







まえがき

公益財団法人日本教材文化研究財団調査研究・開発部門に、平成26年度より「保育環境・保育材」という部会が置かれました。本報告書は、26－27年度の第1期プロジェクト「挑戦的意欲を育てる乳幼児期の教育・保育のあり方」を実践事例を通して問うた報告書に続く、第2期の報告書となります。今回は、「豊かな創造性を育む幼児期の保育・教育のあり方」を問うたものです。おかげさまで、前期報告書は、園等でとても多くの方に読まれ、その報告書を財団が増刷してくださることにもなりました。

第1期以来、本部会では、当財団でしかできない独自性のある研究を行いたいと考え、次の4点の特徴を持った研究を行ってきており、その特徴を第2期でも踏襲発展をいたしました。

第1は、国や自治体で実施される調査研究事業や、幼稚園、保育所、認定こども園等の団体の研究ではできないこととして、限られた人数ではありますが、研究会の中では施設形態制度や国公立、私立という設置主体の壁を越え、また、研究者と実践者が協働する研究会とするということです。園での遊びや暮らしの活動という、子どもの経験においてその質のよりよいあり方を願う点では、皆共通の土壌を持つ者が共に考えていくことです。そこでの、多様性（diversity）の中で考えることを企図し、2年間の研究を実施いたしました。

第2には、研究の主題として、現在問われている「教育・保育の質」を向上させる鍵になるであろうと考えられることを取り上げたことです。第1期では、子どもにとってのチャレンジングな活動（challenging task）のあり方を考えました。そこで、さらに第2期では、今後将来にわたって求められる資質としての、「創造性」に焦点をあて、創造性が発揮される場面を選び出し、どのような環境や素材、支援が創造性を支えるのかを実践事例をもとに問い、さまざまな事例の中にある特徴や原理を具体的に考えていくことにしました。そして、今期も前期につづいて、主に3－5歳の幼児期に焦点を当て、園の生活の中での暮らしや遊びの中に見られる創造性について考えていくことにしました。前期において、チャレンジングな活動に取り組む時に、子どもたちは創造的であるということへの確証が得られていたこと、またその一方で、創造性の場合にはそうした活動だけではなくても、その子らしさが表れる場面、審美的場面においても創造性は見られるので発展できると考えられたからです。

第3には、研究の方法として、具体的な実践事例をもとにすること、年間を通してそれぞれの時期の事例を持ちよることになりました。1年間を通して、年齢と期を意識した事例、各園の特徴を生かした事例をもとにして、「子どもの創造性」が生まれるように支え広げて育てていく保育実践の過程を捉え、検討をしていくという方法で、事例をもちよることとしました。何を創造性とするのかという判断はとても難しく、始めに定義ありきではなく、実践の中において、創造的であると報告者自身が考えた事例を通して、創造性を考えるという方法を採用することとしました。

そして第4には、研究の成果をいわゆる論文等の活字の報告書として終えるだけよりも、具体的な事例のイメージが読者によく伝わるような工夫を盛り込んだ報告書およびその要約版を創るという方針です。財団には、前回に続いて無理な願いを申し上げましたが、カラー写真を多用し、実践者に具体的なイメージが伝わる事例集を創ることで、研修や実践のために実際に活用可能なものにするをめぐりました。園内外の研修で利用していただけるように、実践の場にも役立つよう、創造性を培うことを議論する研修で役立つようなワークシート等も考えてみることにしました。

2年間という期間では、「創造性を育てる」と言う大きな課題に取り組むのには不十分な期間ではありますが、延べ10回の議論をもとにして、この間のとりまとめとして本冊子を作成しました。本報告書にはおさめられないような、胸ときめく事例や議論で、子どもの創造性が未来の新たな価値を生み出すことを実感する事例検討研究会となりました。本冊子には、紙数の関係で収められなかった報告事例の方が数多くあります。その息吹が伝わり、本冊子を通して、「創造性を育てる」という観点からの保育・幼児教育の実践の検討の奥行きや広がりが見えてくるならば、とても有難く思います。創造性を、領域「表現」やアートの研究と捉えられた方には物足りなく感じられるかもしれません。しかし反対に、創造性の芽がどれほど多く、日々の保育の場にあるのかを感じてくださったなら、本研究会のねらいは成功したということもできると考えられます。

本書を手にとった皆様が、うちの園でも、私のクラスでもと着想を得て、出会ったことさらに触発されて何か試してみようと、保育者自身の心に灯をともし一助となれば、本冊子を編んだ者の一人として幸いです。毎回の研究会運営を支え、一緒に研究会にも同席くださって議論の輪に参加くださりさらにそれを基に丁寧な議事録を作成し、また最後にはカラー印刷で活動の姿が見える報告書を作成したいという勝手な申し出に応じて、研究実施をご支援いただきました、財団の新免利也専務理事、菅原康夫様はじめ財団の皆様に、心よりの感謝を申し上げます。また、この報告書は研究会のメンバーだけではなく、その報告のために実践事例をご提供くださった保育者や子ども達、園の御関係者の皆様のご厚意にも厚く御礼を申し上げます。

2017年12月

「保育環境・保育材研究会」メンバーを代表して

東京大学大学院教育学研究科教授
秋田 喜代美

目次

口 絵	1
まえがき (東京大学大学院 秋田喜代美)	5
第1章 研究の概要	
1節 研究の目的と実施体制 (東京大学大学院 秋田喜代美)	11
2節 子どもの「創造」プロセスと保育の視点を探る 一年間を通じた保育環境・保育材に関する語りとキーワードに関する分析ー (東京家政大学 野口隆子)	21
3節 保育実践における創造性を育む素材、環境、活動について (白梅学園大学 宮田まり子)	31
4節 子どもの描画活動における創造性の検討 (東京大学大学院 堀田由加里)	41
第2章 創造性を育む活動事例	
これからの時代に求められる資質・能力を育成するための幼児教育指導 安心・安定を基盤として 園文化・園風土を育む ～創造性を育む実践事例～ (元東京都教職員研修センター 大竹節子 品川区立御殿山すこやか園 大澤洋美・鈴木真衣子・横島悦枝・山田郁子)	53
幼児の創造性を育む保育を实践事例から考える (文京区立本駒込幼稚園・柳町こどもの森文京区立柳町幼稚園 和島千佳子)	71
「つながる楽しさ」～本園の实践から創造性を考える～ (学校法人武蔵野東学園武蔵野東第一・第二幼稚園 加藤篤彦)	83
創造性こそ21世紀に必要な生きる力 (学校法人亀ヶ谷学園宮前幼稚園 亀ヶ谷忠宏)	95
創造性を関係性のなかでとらえた3つの場面の分析と 創造性を育む (関係性へいざなう) 素材や環境のあり方について ～芸術・デザインの視点から～ (デザイナー・アトリエリスタ、東京藝術大学 伊藤史子)	113
保育園の实践から子どもたちの創造性を考える (品川区立大井保育園 石井雅)	131
5歳児の協同体験の中ではぐくまれる創造性 (社会福祉法人湘北福祉会あゆのこ保育園 福田奈美恵)	151
第3章 研究のまとめ	
まとめと今後の課題 (東京大学大学院 秋田喜代美)	169
巻末資料 保育者も創造性を発揮し 園生活を豊かにする チェックシート・ワークシート	171

表紙・口絵写真提供 (50音順) : 伊藤史子 学校法人亀ヶ谷学園宮前幼稚園 学校法人武蔵野東学園武蔵野東第一・第二幼稚園
品川区立大井保育園 品川区立御殿山すこやか園
社会福祉法人湘北福祉会あゆのこ保育園 文京区立本駒込幼稚園

第1章 研究の概要

1 節 研究の目的と実施体制

東京大学大学院教育学研究科教授
秋田 喜代美

(1) 本研究の目的

第2期の本研究会発足当初に設定した目的は、以下のとおりである。

本研究の目的は、保育・幼児教育の質を高めるために、日々の実践の中で創造性を培う幼児教育・保育のプロセスや保育環境について、年齢や期における違いを意識して各園の実践事例をもとに検討をしていくことである。

E2030プロジェクトにおいても、子どもたちが社会人になる2030年頃の不確実な時代においても、子どもたちに必要な資質の一つに創造性が挙げられている。現在OECDは、2021年実施に向けて創造性を測定するテスト等も考案検討している段階である。乳幼児期においては、子どもはさまざまなものとふれあう中で、着想を得て、遊びや暮らしを通して、その子なりの、あるいはその子たちなりの発想で新たなものやことを創りだしている。そして、そうした中に創造性が発揮されている。

昨年度までの2年間の研究会においては、「挑戦的意欲を育む」ことを検討してきた。そこで検討された事例群の中では、創意工夫の重要性が認められた。しかし、時間の関係からも当該部分だけに焦点を当てた微視的な検討までは行うことはできなかった。現在、幼児期の教育を始め、「アクティブ・ラーニング」に関するキーワードとして「自立、協働、創造性」が挙げられてきている（初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について）諮問（平成26年11月20日）冒頭趣旨内の文言に記載）。そこで今期においては、アートをはじめとする表現も含め、創りだす過程とそれを支える支援のあり方、そして、それらの経験の積み重ねによって創造性が育つ過程について、具体的な保育者のかかわりや素材、環境のあり方を通して検討をしていく。

本研究会では、保育所や幼稚園、認定こども園という制度的な枠を超え、また、保育者、幼児教育研究者だけではなく、アートを専門とする人にも加わっていただき、日々の保育の中で創造性を高めていくための工夫や、保育者と子ども、子どもと子ども同士の関わりの過程や、個人だけではなく協働で主体的に創造していくための設定条件などを、創造性をめぐる近年の学術的議論などもふまえて実践研究をして明らかにする。またその成果は、他園や家庭にも活用可能な保育環境・保育材のブックレットとして、研究の中でも創造的なアーティファクトを協働して生み出すことに取り組む。

(2) 研究体制

以下の11名（1年目と2年目でメンバーの交替有り）で研究会は実施され、財団関係者の皆さんが研究会には毎回一緒に同席され議論にも参加して下さった。

平成29年度報告書作成時

氏名	所属	分担
秋田 喜代美	東京大学大学院教育学研究科教授	研究代表者 (研究主題全体に係る総括・運営)
野口 隆子	東京家政大学准教授	研究テーマに係る理論や先行研究等総括
宮田 まり子	白梅学園大学専任講師	研究テーマに係る実践事例と実践研究 実務補助
伊藤 史子	東京藝術大学美術学部非常勤講師	アートの観点からの理論や事例に基づく 実践研究
亀ヶ谷 忠宏	宮前幼稚園園長 (私幼)	研究テーマに係る実践事例と実践研究
大竹 節子	元東京都教職員研修センター	研究テーマに係る実践事例と実践研究
石井 雅	品川区立大井保育園園長 (公保)	研究テーマに係る実践事例と実践研究
福田 奈美恵	あゆのこ保育園副園長 (私保)	研究テーマに係る実践事例と実践研究
和島 千佳子	文京区立本駒込幼稚園副園長 (公幼)	研究テーマに係る実践事例と実践研究
加藤 篤彦	武蔵野東第一・第二幼稚園園長 (私幼)	研究テーマに係る実践事例と実践研究
堀田 由加里	東京大学大学院教育学研究科修士 課程在籍	研究テーマに係る理論や研究実施および 運営の補助

注 福田奈美恵氏が本務勤務の関係で29年3月までで退会、29年1月より新たに、堀田由加里（東京大学大学院教育学研究科修士課程院生）が参加し、4月より正式メンバーとなるという構成員の変更があった。

(3) 本研究の問題意識：先行研究に見る動向

① なぜ「創造性」を本研究会主題として取り上げるのか？

A 創造性とこれからの社会

ITの発展やグローバル化などの急激な社会変化とともに、将来の職業も大きく変化するという予測が指摘されてきている。そして、単純な職業は、AIロボットや、より人件費の安い地域が請け負うようになるという指摘もなされている。しかしその中でも、図1でOECDが示すように、創造性が要求される仕事は電子化されることは少ないとされ、新たな価値を創造する資質・能力を培うことは、これからの社会においては、強く求められるとされてきている。

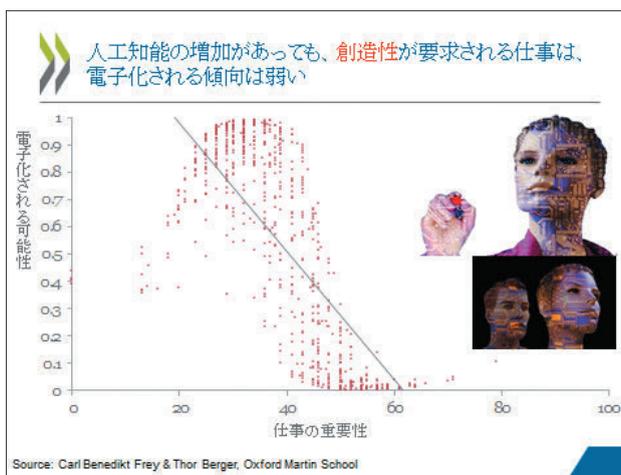


図1 仕事の重要性と電子化される可能性

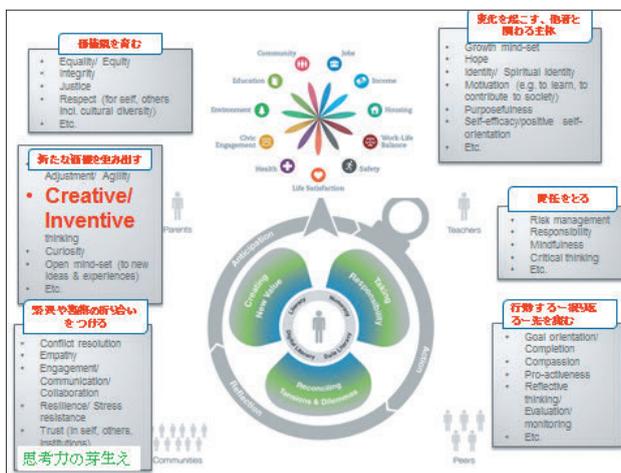


図2 これから求められる資質のカテゴリー例 (OECD,2017)

そして、これからも求められるコンピテンシー(図2)を整理して示したEducation 2030のLearning Frameworkの中においても太字で示したように、創造性 (creative/inventive 創造的／独創的) が新たな価値を生み出すための重要な要素として挙げられている。OECDでは、2018年には新たにグローバルコンピテンスのアセスメント、そして2021年には、以下のように創造力を評価する観点が検討されている。

OECD CERIプロジェクトでは、図3のように想像的（実現性を楽しむ、つながりを創る、直観を用いる）、探究的（不思議に思う、挑戦する、仮説を立てる）、根気強さ（不確かに耐える、困難に対して諦めない、困難を恐れない）、協働的（プロダクトを共有する、与えフィードバックを受ける、適切に協働する）、自律的（批判的に省察する、技能を向上させる、モノづくりを改良する）という5観点が指摘されている。

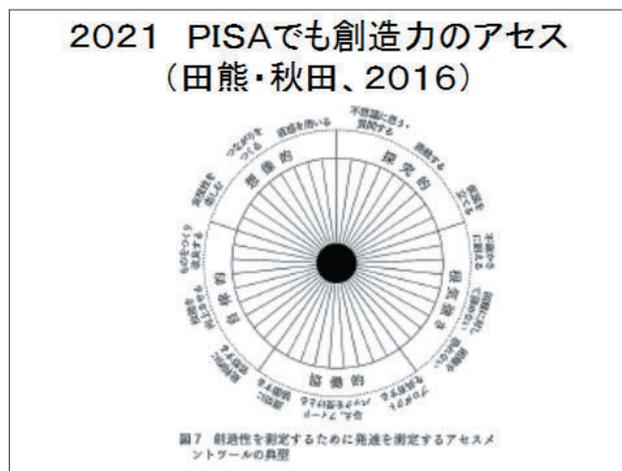


図3 創造力アセスの構成要因

B 創造性を培う幼児教育に関する研究の文脈

① 遊びとその後の創造性の発達

就学前の時期のごっこ遊び（pretend play）が、小学校高学年から中学校時期の創造的な思考に影響を与える等、創造性を育てる遊びの影響がさまざまな研究において言われてきている。より手の込んだごっこ遊び（elaborated form）が、青年期の創造性を予測することなどが、長期縦断研究から調べられるようになってきている。そして、Playfulnessの重要性などが指摘され、仲間経験を持っていない子どもたちへの介入研究の効果なども示されてきている。（Whitehead & Basilo,2015）

その中で、ごっこ遊びは、創造性と想像力を促すことに関する実証研究のレビュー（Sansanwal,2015）も提示されてきており、男子より女子の方が現実的な役割遊び（realistic role playing）を行う。そのことが、後に女子の方が男子よりも思春期の言語や創造性課題での流暢性で優れていることと関連しているとする。

Scolnick et als. (2015) は、子どもがよく遊んでいるほど、社会スキルや自己調整能力、創造的な思考力を育てることを明らかにしている。その中で、遊びの種類を以下の表のように4つにわけ、自由遊びは子ども達にとって素晴らしいものだが、教育の成果としてはベストとは言えないかもしれないとし、Guided playの重要性を指摘している。遊びの環境をどの程度まで構造化したり何を使っていいのかといった要素は大人が決めているが、その環境の中で子ども自身が自分でコントロールできることが大事であり、自由か構造化のバランスの議論が必要だとしている。

表 1 始発と方向づけによる遊びの分類

	大人始発initiated	子ども始発
大人が方向づけるdirected	Instruction	Co-opted play
子どもが方向づける	Guided Play	Free play

② 遊びの中の創造性

海外のさまざまな文献では、幼児期の遊びがその後の創造性につながることは述べられている。では、遊びの中の創造性をどのようにとらえることができるだろうか。Galiboardi & Umane (2017) は、欧州において3 - 6歳の子どものための創造性研究プロジェクトを行い、文献レビューと実際の保育者へのインタビュー、事例映像の収集から、創造性のためには創造性を生み出す教育学(教育方法)、文脈、プロセスがあると創造性のための枠組みを提出している。



図 4 創造性を支える要因

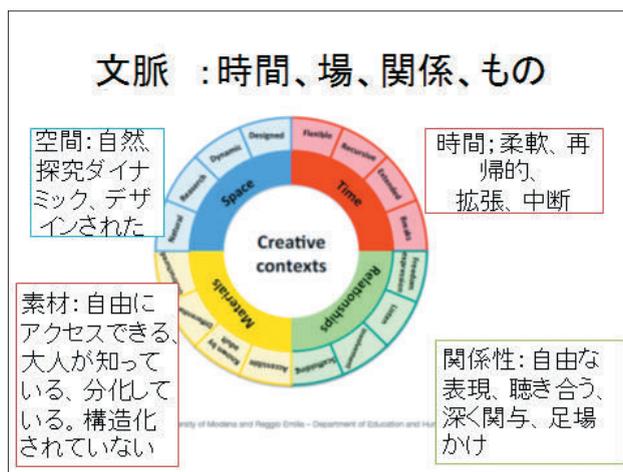


図 5 創造性を生む文脈

実際に創造性を生み出すには文脈として上記のような条件が必要としている。そして、「遊びを促す物理的環境と探究の多様性と深まり、戸外空間の一貫した使用、

時間の組織化として柔軟で、長期的で再帰的であること、開かれた問題解決によって子ども同士の協働を刺激すること、多様な言葉を繋いだり関係づけたりすることを促すこと、あらゆる次元の表現を促す、創造性のための指導は教師の役割であること」が必要としている。その創造性のための指導のあり方として、「視点の違いを比較するのを促す、好奇心を励ます、子どもの考えに関心を持つ、あらかじめ決められた結果で確定しようとしなさい、子どもの思考の形態を値踏みしない、開かれた質問をする、普通と違う見解を励ます、つながりを示す、つながりを創ることを奨励する、経験を再認識することを励ます、生き生きと経験したプロセスをふり返ることを促す、とりいれられた解決法を検証することを促す」などが大事と保育者がしていることを示している。そして、その創造性の過程の中には、以下のようなプロセスが含まれるとしている。

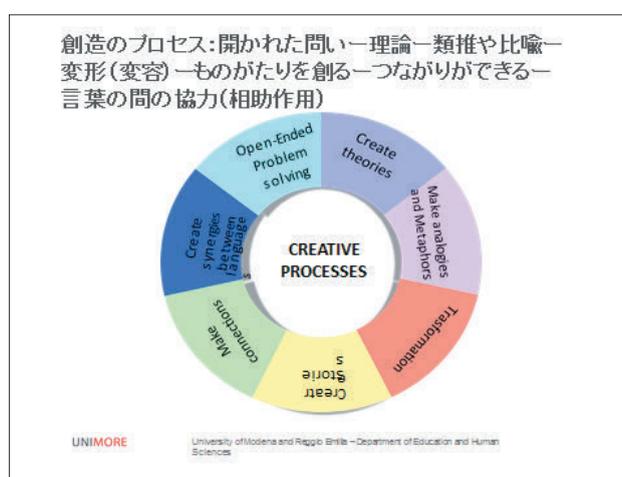


図6 創造性のプロセス

そして、その過程としての「つながりを創る、関係性を創る（比喩や類推を創る、変形する、関係やパタンを認識する、経験をかけあわせる（交配する）、言葉の間の相乗作用）、「開かれた問題解決（思索、違う視点から一つの問題を捉える、考えを生み出したり精緻化する、プロセスを振り返り取り入れられた解決法を検証する）」「目的を持って想像的であること（さまざまな言葉で感情と考えを示す、想像的なシナリオを考える、理論を立てる、物語を創る）」を枠組みとして挙げる。

同様に、幼児期の創造性を開発するためにMITメディアラボにおいてプロジェクトを行ったResnick,M (2017) は、「Lifelong Kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play 生涯にわたる幼稚園: プロジェクト,情熱、仲間と遊び」の本において、①創造性を芸術表現に特化して考えること、②一部の人だけが創造的と考えること、③創造性はひらめきや洞察から生まれるということ、また、④創造性は指導できないという考え方を4つの誤概念として挙げ、どの子にも創造性を培う創造的な幼稚園を社会に創りだすことの必要性、そのためにデジタルツールもまた大きな役割を果たしうることを指摘している。そして、幼児期の創造性を考えるにあたって、創造的な学びのプロセスを以下のように螺旋的に発展するものとして描いている。

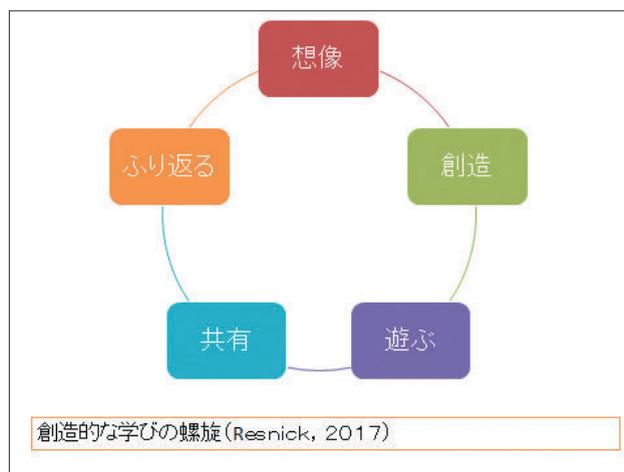


図 7

子ども達はまず想像することから始め、その考えを行動に移し実際に作ることを行う。そしてその自分で創造した物を用いて遊ぶことを通して、仲間と協働してそこに新たな物語が付け足されていく。そして、時に創った物が壊れる等することで、振り返る機会となり、さらに以前よりも別の新たな拡張を伴った物などを再構成することになる。そして、この螺旋を経験することを通して、次々と遊びは広がっていくということを指摘している。

そしてそのためには、プロジェクト的な活動が創造的な活動の中心であり、喜んで夢中になって熱情を持って行うこと、協働して遊ぶという、4P：projects, passion, peers, and playの中で創造性は育まれると論じる。

そして、創造的な学び手になるためには、「1 簡単なことから始める、2 好きなことに関わる、3 どうしていいか手がかりがわからない時にはそのものをひねくり回していじってみる、4 実験を恐れない、5 一緒に取り組んだり考えを共有する友達を見つける、6 コピーをしてもよい、7 スケッチブックに考えを書いておく（ことで自分の変化が分かる）、8 一回作ってから離れてみてまた再度とりかかる、9 はまりこんでうまくいかなくてもよい（その時は小休止）、10 自分自身の学びの秘訣を創ろう」と言う10の秘訣をプロジェクトから得たこととして述べている。そして、そのための保護者や教師の関わりや環境のデザイン、そして、創造的社会的形成のためには、生涯にわたりフレーベルが唱えたような幼稚園の発想が大事としている。そして、レッジョ・エミリアの子どもたちの100の言葉を引用し、大人側が子どもたちの創造性を認めていくことの重要性を指摘している。

創造性を培う教育として引用されることの多いレッジョ・エミリアの保育において、アトリエリスタのVecchi (2010) は、「創造性の文法」としてジャンニ・ロダーリを引用し、創造性は天から降ってくるのではなく、誰もが創造的であり創りだされるものであると述べている。それは、創造性を刺激するための創造性の基本文法を生み出す点を分析することだとする。それは、子どもの視点から素材（マテリアル）の文法を記録すること、粘土や紙、描画の文法、子どもが繰り返し用いるパターン、子どもの手と創造性が生み出す動きや形態に着目し記録することだとする。それによって、教師やアトリエリスタは子どもを

見ることができるとする、たとえば、粘土で子どもたちが手で生み出す物にはあるパターンがあり、それを「粘土のアルファベットとして子どもたちがそれを組み合わせながらさまざまな作品を生み出すことができる。」つまりファンタジーと合理性としての文法（そのものの扱いに関する規則性）がどのように関わっているのかをとらえるということである。創造性を素材と子どもの対話としてそこにある規則性をつぶさにみていくことによって、その新たな組み合わせから子どもたちはさまざまな可能性を引き出すことができる。一方、ペダゴジスタのRinaldi（2006）は“Creativity as a quality of thought 思考の質としての創造性”と題した章の中で、子どもを創造的であるとみる大人の期待の水準が、その子どもの創造性を決める点を述べている。それは、子どもの声を聴くことにより、子どもが探究しようとしている理論を明らかにすることと関わるのであり、聴くことが前提となるとする。したがって、創造性は関係論的なものであり、相互の聴き合いによって引き出されるのだとする。創造性を個人のものであるとして捉える誤りを私たちは犯しがちであるが、他者によって認められ正当化されることによって、創造的な過程は生まれていく。したがって、単なる個人の思考の質として創造性を捉えるのではなく、相互作用的で関係的、そして、社会的プロジェクトとして創造性を捉えることの重要性を指摘している。子どもの創造性は至る時に至るところで表れているので、それを捉えることが重要なのであり、アトリエや創造性の時間を準備することが、創造性を生むのではないとする。大人に創造性はないところでは、子どもも創造性はない。日々の生活の中でのアートも創造性も、すべての人の権利として捉えられているのである。

③ 「創造性」と日本のガイドライン

では、日本の中では、創造性は保育の中でどのように論じられてきているだろうか、今回の幼稚園教育要領、保育所保育指針等の改訂においても、以下のように、言及は領域表現等で行われているが、必ずしも創造性が強調されているとまでは言えない。

「保育所保育指針 1章 基本原則 保育の目標

（カ） 様々な体験を通して、豊かな感性や表現力を育み、創造性の芽生えを培うこと。」とあり、オ 表現 1-2歳の保育、3歳以上の保育でも同一文「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」と述べられている。また、(2) 小学校との連携においても、「ア 保育所においては、保育所保育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通じて、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにすること。」と、創造的な思考という言葉が挙げられているが、それが具体的にどのようにして培われるのかについての詳細な言及はない。

（4）プロジェクトでの研究方法の特徴

上記の問題意識をふまえ、子どもが創造性を発揮している、創造的であると記録をとる保育者が判断した事例を、各園から、その時期その時期に持参いただき検討を行う事例研

究の方法で行うこととした。担任、主任や副園長、園長、指導アドバイザー等、さまざまな立場から事例をお持ちいただくことができたのも、この研究会の特徴である。収集する事例の年齢などは、それぞれの参加メンバーに任せたために、必ずしも3-5歳の各年齢が均等に取り上げられたわけではない。また、園によって、その時期にも偏りがあるが、子どもが創造的であるためには、保育者や園もまた創造的であるという仮説のもとで、創造性を生み出す環境や保育者の援助、創造性を生み出す園の研修や組織、理念のあり方も含め考えることとした。

今期プロジェクトにおいてもまた、研究途上では写真や動画が多用されたことから、それらを生かした形で事例集として報告をするという方向が固まった。事例を出来るだけ具体的に写真入りで報告することで、実践のイメージを共有することで、子どもたちの創造のプロセスがわかりやすくなり、それと理論的な枠組みを比べたりすることで、研究会以外の人に対しても、具体的な実戦感覚をもって読んでいただけることで、私どもが伝えたい論点が伝えやすくなると判断されたからである。このため本報告書は、事例を中核とする構成とし、2章にはそれらの事例を、1章ならびに3章は園からいただいた報告を研究者がさらに一般化して考えるというかたちをとることとした。

また具体的に事例から一步抽象化して、各園での振り返りに使えるようにということから、それぞれの立場で、どの園でもつかっていただける創造性を考えるための研修や手だてをまとめてリスト化したワークシートを資料として、報告書最後に添付している。

<引用文献>

- Galibordi, A. & Umame, N. 2017 Creativity in preschool education. SERN.
- Resnick, M. 2017 Lifelong kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers and Play. MIT Press.
- Rinaldi, C. 2006 In Dialogue with Reggio Emilia. Routledge
- Scolnick et als. 2015 Making play work for education. Kappan.vol9, 9-13.
- Sansanwal, S. 2015 Pretend play enhance creativity and imagination. Journal of Arts and Humanities. 3 (1) .70-83.
- 田熊美保・秋田喜代美 2016 「新しい学力像と評価のあり方」佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人（編）秋田喜代美・佐藤学（責任編集）『教育変革への展望 第5巻 学びとカリキュラム』岩波書店 2017. 273-309
- Veccki, V. 2010 Art and Creativity in Reggio Emilia : Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education. Routledge
- Whitehead & Basilo, 2015 Play ,Culture and Creativity,.

2 節 子どもの「創造」プロセスと保育の視点を探る

－年間を通した保育環境・保育材に関する語りとキーワードに関する分析－

東京家政大学准教授
野口隆子

1. 創造性を捉える視点

子どもと過ごす日々の園生活には、子どもの創造があふれている。一瞬の間に、あるいは継続的な活動の中で、“新しい何か”が生み出されている。保育における創造の営みを保育者はどのように捉え支えているのだろうか。保育実践の語りから、保育者が捉える子どもの「創造」プロセスを探索的に分析することが本章の目的である。

創造性の育成は現代の重要課題であるが、一方で、多様で複雑な現象であり容易に定義することは難しく、そのとらえどころのなさが指摘されている（西浦，2011；岡田，2013）。その中で、比較的共通する定義として「新しく、質が高く、適切なアイデアや物事を生み出すこと」が示されている（Kaufman & Sternberg, 2010；岡田，2013）。何かが生み出される文脈において、それが適切であるということは、個人内の創造プロセスのみならず、その個人にとっての重要な他者・集団が満足し、新しく役立つものであるという周囲の評価を潜在的に含むものである（Amabile, 1996；Booth, 2015）。ちょうどよいその時の新しさ、周囲に受諾可能な適切さがあると言えるだろう。

子どもの創造的思考（Creative thinking）について述べたRobson（2012）は、3つの観点と各レベル、すなわち「探究（1 探究、2 新しい活動に取り組む、3 やりたいことを知る）」、「没頭と楽しむこと（1 十分に試してみる、2 アイディアを分析する、3 推測する、4 他者に関与する）」、「根気強さ（1 根気強い、2 リスクテイキング、3 挑戦を完了すること）」をあげている。

創造の所産の外的評価によって区分する“Big - C”と“little - c”、あるいは既存の知の体系に貢献するような人類の歴史からみた歴史的創造性（H-creativity：Historical creativity）と個人の中で新しく生み出されるアイデアという意味での心理学的創造性（P-creativity：Psychological creativity）など、歴史的社会的意義にみて新しく意義ある物事を生み出すだけでなく、社会の中で誰かが生み出していたとしても、その個人にとっては新しく価値のある物事を生み出すようなタイプの日々の生活の中での創造（everyday creativity）を分けて考える事への指摘がなされている（孫・井上，2003）。そして従来の“Big - C”と“little - c”に属さない“mini - c（personal meaning making）”、“Pro - c（professional）”（Boden, 2004；Kaufman & Beghetto, 2009；角谷・梅川・亀山・渡邊, 2017）などの創造性モデルも提案されている。Booth（2015）は創造性の5つの特徴として、個人の能力（と同時に創造性を可能にするプロセスや環境）、即興性、集団の創造性、知覚できるプロダクト（単なるアイデアではなく、少なくともアイデアの表出であり、オリジナリティや価値の表明）、社会的文脈があると指摘している。

生み出される何らかのプロダクトとその新しさ、オリジナリティは創造性の重要な要素である一方、幼児期に育みたい創造性の要素とは、発達過程上で求められる保育・教育の

文脈において異なることが予想される。例えば、模倣という行為について、奥（2004）は幼児の描画行為を分析し、模倣もまた創造の契機であることを確認している。さらに、生み出すとは逆の壊す、破壊するという行為が意味ある行為としてうけとめられる可能性がある。例えば、宮田（2014）の3歳児の積み木崩れ場面の事例から、見立て作りだそうとする行為の中で、崩し壊す行為が相手にとって否定的に受け止められる場合もあれば、肯定的反応もあり、壊すことが新たな目的の把握や互いの意図の調整を生み出す作用として働いていることが示唆されている。子どもが身近な環境に関わっていく際、多くのことが子どもにとって未知である。子どものスキルや能力が発達過程にあたり既存の知識や先行経験がなかったりする中で、日々の遊びは新たな価値を見出し発見する開拓の連続であろう。しかし、大人にとっては成長の過程で経てきた事柄が多いために、子どもが“新しく生み出すこと”が既知のもの、当たり前のもので受けとめられ見逃されたり、大人の評価基準で計画されたプロダクトを重視したりするケースも存在するのではないだろうか。造形、音楽、身体などの表現、製作などは日々の保育の中核を占めており、保育の文脈で幼児期の創造性について考えることが非常に重要である。

第1節の指摘にみるように、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・保育要領において、「創造性」は他の領域と密接な関わりをもちつつ領域「表現」で言及されているが、必ずしも強調されているわけではない。幼稚園教育要領解説および保育所保育指針解説（平成30年2月）を確認すると、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「豊かな感性と表現」において、次のような説明が述べられている（注：【】は保育所保育指針、下線は筆者による）。

「幼児【子ども】は、生活の中で心を動かす出来事に触れ、みずみずしい感性を基に、思いを巡らせ、様々な表現を楽しむようになる。幼児の素朴な表現は、自分の気持ちがそのまま声や表情、身体の動きになって現れることがある。また、教師【保育士等】や他の幼児【子ども】に受けとめられることを通して、動きや音などで表現したり、演じて遊んだりしながら、自分なりに表現することの喜びを味わう。5歳児の後半【卒園を迎える年度の後半】になると、このような体験を基に、身近にある様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを必要なものを選んで自分で表現したり、友達と工夫して創造的な活動を繰り返したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりして、意欲をもつようになる。」

小学校との連携・接続に関しては、次のように「就学するまでに、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うことが重要である。創造的な思考の基礎として重要なことは、幼児【子ども】が出会ういろいろな事柄に対して、自分のしたいことが広がっていきながら、たとえうまくできなくても、そのまま諦めてしまうのではなく、更に考え工夫していくことである。うまくできない経験から、「もっとこうしてみよう」といった新たな思いが生まれ、更に工夫し自分の発想を実現できるようにしていく。」と述べられている。

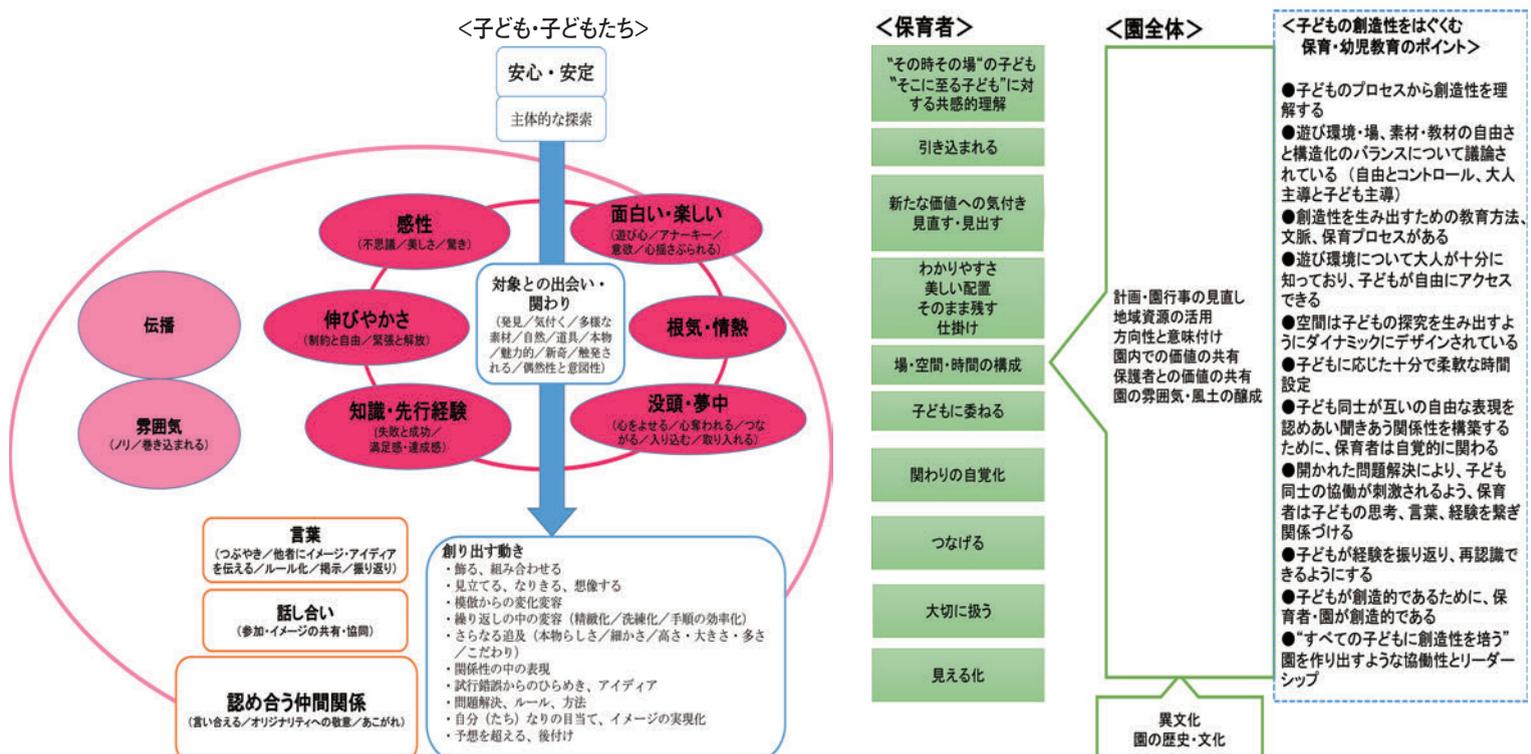
領域「表現」に関する解説（保育所保育指針では「3歳児以上児の保育に関するねらい及び内容」）をみてみよう。「幼児【子ども】は、毎日の生活の中で、身近な周囲の環境と関わりながら、そこに限りない不思議さや面白さなどを見付け、美しさや優しさなどを感じ、心を動かしている。そのような心の動きを、自分の声や体の動き、あるいは素材となるものなどを仲立ちにして表現する。幼児【子ども】は、これらを通して、感じること、

考えること、イメージを広げることなどの経験を重ね、感性と表現する力を養い、創造性を豊かにしていく。さらに、自分の存在を実感し、充実感を得て、安定した気分で生活を楽しむことができるようになる。」そして、内容(5)「いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。」について、「幼児【子ども】は、思わぬものを遊びの中に取り込み、表現の素材とすることがある。また、例えば、木の枝や空き箱をいろいろに見立てたり、組み合わせを楽しんだりして、自分なりの表現の素材とすることもある。このような自分なりの素材の使い方を見付ける体験が創造的な活動の源泉である。このため、音を出したり、形を作ったり、身振りを考えたりして表現を楽しむ上で、幼児がイメージを広げたり、そのイメージを表現したりできるような魅力ある素材が豊かにある環境を準備することが大切である。」とされている。

保育実践という日々の営みの中で、「創造性」とはどのような現象であると捉えられ、またどのような環境が必要であると考えられているのか。研究会では、保育実践の写真を共有しながら2年間に亘って意見を交換しあってきた。本節では、語りからその特徴を捉えていきたい。

2. 語りに見られるキーワードの抽出と関連性の分析

研究会では、多様な実践と写真が紹介され、それについての語りの内容も多岐にわたっていた。そのため、分析の際キーワードを抽出し、情報を集約するとともに、キーワード同士の関連性を位置づけ、子どもの創造的活動に至るプロセスを探索的に明らかにすることを試みた(図1参照)。図1の中央に、<子ども・子どもたち>が創造に向かうプロセスを示し、その横に<保育者>及び<園全体>で大事にしたい事柄を示した。本分析では、キーワードは語られた言葉そのものを用いている場合もあるが、その語られる文脈や語の用いられ方には相違がみられており、語られる内容が複数のキーワードと関連しあい、明確に分けられないこともあった。筆者が類似性と関連性をまとめる形で分析をおこなっている。



尚、野口（2016）では「挑戦」のプロセスについて検討した。挑戦と創造は密接な関係を持つと考えられ（Robinson, 1999；Sawyer, 2012；チクセントミハイ, 1996）、共通する要素もあるが、本分析では特に「創造」に向かうプロセスに主眼をおき、より特徴的だと思われる観点を抽出した。次の第3節では、テキストマイニングによる客観的な語とその出現数について検討しており、また「創造性」と関連する素材・状況に絞って分析している点が本分析とは異なる。最初の1年間計6回の研究会を終え、第7回目2017年4月1日の研究会において、全体的に出現した事例の傾向、事例とキーワードを例示した資料を共有した。図としてまとめた際、最終回研究会にてメンバーにご意見をいただいた。また、図1の右端の点線の四角には、第1節で提示されたこれからの社会における創造性の意義について要点をまとめ、〈子どもの創造性を育む保育・幼児教育のポイント〉として提示した。

3. 語りからみる保育における子どもの「創造」プロセス

対象との出会い・関わりの中で

創造性に関連する保育実践事例の語りからは、様々な『創り出す動き』がみられている。自然物や素材等、並べて置いたり飾ってみたりする姿、様々な色・形を組み合わせる姿、ごっこ遊びなどで見立てなりきって遊ぶ姿、想像の世界を表現する姿があった。他児を真似る中でその子らしさが現れ段々と変容がみられるもの、遊びが繰り返される中でより丁寧に細かく精緻化・洗練化されたり、やり方がわかってくるとスムーズになり手順が効率化するなどの変容がみられる姿、ある程度できたものに対し、もっとこうしたいというその子なりのこだわりが出てきてさらに追及する姿、試行錯誤する中でひらめきやアイデアが出される場面、子ども同士の話し合いで問題解決が図られる場面では大人の予想を超えたルールや方法についての提案が出され子ども同士の納得のもと受けいられる姿、自分（たち）なりに目当てをもってイメージを実現化する姿、目指したのではなく何かをつくっていく中で結果としてできたものに満足したり後付けて名付けたりする姿など、多様な事例が報告されていた。これらの創造の動きに至るプロセスについて、キーワードとともに語りを例示しながら述べていく。

まず最初の段階で、安心・安定して保育者との関係性の中園に身を置く『安心・安定』から、環境に主体的に関わる『主体的な探索』が生まれる。子どもにとって身近な環境を探索する中で、『対象との出会い・関わり』が生じていく。そこで、子どもが感じ考える心的な動きやエネルギーとして語られていたのが、子どもの『感性』、『面白い・楽しい』、『伸びやかさ』、『根気・情熱』、『知識・先行経験』、『没頭・夢中』である。子どもが園生活の中で感じる安心・安定を前提としながら、不思議や美しさ、驚きを感じる『感性』、『面白い・楽しい』などの心揺さぶられる気持ち、やりたい気持ちが生じることが大きな原動力となることが指摘された（例、“地元の園芸屋さんが野菜苗の植え方を教えてくれた。ポットから出したとき、黒い土に白い根が這っているのを見て「すごいきれい」ってみんな言ってる（第1回研究会議事録より）”、“素材のおもしろさ、不思議さに気づいた瞬間、水とか色とか、のりの中でぐりぐりやっていたり、動くとかそういうのに出会って心奪われているような瞬間を先生たちがクリエイティブだと思った”、“やってよかったなとか、楽しかったなとか、またやってみたいなとか、今度はこうしてみたいなとか、そういう感覚

を得られるという経験も、創造性の芽生えにかかわっているのでは（第3回研究会議事録より）”。子どもが何度も繰り返し、工夫し挑戦して『没頭・夢中』になる姿、そこから子どもの“『根気・情熱』を感じる（第2回研究会議事録より）”という事例も報告された（例.“「ああできない」「疲れた」と言うけど、どうしてもあきらめ切れない。それで、根気よく取り組んでいた（第4回研究会議事録より）”）。

子どもの姿の捉えには、保育者が“その時その場”、それまでの“そこに至る”子どもの姿をみて、その子らしさや独自性を感じ、その子なりの視点や見出された新しさに共感する姿が語られていた（例.“同じように積み木を積んでいるように見えるけど、やはりやる子によってその積み方が全然違う（第5回研究会議事録より）”）。今までの姿からは予想もつかない表現をしたため、驚きを感じ見ている大人も『引き込まれる』という（例.“美しいと思った。1人の男の子（〇〇ちゃん）が描いた。すごく元気で、こんな細かい迷路を描くようなイメージではない。（省略）これ見せてもらったとき、すごく私も驚いて、彼のまた違う一面が見れたというか、こんなに集中できるのかと思ったし、自分の本当に考えるままに自由に描いたのかなというのがあって、すごくいいなって思った（第2回研究会議事録より）”）。一般的に、保育者が捉える創造性は、『その時その場の子ども、そこに至る子どもに対する共感的理解』が基礎となっているのではないだろうか。数人の子どもが何か集めたり並べたりしながら場で組み立てたり、飾ったりする姿を見て、たとえ最初のきっかけが他児に触発されて同じように真似てみることから始まったとしても、その子どものプロセスの中での必然性があり、真似てもどこか同じにはならないその子どもならではのオリジナリティ、その子どもにとっての新奇性、発見を共感的に感じ取っていく保育者の姿があった。

子どもと『対象との出会い・関わり』は保育者の意図を超え、子どもの発見によって偶発的に起こる場合がある（例.“これは何かそれに関連するアイテムじゃないかということ子どもたちが騒ぎ出して、拾い上げて「何だろうね」と。こういう突発的にというか、予定しないことが起こったとき、どんなふうに子どもたちの心の動きを保育者が拾い上げていくかっていうのがこういうところですよすごく問われるかなと思う（第5回研究会議事録より）”、“私が意図して始めたこともあつたりなかったりするけれど、子どもたちが自由におもしろいことを見つけてやっていっているところが創造性につながるのかな（第2回研究会議事録より）”）。また、保育者自身が、今まで無意識に関わっていた環境・素材等に向き合い、『新たな価値への気付き、見直す・見出す』ことが求められる。（例.“音って、光もそうだったかもしれないけど、保育者はあまり意識してないかもしれない（第4回研究会議事録より））。園内にとどまらず地域資源に目を向け、取り入れ活用したり、保育者側から積極的に出会いを『仕掛け』ていく動きも含まれている（例.“地域の遊び場を模索しているという感じ。ちょうどオタマジャクシだったり、カエルが出ていたりしている状態を、今、子どもに見させたい、今を逃すと生き物に出会えなくなる（第2回研究会議事録より）”）。保育者による素材や場、遊具等の意識にはいくつか観点があり、意図的に素材を吟味し『美しく配置』し、また、その意味が『わかりやすく』伝わるようにする意識がみられた（例.“普段素材を集めるときも、自然素材やリサイクルマテリアルなどを扱うとき、自分たちがやっていることの意味とそれが伝わるかということを何度も確認する（第3回研究会議事録より）”、“場所とか素材が魅力的で、子どもが「えっ何だろう」

ってそこに興味を持っていくような場所。美しいことが大事（第5回研究会議事録より）”など）。そして、繰り返しおこなわれる遊びの場やものを『そのまま残す』こと、取っておくことへの意識が語られていた。取っておけないものの場合、写真やファイルにして子どもが自分でみて振り返ることができるような保育の工夫も述べられていた。残すことで、子どもが自分のやったことを振り返り、仲間から刺激を受け、見合いながら遊びを継続し、さらに新しい展開が生じる。

開放的な場所で伸び伸びと活動を行ったり、じっくりと試せる時間を設けたりする『伸びやかさ』が創造性につながることも示唆された。一定の時間に集中しておこなう活動の中で発揮される表現以外に、自由で開放感あふれる時間・空間によって発揮される表現がある（例.“子どもたちはとても表現を楽しめるっていう時間。うれしさが増してくるといえるか、存分な時間になっている。それも保障されているので、いろいろ衣装とかも脱ぎ捨て、やりたいことも何かやっていて、それもきっとその前の緊張感のある時間があってこそ、この解き放たれたうれしさというのがあったんだろうな”、“何だか楽しそうっていう空間で、子どもたちが踊りに没頭しているところ。解き放たれたときに、より自由な空間で、自由な発想の中で創造性が育まれた”、“子どもも教師もあまり枠にはまっていない時間の中での自由感あふれる空間の方が、より豊かな創造性が育まれるんじゃないか（第5回研究会議事録より）”）。一方、子どもが自由にできるだけでなく、制限ある文脈の中で創造性が発揮されることもある。『場・空間・時間の構成』について、例えば、行事に向けた活動時間や見通しの中でどの程度までやりたいのか・できるのか、保育者が検討していくことだけでなく、年齢によって保育者が子どもと一緒に検討し共に創っていくことも重要である。（例.“担任の先生同士の話し合いでも、「いや、よく待ってるね」とか、「私、言っちゃった」とか、そういうことはディスカッションしている（第4回研究会議事録より）”、“「今日はこの辺まで」とか、見通しを自分で、先の見通しを子どもと確認しよう。「ここまでなんだよ」「今、私たちに残された時間はこれだけだ」みたいなことを、年長の今なら言える（第7回研究会議事録より）”）。

遊びが継続する中で、子どもが自分なりに出来ること、扱えるものの中で試行錯誤し工夫して行く姿や、『知識・先行経験』とつなげて新しいことを生み出す姿が報告されている（例.“創造するということは、何もなかったところから創造するというよりも、この遊びを通して目の前の遊びから刺激を受けて、今までどこかで見たり聞いたりしたこと、それが思い出されて新たな遊びとして表れていたのかなど。当たり前なことだけど、創造性はゼロから生まれてくるということはまれで、すべて先行経験の上に成り立っているんだなというのを実感した”、“見立てるとかごっこ。これが、自分の体験・経験から得た、知っていることを生かしてつなげて、自分で何か生み出している瞬間という意味で創造的”（第3回研究会議事録より）、“そこにいる人たちが思いつくこと、できることを生かしていく。ないものを引っ張ってきて、こうあるべきっていうところに向かっていくというよりも、今持っているものを子どもたちも生かそうとする（第6回研究会議事録より）”、“友達がやっていることに憧れてまねをしている中で、技術を蓄えるとか見つけているような気もして。積み木の組み立て方とか、ちょっとテクニク（両面テープみたいにセロテープを丸めるとか）とか、そういうのを模倣の中である程度身につけることで、よりその子が自由になっていく（第2回研究会議事録より）”など）。こうした経験は、あこがれ・真似など

が生じる子ども同士の関係性において、継続的に育まれさらに豊かなものになるようだ。

子ども同士の関係性の中で

創造性に関する事例において、特に面白い・楽しいといったポジティブな感覚については言及されることが多かった。没頭し夢中になって楽しむ『雰囲気』は自然に周囲に『伝播』していく（例.“何とも言えない楽しいっていう伸びやかなうれしさが周りの子どもたちに伝播して行って、自然に子どもが遊びをやめてステージを見に来た。何だか楽しそうっていう空間で、子どもたちが踊りに没頭しているところを一緒に見上げている（第5回研究会議事録より）”）。特定の子どもの面白い遊びは周囲を巻き込んでいく。自分1人のアイデアがふとつぶやきとしてもれたりする姿、自分や他児とふりかえり、ルールや新しい方法を考えたり、イメージ・アイデアを伝えたり、その際に絵や言葉で掲示をつかって示したりするなど、『言葉』にする姿、周囲の仲間と一緒に『話し合い』をする中で、それぞれの発想がつながる姿がある（例.“知る、気づく、わかるというのは、個人の中でたくさんこんな体験が入っていて、たまたま何かでつながる、「これとこれが使えるじゃん」みたいなときにパッと霧が晴れた、この瞬間が楽しい。それがクラスみんなにあって、それが話し合ったりしてつながり合うと、またおもしろいものができ上がってくるみたいなのが、創造的な活動かなと思った（第4回研究会議事録より）”）。

子ども同士があこがれをもち、真似しあう関係の中で、遊びがどんどん伝播し変容していく。子どもたちの関係性の中で、真似る・真似られる関係が重要なものとして語られていた。伝播し真似ながら広がる中で、必ずその子らしさが現れ、変容し新しいものにかわっていく。最初に始めた子どもに後続の子どもが「真似ていい？」などの許可を得る姿も事例の中で報告されていた。子どもたちが試行錯誤や工夫の中で作りあげたものが「面白い」「すごい」と周囲の仲間を受け入れられ評価される『認め合う仲間関係』の中で創り出す動きが盛んになって行くのだろう（例.“これは大変好評で、周りの子たちにすごいすごいと言われ、周りの子たちもいっぱいまねしていた（第6回研究会議事録より）”、“一生懸命それを再現しようとしながら、何か新しいものに切りかわっていく（第7回研究会議事録より）”、“何でも何かやってみてまねてみると、まねてやっていくうちに自分パターンにしていくというのが遊びの中、それはもちろん集団保育の中で価値があると思う／園内で誰もしていない遊び方だったので、彼女がやっているのを見て、ほかの子たちもおもしろそうだとすることで、みんながまねをしてきた（第2回研究会議事録）”、“男の子が来て「僕もまねしていい？」って言って（省略）そうしたらもう1人男子が来て「俺もまねしていい？」（省略）友達のやっていることをまねして、自分の遊びに入れるけど、ちょっと違うみたいなのががあった（第5回研究会議事録）”など）。

子ども同士がつながるために、話し合いにおいても保育者がどのように関わるのか、保育者自身が『関わり の 自覚化』を行っていく必要性が指摘されていた（例.“創造性とは何かということ自分たちなりに意識して、そういうためにどんな言葉がけを実際に行っているのかということ自覚化しないと（第7回研究会議事録より）”）。

子どもの創造性を保育者が感じ、共感し引き込まれる場面がある一方、時に危ない動きを試して楽しむ年長児の姿、問題が生じて解決にせまられるような緊張をはらむ場面、子どもの姿が大人の規範からずれる場面もある。保育者が関わる必要があるケース、見守り

ながら『子どもに委ねる』必要があるケースなど、判断がせまられるだろう（例.“とにかく創造的であるという場面は、保育者が仕切らないところにあるのだろう（省略）だから子どもに委ねる（第3回研究会議事録より）”）。あまり保育者が入り過ぎず委ねることを大事にしながらも、子どもが何をしたいのか聞き取ったり、内容をつたえたり話し合いのプロセスを『見える化』することで子どもの発想や工夫、アイデアを『つなげる』保育者の実践の試みがあった（例.“意見を交わしているうちに、「大きいもの」「壊れないもの」ということで、そこから「何をつくるか」になった。グラフィックファシリテーション、先生は話し合いをずっと書いていく（第4回研究会議事録より）”、“子どもの言葉を待つ。一緒に考える。当たり前なんだけど。まとめたりして主体者にならない。「うんうん」と聞く。「どういうことかな？」と問う。それで、保育者が一切入らない話し合いの場を設ける。「今日決まなくてもいいや」という気持ち。失敗の経験も大事。振り返ってもう一回学びに戻そう。タイトだけど、子どもが考える時間をつくろう。（省略）時間がわかってきたら、時間を意識する環境構成を大事にしよう。カレンダーを子ども側に委ねるとか。それからやはり、話し合いの内容は見える化（第7回研究会議事録より）”）。

保育者が子どもの表現を尊重し『大切に扱う』ことが必要である。保育者同士が子どもの遊びの情報や「面白いね」という気持ちを言葉にして伝え、共有していた（例.“子どもたちが表現したものにどんなメッセージが込められていて、どんなものを見て感じているのかを汲み取ることが大切だと思う。絵でも造形でも遊びでも積み木でもそうだと思うけど、結構発見をしていたり、大人が知っていること以上の事をしていたり（第3回研究会議事録より）”、“この日は同じ保育を見た日で、「ここではこういう遊びをしていたわよ」とか「ここでこういう遊びができるんじゃない？」とか、みんなで同じ見たものを、保育をつなげていっている（省略）そういう力がやはり保育者を励ましていく（第4回研究会議事録）”）。しかし、保育者同士価値を共有することについて、必要であると認識しているものの、忙しく短い時間の中でどのようにおこなっていけるのか、保護者とも価値を共有し伝えていくことの大切さについても、園全体で取り組むべき重要な事柄として話題にあがった（例.“やはり話し合うとか、価値観を共有し合うという時間が絶対必要だと思うけれど、実際問題本当に取れないという中で、保育をどう進めていくか（第3回研究会議事録より）”、“いい文化を伝えていくって大事だから、親御さんに感覚を持って理解してもらおう。そうしたらお家でもやってくれるかもしれないし、そのあたりは伝えていく（第4回研究会議事録より）”）。

4. 最後に

本分析ではキーワードとして情報を集約し関連づける形でまとめたため、本報告書の他の章で紹介されている実践事例をあわせてご参照いただきたい。保育実践をめぐる、様々で豊かな語りがみられた。子どもの創造的活動において発生する数々のひらめきを丁寧にとらえ、受け止め、つなげ、導く保育者の実践には、確かな援助技術と即興的判断、計画と臨機応変さが求められる。子どもとともに環境を創造する際、例年の園の行事や保育の計画を再構成する必要性が生じるのではないだろうか。それぞれの地域・園で、新しい環境・教材・人材等に出会う経験を豊かなものにしていくためには、保育者が子どもの動きやまなざし、言葉、姿などからその時その場の子どもの気付きを捉え、心揺さぶられるよ

うなものとなりうる潜在的価値を発見し、子どもの保育環境への探究の姿となるよう保育実践に具体化することが子どもの創造を育むと考えられる。保育を開いていく中で、園の中では無意識的に、もしくは自明のことと思われていた事柄は、他の文化から見た時に新しくポジティブなものとしてみられるものもあれば、逆に驚きや不安、ネガティブなものとしてみられるものもあるだろう。さらに、保育の文化においてなじみあるものだけではなく、これからの社会に向けて子どもにとって必要な、新たな環境、素材・教材とは何か、今後も考えていく必要があり、検討課題としたい。

子どもの創造の面白さ・楽しさを保育者も体感し、保育者1人だけでなく保育者同士が面白いと感じ伝え合い認め合う関係性、共有・共感したり議論したりしあえる関係性、そういった価値が保護者とも共有される関係性が、新たなことに少しずつ挑戦できる園全体の雰囲気や風土につながり、創造を生み出すエネルギーの源泉となるのではないだろうか。

参考文献

- Amabile, T.M. (1996) The Meaning and Measurement of Creativity. *Creativity in Context*. pp19 - 40. Westview Press.
- Barnes, J. (2016) Towards a creativity-rich curriculum for the well-being of children three to seven years old. David, T., Gough, K., & Powell, S. *The Routledge International Handbook of Philosophies and Theories of Early Childhood Education and Care*. pp278 - 289. Routledge.
- Boden, M. (2004) *The Creative Mind : Myths and Mechanisms*. Routledge.
- Booth, E. (2015) Creativity in the arts and arts education : Intentionally reclaiming our rightful, central place. Fleming, M., Bresler, L., & O' Toole, J.(Eds.) *The Routledge International Handbook of the Arts and Education*. Routledge. pp50 - 59.
- チクセントミハイ (1996) 今村浩明 (訳) フロー体験 喜びの現象学.世界思想社
- Kaufman, J.C. & Beghetto, R.A. (2009) Beyond Big and Little : The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, Vol.13, No.1, pp1 - 12.
- Kaufman,J.C. & Sternberg,R.J. (2010) *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- 宮田まり子 (2014) .3歳児積み木崩れ場面の検討 保育学研究52 (2), pp183 - 196.
- 西浦和樹 (2011) 創造性教育の現状と創造的問題解決力の育成－教育ツールの活用による人間関係構築の試み－ 教育心理学年報, 第50集, pp199 - 207.
- 野口隆子 (2016) 子どもの挑戦的意欲と保育者の援助のプロセスを探る一年間を通した保育環境・保育材に関する語りとキーワードに関する分析－ 子どもの挑戦的意欲を育てる保育環境・保育材のあり方 調査研究シリーズNo.62, pp21 - 28. 公益財団法人日本教材文化研究財団
- 岡田猛 (2013) 創造的な社会を作るための心理学者の回り道 心理学ワールド (63), pp9 - 12.
- 奥美佐子 (2004) 幼児の描画過程における模倣の効果 保育学研究, 第42巻第2号, pp59 - 70.

- Robinson, K. (1999) All Our Futures : The Report of the National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) . DfEE.
- Robson, S. (2012) Creative Thinking in Early Childhood. Fumoto, H., Robson, S., Greenfield, S., & Hargreaves, D. (Eds.) , Young children's creative thinking. Sage.pp27 - 40.
- Sawyer, R.K. (2012) The Creativity Personality. Explaining Creativity. Oxford University Press. pp63 - 85.
- 角谷詩織・梅川智子・亀山亨・渡邊典子 (2017) 小学1, 2年生の創造性の量的・質的差異を捉える試み 上越教育大学研究紀要, 第36巻第2号, pp347 - 356.
- 孫媛・井上俊哉 (2003) 創造性に関する心理学的研究の動向 NII journal, 5, pp65 - 73.
- 文部科学省 (2018) 幼稚園共育要領解説
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/_icsFiles/afieldfile/2018/02/22/1401566_01_1.pdf
- 厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説
<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/kaisetu.pdf>

3 節 保育実践における創造性を育む素材、環境、活動について

白梅学園大学専任講師
宮田まり子

一般的に、創造とは、新しいものを作り出すことである（白川静常用字解 [第二版]）。よって、創造性を育む環境や素材の形体から語ることは容易ではない。それは、創造性の多くがその状態を指すからである。つまり創造的な環境に対してその基となる環境があり、そことは違う環境が作られた時に「それは創造的であった」ということができるのである。状態の変化を指すという意味では、創造性に関する環境や素材の可能性は無限にあるともいえる。よって創造性を育む環境や素材についての言及を試みる本節では、それらがどのような要素を持つものであるかを検討してみたい。

本研究会では、毎回創造性とは何かについて語り合って検討を重ねてきた。そこでの語りの主要な基は、会のメンバーが関係する様々な保育実践によって導き出された数多くの事例である。そこで本節では、この会のメンバーによって提出された創造性を育む素材、環境、活動についての語りをまとめることで、創造性を育む保育に関わる可能性のある要素を抽出してみたい。

1. 「創造性」をテーマに語られたキーワード

創造性を育む環境や素材などに関して、保育実践ではどのような実際があるのだろうか。そして創造性が育まれた保育実践の振り返りでは、何が語られたのか。

これらの問いを究明していくにあたり、「創造性」をテーマに保育実践を振り返って語られた本研究会 9 回の逐語録に対し、樋口（2004）が開発した KH Coder を用いて、テキストマイニングによる分析を行った。結果、本研究会において頻繁に語られた語は次頁表 1 の通りであった。

名詞では、本研究の対象である「子ども」や「先生」に次いで「自分」という単語が多く出現している。また形容動詞では「大事」が、動詞では「思う」が、形容詞では「楽しい」という単語がそれぞれの品詞の中で最も多く出現している。ただし、動詞「思う」は、語りにおいて広く使用される単語であり、そのために出現が多くなっている可能性は否めない。よって、本節では名詞「自分」及び形容動詞「大事」が使用された語りに着目し、本研究会で構築された「創造性」や「創造性を育む素材や環境、活動の持ち方」などについての検討を行なうこととしたい。

表1：創造性をテーマに語られた単語品詞別上位10位とその出現数

順位	名詞	出現回数	形容動詞	出現回数	動詞	出現回数	形容詞	出現回数
1	子ども	1216	大事	274	思う	1423	楽しい	137
2	先生	909	いろいろ	141	言う	755	新しい	130
3	自分	620	きれい	116	見る	573	多い	122
4	遊び	384	自然	100	出る	364	難しい	94
5	感じ	195	豊か	74	違う	362	美しい	94
6	事例	185	好き	73	持つ	333	大きい	89
7	幼稚園	167	自由	69	考える	307	高い	71
8	素材	153	必要	68	使う	238	面白い	64
9	言葉	150	だめ	40	行く	205	小さい	54
10	写真	144	新た	40	見える	200	強い	47

2. 「創造性」と名詞「自分」との関係

逐語録における単語の頻度においては、共起した単語やその単語が出現した前後の文脈から、話題との関係を検討していく必要がある。

まず、「自分」と共起して出現した単語10位は表2の通りである。

集団を前提とする制度的保育実践について語っていることもあり、「自分たち」という単語が使用されているが、「つくる」（第1位）「考える」（第3位）「思う」（第4位）といった能動的な動詞が続いており、また第2位に「子ども」が来ていることから、子どもが主体的に取り組む活動であることが多く言及された可能性が示唆される。

次に、逐語録において、名詞「自分」が出現した前後の文脈を確認すると、

「自分なりに表現」「自分なりのかかわり方」「自分の視点」

「自分が感じた事」「自分で好きな物」「自分で動く」「自分との出会い」

「自分の（物）」

等といった言葉が続いている。これらの結果から、創造性は①評価は行為者自身によって行われる（例：自分「なりの」）②活動の展開や発展は行為者次第である（例：自分「が」、自分「で」）③活動には行為者が所有できる物的環境が必要である（例：自分「の」）という三つの可能性があることが示唆された。

では、行為者自身が主体的に行うことのどのような状態が創造性として評価され、何が創造性を育む活動として展開させたり発展させたりするのか、また具体的にどのような要素を持つ物的環境が必要なのか、以下で探究する。

表2：「自分」と共起した頻度上位10位までの単語とその共起回数

順位	単語ペア	単語1	単語2	共起回数
1	つくる 自分たち	つくる	自分たち	18
2	子ども 自分たち	子ども	自分たち	10
3	考える 自分たち	考える	自分たち	9
4	思う 自分たち	思う	自分たち	7
5	いく 自分たち	いく	自分たち	6
	歳児 自分たち	歳児	自分たち	
	すごい 自分たち	すごい	自分たち	
6	自分たち 遊び	自分たち	遊び	5
	自分たち 行く	自分たち	行く	
7	持つ 自分たち	持つ	自分たち	4
	先生 自分たち	先生	自分たち	
	使う 自分たち	使う	自分たち	
	書く 自分たち	書く	自分たち	
	創造 自分たち	創造	自分たち	
	つながり 自分たち	つながり	自分たち	

3. 「創造性」において「大事」な事

創造性において大事であることとして言及された発言は、「素材」への言及、「環境」への言及、「活動」への言及に分類され、また「活動」は、その主体を「子ども」と「保育者」とに分類することができ、「保育者」は「保育者の配慮」としてまとめることができた(図1)。

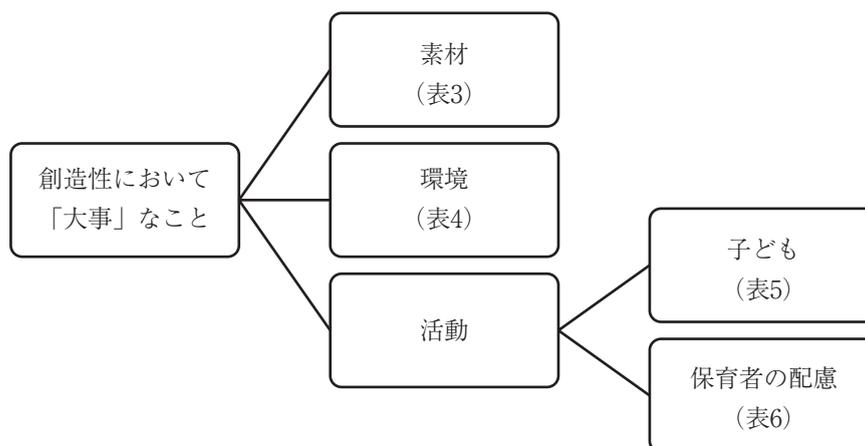


図1：「創造性」に「大事」な要素

3-1. 創造性に「大事」な素材

まず、創造性において「大事」として直接的に語られた素材は、表3の通りであった。

語られた発言は、内容によって素材の「量」「内容」「設定」「質」に分類された。

創造性において大事な素材に関する言及の一つは「量」に関することであった。大事なこととして直接的に語られた発言は、表3の「ふんだんに使える」というように、行為者が選択したり判断したりといったことが可能な量であることが、大事ではないかとのことであった。ただし、この時の検討では「見つめたり大事に選ぶとか大切に使う」ことの大事さもこの後に述べられてはおり、大事な量が具体的にどの程度を示すかの結論は示されていない。ここで必要な「量」は、「設定」など他の要因を必要とする可能性がある。

創造性において「大事」な素材の「内容」では、表3のように素材に関する具体的事例が提示されている。ここでは「可塑性の高い物」や「教材としての意味や価値を付与された物」が創造性において大事な素材の内容であるとされている。また「設定」として、自分で選択できるとあり、主体的な状況下にある素材と言われ、「質」として「美しさ」に対する言及がある。

つまり創造性において大事な素材とは、「美しい」等というように感覚を刺激する教材として、その物の意味や価値が見出された物であり、それは、子どもの「やりたいと思った時」に設定するなど、主体的に選択する状態として適した設定や量であるといえる。

表3：創造性において「大事」であると語られた素材

カテゴリ	語	
素材	量	ものをたくさん準備する、教材の材料がふんだんに使えるのを許されること 等
	内容	何を伝える物なのか（何を子どもに伝えたくてその素材を使うか）
		子どもは大事に使わなくていいものと大事に使うものを見分ける（廃材を廃材《不要な物》として渡すのではなく、価値ある物を渡す）
		広がるオープンな素材
	設定	やりたいとまず思ったときに、それを身近に自分たちの力でやれるものがある。自分で選べる
質	美しいこと	

3-2. 創造性に「大事」な環境

続いて、創造性において「大事」であると語られた環境について、その単語の前後の文脈を整理し、表4のように分類した。結果、「空間」「設定」「雰囲気」「状態」という環境要素が必要な要素として抽出された。

創造性において「大事」な「空間」としては、相互行為が促進される場であるとの意見と、それとは逆に単独でいられる場であるとの意見の両方の意見が示された。よって創造性において「大事」な「空間」は、状況や過程といった別の要素を必要とする可能性がある。設定については、保育が行われる前から保育を見通し、必要な「設定」がその素材が持つ特徴や、その時々状況に応じていつでも設定可能な状態になっている環境が大事で

あると示されていた。「雰囲気」に関しては、安心や期待など肯定的感情が芽生える場であり、自由にやっていいという保障や自分を伝えていいという承認されていることが感じられる「雰囲気」がある環境が大事であるとのことが言及されている。また、この承認されているということは、「状態」においても触れられており、保育者や保護者から認められていること等、子どもを取り巻くすべての人々が創造的であったりそれを認めていたりする状態であることが「大事」であると示された。

環境は、一般にプロセスを要し、ストーリーを生成させていく。創造性において「大事」であると語られた環境は、その環境を構成する素材の可能性に対する配慮と肯定的感情が相乗的に生成されていくような環境であった。

表4：創造性において「大事」であると語られた環境

カテゴリ	語り	
環境	空間	他児から影響を受けにくい場所の確保
		刺激とかそういう心が動く
		出会わせる、出会っていく
	設定	多様な探求の手助けができるためのリサーチと予測と知識や準備
		自然物とかを園庭から持ってきたなら、それを私が事前からどういう変化があって、どういうふうなところにあって、どんなものなのかっていうこととかをいろいろ知っていたり、それを表現したいときに、もしかしたら絵の具が必要かもしれないし、紙かもしれないしということも大体予想しておいて、出しておかなくても出せるようにしておくこと
	雰囲気	自由感あふれるということが園の風土にある。子どものやることは保障される
		期待感
		予期・ワクワク感。「何か起こりそう」。それは正確に予測ができるとか、説明ができることではない
		親はやはりおもしろがってくれるというか、みんながわくわくしていくこと
		安心・安定
		素直に伝えることの大切さっていうのは、自分が感じたことを伝えたいっていう、何か発見したことを人に伝えたいって、嬉しさや驚きと言える場
	状態	子どもの家庭生活と園がつながっている
		子どもと先生の両方の創造性がある
		親の理解を得ている
		「やりたい」「やってみたい」の思いに答えるときに、教師の「いいね」とか「やってみよう」とか「楽しみだね」とか「楽しいね」「おもしろいね」みたいな、笑顔や同意や期待や共感という先生たちのあり方
		自分たちで保育者自身が創造的な集団になっていく

3-3. 創造性に「大事」な子どもの活動

大事であると語られた子どもの活動については、その発話の内容から、「出会い」「相互行為」「内的対話」といったカテゴリが導き出された(表5)。

「出会い」では、出会うまでの過程が語られていることに特徴がある。「出会い」をどのように設定するか、大人がその設定を、期待を持って行なうならば、子どものそこでの関わりにも注意深くなるという可能性も高くなる。「相互行為」とした項目には、実践における多くの具体的アイデアを見ることができる。それは「取り込む」ことであり、「表していく」ことにある。「取り込む」ことは、真似をしたり繰り返したりといったことであり、「表していく」ことは体験を基にした「発露」であったり、何回も繰り返して少しずつ変わっていく様である。また、人と物との間や人と人との間の「相互行為」と異なり、個人の中で感じたりもう一度考えたりするというような「内的対話」であることも示された。

これらのことから、創造性において「大事」であると語られた活動は、活動にいたるまでの「設定」との関係が強く、また、そこでの表現は相互行為として捉えることが必要である可能性が示された。その相互行為とは、素材や他児との相互行為であり、また、自分自身の経験や思いとの相互行為である。

表5：創造性において「大事」と語られた子どもの活動

カテゴリ		語 り
活動	出会い	出会いを大事にする
		本質の感覚みたいなのと出会う
	相互行為	インプットする
		まねをしながらちょっとずつ変えてく、マイナーモデルチェンジ
		一人一人がその子らしく
		何かまねする
		何回も繰り返してやってみたり、そのプロセスを楽しんだり、アイデア（そうだと思ったこと）をいろいろ実現していく
		工夫を重ねていく
		自分の感情をいっぱい発露させる。うれしいだけでなく、寂しい感情も安定につながる
		自分を開放
		心揺さぶられる体験というのが出てきた。心が動く体験、それを積み重ねる
		相手に思いを伝える
		目に見えるものを通して、目に見えない世界がいっぱい広がっていくことをみんなで楽しめる
		友達とのイメージの共有。子どもたち同士が、自分はどんなことをしたいのかを繰り返し伝え合う
		内的対話
	それについて、考えたり、感じたりする事	
	違いを認め合うとか、違ったものを子どもたちなりに受け入れ合って新しいものを融合して行って、その中から価値を生み出す	
	見通しを持ってそれにぴったり当てはまるっていうよりもそこにちょっとずれがあったり、その中でちょっと揺れ動いていたりする。目標のイメージを持って作って行ってというよりはどんどんそれを超えていくような感じ	
	個人個人もう一回考えてみることに、全然違うアイデアを持つことも大事	
	美しいって何だろうとか、それをどう表現するか	
友達と影響されるのも大事だが、自分でじっくり考えてみることに		

3-4. 創造性に「大事」な保育者の配慮

創造性に「大事」な保育者の配慮は、表6の通りであり、「出会い」においては「見つめる関係」であることや、「子どもが置くっていうだけでも」というように、子どもの行為の一つひとつを丁寧にみとること、「相互行為」では直接的に伝達していくというよりも、経験や体験、汲み取る事や見守る事などというように間接的な関与が挙げられている。この間接的な関係性の強調は、保育者自身も「内的対話」を行なっていくことを求め、また保育者自身も創造的であることの必要性が言及された。

これらのことから、創造性に必要な保育者の配慮とは、子どもたちの行為の一つひとつの意味を丁寧に理解することを重要とし、そのために物理的環境を設置するのみならず、その設置する素材の文脈や設置後の子どもと物理的環境とのストーリーに注意を向けることといえる。また、ここでの保育者の積極性は、子どもへ向けての刺激というより、保育者自身の内面に向けられる内省に対して求められているようである。

カテゴリ		語り
活動者の配慮	出会い	1・2歳児では、見つめるという関係の中で、親しい大人とのかかわりというものが少しずつ形成されていく。子どもたちは保育者の手元をじっとよく見ている
		子どもが置くっていうだけでも、それを置いていったっていうことを大事に扱う
		子どもの発見とか子どもの遊び心と保育者がやってほしいと思っている活動と緩やかに、少し先につながっていくことを意識した援助
		出会うまでの環境を大事にする
		大人があまり見通しを早く、創造への期待を持たない
	相互行為	経験とか体験とかで考え、伝えていくこと
		子どもたちが表現したものにどんなメッセージが込められていて、どんなものを見て感じているのかを汲み取ること
		保育者もただ見ているだけじゃなくて、ちょっと環境的な援助をしてみようということがあったりする。そういうための見守り。この子は何をしているのかというような見取るという気持ちでそば(ちょっと離れたところ)にいる。自分が環境刺激にならないような場所で見ているということが大事。最終的に、「ああ終わったな」とか「先生見て」という言葉が出たり、表情がこっちを見たり、動きがあったときに「すてきだね」とか「いい考えだ」「おもしろいね」と思うとか、「先生こんなの初めて見た」というような感想をストレートに伝えるというようなことから話し合った
	内的対話	振り返る
		私たちがなりたい園になっていく

以上、種別や経験などが異なる実践者らによって語られた、創造性を育む保育実践事例から導き出された創造性を育む環境、素材、活動についての検討を、そこでの語りにおける単語の頻度を手がかりに行なってきた。結果、創造性を育む保育に関わる可能性のある要素として、以下の事が抽出された。

- ・ 行為者自身が出会うこと
- ・ 素材に対し主体的であること
- ・ 感覚を刺激する教材として、その物の意味や価値が見出された素材
- ・ 主体的に選択する状態として適した設定や量
- ・ 十分な相互行為を行うことができる状態であること（相互行為とは素材や他者との行為のみならず、自分自身との行為も含む）

上記から保育実践では、創造性は、それを育む特別な物や特定の物が存在するというのではなく、また一人の行為者（子どもも保育者も）の能力などに依存するとも限らない、物と行為者との適当な関係とそれを支える空間や雰囲気といった無形の環境が育んでいることが明らかになった。

私たちの周囲には様々な物があり、生活はそれらに支えられて展開している。それら生活に用いられている物の多くは、既に用途や方法が定まっている。それらの用途や方法とは異なる物が発見され生成される時、人々はその様子を創造的として、刺激として捉えていく。この異なるということは、既存の物と全く用途が異なるというものもあれば、方法が少し変わるのみというものもあるであろう。しかしそのどちらも創造的であると言えるのは、その物から展開されるその後に変化があるからである。

例えば、子どもたちが自由に使える廃材がある。それを何と言って子どもたちに手渡すかによって、その後子どもたちによる意味づけや展開は異なることは予想される。廃材を廃材として渡すのと、廃材に「ワクワク素材」などの次の用途としての名前を付して渡すのとでは展開は異なる。前者は廃材のままであり、形状に変化を与えることはあっても廃材と名付けた者にとっては新しい物とは言えない。後者は手渡す前に、既存の物からの脱却を目指している姿勢が見える。この既存の物と変えることこそが創造性を育む第一歩と言える。また、廃材を一つの種類としてまとめて渡すか、あるいは廃材にも色々な形や性質があることは考えられることから、その形状ごとやその性質ごとに分ける、さらにはその廃材を構成しているパーツを展開して渡す等によっても展開は異なる。そうした物の構成に変化を及ぼそうとする行為は、既存の物とは違う新しい物の創造を促すことにつながる。

また例えば、私たちは子どもたちに日付（時間）をどのように伝えているか。多くの園ではカレンダーを用いているかもしれない。しかしそれはどのようなカレンダーだろうか。1か月が書かれているのか、1年が書かれているのか。また、そこから今日という日や今という時間をどのように特定させて伝えているのか。このどの園でも実践されている事柄も、様々な設定が考えられる。設定によって意味づけとそこからのストーリーは異なる。私たちの多くは、日付は数字で把握している。日付の数字の多くは、情報の伝達や共有に使用されている。ゆえに日付を伝える際に数字を用いるならば、それは同時に社会とのつ

ながりや文化を伝えることになる。そこに植物や飼育物等の自然物を置き、その変化に着目するならば、時間を過程として伝えることになる。また、一日の出来事を書いてそれを積み木のように積み上げていったなら、時間の過程は消失していく変化ではなく重ねられていく変化であることを伝えていくことになる。このように、日々繰り返行われている活動一つをとっても、意味付けの違いによって設定の仕方は様々に考えられるし、そこでの出会い方や出会いからの展開の仕方は異なる。

本節では素材に着目しての検討を行なったが、上記のような既存の物と異なる新しい物の生成、つまりは創造的なことの生成に必要な要素は、人間関係といった無形の物事の生成においても同様である。人と人との関係の中で、一人ひとりの主体性が保たれ、発言や振る舞いが尊重されて、相互に新たな意味付けや展開の生成を期待し合うならば、新たな関係が創造されていくのではないか。そうした、今は無くもこれから築かれていくであろうものに対する肯定的な姿勢が、保育や教育の中で生まれ、これからのより良い関係性構築と社会づくりへの基盤となることを期待したい。

4 節 子どもの描画活動における創造性の検討

東京大学大学院教育学研究科学校教育高度化専攻院生
堀田 由加里

1. 子どもの表現行為と「創造性」

秋の高く澄み渡った空のもと、5歳児クラスのエイトが、砂場の柱に、筆を使って水を塗っている。「水でね、木の色を進化させてるんだ。色が変わって何回でも進化できるんだ」と大きく腕を振り塗っていく。エイトの真剣な取り組みを見つめていたマリも、隣の柱に筆で水を塗り始める。「透明ペンキ、塗るとすぐに消えちゃう。でもね、本当は大丈夫なんだよ。ここに願いをかけたら、ちゃ〜んと、願いが移ってるから。ずっと願いが叶うんだよ」と言い、「忘れないでね、お願いごと」と柱につぶやきながら、ゆっくりと何かの印を描いている。しばらくすると、柱の前には数人の子どもたちが筆を持ち、それぞれの思いを込めて、透明ペンキを黙々と重ねていた。

材料の使い方もそれぞれ異なる。ケイタは、黄色のバケツの水をグルグルかき混ぜ、「(この水は) ちょっとふわっとした感じ、こっちの小さい容器のは、ちょっと固まっているんだよ」と異なる透明ペンキを工夫して組み合わせていく。ユウタは砂場で使う電車の型抜きに水を入れ柱に押しあて、そうっと離す。「ジャ〜ツツ」と、水が音を立て勢い良く木の柱を流れる。リンは、葉っぱを水に浸し、それで柱を丁寧にこする。時間の経過に伴い、塗り方・描き方にも多様性が生まれていく。

「よし、今日はこれで休み時間だ。ここで休もう」とマリが言い、皆で休憩に入る。互いに笑顔を見合わせ、少し休んだ後、「じゃあ、またやろー!」と活動を再開した。



fig.1「進化させるんだ」



fig.2「お願いごと」



fig.3透明ペンキの種類



fig.4型抜きで流す

この事例では、一人の男児をきっかけに、柱に水を「塗る」・「描く」という行為が仲間の中で伝播され、それぞれの子どもなかで次々と新たなアイデアがうまれていく過程がわかる。木の柱に向き合い、筆を使って、水で「塗る」・「描く」という同一の行為であるにも関わらず、それぞれの子どもにとって、その目的や方法、内容に多様なあり方が見られる。彼らは、仲間の姿を感じ、木に映る水の軌跡を捉え、仲間のつぶやきを聴き、水の心地よい手触りを感じ、その場に生まれる緩やかな繋がりのなかで、自身の行為に没入していく。そして、その繋がりのなから、新しいアイデアが次々にうまれていく。創造性を「新しく、質が高く、さらに文脈に適合したアイデアを生み出すこと」(Sternberg& Kaufman, 2010)¹⁾として捉えるのであれば、この事例で見られる子どもたちは、まさに創造性を探求し、創出する姿であったといえよう。

本節では、創造性とは、日常の保育の中で、どこで、どのように生まれるのかという問題意識のもと、特に描画活動²⁾における創造性に関して先行研究を参考にしながら検討し、創造性の可能性を開く保育者の見とりと援助のあり方について考えたい。

2. 保育における「創造性」と「協同性」

平成29年3月告示の『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』において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」が明示された。その一つに、「豊かな感性と表現」が掲げられ、「心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲を持つようになる」と述べられている³⁾。このように、子どもの主体的で豊かな自己表現を育むため、その過程における、素材との出会いや子ども同士の関わりが重要視されていることがわかる。

そもそも、子どもは、表現する主体であり、自らの思い、考え、願いを様々な手段をもちい表現しようとする。特に他者と一緒に表現する中で、子どもは、助け合うことの喜びや満足感を得て仲間意識を育んだり、また、イメージのぶつかり合いの経験を通して行動を調整制御することを学んでいく⁴⁾。さらに、他者と一つの目的に向かって協働⁵⁾することで、分散化された知識から色々なアイデアが生まれ、創造性が高められていく⁶⁾。このように、日常の保育において、子どもが協働的に他者と関わりながら行う表現活動は、仲間関係の形成のみならず創造性の育成においても重要であるといえる。

「子どもが育つ最高の環境」として世界中の幼児教育から注目を集めるレッジョ・エミリアでは、子どもたちの創造性豊かなアート表現が高く評価されてきた⁷⁾。しかし、注目すべき点は、そうした作品群を生み出すプロセスであり、それらを支える保育環境、さらにその根底にある子ども観や保育の哲学である。レッジョ・エミリアの教育は、子どものさまざまな姿や声に、大人が観る目と聴く耳を持ち、対話を丁寧に重ねることにより、子どもたちの創造性のエネルギーを開花させている。そこでの教師は、一人ひとりの子どもの小さなつぶやきや行為を細やかに観察し、子どもの心の中の動きを捉えようとしている。そして、子どもの見る世界から保育の環境を構成することで、子どもの創造的経験を保障しようとしている。さらに、活動のテーマは、木、水、光と影、身体、命、街、群衆など、子どもの日常生活の埋め込まれたモノに着目している⁸⁾。そうした日常的に馴染みのあるモノと、子どもたちが改めて出会い、豊かに対話することで、新たな気付きや探求心を生み出し、子どもたちの創造の可能性を引き出している。

保育における子どもの創造性を考える場合、子ども同士の関わり、大人と子どもとのつながり、そして、モノと子どもとの豊かな出会いが大切である。日常の生活や遊びのなかで、子ども同士が「おもしろいね」「楽しいね」「悲しいね」と気持ちを共有する時、保育者が「すごいね」「がんばったね」と子どもの姿を認め感動を分かち合う時、さらに、モノに対して「素敵だなあ」「可愛いなあ」「かっこいいぞ」と想いを寄せる時、そこに協同性は作られ、その文脈のなかで新しいアイデア、つまり創造性生まれるのであろう。このように考えると、子どもの創造的経験においては、それぞれ子どもの「個性」と「協同性」は対立するものではなく、相互に補完しあう関係にあるといえる。子どもが他者や

環境に支えられながら自分の思いを発揮する活動それ自体に、創造性は潜んでおり、子どもたちの思いの数だけ創造性は存在すると考えられる。次の節では、こうした創造性がどこで、どのようなプロセスから生まれるのか、大きなシステムの観点と細かな個々の相互行為の観点から見ていきたい。

3. 「創造性」の捉え

①システムから捉える「創造性」

人の没頭状態を「フロー概念」で説明したことで著名なチクセントミハイは、「創造性はどこで、どのように生まれるのか？」という問いに焦点をあて、「創造性のシステムモデル」を提唱した⁹⁾。それを示したのが図1である。

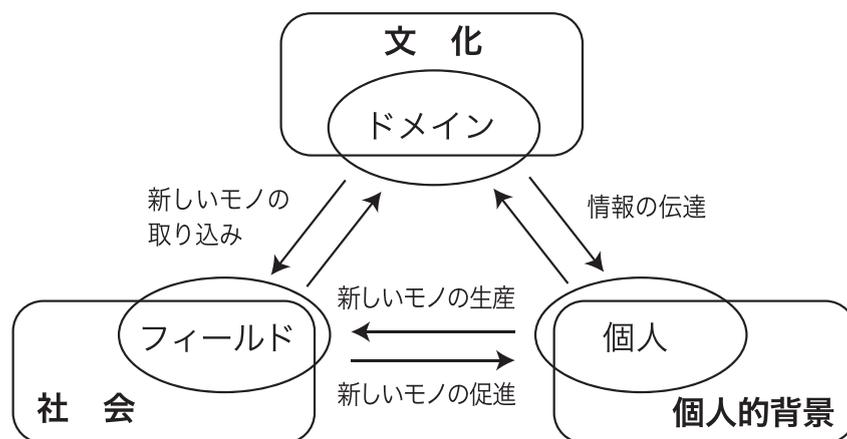


図1 創造性のシステムモデル (Csikszentmihalyi, 1999,p.315)

ここでは、創造性を、「個人」「ドメイン」「フィールド」が関わり合い交差するところにおいて生まれるものとして表している。「ドメイン」とは、人々や社会に共有される知識や規則の集合体のことであり、保育における園文化や、家庭や地域社会でのルールや知識などにあたる。「創造」が起こるためには、「個人」は、この「ドメイン」にアクセスし、そこから新たなバリエーションを創り出す。そして、「個人」が属す集団としての「フィールド」で、「個人」の創り出したバリエーションを「ドメイン」に取り込むかどうかを選択する。

この「システムモデル」を保育にあてはめ、創造性の形成プロセスを考えると、まず、子どもは、園や家庭、地域の価値観やルール、知識を参照しながら、新しい考えやルール、モノをうみだす。例えば、筆者が園で子どもたちの描画活動を観察していると、細かな機能までついたiPadやスマートフォンを紙とペンでさっとなつくり、ごっこ遊びに持ち込む事例を多く見る。生まれた時からこうしたデジタルツールが身の周りにあり、自然とそれらに触れる環境にあるデジタルネイティブ世代にとって特徴的な活動であるといえる。このように、周囲の社会や文化にアクセスしうみだされる新しいモノは、日常の園生活のなかに運び込まれ、そこで子どもたちや保育者へ取り込まれることになるが、一方で、取り込まれずにその場限りで消失してしまうモノもある。取り込むかどうかを選択するのが、日常の保育の場（フィールド）である。保育者や子ども達が、新しいモノに高い応答性を示すほど、園の新しい文化として定着していくことが考えられる。一人の子どもが始めた活

動であっても、園長を含む保育者や他の子どもがその活動を認め主体的に参加することで、その活動は繰り返し挑戦したい対象となる。そして、その繰り返しのなかで、活動に複雑性が出て、規模が拡張してくると、その園固有の「お家芸」として、新しい創造的文化がうみだされることになるのだろう。

②相互行為から捉える「創造性」

こうしたチクセントミハイのモデルは、システムに焦点を当てているため、日常生活で子どもがどのように仲間との相互行為を展開し、創造性をうみ出しているのかという側面は読み取れない。先述した通り、協働性が創造性を生み出す要因であるとするならば、その協働性とは子ども同士のどのような関わりを指すのか、検討する必要があるだろう。

この点に関して、創造性研究で知られる心理学者ソーヤーは、ごっこ遊びで子どもが、なぜ決められた台本などなくとも、即興的に思いもよらない創造的なひらめきを生み出すのか、その子ども同士の相互行為の仕組みを分析している¹⁰⁾。ソーヤーは、子ども同士の相互行為を、その瞬間瞬間において起きている「創発」の連鎖として捉え、そのプロセスを図2のように示している。ここでは、今、まさに起きていること (E) の中に人 (P) が加わり、そこで新しいモノをうみ出し、それを他者が応答しながら次の新しいモノの生成へと繋げていく。ソーヤーは、人と人との「即興的な対話」によりうみ出される新しいアイデアを「協働的創発性」とよび、微視的な相互行為の過程にこそ、創造性が生みだされる鍵があると主張する。

このように、ソーヤーは、即興的なコラボレーションこそが創造性の源泉と捉える。その背景に、即興的だからこそ作られる、互いに聴きあう関係性がある。ソーヤー「即興に参加する人びとはそれぞれの人が次に何をするか予測できないので、互いによく聴き合い、そしてその表現に応える必要があり、結果として協働的なパフォーマンスを生み出している」¹¹⁾ と述べている。こうした、即興活動の聴きあう関係性のなか、予測不可能な個々人のアイデアが、時には衝突したり、時には新しい展開へ拡張されたり、様々な応答の連鎖を経てグループ内での協働的創発性が高められていく。

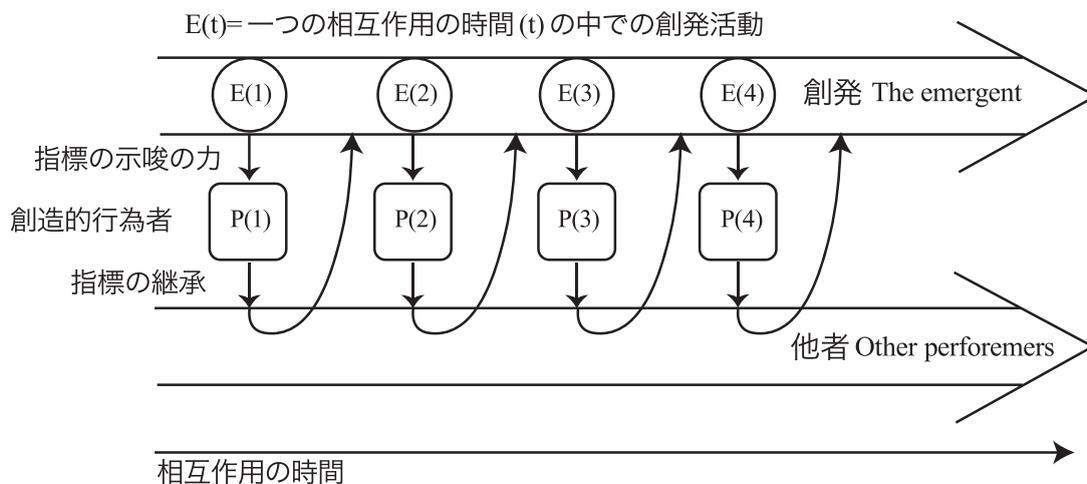


図2 即興的創発モデル (Sawyer, 1997,p.47)

③即興的な対話がつくる「創造性」

子どもの日常生活は、即興的なひらめきや表現、偶発的な人やモノとの出会い、瞬発的な興味関心で満ち溢れている。このように考えると、子ども同士の相互行為の積み重ねは、即興的アイデアの連鎖であり、そこに創造性が生まれる瞬間があるといえる。次の事例は、筆者が観察する園で見られた、即興的な対話から一枚の絵が作られていく過程である。

(初めから絵を描いていた男児の声に波線、途中から参加した他児の声に下線)

5歳児クラスのトウマが、一人で怖い地図 (fig.1) を描いている。「こっちにいくと、ギザギザの針に刺さる…。ここにいくと、毒があって、海だし強い力があるから…」と呟きながら描きすすめる。そこに、コウスケが「おい、アンモナイトの形を発見したぞ」と冒険家のような口ぶりで入ってくる。すると、トウマが「僕、10年前に見つけたのね」と応答し、二人でアンモナイトの形を描いていく。そこから、『冒険家の宝探しの地図』がテーマになって描き進められることになる。コウスケが「ここにマンモスの顔があったのね」と言うと、トウマが「これは、『サプライズ6534』っていうダイヤの宝だ」と互いに冒険家としてのセリフを重ね合い、発見したものを紙に描いていく (fig.2)。途中、コウスケが『きょうりゅう』の『ゆ』の書き方をトウマに尋ねる。トウマは自分の紙に『ゆ』と書いて教えると、そこで少し考えて、『ゆ』の続きに『うれいやしき』と文字を書き加え、幽霊屋敷の絵を描く。さらに、コウスケが「保育園の砂場のなかに埋まっていたのは、ティラノサウルスの骨だった。ぶどう畑で、まだ何か分かっていないものが発見された」と言い『?』を描くと、今度はトウマが「ここには、スーパーサウルスがいたのね」と言い『!』を描く。二人でセリフを掛け合いながら冒険地図を完成させる (fig.3)。トウマが「よし、出動だ」と言い、二人で地図を持って、冒険の旅へと繰り出しに行く (fig.4)。

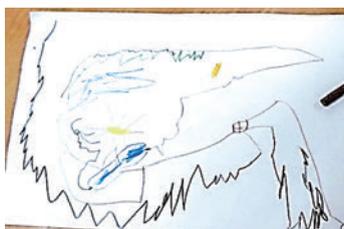


fig.1
トウマが、最初に描いた『怖い地図』



fig.2
二人で呟きながら、冒険地図を描いていく。

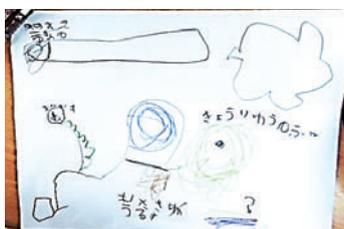


fig.3
コウスケの冒険地図。発見したモノと場所が描き込まれている。



fig.4
地図を確認しながら、冒険に繰り出すトウマとコウスケ。

この事例では、トウマは、最初「針」「毒」「海に落ちる」など怖いイメージを膨らませながら、一人で地図を黙々と描いていた。しかし、コウスケが突然、冒険家として加わったことによって、二人で宝探しの冒険ごっこのストーリーが展開されることになった。二人がお互いの声を聴き合い、即興的に思いつくアイデアと絵、文字を交換し合いながら、紙の上に豊かな世界を表していった。このように、子ども間での即興的な応答の連鎖が、一人で取り組んでいた時の表現に想定外の広がりや深まりをもたらすことがわかる。

Tegano (1991) は、子どもの創造性を促すためには、子どもが作品としてのモノをつくる過程を評価することが大切であると述べている¹²⁾。そして、子どもが、最初に決めたテーマに縛られず、さまざまな可能性を探求していく「創造的プロセス(creative process)」の重要性を指摘する。保育においては、一人ひとりの子どもによって、そして子ども同士の関係性によって、さらに活動が起きる状況によって、「創造的プロセス」にはそれぞれ違いがあると考えられる。それぞれの「創造的プロセス」が深まり、一人ひとりの子どもが充足感を得られるために、保育者が、子どもの即興的な対話を聴き、子ども本人が求める十分な時間と空間を保障していくことが大切であろう。

4. 描画活動における「創造性」

①子ども同士の関わりから生まれる描画表現

子どもは、表現する主体である。描画は、その表現する一つのツールとして、つねに子どもの日常生活に埋め込まれている。描画を通じた表現行為には、一人で絵を描いたり、見たりするだけでなく、一人の子どもの描画行為が、友だちの間に広がり、それがそれぞれの子どもらしさとなって多様性が生まれるというような協働的な描画活動も含まれる。子どもは、仲間の描画活動に応答したり、絵を媒介にコミュニケーションを取り合ったりする。そして、このような描画活動における応答的な関係が子どもの創造性の伸長にも大きく関わっていると考えられる。

子どもの描画活動を仲間との遊びや関わりあい、物語の共有の行為として捉えるSue Cox (2005) は、子どもが仲間と描画を行う際、常に即興的かつ偶発的に描画の内容やその意味を変容し続けていることを以下の事例で示している¹³⁾。

子どもたちが、テーブルを囲んで、それぞれの紙にランダムな形を描いていた。一人の子どもが閉じた丸い形を描き、「これ、ロック(岩)だよ」とつぶやく。それを聞いた子どもは、自分が描いた長四角の絵を見て、「ロケットだ」と言う。さらに、バナナのような水平な形を描いた子どもは自分の絵を見つめ「ロッカーだ」と名付ける。

この事例での子どもたちは、最初の子どもの「ロック」という発話と類似した音を、自身の描いた形を参照しながら思い浮かべ、描いた記号に新たな意味を与えていく。ここでは、周囲の他の子どもたちの絵、つぶやきが、それを引き取った子どもの解釈で、別の意味を与えたり、また代替的な読み替えを促すというプロセスがわかる。このように他者との相互行為の文脈の中で、自身の表現した記号や絵に、意味が与えられていく。

こうした、子ども同士の描画活動の相互関係について、Dyson (1993) は、図3のように示し説明している¹⁴⁾。ここでは、子どもの描画活動は、2つの軸の交差で構成される。つまり、子ども間の関係性の広がりを示す、「わたし」と「あなた」との横軸と、子ども中の描画の深まりを示す、「内的意味(理解・解釈)」と「外的記号(描画・しるし)」との縦軸との関係である。子どもは、特定の他者と向き合う中で、他者の応答に影響を受けて自身の活動に変化を与えたり、一方で他者の次の応答を考えて自身の活動を展開したりする。そして、表現した絵や記号が、他者との関係の広がりの中に取り込まれ、そこで自分とは異なる多様な声を聴くことによって、描画の意味をより深めていく。

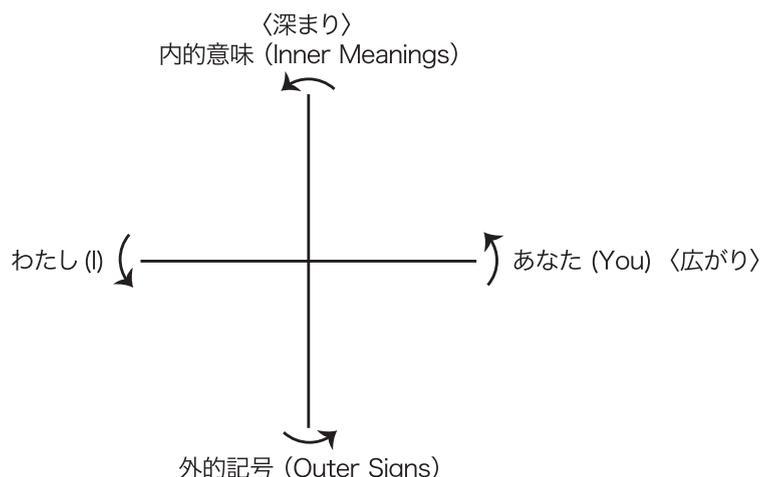


図3 社会文化的プロセスの構成：広がりと深さの領域 (Dyson, 1993,p.110)

②「模倣」と「創造性」

それでは、こうした他者との相互作用による描画表現の深まりは、どのように創造的行動へとつながっていくのだろうか。Okada (2017) は、他者の作品との関わりが創造的インスピレーションに及ぼす影響を検証し、馴染みのない作品を模写することが、既存のものへの見方への制約を外し(制約の緩和)、新しい物の見方への方向付けが起こる(着眼点の影響)という認知プロセスを明らかにしている¹⁵⁾。ここでは、異質な作品を模写したり、長時間鑑賞したりというような深い遭遇(deep encounters)が、描画行為の認知的表象を変容させ描画における創造性を促進することが示されている。この研究は、学部生を対象としたものであるが、奥(2004)は、4・5歳児の描画行為における「模倣」は、新たな表現ツールやスキルを習得し、創造の契機となるものであることを明らかにしている¹⁶⁾。

以上のことを踏まえると、「模倣」は「創造」と対立するものではなく、「模倣」という行為の中に「創造」の芽生えが内包されているといえる。子どもは、自分とは異なる他者のアイデアと出会い、それを自分のなかに取り込む事によって、それまでの固定的な見方や表現方法に揺さぶりをかけ、新たなアイデアを探求する創造的経験へとつなげていくと考えることができる。

③子どもと大人との関わりから生まれる「創造性」

子どもと大人との関わりは、子ども同士の関わりとは異なる相互行為のプロセスが見られるという。Kouvou (2016)によると¹⁷⁾、子どもが大人と協働的に描画活動を行う場合、最初は話し言葉により、どのように何を描くのかルールを決め、そこでは主に大人が絵の展開に関してアイデアを与える。そして、徐々に、話し言葉のやりとりから、絵を通したやり取りへと移行していき、最終的には、紙の上で生まれる絵の交換のみでコミュニケーションをおこなうようになる。このように相互行為の質が変化することにより、それまでの固定化され、静的なイメージの絵に、豊かなストーリー展開が生まれ、創造的で、躍動感のある絵へと変化するという。ここでは、大人との「意味のある」対話により、子どもの既存の描き方が緩和され、ステレオタイプの絵の内容を新しいモノへと作り変えていくことが示されている。このように、子どもの創造性を喚起する上で、大人による適切な

援助は極めて重要な役割りを担う。

チクセントミハイによれば、人は、自分の能力でちょうど処理できる程度の課題に挑戦する時に、没頭する状態「フロー」になるという¹⁸⁾。「フロー」はどのような時にでも生じるのではなく、例えば、課題のレベルが高すぎると、徐々に不安へと移行するし、一方で課題のレベルが低すぎると、退屈してしまう。すなわち、課題と能力が高いところで一致することで、はじめてフロー体験が起こるのである。大人が、子どもと共に描画活動を行う際には、子どもが「ちょっと頑張れば自分にもできそう」と思えるようなチャレンジを、絵のアイデアやテーマ、描き方として、相互行為のなかで示し、支えることにより、子どもはその活動に深い没頭経験を得る事ができると考えられる。

5. 子どもの描画活動の見とりと援助

これまで子どもの年齢による描画発達は、多く研究者により検証されてきた。なかでも著名なLowenfeld (1947) による描画の発達段階では、次のように示されている¹⁹⁾。

①「擦画期」(1～2歳)では、手を動かすことで痕跡が現れることに興味を持ち、②「錯画期」(1歳6ヶ月～3歳)では、点々や往復線を描き、2歳半頃から丸や渦巻きをなぐり描きし、何かに見立てて「名前」をつけようとする。③「象徴期」(3～4歳)では、丸から足の生えた「頭足人」を描き、④「カタログ期」(3～5歳)では、関係のないものでも、脈絡なくカタログのように並べて描く。⑤「図式期」(5～6歳)では、地面を現す「基底線」に拠って一つの画面にまとめて描くようになる。

こうした発達段階を示すモデルは、子どもの絵からその子の発達の目安が捉えられ、子どもを理解する際に大きなヒントになる。しかし、先述したように創造性をうみだす源泉を相互行為として捉える上では、こうした発達段階から「描画を見る」ことに加え、子どもの「描画行為のプロセスを聴く」ことが大切になるだろう。つまり、創造性を育むためには、何を描いているのかといった絵を中心に見たり、大人の観点から評価するのではなく、子ども一人ひとりの「描画行為そのもの」²⁰⁾を見て評価する必要がある。

Matthews (1999) は、乳児期の「なぐりがき」においても、単なる認知発達の現象としてではなく、乳児を取り囲む環境への興味関心の現れとして捉えることの重要性を主張している。絵を描く過程において、子どもたちが何をどのように体験しているのか、そこでどのような世界とめぐりあっているのか、保育者が丁寧に見とることが、子どもの豊かな創造性を生みだすことにつながるであろう。

5～6歳になると、描画表現に対する姿勢に個人差があらわれ、ある子は自己の表現手段として描画を積極的に楽しむ一方で、ある子は描くことに消極的になるという²¹⁾。この時期の子どもは、自分が描きたいと思うイメージや大人から「期待」されていると思うテーマを思い通りに表現できないと、悲しみや憤りとなり、描画表現に対して消極的になってしまうという。園での日常生活において、子どもの「小さな」表現活動を大人や仲間に見てもらい認められることは、その子ども自身が認めてもらうことにつながる。そうした他者から受け入れられる経験を積み重ねることにより、自己肯定感が育まれ、心豊かな表現行為が継続されることにもなるだろう。

このように表現するプロセスを大切にすることで、子どもが「描きたい」「作りたい」と感じるその瞬間に、目の届く範囲に材料が整えられている保育環境や子ども同士の対話が

十分に行える時間や空間は欠かせないだろう。さらに、描画を媒介に、子ども同士がつながることが、創造性を生み出す重要な契機となることから、子どもの描画に向けた言葉を他児へとつなぐ保育者の援助が重要であると考えられる。

6. まとめ

以上、創造性がどこで、どのように生まれるのか、これまでの研究を参考にしながら検討したことで、子どもの創造性の可能性を開く三つの要点が浮かび上がってきた。

第一に、子どもの協働性である。園が集団生活であることの最大の利点は、子どもの相互関係が多様にそして複雑に展開することであろう。子どもは日々予期せぬモノや人と出会い、そのなかで、自身の考えを捉え直し、新しいチャレンジに挑戦していく。描画活動においては、偶発的で即興的な他者による応答や、自分とは異なる他者の表現の取り込み、モノとの豊かな関わりにより、新たなアイデアが創出されることが示されている。つまり、子どもが自分とは異なる他者の表現を受けとめ、共感し合う、「子ども同士が響き合う関係」を築いていくことこそが、創造性を育む土台となるといえるだろう。

第二に、子どもを支える保育者のまなざしの方向性である。表現活動を行う子どもは、作品そのものを生み出すことだけでなく、表現過程における「喜び」「楽しみ」「悲しみ」といった心の動きに支えられ活動を展開している。創造性を育む幼児教育を考える際、こうした子どもの心の充実感を保障していくことが求められる。保育者は、結果としての子どもの作品や予め設定したねらいが実践できたかどうかではなく、その活動のプロセスで一人ひとりの子どもが何を体験しているのか、何を感じているのか、どのような意味を作っているのかという方向にまなざしを向けることが大切であろう。

第三に、「その人らしさ」の尊重である。一人ひとりの子どもにとって、その個性や趣向、モノとの出会い、誰とどのように関係を築いていくのか千差万別である。それぞれの子どもの、周囲から大切に思われていると本人が感じ取れるような環境を、保育にかかわる全ての人々が手を携えて作っていくことが、その子らしさを育むことに繋がると考えられる。また、その子らしさを生かすためには、一人ひとりの保育者らしさも同時に大切にしなければならない。保育者と子どもとの信頼関係は保育の基礎であるが、保育者が自分らしく自己表現している姿を子どもは見ていると感じることにより、より一層自分らしさを発揮していくのだろう。子どもと保育者が共に自分らしさを大切にしながら、協働で支え合っていく活動のプロセスそのものに、創造性の萌芽があるのではないだろうか。

註

¹⁾ Kaufman, J.C. & Sternberg, R.J. (2010) Creativity polymathy: What Benjamin Franklin can teach your kindergartener, *Learning and individual differences*, 20(4), 380-387.

²⁾ 本節では「描画表現」を紙面に描いた作品内容を表す用語として用い、「描画行為」を絵を一人で描く行為自体を示す用語として、「描画活動」とは子ども間で描画行為に取り組む一定時間の取り組みを示す用語として表記する。

³⁾ 文部科学省(2017)幼稚園教育要領。

⁴⁾ 松井寿美子(1999)「みんなでつくる喜び」, 花篤實(監)『幼児造形教育の基礎知識』, 建帛

社, 135-136.

- 5) 秋田(2000)は、一つの課題解決や目標に向かって各自が分担し最終的に結果、作品を共有することを「協同」、過程を共有し、交流・探求することによって互恵的に学び合うことを「協働」と区別している。本研究でもこの定義に則って使い分けて考える。
- 6) 秋田喜代美(2013)『創造力を培う遊び,特集幼児期の探究』,日本教材文化研究財団研究紀要,43.
- 7) Paola Cagliari, Marina Castagnetti, Claudia Giudici, Carla Rinaldi, Vea Vecchi and Peter Moss (2016) Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993. Oxon, New York: Routledge.
- 8) 秋田喜代美(2003)「レジオ・エミリアの教育学－幼児の100の言葉を育む」佐藤学,今井康雄編『子どもたちの創造力を育む－アート教育の思想と実践』東京大学出版会,73-92.
- 9) Csikszentmihalyi, M. (1999) Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity, in R. J. Sternberg (ed.) *Handbook of Creativity*, Cambridge University Press,313-335.
- 10) Sawyer, R. K. (1997) *Pretend play as improvisation : Conversation in the preschool classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 11) Sawyer, R. K. (1999) Improvised Conversations; Music, Collaboration, and Development, *Psychology of Music* , No.27, 193-194.
- 12) Tegano, D.W., Moran, D.J., & Sawyers, J.K. (1991) *Creativity in early childhood classrooms* . Washington, D.C.: National Education Association.
- 13) Cox, S (2005) Intention and meaning in young children's drawing. *International Journal of Art and Design Education* ,24(2),115-125.
- 14) Dyson, A. H. (1993) *The social worlds of children learning to write in an urban primary school* , New York: Teacher College Press.
- 15) Takeshi Okada&Kentaro Ishibashi (2017) Imitation, Inspiration, and Creation: Cognitive Process of Creative Drawing by Copying Others' Artworks, *Cognitive Science* 41,1804-1837.
- 16) 奥美佐子(2004) 幼児の描画過程における模倣の効果,保育学研究,42,59-70.
- 17) Ourania Kouvou(2016) Drawing with Children: An Experiment in Assisted Creativity, *International Journal of Art & Design Education* ,Volume 35,Issue 2,pp. 275-290.
- 18) チクセントミハイ,大森弘監訳(2010)『フロー体験入門 楽しみと創造の心理学』,世界思想社,42.
- 19) Lowenfeld, V. (1947) *Creative and mental growth* . New York: Macmillan.
- 20) Matthews, J. (1999) *The Art of Childhood and Adolescence: The Construction of Meaning* , London and Philadelphia : Falmer Press.
- 21) 栗山誠(2008) 初期描画活動における幼児の思考とことばの関連－Vygotskyの混同心性に注目して－,生活科学研究誌.

第2章 創造性を育む活動事例

安心・安定を基盤として 園文化・園風土を育む ～創造性を育む実践事例～



元 東京都教職員研修センター研修研究支援専門員 大竹 節子

実践事例：品川区立御殿山すこやか園 園長 大澤 洋美
鈴木 真衣子
横島 悦枝
山田 郁子

I はじめに

1年半前、開園から半年の幼保一体施設の第2代目の施設長として就任した私は、空にそびえ立つ40階建てのタワーマンションを見上げながら、玄関に入った。今まで出会ったことのない環境。そして「どのような園を創り出そうか」と、歩みながら考えはじめた。

御殿山すこやか園は、開年から3年目を迎える品川区立の幼保一体施設である。0歳児～3歳児50名は五反田第二保育園に在籍、4歳児～5歳児70名は御殿山幼稚園に在籍し、同じ園舎の中で生活を共にしている。園の立地はJR線大崎駅から徒歩5分、40階建ての高層マンションの2階部分の3分の2ほどを占有した、1478.14㎡の園舎である。

開園時間は7時30分～19時30分であり、就労世帯であるため長時間の保育を受ける子どもが多く、8時間以上園にいる子どもの割合が70パーセントに及んでいる。また、保護者の多くは、教育への関心が高く、幼児期の質の高い教育を求めている。特に4歳児～5歳児は、複数の習い事をしており、園生活の後や休日に習い事に通う実態がある。

園長として思うこと

大人の労働時間は8時間と規定され、かつ「働き方改革」が問われている今日である。しかし、“子どもは8時間以上、家族と離れている生活が当然になっている現状がある”と考えさせられる日々。『すこやかな成長を』との願いと、安心と安定が基盤の上こそ、資質・能力は高められていくことを感じながら過ごす、保育者たちの心もちが伝わる。

「子どもにとってという視点で保育を考える園でありたい」と願う園長の方針に保育者の気持ちが集まってきた。そして、『この園に居る子ども、親、保護者、職員が、ここに居たいと思うことができる「安心感」と「子どもが大切」と思う心が重なり合う地域の園になりたい』との思いが一つになった。さらに、豊かな心を育む園生活が、小学校以降の学びに向かう力の基盤になってほしいと願いながら、『保育を創り出し、新しい園の文化と風土を育んでいきたい』と歩みを重ねているところである。

保育・教育の方向

○わくわくする生活づくり

…保育内容 教育内容やプロセスを重視

○幼保連携保育

…発達の連続性を重視した一貫カリキュラム・一人一人の良さと可能性、専門性の発揮

○高層住宅の中に求められる環境の工夫

…様々な直接的体験

○長時間保育における安心・安定

…受け止める つなぐ 支えることを大切に

幼児期の育ちを小学校に伝え、つないでいくために

目標をもち、エネルギーを膨らませる やってみたい気持ちを実現する

(p.56～57) 参照・・・➡幼児期の終わりまでに育ってほしい幼児の具体的な姿

安心と安定を基盤にした園生活の中で、子ども達に必要とされる資質・能力を育むために目指したい保育・教育の方向を56～57ページに表した。

幼児

高層住宅の中に求められる環境の工夫

様々な直接体験



長時間保育における安心・安定

つなぐ

支える

人とカリキュラム

心情

心の中の思い、気持ちや感情の在り様

意欲

積極的に何かをしようと思う気持ち、種々の動機の中から、ある一つを選択して、これを目標とする能動的な意思活動

態度

物事に対する構え

今日の保育を
園文化・

なりたい自分になる

- ・ 自分なりに工夫する
- ・ なりきって遊ぶ
- ・ 心地よい言葉にふれ、イメージを豊かにする
- ・ もの・人・ことに関わり興味関心を広げる
- ・ 思いを伝えたり、感じたりする
- ・ 自分に自信をもつ

well-being

目標をもち心のエネルギーを膨らませていく

- ・ 共通の目的をもって遊びを楽しむ
- ・ 自分なりにやりとげた満足感をもつ
- ・ 思いや考えを出し合いながら遊ぶ など

実践事例・5歳
「名前との出会い」

やってみたい気持ちを実現する

- ・ いろいろな遊びの中で、十分に体を動かす
- ・ 道具の使い方がわかり、使おうとする
- ・ 数や文字に興味をもち、使う喜びを感じる など

実践事例・5歳
「スポーツ鬼ごっこ」

幼児期の終わりまでに育つ

健康な
心と体

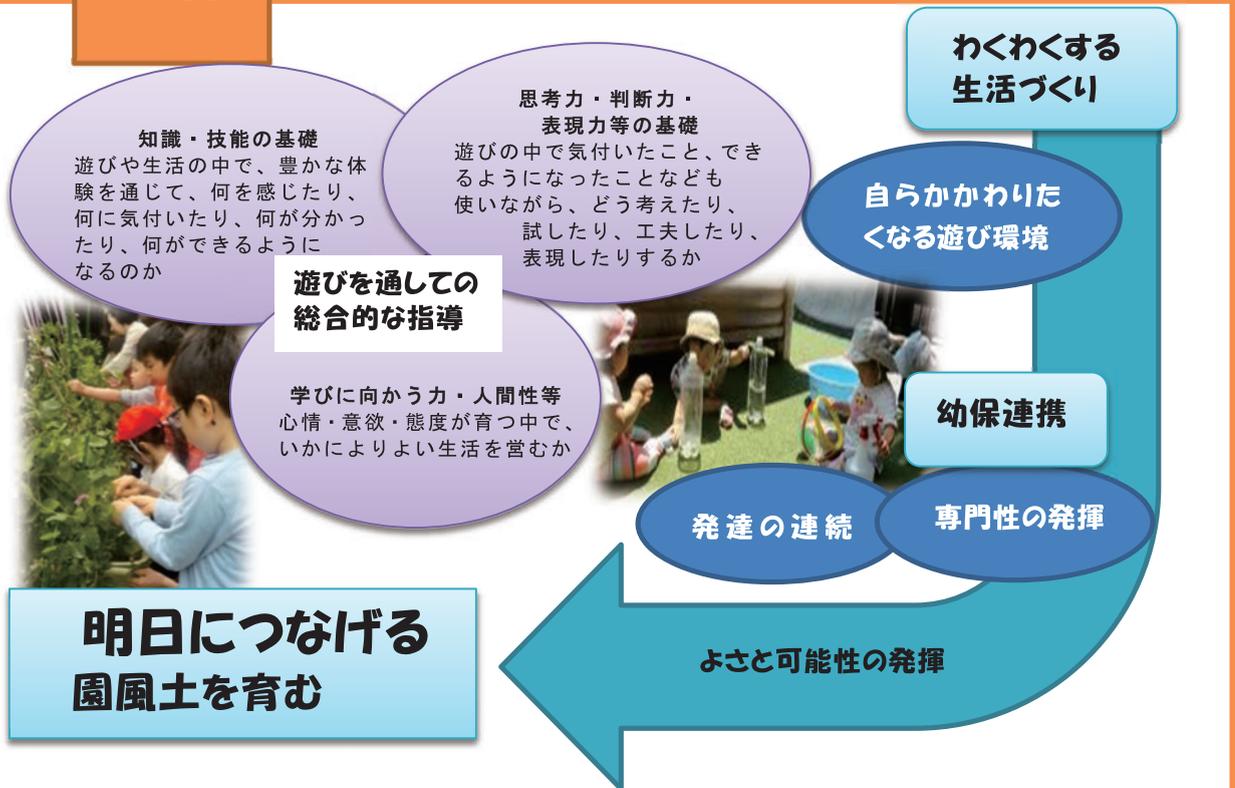
自立心

協同性

道徳性・規範
意識の芽生え

社会生活
との関わり

教育



身のまわりの自然・事物・事象に触れる

- ・気に入った絵本や図鑑などに興味をもつ
- ・自然物を使って遊ぶ
- ・自然の美しさに触れる
- ・身近な環境に自ら関わり、発見したり、感動したり、考えたりし、遊びや生活に取り入れる

など

友達や大人との温かな関係を育む

- ・共同のものを大切にしてみんなで使う
- ・自分から友達に何かをしてあげたりしてもらったりすることを喜ぶ
- ・クラスの友達と一緒に行動する心地よさを感じる

など

様々な保育材と出会い、繰り返し試したり、工夫したり、考えたり、挑戦したりする

- ・物の性質や仕組みについて考えたり気付いたりする
- ・重い、軽い、固い等の物の性質に気付く

など

てほしい幼児の具体的な姿

思考力の芽生え

自然との関わり・生命尊重

数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚

言葉による伝え合い

豊かな感性と表現

Ⅲ 創造性を育む実践事例

実践事例1 身のまわりの自然・事象に触れる (4歳児1学期)

小学校の池で「オタマジャクシすくい」

(1) 自然に触れる直接体験の大切さ

4歳児、4月末。幼稚園に入園して1か月が経とうとしている頃、学級のみinnで初めて園の外へ行ってみることにした。園の外と言っても目的地は、隣接する小学校の敷地にある池である。しかし、決して広くない園庭や園舎内で、約1か月間過ごしてきた子どもたちにとっては、“担任と一緒に園の外へ行く”と伝えるだけで心を躍らせていた。

池に行くとはずは、恐々と中をのぞき込む子どもたち。すぐに、池の中に大量にいるオタマジャクシを発見した。「わっ！何かいるよ」「オタマジャクシだー」すぐに、あちらこちらから大きな声が聞こえてきた。担任の「すくってみよっか」というつぶやきとともに、透明な容器を出してみると、我先にと駆け寄り、容器を手に取り、再び池の周りに戻っていく子どもたちの姿が。そこからは『池を覗く』のではなく、『獲物を狙う目つき(生き物に興味津々な目つき)』へと、変わっていく様子をはっきりと伺えた。

(2) 自然に触れて遊ぶ中で、心を開放すること

手を一生懸命伸ばして、すくおうとするがなかなかすくえない。すると子どもたちは、態勢を変えていった。始めはしゃがんでいたのが、地面にうつ伏せに寝そべり、足を広げてバランスをとり、池の水面近くを這うように、上体を反らしながらオタマジャクシを追っている。

ここまで時間の経過はおよそ3分。そしてそこからは、「捕まえた！！」「くやしいー逃げられた」と、あちこちから大きな声がする。「先生、見て！2匹も捕まえた！」と満面の笑みで駆け寄る女児もいる。入園から1か月。保育者に、もじもじと照れながら甘えてくる子ども、遠慮がちに様子を見ている子ども、とまだ自分を出せていない子どももたくさんいる中で、自然に触れた瞬間に心が開放され、子どもたちの解き放たれた姿が垣間見られたひと時となった。都会のビル群の中で、探さなければ見つからない自然を探し求めて遊ぶという環境の子どもたちの姿である。しかし、自然は偉大である。小さな池に生き物がいて、それに触れるだけで心が開放され、自分を表出し、心を躍らせ、目は輝き……。自然の偉大さを感じる一場面となった。



4歳児(1学期)小学校の池で、寝そべてオタマジャクシを追っている

【考察】

自然に触れる、直接体験の大切さ

自然に触れ、自然を取り入れて遊ぶことが当たり前ではなくなっている本園の環境の中で、“折に触れて自然を体感する”ことは大切だと感じている。自分の目で見て、触れて、感じて、という体験が学びとなり、次の体験に結びつくのではないかと考える。

自然に触れて、遊ぶ中で心を開放すること

長時間保育を受ける子どもが多く在園する本園で、自分の心を開放させる時間があることは、心の安定に大きく関係していると感じた。思いのままに動くこと、声を出すこと、夢中になることができる時間を保障していきたいと、担任として考えている。

実践事例2 身のまわりの自然・事象に触れる（4歳児2学期）

考えて、試して、「マツボックリコースター」

（1）繰り返し楽しむこと、試すことを楽しむ

4歳児の11月。室内遊びの中で、積み木と板積み木を構成して、ペットボトルの蓋を転がす“コースター遊び”に夢中になっている男児たちがいた。積み木で作った坂道に色々な物を転がし、その転がり方を楽しんでみたり、遠くまでよく転がるものはどれかを探り当てたりすることを楽しんでいた。ペットボトルの蓋やドングリと色々な物を転がし、このコースター遊びは数週間続いていた。



（2）遊びの経験が次の遊びにつながる瞬間

11月初旬、秋晴れの気持ちのよい日に、砂場で山作りを始めた子どもがいた。山を作り、トンネルを掘り、「ここに水を流したい」と担任に言いに来た。水遊びをするには、秋の風は冷たすぎる。「水以外には、何か通らないかな」とつぶやいて、保育者は場を離れた。すると、保育室にあるペットボトルの蓋やマツボックリを持ってきて、トンネルの中を転がし、向こう側の友達がキャッチする、という遊びが始まった。そこから、ある子どもが「マツボックリのコースを作ろう」と言い始め、戸外で使用しているベンチを運んできた。子どもたちの中では、室内で遊んでいたコースター遊びとイメージが重なったようだった。

傾斜をつけたベンチに、マツボックリを山のトンネルめがけて転がしている。目指すことは、トンネルの向こう側まで転がっていくこと。マツボックリの不規則な転がり方をたくさん楽しみ、片づけの時間となってしまった。この時の片づけの仕方に、“大きな学びと気づきのヒント”があった。「砂場で使って砂がついたから、マツボックリを洗おう」と、どの子どもからか、言い始め、片づけの仕上げに子どもたちは、マツボックリを洗い、乾かすということを始めた。すると、マツボックリがつぼんだことに気付いた子どもがいた。「マツボックリ、しぼんじゃったね」、そうつぶやいて、その時は“つぼんだ発見”を喜んでいた。

(3) 偶然の発見が遊びへ

次の日、再び同じように砂場で山作りからトンネルを掘り、そして、傾斜をつけたベンチが登場してマツボックリコースター遊びが始まった。何度かマツボックリを転がしているうちに、一人の子どもが担任に伝え来た。「先生、マツボックリをつぼませたい、お水があるといいんだけど…」「マツボックリをつぼました方が、よく転がるんじゃないかと思って」。

そこで、タライに出してもらった水に、マツボックリを漬け始めた。その後、つぼんだマツボックリを山のトンネルめがけて転がしてみると、「前よりよく転がるね」「つぼんだマツボックリの方が、速くまわるよ」など、その転がり方の違いに気付いて、大興奮する声が次々と聞こえてきた。

先日の片づけの時の「砂が付いた、マツボックリを洗おう」という発想が、深い学びと遊びへの転換へとつながった瞬間だった。



「つぼんだマツボックリ、速い！」



「前より、よく転がるね」

【考察】

繰り返し楽しむこと、試すことを楽しむこと

遊びの経験が次の遊びにつながる瞬間

偶然の発見が遊びへ

「子どもたちの生活は、すべてつながっている」ということを感じさせられた。一つの遊びを十分に楽しむ経験が場を変え、物を変えて、また次の遊びへとつながった。そこで、片付けの時の経験や発見、学びが次の遊びへとつながっていく。

幼児にとっての学びや探究は、生活の中すべてにあるということを感じた。

初めての経験「名前との出会い」

5歳児の9月、季節が夏から秋に移りゆく中で、子どもたちは思いきり体を動かして遊ぶ心地よさを味わったり、学級やチームの仲間と共に力を合わせて遊びや生活を進めていったりしながら「運動会」という共通の目的へ向かっていく。

(1) 運動会「みんなでキッズソーラン」

運動会のリズム表現では「みんなで『キッズソーラン』を踊ろう」ということになった。赤・青・黄・紫の4つのチームで、それぞれチームカラーの法被^{はっぴ}を身につける。

自分たちのチームとしての意識を高め、愛着をもって表現に取り組めることを願い、法被の背中に“自分の名前の一字”を書いて貼ることにした。

(2) 毛筆で漢字に挑戦

保育者は一人一人の名前を紙に書き、それを見せながら、“名前の中のどの文字を書いてみたいか”聞いてみた。初めての挑戦である。絵筆で色を塗ったり、絵を描いたりしたことはあっても、書道用の筆や墨を使って文字を書くことは生まれて初めての経験。「すごい」「難しそうだけど、やってみたい」「どうやるの？」など、新しいこと、未知のことに対する5歳児の反応は、想像以上に意欲満々である。



生まれて初めての経験

「みんなが生まれた時、お父さんお母さんは、それはそれは喜んで、最初の素敵なプレゼントをしてくれたの。それが名前」・・・そんなふうに話しながら、保育室の片隅にコーナーを設け、筆・墨・硯・半紙を準備すると「お兄ちゃんが、学校でやってる」「習字だよ」「なんか、いい匂い」と子どもが集まってきた。一人ずつ手を取りながら書いてみる。墨の香りの中で、ほっと安心感がうまれ、落ち着いた心もちになっていく。

(3) 名前にこめられた願いや、由来に関心を寄せる

「ハルカちゃんは、暖かい春の季節に生まれたのね」「この字には、『きれい』『澄んでい』って意味があるのよ」など、話しながら書く。すると、「あ、この字、ほくの字とおんなじだ」「ここが、レイちゃんと似てるね」と、文字の形やつくりに興味を持つ姿。ハクト(白虎)は「白い虎は、冬の虎だと思うよ。雪の中にいる虎なんだ」と語っている。「そうだね、きっと冬でも風邪をひかない、元気な強い子になってほしいなあって、つけてくれた名前なんだね」と保育者。自分の名前に込められた、願いや由来に関心を寄せて言葉に出す姿があった。この様子を保護者に伝えると「ハクトの名前は、お父さんの名前と深い関係があるのよ。帰ったら話そうね。お父さんも喜ぶわ」と、家庭で話題に取り上げてくださった。

(4) 自分一人で筆を持って書く～自信をもつ～

いよいよ、自分一人で筆を持って書く。白い半紙に最初の一筆を入れる瞬間は、息のみ静寂と緊張の時。そこからは、思いきりよく筆を動かす子ども、手本と見比べながら慎重に書く子どもなど様々。書き終えたタイミングで保育者が「大成功!!」と声をかけると、どの子も自信に満ちた笑顔を見せていた。元気な文字、やさしい文字、それぞれ個性あふれる素敵な表現となった。

【考察】

心の育ちをサポートする

運動会という共通の目的に向かうこの時期、一日の生活や遊びの組み立ては、運動が中心となることが多い。その中でも、一人一人の思いに寄り添ったり、友達や仲間を応援する姿を認めたり、一人一人の良さを認め、学級みんなに知らせたりして、心の育ちをサポートする保育者の援助が、幼児の意欲をさらに高めていく。



“自分の名前の一字”を書いてみた！

愛情を感じ、自分への信頼感を育てる

周りの人々からの愛情を感じとり、安心して遊びや生活に取り組み、難しいことへも挑戦しようとする意欲が生まれると考える。生活の中で、自分が大切にされている実感がもてるようにしていくこと、一人一人の良さを認める保育者の姿勢が、学級や園の子どもたちの心を育てていくと思われる。

充実感や満足感が心のエネルギーに

「自分ってすごい！」「こんなことができた！」というような充実感や、自分なりにやりとげた満足感を味わうことが、心のエネルギーを膨らませ、次の目標や未来へ向かう力を育てていくと思う。

(創造性を育む)

実践事例4 やってみたい気持ちを実現する (5歳児2学期)

大好き！「スポーツ鬼ごっこ」

5歳児の11月、子どもたちの遊びへの興味・関心は、思い切り動き廻りたい、友達と関わって、楽しみたい、追いかけたり、捕まえたり、スリル満点な遊びを十分やりたいなど、友達と十分に体を動かす楽しさを味わいたいと感じている。中でも、遊戯室での「鬼ごっこ」は、やってみたい遊びの1番人気で、家庭では経験できない遊びである。鬼遊びのルールを皆で共有すれば、こんなに没頭できる遊びは他になく、全力投球で取り組むことができる。この遊びは、さくら組の子どもたちにとっては、ただの鬼ごっこではなく「スポーツ鬼ごっこ」なのである。



*11月中旬 雨 遊戯室にて

(1) 「氷鬼始まるよ」と声をかけると18人の子ども達が集まってきた。どの子もやる気満々である。

一方で担任は、あらかじめ遊戯室に赤いビニールテープで、安全地帯(休憩処)を作っ

ておいた。2～3人の男児は、もうすでに両脚の屈伸運動をしながら、鬼が動くのを待ち構えている。そんな中、鬼が決まり、ハチの巣を突いたように「氷鬼」が始まった。子どもたちは懸命にかけまわっており、殆ど全力疾走である。よく、衝突しない…と思いきや、

(2) まどかちゃんが、うずくまっている！

どうやら、だいすけの肩がぶつかったようだ。「氷鬼」をいったん中断したところに、タイミングよく担任がやってきた。担任はまどかとだいすけが衝突した状況を素早く判断して、まどかには、安全地帯で少し休憩をとるように促した。

子どもたちは皆、心配そうに様子を見ている。そこで、保育者は「どうしたら、ぶつからないで遊べると思う？」と子どもたちに問いかけた。

この相談に、こうたは「“グーとパー”に分かれて、“応援とやる人”に分かれるのは、どお？」と提案した。そのアイデアに子どもたちは「いいよー」「そうだね！」と同調し、保育者が「じゃあ、時計廻りにやってみようよ！」とアイデアを出すと、子どもたちは段取り良く“グーパーじゃんけん”をし、チーム分けをすることができた。

そして、その後すぐに「氷鬼」が再開されると、今度はチームになった子どもたちが、同じ方向に動いてフェイントをきかせ、より遊びの幅が広がってきた。一方で、“応援チーム”の子どもたちは、安全地帯の中で腕立て伏せや両脚の屈伸などを、次の出番に備えて、トレーニングをしている。これは一見ただの「氷鬼」だが、5歳児の子ども達にとっては自分たちの頭で考え、準備し、体を動かす「スポーツ鬼ごっこ」なのである。

【考察】

実践事例「スポーツ鬼ごっこ」を通じて新任保育者は懸命に「子どもたちの世界」に入り込み、全力投球で保育にあたっていることが分かる。子どもたちも自分なりの思いを表し、等身大の自分でいようとしている。中には上手く表現できずに、相手に強い口調で伝えたり、保育者の仲介に助けられたりすることがあるが、周りの友達とルールを考えて折り合いをつけながら、葛藤を乗り越え、協調して遊ぶ姿が見ることができる。そのプロセスで『やってみたい、自分の気持ちを実現していく』経験をつみ重ねて、成就感につなげていく。

(創造性を育む)

実践事例5 様々な保育材と出会い、繰り返し試したり、工夫したり考えたりする (5歳児11月)

親子活動「光と色との出会い」

10月の後半、秋の陽ざしが長く差し込み夕暮れが早くなっていく“この季節ならではの気付きや発見を親子で楽しんでほしい”と願い行った保育参加の様子である。

(1) 親子で作る～体験から感じ、考える

親子で行う活動として、風船に和紙を貼り付けてランタン作りをすることを計画した。まず、保育参加当日を迎えるにあたり、年長5歳児は風船に貼り付ける和紙を自分で染めることから取り組んだ。

保育参加当日は、自分で染めた和紙を切って風船に貼り合わせる行程になった。子どもの染めた和紙に「きれいね」「〇〇ちゃんの染め方もすてきね」と感心する母親たちのつぶやきが聞こえる。一枚の和紙を風船に貼るために、32枚に切る作業では、親子で紙をたたみながら何枚になるかを予測している様子も見られた。

和紙を貼り始めると、一枚一枚に糊をつけるために親子の共同作業が始まった。“如何に糊をつけると効率よくできるか”を知らせ合いながら、進める親子もあれば、子どもが糊をつけやすいようにサポートするなど、親子によって取り組み方の違いが見られる。どの親子も貼り終わると満足の表情と風船はどうやって外すかについて話をする様子が見られた。

(2) 風船が本当に縮んでいく不思議さを実感する

親子での製作活動が終わり2日間が経過すると、縮み始めた風船と和紙の間に隙間が出てきた。それを発見した、のぶひろは「ぼくの風船が小さくなっている！」と友達に伝えた。他の幼児の風船も小さくなってきている。降園の時に、このことを子どもが保護者に伝えると、大人も興味深々の様子で観察し「こうなるんだ。なるほど」という声が聞こえてきた。

(3) 光の中で感じる

10日後、全員の風船が小さくなったので、丸く風船型に形成された和紙の中から風船を取り除き、ライトを入れることにした。



いろいろな場所にライトの入ったランタンをもっていく中で、より暗いほうがきれいに見えることを発見している。しばらくして、担任が遊戯室の暗幕を引くと和紙のランタンは、柔らかな光を放ち、美しい光の世界を演出してくれた。子どもたちはその美しさに息をのんでいる。その光の中で、絵本「にじいろのさかな」を読むと、子どもたちは自分達の創り出した光の中で、じつと絵本を見ていた。



ランタンの光の中で絵本「にじいろのさかな」をプロジェクターに映して、読む

(4) 共感する、共有する

本園は夜暗くなってから、降園する幼児が多い園である。お迎えの時間に合わせてランタンをとると、再び美しい光の世界が創り出された。

その後、親子でランタンをととても大切にしながら、持ち帰る様子が見られた。

【考察】

色が混ざり合う不思議さを感じながら、染めた和紙の美しさを親子で観賞し、風船に切った和紙を親子で根気よく貼り付ける中で、次への期待を膨らませている様子が伺えた。また、和紙の貼り合わせ方を考えたり、何度も繰り返しいろいろな場所に置いて光と明るさのバランスを知ったり、風船が本当に縮むのかを何日も観察して変化に気が付いたりな

どたくさんの発見につながった。また、和紙・風船・染色液・光・明るさなど様々な物の性質にも触れる経験になっている。様々な保育材との出会いが、子どもの感性を拓き興味を広げ、親子の共感の時を創り出す豊かな経験となった。

(創造性を育む)

実践事例6 友達や大人との温かな関係を育む (4、5歳児3学期)

「手作りカルタ」でゆったりとした遊びの時間

12時間開園の本園では、朝7時30分から夜7時30分まで、園で過ごす子どもたちの生活を4つのゾーンに意味付け、それぞれの時間帯に特徴をもたせて、一日の生活のリズムを作っている。午後の預かり保育の“ゆったりとした遊びの時間”では、子どもたちが保育者と関わったり、思いを受け止めてもらったりすることを中心にしながら、遊具・用具・玩具・場所、を環境として整え、一人一人が安心して遊ぶことができるようにしている。



(1) 預かり保育担当の保育者が、子どもの様子に応じた遊具を作る (手作りカルタ)

ミカンの絵のカードには「み」という字とミカンの絵が描いてある同じカードが2枚。野菜や果物などの絵が描いてあるカードを作成した。読み手がミカンの絵を見ながら「ミカン」と読むと、取り手がもう一枚の対のカードをとる。5歳児が読み手になり、4歳児が取り手になったり、「おいしいみかん」とアレンジをしながら読んだりする様子も見られようになった。カードは15枚なので、飽きないうちに終了し、読み手と取り手の交代もすぐにできる。この遊び方に飽きると、二組のカードすべてを裏に返して、「神経衰弱」のような遊びも自分達で始めることもできる。2人～4人の友達と一緒に頭を寄せ合って遊ぶ様子が見られ、保育者はその様子を見守ったり、仲間となって入ったりして、傍らにすることで、子ども達は安心した表情で遊び続けている。

安心感と主体的に遊ぶ意欲を引き出す手作りカードの特性を次のように捉えた。

①**誰でもが遊べる**

まだ文字を読むことができない幼児でも、絵を見て読むことができる。

5歳児と4歳児が関わりながら遊ぶことができる。

②**自分たちで変化させられる**

書かれている言葉は単語であるが、自分の好きな言葉を加えることができる。

裏返して、神経衰弱のゲームもできる。

③**繰り返し楽しむことができる**

カードが15組であることで、一回の遊びが10分程度で終了することから繰り返し、または遊び方を変化させて遊ぶことができる。

④**保育者の存在**

傍らに保育者がいてくれることで、“いつでも自分の話を聞いてくれる先生”という存在を感じられ、長時間を園で過ごす子どもたちが安心をして遊ぶことができる。

【考察】

カルタで遊ぶ中で、保育者が自分たちのために作ってくれた喜びや安心感を得ているように思う。そのうえで、自分たちで遊びを変化させて楽しむことができ、満足感や充実感を感じることができる遊具である。長時間保育を受けている幼児にとっては安心して遊ぶために必要不可欠な遊びの環境であると思う。ゆったりとした雰囲気の中で見守られ、受け止められながら友達と遊ぶことで、友達や大人との温かな関係が育まれていく。子どもの生活に応じた遊具の工夫の大切さを感じている。

IV 御殿山すこやか園の
子どもにとってのwell-being



園舎の入っている 40 階建てのマンション



トンボの羽が
開いていく

簡易ビオトープでトンボが羽化する

自然との
関わり



ダンゴムシいる
かな？

美味しい野菜が
育つようにフワフワの布団（土）にするの



ぼくたちの係が
ここに書いてある

話す・聞く

伝え合う

目的に向かって友達と係の役割や製作に取り組む 5 歳児



何だろう、知っ
てる？調べて
みようか？



自分なりの表現
を楽しむ

ぼくたちでたくさん
の宝石を見つけよう

協同の動き

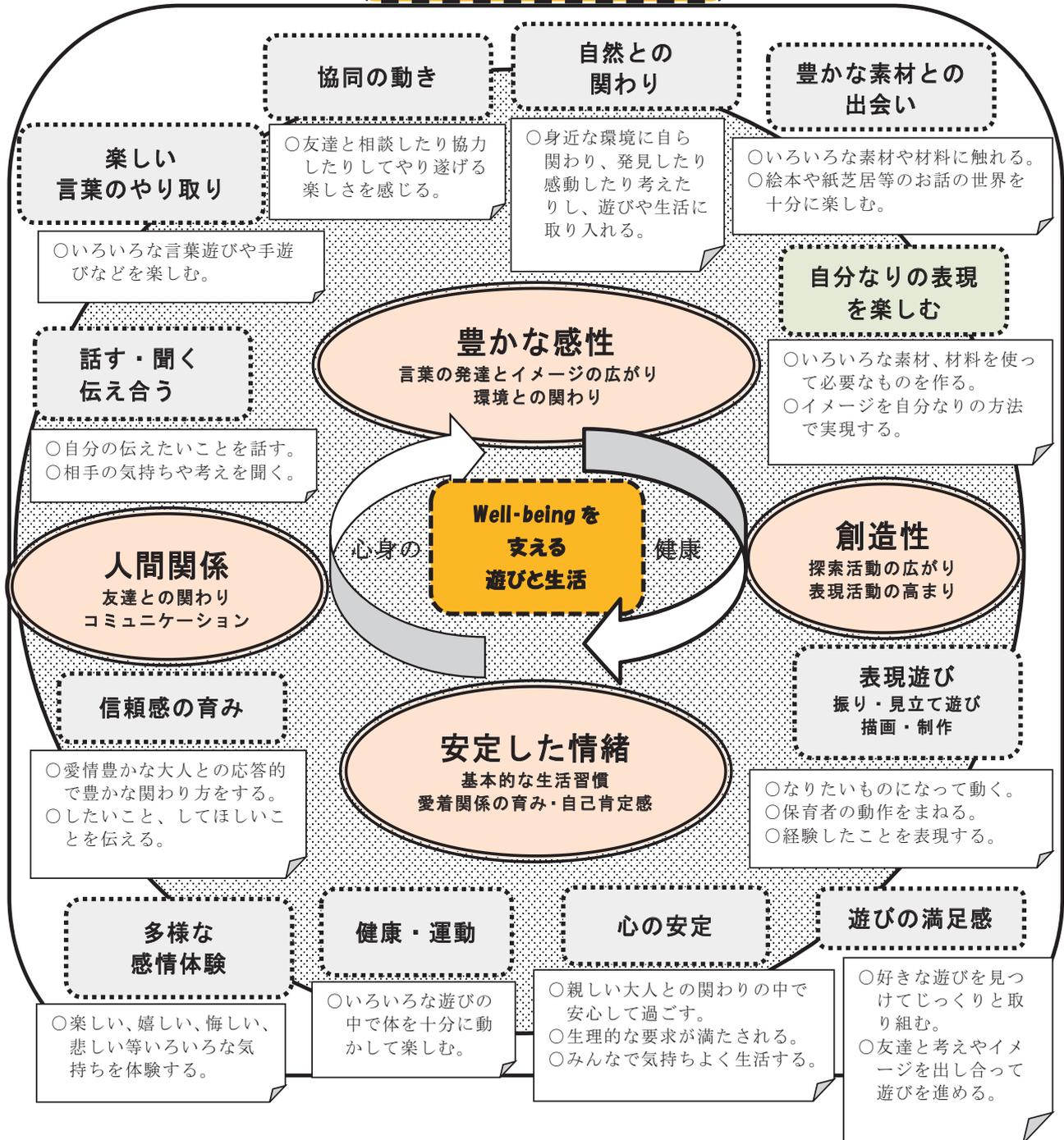


全部私が
作ったの

子どもの日常に見られる心を動かす要因と姿

(平成28年度園内研究会資料より)

資質・能力の育成



V おわりに

(1) 園風土を創り出す、組織の創造性

品川区大崎地区は急速に都市開発が進み、今もなお街並みが建造されている地域である。

品川区立御殿山すこやか園には、二人の園長先生がおられる。御殿山幼稚園は大澤洋美園長先生、五反田第二保育園は大川美和子園長先生である。

園長先生方に教育・保育への思いを伺ってみた。『わくわくする生活づくり、幼保連携保育、高層住宅内の乳幼児教育施設として保育環境の工夫、長時間保育における安心・安全、保護者と子育ての喜びを共有する』などの理念を話されている。

御殿山すこやか園の未来を見つめながら、この街で『新しい時代を創る幼児教育』を創造しようとする意気込みを感じた。園組織の創造性を発揮するためには、施設長のリーダーシップが重要である。具体的な経営の方針は教育・保育のグランドデザインをもちながら、ある時は直感的思考をもち柔軟に応じ、一方では方向付けを示し、さらに、園の風土として自由な雰囲気醸成の中で保育者同士が協働しながら、子どもの可能性を発揮する創造的な教育・保育をめざしている。0歳児～3歳児の保育では、子どもの気持ちに寄り添い一人一人の状況に応じた、きめ細やかな保育を展開し、家庭的な長時間保育を実現している。

(2) 御殿山幼稚園の実践例に見る創造性

- *遊びを子どもと創り出す…4歳児の自然との関わりでは、初めて、小学校の池でオタマジャクシを見付け、寝そべて、足を広げ、透明な容器でどうやったら捕まえられるのか？小さな池の生き物との出会いに、心が震えたつ経験をした。
- *心の動きがアクティブ…運動会では、自分の力を発揮して満足感を得た5歳児。「何でもやってみたい！」思いが、全力疾走での「氷鬼」につながる。心の動きが活発になりバランス感覚や巧緻性、瞬発力などの身体能力が高まっていく。
- *大人が「はっ」とする園…実践例「親子でランタン作り」「名前との出会い」に見られるように、園に集う保護者、保育者、来園者たちが潜在的にもっているもの（感覚、自由感、情緒性、創造性、人間性など）につながった時、心が動かされて、新たな価値や創造が生まれている。
- *問題意識を明確にもつ…保育者集団が「どのような保育を子どもと共に創り出そうとしているのか」経験年数（初任者、中堅保育者）や担当クラス（乳児、幼児、預かり保育）に関わらず、関係者の心を揃えて保育にあたる姿勢が見えてきた。

本園の理想は、子どもにとってはWell-being「なりたい自分になる」未来に向かう力、創造性の育成を目指している。同時に園にとっては「なりたい園になる」ことである。御殿山すこやか園の園風土を保護者と共に築き、沿革につながる実践を積み重ねている。

(大竹 節子)

幼児の創造性を育む保育を 実践事例から考える



文京区立本駒込幼稚園 副園長 和島千佳子
(平成28年度所属 柳町こどもの森)
文京区立柳町幼稚園 主任教諭)

1 事例園について（概要）

（1）柳町こどもの森 文京区立柳町幼稚園（東京都）

文京区立柳町幼稚園は、同一施設内に文京区立柳町保育園がある文京区独自の幼保一元化施設で、施設総称として柳町こどもの森と呼んでいる。既存の区立幼稚園に1～3歳児の保育園を新設し、平成18年4月に始まり、平成28年度には、柳町こどもの森10周年記念式典を行った。柳町幼稚園としては、平成25年度に開園60周年を迎えた歴史ある園である。

文京区役所や東京ドームが徒歩圏内で、都心に近い場所にありながら広い園庭をもち、約3分の1は土の園庭で“やなぎちょうのもり”と呼んでいる。敷地内の様々な木々に四季折々の花が咲き、実を实らせ、花びら集めや木の実拾いなど、幼児の遊びに生かされている。

定員は、1歳児10名、2歳児12名、3歳児14名、4歳児66名、5歳児66名（4、5歳児は、長時間保育児と基本保育児（預かり保育あり）を合わせた人数）である。

筆者は、平成28年度まで学級担任として2年間在籍した。

（2）文京区立本駒込幼稚園（東京都）

文京区立本駒込幼稚園は、創立44年、平成29年12月現在の在籍は、3歳児21名、4歳児25名、5歳児25名の計71名である。（うち、預かり保育の登録利用の幼児が約3割）

神明都電車庫跡公園に隣接し、勤労福祉会館や本駒込図書館などの複合施設の中にある。人工芝の園庭があり、一階部分の幼稚園があるので、園児にとっては平屋のような感覚で生活している。ピワやブドウ、カキなど実のなる木や、プランターでの野菜栽培を通して収穫の喜びやそれを友達と分け合って食べる楽しさを味わえるようにしている。また、複合施設のメリットを生かし、福祉会館の体育館を借りて思い切り体を動かす遊びを楽しんだり、図書館の方に絵本や紙芝居の読み聞かせをしていただいたりしている。

筆者は、平成29年度より在籍している。

2 実践事例から、幼児の創造性を育む保育を考える

（1）「靴屋さん」——時間の経過の中で、周囲の人・もの・出来事と関わりながら遊びが創造的に展開された事例

（柳町こどもの森 文京区立柳町幼稚園）

（5歳児11月～2月）

5歳児の秋から冬にかけて、靴屋さんの遊びが約3カ月に渡って続いた。その靴屋さんの遊びを振り返ると、遊びが楽しくなる時、また、遊びが停滞しそうな時に転機となる出来事があり、それをきっかけに遊びが創造的に次の展開に進んでいた。

具体的なエピソードを追いながら、幼児の創造性を育む要素や、創造性を育むために大切なことについて考えたい。

エピソード中、上に挙げた創造性につながる遊びの転機は太字で、保育者の思いや援助

は斜体字で表している。

きっかけは、ティッシュの空き箱

K児がティッシュの空き箱に片足を入れてニヤリとしている。「もう一つあったら靴になる」と一緒にいたS児と話し、探したがティッシュの箱は一つしか見付からず、残念そうにしている。それを見ていた保育者が、K児とS児の思い付きを面白いと感じ、「前に牛乳パックで靴を作ったお友達がいたの」「そのときは、友達と一緒に靴屋さんを開いて、靴を作って、お客さんに売っていたよ」「もし、もり組に靴屋さんができたら、楽しそうね」と話す。おやつで毎日牛乳が提供されるので、牛乳パックはある程度の量のストックがあることを幼児たちも知っている。

靴屋をする仲間が集まる

しばらく考えていたK児は靴屋をすることに決めたようで、S児も「やる」と。K児は、そばで違う遊びをしていたT児（作ることが得意な幼児）を誘う。T児は靴屋さんの仲間に入ることになる。こうして3人で始めた靴屋に新しいことが始まった様子に興味をもってやってきたR児、M児が加わり5人になる。

靴の作り方を知る

保育者は、5人の幼児に「前のお友達はこんなふうに使っていたよ」と作り方を知らせる。また、「『たくさん作って品物を置いておき、お客さんが来て選べるようにするお店』と、『お客さんから注文を受けたものを作って売るお店』とがあるが、どちらにする？」と保育者が聞くと、どちらか決めかねる様子である。方向性はまだ決まらないが、R児はお店をすることが決まったのがうれしくて、既に他の友達に「作ってあげるから来てね」と言っている。そこから噂が広まり、友達の方から注文が入る。それで、注文が入ったものは受けることにし、他にも多めに靴を作ってから「いらっしゃいませ」とお店を開こう、ということになる。



靴を作りながら工夫が生まれる

はじめは、保育者が牛乳パックの切るところに油性ペンで線を描いておいたが、やがて幼児同士で作り方を知らせ合い、線を描いて切って作るようになる。切る場所によって靴の形が違うことに気付いて作りたい形をイメージして切ったり、色や模様などを工夫して作ったりするようになっていった。



牛乳パックで作った靴を実際に履いてみると、滑りやすく、固く、大きすぎることに、体の感覚を通して気付く。そのことをどうしようかと考えて工夫するようになる。

履いてみると底が固く履き心地がよくない…底にフワフワの中敷きを貼ろう (M児)

大きすぎる…かかとに合わせて切り込みを入れて合わせ、サイズ調整 (K児)

滑る…どうしよう、いや、逆に進みやすいかもしれない。そうだ、足の不自由な人の靴にしよう、でも滑り過ぎても危ないから靴底にブツブツを付けよう (S児)

他の友達の作るポスターをまねてアピール

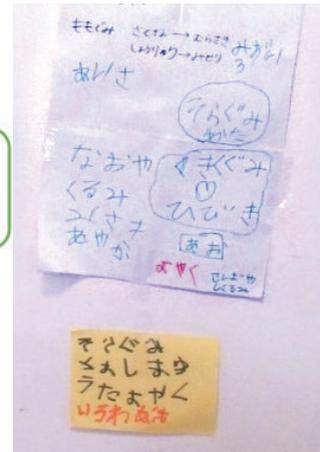
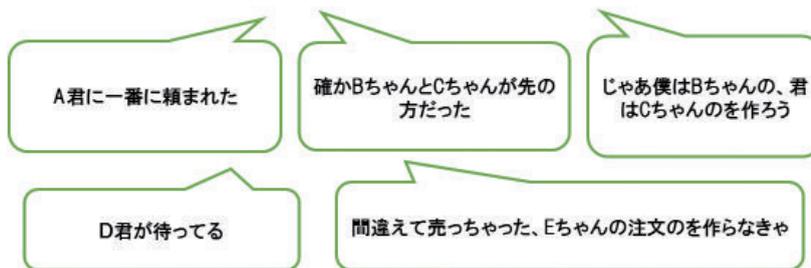
他の遊び (コンサート) を進めるグループがポスターを作ってお客さんに知らせるのを見て、自分たちもポスターを作ることにする。できている分の靴を廊下の一角に並べておくと、通りかかった他の学級の友達目に留まり、よいアピールになっている。



オープンして、靴が売り切れ、予約を受け付けることに

いよいよオープンした靴屋にたくさんお客さんが来て、コツコツと作りためた靴が売り切れてしまった。お客さんから「予約できませんか?」と言われ、受け付けることになる。予約をするのがうれしいお客さんと、次々と予約が入るのがうれしい靴屋さんの幼児たち。

しかし、注文を受け付け過ぎたため、どれから手を付けたらよいのか分からなくなっている様子が見られる。保育者は、今後どうするのだろう、と思いながら、「いっぱい予約を受けちゃったもんね」「先に受け付けたのはどれだか分かる?」と幼児たちに問い掛ける。すると、それぞれ思い起こし、また作り始める。



保育者は、幼児が今作っているのがどの注文品か分かりやすくなるように、幼児たちがそれぞれ書いた「予約表」を一足分ずつ短冊状に切り、幼児たちが靴と対応して確かめたり数えたりしやすくする。

やがて年末になり、大掃除で室内をきれいに掃除する。一年の区切りなので、室内を一度さっぱりきれいにする予定でいたが、靴屋さんの予約の品のお届けが実現しないまま終わるわけにはいかない、と、靴屋さんは年を越してあと何足注文が残っているか分かるようにして材料を残す。(残りは、何と18足!)

年越しした予約の靴を作る

年明けに少しずつ作るが、こども劇場の取り組みと重なりあまり進まず、とくに4歳児への注文の品の生産や配達に滞っていた。こども劇場が終わった2月2週目からまた作り始め、4歳児クラスに靴を届けに行く。すると、「もう一個作って」と他の幼児に言われ、うれしくなり「もっと靴屋さんしよう」というK児。でも、その分他の遊びをする時間は少なくなるので「やっぱりもういいよ」という意見もあり葛藤している。

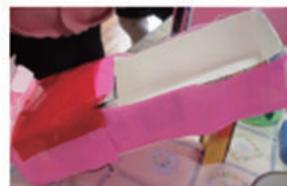
そのようなときに、他の友達に靴が届けられたのを見た4歳児に「僕のはまだ」「僕のも。赤を頼んだ」「僕は青」と言われる。保育者は幼児と一緒に予約のメモを調べてみると、注文の証拠のメモが見付かり、急いで作って届ける。

その合間に、R児とT児はまた新たに注文を受けて作る。おしゃれな靴が完成し、それを届けてもらったお客さんの幼児がハイヒールにしたい、と工夫をし始める。

履ける、歩けるハイヒールを作りたい

O児は、靴屋さんに作ってもらった靴にヒールをつけたらかわくなる、と金色のボール紙で作り始める。仲のよいN児と相談しながら作り、見た目はとても素敵に出来て喜んでいる。本物のように履いて歩こうとするがヒールがつぶれてうまくいかない。

履いて歩けるハイヒールを作りたいと考えている2人は保育者にどうしたらよいか、と聞いてきた。丈夫におしゃれに作りたいという2人と一緒に、保育者はヒールになる丈夫そうなものを探す。いろいろ試しながら、やがてO児とN児は牛乳パックの紙を使い、円柱を作って中に丸めた紙を固く詰めてヒールにする方法で、付ける位置も工夫し、成功する。とてもうれしいようで、O児は靴屋さんの幼児と話をし、N児と一緒に「靴屋さんにハイヒールの注文が来たら、靴は靴屋さんが作って、ヒールは私たちが作るの！」と得意そうに話している。



保護者の受け止め

修了を祝う親子のお別れ会の席や、年度末の保護者会のフリートークで、保護者同士の話に靴屋さんの話題があがる。靴屋の幼児、ハイヒールを作った幼児、お客さんの幼児などが家庭でそれぞれ話していたのを聞きながら、保護者にも「どんなことをしているのだろう」という思いが膨らんでいた。保護者は、実際に作ったものを見て、子どもたちの発想や工夫、頑張って作ったことを感じ取って感心している。

<靴屋さんの事例に見られる幼児の創造性とその要素>

靴屋さんの事例に見られる幼児の創造性は、

- ・「こうしてみよう」という思いをもち実行に移すこと、やりながら「こうしてみよう」と思うこと
- ・「どうしたらいい?」という困難に出会うことから、「何とかしたい」「何とかしなくては」と考え、行動に移すこと
- ・起こった出来事を受け止め、次につなげて生かそうとすること
- ・ふとした思い付きが生むわくわくした気持ちと、それを友達と共有すること
- ・友達の「得意」を知っていて誘う、頼む、引き受ける関係性
- ・周りの友達から刺激を受け合い、面白いと思ったことやうまくいきそうなことを取り入れたり、一緒に考えを出し合って試したりすること
- ・その場にある「もの」が生かされること
- ・作ることを通して、決まったパターンを習得することと、オリジナルに工夫すること
- ・体の感覚を通して素材の特徴に気付いたり、特徴を生かそうとしたりすること

これらには、

自分の心が動くこと	行動や体の感覚を通して感じること	身近なものとの関わり
友達との協同	うまくいかないこととの出会い	といった要素が含まれる。

＜靴屋さんの事例から、幼児の創造性を育むために大切なことについて考える＞

幼児の発見や思い付きを誘う「もの」、アイデアを形にするために自由に扱える「もの」が身近にあること

幼児たちは身近な環境に関わりながら様々な発見や思い付きをしている。幼児を取り巻く環境にあるあらゆるものがそのきっかけとなり得るが、その「もの」に幼児自身が能動的に関わることができる設えや雰囲気であることが重要であると考えられる。また、ものとの対話的な関係が気付けるような場や雰囲気を意識した援助が大切であろう。

幼児の心の動きや遊びの文脈を捉えた保育者の援助、保育者間の連携

幼児が心を動かされている場面に立ち会えたとき、保育者の感じたことや思いや願いが具体的な援助としてその場で表される。それが、幼児の思いや願い、そして幼児たちの繰り広げる遊びの流れや文脈とフィットし、呼応しあうと、幼児の創造性が引き出され、幼児たちの遊びが創造的に展開される。

その際に、保育者間で日頃から幼児の様子や援助について伝え合い、保育の方向性を共有していることをもとに、その場で瞬時に判断して援助することが大切である。また、保育中にも必要に応じて幼児の様子を報告し合い、援助を考え対応することが大切である。そのような保育者の創造的な連携が、幼児の創造性を育む保育を展開する基盤となる。

友達との相互の関わり

友達と関わる中で、自分とは異なる他者の視点に気付いたり、そのことから自分自身について見つめ直したりしている。そして、とくに5歳児後半になると、友達の中で、友達と一緒に自己実現していくことが達成感や満足感につながる。そのような友達との相互の関わりを通して、幼児の創造性が育まれる。

保護者の受け止めや支え

幼児が心を寄せている出来事が、家庭での会話に表れる。その話から、保護者が幼児が園でしている遊びに関心を寄せている。

幼児が真剣になっている事柄は家庭での会話の中で真実味をもって語られ、保護者に伝わっていく。それらは、うれしいことの報告ばかりでなく、もどかしさや、友達同士の意見が異なることでの葛藤を含み、時には愚痴のような話もあったと想像できる。それを受け止める保護者の関心や励ましは、具体的に目に見える形をとっていないが、幼児の心強い支えとなり、さらなる意欲やアイデアが生まれることを支えていたのだろう。幼児の園での生活は家庭の生活と連続しているということを、改めて実感した。

靴屋の話題から、保護者は、幼児が自分の思いの表し方や友達との関わり方、自分の力を発揮しながら成長していく様子、周囲のものや人との関わりの広がりや深まりという、幼児の具体的な姿を感じ取っている。事例を振り返ってみると、そのように幼児が園で主体的かつ能動的に行動する様子を感じて保護者が接することが幼児の安心や安定感につながり、創造性を発揮していく源にもなっていたのだろうと思う。



(2) 「葉っぱで窓飾り」——前後の遊びや生活との関連をもたせながら、創造性を意識して活動をデザインした事例 (柳町こどもの森 文京区立柳町幼稚園)

(学級の皆で行う活動 5歳児 11月17日 10:50~11:40)

秋の自然物や自然光を生かして作ることを楽しみ、表現(作品)を友達と見合うことで自分の感じ方に気付いたり、考えの幅を広げたりするきっかけを作りたいと考え、学級の皆で行う活動で身近な落ち葉で窓飾りを作ることを取り上げた。馴染みのある材料に新しい視点から出合えるように工夫し、作る意欲がわくようにした。作ることを楽しみ、できあがった作品を友達と一緒に鑑賞する環境をすぐに作れるように意図して環境構成をした。

その際に、<体験のつながり><ものを生かすこと><場を生かすこと>の3つを意識して、活動を組み立てていった。それぞれの内容は次に挙げる。

<体験のつながり>

・秋になり、園庭で落ち葉を見つけて集めたり、隣接する小学校校庭に行って落ち葉を拾ったりした。集めた落ち葉を幼児たちと一緒に拭いたり、並べたりしていると、幼児たちは葉の色や形の特徴に気付き、見立てたり、手触りを感じたりしている。落ち葉に触れていると興味がわいてきて、こんな落ち葉もあったよ、と幼児が家庭から園に持ってきたものもある。

そのように子どもたちが関わってきた落ち葉を使って、自分たちの暮らす場所を彩るものを作って飾り、その美しさを感じられるようにしたいと考えた。

<ものを生かすこと>

・集めた落ち葉を拭いてきれいにし、大きさ、形の特徴などに応じて大まかに分類した。
・落ち葉を分類して入れる入れ物は、葉と馴染み、かつ、葉の色や形を際立たせやすい素材や形状が望ましいと考えた。園にあるもので用意できないかという視点で考え、トレ

イに近い形状の紙箱を集めた。箱の色や質感が揃っていないので、全ての箱を画用紙を揉んで柔らかくしたもので覆って使うことにした。

- ・窓から差し込む光を意識し、スタンドグラスのように飾れるように、台紙にはトレーシングペーパーを使用。落ち葉と組み合わせる材料としてカラーセロファンを用意した。

<場を生かすこと>

- ・落ち葉を、幼児たちが四方から囲んで見たり、自分の作る机の場所から取りに来たりしやすいように、保育室を広くして使い、中央に落ち葉を置く机を設置することにした。
- ・幼児が集中して作ることができるよう、一人一人の製作のスペースが十分にとれるようにした。かつ、友達を作る様子が目に入り影響を受け合えるような場の設定を行った。
- ・窓際にすぐに飾れるように、あらかじめ場所を想定して広くしておいた。窓に飾ることで光を通し、製作しているときとは見え方が変わることに気付くこと、同じ場で友達と一緒に作品を見合うことで自分だけでは気付かなかった気づきが生まれることを期待する。それを言葉にして伝え合う場が自然にできるようにする。
- ・飾る場所を選ぶ際には、時間の経過とともに光のさし込み方が変わることを考慮し、室内の床や棚に映る影を見て美しさを感じることもできるように設定する。

ねらい

- ・身近な自然物や素材の特徴に気付いたり、面白さや美しさを感じたりし、それを生かして作ったり、飾ったりすることを楽しむ。
- ・作った飾りを見て、感じたことや気付いたことを友達や保育者と言葉で伝え合う。



展開 (①②③④⑤)、・留意点、※活動の様子

- ① 保育室に集まり、集めていた落ち葉を使って窓飾りを作ろう、と作り方を知らせる。
 - ・これからすることの大まかなイメージや見通しがもて、安心して参加できるように
 - ・活動への期待がもてるように※使う材料（トレーシングペーパーを使った台紙、落ち葉、カラーセロファン）を見せて紹介しながら知らせる。幼児はこれから始まることに興味をもって見ている。
- ② 分類して箱に入れた落ち葉を幼児に見せる。保育室中央の机の上に並べる。
 - ・馴染みのある落ち葉に、新しく出合い直すことができるように
 - ・落ち葉の色や形、手触りなどに改めて気付けるように
 - ・手にしたい、作りたい、という気持ちがもてるように※分類した落ち葉の何枚かをそっと見せ、葉の入った箱を保育室中央の机に並べると、

幼児たちはその周りに寄ってくる。「わぁ」と静かな歓声があがり、やがて「選びたい」「作りたい」という声が挙がり始める。そこで、製作に使う机の設定を始める。

- ③ 落ち葉の箱を置いた机の周りを囲むように机を並べ、着席して作る。
セロファン、台紙、のり等の材料は保育室の端の机の上に用意する。
 - ・落ち葉を選び、自分の作品をじっくり作ることができるように※幼児は作りながら葉をよく見て色や形、大きさなどの特徴を感じ、カラーセロファンと組み合わせて思い思いに作る。時折、そばで作る友達の様子を見ている幼児もいる。
- ④ 出来上がったら、名前を付け、保育室の窓に飾る。
 - ・すぐに見合うことができるように
 - ・窓に飾ると、自然光が当たり見え方が違うことに気付けるように※幼児は、作品を運びながら斜め上にかざして見たり、友達と見せ合ったりしている。
- ⑤ 窓に飾った作品を友達と一緒に見る。
 - ・自分や友達の作品を見て、気付いたり感じたりすることができるように
 - ・感じたことを友達と伝え合う雰囲気生まれるように※保育者も幼児と一緒に作品を見て、友達の発話を聞き合い鑑賞する雰囲気を大切にしながら、緩やかに活動の収束に向かう。



園生活の中にある場やものの特徴を生かし、幼児の遊びや生活、もっと広く言うならば幼児の暮らしの中での体験をつなげることで、創造性を育むきっかけ作りをしようと試みた計画的な活動の一例である。幼児が、もの（落ち葉）や自然事象（自然光）に触れ、窓飾り作りを通して表現することや友達の表現に触れることから、美しさや多様性を感じる機会がもてたと捉えている。

（3）保育者が互いに創造性を発揮しあい、保育を考える仕組みとしての園内研

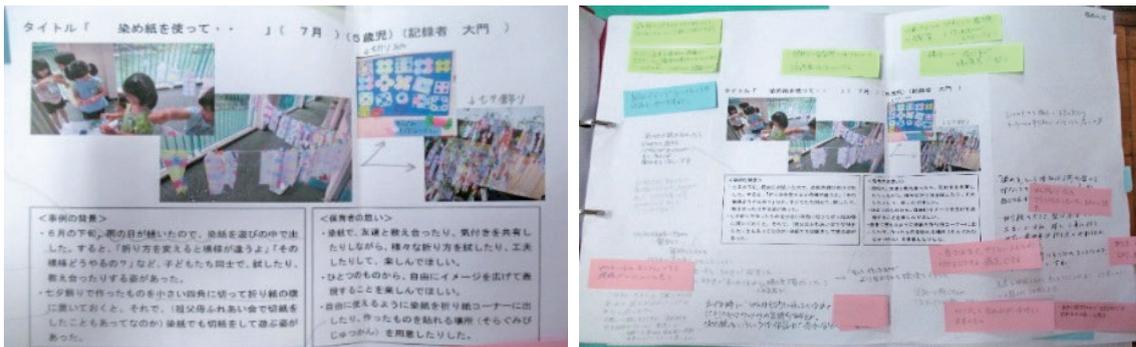
保育者は、幼児の感性を大切に、幼児の創造性を育みたいと願う。そのためには、保育者自身が創造的であることが大切であると考え。保育者は、保育の現場で経験を積み、職場や所属する集団に馴染んでいくうち、保育者としてのありようや考え方が形成されていく。また、役割に応じた振る舞いを実践を通して身に付けていく。それは非常に大切なことであるが、一方で、その考え方の枠組みや視点に無意識のうちに縛られてしまうと、枠組みや視点の外のことに気付かず、その人が本来もつ創造的な思考が働かない状態になることはないだろうか。このことは、公立園に勤務する身として、認定こども園を含むいくつかの園を異動しながら、筆者が自分自身に常々問い続けている課題である。

園の保育者集団の実情を踏まえ、その時の自身の立場から保育者の創造性を引き出す園内研のもち方の工夫を試みた事例を挙げる。

- ①自分の思いを表すことや他者の考えを知ることから保育の面白さを実感し、保育者間で共有できるように
柳町こどもの森は、文京区立柳町幼稚園と柳町保育園が一体的に運営されている施設で

ある。幼稚園教諭と保育士がチームを組んで保育をしている。正規職員（クラス担任の再任用職員を含む）19名が一堂に会して話し合う園内研は月1回1時間と限られている。経験1、2年目の保育者から経験30年前後のベテランまで、保育者としての背景も様々で、さらには異動でメンバーの3割程度が年ごとに入れ替わるのが常態である。

平成28年度の教育目標の重点「感じる心をもつ子ども」に関連し、幼児の表現をテーマに園内研究に取り組む際に、研究主任として、目的に「保育者集団の質の向上を目指す」ことも明記したいと提案した。また、幼児の感性と表現を考えると、保育者の感性と表現を考えることが必要であると考えた。シフト勤務の中、全員での話し合いの時間が限られている。クラスや学年としての意見ではなく、一人一人の保育者の素直な思いや保育に対する考えを表す機会を設けることから始めた。一人一人が率直な意見を出し、互いの意見を聞き合い、保育にあたることができれば、保育者集団としての保育力をより発揮できると考えた。そのための仕組みとして、各自の考えや話し合いの過程が可視化できるように、保育の事例の写真や、コメントの書き込み（付箋も活用して）を行った。また、事例の準備など取り組みに負担感をもたないよう配慮した。一方で、事例提供の担当は、保育者の主体性を大切に、あえて分担せず、園内研の年間スケジュールを参照しながら、各自のペースで年間一回はしてほしいことを年度当初に確認した。



具体的な進め方は、次の通りである。

- ・表現する幼児の事例をA5サイズの事例カード（写真入り）にし、それをA3サイズの紙の中央に貼る。（左上の写真を参照）
- ・職員室の目に付きやすい場所に設置し、事例カードの周りのスペースに、事例を見て気付いたこと、感じたこと、質問などのコメントを各人が自由に書き込む。
- ・園内研の日に、6人程度の小グループに分かれて話し合う。そこで出た意見は付箋で足していく。ある程度の時間で、グループで話し合う事例を他グループと交換する。最後に、皆の意見が書き込まれた事例（右上の写真を参照）を見合う時間をとる。

一人一人の保育者の心のウォーミングアップを十分に行うことや、少人数で意見を聞き合うこと、様々な意見に触れることを意識して全体の構成を考えた。事例検討を通して、自分の思いや意見を表すことや他者の意見を聞くことを楽しいと感じる保育者が増え、人数の多さや経験の多様さが、多面性の理解のきっかけにつながった。これは、この園の保育者集団の特徴が強みとして表れたといえる。保育者一人一人が自分を開き、報告・連絡・相談とは異なる次元で他者の話を聞くことを通し、一年のまとめとして自分の言葉で学びを語るという点での成果はあったと感じている。

②事例の形式にとらわれず、保育を語り合う場を作る

文京区立本駒込幼稚園は、園長、副園長（筆者）、教諭（主任教諭、育休代替教諭を含む）

合わせて6人で園内研を行う。今年度は、幼児がわくわくと心を動かして遊ぶための自園の自然環境を探ることをテーマに進めた。

少人数ながら、教諭は経験10年前後の中堅保育者が多くを占めるので、事例を取る際の形式（項目）をあえて細かく決めず、写真を主とした短いエピソード記録の持ち寄りを提案した。形式に則って書くことに慣れている保育者たちが、ある形式に事例をまとめて提案することよりも、各自の「他の先生に伝えたい、話したい」と思った場面を話題にし、互いの意見を出し合い、多面的に保育を捉えながら研究の方向性を見出していくことを大切にしたいと考えた。

事例の提案方法は、様々なスタイルで行われた。エピソードとイラスト、エピソードと写真、が基本でスタートし、次第に、エピソードと実物、動画を用いたプレゼン方式など、回を重ねるうち、その提案方法にバリエーションが見られた。



事例の提案方法にそれぞれの保育者の独自性が発揮されるようになったことに、保育者の創造性の発揮を見てとることができる。

<保育者の創造性が発揮される園内研>

事例の提供や検討という場や行為を通して、保育者のその人ならではの感じ方や捉え方が表わされることや、保育者自身がものや出来事を介して他者と関わりながら思いがけない自分に気付くことを大切にして園内研に取り組んでいる。保育者の創造性が発揮される園で、幼児の創造性が育まれると考え、これからも創造性の高い保育者集団を目指していきたい。

3 まとめ

ある程度の期間に渡り遊びが緩やかに継続していった事例「靴屋さん」、学級の皆で一緒に行う活動のデザインについて考えた事例「葉っぱで窓飾り」、保育者の創造性について考えた「園内研」（2事例）という、異なるタイプの事例を通して、幼児の創造性を育むことについて探った。

それらを総合して、

- ・「自分」の感じるものが始まり
- ・「他者」との相互の関わり
- ・誘発する「もの」との出会い方

を意識することが重要であると考えます。これらの3つのことが大切にされる環境の中で、保育を創造的に展開し、幼児の創造性を育てていきたい。

「つながる楽しさ」
～本園の実践から創造性を考える～



1. 武蔵野東第一・第二幼稚園の概要

本園は1964年（昭和39年）に認可を受け、東京都武蔵野市に設立した幼稚園である。開園時に入園希望者の中にいた自閉症児を受け入れたことがきっかけで、健常児と自閉症児が分け隔てなく共に学ぶ「混合教育」と、自閉症児の特性に合わせた教育としての「生活療法」がスタートした。自閉症児の教育の成果が日本中に広まるにしたがって、全国から転居して入園を希望される方が増加し、現在（2017年・平成29年度）は59名の自閉症児が健常児とともに通園している。

園児の成長を追うようにして、武蔵野東小学校〔1977年（昭和52年）・武蔵野市〕、その6年後には武蔵野東中学校〔1983年（昭和58年）・小金井市〕、さらに3年後には自閉症児の社会的自立のための職業教育の場として武蔵野東高等専修学校〔1986年（昭和61年）・武蔵野市〕を設立。「混合教育」を実践する総合学園となった。上級校設立には、自閉症児の学びの場がほしい、社会自立へつなげたいという保護者の強い願いが元であり、まさに子どもを中心として保護者と保育者が三位一体となって作り上げてきた学園である。また「混合教育」（インクルーシブ教育）が醸成する園の雰囲気は、保護者のみならず地域からも支持をいただいている。

現在、武蔵野東第一幼稚園と武蔵野東第二幼稚園は、公園が点在する武蔵野市関前の閑静な住宅地域にある。両園は連携して一体的に運営を行っている。第一幼稚園の園舎は保育室間の壁を取り払い、広い空間を室内パーゴラ（あずま屋的な遊び空間）で仕切って保育室を構成している。第二幼稚園は創立50周年を機に、運動場型の園庭からダイナミックに身体を動かしたり、自然に関わったり、じっくり探求したりすることができる園庭環境へと大改修した。園児は武蔵野市を中心として隣接する市区町から幅広く通園している。認可定員は第一幼稚園が210名、第二幼稚園が315名であり、定員を充足している。

園の目標は「みんななかよし すなおなところ こんきのよさ」である。

2. 教育重点について

本学園では学園各園校で、前年度の教育実践を振り返りつつ、これからの教育の目指す方向や教育経営を検討し「教育の重点」を設定している。年度の初めに「武蔵野東学園の教育」という冊子にまとめて、全保護者に配布するとともに、保護者会を開催して説明し、理解を得るようにしている。

平成29年度の教育重点は「創造性を育む」とした。具体的な取り組みとしては、保育者間では「創造性が生まれている」と思われる事例を取り上げて定期的に園内研を実施し、その内容をまとめた。また、毎年、一年間の教育重点への取り組みは、年度末に「先生たちの発表会」と題して保護者を招いて実践報告することが恒例となっている。

3. 本園でみられた子どもたちの「創造性」について

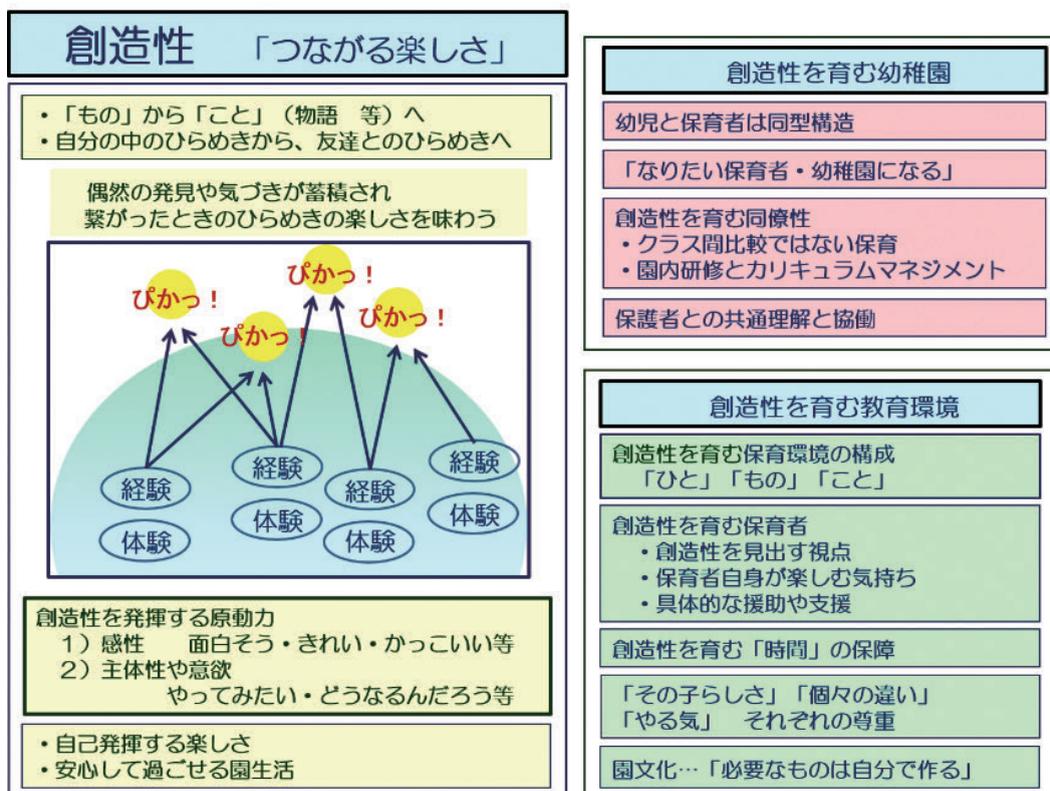
1) 創造性を発揮するための土台となる「安心感」と「意欲」

～安心できるから 自分の力を発揮できる やる気になる～

創造性は人に教えられて身に付く力ではない。「自分がこうしたい」と子ども自身が能動的に「ひと」や「もの」や「こと」に関わりあっていく中から生まれるものだと考えられる。そのためには、まず子どもが過ごす場所である幼稚園が、自分が思ったように振る舞っても、保育者やクラスの仲間を受けとめられるという「安心の場」となっている必要がある。自分を安心して表現できる保育環境は、自分の力を発揮するための土台である。自分の気持ちを表し、安心して自己を発揮できることは、すなわち自分で考えて行動する機会が増えることにつながる。子どもが安心して自己発揮できる保障があれば、子ども自身が「自分はこうしたい」「どうしてもこれをやりたい」という思い（意欲）を自分の中に持つことができる。意欲は創造性を自ら生み出すための原動力となる。

そのために気をつけたいことのひとつとして、保育者から子どもに対して指示をする機会が影響するのではないかと考えた。「〇〇しましょう」という保育者からの指示は「その指示に従うか、従わないか」「いう通りにしたか、しないか」が評価の観点となっていく。このような指示が多い保育環境の場合、子どもは自ら考えるよりも保育者からの指示に従う、指示を待つことが増えてしまう。子どもは保育者の目を気にするため、保育者の気持ちに寄り添うようになり、安心して自己を発揮する機会や時間が減少してしまうこともある。よって、子ども自身が考えて行動することを大切にしようと考えた。

【想像性の育成のイメージ図】



【事例1】 皆で相談して、合意形成をめざすなかでの創造的な営み

クラスの友達同士の中で、自分でやりたいこと、自分達でやりたいことをするために、子ども同士がどのような関わりをしているのかという事例から創造性について考えてみたい。

創造性を育むこととは、ジーニアスを育成することではない。子どもたちが、皆と園生活を送る中で、それぞれから出される「自分はこれがやりたい」という意見を、どうすれば、皆で納得してひとつの取り組みにし得るのか、相違を乗り越えて解を導き出そうとする。この事例では、保育者が思いも寄らない発想で互いの相違を解決していった。そのプロセスの中に創造的な営みが見いだされる。

○ みんなで遊ぼう（年長5歳児4月）

4月当初。保育室から年長児達がばらばらと遊びに出てきた。中庭に集まって、さて、皆で何をして遊ぶかの相談が始まった。



そのうちに、自分が遊びたいことが、「氷鬼」派と「泥警」派に分かれた。そして、2グループに分かれて互いにやりたいことを大声に出して連呼し合いはじめた。

連呼することそのものが楽しそう。互いに耳をふさぎながら、大声を出し合うこと自体がもう遊びのようである。

しかし、このままで、遊びが決まるわけではない。と、気がついて、じゃんけんして決めることにしたようだ。

「じゃんけんで決めよう。代表の人出てきて」とジャッジ役の子が皆に投げかける。

そして、氷鬼代表のA児と、泥警代表のB児が、じゃんけんすることになった。

「じゃあ、じゃんけんするよ」

「じゃん けん ぽん」

「よっしゃ！泥警の勝ち！」これで決まりと勝ったB児が喜んでいると…

「もう一回」とA児が皆に宣言する。よく見ると、負けたA児の左手のこぶしが硬く握られている。

はじめのうちは、「もう勝ったも〜ん」とB児は取り合わなかったのだが、A児の「もう1回！」と言ってゆずらない思いの強さに引き寄せられるようにして、B児は椅子をまたいで互いに向かい合う形となった。





でも だろけいが
勝ったよ…

こおりおに…

「じゃんけんに負けたじゃないか」と、周りにいる子達も仲裁にはいるもののA児の思いは変わらない。「氷鬼やる」と言って、一歩も引かない。

そして状況は膠着した。

「なんでもいいから 早くやろうよ」
みんな早く遊びたくなってきた。



なんでもいいから
早くやろうよ…涙

氷鬼がどうしても譲れないA児の思いの強さに、まわりが少しあきらめ始めてきた。「氷鬼でもいいんじゃない」「もう仕方ないね。そうしようか…」
みんなの流れは氷鬼へと傾きはじめる。

今度は納得できないのが、B児である。「ぜんぜん、納得できない」と強く主張する。



オレぜんぜん
納得できない!

遊びは今日だけ
じゃないし…
明日もあるよ。
仕方ないよ。

そこで、それまで様子を見ていた担任が、皆に声をかけた。

「それで、みんなOKなの?」と。
子ども同士がそれぞれ意見を言い合う。「遊びは今日だけではないよ」
今度は皆から説得される側にまわってしまったB児。

じゃんけんで勝ったはずなのに…
「ぜんぜん、納得できない」と依然として不満顔である。



②5分氷鬼で、5分泥警ね

③時計を見てきてから
「40分まで氷り鬼で
45分まで泥警ね」

①時計から戻り
半分半分はどう?

④ みんなで「そうしよう」と合意が形成された

そんな中で、急にC児が「時計を見てくる!」と言って走り出した。

そしてもどってきて、以下のような提案を皆にしたのだ。

「半分、半分はどう?」と。

自分でやりたいことを、やりたい子同士ですればいい。という発想にならなかったのは、皆と一緒に遊びたいという気持ちに各自が強く思っていた前提があったからだと思われる。

「みんなで遊びたい」という前提があるなかで、では皆で遊ぶためには、皆で何をするかを決めなくてはいけないこととなる。それも自分たち自身で考えて決めることが重要である。もしも保育者が、早期に介入して、意見の調整をしてしまったり、クラスの皆で外に出る前に「〇〇して遊ぼう」と、遊ぶ内容を保育者が先に決めていたりしていたら、自分たちで考えて決めるという状況は生まれえない。また、困った時は、自分で考えるよりもすぐに保育者に尋ねれば、答えを教えてくれるという意識を育んでしまうことになる。

どうしてもやりたいという思いにたって、自分の意見を自由に言えて、だからこその葛藤に直面したことで、それぞれの子どもが「皆で遊ぶこと」を自分のこととして考え、解決の糸口を探しだす。「それでみんなOKなの」という保育者の言葉は、皆で納得したのか？という子どもそれぞれへの問いかけになっている。保育者は皆が考え合う時間となるように、子どもの声を聞いて繰り返したり、内容を整理したり、話し合いの内容が分からない子をフォローしたり、話し合いが横道にそれないようにしたりする立場になって、それぞれが考える支援をする。

同時に時間という制約もまた、創造的な営みを促す環境であると考えられる。この事例からは、相談の時間を取ればとるほどよいという訳でもなさそうである。園内で遊ぶ時間は減少することに子ども自身が気付くことによって、制約がある中で、何を選び出すかの思考の密度が上がるのではないかと思う。

またこの事例の中で、意見がまげられない子は、とかく頑固だけの印象を与えがちであるが、自分の主張をしっかりと持って伝えられることでもある。思う存分に主張ができるのも、それが受け止めてもらえるという安心感に支えられていると言える。やりたいことの思いの強さは、主体的に生きるエネルギーの土台である。

思考して解を導くことは、紙上にある文章問題ではなく、子ども同士の具体的な生活の中にある。この事例にみられるように、「創造的な場面」は、幼稚園生活のいたるところにある。保育者自身がそれに気が付くことができれば、子どもが実は創造的な存在なのだとさらに実感できるのではないだろうか。

2) 「創造的であると思う場面とは何か」を考える保育者の園内研修

「子どもの創造性の育成」と「保育者の創造性の育成」は同型構造

子ども自身が、自分の幼稚園生活の場に安心感を得て、自己を発揮できて、意欲をもって取り組み、なりたい自分になっていく営みと、保育者自身が、自分の職場である幼稚園生活の場に安心感を得て、自己を発揮できて、意欲をもって取り組み、なりたい自分になっていく営みは、同型構造である。

子ども自身に創造性を育むことは、保育環境の要素である「保育者」の創造性を育むことでもある。保育を我がこととして考えて、創意工夫する態度こそが、子どもの創造性を育む環境になっているからである。

クラスの中で子ども達に「どの子も均一に同じことを同じようにさせる」ということが、

創造性の育成に向かない方法であるように、学年の各担任に対して、「どのクラスも均一に同じことを同じようにする」という園文化は、保育者の創造性の育成には向かない方法である。とはいえ、担任各自がただ考えて取り組めばよい訳ではない。各自任せではなく、幼稚園として、保育者も皆で考え合って「保育」を作り上げていく、「なりたい幼稚園」になっていくことが大切だと思う。

そのための仕組みのひとつが「園内研修」である。本園では保育者間で、「創造的な場面」や「創造的な営み」とはいったいどういう時なのかについて、「園内研修」で考えることになった。その方法は、どのような子どもの姿を私達（保育者）は「創造的な営み」と捉えているのか、そう思った保育場面の画像を持ち寄って意見交換した。

創造性は教えることが出来ない。これは教育のパラドックスである。そのために、創造性を育むためには、保育は、子どもに委ねられ子どもが考えて活動ができるようにする環境を用意することから生まれてくることを保育者間で共有した。さらに保育者自身が子どもと共にいて、「創造性が育まれているなあ」と受けとめられる感性がないと「創造的な営み」そのものを見逃してしまう。

創造性が育まれている活動のプロセスは、大人が当たり前だと思い込んでしまうと、見えなくなってしまうから、この点も気を付けることを話し合った。

その後の「園内研修」では、このような話し合いのもとで見出された「創造的であると思った場面（画像）」を持ち寄ることにした。その画像を分類してみたところ、本園では4類型に分けられた。

1. 「もの」の面白さ、不思議さ、特性などに気付いた瞬間
 - 1) 「素材」と出会い、心うばわれる。
 - 2) 「仕組み」「法則」と出会う。
 - 3) 自分なりの新しい仕組みを作り出す。
 - ・年少→年中→年長と、年齢相応に出会いがある。
 - ・保育者は、へーっという表情や、黙々と取り組む姿、じっと見つめている等の子の姿を通して読み取れる。
2. 見立てる・ふりをする・ごっこをするという一連の発達の中で、自分の経験（知っていること）を活かして、つなげて、「自分で考え出している瞬間」
 - ・年齢発達毎に一人から みんなへのイメージが共有される。
 - ・想像と創造の往復運動が行われる。
 - ・再現しながら変化していく。
 - ・保育者は、うきうきしているなど、楽しげな子の姿から読み取れる。
3. 何かに取り組む、何かをする目的がある。やりたいことがある。その目的に向かって、試行錯誤している一人一人の姿そのもの（プロセス）
 - ・保育者は、子どものこうしたい、こうなるために どうすればいい？と、考え、思考し、あるいは、手を動かして作る子の姿から読み取れる。
4. 子ども同士が話し合ったり、関わり合ったりする中に創造的な営みが内包されている。
 - ・子ども同士で、折り合う、高め合う。
 - ・その解決なら互いに、あるいは皆で、納得できるという話し合いのプロセス。

3) 「園内研修」内で持ち寄った記録の中から、
創造性が発揮されていると思われる事例の紹介（抜粋）

【事例2】「進化だ！」（年中4歳児5月）

どうしてもやりたいことがある。だから工夫を続ける。

ひらめいた瞬間の喜びを共有する。

積み木で遊んでいたA君とB君。二人の間では「かっこいいの作ろう」が合言葉。

A君とB君の「かっこいい」という具体的なイメージはきっと別々だと思われるが、「かっこいい」は共通の言葉だった。

今までは積み木を積み重ねる。積み木で塀を作って中に物を入れる。という遊びが続いていたのだが、偶然に？置いた積み木が斜めになってしまっ、結果的に傾斜ができたことで、「滑り台みたいだ！」というイメージが共有された。[互いのイメージの共有]

そして、できたスロープで物を転がして遊びはじめた。

急に今までとは違った遊びが展開したので、担任も二人の様子をうれしい気持ちになって見ていた。[保育者の穏やかなまなざし]

二人は、初めのうちは積み木の円柱を転がしていたのだが、重くて思うように転がらない。

「先生、ビー玉ない？」

「ないなあ」

「（他に）転がりそうな物はないかなあ」



二人は廃品素材を整理した素材箱の中から、ペットボトルのキャップを見つけてきて、「これがあった！」と、喜んで持ってきて転がしはじめた。

ところが、キャップがひとつだけでは、安定してまっすぐには転がらない。そこで、二人はふたつのふたを凹凹や背中同士や凹み同士に合わせて、セロハンテープでくっつけて、まっすぐに転がるように工夫していた。[どうしてもやりたいイメージに向かっての意欲と試行錯誤]

ところが積み木の滑り台で転がしてみると、今度はキャップが転がりながらスロープから外れてしまう…。

自分たちで決めているゴールまで、たどり着かない。

何度やっても同じところで積み木から落ちてしまう様子であった。

すると、二人は「進化だ！」と言って、滑り台の形を急に換えはじめた。

「壁を作ったらいいんだよ！」二人のひらめきが同期したかのようだった。[友達と一緒にイメージを共有する中でのひらめきの瞬間のうれしさ]

【事例3】「あれ？」（年長5歳児5月）

実際に自分たちでやってみるから分かることがある。
だからさらに工夫しようとする。



園庭で遊んでいる時に「せんせい！リレーをやりたいんだけど、走る線（トラック）がないよ」と言いに来た。

「そう…じゃあ、どうする？」と問いかけると…

「あるつもりで走ればいいのか…」

「でもやっぱり線が見えないと、うまくいかない気がする」



こんなやりとりを経て、自分たちで（トラックを）描くことになった。そして、チョークを持って、早速、張り切って、園庭に線をかきはじめた。「よしよ、よしよ！」と言いながら、それぞれが一生懸命に線をのばして、のばして、いよいよ線の端と端とが繋がった。

皆が立ちあがって、自分たちでつなげたトラックを見て…

「あれ？」

皆が同じように首を傾げてきょとん。「皆で共有していたトラックのイメージを実現しようとやってみたら、自分たちのイメージとはかけ離れたものができあがる体験」

イメージしていたトラックと、目の前にある自分たちが描いたトラックの違いを目の当たりにして、びっくりしたようだ。

でも、「一回、走ってみようか」と、自作のトラックをそれぞれが一周してきた。

「ちいさいね」一人が発したそのひとことを機に、「もっと大きくしよう！」

「曲がるのが、はやすぎた！」

「もっと、（園庭の端にある）川のほうまで ipp



てから、曲がるのがいい！」
と意見を出し合っていた。

実際に自分たちでやってみるから分かることがある。だから「工夫しようとする気持ち」は各自に必要感をともなって育つのだと思った。

【事例4】段ボールで家を作ろう（年長5歳児10月）

自分の中でアイデアがひらめく。

友達アイデアとつながって、新たに創造される。

家を段ボールで作る
やる気は十分だけれど…まったく形にならない



ねえ、全然できないよ。ばらばらだよ。
ちょっと話を聞いてよ。と、喧嘩寸前の状態へ



でも…さぼっている訳でなく、ふざけている訳
でもなく、やろうとする気持ちは皆おなじ

どうしてうまくいかないのか…
「みんなが動きすぎたからじゃない？」と考えて、
グループを作ることに。チームで組み立てよう



翌日！



クラスの皆で相談して保育室内に段ボールを使って大きな家を作ることにした。保育室にいっぱいためておいた段ボールをクラスの皆で一斉に組み立てはじめた。

みんなやる気は十分！

けれどもそれぞれで積み重ねていくので、いつまでたっても形になっていかない状態がしばらく続いた。

「ねえ、全然できないよ」

「ばらばらだよ」と言い出す子たちが出てきた。「ちょっと話を聞いてよ」と、喧嘩寸前の状態へ。

でも誰もさぼっている訳でなく、ふざけている訳でもなく、やろうとする気持ちは皆おなじ。

そのうちに、どうしてうまくいかないのかなと、考える子たちがでてきた。

「みんなが動きすぎたからじゃない？」という意見から、それぞれがばらばらに動くのではなく、グループを作ることになった。

「チームで組み立てよう」ということが決まって、この日は降園の時間となった。

翌日の取り組みは、前日になんであんなにも時間がかかったのか分らないほど、短時間で段ボールが積み上がり、家がどんどん出来上がっていった。

うまくいかない体験や失敗を、皆で振り返っ



組み立て場所が混雑していると判断したチームは、テープを渡したり、回収する動きに！全体がすっきりと動けるようにとバックアップしていた



て考えて、改善案を出す。それをクラスの皆の話し合いの中で行い、新しい提案を受け入れて、また皆で取り組む。

そんな取り組みの中、組み立てている場所が混雑していると判断したチームは、テープを渡したり、いらなくなった部品を回収する動きを始めたりしていた。クラスの全体がすっきりと動けるようにと、バックアップしていた。

「みんなで一緒に」作るということは、なんでも全員が同じように組み立てるということではなく、ひとつの目標に向かっていった時に、いろいろな協力の仕方があることを自分たちの活動から学んでいた。

子ども自身の中に培われている経験がひとつの目標に向かう中で、こんな考えはどうだろうか、自分の中でつながったり、ひらめいたりする。さらには、個々の中でのアイデアが友達同士でつながり、相談をへて、各自のアイデアを合わせたみんなのアイデアとなって、自分たちが成し遂げたいことをやり遂げていく時間であった。

【事例5】卒園に向けてお部屋を飾ろう（年長5歳児3月）

偶然の発見から、皆でイメージを共有して作品を作り上げる。

卒園が間近な幼稚園の年長組の保育室。みんなできれいにお部屋を飾ろうと、素材となる花紙でお花を作っていたら、色とりどりの花紙の切れ端がいっぱいで床一面に広がっていた。



「桜の花びらみたいだね」という友達の声から「貼り絵みたいにできるかな」というアイデアが出て、この切れ端はこれからも集めて「いっぱいためておこう」ということになった。

花作りが一段落して、切れ端も集まりそれを使って、画像のような作品を作りはじめた。偶然生まれた素材を見て、こんな風に来るかなと想像して、そのイメージを皆で形にしていく姿が印象的であった。そのプロセス、作品が創造的だと思った。

4. まとめ

自分の中で、「やってみたい」「あっ、こうすればいいかも」「これは、面白い」と心がときめくことがある。それは、今までの体験が身になって、いろいろなことに取り組んだり、新しいことに挑戦したりする時に、我がこととして、心が動いた瞬間である。自分の中で、納得のいく解が見つかった時の喜びは大きい。

同様に友達と一緒に取り組んでいる時にも、各自がアイデアを出し合いながら、認め合ったり、確認しあったり、新しい案を出し合ったりして、やりたいことを成し遂げていく様子が見られる。このアイデアが生まれる、アイデアがつながり合う瞬間が、創造性が育まれている時であると思う。

このような保育の場面では、子ども自身がまず幼稚園という環境の中で、安心・安定を土台として、自分がそのことに取り組む時間が保証されていること。また、自分がやりたいという思い（意欲）が育っていて、さらにやりたい思ったことを成し遂げるために必要な環境（例・人や場や素材や道具が、子ども自身が管理できる範囲内にあることなど）が、共通した前提となっているように思う。

また、代々、その園に根付いている文化に基づく保育の諸環境が重要な役割を担っている。当園で言えば、「自分が遊ぶために必要なものは自分で作る」という習慣やそのための素材が常に用意されているような環境である。

さらに保育者の「面白そうだな」「何に興味が向いているのかな？」などと考えながら子どもをみる温かなまなざしが大きな役割を果たしている。

年長の後半は、自分がやりたいことをするだけでなく、友達と意見を合わせていくことそのものが喜びにつながっていく時期を迎える。自分の体験をもとに 自己内対話し、それをつなぎ合わせながら 新しいものを生み出していく。

これからも友達同士が一緒になって、自分の体験をもとに 語り合い、それをつなぎ合わせながら 新しいものを生み出していく喜びを存分に味わってほしいと願う。

創造性こそ21世紀に必要な生きる力



学校法人 亀ヶ谷学園 宮前幼稚園園長
亀ヶ谷 忠宏

1. はじめに

『創造性こそ21世紀に必要な生きる力』

人間の中にある神に通じる最高の力は、“愛”と“創造性”だと考える。

原子爆弾を創り出したのも人間の創造力だけど、無くすには“愛”と“さらなる創造性”が必要である。

“創造力”は神から人間だけに与えられた至高の能力であるが、それを動かす人の心によって、創造力は神に近づく手段にもなるし、反対に悪魔の道具にもなってしまう。

新しいものを創り出す無限の創造力を人間は秘めている。その創造性は、幼児期の豊かな遊びの中でしっかりと培われる必要がある。そのときに大切なのは、あたたかい愛情に包まれた中で創造性を発揮していけることである。21世紀、エゴから脱却し、人間らしい高い精神性を備え、地球環境を大切に守れる人類になるためには、幼児期から“愛”と“創造性”を確実に培っていく必要があると考える。

つまり、幼児期には、個はもちろん仲間とも楽しく“わくわく”しながら創造的な遊びや生活を豊かに展開させてあげることが幼児教育の重要な役割だと考える。

現場でいつも感じることに、それは、なによりも創造性を発揮しながら遊んでいる子ども達はわくわく喜びに満ち輝いている。

前の調査研究シリーズNo.62「子どもの挑戦的意欲を育てる保育環境・保育材のあり方」の中で、私は子どもにとっても保育者にとっても“わくわく”感が脈打っていることが重要であることを記したが、今回の創造性の研究でも、“わくわく”感が血流となって体中を巡ってこそ創造性は発揮されると考える。

今回も写真から創造性の素晴らしさを伝えたいと考えているが、その底辺には“わくわく”感が流れているを感じながら見ていただけたら幸いである。

<宮前幼稚園の紹介>

学校法人 亀ヶ谷学園 宮前幼稚園

場所 神奈川県川崎市宮前区野川1060

開園 1961年（昭和36年）

学校法人認可 昭和57年4月1日

園児数 380名（年少5クラス、年中4クラス、年長5クラス）

立地環境

東京の近郊であるが鉄道の駅からは離れているため住宅地のわりにはまだ貴重な緑が残っている。都心に通勤されている保護者も多い地域。

<http://www.miyamae-net.com/>

2. 創造 “感じる” から始まる

無からは創造は生まれない。はじめに自分の身体の内、外の世界を取り込む必要がある。それは“感覚”を通して取り込まれる。乳幼児期はPureな感覚の敏感期であり、幼児期以降に創造性を豊かに発揮させる上で端折ることのできない、この年齢でしか感受できない重要なスタートカリキュラムといえるのではないだろうか。

乳幼児が全身全霊を感覚に集中させ、わくわくしながら外の世界と交流できることを、大人は確実に保障してあげる必要がある。そのためには、多様な感覚を味わうことができる物的環境を整えること、さらに遊びの時間と場所を保障し、それを共感的に支える大人（保育者）の存在が不可欠である。



3. インスパイアさせてくれるきっかけ・出会い

創造力は悩みながら無理矢理 絞り出すものではない。遊び世界に恍惚的に入りきっているときや、遊びの佳境が過ぎ飽きてきたとき、あるいは心が空の状態のときに、突然インスパイア、閃くことが特徴だと考える。共通することは、創造性が発揮されるためには、心身がリラックスしている状態が必要である。

わくわくしながら、遊び呆け、遊び尽くし、ため込む。そしてリラックス。そんなときに創造性はパッと水面に浮かび上がってくる。

一度、閃き創造したくなった心は誰にも止められない。それほど創造することは、イコール人間が人間らしく生きること、そのものと言っても過言ではない。



感覚を大いに刺激する出会い



そのものになってみる



そして自分なりのカマキリを創造する

4. まわりの世界から刺激を受けて

子どもは模倣の存在といわれている。そのため、周りに魅力的で憧れとなるモノや人の環境があることがとても重要である。そして、それを最初はコピーのように真似るが、いつまでもそこにとどまっていない。すぐに自分なりのやり方を探っていく。

子どもは、その国や土地、時代の文化、文明、自然に刺激を受けながら、そこからわくわくしながら新たな自分なりの世界を創造していく力を持っているのである。

消防訓練でカッコイイ消防士さんや消防車にあこがれを持ち、自分たちの遊びの中に取り入れ新たな遊びを創造していく



5. 想像から創造へ

“想像”の先にあるのが“創造”ではないだろうか？

まずインプットされたソースを元に自分の中で想像し、想像し、するとある時点でインスパイアが起き、創造力が発揮され出すのだと考える。なので想像力と創造力はセットになっている。

創造性を大いに発揮するためには、その前段階として想像性を豊かに膨らませておくことが大切である。例えば、保育の様々な場面で、〇〇に見えるね、などの見立て遊びなどを沢山行っておくことが大切である。

私の好きなアインシュタインの名言がある。その中の“想像”という言葉をも“創造”と置き換えてもしっくり通じると考える。

Imagination is more important than knowledge.

Knowledge is limited.

Imagination encircles the world. アインシュタイン

想像力は、知識よりも重要だ。

知識には限界がある。

想像力は、世界を包み込む。

これを創造に置き換えると・・・

Creativity is more important than knowledge.

Knowledge is limited.

Creativity encircles the world.

創造力は、知識よりも重要だ。

知識には限界がある。

創造力は、世界を包み込む。



園の前で行われている工事。マンホールの中ってどうなっているんだろう。ちゃんと覗けないからこそ想像が膨らむ

地面の下を想像し、自分の地下空間を創造する



子どもは恐竜の化石探しが大好き

集めた骨（石）で自分の思い描く恐竜を創造する



6. 保育者の仕掛けによっても

子どもに創造性を育むためには、園や保育者自身が柔軟な思考を持ち、創造的である必要がある。幼児は年齢が進むにつれて、良い意味でも、そうでない意味でも、常識的になり、思考も大人のように固定化しはじめる。アメリカのヘックマン博士の説が注目されていて、20年後の世の中は、今ある仕事の半分近くはなくなるだろうと言われている。認知的能力よりも、非認知能力、なかでも創造性こそ21世紀に必要な生きる力となることを心にとめ、保育者自身も創造的な保育を、ワクワク楽しみながら実践していくことが大切である。

また、保育者が活動を考える際、子どもに最初から結果が予想できてしまえるような保育活動の中では、創造性は育まれないと考える。

保育者の感性が豊かだと新たな保育環境を創造できる

風を体感できるアイデア





保育者が美術館で見た作品をきっかけに、保育者が子どもの創造的なあそびを支える環境を創造する



子どもの興味と保育者が子どもに育てたい力（のり付けの経験）を両立させながら創造的な活動にもっていく



年中組の一部
ていた靴作りを、
で靴のファッション
展させてあげる。
性が、保育を
ていく





の女の子がし
保育者の提案
ョンショーに発
保育者の創造
さらに豊かにし



7. 量も大切

インスパイアされ創造性が発揮されるためには、「量」も重要である。特に幼児の場合には、量の多さを目の当たりすると、そこでイメージが膨らんでわくわく意欲的挑戦的に遊び始める。

量が確保されていることで、順番や並べる事を好む特性から、量を活かしたあそびを創造していく。



布の引き裂き遊びで大量にできた紐状になった布を使って





庭木の剪定ででたたくさんの葉っぱ。水に濡らし貼り付ける



大きな泥粘土で思う存分体感しながら遊んで その中から創造的な遊びが生まれてくる

8. マンネリ化しがちな行事こそ

毎年同じ内容の繰り返しになりがちな園行事。そんな園行事だからこそ、そこに創造的な要素を入れることの意味は大きい。運動会や発表会など保護者に開かれている行事も多い。だからこそ行事は、内容やそこでの子どもの姿を通して、創造性など非認知能力を育てることの大切さを保護者に伝えていく貴重な機会となる。

もう一つ大切なことは、創造性を発揮させる保育を考えると、幼児の発達特性を踏まえておく必要がある。

下記の写真から) 運動会の4歳児のかけっこ競争 この時期の4歳児は、1番になりたがり仲間同士の中で自己主張することを楽しむ姿が沢山見られる。そこで早く走るためには、オリンピック選手のようにスタートの構えをカッコ良くすると早く走れることを伝え、写真のように各々が独創的なスタートの構えを創造していく姿が見られるのである。



自分なりのスタートの構えを創造して。本人も楽しいし、まわりの大人も楽しくさせてくれる。みんなを幸せにしてくれるのがほんとうの創造性！



富士山の麓で行われたお泊まり会。
湖に沈んでいた不思議なモノを発見。
子ども達は想像を膨らませ、新たなもの
を創り上げる



2月 子ども達によって企画
実行されるコマ大会。
メダルも丁寧に創ってくれる

9. まとめ 創造性の大切さをいかに伝えるか

ここまで、写真で幼児期に創造性を育むことがいかに大切かを考えてきたが、今後は保護者や社会に対しても、このことをわかりやすくしっかりと伝えていくことが求められている。その実践例として、創造的な育ちを伝えているポートフォリオを紹介する。



6/16 ざりがにをねんどでつくってみよう!

幼稚園のざりがにとじと金魚のざりがに。お部屋が金魚のざりがにだらけ!!

お母さん! はじめは、空気を流して軽く動いていきます! みんなと遊んでよ〜と見てみました。

じゅ〜り見たあと、普段あまり使わない紙ねんどでざりがにを作りました!

よくよく見たり、実験したり、金魚に似せた糸馬魚から... 細かい部分までリアルに再現しようとしています!

おんじ... 顔は黒い、何層も折り紙のところが唇の穴!! 矢張り〜と思えばまた改めて何層も折らなければならない

満足いまだ作っているのが多

しほの下でたまごを大切に守っています

たまごに着目して、興味を持ちました。たまごだけを作ろうと、この子だけとあやさん2人で協力して沢山のたまごをコロコロ〜と作りました!

モルモル

つぎは...

白いざりがにに色をつけてみた! 細かいところはめんまうとぬり、本物のざりがにに見比べてぬり

それぞれのざりがにのなかまたちをしょうかいします!

あき〜ざりがに、本物のざりがにの姿と形もリアル!

はまやせんの形もリアル!

ななせざりがににはコレは注目! ち、うねは「まご」ちゃんもいます。

おんじでざりがに、なんと、おんじを「かまえて」います!!

つぎは「追分」のざりがに、こうしてざりがに!

しんかざりがに「だま」 by はまやせん

モルモル



<まとめ>

写真を通して、ワクワク感を持ちながら「創造性を育む活動事例」を考えてきた。

調査研究シリーズNo.62「子どもの挑戦的意欲を育てる保育環境・保育材のあり方」の中で述べた、保育者にとってのワクワク感に関する記述が、今回の創造性という観点からも同様に大切な捉えであると認識した。以下に多少修正したものを再掲させていただく。

保育（仕事）のどの段階でもワクワク感を持ちながら進めたい

- ①感じるときからワクワク（感じる） きっかけ、直感
- ②想像をワクワクふくらませ（イメージ） 思考、ねがい、計画
- ③そしてインスパイア！
- ④ワクワク楽楽創造する（クリエイティブ） 活動、仕事、勉強

↓↓

人生をワクワク満喫する

Sense～Image～Creative どの段階でもワクワク感を保育者が感じながら楽しんで保育に取り組むことが、子どもの創造性をより発揮させることに繋がる。そのためには、保育者自身が心にゆとりを持ち、心をワクワクさせながら様々なものに好奇心を寄せ、興味関心をもつことが大切である。

創造性を培うための保育実践を行ってきた中から、ほんとうの創造性は自分だけでなく、まわりにも喜びを与えてくれるものである。愛の伴った創造性こそが21世紀に必要な生きる力であることを強く感じる。

あらためて、人類が幸せに永続していくための、“愛”と“創造性”を育む幼児教育の重要性とその責任の重さを実感する。

人間の生きる意味、使命・・・それは、“愛”を実践しながら、創造的に生きる！ことだと確信する。



創造性を関係性のなかでとらえた3つの場面の分析と
創造性を育む(関係性へいざなう)素材や環境のあり方について
～芸術・デザインの視点から～



デザイナー、アトリエリスタ (東京藝術大学非常勤講師)
伊藤史子

1、はじめに

創造的な子どもたち

アトリエで子どもたちの表現を見ていると、彼らの創造力の豊かさにいつも感動させられる。子どもたちは、大人が日常として見慣れてしまったこの世界に潜む驚き、感動や美しさを発見し、届けてくれる。こちらが考えもしなかった新しい視点で、いつも見ている景色を新しいものにしてくれる。そんな時、彼らをとても創造的だと感じる。彼らの視点や取り組みは、変化する時代に柔軟に対応し、私たち共同体の生活を豊かにしてくれる可能性をもっていると私は考えずにいられない。

関係性のなかに見る創造性

研究会のテーマ創造性や美に着目して、アトリエにおける「子どもたちとその表現」を見つめてきた。そこで気づいたことは、創造力とは、特別な才能なわけではなく、誰もが持っている力であるという事である。それは、個人個人とくもの・ひと・こと>が出会ったときの関係性のなかに潜んでいるのではないだろうか。子どもとものが自由に対等な立場で出会えた時に創造性は発揮されるのではないだろうか。そのような時間や環境が守られた中で、子どもたちが主体的にものとの関係性を育む態度や意欲（ものとの対話）がおこってくるのではないだろうか。

宮前幼稚園のアトリエ

神奈川県川崎市の宮前幼稚園で週2回アトリエリスタとして勤務している。2016年度は、保育室と同サイズの部屋を、2017年度は園改装に伴い、廊下の隅の小さなスペースをアトリエとして使用している。3～5歳の園児数は約400人で、午前と午後の自由あそびの時間（それぞれ約1時間～1時間半）、子どもたちは好きな時にアトリエに来ることができる。

宮前幼稚園の特徴は、「遊びは生きる力をつくる」という哲学のもと、たくさんの命が息づく園庭、いつもワクワク感をもっている保育者たち、園長先生が園児のためにとコレクションしている芸術作品やアートポスターなどにより作られている。アトリエでは、そんな園のアイデンティティーをベースに、子どもたちとものがゆっくり対話でき、自分の考えていることを安心して表現でき、他者の考えにも気づくことができるようなあつらえを心がけている。物理的にも精神的にも関係性が交差する場（対話の場）になることを目的としている。

保育者との繋がりから

アトリエで制作したものは、担任の先生を通して返却する。その時に私は、子どもたちの活動のプロセスや、表現に対する私の解釈を一緒にお伝えするようにしている。ある時、4歳児の担任の先生のところへAさんの立体表現を持っていったところ、「Aさん、アトリエでこんな事を考えているんですね。面白い！ 何をしたら、こんな自由な発想が生まれるんですか？ どうして、みんな型にはまらない、それぞれの表現になるんですか？」と聞かれた。

また、園長先生からは、「いつもアトリエに行くのがすごく楽しみなんだよ。とても綺麗だし、自分もわくわくするんだよ。」と言っていたのと同時に、「普段の保育では考えられないようなことをして、、、、。」と言われた。突っ込んで聞いてみたところ、「例えば、子どもの構成表現の一部に、筆が素材として床に並べられていたり。筆は絵を描く道具であるから、本来床に並べたり遊びに使うべきではないと思うけれど、、、。伊藤先生は意味があってやっていると思うのでいいですが、、、。」とおっしゃられた。

上記の2つのフィードバックは、私が感覚的に（でも意図を持って）あつらえているアトリエの素材や環境とはどういうものなのか、子どもたちはどうしてアトリエで、自由に素材や画材を組み合わせる個性や想像力を発揮した表現ができるのか、分析してみるきっかけとなった。



ぐるぐるの探究の様子

本稿では、子どもたちの活動のプロセスや子どもたちが表現したものの写真を通して、創造性を関係性のなかでとらえた3つの場面の分析と、創造性を育てる（関係性へいざなう）素材や環境のあり方について、芸術・デザインの視点から解明してみたいと思う。

2、芸術家やデザイナーは創造力や美をどのように語っているのだろうか

ブルーノ・ムナéri

ファンタジア：これまでに存在しないものすべて。実現不可能でもいい。

発明：これまでに存在しないものすべて。ただし、きわめて実用的で美的問題は含まない。

創造力：これまでに存在しないものすべて。ただし、本質的且つ世界共通の方法で実現可能なもの。

想像力：ファンタジア、発明、創造力は考えるもの。想像力は視るもの。

創造力のある人は、常に共同体から文化を受け取り、そして与え、共同体とともに成長する。

(中略) 集合体の成長を促すためにも、それぞれの個性を発達させねばならないのである。

柳宗理

デザインの創造とは、表面上のアピアランスの変化ではない。創意工夫をもって、内部構造を改革することである。

デザインの形態美は、表面上のお化粧づくりからだけでは出て来ない。内部から滲み出たものである。

本当の美は生まれるもので、つくり出すものではない。

デザインは意識活動である。

デザインの将来（中略） 富める地球は、今や貧しき地球へと変わりつつある。

我々は限られた貴重な物資を、如何に大事に扱うかというところに来ている。

榮久庵憲司

感性をみがいて天地自然と人心との交換を楽しむ。これが、美という、言葉にあらわせない機能の正体であった。

美は醜を否定する厳しい破壊力をもっている。美は醜を産む体質に警告を発する。

3. 創造性を関係性のなかでとらえた3つの場面の分析

ものとの出会い① 子ども × もの

ねんどとの対話から

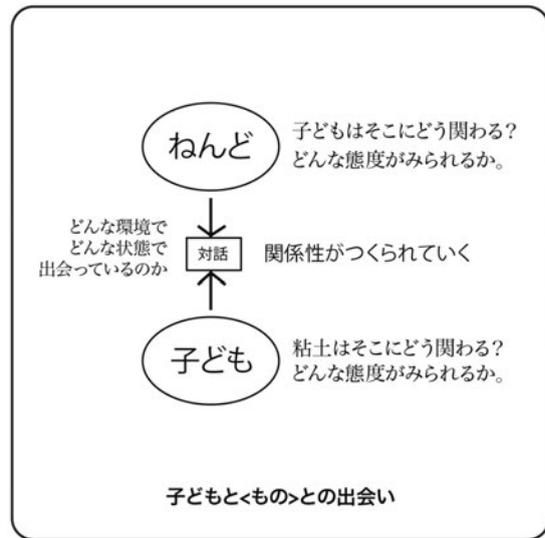
子どもたちの活動環境を「出会いの場」として設定し、観察してみた。素材や材料は、使われる、作る材料であるという枠づけではなく、子どもともものが「出会う」という捉えかたである。本来子どもたちは、ものに対して新鮮な見方をし、オープンに関わっている。出会いの対象がどんなものなのか、自分はどんな気持ちや感情でそこに関わりを持つのか、対象はどう変化するのかなど、丁寧に観察し、「ものとの対話」をしている。そのコミュニケーションを通して、生活の周りにある〈もの・ひと・こと〉との理解を深めていくという大切な作業を行っている。この過程において、対話の個性、各々の視点や探求の方法というものも浮かび上がってくる。この一見大人が見過ごしそうな関係性のなかで創造的な探求は生まれてくるのではないだろうか。そして、その探求に十分な時間を取るこ



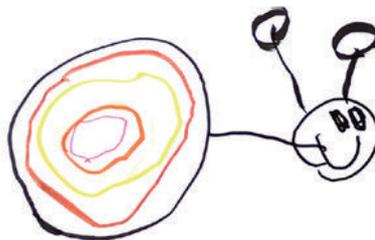
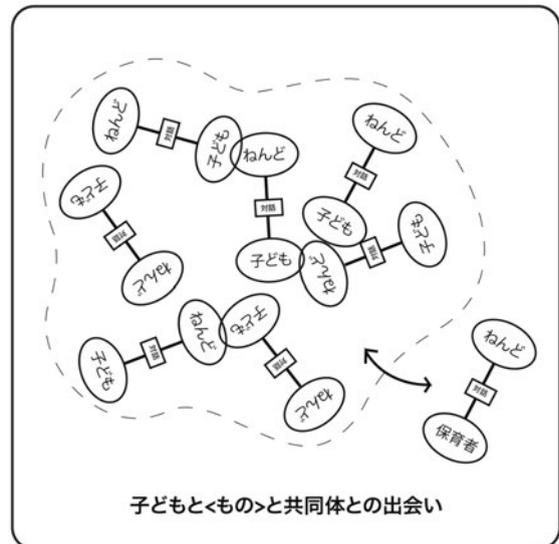
4月 3歳児Tさん、Rさん、Hさん、Kさん、Yさん、Tさん、Hさん 4歳児Rさん の表現とそのプロセス

とができている子どもは、その後の多くのものとの出会いにおいても、深い対話を育むことができるのだと考える。

さらに、子どもたちは対象と関わるなかで、みたこと感じたこと、知識や考えを「表現」する姿もみられる。それは具体的なものである場合もあれば、明確な形を持っていない「感じ」であったりもする。彼らは、表現しながら、自分の感じたものについて思考をくりかえす。このように世界に対し、＜自分の思考を発してみる＞を試みる過程にも、創造力は活躍しているのではないだろうか。



アトリエの場において、自分とものとの関係と、他者ともものとの関係が、同じ空間のなかで共存していることは重要である。＜自分の思考を発する＞ことと同時に、他者の「表現」を見たり聴いたりして、＜他者もなにかを感じていること＞を共有する。他者の視点を見つめ、自分と他者を比較したり、技術を真似してみたり、一緒に活動することもある。そのような自己と他者との関係性のなかで、自分の思考を自分で客観視すること、自分と異なる多様な考えがあること、自分と他者との共通点などに気づくことができる。それは、自分に自信を持ったり、他者を尊敬したり、自分の態度に変化をつくるきっかけになったりもする。



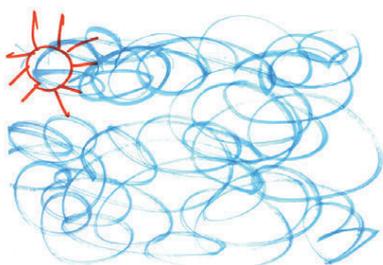
かたつむり K



13本のなわ
みんなで遊ぼうねって M

アトリエは、単に技術や知識を学び、生産に向かう場ではない。同じ社会で生きている自己と他者の思考が会う対話の場なのである。わたしたちは共同体のなかで生きている。ものと対話し、他者と繋がりながら生きていくということとは、どういうことであるのだろうか。

このような、〈もの〉と〈ひと〉との関係性、また、そこでみられる〈こと〉との関係性のなかで、子どもたちは、たくさんの創造力を駆使しているのではないだろうか。そして、そのためには、アトリエ（または、アトリエの概念のある場）では、個々が安心して〈自分の感じていることを発する〉ことが可能な心理的環境と、自分の周りの世界をよく〈感じる（観察する）〉ことができる物理的、時間的配慮が保証されていなければならない。



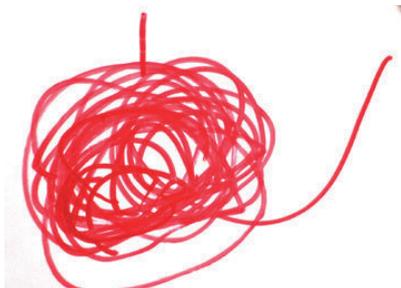
ゆっくり怠け者の雲 M



ハブ、毒、牙 T



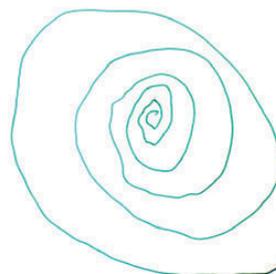
せんぶうきのぐるぐる S



K



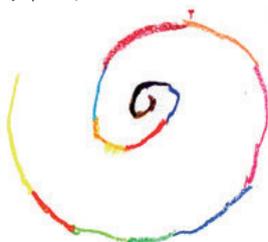
ぐるぐるの太陽 N



かとりせんこう



べるべるキャンディー Y



A



たこ K



恐竜の足跡のぐるぐる H

①②の関係性の場面を通して、子どもたちが自分の視点をもって、創造的に自分の周りの世界と関わっている姿をみてきた。③の場面は、さらに複雑な関係のなかで表現されたものから、創造性を読み取ってみたいと思う。表現されたもの（作品またはプロダクト）には、そのプロセスにおける知識、活用、思考、挑戦などが現れている。

Kさんの表現の解説

ペンギンバックは、ペンギンという生物とバックという機能のある人工物という2つの異なるものが組み合わさって、ひとつのものに表現されている。さらに、ペンギンが寝そべっている氷の部分のような物質もバックの一部として内包されている。

はしは、二本が対として繋げられている。実際にもものをつかむ機能を持っている。

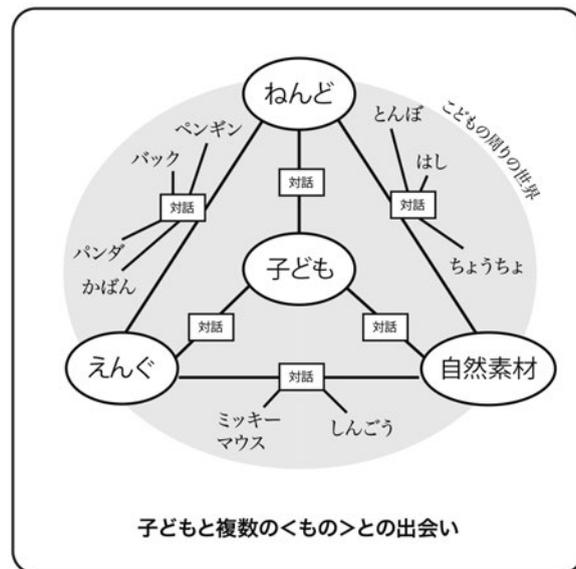
ちょうちよとんぼは、2つの異なる昆虫が合体され、表現されている。既存の昆虫の羽にはみられない「立体的な装飾」があり、そこからは、「美しさ」と生物の進化のようなものを感じさせる。

パンダミッキーマウスは、パンダとミッキーマウスという子どもに人気のある両者が、ひとつのキャラクターとしてバック化されている。色や模様はパンダに近く、顔の形はミッキーマウスであるが、その全体像は足がなく、3つの球とひとつの平らな丸の組み合わせで、可愛らしく簡略化されている。

かばんは、小さな球に、持ち手の部分だけのわずかな窪みがあるデザインである。中にもものを入れるところはなく、「持ち手」という機能がとことんミニマムに表現されている。

4つの信号のバリエーションがデザインされている。しんごう1としんごう2は、本人曰く「本物に近い」である。しんごう1は赤と青のライトが上下にならぶ一般的なものに見えるが、足元をみると、スタンドがない。浮遊する信号である。しんごう2は、赤だけの信号で、スタンドがある。しんごう3と4は、本人曰く「新しい信号」である。赤と青のライトは球状に近い形状で、眼球周りの皮膚（まぶた）のようなもので、球が半分だけみえるように包まれている。さらに、まぶたのような部分にも、中の球の色とは反転したライトの色がつけられている。しんごう4は、横並びの信号である。高さはなく、どんぐりの一部に赤青のライトがある。そして、どんぐりの部分のライトは、360度回転することができる。真ん中に黄色のくぼみも存在している。

このように、Kさん×粘土×絵の具×自然物の関係性だけをとっても、たくさんのバリエーションや新しいものを「創造」する意欲がみてとれる。



子どもの表現を丁寧に読み取ると、彼らは実に様々な考えや知識をフル活用していることがわかる。自分の経験上のデータがたくさんなければ、ものどものから、新しい関係を生み出すことはできない。逆をいえば、たくさんのもとの対話し、身体の中に生きた知識や情報が入っている子どもは、それをもとに、より複雑で新しいもの・ことを想像する力がある。そのような子どもは、予測のつかない将来の社会のなかでも、自分で思考し、試し、解決策を生み出すことができる創造力を活用できるひととなるのではないだろうか。そして、彼らのそのような態度と行為が、「文化が作られること」と繋がっていると考える。



Kさんの活動風景



1月 4歳児 Kさんの表現

4. 創造性を育てる（より深い関係性へといざなう）アトリエの素材や環境整備のあり方について

子どもたちを創造の世界に招待する美的空間

関係性のなかで創造性をみる3つの事例をあげてきたが、そもそも関係性を育むとは、言い換えれば、ものとの丁寧な繋がりや共感を主体的に持とうとすることと、それを自分の知識や生きた情報としてストックしていくことである。たくさんの、意味を持たない（または抜け落ちてしまった）記号のような「情報」があふれる時代において、ものとの関わりは、ますます重要になってくる。五感を働かせ、手を使って思考しながら、活用できる知識を主体的に獲得していく必要がある。

アトリエは、子どもたちが自ら＜ものとの関係性＞を育む、＜ものと丁寧に対話する＞態度や意欲を遊びながら楽しんで持てるように、物理的かつ精神的な「美」を意識した環境設定を行っている。それは、特別高価で美しいもの、手の込んだ珍しいものを用意するという意味ではない。ものを持っている美しさに気づく心、つまり、ものが持っている本質的な美を見出し、価値付けできること、「審美性」Aestheticsという要素をもって、子どもたちの意欲を誘い出す。廃材の包装紙でも園庭の石ころでも、子どもたちの表現でもアーティストの作品でも、それぞれの持っている魅力が生かされる、置き方、展示への美的配慮を行うようにしている。



多角的な美しさを持っている園庭で集めた素材



ブランドのアイデンティティーや季節の彩りが美しい古包装紙



出会いが浮き立つように床やテーブルの養生、画材の容器や道具は装飾が目立たないものを

素材や表現の文脈、それぞれが持っているメッセージを意識した環境設定

ものはそれぞれ文脈を持っている。〈ものと対話をする〉こととは、そのものの背景にある多様な物語や文脈を含めて関わるということである。素材（子どもの出会いの相手）を用意するときは、子どもの生活や園の環境が持っている文脈を意識して用意するようにしている。例えば、園庭の自然物を集める。それをすぐに子どもに提供するのではなく、大人である自分自身で見つめてみる。つまり、自分と園庭の自然物との対話をする。するとそこに多様な性格を発見する。ギザギザした線、放射状の線、くるくるした線、円弧を描く線etc…。色に着目してみると、緑は緑でも、赤は赤でも、そこにはひとつとして同じ色はないことに気がつく。園庭の自然物を素材として用意するということは、そのようなくものとの対話〉を通して気づいた園庭の美しさを子どもたちにも「共有する」という気持ちで行っている。そこから子どもたちは、色の豊かさを学ぶかもしれないし、形の面白さに気づくかもしれない。異なる性格を持つ素材同士を組み合わせながら、テクスチャーや強度、多様な繊細さと対話するかもしれない。その植物が生えていた場所や、手入れをするひとと対話するかもしれない。季節と対話することもある。手でものとの関わり思考しながら、表現することを通して、ものや土地が持っているメッセージを受け取り、自分とくものとの繋がり〉を組み立てていくことになる。

そのような関係性から生まれた子どもたちの表現をアトリエに展示するときは、素材との繋がりや、背後にある物語をアトリエの訪問者が意識できるレイアウトを心がけている。アトリエは、〈もの・ひと・こと〉のコミュニケーションを視覚的に理解できる空間でなければならない。



秋の園庭との対話を意識した青空アトリエ



秋の園庭との対話で子どもたちが作った「秋色パレット」



ものの文脈や繋がりを意識した
素材や表現の掲示

子どもたちが主体的なリサーチャーとなれる探求の場の空気

アトリエは、子どもたちが自分で画材、素材、活動を主体的に選択し、自分のペースで、納得がいくまで対話できる環境でありたい。

それにはまず、子どもたちの世界と物理的に近いところで関係のあるものの本質を探りながら、「幅」を持ってものを用意するようにしている。例えば、自然物を用意するときでも、自然物と人工物という対極にあることを意識した幅にしたり、色、かたち、線という要素で分類した幅をそろえるようにしたりというように。（子どもにあえて言葉で伝えず、幅は視覚的に感じられるようにする。）

そして、「好きなことが選べる」こと、「選んだ素材、画材、活動に子どもたちが責任を持つ」ことを支える空間を意識している。その為に、ものの個性や幅を意識したしつらえを考えている。例えば、紙ならば、いろいろなテクスチャー、厚み、サイズのものを用意して、自分の感じ、表現したいもの・ことがイメージしやすいようにしている。色彩を表現する画材も、例えば、ピンクを使用したいときに、一言でピンクといっても自分はどんなピンクを使用したいのかを意識し選べる、自分は何と繋がりたいのか責任をもって選択できる色幅を提示するようにしている。しかし、素材や出会いの対象を差し出すタイミングや量、順番は慎重に配慮している。

対話の相手は、まずは「子どもに身近なものであること」も重要である。園庭の動植物や土地、例えば、すぐに食べることもできる身近な木になる柿のような果物との関係をまず作るようにといった具合である。自分のすぐ横の世界と丁寧に繋がることによって、自分の街との関係、日本との関係、外国との関係などへと、多様な関係性の手を増やしていくことができるようになる。

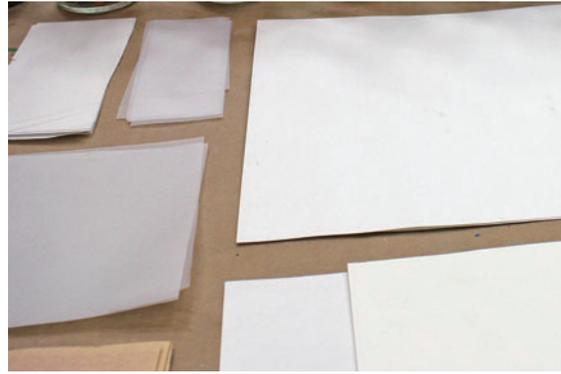
こんなふうに、子どもたちがものを通して、「自分の感じ方、表現したいこと」や、「ものと自分との繋がり」の探求を深めていけるように、私自身も日頃から多様性や幅を意識したり、今の子どもたちの周りには何があるのか、子どもたちはどんな視点を持って世界と繋がろうとしているのか、〈ものに対するリサーチ〉を継続的に行うようにしている。



色の幅を意識した画材。自分が表現したい色はどんな色？ 青が大好きなHさん。多様な青と対話する様子



絵の具を溶いた水の色の変化に感嘆する子どもたち。
「子どもたちの発見」が守られる余裕のある時間設定



様々な大きさや質感の紙。自分の「感じ」とリンクするものを選ぶ



大きく描く子どもと、小さく描く子ども。一緒に活動しながら、「それぞれ」を選択でき、「それぞれ」を尊重できる空気感



子どもの表現と、それに関係性がみえる芸術作品の展示



「～がしたい！」と主体的に素材や画材、活動を選ぶ空間設定



多様な視点を共有したり、議論を開いて行くドキュメンテーション



素材や子どもたちの表現の「美しさを見せる」セッティング。「ここは綺麗なものがいっぱいだね。博物館みたいだね。」Sさん

4、まとめ

3つの関係性（子ども×もの、子ども×もの×共同体、子ども×もの×対話の掛け算）を覗き見ることにより、多様に広がる創造性の場面が浮かび上がってきた。創造性とは、子どもとものとの関係性において、注意深く見合う、気づき合う、思考し合う、試し合う、挑戦し合う、組み合わせる、興味を持ち合う、増幅する、共有する、疑問を持ち合う、具体的になる、技術や感情の交換が行われる、などのような場面にみられることが多かった。子どもたちの繊細で大胆、丁寧で自由、真剣で前向きな態度も多くみられた。

さらに、一番重要なことは、それは集中した遊びこみを通して行われているということである。そのような場面や態度は、子どもたちが自分の行為に自信を持っているときに、つまり、「自己肯定感」が十分感じられる状態のときに発揮されていると解釈することができる。

そのような、自己を肯定できる状況下で、子どもたちを〈ものとの深い対話〉の世界に誘い込むのはどうしたらよいのか。保育に関わる大人が素材、画材、材料などの価値をどう捉えていくのか、どのような配慮や態度を持って空間や環境設定をつくり、子どもたちと〈ものとの関係性〉を支援していくのか。そのしつらえについて、宮前幼稚園の自身のアトリエの事例と経験から分析させていただいた。そのなかで、創造性を育てる環境構成の要素として下記の3つのキーワードが浮かび上がった。

- ・ 審美性
- ・ 多様な文脈やメッセージ
- ・ 選択できる幅

これらのキーワードが浮かび上がったことは、創造性とは、なにか生命的であったり、感情を伴うもの。生活する土地や歴史、自分のルーツやアイデンティティーと繋がりがあがるもの。自分で選択し創ることができる。と関係しているということではないだろうか。つまり、私たち人間の生活の本質や、新しい未来を創ることと切り離しては考えられない。

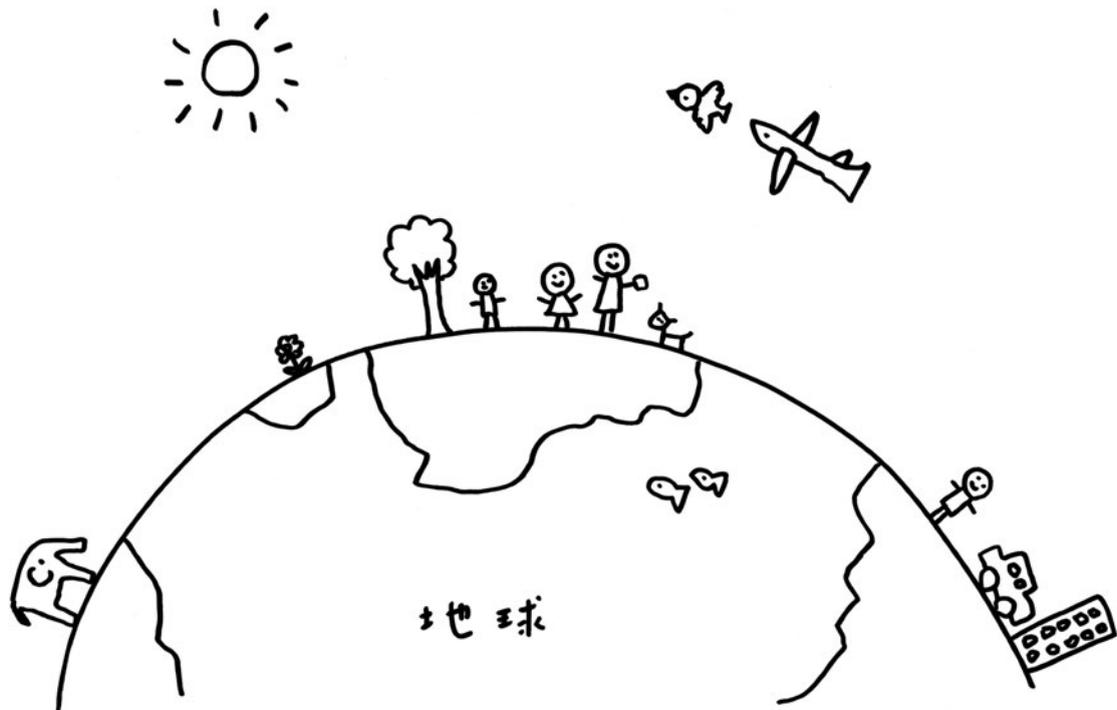
今回創造性をテーマに検討していくなかで、幼児教育・保育における豊かな創造性を育む保育環境というのは、子どもたちひとりひとりが大人になっていくための支援を意味しているだけではないと感じている。わたしたちが生活をする「地球」上で、どのようにものに関わっていくか。どう他者と繋がっていくのか。どうみんなが幸せに生きていけるのか。それらを、考える力を育てることなのではないだろうか。そのために、つながりのはじめに「もの」がある、〈もの・ひと・こと〉の可能性を見つめる態度についても考えていきたい。「美しい」が何を意味しているのかを考えていきたい。そのようにして、創造的な力のある人を育てていくことが、これからの幼児教育・保育で重要になってくるのではないかと考えている。

ピカソの言葉に「子供は誰でも芸術家だ。問題は、大人になっても芸術家でいられるかどうかだ。」というものがある。芸術という言葉が何を意味するのかは、様々に考えられると思うが、芸術に近い表現、または、芸術に必要な不可欠な能力のひとつとして創造力は考えられる。すると、上記のピカソの言葉は、大人になるにつれて創造力が減退していくという意味としても捉えられないだろうか。

創造力を持つこと、創造性を発揮すること、それが人々の生活にどんな意味を持つのか、

どう人々の生活を豊かにしていくのかに着目しながら、今後も教育のなかで問い続けていきたいと思う。

今回の分析は、2年間の研究会における幼児教育・保育に関わる様々な専門家と、また宮前幼稚園の園長先生、教師、スタッフの方々との日常的な対話をすすめた関わりのなかで発見できたことだと確信している。これもまた、異なる専門家同士の出会いと、そこで生まれた関係性によるものである。



参考文献

- | | |
|-------------------|-------|
| 「ファンタジア」ブルーノ・ムナーリ | みすず書房 |
| 「エッセイ」柳宗理 | 平凡社 |
| 「幕の内弁当の美学」榮久庵憲司 | 朝日文庫 |

保育園の実践から 子どもたちの創造性を考える



品川区立大井保育園園長
石井 雅

今回の「これからの時代に求められる資質・能力を育成するための幼児教育指導研究会」では、今の子どもたちが将来大人になった時に必要な資質である「創造性」「クリエイティビティ」がどのように育つのか、また保育者はいかに支援できるのかということを検討してきた。

本稿では、子どもたちが何かを創り出す過程と、それを支える支援の在り方、創造性が育つということについて、保育園の現場の視点から考えていくこととする。

1、品川区立大井保育園について

品川区立大井保育園は東京都品川区の大井町駅近くある。商業地域に近く、ここ数年は新たに建築された集合住宅に周囲を囲まれている。区の方針で緑豊かな街づくりが進んでおり、園から少し離れた場所には小さな児童遊園が点在している。また徒歩で30分ほどのところには大きな公園があり、公園内は自然環境に恵まれている。しかし、園の近隣は整備された住宅地域のため、自然環境に恵まれているとは言い難い都市型の保育園である。

定員は1歳児から5歳児の131名だが、待機児が多い地域のため、定員を超えた弾力化を行っている。保育時間は、朝7時30分から夕方6時30分までの11時間開所に加え、夜7時30分までの1時間の延長保育を実施している。

もともとは3階建ての1・2階を保育園が使用していたが、待機児童問題解消のため小学校内に移設された学童保育があった3階も保育園になり、現在は1階から3階まで建物すべてを使用している。園庭は品川区立の保育園の中では狭いほうではないが、一度に3クラス以上が同時に遊ぶことはできず、多目的保育室を含め連携を取りあい使用している。さらに戸外での活動を行うため、公園に出かけることも多い。

大井保育園の保育方針は「保育所保育指針」に示されているように、遊びのなかに保育者の教育的意図を込め、環境を通して総合的な教育を行うことを目指している。そのためには、保育の中で遊びや子どもたちの言動や表情を読み取り、「何を感じたのか」「何を考えているのか」といった内面を探り続けることが重要となってくる。各保育者が実践を考察したものをもとに園内研究を行い、保育者としての「子どもを見る目」を確かなものにするような活動を盛んに行っている。

今回の「創造性」についての検討は、園内で実践事例を基に協議したものである。

2, 大井保育園で見られた子どもたちの「創造性」

保育の中で見られる子どもの姿から、保育者が「創造的だ」と感じるものを記録から集め、「創造性」とはどのようなものなのかを検討した。創造性は造形のみならず、そのほかの様々な遊びの中で見られる。また、目に見える結果だけではなく、そこに至るまでの方法にも工夫が見られ、ここにも創造性が感じられる。さらに、友達と遊ぶときや生活するために必要なルールを作るときにも、新たな枠組みを提案する子どもが現れ、独自性が感じられる。このような観点から、保育園で創造性を発揮している場面を分類することとした。以下に分類とともに事例をあげることにする。

(1) あそびの結果として見られるもの～造形作品、積み木やブロック・砂土泥などで作られたもの

事例1 「お弁当屋さん」 5歳児6月 ～材料選びと技術向上に見られる創造性

好きな食べ物を画用紙で作ったあと、それをパックに入れてお弁当屋さんをすることを思いつく。お弁当屋さんは3日間続いたが、何回も作っているうちに次第に作る技術が向上し、1回目に作ったものより3日後に作った方がより本物らしく作られていた。

紙を巻いたり、丸めたり、握りしめたりなど、いろいろな方法を使って表現し、また当初は見られなかった毛糸など、画用紙以外の素材を使っているところに、創造性が感じられた。

本児からお弁当屋さんをしたいと相談されたので、弁当らしく見えるようにプラスチックの容器と割り箸を提供した。日頃から自由に使える素材である画用紙とモールを使っていたが、繰り返し作るのを見て、保育者が毛糸などの素材を後から出した。どんなものがあるかとより本物らしく見えるかなどを会話することで、本児の希望する素材と一緒に探すことができたかもしれない。



最初に作ったお弁当
チョコバナナ・たまごやき・納豆巻き



3日後に作ったお弁当
おにぎり・のりまき・卵のり巻き・卵焼き・
スパゲッティ・鶏のから揚げ・トマト

事例2「きれいに並べる」3歳児6月 ～一人でじっくり遊ぶ中に見られた創造性
花形の型抜に砂を入れて並べている。

保「何しているの？」

子「お花がいっぱい咲いたよ」

と型抜に砂を入れて並べ、花が咲いていることを表現していた。

花壇に花が整って並べられて植えられているのを見たのだろうか。カップをきれいに半円状に並べ、花が咲いている様子を表現しているところが、独創的で創造性にあふれていると感じた。

黙々と遊んでいる本児の遊びに気が付かなかつたら、本児の思いを知り、感動することができなかった。静かに遊び続けている一人一人の子どもの姿を見ること、子どもの思いに寄り添うことの大切さを感じた。また、今回は本児が「できあがった」というように立ち上がり、見下ろしたところで話を聞いた。熱中して取り組んでいるときに言葉をかけたら、本児の遊びが止まってしまったかもしれない。言葉をかけるタイミングを大切にしたいと思った。



懸命に砂を入れている



並べ終わったところ

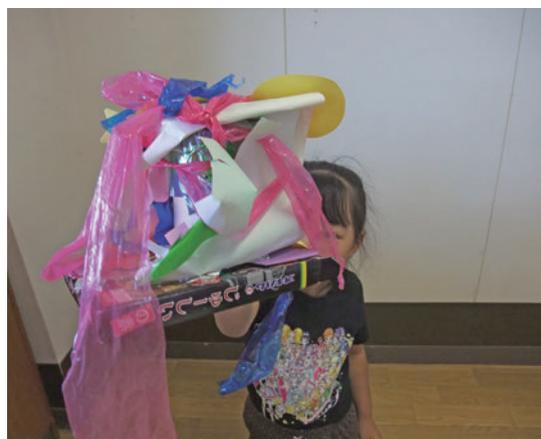
事例3「恐ろしくきれいな山」4歳児6月 ～本人なりの美にこだわった創造性

空き箱を土台にして色画用紙やカラービニール、ポリエチレンテープ、折り紙で折った作品などを上にどんどん貼っていく。

保「これは何を作ったの？」

子「ん～（しばらく考えてから）…恐ろしくきれいな山！」

本児はすでに作ったものを後から見立てて意味づける段階から、作ったもので遊ぶために目的をもって作る段階になっているが、あえて「美しく飾る」ことを目的とし、素材や色を選びながら、「美しく」なるようにと考えているところに創造性を感じた。また、後から自分の作品に命名した表現も独特であった。



見てみて！ 恐ろしくきれい！

事例4 「散歩先の公園でもらってきた枝や園内の木の葉を使って」 5歳児5月

～創造性が発揮できる保育の環境づくり

公園に散歩に行くと落ちていた枝や葉、花を集めて「鳥のお家」や「虫を捕まえる罠」を作って遊んでいた。また、ときには大胆に大きな枝を組み合わせ、探検基地を作ることもあった。公園では、枝や葉を置いて組み立てるしかできず、崩れてしまうことが多かったため、保育者は園内に持ち帰り、木工用ボンドや園内にある様々な素材と組み合わせて、表現できるように考えた。

枝は拾ってきたそのままのものと保育者が3cmの長さに輪切りにしたものを用意した。また、拾ってきた落ち葉の他に園庭にある桜などの季節の葉も準備した。

子どもたちは日頃からいろいろな素材を組み合わせ、遊びに必要なものを作り慣れているので、すぐに各々がイメージするものを作り始めた。

公園管理事務所の協力により、剪定後の枝をたくさんもらうことができた。日頃園で用意している画用紙や既成の廃材では表現できない味わいが作品に現れていた。

このような機会をこれからも作っていきたい。



▲枝や葉を選びやすいように設定する



子どもたちの作品



事例5 「私はアイドル」 5歳児11月

～見たり聞いたりしたことを活かす創造性

「ステージで歌いたい」という気持ちを持ったA。マイクを作ったが、スタンド部分を作るのに悩んでいた。少し前に運動会を経験し、その時に見たクラスの表示版を立てる仕組みを思い出したAは、同じようなものを作り始める。使い終わったガムテープの芯を2段に重ねて留めたものを4つ組み合わせ、中心が空くようにしてそこに作ったマイクを立てた。マイク作りがうまく行ったことでAの意欲は高まり、ステージや客席を他児と一緒に作りあげ、舞台上で表現することができた。

上手くいかない時にあきらめず、どうか方法はないものかと今までの経験や知識、技術を総動員させて思いつくところに、創造性を感じざるを得なかった。

Aが悩んでいる時に、「こうすれば」と保育者は提案したくなったが、本児から相談されるまでは見守ることにした。その結果、自分でやり遂げることができたと考える。



▲こうやって立てる！



(2) あそびの最中に表現されるもの～ダンス・歌・言葉（呪文や詩、物語）・ごっこ遊びのシチュエーション・登場人物のせりふや動き・場面の展開

事例1 「音楽に合わせて」 4歳児5月

～ダンスの中に見られる創造性

ダンスが大好きな子どもたち。決まった振り付けを覚えて、みんなで揃って踊ることも好きだが、自分たちで振りを考えて踊りを作ることも大好きである。大人が思いつかないような動きやポーズを考え出し、周囲の子どもに教えることもある。形に残るものではないので分かりにくいですが、体の動きやリズムの取り方にもその子なりの表現が見られ、創造性を感じることができる。

1曲踊り終わったところで、「すごく体が動いていたね」「腕がクネクネ動いていたね」と心を動かされたことを本児に伝えると、「もう1回踊ってあげる」と続けていた。



事例2 「ごちそうをいっぱい並べて」 4歳児6月

～物語を作る創造性①

ままごとをしているうちに、テーブルにごちそうを並べることに興味をもち始める。

A「テーブルに隙間がないように、ごちそうをならべるわよ」

B「これを入れ替えて、たくさん乗せられるようにしましょう」

A「おいしそうにね」

B「夜になったら誰が食べに来るかしら」

最初にごちそうをテーブルいっぱい並べることを目的として楽しさを感じ、どう配置したら食べ物や皿でテーブルをうまく埋め尽くせるかを考えていた。

自分たちが満足するように並べ終わると、テーブルいっぱい並べたごちそうを誰が食べてくれるのかを考え始めた。「夜になって隠れて見ていたら、きつごちそうを誰かが食べにくるよ」と想定し、一人が棚の中、もう一人が箱を部屋に見立て、そこに隠れていた。

ごっこ遊びの中で、子どもたちは場面やそこでのエピソード、登場人物の立場や性格、セリフを考えだし、相手に提案している。一緒に遊んでいる相手が、それを楽しそうだと受け止めてくれれば採用される。この事例では「テーブルいっぱい隙間なく食べ物を並べる」と「隠れ場所を作りそこに隠れる」という二つの「楽しさ」と想像力の豊かさが感じられた。



▲ごちそうを並べて



▲そして隠れる

事例3 「いそがしい さんたさん」 4歳児2月

～物語を作る創造性②

4歳児が絵を描いて、絵本を作ると言い出した。保育者が学生時代に授業で作った絵本を、読んでもらったことが影響していると考えられる。

白い紙を絵本のように折りたたみ、絵を描くと絵本になることを伝えた。絵が描きあがったところで、物語を保育者が聞き取り文字で書いていった。サンタクロースがプレゼントを配ることにとても忙しいというストーリーを絵だけで表現し、それに合わせた物語を口伝で保育者に知らせ、最終ページの結末まで作り出していた。

ごっこ遊びの中でいろいろな場面を設定し、役になりきって言葉を交わすことを繰り返すうちに、頭の中でイメージを膨らませ、それを描いたり、語ったりすることができるようになってきたと考えられる。



(3) あそびの過程で見られるもの～方法、順序・段取りの考え方

事例1 「ズボンに付く葉」 5歳児6月

～実験に見られる創造性

散歩に出かけた公園で、自分のズボンに葉っぱを付けて「ほら、みて！ おちないよ」と友達や保育者に見せているA。周囲の子どもに「これは落ちない葉っぱなんだよ」と教えている。そばにいたBは「あたしもししてみよう」と言って、落ちている葉を拾いズボンにつけてみるが落ちてしまう。Aが「つくのと、つかないのがあるんだよ」と言うと、「Aくんのと同じの探そう」といって、同じ形の葉を探し始める。Aから服に付く葉を借りて、自分が選んだ葉と重ね大きさを比べたり、左右の手のひらに1枚ずつ乗せて重さを調べたりした。Cはにおいを嗅いで、同じにおいがする葉を探している。

ズボンにつけて落ちない葉を見つけ、他の葉との違いを確認し始める。感触を確かめ「つく葉っぱは、かたっぱがふわふわしてる」ということを見つけた。服につく葉とそうではない葉があり、子どもたちは葉の裏がふわふわしているとつくらしいと仮説を立てていた。

不思議に思うことに対して、見て比べる、においを嗅ぐ、触って感触を確かめるなど、五感を使って解明しようと考え出す姿に創造性を感じた。「調べる」ということに夢中になることで、今まで経験したことを基に、様々な方法を考え出すことができた。



▲ズボンに葉っぱが付いた！



▲においが同じかな？



事例2「自分のマフラー」 5歳児11月

～同じ作品の中に見られるその子なりの創造性

毎年木枯らし1号が吹くころになると始める、マフラーづくり。使い終わったガムテープの芯の周りに割り箸をつけたものを使い、毛糸をリリヤンのように編みこんでいく。5歳児が完成し首に巻いているのを見ると、うらやましく感じるらしく、4歳児も作り始める。つまり5歳児は前年度のこの時期にも経験している。

2年目になると前年度のことを覚えている子どもも多く、「前のたいようさん（年長組）みたいにしよう」と、色を途中で切り替えてストライプにしたり、毛糸の太さを極太から極細へと交互に使い、太さが変わることで形自体に変化をつけて楽しむ姿も見られる。

それぞれの子どもが何本もマフラーを作り、色の選択や切り替えのタイミングにオリジナリティーが見られる。慣れてくると、紙に自分のイメージを描いて設計図のようにしたり、「10周したら色変える」とあらかじめ編み目を考えて取り組んでいる。

さらに、保育者が用意した編み機ではなく、もっと大きい輪を探してきて「セーターを編みたい」という子どもが現れたり、作った筒状の中に厚紙を何枚も入れ、頭に合わせて曲げられるようにして耳あてを作った子もいた。

同じ遊びの中で、自分なりの工夫が加えられたり、また一つの遊びから他のものを発想し、展開していく姿も見られた。



事例3 「回転寿司」 5歳児11月 ～願いを実現するための創造性

回転寿司の店を開きたいと願い、2週間前から準備をしていたA。まず回転寿司には寿司が必要、そして支払のためのレジ、湯呑みと次々と考えて用意していた。必要なものがそろい、いよいよ開店。すぐに店員役やお客さんが来て、遊びを盛り上げてくれる。

しかし、回転寿司店には欠かせない寿司を回転させる仕組みが考えだせず、とりあえず段ボールでベルト状のものを作り、その上に皿を固定して左右に動くようにした。



雰囲気は味わえるが、本人は納得していない。回転寿司屋の店長としてお客とのやり取りは楽しめたが、心残りがあるようで、保育者に「回す方法考えるよ」とつぶやいていた。

「回転寿司屋をしたい」という目的に向けて、必要なものを考え、リストアップして一つずつ作っていく姿に、計画性や段取りの良さが感じられた。回転する仕組みをどう作るのかこの時点では思いつかず断念したが、回転寿司を友達に喜んでもらえたことがうれしかったらしく、開発精神に火が付き、その後、段ボールを円状のベルトコンベアのように作り、中に入った店員役の子どもに回してもらおう方法考えた。



(4) 友達とのかかわりで見られるもの～誘い方・仲間に入るとき・意見の伝え方・折り合いの付け方

事例1「お化け屋敷」5歳児9月 ～共通の目的を実現するための創造的戦略

園のなつまつりで保育者がお化け屋敷をしたところ、5歳児組の子どもたちは「自分たちでもっとおもしろくて怖いお化け屋敷を作りたい」という願いをもった。

お化け屋敷作りは5人の子どもが始めた。まず段ボールでトンネルを作り、その途中にお化けがいるようなものにする話し合っ

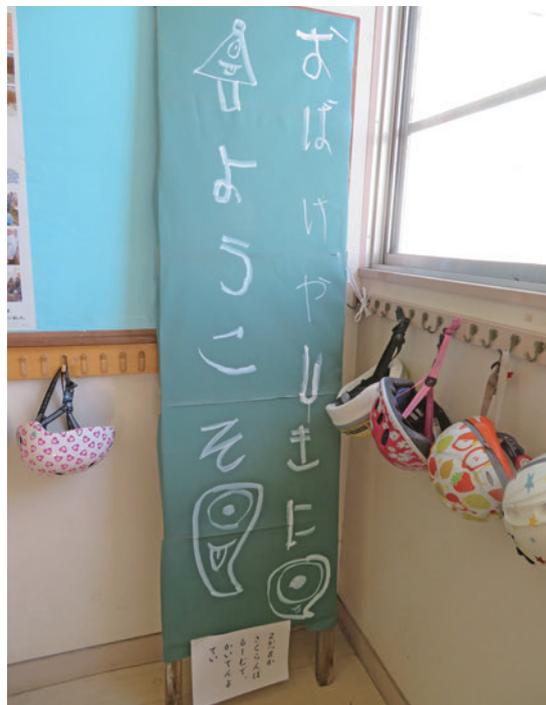
て決めた。次第に段ボールのトンネルができてくるのを見た子どもたちが仲間に入ってきた。電気を消した時に暗くなるように、窓に隙間なく紙を貼る、上から吊るすお化けを作る、トンネルの途中を切り抜きセロファンを貼って中をのぞくことができる穴や懐中電灯を差し込む穴作る、看板を作るなどの役割を考え、後から加わった子どもにどれをしたいか選

ばせていた。お化け屋敷が完成すると、各クラスにお知らせを作って招待した。年下の子どもが入るときは電気をつけて入れてあげ、4歳児からは暗くするなど、お客さんによって変えていた。

作業をしているときも、お化け屋敷を開店しているときも、様々な意見の対立が起きる。自分の主張を話し、相手の主張には「どうしてそう思うの」と理由を聞き、互いの意図するところを確認して折り合いをつけていた。

また、後から加わってくる子どもへ「これをして」と断定的に役割を与えるのではなく、考えられる仕事をリストアップして、その中から選択する方法を考え出していた。このことで不必要なトラブルがなく進めることができていた。

1歳児のころから園で一緒に過ごしてきたことで、お互いの性格をよく知っていることもあるが、今までたくさんのトラブルを経験し、みんなで目的を達成するためには、いちいち揉めていてはしょうがないということもわかって来ている。意見がぶつかった時の折り合いの付け方や後から入ってくる仲間への対応にも、工夫が感じられる。



▲看板は字をかける子どもが担当した

事例2 「たのしいな！すなあそび」 5歳児6月

～創造性を発揮し、役割の分担してみんなの願いを実現する

「げんきなこうちゃん たのしいな！すなあそび」という紙芝居を見た子どもたちが、その中に出てくる砂場のシーンを再現しようと話し合った。紙芝居を保育者に借りて、砂場の横、みんなが見やすいところにセットした。それを見ながら紙芝居のストーリーと同じように、団子を作る役、川を作って水を流す役、山を作る役、街を作る役などを分担した。

紙芝居の中では、「こうちゃん」というガキ大将が、周囲の子どもに指示するのだが、この時の子どもたちは自主的に役割を受け持っていた。「できた～」と一人の子どもが言うと、「ここがほんとうじゃない」「紙芝居とおなじだ」など自分たちの作業を紙芝居と見比べ評価し修正していた。



昼食後の時間、園庭で遊んだ



事例3 「まねしていい？」 5歳児11月 ～友達の創造性を自分の遊びに取り入れる

Aが卵ケースを切り抜いて色を付け、人形を作っているのを見ていたBが「俺もまねしていい？」と言って同じように作り始める。妹にあげるとのこと。Cも「俺もまねしていい？」と言って、卵ケースに色を塗り始める。Cは色を塗ったケースを覗き込み、周囲が色に包まれることを楽しむ。また、重ね方によって色が変わることを発見し、AやBに「知ってた？」と報告していた。

友達がしている遊びと同じことをするとき「まねしていい？」と許可をもらう姿が多く見られる。友達のアイデアやイメージを受けとめ、評価し、自分の中に取り入れて遊ぶときに、相手に対して敬意を表している。一方「まねしていい？」と言われた子どもは、自分のしていたことを評価されたと感じて受けてくれているようだった。



(5) 繰り返し遊びながら、新たな取り組みを加えていく～大井保育園のお家芸の遊び

大井保育園には、なぜか思い出したように繰り返し出現する遊びがある。同じメンバーで再現しようとするものもあるが、他の子どもが加わったり、または全く別の子どもたちが遊びだすことも多い。大井保育園ではこのような遊びを「お家芸」と名付けている。

遊ぶ様子を見ていると「この前のしよう」「同じに作ろう」と言い合っているが、前と同じ遊びをすることはほとんどない。前回の遊びを踏まえた上で、その時に思いついた新たなものを加えている。

お家芸1「転がす遊び」

- ①穴が開いていたり、溝が掘ってあったりしてビー玉を転がすことができる積み木を使って、3人で「システム」を作った。どこの穴と穴を結び付け、穴と溝がつながるようにすれば高いところから低いところへ、滞ることなくビー玉が転がり落ちるか、3人で話し合いながら組み立てていた。

(5歳児6月)



- ②より長くビー玉を転がすために、窓のサンや棚、テーブルを使ってコースを作った。作ったAは「進化させた」と説明していた。(5歳児1月)



- ③高くしなくても長く転がすために、少しずつ高低差をつけ、床を転がすタイプを作った。

(5歳児1月)



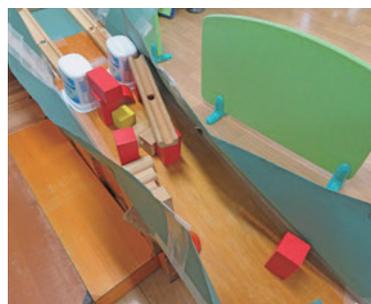
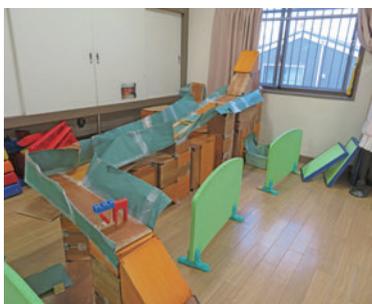
④既成の積み木を使わずに、自分で転がす「システム」を作りたくなった。箱に割り箸を貼って、転がすものを作ってみた。

箱を探すのがめんどうだからと、厚紙に割り箸をつけて作り始める子どももいた。(5歳児8月)

別の日には箱に割り箸をつけた上に、途中に絵を描き加えて迷路のように仕上げている。「このほうが楽しくなるでしょ」言っていた。(5歳児11月)



⑤大きな転がすしくみを作りたくなり、中型積み木と厚紙でコースを作っていた。完成した後4日間そのままにして楽しんだ。(5歳児12月)



⑥ボールプールを出すと、はじめはボールプールで泳ぐように遊んでいたが、中型積み木を浮かべるようにして乗って遊び始める。次に手でこいで移動を始める。今度は紐で引っ張ってもって進むことを一人が発見し、さらに引っ張りやすいようにと、プールの形を変えることを別の子が提案する。いつも自分たちがしている転がす遊びを思い出して「俺たちがビー玉みたい」と話していた。(4・5歳児7月)



朝8時

午前9時30分ごろ

お家芸2「積む遊び」

同じ形や大きさの直方体の積み木を積み上げる遊びを繰り返し行っている。一人で小さいものを作るときもあるが、友達と一緒に大きな作品を作ることが多い。

- ①高く積む係、周囲にドミノ倒しのように並べる係を3名で分担し、中心となる男児1名のアイデアを元に、意見交換しながらイメージを共有し積み上げていた。崩すときには、みんなを呼んでカウントダウンをしている。（5歳児8月）



- ②天井にまで着きそうなくらいの高さのものを作った。「マンション作るときみたいな囲い（足場）が保育園にもあればいいのに」と話している。（5歳児10月）



- ③積み木のケースを間に入れてデザインした。2組に分かれて2本作り「ツインタワーにした」とのこと。（5歳児2月）



- ④色をそろえて組み立て、模様になるようにした。（5歳児2月）



3, 子どもたちの「創造性」をどのように捉えるか

大井保育園では、「創造性」を「新たな価値を生み出す力」ととらえた。新たな価値は、何もないところから生み出されるものもあるが、園の中では、目の前の遊びや保育者が用意した環境から刺激を受け、同時にどこかで見たり聞いたり経験したことが想起され、新たな遊びとして表されていることが多く見られた。あたりまえのことだが「創造性」は、「ゼロ」から生まれてくることは稀で、「先行研究」の上に成り立っていることの方が多いのである。「もっとイイこと」「もっとおもしろいこと」を思いつき、試してみることが大井保育園の子どもたちに見られた「創造性」であった。

「新しい価値（創造性）」を生み出した時に、自ら満足したり、おもしろさが友達に伝わって評価を受けたりする。友達のアイデアやイメージ、技術を受けとめ、評価し、自分の中に取り入れることが多く見られる。その時は「まねしていい？」と尋ねる姿が多く見られ、著作権というようなものを子どもたちは大事にしている。大井保育園では友達のまねをすることが、マイナスイメージではとらえられていない。このようなことを通して、元々あるものに、加えたり、シンプルにしたり、変えたりといった新たな価値を付け加える姿が多く見られる。フルモデルチェンジより、マイナーモデルチェンジが得意である。創造性を「新規で独自の発想を考え出すこと」だけでなく、「既存のアイデアやルール、パターン、関係性を乗り越える能力。新しいアイデアや形式、方法、解釈を作ること」ととらえると、マイナーモデルチェンジも創造性として認められるのではないかと考えた。

また、友達と一緒に遊ぶことで、どうすればもっと面白いのか、楽しく遊べるのかという目的に向かって「新しい価値」を共同で生み出していた。人間の学習は個々の内面の変容が基礎となるが、他者との社会的相互作用、環境とのかかわりが大きく影響していると考えられる。アイデアを共有し、評価し、フィードバックを受け解釈することで、問題が解決され、共同での意思決定がなされる、そこにも創造性が感じられた。

創造性を発揮している子どもたちには、どんな力が備わっているのかを園内で話し合ったところ、下記のような考えが出された。

- 想像したり、表現したりすることを楽しむことができる。
- どうしてだろう、どうしたらうまくいくのだろうと考え続ける探究心がある。
- 知らないことを調べることをおもしろがっている。
- 「こうしたら上手くいくかな」と仮説をたてている。
- うまくいかなかったときに「どこが違ったのか」と振り返っている。
- あきらめず、粘り強く取り組む。
- 知っていることを生活やあそびの中で使う、再現する。
- 知っていることと知っていることを結び付ける。
- 自分の考えを言葉で伝え、相手の考えを聴き理解する。
- 自分と相手の考えの「同じ」と「違い」が分かる。

いろいろな遊びを通して自分なりに知識を得て、以前に得た知識と新たに獲得した知識を組み合わせて、問題解決のために仮定する力が育ち、生活の中で使用するための応用力を持つことができると考えられる。理解し、分析し、応用する姿勢を身に付けること、それによってさまざまな問題解決を考えることができるようになることは、「創造性」の育ちに大きな影響を与えるのではないだろうか。

4、子どもたちの「創造性」を育てるための保育者の援助とは

「子どもの姿を認めること」「共に感動すること」「子どもと一緒に楽しむこと」「子どもの言動から内面を読み取り続けること」は、そもそも保育者として必要な基本的な姿勢であるが、「創造性」を育てるためにも大変重要である。

大井保育園で討議した創造性が見られた場面や遊びは、すべて「好きな遊びを楽しむ時間」に見られていた。もちろんクラスみんなで同じ活動を行う場面でも、創造性が発揮されることがあるのだろうが、自由な雰囲気やそれぞれが認められる雰囲気の中でこそ創造性に富んだあそびが見られるのではないか。大井保育園では、子どもたちが「繰り返し試せる」「思いついたときにすぐにできる」「満足するまで行える」ことを一番に考え、時間と場所を確保するようにしている。子どもの心もちや事情を慮ることが保育者の第一の使命と考えているからである。

子どもたちの創造性を育むために、保育者はどのような援助を具体的にいったらよいかを園内で話し合った。

- むやみに話しかけない、途中で提案しない、評価しない、見守る。
- 必要だと考えられる材料や道具をさりげなく置く。
- 最終的に「素敵だ」「いい考え」「おもしろい」「初めて見た」などの保育者の感想をストレートに伝える。

以上の3点が、創造性を十分に発揮させるために必要な共通の保育者の援助と考えられた。つまり、子どもの力を信じて、むやみに働きかけず、つかず離れず見守ること、邪魔をしないことが大切だと考えたのである。子どもに直接働きかけはしないが、その子らしさやその子の学びを、遊びの中での言葉やしぐさ、作品から見つけ出し、意味を読み取る力が保育者には求められる。結果に現れたものだけを見て判断するのではなく、過程に目を向けて背景を含む全体を捉える視点で、創造性を考えるべきである。

さらに、保育者自身が豊かな感性を持ち、多様な価値に気づき、美しさに対する鋭敏な感覚を磨くことが望まれる。そのことで、子どもたちから創造性を引き出し、尊重し、共感し、その楽しさを共有できるようになるのではないだろうか。また、子どもとともに遊びの仲間として対話し、保育者としての経験を基に自らの知識を生かし、子どもが持っている願いの実現を果たそうと共に考える援助が重要である。

5, 創造性を育てる保育園

「子どもに見られる創造性とはどのようなものか」「どのような力を育むと創造性が現れるのか」「そのための保育者の援助はどうあるべきか」について、大井保育園で検討したことをこれまで述べてきた。最後に、創造性を育むための取り組みを園内に生み出し、定着するために、園長としてどのようなことを心がけたのかを記すことにする。

まず、保育の方針を示すことが重要だと考えている。大井保育園は品川区立であり、品川区立の公設公営の保育所は現在43か所ある。人事異動が5年を目途に行われているため、新規採用のみならず中堅保育士やベテラン保育士も毎年新たに園に配属される。品川区立の保育所は全て「保育所保育指針」に示されているように、幼児の実態に合わせながら保育の環境に保育者の意図を込め、遊びを通した総合的な教育を行うことを目指している。しかし、園によって力を入れている点に多少相違があるため、毎年度園としての方針を示す必要が出てくる。前年度に「全体的な計画（保育課程）」を保育者全員が参画し検討してまとめているが、4月当初のメンバーが変わった時点で、改めて「この園では何が最も大切だと考えられているのか」を示すことで、保育者皆が安心して目標に向かっていけるようである。

創造性は、自由な雰囲気や一人一人が認められる雰囲気の中で発揮される。保育者集団も同様ではないだろうか。一人一人の保育者が認められ、保育者としての自由な発想が実現できるような環境を作ることが大切だと考えている。保育者から相談があったことを一緒におもしろがり、時には「もっとこうしてみたら」と提案し、子どもたちが意見を出し合い遊びを作り上げていくのと同じように、保育を一緒に創造していくようにしている。そのために必要な「もの」「場所」「時間」などの環境を整えるのも、園長やリーダー層の役割だと考えている。

保育所ではチームで保育を行うことが多く、また保育時間が長いいため何人かの保育者が時間によって引き継いで保育を行っている。そのため、個々の保育者のスキルアップもさることながら、集団としての資質・能力の向上が問われている。一人一人の気づきを周囲に伝え、評価され、フィードバックを受けることで、個人も集団も育つのではないかと考え、一人一人の保育者の話に耳を傾け、共感し、一緒に楽しむ風土を作っている。そのためか、大井保育園は、ちょっとした時間を見つけて「見てみて、子どもたちこんなの作ったのよ」「みんなで力を合わせて、こんなふうに遊んでいたの」など、心を動かされた子どもたちの姿を他の保育者に知らせ、確認し合う姿が多く見られる保育者集団となっている。

さらに、保育者の子どもを見る目を確かにするような仕掛けとして、実践記録をもとにした園内研究を盛んに行っている。園内研究では普段の会話とは異なり、テーマ（研究主題）を決めて、そのことについて事例をあげて話し合いをすることになる。そのことで、それぞれの保育者の子どもの捉え方をより深く知り、互いの考えを認め合う機会となっている。園内研究のテーマは関心があることを募り、その中から選ぶようにしている。しかし、ここ近年は「子どもたちに見られる創造性とは」「子どもたちの挑戦的意欲を高めるためには」など、非認知的能力に関わることをテーマに掲げている。これは、①保育所の生活や遊びの様々な場面でどの年齢の子どもたちにも見られる姿であり、同じ研究テーマに皆が向かえること、②研究結果が「こうすればこうなる」というような、単純な手順や

マニュアルになり得ないこと、という理由がある。子どもたちに育てたい様々な資質・能力は、単純な手順やマニュアルによって育まれることはない。それと同様に保育者集団のスキルアップも、一人一人が様々に経験し、それぞれがそれぞれを知り、認められる中で実現できると考えているからである。

一人一人が創造性を発揮し、保育者集団が創造性に満ちた保育を実践することで、子どもたちの創造力を育てるのではないかと今回の研究を通して実感した。21世紀をよりよく生きるために必要な資質・能力である創造的な思考を育てることは、子どもたちの日々の問題解決を助けるだけでなく、社会の中で生きていく上で出会う、さまざまな課題を克服するのに役立つと考えられる。

参考文献：「げんきなこうちゃん 2 たのしいな！すなあそび」堀尾青史・久保雅勇著
童心社

5歳児の協同体験の中で はぐくまれる創造性



社会福祉法人 湘北福祉会 あゆのこ保育園副園長
福田奈美恵

1. あゆのご保育園の概要

あゆのご保育園は、神奈川県厚木市にある私立の認可保育所として、平成17年4月に開園した。定員は120名で、現在134名が在園している。0歳児～5歳児まで1クラスずつあり、開所時間は7時～20時（土曜日は～18時）である。様々な地区から入所してきており、卒園後は毎年10校前後の小学校に分かれて就学する。

保育理念は「児童の最善の利益の保障」「保護者に信頼される温かな支援」「地域の子育て支援の充実」「理論と実践の相互啓発による先進的保育」の4つである。中でも「児童の最善の利益の保障」が、当園の保育のベースとして大切にされている。保育所保育指針を基に、一人一人の子どもの人権を尊重し、いかなる差別もなく愛され、あるがままの自分であることを認められ、幸せに過ごせるよう配慮している。そのことにより、子ども達が自分自身を自由に表現し、一日を振り返って「楽しかった」と思えることを目指している。

また、戸外活動を中心とした感動と手ごたえのある保育を大切にしている。季節の変化や虫、植物、天候などに関心を持ち、自然環境の変化への関心を育み、豊かな感性が育つよう保育に取り組み、感動したこと、不思議に感じたこと、創造したことなどを保育士や友達に伝えたり、自分で試行錯誤する中で挑戦したりしながら、様々な表現して楽しめる子どもを目指している。

園をとりまく環境として、当園は厚木市中でも人口の一番多い地区に属している。幹線道路（国道246号線）が近くを通過しており、園の東側に位置する本厚木駅までは大人の足で13分と比較的近く、市街地としての印象が強い。子ども達は、小さな頃から電車や車を見に行ったり、5歳になると徒歩で駅前を通過して、科学館にプラネタリウム鑑賞に出かけたりもする。

反面、園の西側には田畑や川などが広がり、天気の良い日には大山や富士山が望めるなど、豊かな自然にも恵まれている。車の行き来のない安全な農道は草花や虫探しの絶好の場となり、近くの恩曾川ではコイやアヒル、カモなどにも出会うことができる。近隣の湘北短期大学とは連携しており、大学敷地内の裏山に出かける機会がある。裏山は散歩道が整備された森林になっており、年間を通して訪れることにより自然の変化を感じることができる。また徒歩20分程の場所には、市の緊急避難場所にも指定されている「ぼうさいの丘公園」があるなど、4歳児や5歳児は、散歩や遠足で季節の自然に十分に触れながら遊ぶことができる。





2. 活動事例「スイカ栽培を通して」

本研究会のテーマ「これからの時代に求められる資質・能力を育成するための幼児教育指導」のキーワードとして“創造性”が挙げられた。今回は5歳児の子ども達が、栽培活動を行う中で課題にぶつかり、それをきっかけに地域や家庭とつながりを持ち、様々な知識や経験を活かし協同しながら解決に取り組んだ事例を通して、特に5歳児の集団の中に創造性が芽生える様子に焦点を当てて紹介したい。尚、対象となる5歳児クラスは23名である。

当園の「育てたい子どもの姿」に「食への正しい理解ができ、食事を楽しむことのできる子ども」がある。“野菜を育てることで食への興味関心を深める”というねらいから、3歳以上児が栽培活動を行っている。当園の園庭奥にある菜園スペースでは、春はジャガイモ、夏はミニトマトやナス・ピーマン・キュウリ・インゲン、秋にはキウイ・サツマイモなどを育てている。収穫した食材を使って園内で調理を楽しんだり、家庭に持ち帰っていただいたりしている。最近では、どのようにして食べたかを写真入りでご報告くださる保護者も増えてきた。春には菜園入口のアーチでブラックベリーを育て、子ども達が実を摘んで、ジャムやジュースを作るなどして楽しんでいる。



園の隣にある農家さんから「ラッカセイがハクビシンに食べられて全滅した」という情報を伺うなど、地域柄、カラスなどの野鳥やモグラ・ネズミなどの小動物、虫による食害も多い。菜園でも以前から食害はあり、野菜がうまく育たないこともあった。子ども達はがっかりするものの、それ以上には発展しなかった。「育てやすい夏野菜」ということでミニトマト・ピーマン・ナスなどを選んでいるが、たくさん収穫できるので、いくつかが食害にあってもさほど気にはならなかったのかもしれない。



今年は、担任が「作りたい・食べてみたい夏野菜を子ども達に聞いてみよう」と、子ども達に投げかけてみた。子どもからは「スイカを作りたい!」「パプリカ!」「とうもろこし」「カボチャ」など、今まで育てたことのない野菜の名前も挙がった。

今回ご紹介する事例は、当園“初”の試みの一つとなった“スイカ栽培”の様子である。“限られた数しか収穫できない”スイカの栽培を通して、子ども達はあらためて“食害”を意識することになった。皆で食害を防ぐための知識を集め、意見を交わし合い、アイデアを形にしていった過程を追ってみた。

1) 苗から育てよう!

①自分達で買いに

5月15日、園から徒歩で15分程度の地域のJA直売所に5歳児クラスが、自分たちが育てるスイカの苗を買いに行った。スイカの苗の他に、一緒に挑戦することになったカボチャやとうもろこしの苗、そして4歳児クラスと3歳児クラスから依頼されたきゅうりなどの苗もまとめて買って来た。

今までは、育てる野菜の苗を担当が手配し、子ども達は植えつけのところから係わったが、今回は自分たちで苗を買いに行くところから係わることにした。

この直売所には毎年5歳児クラスが買い物体験でお世話になっている。予め園から活動のねらいや内容などを文書でお伝えし、子ども達の



地域交流や社会体験のためのご協力をお願いしている。お店の方々は、子ども達だけで買い物する様子を、優しく、さりげなく見守ってくださっている。

このように、自分達で育てたい野菜を選び、その苗を自分達で買いに行き、たくさんある中から選んで買ってくるという経験は、その後も栽培活動に対してより深い興味関心を持って係わる姿につながる事となる。

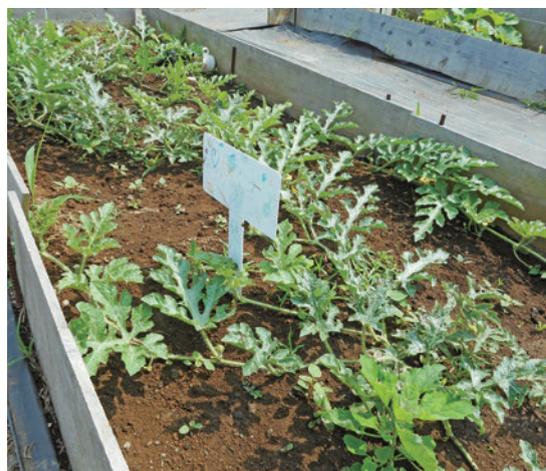
②いよいよ植え付け

5月17日、購入した苗を菜園に植え付けた。3歳児クラスの時から野菜の栽培に親しんでいる子ども達なので、植え付けは手慣れたものだ。植え付け用の穴を掘る、苗を指で挟んでポットをそっとひっくり返し引き抜く、植え付けた後は土をトントンと優しく均す、水をたっぷりとあげる等、皆で手分けをしながら進められた。スイカの苗も2本植えた。

苗を植えた場所には、カラーペンで『かりんぐみ』と書かれた看板も自分達で立てた。年下のクラスの子も達が入り込んだり、勝手に収穫してしまうことなどを防ぎたいという思いからのようだ。自分たちが以前、畑の中に入ってしまい、年長の子も達から注意された経験も思い出したかもしれない。

この日は、園で用意したお弁当箱に給食を詰めて、菜園で食べた。普段保育室で食べるのとは違う戸外の気持ちよさを味わい、植えたばかりの可愛い苗を見守りながら、思い思いの場所で昼食を楽しんだ。

初めて経験するスイカの苗が無事に育つのか…。担任は正直、「本当に実が^な生るのかな・・・」と半信半疑だった。子どもも保育士も心配しながら見守った。そんな中、スイカの苗はつるをグングンと伸ばしながら茂っていった。子ども達からは「つるがのびてきたね」「花が咲いたよ!」「まだかなー」など、スイカの生長を楽しみにする声が聞かれた。外遊びの度に苗の様子を見に行ったり、雑草を抜いたり、水をあげたりしながら継続的に大切に育てている姿が見られた。



③ついに実が生った！

6月9日、菜園でいつものようにスイカの様子を観察していた子ども達が、小さなスイカの実を見つけた。

「ねえ！スイカができてる！」「あっ本当だ！先生、スイカができてるよ！」「ちっちゃいねー」直径3cm弱ほどの小さな実だが、模様は立派なスイカ柄。自分で育てない限り、こんなに小さくてきれいなスイカを見る機会はない。嬉しさと驚きで、子ども達は保育士を呼んだり友達を呼んだり大興奮だった。一般的なスイカの大きさもイメージできている子ども達にとっては赤ちゃんのように小さく、「まだ小さいから、あまり触り過ぎたらだめだよ」「そっとだよ」など、小さなスイカをいとおしく思い、大切にしたいという気持ちが表れていた。



2) 大事件！！せっかくの実が・・・誰の仕業??

ある日、菜園にいた子どもが4歳児クラスの育てているキュウリの異変に気付いた。「先生、キュウリが何かに食べられちゃったみたい」。良く見ると、美味しそうに育ったキュウリに大きな食べ跡がある。「いったい誰がやったんだろう・・・」近隣の農家の方を見かけた子ども達は、早速話を聞きに行った。すると、農家の方は食べ跡を見て「これはカラスだね」「おじさんの畑も、カラスにやられているよ」「ネットをかけないと、スイカも食べられちゃうかもしれないよ」など教えてくださった。また、畑を見回った子どもが“カラスの羽”が落ちているのを発見した。「やっぱり、カラスだ」と子ども達は確信し、“スイカにネットをかけよう”ということになった。



ところがそれから間もない6月19日、スイカにネットを掛ける前に“異変”が起きる。直径7cmくらいまでに育ってきた1つのきれいな丸いスイカの実にザクザクと穴が空いていたのだ。

「あっ！やられた！」「先生、スイカがカラスに食べられちゃったよ」と子ども達は驚いたり、ガッカリしたり…。「先生、カラスが入らないように早くネットを掛けよう！」大切な残りのスイカの実を守る為に子ども達から声が挙がり、とりあえずの策としてスイカにネットをかけて守った。

3) カラスの嫌いなものって何？ アイデア集まれ！

スイカにネットを掛けたものの、他の野菜もカラスに食べられてしまうのではないかと心配な子ども達。担任は早くネットを用意して野菜を守ろうと考えていたが、子ども達からカラス避けに関する話題が挙がり始めた。「田んぼや畑でキラキラしたものを吊っているのを見たことがある。あれは鳥を避けるものではないか？ カラスも光るものが嫌いなのでは？」と予測する姿もあった。担任はこれを学びの機会と捉え、“カラスから野菜を守る方法を、子ども達自身が考える機会・活動にしよう”と考えた。

これまでも、子ども達だけで解決できないことや、何かアイデアがほしい時などに、担任が「家で、おうちに人にも聞いてみてね」などと声をかけていた。翌6月20日には、保護者に聞いたり、一緒に調べたりしたことを紙に書いて持ってくる姿があったので、担任がその内容を皆の前で発表する時間を設けた。一人の男児が家庭で調べてきて、皆の前で発表した。「お父さんがこう言ってたよ。カラスは光るものが好きだって。だから、巣に光るものを持って来ることもあるんだ」。それをきっかけに子ども達からさまざまな意見が出された。

「カラスは、キラキラしたものは好きです」「カラスは、キラキラしたものが嫌い。眩しいから」「カラス避けの方法。キラキラひかるものをぶら下げる。でも、カラスは賢くてすぐ覚えるから場所をちょくちょく変える」「カラスは赤くなったトマトを食べます。カラスはスイカがおいしくなったら食べに来ます。カラスはトウモロコシがおいしくなってくると来ます」「カラスは逃げる時に羽が引っ掛かるのが嫌なので、糸を張るのがいいと思います」などのさまざまな情報が集まった。保護者の方が手伝ってくれたことで、



設計図ができあがると、制作にとりかかった。使用する素材は「外に設置するのだから、雨で壊れないもの」という理由でカラーポリ袋・ペットボトル・ガムテープ・マジック・ミラーテープなどが子どもから挙げられた。かかしの手にはゴム手袋が使われた。

子ども達の作った設計図を保育室に掲出したところ、保護者の方も朝夕に目を留め、子ども達の取り組んでいる活動に興味を示してくださっていたが、このゴム手袋は、かかし作りを知った保護者の方が「うちにゴム手袋があるからそれを使ったら？」と持参してくださったものだ。

園では、普段から保護者に向けて活動の様子を写真で掲示したり、ホワイトボードに書いたり、「〇〇について、おうちの人にも聞いてみてね」など投げかけたりと、園の保育に関心を持っていただけるよう工夫している。それにより、保護者も活動のプロセスに興味・関心を持ってくださり、子ども達の「なんだろう？」「やってみたい！」などの想いを実現させるためのサポートして下さる文化が生まれつつある。



制作には全部で3～4日間ほどかかった。うまく設計図通りに順調に進むグループもあれば、作る過程で意見の違いなどから制作が中断してしまうグループもあった。しかし、スイカや野菜を守る為には時間が無いことも良く分かっており、保育士の励ましも受け、なんとか自分達で折り合いをつけながら、知恵と力を合わせて一生懸命に“カラス避け”を作りあげていった。



②畑に設置！

6月末、やっとできあがった“カラス避け”を菜園に設置する段階になったが、かかしをどうやって立てるかが問題になった。子どもからは「先生、太いパイプってある？」「無いなら、カラーコーンにするか」「木の棒で看板みたいに立てたらどう？」などの意見が出された。話し合いの結果、「角材にガムテープでかかしを固定し立てる」ことになった。しかし、かかしをしっかりと固定して畑に立てるのは難しい。担任と子ども達は「そうだ、高村さんをお願いしてみよう」と考えた。「高村さん」とは男性の保育補助職員で、施設の安全管理・点検を一手に引き受けてくれている。子ども達も日頃から、「高村さん、金魚のお水換えているの？ ありがとう」「高村さん、ここが壊れちゃったけど、直せる？」などコミュニケーションが自然に取れており、何か修理したい時など「困った時には高村さん」という感覚が身に付いている。「かかしを角材に取り付ける」「畑に立てる」

方法を相談し、手伝ってもらった。

そのほかのグループの「カラス避け」も子ども達が設置場所を考えて、設置した。その時もカラスの姿が見られたが、遠巻きに畑を見ているだけで近寄って来なかった。「俺たちがいるから来られないんじゃない?」「カラス避けがあるから来られないんじゃない?」など、子ども達は自信満々。きゅうりやミニトマトを育てている年下のクラスからも「お兄さん、お姉さんが(カラス避けを)作ってくれた」と言われて少し得意気な様子だった。

それから、カラスによる食害は本当に無くなった。カラス避けを作った効果があったのだ。



5) 収穫できた！

7月18日、待ちに待ったスイカの収穫。スイカは全部で10個ほどできた。担任の予想をはるかに上回る数であった。まずは1個だけ収穫してみようということになった。収穫するスイカの候補は2つあった。一番大きめの、直径22～23cmほどのスイカだった。「どちらを採る？」と子どもも担任も迷ったが、ある保育士から「叩いてみて、低い音の方が良いらしいよ」という情報があった。それで、候補の2個をみんなで叩いて音を確認めた。「こっちの方が、低い音がするよ」と、低い音がした方のスイカを収穫した。「結構、いっぱいできたよね！」「俺が運ぶ！」「重いっ！」など子ども達の表情は嬉しそうだった。

担任が「収穫したスイカをどうするか？」と聞くと、「今日のおやつ（フルーツポンチ）に中身をくり抜いて入れたい」「汁は、コップで飲みたい」との声。保育室に持ち帰って、皆でワクワクしながらスイカを切ってみた。

「わー、本当に赤くなってる！」「種がすごい！いくつ入っているんだろう！」「白い種もある！」と喜ぶ子ども達。その日はフルーツポンチとスイカジュースを楽しんだ。味

についても、正直担任も周囲の保育士も期待はしていなかった。それほど肥料等に手間をかけたわけでもなく、そんなに簡単に甘い、美味しいスイカができるはずはないと予想していた。しかし、収穫したスイカは大人の予想に反しとても甘く、それにも驚いた。

スイカ栽培が初めての試みであったこと、カラスから守り抜いたスイカだったこと、自分達が思っていた以上に甘くておいしかったこと、たった2本のスイカの苗から思いがけずたくさんの実が収穫できたことなど…子どもにとっても担任にとっても、今回の栽培は大きな感動だったのではないだろうか。



6) もしもきょだいなスイカがあったら・・・

7月末、「スイカ畑」を協同画として描いた。つるがグニャグニャとあちこちに伸びている様子、葉の形や実の付き方など、スイカを育ててきた経験から自然と描かれていた。興味深かったのは、カラスも描かれたことだ。しかも、何となくカラスに愛情を感じているような描き方に見えた。もしかしたら、子ども達は「カラス」について調べるうちに、カラスへの親近感を持ったのではないかとも考えられる。

その後も少しずつスイカを収穫し、

- ・しばらく飾る。お家の人や他のクラス、先生達に見せたい。
- ・いっぱいあるから、他のクラスにも分けてあげよう。
- ・スイカを食べた後に、種飛ばしをしてみたい。
- ・子ども達に、スイカに関する絵本『すいかのたね ばばあちゃんのおはなし（さとうわきこ さく・え 福音館書店）』を読み聞かせたい。

など子どもや保育士が考え、8月中旬頃まで様々な形で活動は継続した。



5歳児クラスでは、担任が「毎日1冊、子ども達に絵本の読み聞かせをして色々な世界を楽しんで欲しい」と考え、時には活動と関連させた内容なども選びながら絵本に親しむ機会を設けている。そんな中、8月24日は担任が絵本『きょだいなきょだいな（作：長谷川摂子 絵：降矢なな 福音館書店）』を読んだ。絵本の中には様々な「巨大な」ものが現れる。子ども達は、絵本の中の詩の内容を面白がり、豊かな発想で「もしも、こんな巨大な〇〇があったら？」などイメージしながら発表し合って楽しんだ。そして次の週に、それを活かして協同画を描いた。「もしも巨大な布団があったら」「もしも巨大な石鹸があったら」そして「もしも巨大なスイカがあったら」という3つを子ども達は題材に決めた。担任が特に「スイカの活動につなげよう」と意識をしていたわけではなかったが、子ども達の中では「育て、見て、触って、味わってきたスイカ」栽培の経験が活動につながり、スイカがとても身近で愛着を感じる存在



になった結果、巨大なスイカという発想に発展したものと思われる。大きくて赤い果肉や、たくさん入っていた種などが印象的だったのか、力強く描いていた。その周りには小さな人間達。「種飛ばしをしている人もいるの」「100人、描こうね（絵本の内容から）」ユニークで、様々な空想が広がる絵ができあがった。

3. 子ども達の創造性を育むために大切なこと

今回の一連の活動内容を振り返り、子ども達の「創造性」を育むことに関係していると思われる要素を拾い上げてみる。

1) 「自分達で考えて、決めていい」という環境の中で生活することは、子ども達の発想をより柔軟にする。

今回の事例は、「育てた経験がないため、うまく育つかどうか分からない」と保育士が不安を感じる中、「スイカを育てて食べたい!」という子ども達の想いに寄り添う形でスタートした。何を育てるかを自分達で決め、苗も選び、植えつけて・・・と主体的に係わった結果、その後課題が生じた際にも、解決に向けた様々な想いや考えを伝え合い「どうして、こうなったのだろう?」「どうすれば良いかな?」「こうしたらどうかな?」などを皆で考える姿につながったと思われる。保育士が決め、子どもの想いに寄り添わず、与えられた活動であったらどうであろうか? 当園では「必要以上にだめ・いけません」を言わないことを大切にしているが、子ども達が否定されることなく、日々の生活の中で自由に自分の考えを出し合いながら、自分達で決めていく、という環境は子ども達にとっては嬉しい経験であるはずだ。「自分達で考えると楽しい!」「自分達で決められるとワクワクする!」そのように感じられる環境の中でこそ子ども達の発想はより柔軟になり、子ども達の創造性を育むことにつながるのではないだろうか。

2) 友達と一緒に考えたり、友達の違った意見を聞いたり、みんなで一緒に課題を解決しようと協同する経験は、自分の考えを更に膨らませたり、力を合わせて、諦めずに新しいことを考えようとする意欲につながる。

当園では、育てたい子どもの姿の一つとして「まわりとの良い関係をつくり、適応力を育む」を掲げている。3歳児クラスからは少しずつ“皆の前で自分の意見を言う”経験を重ね、担任は子ども達の様々な発言を否定せずに受け止めていく。4歳児クラスになると“皆で話し合う”場면을意図的に設定し、子ども達一人一人が自由に自分の考えを出せることの楽しさを感じられるようにしている。5歳児クラスになると、週1回程度は「○○についての話し合い」のような活動を保育の中で計画し、それ以外にも、トラブルがあった時・何か子ども達から提案があった時などには、担任が臨機応変に「朝の会」や「帰りの会」などで時間を作り、子ども達同士で話し合い、自分達で解決に向けて考える機会を作るようにしている。そのような経験の積み重ねが、今回の事例のように、課題が発生した際に、皆で意見を出し合い、アイデアを出し合いながら、自分自身も主体的に関わり、諦めずによりよい解決策を考え続けようとする意欲につながるものと考えられる。そのような意欲が創造性を育むためには必要ではないかと考える。

3) 園庭、園周辺、地域などの環境は、子ども達の想いを実現させたり、新しいことに挑戦したり、発展させるための大きなきっかけとなる。

前述したとおり、当園は自然豊かな環境に恵まれている。日々、散歩中に目にする里山風景は、市街地とは思えない素晴らしい景色である。子ども達は農作業をしている方々と出会い、挨拶を交わす中で顔見知りになり、「ムカゴ」を頂いたり、咲いている花の名前を教えて頂いたりしている。またJA直売所や近隣農家の方々、ボランティアの方々などの温かい眼差しにも見守られている。10年以上の蓄積で園庭奥の菜園での栽培活動も充実してきた。そのような環境の中で、「育てたい野菜」の名前が自然にいろいろと挙がってくるように、子ども達の発想も広がっていったものと思われる。今回の事例の中で子ども達が食害対策について考える際も、近隣農家の方から情報をいただくなど、地域からの情報を参考にしながら、子ども達が自分達なりに対策を考え出すことに発展していった。

4) 保護者の保育活動に関する理解が、子ども達の活動を支え、子ども達が考え続けるためのエネルギーとなる。

今回の“カラス避け”作りは、保護者からの情報提供等も支えになった。クラスのお知らせボードや子どもから聞いた話を基に、保護者も「カラスの嫌いなもの・好きなもの」「カラス避けの作り方」などを子どもと一緒に調べてくださったり、知識を提供して下さったりした。また、かかし作りに必要なゴム手袋を家から持参してくださるなどの協力もあった。保護者の応援を感じながら活動を進めることで、子どもも保育士も「お家の人と一緒に取り組んでいる」と感じ、より楽しんで活動に取り組めたのではないだろうか。日頃から園の活動に関心を持ってくださる保護者の存在は、子ども達の活動を支え、子ども達がより深く考え続けるためのエネルギーとなっている。

5) 子ども達の「創造性」を育むには、子どもの自由なひらめきを受け止め、必要に応じて支援を行い、子ども達の活動を支える保育士の感性が重要

保育士の「一人一人の子どもの何気ない一言や内面を読み取る力」も大切だ。それにより、子どもの興味や関心に合わせた主体的な活動が生まれる。小さい時からそのような保育環境の中で生活することで、子どもは安心して伸び伸びと自分の感じたことや考えたことを表現できる。事例の中の「カラスからスイカや野菜を守りたい!」という子どもの想いに対して、保育士はどのように支援を行うか……。その時その時の子ども達の心の動きを的確に捉え、子どもの自由なひらめきを受け止める柔軟な感性が、保育士にこそ求められる。

4. 子ども達の創造性を育む保育実践のために

・規制されず、自分を表現できる環境を大切に

当園が日頃から目指している“子どもの人権の尊重”を意識し、保育士が「ダメ、いけませんをなるべく使わない」保育は、0歳児からの情緒の安定と保育士との信頼感、園生活への安心感を保障し、子どもが自ら様々なことに興味を持ち、取り組んだり挑戦したり、自由に表現しようとする環境を子ども達に提供することにつながると考える。

また、保育士同士が自由に「対話」ができる環境も大切と考えている。職員会議や職員研修の場でも、一方的に話を聞くだけでなく、なるべく「対話」の時間を設けるように心がけている。また、それだけではなく、例えば、保護者用に廊下に掲示されている各クラスの実践を見ながら、「〇〇組の掲示、面白いですね!」「こんなことをやってみたのですね!」「これ、真似していいですか?」などと、クラスを越えた保育士同士の何気ない会話がある。その中から新しいアイデアや、保育士自身の「やってみたい!」という挑戦的意欲が育まれる。これからも保育士同士がお互いに語り合い、「いいな」と思ったことをお互いに学びあえる職場の雰囲気大切に、保育士の感性を育て、子ども達の柔軟な発想を受け止める環境につなげていきたい。

・保護者といっしょに

当園では、日頃から「保護者と一緒に子育てを」という意識を強く持ち、取り組んでいる。例えば個別面談では、保護者にまず「どんな子どもに育てたいか」を語って頂く。また園とご家庭とで「子どもの良い所」を共に喜び、「伸びようとしている所を更に伸ばす為には?」など具体的に話し合い、関わり方を共有している。

保護者には、園の保育内容を理解していただき、信頼していただく為に、掲示や園便り、懇談会、個別面談等、様々な機会に発信している。それによって、保護者が園での子ども達の様々な活動に興味・関心を寄せていただくことにつながっていると考えられる。

最近では、園から家庭に持ち帰った野菜類を「こんな風に調理して食べました」「ピーマンが食べられるようになりました」「〇〇ちゃんのおばあちやま直伝の調理方法をご紹介します!」など、家庭で撮影した調理風景や料理の写真、子どもが食べている写真、レシピ紹介などを提供して下さるご家庭が増えてきた。また、画用紙に写真とメッセージを入れた掲示物を作成して持参される保護者も増えて



きた。就労でお忙しい保護者の方々だが、子ども達や園の活動に理解を示し「いっしょにいっぱ」の心で支えてくださっている。子ども達の挑戦的意欲や表現活動を応援し、支えていただく環境として、保護者との連携を大切にしていきたい。

・地域の特性を活かして

園周辺の自然環境には本当に恵まれている。近隣の農家の方々など、園に対して好意的にお力を貸してくださる方にも恵まれている。今回の事例を振り返っても、子ども達が自分達だけでは解決できないこと、保育士の力だけでは発展しえなかったこともあったが、地域の様々な恩恵を受けながら、子ども達は自分達の想いを形にできたと感じる。それぞれ地域の特性は異なるが、地域とのつながりを大切に、関係性を築いていく中で、それを活かした体験へと発展していくように思う。

5. まとめ

今回、「スイカ栽培からカラス避け作りへ」という一連の事例からテーマについて掘り下げる作業を行った。「ワクワク、ドキドキ」「ガッカリ」「どうして?」「どうする?」「こうしてみる?」「こんな方法もあるよ」「やった、嬉しい!」「おいしい!」など様々な想いを経験した子ども達。大きくて美味しいスイカの収穫を目指して皆で主体的に取り組んだことは、創造性を育む経験につながったと考える。

子ども達の「創造性」を育むためには、保育の内容はもちろん、保護者との関係作り、地域とのつながりが大事であることを今回改めて感じる事ができた。園全体で日々意識し、努力することで培われるものである。その基礎となるものを大切にしながら日々の保育実践を更に豊かなものにしていかれればと思う。子どもが思ったことや考えたことを自由に表現できるような安心できる保育の環境を保障し、今までの経験を活かして自分達で考え、仲間と調整し、協同し、地域や家庭の応援も受けながら、ものやことを創り出していく。子どもがそのような経験をたくさんし、「これからの時代に求められる資質・能力」を育ていけるよう、これからも保育の環境をより良いものにする努力を続けていきたい。



第3章 研究のまとめ

まとめと今後の課題

東京大学大学院教育学研究科教授
秋田 喜代美

1 節 まとめにかえて

第1章において、先行研究ならびに本研究会での議論の過程を踏まえた整理を行い、2章各節においては、それぞれの園が創造的と捉えた場面を検討するという方法によって、創造性を育む園の風土や保育者の創造性、創造性を生む環境のあり方を論じてきた。

創造性は、5領域のすべてに関わる多様な活動の中で、プロセスの中で捉えることができた。つまり領域「表現」だけではなく、他の領域と関連付けて見ることが子どもの創造性を観るうえで重要であることを指摘することができる。また、創造性として、個人の独自性を認めることであると同時に、子ども同士あるいは保育者と子どもとの間の相互の関係性の中で創造性は生まれてくるものとして、いずれの事例においても描き出されている。

そして、創造性が表れていくためには、まずは安心できる居場所感の保障のもとで、ひらめきや驚き、ワクワク感が生まれ、共有、探究、試行錯誤、そして、そこからの達成感というようなプロセスがうねりを持って、短時間の事例からかなり長期間まで、多様な形をもって現れるということが言える。気づきやひらめきだけではなく、それをつなげていく志向性を保育者が持つこと、子どもの多様なありようを認め推奨していく園風土や創造性を育てていく姿が、具体的にさまざまな事例から捉えられた。子ども同士のやりとりの中で、模倣や取入れが相互に数多くなされることが創造を生み出す。創造性が表れるのは、創発的にある文脈において支えられて起こる。創造は、変化し続けて継続発展するものとしてみることができよう。いわゆる資質や出来上がったものとしてだけではなく、そこに生まれる思考やマインドセットの中に創造性を観ることができる。

保育者はそのような子どもの創造性が表れ続けるように、多様な素材や環境を準備すると同時に、子どもたちの声なき声を聴き取り、記録する過程、およびその記録を園内研修等を通して共有することで、子どもの創造性が発揮される場面を観る目を培い、共有していくことの大切さが明らかにされたと言えよう。この記録においても、今回、言葉の聴き取りだけではなく、空間や色彩の分かる写真や動画等が、子どもの創造性を記録するうえではとても重要な記録方法として使用された。

子どもの目線から見て、素材がどのように見えているのか、どのように扱われているのかと、大人側の視点からのみではなく、子どもの目線に改めて立ってみることで、子どもがやってみたいと思える創造性を保証する環境をデザインし作り出すこともできる。そして、その創造性は、社会や文化の中に根付くものであり、社会や文化の価値と切り離された創造性はありませんとも言える。そして、その際には、保育を園内の保育者と子どもという視点でとらえるだけではなく、保護者や地域の人も巻き込むことや、地域資源を活用することで、新たな出会いの場と環境が生まれ、創造性の可能性もさらに生まれていくということも言える。

子どもが創造的であるためには、個々の保育者、そして、保育者集団が創造的であることが必要ということは、月並みではあるが、創造性を関係論的にきめ細かく捉えることで、よりその重要性が鮮明に見えてきたということも言える。そのために、園長や副園長主任などの教育的リーダーシップの重要性も見えてきたと言えるだろう。何を持って創造的な自由な風土と呼べるのかなどの検証はさらなる研究が必要であるとは言える。

第2節 今後の課題

創造性を育む保育に焦点を当てて、年5回2年間の研究会の中で、ある特定の結論を導き出すことは容易ではない。しかし、どのようなことが保育の中で大切かが事例の議論を通しておぼろげに参加者の中で捉えられ、改めて語り直されたということは言えよう。今回の方法では、あくまでも保育者が捉えた「創造性」の場面を問題にしているので、そのこと自身がある制約やバイアスを生んでいることや、検討できた事例の数にも限りがある。これらの点はさらに詳細に、この創造性のプロセスを活動内容の特徴や素材の特質、子どもの育ちとの関連の中で論じていくことも必要であるだろう。乳児期に関しては今回も扱っておらず、また、幼児期においても、年間を通しての特定の年齢や子どものあり方などを十分に検討できているわけではない。これらは、さらに今後考えていくべき残された課題と言うことができよう。また現在、保幼小連携接続が議論されているが、小学校へとつながって創造性が育まれるためには、何が必要であるのか、遊びと創造性についてはかなり論じることができたが、学びと創造性の関連性は、今回はまだ十分には検討してこなかった。これらの点も検討をし、これからの時代に求められる資質能力としての創造性を多面的に検討をしていくことが、次期の研究会への残された課題であると考えられる。

巻末資料

保育者も創造性を発揮し 園生活を豊かにする

チェックシート・ワークシート

Part 1 日々の保育を振り返ってみませんか

- 1. 創造的な園風土を育むための子ども観察の視点・・・p172
- 2. 創造性を育むための保育環境チェックシート・・・p173
- 3. 描画表現における創造性を育むためのチェックシート・・・p174

Part 2 研修してみよう

- 4. 研修セットは揃っていますか・・・p176
- 5. 園内研究・園内研修の場を作りましょう・・・p177
- 6. 実技研修①自分と出会うワーク・・・p178
- 7. 実技研修②仲間と出会うワーク・・・p180

各シートはコピーして使用いただけます。日々の保育や研修等にご活用ください。



創造的な園風土を育むための子ども観察の視点

Part 1

あなたの園・クラスには、子どもの創造性を育む雰囲気・風土はありますか？
以下のチェックシートは、子どもの創造性と関連する視点を項目としてまとめたものです。

- ・特定の1人のお子さん、あるいは数人のグループ（クラス）を対象にしたり、特定の場所を選んだりしてもよいでしょう。
- ・該当する項目について、左列に◎○△をつけてみましょう。
- ・チェックシートの中で、気になった項目はありますか？特に「いいな」「すごい」「面白い」と感じた子どもの姿・遊びを具体的にあげ、他の先生と一緒に語り合ってみましょう。

年 月 日 ()	
対象児・グループ ()	
場所 ()	
	子どもは安心・安定しており、周囲の環境に自分から関わろうとしている
	子どもが新たに発見し気付く機会がある
	子どもは様々な物や道具、遊具を自由に使っている
	子どもは不思議さや美しさ、驚きを感じる経験をしている
	子どもは面白さや楽しさを感じ、心ゆさぶられる経験をしている
	子どもは伸びやかに遊んでいる
	子どもは遊びや活動に没頭し夢中になっている
	子どもは試行錯誤し根気強く遊んでいる
	子どもは継続して遊ぶ中で失敗や成功を経験し、満足感・達成感を得ている
	子どもが何度も繰り返し取り組む中で自分なりに工夫し表現する姿がみられる
	子どもが自分のイメージやアイデアを実現している
	子どもが話し合いに参加し自分のイメージやアイデアを伝えている
	子ども同士であこがれたり真似たりして、遊びが伝播している
	子ども同士で楽しい雰囲気が共有されている
	子ども同士で話し合い一緒に物事を決めていく

保育者が「いいな」「すごい」「面白い」と感じた子どもの姿・遊びをあげてみましょう。

東京家政大学准教授 野口 隆子

Part 1

創造性を育むための保育環境チェックシート

このチェックシートは、どの程度創造性を育む保育環境が整っているかなどを園内で検討するときに各保育者が確認し、ディスカッションの話題提供などに使用してください。

チェック項目	☑欄	具体的にどんな場面かを書きましょう。
保育者が用意したものだけで遊ぶのではなく、子どもが自ら遊びたいと考えた遊具を選ぶことができる環境になっているか		
何かを作りたいと思ったときに、すぐに使える素材が手に届くところに用意されているか		
求められたときに、材料を提供するためのストックがあるか		
目的に応じて自由に使用できる、道具があるか		
じっくり取り組める時間と場所があるか		
子どもの創造性を刺激するために、定期的に保育環境を変化させているか		
子どもの興味や関心に応じて、必要な遊具や道具、材料が用意されているか		
子どもの創造的な遊びを認め、周囲の子どもたちに知らせる機会があるか		
子どもの発想を実現できるように相談にのり、一緒に考えながら場所や材料、道具を用意することができるか		
繰り返し遊ぶことができる遊具があるか		
調べたいことがあるときに、調べる手立てが用意されているか		
遊びに集中できる場所や環境があるか		



あき箱は多様なサイズを豊富に用意



子どもの求めに応えられるような素材を準備



作っている途中のものは、そのままとっておける工夫を



子どもの願いに応じて場や時間を構成

品川区立大井保育園園長 石井 雅

描画表現における創造性を育むためのチェックシート

子ども同士が、絵を通して互いのメッセージを聴き、響き合う喜びを感じることは、創造性を育むための大切な経験となります。以下、子どもが絵を描く過程で、創造性を探求し創出する為の、「描画環境」「保育者のかかわり」「子ども同士のかかわり」に関して挙げています。子どもたちの描画表現をどのように支えているのか考えてみましょう。

創造性を育むための描画環境	<input checked="" type="checkbox"/> 欄
子どもが表現したいと思った瞬間に描画表現できる環境が整っているか	
子ども同士の対話が十分に行える時間(30分以上)と空間が確保されているか	
発達と目的に応じた多様な画材、素材に出会わせ、多様な表現を保障しているか	
活動のテーマは、子どもたちの日常的に馴染みのある対象になっているか	
生活の中で、色、音、形、手触り、香りを身体で感じとれる体験ができていますか	
その子なりに色々と試している姿を支えているか	
創造性を育むための保育者のかかわり	<input checked="" type="checkbox"/> 欄
子どもの絵を見るだけでなく、絵を聴いているか	
描いた後だけではなく、描きながら話す言葉に耳を傾けているか	
子どもがどのような思いを込め描いているか受け止めながら言葉を返しているか	
結果としての作品やねらいが実践できたかではなく、プロセスを見ているか	
子どもがモノとどのように関わりどのような経験をしているか捉えられているか	
絵を描いている時の子どもの目の輝き、身体の動きを捉えられているか	
子どもの楽しみ・悲しみといった心の動きを感じ言葉や態度で示しているか	
子ども同士の思いや願いを繋げられているか	
保育者が一人の人として心から溢れ出す自己表現ができていますか	
子ども同士のかかわり：次の子どもの姿を観たり、声を聴いたりしていますか	<input checked="" type="checkbox"/> 欄
絵を描きながら互いの思いを伝え合う姿	
絵を描きながら互いの好奇心を繋げていく姿	
絵を描きながら歌ったり、踊ったり、ノリを共有する姿	
共通のテーマに対して探求的に向かう姿	
対象のモノ・コトに対して共感的にかかわる姿	
他児の絵を自分の絵の中に取り込んでいく姿	
他児の絵に対して新しいアイデアを提案する声	
他児の絵を受けとめ、共感する声	
他児の絵に興味関心を持ち、質問や疑問を投げかける声	
他児の絵に対して賞賛したり励ましたりする声	

描画表現における創造的な子ども同士のかかわりの一例

互いの思いを伝え合う姿



マンションを描くユリ(3歳)

ここ、ユリちゃんのおうちで、ミナちゃんちは…?



ミナちゃん、ここがいい。じゃあ、レイちゃん何階?

レイちゃん、17階にしようかしら。

モノに対して共感的にかかわる姿

砂場で見つけた小石



友だちや布団を作ってあげよう。枕も作らなきゃ!



あ〜、巻き貝くんは贅沢、贅沢!



びーちゃん、あなたのお悩み解決してあげるね

共通のテーマに探求的に向かう姿

どうやってかいてるの?



僕のをみてて。

次は緑だよ



こうやってかいたらどう?

ヒーローの色の完成!!



提案の声

コーラ持たせたら?



ハムスターのコーラちゃん!

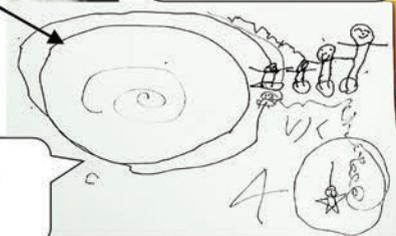


賞賛の声

リクくん、ダントツ一位だったよね!



ぴゅ〜ん、ぴゅ〜ん



東京大学大学院教育学研究科院生 堀田 由加里

研修セットは揃っていますか

～園内研修がすぐに実施できるよう、予め用意しておくといよい道具～

1. 付箋 2. 黒色の水性サインペン 3. 太字の水性サインペンの各色がセットになったもの 4. 模造紙 5. その他（デジタルカメラ、A4・A3の紙 等）

1. 付箋について（自分の考えを人に伝えるために使用する）

色… クリーム・ブルー・ピンク・グリーン等の薄い色

サイズ… A. 正方形のもの 75×75 ミリ

- ・一般的で購入しやすい。急に不足したときに補充しやすいが、付箋に記入する際、縦書きや横書きが混在してしまうことがある。

B. 横長のもの 50×75 ミリ

- ・特に指示しなくても、横書きで記入してもらえるが、文具店の店頭では手に入りにくい。

枚数… 各色をパット単位で、余裕をもって用意しておく

*強粘着の付箋も販売されている。（付箋の貼り替えや保管に便利）

*付箋は様々なサイズの製品が販売されている。模造紙大の半分くらいの大きさのものは、そのまま壁に掲示ができる。

2. 細字の黒色の水性サインペン

- ・付箋に記入した内容が相手に伝わりやすくするためにサインペンを使用

- ・油性ペンは紙や机に裏写りしてしまうために水性を使用

本数…参加者全員分（余裕をもって箱単位で購入しておくといよい）

- ・全員が同じものを使用することで、付箋に書かれた内容に集中できる。

- ・各自が研修の度に持参する方法もあるが、付箋同様に一括で管理した方が、早く研修に入ることができるため推奨。

3. 太字の各色がセットになった水性ペン（紙用）

- ・研修テーマを模造紙に大きく記入するなど、内容をまとめる際に使用する

本数…1グループに1セット分を用意

- ・グループの数は参加人数によって変化する。各色セットは多めに用意しておくといよい

4. 模造紙

- ・筒状になって収納された製品があり、持ち運びしやすい。

- ・最近ホワイトボードの代表品として、静電気等で壁に吸着するシートが販売されていて、模造紙同様に話し合いの記録が保管できる製品もある。

武蔵野東第一・第二幼稚園園長 加藤篤彦

Part 2

園内研究・園内研修の場を作りましょう

参加する保育者にとって安全、安心な場づくり・導入やアイスブレイクの重要性

保育者集団が出来て間もない新年度当初にはとくに重要である。出会いの緊張感をほぐし、メンバーが互いに相手のことを知り合い、一緒によりよい保育をしていこうという気持ちになれるよう、丁寧に行う。

<年度当初の回のアイスブレイクの例>

他己紹介…2人一組で、相手にインタビュー。その内容を、他のメンバーに紹介する。

名前は〇〇さん、出身は△△、□□のファンで…

☆☆さんは最近犬を飼い始めて、
一緒に散歩するのが日課です

四分割自己紹介…A4 コピー用紙を縦と横それぞれ半分に折り目を付け四分割し、例えば図のような項目を書き入れる。4～6人程度で、それを見せながら自己紹介。

「〇〇といえば…」の〇〇が、これから深めたいテーマにつながるようにすると、テーマへのつながりをもったアイスブレイクになる。
(書き込む時間3分、自己紹介は一人1分が目安)

名前	特技・趣味
実は私…	〇〇と いえば…

※その会ごとの導入部分の5分間の工夫を

保育の場では様々な出来事があり、身体諸感覚を通して幼児たちと関わっており、その日の保育の中での思いや感情を多少なりとも引きずり参加している。その身体的感覚を残しながらもクールダウンし、思考する状態を作っていくようにする工夫が必要である。

<導入の例>

- ・前回までの流れのおさらいをし（できれば視覚に訴える資料を使って）、その流れの中で今日の回の目的を共有する時間にする。
- ・今日の会の流れを共有する。（今日のゴールは？時間配分は？）
- ・時にはお茶を飲みながらの雑談から始まって…

対話が引き出され、思考が深まるための進行の工夫

- ・**一人一人の意見や会の流れを可視化**できるような工夫…自分の思いや考えを他に開き、互いの話が聞き合えるようにするために役立つ。<例>付箋、ホワイトボードなど
- ・**制限時間を設けることが有効**な場合も…内容やメンバーの傾向によっては、意見や感想を言うのに制限時間を設けることが有効な場合もある。そうすることで、発言の際にポイントを絞ろうと自分の考えに改めて向き合う機会となる。また、発言者が偏り対話が深まらないまま時間が経過してしまうことを防ぐことができる。
- ・**話し合いの人数を3～4人程度の少人数にする**…大人数で進めるよりも意見が出しやすく、聞き合いやすくなる。少人数で話し合ったことをもとにすると、その後に全体の間でも意見を出しやすく、他者の話をより関心をもって聞こうとする気持ちになりやすい。

どのような方法が自分たちの保育者集団に合っているか見極めながら、主体的な参加を促し、参加者一人一人の思考の流れを妨げないような進行を心掛け、対話の深まる会を目指したい。

文京区立本駒込幼稚園副園長 和島 千佳子

自分らしさや、他人らしさと出会うワーク

創造性を育む環境は、子どもも大人も、そこにいる全ての人々が主体的であることを必要としています。一人ひとり異なる人々が集まる場において、それぞれが主体的であるためには、それぞれがそれぞれを受け入れるという姿勢が必要です。よって保育の場であれば、保育者が子どもや保護者を受け入れるのみならず、保育者自身も受け入れられた存在であることを認識することが重要です。加えて、子どもの良さや保護者の良さ、それぞれの「らしさ」に気付くには、まずは自らのアイデンティティを大切にすることが必要です。自らのアイデンティティを知る、つまり私が私らしさに気付きそれを表していく中に、それとの違いから他者のアイデンティティ、その人らしさにも気付いていけるのです。

- ワークの目標の①…保育者が自身の好みや感覚に気付く (ワーク1)
 ②…同僚の好みや感覚を知る (ワーク2)
 ③…園の中の全ての人々が多様であることを視覚的に知る
 ④…作品は何度も眺めましょう。時間があれば、過去の自分と出会うことができます。
 過去の感覚と今の感覚の違いへの気付きは、今の自分を知ることにつながります。
 (ワーク2-2)

※違いを知り、その違いを自身の新たな知として楽しみ活かしていくことが重要であり、違いに価値を認めて受け入れていくことは前提となります。それぞれの感覚を一致させていくことを目的としたワークではございません。

1 「わたしのコレクション」を作ろう! (55分)

場所: 園内や園庭 (または子どもと出かける近くの公園)

時間: 1時間15分程度

用意するもの: A3のコピー用紙1人1枚以上。拾ったものを入れる空き箱やかご。大きめの白の画用紙1枚

①園内や園庭のなかにどんな「もの」があるかよく観察し、自分が美しい、面白い、好きなどと思うものを集めてみよう。(20分)

- ・グループではなく、一人ずつ行う。
- ・鳥の目、虫の目になって、日常の風景をよく見て、感じる。
- ・空き箱やかごに拾ったものを集める。

②集めてきたものを全部をA3のコピー紙の上に出して並べてみよう。(10分)

③並べたものにどんな魅力があるのか、特徴やルールを調べてみよう。(10分)

- ・色、形、質感はどうなっている? ・音や臭いは?
- ・あった場所はどんな場所? ・どんな状況で見つけたもの?

④自分の見つけた魅力(テーマ)にあったものだけ選び出し、画用紙のうえに「わたしのコレクション」を視覚的なプレゼンテーション(※1)を意識して作ってみよう(15分)

- ・テーマをひとつ選ぶ
- ・自分が美しい、面白いと思ったことが、他人が見たときに伝わるように並べてみる。

※1 視覚的なプレゼンテーションとは

言葉ではなく、ものの配置や状態で自分の視点を伝えるプレゼンテーション。このワークの場合は、自分のテーマが伝わるような素材だけを丁寧に選び、その魅力が一番伝わる配置・構成で並べる。出来上がったものを言葉で説明しなくても、相手に見て感じてもらえるようにすること。



2-1 「わたしのコレクション」と「あなたのコレクション」の共有 (20分)

小グループで互いの「コレクション」を見合い、その魅力について共有してみよう。
(20分)

- ①全員分の「わたしのコレクション」を並べる。
- ②グループの各々はそれを見ながら気づいたこと、感じたことを話し合う。
- ③制作者の意図と違うことを感じていい。制作者も、どういうテーマだったのか話す。答えはなく、園や園庭にあるものが持っている多面的な魅力や個性を発見するのが目的である。

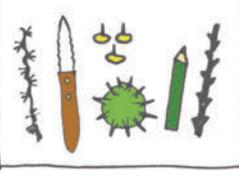
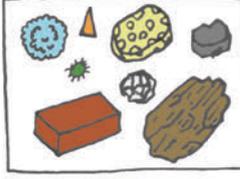
2-2 「わたしのコレクション」「あなたのコレクション」を長く共有する

- ①保育者が発見した視点を示す「わたしのコレクション」を写真にとり、A5またはA4の紙に印刷する。
- ②複数人分の例(多様な視点)を並べて、保育者が自由に見られる場所に数ヶ月にわたり掲示する。
 - ・それぞれが見つけた視点をみんなで期間をおきながら見比べて、その「違い」や「共通すること」を味わい、発見を楽しむ。
 - ・期間を置くことで、何度も自分の視点と対話する→自身の振り返りと理解→自身のアイデンティティの形成

3.子どもたちと視点の共有(発展編)

- ①子どもたちに自分たちの「わたしのコレクション」を共有してみよう。
 - ・2-2を子どもたちも見られる場所に掲示する。
 - ・鑑賞者である子どもたちが、ものを通してオープンに感じる感じ方を大切にする。
- ②子どもたちが保育者の「わたしのコレクション」から感じたことを保育者は拾って、活動を広げる。
 - ・保育者が行ったプレゼンテーションの視点からずれても構わない。

「わたしのコレクション」の表現者の意図、そこから子どもたちとの活動をどうデザインするか例

 <p>例1: 緑いろいろ 表現者の意図 園庭の植物を見つめたときに発見した多様な「みどり色」の色相の魅力を伝えた。</p> <p>↓</p> <p>自分が発見した「みどり色」の豊かさを子どもたちと共有したい。どんな「みどり色」があるのか発見したい。</p> <p>↓</p> <p>活動: 子どもたちが、自分の好きな園庭の「みどり色」を見ながら、絵の具の混色で緑をつくってみる。色の多様性を体験する。</p>	 <p>例2: 線の性格 表現者の意図 工業製品の真っ直ぐな線、車輪のような放射に伸びる線、枝のぼこぼこした線、針金の波打った線、縄の曲線の面白さを集めてみた。</p> <p>↓</p> <p>身の周りにどんな線があるのか、子どもたちと探したい。</p> <p>↓</p> <p>活動: 子どもたちは、黒ペンと紙を用いて、園内にある線を探しスケッチする。それらを集めて鑑賞し、みんなで様々な線の面白さを共有する。</p>
 <p>例3: スリル、危険 表現者の意図 鋭いもの、尖っているもの、危険なものから感じるスリルを表現してみた。</p> <p>↓</p> <p><鋭い、危ない>という「概念」を考えてみたい。</p> <p>↓</p> <p>活動: 鋭い、危ないをテーマにしたコレクションを子どもと共有し、そこから何を感じるか、子どもたちとディスカッションしてみる。そこで出てきた「子どもの意見」から考えられることを、さらにドローイングで表現する</p> <p>↓</p> <p>子どもたち各々のドローイングをディスカッションしながら共有して、<鋭い・危ない>を深める。</p>	 <p>例4: 異なる触り心地 表現者の意図 ふわふわ、ざらざら、ちくちく、すべすべなど、手で触ったときに感じる感触の差異を並べた。</p> <p>↓</p> <p>バーチャルリアリティーが増える現代、直接「手で感じる」経験をたくさんしたい。</p> <p>↓</p> <p>活動: コピー用紙、画用紙、片面ダンボール、布、ビニール、アルミホイルなどの異なる感触の素材を用意し、子どもたちが実際に触って好きなものを選んだり、コラージュしたりする。</p>

研修の成果

- 直接体験を通して**、感じ、考え、表現し創り出す喜びが味わえる。偶然出会った出来事や気づきを新鮮に感じ取り、参加者と協働する、充実感を得ることができる。
- 参加者同士で体験**（動く、作る、表現する、観る、聴く、触れる、味わう等）をしながら、事後の協議では、幼児理解や援助につなげて、考え合い、実践力が身に付く。
- 実践に役立つ手順や技法**および、子どもが経験する心理的な事実を保育者として、理解できる。
- 苦手な分野**は、他の参加者の関わり方や表現の仕方を学ぶことで、自分の保育で生かしてみようとする気持ちをもつことができる。

【研修リーダーの役割】

- ☆全体運営ではファシリテーター（促進者）の役割を担う。
- ☆準備や条件（会場、材料、人数の調整、時間配分、）を整えながら、参加者が取り組みやすい、環境（物・人・事・雰囲気）を構成する。
- ☆参加者が互いの良さから学び合えるように、個々の取り組みを把握し、調整をしていく。
- ☆メンバーの得意分野を生かし、企画に活かすようにする。

造形（フィンガーペイント）

実践（事例1）

- 【領域】表現・人間関係
- 【題材】指絵の具
- 【対象】保育者・学生
- 【人数】3～4名
- 【時期】夏
- 【準備】指絵の具、模造紙、机、ハサミ、粘着テープ、雑巾、他
- 【活用】グループは、若手・中堅、（学生）等、成員を分けて編成してもよい。

【研修の流れ】準備 ⇒ イメージ作り ⇒ 演習① ⇒

<ねらい>体験型研修（ワークショップ：表現、造形、自然体験、健康・運動カウンセリング等）を通して、参加者同士が学び合い、保育者としての学びや創造、問題解決につなげ、保育のスキルアップを目指す。

<保育に活かせる 体験型実技研修の内容（事例）>

- 表現（お話作り、劇遊びワークショップ、音楽、表現、生花、俳画、等）
- 造形（フィンガーペイント、粘土、新聞紙制作、等）
- 自然体験（野外遊び、ネイチャーゲーム、海浜観察、磯遊び、等）
- 健康・運動（リズム、体操・パラバルーン・野外クッキング、等）
- カウンセリング（面談技法、ロールプレイ、サンドプレイ（箱庭）、等）

体験型研修の展開

- 経験を共通にするために必要な手順を事前に参加者に伝える。

【展開例】造形（フィンガーペイント）

①個人で表現する場面

- 【方法、手順を理解する】
- 【照れずに、参加する】
- 【自分なりの、表現を楽しむ】

②グループで表現する場面

- 【相手の表現と呼応していく】
- 【グループの動きに応じていく】

③全体で創作する場面

- 【参加者の動きを、見ていく】
- 【協働、制作、創造を楽しむ】

※演習後の協議、話し合いに生かす。

チェックポイント

【創造性が発揮される研修の視点】

- ☆自由な会場の雰囲気の中で、参加者は、構えずに、動いているか？
- ☆参加者の必要感や願いに応じた、テーマや体験になっているか？
- ☆アクティビティ（活動）が分かりやすい内容になっているか？
- ☆安定感を得て活動できる（環境）状況を作りだせるか？
- ☆参加者同士の自然な交流が生まれる環境が整っているか？
- ☆研修リーダーは参加者の動き心情を受けとめているか？
- ☆持ち味が発揮され、アイデアが生かされる機会が豊かにあるか？

表現（自然物のアレンジ）

実践（事例2）

- 【領域】環境・表現
- 【題材】身近な自然物で創作する
- 【対象】保育者・保護者・親子活動
- 【人数】個人・グループ・親子
- 【時期】春夏秋冬
- 【準備】自然物（植物、木の実、枝、石、雑貨、色画用紙、廃材、他）
- 【活用】「自然や身近なものとの対話」巻末ワークシート（180ページ）参照。

カウンセリング（面談）

実践（事例3）

- 【領域】健康・人間関係・環境・言葉・表現
- 【題材】幼児理解、心をつなぐかかわり、家庭連携、等
- 【対象】保育者
- 【人数】個人、グループ、
- 【時期】通年
- 【準備】カンファレンス事例
- 【活用】初任者研修では、個人面談、懇談会前の演習として、活用できる。

保育者としての 成長を実感できるように

- ・ 創造性を育む環境を豊かに構成することを楽しみ、状況に応じ、変化・流動させていく。
- ・ 豊かな感性・創造性・協働性・審美性を高めていく、保育者の姿勢を大事にしていく。

演習②③ ⇒ 協議・発表 ⇒ 研修アドバイザーの助言 ⇒ 保育への活用

展開例（フィンガーペイント）

【豊かな感性・創造性・協働性を高めていく体験型研修】

- 「(指絵の具) 造形活動」を保育で行う時期に合わせ、体験型研修を計画すると準備が簡単である。
- 多くの保育者が参加できる日程・時間帯（午睡時間を活用等）に考慮し、設定をする。
- 協議・発表では、経験を伝え合う機会を大切に、他者から学び、実践に役立つ知識・工夫を身に付ける。

【具体的な進め方】 目的とゴールを明確にする。

- グループ（3～4名）に分かれる。幼児と同じ様に指絵の具を使い、一人で自由に模造紙に表現をする。
- 次に参加者と共に、模造紙に協働で表現をする。
- 最後に協議を行い、作品のイメージを話し合い、造形表現に協働で仕上げしていく。全体会で発表する。

【研修準備のポイント】

- ・ フィンガーペイントは、自由に、伸び伸びと表現できる環境に配慮する。実際に動きながら体験してみると幼児の気持ちが理解できる。
- ・ 手順などを丁寧に説明し、材料（机、指絵の具、模造紙、ハサミ、接着剤等）を使いやすく置く。

協議の内容

個人やグループで体験したことを話し合う。

- 各グループで表現を共有しながら、体験したことを発表し、自分自身が学んだことについて話をする。
- 表現したかったイメージや気付きをメンバーに伝える。協働することの難しさや楽しさに触れる。
- ☆ グループで、創造性豊かな作品の紹介をする。テーマを見付けて、共有する楽しさを味わう。

【協議・発表のポイント】

- ・ 体験したり、実際に作ったりして、保育材と出会い、面白さ、難しさ、幼児にとってどのような意味があるかを学べるようにする。
- ・ 保育者として、豊かな創造性を拓くためには、どのような態度が大切か自分自身の関わりを振り返ってみる機会になるようにする。

自然体験（ネイチャーゲーム）

実践（事例4）

【領域】 環境

【題材】 自然環境、事象、生物、動植物、気象、天文 等

【対象】 保育者・親子活動・学生

【人数】 個人、グループ、クラス

【時期】 春夏秋冬

【準備】 野外体験ができる場所、場所の下見、服装、救急道具他

【活用】 参考（有料の例）

- ・ 公益社団法人日本シェアリングネイチャー協会等の自然体験活動（アクティビティ）を活用し、自然体験を深める。
- ・ 地域のインストラクターと連携。

劇遊び（ワークショップ）

実践（事例5）

【領域】 言葉・表現

【題材】 身体表現、劇遊び

【対象】 保育者・学生

【人数】 個人、グループ5～6名
30名～50名も可

【時期】 春秋冬

【準備】 舞台になる部屋、脚本、音楽、台本、衣装、制作道具他

【活用】 参考（有料の例）

- ・ 劇団風の子等、プロの表現者と共に表現の楽しさを学ぶ。
- ・ 保育者のための、演劇ワークショップ等、体験型研修を企画し創造的な表現の楽しさを学ぶ。

【体験型研修からの学び】

○創造的な保育者の姿勢・態度

- ☆主体的な参加により、自分なりに感じたり、新しい価値に出会ったりする体験を大事にしていく。
- ☆創造性の発揮に着目し、自分はどうだったかを伝え合い、感じたことを表現し、学び合う保育者集団を目指す。
- ☆次の体験型研修会では、実践してみたことや、培った経験を基に、自分自身が企画者になり、同僚たちの特技を生かし、新しい知の創造を楽しみにする。
- ☆キャリアステージに応じ、工夫した点を共有し、自ら学びを深める保育者を目指していく。

元東京都教職員研修センター 研修研究支援専門員 大竹 節子

公益財団法人 日本教材文化研究財団定款

第1章 総則

(名称)

第1条 この法人は、公益財団法人 日本教材文化研究財団と称する。

(事務所)

第2条 この法人は、主たる事務所を、東京都新宿区に置く。

2 この法人は、理事会の決議を経て、必要な地に従たる事務所を設置することができる。これを変更または廃止する場合も同様とする。

第2章 目的及び事業

(目的)

第3条 この法人は、学校教育、社会教育及び家庭教育における教育方法に関する調査研究を行うとともに、学習指導の改善に資する教材・サービス等の開発利用をはかり、もってわが国の教育の振興に寄与することを目的とする。

(事業)

第4条 この法人は、前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

- (1) 学校教育、社会教育及び家庭教育における学力形成に役立つ指導方法の調査研究と教材開発
 - (2) 家庭の教育力の向上がはかれる教材やサービスの調査研究と普及公開
 - (3) 前二号に掲げる研究成果の発表及びその普及啓蒙
 - (4) 教育方法に関する国内外の研究成果の収集及び一般の利用に供すること
 - (5) 他団体の検定試験問題及びその試験に関係する教材の監修
 - (6) その他、目的を達成するために必要な事業
- 2 前項の事業は、日本全国において行うものとする。

第3章 資産及び会計

(基本財産)

第5条 この法人の目的である事業を行うために不可欠な別表の財産は、この法人の基本財産とする。

2 基本財産は、この法人の目的を達成するために理事長が管理しなければならないが、基本財産の一部を処分しようとするとき及び基本財産から除外しようとするときは、あらかじめ理事会及び評議員会の承認を要する。

(事業年度)

第6条 この法人の事業年度は、毎年4月1日に始まり翌年3月31日に終わる。

(事業計画及び収支予算)

第7条 この法人の事業計画書、収支予算書並びに資金調達及び設備投資の見込みを記載した書類については、毎事業年度開始の日の前日までに、理事長が作成し、理事会の承認を受けなければならない。これを変更する場合も同様とする。

2 前項の書類については、主たる事務所に、当該事業年度が終了するまでの間備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

(事業報告及び決算)

第8条 この法人の事業報告及び決算については、毎事業年度終了後3箇月以内に、理事長が次の各号の書類を作成し、

監事の監査を受けた上で、理事会の承認を受けなければならない。承認を受けた書類のうち、第1号、第3号、第4号及び第6号の書類については、定時評議員会に提出し、第1号の書類についてはその内容を報告し、その他の書類については、承認を受けなければならない。

- (1) 事業報告
- (2) 事業報告の附属明細書
- (3) 貸借対照表
- (4) 正味財産増減計算書
- (5) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の附属明細書
- (6) 財産目録

2 第1項の規定により報告または承認された書類のほか、次の各号の書類を主たる事務所に5年間備え置き、個人の住所に関する記載を除き一般の閲覧に供するとともに、定款を主たる事務所に備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

- (1) 監査報告
- (2) 理事及び監事並びに評議員の名簿
- (3) 理事及び監事並びに評議員の報酬等の支給の基準を記載した書類
- (4) 運営組織及び事業活動の状況の概要及びこれらに関する数値のうち重要なものを記載した書類

(公益目的取得財産残額の算定)

第9条 理事長は、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律施行規則第48条の規定に基づき、毎事業年度、当該事業年度の末日における公益目的取得財産残額を算定し、前条第2項第4号の書類に記載するものとする。

第4章 評議員

(評議員)

第10条 この法人に、評議員16名以上21名以内を置く。

(評議員の選任及び解任)

第11条 評議員の選任及び解任は、評議員選定委員会において行う。

2 評議員選定委員会は、評議員1名、監事1名、事務局長1名、次項の定めに基づいて選任された外部委員2名の合計5名で構成する。

3 評議員選定委員会の外部委員は、次のいずれにも該当しない者を理事会において選任する。

- (1) この法人または関連団体（主要な取引先及び重要な利害関係を有する団体を含む。以下同じ。）の業務を執行する者または使用人
- (2) 過去に前号に規定する者となったことがある者
- (3) 第1号または第2号に該当する者の配偶者、三親等内の親族、使用人（過去に使用人となった者も含む。）

4 評議員選定委員会に提出する評議員候補者は、理事会または評議員会がそれぞれ推薦することができる。評議員選定委員会の運営についての詳細は理事会において定める。

5 評議員選定委員会に評議員候補者を推薦する場合には、次に掲げる事項のほか、当該候補者を評議員として適任と判断した理由を委員に説明しなければならない。

- (1) 当該候補者の経歴
- (2) 当該候補者を候補者とした理由
- (3) 当該候補者とこの法人及び役員等（理事、監事及び評議員）との関係
- (4) 当該候補者の兼職状況

6 評議員選定委員会の決議は、委員の過半数が出席し、

その過半数をもって行う。ただし、外部委員の1名以上が出席し、かつ、外部委員の1名以上が賛成することを要する。

- 7 評議員選定委員会は、第10条で定める評議員の定数を欠くこととなるときに備えて、補欠の評議員を選任することができる。
- 8 前項の場合には、評議員選定委員会は、次の各号の事項も併せて決定しなければならない。
 - (1) 当該候補者が補欠の評議員である旨
 - (2) 当該候補者を1人または2人以上の特定の評議員の補欠の評議員として選任するときは、その旨及び当該特定の評議員の氏名
 - (3) 同一の評議員（2人以上の評議員の補欠として選任した場合にあっては、当該2人以上の評議員）につき2人以上の補欠の評議員を選任するときは、当該補欠の評議員相互間の優先順位
- 9 第7項の補欠の評議員の選任に係る決議は、当該決議後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結の時まで、その効力を有する。

(評議員の任期)

- 第12条 評議員の任期は、選任後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。また、再任を妨げない。
- 2 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した評議員の補欠として選任された評議員の任期は、退任した評議員の任期の満了するときまでとする。
- 3 評議員は、第10条に定める定数に足りなくなるときは、任期の満了または辞任により退任した後も、新たに選任された評議員が就任するまで、なお評議員としての権利義務を有する。

(評議員に対する報酬等)

- 第13条 評議員に対して、各年度の総額が500万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。
- 2 前項の規定にかかわらず、評議員には費用を弁償することができる。

第5章 評議員会

(構成)

- 第14条 評議員会は、すべての評議員をもって構成する。

(権限)

- 第15条 評議員会は、次の各号の事項について決議する。
 - (1) 理事及び監事の選任及び解任
 - (2) 理事及び監事の報酬等の額
 - (3) 評議員に対する報酬等の支給の基準
 - (4) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の承認
 - (5) 定款の変更
 - (6) 残余財産の処分
 - (7) 基本財産の処分または除外の承認
 - (8) その他評議員会で決議するものとして法令またはこの定款で定められた事項

(開催)

- 第16条 評議員会は、定時評議員会として毎事業年度終了後3箇月以内に1回開催するほか、臨時評議員会として必要がある場合に開催する。

(招集)

- 第17条 評議員会は、法令に別段の定めがある場合を除き、理事会の決議に基づき理事長が招集する。

- 2 評議員は、理事長に対して、評議員会の目的である事項及び招集の理由を示して、評議員会の招集を請求することができる。

(議長)

- 第18条 評議員会の議長は理事長とする。
- 2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、評議員の互選によって定める。

(決議)

- 第19条 評議員会の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。
- 2 前項の規定にかかわらず、次の各号の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の3分の2以上に当たる多数をもって行わなければならない。
 - (1) 監事の解任
 - (2) 評議員に対する報酬等の支給の基準
 - (3) 定款の変更
 - (4) 基本財産の処分または除外の承認
 - (5) その他法令で定められた事項
- 3 理事または監事を選任する議案を決議するに際しては、各候補者ごとに第1項の決議を行わなければならない。理事または監事の候補者の合計数が第21条に定める定数を上回る場合には、過半数の賛成を得た候補者の中から得票数の多い順に定数の枠に達するまでの者を選任することとする。

(議事録)

- 第20条 評議員会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。
- 2 議長は、前項の議事録に記名押印する。

第6章 役員

(役員の設定)

- 第21条 この法人に、次の役員を置く。
 - (1) 理事 7名以上12名以内
 - (2) 監事 2名または3名
- 2 理事のうち1名を理事長とする。
- 3 理事長以外の理事のうち、1名を専務理事及び2名を常務理事とする。
- 4 第2項の理事長をもって一般社団法人及び一般財団法人に関する法律（平成18年法律第48号）に規定する代表理事とし、第3項の専務理事及び常務理事をもって同法第197条で準用する同法第91条第1項に規定する業務執行理事（理事会の決議により法人の業務を執行する理事として選定された理事をいう。以下同じ。）とする。

(役員を選任)

- 第22条 理事及び監事は、評議員会の決議によって選任する。
- 2 理事長及び専務理事並びに常務理事は、理事会の決議によって理事の中から選定する。

(理事の職務及び権限)

- 第23条 理事は、理事会を構成し、法令及びこの定款で定めるところにより、職務を執行する。
- 2 理事長は、法令及びこの定款で定めるところにより、この法人の業務を代表し、その業務を執行する。
- 3 専務理事は、理事長を補佐する。
- 4 常務理事は、理事長及び専務理事を補佐し、理事会の議決に基づき、日常の事務に従事する。
- 5 理事長及び専務理事並びに常務理事は、毎事業年度に4箇月を超える間隔で2回以上、自己の職務の執行の状

況を理事会に報告しなければならない。

(監事の職務及び権限)

第24条 監事は、理事の職務の執行を監査し、法令で定めるところにより、監査報告を作成する。

2 監事は、いつでも、理事及び事務局員に対して事業の報告を求め、この法人の業務及び財産の状況の調査をすることができる。

(役員任期)

第25条 理事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

2 監事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

3 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した理事または監事の補欠として選任された理事または監事の任期は、前任者の任期の満了するときまでとする。

4 理事または監事については、再任を妨げない。

5 理事または監事が第21条に定める定数に足りなくなるときまたは欠けたときは、任期の満了または辞任により退任した後も、それぞれ新たに選任された理事または監事が就任するまで、なお理事または監事としての権利義務を有する。

(役員解任)

第26条 理事または監事が、次の各号のいずれかに該当するときは、評議員会の決議によって解任することができる。

- (1) 職務上の義務に違反し、または職務を怠ったとき
- (2) 心身の故障のため、職務の執行に支障がありまたはこれに堪えないとき

(役員に対する報酬等)

第27条 理事及び監事に対して、各年度の総額が300万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。

2 前項の規定にかかわらず、理事及び監事には費用を弁償することができる。

第7章 理事会

(構成)

第28条 理事会は、すべての理事をもって構成する。

(権限)

第29条 理事会は、次の各号の職務を行う。

- (1) この法人の業務執行の決定
- (2) 理事の職務の執行の監督
- (3) 理事長及び専務理事並びに常務理事の選定及び解職

(招集)

第30条 理事会は、理事長が招集するものとする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、各理事が理事会を招集する。

(議長)

第31条 理事会の議長は、理事長とする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、専務理事が理事会の議長となる。

(決議)

第32条 理事会の決議は、決議について特別の利害関係を有する理事を除く理事の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

2 前項の規定にかかわらず、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律第197条において準用する同法第96条の要件を満たしたときは、理事会の決議があったものとみなす。

(議事録)

第33条 理事会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。

2 出席した理事長及び監事は、前項の議事録に記名押印する。ただし、理事長の選定を行う理事会については、他の出席した理事も記名押印する。

第8章 定款の変更及び解散

(定款の変更)

第34条 この定款は、評議員会の決議によって変更することができる。

2 前項の規定は、この定款の第3条及び第4条並びに第11条についても適用する。

(解散)

第35条 この法人は、基本財産の滅失によるこの法人の目的である事業の成功の不能、その他法令で定められた事由によって解散する。

(公益認定の取消し等に伴う贈与)

第36条 この法人が公益認定の取消しの処分を受けた場合または合併により法人が消滅する場合（その権利義務を承継する法人が公益法人であるときを除く。）には、評議員会の決議を経て、公益目的取得財産残額に相当する額の財産を、当該公益認定の取消しの日または当該合併の日から1箇月以内に、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

(残余財産の帰属)

第37条 この法人が清算をする場合において有する残余財産は、評議員会の決議を経て、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

第9章 公告の方法

(公告の方法)

第38条 この法人の公告は、電子公告による方法により行う。

2 事故その他やむを得ない事由によって前項の電子公告を行うことができない場合は、官報に掲載する方法により行う。

第10章 事務局その他

(事務局)

第39条 この法人に事務局を設置する。

2 事務局には、事務局長及び所要の職員を置く。

3 事務局長及び重要な職員は、理事長が理事会の承認を得て任免する。

4 前項以外の職員は、理事長が任免する。

5 事務局の組織、内部管理に必要な規則その他については、理事会が定める。

(委 任)

第40条 この定款に定めるもののほか、この定款の施行について必要な事項は、理事会の決議を経て、理事長が定める。

附 則

- 1 この定款は、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める公益法人の設立の登記の日から施行する。
- 2 一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める特例民法法人の解散の登記と、公益法人の設立の登記を行ったときは、第6条の規定にかかわらず、解散の登記の日の前日を事業年度の末日とし、設立の登記の日を事業年度の開始日とする。
- 3 第22条の規定にかかわらず、この法人の最初の理事長は杉山吉茂、専務理事は新免利也、常務理事は星村平和及び中井武文とする。
- 4 第11条の規定にかかわらず、この法人の最初の評議員は、旧主務官庁の認可を受けて、評議員選定委員会において行うところにより、次に掲げるものとする。

有田 和正	尾田 幸雄
梶田 叡一	角屋 重樹
亀井 浩明	北島 義斉
木村 治美	佐島 群巳
佐野 金吾	清水 厚実
田中 博之	玉井美知子
中川 栄次	中里 至正
中渕 正堯	波多野義郎
原田 智仁	宮本 茂雄
山極 隆	大倉 公喜
- 5 昭和45年の法人設立時の理事及び監事は、次のとおりとする。

理事	(理事長)	平澤 興
理事	(専務理事)	堀場正夫
理事	(常務理事)	鯨坂二夫
理事	(常務理事)	渡辺 茂
理事	(常務理事)	近藤達夫
理事		平塚益徳
理事		保田 與重郎
理事		奥西 保
理事		北島織衛
理事		田中克己
監事		高橋武夫
監事		辰野千壽
監事		工藤 清

賛助会員規約

第1条 公益財団法人日本教材文化研究財団の事業目的に賛同し、事業その他運営を支援するものを賛助会員(以下「会員」という)とする。

- 第2条 会員は、法人、団体または個人とし、次の各号に定める賛助会費(以下「会員」という)を納めるものとする。
- (1) 法人および団体会員 一口30万円以上
 - (2) 個人会員 一口6万円以上
 - (3) 個人準会員 一口6万円未満

第3条 会員になろうとするものは、会費を添えて入会届を提出し、理事会の承認を受けなければならない。

第4条 会員は、この法人の事業を行う上に必要なことから、この法人の事業を行う上に必要なことについて研究協議し、その遂行に協力するものとする。

- 第5条 会員は次の各号の事由によってその資格を失う。
- (1) 脱退
 - (2) 禁治産および準禁治産並びに破産の宣告
 - (3) 死亡、失踪宣告またはこの法人の解散
 - (4) 除名

第6条 会員で脱退しようとするものは、書面で申し出なければならない。

- 第7条 会員が次の各号(1)に該当するときは、理事現在数の4分の3以上出席した理事会の議決をもってこれを除名することができる。
- (1) 会費を滞納したとき
 - (2) この法人の会員としての義務に違反したとき
 - (3) この法人の名誉を傷つめまたはこの法人の目的に反する行為があったとき

第8条 既納の会費は、いかなる事由があってもこれを返還しない。

第9条 各年度において納入された会費は、事業の充実およびその継続的かつ確実な実施のため、その半分を管理費に使用する。

内閣府所管

公益財団法人 日本教材文化研究財団

理事・監事・評議員

(1) 理事・監事名簿 (敬称略) 13名

(平成30年3月1日現在)

役名	氏名	就任年月日	就重	職務・専門分野	備考
理事長	村上 和雄	平成28年6月3日 (理事長就任 H.26.3.7)	重	法人の代表 業務の総理	筑波大学名誉教授 全日本家庭教育研究会総裁
専務理事	新免 利也	平成28年6月3日	重	事務総括 運	(株)新学社執行役員
常務理事	中井 武文	平成28年6月3日	重	財務	(株)新学社代表取締役会長
常務理事	星村 平和	平成28年6月3日	重	社会科教育	元兵庫教育大学教授 国立教育政策研究所名誉所員
理事	角屋 重樹	平成28年6月3日	重	理科教育	広島大学名誉教授 日本体育大学教授
理事	北島 義俊	平成28年6月3日	重	財務	大日本印刷(株)代表取締役社長
理事	杉山 吉茂	平成28年6月3日	重	数学教育	元早稲田大学教授 東京学芸大学名誉教授
理事	中川 栄次	平成28年6月3日	重	財務	(株)新学社代表取締役社長
理事	中冽 正堯	平成28年6月3日	就	国語教育学	元兵庫教育大学学長 兵庫教育大学名誉教授
理事	原田 智仁	平成28年6月3日	重	社会科教育	兵庫教育大学名誉教授
理事	菱村 幸彦	平成28年6月3日	重	教育行政 規	元文部省初中局長 国立教育政策研究所名誉所員
監事	中合 英幸	平成28年6月3日	重	財務	(株)新学社執行役員
監事	古谷 滋海	平成28年6月3日	重	財務	大日本印刷(株)常務執行役員

(50音順)

(2) 評議員名簿 (敬称略) 20名

役名	氏名	就任年月日	就重	担当職務	備考
評議員	秋田喜代美	平成28年12月2日	重	教育心理学・発達心理学 学校教育学	東京大学大学院教授
評議員	浅井 和行	平成26年7月25日	重	教育工学 メディア教育	京都教育大学大学院教授
評議員	安彦 忠彦	平成26年7月25日	重	教育課程論 教育評価・教育方法	名古屋大学名誉教授 神奈川大学特別招聘教授
評議員	亀井 浩明	平成26年7月25日	重	初等中等教育 キャリア教育	元東京都教委指導部長 帝京大学名誉教授
評議員	北島 義斉	平成26年7月25日	重	財務	大日本印刷(株)代表取締役副社長
評議員	木村 治美	平成26年7月25日	重	英文学	共立女子大学名誉教授 エッセイスト
評議員	櫻井 茂男	平成26年7月25日	重	認知心理学・発達心理学 キャリア教育	筑波大学人間系教授
評議員	佐藤 晴雄	平成28年12月2日	就	教育経営学・教育行政学 社会教育学・青少年教育論	日本大学教授
評議員	佐野 金吾	平成26年7月25日	重	社会科教育 教育課程・学校経営	元東京家政学院中・高等学校長 全国図書教材協議会会長
評議員	清水 厚実	平成26年7月25日	重	教育学	日本教材学会会長 学校法人福山大学理事長
評議員	清水 美憲	平成26年7月25日	重	数学教育 学論	筑波大学人間系教授
評議員	下田 好行	平成26年7月25日	重	国語教育 教育方法学	元国立教育政策研究所総括研究官 東洋大学教授
評議員	高木 展郎	平成26年7月25日	重	国語科教育学 学	横浜国立大学名誉教授
評議員	田中 博之	平成26年7月25日	重	教育工学 学	早稲田大学教職大学院教授
評議員	堀井 啓幸	平成28年12月2日	就	教育環境 学論	常葉大学教授
評議員	前田 英樹	平成26年7月25日	重	フランス語 思想論	立教大学名誉教授
評議員	松浦 伸和	平成26年7月25日	重	英語教育学	広島大学大学院教授
評議員	峯 明秀	平成26年7月25日	重	社会科教育学	大阪教育大学教授
評議員	油布佐和子	平成28年12月2日	就	教育社会学・学校の社会学 教師教職研究・児童生徒の問題行動	早稲田大学教育・総合科学学術院教授
評議員	吉田 武男	平成26年7月25日	重	道徳教育 論	筑波大学人間系教授

(50音順)

調査研究シリーズ 71

これからの時代に求められる資質・能力を 育成するための幼児教育指導

平成30年 3月31日発行

編集／公益財団法人 日本教材文化研究財団

発行人／新免 利也（専務理事）

発行所／公益財団法人 日本教材文化研究財団

〒162-0841 東京都新宿区払方町14番地 1

電話 03-5225-0255 FAX 03-5225-0256

<http://www.jfecr.or.jp>

表紙・口絵デザイン：（株）スタジオ・ビーム

印刷（株）天理時報社