

「総合的な造形表現活動」における指導力の育成
— 大学授業「総合演習（アートの活動）」の实践事例研究 —

宇田 秀士
(奈良教育大学 美術教育講座)

Teacher Education for Facilitating Integrated Artistic Activities in School Education
: Focusing on the University Class *Integrated Seminar : Artistic Activities*

「総合的な造形表現活動」における指導力の育成

－ 大学授業「総合演習（アートの活動）」の実践事例研究 －

宇田 秀士

(奈良教育大学 美術教育講座)

Teacher Education for Facilitating *Integrated Artistic Activities* in School Education : Focusing on the University Class *Integrated Seminar : Artistic Activities*

Hideshi UDA

(Department of Fine Arts Education, Nara University of Education)

要旨：プレ教師教育段階にある大学生に、小学校、中学校などの学校現場における「総合的な造形表現活動」を指導できる素地を形成するための授業を設定し、そこでの活動を考察した。「総合的な造形表現活動」とは、図画工作・美術科学習における「造形遊び」や環境芸術、「総合的な学習の時間」での表現活動、学校行事などにおける表現活動を想定した。本学授業で、これに対応した内容を含む授業のうち、主として「総合演習（アートの活動）」における学生の活動を対象とし、学生自身の振り返り、アンケート、筆者の観察記録をもとに「総合的な造形表現活動」での指導力育成の観点から考察した。大学生は、幾つかの協同的な活動を通して親和的な関係づくりを体験したこと、「オリジナル・ハウス」制作を通して様々な材料や道具の習熟度が高まったこと、これらの体験を通して学校現場における「総合的な造形表現活動」の指導観を深めたことなどを確認した。

キーワード：総合的な造形表現活動 *Integrated Artistic Activities* 協同制作 *Collaboration*
教師教育 *Teacher Education*

1. はじめに

本研究は、プレ教師教育段階にある教員養成学部大学生に学校現場における「総合的な造形表現活動」を指導できる素地を形成する意図をもった授業を行い、考察したものである。小・中学校などの学校現場における「総合的な造形表現活動」とは、小学校図画工作科における「造形遊び」、中学校美術科における環境芸術、小中学校における「総合的な学習の時間」での表現活動、小中学校における学校行事や地域と連携した行事などにおける総合的な造形表現などを想定している。

本学においてこのような「総合的な造形表現活動」に対応した内容を含む筆者担当授業は、いくつかあるが、このうち、この活動を中心に据えて設定をした授業としては、平成20（2008）年度から同22（2010）年度まで2年生向けに3年間実施した「総合演習（アートの活動）」がある。本稿では、この授業における大学生の活動を主な考察対象とした。学校現場における「総合的な造形表現活動」での指導力育成の観点から、

授業期間での協同学習における意識の変化、場や材料と関わる活動で使用する材料や道具の扱い方、これらの体験をふまえた指導観の深化などについて、学生自身の振り返り、アンケート、筆者の観察記録などをふまえて考察する。また、関連授業におけるアンケート、筆者の観察記録なども補足的に用いる。

2. 学校現場における「総合的な造形表現活動」指導の現状と課題

2. 1. 「総合的な造形表現活動」における指導

既にふれたように「総合的な造形表現活動」は、小・中学校の図画工作・美術科の教科科学習のみならず小・中学校「総合的な学習の時間」での表現活動、小・中学校の学校行事や地域と連携した行事などにおける総合的な造形表現などを想定している。具体的には、「総合的な学習の時間」で学んだことを発表する上での展示やパフォーマンス活動、「造形フェスティバル」などとして学校全体で取り組む活動、学校祭や体育大会などでの展示や大道具づくりなどがこれにあ

たる。

これらの活動は、大まかな方向性はあるにせよ、最初から目標が明確に定まっておらず、子どもたちの意識や話し合いの結果、目標が微妙に変化しながら進んでいくところにその特徴がある。ダイナミックな活動を生み感動を伴った体験ができる可能性がある反面、学校やクラスの共同体づくりがうまくいかずに、その崩壊をみる場合もある。教師は、子どもたちの関心・意欲を中心に据えながらも、自主性尊重と指導との間の調和に苦慮する活動である。

本章では、この指導のあり方について、「総合的な造形表現活動」の一つである小学校図画工作科学習「造形遊び」の事例でみることにする。「造形遊び」は、自発的な造形的学びを基底におき、文部省・文部科学省の教育改革の流れにも後押しされ、この30年間学習指導要領上で拡大してきた理念・内容であり、「総合的な学習の時間」や行事などでの「総合的な造形表現活動」指導にも示唆を与えると考えるからである。

2. 2. 「造形遊び」における指導

「造形遊び」とは、昭和52（1977）年版文部省学習指導要領図画工作編で「造形的な遊び」として登場して以来、「材料をもとにした造形遊び」（平成元（1989）年版）、「材料などをもとにした楽しい造形活動」（平成10（1998）年版）、「材料を基にした造形遊び」（平成20（2008）年版）と名称が変化した活動の通称である¹⁾。「造形遊び」の始まりは、小学校図画工作科低学年の一つの表現学習領域であり、材料や場と関わりながら、自発的な表現を展開するものであった。しかし、その造形的な学びの自発性は、文部省・文部科学省が提唱した「新しい学力観」「生きる力」とも通じ、教科の基底をなす理念ともなり、全学年で展開する位置づけに至った²⁾。

筆者は、「造形遊び」の持つ高い理念性と現実の教育実践との齟齬を明らかにするために、平成15（2003）年12月に美術科教育学会第5回西地区会を企画・実施した。この会における発表と討議さらには事後の反響をふまえ、教師の現状認識について平成17（2005）年3月時点において、次のような点を報告した³⁾。

- ①「造形遊び」登場の必然性や理念は、これに対して肯定的な意見をもつ教師のみならず否定的あるいは慎重な意見をもつ教師も概ね理解している。
- ②しかし、全体としては「造形遊び」の教育現場における実施状況は芳しくない。「造形遊び」に対する教師の意識のあり方によって、いわば、教育実践の二重構造が生まれている。
- ③「造形遊び」については、学習指導要領解説書で「定義」はされているもの、「遊び」という名称が災いし、それぞれの教師の想いが加味される傾向があり、共通理解ができていない。

④教育行政、普及活動の不備（学習指導要領及び関連著作の不備）を多くの教師は感じている。

⑤文部省・文部科学省内の初等教育と中等教育の間における意識のズレ、教育現場のそれぞれの校種の実情などがあり、「造形遊び」を軸にした小学校、中学校の連携の視点は特に弱い。

以上の5点のうち、本章に関連する②の「教育実践の二重構造」について補足する。学習指導要領解説書や教科書指導書などにおいては、子どもの主体的な活動を保障する記述となり、また、材料、場所、身体性に対する着目から、造形活動の可能性が広がった。この方向性は、素材・材料体験が豊富な教師の力量が十分に生かされることとなったといえる。しかし、その反面、これらの体験が乏しい教師、初任者、大学生などにとっては、理解しにくい部分が出てきた。学習指導要領関連著作が子どもの視点で書かれているが故に、指導者としての教師としての行動が把握しづらく、授業を構造化できずにいる教師群が出てきたのである。

また、協同活動や主題の自由度が増したことから、十分な準備をすれば、学級担任教師がクラスの共同体づくりを取り入れた工夫がしやすくなり、図画工作専科教師が行う以上の豊かな授業となる可能性が出てきた。しかし、この準備が不足したときには、指導の方向性が希薄で放任状態となり、逆にクラスの崩壊に繋がっていくと言える。このような中で、「造形遊び」に関する教師の消極的な姿勢が生まれ、実質的な実践が行われていない状況が生まれていた。

2. 3. 「造形遊び」を支える基礎的な教養

筆者は、このような「造形遊び」の理念と現状をふまえ、大学及び現職教育を通じた教師教育の中で育くむべき「造形遊び」を支えるための基礎的な教養を下のように提案した⁴⁾。

- ①ネオ・ダダイズム的な1960年代現代美術の動向
- ②共通感覚論にみられる全身的な感覚
- ③構成主義にみられる学習者中心の学習理論
- ④材料や道具の知識とその習熟を含めた材料学

「造形遊び」は、美術教育政策的には、子どもの主体的な思いや願いを大切にし、内容と方法は、全面的に子どもに委ねられている印象を教師に与えた⁵⁾。しかし、子どもの思いが様々な活動として展開するための場の設定においては、教師の備えとして、これらの論理の把握が必要となる。そうでなければ、教師自身が様々な材料や場との出会い自体に翻弄されてしまい、子どもの成長に寄与することが難しくなると考えた。

このうち、①の1960年代現代美術の動向にみられる「作品だけではなく造形行為を行う表現者自身の身体性や環境破壊に触発された場や環境などへの着目」は、教育現場において全身的な表現活動や環境芸術の要素をもった総合的な表現活動をもたらしことになった⁶⁾。

単に子ども中心主義としてではなく、芸術史との相関関係の中で「造形遊び」を把握することは、内容学として学びを修めることになる。

②、③の事項である中村雄二郎が考察した「共通感覚」⁷⁾と構成主義にみられるいわゆる学習者中心の学習理論⁸⁾は、「造形遊び」を教育政策上、後押ししたと言える。「共通感覚」で提示された分化されない全身的な感覚への着目は統合的な表現活動への道を確信させ、「〈知識〉は一定不変ではなく主体の意識によって常に変化し再構成される」という構成主義の学習理論は、作品に向かう細やかな決まり事からの解放と「技」の矮小化を同時に、おし進めたと考えられるからである。この全身的な感覚に関する理論と構成主義的な学習理論に関する学修は、「造形遊び」の現状を把握するのに役立ち、その弱点を補う術も備えさせることになる。

さらに、④の材料学についてであるが、様々な材料や場を出発点とするこの活動において、材料とその用具についての学びとその習熟が鍵となる。「絵や立体に表す」活動に比べ、「造形遊び」では、材料や用具が多岐にわたりがちであり、これらの材料や用具に対応し、さらに、子どもにそれを伝える言葉が必要となる。

これら4つの学修をふまえて「造形遊び」を把握することで、この活動を実践する備えが教師に形成されていくと考えた。筆者は、これをふまえて、学部・大学院授業、現職教師向け研修会、学会行事シンポジウム⁹⁾などの内容を構築している。しかし、現実的には、時間的・空間的な制約から上記①から④の事項をトータルに行うことは難しく、多くの場合、小学校教師教師における共通な学びといえる③の事項を中心に、開催行事にあわせて、①、②、④のいずれかの事項を加えてプログラムを立てている。

3. 「総合演習（アートの活動）」授業の概要

3. 1. 「総合演習」について

上記第2章では、「総合的な造形表現活動」の一つである図画工作科「造形遊び」の事例で、この学習の現状と課題及びこれを克服するための教師教育における基礎的な教養を示した。これは、図画工作科学習の事例であるとはいえ、教育現場の現状や大学授業における学生の姿をふまえると、ここに見られる視点は、ほかの「総合的な造形表現活動」の指導力育成にも通じるものであると考えた。

そこで、筆者は、上述の基礎教養③、④の事項を中心に据え、「総合的な造形表現活動」への備えを重点的に行う科目として、大学授業「総合演習」の内容を設定した。この「総合演習」とは、平成10（1998）年の教育職員免許法施行規則改正に伴い登場し、奈良教育大学では、平成11（1999）年度入学生から2年次展

開で実施し、平成21（2009）年度入学生が履修を終える時点まで「教職に関する科目」の必修科目として位置づけられる科目である¹⁰⁾。文部科学省初等中等教育局「教職に関する科目の趣旨」¹¹⁾によれば、その設置理由は、「人間尊重・人権尊重の精神、地球環境、異文化理解、少子・高齢化と福祉、家庭の在り方」などのテーマについて「教員志願者の理解に係る内容に関し適切に指導することができるようにするため」であるという。

また、その授業形態としては、「上記のような諸課題のうちのいくつかについて選択的にテーマを設定した上で、ディスカッション等を中心に演習形式の授業を行うものとする」とあり、授業方法については、「履修学年等に応じ、例えば、可能な限り実地の見学・参加や調査等を取り入れるなどして教員志願者が現実の社会の状況を適切に理解できるよう必要な工夫を凝らすことや、幼児・児童・生徒等への指導という観点から指導案や教材を試行的に作成したり模擬授業を実施することなども期待されるとした。さらに、授業テーマについては、「今日求められる資質能力の形成を促進するという視点から、テーマ設定や演習内容が特定分野に集中しないように、できる限り、今日的な種々の課題を取り上げていくことが必要」としている。

本学において、この科目は、学校教育教員養成課程2年全学生及び総合教育課程一部学生をあわせた約220名前後が、大学教員が提供する10科目開設された科目群から一つを選択する。したがって、1科目あたりの受講人数は、20-30人となる。筆者は、この科目群の一つに、「総合演習（アートの活動）」を提供し、2008年から2010年までの3年間、実施した。

3. 2. 「総合演習（アートの活動）」の概要

「総合演習（アートの活動）」は、「〈材料・場所・環境〉から全身で感じ、対話し、はたらきかける活動を通して学ぶもの」という副題をつけ、受講者は、教育学、国語教育、理科教育、美術教育などといった専攻（専修）学生が履修し、毎回20名前後の受講生があった。この授業を上記の文部科学省趣旨に関連づけると、アートの活動を通して「人間尊重・人権尊重の精神」「環境」といったテーマにアプローチすることになるが、「今日求められる資質能力の形成を促進するという視点」をふまえ、「今日的な種々の課題を取り上げていくことが必要」という留意事項にそって新たなテーマ授業を開設したことになる。また、その授業形態としては、協同的な制作活動とその考察を通して、「幼児・児童・生徒等への指導」につなげた。全15週の授業概略は、以下のようになる。

①授業科目名：総合演習（アートの活動）

②開講時期及び場所：2年次前期木曜日3・4時限（10:40-12:10）、R6新館3号棟1階 美術教育実

習室及びその周辺

- ③シラバスにおける目的と内容：美術といえば、〈絵をかく〉、〈粘土〉、〈工作〉といった内容を思いうかべるのが一般的である。しかし、こうした従来の枠組みに収まりきれない、いわばアートとしか言いようのない総合的な表現活動も同時に存在する。このアートの活動は、人間の本来もっている感覚や欲求を基にしているために、思わず枠をはみ出してしまうのだと考えられる。子どもや大人の表現欲求やそのあり方などをふまえ、アートの活動を協同的に展開し、考察する。特に、〈材料・場所・環境〉から全身で感じ取り、発想し、試行的な行為をふまえて、〈そこ〉にはたらきかける造形表現活動を中心に据えて展開する。
- ④到達目標：学校教育における「アート」活動に関わって、これを支援するための技能を培い、適切な指導をする素地を形成する。
- ⑤カリキュラムフレーム (Curriculum Framework for Expert Teachers)¹²⁾ 項目：2 教科・領域に関する基礎的知識と教育実践への具体化
- ⑥授業概要
- ・ オリエンテーション（－授業の進め方、準備物など）
 - ・ 子どもの遊びの中に見られるアート及び美術史または美術逸脱史の中に見られるアートの学び（Christo、池水慶一、Andy Goldsworthyの活動）
 - ・ 〈材料・場所・環境（スズランテープ、ポリ袋、日向と木陰、階段、風、光とかげ）と戯れ、これらを活かした「小作品」をつくる活動
 - ・ 材料や用具・道具に慣れる活動
 - ・ 「オリジナル・ハウス」制作－話し合い、材料調達、制作、鑑賞活動
 - ・ 活動をふまえたポートフォリオの作成（－制作記録、学校現場での運用を意図したレポート）
- ⑦シラバスにおける受講生へのメッセージ：「〈絵をかく〉、〈工作〉といった枠組みにおさまらないアートの活動を行い、考察します。ウマイ、ヘタの思いを捨てて、取り組んでみましょう。」

3. 3. 「総合演習（アートの活動）」後半「オリジナル・ハウス」制作の概要

この授業の後半では、初回授業でとった「つくってみたいもの」調査にあがっていた「秘密基地、隠れ家、大きなもの」をふまえた「オリジナル・ハウス」制作を行った。おおよそ以下のような展開をした。

- ① 6、7人程のグループに分かれて、「オリジナル・ハウス」の構想づくり（図1）
- ②話し合いをもとにして、角材などで骨組み制作
- ③ベニヤ板、園芸用の曲がる棒、厚手のテーブルカバーなどで屋根作成（図2）
- ④ペンキで色をぬり、不織布、スズランテープ、簾などで装飾
- ⑤お互いのハウスを訪問し、互いのハウスの良さを味わう活動（図3）
- ⑥活動をふまえたポートフォリオの作成

各グループでおおまかな構想を立てた後で、大学構内の不要品や廃棄物から材料となるものを集めたり、ホームセンターから材料を購入したりして、構想を具体化した。上記のほか、のこぎり、金槌、釘抜き、錐、ローラー、刷毛、ブルーシート、釘、L字金具、蝶番、ロープなどの道具や材料を利用し、制作を進めた。

3. 4. 大学実施授業評価アンケート集計結果をふまえた授業評価

大学による授業評価アンケート¹³⁾によれば、授業実施2年目（2009年）と3年目（2010年）で次の結果が出た。20項目あまりの質問のうち、本研究テーマに関連が強い項目を上げた。2008年は初年度ということもあり授業内容が後の2年間と多少違っていたことと授業アンケート質問項目が違っていたことから除外した。履修者数は両年ともに20であるが、回答者数はそれぞれ2009年度16、2010年度17である。

3. 4. 1. 授業の満足度

表1-Q1のように、両年度では「満足した」「だいたい満足した」という回答が、88-94%となり9割前後の受講生が概ね満足したことになる。しかし4件法による回答の平均値（回答を4点から1点までに換算した当授業の平均値）は2010年では3.29となり、学



図1



図2



図3

部の全科目平均3.26¹⁴⁾ とほぼ同じくなり、本学において平均的な満足度の授業と考えられる。

3. 4. 2. 教育実践上の知見の獲得

また、表1-Q2のように、両年度では、「得られた」「ある程度得られた」が88-94%となった。演習を中心とした内容であったが、9割前後の受講生が教育実践に関する「新知見」を概ね得たという授業となった。ただ4件法による回答の平均値は2010年では3.13で学部は全科目平均3.16を僅かに下まわる。この項目においても本学において平均的な授業と考えられる。

3. 4. 3. 授業外への影響・変化

表1-Q3のように、両年度では、「大いにあった」「ある程度あった」が両年ともに約94%となった。9割強の受講生が何らかの「授業外での影響・変化」を得たという授業となった。4件法による回答の平均値は2010年では3.24となり、学部の全科目平均3.04を上まわった。他の授業にはない経験ができたと感じたと考えられる。

3. 4. 4. シラバス記載の達成目標に対する自己評価

この項目については、アンケートでの質問の仕方と選択肢が2009年と2010年では違っているため、2010年の集計を示す。表1-Q4のように、「達成目標が身についた」「ある程度身についた」が82%となった。4件法による回答の平均値は2010年では3.06となり、学部の全科目平均3.10を僅かに下まわるが、この項目においても本学の平均的な授業と考えられる。

3. 4. 5. 自由記述

以下のような意見があった。これについては、受講生のポートフォリオの内容とあわせ、次章で考察する。

「ものづくりの体験ができて、すごくいいと思います」「協力し合って何かを作る、貴重な体験ができた」「いろいろな道具を使えるようになってよかったと思う」「楽しい」「楽だった」「もっと絵が描きたかった」

4. 「総合的な造形表現活動」における指導力の育成の観点から

4. 1. 協同学習の体験からの学び

既述のように、「総合演習（アートの活動）」で獲得を目指す基礎教養として「構成主義にみられる学習者中心の学習理論」がある。佐藤によれば構成主義には、いくつかの系譜があるが、このうちの社会的構成主義においては学習を社会的過程と見ており、「学びの共同体」が意識されている¹⁵⁾。筆者も、「学びの共同体」をふまえ、学習者中心の学びを進めていくためには、個人の学びを尊重するだけでなく、それを支え合う周囲との協同的な学びが鍵となると考えた。「総合演習（アートの活動）」の授業では、6、7人ずつの3グループを編成したが、同じ専攻（専修）の受講生は極力別々になるようにし、また男女のバランスも考慮した。そんな進め方であったので、以下のような感想があった。

グループは、異なった専修の人と組むようになっていたので、最初は緊張感があったが、作業を通して徐々に馴染んでいくことができた。

表1 奈良教育大学授業評価アンケート集計結果 学部2009年前期および2010年前期

	回答数 16(2009) 回答数 17(2010)	4	3	2	1	無 回 答	平均値	
							当 授 業	全 授 業
Q1 この授業にどの程度満足しましたか	2009年 2010年	8人 (50%)	7人 (44%)	1人 (6%)	0人 (0%)	-	3.44	-
Q2 この授業から教育観や教育実践に関する新たな知見を得ることができましたか	2009年 2010年	5人 (31%)	10人 (63%)	1人 (6%)	0人 (0%)	-	3.25	-
Q3 この授業によって、あなたの授業外での考えや行動に影響・変化がありましたか	2009年 2010年	6人 (38%)	9人 (56%)	1人 (6%)	0人 (0%)	-	3.31	-
Q4 この授業を受講して、あなた自身は、シラバスに記載されている授業の達成目標がどの程度身についたと思いますか	2009年 2010年	-	-	-	-	-	-	-
	2009年 2010年	3人 (17%)	11人 (65%)	2人 (12%)	0人 (0%)	1 人	3.06	3.10

回答選択肢 Q1 4=満足した 3=だいたい満足した 2=やや不満足であった 1=不満足/Q2 4=得られた 3=ある程度得られた 2=あまり得られなかった 1=得られなかった/Q3 4=大いにあった 3=ある程度あった 2=あまりなかった 1=ほとんどなかった/Q4 4=身についた 3=ある程度身についた 2=あまり身につかなかった 1=身につかなかった

普段の様子をみると、受講生は、同じ専攻やクラブの仲間以外では、関係性をつくりにくい状況にあると感じていたが、協同的な活動を通して次第に打ち解けていく姿が見受けられた。留学生との異文化交流的な会話、少数ではあるが上級学年の学生との交流などがあり、リーダーを中心としたまとまりが見られた。以下のように少数である男子学生が、「力仕事」で存在感をみせる場面もあった。

特に感じたのが、私達の班には男子が一人しかいなかった。で、「介護等体験」で欠席していると力仕事がなかなか進まず大変だった。もし私が教師になって実際にグループで制作などをさせるときは、班のメンバー構成をよく考えなければならないなと思った。

また、他の授業のように内容や進行状況がある程度決定しているものと違って、各グループの話し合いに任せる部分もあった。その結果、方向性によって進行状況にもバラツキがあった。非常に凝ったハウスを制作したグループ受講生は、以下のような感想を残した。

中盤では本当に完成するのか不安だったが、皆で協力してなんとか家の形になり達成感もひとしおだった

先にふれた大学授業アンケートの自由記述の中でもあったが、他者と協力しあって作業を行なうことを本授業の良さとしてあげた受講生が多く見られた。授業全体で、筆者が繰り返しふれたことであり、当然のこととも言えるが、徐々に完成していくハウスを目にして、多くの受講生が協同学習の良さを味わっていた。

しかし、メンバー構成によっては、この協同学習に苦しんだグループもあった。欠席が多い受講生、コミュニケーションが取りにくい受講生のいるグループを率いたリーダーのAは、次のような感想を残した。

最初は本当にコミュニケーションもなく、まとまりがなかった。この班の中で作品を仕上げられるかどうかは正直不安であった。しかし、ところどころで強力な団結を見せるなど最初には想像できないようなパワーを見せることもあった。出席者が少ないといった劣悪な人数状況は否めなかったが、そのなかで他の班より大きさという面で大きい作品を完成することができたのはこの班の良かった点の一つだと思う。

Aのレポートによれば「先輩にあたる4年生B、欠席が多く個人プレーの多いC、常に二人で行動し会話の少ないDとE、活力のある留学生F、内向的なG」の構成であったが、筆者から見ても心配であり注意深く見守ったグループであった。Aのリーダーとしての決断と統率が大きかったと考えられるが、結果的に、その年度で最も大きく構造の堅牢なハウスを制作した。

園芸用の柔らかい棒を曲げて骨組みをつくり、梁の役目を果たす角材と壁のベニヤ板の間に挟み込み固定し、厚手の透明テーブルクロスをかけたドーム型屋根は見事なものとなった。Aはこう振り返っている。

ドーム型の屋根を作成するときは、全員の持てるものをす

べて出し、内容も結果もよい屋根を作ることができたのは本当にチームがまとまったからだと思う。悪かった点としては、個人プレーからスタートし、自由に個性を發揮し、最後にうまい具合にまとめるということを中心に活動していたことだ。(中略) 全員が人数、行動の両面でそろそろこともあまりなく、意見や行動がまとまるということもあまりなかった。その中でも本当に大きな作品を作ることができたと思う。その理由は個性と個性がぶつかり合わなかったためだと思う。そこをうまくまとめようとする意識があり、このような結果を生んだと考える。(後略)

最後まで、まとまりはなかったようであるが、筆者から見て、終盤にはグループ内での笑顔や会話が増えてきたと感じた。リーダーAのもとでの成功体験がメンバーの親和関係を築いたようである。また、一見、コミュニケーションが取れていて積極的なグループを率いたリーダーHも、次のように振り返った。

私たちの班は、全員が意見を言える、とても積極的な班でした。それは良い部分であり、なかなか意見がまとまらないという欠点も持ち合わせている、ある意味面白い班でもあった。そんな中で班長を務めることは、少しの苦勞と作品への大きな期待、その二つを持つこととなった

各グループのリーダーは、差はあれども、そのまとめ方を考えていた。こうした学びは、教育現場における「総合的な造形表現活動」の指導観を深めることにもつながっていた。これについては、第4章第3節でみる。

4. 2. 材料の扱い方や道具に対する学びと習熟

3年間行った授業のうち、1年次終了時(2008年)に気になったのは、材料の扱い方や道具の使い方に関する習熟度であった。この状態で学校教育の場での子どもたちの指導にあたるのかという心配が根底にあった。これは、筆者が担当する別授業である「初等教科教育法(図画工作)2クラス計260人程度、後期2年次開講、必修科目」でも気にかかっていた点である。日常的に材料・道具を扱う美術教育や技術教育専攻学生だけではなく全学的な授業であり当然のこととも言えるが、学校現場における行事などの実情をふまえ、最低限の内容は身につけさせたいと考えた。

そこで授業2年次及び3年次の授業初回に、活動前の事前調査として、表2のように用具・道具に対する習熟度の自己評価を受講生にきいた。カッターナイフの習熟度において、「自由に使いこなせる」「まあまあ使いこなせる」と回答した学生は、約70-79%であった。4件法による回答の平均値は〈2009:2.75、2010:2.89〉であった。これに対して、のこぎりの習熟度については、「自由に使いこなせる」「まあまあ使いこなせる」と回答した学生は、約50-53%であり、4件法による回答の平均値は〈2009:2.40、2010:2.63〉であった。カッターナイフに比べて自己評価の数値は大

表2 用具・道具習熟度の自己評価（授業内調査） 2009.4および2010.4

回答数 20 (2009) 回答数 19 (2010)		4.自由に 使いこな せる	3.まあま あ使いこ なせる	2.あまり 使いこな せない	1.全然使 いこなせ ない	無 回 答	当 授 業 平 均
Q1 カッターナイフを使いこなせますか	2009年	1人 (5%)	13人 (65%)	6人 (30%)	0人 (0%)	-	2.75
	2010年	2人 (11%)	13人 (68%)	4人 (21%)	0人 (0%)	-	2.89
Q2 のこぎりを使いこなせますか	2009年	1人 (5%)	9人 (45%)	7人 (35%)	3人 (15%)	-	2.40
	2010年	2人 (11%)	8人 (42%)	9人 (47%)	0人 (0%)	-	2.63
Q3 金づち（げんのう）を使いこなせますか（釘を打つこと）	2009年	3人 (15%)	9人 (45%)	7人 (35%)	1人 (5%)	-	2.70
	2010年	2人 (11%)	10人 (53%)	7人 (37%)	0人 (0%)	-	2.74
Q4 釘抜きを使いこなせますか（釘を抜くこと）	2009年	2人 (10%)	9人 (45%)	7人 (35%)	2人 (10%)	-	2.55
	2010年	1人 (5%)	11人 (58%)	7人 (37%)	0人 (0%)	-	2.68

カッター習熟度の自己評価

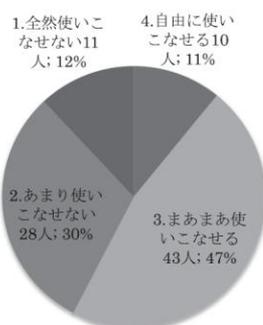


図4

のこぎり習熟度の自己評価

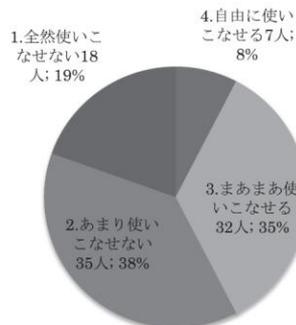


図5

金づち（げんのう）習熟度の自己評価

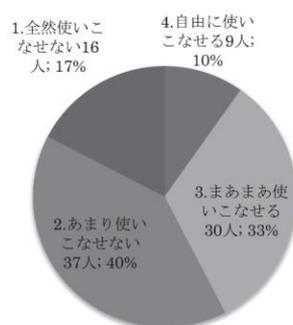


図6

釘抜き習熟度の自己評価

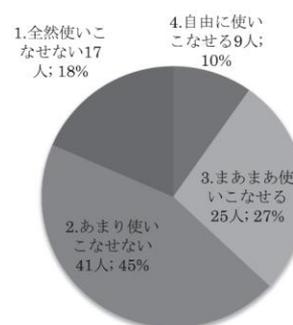


図7

きく下がり、約半数の受講生はその習熟に問題を感じていた。

同様に、金づち（げんのう）の習熟度については、「自由に使いこなせる」「まあまあ使いこなせる」と回答した学生は、約60-64%であり、4件法による回答の平均値は〈2009：2.70、2010：2.74〉であった。また、釘抜きの習熟度については、「自由に使いこなせる」「まあまあ使いこなせる」と回答した学生は、約55-63%であり、4件法による回答の平均値は〈2009：2.55、2010：2.68〉であった。これもカッターに比べて自己評価の数値は下がり、4割前後の受講生は習熟に問題を感じていた。他の教科の活動も含め、机上の作業でも使うカッターナイフは、使いこなせると感じているのに対して、のこぎり、金づち（げんのう）、釘抜きなどは、日常生活では触れる機会が少なく、使いこなせないと自己評価する割合が高くなっていった。

そして、同じ質問を、先にふれた「初等教科教育法（図画工作）」授業の1クラスでした所（2010年10月、回答者数92）、「自由に使いこなせる」「まあまあ使いこな

せる」と回答した学生は、カッターナイフでは約58%〈4件法換算2.57〉であり、のこぎりでは約43%〈4件法換算2.30〉、金づち（げんのう）では約43%〈4件法換算2.35〉、釘抜きでは約37%〈4件法換算2.28〉であった。4つの道具とも、「総合演習（アートの活動）」受講生の回答よりも、自己評価が大幅に落ちており、カッター以外の道具は4割前後であった。（図4-7）もっともカッターナイフにしても、実際に使用してみると、危険な使い方が見られ、約46%がこれまでにカッターの刃を折った経験を有していなかった。全体指導であるが、割り箸割り、ケント紙切り、刃折りの指導を行なった。

「総合演習（アートの活動）」受講生は、これを基本的には自らの意思で選択する学生であり、造形表現やものづくりに興味があるか比較的自信がある学生の回答と考えてよいと思われる。ただ、「道具に対して自ら不安を抱えている学生」または「自身は、自信があると答えていても、端から見て使い方が危ないと感じる学生」は、一定数いることを確認した。

そこで、技術面のおさえとして、小学校の図画工作教科書¹⁶⁾を利用し、使い方を確認させ、練習させながら、活動を展開した。受講者同士で点検し、筆者が指導して「まあまあ使いこなせる」までの段階まで習得させていった。(図8)ある受講生は次のような感想を残した。

のこぎりや金づちといった道具、角材やベニヤ板といった材料を久しぶりに使い、最初は戸惑ったが徐々に慣れていった。

しかし、こうした基本のおさえがあったとしても、実際の制作ではその基本通りにいかない場面に遭遇する。その場面ごとに、課題が見つかり、工夫してそれを乗り越えることになる。制作途中での活動については以下のような感想が残っている。

- ・理想の構想があっても、自分達の技術に限界があったり、材料面や安全面での問題があったりと制限が意外と多く作業が難航した。時間的にも予想外の時間がかかった。
- ・雨水の流れがよいようにハウスの屋根に傾斜をつけたが、斜めにベニヤ板を打ち付けるのが難しく、工夫が必要だった。

最終的には、筆者からの材料や道具の提供をふまえ、理想と現実との妥協点を見いだして制作していった。既に見た授業アンケートの自由記述にもあったように「いろいろな道具を使って、もの作りをできたこと」を授業の良かった点としてあげていた受講生が多かった。本授業の受講生は概ね、様々な材料の特徴を知り多くの道具を使いこなすようになったことを実感していた。同時に、この授業の背後にいて、材料や用具の使用に不安を抱える一定数の学生への対応が課題として残った。



図8

4. 3. 「総合的な造形表現活動」の指導観の獲得

最終提出物であるポートフォリオでは、ハウス制作記録の他に、「将来教師になり、小学生や中学生の活動として、このような活動を企画するとすれば、どのような注意や指導が必要か」というレポートを課した。こ

こにみられる傾向をまとめると、以下のような3つになる。

- ①材料や道具の安全な扱い方
- ②グループの構成とその活動について
- ③理想の構想と現実の制作との折り合い

①は、ほとんどの受講生がふれていた点である。身をもって体験しており、次のような振り返りがあった。のこぎりや金づちなどの使用方法などの徹底が必要である。また自分の背丈以上の材料を扱うので、支えきれなかったり倒れてきたりして危なそうな材料に対する指導も必要である。

②のグループ活動のあり方については、第4章第1節で見たリーダーだけではなく、他のメンバーも感じていた。

もし私が教師になって実際にグループで制作などをさせるときは、班のメンバー構成をよく考えなければならないなと思った。グループで作業する際、今回はなかったが、参加しない子がでてくることもあるだろう。そんなときに教師の方から役割を与えて、参加するきっかけを作ることも大切なのではないかと思う。

③の理想と現実との折り合いは、このような大がかりな活動の場合には避けて通れない課題となる。子どもの思いをできるだけ尊重しつつも、ときには断念させる決断も出てくるといえる。そのバランスの難しさにふれた以下の振り返りがあった。

自分の背丈以上の材料を扱うので、支えきれなかったり倒れてきたりして危なそうな材料はできるだけ外した方がよいかもしれない。もしくは教師が補助をするなどの配慮が必要だ。(中略)ただ子ども達の想像力を広げるためにはあまり制限をかけたくはないが、難しいところだ…。

先に見たリーダーAは、上記の①の事項にふれた後、②、③に関して以下のような振り返りをした。

(前略)二つ目は個人プレーになりがちにならないように気をつけるということだ。実際今回個人プレーになりがちになったとき、苦勞することがあった。小学生や中学生がMy houseといった大きな作品を作るとなると、協力をするという姿勢を保つということが一番大切になってくると考える。しかし、仲の良い者同士が固まるのではなく、無作為に選ばれた者同士のグループを作り、その中でコミュニケーションを多くとる機会を設ける必要があると考える。三つ目は自由に個性を發揮できるように気をつけるということだ。このような作品を作るとなると、全体でまとまっていることは大切だが、自由に個性を發揮するということは自分たちの作品であるという意識を持つためには重要だと考える。自由に個性を發揮するということは極めて重要だと考える。(後略)

グループ活動のまとめに苦勞したAらしい振り返りだが、協同活動では、メンバー間の協力とともに個人の意思も大事な要素である。そこに技術上の壁もあわせて克服することになるのが、この活動の特徴であり、

そのバランスの難しさを実感していたと言える。

この授業では、受講生による受け止め方の差はあれども、学校現場で子どもたちが遭遇する場面と似たような場面を疑似体験し、「総合的な造形表現活動」の指導観を深めていったと考えられる。

5. おわりに

プレ教師教育段階にある教員養成学部大学生に小・中学校などの学校現場における「総合的な造形表現活動」を指導できる素地を形成する意図をもった授業「総合演習（アートの活動）」を行い、その実践を考察した。この授業事例研究では、「総合的な造形表現活動」での指導に寄与できる以下のような内容と課題を確認した。

- ① 大学生は、自らの協同学習の体験から、これにおけるメンバーの意識の変化、協同学習の醍醐味と難しさへの気づきがあった。とりわけ、リーダー役の学生は、構成メンバーによる差はあれども、まとめ方を工夫していた。
- ② 大学生がこの活動で用いる道具の習熟度は、最初は高くはなかったが、基本練習の徹底と応用場面での使用により、その習熟度は高まった。また、多様な材料を扱う体験をして、道具や材料に対する自信も芽生えた。
- ③ 大学生は、以上の体験をふまえて、小・中学校などの学校現場での「総合的な造形表現活動」を考察することにより、より実感の伴った指導観を得た。特に、構想上の理想と制作の現実にはギャップがあり、理想を大切にしながらも現実的な対応にふみ出す指導の必要性を実感していた。
- ④ 上記の①、②、③は、20人程度の演習授業で実現可能なことであり、学校現場で「総合的な造形表現活動」を指導する可能性のある大学生全体をカバーしていない。必修科目では時間的・空間的に限定的にはなるが、これを指導することができる素地を形成する方法を模索する必要がある。

註

- 1) 次の文部省・文部科学省著作の該当箇所を参照。文部省『小学校指導書図画工作編』日本文教出版、1978、pp.20、24、26-29。文部省『小学校指導書図画工作編』開隆堂、1989、pp.2、10-11、13-15。文部省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版、1999、pp.3、15-17、19-21。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、pp.11-12.14-15。
- 2) 次の拙稿を参照。宇田「小学校図画工作科における初期「造形遊び」の内容」『美術科教育学会誌』25、

2004、pp.95-112。宇田「「新しい学力観」「生きる力」時代の小学校図画工作科「造形遊び」の内容」『美術科教育学会誌』26、2005、pp.91-108。宇田「文部省・文部科学省 小学校学習指導要領 図画工作編「造形遊び」に対する〈批評的論述〉の考察」『美術科教育学会誌』28、2007、pp.67-87。

- 3) 宇田「造形遊び」に関する教師の〈意識・規範・文化〉－美術科教育学会第5回西地区会〈研究発表会in奈良：25年を経た「造形遊び」の功罪2003.12.20〉を中心に」『平成14－16年度科学研究費補助金基盤研究(C)2研究成果報告書（研究代表宇田）美術教育における教師の〈意識－規範・文化〉と題材・単元との関係』2005、pp.59-66を参照。
- 4) 宇田「美術科教師の基礎教養養成の論理」井上正作、金子一夫監修『感性の論理とその実践3－美術科教師教育学』大学教育出版、2007、pp.48-57。
- 5) 西野範夫、八田慶子『改訂小学校学習指導要領の展開 図画工作編』明治図書、1999。西野範夫「連載子どもたちがつくる学校と教育 第8－15回－子どもの絵の意味の再構築、つくることの意味の再構築、造形遊びの再定義」『美育文化』美育文化協会vol.46/47、1996/1997。
- 6) 那賀貞彦「幾つかの神話－戦後美術教育の問題」那賀編『現代教科教育シリーズ6 美術科教育論』東信堂、1988、p.11。
- 7) 中村雄二郎『共通感覚論』岩波書店、1979、pp.63-138。
- 8) 佐藤学「学習論の批判-構成主義とその後」『学びの快楽』世織書房、1999（初出1996）、pp.81-115。久保田賢一『構成主義のパラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版、2000（初出1995）、pp.13-47。ケネス・J・ガーゲン（東村知子訳）『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版、2004、pp.71-92（Gergen, Kenneth J., *An Invitation to Social Construction*. Sage publications Ltd., London, Thousand Oaks and New Delhi, 1999, 46-61）。
- 9) 宇田がコーディネートした次の学会行事報告書を参照。宇田編『美術科教育学会第12回西地区会〈研究発表会in Osaka〉記録集－“三十歳”目前の「造形遊び」を磨く 2006年12月23日 12:30－17:50、大阪教育大学天王寺キャンパス』ABS出版、2007、pp.1-109。宇田「招待セミナー 日独共同企画 芸術における人間形成-「造形遊び」に関する国際比較の視点も交えて 第32回InSEA（国際美術教育学会）世界大会2008 in大阪、2008年8月7日 13:00－14:40、大阪国際交流センター 報告」『平成18年度－20年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書〈遊びの構造〉と〈基礎の定着〉を結ぶ小中連携美術教育の構築及び教師教育への展

- 開(研究代表宇田)』ABS出版、2009、pp.108-190.
- 10) 平成22(2010)年度入学生からは、新たな教育職員免許法施行規則改正によって、「教職に関する科目」には位置づけられないことになり、必修科目としては廃止された。ただし、各大学の判断により、教職に関する科目に準ずる科目として、引き続き開設することは可能とされた。文部科学省初等中等教育局長 金森越哉「教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令及び教員免許更新制の実施に係る関係告示の整備等について(通知) 20文科初第913号」2008年11月12日。
 - 11) 文部科学省初等中等教育局教職員課『教育の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き(平成20年度改訂版)』2008、pp.223、225-226.
 - 12) 奈良教育大学では、2007年から〈新任教員に求められる資質能力目標に基づく教員養成のためのカリキュラム・フレームワーク〉を構築し、教員養成教育の質の保証とその評価・改善に取り組んでいる。この〈フレームワーク〉を通じて、卒業までに獲得すべき新任教員に求められる資質能力目標に照らして、各授業科目から何を学び、どのような資質能力を身につけたかを自覚しつつ、教育実践力を備えた教員として育つことを企図した。http://www.nara-edu.ac.jp/PRESIDENT/curriculum_f.html 2011年11月25日確認。
 - 13) 前期、後期ともに最終授業または試験期間までに担当教員がアンケートをとり受講生代表が教務課に提出する。教務課が集計し、担当教員にその結果を返し、授業改善に役立てるというシステムになっている。
 - 14) 奈良教育大学では、2010年度より、質問項目に対する回答の4件法換算によって、各授業の平均値と各期の全授業の平均値とで算出している。
 - 15) 前掲註8) 佐藤書pp.84-92、98-104.
 - 16) 「はさみの使い方」『図画工作1・2年上』日本文教出版、2005、p36。「カッターナイフの使い方」『図画工作1・2年下』日本文教出版、2005、p36。「のこぎりの使い方」『図画工作3・4年上』日本文教出版、2005、p36。「かなづち(げんのう)の使い方」『図画工作3・4年下』日本文教出版、2005、p36。「のこぎりの使い方」『図画工作5・6年下』日本文教出版、2006、p36.

2008、2009年度奈良教育大学学長裁量経費(柳澤保徳学長)及び2010、2011年度科学研究費補助金基盤研究(C)No.22530971「材料、場、情報等での「あそび」体験を活かす〈造形表現・鑑賞〉題材開発及び授業設計(研究代表宇田)」の支援を受けました。

付記

奈良教育大学教務課植木久晴係長には、「総合演習」関連の資料閲覧に便宜をはかっていただきました。この場を借りて御礼を申し上げます。なお、本研究は、