

合域的な造形学習への試み

佐久間 敬 (美術科教育)

土屋 悦男

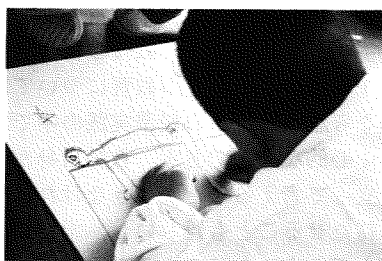
(附属小学校・図画工作科)

はじめに

「これがお話の絵なのですか」、「どうしてそうしようとなされたのですか」、本学部附属小学校の昭和60年度学習指導法研究会において実践公開された、2年「お話の絵」(授業者：土屋悦男)の授業後の研究協議会では、その授業の意図やねらいについての質問が集中し、さらには、基本的な考え方についての意見が活発に取りかわされた。

暗室となった教室の壁面や天井一杯に、スライド映写機による無数の星が映し出され、宇宙の世界を思わせる音楽とともにハレー彗星が出現する。夢の世界へといざなう教師の巧みな演出によって導入が図られ、子どもたちはそれぞれの願いを込めて、四つ切大の黄ボール紙に向かってパスをぐ

いぐいと走らせる。お話をもとにしてそれぞれの子どもが心に描いた豊かなイメージを、思いのまま



パスをぐいぐいと走らせて……

にのびのびと表現させようとする「お話の絵」(構想による表現)であるとすれば、パスで描き上げればでき上がりのはず。ところが活動はさらに発展し、描き上げたものをはさみで切り、さらに裏返ししてそこにも同じようにパスで描き込み、それができるとひもを付けて……というように子どもたちの造形活動は、予期もしなかった方向にあわだくもたくましく展開するのである。そして「お話の絵」としての表現活動をはるかにとびこえてどンドンエスカレートしそうな気配なのである。これまでなされてきた「お話の絵」の

授業の進め方と比べてみると、「お話の絵」の授業でありそうでいてちょっと変わっているこの授業の意外な展開にいささか戸惑いを見せたのは参観者である現場教師であり、授業後の研究協議会において質問が集中したのも大いになぜける。

本論では、このような授業が試みられるに至ったその背景にある基本的な考え方を中心に述べ、さらに実践の中でとらえられたこと、これからの実践の方向について考察しようとする。

1. 直接体験の場を

無気力、無感動、無関心の傾向にあるといわれる今の子どもたち。そして本来活動的、能動的で好奇心あふれているはずの子どもたちを、そういわれるまでに追いつめてしまった要因もいくつか指摘することができる。¹⁾その主なものとして、遊び場の喪失、多忙な生活、がき大将集団の崩壊、そして受験戦争という言葉に象徴される社会的背景等々あげられるが、一口で言うならば、子どもを取り巻くもろもろの環境の変化が、子どもたちから、子どもらしく活動することのできる場や機会を奪い取ってしまったことにあると言っても良いだろう。子どもたちの日常生活の中で、自らの手で触れ全身を駆使して活動するという実体験の場や機会が極めて少なくなっているということである。

したがってこれからの教育実践において自らの意志で能動的に生きることのできる子どもの育成を求めるためには、額に汗し、体をおつけて活動できるという直接体験の場や機会をいかに設定するかが重要な課題となる。自分を取り巻く環境に積極的に働きかけ、自らの膚で感じて心を揺り動かし、対象を実感としてとらえるという実体験を通して、机上だけでは得ることの難しい真の理解を深めさせるとともに、自ら求めて働きかけることの充実感を味わわせながら、心情豊かに生き

生きと行動できる子どもを求めようとするのである。

このような直接体験を意図する学習は、教科指導で、あるいは学校行事や児童活動等の特別活動の指導の中でというように、学校教育全般にわたって最近様々な形での実践が試みられてきている。特にここ数年来、学校の創意によるユニークな活動の試みが実践されその成果も数多く報告されている。拙稿「集団造形活動の試み」で報告した学校行事「造形祭り」の実践への取り組みもその一つである。²¹学校あげて取り組むというこのような教育活動は、総合的な学習の場を設けることによって子どもたちに直接体験をさせようとする実践であるが、その他、毎日の教科学習での実践においても、教科の枠をとびこえて体験的活動をさせようとする意図する合科学習(あるいは合科的な学習)への試みがなされるようになってきている。これら総合的な学習や合科学習における体験的活動によって子どもたちに、一つ一つの学習内容を多面的・関連的にとらえさせ、さらには、実感を持って理解してくれるであろうことを期待するのである。

さて、本教科の学習活動へと目を向けてみると、その活動は、材料にじかに触れ自らの手で製作に取り組むという活動であり、それ自体実体験を通しての学習活動そのものであるといえる。また日頃の授業においては、自己を豊かに表現させるために、表現しようとする対象との五感を駆使した触れ合いをさせるようにするとか、体を使った活動を取り入れることによって意欲的に造形に向かわせるための導入を工夫するなど、実体験をさせることによってたくましく造形へ立ち向かわせようとする実践にも取り組まれているわけであるが、子どもたちにさらに豊かな造形体験をさせるために、教科の枠をとびこえた総合的な学習や合科学習、さらには教科内における既成の領域や分野にとられない新たな造形活動のあり方などについても求めていきたいと思う。

今回実践された「お話の絵」の授業は、豊かな造形体験をさせるために、教科内における既成の領域の枠をとびこえた造形活動に取り組ませるべく設定され、試みられた題材である。絵画(構想による表現)領域と造形的な遊び領域とのいわば域的な造形活動を通して、全身をぶつけ全感覚を駆使した造形体験に取り組ませ、子どもならで

はの総合的な造形の喜びを味わわせようとするものである。

2. 子どもサイドに立つ

今の子どもたちに直接体験の場を与えることの必要性については以上述べた通りであるが、そのためには、これまで実践されてきた教育活動を子どもの立場からもう一度見つめ直すことが大切となる。これまでの実践においても、子どもサイドに立って指導すべき内容を組み立て、発達段階も充分考慮しながら指導にあたってきたわけであるが、「しっかり成長してほしい。早く伸びてほしい」という強い願いから、ともすると教えるべき内容が子どもにかかわりなく先あって、それを子どもにいかに関与するかというように、子どもの存在が後から意識されることになりがちである。ぜひ身につけさせたい内容があり、それをしっかり理解させるために、かみくだき順序立てて指導にあたるということは、重要な教育の機能であるが、常に指導内容が前提にあるというのでは子どもにとっての学習活動としては充分なものとはなり得ない。子どもの存在を認め、子ども自らの発想による活動を通して育て伸ばしていくという、子どもサイドに立った教育活動の展開があって初めて充分なものになるといえる。

(1) 子どもサイドに立つ教育

― 戦後教育の流れに見る ―

子どもサイドに立つ教育については、現場の教師なら誰もが毎日の授業実践の中で常に求めてきた中心的な課題である。教師自身が子どもの立場に立って考えることができなければ学習への意欲を持たせることも難しいし、学習効果をあげることもできないわけであるから、それは実践家にとっては切実な問題なのである。それだけにいろいろな立場からの多様な提言もなされてきたし、また様々な角度からの研究的な実践も積極的になされてきている。

戦後の教育の動向について検討を加え詳しく述べるスペースはないが、子どもをどう位置づけて実践が展開されてきたのかについて簡単にふり返ってみたい。

昭和20年から30年にかけて取り組まれた「生活単元学習」「生活教育」「コアカリキュラムの研究」などのいわば経験主義的教育においては、子どもの生活経験をどう教材化するかというように

子どもの生活に根ざしたカリキュラムの開発、子どもの興味・関心、経験を重視した教育指導の展開を求めている。

昭和30年代から40年代中頃にかけては、学習指導法や教授・学習過程の研究的実践が盛んに行われる。子どもの思考過程、創造過程を軸においた学習指導の展開を組み立てることにより、教育内容の確かな理解、豊かな表現を求めようとした。それと並行して取り組まれた実践研究は、「指導内容の精選、構造化」「教科の基礎基本」といった教育内容の現代化や教材の構造化に向けてのものである。教材全体のイメージを立体的・構造的にとらえさせることで確かな理解をはかろうとすると同時に、現代科学の急速な発展とともに増大した事象・事象をどう整理して子どもに与えていくことが目標達成へ向かわせることになるのかという点でも、教材の精選、構造化への試みが不可欠であったとも言える。これらの実践研究は教えるべき内容を対象としたものであり、子どもサイドに立った実践研究とはいいい難いが、しかしそもそも子どもの確かな理解を求めようとするものであり、またその方法論としての学習指導法や学習過程の研究との有機的な統合への試みや、さらには子どもを中核においての授業の構造化を図ろうとするなどの試みもあり、教育内容そのものを研究対象の中心にすえながらも、精一杯子どもの立場からそれを見つめようとした実践研究でもあったといえよう。

昭和50年代に入ると、教育内容中心の実践研究への反動もあってか、子ども側に立つ研究への取り組みが多くなる。子ども一人一人へ目を向けた「個性の伸長、個の学習成立」などの研究、子どもの情意、心情を大事にした「学びがい、学習意欲、態度、情意の育成」の研究などがそれである。

そして今、多様化した社会の動きも反映してか、実践研究への取り組みもまた実に多様な角度からなされているといえるが、それらの中で最近の教育思潮の主流ともいえるべき「自己教育力、自己学習力」にかかわる実践的研究に取り組んでいる小・中学校は、全国かなりの数にのぼっている。⁽⁴⁾「生涯にわたって追い求めるべき理想的な教育の姿を義務教育段階の子どもに追求すべきものであろうか」「具体的な実践や研究の重点が明らかになり、背骨を通すことができるのか」という疑問も指摘されており、⁽⁵⁾確かにその不安もあろうが、自らの

意志で自律的に学び続けていこうとする学習態度を形成していこうとするこの実践の方向は、これまで以上に学習の主体者としての子どもそのものに実践研究の中心をすえたものであり、人間性回復へ向けての、そして人間そのものに根ざした教育指導のあり方を求めるという重要な方向であるといえる。

時の教育思潮を反映しつつ変遷してきた戦後の実践研究について、子どもサイドに立つという視点から大まかにふり返ってみたいわけであるが、「興味・関心を大事にして」あるいは「子どもの思考過程を軸にして確かな理解を」というように、教育内容、教材、学習過程などそれぞれの課題研究の中で子どもの立場からの教育指導のあり方を求めようとしてきたことも事実である。しかしながら今程、能動的な存在であるべき子どもそのものに焦点づけた実践へまともに立ち向かおうとしていることは少なかったといえるだろう。そしてこれからの実践研究では、これまでの研究成果に基づきながら、より全体的、総合的な視野に立って、子どもを中心にすえた教育活動のあり方全般をとらえ直すことが求められているのだといえよう。

(2) 子どもサイドに立つ教育

— これからの実践で —

これまでの研究成果をふまえつつ、子どもサイドに立つ実践への取り組みをこれからどのように進めていったらよいのであろうか。授業を仕組みを進める上で考えていかなければならない目標、教材、そして指導過程のそれぞれについて、子どもサイドに立つという立場から簡単に述べてみたい。

〈態度形成をねらう目標〉

内容を理解し、知識・技能を身につけるだけにとどまらず、新たな問題場面に直面したときにその知識・技能を生きた力として働かすことができなければ、子どもが確かな力を身につけているとはいいい難い。問題解決に向けて、子ども自らの力で創意工夫し思考することのできる学力、創造的学力ともいえる生きて働くことのできる学力を身につけさせることを求めなければならない。⁽⁶⁾そしてそれに加えて、自らの意志で学び取ろう、自ら高まろうとする態度能力、いわば自己学習能力の育成をはかることが、今強く求められているのであり、それが自律的、能動的に生きることのできる子どもを育てることになるのである。⁽⁷⁾

子どもサイドに立って目標を眺めてみようとしたとき特に言えることは、結果として分かる、できる姿を追い求めながらも、それにも増してその過程における取り組みの中で育てるべき「学習への構え、態度能力」の育成にウエイトをかけるべきだということであり、そして将来、ひとり立ちして学習へ立ち向かうことができるように、本教科でいえば自己をたくましく表現することができるようにすることを願いながら、一人一人の子どもを見つめ、とらえ、育んでいくようにすることだということができる。

〈幅のある柔軟な教材（題材）〉

教えるべき内容がありそれを指導するのに適した教材（本教科では題材）があったとしても、子どもがその教材に対して興味・関心を持つことがなければ、子ども自らが働きかけて学ぼうとはしないであろうし、学習指導の効果もあがるはずはない。指導にあたっては子どもたちの興味・関心が高まるような教材の提示のし方、動機づけの工夫も当然必要となるが、むしろそれ以前に教材そのものについて充分吟味することが重要となる。

本教科における教材いわゆる題材の条件として、「目標を指向する価値」「児童への適合性」「意図する表現活動の実現性」の三つがあげられるが、そのいずれが欠けていても適した題材ということとはできない⁸⁾。取り分け学習（表現）の主体者である子ども自身にとって意味を見出すことのできない題材であったとすれば、教材としての価値は無いに等しい。教材とは「目標達成へ向けて、意図的になされる教育活動（授業）の中で学習させるべき素材」であるから、「目標の達成のために最適なものか」「教師の意図する学習活動の展開を可能にするものであるか」等についても充分検討されなければならないが、子どもあつての授業であり教材であることを考えれば、教材（題材）の発掘そして設定にあたっては、子どもの立場から模索し検討を加えていくことを根底におくべきだと考える。

そしてさらには、子どもたちの願いや発想に基づいた素材がそのまま教材（題材）として取りあげられることとか、意欲の高まった子どもたちの意志に基づいて、今取り組んでいる教材が発展的に扱われることとかができるような幅のある教材であるべきであり、その取り扱いも柔軟になされることが必要となろう。教科書にあるから、ある

いは指導計画で決められているからはみ出して扱うことはできないというのではなく、子どもの素朴な発想や願いにも充分対応できるような柔軟性を持った教材の取り扱いができるよう努めていくことが大切となる。

〈自ら取り組む活動を促す授業過程〉

知識・技能を身につけさせるだけにとどまらず、新しい問題場面に出くわしたときに、既知をもとに未知を求めるという生きて働くことのできる学力を身につけさせるためには、学習の結果として身につけさせるべく知識・技能を教師が示して説明したり、示範してそれに従って習熟させたりするというよりは、これまで身につけた力をもとにして学習者自身が主体的に問題解決に立ち向かうことによって自分のものにしていくという学習体験をさせることこそ大事にしたい。結果として、現代の学問大系に基づく知識・技能を確かに身につけさせることも教育の重要な側面であるが、それと同時にその学習過程において、自らが問題意識を持ちその解決へ向けて意欲的に取り組む体験の中で、自ら求めて学習へ立ち向かうことの楽しさや充実感を味わわせるとともに、能動的な態度を育てようとすることも教育の重要な側面である。そして持てる力をよりどころにいかんにかに学習を進めるか、その学び方を身につけさせたいと思う。

そのためには、授業の場面が、教師が中心となってリードしながら理解を図ろうとする場面と、学習者が中心となって働きかける場面とに分けられるとすれば、できるだけ多く後者の場面が設定できるように意図したい。一時間の授業のすべて、あるいは単元・題材のすべてを通してというわけにはいかないにしても、そのすべてが教師のリードのみで終始することのないように、そしてできるなら教師は授業展開のポイントを押さえるだけにとどめ、授業のほとんどが学習者によって主体的に展開されるのが理想であろう。

そうなれば授業が思わぬ方向へと進展することも覚悟しなければならない。単線型のすっきりとした授業ではおさまらないわけで、むしろ多くの課題を抱えることになる。学習者主体の授業を展開するためには、多様な発想にも応えうる複線型の授業案、柔軟性のある授業過程、時間的な保障等々、そして同時に、これまで以上に教材に対する解釈の広さと深さ、授業展開に対する洞察力といった教師の力量、さらには児童の発想、自由な

学習への取り組みを認め見守ることのできる教師の度量などが求められることになる。

以上、これからの教育活動のあり方を求めて、目標、教材、授業過程のそれぞれについて子どもサイドに立つという立場から見つめてみたわけであるが、今回実践された「お話の絵」の授業もまさに子どもサイドに立って吟味設定され試みられた授業実践の一つなのである。

3. 領域をとびこえての造形活動

今回の授業「お話の絵」が実践されるに至った基本的な考え方として、「直接体験の場を与えることによりたくましく生きる子どもにしたい」「子どもサイドに立った教育活動を展開することにより、生きて働く学力や自己学習（表現）能力を身につけさせたい」との二点について述べてきた。これらの願いを込めて実践された「お話の絵」は、教科内における既成の領域をとびこえての造形学習、いわば合域的な造形活動を体験させるべく試みられた授業である。そこでこの項では、領域をとびこえての合域的な造形表現活動が取り上げられた背景とその意図について述べたい。

(1) 造形活動の領域区分

造形活動を大きく2つに分類するとすれば、それは「表現活動」と「鑑賞活動」とに分けられる。そしてさらに「表現活動」を一般的な視点である造形次元によって分類すれば、2次元性（平面）の表現としての「絵画」「デザイン」、そして3次元性（立体）の表現としての「彫塑」「工作・工芸」という4領域の活動に分けられる。さらに小学校児童においては、4領域のいずれにもかかわりながらそのいずれにも包括されない造形活動として「造形的な遊び」があり、それは第5の領域

として4領域の中央に位置づけられることになる。¹⁰⁾（右図参照）
表現活動がこのようにすっきりと整理されているこの領域区分は

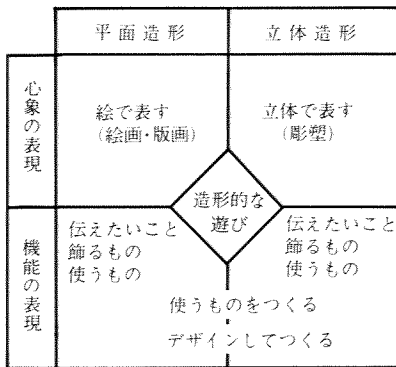


図1 「A表現」の内容・領域¹⁰⁾

単純明快であるだけに、その造形内容を明確にとらえその位置づけを構造的に把握するためにも有効であり、教材研究を深め指導を進めていくときによりどころともなる基本的な領域区分である。

(2) 児童の立場から見る造形活動の領域区分

前に示した領域区分の分かりやすさは充分認められるものであるが、この区分はやはり学問的大系から分類されたものであり児童の造形活動の領域区分としては必ずしも適切なものとはいえない。そこで、多分に複雑になることは覚悟の上で、児童にとっての造形活動という立場から検討を加え、整理しなおしてみたいと思う。

児童の造形活動であるが故に一部検討を加えたいことの一つは、指導要領においても「デザインしてつくる」という形で示されている通り、デザイン領域と工作領域との関係である。小学校段階においては、デザインと工作とは一連の造形としてまとめてとらえるのが自然であり、無理に区分してとらえることは、発想 — 計画 — 製作・表現という子どもの造形活動の必然的な流れを分断してしまうことになり、造形活動の一貫性、発展性を欠いてしまうことになりかねない。

その二つは、学年が下であればある程子どもたちの造形活動は総合的なものになりやすく、時には二つ三つの領域にまたがった形での造形活動が展開されることが多いということである。そのような子どもたちの総合的で丸ごとの造形活動を、無理に区分することに大きな意味は見い出せない。むしろそのような活動を積極的に受け止め位置づけることのできる領域区分を求めべきだと思う。

そしてもう一つは、すべての造形表現領域にかかわる「造形的な遊び」の位置づけについてである。造形的な遊びにおける活動は素材に働きかけ

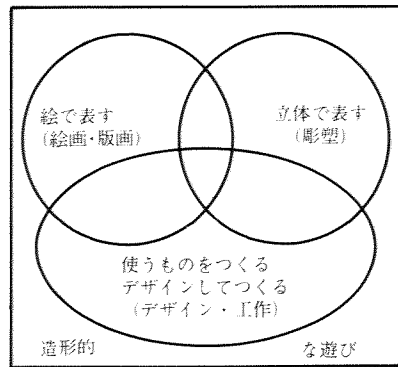


図2 子どもの造形活動

て思いのままに造形する活動であり、いずれの領域における造形活動にも共通する基本的ともいえる活動である。したがって造形的な遊

びの領域は、各領域の造形へと分化する以前の、未分化なそして基礎的基本的な造形領域として位置づけておきたいのである。(図2参照)

(3) 子どもならではの造形活動とその位置づけ

子どもの造形活動は、一つの領域におさまることなく総合造形的になりがちであることは前述の通りである。子どもたちは、初めから区分され構造づけられた造形領域を意識したり、既成の表現パターンにこだわったりすることなく、何か表現したいという意欲に支えられて自分が感じたり考えたりしたことを思いのままに表現する。したがって子どもたち、とり分け低学年の子どもたちの造形活動は自然発生的で型にはまったものではなく、未分化で丸ごとのものであり、そして時には気まぐれで自由奔放なものとなる。

それだけに豊かに発展する可能性をも秘めているともいえる子どもたちの、このような造形活動への取り組みに因應するためには、指導者自身がそれを温かい目で見つめ柔軟な姿勢でとらえることができるようにすること、同時にもっと前向きに受けとめてこのような子どもならではの造形活動が可能となるであろう場を提供することができるようにすることである。子ども自らが求めて取り組む造形活動、子どもならではの造形活動にどう取り組ませたらよいかを求めて、既成の造形概念にあまりこだわることなく、新たな題材の開発、柔軟な授業展開の工夫などに努めることが大切となる。

さてこのような子どもならではの造形活動は、前頁で示した「子どもの造形活動」(図2)の造形領域区分においてどう位置づけられるであろうか。

自然発生的で型にはまらない子どもならではの造形活動は、子どもが主体的に取り組む素朴な造形活動であり、その意味でその活動のほとんどは「造形的な遊び」の領域に位置づけられると見てよいだろう。そもそも「造形的な遊び」は、自然発生的な造形への取り組みの中で、自ら積極的に働きかけることの喜びや造形することの楽しさを感じさせ、造形の基礎としての能動的な造形表現への態度を育てようとするものであり、まさに子どもならではの造形活動を求めようとする領域であるといえる。しかしながら、「造形的な遊び」はここ数年来ようやく取りあげられ実践に取り組まれるようになったもので、設定の趣旨がなかな

か徹底せず¹¹⁾、また現場においては教師自身の戸惑いなどもあり、まだ実験的な段階での実践という感は免れない。この領域の趣旨からしても、子どもの素朴な発想による造形をどんどん取りあげ前向きな姿勢で試みていくことにより、この領域における造形の幅を広げるとともに、子どもならではの造形の本来の姿を求めていきたいと思う。

子どもの造形活動が未分化な活動とはいえ、それが絵画、彫塑などそれぞれの領域に包括されるものも当然ある。しかしながら、そのような子どもの造形があったとしても、その三領域と造形的な遊びの領域も加えた四つの領域とが互いに重なり合った部分に、子どもならではの造形のかなり多くが位置づけられるように思うのである。絵画としてかかれたものがいつの間にかはさみで切り取られ、それが飾りの製作へと発展したりマークの役割として使われることになったり、また粘土を使って彫塑表現していた動物や乗り物にふたが作られ、小物入れの製作になってしまったりなど、二つ三つの領域にまたがって展開される子どもの造形活動の例は数多くあげることができる。造形的な遊びにかかわる活動においても、遊びの活動が立派な造形活動へと発展したり、絵画、彫塑、工作領域における活動が造形的な遊びの活動へと移行したりというように、一つの領域におさまらずむしろ自然な形で豊かに発展することが多い。

しかしながらこれまでの指導にあたっては、その題材設定から作品完成、鑑賞までが一つの領域の中にしっかり位置づけられており、他領域まで発展しようとする活動はなかなか受け入れられない。その上、初めからいくつかの領域にまたがった総合的ともいべき題材の設定もほとんどなされていない。子どもならではの造形活動に因應することができるための総合的、合域的な題材の設定や、さらに発展しようとする活動を受け入れることのできる柔軟な授業を求めなければならない。

(4) 合域的な造形学習でねらいたいこと

合域的な造形への取り組みで意図したいことは、既成の領域に位置づけられている活動を組み合わせることによって新たな活動を見出そうとするのではなく、あくまでも子どもならではの造形へいかに取り組ませるか、子どもにとってどのような造形活動が魅力あるものであり自然なものであるかを求めようとすることである。そして子ども本来のユニークでたくましい造形活動に生き生きと

取り組む姿を期待しようとするものである。

さて、子ども本来の造形活動への取り組みを期待する、いわば合域的な造形学習でねらおうとすることはどのようなことであろうか、現段階でいえることは次の通りである。

- ① 子どもの発達段階、心情など、子どもの実態に基づいて取りあげられた合域的な造形活動への取り組みの中で、意欲的、主体的な造形活動を展開させることにより、能動的な造形態度を育てようとする。
- ② 領域をとびこえての造形活動は、多様な学習内容を含む総合的な題材である。このような造形活動への取り組みを通して、多面的・関連的なものの見方、考え方ができるようにするとともに、総合的な造形の喜びを味わわせる。
- ③ 他領域にもまたがる、一連の総合的な造形への取り組みを通して、造形を豊かに発展させることの充実感やダイナミックな造形の喜びを味わわせたい。
- ④ 子どもの生活に根ざした造形、子どもの発想に基づく造形への取り組みを通して、生活の中に息づくたくましい造形の能力を育てるとともにその喜びを味わわせる。
- ⑤ 自分たちのやろうとすることが保障された造形場で、意欲的にのびのびと取り組む活動を通してその子ならではの表現の楽しさを十分に味わわせ、個性的な表現の芽を培おうとする。

4. 合域的な造形学習への試み

— 2年「お話の絵」(絵・造)の実践 —

(1) その意図

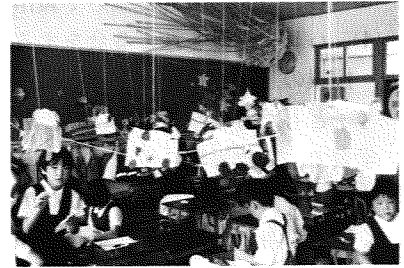
今回試みられた授業実践は、絵画(構想による表現)領域と造形的な遊び領域との、いわば「合域的な造形活動」へ取り組ませることにより、子どもならではの丸ごとの造形体験をさせようとするものである。そしてその表現過程においては、子どもたちの素朴な発想を大事にし、できるだけ取りあげて教材化すべく努力することによって、自ら働きかけて造形活動を展開させていくことに対する確かな手応えと喜びを味わわせようとするものである。

さらにここでは、初めに絵画、その発展として造形的な遊びへと移行させる形での合域ではなく、二つの領域の造形活動を有機的に関連づけ、その融合をはかろうとする形での合域的活動も意図している。二つの領域それぞれに目標や指導内容が

あるわけだが、その両方を眺み、有機的な関連をはかろうとしながら、それらを具現することのできるような子どもならではの造形をイメージした結果題材化されたのが、今回実践された「お話の絵」なのである。目標や指導内容のかかわりについては、次頁の授業案の中に示されているので詳しく述べないが、結果的にイメージされ題材化された子どもならではの造形とは、お話の絵を立体的に表現させようとするものである。

これまでの実践で取り組まれてきた「お話の絵」といえば、画用紙にパスや絵のぐで描くというものである。しかしここでは、表現の主題を把握しその主題表現へ向けての造形活動に取り組むという点では同じであるが、その表現は一枚の画用紙上の表現ではおさまらない。教室空間が主題表現の場となり、クラス児童全員がお話の絵に登場する人物となる。さらに教室空間の構成は、主題表現へ向けての個々の児童の発想を生かした造形によって組み立てさせようとするものである。

教室空間の構成をまかせられた子どもたちの発想はせきを切ったようにあふれでる。UFOや宇宙人が登場し、人工衛星、惑星、そして天の川が作



ぼくらの宇宙に銀河鉄道が走る。られる。教室空間はたちまち宇宙空間へと早変わり、子どもたちはもう宇宙に漂う飛行士であり宇宙人である。そして、ハレー彗星を迎える会はぼくらの宇宙を舞台にして歌に踊りに、そして寸劇にとにぎやかに催されたのであった。

(2) 実践の中でとらえられたこと

子どもたちの造形活動の様相、感想メモなどからとらえられたことは次の通りである。

- これまで体験したこともなかった造形活動の展開に驚き、新鮮さを感じ、さらに自分の発想に基づく造形に自由に組み組めることへの大きな期待感を抱いて活動している子が多い。
- 空間、環境にまで働きかける立体造形ともいべき「お話の絵」の表現へ、体ごとぶつけて立ち向かっている。
- 静的な造形にとどまらず、全身を使って動的

〈1・2校時〉 図画工作科 2年4組 授業者 土屋悦男

— しがついている自分の姿はどのように見えるかを考えて、動作化し合ったり、友だちの表現のよさを生かしたりして、心情豊かな人物表現ができるようにする授業 —

1 題材名 おはなしの え (絵で表す・造形的な遊び)

2 題材の目標

- (1) お話の世界に浸って楽しく豊かに想像しながら、のびのびと表現する喜びを味わわせる。
- (2) 人物を表現する力を一層高めることができるようにする。
- (3) 割りばしペンの効果的な使い方や、パスでの混色に慣れさせる。
- (4) 既習の学習体験を生かしたり、友だちにポーズをとってもらったりするなど、よりよい表現を求めようとする態度を身につけることができるようにする。
- (5) 絵をかくだけにとどまらず、それを発展させた造形活動に取り組ませることにより、主体的に取り組むことの充実感を味わわせるとともに、総合的でダイナミックな造形活動のおもしろさを全身で感じとらせるようにする。

3 授業の計画 (総時数 6時間)

- (1) お話を聞いて、学習のめあてをとらえる。……………1時間 (本時)
- (2) 気持ちや様子がよくわかるように表現する。……………2時間 (本時 1/2)
- (3) 各自の発想にもとづいて製作する。……………2時間
- (4) ハレー彗星を迎える会をする。……………1時間

4 授業の意図

子どもたちは、1年生の時の題材「シャワーあそび」、「うんどうかい」、「おはなしのえ」などの学習で、人物表現に慣れ、楽しくかくことができるようになってきた。しかし、中には人物の格好や物の形をよく確かめないでかいてしまう子どもも少なくない。このような子どもたちに、物をよく見てかく態度を身につかせ、心情豊かな人物表現ができるようにしたい。

さらに本題材では、1時目において子どもたちの夢のあふれた豊かな発想をうながし、お話の絵をかきあげるにとどまらず、造形的な遊びの活動へと発展させることにより、子どもならではのたくましい造形表現への取り組みをも意図しようとするものである。

本時では、教室を暗くし、音響の効果を工夫しながら、ハレー彗星の写真を提示して話しはじめる。子どもたちは、音や写真から容易に話の内容をイメージし、「おもしろそうだ」、「こんなふうにかいてみたい」という気持ちを持つだろう。そういう意欲的な姿を大事にしながら表現に入ってから、いままでの図画工作科の学習で身につけた割りばしペンの効果的な使い方やパスの混色を工夫している姿、友だちと協力してポーズを取り合って表現している姿を賞賛することによって、よりよい表現に向けてたくましく取り組んでいく姿を期待したい。さらに、途中作品の鑑賞の段階では、友だちの作品の造形面や技能面でのよいところをお互いに見つけ、認め合う活動を重視することによって、友だちの表現のよさを自分の作品に生かそうとする態度を育てていきたい。

このようにして、本時では、今まで培ってきた子どもたちの「人物を表現する力」をより一層高めるために、しがついている人物に視点をあて、子ども自らの力と子ども同士の認め合う活動によって、よりよい表現を求めようとする態度を育てていこうとするものである。

5 本時のねらい

既習経験を生かしたり、造形化へ向けて表現のしかたを工夫したりすることによって、列車にしがみついている人物を、心情豊かに表現できるようにする。

6 展開過程

学習内容・活動	時間	指導の要点・評価
(1) お話を聞いて、学習のめあてをつかむ。 ① お話を聞く。 ② 列車にしがみついている自分の気持ちや様子について話し合い、めあてをつかむ。 ○ 列車にしがみついている自分をかこう。	10分	○ 教室を暗くしたり、音響効果を生かしたりして雰囲気を高めておきたい。こうすることによって列車にしがみついたときの様子や気持ちを豊かにイメージできるようにし、かこうとする意欲を十分高めながら本時のめあてをしっかりとらえさせたい。 ○ 話を聞いている時の「かわいいなあ」というつぶやきや、列車にしがみついたようなしぐさを大事にして、表現に向けての意識を高めたい。
(2) どのようにかくか考える。 ① しがみついている時の気持ちや格好を考えて全員で動作化する。 ② 友だちが動作化している姿を見る。	15分	○ 列車にまたがっている時の「かわいいなあ」、「はやいなあ」という気持ちをもった子どもたちに、「どんな格好で乗っているの」と問いかけることによって、動作化をする必要性をとらえさせたい。
(3) しがみついている自分を表現する。 ① 割りばしペンで線がきをする。 ○ 紙いっぱい大きく ○ 列車と自分の関係を考えて ② パスの使い方を工夫して彩色する。 ○ 混色を工夫して ③ パスでかきあげたものをはさみで切り、裏にもしがみついている自分をかく。	45分	○ 机間指導を行う中で、人物表現のよいところや、既習経験を生かして割りばしペンを工夫して使っている姿、友だちにポーズをとってもらって表現している姿などを大いに賞賛したい。それによって、ますます意欲的に取り組ませ、人物の表現力をしっかり身につけさせることができるようにする。 ・ 列車にしがみついている自分を、その時の気持ちを大切にしながら、工夫して表現しようとしているか。
(4) 途中作品を鑑賞し、話し合う。 ○ 様子をよくあらわれている表現 ○ よく見ることのよさ	10分	○ 友だちの作品を見て、しがみつきの様子のおもしろさや、表現技術のよいところを見つけ、認め合うことによって、自分の作品にも生かそうとする気持ちを高めたい。

(以下の展開過程は紙面の都合で省略する。)

な造形ができることへの喜びや、学級児童みんなで作るスケールの大きな造形に取り組むことへの満足感を感じている。

以上、期待していたたくましい姿が見られた反面、次のような姿もとらえられる。

- 先の見通しが持てずに何をやってよいかどうかかわからないでいる子ども、まかせられたものの自分なりの発想ができずに、他の子どもに頼ろうとしている子ども、そして逆に発想が豊富過ぎるのか時間内にまとまらない子どもなど、新たな造形体験に戸惑う姿も見られた。

新たな造形学習への取り組みということで、子どものみならず教師自身も、あまりにも大胆な発想に驚いたり造形の意外な展開に戸惑ったりする場面に直面したこともあったが、目を輝かせて教室狭しと忙しく駆け回る子どもたちの、たくましい行動力と積極的な取り組みの姿に確かな手応えを感じることができた実践であったといえよう。

おわりに

子どもならではのたくましい学習への取り組みを求めて今現場では、総合的な学習、合科学習を初めとして多様な実践が試みられている。そのこと自体は大いに評価されようが、合科の名の下に本教科でねらおうとする自己表現へ向けての造形活動が、説明のための単なる手段としての活動にすり替えられたり、あるいは知的理解をはかるための前段階的活動として位置づけられたりするのではなはだ迷惑なことであり、そのような合科の試みであれば初めからやるべきではない。

それは本論でいう合域的な造形学習においても同じことで、単に子どもの発想にゆだねるといような安易な取り組みではなく、子どもの造形は本来どうあるべきかを求めて、そして同時にそれぞれの領域でねらうべきこと、指導すべきことをしっかり押さえた指導のあり方を求めて実践されなくてはならない。今回試みられた貴重な実践データをもとにしながら考察を加え、子どもならではのたくましい造形への取り組みを求めて、これからも実践研究を積み重ねていきたい。

尚、本論をまとめるにあたり、本学部附属小学校図画工作部の鈴木康司、熊田正臣、村上伸栄各教官に、実践に向けての授業案作成、授業分析等で多大の協力をいただいた。深く感謝したい。

註及び参考文献

- (1) 拙稿「集団造形活動の試み（その3）」
福島大学教育実践研究紀要第1号
その背景にあるものとして、知育偏重、少ない遊び相手、実体験不足、教育課程実施上の問題などをあげ、その対応のあり方について述べている。
- (2) 拙稿「集団造形活動の試み：造形祭りの発案と実践」教育美術 43巻9号教育美術振興会
- (3) 拙稿「描画指導をどう進めるか：事前指導・主題把握」福島大学教育実践研究紀要第5号
描画指導においても、体ごとぶつけて、五感を通しての学習が必要だとし、その事例をあげてその意義、指導のあり方について述べている。
- (4) 水越敏行他「附属の授業研究を分析する」
現代教育科学 No.335（8頁）明治図書
- (5) 同（9頁）水越は、全国附属校の研究主題について「理想的で楽天的なものが多い」とし、いくつかの疑問点を指摘している。
- (6) 福島大学教育学部附属小学校著「創造的学力と人間形成」 明治図書
- (7) 波多野諄余夫著「自己学習能力を育てる」
東京大学出版会
- (8) 拙稿「小学校における描画指導：題材の設定」
大学美術教育学会誌 第17号
題材の条件として三つをあげ、さらに目標、児童、教師の側からそれを詳しく分析している。
- (9) 宮脇理他編「造形の基礎技法」（19～23頁）
丸山浩司は、造形領域を区分する視点として、既存のいわゆる四領域で区分をする「造形次元によるもの」の他、「造形機能」「時代性」「地域性」をあげ、その区分（分類）を試み、解説を加えている。
- (10) 藤沢典明他編著「教科教育法 小学校図画工作」
日本標準
藤沢は、「図画工作科の内容、領域」として表現と鑑賞の全体を図示しているが、本文図1では表現の領域だけを取り出したものである。
- (11) 西野範夫「造形的な遊びの意義1」
大学美術教育学会誌 第17号
そのねらい、位置づけについて述べ、まだその効果があげられていないことを指摘している。
- (12) 福島大学教育学部附属小学校 昭和60年度学習指導法研究会「研究会要項1」（10・11頁）