

図画工作科・美術科授業の標準的手続き（試案）

金子 一 夫*
大和田 正 人**

キーワード：表現・製作，イメージ，鑑賞，作品

図画工作科・美術科授業で表現（製作）を主とする場合の標準的手続き試案を作成した。従来、当教科の授業過程として言われてきた図式と本学部教育工学センター作成の標準的手続き母型案を比較検討した。前者が後者の基幹部に形式的には対応することを確認した。さらにその前後に授業の手続きとして一般的に必要な事項と図画工作科・美術科のそれに必要な事項を加えてまとめた。

1 はじめに

図画工作科・美術科の授業は表現（製作）活動を主要な部分とするものと、鑑賞や知識学習活動を主とするものとに分けられよう。現状では前者の実践がずっと多いし、現行の学習指導要領でも鑑賞は表現に付随して行うようになっている。それゆえ、とりあえず表現（製作）活動を主とする授業を想定し、その標準手続きを考えてみる。当然、それは現在の学校制度の中で普通になされているような授業の形式を前提としている。

通常、教師と児童生徒は徐々に安定した関係に入る、つまり慣れるのである。それは互いのやり方が表面的にわかるだけでなく、互いの表情、動作、声の調子などを意識せずにサインとして把握することができ、かつそれらに無意識に反応することができるようになった状態である。教育実習生の授業がうまくいかない場合、単に指導技術の未熟さのせいばかりでなく、この共調関係が形成されていないせいでもある。けれども、この共調関係は授業というリズムに乗っていることも事実であろう。学校での学習の大部分が授業というリズムに乗っている以上、教育実習生としてはそのリズムを体得する必要がある。授業の標準的手続きは授業のリズムそのものではないが、それをつかむ手がかりにはなるであろう。

2 美術の表現学習の図式

これまでに、表現（製作）過程を分析して、それをもとに授業や表現学習の基本過程が論じられてきた。その基本過程の図式にはたとえば、次のようなものがある。

A：発想－構想－表現－鑑賞¹⁾

* 茨城大学教育学部

** 茨城大学教育学部附属小学校

B：印象－感動－表現²⁾

C：理解－計画－製作－使用³⁾

これら以外にも多くの図式が考えられよう。これらの図式は表現過程の図式であると同時に授業過程のそれぞれでもある。そして、それぞれの図式は特有の表現意識を背景に持っているのである。たとえば前の二つはどちらかといえば純粋な表現の領域に関するものであり、最後のはデザインとか工芸により適合する。しかし、ここではそれに深入りせずに、これらの図式に見られる共通の意識を取りだして、授業の標準手続きに収斂させることができないかを検討する。共通の意識とは私見によればイメージから作品へという構造の意識である。

それぞれの最初の段階、つまり発想（理解、印象）段階は、表現すべきイメージを発生させる段階である。話し合い、参考（作）品、素材等を介しながら、表現に耐えうるイメージの発生を促す。単に言葉で「……を描きなさい」と言っても、イメージが表現に耐える内実をもたなかったり、常識的イメージしか浮かばない。それゆえ、いろいろな手だてがとられる。この段階ではできるだけ多様で明確なイメージあるいはイメージ群が得られることが良いとされる。

次の構想（感動、計画）の段階では、それらイメージ群から表現すべきイメージを選択決定したり、表現の諸条件にあわせて方法的見通しをたてる。イメージの選択決定（感動）だけの場合から、スケッチや実験をしたりして比較的長い場合まで、領域、児童生徒の学年によってこの段階の比重は違ってくる。たとえば高学年・中学生のデザイン的内容の場合はこの段階が大きな比重を持つであろう。

表現（製作）段階では児童・生徒が実際に手を動かして作品を作る。これが時間量としては大きな部分を占める。前段階でイメージが決定しているとはいえ、多くの場合それは相対的な決定にすぎず、必ずこの段階でも試行錯誤があるのが普通である。前段階は、この段階での試行錯誤を少なくする意味あいをもつ。発想－構想－表現の諸段階は別々の要素が機械的に接続しているのではない。発想－構想は仮製作、表現は再構想といった性質をもつ。そうでなければ表現の過程は非常に退屈なものになってしまうであろう。

鑑賞（使用）の段階は表現結果を味わったり反省をする。自分や他人の作品の評価という反省的側面だけでなく、他人の作品を見てさまざまな可能性の体験もするという側面もある。その意味でこの段階を軽視することはできない。用途をもつ作品の製作の場合、実際に使用して、反省をする段階である。

以上のような図式が表現学習の過程とされる。それは、一単位時間というより一題材の学習過程であるが、一単位時間内でも似たような過程が成立する。発想を再確認し、その時間内での見通しをたて、遂行し、終りに反省するという過程になるからである。単純化して言えば、conception－planning－practice－reflectionという図式が全体にも、部分にも共通してあるのである。

前述の表現学習の図式には教育工学センターの母型案⁴⁾の基幹部に対応するであろう。センター案の「準備的活動」と「教材の提示・示範」は発問等によって記憶や印象を明確にし、教材となるものを示すものであるから、発想（印象、理解）の段階に対応するであろう。そして、「理解の確認」は教材の意味するものを整理しまとめるのであるから、構想の段階に対応する。センター案の「理解」すべき内容は、他律的・一義的に決定しているが、図画工作科・美術科授業での構想内容は自律的に決定され、かつ多様さを認めるものである。「遂行」の段階はもちろん表現（製作）の段階である。「遂行結果のフィードバック」と「練習と拡張」は鑑賞の段階に対応する。なぜなら、自分の作品を見ることでフィードバック、他の児童・生徒の作品を見ることで「練

習と拡張」が行われていると言えるからである。教育工学センター案と表現学習の図式の対応を表に示しておく。

教育工学センター母型案	A	B	C
1. 教育的関係の成立			
2. 教育目標の導入			
3. 準備的活動……………	} 発想……………	印象……………	理解……………
4. 教材の提示・示範……………			
5. 理解の確認……………	構想……………	感動……………	計画……………
6. 遂行の段階……………	表現……………	表現……………	製作……………
7. 遂行結果のフィードバック……………	} 鑑賞……………	(?)……………	使用・反省……………
8. 練習と拡張……………			
9. 中断と終結			
10. 学習評価 (テスト)			
11. 教育的関係の休止			

3 図画工作科・美術科授業の標準的手続き

前節で検討した段階の前後に授業一般に必要な事項と、図画工作科・美術科授業に必要な事項を加えて示せば次のようになる。

(1) 授業以前における働きかけ

授業の始まる数日前とか一週間前に授業に関連するものを教室等にそれとなく展示しておいて、授業内容に対する興味を高めたり、慣れさせておくことがある。絶対にやらなくてはならないものではないが、なじみの薄いものや構造が複雑で短時間で把握しにくい教材の場合は効果的なことがある。

(2) 教育的関係の成立 (あいさつ)

あいさつによって授業という特殊な時間に入る気持ちをおこさせるのは、他の教科の授業と同様である。児童・生徒は特別教室に入るとか道具や材料が周囲にあるので、他教科とは違った高揚した気分になっていることが多い。あいさつはそれを落ち着かせる意味あいを持っている。

(3) 教育目標の導入

「今日は……をします。」と最初から直接的に話すこともあるが、準備的活動を先にすることも多い。目標のペンディング状態をつくりだしておき、準備的活動の最後に具体的目標を示した方が効果的なことがあるからである。

(4) 発想 (理解、印象) の段階 (準備的活動・教材の提示)

生徒との話し合い、参考 (作) 品、モデル、技法、素材等を介しながら、生徒の経験の記憶を活性化させたり、イメージを与えたり新たなイメージを発見させたりする。ここでのイメージは、必ずしも表現すべき主題に限らず、技法・素材のイメージであることもある。また、多様なイメージがよいと言っても、観点を示したりするなどある程度の方向づけをしないと、表現と無関係なイメージへと逸脱してしまうこともある。

(5) 構想（計画・感動）

前段階で得られたイメージ群から表現すべきイメージが直接的に決まったり（感動）、反省的に選択したりする。そして、表現の場の条件にあわせてさらにイメージを明確化、具体化を図る。表現・製作の条件、たとえばテーマ、技法、大きさなどが明示され、それにあわせて、スケッチ下絵、実験などを試みさせる。ただ、低学年の場合は、構想段階はできるだけ短かく済ませたり、表現・製作得階にそのまま移行させないと思いが分断してしまう恐れがある。

(6) 表現（製作）

低学年以外では、この段階の最初に留意事項の確認がなされることが多い。特に危険な道具・材料（刃物、揮発性塗料など）の場合はそうである。児童・生徒の活動を始めさせてから教師は机間巡視と個別指導をするのが普通である。個別指導といっても学級全体を意識しながら行う。やむを得ず、重要事項の再確認を大部分の児童・生徒にさせることが必要であると判断した場合、全員に徹底するように仕事を中断させる。そうでないと教師の周囲の児童・生徒にしか伝達できない。中断は児童・生徒の意識の集中を妨げるので、できるだけその必要のないように前段階で完全を期すようにする。これとは別に児童・生徒全体の気分状態から意図的に休止させることもある。児童・生徒によって進行度合いにかなりの差が出ることがあるので、その対処も考えておく。

(7) 鑑賞

以前の諸段階とこの段階は明確に気分的にも区分した方がよい。一部が製作を続けていたりするのはよくない。未完成であっても、一単位時間の最後で授業のまとめとして鑑賞を行うことが多い。その場合、多数の作品を並列させる余裕はないので、適当な作品を抽出して行う。単元のまとめとしては、できるだけ全作品を展示して行う方がよい。

(8) 後片づけ

表現・製作学習では後片づけが必要なことが多い。その手順を確立しておくか、明確に分担、手順を指示して手短かに済ませる。そうでないと不完全であったり、意外に時間を取ってしまう。

(9) 教育的関係の休止

教育実習生の授業では、ともすると限界まで製作を続けさせ明確な収束感を持たせずに終わってしまうことがある。やはり、仕事の中断であっても簡単な鑑賞等で授業のまとめをし、後片づけをさせてから、あいさつで収束感を持たせるべきであろう。そうでないと曖昧な気分のまま休み時間や次の授業へと移行することになる。

4 おわりに

図画工作科・美術科授業の過程論はそれぞれ特有の表現意識を背景を持っている。今回取上げた図式もイメージから作品という表現観が基礎になっている。このような観点をとらない場合は授業の過程も違ってくと予想される。しかし、その検討は今後の課題として、今回は最も普通に考えられている図式をもとに、授業の標準的手続き試案を示した。

なお本稿は、金子が原案をつくり大和田との協議を経てまとめた。表現上その他の不都合の一切の責任は金子にある。

注

1. 教員養成大学学部教官研究集会美術科教育部会『美術教育の研究』（東洋館出版社，1972年）188頁。
用語に一部違いはあるが，次のも同じような考えとして参照した。
茨城大学教育学部附属小学校『学習の成立を考える』（1982年）の図工科の部分。
古市憲一「ひとりひとりの表現力を伸ばす」『児童心理』第28巻第9号，1974年。
2. 酒本勝市『小学生の図工科』（宝文館，1958年）。
3. 日本児童美術研究会『図画工作教師用指導書・実践編』（日本文教出版，1980年）のうちデザイン・工作的内容の部分。
4. 馬場道夫「授業の標準的手続きについて」『教育実践研究』第2集，1983年。