

造形表現と図画工作科の教育課程の関係性 における生活科の役割に関する研究

—佐賀大学文化教育学部附属幼稚園・小学校の平成15～23年の教育課程の開発を基に—

和田 学

Study on Role of Life Environment Studies on the Relation on Educational Processes in Formative Acts of Expression and Department of Drawing and Crafts: Based on Development in Educational Process in Kindergarten and Elementary School Attached to Department of Culture and Education in Saga University from 2003 to 2011.

Manabu WADA

要 旨

本研究の目的は、幼稚園の造形表現と小学校の図画工作科の教育課程が関係し合う中で、生活科が果たす役割について考察するものである。本研究の対象は、佐賀大学文化教育学部附属幼稚園と小学校の各教科の学習者の認識のプロセスをモデルとした教育課程に向けられている。本研究の方法は、造形表現と図画工作科の認識のプロセスと教材の内容の特性を考察し、次にそれらを基に附属小の生活科の同プロセスと内容の特性との関係について考察を行う。本研究の結果、生活科の役割として、造形表現と図画工作科の教育課程の双方の特性の①独自性を維持するうえで相関関係の程度を調節する、②どちらか一方を顕現化するうえで択一化した状態を媒介する、③同時に顕現化するうえで、重層化した状態を代用する、の3つの機能が明らかとなった。

【キーワード】 造形表現・図画工作科の生活科の教育課程、生活科による関連付けの役割

1. はじめに

本研究は、幼稚園の造形表現と小学校の図画工作科における教育課程が関わる中、生活科が果たす役割について考察するものである。

文部科学省の要領における小学校の生活科と図工科、園の造形的な表現の関係を考察したものに、關浩和「教育課程における生活科の存在意義」がある¹。平成元年度・平成10年度・平成20年度の学習指導要領の経年に伴い、児童が「自分の成長についての認識を深めることが重視」され、それと共に「生活科における表現の価値」として、「子どもの思いや願いを自己表出する」、及び「表現により思考を深めること

の必要性」が明確になっているとしている²。また、平成28年度の要領における幼小の接続へ向けた生活科の役割に着目した加納誠司「幼小の連携・接続におけるうえでの生活科の果たす役割と可能性」は、安彦忠彦（2007）を基に「思考力を発展的・創造的な性質にする第一段階として『体験的な思考』が「必要不可欠」であり、「身体的な直接経験がない場合は『思考』が堂々巡りする」のみとして、「体験的な思考」を重視している³。

これらによると生活科は、園の造形的な表現活動と小学校の図画工作科が関わるうえで、直接体験と思考力を関連付け、認識の育成を扱うことが重視されているといえる。では、生活科が幼小の教育課程を接続するうえで、造形表現・図画工作科における直接体験と思考、認識面の育成を扱う先行研究にどのようなものがあるのだろうか。

1.1. 先行研究の考察

関連する先行研究を調査したところ、幼小の連携や接続による造形表現と図画工作科との関係について調査・考察したもの、あるいは、生活科内に含まれる造形表現・図画工作科の特性について調査・考察するものがあつた。3つの教科を共に考察した論考は少ないが、以下のようなものがある。

松下明生の「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」は、幼小のカリキュラム・マネジメントや教科間の連携を捉え、学習指導要領の内容から領域・教科間の関係について考察したものである⁴。考察の手順は、幼児教育の表現領域と図画工作科との接点、図画工作科と生活科の関係へと進み、「幼児造形・図画工作科・生活科」の3点から「造形あそび」などの活動を論じている。例えば、「生活科の教科書」において、「図画工作科の教科書よりも造形あそびの紙面数が多い」ことから、量的な考察を基に「つくってあそぶ」という点において「どちらが図画工作なのかかわからない程」と両教科の特性の類似点を述べている⁵。生活科が図工科の特徴をより有しているとするものは、横田咲樹・高橋敏之の「造形遊びの視点から見た幼児造形教育と小学校図画工作科教育の接続の課題」にもみられ、先ず、指導要領において「幼児期における自発的な活動としての遊び」が「生活科を中心」としているという点が述べられている⁶。そのうえで、大江登美子の論考（2017）を基に、幼保小の「接続の役割」を受け持つ生活科の導入により、「幼保小連携教育の推進では、『造形遊び』がその役割から外されたことと、生活科が大きな役割を担ってきたこと」を指摘している⁷。

逆に、生活科は、図画工作科とは異なる独自の表現の役割があるとするものもある。菱田尚子の論考「気付きの質を高める手立てとしての表現活動に関する一考察」、及び「生活科における表現活動に関する研究」は、大場牧夫の著書（1996）を基に、幼児期の表現を「あらかし」として捉え、直接の表現活動や体験の中での「直感的な気付き」を見つめ直すことにより「実感的な気付き」へと高めるもの、としている⁸。更に菱田を基に論じた波多野健二の「生活科における表現活動の可能性」は、「生活科における『あらかし』」の図を基に「直接的な体験活動の中で」の「表出」、「振り返り活動の中での」「表現」をあげ、双方を生活科が扱うものとしている⁹。

以上の先行研究では、生活科が図画工作科の造形遊びの本来の特性をより有していること、あるいは、生活科の表現活動が果たす独自の役割として、気付きの質を高め認識面の育成を扱うこと、その際、「表出」と「表現」の関係に着目されているといえる。

これらの見解から窺えることは、生活科・表現領域の造形活動・図画工作科の認識面における各特性が、共通点や相違点を持つ中、生活科は双方の関係を促すための何等かの機能を有している、という点である。以上の生活科の教育課程における機能に着目したうえで本研究は、考察の対象として、佐賀大学文化教育学部附属幼稚園と小学校を取りあげる。同園と同小は、同時期に連携を視野に入れた共通テーマを立てつつも、異なる学習者の認識モデルを設定し、独自の造形的な活動や横断的な教科の単元構成について研究

している。双方とも、園児・児童の認識のプロセスを基に、一連の順序を持った教育課程を提案している。この他、生活科にみられるような総合的・合科的に学習活動を捉える傾向が双方にある。附属園の自由保育を主とした教育課程による運営は、複数の遊びが園生活の中で未分化となる、あるいは園児の主体的な発想により遊びが分化し、更に発展していくよう期待されたものとなっている。また、附属小は、平成8年度以降、時間割上の複数の教科の授業を一つの単元としてまとめ、教科間の教材同士が組み合う独自の総合的な学習を提案している。

1.2. 本研究の目的

本研究の目的は、幼稚園の造形表現と小学校の図画工作科の教育課程が関係しあう中で、生活科が果たす役割を明らかにするものである。より具体的に述べると、佐賀大学文化教育学部附属の幼稚園と小学校の連携がみられる時期を対象とし、研究紀要を中心に表現領域における造形分野と図画工作科の双方の学習・活動時の認識のプロセスを基に、互いの教育課程が関連し合ううえで、同小の生活科の認識のプロセスが果たす役割について明らかにする。

1.3. 本研究の方法

本研究は、まず、佐賀大学文化教育学部附属の幼稚園と小学校の双方が長期に渡り、連携をある程度視野に入れつつも、個別に開発に取り組んできたプロジェクトへ焦点をあて、造形表現と図画工作科の認識のプロセスと教材の内容の特性を考察し、次にそれらを基に附属小の生活科の同プロセスと教材の特性との関係について考察を行う。

附属小は、基本的に3年間を目安に全体のテーマを決め各教科の担当者により認識モデルのプロセスと教材の研究が行われていることから、図画工作科の研究担当が提案した内容を基に認識のモデルを考察する。一方で、附属園も、ほぼ3年間を目安に研究が進められているが、造形表現分野の研究担当が不在のため、園全体の研究にみる年間指導計画とテーマや方針に基づく認識モデルの提案を対象とし、全体の指導計画と共に、造形表現にかかわる部分との位置付けについて考察する。

考察の手順としては、平成15～23年度までの幼稚園と小学校の連携がとられていく時期を中心に、双方の全体の各プロジェクト期間中の3年間ごとの認識のモデルと造形表現の活動、及び図画工作科における教育課程が双方においてどのように提案されていたか別々に考察を行う。次に、同年度の期間中の附属小の生活科の認識のモデルの内容を基に、附属園と附属小との各プロジェクト期間の関連性を基にその役割について考察を行う。

2. 佐賀大学文化教育学部附属幼稚園の造形表現と認識のプロセス

佐賀大学文化教育学部附属幼稚園は、平成14～15年度の2年間にかけて国立教育政策研究所からの支援を受け、教育課程を形成するための研究に取り組んでおり、その間に提案された認識のモデルも、その後のプロジェクトへ影響を及ぼし続けている。特に表現領域に関連して、平成17年度に系統性を持った3年間の教育課程が作られた特徴的な取り組みがあり、諸芸術分野を総合的に取り入れた細案がある他、平成21～23年度には、園内の各時期ごとの場所ごとの園児の活動の特徴と保育者の援助について図を中心に示した教案がある。よって、2. では、平成14～17年度までの認識モデルと表現領域の案が形成するまでの期間、及び平成21～23年度までの認識のモデルと園内の図を中心とした教育課程が形成するまでの期間、以上の2つを軸として考察していく。

2.1. 平成12～17年度の「表出」「受容」「調整」

まず、附属園の認識のプロセスの基礎が形成された最初期として、平成10～12年度の3年間のプロジェ

クト「心を通わせながら生活する幼児の育成—幼児の心の読み取りと援助—」に着目する¹⁰。目標は、「生き生きと自ら生活する子」「すこやかでがんばる子」「豊かに感じとれる子」「自分で考えを創りだす子」の3つを基に「心を通わせながら生活する幼児を育てる」としている。内容は、幼児の「園生活」「家族」「小学校」の3つを基に、幼児が他者や環境へ関わる「心の通いあい」としての3つがその後の教育課程にも取り込まれるもので、同年齢の幼児同士の「トラブル」、異年齢の幼児同士、動物や虫などの「生き物」との関わりに焦点があてられている¹¹。最終年度の平成12年度の紀要に掲載された、当時の幼児の認識に関する記述をみると、「自己を表現する力や相手の心を読み取る力」「友達とかかわる時に自己表現力や、相手を観察する力や相手の心を想像できる力」が重視されている¹²。

その後、平成14～15年度の2年間にかけ、附属園と附属小との連携の足並みが揃い出すとする時期には、幼児の「望ましい自我形成」へ向け、自己の表出を他者との調整の基に行えるよう発達段階と教育課程を考慮し、各年齢及び期ごとに、段階的な目標が設定されている¹³。平成15年度紀要によると、「自我形成の過程」を「自己意識」と「他者とのかかわり合い」の相互作用に置き、「幼児期における望ましい自我の芽生えの過程」が3～5歳の3年間に1年に3期ずつ設定され、それぞれに「ねらい」と「内容」がキーワードごとに記されている¹⁴。その後、平成16年には、幼児が「他者」へ意識を向け「表出」が認識され、それを「自分」へ向けることで「受容」が認識される、という2つの認識を「調整」していくことが「自信 存在感」につながり、「望ましい自我形成」になるとされている。この「表出」と「受容」の「調整」は、螺旋状のプロセスとして連なりながら、繰り返し進展していくものである。

平成16～17年度からは、前年度までの幼児の「表出」と「受容」の「調整」を基に、教師による学習環境のデザインの観点から、「人・物・こと」へ着眼し、「表現の領域の指導計画を基に、細案を作成」して取り組んだ¹⁵。その結果として平成17年度の紀要には、3歳・4歳・5歳ごとの年間計画を掲載し、更に各1年を6期に分けた細案がみられる¹⁶。ここでの「表現」領域の計画表は、先ず、「造形的表現」・「音楽的表現」・「言語的表現」・「身体的表現」の4分野に分類された他、副次的に年間行事やごっこ遊び・劇遊び・言語活動などを基にした「複合的表現」、砂・粘土、色水あそびなどの「自然や自然物に係る表現」が設定されている。

2.2. 平成18～20年度の「自己肯定感」「かかわる力」「学び」

平成18～20年度の「幼児期の学びを拓く保育の創造～遊びや友達の中で育む、かかわる力と自己肯定感～」のテーマは、園児を対象とし、園内のエピソードを記述するための看取り方や図示が重視された¹⁷。鯨岡俊・鯨岡和子から幼児の状態を記す手法の影響を受けた他、園内の環境図を基に遊びをイラストと文字により示す保育マップ型のカリキュラムの活用が始まり、それと共に絵本について保育者同士が価値観を意見交換するなど、園内環境の「人・物・こと」へ意識が向けられている¹⁸。よって、保育者の看取りが園児にどのような期待感や見方を持っているか、などの自己の内面への意識、また、場所や時間、絵本の主題など、環境への認識の仕組みの研究に焦点があてられ易くなった時期といえる。

平成20年度の紀要は、幼児の「自己肯定感」と「かかわる力」の関係がテーマとなり、認識のモデルとして、同じ3つの項目を用いた2種類のプロセスが図示されている¹⁹。一つは、「自己肯定感→かかわる力→学び」、もう一つは、「学び→自己肯定感←かかわる力←学び」であり、2つの方向付けを持った二元型のモデルが活用されているといえる。各項目の説明を同頁の文中から取りあげる。「自己肯定感」は、「ありのままの自分を受け入れ、かけがえのない自分を大切にす気持ち。それと同じように周りにいる友達も大切に思える気持ち」とある。「かかわる力」は、「周囲の環境である『人・もの・こと』に関心をもち、自分からそれらにかかわっていこうとする力。また、それらの中で共にありながら、調整・協調する力」とある。「学び」は、「幼児が好奇心や探究心をもとに周囲の環境とかかわり、自分や環境についての認識

を広げたり、深めたりすること」とある。この認識のモデルを保育者が園児の看取りへと実用化した際の例として、造形表現に関わるものを取りあげたい。

ある保育者のエピソード記述をみると、1人の園児が3～5歳までの三年間、保育者へ行事等のたびに紙で包んだ創作物を手渡してきた記録がみられる²⁰。入園から卒園までの期間、最初はただ床に寝転んだ状態から創作物の素材を扱っていたかのようにあったが、他の園児との親交が増すに連れ、創作物を包む紙の素材の透明度が増していくことから、園児の性格上の社会的な開示性が物質上の素材の透過による可視化の度合いとして捉えられており、園児が状況に「かかわる」中で、否定的な素材の扱いから肯定的な扱いへ変化したとする解釈がみられる。また、他の事例として、園児が砂山を木の棒で掘りながら、しゃくとり虫が砂山を食べていく様子へ見立てていく過程について、最初は砂に汚れることを嫌う園児が素手の代わりに穴を掘る用具として棒を使用し、その後、しゃくとり虫への見立てへ変化したとし、状況に「かかわる」ことで、否定的な用具・材料の捉え方から肯定的なイメージの見立てへと変化したような解釈もみられる²¹。

2.3. 平成21～23年度の「自己表出」「自己発揮」「自己決定」

平成21～23年度は、「遊びをみつめる～『遊び』と『生きる力』～」をテーマとし、「ねらい」として、「生活の自立・心と体の健康などに関すること」「人とかかわり・自然やものとのかかわりに関すること」「主体性・創造性・協同性に関すること」の3つが示された²²。造形表現は「創造性」に直接関わるものといえる。年間指導計画として教育課程を3歳、4歳、5歳の3年間の各年を季節・月ごとに5期に分けている。これに沿い、実際の遊びを各期ごとに園内の建物と園庭の配置、その場の状況を文字とイラストで説明した環境の図や、「みんなで取り組みたいこと」とし、行事や季節に応じた活動も加えられている。また、場所や行事等から捉えられない保育者個人の看取りや見解を踏まえ、5領域の観点を含める園内の出来事を記述し、それをまとめた『遊び集』も発表した²³。

平成21～23年度の認識のモデルは、「自己表出」に始まり、自分なりの試行錯誤を通じ、「自己発揮」が可能となると、更には「より価値の高い自己発揮や友達との関わり方を求めて、試行錯誤して自己決定する」とある²⁴。「自己肯定感・かかわる力」は、各ステージごとにプロセスとして設定されている。第1ステージは、園児の「自己表出」が「安心感・信頼感」を持つことで「自己発揮」し、第2ステージにおいて「遊び込む」ことにより「人・もの」とかかわり、「試行錯誤（葛藤）」を経験する、第3ステージにおいてかかわり方を「自己決定」し、「達成感・充実感」を得るとしている。平成21～23年度の教育課程をみると、各期ごとの園内の図が表されており、園児の周辺環境構成に沿った造形表現に関連する項目に着目すると、例えば、室内の「製作」、砂場の「土遊び」、園庭の「水遊び」などがみられる²⁵。これまでのプロジェクトを基に、各期で定められてきた発達段階と造形表現の内容との対応関係の設定が行われているといえる。平成17年度と平成23年度の紀要に掲載された表から、園児と保育者の関係を考察すると、園児の「望ましい体験」と保育者の「教材・援助など」から、園児の「遊び」と保育者の「環境構成や援助の留意点について」へと変化しているといえる。

以上を基に附属園の教育課程について考察すると、平成17年度の表現領域を作成したものは、園の表現活動が未分化の状態から、年齢が高くなるに連れ小学校の図画工作科・音楽科・体育科・国語科に合わせ、次第に分化していくという理解が可能だろう。また、総合的な芸術分野として、美術・音楽・身体芸術・文学・演劇などの表現形式が渾然一体とした未分化なものとして設定されたという理解も可能だろう。これと比べて、平成21～23年度の教育課程は、表現領域が健康・環境・人間関係・言葉など他の領域と横断的に結びつきながら、子どもが保育者・保護者などの関係者らと関わる園生活の中で遊びが形成されていくという園文化に着目した特徴といえる。以上のことから、その間の平成18～20年度は、双方への橋渡し

の期間として考えられる。

3. 佐賀大学文化教育学部附属小学校の図画工作科と認識のプロセス

佐賀大学文化教育学部附属小学校は、平成8年度以降、複数の教科の授業を通じ組み合わせる単元を構成する統合単元学習という独自の学習法を提案・実用化していった。同内容の著書は、平成11年に明治図書から著書を発行した他、同年の2日間の同校の研究発表会は、終日、同学習法の発表のみという異例の盛り上がりを見せた²⁶。その後、同単元開発は、平成12～14年度まで総合的な学習の時間の実用化へ向け、別名義の学習となり発展的に解消した。以降、附属園との共同テーマに応じ、平成15～17年度、平成18～20年度、平成21～23年度と3期の開発プロジェクトが展開された。この間、図画工作科分野の研究担当者らにより教科独自の認識モデルが提案されており、3.では教材研究と共に考察していく。

3.1. 平成15～17年度の「感じる」「見つめる」「想う」「表す」「鑑賞する」

附属小では、平成8～10年度の3年間にかけ、独自の提案である統合単元学習の研究・開発が取り組みられ、次期の平成11～14年度の4年間のプロジェクトは、具体的な総合的な学習の時間の実用化へ向け、校内のカリキュラムとして活用するうえで、年間指導計画へと取り込む段階に入っている²⁷。その間の平成13～17年度は、附属小の全体方針の中で「表現」が重視された時期でもあった。まず、平成13～14年度の2年間、第3学年以降の児童に「学ばせたい」知識・技能の3本柱が立てられ、「調査・考察」「自己・他者理解」と共に、「表現・創造」が設定されている²⁸。この後の平成15～17年度の附属小の「学びが育つ学習環境デザイン」のプロジェクトは、児童の「学びの軌跡」の「活動過程」として、「探究」・「情報の共有」・「表現」に基づき、「価値あるものを『探究』し、『探究』したものを自分のものとして残したり第三者へ伝えたりするために『表現』する。『表現』したものをもとに、少人数や全体の場で練り合い『情報を共有』し合う」というプロセスも設定されている²⁹。

次に認識のプロセスに関して注目すると、平成8～10年度の統合単元学習が、教科内容とテーマの選定に重点が当てられたため、それを考慮し、翌9年度以降は、教育課程に児童の内面の状態を示す認識の流れがモデル化されている³⁰。この方針は、同校の図画工作科の研究の取り組みにも影響を及ぼしたといえ、次期の平成10～14年度の4年間のプロジェクトでは、児童の認識のプロセスが提案されている。それは、「課題把握（*平成11年度）／単元把握（*平成12～13年度）→発想・構想→表現→鑑賞」の4段階が活用されたものであり、最終年度の平成14年度の紀要をみると、最初の段階がなくなり「発想表現」「鑑賞」、もしくは、「発想・構想」「表現」「鑑賞」とされている³¹。翌平成15年度以降から附属園との連携が考えられるようになったとされる時期は、「造形教育を通して、『感じること』『観ること』『創ること』を体験的に学習する」ことが目指されている³²。そして幼児期を見据え、「子どもの心の内面」を想定し、感覚からイメージを持ち、表して鑑賞するという、一定の秩序をもった5段階「感じる→見つめる→想う→表す→鑑賞する」のプロセスが提案された³³。

それ以降、平成23年度までの8年間、このモデルをアレンジする形で各年度のテーマに応じたアプローチが提案されている。では、このモデルが現われた当初の具体的な活動の原理はどのようなものなのだろうか。平成15～17年度の3年間は、附属小の全体テーマ「学びが育つ学習環境デザイン」を受け、図画工作科の研究主題「自らの表現を切り拓いていく図画工作科学習」であった。提案された原理は、「学習過程の中に遊びのステップを考慮した『造形遊び体験』とz z z zあり、児童が直接感じ取ることができる、素材の体験の感じ取り方の広がりや深まりを期待したものが提案されている³⁴。ここでは、「主に感覚（五感）を揺さぶる活動」として「材料あそび」、「主題の形象化」として造形的な組み合わせを試行錯誤する

「操作あそび」、創作活動を豊かにしていく「表現あそび」が設定されている。その後、3年間、教材開発が行われる中、この3つのあそびの各アプローチは、それぞれに二次的なカテゴリーを持っており、次年度の平成16年度以降は、更に段階を経ていくプロセスを持つ仕組みを持つようなものとなっていった³⁵。この間の教材研究の対象学年をみると、比較的、各学年全体へ均等に取り組む意図がみられる。平成14年度の1学年「ねんどの山であそぼう」、平成15年度の2学年「がたで遊ぼう」と4学年「かみわざ発見」、平成16年度の4学年「光をとおして遊ぼう」、平成17年度（最終年度）は廃物を持ち寄り、組み合わせで工作物を創る6学年「エコロジー生物現わる！」の教材がある³⁶。また、最終年度の報告書には、3年間の教材研究の総括があり、全学年の教材が表にまとめられ、「造形遊び体験」の3種に応じて各学年の教材をリスト化している³⁷。

3.2. 平成18～20年度の「感じる」「見つめる・想う」「表す」「鑑賞する」

平成18～20年度の3年間の「学びがひらく教育の創造」のプロジェクトは、児童自らが学ぶ価値を自覚するうえで、「対象、他者、自己」へ向かう3つの「学び」として、「対象（もの・人・こと）との対話による自立的な学び」「他者との対話による協働的な学び」「自己との対話による内省的な学び」が提案された³⁸。図画工作科は、研究主題を「造形文化に親しみ、生活を豊かにする児童が育つ図画工作科学習」とした。前プロジェクトの省察として、「造形あそび体験」の「材料あそび」「操作あそび」「表現あそび」について、「遊びの要素を取り入れることで、様々な感動や思いを引き出す」点が評価できるが、新たな課題点として、「感動や思いがうまく表現につながらない」ことから、「造形的な『表現』へと結びつけるための鑑賞による「造形的なよさ」を理解するため、「造形の要素」の「色・線・形・濃淡・質感・構図」について3つの側面が設定されている³⁹。それは、「美的側面（対象の造形物の色や形の美しさ）」「機能的側面（形や質感の違いによる構造）」「社会的側面（利用する社会背景や環境）」の3つを捉える活動である⁴⁰。平成18年度の1年目は、実際の帽子の機能を理解し、それを応用し、紙粘土や画用紙による模型づくりを扱う4学年の教材があり、授業に「日常の身近にある造形物にふれることで、ものの見方や考え方を変える「ひらめきタイム」が導入された⁴¹。同年度は、「子どもの心の内面」のプロセスがみられないが、次年度以降にあらわれ、平成19～平成20年度まで「感じる」→「見つめる・想う」→「表す」→「鑑賞する」と、2段階目が一つになり4段階となっている⁴²。平成19年度の題材をみると、4学年「附属小学校緑化計画～校内花咲プロジェクト～」とあり、実際の花を観察し描写して各側面を捉え、それを基に色紙を切り立体的な造形物を創作するものである⁴³。「表す」段階の展開中に「他者の作品を鑑賞したり意見交流することで、たくさんの造形的なよさを共有し合う」とする、「自分の表現を見つめ直す」「鑑賞交流タイム」が導入された⁴⁴。平成20年度は、日常生活の対象などの周辺環境への理解が主となり、教材として3学年「3の2の守り神をつくろう！～みんなの願いがこめられたトーテムポールへ～」により、身のまわりの物に創作した物を付け加える教材へと続いている⁴⁵。ここでは、「表す」段階に「実生活の中にある造形物との関わりを深めることができるよう」に「表現ヒントタイム」が設定されている⁴⁶。この中学年における「表す」の表現重視から鑑賞重視への移行をきっかけにして、翌年以降、低学年にも「鑑賞」が重視されることになる。

3.3. 平成21～23年度「感じる・見つめる・想う」「表す」「鑑賞する（活用する）」

平成21～23年度の3年間の「未来への架け橋を築く教育の創造」のプロジェクトは、学校全体の取り組みとして、児童自身が独自の学びをものにする「自己智」に基づいた授業内での「教材化」を図るうえで、「経験知」「教科知」「内省知」の3つが各教科ごとに設定されている⁴⁷。図画工作科では、「地域とかかわり、いきいきと造形活動に挑む児童の育成」とし、児童が近隣の生活地域での造形表現を取り入れて表現するうえで、「自己智」の3つの特性を、「経験知 日常生活や前題材までに積み重ねてきた造形体験そのもの

や、それを基盤にしてはたらく直感」,「教科知 本題材の造形活動において培われていくもの(発想や構想の広がり,それを表現する技能,鑑賞の能力等)」,「内省知 自他の評価を通して確認した自らの表現の造形的なよさや見通し,新たな造形活動への期待と意欲」として設定している⁴⁸。この3年間のプロジェクトでは,全教材,2学年が対象となっている。平成21年度は,「自分の表現の造形的よさを再確認し新たな表現意欲を高める」ために,「表す」段階に,地域の人を交えた「コラボトーク活動」が教材化されている⁴⁹。2学年「ようち園のお友だちと大きなゆめをえがこう」は,実際の附属園の年長児と共に園内の壁画を想像して描くうえで,表現の段階中に園児やその保護者らと対話を行う「コラボトーク」が取り入れられている⁵⁰。平成22年度の2学年「しゃちっ子バルーン通りに ぼくたち わたしたちとの夢をとばそう」は,「身近な地域の造形物のよさを語り合う『アートウォッチング活動』」が取り入れられ,地域の行事として河川敷で毎年開催される世界バルーン大会を象徴する町のオブジェを観察し,その造形的な特徴を生かして児童たちも作品を作り町内に展示している⁵¹。平成23年度の2学年「『ゆめのさんぼみち』へようこそ」は,学校近くの城跡公園の道に合うものを創作し,同地に展示するうえで,「地域の空間や場と自らの表現活動を照らし合わせ,それぞれの良さを引き出す『マッチング活動』」が行われた⁵²。平成22~平成23年度の「アートウォッチング活動」と「マッチング活動」の認識のプロセスをみると,「感じる・見つめる・想う」が一つになった後,「表す」,「鑑賞する/活用する」,と続く3段階となっている。

以上の考察によると,附属小の連続性を持つ認識のプロセスのモデルは,活用されていくに連れ,年度ごとに各段階が統合され短縮されていったといえる。平成15~17年度当初の「造形あそび活動」は,「感じる」「見つめる」「想う」「表す」「鑑賞」の5段階において,おおよそ「材料あそび」が「感じる」へ,「操作あそび」が「想う」へ,「表現あそび」が「表す」へ,それぞれ該当していたといえる。よって,同小の認識のプロセスの特性は,表現から鑑賞へと重点を移行すると共に,「感じる」「見つめる」「想う」が統合されていく,という関連性がみられる。このことから,平成18~20年度の「表す」は,「鑑賞」を重視していく中での過渡期といえる。

4. 佐賀大学文化教育学部附属小学校の生活科の認識のプロセス

ここでは,これまで考察してきた附属小と附属園の各3年間ごとのプロジェクト期間に沿い,附属小の生活科の認識のモデルを用いた教育課程がどのような役割を果たしているのかについて考察する。特に,同科のプロセスの形成過程において,同時期の造形表現・図画工作科のプロセスの関わり方を考察することにより明らかにする。

4.1. 平成15~17年度の生活科の「子どもの気づきのプロセス」

平成15~17年度間の附属小の生活科は,「自ら生活を拓いていく子どもが育つ生活科学習」をテーマとして,「自己の内に生まれる思いや願いをふくらませ,その実現を目指してよりよく問題を解決していこうとする力を育てていくことが一層求められている」とあり,「新たな気づきを生み出すサイクルを生かした学習過程」が提案されている⁵³。まず,「であう」段階「対象と出会い,体験や活動を行うことで活動へのイメージを持つ段階」から始まり,「みとおす」段階「出会いの体験をもとに,身近な人から情報収集したり一緒に活動したり(ふれあいタイム)して,次の活動に向けてのイメージを明らかにし,見通しを持つ段階」,「いどむ」段階「ふれあいタイムをもとに,改良や付け加えなどをして,さらに自分がやりたい活動にチャレンジし,いどむ」,最後に「いかす」段階「新たな思いや願いを,身近な生活場面での新たな活動に生かす場面」となっている。1学年「すてきな音のおくりもの『すずむしさん』をそだてよう」は,音楽を図工に関連付けており,「6年生に自分の活動を絵やペーパーサートなどにして伝え『音

のおくりもの』をプレゼントする『すずむしパーティー』を設定する」ものとしている⁵⁴。以下に同時期の3つの認識のモデルを比べる。

○図画工作科（附属小）／「感じる」→「見つめる」→「想う」→「表す」→「鑑賞」

●生活科（附属小）／「であう」→「みとおす」→「いどむ」→「いかす」

○造形表現（附属園）／「表出」→「受容」→「調整」→「自信」

附属小の「感じる」と附属園の「受容」、同小の「表す」と同園の「表出」に共通点がみられるが、生活科のプロセスの各項目は、双方と共通点を持たず、むしろ、出会いから対象を受け止め、見通しを持って活動に取り組む一連の流れが見て取れ、それが類似点といえる。よって、生活科は双方の全体構造の捉え方のみの関わりに留まり、プロセスの各項目そのものとの接点を持たず、そのことから双方の特性が拮抗した状態を保ち続けるはたらきを持つといえる。このことから生活科を基準に造形表現と図画工作科の教育課程を比べると、双方の教科の特性が対応関係を持ちつつも、互いの独自性を両立するよう調節されているといえる。

平成17年度の附属園の表現領域の各分野の捉え方から附属小の教科との接続を解釈した場合、教科に準ずるものとして領域との対応関係がみられ、図画工作科／造形的表現、音楽科／音楽的表現、体育科／身体的表現、国語科／言語的表現、生活科・特別活動の時間／複合的表現・自然や自然物に関係する表現、といえる。一方で附属小の図画工作科の教育課程の教材配列に沿った捉え方により附属園の側を解釈した場合、最初が泥・粘土などの水溶性の教材により始まり、最後が総合的な材料の扱いとして終わるという共通点がみられる。それは、附属小の最初の第2学年「がたで遊ぼう」と最後の第6学年「エコロジー生物現わる！」、附属園の最初の3歳児「造形的表現の内容:泥や水に親しむ」と最後の5歳児「雑材や身の周りのものを使って自分達のイメージに沿ったものを考えながら、遊びや劇など生活に必要なものをつくる」である。

ここでは、生活科の認識のプロセスが造形表現と図画工作科の双方の類似を示す全体の枠組みを持ちつつも、具体的な関係が絶たれることで、附属園と附属小の双方のプロセスの相関関係の程度の度合いを調節しているといえる。

4.2. 平成18～20年度の生活科の「子どもの気付きの様相」

平成18～20年度の3年間は、「共に楽しい生活を創り出す子どもが育つ生活科学習」とし、1年目の生活科の研究担当は前述の大場・菱田・波多野に共通する「あらわし」として表現を捉えるモデルを採用しており、「対象とのかかわりの深さと子どもの気付きの様相」が「浅い」から「深い」へ向かう「直感的な気付き（対象との出会いから生まれた気付き）」に始まり、次いで「実感的な気付き（最初の試行錯誤から生まれた気付き）」へと進み、「共感的な気付き（友だちとの交流から得られる気付き）」、「価値ある気付き（自らの意図的な活動から得られる気付き）」のプロセスを用いている⁵⁵。このプロセスについて創作活動を例として説明しており、具体的な教材研究の掲載がないことから以下に少し長いが抜粋する。

「自然物で物を作って遊ぶ場合、子どもは、試行錯誤をしながら物を作り始める。その過程で『どうしてうまく作れない、作ってもうまく遊べない』などの問題が生じてくる。また、こんな『作り方がいい、こう使うと楽しい』など最初に自分が対象と関わって得られる『実感的な気付き』を持つ。このような問題点や気付きを交流することで、『こうすればいい、こんな工夫をしてみよう、こうやって遊ぶと楽しくなる』など、友だちと共に楽しさを追求し共有することによって得られる対象への『共感的

な気付き』を持つことができる。』⁵⁶

同研究期間の翌年以降の生活科の案をみると、2～3年目の平成19～20年度の紀要には、「気付きのプロセス」に一部変更がみられ、「思い願い」→「直感的な気付き」→「共感的な気付き」→「実感的な気付き（*再認識とされている）」→「明確な気付き」→「価値ある気付き」の6段階が設定されている⁵⁷。これを応用した2学年「見つけよう、つたえよう、光るどろだんごのひ・み・つ」では、同学年が1学年に泥団子の作り方を教える教材が提案されている⁵⁸。以下に同時期の3つの認識のモデルを比べる。

- 図画工作科（附属小）／「感じる」→「見つめる・想う」→「表す」→「鑑賞」
- 生活科（附属小）／「思い願い」→「直感的な気付き」→「共感的な気付き」→「実感的な気付き（*再認識とされている）」→「明確な気付き」→「価値ある気付き」
- 造形表現（附属園）／「自己肯定感→かかわる力→学び」、及び「学び→自己肯定感←かかわる力←学び」

生活科のプロセスの形成過程において「共感的な気付き」が、同園のプロセスの「かかわる力」と類似しており、また、同科の「思い」が同小の図工科のプロセスの「想う」と類似している。よって、生活科のプロセスは形成過程中、生活科そのものの特性に加え、双方の特性も同時に取り込むことで、双方を媒介する役割を果たしているといえる。

この生活科の役割を基に双方の教材を扱ううえの理念に着目すると、どちらか一方に共通する特性に着目することで、どちらか一方のみの特性が顕現化することが分かる。附属小は、前掲したように造形的な3機能のよさを「想う」段階において着目していることから、この観点を基に生活科の価値ある「気付き」へ到達するまでのプロセスに対応させると、「直感的」／「美的」、「共感的」／「社会的」、「実感的」／「機能的」の意味付けが現われる。一方で、附属園の「かかわる力」と生活科の「共感的な気付き」の類似点を基に、プロセスに対応させると、「自己肯定感」／「直感的な気付き」、「学び」／「実感的な気付き」の意味付けが現われる。よって、生活科のプロセスは、その形成過程中、附属園の造形表現と附属小の図画工作科のどちらか一方の特性に合わせて意味を把握できる択一的な関連付けが可能といえる。

4.3. 平成21～23年度の生活科の連携の機能

平成21～23年度の生活科のテーマは、「生活に働きかけ続ける子どもが育つ生活科学習」であり、同年度の全体のテーマである「経験知」「内省知」「教科知」を受け、「学習過程を『みつめる（経験知の明確化）』『つかむ（内省知による経験知の選出）』『おこなう（内省知により経験知へ付加・修正、獲得した教科知の表出）』『いかす（*図はあるが説明文がない。類似した図を他の図と比べてみると、“内省知による教科知の表出と選出”か）』としている⁵⁹。平成23年度の教材の第2学年「うごくおもちゃを作ってあそぼう！」は、児童がこれまで制作したことのある動くおもちゃを更に「よりよいおもちゃ」として作る、あるいは「よりよい遊び」にするための「活動で得た気付きをこれまでの経験とを比べながら活動していく」とある⁶⁰。関連して、中学年以降の総合的な学習の時間には、3学年「図工パワーで呉服町商店街を元気に盛りあげよう！」があり、商店街活性化のために図画工作科で学習した内容を生かすものであり、低学年の図工を扱う生活科と同様の傾向がうかがえる⁶¹。以下に同時期の3つの認識のモデルを比べる。

- 図画工作科（附属小）／「感じる」→「見つめる・想う→表す」→「鑑賞・活用する」
- 生活科（附属小）／「みつめる（経験知の明確化）」→「つかむ（内省知による経験知の選出）」→「お

こなう（内省知により経験知へ付加・修正，獲得した教科知の表出）」→「いかす “*筆者記述：内省知による教科知の表出と選出”」

○造形表現（附属園）／「自己表出→自己発揮」（安心感・信頼感）←「遊び込む」（負の経験）→「自己決定」（達成感・充実感）

附属小の図画工作科と生活科のプロセスを比べると，下線部の「見つめる」と「みつめる」，「活用する」と「いかす」が類似している。また，附属園の「経験」や「表出」は，生活科の「自己決定」や「選出」と類似している。ここでは，生活科のプロセスの各項目が双方と異なる独自の特性を持たず，双方の特性のみを交互に同程度含むことにより，双方が重なり合う重層の場となっている。

同年度は，身近な空間や地域の造形物がテーマであり，附属園の環境図の特性と附属小の近隣の市町の公園の特徴をより生かし，時間・場所・行事を軸に教程化した時期といえる。図画工作科は，身近な地域の人や物との関わりを持つうで生活科のような特徴があり，逆に生活科は，動くおもちゃ作りなど造形表現や図画工作の特徴を持っている。附属園の造形表現にも園生活の場として『遊び集』などによる普段の時間・場所・主題の固定概念により捉えられない生活科に共通するものがあり，製作などが環境を構成するものとして位置付けられている。

ここでは，生活科が独自の特性を持たない中，双方の教科の特性のみを同程度持つことで，双方の教科の特性を同時に顕現化させる，重層した関係を築いているといえる。よって，生活科のプロセス全体における項目が造形表現・図工科により構成されることで，双方の境界が定かでない状態を築いているともいえる。

5. おわりに

以上において，佐賀大学文化教育学部附属幼稚園の造形表現と小学校の図画工作の双方の認識のプロセスのモデルを基にした教育課程について考察し，双方を関連付けるうで，附属小の生活科の役割について考察してきた。まず，附属園において，自己形成や自己肯定感を高めるうで，表現領域の造形分野の教育課程，及び環境図や保育マップの形式について考察してきた。次に，附属小の図画工作科では，平成15年度以降，同一の認識のプロセスのモデルが変容しながら，表現から鑑賞へと重点が置かれて行く経過について考察してきた。最後に以上を基に附属小の生活科の認識のモデルを基に，造形表現と図画工作科の双方の教育課程が関係するうで，果たす役割について考察してきた。以下，本研究で明らかとなった生活科の3つの役割についてまとめる。

①造形表現と図画工作科の教育課程が独自性を維持し，互いの相関関係を調節する役割

造形表現と図画工作科の双方の教育課程に共通する項目が見受けられるが，生活科がそれを持たず，認識のプロセス全体の枠組みのみを有し，関連付けることで，両教科・領域の独自性が維持され，双方は相対化した状態といえる。幼稚園と小学校が互いの独自性を維持しつつも，生活科が双方の特徴を間接的に結びつけた状態といえる。平成15～17年度の造形表現と図画工作科は，低年齢から高年齢へ向けた教材配列の中で，材料と造形的な操作を中心とした単一のものからより複数のものへと発展していく内容について共通点がみられた。だが，生活科が双方の各項目との共通点を持たず，プロセス全体の枠組みのみ，共通点を持つことで相関関係を調節する役割をとっていたといえる。

②造形表現と図画工作科の教育課程の教科の特性がどちらか一方を顕現化するうで，択一化した状態を媒介する役割

造形表現の図画工作科の双方の教育課程が別々に生活科と接続する項目が見受けられるうえ、生活科そのものも独自の教科の特性を持つことから、幼稚園から小学校の生活科へ、生活科（小学校低学年）から小学校中学年へ、教科同士が生活科を基に系統付けられつつも、分割して捉えられるものといえる。生活科の「直感的」「共感的」「実感的」の3つの気付きへの意味付けについて、附属小は「美的」「社会的」「機能的」があり、附属園は「自己肯定感」「かかわる力」「学び」がみられた。ここでは、生活科の認識のプロセスの各項目が、附属小と附属園のどちらか一方のみの視点から意味の把握を可能とすることから、どちらか一方の特性を顕現化する機能を果たすうえで、択一化して扱うことで双方の特性を媒介する役割といえる。

③造形表現と図画工作科の教育課程の教科の特性が双方を同時に顕現化するうえで、重層化した状態を代用する役割

生活科のプロセス自体は独自の特性を持たず、造形表現と図画工作科の双方のプロセスの項目を交互に同程度有することで、双方の特性の代わりとなる代用的なはたらきを果たすものである。平成21～23年度の図画工作科と造形表現は、共に子どもに身近な周辺環境に基づいた表現活動であったが、生活科において双方の教科の特性を同程度持つことで、双方の特性に取って代わるものといえる。ここでは、造形表現と図画工作科の教育課程が生活科の中で重なり合うことで重層化し、教科同士の特徴の相違点の境界を曖昧にしつつ、双方の教科の特性を代用する役割といえる。

註

- ¹ 關浩和「教育課程における生活科の存在意義—比較・分類思考形成をめざす生活科授業に—」『社会系教科教育学研究』第20号、社会系教科教育学会、平成20年、11-20頁。
- ² 同上、12頁。
- ³ 加納誠司「幼小の連携・接続における生活科の果たす役割と可能性」『教職キャリアセンター紀要』第2巻、平成29年、13頁。ここでは、安彦忠彦「子どもたちに必要な『考える力』とは何か 教育の立場から —『考える力』を育てるときの留意点」『児童心理』第869号、金子書房、平成19年、34頁を基にしている。
- ⁴ 松下明生「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」『柳城こども学研究』第1号、名古屋柳城短期大学幼児教育・保育研究会、令和元年、15-29頁。
- ⁵ 同上、21頁。
- ⁶ 横田咲樹・高橋敏之「造形遊びの視点から見た幼児造形教育と小学校図画工作科教育の接続の課題—幼児教育関係告示文・領域『表現』と『小学校学習指導要領解説図画工作科編』を中心にして—」『美術教育学研究』第53号、大学美術教育学会、令和3年、318頁。
- ⁷ 同上。ここでは、大江登美子「幼児教育と小学校教育の接続の視点による『造形遊び』の意義の考察」『佐賀女子短期大学研究紀要』第52号、佐賀女子短期大学、平成27年、52頁を基にしている。
- ⁸ 菱田尚子「気付きの質を高める手立てとしての表現活動に関する一考察」『生活科・総合的学習研究』第6号、平成19年、89-96頁。菱田尚子「生活科における表現活動に関する研究—上越市立高志小学校の生活科における表現活動の実践事例の分析から—」『生活科・総合的学習研究』第7号、平成20年、105-114頁。ここでは、大場牧夫『表現原論—幼児の「あrawし」と領域「表現」萌林書林、平成8年、158-190頁を基にしている。
- ⁹ 波多野健二「生活科における表現活動の可能性」『佛教大学教育学部学会紀要』第10号、平成23年、154頁。
- ¹⁰ 佐賀大学文化教育学部附属幼稚園『第8集 研究紀要 心を通わせながら生活する子供を育てる—幼児の心の読み取りと援助—』佐賀大学文化教育学部附属幼稚園、平成12年。
- ¹¹ 同上、3頁。
- ¹² 同上、74頁。
- ¹³ 佐賀大学文化教育学部附属幼稚園『第9集 研究紀要 発達の諸側面の捉え方と教育課程との関連について—自己表出の在り方と自我形成の課程を、初等教育全体を見通して考える—』佐賀大学文化教育学部附属幼稚園、平成15年。
- ¹⁴ 同上、3頁。「本園の捉える望ましい自我、及び望ましい自我形成について」69-71頁。「参考資料 望ましい自我の育ちの

道筋]

- ¹⁵ 佐賀大学文化教育学部附属幼稚園『第10集 研究紀要 豊かな学びが育つ遊びの環境デザインを考える』佐賀大学文化教育学部附属幼稚園, 平成17年.
- ¹⁶ 同上, 55-74頁.「表現年間計画・各期の細案」
- ¹⁷ 佐賀大学文化教育学部附属幼稚園『第11集 研究紀要 佐賀大学文化教育学部・附属学校園共同研究テーマ『学びをひろく教育の創造 「幼児期の学びを拓く保育の創造」一遊びや友達の中で育む かかわる力と自己肯定感一』佐賀大学文化教育学部附属幼稚園, 平成20年.
- ¹⁸ 同上, 6頁. 鯨岡峻・鯨岡和子『保育のためのエピソード記述入門』ミネルバ書房, 2007年.を基に「『背景』『事例』『考察』に分けて書く」, 「考察」の部分, 「『幼児の理解』『学びが拓かれるポイント』『かかわる力と自己肯定感』『保育者の気持ちと省察』」の4項目で書いたという。また, 詳しくは, 同上7頁.「鯨岡が述べるように『子どもの「あるがまま」を主体のすることとしてしっかり受け止めながら, 自分も主体としての思いをていねいに返して』(前述『保育のためのエピソード記述入門』p9), 『保育者のさまざまな思いや対応の機微を保育の場の「あるがまま」としてていねいに描き出し, それを通して自分の保育を振り返ってみる』(前述p9) ことが大切だと考えたからである。」とある.
- ¹⁹ 同上, 4頁.
- ²⁰ 同上, 26-27頁.「エピソード事例⑦ みなみ『包んで, 差し出す』」「みなみは製作でも特徴的な表出をした。3年間の製作物でもっとも多い物が, 保育室にある色々な紙やテープを丸めて何かで『包んだもの』である。「みなみの製作活動は一見何を作っているのか理解しがたいが, みなみにとっては発達に必要な意味のある活動であり, 自己表現や自己発揮の方法であったのだろう。」
- ²¹ 同上, 43頁.「腹ぺこ虫!」「けいたの様子を見てみると, ただひたすらに楠の枝(長さ20センチくらい)を片手で持って上下に動かしている。」「そんなに面白いものかと思ひ, 私も近くの楠の枝を持って, けいたと同じことをやってみた。」「私にけいたは『これ, いっぱい, 砂, 食べるよ。腹ぺこなんだよ』と説明した。」「土が手で触れられないので, 枝で触っているうちに『腹ぺこ虫』を思いついたようだ。」
- ²² 佐賀大学文化教育学部附属幼稚園『第12集 研究紀要 佐賀大学文化教育学部・附属学校園共同研究テーマ「学びをひろく教育の創造」一遊びをみつめる「遊び」と「生きる力」一』佐賀大学文化教育学部附属幼稚園, 平成23年.
- ²³ 佐賀大学文化教育学部附属幼稚園『遊び集』佐賀大学文化教育学部附属幼稚園, 平成24年.
- ²⁴ 同上, 6-7頁.
- ²⁵ 同上, 10-70頁. 3~5歳の各1年間をI~V期に分割したうえで, 各期ごとに子どもの「遊び」と保育者の「環境構成や援助の留意点について」が2頁づつある.
- ²⁶ 佐賀大学文化教育学部附属小学校『学びの文化を生み出す統合単元学習』明治図書, 平成11年.
- ²⁷ 附属小の「統合単元学習」が開発され総合的な学習の時間として実用化されるまでのプロジェクト期間は, 変則的であり, 平成7~8年度の2年間「豊かな学びを培う教育の創造」, 平成9~10年の2年間「学びの文化を生み出す統合単元学習」, 平成11~14年度の4年間「学びの文化を生み出す教育の創造」となっている。以降, 平成15年度から3年ごととなる。
- ²⁸ 佐賀大学文化教育学部附属小学校『学びの文化を生み出す教育の創造(3年次)』佐賀大学文化教育学部附属小学校, 平成13年, 96頁.
- ²⁹ 佐賀大学文化教育学部附属小学校『学びが育つ学習環境デザインの研究(1年次)』佐賀大学文化教育学部附属小学校, 平成15年, 4頁.
- ³⁰ 佐賀大学文化教育学部附属小学校『学びの文化を生み出す統合単元学習(2年次)』佐賀大学文化教育学部附属小学校, 平成10年, 2頁.「第二次統合単元学習の展開(平成9年度~)」「学びの核をなすものは, 教科構造ではなく, 経験でもなく児童の認識ではないかととらえた。」3頁「第二次統合単元学習の深化」「児童がどんな学びへの願いを把握し, かつ児童にどんな力を備えてほしいかという教師の願いを重ね合わせる。ここから学習が展開し, 児童の自らの学びが始まる。児童の内でも育つ認識を重視し, そこから共有化できるものへと深化させたい。」
- ³¹ 佐賀大学文化教育学部附属小学校『学びの文化を生み出す教育の創造(1年次)』佐賀大学文化教育学部附属小学校, 平成11年, 59頁. 佐賀大学文化教育学部附属小学校『(平成12年度 附属小学校 研究発表会) 研究主題「学びの文化を生み出す教育の創造」(2年次) 学習指導案集』佐賀大学文化教育学部附属小学校, 平成12年, 96頁. 佐賀大学文化教育学部附属小学校『(平成13年度 附属小学校 研究発表会) 研究主題「学びの文化を生み出す教育の創造」(3年次) 学習指導案集』佐賀大学文化教育学部附属小学校, 平成10年, 2頁. 平成13年, 66頁. 佐賀大学文化教育学部附属小学校『学びの文化を生み出す教育の創造(最終年次)』佐賀大学文化教育学部附属小学校, 平成14年, 84-85頁, 179頁.
- ³² 佐賀大学文化教育学部附属小学校『学びが育つ学習環境デザインの研究(1年次)』佐賀大学文化教育学部附属小学校, 平

- 成15年, 34頁.
- ³³ 同上, 35-37頁.
- ³⁴ 同上, 36-37頁.
- ³⁵ 佐賀大学文化教育学部附属小学校『学びが育つ学習環境デザインの研究(2年次)』佐賀大学文化教育学部附属小学校, 平成16年, 56頁。「材料あそび」は「ステップ1 思いのままに遊ぶ。五感で楽しむ。」「ステップ2 全身を使う。状態を変化させる。」「ステップ3 想像をはたかせながら遊ぶ。」「操作あそび」は「ステップ1 材料を並べる, 積む, 重ねる。」「ステップ2 変形させる。組み合わせる。」「ステップ3 平面⇔立体にする。構成する。」「表現あそび」は「いろいろな材料・技法に関心を持って遊ぶ。」「ステップ2 連想して遊ぶ。」「ステップ3 ストーリー性のある遊びをする。創造的な遊びをする。」
- ³⁶ 佐賀大学文化教育学部附属小学校『学びが育つ学習環境デザインの研究(1年次)』「かみわざ発見」103-104頁, 「がたで遊ぼう」135-140頁。佐賀大学文化教育学部附属小学校『学びが育つ学習環境デザインの研究(2年次)』, 57-61頁。佐賀大学文化教育学部附属小学校『学びが育つ学習環境デザインの研究(最終年次)』佐賀大学文化教育学部附属小学校, 平成17年, 68-70頁.
- ³⁷ 佐賀大学文化教育学部附属小学校『学びが育つ学習環境デザインの研究(最終年次)』, 71頁.
- ³⁸ 佐賀大学文化教育学部附属小学校『学びをひらく教育の創造(1年次) — 児童自らが学ぶ価値を自覚する「対象, 他者, 自己との対話」 —』佐賀大学文化教育学部附属小学校, 平成18年, 3-4頁.
- ³⁹ 同上, 42頁.
- ⁴⁰ 同上, 43頁.
- ⁴¹ 同上.
- ⁴² 佐賀大学文化教育学部附属小学校『学びをひらく教育の創造(2年次) — 児童自らが学ぶ価値を自覚する「対象, 他者, 自己との対話」 —』佐賀大学文化教育学部附属小学校, 平成19年, 49頁.
- ⁴³ 同上, 50-55頁.
- ⁴⁴ 同上, 49頁.
- ⁴⁵ 佐賀大学文化教育学部附属小学校『学びをひらく教育の創造(最終年次) — 児童自らが学ぶ価値を自覚する「対象, 他者, 自己との対話」 —』佐賀大学文化教育学部附属小学校, 平成20年, 52-57頁.
- ⁴⁶ 同上, 51頁.
- ⁴⁷ 佐賀大学文化教育学部附属小学校『未来への架け橋を築く教育の創造(1年次) — 「経験知」「教科知」「内省知」のネットワークをいかした学びをめざして —』佐賀大学文化教育学部附属小学校, 平成21年, 3-4頁.
- ⁴⁸ 同上, 53頁.
- ⁴⁹ 同上, 54頁.
- ⁵⁰ 同上, 55-60頁.
- ⁵¹ 佐賀大学文化教育学部附属小学校『未来への架け橋を築く教育の創造(2年次) — 「経験知」「教科知」「内省知」のネットワークをいかした学びをめざして —』佐賀大学文化教育学部附属小学校, 平成22年, 52-59頁.
- ⁵² 佐賀大学文化教育学部附属小学校『未来への架け橋を築く教育の創造(3年次) — 「経験知」「教科知」「内省知」のネットワークをいかした学びをめざして —』佐賀大学文化教育学部附属小学校, 平成23年, 64-71頁.
- ⁵³ 佐賀大学文化教育学部附属小学校『学びが育つ学習環境デザインの研究(1年次)』, 26-29頁.
- ⁵⁴ 同上, 77-80頁.
- ⁵⁵ 佐賀大学文化教育学部附属小学校『学びをひらく教育の創造(1年次) — 児童自らが学ぶ価値を自覚する「対象, 他者, 自己との対話」 —』, 34-35頁.
- ⁵⁶ 同上, 35頁.
- ⁵⁷ 佐賀大学文化教育学部附属小学校『学びをひらく教育の創造(2年次) — 児童自らが学ぶ価値を自覚する「対象, 他者, 自己との対話」 —』, 82-84頁.
- ⁵⁸ 同上, 36-41頁.
- ⁵⁹ 佐賀大学文化教育学部附属小学校『未来への架け橋を築く教育の創造(1年次) — 「経験知」「教科知」「内省知」のネットワークをいかした学びをめざして —』, 37-44頁.
- ⁶⁰ 佐賀大学文化教育学部附属小学校『学びが育つ学習環境デザインの研究(最終年次)』, 50-55頁.
- ⁶¹ 同上, 94-103頁.