

# 造形活動における実践課題についての一考察

—ある保育者の動機づけの実践から—

津 田 由加子

One Consideration About the Practice problem in the Molding Activity  
: From the Practice of Motivation of a Childcare Professional

Yukako Tsuda

豊岡短期大学 論集

第 15 号 別冊

平成 31 年 3 月 31 日 発行

## 造形活動における実践課題についての一考察

### —ある保育者の動機づけの実践から—

One Consideration About the Practice problem in the Molding Activity : From the Practice of Motivation of a Childcare Professional

津田 由加子

Yukako Tsuda

#### はじめに

「私は、或時、私が世話をして居る幼児等に、恩物中の正方形の板一枚と、三寸の箸一本とを興へまして、これであそべ、といひつけました。そうすると、幼児等は、左にあるやうな、いろいろのものをこしらへて、これにさまざまの名をつけて、よろこんで居りました」<sup>1)</sup>。これは、明治34年発行の『婦人と子ども』第一巻一号の中で掲載されている松村ひさの実践である。この造形活動の形は、保育者が今日やるべきことを提示した後、子どもたちにそれをやらせるものであり、子どもたちが活動に取り組むための工夫を保育者がさほど施さずとも活動は成立しているとみることができる。

一方、今現在の実践に目を転ずると、「今日は遠足の絵を描きたいと思います」の保育者の提示に、「えー、この間描いたやん」といった反応が返ってきたり、最初に絵を描く提示をせず、「遠足はどこへ行った?」「動物園には何がいた?」「ゾウはどんなだった?」といった質問をし、子どもたちからの反応が返ってきた後に、絵を描きましょうと課題を提示をする。このように、課題を提示する前に子どもたちのやりとりを入れるなどして取り組むための工夫をしてはいるが、「難しい」「描きたくない」という子どもの声上がるなど、能動的な活動が成立しにくい状況があるのではないだろうか。

この2つの実践では、保育の方針が大きく違う。明治時代は知識を獲得させることに重点が置かれているのに対し、現在では幼稚園教育要領に、「自ら様々な表現を楽しむ」<sup>2)</sup>とあるように、子どもの自発性を育て、表現する意欲を十分に発揮させることに重点が置かれている。しかし、方針は大きく違っているにもかかわらず、実際の保育の形は明治時代の保育の形に少し保育者と子どものやりとりや発表を加えた程度で、あまり変化は見られない。自らとあるが、子どもたちは保育者が何もしなくても「描きたい、作りたい」と意欲を持って取り組み、活動が次々と発展していくわけではない。そ

ここには必ず保育者による動機づけが存在する。問題は、保育者が子どもたちが活動に取り組むために工夫しようとしてはいるが、どうすれば子どもたちが自主的に、意欲を持って活動に取り組むことができるかの動機づけの方法が明確になっていないことである。

市川伸一は、動機づけという言葉には二つの意味合いがあるとしている。

「一つは、他の人を動機づけるという時、『誰かがこんなふうな気持ちになるように仕向ける』という意味です。たとえば『教師が生徒を学習に動機づける』という言い方をします。もう一つは、個々の動機の基礎にある基本的な欲求、つまり心の中にある欲求のことで、人を動機づけるという時と自分の中にある欲求という二つの意味に使われる」<sup>3)</sup>。

本論で述べる動機づけは、子どもたちの中にある欲求を活動に取り組むように保育者が動機づけていく。この方法を見出していくことが、子どもの姿を能動的なものにしていく手段になると考えた。そこで本論では、明治時代と今日の造形活動についての事例を挙げ、比較する。そして、子どもの捉え方や保育の展開方法などについての有効な示唆を得ることで、今後の造形教育における動機づけのあり方を提案したい。

## 明治時代と今日における造形教育

### 明治時代の造形教育 事例 A

幼児教育が始まったとされる明治時代では、子どもの活動というものをどのように捉えていたのだろうか。明治 34 年 1 月 29 日、フレーベル館より発行された『婦人と子ども』第一巻一号の中で東基吉は次のように述べている。

「子どもの活動といふものは、遊嬉とか、いろいろ物を知りたがることとか、しきりに物を集めたがる、例令ば小石でも小礫でも何でも方々から集めたがることとか、又はしきりに話をしたがる、聞きたがる、或は美術的の発表、即種々に絵を描いたり、見たがったり、音楽を聞きたがったり、唱ひたがる。これが、即子供の活動の発表の形であります」<sup>4)</sup>。そしてこれをもとに、「子どもが自分の意見を自分で実行していくところに最も深い価値が存在する」<sup>5)</sup>というのである。このことから、保育とは保育者が教えるよりも、子どもが持っている欲求をもとに活動を導いていくことで、子どもが自主的に活動していく姿が一番尊いとする考え方が伺える。

一方で実践はどのようなものだったのだろうか。同じく『婦人と子ども』第十一巻第三号の中で藤五代策が「幼稚園に於ける図画」で子どもの絵の描かせ方について次のように述べている。

「今日は皆さんに丸を二つに切った、半円の形を一枚ずつ、お渡ししてあります。此の半円の形を図画紙の上において、其の周りを鉛筆でなぞって、平らにおいた所、縦においた所、又は倒きにおいた所など、たくさん形を描いて、その形に種々の部分をくつ付けて、みなさんの好きな形を描くのであります。

さあ、是から、どんなものを描いたらよいか考えて見ませう。皆さんそつと目を閉じて 考へてご覧なさい。朝早く起きてお台所に行って、女中の扱つて居る品々を考へてご覧下さい。半円に見えるものはありませんか(此時多くの幼児は鍋があります、箆があります、茶碗があります、鉢があります、など口々に言ひ出す)さあ考え出したら、鍋でも、茶碗でも、その物に見える様に、脚や糸底をくつ付けてご覧なさい。

今度は学校へ参る途中で、店屋に排べてあるいろいろの品を考へて見ませう。先ず水菓子屋の前に出ました。澤山の果物を二つに切つてご覧なさい。若しも半円に見えるものがあつたら、夫れを描いて綺麗に色をお塗りなさい。次には、帽子屋に行きます。櫛屋に行きます。傘屋に行きます。仰いで空を眺めます。軽気球の様なものがあるかも知れません。夜になると又々面白いものが顕れます。皆さんは澤山のものを考へ出したでせう。今日は成るべく澤山描いて、綺麗に色を塗りませう」<sup>6)</sup>。

この実践では子どもたちに半円の紙を渡し、これをなぞってその形をもとに好きな絵を描くと説明をしている。次に「そつと目を閉じて考へてご覧なさい」<sup>7)</sup>と促し「朝早く起きてお台所に行って、女中の扱つて居る品々を考へてご覧下さい」<sup>8)</sup>と、具体的に描きたいことが頭に浮かぶように言葉がけを行っていく。そして言葉がけが終わると「さあ、描いてみましょう」となるのである。

それでは、次の4つの観点からこの実践の構造と保育者と子どもの関係性を見てみたい。

### A-①保育の目的

この時代の子どもの捉え方は、「婦人と子ども」の中で東基吉が、「子どもたちは何でもやりたがる、絵も描きたがる」<sup>9)</sup>と子どもの活動の本質を述べている。このような意見がある一方で、幼稚園に対する非難もあった。なぜこのような意見が出たのかという点、『婦人と子ども』第八卷十一号の中で和田実が次のように述べている。「保姆は或細工を教へ或話をして専ら技能と知識を授興することに努めたからである」<sup>10)</sup>。

このように、子どもの活動の本質に寄り添っていく考え方もあつたが、実際行われていたのは「此時多くの幼児は鍋があります、箆があります、茶碗があります、鉢があります、など口々に言ひ出す」とあるように保育者には答えがわかっている。つまり、子どもたちに形を学ばせるという目的を達成させるかが保育者の役割であり、いかに知識を獲得させるかに保育の目的が置かれていたといえる。

### A-②活動のねらい

実践の中では、教師が「目を閉じて考へてご覧なさい」<sup>11)</sup>と言葉を投げかけた後、「朝早く起きてお台所に行って見ると、女中の扱つて居る品々を考へてご覧下さい。半円に見えるものはありませんか」<sup>12)</sup>、「今度は学校へ参る途中で、店屋に排べてあるいろいろの品を考へて見ませう」<sup>13)</sup>、「澤山の果物を二つに切つてご覧なさい」<sup>14)</sup>、「次には、帽子屋に行きます。櫛屋に行きます。傘屋に行きます。仰いで空を眺めます。軽気球の様なものがあるかも知れません」<sup>15)</sup>と続けていく。これらの保育者の言葉からは茶碗、包丁、鍋、電球、風鈴、スイカ、瓜、帽子、気球などの作品が生まれている。

生活環境の中にあるものから半円の形をイメージさせ、絵を描くといった活動の流れからこの活動での保育者のねらいは子どもたちに半円の形を認識させることであったと考えられる。

### A-③活動における枠組み

「此の半円の形を図画紙の上において、其の周りを鉛筆でなぞって、平らにおいた所、縦においた所、又は倒さにおいた所など、たくさんの形を描いて、その形に種々の部分をくつ付けて、みなさんの好きな形を描くのであります」<sup>16)</sup>と課題を提示している。この活動は、日常にある半円のものを考えてみようというものである。つまり、この実践での枠組みは、半円に生活環境の中にあるものを合わせてそれを子どもたちが組み立てる範囲のことだといえる。

### A-④教師主導

保育者が子どもたちに提示し、それについて思い起こし作業が行われた後、描くという形式である。途中、保育者の「半円に見えるものはありますか」<sup>17)</sup>の投げかけに子どもが「鍋があります、箆があります、茶碗があります、鉢があります」<sup>18)</sup>と反応することはあるものの、導入場面での多くが保育者による言葉になっている。いかに半円の形を認識させるかのねらいが保育者の言葉から強く表れていることがわかる。主導権は保育者にあり保育者の言葉で活動を進めていく教師主導の形であったといえる。

### 今日の造形教育の事例

表1は、研究授業で行われた造形活動の実践による保育者と子どものやりとりである。そこで、明治時代に行われた実践事例をAとし、現在の実践事例をBとし、これらと比較しながら子どもの捉え方や活動の展開方法を見ていくことにする。

#### 実践事例 B

場所：公立 Y 保育所

日時：2016年6月11日(月)午前10時～11時

対象児：5才児(年長組)14人

題材：「かなへびくんのあかいながぐつ」のお話を描こう

ねらい：話の好きな場面をイメージして描くことを楽しむ

方法：○話の中で好きな場面をイメージして描くことを楽しむ

○目を閉じて描きたい場所を決める

○好きな場面を絵の具で描く

表1「事例 B 逐語録」

保育者	子ども
1	何してるの？暇き込む
2	○○ちゃん？
3	違う○○やで
4	ブルーシートを敷く
5	海や、海みたい
6	海やりたい
7	海は今度やろうね
8	今日はポスターカラーで絵を描きたいと思います
9	えー、またー、この間描いたやん
10	この間、○○君があそこ裏で何か見つけたよね、か、がつくもの
11	かい？
12	かい？
13	カニ？
14	カニ？音をかしげ、庭で見つけたのよ
15	かなへび
16	そうだね、かなへびくんが出てくるお話で遊んだよね、何てお話だった？
17	かなへびくんの赤いながぐつ
18	そうだよ、よく覚えてたね。じゃあ、かなへびくんの赤いながぐつで遊んだときね、どんなことがおもしろかったかよつと教えてくれる？じゃあ、言える人
19	かなへびくんが歩いた時がおもしろかった
20	何になって？
21	かえるとか・・・
22	うなずく、他はどう？
23	順番に発表していく
24	じゃあ、まだ言っていない人教えてくれる？考え中？はずかい？わかった。そしたら、かなへびくんの赤いながぐつで遊んだお話したり、なって遊んだらしたね。かなへびくんになってね、何かわらってたよね？どんな目してわらってた？○○ちゃんのかなへびくんの目がすごかったよ。
25	ふーん
26	そしたら、まだ言っていない人もいいけど、心の中でちゃんと思ってると思うから、それをもう一度目を閉じてどんな所のお話がおもしろかったか思い出して下さい。浮かんできたかな。考えよ。目を閉じて考えよ、浮かんできた？浮かんできたらいいわ、じゃあ、描いていって下さい。
27	いやー、描きたくないわー
28	嬉しい

この実践の特徴は次の4点である。

### **B-①保育の目的**

「今日はポスターカラーで絵を描いてもらいたと思います」と保育者が提示した後、何がおもしろかったかを子どもたちに発表させる形をとっている。しかしその後、どんな絵をどのように描くのかは子どもたちに任せている。また、活動中である子どもが「絵本を見て描く」と保育者に言ったが保育者は「絵本はない、頭の中で考えて描く、さあ、自分で考えて」と返している。できるだけ自分で描いて欲しいとする保育者の意図が伺える。

### **B-②活動のねらい**

子どもたちの発表後「かなへびくんのあかいながぐつでいろいろなお話をしたり、なって遊んだりしたよね？かなへびくんになってね、何かねらってたよね？どんな目して狙ってた？〇〇ちゃんのかなへびくんの目がすごかったよ」と言葉を掛け、その後「目を閉じて考えよ、浮かんできたかな？」と考える時間を設けている。ここでねらいは、想像してイメージを膨らませることであったといえる。

### **B-③活動における枠組み**

保育者は導入の場面で「〇〇くんだったかな、あその裏の所で何か見付けたよね」とかなへびを庭で見つけた話をしている。そして「かなへびくんが出てくるお話で遊んだよね」と「かなへびくんのあかいながぐつ」の絵本を読み、その後表現あそびをしたことを挙げている。しかし、いよいよ絵を描くように導いていく時には「もう一度どんな所のお話がおもしろかったか思い出して下さい」と、絵本の中の話に限定した。保育者が描かせたかったことは、庭でかなへびを見つけたこと、かなへびについての絵本を読んだこと、表現遊びをした中での発見や驚きすべての事柄を含んでいたと思われるが、経験したことを絵に表そうとさせる保育者の動機づけが上手くいかなかったと考えられる。

### **B-④教師主導**

この実践においても「今日はね、ポスターカラーで絵を描いてもらいたと思います」と提示している。しかし、何の絵を描くのかの内容については語られず、「この間、〇〇君があその裏で何か見付けたよね、か、がつくもの」と描く内容についての言葉がけがなされている。その内容は「か」がつくものの問いに子どもは「かい？」と答える。それに対し保育者が「かい？」と聞き返し、子どもが「カニ？」と答えると、「カニ？」と首をかしげ、「庭で見付けたんよ」と返している。すると、子どもが「かなへび」と答え、その答えに保育者が「そうやね」と正解を出している。この時点で子どもたちに今日はかなへびくんの絵を描くと認識させたといえる。そして、「かなへびくんが出てくるお話で遊んだよね？何てお話だった？」と続ける。子どもは「かなへびくんの赤いながぐつ」と答える。それに対して保育者は「そうやね、よく覚えてたね」と褒めている。この活動は保育者の答えを子どもが当てるといった形になっている。その後も表1の24～27のように言葉を投げかけていることから、かなへびくんの絵を描かせたいとするねらいが強く表れている。しかし、B-①、B-②では自分で考え行動してほしいとする保育者のねらいが見られる。ここに子どもを主体とする活動を展開

したい気持ちはあるが、実際にやってみると教師主導の形になってしまっているといえる。

事例 A と事例 B の造形活動を表 2 にまとめた。これらを比較してみると、まず保育者が提示し、思い起こしの作業をした後に描かせるといった造形活動の形態は似ている。しかし、その内容については違いが見られる。明治時代の幼児教育の目的は知識と技能を獲得させることであった。そのため、どのように活動に取り組むかに重点が置かれていたというよりも、いかにその活動で子どもたちが想像を膨らませ工夫できるかといったことに重点が置かれていたといえる。一方、現在の幼児教育の目的はというと「自ら様々な表現を楽しみ」<sup>19)</sup>というように、表現しようとする意欲を育てていくことに目標が置かれている。つまり、明治時代は保育者が教え込むといった形式に対し、現在では保育者が教え込まずできるだけ自分で考え行動できるように促していく形式をとっている。重要な点は目的に対しての言葉がけであったり、教材、環境設定だということである。であるならば、事例 A の実践において保育者が提示をした後、生活経験から想像力を膨らませ工夫していくような言葉がけで導いたことは、知識を獲得する目的に沿っているといえる。しかし、自分で考え行動しようとする意欲を育て、自主性を養うことが目的とされている事例 B の保育者の働きかけは目的に沿っているといえるのだろうか。目的が違っているにもかかわらず、事例 A と事例 B の実践はほぼ同じ形式といえてよい。現在の造形活動において意欲、自主性を養い、能動的活動に繋げていくことに目的を置くのであれば、子どもが持っている基本的な欲求に基づく保育者による内発的な動機づけが必要であると考えた。そこで、活動を捉え直し子どもが持っている欲求をもとに動機づけのあり方を考えていくことにする。

### 内発的動機づけの条件

桜井茂男は、内発的な学習意欲の源として、他者受容感、自己決定感、有能感を挙げており、更に内発的な学習意欲の現れが知的好奇心であると述べている。このことから、子どもの基本的な欲求を他者受容感、自己決定、有能感、知的好奇心の4点から拾い上げて考えてみたい。

#### ①他者受容感

これは、認めてもらいたいであるとか、自分の存在を受け入れて欲しいという欲求のことである。太田肇は、「大多数の人は、他人からの承認を求め、承認欲求に強く動機づけられている」<sup>20)</sup>という。そして、その「他人からの承認が自己効力感の重要な構成要素である」<sup>21)</sup>とも述べている。「自己効力感を得ようとすることは、人間にとっていわば本能に近いもの」<sup>22)</sup>であることから、「承認も人間にとって必要不可欠なもの」<sup>23)</sup>であるといえるだろう。つまり、子どもが求めているものは「この人は自分のやりたいことを認めてくれる人だな」という思いから、「それなら自分も活動に取り組んでみよう」とする気持ちに導いてくれることである。その思いに応えていこうとする保育者の姿勢が子どもたちを活動へと意欲づけると考える。

#### ②自己決定

桜井茂男は「自己決定とは、自分のことは(好んで)自分で決めているんだ!という気持ちのことである」<sup>24)</sup>と述べている。これは「自分のことを意識するしないにかかわらず、わたしたちは最終的には物事を自分で決めている。しかし、人から言われて仕方なく物事を始めるのと、自分から積極的に自己決定して物事を始めるのとでは大きな違いがある」<sup>25)</sup>というのである。エドワード・L・デシは、「彼らが生き生きと興味をもち、責任感をもって課題に挑戦する選択権を与えることが自律である」<sup>26)</sup>と、自律という言葉を使って説明している。自律は、造形活動において自分で考えたり、試してみようと自ら行動することにつながっていくと考える。

### ③有能感、効力感

「有能感とは、自分は勉強ができるんだ、自分はやろうと思えば勉強ができるんだという気持ちである」<sup>27)</sup>。「効力感とは自分が努力すれば環境や自分自身に好ましい変化を生じさせようという自信をもち、しかも生き生きと環境に働きかけ、充実した生活を送っている状態である」<sup>28)</sup>。これを造形活動でいうと、「これなら私も作れそう」であるとか、少し難しそうなお品も自分ならできるといふ気持ちを持って取り組もうとする状態であるといえる。このような有能感、効力感はいきなり得られるものではない。それは次の言葉から読み取ることができる。「効力感とは、ただ自分の努力によって好ましい変化をひきおこすことができたというだけでは伸びていくものではない。これこそ自分のしたいことだと思える活動や達成を選び、そこでの自己向上が実感されてはじめて真の効力感を獲得される」<sup>29)</sup>とあっており、有能感、効力感を得るためには自分は受け入れてもらっているといた承認欲求が満たされ、その安心感から子どもは環境に自分で働きかけようとする。そして、その中で物事を自分の意志で決定していく自己決定がなされてこそはじめて得られるものであるということだと捉える。ただ、自己決定といっても自分の意志で選んだのだと思える選択をしなければならない。また、目標を達成することだけに満足してはならない。なぜなら、「本人が自己向上心を実感するもの」<sup>30)</sup>であったり、「自己向上が本人にとって価値ある好ましいものである内的な充実感がないと成功が外的な報酬になってしまう」<sup>31)</sup>からである。

### ④知的好奇心

「知的好奇心とは、いろいろなものに興味を持ち、興味を持ったことに関連する情報を集める行動傾向のことである」<sup>32)</sup>。これは、内発的な学習意欲の源である他者受容感、自己決定、有能感に支えられた内発的な学習意欲の現れである。そして、知的好奇心→達成(最後まで自分の力でやり抜こうとする行動傾向)→挑戦(自分が現在できる課題よりも少し難しい課題に挑戦しようとする行動傾向)と内発的な学習意欲は発展していくのである。

波田野誼余夫は、「人間は退屈を嫌い、知的好奇心を満たすべく常に情報を求めている存在である」<sup>33)</sup>と述べているが、それは①②③で述べた要素が満たされてこそ発揮できるものなのである。知的好奇心は「どうなっているんだろう」「あれ、おかしいな」と知的な葛藤を起こさせる遊びを通じた活動を指している。造形活動でいうと、例えばザラザラした紙を触った子どもが「これ、カメみたい」

と言った。そして、ザラザラの紙でカメを作ることに発展していく。これは、カメを触った経験がザラザラした紙を触った時に「これは何だろう？ カメの甲羅に感触が似ているな」と思いが膨らみ、カメを見に行ったり、図鑑で調べたりと活動が発展していくことである。このような知的好奇心を起こさせるのが保育者の役割といえる。子どもが物事に取り組もうとする時、学習が目標になっている内発的学習意欲と、学習が手段になっている外発的学習意欲に分けることができる。その中でも、子どもにとって重要な点は、楽しく学びたいということにある。学ぶ楽しさについて桜井茂男は「学ぶ楽しさとは、内発的に学び終えたときに経験される感情である」<sup>34)</sup>と述べている。

つまり、〇〇ができたなら〇〇を買ってもらえるというように、ご褒美を手に入れることが重要だとする外発的なものではなくこれを学びたい、つくりたい、だからやりたいとする子どもからの内発的に沸き上がってきたものからしか学ぶ楽しさを得ることができない意味であると捉える。活動において重要なことは、「時間の感覚が消え去り、集中力が持続し、ワクワクするような気持ちで満たされ、その時間がいつまでも終わらないで欲しいと願うような心理状態」<sup>35)</sup>を経験することである。このような「内発的動機づけの経験それ自体に価値がある」<sup>36)</sup>と考えるからである。

### 今日の造形活動における内発的動機づけの分析

子どもの内から出てくる力が大切であり、それが学びの楽しさを得ることにつながることを述べた。ここでは、内発的動機づけの条件として挙げた①～④の視点から事例 B の実践を分析することで、今後の内発的動機づけを構成する視点にしたい。

#### ①他者受容感

事例 B では活動が終末段階になると、保育者は描けた子どもの絵について一人ひとり話を聞いている。描いた絵について子どもが話してくれることに対して、「カマをこうやった感じがよくわかるね」や、「何か探しに行ってる所がよく出ているね」といった言葉から、子どもたちが考え、表現したものを受け入れ、共感しようとしている様子が伺える。しかし、導入の場面では表 1 の 5～8 や、10～18 のように、保育者が正解を持っていてそれ以外の言葉は受容されていない。導入の場面においても、子どもの反応を拾いながら活動を進めていくことが必要である。

#### ②自己決定

「自分で考えて」「頭の中で想像して」の保育者の言葉からは、自分で考えて描いてほしい気持ちが表れている。しかし、描き始めまでは教師主導であるのに活動に入ると自分で考えるようになるのだろうか。であるならば、活動形態を子ども主体にし子どもたちの反応を拾いそれをまた保育者から子どもに返すことで自分たちで活動を決めていると思えるように導いていくことが望ましいだろう。

#### ③有能感、効力感

表 1 の 28 には、「描きたくない」といった言葉の後に「難しい」といった言葉が子どもたちから発

せられている。この言葉からは、保育者からの提示の内容が努力すればできると思える内容でなかったことが伺える。ここで考えなければならないのは、教材の内容は適切であったかという点である。今何をすべきかの見通しが立っていることが、有能感、効力感につながっていくと考える。

#### ④知的好奇心

最初に保育者が持っているブルーシートを見て子どもたちは興味津々で保育者の行動を見ていた。すると、子どもたちから「海や」「海みたい」「海やりたい」の声が上がった。しかしその後「海は今度やろうね」「今日はポスターカラーで絵を描いてもらいたいです」の保育者の言葉に子どものモチベーションが一気に下がってしまう感じが感じとれた。ブルーシートを敷いている保育者の様子をじっと見つめている時の子どもの好奇心をそのまま活動に結びつけた。

動機づけの捉え方について新井邦二郎は次のように述べている。

「動機づけは、これまで長い間、学習効果をあげるための手段として考えられることが多かった。特に、ほめたり叱ったり、競争させたりして、いかに『やる気』を起こさせ学習させるかが、学習指導上の工夫のしどころと、とらえられてきた。しかし、動機づけに新しい流れが生まれ、それが徐々に広がりつつあると言えよう。その新しい流れとは、学習効果に貢献する、しないにかかわらず動機づけは学習には必要不可欠なものと位置づける考え方である。その意味は、学習はそれを行う子どもにとって、常に何らかの意味があるべきものであって、そのような個人としての意味から、離れた学習を子どもに強要すること自体をなるべく少なくしていくべきである」。また、「学習や教室が一人ひとりの子どもの意識の中で『求めているものであり、必要なものである』と実感されることを追求するこの考え方は、動機づけが、学習の手段として重視されるのではなく、その本質上、必要不可欠なものとしてとらえられている」<sup>37)</sup>。つまり、動機づけとは活動に取り組ませるためだけに行うものではなく、活動全体を通じて行われる保育者と子どもとの応答関係であり学びの楽しさを得るためには必要不可欠なものである。したがって導入、展開、終末それぞれの段階や場面によって①～④を保育者が上手く利用しながら応答関係を繰り返すことによって進められていくものであるといえる。

### おわりに

明治時代と現在の保育のあり方は大きく違う。明治時代は教師主導であるのに対し、現在は子ども主体に保育を組み立てていこうとしている。しかし、子ども主体とはいいいながらも実際には明治時代とさほど変わらない教師主導の形になってしまっているのが実情といえる。このことから、子ども主体に活動を進めていきたいとは思っているが、その方法がわからず試行錯誤しているといった状況が伺える。そのためにも、能動的な活動を成立させる保育者による内発的動機づけを考えていくことは意義があると考えられる。大切なことは子どもの心の中で活動が意味のあるものとして存在したかどうかであってそれが次回への活動の原動力となっていくのだと考える。今回は分析に留まったが、これ

らをもとに行った活動の実践、分析については今後の課題としたい。

表2「明治時代（事例A）と現在の造形活動（事例B）の比較」

	明治時代（事例A）	現在（事例B）
①保育の目的	知識と技能獲得（いかに目的を達成させるか）	自主性、自発性を育てる
②活動のねらい	半円の形を認識させる	想像する イメージを膨らませる
③活動における枠組み	半円＋日常生活の中のもの	かなへびを通しての発見、絵本、表現あそび、すべてを含む
④活動の形式	教師主導	教師主導

### 引用文献

- 1) 松村ひさ.(1901). 婦人と子ども「箸と板」, 1(1), 75. フレーベル会.
- 2) 文部科学省.(2008). 幼稚園教育要領解説.(p.173). フレーベル館.
- 3)4) 市川伸一(2001). 学ぶ意欲の心理学. (p.16). PHP 研究所.
- 5) 東基吉.(1901). 婦人と子ども「幼児教育法につきて」, 1(1), 70. フレーベル会.
- 6) 同上. 72.
- 7)-9) 藤五代策.(1911). 婦人と子ども「幼稚園に於ける図画」, 1(3), 23. フレーベル会.
- 10) 東. 前掲書, 70.
- 11) 藤. 前掲書, 23.
- 12)-18) 藤五代策.(1911). 婦人と子ども「幼稚園に於ける図画」, 1(3), 23. フレーベル会.
- 19) 文部科学省. 前掲書, (p.173).
- 20) 大田肇.(2007). 承認欲求, (p.27). 東洋経済新聞社.
- 21)-23) 大田肇.(2007). 承認欲求, (p.41). 東洋経済新聞社.
- 24) 桜井茂男.(1997). 学習意欲の心理学-自ら学ぶ子どもに育てる-, (p.19). 誠信書房.
- 25) 同上. (p.26).
- 26) エドワード, L , デシ・リチャード, フラスト.(1999). 人を伸ばす力-内発と自律のすすめ-, (p.207). 新曜社
- 27) 桜井. 前掲書, (p.21).
- 28) 波多野誼余夫・稲垣佳世子.(1973). 無気力の心理学-やりがいの条件-, (p.27). 中央公論新社.
- 29)30) 波多野誼余夫・稲垣佳世子.(1973). 無気力の心理学-やりがいの条件-, (p.89). 中央公論新社.
- 31) 桜井. 前掲書, (p.21).
- 32) 波多野誼余夫・稲垣佳世子.(1973). 知的好奇心, (p.27). 中央公論新社.
- 33)34) 桜井茂男.(1997). 学習意欲の心理学-自ら学ぶ子どもに育てる-, (p.29). 誠信書房.
- 35)36) エドワード, L , デシ・リチャード, フラスト. 前掲書, (p.61).
- 37) 新井邦二郎.(1995). 教室の動機づけの理論と実践, (p.17). 金子書房.