

幼稚園・小学校・中学校の接続期における 学びとしての「並べる」「つなぐ」「積む」技能 －教師による異なる学校種の子ども理解－

若山 育代¹・米崎 瑛美²・萩原 至道³・江田 希⁴・桶本 佳江⁵
上山 輝¹・隅 敦¹・鼓 みどり¹

The Focus on Teacher's Understanding of "Lining up", "Joining", "Piling" on Playing Blocks by Children on Connection Period of Kindergarten, Elementary School, and Junior High School

Ikuyo WAKAYAMA¹, Emi YONEZAKI², Norimichi HAGIWARA³,
Nozomi EDA⁴, Yoshie OKEMOTO⁵, Akira KAMIYAMA¹,
Atsushi SUMI¹, Midori TSUZUMI¹

E-mail: wakayama@edu.u-toyama.ac.jp

【摘要 / Abstract】

本研究では、幼稚園教師が接続期にあたる年長学年と小学校1年生の子どもの「並べる」「つなぐ」「積む」技能の特徴や、その技能を使う子どもの認知や感情などの内面をどのように理解しているのか、また、小学校教師が小学校6年生のこれらの技能を使う子どもの認知や感情などの内面をどのように理解しているのか、そして、中学校教師が中学校1年生の子どもの「並べる」「つなぐ」「積む」技能の特徴やその技能を使う子どもの認知や感情などの内面をどのように理解しているのかを明らかにした。その結果、年長児と小学1年において実践を行った教師は、子どもの「面白い」という心情面と、作りたいイメージを子どもがもつ点を特に重視して理解していることが明らかになった。小学6年においては、小学校教師は児童一人ひとりなりの表し方や美しさを求める姿に主に着目しているようであった。中学校教師は、主に生徒がもつ「表現の意図」に着目して生徒を理解しようとしているようであった。

キーワード：幼稚園，小学校，中学校，技能，子ども理解

Keywords：kindergarten, primary school, secondary school, skills, Understanding children by teachers

I 本研究の背景と目的

1. 幼児教育や学校教育で教師が行う「子ども理解」

学習指導要領等の改訂によって、教師は、「前」もしくは「次」の学校種の子どもの学びについて理解することが求められるようになった。例えば平成29年告示の中学校学習指導要領「総則」の「4 学校段階間の接続」には、「教育課程の編成に当たっては、

次の事項に配慮しながら、学校段階間の接続を図るものとする」として、「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旨とする資質・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¹⁾」とある。これにより、中学校教師は、小学校での学習の成果に配慮して、子どもの中学校での学習が円滑に始まるように工夫する。

また、平成29年告示の小学校学習指導要領においても、「総則」の「学校段階等間の接続」において、「教育課程の編成に当たっては、次の事項に配慮しながら、学校段階等間の接続を図るものとする。(1) 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づ

¹ 富山大学人間発達科学部

² 富山大学人間発達科学部附属幼稚園

³ 富山大学人間発達科学部附属中学校

⁴ 小矢部市立石動小学校

⁵ 富山大学人間発達科学部附属小学校

く幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにすること²⁾」とされている。

そして、幼稚園においては、第1章総則に「5 小学校教育との接続に当たっての留意事項」として、「(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礎を培うようにするものとする³⁾」とされている。

このように現在の日本の学校における教育活動は、中学校教師は小学校6年までの学びを考慮して中学校1年の教育活動を行い、小学校教師は幼稚園年長学年の学びを踏まえて小学校1年の教育活動を行い、幼稚園教師は小学校1年以降の学びの見通しをもって年長学年の教育活動を行うようになっている。このことを言い換えれば、年長学年と小学1年、小学6年と中学1年の接続期を担当するそれぞれの学校種の教師は、その学校種の子どもの学びの様相を理解することに加えて、小学校教師と中学校教師は「前」、幼稚園教師と小学校教師は「次」の学校種の接続期学年の学びの様相も合わせて理解し、教育活動を行うことを意味している。

以上の制度的動向を踏まえ、本研究では、幼児の表現、小学校の図画工作、中学校の美術における学びとしての「並べる」「つなぐ」「積む」技能を取り上げて、それぞれの教師が子どものこれらの技能をどのように理解しているのかを明らかにする。具体的には、幼稚園教師が接続期にあたる年長学年と小学校1年生の子どもの「並べる」「つなぐ」「積む」技能の特徴やその技能を使う子どもの認知や感情などの内面をどのように理解しているのか、また、小学校教師が小学校6年生のこれらの技能を使う子どもの認知や感情などの内面をどのように理解しているのか、そして、中学校教師が中学校1年生の子どもの「並べる」「つなぐ」「積む」技能の特徴やその技能を使う子どもの認知や感情などの内面をどのように理解しているのかを明らかにする。

本研究でこれらの「並べる」「つなぐ」「積む」技能に焦点を当てる理由は、次の通りである。まず一つ目は、これらの技能が20世紀後期の美術史において、美術の手法に新たに追加されたものだからである。また、これら3つの技能は幼稚園から中学校

まですべての学校種で造形表現、図画工作、美術の教育活動として取り入れられているためである。次項からこれらの点について詳述する。

2. 「並べる」「つなぐ」「積む」技能の美術史的背景

1960年代以降のアートの世界では、従来の絵画や彫刻の手法によらない「作品」が提案された。その代表的なものがインスタレーションである。インスタレーションとは、ある場所に一時的に設置され、展示期間が終わると撤収される作形式である。その姿は素材との対話によって時々刻々と変化するために、写真や映像などの記録によってのみ保存される。使われる素材は実に多様で、身の回りにある日用品、設置場所と関連するものなどが用いられる。インスタレーションの代表的な展示としては、2018年に金沢21世紀美術館で開催された展覧会「Starting Points: Japanese Art of the '80s」(2018年7月7日-10月2日)がある。ここでは、1980年代の日本現代美術が回顧され、インスタレーションに焦点が当てられており、素材との対話における作者の個人的な思いや感覚が素直に表現されたり、素材との対話を通して生成された物語や記憶などが積極的に展示されたりしていた。

インスタレーションの登場により、並べる、つなぐ、積む行為は美術の手法として追加されることになった。例えばアンディ・ゴールズワージー(1956-)はインスタレーションとして木の葉や枝、氷や雪などの自然素材を集め、自然の中で制作し、記録した後は風化に任せる作品を制作した。このように、美術史的背景からは、現代は作者と素材との対話の中で生み出される作品形式であるインスタレーションがアート世界の重要な位置づけとしてあること、加えて、そこでの技法として「並べる」「つなぐ」「積む」があると整理できる。

3. 幼稚園教育要領、小学校学習指導要領の図画工作、中学校学習指導要領美術における「並べる」「つなぐ」「積む」技能の位置付け

平成30年度施行の幼稚園教育要領解説には、「幼児は、遊びの中で、例えば、紙の空き箱をたたいて音を出したり、高く積み上げたり、それを倒したり、並べたり、付け合わせたり、押しつぶして形を変えたりして様々に手を加えて楽しむ。(略)このよう

にして（略）一つの表現にこだわりながらいろいろな物を工夫して作ったりする中で、その特性を知り、やがては、それを生かした使い方に気付いていく⁴⁾」として、「積む」と「並べる」、加えて「つなぐ」に類する「付け合わせる」が記載されており、その意義が述べられている。

次に、小学校学習指導要領解説図画工作編では、平成10年以降、「材料を並べたり、つないだり、積んだりするなどの造形活動を楽しむことを示している」とあり、「並べる」「つなぐ」「積む」は「造形活動を楽しむこと」と示されている⁵⁾。また、平成29年学習指導要領解説図画工作編⁶⁾には、「A表現」の(2)では、表現の活動を通して、児童一人一人の「技能」を育成することになる」とし、低学年において「並べたり、つないだり、積んだりするなどは、児童が材料を手にしたときに、手や体全体の感覚などを働かせて自然に始める行為や活動の例」として技能の一つとして挙げられている。また、高学年の技能として「高学年では、経験や技能などを総合的に生かしたり、方法などを組み合わせたりするなどして活動を工夫してつくることを示している。」

平成29年告示中学校学習指導要領解説美術編⁷⁾には、「主題をより効果的に表現していくためには、対象の形や色彩を全体と部分との関係で見ることや、形や色彩の大きさや配置の変化などを捉えるなどして創造的な構成を考えることが大切である」と述べられている。「並べる」「つなぐ」「積む」を包括する概念として「配置」が用いられ、その学校教育の内容としての重要性が示されている。

このように、現在の日本の学校においては、幼稚園から中学校まで「並べる」「つなぐ」「積む」技能を子どもに育成することが規定されていることがわかる。以上から、本研究において幼稚園、小学校、中学校の子どもによるこれらの技能を取り上げることが子どもの学びの接続や連続性の観点から意義があるといえる。

4. 異学校種接続に関する研究の動向

(1) 幼小接続研究の整理

幼稚園教育要領や学習指導要領の改訂に伴い、異学校種間の接続に関する研究が盛んにおこなわれている。幼稚園と小学校、及び、小学校と中学校の接続に関する研究を概観する。

廣瀬・山田(2011)⁸⁾は、幼稚園の造形表現と小

学校の図画工作における教師の保育観・授業観を調べることにより、幼稚園から小学校の段差を理解しようとした。そして、幼稚園の教師が子どもの心情面の理解に重点をおいているのに対し、小学校の教師は指導や評価に重点をおいており、これは幼稚園教育要領と小学校学習指導要領を反映していることを明らかにした。

西尾(2018)⁹⁾は、幼稚園と小学校の教員が協同で、木材を統一材料とした造形遊びの題材を開発し実践を行うことで、幼小接続のための個別性と連続性を理解する取組を行った。その結果、幼児と小学校低学年では、材料との関わりから活動が展開されるという連続性があることという共通点を明らかにした。

丁子(2012)¹⁰⁾は、幼児の造形に関わる材料用具の使用開始時期の目安を提示した。また、幼児の造形用具の使用体験に関する小学校教員の理解程度については、ある程度理解している教員と不十分と感じている教員に二極化していることを明らかにした。

小橋・佐藤・楨(2018)¹¹⁾は、幼小をつなぐ造形教育カリキュラムデザイン作成を目指し、小学校低学年での図画工作の内容実施状況を把握しようとした。その結果、実施内容の分野については教科書の傾向が強く現れていること、実施内容のバランスにはやや偏りがみられること、多くの指導者は、製作のための技術の習得を重要視している可能性が高いことを明らかにした。

(2) 小中接続研究の整理

小中接続に関する先行研究として、廣川・上野(2008)¹²⁾は小学校段階から学年が上がる毎に図工・美術が好きな児童生徒の割合が小さくなっていくことに着目し、中学校美術において粘土の特性を生かした立体表現の実践を通して、生徒の美術に対する意識を高める研究を試みた。

また、山田・山木・小川・鈴木・内藤・栗原(2018)¹³⁾は、小学校図画工作科において指導されている題材に焦点を当て、教科書所載の題材の内容について、専門家の視点から検討することを通して、教科の内容についての考察を試みた。

他にも、丁字¹⁴⁾は、幼稚園、小学校、中学校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を明確にすることで学校段階等間の保

育者や教員で共通理解を深め、子どもの学びのつながりについて考察した。

5. 先行研究の課題

これまでの幼小および小中の接続研究では、子どもの学びの連続性を保障するという視点が共通している。その視点のもと、これまでは主に保育者と教師の指導観の違いや共通点を明らかにしたり、異学校種の教師が協力して題材を見直したり開発したりする実践的な取組みがみられた。これらの研究は、全て、子どもに直接影響を及ぼさないけれども、何らかの形で間接的に影響を及ぼすエクソシステムを対象とした研究である。

エクソシステムとは、Bronfenbrennerによって提唱された概念で、子どもなど発達しつつある人間が相互影響し合う生態学的環境の一つである。エクソシステムは「発達しつつある人を積極的な参加者として含めていないが、発達しつつある人を含む行動場面で生起することに影響を及ぼしたり、あるいは影響されたりするような事柄が生ずるような一つまたはそれ以上の行動場面である」としている。Bronfenbrennerは、例として「幼い子供のエクソシステムの事例として、両親の職場、姉妹の通っている学級、両親の友人ネットワーク、地域の教育委員会の活動等が含まれる」と述べている¹⁵⁾。

これまでの学校種間の接続研究は、主に子どもとの実際の関わりの場面を取り上げているのではなく、子どもや保育室、教室を離れた場所で保育者や教師間の協働やそれぞれの観念などを明らかにする手法を採用しており、Bronfenbrennerが例として掲げた「地域の教育委員会等の活動」に近いエクソシステムで行われた研究である。つまり、Bronfenbrennerが提唱したマイクロシステムレベルでの研究は行われていない。

マイクロシステムとは、「特有の物理的、実質的特徴をもっている具体的な行動場面において、発達しつつある人が経験する活動、役割、対人関係のパターンである¹⁶⁾」とされる。また、「マイクロシステムの定義の中で重要なのは、経験という用語である。この用語は、(略)その環境にいる人々が(略)いかに知覚するのかといった側面を含んでいることを示すために用いられている」と述べられている。これを踏まえれば、保育者や教師を取り上げた研究

においても一つ重要となるのは、これまでのエクソシステムに加えてマイクロシステムレベルの研究であるだろう。

6. 本研究の目的

そこで、本研究では、幼稚園、小学校、中学校の教師が実際の指導の場において、子どもの「並べる」「つなぐ」「積む」技能をどのように経験、つまり、理解しているのかを明らかにする。具体的には、幼稚園教師が接続期にあたる年長学年と小学校1年生の子どもの「並べる」「つなぐ」「積む」技能の特徴やその技能を使う子どもの認知や感情などの内面をどのように理解しているのか、また、小学校教師が小学校6年生のこれらの技能を使う子どもの認知や感情などの内面をどのように理解しているのか、そして、中学校教師が中学校1年生の子どもの「並べる」「つなぐ」「積む」技能の特徴やその技能を使う子どもの認知や感情などの内面をどのように理解しているのかを明らかにする。

ところで、実際の指導の場を取り上げる場合、クラスの全員の子どもを取り上げるべきであろうが、本研究では、そうではなく、次のような事例をいくつか選定し、教師の理解を明らかにすることにした。すなわち、教師にとってその学年の子どもの中で「印象的に感じられる姿」を選定する。

このように事例を選定する方法を採用したのは、文化人類学者の原(1996)¹⁸⁾が次のように述べていることが一つの理由として挙げられる。原は「どんな子どもでもその子ども一人にしかそなわっていない面白さや悩みが才能があって、それらの特性が子どもの人生のどの時機にどのような形で本人によって体験されるかは、親ですら、担任の先生ですらばかり知ることのできないものようです」。また、鯨岡(2006)¹⁹⁾は、「事象への密着性(つまり『あるがまま』性とでもいうべきもの)(略)といった基準を設ければ、(略)事例研究のほうが価値が高いことが多く」と述べている。

これらの指摘を踏まえ、子どものあるがままを引き出すことのできる実践者が「印象的」と感じられた「並べる」「つなぐ」「積む」技能の事例を取り上げて、その特徴を接続期ごとに比較することにした。

なお、本研究における「並べる」「つなぐ」「積む」の用法を次の通り定義する²⁰⁾。「並べる」は、二つ以上のものを線状に置くこととする。「つなぐ」は

離れているものや切れているものを一続きのものに結びつけることとする。つまり、「並べる」は離れていても積木が線状に置かれていれば「並べる」となる。最後に、「積む」は、物の上に物を重ねることとする。

Ⅱ 年長児と小学1年の行為の比較

1. 目的

年長児と小学1年の「並べる」「つなぐ」「積む」技能を比較し、それぞれの学年の「並べる」「つなぐ」「積む」技能の特徴やその技能を使う子どもの認知や感情などの内面を理解する。

2. 方法

実施時期は、幼稚園・小学校ともに平成29年11月に行った。保育者及び授業者は同じ人物であり、幼稚園での勤務歴4年、小学校では6年の勤務歴であった。この教師は、当時、A幼稚園の年長児のクラス担任であった。

また、両学年の技能の違いをそのまま比較するためには、同一の題材や環境、材料であることが必要だと考え、共通の題材「どんどん並べて・どんどん積んで」の実践を行った。具体的には、子どもたちに材料（富山県産材の積み木）を提示し、幼児・児童に「この積み木を使って何ができそう？」と問いかけ、活動に入っていった。また、保育・授業を実施した環境は、年長児は幼稚園のプレイホールを使用し、1年生は教室前のワークスペースを使用した。県産材積み木は不定形で、丸や四角、三角など様々な形をしており、サイズや色、木目など多様なもので、シートの上に混合して山状に積んで用意した。小さな積み木は子どもたちが好きな形や大きさを選んで取りに行ける共用ボックスを用意した。

両学年の制作の様子をビデオカメラで撮影し、制作開始から15分時点までの作品の変化を捉え、「並べる」「つなぐ」「積む」技能について比較した。

3. 結果及び考察

(1) 年長児の「並べる」「つなぐ」「積む」

【事例1】写真1

「一緒にやろう」と誘い合った2名の男児が積み木を抱えてきて床に広げた。形にはこだわらない様子で、各々積み木を20cm程積み上げる。積み上

げた積み木が同時に崩れて二人の積み木が混ざり合う。男児等は床に広がった積み木の中の偶然つながった部分に気付き、「迷路にしよう」と積み木を道のようにつなげていく。道が長くなることを意図して縦方向に積み木を置くことが多い。積み木が足りなくなると、積み木置き場に取りに行ったり、先ほど崩れずに残っていたものを上から取ったりして、次々に並べる。敷き詰めるように並べたり、積み木を垂直に立てたりする部分も出てくる。道が概ね環状になると、その中の2地点をつなぐために内側に積み木をつなぎ、分岐させていく。近くにある積み木を使い切ると、別の幼児を誘い、「積み木を合わせてみんなで大きいのを作ろう」とさらに道を伸ばしていく。

【保育者の理解】このような造形プロセスからは、この男児等は“迷路”の道が長くつながっていくこと、床に面積が広がっていくことの面白さを感じ、もっと長く広くつなげていきたいと考えていたことがうかがえる。



写真1 年長児の事例1

【事例2】写真2

1名の女児が平たい板状の積み木を敷き並べていく。隙間ができないように敷き詰めたい様子で、大きさが不規則な板状積み木をパズルのように何度も組み替えながら敷き並べ、面積を広げていく。敷き詰めた上に机に見立てた直方体の積み木と、ソファに見立てたL字型の積み木を積む。部屋の壁にしたのか、周りに平たい積み木を立てようとするがうまくいかず、倒して床面に置き換え、面積を広げた。そこへ別の女児が加わり、幅の狭い板を壁のように並べる。それを見た前述の女児は、幅の狭い板なら立てやすいことに気付いたのか、一緒に背の低い壁に見立てた積み木をつなげていく。二人は幅の狭い積み木で空間を囲むようにつなぎ、壁に囲まれた部分を作っていく。その中に家具に見立てた積み木を置き、“家”を大きくしていく。

【保育者の理解】この女児は始めから部屋のイメージをもって“家”を作り進めているようだ。そのイメージに合う形の積み木を選び、作りたいものに合わせ「並べる」「積む」「立てる」等の行為を自分なりに使い分けているようだ。



写真2 年長児の事例2

【事例3】写真3

4名の男児が積み木と積み木をこすり合わせたり、打ち合わせたりして音を出していた。何かを作る材料として捉えている。そのうち、同じ形があることに気付き、円柱型の積み木ばかりを選んで積んでいく。途中、てっとり早く高さを増したと思ったのか、形の異なる細長い直方体を積もうとするが、うまくいかない。次第に、たくさんの積み木の中から円柱形のものを選んで、一人ずつ順に上に積み上げていくようになる。「東京タワー」と言いながら高くしていくが、途中から異なる形の積み木でも気にせず積む様子から、形はランダムに選んでいるようだ。今にも倒れそうな緊張感を楽しみ、1つ積むごとに飛び跳ねたり、笑い合ったりする。倒れないようにそっと載せているが、タワーが倒れると嬉しそうに歓声を上げる。その後もタワーのように積み木を積み上げては、倒れて歓声を上げることを繰り返す。

【保育者の理解】この男児たちは、はじめ、素材そのものとの関わりを楽しんでいるようだった。その



写真3 年長児の事例3

うち、東京タワー作りが始まるが、それが倒れても残念がらない様子から、倒れるかもしれないスリルを感じながら、ゲームのような感覚を持っていたのだと思われる。

(2) 小学1年の「並べる」「つなぐ」「積む」

【事例1】写真4

2名の男児が1つずつ交互に積み木を積み上げる。積み木の最も広い面を上にする様子から、安定するように積み上げていることがうかがえる。30cm程の高さになると、これ以上積むと崩れると思ったのか、隣にも同じように積み上げる。同じ高さになったところで、2箇所のでっぺんに橋状に長い積み木を渡した。その形に面白さを感じたのか、新たに2箇所に積み木を積み上げ、先ほどの長い積み木の下を通るように橋状に渡す。そのうちに、橋状の積み木がつながり、「工事現場だ」と言って積み上げたもの同士をさらにつないでいく。

【教師の理解】男児等は初めから見通しをもって作っていたのではなく、何気なく積み木を組み合わせていって見付けた形から、積み上げたもの同士を長い積み木でつなぐという行為、すなわち立体的な空間を作ることに面白さを感じていたのではないかとと思われる。



写真4 小学1年の事例1

【事例2】写真5

1名の女児が不規則に積み木を積み上げている。そのうち、積み木のボックスの中に同じ長さの棒状の積み木があることに気付く。両手に1本ずつ持ち、対にして立てようとするが、うまく立たない。細い棒状だから不安定になると考えたのか、次に2枚の板状の積み木に持ち替え、対にして立てる。うまく2枚の積み木が向かい合って立つと、その2枚の上に板状の積み木を渡す。奥行きが足りなかったため、もう1枚載せて、トンネル状にする。倒れないよう

バランスをとることに面白さを感じたのか、さらに上に薄い積み木を積んでいく。途中崩れるが、また同じ積み木を使ってトンネル状のものを作り直す。空間が囲まれるうちに屋根のある建物のイメージをもったのか、トンネルの出入口部分にも積み木を立て、壁のようにしていく。その後、形に着目して小さな積み木を選び、トンネルの上に積んでいく。同じ形のものを探し、飾りのようにデザインして積んでいるようだ。

【教師の理解】この女兒は、初めは何気なく組み合わせたりバランスをとったりしていたが、形あるものができてくると、作りたいイメージが明確になっていったのか積み木を選びながら作るようになっていった。



写真5 小学1年の事例2

【事例3】写真6

1名の男児が板状の積み木の上に柱状に細長い積み木を3本束ねるように持ちながら立てる。その内の短い1本が安定していると考えたのか、その上に板状の積み木を積み、さらにその上に細長い積み木を積む。その上に板状の積み木を安定するように積み、高さを増していく。細長い積み木を積んで高くしたい思いをもちながら、その接続部には安定する直方体を積んでいるようだ。崩れても活動の方向性は変わらず、ほぼ同じように繰り返す。自分の腰ほどの高さまで積むと、初めに束ねて置いた3本の柱状の積み木の横に円柱状の積み木を置き、さらに細長い積み木を沿わせて太さを増していく。そして、その上にも積み木を乗せ、積み上げていく。

【教師の理解】この男児は、初めから「タワーを作りたい」という明確な思いをもちながら、効率よく高さを増す方法を考えていたようだった。



写真6 小学1年の事例3

(3) 保育者と教師の理解の特徴

上述したように、年長児と小学1年の実践は、年長児も小学1年も同じ人物が教師として実践した。その実践者は、子どもが「並べる」「つなぐ」「積む」技能を発揮している場面で、子どもの内面について「面白さを感じている」、「～したいという意欲をもつ」、「イメージをもつ」、「素材そのものとの関わりが楽しい」、「スリルを感じる」という点に着目していることがわかる。特に、子どもが「面白さを感じる」とことと「イメージや思いをもつ」姿には何度も言及しており、面白いという心情面と、作りたいイメージを子どもがもつ点を特に重視して理解しているようである。

Ⅲ 小学6年生と中学1年生の技能の比較

1. 目的

小学6年と中学1年の「並べる」「つなぐ」「積む」技能を比較し、それぞれの学年の「並べる」「つなぐ」「積む」技能の特徴やその技能を使う子どもの認知や感情などの内面を理解する。

2. 方法

実施時期は、小学校では平成29年10月、中学校では平成29年11月に行った。授業者は、小学校については勤務歴22年、中学校については12年のクラス担任教師が行った。

小学校と中学校の導入は同じものとなるようにし

た。具体的には、導入では小学6年と中学1年に同じ参考作品を提示し、オブジェについて簡単に説明した後、材料の提示（富山県産材の積み木）をした。そして、児童・生徒に「この積み木を使って何ができそう？」と問いかけ、児童・生徒から出てきたことから「並べる」「重ねる」などの技能についてのみ押さえて活動に入っていた。

また、授業を実施した環境は両学年とも小学校の多目的ホールを使用した。県産材積み木は、丸や四角、長い・短いなど形や大きさをランダムに入れた共同のボックスを児童・生徒に提示し、小さな積み木は子どもたちが好きな形や大きさを選んで取りに行ける共用ボックスを用意した。

両学年の制作の様子をビデオカメラで撮影し、制作開始から15分時点までの作品の変化を捉え、それぞれの技能について比較した。

3. 結果及び考察

(1) 小学6年の「並べる」「つなぐ」「積む」

【事例1】写真7

左の白いシャツの男児が積み木を積み上げていた。するとその隣に黒いブレザーの男児がやってきて図工椅子をぴったりとくっつける。そして、ブレザーの男児は白シャツの男児の塔のような作品に勝手に積み木をつなげるようなそぶりを見せた。白シャツの男児はそれを嫌がり、ブレザーの男児から離れていく。

【教師の理解】左の白いシャツの男児は、ブレザーの男児に、道のように別の積み木をつなげられることで自分の作品が際立たなくなることを嫌がったのだと思われる。



写真7 小学6年の事例1

【事例2】写真8

下部に細い積み木を足のように立て、その上にボリュームのある積み上げをする児童がいた(写真「小

学6年の事例2」)。この児童は、下から順に積み上げるのではなく、はじめから倒れるリスクを考えながらバランスを取りつつ積み上げるという明確な目標を持っているようだ。ただし、何かに見立てるといよりも、純粹にバランスを意識した取り組みを行っている。

【教師の理解】この児童は、「アンバランスさから生まれるおもしろさ→新しい積み方を追究している」と思われる。一番下の木片より中段の木片が大きく、さらに何層にもなっていて、それは不安定になるということはよく分かっているはずであるのに、あえてその逆になるようにやってみて、新しい発見を求めて模索しているように思われる。

最後に丸太をずらしながら配置するところも、「不安定さをつくり出しつつ、積み方によって安定させようとしている」と言え、そのスリルある活動が造形美をつくっていると感じられる。つまり、この児童は「不安定さから生まれる動きのある美しさ」も同時に作り出そうとしていると思われる。



写真8 小学6年の事例2

【事例3】写真9

似たような形状の積み木を選び、面積の狭い小口面を使って積み上げるという方法を取っている(写真「小学6年の事例3」の右の児童)。これにより平面が空間に立ち上がるような意識が見られる。

【教師の理解】この児童も、「あえて」挑戦しているのは、不安定さをつくりながら安定させようとしていることである。「新しい積み方」を自分の手で作り出したい、という願いがあると思われる。積み上げていくと小口の角度によって隙間が生まれるはずだが、この児童の積み木はぴったりと沿うように立ち上がっているので、その新しい積み方が本人にとっては魅力でおもしろいのだと思われる。また、この積み方だと、この高さが限界だと思われる。そ

ここで、回りの活動を見て（鑑賞）、新たな積み方を見つけ出そうとしているようにみえる。



写真9 小学6年の事例3

(2) 中学1年の「並べる」「つなぐ」「積む」

【事例1】写真10

男子生徒3名、女子生徒1名の4名で活動するグループである。男子生徒2名が四角形の木の板にほぞ穴があることに気付き、細い角材と組み合わせ、「斧」状のものを作った。それを見て、もう1名の男子生徒が半円柱2つを組み合わせ斧が木に突き刺さる様子を再現しようとするが、固定できないためうまくいかない。「斧」を作った男子生徒のうち1名が、割れの入った円柱状の積み木を見つけ「斧」を突き刺そうとするが、割れが細くてうまく入らない。3人は何度も試すがうまくいかず、板のほぞを使って板同士を組み合わせたり、半円柱や板状の積み木を、バランスを取りながら積み上げたりするなどに移行する。

【教師の理解】この場面で生徒は、積み木を組み合わせているうちに「斧」に見立て、他の生徒もそれを共有し、さらに「斧が木に突き刺さる様子」へと発想を広げていったと思われる。しかし、試行錯誤を繰り返しても意図に応じた形を作り出すことができず、制作を一旦諦めたようである。

（事例の続き）その後、一名の男子生徒が先程の板よりも薄い板を見つけ、再度「斧」を作り、円柱の割れに合わせてみると、板が少し挟まり、細い角材は取れてしまった。その男子生徒とそれを見ていた女子生徒1名はその板だけをまず割れ目に固定し、その板に細い角材を取り付け、「薪割り」風なオブジェが出来上がり、グループの4人は大変盛り上がった（写真 中学1年の事例1）。その後、男子生徒の1名が「斧」の角度を調節し、他のグループの男子に「できたぞ」と行ってオブジェを見せ、椅子の上に置いた。その周りには半円柱の積み木を

複数置き、「薪割り」を演出していった。

【教師の理解】それぞれの生徒は、「斧」の制作を一旦諦めた後も、何か「斧」を木に固定する方法はないか探し、構想を巡らせていた様子が伺える。そして、うまく木に固定できたところから、更に「薪割り」の表現に発想を移し、より「薪割り」らしさの表れる「斧」の角度にしたり、まさに「薪割りを行っている場」を演出したりと、作り上げたものから更に発想を広げ、それを繰り返すことで、表現の範囲を徐々に広げていったことが分かる。



写真10 中学1年の事例1

【事例2】写真11

男子生徒2名が積み木の箱からランダムに取り出し、色々と組み合わせを試しながらつなげたり、積んだりしていた。そのうちに角材や円柱の積み木を交互に積み上げ始めるが途中で崩れてしまう。再度積み上げ始め、高さが揃うように積み木を敷き並べたり、崩れないよう大きさや形を確認し、置く場所も考えたりしながら2つのタワーを積み上げていった。

【教師の理解】最初の段階では、与えられた素材をなんとなく組み合わせている様子が伺えたが、活動をしているうちに「高く積み上げる」という目的意識をもったようである。加えて、一つの塔ではなく、二つの塔を作ったのは意図があつたことだと考えられる。

（事例の続き）ある程度の高さになったところで、2つのタワーを渡す角材を置いた。ここで、二人は拍手をしている。その後、1名の男子生徒が、2つのタワーを渡す角材の上に「この形に決まっているだろ」と言って三角形の板状の積み木を積み、もう一方の男子生徒はガッツポーズをした。しかし、置いた生徒はその三角形の板を取り外し、更に積み木

を積み上げ、その上に三角形の板を積んだところで、バランスを崩しタワーは崩壊した。倒した男子生徒はその後黙々とタワーを作り始め、もう一方の男子生徒もタワーを作り、前のタワーよりも若干高くなったところで、再度両タワーに板状の積み木を渡し、その上に三角形の板状の積み木を積んだ。

【教師の理解】「高く積み上げる」という目的から「橋を渡す」という目的に移り、更にその上に「中心（頂点）となる形を作る」という生徒の表現意図が作りながらして見出されてきたのだと考える。だからこそ、一度壊れてもまた同じように作り上げていったのだろう。



写真 11 中学 1 年の事例 2

【事例 3】写真 12

1 名の女子生徒は椅子の上に丸い板を置き、少し考え、四角い板の上に初めにおいた丸い板を置き直した。その後丸い板の周りに四角い板や長い棒を縦にして置き、椅子の周りには長い板を横にして置き、椅子を囲んだりしていく。その後、長い板を椅子に立てかけては、取り外し、椅子の周りに並べては、取り外し、また立てかけてと試行錯誤している様子が伺える。その後、細かい積み木を取りに行き、椅子の上の長い棒の上に形を確かめて積んだ。その後も試行錯誤は続き、椅子の下に置いた板を崩し、板を立てかけたり、板を階段状に置いたりした。

【教師の理解】この生徒は何かに見立て、具体物を作ろうとしているわけではなく、積み木の組み合わせや配置を確かめながら、自分の中にあるイメージを納得のいくよう表そうとしていたのかもしれない。一人で制作していたこともあり、他の生徒に影響されず、何度も何度も配置をし直し、じっくりと積み木に向き合っている様子であった。

(3) 教師の理解の特徴

小学校教師は児童が「並べる」「つなぐ」「積む」技能を発揮する場面で、児童の内面の中でも「作品が際立たなくなることを嫌がる」、「不安定さから生まれる動きのある美しさを感じている」、「新しい積み方を自分の手でつくり出したい」という意欲を読み取っている。つまり、小学校教師は、その児童一人ひとりなりの表し方や美しさを求める姿に主に着目しているようである。

一方、中学校教師は、「意図に応じた形をつくり出せず、制作を諦めた」、「作り上げたものからさらに発想を広げ、表現の範囲を広げていく」、「意図があって作る」、「表現意図が作りながらして見出される」、「組み合わせや配置を確かめながら自分のイメージを納得いくよう表そうとする」として、主に生徒がもつ「表現の意図」に着目して生徒を理解しようとしているようである。

IV 結論

本研究では、幼稚園教師が接続期にあたる年長学年と小学校 1 年生の子どもの「並べる」「つなぐ」「積む」技能の特徴や、その技能を使う子どもの認知や感情などの内面をどのように理解しているのか、また、小学校教師が小学校 6 年生のこれらの技能を使う子どもの認知や感情などの内面をどのように理解しているのか、そして、中学校教師が中学校 1 年生の子どもの「並べる」「つなぐ」「積む」技能の特徴やその技能を使う子どもの認知や感情などの内面をどのように理解しているのかを明らかにした。

その結果、年長児と小学 1 年において実践を行った教師は、子どもの「面白い」という心情面と、作りたいイメージを子どもがもつ点を特に重視して理解していることが明らかになった。小学 6 年においては、小学校教師は児童一人ひとりなりの表し方や美しさを求める姿に主に着目しているようであった。中学校教師は、主に生徒がもつ「表現の意図」に着目して生徒を理解しようとしているようであった。

このように教師が子どもの技能の背景にある心の内面をどのようにとらえているかを異学校種で明らかにすることの意義は、接続期の教育をマイクロシステムからとらえ、比較することができる点である。教師は、目の前の実際の子どものを見て、その心の内面をとらえて関わる。教師が子どもの何をとらえて

いるのかという認識を明らかにすることは、マイクロシステム内の経験の実態を明らかにすることであり、その実態を知ることが、接続期の子どもの発達理解をうながすことになるとと思われる。

また、本研究で取り上げた「並べる」「つなぐ」「積む」技能はインスタレーションなどポストモダン美術の技法である。このように子どもが対象に関わって場を作り出す行為は、これから生きる子どもたちにとっては重要な意味をもつだろう。荒木²¹⁾は場所論に基づいてボルノウを引きつつ、空間性は人間の現存在のひとつの本質規定だと論じ、我々の「生活は、根源的に空間との関係において成立し、たとえ考えることにおいても空間から解放されることはできない」と述べている。

積み木の活動において、子どもたちは空間の中で考え、空間から影響を受けて、「並べる」「つなぐ」「積む」技能を用いて空間を作り出していた。空間に身を置き、空間から影響を受け、空間を自分の手で作りだしていく、また、それが他者とつながっていくというような実体験は、これからの社会を生きる子どもたちにとって重要なものとなると考える。

文献／References

- 1) 文部科学省 (2017) 平成 29 年告示中学校学習指導要領
- 2) 文部科学省 (2017) 平成 29 年告示小学校学習指導要領
- 3) 文部科学省 (2017) 平成 29 年告示幼稚園教育要領
- 4) 幼稚園教育要領解説,
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/04/25/1384661_3_3.pdf, 2018 年 10 月 18 日.
- 5) 文部科学省 (1998) 平成 10 年小学校学習指導要領図画工作編
- 6) 文部科学省 (2017) 平成 29 年告示小学校学習指導要領解説図画工作編
- 7) 文部科学省 (2017) 平成 29 年告示中学校学習指導要領解説美術編
- 8) 廣瀬聡弥・山田芳明 (2011) 「幼稚園と小学校の教師が持つ保育・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, 23-33.
- 9) 廣瀬聡弥・山田芳明・西尾正寛 (2018) 「幼稚園と小学校における造形遊びの実践と行動の変容—幼小接続のためのカリキュラムに向けて—」, 『次世代教員養成センター研究紀要』, 4, 95-101.
- 10) 丁子かおる (2012) 「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—」, 『美術教育学』, 33, 287-300.
- 11) 小橋暁子・佐藤真帆・楨英子 (2018) 「幼小をつなぐ造形教育カリキュラムの研究—実態調査の結果から—」, 『千葉大学教育学部研究紀要』, 66, 413-420.
- 12) 廣川政和・上野弘道 (2008) 「小学校と中学校の造形活動のつながりに関する考察—テラコッタ粘土を用いた授業実践から—」, 『千葉大学教育学部研究紀要』, 56, 141-150.
- 13) 山田芳明・山木朝彦・小川勝・鈴木久人・内藤隆・栗原 慶 (2018) 「図画工作科から美術科そして美術へ、その広がりとのつながりの検討：教科書で教えられていること、教えられていないこと、教えるべきこと」, 『鳴門教育大学研究紀要』, 33, 169-183.
- 14) 丁子かおる (2018) 「造形教育における保幼小中接続へ向け：発達の視点による表現主題の分析」, 『和歌山大学教育学部紀要』, 68, 43-50.
- 15) ユリー・ブロンフェンブレンナー, 磯貝芳郎・福富護訳, 『人間発達の生態学』, 川島書店, p.27, 2007.
- 16) 同上, p.23.
- 17) 同上, p.24.
- 18) 原ひろ子 (1996) 『子どもの文化人類学』, 晶文社, p.204.
- 19) 鯨岡 峻 (2006) 『エピソード記述入門—実践と質的研究のために—』, 東京大学出版会, p.40.
- 20) 松村 明 (2006) 『大辞林 第3版』, 三省堂.
- 21) 荒木正見 (2001) 「西田幾多郎とボルノウの「場所論」による尾道駅前再開発の分析」, 『福岡女学院大学人文学研究所紀要』, 4, 1-53.

【総括／Summary】(本文が日本語／英語以外の場合、日本語／英語で1～2頁付する)

(2018年10月19日受付)

(2018年12月19日受理)