

造形教育における保幼小中接続へ向けて

—— 発達の視点による表現主題の分析 ——

Connecting Learning between Schools of Different Developmental Stages in Art Education

—— Analysis of Expression Theme for 0-15 Children ——

丁 子 かおる

Kaoru CHOJI

(和歌山大学教育学部)

2017年7月24日受理

要旨

本研究は、造形教育における幼・小・中接続の推進を目的とし、平成29年度に公表され改定される学習指導要領・幼稚園教育要領等から背景とその位置づけを明確にする。その上で、保育者・教員が見通しのある造形教育を進めるために、現行の要領に基づく小学校と中学校の図画工作科と美術科教科書、公立幼稚園の教育課程を基に12年間を比較し、移り変わりを分析し、考察する。

1. 研究の背景

現在の学校教育現場における幼小¹・小中の連携・接続については、幼児が小学校を訪ねて合同での授業と保育を行ったり、小学生が中学校の行事に参加するなどして関わりの機会を持ったりするなどの子ども同士の交流や、小中一貫校となつてからは中学校教員が小学校の高学年の授業を指導する事例について聞くことが多くなっている。これらは、移行期における学校間の段差を解消し、中1ギャップともいわれるギャップを低くする取り組みであり、幼児が小学校の環境に就学前より慣れて小学生へのあこがれや小学校生活への期待を育む取り組みとして成果を上げてきた。幼小の交流活動においては、平成24年の幼稚園における全国調査では全体の75.8%が小学校との交流を行っている²。小学校の5年生と年長児、小学校の1年生と年中児といったように学年ごとに、また、小学校5年生の児童と幼稚園等の年長児とのペアを設定したり、当初より年間の行事を計画して児童と幼児間の交流活動を続けたりする事例³もみられるようになってきた。

ただし、この方法は、文部科学省が提示する交流・接続の「連携・接続の体制作り」の目安⁴(表1)としては、交流は4段階のうちのステップ2の段階である。平成24年段階で就学前教育における接続状況では、ステップ0が10.7%、ステップ1が8.7%そして、ステップ2が62.1%で最も多い⁵。そのような中で、幼小接続を先進的に進める品川区では、生活する力、かかわる力、学ぶ力の3つの力を観点として事例をまとめ、横浜市では、主体性、志向性、かかわる力の3つの視点に基づいてスタート・カリキュラムでは学習形態を3

表1. 「連携・接続の体制作り」の目安

| | |
|-------|---|
| ステップ0 | 連携の予定・計画がまだない |
| ステップ1 | 連携・接続に着手したいが、まだ検討中である。 |
| ステップ2 | 年数回の授業、行事、研究会などの交流があるが、接続を見通した教育課程の編成・実施は行われていない。 |
| ステップ3 | 授業、行事、研究会などの交流が充実し、接続を見通した教育課程の編成・実施が行われている。 |
| ステップ4 | 接続を見通した編成・実施された教育課程について、実践結果を踏まえ、更によりよいものとなるような検討が行われている。 |

つに分けることで教科等の学習が次第に1学期間で増えていくような設計の提案と、指導のポイントが示されて、教育課程の作成がされている⁶が、多くの自治体や学校教育現場では教育課程についての意見交換や教育課程の作成などのステップ3や4には至っていない。

また、小中連携・接続においてみる。平成22年の小中連携における都道府県・市町村教育委員会への実態調査によると「市町村主催で小・中学校教員が合同参加する授業研究のための会議等を恒常的に設けている」が39%と最も多く、次いで「異校種間の教員の乗り入れ授業を計画的、継続的に実施した学校がある」が36.4%、「教育委員会として小中9年間を通じた教育課程編成の方針を定めている」に至っては3.3%に過ぎないという状況である⁷。

そもその考え方においても、小中連携・接続では、「小中の接続をスムーズにしていこうという考え方」なのか、「ギャップを乗り越えていくことで成長できる

という考え方」なのかにおいても、取り組みは異なるという指摘があり、毛利による調査では、比較すると小学校教員は段差をスムーズにしようとする意識が高く、中学校教員では子どもたちがギャップを乗り越えていくたくましさをつけるべきと考える割合が高かった⁸。子どもたちの考える力をつけさせたいと考える小学校教員と、加えて専門性のある内容をより重視するようになる中学校教員の立場の違いが、小・中学校間の教員の意識の違いとして表れている。こうした意識の違いについて教員間で繰り返し話し合い、相互理解を深めていくことがなければ、実際の教育現場で役立つ教育課程にはならず、共通理解がないままにはその実行性も低くなってしまう。それには、各校・園種における特性の違いについて保育者や教員同士で互いに共通理解を持つことが前提となる。筆者の経験した例では、幼稚園で4歳の6月の保育で指導案には「気の合う友達と〇〇を楽しむ」というようなねらいが記されて、行われていたところへ、小学校教員が研修の一環として参観にきていた。年中の幼児たちは、様々な意見を出し合っている様子であった。ただし、それを見たその時の小学校教員は「気の合う友達と仲よくするのは当たり前で、みんなと仲良くするべきなのではないか？」という質問をしていたことがあった。子どもは年齢や発達、生活経験などによって、人間関係を築く力も様々である。そこで、保育後の検討会において、幼児期の4歳のその時期の姿や発達課題について幼稚園教諭から解説を受けた彼は、考え方の違いにとても驚き、感心をしていたことを覚えている。

このようにして、保育をただ見学するということが留まらず、保育者や教員等が対等な立場で、子どもたちの互恵性を念頭に、互いの校・園種の特性や考え方の違いを理解し、尊重することが交流・接続において基本である。それは、子どもたちは成長とともに心身ともに変化をしていくが、その変化は小学校や中学校に入学した日から急に起こるわけではなく、それぞれの経験を持った一人の子どもでもあることには変わりがない。就学前教育、小学校教育、中学校教育においても同様のことがいえる。

そして、このことからこうした学校・園種間の接続は、接続期といった一時期にだけ目を向けると、本来の学校・園等種の特性の尊重や目の前の子どもの姿に目がいかず、表面的な取り組みになってしまうことがあると考える。地域によっても、学校・園によっても、クラスによっても、子どもたちの様子は異なることから、取り組みを一時的なものにするのではなく、子どもの発達と学びをすべてに適応させていく力が求められる。そのためにも、幼・小・中を見通して子どもの育ちと学びを理解していくことが必要といえる。

そこで、本研究では、幼小・小中接続をスムーズに進めることで、見通しのある指導・支援・援助につながる、教育課程を作成の一助となるよう、幼児から生徒までを対象とし、表現領域(造形)・図画工作科・美術科における学びの変化について調査を行い、学びと発達の推移を視覚化する。

2. 本研究の位置づけ

1) 学校段階等間の接続の要領の記載

今年3月、文部科学省、内閣府、厚生労働省により、新しく改訂される学習指導要領、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領保育所保育指針(以下、要領・指針)が同時に告示化され、公表された。幼稚園、認定こども園、保育所(以下、幼児教育・保育現場)では平成30年度より、小学校では平成32年度より、中学校では平成34年度より実施されることになる。要領・指針が同時に公表された理由として、今回の改訂の要点にも挙げられた「学校段階等間の接続」の告示化、つまり、義務化がある。

学校段階等間の接続が改訂の要点の一つとなった背景として、大きくは以下の二つの要因があると思われる。一つは、改訂される要領・指針にも説明があるように、少子化や人工知能の活用など社会の変容が大きいことがある。将棋や囲碁の世界ではすでに人間に人工知能・AIが勝利するなどの状況が報道され、AIの利用によりこれまでの仕事の半数は20年後には存在しないという予測する研究者や大学の声もある。子どもたちが社会人となって生きていく今後の社会は、予測できない未知の状況といわれる。そのため、未知の状況にも対応でき、持続的社会的発展につながるよう、机上の学びに留まらず、実際の生活や社会で生きて活用される学びが求められるようになった。そこで、子どもの学びの質を高めるために、これまで、各校種間ごとの特徴からそれぞれが行ってきている教育を接続させることで、子どもたちの学びとその力を断絶することなく連続性をもって継続させることが求められるようになった。

もう一つの要因は、2000年にノーベル経済学賞を受賞したジェームズ・J・ヘックマンを代表として、フランス、スウェーデン、カナダ、イギリスなどで就学前教育(幼児教育・保育)が就学後の子どもの学力や成人後の人生にも大きく影響しているという研究成果が公表されてきたことによる。ヘックマン等によるペリー就学前プロジェクトは、1962~1967年に実施され、現在も追跡調査は継続している研究で、低所得層のアフリカ系の幼児を対象に保育と、家庭訪問をし、教師が考えた遊びを実践した。その後、プロジェクトで教育を受けた子どもと受けていない子どもを対象に比較し、現在は、3歳から40歳まで追跡したデータが出されている。その結果、就学前教育を受けたグループに

明確な成果がみられたという。例えば、受けたグループと受けていないグループを比較すると、14歳時点の基礎学力は3倍以上、留年・休学をせずに高校を卒業した率は1.5倍、40歳時点での持ち家率は約3倍、生活保護の非受給率は約2倍の違いがみられた。特別支援、月収、離婚率にまで違いがあったという⁹。このことは、子どもたち個人の生涯の幸福に質の高い就学前教育が貢献するとともに、地域や社会にとっても犯罪者が刑務所などに入る費用を用意するよりも、幼児教育へのわずかな投資を行うことで、安定した生活を送り、税を納めてくれる市民が増える方が地域の安定と発展につながる。

また、こうした研究において着目されているのが非認知能力である。それというのも、幼児期の子どもに、読み書きなどを教えるなどしても、IQの効果は4年で消失したというが、IQ以外の効果は継続したという。意欲、耐性、粘り強さや信頼性、首尾一貫性、協調性など、幼児期の非認知的能力は、その後も継続されたことから、幼児期における非認知的能力の育成が、その後の学校の成績や就労に影響したと結論づけられている。特にその影響は、貧困家庭の子ども等により効果が大きかったという。ここでも、就学前教育から小学校、中学校、高等学校、(大学)までの連続性が必要とされている。そして、同じく改訂の要点の一つとなっている社会に開かれた教育課程、カリキュラム・マネジメントという言葉は、子どもが社会に出たときに学校での学びを活かしていけるように、教育課程の見直しや質の向上を目指す取り組みとして、学校段階等間の接続に関わる要点ともなっている。

2) 要領による位置づけ

これまでにおいてもこうした接続や連携は、幼小接続、小中接続、中高接続、高大連携といった言葉で実践や研究がされている。幼小接続においては、横井紘子は接続期という言葉を示し¹⁰、そこから、幼稚園等の年長クラスの秋以降から卒園までの間でアプローチ・カリキュラム、小学校1年生の夏前までをスタート・カリキュラムとして、教育課程の作成が教育行政・現場で進められてきた。また、現在、文部科学省は、連携から接続までの段階を示し、各学校・園や自治体ごとにカリキュラムをつくることを求められているが、就学前教育と小学校の交流については先にも述べたように72.2%が達成しているにも関わらず、教育課程の作成についてはステップ3と4で17%と未だ十分に進められていない¹¹。それには、学校教育現場の危機感としては、小学校入学後の児童が夏を過ぎても落ち着かず、授業中に立ち歩いたり、話を聞けなかったりなどの問題行動が続く小1プロブレムの解消として、就学前教育と小学校の幼小連携が続けられてきたことが要因の一つである。そのために手立てとして小学校とい

う場に幼児が行くことで、就学前から慣れていく、小学生への憧れを持つ、小学校生活への期待を高める等が交流によって考えられているといえる。しかしながら、こうした一時的な取り組みについての効果は、小1プロブレムの解消という目的に対しての限定的なところに留まってしまう。それどころか、子どもへの対処に留まり、教員の指導方法や内容を再検討するといったことがなければ、こうした問題でさえも根本的な解決にはつながらない。教員・保育者間が対等な立場で話し合い、教育内容や方法を今の子どもたちにとって、社会にとって生きた学びにしていく質的改善こそが求められている。

同じことは小中接続にもいえる。小学校の不登校を理由とする割合は、小学校は0.36で276人に一人であるが、中学校では2.69で37人に一人と圧倒的に高くなっている¹²。そのこともあり、義務教育学校や小中一貫校を増加させていくことで、一体化を進め、組織体制から、中学校入学の段差をなくそうという取り組みが進められているが、未だ理解は深まっていない。

こうした社会背景から、平成29年3月に学校教育法施行規則が改訂され、要領・指針には幼小接続、小中接続に向けてそれぞれの記載がされるようになった。

平成29年度に告示された幼稚園教育要領では、以下のような記載がされた。

「第1章3節の5 小学校教育との接続にあたっての留意事項(1)幼稚園においては、幼稚園教育が、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して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基盤を培うようにするものとする。(2)幼稚園教育において育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるよう、小学校の教師との意見交換や合同の研究機会などを設け、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有するなど連携を図り、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるものとする。¹³」

幼稚園教育が小学校以降の下請けとしてではなく、その後の生涯に渡る人生の「基盤の育成」につながることに、そして、幼小の連・研修の下、円滑な接続が求められている。

また、そのうち、幼小接続に関わる部分としては、以下の項目がある。「第1章第2節 幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として10の姿が示された。ちなみに、主として造形がつながる部分は、12月の答申段階で「(10)豊かな感性と表現」及び「(6)思考力の芽生え」と示されている¹⁴。

幼児期から児童期にかけての未分化な発達の状況においては、子どもたちは身の回りの物や環境に働きかけ、物をつくったり、素材を試したりしながら思考を深めていく。こうして繰り返し確かめてはイメージを

表したり、形にしたりして洗練させていく方法を学んでいる。つまり、低年齢の子どもにとって造形は、子ども自身の思いを表す表現であると同時に、科学的思考や社会的事象等について、様々な理解を深めていく手段にもなっている。保育者の細かな指示に従って手順通りにおもちゃを制作したり、絵を描いたりする過程には子ども一人一人の思考は生まれえない。そのため、造形から図工に移行して幼児期から小学校につながる力としては、「(10)豊かな感性と表現」と「(6)思考力の芽生え」が挙げられていると考えられる。

また、平成29年度の公示による『小学校学習指導要領解説図画工作編』では、「指導計画作成上の配慮事項」において「低学年においては、他教科等との連携を積極的に図り、指導の効果を高めるようにするとともに、幼稚園教育要領等に示す幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関連を考慮すること。特に、小学校入学当初においては、生活科を中心とした豪華的・関連的な指導や、弾力的な設定を行うなどの工夫をすること。」¹⁵と書かれるようになった。これは、かねてよりいわれる接続に加え、カリキュラム・マネジメントという言葉の下、今回の改訂における効率化が示されている。

中学校では、4「学校段階間の接続教育課程の編成」について、「(1)小学校学習指導要領を踏まえ、小学校教育までの学習の成果が中学校教育に円滑に接続され、義務教育段階の終わりまでに育成することを目指す資質・能力を、生徒が確実に身に付けることができるよう工夫すること。特に、義務教育学校、小学校連携型中学校及び小学校併設型中学校においては、義務教育9年間を見通した計画的かつ継続的な教育課程を編成すること。」¹⁶と述べられている。そして、小学校図画工作におけるA表現の技能には、造形遊び分野でも絵や立体、工作に表す活動でも中学年で「前学年までの材料や用具についての経験を生かし」や高学年で「前学年までの材料や用具についての経験や技能を総合的に生かしたり」という言葉が入るようになった¹⁷と同様に、小学校までの経験を基礎として中学校教育でも資質・能力を継続して育むことが明示されている。

このようにして要領・指針によって明記されたことで幼小接続、小中接続の推進が求められるようになったといえる。

3. 先行研究

幼小中接続では事例はなかったものの幼小中連携で探してみるとその構造システム、地域に目を向けるタイトルが多くなっており、長期的視点になるほど教科ではなく子どもの育ちに目を向けるようになっていく。造形に関わる研究については、ここでは代表的なものをいくつか取り上げる。

滋賀大学教育学部附属学校園において幼・小・中の

12年間を見通した教育課程に基づいて編成をおこなっている。平成12・13・14年度の文部科学省研究開発校として進められた。12年間の学びをつなぐものとして「豊かに表す」「よく考える」「思いを伝えあう」「生き方や生活をつくる」の4つの力にそって学びの姿を分類し、教育課程の編成を行っている。ここでは、幼児期にはこの4つの力が融合されているという前提の下、分類が行われた。造形に関わる姿は「豊かに表す」の 카테고리を中心に、「よく考える」の 카테고리にも示されている¹⁸。

東京学芸大学附属竹早幼稚園・小学校・中学校による研究紀要にみる事ができる。同校・園による共同研究は、1986年(平成13年)から東京学芸大学との共同で幼・小・中一貫教育を計画し、2001年から交流と連携、研究を先進的に行っている¹⁹。平成16年度には、「主体性を発揮する子どもの姿とそれを育む教師の関わり」を共通テーマとして第1ステージから第4ステージまでの4つ(表2)に発達過程・段階を区分し11のステップ(学年)を設けている。その結果、「子どもたちの成長を長い目でとらえられるようになった」「幼小中の学校間における様々な違いについて相互に理解が進んだこと」等が述べられている。その後、3分科会を発達研究部会と実践研究部会の2部会体制と編成し直し、平成20年に幼小中合同公開研究会を実施していく。その研究内容については、第2ステージとなる小学校2年生から、第4ステージの中学校2・3年生までを対象とし、音楽、図工・美術は、実践研究部会における小中接続分科会の6つのうちのひとつとして位置づけられ、領域ごとに研究を進めている。

これらの特徴としては、育てたい子ども像に合わせて、時間軸「成長のステージとステップ」と内容軸を基にカリキュラム試案を作成し、その後、実践化して、協議会で振り返りを行っている点である。内容軸の「場・手段・関係・文化」は、「造形をひらく4つの観点」から内容を捉え直したものであるという。それらは、「A 場…表現の場の開放」、「B 手段…新しい素材や技法、用具との出会い」、「C 関係…作品や表現行為を介したコミュニケーション」、「D 造形文化…作品や

表2. 東京学芸大竹早幼・小・中の発達の4ステージ

| 発達過程・段階 | 年齢・学年 | 主体性を発揮する子どもの姿 |
|---------|---------------|---------------------------|
| 第1ステージ | 4歳～ 小2前期 | やりたいことを存分にやろうとする |
| 第2ステージ | 小2後期～ 小4前期 | 手段と自分の関わりに浸る |
| 第3ステージ | 小4後期～ 中1 | 集団と自分との関わりの中で自分とは何かを意識する。 |
| 第4ステージ | 中2～中3 | 社会の中で自分らしさを追求する。 |

(※表は、東京学芸大学附属竹早幼稚園・小学校・中学校による資料より、筆者作成)

表現行為を介したコミュニケーション」としてまとめられている。その中では、例えば、D 造形文化なら、中学2・3年生であれば「美術文化に親しみ、表現の工夫や想像力について、理解や見方を深めようとする。」となるが、小学校1・2年生なら「身の回りにある面白いモノを探そうとする。」となっている。また、A 場なら、中学2・3年生であれば、「創造的活動に主体的に取り組み、心豊かな生活環境をつくろうとする。」であるが、小学1・2年生であれば、「諸感覚を通じて身近にある材料や環境に働きかける。」となっている。つまり、子どもの学年に応じて、小学校低学年でも、中学校2・3年生でも、発達に合わせた活動が4観点に区分されて、質的に変化していくことがよく分かる。

ただし、研究内容としては幼児期までを視野としながらも、小中接続の内容になっているため、幼児期の学びの位置づけが明確でない。²⁰

では、ここで造形教育における幼小接続・小中接続に関する研究の状況についてまとめる。まずは、幼小接続である。廣瀬・山田は、幼稚園教員と小学校教員の造形の保育と図工の授業の捉え方について調査分析を行っている²¹。導入時には、幼稚園では子どものイメージを膨らませるなど内面をより大切にしており、小学校では活動の手順を明示し、道具の使い方を説明するなど活動が円滑に進むことを重視していた。また、評価についても、考えは異なっていた。幼児教育における評価というと、子どもの評価より、保育者自身の保育の評価と捉えることが多く、小学校において評定につながる子どもの評価とは同一ではないことが表れているといえる。

また、筆者は、2011年に幼児教育現場を対象とした材料用具の経験について北九州市及び大阪市内の幼稚園・保育所を対象に材料と用具に関する調査をし、幼児の材料用具の経験について平均的な使用開始時期の状況を提示した²²。また、現状を捉える前提として小学校教員の幼小連携に関する理解と意識を知るため、佐賀県K小学校で小学校教員を対象とした幼児教育と材料と用具に関する調査を行った。その結果、はさみ、のり、パスといった基本的な造形用具は、幼稚園では3歳児クラス、保育園では2歳クラス後半から使用していることが分かった。しかしながら、小学校の教員の回答には、基本的な造形用具の使用については理解されているが、使い始めの時期についてはすべてにおいて実際よりも遅いと回答し、基本的なはさみやのりは小学校教員の平均は約1年間遅れて使用を開始しているという回答であった。加えて、使用の有無を予想できない教員も4割前後いることが分かった。材料用具の経験で接続を提案している。

次に図工科・美術科における小中接続については、宇田は学習指導要領の変遷及び関連する出版物、研究

開発校の実践を基に、美術教育行政の動向を捉え、また、民間の教育団体も含めて、その位置づけを概説している。6-3システムからの変更と図工・美術科の関連、造形遊びの中学校におけるつながり、小学校から中学校への抗議のリアリズムの問題、具体的実践化など、今後の課題をまとめている²³。

また、光山は、茨城県K市の中学生にアンケート調査を行い、その結果から、金子らの調査による小学校5年生から落ち込んでいき、中学3年生で上向きになる傾向とは異なり、中学校1年生で美術科が好きな子どもの割合が増加する学校が9校のうち5校で見られたという結果を示している²⁴。このうち、中学校で美術科を好きになった子どもは、①絵画への目覚め、②鑑賞への目覚め、③自由な表現から個性を生かせる表現へ移行していくことを理由としていくこと、④教員の関わりによって好きになる子どもの存在も示している。そして、美術科学習への期待としては「高度な表現への関心・意欲」「造形活動への喜びへの期待」、「鑑賞活動への興味の高まり」の3点が分析結果として示している。中学校の特性を小学校の経験に配慮をして子どもたちに提供していくことで、子どもたちの美術科に移行しても興味が減らないという可能性を示している点で注目したい。

4. 学びと発達の視点

このように幼小接続・小中接続、小中一貫等で段差を低くし、学びの連続性を確保されることが求められている中で研究が進んでいるが、未だ少ない。人間形成や発達を重視する幼児教育と、それらを大切にしながら考える力をつけようとする小学校、それらを念頭に教科学習の指導に生かそうとする中学校とでは、生活と学びの連続性を具体的に確保することが難しいことによる。

神戸大学附属幼稚園・附属小学校の共同研究では、こうした困難を克服しようと、幼小一体化へ向けての教育課程が提案され、研究授業が継続して行われてきている。その中には、10の方向・40の道筋が示され、造形は「感動の表現」の視点に入っている。そして、小学校においても幼児期の学びと育ちの発達の視点を継続し、小学校教科におけるの育みたい資質・能力を「固有的資質・能力」、「汎用的資質・能力」、「社会的資質・能力」の3観点で設定している。「固有的資質・能力」は「系統性のある学問的な内容を伴って育まれる資質・能力」であり、「汎用的資質・能力」は「論理的思考力」、「問題解決力」、「メタ認知力」の3つに分類される思考力であり、「社会的資質・能力」は、「自分の生き方」及び「人とのつながり」の視点から設定している²⁵。幼児期の発達の視点は、学習内容が決まっている小学校では分かりにくいと、発達の視点の学びも含めて資質・能力としてすべての教科の指導案に

記載していくことで成果を上げている。

日本の学校教育における学びは、発達の視点を考慮し、学習指導要領には学習内容が年齢に応じて示されている。図工では、小学校低学年でははさみやのりなど身近な材料や用具を、中学年ではのこぎりや釘などの用具を使うなどがカリキュラムとなっていることで、子どもの身体的発達に応じた用具の使用が示されている。社会では、中学年で地域の商店やスーパーに調査に行くが、高学年では、日本や世界を視野にした学習へと展開して、社会性や生活範囲などの視野を広げていく。つまり、学びと育ちが一体となっている学年に応じた学習内容が要領には示されている。

そして、Bronfenbrennerの生態学的発達システムの理論²⁶(図1)では、子どもが育つ際に、子どもが生活する地域や社会の中で求められる発達を、子どもたちは実際の生活の中で学んでいくという。発達しつつある子どもは、複雑で相互作用的な生態学的環境システムの中にはめ込まれているという考えである。「発達とは、人が自己の特性を見出したり、維持したり、変えたりする能力を成長させていくことと同様に、生態学的環境やそれとの関係についての概念を発展させるものと定義される。」²⁷という。そうして、子どもは最初は家庭というマイクロシステムの中で、次には学校や園といったメゾシステムの小な社会に広げていくといったように、生活範囲や視野を広げていく中で子どもたちは生態学的環境において相互作用的に学びながら発達していくという。

ここで大切なのは、子どもにとっての発達と学びは相互に結びついているということであり、学びのみで接続を捉えないことである。子どもは小さくても、その生涯の生活を通して役立つ学びは、子どもの経験に根差した実感的な学びで、社会に出て役立つ学びである必要がある。そこで、本研究では、学校段階間の接続を推進するための土台づくりとして、幼・小・中と子どもが育っていく過程における学びと育ちの移り変わりを所属の異なる教員間で共通理解を深めていくことを考えた。



図1. 生態学的発達システム

5. 研究の目的と方法

そこで、ここでは、幼小・小中接続における教員間の理解を深めることを目的に、造形・図工・美術における題材の移り変わりについて学びと発達の視点から調査と考察を行う。

方法として、平成29年度現在の小学校図画工作科及び中学校美術科の教科書に掲載されている題材について、以下の項目に基づいて関連を調査し、分析する。研究の対象は、国内では採択数が多く小学校と中学校の両方で教科書を出版しているN社の教科書である。また、幼児については教科書がないため公立幼稚園を対象とし、福岡県のW幼稚園及び和歌山県のO幼稚園の教育課程を基に、造形に関わる遊びを取り上げる。

教科書分析については、発達の視点から学びを捉え、①身体感覚、②身体や用具を扱う技能、③造形に関わる思考、④自己の認識等、⑤他者と関わる社会的行動発達、そして、⑥環境についてあてはまる項目を題材の主題から調査を行った。このうち、特に⑥環境については、例えば低年齢であれば自分が遊べるおもちゃや身に付ける飾りを考えるが、中学生になると社会に役立つデザインや作家作品を用いての鑑賞が増えるなど、題材がそれぞれの発達過程・段階にある子どもの視野を少しずつ広げていると予想されるため、その環境については、(1)身の回りや家庭など生活環境、(2)学校や園などの生活(社会)環境、(3)地域の社会(生活)環境、(4)文化的な社会環境の4つに大きく分類していくこととする。

また、題材については、大きなテーマを同じくしていても異なる材料での表現がページを分けて小さなテーマを掲げて教科書に掲載されている場合は、それも一つの題材と数えることにしている。加えて、題材数は学年ごとに異なるため、題材の実数と%で割合についても示す事にした。調査項目との関連が強い場合は、◎、関連があるが強くはない場合は○で示している。

6. 研究の結果と分析

結果を図2にまとめている。身体を使う技能(粘土なら伸ばす、ひねり出す等)は、小学校3年生までが16~29%と多く、その後、減って中学2・3年生には0になる。用具を使う技能(彫刻刀やのこぎりといった用具の使用や、カッターを使って切り込みを入れて開くなど)は、いずれの年齢も割合があるが小学校4年生から中学1年生にかけて6割から100%と特に高い。新しい用具の導入時期であり、それに合わせた技能も増えるためであると考えられる。

具主題の範囲については、小学校1年生(小1・2年生)では身の回りに関わる題材が60.8%、地域に関わる題材が35.7%、社会に関わる題材は3.6%、文化に関わる題材はなかった。身近な生活環境に関わっての材料や用具を扱って慣れていくような視野を多くする傾向

| 学年 | 題材数 | 身体的発達 | | | | 技能の発達(身体的・知的) | | | | 技能の発達(身体的・知的) | | | | 思考の発達 | | 情緒的発達 | | | | 社会的行動発達(対人関係・人との関わり) | | | | | | | | | |
|----------|-----|---------------|------|----|------|---------------|------|----|------|---------------|------|----|-------|----------|------|-------|------|----------|------|----------------------|------|----|------|----|------|---|---|---|---|
| | | 身体(①感覚など感覚運動) | | | | 身体(②色彩など造形感覚) | | | | 身体を扱う技能 | | | | 用具を扱う技能 | | | | 思考の発達 | | 自己(自分) | | | | 他者 | | | | | |
| | | ◎ | % | ○ | % | ◎ | % | ○ | % | ◎ | % | ○ | % | ◎ | % | ○ | % | ◎ | % | ○ | % | ◎ | % | ○ | % | ◎ | % | ○ | % |
| 小1-2(上) | 28 | 6 | 21.4 | 0 | 0.0 | 28 | 100 | 8 | 28.6 | 2 | 7.1 | 14 | 50.0 | 9 | 32.1 | 28 | 100 | 6 | 21.4 | 5 | 17.9 | 9 | 32.1 | 19 | 67.9 | | | | |
| 小1-2(下) | 25 | 2 | 8.0 | 1 | 4.0 | 25 | 100 | 4 | 16.0 | 1 | 4.0 | 8 | 32.0 | 6 | 24.0 | 25 | 100 | 2 | 8.0 | 0 | 0.0 | 6 | 24.0 | 19 | 76.0 | | | | |
| 小3-4(上) | 23 | 2 | 8.7 | | 0.0 | 23 | 100 | 6 | 26.1 | 7 | 30.4 | 11 | 47.8 | 6 | 26.1 | 23 | 100 | 4 | 17.4 | 4 | 17.4 | 6 | 26.1 | 17 | 73.9 | | | | |
| 小3-4(下) | 28 | 2 | 7.1 | 4 | 14.3 | 28 | 100 | 2 | 7.1 | 4 | 14.3 | 18 | 64.3 | 16 | 57.1 | 28 | 100 | 2 | 7.1 | 2 | 7.1 | 12 | 42.9 | 16 | 57.1 | | | | |
| 小5-6(上) | 23 | 0 | 0.0 | 4 | 17.4 | 23 | 100 | 2 | 8.7 | 6 | 26.1 | 14 | 60.9 | 6 | 26.1 | 23 | 100 | 9 | 39.1 | 6 | 26.1 | 7 | 30.4 | 15 | 65.2 | | | | |
| 小5-6(下) | 20 | 1 | 5.0 | 0 | 0.0 | 20 | 100 | 1 | 5.0 | 5 | 25.0 | 20 | 100.0 | 5 | 25.0 | 20 | 100 | 3 | 15.0 | 6 | 30.0 | 5 | 25.0 | 15 | 75.0 | | | | |
| 中1 | 18 | 2 | 11.1 | 2 | 11.1 | 18 | 100 | 3 | 16.7 | 0 | 0.0 | 14 | 77.8 | 1 | 5.0 | 18 | 100 | 8 | 44.4 | 6 | 33.3 | 11 | 61.1 | 7 | 38.9 | | | | |
| 中2-3(上) | 16 | 0 | 0.0 | 1 | 6.3 | 16 | 100 | 0 | 0.0 | 1 | 6.3 | 5 | 31.3 | 5 | 31.3 | 16 | 100 | 3 | 18.8 | 7 | 43.8 | 9 | 56.3 | 7 | 43.8 | | | | |
| 中2-3(下) | 17 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 17 | 100 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 5 | 29.4 | 5 | 29.4 | 17 | 100 | 4 | 23.5 | 3 | 17.6 | 8 | 47.1 | 9 | 52.9 | | | | |
| 知的・言語的発達 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 学年 | 題材数 | 生活環境(身の回り・家庭) | | | | 社会環境(学校・園生活) | | | | 社会環境(地域) | | | | 社会環境(社会) | | | | 社会環境(文化) | | | | | | | | | | | |
| | | ◎ | % | ○ | % | ◎ | % | ○ | % | ◎ | % | ○ | % | ◎ | % | ○ | % | ◎ | % | ○ | % | | | | | | | | |
| | | ◎ | % | ○ | % | ◎ | % | ○ | % | ◎ | % | ○ | % | ◎ | % | ○ | % | ◎ | % | ○ | % | | | | | | | | |
| 小1-2(上) | 28 | 5 | 17.9 | 12 | 42.9 | 2 | 7.1 | 16 | 57.1 | 0 | 0.0 | 10 | 35.7 | 0 | 0.0 | 1 | 3.6 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | | | | | | | | |
| 小1-2(下) | 25 | 16 | 64.0 | 8 | 32.0 | 7 | 28.0 | 12 | 48.0 | 1 | 4.0 | 13 | 52.0 | 0 | 0.0 | 8 | 32.0 | 0 | 0.0 | 1 | 4.0 | | | | | | | | |
| 小3-4(上) | 23 | 4 | 17.4 | 12 | 52.2 | 6 | 26.1 | 13 | 56.5 | 1 | 4.3 | 11 | 47.8 | 1 | 4.3 | 11 | 47.8 | 0 | 0.0 | 1 | 4.3 | | | | | | | | |
| 小3-4(下) | 28 | 18 | 64.3 | 2 | 7.1 | 13 | 46.4 | 4 | 14.3 | 1 | 3.6 | 6 | 21.4 | 0 | 0.0 | 3 | 10.7 | 2 | 7.1 | 0 | 0.0 | | | | | | | | |
| 小5-6(上) | 23 | 6 | 26.1 | 14 | 60.9 | 6 | 26.1 | 12 | 52.2 | 2 | 8.7 | 13 | 56.5 | 2 | 8.7 | 13 | 56.5 | 1 | 4.3 | 7 | 30.4 | | | | | | | | |
| 小5-6(下) | 20 | 8 | 40.0 | 8 | 40.0 | 5 | 25.0 | 9 | 45.0 | 2 | 10.0 | 8 | 40.0 | 2 | 10.0 | 7 | 35.0 | 0 | 0.0 | 6 | 30.0 | | | | | | | | |
| 中1 | 18 | 13 | 72.2 | 4 | 22.2 | 8 | 44.4 | 5 | 27.8 | 8 | 44.4 | 7 | 38.9 | 6 | 33.3 | 5 | 27.8 | 10 | 55.6 | 2 | 11.1 | | | | | | | | |
| 中2-3(上) | 16 | 6 | 37.5 | 5 | 31.3 | 6 | 37.5 | 5 | 31.3 | 4 | 25.0 | 5 | 31.3 | 4 | 25.0 | 8 | 50.0 | 8 | 50.0 | 8 | 50.0 | | | | | | | | |
| 中2-3(下) | 17 | 6 | 35.3 | 5 | 29.4 | 2 | 11.8 | 6 | 35.3 | 8 | 47.1 | 6 | 35.3 | 7 | 41.2 | 7 | 41.2 | 7 | 41.2 | 10 | 58.8 | | | | | | | | |

図2. 発達の観点による題材の分類

がある。小学校3年生(小3・4年上)になると、身の回りに関わる題材が17.4%、地域に関わる題材が4.3%、社会に関わる題材は4.3%、文化に関わる題材は0%になる。これが小学校5年生(小5・6年上)になると、身の回りに関わる題材が26.1%、地域に関わる題材が8.7%、社会に関わる題材は8.7%、文化に関わる題材は4.3%になる。

そして、中学校1年生になると、身の回りに関わる題材が72.2%、地域に関わる題材が44.4%、社会に関わる題材は33.3%、文化に関わる題材は55.6%になり、中学校3年生(中2・3下)になると、身の回りに関わる題材が35.3%、地域に関わる題材が47.1%、社会に関わる題材は41.2%、文化に関わる題材は41.2%になる。小学校後半から使える・用途のある作品で出現し、中学生になると身近な環境に関わる題材がデザイン領域の題材が増えたこともあって増加し、また、社会問題や社会に役立つデザイン、芸術文化に関わるだ題材も増えて、主題の範囲は拡大し、深化していく。

また、社会性、人間関係については、小学校から中学校まで一貫して鑑賞を中心に関わりがあるものの、小学校では造形遊び分野での子ども同士の協同性が多くみられるが、中学校ではデザイン領域において様々な他者が使うことを想定する題材が増え、鑑賞題材が作家作品や芸術作品を対象とするようになるため、子ども同士での話し合いによる深まりなどがみられる題材が増加していく。こうして、造形活動というと個人活動というイメージが強いが、個々の個性の違い、感じ方の違いから、その良さやおもしろさに気付くよう

な自然な共同の学びと社会への視野の広がりをみることが出来る。

同じく、自己をみつめ、確認することを主題とする題材は、それまで1割から4割以下であったのが、小学校5年生で65.2%と中1で最も多く100%となりその後、中学校2年生で62.6%、中学校3年生で41.1%と落ち着いていく。自己をみつめて振り返り、確かめながら発達する思春期の入り口を意識することで、その後の、社会へ視野を広げ・深めていく段階に自己を位置づけて捉えていく発達段階であり学びとなる。

身近な環境に関わる題材が多いことは小学校低学年と重なるが、幼児教育においてはより経験としての身近な素材と向き合う機会や、自分を表出し表現する機会が重要視される。W幼稚園の教育課程でも、3・4歳は夏にかけて「水・土・砂などの感触を楽しみながら遊ぶ」、5歳は「水・土・砂などの感触を体全体で味わいながら友達と一緒に遊びを楽しむ」となっている。また、3歳の秋からは「木の実などの秋の自然に触れて遊ぶ」とあり、4歳は「身近な素材や秋の自然物を使って遊ぶ」とあり、5歳は「経験したことやイメージしたことを工夫して表現する」としている²⁸。O幼稚園でも、3歳の秋には「自然物や素材など身近なものに触れ、使って遊ぶ」としており、5歳の春には「身近な素材に親しみ、取り入れて遊ぶ」や冬には、「いろいろな素材を使って遊びに必要な季節に合わせた素材体験を発達に応じてもの自分なりに考えて作ることを楽しむ」としている²⁹。これらは、文化的環境との関連として調査では小学校低学年の項目に数えてはいない

が、地域や生活にある材料素材や用具もその子どもが生きて暮らす地域や家庭環境の部分である。小学校では、例えば木材を扱う和歌山の文化を重んじて東牟婁地域では木版画の絵画展を開催して実践が積み重ねられているように、地域において新しい材料用具を扱う技術も地域の伝統や文化と関連している。

乳・幼児では、例えば有田焼の陶磁器で有名な有田の地にあるあかさかルンビニー園では、文化を引き継いでいく子どもを育てるため、2歳の子どもたちが陶土で繰り返し遊んでいるし、地域で豆の栽培を多くしている大阪の園では乾燥させた豆が造形の素材として使われる。地域で手に入りやすいもの、地域の人からもらう素材を使うことで、子どもたちは意図せずとも、身近にある文化に触れていくことになる。

そういった意味では、題材のテーマや子どもが設定する主題、以外にも直接的ではないにしても、間接的に広く文化的視点が存在している例も多いといえる。

このようにして、子どもたちは経験を積み重ねていきながら、中学生になると直接的な文化的視点到まで視野を広げ、深めるといった学びの質的変容があるといえる。

終わりに

本研究では、幼・小・中の造形カリキュラムを、子どもたちの発達や経験に根差した実感的で生きた学びとするために、発達の視点からの学びも明確にできれば、学校段階等間の保育者や教員で共通理解を深められると考えた。子どもたちの交流の先にある、保育者・教員間の対話による教育の向上によって互いの理解を深めていくことが子どもの学びをつなぐといえよう。

註

- 1 幼小接続は、文部科学省の示す用語であり、就学前教育と小学校を指しており、実際には保育所・認定こども園等も含んでいる。幼児期の教育(幼稚園, 保育所, 認定こども園における教育)
- 2 「平成24年度 幼児教育実態調査」文部科学省初等中等教育局 幼児教育課,平成25年,P.15, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2013/03/29/1278591_04.pdf
- 3 東京都中央区立有馬幼稚園・小学校 秋田喜代美『幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例』小学館,2002, pp.151-152.
- 4 文部科学省「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続のあり方について(報告)」幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続のあり方に関する調査研究協力者会議,2010,11,11, p.9 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/070/houkoku/1298925.htm
- 5 同上
- 6 『～保幼小ジョイント期カリキュラム～しっかり学ぶしながわっこ』品川区,2010年,『～横浜版 接続期カリキュラム～ 育ちと学びをつなぐ』横浜市こども青少年局 横浜市教育委員会』2012年.
- 7 「小中連携、一貫教育に関する 主な意見等の整理」中央教

- 育審議会初等中等教育分科,平成24年, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/09/10/1325226_1.pdf
- 8 毛利猛「香川県における「小中連携」の取り組みに関する研究」『香川大学教育実践総合研究』2008,pp.9-10.
 - 9 『幼児教育の経済学』ジェームズ・J・ヘックマン(大竹文雄解説・古草秀子訳、東洋経済新報社,2015,p.30より 図は、筆者抜粋後再構成して作成)
 - 10 横井絢子「幼小連携における『接続期』の創造と展開」『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』4,2007, pp.45-52.
 - 11 文部科学省 前掲4
 - 12 文部科学省「平成26年度学校基本調査(速報値)の公表について」平成26年,p.12. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/houdou/_icsFiles/afiedfile/2014/08/07/1350732_01.pdf
 - 13 『幼稚園教育要領 平成29年告示』文部科学省,2017,pp.5-9.
 - 14 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)別添資料』平成28年12月21日, 文部科学省
 - 15 『小学校学習指導要領解説 図画工作編』文部科学省,平成29年,p.109.
 - 16 『中学校学習指導要領』文部科学省,平成29年,p.7
 - 17 文部科学省, 前掲14,p.66,89
 - 18 『学びをつなぐ 幼小連携からみえてきた幼稚園の学び』滋賀大学教育学部附属幼稚園著,明治図書,2004,pp.156-173.
 - 19 東京学芸大学附属学校・園竹早地区幼小連携教育「竹早地区 交流のあゆみ」 http://www.u-gakugei.ac.jp/_takechu/renkei/ayumi.html(2017.9.5現在) 東京学芸大学附属学校・園竹早地区幼小連携教育「平成16・17年度竹早地区連携教育研究報告」 http://www.u-gakugei.ac.jp/_takechu/renkei/h16-17_houkoku.html(2017.9.5現在)
 - 20 「主体的な造形活動における立体表現のカリキュラム試案の取り組み」『主体性を育むよう・小・中連携の教育』東京学芸大学附属竹早幼稚園・小学校・中学校研究紀要22,2010, PP.202-207
 - 21 廣瀬聡弥, 山田芳明「幼稚園と小学校の教員が持つ保育・授業観とその形成—幼小接続のための相互理解に向けて—」『美作大学・美作大学短期大学部紀要』56美作大学・美作大学短期大学,2011,pp.23-33.
 - 22 丁子かおる「保育現場における材料用具の経験についての調査研究—美術教育の幼小接続へ向けて—」『美術教育学』美術科教育学会誌33,2012,pp.287-300.
 - 23 宇田秀士「図画工作・美術教育における〈小中連携／一貫教育〉の現状と課題」『美術教育学』29, 美術科教育学会,2008, pp.103-116.
 - 24 光山明「小中連携による美術教育の研究(1)—茨城県K市における中学生へのアンケート調査からの考察—」『美術教育学』39, 美術科教育学会,2017, pp.225-239.
 - 25 『「幼小接続から」から「幼小一体」へ—9年間を一体としてとらえた「初等教育要領」の開発をめざして—』神戸大学附属幼稚園・附属小学校,平成28年,pp.14-17.
 - 26 『新・保育士養成講座第3巻 発達心理学』社会福祉法人全国社会福祉協議会,2002,P.45.
 - 27 U.ブロンフェンブレンナー『人間発達の生態学(エコロジ—)発達心理学への挑戦』川島書店,1996,p.10.
 - 28 『平成24年度教育課程』北九州市立若松幼稚園
 - 29 『平成26年度教育課程』和歌山市岡山幼稚園