

* 第 73 回全国造形教育研究大会北海道大会

* 第 70 回全道造形教育研究大会札幌大会 研究主題説明

1. はじめに

グローバル化や情報化、AI やロボット等の技術革新が急速に展開される今日では、時代の変化を予測することが困難だといわれる。特に、SDGs（持続可能な開発目標）への対応や少子高齢化に伴う GDP の減少予測、相対的貧困など、これからの時代に向けて解決を目指すべき問題が散見される。2016 年閣議決定された「Society 5.0」¹の社会の実現に向けた、人材育成や学校・学び方の変革が、まさに時代や社会の要請といえる。

このような時代にあって、学校教育（幼稚園を含む）では、多様な人と関わりながら学び、その中で自己の資質・能力を発揮するだけではなく、他者との協働的な課題解決や、様々な情報の再構成、新たな価値創造、目的の再構築などが求められている。また、2020 年からの新型コロナウイルス感染症の出現に伴うオンライン学習の推進や GIGA スクール構想により、これまで当たり前に行ってきた教育活動への ICT 機器の有効活用などについて、急速な対応が求められる状況となっている。

今、目の前にいる子供たちが活躍する近未来の社会を予測することは困難ではあるものの、よりよい社会を創るために子供たちに必要な学びに焦点を当て、次代を生きる子供たちを豊かに育む造形活動とはどのようなものであるかを考え、日々の実践を紡いでいくことこそが、我々の使命であると考えられるものである。

以下は、小学校図画工作科のある授業での一コマである。

児童 A：先生、黒い折り紙ちょうだい。

教師：どうして？

児童 A：春夏秋冬をつくりたいから、黒が欲しいの。

教師：どの季節に使う？

児童 A：夏に使うの。だってね、夏は影がすごく黒く見えるから。

Aさんにとって「黒色」は、日常の生活の中にたくさんある色のひとつであると思われるが、この場合、黒ければよいのではない。Aさんが「表そうとしたこと」は黒色ではなく、夏の強い日差しで生じる影の「黒さ」なのである。まさに、その子の生活経験における色彩のイメージの豊かさの表れであり、その光景が映像として浮かんできたAさんにとっては他の色の折紙では表せなかったのだろう。

子供には、一人一人の“この子”なりの世界の見方・感じ方があり、それらは大人の想像が及ばない程の豊かさに溢れている。それと同時に、子供が身の回りの形や色に自ら働きかけたり表そうとしたりする行為、すなわち「自ら働きかける（自律的）な造形活動」は、発想と創造的な工夫との往還を生むと同時に、それらの経験によって造形的な見方や感じ方をより一層豊かなものとするキーワードとなり得るのではないかと考える。

このような「自ら働きかける（自律的）な造形活動」を教育活動の場で保障しながら社会や未来に向かって紡いでいくことは、子供の感性をより豊かにし、形や色との関わりを通して自分自身がよりよく生きようとする、つまり次代を生きる子供たちを豊かに育むことにつながると考える。

2. 研究の経緯

札幌市造形教育連盟（以下、当連盟）では、子供にとっての「よりよい造形活動」を目指し、保育・授業（以下、授業）の実践を基にした研究理論の構築を図るとともに、造形活動の啓発を行ってきた。

平成 23 年開催の「全国図画工作・美術教育研究大会 in 北海道」では、「私を創る・自立と共生の造形活動を目指して」を大会テーマ、『『あったかい！』をつなげ合う造形活動』を授業実践テーマに据え、「心の発動」と「感動の共有」の二つの視点から授業づくりを行った。

「心の発動」では、題材と出合った際に子供が「やってみたい！」「すごいな！」と自ら心を動かし、意欲を高めつつ主題を追求する姿を大切に考えた。具体的には、教材化に焦点化し、教材がもつ子供の学びを成立させる価値や学習目標を具現化するための妥当性、題材構成における学習課題の設定等について検証することができた。また、「感動の共有」では、造形活動を通して感じ取ったよさや美しさなどの感動を他者と共有する姿を大切に考え、授業場面に位置付けた。造形活動をとおして美的な価値を求め、心通わせ、共に学び合う体験がより豊かな学びとなり、共生の学習風土が「あったかい！」という心情を生み、つなげ合う造形活動となることが検証できた。

その一方、課題としては、心の発動、感動の共有の二つの視点において指導の側面での手立ての検証は一定程度できたものの、意欲の持続や高まり等といった子供の心の変容についての評価の難しさを残すこととなった。学習目標に準拠した実現状況を資質や能力で見取る学習評価においては、学習目標から導かれる具体的な評価規準をもって子供の学習活動を見つめることとなる。この点において、心の発動や感動の状況については、情的な理解や判断が強くなり、客観的かつ分析的な検証に課題を残した。

また、平成 28 年開催の「第 66 回全道造形教育研究大会札幌大会」では、「“すき”が輝く造形活動」を主題とし、一人一人が感じる造形的なよさや美しさなどを自分なりに追求する姿を目指した。その中で、「シコウ（思考・試行・志向・嗜好）が生

まれる題材の工夫」「響き合いが生まれる場所・場面の工夫」の二つの視点と、さらにこれらの視点がより機能的に働くために「場や空間、物や人、身の回りに起こる事象、時間などを関連付けて、子どもが具体的な資質や能力を発揮するために必要な経験を得られることをねらった環境の構成」を授業実践テーマに据え授業づくりを行った。

具体的には、指導案上に環境構成図を位置付け、子供（個・集団）の思考の流れや響き合い、資質や能力の発揮を促す場面等を想定した「子供中心の造形活動」を発信した。本大会では、協働的な学びを通して、個の学びがさらに深まることが明らかとなったことを成果とした一方で、協働的な学びを進める上で鍵となる言語活動において、音声や文字言語だけによらない造形言語を通じた言語活動の在り方が課題として挙げられた。教科で育む資質や能力をより着実に身に付けるための言語活動であることを再確認するとともに、造形活動における形や色等の造形言語について、授業レベルで改めて捉え直す機会となった。

札幌市の造形教育においては、これまでも一貫して子供が自分の思いを、自分の形や色などに表しながら、作り出す喜びを味わう授業の展開を目指してきた。しかし、時代が急速なスピードで進展していることに加え、これまでの大会での「造形活動に対する意欲の持続や高まりをどのように支えていくのか」、「造形言語を通じた言語活動の充実」等といった課題の克服や、子供一人一人に寄り添った造形活動の提案、造形環境の構成の工夫等の成果のより一層の深化を目指す必要もある。特に、これまでの大会では、授業参観及び研究協議による研修に主眼が置かれていたこともあり、提案される授業設計に力点が置かれることが常であった。しかし、オンラインでの大会では、それらに加えてより精緻な授業分析や主題・仮説の検証、主張が求められることとなる。それは、我々自身の教育研究活動を未来に向かって拓く機会であり、これまでとは異なる研究発表検討のプロセスの中で、我々が一貫して大切にしてきたものを見直すと共に、次代を生きる子供たちに提供する造形活動の質の向上に寄与できるものと考えている。

3. 当連盟で目指す子供像

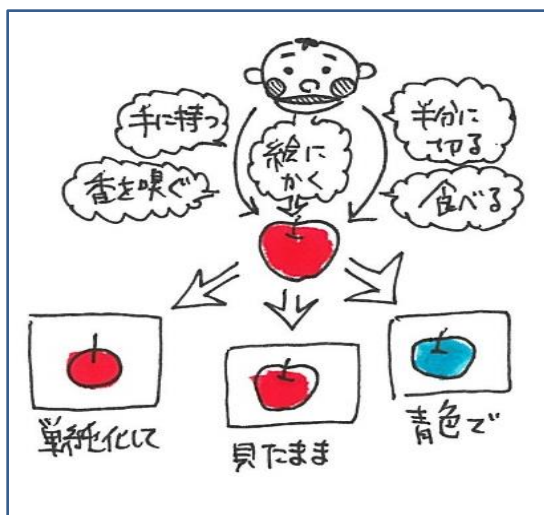
小林秀雄（2004）³は、林檎がどんなに美しい色合いをしているか、つくづく眺めたことのある人は少ないという。なぜならそれは、林檎が造形的な見方・考え方で捉える対象となっていないためである。林檎は食べるため、時計は時間を知るため、椅子は座るために見ると小林は続けるが、いかに深い色をしているか、或いは機能性を追求した形態かという視点で対象を捉えることの重要性を説いている。

しかし、大人はそうであったとしても子供はどうであろうか。

ある子は手に持ったり、香りを嗅いだりするかもしれない。また、ある子は半分に切ってみたり、食べたりするかもしれない。或いは食べ物と知らない子はボールのように投げるかも知れないし、自分の部屋に飾るかも知れない。対象にどのよう

に働きかけるのかは一様では無く、一人一人の子供それぞれの経験によるところが大きい。しかし、自ら対象に造形的に働きかけようとする体験は、例えば林檎と自分とが「一つになる」経験や、「一つになっている」林檎と自分を客観的に捉えたりするような経験を生む。対象を形や色などの造形要素をきっかけとして主観的に捉えたり、客観的に捉えたりする経験を重ねることで、ただの「林檎」が、その子だけの「林檎」となっていく。

そういった経験の連続によって、対象への見方・考え方や働きかけは広がりや深さを生む。前掲のAさんが感じた「黒さ」と同様に、その子だけのイメージをもったり作りだしたりすることができる。つまり、対象の形や色、材料、光、肌合い、さらには方向や量感、色価等を教科の基本的な内容として扱う図画工作・美術の窓を通すからこそ、対象を授業の枠を越えて造形的な視点で捉えることが可能となっていく。それこそが、我々の教科でいうところの豊かさの根底をなすものとする。しかし、それは一人一人の子供が造形的な見方・考え方の主体となって、対象へ自ら（自律的に）働きかけることで得られるフィードバックであると考えられる。それはすなわち、自ら（自律的に）働きかけた度合いによって捉えられる造形的な視点も変動するという仮説が成立する。



例えば「林檎」を造形活動の対象として設定してみる。

「林檎」と出会った子供は、まず食べ物としての「林檎」と向き合うことだろう。自らの経験と照らし合わせて、食べ物としての「林檎」にまつわる過去の様々な場面を想起するかも知れない。しかし、これらの「林檎」も指導者による教材化次第で、様々な学習活動として展開することが可能となる。

自分が見たままに表したい、或いは単純化して表したい、さらにはあえて青色にしたい…など、子供は感性を働かせながら自分なりの捉え方で、対象である林檎に自ら働きかけ探求し始める。そして、形や色などの造形的な視点で「林檎」をあらためて捉え直し、イメージを膨らませ、発想と創造的な工夫とを行き来しながら、“わたし”の形や色、材料、肌合いなどを工夫して表現し、他者との協働的な学びを通して、自他を認め合い、今まではそこになかった意味や価値を「わたしの林檎」として作りだしたという喜びを子供は享受するのである。

前述のとおり、造形活動を通して享受される作りだす喜びは、子供たち一人一人の自ら（自律的に）働きかけた度合い、つまり、いかに主体的に学んでいるかによって大きく左右されると考えたため、研究の構造としての構成要素を明らかにすることを焦点化し、整理することとした。

学習指導要領では、造形活動を通して育成された資質・能力が向かう先は、「生活や社会の中の形や色など(美術や美術文化)と豊かに関わる」こととされる。

子供が自分の身の回りに溢れている形や色などに対し、感性を豊かに働かせながら関わろうとする姿とは、学習活動でのみ見られるものではなく、日常の生活場面においても見られるものである。

例えば、三つ葉のクローバーで作った指輪をまじまじと見つめながら、「葉っぱの緑と茎の緑って違うんだね。」と、普段何気なく見ている対象を、造形的な視点で捉えたり、同じ色でも人によって捉え方が違うことに気付いたりするだけでなく、「元気な感じにしたいから、青色より黄色がいいな。」、或いは「ここの形や色を少し変えたら、大勢の人がより快適に暮らせるのではないか。」などと、自らの生活をよりよいものにしようと今まで気付かなかった形や色のよさや美しさを感じ取ったりする姿である。

それらの行為により、子供が身の回りの事象へアンテナを少しずつ伸ばし、働きかけようとしたり、或いは感じ取ったよさや美しさを再構成し、自分の表現へとつなげたりする姿こそが、幼少期の表現活動から図画工作・美術を貫く学びの現れであり、現在から未来へと向かって拓かれる姿なのではないかと想定した。

そこで、研究構造の中核として、以下の「目指す子供像」の設定に至った。

子供一人一人が、形や色などを通して、よりよい生活をつくり出そうとする姿

この姿に至る過程が「“わたし”を創る」子供の姿であると考えた。この姿を実現するために、当連盟がこれまでも大切にしてきた、子供が自ら(自律的に)身の回りの形や色など(美術や美術文化)に関わることを楽しむ姿を大切にするとともに、「作品づくり」ではなく、題材を通して子供が「自分をつくりだす過程を重視する」という視点から授業を考える。つまり、子供が自ら対象や事象を造形的な視点で捉えた上で、自分なりのイメージをもち、意味や価値をつくりだすような造形活動を展開する必要があるということである。

子供の毎日の学習には、新しいことや不思議なこととの出合いが用意されている。そこでのひとつひとつの経験が、子供たちの世界を少しずつ広げ、子供たち自身を形づくっていく。それを教科(領域)の窓から見つめ、後押しするための要素を明らかにしていく。

4. 研究主題説明

(1) 研究主題

この子が 感じる＝考える＝表す 造形活動

これまで、我々は一貫して一人一人の子供の思いの実現を大切にする「子供中心の造形活動」を前提として表現活動や授業を設計・実施してきた。授業後の研究協議では、それぞれの参観者の眼差しを通した子供の姿から、一人一人の思考や造形行為、それらから読み取れたことを紡ぐと同時に、題材（子供にとっては学習活動のまとめ、教師にとって学習指導のまとめ）の妥当性の検討を中心に、研究活動を進めてきた。

上記の研究主題は、前述の当連盟が目指す子供像の実現に向けて、我々がどのような造形活動や授業を構想するかのものである。以下、理論を考えていく際に、我々が乗り越えてきた2点の問いに触れておくこととする。

- ①「この子」とすると、学習が個に閉じていると読めるのではないか。
- ②造形活動で、「感じる＝考える＝表す」のは当たり前なのではないか。

これらの2点については、研究部を中心に論議を重ねてきたところである。まず、①について説明する。

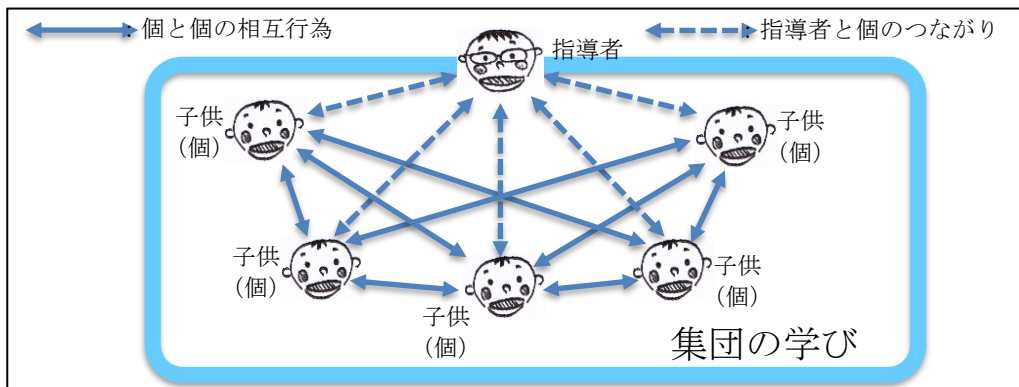
(2) ①「この子」について

研究主題で「この子」を取り上げたのは、我々のこれまでの研究の反省からである。ここには、学習集団（学級）全員の子供の思いを大切に、一人一人の子供の活動や学びが、それぞれの子供なりに更新されていくことを願う、我々の決意の表れである。

学習集団は一人一人の「個」の集団である。学習指導の過程では、一斉指導での導入に始まって、一斉指導のまとめ・整理で終わることが一般的である。しかし、我々は一人一人の「学びの深さ」を意識できたのであろうか。もちろん、1単位時間で全ての子供の「学びの深さ」を見ることは物理的に難しい。しかし、題材を通して、一人一人の学びがより深まること、造形的な見方・考え方が豊かになることを目指す必要がある。

子供一人一人の「個」によって集団が形成される訳であるから、この子が感じたり、考えたり、表したりする場面で、他者との相互行為は当然発生する。

我々が考える「この子」とは、他者や集団と関わらない個に閉じた学びを意味するのではなく、一人一人の子供を大切に、個の学びが深まるために各々の相互作用が機能した学びであると考えている。



(3) ②「感じる＝考える＝表す」について

確かに、学びの対象となる事象や材料との関わりを通して「感じたり、考えたり、表したりすること」は子供の造形活動の中核を為すものである。しかし、当連盟において我々は、造形活動を「実践をしさえすればそこには何かしら学びが生じるといふ、経験主義に逃げ込むことを許してきた」⁴という指摘に着目する必要があると考えた。

本当に「造形活動」を通して、一人一人の学びが深まったのか、生活を豊かにしようとする姿の高まりが生じたのかについて、我々は論理的な主張をすることができののだろうかと問い直した。西野範夫(1998)は、「子供たち自ら総合的な経験＝学びの資質や能力である〈感じ＝考え＝行為する(＝身体性)〉を紡ぐように総合し、高めていくことによって、子供たちが主体的に学ぶことができる内容や範囲などが」⁵ひろがることに言及する。

我々も、〈感じ＝考え＝表す〉ことに順序性をつけず、意図的にそれらを総合し高めていく『題材』を提供することが、子供たちの主体的な学びの拡張につながるものとする。

さらに、子供が主体的に造形活動に取り組むためには、目の前にいる一人一人の子供が造形的な見方・考え方をより豊かに働かせながら、自ら(自律的に)事象や対象に働きかけることで、作り出す喜びを感じる大切であるとする。

そのために私たち教師は、子供の思いに寄り添いながら、一人一人が資質・能力を発揮する場を保障することが重要であると考え、本研究主題の設定に至った。

また、本教科の独自性を意図して「造形的な見方・考え方を豊かにする学びを通して」を研究副主題とした。

5. 研究の視点

これまで、時代の要請や目指す子供像、研究主題の設定理由について言及してきたが、ここからは授業実践を具体的に考察していく。

子供が身の回りの形や色に自ら働きかけたり表そうとしたりする行為、すなわち「自ら（自律的に）対象に働きかける造形活動」が、発想と創造的な工夫との往還を生むと同時に、それらの経験によって造形的な見方や感じ方をより一層豊かなものとするキーワードとなり得ると考えていることは前述のとおりである。

この度の学習指導要領改訂では、主体的に学ぶ態度が資質・能力の3つの柱のひとつとして整理されているが、これは自己調整や学習方略までを包括する概念である。子供は学びの主体者といえるが、主体性に関する資質・能力の発揮は、この自律性に支えられるものである。

自律性とは「行動をはじめ、それをコントロールしたのは、ほかならぬ自分である」という感覚を原点とするものであり、他律（性）の対概念とされるが、子供が自ら（自律的に）対象に働きかける力を発揮するためには、表現や活動への欲求の発動に風を当てる必要があると考えた。



風車は遠くから全体的に風を受けて回ることが一般的であるが、1つの羽根だけに強烈に風を当てても、風車は力強く回ることができる。小澤治夫のライフマネジメント研究における「風車理論」⁷の援用である。この、自ら（自律的に）対象に働きかける力を発揮するための表現や活動への欲求を発動させるものを、ここでは子供の【もっと！】と設定する。

主体的に、或いは自律的に造形活動に取り組むこととは、どのような子供の姿が生まれることなのだろうか。子供が表現したり感じ取ったりする行為は、自分だけの形や色を感じたり、表したりすることであり、作りだす喜びを味わうことにつながる。作りだす喜びは、「次は、もっと形にこだわってみよう。」「今度は、もっと自分だけの色でかいてみたい。」などと、次への造形活動の期待感や原動力となる。このような経験を積み重ねた子供は、新たな事象や対象に出合った際に自ら「やってみよう」と踏み出し、「やってみたら、できたよ。」という経験を重ね、「もっと、やってみよう！」と、より自ら（自律的に）対象に働きかけながら造形活動に取り組もうとする。このことから、「もっと！」という思いを子供が生み出すようにすることが主体的に造形活動に取り組むために重要となる。

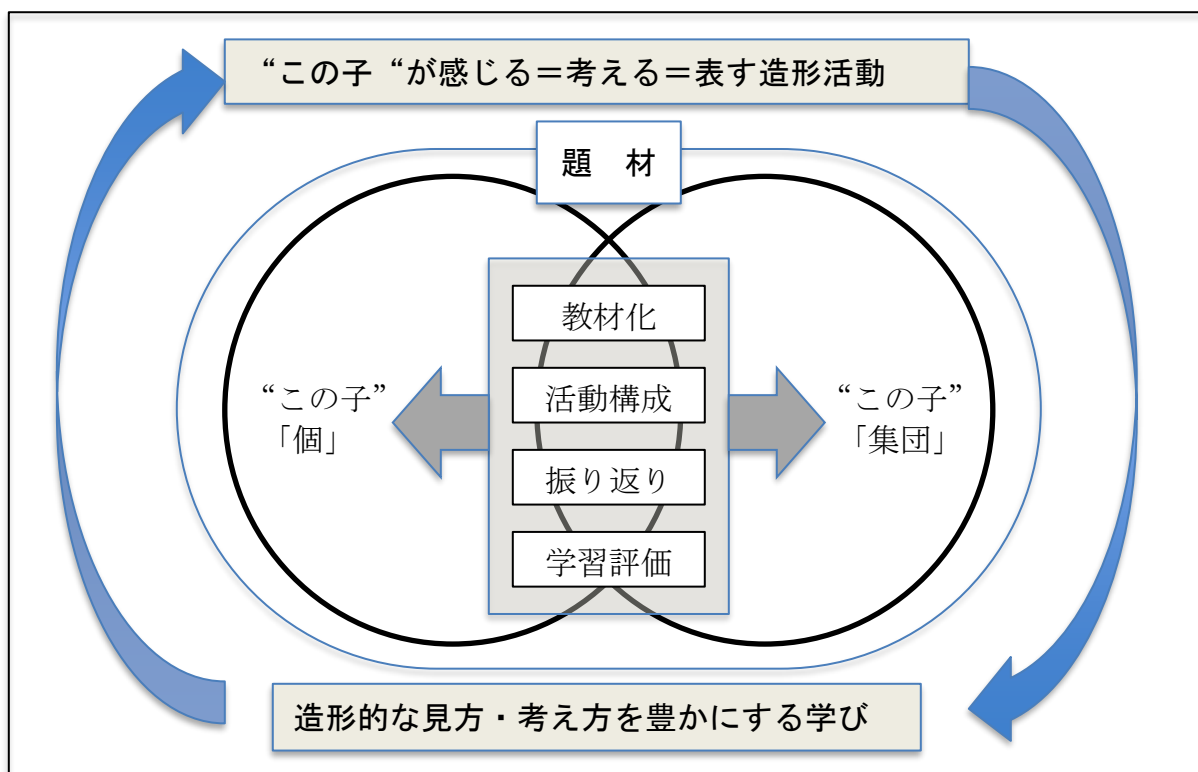
さらに、子供の「もっと、やってみよう！」という欲求は、形や色を通してよりよい生活をつくりだそうとする態度を高めることにつながると思う。

また、身の回りの形や色などをより深く理解することは、造形活動だけに完結するものではなく、子供を取り巻く様々な事象や対象へと広がり、これまでに気付かなかった自分自身の感性の豊かさや可能性に気付くきっかけとなる。

この【もっと！】については、目指す子供像の実現に向けて欠かすことのできない重要な要素であり、研究主題の理念の実現に向けた題材の構成要素を【もっと！】の視点から考えることが、本研究の独自性であると考えている。

(1) 子供の【もっと！】を生む題材の構成

本教科でいう“題材”とは、国語科などで取り上げられる「題材学習」などとは異なり、子供にとっては学習活動のまとまり、教師にとっては学習指導のまとまりとされる。⁸そこで、本研究では、①教材について子供理解を基に、教育的意義や、活動や目標の妥当性などを検討する「教材化」、②目標の達成とともに、子供たちの資質・能力が最大限に発揮できることを想定した活動構成、③自他の活動や、お互いの学びの成果を概念化するための相互評価や振り返り、④教師による学習評価（観点別学習状況の評価だけではなく、個人内評価を含む）の4点を題材の構成要素として抽出した。



先に述べたように、それぞれの構成要素に対して【もっと！】をキーワードとしつつ、個の学びと集団での協働的な学びのそれぞれの機能の発揮を目指したいと考えている。

以下に、それぞれの構成要素について述べる。

(2) 授業づくりの視点

視点①「もっと！」を生み出す教材化

子供が題材と出合った際に、「つくってみたい!」「見てみたい!」と、自ら動きだす姿の実現のための「教材化」を「研究の視点①」として設定する。

まず「教材化」について述べる前に、本研究における「教材」とは、教師の教授活動、児童の学習活動と並ぶ授業の構成要素(岩崎由起夫, 1999)とする。岩崎は、教育理念実現のための教育内容や教育方法の核に「教材」を位置付け、「目標、内容、方法、評価の集約されたものとしての機能」を条件とするとともに、子供自身の選択の幅を保障することの重要性に言及する。さらに岩崎は教材研究の過程を以下の①～③とした。(原文ママ)

- ① 教材の発掘・開発…教材の芽をもつ素材を文化的・科学的に深く吟味し、教育的価値の高いものを洗い出して教材のかたちにする
- ② 教材の選択…学ばせたい教育内容を典型的に担う好適な教材を選択し、構成すること
- ③ 教材の解釈…子どもの視点から予想されるとらえ方と教師のとらえ方を対照させながら考察し、授業展開の見地からその教材の効果的な学ばせ方を工夫すること

本研究では、子供の「もっと!」に着目し、目指す子供像の実現に向けた①～③を「教材化」の基本要素としつつ、②の後段にある「構成」及び③を次項で述べる「活動構成」とする。③を次項で抽出する理由については後述する。

また、岩崎の研究から、我々が「教材の真の追究者」となるための方向性に関する大きな示唆を得た。子供が一つの題材の中で材料・用具や表現方法などを選択することを重視する「題材内選択」を可能とする教材開発では、子供の興味・関心、ニーズを把握するために、子供の立場に立って、以下の3点に留意する必要があるとされる。

- (1) 材料・用具や場所などの選択ができること
- (2) 表現方法の選択ができること
- (3) 自分のペースの選択ができること

上記(1)～(3)は、従前の学習において空間・時間・題材の同一性や共通性に重点がかけられ、個性や創造性という学びの要素が軽視されてきたことを問題の所在とする。それらの提案は、我々の大切にしている個と集団における「この子」の学びの実現に向けて通底するものがあると考えた。

そのために、子供理解を中心にどのような資質・能力の発揮を願うのかといったことを原点として、「もっと!」を生み出す教材がもつ要素を理解・精選するとともに、選択の幅を広げながら、集団との対話的な学びの中で自分らしい作品や活動、見方や感じ方などをつくりだし、一人一人が自分の納得する意味や価値を創造するための教材化を目指したい。

視点②「もっと！」が連続する活動構成

学習を展開していく中で、子供が「さらに、ここにこだわってつくってみよう。」「次は、こんなことを表したい。」と、「もっと！」を連続的に生みだし、喚起された意欲を持続するとともに、高めながら学びを深める子供の姿を目指す。

視点①で述べたように、本研究では、子供の「もっと！」に着目し、目指す子供像の実現に向けた②の後段にある教材の「構成」及び③を「活動構成」とした。

「この子が感じる＝考える＝表す造形活動」を研究主題に掲げる我々にとって「活動構成」は授業改善における重要なキーワードの一つであり、これらの造形活動を通した学びという考え方は、教科の目標として「表現や鑑賞の（幅広い）活動を通して～」と示されている。

これまでも述べてきたように、本教科の特性は子供が自ら対象や事象を造形的な視点で捉えた上で、自分なりのイメージをもち、意味や価値をつくりだすことであるから、その活動とは、“この子” なる“意味生成”，或いは“価値創造”の過程そのものであるといえる。

視点①(3)「自分のペースの選択ができること」については、活動構成を考えるに当たり矛盾に感じられるかも知れない。勿論、岩崎が言うとおりに、子供が今までに体験したことを生かせる内容的なゆとりがなければ、じっくり考えることも、自分なりの工夫を思い付くことも、自他のよさに気付く余裕はない。しかし、E. W. アイスナーが指摘するとおりに、「美術学習が成長につれて自動的に学習できるものではなく、指導によって成長できる」¹⁰ものであるのであれば、自分のペースの保障と同時に、教師の意図をもった「“この子” のための活動構成」が必要と考えるものである。

そのため、目指す子供像や研究主題の実現に向けて、子供が自己との対話や他者との関わりから、表したいことの実現や、感じたり考えたりしたことの深化に向けて意欲を高めていくことを意図した活動の構成を行う。子供たちの既習を生かした活動の構造化、材料や用具の扱いと身に付ける学習過程のデザイン、安全かつ相互の学び合いに資する場面の設定など、題材を立体的に構成する。ここで言う立体的とは、作品の完成から時系列に遡った作業手順としての平面的な活動の流れではなく、学びの要素に着目した構成要素を多面的に位置付け、構造化する活動構成を意味する。

なお、前掲の岩崎の教材研究の方向性には、もう一つ「学習主題内選択」が提案されている。これは、複数の題材の中から、児童が自らの興味・関心に基づいて題材そのものを選択するものであり、題材配列や年間指導計画、カリキュラム編成に直結するものであることから、本連盟の共同研究としての射程とすることは難しいと考えている。

視点③「もっと！」をつなげるための自他の変容を捉える振り返り

子供が、造形的なよさや美しさに対して、自分なりの見方や感じ方の広がりや深まりなどの変容を自ら捉える姿を目指す。

前項で「活動構成」について述べたが、本項はその「活動構成」に位置付くものの中から、特に「振り返り」を共同研究の視点として抽出したものである。そのため、本項でも視点①(3)「自分のペースの選択ができること」について触れる必要があると考えている。

これまで述べてきたように本研究では、“この子”が自ら対象に働きかける造形活動が、発想と創造的な工夫との往還を生むと同時に、それらの経験によって造形的な見方や感じ方をより一層豊かなものとするのを重視しており、そういった経験の連続によって、対象への見方・考え方や働きかけは広がりや深さを生むという考えを立脚点としている。すなわちそれは、対象を形や色などの造形要素をきっかけとして主観的に捉えたり、客観的に捉えたりする体験を経験化させていく営みである。

いつ、“この子”の造形活動の体験が“経験”となるかは一様ではなく、造形活動に対して即時的に行われているかも知れない。本教科の特性を考えると、1単位時間の終末時に振り返りをする妥当性さえも検討の対象となる。

山本正男(1982)は美術表現の構造を「自分自身を発見し、人間の他を発見し、そして人間の世界を発見し、その意味を自覚する」¹¹とする。その視座からは、「自分のペースでの振り返り」だけでは“この子”の集団としての学びとしては不十分であると考えられる。

造形活動に没頭している子どもは、その対象や作品と一つになっている。つまり、そこでは主に主観が働いているといえる。しかし、一度立ち止まって考えたり、自身の活動を振り返ったりするような客観化がなければ、山本のいう「自分の発見」には至らない。すなわち一人一人の“この子”が自分のペースで適宜体験を振り返る必要がある。しかし、それだけでは「他者や世界の発見、そして自覚」には及ばない。他者との対話的なやり取りを通した「更なる客観化」があるからこそ、自分の個性に対する認識を深めたり、自他の表現のよさに気付いたりすることができる。と考える。

一人一人の“この子”のペースでの振り返りを保障するからこそ、自己内対話で終始することなく、他者との対話的な振り返りの活動を活動構成に位置付けたいと考える。

視点④「もっと！」を高めるための学習評価の工夫

表したいことや、感じたこと、または、表したことに対して感覚的に捉えていることを、形や色などの造形的なよさや美しさと結び付けて考える子供の姿を目指す。

本項では、本研究で目指す子供像や研究主題の実現に向けた「教師による学習評価」を取り上げる。視点①の教材化の中で、子供たちが資質・能力を発揮する姿（題材としての目標）が想定され、視点②の「活動構成」に伴って評価計画が設定されるわけであるから、これまでの視点と連動しなければならないものであり、指導と評価の一体化を目指す上で欠くことのできない視点である。

特に、本研究における学習評価は、観点別学習状況の評価と個人内評価の両者を、「子供たちが次への一步を踏み出そうとする」¹²ための「形成的評価」の視点で捉えようとするものである。「形成的評価」自体に新規性はないが、「学期末や学年末などの事後での評価に終始してしまうことが多く、評価の結果が児童生徒の具体的な学習改善につながっていない」¹³との指摘から、「形成的評価」が定着していない、或いは機能していないと考えることが妥当であり、それをあらためて共同研究の視点として焦点化させる意味があるのではないかと考えるに至った。

形成的評価は指導と評価の判別がやや難しいが、辻田（2002）は、「発想や構想に従って、活動を進めようとしているかを見守るところから始まり、こだわりやつまずきに対する支援、活動に傾ける子ども達の思いに対する共感的理解、それに活動への試みや工夫を促すことが主要な評価の働き」¹⁴であるとする。

したがって、観点別学習状況の評価に準拠しつつ、一人一人のよさや可能性を認め、それらの更なる発揮を促すための子供にとっての学習活動を、教師の学習指導を絶えず更新・改善することを目指した「働きかけ」である。

図画工作・美術に求められている学習評価は、芸術の権威的な評価でも作品の出来映えを判断するような、いわゆるコンクールの格付けでもない。「子供が自ら考え、主体的に判断し、表現できる資質や能力を基礎・基本の中核をなすものとしてとらえるとともに、それらを子供たちが自ら獲得するようにする」¹⁵のために、表現や鑑賞の活動を通して、一人一人のよさや可能性を認めたり、それらの発揮を促したりするような、指導・支援と一体となった学習評価を目指したい。

そのため、授業において子供が感覚的に捉えていることや表現の工夫などについて語っていることに、教師が共感的に寄り添い、子供の表現意図と造形的な視点や活動の意味、自己調整に関することなどを関係付けながら、子供のよさや可能性を認め、それらの更なる発揮を促すような、一人一人の“この子”にとってのポジティブなフィードバックとしたいと考える。

【引用文献】

- 1 狩猟社会 (Society 1.0), 農耕社会 (Society 2.0), 工業社会 (Society 3.0), 情報社会 (Society 4.0) に続く, 新たな社会を指すもので, 「第5期科学技術基本計画」において我が国が目指すべき未来社会の姿。
https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/
- 2 文中には便宜上「形や色」などと標記しているが, 中学校学習指導要領で示されている「形や色彩」と同義とする。
- 3 小林秀雄『美を求め心』新潮社, 2004, pp245-252.
- 4 小澤 基弘 他「うみだす教科の内容学」平成 25・26 年度東京学芸大学連合大学院教員研究プロジェクト研究成果報告書, p5.
- 5 西野範夫「教育課程基礎講座7」初等教育資料. 平成10年5月号 (No. 685). p64.
- 6 波多野誼余夫・稲垣佳世子『無気力の心理学-やりがいの条件-』中央公論社, 1998, p131.
- 7 例えば, 小澤治夫(2009) 子供の生活リズム向上 のための調査研究, 文部科学省
- 8 例えば文部省『新しい学力観に立つ図画工作の学習指導の創造』日本文教出版, 1993, p51.
- 9 岩崎由起夫「図画工作科における教材開発に関する一考察」大阪教育大学実践学校教育研究第3号, 1999, pp69-76.
- 10 E. W. アイスナー『美術教育と子どもの知的発達』黎明書房, 1986, P
- 11 山本正男『美術教育学への道』玉川大学出版部, 1981, p34.
- 12 児島邦宏「育てようとする学力に対応した評価方法を-問われる教師の評価能力-」啓林館, CS 研レポート. vol. 51, 2004, p5.
- 13 文部科学省「新学習指導要領の全面実施と 学習評価の改善について 」2020, p32.
https://www.mext.go.jp/content/20201023_mxt_sigakugy_1420538_00002_004.pdf
- 14 辻田嘉邦『造形・美術の教育評価』日本文教出版, 2002年, p121.
- 15 文部省『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』東洋館出版, 1993年, p10.