

美術科教育における主体性について

—関心、意欲、態度を通して—

福田隆真 隅敦* 佐々木宰** 清永修全***

On Subjectivity in Art Education

-through interest, volition and attitude-

FUKUDA Takamasa, SUMI Atsusi*, SASAKI Tsukasa** and KIYONAGA Nobumasa***

(1993. 11. 19 受理)

キーワード：主体性，関心，意欲，態度

はじめに

新しい教育課程は平成4年度から実施されはじめ、変化する社会に対応する人間形成を目的としている。従来までの、知識や技術の習得だけに教育目標を設定するのではなく、表現力や創造性を養うことによって、新しい文化を創造する人間を育成しようとするのである。そうした教育課程を受けて、美術科教育として考えられることは、児童・生徒が造形的な対象に興味や関心を抱き、イメージを主体的に表現することによって、表現力や創造性を育むことであると考えられる。このような教育内容を実施するには、従来までの教師主導型の授業形態ではなく、児童主導型の形態をとることが望ましいと考えられる。

そこで本稿では、主体性と関心・意欲・態度について一般的な考察を行い、さらに美術科教育との関わり合いを述べ、主体性を育む具体的な教材として、小学校2学年の題材を報告する。

1 主体性と関心・意欲・態度

美術教育を含む学校教育活動において、その教育活動が一定の教育効果をあげるには、学習者の主体性が大きな関わりを持つことは言うまでもない。あらゆる学校教育活動は、その円滑な遂行、教育効果、教育目標の達成を期待されているが、最終的な目的は、学習者の人間形成、人格形成にあり、学習者を中心とした視点が要求される。

様々な社会的な現象が学校教育に反映される現代においては、ともすると円滑な学校経営、学級経営、あるいは効率的な授業の展開・進行のみが教育活動の本質であるかのような誤謬をおかすことがある。そうした中では、学習者の主体性は、個人の生得的な資質としてのみ捉えられがちであり、確かにそれは主体性の一つの側面を表してはいるものの、

* 山口大学大学院教育学研究科

** 北海道音威子府高等学校教諭

*** 広島大学研究生

教育活動が学習者の主体性に積極的に関わっていく視点を看過することになる。

ここでは、学習者の主体性と教育活動との関わりを、主体的な学習の過程に直接関与する関心・意欲・態度の3つの視点から考察する。

主体性は、しばしば自主性と同義に扱われる。自主性は「他からの保護や援助・干渉を受けずに独立して、物事を主体的に考え、処理・行動する能力」¹⁾とされている。また、主体性は「自分の意志判断によって、自らの責任を持って行動する態度のあること」²⁾とされている。

両者はともに、能動的であること、独立した自分、行動・実践的という側面を共有していると考えられる。

学校教育の場における主体性は、積極的に授業に参加すること、設定された課題に対して自発的に呼応すること、自らの意志において学習を継続することなどとして捉えられ、同時にこれらは、学習者に対する教師の願いでもある。

さて、学習者の主体性と教育活動の関わりについては、次の2つの側面が考えられる。

①教育活動（授業）の円滑な展開や教育効果の効率化のために必要条件として、個々の学習者の生得的資質、あるいはレディネスとしての側面。

②教育活動（授業）を通して育成されるべき目標や目的としての側面。

例えば、①については、授業の成立のための必要不可欠の条件として認識されており、これを欠いてしまうと、リアルタイムに教授が行われる授業形態の意味を失ってしまう。

また、②は、主体的・自主的な人間像、主体的な生き方といった、人間の在るべき価値観を含む、教育の目標・目的に結びつくものである。

こうして考えると、学校教育活動は、その内容の中に、学習者の主体性を喚起し、それを継続させる条件・用件を内在させなくてはならない。またそれは、一つの場面から別の場面というように、連続した場面の繰り返しによって徐々に育んでいく姿勢が要求される。

ところで、主体的に学ぶ能力は、新学習指導要領が目指す、いわゆる新しい学力観の一つとして考えることができる。また、平成5年の指導要録の改訂についての文部省通知³⁾の基本方針においても、学習における主体性を学力の一つの形態として捉えている。

この通知の「各教科・科目の学習の記録」では、評定の際の観点・趣旨を踏まえて、評価の在り方を工夫することとされている。各教科の評価の観点及び趣旨の中で、各教科に共通している観点は、「関心・意欲・態度」であり、知的な理解力や思考力、表現力、技術・技能などの従来からの評価の観点に加えて、学習者が主体的に学ぼうとする姿勢を評価の対象として捉えていることがわかる。

それでは、主体性と関心・意欲・態度はどのように関連するのであろうか。前述したように、題材・教材を学習者が主体的に取り組むための要素を、①主体性を喚起する契機となる要素、②主体性を継続する力を触発する要素、③一つの教材から次の教材へ、あるいは他の方面・場面へ主体性を発展させる要素とするならば、①が関心、②が意欲、③が態度に相当するものと考えられる。

「関心」は、興味とほぼ同義の概念であると考えられる。「ある特定の対象や活動に対して個人を積極的に方向づける心的構えや態度」⁴⁾であり、「自発的活動を引き起こす内発的動機づけとして機能する力となるもの」⁵⁾である。

興味・関心は、学習者個人の個体的な特性と、学習者をとりまく環境の条件に左右され、両者の相互作用において規定される。⁶⁾ 学習の場面で考えるならば、個体的特性は発達段

階やレディネスとされるし、環境的特徴には、教材、指導法、学習環境などの要素が含まれる。

したがって、教材における動機づけは、常に学習者の発達段階との関連において考慮されなければ喚起することができない。これは、学習指導が学習者の関心に即して行われる一方で、学習指導を通して、学習への関心を育てることの重要性をも示唆している。

「意欲」は、人間の活動を鼓舞する一連の動機づけの中でも、活動に対する要求や活動の見通しと結びついた意志の「構え」とされている。⁷⁾ そもそも多義的な性質を含むので、規定された概念ではないが、学習者の内発的動機づけであること（内発性）、学習における意志決定の主体が自分自身であること（自律性）、学習活動が何らかの価値を志向していること（価値志向性）の3つの特性を持っている。⁸⁾ 学習意欲は、学習の各場面での状況的要因から喚起される場合や、個人の性格的特性として持続的に存在する場合もある。いずれにせよ、学習意欲の喚起には、前提条件としてのレディネス、動機づけが必要であり、このことから、「関心」の在り方と深く連動しているといえる。

「態度」は、「ある対象状況に関する経験によって形成された特定の行動傾向、準備状態」⁹⁾ であるといえる。教育的には、「知識の理解、技術・技能の習熟と並んで、知識技術の習得を支え、また知識技術習得の結果として形成される心的傾向」¹⁰⁾ とされている。すなわち、学習の結果によって後天的に形成された反応の準備状態ということができる。態度は、ある経験や学習を通して形成されるので、対象に対しての価値判断や評価を含むことになる。したがって、教育活動の場面においては、どのような態度を示すかによって、学習の目標に対する達成度や、関心、意欲の度合いを理解できるとともに、指導者の設定した教材に対する反省の材料ともなり得る。

このように、「関心・意欲・態度」は、いずれも学習の主体としての学習者の内面に関わりを持っている。これらは、客観的に判断することが難しい面を持っているけれども、知識や理解などのこれまでの学力に加えて、学習者の自発的な学習への取り組みを示す新しい学力観としての評価の観点といえるであろう。そうしたことで、客観的な度合いとして表しにくかった学習者の主体性を明らかにし、ひいては潜在的な学習への志向性を見つけることができる。

2 美術教育と主体性

学校教育における造形活動は、表現と鑑賞の2つの領域がある。¹¹⁾ この2つの領域の学習活動を通して、情操の陶冶、人格の形成を志向するものが美術教育であるといえる。美術教育は情操に深く関わる学習のために、学習活動と学習者自身との意識的な対峙がある。それは、例えば表現においては、作品や制作過程と表現する主体としての自分であり、鑑賞においては、作品と美的感動を享受する主体としての自分である。

このように考えると、造形活動は、様々な外的世界との関連において、主体としての自身を措定するものと言えらる。すなわち、造形活動において主体的であることは、表現者や鑑賞者としての意識をより明確にするものである。

したがって、美術教育において、学習者個人の表現や美的感動の享受は、学習者の主体性を示すものであり、学習活動の前提とされるべきものである。逆に、個人の表現や鑑賞の幅を認めないことは、学習者自身をも否定することになる。美術教育では、学習者個人

の表現・鑑賞の主体としての立場を、個人の個的な性質やレディネスとして認めるとともに、学習の過程における造形活動をとおして、より高度な次元で実現できるように育成する視点が重要である。

例えば、チゼックは学習者の主体的な表現活動を第一義として尊重し、それを奨励した。子どもの生得的な創造の能力を認め、その能力の自然な伸長を信じた。大正期のわが国における自由画教育についても同様な姿勢が認められる。これに対して、系統的な学習・指導によって造形の能力を高めようとしたのが、ドイツにおけるバウハウスの教育である。ここでは、生得的な資質の問題よりも、条件や制約の中から合理的な造形表現を導くといった姿勢が認められる。

いずれにせよ、学習者の主体的な造形活動を期待するには、表現・鑑賞者としての学習者の主体性と、それを維持・発展させる要素が教材の中でどのように関係していくかをとらえなければならないであろう。

ところで、前述の指導要録改訂にともなう評価の観点として挙げられた「関心・意欲・態度」に対応する「趣旨」を見てみると、芸術においては、「芸術を愛好し、芸術文化を尊重するとともに、個性を生かして意欲的、主体的に表現や鑑賞の活動を行い、その喜びを味わおうとする。」とされている。¹²⁾ これは、評価・評定にあたっての観点や趣旨として述べられてはいるものの、逆にいえば、設定した教材がこれらの観点・趣旨に適合するものかどうかを判断するスケールにもなりうる。評価の問題や、この観点が評価に馴染むか否かはあえて言及しないが、少なくともこれらは教材に対しての評価の観点でもあるということができる。

学習者が興味・関心を持って造形活動に取り組むためには、その関心の対象が何であるかを把握しなければならない。教材や題材、造形作品や作家、あるいはそれらが展開させる世界、色や形の造形要素、生活と造形との関わりなどの環境的条件、有能感、発達段階、個々の造形体験などの個人的条件がある。複数の学習者の関心や関心の対象が同種・同一であることは考えにくい、造形活動における諸現象を受容し、建設的な方向へ価値づける基盤を、継続的な学習の中で確立する必要があるだろう。

意欲の形成には、学習の内容に対する準備性と動機づけが必要となってくるが、造形活動や完成作品に対する成就感をを持たせることも重要である。美術の教材は、表現、鑑賞ともに学習者自身が目標を把握しにくい部分がある。それは、ある意味では造形作品の価値観や価値判断の難しさに起因していると考えられる。例えば、よい絵やよい彫刻とはどのようなものか、あるいは抽象絵画や抽象彫刻はどう鑑賞したらよいのかというように、表現や鑑賞の活動において何を目標とし、目標に到達するためにはどうすればよいかといった見通しが不明瞭な場合が少なくない。こうしたことから、造形活動に対する意欲の喚起には、教材が要求するものをある程度具体的に学習者に提示することも重要である。また、指導者は、学習者個人の様々な条件や発達段階と教材の要求水準が適切なバランスを保つよう配慮しながら指導に当たるべきである。

造形の世界の広がり考えたとき、学習者の示す態度は、教材や題材に対する反応としてだけでなく、ひろく造形全般、造形文化に対する態度でもあるという視点も重要である。美術教育を通して育むべきものは、単に学校教育の中だけではなく、社会や文化を形成する創造的な力であり、創造的な人間である。一つ一つの教材に対する態度が、ひいては社会の造形文化を決定づけていく要因にもなり得る。

このように、美術教育における関心・意欲・態度は、学習者が個人的資質として持っている生得的な創造への欲求や能力を背景としながら、主体的に造形活動に接していく上で重要な要素である。こうした学習者を中心とした視点と、美術や造形文化に対する価値観を伴う反応の状態を、教材の設定、指導法の確立へ援用することで、美術教育における新しい学力観を導くことができると考えられる。

3 美術科教育における子どもの主体性

(1) 教育で求められる子どもの主体性

子どもの主体性の低下が教育界で叫ばれて久しい。いや、子どもだけではなく、大学生、若い社会人においても、指示を待たなければ何もできない、マニュアルがなければ何もできないといった主体性の欠落を指摘する声は多い。そのような中、教育においては子どもに主体性を身につけさせることは最高の目標になりつつあるといっても過言ではないであろう。

そもそも主体性(subjectivity)とは、自分の意志判断によって、自らの責任をもって行動する態度であることと言われ、同義に近い自主性との違いは「自主性にはひとり立ち・独立という意味合いが存在するのに対し、主体性は、善や正義について自ら自覚し、判断・基準の根源たるもの的な要素が強い」¹³⁾とされる。

主体性に欠ける子ども達の事例としてよくあげられるものに、次の3つの例がある。第1は利己的で友への思いやりが無い。第2は社会への奉仕の心が希薄である。第3は集団の中に溶け込めず問題行動を起こす。これらは、もしも、善や正義の基準を個人で決めることができ、責任のある行動がとれるならば、つまり主体性があるならば、最初から起こり得ないことがらである。

そこで、学校教育で子どもに身につけたい力として主体性があがるのは、当然のことと言えるし、平成元年度の学習指導要領においても「新しい学力観に立つ教育」として、子どもの主体的な学習活動を中心に展開されることが強調されている。

(2) 子どもの主体性を拒むもの

あらゆる学校教育の側面で子どもの主体性を重んじることが重要視されるということは、裏を返せば現実問題として、子どもの主体性を拒むものが横行しているということになる。では、美術科教育ではどのような問題があるのだろうか。

まず、第1に考えられることは、今日の子どもの生活の中では自ら「かく、作る」といったことが少なくなってきたということである。本来、この「かく、作る」は、子どもの遊びに密接に関連しているものである。しかし、コンピューター・ゲームなどお金を出せば楽しい遊びができるといった状況の中では、例えば、身近なものに手を加えて遊び道具を作ったりするというような機会もほとんどないというのが現状であろう。したがって遊ぶこと一つを例にとってみても、与えられたものや既成のものに全面的に依存するという受け身の状態に陥りやすく、わざわざかいたり、作ったりという面倒な作業には価値を見いだせないということになる。

ここには、現代の中で子ども達の社会が安易に楽な方向に流れていってしまうという否

定できない現実の問題がある。東山明は、「過剰と豊かさゆえの歪み、過剰な情報とテレビの影響、遊びや体験の不足」という観点から現代の子どもを取り巻く状況を指摘し、中でも「遊びや体験、そしてものをつくるといった、自分の手や身体と知恵を働かせてものごとに働きかける活動の少なさが、子ども達の人間形成の上で、いろいろな面に影響してきているようである」¹⁴⁾と述べている。

第2に教育の現場での問題が考えられる。それは、教師にとって、うまいと思われる作品づくりのための指導が行われてきたということである。例えば展覧会やコンクールに入賞するための作品づくりに時間を割くなど、いわゆる教師主導の作品主義として非難されてきたものである。これは、しばしば賞に入賞するための技法を教師が研究し、その技法を子どもに教え込んでいくというかたちをとる。しかし、実はそのことによって、子ども自身の表現方法が歪められてきたことを意味する。

西野範夫は、前回の学習指導要領改訂時の状況を「指導過多ないし作品主義等によって、児童自身に生気が見られず、その活動ぶりや作品等にも生気が次第に見られなくなっていた」¹⁵⁾と述べている。また、相田盛二も「今日の造形教育の状況は、題材主義や作品主義のような画一的な指導や技法指導の優先など、子どもの個性や主体性を疎外する指導が、いろいろと指摘されている」¹⁶⁾と述べている。

この作品主義の背景にあるものを、花篤實は次のように説明している。「これまでの教育は、みんなの学力や表現力を保証していこうとする思考が強く、従って指導は設定性（題材主義、一斉保育）の強められたものが多かったのです。目標や方法が正確に設定されれば指導の効率が上がり、子どもの目的意識も鮮明化されます。これは子どもの差をできるだけなくするみんなの基礎的な力を保証していくという面では大変有効ですが、逆にみんな一緒、つまり画一的で均質化してしまう傾向が強く一人ひとりの個性や思いがでにくい欠陥があるのです。」¹⁷⁾このような傾向がより助長された結果が作品主義であるというのである。

作品主義は、進んでくるとそれ自体で一人歩きをするようなことになりかねず、それにとまって教師のためのハウ・ツー本なるものも出回るようになってくる。○○方式や○法といったものが教育現場において広く受け入れられ、ただ作品を完成させるためのテクニックだけが、子ども不在の中で語られる。このような事態の中では、子どもだけでなく教師の主体性という問題も問われてくるのではないだろうか。

4 子どもの主体性を生かす教材例

子どもの主体性を生かした教育のあり方について、前述の問題点を踏まえた上で実際にはどのようにすればよいか、以下の3点で考察を進める。まず、第1点は教師の構えの問題、第2点は学習環境の設定、第3点は材料をどう選んで与えるかということである。もちろん、これらの観点が、互いに関係しあって子どもの主体性を促す働きをしている場合もあるが、以下に観点ごとにまとめてみたい。

(1) 教師の構えの問題

藤沢典明は「子どもの主体的な成長を願うという意味からも、常に子どもが主役となり、学ぶ側に主体性を持たせ、子どもが自らすすんで、探索し、ものごとに驚きの目を見張り

自己の力をためし、熱中したりなどの創造と活動、興味や関心、期待や挑戦、魅惑や喜びというような独立自主、自立の積極的な学習の場をいつも保つように努力しなければならない。いいかえれば、そこでは教師は主役ではなくあくまでも脇役であり助言者であることを忘れてはならないということである。」¹⁸⁾ という。このように、教師はあくまでも、子どもが主体であることを常に念頭において子どもの前に立つべきであろう。一人一人の子ども主導へと脱皮をはかっていかなければいけない。

ここで問題になってくるのは、子ども主導を単なる放任主義と勘違いしてしまうことである。今までの指導では、教師が口をはさみすぎたので、これからは子どもの活動にあまり口をはさまないように、押しつけないようにしようというだけでは、本当の意味で子どもの主体性を伸ばすことにはならない。この放任と子ども主導の違いは、前者には教師の姿が見えないが、後者ではポイントを押さえた教師の姿があるということが出来る。子どもの表現能力や興味、関心などあらゆるものを把握し、ねらいを含めた指導計画を立て、そのねらいから指導内容をできるだけ具体的に整理し、授業の骨組みを決め、あとは子どもに任せるのである。

子どもの主体性を生かすために必要な教師の構えには、このように子どもの表現のためにあらゆる手段を講じることが出来るという姿勢が大切である。その根底には、一人一人の子どもを理解することの大切さがあげられるのではなかろうか。

(2) 学習環境の設定

普段の教室の授業から離れて、他の場所に学習の場を移した場合、子ども達の意欲が変わってくるということが出来る。とかく日々の忙しさにかまけて、こうした学習環境の設定までに行き届かないのが現状であるが、子どもにとっては大きな問題になってくる。特に造形遊びの場合には、次のような環境の設定が望ましいとされる。「画一的な表現や集中された活動や思いよりも、むしろ拡散され、個別化され広げられた意識、発想を必要とする活動のため、自由で、選択ができ、しつけや管理の出来るだけ少ない、ひろがった場所がよい。いろいろの雑材や素材が集められ、道具も備えられた造形園（広場）や図工室や作業室があれば一番よいのだが、一般教室の場合、国語や算数の授業配置そのままに使うのではなく、せめて机や椅子の配置を変える。机を廊下に出すといった工夫がほしい。子どもは指導者の指示や話を聞く前から、その部屋の配置、材料、用具、雰囲気からその内容をつかむことが出来るし、なによりもその場からの意欲付けが、表現活動を鼓舞し発展させる。」¹⁹⁾

たとえ、運動場であっても中庭であっても、美術の学習の場として教師が設定することによって、教室の中だけでは期待することのできない、子どもの生き生きとした表現を促すことも十分可能なわけである。

(3) 材料をどう選んで与えるか

美術の活動では、どのような材料を表現に用いるかは、子どもにとって非常に重要な意味を持つ。指導の流れの中でどのような材料との触れ合いを設定するかは、まず、その材料の特性について確認することから始めなければならない。そして、材料が持つ性質について指導者が熟知したとしても、それを子どもに押しつけるのではなく、気付かせるような方法をとることが必要である。また、造形遊びでの材料との出会いも、いきなり「『何

かを作らましよう』という導入でなく、紙や砂などの材料との無心なかかわりから、さくい、やわらかい、ざらざらする、インクのおいがするといった感覚的な把握、こうすると折れまがる、やぶれる、つつめる、かたまる、重なるといった操作的な探索をしているうちに、やがてその繰り返しの中から見立て（イメージ）遊びが出て、こんなものにしたかった、あんなものを作りたいという思いの表現が出てくる。」²⁰⁾ と考えることが大事ではなからうか。

教材そのものの価値は材料だけで決まるものでは決していないが、子どもの材料体験は造形的な思考が加わることによって、主体的な活動を促すきっかけになり、その意味では、教材の価値決定の重要な要因の一つになっているのである。

(4) 造形遊びでの実践例

先に、子どもの主体性を促すための題材の開発について必要であることを3点にまとめた。ここではその3つの観点に基づき、小学校2年の「つくりたいものを作る」活動から「造形遊び」へと発展させた題材「ふしぎなブーツをはいて」の実践例を、題材開発時からの内容を振り返って整理してみる。

①教師の構えの問題

本題材では、まず最初に自分達の作ったものを身につけ、それを身につけることにより、不思議な力がついて、自分達の行ってみたいところに行けるという設定を考えた。この設定により、子どもが作る意欲をかきたてられ、主体的に活動していくことをねらった。さらにブラックライトの効果を生かしながら、子どもたちが不思議な世界を作り上げていく過程では、できるだけ教師の指導を避けて、自由な発想で造形遊びを行うことができるように配慮した。

②学習環境の設定

図工室に暗幕を張り、真っ暗な状態ができるようにした。そして、ブラックライトを図工室の中央に縦に3本設置し、作業机をその周りに配置して、コードもできるだけ子どもの足元にからまないように配慮した。

暗幕をはって暗くした図工室の中でブラックライトを点灯すると、模造紙や蛍光ポスターカラーで描いた行ってみたい国が光るので、ときどき明かりを消して効果を確かめながら、幻想的な雰囲気の中でブーツをはいて遊ぶこともできる。いつもの図工室とは、異なる雰囲気の中で思い切った活動ができることをねらった。

③材料をどう選んで与えるか

この題材では、次の材料が中心になっている。まず、ティッシュペーパーの空き箱、次にブラックライトに反応して光る蛍光ポスターカラーと模造紙と新聞紙である。ティッシュペーパーの空き箱には最初から上面に穴が開いており、少しその穴を広げれば子どもの足なら入れることができ、そこから発想を広げることが可能であると思われたからである。蛍光ポスターカラーは、残念なことにその色数は少なく、レモン、グリーン、ピンク、パーミロン、オレンジ、ブルーの6色しかなく、しかも混色をするとほとんど蛍光しなくなる。したがって、はっきりとした色の違いによる表現ができにくくなるが、このあたりの工夫は子どもに任せたい。模造紙はブラックライトに反応し、青紫色に光り、また、大きさも2年生の児童にとっては、かなり大きいので思い切った表現が期待できると考えた。立体的なものを作る場合に新聞紙であれば丸めたり、筒状に加工できるので補助的な材料

として用意することにした。

第2学年図画工作科学習指導案

・題材名 ふしぎなブーツをはいて

・目標

- (1) 自分の作りたいブーツを意欲的に作ることができ、そのブーツをはいて行ってみたい世界を友達と協力して作ることができるようにする。
- (2) ふしぎなブーツにするためのデザインや、それをはいて行ってみたい世界を想像力豊かに思い浮かべることができるようにする。
- (3) ブーツを作るために、特に化学接着剤を使うことができるようにし、蛍光のポスターカラーを使って描いたり、模造紙や新聞紙などを丸めて立体を表すことができるようにする。
- (4) 友達の作ったブーツのデザインや協力して作ったふしぎな世界のおもしろさに興味をもち、楽しむことができるようにする。

・題材の設定について

本題材は、ティッシュペーパーの空き箱等を利用して自分たちのはけるブーツをつくり、それをはいて、各自が訪れてみたいさまざまな世界を想像し、蛍光ポスターカラーや模造紙などで、描いたり作ったりしながら遊ぶという、「つくりたいものを作る題材」から「材料をもとにした造形遊び」へ発展させた題材である。特にブラックライトを使い、蛍光色や漂白剤の入った白色だけが青紫色に輝いて見えるという非現実的な視覚の空間を作り出していくことで、創造に向けて意欲をかきたてる題材である。また、個の活動から始まって集団の活動へと広げ、さらにその集団の中で遊び、楽しみ、鑑賞をするところまで一連の流れをもって構成し、その過程の中で児童の主体的な活動がなされることを期待する題材でもある。

本学級の児童は、図画工作科において作ったり描いたりすることに興味を持ち、意欲的に取り組むことができる。2年生になってから経験した絵に表す題材の「とびだせ、色」「まほうのふえをふいたら」では、一人一人の児童が自分達の好きな色を使いながらも、その違いに目を向け自分なりの表現を体験している。さらに材料をもとにした造形遊びの題材の「いろいろあつめ」では、校内で見つけた草花や石やゴミなどの色や形に関心をもち、並べたり、色水を作ったりして遊んできた。

指導にあたっては、第1次では全員自分達のはけるブーツが作れるように留意し、その飾りにも工夫を凝らせる。第2次では、図工室を暗闇にし、まずブラックライトの効果について知らせる。そして、次に自分達行ってみたい世界を蛍光ポスターカラーで描いたりして作ってみようとして投げかける。制作のグループは、できれば行ってみたい世界ごとに自然発生的にできることをのぞみたいが、4、5人ずつのグループになるように調整することも考えておきたい。材料用具の使い方については、共同で使うことを前提にしているので、互いに協力することを押さえない。

・4指導計画（総時数8時間）

第1次 空き箱を使ってふしぎなブーツを作ろう。 6時間

第2次 ふしぎなブーツをはいて夢の世界に行こう。 2時間

・5本時案

- (1) 題材 ふしぎなブーツをはいて
- (2) 主題 ふしぎなブーツをはいて自分達の行ってみたい夢の世界をブラックライトの効果を使いながら、かいたり作ったりすることができ、その世界で遊ぶことができる。
- (3) 準備 蛍光ポスターカラーを溶いて入れた容器（数色）、刷毛、模造紙、ガムテープなど
- (4) 展開

表1 授業の展開

段階	児童の活動（予想される反応）	教師の働きかけ	評価
課題の把握	<p>1 ブラックライトの効果について知る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・わーとってもきれいだ。 ・ぼくのブーツも光っているよ <p>2 ふしぎなブーツをはいて行ってみたいところを考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ぼくは海の底に行ってみたいな。 ・わたしは花がたくさん咲いているところがいいな。 ・わたしは森の中に行き動物と遊んでみたいな。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「ブラックライトで光らせてみるとどうでしょう。」 ・ここで、児童をひきつけ意欲を高める。 ・ブーツをはいて行ってみたいところを言わせながら、似たような希望をまとめていく。 	①
<p>ふしぎなブーツをはいて、行ってみたい夢の世界をかいたり作ったりして遊ぼう。</p>			
課題の追求	<p>3 行ってみたいところを蛍光ポスターカラーでかいたり用紙で作ったりする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・緑の光る絵の具で海草をかこう。 ・模造紙は海のようなだ。 ・森の緑はとってもきれいだな ・新聞紙を丸めて、蛍光ポスターカラーでかくと光る岩ができるぞ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・グループごとに仕事の分担がうまく行われているか確認する。 ・作業机などを使って立体的にしている場合は安全に配慮する。 ・制作に参加できない児童がいればその理由を聞き、援助して参加できるようにする。 	②
課題の発展	<p>4 みんなで作った不思議な世界をブーツをはいて順に訪れてみる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・海の底の世界は魚がたくさんいてとってもきれいだな。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「さあ、みんなでブーツをはいて探検しよう。」 	③



図1 活動中の児童

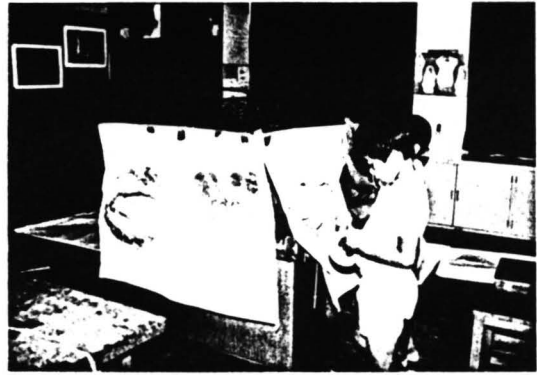


図2 活動中の児童



図3 ブーツをはいているところ

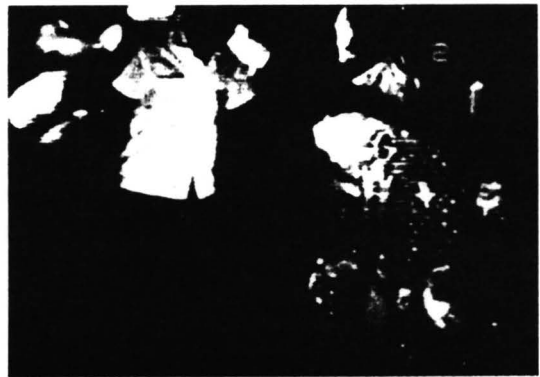


図4 ブラックライトを当てたところ

・本題材の指導を終えて

導入時にブラックライトに出会ったことは、児童たちにとって衝撃が大きかったようである。さらに、蛍光ポスターカラーを自由に使うことができるようにしたこと、思いを広げるための刺激になったと思われる。ブラックライトが材料になり造形遊びが展開したとすることができるかも知れない。

初めはぎこちなかった児童も、他の者に影響を受けてほしいに大胆になり、次々に模造紙をつなげて自分達の世界を作っていた。お互いに譲れぬ場面も生じ、ちょっとしたけんかも起こったが、自分達の表現活動に十分満足したようである。また、途中何回か、図工室の明かりを消して確かめる場をもうけたことも効果的であった。

ただ、今回の実践で課題として残ったことは、前時までに作成したブーツをはいて行ってみたい世界を作ろうと、児童の遊びに一定の枠をもうけたことである。確かに、与えられた模造紙を使って、宇宙、お菓子の国、お化けの国、こびとの世界などを作っていたが純粋にブラックライトの効果を知らせてだけで、さあ遊んでみようと投げかけたなら、

もっとユニークな子どもなりの発想が出てきたのではなからうか。実際に手についた蛍光ポスターカラーをブラックライトにかざして楽しんだり、自分のシャツやブラウスが青紫に光るのを見て喜ぶ者も多かった。行ってみたい世界を最初から設定して作り上げるのではなく、ブラックライトを使うとこんなに光って見えるから、あんな所にも行ってみたいなど、さらに思いを広げることもできたのではなからうか。

しかし、ふだんから活動のあまり積極的でない者にとっては、ふしぎなブーツが発想を広げる役目を果たしており、最後のブーツをはいてみんなの作った国を訪れる場面では、うれしそうに動き回っていたのである。

いずれにしても、作品を作り上げることをねらいとするのではなく、児童の活動そのものが主体になる造形遊びでは、児童に与える制限の枠をどのように設定するのか、さまざまな事例を経験していくことも必要であると思える。

注

- 1) 新教育学事典 第一法規出版 1990年 3巻 P416
- 2) 前掲1
- 3) 文部省初等中等教育局長通知 「高等学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校及び養護学校の高等部生徒指導要録の様式例等の改訂について(通知)」 平成5年(1993年)7月29日付け 文初高第303号
- 4) 前掲1 P507-508
- 5) 前掲4
- 6) 前掲4
- 7) 現代教育学事典 労働旬報社 1988年 P25-26
- 8) 前掲1 P352-354
- 9) 哲学事典 平凡社 1971年 P895
- 10) 前掲7 P520
- 11) 現在の学習指導要領では、小学校図画工作科、中学校美術科の内容はA表現、B鑑賞の2つの領域からなる。
- 12) 前掲3 別添2による。
- 13) 西山啓 「自主性、主体性」 (細谷俊也他編 「新教育学大事典」 収録) 第一法規出版 1990年 p416
- 14) 東山明 「美術教育と人間形成」 創元社 1985年 p15
- 15) 西野範夫 「美術教育の活性化」 教育美術1985年10月号 教育美術振興会 p19
- 16) 相田盛二 「子ども一人一人が生かせる造形教育を考える」 教育美術1988年4月号 教育美術振興会 pp56-57
- 17) 花篤實 「子どもの『思い』をどう引き出すか」 サクラクレパス出版部 1993年 pp8-9
- 18) 藤沢典明 「造形教育のこれから」 サクラクレパス出版部 1984年 pp64-65
- 19) 花篤實 「実践図画工作科の授業造形遊び低学年」 同朋社 1991年 p13
- 20) 前掲17 p12
- 21) 真鍋一男・宮脇理編集 「造形教育事典」 建帛社 1991年 p427

参考文献

- ・真鍋一男 宮脇理 監修 「造形教育事典」 建帛社 1991年
- ・宮脇理 監修 福田隆真他編集 「新版 美術科教育の基礎知識」 建帛社 1991年

付記

本稿を作成するにあたり、1、2を佐々木、3、4を隅、資料収集・整理を清永が担当した。全体のまとめを福田が行った。また、教材の実施にあたっては、隅敦が山口県下松市下松市立中村小学校で行った。