

# 子供同士が認め合う環境を創出する図画工作科の授業研究

芸術系サブプログラム

荒井 理子

【指導教員】 内田 裕子 石上 城行 小澤 基弘

【キーワード】 美術教育 承認 自己実現 個別最適な学び 造形的な見方考え方

## 1. はじめに

文部科学省が実施した「令和3年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」によると、小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数は615,351件であり、その内、小学校における認知件数は500,562件と4校種の中で最も多い。また、令和3年度の小学校・中学校・高等学校における児童生徒の自殺数は368人とされ、その内、小学生は8人であり、学校種が上がるに連れて人数が増す傾向にある。「愛知 中学生刺殺事件」「東京大学前刺傷事件」等の犯行の動機に見られる様に、学校での人間関係や成績、家庭環境等、子供の抱える問題は多様化・複雑化している。こうした問題を未然に防ぐために、学校を安心して学ぶことが出来る環境にすることは、教師に課された課題と考える。

「小学校学習指導要領（平成29年告示）」には図画工作科の「目標(3)」に「つくりだす喜びを味わうとともに、感性を育み、楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養い、豊かな情操を培う」と記されている。この美術教育の目標を解釈した樋口ら(2020)は、現在までの自分を取り巻く様々な条件のもとに完成する作品の性質に着目し、つくる行為や作品には「自分」を再認識し「心」に触れる瞬間があると捉える<sup>1)</sup>。しかし、学校教育において、今の自分の心に向き合い、正負両面の感情を通して、心に直に光を当てる教科は多くはない。その点からも、図画工作科・美術科が心の教育に対して果たす意義は大きいと言え、図画工作科・美術科では、子供を認める環境の創出を他教科に率先して行う必要があると考える。

そこで本研究では「安心出来る環境」を子供が他者と自分自身を認められる環境と捉え、そうした環境を創出することを目的に、図画工作科の指導法について考察を行った。

## 2. 「認める」意味

認めることは褒めることと同義と考えがちである。しかし、褒めることを多用すると子供たちは褒められることに慣れて認められたとの思いが薄れ、教師側には「付け焼き刃になりかねない、外発的動機に偏る、疲れてしまう、言葉がつまらなくなる」等の問題が生じる。また、褒める際には理由を示す必要があるが、その理由が不明であると、表現に自信の無い児童生徒の場合は特に、過去に褒められた自身の作品を理由も分からず模倣することすらある<sup>2)</sup>。こうした問

題を解消するには、褒める方法を用いることなく子供を認める方法を見付けることが必要である。

『広辞苑』では「認める」を「①よく気をつけて見る。②目にとめる。③見て判断する。④見てよしとする。⑤みどころがあると考え」と解説する。この解説から、いずれの「認める」意味においても「見る」ことは前提としてあり、認めることと見ることには関係があるのが分かる一方、「褒める」ことが必ずしも「認める」条件ではないことも分かる。以上から、教育において「認める」とは「見られている安心感を与える」ことと捉えた。

また、児童にとって教室が「安心出来る環境」となるには、児童が見られている安心感を得ることの他、授業内容が「分かる」ことも肝要である。表5に示す授業内容は、筆者が初めて実地研究Iで携わった授業であるが、児童の授業内容の理解不足が原因で、一部の児童は注意散漫となったり、他者の作品を壊したりする児童が見られ、その結果、複数の児童が嫌な思いをした授業例である。

表1 第1学年「あそぼう！キャップランド」

時間	学習内容
導入	1 多くのペットボトルキャップを使う活動の見通しをもつ。 2 本時のめあてを確認する。
	かたちやいろに めをつけて、キャップをつんだり並べたりして遊ぼう！
展開	3 ペットボトルキャップのそれぞれの色や形、質の違いを触って確かめる。 4 ペットボトルキャップを並べる、積み等して自分のイメージしたものを表す。
まとめ	5 「キャップランドツアー」 友達の作品を鑑賞する。 6 片付けをする。

表1に示す授業の反省から、伝えるための手段が実態に則していなかったり、教師の準備や教材研究が不十分であったりすると、児童が授業内容を理解出来ず、それが原因で、教室が安心出来る環境として保障されなくなることが

分かった。

以上のことから、本研究では「認め合う環境を創出する」ために、児童が「見られている安心感を得る授業」及び「授業内容が分かる授業」について考察する。

### 3. 「認める」場面と分析

児童に「見られている安心感」を与える授業であるかどうかを判断する手掛かりになるのは、児童が教師に「見て」と伝えに来る場面である。そこで、本章第1節では、筆者の実地研究及び授業支援ボランティア先の小学校での授業実践を対象に、児童が「見て」と言いに来た場面を抽出して示し、第2節では、それらの場面を分析して「見て」と言う言葉の背後にある児童の目的を探る。

#### 3-1 児童が教師に「見て」と伝えに来る場面例

筆者が実践または参観した教材の中から5種類の教材を取り上げ、その教材の授業での展開を各々表に示す。各表では、児童が教師に「見て」と言った場面に下線を引き、①から順に番号を振った。

まず、表2に示す「はこをくみあわせて」では、児童が自宅から持ち寄った紙箱を組み合わせて、形や大きさ・色を手掛かりに「見立て」を行う制作である。接着の仕方に慣れる他、手や身体全体の感覚等を働かせて、表したいことを基に表し方を工夫して表すことが目標である。

下線部①に示した場面は、接着する前の、紙箱を組み合わせる段階であるが、組み合わせた形が車や家、靴等に見立てられている場面である。また、下線部②は、接着された複数の紙箱が大きな作品になった場面である。なお、この授業に参加した学級は図画工作科への意欲が高い児童が多く、それを示す様に、教師が教室内のどこにいる場合も、児童は教師目掛けて作品を持って来た。

表2 第1学年①「はこをくみあわせて」

時間	学習活動
導入	1 教師の話から紙箱での体験を振り返る。
展開	2 教師が紙箱を組み合わせている様子を見て、本題材の大まかな活動内容を知る。
	3 <u>様々な紙箱を使って組み合わせ方を試し、何に変身させられるかを考える。①</u>
	4 <u>友達が組み合わせた紙箱を見て、組み合わせ方がさらに多くあることを知る。</u>
	5 接着の仕方を知る。
まとめ	6 <u>表したい形に合わせて、箱の繋ぎ方や組み合わせ方、接着の仕方を工夫して表す。②</u>
	7 片付ける。

次の表3に示す「こすってひろげて」は、円形や三角形に切った型紙にクレヨンで色を塗り、クレヨンの上から手で擦り、ぼかした模様を画用紙に描く教材である。自らの感覚や行為を通して、形や色等を基に各自がイメージを持ち、自

らの感覚や気持ちを生かしながら、活動の方法及び内容を考えることが目標である。

下線部③は、導入で示した円形や三角形等の抽象的な形の型紙を元に自身の好きな形を作ってそれを切り取った場面や、2つに折った型紙を切って開いた場面である。また、下線部④は、複数の色を使ってぼかした結果、新たな色が偶然生まれた場面や、児童が、教師が実演したぼかし方に自身で工夫を加えた技法を試す場面、複数の型紙を組み合わせでぼかしてみた場面である。この学級では、教師が児童の机の傍に来た時に「見て」と伝える児童が多く、席を立てて作品を見せに来たり、自身の机の上の作品を見せるために教師を呼びに来たりする児童は、決まった数人のみであった。

表3 第1学年②「こすってひろげて」

時間	学習活動
導入	めあて <b>ぼかしあそびに なれよう!</b>
	1 教師の実演を見ながら、ぼかし技法と本時の活動について聞く。
展開	2 <u>クレヨン</u> をぼかすときに使う型紙をつくる。③
	↑ 行き戻り ↓
	3 型紙のふちに、選んだ色のクレヨンを塗る。
まとめ	4 <u>画用紙に、ティッシュや指でクレヨンをぼかした模様をかく。④</u>
	5 本時の活動を振り返る。 6 片付けをする。

更に、表4の「粘土のごちそうパーティー!」は、白色の油粘土を用いて、粘土の感触に慣れるために基本的な技法を試し、想像した自分のごちそうを立体的に表す教材である。自分のイメージを持ちながら粘土を用いて立体に表す活動を通して、感じたことや想像したこと、見たことから表したいことを見付けることや、表し方を考え、形や材料を生かしながら、どのように表すかについて考えることが目標である。当該学級では、粘土を扱った授業を経験したことがないため、児童は、袋から出したばかりの硬い粘土をこねることから始めて、丸めたり伸ばしたりする、基本的な粘土の技法の体験を中心にする授業とした。

下線部⑤は、丸めた粘土を数多く作った際に机からはみ出して床に達する程に粘土を長く細く伸ばした場面や、表面が平らでつるつるとした四角形を作った場面である。こうした場面では、教師も実演しながら進めていたが、児童によっては、自身が粘土の技法を試す行為を教師に見てもらおうとして、教師の近くで教師と一緒にやりたいと言っていた。下線部⑥は、技法を使って作りたいごちそうが表現出来た場面、試した技法に工夫を加えて表現出来た場面、盛り付け皿に作品を載せてよりごちそうらしく表現出来た場面である。本授業では、記録のために作品を撮影していたが、自身の作品を撮影してもらいたくて、作品を教師に見せに

来る児童も複数居た。

表4 第1学年③「粘土のごちそうパーティー！」

時間	学習活動 (T:教師の発言)
導入	1 スライドを見ながら自分の好きな食べ物を想起して、「ごちそう」のイメージを広げる。 T: みんなの好きな食べ物は何? T: 世界にはこんな料理もあるよ。
展開①	めあて <b>コックさんになってごちそうをつくらう!</b> 2 粘土の技法を知り、試す。⑥ ちぎる・丸める・にぎる・伸ばす・つぶす・ねじる T: 10個にちぎろう。 T: まとめて四角いお豆腐にしよう。 T: 三角おにぎりを作ろう。 T: ちぎって綺麗なお団子をたくさん作ろう。 T: なが〜いうどんはどうやって出来るかな。
展開②	3 粘土の技法を使ってごちそうを表現する。 4 出来上がったごちそうを盛り付け皿に盛り付ける。 ⑥
まとめ	5 友達がつくったごちそうを見合う。 6 片付ける。

表5の「小さくなって図工室で遊ぼう」は、筆者が児童と同じ活動しながら参観をした教材である。下線部⑦は、「ぶんしんくん」を作る際に「形は全員一緒の紙を使って表情や服装は自由に描いたが」自分に似せた顔や服装を描いた場面や、想像した特徴を表すことが出来た場面である。その一方で、思い通りの特徴が描けずに後戻りが出来なくなった児童が「もう図工はやりたくない」と言う場面もあった。但し、この児童は、新しい紙を渡したことがきっかけで、再び同じ活動をするために自席に戻って行った。下線部⑧は、ぶんしんくんが「洗濯バサミの把手部分に立たせた場面、ハンガーで鉄棒をしている場面、本棚の隙間から覗いている場面、水道に並んだ蛇口をゲームの世界と見立て一緒に遊ぼうと言った場面」である。

表5 第2学年「小さくなって図工室で遊ぼう」

時間	学習活動
導入	1 スライドを見ながら図工室のどの場所か当て、ぶんしんくんになったらどこで遊びたいかイメージを広げる。
展開①	2 ぶんしんくんを作る。⑦ 3 ぶんしんくんの目線から、図工室内で遊びたい場所やものを見つけ、遊ぶ。⑧
展開②	4 遊んだ場所やものを絵に表すためのスケッチをかく。 5 画用紙に色鉛筆やクレヨンを用いて、実際の自分が遊んでいる場面をかく。

まとめ	6 図工ノートに感想をかく。 7 片付けをする。
-----	-----------------------------

なお、図1のワークシート「付け足しラクガキ」〔抜粋〕は「みたて遊び」<sup>3)</sup>を参考に作成し、小学校第5学年の34名を対象に、朝活動等の短い時間を活用して実施した「見立て」を用いる教材である。1回当たり5分〜10分程度の活動とし、筆者からは各作品に対してコメントを記し、コメントと共に、教室の後ろの掲示板に一回ごとに展示した。全部で8回実施し、実施後は、筆者が1人1冊の作品集に製本して児童に返却した。本教材では、児童が作品を筆者に提出する際、児童から筆者に「これ何だと思う?」「先生のコメントを書いて!」「今日はこの部分の形からすぐに思い付いたよ」等と言う児童が多く見られた。

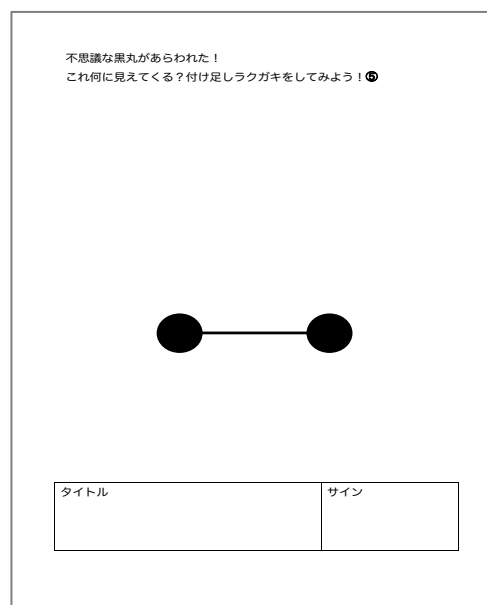


図1 「付け足しラクガキ」

3-2 「見て」と言う言葉の背後にある目的

次に、上掲の表2～表4の教材に現れた、児童が「見て」と言った場面について分析する。

まず、上記の①～③はいずれも筆者や友人が試していない、自分なりの工夫を加えた作品が出来た場面や、思いもしなかった結果になった作品が出来た場面であった。また、表5の教材では、描画の活動に入ると、制作に没入して「見て」と伝えに来る場面は殆ど無くなったが、そこから、児童が「見て」と言いに来た場面では、図工室という見慣れた環境でありながら、ぶんしんくんの目線に立ったことで感じられた非日常に驚き、その楽しさを教師と一緒に分かち合うために伝えに来た場面と考えられた。更に、作品として残すことが出来ない場面で、一時的に現れた面白さを知らせてくれた場面や、或る対象への児童の想いに共感を求めて教師に「見て」と言う場面もあった。

図1の「付け足しラクガキ」の教材では、他の児童がどのような作品を描いたのかが気になり、そのことを教師に聞きに来る児童や、他の児童と同じ見立てを行っていた場合に、別の見立て方をしたいと考え、一から考え直すために新しいワークシートを求める児童がいたが、このことから、児童は、自分だけの見立て方をしたいと考え、また、それが実現した場面で、自身の作品を「見て」と言うことが分かった。

図1の「付け足しラクガキ」を始めたきっかけは、或る児童から筆者が「友達は上手いけど、自分は絵を描くのが下手だ。自分だけ走るのも遅いし…」と聞いたことにあったが、この言葉から、他者との比較により劣等感を抱く児童がいると知り、それなら「落書き」であれば、上手い下手等の評価を気にせず、ただ発想をする楽しさを味わい、友達の作品との比較ではなく、表現と見方の多様性を知る機会になると考えた。実際、上記の児童からは、屢々「付け足しラクガキ」を楽しみにしていることや作品へのこだわりが語られ、「付け足しラクガキ」に関しては、劣等感を感じたという話は聞けなかった。そればかりか、家族のことや趣味等の自分のことを積極的に教えてくれる等、自然と児童との会話も増え、時には、他の先生に言えないことを聞く場面もあり、その効果は確認出来た。また、学校生活の中で、全ての児童と会話するのは困難であるが、「付け足しラクガキ」を通じて間接的に児童を「見る」場面を創り出すことが出来ることも考えられた。図画工作科が、週に1～2時間の極端に短い授業時数しか確保されていない現状を鑑みると、授業時間意外の短時間に、こうした教材を用いて児童に接することは、授業時間を補う意味でも有意義な試みであると実感した。

以上の通り、図画工作科の授業では、児童が「見て」と言う場面が多く見られるが、その多くの場面は、児童が好奇心を持って考え、思いを膨らませた結果が形となった喜びを他者と分かち合いたいと考える場面であると言えるが、それらは、児童が感覚や感情等の自身の「感性」を働かせる場面であると考えられた。

上記の通り、児童が「見て」と言う場面が感性に関わるのは、図画工作科の「目標(3)」に「感性を育む」との文言

が記されていることから裏付けられる。そこで、次に、感性の育み方の例<sup>4)</sup>を参考に、児童が「見て」と言った場面を、感性を観点に考察する。考察の観点には{①観察する、②整える、③好奇心を持つ、④選ぶ}の4つを設ける。分析の対象は、前掲の表5の「小さくなって図工室で遊ぼう」とする。

#### ① 観察する

図工室内をよく観察し、掌より小さい自分に見立てた「ぶんしんくん」の目線に立って、見つけた遊びたい場所や物を「見て」と教師に差し出した。

#### ② 整える

活動後、教師が片付けの手順や役割を視覚的に提示し、習慣化していることでスムーズに片付けに移行することが出来ていた際に「見て」と言った。

#### ③ 好奇心を持つ

遊んだ場面に絵に表す活動において、棚に置かれていた缶の下に秘密基地のような世界が広がっている様子を想像して表している児童が「見て」と言った。

#### ④ 選ぶ

自分が良いと思った場所や物を選んで遊び、その中から最終的に1つに絞って画用紙に描画する際に「見て」と言った。友人と一緒に遊んだ場所や、他の友人が見つけていなかった自分だけのお気に入りの場所を見つけて「見て」と言った。

表5の教材で授業を行った教師によると、この授業以前の図画工作科の授業では、児童が「見て」と言ったことは無いと言う。そのため、表5の教材の授業では「ぶんしんくん」という小さいサイズの人形の視点で、児童を上記の「感性」の観点において刺激をしたと考えられた。

上記の、児童が「見て」と言った場面は一例を挙げるのみであるが、その他にも多数、児童が「見て」という場面があった。そこから、今後は感性を養う観点を精査し、その観点から教材及び授業を開発することで、教師が児童を認める機会を確実に設けることが可能と考える。

## 4. 「分かる」授業

### 4-1 筆者の実践

「分かる」とは、学習内容を理解し活動に没頭している状態であるが、前述の表2及び表3は「分かる」ことを目指した筆者の授業実践での教材でもある。そこで、次に、筆者の授業実践を手掛かりに、児童が「分からない」ことが理由で取る行動を分析する。まず、そうした行動を、図2に示す「行動のABCフレーム」<sup>5)</sup>に当てはめ、その行動を分析した。

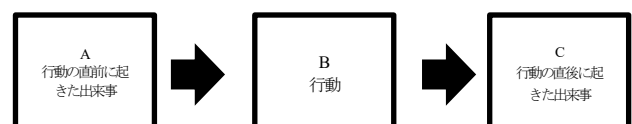


図2 「行動のABCフレーム」

分析の結果、学級の中で特に気になる行動の多い児童の場合、この児童は、聴覚に比べて視覚優位である可能性があることが分かった。そこで、それまで当該学級の図画工作科の授業では導入されていなかった拡大投影機〔図3〕や、活動時間を知らせるための時計表〔図4〕を用いることにして、表2の「こすってひろげて」及び表3の「粘土のごちそうパーティー！」の教材の授業を行った。



図3 拡大投影機で実演

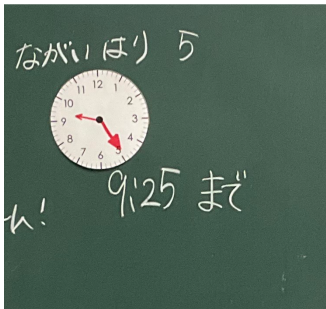


図4 活動時間を知らせる時計表

両授業では、上記の児童が活動にスムーズに入っていく様子が見られた他、教師に「見て」と言う場面が複数見られたことから、導入における教師の説明が、児童が「分かる」ことに及ぼす影響が大きいことが分かった。また、表2の「こすってひろげて」の授業の1週間後、教室に行った際には、或る児童が、この教材が楽しかった為に、家庭でも試して遊んだことを伝えて来た。これらの授業の実践から、児童が活動に没頭出来、楽しさを見出すためには、教師が学級の実態を把握し、教材研究を重ねることは元より、「個別最適な学び」の観点から、児童個々人の行動を理解し、説明や資料の提示法に関して多様な選択肢を有することが如何に大切であるかが分かった。

#### 4-2 個別最適な学び

奈須(2021)は「学びの入り口ではその子の得意な学び方が幅広く許容されることが大切である」と述べる<sup>6)</sup>。図画工作科では、児童が自ら目標を設定し、自ら考案した方法で作成するため、全てが「個別最適な学び」と言え、教師は、各人が異なる学習を進める中から多様な姿を見て適宜指導を行う。そのため、上記の通り、教師が児童を認める「見る」

機会も豊富にあり、児童は自らが好きなことや得意なことを中心に制作を行うために、児童が自信を示す場面も多数見られる。それは、図画工作科が、授業の目標においても方法においても、個人に応じて変容させることが可能であることが理由に挙げられる。

例えば、表3の「粘土のごちそうパーティー！」は、ぼかし技法を用いた教材であるが、授業中には、活動に没頭する中にスクラッチ技法を発見したと言って「見て」と伝えて来た児童がいた。この様に、図画工作科の授業では、授業の本来の目標や内容と異なる活動を行って達成感を抱く児童がいるが、他の教科では認め難いこうした行為も、図画工作科では「楽しむ」という他の目標が達成されたと捉えたり、「想像力を働かせる」観点から認めたりすることが可能であり、その点から、図画工作科は「分かる」に関しても、個人に応じて柔軟に捉え指導することが出来るという特性があると言える。

### 5. 褒めない指導と評価

第2章では、褒める指導の脆弱性を示すと共に「見られている安心感を与える」即ち「見ていることを伝えることで児童を認める」方法で「認める」指導法が必要であると述べた。そこで、次に、見て認める指導法の例を挙げる。

- a) 対話をする（話しかける・傾聴する・質問をする・目を合わせて話をする）。
- b) 頷く（肯定する）。
- c) 児童が頑張った点、見て欲しい点を一瞬で見付ける。
- d) (作品の傍に) コメントを残す。
- e) 児童と教師の協働制作を行う。
- f) 会話を記憶する。
- g) 最近接発達領域に配慮した課題を提示する。

#### 5-1 対話型鑑賞

上記のa~gの指導法を具体的に示すため、筆者が参加した埼玉県立近代美術館の教育普及ワークショップ「MOMASのとびら」における対話型鑑賞の事例を挙げる。

対話型鑑賞は、鑑賞作品を媒介として児童の思いを引き出して傾聴をすることであり、表6は、実践を踏まえて筆者を含めた美術教育を学ぶ学生らで考えたプログラムである。プログラムでは、初めにジャン・アルプの彫刻作品《雲の羊飼ひ》を鑑賞し、その後、参加者は自分なりの思いをめぐらせ、石膏と風船を使って自分の思いを形に表す。本プログラムでは、人の心を表現出来る美術の良さに気付くことを目標にした。表6の波線部は上記のa~gが関わる部分であり、各々に関わる指導法を示す記号を文末に記した。本プログラムは美術館で行われたためにカリキュラムの無い単発教材であることから(d) 作品の傍にコメントを残す要素を省いたが、学校教育においてはこの点も有効である。

児童において、教師は自分を理解し共感してくれる存在という実感を持つことが出来れば、褒める手段を用いることなく信頼関係を築くことが出来ると考える。このことは、

前述の「付け足しラクガキ」の実践で見た通り、児童の作品を介しても同様である。教師が積極的に傾聴することで、褒める手段を用いずとも、児童は認められたと感じる。また、傾聴の教師の姿は学級に広がり、学級の文化として根付く可能性もある。児童にとっても「見る」経験を積み、見ることの幅の広さを経験すると、自身は元より、他者を認めることも出来るようになる。

表6 教育普及プログラム「今の自分を形にしよう」

時間	活動内容 (T:教師の声かけ、C:予想される反応)
導入	<p><b>1 みる</b></p> <p>～抽象彫刻作品：ジャン・アルプ「雲の羊飼い」～</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>作品を提示する</li> <li>何に見立てられるかについて質問をする [a, b, f, g]</li> </ul> <p>T:「これ何に見える？」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>今回のテーマである「気持ち」にかけた問いをする。</li> </ul> <p>T:「実は、この作品は作者の気持ちを表したものだ」</p> <p>T:「じゃあ、どのような気持ちで作ったと思う？」</p> <p>T:「どうしてそう思ったの？」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>鑑賞作品の紹介をする</li> </ul> <p>T:「この作品は、ジャン・アルプという人が作った、「雲の羊飼い」という作品です。高さは、3.2mもあるんだよ！」 <li>本時の活動内容の説明</li> </p>
展開	<p><b>2 あそぶ</b></p> <p>～スクイーズボール～</p> <p>:「これ何だろうね？ちょっと触ってみようか。」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>スクイーズボールの感触・性質を触れて確かめる [a, e, f, g]</li> </ul> <p>T:「いろんな気持ちを形で表現出来たね。」</p> <p><b>3 つくる</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「自分の気持ち」を表す [a, b, c, e, f, g]</li> </ul> <p>T:「自分の気持ちを石膏で作るよ。」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>風船を少し柔らかめに大きく膨らませる。</li> <li>ボウルに適量の水入れる。</li> <li>その水と少し多めの石膏を入れ、手で混ぜる。</li> <li>好きな色の絵の具を入れ、混ぜる。</li> <li>風船を付けたろうとに石膏を流し込む。</li> <li>ボウルの上でろうとを外し、空気が入らないように風船の口を縛る。</li> <li>感触を楽しみながらどの様な形にするかを考える。</li> <li>石膏の感触が変わったら、そのまま1分ほど固定する。</li> </ol>
まとめ	<p><b>4 鑑賞</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>児童の反応に応じて作品に迫る [a, b, c, f]</li> </ul> <p>T:「自分の気持ち（作品）について発表してくれる人！」</p>

T:「どんな気持ちを形にしたの？」  
 C:「楽しい気持ち！」  
 C:「家に居てモヤモヤする気持ち！」  
 T:「どういところが悲しいの？」  
 T:「気持ちを目に見える形にしてみようだった？」

**5 終末**

T:「形や色で表現してみることでそれが自分にとってどんなものなのかを、新しく見つけたり、改めて知ったりするきっかけになるかもしれないね」

5-2 「見ることで認める授業」での評価

降旗(2016)の苦手意識を減少させるための研究では「自分らしい表現を目指すことがわかったから苦手意識が減少した」「上手下手で評価されないことを実感したから苦手意識が減少した」とのアンケート結果<sup>7)</sup>が記されているが、この研究が示す通り、美術への苦手意識は評価に対する不信感に原因がある場合も多い。評価に対する不信感が生じる理由の1つには、教師の評価の観点や基準が曖昧なまま授業を行っていることがあると考えられる。そこで「見ることで認める授業」での評価について、教師が明確な評価の観点や基準を以て授業が出来る様に、次に評価法について考察する。

次に挙げる表7～表10は、筆者が教育実習で行った図画工作科の授業の展開[表7]と、その授業におけるルーブリック評価の結果である[表8～表10]。

表7 第4学年「パックパク！」

次	時	学習活動・学習内容
1	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>作品例やアイデアカードへの表し方を見て、本時の活動の見通しを持つ。</li> <li>4～5人の班になり、輪切りにした牛乳パックに、割り箸をつけただけの3種類の模型を触り、動きの仕組みを知る。</li> <li>模型を動かしながら、割りばしをつける場所によって、動き方や見える面が変わることを理解する。</li> <li>面の動きを理解しにくい児童は付箋紙を用いて視覚的に確かめる。</li> <li>1種類以上の仕組みの動きを選び、どんな場面にするか考え、2コマの「うごき」をアイデアカードに表す。</li> <li>アイデアカードには色や言葉を用い、どのようなイメージが伝わるようにする。</li> </ul>
2	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>プロジェクターに投影された友達のアイデアカードを鑑賞し、発想の面白さ、表現の幅の広さを知り、それぞれに良さがあるということを確認する。</li> <li>仮の画用紙を貼り付け、動きや大きさを確かめる。</li> <li>構想が決まったら、実際におもちゃをつくり始める。</li> </ul>
	3	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>動く仕組みや紙の特徴を生かした形や色の組み合わせを工夫する。</li> <li>動きに合わせて色や形を工夫している作品を見たり、各自のアイデアを紹介し合ったりすることで、自分が工夫していることを友達に伝えたり、友達のアイデアのよさを自分の作品に生かしたりする。</li> </ul>
3	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>遊びながら工夫する楽しさを味わい、感じたことを伝え合う。</li> <li>自分の作品の動きに合わせて色や形選び、発想や動きの面白さ、工夫等を友達や周りの大人に伝える。</li> </ul>

表8 ルーブリック評価 (知識・技能)

観点	知識・技能			
要素	仕組みの理解	工夫		
		動き	色	素材
素晴らしい	例示した3種類の動きの仕組みの違いを理解し、それぞれの仕組みを使った適切な場面を想像している。	表したい場面に適切な、新たな動きの仕組みを発見している。		
良い	例示した3種類の動きの仕組みの違いを理解し、1つ以上の仕組みを使った場面を想像している。	例示した3種類の仕組みから、表したい場面に適切な動きを1つ以上選んでいる。	表したい場面に適切な色を選び、使っている。	表したい場面に適切な素材を選び使っている。
もう少し	例示した3種類の動きの仕組みを理解し、違いを理解しようとしている。	例示した3種類の仕組みから、表したい場面に適切な動きを選ぼうとしている。	表したい場面に適切な色を選ぼうとしている。	表したい場面に適切な素材を選ぼうとしている。

表9 ルーブリック評価 (思考・判断・表現)

観点	思考・判断・表現	
要素	発想	伝達
素晴らしい	仕組みの動きから、どんな場面にするか考え、2つ以上の場面における2コマの「ようす」を想像している。	仕組みの動きから、どんな場面にするか考え、2つ以上の場面における2コマの「ようす」をアイデアカードに表し、動きの面白さや工夫を伝えている。
良い	仕組みの動きから、どんな場面にするか考え、1つ以上の場面における2コマの「ようす」を想像している。	仕組みの動きから、どんな場面にするか考え、1つ以上の場面における2コマの「ようす」をアイデアカードに表している。

もう少し	仕組みの動く様子から、どんな動きに似ているか見立てようとしている。	仕組みの動く様子から、表したい場面を見つけようとしている。
------	-----------------------------------	-------------------------------

表10 ルーブリック評価 (主体的に学習に取り組む態度)

観点	主体的に学習に取り組む態度	
要素	試行	鑑賞
素晴らしい	模型を積極的に、複数の動かし方で試している。	自分が工夫していることを友達に伝えたり、友達のアイデアのよさを自分の作品に生かしたりしている。
良い	模型を積極的に試している。	自分が工夫していることを友達に伝えたり、友達のアイデアのよさを見つけたりしている。
もう少し	模型に触れている。	自分が工夫していることを友達に伝えたり、友達のアイデアのよさを見つけようとしたりしている。

上掲の表8～表10に見る通り「見ることで認める授業」における評価法において重要なのは、多くの観点を持ち合わせておくことと考える。予め想定していくことで評価と指導が繋がり、児童が納得のいく指導と評価を受け取ることが出来る。また、教師が多角的な視点を持つことになるため、教師側の見る力や認める力を養うための材料となると考える。

## 6. 認め合う環境創出のための教材開発

本研究の主題とした、自分と他者を認める環境を創り出すためには、自分や他者を見ることと知ることが重要であると考えられる。

現在、児童がタブレット端末を1人1台持つ環境が整いつつある。実地研究先の小学校では、教師がMicrosoft社のteamsアプリを使って、授業での作成資料の共有や課題の提出、先生やクラスメイトとのコメントのやり取りに活用している姿を見た。これがきっかけとなり、学校で利用されている共有フォームを活用した、児童が自身でも他者からも認められる環境をICT端末上に生み出したいと考えた。そこで、これまで述べて来た児童の発する「見て」と言う場面に着想を得て、写真投稿を主とした共有フォーマットを作成し、児童がお気に入りのものや心が惹かれたものを写真に撮って投稿をする「見て！見て！わたしのギャラリー」という教材を考案した。

図5は、筆者がInstagramに投稿した記録であるが、この9枚の写真を見ると、訪れたカフェや飲んだものの記録が多いことが分かる。確かに、カフェを訪れることは筆者の趣味であり、思い返すと、色々なカフェに行つては内装や家具、飲み物や器の写真を記録として撮ることが多いと感じ

る。また、Instagramに並ぶ写真を後で見返し、それぞれの写真を撮影した時のことを振り返ることや、訪れたカフェがまるで自分だけの美術館の様に見えることには魅力を感じる。次はどこに行こうかと自然に考える様にもなり、日々の楽しみにもなる。

実地研究先の児童の中にも「自身の好きなもの・こと」について教えてくれる児童が複数いた。或る児童は、自動車が好きで休みの日を費やして自動車がある場所を見に行き紙に記録したり、パワーポイントにまとめたりしていた。また、或る児童は環境問題に関心があり、関連する本を常に持ち歩いて読んだり、調べ学習のテーマにしていたりしていた。自分の惹かれたものを自覚し記録していくことは、自分自身を知るための要素になり、その蓄積は自信になると考える。夢中になれることが見つかることや、それに没頭することは心の拠り所とも言え、安心感の確保に繋がると考える。

自分を客観視すると共に他者の要素を交えたものが、本題材である。教師と児童間、児童と児童間において、相手を知るきっかけとなるものでもある。「自然に関わるもの」「食べ物に関わること」等テーマを加えても面白い。学期間や年間を通して行えば、より鮮明に自分の惹かれるものに気付くことが出来るだろう。自身の周りの環境の見え方や捉え方も変わってくるかもしれない。しかしこれは実践事例ではないため、今後の教員生活において実践と考察を深めていきたい。

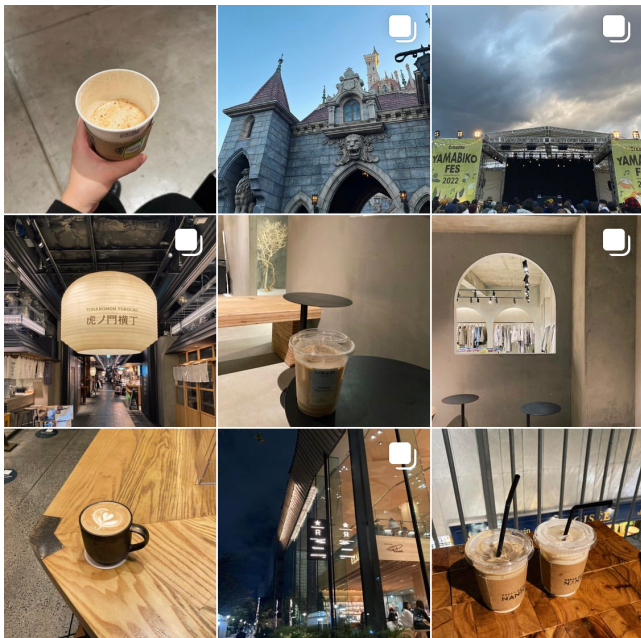


図5 筆者の記録

## 7. おわりに

児童が「認められた」と感じるにはこれらの他に、教師への信頼や説得力も必要であると考え。そのための日々の教材研究や自己研鑽は大切である。また、菅原(2019)は、これからの教師に求められる資質能力として必要なものは

「熱心に子供に忠告したり教えたりすること」も大切であるが、それ以上に、児童を認め受け止め支えると言う行為が極めて重要であると考え。このような行為は、教師自身が自分の仕事に楽しさを見いだすことによって生まれるものである<sup>8)</sup>と述べている。

第3章表4に示した「小さくなって図工室で遊ぼう」の授業では児童と同じ活動をしながら参観をしたことを述べたが、ただ参観しているだけの場合と比べて、児童の反応が全く異なることを実感した。「見て」という反応が多くあったことに加えて、筆者と一緒に遊んだ児童はその様子を画用紙に描いていた。児童が没頭出来る環境を創り出すためには、教師も一緒に活動をしたり、児童の目線になって楽しさを見出したりすることが出来るようにする必要があると実感した。

また、第4章2節図1の「付け足しラクガキ」の活動のきっかけにあったように、他者と比べて得られる優越感や劣等感、本質的な安心感や、認めてもらえた実感にはならないと考える。教師は、児童が自分で自分のことを認められるようにするためのトレーナー的役割をも担っている。

筆者は図工専科教員として今後勤務していく予定であるが、本研究を通して、教師の心構えの軸を得ることが出来たと考える。図画工作科を担う一員として、これらの指導法を実践しながら、児童が安心出来る学校作りを追究していく所存である。

## 注記及び主な参考文献

- 1) 樋口一成 他『小学校図画工作の基礎』萌文書林、2020、p. 18.
- 2) 内田裕子「美術教育に求められる児童生徒の自己実現のための指導法の研究」『美術教育学研究』52、2019、p. 63.
- 3) 横出正紀・寺戸史子「『造形的みため』における構造と操作過程」『美術教育学』15、1994.
- 4) SHOWKO「感性のある人が習慣にしていること」クロスメディア・パブリッシング、2022.
- 5) 三田地真実・岡村章司『保護者と先生のための応用行動分析入門ハンドブック』金剛出版、2019、p. 36.
- 6) 奈須正裕『個別最適な学びと協働的な学び』東洋館出版社、2021、p. 146.
- 7) 降旗孝「図画工作・美術への〔苦手意識〕の実態と解消のための要素：目指すべき造形美術教育の教育コンテンツ開発に向けて」『美術教育学研究』48、2016 p. 374.
- 8) 菅原敏彦「これらの教員に必要な『生徒指導力』についての一考察：中学校現場での事例と生徒指導論の講義から」2019、p. 126.
- 9) 増田金吾 他『図工・美術科教育』一藝社、2015.