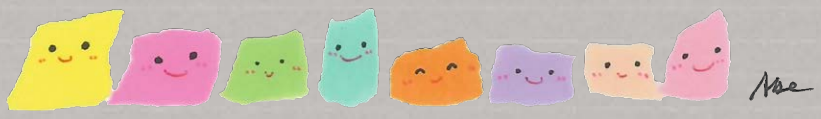
日文 教授用資料

学びとしての図画工作

題材のABC

文・絵　阿部宏行



本資料は，一般社団法人教科書協会
「教科書発行者行動規範」に則り，
配布を許可されているものです。

日文の実践事例、教科情報
詳しくはWebへ！ 日文 検索

未来をになう子どもたちへ
日本文教出版

はじめに

子どもが見える 授業が見える 先生になりたい

この「題材のABC」は，日頃から図画工作の授業で悩んでいる先生に向けて，平成29年告示の学習指導要領の趣旨に沿って，題材をどのようにつくるとよいのかを示した冊子です。

新学習指導要領の趣旨として「授業改善」が大きく取り上げられています。授業改善の鍵は，題材にあります。

これまで子どもたちに漫然と題材を提案し，作品をつくらせていたという先生が，子どもに何を身に付けさせるためにどんな授業をしたらよいのかを自覚したとき，授業改善がスタートします。

題材は，先生から子どもたちに贈る「ギフト」です。ギフトは相手のことを考えて贈るものです。その題材ではどんな喜びと出会えるか，そこからどんな新しい自分と出会えるか，どんな世界が広がるかなどを考えつつ，ギフトを開けて喜ぶ子どもの姿を想像しながら行うのが，題材開発や授業の設定・展開を考える教材研究です。

料理に例えると，まず美味しさ（面白さ）が大切です。でも栄養も重要です。美味しく食べて，健康な体になる栄養（育成する資質・能力）がバランスよく含まれているのが理想です。また，相手の好みや食べやすさなど，相手側に立った調理方法や，盛り付ける器の形や色，食卓の配置などにも配慮するなど，様々なことを考えてつくることになります。

題材においては子どもの表現の発達を踏まえて，学習指導要領に示された〈指導事項〉とそれを実現するための指導の計画を材料として，どんなものをつくりあげるのか，先生の創意と工夫が求められています。大切なのは先生の想像力です。

図工＝「絵をかく」という固定的な概念に縛られていると，子どもは全く見えなくなってしまいます。また，子どもに「かかせる」「教える」など，先生側からの一方的な指導観では子どもの学びは見えません。子どもを「見ている」先生から子どもが「見えている」先生になるための教材研究です。

さあ，子どもの姿を思い浮かべるところから，教材研究が始まります。

子どもが見える・授業が見える先生の授業から生まれる子どもの姿や作品には，子ども一人一人の思いを見て取ることができます。

【参考文献】宮内愛「授業実践小学校 ここに，ある」『教育美術 No.879』2015/9
佐伯胖『幼児教育へのいざない』UP選書208　東京大学出版　2001

はじめに……1

1時間目　題材について考えよう

題材って何だろう……4
育てたい資質・能力を考えよう　知識及び技能……5
育てたい資質・能力を考えよう　思考力，判断力，表現力等……6
育てたい資質・能力を考えよう　学びに向かう力，人間性等……7
指導する事項って？……8
資質・能力の三つの柱と，目標・指導する事項の関係……9
領域や「内容のまとまり」をバランスよく……10
授業改善の視点で題材を見直す……11
コラム 1　みんなちがって みんないい……12

2時間目　題材づくりのポイント

子どもの姿と〈指導事項〉……14
子どもの姿を想定して考える指導の計画……15
学習指導案で共有しよう……16
わくわく感を大切に……17
「わくわく」を具体的に提案する……18
指示・説明は三つにまとめる……19
見守る指導 共感する指導……20
いっしょに後片付け 次への準備……21
子どものよさや可能性をとらえるのが評価……22
成長の証としての作品……23
最終チェックポイント……24
コラム 2　子どもの活動から見えること……25
コラム 3　「つくりたいこと」「つくりたいもの」は同じ？……26

3時間目　事例で考えよう

①子ども理解を踏まえた〈指導事項〉の設定……28
コラム 4　「造形遊びをする活動」と「絵や立体，工作に表す活動」の違い……29
②造形遊びをする活動を例にした学習指導案……30
絵や立体，工作に表す活動を例にした学習指導案……31
③授業実践の記録から……32
④子どもの学びと資質・能力の表れ……33
コラム 5　「これは面白い」は学習「好き」は評価「もっと好きに」は指導……34

4時間目　子どもが見える題材にするために

「子どもは，大きくのびのびとかく」という迷信……36
画用紙の「余白恐怖症」，本当は先生にある……37
「見ながらかくとかける」という先生の自己暗示……38
鉛筆・油性ペン・色塗りのコンクール用の指導……39
記憶を想像で再構成してできる絵ってどんな絵？……40
「立体をかいた絵」と「立体の写真を写した絵」は同じ？……41
子どもの絵ってなんだろう？……42
大人と子どもの鑑賞の違いを踏まえて……43
子どもの表情から「思い」を読み解く先生のまなざし……44
子どもの心を傷付けている罵声や怒号の指導……45
コラム 6　子どもに「抽象画をかこう」という無理……46

おわりに……47

１時間目

題材について考えよう

題材って何だろう

■授業改善の鍵となる題材

平成29年3月に告示された学習指導要領の解説には，学習指導要領に示した内容を題材として子どもたちに提示し，「資質・能力[1)]の育成を目指す」とあります。その後に，「題材とは，目標及び内容の具現化を目指す内容や時間のまとまり」であると続きます。

題材は，子どもたちへ資質・能力を入れて渡す先生からの贈りものです。つまり，題材を考えるとき，「子どもが興味をもち，意欲的に活動できるか」ということはもちろん，「この活動を通して，育みたい資質・能力は何か」ということを考える必要があります。

例えば「運動会の絵」という，絵に表す内容自体が，そのまま題材にはなりません。

「今までやってきた題材で，参考作品もあるから」というような，先に題材がある「題材主義」でもありません。

子どもに育成する資質・能力があって初めて題材があると考えましょう。もちろん，「作品主義」と呼ばれるような，結果や出来栄えのみに偏る授業は，子どもの資質・能力の育成から程遠いところにあります。

題材を通して何が育つのかを明確にすることが大切なのです。その上で育成するために何を指導するのか，子どもにどんな配慮が必要なのかと，実際の授業をイメージしながら教材研究をすることが大切です。これからの指導は，「どんな作品をつくらせたのか」ではなく，「どんな授業で子どもを育てたのか」が指導の鍵になります。

この冊子は「資質・能力主義」という題材観を基にしています。ここで語られるのは子どもを中心にした題材観であり，授業観であることを念頭に，この冊子を読んでほしいと思います。

1）国立教育政策研究所『資質・能力　理論編』東洋館出版社　2016

育てたい資質・能力を考えよう　知識及び技能

■使える知識

このたびの学習指導要領改訂では，子どもの資質・能力を「知識及び技能」「思考力，判断力，表現力等」「学びに向かう力，人間性等」に分けて説明していますが，子どもの中では分け隔てなく〈感じる・考える・行為する〉[1]ことが一体的に働いているのを忘れてはいけません。ここで働く資質・能力は，そのまま「自分（よさや可能性）」をつくりだしているといえます。この資質・能力の発揮の基になるのは主体性です。子どもが造形活動の主体者として「存在」を認められていることが重要です。先生は「存在」を育む支援者です。

図画工作で考える〈知識〉は，単に「覚える知識」ではありません。〈技能〉も伴って身に付ける〈知識〉（身体知）です。つまり，知っていることを使えるようにすることです。

例えば彫刻刀の名称を知っているだけでは，表現に結び付けることはできません。安全な使い方を理解し，実際に板を削ることを通して，手触りや手応えを感じ，体得します。それでやっと，自分の思いを実現する彫りを進めることができるのです。活動を通して彫りの効果を理解し，版に表す喜びを感じ取ることができるのです。

最初は彫刻刀を意識しながら，安全を確認しながらの技能かもしれません。やがてコツを会得して，体になじむなどの身に付いた状態になります。その〈技能〉は個人のものです。いくら言葉で説明しようとしても，他者には十分に伝わるものではありません。

ですから，「こんな感じ」という感覚を例えたり，擬音や手振りなどを使ったりして説明することになります。

1）西野範夫「子供の〈根拠〉を紡ぐ評価という教育」『初等教育資料 No.685』東洋館出版社　1998　p.58

育てたい資質・能力を考えよう　思考力，判断力，表現力等

■考える楽しさ

表現や鑑賞の活動を通して，感じ取ったり考えたりすることの楽しさ，そしてつくりだすことの喜びを味わうのが造形教育での「学び」です。

形や色などを対象にした造形活動があります。そこでは，つくりたいものや表したいことを実現しようとして「考える」という行為が生じます。「どうしたらお気に入りの色になるか」などと考え，試したり，ときには失敗したり，また違う方法を試したりと追究は続きます。

その過程で，ひらめきのような「思い付く」ことがあります。これは〈発想〉の働きです。一方で，「ここをこうして，こうなって」と集中し，連続して「考える」ような〈構想〉の働きもあります。このとき，子どもは常に作品や友だちの活動を見たり，感じたりしながら〈鑑賞〉の能力も働かせています。

これまで「発想や構想の能力」と「鑑賞の能力」は二つの資質・能力として示されていましたが，このたびの学習指導要領では両方とも「思考力，判断力，表現力等」に属しています。これは〈感じ・考える〉は表裏一体であり，「見て，感じて，いいこと考えた！」という実際の子どもの身体の中で起こっていることを表しているといえるでしょう。

子どもは〈感じる・考える・行為する〉[1]造形活動を通して対象や事象の形や色などの造形的な特徴を捉え，自分にとっての新たな意味や価値をつくりだしているのです。先生は，子どもが材料を手にして，いろいろ試すうちに発想が生まれる授業や，自他の作品等を見合う中でよさを発見する授業になるよう意識する必要があります。

1）西野範夫「子供の〈根拠〉を紡ぐ評価という教育」『初等教育資料 No.685』東洋館出版社　1998　p.58

育てたい資質・能力を考えよう　学びに向かう力，人間性等

■社会の形成者としての学び

教育基本法の目的には，「人格の完成」を目指し，「社会の形成者」を育成することが謳われています。生涯学習の時代を生きる私たちにとっては，年齢に関係なく一生涯が学びの連続といえます。

図画工作の教科の目標の前には「生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる」ことを目指す資質・能力を育成するとあります。また，目標には「つくりだす喜びを味わうとともに，感性を育み，楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養い，豊かな情操を培う」と示されています。

ここでは，資質・能力を育てるとともに，社会の形成者として豊かな生活を創造しようとする態度を養う〈態度形成〉が謳われています。

授業改善の視点にある「主体的・対話的で深い学び」の基本は〈主体性〉です。表現や鑑賞などの造形活動における主体者は子どもです。先生は，子どもの学びや育ちの支援者です。

しかし，これは先生が「教える」ことを躊躇させるものではありません。授業で「教える」先に，子どもの資質・能力の十分な発揮が見通せているかどうかが大切なのです。

子どもは表現や鑑賞の活動において，主体的に，ときに友だちと対話しながら，自分の思いを広げています。その思いを実現するために支援する先生の役割は，より重要性を増しているといえます。

個人が形や色などを通して社会と豊かに関わることと，個人を育てる社会が両立して初めて，豊かな文化が形成されていくのです。

指導する事項って？

■題材の質の向上と改善

図画工作において，子どもは，提案された課題と向かい合い，自分の思いを表現しようとします。子どもは，その実現の過程で自らに備わっている知識や技能を活用し，各学年の学習指導要領の目標や内容を獲得していきます。

先生は，目標に掲げられた資質・能力を獲得「できるように指導する」ことになります。これが指導する事項（本冊子では〈指導事項〉とします）です。ですから，課題を提示して作品の提出を待つだけの指導はあり得ません。事前の準備や配慮事項を考え，提示することになります。また，授業中の指導や評価なども考えておく必要があります。その指導の基本となるのが〈指導事項〉であり，目標の達成と〈指導事項〉は密接な関係にあるといえます。

例えば，低学年の〈技能〉を見ると，学年の目標には「手や体全体の感覚などを働かせ材料や用具を使い」とあります。さらに学年の内容にあるA表現の〈技能〉では「身近で扱いやすい材料や用具に十分に慣れるとともに」とあります。ですから題材の〈指導事項〉を設定するにあたっては，主な材料に十分に触れること，それらを操作・加工する用具について使いこなすための経験を積むことが必要になるのだと分かります。

紙やだんボールを切るのであれば，はさみや簡単な小刀類（カッターナイフやだんボールカッターなど）について，使い方や安全面での指導も欠かせません。

目標を明確にして，指導する内容を顕在化させ，指導の充実を図るものが〈指導事項〉です。

【参考文献】文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　図画工作編』日本文教出版　2017

資質・能力の三つの柱と，目標・指導する事項の関係

ここまでの資質・能力についての話をまとめてみます。

平成20年の学習指導要領までは「A表現（1）造形遊びをする活動」と「A表現（2）絵や立体，工作に表す活動」の「内容のまとまり」の下に，「発想や構想の能力」，「創造的な技能」などの資質・能力が位置付いていました。このたびの改訂では，内容のまとまりと，資質・能力の関係が逆転しました。これは，全教科共通の三つの柱の『何ができるようになるか』で整理されたからです。

図画工作においても，育成する資質・能力の三つの柱に沿って教科の目標が示されました。具体的には「A表現（1）思考力，判断力，表現力等」，「A表現（2）技能」となり，〔共通事項〕（1）アは「知識」に位置付けました。その下に「ア　造形遊びをする活動」や「イ　絵や立体，工作に表す活動」が位置付いたということになります。B鑑賞（1）の活動については，技能に関する資質・能力は設定しませんが，「知識」と「思考力，判断力，表現力等」については設定する必要があります。

つまり，「造形遊びの題材をしよう」と決めた後に資質・能力を設定する流れではなく，まず，子どもたちに育成したい資質・能力を設定し，それを育むための適切な内容のまとまり（造形遊びや絵・立体・工作といった分野）を選択するという流れになったといえるでしょう。

三つの柱

- 知識及び技能
- 思考力，判断力，表現力等
- 学びに向かう力，人間性等

教科の目標

- 知識及び技能：対象や事象を捉える造形的な視点について自分の感覚や行為を通して理解するとともに，材料や用具を使い，表し方などを工夫して，創造的につくったり表したりすることができるようにする。
- 思考力，判断力，表現力等：造形的なよさや美しさ，表したいこと，表し方などについて考え，創造的に発想や構想をしたり，作品などに対する自分の見方や感じ方を深めたりすることができるようにする。
- 学びに向かう力，人間性等：つくりだす喜びを味わうとともに，感性を育み，楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養い，豊かな情操を培う。

指導する事項（低学年）

〔共通事項〕(1)
ア
自分の感覚や行為を通して，形や色などに気付くこと。
知識

A 表現（2）
ア　造形遊びをする活動を通して，身近で扱いやすい材料や用具に十分に慣れるとともに，並べたり，つないだり，積んだりするなど手や体全体の感覚などを働かせ，活動を工夫してつくること。
イ　絵や立体，工作に表す活動を通して，身近で扱いやすい材料や用具に十分に慣れるとともに，手や体全体の感覚などを働かせ，表したいことを基に表し方を工夫して表すこと。
技能

A 表現（1）
ア　造形遊びをする活動を通して，身近な自然物や人工の材料の形や色などを基に造形的な活動を思い付くことや，感覚や気持ちを生かしながら，どのように活動するかについて考えること。
イ　絵や立体，工作に表す活動を通して，感じたこと，想像したことから，表したいことを見付けることや，好きな形や色を選んだり，いろいろな形や色を考えたりしながら，どのように表すかについて考えること。

〔共通事項〕（1）
イ
形や色などを基に，自分のイメージをもつこと。

B 鑑賞（1）
ア　身の回りの作品などを鑑賞する活動を通して，自分たちの作品や身近な材料などの造形的な面白さや楽しさ，表したいこと，表し方などについて，感じ取ったり考えたりし，自分の見方や感じ方を広げること。

参考　具体的な設定例は p.28 で取り上げています。また，教科書題材での設定例を Web で公開しています。

領域や「内容のまとまり」をバランスよく

■題材同士の関連を深める

資質・能力は，単なる知識ではありません。学ぶ対象が変わっても機能する資質・能力です。これは「学び方を学ぶ」方法知に近いといえます。この方法知は，対象の内容をより深く学んだときに働きます。

１枚の絵に表すことで得られたものが，次に使える知識や方法まで含んでいることが大切です。それには，子ども自身の感性などの「心の動き」が伴うことが必要です。押し付けられた知識を，子どもが次に使おうとすることはありません。人は自らの意志で獲得したことを「活用しよう」とするのです。

例えば，子どもがいろいろな形の特徴を理解した後に，柔らかさや優しい感じを表そうとするとき，丸や曲線で構成してみようとしたら，前の活動での学びが汎用性のある〈知識〉になったといえます。これらは直線的に得られるものではなく，幾度かの試行や失敗を越えて初めて得られるものです。ですから，一つの題材で全てが完結すると考えず，題材間の関連を深めることが大切になります。題材ごとに〈指導事項〉を設定して資質・能力を育成していきますが，題材間のつながりに配慮する必要があるということです。

もちろん，１年間を通じて絵に表す題材ばかり実施してよいわけではありません。領域や分野などの偏りをなくし，年間を通じてバランスよく指導することが必要です。また，６年間を通じて身に付けるというカリキュラム・マネジメントの観点からも，その学年（低・中・高学年）に必要な〈指導事項〉は，繰り返し指導するなどして確実に身に付けるようにしましょう。

授業改善の視点で題材を見直す

■題材づくりは，先生の創作活動の場

このたびの学習指導要領の改訂では，三つの柱を踏まえて育成する資質・能力を示し，幼稚園・小学校・中学校・高等学校で「子どもの目線（まなざし）で考える教育課程」[1)]を求めています。これは，学校にいる全ての先生が子どもの学びの成立に向け，授業改善に取り組む必要があるということです。授業改善の際の視点となるのが「主体的・対話的で深い学び」であり，それが成立する授業をみんなで目指していこうとするものだといえるでしょう。

図画工作では，題材で育成する資質・能力を〈指導事項〉として明確にし，実現を図ります。その上で，学習指導要領の「第３　指導計画の作成と内容の取扱い」などを参考にして指導の計画（手立て）を考えることになります。

例えば，これまでは版に表す題材で１つの作品を表すために，まず彫り方などを教えて，白黒のバランスのよい作品をつくらせようと指導したでしょう。しかし，それだけでは彫る楽しさを十分に味わうことはできませんし，技能も高まりませんでした。子どもが自分なりに納得できるような指導の計画を考える必要があります。刷りを何度も試すことができる時間配分や，材料・用具の準備をすることが大切です。版木をおおよその大きさに切って複数枚渡すこともできます。

図画工作での学びは，題材に対する先生の意識の高さと指導の工夫によって実現し，それが授業の質の向上につながります。教室の子どもたちが夢中になって造形活動をする姿を想像しながら，題材づくりに取り組んでみませんか。

題材づくりは，先生にとっての創造活動の場なのです。

1）奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社　2017　p.30

コラム1 みんなちがって みんないい

問題解決学習は系統的に知識を注入・伝達するものではなく，興味や表現欲求を基に解決に向かおうとするものです。この場合，先生は教授者でなく助言者の立場を取ります。問題解決の過程は多様で，一定の様式はありません。図画工作の授業は，「問題解決学習」と呼ばれ，自らの身体に備わった経験知を駆使して問題解決にあたる学習といえます。

例えば，「木片を使って不思議な〇〇をつくろう」という課題に対して，一人の子どもは〈自分の思い〉から，「地球のごみを食べるエコ生物をつくろう」として，どんな形や色にしようかなどと，実現に向けた問題をもつことになります。ですから，課題は一つでも，問題となる内容は子ども一人一人違うことになります。

他の教科には，授業の中で課題を追究し回答を見いだす学習があります。一つに回答が収束される求同（同じになる安心感がある）を求める学習です。しかし，図画工作は提案された課題に対して，子ども一人一人が表したい〈思い〉（中学校では主題）をもちます。その思いは，子ども個々に委ねられています。その思いの実現のために問題が生じるのです。ですから，その解決は個々で異なり，できあがったものが個性豊かな作品となるのです。

このような「みんなちがって みんないい」は求異の学習といえます。

【参考文献】安彦忠彦編集『新版現代学校教育大事典』ぎょうせい　2002

2時間目

題材づくりのポイント

子どもの姿と〈指導事項〉

■「面白い！」と感じる子どもの姿

子どもも私たちも，日々，自らの資質・能力を発揮しながら生きています。図画工作・美術で発揮される資質・能力は，形や色，そしてイメージに関することが中心です。感じたこと，考えたことを自分なりに表現するところに焦点をあててみると，いろいろな発見があります。作品を資質・能力が発揮された結果とすることはできますが，それだけで子どもの思いや考えをどこまで読み取れるかは不安が残ります。

表現している子どもの姿から，思いや資質・能力の発揮を見取る評価に切り替えませんか。そのためには，子どもの傍らで寄り添う指導が鍵となります。

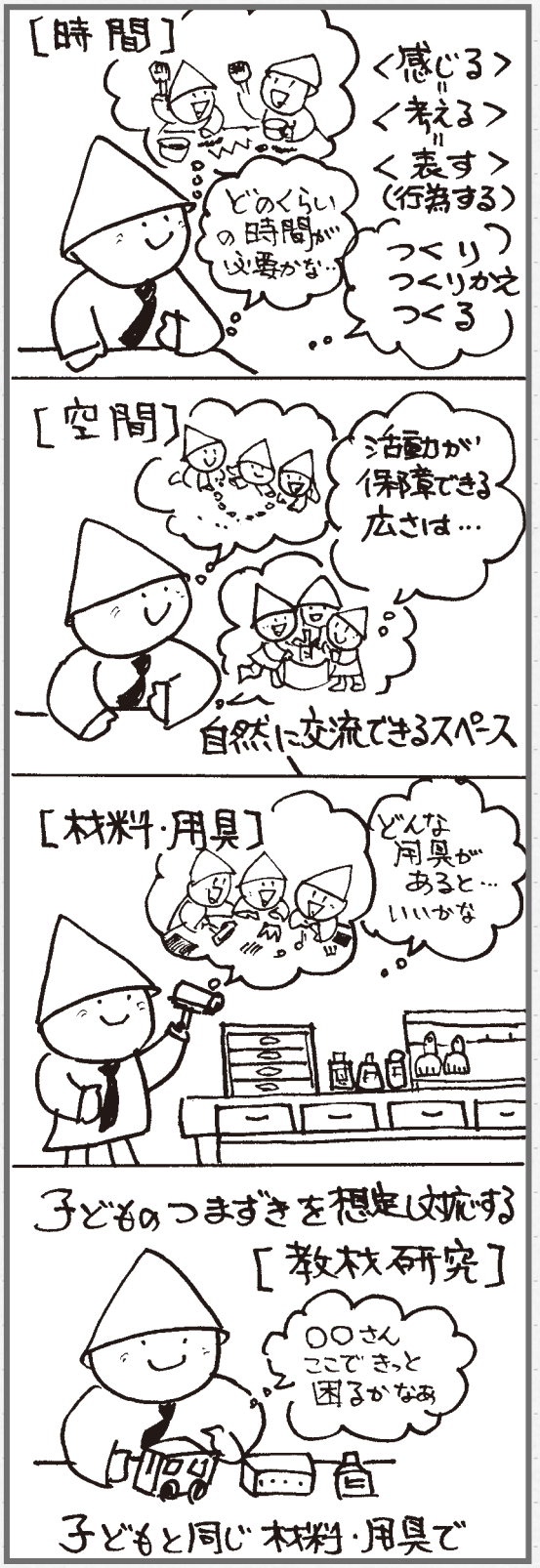
子どもの仕草や所作などの行為を見ていると，何気なく行っているように思えます。しかしその行為の背景には，その子が深く考えたことや瞬時の思い付きなどがあります。

「ここは何色にしようかな」「ペットボトルと木片を接合するには，どんな接着剤がいいかな」など，自分の考えを基に実行しているのです。このたびの学習指導要領の改訂で，〔共通事項〕アの〈知識〉の獲得に関し，「自分の感覚や行為を通して」と文言が変わっています。これまでは下線部が「活動」となっていました。「活動」が，表現や鑑賞の全体に共通するものとすると，「行為」は個々の具体的な表れと考えることができます。これは佐伯胖のいう，経験則で得られた知識を基に新たな問題を解決する「行為の知」[1]が働いているのだといえるでしょう。

ですから，造形活動の全過程で「表現する子どもの姿」に資質・能力が表れているのです。これが子どもの「よさや可能性」であり，育成する資質・能力のことであり，〈指導事項〉に目標として表されていることなのです。

1）佐伯胖，刑部育子，苅宿俊文『ビデオによるリフレクション入門』東京大学出版会　2018

子どもの姿を想定して考える指導の計画



■学びの場をつくる

指導の計画は，実際の授業で行われる指導の工夫や手立てです。育てたい資質・能力を〈指導事項〉で明らかにしたら，実際の子どもの姿を思い浮かべながら，活動の時間や空間，そして材料などの環境をどのように整えるかを考えるのが先生の役割です。

まずは「時間」。一つの題材で育成する資質・能力が十分に発揮されるのに必要な時間を，学校や子どもたちの実態に応じて設定します。活動によっては，作品の乾燥時間や後片付けの時間まで考える必要があります。

次は「空間」です。一人一人の子どもが安心して製作する空間が保障されているかを考えます。体全体を使って活動する造形遊びのような授業では，活動が連続するような広さがあるかどうかを確認します。対話的な活動が必然的に生まれるような座席の工夫なども大切です。

最後に「材料・用具」です。子どもの活動を予測しながら，必要な材料の量や種類などを考えます。また，安全に使用できる用具を準備することは，子どもの活動を円滑で活発なものにすることにもつながります。

事前に材料を集めたり，用具を点検したりするなど，題材を始める前から授業は始まっていると考えましょう。十分な準備が授業を円滑に進めます。子どものつまずきを想定するために，同じ材料・用具で事前に製作をしてみることも必要です。そうすることで，「○○さんには，考えていたよりも多くの手立てが必要だ」などの予測と，つまずきへの対応を考えることができます。

このように，子どもの反応予測や時間，空間，材料・用具などの教材研究がそのまま指導の計画に反映されます。指導の工夫が，子どもの資質・能力の発揮を促すことになるのです。

学習指導案で共有しよう

■資質・能力を合わせて設定する

学習指導案は，授業の設計図です。ここでは，授業改善に欠かすことのできない〈指導事項〉を設定するなどして，目標の明確化と顕在化，そしてそれらを言語化して他者と共有するための学習指導案について考えます。

学習指導案には，定型の様式などはありません。多くは題材名，授業の対象の学年や児童数，指導者名，その他に学級の実態，そして題材の設定の理由や目標などが記されています。

これまで，題材の設定の理由には子どもの実態を前提として「本学級の子どもは～」「この時期の子どもは～」など一般的な学級紹介をした後，実施する題材の内容を記載するものが多く見受けられました。子どもの実態の中には，「～ができない」「～が育っていない」などの課題が挙げられているものもありますが，これは授業改善の視点と捉えて指導に生かすことができます。

１時間目でお伝えしたように，これからは資質・能力に関する子どもたちの実態や，この題材で育成することを記載する必要があります。これらは〈指導事項〉にまとめて記載することも可能です。

学習指導案は，自分の授業を考える上で必要となるばかりか，他の先生と授業を共有する重要なアイテムにもなります。可視化した育成する資質・能力を他の先生と共有することは，カリキュラム・マネジメントの観点からも大切です。先生の都合で行われる題材であってはなりません。何を子どもに身に付けさせたいのかを理解し，共有することが大切なのです。そして授業後も，育成する資質・能力の観点から省察ができるので，参観していた人からも同じ観点で改善点を指摘していただくことができます。

わくわく感を大切に

■題材名を考える

学びは喜びです。子どもの造形活動を観察すると，子ども同士で通じ合う「言葉」があります。決して音声として発せられたものではありません。まなざしやうなずき，つぶやき，ささやきなど，身体を基にした「言葉」です。相手に伝えたい言葉もありますが，自分自身に発するような言葉の中にも，子どもの資質・能力が潜んでいます。「なんか，いい!」もその一つです。題材名も，言葉を介しながら子どもの意欲に火を灯す働きがあります。「トントンギコギコ」などは，木を材料にしながら，金づちやのこぎりで，自分の思いが実現できるという期待感をもたせることができます。

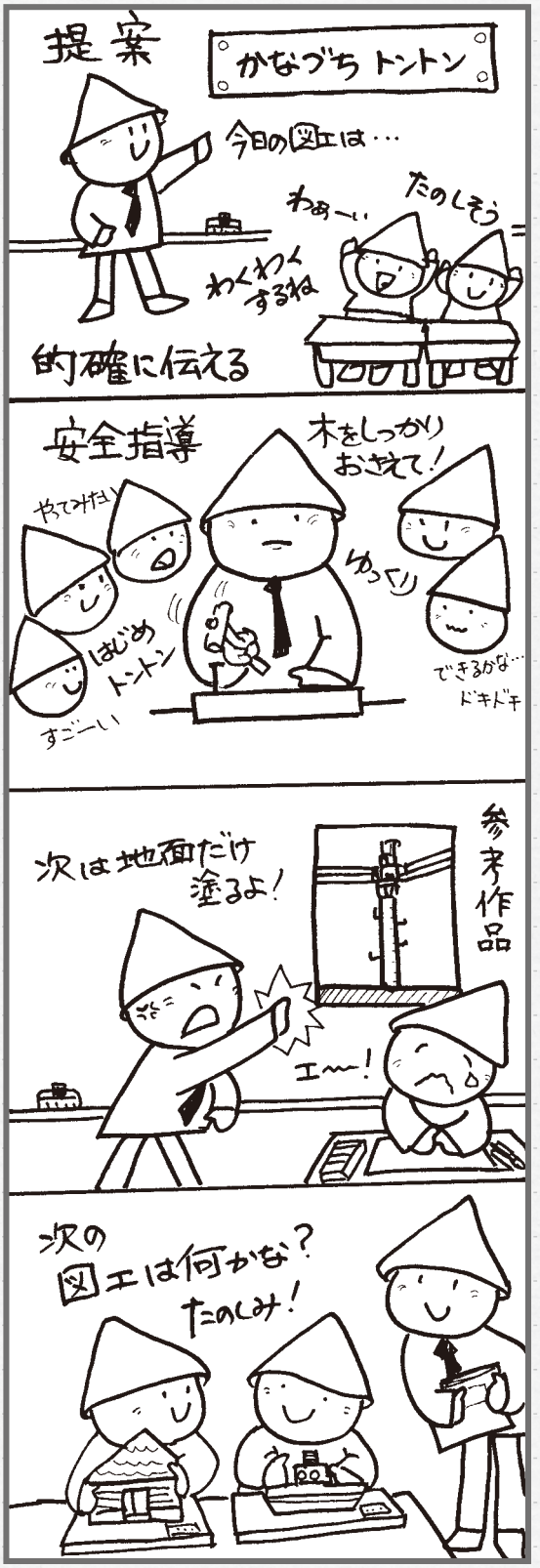
題材名には，おおよその授業内容がイメージできることはもちろん，つくりだす喜びを期待させる「わくわく感」も大切です。

また，題材名は子どもたち一人一人のよさを生かす豊かな学習活動に誘う働きをしています。また，「このような活動はどうですか」「こんな活動もできますよ」というように，表現の発想や構想を膨らませる提案でもあります。

新しい学力観に立つ実践事例[1)]には，「楽しみ色に輝く空にはしごをかけてのぼったら……，そこは想像もできなかった空の世界」などの題材名が並んでいます。また，補助的な題材名や複数の題材名を付けたりして，子どもの思いを広げたり，具体化させることも考えられます。ですから，決まりきった「運動会の絵」などという題材名ではなく，「忘れられないあの瞬間!」など，子ども一人一人の心に届く題材名が大切です。

1）文部省『新しい学力観に立つ図画工作の学習指導の創造　小学校図画工作指導資料』日本文教出版　1993

「わくわく」を具体的に提案する



■提案を考える

授業や題材の始めに，子どもたちの前に立ってどのような提案を提示するのかは，先生の力量にかかっています。ときには演技も必要ですが，授業の主役は先生ではありません。

まず必要なのは，題材の内容や製作時間などの見通しを簡潔に伝えることです。説明を加えることで子どもの不安を取り除くことは大切ですが，無用に長い説明は子どもの製作意欲を減退させることにもなりかねません。板書などを効果的に使って，短い時間で指示や説明をするようにしましょう。

そうするためには，安全指導のように授業や題材の始めに全体に周知することと，製作段階で個別に指導をすることをあらかじめ分けて考えておくことが大切です。

安全指導では，実際に先生がやって見せ，そうしなければならない具体的な理由も添えましょう。「げんのうの打ち始めは，平らな面で軽くトントン」など，擬音を使ったり動作を見せたりしながら師範し，説明します。ケガにつながる不注意な動作や，用具の持ち運びについての確認も合わせて行うようにしましょう。

参考作品の具体的な提示については，慎重に行う必要があります。発想を広げようとする場面か，具体的なイメージをもたせたい場面かなど，指導の計画に沿って，どの場面で・どのような方法で提示するかなどを考えておくことが大切です。

手続きが多い指導では，往々にして参考作品を見せて「この通りにしなさい」という指示になり，子どもの思いを萎縮させることになります。子どもに「わくわく」を具体的に提案するという姿勢で，授業に臨みましょう。

指示・説明は三つにまとめる

■指示や説明の多い授業は

図画工作の授業において，先生の指示や説明が多い場面が見受けられることがあります。もちろん安全指導などは必要ですが，子どもの製作や思考する時間を中断させたり，急かしたりするような指導については，大いに考える必要があるでしょう。説明は詳しいほどよい，という考え方もありますが，先生の指示や説明が多い要因を探ると，次のような理由が挙げられます。

ア　子どもを信用していない
イ　事前の準備が不足している
ウ　指導に不安を感じている

どうでしょうか。原因が先生の側にないかを考え，改善の方向を探ることが大切です。

アに関しては，「子ども理解」が不足しているともいえます。子どもの表現の発達や特性について理解したり，実態に応じて子どもの特性を捉えたりすることが必要になります。

イに関しては，授業展開の他にも子どもの動線や材料の量，板書案の検討など，多方面から指導の計画を事前に考えておくことが指導の不安を解消することにつながります。

ウに関しては，「思うように授業が進まなかったらどうしよう」などの不安感によって，ついつい指示や説明が多くなっているのです。子ども理解とも関係しますが，授業改善の視点をはっきりさせることが大切です。

授業の始めの指示や説明は，具体的な言葉で簡潔な「三つに決める」と意識してみましょう。自らの授業について「これしかない」「これしかできない」と決め付けずに，目標の吟味，授業観や子ども観の転換などの必要性を検討し，具体的な方策を考え，授業改善を進めていきましょう。

見守る指導 共感する指導

■授業中の指導を考える

題材や授業の始まりに，時間の見通しを先生と子どもで共有しておくことが大切です（参照 p.18）。学習の中で「今日は，接着まで終わっておくと，来週は次の段階に入ることができる」など，子ども自身が製作時間の見通しをもって活動することは，学年が上がるほど大切な資質となります。

子どもは，これまで蓄えた「知識や技術・技法」を子ども同士で共有し，高め合うことができます。先生は「こんな方法はどうかな」「こうしてもいいよ」などという友だちの問いを共有して対話的な学びに向かうように，互いが話し合える机の配置や時間配分を心がけることが重要です。

製作の速度は，子ども一人一人で異なります。かかった時間の長さではなく，「やり切った」という充足感が，つくりだす喜びにつながります。子ども自身で解決できる時間配分もありますが，先生が個々に対応して時間を確保するなど，子どもが安心してつくりだす喜びを味わうことができるように考えましょう。

活動中の子どもへの声かけでも，積極的に共感し，褒めることは大切ですが，「待つ・見守る」という指導もあります。

「何しているの？」と聞くよりも，子どもの活動を後ろから見守り，資質・能力を発揮している時間を保障するようにしましょう。友だちとの関わりによって，資質・能力が高まるということが多くあります。

子どもの活動を中断して，製作する楽しさを分断するような指導は好ましくありません。夢中になって，つくり，つくり続け，つくる中で，資質・能力は育成されるのです。

【参考文献】岡田京子『成長する授業―子供と教師をつなぐ図画工作』東洋館出版社　2016

いっしょに後片付け 次への準備

■授業の終わりに

授業の終末場面では特に，子ども一人一人の製作時間に差が生じます。コツコツと進める子どももいれば，すぐに「終わった!」と言ってくる子どももいます。発達に応じておおよその製作時間を設定しますが，製作に時間を要する子どもへの個別の配慮も必要です。休み時間や放課後など，先生の指導が可能な場を伝えて不安を取り除き，やり切ったという達成感をもたせることが大切です。

早くできあがった子どもには，次作の準備をさせたり，友だちの作品を鑑賞するように促すなどして，時間を有効に活用しましょう。

鑑賞する活動も，終末あたりに「友だちの作品を見たり，自分の作品を紹介したりする散歩に出かけよう」など，自然に交流が生まれるような工夫をしてみましょう。また，自分の活動を振り返る場をもつことも大切です。

図画工作の授業の決め手は，準備です。「準備に8割，授業中の指導1割，そして，片付け・展示と次への準備が1割」と考えて，授業づくりを進めましょう。

授業の場において，先生は支援者です。後片付けや掃除も，子どもといっしょに活動することが重要です。この積み重ねが，作品や活動場所を大切にする気持ちを育てることになります。

教室や図工室は，新たなものや学びを生み出すところです。掃除をしながら，子どもも先生も，今日の授業を振り返ったり，次への意欲へと結び付けたりすることができます。

図画工作は，心を育てているのです。

子どものよさや可能性を捉えるのが評価

■子どもの思いに身を重ねる

先生は普段から評価をしています。子どもの顔色を見て具合を確かめたり，指示を与えたりして対応しています。これは，子どもの姿を基に「指導と評価」を一体的に行っている姿です。

平成５年の『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開―小学校教育課程一般指導資料―』（文部省）には，子どもの活動を肯定的に捉え，そこで発揮される資質・能力を認め，伸ばすことが示されました（評価については参考文献を参照）。

これは造形活動で発揮される，子どものよさや可能性を捉える評価です。それを４観点（造形への関心・意欲・態度，発想や構想の能力，創造的な技能，鑑賞の能力）で捉えることを示したのが観点別の評価です。これらの資質・能力は，作品だけで評価することはできません。造形活動の資質・能力は全過程を通して発揮されるので，子どもの表情や仕草などの活動の姿から得られる情報を基に評価します。

子どもにまなざしを向けることから評価が始まるのです。子どものよさや可能性を捉えることが評価なのです。決してレッテルを貼ることではないのです。子どもの活動を直接，見る・聞くなどして捉えるとともに，写真などに記録したり，メモを取ったりして，指導に生かす評価にしましょう。子どもの姿となって表れる評価は，自身の指導の工夫によって表れることを忘れてはいけません。評価は，授業改善の指針にもなるのです。

子どもの思いに身を重ねて思いを受け止め，支援する立場で指導することが大切です。

【参考文献】阿部宏行『図工の ABC』日本文教出版　2012

成長の証としての作品

■学びの場をつくる

作品は，活動の中で発揮した資質・能力が結実したものです。しかし，先生の思い描く完成作品に近付けようとして，指示や説明の多い指導によってできた作品は，子どもの成長とかけ離れたものになります。

まずは，多くの資質・能力は活動のプロセスで働き，育成されるものだと自覚してください。作品は，やり切ったという達成感や，他者とは違うけれども個性あふれる自分自身だけのものだという実感が伴うものです。

できあがった作品を掲示することは大切ですが，出来栄えを他者と比べるものではありません。作品は，個人ファイルに1年間の記録として保管し，自身で振り返ったり，友だちと自主的に交流したり，保護者へと成長を伝えて喜び合うものとしたいものです。

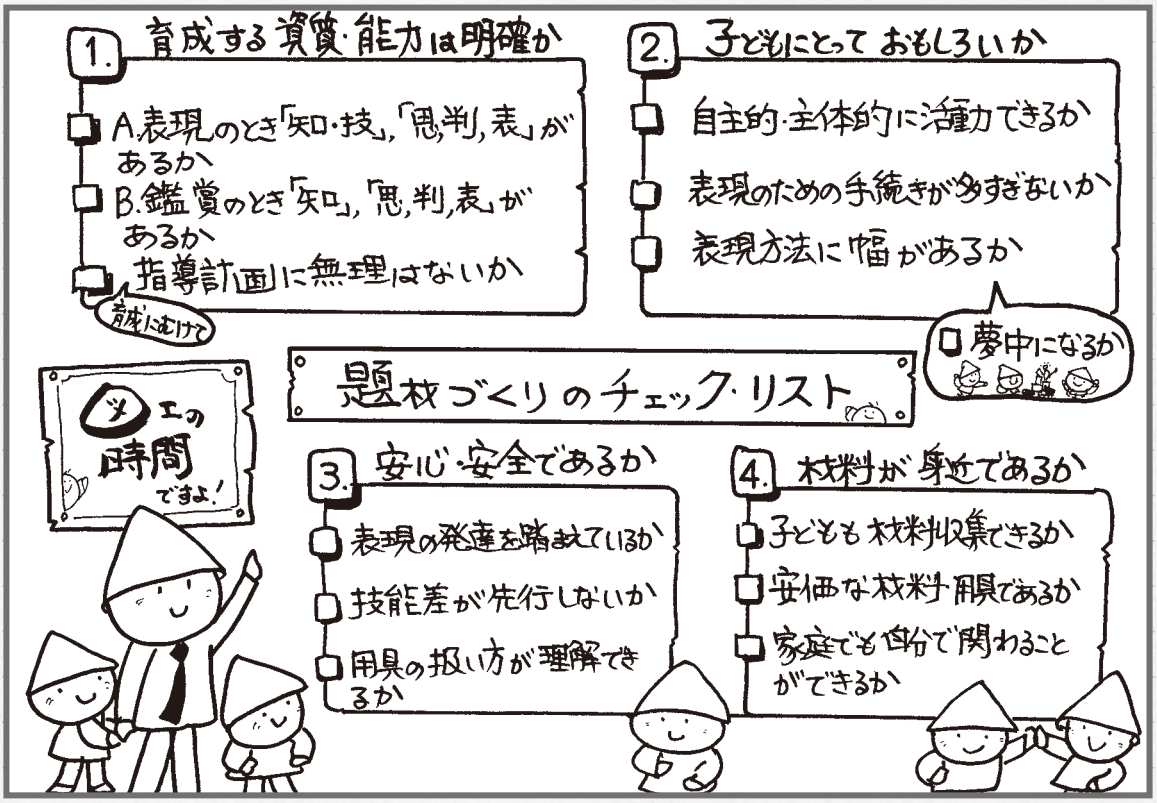
子どもの成長の記録は，保護者にとっても貴重なものです。懇談や参観日などに活動中の写真を掲示したり，取り組みの様子などを話したりすることも大切です。

授業後などに評価や指導の計画について反省をする場合には，活動の姿を写した写真や動画が役立ちます。授業中には気付かなかった子ども一人一人のよさや可能性を発見することができます。

公募展の出品など，出来栄えなどに先生の心がとらわれすぎると，子ども本来の姿やよさを見失うことになります。子どもの成長を損なう指導であってはなりません。

子どもは表現することで，心を豊かにし成長していきます。つまり，自分をつくりだしているのです。

最終チェックポイント



■子どもの気持ちから出発

題材や学習指導案を考えるときには，教室の子どもの姿を具体的に思い浮べながらつくることが大切です。

ですから，教材研究で必要な持ち物は「子どもの気持ち」です。その上で「いいこと考えた!」「もっと工夫しよう」「だんだん面白くなってきた」という心の動きのある題材を子どものまなざしで追究していきましょう。

学級の実態に合わせて，教科書題材に一工夫加えることもできます。題材づくりでは「子ども理解」を中核に据えて，学習指導要領の目標から育成する資質・能力を導きだすとともに子ども自身がつくりだす喜びを味わう造形活動を考えることが大切です。

つまり，図画工作の教科の目標にある「つくりだす喜び」のある題材は，子どもの資質・能力も豊かになるといえます。そうして生まれた作品からは，子ども一人一人の思いが聞こえてきます。「あのね。大きなバッタが，ぼくの目の前で跳んだの!　びっくりしたよ」「ここは，秘密の基地なの。ほらっ!　このドアを開けるとね……」。これまでも子どもを中心に置いたよい授業は，子どもが主体であるとともに対話的でもありました。それは，〔共通事項〕の形や色などの理解にも十分配慮された授業なのです。よい授業づくりを追究することは，先人を含め多くの先生方の英知を知ることであり，今の先生にとっての財産にもなるのです。

準備はOKですか？　今一度「あとみよそわか」[1)]です。準備を終えて，いよいよ明日が図工の授業です。

1）幸田露伴が最後まで責任を全うするよう娘の文に言いきかせた言葉（呪文）。「あとみよ」は「振り返ってもう一度確認せよ」，「そわか」は成就を意味する梵語だとされています。

コラム2 子どもの活動から見えること

造形活動の中で，子どもは全身の感覚や想像力を働かせて自分の思いを表現しようと対象や材料などと対峙します。そんなとき，子どもの内面では，様々なつぶやきが立ち上がっています。

低学年で木切れを並べたり，積んだりしてつくる活動を例に考えてみましょう。材料に触れながら，ここに置こうか，違うところにしようかなどと迷っている姿は，子どもの心の中で発想や構想に関する「思考力，判断力，表現力等」が発揮されている場面です。材料の形や色を見ながらひらめいて，初めに考えていたものとは全く違う発想が生まれることもあります。また，自分の感じたこと，考えたことを「ここ見て！」などと，友だちに伝えて共感し合う姿に出会うこともあります。

知識や技能についても，それぞれの子どもの経験値は異なります。でも，一人の子どものつぶやきから問題の共有化が図られ，友だちといっしょに考える場が生まれることがあります。また，子どもによって技能差があるときには，得意な子が苦手な子に教える場があれば，それが学びの場となります。この学びの場こそが〈指導事項〉（参照 p.8-9）で示された資質・能力が発揮されている場なのです。これは，先生が「教える」という一方的な指導の考え方からは生まれない，共同の学びです。そして教室が学びの場として機能するようにするのが，先生が教材研究をしながら考える指導の計画（参照 p.15）なのです。

子どものつぶやきに耳を澄ませてごらんなさい。子どもの資質・能力の詩（こえ）が聞こえますよ。

コラム3 「つくりたいこと」「つくりたいもの」は同じ？

「イメージをもつ」ことが，漠然とした思いからつくりたいものがはっきりしていくことだとしたら，それは〈こと〉から〈もの〉へ移行することともいえます。でも，それは一方向ではありません。「少し違うかな?」と再び考えたり，また新たなことを思い付いたりもします。

造形遊びでは，行為から具体的なイメージが生まれて〈もの（作品）〉になることもありますし，違う行為や新たなものへ変容することも多くあります。ですから，〔共通事項〕（1）イの「自分のイメージをもつ」は，結果（作品）ではなく「思考力，判断力，表現力等」に属しています（参照 p.9）。

これは，表したい思い＝〈こと〉から，具体的なイメージが形成（構想）されて作品などの〈もの〉になるということです。これまでに獲得した形や色などの〈知識〉から，選んだり組み合わせたりして自分で考え判断しながら，表したい〈もの〉になっていくのです。

さて，平成元年の学習指導要領の内容のまとまりに「つくりたいものをつくる」が初めて登場しました。ここにあるのは子どもの「つくりたい」という主体的な姿です。端的にいえば立体作品にするか，平面作品にするかどうかは，子どもが主体的に決めるのです。

現在は「絵や立体，工作に表す」になっていますが，子どもがつくりたいものをつくるという趣旨は変わっていません。「先生がつくらせたいものをつくらせる」のではないことを深く心に刻むことが大切です。また，このたびの改訂においては目標を三つの柱に即して明確に示しましたが，全てに「創造」という文言が位置付いています。創造性の育成は，図画工作そのものといっても過言ではありません。

3時間目

事例で考えよう

① 子ども理解を踏まえた〈指導事項〉の設定

ここでは，実際に題材を考えていきます。まずは，子ども理解を踏まえた〈指導事項〉を設定してみましょう。

設定にあたっては，文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説　図画工作編」[1)]や，教科書，教科書の指導書などを活用しながら，地域や学校の実態に応じて内容を検討します。どの教科でも言えることですが，「教科書を教える」のではありません。「教科書で教える」のです。特に図画工作では，教科書に記載されている題材は優れた実践事例であることに違いはありませんが，あくまでも一つの参考事例と捉え，実情に合わせてアレンジするのがよいでしょう。また，身近にある材料や，美術館など地域の資源などを使うことも考えられます。

ここでは，あらかじめ集めておいたペットボトルキャップや板材などを使って，低学年の「造形遊びをする活動」（1次）と「絵や立体，工作に表す活動」（2次）の題材を考えることにします。題材名は，造形遊びをする活動を「ならべてどんどん」，絵や立体，工作に表す活動を「大すき　わたしの□△ランド」としました。学習指導案をp.30-31に記載しています。学習指導案の右上に〈指導事項〉を設定し，学習の流れは10コマのマンガで示していますので，参考にしてください。

1）文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説　図画工作編」日本文教出版　2018

1次　「ならべてどんどん」		2次　「大すき　わたしの□△ランド」	
【造形遊びをする活動】		【絵や立体，工作に表す活動】	
資質・能力	〈指導事項〉（例）	資質・能力	〈指導事項〉（例）
「A表現」（1）ア 「思考力，判断力，表現力等」	発想や構想をする 身の回りにあるものを並べながら，思い付いた活動を試したり，並べ方を考えたりする。	「A表現」（1）イ 「思考力，判断力，表現力等」	発想や構想をする 並べたものを道に見立て，そこから表したいものを思い付き，どのように表すかを考える。
「A表現」（2）ア 「技能」	技能を働かせて表す 体全体を使って，材料の並べ方を試しながら工夫してつくる。	「A表現」（2）イ 「技能」	技能を働かせて表す 材料や用具の使い方に慣れ，表し方を工夫して表す。
〔共通事項〕（1）ア 「知識」	材料を並べながら，並べる楽しさや並んだ材料の形や色の面白さに気付く。	〔共通事項〕（1）ア 「知識」	表したいものを表しながら，表したものの形や色に気付く。
〔共通事項〕（1）イ 「思考力，判断力，表現力等」	並べる楽しさを味わいながら，材料の形や色，並べた形から自分のつくりたいことを考える。	〔共通事項〕（1）イ 「思考力，判断力，表現力等」	材料や用具に触れながら，表したい世界のイメージをもつ。

Web限定!

教科書題材での設定例をWebに「題材の設定ガイドブック」として公開しています。
左のQRコードからアクセスしてみてください。
https://www.nichibun-g.co.jp/library/abc-series/abc-series_daizai_ex.pdf

コラム4 「造形遊びをする活動」と「絵や立体，工作に表す活動」の違い

■造形遊びをする活動

材料などに働きかけて，自分の感覚や行為を通して捉えた形や色などからイメージをもち，思いのままに発想や構想を繰り返し，知識や技能を活用してつくる活動です。学習の始めにつくりたいものの主題や内容があらかじめ決められているものではありません。子どもは，つくる過程そのものを楽しむ中で「つくり，つくりかえ，つくる」という学びの過程を通して，並べる楽しさを味わったり，積み方を工夫したり，思い付いたことを表現したりしています。思った通りにいかないときは考えや方法を変えるなど，実現したい思いを大切にしながら活動していきます。前ページの1次の実践「ならべてどんどん」は，材料を並べる中でイメージを膨らませ，思い付いたことを工夫して表現します。材料に触れながらイメージすることに意義があります。

■絵や立体，工作に表す活動

感じたこと，想像したことから表したいことをイメージして，形や色を決めたり，表し方を考えたりしながら，知識や技能を活用して表す活動です。学習の始めに，表したいことの目的やおおよそのテーマを基に発想や構想を広げ，その構想に合わせて自分なりの技能を働かせながら表し方を工夫して，思いを実現する活動です。前ページの2次の実践「大すき わたしの□△ランド」は，始めに前時に並べたものを鑑賞して街などを一人一人がイメージし，そこにどんなものをつくるかを友だちと交流することで，さらにイメージを膨らませています。

どちらの活動も思いのままに表す中で自己を見つめたり，友だちに伝えたりするなど，他者や社会と関わりながら表現の広がりや深まりを学ぶことになります。

② 造形遊びをする活動を例にした学習指導案

題材名：ならべて どんどん（低学年）

○□小学校 ○年□組

場所：□△○ホール

［先生のアイテム］
◎評価用メモ
◎デジタルカメラ

［材料・用具］
◎身の回りにあるもの
・ペットボトルのキャップ
・木片・小枝 など
たくさん!! あるといい

学習指導要領の学年目標・B内容を参考に作成

造形遊びをする活動の指導事項（例）

「A表現」(1)ア	身の回りにあるものを並べながら、思い付いた活動を試したり並べ方を考えたりする［思考力・判断力・表現力等］
「A表現」(2)ア	体全体を使って、材料の並べ方を試しながら工夫してつくる［技能］
［共通事項］(1)ア	材料を並べながら、並べる楽しさや並んだ材料の形や色の面白さに気付く［知識］
［共通事項］(1)イ	並べる楽しさを味わいながら、材料の形や色、並べた形から自分のつくりたいことを考える［思考力・判断力・表現力等］

☆ 事前に ［教材研究］

［指導事項］
・この題材を通して
○○を育成する

［指導計画］
・いつ
・どの場面で
・どのような単位で

題材：「内容や時間のまとまり」の中で目標や内容の具現化を目指す

1. 学年目標・内容

☆低学年の造形遊びをする活動では、
・自分の感覚や行為を通して［知・技］
・表しかなどについて考え［思・判・表］
・つくりだす喜びを味わう［態度］

［共通事項］：ア［知］イ［思・判・表］

2. 指導事項

(1)ア 並べ方を思い付いたり考えたりする
(2)ア 並べ方を工夫してつくる
［共］ア 形や色などの面白さに気付いたり考えたり

［共通事項］は、題材全体の指導を通して気付いたり考えたりすること

3. 指導の計画

☆展開は？時間は？
☆安全確認・危険なところはないか？
☆材料・用具
材料が足りなくなったら…
☆どのくらいの広さがあると…

4. ［いよいよ授業］ 題材名 ならべて どんどん

提案
ものとものとがどこかくっついていること
やったあ
たくさんあるね
あっさまでいう

5. 個別指導を中心に

子どものよさを見取る

パチリ！
もっとつなぐ
いいこと考えた！

6. 対話的な学び
（自己内対話を基にして）

いっしょにつなげよう
いいね
どうぞ
はーんできたな
高くしようよ
ありがとう

7. 自分なりの意味や価値をつくりだす
（かけがえのない自分をつくる）

やったあ！
すごい
できたー！

8. 子どものふりかえり

並べ方を工夫したよ
子どもの〈思い〉を理解する

9. 授業後の省察

・一人一人の活動の保障
・資質・能力の見取り
・保護者等への活動の公表
改善に生かす

10. 主体的・対話的で深い学びの実現

子ども理解
授業改善

絵や立体，工作に表す活動を例にした学習指導案

1次［ならべて　どんどん］（前時）

題材名：大すき　わたしの□△ランド

○□小学校 ○年□組

場所：□△○ホール

概要

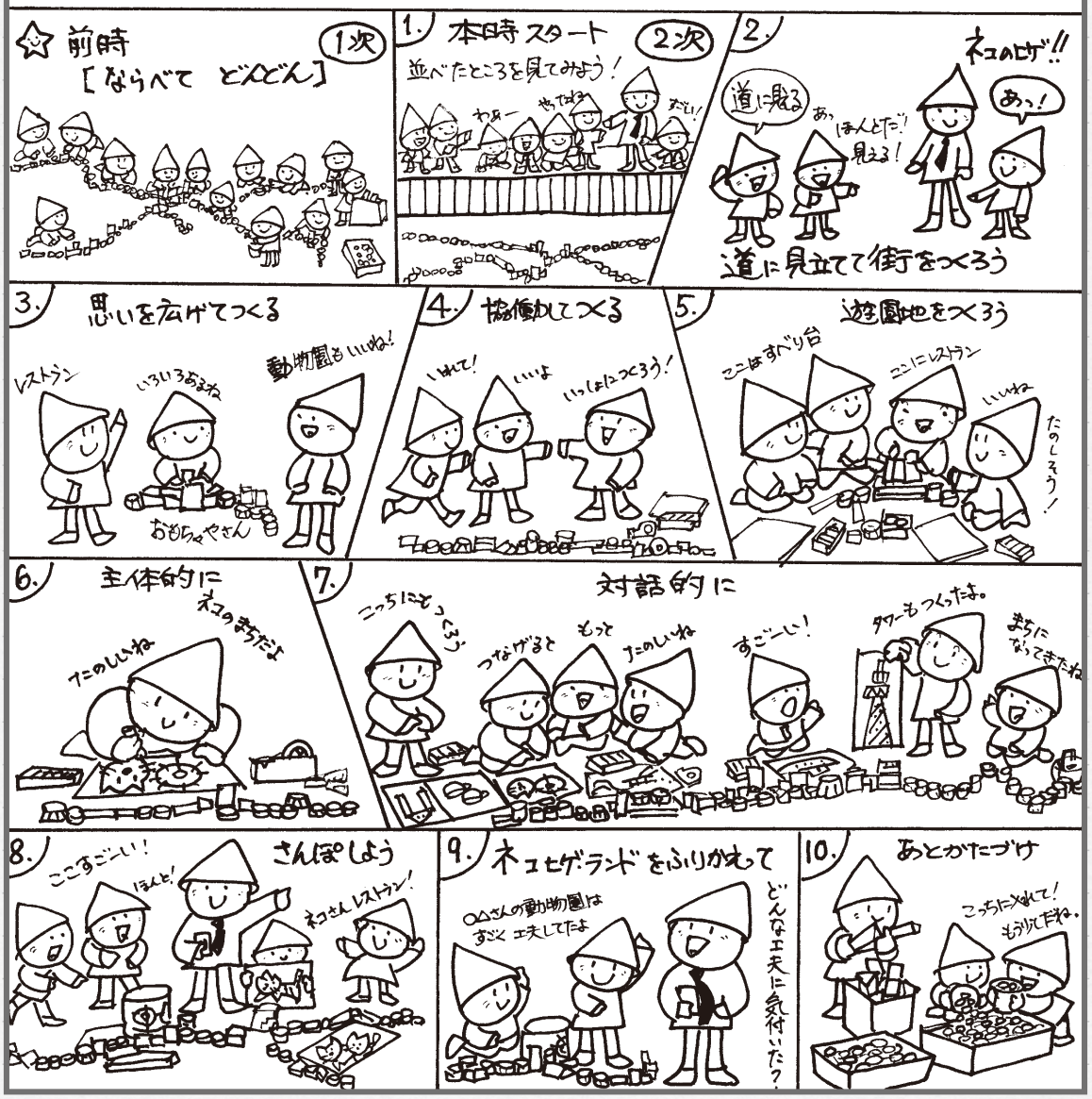
前時の「ならべてどんどん」で並べたものを道などに見立てて自分たちの思いに合った世界を表す。

［材料・用具］

- 画用紙・クレヨン
- カラーペン　・はさみ
- のり　・セロテープ
- ポチキス

☆絵や立体，工作に表す活動の指導事項（例）

「A表現」(1)イ	並べたものを道に見立て，そこから表したいものを思いつき，どのように表すか考える［思考力・判断力・表現力等］
「A表現」(2)イ	材料や用具の使い方に慣れ，表し方を工夫して表す［技能］
［共通事項］(1)ア	表したいものを表しながら，表したものの形や色に気付く［知識］
［共通事項］(1)イ	材料や用具にふれながら，表したい世界のイメージをもつ［思考力・判断力・表現力等］



③ 授業実践の記録から

1次　ならべてどんどん
いいね！
こっちに
つなげようよ！

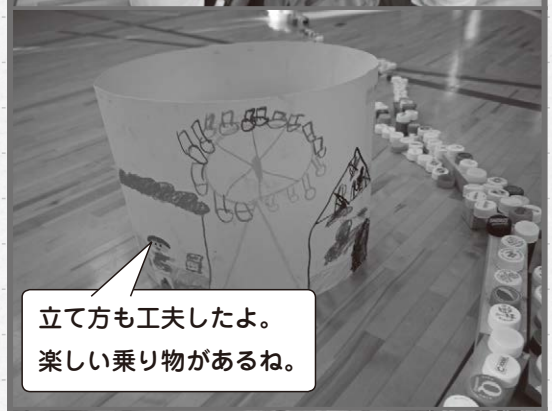
積み上げようよ！
こっちもするね！

もっと伸ばそう。
すごく長くなっ
てきたね。

いろいろな線になったよ。
すごいね。

2次　大すき　わたしの□△ランド
長い線ができたね。
ねこのひげに見える。

遊園地つくりたい。
私はレストラン。


立て方も工夫したよ。
楽しい乗り物があるね。

ねえ，ここすごい。
私のも見て。

④ 子どもの学びと資質・能力の表れ

◆〈指導事項：技能〉　1次
体全体を使って材料の並べ方を試しながら工夫してつくる

■Kさんの場合（例）

Kさんは友人とペットボトルのキャップを長く並べていましたが，そのうちに木切れと組み合わせて並べることを思い付きました（写真①）。並べながら，さらに高さにも着目し，ペットボトルキャップと木切れを積層にすることを考えました（写真②）。

積み上げる楽しさを感じ取ったKさんは，今度はペットボトルキャップだけで高く積み上げることに夢中になりました。一つ一つ積み上げるために，左右の間隔を均等にするなど，工夫しながら慎重に進めていき，山のような形をつくりあげました（写真③）。

【考察】

ここでは，造形遊びをする活動の〈指導事項〉の〈技能〉「並べ方を試しながら工夫する」の表れを見取ることができます。一つの試しの活動をきっかけとして，徐々に発想と技能が一体となって高まっていく様子を見取ることができます。

また，この様子を見ていた友人のSさんは，驚きつつもKさんに称賛の言葉をかけていました。Sさんは鑑賞する活動を通して，自分の発想の鍵を得たことになります。

コラム5 「これ面白い」は学習 「好き」は評価 「もっと好きに」は指導

学習は学習者から見た学びです。指導は指導者が行うものです。学習指導案や学習指導要領は，学習者を念頭に置いた指導のあり方を示しているので，「指導要領」でも「指導案」でもないのだといえます。

学習者自身が行う評価は，自らの学習を振り返ることであるのに対し，指導者が行う評価は，子どもの学びの姿を捉える評価と，自らの指導に対する評価とがあります。

このとき，双方の評価の指針となるのが評価規準です。学習者から見ると学習のめあてであり，指導者側から見ると授業のねらいであり，授業で育まれる資質・能力ともいえます。ですから，評価規準は学習者と指導者で共有しておくべきなのです。

評価は，テストや完成した作品などから測られることが多くあります。しかし，それだけで子どもの資質・能力を測ったといえるのでしょうか。作品による評価も同様です。テストの点数や作品といった結果だけを見るのではなく，活動中の様子も合わせて評価できることが望ましいといえます。特に，図画工作の学びは活動のプロセスにあります。絵をかく，ものをつくるといった過程で，資質・能力が育まれています。ですから，子どもが資質・能力を発揮している姿を捉えることが評価であり，その上でどのような支援が必要かを考え行うのが指導なのです。

戦後，学校教育では主体性を育むことを目標に掲げ，先生や関係者はそれぞれの立場で尽力してきました。その結果として，我々はよりよい生活や社会を築き，そして豊かな人生を歩んできたことも事実です。しかし，指導という名の下に，先生の都合を優先した，子どもが置き去りの授業が行われていることも少なからずあります。指導は先生が主体者ですが，学習は子どもが主体者です。授業は，学習者の視点で考える必要があります。

子どもの人格や人間性の形成に大きく影響する指導だからこそ，先生の基本的な構えがとても大切なのです。

図画工作の場合，次のようにいうことができます。

「好き」は評価です。子どもが「もっと好きになるようにする」のが指導です。子どもは「面白い」と感じて活動に夢中になるのが学習です。夢中になって自らの資質・能力を発揮して，新たな資質・能力を身に付け成長するのです。

子どもたちは，先生が大好きです。大好きな先生の指導も大好きです。先生は子どもの絵が大好きです。子どもの絵が大好きな先生は，子どもが大好きです。

子どもがもっと好きになる授業・子どもの絵がもっと好きになる授業が，子どもを豊かに育むのです。指導と評価は，好きをもっと好きにする「大好きな関係」なのです。

【参考文献】栗田真司『図画工作　評価ハンドブック』東京書籍　2004

4時間目

子どもが見える題材にするために

「子どもは，大きくのびのびとかく」という迷信

■白い大きな画用紙の恐怖

特に低学年の絵に表す指導において，「子どもは大きくかく」という迷信があります。もちろん，幼児期から画用紙からはみだすほどダイナミックに表現する子どももいます。

中学生に図画工作の記憶を尋ねると，「白い画用紙」という答えが多く寄せられました。これはストレスとしても心に残っているといえます。子どもにとって「白い画用紙」はとても大きく感じられ，そこにクレヨンなどで一点をかきこむことへの心理的な圧力がかかっているということです。

絵の題材を実践するときには，幼児期に様々な遊びを経験した子どもたちが，どのような環境で絵に表していたかを考慮する必要があります。幼稚園や保育園によっては，小学校の教科指導のように行われる場合もありますし，幼稚園教育要領に則った遊びを通して学んだり，個人の自発性に委ねられたお絵かきを楽しんでいたりする場合もあります。ですから入学当初の図画工作の時間に，まずは小さなカードに好きなものを自分のペースでかくという活動は子どもの視点で考えられた題材であるとともに，子どもの様子を把握するという意味でも意義がある活動といえます。

「これ！　大好きな車のおもちゃだよ」「○○さんはバナナが好きなんだね」など，絵を通して生まれる交流も，つくりだす喜びを一層膨らませます。指導の工夫としては，形の違う紙を用意することや，失敗を恐れなくてもよいことを伝えるなど，様々なことが考えられるでしょう。

「四つ切の白い画用紙」への心理的な負担があることを理解して指導することが大切です。

【参考文献】栗田真司『図画工作 評価ハンドブック』東京書籍　2004

画用紙の「余白恐怖症」，本当は先生にある

■「真ん中は空気だよ」

低学年の写生画や生活画などで，「ここ塗ってないでしょう！」「白いところがなくなるように塗っておいで！」という指導がされることがあります。時折あるのが，地面と空の中間にある部分に何も塗られていないと，先生が余白を気にして意味もなく水色や黄色を塗らせてしまうというものです。

もちろん，高学年の子どもの写生画に余白があってよいとはいいません。なぜなら，高学年になると手前とその奥など，重なりや遠近にも気付くようになるからです。ただし，そこに至るには一足飛びにはいきません。

子どもの表現の発達を踏まえると，中学年ぐらいから観察している事物と背景となる空間の奥行などを3次元で捉えることができるようになりますが，それを2次元の平面の世界にかくのは簡単ではありません。ですから，子どもは試行錯誤しながら発見し，理解していくのです。

ある子どもが塗っていない部分を指さし，自信満々で「ここは，空でもないし，土でもない，空気だよ」と説明していました。子どもには，自分なりの理由があるのです。

気付く指導と，教える指導があるとしたら，気付く指導が大切です。問題を発見することや問題意識をもつことは，どの教科においても重要なことです。「できるように指導する」というのは，「気付きを生む指導をする」ということになります。違和感をもつことや，これをどうしたら表せるのかという疑問がわいて初めて，解決への方向が定まるのです。

見守りながら子どもの疑問や方法を支援する，寄り添う指導が大切です。

「見ながらかくとかける」という先生の自己暗示

■記憶をかくことから始まる

各地で行われている写生会などでは，「見ながらかく」という絵に表す題材があります。対象は花や消防車，トラクター，そして，先生や友だちなど様々です。しかし，実際に低学年の子どもたちが対象を見てかいているかは疑問です。なぜなら子どもの表現の発達を考えるとき，低学年の子どもが「見ながら」かくことに必然性を感じていないことが多いからです。

もちろん興味のある対象で，形や色の面白さを感じて，見てかこうとすることもあるでしょう。でもその場合，先生の指示が多くなっているのが現実です。「この方向から見てかきましょう」「手前と後ろの重なりに注意してかいてください」など，どれもあたり前の指導のように思いますが，子どもにとっては面白かったこと，記憶に残ったことをかくほうが自然なのです。自然というのは，子どもの思考や活動の流れに沿っているということです。もちろん全ての子どもがそうとは限りません。細かなところまで観察し，表現する子どももいます。視覚優位の大人（先生）は「見てかくこと」に慣れているかもしれません。子どもは「見てかくこと」を主体者として自分の力で獲得しながら大人になるのです。子どもは，視覚だけでなく体全身の感覚を使って対象を捉えようとしています。

宮本武蔵の『五輪書』には「観（かん）の目を強くし，見（けん）の目は弱くする」[1]という一節があります。外見にとらわれず内面を見なさいといいます。観は感じることです。感じたことを強くした絵と，見たことを弱くした絵が，「子どもの絵」といえます。まずは，子どもの表現の発達を捉えつつ，子ども一人一人の持ち味を認め，指導に生かすことが大切です。大人のような絵を早期からかかせることに意味はありません。

1）宮本武蔵著，佐藤正英訳『五輪書』ちくま学芸文庫　2009

鉛筆・油性ペン・色塗りのコンクール用の指導

■題材の存在理由は？

高学年の絵に表す活動で，丁寧にかくことを求め，まず鉛筆で下描きをし，それを油性ペンでなぞり，油性ペンの間を絵の具で薄塗りをして絵を完成させる――これはかつて私が行っていたコンクール用の指導です。放課後，居残りをさせて指導したこともありました。子どもは楽しかったのでしょうか。今考えると，コンクールへの出品のために，子どもは絵をかくというより，「色塗りの作業」をしていたのです。私は「子どもの手を借りた大人の絵」[1]をかかせようとしていたのです。

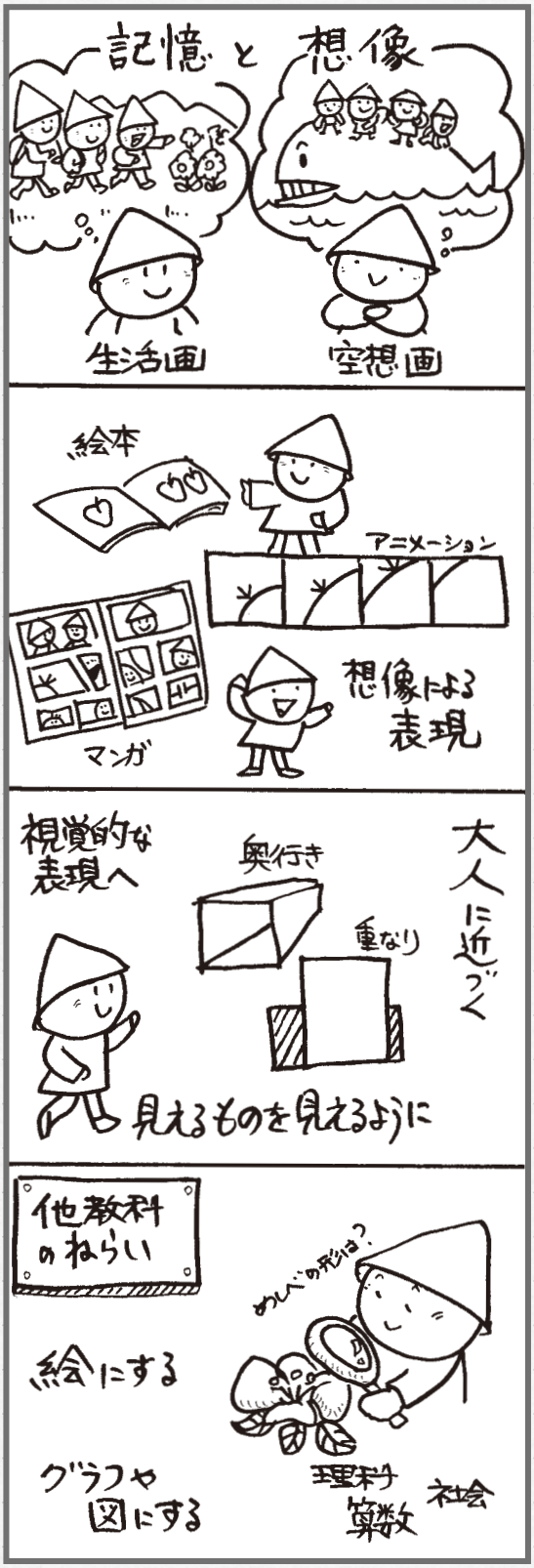
このような絵の指導を数年繰り返しましたが，「一人の金賞より全員の喜び」と考え，出品を止めました。すると，年間指導計画にもゆとりが生まれ，造形遊びなどに授業時数を充てられるようになりました。何より私の心にゆとりが生まれたことで，失敗させない指導より，子どもが面白いと感じる授業づくりに転換することができました。先生の視点での授業ではなく，子どもの視点で授業を考える必要があることに気が付いたのです。そうすることで，「子どもが見える」ようになった気がします。

これまでしていた鉛筆・油性ペン・色塗りという工程は，授業が失敗しないという私の安心感のための指導だったのです。それに気付いてから，油性ペンではなく小刀で割りばしを削ってペンをつくり，墨を使ってかいてみると，線の面白さを知ることができました。

そもそも授業で子どもの何を育てようとしていたのかという，題材の存在理由まで考えることになったのです。また，コンクールの功罪や一人一人の子どもがつくりだす喜びを感じる展示会についてを考えるきっかけにもなりました。

1）鬼丸吉弘『創造的人間形成のために―子どもの絵を考える』勁草書房　1996

記憶を想像で再構成してできる絵ってどんな絵？



■絵に表すということ

昭和22年の学習指導要領（試案）[1]では，絵に表すことを「描画」として「写生（観察）による描画」と「記憶・想像による描画」に分けて示されました。写生とは，実際に花や果物を見てかくという内容でした。では，記憶と想像の描画には，どのようなものがあるのでしょうか。遠足の思い出などの生活画と呼ばれるような絵も，記憶していることを再現する表現です。一方，記憶を基にしながらも，発想を広げて表す想像による表現は，空想画や構想画と呼ばれるような絵です。これらは現在，アニメーションなどの表現方法の指導に引き継がれ，拡充しています（参考 p.46）。

子どもが絵に表すときの発想源となっているのは「感じたこと，想像したこと」（低学年）で，中学年から「見たこと」が加わります。これらは「見たこと」など体験したことを発想源として，表現したいことを見付けるようになっています。「見てかく」という再現的な絵の表現を求めているのではありません。中学年から加えられているのは，絵の表現の発達から，「見えるものを見えるようにかきたい」という，大人に近い視覚的な表現を求める傾向が強くなっていくことを示しています。このことからも，発達に応じた表現を題材化することが大切です。

観察は理科や生活科など様々な場面で行われます。例えば，生活科の「春をさがそう」という単元で，「校庭に咲く花を見付けてかく」となれば，目標は「身の回りの季節の変化に気付くこと」であって，花はそのきっかけです。花を正確にかくことが目的にはなっていません。図工も同じです。相互に関連しながらも，それぞれの教科の特質に応じた学習の課題が大切になります。

1）文部省『学習指導要領図画工作編（試案）』日本書籍　1947

「立体をかいた絵」と「立体の写真を写した絵」は同じ？

■立体をかく楽しさ・難しさ

私たちの身の回りは，実物であふれています。気に入った対象を絵にかこうとすると，3次元（立体）を2次元（平面）にすることになります。重なりや奥行に多くの意味を感じなかった幼い頃の絵（子どもの絵）から，徐々に視覚優位の大人の絵の表現に発達します。「あるものをあるようにかきたい」という欲求と，表現方法や技能面でのギャップから，悩むことも多くなります。

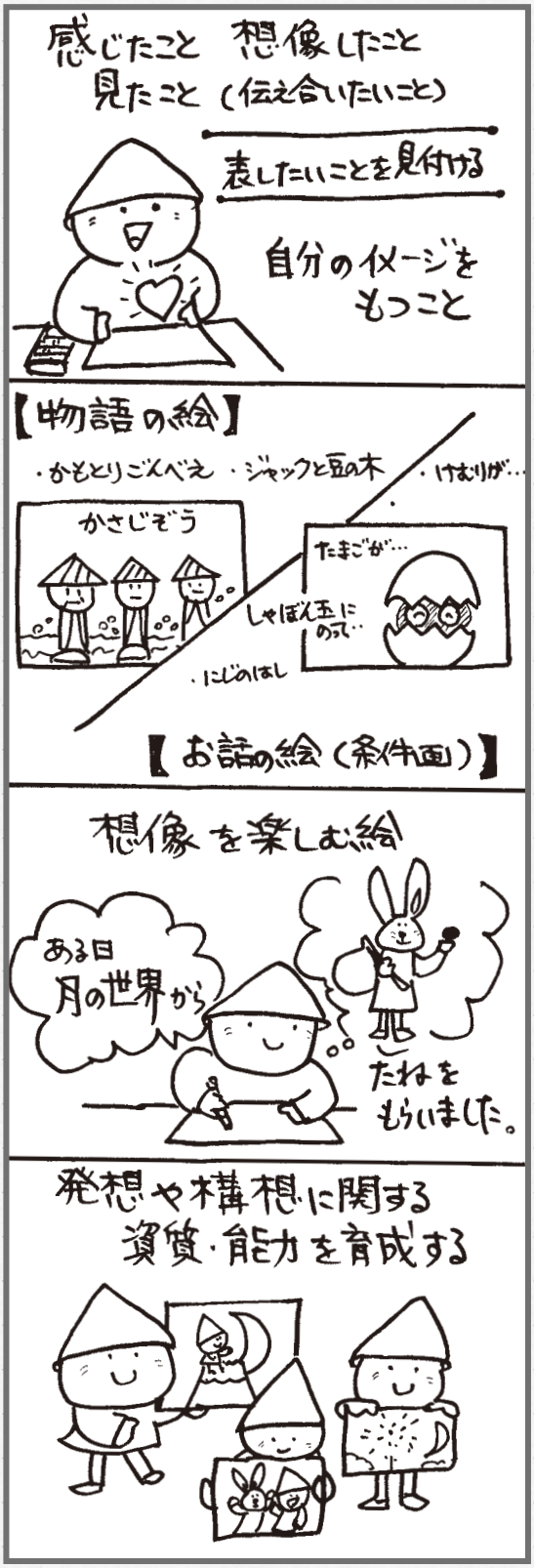
対象を写真に記録し，参考にしながらかくこともあります。しかし，写真が参考の域を超えて「写す絵」（トレース，転写など）になっている作品を目にすることがあります。そこにかかれているものは，もはや実際に存在する対象ではなく，写真の画面そのものになってしまうという奇妙な現象が生まれています。

立体を自分の目で把握する，また把握したものを自身の思考の働きによって取捨選択したり，表す対象の軽重を判断したりして構図を考え，つくりだす――これらは全て自身の主体性によるものです。その過程では，写真を写すことからは得られない思考力，判断力，表現力等が働いています。

一方で，模写という学習方法があります。これは画家の作品を模写することを通し，対象とする画家の画業を追体験することで，芸術的な知識を得ようとするものです。写真を転写するのとは目的が異なります。

子どもが立体を絵にかくとき，自分の内面にある記憶としての〈知識〉や〈技能〉を基に，新たな情報を取り入れながら思考・判断して，新たな表現を生み出すことが大きな意味をもつのです。それが，意味や価値をつくりだす喜びにつながるのです。

子どもの絵ってなんだろう？



■想像を楽しむ絵

学習指導要領の中学年のA表現（1）イには，「思考力，判断力，表現力等」の育成を目指し，絵や立体，工作に表す活動について「感じたこと，想像したこと，見たことから，表したいことを見付ける」と示されています。「想像画」は記憶を基にしながら，組み合わせたり，変化させたり，空想などをして表す絵のことです。その「想像」のきっかけとなるものに，童話や先生の読み聞かせがあります。

昭和57年の４年生の教科書[1]には「物語の絵」と「お話の絵」の区分があります。「物語の絵」は童話作家や小説家などが書いた文章から想像を広げ，印象に残った一場面を絵に表すことが多いものです。「お話の絵」は絵にすることを目的とし，形や色などが明確になるような「短い文」を提示して，そこから発想を促して絵に表します。動物など登場人物の条件を提示して表すことから「条件画」と呼ぶこともあります。しかし，これらは先生の側に，明確な「指導」の主導権があります。構図や色づかいなどを「教える」意味合いが強くなります。

平成５年の新しい学力観に立つ絵に表す実践では，学習主題に「想像を楽しむ絵」[2]を位置付けました。高学年の事例には，校庭の大きな木に古時計をくくり付けることをきっかけとして，子どもがそこから生まれる「物語」を考え，絵に表す題材があります。先の物語の絵やお話の絵との違いは，「物語」や「お話」をつくるのも子どもであるということです。

子どもの視点で，多くの学びが成立し，資質・能力が育成される絵に表す授業を考えてみましょう。

1）昭和 57 年発行教科書『図画工作４年』日本文教出版　1982　p.12-13
2）文部省『新しい学力観に立つ図画工作の学習指導の創造：小学校図画工作指導資料』日本文教出版　1993

大人と子どもの鑑賞の違いを踏まえて

■子どもが見ることに夢中になる

鑑賞の学習にも課題があります。先生の説明だけを聞いている授業，対話という名のおしゃべりが続き，形や色などの教科のねらいに向かわない授業，ワークシートに記入するのに終始する授業などです。

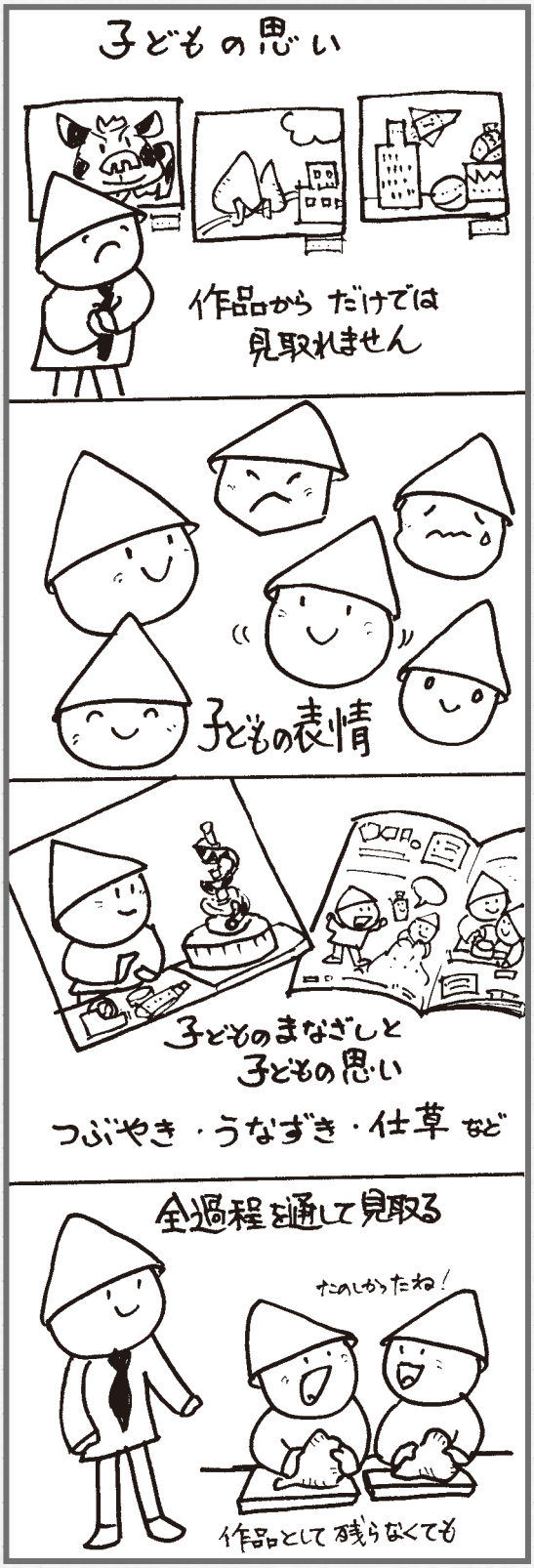
鑑賞の学習では，自分や友だちの作品を鑑賞することもあります。また，大人の芸術作品を対象とする場合もあります。まずは子どもの側に立つ鑑賞について考えてみることが大切です。

表現の結果として自分や友だちの作品を鑑賞する場合，それは子どもにとって「ゴール」です。鑑賞の活動として，ゴールを再び見るときには興味や関心が薄れているということがあります。運動会や遠足後の絵も同様です。大人は，表現と鑑賞を分離し，結果としての作品を客体化して，再び鑑賞する楽しさを味わうことができるので，「スタート」の作品になります。子どもの鑑賞で大切なのは自分の心の中にある「面白い」や，「すごい」と思う対象なのです。子どもは「美しい」とは言いません。

表現と鑑賞の二つの領域について，改訂された昭和52年の学習指導要領では「大人の美術鑑賞の理念をそのまま鑑賞指導に適用することは適当ではない」[1)]と示しています。このたびの改訂で鑑賞の活動は，思考力，判断力，表現力等の育成に属しています。小学校段階では「指導の効果を高めるための必要がある場合」[2)]という言葉の意味を理解し，子ども主体の能動的な鑑賞でなくてはなりません。先生（指導者）は，自身が大人であることを忘れてはいけません。大人の論理で進めようとすると，説明や指示が多くなり，ますます子どもの側に立つ鑑賞から離れていきます。

1）文部省『小学校指導書　図画工作編　昭和 53 年版』日本文教出版　1978
2）文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　図画工作編』日本文教出版　2017

子どもの表情から「思い」を読み解く先生のまなざし



■先生の目（まなざし）とは

評価のときに重視すべきことは，作品の芸術性でしょうか。そう考えると教師に必要なのは，審美眼などといわれる芸術家がもつような作品を見極める力かもしれません。

しかし，子どもの作品を芸術作品と捉えてはいけません[1)]。子どもの作品は，一人一人の子どもの成長の証なのです。学級担任であれば，子どもの成長を日頃の行動や所作から，また学校行事などで活躍する姿から見いだすこともあるでしょう。図工専科であれば，昨年と比較して成長の表れを見付けることができるでしょう。このように，先生は日頃から子どもの成長を評価していることになります。

写真家の川島浩の写真集『未来誕生』[2)]は，「島小教育」の名で知られる斎藤喜博の教育活動の授業場面をモノクロの写真で記録したものです。そこに登場する子どものまなざしからは，授業の中で思考を深めている様子が見て取れます。

図画工作の教科書にも，様々な子どもの情景写真がたくさんあります。そこから子どもの喜びや，深く考えている姿を読み取ることができます。教育活動が繰り広げられる教室という生の営みのある空間で，子どもの実感を捉えることができるのが先生です。

先生のまなざしは，普段から子どもの表情や仕草に注がれることで，体調や気分まで見取ることができます――それが学級経営の基本です。資質・能力が全過程を通して発揮されることを忘れず，子どものつぶやきや仕草，そして表情を捉えることを心がけましょう。そこに，子どもの「思い」があります。

1）鬼丸吉弘『児童画のロゴス―身体性と視覚』勁草書房　1981
2）川島浩，斎藤喜博『未来誕生―島小の教師と子どもの記録写真集』麦書房　1960

子どもの心を傷付けている罵声や怒号の指導

■心の傷と図工・美術ギライ

絵に表す活動において，教室から聞こえる先生の声「どうして，その色なの，先生はそんな色を塗りなさいって言った？　どうして先生の言うこと聞けないの!」「今日は土の色だけ塗ります」「背景は一色で全部塗りなさい!」――およそ教育活動とは言えない罵声や怒号を，当人や周りの子どもたちはどんな思いで聞いているのでしょうか。

このような指導に至ったのには，どんな理由が考えられるでしょうか。「日頃の学級経営だから」「他の教科のときも同じだから」「子どもを急かせないと時間内にできないから」と，紋切り型の答えが聞こえてきます。本当に工夫する余地はないのでしょうか。

全員同じ到達ラインを決めて，子どもたちを追い立てていないか。子どもが画用紙の大きさを選べるようにしてもよいのではないか。個人用のパレットを使うのは1年生の子どもには抵抗があるから，共用の絵の具，あるいは紙皿や卵パックなどで代用できないか。これまで前提としてきたことをいったん脇に置いて，小さなことでも一歩進めて考えてみることが大切です。

これらは全て，子どもの側から考え，指導の手立てを工夫する授業改善の姿です。罵声や怒号からは子どものつくりだす喜びは生まれません。命令に従うこと，自分の意志や意見を出させないなどは，「主体的な学び」からほど遠い指導です。心を閉ざし，表現することを恐れ，絵をかくことがキライになっていく，そんな未来予想図が見えるようです。

絵をかいているときの子どもの笑顔を想像してごらんなさい。それが授業改善のスタートです。

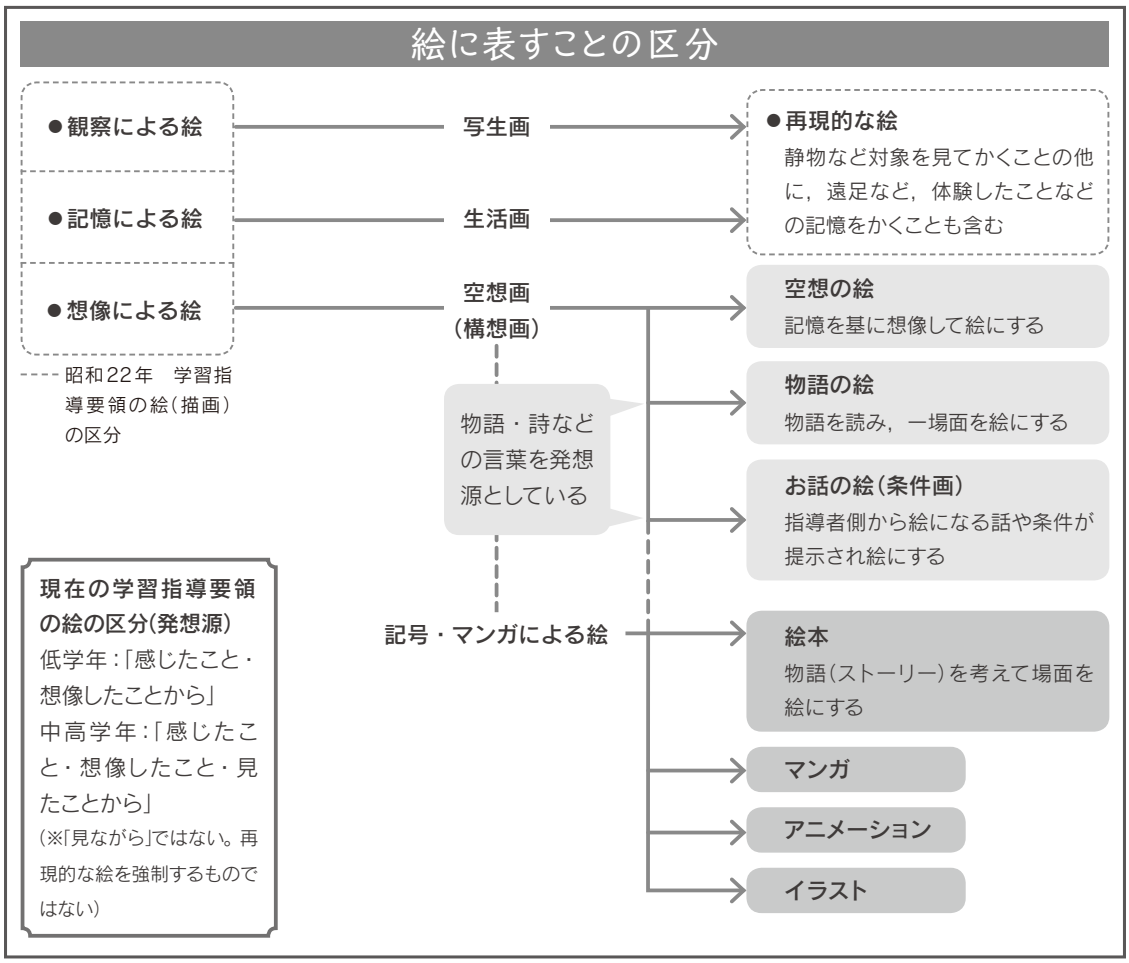
コラム6 子どもに「抽象画をかこう」という無理

絵に表す題材において，子どもは抽象画をよくかくからと，特に低学年や中学年の子どもに対してパウル・クレーなど芸術家の「抽象画」を参考にするよう提案するのは無理があります。

子どもが夢中になって表した絵が，大人からは「抽象画」に見えるということだけなのです。それは，大人には「抽象画」という概念がすでにつくられているからです。絵に限らず，言葉や考え方など，抽象化する力は発達に応じて身に付いていきますが，「抽象画（のような絵）」だけをかかせても，抽象の概念が築き上げられるのではありません。できあがった作品だけをイメージして子どもに表現をさせることは，多くの弊害をはらんでいます。

抽象化する力は，絵の具などを混ぜたり，色水をつくったり，いろいろ試すような活動を通じて身に付くものです。音や風を表すことや，心の世界を表すなど，具体的な形にできない自分の思いを表現する「こと」が大切なのです。造形活動に取り組もうとしている子どもは，これから様々な「こと」を体験し，経験知を積んで成長して大人になるのです。

大人の先生からの一方通行の指導によって，経験すべき学びの機会を失わせることは，「指導」とはいえません。



【参考文献】阿部宏行『図工のABC』日本文教出版　2012　p.19

おわりに

イメージを忘れたカナリアは……

地下鉄やバスに乗ると，10 年前には見ることがなかった光景が広がっています。「掌の中のロボット」[1]には心がないはずなのに，まるで人間がロボットに操られているようです。

人間には「イメージする」という，表象化する能力（想像力）があります。想像は創造の母です。どうでもよさそうな想像をかき集めて，積み重ねた混沌の中から「創造」という行為が生まれます。ものを考えずに何かをつくりだすことはありません。想像する時間を明け渡し，創造の母である想像力を失った人類は，特定の分野を除いて急激に創造ができなくなってしまうのではないでしょうか。まるで近未来を描いた映画のように……。

人類は，イメージすることで生き抜いてきたのです。イメージすることで，文明や文化が発展・充実してきたのです。漠然としたことが，はっきりとしたイメージになり，それを実現しようと行動が始まるのです。強いイメージが，私たちの背中を押すのです。

授業づくりも同じです。「想像してください」。子どものつくりだす喜びの笑顔をイメージすることが，どんな授業を目指したらよいのかという自身の指針となり，行動が生まれます。子どもの笑顔あふれる授業には，想像する楽しさがあふれています。子どもが，感性や想像力を働かせて,「かきたい」「つくりたい」とイメージを膨らませ,「こうしたい！」という，表す力を生み出します。

西條八十作詞の『唄を忘れた金糸雀（カナリア）』[2]は，「象牙（ぞうげ）の船に　銀の櫂（かい）　月夜の海に浮かべれば　忘れた唄をおもいだす」と続きます。掌の中のロボットに，イメージすることを奪い取られる前に，「想像の海」に漕ぎだしませんか。月夜を仰ぎながら，星たちの語らいに耳を澄ませ，月の物語を想像することをおすすめします。

平成 30 年９月６日未明に起きた大地震（北海道胆振東部地震）は，私の居住する札幌でも大きな揺れをもたらし，その後２日間にわたって停電に見舞われました。学校は全て休校となり，子どもたちは自宅で過ごすことになりました。その日，近くの公園で不思議な光景を目の当たりにしました。これほどいたのかと思うほど地域の子どもたちが集まり，鬼ごっこやボール遊びに興じている姿です。その表情は本来子どもがもつ輝きでいっぱいでした。また，停電の夜に見た空は，普段都心で見ることのできない満天の星空でした。被害にあった方々への思いとともに，AI 時代を迎えようとしている今の時代において，大切なことやものを，イメージの金糸雀に教えられたように思いました。

1）浅田次郎「考える葦」『SKYWARD 国内版 11 月号』日本航空　2017
2）西條八十『唄を忘れた金糸雀』https://www.uta-net.com/song/214084/

著者紹介

阿部　宏行

1954年生まれ。北海道教育大学岩見沢校教授。
文部科学省 中央教育審議会 教科別等ワーキンググループ等委員（芸術ワーキング）芸術ワーキング委員（平成29年）／同 専門委員 初等教育分科会 幼児教育部会 専門委員（平成29年）／国立教育政策研究所 学習指導要領実施状況調査（小学校 図画工作）結果分析委員会 主査（平成26年）／小学校学習指導要領実施状況調査作問委員会 図画工作 文部科学省 主査（平成24年）／「評価規準，評価方法等の工夫改善に関する調査研究」協力者 文部科学省 協力者副主査（平成22年）／特定の課題に関する調査（小学校図画工作）問題審査委員会の協力者 文部科学省 協力者（平成21年）／学習指導要領の改善協力者 小学校図画工作 文部科学省 学習指導要領改善協力者（平成18年）などを歴任。

主著：『全学年・全内容を網羅した 図画工作の指導と評価―わくわく どきどき楽しい授業！―』（共著，東洋館出版，2005）／『私がつくる図画工作科の授業 ふぞろいな学習指導案』（共著，日本文教出版，2011）

ＡＢＣシリーズ

子どもの思いに身を重ね，
先生に寄り添うＡＢＣシリーズ。

・『いっしょに考えよう 図工のＡＢＣ』
（平成24年４月）

・『成長する先生のための 指導のＡＢＣ』
（平成25年４月）

・『子どもと先生を育てる 授業のＡＢＣ』
（平成26年５月）

・『図工・美術がもっと好きになる 造形のＡＢＣ』
（平成27年４月）

・『子どもが育つ わたしが育つ 子どものＡＢＣ』
（平成28年５月）

・『なるほど！ そうか！ 新学習指導要領
新・図工のＡＢＣ』　（平成29年７月）

これからも、造形教育とともに。

アート de ゲーム

**アートカードを使った
ゲーム・事例を多数掲載。
付属のカードで,
すぐに遊べる！**

編著 **ふじえみつる**

予価 **3,240**円（本体3,000円＋税8%）

A4判　64頁　アートカード付

ISBN978-4-536-60085-9

発売中

造形素材にくわしい本 子どもが見つける創造回路

**素材が材料になるとき、
子どもは夢中で動き出す**

素材個々の材質や特質・子どもと素材との関わり、その変容のやりとりにくわしい本。
素材の魅力と子どもの豊かさが、互いにひらき合う造形活動のために、教師が何をすべきか考えるヒントが詰まった1冊。

編著 **内野務**

定価 **2,700**円（本体2,500円＋税8%）

レター判　112頁

ISBN978-4-536-60090-3

発売中

書籍は、最寄りの書店でお求めください。

日本文教出版webサイトでは、各教科情報や、教育読み物、各種ダウンロード資料などを随時公開中！

日文　検索

学びとしての図画工作
題材のABC

日文 教授用資料
平成30年(2018年) 12月23日発行

編集・発行人　佐々木秀樹

発行所　日本文教出版株式会社
〒558-0041　大阪市住吉区南住吉4-7-5
TEL：06-6692-1261

本書の無断転載・複製を禁じます。

CD33433

日本文教出版 株式会社
http://www.nichibun-g.co.jp/

大阪本社　〒558-0041　大阪市住吉区南住吉4-7-5
TEL:06-6692-1261　FAX:06-6606-5171

東京本社　〒165-0026　東京都中野区新井1-2-16
TEL:03-3389-4611　FAX:03-3389-4618

九州支社　〒810-0022　福岡市中央区薬院3-11-14
TEL:092-531-7696　FAX:092-521-3938

東海支社　〒461-0004　名古屋市東区葵1-13-18-7F•B
TEL:052-979-7260　FAX:052-979-7261

北海道出張所　〒001-0909　札幌市北区新琴似9-12-1-1
TEL:011-764-1201　FAX:011-764-0690