

描画活動における子どもの探究的思考と 保育者の援助に関する考察 — 保育園における5歳児クラスの実践に着目して —

Children's Inquiry-Based Thinking and Educator Support in Drawing Activities
: Practices in a Five-Year-Old Class at a Nursery School

古和 友子*
Tomoko KOWA

Abstract

This study explores how young children engage in inquiry-based thinking through drawing activities, and examines the role of early childhood educators in supporting such exploratory processes. Recent educational policies in Japan emphasize the continuity between early childhood and primary education, ultimately highlighting the importance of fostering deep, dialogic, and self-directed learning from the preschool years. Via a case study of five-year-old children, three key dimensions are analyzed: (1) the emergence and development of inquiry-based thinking through drawing, (2) influence of peer and educator interactions on children's expressive expansion, and (3) pedagogical strategies and environmental arrangements that support these processes. The findings suggest that drawing serves not only as a medium for visualizing children's internal thoughts and emotions, but also as an active and expansive practice shaped by social and environmental interactions. Educators' respectful, collaborative, and reflective engagement was a critical factor in nurturing children's inquiry and expression. While the study is based on a single preschool setting, the educational significance of drawing as a practice that bridges early childhood and primary education is underscored. To deepen understanding of how inquiry-based expression in early childhood can be sustained and developed across educational transitions, future research should expand to diverse contexts.

I はじめに

本研究は、描画活動を通して子どもが自ら問いを立て、考え、友達や保育者と対話しながら思考を深めていく姿とそうした探究的な姿を支える保育者の関わりについての考察を目的としている。

現行の3法令（厚生労働省 2018 文部科学省 2018 内閣府 2018）では、幼児教育の意義と小学校教育との連続性が強調されており、幼児期の学びが生涯にわたる教育の基礎を培うことが示されている。また、2020年施行の小学校学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の視点から授業改善が求められ、幼児期の教育との接続を意識した指導の工夫が重要視されている。

さらに、子ども家庭庁が策定し、2023年に閣議決定された「はじめの100ヶ月の育ちビジョン」では、妊娠期から小学校入学までの約100ヶ月間が、身体・心・社会のすべての側面においてウェルビーイングを育む重要な時期であると位置づけられている。これらの政策的背景を踏まえると、就学前期における子どもの探究的な学びを捉え直し、保育実践の中でどのように育まれているかを明らかにすることは、教育の連続性を考える上でも重要な課題である。

* 作陽短期大学音楽学科幼児教育専攻 *Sakuyo Junior College, Department of Music, Major of Childhood Education*

Ⅱ 問題の所在と目的

領域「表現」については、その内容が保育のアクティブ・ラーニング「主体的、対話的で深い学び」に最も重要な位置づけとなることから、子どもの「あそび」としての領域「表現」の重要性が示されている（兼間 2020）。表1の保育内容表現領域の内容にもあるように、子どもの描画活動は、生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにし、様々な出来事を通して感動したことを伝え合う楽しさを味わいながら、自由にかいたり、つくったりなどすることである。

表1 領域「表現」内容

イ) 内容
① 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。
② <u>生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。</u>
③ <u>様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。</u>
④ 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、 <u>自由にかいたり、つくったりなどする。</u>
⑤ <u>いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。</u>
⑥ 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。
⑦ かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。
⑧ 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。

さらに、表2領域「表現」内容の取扱いには、保育者の役割として、子どもの表現の受容と共有、意欲を発揮するための環境構成の工夫等が示されている。

表2 領域「表現」内容の取扱い

① 豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た感動を他の子どもや 保育士等と共有し 、様々に表現することなどを通して養われるようにすること。その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。
② 子どもの自己表現は素朴な形で行われることが多いので、 保育士等はそのような表現を受容し 、子ども自身の 表現しようとする意欲を受け止めて 、子どもが生活の中で子どもらしい様々な 表現を楽しむことができるように すること。
③ 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、 表現する意欲を十分に発揮させることができるように 、遊具や用具などを整えたり、様々な素材や表現の仕方に親しんだり、他の子どもの表現に触れられるよう配慮したりし、 表現する過程を大切に して自己表現を楽しむように工夫すること。

一方、2008年の学習指導要領（文部科学省 2008）は、教育目標に「感性を働かせながら」が加わり、文部科学省検定済みの教科書には、1年生から6年生まですべて「造形あそび」が載り、幼児期からの連続性が一見してわかるようになった。2017年の改訂において、「図画工作科」や「生活科」に関する学習指導要領の内容と変遷、及び幼稚園教育要領との関連について、小学校教員は幼稚園における教育内容を知る必要性が示唆された（松下 2018）。さらに、白神・周東ら（白神、周東、吉澤 2017）は、保幼小連携推進における考え方のずれといった意識化しにくい問題を自覚的に捉える手がかかりを得た上で、幼児期の子どもの発達について、積極的な情報発信の必要性に言及している。これらを鑑みると、幼児期の教育において重要視される遊びを通した学びが就学前教育と小学校教育との間でより深く理解されるためには、両者間の連携が不可欠であることはいうまでもない。

辻（辻 2019, 2020）は、幼児期後半期以降（4歳ころ～）の発達を踏まえ、「言葉で考えることを楽しむ」姿や、「今・この自分とは異なる他者や過去の自分の立場になって考える題材を楽しむ」姿に着目し、描画活動が他者との関係性や過去の経験から影響を受けながら表現につながる可能性を示唆している。さらに、発達過程を考慮して、描画題材として設定した内容の実証研究における検証の必要性について課題が残ると指摘している。

さらに横田（横田 2023）は、幼児教育の形態は、幼保小連携教育の推進や、学校種間における相互理解の促進が困難な側面があるとしたうえで、保育実践例をもとに遊びや学びの展開を描出しよう

とした学術論文は少なく研究成果の累積が望まれると述べている。

こうした背景を踏まえると、本研究の意義は、就学前から小学校への移行期における学びのつながりを意識しながら、保育実践の中で育まれる思考のプロセスを丁寧に捉えることで、子どもの描画活動における教育的意義を再確認する点にある。そこで、本研究の目的は、描画活動を通して、子どもが自ら問いを持ち、友達や保育者と対話しながら思考を深めていく姿と、そうした探究的な姿を支える保育者の関わりについて考察する。

Ⅲ 研究方法

1-1 対象園と事例

本研究では、筆者が現在、園内研修に関わっている保育園（X園：広島県内の私立保育園）での事例をもとに分析・考察を行う。X園では、2023年より2ヶ月に一回（年間約16回）程度、園内研修に関わり、保育観察を行っている。園内研修は、「子どもにとってどうかを考える」を全体の柱とし、筆者による当日の観察事例や、それまでの保育実践事例について、子どもの姿の意味の捉え方やそれに基づく環境構成・援助のあり方について、園の先生方と対話を重ねる場となっている。

本研究で取り上げるのは、X園5歳児すみれ組における保育実践で、「海の中」と「休みの日に〇〇したこと」という2つの描画活動である。前者は、絵具・水性マーカー他を使い、後者は、鉛筆を使った描画である。そして、5歳児クラスでの対象児の描画活動について、子どもの活動を撮影した写真、観察による子どもの発言の聴き取り、クラスの保育記録、保育者へのインタビューをもとにした事例を検討・考察する。なお、描画表現の活動の名称は、活動の様子をわかりやすく示すために、インタビューの中で登場した保育士の言葉を用いて、筆者が仮に設定したものである。

クラスの構成は、子ども19名および保育者1名である。実践の期間は、「海の中」が2025年7月上旬、「休みの日に〇〇したこと」は、同年8月中旬である。対象児は、保育年数はさまざまであるが、3年保育以上の子どもが19名中18名である。また、2歳から入園している子どもも半数以上の14名おり、2歳・3歳・5歳の時に現在と同じ保育士がクラスを担当している。

現在の担当保育士（以下、保育者）は、2歳児クラスの頃から、子ども達の発達段階に合わせて、日々の保育の中に描画活動を取り入れてきた。そうした積み重ねの中で、子ども達は園生活を通して、さまざまな描画の経験をしてきたと言える。

現在の5歳児クラスでは、季節や行事などをきっかけに、保育者がテーマを提案することもあれば、子ども達の興味や経験、友達とのやりとりや保育者との会話など、子ども自身の思いや発見からテーマが生まれることもある。今回取り上げる2つの描画活動は、まさにそうした子どもとの対話の中から生まれたものである。

5歳児クラスに進級してから、子ども達は何か課題や気になることがあると、自分たちで話し合いを始める姿が見られるようになったと、保育者は語っている。

日常の保育の中では、子どもと保育者、また子ども同士の対話に意識的に目を向ける保育者の姿が多く見られる。何気ない雑談から、保育者が意図的に取り入れる話し合いまで、その関わり方はさまざまであるが、安心した雰囲気の中で、友達や保育者と楽しそうに対話する子ども達の姿は、筆者の観察中にも数多く確認された。

今回の研究対象である事例の背景には、このような子どもの育ちやクラスの雰囲気があることを踏まえたうえで、考察を行う。

なお、対象となる子どもの表記については、保育所保育指針に沿って、以降「子ども」とする。

1-2 倫理的配慮

観察に際して、研究協力園の園長、主任、担任保育者、保護者に対し、研究の目的や調査内容と方法、個人情報の保護に関して文書および口頭による説明を行い、調査と研究成果の公表の了承を得た。

なお、個人名は全て仮名で記載し、描画を使用する場合は、固有名を消すなどして、個人が特定されないよう配慮した。

IV 事例と考察

1 考察の観点

保育所保育指針等三法令の保育内容及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」、先行研究（瀧川 2013）（藤井・福地 2023）を踏まえて、考察の観点として次の事柄に留意した。

(1) 思考力（探究的思考）の芽生えと深化

（子どもが描画活動を通じてどのように問いを立て、思考を深めているか）

(2) 子ども同士・子どもと保育者の関わりが与える影響

（子どもの表現の変化や拡張にどのように影響しているか）

(3) (1) 及び (2) を支える環境構成・援助の工夫

（保育者のどのような援助や環境構成が、子どもの探究的表現を支えているか）

本研究の実践が、就学前教育と小学校教育の学びの連続性を考える上でどのような示唆があるかについても留意する。

2 事例 描画活動「海の中」

この活動は、写真1に示した絵の具・クレヨン・水性マーカーペンを使って「海の中」の様子を描いたもので、これは、保育者と幼児との日常的な対話の積み重ねを背景として展開された。インタビュー記録（【インタビュー1】）からも、保育者が日々の関わりの中で子どもの興味や表現への意欲を丁寧に捉えていたことが確認できる。こうした対話的な関係性を基盤として、保育者は活動を構想し、実践へとつなげていった。

【インタビュー1】

Q：《この活動を行うきっかけをおしえてください》

A：（子どもから）海に行ったっていう話もあったり…。

Q：《海に行った子が多かったのですか？》

A：多かったわけじゃないんですけど、話の流れで海の話をする子がいたので、海って感じのそういう理由で…多分きっかけはそんな感じだった。～中略～

大体朝の会の流れから、今日こんなことしてみようみたいな話をするのですが、その時に（子どもから）海の話があったりしたので。





写真1 海の中を表現した5歳児の描画

実践の経緯は表3の通りである。この活動は、連続した2日間にわたって行われている。①と②が1日目、③が2日目である。時系列に沿って、活動の様子を記載し考察する。

表3 実践の経緯

	活動の流れ	子どもの思いと言動
事例①	海の色作り（1日目）	海の色について考え、色を作る
事例②	水の泡作り（1日目）	泡をスタンプできるような材料を探し、描く
事例③	「にじいろのさかな」の描画と海の中の全体像作り（2日目）	にじいろのさかなを想起し、描く 海の中を想起し、思い思いに描く

事例①海の色作り 事例②水の泡作り（1日目）

海の色とは、描画の背景に絵の具で塗り込んである主に青系統の色のことである。写真2からも分かるように、それぞれの子どもの筆遣いによって塗り方に違いがあるのはいうまでもない。さらに、青系統の絵の具を複数色使って描いている。



写真2 できた色を使って海を思い思いに描く5才児

この海の色作りについて保育者は、「海の色はどんな色かな？」と投げかけ、具体的な色作りへと進めている。その際、共同絵の具を使用し、子ども達が見ている前で保育者が混色をするという方法をとった。子ども達は、口々にA「とうめい」、「青」、「水色」、「白もあるよ」などこたえる。これらの発言に応じて、「じゃあ、(みんなが言った色を)全部作ってみよう。先生がやってみるね。」と、保育者は、絵の具を容器に出していく。

さらに子ども達は、B「青に白を混ぜたらいい」、「水色に白を混ぜたらいい」、「青よりもっと濃い青もあるよね」、「濃い青は、黒を混ぜたらいい」、「黒入れてみて」などと発言し、保育者は、発言や要望に応え混色する。

そのような状況をクラス全体で共有しながら、思う色ができないと思ったときには、様々な発言が飛び交った。C「濃い青は、難しいね」、「白はちょっとだけだと、何にも変わらんよ。もうちょっと入れて」、「水も入れんと！（入れた方がいい）」等、保育者の手を借りてできる色を見ながら話し合いを重ねた。

そののち、概ね納得した色ができあがり、海を描くこととなった。

海を描くことと同時に、泡を表現する活動も行われている。この活動についても、子どもから出てきた「泡もあるよね」という言葉が発端となり、自分たちで泡がイメージできる素材を選び、スタンプしたり、こすったりすることで泡を表現するという活動に発展した(写真3)。



写真3 泡を表現する5才児

事例①では、保育者の「海の色はどんな色かな？」と言う投げかけに応じて、下線部Aのように、海という言葉からイメージした色を思い浮かべ、発言したり、友達の言葉を聞いたり様子を見たりする、保育者からの投げかけに答えを見つけようとする、保育者の意図やそれに対する友達の思いを探ろうとする探索的な活動の場面と捉えることができる。

しばらくすると、混色して色を作り出してはどうかという発言をする子どもが現れる(下線部B)。実際の絵の具のチューブが目の前にあり、単一の色ではなく、混色をすればより自分のイメージに近い色が作れるのではないかと思考が深まったためと推測できる。また、友達の発言を聞いて、混色に気づいたとも考えられる。はじめは、保育者の投げかけに答えを返すという意識であったが、下線部Bの発言になると、保育者の投げかけを自分の気づきとして捉え、混色という仮説を立てて思考を深めているのが分かる。

さらに、下線部Cの場面では、保育者が混色する様子を見ながら、子どもが試行錯誤するような発言をする姿が見られた。思い描いた色がすぐには作れないもどかしさや、友達とイメージを共有することの難しさを感じながらも、「なんとか思う色を作りたい」という子どもの気持ちが伝わってくる。

この場面では、子どもがその難しさを単なる困難としてではなく、自らの課題として捉え、どうにかして乗り越えようとする意識がよりはっきりと表れている。そこには、探索的な関わりから探究的な思考へと移行していく姿が見られ、思考の深まりが感じられる。

なお、ここでは、探究的な思考に焦点を当てているが、探索的な思考を軽視しているわけではない。探索・探究のいずれにも、子どもなりの問題解決の過程が含まれている(瀧川 2013)。本研究で取り上げた描画活動においても、探索から探究へとつながる道すじの重要性を示す事例であるといえる。

その後の描画の段階では、子ども達は自分達で作った海の色を使って画用紙に表現を描き起こしていった(写真2)。このとき、紙面を単なる背景として塗りつぶすのではなく、波をイメージした曲線を描いたり、色を塗り重ねたりするなど、それぞれ異なる方法で表現している姿が見られた。

海の色について探究的に考えた経験が、子ども達のイメージを豊かにし、「背景」としての海ではなく、「海そのもの」を描こうとする表現へとつながっていたと考えられる。

このような思考の流れは、事例②の泡づくりの活動場面にも見られた。事例①の活動中に、「泡もあるよね」という友達の気づきをきっかけに、子ども達は泡をどのように表現できるかを考え、材料を探し、先に作った絵の具を活用しながら描く方法にたどり着いた。さらに、見つけた材料を使って、どんな泡ができるかを試す姿も見られた。

これらの行為は、単に試しているというよりも、「泡のイメージを表現したい」というテーマを自ら追求していく探究的な活動として捉えることができる(瀧川 2013, p.105)。そのような探究の過程では、材料の形状や大きさの違い、組み合わせ方、使い方(スタンプする、こするなど)によって、さまざまな描き方ができることに気づき、それが描画表現へとつながっていた。(写真3)。

この事例のような描画活動を行う際、あらかじめ海の色を想定した色画用紙や、自分で自由に色作りができる個人持ち絵の具の使用を計画することも少なくない。しかし、今回の活動において保育者は、いずれの方法もあえて提案していない。その背景には、インタビュー記録(【インタビュー2・3 下線部】)から読み取れる二つの理由がある。

一つは、既存の色画用紙を使うことで、画一的な海の色になることを避けたかったからである。

二つ目は、個人持ち絵の具を使う際に、色を混ぜることだけを楽しむ活動になることを懸念したためである。すみれ組の子ども達にとって、個人持ちの絵の具は、それを使うこと自体が楽しみになるほど魅力的な画材である。チューブから好きな色を好きな量だけ出して混ぜるといった「混色遊び」として親しまれており、これまでの活動では、色を使って何かを描くという目的よりも、「色を混ぜてみたい」や「この色とこの色を混ぜたらどうなるのか」といった色づくりや、色そのもので遊ぶことが中心となっていた。

【インタビュー2】

青い画用紙に描く、海の色に似た色(の画用紙に描くのではなく)、子どもが思う色々な色を、多分青系なんだけど、1枚の白い画用紙に塗って、その子の海みたいに作るのが、好きなんです。海って言われて子どもが思い浮かぶ色を知りたいなと思ったので。

真っ白の画用紙はもう用意してたんですよ、部屋に。それで、絵の具は(子どもが)言うかなって言う青とか水色とか(を用意していました)。

【インタビュー3】

一度、色を混ぜることだけが楽しいみたいになってる時期があって ~中略~ とにかく出して混ぜたい時があった。それは年長さんになってからです。

Q:《ただ色を混ぜるのが楽しい時期はどのくらいありましたか?》

A: 1ヶ月か1ヶ月半ぐらいの時期で数回。何回かやってみて(何でもいいから混色したい感じだった) ~中略~ 目的があるのならいいのだけど、ただパレットに絵の具を出して混ぜまくっているのを見た時に、絵の具遊びなら別に楽しめばいいと思うけど、ちょっと一旦考えてみたら…という感覚で聞きました。「どうしてその色作ったの?」って。

こうした背景をふまえると、事例①のように「海の色はどんな色?」と問いを立てて考えることをねらいとした実践において、個人持ちの絵の具が適していないと保育者は判断したのである。保育者のこの環境構成によって子ども達は目的に基づいた探究的思考を行い、素材との新たな関係を築くことができたのである。

事例③「にじいろのさかな」の描画と海の中の全体像作り（2日目）

海の色作りの際に、「さかなを描きたい」「珊瑚を描きたい」という言葉が子ども達の間から出た。また、この時点で、保育者が「にじいろのさかな」の話題を提供している。そして、この話題提供によって、同名タイトルの絵本『にじいろのさかな』を想起している子どももいた。この絵本を見た・読んだことがある子どもが半数ほどいたようである。

保育者は、この場面をもとに、「にじいろのさかな」を描くという保育を計画し、「海の色」の活動の翌日に実践した。「にじいろのさかな」は前日に描いた海の中に直接描き込むのではなく、別紙に描いている。（写真4）この活動も、子ども達はかなりの時間をかけて取り組み、その後、描きたいものを描いて、海の中の全体像を表現する活動へと移行していった。



写真4 「にじいろのさかな」を描く5才児

事例③の「にじいろのさかな」を描くことは、前日の海の色作りの段階で子ども達の頭の中にあり、その思いは翌日まで続いていたと考えられる（【インタビュー4】下線部D）。また、どんなさかなかが具体的にイメージできていたと推測される（【インタビュー4】下線部E）。なぜなら、「にじいろ」「さかな」とも生活の中でよく耳にする親しみのある言葉だからである。また、これまでの経験の中でも「にじいろ」や「さかな」は何度も出会ってきた題材であり、園でも繰り返し取り上げられてきたことから、子ども達にとって身近な存在となっている。前日の海の色や泡作りの楽しさも心に残っていることを踏まえると、翌日に、にじいろのさかなを描くことは子どもにとって自然な流れだったと考えられる。白い別紙に描くことで、水性マーカーの色がきれいに発色し、「にじいろ」の表現への意欲をかき立てている様子も見られた。「さかな」の表現においても、子ども達は描きながら様々に試

【インタビュー4】

「にじいろのさかな」の製作って、(同名の)絵本のさかなを真似たイメージで作る(ようなことをよく聞く)ので、(そうではなくて想像して)自分で描けたらいいなと思って…。描けるだろうというの(予想も)あったし。

D さかなの形にならなくても海の中におれば海の生き物になるよねっていう感じでした。絵本を知ってる子も多かったですし。

E 「好きな色でうろこを塗ってもいいよね」という話もしました。子どもが、マーカーの色を(何色あるか)数えたりもしました。

行錯誤していた。絵本で見たきれいなうろこを思い出したり、にじいろのさかなの仲間を想像したり、形に注目したりと、自分の思いに沿って、どう描こうかと考えている様子が見られた。

これまでの様々な経験がにじいろのさかなを描くことへの原動力となり、子ども達は写真4に見られるように自由な表現を始めていた。

このとき保育者は、絵本の読み聞かせや見本の提示をあえて行っていない。子ども達の中に十分なイメージが育っていると感じ取り、意欲的で、主体的な表現を尊重するための配慮であったと考えられる。

また、インタビュー記録（【インタビュー5】下線部分）からも分かるように、子ども達は、「にじいろのさかな」の絵を切り取り、前日に描いた海の中に貼り付ける活動を、さかなが海の中を泳ぐ様子を想像しながら行っていたと推察できる。どこにどのように泳がせようかと試行錯誤し、納得した位置に貼り付けていた様子からも、子ども達の心の動きが読み取れる。さかなを切り取って貼るという行為は、作品作りの手順の一つでありながら、自分の描いた魚に命を吹き込み、想像力を広げ、海の中の様子を自由に思い浮かべて描き込む活動に発展するきっかけとなっている。その後は、別紙に描く方法を継続する子もいれば、海の中に直接描き加える子、画材を変えて表現する子、色紙を使って貼り絵をする子など、子どもの発想に応じて豊かな表現が見られた（写真5）。また、友達の影響を受けて、自分の描き方に取り入れる姿も見られ、互いの影響を受けながら表現が広がっていく様子が認められた。

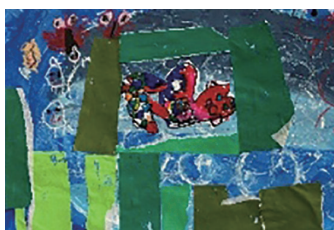
このように考えると、事例③は、「にじいろのさかな」をきっかけに、海の中の様子をどのように描き出し、どのように作り出すかを子ども達が思いめぐらせながら、選んだ画材や材料と向き合い、試行錯誤を重ねて探究していった過程が描画に表れている事例であると言える。

インタビュー記録（【インタビュー5】）からは、そうした子ども達の姿に対する保育者の思いが語られており、「にじいろのさかなを別紙に描く」という提案も、その思いに基づいたものであることが読み取れる。

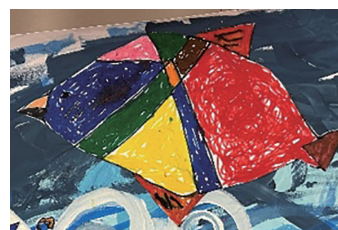
前日の活動で、子ども達は海の色を想定した混色や泡の表現に取り組み、材料の選定やスタンプの方法について試行錯誤を重ねていた。この活動は、絵の背景としての単なる準備ではなく、海や泡の描画そのものに満足感を得る表現活動として位置づけられ、描画活動の原動力となっている。

また、一部の子どもからは「次は、にじいろのさかなを描きたい」といった意欲も見られ、保育者はこうした子どもの思いや表現の方向性を丁寧に受け止めた。

その結果、保育者は海の色・泡づくりとにじいろのさかなの描画の両方を子どもにとって重要な表現と捉え、前日に描いた海の中に直接描き込むのではなく、別紙に描くという方法を提案した。このような配慮は、子ども一人一人が自分の思いを表現したいという意欲をかきたて、想像を楽しみながら写真5のような豊かな表現を支えるものとなった。



わかめのおうち



おなかの中に赤ちゃん



海の間



たくさんのわかめ

写真5 想像の世界を探究して生まれた描画表現

【インタビュー5】

(前日に)海ができていたので、そこに直接クレパスで描くのは、どうか?って思っていました。
 ～中略～ 海を絵の具で描いたので、さかなも同じ絵の具にすると、(せっかく考えた)海がぼやけたり(色の塗り重ねによって消えたり)するのではないかと…。～中略～(完成したら)さかながメインに見えるかもしれないのだけど、でも海だってメインだし、(水性マーカーで描いた)さかなも子どもの作品だし、海も絵の具で紙いっぱいに描いた作品だして思うと(海が)完全に背景になって欲しくなかったっていうことですね。

それは、子どもにとっても、私にとっても、大事にしたい。～中略～(前日の子どもとの話で)
F さかなを描いて、海に泳がせるっていう話になってるんだったら、(別紙にさかなを描いて)組み合わせるってのが、子どもとのやり取りの中でありました。

3 事例 描画活動「休みの日に〇〇したこと」



写真6 「休みの日に〇〇したこと」

インタビュー記録(【インタビュー6】)は、登園が再開したときに、8月の盆休みの時期に家庭で経験した心に残った出来事を、誰かに聞いてもらいたいという子ども達の気持ちがよく表れている内容である。下線部Gの「弾丸トーク」という言葉からも、ひっきりなしに話すすみれ組の子ども達の

姿が想像でき、子どもの持つ力のすごさを感じる。「休みの日に〇〇したこと」の描画も、「海の中」と同様に子ども達の思いから始まった。

【インタビュー6】

最初のね、(この描画に至るきっかけが、子どもの) G 弾丸トークがすごかったんですよ。そう、すごかった。朝来て、(遊戯室の階段の日蔭付近に) すみれ(組) が集まるんですけど、そこ(遊戯室の階段)に、(保育者が) 座ったら、もう取り囲まれて(子ども達が口々に話し出した)。

～すみれ組の子ども達は保育園が休みの時に、経験したことを次々と保育者に向かって話し始めた～ すごかったですよ。(その後の) 朝の会で丸になった時(保育室で丸になって座った時)も始まったんです。だから、(みんなの話を全部) H 聞き取れないから、(紙に) 描いてって言いました。一応もう紙は(今日からみんな登園してくるという日に) 保育室に準備していたんです。(子ども達が休みの日の話を) 言うだろうなと思って。

お盆の週は、来ても12、13で、木金土日は休んで(いました)。ずっと休まずに保育園に来ていた子どもはいなかった。

下線部Hの保育者の言葉に納得した子ども達は、さっそく描き始める。子ども達は、「先生は、みんなの話を聞きたいけど、いっぺんには無理なんだ」という保育者の気持ちの理解と共感、現在の状況への納得感を持つ一方で、「話したい」、「聞いてほしい」との自分の思いをあきらめず、その力を発揮するための方法を見つけ、方向転換して描画に向き合った。さらに、なるべく詳しく伝え、自分を理解してくれる先生に、もっとわかってもらいたいとの気持ちを持って描いていたと推察される。

このような行動の転換は、子ども達が自己の思いや経験を他者に伝えようとする力と、状況に応じて表現方法を柔軟に変化させる力を持っていることを示唆している。また、描画に取り組む姿勢からは、「なるべく詳しく伝えたい」「自分を理解してくれる先生にもっとわかってもらいたい」との心の動きがきっかけだったと思われる。

本場面において、保育者との対話と紙面に向かう描画はいずれも、子どもにとって「伝えたい」という共通の意図を持つ行為であると捉えられる。こうした子どもの内的な思いを表出する手段として、鉛筆は細部にわたる描写を可能にする適切な画材であるといえる。また、通常よりも小さめの紙面(B4・A4・B5版の3種類)は、鉛筆による描画に適したサイズであり、子どもが集中して描き込む環境を支える要素となっていた。さらに鉛筆は、色の選択や画材の持ち替えといった操作を必要とせず、継続的に描き続けることが可能になるため、「伝えたい」「聞いてほしい」といった感情の流れを妨げることなく、表現へとつなげることができる画材であると考えられる。これらの環境を意図的に整えたのは保育者であるが、子ども達はその環境に支えられながら、自身の伝えたいことに集中して向き合い、何をどのように描き伝えるかという探究的思考の道筋を、描画という形で表現したといえる。

V まとめ

・考察の観点(1) 思考力(探究的思考)の芽生えと深化

(子どもが描画活動を通じてどのように問いを立て、思考を深めているか)

本研究における5歳児の描画活動の事例では、「海の色」を作り出す過程において、子ども達が自ら仮説を立て、試行錯誤を重ねながら色彩や表現方法を探る姿が確認された。さらに、「休みの日に〇〇したこと」をテーマとした描画では、子ども自身の思いや経験、想像を他者に伝えようとする意図のもと、周囲の状況を理解・納得した上で、材料の選びや使い方など主体的に考え、試行錯誤しながら表現へとつなげていく様子が見られた。

これらの事例から、描画活動において生まれる子どもの表現は、探究的思考の具体的な表れであることが示唆される。秋田(秋田 2000)は、探究の過程は直線的な筋道をたどるものではなく、いき

つもどりつしながら進む往還的なプロセスであると述べており、こうした学びの特性が、子ども達の思考や表現を豊かにする土壌となることを指摘している。また、藤井・福地（藤井・福地 2023）は、子どもの知的な好奇心が高まり、探究心が深まる学びのイメージを提示し（図1）、それを保育を構想する際の基本的視点として位置づけている。

以上のことから、描画活動は子どもの内的な思考や感情を表す手段であると同時に、探究的な学びを促進する重要な教育的実践であると考えられる。

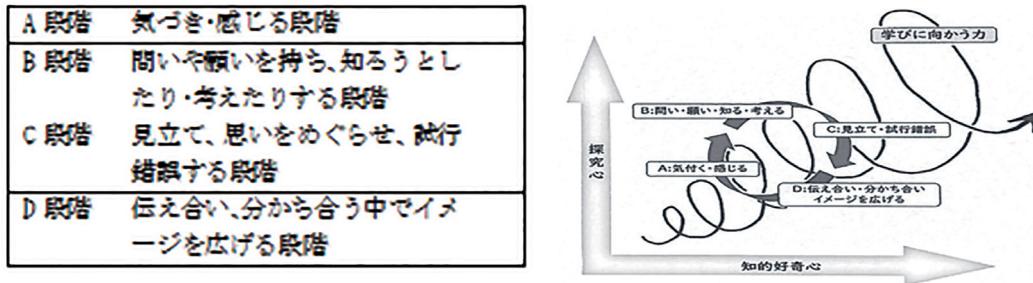


図1 「知的な好奇心が高まりと探究心の深まる段階とイメージ」

・考察の観点 (2) 子ども同士・子どもと保育者の関わりが与える影響

(子どもの表現の変化や拡張にどのように影響しているか)

本研究の事例においては、子ども達が出合った問いに対して、協同しながら目的意識や問題意識を共有し、相互に影響を与え合いながら活動に取り組む姿が確認された。また、子ども達は、信頼を寄せる保育者の思いを理解しつつ、自らの思いを実現するための手段として描画活動に主体的に取り組む様子も見られた。

一般的に描画活動は、一斉活動の中で保育者から提示されたテーマに基づき、子どもが自身の内的イメージを絵として表現するものと捉えられがちである。しかし本事例では、子ども達が友達とともに思考を重ねたプロセスを表現し、他者の気持ちの理解と自己の思いを遂げるという両立を図るための方法として描画活動を行う姿が確認された。これは、描画活動が単なる個人の表現の場や作品作りではなく、他者との関係性や環境との相互作用を通じて、表現が変化し、積み重なっていく能動的・拡張的な営みであることを示している。

以上のことから、描画活動が、子ども同士の相互関係や保育環境からの影響を受けながら、子どもの表現を豊かにし、探究的な学びを促進する重要な手段であることが、本実践を通して検証された。

佐藤（佐藤 2018）は、図2のように子ども同士の話し合いの流れに着目し、このようなプロセスが主体的に問題を解決しようとする姿勢や意欲、志向の育成に寄与すると述べている。

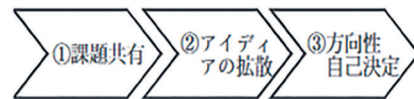


図2 話し合いの流れにおけるポイント

子どもが探究する場面において、個と集団は表裏一体である。つまり子どもは、個々に意味を作りつつ、お互いの意味を取り込んだり、自他の意味を関係づけたりしながら、理解や納得に至る（村田 2020）。このような相互関係と意味の再構築や拡張の過程は、子ども同士、あるいは子どもと保育者との協同的な学びの本質を示している。さらに、堀田（堀田 2019）は、社会文化的アプローチの立場から幼児の描画行為を捉える研究において、描画に表出される幼児の思いを社会文化的状況における相互作用の中に推察できることを示し、一方向的な描画発達の枠組みからでは捉えきれない幼児の他者や環境との関わりの世界を浮き彫りにしていると論じており、本研究ではそれらを実践的に検証したところに意義があるといえる。

・考察の観点 (3) (1) 及び (2) を支える環境構成・援助の工夫

(保育者のどのような援助や環境構成が、子どもの探究的表現を支えているか)

本研究では、子どもの思考や表現を支える保育者の環境構成・援助として、主に次の3つの姿勢が確認された。

1点目、子どもの姿を尊重する姿勢である。子どもとの対話を中心に活動を進め、活動時間にゆとりを持たせるなど、子どもの満足感につながる環境の再構成をはじめとする柔軟な対応を行った結果、子どもの主体的な思考や表現を促し深める支えとなっていたと考えられる。

2点目は、子どもと興味関心を共有する姿勢である。活動導入時の問いかけや、保育者自身が混色を行う姿を見せることで、子どもとの対話や協同的な活動が促されていた。また、保育者が「仲間」として関わることで、子ども達は安心して自らの考えを表現し、探究的に活動を展開する姿が見られた。

3点目は、省察的な姿勢である。インタビュー記録では、保育者が自身の実践を振り返り、「これまでは、自分が描かせたい絵を提案してきたが、それは押し付けになっていたのではないか。子どもは、思いもよらないところに興味を持っている可能性がある。それにたくさん気づいていきたい」と語っていた。

これらの姿勢は、子どもの内発的な関心や表現を尊重しようとする方向への保育者の意識の変化を示しており、探究的な描画活動を支える重要な要因の一つであると考えられる。

VI おわりに

本研究では、描画活動における子どもの探究的思考に着目し、実践事例の考察を通して、描画表現が「探究的思考の軌跡」であり、「他者や環境との相互作用を通じた能動的・拡張的な営み」であることを示唆した。これらは、子どもを尊重し、興味関心を共有し、省察的に向き合う保育者の姿勢によって促進される、重要な教育的実践と考えられた。

ただし、本研究は特定の地域に所在する一園の5歳児クラスを対象としたものであり、描画活動のあり方は園の文化や保育者の関わり方によって多様である。描画活動と一言と言っても、その実践は無数に存在するため、今後は多様な保育現場を対象とした継続的な研究と考察を通じて、より汎用性のある知見の蓄積が求められる。

また、本研究で得た思考のプロセスが、具体的に小学校教育へどのようにつながっていくのかについて本論では、十分に言及できていない。特に、就学前教育と小学校教育の学びの連続性という視点からの分析が必要であり、保幼小の接続を意識した検討が今後の課題として残っている。このように就学前の保育実践における探究的な学びが、小学校教育における主体的・対話的で深い学びとどのように接続し得るのかを明らかにすることは、保幼小の連携を考える上でも重要な視点となる。

子どもは、生まれながらに「わかろうとする」力を備えており（村田 2020、佐伯 2004）、「遊んであげなければ遊べない存在」ではなく、（阿部 2019）自ら遊びを創り出す主体的な存在であるこうした子どもの本質的な力を受け止め、それが十分に発揮されるよう、多面的に支えていくことが保育の大切な考え方である。

保育現場における豊かな経験は、子ども達の探究的な姿勢を育み、より良い成長の源となる。私たちは、こうした営みの教育的意義を常に意識し、実践の中で問い続けていく必要がある。

謝辞

本研究の実施にあたり、ご協力いただいた広島県内の私立保育園の子ども達、理事長先生、園長先生、インタビューに応じて下さった担任保育者および全職員の皆様、そして保護者の皆様に心より感謝申し上げます。

子ども達の豊かな表現と日々の保育実践に触れながら、多くの学びと気づきを得ることができました。皆様の温かなご理解とご協力があって、本研究を進めることができたことを、深く御礼申し上げます。

引用文献

- 秋田喜代美. 2000. “知をそだてる保育：遊びでそだつ子どものかしこさ.”
<https://cir.nii.ac.jp/crid/1130000796929304192>. 2025年7月13日確認
- 阿部和子. 2019. “改訂乳児保育の基本” 萌文書林
- 兼間和美. 2020. “小学校学習指導要領「図画工作」科教育に示された「造形遊び」の意味 —乳幼児教育における領域「表現」との関連性についての一考察—.”
- 厚生労働省. 2018. “保育所保育指針.”
https://www.hoyokyo.or.jp/http://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/reference/29-3s4.pdf.
2025年8月21日確認
- 佐伯胖. 2004. “「わかり方」の探究: 思索と行動の原点.” 小学館
<https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282271479731840>. 2025年7月13日確認
- 白神敬介, 周東和好, 吉澤千夏ヨシザワチナ. 2017. “幼児期に求められる指導内容についての保育者と小学校教員の考えの相違.” 上越教育大学研究紀要 37(1) : 49-55.
- 瀧川光治. 2013. “保育場面の幼児の探索・探究的な活動における「学び」の分析 ～思考の過程を経て獲得していく学びとその育ち～.” 研究紀要 14 : 97-111.
- 辻大地. 2019. “保育内容(造形表現)における描画題材の設定内容に関する研究.” 美術教育学：美術科教育学会誌 40(0) : 269-81.
- 辻大地. 2020. “保育内容（造形表現）の描画活動の設定内容に関する仮説の検証.” 美術教育学：美術科教育学会誌 41(0) : 237-48.
- 内閣府文部科学省. 2018. “幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説” 88.
<http://kagawa-hoikushi.sakura.ne.jp/knowledge/report2021-2.pdf>. 2025年8月21日確認
- 藤井佐由美, 福地淳宏. 2023. “知的好奇心を高め、共に探究し続ける力を育む幼児教育についての実践研究 —幼児の心がときめく瞬間（とき）に寄り添って—.” 岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要 22 : 33-40.
- 堀田由香里. 2019. “保育における幼児の描画に関する研究の動向と展望.”
https://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/record/54085/files/edu_59_24.pdf. 2025年9月3日確認
- 松下明生. 2018. “幼児の領域（表現）と小学校課程（図画工作科及び生活科）との相関について —学習指導要領に見る造形分野の於ける指導法の関連を探る—.” 柳城子ども学研究、no. 第1号.
- 村田透. 2020. “「造形遊び」における子どもの探究について.” 美術教育学：美術科教育学会誌 41(0) : 335-52.
- 文部科学省. 2008a. “小学校学習指導要領.”
<http://www.shinkyousha.com/files/libs/177/201807191004142537.pdf>. 2025年8月21日確認
- 文部科学省. 2008b. “幼稚園教育要領”
http://kahoren.com/date/kyoikuyouryou_kaisetsu.pdf. 2025年8月21日確認
- 横田咲樹, 西村（中川）華那. 2023. “幼稚園4歳児学級における草花を使った遊びの展開に見る幼児の多様な学び.” 岡山大学教師教育開発センター紀要 13 : 327-39.
- 佐藤康富. “幼児期における思考力の深化過程に関する研究.” 2018. 鎌倉女子大学紀要 25 : 89-99.