

子どもの造形的な活動の論理を保障するための方法と態度の探究

— 図画工作授業キャラバンの試みを通して —

(美術教育講座) 秋山 敏行

A basic study to explore methods and attitudes to ensure
the logic of child's formative activities

— Consideration based on reflections on the attempt of the Art and Craft Class Caravan —

Toshiyuki AKIYAMA

(2024年9月2日受付、2024年11月27日受理)

キーワード：子どもの造形的な活動の論理、造形遊び、意味生成の行為、図画工作授業キャラバン

1 序～造形遊びの射程～

1-1 子どもの造形的な活動の論理

筆者はこれまで「学校という制度の中で子どもの造形的な活動の論理と展開を保障するための方法と態度」について探究することをその研究の主眼としてきた。

まず、拙稿「子どもの造形的な活動の相互行為分析による臨床的研究のための基礎的考察～小・中学校と大学研究チームの相互連携プログラムの構想のために～¹⁾」では、筆者による中学校美術科における自画像の授業実践に関する省察をふまえ、相互行為分析のトランスクリプトという視点を一つの手がかりとして子どもたちの現在にかかわり合い、その造形的な活動のありようを知り、そこから必要とされる具体的な支援のありようについて教師自身が考え、実践していくことが必要であるとした。

次に、拙稿「子どもの造形的な活動の相互行為分析による臨床的研究のための基礎的考察Ⅱ～愛媛県松山市の小学校における〈造形遊び〉の授業提案、

および同市内の小学校を対象とした〈造形遊び〉に関するアンケートの分析をもとに～²⁾」では、第一に松山市立A小学校1学年を対象として実施した「造形遊び」の授業提案に係る分析・考察を通して、あり得べき支援の具体について検討した。第二に松山市内全小学校に対して実施した造形遊びに関するアンケートの分析・考察を通して、その実態を把握し今後の支援の方向性について検討した。

その上で、拙稿「子どもの造形的な活動の相互行為分析による臨床的研究のための基礎的考察Ⅲ～「造形遊び」の授業研究等を通じた「還元」に係るプロセスモデルの構築とその可能性について～³⁾」では、上記支援の具体的な実現に不可欠な「還元」(後述)を実現するための研究者と教師による協同的な取り組みについてモデル化して提案し、その有用性について検討した。

また、拙稿「子どもの造形的な活動の論理を保障するための教師のありように関する研究～意味生成に係る四元モデルによる「可能性」の実現に係る「読

み」の実践を通して⁴⁾では、コンピテンシーベースで構成された現行の学習指導要領で重視されている「何ができるようになるか」という命題をふまえ、教科目標等の文言中にある「できる」の含意を鑑み、子どもたちが展開する造形的な活動において、あるひとつの「できた」ことを様々な「可能性」の実現の過程にあるものとしてとらえ、それを具体的な「造形遊び」の実践を対象とした分析モデルにより検証した。このことから、「できた」または「できない」ということの背後には、次に「できる」かもしれない別様の「できる」に係る「可能性」があるとして、その実現を保障するためには、子どもひとりひとりで異なる学びの現状を的確に把握し、支援していくことが不可欠であると結論づけた。

なお、ここで「子どもの造形的な活動の論理」とは、あらかじめ決められた固定的で均質化・数値化された価値基準や方法に追従しいわばその再現のみに重きを置くようなものではなく、「その都度ごとの様々なもの（素材や他者）とのかかわり合いを通して生まれるその子特有の感じや考え、思いなどをもとに、自らそれまでにはなかった新しい意味と価値をもつ新しい何ものか（以下、『かたち - 意味』）と、それを新しい何ものか、すなわち新しい『かたち - 意味』として感じる新しい『私』とをともに作りだし、かつ柔軟につくり、つくりかえていく造形的な行為が成り立つありよう」と定義している⁵⁾。

また、本研究でいう「意味」とは、子どもが自ら展開する造形的な活動のいちいちにおいて、相即的につくり、つくりかえられていく子ども自身の「私」とともにある何ものかの、「私」が生きる上でなくてはならない特有なありようのこととし⁶⁾、そうした「意味」を不断につくりだす造形的な活動の展開の過程におけるいちいちの行為を「意味生成」の行為としている。子どもたちは、そのひとりひとりにおいてかけがえのない自身の「私」が生きる世界の意味と、その「私」とともに生きる他者の意味とを、自身の「私」の意味とともに常に更新しながら生きているものと考えているのである。

以上にみてきたように、筆者は、そうした子どもひとりひとりが自身の「私」を生かして生きること

をつくりだす「意味生成」の行為を保障することが、図画工作科・美術科（以下、図工・美術）の授業においてきわめて重要であると考えてきたのだが、それは換言すれば、子どもひとりひとりで異なる感じ方や見方・考え方にもとづく「意味生成」の行為によりつくりだされる「私」と他者の意味が、いわゆる結果（作品）主義に纏わる固定的で均質化・数値化された価値基準や方法によって一律に均されてしまうことのないようにするために、「感性や想像力を働かせ、対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、自分のイメージを持ちながら意味や価値をつくりだすこと⁷⁾」という図工における「造形的な見方・考え方」などを働かせながら、「広く捉えれば図画工作科の学びそのものであり、『知識及び技能』、『思考力、判断力、表現力等』のみならず、『学びに向かう力、人間性等』にも深く関わることである⁸⁾とされる『つくり、つくりかえ、つくる』という、学びの過程⁹⁾の展開、すなわち「意味生成」の行為の展開の過程を保障することが重要であると考えてきたためでもある。そしてそうした「意味生成」の行為を保障するためには、いわゆる「大人の論理¹⁰⁾」すなわち効率優先として個々の子どもを均質化・数値化してとらえる方法と態度を止め、自身がそれまでに構築してきた価値観を一旦脇に置く試み、すなわち「還元」を通した「臨床的＝現象学的態度に基づく間主観的アプローチ」により教師自身の思い込みをできる限り排し、子どもひとりひとりの思いのそれぞれを我が思いにおいて感じ取るようなかかわり合いにもとづく支援が不可欠であるとしてきた¹¹⁾。

1-2 造形遊びの意味と意義

さて、このようなテーマを探究するにあたり、筆者はこれまで「造形遊び」を中心に取り組んできた。

「造形遊び」とは、もともと昭和52年改訂の学習指導要領において初めて低学年に取り入れられたもので、西野範夫¹²の言を要約すると、それは当時の「絵」や「彫刻」といった内容領域における固定化した価値基準にもとづく再現＝表象を旨とし教え込みや作品主義に大きく偏った図画工作科の実際、ひいては教育・社会の状況を打開するために取り入れたとされるものである¹³。換言すれば、それは結果（作品）というよりもむしろ、子どもひとりひとりのその都度ごとの様々なかかわり合いにおいて生まれるその子特有の感じや考えにもとづいて、素材や環境等といった他者との関係をつくり、つくりかえながら、そのつくる過程＝意味生成の行為を楽しむこと、すなわち子どもひとりひとりが自分らしく生きることを保障しようとするものといえ、まさにその意味において上記の子どもの造形的な活動の論理の具体的な発現のかたちとしていわばそれを担保するといえるものでもあるからである。

このことに関わって現行の学習指導要領では以下のように示されている¹⁴。

「大まかな内容は、児童が材料などに進んで働きかけ、自分の感覚や行為を通して捉えた形や色などからイメージをもち、思いのままに発想や構想を繰り返し、技能を働かせてつくることである。学習活動としては、想像したことをかく、使うものをつくるなどの主題や内容をあらかじめ決めるものではなく、児童が材料や場所、空間などと出会い、それらに関わるなどして、自分で目的を見付けて発展させていくことになる。」¹⁵

「(前略)『造形遊びをする』では、児童が、つくる過程そのものを楽しむ中で『つくり、つくりかえ、つくる』という、学びの過程を経験している。児童は一度つくって満足することもあるが、つくっている途中で考えが変わって、つくりかえることもある。次々に試したり、前につくったものと今つくりつつあるものの間を行きつ戻りつしたり、再構成をしたり、思ったとおりにいかないときは考えや方法を変えたりして、実現したい思いを大切に活動している。このような学びの過程を児童自身が実感できるようにすることが大

切である。なお、『つくり、つくりかえ、つくる』は、広く捉えれば図画工作科の学びそのものであり、『知識及び技能』、『思考力、判断力、表現力等』のみならず、『学びに向かう力、人間性等』にも深く関わることである。」¹⁶

西野は、そうした「造形遊び」における行為のいちいちについて、それは「かかわる世界と自己の世界を生成しているいちいちである¹⁷」とし、その上で「子どもたちがつくりだす、例えば、かたちが、世界に存在するようになり、あたらしい世界に変わり、それをつくりだす以前の子どももまた、新しい世界をつくりだした存在に生まれ変わるのである¹⁸」と述べている。また造形遊びが依拠する子ども観では、子どもひとりひとりは「本来、うちに秘めている、進んで生きられている世界にかかわり、『自ら考え、試み、判断して、学ぶことができる可能性を内に秘めている有能な存在である』¹⁹」とされ、したがって「造形遊び」とは「それを生かすようにするならば、自ら生きて学ぶ力が育まれ、従来の教育のようにすべての内容を教え込まなくても、学ぶ力を発揮し、学びとっていけるはずだ²⁰」という考えをもとに提案されたものといえるため、必然的にそれはまた図画工作の基礎のみならず「子どもたちのための教育の基礎の〈基礎〉²¹」として位置付けられるべきものともされていたのである。

その意味では、先の「子どもの造形的な活動の論理」とは「絵」や「彫刻」にも同様に言えることではあるのだが、それらはどうしてもいわゆる結果（作品）主義に陥りやすく、そのために子どもひとりひとりが展開する造形的な活動プロセスのいちいちに留意することが疎かになりがちになることが想定されるため、ここではやはり「造形遊び」に拘り、「造形遊び」を始点とするその文脈を以てアプローチすることが適当であると考えたのである。

1-3 造形遊びと図画工作授業キャラバン

他方、そうした子どもの論理による「造形遊び」が提案されて40有余年を経た現在において、「造形遊び」を取り巻く環境はどのようになっているだろうか。東京都や一部地域以外の道府県における公立小学校では、基本的に学級担任が図画工作の授業を

表1 松山市内の小学校の教師を対象とした「造形遊び」に関するアンケート：集計結果一覧（一部略）

Q1	内容			
1	1年間で実施する「造形遊び」の割合は？（803）		「造形遊び」を十分に実施できていると思うか？（804）	
	1割～2割 640	3割～4割 89	あまりそう思わない 517	全くそう思わない 79
3	「造形遊び」を実施したいと思うか？（803）		「造形遊び」は児童にとって必要な活動だと思うか？（801）	
	少しそう思う 511	とてもそう思う 175	少しそう思う 435	とてもそう思う 325
5	「造形遊び」を実施する上での問題点は？（問題性の高い順に【 】の中に1～3の数字を入れる）			
	環境設定（場所の確保） 1053 pt	評価 654 pt	指導法 649 pt	時間の確保 582 pt
7	児童は「造形遊び」の時間が好きだと思うか？		「造形遊び」における児童の活動に対して、声掛けに戸惑うことなどはあるか？	
	とてもそう思う 480	少しそう思う 309	少しそう思う 412	とてもそう思う 180
9	今後「造形遊び」に関する支援として、特に必要性を感じる項目について（を1つ選んで○を付ける）			
	材料の貸出 144	授業づくり講習会の実施 315	授業実践の支援（TT） 230	
⑤	・様々な実践例を知りたい ・授業実践（具体例）のホームページ公開 ・資料の公開、共有等			
入 目	・1の回答者数は803名、2は314名、3は803名、⑤は、7は804名、8は799名であった（なお全回答者数は839名、学校回収率は94.5%） ・5については強度を測るため順位をポイント化して算出し上位5項目のみ掲載した。 ・9については上位3項目のみ掲載した。⑤は「その他」の要領			

行っている。そこで学級担任は、各教科をはじめその他様々な活動を子どもたちとともにし、常に子ども理解に努めながらその成長を支援し、保障しようとされていると思うが、しかしその反面、各教科における専門性という視点から鑑みた場合、子ども理解とともにその成長を支援し、保障することが難しいという場面もまた少なくないのではないだろうか。

筆者は2015年に松山市内の全公立小学校の教員を対象にした「造形遊び」に係るアンケートを実施したが²²、そこでは「環境の設定」や「時間の確保」をはじめ、「指導や評価の難しさ」等に係る回答が多数寄せられた（表1参照²³）。「造形遊び」の実施状況（時数）をみると決して少なくはないのだが、どの教師もその意味や意義について確信がもてないためか、なかなか積極的・肯定的には取り組めていないのではないかと思われた。そうなる、例えば作りだした作品の上手・下手といった、いわゆる「大人の論理」に合わせた分かりやすい結果についてのみが云々され、目の前で展開されている、その都度ごとの子どもひとりひとりのリアルな姿（「意味生成」の行為をつくりだしている姿）はあたかも見えていないかのように置き去りにされてしまうことではないか、逆に言えばそれは、目の前で繰り広げられている子どもたちの造形的な活動の「何を」「どのように」見取ればいいのか等といったことが十分に理解されていない現状を示しているのではないかと考えられたのである。

さらにこうした現状を筆者の研究に換言すれば、先にみた「子どもの造形的な活動の論理」は、その理解はもとより議論の俎上に上げられることもなく、したがって保障されることもないというような事態に陥ってしまっているのではないかということでもある。つまりそこで子どもたちは、その都度ごとの造形的な活動において新たな対象などの「意味」を、新たな「私」とともに作り、作りかえるという「意味生成」の行為を展開しているのだが、それがそれとして見えていない、あるいは見るための視点が十分ではないということである。

こうした状況を打開するには、つまり「子どもの造形的な活動の論理」への理解を促し保障しようとする態度の萌芽を期待するためには、翻って「造形遊び」への理解をどのように促していくかということがひとつの鍵になると思われる²⁴。「子どもの造形的な活動の論理」とは、いわば「造形遊び」にその具体的な姿が発現されうるものと考えているからである。とすれば、先述の通り必ずしも作品が残るとは限らない「造形遊び」を理解するには、子どもひとりひとりがその都度ごとに展開する造形的な活動のありよう（「意味生成」の行為の成り立ち）について、その内実を含めて見取る必要がでてくることになるわけで、ここに至って要するに、子どもたちが展開する造形的な活動の「何を」「どのように」見取ればいいのか、ということへの理解を促すこと＝見取るための視点を見出すことが必要になってくると

思われるのである。

本稿で取りあげる「図画工作授業キャラバン（以下、図工キャラバン）」の試みとは、まさにその視点を見出すこと＝手がかりを得ることを支援するものである。後に詳しくみていくが、つまりそれは子どもひとりひとりが展開する造形的な活動の「何を」「どのように」見取れば良いのかという視点を見出すための示唆を与えてくれるもの、すなわち、図画工作の授業において学級担任に子ども理解に係る新たな視点＝造形的な視点＝見えていたのに見えていなかったものをとらえる視点＝「意味生成」の行為の成り立ちをとらえる視点を示唆するのみならず、筆者自身の研究に照らしていえば、「造形遊び」、ひいては「子どもの造形的な活動の論理」への理解ないし議論の対象となることを促し、可能とするためのひとつの手がかりにもなり得るのではないかということなのである。

以上のことから本稿では、そうした図工キャラバンの試みを「子どもの造形的な活動の論理を保障するための教師の方法と態度」を得るための手がかり（『還元』を通じた『臨床的＝現象学的態度に基づく間主観的アプローチ』）を行うための視点）としてあらためてとらえ返し、その有用性について考察することとしたい。

それは換言すれば、子どもひとりひとりが展開する造形的な活動のその場その時のいちいちにおいて起きている事象について、それらを造形的な視点（「意味生成」の行為の成り立ちをとらえる視点）からアプローチし理解しようとする試みでもある。

2 図画工作授業キャラバンの試み

2-1 経緯

この図工キャラバンとは、図画工作における授業づくりや指導・評価に悩む地方公立小学校の教師、とくに学級担任に対して、東京都図画工作専科教員経験者の専門的な視点や考え等を取り入れることにより、それを手がかりとして図画工作の学びや評価につながる視点を学級担任が自ら見出すことの支援を主たる目的としてスタートしたもので、この名称は、まさにそれを「ある目的のために、隊を組んで

遠征したり各地を回ること。また、その集団²⁵」とされるキャラバンに準えてみたものである。

さてこの図工キャラバンは、その第1回目を2019年7月に実施し²⁶、同年9月にはこれを受けて学会でも発表²⁷して今後の継続を検討しようかというところ、翌年より周知の通りのCOVID-19いわゆる新型コロナウイルス感染症の拡大により、教育活動のみならずあらゆる社会活動が制限されることになり、それに伴い中断を余儀なくされ、以降数年間にわたって実施の検討すらできなかつたのだが、先の扱いが5類になるなどして社会活動もある程度従前の状態に戻るに従って2024年になってようやく再開の機会を得ることができたものである。

このうち本稿では第1回目の図工キャラバンについて取り上げ考察していくこととする。第2回目のキャラバン²⁸も基本的な考え方は第1回目のそれと同様であるが、まずは第1回の図工キャラバンの意味と意義をきちんとまとめて整理した上で、稿を改めて論じるのがよいと考えたためである。

2-2 第1回図画工作授業キャラバンについて

(1) 概要

この図工キャラバンは、先述のとおりその第1回目を2019（令和元）年7月8日に、愛媛県松山市立A小学校において、「造形遊び」の授業提案として実施した。それは、図工ではともすると作品だけで子どもの活動を見取ることができるかのように思われがちであるのに対し、「造形遊び」では必ずしも作品が残るとは限らないため、必然的にその活動のプロセスに着目することになり、具体的な子どもの姿を見取る手がかりを見出してもらうのに最も相応しいのではないかと考えたためであった。

授業は東京都図画工作専科教員経験者等の3名による提案と実践であり、授業補助として同1名が参加し、1年生を対象にして行われた。愛媛大学からは福井一真氏と筆者が参加し、筆者は同企画の連絡・調整を担当した。

授業の前には、上記の授業者より、教師の発問や進行についてではなく、子どもの姿を見るようお願いがあり、それぞれが「見取った子どもたちの姿」を付箋に記入してもらうこととした。授業後の協議

会において、記入された子どもたちの姿を、情動的なとらえだけでなく、造形的な視点からの姿、すなわち図画工作での学びへとつなげていけるような機会とするためである。さらに、「図画工作全般に関する悩みや疑問」を異なる色の付箋に書いてもらい、授業者らが専科教員としての経験的な見地から意見を述べたり、協議したりすることで、提案授業を糸口にして図工としての学びへとつなげられるようにした。また事後にアンケートをとり、参加した教員の感想や考えを確認してまとめ、今後の展開に係る参考となるようにした。なお提案した3つの授業の概要と主な活動の様子は以下の通りである。

(2) 授業の概要と実際²⁹⁾

a 授業提案 i³⁰⁾

①題材名：「せんろはつづくよ」

②目標：教室の床に細長い紙をビニールテープで貼って生まれた「せんろ」が教室いっぱい、さらに床や壁、廊下などに広がる活動を思い付き楽しい気持ちや感覚を生かしながら、楽しく活動する。

③概要：細長い切り落としの画用紙等を床に並べてビニールテープで留めて線路をつくり、教室内外に広げていく。

④実際の様子：細長い紙をテープで貼って線路をつくり、どこに行こうか、どこまで行けるかと提案した後、子どもたちは青色や赤色、黄色のビニールテープで思い思いに細長い紙を並べたりつないだりして貼り付けながら線路をつくり、どんどん伸ばしていく様子が見られた。途中で斜めに伸ばしたりや直角に曲がったり、友達の線路に合流したり、ベランダに出たり、壁を上っていったり、さらにはゲートやトンネルをつくったり、友達と協力してどんどんつなげていったりする様子も見られた。

b 授業提案 ii³¹⁾

①題材名：「いろみずいっぱい」

②目標：透明な容器の中に水を入れ、絵の具を混ぜて色水をつくることを楽しみ、好きな場所に置いたり並べたりして、友達と関わりながら思いついた活動をする。

③概要：透明な容器や袋の中に水を入れ、絵の具を混ぜて色水をつくる。好きな場所に置いたり並べたり

りする。

④実際の様子：導入では教師が色水をつくる様子を食い入るように見つめて早く活動したいという表情を見せていた。小さくて透明なプラスチックカップや長方形で深さのある透明な容器をはじめ、カサを入れる透明ビニール袋などに色水づくりをはじめ、できたものを地面上にならべたり、遊具に結んでぶら下げたりして、その感じを見たり触った感じを楽しんだりする様子が見られた。また透明の容器を重ねることによってできる色の層を発見し、その混ざり具合・重なり具合を楽しんでいる様子も見られた。

c 授業提案 iii³²⁾

①題材名：「わくわく トンネル」

②目標：大きなポリチューブの特徴を感じ、カラーペンで表したり、カラーセロハンなどの身近な材料をはったりして、体全体の感覚を働かせながら思い思いに楽しい活動をする。

③概要：大きなポリチューブに風を送り、カラーペンやカラーセロハンなどの身近な材料を使って思い思いに活動する。

④実際の様子：扇風機で空気を送ってトンネル状にした大きなポリチューブの中に、子どもたちが順番に入って端から端まで這うようにして通ってみたり、その内側を触ってみたりすることからはじまり、もっと楽しいトンネルにしようというような提案からカラーペンで絵を描いたり、カラーセロハンやテープ等で飾ったりする様子が見られた。ポリチューブの外側からだけでなく、内側からも見て思いついたことを描いたり、飾ったりしながら活動を展開するとともに鑑賞し合った。

d 協議会

①概要：授業提案をした専科教員が、各授業に参加した教師から付箋に記入してもらった「見取った子どもたちの姿」に対してコメントするなどして意見交換を行う。

②実際の様子：上記 a～c の授業ごとに「何を作るか分かったときの表情はとてもよい。」「先生に見せるともくもくしていた作業から目をはなして、目がキラキラしていた。」「…うれしそう」「…ずっと笑顔」などのコメントとともに、「ベランダのかべにぶつか

ったところで、せんろをくりりとまるめた子」「トレーにいろいろな色をつくって重ねることで上から見ても横からみてもおもしろい作品ができていた」「黄色に合う色のタフロープの色を選ぶ」などのコメントが同列に並んでいた。このため、これらを、前者が学級担任が得意とする心情的な見取りコメントであり、後者がいわゆる造形的な視点による見取りコメントであるとして分けてまとめ、前者のようなアプローチを大切にしつつも、後者のようなアプローチに自覚的になっていくことで、これまで心情的に見取っていた子どもたちの様子を造形的な視点においても見取ることができるようになり、そうしてこれまで見ていたのに見えていなかった子どもひとりひとりにおける図工の学びの姿を見取ることができるようになる旨について確認した。その他、「図画工作全般に関する悩みや疑問」として、主に声かけや評価に関するものが挙げられたが、このうちとくに評価については、上記の通り、まずは造形的な視点において子どもの姿を見取ることが肝要であり、換言すればそれは目標・評価規準がその視点になるわけなので、したがって目標・評価規準を具体的にするということは、何を見取のかということ具体的にすることでもあるため、実際に目標・評価規準を作成する際には、できる限り具体的な子どもの活動する姿を想定した上で取り組むことが重要である旨についても確認した。

e 事後アンケート

①概要：図工キャラバン実施後に、参加いただいた方にアンケートへの協力を依頼し9名から回答を得た。アンケートの依頼が後日になってしまったこと等により得られた回答は少数で、また設問への4件法による回答についても未回答なものがあったため、ここでは自由記述の回答をもとに分析・考察することとする。その際、回答があった中の5名分の自由記述の内容から引用したもの（一部略）を表3にまとめ、その対象とした³³。

②質問項目

アンケートの質問項目は表2のとおりである。

③主な回答

次項、表3にまとめた回答内容をもとに、本稿の

テーマに沿って主なものをみていくこととする。

i) 1「造形遊び」の指導法（準備や導入、声かけなども含む）について考えが変化し／深まった

「ねらいが明確であれば、簡単で身近な素材を使った造形遊びができるということを知った。十分な子どもたち主体の活動ができるよう、教師の心のゆとりも必要（子どものやってみたくにブレーキをかけない）」という回答から、素材の特性をふまえたねらいを設定すること、換言すれば簡単で身近なものであれその造形的な特徴をふまえた活動やねらいを設定することが、造形遊びの授業づくりにおいて重要であり、そのためにはかかわる教師の側の心のありようもまた重要であるという省察が読み取れる。

ii) 2「造形遊び」のみとり・評価（心情面／造形的な工夫の視点、評価と指導の関係、評価規準等も含む）について考えが変化し／深まった

「（心情面に関する）評価の基準が難しい。その子のもつ感性で評価してしまうかも。」という回答にもあるように、依然として、いわゆる「情緒面・心情面から評価してしまうかもしれない」旨の不安も読み取れるが、同教師はその後に続けて「造形的な工夫の視点からだ、形や行動から見とれると思う。」とも回答しており、図工の学びに係る見取りについてその手がかりを得たものとも読み取れる。

他の回答をみると「子ども全員を見取るのは、やはり大変であると感じた。活動中の声掛けや関わりはもちろんだが、多くの目やICTの活用など、子どもの活動の過程を見取る工夫が必要である。」とあり、子どもひとりひとりの活動するその時々の様子を見とれることは大変であるが、そのための方策をイメージしていることから、子どもひとりひとりの様子を見とること自体は重要であるととらえており、続けて「評価規準については、教師が活動のイメージをもち、普段の子どもの姿をしっかりと把握して設定することが大事である。」との回答されていることから、子どもの姿を見とる際に、評価規準すなわち図工の学びとしての造形的な視点とその根拠になる旨についてあらためて確認されたと読み取ることができよう。

iii) 4子どもたちの姿について（子ども理解として

表2 「造形遊び」授業・協議会に関するアンケート：質問項目

1 「造形遊び」の指導法（準備や導入、声かけなども含む）について考えが変化し（深まった）。（4件法、自由記述）
2 「造形遊び」のみとり・評価（心情面／造形的な工夫の視点、評価と指導の関係、評価規準等も含む）について考えが変化し（深まった）。（4件法、回答の内容や理由について自由記述）
3 「造形遊び」で大切にしたいこと（心情面／造形的な工夫の視点）について考えが変化し（深まった）。（4件法、回答の内容や理由について自由記述）
4 子どもたちの姿について（子ども理解としても）、何か新しい発見があった（心情面／造形的な工夫の視点）。（4件法、回答の内容や理由について自由記述）
5 今後、子どもたちへの声かけやかかわりに何か変化がありそうか（心情面／造形的な工夫の視点）。（4件法、回答の内容や理由について自由記述）
6 今回の授業提案・協議会等を通して、何かご自身に変化があった。（4件法、回答の内容や理由について自由記述）
7 「造形遊び」に関わってご意見・ご感想等ございましたら教えてください。（自由記述）

表3 「造形遊び」授業・協議会に関するアンケート：自由記述のまとめ（引用（一部略）、複数回答あり）

<p>1 「造形遊び」の指導法（準備や導入、声かけなども含む）について考えが変化し／深まった。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ねらいをもって準備を行うことの大切さを改めて感じました。（同様の意見が他1件） ・題材（材料）や場所の工夫一つで、楽しさや面白さ、広がりやつながりが見られる活動になることに改めて気付かされた。また、特別な材料でなく、身近な物だからこそ、子どもたちの新たな気付きや独自の発想が生まれるのだと感じた。（同様の意見が他2件） ・導入・中間・終末に、全体で共通理解や互いのよさを認める場を設定することで、子ども一人一人が自分なりの思いや目当てをもって活動できる。また、教師もねらいがぶれることなく、共に活動を楽しむことができる。（同様の意見が他3件）しかし、1単元時間（45分）の授業では難しく、やはり造形遊びに限らず「図画工作科」では、90分で行うのが十分な活動時間（実際に体を動かす時間と少し手を止めて関わり合う時間）を確保するために理想的ではないかと考える。 ・ねらいが明確であれば簡単に身近な素材を使った造形遊びができるということを知った。十分な子どもたち主体の活動ができるよう、教師の心のゆとりも必要（子どものやってみたくらいにプレキをかけない） <p>2 「造形遊び」のみとり・評価（心情面／造形的な工夫の視点、評価と指導の関係、評価規準等も含む）について考えが変化し／深まった。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちの活動をデジタルで記録する方法を今回初めて試したが、みとりに役立つ。 ・協議で、子どもの具体的な姿をイメージすることとCの子への支援を考えておくことが大事だと分かった。 ・（心情面に関する）評価の基準が難しい。その子のもつ感性で評価してしまうかも（同様の意見が他1件）。造形的な工夫の視点からだと、形や行動から見とれると思う。教師の押しつけにならない指導の工夫は必要（同様の意見が他2件）（未経験のものに対する指導から発想へ） ・子ども全員を見取るのは、やはり大変であると感じた。活動中の声掛けや関わりはもちろんだが、多くの目やICTの活用など、子どもの活動の過程を見取る工夫が必要である。 ・評価規準については、教師が活動のイメージをもち、普段の子どもたちの姿をしっかりと把握して設定することが大事である。（同様の意見が他1件） ・先生と一緒に指導させていただいたので、先生のお姿から学ぶことができました。 <p>3 「造形遊び」で大切にしたいこと（心情面／造形的な工夫の視点）について考えが変化し／深まった。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちを信じて一緒につづいていくこと。困った時も教えないで、子どもが見付けるまで待つ姿勢や支援（振り返らせてあげる＝話しているうちに自分から気付く）が自分には足りなかったと思った。（同様の意見が他2件） ・低学年のねらいをもって行いたいと思っています。 ・楽しいだけでなく、豊かな発想、豊かな表現活動で得たものを他の活動に生かすことが大事（→どんな活動に繋がるのか計画性、発想的）（同様の意見が他1件） ・子どもの発想を広げ、深める工夫 → 場の設定、言葉かけ、教材（量的なもの）との出会わせ方（同様の意見が他1件） <p>4 子どもたちの姿について（子ども理解としても）、何か新しい発見があった（心情面／造形的な工夫の視点）。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教師が予想していなかった活動を思いつく子がいて驚いた。（同じ型のトレーにいろいろな色を作り、重ねて5・6層の色の帯を作った子） ・友だちの作品から見て学んで、どんどん活動が広がっていくことを知りました。 ・子どもたちの関わり合いが広がったり深まったりしている。（同様の意見が他3件） ・とにかく楽しそうだった。黙々と自分の世界に入っている子、とにかく関わっている子、また、他教科の授業では見せない姿があったように感じる。（同様の意見が他1件） ・自分の作品に対して自信をもっていた。自分だけの「とっておき」をつくりだした喜びを一人一人が感じていたと思う。 <p>5 今後、子どもたちへの声かけやかかわりに何か変化がありそうか（心情面／造形的な工夫の視点）。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・こちらから色々提案してもよいことを感じました。子どもから出た意見だけをひらいて展開しなくてもよいことを感じました。 ・教師が図工のねらい（色や形など）をもち、子どもの思いを大切にしながら声かけができそう。 ・子どもの思いに目を向け、耳を傾け、共感しながら教師も一緒に活動を楽しむことが大切である。また、活動内容やねらいがぶれないように、活動前の全体指導や活動途上の声掛けも必要である。（同様の意見が他3件） <p>6 今回の授業提案・協議会等を通して、何かご自身に変化があった。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・同じ題材でも、学年によって活動がかわってくるから、一度体験した造形遊びをまた行ってもよいということが分かって、興味もった。 ・造形遊びのよさ→何より子どもが体いっぱい楽しいと思える活動、想定外を楽しめる心のゆとり、子どもの発想を認める ・図工の授業、造形遊びの授業自体、今まで見る機会がなかった。子どもの思いや自由な発想を広げ養っていくためには、遊びが大切であることが分かった。何が正解で、何をどこまですればよいのかは正直つかめていないところもあるが、それが「図工」という学習であるのだと改めて感じた。自分自身造形遊びをした経験がほとんどないので、今後の授業づくりの参考にしていきたい。（同様の意見が他2件） ・あらためて授業のめあてと振り返りが大切だと感じた。振り返りをする時間を十分に確保したい。 <p>7 「造形遊び」に関わってご意見・ご感想等ございましたら教えてください。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・準備が大変な分、子どもたちはとても楽しそうに活動していましたので、ぜひ学校の授業に合った活動をしてみたいと思いました。（同様の意見が他4件） ・自分でも今回の授業を参考に行ってみたい。考え方は他教科にも生かせそう。（同様の意見が他1件） ・○○や△（略）、各教員のよさに改めて気付いた。 ・まだまだ実践不足なので、いろいろな活動で自分自身も造形の楽しさを味わってきたい。 ・このような貴重な研修（都道府県をこえて経験豊富な先生方に指導をしていただける）の機会をもてたことに感謝いたします。ふだん、ゆとりがなく出張等あまりできないので、また、来ていただけるとうれしいです。 ・造形遊びを子どもたちと楽しみながら学ぶことができました。ありがとうございました。
---	---

も、何か新しい発見があった（心情面／造形的な工夫の視点）

「教師が予想していなかった活動を思いつく子がいて驚いた。（同じ型のトレーにいろいろな色を作り、重ねて5・6層の色の帯を作った子）」という回答をみると、とくにカッコ内の記述には造形的な工夫の視点について具体的に記されており、質問項目にそうあるとはいえ（新しい発見、造形的な工夫の視点）、むしろ逆にそれが通路となって図工の学びとしてのとらえにつながっているともいえよう。

iv) 5 今後、子どもたちへの声かけやかかわりに何か変化がありそうか（心情面／造形的な工夫の視点）

「教師が図工のねらい（色や形など）をもち、子どもの思いを大切にしながら声かけをすることができそう。」という回答から、図工でその育成を目指す色と形に係る資質・能力をふまえた目標そして評価規準を意識した声かけ等を含む子どもとのかかわり合いを大切にしたい授業づくりを目指すという意思を読み取ることができる。

v) 6 今回の授業提案・協議会等を通して、何かご自身に変化があった

「図工の授業、造形遊びの授業自体、今まで見る機会がなかった。子どもの思いや自由な発想を広げ養っていくためには、遊びが大切であることが分かった。何が正解で、何をどこまですればよいのかは

正直つかめていないところもあるが、それが『図工』という学習であるのだと改めて感じた。自分自身造形遊びをした経験がほとんどないので、今後の授業づくりの参考にしていきたい。」という回答をみると、今回の授業提案+協議会のような図工キャラバンの提案は、他の図工の授業を見る機会の少ない教師にとっては大変有意であったものといえよう。このことにより、自身の実践を振り返るとともに、今後につながる何らかの手がかりを得ることができたのではないかと考えられるためである。この回答にもあるように、確かに、図工における子どもの活動にはいわゆる正解というものがないため、教師としては「何を」「どの程度」指導すればよいのか不安になることもあるように思われるが、まずはそうした大人の側の都合をいったん脇に置いておき、目の前で展開されている子どもの姿をみることからはじめるという図工キャラバンの趣旨が反映されたコメントととらえることもできるだろう。

2-3 第1回図画工作授業キャラバンの成果と課題

コメントや回答の一部を取り上げただけではあるが、2-2(2)d 協議会や同 e 事後アンケートの結果分析・考察にもみられたように、学級担任等を中心に心情的な見取りには長けているものの、図工の学びの視点(造形的な視点)から子どもの活動を見ていくことにはまだ課題があるという現状が明らかになった。とはいえ他方、図工における子どもの学びの姿を見取るためには、造形的な視点を以て臨むことが不可欠である旨について理解を促すことはできたのではないと思われる。実際、「ベランダのかべにぶつかったところで、せんろをくるりとまるめた子」や「トレイにいろいろな色をつくって重ねることで上から見ても横からみてもおもしろい作品ができていた」など、付箋等にもすでにコメントされていたわけなので、それをいわゆる造形的な視点として図工における子どもの学びの姿を見取るために欠かせないもの、すなわちこれまで見ていたのに見えていなかった目の前の子どもたちの姿を見取るための新たな視点を見出す手がかりとして提案することではなかったのではないと思われるのである。まずはここに、第1回目の図工キャラバンの意味と意義を見出

すことができたといえるだろう。

今回取りあげた「造形遊び」に関して、その題材に係る素材や環境、ねらいについては教師により設定・提案されるものの、そこから具体的に「何を」「どのように」づくりだし、そしてつくりかえていくかはすべて子どもひとりひとりに委ねられている。そうしたいいわゆる「意味生成」の現場に立ち会う教師がすべきことは、心情面はもちろんのこと、そこに加えて「意味生成」の内実を見取るための造形的な視点を以てかかわることに他ならない。換言すればそれは、題材の目標および評価規準等に照らした図工の学びの視点ともいえ、その視点があればこそ、それまで見ていたのに見えていなかった図工の学びを可視化できるようになっていくことが期待されるのであり、今後は、今回そうしていくらかでも得られたと思われる造形的な視点で子どもの学びの姿を見取るということを自覚し、持続させていくことが肝要であり、そのためには「教師の心のゆとり」がもてるような環境づくりはもちろんのこと、今回の図工キャラバンのような取り組みを継続して実施していくことが必要であるといえる。

3 「子どもの造形的な活動の論理」への通路として

3-1 「子どもの造形的な活動の論理」の具体的な現れの見取りとしてのコメント

以上にみてきたように、図工キャラバンの試みは、子どもひとりひとりが展開する造形的な活動のいちいちにおいて起きている事象について、いわば心情的なものに相関しているともいえる造形的な視点、つまり子どもひとりひとりが展開する造形的な活動の「何を」「どのように」見取るのかという手がかりをもとにアプローチし理解していこうとするものであり、標記の自身の研究に準えて言えば、まさにそのことによって、そこにこれまで見ていたのに見えていなかったもの、すなわち具体的な「意味生成」の現場(子どもの造形的な活動の論理の発現する場)をとらえる手がかりを得ることを目指すものでもあった。このことについて、以下では、先の協議の際にふれた付箋に記された教師のコメントをもとに考察してみることにする。

(1) 「せんろはつづくよ」のケース

「せんろはつづくよ」のケースにおいて、例えば「ベランダのかべにぶつかったところで、せんろをくるとまるめた子」というコメントを手がかりにすると、それは、見取った子どもが「ベランダのかべ」とのかかわり合いを通して「せんろ」をどのようにするか、つまり、つないで引いてきた「せんろ」が「かべ」とぶつかったところにその子自身の感じや思いなどもかかわり合うことによって、そこに「せんろをくるとまるめる」という行為が作りだされたところをとらえたものといえる。

このことをもう少し詳しくみてみると、見取った子どもは、はじめからそこで「くるとまるめ」ようとしていたというよりも、たまたまそこまで引いてきた「せんろ」が「かべ」にぶつかるという事態を以て（その場その時の状況に応じて）はじめてそこで感じ考え思いついたこととして作りだされた行為といえ、まさにそのことにおいて、そこまで引いてきた「せんろ」の意味も、それを支える「かべ」の意味も、さらにはそれらを取り巻く周囲（環境）の意味もすべて「くるとまるめる」ことにおいて新たな「かたち - 意味」としてつくり、つくりかえられているとともに、そこに相即する子ども自身の「私」のありよう（それらをそれまでとは違う新しい「かたち - 意味」としてとらえるその子の新しい「私」のありよう、以下同じ）もまた同時につくり、つくりかえられている、という「意味生成」の現場をとらえたコメントであるということができらるであろう。

(2) 「いろみずいっぱい」のケース

次に「いろみずいっぱい」のケースにおいて、「色水の色を重ねようと、同じ容器の色水を何重にも重ねてレインボーをつくっている子」というコメントを手がかりにすると、それは、見取った子どもが色水同士を混ぜるのではなく、色水をつくっている同じ型の容器同士を容器ごと重ね、その重なり具合を横から見ることによって、それぞれもとの色はそのままに新しい組み合わせの色ができあがること、さらにそれらは組み合わせを自由に変更できるということ等への気づきをもとに、それらを重ねてレイン

ボーをつくるという行為が作りだされたところをとらえたものといえる。

このことをもう少し詳しくみてみると、この色水を容器ごと重ねるといふ行為は、いくつかの色水をつくり、それらを実際に混ぜ合わせなくても容器を重ねることで色水の色見え方に変化が生じることへの気づきを以て（その場その時の状況に応じて）はじめてそこで感じ考え思いついたこととして作りだされた行為といえ、まさにそのことにおいて、そこまでつくってきたそれぞれの色水の意味が、それが置かれた周囲（環境）の意味も含め新たな「かたち - 意味」（この場合、とくに「かたち - いろ - 意味」ともいえようか）としてつくり、つくりかえられているとともに、そこに相即する子ども自身の「私」のありようもまた同時につくり、つくりかえられている、という「意味生成」の現場をとらえたコメントであるということができらるであろう。

(3) 「わくわく トンネル」のケース

「わくわく トンネル」において、「いいこと思いついた。入り口にタフロープ」「黄色（フラフープ）に合う色にタフロープの色を選ぶ」「入り口のタフロープをさいて風がふくと内側にひらひらとなるように」「トンネルの途中にもタフロープのひらひらをつける」等のコメントを手がかりにすると、それは、見取った子どもが、風を送られることによって口を開けたポリチューブの入り口や途中の内側にタフロープを付けることで、送り続けられている風にひらひらとなびくのではないかとイメージし、合わせて設置されていたフラフープに合うのはどんな色かを想像して、実際につくろうとする行為が作りだされたところをとらえたものといえる。

このことをもう少し詳しくみてみると、見取った子どもが扇風機からずっと風が送り続けられることで空洞になっているポリチューブの入り口に居ることで、おそらく送り続けられる風を感じながら、そこにタフロープを裂いて付けたら内側にひらひらしておもしろいのではないかと、入り口だけでなくトンネルの途中にも付けたらさらにおもしろいのではないかと等といった気づきを以てはじめてそこで感じ考え思いついたことをもとにつくりだした行為といえ、

それが実現されることで、風はタフロープのひらひらによって可視化されると同時に、トンネルはそうしたひらひらがある空洞へとつくりかえられ、かつ、フラフープの黄色に合う色のタフロープがひらひらする空間へと、それらはそれぞれの相互関係を以て新しい「かたち - 意味」としてつくり、つくりかえられているとともに、そこに相即する子ども自身の「私」のありようもまた同時につくり、つくりかえられているという「意味生成」の現場をとらえたコメントであるということができるとであろう。

3-2 まとめ

以上にみてきたように、少なくともここで取りあげた教師のコメントについて、子どもたちが展開する造形的な活動の「何を」「どのようにして（どのような視点をもって）」見取ればよいのかということへの理解＝見取るための視点を指標するものであったということできるのではないと思われる。換言すれば、それらは子どもひとりひとりが展開する「意味生成」の現場をとらえたコメントであったということできるのではないかということでもある。

例えば「せんろはつづくよ」では「せんろが、どこで、どのようにして、どんなふうにつくり、つくりかえられていったのか」、「いろみずいっぱい」では「何色の色水を、どのようにつくり（混ぜて・重ねて）、どんな色を新たにつくり、つくりかえていったのか」、「わくわく トンネル」では「風によってタフロープをどこに、どれぐらい、どんなふうにかけて、どんなふうひらひらさせるようにつくり、つくりかえていったのか」などといったことをその実質とする（と解釈できる）ようなコメントがあったが、そのそれぞれのどれもが、子どもひとりひとりにおいて、かかわり合う対象となるものの形や色のとらえや工夫の様子のみならず、まさにそれら形や色を介した様々な他者や環境との関係性のつくり、つくりかえといった、図工の学びとしての造形的な視点を示しているといえるものであり、とりもなおさずそれは、それまで見ていたのに見えていなかったもの、いわば具体的な「意味生成」の現場＝「子どもの造形的な活動の論理」の発現する場をとらえる手が見出したということを示すもので

もあると考えられるからである。

4 結

本稿は、図工キャラバンの試みを「子どもの造形的な活動の論理を保障するための教師の方法と態度」を得るための手がかり（『還元』を通じた『臨床的＝現象学的態度に基づく間主観的アプローチ』を行うための視点）を示してくれるものとしてあらためてとらえ返し、その有用性について考察しようとするものであった。

まず図工キャラバンの試みの意義として、子どもひとりひとりが展開する造形的な活動のその場その時のいちいちにおいて起きている事象について、心情的なものに相関しているともいえる造形的な視点（意味生成の行為の成り立ちをとらえる視点）からアプローチし理解していくための手がかりを教師自ら見出すことができたのではないかと考えられる点にあったといえる。

それは例えば、「せんろ…」 「いろみず…」 「わくわく…」 のいずれについても、「…うれしそう」 「…ずっと笑顔」といった心情的なものに係るコメントに加え、その都度ごとにつくり、つくりかえられていく、それまでにはなかった新しい意味と価値をもつ新しい「かたち - 意味」と、それを新しい「かたち - 意味」として感じる新しい「私」とをともにつくりだし、かつ柔軟につくり、つくりかえていく造形的な行為＝「意味生成」の行為をとらえたもの、すなわち子どもの造形的な活動の論理の具体的な現れをとらえたものとして解釈することができるコメントが多数あったことがあげられる。

ところで、本稿の序において、「子どもの造形的な活動の論理」を保障するには、『還元』を通じた『臨床的＝現象学的態度に基づく間主観的アプローチ』により、教師自身の思い込みをできる限り排し、子どもひとりひとりの思いのそれぞれを我が思いにおいて感じ取るようなかかわり合いにもとづく支援が不可欠であると述べたが、そうしたアプローチを起すためには、ひとつには「意味生成」の現場をとらえ、そこで何が起こっているのかを造形的なコメントにおいて見取ることが必要となると考える。

本稿でみてきた図工キャラバンの試みに即して
 いえば、協議会ははじめ本稿において取りあげた造形的な視点に係る教師のコメントの各種こそが、そのよい例であり、つまり、見取っている子どもの「私」にとっての世界の「意味」について思いを巡らせてみることに、想像して試みるのがその第一歩なのである。そうして、子どもにとっての「意味」の意味を推し量ることは、いわば教師自身の都合（「大人の論理」）をいったん脇に置いてみることに他ならない。それができれば、子どもの「私」が生きる世界への共感と理解は一気にひろがりをみせることになるものと思われるのである。まだ十分に自覚的と言うには難しい面もあるかもしれないが、そうして「意味生成」の内実をとらえる、いわば造形的な視点を見出すことができたということは、翻って「造形遊び」への理解を促し、ひいては「子どもの造形的な活動の論理」を保障しようとする態度につながる道筋を見出すことが期待されるのではないかとということでもある。

その上で今後の課題としては、上記についてこれをより深化させるとともに、どのようにして継続的に自覚化していくか、ということではないかと思われる。今回、各自が見出した造形的な視点を以て図工の学びをとらえていくこと、換言すれば、「意味生成」の現場をとらえていくこと、さらにいえば、そこでつくり、つくりかえられる新しい「意味」の欠くべからざる主体である、子どもひとりひとりの「私」の生きる世界をとらえ、ともにしていくこと、すなわちこれらを継続的に自覚化していくことが、自身の身体を硬化せず間主観的なアプローチを実践していくためのよすがとなると考えられるためである。

もともとこのとき、それぞれの教師が単独で取り組むだけでなく、チーム的な取り組みもまた必要となるのではないと思われる。できる限り自分の思い込みを排し、可能な限り子どもひとりひとりの思いのそれぞれを我が思いにおいて感じ取るようなかわり合いにもとづく支援をするためには、一人のひとつの視点ではなく、複数の異なる視点が交差する場に身を置き、ときに他と立場を入れ替えるなどしながら多様なひろがりを実践することが必要だと

思われるからである³⁴。

本稿でみてきた図工キャラバンの試みは、そうした可能性をも射程に入れたものとして、そこに自研究においても十分な有用性を見出すことができたといえよう。

註及び引用文献

- 1 拙稿, 2015, 「子どもの造形的な活動の相互行為分析による臨床的研究のための基礎的考察～小・中学校と大学研究チームの相互連携プログラムの構想のために～」, 『美術教育学研究 47 号』, 大学美術教育学会, pp. 7-14
- 2 拙稿, 2016, 「子どもの造形的な活動の相互行為分析による臨床的研究のための基礎的考察Ⅱ～愛媛県松山市の小学校における〈造形遊び〉の授業提案, および市内の小学校を対象とした〈造形遊び〉に関するアンケートの分析をもとに～」, 『美術教育学研究 48 号』, 大学美術教育学会, pp. 9-16
- 3 拙稿, 2017, 「子どもの造形的な活動の相互行為分析による臨床的研究のための基礎的考察Ⅲ～「造形遊び」の授業研究等を通じた「還元」に係るプロセスモデルの構築とその可能性について～」, 『美術教育学研究 49 号』, 大学美術教育学会, pp. 1-8
- 4 拙稿, 2018, 「子どもの造形的な活動の論理を保障するための教師のありように関する研究～意味生成に係る四元モデルによる「可能性」の実現に係る「読み」の実践を通して～」, 『美術教育学研究 50 号』, 大学美術教育学会, pp. 9-16
- 5 前註 3 など参照。
- 6 前註 1 など参照。
- 7 文部科学省, 平成 29 年, 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 図画工作編』, p. 11
- 8 同上, p. 27
- 9 同上, p. 26
- 10 ここでいう「大人の論理」とは、西野範夫が本来同根のものとして指摘した「指導内容の過多」「指導過多と結果主義 (作品主義)」「子どもの立場の無視」に象徴される、少なくとも「造形遊び」が提案された昭和 52 年当時の造形美術教育閉塞的な状況において、本来、子どもひとりひとりで異なる「私」が生きる現在を、「子どもたちとの通路のないもの」である「大人の窮屈としかいいようのない造形美術の枠組み」や「窮屈な大人の概念」、「大人の窮屈な再現＝表象の造形表現」といった規範化された固定的な価値規準を押し付けることによって理解・判断することを意味している。主に西野範夫「子どもたちがつくる学校と教育 第11回 造形遊びの再定義 [1] 造形遊びの位置づけの背景と経緯にみる意味」, 『美育文化』VOL. 47NO. 4, pp. 52-59 による。
- 11 前註 3 など参照。なお、ここでいう「還元」や「臨床的＝現象学的態度に基づく間主観的アプローチ」等の概念は、鯨岡峻 (1999, 「われわれの二つの方法的態度と間主観的アプローチ」, 『関係発達論の構築』, ミネルヴァ書房) による。
- 12 1935 年生まれ。元文部省教科調査官及び視学官。平成元年の学習指導要領改訂に関わる。西野範夫, 2018, 『子どもたちの世界の学び』, 滋賀大学教育学部 新関伸也

- 研究室より
- 13 「造形遊び」導入当時の状況について西野は次のように述べている。西野, 同上, p. 13 より
「昭和五二年度の改定時の社会状況は、戦後の復興、近代化、科学振興の渦中であって、それにかかわるより多くの知識・技能を学ぶことが教育に求められ、内容が過剰になっていたのである。したがって、子どもたちは、常に受け身に立たされることになっていたのである。そして、当時の若者の自ら考えたり、判断したりして、学び、生きるという主体性が育っていないという指摘などがあった。当時の教育状況を象徴する文言として、「落ちこぼれ」があった。
教育課程審議会の審査の過程でも、そのことが取りあげられ、教える内容が多くて、子どもたちが、本来、内に秘めている、進んで生きられている世界にかかわり、「自ら考え、試み、判断して、学ぶことができる可能性を内に秘めている有能な存在である」という、その有能さが生かされていない。したがって、若者たちが自分の考えをもてなくなっているなどの指摘もなされた。何よりも、子どもたち本来の生き生きした姿が見られなくなっているとの指摘もなされたのである。」
- 14 図画工作科の内容は「A 表現」「B 鑑賞」及び「共通事項」によって構成されている。周知の通り、現行の学習指導要領は育成を目指す資質・能力を「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう人間性等」の三つの柱で整理されているため、「A 表現」に設けられている項目もコンテンツベースではなくいわゆるコンピテンシーベースとして整理されている。一つ目は「A 表現」を通して育成する「思考力、判断力、表現力等」として発想や構想に関する項目、二つ目は「A 表現」を通して育成する「技能」に関する項目で、それぞれについて「造形遊びをする活動」に関する事項と「絵や立体、工作に表す活動」に関する事項が示されている。このうち「造形遊び」が示す側面は「材料やその形や色などに働きかけることから始まる側面」、「絵や立体、工作に表す活動」が示す側面は「自分の表したいことを基に、これを実現していこうとする側面」とされている。文部科学省、平成 29 年、『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 図画工作編』, p. 20-21 など参照。
- 15 同上, p. 26
16 同上, pp. 26-27
17 西野, 前掲 12, p. 33
18 同上, p. 33
19 同上, p. 13
20 同上, p. 13-14
21 同上, p. 15
22 松山市教育委員会および松山市図画工作科主任会顧問校長の了承のもと、第 1 回同主任会において上記アンケートの趣旨を説明して用紙を配布し、後日、各学校で取りまとめた後、レターパックにて郵送により回収した。対象は松山市内の全小学校（55 校）において図画工作科を受け持っている（受け持ったことのある）教師で、うち 809 名より回答を得た（学校回収率は 94.5%）。「造形遊び」の実施状況やその教育的意義に関するところ、実施上の問題点や支援の必要性等について、選択および自由記述を含めた全 10 項目による。なお本アンケートは愛媛大学教育学部美術科教育担当の福井一真氏と共同で実施したもので、福井氏は工作に表す活動に関するアンケートを実施している。本稿では秋山担当分の「造形遊び」に関する内容を扱う。アンケート結果の詳細については、前註 2 の拙稿を参照。
- 23 この表 1 は、前註 2 の拙稿内 p. 15 に掲載されている
- 「表 3 愛媛県松山市内の小学校全 55 校を対象とした〈造形遊び〉に関するアンケート：集計結果一覧（一部略）」をもとに一部抜粋して再構成したものである。
- 24 もちろんこうした問題性について検討するためには教師の置かれた状況をより構造的に省みる必要があるが、それは別途検討することにした。
- 25 松村明・三省堂編修所 編『大辞林 第三版』三省堂、2006、p. 631
- 26 この取組は福井一真氏（愛媛大学）による科学研究費助成金（「図画工作科における『道具マスター育成プロジェクト』の基礎的研究（課題番号 18K02536）」の一環として実施したものである。
- 27 井ノ口和子（共栄大学）・福井一真（愛媛大学）両氏とともに「図画工作授業キャラバンの試み～愛媛県松山市内公立小学校の場合～」と題して「第 58 回大学美術教育学会岐阜大会（2019 年、於・岐阜大学）」にて共同発表した。
- 28 この取組は井ノ口和子氏（共栄大学）による科学研究費助成金（「図画工作科における『子どもの〈見る〉』を深めるための教育プログラム開発」課題番号 20K13981）の一環として実施したものである。
- 29 以下に記載した題材名や目標は、授業当時にそれぞれの提案および実践者であった東京都図画工作専科教員経験者等の 3 名によって作成された学習指導案をもとに、筆者が引用および一部文言修正等にてまとめたものである。またこの実践は、A 小学校の全教諭が、可能な時間帯に、できるだけ多くの授業を参観できるようにするために、3 つの授業をそれぞれ 1・2 時間目、2・3 時間目、3・4 時間目に実施した。
- 30 1・2 時間目に多目的室で実施した。
- 31 2・3 時間目に屋外で実施した。
- 32 3・4 時間目に多目的室で実施した。
- 33 この図工キャラバンは 1 年生 3 学級を対象にして実施したものであり、当日、勤務している全職員が参加したわけではない。ただし、前註 29 のとおり、できるだけ全教諭（他に数名の他校教諭および大学生も含む）が参加できるようにするために 1・2 時間目、2・3 時間目、3・4 時間目というように時間をずらして授業を設定し、かつ参観については常時出入りを可としていた。しかしこのため、実際の参加者数を把握することが困難となってしまった（1 時間目だけの参加者や途中の入退室者を含む）。またアンケートについては、後日、当該校の教諭に急ぎの印刷と配布をお願いしたため、こちらも正確な対象者数を把握することが困難となってしまった。概数としては、いずれも当時のおよその職員数として 20 名～25 名程度と推定される。
- 34 このことについては前註 3 の拙稿にて提案したプロセスモデルの精緻化に繋がることにもなるが、詳細については別途論述することにした。（要件としては、ここでいう「還元」は一人では難しいのでビデオ記録等を介したインタビュー等のやりとりも含め、研究者（筆者）とともに「還元」に向けてその取組を進めてみるのが肝要ではないか旨など）