

実践報告 (Report)

## 森を起点とした「造形スパイラル活動」による 実践事例研究

A study of practice case through Spiral-Plastic  
Art Activity based on Forest

中村 仁美  
Hitomi Nakamura\*

磯部 錦司  
Kinji Isobe\*\*

### 摘 要

本論は、「熱田神宮の森」という地域環境への関わりを起点として、子どもたちが表現へと活動を広げ、人、自然、社会との関係を学びながら、造形活動との関わりをとおして、見方や感じ方、考え方をスパイラルに広げ深めていくプロセスを、事例研究から意味づけ、位置づけたものである。森という環境と、材料というモノと、仲間という人との相互作用によって、「感じる」ことと「表わす」ことを繰り返しながら、子どもたちは、イメージを色と形にし、想像力と表現力、見る力や考える力といった総合的な学びをスパイラルに高めている。その連続性を重視した本実践事例研究は、生きる力を育む主要な機能として造形活動を位置づけ、図画工作科の今後の展開の方向と可能性を示すものである。

キーワード：美術教育、図画工作、造形スパイラル、森

Key words : art education, plastic art, spiral-plastic art, forest

### I. はじめに

本論が扱う事例は、2009年11月、名古屋市立白鳥小学校を会場に行われた「全国造形教育連盟」主催の全国研究大会<sup>(1)</sup>において公開されたものである。その研究会において、中村が授業者として本事例を公開授業として実践し、大会のコメンテーターとして磯部が招聘され参加した。本事例は、3つの実践から構成され、その題材計画の終盤となる「あつたの森のふしぎな生きもの」(3年生)について授業が公開された。

本論は、その3つの事例をもとにした実践事例研究である。「熱田神宮の森」という地域環境への関わりを起点として、子どもたちが表現へと活動を広げ、人、自然、社会との関係を学びながら、造形との関わりをとおして、見方や感じ方、考え方をスパイラルに広げ深めていくプロセスを、意味づけ、位置づけようとするものである。

本論では、実践者である中村が「実践内容」(Ⅲ章)を、磯部が「実践の解題」(Ⅱ

\* 名古屋市立白鳥小学校

\*\* 相山女学園大学教育学部

章),「実践の意味と位置」(Ⅳ章)を担当し執筆した。

## Ⅱ. 実践の解題

### 1. 地域の環境世界と子どもとの相互作用において広がる表現

図画工作科の授業において、地域の文化や歴史、環境や素材を題材として活用する利点は、大きく二つある<sup>(2)</sup>。

一つは、子どもの足元となる地域を拠点として教育を考えるということは、その子の背景にある生活やアイデンティティの問題を、切実感のあるものとして感じさせ、考えさせるものであり、その子の個性やその子らしさを育むための最も重要な対象として成り得るところである。もう一つは、共同体や、文化、社会、環境というパラダイムの中で、地域が総合的な学びの場として展開できる可能性を持ち得ているという点である。その活用の裁量は教師に委ねられるところであるが、画一化した教育の現状において、「その地域に暮らす子どもたちの教育」を創造するカリキュラムの開発が、今の時代こそ求められるところであろう。

この二つの視点から、本事例について考えてみると、図画工作科にとって地域の森は学びの対象としてだけでなく、学びを深めるための環境世界としてあり、造形活動は学びの手段となり、森という環境世界と子どもとの相互作用と、造形をとおした想像的機能、統合的機能によって、子どもたちは、あらゆる認識や世界観、関係性への見方や感じ方、考え方を深めていくことが考えられる。

例えば、熱田神宮に隣接する白鳥小学校の子どもたちにとって、熱田の森は、最も切実感のある地域文化の拠点であり、親しみのある自然環境である。他教科によって、その歴史や文化、神話や森の生命を学び、彼らの生活とそれらの学びが表現教育によってさらに、新たな見方や感じ方や考え方となって広がり深まっていくことが期待できる。

子どもたちは2年生の生活科の学習において、熱田の森に住む生物について学習している。その内容が、本事例の「熱田の森の不思議な生きもの」のイメージへと広がりつながっていく。また、前年度、中村は、5年生の実践において、熱田の森の大楠を題材に授業を展開した<sup>(3)</sup>。そこでは、大楠を身体で感じ、自分の大楠へのイメージを色で表わし、共同制作において「みんなの大楠」を子どもたちは制作した。3年生を対象とした本事例は、5年生のその実践へつながる内容である。いずれも、森の神話にあるような神秘性が、彼らの想像性と結びつき、イメージを広げていくことが考えられる。本事例では、現実の熱田の森のイメージを基盤とし、そこで得た見方や感じ方がその子の想像性によってさらなるイメージへと広がり、創造され、表現活動において形象化されていくことが期待される。

## 2. 「子ども／森／造形」の相互作用において展開する「造形スパイラル」活動

「造形スパイラル活動」<sup>(4)</sup>は、先の研究発表会において白鳥小学校の研究活動が用いた造語である。

それは、学習指導要領が示す「生きる力」の育成の主要な教育活動として造形表現活動を位置づけ、「子どもとモノ」、「子どもと造形」、「子どもと子ども」の相互作用において生起する「関心・意欲」「見方、考え方」「表現」を、造形活動をとおした連続した作用の中で高めていくことによって、見方や考え方、感じ方を深め、豊かな感性や主体性や想像力、表現力といった「生きる力」の根幹をスパイラルに高めていこうとするプロセスを意味するものである。造形表現とは、色と形との新たな出会いの中で営まれる活動であり、色と形を感じて更なる色と形を表わすという「感じて表わす」ことの絶え間ない営みである。その「感じる」と「表わす」ことを単なる円環的な活動として捉えるのではなく、連続したスパイラルによって高まり深まっていく活動として捉え、その視点から、題材が体系化され、授業展開が考えられている。

まず、新鮮で魅力のある素材や題材との出会いを豊かにし、そこに生まれる楽しさを保障することが重要となる。白鳥小学校では、「アートタイム」という時間が授業外に設定され、子どもが素材と活動を選択し、色や形で遊ぶ時間が設けられていた。子どもたちは色と形とに起こる「できごと」を構築させ、造形体験への関心と意欲を高めていった。授業では、常に、担任が、子どもたちにとって新鮮で魅力のある題材について検討し、その活動を繰り返し行うことで、関心と意欲を高め、より思いを深め、自分の表現について自信を持ち、表現力を高めていくことを期待した。さらに、子ども相互の表現が深まっていくことに伴い、自分の作品について語り、他人の表現を「認め」、他人から「認められる」という連続した活動を繰り返し行うことをとおして、感じ方や見方、考え方を広げ深めていくことを期待した。

このような図画工作の授業のプロセスにおける「子どもとモノ」、「子どもと造形」、「子どもと子ども」との相互作用が起こすスパイラルな高まりを想定し、本事例の題材が構想された。

## Ⅲ. 実践内容

### 1. 実践のねらい

11月のある日、「見て見て！僕がつくった生きものを森で見つけると、いいことが起きるんだよ」と言いながら、A児はうれしそうに『ふしぎな生きもの』の作品を見せに来了。自分の思いをこめて一生懸命つくった作品で、何度もうれしそうに想像したり遊ぶ姿にA児のその作品に対する強い愛着が見られた。このA児の姿に、「感性をはたらかせて自らが積極的にイメージを広げ、自分の思いに自信をもって表現することができる子ども」という今回の実践を通して育った一つのめざす子どもの姿を見る思いがした。

4 月当初の A 児は、自分に自信がもてず、制作への取りかかりが遅かったり、何度も担任に「これでいい？」と聞きに來たりしていた。他の多くの子どもも、自分の思いを素直に表現することはできるが、表現はあまり深まっていないという実態があった。そこで、新鮮で楽しい活動を繰り返し行う「造形スパイラル活動」を取り入れ、実践を行った。そうすることにより、より思いを深め、豊かな表現ができ、自分の表現について自信をもって話したり、笑顔で活動したりすることができるようになると考えた。

## 2. 実践 1 「こんな森あったらいいな」

### (1) 空気を感じ、言葉にする

ふしぎな森のイメージを広げやすくするため、熱田神宮へ探検に行くことから始めた。歴史ある熱田の森で一人一人が神秘的な空気を感じて想像力をはたかせるようにした。そして、その雰囲気言葉をしたり、色のイメージで表したりした。「石の階段のところは、心が落ち着く感じ」「石だけど、緑っぱいな」「大きな鳥居はぬくもりのある感じがしたよ、温かい白にしようかなあ」「きれいな水には自然の神様がいそう」「優しい感じだな、黄色っぽく感じたよ」等、子どもたちは、思い思いに感じたことをシートに書き込んだ。普段は通学路として熱田神宮の中を通っている子どももいるが、改めて見つめ直し、感じようとすることで、その場所のもつ雰囲気や、目には見えない色を感じることができたようだ。また、感じたことを友だちと伝え合いながら探検することで、お互いに気付かなかった様子に気付くことができたように思われる。

### (2) 「あったらいいなこんな森」のイメージ表現

熱田の森から帰ってすぐ、感じたことをもとに、パスや水彩絵の具、自作の色紙を使って、あったらいいと思う森を絵で表した（作品 1、2）。

次に、下書きとして、絵に込めた思いを書いた付せんを、絵の該当箇所の上にはった（写真 1）。そして、白い台紙の額をつけてそこに絵に込めた思いを書き込ませた（写真 2）。額の記述を見て、友達からは、「こんな表現もあるんだ」という声が聞かれた。

### (3) 実践 1 の活動を振り返って

(1)の探検では、普段とは違った視点を与えることができた。「石だけど緑っぱい」「自然の神様がいそう」「心がきれいになる感じ」「空気がおいしいよ」「鳥居はぬくもりのある感じ」のように、子どもたちは存分にイメージをふくらませ、その雰囲気を言葉や色のイメージで表すことができた。(2)の森の絵では、(1)で感じたことをもとに、見たままでない空想の世界を大切に、画材を多様にしたことで表現の幅が広がった。また、思いを言葉にして額（台紙の余白部分）に書くことで、より表現の内容を意識したり、見る人に感じ取らせたりすることができた。



作品1 『星のすべり台』  
「この星は1年に一回しかならない木の実(作品右上)。この木のまっすぐになっているところは、すごいスピードですべることができるよ。」



作品2 『にじの森』  
「この森に住む虫は、みんな虹色です。木に水をやると甘いあめがなりますよ。虹の鳥はそのあめが大好きだよ(作品中央下)。」



写真1 付せんを付けた絵

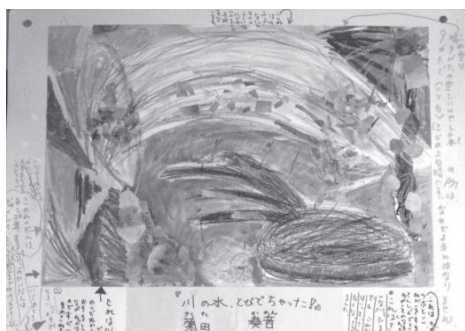


写真2 台紙に思いが言葉で書き込まれた絵

### 3. 実践2 「ふしぎなあつ田の森」

#### (1)イメージの生成と方法の検討

「実際に入れる森をつくりたい!」「どうやってつくろう」と、いよいよ共同制作が始まっていった。「ふしぎなあつ田の森」を絵にした子どもたちは、今度は、様々な素材を使って立体にしていって。段ボールを主材料にし、身近な素材を使って、森にあつたらしいなと思う、ふしぎな特徴をもったものをつくることにした。

「空き教室に半分の大きさにしようか」「1人じゃ大変だから、4~5人一班で協力しようね」森にあつたらしいなと思うものと、それに必要な材料や立つための仕組みの案を、紙に書いて持ってくるよう指導した。

どんなものをつくるか子どもたちは絵を持ち寄って「グルグルの実がなる木をつくりたい!」「一つ一つの実には、色によっていろいろな力があるよ」「土台は、段ボールをグルグル巻いて立てるよ」(写真3)「ぼくたちは根っここのトンネルをつくるよ」「真ん中には天窗をつくるんだ」「箱段ボールをつなげてつくるよ」(写真4)と相談し始め、案を絵や文字でかき出していった。

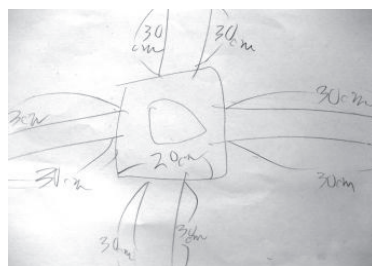
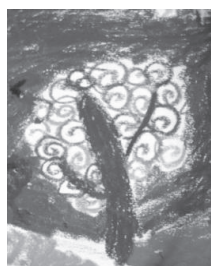


写真3 実践1の絵の一部と『グルグルの木』(案)

写真4 根っこのトンネル(案)



写真5 絵を見て話し合う

実践1で一人一人が絵をかいたことにより、自分の思いをしっかりと話し合いに参加することができた。しかし、それぞれに思いがあるため、一つにまとめることが難しい班もあった。自分の思いと同じように、友だちの思いも認めながら考えをまとめていくように助言した。そして、つくるものが決まった班から、材料や土台にで

きるようなものを探しに行った。なかなか決まらない班も、話し合いを重ねるうちに、次第にみんなが納得できるものにしていくことができた。(写真5)

## (2)森づくり

### ①つながり広がるイメージ

『ゴーストハウス』をつくっていた班のちょうど隣に、『根っこのトンネル』(作品3)をつくっている班があった。「ここを抜けるとゴーストハウスがあるってよくない?」「かっこいい!」「よし、コラボしよう」そんな調子で、あっという間に家と根っこはさらに大きい共同作品となった。つくったもののよさをお互いが感じ合って、つくりかえていく姿が見られた(写真6)。



作品3 『根っこのトンネル』入口絵

さらに反対隣では『しかせんべいの木』がつくられていた。『根っこのトンネル』から養分をもらおうとって、ホースでつなげられていた(写真7)。森はどんどんと広がっていった。



写真6 『根っこのトンネル』の中の子どもたちと相談し合う

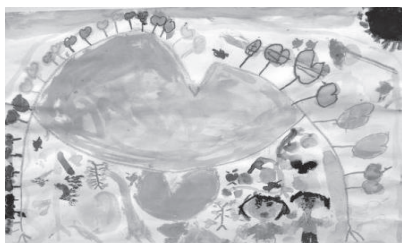


写真7 『根っこのトンネル』（奥）とつながられた『しかせんべいの木』（手前）

## ②変容していくイメージ

くぐると幸せになれる『ハートの門』（作品4）をつくろうとしていた班があった。しかし、ハート型を縦にして中を人が通れるようにすることは容易ではない。「立たせる仕組みが難しいよ」「大丈夫です！これで絶対できます」「こうしてみたら」「だめだ、どうしても落ちてきちゃう」と声が聞こえた。どうするかと思い、助けを求めるまでは見守ってみようと、聞こえないふりをした。

しばらくして見に行くと、「先生！門はやめて、船にしました」と、『いろいろなものが釣れる池』に浮かぶ『にぎやか船』（写真8）にしたという。



作品4 実践1『ハートの門』



写真8 『ハートの門』を作ろうと立てた支柱を利用し、『にぎやか船』にした

## ③自己主張と受容のプロセス

「こいつ勝手に進めたんだ！」「ちがうよ、ちゃんと言ったのに聞いてくれなかったんだ！」あるグループでけんかが起きた。みんなの意見を聞かずに、勝手に作り変えたのだ。「みんな考えることが違うのは当たり前だね。2人とも、お互いの気持ちは確認したのかな？」と問いかけた。自分の意見を言うだけでなく、お互いの思いを寄り添わせながらつくりたいと、共同製作はうまくいかないことを子どもたちは感じた。

それぞれの思いや考え方が違うから面白いということを伝えたくて、『たのしいた



てもの』という絵本を読んだ。読んだ後、本に出てきた職人さんのように、堂々と思いを語る子どもや、友だちの話を聞こうとする子どもを目にすることができた。

### (3)森を彩る

#### ①色・形・素材の表情から

段ボールで大まかな形ができ、「絵の具や、素材にもともとついている色をうまく使えるといいね。」と助言し色や飾りをつけていった。



作品5 『チラシの木』



作品6 『デパ地下の木』

『にぎやか船』の班は、船の隣に木をつくっていた。『ハートの門』づくりのために探してきた支柱の余りを使ったものだった。幹の飾りにはお菓子の箱やレトルト包装用の箱がたくさんつけられていた。

「これは『チラシの木』（作品5）なんだよ」子どもたちが教えてくれた。しばらくしてまた見に行くと、「『デパ地下の木』

（作品6）になった」と言った。そこにはレジやセキュリティがあるらしい。船からホースの電話で注文を受けて、届けるシステムもあるそうだ。

このように、子どもたちは、今あるものからイメージをふくらませて、次々と新しいものにつくりかえていった。

#### ②遊びの中で

「ぼくたち、森の探検隊！」カップ麺の容器を頭にかぶって、子どもが遊び始めた。帽子をかぶって探検すると、気分も盛り上がる。「そんなに小さな帽子じゃ頭を守れないよ。こっちの方が丈夫だし、色も形もかっこいいよ」と、話し合う姿が見られた（写真9）。それを受けて、みんなで森の探検帽をつくることにした。また、「やきいもおひとついかが」「一つくださいな」「キャンペーン実施中！」とお店屋ごっこへと展開したり（写真10）、森の中でかくれんぼする子どもも見られた（写真11）。子どもは、たくさんの素材や友だちとの関わりの中で、様々な遊びを見つけながらつくっていった。



写真9 帽子遊び



写真10 お店屋さんごっこ



写真11 かくれんぼ



#### (4)実践2の活動を振り返って

(1)の場面では、一人一人がかいた絵をもとに、話し合い活動が活発に行われた。3分の2の班はすぐに決まったが、残りの3分の3の班はなかなか考えがまとまらなかった。思いを寄り添わせることの難しさを痛感した。もっと認め、伝え合う練習が必要だと感じた。

(2)の場面では、つくったもののよさをお互いが感じ合ってつくりかえていく姿が見られた。子どもたちの対話を通して次々と作品がつながっていったり、友だちの作品に影響を受けて変化していったりした(写真12)。作品だけでなく子ども同士の心がつながっていくのを確認できた。

また、うまくできなかったときは子どもたちは話し合い、試行錯誤を繰り返して形を変えていった。作品が「できる」「できない」ではなく、そこから「何を感じ、考えることができるか」、その力をつけていくことが大切だということを再確認した。



写真13 声をかけながら運ぶ



写真12 つながり広がる森

そして、(2)と(3)を通して、今回のように大きなものをつくるには、協力することが不可欠で、子どもたちは作品をよりよくするため、必然的に話し合い、思いや表現を深めていくことができた(写真13)。また、題材の自由度が高く素材が豊富であることによって、選択肢が広がり作品に対するイメージを広げることができた。さらに、イメージに合うものを考えることで、自分自身の思いや表現が深まった。子どもたちは友だちとの関わりの中から、さらにつくりたいものをつくっていった。子どもは、遊びの中でも関わりながら学んでいる。



作品7 『不思議な森』

#### 4. 実践3「あつたの森のふしぎな生きもの」

##### (1) アイディアの生成

「生きものをつくりたい!」「よし、不思議な森に住む、不思議な生きものをつくらう」「まずは、不思議な森を探検して、生きものの特徴・性格・デザインを考えよう」と、自分の思いを明確にするため「ワークシート1」(写真14)を使ってアイディアスケッチをした。

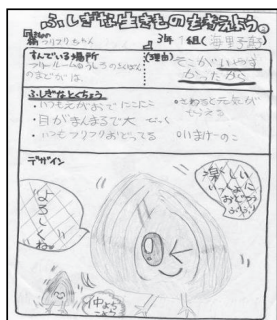


写真14 ワークシート1

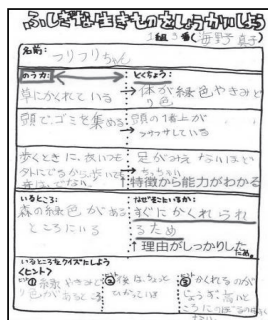


写真15 ワークシート2

しかし、生きものに対する考えが深まっていかなかった。そこで、能力やいるところなど、視点を示した「ワークシート2」(写真15)を追加し再び不思議な生きものについて考えた。すると、その能力から生きものの形が決まったり、素材が決まったりしてきたりするなど、視点を

もとに生きものに対する考えを深めることができた。

##### (2) 不思議な生きものの象形

生きものの特徴から、素材や色を工夫して、いたらしいなと思う生きものをつくり発表した。そして、作り終えてから、自分の生きものをみんなの前で紹介した。友だちの作品や質問から気付いたことをもとに、さらに思いを広げてつくり変える姿が見られた。



作品8 『天使の犬』  
「みんなを笑顔にするよ。  
木などの高いところにい  
て、笑顔じゃない人を見つ  
けるんだ。いつも2匹で協  
力しているよ。」



作品9 『かめトンボ』  
「森に落ちてるゴミを食べ  
るよ。集めたゴミは、背中  
に入れるよ。たくさん集め  
るために、背中にスプーン  
が入ってます。」



作品10 『ふわふわリス』  
「体に巻かれたふわふわの  
のみたいに優しい心をもっ  
ているよ。困っている人を見  
つけやすいように羽が生えて  
いて、見つけたらすぐに助け  
るよ。」



作品11 『水トンボ』  
「体が水でできていて、森  
の上を飛んで雨を降らせる  
よ。緑や水のあるところが  
すき。緑や水のイメージで  
色をつけたよ。」



作品12 『お知らせ鳥』  
「いろんなことを教える  
よ。森のどこに何があるか  
全部知っていて、案内して  
くれるよ。船に住んでい  
て、手紙を届けるよ。」

### (3)森に隠す

身近な素材を使って、生きものの隠れ場所をつくった。まずは森を探検し、自分のつくった生きものの隠れ場所を探した(写真16)。生きものの住んでいるところや生きものの素材、色などを生かして「おおう」「まぎれる」を使って隠れる仕組みをつくった。「体が茶色の屋根と同じ物をつくっておおうかな」「ふわふわのスポンジでできているから綿で隠そう」など、不思議な森や自分の生きものを改めて見つめることができた。



写真16 隠れ場所を探す

### (4)森の探検

不思議な森に探検に行き、どんな生きものがどこに隠れているか、ヒントを記入した生きものカード(写真17)をつくり、隠れている生きものを探した。

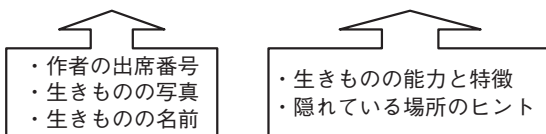
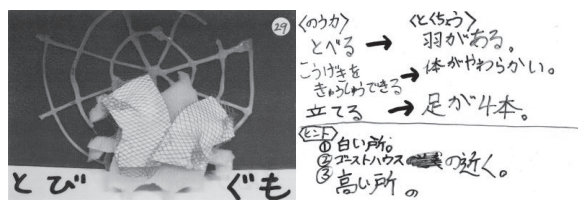


写真 17 生きもののカード表(左)・裏(右)

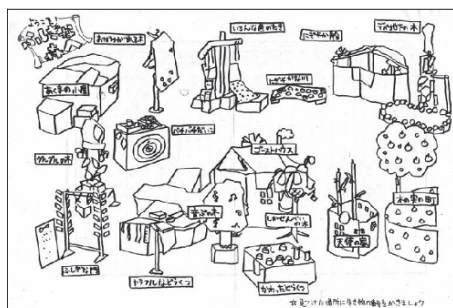


写真 18 探検地図



写真 19 帽子とバンダナをつけて探検する

探検地図や生きもののカードを片手に、慣れた足取りで不思議な森を探検していった。「見つけた!」「いた! やったね」子どもたちは心から探検を楽しんでいた。しかし、作品の鑑賞よりも、見つけることが先にたってしまった。

#### (5)手紙を贈る



写真 20 素材を切り手紙を書く

せっかくなつくた作品をしっかり鑑賞してほしいと思い、作品や隠れ方のよいところを見つけて手紙を書くようにした。見つけた生きものの製作者にあてて葉っぱの手紙をつくった。「葉っぱができたよ」と言って、見せてくれたうちの葉っぱは、持ち手の形や素材の特徴を生かしてよく考えられていた。書いた手紙は生きものの近くに飾った。自分にあてて書かれた手紙をふいに森で見つけ、子どもはにっこりほほえんでいた。

#### (6)活動を振り返って

発想を生み出す場面(1)では、生きもののアイディアスケッチが次から次へと浮かんでいた。中には、10 以上も考えることができた子どももいた。そして、自分一人では思い浮かばなかったという子どもは、一人もいなかった。それだけ森で思いを広げることができていたのだろう。



イメージを形にしていく場面(2)では、実践2の経験を生かして、素材の特徴(質感・色)をとらえて生きものをつくることができた。中には、実践1の森の絵に出てきた生きものがそのまま立体になっていた子どももいた。思いは継続していることが考えられた。また、紹介の場をもうけたことで、友だちからの質問や、友だちの作品から思いを広げ、さらにつくり続けることができた。

森に隠して見つけるという場面(3)では、森や生きものを見つめ直し、その特徴をとらえて、生きものが森にかくれる仕組みを考え、全員が表現することができた。森づくりをしながら何度も歩きまわっていたので、どこに隠したいかをすぐに思いつく子どもが多かった。

場面(4)では、「探検→探す」という遊びが、子どもの心を強く引きつけた。しかし、ほとんどの子どもが見つけることに目的意識がいてしまい、作品の鑑賞にまで目が向かなかった。(5)で行ったように、最初から視点を与えておけばよかった。自分たちの大きな森の作品の中に、みんなの小さな作品が共存していることは、子どもにとって、とてもうれしいことであったようだ。感性をはたらかせることができる探検となった。

場面(5)で手紙について説明したとき、「葉っぱじゃないといけないんですか」と、質問があった。子どもの感性の広がりを見ることができる。

## 5. 実践のまとめ

### (1) A 児の変容

作品13は、実践1でかいたA児の絵である。題名の通り、木のトンネルが中心に大きくかかれている。くぐると、過去や未来に行くことができるという。熱田神宮の参道にある、おいそばさってくるような木から思いを広げたのだ。



作品13 『木のトンネル』

トンネルの周りには、いろいろな生きものがいる。絵の中央下にアルファベットの生きものが見える。A児はこの思いをずっともちつづけ実践3で立体にした(作品14)。

「地図なんかいないよ」森の探検でA児が言った。実

践2から休み時間も森づくりに通っていたので森の空間をよく知っている。A児は「これでいいですか」ではなく「見て見て!」と言う子どもに変容した。



作品15 森の入り口『ふしぎな門』



作品14 『Aくん』

## (2)造形スパイラルの成果

12月、「見て見て！つながったよ」一学期につくった『空の家』をリフォームして、子どもがうれしそうに見せに来了。作品をよく見ると、友だちの作品とつながっている。「ロープウェイでつながっていて、いつでも行き来できるんだよ。」森の実践が発展して、ここでも友達とのかかわりや表現するエネルギーがみられた。子どもの感じ方や想像



写真21 毛糸でつながれた作品

性、表現することへの意欲は、この実践からさらに広がり深まっていく様子が見られた。それ以後の「造形スパイラル活動」の実践においても、子どもの見方や感じ方、考え方や主体性をさらに広げ、次の活動へとつながりながら成果をあげることができたといえる。

## (3)森が育ててくれたもの

写真22は、2学期終業式に書いた子どもの振り返りである。この子どもはあまり主張するタイプではなく、友だちの言い分に流されてしまう子どもだった。

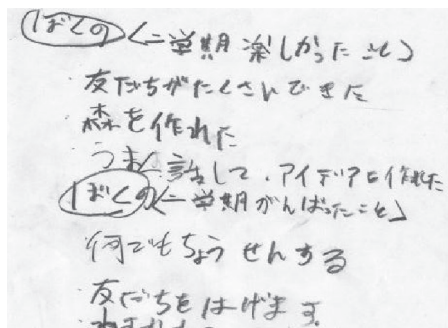


写真22 2学期終業式の振り返り

しかし、彼は変わった。友だちの言うことを受け入れながらも、自分の意見を言えるようになったのだ。感じる力は受け入れる力に、表現する力は、思いを伝える力になり、造形の力に限らず、主体性や想像する意欲、これまでにない他者に対する見方や感じ方等が育っている。同じものを見て、それについて考え、同じ空間を感じてきた彼らには、強い絆が生まれたようだ。

指導者自身も、子どもたちとの活動を通して、それぞれの思いが生かされることのよこびや、みんなでつくり上げていくことのすばらしさを改めて知った。今後も、子どもたち一人一人が輝く活動に取り組んでいきたい。

## IV. 実践の意味と位置

今回の図画工作科学習指導要領<sup>(5)</sup>の改訂により、これまで低学年においてのみ位置づけられていた「造形あそび」の領域が、小学校1年生から6年生まで表現(1)として位置づけられ、「表わしたい自分のイメージを絵や立体に表す」という図画工作の内容は表現(2)として区別された。作品主義や結果主義、効率主義で語られ評価されがち



な教育の現状において、「造形遊び」の考え方が理解され難いという状況が見られる中、この改訂は非常に大きな意味をもつものである。活動のプロセスを重要視する表現(1)の領域は、その「ねらい」が授業の1時間で明確につけられるものではなく、子どもたちの生涯にわたって広がり深まりいかされていく力となるものであり、そのため結果が見えにくく、評価が難しく、教育現場においても受け入れ難いものとなっていることは否めない。しかし、その「ねらい」となる力こそ、生きる力の根幹となるところであり、その実践の意味を裏付ける実践事例の構築が、今、求められるところである。

本実践事例は、小学校3年生において、この表現(1)と(2)の内容が両立した題材であると言える。着目したいところはまずそのプロセスである。

熱田神宮の森の探検から始まり、その場所のもつ雰囲気や、目には見えない色を感じ、感じ方や見方を広げていく。実践1の「あったらいいなこんな森」では、それを自分のファンタジーと結びつけイメージを広げ、そして、絵に込めた思いを書いた付箋を、絵の上にはり、台紙に絵に込めた思いを書き込んでいく。普段の絵画作品とは異なり、付箋や台紙に一杯書き込まれた文字そのものも含め、それが彼らの作品となっている。つまり、子どもたちは、絵画という作品を完成させることを目的としているというより、絵画をつくるプロセスの中で、いかにイメージを広げ深めていくことを目的として活動しているのかが伺える。

実践2「ふしぎなあつ田の森」では、素材と関わることによって新たな行為が生まれ、イメージを広げていく。例えば、『にぎやか船』の班は、ハートの門づくりのために探してきた支柱にお菓子の箱やレトルト包装用の箱がたくさんつけられ、それが『チラシの木』へと変化し、『デパ地下の木』へと展開し、その中で新たに遊びが生まれ造形が創りだされていく。確かに本題材は表現(2)に位置づけられるが、実践2では、素材をもとにした造形遊びとしてイメージは果てしなく広がり変容していく。始めにあるイメージと結果に向けて作業が進むのではなく、素材との出会いによって造形行為が展開していく。このプロセスにある子どもの主体性、行為の広がり、イメージの広がりが生み出すところにある造形体験の深さと想像力に着目したい。また、この共同制作のプロセスにおいてトラブルが発生するが、その出来事も一つのプロセスとして想定されていることが伺える。指導者はそこで、「みんな考えることが違うのは当たり前だね。2人とも、お互いの気持ちは確認したのかな？」と問いかけ、それぞれの思いや考え方が違うから面白いということを伝えるために指導者は絵本を読み、子どもたちは、自分の思いを語り他人の考えを聞こうとする姿が芽生えていく。このように、共同制作で森が完成していく過程では、造形教育が造形の教育だけでなく、「造形をとおした全人的な教育」として位置づいていく様子が見られる。

さらに、実践3の「あつたの森のふしぎな生きもの」では、出来上がった森を、カップ麺の容器で作った帽子を頭にかぶって探検していく遊びが展開していく。子どもたちの想像力は教師の予想を越え、活動は広がりを見せていく。この広がりへの保障が授

業の中であるからこそそれは成立するもとなっている。始めにイメージありきで、その目的に向け計画的に作業を進めていくだけではこれらの創造的な行為は生まれてこないだろう。その前提には、子どもの意欲、関心、主体性を生み出す過程と、豊かな素材、それを保障するプロセス重視の授業展開の構想が必要となる。実践3で最も興味深いところは、不思議な生きものをつくりそれを自分たちの森に潜ませ、それを探しに探検し、その生きものに手紙を書いてくるという一連の展開である。それぞれの想いのつまった不思議な生きものが森の中に隠れることによって、彼らの想像性はさらに広がり、自分たちの森の中で、その生きもの達も自分たちと一緒に生きているような「生の共有」を生み出している。そして、そこに住んでいる生きものを見つけ、手紙を書くという行為が、作品に対してだけでなく、それを制作した人への慈しみや存在を相互に確認し合うという行為となって位置づいている。

公開授業において文部科学省の奥村高明調査官が、「一人一人がお互いに学び合いながらつくる力、考える力や見る力などを伸ばしている。」と評したように<sup>(6)</sup>、授業の基盤に、一人ひとり子どもたちが自信をもって自分を表現し、お互いの表現を認め合いながら学び合っている姿がある。それは日々の実践から培われたものであることは言うまでもないが、造形スパイラル活動の視点から、その内容を考えてみたい。

本実践は、子どもたちの生活環境としてある「熱田の森」との関わりから始まる。そこへの愛着心や関わりの深さによる感じ方や経験の深さがこの実践において子どもの想像性を広げ活動を深めている。その礎があるからこそ、その子のイメージはその子の内面においてより広がり、そして、共通の森での体験や、森への感じ方や慈しみが子どもたちの中に共通してあるからこそ、イメージを共有させ、共通の願いをもって共同の制作へと深く展開していく姿が伺える。さらに、教師の働きかけによって、新鮮な題材や魅力のある素材が提供されることによって、創作へのその子の興味と関心が膨らみ、その繰り返しによって最も重要な「表現することの楽しさ」が生み出されている。日常的な森という環境と、造形をとおした日々の新鮮で興味深い出来事との出会いによってこの題材は展開し、スパイラルに子どもたちの意欲や主体性、想像性や表現が高められている。

子ども相互の関係に目を向けてみると、展開の中で、例えば、作品について話し合い、作品を鑑賞し合い、トラブルについて考え合い、探検や手紙を書いて認め合い、様々な活動の過程で、自分の想いを言葉にし、他人の表現を認めていく姿が見られる。この「自分の表現について語り、他人の表現を受容する」とことと、「他人の表現を認め、自分の表現が認められる」という相互作用によって、子どもたちの見方や感じ方、考え方が、造形活動の授業の中でスパイラルに広がり深まっている。そして、その子ども相互の造形活動をとおした認め合いや高め合いは、作品や表現についてだけでなく、その子そのものの存在を認め合っていくとする風土となって発展している。

## V. 終わりに

このように、森という環境と、材料というモノと、仲間という人との相互作用によって、「感じる」とことと「表わす」ことを繰り返しながら、子どもたちは、イメージを色と形にし、想像力と表現力、見る力や考える力をスパイラルに高めている。その内容は、図画工作科の今後の展開の方向と可能性を示すものとして意味のある貴重な実践事例であると言えるだろう。

尚、本論は、名古屋市立白鳥小学校の日々の真摯な教育実践と研究活動の上において実践がなされ執筆させていただいた内容であり、前・池田司校長先生、教職員の皆様に、深く感謝申し上げます。

### ■注

- 1) 『第 60 回造形表現・図画工作・美術教育研究大会』全国造形教育連盟主催 2009 年、名古屋市立白鳥小学校を中心に、市内の園、小中高学校において行われた。
- 2) 磯部錦司「造形教育における地域性と現代性の問題」『美育文化』財団法人美育文化協会、1997 年、pp. 44～49
- 3) 磯部錦司「連載：子どもが絵を描くとき」『教育美術』財団法人教育美術協会、2009 年 pp. 54～55
- 4) 名古屋市立白鳥小学校の研究活動において、2009 年の(1)の研究大会の実践事例の内容を意味づける用語として実践者である中村が用いた造語である。それは、子ども達が「つくり、つくりかえ、つくり続ける」ことで、自分たちで関わり合いながら生きる力を育んでいく活動を意味する。そこには、周囲の環境に興味をもち、それらに働きかけ、自己発展をとげていくため、興味関心や知的好奇心、冒険心、探求心、向上心等の心的作用に突き動かされて学びは成し遂げられていくものであり、その連続性が重要であるという考えが背景にある。主体的な総合的な学びを、連続的な造形活動を用い行う活動を意味する。
- 5) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版、2008 年
- 6) (1)同研究大会、2009 年 11 月、名古屋市立白鳥小学校於