった結果になった。つまり, 小学校教育との形式上の一貫性を強めたことにより現場の幼稚園教育がゆがめられ, 幼児期の特性を重んじた保育が妨げられるなどの傾向を生じ, それが問題となったのである。

3. 幼稚園教育要領 (昭和39年)

昭和33年, 小学校・中学校の学習指導要領が全面改訂されたのに伴って, 幼稚園教育要領も改訂されることになった。基本的には昭和31年の教科重視の考え方を踏襲した形で改訂された。昭和31年の「教育要領」で領域が教科的に扱われる誤りがあったことへの反省から, 今回の領域を「望ましいねらい」として表し, 教科と異なる性格を丁寧に説明している。しかし, 今度はかえって, 子どもの経験や活動よりもまず「望ましいねらい」が中心になり, 「ねらい」を達成するための経験や活動に目が向けられる傾向が生じてきた。子どもが選ぶ楽しい経験や活動よりも, 「ねらい」中心, 目標中心の姿勢が強くなったとも言える⁷⁾。一方, この教育要領で最も留意された点は, 幼稚園教育内容を精選し, その教育効果を一層高めることであり, 造形活動では, 幼児の創造的な表現力を伸ばすための教育を重視することになった。また, 小・中学校での「道徳」の設置に伴って, 幼稚園でも「道徳」が重視されたが, 逆に, 社会適応主義, 徳育主義と考えられ, 幼児の自主性, 主体性を妨げるものとなった。

4. 幼稚園教育要領 (平成元年)

『幼稚園教育要領』(昭和39年)は, 幼稚園の基本的概念があまり明らかにされておらず, 教師の創意・工夫のもととなる共通理解が得られにくいこと, また, 多様なねらいが羅列されており, 全体を構成的に理解しにくいという問題があった。さらに, 指導の実態や幼稚園教育を取り巻く環境面について, 「子どもの発達に個人差に, より適切に対応した指導が必要であること」, 「今日では幼児期にふさわしい生活体験が得られにくい環境が一般的に広がっており, 幼児の心身の調和のとれた発達を促す指導をするため, 一層深い理解が必要であること」, 「幼稚園教育の独自の役割を果たしつつ, 家庭, 地域社会や小学校との連携について重視する必要があること」などが問題となった⁸⁾。

以上のように、幼稚園教育要領（昭和39年）以来、幼児を取り巻く環境は大きく変化し、幼児教育に、幼児の個人差を重視する、地域社会との関連を深める、心身の調和のとれた発達を重視するなどの要求があげられた。そして、これらを改善する必要から平成元年の改訂につながったのである。では、次に内容を検討してみよう。

幼稚園教育要領（平成元年）では、第1章「総則」の中で幼稚園教育の在り方として、「幼稚園教育は、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。」⁹⁾と述べられているように、幼児を取り巻く環境の要素を重視している。また、平成元年の改訂では従来の領域が編成し直されたことに注目すべきである。すなわち、従来の6領域の内容は、小学校の教科的に捉えられ誤解されてきたため、新たに幼児の生活を発達の側面から捉え、健康、人間関係、環境、言葉、表現の5領域に分けられた。その他、総則では、遊びを通しての指導の重要性、幼児一人一人の特性に応じた指導の必要性、幼児の主体性に応じた教育の必要性が強調されている。このように、幼稚園教育要領（平成元年）は、幼児の環境、遊び、個の尊重、主体性を大切にされた教育要領になっているといえよう。

以上、幼稚園教育要領について、その改訂の変遷を概観したが、これは歴史的背景の影響を受けているといえる。すなわち、戦時中は、幼稚園においても、一斉活動や集団訓練、音感教育や防空訓練などが行われていた。そして昭和23年の保育要領からは、民主化の波とともに幼稚園教育も自由な遊び中心の保育に変わっていった。しかしながら、自由遊びは放任主義とも受け取られ、平成元年の改訂を行うまでの20数年間、自由遊びの保育は陰を薄くしていた。しかし、今回の改訂で、改めて、遊びの重要性が問われ、遊びを通じた活動が注目を浴びるようになったのである。

このように日本の幼稚園教育は、戦中の統制的な教育を経て、昭和23年の自由活動を重視する教育に変わったものの、昭和31・39年で教科的な指導の傾向が強まってしまった。そこで、平成元年の改訂では、子どもの主体性を重視した考え方に変わったのである。このように、平成元年の教育要領は、やっと幼児の側に立った教育要領として位置付けられたといえよう。

次に、幼児の造形活動について『幼稚園教育要領』（昭和39年）と『幼稚園教育要領』（平成元年）を比較してみよう。平成元年の改訂では領域名称が変更されているため、その完全な比較は難しい。そこで、昭和39年版は「絵画製作」の内容を、平成元年版は「表現」の中から造形活動に関する内容に___線を引き、表1に示した。

これによると、昭和39年版の内容は、「(3)いろいろな用具をじょうずに使う.」、「(1)いろいろな材料に親しみ、それを適切に使う.」などで分かるように「適切に」、「じょうずに」といった言葉が多用され、明らかに小学校の教科「図画工作」の傾向が強いことが理解される。また、「(4)材料や用具の準備やあとかたづけをする.」など、躰の面について触れている内容もあり、指導の統制的意味合いが強い。これに対して、平成元年版では、「(7)かいたり作ったりすることを楽しみ、遊びに使ったり飾ったりする.」というように、表現すること自体を楽しむという内容に変化している。このように、今回の改訂では、製作することに単なる意義を見いだすのではなく、幼児の感性の豊かさを重視しているとみることができる。

表1 幼児の造形活動に関する新旧教育要領の比較

旧教育要領 (昭和39年版)	新教育要領 (平成元年度)
<p>〈絵画制作〉</p> <ol style="list-style-type: none"> のびのびと絵をかいたり、ものを作ったりして、表現の喜びを味わう。 <ol style="list-style-type: none"> 喜んで自由に絵をかいたり、ものを作ったりする。 身近にある材料で思いのままに表現する。 見たり聞いたりしたことなどを絵にかいたり、ものに作ったりする。 かいたり作ったりしたものを使って遊ぶ。 みんなといっしょに絵をかいたり、ものを作ったりする。 感じたこと、考えたことなどをくふうして表現する。 <ol style="list-style-type: none"> 感じたこと、考えたことなどをくふうして、絵にかいたり、ものに作ったり、飾ったりする。 身近な生活に使う簡単なものを作る。 ごっこや劇的な活動などに使うものを作る。 いろいろな色や形に興味や関心をもち、それらを集めて並べたり、組み合わせたりする。 いろいろな色や形を使ってさまざまな表現をする。 いろいろな材料や用具を使う。 <ol style="list-style-type: none"> いろいろな材料に親しみ、それを適切に使う。 砂、積み木などを使って、いろいろなものを作る。 いろいろな用具をじょうずに使う。 材料や用具の準備やあとかたづけをする。 美しいものに興味や関心をもつ。 <ol style="list-style-type: none"> 自分や友だちの作品を見たり、それについて話し合ったりする。 身近にある美しいものを見て喜び、作品などをたいせつにする。 身近な環境を美しくすることに興味や関心をもつ。 	<p>〈表現〉</p> <ol style="list-style-type: none"> ねらい <ol style="list-style-type: none"> いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。 感じたことや考えたことを様々な方法で表現しようとする。 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。 内容 <ol style="list-style-type: none"> 生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり楽しんだりする。 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。 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する。 いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。 音楽に親しみ、歌を歌ったり簡単なリズム楽器を使ったりする楽しさを味わう。 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する。 自分のイメージを動きや言葉で表現し、演じて遊ぶ楽しさを味わう。

II. 保育所保育指針について

次に保育所保育指針について、歴史的な観点から捉え、新保育所保育指針の要点を明らかにしたい。

1. 保育所保育指針 (昭和40年)

文部省が『幼稚園教育要領』(昭和31年)を刊行したころ、保育所を所管する国の行政機関である厚生省は、保育所の増設、保母の処遇改善などに追われ、保育内容の充実をはかる施策はほとんど何も着手していないと同然であった¹⁰⁾。そこで、厚生省は、保育所における保育内容の在り方についての共通理解を得るために、保育所保育指針(昭和40年)を作成した¹¹⁾。この保育指針は、まず最初に、「保育所は保育に欠ける乳幼児を保護することを目的とする児童福祉のための施設である。」と定義づけている。そして、「養護と教育が一体となって、豊かな人間性を持った子どもを育成するところに、保育所における保育の基本的性格がある。」と示している¹²⁾。このように保育所は子どもを保護・育成して教育するという姿勢をもち、幼稚園教育とは異なった視点でスタートしている。そして、幼稚園教育要領と同様20年以上改訂されなかったのである。

2. 保育所保育指針 (平成2年)

『保育所保育指針』(平成2年)は、近年における児童と家庭を取り巻く環境の変化、保育需要の多様化、保育実践の蓄積や新たな学問的知見などを踏まえて改訂されたものであるが、児童福祉施設としての保育所の位置付けや本来の使命は従来と変わっていない¹³⁾。新しく変わった内容は、乳児保育の普及に対応して、乳児期の保育内容をより詳細に示すため、1歳3か月未満の年齢区分の間に6か月未満の区分を新たに設けている点である。また、保育内容のうち教育的な内容については、幼稚園教育要領と対応するものとして、幼稚園と同じく6領域から5領域に編成し直された。そして、3歳児以上については、幼稚園と同様に幼児期の教育の充実を図っている。このように、『保育所保育指針』(昭和40年)が公示されて以来、20年以上

が経過した今、『保育所保育指針』（平成2年）は、その間の子どもを取り巻く社会の変化に対処できる環境づくりと、子どもの主体性に即した保育が求められたのである。

次に、造形活動に関する新旧の比較検討を行ってみよう。新旧保育指針の造形活動面を表2にまとめた。ただし、この表も幼稚園教育要領と同様、領域名の変更があるため、「絵画製作」と「表現」の比較になっている。『保育所保育指針』（平成2年）の特色を示していると思われる要因を、表中___線で示した。これによると、「遊ぶ」、「楽しむ」という行動が多くあげられている。これは遊びや生活の中から楽しさを見いだし、感性を豊かにするというように、平成2年の改訂の主旨にそった内容に変わっていると考えられる。また、『保育所保育指針』（昭和39年）に示されている具体的名称（はさみ、えんぴつ、のり、クレヨンなど）が『保育所保育指針』（平成2年）では、削除されている。これは、それらの用具を使用しないという意味ではなく、その用具に限定された活動にならないようにという主旨であり、以前より子どもの主体性が重視されているといえる。

表2 乳幼児の造形活動に関する新旧保育指針の比較

旧指導指針（昭和40年版）	新指導指針（平成2年版）
<p>1歳3か月未満児の保育内容 望ましい主な活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・水、砂、積み木などに興味をもつ。 ・身近なものをかいた絵を見る。 <p>1歳3か月から2歳までの幼児の保育内容 望ましい主な活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・土、砂、石や水で遊ぶ。 ・クレヨンやえんぴつなどでなぐりがきをする。 ・積み木や組み木などでつんだり、くずしたりはめこんだりして遊ぶ。 <p>2歳児の保育内容 望ましい主な活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・鉛筆やクレヨンなどでなぐりがきをする。 ・いろいろな色を使うことに興味をもち始める。 ・粘土をちぎつたり、こねたり、たたいたり、のばしたりして遊ぶ。 ・自然物、器具や遊具など組み立てたり、分解したりするもので遊ぶ。 ・積み木や組み木でいろいろの構成をする。 ・何をしているところかひとりごとを言いながらかく。 ・はさみやのりに興味をもって使う。 <p>3歳児の保育内容 望ましい主な活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・紙などいろいろな材料や用具を使って、はったり、折ったり、つなぎ合わせたりいろいろに操作して遊ぶ。 ・作ってから名まえをつけたり、何かを作ろうとしてとりかかる。 ・作ったもので遊ぶ。 ・いろいろなものの色、形、その組み合わせのおもしろさに気づく。 <p>4歳児の保育内容 望ましい主な活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな材料や用具を使ってかいたり作ったりする。 ・自分の意図にそうように、くふうして作る。 ・形の組み合わせや色の選択について、感じ方が豊かになる。 ・友だちといっしょにかいたり、作ったりする。 ・見たり聞いたり想像したことを、かいたり作ったりする。 ・かいたり作ったりしたものを使って遊ぶ。 ・自分や友だちの作品を見せ合う。 	<p>6か月未満児の保育内容 内 容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・優しい言葉をかけてもらいながら、聞いたり、見たり、触ったりできる玩具などで<u>遊びを楽しむ</u>。 <p>6か月から1歳3か月未満児の保育内容 内 容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・きれいな色彩のものや身近なものの絵本を見る。 ・保育に見守られて、玩具や身の回りの物で<u>一人遊びを十分に楽しむようになる</u>。 <p>1歳3か月から2歳未満児の保育内容 内 容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保育に見守られ、外遊び、<u>一人遊びを十分に楽しむ</u>。 ・好きな玩具や遊具、自然物に自分からかかわり、十分に<u>遊ぶ</u>。 <p>2歳児の保育内容 内 容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保育と一緒に、水、砂、土、紙などの素材に触れて<u>楽しむ</u>。 <p>3歳児の保育内容 内 容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・様々な素材や用具などを使って、描いたり、もて遊んだり、好きなように形を<u>作って遊ぶ</u>。 <p>4歳児の保育内容 内 容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・感じたこと、思ったことや想像したことなどを様々な素材や用具を使って自由に描いたり、作ったりすることを<u>楽しむ</u>。 ・作ったものを用いて<u>遊んだり</u>、保育や友達と一緒に身の回りを美しく飾って<u>楽しむ</u>。 ・身近な生活経験をごっこ遊びに取り入れて<u>遊ぶ楽しさ</u>を味わう。 <p>5歳児の保育内容 内 容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・様々な素材や用具を利用して描いたり、作ったりすることを工夫して<u>楽しむ</u>。 ・身近な生活に使う簡単なものや様々な遊びに使うものを工夫して作る。 ・友達と一緒に描いたり、作ったりすることや身の回りを美しく飾ることを<u>楽しむ</u>。

- ・保母といっしょに身近な環境を美しくする。
- 5 歳児の保育内容
- 望ましい主な活動
- ・いろいろな材料や用具の使い方が豊かになる。
 - ・経験したり、想像したりしたことを意図的にかいたり、作ったりする。
 - ・形や色の組み合わせをくふうして、いろいろな表現をする。
 - ・みんなといっしょに絵をかいたり、ものを作ったりする。
 - ・かいたり、作ったりしたものを使って、遊びを発展させる。
 - ・自分や友だちの作品について話し合う。
 - ・身近にある美しいものに関心をもつ。
 - ・かいたり作ったりしたもので、身近な環境を美しくする。
- 6 歳児の保育内容
- 望ましい主な活動
- ・いろいろな材料や用具を適切に使う。
 - ・感じたこと、考えたことなどをくふうしてかいたり、作ったり、飾ったりする。
 - ・いろいろな色や形を使って、いろいろな表現をする
 - ・みんなといっしょに、かいたり、作ったりすることのおもしろさを感じる。
 - ・身近な生活に使う簡単な物や、ごっこ遊びや劇遊びに使うものを作る。
 - ・自分や友だちの作品などをたいせつにする。
 - ・身近にある美しいものを見て喜び、美しくしようとする気持ちをもつ。

- 6 歳児の保育内容
- 内 容
- ・様々な素材や用具を適切に使い、経験したり、想像したことを、創造的に描いたり、作ったりする。
 - ・身近な生活に使う簡単な物や、遊びに使う物を工夫して作って楽しむ。
 - ・協力し合って、友達と一緒に描いたり、作ったりすることを楽しむ。
 - ・感じたこと、想像したことを、言葉や体、音楽、造形などで自由に表現したり、演じるなど、様々な表現を楽しむ。
 - ・自分や友達の表現したものを互いに聞かせ合ったり、見せ合ったりして楽しむ。
 - ・身近にある美しいものを見て喜び、身の回りを美しくしようとする気持を持つ。

III. 幼稚園教育要領（平成元年）と保育所保育指針（平成2年）の比較

表3 幼稚園教育と保育所保育の理念

<p>1 幼稚園教育の基本</p> <p>幼稚園教育は、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。このため、教師は幼児との信頼関係を十分に築き、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。これらを踏まえ、次に示す事項を重視して教育を行わなければならない。</p> <p>(1) 幼児の安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくものであることを考慮して、幼児の主体的な活動を促し幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること。</p> <p>(2) 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。</p> <p>(3) 幼児の発達には、心身の諸側面が相互に関連し合い多様な経過をたどって成し遂げられていくものであること、また幼児の生活経験がそれぞれ異なることなどを考慮して、幼児一人一人の特性に応じ発達の課題に即した指導を行うようにすること。</p>	<p>(2) 保育の方法</p> <p>保育においては、保母の言動が子どもに大きな影響を与える。したがって、保母の愛情と知性と技術とが個々の子どもに向けられる必要がある。</p> <p>このため、保育は、次の諸事項に留意して行う。</p> <p>ア 個々の子どもの置かれている状態及び家庭、地域社会における生活の実態を把握するとともに、子どもを温かく受容し、適切な保護、世話をを行い、子どもが安定感と信頼感を持って活動できるようにすること。</p> <p>イ 子どもの発達について理解し、子ども一人一人の特性に応じ、また、発達の課題に配慮して保育すること。</p> <p>ウ 子どもの生活のリズムを大切に、自己活動を重視しながら、生活の流れを安定し、かつ、調和のとれたものにする。</p> <p>特に、入所時の保育に当たっては、できるだけ個別的な対応を行うことによって子どもが安定感を得られるように努め、次第に集団に適應できるように配慮するとともに、既に入所している子どもに不安や動揺を与えないように配慮すること。</p> <p>エ 子どもが自発的、意欲的にかかわれるような環境の構成と、そこにおける子どもの主体的な活動を大切に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように遊びを通して総合的に保育を行うこと。</p> <p>オ 個々の子どもの活動を大切にしながら、子ども相互の集団活動を効果あるものにするように援助すること。</p>
---	---

幼稚園教育要領と保育所保育指針をそれぞれの視点から概観した。ここでは、幼児教育というより広い視野から幼稚園教育要領（平成元年）と保育所保育指針（平成2年）を比較検討してみよう。それぞれの「総則」に書かれている内容を表3に示した。ただし、教育要領は、教

育課程の基準として法的規制を持つものであるのに対し、保育指針は法的には単なる参考資料であるということに注意する必要がある。それぞれの特質を示していると思われる用語に____線を引いた。これによると、幼稚園教育要領（平成元年）と保育所保育指針（平成2年）の2つに共通する理念が明確に示されていると思われる。すなわち、幼稚園教育要領と保育所保育指針に共通するのは、「子ども（幼児）一人一人の特性」、「子ども（幼児）の主体的な活動」、「遊びを通しての指導（総合的に保育を行う）」、そして、「環境」であり、これらは、改訂のキーワードになっていると思われる。ここには、幼稚園も保育所も共に子ども一人一人の特性を引き出し、環境の中で、遊びを通して、主体的な活動を促すという今日の幼児教育が志向されているのである。

次に、幼稚園教育要領と保育所保育指針に示されている、領域「表現」に関する留意事項・配慮事項の比較を表4に示した。

表4 幼稚園教育要領と保育所保育指針の表現に関する留意事項・配慮事項の比較

幼稚園教育要領・表現（留意事項）	保育所保育指針・表現（配慮事項）
<p>(1) 豊かな感性は、日常生活の中で美しいもの、優れたもの、心に残るような出来事などに会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し様々に表現することなどを通して養われるようにすること。</p> <p>(2) 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しむ表現する意欲を十分発揮させることができるような材料や用具などを適切に整えること。</p> <p>(3) 幼児が自分の気持ちや考えを素朴に表現することを大切にし、生活と遊離した特定の技能を身に付けさせるための偏った指導を行うことのないようにすること。</p>	<p>3歳児の保育内容</p> <p>(1) 身近なものに直接触れたり扱ったりして、新しいものに驚いたり不思議に思うなど感動する経験が広がるように配慮する。</p> <p>(2) 個々の子どもの興味や自発性を大切にし、一斉に経験させようとせず、自分から表現しようとする気持ちが育つように配慮する。</p> <p>4歳児の保育内容</p> <p>(1) 子どものイメージが湧き出るような素材、玩具、用具、生活用品などを用意して、のびのびと表現して遊ぶことができるように配慮する。 母の言動は、子どもが美しいものを感じたり、よりよいものを選んだりすることに強い影響を及ぼすので、その言動に留意する。</p> <p>(2) 子ども同士のまねや認めあいを大切にしなが、表現する意欲や創造性を育てるように配慮する。</p> <p>(3) 表現しようとする気持ちを大切にし、生活と遊離した特定の技能の修得に偏らないように配慮する。</p> <p>5歳児の保育内容</p> <p>(1) 表現しようとする意欲を高め、結果にとらわれず、個々の子どもの創意工夫を認め、創造的な喜びが味わえるように配慮する。</p> <p>(2) 子どもの考えや子ども同士の認めあいを大切にし、みんなで一緒に表現することの喜びを味わうことができるように配慮する。</p> <p>(3) 表現しようとする気持ちを大切にし、生活と遊離した特定の技能の修得に偏らないように配慮する。</p> <p>6歳児の保育内容</p> <p>(1) 表現しようと思うもののイメージが湧くような雰囲気をつくり、様々な材料や用具を適切に使えるようにしながら、表現する喜びを味わい、創造性が豊かになるように配慮する。</p> <p>(2) 子ども同士と一緒に活動する場合は、お互いに相手の立場を認め合いながら、協力し合って表現することの喜びを感じることができるように配慮する。</p> <p>(3) 表現しようとする気持ちを大切にし、生活と遊離した特定の技能の修得に偏らないように配慮する。</p>

この表によると、幼稚園教育要領と保育所保育指針の内容は、大きな差異はなく、表現することを楽しむ、表現する意欲を高めるなどといった子どもの主体性を重視し、自然な形で子どもを捉えようとしていることが分かる。さらにそれを具体的にするために、いろいろな用具や材料をそろえるなどの環境面についての配慮が幼稚園も保育所も同様に求められているのであ

る。特に重要と思われる事項は、幼稚園・保育所とも、技能に偏らない指導をするということであり、これも子どもの主体性を重視する故であろう。

ものづくり教育における基礎教育の視点

1. 子どもの、ものづくりのあり方について

平成元年改訂幼稚園教育要領・平成2年改訂保育所保育指針における、幼稚園と保育所に共通する教育上の重要事項は、環境を通して幼児の主体性を重視する、幼児の自発的な遊びを教育の中に位置付ける、幼児の一人一人の特性・個性を尊重するといった内容に集約されよう。これらの事項は、造形教育において旧指導要領の「絵画製作」と「音楽リズム」の要素を含んだ「表現」の中に具現化している。すなわち幼稚園の「表現」では、美に対する豊かな感性を持つ・感じたこと、考えたことを表現しようとする・イメージを豊かにし表現を楽しむといったことがねらいとしてあげられている。一方、保育指針も、年齢を8つに分類したうえで、感性豊かにする、想像したことなどを様々な方法で表現する、工夫して様々な方法で表現するなど、基本的に幼稚園と同様の方向が志向されている。すなわち、これらは、幼児の生活環境の中で、主体性・遊び・個の尊重を通して実現されるものである。

では、造形の分野では具体的にどのように実現させていけばよいのであろうか。本論では、対象を造形の中でも「ものづくり」にしほり、野外教育における造形活動の今日的な基礎教育の在り方について検討してみたい。

我々を取り囲むハイテクノロジーの環境は子どもの生活環境をも大きく変化させた。コンピュータを導入し、それを遊びのひとつとして位置付け始めた幼稚園も増えつつある。また、ファミコンが各家庭に広く普及しているのも現実である。確かに、子どもたちは、これらの新しい遊びの媒体を無理なく受け入れ使いこなす能力を持っている。しかし、人間関係の崩壊といった、今までになかった新たな問題も増えつつあるのも事実である。

このような環境の中で、子どものものづくりをどのように位置付ければ良いのであろうか。東洋の陰陽論的視点でこういった事実をながめるならば、現在の論理的、技術的、物質的なハイテクノロジーは、人間関係の崩壊といった歪みを含んだ陽の極点と促えることができる。では、この極陽に対して質的平衡、すなわち調和を得るための極陰の要因として何が対置されるべきか。それは、人間の根源的なものづくりであろう。しかし、それが極陰としての単なるノスタルジックなものづくり活動ならば、全く意味を持たないであろう。今、新たな視点で極陰を捉えなおした、ハイテクノロジーに押しつぶされない人間の根源的活動としてのものづくりが必要とされている。これはR. シュタイナーの、「近代の文明の調和のためには、物質・機械を代表するアーリマンに屈服しない、精神・芸術代表するルーチフェルの要素が必要」¹⁴⁾ という主張と同義に捉えることができよう。

では、子どものものづくり活動を根源的な活動にするためにはどうしたらよいか、幼児教育の今日的な方向性を示している「環境」、「主体性」、「遊び」、「個の尊重」といった言葉をキーワードにしながら具体的に検討してみよう。

浜本昌宏氏は「美術教育を進める会」の子どもの手仕事の展開のための現実的で有効な方法のひとつとして、「1. やっているところを見る。2. まねしてやってみる。3. 繰り返しやってみる。」¹⁵⁾ といった3点を、「会の研究課題や内容」の項目の中で紹介している。これは、シュタイナーの幼児教育の基本である、「幼児は模倣を通して成長する」という内容¹⁶⁾ の、幼児の具体的行動と同義である。シュタイナーの言にそえば、次のように言えるであろう。子ども

もは自分の生活環境の中から自ら興味のあるものを捜し出す。この行動は指導・強制されたものではなく子どもの主体的な自然の行為である。そして、そこに人間の、ものづくりを見る環境・機会があれば、その行為の模倣をしようとする。その時子どもは、ものづくりの行為者の内的な感情までも模倣しようとし、みずからの遊びに再現していく。また、同じ遊びを繰り返す行為は、目の前で繰り返される、ものをつくる人間の創造の喜び、そして、喜びを伴う一種の苦しさまでも内的に何度も体験していくのである。この過程は、キーワードとして先にあげた、子どもの「環境」、「主体性」、「遊び」、「個の尊重」の全ての重要性を表している。すなわち「1. やっているところを見る。2. まねしてやってみる。3. 繰り返しやってみる。」という子どものものづくりのプロセスは、平成元年改訂の幼稚園教育要領・平成2年改訂の保育所保育指針の視点を含み、かつ、シュタイナー教育の理念とも矛盾しないことが理解でき、ものづくり教育の本質的な方法論のひとつとして捉えておきたいと考える。

また、浜本昌宏氏はものづくりの歴史的教訓を通した、『「手仕事、工作」の実践と学習の成立』として、本質的なものづくり教育を成立させる次の7つのポイントをあげている¹⁷⁾。ここで、これらのポイントを考察し、ものづくり教育の普遍性の部分を検討してみよう。

「一つは、学習と発達にかかわる実践的な中身についてです。」ここでは、学習と発達が子どもの主体的な自己運動として位置付けられる。すなわち、子ども自身が企画し、作りだし、生活を太らせるという主体的な活動でなければ「手仕事・工作」の学習は成立しにくいと断言され、安易なキット教材の多くが否定されている。つまり、子どもの主体的な関わりを拒否する教材は意味がないのである。

「第二の点として、実践のなかに、特に生活や人間連帯に結びつく内容が必要なことです。」ここでは、「手仕事・工作」が生活的実践として、総合的内容を含んでおり、それ故その推進力は子ども自身の作ってみたい目的意識や意欲にあることが主張されている。そして、その実現のためには、一人だけの孤独なものではない、友達、家族、地域的広がりを持つ人間連帯の美しいダイナミックな関係が必要だと述べられている。すなわち、子どもの主体的活動のためには、生活や人間関係といった様々な環境要因が整備されていなければならないのである。

「第三として、実践を連続的なものとして組織する視点です。」ここでは、まず、子どもに先行するものづくりの経験がなく一方的な課題が与えられた時、それは無から有を生じさせるようなものだと述べられている。つまり、その場限りの一過性の体験ではあまり意味はなく、学校教育の多くのコマ切れる、キット教材中心の課題工作は問題が多いと批判されている。そして、確かな創造能力は、〈発想→素材、道具→操作、加工→仕上げ→作品享受〉という総合的過程を通して育まれると述べられ、子どものレディネスや、学習後の創造的発展を位置付けるといった、連続的な実践の重要性が語られている。このように、子どもの個・主体性を尊重したうえで時間的・空間的な継続が可能な環境要因が整備されていなければならないであろう。

「第四として、作品の完成度を高めるということについてです。」ここでは、作品が美的で、作者の心が込められた造形的に完成度が高い必要があると述べられ、子どもの様々な試行錯誤と誠実な取り組みが作品に対する愛着を生み、それが作品の完成度を高めると結論づけられている。ここでも、子どもの主体的な心を込めるもの作りの姿勢が作品の完成度を高めることが理解される。

「第五として、学習の方法について、いくつかふれてみたいと思います。」ここでは、子どもの実践の模範や動機づけの刺激を用意する大切さが述べられている。これは、指導者が道具の正しい使用方法等を実際に見せることによるオーソドックスな教育方法が含まれるが、子ど

もの本性としての模倣衝動を主体的な活動として捉え、正しいお手本としての指導者の存在が必要となろう。また、一方では、指導者の教え込みという子どもの受容の範疇を越える危険性があることも認識しておかなくてはならない。

「第六として、コンファランス（発表討論会）やミーティングのもつ効用についてです。」ここでは、友だちの前で自分の製作の過程や苦労を発表する教育的効用が述べられている。

「第七として、子どもの自由な発想や創造性をいっそう促すことについてです。」ここでは、子どもの創造性を保証するためには、多彩な素材・道具・材料・用具が豊富に用意され、子どもが作業できる時間と場を保証したいと述べられている。これらは、物質的環境としての素材と道具の関係が追求され、また、空間的環境として、時間と場所が整備されている必要がある。

以上の7項目について、キーワードを核に概括的に分析した。この7項目は、学校教育を意識したものであり、本稿の幼児を主とした考察の枠をやや超える部分もあるが、人間の根源的な活動としてのものづくり教育の重要なポイントが明確にされているといえるであろう。それらを要約すれば、子どもの本性としての主体的な活動を重視し、それを保証する様々な環境を整えるという陰陽二面の調和が必要であるという内容に集約できると考える。

では次に、以上の考察の上に、野外教育における造形活動の視点を加えて考察を深めてみよう。

II. 野外教育における造形活動の視点から

野外教育における造形活動の基礎とは何なのか、山梨大学教育学部野外教育研究会主催のキャンプクラフトの10年間の実践を振り返り、先に述べた7つの視点を中心にして具体的レベルで検討してみよう。毎年夏と冬の2回のキャンプクラフトで今日までに、三角馬・樹の上の家・御みこし・牛皮太鼓・屋台・行燈・木の皿・カズー・牛笛・鶏笛・変わり剣玉・木馬・ソリ・スノーボード・雪下駄・エスキモーのサングラス・アイスホッケー用スティック・雪玉パチンコ・腕振り人形・木製クラッカー・うなり木・オールドタイムウッドスクーターを製作した。これらは、幼稚園年長児・小学校低中学年児童ともに同一のテーマで、主として個人製作として行ったものである。これらのキャンプクラフトのテーマはキャンププログラムに必要なものや、キャンプを楽しくする遊具に限定したうえで、指導者が決定している。

まず第一の観点である、ものづくりが子どもの主体的な活動であるか、安易なキット教材の要素はないかという問題の検討を行ってみよう。キャンプに参加する子どもたちは不特定多数である。小学生キャンプでは再参加者が多いが、幼児は全員初めてのキャンププログラム経験となる。このように、ものづくりに関するレディネスも不十分なままで、幼児の主体的な創造活動を引き出すことはなかなか困難な条件ではある。特に本キャンプクラフトでは、小学生と同レベルの一見高度な木工作を行っているわけで、単にやらされる、つまらない工作体験にしてしまう危険要因を確かに内包している。すなわち、製作テーマは先に決定しているうえに、素材、道具・用具、さらに作り方を明記した指導者用のマニュアルも準備されている。このように、幼児の主体性は一見尊重されていないようにも見えるが、全く木工作のレディネスがない幼児にとってのキャンプクラフトの目的として、「遊びたいから作るという、楽しいものづくりの初めての経験」をあげており、あくまで、幼児の主体性を引き出す経験を目的にしているのである。そのため、子どもの真なる創造への興味を引き出す魅力的なテーマを設定することが、重要な問題だと捉えている。さらに、キャンプクラフトは一回限りではあるが、また後からものづくりをやってみようという動機付けになるような、楽しく、やればできるという自信を持てるものづくり体験になるように最大の教育的配慮が求められる。しかし、大多数の参

加幼児はキャンプクラフトを十分に楽しみ、つくったもので嬉しそうに遊んでいるが、中には、クラフトをやらされているといった態度の幼児もいないわけではない。こういう場合は、その幼児の創造活動への興味を引き出せなかったわけで、造形だけの問題として捉えられない他の要因も絡んでいるものの、検討が必要である。このように、幼児の反応だけで活動の良否を論じることは無意味であるが、キット的な教材を用いて、やらせるキャンプクラフトでは意味がないことだけは事実である。

第二の、ものづくりのテーマが生活と人間連帯に結びつく内容を必要という点は、多くの友達やキャンプスタッフと共に生活する野外教育自体が、この要因を内包している。つまり、キャンプクラフトの内容がキャンププログラムといかに密接に関係しているかという点、およびそのテーマがいかに子どもの本性に働きかけることができるかという点が、カウンセラーと幼児の人間関係のなかで追求されている必要がある。ここでも、キャンプクラフトのテーマの重要性が理解される。

第三の、実践の連続性については、幼児の1回限りのキャンプクラフトに、初めての楽しいものづくりの経験による造形活動への動機付けとしての価値を認めるものの、ものづくりのためのレディネスがないという問題も含めて、キャンプクラフトは連続性を持つ活動にはなりにくい。しかし、年2回のキャンプに、その後数年に渡り多くの子どもたちが参加しており、回数を重ねるごとに、道具を使いこなし、テーマにそった自分だけの主体的な活動を展開している。このように、回数は少ないが、数年に渡る大きな意味での、ものづくり経験の連続性の効果は大きいと認識している。しかし、活動としては1回限りの要因は大きく、キャンプ後の一人一人の子どもたちの生活の中に連続性を引き出しえるような動機付けを持った魅力的なキャンプクラフトのテーマと活動を提示する必要がある。

第四の、作品の完成度の問題については、キャンプクラフトのテーマの必然性・遊び道具としての機能等が、学校教育の活動よりも直接的に要求されるところがあり、子どもが一生懸命、主体的に興味を持って取り組めるキャンプクラフトのテーマを提示する必要がある。子どもの興味を引き出せれば、当然心を込めた活動になるだろう。そのため、キャンプクラフトではごまかしのない本物を作らなければならない。しかし、本物を目指すが故に、幼児にとり高度な活動になる傾向を持ち、子ども不在の押しつけ教育になる懸念も十分に認識しておく必要がある。また、本物を作るためには自然素材が最適であり、それを心を込めて適切に加工すれば作品の完成度は高くなると言えるであろう。

第五の、学習の方法の問題については、本キャンプクラフトでは10年間変わらず、キャンプクラフトの流れは決まっている。活動への導入、道具・用具の使用方法、安全注意等は、一人の指導者が、子どもたちの前で実際に素材・道具を用いて全体の方向付けを行う。その後、7～10名のグループに分れ、各班2名のキャンプカウンセラーが実際の指導を行う。ここで、キャンプカウンセラーの意識により大きく教育効果が異なってくる。やらせようとするカウンセラー、自ら子どもの作業をやってしまうカウンセラー、内容が理解できずなかなか活動を進行させられないカウンセラーもでてくる。このように、指導者のものづくりのためのレディネスの問題も大きく、まだ未解決な部分である。しかし、基本的には道具を用いて見本を見せるというオーソドックスな指導方法が最も適していると判断している。一方、学校教育では、新指導要領に沿い、指導者が見本を見せず、子どもたちの中から正しい方法を生み出させようという、主体性を大切にする傾向が大きく、この問題はまた、検討が必要である。

第六の、コンファランス・ミーティングについては、本キャンプクラフトでは特に設定して

いない。しかし、キャンププログラムに密接したものづくりであるならば、友達の製作した遊び道具を見る機会や、うまく遊具を扱う姿を見ることになり、互いに刺激し合うという教育効果は期待できる。

第七の、子どもの自由な発想や創造性を促すという問題は、素材と道具との関係を十分追求することにより新たな可能性を引き出すことができるであろう。ここで、素材と道具との関係を考察してみよう。ものづくりにおいて、素材と道具は不可分の関係にある。しかしながら、小学校学習指導要領・保育所保育指針は改訂を重ねるごとに用具の名称が削除されている。言うまでもなく、この改訂の方向は、用具に規定された、子どもの主体性をスポイルする押しつけの工作教育を改めようという主旨を持つわけだが、記述のない用具は使用しないという安易な促え方がされる場合もありえると懸念される。

一方、本キャンプクラフトでは道具は原則として工作に必要なものを使用し、特に年齢的な限定はしていない。たとえば、檜材に穴を開けるためにはクリックドリルとドリル刃を使用しているが、この道具は幼稚園年長児・小学校低中学年児童ともに、扱い方を一部変えることにより共通して使用している。つまり、先にテーマがあり、その加工のための道具は、年齢的な判断ではなく、作るためにという目的のために選択している。その後、扱う子どもの能力に応じて、カウンセラーが道具の介助をするといった教育的配慮を行っている。

このように、木に穴を開けるにはドリルという最適な道具が必要であり、素材と道具は密接な本質的な関係を持っている。こういった理にかなった関係を、子どもの能力に応じて直接体験することの積み重ねが、子どもの新たな創造性を生むのではないかと考える。

結 語

平成元年改訂『幼稚園教育要領』・平成2年改訂『保育所保育指針』の考察を通して幼児教育が志向している方向が明らかとなった。すなわち、以前の、小学校的な指導を意識した幼児教育から、幼児の生活環境の中で、個を尊重し、遊びを通して主体的な活動を導くといった、より幼児の本性にそって主体的な活動を引き出す教育に変わってきたと言える。このような考え方により、以前の「絵画製作」は「表現」として大きなカテゴリーの中に包含され、ものづくり活動も道具・用具に規定されない、幼児の主体的な活動が求められるようになった。以上のように幼児教育は、幼児の側に立ち本質的に変わろうとしている。この動向を見据えたうえで、子どもの「環境」、「主体性」、「遊び」、「個の尊重」をキーワードとして、基礎造形としての野外教育における造形活動の在り方の検討を行い、次のような考察結果を得た。

ものづくり教育において最もベーシックな方法の一つは、指導者が具体的に道具を用いて、素材を加工しているところを子どもたちに見せ、それを見本として、実際に子どもに直接体験させることであろう。これは、素材と道具の本質的な関係を子どもが認識する最も自然な方法である。しかし、今日の幼児教育の動向は、より子どもの主体性・本性に向かっている。それに沿うならば、一つの加工方法・一つの作り方を子どもに押し付けるようなキャンプクラフトにならないような、指導者の意識が必要である。

また、具体的に本質的な、野外教育における造形活動を成立させる次のような留意点を明らかにした。第一に子どもの主体性を引き出すクラフトのテーマが必要であり、キット的なやらせるキャンプクラフトは無意味である。第二に、キャンプクラフトの内容がキャンププログラムと密接に関係しており、クラフトが子どもの本性に働きかけるように、指導者と子どもの人間関係のなかで追求されていなければならない。第三に、キャンプ後の子どもの生活の中に連

続性を引き出しえるような動機付けを持った魅力的なクラフトのテーマと活動が必要である。第四に、クラフトの完成度を上げるには、自然素材を用いて、子どもが主体的に興味をもてる本物のクラフトのテーマが必要である。しかし、幼児の道具使用においては高度過ぎないような留意が必要である。第五に、キャンプクラフトの学習は、子どもに見本を見せるという方法が適していると考えられるが、子どもの中から正しい方法を生み出させる方法も検討する必要がある。第六に、コンファランスの要因として、クラフトのテーマがキャンププログラムに密接したものならば、友達同士で比較し、互いに刺激し合う教育効果が期待できる。第七に、子どもの自由な発想や創造性をさらに促すためには、素材と道具の関係を十分追求しなければならない。キャンプクラフトでは、例えば、遊ぶという目的のために遊び道具を作る。そのためには、素材の加工に適した道具を使用しなければならない。様々な道具を子どもの能力に応じて扱えるようにする教育的配慮が、道具の押しつけではなく、子どもの創造の喜びを大きくするものでなければならない。

今後は、素材と道具の関係をさらに明確にし、キャンプクラフトの観点から、子どもの創造性を引き出すものづくり活動の在り方を追求したいと考える。

尚、本稿は、名古屋女子大学教育研究所、平成4年度の一般研究助成の成果の一部である。

文 献

- 1) 渋谷寿・沖幸子 「野外教育における造形活動（第4報）」 1992 『名古屋女子大学紀要第38号 人文・社会編』 p.99～103
- 2) 日本幼児教育研究会 『幼稚園教育はどうかかわるか』 1989 明治図書出版 p.28
- 3) 岸田勇雄編 『改訂幼稚園教育要領の展開』 1989 明治図書出版 p.12～13
- 4) 前掲書 3) p.31
- 5) 前掲書 4) p.15
- 6) 前掲書 4) p.15
- 7) 前掲書 3) p.42
- 8) 前掲書 4) p.31
- 9) 文部省 『幼稚園教育要領』 1989 チャイルド本社 p.3
- 10) 植山つる他編 『戦後保育書の歴史』 1978 全国社会福祉協議会 p.161
- 11) 岡田正章 「旧指針との比較から」『発達』 No.41 VOL.11 1990 ミネルヴァ書房 p.7
- 12) 厚生省児童家庭局 『保育所保育指針』 1965 フレーベル館 p.5
- 13) 平井信義他編 『保育所保育指針解説』 1990 チャイルド本社 p.18
- 14) 上松佑二 『ルドルフ・シュタイナー』 1980 P A R C O出版 p.60～61
- 15) 美術教育を進める会編 『手仕事・工作と美術教育』1992 あゆみ出版 p.34
- 16) E・M・グルネリウス、高橋巖他訳 『七歳までの人間教育』1984 創林社 p.97～99
- 17) 前掲書 19) p.42～48