

幼児教育における 「主体的・対話的で深い学び」を実現する造形表現

相 馬 亮*

Formative expression aimed for realizing
“self-directed, interactive, and deep learning” on preschool education

Ryo Soma

2017年3月に文部科学省より告示された新幼稚園教育要領においては、幼児教育でもアクティブ・ラーニング、すなわち「主体的・対話的で深い学び」の基礎を培うことが求められている。本研究では幼児教育における造形表現において、三つの学びとは何かについて明らかにし、その考察の中で浮上してきた危惧すべき問題点を指摘した。今後は、本研究で明らかにした視点を基に、幼稚園現場にて「主体的・対話的で深い学び」を実現させる造形表現を実施することが課題である。

キーワード：幼児教育、造形表現、アクティブ・ラーニング、主体的・対話的で深い学び、新幼稚園教育要領

1. はじめに

2016年12月21日に「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」が中央教育審議会から文部科学大臣に答申され、その答申を受けて「幼稚園教育要領」が2017年3月31日に文部科学省より告示された。

これまでの幼稚園教育要領は、「環境を通して行う教育」を基本とし、幼児の自発的な活動としての遊びを中心とした生活を通して、一人一人に応じた総合的な指導を行ってきたが、一方で社会状況の変化等による幼児の生活体験の不足等から、基本的な技能等が身に付いていなかったり、幼稚園教育と小学校教育との接続では、子どもや教員の交流は進んできているものの、教育課程の接続が十分であるとはいえない状況であったりするなどの課題も見られた。

これらの課題を受け、新幼稚園教育要領では、各学校段階及び全ての教科等について共通する育成を目指す資質・能力を明確化し、資質・能力の三つの柱を、1. 生きて働く「知識・技能」の習得、2. 未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成、3. 学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力、人間性等」の涵養と提示している。

また、「遊びを通した総合的指導」や「環境を通した教育」という観点が重視され、五領域

2017年12月15日受理

* 尚絅学院大学 子ども学科 准教授

のねらいや内容を継続しつつ、子どもが、この資質・能力を身につけるためには、体験を通して、様々なことを感じ取ったり、不思議さに気づいたり、試したり、工夫したりすることができるよう、環境を整え、援助を工夫していく必要があり、この資質・能力を土台にして「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として、5歳児修了までに育ってほしい姿が具体的に示された。

さらに、小学校以降の教育において、思考力や表現力などを伸ばす学びとして、アクティブ・ラーニングの充実が図られており、幼児教育でもアクティブ・ラーニングすなわち「主体的・対話的で深い学び」の基礎を培うことが求められている。

本研究では、特にアクティブ・ラーニングに着目し、幼児教育における「主体的・対話的で深い学び」を実現するため、造形教育における三つの学びを明らかにしながら、具体的な手立てを考察することが目的である。

2. 幼児教育におけるアクティブ・ラーニング

これまでの学校教育は、「何を学ぶか」という知識・技能の偏重が顕著であったが、アクティブ・ラーニングでは、「どのように学ぶか」という個々の学び方に注目し、「主体的、対話的で深い学び」について指導しながら、生涯にわたって学ぶ力を身につけることを重視している。また、子どもが学ぶ楽しさを理解し、興味あることを自分なりの方法で深く学びながら、そこで感じた疑問を自己解決できる力や学ぶ姿勢を身につけさせることを目標としている。

特に、幼児教育においては、アクティブ・ラーニングを実践するため、幼児期は発達過程によりそれぞれの実態は大きく異なることから、柔軟に対応していくためには以下の三つの学びの視点を重視するよう、答申では次のように明記されている。^(注1)

(1) 「主体的な学び」の視点

周囲の環境に興味や関心を持って積極的に働き掛け、見通しを持って粘り強く取り組み、自らの遊びを振り返って、期待を持ちながら、次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

(2) 「対話的な学び」の視点

他者との関わりを深める中で、自分の思いや考えを表現し、伝え合ったり、考えを出し合ったり、協力したりして自らの考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

(3) 「深い学び」の視点

直接的・具体的な体験の中で、「見方・考え方^(注2)」を働かせて対象と関わって心を動かし、幼児なりのやり方やペースで試行錯誤を繰り返し、生活を意味あるものとして捉える「深い学び」が実現できているか。

幼児教育においては、これまでもアクティブ・ラーニングが目指すような指導が実践されてはいたが、小学校に進学後は、知識・技能を学ぶことを重視されるために、「思考力」「判断力」「表現力」や「学んだことをどう生かすか」という資質・能力については意識していなかったというのが現状である。今回の改定を受け、「何を理解しているか、何ができるか」、「理解していること・できることをどう使うか」、「どのように社会・世界と関り、よりよい人生を送る

か」という3つの視点で、幼児期から大学まで一貫した「学び方」の指導が必要となり、特に幼児教育では、小学校以降の子どもの生活や学習の基礎と位置付けられる。

図1に示す表は、2016年3月30日に行われた第6回教育課程部会幼児教育部会の配付資料

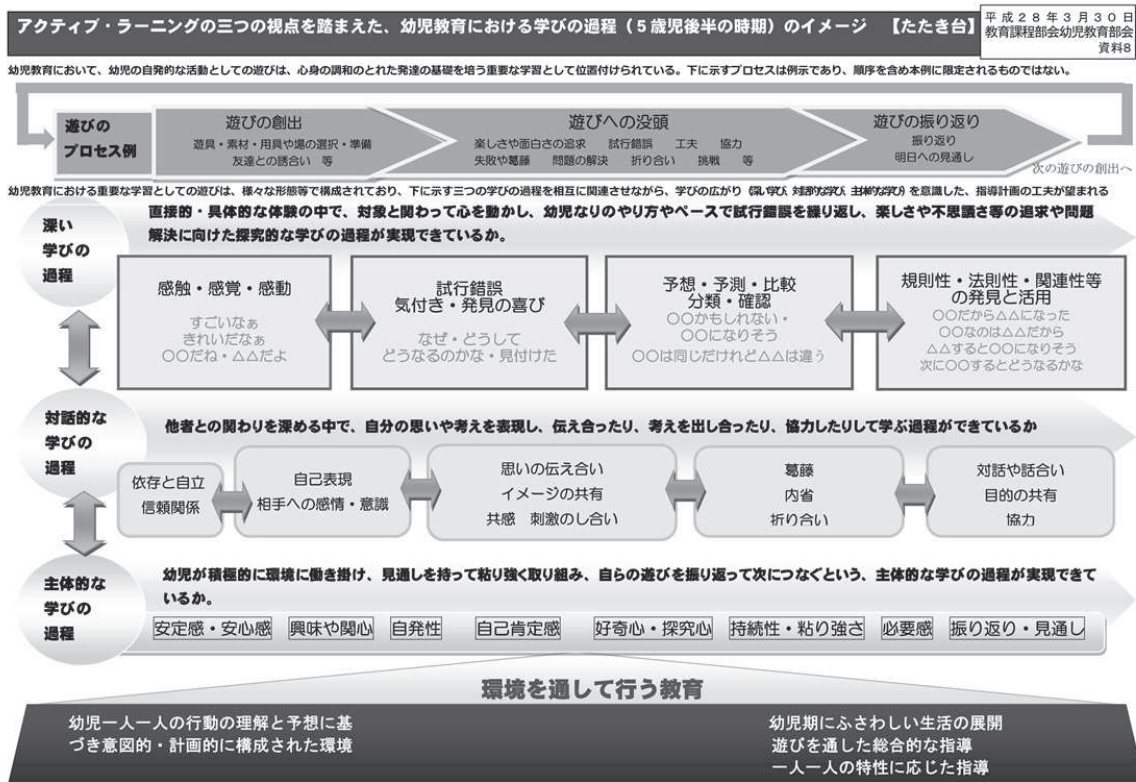


図1 アクティブ・ラーニングの三つの視点を踏まえた幼児教育における学びの過程（5歳児後半の時期）

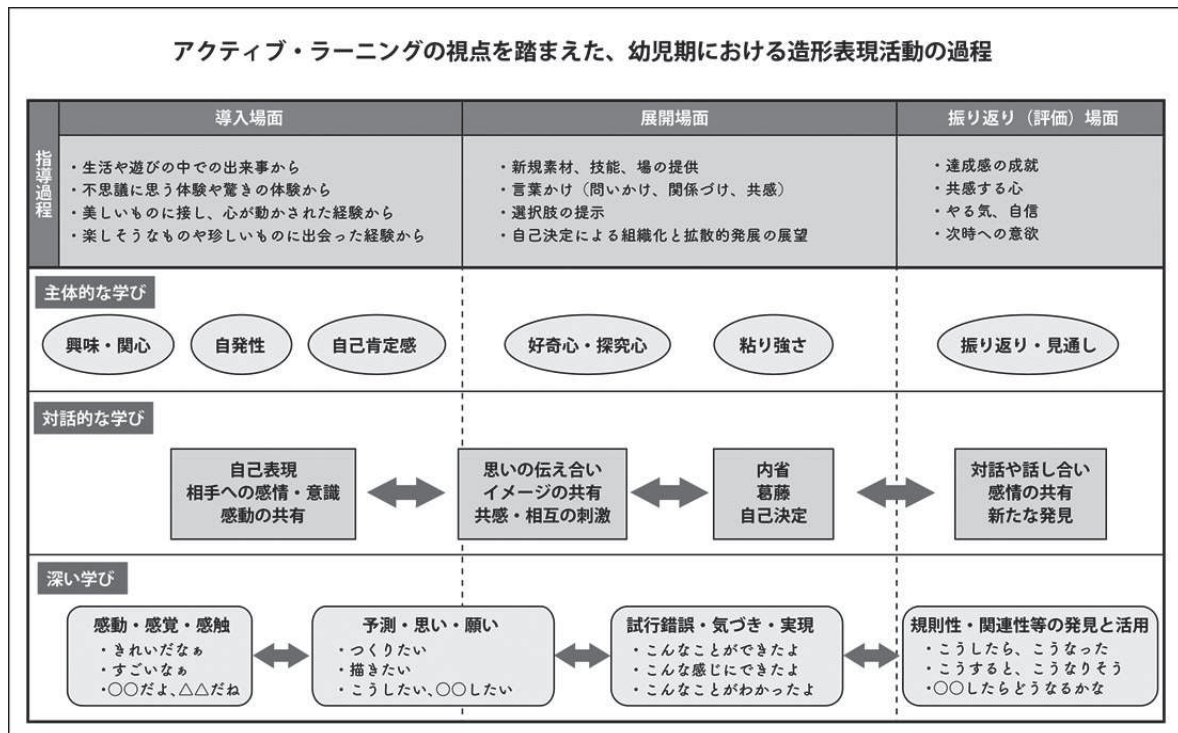


図2 アクティブ・ラーニングの三つの視点を踏まえた、幼児期における造形表現活動の学びの過程

である。「アクティブ・ラーニングの三つの視点を踏まえた、幼児教育における学びの過程（5歳児後半の時期）のイメージ」として提示されているが、「遊び」を幼児の自発的な活動として捉え、より詳細な指針が示されている。この表を基に、幼児の「造形表現活動」に置き換え、アクティブ・ラーニングの視点を踏まえた、幼児期における造形表現活動の学びの過程を図2として示した。

このイメージ図を基に、造形教育における三つの学びとは、具体的にどのようなことであるのかについて述べてみたい。

3. 造形教育における「主体的な学び」

子どもは小石や葉っぱなど身近にあるものを収集したり、収集したものを使って遊ぼうとしたりする。感触を楽しんでいるうちに、偶然できた形や見つけた色に心が動き、遊びが始まる。例えば、物を並べて遊ぶ中で色や形、並べ方にもそれぞれのこだわりが明確になり、それ自体が楽しくなる。友達と形の面白さや不思議さを見せ合い比較したり、感触を楽しむ中で共感したりすることを通して、作ったものに、より愛着をもつようになる。素材への自分なりの発見やこだわりが造形表現活動の源となり、新しいものが生み出されていく。子どもの作品は、子どもの素直な直感、感受性、豊かな想像、自由な発想に基づく素朴な表現など、それぞれの「思い」が表れたものである。子どもの造形表現活動は、描いたり作ったりすることから始まるのではなく、さまざまな乳児期からの遊びとつながっているものであり、生活や遊びが充実すれば造形表現活動も充実する。造形は子どもの生活や遊びが充実するための一要素であり一手段であるともいえる。

このように、子どもが安心して自己を表現するためには、教師が子どもたちの生活の中で、どのような場合にどのようなことが造形表現活動へとつながり、自己表現へと高まっていくのかを理解し、思いを支える援助が必要となる。そのために教師は、目を輝かせながら気づいたことや感じたことを楽しそうに伝えあっている子どもの姿を受け止め、子ども一人一人の言動の背景にも思いを寄せる必要がある。それは、子どもがどのような視点に立って気づいたのか、また、何を手がかりに感じたのかなど、子ども一人一人の中にある感性の育ちに目を向ける過程でもある。この過程を通して教師は、子どもの感性が豊かに育っていくためには、子どもにとってどのような経験が適切なのか、何が必要なのかを考慮しながら、環境を整備し、子どもの感性の育ちを支えていく必要がある。その支えの中で子どもたちは、粘り強く造形表現活動に取り組み、自己を肯定する良さを感じながら、自信を持って様々な方法で気づいたり感じたりしたことを伝えようとする。そして、自分の気持ちを表すことに楽しみや充実感を感じるようになり、主体的で豊かな表現力の育ちへと深まっていくのである。

4. 造形教育における「対話的な学び」

自分や友だちの作品を見ることから、子どもは様々なことに気づき、感じ、考える。そしてその思いを表情や身振り、言葉など、様々な方法で表現し、友だちや教師に伝えようとする。つまり「対話」とは、言葉だけでなく、他者に働きかけ、他者から感じ取り、感じたことから行為を表し繰り返していく相互作用と言える。

この表現の受け止め手としての他者の存在は、単に子どもの表現を受け止めるだけにとどまらず、友達に伝えることで、そこから気づき、理解し、さらに造形的な活動を深めるために、時には、子どもの表現を映し出す鏡として、またある時には、作り手とは異なった視点から表現をとらえるものとして存在するのである。ここで大切なことは、この関係は、決して一方向のものではないということである。つまり、互いの相互関係こそが、子どもの豊かな感性や表現力の育ちを高めていく。

また、子どもの表現においては、「他者との対話」の他に、描くことやつくることを通した「自己との対話」がある。子どもが気づいたり感じたりしたことを伝え合うことにより、それまでは、自分の内だけで感覚的に捉えていた気づきや感じたことに自ら意識を向け、それを外に向かって多様な方法で表現しようとする。それまでは外に向かって意識を自己の内に向け、そこに見いだした思いを、再度外に表すというこの一連の作業は、子どもにとって混沌とした内なるものを整理し、自分は何からどのようなことに気づいたのか、またどのように感じたのかを明確にし、その時の心の動きを再確認させるものとなる。他者との応答関係から生まれるこの作業を通して、子どもは互いに刺激し合い、さらにイメージの世界を膨らませていくのである。

互いに気づいたことや感じたことを伝え合う対話的行為は、他者と感動体験を共有することにつながる。この活動を通して、自分一人では気づいたり感じたりすることがなかった事柄を、間接的にはあるが子どもは体験し、それをもとに様々なことを考える大切な機会を得るのである。そして、自分の内でおぼろげながらも確立しつつあるイメージを頼りに、今度はこんな物をつくらう、あれを描いてみようという明確な目的をもって、子どもは意欲的に活動に取り組んでいくのである。

このように、気づいたことや感じたことを伝え合うことから生まれる感動体験の対話的共有は、活動の深まりとともに、感情や、思考を自然のうちに育てるといった、子どもの成長・発達に意味のある体験となるのである。

5. 造形教育における「深い学び」

雨が降り、激しい雷雨の後、美しい虹が出る。このような自然現象は、子どもの心を揺さぶる出来事であり、心揺さぶる感動は、自然に造形表現へとつながっていく。また、プールあがりに、まだ濡れた足でコンクリートを歩くと、足跡がペタペタとつくこと、乾いた地面にまいた水が太陽の光でまたたく間に乾き、土の色が変化していくこと、寒い冬に、落ち葉や木の実を閉じ込めた氷に出会うことなども印象的で、世界の不思議な変化に子どもたちは興味津々である。街中を歩いていると、道路工事や建築現場に出会うことがある。大きな音をあげながら動く車両やその動きを驚異の視線で見る。特に男児は自分もやってみたいと思う心が「描きたい、つくりたい」という気持ちにつながるであろう。こうした生活の中にある何気ないできごとが、子どもたちの表現へと繋がっていくという理解を教師は常に理解しておく必要がある。

生活とは、人間が生きる営みのすべてであり、そして、人間は単に生きることにとどまらず、文化や社会を創る。つまりそれは、子どもたちの生活においても同じことである。造形表現とは、日常的な営みの中で、感じることと連鎖した営みであり、造形表現も生活の営みのひとつ

であると言える。そのため、幼児教育の実践では、表現と生活を切り離してとらえるのではなく、生活と表現することをつなげていくことが重要となる。

こうして考えると、子どもにとって、造形とは一種の冒険である。環境に触発されながら、かつてない対象と向き合う中で、失敗を恐れず試行錯誤を繰り返しながら、自分の力を試すことができる。主体的に始めたことで生じる抵抗感は自分で克服し、やり遂げた達成感を味わいながら、具体的な成果を手にすることができる。「こうしたらこうなる」という実体験から想像力や創造力を獲得し、予想通りの結果でないことが新たな挑戦を促す。そして、子どもたちは遊び同様、共に生きている実感と喜び、仲間の中での自己主張と情動体験を得ることができるのである。

6. アクティブ・ラーニングを実施する上での危惧すべき問題点

これまで、造形教育におけるアクティブ・ラーニングの三つの学びについて具体的に述べてきたが、考察を重ねるうちに、幼児教育で実践する上での危惧すべき問題点が幾つか見えてきたため、述べてみたい。

(1) 子どもの年齢差や発達の違いによる問題

3歳児は4, 5歳と比較すると遊びが次々と変化する傾向があり、友達とのやり取りを楽しみながら、鉛筆で丸を描いて人の顔や姿を表現したり、イメージを描き、何を描いたか命名したりもする。まだ大雑把ではあるものの、紙を丸めたり、テープで貼ったりして何かをつくったりもする。4歳児は目的意識をもって何かをつくったり表現したりするようになる。はさみで簡単な形を切り抜いたり、絵を描いたり、つないだり貼り付けたりして造形表現活動に広がりが見えるようになる。友達と言葉を交わし、楽しみながら作り上げる姿も見られるようになる。自分の意思を言葉で表現することが次第にできるようになるとともに、自己コントロールもしやすくなる。5～6歳児は、友達と一緒に遊ぶことがさかんになり、次々と遊びを考え出すことができる。描画や造形等の活動においては、目的意識をもって自分なりの工夫を重ねながら、形あるものへとまとめ上げる傾向が強くなる。ルールを大切に、集団で遊ぶことの意識が向上する一方で、ひとりで遊ぶことも好み、知識欲が旺盛となり、体力面や手先の能力も充実してくる。

このように、幼児教育においては、小学校や中学校に比べ、子どもの年齢差における発達の相違が大変顕著であるため、図1において“5歳児後半の時期”と提示しているように、学びの過程は「幼児教育」という大雑把な括りでは一様にいかないことが考えられる。例えば、主体的な学びの構造の中で、「安心感」「安定」「探究心」が学びの前提条件としてあるが、最終的に「振り返り」や「見通し」となると、3歳児の子どもには大変高度なことを求めているように見える。また、対話的な学びにおいても、最終的には「自己との折り合い」や「向かい合い」「葛藤」等、個人内で起こりうる心的情動として考えると、3歳という時期の子どもにはとても難しい課題である。

そのため、発達段階に応じた段階の移行を支える援助が必要となり、それぞれの時期を共感的に理解しながら、発達の契機となるべき三つの学びをいかに適時適切に与え、表現する姿を

どう支えていくかが課題となる。

(2) 幼児の造形表現における活動形態の問題

現在、教育現場で実践されている造形教育は、大きく分けて2つの形態に分類される。辻(2014)は、教師側にあらかじめ描いたりつくったりするもののイメージがあり、そのイメージに沿って計画的に行なわれる造形教育を「めざす造形」、子ども自らが材料に触れたり働きかけたりしているうちに偶然に発想が浮かび、手探りで行なわれる造形教育を「さぐる造形」と定義している。また、槇(2008)は、教師が主導・誘導する活動を「設定型の造形表現活動」、子どもが自発的にはじめた子ども主導の活動を「遊びの中の造形表現活動」と定義している。両者の主張には同様の主張があり、以下のようにまとめることができる。

表1 造形表現における活動形態

活動形態	内容
「めざす造形」(辻) 「設定型の造形表現活動」(槇)	・教師主導による、予め活動内容が設定された、教師のイメージや指導計画に沿って計画的に展開される造形表現
「さぐる造形」(辻) 「遊びの中の造形表現活動」(槇)	・子ども主導による、遊びや生活の中から発想を巡らし、子ども自らが主体的に材料と関わりながら展開される造形表現

辻(2014)は、教師が子どもたちに指示や伝達を行なうよりも、「さぐる造形」をしやすいよう、子どもが発想を巡らし、自らが挑戦していけるようなゆとりを設けることが大切であると述べている。また、槇(2008)は、「設定型の造形表現」と「遊びの中の造形表現」それぞれの活動形態における援助の方法を表2のようにまとめている。

表2 造形表現指導における間接的な援助と直接的な援助(槇, 2008, p.89)

活動形態	主導者	間接的な援助	直接的な援助
設定型の造形表現	教師	空間 ・適切な指導計画による活動しやすい場の設定と発展的な利用が可能な場の確保 もの ・活動を引き出すような選択可能な用具、材料の設定 ・発展を想定した物品の準備	行動 ・適切な指導計画による活動提示、誘導、教示 ・間接的援助の修正 言語 ・自己決定、自己表現、意欲的な取り組みにつながる言葉かけ ・造形的な表現力につながる情報提示 ・達成感が得られる肯定的な心情の表明
遊びの中の造形表現	子ども	空間 ・ねらいに沿った遊びスペースの確保 ・つくって遊ぶ環境づくりの工夫 もの ・自由に探索、利用できる材料の準備 ・ねらいに沿った設定 ・補充、追加、管理	行動 ・観察と読み取り、注視の共有 ・作業の共有、遊びへの参加 ・遊びが妨げられる状況に対しての介入 ・間接的援助の修正 言語 ・肯定的な心情の表明(表現しやすく意欲のもてる言葉かけ) ・遊びの発展につながる情報、ヒント、ルールの提示、問いかけ

現在、幼児教育現場で実践されている造形教育は、ほとんどが教師主導による、予め活動内容が設定された、教師のイメージや指導計画に沿って計画的に展開される活動である。作品の見本が準備されており、全員が同じ道具や材料を使用し、目指すべき完成のイメージへ向かって子どもは造形表現活動を行なう。しかし、本来子どもの造形表現活動は、子ども自らの遊びから派生するものであり、作品主義に囚われない豊かな表現や、個性ある生き生きとした表現こそ、子どもの姿であると考えられる。そのため教師は、この活動形態の相違をしっかりと理解しておく必要がある。特に、子ども主導の造形表現活動においては、子どもは教師が予想していないようなところから感動体験を獲得し、次第に造形表現活動へとつながっていく場合が多いため、到底図1や図2にあるような順序で展開されないということを留意すべきである。

(3) 幼児の造形表現活動における学びの過程についての問題

図1においては、学びの過程を一様の順序で示しており、筆者が提示した図2においても、導入→展開→振り返りという順序で展開されている。しかし、幼児教育における造形表現の中での子どもの動きを考えると、学びの過程は全てが一様とは言い難いと考えられる。

吉田（1992）は、幼児の造形表現活動と取り巻く四つの条件として、①着想・発想、②素材・材料、③用法・技法、④遊び・暮らしの変化発展を挙げ、学びの過程を表3のように五つの類型に分類している。

表3 幼児の造形表現過程（吉田，1992，p.124）

①	着想・発想	→ 素材・材料の選択・操作	→ 用法・技法の体験	主題 搜索 の 終 了	次 の 表 現 体 験 へ
②	素材・材料の選択・操作	→ 着想・発想	→ 用法・技法の体験		
③	素材・材料の選択・操作	→ 用法・技法の体験	→ 着想・発想		
④	用法・技法の体験	→ 着想・発想	→ 素材・材料の選択・操作		
⑤	用法・技法の体験	→ 素材・材料の選択・操作	→ 着想・発想		

この五つの型において、一般的に実践現場でみられるものは、①のような「何を描いたりつくったりしたいかというイメージがあり、それに必要な材料や用具を準備し、描き方やつくり方を工夫しながら表現する方法」である。これは、教師主導による、予め活動内容が設定された、教師のイメージや指導計画に沿って計画的に展開される造形表現である。しかし、子どもの日常的な活動の様子から考えると、②③④⑤に見られるように、子どもが自ら素材や材料もしくは用法・技法から得た感動や感覚を大切にしながら、活動に入ることも充分考えられる。

また、楨（2008）は、造形表現活動において、誰が主導的な役割を果たすのかという視点から指導形態を整理し、三つの典型的な形式を提示している。教師が作品の完成イメージを提示しながら、手順通りに指導するのが「Teacher-directed」、正反対に教師が物的・空間的環境だけを設定して子どもたちの自由に任せる学びの過程が「Child-directed」である。いずれも一部に適合する子ども

もいるものの、どちらかのアプローチだけでは多くの子どもたちが飽きてしま

表4 造形表現活動の指導形態（楨，2008，p.92）

Teacher-directed	Guided	Child-directed
[教師主導・教授的] 直接的な援助中心	[教師誘導・促進的] 直接的+間接的な援助	[子ども主導・無干渉] 間接的な援助中心

う危惧があるが、「Guided」は、教師がファシリテーターとなる学びの過程で、「教師主導」と「子ども主導」の両方の場面があり、教師の提示と誘導によって、主導者が教師と子ども間を移行しながら進行することができる。

表5 造形表現活動の指導形態と自由度（槇, 2008, p.93)

自由度	指導計画	提示方法	参加形態	活動過程
高い ↑	●短期的指導計画（子どもの興味・関心、必要感）に基づく活動	●材料・用具の提示 ●活動コーナーの設定	●自由参加 ●選択的参加	●オープン型：子ども主導 ●ガイド型：環境で誘導
↓ 低い	●長期指導計画（ねらい、発達、行事等）に基づく活動	●活動モデルの提示 ●完成モデルの提示	●全員随時参加 ●全員一斉参加	●ガイド型：活動で誘導 ●保育者主導

また表5のように、例えば保育者主導ではじまる活動であっても、全員で最初から最後まで一斉に行なう設定なのか、全員が取り組むが、参加の時期を選べる設定なのか、参加そのものを選択できる設定なのかによって子どもの学びの過程は変化してくるであろう。

このように、幼児の造形表現活動における学びの過程は一様ではないことから考察すると、全ての活動が図1や図2に見られるような流れではないことが理解できる。また、幼児教育の場合には、学びが一直線に進行するものではなく、行ったり戻ったり、様々なことが起こることを理解することも必要である。幼児教育の一つの独自な特性として、多くの失敗の中でも、新たなやり直しが可能であり、そのことが自己肯定感につながったり、新たな思考を生んだり、また気づきになったり、自己の感情をコントロールできることにつながっていく。そのため教師は、学びの過程をしっかりと理解し、子どもの活動の展開に臨機応変に対応できる環境の構成を整えながら、どのような学びの過程においても、「主体的・対話的で深い学び」が子どもたちに実現できる支援が必要となろう。

7. まとめ

本論文では、アクティブ・ラーニングに着目し、幼児教育における「主体的・対話的で深い学び」を実現するため、造形教育における三つの学びを明らかにし、具体的な手立てを考察してきたが、その中で危惧すべき問題点も見えてきた。

「アクティブ・ラーニング」とは言わば指導方法の改善である。故に「アクティブ・ラーニング」を実現させるためには、教師の役割が非常に大切なポイントとなる。子どもに対し、一つ一つの生活の中でどのような働き掛けをするかということが重要な視点となる。幼児教育においては、子どもが感情をコントロールしながら気持ちを整理し、表現という形で伝えるというような、日常的な体験の積み重ねが、子どもの一つ一つの育ちを作っていく。このことはなかなか見えづらい部分であり、教師も意識が薄い部分でもあろう。そのため、教師が正解を一方的に教授することよりも、違う答えや様々な価値観を子ども自身に考えさせることや、自分の行動に責任をもって、主体的に行動するような教育こそがねらいとすべき視点であろう。その子なり意義や、そこから価値を感じるということが深い学びにつながり、その中で新しい発見や気づきがあり、それこそがものの見方や考え方として確立されていく。そしてまさにその時に、教師が価値付けるとか、教師の姿を見せるといった教師の関わりとしての人的環境が重要になってくる。

幼児教育におけるアクティブ・ラーニングの位置づけは、あくまで小学校以降に実施されるための「主体的・対話的で深い学びの基礎を培うこと」である。そのため、幼稚園教育要領には、小学校以降の学習指導要領のように明確な示唆はされていない。幼児教育で行なうべき課題は、子ども達が小学校へと進学し、幼児教育で身に付けたことを生かしながら教科等の学びにつなぎ、子どもたちの資質・能力を伸ばしていくことを見据えた教育を行なうことである。そのために、今後は本研究で明らかにした視点を基に、幼稚園現場にて「主体的・対話的で深い学び」を実現させる造形表現活動を実施することが課題である。

【注釈】

- 1) 中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について」、
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf 2017年11月26日アクセス, p.80
- 2) 幼児教育における「見方・考え方」は、「幼児がそれぞれの発達に即しながら身近な環境に主体的に関わり、心動かされる体験を重ね遊びが発展し生活が広がる中で、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、諸感覚を働かせながら、試行錯誤したり、思い巡らしたりすること」である。

【引用文献】

- 槇 英子（2008）『保育をひらく造形表現』萌文書林
 吉田泰男（1992）「現代教科教育学の理論的・実践的研究」『上越教育大学教科教育に関するプロジェクト研究紀要』上越教育大学

【参考文献】

1. 浅見 均（2009）『子どもと表現』日本文教出版株式会社
2. 花篤 實（1990）『表現－絵画制作・造形－〈実技・実践編〉』三晃書房
3. 花篤 實（2009）『新造形表現 理論・実践編』三晃書房
4. 中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について」、
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf 2017年11月26日アクセス
5. 辻 泰秀（2014）『幼児造形の研究 保育内容「造形表現」』萌文書林
6. 内閣府、文部科学省、厚生労働省（2017）『平成29年告示 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教育・保育要領 原本』チャイルド本社
7. 野村知子・中谷孝子（2002）『幼児の造形』保育出版社
8. 槇 英子（2008）『保育をひらく造形表現』萌文書林
9. 無藤 隆（2007）『事例で学ぶ保育内容〈領域〉表現』萌文書林
10. 文部科学省初等中等教育局教育課程課（2017）「新幼稚園教育要領を基盤とした今後の幼児教育の展望（前編）」、『初等教育資料』2017年4月号, pp.40-47, 東洋館出版社
11. 文部科学省初等中等教育局教育課程課（2017）「新幼稚園教育要領を基盤とした今後の幼児教育の展望（後編）」、『初等教育資料』2017年5月号, pp.104-111, 東洋館出版社
12. 渡辺一洋（2015）『幼児の造形表現』ななみ書房