

いっしょに考えよう

✕のABC

文・絵 阿部 宏行 



Handwritten signature



図工のA・B・C・E

私といっしょに
図工の基本を考えませんか。
指導と評価のABC
図工のABEです。

この本の使い方

さて、図工のABEです。

どこから読み始めてもかまいませんが、まず、4コマ漫画を見て、おおよそどんなことが書かれているか、とらえてください。

もし、興味や関心のある項目が見つかったら、本文を読んでみてください。そして、もっと、詳しく知りたいと思ったら、参考図書を読んで理解を深めてください。

この本は、みなさんといっしょに図工を考えるためのノートです。

読んだ方の考えをさらに書きこんで、自分の図工のノートをつくってください。そして、子どものが、図工のことが好きになってくれたら、とてもうれしいです。



図工の指導と評価 10のルール

- 1 先生の都合で「ダメ」を出していないか。先生の言いなりにしようとしていないか。
- 2 作品の出来栄だけに気が行っていないか。廊下に掲示するときのことや、他の人の目ばかりを気にしすぎではないか。
- 3 目の前の子どもを他の子どもと比べてみていないか。
- 4 時間がないからと「早く早く」と子どもを急かしていないか。
- 5 子どもへの声かけやほめ言葉が「うまいね」「できたね」だけになっていないか。
- 6 子どもの作品を大切にしているか。掲示したり、コメントを入れたりしているか。
- 7 表現しているときの子どものよさを親に伝えているか。
- 8 指導がうまくいかないとき、子どものせいにしていないか。
- 9 自分は子どもよりえらいと思って、口だけで指示していないか。
- 10 子どもは画用紙とクレヨンを与えたら、かくものと思っていないか。

できることから、1つずつ

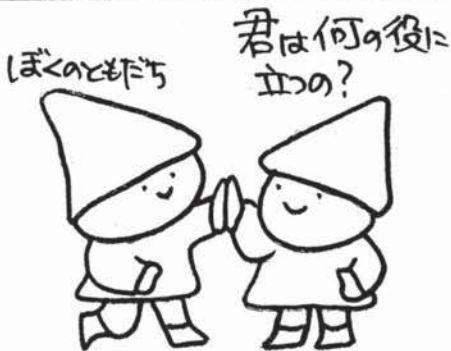
子どもと生きることを、子どもと喜びをともにできることを糧として、

子どものよさや可能性を感じ取ることでできる教師としての喜びを大切にしたい。

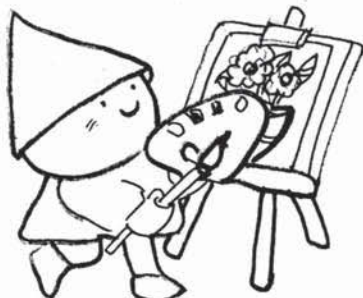
いっしょに考えよう 図工のABC

I 図工って	何の役に立つの？	3
	なぜ、勉強するの？	4
	造形教育と美術教育	5
	言葉にならないこと	6
	「に」と「で」	7
	同じ車でも	8
	形や色があることで	9
	見る楽しさ	10
	感じることの大切さ	11
	内在する力と人類の英知	12
	「もの」から「こと」へ	13
	「思い付き」と「段取り」	14
	材料とかかわること	15
	言語活動の充実というけれど	16
	「わかった」から「なるほど」へ	17
	伝えるということ	18
	これから大人になる子ども	19
	子どもの見方と大人の見方	20
II 指導って	だれの絵？	21
	「上手い！」だけでは	22
	何が育つ？	23
	このあとどうなるの？	24
	子どもの心に届く	25
	子どもがみえるということ	26
	図工の学校	27
III 評価って	明日は図工	28
	評価の何が変わったの？	29
	評価の目	30
	観・観・観・観 4観点？	31
	評価できたらそれでいい？	32
	資質や能力はどんな言葉で	33
	選別することが	34
	指導と評価	35
IV 造形遊びって	造形遊びって	36
	造形遊びは想像力を育てる	37
	今を生きる子どもたち	38
	造形遊びを開発する造形行為と造形環境	39
	造形活動の材料や用具	40
	造形行為には	41
	「並べる」と「自然材」でどんな授業	42
	図工の学習指導案を工夫すると	43
	実際の授業 「ならべてつないでわあ！」	44
	資料	45

何の役に立つの？



絵をかきことは何の役に立つの？



古代ギリシャの哲学者アリストテレスは、教育を2つに分け「役に立つ知識のための教育」と「教育それ自体のための教育（具体的には哲学や芸術の教育）」があるとした。^{*1}

平成17年に国立教育政策研究所が全国の小中学生11,000人余りに調査した「図工の質問紙」調査^{*2}では「図工や美術を勉強しても将来の生活に役に立たない」と小学校6年生が39.8%、中学校3年生で54.7%が回答した。（5年後の平成22年に小中7,000人近い児童生徒を対象にし、同じ項目で行った調査^{*3}では、小学生の29.9%と中学生の49%が否定的な回答をした。）それにしても図工や美術を勉強しても将来に役立たないと答えた中学生が、半数近くいることに驚く。みなさんはどう考えるだろう？

子どもたちは図工や美術を学んでも、身に付いたものを言い表せないのかもしれない。他に「役に立っているのに気付かない」「役に立つという意味がわからない」「本当に役に立っていない」などがあるかもしれない。でも、図工や美術は「役に立つ・立たない」と簡単に決められるものなのだろうか。言い表すことはできないが、大切なことととらえているのではないだろうか。

レオ・レオニの絵本『フレデリック〜ちょっとかわったねずみのはなし』好学社（1969）のフレデリックは、冬ごもりのために「いろ」や「ことば」を集めた。冬ごもりも長くなるとみんなの気分も暗くなっていった。フレデリックは集めた色のことを詩人のような言葉で話し、灰色の冬を楽しい時間に変え、温かな気持ちをみんなにもたらした。

「本当に役立つ」ってなんだろう。

memo

*1 山崎正和「文明としての教育」新潮社 2007
 *2 国立教育政策研究所「音楽等質問紙調査の概要」2005
<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/ongakutou/index.htm#>
 *3 国立教育政策研究所「特定の課題に関する調査（図画工作・美術）」2011.3
http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_zukou/houkoku_zentai_001.pdf

なぜ、勉強するの？



「なぜ、勉強するの？」と子どもに問いかけたらどんな答えが返ってくるだろうか。「大人になっても困らないように」「いい仕事につくため」「お金持ちになるため」など、いろいろな答えが返ってきそう。それでは、「自分の人生を豊かにするため」と返ってくる子どもはいるだろうか。フィンランドなどの北欧諸国の子どもたちからは、「人生を豊かにするため」という答えが返ってくるという。

「経済協力開発機構（OECD）生徒の学習到達度調査」（PISA）の調査で世界一のフィンランドの教育の実際が明らかになると、「勉強」の目的や考え方に大きな違いがあることに気付かされた。*

その違いの1つに、「知識」に関して、「知識は、自ら学ぶ者が、探究して、自分なりにつくり上げていくものであり、教育はその学習を支援する活動」という考え方が徹底していることである。受験勉強や与えられるものを受動的に蓄積するものではないということである。

その学びのための基盤となっているのが、「読書」だということである。フィンランド人の77%が1日に1時間程度の読書をするというのである。

「本を読むこと」と「勉強すること」を、同意義でとらえる意識の違いが、子どもの回答の違いにもなっているような気がする。

本を読むことも、勉強することも、芸術に触れることも、人生を豊かにするための学びなのである。

大震災を味わった私たちは、「便利さ」が「豊かさ」ではないことを知った。本当の豊かさ、本当の幸せを今一度かみしめてみたい。

memo

* 福田誠治「競争しなくても世界一 フィンランドの教育」アドバンテージサーバー 2005
 「社会構成主義的な学習概念」：「構成主義とは、知識には何らかの目的・価値観が前提となっていると認める立場である。（中略）知識は中立のものでなく、ただ一つというわけでもなく、しかも、社会的な脈絡の中でつくれるもの。学習とは、子どもや若者が「自分の人生に必要な知識を自ら求め、知識を構成していく」活動である。」

造形教育と美術教育

子どもは造形活動を通して、つくる喜びを味わい、基礎的な諸能力を育てている。

幼稚園や小学校での遊びは、子どもの諸能力を育成する格好の場である。集団で学ぶことで、人とかかわり方や我慢など人格形成に欠かすことのできないものを学ぶ。

教育の目的から考えると造形教育は、「人格形成」に寄与している。さらに、美術教育には、人格形成とともに「人類の文化遺産の継承」が目的にある。校種で考えると幼稚園や小学校は、「文化としての美術」を伝えるのではなく、美術に関する様々な体験を十分に行うところである。小学校の「工作」が、中学校の「技術科」に移行することから考えても、「美術科」には「文化としての美術」を伝える必要がある。

造形教育と美術（科）教育の関係をどのようにとらえるかの指針がある。

石川毅は、美術は<～である>から<～がある>に移したと述べている。^{*1}これは美の基準が「外」から、「内」に移した現代と重ね合わせることができる。宮坂元裕は、著書『「造形教育」という考え方』の中で、この考えを受けて、「造形教育を<…がある>存在ととらえ直せば、美の基準は自分の中にあると思っている子どもたちは大変助かる」と述べている。^{*2}

子どもたちの造形活動をみていると「美の基準の意見は聞くが、最後は自分で決める」という強い気持ちが読み取れる。

memo



*1 石川毅『芸術教育学への道』勤草書房 1992

*2 宮坂元裕『「造形教育」という考え方』日本文教出版 2006

* 林健造『幼児の絵と心 子どもからあなたへのメッセージ』教育出版 1976

言葉にならないこと



私たちが生活する上で言語活動が大切なのは、人に思いを伝える、人から言語を通して得られた情報を生かして、よりよい自己を目指すことにつながるからと言える。人に伝えるには、わかりやすく、そして正確に内容を伝える必要がある。そのためには、論理構成や言い回しなど考えなくてはならない。ここに「言語活動」に関する資質や能力が働くことになる。表現を伴う図工や美術は、手で考えるとと言われるほど、自身の感覚を総動員して作り出す教科である。

造形活動には、「言語活動」の源流がある。それは誰かに何かを伝える言語活動ではなく、きれいな花や夕焼けをみて「きれい」とつぶやいたり、ささやいたりする内部対話である。それは感性の働きによるものである。その上で、人に「あの花、きれいだね」「美しい夕焼けがみえるよ」と伝える言語活動が必要になる。相手に伝えるためには、知識のみならず方法や練習なども必要になる。

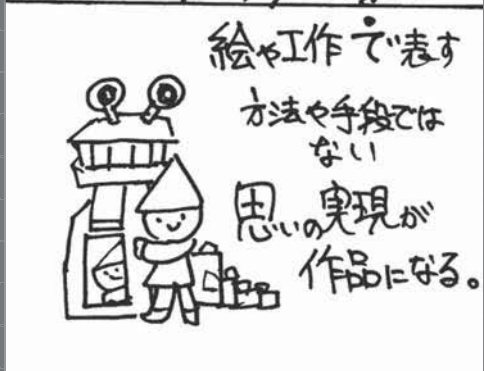
現代思想家・吉本隆明の『芸術言語論』では、「ああ…」と思わずもらすような感嘆の言葉を「自己表出」といい、また、誰かに伝える言葉を「指示表出」に分けて表している。* 自らの内面から生成される芸術は「自己表出」の世界を舞台とするとしている。五感を通じて発せられる「自己表出」や、言葉にもならない沈黙や溜息などが芸術の領分なのである。

もし、相手に伝えることのみを重視した「指示表出」の言葉だけの言語活動に終始し、驚きや感動などの感性が伴わない、伝える技法だけの言語活動だとしたら虚しい。

memo

* 吉本隆明「定本 言語にとって美とはなにかI」角川選書 1990

「に」と「で」



「子どもが楽しんでつくっているんだったら、別に何をつくらせてもいいじゃない。」と、他の教科の先生から言われることがある。確かに手を動かし、子どもはつくることを楽しんでいる。しかし、そこには大きな違いがある。それは「目的」か「方法」かである。

平成元年の小学校学習指導要領から「絵で表す」から「絵に表す」に変わった。* これは、意欲までも学力として位置付けた新しい学力観が基になっている。絵をかくことは、単に「手段や方法」ではなく、「子どもの思いを絵に表す」という意味である。特別活動や生活科でつくる活動は、計画を進め、行事などを達成するための手段や方法である。一方、図画工作は、つくることそのものが目的である。子どもが自らの「思い」を絵や工作に表現するのであり、端的に言えば「絵にするか立体にするかは、子どもが決めるもの」なのである。

それが「生きる力」でいう、自ら課題をみつけ、自ら思考・判断し実現する姿である。大切なのは、「子どもの思いの実現」である。

思いは作品となる。作品は自分である。

※「工作」は、「つくりたいものをつくる」と同じ意味でとらえ、主に機能や用途、目的などがある表現で、中学校においては「デザイン」または「工芸」に相当するもので、小学校においては、その基礎を培う。ポスターや動くおもちゃ、しかけのあるもの、飾りを付けた服なども工作と考える。

※「立体」は、平面的な表現の絵に対し、粘土に表したり、石や木を削って表したりする立体的な表現を示す。

memo

同じ車でも



小学校から教科に分かれて学ぶ。幼児教育や家庭教育のような心情的で全体的な教育から分化し、体系的でマネジメントされた教育へと移行していく。教科や道徳、特別活動などを通して全人的な育成を図るのが義務教育ということになる。教科それぞれに「目標」があり、その内容を示したのが「学習指導要領」である。そこで培われる資質や能力が学力となる。教科それぞれで「育つ力」が違うことが、教科の存在理由となる。

例えば、「車をつくる」という授業があったとする。

理科で太陽光を集めて動くソーラーカーをつくるとしたら、目的は、光のエネルギーが動力になることを体験的に学ぶことにある。その仕組みなどを理解するとともに、結果として、どの子の車も動くことが大切である。

しかし、図工で空き箱などを利用して車をつくるとすると、動くことに重点を置かず、「発想や構想の能力」を育成する授業として「楽しい車をつくらう」と提案する。子どもたちは、「ガタゴト動く車にしよう」「ケーキ型の車が楽しいな」「動いたら、おばけが飛び出す仕組みをつくらう」など、それぞれ個性的なアイデアを考え出してくる。互いに刺激し合ってさらに工夫をして、授業の終わりには、楽しい車が勢ぞろいする。

動かない車があっても、つくり出す過程で、その子らしさは発揮されている。

ケーキが動いたなら、それは、きっと楽しい。動くたびに子どもたちの心も動き出す。友だちの顔も笑顔になる。喜びをみんなで共有する。

図工の魅力はこんなところにある。

memo

形や色があることで

私たちは、形や色に囲まれて生活している。図工の〔共通事項〕は、「表現や鑑賞の活動の中で、共通に働いている資質や能力であり、児童の活動を具体的にとらえ、造形的な創造活動の基礎的な能力を育てるための視点 (p.12)」と、学習指導要領の解説に示されている。* 絵をかいたり、つくったりするとき、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、材料などを組合せて、作り出していく。このような表現や鑑賞の活動の過程において、気付いたり、ひらめいたり、試したりしながら、漠然としたイメージがより確かなものへと移行していく。

形や色を基にイメージをつくり出していく活動は、幼児から大人にいたるまで、教科や領域を超え、誰もが経験する生きるための営みである。図工において、それは具体的な対象のとらえてあり、製作の前の原初的なイメージである。このイメージを基に材料や形、色を用いて、自分の思いを実現させていくのである。

小学校の学習指導要領の〔共通事項〕は「自分の感覚や活動を通して」「自分のイメージをもつ」というように「自分」という言葉が強調されている。

イメージの主体は、子どもであって、指導者ではない。指導者は大人のイメージを押し付けるのではなく、子どもの本来もつ表現の欲求に灯をつけることである。そして、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。

〔共通事項〕は図工・美術の可視化や授業の最適化に向けた1つの合言葉だと考えている。〔共通事項〕が、みんなの共通の言葉になるといい。

memo



* 文部科学省「小学校学習指導要領解説 図画工作編」日本文教出版 2008

見る楽しさ



「大切なものは目に見えない」という『星の王子さま』のキツネのセリふではないが、見えないけれど、少し意識して、「考えてみること」は大切なことである。* その考える手がかりとして、図工や美術にとって重要な形や色、イメージが、平成20年の学習指導要領の「共通事項」にお目見えした。

ある協力者の会議のとき、「色には人を動かす力がある」という、S社の薄型テレビのCMが話題にのぼった。

CMには、1つの作品として、見る楽しみがある。また、CMのメイキングVTRを見るのも楽しい。今はYouTubeでみることができる。どうやってCMができたのか、そのプロセスを知ることができる。発想は1人のアイデアであっても、作品にするまでには、多くの人々の努力の積み重ねがある。それを「知る」ことで、CMを見る楽しさが一層増す。

「CMで表す」のではない。「CMに表す」のである。単なる手段や方法ではなく、CMにも、様々な人々の思いが詰まっているのである。

このとき、なぜ「このCMをみて、心が動いたのか。」を考えてみる。形や色、そして、作り手の考えなどをとらえてみる。さらに、このCMに関わった人々の思いや苦労などもイメージできると、楽しさも増すことになる。

「みたがる」「知りたがる」好奇心に満ちた子どもたちと、いっしょに「みる」だけの楽しみから「知る」楽しさを加えて共有する。このことで、図工が一層楽しくなる。

【共通事項】は、こんなところにも表れている。

memo

* サン・テグジュペリ『星の王子さま』内藤濯訳 岩波書店 1953

感じることの大切さ

環境問題の名著『沈黙の春』の著者レイチェル・カーソンは、「知ることは、感じることの半分も重要ではない」と、『センス・オブ・ワンダー（神秘さや不思議さに目を見張る感性）』に書いている。^{*1} これは小さきものへの限りない愛情とも言える。しかし、大人になると、この感性からは遠ざかっていくようである。

前文部科学省教科調査官の奥村高明氏と、画廊経営者の野呂洋子氏との対談の中で、野呂氏が「子どもは理屈ではない部分で体感する。芸術にすごく敏感で、新しいものを無条件に受け入れられる能力がある。子どもはみんな天才です。」と、子どもの能力や可能性について語っている。^{*2}

大人と違う見方をする子どもの絵の見方があることを前提に鑑賞学習を組み立てなければならない。「わかる」という理解を前面に出すと、「知識」を前提にした鑑賞学習になる。

「感じる」ことを中心においた鑑賞学習は、子どものまなざしから組み立てる授業となる。「感じる」と「わかる」ことの行き来の中で、子ども自身が「考える」ことが大切なのである。

美術教育学者のローウェンフェルドは、優れた教師の資質や能力について「知識よりも問題に対する感受性を、法則よりも美的体験を重んじ、1人1人の子どもの重要性を絶えず意識している。この直観的性質は何ものにも置き換えることのできないものであり、これが、考え深い柔軟性を以て利用されることになる。」と語っている。^{*3}

何より大人が感性を磨くことである。



*1 レイチェル・カーソン『センス・オブ・ワンダー』上遠恵子訳 新潮社 1996

*2 文部科学省教育課程課『初等教育資料』NO.854 東洋館出版 2009.12

*3 ヴィクター・ローウェンフェルド『美術による人間形成』黎明書房 1963

memo

内在する力と人類の英知

身体に内在する資質



知識は人類の文化遺産



表現することは、成長すること



私は、図工を「資質教科」と考えている。それは生来から備わっている力、または、成長する過程で身に付けた力を発揮しながら、新たな力をさらに獲得していくことを意味しているからである。美術や音楽などの芸術は、人類が本性及び表現欲求として体内に備えているもの（リズム、絵をかく、飾るなど）である。他方、「内容教科」と考える教科は、この内容をこの学年で教え、系統的に身に付ける必要がある（算数、理科、国語の言語事項など）。だから、「教える」ことが重要であり、子どもも「覚える」（知る、わかる）ことが問われる。これらは、その教科のもつ特性につながっている。

教育基本法にある「教育の目的」は「自己の人格形成」であるとともに、人類が育て上げた文化や知的遺産を次世代につなげる大きな役割があることを示している。それらを効率よく伝える場が、「学校」である。自己表現によって自らの人格を豊かに、そして確かに築き上げるとともに、人類の英知である文化を継承、発展させる役割を私たちは担っているのである。

『新しい学力観に立つ新教育課程の創造と展開—小学校教育課程一般指導資料』では「これからの教育においては、子どもたちは、本来、様々なよさや可能性を内に秘め、よりよく生きたい、より向上したいという望ましい欲求をもった存在としてとらえることが大切である。（p.14）」と、その子ども観、教育観の転換を説いている。* 芸術・美術教育の連続性など、一貫した子どもの資質や能力の育成が大切である。子どものよさや可能性を最大限伸ばしつつ、将来の日本が諸外国とともに平和で、幸せに満ちた世界をつくることに寄与する教育が求められている。

memo

* 文部省「新しい学力観に立つ新教育課程の創造と展開—小学校教育課程一般指導資料」1994

「もの」から「こと」へ

図工は「つくることそのものが目的」である。

現象だけとらえると、生活科や特別活動で「子どもまつり」の品物や景品をつくる。学校行事の「学習発表会」の小道具や衣装をつくるのも同じに見える。しかし、その育てたい力や授業のねらいは異なる。

生活科や特別活動での「つくる」ことは、「方法」であり、「道具」なのである。次の活動のために充足される「もの」が大切なのである。

いろいろな工夫の元で、時間数をひねり出さなければならぬ現実があるから、図工の時数を充てるかもしれない。しかし「もの」にこだわると結果主義に陥ることになる。

図工は「つくること」そのことが目的だから、結果として残らない「造形遊び」のような「こと」を大切にしている。^{*1}

「もの」より「こと」を重視すると、さまざまなことが見えてくる。それは、子どもの真の姿である。

「やってみたい」「つくりたい」という意欲にあふれた姿は、子どもの主体的で、自主的な態度の表れである。

教師の都合で、印刷した枠に色を塗らせ切り取り、卒業週間の飾りに使うなどは「つくる」ことではなく「作業」である。そこに創意や工夫はない。言われたことを行うという受け身の活動に陥ってしまう。子どもを大人の都合で動かしているとしたら、造形教育そのものの根幹を揺るがすことになる。

「造形」には「かたちづくる」という経験の時間的な意味があることを深く考えたい。^{*2}

memo

生活科

〇〇まつりをしよう

お店にならべる
品物をつくる。



特別活動

発表会の
おめんづくり

⑤エ

ゆめのまちをつくらう

⑤エは、つくること
そのものが ねらい。

他教科などは
方法や手段

つくることは、同じでも
ねらいがちがう。



*1 荒木博之「やまとことばの人類学 日本語から日本人を考える」朝日選書293 朝日新聞社 1983

*2 宮坂元裕「造形教育」という考え方 日本文教出版 2006

「思い付き」と「段取り」

発想する力

いろいろな
アイデアを
思い付く



構想する力

アイデアを具体化
するために考える

段取り



自分の考えを実現する力



創造的な技能

できあ!



人類の進歩にとって、創造的な問題解決や創造活動は不可欠である。そのため教育の大きな柱に、豊かな創造力の育成が掲げられる。

恩田彰は、創造性を「新しい価値あるもの、またはアイデアを創り出す能力すなわち創造力、およびそれを基礎づける人格特性すなわち創造的人格である。」としている。* 特に、造形活動では、個人にとっての価値ある新しさが生み出される「自己実現の創造性」が大切にされる。

創造性は、大きく「創造力」と「創造的人格」に分けられ、創造力は創造的思考力と創造的技能に分けられる。「創造的思考」は、想像と思考の両方の機能を併せもつ。想像力によって新しいイメージを生み出し、これを思考力によって具体化するのである。また、創造的思考は、発散的思考「発想」(思考の方向が多種多様になっていく思考)と収束的思考「構想」(ある一定の方向に導かれていく思考)が統合されたものとして考えられる。

「発想」は「思い付き」と言い換えることができ、「構想」は、「段取り」や「筋立て」などと言える。発想で、いろいろなアイデアを広げ、構想で、実現可能なものへと焦点化するのである。

また、恩田は創造的技能を「ある基礎的な技術を習得し、熟達することによって生まれてくる感覚・運動的能力で、従来の技術水準を越え、新しい高次の水準に達したもの」とし、創造的思考が生み出すアイデアが基礎になっているとしている。ものをつくり出すときの発想や構想に、はっきりとした境目はない。両輪として育成することが大切である。

memo

* 恩田彰「創造性開発の研究」恒星社厚生閣 1980

材料とかがわること

「捨てられた材料が生き返る」という感覚がある。木切れに目を付けただけで、それは誰のものでもない「自分のもの」になる感覚がある。「物」が「もの」になる瞬間である。

これらの経験は、遊びの中で培ってきたように思う。TVゲームのような室内に限定される受動的な遊びとは異なる創造的な造形活動である。その活動を支えるのが「材料」である。つくる「こと」を支える「もの」である。

材料に触れることで、触発されるイメージがある。図工は「手で考える」と言われるほど、材料に触れることで発想は広がり、実現に向けた構想も深まる。図工が「つくりながら考える」ことの大切さを教えてくれる。形や色などから受け取る情報を基に、創造性を活動の過程で発揮することができるからである。

私たちの祖先は、大自然からの贈り物として材料に対して謙虚さと愛情をもって接してきた。材料を単に経済的な立場や人間の都合だけで利用したのでない。消耗品のような考えで造形活動の材料を考えてはいけない。「適材適所」の言葉通り、自然が生み出した材料には、それに適した利用価値がある。また、その材料自体がもつ固有の美しさなど、子どもの感受性を刺戟する価値を併せもっている。「もののいのち」とでも言うべきものを直接自分の手や目で感じ取りながら表現していくことに意味がある。1度使われたものや、廃材、廃物と言われるものの活用は創造性の育成になる。材料としての「物」が、創造的な行為が加わることで、私の大切な「もの」になる。私たちの身体に宿る人類の歴史を感じ取ることができる。

memo



* 文部省「小学校図画工作指導資料 材料・用具の扱い方とその指導」ぎょうせい 1986

* 藤江充・佐藤洋照「図画工作科研究」日本文教出版 2011

* 板良敏敏・阿部宏行「図画工作の指導と評価」東洋館出版 2005

言語活動の充実というけれど



「子どもがみえない」という言葉を聞くと、「おや?」と思う。これは「大人」からの見方だけが強調されていて、「子ども」の側から、「大人」はみえているのかという逆方向のベクトルが浮かぶからである。

子どもは大人のまなざしに、期待や愛情を感じて、動き出すのである。それは「共感」という、互いに充足された状況が前提にあつて成立するのである。大人も子どものまなざしを感じ、そのまなざしに応じた対話や対応が生み出されるのである。*

さて、「対話」を基にした鑑賞の学習が、形式だけの「対話」では、実感を伴った喜びは得られない。活動を危うくするのも、子どもの実感に沿うものにするのも、鑑賞の学習を企画し、実践する人の責任と力量に委ねられている。

鑑賞学習と位置付けるのであれば形式的なものではなく、教師として、子ども理解の上に立った判断、そして共感に基づく指導でなくてはならない。

「授業の終わりに決まったように交流の時間をつくる」「鑑賞させて感想を文字にする」。その文章を教師は評価情報とする。一見普通のように見えるが、評価・評定のための鑑賞学習となったとしたら、教科としての存在まで揺るがしかねない。

形式にとらわれず、子どもの発達に応じた鑑賞の仕方があるはず。学校で「見る楽しさを味わう」「見たことを語り合う楽しさ」という状況がどのように作り出せるのか。主体的な鑑賞を通して、「作品」と仲よくなり、新しい自分が生まれる瞬間に、どうしたら出会える学習になるのかを、今一度考えてから行動に移してほしいと思う。

memo

* 佐伯胖「共感 育ち合う保育のなかで」ミネルヴァ書房 2007
* 佐伯胖「幼児教育へのいざない 円熟した保育者になるために」UP選書 東京大学出版会 2001

「わかった」から「なるほど」へ

各教科等における言語活動の充実の目的は、「児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から（中略）必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること」（小学校学習指導要領総則）となっている。特に「言語力」（言語活動を行う能力）を育てるのは国語である。図工では「各教科の目標を実現するための手立てとして言語活動の充実を図る」のである。言語活動は図工の教科目標の達成のための「手段」なのである。

国語などで培った言語の力を活用して、分かりやすく確かに伝えることで、互いの考えや思いを共有することができる。*

図工の言語活動の目的は、創造性にあふれた情操を育てることにある。

言葉だけでは伝わりにくいことも、絵や記号を交えてコミュニケーションを行うことで一層、交流を図ることができる。図やグラフ、ポスター、CF、CMなどは、瞬時にメッセージを伝えることのできる効果的な視覚媒体である。

形や色をとらえ、イメージをもつ【共通事項】には、生活や社会で生きるコミュニケーション能力を育成する働きがある。

でも、一方で絵や立体作品には、じっくり浸ることで立ち上がってくる感覚もある。

「わかった」から「なるほど」というような実感が伴う理解になるには、個々の時間や機会が保障されていなければならない。経済性や性急さ、時間短縮だけに意識が傾くと大切なものまで失ってしまうことになりかねない。

memo



絵や図があると
もっとわかりやすい。



この絵のように…



* 文部科学省「言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～小学校版」2010

伝えるということ



「むかしむかし、あるところに……」で始まる物語など、日本では、まず時間軸に沿って順番に説明し、その状況をイメージさせながら伝えることが多い。でも、結論は最後まで聞かないと分からない。

ビジネスなど、説明に時間を費やすことのできない場合などには不向きである。初めに結論を伝える。そして、その理由を短いセンテンスで説明する。説明を受ける側は、結論と関係付けながら聞き取るので、不要な部分は省いて聞くことができる。効率的で、時間短縮になるが事務的である。

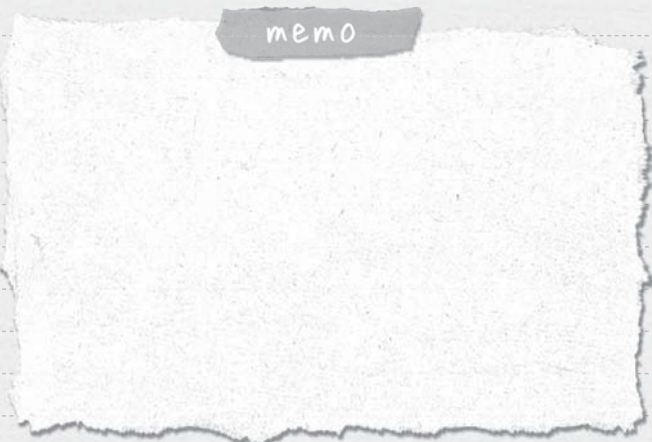
渡辺雅子は、日本とアメリカの作文を比べて考察している。* 日本は「起承転結」の帰納型の作文が多いのに対して、アメリカの「エッセイ」と呼ばれる小論文では、提案・説得・論証を目的とし、初めに作者の主張を述べる。そのあとに主張の根拠を挙げて、最後に主張が正しいことを最初とは違う表現で繰り返す演繹型の作文が多いことを指摘している。

起承転結型の日本的な話は、物語の流れの中で紆余曲折なども入る。それはイメージをふくらませる要因にもなり、物語はますます豊かになる。最後まで結論がわからないことの楽しさがある。

今、どんな状況に置かれているのか。何を相手に伝えたいのか。与えられた時間はどのくらいあるのか。どんな方法で伝えられるのか。相手意識をもって、伝えることが大切である。

お母さんに本を読んでとせがむ子どもは、本の内容よりお母さんといっしょに過ごす時間を共有したいのかもしれない。

「むかしむかし、あるところに……」
「お母さん、もう、寝ちゃったの?」



* 渡辺雅子「納得の構造～日米初等教育に見る 思考表現のスタイル」東洋館出版 2004

これから大人になる子ども



山崎正和は『文明としての教育』において、ものの見方と学習について、「風景を見るとき、私たちは知らず識らず遠近法によって見えています。今日、世界のどの国の人であれ、いわゆる一点消去の遠近法なしには何も見えてきません。ものを見るとは、じつは遠近法を実行していることと同義です。もし遠近法を知らない人が風景を見るとすれば、今日の私たちが見ている世界は見えてこないはずです。」と述べている。^{*1}

このことは文化を共有する人々が、一定の「学習」によって、ものの見方を習得したと言える。この遠近法は14,15世紀のルネサンス期にイタリアで発見されたもので、太古から遺伝子として受け継がれたものではないのである。

このことは何を意味するのか。遠近法を習得していない子どもは、大人と同じ見方では風景を見ていないということである。

鬼丸吉弘の『創造的人間形成のために』の「子どもの見かたと大人の見かた」では、まず、大人と子どもの見方が違うことを理解することの必要性を説いている。^{*2} 子どもは、視覚に障害のある人のように手探りでものを知覚し、その上で、その全体像を頭に思い描く。大人は、目だけで客観的にとらえ学習した見方にあてはめようとするが、子どもの場合は想像力による見方だと言える。だから、子どもの絵は、大人とは違う独特の表現様式をもつと言うのである。

子どもには、そうかくべき必然性があつてかいているのである。子どもは「内部から生じてくる働き」を視覚化しているのである。

だから、子どもの絵は楽しい。

memo

*1 山崎正和『文明としての教育』新潮新書241 2007

*2 鬼丸吉弘『創造的人間形成のために』勁草書房 1996

* 奥村高明『子どもの絵の見方』東洋館出版 2010

子どもの見方と大人の見方

私たち大人の見方は、視覚優位になっている。

このことを前提に指導を考えることが大切である。

平面にかかれた立体のようにみえる透視図は、子どもにも同じようにみえているのだろうか？

幼児からの絵の発達をみると、2歳あたりから頭足人と呼ばれる人物が登場する。鬼丸吉弘は児童画の発達を大きく3期に分けている。初めは、紙にたたき付けたような絵で大人がみても何がかかっているか分からない「表出期」、次は、円と直線による頭足人など何をかいているか分かるがかき方は子どもの表現である「構成期」、そして10歳前後からのかき方も大人に近くなる「再現期」に分けている。*

その児童画の特徴として、対象に近付き触れるような見方でかかれた絵がある。また、展開図のように人物が張り付いたようにかかれた多視点の絵、レントゲンのように、みえないものもかく絵などがある。一般的な静物画など、1つの視点からみたような絵は、大人の見方であって、子どもの見方ではない。特に、低中学年に、大人と同じような再現的な絵を求めるのは難しい。透視図法などは、人類の英知を集めてつくり上げた財産なのである。これは「学習」によって伝達されるものである。子どもは再現にこだわらない。大人の見方、かき方を追隨したいのではない。絵をかくことを楽しみたいのである。

見たものをきっかけとして、イメージを広げ、想像したものをかき込める幅のある題材であったとしたら、子どもの活動は活発化する。

「ほんと、絵をかくって楽しいね。」



memo

* 鬼丸吉弘「児童画のロゴス」勁草書房 1981

* 鬼丸吉弘「創造的人間形成のために」勁草書房 1996

だれの絵？



子どもがかく絵は、誰のものだろうか？きっと誰もが、「子どものもの」だと答えるだろう。しかし、「指導」という名に隠れて、誰の絵か見えなくなることがある。

児童画の審査会で、ある中学校から出品された絵が場内を沸かせた。実に見事に細密描写された絵が並んだのである。出品された作品すべてと言っていいほど、「指導」が徹底され、その結果多くの作品が受賞対象となった。次の年、新たな教師がその学校に勤務した。その新しい教師が生徒と話すうちに、受賞した生徒の多くが、絵をかくことが嫌いになっているという事実を驚いたのである。前任の教師が、絵に命を吹き込んでくれて、受賞もできたというのに、なぜだろう。それは、子ども自身が、「これは自分の絵である。」という意識がどんどん薄れていき、最後には、絵に背を向けたと言うのである。子どもの絵は、子ども自身だったのである。指導は教師と子どもとの信頼関係の元で成立する。

児童画のコンクールの功罪は、以前から指摘されていた。^{*1} 児童画のコンクールは指導者の指導力を向上させるという。しかし、受賞の傾向を調べ、審査に合う指導は、本当に子どもの心を保障しているだろうか。子どもの心を壊してしまう「指導」などありえない。子どもの絵は子どもそのものである、広げて考えても、親や友人と共有するものではないだろうか。津守真は「子どもの絵は、子どもが自分自身に宛てた手紙のようなものである」という。^{*2} 子どもが自分に宛てて、明るい未来を描いているのに、大人の欺瞞と虚栄で子どもの心を押しつぶす「指導」が野放しになってはいけぬ。もはやそれは「指導」ではなく、虐待であり、「介入」である。

子どもの絵を子どもの手に届けたい。子どもの図工を子どもの元に戻したい。子どもの図工を押しつぶしてはいけぬ。

memo

*1 開高健『裸の王様』文藝春秋 1958

*2 津守真『子どもの世界をどうみるか 行為とその意味』NHKブックス 526 日本放送出版協会 1987

「上手い！」だけでは

教師の言葉かけの豊かさが子どものやる気や学力に関係している。

かける言葉が、「上手(じょうず、うまい)」だけになっていないか。この言葉かけは、特に「技術や技量が優れていて、他より飛び抜けている」として使われることが多い。これは図工が「技術が大事」「そっくりかくことが大切」につながりかねないところがある。小学校の高学年になると「絵をかくのが苦手」ということが図工から離れていく要因の1つにある。技術の向上は、自己実現のための方法であって目的ではない。また、「よくできた」「がんばれ」も、どこか他人事である。

上から目線ではなく、子どもの心に届く言葉かけを考えると、いくつか言葉が浮かぶ。

「すてき」「すごい」「いいね」「すばらしい」「かつこいい」など、大人でもかけられると、うれしい言葉がある。

言葉は、心を映し出す。本当に子どもの活動に心打たれたのなら「すてき」や「すごい」は素直に出てくる。しかし、これもマンネリや口先だけのものになっているとしたら、子どもはすぐに見透かしてしまう。「ここいいね」「表したいことが、今までより、はっきりしたね」など具体的なよさや工夫をとらえて評価する必要がある。

さらに、一歩進んで出来事や行為に対する「すごい」が、「さすが」に変わるとき、相手に対して尊敬や信頼など、多くの賞讃という評価が加えられたことになる。図工だけでなく、互いの「さすが」が、学級の1人1人の「さすが」になって認め合えたとしたら、それは学級経営そのものになる。

図工の時間に「わあ、すてき！」が響き合う。



memo

* 栗田真司『図画工作 評価ハンドブック』東京書籍 2004
* 野切卓『新任教師のしごと 図画工作科 授業の基礎基本』小学館 2010

何が育つ？



「身に付く」ということは、意識しなくても身体が反応すること。学習は、意識しながら練習したり、繰り返して体験したりすることで、自分の力として蓄えていくこと。一度身に付けたことは、忘れることはあっても、「身に付けていなかった」状態には戻れないということ。自転車に乗れなかったのに、練習を積み重ねて、やっと乗れるようになった人は、乗れなかった元の状態には戻れないということである。記憶の淵に、その時の経験や身に付いたことが追いやられても、再び機会が与えられると立ち上がってくる。

学習が効果的に機能するようにシステム化されたのが「学校」である。具体的な手がかりになるのが「教材」や「カリキュラム」(教育課程)である。また、それを専門的に教えるのが「教師」である。

何を身に付けさせるのかは、教師の裁量や力量にかかわることが多い。学習の効率化を重視して指示や説明が多い授業では、子どもの主体的な活動が生まれにくい。

子どもの発想や活動が活発になるには？

教師側からの提案1つで変わる。何を育てたいのかはつきりさせて臨むことが大切である。

「空に浮かぶ凧の絵を考えよう」と「空中に3秒以上浮かんでいるものをつくらう」というそれぞれの提案から、どんな授業が予想できるだろう。

凧をつくるには、教師の説明に沿って本体をつくり、絵の部分は子どもがかく。子どもの発想する部分は限定的である。しかし、揚がるための凧本体は正確につくる技能が要求される。

一方、全面的な発想が求められる3秒間浮かぶものは、浮かばないものも続出する。技術的な裏付けがないものもある。しかし、いろいろな発想の浮かぶものができ上がる。

授業を構想する教師の考え方ひとつである。

memo

このあとどうなるの



子どもへの言葉かけには、指示や説明、発問に分類されるものと、特に、机間指導などで個別に行われる賞賛や励ましなどがある。教師の指示や説明などの手続きが多い授業は、子どものやる気を分断したり、指示待ちの状態を常態化させたりすることが多い。

子どもの主体的な造形活動にするためには、できるだけ説明や指示は簡潔にすることが大切である。授業の始めに説明や安全確認をして、できるだけ製作などの表現する時間を多く取るようにすることである。

指導にあたっては、製作が始まったら、子どもの意欲や意識が連続するように配慮する。

机間指導においては、子どもがつくっている目の高さや方向で見ると、子どものこだわりや工夫が発見できる。

時には、子どもから教えてもらう言葉かけがよい。つくっている作品について、子どもから説明をもらうように「このあとどうなるの?」と尋ねると、子どもの思いや考えを話してくれる。その話に耳を傾けうなずいたり、感心したりすることで子どもはさらに意欲が高まり、工夫をしようとする。

子どもの考えがわかると、指導の手立てができて、さらに指導の工夫ができる。

教師の言葉かけは、一問一答にならないことが大切である。教師から尋ねたとしたら、子どもの反応に答え、さらに、教師が尋ねるとい「一往復半」のコミュニケーションのキャッチボールの応答関係をつくることである。

「対話」という名の「指導と評価」である。

memo

子どもの心に届く

「対話」は「するもの」でもなく、ましてや「させるもの」ではない。対話は「なるもの」であり、結果として「対話になった」というようなものである。

童話『星の王子さま』で、王子さまは、悲しさを紛らわせるためにキツネに遊んでほしいと頼む。^{*1}キツネは「仲よくなる」には、他のものとは違う特別なものと考え、他のことよりも時間がかかること、何かをみるにつけ、思い出すようになることと言う。つまり、「仲よくなる」こととは、いっしょにいた時間であり、特別なものと感じる大切な記憶であり、自にみえないものであるという。

「対話になる」ことも、「仲よくなる」と同様な状況が生まれて、生み出されるものでなくてはならない。形式だけ「対話」を唱えたら、形式的なマニュアルと変わらない。

幼稚園などでいっしょに遊ぶ子どもたちの様子を見ると、そこに感じるのは、子ども同士の期待感や認め合い、まなざしのあたたかさである。このような空間に存在するのが「対話」である。

子どもたちの遊びの場面をみると、すぐに集団に入っていくことができるとは限らない。入りたい集団の周りをうろうろしたり、様子を窺ったりしながら、友人から「いっしょにやろう」という誘いを待っていたり、「入れて」と誘い水をかけたりしながら、集団遊びができ上がる。仲よくなるには、近付いて、呼吸を合わせる時間を共有することである。

これは指導も同じで、教師は子どもに「近付いてから寄り添い導く」ことが大切なのである。^{*2}

memo



*1 サン・テグジェベリ『星の王子さま』内藤濯訳 岩波書店 1953

*2 佐々木正美・宮原一郎『自閉症児のための絵で見る構造化』学習研究社 2004

子どもがみえるということ



教育という営みを「子どもの可能性を引き出す」とする考え方がある。佐藤学は、教育の語源を表すエティ・ケアの「ケア」に着目した。* 介護や世話などの「ケア」という営みである。教えたり、引き出したりするという大人からの一方的な営みではなく、相互に感じ「学び」を紡ぐというような行為を表している。教師は、「子どもの傍らに居る大切な人」という考え方である。つまり、子どもにとっての「大切な人」という存在である。

私たち教師は、子どもたちにとって「大切な人」として位置付けているかを常に問い続けることを課せられているのかもしれない。

この大切な人は、時に水や空気のように、当たり前のように存在したり、時に壁のように立ちはだかる存在であったりする。いつも傍らに居るといふ心の拠り所となっていることが重要なのである。この存在は、幼い子どもが、夢中になって遊んで、ふと気付いて母親の姿を探し、いることを確認すると再び遊びに戻るといふような「いつもそばに居る」母親の姿に似ている。このような場が保障されることで、子どもたちは、友人と安心して学ぶことができる。

そのために教師は1人1人の思いや考えを直接感じ取る「子どもがみえる」場にはいなければならない。「子どもがみえる」ことは、指導の第1歩である。

それは子どものつぶやきや仕草、表情などが身近に感じられる距離に居るといふことである。同じ空間をいっしょに生きることである。

図工は、教師が子どもの思いを感じ取ることができるすてきな教科である。

memo

* 佐藤学『学びの身体技法』太郎次郎社 1997

図工の学校

平成元年の「生活科」誕生のころ、教師の指導について童謡「スズメの学校」と「メダカの学校」の「教師像」が話題になった。

「スズメの学校」の教師は「鞭を振り振りチーパツパ」と、教師主導型の授業イメージを歌ったものとした。一方「メダカの学校」の教師は「誰が生徒か先生か、みんなでお遊戯しているよ」と、教師と子どもがいっしょに学んでいる様子を歌っている。

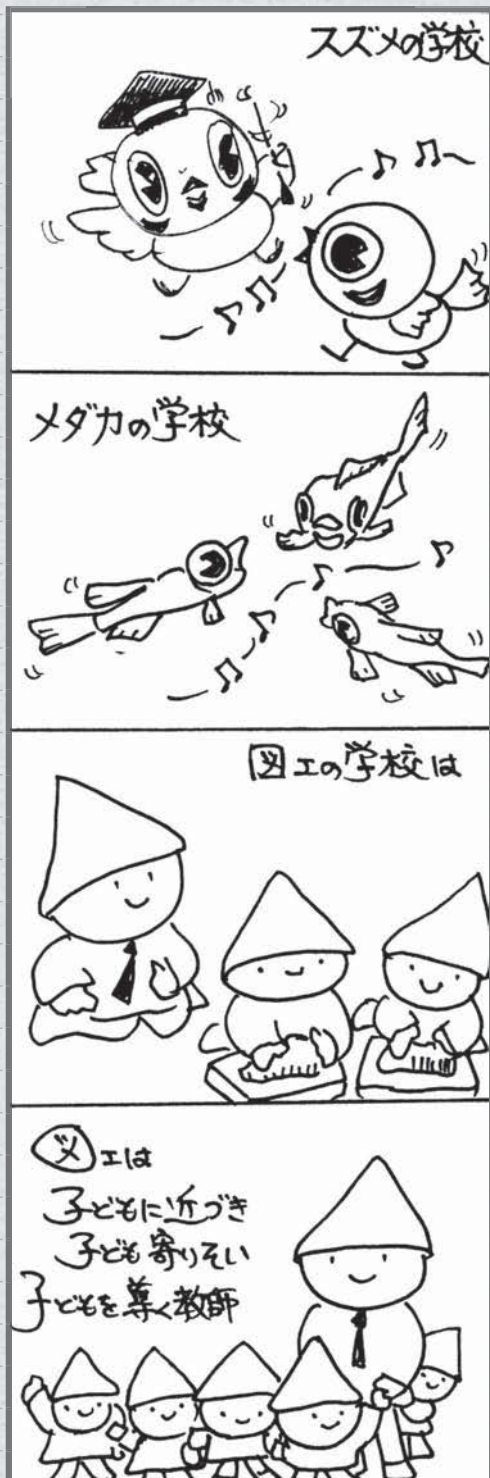
もちろん、「生活科」の授業は、「メダカの学校」をイメージしている。教師は子どもの目線で学ぶことの意義を訴えている。これらは、幼稚園教育との接続や低学年の発達の特性などとの関連で考えられているが、子どもが主体的に学ぶ環境をどうつくるかという教育観に裏打ちされている。

子どもの学力は、さまざまな状況の中で、自分の資質や能力を発揮して、さらに自らの学力を更新していく「新しい学力観」とも重なっている。特別支援教育に詳しい佐々木正美は、教師の指導の在り方について、「子どもに近付き、子どもに寄り添い導く」ことを説いている。^{*1}

教師は、子どもにとって重要な他者として、存在し続けることが重要である。見方を変えると、1人1人の子どもと「あなたと私」という1人称の関係ができていくかどうかだと言える。^{*2} そのためには、子どもに近付き導くことを心がけ、「子どもの感性に働きかける。子どもからの働きかけに応える。」という関係をつくり上げることである。

「教育のめざすところは大きい、教育者の希望は遠い」と倉橋惣三はいう。^{*3} 遠い希望を叶えるのは「まめやかな教師」だという。「まめやかな」とは「忠実やかな」と書く。

memo



*1 佐々木正美・宮原一郎「自閉症児のための絵で見る構造化」学習研究社 2004

*2 佐伯胖「幼児教育へのいざない 円熟した保育者になるために」UP選書 東京大学出版会 2001

*3 倉橋惣三「育ての心」乾元社 1947

* 佐々木正美「抱きしめよう、わが子のぜんぶ」大和出版 2006

* 津守真「子どもの世界をどうみるか 行為とその意味」NHKブックス 526 日本放送出版協会 1987

評価の何が変わったの？



子どもの活動を肯定的にとらえ、そこで発揮される能力を認め、伸ばすことが、平成5年の『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』（文部省）に示された。* そこでは、子どもたちの内発的な学習意欲を喚起し、自ら学ぶ意欲や、思考力、判断力、表現力などを学力の基本とする学力観に立つて教育を推進する重要性を説いている。

この新しい学力観は、教師がいかに教えるかの概念から、子どもの学びをどう構造化するか、そのために知識や経験をどう構成し、生かすかという学力観の転換にあった。

そのためにまず、私たち教師や大人が子どもをどう見るかという、子ども観の変換が迫られたと言ってよい。その上で、評価観も大きく変わったのである。つまり、評価とは子どもが本来備えている資質や能力をより豊かに育てることを示したものであり、今も、小・中・高等学校に求められている指導と評価の考え方である。

これは、これまで陥りがちだった「結果主義」「作品主義」など出来栄に目を奪われていた教師に対する提案でもあった。

子どもの表現の過程を丁寧に見取ることが求められている。

memo

* 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』東洋館出版 1993

評価の目



平成10年から始まった「総合的な学習の時間」は定着したのか形骸化したのか。教科で育てた資質や能力を「総合的な学習の時間」の中で活用し、さらに自らの資質や能力を充実・発展させる。教科書に頼るのではなく、教材は地域など身の回りのことから開発する。しかし、現在は教師の疲弊感はますます強くなり、「総合的な学習の時間」の教材化を図るゆとりも少なくなった。

この「総合的な学習の時間」は、教師側にとっては「カリキュラム開発」という、教師の創造的な資質

や能力が培われる場でもあった。「子どもを知る。地域を知る。授業をつくる。」という基本があるからである。図工も「題材開発」で通底している。子どもが何に興味や関心をもっているのか。どんな材料があるのか。どんな場所で、どのくらい時間が必要かを悩むのが「教師の仕事」だったはずである。

授業づくりばかりではなく評価も、欠点探しの序列化ではなく、子どものよさや可能性を認める肯定的なものに変化している。教師もまた変化が求められている。

子ども1人1人のよさを見取る「虫」のようなきめ細やかな教師の目がまず前提にあること。子ども1人1人のよさを認め一層高める指導ができる「人」の目があること。

子ども1人1人の将来を見据えて育成する指導計画など教育課程を見通す「鳥」の目を併せもっていることが大切である。

授業づくり、教材づくり、題材づくり、教具づくり、どれも創造的な行為である。創造的な行為を実践する中から、子どもに伝えることのできる実感を伴った教師の思いが、そのまま教師の力となる。

memo

観・観・観・観 4観点?

平成22年5月の評価規準の作成に関する通知では、学習評価の改善を図っていくための基本的な考え方について示された。^{*1}

指導と評価の一体化ということから、学習指導要領で育成する資質や能力を、「規準」という文章表記で示し、「評価規準」を作成し、その実現状況を見取ろうというものである。この作成にあたっては、これまでの課題を受けて、改善が求められた。その1つが教師の負担軽減である。

平成22年3月の『児童生徒の学習評価の在り方について』の報告では、評価に対する教師の負担感の軽減が改善の1つの柱としている。^{*2} また、「評価のための評価」にならないよう指導と評価の一体化を図ることが挙げられている。

信頼される評価と負担とは比例するものではない。実質的な評価規準の見取りを考えると、1単位時間1観点が妥当とも言える。評価規準を設定しても、見取る時間が考慮されていなかったり、1単位時間に1人1人を4観点で見取ろうとしたりすれば表面的な選別を促すことになる。指導と評価は一体であることの意味をしっかりとおさえて、「機能する評価」を心がけたいものである。

「信頼される評価」とは、いったい何を意味するのだろうか。客観的、数量的、可視的なものが信頼に値するのだろうか。

信頼は子ども1人1人の思いを受け取ることのできる関係の中でしか生まれない。対話やかかわりなど努力の積み重ねの元で信頼関係は築かれる。「信頼」が「信用」にまで高められなければ評価の充実にならない。

memo

どんな授業も4観点?



1単位時間1観点の見取りが現実的

重点化と組合せ



この題材は創造的な技能を見取る

評価の信頼性を高める



ひとりばかりにならないよう研修を重ねる

それぞれの学校で工夫する 子どものよさを集めて



*1 文部科学省「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について」2010

*2 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会報告「児童生徒の学習評価の在り方について」2010

* 阿部宏行「観点別学習状況の評価規準と判定基準 小学校図画工作」図書文化 2011

* 田中耕治「よくわかる教育評価」ミネルヴァ書房 2005

評価できたらそれでいい？



平成5年に打ち出された『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』では、「指導すべき内容ありきではなく、まず子どもありきという考え方に立つことが大切である。そして、子ども1人1人が自分もっているものを発揮したり、生かしたりして豊かに伸ばすことを根底において教育を展開しなければならない。すなわち、子どもたちは、自分のよさや可能性を発揮し、よりよく生きるために考え、判断し、表現する存在であると言われるが、このような資質や能力を子どもたちが自ら覚醒させ、豊かに伸ばしていくようにすることを重視する学習指導を構想し、展開することが期待されている。(p.13)」と、子どものよさや可能性を生かす教育を展開することの意義を説いている。*

何のために指導するのか、誰のための評価なのかを中心に据えなければ「評価のための評価」や形式だけの指導に陥ってしまう。

子どもは親や先生などの他者から期待され、そのまなざしを感じつつ、対象に働きかけ、自分自身の限界や可能性を発見しながら、次への段階へと踏み出していくのである。そのことを見守り認めてくれる理解者がいて、さらに自信を深め、意欲にあふれた人間へと成長するのである。

そのために教師を、子どものフィールドに、わが身を置いて子どもの声やつぶやきに耳を傾け、子どもの心を受け取ることに全身全霊を傾けることである。

図工の時間を、子どものよさを見付ける時間にしよう。子どもとともに、つくる喜びを感じ合おう。たくさんの子どもの「すごい！」が発見できる。

memo

* 文部省『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』東洋館出版 1993

資質や能力はどんな言葉で

学校教育法第30条に学力が文言として規定された。これは「生きる力」を具現化したものであり、①基礎的・基本的な知識・技能の習得 ②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等 ③学習意欲である。^{*1} その実現状況をとらえるのが、観点別による「評価規準」である。小・中学校一貫して育成することに意義があり、図工は「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」で見取ることになる。評価規準は文章で表されるもので、評価は数値など一定の「基準」で振り分けるものではない。

図工の場合、その資質や能力は、文末に表れている。例えば、造形への関心・意欲・態度は「～に関心をもち～取り組もうとしている」、発想や構想の能力は「～思い付き、～考えている」、創造的な技能は「～表現方法を工夫している」、鑑賞の能力は「～とらえ、～感じ取っている」などである。^{*2} これらの文末の前にある「内容」が評価対象と言える。例えば、「創造的な技能」の評価規準が、「～並べ方や組合せ方を工夫している」であれば、「並べ方や組合せ方」に着目して、その姿を評価することになる。観察による評価は元より、対話や文章、写真などによる記録など、複数の情報を基に評価を行うことでその信頼性を高めることができる。指導と評価は一体であるので教師は傍観者、観察者だけになってはいけない。

造形への関心・意欲・態度

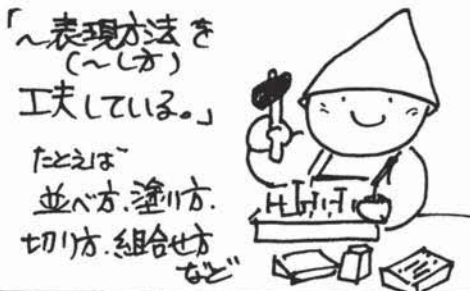


発想や構想の能力、創造的な技能と併せて評価される。

発想や構想の能力



創造的な技能



鑑賞の能力



memo

*1 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」2008

*2 国立教育研究政策所「評価規準の作成のための参考資料」2010

選別することが

図工の評価の共通理解のために…

- 1 目標に準拠した評価や根拠のある評価を作成する。そして、子どもの実態から設けた評価規準を見直す。
- 2 題材の評価規準や学習活動における具体的評価規準は、おおむね満足できると判断するBの実現状況であることや、Bのうち十分満足できると判断するAと判断する条件を決めることである。それには、評価規準が示す実現状況を子どもたちの具体的な活動で理解しながら、Aの具体的な実現状況をイメージしながら決める。
- 3 学習指導に過重な負担にならない多面的な評価方法のアイデアや観点別評価の総括の考え方を確かめ合う。
- 4 大切なことは、努力を要すると判断されるCの状況にいる子どもたちへの支援をどのようにするかについて話し合うことである。それには、教師それぞれの専門性や経験を生かし、適切な支援の工夫やアイデアを共有できるようにする。
- 5 年間指導計画を立てる際には、表現領域に縛られたり、作品づくりの方法を固守したりするのではなく、題材がねらいとする資質や能力を中心にして、題材の配列などを計画することである。育成を図る資質や能力については、題材に即して具体的な子どもの姿や様子を話し合うようにし、共通理解を深める。
- 6 観点別評価の題材や学期末の総括、学年末の総括や評定についても、学校としての考え方をもち、子どもたちや保護者がおおむね納得できるものを示すようにする。

などがある。

memo



指導と評価

平成22年度 美術教育研究会 研修会 平成 年1月29日(土)

② 画工作界における評価規準の作成について

北海道教育大学 岩見校 阿部 逸行

作品の出来栄で評価するの？

評価はむづかしいめんどじ。

評価はしやたなあ...

評価はしやたなあ...

1

順位をつけることじゃないの？

2

評価して子どものよさを発見認めることと考えると楽しい仕事になる

スゴイ!!

3

子どものよさをみつけるには、子どもに近づく寄り添い導くこと

(佐々木正美)「指導とは」

4

子どもに近づくことは子どもを理解すること

5

④ 子どもの「思い」を大切にすること

その「思い」は行動や作品となる

6

行動(言語含む)は、資質や能力がよとよらる。

⑤ エは、今ある資質や能力を改めて対象にかかり、想像力などの能力を察知して、さらに新しい資質や能力と更新していく。

⑥ エは、資質教科

7

教育の目的

1. 人格形成(自己実現)
2. 人類の文化遺産を継承する

(中学校美術科の関連)

8

⑦ 授業?!

- ・子どものよさを可能性が獲得できる
- ・子どもが主体的に活動する
- ・子ども同士の学び合いがある
- ・子どもの成長が感じられる
- ・子どものよさを認め合える

子どもの活動を支える教員が、

9

活動性を高める。子どもが自らの資質や能力を高める活動があること

協同的学習

10

評価は、子どもの活動の姿をみる

評価規準をどうして...

評価の4観点は、学校の3要素(学校教育法第30条-学校規程)の

⑧ 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

⑨ 作品は子ども自身

作品は活動と同じ西側で、その思いを讀みとる。

11

《造形への関心・意欲・態度》

- ・取り組むものとしている。
- ・楽しんでしている。

《発想や構想の能力》

- ・思い付いている。(発想)
- ・考えている。(構想)

《創造的な技能》

- ・方を工夫している。

《鑑賞の能力》

- ・とらえている。
- ・感じ取っている。

12

⑩ 評価のポイント

- ・指導を前提としない評価ではない。
- ・4観点すべてを評価するわけではない。
- ・単位時間(45分) | 短時間での評価が現実的である。
- ・観点の重点化を図ること、他の観点を組み合わせて評価する。
- ・評価方法を具体的に評価する。(加付、対話、ワークシート)

13

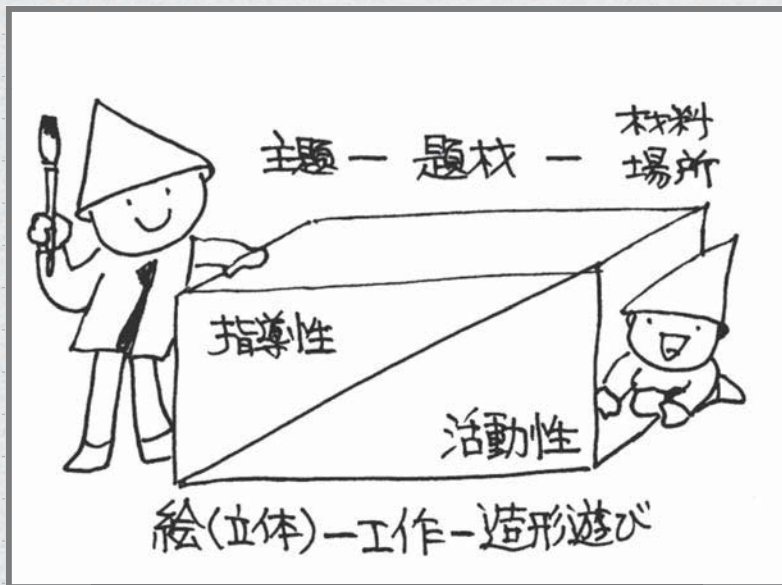
⑪ エは子どもの見方

⑫ エは子どもの味方

学校は「夢や希望をばくくおこす」

つくりだす喜びを

14



造形遊びが、昭和52年の学習指導要領に示されて以来、30年余りが経った。未だ充実した活動が行われているとは言えない。造形遊びは「遊び」の教育的な効果を生かし、造形的な資質や能力が十分培われる活動である。指導しづらい、評価ができないなど、大人の考え方でとらえるのではなく、子どもの目線に立って、子どもが材料に働きかけ、働きを受けて、材料を並べたり、積んだりする姿をみると多くのことを学ぶことができる。子どもは「いいこと考えた!」と、喜びに満ちた表情で材料の並べ方を

工夫したり、友人のつくりつつあるものから感じ取って工夫したりする中で、さまざまなことを学習している。その学習している姿は、実に多様であり、その子どものよさでもある。

ゲームなどの室内遊び、孤立化する人間関係など、私たちは解決の道筋を示さなければ子どもたちに将来を託すことはできない。造形遊びは、「造形学び」である。

「活動性」を高める。

子どもには、さまざまな資質や能力の可能性が潜在している。その可能性が発揮されるようにするのが教育と言える。学力を学習の可能態としての資質ととらえ、その資質は主体的な活動によって、能力として発揮され、一層、確かで豊かな資質となる。そのために教育環境を整えることである。この活動性は、最小限度の直接的な指導（教師の指示や説明など）、材料や場所などを保障する間接的な指導の元に展開される子ども主体の造形活動のことである。

memo

- * 文部科学省『小学校学習指導要領解説 図画工作編』日本文教出版 2008
- * 板良数敏・辻田嘉邦 編『造形遊びの魅力 新しい授業の展望』日本文教出版 1993
- * 阿部宏行『美育文化』(第52巻第5号)「～基点としての造形遊び～」2002.7

造形遊びは想像力を育てる

造形遊びは、単に遊ばせることが目的ではなく、進んで楽しむ意識をもちながら、発想や構想の能力、創造的な技能などを育てる意図的な学習である。

子どもは材料に働きかけ、自分の感覚や行為などを通して形や色をとらえ、そこから生まれる自分なりのイメージを基に、思いのままに発想や構想を繰り返し、体全体を動かさながら創造的な技能などを発揮していくものである。^{*1}

子どもたちを取り巻く社会的な環境は変わり、屋外での遊びの減少、特に、実体験が減少している。だから、自分自身の体験や感動を呼び起こすことが難しくなっている。よって、つくり出すときに必要な発想力や想像力が、ますます乏しくなっていくことが考えられる。

高村薫は「想像力とは論理と感覚の組み合わせであり、その下には経験の層がある。その経験は、知識や情報の部分と身体の実験の部分を含んでいる。思うに、この現実の社会で私たちが動かせる想像力の大半は、知識と情報の織物であって、そこに身体の実感が伴わない場合が多いものだ。」と身体性の欠如が、想像力を痩せ細らせることを危惧している。^{*2} イメージを形づくる想像力は、芸術家や一部の専門家に備ったものではない。すべての人間に備った能力なのである。その能力を発揮させるには身体を十分に使う体験、それも創造的な表現活動であることが重要なのである。

これらを踏まえて、私たちは造形活動を見直し、良質な体験に出会わせる授業を構築しなければならない。

造形遊びは、良質な体験として、子どもの記憶に残るのである。

memo



*1 岡田京子『初等教育資料』NO.878「～造形遊びと子どもの学び～」東洋館出版 2011.10

*2 高村薫『半眼納納』文藝春秋 2003 p.26

今を生きる子どもたち



「学ぶことは喜び」「つくりだすことは喜び」「子どもには、子どもの世界がある」など、あたり前のことが、あたり前のようにできない現実。先の東日本大震災によって、私たちは、普通の生活が、これほどまでに価値あることだったのかと深い悲しみの淵に追い落とされた。

生かされている自分を感じながら、日々をいかにによりよく生きるかの命題を投げかけられたように思う。

子どもは、その瞬間、瞬間を懸命に生きている。そのひた向きな姿に、私たちは応える姿勢ができているだろうか。

造形遊びや幼児の遊びに接すると、子どもの「すごさ」や「すばらしさ」に出会うことができる。

そこで育成されている「想像力」に、これからの未来をみることができる。

その想像力を小説家の村上龍は「人間は想像する。(中略)危機を回避して生き延びていくためには、予測、表現、伝達、確認などが絶対に必要で、それを支えるのは想像力だ。」と説明している。^{*1} その想像力がポジティブに発揮されると芸術や科学を生むという。

昨日と同じ今日を感謝し、今日と同じ明日を願いつつ、いつかどこかで、と空虚なものへ前のめりになるよりも、「いま」を「ここ」で、他者(あなた)と、自らの身体(からだ)を通じて、自分(わたし)をつくること、今言えることである。

「わたしは、いまここからだ。」

memo

*1 村上龍「インザミッド」読売新聞社 1997 p.210

* 永井均「私・今・そして神～開闢の哲学」講談社現代新書 2004

* 加藤周「日本文化における時間と空間」岩波書店 2007

* 古東哲明「瞬間を生きる哲学 <今ここ>に佇む技法」筑摩選書 2011

造形遊びを開発する造形行為と造形環境

「明日は楽しい図工の時間」にすずめの指導ナビ

奥付講座 **造形遊びを楽しもう - 造形遊びの指導の基本と発展 -**

平成 〇年 11月 30日(月)
14:40 ~ 16:00

場所: 〇〇〇〇
講師: 阿部 彦行

1. **造形遊びって** —表現の—
遊びの教育的な価値に着目して
教育活動として位置づけ **つくります**
喜びを味わう造形活動。
子どもがつくる遊びと造形
子どもの心 (つくると身体が目的)
(〜もの上にと〜)

2. **子どもの学習をつくる造形遊び**
・主体的に ・感性を働かせて
・発達に合わせた造形行為に基づく活動
・材料や場所などの造形環境からの発想
・全身の感覚を働かせる活動
教師は
・発達に合わせた教材の設定
・思いや発想の誘いや問いかけ(質問)と指導
子どもの
・いいことを学ばせた / ためしませよ /
造形的実習定精神の高揚の場

3. **幼稚園(保育所)では、**
遊びを通しての指導
教師は
・計画的な環境を構成する
表現領域:
・感性と表現力を養う

造形行為

・並べる・積む・掘る・写す・描く・切る
・伸ばす・縮む・転がす・真似る・投げる・吹く
・塗る・丸める・折る・曲げる・集める・歩く
・走る・跳ぶ・跳る・歌う・食べる・話す
・語る・見る・聞く・触る・握る・持つ
・抱きかかると

造形環境 (材料・場所・状況)

・校庭・築山・砂場・廊下・階段 など
・自然物(木・枝・木片・土・砂・石・実・葉・水など)
・人工物(紙・ダンボール・スチロール・ポリ袋・ペットボトルなど)
<状況> 光・影・風・雨・雪 など (時間も含む)
<用具> はしめしり・絵の具・工具類・刀物類 など

いろいろあるけど
たとは **ころがす**
(ころがる)

この授業にむいた?

題名 **コロコロアート**

絵の具
画用紙

ころがすもの
石 豆 ビューズ 木の葉

4. 《事前準備》
あなたは **楽しい図工の時間**
デジタルカメラ 絵の具
画用紙 皿類
ころがすもの 布 木片

5. 当日... 《提案》

コロコロアート
おもしろい
どうして
やってみよう

6. 手順の説明
コロコロアート
つくりかた

7. 《指導(支援)》
いいね。
すてきなね。
ひらめいたこと
思いついたこと
考えたことを
どうして
ためしてみよう。

その色
かいて
みようか。

8. 《言評価》いいことを考えた!
うーん、どうしようかな

おうちを補助
評価の場として

9. **あとがきつけ**

造形活動の材料や用具

私たちの身の回りには、さまざまな材料が眠っている。材料から、いろいろな発想も生まれる。形の面白い箱を見つけて「これ、何かに使えるかも」。材料を見付けたり集めたりするところから、図工は始まっている。使い終わったあとの材料などを再利用したり、環境に配慮した学習をいっしょにすることもできる。

立ち止まっているいろいろな材料を見付けてみよう。



* 板良数敏・阿部宏行「図画工作の指導と評価」東洋館出版 2005
* 藤江充・岩崎由紀夫・水島尚喜「形・色・イメージ+これからの図画工作」日本文教出版 2009

造形行為には



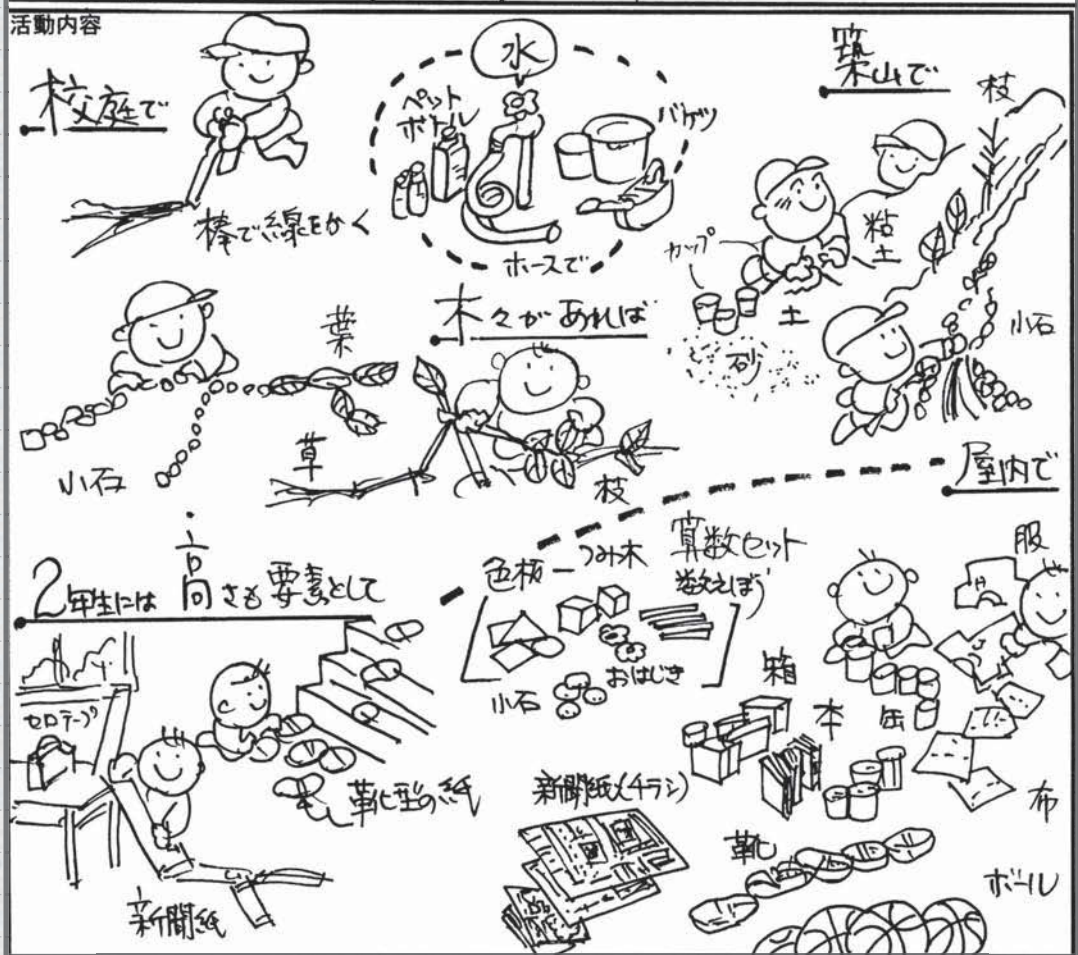
子どもが好んで行う
行為の中にはいくつもの
造形的な行為があります。

「並べる」と「自然材」でどんな授業

題材開発ノート

◆「造形行為」と「材料」(場所) から造形遊びを考えることができる。

題材名	ならべて ならべて どえどえならべて			
対象学年	1・2年	指導時数	2	共通事項との関連 ・身近にあるものを並べて、点から線へとして、開けに当たる楽しさ(味わい) (子ども達の触感を楽しむ)
領域(内容)	表現(1)造形遊び		鑑賞	
学習目標	小石や木切れなどを、どえどえ並べて、思い付いた形をつくり、土や石の感じを楽しむ。			
評価規準(キーワード)	関 ・並べることを楽しむとしている。	想 ・思い付いたことを試している。	技 ・並べ方を工夫している	鑑 ・友だちとつくりかあるものを見合っている
場所	校庭などのない場所(雨の日、屋中)で行う	材料・用具	教師	・水が使えるようにホースなどを活用 ・場所の安全確認など
			児童	・活動しやすい服装



図工の学習指導案を工夫すると

画工作科 学習指導案

平成 年 8 月 23 日(木) 4 校時
児童 1 年 1 組 男子 17 名 女子 14 名 31 名
指導 阿部 先行

① 題名 ならべてつないで わあーい。A 表現(1)
2 時間扱い 造形遊び

○ 是度次のねらい
・身の回りにある自然物を並べたりつなげたりすることから思いをふくらませるとともに体全体を十分に使う造形活動をする

● 評価の観点 ※ ここでは、特長を的にならわねでもデジタルカメラで撮影する

「A 造形への関心・意欲・態度」
・材料を並べたりつなげたりする活動をいろいろな状況(なり)して全身で活動を楽しむとしている。

「イ 発想や構想の能力」
・活動しながら思いつき、別の材料を付け加えたりしながら想像を膨らめている。

「ウ 創造的な技能」
・「あ」と書くつなごう」など、思い思いのこととしていろいろな体全身を働かせながら工夫している。

「エ 鑑賞の能力」
・見たり、触ったり、鼻でかいりしながら感じたい本物を鑑賞して、面白さを伝えていく。

② 本時の展開 1/2 ~ 3/2

① 準備するもの：身の回りにある自然物
バケツ、シャベル、ロッド

材料・用具

② ならべていくと
だんだん
楽しく
なっていく

・自分の周りの意味を見つけていく
・行進曲のよさを体感させる。

③ 評価は 4 つの観点に沿って行動やつくりかきなどを見取り
〈写真もとって記録する〉

「こちらは石を並べたよ」
「いいこと考えた!」

④ 水を流す。

わあーい。
やああ 水だ!
どこかにあつたよ
いい
こっちは
あつたよ。

⑤

わあーい
たくさんいいこと
考えたよ大成功!

⑥

あとほつ
ついでよ

造形遊びは、全身の活動を中心とし、プロセスを大切にしたい活動がある。1・2年は、材料を中心とし、3・4年は加えて土場、5・6年はさらに加えて、天候や状況に応じて活動をする。

「ならべて つないで わあ！」

実際の授業

A表現 (1) 造形遊び 第1学年 2時間扱い



いろいろ
並べてみよう



水を導入すると



群れとしての造形遊び

晴天の中、実際の授業が始まった。子どもたちは思い思いに小石を並べたり、教師の用意した貝殻や木切れを並べたり、土を盛り上げたりして並べ、つなげる面白さを全身で味わった。授業途中から水を導入して、泥だんごを並べたり、池をつくったり、ますます活動は活発化し、集団のかかわりも頻繁になった。

資料

よい授業って

教師にとってのよい授業と、子どもにとってのよい授業は、同じだろうか？

同じはずと断言したいが、現実としては、教師の目指す授業と、子どもにとってよい授業にはズレがある。もちろんあって当然で、そのズレに対応するのが「指導」であるとも言える。教師は授業において常に判断を迫られ対応していかなければならない。今の子どもの発言を取り上げようか、そのままにしようか。ここで具体的な例示を見せるべきか、話だけにするかなどなど。

ただ、教師の思いだけが強く、指示や説明の多い図工の授業に接すると、「子ども主体」という理念はどこにいったのだろうかと思う。

子どものまなざしをきちんと受け止められる教師の授業には、子どものつくり出す喜びを多く感じ取ることができる。

- ・子どものよさや可能性が発揮できる授業
- ・子どもが主体的に活動する授業
- ・子ども同士の育ち合いがある授業
- ・子どもの成長を感じ取ることのできる授業
- ・子どものよさを認め合える授業
- ・子どもの活動を支え支援する教師のいる授業



図工研修会

10にのこ言葉 井上ひさし (小説家)
 大好きなことを やさしく
 やさしいことを しっかりと
 いろいろなことを おもしろく

① ①で大切にしたいこと

子どもの思い

② つくりだす喜び

- ・つくり つくりつづける
- ・行きつ もどりつ

自分なりに
 言式しなから
 創造性・主体性

①のいのまに

③ 自己実現

新しい学力観
 ・更新する(不断にリフレッシュ)
 -矢口の結合イニ-

子ども観の転換(コンピテンス)
 評価観・指導観
 造形観

④ 指導と評価

4つの視点別評価

- ① 造形への関心・意欲・態度
- ② 発想・構想の能力
- ③ 創造的な技能
- ④ 鑑賞の能力

「へを働かせ」

⑤ 評価の観点 子どもの理解

作品のみの評価から
 子どもの姿から資質能力を
 読み取る

- ① 造形への関心・意欲・態度
 ・おもしろい・やってみよう
 ・つくりたい・やってみよう

たのしみ 興味・関心 動き出す

⑥ 発想・構想の能力

- ・ひらめき・思いき... 拡散的思考力
- ・だんご・手帳... 収束的思考力

・いいこと考え! (こじょう)
 ・ためしてみよう

アイデア 発想
 創造的思考力

⑦ 創造的な技能

- ・もと工夫は)
- ・ここは、こゝな工夫をしたよ

もともとも(向上目標) 表す

⑧ 鑑賞の能力 感じる

- ・見つけたよ・気が付いた
- ・感じたま

五感で

- ・見る、感じる、ふける
- ・聞く、話す

⑨ 実際の指導と評価

子どものフィールドで
 プロセスを評価する

子どもの気づきや行為が
 発話や話し合いから
 作品から読みとる

<補充するため>
 ・デジタル・メモ

⑩ 造形遊び (楽しい造形活動)

はじめてに行き(イメージをつくりあげる) 遊び性

1.2年生 木片・金身
 3.4年生 材料・金身・場所
 5.6年生 材料・金身・場所・環境 (状況)

ものよりこと (記憶)

⑪

A表現(2) 絵・立体 つくりたいもの(工作)

B鑑賞(1) 見るとを たのしみ

A表現(1) 楽しい造形活動 造形遊び

①は つくること初めが目的
 ものづくり(技術) ~ためにつくる(目的)

⑫

- ・幼稚園(保育所)とのつながり
- ・中学校とのつながり

美術科 技術科
 (芸術や文化)

つくる喜びが
 将来に生かす

体験と言葉
 生涯学習の入口

子どもがみえる・授業がみえる

授業の様子を記録に残そう。デジタルカメラで活動の様子を追うと、子どものまなざしがみえる。考え巡らしている場面では、発想や構想の能力がみえ、表し方を工夫している場面では、創造的な技能がみえる。図工の評価に、デジタルカメラが大活躍する。また、授業後に写真をピックアップして、時系列に並べてみると子どもの作品の変化や授業の流れがみえてくる。授業改善に生かすことができる。

もちろん、保護者会などに活動の様子を見せて、子どものよさを伝えることができる。

わくわく造形BOX

「チラシックパーク」

A表現 (1) 造形遊び 第1学年 1時間扱い 札幌市立北陽小学校 平成19年8月



おすびにかえて

子どもたちの帰った教室で、子どもたちの机を眺めながら、今日、あの子は、「みんなの前で大きな声で発表したなあ。」、あの子は「鉄棒で、ひざを擦りむいたのに、泣くのを我慢したな。」と、その成長ぶりを確かめたいする。

でも、「あの子は今日どうしていたかな?」、どうしても、様子が浮かばない子がいる。教師としての力のなさを悔やむ。

机の傍まで行ってみる。机の中につくりかけの工作をみつける。

「あっ」と心が躍る。「こんなところまで工夫している。」「これは家族だろうか。」などなど、その子の思いや工夫を見て取ることができる。

明日は、この工作をつくり続けるだろうか。どんな気持ちでつくるのだろうか、楽しみが増えた。

明日の子どもたちの笑顔を想像しながら、教師としての一日を終える。

教師の仕事に際限はない、教材研究もまた、限らない子どもへの愛情を元に「この授業で、子どもたちは喜ぶだろうか。」と、あらかじめ子どもがつくるときと同じ条件で、つくりながら考える。自分自身に、つくる喜びが生まれないとしたら、子どもに喜びを強要することになる。

この教材には、子どもの思いを引き出す魅力があるか、材料は集まるだろうか、丁寧に作るあの子にも時間も保障できるかと、子どもや授業のことで悩みは深まるばかりである。どうだろう。こんな至福の時間は、他にあるだろうか。

明日の授業のことを考える教材研究の時間は、教師のための図工の時間ではないだろうか。また、事前につくることを通して、教師の思いをふくらませると同時に子どもの思いに考え巡らす時間でもある。その時、教師のまなざしだけで授業づくりを進めるとしたら、子どもに対して「教え」を強要することになりかねない。

大切なのは、子どものまなざしを授業づくりに照射し、子どもの立場で何度も考えることである。それでも実際の授業では、子どもの考えや思いとの間にズレが起こる。そのズレを受け止めつつ判断し対応するのが授業の面白さである。

図工の時間に発揮される子どもたちの魅力が、次の図工へと駆り立てる。

図工は子どもの見方。子どもの味方は図工。学校は夢や希望をはぐくむところ。



北海道教育大学 岩見沢校 阿部 宏行

abe.hiroyuki@i.hokkyodai.ac.jp

発行日 平成24年4月吉日

1954年生まれ。北海道教育大学岩見沢校准教授。

評価規準、評価方法等の研究開発に関する検討委員会（小学校図画工作）委員、
学習指導要領の改善等に関する調査研究（小学校図画工作）協力者などを歴任。

主著：『図画工作の指導と評価』（東洋館出版社、共著）、『観点別学習状況の評価規準と判定基準
（小学校図画工作）』（図書文化社、共著）、『私がつくる図画工作の授業』（日本文教出版、共著）

発売中

図工の授業づくりに役立つ！

私がつくる図画工作科の授業
ふぞろいな学習指導案

岩崎由紀夫 / 阿部宏行 編著



日本文教出版

15人の実践者による多彩な指導案集

私がつくる図画工作科の授業

ふぞろいな学習指導案

岩崎由紀夫 / 阿部宏行 編著

- ✓それぞれの様式や視点を通して、授業づくりの基本がわかります。
- ✓〔共通事項〕や評価規準を踏まえた指導と評価の考え方をわかりやすく解説。

定価 2,000 円+税
B5判 130頁 ISBN978-4-536-60042-2

新刊

図画工作の題材を変える手引書！

アートフル 図工の授業

子どもをひらく題材ノート

内野 務 / 中村隆介 著

- ✓東京都図画工作研究会のベテラン2人による全45題材を掲載。
- ✓6年間のつながりを意識した題材を通して、図工が育てる子どもの姿が見える本。

定価 2,500 円+税
A4判 112頁 ISBN978-4-536-60047-7



お求めは、書店、ブックサービスでお願い致します。

※商品のお問い合わせは、お手数ですが、裏面所在地より
小社大阪本社業務部へお願い致します。



いっしょに考えよう 図工のABC

CD33165

日文教育資料[図画工作・美術]
平成24年(2012年)4月30日発行
編集・発行人 佐々木秀樹

本書の無断転載・複製を禁じます。

発行所

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

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

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