子どもの発達観から子どもの学びと指導のあり方を再考する

Reconsidering Childhood Learning and the Guiding Principles from the Perspective of Childhood Development

阿部 宏行
ABE Hiroyuki

1. はじめに

「子どもは一足飛びに大人になるのでない。」

このことを私たちは本当に理解して指導にあたっているだろうか。

昨年4月から新設された札幌市幼児教育センターに勤務し幼児期や乳児期の発達を学ぶ機会を得ますます、この意味を深く考えさせられるようになった。

私たちの記憶や概念のかなにある「幼稚園教育」は、どのようなものであろうか。園児が小さな椅子に座り、先生の話す言葉に耳を傾け、折り紙を折ったり、弁当を友人たちと一緒に食べたりする姿であろうか。義務教育と同じように同一の教材を一斉に学習するいわゆる「一斉保育」や「設定保育」のような指導であったり、受験などのために知識を先取りするような、いわゆる「早期教育」をイメージするであろうか。

これらの幼稚園教育は、趣旨や実態をとらえたものとしてはいない。保育のあるべき姿は、「幼稚園教育要領」にその目的やねらいなどが示されている。その根拠となる法整備もすすんでいる。平成18年2月に制定された「教育基本法」に示された幼稚園教育の
基本は、第11条に「幼稚期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものである。」として、その重要性を示している。そもそも、保育とは「園長と教育」の一体化としての人間育成の営みである。

この保育という用語は、「学校教育法」第22条の幼稚園の目的に「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健全な成長のために適当な環境を整えて、その心身の発達を助長することを目的とする。」（の学問）という文で示されている。つまり保育とは、幼稚園や保育所などの施設に在園した乳幼児を対象にして、保護者に代わってその生活を保障し、その発達を助長することである。

また、幼稚園では、幼児の自発的な活動としての「遊び」を重要な学習として扱っている。そして、教育の専門家である教員・職員の援助のもと、組織的に計画的な指導を行うこととしている。幼児は夢中になって遊ぶ中で、好奇心をはぐくみ、知識や技能を身に付けていく。また、同年代の幼児と集団で生活することにより、社会性や道徳心、健康を培っていく。つまり、教員等が幼児の主体的な「遊び」を中心にした指導を計画的に進めながら、生涯にわたる人間形成の基礎を培う教育を行い、「生きる力」の基礎を育成することに重きをおいている。

幼稚園教育の学びは、受験などのために知識を先取りするような、いわゆる「早期教育」は本質的に異なる。目先の結果のみを重視するのではなく、多様な活動を経験することによって好奇心や探究心を養い、生涯にわたる学びの基礎をつくるものである。

2. 幼稚園教育の基本

幼稚園教育は、先の「適当な環境を与えてその心身の発達を助長することを目的とする」（学校教育法第22条）ことからもわかるように、環境を通して行う教育である。

一般に幼児は自分の生活経験から得られた知識や技能を一方的に教えられて身に付けるのでなく、生活の中で幼児自身の興味や関心に基づいた、直接的、具体的な体験を通して成長・発達するといわれている。この発達観については、後で述べることとする。

教師は、幼児に対して直接何かを教えたり、知識や技能を身に付けるように指導するのではなく、幼児が環境にかかわって、発達に必要な多様な体験を積むことができるような環境を構成することが求められる。その環境とは、園舎や園庭などの施設・設備及び遊具や用具、材料などの物的環境の他に時間や空間、雰囲気なども含まる。教師や友人とのかかわりなど人的環境も、大きな影響力をもつことを認識して指導にあたなければならないとされている。

つまり、教師は幼児に「活動させる」ではなく「活動する」環境をつくるとともに、さらに充実した活動を対するために、幼児一人一人の育ちなどを他の教師と情報を交換し、一人一人の幼児に合わせた指導を共同で行う体制をつくることが求められているのである。

幼稚園教育要領に示された幼稚園教育は、義務教育と同じように同一の教材を一斉に学習するいわゆる「一斉保育」や「設定保育」のような指導を意図していない。幼稚園では、幼児一人一人の動きを予想し、環境を構成することと、指導体制を事前に打ち合わせて、幼児が安心して自己表現ができるようにすることを目指している。

3. 発達に関する考え方の転換

幼稚園教育要領に示すような指導の根拠には、昭和39年の幼稚園教育要領（文部省）及び昭和40年の保育所保育指針（厚生省）から、平成元年の教育要領及び平成2年の保育指針において発達に関する理論の大きな
転換があったといえる。
そのことを中野茂は「旧要領・指針（旧要領：昭和39年版幼稚園教育要領）から要領・指針（要領：幼稚園教育要領 平成元年版 指針：保育所保育指針 平成2年版）への最大の変化は、旧版の「発達段階にしばられた」「未熟な」子どもという見方から、「主体的に環境とやりとりする」「コンピテンス（有能）な」子どもという見方への子ども観・発達観の変換にあるといえる。保育指針の第2章「子どもの発達」には、「発達とは、子どもが心身の自然な成長にとどまらない。それぞれの子どもに応じた自発的、能動的な興味、好奇心やそれまで身に付けてきた知識、能力を基にして、生活環境内の対象への働きかけ、その対象との相互作用の結果として、新たな知識、能力を身に付けていく過程である」として、対象に働きかけ、その対象との相互作用によって、発達する過程を明記している。

この転換以前においては、「発達には、何回何歳（ヶ月）でできるという“固定した”方向性がある」という考え方があり、発達とは先天气（遺伝的）に組み込まれたプログラムに従って、潜在的な能力（素質）が発現する過程である。」（旧指針：昭和40年版 保育所保育指針）とするのが一般的でした。

最近の発達研究では、こうした幼児の思考の特性は、幼児が既に持っている思考パターン（シェマ）に身の回りの様々な出来事を見識して、それを積極的に理解しようとする「能動的な試み」の反映と考えられる。この「発達しつつある水準」では遂行は、子ども自身の力だけではないが、他者の（先生、友だち、親など）援助が必要であり、この水準を「最近接領域」といっている。すなわち、「発達とは、大人によらず、その時々の子ども自身の課題の克服に向かっていく過程としてみていかなければならないのである。」としている。

4. コンピテンスな子どもという見方

さらに中野茂は、従来のように、子ども時代の発達を未発達な時期と位置付け、その未熟な思考・行動特性から抜け出し、発達した状態に近づいていくのが発達であり、それを達成するように指導するのが保育であるというのではなく、コンピテンスな子どもという見方は、子ども自身が、その時期、その時期に特性をふくらませ、周囲の人々とかかわりながら主体的に発展させていくのが発達である。また、それを支援するのが保育であるという見方の転換としている。その指導法として、「今できない子どもも次には自分でできるようになるかも知れない。すぐに援助するよりも子どもの力を信じて、活動の様子をじっくり見守ることが大事である。」という具体的な事例を通示している。

このような発達のとらえ方は、平成2年版や平成11年版の幼稚園教育要領解説書にともない、第1章の2節に「人は生まれながらにして、自然に成長していく力と同時に、周囲の環境に対して自分から能動的に働き掛けようとする力をもっている。自然な心身の成長に伴い、人がどのように能動性を発揮して環境とかかわり合う中で、生活に必要な能力や努力をもって獲得していく過程を発達と考える。」と引き継がれている。また、今回の平成20年度版の幼稚園教育要領にも、同様に、解説書の序章2節に示されている。

5. 「孤独な」子ども観から人とやり取りをする子ども観

内田伸子は、「ピアジェによって描き出された子どもは『活動的で、構成的。世界についての仮説を構成し経験を反省し、物理的環境とやり取りし、徐々に複雑な思考を構築していく存在』であった。（中略）しかし、こ
の子ども観は、社会的より取りにより知性が構成されることや、子どもと他者との取り組みで発達するものについての知識が蓄積されるにつれて、形態的に修正されるようになった。中略）つまり、子どもはさかんに親や教師と相互交換する。そして、そのような相互交換を通じて経験を解釈する枠組みを構成し、文化的要請に合致するようなやり方で意味を取り決めるやり方をしたいに習得していくのである」と、発達心理学の立場から、子どもの発達観の転換を述べている。

<table>
<thead>
<tr>
<th>ビュジェ理論の発達観</th>
<th>新しい発達観</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>たった 1 人で知識を構成する。</td>
<td>他者との相互交渉のなかで知識を構成する。</td>
</tr>
<tr>
<td>人間は合理主義的な思考ができる。</td>
<td>人は常に合理的な思考をするわけではない。</td>
</tr>
<tr>
<td>発達は個性的に進行する。</td>
<td>発達は新しい枠組みの獲得により質的転換が起こるたびに重なる反復や進化がある。</td>
</tr>
<tr>
<td>個人的な制約を受ける。（→個人は物理的環境と相互作用）</td>
<td>他者との関係による制約を受ける。（→他者との相互作用による発達）</td>
</tr>
<tr>
<td>1人で知識を発見・形成していく。</td>
<td>知識の形成は個々を取りまとめて社会・文化塚きにされない。</td>
</tr>
</tbody>
</table>

子どもは「孤独な科学者」である。

子どもは「社会的法律家」である。

表1 発達観の変容

出所：内田・伸子著「幼児心理学への招待 子どもの世界づくり」（サイエンス社、1989.12）p.122。

この子どもの有能さは、80年代に入って、ヴィョッキーの発達心理学を源流とする社会・文化的アプローチとしての見方に、移行していた。社会・文化的アプローチでは、人間の能力を個人の心的構造として個人内に構成されるものではなく、社会・文化のなかの他者や様々な媒介物との相互交渉のネットワークに埋め込まれたものとしている。

この考え方は、小学校教育においても、引き続き、平成5年に文部省から示された「子ども一人一人が自ら学ぶ意欲を高め、自己の課題を見せ付け、自ら考え、主体的に判断したり、表現したりして、よりよく解決することができる資質や能力を育てる」という新しい学問観の底流にも、子ども観の変換が見られる。

そこでこの発達観は、子どもたちが自分の考え、夢や希望などの思いに基づいて、これまでの学習や生活の経験、よさや可能性などを生かしながら、新しい課題を見つけ、自ら考えたり、判断したり、表現したりして解決することを基盤として展開する必要があるとしている。

「自分で考え」「夢や希望などの思い」「よさや可能性」「自ら」という文言からも、主体は子どもであり、その思いや考えを支える指導を求めている。平成元年以降の新たな発達観にはじまった日本の教育（幼児教育や義務教育など）は、新たな転換を迎えたといえる。

義務教育の総合的な学習の時間や低学年生の生活の開発など、新たな展開があった。造形教育においても、「造形遊び」の中学年までの拡大。そして、平成11年の改訂では、小学校教育のどの学年においても、「造形遊び」を行うこととなった。

これらの新たな展開も、子どもの発達観に伴うものであり、幼稚園教育から小学校教育への「つなぎ」を円滑に行うためのものとして、位置付けられたと考えられる。

平成20年の改訂においても、その理念は変わらず継続されているが、実際には、発達を無視したような高度な課題を与えて、教え込み中心の指導があったり、マニュアル化され、教師の価値観だけで進め、子どもを考えることを限定させる指導などがはじめていったりしているのも現状である。

子どもの見方を変えない限り、これらの理念は、定着しないままに形雑化していくのではないかと危惧するのは、私だけであろうか。
6. 子どもを取り巻く環境の質を問う

児嶋雅典は、スイスの動物学者ボルトマンの「人間の子どもの誕生は生理的に1年の早産である。」という論から、人間は未熟児として、社会という保育器の中で育てられる必要があるという。それだけ人間は、社会的な存在であり、生後、人間としてよりよく育つための環境が必要であるとしている。言い換えると、「子どもははじめから人間であるのではなく、人間として出会うことによって人間になる。」といえるとしている。

生後、人間は驚くほど成長する。2本の足で身体をしっかりと支えて歩き、自分の感情や思いを伝えることも lerstur し、話ししたり文字を書いたりするようになる。さまざまな音の中から意味ある音を開き分けたり、形や色を識別したり、状況に応じて考えたり、表現したり、火や道具を用いたりする。人間として必要と思うすべてのことを自分の外にある環境との相互交渉によって身に付けるのである。

子どもは遊ぶこと自体に楽しみを見出したり、他の人と約束したり、協力したり、信念や信仰をもったり、あるいは想像の世界をもち、空想したり、夢や希望を思い描くのである。子どもは、個人を取り巻く文化や社会の文脈から見出たものを取り込んで成長していく。この認識の過程を通し、情報を知識として取り込んでいくことが日常的に行われているのである。子どもを取り巻く環境の質を問うのは、このためである。

佐伯は「課題意識から離れて、あらたな課題をそこに発見するようなものの見方というの、さりげなく見過ごしそうなことのなかに、なかか大切なことの『兆候』を読み取ることである。」として、子どもの見方を示唆している。

発達観を切り替えることで、見えてくる子どものよさやすさに気がつきた、共鳴し支える指導ができるのである。

そのためには、まず、子どもの活動を深くとらえることである。単なる現象をとらえるのではなく、「今、子どもが自身の資質や能力を発揮しようと、材料や人、環境に働きかけようとしているところととらえることである」という教師から子どもに一方的に「教える」という指導では見えない。

また、子どもは教師の指示に従い、活動しているようにみえるものであっても、強制された活動では、本来、子どもが持つ資質や能力は生かされずまま教師本位の展開となってしまう。次に示す事例は、子どもの資質や能力を十分生かされているものである。

7. 子どもの学び合いを実践事例から考察する

(1) 幼稚園における実践から

① どろだんごづくりを通じて

B子（4歳児）は、同じ年の4歳児の複数の友人から少し離れた土のスペースで（事前に教師がスコップで掘り返した部分もある）。容器に入ったどろをハンバーグのような形にして手に乗せた。その後、手の中で丸い形に近づけようとおにぎりをつくるように手を動かしていた。次に、近くにある乾いた土を混ぜ、固めることに集中した。（写真A①）続いて、その硬さを

（写真A②）
感触で確かめたあとに述べる。地面で回し始めた。再び、乾いた土を混ぜ、振り直して、地面で転がしたりしながら、丸い形を完成していった。（写真A②③）

活動の途中に、友人が傍に来て、同じような活動をしたが、特に、共同でつくるというかかわりにはならなかった。（写真A④）

B子ののどらだんごづくりの終末は、硬さを確かめた後、地面にできた斜面を使い、のどらだんごを転がした。のどらだんごは、壊れずに丸い形を保ったままであった。壊れていないことを確かめてB子ののどらだんごづくりは終了した。

B子の一連の活動は、創造的な技能を十分発揮しているといえる。こののどらだんごづくりは、手による感触、乾いた土を混ぜることで強度が増すこと、丸い形をつくるため地面を効果的に使うことなど、これまでの経験をもとに心掛けていっている。

また、こののどらだんごの完成近くになって、B子は撮影している筆者の様子を伺うようにしながら考える様子が見られた。最後に、近くにあった木の葉を皿の代わりとして、のどらだんごをのせ之邦筆者に手渡した。（写真A⑤）

本当は、こののどらだんごづくりは、レストランに並べるものを作ることであった。つくった過程の中で、B子は筆者他者として認識し、のどらだんごを手渡すという行動に出たのである。これは、佐伯家のいう「共感（empathy）」の形成を目的当たることでできたといえる。佐伯は、ボーク（Borke, H., 1978）の論から、「他者の視点に立つ」というのは、共感によるもので、自分自身を想像の上で他者と入れ替えることによって、他者の思考、感情、行為の自分自身の経験世界に再現することによって、他者の視点からみえる世界を理解すること」としている。

この他者の視点に立って想像するという「共感」が、イメージを培う根拠にあるといえる。幼児は遊びながら、この「共感」というイメージの拡充を培っているのである。

このような「共感」という働きは、他者とのかかわりの中で、特に意識することなく、日常のいたるところで発揮されている。

次に示す5名の女児の活動の中、共感を基盤にしながら、個々のつくる活動を楽しむ状況をみてみるとことができる。

② 4歳児の集団での学び合い～色の共有～

レストランごっこを通じて

4歳児の5名の女児は、草花のジュースやどらだんごを使った「レストランごっこ」をして遊んでいた。（写真B①②）

この場となっているテーブルは、電線などのケーブルを巻き付ける工事用の廃品を利用している。円卓は、どの幼児からも均等の距離で互いの活動を見ることができる。一人の幼児が空容器に注ぐ活動に注目が集まったり、話に耳を傾けたりしながらも、各自の活動は進んでいく。また、立って活動するのに都合のよい高さである。ここ
に、教師の環境の構成の意図がみえる。4歳児に、互いの活動に関心をもって見聞きするが、自分のつくる活動を止めることはない。（写真B⑬）

ここでは黄色の花でできるジュースと茶色になる草花を分け、互いに分担しながら活動を続けていた。ここにも他者の活動を認めつつ、自分の活動に夢中になるというかわりの姿を見て取ることができる。集団を構成するための術と、自分の思いや願いを実現する力を持ち付けているといえよう。

できあがっただんだんごや草花のジュースは、近接するテーブルに並べられる。園長や先生方をお客さんとして接待していた。（写真B⑭）やはり、ここでつくる活動そのものに多くの時間と関心を費やしていた。

ここで子どもたちが共有しているのは、レストラン並べの品々をつくることである。しかし、その多くはつくる過程そのものを十分楽しむことにある。材料の草や葉、水そうて用具のすり鉢や空容器などを使って、草花のジュースをつくる活動を通して、友人とかかわり、ともにつくりあげる喜びを共有することである。

この4歳の集団では、草花ジュースの「色のイメージ」が共有されている。この花からは、黄色のジュースをつくることができるという認識のもとに活動が進む。これらの活動が保証されているのは、教師の援助によるところが大きい。円形のテーブル、漏斗、すり鉢などの用具や活動時間の保障などである。

材料や友人とかかわりを深めることで、遊びは学びとなっていく。それらを見守り援助するのが、教師の役割である。担任の教師だけが、その任に当たるのではない。園長をはじめとして、すべての教師が「育ち」の意味と大切さを認識して、はじめて可能になるのである。幼児は夢中になって遊ぶことで、知らず知らずに自分を表現しているのである。

(2) 小学校低学年の造形活動の実践から

① 子ども同士のイメージの共有

～イメージをとらえる、イメージをもつ～

幼児期の学びの姿は、さらに小学校低学年における図画工作の造形遊びなどに発展し接続している。

1年生のK男（写真C②）は、粘土の箱をアルミホイルで包みながら、椅子をつくることをイメージし座席をつくり始めた。その座っている感覚から、次に自動車のイメージに変化させ、ハンドル、フロントガラスをアルミホイルでつくり始めた。その活動を見ていた他の子どもたちは、その自動車を車体らしくするために、箱を遊び始め積み上げていった。一人の子どものイメージが友人のイメージと共共有させて、とよい、つくるという活動を生み出した事例である。

この場合、K男は、アルミホイルでものを包むという活動を通じて、友人などが行っている活動（机や椅子、文房具を包む、道のように長く延ばすなど）から鑑賞の能力を養かせて、自分なりの椅子を包んだ箱でつくることを考えた（発想や構想の能力）。さらにつくりあげている過程（創造的な技能）において、椅子だけでは満足できず、もっと楽しくしたいと考えを変え、自動車にすることをイメージした（発想や構想の能力）。そして、こ
れまでに蓄積した自動車の知識などからハン
ドルやフロントガラスをつくりだした（創造
的な技能）（写真C③）。さらに、これらの活
動を見てきた友人は、そのイーメージを受
け止め共有し、共通でつくりあげる楽しさを
相互に味わっているのである。
一方、このことを友人の立場からみると,
K男の活動から触発されて、他のイーメージを
受け止めとらえるという鍵の能力が働いて
いることが見て取ることができる。
この根拠には、個々の自動車などの記憶が
前提にあり、相互にその記憶を交換している
といえる。この活動を通じて、友人の記憶さ
えも、自分ごととしてとらえ、蓄えられてい
くのである。
私たち教師は、子どもたちに「良質の記憶」
を経験させる任を担っているといえる。

(3) 子どもの学び合いを信じることからはじ
まる指導
「どろだんごづくり」や「色水づくり」そ
して、「車づくり」に見られる子どもの学びは,
「どろ（土）」という素材、「色」という認識、「イ
ーメージ」という思いを裏打ちされたものであ
り、「子ども文化」（遊び）の中で継承されて
きた活動といえる。
「どろだんごづくり」では、友人とのかか
わり合いでの経験をもとに「泥と乾いた土
を混ぜる」、「両手でしっかりと丸める」、「地面
で転がし、形を整える」などの創造的な技能
を発揮している姿を見ることができる。
これらの活動を通じて、達成感や効力感な
どの心情面での育ちとともに、創造的な造形
活動を通して、技能などの能力を高めている。
「色水づくり」では、集団の中で、互いに実
現したいことと、友人の違いを感じ取り
ながら、折り合いをつけながら活動を進めてい
る。「色水づくり」の「色」という認識だけ
でなく折り合いをつけながら実現をめざすと
いう活動は、「車づくり」の場合のように「車
のイーメージ」という互いに見ることのできな
いものも活動の媒介となっているといえる。
このように形や色だけでなく、イメージも子
どもの活動においては、「材料」と同じように,
働きを受けるだけでなく、働きかける対象に
もなり、学ぶための手段にもなりえるのであ
る。また、ここでの教師の役割は、子ども同
士の学び合いを信じ、子どもの活動が活性化
するように事前に、材料を準備したり、活動
しやすいように場所を整えたりすることに向
けられている。
このような環境の構成や個々への援助によ
って子どもの資質や能力は育つのである。
子どもの学びは、それぞれの資質や能力を
発揮し合うことで、一層相乗効果を生み出し,
互いに新たな資質や能力を獲得していくので
ある。これが「新しい学力観」の基盤になっ
ているのである。

これらは、幼児の遊びのように、普段の何
気ない友人とのかかわり合いにおいても発揮
されている資質や能力なのである。このような
活動は、造形遊びの授業など、ごく当たり
前の活動として行われている。つまり、指導
者が、「こんなことが起こるという「兆
候」として感じ取って、見守るか、一人一人
の子どものよきを見取る視点をどうつかうか,
そして、その資質や能力を認めた上で、指導
の力量を、どう高めるかにかかっているので
ある。
幼児期の活動を見るにつけ、人間のもつ力
に驚くばかりである。国策として唱えられる「生
きる力」は、生まれたときから備わっている
力であり、「形」・「色」・「イーメージ」とい
ったものは生きる上で必要な栄養素でもい
うべきものであり働きでもある。

(4) [共通事項] の新設の意味

人は、季節によって変わる木々の形や色,
街にあふれる商品や公共の標識、天気予報の
表示などの形や色、またそれらから受けるイ
ーメージなど、日常生活に形や色、イメージとい
ったものを受け入れたり、様々に駆使したり
しながら生活し、生きているのである。
これらは現代社会そして、将来においても重要な資質や能力である。
今回の学習指導要領においては、これら形や色、イメージなど、表現や鑑賞において共通に働く資質や能力を〔共通事項〕として位置づけたのである。
この〔共通事項〕は、表現及び鑑賞の活動を通して、子どもの姿として立ち現れる、特
に、活動の過程において、立ち現れることから、一人一人の子どもをどう理解し、どんな
指導を行うのか、子どものよさを読み取る目
の精透と子どもの思いに寄り添いながら、子どもの自己実現に向けた指導力の向上が期待
されているのである。

8. まなざしを感じつつ伸びようと
する子ども
(1) 寄り添うことではない見えない子どものよ
さ
子どもの造形活動をみていると、「子ども
スイッチ」が入った瞬間に出会うことがある。
材料を手にして、あれこれ考え、視線は宙
を行ったり来たりするが、突然のように「いい
こと考えた！」とひらめき、動き出す瞬間で
ある。こればは、すべて作品に表れるわけで
はなく、試行錯誤の結果、別の考えに移ったり、あらためたりしてしまうことも多い。
出来上がった作品から読み取るより、活動
中の子どもの姿から、子どもの思いやイメージを読み取ることの方が情報量も比較になら
ないほど多い。その一つとして、子どもの視
線に着目する方法がある。子どもの視線の先に、興味ある対象があり、気付きがある。
子どもの視線の方向にある対象を指導者
は、共有することから、寄り添う指導がはじ
まるのである。
また、子どもの造形活動を見ているとき、思
いめぐらせる時には、視線が中空を行きつ戻
りつったり、中空に指でかくように動かした
りする。子どもの思いやイメージは行動とし
て現われることが多い。これらは発達などと
も関係していて、低学年では体全体で現われ
ることが多い。
寄り添うことは、単に子どもの姿を発評す
ることにとどまらない。佐伯は「発達は見る
人と、見られる人との関係にある」としてい
る。見る人は、親や教師などであり、見られ
る人は子どもである。この相互の関係は、よ
くなってほしいという親や教師のまなざしを
感じつつ、子どもは、その願いに応えよう、
取り入れようとする姿に、立ち現われるもの
となっている。9)
この願いに、造形教育で育てたい形や色、
イメージなど、今回の学習指導要領で示され
た〔共通事項〕を、教師があらかじめおさえ
ているかどうかで、子どもの活動を見取る眼
を変わってくる。これまで当たり前のように
見過ごしていた子どもの造形活動のなかに、
形や色、イメージといった、将来にわたって
生きて働く資質や能力を発揮している姿と見
取ることができるのではないだろうか。
つまり、指導場面において、〔共通事項〕は、
子どもと教師が見つめる方向を示唆するもの
といえる。
前述の実践事例における、「どろだんごづ
くり」「色水づくり」「車づくり」においても、
その具体的な姿をみることができる。
「どろだんご」の丸い形、「色水」の色、「車」
のイメージなどである。どろだんごの「形」
は、視覚から受け取るだけでなく、触覚などの様々な感覚を発揮して実現するものであ
る。また、草花からつくられる色水の「色」は、
認識（認知）でもあり、科学的な思考力の萌
生えである。車の「イメージ」は、個々の
子どもに存在する記憶から概念化された知
識であり想像力でもある。このように「形」、「色」
「イメージ」は、個々の造形活動を進める上
で、意欲を喚起する源泉になるとともに、互
いに交流するための手段として用いられる視覚的、感覚的な共通の「言語」であり、働き
にもなる。

私たちが生きているこの社会は、形や色、イメージが国を越えて、共通のコミュニケーション・ソールとして存在するとともに、感
情や感覚など個々の「思い」というような心のあり様を支えるものとしてある。これを見
習指導要領とという国策として明示したこと
は、学校教育で図画工作や美術を学ぶ意味を
世に示したことの意義は大きい。

（2）「共通事項」と子どもの造形活動

「共通事項」について、「児童が自らの行為
や感覚をもとに形や色、イメージなどを活用
して活動することができるよう領域や项目
などを通して共通に働く資質や能力」として
いる。絵をかいたり、つくったりするときに
は、形や色などの造形的な特徴をとらえ、自
分なりのイメージをもち、材料などを組合わ
せて、つくり出していくような表現や鑑賞の
活動の過程においては、気付いたり、ひらめ
いたり、試したりしながら、イメージを確か
なものへとしていく。

幼児から大人にいたるまで、形や色からイ
メージをつくり出していくという活動は、領
域や項目を超え、誰もが経験していること
である。ここでのイメージは、具体的な行為や
製作に至る前の原初的なイメージのことであ
る。そして、このイメージに合う材料や形、
色を用いて、自分の思い出を実験させていくの
である。これに通則しているのは、イメージ
の主体は、子どもであって、教師のもので
はない。教師は大人のイメージを押し付けの
ではなく、子どもが本来もつ表現の欲求に灯
をつけることであり、子どもの思いを読み取
り、実現できるよう支援する役割に徹するこ
とである。

（3）「共通事項」は授業改善のために

子どもに画用紙を与え、題材名だけを告げ
て、いきなり「かきなさい」という指導では、
子どもの資質や能力は発揮されない。また、
「画用紙の中の三角をかいて、次は…」と
指示の連続で進め、一見すると見栄えのよい
作品に仕上がったようにみえても、そこには
大人のイメージを追従させただけで、子ども
の思いや工夫はない。

子どもの思いやイメージを膨らませる時間
や場、そして材料などが必要である。

「共通事項」は、子ども理解を一層推進し、
子どもの立場で、造形活動を見直し、自己実
現を授ける役割としての指導を求めていると
考えたい。子どもは、材料や形、色などの対
象に働きかけ、働きを受けて、よさや美しさ
を鑑賞する喜びを感じ取ったりして、つくり
だす喜びを十分に味わうことが大切なのであ
る。

子どもたちは、自分の思いをふくらませ、
自らの資質や能力を十分に発揮して、自己実
現を図ろうとする存在なのである。その思い
を私たちは、しっかり受け取るところから、
始めることである。「共通事項」はこれまで
の指導に新たに追加されたものではない。本
来、子どもが表現や鑑賞の活動を通じて、子
どもの文的な活動として働いていると考える
ことができる。それは、対象の形や色から感
じ取ることであったり、感じたことから自
分なりの表現のイメージをつくりあげたりす
る創造の源といえる。

その内容的な活動をどのようにみるとかを考
えるとき、例えば、子どもおいた絵を出来
映えするか他と比べるものとせず、絵から子ど
もの思いを読み取ることが大切である。一つの
絵を見て、どこからかき始めようとしたのか、
どんな気持ちからかいたのか、その子どもに
思いを寄せつつ、考えをめぐらせることであ
る。

9. 幼・小の円滑な接続をめざして

幼稚園教育の義務教育化が叫ばれるなか、
教育の継続性は、教育制度の確立とともに、内容の円滑な接続が喫緊の課題となった。新学習指導要領において、詳細を図画工作と美術で資質や能力の一層の継続性が図られた。また、幼稚園教育から義務教育への継続性は、遊びから学びへの移行であり、学ぶ対象の広がりであり、深まりである。学びへの道は、さまざまな体験を通して、豊かになっていくのである。

新学習指導要領において、学びの継続性は、図画工作や美術にとどまらず、全教科、全校種（幼稚園・小学校・中学校・高等学校）にわたって、学んだことが生きて働く力となって活用できる学力として、より豊かにする、より豊かに結実することを目指している。

幼・小の継続性も、遊びから学びへと接続するように、特に1年生とのかかわりが学習指導要領においても強調されている。

平成5年の「新しい学力観」から導き出された子どもの見方は「評価観」を大きく変えた。「作品主義から過程重視へ」と変わり、また、全国で趣旨を同じくした「評価規準」で、子どもの活動を見取ろうとする動きが生まれた。今も、観点の評価規準をもとに、絶対評価による学習のみが行われている。

表現領域に偏った評価や作品だけの評価ではなく、子どもの資質や能力を見取ろうとする教師の姿勢が、これからの教育に、明るい兆しそう出してくれるとする。子どもの姿を見取り、子どもの活動する場へ、自ら動き出す教師であり、また、寄り添いながら子どもの思いを受け止め、子どもの力を伸ばす指導が浸透し始めた。今後「要領」が、小中で資質や能力で一層整理されたことを受けて、「評価」のつながりは明確になって「指導」にむすびついていくものと考える。

10．おわりに

子どもは、大人になるための準備期間で、未熟な存在であるという固定的な概念や凝り固まった価値観に、大人や教師が縛られるとしたら、発達観や子ども視の転換は図られない。図られぬまま造形教育が進むとしたら、子どものよさや可能性は、発揮されないままになってしまう。このことは単に、子どもだけにとどまるのではなく「人間」の資質や能力が高まり、豊かに成長・発達する過程を妨げることになるといえる。

「幼稚園教育要領」及び「学習指導要領」の趣旨は、子どものよさや可能性といった人間本来もつ資質や能力を育成することをめざしている。このことの理解なしには、学校全体に定着することはない。各幼稚園や学校での指導の一層の工夫とともに、子どものよさや願いが実現できる教育へ、それぞれの立場で役割を果たすことである。

現代も、これからも、「答えのない時代」10といえる。この「答えのない時代」にどう向かうかを考えるとき、もはや個人の力にのめり込む時代ではない。「集団知の組織化」に鍵がある。それぞれの立場での暗黙知をいかに、集団で共有化し、その解決に向けた行動をとるかにかかっている。幼稚園であれば小学校と、小学校であれば中学校と、また、美術館などとの連携など、それぞれの場で、一層の接続及び連携を図ることである。

つまり、ひとつの規定した答えがあるのではなく、どう解決するかを考え、行動することに価値がある。知恵を持ち合わせた人が解決に向けて、考え方行動することが大切であり、個人の能力で足りないとところをいかに「集団知」で乗り越えるかということである。この考え方は、われわれる大人にだけ適用するものではない。幼児期に遊びを通して、友人ともに生きる術を身に付け、いっしょに課題を解決する子どもの姿そのものである。

子どもの姿をみて学ぶべきは、私たち大人ではないだろうか。
注
1) 中野茂「第2章乳幼児の発達と保育内容」森上史朗・
吉村真理子編 「保育講座 2巻 保育内容総論」（ミネルヴァ書房、1991）pp.19-23、p.29。
2) 同籍 中野 茂 p.26。
3) 内田伸子著「幼児心理学への招待 子どもの世界づくり」
（サイエンス社、1989）p.122。
4) 文部省「小学校教育課程一般指導資料 新しい学力観
に立つ教育課程の創造と展開」平成5年9月。
5) 児嶋雅典「第3章乳児の環境と保育内容」森上史朗・
吉村真理子編「保育講座 2巻 保育内容総論」（ミネルヴァ書房、1991）p.38。
6) 佐伯昭「幼児教育へのいざない～円熟した保育者になるために～」（東京大学出版会、2001）p.13。
7) 同 p.58。
8) 「交換記憶（トランザクティブ、メモリー）」とは心理学
者ダニエル・ウェグナー（ヴァージニア大学）が提唱し
た概念。交換記憶とは他の記憶。記憶は交換すること
により自分のものだけではなくなる。つまり人は他人を
通じても記憶を書いている。
9) 佐伯、前掲書、p.84。
10) 大森研一「日本の教育を壊滅させた2つの元凶」
「PRESIDENT (プレジデント)」2008.5.5号p.104。

図版・写真
表1）発達観の変容 出所：内田伸子著「幼児心理学へ
の招待 子どもの世界づくり」（サイエンス社、1989）
p.122。

（写真提供）
写真AB 札幌市立かっこう幼稚園
写真C 北海道立北海道小学校 1年 平成19年度全国園
画工作・美術教育大会から

参考
平成19年6月 学校教育法の改正 第30条第2項
（1）生涯にわたり学習する視野が培われるよう、基礎
的な知識及び技能を習得させるとともに、（2）これら
を活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、
表現力その他の能力をはぐくみ、（3）主体的学習に
取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。（発点：筆者）