

埼玉学園大学・川口短期大学 機関リポジトリ

保育者を養成するためのワークショップ的題材開発
の研究：保育内容（表現・造形）の授業を通して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2016-03-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 木谷, 安憲 メールアドレス: 所属:
URL	https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/215

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



保育者を養成するための ワークショップ的題材開発の研究 — 保育内容（表現・造形）の授業を通して —

木 谷 安 憲

I はじめに

「保育内容（表現）」とは、幼稚園教育要領や保育所保育指針に示されている教育としての5領域のうちのひとつであり、「豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」ことをねらいとしている。幼稚園教諭免許状にも保育士資格にも必要な科目として保育者養成機関に設置されており、筆者はその表現の領域のうち造形を、1年前期に保育内容（表現・造形）I、1年後期に保育内容（表現・造形）IIとして担当している。各15回の授業である。この研究は、2年間で短大を卒業する学生達が将来幼稚園や保育所やこども園で働いた際に、園児達と行う造形活動をいかに豊かにしていくか、という問題意識を持って始められた。将来の活動を豊かにするためには、普段から保育者のまなざしを持って真剣に授業に取り組むことが大前提である。1年生の11月には教育実習が始まることを考えると、受け身で指示を待っている姿勢ではなく、行動に繋がるような保育者としての視点をどのように獲得するかが課題となってくる。

II 研究に至る問題意識と目的

幼稚園や保育所は、小学校や中学校と違い各園の教育方針が多様である。板橋富士見幼稚園の1年間を見た秋田喜代美が、「実際の園に行けば、それぞれの園の文化があ」⁽¹⁾る、と言うように造形教育に力を入れている園もあれば、身体活動に力を入れていて園児の作品はまったく掲示していない園もある。「幼児期の子どもにふさわしい表現方法」⁽²⁾を模索していくと同時に、どのような園に行ったとしても、その場所の先生方や園児たちと工夫して少しでも豊かな造形活動に取り組んでいこうとする、保育者としての在り方をどのようにして育てていくかを、1年前期の保育内容（表現・造形）で行ったワークショップ的題材開発の授業を通して考察した。

Ⅲ 創造のきっかけを作るワークショップ

創造のきっかけを作るワークショップについての研究をまとめたものが、2010年に『大学美術教育学会誌』に発表した「創造のきっかけを作るワークショップ『かいてみようシルエット』」⁽³⁾である。本稿ではそれ以降に埼玉県川口市の中学生と川口市立アートギャラリー・アトリアで行われた「かいてみよう名画Tシャツ」⁽⁴⁾という事例を参照しながら、本研究との関連を見いだしていく。

このワークショップは、中学生スクールウィーク作品展の一環として2011年8月25日に開催された。市内三つの中学校から美術部員32名、顧問の先生3名が参加した3時間のプログラムだ。まずはマチスの「ダンス」のうち一人のシルエットが印刷されたA4のワークシートに、各自触発されたイメージを自由に描いていく(図1)。それは後日アイロンプリントを利用してTシャツのデザインとなった(図2・3)。その後、ニューヨーク近代美術館に収蔵されている方の「ダンス」のシルエットを原寸に描いたテント地シート(図4)に、全員で色をつけていった(図5)。美術部員を三つのグループに分け、最初はグループごとに順番で描き、最後は全員が一緒になって描画した。それぞれの部員は、黒いシルエットをきっかけとしながらも、前に描いた人の表現に影響されつつ生かしつつ制作を進めワークショップ作品を完成させた(図6)。本物



図1 A4サイズのワークシート 図2 完成Tシャツ 図3 同左 図4 マチスのダンスのシルエット



図5 共同制作での描画

図6 共同制作・完成作品

共同制作での描画は、3グループに分けて行う。出だしは順番に描いていき、待っている間の見る時間も大切にしている。他の人が描いた部分を生かしながら自分はどうか描いていくか考えてほしいからだ。最終的には全員が筆を持って描く。それぞれ最初に描いたA4ワークシートの描画に影響されつつも、最終的には共同制作としか言いようのない、マチスの「ダンス」を鑑賞、解釈した1枚が仕上がる。(これらの写真は学校名、個人を特定できない範囲で使わせていただく了承をいただいた。アトリアHPでは学校名が記載されている)

の作品を見たわけではないが、表現を通じた鑑賞の試みになっていた。

ここで着目したのは、プログラムを運営しているギャラリースタッフやファシリテーターの立場である我々の方が、当然ではあるが深く関わる必要があるということだ。ねらいを持ち、参加者が創造性を発揮しやすい仕組みを考え、決められていることと自由に表現できる部分を示す。ワークショップの流れを大切にしながら、参加者の予想もしていない反応に対してどう対応するかということまでを含め、保育者が園児と行う活動と類似している点が非常に多い。

受動的に参加するだけでなく、プログラムを作る側として関わることは、保育者を目指す学生が授業に臨むうえで必要な態度だ。そして、このシルエットをひとつのきっかけとした題材開発を学生自身が行うことが、保育者としてのまなざしを獲得していくひとつの方法であると考え、全7回の授業で実践した。

IV 実践の概要

7回の実践は、すべて通常授業の中で実施された。2014年度は、1年生170名が4つに分けられており1クラスが42～43名である。4クラスとも同じ内容で、全15回中第5週目から第10週目と、第12週目の2014年5月～6月の間の7回の授業を使って図工室で行われた。1コマ90分である。教科書として『絵画指導のアイデア&ことばがけ』⁽⁵⁾を使用しており、授業の軸としたのはこの本の最初に取り上げられている「ゴシゴシあそび」⁽⁶⁾である。絵の具を塗り広げながら絵を描いていく手法をゴシゴシあそびと呼び、そのねらいとして、「絵の具の感触を味わい、色への興味を持たせ」⁽⁷⁾る、という感覚的なものと、「絵の具の楽しさを味わわせながら、塗り広げのしかたを教え」⁽⁸⁾る、という技術的なことがあげられている。加えて、その絵を描きたくなるようなきっかけをどう作っていくかにも留意した。何をどう描くかというイメージであったり、意外性のある題材名のことである。描きたくなるような題材であれば描き手の創造力が刺激され、表現したいという気持ちが十分に発揮されるからだ。

今回の研究の対象としているワークショップ的題材開発とは、筆者のシルエットワークショップとゴシゴシあそびを合わせたものであると同時に、毎回の授業の流れや全7回の題材の組み合わせの方法自体がワークショップ的であることを示している。大枠では決めてある方向性も、参加者の接し方でゴールが変わっていく。今回の第6・7回目の実践は予定していたものではなかったが、保育者のまなざしを獲得していく中で重要な気づきになると考え5回目の授業が終わった時点で加えていったプログラムである。毎回の授業の終わりに学生は、感想シートというものに今日の授業の振り返りを書いており、本稿で取り上げた学生の言葉はここから選んでいる。また、それに合わせすべての作品写真も2014年度に川口短期大学こども学科に入学し、現在は木谷ゼ

ミに所属している学生のもので了承を得てここに掲載している。

V 7回の実践の内容

1. 動物シルエットを切り絵でつくり、その上に描く (1/7)

八つ切りサイズの黒い色画用紙を使って、4匹の同じ動物のシルエットを切り抜き、その上からクレヨンで自由に描くという活動を行った(図7~9)。動物の形は丸っこくした方が、後で描く場合の自由度が高まるといった、経験的なアドバイスを。4枚中2枚は自分で描き、残り2枚は友人たちに描いてもらった。学生たちは同じシルエットであっても、描こうとする動機や、描く人が違うことで、まったく別の表現になることを味わうことができた。



図7 羊のシルエットに描く



図10 「メイメイ水族館」



図8 タコのシルエットに描く

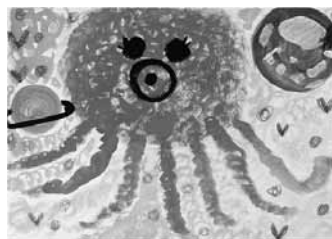


図11 「宇宙に来たタコさん」



図9 ゴリラのシルエットに描く



図12 「ミックスゴリラ」

左の絵を1回目の授業で制作した後で、翌週2回目の授業で絵の具を使った活動に入る。前回と同じ動物を使うことで発想のバリエーションを広げていくことを体感する。

感想には、「描く案が思いつくまでが大変だったけど、思いついたらどんどん描けて楽しかった」、
「人によって模様のつけ方が変わっていて新鮮でした」、
「黒の画用紙にクレヨンで描くと、いい感じになるんだなあと思いました」「私は羊を切り取りましたが、全く違う何かを描けるので斬新な絵になりました。概念にとらわれないので年齢に関係なく描けるのも、子どもから見ると楽しさの一つだと思いました」というようなものがあった。

2. 前回と同じ動物のシルエットを使って絵を描く (2/7)

前回の授業で切り抜いた動物と同じものを、ゴシゴシあそびと呼んでいる塗り広げの技法で描く。その後自由に描く。画材は水彩絵の具とクレヨンだ。自分が園児になったつもりでイメージを膨らませるように伝えた。今描いた絵を見本としてどんな活動ができるかを、その後考える。指導案のようなものを書いた後に見本作品を作るのとは違い、表現されたものから案を練っていくのは自分自身の絵と向き合うことになる。それがひいては園児の作品から何かを読み取ろうとする態度にもつながるであろう。また、描く動物は決められているという制約が、思いがけないアイデアを生むことにつながる場合がある。「メイメイ水族館 (図 10)」を描いた学生は、「好きな動物の形の水族館にお魚をいっぱい泳がせる絵を描こう」という活動を、「宇宙に来たタコさん (図 11)」を描いた学生は、「タコさんを好きなところにつれていってあげよう」という活動を、「ミックスゴリラ (図 12)」を描いた学生は、「ゴリラさんと好きな動物を合体させてみよう」という活動をそれぞれ考えた。

感想には、「もう少し園児が描きやすいタイトルにすればよかった」、「先生の立場で考えると、子どもにどこを頑張って描いてほしいのかを見つけるのが大変だった」、「一つ一つ幼児の好きなことなどを考えればかわってくるのかなと思いました」というようなものがあった。学生たちの中で保育者としての視点が芽生えてきたことが伺える。

3. 活動の題材を考案し、見本作品をつくる (3/7)

前回の授業を受け、今回は最初から園児とできるゴシゴシあそびの活動案を考えた。その際、先生が指示をして園児に必ずやらせてもらう部分 (条件・制約) と園児が自由に描ける部分をはっきりと示すことが肝要であるとプリントに明記した。また、実際に絵の具とクレヨンで描く見本作品は1点だが、プリントでは見本作品を3枚描くように指示している。3枚描くことで学生は、この題材の全体像を予測することにつながると考えたからだ。

できてきた活動案としては、具体的なもの (乗り物、動物、食べもの、花、植物、雪だるまなど) と、「どこかへ行く」「何かをしている」「自由に描く」「○○という状態」というような問いを含んだものを組み合わせる形式が多かった。それは当然で、絵を描く行為にはすべて問いが含

まれているからだ。「昨日行った動物園のことを描く」という題材であってさえも、「何が楽しかったのか?」「どう楽しかったのか?」「どの動物を一番長い時間見たか?」「怖かったところは?」「びっくりしたことは?」など無数の問いの中から抽出した答えを描いているようなものだからだ。

「自分のすみたいおうち (図 13)」とは、「どんなお家に住みたい?」「誰と住みたい?」「どんな景色が見えるところがいい?」などの問いが含まれている。絵を描き上げることで、それらの問いに自動的に答えることになるのだ。いい題材とは、答えたくなるような問いを多く含んでいる。逆に言えば、よくない題材とは答えたくなるような問いがすぐに思いつかないようなものことであろう。

また、「空飛ぶ家に住んでいるカタツムリ (図 14)」には、「かたつむりさんはどこにすんでいる?」という問いと共に、カタツムリが住んでいるところは、幼稚園でもお花屋さんでもいと

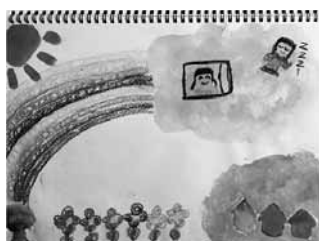


図 13 「自分のすみたいおうち」



図 14 「空飛ぶ家に住んでいるカタツムリ」



図 15 「車でお出かけして何したい?」



図 16 「子どもを運ぶライオン」



図 17 「自分の行ってみたいお花畑」



図 18 「みんなは何がふってきたらうれしい?」

いう前提が示されている。「車でお出かけして何をしたい? (図 15)」では、「素敵な行き先を先生に教えてね」という先生の温かさが、「こどもを運ぶライオン (図 16)」では、「どんなライオンに乗りたい?」という日常生活では思いつかないアイデアが、「自分の行ってみたいお花畑 (図 17)」では、「キレイなものをよりキレイに、楽しく描いてもらいたい」という願いが、「みんなは何がふってきたらうれしい? (図 18)」には、「雨の日でも楽しくなるようなもの」を描くことでお外遊びができなかったことの埋め合わせをしようという、それぞれに先生の思いが含まれている。

感想には、「授業内容を考えるのが難しかった。イメージを浮かべるときに子どもにもイメージが湧きやすいように努力した」、「絵は描けても、園児への説明を考えるのが一苦労だった」、「アイデアが最初なかなか思いつかなくてどうしようかと思ったけれど、できてよかった。友達と見せ合うことで、より良くなってよかった」、「お花が嫌いな子がいても、自分の好きな景色、行きたい場所に描くことで、少しでも好きになってもらえたらいいと思います。もともと好きな子は、もっとお花を好きになってもらうのがねらいです」というようなものがあった。今回は先生の立場で考えて描くということで、感想からもかなり苦労している様子が伝わってきた。学生という立場で授業を受動的に受けるだけではなく、こういった形で授業に能動的に関わる体験を積み重ねることで、保育者としての在り方に磨きがかかると言えよう。

4. 前回つくった題材の導入をプレゼンする (4/7)

この日は、全員が黒板の前に立ち、スケッチブックを持ち (図 19)、1~2 分間の発表をした。発表者は幼稚園の先生で、学生たちは園児という設定だ。ほとんどの学生の感想に、発表は緊張したと書かれていた。短大に入学してまだ 2 ヶ月足らずなので、それも致し方ないところではある。しかし、1 年生の 11 月から幼稚園実習が始まることを考えると、少しでも人前に立つことを慣らしておく必要がある。そして発表で最も大切な、大きな声で何を言っているのか分かるようにはっきりと話す、ということも人前で話す場数を踏んでいくことで上手になるしかない。とにかく初めての発表に関しては、大きな声を出せたかどうかを注意すべき一番のポイントとした。

次に大切なのは、目の前の人に語りかけることだ。聞き手を想定していない独り語りの学生も少なくはなかった。緊張していることは分かるが、必要なことだけ言って早く引込みたいというような、用意した文言さえ話せば自分の役目は終わりですと言うような語り口を、園児が聞きたいはずがない。この点の改善に関しては今後の課題だ。プレゼンが終わると 14~15 名のグループをつくり、各グループ代表の学生を選出した。1 人が 2 名選び得票数の多い学生が、次週そのグループで模擬授業をすることになる。

感想には前述のように、「発表すっごいキンチョーした」、「とても発表きんちょうしました。



図 19 模擬授業の見本作品
スケッチブックの片側に授業プランを記入する。



図 20 模擬授業の風景
代表者は先生として振る舞うためエプロンをつけたりして学生の中に埋もれないように配慮する。

みんな発表うまくて、すごいなと思いました」、「発表練習したのに本番になると真っ白になってうまくいきませんでした」というものや、「自由な発想が大事だと思いました。笑顔で発表している人は、自然とこっちまで笑顔になりました」、「絵の見せ方が、ただ見せる人と指で指して見せる人がいた」、「人それぞれ話術に差があって、正直聞きたいって思う人と思わない人に別れた」、「子どもが返しやすい聞き方も大切だと思いました」、「上手な人はアドリブがうまく、かなり盛り上げてから本題に入っていました」、「本当に園児の前だったら、言葉遣いや話の持っていく方が大事だな」というようなものがあった。先生としての発表が終わった直後の感想ただけに、保育者として具体的な気づきを多くの学生が得ていた。学生たちはここまでの授業の中で、保育者として振る舞うことを体験的に学習した。

5. グループの代表学生による模擬授業 (5/7)

前回選出されたグループ代表者が先生役をする模擬授業である (図 20)。他の学生は園児役になって絵を描く。先生役をする学生には、園児役の学生にまんべんなく声がけするように指示をした。全 12 グループが取り組んだ題材は、①「背景をゴシゴシして、白く残したところに好きなものを描こう」、②「ゴシゴシあそびでチャーハンと好きな具を描こう」、③「お道具箱の中のものを乗り物にしよう」、④「白いクレヨンで描いた上からゴシゴシしよう」、⑤「野菜を建物にして車をつけちゃおう」、⑥「卵の中から何が出てくる?」、⑦「何が咲くかな? わたしのフラワー」、⑧「(雨の日が楽しくなるような) 長靴がほしい!」、⑨「(鯉のぼりの季節に) 動物のぼり」、⑩「なんでも運ぶ色鮮やかなふうせん」、⑪「おでかけするカタツムリ」、⑫「空飛ぶペンギン」などであった。

先生役をやった学生に負担はかかるが、それを見る園児役の学生にとっても友人が先生役をす

ることによる心理的影響は小さくはない。いずれ自分がすべきこととして認識されるからだ。完成作品は、グループごとに展示した(図21)。幼稚園での展示風景を思い浮かべてもらうためだ。

先生役をした学生の代表的な感想には「初めてみんなの前に立って先生役をして、クラスの人なのに意外と緊張しました。どう言ってほめてあげればいいのかとか、早く終わってしまった子の対応とか、迷うこともありました。よい経験になったので、これから頑張ろうと思います」というものが、園児役の感想には、「授業、すごいです楽しかったです。私もがんばります」、「絵を見て回るだけじゃなく、アドバイスなどをするのが大変そうでした。先生の反応がないとつまらないと思いました」、「ほめることによって子どもは、とてもうれしい気持ちになるということが私自身もそうだったので、先生になったときは一人一人の絵のいいところを探していきたいと思いました!」というようなものがあった。このような意見を受け、今回は、ほめることをテーマとした授業を行うことにした。保育者のまなざしを持った学生として授業に取り組む方ことで学びが深まるように、絵をほめる視点を増やして模擬授業をする方が、園児とのコミュニケーションが深まると考えたからだ。

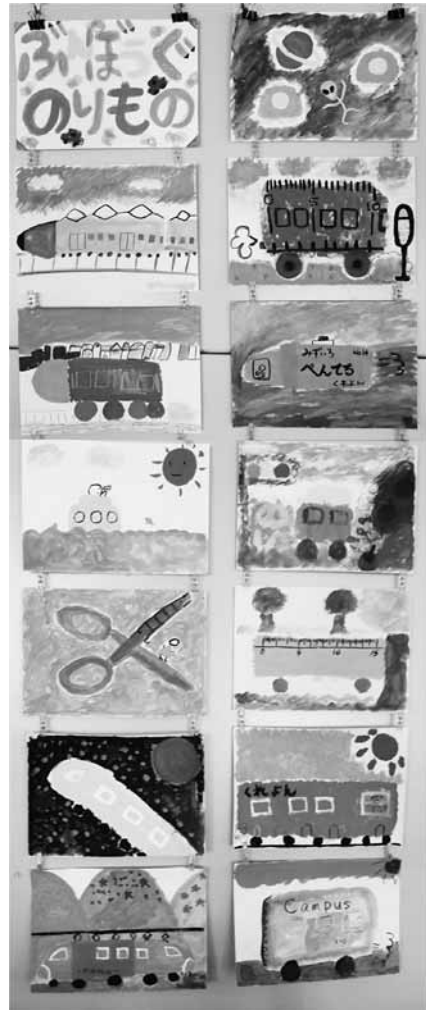


図21 1年3組の作品
学生の下承を得て掲載

6. グループごとに全員の絵をほめて寄せ書きする (6/7)

6回目以降の授業は、当初予定していなかったものである。しかし、前回の授業で絵をほめることの必要性に気づいた学生が多かったことを受けて開発したのが、今回の寄せ書きほめ言葉という題材である。まずはプリントに前回の活動で描いた絵のいいところを、自分が先生になって園児の絵を見るつもりでグループ全員の分を書く(図22)。マスの上の部分には「ぱっと見ていいところ」、下の部分には「じっくり見ていいところ」(「1 近づいて見る 2 描いた順番をたどる 3 その子の理由を考える」⁹⁾)というプロセスを経ていいと感じたところや、よさを発見した



図22 ほめ言葉を書く



図23 自分でデザインした
さくらんぼにほめ言葉
を書いてもらった

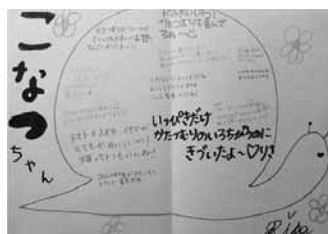


図24 自分でデザインした
かたつむりにほめ言葉
を書いてもらった

ところ)を記入した。ぱっと見ていいところをほめることは、絵を直感で見るトレーニングになり、じっくり見ていいところをほめることは、子どもの「絵を聞く」⁽¹⁰⁾ことのトレーニングになる。絵を聞くとは、子どもが「伝えたい思いや願いに寄り添う」⁽¹¹⁾姿勢を持つことで可能になる保育者としての態度のことだ。

次は学生一人一人が枠を描いた色画用紙を準備して、そこにグループ全員からのほめ言葉を書いてもらう(図23, 24)と同時に、先生として全員にほめ言葉を書く活動に移る。10人以上の人から同時に絵をほめてもらうことは、ほとんどの学生にとって生まれて初めての経験であった。

感想には、「ほめていて、みんな同じバスを描いていましたが、それぞれ大きく描いたり長く描いたり、一人一人違う発想をよく見れました。自分もプールのつもりで描いたけど池と間違えられ、園児の気持ちと先生の気持ち、どちらも体験できました」、「みんなに自分が絵で伝わっていたみたいでよかった!」、「細かいところをみってくれるのがうれしい。あまりピックアップしないようなところをほめられるのがうれしい」、「13人分の絵をほめることは、簡単なことではないなと思いました。書くことがなくなってきたり、漢字を使ってしまいそうで難しかったです。でも、みんなにほめてもらった文章を見て、自分も気づかないこともあって嬉しかったです」、「友達のをほめるとき、何とコメントしていいのか分からなくなる。ちょっと頭を使うので大変だった。たくさん意見をもらって嬉しかったので、視野を広げていこうと思った」というようなものがあった。人をほめることと、自分がほめられることを同時に体験することで、園児と保育者の視点を同時に体感することができた。先生になってしまうと生徒だった時の気持ちを忘れがちだが、このような体験を印象づけておくことで、相手の立場を忘れない保育者になっていけると考える。

7. 幼稚園実習をしている自分を想像で描く (7/7)

保育者を養成するためのワークショップ的題材において、締めくくりに絵を描いてもらうこと

にした。前回までの授業を何らかの形に結実させたいと考え、絵のテーマは「11月に幼稚園実習に行っている自分」というものにした(図25~29)。単発の授業であれば細かい設定も必要になるところだが、一連の授業を受け終わっての1枚ということで学生は自由に描くことになった。ここまでゴシゴシあそび中心の描画をしてきたが、急に鉛筆で輪郭を描き始める学生が多かった。

感想には、「実習と言うイメージだと、忙しそうとか大変そうだというものばかりだったけど、絵を描いてみて楽しい実習にしたいと思った」、「実習に行ってお手本になれるように、今からしっかり用意しておきたいです」、「予想しながら描くのは、実現できそうだと少し思えました。実際に実習に行ったら大変だと思いますが、笑顔を忘れず、絵以上に子どもに楽しいと思われるよう頑張ります」というようなものがあった。

2週間の実習は毎日が緊張の連続である。それに向けて、少しでも心の準備をしてもらうためにこの題材を選んだ。筆者が驚いたのは、絵を描いて実習に対して積極的な気持ちを抱いた学生が半数以上にのぼったことだ。考えてみれば未来の絵を描く際、せっかくなら前向きに取り組んでいるところをイメージしよう、と思うのは当然のことかもしれない。また、いったんイメージしたものは、記憶が薄れるとはいえ残っていく。そう考えるとこの題材は、保育者としての視点を獲得するために、いい影響を及ぼすと考えられる。

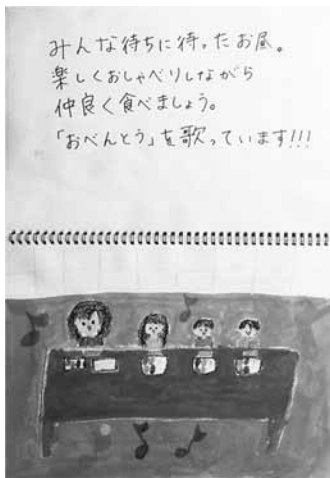


図25 スケッチブックの上には実習先での様子を文章で書く

「自分がこの絵の場所に立っているなんて想像できないです」という感想。



図26 「絵を描いて実習先に対する意欲がわいてきてワクワクしました」



図27 「絵と同じように子どもたちに教えることができるかな?」



図28 「子どもを笑顔にさせる遊びや絵を描いてあげたいです」



図29 「子どもと早くふれあいたいような行きたくないようなビミョーな気持ち」

VI 7回の実践の流れ

この7つの実践がどのように行われたか、ワークショップという言葉を入れて整理するとこのようになる。

①シルエットを使った実践で「ワークショップというものを体験する」→②絵の具を使った実践で「ワークショップの展開を体験する」→③体験したことをもとに「ワークショップの題材を考案する」→④人前で発表することで「ワークショップの導入を実践する」→⑤代表者と学生全員による「ワークショップを実施する」→⑥ほめ言葉のボキャブラリーを増やすことで「ワークショップを振り返る」→⑦絵を描くことで「体験・実践したワークショップのまとめをする」。要約すれば、自分が体験したことを今度は実践し最後に全体を振り返る、という流れだ。

ワークショップというものは、体験する側にならないと分からないことが多くある。参加者が創造性を発揮しやすい仕組みのワークショップの体験をすることで、今度は自分がねらいを持った題材を考案する立場に身をおくことができる。その際、重要な要素になってくるのが、活動の「流れをつくる」ということだ。それは順番をどう示すかという物理的な手順だけでなく、園児たちを描きたくさせることも含めた気持ちの「流れをつくる」ことでもある。今回の実践では、そのような「流れをつくる」活動の一つの形を示すことができた。

VII おわりに

この授業を受けた一人の学生が、夏休み中のオープンキャンパスで筆者が担当する造形の模擬授業が行われる前に、高校生にこんなことを言った。

「この授業は園児と楽しく活動ができるようになるために行います。絵が上手いことと園児と楽しく造形活動することは別のことです。みなさんも保育者を目指していると思いますが、図工が苦手な人がいても、私がそうだったように自分自身が楽しんでやれば大丈夫ですよ」

この学生に代表されるように、図工に対する苦手意識に変化が見られるようになった。学生達は毎回の授業で、自分が取り組んでいる題材において、どこがあらかじめ決められている部分で、どこが自由に工夫できる部分なのかを見極めながら、クリエイティブな制作に取り組んできた。自分が学生という意識であれば気づかないが、保育者ならば当然こう動くだろうという視点を少しずつ身につけることで、造形に対してポジティブに接することができるようになってきた。

ワークショップ的題材開発を行うことで、保育者としての視点を獲得し能動的な態度を身につけることができたことが、本研究で明らかになったことだ。今後の課題は、絵に対する苦手意識が大きいままでは学習効果が薄いので、教える立場として必要な技術の習得である。

《註》

- (1) 秋田喜代美・安見克夫, 2013, 『写真で見るホンモノ保育』, ひかりのくに株式会社, p. 64
- (2) 槇英子, 2008, 『保育をひらく造形表現』, (株) 萌文書林, p. 1
- (3) 木谷安憲, 2010, 「創造のきっかけを作るワークショップ『かいてみようシルエット』」, 『大学美術教育学会誌』, 第 42 号, pp. 103-110
- (4) http://www.atlia.jp/infomation/pdf/annual_h23.pdf
- (5) 平井洋子, 2004 『絵画指導のアイデア&ことばがけ』, ひかりのくに株式会社
- (6) 同上書, p. 4
- (7) 同上
- (8) 同上
- (9) 奥村高明, 2010, 「子どもの『作品』を見る」, 『子どもの絵の見方』, 東洋館出版社, p. 13
- (10) 大橋功, 2014, 「美術教育における活動主題を軸とした題材設定についての研究-幼児の造形表現活動の具体的事例を通した一考察-」, 『大学美術教育学会誌』, 第 46 号, p. 67
- (11) 同上書, p. 66

(提出日 2015年9月30日)