

## 生徒たちの日常に息づく表現と鑑賞の活動

## ～生徒が「自分ごと」として捉える美術科の授業～

## Expression and appreciation activities that live in the students' daily lives

## ～Art classes that students perceive as “personal matters”～

桐山 瞭子  
Kiryama Ryoko

## 要 旨

本稿は、どのような中学校美術科の学習が、生徒たちの日常に息づくものとしてアプローチしていけるかを考え、実践した表現及び鑑賞活動の授業の記録を主としている。

美術科の学習は、特に表現の活動において、これまでになかったものを学習者である生徒たちが新たに生み出していくべく探究するものとして一見してみなされがちである。しかし、生徒たちは美術の授業に向き合っ初めて、新たなものを生み出すというゼロベースでの発進ばかりではなく、個々の生活背景によって形成された感性が軸となった造形的な見方・考え方に影響されながら、それぞれの探究的・発展的な学習活動につながるという特徴がある。本稿筆者（以下、筆者）は、この特徴から、美術科の学習が生徒たちの日常に寄り添い、息づくものとしての題材を考案したいとした。

中学校美術科の授業において、生徒たちが自分自身の日常を反映させながら造形的な見方・考え方を持って題材に関わり、活動していくことで自分なりの価値感覚を見出し、題材を通してより良いとするものために挑戦することの楽しさや喜びを、実感を伴って感じるようになるよう授業実践し、その題材の実際について記述した。

キーワード : 表現・鑑賞、制作、色彩、形、自分ごと

## I 題材の考案・授業実践にあたって

「うまくなくても、今までの感謝の気持ちを伝えたいからみせたい」

生徒たちの身近にいる大切な人を描く題材の作品完成後、インタビュー形式で行った相互作品鑑賞会の場面で、「この作品を描いた本人にみせたいか？」と質問を受けた生徒から出た言葉である。表現の活動で生み出した作品の作者であるその生徒にとって、学校生活の中の一場面に過ぎない美術の授業の時間に制作した作品が、自分が大切に想う相手の存在を介してリアリティを持ち、“自分ごと”となった瞬間の言葉だったと捉えている。中学生が描画表現に対して最も懸念しがちな「上手」であったり、「下手」であったり、そんな考えや感覚を超えた、控えめながら力強い言葉であった。

美術科は、中学校の学習課程修了以降、多くの学校で選択教科となる。生徒たちにとって、生涯で最後となるかもしれない中学校美術科の授業を担う者として、わずかな授業時間の美術の学習で何ができるだろうと思いながら、学習題材を考えている。また、年々変化する生徒たちをとりまく様々な状況を織り込みながら題材を練っていく時、新たな題材を組む時には、美術の授業が何になっていけるのだろうか、毎回問うている。その背景に、筆者が8年間の小学校図画工作科の教員を経験したのちに中学

校美術科の教員となって8年目（2022年度）となり、様々な事柄に対する生徒たちの感じ方の変化や、普遍的なものについて、これまで見てきたいくつかの印象的な姿を後述する。

中学校美術科の教員となって2年目、小学校図画工作科教員時代に開発した5年生を対象としていた題材を発展させ、中学3年生を対象に授業実践した。その題材は、それまで実践してきた中学3年生の題材と比べて自由度が高い表現の活動であり、進路を目の当たりにした生徒たちが自由度の高い作品制作を楽しめる時間として、日常から解放されることで新たな表現の価値が生まれるのではないかと考えて設定した。しかし、作品制作が進んできた頃、制作の手を止め、途中まで進めた作品を前に涙を流す生徒がいた。後にその生徒は、自由度の高い制作であったことが返って発想の足かせとなっていたことや、「上手くできないかもしれない」という思いが「受験期の成績に影響してしまうかもしれない」という不安につながり、制作の手が止まってしまったのだと話した。自由な作品制作をのびのびと楽しむ生徒がいる一方、その自由度の高さに戸惑い、涙する生徒の姿があったという現実立ち会ったことで、いわゆる「自由な表現」は、不確かなものを探りながら楽しみに変えていくという、生徒たちにとってそれぞれのハードルを持ち合わせた、非常にナーバスな側面のある表現の課題でもあると痛感した。また、小学校の学齢であれば楽しみの方が大きい自由度の高い活動も、中学生の学齢となれば感じ方に大きな変化が現れることも当然のことである。

別の授業の場面では、ある生徒が「いろいろな材料を使って作品づくりをするけれど、これって何のためにやるのか？それを分かってから作品をつくりたい」と、訴えるように話してきた。筆者が小学校の図画工作科教員をしていた際には、児童が材料そのものに夢を見ながら、そのものの楽しさを味わう姿があり、その様子からは考えるに至らなかった生徒の疑問である。学習目標や、扱う材料からだけでは表現することの意味や価値が実感できなかったその生徒にとって、授業そのものの意義を問う切実な疑問であったと捉えている。これらのことを振り返っていくと、いずれの生徒にも生徒自身が美術科の学習に向き合い、取り組んでいくことの意義を見出させていくことができていなかったのだと、筆者は授業者として感じざるを得ない。筆者は、これらの様々な場面の経験から、美術科の学習において生徒たち一人ひとりが表現することや鑑賞することの意義を持つには、生徒自身が“自分ごと”として美術の学習を捉えていくことが不可欠であると実感した。

生徒たちがそれぞれの思いを込めて活動に取り組むことで、美術に向き合うことの意義を見出してほしいという願いを込め、“生徒たちの日常に息づく美術”の授業を実践するという信念と共に、“生徒たちの日常から乖離していない非日常を”という考えを主にして授業実践を行ってきた。中学生の生徒たちの日常の一部となる美術科の学習を目指しながらも、美術科の学習だからこそみることのできる“夢”をさがし、みつけて欲しいという願いも込め、本紀要の主題としている。

## Ⅱ 授業の実際＜表現の活動＞

### 1. 第3学年「アートな絵日記」および第3学年「日常をアートに残そう！」～当たり前の中にステキを見つけよう～“デイリーライフアートの制作”

#### (1) 題材の実施にあたって

「アートな絵日記」と題したこの題材。もともとは、長期間に渡る表現の課題と課題との合間に設けた短期間の作品制作として実践した題材であった。しかし、生徒たちが本題材に取り組む姿には想定外のことも多くあったことから、実践者自身も予定していなかった発展につながる題材となった。

## (2) 「生徒たちの日常」からアートの視点をひらいていく

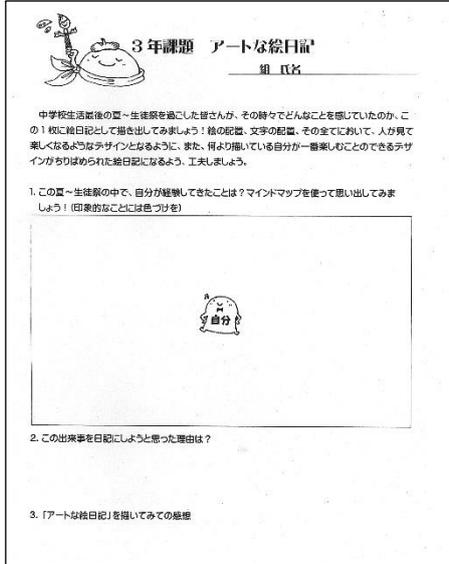


図1 マインドマップを主にした「アートな絵日記」ワークシート

本題材の制作時間は2～3時間と想定して授業計画し、表現する上で扱う前提としていたA4サイズのケント紙には、古い地図を広げたかのようなフォーマットとなる枠を入れた上で配布した。この枠を入れた理由は、予めイラストレーションの入ったデザインにしておくことで、このケント紙に表現すること自体に“楽しそう”“面白そう”といった、ワクワク感を持ってもらいたいというねらいや、願いを込めたことにある。また、2～3時間の制作時間を想定していたことから、ある程度の表現の範囲を限定して設けておくことで、授業計画から大きく反れない時間内で終わられるようにしなければならなかったと考えていたことも、現実的な理由のひとつであった。作品制作を行う上で、アイデアを出していくために使ったのは、マインドマップがメインとなるワークシートだ。このワークシートには、次のように記述して授業をスタートさせた。

- ① 「中学校生活最後の夏～9月の生徒祭（文化祭）を過ごしてきた皆さんが、その時々でどんなことを感じていたのか、この1枚に絵日記として描き出してみましょ！絵の配置、文字の配置、その全てにおいて、人が見て楽しくなるようなデザインとなるように、また、何より描いている自分が一番楽しむことのできるデザインがちりばめられた絵日記になるよう、工夫しましょ。」
- ② 「この夏～生徒祭（文化祭）の中で、自分が経験してきたことは？マインドマップを使って思い出してみましょ！（印象的な出来事には色づけを）」

生徒たちが作品制作に入る前に取り掛かったのは、題材に取り組んだ年の7月～9月に自分自身が経験した出来事をひたすら書いていくというマインドマップである。このマインドマップでは、自分の中では当たり前となっているようなことでも、できる限り思い返しながらかき出してほしいと伝えていた。このように伝えていたのは、はじめから作品としてビジュアルライズすることを意識し過ぎて取り組むと、それが足かせとなって手が止まってしまうことを懸念していたからである。また、特別な出来事を集めるようなマインドマップにしなければならないと思わせないようにしたいと考えていた。このマインドマップに向き合う上で最も大切にしたいのは、それぞれの日常の中で起きた事柄を改めて書き出していくことで、日頃思い返すことすらしないような出来事の中にも、それぞれの生徒にしかない経験や思い入れを介して豊かに表現できる要素を持っていることに気づいたり、生徒たちの日常に潜むアートとして表現できることに気づいたり、目を向けていくきっかけとすることである。制作を介して、本格的な受験期を間近に控えた中学3年生の多感な生徒たちだからこそ気づくことのできる造形的な視点を持った日常の捉えにスポットをあてた表現につなげたいと考えていた。

## (3) 「アートを日常の中に取り入れる」よりも「日常の中にあるアートを見つける」

目の前の中学3年生の生徒たちを見ていると、その日常生活は実に目まぐるしい。美術の授業の何倍もの時間数のある教科の課題、部活動で先輩を導く責任のある自分、下校後に遅い時間まで勉強する学習塾、駅のベンチで食べるという夕食。それぞれの日常の過ごし方には個人差があるものの、当然なが

ら生徒たちにとって週に1時間の美術の授業は日常のほんの一部に過ぎず、もはや日常の一部にすらなれているのか疑問を抱くほどである。

生徒たちが日々を過ごす上での実態を知れば知るほど、教科学習としての在り方を考えるより先に、「生徒たちの日常に美術がどう息づけるか？」と考えていくことが、今を生きる生徒たちの時間に寄り添う美術の在り方を築いていけるのではないかと考えるようになった。同時に、生徒たちの日常のストーリーの中に生きていく題材を組むことは、学校現場で学習する最後の美術となるかもしれない授業を担う中学校美術科の教員としての責任でもあるとも強く思うようになっていた。

前述したように、本題材に取り組んだ時期の生徒は、本格的な受験期の入り口にあった頃であった。だからこそ、息もつけないほどの日々が本格化する前に、自分が生きる日常にはこんなに面白いこと、美しいと感じられることがあったのだという視点を持ってほしいと考えた。実践する中で、生徒たちの日常の中の何気ない出来事にスポットをあて、自分なりの表現に結びつけていく生徒の姿に出会うことができた。

#### (4) 作品を通して自分語りする生徒たち

ある女子生徒は、塾の夏期講習に行く前に立ち寄るコンビニエンスストアで、ペットボトルの飲み物やおにぎりを選ぶ瞬間が、その日の楽しみの一つであると感じていたという。この生徒は、「絵を描くということがあまり好きではないから、自分でプリントアウトしたものを貼り付けても良いか？」と相談してきた。「絵が得意ではないから表現できなくて残念だ」ではなく、「絵が得意ではない自分ならどう表そうか？」と、発想の転換によってできた表現である。最終的にこの生徒の作品は、教員側が用意した古い地図を広げたようなケント紙のフォーマットからも着想を得たようで、作品全体像のテーマは誰も知る冒険ものの映画を模したものにし、「私のコンビニ漂流記」と題していた。「コンビニで飲み物やおにぎりを選ぶ」。特別なことでも何でも無いように思えることが、その生徒にしかない時間の過ごし方と思い入れと共にビジュアルライズされた作品であった。その生徒にとって、毎日の塾の夏期講習は苦しいものでも、そんな心情にある中だからこそ嬉しいと思った出来事に気づくことができたのではないだろうか。

一方、男子生徒たちの意外な一面に出会った。クラスの違う二人の男子生徒が、この題材の内容について授業外で相談をしていたようで、2人が共通して思い入れのある事柄をテーマにして作品制作していた。この生徒たちに共通した思い入れある出来事は、春の修学旅行（新型コロナウイルス感染拡大前実施）でお世話になった岩手県での民泊先の家族と親しくなり、夏休みに再びその民泊先に二人で訪れたという出来事である。この二人の生徒が休み時間に美術室で待ち合わせをして一緒に制作する姿から、同じ時間に作品を進める理由があることが分かった。

二人の生徒の作品内容を見ると、一人の生徒は岩手県の旅の前半部分をもう一人は後半部分について絵や文字で表現している。つまり、旅する中で印象的だった出来事をお互いに確認した上で、見る人たちに旅の全貌が伝わるようにストーリーを組み立て、デザインしながら制作していたのだ。



図2 描画に苦手意識を持った生徒の、コラージュを含めた作品

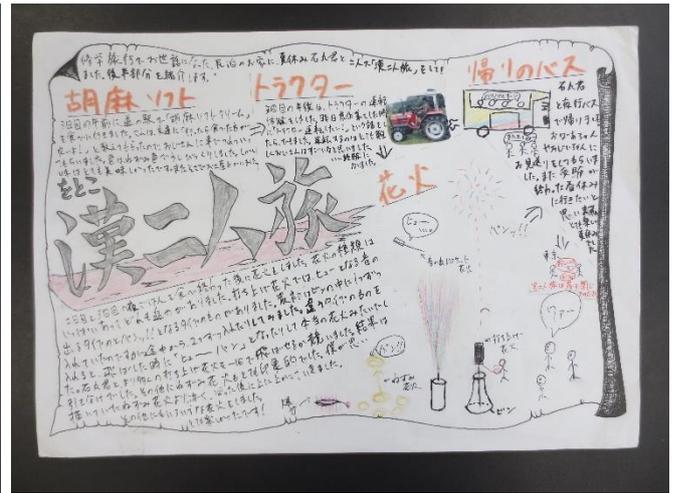


図3 同じ体験をした生徒同士の世界（並べるとひとつの世界になるようにデザインされている）

また、二人の作品を並べて見ると、タイトルが中央に配置されていることが分かる。予め印刷されたフォーマットの位置を見ると、丸まった紙のデザインを互いに外側に配して、2枚のケント紙が並合わさって初めて1枚の作品であることが強調されている。このことから、お互いの共通テーマを決めて個々に印象的だった出来事について表現するのではなく、二人で一つの作品として成立させるための工夫がそこに生まれていたことが分かる。生徒たちは、教師の思う以上に自分が見たり、感動したりしたことを周りに伝えたいとする思いがあることを感じられた作品でもあった。

生徒たちの保護者から、「うちの子は何も話さないの…」という言葉をよく聞く。例えば、学校で大怪我をして、包帯でぐるぐると巻かれた腕で帰宅しても、何があったからこうなっているのかを親には話さなかった生徒もいた。思春期真っ只中にある生徒は、様々に思考がめぐり、複雑に絡まり合う中で、自分のことを話すにもハードルのある年齢といえる。

しかし、本題材の作品制作をする姿から、あえて自分から自分のことを語るとはせずとも、生徒たちは誰しもが“自分語り好き”な側面を持っているのだと感じた。あえて話さずとも、実は生徒たちは聞いてほしい、見てほしい、自分を知ってほしいと思っている面も多かれ少なかれそれぞれに持っている。美術の作品制作を通して、生徒たちそれぞれの自分語りを表現として引き出せるのだとしたら、揺れ動く時期を生きる中での自己表現の一つとしての在り方になれると考えられた。

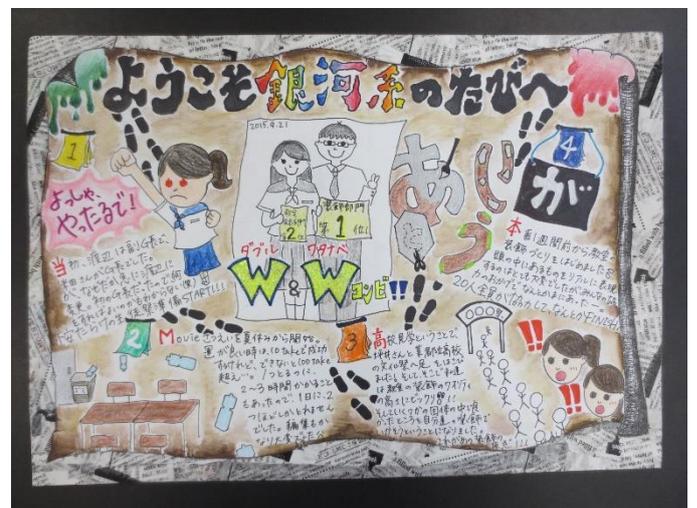
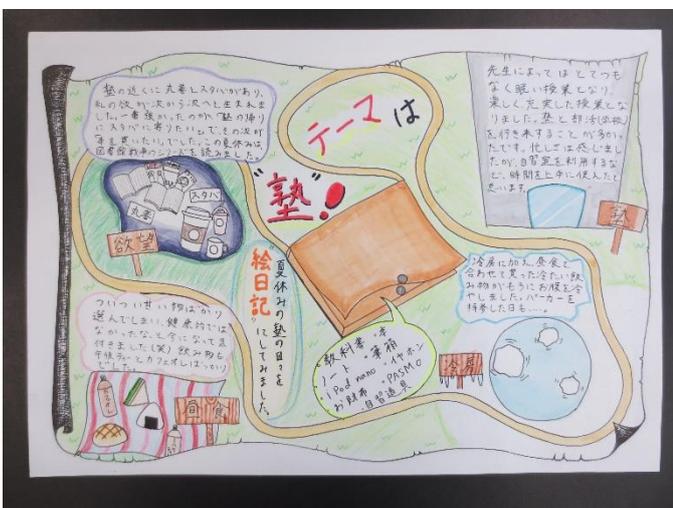


図4 生徒たちそれぞれの中学校生活の場面から切り取られた表現（塾・生徒祭から）



図5 生徒たちそれぞれの中学校生活の場面から切り取られた表現（一枚絵、コマ割り等様々な表現）

(5) 枠があるから広がる、逸脱してみたくなる

前述したように、本題材に取り組むためのA4サイズゼント紙には、古い地図を広げたかのようなフォーマットとなる枠を入れていた。美術科の作品制作を行う上では少々形式的で、授業者がいくら“楽しそう”“面白そう”といった、ワクワク感を持ってもらいたいという願いを込めていたとしても、生徒



図6 枠の外側と内側に間わりを持たせ、透けるような涼感が感じられる表現

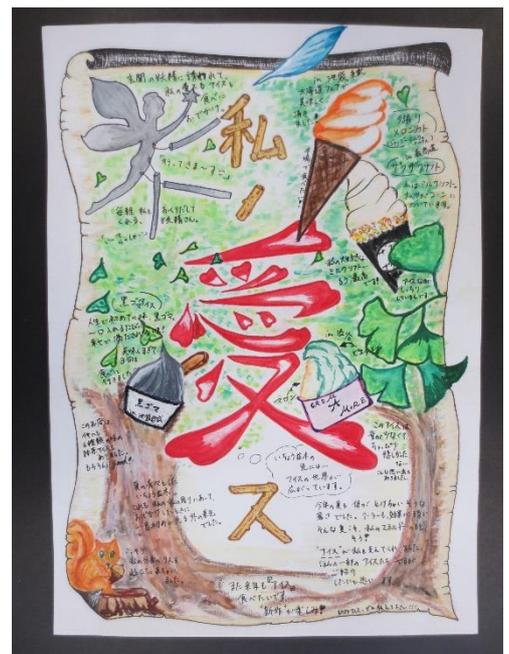


図7 枠外に出ているモチーフの表現が、作品の世界観の広がりを感じさせる

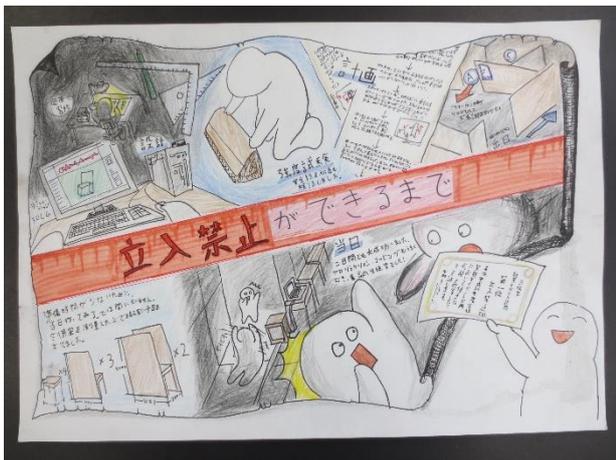


図8 枠をめくり上げることで、枠内と枠外で違った表現の役割を強調している



図9 枠から写真が飛び出していくように広がる、動きのあるデザイン

の表現を狭めることにもなりかねない。また、自分で様々に表現を楽しみたいと考える生徒にとっては抵抗感を持たれたかもしれないと、授業者として不安が無かった訳ではなく、実践を通しての反省点も多くあった。しかし、枠があるからこそ、そこから広がりを持たせたり逸脱したりするなど、その枠を利用して自分なりの表現に結びつけていく生徒の様子には驚くことも多かった。フォーマットとされている枠が、生徒たちの表現を制限するものではなく、むしろ広げたり、逸脱を楽しんだりすることができるものになるのならば、「あってはならないもの」ではないのではと、生徒たちの表現から考えられるきっかけにもなった。

#### (6) 「アートな絵日記」から、日常をアートに残そう！ ～当たり前の中にステキを見つけよう～

##### “デイリーライフアートの制作”へ発展

本題材「アートな絵日記」の実践を通して、生徒たちが自分の経験から感じたこと、伝えたいと思ったことを通して様々に試行錯誤しながら表現しようとする姿から、題材を発展させたいと考えるようになった。特に、想定以上の生徒たちの“自分語り好き”な姿を目の当たりにしたことが大きなきっかけである。相手に伝えたいとする生徒たちそれぞれの自分語りは、自己表出の強い原動力となることを、この実践を通じて実感した。

そこで、表現の対象とする期間を数か月に限定しての取り組みではなく、3年間の「中学生の自分」を振り返ることのできる集大成としての題材とすることで、より表現に大きく広がりを持つことができると考えた。時間数を大幅に増やしての題材に一新し、題材名を「日常をアートに残そう！」～当たり前の中にステキを見つけよう～“デイリーライフアートの制作”（以下、「日常をアートに残そう！」）として授業実践した。本実践の指導計画は次の通りである。

#### (7) 学習の流れ

第1時	題材発表／中学校生活のマインドマップづくり
第2時	マインドマップから作品にする内容の検討／アイディアスケッチ
第3時	前時の発想を基に材料・資料などを持参してのレイアウト開始
第4時	作品にする事柄の“ステキ”について考える／制作（レイアウト検討）
第5時	学習班で個々の“ステキ”のイメージ伝え合い／意見交換／話し合いを受けての制作
第6～8時	協働でのイメージの伝え合いと話し合いを受けての制作
第9時	作品から伝えたいことのまとめ（相互鑑賞会に向けての準備）
第10時	相互作品鑑賞会

本題材「日常をアートに残そう！」と、「アートな絵日記」の実践との大きな違いや特徴は、表現の対象とする期間を中学校生活の全てを対象としたこと、フォーマットとなる枠は設けずB4サイズの真っ白なイラストボードとしたこと、そして、第4時から取り組む“ステキ”について考える時間を設定したことである。ここで扱う“ステキ”とは、生徒たちそれぞれの作品を通して伝えたいとする一つひとつの印象に残っている事柄に対する思い入れや感動などを総称したものである。

“ステキ”は、生徒たちが中学生としての生活を送る中で起きたこと、感じたことを振り返りながら分析していく対象として、本題材の副題にも含まれたキーワードとして、本題材で重要視していた言葉である。この“ステキ”について振り返ったり考えたりする上で、以下のような問いを立てたワークシートを用いた。

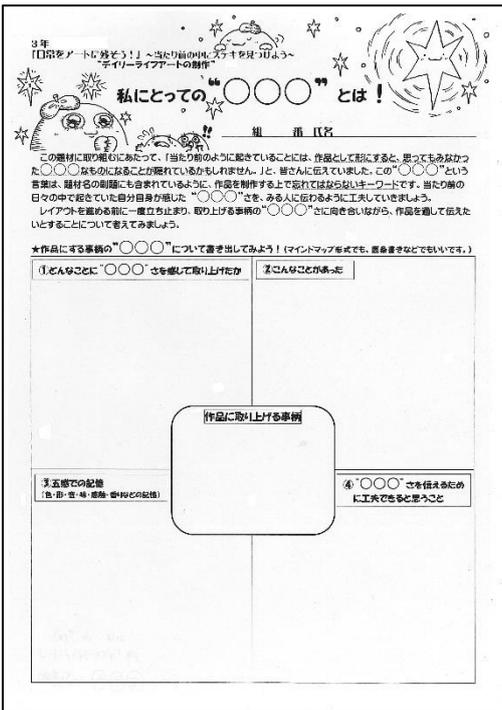


図10 ワークシート内の“〇〇〇”には、全て“ステキ”が入る

この題材に取り組むにあたって、「当たり前のように起きていることには、作品として形にすると、思ってもみなかったステキなものになることが隠れているかもしれません。」と、皆さんに伝えていました。この“ステキ”という言葉は、題材名の副題にも含まれているように、作品を制作する上で忘れてはならないキーワードです。当たり前の日々の中で起きていた自分自身が感じた“ステキ”さを、みる人に伝わるように工夫していきましょう。

レイアウトを進める前に一度立ち止まり、取り上げる事柄の“ステキ”さに向き合いながら、作品を通して伝えたいとすることについて考えてみましょう。

★作品にする事柄の“ステキ”について書き出してみよう！  
(マインドマップ形式でも、箇条書きなどでもいいです。)

- ① どんなことに“ステキ”さを感じて取り上げたか
- ② こんなことがあった
- ③ 五感での記憶 (色・形・音・味・感触・香りなどの記憶)
- ④ “ステキ”さを伝えるために工夫できると思うこと

(8) “自分語り”の表現をどう実現させるか



図11 帰国生の作品。帰国して驚きの連続だった日々の回想シーンをデザイン



図12 表したいと思うことが見え、これまでの学習内容に必然性が生まれる(レタリングの活用場面)



図13 感動した時の心情を振り返ることで、無限にある選択肢から表現方法が決定していく

「日常をアートに残そう！」に取り組む生徒たちは、自分が表現したいとする事柄と同時に、その事柄について何を用いて表現するかが決まるまで、かなり長い時間をかけて苦心していた。「アートな絵日記」と違い、フォーマットはB4サイズのイラストボードだけであることから、生徒たちは無限

にある表現の選択肢を前にして迷いに迷っていたが、それを含めて中学校美術の学習の集大成としての作品となる思い入れ深い内容となることもねらいの一つとしていた。平面表現であることはおよそ共通した認識であったが、時には半立体的な表現に取り組む生徒や、電動糸鋸でボードを切断する生徒も現れ、B4サイズボードを与えられていた事実を吹き飛ばすかのような立体表現をする生徒もいた。そんな生徒に影響されながら、周りの生徒たちも“自分語り”に熱が入っているようだった。

### (9) 無記名でも、作者が伝わる

完成した作品の相互鑑賞会時、生徒たちから「この作品って、名前が無くても誰の作品か分かる！」という声が何度も上がっていた。生徒たちは、お互いに恥ずかしそうにしながらも、嬉しそうな表情を見せていた。

「アートな絵日記」から発展した本題材は、それぞれが感じた“ステキ”を主題として、生徒自身の思いや感動を視覚化した、新たな自画像（自我像）といえる題材になったと考えている。多感に揺れ動く、中学生というまたとない3年間の時間が、作品制作を通してどこか誇らしいものになることを願いながら、今後も実践を発展させていきたい。



図 14 3年間の自分自身の反省を「謝罪会見」として説明する設定。吹き出しをめぐると、3年間の謝罪内容が書かれている

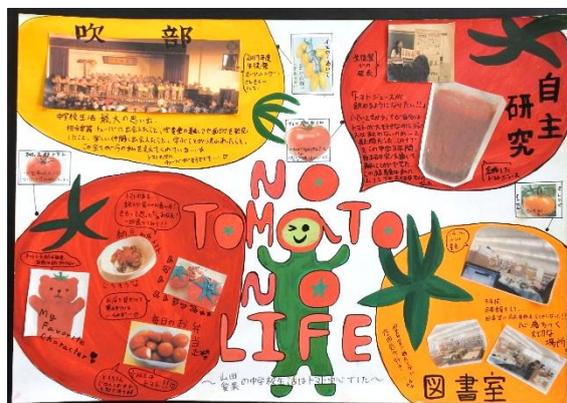


図 15 トマトが大好きな生徒。生活のベースであったトマトをデザインした上で、中学校生活で大切にしてきたことを表現



図 16 都営バスに乗って友人と登下校していた時間が宝物であったと振り返る



図 17 インパクト大の定期券デザイン。定期券の通学経路と、そうでない経路、それぞれの経路の良さや違いの発見を考察

## 2. 第2学年「心のイメージを形+色に」～あの時・あの瞬間の感覚を、形と色に～

### (1) 題材について

本題材の大きな特徴として、生徒自身の心象を形と色彩を使って表すという抽象的表現の題材であることがあげられる。フォーマットとなる材料や技法については生徒たちに明確に示すものの、その後はできるだけ生徒自身が身体性を伴って実践することや、その都度出会うアイデアを重ねながら自由に制

作に取り組める時間を中心に組み立てた。

本題材の進行にあたって、教師は極力現実的な授業時数、およその制作の手順の提示にとどめるようにしていた。しかし、2年生の生徒たちにとっては、中学校美術において抽象的な表現の題材に取り組むのは本題材が初めてであったため、本格的な制作に入る前に、抽象的な表現につなげていくためのいくつかのトレーニング的な位置づけとなる学習活動を行い、生徒自身が題材を自分ごととして捉えていけるように段取りを踏まえて授業計画した。また、クラスの友人たちの中で多様な表現をすることへの抵抗感を和らげたいとすることに加え、安心して表現できる環境を設定することで、自由に表現することを面白がり、生徒自身が自分でも思ってもなみなかったような新たなアイデアの創出や、予想外の表現との出会いを楽しむことのできる題材にしたいと考えた。

(2) 学習の流れ

学習活動	指導上の留意点・支援
<p>&lt;第1時&gt;</p> <p>①教科書にある「心のイメージを形に」という題材を知る</p> <p>②ロイロノートを使って「視覚以外で捉えられる感覚」を考えて提出。クラスや他クラスから提出された感覚を共有</p> <p>③ ②の発展として、「〇〇の時、〇〇の瞬間に感じた感覚」を、ロイロノートで提出（以下、②③で提出された内容）</p> <div data-bbox="150 994 975 1135"> </div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・②③の活動では、教師の見本提示を最小限にして発言を促し、生徒中心にアイデアを引き出す。（ここで教師が提示したのは②では「ふかふか」「ピリッ」、③では「遊ぶ前にワクワク♪」「テスト返却前のザワザワ…」など）</li> <li>・友人関係などによってアイデアが偏ることがないように、共有の際は提出者の名前を伏せる。</li> </ul>
<p>&lt;第2時&gt;</p> <p>④「心のイメージを形+色に」トレーニングワークシートに取り組む（全員共通の「甘い」「辛い」「すっぱい」の味覚から捉える感覚・4感（味覚、聴覚、嗅覚、触覚）の中から選択・自分で設定する感情から捉えられる感覚を、色鉛筆やマジックを使って表す。）</p> <div data-bbox="162 1720 528 1962"> </div> <div data-bbox="564 1335 968 1883"> </div> <p>⑤自分自身が経験した「あの時、あの瞬間」についてワークシートを使ってアイデアを出しながら、作品とする感覚に</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・④の活動では、抽象表現のトレーニングとしていることから、具体的な絵や記号は使わずに表現することを指示する。（例:「甘い」で捉える感覚の欄にケーキの絵を描くなどはしない）</li> <li>・色鉛筆やマジックを使用する理由として、できるだけ生徒自身の感じる感覚がそのまま反映させられるよう、馴染みのある描画材を用いる。</li> <li>・④の活動にはそれぞれの生徒間に大きなペースの差が生まれることを考慮した上で、⑤⑥は④の活動を早めに終えた生徒が取り組むものとする。</li> </ul>

ついて考える

⑥本作品制作に活用する技法「モダンテクニック」を知る

<第3時>

⑦<第2時>⑤で行った

ワークシートについておさらいしながら自分自身が経験した感覚を思い起こし、作品テーマを決める

⑧<第2時>⑥で提示されていた「モダンテクニック」について、動画や美術資料を見るなどして知る(おさらいする)

⑨興味が湧いた「モダンテクニック」の実験をする

2年 美術  
「私のイメージを形+色に」2年 組 番 氏名

※その時、その瞬間の気持ちや感覚を形や色でイメージし、自由に書き出してみよう！  
(文字を入れ手もOK！)

人数	姓名
1	5/9 (月)
2	5/15 (月)
3	5/1 (月)

・ワークシートで構想を練るばかりではなく、生徒によっては実体験から発想されることもあるため⑦⑧⑨はどの順番で行っても良いとする。

・「モダンテクニック」はいつでもその技法をおさらいできるよう、生徒がカンタンにアクセスできる動画サイトを準備しておく。

<第4時>

⑩「モダンテクニック」実験の続きを行い、実際に作品に使用する技法を決定する

⑪⑩と並行して構想を練り、決定版の作品テーマや、形と色のアイデアスケッチを描くワークシートに記入する

※「モダンテクニック」は、

次の8技法を導入

- ・ コラージュ
- ・ スパッタリング
- ・ フロッタージュ
- ・ バチック
- ・ マーブリング
- ・ デカルコマニー
- ・ ストリング
- ・ ドリッピング (吹き流し)

私の心にうもれる、あの時・あの瞬間！  
2年 組 番 氏名

※その時、その瞬間の気持ちや感覚を形や色でイメージし、自由に書き出してみよう！  
(文字を入れ手もOK！)

・ここではできるだけ手を動かして「モダンテクニック」の実験をすることを優先させる。特に作品テーマに苦慮する生徒には、身体的に捉えることの大切さ、良さを伝える。

・「モダンテクニック」には様々な技法があるが、生徒たちが扱いやすく、幼児や小学生時代に経験していると考えられる美術資料集に掲載の技法を提示

・「モダンテクニック」は、提示したものから最低1種類選択して使用すれば良いとする。これは表現の目的ではなく手段であることを伝え、自分なりの着彩の仕方などを取り入れて良いと伝える。

<第5時>

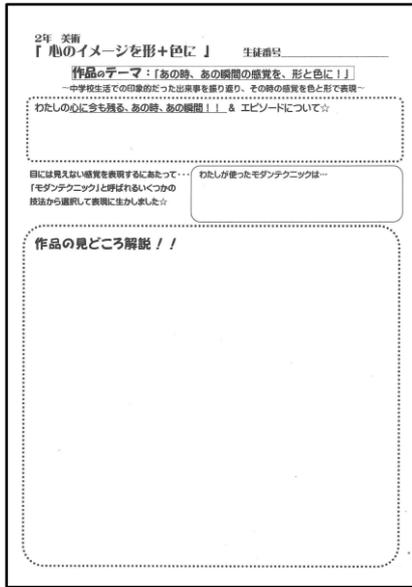
⑫作品の形の軸となる B4 サイズ 1mm 厚のイラストボードに形の構想を練って下描きし、電動糸のこぎりで切断する



⑬本作品は1つの形としてまとめるこ

・生徒の中で形と色彩の構想の立て方に混乱が起きないように、形と着彩(モダンテクニック)導入は別日に設ける。導入後、どのように制作を進めるかは生徒に委ねる。

<p>とが条件であることを知り、作品の形の構成や接着の方法や手立てを考える</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・パーツは切断しなくても良いとする。</li> </ul>
<p>&lt;第6時～第10時&gt;</p> <p>⑭イラストボードの切断、接着、「モダンテクニック」などの着彩に至るまで、授業時間の中で自分なりの計画を立てながら制作を進める</p> <p>※毎時間ワークシートまたはロイロノートに授業振り返り提出</p> <p>※第9時に制作途中の作品を撮影し、ロイロノートで提出</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・制作のサポートをしながらも、授業始めは技法のより良いやり方や時間管理的指示にとどめ、極力制作時間を確保する。</li> </ul>
<p>&lt;第11時&gt;</p> <p>⑮完成作品を提出する</p> <p>⑯作品解説キャプション制作</p> <p>※制作途中段階の内容を撮影し、ロイロノートで提出</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・作品が抽象的である分、キャプションは、他者に意図を伝える意識を持つよう導入する。</li> <li>・作品自体のスケッチを入れること、解説について記述すること以外の条件は設けないが、鑑賞者にとっての見やすさや、作品に込められた思いが伝わるよう、相手意識を持った構成の工夫を考えさせる。</li> <li>・キャプションは、相手意識を持ったそれぞれの工夫として、制作途中段階を共有する。</li> </ul>
<p>&lt;第12時&gt;</p> <p>⑰完成作品・キャプションを撮影し、ロイロノートで提出</p> <p>⑱授業振り返りアンケートに回答</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アンケートは成績には入らない旨を伝え、感じたことをありのまま回答するよう伝える。</li> </ul>



### (3) 授業の実際

本題材は、前述の通り第12時までという美術科の題材の中では比較的長い時間をかけた表現の活動となった。教師が学習計画をした当初は、第6時までの活動で終了する予定であり、長期間題材として扱う予定ではなかった。しかし、生徒たちが自ら経験した感覚を言語化することをはじめ、抽象的な作品の制作として本人なりの納得を踏まえ、試行錯誤しながら形や色彩の可視化、作品として具現化をしていくには、予想を上回る時間数が必要となった。授業計画を大きく変更した背景には、作品の完成までに作業的な時間を要したことに加え、生徒たちの作品に向き合う中での心情的な変化が見られたことも大きく影響している。題材の導入直後、生徒たちはどうしてよいか分からず、実験などの行動に移せない者も多かったが、周囲に影響されながら、徐々に実践に移っていく中で、



形と色で表現するために自分自身が経験したことを再考する姿など、時間を追うごとに行動や会話などに変容が見られていた。

本題材は実践当時、教師にとって授業として初めて実践した内容であり、導入直後は生徒たちの様子を受け、授業進行について迷いが生じることも多かった。計画通りの授業数で作品の完成が叶うかは、生徒の実態と作業的な経験則で図る他なかったため、その計画は生徒の行動と共に塗り替えられていくことになった。

また、生徒たちにとっては、イメージや参考として作品を想定できる教師の提示はあったものの、同授業によってビジュアライズされた作品見本は無かったことになる。教師の導入に作品の完成形として確立されたものが提示されていないということからも、生徒たちは、自分たちがこの題材における作品の在り方を開拓してよいと自覚していた題材でもあった。

生徒たちは、授業回数を重ねるごとに、その制作工程やペースに想定外の動きをみせることとなり、授業の進行が生徒に委ねられる場面が多かったことがいえる。このように、教師と生徒が共に未知の領域を踏んだ時、互いの創造的思考が大きく動き、働いていくことが題材を通して実感できた。教師と生徒が共に想定外を楽しめる瞬間を余白として残しておくことは、最終的に両者の創造的思考力を大きく伸ばすことにつながった。



図18 できあがった形の面白さに刺激され、作品の一部を髪の毛にさし込む生徒（上は同生徒の完成作品「タンスの角に小指をぶつけた時の激痛」）

### 3. 第1学年「心に響くデザインとは ～身近なものの鑑賞から表現へ～」

“「これが好き！」を通して、より良いデザインを考えよう！”

#### (1) 学習のねらい

私たちが日常生活を送る中で、身近に使っているものの全てには必ずと言って良い程、扱いやすくするためのデザインと、装飾的な意味合いでのデザインが施されている。私たちが安全で、日常を豊かにするためのデザインは身近にあるものである。しかし、その物自体の利便性は実感できていても、なぜそのデザインに心が動かされて使い続けたり、大切にしたりしているかを改めて考えることは少ない。本題材では、自分にとって身近な存在としてよく利用しているものや大切にしているものをふりかえり、「なぜこのデザインが好きなのか？」という情動的な視点で考えさせ、今あるデザインをより良くしていくために何が必要かを考えることに発展させた。個々の感情からなる「心に響くデザイン」のより良い形をグループで協働して表現する場を通じて、身近なものの良さや美しさを感性豊かに感じ取っていく力と、現状をより良くしていくために思考・判断し、表現できる力を育てることをねらいとした。

#### (2) 学習の流れ

第1～2時	身近なものから、「心に響くデザイン」を見つけ、その良さについて考える。
第3～4時	「心に響くデザイン」を持ち寄って良さを味わい合い、意見交換する。
第5時	デザインについての理解を深めよう。
第6～10時	「これが好き！」を通して、より良いデザインを協働して考える。
第11～12時	「心に響くデザイン」の良さと、より良いデザインを発表、提案する。

### (3) 授業の実際

本実践は、マインドマップを用いて自分自身の「心に響くデザイン」に向き合い、書き出すところから始まった。生徒たちは、身の回りに存在する日常生活に欠かさないものを、生活をふり返りながら書き出していた。その後、最も大切にしていると思うものを一つに絞り、授業へ持ち寄って味わいあう鑑賞の活動を行った。この時、持ち寄ったもののジャンル別のグループでの活動とした。生徒たちは、自分や友達が持ってきたものについて、実際に触れながらそのもののデザインが持つ魅力を互いに味わっていた。その時、「ここがもっとこうだったら使いやすいのになあ」という言葉が出

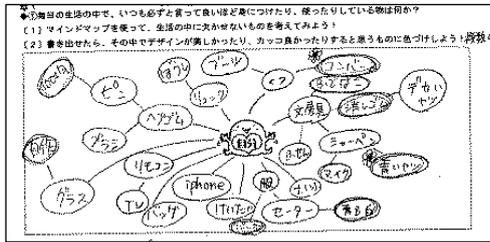


図 19 マインドマップを使って「心に響くデザイン」を考える

ていた。大切であることと同時に、もっとこうなったら…という気持ちも生徒たちにあることが分かる場面だった。グループ毎にKJ法を使い、デザインの良さと、改善点をお互いに意見し合う活動では、友達のものに対しても具体的な改善案を出す姿が多く見られた。

これらの意見を基にして協働し、今あるものの良さを生かしたより良いデザインをグループで考える活動に移り、最終的にグループで協力してのプレゼンテーションをした。プレゼンテーションの方法は様々だったが、何よりも生徒たち自身が“私たちが考えたデザインを皆へ伝えたい！”という強い思いが見えた。発表後の質疑応答では、鑑賞者側からの質問や意見が絶えず、積極的な相互鑑賞の活動となっていた。

### (4) 学習評価



図 20 持参したもののデザインの良さ、課題点の共有



図 21 プレゼンテーションボードと実物を想定して制作した商品のプロトタイプ

- ・「心に響くデザイン」にいて関心を持ち、より良いデザインを考えることができたか。
- ・「心に響くデザイン」の良さに目を向け、より良い形や機能、色彩について発想し、具体的なデザインのアイデアを考えることができたか。
- ・アイデアをもとに、イメージを具現化するために必要な用具を使い分け、プレゼンテーションのための制作を工夫することができたか。
- ・「心に響くデザイン」の鑑賞の活動から、そのものの良さに目を向け、考えたことや感じたことをまとめることができたか。

### (5) 成果と課題

本題材では、マインドマップをきっかけに、生徒たちがそれぞれ自分にとっての「心に響くデザイン」の良さと、その改善点を同時進行で考えることができた。ただ話す、聞くだけに終わらず、「そのものがもっと良いデザインなるには？」という能動的な視点を持ち、KJ法を用いることで活動が活性化していた。当然ながら、授業にはクライアントの存在はないが、生徒たちは自分たちが持参したものをもとにして、デザイン開発の先にある対象（年齢、職業など）を仮定しながら、身近に存在する問題点に向き合うことができていた。デザインを介して人や身近な社会を考えることで、より良い形を目指し、表現する生徒たちの姿に、この題材の成果が見えた。今後、生徒たちが様々なデザイン

を考え、提案していく上で、特にどの様な点が重視されているかをまとめ、デザインを考える上で大切にしていけるべきことを全体で共有し、活動に生かしたい。新たなデザインの提案を具現化する学習の活動が、生徒たちにとって社会に目を向けるきっかけとなるように、引き続き本題材での学習内容を深化させたい。

### Ⅲ 授業の実際<鑑賞の活動>

#### 第2学年 「寄せ書き型相互作品鑑賞会」～1年次制作 滑石のペーパーウェイト作品相互鑑賞会～

##### (1) 題材について

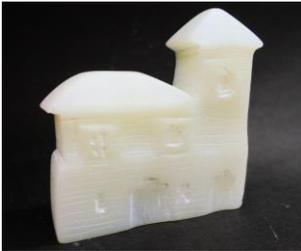


図22 ペーパーウェイト  
作品完成形

2年生の美術の授業びらきとして、1年次の最後に制作した「滑石のペーパーウェイト」の作品を用いた相互作品鑑賞会を行った。毎年、全学年の授業を受け持つ中で、新年度の授業開始時にどことなく漂う2年生の緊張感やぎこちなさを感じる。もちろん、それぞれの学年の生徒たちが持つ雰囲気にはその年年の色があり、違った面がある。しかし、それでも1年生や3年生の授

業びらきでは感じる事のない、周りを伺うような、「こんなこと言っても（やっても）良いのかな...?」といった空気感が2年生には漂っている。初のクラス替え後であることも大きく起因しているのだろう。

美術科においては、中学生は思春期の描画の危機が訪れたり、表現することに対する不安や抵抗感が顕著に表れたり、自信がなくなったりしていく時期にあたると言われている。中でも、周囲への意識により高まりを見せる2年生は、その最たる時期にあたっていると考えられる。週に1時間の美術の授業が生徒たちに与える影響は量れるものではないが、創造的思考を働かせていく上での安心感ある授業の土壌をつかっていきたいと考え、本鑑賞会の活動を行った。

##### (2) 新たなクラスで相互作品鑑賞する意義

この作品の鑑賞会を2年生になってから行うことになったのには理由がある。昨年度（2021年度）末に学年閉鎖や学級閉鎖が相次いだことにより、十分な作品の制作時間を確保できず、作品を制作した年度内に鑑賞会を設けるのが厳しくなったからである。このことから、鑑賞会として予定していた日を制作時間にあて、次年度に鑑賞会を行うことを決めた。年度を越えて相互作品鑑賞会を行うのは初めての試みであったため、クラス替え後に鑑賞活動を行うからこそできること、その意義を見出すことのできる準備に取り組んだ。



図23 ペーパーウェイト  
作品相互鑑賞会

##### 年度を越えた鑑賞会の下準備と仕掛け

新年度の相互作品鑑賞会に向けた下準備として、生徒たちが1年次のうちに学年全員の完成作品を廊



図24 ペーパーウェイト  
作品相互鑑賞会

下に展示することで、自由に作品鑑賞してもらえ環境づくりをした。このことで、新年度に鑑賞会を行った際、作者を知らずに鑑賞した作品との再会場面が生まれるようにした。「これ〇〇の作品だったのか!」という、前年度にわずかにでも作品を鑑賞した瞬間があったからこそその声があがっていた。また、声には出さずとも、「この作品いいなって思ったんだよな...」や「この人ってこんな作品つくるんだ!」といった、作品を介した新発見や再発見のコミュニケーションが生まれてほしいと願って行った作品展示であり、相互

鑑賞会本番に向けた下準備となる作品展示である。

作品相互鑑賞会当日の仕掛けとしては、鑑賞コメントを書くワークシートを“寄せ書き型”にしたことである。“寄せ書き型”のワークシートとは、クラス人数分のコメント欄が設けられたワークシートのことである。これを作品とセットにして回し、生徒たちそれぞれがコメントを書くことで、最終的にクラス全員分のコメントが作者のもとに集まり、寄せ書きのようになるワークシートのことを指している。普段の作品鑑賞会では、最終的に教師が鑑賞文を書いた生徒の評価をつける上での材料となるため、作品のみを回し、各生徒が持つワークシートにクラス全員分の作品への鑑賞文を書く形式としている。本鑑賞会は 新年度の授業びらきとして行った鑑賞会であったため、評価の対象とはせず、教師はワークシートのデータを取った上で早々に生徒たちに返却した。

ワークシートの記述内容を確認すると、普段の鑑賞時と比較して、生徒たちの鑑賞文の書き方に変化が起きていた。本相互作品鑑賞会においては、使うワークシートの行く先が教師ではなく作品の作者本人であることから、記述内容の宛先がいつもとは大きく変わるようになる。つまり、生徒たちにとっては、ワークシートを記述する自分を教師に評価されるという視点は無くなるのである。すると、作品への批評文にとどまらず、相手を思いやった作品の褒めどころを見つけて記述するなど、相手意識が大きく高まった内容が多くなっていることが分かった。新たなクラスになって間もない時期に行った活動であることから、鑑賞文を書く側の生徒が「自分のことを知ってほしい」という思いが込められた文房具の使い方(目立つ色のペンを使うなど)をしたり、同級生向けの親しみを込めて崩された語尾にしたりするなど、普段の鑑賞文とは違った特徴が見られた。生徒たちの中で、自分が記述する内容の宛先は、非常に大きな意味を持つものであると実感した。

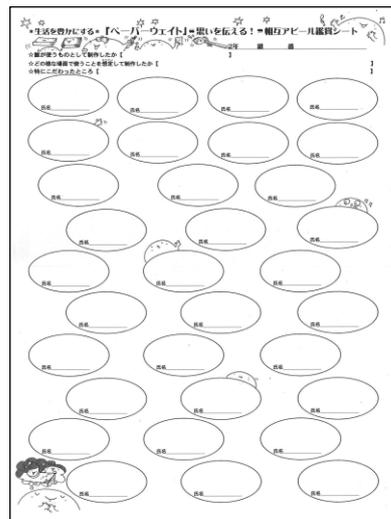


図 25 ペーパーウェイト  
作品相互鑑賞会用  
ワークシート

### (3) 工芸作品ならではの鑑賞視点



図 26 ペーパーウェイト  
作品制作

本作品は、作品完成後に鑑賞して楽しむにとどまらず、生活に息づきながら実際に使うことのできる工芸作品のひとつである。ペーパーウェイトは贅沢品としての概念もあるが、機能の単純性からも素材やデザインが豊富にあり、コレクターもいるほどである。このことから、生徒たちが使い手をイメージしたデザインや、趣味や趣向を反映させやすい。生徒たちは、制作はじめのアイデアスケッチの段階から、使い手のことを意識したデザインを施そうと構想を練ったり、より良いと考える機能を付したりしていた。

本題材で使用したのは滑石という柔らかく加工しやすい性質を持った材料であることから、生徒たちは自らのアイデアをどんどん反映させていたが、その一方、自分の思い通りの形にするためにはそれなりの時間を要する材料でもあることから、鑑賞時に様々な形に変容している友人たちの作品は、みて楽しむだけでは終わらない、自らも経験してきた苦労を分かち合う気持ちにもなっていたようだ。作品を鑑賞して歓声があがる作品は様々にあるが、工芸作品の鑑賞時にあがる歓声からは、「あの材料がこんな風になるの!？」といった思いが垣間見え、同じ材料を扱った者同

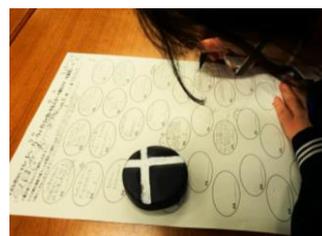


図 27 ペーパーウェイト  
作品相互鑑賞会

士だからこそその共感が生まれていると捉えられる。また、作者が使い手をどう捉えてそのデザインに決定したかも重要な鑑賞ポイントであると伝えている。鑑賞ワークシートには、「誰が使うものとして制作したか」「どのような場面で使われることを想定したか」が鑑賞者に伝わるよう、その記述欄を設けている。

#### (4) 「嬉しい」を「安心」に変換

相互鑑賞会の時間が終わると、生徒たちは手元に戻ってきた“寄せ書き型”ワークシートにくぎ付けで、教師の話なんて耳に入る状態ではなかった。コメントの主は記名ではなく、出席番号を付することとしていたが、「○番さんの字達筆！」と声をあげる生徒が出てくるなど、予想外のコミュニケーションが生まれる場面も見られた。その声があげられた瞬間、生徒たち各々のワークシートに書かれた○番さんの字は、その美しさを称えられた鑑賞の対象となっていた。

この鑑賞会を行ったからといって、直接的な会話のきっかけや、相手を思いやり続けることには繋がらないかもしれない。しかし、新たに仲間となったクラスの友人が、ほんの数分間でも自分の作品に対して思いを巡らせ、その思いをコメントとして残してくれたことは、生徒たちの中で自分をどう受け入れてくれているかを図るツールともなり、気になるもの、嬉しいと感じるものになったのではないだろうか。生徒たちの鑑賞文からは、相手へ不快感を与えたり、無関心であったりするような内容は見受けられなかったことから、そのように考えられる。

本実践は、今後、様々な表現をしたり鑑賞に触れたりしながら創造的に活動していく上で、何がよいのか分からず不安に陥っていくこともあるかもしれない生徒たちにとって、作品を介して穏やかなコミュニケーションが生まれた経験が少しでも励みになることを願って行った。

創造的な思考を働かせるために、また、その力を自分のものとして活動していく上で、まずは生徒たちが安心感を持ってその時々臨めたなら、より前向きになって様々な活動に挑戦していけるのではないかと考える。

## IV まとめ

要旨で述べたように、生徒たちは美術の授業に向き合っ初めて、新たなものを生み出すというゼロベースでの発進ばかりではなく、個々の生活背景によって形成された感性が軸となった造形的な見方・考え方に影響されながら、それぞれの探究的・発展的な学習活動につながるという特徴がある。この点に関して、松原(1972)は、『新しい美術教育理論—人間性の表現と教育—』の中で、造形的な創造活動を「心象の自由表現」(A型創造= affectative thinking を中心とする創造活動の意)と「生活造形の創造」(R型創造= rational thinking が主体となる創造活動の意)に区別し、その表現の特徴について述べていることを挙げたい。松原は、「A型の要素が支配的な創造である「心象の自由表現」は、自然の観察や日常生活の体験から得た個人的な感動を絵画や彫刻などの自己の創作に基づく心象美(感情のフォルム)として表現することであるとする一方、R型の要素が支配的な「生活造形の創造」は、デザインや工芸などの生活造形の美(生活のフォルム)として創造することであり、動機が目的や条件に即して発動する目的的な創造である。」と記し、「これらの創造活動は、その内容が明確に分けられるものではないが、2つのタイプを両極端とするならば、創造活動は両者の間のどこかに位置付く。」と述べている。

この論述を通して生徒たちの学習活動を振り返ると、A型およびR型いずれの活動においても、それぞれの生徒の生活背景や、経験に基づいた造形的な見方・考え方が、美術科の表現および鑑賞活動

に大きく影響しているといえる。つまり、授業者が生徒たちの実態を踏まえた題材設定をしていかなければ、学習者側となる生徒たちは、美術での表現や鑑賞の活動を自分ごととして捉えることはできず、その活動は、生徒の日常や実態からは乖離してしまうことになる。授業者は、生徒たちの生活文脈や、その中で培ってきた感性が活かされるものとしての工夫ある題材設定が必要であるといえるだろう。今後も生徒たちの実態に即しながら、美術科の表現および鑑賞の学習が生徒たちの日常に息づき、生徒たちそれぞれの「自分ごと」としてとらえることのできる授業実践を展開していきたい。

## 謝辞

本稿の授業実践に際し、東京造形大学名誉教授 春日明夫先生、元お茶の水女子大学附属小学校図画工作科教諭 辰巳豊先生、元敬愛大学講師 山口荘一先生、東京造形大学教授 山田猛先生、国立音楽大学附属小学校教諭 岡照幸先生、東京学芸大学附属竹早中学校教諭 杉坂洋嗣先生より、多大なるご指導、ご支援をいただきました。ここに感謝と御礼を申し上げます。

## 【引用文献・参考文献】

文部科学省 中学校学習指導要領解説（平成 29 年告示）美術編

文部科学省 小学校学習指導要領解説（平成 29 年告示）図画工作編

松原郁二『新しい美術教育理論 一人間性の表現と教育一』東洋館出版社 1972

新井哲夫 編著『思春期の美術教育 一造形表現の質的転換期とその課題一』日本文教出版 2018