

# 絵に表す活動における児童の主体性を高める授業づくり

## ー「挑戦できる安心感」「表したいことを豊かにする」の二視点からー

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野 岩間啓介

### 1. 研究の目的

本研究は、図画工作科で行う絵に表す活動において、児童の意欲や発想を促し、自ら題材に対する創作目的（描きたいという思い）をもった主体的な姿を実現するための手立てについて探るものである。

図画工作科では、作品の出来栄や技術的な上手さなどに価値を置いてしまっている傾向が見られる。特に、絵に表す活動においてそれが顕著に感じられ、表そうとした物がそのものらしくそっくりに描かれているか、多彩な色を使って画面いっぱいに描かれているかなど、特定の価値観に基づいた作品を完成させることを教科の目標とする視点で授業を行っていることが多いのではないだろうか。このような価値観に基づく授業は、児童に上手く描くことが正解だという誤った認識を植え付け、上手く描けないことに苦悩させることとなる。また、「背景は全て塗りなさい。」「もっと大きく描きなさい。」などと指導し、教師の主観から児童の絵を強制的に操作してしまうことで、もはや自分の作品だという自覚も曖昧にさせてしまう恐れもあるだろう。つまり、児童の主体性を奪う形になってしまい、それが要因となって絵に表す活動に対する苦手意識を生み出してしまっているのではないかと考える。教師自身の意識を転換し、授業づくりや児童への関わりを改める必要があると言えるだろう。

降旗（2014）が4年生以上の小学生から大学生までを対象に行った、図画工作・美術における実態調査によれば、苦手意識を抱いている児童・生徒の理由には「うまく上手にできないから」「下手だから」「不器用だから」などが特に多く見られた。これに対し降旗は「図画工作・

美術に対して『うまく上手にしなければならない』という価値観や固定概念に強く縛られていることがわかる」と述べている。さらに「苦手意識のある子供は、圧倒的にその理由が絵の表現に対するものが多い。調査の中では『工作は好きだけど、絵は嫌いだ』とはっきり述べる者もいた」と、絵に対する苦手意識の強さについても言及している。このことから、絵に表す活動に焦点を当て、児童が描きたいという思いをもった主体的な姿を目指し、その実現化にむけた要点を明らかにすることが求められる。本研究では、その描きたいという思いを生み出す授業を実践し、検証することを通して、児童の主体性を高めるための要素を探っていく。

### 2. 研究の方法

（1）先行研究等をもとに考察し、児童の描きたいという思いを生み出す仮説を構築する。

（2）仮説に基づき、絵に表す活動の題材設定および授業構想を行い、授業を実践する。その後、授業における児童の姿や変容、作品やワークシートの記述を分析・考察し、仮説の検証を図る。

### 3. 仮説の構築

絵を表す活動における児童の描きたいという思いを生み出す要素を探るために、前述した苦手意識に着目し、その苦手意識を解消させるための要点から糸口を見出そうと考えた。降旗（2018）は、小学校教員養成課程に在籍する大学生を対象に、図画工作科・美術科に対する苦手意識の解消を図るための授業を実践し、検証を行った。その授業前後の調査から、苦手意識を解消させる要素として、以下の5点を明示し

ている。

- ① 上手・下手の呪縛から解放させること
- ② うまさより自分の表現を目指すこと
- ③ 表現を可能にする用具の知識・技能
- ④ 表現本来の楽しさを味わわせること
- ⑤ 自分らしい表現が認められる学習空間

これらをさらに整理し、児童の描きたい思いを生み出す要素として、「やりたいことに挑戦できる安心感」「表したいことを豊かにする」といった二つの視点を打ち立てた。

#### (1) 「やりたいことに挑戦できる安心感」

「やりたいことに挑戦できる安心感」とは、降旗（2018）が提唱した要素のうち、①上手・下手の呪縛から解放させること、③表現を可能にする用具の知識・技能、⑤自分らしい表現が認められる学習空間の3点をまとめ、整理した視点である。先にも述べたように、児童においても、作品の出来栄や技術的な上手さに価値が置かれる傾向が見られ、上手いか下手かという狭い視野の中で一喜一憂している現状があると考えられる。また、教師の作品を重視するような教科観により、表現方法を強制されたり一方的に修正されたりすることで、描かされている状態に陥ってしまっているケースもあるだろう。しかし、そもそも図画工作科教育においては、絵を上手く描くことができるような技術的な上達をねらってはいない。小学校学習指導要領解説では、図画工作科の目標は、「表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力を育成することを目指す観点に立っている。」と記されている。このことから、上手いか下手かという価値基準を置くことは、絵に表す活動において不適切であり、児童にとっても不必要である。この呪縛からの解放が実現化することによって、児童は描きたいものを描きたいように描いてもよいという安心感を得ることができるだろう。そうなることで、ようやく児童に絵を描きたい衝動が生まれはじめるのだと考える。

ところで、磯部（2007）は、子どもの絵を描くという行為を「あらゆる感覚を通して『外の

世界から情報を取り込み、その知ったことをもとにして、自分のイメージを色と形にしていく』という営み」と定義している。このイメージとは、児童一人ひとりがそれぞれに広げ膨らませていくものであり、極めて多様である。また、その表現方法についても、自分のイメージと照らし合わせながら吟味し選択していくため、同じく児童によって様々となるだろう。こういった一人ひとり異なる自分らしさが授業内で認められ、保障されることで、児童は安心して自分の表現を追求することができるようになる。安心できる環境下において、児童の心と体は解放され、自分のやりたいことに挑戦していくことができるようになる。絵に表す活動において言えば、それがまさに描きたいという思いをもって描く児童の姿であろう。

このような表現を可能にする用具の知識・技能について、降旗（2018）は知能・技能の伝授が最終目標ではないことを強調した上で、「生徒自身が自分らしい表現を実現することをサポートするための知識・技能であるべき」と述べている。様々な画材や用具に触れ、試し、実用することで、児童はそれらがもつ特性や価値を知ることができ、そこから表現の可能性が広がっていくと考える。また、自分らしい表現の追求がさらに促されることとなるだろう。この点においても、自分らしい表現を実現するためのサポートという観点から、児童がやりたいことに挑戦できるよう配慮すべきだという考え方を導き出すことができる。

以上のことを踏まえ、児童の描きたいという思いを生み出すための一つの視点として、「やりたいことに挑戦できる安心感」を打ち立てた。教師が児童一人ひとりの自分らしいイメージや表現を保障し、安心して試したり挑戦したりできる環境整備に努めることによって、絵に表す活動における児童の主体性を高めることができるだろうと考えた。

#### (2) 「表したいことを豊かにする」

「表したいことを豊かにする」とは、降旗（2018）が提唱した苦手意識を解消させる要素のうち、②うまさより自分の表現を目指すこと、

④表現本来の楽しさを味わわせることの二点を整理した視点である。自分の表現をするということは、一般化された正解をなぞるように表現するのではなく、発想を広げながらイメージを膨らませ、それを自身の納得する形や色へと落とし込んでいく独創的な行為を指している。自らの手で自分だけの意味や価値を創り出していく、この営みにこそ表現本来の楽しさが秘められていると考える。その楽しさを児童が存分に味わうためには、まずもって児童の中に表したいことが生まれていなければならない。つまり、発想やイメージの形成を促し、表したいことを豊かにすることが求められる。描きたいという思いは、表したいことがあるからこそ生じるものであり、このことから、表したいことを豊かにするという視点の重要性は高いと言える。

では、実際にどのような働きかけが効果をもたらすのであろうか。これまでに何度か特に断りなく上手い・下手について触れてきたが、児童が上手いと感じる基準は、写實的に、もしくは、手本となるものに忠実に描くことができるかどうかにかかれるということが出来る。しかし、そうであるならば、上手・下手に囚われていては視覚のみから得られた情報の再現に終始してしまい、そこに児童の独創性、自分らしさを求めることは難しいだろう。鬼丸（1981）は、絵画表現には感性全ての領域が参与し得ることを主張する中で、「児童画の場合、広義の触覚性すなわち体性感覚が主導して、他のさまざまな感覚がその中に、強弱それぞれの違いはあっても融合参与しうることを意味する」と述べている。つまり、視覚だけでなく身体のあるあらゆる感覚を通して得る感じや、それを通してさらに感覚する自身の感情を統合することで生まれるイメージこそが、豊かな児童の表現につながるのだ。だからこそ教師は、児童が目で見えること以外のものにも焦点を向けられるよう意識していく必要があるだろう。また、ローエンフェルド（1957）も、「経験へのつながりが、こまやかになればなるほど、芸術表現はゆたかにな」と述べ、児童が表そうと

している経験を詳しく思い浮かべられるような関わりを推奨している。児童が視覚的な情報だけを頼りにせぬよう、様々な感覚を通して得た一つひとつの経験を明瞭にしていくための配慮が、教師には求められる。それが、児童の表したいことを豊かにすることにつながり、描きたい思いへ結びついていくと考える。

### （3）仮説の設定

これら二つの視点を、児童の主体性を高める可能性のある要素として捉え、以下のように研究仮説を設定した。

絵に表す活動の授業づくりにおいて、「挑戦できる安心感」「表したいことを豊かにする」この二つの視点にもとづいた手立てを講じることにより、子どもの描きたいという思いが生み出されるだろう。

この仮説の検証を図るために、授業構想および授業実践を行った。

## 4. 授業実践

### （1）授業について

- ① 対象：山梨県内の公立小学校  
第4学年2組 29名
- ② 月日：2022年10月14日（木）～
- ③ 題材：わすれられない気持ち 全6時間（図画工作3・4下 ためしたよ 見つけたよ／日本文教出版 pp.26-27）

### （2）題材について

本題材は、生活の中で心に残っていることから、そのときの様子や気持ちを思い浮かべ、思い合う形や色を見付けながら絵に表していく活動である。心に残っている出来事の様子、つまり視覚的情報の再現を目指すのではなく、気持ちに焦点を当てることによって、自身の内に生まれるイメージをどう表現していくかに向き合うことができる題材である。

気持ちには、こういう形であるべき、こういう色でなければいけない、というきまりは存在しない。それらをどのように表していくは児童に委ねられており、自らのイメージと照らし合わせながら納得のいく表現を追い求めていく

ことができると考えた。しかし、描く対象を上手にそのものらしく描かなければならないと強張ってしまったり、気持ちには実体がないために表したいことのイメージが湧かず、戸惑いを抱いてしまったりすることも予想される。だからこそ、児童がつくられた既存の価値観に囚われず、表したいイメージを豊かに膨らませ、自分らしい表現を目指してやりたいことに挑戦していける環境づくりや関わりを講じていく必要がある。

### (3) 絵に表す活動に対する事前意識調査

児童の実態に応じた手立てを講じていくために、実践を行う学級の児童らを対象に、授業に先立ち絵に表す活動に対する活動についての事前の意識調査を行った。なお、個々の変容の比較から検証を図れるよう、事後の調査も実施している。質問内容については、絵に表す活動に対する苦手意識の実態把握を目的としたもの(項目①・②)、やりたいことに挑戦できていたかを検証するためのもの(項目③)、表したいことが豊かになっていったかを検証するためのもの(項目④)を設定した。

図1 調査内容(左…事前, 右…事後)

事前調査の結果では、全体の3割が絵に表す活動に対する苦手意識を示しており、その理由には「絵が苦手だから」「絵に自信がないから」「見本がないと何を描くか分からないから」などの声が挙がっていた。上手く描くことではなく、児童が自分らしい表現を追い求めていくことを目標にできるよう、このことには特に注力していく必要があると考えた。

### (4) 「やりたいことに挑戦できる安心感」の視

#### 点から講じた手立て

本題材において、児童が安心してやりたいことに挑戦していける環境を整備するために、五つの視点から安心感の形成を図る手立てを講じた。

#### ① 選べることの安心感

水彩絵の具だけでなく、クレヨン、全芯色鉛筆、カラーペン、刷毛を用意し、描画材のバリエーションを増やした。それらを自由に選択できるようにすることによって、イメージに最も合う描画材を使用することができ、それが児童の自分らしい表現の保障につながると考えた。

#### ② 試せることの安心感

失敗を恐れ、画用紙にいきなり描き出すことに躊躇してしまう児童は多い。そこで、16切サイズの画用紙を別に用意し、そこで形づくりや彩色を自由に試せるようにした。イメージと照らし合わせながら気の済むまで確かめられることで、児童は安心してやりたいことに挑戦していけると考えた。

#### ③ やり直せることの安心感

児童は、与えられた画用紙に対し本番の一枚という認識をもちやすく、失敗が許されないと緊張状態に陥ってしまうケースが見られる。そこで、いつでも新たにやり直せること、画用紙を切り貼りして修正してもよいことを伝え、やり直せる環境を整備した。ただし、失敗を生かす、成功への転換方法を十分に考えた上で判断できるように配慮した。

#### ④ 見通しがもてることの安心感

児童が見通しをもって活動に臨めるよう、題材のめあてに加え、題材全体や本時の活動の流れ・時間設定を示し、いつでも確認ができるように黒板に掲示した。また、児童が自分の表現活動に行き詰まってしまった場合には、対話を通してその時の気持ちや感じを引き出したり、それらを形や色としてイメージするための手助けをしたりするよう努めた。

#### ⑤ 自分らしく描けることの安心感

『気持ち』や『感じ』を、形や色に表してみよう!という題材のめあてを、意図的・継続的に児童に意識させ、上手く描くことが目標に

ならないよう注力した。合わせて、自分のイメージに沿って表現しようとしている姿を認める声掛けを行うことで、自分らしく描くことを価値化するよう努めた。

#### (5)「表したいことを豊かにする」視点から講じた手立て

続いて、児童の表したいことを豊かにするために、三つの連続する活動を仕組んだ。また、一・二時間目の授業において、こちらが想定していたよりも児童がのびのびと活動に取り組んでいたため、表現に関する視点を追加提案し、結果的に計四つの手立てを講じた。

##### ① 他者との交流

本題材のテーマとなっている忘れられない気持ちに目を向けることは、何らかの手掛かりなしでは難しいと考えた。そこで、導入場面のはじめの活動として、心に残っている出来事についてグループ内で伝え合う活動を設定した。出来事そのものは想起しやすいと予想されたので、そこから紐づいている気持ちに視点を向けさせていくことで、児童が表現対象を捉えやすくなるよう意図したものである。

##### ② 自己内対話

グループ内での交流の後に、その出来事の時に自分はどんな気持ちだったか、どんな感じがしていたかを学級全体に問い、目を瞑った状態で沈黙したまま自己内対話を行う場面を設けた。視覚を遮断することにより、他の諸感覚の動員を促し、体全体を通して抱いた気持ちや感じにアクセスできるだろうと考えた。

##### ③ 気持ちを遊び感覚で形や色に表す

自己内対話を終えた後に、ワークシートに自分の忘れられない気持ちや感じを記入し、一度それらを試しに形や色にしてみる活動を設定した。その際、実体のないものを描くことに対する抵抗感の解消や、純粋にイメージの具象化を楽しめるようにすることを目的とし、遊び感覚で思うままに試していくよう声を掛け続けた。遊んでよいという設定が児童の心身を解放し、制作に入る前のウォーミングアップとして、よい「ほぐし」の時間になるだろうと考えた。

##### ④ 「味わう」「重ねる」ことの提案

児童が自身の表現をさらに深く追求していくよう、「味わう」「重ねる」の二点を活動の視点として提案した。まず、目の前に描かれた形や色を、まるで食事をとるかのようによく味わい、自身のイメージに本当に合っているかを確かめてみるよう伝えた。次に、一言では言い表すことのできない気持ちの複雑さに対し、形や色を重ねることでそれに迫ることができると伝え、重ねる視点を提案した。

## 5. 活動の実際と分析・考察

児童の活動の様子、授業者の発話、およびそれを受けた児童の反応を分析するため、授業はビデオにて記録した。また、作品の変容を見取することを目的とし、2時間ごとに授業終了時点での児童の作品を写真に撮って記録した。これにワークシートのふり返しにおける記述、事前事後の意識調査の結果を踏まえたものを検証材料とし、分析を行った。ここでは、児童29名中、2名の児童A、Bを抽出し、活動の様子や変容、教師の具体的な支援について詳しく考察していく。

### (1) 児童A

児童Aは、夏休みに海に行った時の「楽しい」「うれしい」「さわやか」といった感情や感覚を表現対象としていたが、遊びながら表現を試す場面で、何も試せずに悩んでいた。実体のないものをどのように描いてよいのか分からずに困惑していると判断し、児童Aとの対話を行った。まず、「楽しい、嬉しいを形にしたらどんな形かな？海ではしゃいでいるような感じ？はじけるような感じ？」と、手で形や動きを示しながらイメージを引き出していった。次に、「色にするとしたら、何色になりそうかな？（全芯色鉛筆の箱を開き）この中だとどれっぽい感じがする？」と、色についても同様にイメージをつかめるよう支援した。どちらの対話においても、本人と丁寧に確認し合い、こちらからの押し付けにならぬよう留意した。児童Bはこれらの関わりからきっかけを得たようで、試し描きのために設けたワークシートのスペース上部に、青色の全芯色鉛筆で水滴のような形を描き



始めた。その後、再度机間巡視で回ってくると、水滴の下に線香花火のように弾ける形を描いていた。夜の海辺で線香花火をした思い出が印象に残っていたから、とのことだった。すかさずそれに対し、「ナイスチャレンジ!」「楽しい感じが伝わってくるね。」と声をかけ、挑戦したことに対する承認を行った。本人は照れくさそうな顔を見せながら、すぐに表現を再開した。そこから、やりたいことに挑戦できる安心感を与えられるよう、また、表したいことがさらに豊かになっていくよう、机間巡視をしながら継続的に承認の声掛けを心掛けた。その関わりが功を奏し、音符を画面に散らばしてみたり、青色と黄色の全芯色鉛筆を斜めに走らせてみたりと、自分の頭に浮かんだイメージを次々に試す姿が見られた。画用紙への制作に移っても、試したことをもとにすぐに表現活動を始めており、表したいことを豊かにするために仕組んだ活動が有効的に働いたのだと考察した。



図2 二時間目終了時点での児童Aの作品

三時間目以降も、描きたいことが溢れてくる様子が見られ、のびのびと新しい表現を生み出していた。新たに教師から提案された「重ねる」視点を意識し、線や形や色を重ねることで深みを出した自分の表現に満足しているようだった。また、全芯色鉛筆で描いた上からクレヨンやカラーペンで描くといった、異なる描画材同士を重ねることにも挑戦していた。題材のはじめの段階で見られた困惑するような場面は、この段階では全く見られなくなったが、制作活動が終了するまで常に児童Aの表現に関心を示し、挑戦している姿と児童Aらしい表現

を認め続けていった。

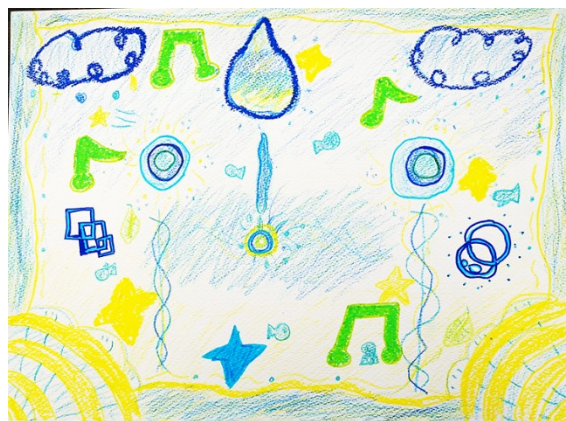


図3 二時間目終了時点での児童Aの作品

わたしは、形は、かいから、はなひ、れ、四角を書きました。  
色は水、はなひ色を使いました。もようを書くとき、また  
新しいもようをおもいついて、いっぱい形や色がい  
多くなったので、楽しくなりました。次はなんの形に  
しようかと考えるとき、たくさんの形になりました。よこうに行  
った戸外に、あつた物を形にあらわしました。このへんきょう  
きのことをおもいつきました。画用紙で、なんでも、  
しめしよと、あつたおもひ、おし、た。楽しくなりました。

図4 制作活動終了後の児童Aのふり返り

活動終了後のふり返りでは、「もようを書くとき、また新しいもようをおもいついて、いっぱい形や色が多くなったので、楽しくなりました。次はなんの形にしようかと考えるとたくさんの形になりました。」と記述していた。自分らしい表現に安心して挑戦できていたと読み取ることができ、また、次々に形や色が生み出されていたことから、表したいことが豊かになっていたと推察することができる。事後の意識調査においても、今回の活動を「よくできた」と評価し、その理由を「先生が教えてくれて、そうしたら、いっぱい思いつきました」と記述していた。この「教え」にあたるものが、イメージを引き出す対話や承認の声掛けなのであれば、それらの関わりが児童の描きたい気持ちにつながる重要な手立てだったと言える。

## (2) 児童B

児童Bは、事前の意識調査において、絵に表

す活動に対して強い苦手意識を示した児童である。理由を「絵をかくのがにがてだから。」と記述し、なぜ苦手と感じるかを問うと、「上手く描けないから」と答えていた。導入場面で行った他者との交流と自己内対話を通して、習い事のサッカーで遠征試合に参加した際の「ドキドキ」「うれしい」「楽しい」「なつかしかった」気持ちを表現対象とした。表したい気持ちが豊かになったという成果はありながらも、制作前に行った表現を試す場面では、その気持ちをどう表してよいか分からず、サッカーをしている自分を描いて手を止めてしまっていた。そこで、題材のめあてを再度伝えた上で、『ドキ』『うれしい』って気持ちを、もし形や色にしたらどんな風になるかな？ こうかな、ああかな、って遊びながらどんどん試して、おもしろい形や色を見つけてごらん。」と声をかけた。そこから徐々に身体がほぐれていき、黄色の全芯色鉛筆を使って円を描いたり、スペース全体を色付けしたりし始めた。机間巡視をしながらその姿をすかさず捉え、「いいね、遊んでいるね！」「ナイスチャレンジ！」と、自分らしい表現に挑戦していることを積極的に承認するようにした。この関わりによって、児童Bは画用紙での制作が始まってからも、その遊び感覚を継続しながら次々に新しい形や色に挑戦していった。画面左上に小さく自分の顔を置き、右上にはサッカーボール、左下にはゴールネットを描くことで出来事としての要素も表していたが、様々な色の全芯色鉛筆を使い、多様な形や色を生み出すことに夢中になっている様子であった。



図5 二時間目終了時点での児童Bの作品  
三時間目の授業では、すでに前時までで画面

がいっぱいに埋まっていたが、こちらが提案した「重ねる」視点を受け、その上にもためらわずに描いていこうとする姿が見られた。授業の後半では、児童Bは水彩絵の具を使い始め、中央に描かれた四角の外に一つの円を描いて塗りつぶし、その後、違う色で同様の円を少し重ねて描き、繋げていく表現に挑戦していた。このことから、画材を選択できることが表したいことを豊かにすることにもつながっていたと考えられる。また、「重ねる」ことの提案も同様に働き、描きたい思いを高めたのではないかと考察される。その後も、カラーペンも使いながらさらに新しい形や色を生み出していき、制作活動終了の六時間目の終わりまで自分の表現を追求し続けた。



図6 制作活動終了後の児童Bの作品

ぼくは、気持ちや感じをいろいろな色にしたり形に
しました。とくにかなたを多くしました。表してみて
くはちゃんといふういのいいいろになつたおもしろい
ものをかいたあとに見てみたらなかなかないぶんもあ
たのびつけたしてみてもううになりました。あとさ
いこにあげてみてさといふつめあつたつたいいせん
ねん楽しいが表でたかふとおもしろい。あとにかおこ
たかかまるのかんておるのかあこくおつた。楽しかった

図7 制作活動終了後の児童Bのふり返り

ワークシートのふり返りからも、自身の表現を味わい、作品や自己との対話を通してイメージに合う形や色を追求し続けていたことを読み取ることができる。安心できる環境の中で、挑戦するごとにさらに表したいことが豊かに

なっていき、描きたいという思いが継続的に生み出されていたと言えよう。記述の最後が、「楽しかったです」という一言で締め括られており、児童 B 本人にとって充実感に溢れる時間になっていたことが分かる。事後の意識調査においても、今回の活動を「だいたいできた」と自己評価し、理由に「絵をかくのはにがてけどいろいろ考えたら楽しかったから。」と記述していた。元々あった苦手意識が解消され、形や色を生み出すことの楽しさを味わうことができていたと言えるだろう。

## 6. 研究のまとめ

授業実践を通し、二つの視点に立った手立ての有効性を確認することができた。自分らしい表現が保障された環境において、児童は自己と向き合うことが可能となり、湧き出るイメージに合う表現を主体的に追求していくことができる。また、そのイメージが広がり、豊かになることによって、それを形や色に表してみたらどうなるだろうという「わくわく」感が生まれ、描きたい思いが募っていくと考えることができる。今回、別個のものとして二つの視点を設定したが、検証を図る中で、これらが相互に作用し得る関係にあることも分かった。やりたいことに挑戦できる安心感があるからこそ、表したいことが豊かになるのであり、表したいことが豊かになっているからこそ、やりたいことが生まれ、挑戦しようとする姿が実現するのである。どちらか片方だけが成立していても効果はなく、二つの視点からの支援が両立することによって、はじめて児童の描きたい気持ちを促すことができるのだと考える。

以上のことから、本研究の仮説は妥当であったと言えることができ、児童の描きたい思いを生み出すためには、「やりたいことに挑戦できる安心感」「表したいことを豊かにする」の視点に立った手立てを講じていくことが重要であると結論付けることができる。今回は、児童にとって苦手意識が高いと感じられる絵に表す活動に焦点を当てたが、立体や工作に表す活動においても重要度の高い視点になると考えるこ

とができる。造形遊びについては、学びの構造の違いから、求められる指導の視点に変更を加える部分もあることは予想されるが、児童が自分らしい表現を追求できることを最優先する理念は共通するであろう。その理念を体現していく方法は、他にも様々に存在すると考えられる。他の絵に表す題材、他の領域における授業実践を視野に、今後も児童の主体性を高めるための要素を探っていけるよう、継続して研究を進めていきたい。

## 引用・参考文献

- ・磯部錦司(2006)『子どもが絵を描くとき』一藝社
- ・奥村高明(2010)「子どもの絵の見方」東洋館出版社
- ・鬼丸吉弘(1981)「児童画のロゴスー身体性と視覚」勁草書房
- ・鬼丸吉弘(1996)「創造的人間形成のために子どもの絵を考える」勁草書房
- ・降旗孝(2016)「図画工作・美術への〔苦手意識〕解消の試みと成果―目指すべき造形美術教育を実現させるために―」『山形大学紀要(教育科学)』第16巻第3号、山形大学 pp.191-202
- ・降旗孝(2017)「図画工作・美術への苦手意識をつくらない教育内容―小学校教員養成課程における教育コンテンツ―」山形大学紀要(教育科学)第16巻第4号 pp.275～287
- ・降旗孝(2018)「苦手意識を抱かせない教育コンテンツの研究・開発―図画工作・美術に対する苦手意識解消の試み―」山形大学教職・教育実践研究 第13号 pp.31～39
- ・降旗孝(2021)「図工・美術への苦手意識をなくす教育方法の研究―教員養成課程における実践的研究の成果―」山形大学紀要(教育科学)第17巻 pp.273～289
- ・文部科学省(2018)「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 図画工作編」日本文芸出版
- ・ヴィクター・ローエンフェルド、勝見勝訳(1956)『子どもの絵』白揚社