日文教育資料［図画工作・美術］

図工・美術がもっと好きになる

造形のABC

文・絵　阿部宏行

未来をになう子どもたちへ
日本文教出版

日文の実践事例、教科情報
詳しくはWebへ！ 日文 検索

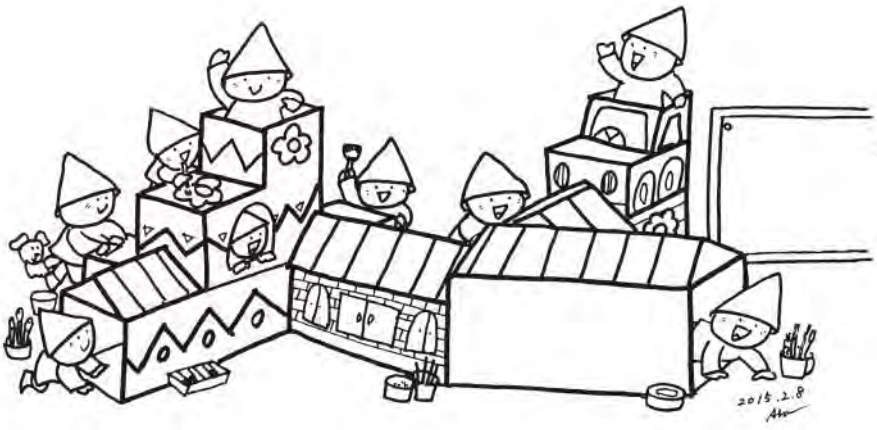
図工・美術が もっと好きになる「造形のＡＢＣ」

子どもは心にスケッチブックを携えています。
素敵なことに出合ったり，すごいと思うことに出合ったりすると
心のスケッチブックを開いて感じたことをかき表そうとします。
そして，そのことを大好きな人に伝えたいと思います。

そのスケッチブックを見た人が「すてきだね」「いいね」「大好きだよ」
と応えると，次々と心に浮かんだことをかこうとします。

でも，受け取ってくれる人が周りにいないと，スケッチブックは閉じら
れたままになってしまいます。

どんなときに子どもがスケッチブックを開くのか，大人になると忘れて
しまうのかもしれません。
ほら，スケッチブックは，あなたの心にも，あるんですよ。ちょっと，
開いてみませんか。
すてきな思い出とともに，子どもの心も見つかりますよ。
そして，子どもと一緒に，感じたことをかいてみませんか。



もくじ

図工・美術が もっと好きになる
「造形のＡＢＣ」

はじめに子どもありき……3

❶ なぜ，絵をかくの ……4
❷ 子どもの成長と表現 ……5
❸ 幼児の造形表現 ……6
❹ 小学生の絵の表現 ……7
❺ 中学生の表現 ……8
❻ 子どもの表現 ……9
❼ 子どもの主体性を育てる ……10
❽ 学び合い　高め合う ……11
❾ 子どもの「つぶやき」の秘密 ……12
❿「なんか　いいね」は図工の言葉……13
⓫「つくりだす」と「つくる」……14
⓬「想像」から「創造」へ……15
⓭「創造的な活動」が未来をつくり出す……16
⓮ 対象に働きかけるということ ……17
⓯ 非日常を楽しむ造形遊び ……18
⓰ 造形遊びの材料や場所の意味 ……19
⓱ はじめに行為ありきの造形遊び ……20
⓲ 感じ取ること ……21
⓳ 技術と技能 ……22
⓴ 創造的な技能と技能 ……23
㉑ 子どもと［共通事項］……24
㉒ 形や色をとらえるということ ……25
㉓ イメージをもつということ ……26
㉔「版に表す」と「版画に表す」は同じ？……27
㉕ 子どもの喜びは，先生の授業づくりの喜び ……28
㉖ 何から変える？ ……29
㉗ 新しい風が吹いている ……30
㉘「授業研究」と「実践研究」……31
㉙ 学びと「いざなう」指導 ……32
㉚ 題材と子ども ……33
㉛ 題材に寄せる先生の思い ……34
㉜ 題材名を工夫する ……35
㉝ 題名と主題 ……36
㉞ 提案と子ども ……37
㉟ 授業を工夫するということ ……38
㊱ 子どもを信じる ……39
㊲ 変えられないのか　変わらないのか ……40
㊳ これでいいの？　何か変？ ……41
㊴ 気を付けよう甘い言葉と暗い未知 ……42

造形のQ&A

1「指導がうまくいかなかった！」がスタート！……44
2 子どもが見える ……45
3「～しながら」が大事……45
4 心が動いて絵になる ……46
5 先生の支援の言葉 ……47
6 予想していたこととちがうときは？ ……48
7 残酷な場面をかく子どもには？ ……48
8 材料や用具の取扱いは？ ……49
9 友だちの真似をする子ども ……49
10 鑑賞の学習は？ ……50
11 座席表へのメモは，第二の記憶 ……51
12 座席の形態は？ ……51
13 授業を参観するとき　～授業の何を見る？ ……52
14 何がかいてあるのかわからない？ ……53
15 先生に必要なのは？ ……53
16 造形遊びと表現（2）の材料体験と同じ？ ……54
17 TV キャラクターをかく子どもには？……54
18 やっぱり参観日に何もないのも？ ……55

「ひとりの思い」「一人一人の思い」「みんなの思い」…56
むすびにかえて

はじめに子どもありき

私たち大人は，子どものころの豊かな感性をどこかに置き忘れてきたようです。

それは，あのときだったのかもしれません。
道端で小さな体を丸め震えていた子ズズメを，見て見ぬ振りをしてしまった寒い朝。
ダンゴムシを手のひらで転がして喜んでいたのに，見るのも嫌になってしまった夏の夕暮れ。
水にぬれてキラキラ光る石ころに心が動かなくなった昼下がりの川遊び。

いま一度，私と，ほんの少しだけ，その感性を取り戻しに行きませんか。遠くに行く必要はありません。目の前の子どもの息遣いを感じられればいいのです。何かに驚き，何かに目を見張り，何かに心動いたそのときの子どものつぶやきに耳を澄ませるだけでいいのです。

子どもは，かくこと・つくることが大好きです。
夢中になってかいたり，つくったりしているうちに，いろいろとアイディアが浮かんできて本当に楽しそうです。絵をかいたり，つくったりすることはおもしろいのです。

子どもは「いいこと思い付いた!」と，自分で考えたアイディアを試していくうちに，どんどんつくり出すことがおもしろくなって，気にしていた手の汚れさえも気にならなくなります。子どもの心に「子どもスイッチ」が入った瞬間(とき)，「子どもの時間」がはじまるのです。そして，子どもと「子どもの時間」をともにすることができるのが「造形（図工・美術）の時間」なのです。

でも，その「子どもの時間」がなくなり，絵をかいたり，つくったりするときの子どもの気持ちがだんだんしおれ，みずみずしい心さえも曇っていくのだとしたら…。そして，その一端が学校教育や私たちの指導にあるのだとしたら…。

一緒に図工・美術がもっと好きになる「造形のABC」を考えてみませんか。

1 なぜ，絵をかくの

人間はなぜ絵をかくのか

人類は，自然の世界とはちがう「文化の世界」をつくり出してきました。この「文化の世界」を「人間の想像力による創造の産物である」*1) というのは，心理学・芸術学・教育学に大きな影響を与えたロシアのヴィゴツキーです。絵をかくには，身体的な機能の発達とともに「想像すること」が必要です。ですから，人間が他の動物とは違う進化を歩んだことで「芸術」の道も拓けたのです。林健造は，人間だけの特徴について「２本の足で立つ～完全直立歩行」「手先が器用～拇指対向性（親指と他の４本の指が向かい合っている）」「イメージで行動する～表象化」*2) の３点を挙げています。身体の発達が「表現」を生み出す支えとなり，想像（イメージ）が象徴化や抽象化する働きを担い，文字や絵，記号などをつくり出し，情報を伝達する術を身に付けることができたのです。

表現は自分をつくる

東山明は，人類が絵をかいたり，つくったりする理由を，①ものや道具をつくるため　②装飾本能のため　③自己を表出する根源的な欲求のため　④伝達や記録のため　⑤宗教目的のため　⑥儀式や王の権威を示すための６点を挙げています。*3) 子どもの絵は，「なぐり描き」のように自己を表出する内的必然性によって生まれます。そして，絵などの表現は成長に伴って発達し，自己を築く人格形成の大きな支えとなるのです。かくこと，つくることそれ自体が大切なのです。

表現の発達

絵の発達の道も同じです。誰もが大人になるように，誰もが「なぐり描き」を経験し，かくことの喜びを知り，それを人に伝える喜びを一緒に獲得して，絵をかく意欲は継続され，さらに花開いていくのです。大人になると表現方法の幅が広がり，言葉や体でも，自分らしさを表現できるようになっていきます。

*1）ヴィゴツキー著・広瀬信雄訳『子どもの想像力と創造』新読書社　2002
*2）林健造『幼児の絵と心ー子どもからあなたへのメッセージ』教育出版　1976
*3）東山明・東山直美『子どもの絵は何を語るかー発達科学の視点から』NHKブックス　1999

2 子どもの成長と表現

かくことは自分の力を感じること

幼児期の「なぐり描き」を経て，頭足人が生まれます。この頭足人に至る前に，「円形と直線の発見」があります。円形は，ペンをスタートさせて，また，同じところに戻り閉じることで形ができます。直線も，意図的にスタートの場所を決め，ゴール近くなって意識的に離すという眼と手や腕の筋肉が連動して生まれるのです。おおよそ２～３歳ごろにできるようになります。でもこれは，大人に教えられてかけるようになるのではありません。自分の力で獲得し，身に付けるのです。

表現することは生きている喜び

子どもにとって円形や頭足人などの「意味ある形」を生み出した瞬間でもあるのです。それは，つかまり立ちから立って歩くのと同じくらい，子どもにとって画期的な表現の獲得なのです。また，絵をかきながら「ブーブ」「ワンワン」「ママ」などと発し，言葉も同時に獲得することになります。子どもはこれらの所作を通して自分の能力を感じ取ります。そのとき周囲で「すごいね」「そうなの」など，肯定的な応答があれば，子どもは「自分のかいたもの」でコミュニケーションができることを経験することになります。ですから，身近な人や事物をかくことで，ともに共有できる喜びを感じ取るのです。

かくことが喜びになる

このように子どもは絵をかくことに留まらず，表現する喜びを周囲の温かな関わりから獲得して成長します。自分の力で，自分の思った形や色をつくり出すことが創造の原点となっています。これは，図画工作の教科目標の中心となっている「つくりだす喜びを味わう」ことにもつながるものです。つまり，他者との共感のもとで，主体的に表現活動を行うことは，子どもにとって「快」の感情に包まれたものなのです。

＊）鬼丸吉弘『児童画のロゴス－身体性と視覚』勁草書房　1981

3 幼児の造形表現

子どもの絵は「かく」 大人の絵は「つくる」

幼児がはじめてかく線や点を，通称「なぐり描き」といいます。身体性に導かれた運動のような絵です。

こうして，おおよそ３歳未満の表現は，身体性に導かれ自己の内面から表出されるような生命の軌跡です。一見，大人から見ると無意味な遊びのように見える行為も，主体的に新たな能力を，自ら身に付けていく大切な営みなのです。この主体的なプロセスを大人の都合で，教えて，促成させても身に付きません。かえって指示待ちの受け身の姿勢をつくってしまいます。

自分から進んで取り組もうとする主体性は，成長にともなって，様々な能力を身に付けることに役立つのです。主体性は「自分」をつくるエネルギーなのです。

「創」のこと

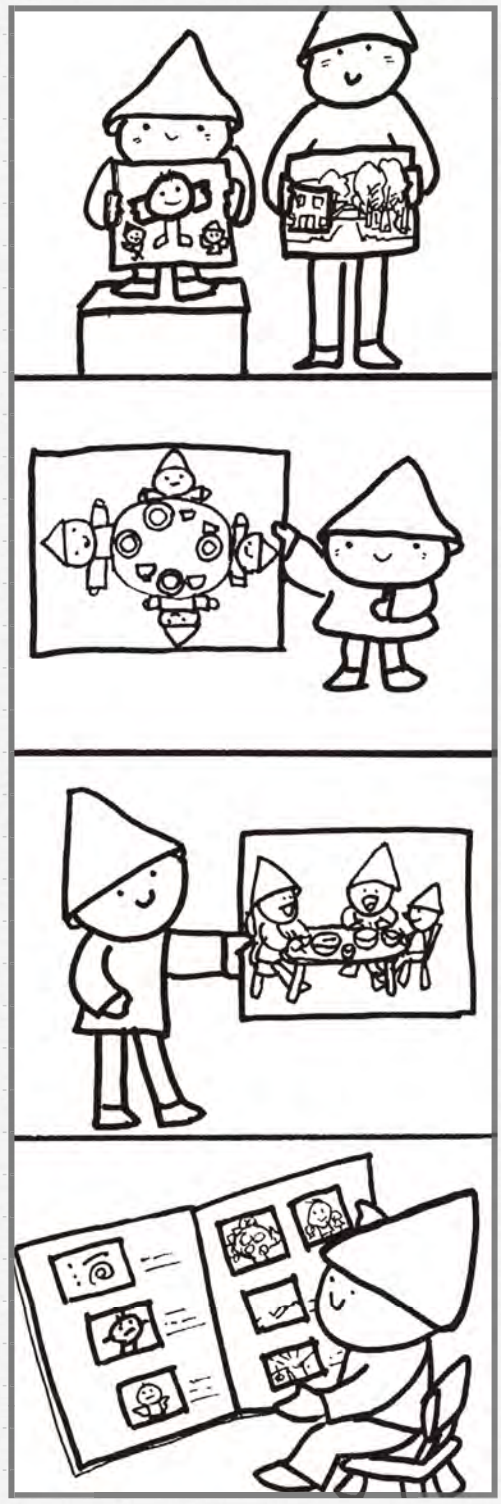
「創」*）という漢字には，①はじめに　②つくる　③傷　の三つの意味があります。その成り立ちは「倉」は「ソウ」という読みを表しますが，「リ」は「傷つける」ということです。「布」を刀で切るところから「初」が生まれたように，「創」は自然に対して人為的な行為を刻むことで「創造的な世界」が拓かれることを意味しています。

幼い子どもが行う，「なぐり描き」のように紙を傷つける行為は，創造の第一歩といえます。ですから，子どもの絵は「掻（か）く」にも似て，「生きている証」を刻んでいるのです。他方，大人の絵は「つくる」といえます。これまでに得た知識や経験から，様々なものを組み合せて絵を構成することになります。自分の内面を映し出すという情動的な行為でありながらも，理知的な行為でもあるのです。

人類にとって「創」は，はじまりであり，命の温もりを大地に刻む「創造」であり，新たな文化や文明を築きあげてきた証なのです。

*）山田勝美『漢字の語源』角川書店　1976

4 小学生の絵の表現



人は二つの絵をかく

ある対談で，林健造は「人は人生に２枚の絵をかく」といい，１枚は「子どもの絵」で，もう１枚は「大人の絵」というのです。*1) 大人の絵は，子どもの絵が発達したもので，心身ともに大人へ成長した証です。子どもの絵から大人の絵に向かうスタートに位置するのが，およそ９歳前後としています。社会学や言語学，脳科学なども心身に大きな変化をもたらす時期としています。このころから子どもの絵は，「見えているものを見えているようにかく」という再現的で，視覚的な表現の「大人の絵」になっていきます。この絵の特徴の一つに「重なり」があります。見えているものとものとの重なりが意識され，視覚的な「奥行き」が表われます。つまり，奥にある物は手前の物に隠れて，欠損したような表現になります。ですから，これ以前の子どもの絵には「重なり」は見られません。人物の大・小はあっても，それぞれは大切な存在としてかかれるのです。その結果，展開図的な子どもらしい表現になるのです。

子どもの絵は，子どもの成長の履歴

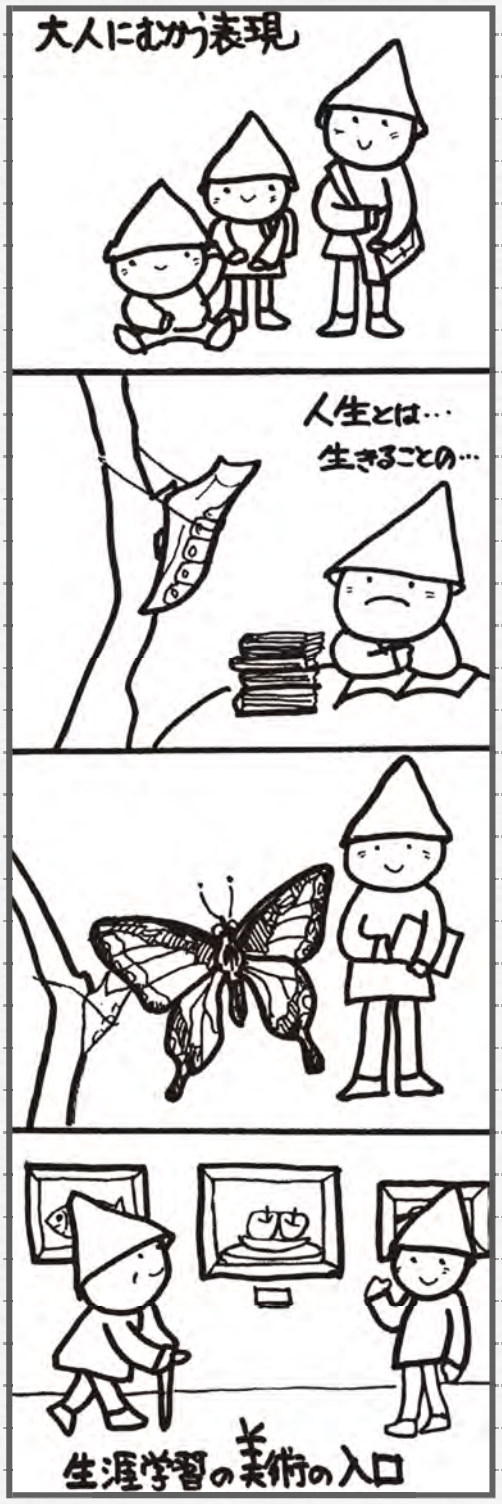
食事の風景などでは，真上から見た視点で，人物などが寝ているようにかいてある展開図のような子どもの絵から，斜め上の１点から見下ろしたような大人の絵に移行していきます。

これは，存在するものを一つ一つ，近づき触れるようにかく子どものかき方と，見えるものを見えるようなかき方（重なりや奥行きなど）が，混在する時期を過ぎて，対象から離れ，斜め上の１点から見えるように説明的にかく「大人の絵」になるのです。

絵は，それぞれの「成長の履歴」です。ですから，他と比べるものでもありませんし，大人のかき方を押し付けるものでもありません。絵をかくのは子どもです。子どもを主体者として尊重するところから指導がはじまります。

*1）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
*）ふじえみつる『子どもの絵の謎を解く』明治図書　2013

5 中学生の表現



大人になる前の「さなぎの時間」

河合隼雄は，大人になる前の時期を蝶になる前の「さなぎの時間」*1) にたとえています。大人になるために与えられた「考える時間」です。

蝶になる前のさなぎの中では，幼虫の体は一度ドロドロに溶けて再び蝶の姿に生まれ変わるといいます。

さなぎの表面に変化は見られなくても，見えないところでの変化は確実に起こっているのです。小学校高学年そして，中学校の子どもたちは，体だけ変化するのではなく心も確実に変化しています。周りの人々は温かく見守り，「待つ」*2) という営みが必要なのです。

中学校は生涯学習の「美術」の入口

中学校の美術は，生涯学習における「美術」の入口です。小学校の図画工作の「図画」が中学校の美術へ，「工作」が技術に分かれたといえます。小学校の図画工作では様々な造形体験を行うことを意図して構成されていますが，中学校の美術は，芸術文化に関する知識も含め，将来にわたって美術を愛好する心を育てる教科です。

学習指導要領における表現領域の内容の取扱いでは「描く活動」と「つくる活動」を１年生で「いずれも」ですが，中学２・３年生は「いずれか」となっています。*3) これは，１年生で基礎的なことを厳選して共通に学び，２・３年生の２年間でバランスよく経験することを求めています。

高等学校になると，教科を選択することが多く，人によっては中学校が「共通に美術を学ぶ」最後となる可能性があるからです。ですから，美術の先生は，自らの専門性を磨きながらも，生徒には美術の喜びを味わわせ，将来にわたる基礎的な能力を適切に身に付けさせる指導が求められています。中学校の美術は，社会とのつながりを前提としながら，生涯学習の美術の基礎を培うことになります。

＊1）河合隼雄『子どもと教育　河合隼雄著作集７』岩波書店　1995
＊2）鷲田清一『待つということ』角川選書　2006
＊3）文部科学省『中学校学習指導要領解説　美術編』日本文教出版　2008

6 子どもの表現

子どもの表現

幼児期の子どもは，絵をかくことが運命付けられているように見えます。「成長」という大きな流れに運命付けられた私たちは，そのときそのときを表現して生きています。絵をかくことも，ものをつくることも，体に宿ったものであり，ときに表現したいという欲求にあと押しされて表出されるのです。これは，人間が生来より体内に宿している表現欲求です。「かきたい・つくりたい」というのは，極めて自然なことなのです。「欲求」は，のどの渇きから水を渇望するというように，表現したいという渇望した内面から立ち上る力であり，かきたい・つくりたいという「思い」です。「欲望」も同じように，「～したい」「～ほしい」と欲する気持ちでは似ています。

欲求と欲望

この「～したい」という表現欲求を生かした題材や授業の展開を設定をすることができます。しかし，子どもたちが喜ぶからといって，どんな授業でもよいというわけではありません。「欲望」に根ざした授業は好ましくありません。子どもの身の周りには，大人の都合で与えられている「欲望」を誘う世界があるからです。例えば，TVゲームやコンピュータゲーム，TVアニメのキャラクターなどを，子どもは好みます。これらを使っての題材も考えられますが，喜ぶからといって，そのまま題材化するためには，よく吟味する必要があります。例えば，「ニセ札づくり」として題材化した授業ではどうでしょう。楽しくて何億円札を何枚もつくる子どもたちを想像してみてください。そこに先生として違和感を感じるかどうかです。

欲望は，本性に根ざして我々人類がつくり上げた虚構です。欲求は人間の内部に潜む渇きにも似たものです。子どもに求めるものが，表現欲求に根ざした「欲求」か，虚構の「欲望」の「こうしたい」であるかの見極めをするのは，大人の大切な仕事です。

＊）竹田青嗣『自分を生きるための思想入門ー人生は欲望ゲームの舞台である』芸文社　1992

7 子どもの主体性を育てる

自分が決める　自分で決める

先生の判断で作品の内容が決まるとなれば，子どもは「これでいいですか」と，先生に許可を求めることになります。このような関係では，先生が，子どもの作品の「よし悪し」を決めてしまうことになります。創造的な活動の主体は「自分」ですから，最終判断は子どもに委ねられることが大切です。

子どもの主体性を第一に考える

「題材」は，先生が決めます。ですから，子どもがつくり出す喜びを味わい，資質や能力を育てることができる題材にすることが大切です。子どもは題材の提案を受けて，自分の感覚や活動をもとに「主題」を決めます。子どもにどこで委ねるか，委ねたあと先生は何をするのか，授業の展開とともに考えることになります。製作時間の決定や場の設定は先生の主体的な領分です。

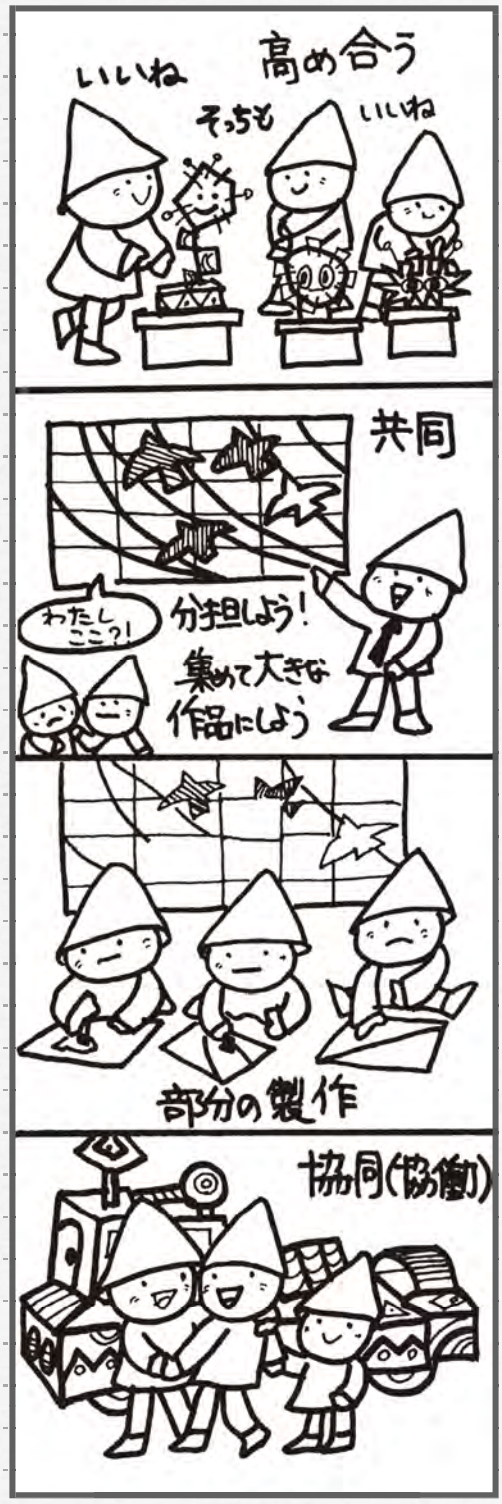
個が生きてはじめて

根底にあるのは「個」の能力であり，その可能性です。ハーバード・リード*1) は「人間は本来あるところのものになるように教育されなければならない」といい，民主主義社会において教育の目的は「個人の特性の発達を促すこと」としています。個人の独自性が認められてこそ，社会にとって意味あることなのです。

民主主義の基本は個人が個人として尊重されることです。鬼丸吉弘は「民主主義と美術教育」*2) を取り上げて，「民主主義は人間の個性を抹殺した画一化や平均化を目指すものであってはならない」と強く主張しています。絵の世界においては，造形上の固定した法則などはないのです。様々な造形形式があり，主体者としての製作者は造形形式を選んだり，新しい形式を生み出したりしてかくことができるのです。民主主義の反対語は独裁主義です。先生が独裁者になってはいけません。

*1）ハーバード・リード著・植村鷹千代ほか訳『芸術による教育』美術出版　1953
*2）鬼丸吉弘『創造的人間形成のために』勁草書房　1996

8 学び合い　高め合う



自分のよさ　友だちのよさを感じ合える図工

『平成24年度学習指導要領実施状況調査』の児童と先生の質問紙の項目で「図工のとき，自分や友だちの表し方や感じ方のよさに気付くことがあるか」を問うたところ，肯定的に回答した子どもは80％以上でした。先生には「児童がお互いの表し方や感じ方の違いやよさに気付くような授業を行っているか」を質問したところ，低中高学年のどの学年も80％から90％の先生方が，肯定的な回答を寄せました。図画工作の授業は子どもにとって自己肯定感を高め，友だちのよさを感じることができる学習であると，全国の先生が感じています。

共同と協同

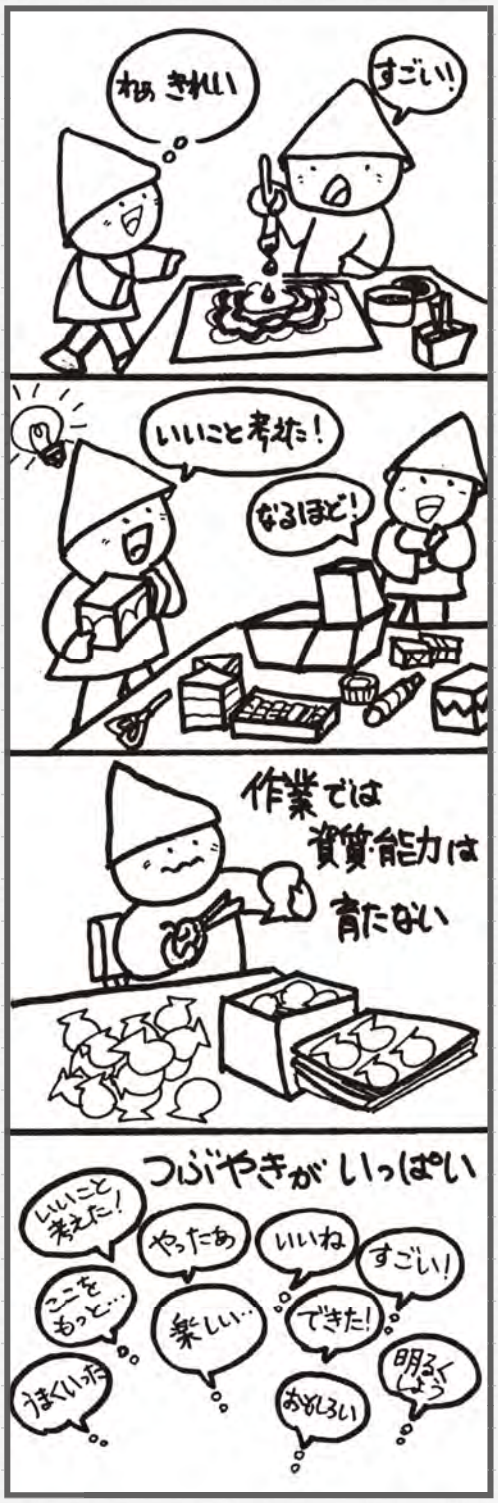
６年生の子どもたちに「友だちと一緒につくる活動は好きか」と質問したところ，90％近くの子どもが肯定的な回答をしました。一方，指導している先生に「共同してつくり出す活動を取り入れた授業をしているか」を問うと，25％程度しか肯定的な回答を寄せていません。子どもたちは，友だちと一緒につくる図画工作が大好きなのに，先生はしていないです。

どう考えますか。先生の回答した「共同」と子どもの「友だちと一緒」は，同じ目線でしょうか。「共同」の意味をもう一度考える必要がありそうです。

「共同」「協同」「協働」いろいろあります。子どもの目線で授業を考えることです。子どもは一人で活動しているのではありません。子どもたちは「学び合い」を肯定的にとらえています。そして，友だちと学び合う過程で，自分を高めることを知っているのです。分担して部分をつくり，それらを集めて大きな作品にするだけの「共同（製作）」では，子どもの学びを保障することになりません。子どもは協同（協働）で学ぶことで，理解が深化し，参加意識や一体感が育ち，相手の反応によって思考のモニタリングもできるのです。友だちとともに育つところが教室なのです。

＊）秋田喜代美『学びの心理学ー授業をデザインする』左右社　2012
＊）国立教育政策所 HP

9 子どもの「つぶやき」の秘密



「つぶやき」は資質や能力の表れ

私たちは，感動したときや驚いたときに思わず「つぶやき」ます。大人になると「自己内対話」など，はっきりと外へ表出することは少なくなりますが，子どもの場合は「いいこと思い付いた！」など，考えと行動，そして「つぶやき」が一緒になることが多いものです。この「つぶやき」(自己内対話）は，絵をかいたり，ものをつくったりしているときに多いことに気付きます。

着彩のとき「この色ちょっと薄いなぁ」，工作のとき「もっと，底を広くしないと倒れるかなぁ」などです。これらの「つぶやき」には，図画工作や美術で育てたい資質・能力が表われています。発想や構想の場合には「いいこと考えた！」に代表されるようなアイデアが生まれたときです。「違う材料にしたら…どうなるだろう」など，試してみようとする「つぶやき」もあります。一方，「もっと，明るい色に変えてみよう」など，技能や技法に関わる「つぶやき」は，創造的な技能に分類されるでしょう。

「つぶやき」は評価や題材の改善につながる

子どもが熱心に造形活動に取り組むとき，そこに資質・能力が働いています。再現的な絵をかくような題材では，「似ている・似ていない」などに関するつぶやきが多くなります。これは，目標が１点に集中することで生まれるつぶやきです。子どもが考えを巡らせたり，工夫したりすることが少ない題材だともいえます。いちばんいけないのは，「作業」のように，ただ手を動かして同じようなものをつくることです。そこでは，主体的で創造的な思考の働きが委縮して，つくることに無関係な「おしゃべり」が発生します。また，子どもの「つぶやき」を聞き取れる距離に先生がいることが過程の評価を可能にします。子どもの活動している姿を見取る新しい学力観の評価にぴったりなのです。子どもの活動のプロセスを知ることで評価できるのです。

10 「なんか　いいね」は図工の言葉

「なんか，いいね」を感じ取る私たち

図画工作・美術の世界には，つぶやきのように「声にならない言葉」もあります。感動したり心が動いたりした瞬間に発せられる「ここ，なんかいいね」なども，はっきりと説明できないけれど，伝えたいときに出る言葉です。

その他にも，「へぇー」「すごい」などは，驚いたときに現われます。「やっぱり」などは，予測したことと結果が同じになったときに出ます。また，「たしかに」「なるほど」などは，実感を伴うものや，納得したときに，つい口から出てくる言葉です。

ここに子どもを理解する上で，大切なヒントがあります。問わず語りのように，自ら自然に口から出る言葉を大事にしなければなりません。

仕草や態度にも表れる本当の自分

私たちの何気ない行動や仕草，そして表情にも，その人の考えや感じ方を読み取ることができます。

「顔色を読む」などは，よい意味で使われることが少ないかもしれませんが，先生としての大事な資質・能力です。子どもの表情や態度から健康状態も察知することができます。私たちは他から常に情報を察知しながら行動を起こしています。顔色を読んだあとの指導が大切なのです。*)

図画工作の評価は，「過程重視」を謳っています。何をどのように評価するかとなると，とたんに逃げ腰になりますが，普段先生方が行っている「一人一人の子どものよさを感じ取る」ことと同意義です。

「なんかいいね。ここのところ」「○○さんらしい色だね」など，通じ合える関係の中で共有できる感覚です。発表の仕方や説明の方法ばかりに目がいくと，子どもの真意は見えないままになります。

「なんかいいね」の，その先にあるものを，子どもと一緒に感じ取ってください。

*）前田泰樹・水川喜文・岡田弘光編『エスノメソドロジー―人びとの実践から学ぶ』新曜社　2007

11 「つくりだす」と「つくる」

「つくる喜び」と「つくりだす喜び」

図画工作の教科目標の「つくりだす喜び」には，図画工作の全てが凝縮されているといっても過言ではありません。「つくりだす喜び」のある授業には，子どもの資質・能力が十分に発揮されているからです。「つくる喜び」ではありません。「つくりだす喜び」の「だす」に大きな意味があります。これは説明書を読んで，同じ通りにつくるような「模型をつくる」こととは違います。「だす」には，「自らの力で創造する」という，創造性や創造力といった大きなテーマが背景にあります。

主体的な活動の製作・制作

図画工作では「製作」を使います。幼稚園・保育所や中学校技術も「製作」です。これは教科の特徴として，絵に表すだけでなく「工作」のような用具を用いて「つくる」活動があるからでしょう。中学校の美術や芸術家は「制作」です。ですから，「製作・制作」は，自分の意志や独創性が認められる造形活動です。しかし，手続きに従って先生のいう通り行われる造形活動は，子どもが主体的に「製作・制作」するではなく，与えられた課題をこなす「作業」です。子どもは作業ロボットではありません。「○○式」のような先生主導の授業のグランドデザインに「子どもがいない」ことが問題なのです。子どもをもっと信じて，子どもの世界や文化を尊重した指導観にすることです。

まず，子ども観を変えることです。「子どもは無知だから教える」という子ども観を「子どもから何が学べるか」「子どもの学ぶことの意味を考え授業をデザインする」など，先生のスタンスを変えることです。子ども観が変わると，学習観が変わります。学習観が変わると，評価観も変わります。評価観が変わると，指導観や授業観が変わります。子どもから出発する図画工作や美術は授業の「変革・改善」のいちばん近いところにあります。

12 「想像」から「創造」へ

作品をつくることは自分をつくること

人間は死ぬまで成長します。子どもだから成長するのではありません。この時代に生を受けて，どう生きるかが問われています。「想像する」ことや「ものをつくる」「絵をかく」といったことは，生まれながらにして人間に備わっている力です。ですから，作品をつくる過程で育つもの全てが生きる力となって結実されるのです。

「人間がなぜ生まれたのか」と人間が存在する理由を考えるとロマンを感じます。系統発生と個体発生を考え合せたりすると，途方もない時間の流れといまこうして生きている意味を考えさせられます。

想像力が人間を人間にした

人間に備わった能力の一つに「想像力」があります。佐藤学は「想像力は，人間存在の根源的な欲求に根ざした能力である」[*1)] として，人類が生きるために必要不可欠な能力としています。さらに，村上龍は「人間は想像する，あらゆる動物のなかで，想像力を持っているのは人間だけだ」[*2)] といい，非力な人間が大型獣などに打ち克ち生き延びるには，予測や表現，伝達，確認などが不可欠であり，それらを支えていたのが「想像力」だと加えています。その想像力をポジティブに発揮すると芸術や科学を生み出し，ネガティブに発揮されると恐怖や憎悪という形で表われるのです。現代社会において，根源的な能力として「想像力」は育てられているのでしょうか。ここから考えることがありそうです。星空を見ながら星座が生まれ，物語が生まれたことを考えると，他者からイメージを享受されるだけではなく，より能動的な「想像」が求められています。

想像する「こと」でイメージが生まれ，想像する「もの」がイメージ化され，次への行動を指し示すのです。生命の誕生から，そして，人類が地上に誕生してからつながる「想像力」のリレーです。「想像力」は人間として生きる力の根源なのです。

＊1）佐藤学『子どもの想像力を育む－アート教育の思想と実践』東京大学出版会　2003
＊2）村上龍『イン ザ・ミソスープ』読売新聞社　1997

13 「創造的な活動」が未来をつくり出す

創造性を育てる

教育基本法の前文には，「豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成」が掲げられています。「創造」とは，人間がその過去の経験を深く見つめ，その中から必要なものを取り出して結び付け，新しい考えをもったり，新しいものをつくったりする行為です。創造性の育成にあたっては，子どもの主体性や自律性を尊重し，すべての教育活動で培う必要があります。＊1)

造形活動は能動的な学習

「創造」は，ものごとに対して既成の概念にとらわれず，自分自身の目で見る態度や精神から生まれます。この精神的志向は，幼児期から育むことができます。その大きな役割を果たすのが造形活動です。＊2) 絵をかいたり，ものをつくったりする造形活動は，知識を受動的に吸収するような活動ではなく，自ら進んで体全体の感覚を働かせて獲得する能動的な行為だからこそ，実感が伴い能力も態度も身に付くのです。

未来をつくる創造的な活動

ここでいう「創造性」は，芸術家のような専門的なものを指しているのではありません。マズローのいう「自己実現の創造性」＊3) であり，誰にでもあり，その人にとって価値ある経験です。「いいこと考えた！」という子どもの声が響く活動では，「創造性」が養われています。まずは，子どもの「いいこと考えた！」に耳を傾け寄り添うことです。「いいこと考えた！」に代表される想像力の伸長を基盤とする活動が保障されることで，子どもはつくる喜びを感じ，豊かな情操と創造性が一体的に育成されるのです。

ヴィゴツキーは「人間の創造的な活動こそが人間が未来を向いていて，未来をつくりだし，自らの現状を変えるような存在にしている」＊4) といいます。「創造性の育成」は私たちの未来をつくり出すのです。

＊1）高須一『初等教育資料　No.830』東洋館出版社　2008
＊2）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
＊3）恩田彰『創造性の研究』恒星社厚生閣　1971
＊4）ヴィゴツキー著・広瀬信雄訳『子どもの想像力と創造』新読書社　2002

14 対象に働きかけるということ

教科は窓　子どもは対象をみている

子どもにとって教科とは何でしょうか。佐伯胖は「教科とは窓である」*) といいます。子どもが見ているのは，窓枠ではなく，窓の向こうに見える「文化的価値のあるもの」です。先生は，窓枠の向こうにある文化的価値のあるものを「教材」として，「窓を見てごらん」と声をかけて，子どもの関心や興味から意欲を引き出し「学びの成立」を支援することを仕事としています。ですから，窓の向こうの文化的価値は，子どもにとって魅力的であることが大切です。

「対象」に働きかける子どもの造形活動

子どもは窓から見える「対象」に価値を見出して活動します。造形遊びの場合は「材料」と「場所」が主な対象です。「おもしろそう」と子どもは意欲的に対象に働きかけながら，その対象から働きを受けて，様々な能力を駆使してつくりたいものをつくり出そうとします。

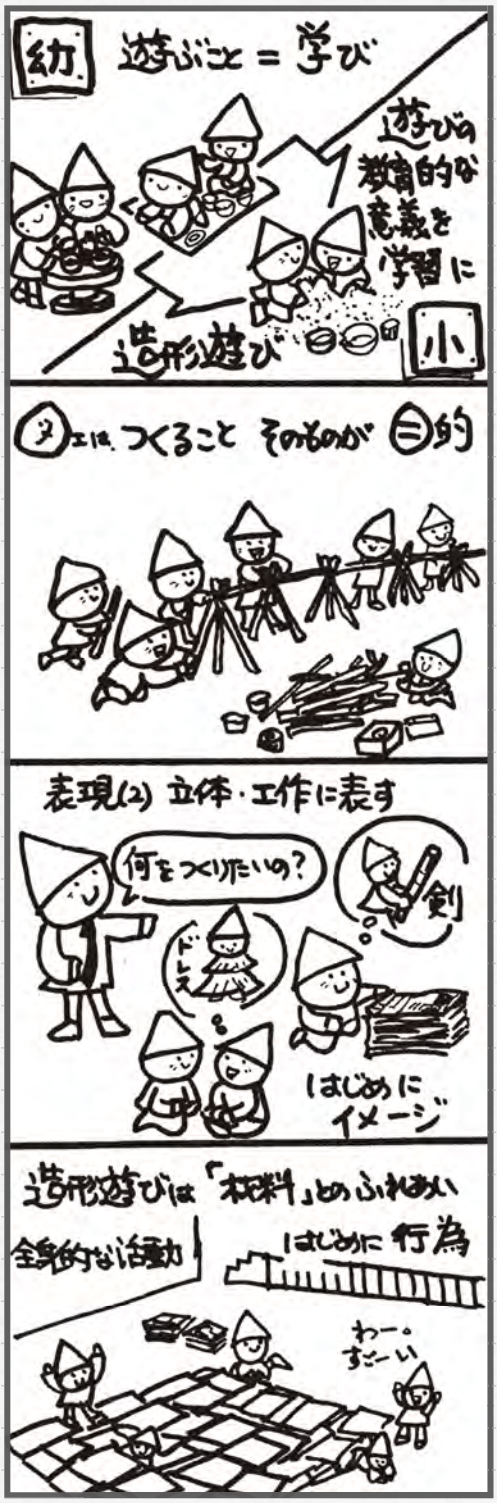
子どもの活動と「教材」としての文化的価値

子どもは「対象」を見ています。文化的な参加を促す価値ある「対象」は，子どもにとって取りも直さず「おもしろい」ことです。それは，好奇心が揺さぶられ，自らの創造的な行為を保障されるものでなくてはなりません。自分の手で変化を起こすことができるとき，そこに「つくりだす喜び」があります。子どもは他者とともに「学び合うこと」ができ，成長を感じることができる「対象」を感じ取っているのです。

先生には「対象」となるものを予め，吟味しておくことが求められます。それが教材研究であり，題材を設定する上での重要な要素となります。子どもの発達や興味・関心，地域や学校の実態が教材研究の基盤となるのです。「対象」が「おもしろい」と子どもたちは意欲的に学びます。その姿を想像しながら，先生の教材研究は今日も続くのです。

*）佐伯胖『岩波講座　教育の方法３　子どもと授業』岩波書店　1987

15 非日常を楽しむ造形遊び



非日常が味わえる造形遊び

造形遊びで大切なことは，子どもにとって「驚き」があることです。「え！こんなことしていいの？」「もっと大きくしていいの？」など，日常で味わうことができないワクワクする活動が根底にあります。実際には，幼児のときの「どろんこ遊び」や「水遊び」など全身で関わった体験の記憶が，活動を呼び起こすからです。昭和52年の学習指導要領の１・２年生に位置付いた「造形的なあそび」は，幼稚園教育との接続や遊びの教育的な意義から誕生した造形活動です。そのときから，「材料をもとにした」活動であり，子どもの主体的な活動を優先することは変わっていません。ですから，特別活動の行事のためになど，何かの目的のために「手段」として活動するのではありません。かくこと・つくることそのものが図工の目的であり，そのまま体現しているのが「造形遊び」なのです。

「材料体験」としての造形活動

表現（２）「絵や立体に表す」のための事前の「材料体験」と表現（１）「造形遊び」は違います。

学習指導要領に示す表現（１）と（２）の違いの概要*）に示されているように，造形遊びは，材料とのふれあい（行為）が先にあって，その関わりから，つくりたいイメージが浮かんでくるものです。それに対して，絵や立体に表す活動は，つくりたいイメージが予めあり，その上で活動するのです。

ですから先生が，「造形遊び」で，材料にふれ合う前から「何にしてみたい」と子どもに聞いたなら，子どもの経験の範囲内にあるTVキャラクターなどを思い浮かべ「好きなもの」をつくることになります。例えば大量の新聞紙が積んであれば，いつもの古紙回収イメージです。でも「並べてみよう」と提案し，みるみるうちに広がる様子を感じると，新聞に対する固定概念が変わります。そこに非日常な世界が広がるのです。

*）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

16 造形遊びの材料や場所の意味

子どもの育ちと「材料」「場所」

低学年の造形遊びは，身体性（手だけではなく体全体の感覚を働かせて対象と関わること）と，「材料」が表現活動を支えることになります。「材料」が自分の思いを実現する大切な「もの」になるのです。中学年で「場所」が加わります。この「場所」は，単に「活動場所」ではありません。「いま，ここ，わたし」の「ここ」を表します。「ここ」とは，「場所」そのものに，活動する人との関係性が存在するような「お気に入り」の場所のことです。

子どもたちが基地ごっこをするために，校舎の片隅につくり出されるような「場所」*1) なのです。子どもと「対象」との関係を見つめていくと，子どもの文化や世界が拓かれていきます。

子どもの時間と造形活動

「時間」（状況）も子どもの造形活動に大きな意味をもっています。中村雄二郎は，ミヒャエル・エンデの童話をもとにしながら楽しい遊びに満ちた「子どもの時間」を大人の時間と区別しています。*2) その大きな違いは，子どもの時間は「空想」を育むものだというのです。機械仕掛けの精巧なおもちゃではなく，二つ三つの本の箱，破れたテーブルかけ，一掬いの小石などがあればあとは空想の力で，いろいろ遊ぶことができるというのです。

造形遊びのように材料にふれる手触り（触覚）も空想（想像力）も「子どもの時間」に欠かすことのできない大切なものです。そして，「時間」は心（全人間的・全身的な感覚）で感じるもので，単なる時間の長さではないのです。「風が吹いたら，揺れてきれいだろうなぁ」など，期待してわくわくする時間も「子どもの時間」なのです。

「時間どろぼう」のように大人は「子どもの時間」を奪い取ってはいけないのです。

*1）中村雄二郎『共通感覚論－場所（トポス）の諸問題』岩波書店　1979
*2）同『共通感覚論－時間と共通感覚』岩波書店　1979

17 はじめに行為ありきの造形遊び

造形遊びの授業の充実

造形遊びでは，大いに「主体」が発揮されます。活動を通して「自分がつくり出した」「自分で選んだ」というように「主体者は自分である」ことの経験を積むことで「自信」を育むことができます。また，主体性は周りの人に受け入れてもらえたという感覚を積むことでさらに得られます。ですから，結果に重きを置かない造形遊びは「過程を楽しむ」「過程から学ぶ」ことを大切するので，「過程」が自分を育てていることを自覚することができます。

はじめは行為から

造形遊びの授業の成立条件は，低学年は「体全体・材料」，中学年は「体全体・材料・場所」，高学年は「体全体・材料・場所・状況（時間など）」です。そして，活動は「行為」からはじまります。子どもたちは活動の中で，生まれたイメージをもとに，友だちと学び合い，さらにつくりたいものを広げ深めるのです。

ステージアップする授業

子どもの挑戦しようとする意志や造形性をどこに向けていくかです。高学年の造形遊びであれば，「状況をつくり出す」「新たなことを起こす」などが考えられます。例えば，新たな材料の追加や状況の変化など，新たに深化する課題が生まれることです。ですから，光が集まる時刻と場所を想定して，日の光を受けると見えなかったものが光の形となって現れる仕掛けをつくるなども考えられます。低学年や中学年と同じように，その時間や場所だけの楽しみではない活動が，高学年の造形遊びに求められます。一人一人の子どもたちの「背伸び」と「ジャンプ」*）を保障することです。実際に体験すると，予想したことと違うことが起きます。そのズレをばねにつくり直すことなど，将来に向けて，大切なことを学ぶ場が「造形遊び」です。子どもは「ジャンプ」してはじめて，いままでにない，新しい自分を発見するのです。

*）佐藤学『学校を改革する－学びの共同体の構想と実践』岩波ブックレット No842　2012

18 感じ取ること

図工の「鑑賞」は感じ取ること

「鑑賞」と聞くと，「見ること」がすぐに浮かんできますが，感じ取り，味わうことの意味です。温泉に入って，「ふーっ！」と漏らす身体性を伴う，あの味わう感覚です。鑑賞を「見る力」「観察力」を育てることと限定してしまうと，再現的な絵の題材ばかりが多くなり，子どもの思いや発達を無視した指導になってしまいます。大人の論理だけで考える題材では，子どもの思いに届きません。鑑賞の活動では，先生自身の感性も大切にして「子どもの感性を否定しない」「全てを受け入れる」という大人の姿勢からしか，子どもの鑑賞の能力を育てることはできません。

子どもと大人の「見る」意味のちがい

子どもは，大人のように外面的なもの，目に見えるものだけに傾きません。イメージしながら見る力をもっています。それは「ニュアンス力（りょく）」（相手のニュアンスを受け取る力）「察する」「想像する」などといわれる力です。ですから，お話を聞いただけで，イメージする楽しさを味わうことができます。また，木片に目や口の印を付けただけで，その木に命が吹き込まれ物語をつくり出すことができるのです。

問わず語りのつぶやき

心の動きは「つぶやき」になります。「感じたこと」を話すのはそのあとです。「沈黙」が芸術の基本です。

大村はまは，子どもから問わず語りに出てきた言葉の中にしか，「子どもの真実・本心は読めない」*）といい，自分から話し出すときに，その「ひと」が見えるともいいます。ですから，よさや美しさに出合うことで，つぶやき（モノローグ）が生まれ，そこから対話（ダイアローグ）へと発達するのです。形式的な対話は，鑑賞の活動を形骸化させます。

子ども自身が感じ取って思わず出る，「問わず語り」を大切にしませんか。

*）大村はま『日本の教師に伝えたいこと』ちくま学芸文庫　2006

19 技術と技能

伝えられる「技術」 身に付ける「技能」

「技術」は伝えられるもの，「技能」は個々に身に付き，高め磨くことのできるものです。「技能」は資質や能力に属します。◆）

「技術」（使い方）は，「ここは，筆を洗ってから絵の具をつけるところだよ」とパレットの使い方を教えることで，伝えることができます。「こんな方法もあるよ」という表し方の提案もできます。これは「技術（技法）」です。

「表し方」まで教えるとき，先生の論理で教えることが多くなります。本来，「表し方」は子どもの「技能」に属するところであり，自らの意志で表すことがその能力を高めるものです。伝えるのが難しいのが「技能」（表し方）です。絵の具と筆での表し方は「なんかこんなふうにかくと気持ちいい」「色を混ぜるともっといいかも」など自分の力でつかむものです。ですから，表し方は自らの「技能」によって身に付けるのです。

表し方の主体は自分

常に「表し方」を決定する主体が，どこにあるかが重要なのです。この「技術」と「技能」が，うやむやになっています。はさみの使い方は，教えられますが，手加減を教えることはできません。「表し方」の主体は子どもです。ですから，先生には子どもの「技能」を育む支援や幅広い指導方法の獲得が必要です。

安全に対する配慮をもとに，まずは体験させることが大切です。体で覚えた技能は，机上の説明や理論だけでは会得できない将来にわたる価値ある力になります。

◆）技術と技能
「技術，技法は，個人を離れて社会的に伝承，伝播されていく文化財である。技能，技量は個人が身につけた能力で，その人一代限りのものである。」

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

*）木田元著・マイケル・エメリック訳『対訳　技術の正体』デコ　2013

20 創造的な技能と技能

「工夫して表す」ということ

人類の遺産を伝えるのが「技術」，一人一人が身に付けるのが「技能」です。ですから，技能は一代限りの能力です。私たちは，「技術」をつないで文化・文明を発展させてきました。「技術」は，連綿と続く人類の財産です。そして，「技術」を支えてきたのは，個々の「技能」なのです。そこに「創造」が常に働きます。その「創造」を支えているのが「想像」です。図画工作でめざす能力としての「技能」は「創造的な技能」です。例えば枠の中を指示に従って塗るような技能ではありません。自分の思いを主体的に表す「創造的な技能」です。ですから，「創造的な技能」は，自分なりに工夫して表している姿に見付けることができます。

「身に付く」のか「身に付ける」のか

「身に付く」と「身に付ける」も「なる」と「する」と同じように，互いの関係が 馴染むように「身に付くようになる」ことです。はじめは意識して「仲良くする」けど，遊んでいるうちに「仲良くなる」のが，私たちが求める「指導」の姿です。意識なしに，漠然と過ごすだけでは，身に付けることはできません。また，「意識」を強要しても，自分ごととしてとらえなければ，馴染んで自分の身に付くことにはなりません。

「創造的な技能」は活動のプロセスで評価する

小学校の「創造的な技能」の評価規準*）の語尾は「表し方を工夫している」となっています。これは子ども一人一人の表し方の違いを的確にとらえる評価の目を求めています。例えば，「紙の切り方，組み合せ方を工夫しているか」となれば，一人一人の子どもが，紙を自分なりの切り方で，おもしろい形をつくったり，形や色の組合せをいろいろ試したりしながら工夫しているかを見取ることになります。

「創造的な技能」は，決して作品の出来栄えではないのです。

*）国立教育政策研究所『評価規準の作成，評価方法等の工夫改善のための参考資料　小学校　図画工作』2011

21 子どもと［共通事項］

子どもの姿を資質・能力でとらえること

平成20年の学習指導要領に新設された[共通事項]の形や色などをとらえイメージをもつことは，子どもの世界・文化の中で生きて働いています。子どもは，自分の回りの世界から形や色などを情報として感じ取り，共通の言葉（[共通事項]）に変換して蓄積（身体化）しているのです。その蓄積された「経験」は，新たな解決するための資質となります。この更新された資質は，次の問題に立ち向かう学力（意欲なども含む能力）になるのです。

子どもは，友だちとの学び合いも含めて，自分を取り巻く世界を見つめています。もし，先生が［共通事項］を「指導」の一部としてとらえたら，子どもの思いとズレが生じることになります。

「働き」を教える？　育てる？

図画工作の造形活動で働かせるのは，「感性・想像力・体全体・感覚」などいろいろあります。これらの働きは「育てる」ものであって，教えられものではありません。[共通事項]を教えたという先生は，形や色の要素や概念，または造形原理とよばれる「しくみ」を教えたのであって，「感覚」を教えたのではありません。手加減や感触などは自ら獲得するものです。図画工作では，先生の「教え」はなくても「教育」は成立するという前提となっている授業観だからです。

「自分の感覚や活動を通して」の意味

「形や色」のとらえが「教えられる形や色」となって指導が固定化すると知識優先や手続きの多い授業になってしまいます。これは，はじめに子どもが存在するのではなく，先生がこうしたいという「先生のイメージ」が先行しているようにも感じられます。[共通事項]の「自分の感覚や活動を通して」の「自分の」が明記されているのは，子どもの感覚や活動を信じることを意味しています。

＊）国立教育政策所 HP

22 形や色をとらえるということ

図工における「奥行き」の指導

私たちは普段，形や色，奥行き，動きなどをとらえて生活しています。生活でとらえているからといって，三次元を二次元の平面に表すことは簡単ではありません。幼児期には展開図的な表現があり，小学生になるとものともものとの重なりが生まれて透視図的な見方が進み，中学生くらいになると大人の奥行きのある表現になるのです。また，消失点のある透視的な絵は中学校以降の学習によって獲得します。ですから，大人の「奥行き」が先にあって，指導をあと付けすると，形式的には大人のような絵になりますが，子ども自身の力で獲得したものではありません。

「とらえる」や「もつ」は主体的な行為

表現と鑑賞の活動の両方に働く資質・能力の[共通事項]には「自分の感覚や活動を基に形や色などの造形的な特徴をとらえ」とあります。

「形や色をとらえる」や「イメージをもつ」は，子ども自身が，自らの意志で行われる主体的な行為です。

先生が形や色を注入する（教える）のではありません。子どもが自分の力で自分の形や色を探し出すことに意味があるのです。石田徹也*1）が描く「燃料補給のような食事」と題する絵には，ファストフード店で，ガソリンスタンドのようなホースで同じ価値観を注入される食事風景が描かれ，やるせない思いが漂います。

「図工は子どもを選んだ」

[共通事項]の新設のとき，「図画工作は子どもを選んだ」と感じました。造形性の理解ではなく「自分の感覚で」を含め，その主体を「子ども」としたからです。子どもが自分なりの意味や価値をつくり出すことです。人間本来もち合せている資質・能力を発揮して，新しい自分をつくり出すことです。子どもは表現や鑑賞の活動を通して，形や色をとらえ，イメージすることを楽しんでいるのです。*2）

*1）石田徹也『石田徹也遺作集』求龍堂　2006
*2）岡田京子『初等教育資料NO.918』東洋館出版社　2014

23 イメージをもつということ

「なる」のか「する」のか

木の実は「なる」，勉強は「する」，仲良くは「なる」のか「する」のか。イメージの場合は「イメージになる」「イメージする」「イメージがふくらむ」「イメージをもつ」などいろいろ使います。

小学校学習指導要領の図画工作の［共通事項］のイは「～自分のイメージをもつ」となっています。「もつ」には主体的な意味が込められています。自分の意志で判断・決定し行動へと踏み出すという強い意味があります。それは，「自分の」意志であって，先生や周りの友だちのものではありません。鑑賞し，よさや美しさを感じ取り，自分の製作に生かすという，鑑賞と表現の一体的な活動です。

思考と想像

三木清は「思索と瞑想」のちがいを「思索は下から昇ってゆくものであるとすれば，瞑想は上から降りてくるものである」「ひとは思索のただなかにおいてさえ瞑想に陥ることがある」といいます。*1) 集中して考えを巡らせているときでさえ，ふと別なことを考えているときがあります。「瞑想はいわば精神の休日である」ともいっています。自由に想像の翼を広げることは，精神の休日なのです。大人が仕事に追われて考え（思考）過ぎているとき，子どもは精神の休日（想像）を楽しんでいるのです。

思い描くイメージ

林健造は「イメージ」をもつまでの過程を「蚊の話」に置き換えて書いています。*2) 自分の腕に止まった蚊（雌（めす））が血を吸い，それを打つ話です。「手がむずむずと感じたこれを感覚という。何だ蚊かと解ったときを知覚という。痩せた雌が可哀想というのを情緒という。ブドー色に腹がふくれ上がったことは認識。ぴしゃりで天国めがけて幸せと飛びたつ姿を描くのをつまりイメージという。」脱帽！

*1）三木清『人生論ノート』PHP 研究所　2009
*2）林健造『林健造画文集－アベリアの花』世界文化社　1999

24 「版に表す」と「版画に表す」は同じ？

「版に表す」と「版画に表す」

小学校学習指導要領の「内容の取扱いと指導上の配慮事項」*) には，「版に表す経験ができるようにすること」とし，版ならではの表現効果のある題材を設定することを求めています。

「版に表す」のであって「版画に表す」のではありません。どうでしょう「版画」と聞くと，版画の固定的なイメージがありませんか。「リコーダーを演奏する友だち」など，白と黒の配分が大人好みの版画の題材です。学習指導要領には「児童が工夫して楽しめる程度」とあります。手続きが多い活動は，どうしても先生の指示が多くなります。子どもが工夫できるのは，どこにどれだけあるのか，版にする「楽しめる程度」を吟味することです。児童画展のための作品づくりでは決してありません。

子どもは思いを版に表す

例えば，木版をつくるとき，子どもが求めているのは，彫刻刀で「サクサク」と木を彫り進める感触や，音などの木から返される抵抗感が楽しいのです。刷ったときも，何がどんなふうに写っているのか，期待するワクワク感です。その上での作品なのです。

作品の到達点が予め「先生」の範疇にあって，子どもに，工程に沿って製作させるのであれば，それはもはや「作業」です。

先生のイメージや固定的な「作品」にこだわる「版画に表す」ではありません。スタンピングやこすり出しになど，体を十分に生かした「版に表す」ことを楽しんだ子どもたちには窮屈過ぎます。印鑑のように押す「版に表す」もあれば，擦ることや刷ることで生まれる「版に表す」もあります。様々な経験を十分にさせることが，いまも，そしてこれからも，求められているのです。

*）文部科学省『小学校学習指導要領　第２章　第７節　図面工作』東京書籍　2008

25 子どもの喜びは，先生の授業づくりの喜び

「裏カリキュラム」を超えて

多くの地域には，「裏カリキュラム」が存在しています。学校文化としての潜在カリキュラムではありません。年度当初に決める「年間指導計画」のほかに，○○会社の△△ポスターの応募，毎年続く地域の消防車の絵，競い合いの児童画コンクールなど，学習指導要領の改訂とは異なる流れの「裏カリキュラム」です。様々な関係の中で築かれた世界ですから，一概にいうことはできませんが，本来の図画工作や美術のねらいからかけ離れたものが多いのが現実です。学校内でも，特別活動（学校行事など）の時間確保のために，お面の色塗りや子ども祭りの景品づくりなどを行うこともそうです。

従来踏襲とコンクール至上主義を超えて

また，従来踏襲には，「○年生の担任になったらこの題材をする」「過去の先輩の事例が残っているので見本になる」「忙しくて考える時間もないし，特に周りから反対もないから，これまで通りで…」などが，変えられない要因としてあげられます。

また，コンクールの作品をかく理由としては，「参加賞ももらえるし，入選すると子どもも親も喜ぶから」「どんな作品がいいか，参考例を提示してとりかかるので指導しやすいから」「従来から応募するのがきまりだから」「応募数が少ないといって頼まれたから」など，様々な「裏カリ」が続く温床があります。

資質・能力を一貫して育てる

さて，何を考え，行動するかが，これからの先生に求められています。

平成20年の学習指導要領の改訂では，小・中学校で育てる資質・能力を整理して一貫性をもたせました。「裏カリ」を捨て，子どもの喜びと資質・能力が育まれる図画工作や美術の題材や授業づくりが，先生にとっての喜びになるかどうかです。

26 何から変える？

授業改善の視点

私は，図画工作や美術の授業改善をめざすとき，①題材設定　②授業設定　③環境設定の三つを視点としています。

「題材設定」は教材研究の結実体

「教科書を教える」のではなく「教科書で教える」といいます。図画工作や美術も同じです。教科書に掲載されている題材は例示です。学習指導要領の目標や内容をもとに学校の実態に応じて授業をつくり出すことができます。地域の材料を用いた題材を考え出したり，伝統的な文化を新たに題材化したり，先生の創造性に委ねられているのです。教材研究の結実した姿が「題材」なのです。

「授業設定」は育てたい資質・能力の凝縮体

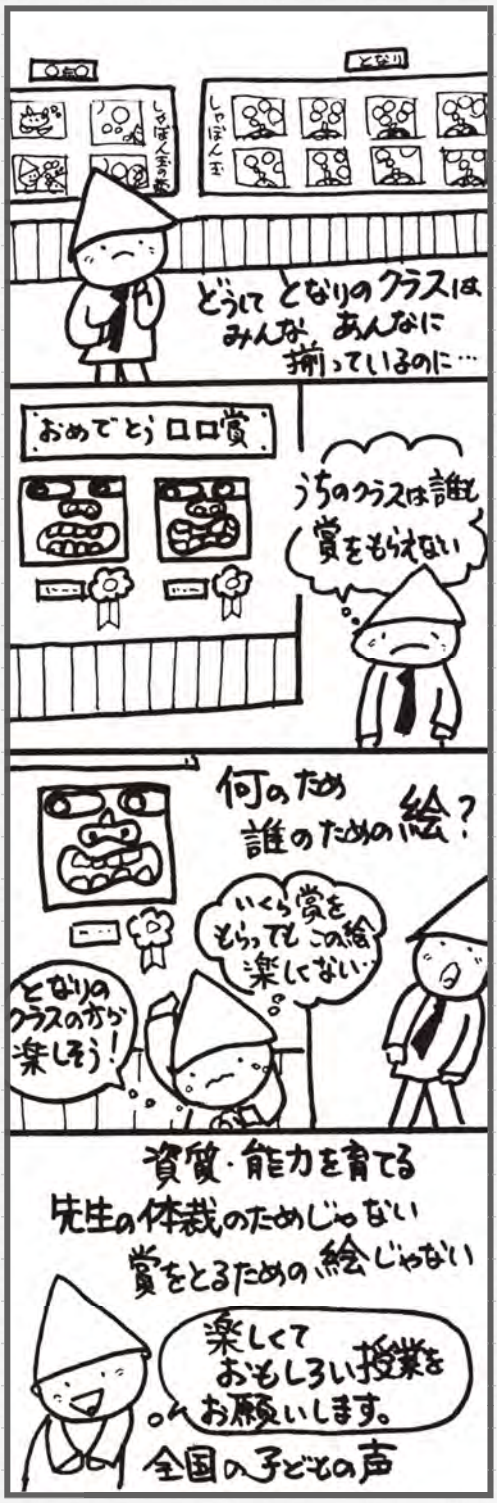
提案の仕方の工夫などが先生としての見せどころのように思いますが，授業を通して，どんな資質・能力を育てようとするのかが鍵です。目標を設定し，ステージアップを図る工夫を考えることです。材料の投入や用具の使い方などは，「子どもがさらなる目標」をもつための工夫です。

「環境設定」は子どもを包む授業の集合体

子どもを迎え入れる教室や図工室から得られる形や色，文字情報などに心地よさが感じられるかです。大切な情報の一つが「雰囲気」です。普段学校に通う子どもたちにとって，挨拶や話し方，匂いや温度，風や触感にいたる子どもを包むもの全てが環境です。人と人をつなぐ環境もあります。さらに具体的には，材料や用具なども授業に欠かすことのできない環境です。子どもにとって「日常の授業の集積が環境になる」と考えてください。

どこから改善を図るかは，先生自身が問題意識としてとらえているところからはじめましょう。必ず，三つが一体となって「よい授業」に向かいます。

27 新しい風が吹いている



図画工作は資質・能力の教科

「この授業では，子どもの発想や構想の能力をどのように身に付けていくのですか？」＊1) という助言者の言葉で，若手の先生は体裁を捨て，子どもの資質・能力を育成することの重要性に気付かされたといいます。この転機は，若手の先生だけの問題ではありません。「もっと見栄えのする作品にしたい」「コンクールで特選をとらせてあげたい」「教室に飾ること，保護者に見せることばかり考えて…」など，先生自身の考え方に問題があるように思います。

子どものよさを共有する授業研究

最近，校内研修などの授業研究を通して，子どもの「よさ」（資質・能力）を互いに見取ろうとする先生方の研修意欲に接することが多くなってきました。＊2) 子どもの活動を見取ることで，図画工作や美術で大事にしようとする「過程」での評価が可能になります。「過程」にこそ「子ども」が現出することを実感することです。子どもが見えてはじめて，子どもの資質・能力の発揮をもとにした授業をつくり出すことができます。

まじめすぎるがゆえに

我が国の誠実で堅実な先生は，資質・能力を育成することをめざすと，それらを分断して，より分析的に授業研究を進めようとするところがあります。でも四つの観点別の学力は，一体的に働きますから，評価も指導も一体です。「ここ，いいね。○○さんらしいね」は，「評価」で，「ここは，これからどんなふうにするの？」は指導のための手がかりを得ていることになります。また，資質・能力が，順番通りに働くと考え「発想・構想」→「創造的な技能」→「鑑賞の能力」と決めて見取ると指導を固定化させることになります。つくったり，見たりする「表現」と「鑑賞」の活動は，いつも一体です。

＊1）『初等教育資料 NO.920　～特集　発想や構想の能力を育てる指導の工夫』東洋館出版社　2014
＊2）佐藤学『専門家として教師を育てる－教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店　2015

28 「授業研究」と「実践研究」

先生たちが協同で培う「授業研究」

我が国の学校文化には，「授業を通した校内研修」があります。授業を公開して，協議を重ね，日頃の指導に生かす独自の研修文化です。

秋田喜代美は，授業の価値を「教師は日々授業を振り返り，目の前の子どもたち一人一人に良質の学びを保障することを目指して，自らも学び続ける。その営みにより授業の質は向上していく。この教師の学びの中心は，授業の研究である。」*）ととらえています。授業は子どもを育てるとともに先生も育てるのです。先生もまた，自ら学び合うことの意味を問い続けながら，さらに授業研究を進めることになります。

先生のよさが発揮される「実践研究」

「実践研究」もまた，学校文化の中で，教育の方向性を示す進歩的な研究です。もちろん「授業研究」と密接に関連し合っていますが，先生の独自性を基本にした実践を中心とした研究です。

学ぶことへの欲求は，人間が本来もっている成長への欲求であり，学ぼうとし続けている限り，人は成長し続けていくことができます。授業研究も実践研究も，成長し続ける先生の挑戦の営みです。

成長し続ける先生

日々研鑽し，よい先生をめざそうとする人に，次のような言葉があります。

「平凡な教師は言って聴かせる　良い教師は説明する
優秀な教師はやってみせる　しかし最高の教師は子どもの心に火をつける」（ウィリアム・ウィード）

子どもの心に火をつけるには，いまの私に何が必要なのか問い続ける先生の姿が浮かんできます。

ここにあるのは「誘（いざな）い」です。「～しなさい」という命令でありません。子どもが自分から学ぼうとするようになるために，何を「教える」のかを十分理解していることが大切なのです。

*）秋田喜代美『学びの心理学－授業をデザインする』左右社　2012

29 学びと「いざなう」指導

学ぶことを考える

「教える」ことをはじめに考えるのではなく，子どもが「学ぶ」ことの意味を考えることです。先生が「教える」ことを第一義とする考えは間違いではありませんが，「教える」「理解する」「練習する」という反復学習に結びつきやすくなります。また，細かな指示・説明が多くなりがちです。

子どもが「学ぶ」ことの意味を考え，めざす子どもの姿をイメージすることです。子ども自身に備わっている資質・能力を基盤においた「学び」が指導の方向を示唆しています。特に，情操を育てることを主とした教科では，柔らかな指導が，柔らかな心を育くむことを指導の理念とすることです。「集団主義」や「市場原理」は，柔らかで豊かな心を育てる教育を脅威にさらします。結果主義，効率主義からは遠いところにあるのが「情操」を育てる教育です。＊1)

「教え」から「誘(いざな)い」へ

「教え」には，子どもと向かい合い，目と目を合わせて教え導く姿が思い浮かびます。「誘(いざな)い」＊2) には，子どもと先生が同じ方向を見つめ，先生が傍らに寄り添いつつ「進んでごらん」と子どもを温かく見守る「支援」の姿が思い浮かびます。ですから，先生は育てたい力や想定される子どもの姿を熟知した上で，寄り添っていることになります。育てたい力をもとに具体的な授業をイメージするのが教材研究であり，具体的な「指導」につながるのです。

「感情労働者」としての先生

先生も，キャビンアテンダントと同じように仕事としては，様々な要求や要望に対していつも，にこやかに人と接することが求められます。それを仕事として割り切るか，要求や要望を「楽しむ」か，仕事に対する構えが，自然と態度に表れます。支えになるのは，教室の子ども，同僚そして家族です。

＊1）佐藤学『子ども学第２号　学びの質を高める教育』白梅学園子ども研究所　無藤隆編　2014
＊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

30 題材と子ども

題材と子ども観

新しい学力観を踏まえて，「平成」からの図画工作は大きく様変わりしました。新しい学力観*1) では，子どもの発達に応じ，子どもの表現を理解し，子どもの思いを大切にする指導が求められました。

しかし，「１年ではアサガオをかく」「運動会の後はかけっこの絵をかく」「例年通り消防車をかく」など，定番化した題材が毎年繰り返されるといった悩みを打ち明ける先生がいます。また，「まるで，胃カメラをくわえたような鍵盤ハーモニカが並ぶ同じようなポーズの版画」などと揶揄された同様の指導も続いています。ここにあるのは「指導のしやすさ」であって，子どもの資質・能力を育てるという視点が見えないということです。また，子どもの発達に応じて発揮される資質・能力を視覚優位の「見えるものを絵にする」という窮屈な絵に表そうとしている現実があります。

「資質・能力」をもとに題材を考えることです。

「指導のしやすさ」という先生側だけの考えでは，子どもの資質・能力は発揮されないままの授業になってしまいます。子どもは失敗を乗り越えながら，新たな能力を身に付けるのです。身に付けた能力が新たな資質となって，次の課題に向かうのです。子どもは，「背伸び」と「ジャンプ」*2) を繰り返して成長するのです。題材に埋め込まれた文化的価値を自らの資質・能力をもとに見出して，自らの力とするのです。

「援助」と「支援」

穴に落ちて苦しんでいる人に対して地上から手を伸ばして引き上げるのが「援助」で，どこか上から目線のサポートのように思えます。「支援」は，自らに穴に入ってお尻を押し上げることです。先生の役割は，題材に埋め込まれた資質・能力を掘り起こす子どもを「支援」することです。相手の立場で考える指導（支援）が求められています。

*1）西野範夫『新しい学力観に立つ図画工作の指導の創造』日本文教出版　1993
*2）佐藤学『学校を改革する－学びの共同体の構想と実践』岩波ブックレット No842　2012

31 題材に寄せる先生の思い

題材に込める先生の思い

題材のもつ意味を考えて，子どもに提案することが大切です。ですから，題材には，予め埋め込まれた文化的価値があり，子どもは，それを自らの資質・能力をもとに見出して，自らの力とするのです。先生は，資質・能力が育つように形や色などの造形的な価値を題材に埋め込むことです。子どもは活動に夢中になって，価値を見出しながら新たな資質・能力を獲得していきます。その経験が，次へと転移（応用）して，新たな課題の際に，身に付いた資質・能力が新たな力として立ち現れるのです。

題材は先生が考える　主題は子どもが考える

題材には「場の設定」「時間の配分」「人との関わり」なども含まれます。そのためにも，教材研究の徹底は欠かせません。「反応予測」「つまずきへの対処」など，見えなかった指導の手立てが顕在化してくるのです。この仕事は，料理人が厳選した材料を素材のよさを失わずに料理することに通じます。料理人は「思い」を料理に込めるのです。食する人は，味覚や視覚など諸感覚を働かせて味わい，見えないものを感じ取るのです。母親の料理とは異なるのです。

先生は授業のプロです。図画工作では，題材に思いを込め，指導に表すのが先生の仕事です。子どもは，他力を感じながら自力の活動を中心とします。その過程で資質・能力を発揮し，自らの力とするのです。子どもの思いが絵や立体，工作に表われることになります。

題材に埋め込まれた資質・能力

子どもは「題材に埋め込まれた資質・能力」を，友だちと学び合いながら，自分の力で発見し，技能を発揮して，新たな資質・能力を身に付けます。子どもの成就感は，生涯にわたって美術を愛好する心を養うことになります。

32 題材名を工夫する

黒板に提示する題材名を工夫すると

題材名には，学級の全体に伝える提案の役割があります。題材の多くは「題材名」として，板書され，子どもたちに提示されることになります。教科書の題材名は，正しくは「題材例名」です。どのような「題材名」にするかは授業者に委ねられています。題材名の提示とともに，子どもの意欲を喚起する提案が必要です。ですから，題材名は，題材の内容を伝えるとともに，やってみたいという意欲を喚起させることが大切です。

先生の話を聞いた子どもたちから「やってみたい」「早くつくりたい」と口々に出てくるようになったら，授業はほとんど成功です。あとは，支援の体制を整えます。

子ども一人一人の取り組みを見取り（評価），戸惑っている子どもや，さらに必要な材料や用具などの支援（指導）を図ります。

子どもは失敗を乗り越えながら新たな能力を身に付けます。身に付けた能力が新たな資質となって，次の課題に向かうのです。

題材名は，子どもの顔を思い浮かべて

また，題材名から，授業の内容がわかると事前の構えもできます。

例えば，木を主な材料にして行う題材名で「木でつくろう」より，「トントン　ギコギコ」のように擬音も楽しさが増します。子どもたちは，「かなづちやのこぎり」を思い浮かべ活動に期待をもちます。

「まほうの種から　芽が出たよ」や「まぼろしの花」「消防車のホースから○○の種が…」など，絵の題材名も工夫すると，「おもしろそう」という子どもの声が聞こえてきそうです。

教科書の題材名も吟味されていますから，そのまま題材名として使うことができますが，あくまで「題材例名」です。学校や子どもの実態に合わせて工夫することが大切です。

33 題名と主題

「題名」は子どもそれぞれが決める

主題はそれぞれの子どものテーマです。主題には，子どものそれぞれの思いが込められます。

ですから，主題が伝わる「題名」がふさわしいのです。その主題をカードに書くと，見る人にも，理解が深まります。絵のことや感じたことを書いたのが「題名」です。「運動会」や「イモほり」などという「題名」はおかしいことになります。運動会やイモほりを体験したときの思いが主題となるのです。「大きなイモがどんどん出てきた」「イモを蒸かして，食べたときの美味しかったこと」「友だちはたくさんとれたのに，ぼくは少しだったこと」など，その「思い」は主観的です。それでいいのです。それを絵に表すときは，まちまちになるはずです。ですから，学級の子どもの絵が同じような構図になること自体がおかしいのです。イモをほったときの感情から生まれるのが「主題」なのです。

心が動いて絵になる

かきたい気持ちがあって，はじめて絵になるのです。ですから，かきたい気持ちになる指導を心がけることが大切です。一歩譲ってかきたい気持ちにさせる指導です。ヒントは「遊び」と「イメージ」です。優劣のないのは「遊び」です。遊びは，時間を忘れて没頭することができます。没頭している間には，いろいろな考えが浮かびます。自由に想像できるのはイメージの力です。瞬時に王様にもなれますし，動物になることもできます。空想，妄想，着想，いろいろありますが，やっぱり想像は楽しいし，ワクワクします。

幼児期からの「観察画」など，それも視覚的な大人の絵に近づけようとする絵の指導は，子どもの発達や思いを無視し，絵をかくことは「大人のいう通りにしなければならないもの」という観念を植え付けることになります。誰のための「絵」でしょうか。子どもの絵は，心豊かに成長するために欠かすことのできない「自分自身」なのです。

34 提案と子ども

授業は「提案」からはじまる

子どもたちが授業のはじめに興味や意欲をもち，何をするのかはっきりさせるのが，先生の提案です。

提案は，題材から導き出されます。題材名を板書して提示することも，題材のねらいや先生の願いを込めて発せられる提案です。提案は一人一人の子どもの発想を広げたり，実現可能な構想に導いたりする役割もしています。

指示・説明は明瞭で簡潔に

実現するために必要な説明（手順，材料や用具の説明，安全指導など）を行います。提案のあとは，子どもたちの考え合う時間を保障することが大切です。

また，授業前の提案もあります。それは材料集めです。材料を集めながら，発想をふくらませることができます。これは，子ども同士で期待をふくらませる有効な時間を共有する醸成期間になります。

「提案」の意味

授業中の先生の「提案」は遅すぎても，早すぎてもいけません。「こんな方法もあります」と，いくつかの選択肢を提案したり，一定の製作時間後に，「さらに・もっと」と製作の幅を広げるステージアップのために，材料や情報を提案したりすることがあります。また，友だちの製作の様子を自由に鑑賞できる場を自然な形でつくることもできます。子どもが考え「自分で決め取り組む」ことが大切なのです。

「提案」はゴール！？

本来提案はゴールでもあります。提案までに，やる気が醸成されていることが大切です。「絵がかきたい！」「おもしろそう！今度の図工，楽しみ！」など日常の積み重ねが前提にあります。以前から休み時間に，先生とすもうを取り続け負けていた子どもたちに，「先生にすもうで勝った！！」という絵の提案をしたら，喜びに満ちた子どもの絵になります。

35 授業を工夫するということ

題材を考える　～疑問をもつ

経験を想起させて絵に表すような場合でも，「運動会」という題材名はよくありません。「（運動会の）あの瞬間！」など，個人の思いがふくらむ題材名にすることです。しかし，それ以前に「運動会」の絵をなぜかくのか，題材としてふさわしいかの判断は，先生に委ねられています。

題材の工夫　～事前にできること

この題材で何を育てるのかを明確にします。発想や構想を育てるのであれば，発想が広がるように，提案の言葉だけなく，材料の形や色が多様なものを用意したり，指導計画上でステージアップするような「仕掛け」を用意したりすることができます。子どもにとっての適度な抵抗感をもたせることで，挑戦意欲をかき立てることができます。

指導の工夫～製作の過程で

子どもの製作活動がはじまったら，安全面で活動を止めることはあっても，原則は子どもの自主性に任せることになります。

言葉がけは，個々の子どもに向けられるものです。製作中はできるだけ「子どもの時間」を保障しましょう。先生は子どもの表情や様子を見守りながら，称賛や励ましなど子どもの目線に応じた指導を心がけます。

図画工作の先生は何屋さん？

子どもにとって，図画工作の時間に「こんな人がいてくれたら」と思うときのことを福岡知子は誌上対談*）の中で，「相談屋さん」「情報屋さん」「環境屋さん」と端的に役割を指摘しています。これらは普段，先生方が授業で出店している「お店」と同じです。子どもはお客さんです。

さあ，今日はどんなお店が活躍し繁盛するのでしょうか。

*）福岡知子『教育美術 No867』教育美術振興会　2014

36 子どもを信じる

進まない図画工作の研究

平成時代になって新しい学力観に立脚した指導観が進んだといえますが，全国的に指導観が呼応しているとはいえません。児童画展に向けた指導や前年踏襲の固定的なカリキュラムの指導，セットもので時間数を消化する指導など，固定的な指導からは，新たな芽生えを感じることができません。

「不安」が後ろ向きにさせる

指導で一歩前に踏み出せない理由の多くは「不安」です。算数や国語であれば，「教科書」をテキストにして，「課題」を出して「答える」という大まかな構図をえがくと不安は小さくなります。

でも，図画工作の授業が苦手という先生は，「何をさせたらいいかわからない」というところからはじまって，準備の膨大さや後始末の大変さ，そして，「評価」がわからないというようにつながっていきます。

そのために，「方法」(どうしたらいいのか）を示したマニュアル式の「指導法」やセットものの題材に走ることになります。

不安が「ゴール」を求める

図画工作を得意としない先生たちから「結局，何をかいたり・つくったりするのか，見本があると目標がはっきりする」といいます。それも児童画展の傾向を見すえて指導する場合もあります。さて，「子どもを信じる指導」は，何も指導しないように見えますが，子どもを理解し，子どもの思いを醸成したのちの「子どもに委ねる指導」なのです。

事前に，子どもの育ちを把握し，何をさらに育てるのか，先生の目を高く，広く，そして，少し遠くにおいて授業を考えることです。

図画工作の答は一つではありません。10人10通りです。子どもの作品一つ一つが答です。子どもの作品は，先生同士の競争の道具ではありません。

37 変えられないのか　変わらないのか

定番化する題材と指導

40年ほど前に大阪児童美術研究会が発刊した本*1)には「ぶっつけ題材」と「きっかけ題材」という記述があります。 ぶっつけ題材は，「動物の絵をかこう」「遠足の絵をかく」など，子どもにそのままぶっつけて，終わってしまう題材です。きっかけ題材は，「ふしぎな生き物」「あるところに○○が…」など表現のきっかけを与えるものです。どうでしょう。40年のときを経て，先生の地域の絵は変わりましたか？

「波打ち際の美術教育」と「内陸部の美術教育」

花篤實*2)が論述する「波打ち際」は，西欧などから移入される文化を指し，現在でいうと中央（文科省など）からの施策などといえます。「内陸部」は，移入されたものが地域で融合し独自の姿を形成し，コンクールなどの作品主義によって一層，磨かれるというのです。ですから，閉鎖的でタテ構造を残した地域においては，最初の目的や理念から離れて自律した姿で確立されるというのです。現在は，「資質・能力」を育成するというのが「波」です。その「波」を学びつつ，地域の美術教育との差異などを見直し改善しようとすることです。まず，新しい「波」を学ぶことです。地域の美術教育が活性化し，拡充することで，全国の図画工作や美術の充実が図られるのです。

子どもの発想が広がり考える題材

さて，新しい学力観に立った新たな題材の開発をめざしませんか。先の「きっかけ題材」を大切にしませんか。「ぶっつけ題材」には，明確さはあっても，指導がおざなりになるか，いき過ぎた指導になりやすいのです。また，子どもが題材を「おもしろい」と感じるかです。先生は「教室丸」の船長です。何を育て，どこにつなげようとするか，見通しをもって舵を取らなければなりません。

*1）大阪児童美術研究会『実践に基づく図画工作科指導の理論と実際』明治図書　1978
*2）花篤實監修『美術教育の課題と展望』建帛社　2000

38 これでいいの？　何か変？

「物語の絵」と「お話の絵」

「かもとりごんべえ」「かさこじぞう」など，物語から場面を選んでかく「物語の絵」，先生が自作した絵になる要素が多く含んだ「お話の絵」があります。

ある学校で廊下に，「かも」に吊り上げられた「かもとりごんべえ」の絵が展示されています。でも，その学級の子どもたちは，「かもとりごんべえ」の物語を知りませんでした。先生の指定通りにたくさんの「かも」をかき，できあがった作品が廊下に並んでいるのです。「何かが変？」と感じるかどうかです。

物語の絵やお話の絵を通して，子どもの何を育てようとするのかです。発想・構想の能力でしょうか。創造的な技能でしょうか。

子どもの何が育つ？

物語のよさを感じながら「心の動いた場面をかく」授業があります。一方で予め先生が決めた場面をかくこともあります。その違いは順序よく指導できるかどうかを先生が判断します。「かもとりごんべえ」も「かさこじぞう」も同じような構図の絵が目に浮かびます。そこには物語に浸り，物語に心動かすゆとりなどありません。他方，先生の自作のお話には，ショートムービーのような絵になる場面が予め仕組まれています。構図はおおよそ同じようになることもありますが，子どもの発想を生かすことができます。

もう少し進めて「ネコ」などの主な登場人物だけを先生が決め，子どもが自分で物語をつくるとしたらもっと発想が広がるでしょう。でも，一つの場面を決めるのは難しいので児童画展には出品できません。けれど，そもそも，子どもは応募を求めているでしょうか。児童画展に出品はできませんが，ストーリーもかくことのできる「絵本」にするのはどうでしょうか。子どもの思いを十分満足させることになるでしょう。

子どもの思いに合った表現形態を幅広く考えることが求められています。

39 気を付けよう甘い言葉と暗い未知

連携・協力という甘い言葉

連携や協力という言葉には，心地よい響きがあります。でも，しっかりと，自らの立ち位置や考えを定めておかないと，後々「え！？」ということになります。

急激な少子化の影響で，地域の学校では統廃合が進んでいます。平成24年３月に国立教育政策所において「人口減少社会における学校教育の在り方」を調査研究するプロジェクトを立ち上げるという新聞報道がありました。その「未来の学校」のイメージの中には，複数の教科の掛け持ちや，音楽・美術は「芸術科」にまとめ全学年での共通授業で行うという青写真でした。その例として創作劇などで，音楽や劇をし，その看板や大道具づくりをしたりするのが図画工作や美術としてとらえられています。

連携や協力，総合，包括の目的は別のところにあり，図画工作や美術が，分担と称して作業的で補助的な役割で使われていないかということです。図画工作や美術は「製作・制作」であって「作業」ではありません。

図画工作や美術は，子ども一人一人の個が生きてはじめて成立するのです。図画工作や美術が絵の具や筆などの用具を扱っているからといって，単に総合劇の背景や看板の色塗り作業は，教科そのものの目的や存在を揺るがすことになります。

製作・制作は「作業」ではない

図画工作や美術は，一人一人の思いや，創造的な営みが十分保障される製作（制作）でなくてはなりません。与えられた課題が創造的な営みもないまま遂行される「作業」ではありません。

図画工作も美術も，「かくこと・つくること」を通して，喜びを感じ能力を身に付けることが目的なのです。

造形のQ&A

「余白いっぱいの絵をもってきて，もう終わったという子どもにはどうしたら?」
「隣の先生の指導と比べると，体裁が悪くて困っています」などなど，造形表現・図画工作・美術に関する質問を多く受けます。
ここの載せたのは個人的で一般的な答えです。その中心になっているのは，「子ども」をどうこうしなさいというような対処療法ではありません。「これが当たり前と思っていた」「自分の考えがしっかりしていなかった」「こうしなければという思い込みだった」など，自分の指導を疑うところからはじめるためのQ&Aです。いくら想定した問題であっても，やはり，いま受け持っている子どもと先生との関係から成り立つことばかりです。
明日の授業に少しでも生かせることができるのなら，子どもは楽しい，<私>はうれしい!

おくるのも楽しい　もらうのも楽しい　絵封筒の手紙

1 「指導がうまくいかなかった！」がスタート！

★先生のぼやき

おやおや，先生が「こんなに親切に指導したのに，子どもがいうとおりにしてくれない」「研修で習ったことを，大学のときに教えてもらったことを，自分が子どものころに習ったようにしてみたが，うまくいかなかった」「あのとき，あの子があんなことしなければ，うまくいったのに」など，ぼやいています。

どれも先生の都合だけで，考えているのでないでしょうか。まずは，「うまくいかなかった」と感じたことが先生としての成長の第一歩です。子どものせいにしないことです。そして，指導はうまくいかないことの方が多いと反省し，考えることです。うまくいかないのは，子どもの思いと先生の思いにズレがあるからです。そのズレは「先生は予め自分なりに決めた流れや意図があったのに，子どもがそのことを理解せず勝手なことをした」というものです。（反省的実践者*）

問題点を考えてみましょう。

①先生の設定した目標が，子どもの実態とずれていた（目標の難度，目標達成するための時間や材料・用具の不足など）
②先生は手続き通りに一つ一つ進めようとしたが，子どもは自分なりにしたかった（指示や手続きに要する時間が長い，子どもの興味・関心と想定が違ったなど）
③先生の指導に不足があった（「前の学年ではうまくいったのに」など，過去の事例とのちがいや「～しなければならない」など，固定的な観念に縛られ子どもが見えなかった）

などいくつか考えられます。

先生のめざす子どもの姿と子どもの考えや思いの間にズレが起こります。そのズレを受け止めつつ判断し対応するのが授業のおもしろさです。

ですから，まずは，ズレに対する違和感をもつこと，自分の指導を疑うことが，よい授業へ向かう第一歩です。ズレをズレとも思わず指導を続けているとしたら，図画工作や美術から背を向ける子どもたちが，一人二人と増えていくことになるのです。

学級全体にかきたいことが浮かばない子どもたちが多いとなれば，「やってみたい」「かきたい」という初発の動機付けが弱いということです。「題材がおもしろくない」のではありませんか。「行為」や「遊び」を題材の呼び水として行い，「上手い・下手」が生まれない表現する楽しさを実感させる授業が考えられます。優劣の差が生まれる題材や技能だけが求められる題材，興味の湧かない題材になっていないか，題材の工夫が問い直されています。

教科書に掲載されている作品は結果です。指導のプロセスを知るには，情景写真などに写り込んでいる環境（材料や用具など）や子どもの手元などから情報を得ることで，目の前の子どもたちの喜びの姿を想像して，教科書を参考にしながら自分の学級の実態をとらえ，先生自身のオリジナリティを発揮して，授業を構築することです。

「いまの私の指導はこのくらい」と行き詰って，留まるとそのあとの成長はありません。「明日の方が今日よりいい指導ができるはず，だからもう少しやってみよう」と歩みを止めないことです。

「あなたの知らないあなたに明日は会えるはず」

*）藤岡完治ほか『成長する教師－教師学への誘い』金子書房　1998

2 子どもが見える

：図画工作の評価で，子どものつぶやきや作品，座席表を使って見取りをしていますが，他に，どのような方法があるのでしょうか。

：図画工作の評価は，子どものよさや可能性を見取るものです。子どもの活動中のよさを感じ取る方法があれば，どんな方法でもOKです。写真に撮影して記録することや，個々の子どもの作品を時系列に並べて成長を見取ることなどもできます。

★「感じ取る」と「わかる」

「感じ取る」は感性です。「わかる」は理解です。どちらも見えないものをどう見取ろうとするかというときに必要です。改まって考えると難しいように見えますが，普段，私たちは身の回りの人の行動や仕草，表情や声の強弱，息づかいなど，その場の雰囲気まで感じ取った上で「評価」しています。子どもと，その場にいることが大切なのです。数値に置き換えられた評定は，結果としての評価です。

評価は，子どものよさを見取ることなのです。ですから，ほめや励ましは，評価に裏付けられた「指導」です。どれがどんなよさなのかが，評価された人やその評価を受けた人の保護者などが「わかる」ともっといいのです。その見方のもとになるのが評価規準です。

そのよさは，四つの観点別の学力として規定されています。「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」です。これらの能力が発揮されていることを気付くことが評価です。はじめのうちは，区別や重なりで不安なところもありますが，要は川の流れのように，四つの観点別評価からはじまりますが，総体的に「子どものよさ」の海へ連なるのです。一つの授業で四つの観点全てで学級全員を見取るのは無理があります。

「子どもが見えるということ」は，本当にその子への見方が変わっていき，先生自身の指導観や教材観も変わる営みです。この考えは，どの教科にも共通することと信じています。

3 「～しながら」が大事

★「子どもスイッチ」は活動とともにON ！

発想が生まれるときは，「ひらめき」が天から舞い降りるようです。沈思黙考する姿は哲学者にはぴったりかもしれません。でも造形活動の多くの場合「～しながら」がとても多いものです。「材料に触れながら」「かきながら」など，手など全身を働かせているときです。授業のはじめに先生の話や指示が多すぎて，子どもの意欲が萎えていくことを見ることがあります。授業前にすべきこと，授業のはじめに話すこと，授業の途中でもできることなど，はっきりさせておくことが大切です。子どもの心に火を付ける「子どもスイッチ」は，活動の中にあります。

4 心が動いて絵になる

★問題があるのは，子ども？それとも先生？

：子どものかいた絵の空白が多すぎても，「終わりました」と子どもがもってきたときにどうしたらよいでしょうか。

：「余白恐怖症」は誰かというと，子どもではなく，ほとんどが先生なのです。それも低学年や幼児期を担当する先生に多いのです。「伸び伸び元気に画面いっぱいに！」という観念が先にあるためです。やはり，具体的に子どもの話を聞きながら，子どもの思いを受け取ることです。その上で，技術的な問題でかけないのか，発想が広がらず終わってしまったのか，ズレを埋めていく対話が必要になります。子どもの思いに対して，いくつかの提案し選択させるなどの方法も考えられます。やはり最終決定は「先生ではなく子ども」であることを基本とします。

でも，「終わりました」という子どもの背後にある心を察知することが指導の原点です。「先生！もっとかき続けたくなるような題材考えてよ！」という心のつぶやきの裏返しと感じられるかです。心が動いて絵になるのです。その指導で子どもの心は動きますか。

①題材に魅力があったか

行事のあとの「ぶっつけ題材」のように「遠足で楽しかったことをかきなさい」といっても，思い出しても楽しくない，かきたいことがみつからないなど，題材設定を考えることです。

②環境設定として材料や用具で工夫するところはなかったか

「画用紙が大きすぎて，手に負えず，空白になる」「低中学年で鉛筆，絵の具という繰り返しで新鮮味がない」など，子どもの不安・不満によってかこうとする意欲が萎縮している。

紙の大きさを選べるようする。紙の形を変えてかいてみる。ケーキの空き箱を開いて，カラーペンで絵をかき再び箱にする。太筆のみを使い鉛筆による下絵なしの絵に挑戦する。ビー玉に絵の具を付けて転がしてかくなど遊びを利用した絵にするなど，従前の絵画観（大人の絵）を捨て，伝統的な指導観から脱却するなどいろいろ考えられます。

③個人差にも配慮した時間設定であったか

「時間が保障されず，かきはじめたら，終わりの時間になった。下絵のままで提出した」など，子どもの理由をいま一度考えることです。そこには，子どものゴールと，先生のゴールにズレがなかったか。先生のゴールがどんなものを設定し，何を求めていたのか。例えば「休んでいたので，余白が多いのはしょうがない」「掲示するとき，他の子どもと差が多いので，保護者に説明できない」「展覧会に出すには見劣りする」など指導のあり方を再考することです。しかし，「最後まで粘り強くかくという約束から」「いつもいい加減な製作しかしないので，達成感を味わわせたいから」などの先生側の理由はあります。基本は「自分できめる」という子どもの主体性と自立のバランスです。子どもに何を委ねるのかはっきりさせ，先生は個別に対応しながら実現に向けた支援を続けることです。

5 先生の支援の言葉

★肯定的に子どものよさを受け入れるのが支援

：子どもへの声かけが「できたね」「いいね」の平板な声かけになってしまいます。どうしたらよいでしょうか。

：「うまいね」というときには，それも，視覚的な要素や絵の出来栄えに気がいっていることが多く，先生に「うまい・へた」の固定的な絵の基準があると生まれやすくなります。「丁寧に」「こつこつ」「努力」などの態度面での基準も一因としてあります。子どもの持ち味はそれぞれです。林健造は，絵の評価規準を「ここがよし」という言葉を使って説明しています。「個性的である（創造的）」「心がこもっている（誠実）」「画面が豊かである（内容）」「喜びがある（感動）」「焦点がはっきりしている（集中）」を示しています。*）おおよその規準をもっていると，「ほめどころ」「努力するところ」など，指導に役立たせることができます。

○子どもがうれしいと感じる言葉

・具体を示しながら「ここが，すてきね」「この花が元気よくかけているね」「楽しい気持ちが色に表れているね」「ここ，うまくかけているね」（具体的で自分のよさをほめられた）

・「びっくり　こんなふうに変わったんだ　いいね」（自分の成長の伸びを見守ってくれていたんだ）

・「これからどうなるのかな。楽しみだなあ」（期待しているんだ）などがあります。

子どもの活動の姿を評価することで指導の手立てが生まれます。

どれも，「好きだなあ　ここ，○○さんらしくて」というように肯定的な言葉が並んでいます。自己肯定感につながる言葉です。また，「こう来たか，驚いたなあ」など先生の素直な驚きが言葉となる場合もあります。これはA規準に該当し，想定外のよさを先生自身が感じ取ったときの姿です。

「すてき」「すごい」「いいね」「とっても，○○さんらしいね」「自分の思った通りにすすめなさい」などが，教室中にあふれるとしたら，「なんてすてきなんでしょう」

▲いってはいけない言葉

「へただね」「だめだっていったでしょ」「最悪」「だからあんたって」「さっさとかきなさい」「（怒ったような声と表情で，比較しながら）△△さんのここ見なさいよ」が先生から発せられるとしたら教室は，心の居場所さえなくなってしまいます。また，「次はここをこうしてかきなさい」など大人の価値観を押し付けることも，子どもの心にストレスだけを残すことになります。

★子どもへの声かけについて

どこまでアドバイスをしたらいいのかが，いつも迷うところです。

基本は，子ども自身が，かいている・つくっている「対象」と対話を楽しむことです。その次は，友だち同士の語り合い，そして，先生からの「教え」の順番でいいのです。友だち同士が絵に関する会話が弾んでいるとしたら，声かけより，先生の表情や頷きが支援です。授業に関係ない無用なおしゃべりが多いときは，製作ではなく「作業」になっています。授業や題材がおもしろくないのです。

*）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

6 予想していたこととはちがうときは？

★ズレはあって当然のこと　そこからはじまる授業改善

：授業がはじまって，時間が経過すると，先生が予め思い描いていた子どもの姿とズレがあるとき，どうしたらよいのでしょうか。

：これは誰もが経験することです。ズレはあって当然です。授業の中で，そのズレを解決する営みが授業のおもしろさです。さて，その要因を探るとき，「子どもが悪い」からはじまると，何も改善できません。まずは「自分の指導を疑う」ことです。「誰のための指導か」「教師自身の満足感か，子どもの満足感か」「この授業で，子どものどんな資質や能力を育てようとしたのか」など視点を決めて探ることです。多くの場合，子どもの満足度と教師の目標達成度にはズレがあります。完全な指導などありません。子どもがつくり出す喜びを得られることが，資質・能力を十分に発揮しているのですから，まずは，かくことが喜びにつながる授業，つくり出す喜びがある授業をめざすことです。また，「はじめよう」と授業をスタートしたら，子どもは自分で考えたことを行動に移そうとします。そこからは「子どもの時間」ですから，安全面での配慮以外は，基本的に子どもに委ねることになります。ですから「教材研究」の精度を上げることが，ズレを事前に埋める方策です。「○○さんには，もう少し時間が必要になりそう」「△△さんは，きっと，この用具をほしがるな」「予備をもう少し多めに用意しなくては…」など，具体的な子どもの姿を浮かべながら事前の準備ができるかです。そのほか，発問などについても，指示が多すぎて子どもを迷わせているのではないか，頷きや笑顔なども含めて，先生の声かけや支援などが不足していないかなど，自分自身の指導法を分析的に見つめる眼と改善する意識をもつことが何より必要です。

7 残酷な場面をかく子どもには？

：残酷な場面をかく子どもへの指導はどのようにするといいのでしょうか。

：殺戮を連想させるような残酷な場面をかく子どもがいます。不安と向き合うとき，見えないものを表現することで，心理的な安定が図られるという心理学の専門家もいます。まずは，題材が適切であるか考えてみましょう。登場人物やストーリーも，自分で創作できるお話の絵の題材を絵本のような創作物にするのであれば，戦いの場面として，必然的な登場と考えられます。「不安」がおばけや妖怪などを生み出し，かくことで不安が解消されることもありますので，まずは，子どもの気持ちを聞いてみましょう。その上で解決策を見つけることです。

8 材料や用具の取扱いは？

：学習指導要領に載っている学年より前に用具を使用したり，指導したりしてもいいのでしょうか。小学校のうちに身に付けるというとらえ方でいいのでしょうか。

：学習指導要領には，低中高学年で，扱う材料や用具が「第３　内容の取扱い」にあります。扱い方を身に付ける用具は，学年によってちがいます。でも，学習指導要領に示されている内容はあくまでも最低基準です。従前の「これ以上進んでは，次の学年の指導に困る」という「歯止め規定」は撤廃されています。実態に応じて進むことは，それぞれの学校の裁量の範囲内とされています。しかし，それは，一人一人への指導が行き届くことが前提であり，全ての子どもを底上げして高度な技能を習得させることではありません。また，取扱いに規定された学年が高学年に位置しているからといって「５年生からしか，針金やペンチは使えない」ということではありません。前の学年から初歩的な形で取り上げることができます。さらに，その後の学年でも繰り返し取り上げたりすることで一層技能は高まることになります。

9 友だちの真似をする子ども

：低学年の場合など，先生が「すごいね」「いいね」などと声をかけると，それがいいのかと思い，他の子どもたちが真似をしてしまうことがあります。「真似をする」ということはどういうことなのでしょうか。

：私たちが能力を身に付けるときには「まねる」「まねぶ」「まなぶ」のように，一連の流れがあります。「書写」など手本を真似て書くことも上達する方法の一つです。これをマスターしたら，次の段階へというように，次の目標が示されますが，創造的な活動に結び付くことは多くありません。造形活動における「主体的な真似（積極的な模倣）」は鑑賞の能力の範囲です。どうにもアイデアが浮かばず誰かのを写す「消極的な模倣」とはちがいます。それは，無自覚に行われる模倣です。例えば，型紙の線に沿って切るなども，消極的な模倣を身に付けることになります。消極的な模倣に陥りがちな理由には，依頼心など誰かに指示を与えてもらわないとできない子ども，技能が伴わないので写すことで安心する子どもなど，これまでの育ちとも関係しています。個別に聞くなどして手がかりを探ることです。しかしまずは，自分の指導を疑ってください。題材を子どもにぶつけて「今日は，○○をかきます」となっていませんか。子どもの思いを広げ温める工夫をしていますか。先生から出された課題に対する自信のなさから，真似を余儀なくされた場合，先生の無理な要求から生まれた結果といえます。子どもに原因があるのではなく，真似をさせる要因が先生の指導にあるのではないかと考えるところから授業が変わります。

10 鑑賞の学習は？

：**話し合いがないと「鑑賞」とはいえないの？**

「鑑賞」として，友だちの作品を見合うことをしますが，気付いたことをたくさん挙げて，それで終わってしまいます。たくさんの気付きから，どのように話をまとめればよいのでしょうか。

：まずは，「鑑賞はしなくてはいけないのか」「話し合うことが鑑賞か」など，鑑賞に対する自分の考えをもつことです。表現と鑑賞の活動は常に一体です。表現することは見ること，感じることも併せて行われています。話し合うことが大切なのではなく「感じ取る」ことが大切です。

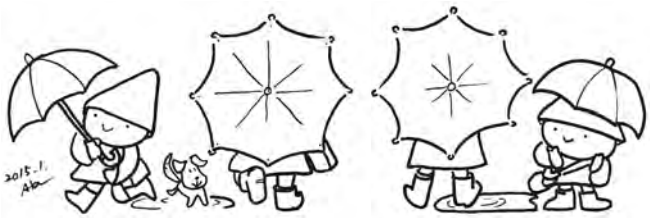
独立した場面を設けて，話し合うことは言語活動の充実とともに，気付きが生まれ多くの見方や友だちのよさも発見できます。学習指導要領の鑑賞の指導については「指導の効果を高めるため必要がある場合」とされ，子どもや学校の実態に応じて独立して行うことができますが，その前提に「表現」との関連を図る大切さが明記されています。

低学年では「自分の作品や身近な材料を楽しく見ること」であり，その方法は，感じたことを話したり聞いたりして，形や色，表し方のおもしろさ，材料の感じなどに気付くこととなっています。見たり触ったりすることを通しておもしろさやよさ・美しさを「感じ取る」ことなのです。

ですから，発表会のような形式をとらなくてもいいのです。交流の場面が自然発生的に生まれることに意味があるのです。先生の働きかけとして行うとしたら「場の設定（材料の場所や互いの作品が見合える配置）」が考えられます。鑑賞の能力の評価にあたっては，子どもの自然な発露の「つぶやき」を聞き取ることが重要となります。形に残らない，全ての子どものつぶやきや表情をとらえるのは困難であると考えるのであれば，簡便な付箋や数行の文字情報を集積することも考えられます。

鑑賞の活動は，形式だけの対話では，子どもの思いは伝わってきません。まずは，先生の考えが「鑑賞活動ありき」ではなく，はじめに子どもの表現の喜びがあり，その喜びを伝えたい子どもの思いをどう汲み取るかです。巷で行われている「対話式鑑賞」が成立するのは高学年からで十分です。特に低学年は「つぶやき」を大切にすることです。低学年や中学年は，自分から進んで話したいこと，聞いてほしいことが交流できる場を設けることが重要なのです。

大村はまは『日本の教師に伝えたいこと』*）の中で「教師が聞き出すのではなく，子どもから問わず語りに出てきたことばのなかにしか，子どもの真実・本心は読めないと思います。」（下線筆者）と書いています。先生が聞きたいのは「建前のことば」か「本心のことば」かです。子どもが何をどう見ているのかが問われています。子どもたちの発達を考慮しつつ，話し合いから何を求めるのかを明確にすることです。何より「鑑賞の能力」が育つことが大切なのです。



*）大村はま『日本の教師に伝えたいこと』ちくま学芸文庫　2006

11 座席表へのメモは，第二の記憶

：評価の際「座席表に文字で記入」とは，具体的にどのようにすることでしょうか。

：記憶だけでは忘れるので，自らの手で，記録することが何より重要です。「指導日誌」「備忘録」など，先生自身のスタイルに合ったものに，記録することです。評価情報は，一つではなく，多角的に集めることが大切です。作品や付箋，子ども自身が書いたカードなども評価情報となります。

座席表については，「場所」も一緒に記録することになるので役立ちます。*) でも，記録して保存しただけではいけません。子どもの成長に寄与できるよう指導につなげることが大切です。その記録を保護者との懇談の資料としたり，指導要録等に転記したりして次の指導に生かすことです。

★写真に記録するなども効果的

要は，子どもの成長を分かち合える親などに，作品ではなく，活動中のよさを伝えることに意味があります。活動中の写真は，その子どもの学びの軌跡を見付けることができるからです。さらに効果的なのは「活動のはじめ」「活動の途中」「完成間近」など，子ども一人一人のプロセスを教室内に掲示し，互いによさを感じ合える環境をつくることです。また，スライドショーなどにして，授業の前や後に見合う時間を取ることも有効な手立てとなります。また，年度末や学期末などの，評価や評定のとき，活動の様子を写した写真は「記憶の呼び起こし」として大切な資料になります。

12 座席の形態は？

：どのようなときにグループ活動にして，どのようなときに個人の活動にするのがよいのでしょうか。

：教室内の子どもたちは，「子どもネットワーク」でつながっています。ですから，鑑賞の能力を育成しようとするときは，グループが効果的です。表現している間にも，自然に鑑賞の活動が生まれるからです。高学年などで，対象と向き合うような題材，個人の発想や構想を大切にしたいときは，思索できるよう個の活動を意識します。日常的には互いのよさを認め合ったり，協同のよさを感じ合ったりすることのできるグループがよいかと思います。

「21世紀の学力」では，子ども同士の対話や体験を通して自ら学ぶ「アクティブ・ラーニング」が重要視されています。体験も対話も十分に備わっている造形活動を通して真の学力を身に付けることです。そのためにも，日頃の学級の雰囲気が共感し合える環境になっていることが何より大切です。

*）中村雄二郎『共通感覚論』岩波書店　1979

13 授業を参観するとき　～授業の何を見る？

①子ども理解を主として見る

子どもの活動・題材のおもしろさ・子どもの反応・教室環境・授業構成・授業者の発問・授業者の子どもの見取り方・授業者の切り返し・授業者の動き・授業者以外の先生の動き・授業者のこだわり・子どもの育ちなど，見方にはいろいろあります。私は，いまでしたら，子どもの表情を見ています。活動がはじまると「きっと，このあと，子どものすごいことが起こるぞ」(兆候を予知する）とわくわくする気持ちで，子どものよさを感じ取ろうとします。見えるものを見逃さないようにしています。ですから，子どもの目線の高さや子どもの視線の先にあるもの，友だちとの語り合いなどに，「ごいっしょ」させていただいています。そんなとき，視線の先にある先生の表情や参観者の様子も一緒に見ることになります。腕組みや壁にもたれかかって参観している先生を見ると，悲しくなります。「子どもの世界」を味わうと，いろいろな世界を再発見できます。大人になった先生にも，きっとあった「子どもの世界」を目の前の子どもたちが教えてくれます。

②授業づくりのかくし味を感じ取る

「授業のかくし味をさぐる」と，図画工作や美術だけではない世界が広がります。先生の使う言葉，教室の掲示物，授業前の先生と子どもとのやり取り，授業後の子どもたちの様子などです。授業後に，先生のところに駆け寄って，おもしろかったことを伝える子どもの姿には「幸せ」を感じることができます。幸せは力になるのです。

③先生の指導を学ぶ

先生の動きを意図ある行動ととらえて，先生の動きに着目する見方があります。

例えば，先生の指導の「フェードイン・フェードアウト」を見取る方法もあります。題材を提示したら，そっとフェードアウトし，個人の対応へ向かう，終末の時間帯でフェードインして，感じたことを伝える，指示を出すなど，先生の動きに着目してみると，行動に意図があることが発見できます。「子どもをよく見ている先生」から「子どもがよく見えている先生」の柔らかな指導です。

④子どもの成長を楽しむ

子どもの成長を感じる授業があります。授業前と授業後の成長を見取る参観も見方の一つです。この授業を通して，「この子にどんな力や心が身に付いたのだろう」と考えると，「学ぶ」ことの意味を知ることができます。

⑤参観は「見せていただく気持ち」を忘れずに

授業としての成立や成否など，批判的に見て，考えることも大切ですが，子どもたちと先生との学びの営みを参観させていただくことを忘れてはいけません。感謝の気持ちと具体的な視点を決めて参観する構えが大切です。授業後，参観して感じたことを授業者に話したり，感謝の言葉を添えたりすることは礼儀です。

14 何がかいてあるのかわからない？

★ じゃましないことも支援

：子どもの絵が，何をかいているのかわからないとき，子どもに聞いてもよいのでしょうか。やたら話しかけてもよいものでしょうか。

：林健造*）は，おかあさんへの話として，聞いてもいいが，問題は聞く人の「顔つき」（表情）だといいます。ニコニコしながら「何かいたの？」と聞くのはよいが，とがめるように「何かいたの？」と聞くのはいけないというのです。表情に感情が出るので，「顔つきは，心つき」だというのです。なんとも名答です。先生と子どもとの関係性の中に答えがあります。「子どもは話したくなる」「先生も聞きたくなる」という双方の関係の中に「笑顔」があるということです。

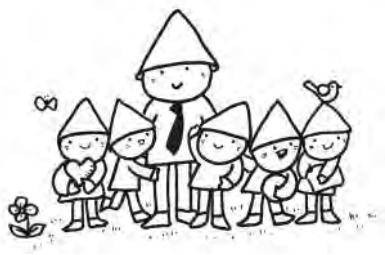
この関係が前提としてあるのならば，話しかけることもよいでしょう。でも，何よりも大切なのは，子どもが対象や材料に深く関わっているときには，そっと見守ることです。じゃましないことも支援です。いろいろと考え迷っているのか，その考えも浮かばずに困っているのか，その見極めは日頃の様子から判断します。「迷い」には方向を示唆する助言が必要ですし，「悩み」や「困り」には，原因や問題を一緒に考える姿勢が大切です。参考となる考えを周りの友だちから得ることが，これから，様々な問題を解決していく上で役立つでしょう。

15 先生に必要なのは？

Q：先生に必要な資質・能力はどのようなものですか。

A：**先生の「感性」が指導の原点**

図画工作や美術でめざすのは，友だちと協同して学び合いながら，自分の考えたイメージを主体的に実現する子どもの姿です。自分の意志で決定することに意味があります。子どもたちは，一人一人の自分の“きれい”を見つけ出し，協同して学び合う中で，友だちの“きれい”にも，心動かすのです。それは形式的なグループ学習などを指すものではありません。何気ない行動の中に，子ども同士の結びつきを感じ取ることができます。先生は，子どもの「新しい大好き」を見つけ伝えることです。子どもたちの「大好き」を見つけ育てることのできる先生の「感性」が問われています。



*）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

16 造形遊びと表現（2）の材料体験は同じ？

★材料を並べたり，組み合せたりする活動をしていても…

：木切れを使ったり，ローラーでころころ転がしたり，造形遊びと表現（2）の材料体験は同じでしょうか。

：多くの木切れを並べている活動があっても，ねらいがちがうと，育つ資質・能力も異なります。造形遊びでは，はじめに行為があり，材料を並べたり，積んだりするうちに，「いいこと考えた！」に代表されるようなひらめきが浮かび，活動が一層，積極的になる様がイメージできます。一方，表現（2）の材料体験は，予め「何をつくろうかなあ」と考え，木切れの形を吟味したり，組み合わせたりして，自分なりの作品を製作しようとする子どもの姿が浮かびます。発想と構想は一体で働きますが，造形遊びでは特に，「発想」（思考の方向が多種多様に変わっていく思考）が発揮されます。表現（2）では特に，「構想」（ある一定方向に導かれていく思考）が発揮され，イメージしたことが具体的な形になっていきます。*)

そこには，指導計画のちがいがあります。

例えば，子どもたちが準備した材料を使って絵の具で大きな紙にぺたぺた押したり，転がしたりして行為を楽しむ活動があります。「造形遊び」ならば，結果として行為の跡が作品となります。しかし，表現（2）の絵に表すのであれば，「世界一おしゃれな鳥をつくろう」という最終のゴールがあり，羽根にぺたぺた押した紙を使うなど，色のついた紙が数多く必要になります。ですから，子どもにも「おしゃれな鳥の羽根にするための活動」であることが，見えていなければなりません。これは，表現（2）の絵に表すための「材料体験」です。

17 TV キャラクターをかく子どもには？

：ＴＶキャラクターをかく子どもの指導はどのようにするといいのでしょうか。

：ＴＶキャラクターには，やはり創造者がいて，つくり出す喜びを，作者自身は感じていたこと，真似ではなく自分なりの創意が加えられるかなど，子どもとのやり取りの中で解決策を見つけ出すことです。一方的で否定的な指示だけでは，子どもの納得は得られません。「ＴＶキャラクターをかくのは休み時間」「次の特別活動の製作にＴＶキャラクターをもとにした活動をつくるからね」「ＴＶキャラクターに自分だけの工夫を加えたらいいよ」なども考えられます。子どもの気持ちを受け入れた上で，授業のねらいや先生の思いを伝えることです。

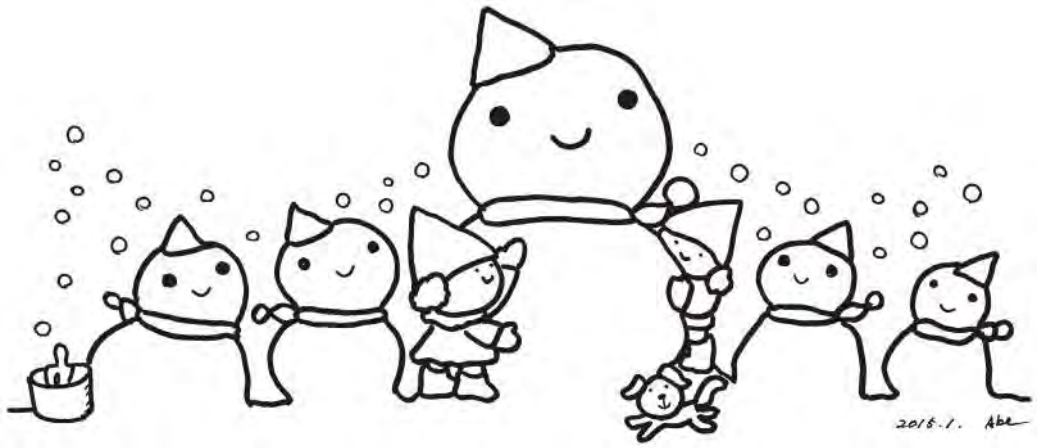
*）恩田彰『創造性開発の研究』恒星社厚生閣　1980

18 やっぱり参観日に何もないのも？

：子どもの様子を知らせる参観日や保護者会の掲示はどうしたらよいのでしょうか。

：**造形活動の様子を知らせることが大切**

保護者に学習の様子を知らせることは，学習を司る指導者にとって説明責任を果たすことになります。保護者には自分の子どものことだけでなく，自分の子どもの成長を支えている友だちの様子も合わせて伝えることが大切です。作品を並べて，個々の子どもの成長を伝えることも必要ですが，図画工作・美術の活動中の友だちとの関わりなどを写真で伝えることです。写真を見ながら保護者が，子どもとともに喜びを分かち合えたら，子どもも保護者も充実した時間を共有することができます。造形遊びなど，結果として形や作品に残らない活動でも，「こんな楽しいことしたの！？」「そうだよ。すごーくおもしろかったよ」と，その活動を振り返ることができます。動画を保護者会などで公開するのも，子どもの成長を確かめるよい機会となります。



「ひとりの思い」「一人一人の思い」「みんなの思い」

「命」が軽くなっていると感じることが多くなってきたように思います。本来「命」が軽くなることはありませんから，「命の扱いが軽くなっている」というのが正しいのかもしれません。幼児虐待やネグレクト，無差別で衝動的な事件，そして，戦争へ向かう政治的な道など，どれもです。教育は「命」を扱っています。教室には，子どもの「命」が息づいています。

現在の学校教育の底流となっている「新しい学力観」*）の策定の深く関わった元図画工作科教科調査官西野範夫は「思い」という言葉に教育の変革を託しました。当時を振り返って，子どもの「思い」は，子どもの「命」と記載したかったが，公の文書には，載せられなかったと述べています。

私たちも「授業で子どもの思いを受け取る」と協議会の話題になります。そのときの「思い」とは，どんな「思い」を指しているのでしょうか。「命」と置き換えても同じ使い方でしょうか。

平成23年3月11日の東日本大震災の直後のテレビから流される情報を信じられない思いで見聞きしていました。当初の報道は，地域名と負傷者の年齢など個人が見えました。しかしそれが，ある瞬間から，「30名ほどの下校途中の中学生が…」と，数値に変わっていきました。それほど悲惨な事故であり，甚大な被害であったことは，時間が経つほど明らかになってきました。人の命が数値に置き換えられた，その瞬間から，一人一人の命が私自身から離れていきました。

「ひとりの思い」「一人一人の思い」「みんなの思い」と並べて，その「思い」を「命」に置き換えて，もう一度読んでください。

子どもの顔や表情，そして息遣いが薄れていきませんか。それは，「子どもの個性や個人が薄れていくこと」と同じなのです。

先生は「授業全体を動かす」ことが求められますから，「みんなの思い」で授業を動かすことが多くあります。しかしそのことで「ひとりの思い」が薄れているという事実を自覚しないとなりません。

ですから，「みんなの思い」の中に，子ども一人一人の思いを紡ぎ，編み直す営みが授業なのです。そして，先生は，子ども一人の思いを感じ取る「感性」を持ち合わせていなければ，子どもの「命」を感じることはできません。子どもは「自分の思いは先生に伝わっている」という前提で，教室の自分の席に座っているのです。自分の心の居場所を感じているからこそ，自分を表現できるのです。命の尊さや生きることのすばらしさを学ぶのが文化であり，芸術なのです。そして，その場が学校であってほしいと思うのです。

*）文部省『小学校図画工作指導資料　新しい学力観に立つ図画工作の授業の工夫』日本文教出版　1995
*）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』東洋館出版社　1993

私は子どもに立つ　「壁と子ども」

私が「図画工作は子どもを選んだ」と感じたのは，平成20年の学習指導要領の改訂の[共通事項]の新設のときです。「形や色をとらえ，イメージをもつ」という極めてシンプルな内容です。これは，実生活において，行動するときの原点であり，人間は想像力によって生きていることを表していると思ったからです。生活しているときに当たり前のように働いている能力です。この[共通事項]に対して同じく情操を養う「音楽」は，「要素の聴き取り」「用語の理解」を求めました。学習によって蓄えられた知識や能力をねらいとしたのです。ですから「音楽は音楽を選んだ」と感じました。教科性のちがいがありますが，図画工作は「子ども」を出発点としたのです。そのことで，図画工作の評価は，子どもの姿から見取ることが求められ，子どもを見取る先生の資質・能力が一層求められることになりました。

これは平成時代の新しい学力観の集大成ともいえます。また，戦後の教育の根幹でもある民主主義の基本の「個人」の尊重の継承でもあります。

市場原理，効率主義など大人の論理が優先され，置き去りにされる「教育」，そして，世界に眼を転じると，戦争や貧困などによって「子ども」が犠牲を強いられています。

村上春樹が，2009年2月，エルサレム賞の受賞の言葉として書いた「壁と卵」*）があります。「もしもここに硬い大きな壁があり，そこにぶつかって割れる卵があったとしたら，私は常に卵の側に立ちます」。私も「壁と子ども」であればやはり常に「子ども」の側に立ちたいと考えています。さらに村上は「我々はみんな多かれ少なかれ，それぞれにひとつの卵なのだと。かけがえのないひとつの魂と，それをくるむ脆（もろ）い殻を持った卵なのだと。私もそうだし，あなた方もそうです。そして我々はみんな多かれ少なかれ，それぞれにとっての硬い大きな壁に直面しているのです。」と続けています。

私たちに何ができるのか，目の前の子ども一人一人に何ができるのか，悶々とする日々かもしれませんが，私は常に「子ども」に立つ図画工作や美術でありたいと考え行動しようと思います。

*）村上春樹『村上春樹　雑文集』新潮社　2011

平成24年4月　平成25年4月　平成26年5月

北海道教育大学　岩見沢校　美術教育研究室
阿部　宏行
abe.hiroyuki@i.hokkyodai.ac.jp

発行日　平成27年4月3日

1954年生まれ。北海道教育大学岩見沢校教授。
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）

図工・美術がもっと好きになる 造形のABC

日文教育資料［図画工作・美術］

平成27年（2015年）4月3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。

CD33264

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