

# 造形表現・図画工作科・美術科における 「学びのマネジメント」に焦点を当てた実践研究

－構想力から創造へ－

幸秀樹\*・樺島優子\*・石川千佳子\*・大泉佳広\*・大野匠\*  
植野真都佳\*\*・二宮優子\*\*\*・新屋桃子\*\*\*・立花克樹\*\*\*\*

**A Practical Study of Class Development Focusing on  
‘Learning Management for Autonomy’ to the Representation of Art  
in A Kindergarten, An Elementary school and A Junior high school  
: From Imagination to Creation**

**Hideki YUKI\*, Yuko KABASHIMA\*, Chikako ISHIKAWA\*,  
Yoshihiro OIZUMI\*, Takumi OHNO\*,  
Madoka UENO\*\*, Yuko NINOMIYA\*\*\*, Momoko SHINYA\*\*\*,  
Katsuki TACHIBANA\*\*\*\***

## I. はじめに

本研究は、造形表現・図画工作・美術科において、造形遊びや表現・鑑賞活動をより豊かにするための実践研究である。過去3年間は、本教科の特質である「造形的な見方・考え方」に焦点を当て、各学校園の実態に応じ、実践的な研究を進めてきた。昨年度はサブタイトルに掲げた「つなげる力へ」に着目し、研究をまとめた。附属幼稚園では、子どもたちがごっこ遊びをする過程で、仲間や場所、素材などと、自然に「つながる」「つながっている」姿が確認された。そして、そのつながる体験を数多く保証するために、教師はごっこ遊びを見守り、認め、一緒に楽しみ、共感し、遊びの広がりをも促す言葉掛けや、活動を促す適切な環境構成に努めた。附属小学校では、仲間との共有を意識した鑑賞の場面を設定し、仲間との共有を促すために、鑑賞の視点を提示した上でタブレット型端末を活用して、写真や動画、テキスト等、最適な方法を選択して表すことができるように設定した。また、鑑賞活動での対話の場面で、タブレット型端末の画面越しよりも、実際の作品を見たり動かしたりすることの方が対話のきっかけになることが確認された。附属中学校では、グラフィックデザインを題材としてあげた。タブレット型端末(ipad)を描画材料として使用することで、生徒の描画技術の不安の解消と容易な構図や文字デザイン等の置き換えを可能にした。また、「アイデアトーク」の場面を設定し、実際に個々の作品を一度展示した状態で、班のメンバーが「デザイナー」「クライアント」「鑑賞者」の視点に立ち、作品に対する疑問点や感想を述べる活動を行なった。

これまでの研究において「つなげる力」は、場や環境の構成によって誘発されること、他者との共有場面の設定によって引き出されること、多様な表現ツールを活用することによって実現できることが確認された。そこで本年度は、これまでの研究成果も踏まえ、「学びのマネジメント」という切り口で、子どもたちの主体的な学び、子どもたち自らが学びを構築していく力が実現される指導の在り方を追求していきたい。

\*宮崎大学教育学部, \*\*宮崎大学教育学部附属幼稚園

\*\*\*宮崎大学教育学部附属小学校, \*\*\*\*宮崎大学教育学部附属中学校

## II. 各専門分野から見る「学びのマネジメント」について

### 1. 知覚世界の再構成を促す造形表現（幸秀樹）

そもそも「教育」とはどのような営みであろうか。教師が主体者として「教え」、「育てる」のか、学習の主体として子どもが自ら学び「育つ」のか。英語の語義で言う「引き出す（ducere ラテン語）」のか、ドイツ語の「人間形成（Menschen-bildung）」で言うある像（bild）を掲げ目指すのか。そこには人間をどう見るか、時間をどうとらえるか、言葉とどう向き合うか、人間を取り巻く環境をどうとらえるかによって違いがありそうである<sup>1)</sup>。

人間はお互いに意思疎通を通して社会を形成し、また教育によって人間になると言われることがある<sup>2)</sup>。個々の人間の心や気持ちはそれぞれの内的経験であり、そのままでは他者には見えない。その内的経験や内的世界は、表情や身振り、音声・言語、物的材料等を介して他者に伝えることができる。「教育によって人間になる」との言説には、他者との意思疎通の過程において自己が変容し、ある価値が実現されることの想定が含まれている。

他者やある対象への様々なアプローチの仕方が知覚には伴うが、その場は「知覚の主体としての主観・身体のうち位置づけられなければならない」<sup>3)</sup>と言われる。ふりかえって、人間にとっての芸術（ここでは造形表現）の特性について触れておきたい。造形表現が文芸・舞踏・音楽等の芸術表現と違う点は、主に三つあると言われる。①色や形の物的材料で表す点。②空間を存立の基盤としている点。③触覚や運動感覚にも培われる視覚を主軸として把握される点。<sup>4)</sup>この三つの特性は、意思疎通の過程において、ある同一空間において、物を媒介とし、見て触れて感じ、通じ合うための「身体」の存在が欠かせないことを示している。

上記①の色や形で表す点について描画で言えば、絵を描く際には、一般的に記憶の過程に分類される短期記憶、長期記憶とは別の「作業記憶」<sup>5)</sup>を伴うものと整理される。対象を見て描写する場合、一瞬対象から目をそらし画面に描くためには、3次元の対象から輪郭線を抽出し、色彩や陰影を分析し、空間内での位置・方向・大きさを画面上に自ら設定しなければならない。立体表現についても、手と目を通し「作業記憶」を伴いながら、対象やイメージをある素材に変換する決定をしなければ制作は進まない。

②で述べた空間に関して言えば、同質的空間と身体によって方向づけられる空間（「生きられる空間」）<sup>6)</sup>が定位できる。同質的空間とは客観的空間とも言え、宇宙空間に地球が浮かんでいるとか、室内空間に人がいるという時の三次元の拡がりをもった誰にとっても同質なものとして想定されているものである。「生きられる空間」は身体によって定位された空間であり、上下・前後・左右は自らの身体によって個別に決定される。私にとっての上は地球の裏側にいる人にとっての下になるように。またここで述べる余裕はないが「奥行き」は自己にとっての特別な場所になる<sup>7)</sup>。表現されたものが空間に存立することで、造形されたものを通して作者と鑑賞者の「生きられる空間」を意識化させる。

さらに③にある「視覚」の特性について確認すると、見るという認識の段階には「心理反応レベル」と「感覚・知覚レベル」に分けられ<sup>8)</sup>、「知覚する」ということは、既にある意味に全く「新しい意味を発明」することとされる<sup>9)</sup>。つまり「見る」ということ自体が、深く感じ取る心を揺さぶり、あるものの見方（意味）を生成することになる。

以上見てきたように、造形表現するという営み自体が、知覚した世界の再構成を促し、造形行為者の身体を通して世界を方向づけ、意味の生成を伴う。子どもたちは造形表現を通して主

体的に学び、「造形表現によって人間になる」と言えるのではないか。

## 2. 美術理論からの見解（石川千佳子）

学習者の観点で「学びのマネジメント」を捉えるならば、自ら課題を発見し、実践的な学びの中で課題解決に至る過程に主体的に関わり、その体験を振り返ることで経験に深めていくということになるだろうか。

美術評論家の久保貞次郎や、現代美術の先駆者である瑛九と共に創造美育協会を創設し、戦後の美術教育運動を牽引した画家の北川民次は、革命期だったメキシコの野外美術学校と名古屋の動物園内での実践について、自著で対照的に記述している<sup>10)</sup>。メキシコでは、子どもに画材を与えると、何日かかっても絵が完成するまではあまり帰ってこない。教師に助言を求めることが少ないのだ。教師的存在<sup>11)</sup>が絵画制作のために自由に使える時間と用具等の環境を整えれば、子どもはいわば自らマネジメントして課題を見出し、主体的に創作し、体験から学び取った成果を作品に反映させる。ところが、日本では、風景画の既成概念に囚われないように動物園を選んだにもかかわらず、子どもは動物を見に行かず、そろって概念的な風景美を象徴する噴水塔の方に向かったという。当時のメキシコの村の子どもにとって、野外美術学校は、農作業等の労働から解放されて自己表現に集中できる貴重な時間だっただろう。しかし、貧困等によって子どもが労働に駆り出される状況は論外にしても、日常生活の一部である農作業や手仕事を通して自然と直に接し、手道具を使って様々な素材を扱い、年齢も均一ではない大人たちと関わる体験は、自主的な学びや構想力を育む基盤となったにちがいない。

その意味では、図工・美術科の共同研究において、これまでの五感を開いた素材の十分な体験を経て「学びのマネジメント」に向かうのは妥当な流れであり、また附属幼稚園での遊びに没頭する自由保育はその起点としても評価されるだろう。

## 3. 平面（絵画）領域からの見解（大泉佳広）

私を「主人公」として捉えると、学生とのコミュニケーション段階での誤認やアドバイスのタイミング間違いなどの私の失敗もあるが、「主体的な学び」を求める私の「学びのマネジメント」は概ね目標を達成していると感じている。今年度も、私の想定以上の創造性や私の視覚外での協調性を感じることができ、ほとんどの学生たちは着実に成長してくれているようである。しかし、個々の学生をそれぞれ「主人公」と仮定すると、全員が自身の満足のいく結果に辿り着いているのかどうか疑問が残る。「もしかすると、昭和の教育スタイルで、最初から私の専門分野の技術を教えこんだ方が良かったのではないか？」と思わせる学生もいるのである。

私は学生が「主体的な学び」としての作品制作ができるように、教室内のモチベーションの維持に気を遣っている。学生たちとのコミュニケーションを密にすることによって、「好み」「押し」「おもしろ」「愉快」「快感」等、どのような言葉に表せるかはわからないが、個々の表現欲求を引き出したり認識させたりしてから、特性や属性の近い作家の作品を提示し、「手を引く」ではなく「背中を押す」イメージで、学生自身が研鑽していくように仕向けている。作品の構想段階では「こんなものもあるよ」という感じで、誘導や矯正の要素はなるべく排除し、私の声かけが「正解の提示」ではなく「選択肢の提示」であるように心がけている。また制作段階では、なるべく技術指導はおこなわず、するにしても最小限の技術指導で止めるようにもしている。そのためか、学生たちは様々なスタイルの作品を制作してくれており、学生たちが「主体

的な学び」をおこなってくれている現れだと感じている。しかし、これを「良し」としているのは私の主観でしかないのではないだろうか。

間違いなく「教える」授業をおこなったほうが、よりクオリティの高い完成に辿り着ける。そして、それはより高いレベルでの達成感を学生に与えることができるだろう。「主体的な学び」を求めると、どうしてもこの「達成感を得る経験」を高いレベルで保証することができない。

十数年前は「教えない図工－共に作る－」等、昭和的教育に対するアンチテーゼとしての主張をしてきたが、「主体的な学び」が推奨されている今、「教える」の取り扱いが難しくなっている。同意できるジンテーゼとの出会いを待つ。

#### 4. 立体（彫刻）領域からの見解（大野匠）

助言しているつもりでついつい子どもたちに失敗を教え、自分で立ち上がろうとする力を阻害していることがある。制作はリカバー力と言っても過言ではない。特に木彫においては一度切りすぎた量は元に戻らない。「失敗できないから大変ですね」と言われることあるが、そういった意味では、制作はそもそも常に失敗の連続なのである。正解や成功にこだわるからこそ、かえって失敗があることを教えている。

「つくり、つくりかえ、つくる」はまさしく、失敗や成功の考えのない所でいつまでも手を動かし、工夫し、常に新しい発見と感動の連続に満ちている。面白くてやめられないという感覚は、純粋な造形欲であり創造活動の本質に触れているように感じる。

しかし他方で、それらを芸術活動としてみたとき、「欲望のまま形を作るとこうなりました」では通用しないだろう。「芸術とはこういうモノだ」という外部を意識したアプローチが必要である。また、美術教育としてみたときにも「そこから何を学んだのか」という視点は重要であろう。

そこで、作品の終わらせ方について注目してみたい。私が学生の頃、「木が木でなくなる瞬間を感じ、自分の力で作品の完成を体験することができて初めて作家と言え」と教えられた。

締め切りなど、時間的な制約があって完成に至るのはとても楽なのである。手を動かすことがたとえ本能的な活動だったとしても、手を止めるときには何かしらの目的や意図、こだわりや理由を伴うからだ。失敗や成功のない創造活動の中で、「自律的な学び」を捉えるためには、「学びつづける姿」のその先にある「何を以って終わらせたか」という視点を見取ることも有用な手立てになるのかも知れない。

### Ⅲ. 附属幼稚園・小学校・中学校での授業実践研究

これまでの造形表現の視点からみた「学びのマネジメント」の考察をふまえて、各学校園では、「構想力から創造へ」のテーマに関連した継続的な実践研究を行った。附属幼稚園では、今年度より、「学びをつなぐ」ための積極的・肯定的な行動支援システムの構築・研究を進め、ポジティブな行動支援による保育の在り方について研究を行ってきた。また、写真を用いたドキュメンテーションを作成し、子ども達の遊びの中での学びを支える環境構成と援助について明らかにしていった。附属小学校では、「自律的に学ぶ」子どもの姿を目指し、図画工作ならではの学びの過程に着目し、造形遊びをする活動において、「つくり、つくりかえ、つくる」ための指導方法の工夫について研究を進めた。そして、附属中学校では、生徒一人一人が主体的に学びをマネジメントできるよう「つくり つくりかえ つくる ADVANCE ～経験と感性をつむ





○ 5 歳児

手立てシート（遊び：年長）

引き出す工夫	目指す姿（望ましい行動）	認める・ほめる・励ます工夫	素敵な言葉掛け
<ul style="list-style-type: none"> <li>先生や友達と一緒に遊ぶことを提案する。</li> <li>周りの友達と一緒に遊ぶのを見て行く。</li> <li>仲間に入る時の声の掛け方を一緒に考える。</li> </ul>	<p>年長（かかわる力）</p> <p>いろいろな友達や先生に、声を掛けて遊ぶ</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>友達に声を掛けられたことを認める。</li> <li>友達と一緒に遊ぶ楽しさに共感する。</li> </ul>	<p>「仲間に入れて」ができたね。</p> <p>「自分でやること」ができたね。</p> <p>「一緒に遊んで楽しいね」</p> <p>「いろいろな友達と遊べて楽しいね」</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>材料を十分に準備する。</li> <li>一緒に必要な材料を考える。</li> </ul>	<p>年長（考える力）</p> <p>必要なものを準備して工夫して遊ぶ</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>一緒に作りながら、工夫しているところを見守る。</li> <li>工夫しているところをほめる。</li> <li>思いつかなれるように一緒に考え、励ます。</li> </ul>	<p>「材料をうまくついているね」</p> <p>「いいね、思ったよりいいね」</p> <p>「どうして考えたの？」</p> <p>「いいね、考えたね」</p> <p>「いいね、考えたね」</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>気持ちや考えを伝える。</li> <li>自分の気持ちや考えを友達に伝えるように促す。</li> <li>先生と一緒に気持ちや考えを伝える。</li> <li>友達の気持ちや考えを聞いてみることを提案する。</li> </ul>	<p>年長（表現する力）</p> <p>いろいろな友達や先生と気持ちや考えを伝え合う</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>気持ちや考えに共感する。</li> <li>伝えることができたことをほめる。</li> <li>友達の気持ちや考えを聞くことができたことをほめる。</li> </ul>	<p>「みんな気持ちよかったね」</p> <p>「聞いておもしろかったね」</p> <p>「話を聞いてよかったね」</p>

手立てシート（遊び以外：年長）

引き出す工夫	目指す姿（望ましい行動）	認める・ほめる・励ます工夫	素敵な言葉掛け
<ul style="list-style-type: none"> <li>子ども達のよいところをその場でほめる。</li> <li>子ども達のよいところを先生が紹介する。</li> </ul>	<p>年長（かかわる力）</p> <p>友達の良いところを見つける</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>よいところに気付いたことをほめる。</li> <li>友達の良いところを先生に伝えることができたことをほめる。</li> <li>友達を探している姿を認める。</li> </ul>	<p>「よく見てたね」</p> <p>「いいところに気付いたね」</p> <p>「上手な発見だね」</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>ホワイトボードで1日の流れを示す。</li> <li>前日に次の日の予定を伝える。</li> <li>事前予告する。</li> </ul>	<p>年長（考える力）</p> <p>見通しをもって進んで行動する</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>時計やホワイトボードを確認する姿を認める。</li> <li>自分で見通しをもって行動できたことをほめる。</li> </ul>	<p>「よく時間を見ていたね」</p> <p>「ホワイトボードで確認しているね」</p> <p>「先のことでも考えて動いたね」</p> <p>「決まってることよくわかっているね」</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>先生がやさしく話し、モデルを示す。</li> <li>「声の大きさ」の掲示物を使って確認する。</li> <li>相手の顔を見るように促す。</li> </ul>	<p>年長（表現する力）</p> <p>気持ちや考えを聞こえる声でやさしく伝え合う</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>やさしく伝え合えることができたことをほめる。</li> <li>相手の気持ちや考えを聞くことができたことをほめる。</li> <li>笑顔で通していることをほめる。</li> </ul>	<p>「やさしく話したね」</p> <p>「ちよっという声の大きさを決めたね」</p> <p>「顔を見て話したね」</p> <p>「やさしく話したね」</p>

(2) 各年齢における写真を用いたドキュメンテーション

写真を用いたドキュメンテーションには、下記のように、①子どものつぶやき、②教師の読み取り・子どもの学び・経緯など、③教師の言葉掛け、④教師が特に大切にしたい環境の構成や援助を取り入れて構成している。

【「かかわる力」に焦点を当てた各年齢のドキュメンテーション】

○ 3 歳児

【先生や友達と遊ぶ 3歳児 1期(5月中旬)】

先生と一緒にいろいろな場所に行ってみると、ハウスで面白そうな遊びをしている友達を見つけました。何をしているのかな？

何をしているの？ レストランだよ！ おいしそうだね、一緒に食べたいね。

何をしているの、一緒に聞いてみようかな？

へいっ、いらっしやい、うちの店は何もおいしいよ！これ食べていね。

裏にいた友達が、つくった料理を出してくれました。先生と一緒に食べていると、お金の払い方を教えてくれました。

お金ですね、僕に借って帰っててくださいね。

お金は算ひでいいよ！ はい、どうぞ。

お金だよ、はい、どうぞ。

お金の払い方が分かって、家のレストランにも行ってみました。

先生と一緒に友達とかわって遊ぶ楽しさを大切に

この日も園庭ではいろいろな遊びが盛り上げられていました。手をつないでた子どもたちと一緒に、いろいろなお部屋に行ってみました。ハウスの遊びが気に入っている様子だったので、一緒にハウスに行ってみました。教師も一緒に「何をしているの？」と尋ねたり、お客さんになってつくってくれた料理を食べたりして楽しみました。年長の友達にお金の払い方を教えてもらおうと、隣のレストランに行ったり、お客の人に借って料理をつくらせたりしました。教師と一緒に遊ぶことで、定めて自分からいろいろな友達とかわって遊ぶ喜びが見られるようになりました。

○ 4 歳児

【先生やいろいろな友達と遊ぶ 4歳児 1期(5月中旬)】

ままごとコーナーにある食べ物や色紙を使って、ご飯やジュースをつくるのが好きな子ども。つくったご飯を先生に届けてくれました。

先生、ご飯をどうぞ、食べて。

友達がおいしそうに食べているね、うれしいね。

友達にもご飯を届けてみるのはどう？

いただきます。

ご飯どうぞ。

友達と一緒にジュースをつくり始めました。何味のジュースかな？

別の日には、友達とラーメンをつくり、ラーメン屋さんごっこを始めました。

ここにストローをさすのはどう？

ラーメン屋さんはいっぱいだよ。

いらっしやいませ。

いろいろな友達とかわって遊ぶ楽しさを大切に

ままごとコーナーでご飯をつくらせたり、色紙を使ってジュースをつくらせたりして、教師に「食べて」「飲んで」とたくさん届けられました。教師は、真りにいた友達に「○○ちゃんもご飯をつくってくれたよ、一緒に食べよう」と声を掛けたり、友達に届けることを提案したり、友達がおいしく食べる姿に「うれしいね」と共感したりしました。ご飯をつくらせた子どもはうれしくなって、いろいろな友達にご飯を届けていました。真りの友達からもどくどく音が聞かれました。その後は、ラーメン屋さんごっこなど他の遊びでもいろいろな友達とかわって遊ぶ喜びが見られました。

○ 5歳児

【 友達のよいところを見つける  
5歳児 2期(9月中旬) 】

好きな遊びの時間に、トイレのスリッパを並べている子どもがいました。降園前に、「お友達のがんばっているところ見つけたよ」と、子ども達に紹介しました。次の日、「友達のよいところ見つけたよ!」と、子どもが伝えに来てくれました。

トイレのスリッパを並べていたお友達を紹介するね!

みんなもお友達のよいところたくさん見つけて教えてね。

紹介をした次の日から、子ども達が友達のよいところを良つけて、たくさん教えてくれました。

この朝、〇〇くんもスリッパ並べていたよ!

〇〇くんが、スリッパ並べていたよ。

最後まで片付けががんばっていたよ!

友達とのかわりの中で友達のよいところを見つけることができるように

年長になり、様々なところで自分達で考えて行動している姿が見られます。子ども達にも友達のよい姿に気付いてほしいと思い、スリッパを並べていた子どものことをみんなの前で紹介しました。教師は、「みんなも友達のよいところを見つけたらたくさん教えてね」と話をしました。すると、次の日から、いろいろな場面で友達のよいところを見つけ、教師に伝えに来てくれました。教師が子どものよいところを紹介したり、よいところを見つけたい子ども達を促したりすることで、いろいろな友達のよさに気付く姿が見られました。これからはたくさん、友達のよいところを子ども達と一緒に見つけて、観ていきたいです。

よいところに気付いたね。教えてくれてありがとう!!

〇〇くんが、いすを並べているよ。

(3) まとめ

今回は、各年齢の「かかわる力」について、写真を用いたドキュメンテーションをもとに学びの姿を捉え、遊びや遊び以外の園生活の場面における環境の構成と援助を明らかにした。3歳児では、教師と一緒に友達のところへ行って遊んだり、教師と一緒にいることで安心して自分から友達とかかわって遊んだりすることができる姿が見られるようになった。4歳児では、教師が、子どもがしている遊びを友達に紹介したり、友達と遊ぶ楽しさに共感したりすることで、子ども達が自分から友達を誘ったり、友達に誘われたりして遊びを楽しむ姿が見られるようになった。5歳児では、教師が、がんばっている子どもの姿をクラスで紹介したことで、子ども自身が友達のよいところに気付き、教師に伝える姿が見られるようになった。

このように、教師が子どもに寄り添ったり、友達と一緒に遊ぶ楽しさに共感したり、子ども達のがんばりを認め伝えたりすることで、遊びや遊び以外の園生活において、子ども達が自分からいろいろな友達と楽しくかかわろうとすることができるようになるのではないかと考える。また、SWPBSを取り入れたことで、保育者がポジティブな声の掛け方や援助の仕方を意識するようになり、園全体でポジティブな行動支援による保育に取り組むことができた。このようなポジティブな行動支援が、子ども達が自分や友達のよさに気付き、自分から遊びや遊び以外の園生活をしようとする姿につながった。

2. 附属小学校の実践 (担当教諭：二宮優子、新屋桃子)

(1) 基本的な考え方

小学校では、「学びのマネジメント」を、「自律的に学ぶ」と捉え、造形遊びをする活動において、「つくり、つくりかえ、つくる」ための指導方法の工夫について研究してきた。

小学校でめざす  
「自律的に学ぶ」子どもの姿  
「〇〇してみたい」という自分の思いをもち、その実現に向けて創造的に発想や構想を繰り返しながら、自分にとって新しいものやことをつくりだしていく姿

きれいな円(チーズの穴)を切り抜きたい。

「ネズミが喜ぶチーズハウス」の製作

だんだんできてきたね。次はどんな感じにしようかな。

【自律的に学ぶ子どもの姿の例 左:思いをもつ姿、右:構想について考える姿】

「つくり、つくりかえ、つくる」とは、図画工作科ならではの学びの過程のことである。本



研究では「つくり、つくりかえ、つくる」姿を、「実現したい思いを大切にしながら、次々に試したり、考えや方法を変えたりして発想や構想を繰り返して活動している」姿とし、その姿を表出させながら、自分にとって新しいものやことをつくりだしていく子どもの活動を支えることを目的としている。

これまでの授業実践から、特に造形遊びをする活動においては、夢中になって「つくり、つくりかえ、つくる」子どもの姿を見ることができるといった実感がある。造形遊びをする活動は、子どもにとって、遊びのような自由さがあるため、絵や立体、工作に表す活動よりも、発想や構想がしやすく「つくり、つくりかえ、つくる」姿が表れやすい。そこで、研究初年度である今年度は、造形遊びをする活動に焦点を当て、そのなかで、子どもの「つくり、つくりかえ、つくる」姿を表出させるための指導方法の工夫について研究を行う。具体的には、次の①～④の工夫について、第1学年と第6学年の授業における子どもの姿から考察する。

#### ① 材料選びや場づくり、活動形態の工夫

材料や場所、空間に直接働きかけるなかで思い付いた活動をしていく造形遊びをする活動において、事前の材料選びの視点や場づくりの工夫、一緒に活動をするグループや人数等の活動形態はどのようにしたらよいか。

#### ② 「やってみたい」と思える導入の工夫

「つくり、つくりかえ、つくる」の前提として、「やってみたい」という思いをもたせることが大切であると考え。そのための題材との合わせ方はどのようにしたらよいか。

#### ③ 活動を促すための教師の言葉かけの工夫

子どもが「つくり、つくりかえ、つくる」ための教師の言葉かけは、どのようなものが効果的か。

#### ④ 活動を次（次の時間、次の題材、日常生活）につなげるための工夫

1単位時間内に限らず、次の時間や、次の題材、そして日常生活における「つくり、つくりかえ、つくる」姿につなげるには、どのようにしたらよいか。

## (2) 研究の実際

第1学年と第6学年において、次のような検証授業を行い、指導方法の工夫について考察した。なお、①～④の子どもの姿は、○…望ましい姿、●…意図しない姿として記録している。

題材名	第1学年 ならべて ならべて (全2時間)	第6学年 光の世界 (全3時間)
活動内容	身の回りの物を並べる活動を工夫してつくりだす。	光の効果を見付け、思い付いた活動を工夫してつくりだす。
題材計画	1)活動と鑑賞 2)活動の続きとふりかえり	1)試し 2)活動とミニ鑑賞会 3)再構成と鑑賞会
めざす子どもの姿	「○○を並べたい」という思いをもち、楽しく発想や構想を繰り返しながら、身の回りの物を並べる活動を工夫してつくりだしていく姿。  【身の回りの物を並べる活動をする子ども】	「○○してみたい」という思いをもち、その実現に向けて創造的に発想や構想を繰り返しながら、自分が思い描いた光の世界をつくりだしていく姿。  【光の世界をつくりだしていく子ども】


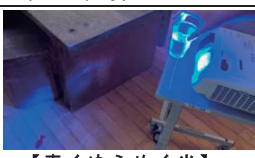


① 活動で扱う材料選びや場づくり、活動形態の工夫

題材名	第1学年 ならべて ならべて	第6学年 光の世界
材料選びの視点	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもにとって身近で、形や色等に気付きやすい材料 例：色ペン・ストロー・洗濯ばさみ 紙皿・紙コップ・割箸・椅子等</li> <li>全員が数個ずつ使っても余量の材料</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもにとって身近で扱いやすい材料 例：透明のプラカップや空き瓶等</li> <li>身近ではないが、つい手に取って試したくなるような材料 例：アルミシートや吸水ポリマービーズ等</li> </ul>
子どもの姿	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 並べてみたい材料を、自分で考え、自由に選択しながら活動する姿が見られた。</li> <li>● 数の不足等により、活動が停滞する姿もあった。</li> </ul>  <p>【材料を選び、並べる子ども】</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 自分にとって珍しい材料を積極的に手に取り、身近な材料と組み合わせながら試す姿が見られた。</li> </ul>  <p>【材料を選ぶ子ども】</p>
場づくりの工夫	<ul style="list-style-type: none"> <li>材料を広い範囲に並べられるよう、十分な広さのある多目的室で実施した。</li> <li>材料を、種類ごとに分け、子どもの周りを囲むように配置しておいた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>光の効果に気付きやすくするため、図工室の窓に、遮光性のある農業用マルチシートを張り、光を完全に遮った。</li> </ul>
子どもの姿	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ やりたいことを思う存分試すことができていた。</li> <li>○ 材料を見付けやすく、取りに行き来する際、仲間の活動の様子を見聞きし、自分の活動に生かす姿も見られた。</li> </ul>  <p>【コップを高く積めるか試し、崩れても何度も挑戦する子ども】</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 光源による、色の違いや明るさの違いがはっきりと分かるため、自分が働きかけたことが変化として目に見えやすく、それが、次々に試したいという意欲につながっていた。</li> </ul>  <p>【真っ暗な図工室で試す子ども】</p>
活動形態の工夫	個人でするか、誰かと協力するかななどを自由に選ぶことができたようにした。	表したいものが、似ている仲間同士でグルーピングし、活動させた。
子どもの姿	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 1人でやってみたいことを試したり、仲間の様子を見たり、仲間と一緒に楽しんで活動したりしながら、それぞれ、自分の思いに合った並べる活動を工夫してつくりだそうとする姿が見られた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 活動するなかで、子どもの思いは様々な変化していった。はじめに分けたグループでは、自分の新たな思いを実現できないため、似たような思いをもって活動しているグループに移りたがる子どももいた。</li> </ul>

ねらいに沿った活動を思う存分できるような場所の選定や場づくりを行ったうえで、材料や活動形態を自由に選択できるようにすることが、「つくり、つくりかえ、つくる」姿を促すということが明らかになった。その際、子どもが手に取って試したくなるような材料を十分に準備しておくことが大切である。また、子どもは、目にした材料を、そこにある分だけ使いたがる傾向にあるため、特に活動開始直後は、材料が一気になくなってしまうこともある。そのため、材料を後から追加する、類似した材料を用意し、「代わりに使えないかな。」と提案するなどして、「材料がないからできない。」ということがないようにしたい。

② 「やってみたい」と思える導入の工夫

題材名	第1学年 ならべて ならべて	第6学年 光の世界
導入の工夫	<p>「みんなが脱いだ上靴をおもしろく楽しく並べることができるかな。」と尋ねた。</p>  <p>【上靴の並べ方を考える子ども】</p>	<p>青くゆらめく光を出現させ、「光を使って図工室を違う世界につくりかえることはできるかな。」と尋ねた。</p>  <p>【青くゆらめく光】</p>
子どもの姿	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 一斉に並べ始め、「星の形ができるよ。」「向きを変えたらおもしろいよ。」「他の材料も使いたい。」といった思いを口にした。</li> <li>● 「おもしろく」に反応し、並べる以外の行為をし始める子どももいた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ゆらめく光の出現に歓声が上がり、「水族館みたいになりたい。」「プラネタリウムみたいになりたい。」といった思いを口にした。</li> <li>● 「ゆらめき」をつくりだしたい子どもが多く、その他の光の効果へ目を向けさせるのに時間がかかった。</li> </ul>

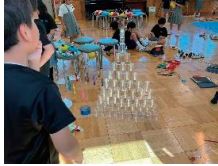

「～できるかな。」と尋ねたことで、子どもに「やってみたい」という思いをもたせることができたといえる。その際、題材のねらいから逸れたり、発想が偏ったりしないようにするため、子どもにとって分かりやすい言葉を選んだり、何をどのように提示したりするのか、更に考えていく必要がある。

### ③ 活動を促すための教師の言葉かけの工夫

第1学年と第6学年の共通の実践	
言葉かけの対象	<ul style="list-style-type: none"> <li>活動が停滞している子どもやグループ</li> <li>ねらいから逸れたことをしている子ども</li> </ul>
具体的な言葉	1. 「どうしたいの。」や「今、どんな感じなの。」と尋ね、考えを聞く。 2. <b>「したいことはあるが、やり方が分からない場合」</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>「他のグループ（具体的に指定する）の様子を見に行ってください。」</li> <li>「この材料なら、こんな使い方はできないかな。」</li> </ul> <b>「それ以上したいことがなく、活動が終わったと考えている場合」</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>「これ（子どもにとって新しい材料）が使えないかな。アイデアはないかな。」</li> <li>「他のグループの人に見てもらって、もう工夫できることはないか尋ねてみよう。」</li> </ul>
子どもの姿	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 新たな材料を提示したり、他のグループの様子に目を向けさせたりすることで、次の活動を思い付く姿が見られた。</li> <li>● 新たな材料にも他のグループの様子にも関心を示さない場合もあった。</li> <li>● 言葉かけをしなくても、時間をおくことで、子どもが自ら次の活動を思い付く場合もあった。</li> </ul>

子どもの状況を尋ね、それに応じた提案をすることで、対象の子どもの活動を促すことができたといえる。ただし、提案が必要かどうかについては、子どもの様子をよく見極める必要があった。全ての子どもの「つくり、つくりかえ、つくる」姿を促すための言葉かけについては、今後も研究を続けていきたい。

### ④ 活動を次（次の時間、次の題材、日常生活）につなげるための工夫

題材名	第1学年 ならべて ならべて	第6学年 光の世界
活動を次につなげるための工夫	<ul style="list-style-type: none"> <li>第1時の終末時に、鑑賞の時間を設け、仲間の活動に目を向けさせた。</li> <li>第2時の終末時に、自分にできたこと、続きができたこと、続きができたこと等、ふりかえりの視点を与え、記録させた。</li> <li>授業終了後、本題材で扱った材料を、教室に常設し、いつでも活動を想起することができるようにした。</li> </ul>  <p>【仲間の工夫を鑑賞する様子】</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>第1時に試して見つけた光の効果を、みんなの気づきとして整理し、掲示した。</li> <li>第2時の終末時にミニ鑑賞会を行い、仲間の活動に目を向けさせた。</li> <li>第3時の終末時に、どのような光の世界をどのようにしてつくりだしたのか、思いを実現するまでの過程を言語化させた。</li> </ul>  <p>【光の効果を整理した掲示物】</p>
子どもの姿	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 鑑賞したことで、第2時には、似ている活動をしている仲間と一緒に活動し始めたり、仲間の活動の工夫のよいところを真似したりしている姿が見られた。</li> <li>○ 授業終了後も、授業で扱った材料を積極的に触り、何かをつくりだしたり並べたりする姿が見られた。</li> <li>● ふりかえりの視点多く、記録するのに時間がかかり、タブレット型端末を操作する時間が長くなってしまった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 掲示物を見ながら「次は○○をしようね。」と仲間同士で話をする姿が見られた。</li> <li>○ ミニ鑑賞会をしたことが、第3時の活動の再構成に生かされており、新たな思いをもってつくりかえる姿が見られた。</li> <li>○ アルミシートを使ったことで思いを実現できたという経験が、別の題材につながり、そこでもアルミシートを使おうとする姿が見られた。</li> </ul>

活動をとおしてできたことや分かったことを視覚的に捉えさせたことが、次（次の時間、次の題材、日常生活）の活動を促したといえる。ふりかえりの視点や方法については今後も研究

を続けていきたい。

### (3) 成果 (○) と課題 (●)

- 事前の材料選びや場づくりの工夫、子ども自身による材料や活動形態の選択、導入の工夫や教師の言葉かけによって、子どもは「つくり、つくりかえ、つくる」ことができる。
- 前時の活動を整理した掲示物や、仲間の活動に目を向けさせること、扱った材料を授業後も教室に常設しておくことは、子どもの次（次の時間、次の題材、日常生活）の活動を促すことにつながる。
- 全ての子どもの発想や構想を促すためには、子どもの活動の様子を見極めて、適切なタイミングで適切な言葉かけをする必要がある。
- 授業で学んだことをふりかえる視点や方法について、研究を続けていきたい。

## 3. 附属中学校の実践（担当教諭：立花克樹）

### (1) 「学びのマネジメント」の中学校における捉え方について

本年度中学校美術科としては、生徒一人一人が主体的に学びをマネジメントできるようにするために、教科のテーマを「つくり つくりかえ つくる ADVANCE ～経験と感性をつむぐ～」と設定した。ADVANCEには、「上級の」という意味が込められている。生徒一人一人が、「つくりかえる機会」と直面した時に、それぞれの経験と感性を絡み合わせて、表現に取り組んで欲しいと考えた。

そもそも造形表現は、主体的に学びをマネジメントしながら表現や鑑賞の活動に取り組む。有機的統合理論によると、間接性的欲求、自律性的欲求、有能感的欲求の3つの欲求を満たす活動が有機的に働くと、自ら主体的に学ぶ意欲を高めるようになるとされている。こうした理論をもとに、中学校美術科として生徒一人一人が学びをマネジメントしながら造形表現に取り組む実践研究を行った。題材は、これまでの知識・技能が発揮しやすいように「抽象画による自画像」とした。

### (2) 授業実践

#### ア. 題材における指導観

指導にあたっては、リレーペインティングという手法を試みる。リレーペインティングとは造語だが、1枚のイラストボードに対し、1時間単位で作者が移り変わっていく表現手段と設定した。2時間目以降は、ボードがシャッフルされ、配付される。よって作者は、他者により描画が施されたボードをつくりかえる必要がある。他者が描画したボードを手にしたとき、技法や道具、構成などの造形の要素に着目せざるを得ず、これまで経験してきた既習事項を基に、自身の感性と絡ませながら、作品制作に取り組むことが期待できる。最初に演習として、テーマや技法を指定せず、1人5分の作業時間を設定し、4人グループの中で活動を行った。生徒は概ね活動を楽しんでいる様子が見られた。しかし、多くの作品では、初めに描かれたモチーフの並列的な列挙にとどまり、色彩や形、構成などの造形要素を根拠につくりかえるリレーはあまり見られなかった。このことから、表現の方向性を「抽象画」と制限し、より造形要素に目を向けやすいようにした。さらに、リレーペインティングを3時間実践した後に、題材名を「Who am I?」と銘打つことによって、最終的に自分の内面性に迫るというテーマ性をもたせた。

また、導入の際に、「抽象画の鑑賞」と「技法研究」の時間を設定した。「抽象画の鑑賞」では、ジャクソン・ポロックやフランク・ステラなど、様々な技法を取り入れた作品を鑑賞することで、幅広い表現に気付かせ、意欲の向上を図ることができた。「技法研究」では、既習事項を振り返り、技法の効果を再確認したり、新しい表現への挑戦を繰り返させたりした。こうした取組により、自律性的欲求が高まり、生徒一人一人の主題の発見や深まりに寄与できると仮定した。

さらに、リレーペインティングの過程で、生徒同士の対話が自然に「対話型鑑賞」となる雰囲気づくりに努めた。対話型鑑賞は、①作品をじっくり見る ②印象を語る ③なぜそう思ったかを語る といったシンプルな流れで行われる。アートを「見る側」の視点で主観的な意見を大切にす鑑賞の手段の一つである。特に、③なぜそう思ったかを語る場面を重要視させることで、関係性的欲求が高まり、「どう表現したらいいのかわからない」「アイデアが出てこない」といった課題解決の糸口になるのではないかと考えた。本題材では、日常的に美術科で取り組んでいる対話活動を対話型鑑賞に置き換えて指導することで、生徒一人一人がより効果的・主体的に情報を整理していくことが期待できるのではないかと考えた。

最後に、制作過程における鑑賞や、完成作品の展示などの機会を設けることによって、生徒の有能感的欲求を高めさせた。特に制作過程においては、毎時間記録させたものを基に、ロイロノートを通して鑑賞する場を設定することで、思考や表現の変化が比較できるようにし、生徒一人一人の取組が共有できるようにした。



#### イ. 学習指導過程

学習活動及び学習内容	指導上の留意点
<p>1 前時を振り返り、本時の目標を理解する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>本時の目標 根拠をもってアーティストトークを行い、作品をつくりかえていこう！</p> </div>	<p>○ 題材の見通しをもつために、前時までの流れと抽象画の定義、目標等を確認させる。</p>
<p>2 ボードを受け取り、アーティストトークを行う。</p>	<p>○ 振り返りに使用するために、制作前の画像を撮り、シートに添付することを促す。</p> <p>○ 造形の要素に着目しやすくなるように、色や形、技法などについて補足説明をする。</p> <p>○ 振り返りの説話に生かせるように、机間指導の際、トークの様子を見取る。</p>
<p>3 描画をする。</p>	<p>○ 安全に作品制作を進められるよう、作業中のマナーや机上の整理を確認させる。</p> <p>○ リレーペインティングではあるが、自分の</p>



<p>4 片付けをする。</p> <p>5 ロイロノートに現段階の過程を記録し、振り返りを行う。</p> <p>6 次時の見通しをもつ。</p>	<p>描画に責任をもつよう、机間指導の際に声掛けを行う。</p> <p>○ 振り返りの時間を確保するために、短時間で片付けができるよう、班を指定して片付けさせる。</p> <p>○ 本時に学習した内容が深まるように、数人に発表させ、説話をする。</p> <p>○ 題材の見通しをもたせるために、次回以降の授業の流れを説明する。</p>
--	---

ウ. 授業の様子

	 <p>11月15日 リレーペインティング Before &amp; After</p> <p>★振り返りコメント          もらった時にすごくカラフルだなと感じて、これは消すしかないと思った。余白がなくて、白を作ろうと思ったからです。左を消したのはなんとなくだけど、いい感じになった。あと、薄くスパッタリングをしたのは、白く見せたかったからです。</p>
<p>学習活動2アーティストトークにおいて、自分の考えを他の生徒に伝えている様子</p>	<p>学習活動5において、本時の制作前と制作後の変容をまとめ、コメントに作者の意図を記述したワークシートの様子</p>

(3) 成果と課題

ア 成果

多くの生徒が主体的に、リレーペインティングに取り組む姿が見られた。特に、シャッフルされたボードを手にしたとき、生徒間で対話が生まれ、アーティストトークが必然性をもって展開されていた。各々の趣味嗜好や得意な技法が異なることから、対話の中から多くの選択肢をもち、課題解決的に制作に取り組んでいる様子が見られたことは、大きな成果として挙げられる。

イ 課題

ボードが毎時間シャッフルされるため、ビフォーアフターの画像や、振り返りの記録が必要だった。振り返りの内容に、造形的な見方・考え方や、造形の要素などに触れることなど、制作中の様子を見取ること以外に、評価に関する事項をあらかじめ提示する必要性を感じた。また、計画性という意味では、見通しが持ちづらい題材であった。抽象的な作品以外の、完成の

イメージをもちやすい題材へ互換できないか、今後検討していきたい。

#### IV. 附属幼稚園・小学校・中学校での授業実践研究のまとめ

ここでは、幼小中での授業実践を経て、子どもたちの主体的な学び、子どもたち自らが学びを構築していく力が実現される教師の支援の在り方について確認する。

附属幼稚園では、従来より子どもたちは登園後、自分の好きな遊びをして過ごしている。園庭では、砂場でレストランごっこが始まり、傍ら鬼ごっこをして駆け回っている子どもたち、室内では、ままごとコーナーでジュース屋さんがお店を開き、かと思えば、その隣ではダンス発表会が開催されている。一見、カオスとってよい子どもたちの好きな遊びが詰まった環境を成立させているのは、子どもたちのいかなる遊びにも対応するその「場」であり、常設されたありとあらゆる「素材」と「道具」がそれを支えている。一日の遊びの時間に終わりは来るが、その続きを明日もまたできるという、時間にとらわれない継続性がある。そのような、子どもたち自らが遊びを通した学びを構築していくことが実現可能な物的環境がすでに整っているなかで、今回、教師がポジティブな声の掛け方や援助の仕方を意識する取り組みを強化したことは、人的環境のさらなる改善として、子どもの主体的な学びをさらに保証するものとなった。園全体でのポジティブな行動支援は、子どもの好きな遊びを後押しし、遊びの世界を広げ、子どもたちが安心して自らの遊びに没頭できる環境をつくりだしている。

附属小学校では、造形遊びにおける「つくる、つくりかえ、つくる」活動に焦点を当て、第1学年の「ならべてならべて」と、第6学年の「光の世界」の事例をあげている。造形遊びをする活動では、附属幼稚園と同様、それぞれの活動がまとまりをもたない場合も多く、時間の経過によって活動形態も変化していく。そのような子どもたちの様子をよく見極めて、必要なのは、提案か見守りか、あるいは別の何かなのか、教えるより難しい指導が求められる。その中でも、子どもが自律的に学ぶことのできる指導方法の工夫として、場や空間の工夫や、使用する素材の魅力や量、導入での提示方法や題材との出会わせ方、子どもの状況に応じた提案、授業終末のミニ鑑賞、授業後も活動が継続できるような掲示物など、様々な工夫によって、子どもが自分の思いを実現させるために、つくり、つくりかえ、つくりながら、発想や構想を繰り返し造形表現に挑むことが可能な環境を整えている。

附属中学校では、生徒一人一人が主体的に学びをマネジメントできるよう、つくりかえる必要性を持ったリレーペインティングという手法を用いて「抽象画による自画像」を題材とした事例をあげている。教師は、生徒らが主体的に学ぶ意欲を高めたまま継続して活動に取り組めるように、間接性的欲求、自律性的欲求、有能感的欲求の3つの欲求を満たす活動が有機的に働く授業の構成・展開を工夫している。活動では、リレーペインティングによって、毎回、描画ボードがシャッフルされ、それを自らの経験と感性をもってつくりかえるために、まずは、しっかりと目の前の作品と対峙する様子が印象的である。その際、必然的に生徒間で対話型鑑賞が展開されたのは興味深い。また、対話型鑑賞による他人との考え方や価値観の共有だけでなく、生徒らは、本題材による造形表現と鑑賞の往還を通して、つくる、つくりかえ、つくるの過程において、他人の感性と作品を通してのコミュニケーションを繰り返していく。他の要素を取り入れたり、時には描きかえたりしながら、その色形を再構成し、抽象画による自画像を通して自分だけの世界を創造している。

## V. おわりに

今回、学びのマネジメントについて、造形表現の視点から考察してきたが、子どもたちが自ら学びを構成していくことができる環境をいかに整えるかがキーワードとなってくるようである。その環境の整え方には、様々な工夫や支援があるが、子どもの好奇心・探求心に火をつけることができれば、その先は、各々の子どもの好きな方向へ探求を進めていけるはずだ。その道半ばでの構想や試行錯誤、そして失敗の繰り返しを許容してくれる環境がそこにあり続けることができれば、それこそが、子どもの主体的な学びや、自らが学びを構築していく力が実現される時である。しかし、この好きな方向への探求、つまりは自分が何をしたいかを見つけ出すことは容易ではない。造形表現においても、技術的な側面を考慮せずとも、自分の表したいものを具現化することはなかなか難しい。造形表現は、自分自身の模索であり、自分の感性で知覚世界を再構築し、自分の世界を創造していく学びのマネジメントに他ならない。

## 註

- 1) 沼田裕之『教育の条件 - 人間・時間・言葉 -』, 東北大学出版会, 2002年 参照
- 2) 『Immanuel Kant über Pädagogik』, Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink. 1803 参照
- 3) 滝浦静雄「*「根源我」としての身体*」, 『言語と身体』, 岩波現代選書, 1978年, 47頁
- 4) 真鍋一男「*造形教育の性格と目的*」, 『造形教育事典』, 建帛社, 1991年, 3頁
- 5) 岩田誠「*描くということ*」, 『見る脳・描く脳』, 東京大学出版会, 1997年, 89-94頁
- 6) 加藤茂「*身体と「生きられる」空間の方位*」『*身体・空間・造形*』, 晃洋書房, 2008年 参照
- 7) M.M= ポンティ『*目と精神*』(滝浦静雄・木田元訳), みすず書房, 1966年 参照
- 8) 渡部叡「*物理空間と心理空間との対応*」, 『*視覚の科学*』, 写真工業出版社, 1975年 参照
- 9) J.L.オースティン「*「知覚する」の意味*」, 『*知覚の言語*』(丹治信春・守屋唱進訳), 勁草書房, 1984年, 148頁
- 10) 北川民次『*絵を描く子供たち*』, 岩波書店, 1976年, 73-74頁及び202-204頁
- 11) 北川はメキシコでは「コンパニエロ(仲間)」日本では「北川君」と呼ばせて、子どもと平等に個を尊重し合う関係を築こうとした。

## 参考文献

- ・文部科学省, 幼稚園教育要領解説(平成29年告示), フレーベル館, 平成30年3月
- ・文部科学省, 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説図画工作編, 日本文教出版, 平成30年2月
- ・文部科学省, 中学校学習指導要領(平成29年告示)解説美術編, 日本文教出版, 平成30年3月
- ・日本児童美術研究会, ずがこうさく1・2上 たのしいな おもしろいな, 日本文教出版株式会社, 平成31年検定済
- ・日本児童美術研究会, 図画工作5・6上 見つめて広げて, 日本文教出版株式会社, 平成31年検定済