

図画工作科・美術科

天野 紳一・島谷あゆみ・山本 英美

I はじめに

1 図画工作科・美術科の基本的な考え方

図画工作や美術を学ぶということは、単に描いたりつくったりするための知識や技能を身につけることではない。様々な試行錯誤を楽しみながら、自分にとって価値ある物をつくり出していく創造的なプロセスを通して感性を開拓し、磨きをかけ、さらに豊かな情操へと高めていくことにこそ、その学びの意義を見出すことができる。リード (Herbert Edward Read, 1893 - 1968) の言う「芸術による教育 (education through art)」が、本校図画工作科・美術科の基本理念である。

子どもたちのあらゆる美的活動のエネルギー源となる「感性」の意味を改めて紐解くと、一般的には【物事を心に深く感じ取る働き。外界からの刺激を受け止める感覚的能力】などと定義される。またカント哲学の世界では理性・悟性から区別され、【外界から触発されるものを受け止めて悟性に認識の材料を与える能力】とされている。思いの発露たる「表現」と、思いをより豊かに育む土壌としての「鑑賞」をあたかも呼吸のように繰り返しながら自らの感性を高めていく児童・生徒の美的な営み(図1)に対して、その発達段階に応じた適切な場と指導を提供していくことが、図画工作科・美術科の大きな役割の一つであると考えている。

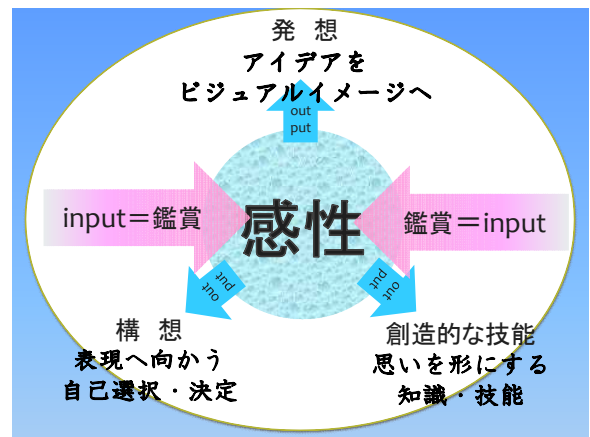


図1 感性を中心とした表現と鑑賞の関係

一方で、義務教育9年間を見通した時、「芸術の教育 (education of art)」という側面もまた重要である。我が国の教育制度では自ら選択しない限り、多くの生徒にとって中学3年生が生涯で最後の美術教育を受ける機会となるからである。専門家を育成するわけではないにしろ、少なくとも個々の児童・生徒がその生涯に渡って何らかの形で美術に親しんだり、時には暮らしを豊かにする自己表現の手段として美術を選択したりできるような基礎・基本の能力については、この期間でぜひ身につけさせておきたい。「芸術による教育」と「芸術の教育」とは決して相反する考え方ではなく、児童・生徒にとっての学習内容として明確に区別されるわけでもない。生活の中で培ってきた感性に働きかけ、引き出し、深めていくことで豊かな人間形成をめざす前者と、新たな知識や技能、理論などを教授することで芸術の価値そのものに迫ろうとする後者とは、児童・生徒の発達段階に伴って図2に示すようなウエイトをもって展開される。

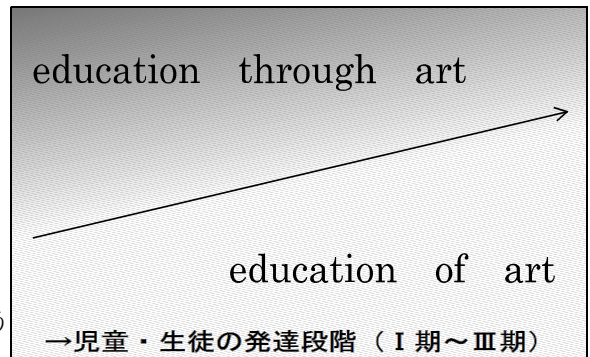


図2 発達段階に応じた指導のウエイト

2 9年間でめざす子ども像

東雲図画工作科・美術科では、9年間を通して育てたい子ども像を次のように設定した。

①自分らしい感性に基づいた審美眼をもち、②身の回りのさまざまな対象や環境に主体的にはたらきかけながら美的体験を享受し、③表現することを楽しむ生徒。

①自分らしい感性に基づく審美眼とは、「美しいものを美しいと感じる心のアンテナ」のことである。

ここでいう「美しいもの」とは、あくまでも児童・生徒それぞれの美的体験を通して醸成される価値観に基づいて判断されるものであって、一般的な概念としての「美」の範疇に留まらない多様性をもつ。また、②身の回りのさまざまな対象や環境に主体的にはたらきかけるとは、①で述べた「自分らしい感性」を大切にしながら、自らを取り巻く環境とそこに潜む「美」を興味をもって見つめ、見出し、主体的にかかわろうとする態度のことである。これらは様々な素材や表現方法と出会いながら展開される多様な造形活動の経験や、鑑賞学習（独立した鑑賞や表現と一体化した鑑賞など）を通して培われるものとする。ここまで述べたことが美的体験の吸気（input）にあたるものとするなら、③表現することを楽しむとは、まさに呼気（output）である。表現への欲求は人が生来もっている根源的な欲求の一つであり、それが満たされることで日々のくらしはより豊かになるはずである。

鑑賞と表現とを柔軟かつ有機的に取り入れた学習を通して input と output をしなやかに行き来しながら、生涯に渡って主体的に「美しいもの」に親しむ生徒を育てることが図画工作科・美術科共通の目的であり、昨年度までは特に input の部分である鑑賞領域に焦点化した実践研究に取り組んできた。

II 研究経過

1 学校園の研究テーマと鑑賞能力育成

昨年度より東雲学校園では、『グローバル時代をきりひらく資質・能力を培う教育の創造』をテーマに OECD をはじめとする5つの機関からの提言や先進校の取り組みをもとにその資質・能力を「さまざまな文化や価値観を理解し多様性を認め合いながら自分の考えを明確にして問題を解決する力」と定義して研究に取り組み始めた。このような資質・能力育成の基盤として「主体性」「多様性」「協働性」の3つの要素をキーワードに挙げている。研究推進にあたり、これまでの研究の中で定義してきた鑑賞能力を形成する具体的な内容と先に述べた3つのキーワードとのかかわりを改めて整理し直した。

<観察・直観>→「主体性」

○美術作品に表現された色や形などの関係（均衡や不均衡、動き、リズム、多様性と統一性、強調や調和などの造形的イメージ）を直感的にとらえたり、自己との対話を通して根拠や理由を考えたりしながら、自分らしい見方や感じ方をすること。

<コミュニケーション>→「多様性」「協働性」

○感じ取ったイメージを、言葉や文字、あるいは他の視覚的な情報手段等を用いて伝え合うことを通して美術作品に対する見方や感じ方の多様性に気づき、他者との関わりの中で自らの見方や感じ方を広げ、深めていくこと。

<思考・判断>→「主体性」

○他者の多様な見方、感じ方と共に、美術作品の生まれた背景や歴史的・文化的遺産としての価値、モチーフや色、技法などのもたらす効果、社会的影響等も踏まえて解釈し、自らの基準に照らして主体的に価値判断すること。

東雲図画工作科・美術科がこれまで一貫して取り組んできた「アクティブ鑑賞」の学習過程においては、鑑賞能力獲得に向けてこれら3つの要素が繰り返し、かつ相互的に働き合うことになる。（図3）



図3 鑑賞能力獲得のサイクル

2 研究の成果と課題

(1) アクティブ鑑賞と協働的な学び

本学校園図画工作科・美術科ではこれまで、学習者自らが疑問や課題意識を持って主体的にのめり込むことのできるような鑑賞学習を「アクティブ鑑賞」と銘打ち、各期にわたって多様な授業実践を蓄積してきたが、昨年度は特に「協働的な学びの場」を生み出す授業づくりに重点的に取り組んだ。その結

果、学習者個々の鑑賞の視点を拡張し、鑑賞リテラシー（美術作品を自分なりに分析・解釈したり、それを他者に伝えたりするために必要な“読み書き能力”）を高める上で有効に働くコミュニケーションの在り方に関する一定の知見を得ることができた。（表1）

表1 コミュニケーションを取り入れた鑑賞学習の成果と課題

期	研究仮説	成果と課題
I (小1～小4)	アートゲームを中心とした能動的な鑑賞活動の中で、美術作品の印象や気づきなどを多様な言葉に置き換えることが児童の内言の発達を促し鑑賞の基礎を培うことにつながるであろう。	アートゲームを楽しみながら美術作品の印象を言葉に置き換える経験を自然に重ねることで、児童が出す気づきの量が増え、外言化までの時間も短縮した。受容的・共感的な交流の中でその質も多様性を増し、アクティブな鑑賞活動が促進された。 今後は色使いやタッチ、モチーフなど、具体的な造形的要素への関心を引き出す言葉がけを行うなど、児童が自分の感じ方の根拠を自覚できるようにする取り組みが求められる。
II (小5～中1)	美術作品を媒体とするコミュニケーションの中で、個々の見方や感じ方を自分なりの根拠をもって伝え合い、交流し合うことが、思考のさらなる深化につながるであろう。	互いの思考の過程を視覚化するための「思考の式」や協働的な学習場面を生み出すギャラリートーク、作品の主題に迫るためのターゲット型シートを使ったディスカッション等に取り組む中で、他者への説明を前提とする伝達者としての目的意識が高まり、鑑賞の視点や語彙も多様化した。 しかし逆に、自由で多様だったはずの個々の鑑賞が、さらに拡張するのではなく収束の方向へ向かう場面も見られた。
III (中2～中3)	科学的概念と個々の生徒がそれぞれの生活経験の中で培った感覚(生活的概念)とを摺り合わせながら鑑賞することによって、より高次の思考・判断が可能になるであろう。	個々の価値観の交流を活性化し、より主体的で多様な価値判断の促進につながるような科学的概念の精選と、その効果的な導入の在り方を探った。 画家のエピソードや美術史的な位置づけ、色彩や構図の理論など、生活の中からだけでは得られない知識(科学的概念)は生徒のコミュニケーションの拠り所(共通の話題)としての機能を果たしたが、個々の自由な鑑賞を制限してしまう面もあった。

コミュニケーションとは元来、言葉の意味や概念の共有化・一般化に向かう活動であり、学習者個々が自分なりの印象を表した「話し言葉」や「書き言葉」を介して交流し合い、自己の内面に照らし合わせて取捨選択しながら互いの言葉の概念を共有しようとする過程で思考は深まる。多様な反応や解釈が表出される学習集団内でのコミュニケーション活動(協働的な学習の場)が、独力では得られなかった新たな鑑賞の視点の獲得を促すこと、個々の見方や感じ方が、「自分本位の漠然としたもの」から「客観性を加味した説明可能なもの」へとシフトしていくことを、授業実践を通して実感することができた。

(2) 鑑賞能力の評価ルーブリックによる質的分析

児童・生徒の鑑賞能力がどのように高まったのか、その検証にあたっては、児童・生徒の発達段階に応じた具体的な評価基準が不可欠である。しかしながら、この分野における先行研究の事例はなかなか見当たらない。特に小学校の現場においては、指導者の主観や、他の評価項目(関心・意欲・態度、発想・構想、創造的な技能)との兼ね合いの中で評価されることも少なくない。学習指導要領では、図画工作科、美術科とも『共通事項』として表現と鑑賞の双方に関わる指導事項が示されているが、「自分の感覚や活動を通して」「自分のイメージをもつこと」というように、最終的には個の見方や感じ方に帰着するような表現がなされている。これらは、情操を高めることを目的とする図画工作科・美術科の教科特性とも言えるが、この教科を専門としない教員にとっては鑑賞能力の評価を困難にする一因ともなっている。そこで、I期からIII期の9年間を通して身に付けさせたい鑑賞能力を具体的かつ系統的に

示すモデルを作成することはできないかと考え、パーソンズ (Michael J.Parsons,1935~)がその著書『絵画の見方』(1987,Cambridge University Press)の中で示した“絵画鑑賞における美的体験の認知上の発達段階”をもとに、各期の児童・生徒の鑑賞活動における具体的な様相を想定した。(表2)

表2 鑑賞活動にかかわる児童・生徒の具体的な様相

想定される児童・生徒の具体的な様相	期		
	I	II	III
第1段階：自己中心的な好き嫌い (favoritism) <ul style="list-style-type: none"> ・他人の見方をほとんど意識しない。 ・色に強く魅せられたり，題材(モチーフ)に勝手な思い入れをしたりする。 ・色がカラフルであれば，それだけよい絵だと感じる。 ・好きなように連想したり思い出にふけったりし，勝手な空想の世界に遊ぶ。 ・写實的に描かれていない絵画であっても問題にならない。 			
第2段階：美しさと写実性（何が描かれているか）への注目 (beauty and realism) <ul style="list-style-type: none"> ・題材(モチーフ)が魅力的でしかも表現がリアルであればよりよいものになる。 ・優れた技量や根気，それに慎重さが称賛される。 ・美やリアリズム，それに腕前が，判断の客観的な基準となる。 ・暗黙のうちに他人の見方を考慮に入れている。 			
第3段階：表出力（どのように表されているか）への注目 (expressiveness) <ul style="list-style-type: none"> ・題材(モチーフ)そのものの美よりも表現されたものの方が重要となる。 ・感情の表出力が問われる。 ・創造性，独創性，感情の深さが新たに評価されるようになる。 ・題材の美や様式のリアリズム，芸術家の技量の不適切性を見抜くことができる。 ・作品の許容範囲がさらに広がる。 			
第4段階：様式と形態への注目 (style and form) <ul style="list-style-type: none"> ・対話しながら，より意義深い事柄とそうでない事柄を見分けていく。 ・協力し合うおかげで作品を鋭敏に見ることができる。 ・質感や色彩，フォルム，そして空間に重点がおかれる。 ・絵画の様式的，歴史的な重要性が認められ，表現することのできる意味の種類が拡大する。 ・伝統という視野を全体として受け入れることができるようになる。 			
第5段階：自律性 (autonomy) <ul style="list-style-type: none"> ・自分自身の経験に及ぼす影響に疑問をもち，人は見えると思うものを本当に見ているのかどうかということの問題にするようになる。 ・自己の経験の特徴をはっきりと意識する。 ・その様式は見る側に対してどう働きかけてくるのか，何を表現することができるのか，こちらの経験に対していかなる傾向を与えてくれるのかという様式の価値が重要な問題になる。 			

パーソンズによれば第1～3段階までは生得的な要因によるものであり，ほぼ年齢に伴う発達段階であるが，第4段階以降では学習による要因がより大きく影響してくるといふ。しかし，第3段階までの発達における環境要因の影響や，思春期における複数の発達段階の混在，さらには第3段階と第4段階の順序性についてのパーソンズ理論の妥当性を再検討する必要があるとの研究結果も報告されている。(石崎・王,1999)つまり，これらの段階が単純に低次から高次へと一方向的に発達していくものであるとは限らないという可能性が示唆されているのである。同研究では小学生における第2段階の優位性や，第4段階の発達に関わ

る学習の時期については思春期が適切であるとの指摘もなされている。

以上のことから各期の児童・生徒はおおよそ表3の網がけの部分に示す発達段階にあるものと想定し、Ⅰ期では第2→第3段階、Ⅱ期では第3→第4段階、Ⅲ期では第4→第5段階へとより多くの児童・生徒を導くことをねらった授業を展開し、その過程で生まれた気づき（言葉や文）の質を分析するためのルーブリックを作成した。次に示すのは、鑑賞文の分析に用いたルーブリックの例である。（表3）

表3 児童・生徒の気づきを分析するためのルーブリック例（鑑賞文用）

段階	児童・生徒のパフォーマンスの内容	視点
V	○画面に描かれた客観的事実や他の知識等を結びつけて総合的に生まれた解釈 ・作品の主題、表現意図に対する解釈（具体的な根拠に基づいたもの） ・作者のプロフィールや時代背景、特徴的な作風などを考慮した自分なりの判断 ・他の作家、作品との比較の中で生まれた表現様式に対する解釈、判断	描かれたものへの注目 ↓ 表出力への注目
IV	○画面に描かれた客観的事実を根拠とする思い （根拠となる造形的要素とのつながりが具体的に述べられている） ・モチーフ、色使い、構図、技法などの造形要素がもたらす効果に関する具体的な気づき ・作者の感情の表出への注目 ・創造性、独創性に対する評価	
III	○画面に描かれた客観的事実から生まれたと判断される思い （根拠となる造形的要素とのつながりが具体的に述べられていない）	
II	○色、形、モチーフや場所など、画面に描かれた客観的事実の羅列	
I	○作品世界から乖離した自己中心的な空想／何も書くことができない	

（3）鑑賞能力育成をめざした研究をふりかえって

ルーブリックを用いた分析の結果、コミュニケーション活動を効果的に取り入れたアクティブ鑑賞のサイクルを繰り返し経験することによって、児童・生徒の鑑賞の視点は「何が描かれているか（モチーフへの注目）」から「どのように描かれているか（表出力への注目）」へとシフトしていくことが明らかになった。予め決められた答えのない鑑賞活動の中で生起するコミュニケーションは本来、受容的・共感的である。例えば1つの美術作品の主題について話し合う際には、ある程度の共通点に向かって収束のプロセスを辿り、個々の見方や感じ方がより大きな概念に包括されたり、周辺に置かれたりする場合もあるが、決してそれらが否定されるわけではない。結論を得るための手段ではなく、プロセスそのものに価値を置いたコミュニケーションを通して、児童・生徒は「主体性」を発揮し、「多様性」を認め合い、「協働性」をはたらかせながら、芸術の価値や意味そのものではなく、その見方や感じ方がいかに自由で多様であるかを学んだ。まさに“education through art”である。

グローバル社会を見据えた現代的な教育課題のもと、コミュニケーションの基盤となる言語活動の重要性がますますクローズアップされる昨今では美術鑑賞も言語活動との関連で語られる機会が増え、国語の教科書でも鑑賞題材が取りあげられている。本研究も言語を拠り所としたものに他ならず、学習者個々の鑑賞能力の高まりや方向性についても、言葉を通して評価し、分析してきた。造形活動の中で思考、判断、理解したことを個別の感じ方や考え方等に応じて「知識」として構造化したり、それを更新したりしていくメタ認知の過程において言語が有効かつ不可欠な手段であることは間違いない。しかし一方で、美術教育の本質を鑑みると、言語（あるいは言語活動）そのものが学びの主体ではないこともまた自明であろう。これらの課題も踏まえ、本年度は鑑賞から表現へと向かう新たな視点から図画工作科・美術科固有の資質・能力を見つめ直してみたい。

Ⅲ 本年度の研究計画

1 新たな研究の視点～表現(output)へと向かう「発想や構想の能力」

中教審教育課程企画特別部会が発表した「次期学習指導要領に向けた審議のまとめ」(平成28年8月1日)では、図画工作科・美術科で育てたい資質・能力が次の3つの段落構成で示されている。(表4)

表4 図画工作科・美術科・芸術家(美術・工芸)における教育のイメージ(案)

	図画工作科	美術科
①	対象や事象を捉える造形的な視点について理解するとともに、表したいことに合わせて材料や用具を使い、表し方を工夫する創造的な技能を身に付けるようにする。	対象・事象を捉える造形的な視点について実感的に理解するとともに、表現方法を工夫し、創造的に表すことができるようにする。
②	造形的なよさや美しさ、表したいことや表し方などについて考え、 <u>創造的に発想や構想し、自分の見方や感じ方を深め、味わう力を育てる。</u>	造形的なよさや美しさ、意図と表現の工夫などについて考え、 <u>豊かに発想し創造的な表現の構想を練ったり、自分の見方や感じ方を深め、味わったりする力を育てる。</u>
③	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する態度と豊かな情操を養う。	美術の創造活動の喜びを味わい、美術を愛好する心情を持つとともに、感性を豊かにし、心豊かな生活を想像する態度と豊かな情操を養う。

①～③は同部会が論点整理補足資料の中で“新たな時代を生きるために必要となる資質・能力の三つの柱”として示した『知識・技能』『思考力・判断力・表現力等』『学びに向かう力・人間性等』に対応したものと読み取ることができるが、いくつかの点でこれまでとは異なる新たな方向性が示されている。図画工作科・美術科固有の資質・能力は「創造的な技能」「発想や構想の能力」「鑑賞の能力」に大別されるが、表現および鑑賞の活動を通して展開されるこの教科の学びにおいて、「発想や構想の能力」は「創造的な技能」と共に表現との関わりの中で論じられてきた。ところが②では「発想や構想の能力」は「鑑賞の能力」と並列する形で扱われており、この2つの資質・能力の相互関連性が強調されている。また「創造的な技能」は①の中で、これまでこの教科では文言として明確に示されることのなかった『知識・理解』と結びついた形で示されている。さらに、同じく①で述べられている“対象や事象を捉える造形的な視点についての理解”は「鑑賞の能力」とも大きく関わる。つまり、「発想や構想の能力」は「鑑賞の能力」と双方向的に働き合いながら造形活動における『思考・判断』の部分の担い、それを具体的な形で表現するために必要な能力が『(創造的な)技能』という捉えである。(図4)

造形表現の本質は、個々の生活知、鑑賞学習の経験、様々な技法、材料、用具との出会いなどを結びつけながら、「何をどのように表現したいか」を思考し、「知っていること・できることをどう使うか」を判断する部分にある。その意味からも「発想や構想の能力」を高めることは、まさに今日的な教育課題と捉えることができよう。このような考えから、本年度は「発想や構想の能力」に焦点化した研究に取り組んでいくことにした。

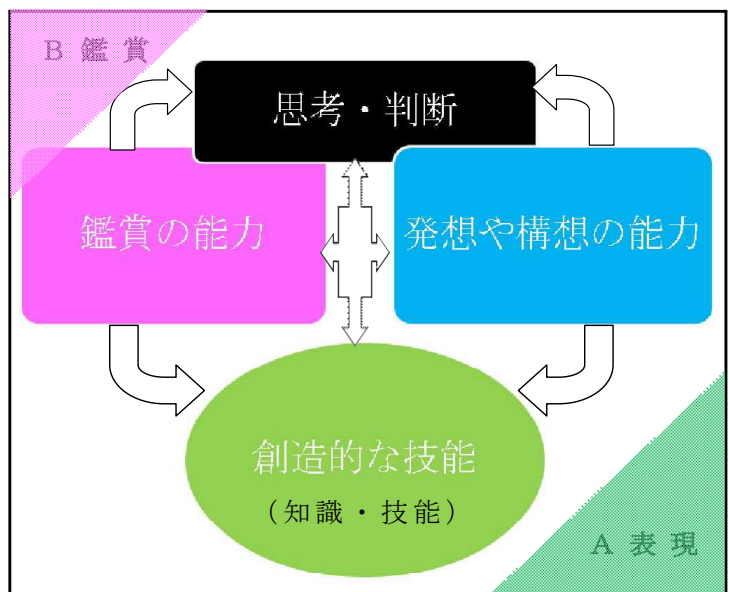


図4 図画工作科・美術科固有の資質・能力の関係

2 本学校園の研究主題との関連

既に述べた通り、昨年度から本学校園では『グローバル時代をきりひらく資質・能力』を培う教育の創造」を研究テーマに掲げ、この資質・能力を「さまざまな文化や価値観を理解し認め合いながら自分の考えを明確にして問題を解決する力」と定義して、「主体性」「多様性」「協働性」をキーワードに協働的問題解決を生起させる授業デザインの在り方を模索しているところである。図画工作科・美術科でも、このスタンスに基づきながら「発想や構想の能力」を高めるための研究を展開する。

(1) 図画工作科・美術科における「協働的問題解決」の解釈

図画工作科・美術科の目指すところは、一定の知識や論理に基づいた結論に至る力を育てることではない。より多様で多面的なものの見方（美のとらえ方）や、自分らしい発想や表現を通して、学習者個々が情操を豊かにすることである。したがって、「問題解決」という概念はどうしても馴染みにくい。また、鑑賞能力育成の視点から取り組んだ昨年度の研究では、「協働性」を重視した授業展開が、図らずも児童・生徒の鑑賞を画一的なものへと導いてしまう場面があった。これを単純に「発想や構想の能力を高める」授業に置き換えるなら、“表したいことが思い付かないから誰かのまねをする”“みんなと話し合う中で自分の発想が否定される”といった状況が生じ、結果として「主体性」「多様性」といった教科として最も重視したい要素が排除されてしまう恐れさえある。そこで図画工作科・美術科では、教科特性を考慮し、次のような解釈のもとで本研究主題に迫りたいと考えた。

「協働的問題解決」→「協働的発想 (collaborative inspiration)」「協働的創造 (collaborative creation)」

さらに、「協働的発想」「協働的創造」を生起させる授業デザインを「主体性」「多様性」「協働性」の3つのキーワードをもとに次のように想定した。

主体性	「やってみたい!」「楽しそう!」「自分の興味・関心やこれまでの経験が活かそう!」 「新しい発見や経験ができそう!」「わくわくする!」
	○児童・生徒がのめり込むような題材の導入をする。 ・表現 (output) に影響を与える鑑賞 (input) も効果的に取り入れる。
多様性	「こんなこともやってみるとおもしろそう!」「やってみていいんだ!」
	○題材のもつ様々な特性と児童・生徒の実態 (レディネス) を多面的に分析し、個々が自分なりの思いつきをもとに試行錯誤できる場面や、材料や技法の選択肢をできる限り多様な形で保障する。 ・材料や技法も発想を促す重要な要素である。
協働性	「独りじゃできなかった」「みんなといっしょだったから新しいこと思いついたよ」
	○仲間と共に分担しながら1つのものをつくり上げる「共同制作」ではなく、個々の感性や発想が十分に活かされる題材計画、授業展開を工夫する。

(2) 「発想や構想の能力」を形成する要素

研究を進めるに当たり、図画工作科・美術科の教科固有の資質・能力としての「発想や構想の能力」を次のように定義づけた。

<発想の能力>

○心に浮かんだ想いやアイデアをビジュアルイメージ (色, 形, 構造など具体的なフォルムをもった可視的なイメージ) へと高める力

<構想の能力>

○表現のために必要な方法や手順, 材料・用具などを自己選択, 自己決定する力

このような「発想や構想の能力」は単独で発揮されるものではなく、次に示すような様々な資質・能力とのかかわりとともにある。

<造形的モチベーション>
 ○造形活動への興味・関心や、題材の特性などに関する理解に基づいて、自分なりの「美しさ」「よさ」「おもしろさ」を追求していこうとする意欲

<鑑賞の能力>
 ○色や形などの関係(均衡や不均衡, 動き, リズム, 多様性と統一性, 強調や調和などの造形的イメージ)を自分なりに感じ, 発見し, 理解する力

<知識・技能>
 ○自らの表現意図に応じて, 材料, 用具, 技法等を自分なりに工夫しながら適切に用いるための知識や技能

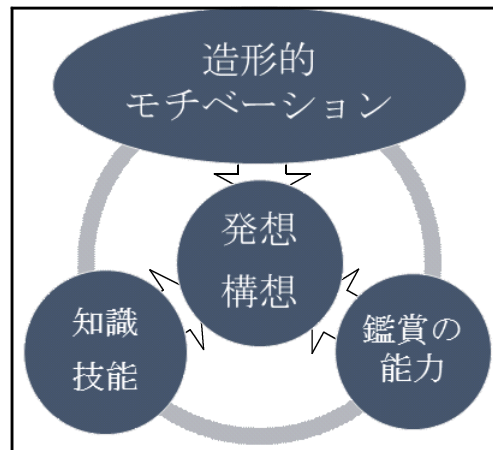


図5 発想・構想を取り巻く資質・能力

これらの資質・能力が直接的あるいは間接的に, また繰り返し相互に影響を与え合いながら, 新たな発想へのレディネスは高まっていくはずである。(図5)

3 研究の目的

児童・生徒の「発想や構想の能力」を引き出し, 高める授業デザインの在り方を探る
 -発想プロセスの可視化と協働的発想(創造)の実現を手がかりに-

4 研究の方法

(1) 発想プロセスの可視化に向けた題材分析をする→「発想マトリクス」の作成

実際の授業場面において, 個々の発想がどのようにして生まれ, 何をもって促され, 構想へと高まっていくか, そのプロセスを把握することは容易ではない。しかし, 「発想や構想の能力」を高める指導を効果的に展開するためには, 学習過程の中で様々な要因の影響を受けながら刻々と変化する児童・生徒の発想や構想のプロセスを可視化することが必要である。

そこで, まず各題材のもつ教育的特性を細分化して分析し, 発想の生起につながる可能性のある要素が何であるかを, 学習過程に沿ってより具体的に把握することをめざす。そのための1つのフォーマットとして, 発想プロセス解明のためのマトリクス(※以下「発想マトリクス」)を作成する。(表5)

表5 「発想マトリクス」のフォーマット

学習過程	導入	試行	製作	鑑賞
発想を促す要素				

(2) 学習過程に沿って協働的発想(創造)を生起, 促進させるための手立てを講じる

児童・生徒の「発想や構想のプロセス」を想定した上で, 発想の生起や展開, さらに構想を練ることに対して有効に働く協働的な学びの場を設定する。

- <例>
- ・題材の導入における鑑賞学習(児童・生徒の美的認知上の発達段階に基づいて)
 - ・製作過程における相互鑑賞や児童・生徒自身による発想過程のプレゼンテーション
 - ・自分にはない発想を得るためのジグソー学習 など

5 検証方法

- ・ポートフォリオの活用
- ・児童・生徒が自身の発想の過程や展開を振り返ることのできる振り返りシートの活用
- ・時系列に沿った授業記録(動画, 静止画) など

6 研究会当日の授業

前年度まで取り組んできた鑑賞に関する研究の成果も踏まえながら、研究会当日の授業の中で特に焦点化して取り組みたいことは次の通りである。

学年(期)	発想や構想を促す手立て	協働的発想(創造)を生起させる手立て
小1 (Ⅰ期)	発想のきっかけとなるような他教科との関連を生かした作品の鑑賞と、空間・材料・友だちとの関わりを生かした表現。	まっさらな広い空間の提示、根拠を意識させる声かけ、活動の広がりを支える材料・用具の提示。
小6 (Ⅱ期)	モダンテクニックによる絵画表現の導入、作家との出会い、表現の助けとなるアイデアスケッチの活用、ポートフォリオによる製作過程の把握。	製作過程における相互鑑賞と発想プロセスのプレゼンテーション交流。
中2 (Ⅲ期)	作品の構想を練る原動力となる自由な発想を促すための鑑賞と、創造性を高めるためのアイデアを具現化しやすい手法を用いた制作(表現)。	コラージュの制作における素材選びの段階での(発想の)交流および作品についての(技能面での)交流。

参考文献

- 1) Herberd Read, 『Education Through Art』, 1956, 宮脇理・岩崎清・直江俊雄訳, 2001
- 2) L.S.Vygotsky, 『思考と言語』, 1934, 柴田義松訳, 2001
- 3) 青柳 宏, 『言語活動の充実のためにーL.S.ヴィゴツキーの言語発達論に則して』, 2010
- 4) Michael J.Parsons, 『HOW WE UNDERSTAND ART』, Cambridge University Press, 1987
- 5) 石崎和宏・王文純, 『青少年の美的感受性の発達とその評定法に関する一考察』美術教育学, 1999
- 6) 中教審教育課程企画特別部会 『次期学習指導要領に向けた審議のまとめ』, 2016.8.1

