

# 幼児の表現過程を捉える保育学生の学びに関する一考察

—— 造形遊びの模擬保育実践を通して ——

井上 昌樹<sup>1)</sup>

## A Study on Learning by Childcare Students to Focus on the Expressive Process of Young Children:

Through Simulated Childcare Practice of Freestyle Arts and Crafts

Masaki Inoue

### Abstract

The purpose of this study is to clarify the way in which teachers learn about figurative expression. Many students who do not major in art or art education have a unique and erroneous perception that “modeling = creating works.” In order to capture the figurative expression of young children, it is necessary to break away from such an unconscious work-based approach to child-centered work-oriented schools, and how to change the consciousness from a task-oriented view of activity to a child-centered view of activity through classes is an important issue. In order to shift the consciousness from work-oriented to process-oriented, the author conducted a lesson practice with the main theme of simulated childcare of freestyle arts and crafts in the course “Teaching Method of Childcare Content” Expression “B” on teaching methods of figurative expression. Described from three perspectives, and the results and issues of this practice were clarified.

**Key words:** nursery teacher training, freestyle arts and crafts, simulated childcare, perspectives on the process, text mining

**キーワード:** 保育者養成, 造形遊び, 模擬保育, 過程への視点, テキストマイニング

## I はじめに一問題の所在

近年の保育における造形活動の考え方は、かつての作品主義的な結果重視のものから、生活全体の文脈と密接に絡み合いながら、造形活動を通して子どもの気づきや発想、思考や試みを促進し、育ちや学びを生成していく、探究的なプロセスを重視したものへとその理解が広がってきている。戦後日本では、芸術を通じた教育<sup>1)</sup>を中心に、芸術することによる人間形成を目的として展開され

てきた。また今日の保育における表現の概念は、感じたことや考えたことを、自分にも他人にも知覚できるように外部に表し出し、そこに意図的・意識的な自覚が見られることであるとされている<sup>2)</sup>。保育における造形表現活動はその過程に意味があると言える。造形表現の過程に着目することは、子どもの表現を通じた育ちや学びを捉える上で重要な視点ではあるが、そうした過程の体験は後に残る作品や痕跡からは見えにくく、逆にそうした見える部分のみに注目してしまうことで子どもの

1) 育英短期大学保育学科

育ちが見えてこない場合が多い。

また、保育者養成校（以降「養成校」と略記）における領域「表現」にかかわる指導内容については、音楽・造形・身体表現・演劇等といった、領域固有の型や知識技能の獲得が自己目的化される可能性から、いわゆる「作品主義」への傾倒が懸念される。保育学生の意識としても、高校までの教科学習（図工、美術）を受けてきた経験から、造形表現＝制作／製作（作品づくり）としての認識が強く、成果物を見栄えの良い／悪い（上手／下手）の価値基準で捉えることから造形表現に対する苦手意識をもっている学生も見られる。佐藤（2018）は養成校におけるそのような「美術の専門性の追求」に対し、理論面、技能面ともに一定の重要性は認めつつ、あくまで副次的役割に留めるべきとしている<sup>3)</sup>。加えて、園で造形活動を展開する上で保育者に必要とされる資質・能力では、場の状況・子どもの育ちを見取る感性や、それらの変化に臨機応変に対応する力が中核的であることを明らかにしており<sup>4)</sup>、今後、養成校における造形表現の学びにおいても、素材や技法に関する専門的な知識技能の習得（作品主義）に留まるのではなく、子どもの生活／遊びの文脈からの生成的で探究的な表現プロセスへの視点転換が求められる。

## II 目的と方法

本研究の目的は、養成校における造形表現活動の指導に関する学びのあり方について、その具体性を明らかにするものである。本稿では、造形表現活動における過程への視点転換をいかにして学生の中に促すことができるかを中心の問いとした。筆者が勤務校で担当する授業「保育内容『表現』の指導法 b」において、造形遊びの模擬保育実践を課題として経験した学生の意識、とりわけ幼児の造形表現活動に対する認識について明らかにする。

具体的な研究方法は以下のとおりである。

- ・ 幼児の造形表現過程について先行研究をもとに整理する。
- ・ 造形遊びの模擬保育を取り入れた授業をデザインし実践する。
- ・ 実践した授業に対する学生の感想をテキストマイニングにより分析し考察を加える。

## III 幼児の造形表現過程

保育の場における造形表現活動について、松岡は「自由遊び」と「設定遊び」に分類できると述べている。「自由遊び」の造形表現とは、子どもが園生活の中で自由な時間に、保育者の誘導や指導なしに材料・道具・環境などに働きかけながら絵を描いたりモノ遊びをしたりすることである。「設定遊び」の造形表現とは、保育者の意図・ねらいが含まれており、保育者主導の教授的な方法や誘導・促進的な投げかけによって「一斉」「個別」に展開する<sup>5)</sup>。

また花篤らは、「設定遊び」における幼児の造形表現活動の分類について、保育者が目的意識化して題材化（設定化）した活動を、「造形遊び」と「造形表現」に分類している<sup>6)</sup>。「造形表現」とは、明確に自己の思いやイメージをもって表現していく活動であり、さらに「心象表現」「適用表現」「かく（平面表現）とつくる（立体表現）」に小分類できる。「造形遊び」とは、材料・素材へのかかわりそのものや技法という行為そのものを楽しむ活動であり、「空間遊び」「材料遊び」「構成遊び」「操作遊び」「模倣遊び」に小分類できる。この分類について花篤らは、「分離対立するものではなく連続し、あるいは重なり合うものであり、実際の保育ではさまざまな展開が考えられる<sup>7)</sup>」としている。

さらに松岡は花篤らの分類に基づき、造形活動を構成する要素として「A 発想、構想、目的」「B 素材、材料」「C 技法、行為」の3つを挙げている<sup>8)</sup>。松岡は、A からスタートする造形活動を

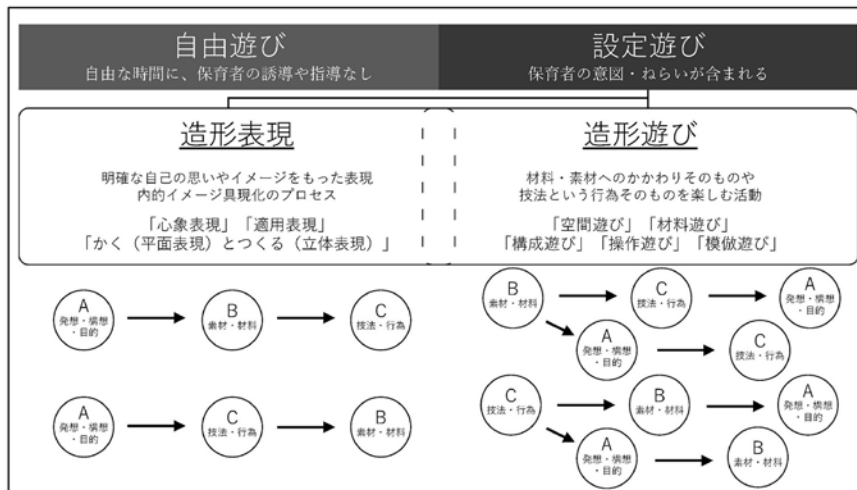


図1 「幼児の造形過程」(花篤ら及び松岡による分類に基づき筆者が作成)

「造形表現」、B・Cからスタートする造形活動を「造形遊び」としている。松岡もこの分類についてあくまで便宜上の区分であり、子ども側から区分されるものではなく、保育の際のねらいを指導者の中に明確にするための分類であると述べている<sup>9)</sup>。

以上の先行研究から幼児の造形過程を整理し、図1のようなプロセスイメージを作成した。

造形表現の模擬保育では、子ども不在の(学生が子ども役を演じる)状況下で、本来の子どもの主体的な発想・構想プロセスを実践することは難しく、どうしても予定調和な作り方のレクチャーへと流れてしまうことが予想される。保育現場で子どもと生活を共にしている保育者であれば、子ども一人ひとりの関心を捉えることができ、その子らしい造形表現を引き出すことも可能であるだろう。しかし、現場経験がほぼ皆無で高校までの教科学習を経験してきた学生から、子どものような素材で柔軟な発想や表現を引き出すことは難しい。保育者役の学生にとっても完成作品への意識を強くもってしまうことが懸念される。

そこで両者ともに子どもの造形表現過程への意識をもてるようにするため、素材との出会いからスタートし、展開が子ども役の発想に委ねられる「造形遊び」の模擬保育実践を課題として提示した。特に今回は「中心となる材料」を各グループ

で決め、その材料から生まれる多様な表現に保育者として臨機応変に対応していくものとした。

#### IV 実践の概要

##### 1 研究対象

本研究の対象者は2022年度前期開講の「保育内容『表現』の指導法b」を履修した1年生Aクラス(41名)及びDクラス(41名)の計82名であり、そのうち課題を提出した79名の学生の感想文を分析対象とした。感想文を書く際の視点として「幼児の造形表現について」「造形表現の模擬保育について」「ドキュメンテーションについて」の3つを提示した。学生は上記3つの視点から授業全15回を通した感想を記述した。

##### 2 授業概要

「保育内容『表現』の指導法b」は、造形表現の指導法に関する科目であり、教材研究(指導案作成を含む)及び模擬保育を通して、子どもの造形表現の場をコーディネートする保育者の資質・能力育成を目指している。科目履修学年は保育学科1年生で、ほとんど現場経験のない学生が対象である。授業は全15回であり「基礎学習」「材料研究」「模擬保育」「振り返り」の大きく4つの段



図2 お花紙をちぎる



図3 湿らせて貼り付ける



図4 水で溶かす



図5 絞って丸める

階に分け実践した。

「基礎学習」(全4回)では「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園保育教育要領」の記載をもとに、表現領域におけるねらいと内容について筆者の解説で学習した。また、描画を例に子どもの作品を発達段階別に鑑賞しながら、幼児の発達段階と造形表現の関係について学習した。また、幼児の造形過程について概説した上で、実践例として筆者が保育者役となり「お花紙」を中心の材料とした造形遊びを体験した(図2～図5)。子どもの自由な発想によって現れる多様な表現を保障するためにも、保育者自身の材料経験に裏付けされた環境構成や子どもの表現と関わる保育者の姿勢の重要性を指摘した。

「材料研究」(全4回)では、5～6人で1グループとなって、グループごとに模擬保育で扱う「中心の材料」を決め、その材料のいろいろな表現の可能性について探求をおこなった。今回学生には、素材との出会いからスタートし、展開が子ども役の発想に委ねられる「造形遊び」の模擬保育実践を課題として提示した(図1におけるBをスタートとした展開)。特に今回は「中心となる材料」を各グループで選択し、その材料との関わりから生まれる子ども役の多様な表現に、保育者として臨機応変に対応していくというものである。完全な自由遊びではなく設定的造形遊びであることから、設定したねらいに即した導入の仕方や、多様な表現にある程度対応するための環境構成など、学生には材料研究の段階で検討すべき視点を提示した。実際に材料を扱う経験をもとに、そこでの気づきや感覚、発想・構想のプロセスなどを言語

化する形で活動案(指導案)作成をおこなった。

「模擬保育」(全4回)では、「保育者役」「子ども役」「観察者役」に分かれ、グループで1実践(約30分)の模擬保育をおこなった。1クラス8グループあるうちの、保育者役1、子ども役3、観察者役4に別れ、1グループずつ全グループが実践をおこなった。造形遊びでは必ずしも結果としての作品が残るわけではないので、表現の過程を捉えるための方法として、模擬保育実施後にドキュメンテーションを作成する旨をあらかじめ伝えてあり、模擬保育の妨げにならない程度に活動過程の写真記録をするよう投げかけた。また、グループ内での役割分担は、いくつかの例(保育者役を時間で交代する方法、保育者役を主と副に分ける方法など)を示した上で、それぞれのグループで取り組みやすい方法を選ばせることにした。

「振り返り」(全3回)では、模擬保育での経験を模造紙1枚分のドキュメンテーションにまとめながら振り返った(図6)。また、本科目では秋田・松本監修の『保育の質を高めるドキュメン



図6 模擬保育のドキュメンテーション

テーション：園の物語りの探究』（2021）<sup>10</sup>）をテキストとして使用した。保育者として、形に残りにくい子どもの造形過程を捉える上でドキュメンテーションの理解は必須である。作成自体は模擬保育実践後におこなったが、事前学習と授業時間の一部を使ってテキストの内容を整理しドキュメンテーションに関する基礎的な理解を図った。

## V 結果と考察

### 1 模擬保育の実際

学生が模擬保育で使用した中心の材料は表1のとおりである。どのグループも日常生活で手に入る身近な材料を選択しており、材料研究ではそれを使った特定の作品づくりではなく、一つの材料から広がる多様な表現について可能性を探求した。

例えばAクラスの6班は石鹼（泡）を使った造形遊びを提案した。泡立たせるための物的環境としてバットと、手作りのスポンジボール（図7）を用意した。手触りを楽しめるようなふわふわの泡を作るためにスポンジボールの形にはこだわっていたようだ。

泡の感触を楽しむだけでなく、透明のプラスチックコップとスプーンを用意して泡を掬ったり取り分けたりできるようにし（図8）、また、絵の具（不透明水彩）を用意して泡に色をつけて遊べるようにもしていた（図9）。

子ども役の学生の反応としては、造形活動に石鹼を使うこと自体に興味を示しており、泡立てる前の石鹼の匂いを嗅いでいる様子もみられた（図10）。冒頭の泡立てに関しては一斉の活動として行われていたが、泡立った段階からその他の環境（コップやスプーンなど）を使い、個々に展開し

表1 模擬保育で使用した各班の中心の材料

班 クラス	1	2	3	4	5	6	7	8
A	塩	スズランテープ	モール	洗濯糊	キッチンペーパー	石鹼（泡）	新聞紙	ストロー
D	新聞紙	木工用接着剤	クレヨン	綿	アルミホイル	絵の具	紙皿	洗濯糊



図7 スポンジボール



図8 泡をコップに取り分ける



図9 泡に絵の具で色をつける



図10 石鹼の匂いを嗅ぐ



図11 オリジナルドリンクに見立てる



図12 ひたすら泡立ちを追求する

ていく様子が見られた。特に絵の具で色をつけられるとわかると、グループごとにさまざまな色を試すようになり、色がついた泡を画用紙の上のせて絵を描いてみたり、泡の様子からオリジナルドリンクに見立てて表現している様子も見られた(図 11)。あえて色をつけずに泡立ちのふわふわ具合を追求しているグループも見られた(図 12)。

## 2 テキストマイニングの結果と考察

テキストマイニングには KH Coder<sup>11)</sup> を使用した。学生が手書きで記述した感想文を OCR アプリ (Clip OCR) を使用してテキストデータとして読み取り<sup>12)</sup>、KH Coder で形態素解析および抽出語の分析 (テキストマイニング) をおこなった。

学生の感想を形態素に分解した結果、総抽出語数 55,857 語 (うち使用語数 20,211 語)、異なり語

表 2 抽出語上位150語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	663	理解	67	大変	34	観察	24
活動	383	発達	65	発想	34	考え	24
表現	349	楽しむ	63	色々	33	手	24
造形	302	遊ぶ	58	様々	33	場面	24
考える	291	作品	57	時間	32	大人	24
保育	278	先生	57	それぞれ	31	発達段階	24
自分	249	発見	53	伝える	31	方法	24
模擬保育	227	色	52	環境	30	立場	24
学ぶ	177	必要	52	見える	30	塩	23
班	162	体験	51	姿	30	計画	23
使う	157	違う	50	変わる	30	新しい	23
見る	147	想像	50	グループ	29	泡	23
感じる	143	歳	49	改善	29	自身	22
幼児	142	内容	47	興味	29	創造	22
ドキュメンテーション	141	感性	45	形	29	友達	22
作る	139	力	45	工夫	29	アルミホイル	21
遊び	138	気づく	44	出る	29	テープ	21
素材	136	成長	44	生かす	29	改めて	21
授業	135	前	42	多い	29	経験	21
絵	123	イメージ	41	記録	28	行く	21
大切	115	準備	41	今	28	出す	21
実際	101	言う	40	出来る	28	足	21
描く	97	発表	40	頭	28	学べる	20
分かる	97	反省	40	入れる	28	見つける	20
たくさん	94	展開	39	絵の具	27	作成	20
楽しい	88	自由	38	今回	27	視点	20
他	88	気持ち	37	次	27	終わる	20
豊か	88	決める	37	一緒	26	重要	20
声	83	指導	37	過程	26	象徴	20
行う	81	振り返る	37	行動	26	触れる	20
良い	75	ボンド	36	実習	26	大事	20
写真	73	最初	36	聞く	26	充実	19
書く	73	材料	36	様子	26	初めて	19
人	72	持つ	36	学び	25	身	19
言葉	71	少し	36	完成	25	道具	19
難しい	71	年齢	36	時期	25	入る	19
子	67	紙	35	生活	25		
知る	67	現場	34	目	25		

数 2,534 語（うち使用語数 2,091 語）であった。出現回数上位 150 語は表 2 のとおりである。出現した語の上位には、「子ども」(663)、「活動」(383 回)、「表現」(349 回)、「造形」(302 回)、「考える」(291 回)、「保育」(278 回)、「自分」(249 回)、「模擬保育」(227 回)、「学ぶ」(177 回)、「班」(162 回) が挙げられた。

抽出語間の関連性を探索するために、表 2 に示した抽出語の中でも、出現頻度上位 60 語までを利用した共起ネットワークを用いて、抽出語間の関連性を分析した。その結果については、図 13 に示し、各抽出語同士の結びつきを俯瞰的にみとみる。

共起ネットワークは、円の大きさと語の出現回数を（大きければ出現回数が多い）表している。また、語と語が線で結ばれているかが共起性や関連性の有無を表し（円の位置や近さは共起性と無関係）、線の太さが関連の強さとしてそれぞれ表

現される。

図から感想文で出現回数が多い「子ども」「造形」「表現」「活動」「考える」「保育」「自分」「模擬保育」が互いに関連し合っていることがわかる。この授業で扱った領域および内容、また提示した課題に関する語でもあることから、学生の意識の中心にあったと読み取れる。

また、「表現」に「豊か」、さらにそこには「感性」「力」「イメージ」が付随している。学生が造形表現活動を通じた子どもの内面的な学びとして、感性や想像力を重要な要素として認識していることが読み取れる。

前述のように、模擬保育の実施にあたり、学生には造形過程への視点をもたせるためにあらかじめドキュメンテーションの作成を課題として投げかけている。共起ネットワークでは「ドキュメンテーション」に「見る」「写真」「振り返る」が関連づいているが、ドキュメンテーションについて

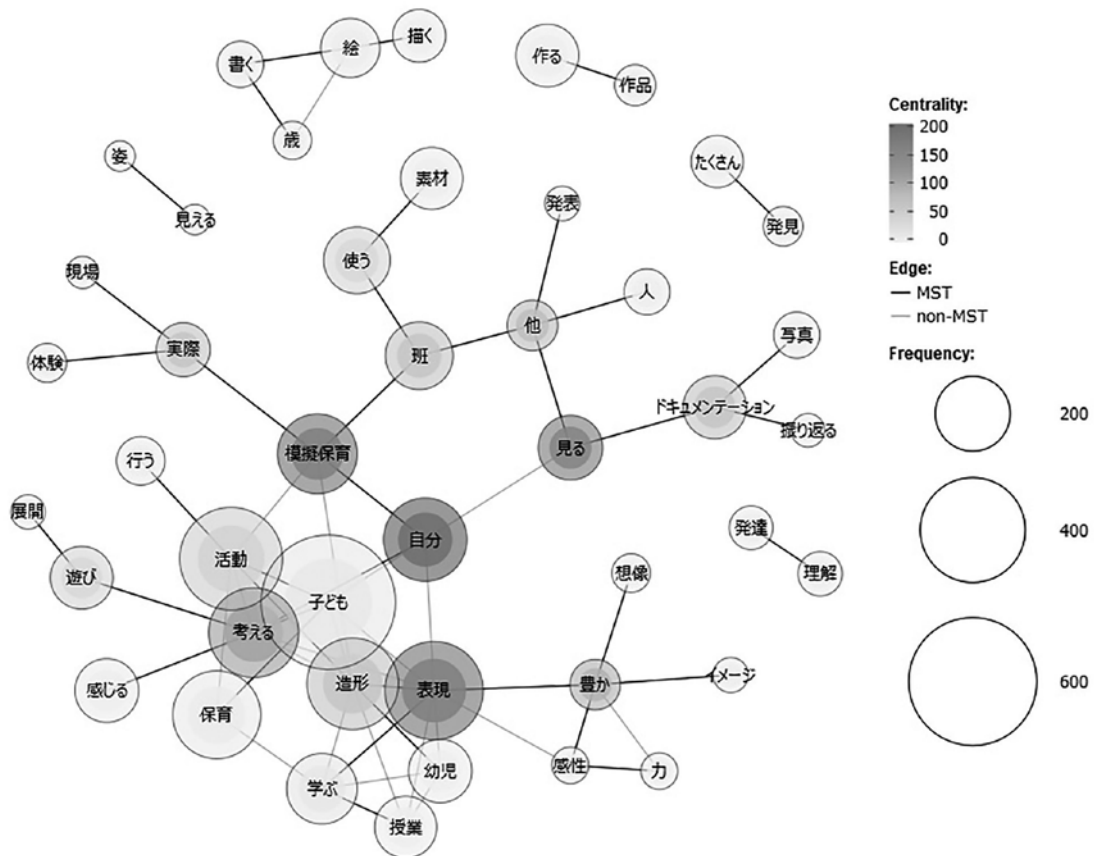


図13 共起ネットワーク：学生の感想

どのような認識でいるか、ここからだけでは読み取りにくい。ため、「ドキュメンテーション」の原文を参照する必要がある。

「ドキュメンテーション」の語が使用されている原文を参照すると、表3のように、ドキュメンテーションを「振り返りのツール」として捉えている学生がいる反面、第三者への伝わりやすさや見栄えを意識するあまり「見せることが目的化」している様子もうかがえる。ドキュメンテーションは保護者や同僚と子どもの活動を共有する機能を有するが、それはあくまで他者を巻き込み共同体として子ども理解を深め、保育を充実させていくためである。過程の可視化自体が目的化してしまうことで、過程そのものの見栄えに保育者の意識が向き、結果として作品主義を助長してしまう危険性も孕んでいる。十分配慮する必要があるだろう。

図13の「模擬保育」と関連の強い中心の意識から離れ、関連性が薄いと読み取れる語のグループに着目する。「発達」「理解」のグループ、および、「絵」「描く」「書く」「歳」のグループについ

ては、第4回の基礎学習で学んだ幼児の発達段階と造形表現に関する語である。この授業回では、主に幼児の発達段階による表現の特徴について幼児の描画作品を基に解説を加えたが、共起ネットワークにおける模擬保育のまとまりと関連性が見られないことから、理論と実践の乖離が起こってしまっていることが読み取れる。子どもが目の前にいないからこそ、子どもの姿を少しでも明確にイメージした上で模擬保育に臨ませたい。この理論と実践の乖離については改善を要する今後の課題である。

「作品」「作る」のグループも模擬保育のまとまりから離れている。今回造形遊びの模擬保育を課題としたことから、特定の作品をつくることへの意識は全体として薄かったと読み取ることができそうだ。具体的に学生は作品についてどのような認識であったか、「作品」についても原文を参照する(表4)。

「作品」の原文から、「みんなで同じ作品を作る、目的を持った作品を作るのではなく」や「『この作品を作らせよう』と考えて自分の指導案通りに

表3 「ドキュメンテーション」の原文より一部抜粋

原 文	ラベル
「ドキュメンテーションを行うことが自分達の反省点等が見つかり、今後の保育に生かせるようになる事がいいと思いました。」 「子どもの自己表現を保育者が汲み取ることが大切と考えられたけれど、それをするには、しっかりと子どもの様子を見守り、ドキュメンテーション(保育記録)で見える化する必要があります。」 「ドキュメンテーションをすることによってやっておわりにせず、しっかり反省や良かったこと、改善点を話し合えるし、きれいにやったことを見ることができるので作った方がいいなと思いました。」 「ドキュメンテーションをつくり話し合ったことをもっと考えて次の模擬保育につなげたいです。」	振り返りと しての機能
「ドキュメンテーションに関しては誰もがみてもわかりやすいように、興味を持ってくれた人が保育に生かせるように作りました。」 「ドキュメンテーションについては、どうまとめたらみんなに分かりやすく見やすくつくれるかを工夫しました。」 「ドキュメンテーションについて私自身学んで考えたことは、写真や文字をただ単に多くするだけではなくいかに見やすく楽しく見せられるかだと私は考えます。」 「ドキュメンテーションをしてみても、実際に自分たちでやったスズランテープを活用してクラゲの足をスズランテープにしたところを工夫しました。」 「まとめるものなので自分達が使ったモールやポンポンを装飾として使ったりして、見ただけで何を使ったかわかるドキュメンテーションになった。」 「また、その「ドキュメンテーション」を見た、他の子どもが「自分もやってみたい」「逆に、こうしたら楽しそう」などの気持ちを引きだせるようになるのではと思いました。」	見せること が目的化



子どもたちの活動を誘導するような進め方は違う」のように、特定の作品を一斉につくらせることに対する否定的な記述が見られる。

また、「『何か作品を完成させること』にこだわってしまった」や「小中学校の時は、作品を作ってこそその造形だった」「作品を完成させることばかりにこだわっていた」のように、授業以前の認識として、作品制作／製作ありきの造形表現であったとの記述も見られる。

授業での学びを通し、「子どもの主体性を大切にして作品をつくっても作らなくてもいい」「大切なのは、作品を完成させることではなく、過程を楽しんで色々な感覚や感情を体験してもらうこと」「『作品』を作ることが目的ではなく、『素材』を五感を使って味わい感じ、個々で感じたことを表していく活動」のように、学生は自身の作品主義的認識を更新し、子どもの造形表現過程におけ

る学びや育ちへの視点を獲得していることが読み取れる。

また、「子どもからすると、作った作品には意味があり、また、活動自体にも意味がある」のように、作品そのものに対する見方も、色や形などの表面的な造形性だけでなく、完成に至る経緯やそこに込められた子どもの思いなど、見えない部分の価値についても気づいている様子が見える。

以上から、「作品」の語は学生の感想文に頻出するものの、造形過程や作品の背景・経緯への視点といった文脈で使用されていることがわかる。子どもの発想に一部展開を委ねる造形遊びの模擬保育が、学生自身の作品主義的な認識に対して少なからず影響を与えることができたのではないかと考えられる。

表4 「作品」の原文より抜粋

原	文
	「それなら想像力や発想力を養うことが出来たり、さらにそこから出来た物が子どもたちが楽しく表現した結果が「作品」になったり、思い出になるのだと考えました。」
	「みんなで同じ作品を作る、目的を持った作品を作るのではなく、1つの素材や表現方法を用いて、自由に表現をすることが幼児の造形表現なのだ気づいたときに芸術や表現の新たな可能性を感じ、とてもワクワクしました。」
	「そして、子どもたちが自分から進んで興味・関心を持ち、感じることで学んでいくことが大切だと思うので、「この作品を作らせよう」と考えて自分の指導案通りに子どもたちの活動を誘導するような進め方は違うのかなと感じました。」
	「今まで私は、「何か作品を完成させること」にこだわってしまったけれど、造形活動をしていく過程で子どもたちが「何を感じ、何を学んだか」が大切なのだわかりました。」
	「それは、指示して造形遊びをするのではなく、子どもの主体性を大切にして作品をつくっても作らなくてもいいということです。」
	「小中学校の時は、作品を作ってこそその造形だったのでごくギャップがありました。」
	「作品を作ってもらおうという考えで、作品を完成させることばかりにこだわっていたのですが、この授業を受けて、「幼児の造形表現」は、「楽しんでもらうもの」「やりたいと思えるもの」という、過程を楽しんでもらうイメージに変わりました。」
	「大切なのは、作品を完成させることではなく、過程を楽しんで色々な感覚や感情を体験してもらうことなんだと気付きました。」
	「表現の結果（作品）よりも、“過程”を充実させるために『ドキュメンテーション』が必要である。」
	「造形表現とは制作とは違い、「作品」を作ることが目的ではなく、「素材」を五感を使って味わい感じ、個々で感じたことを表していく活動だという造形と制作の違いを理解しました。」
	「作品よりも“過程”を充実させるために、記録をつくり、学びを写真や言葉で見えるようにしたものにするのが大切だということを学びました。」
	「しかし、子どもからすると、作った作品には意味があり、また、活動自体にも意味があるということを理解した。」
	「しかし、造形とは作品の完成よりも「過程」が大切であり、子どもが自分で考え、悩み、ひとりひとりが自由に表現するものであると学びました。」

## VI まとめ

本稿では、造形表現過程に着目するための学びのあり方を明らかにするため、造形遊びの模擬保育の可能性について検証した。授業を通した学生の感想を分析した結果、素材・材料をきっかけとして展開する造形遊びの実践が、学生の作品主義的な造形表現の認識から、造形過程における学びや育ちを重視する視点へと、転換を促す可能性が示唆された。

一方で、造形表現を通した子どもの学びや育ちに関する理論的な基礎学習と、材料研究及び模擬保育における実践的な学びとの結びつきの弱さについても浮かび上がった。造形過程に着目する視点を獲得したのち、具体的にそこでどのような学びが起こっているかを言語化、価値づけることができる保育者の資質をいかに育むことができるかが、今後の課題として挙げられた。

ドキュメンテーションは子どもの活動過程を見える化し、育ちや学びの価値づけを通した「子ども理解」を促すものであるが、ドキュメンテーションの見栄えに意識が偏ることで、第三者へ「見せること」が目的化してしまうことが危惧された。ドキュメンテーションはあくまで協働的省察のための手法として提示し、授業では作成したドキュメンテーションを使った学生同士のディスカッションを丁寧にコーディネートする必要があるだろう。

また、造形過程に着目する上で、内容に関する体験的な学びも重要である。保育者として領域「表現」について適切に理解した上で保育を実践するために、学生自身が多様な造形表現を実際に体験し、自身の感覚を解放したり、多様な価値観に触れたりすることが、欠かすことのできない重

要な学びである。今後は、他科目での学びも含め、造形過程への視点を育むために必要な学びのあり方について、引き続き検証を重ねていきたい。

### 【註】

- 1) ハーバート・リード, 宮脇理・岩崎清・直江俊雄 (訳) 2001 『芸術による教育』 フィルムアート社
- 2) 林邦雄 (編) 谷田貝公明 (監) 2006 『保育用語辞典』 一藝社, p.312
- 3) 佐藤絵里子 2018 「保育現場が求める日本の保育者養成校における造形教育の学びと課題に関する考察—グループ・インタビューに基づく質的分析および質問紙調査による量的検証から—」 『美術教育学』 美術科教育学会誌, 第 39 号, pp.141-153
- 4) 同上
- 5) 松岡宏明 2009 「第 2 章 幼児造形の指導」 大橋功 (監・編著) 『美術教育概論 (改訂版)』 日本文教出版, pp.71-72
- 6) 花篤實・岡田愨・辻正宏 (編著) 1994 『造形表現理論・実践編』 三晃書房, pp.54-59
- 7) 同, p.57
- 8) 松岡, 前掲 『美術教育概論 (改訂版)』 pp.72-78
- 9) 同, pp.72-73
- 10) 秋田喜代美・松本理寿輝 (監修), 東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター, まちの保育園・こども園 (編著) 2021 『保育の質を高めるドキュメンテーション 園の物語りの探求』 中央法規
- 11) KH Coder はテキスト型データの軽量的な内容分析もしくはテキストマイニングのためのフリーソフトウェア。樋口耕一. *KH Coder*. Version 3. Beta. 06, 2022.
- 12) Clip OCR は人工知能による文字認識アプリで、手書き文字もカメラで撮影することで、高い精度でデジタルのテキストデータに変換可能。誤認識もあるため、最終的には原本と照らし合わせて目視で微調整をおこなった。Mitsuhiro Hashimoto. *Clip OCR*. Version 1.9.0

(2023 年 1 月 16 日受理)