

熊本の子どもたちに

図画工作科ができること

「イノベーション」力を育む一年生の色彩指導

〈概要〉

熊本地震に直面し図画工作科が子どもたち
にできることを考えた。それは癒しでありコ
ミュニケーションの手段である。しかし、将
来子どもたちが生きる知識基盤社会を考えれ
ば、新しい時代を切り開く資質・能力を身に
付けさせる必要がある、本科の特質から、そ
の一つとしてイノベーション力の育成も可能
であると考えた。イノベーションとは無から
何かを生み出すのではなく、既に有るものの
組み合わせから新しいものを生み出すことと
であるが、本科も「自分の思い」と「形や色」
を組み合わせる価値ある作品や解釈を生み出
す教科と言える。つまり、本科の学びはイノ
ベーションそのものである。

そこで本論では1年生にイノベーション力
を育む色彩指導を行った。子どもたちの色の発達
段階を「生理色⇄概念色⇄固有色⇄現象色」
と捉えると、現象色を目指して指導をするの

は自然であると言える。しかし、本論ではさ
らに思いを伝えるために色の感情効果を意識
した色（以下「伝達色」とする）を取り入れ
た実践を行った。伝達色を意識させることで、
自力、もしくは友だちと協働して「思い」と
それを表すのに最も適した「色」を組み合わ
せて、新しく価値ある作品を生み出していく
学びが展開され、イノベーション力の育成も
期待できる。

実際には、1年生が友だちのいいところを
書いた色画用紙の葉っぱが茂る学級のシンボル
ツリーに花を咲かせ、実をならせるといふ活動
を行った。二つの実践を通して、子どもたちは
自分の思いと色を組み合わせたくさんの素敵
な作品をつくっていった。完成したシンボルツ
リーを見て「みんなの心があたたまるかんじが
する。みんなの心が一つになるかんじがする」
といった感想をもつ子どももおり、子どもたち
がイノベーション力を発揮して価値ある作品を
つくり上げたことが分かる。



本山 和寿（もとやま かずとし）

熊本県 天草市立河浦小学校 教諭

※この実践は、筆者の前任校、
熊本大学教育学部附属小学校でのものです。

〈目次〉

1 熊本地震を通して見つめた

図画工作科の役割

- ① 被災した1年生
- ② 図画工作科の役割
- (1) 癒しとコミュニケーション手段
- (2) 到来する知識基盤社会
- (3) イノベーション力

2 イノベーション力を育む色彩指導

- ① 子どもの色の発達段階
- ② イノベーション力を育む伝達色
- ③ 伝達色に着目した授業づくり

3 シンボルツリーの実践

- ① シンボルツリーの誕生
- ② シンボルツリーの実践Ⅰ
「不思議な花(12月)」
- ③ シンボルツリーの実践Ⅱ
「不思議な実(2月)」

4 考察

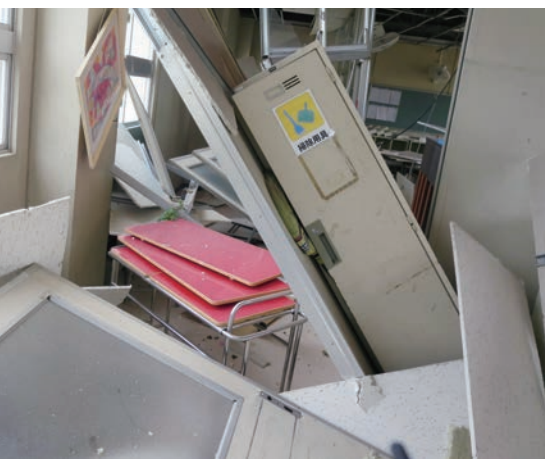
- ① 成果
- ② 課題
- ③ まとめ

1 熊本地震を通して見つめた
図画工作科の役割

① 被災した1年生

国立である本校の1年生は様々な幼稚園や保育園から進学してくるため、お互いを知らない場合が多い。さらに公共交通機関で1時間ほどかけて一人で登校する児童もあり、年度当初の不安は大きい。加えて4月の熊本地震である。入学して1週間ほどで約3週間の臨時休校。住居の崩壊と度重なる余震。耐えきれないほどの心労であったろうと推測する。休校中に担任する1年生の様子を尋ねると「急に泣き出すようになった」「兄弟げんかがひどい」「一人でトイレに行けなくなった」など、明らかに地震の影響が見て取れた。また、保護者の受け答えにも疲れが感じられた。

語弊を恐れずに言えば、初めて真剣に「図画工作科に何ができるのか」を自分に問いかけた。



地震直後の教室

② 図画工作科の役割

(1) 癒しとコミュニケーション手段

地震直後の数日間は図画工作科(以下「本科」とする)のことを忘れていた。届かない物資、復旧しないライフライン。家族や自分が「生きる」ために必死だった。加えて体育館に避難してきた被災者への支援。誰もが苦しんでいた。そんな私に「本科に何ができるのか」を示唆したのは地元の新新聞(熊本日日新聞)であった。

4月15日の記事には「震度7」の見出しがあり、その後「死者・負傷」「余震過去最多」「損壊」「被災者」などの文字が並んだ。生死に関する記事だけだった。しかし、20日には「くまモン頑張れ絵応援」の記事が載った。漫画家の方々が「くまモン」のイラストをインターネットに公開し、支援運動を呼び掛けて下さったのだ。不思議と「絵」を見るだけでほっとしたのを覚えている。また21日には「子どものストレス軽減を」という見出しで絵本の貸し出しが紹介された。さらに22日には「お絵描き・絵本で心のケア」、23日「美術で心に安らぎを」「子どもたちが絵を描いた避難所用の段ボール間仕切り」、25日「日比野さんと段ボールに絵」、26日「島田美術館再開へ準備・心の安らぎに」などの記事が続いた。記事の中で小学5年の女子は「間仕切りを春らしい明るい絵を描きたい」と笑顔を見せている。また小学6年の女子も「久々に楽しくて、なんだか学校に行きたくなった」そうである。

記事を見れば、本科に関わる活動が「抑圧された情緒を和らげる機会」1)として子どもたちを癒していることや「形や色などを活用してコミュニケーションを行う児童の姿」2)が喜びに満ちていることが分かる。人は「生きる」ためにライフラインを必要とするが、「人として生きる」ためには本科を必要とする」と確信した時であった。

(2) 到来する知識基盤社会

図画工作科は癒しであり、コミュニケーションの有効な手段であることは間違いない。しかし、休校が長引くにつれそれだけでは終われないと思うようになった。

校舎も街もひび割れている。ブルーシートや積み上がった瓦礫は日常となり、地震から一ヶ月が過ぎても依然として街並みは戻らない。県の象徴とも言える熊本城は復元までに20年はかかると言われている。その頃には1年生も成人しており多くは社会人であろう。社会人となった子どもたちは知識基盤社会を生き抜くことになる。「現在、工業による物の生産を基盤とした産業社会 (Industrial society) から、知識の創造と活用が駆動する知識基盤社会 (knowledge-based society) へという社会構造の転換が、地球規模で急速かつ着実に進行している」3) からである。そして「知識基盤社会では、産業社会とは対照的に唯一絶対の「正解」は存在せず、その状況における最適解をその都度自力で、あるいは多様な他者と協働して生み出すべく、知



1年生がつくった色水

識を豊かに創造し活用する資質・能力がすべての人に求められる」(同上)。

社会人となった1年生を思えば本科の新たな役割が見えてくる。それは子どもたちに知識基盤社会を生き抜くための資質・能力を身に付けさせることである。

(3) イノベーションカ

先の資質・能力の一つとして本論ではイノベーション力を取り上げる。本来イノベーションとは「新しいものを生産する、あるいは既存のものを新しい方法で生産すること」であり、生産とはものや力を結合すること」4)

であり、定義したシユムベーターは「新結合 (neuer Kombinationen)」5) と説明している。

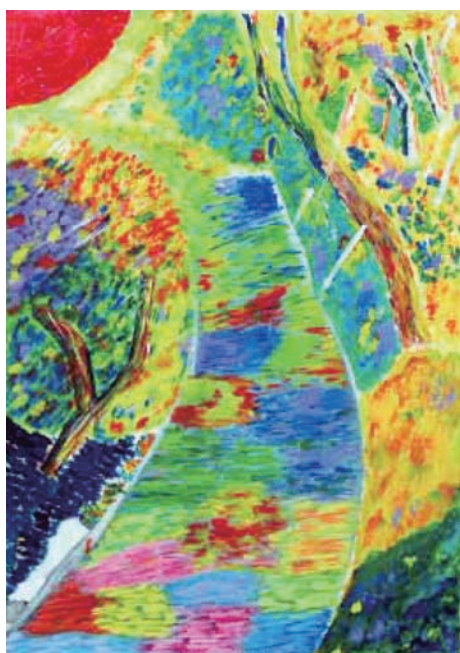
つまり、イノベーションとは無から何かを生み出すのではなく、既に有るものの組み合わせから新しいものを生み出すことと言える。そして本科も思いを形や色に置き換えて表したり、作品に表れている形や色から作者の思いを読み取ったりする教科、言い換えれば、「思い」と「形や色」を組み合わせて価値ある作品や解釈を生み出す教科と言える。このように考えると本科の学びはイノベーションそのものであることが分かる。このことは「美術教育の充実に向けての要望書」6) にも「美



当時の新聞記事



風景画 (中3)



風景画 (中2)

術の創作活動は、伝統や従来の様式を踏まえながら、それらのよさを継承することで、あらたな価値を創造し作品を生みだす「イノベーション」です。」と記されている。

ただし、どのような授業でもイノベーション力が育成できるとは限らない。指導者の「正解」通りに似通った作品をつくるようなマニュアル化された授業⁷⁾ではイノベーション力は期待できない。

以上のことから1年生にイノベーション力を育成するための授業づくりについて考えた。具体的には造形的な要素の一つである「色」を取り組みの視点とした。子どもたちが色水づくりに熱中する姿に「色」の絶大な魅力を感じたからであり、瓦礫色とも言える街並みの中で子どもたちに美しい色を生み出してもらいたかったからでもある。

2 イノベーション力を育む 色彩指導

① 子どもの色の発達段階

色のとらえ方の発達段階としてはハーバート・リードの研究⁸⁾もあるが、義務教育期間の子どもを対象とするため「山梨新しい絵の会」の次の見解を参考にした。

「幼児期においては、生理色から出発して、概念色、それから固有色、さらに進んで現象色(仮象色)というように発達すると考えている⁹⁾

補足すれば、生理色は幼児が生理的に反応する色、概念色は言葉とからみあつて概念化された色、固有色はもの自身の個別の色、現象色は現象の変化でちがっていく色のことである¹⁰⁾。

② イノベーション力を育む伝達色

以前美術教師をしていた頃、私は先の現象色を指導の最終目標と考えていた。例えば風景画の場合、生徒に眼前の色を細やかに再現するように指導していたのである。生徒たちも再現的な作品を評価しており、各種コンクールにも入選しやすかった。入賞は生徒の表現意欲を高めるため、益々再現的な表現に傾倒し、効果を求めて写真を多用するようになった。結果として現象色を目指していたはずが、いつしか写真の色を「正解」として教える授業になっていた。しかし美術部の活動(左上)でも入賞が多く、自分の指導を振り返るほど冷静ではなかった。

指導を見直すきっかけになったのは左の風景画(中3)である。この生徒は2年間再現的な表現に取り組んだが、3年時には制作に疲れていた。写真のような友だちの作品と自分の作品

を比較して表現意欲を失いつつあった。そのため私は教科書や資料集に載っている表現主義の作品などを見せ、色の感情効果を生かして描くように勧めた。自信をもった改善策というより苦肉の策であった。しかし効果は歴然で、生徒はまた以前のように生き生きと制作を始め、先の作品を描き上げたのである。

さらにはこの作品を校内に展示すると、次年度から（前ページ左下）のように数名の生徒が色の感情効果を生かしながら制作するようになった。多様な表現方法に興味をもつ子どもは多いのだと実感した時であり、色の感情効果を意識した色（以下「伝達色」とする）の指導の有効性を感じた時でもあった。

また伝達色を指導することで変容したのは生徒だけではなかった。何より私と生徒の対話に変容した。以前は色のつくり方や塗り方に関するやり取りが主だったが、伝達色の指導では「なぜその色を選んだのか」を尋ねるようになる。そこから作品に込めた生徒の思いが見え、その生徒なりの色の感じ方が明らかとなった。また、生徒同士でも作品を通して対話が増えた。写真を多用していた頃は写真の色が「正解」であったが、伝達色に「正解」はない。思いを伝える相手、つまり鑑賞者の感じ方に寄り添って作品づくりをする必要がある。「生活の中での働きや、時代や国々、生活地域の違いによって、それぞれの色彩に対する感じ方や感情にも違いがある」¹¹⁾からである。そのため生徒たちは「この色は冷たい感じがするかな」「前に出ているみたいに見えるかな」といった対話をするように

なった。このことから伝達色の指導はイノベーショナル力の育成につながると気付いた。唯一絶対の「正解」が存在しない状況の中、自力、もしくは友だちと協働して「思い」とそれを表すのに最も適した「色」を組み合わせて、新しく価値ある作品を生み出していくからである。

以上のように考えイノベーショナル力を育てるために伝達色に着目した授業づくりに取り組んだ。

③ 伝達色に着目した授業づくり

授業づくりの留意点は「A・伝達色で表す必然性と表現への切実感を高める題材設定の工夫」「イ・色の系統的な指導」の二点とした。

A・作品づくりにおいて概念色を選ぶことで満足する1年生から伝達色による表現を引き出すためには、題材を工夫し伝達色で表す必然性と表現への切実感を高める必要がある。例えば花の色を選ぶ時、1年生は自分が知っている花の概念的な色を塗って表現を終えようとする。しかし敢えてその概念を崩し、表したい思いに適した感情効果をもつ色を選べるのである。

イ・伝達色は闇雲に思いと色を組み合わせればいいわけではない。思いに適した色を選ぶためにも、色の学びが螺旋的に積み重なり深まる必要がある。1年生の中には「何でもピンクで塗ればいい作品になる。ピンクはお母さんの色だから」と言う子もいる。その色の感じ方も大切にしながら計画的に色の指導を進め、色の学びを深めていく。

3 シンボルツリーの実践

① シンボルツリーの誕生

先述したように、本校の1年生は入学時に学級の友だちの名前をほとんど知らない。今年度は震災もあり5月の中頃でも友だちの名前を覚えることができず「あの人が…」「この人が…」という呼び方がよく聞かれた。そこで、友だちのよい所を葉っぱの形の色画用紙に書かせお互いに紹介し合った。当初は「あの子のいい所って何だっけ」と質問してくる子どももいたが、少しずつ友だちの名前を覚え、一学期末にはよい所がたくさん書ける子どもが増えた。友だちから「いつもこおりおにをいっしょにしてくれてありがとう。やさしいね」と書かれた子どもは満面の笑みを浮かべていた。

子どもたちの思いがこもった葉っぱを教室背面に貼ると「なんか木みたい…」という眩しが聞こえてきた。それをきっかけに私が幹をつくると、学級のシンボルツリーが完成した。本実践はこのシンボルツリーを中心とした取り組みとなる。

② シンボルツリーの実践Ⅰ

「不思議な花（12月）」

二学期に生活科で校庭の自然探索をする「この木（シンボルツリー）に花を咲かせたい」という意見が聞かれた。その思いを汲み取り12月に花を描く実践をした。

まずは子どもの思いを膨らませ表現への切実感を高めるために、「自作教材」ができてしまっ

かれました木

「え、木がかれてる。」

あさ、学校にきて みつきはおどろいた。きょうの木の木が かれたのだ。

「あまだから かれたんだよ。」

いっしょに学校してきたたかしが、じょうたんっぽくいった。おさななじみのたかしは、ふんげてみつきをいじめる。

「なにいつてるのよ。これ、ただのかみだよ。なんで、かみがかれるのよ。」

と さげみつき。かれたのは クラスの木。みんながかいた ともちへへのことほが はっぱになつて木だ。

「きのうまでは たくさんはっぱがあったのに・・・。」

みつきが さびしそうにひびくと、

「せんせい、 はっぱをどったんじゃないの。」

と、みつきのちいさなこえをしんはいして、たかしがまじめにこたえた。

学校がおわっても みつきはすっきりしない。

せんせいも たかしも ともちも きょうの木がかれたりゆうを しらなかつたからだ。

「だって、ただのかみだよ。なんで、かみがかれるのよ。」

でも、なによりすっきりしないのは、みんながおどろいていなかったこと。せんせいだって「かれたなら しかたないね。」「っつかんじだっ。」

「あんなに みんながいいこほをかいたのに・・・。」

みつきは たかしがかいてくれた「みつきはやさしいね」というこほをおもいだして、かなしくなった。

かれたりのゆうを やさしくおしえてくれたのは おかきだ。

「ただのかみじゃないのよ。」

おかきだは うつけてこつた。

「じいじは、おまのこをいじめる。」

だから「じいじは、おまのこをいじめる。」と、おまのこは、おまのこをいじめる。おまのこは、おまのこをいじめる。おまのこは、おまのこをいじめる。

ゆうは、おまのこをいじめる。おまのこは、おまのこをいじめる。

「いま、みつきのクラスは、やさしいこほをかいてくれたよ。」

みつきは、やさしくなった。

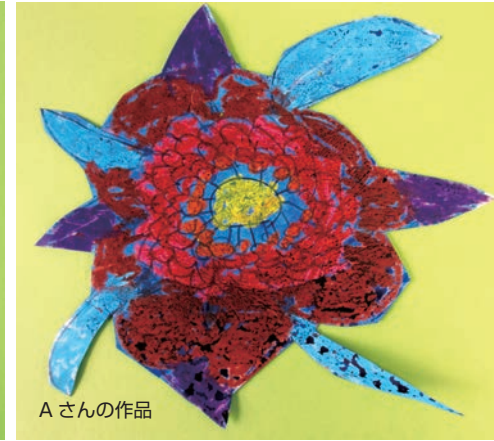
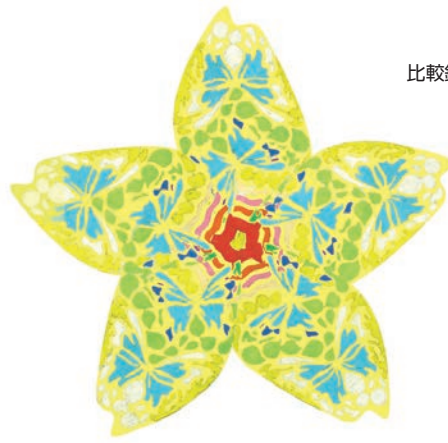


教材「かれました木」

た木」(上)の物語を読んで、これまでの取り組みを振り返らせた。この教材は「言葉を大切にしない子どもたちの学級のシンボルツリーが急に枯れてしまった」という話である。

子どもたちは自分の学級と重ねたり、普段の言葉遣いについて振り返ったりしながら話を聞いていた。授業の終末に「1年1組のシンボルツリーについて思うこと」を書かせると、「かれてほしくない」「花がさいたらいい」などの言葉が多く見られた。中には「花をさかせて」「ありがとう」や「ごめんね」などのことばがぶつかったときにすぐにだせるクラスにしたいです」という意見もあり、子どもたちもシンボルツリーの意義を再確認しようであった。その後自作教材「花がさくとき」を用意し、枯れかけた木が元気になり不思議な花を咲かせたという物語を読ませた。子どもたちの中から「わたしはちもつくりたい」「どんな花がいいかな」といった感想が聞かれた。そこで、教材の登場人物が語った「ふしぎないろのはなだ。あんないろのはななんに見たことない。……でも、みんながなかよしってかんじがするね」の台詞をもとに、実際に子どもたちに「みんなが仲良しになった時に咲く不思議な花」をつくらせた。特に「あんないろのはななんて見たことない」という言葉を意識させることで花の色の概念を崩し伝達色で表す必然性を高めた。子どもたちは「見たことない色の花ってどんな花かな」と呟きながら作品づくりを進めた。

色の系統的な指導としては、色の組み合わせ



花が咲いたシンボルツリー（上）とみんなの花（下）

もつことに気付かせた。この作品は模様を描いているクレヨン
の部分は形も色も同じで、背景
の水彩絵の具の色だけが異なる
（左はレモン色、右は黒色）は
じき絵で描かれている。
比較鑑賞教材を見る前まで
「水彩絵の具で」黒は選んでも
いいけど、みんなが仲良しって
感じがしないはず」と言ってい
た子どもたちの中から、鑑賞後
には「黒色の方が色がいっぱい
あって、黄緑とかがつながった
りして、手をつないで仲良しに
なった感じがします」といった
意見が聞かれるようになった。
このような活動を通して子ど
もたちは友だちと対話を繰り返
し、自分なりの組み合わせ方で
伝達色を選び次のような作品を
生み出した。

Aさんの作品

う。また色は単独で存在することはなく、視
野を広げれば一つの色の周りには必ず別の色
があるため、実際には色の組み合わせの感情
効果を考える必要がある。そして主題に合わ
ないようなイメージの色が、色の組み合わせ
次第ではよりよい感情効果を発揮するという
こともある。

具体的には右上の比較鑑賞教材を使い、黒
色が明るい有彩色を引き立たせる感情効果を

せの感情効果に着目させた。一学期に実践し
た「わたしのすきないろのへや」「わたしの
すきなふく」などから、子どもが「黒色は葬
式の色・男子の色」など色のイメージを強く
もち、色選びにも反映させていることが分
かった。このように色のイメージを強くもつ
ことは自然であるが、作品づくりにおいて「黒
色は暗いから使わない」というように色選び
が偏ってしまうば表現の幅は狭くなってしま

自作教材「かれてしまった木」を読んだ時
には「もつとはっぱをふやす。もうぎゅうぎゅ
うになったら花もつけるし、みもつけてやさ
しいことばをいっばい木につけてきょうしつ
をはっぱだらけにしたいです」と書いていた
Aである。これまでも表現が好きで生き生き
と表したが、色を選んだ理由などを尋ねると
言葉に詰まることもあった。しかしこの作品

ではアイディアを何度も練り直し、「(クレヨンで)ももいろをえらんだのは、なぜかという」と、ももだちみたいないるだから。(水彩絵の具で)あいろをえらんだのは、あおだん(本学級は体育祭で青団になります)のいろにしているから」と色を選んだ理由を書くことができた。

Bさんの作品

Bは国語の授業などではあまり発言をせず思いを内に秘めることも多いが、図工の表現は好んで普段から勢いのある線で伸び伸びと表す。今回もたくさんの色を使い明るい作品に仕上げた。これらの色を選んだのは「あかるいほどとみんなのきもちもあかるくなってわるいことばもなくから」である。友だちから「Bちゃんの花を見たら明るい気持ちになれるよ」と言われとても嬉しそうであった。

他にも前ページ下のようにたくさん不思議な花が出来上がった。

③ シンボルツリーの実践II

「不思議な実(2月)」

冬が過ぎ一年の終わりが近づくとシンボルツリーの実が話題となった。「不思議な花」の際にも実の話は出ていたので、子どもの学びがつながっていることを感じ、制作することとした。前回は「みんなが仲良しになった時に咲く不思議な花」であったが、今回は自分なりの思いを込めることとした。自分なりの思いと色を組み合わせること、より一層

表現への切実感が高まると考えたからである。また作品は前回が平面であったのに対し、今回は紙粘土を使って立体とした。

授業では思いと色を組み合わせさせるために発想の段階を重視しアイディアスケッチを描かせた。まずは一年間を振り返る動画を見せて思いを膨らませた。地震によって壊れた校舎、水泳の授業、体育祭や音楽会などの様子が流れると数名の子どもが涙を流した。またその子どもたちに寄り添い肩を支える子どももいた。そんな雰囲気の中で子どもたちは「みんながたのしくて手をつないでいるかんじのみ」「みんなのこころをあわせたみ」などと自分なりの思いを込めてアイディアスケッチを描いた。アイディアスケッチは低学年にとつての長所(自らの発想を明らかにし、他者と発想したことについて話し合う際の資料となる)と短所(材料に触れながら発想する低学年の実態にそぐわず、立体を平面に表すのも難しい)を考慮し、児童の実態に応じて油粘土に触れながら発想させたり、表し難い形を言葉で補わせたりしながら描かせた。さらに前回同様に「不思議な実」であることを強調し色の感情効果を意識した色選びを促した。発想について話し合う活動では、友だちの色の感じ方を聞いて発想を練り直す姿があった。例えばCは友だちが「最後の実だから豪華な金色にしたい」と言ったのを聞いて、当初考えていた青色に金色の水彩絵の具を混ぜて少し光ったような色をつくるようにした。色の系統的な指導としては混色に取り組ん

だ。「不思議な花」で子どもたちが自分の水彩絵の具やクレヨンにない色(例えば「薄い紫」など)を欲していたからである。具体的には三原色でたくさん色をつくった「色水づくり」での気付きを思い出させたり、夏休みの自由研究で子どもがまとめた混色のままりを参考にさせたりした。また子どもたちも友だちがつくったきれいな色粘土のつくり方を積極的に尋ねるので、自然と混色について学んでいった。

このような活動を通して次のような作品が生み出された。

Dさんの作品

「不思議な花」では比較鑑賞教材を見た後に「私はレモン色が好きなんですけど……(レモン色の方は)明るくて風が吹いたみたいな感じで気持ちよさそうな感じがする」と答えたDである。今回のアイディアスケッチには「かたちをクローバーみたたくしてみました。ハートにしているいろいろないろにしてみました。きいろはげんきで、ピンクはあかるくて、



Dさんの作品

花と実がなったシンボルツリー 正面（上） 側面（下）



Eさんの作品

きみどりはうれしくて、むらさきはかなしいです。まんなかのリボンみたいなのはころを一つにしたいってことです」と書いた。自分なりの色の感じ方を大切にして花の形に似た実をつくっている。

Eさんの作品

Eはあまり自分の思いを言葉や表情に出さず、「不思議な花」でもこじんまりとした作品をつくったので気になつて様子を見ていたが、今回はアイディアスケッチに「いろ・かたちをえらんだりゆうは、一ばんおおいきろはみんなのげんきで、オレンジとあかもげんきになつてほしいから。きみどりはすずしくて明るくてやさしいきもちをあらわしました。このかたちにした

たりゆうは、カップケーキみたいなのころのあかいだんごみたいなのはげんきをおくつていて、アンテナみたいなのものあかいところがげんきをカップケーキみたいなのの上のみ（実）におくつている」と書いて、伸び伸びと自分の思いを表現した。年間を通して学級に慣れ自分の思いを表せるようになったのである。子どもの表現は内面の表出であると改めて感じさせる作品となつた。

他にも上のようにたくさん不思議な実が出来上がった。

4 考察

① 成果

不安な子どもたちをつなげて学級を安心できる場にしたという私の願いと子どもたちの「もつと仲よくなりたい」という願いから生まれたシンボルツリーの実践であったため、年間を通して子どもの表現意欲が高かつた。今回の実践でどのようにイノベーションが高まったのか数値で表すことはできないが、完成したシンボルツリーを鑑賞した感想を読めば、子どもたちが「思い」と「色」を組み合せ価値ある作品をつくり上げたことは明らかである。

《子どもたちの感想》

- ・「本とうの木みたいできれいでとてもすてき」
- ・「みんなの「おもい」が つめられてるんだなとおもう」
- ・「あかるい木にみえます。りゆうはきれいでみんながあつまっているみたいだからあかるいです」
- ・「一年生がおわつてはっぱがもうすぐかれるとさみしいです」
- ・「みんなの心があたたまるかんじがする。」
- ・「みんなの心が一つになるかんじがする」
- ・「ふんいきがいいし、いろんなながきれいです」
- ・「この木を見たらゆずれなくなったことがあつても、ゆずれないようにになりました。ぜんぶのきもちがまざっているからゆずれる

ようになったのだとおもいます」

・「きれいでうれしくなるきもちです。なぜかというと、きれいはみんなのおもいです。うれしいはみんながいっしょうけんめい花とみをつくったからうれしくてきれいなきもちです」

・「げんきいっぱい力がわいてきました。りゆうは、げんきはいろいろないろがあるからです。力はいっぱいなみとっぱいははっぱ、っぱいは花があるからです」

・「この木を見ると、あかるくてげん気になったかんじがします。りゆうはみんなのみと花があかるいからです」

・「この木をみるとみんなとあそんでいる感じがします。りゆうはみんなのきもちをつたえるはっぱやせんせいがいっしょうけんめいつくってくれた木やみんなの花やみがあつて、みんながきもちをつたえているかんじがするからです」

② 課題

表現への切実感を高めるためには子どもの思いに寄り添って教科の学びを再構成する必要があるため、これまで以上に教科の本質を明らかにしなければならぬ。点と点の学びを螺旋的につなげるためにも、今後も造形的な要素を視点として何を学ばせるのかをさらに明確にしていくことが重要である。

また、伝達色の指導では色の感じ方を言葉にして他者と交流することで最も適した色選びができるが、色の感じ方は個人の感覚であ

るため、否定されれば言葉にするのも難しくなる。よって、色の感情効果の感じ方を交流し、受容したり共感したりできる学級集団づくりが重要となる。

最後に資質・能力の評価の難しさも課題である。今回資質・能力の一つとしてイノベーション力に取り組んだが、指導の効果を高めるためにも評価方法の開発が喫緊の課題である。

③ まとめ

避難所として開放された体育館で運営に携わった最初の数日間、指定外の避難所であったため物資が届きにくく、これまでの「正解」が全て崩れ去った。その場の状況を読み取り、数名の職員と協力して被災者にとつての最適な答えを探した。この経験は私に未だ実感の薄い知識基盤社会をリアルに感じさせた。また一昨年度まで勤務したコストリカの日本人学校でも日本の「正解」は通用しなかった。多様な教育文化の中で、本当にこれまでの指導が子どものためだったのかを問いかけることとなった。そんな経験を通して辿り着いた今回の実践である。

冒頭で述べた避難所用の段ボール間仕切に女の子が描いた絵にも、文字や科学を知らなかった人類が死の恐怖を乗り越え命への願いを託して描いた壁画にも「正解」はない。しかしそれらは切実であるがゆえに美しい。今回、子どもたちも切実にシンボルツリーを育て上げた。だからこそ一人一人がこの木による価値を感じていたのだと思う。そんな価値ある

ものを子どもたちと一緒に生み出したことが何より嬉しい。

子どもたちにはこのシンボルツリーを胸に熊本地震を乗り越え、将来、イノベーションを発揮しこの瓦礫色の町を明るい色彩で彩ってもらいたいと願う。

《参考・引用文献》

- 1) E・W・アイズナー(1995)『美術教育と子どもの知的発達』p.21 黎明書房
- 2) 文部科学省(2009)『小学校学習指導要領解説図画工作編』p.20 日本文芸出版
- 3) 奈須正裕(2014)『知識基盤社会を生き抜く子どもを育てるーコンピュータ・サイエンスの授業づくりー』ぎょうせい
- 4) 文部科学省(2006)『平成18年版 科学技術白書』ラム目次 07ー文部科学省
- 5) シュムペーター 堀野谷祐一他訳(1977)『経済発展の理論上』p.182 岩波書店
- 6) 美術教育連絡協議会(2015)『美術教育の充実に向けての要請書』
- 7) 本山和寿(2000)『マニュアル化された指導法の功罪』若元澄男(編)『図画工作・美術科重要用語300の基礎知識』p.198 明治図書
- 8) ハーバート・リード(2009)『芸術の意味』pp.394-2 みず書房
- 9) 山梨新しい絵の会(1973)『低学年の美術教育』p.23 百合出版
- 10) 井手則雄(1985)『新編幼児期の美術教育』pp.42-6 誠文堂新光社
- 11) 文部科学省(2000)『中学校学習指導要領解説美術編』p.57 日本文芸出版

※ 「シンボルツリーの実践Ⅱ「不思議な美(2月)」の指導案(第一時)」は平成28年度の前任校の研究発表会指導案集に記載している