図画工作科の指導論

松田　俊哉

図画工作科の人間形成という教育目標を，学習指導要領では端的に「生きる力」として示している。この理念を具体化する指導法を考えたい。

教育現場では授業者の主観に頼る直感的指導が少なくない。つまり，具体的で論理的な指導法が希薄である。本来的に図画工作科で実現する児童の創造性とは，指導の論理的な仕組みや評価の理解があって初めて本質的になる。

本稿は筆者の勤務大学での教科教育法（図画工作）で作成した資料を原形とし，教育現場へ向かう学生のために図画工作科の指導論を再編したものである。図画工作科の指導観を主旨とし，図画工作科の理念，学習内容の編成とその内容，指導案の考え方と論理的な指導法，学習と評価の関係性，といった各要素で構成する。最後に児童理解の一助として発達期別の描画表現の推移と傾向を示す。

1．図画工作科の基本考察

図画工作科（以下，図工科）は指導法が不明瞭な教科と言われる。他教科に比べ段階的指導法や評価方法が曖昧で，何を如何に指導するのかが分かり辛い，というのがその理由と思われる。これには本科特有の表現という抽象性が背景にあるのかもしれない。そのため不当な指導と評価をもたらす事が少なくなく，往々にして図工は好都合な余暇の時間に利用される。

この場合，余暇は単なる遊びに堕す。遊びそのものが問題なのではない。図工教育は芸術領域と重複する面があり，芸術表現が遊びの極点である限り図工は遊びの要素が強い。しかし，余暇とは違い，図工での遊びは異なる性質を帯びる。それは児童の行為や創意を教育的な意図で引き出し，計画的に運営し，遊びの意義を見出す。意義とはそれ自体が価値である。その価値を意識的に実行する事で図工の遊びは本質的になる。

問題は児童が自然状態のまま放置され，図工の授業が実質的に無為無策の時間になる事であり，それは本質的な遊びとは程遠い。そもそも，遊びには見たり考えたり感じたりする無意識的で豊潤な働きが中核にある。その意味で，遊びから学ぶ性質にある図工科では，遊びと学びは等価の関係を結ぶ。となれば，遊びと学びを充実するには論理的な仕掛けが要る。換言して，論理的な仕掛けとは有意義な遊びの時間の考え方である。これを図工科の指導法の基本とする。まずは，図工科教育の理念に触れ，遊びと学習にある本科の特性と役割を考えてみたい。

(1) 思考と感性の育成

図工科は教育領域の美術教育の一環として小学校の一教科に位置付けられる。更に，芸術領域に特有な表現の性質を有する。つまり，教育と芸術双方の要素を併せ持つ。しかし，図工科教育は芸術表現や専門家の育成，美術を好きにさせる事を目的とはしない。芸術と非芸術の明確な線引きはないが，ある一定の人生経験の蓄積と，それに伴う感性や思考，知識，知恵が多角的に反映され，その人の生き様として表れるのが芸術となる。従って，自然発生的にみえる幼年期の自由な表現や児童期の子ども独自の表現を芸術とは呼ばない。それは個人特有の表現という以上に，発達期に共通する一般的な表現傾向である。

自然発生的な表出を第一義とすれば，教育は子どもの美質を損なうものとして邪魔立てとなるが，義務教育は自然状態を容認するほど気ままなものではない。義務教育は子どもを何とか大人になるように仕向け，社会へ送り出す準備の役目を担っている。しかし，一般的には生きるために絵を描き工作をする必要はない。では，何のために図工科が設定されているのであろうか。その理由は本科の特性にある。

図工科では「描く」や「作る」という造形活動を通して美術的諸能力を養い，それを活用して人として生きる力の礎を築く事を目指す。これを「図工への教育」を活かした「図工による教育」で行う。「図工へ

の教育」とは美術への感性や能力を育成するもので，発想や構想を引き出しその技能を養う美術的諸能力の教育を指す。「図工による教育」とは「図工への教育」の特性を活かした人間形成となる。

本科では前者の積み重ねにより後者が実現していく。即ち「図工への教育」は手段で「図工による教育」は目的である。但し両者は相互関係にあり，美術への感性や諸能力を高めながら人の成長を促すものと捉える。従って授業者は，図工科指導に足る造形表現の技能や発想，道具や素材の知識と習得という一定の美術的素養と，美術への理解を備えたい。美術の具体的な学習を通した思考と感性の育成である事を基本に置く。美術の豊潤な遊びから脳機能を活性化する教育である事を認識する。

一方，近時の教育事情では図工科が安易な自己実現や治癒的教育に陥り易い傾向が見受けられる。学習指導要領が示す「生きる力」とは，人間形成の一手段としての美術的表現が知恵や感性を養い，それに向かう姿勢を肯定する事である。表現が自身の証であり，自己救済の一助となる面を否定はしない。しかし，児童の一時の満足や感傷を表現に代替させ，授業者が「生きる力」と自由礼賛を履き違えるという，指導の放任を認めるものではない。

要するに，問題は授業者の図工科や美術への不理解である。現場で散見される情緒面の不要な強調，主観性の絶対視，無条件の個性尊重の類いがそれに該当する。この種の無規定な指導は無駄な時間と労力を招き，児童は名ばかりの表現に無用な痕跡を残す事に終始する。言うまでもなく，これは授業の意味を成さない。図工科とは，明確な学習目標と論理的な指導法が導く自己形成への造形活動である事を忘れてはならない。

(2) 美術的諸能力の育成

美術的諸能力の育成事項とは，創造力，想像力，構想力，観察力，認識力，技能力であり，各題材でそれぞれが相互に作用し合い能力を高めていく。図工科では概ね，素材収集，素材の特性を活かす，道具の工夫と活用，発想と思考，計画と段階的工程，制作，鑑賞という一連の美術的行為を通しさまざまな能力や資質を促すよう組まれている。これを連続的で計画的な意図をもって企てていく。その中身と体系については，2.（2）にて示すこととする。

諸能力の育成には，筋道だった推考，追及と持続，感受性，対象への共感や感情移入，洞察的な意識の働き，事物や対象への造形的観察，個別的判断と全体との関係性，という思考的で感性的な諸機能が働き合い行われる。これらは単なる実技能力の向上を主眼に置くものではない。美術的な発想や構想を伴う実技力の育成でなければその意義を失う。表現が内包する多様な価値を通した人格形成という意義である。これを望ましい人間像に向け調和をとりながら仕上げていくという陶冶的な概念で捉える。多様な美術的要素の経験は児童にとっては予期せぬ出会いの連続となり，それが徐々に蓄積され人としての個をかたち作るのである。

(3) 多面的な自己の育成

図工科は平面・立体・造形遊びの領域にて，様々な題材の教材観が6年間に段階的に計画され，継続と変化を想定し，意図的に多様な造形活動を経験するよう組まれている。自ずと児童は造形表現の多くの側面に触れることとなる。これは多様な造形活動が児童の多面的な自己を体験するに等しい。

他方，複数年にまたがり同じ素材や道具，同題材を継続的に扱う設定がある。しかし，学習内容は学年別に異なり，その都度児童は新たな自己を開拓する機会を持つ。粘土表現の題材を例に挙げれば，手の操作の活性化が狙いの低学年，道具の活用と想像力が狙いの中学年，芯材作りから塑像へという計画性と観察力が狙いの高学年，というように同じ塑像表現でも学年別に主旨が異なる。この多面的な造形観では基礎から応用，遊びから想像を経て観察と計画，という段階的な流れが認められるが，他の題材でも概ね同様な展開を示す。総じて6年間の各題材では，児童がその都度初めての自己を体験し，徐々に内面を広げるよう学習内容が構成されていると理解できる。

人間の脳機能は基本的に誰しも同じであり，その使われ方や表れ方の違いを個性と呼ぶに過ぎない。同じ題材で児童の表現が個々に違うのは当然の事である。先述の通り，児童は表現活動において同一の自己を反復するのではなく，その都度異なる自己を展開していく。基本的に個性とは固定ではなく変化の性質にあり，心身共に成長著しい児童期ではその傾向が顕著となる。そもそも個性とは決めるものではなく，探

す対象としてある。限られた表現だけでその児童の個性であると安易に見なす先入観を取り除き，児童が新たな自己を模索できるよう学習課題を掘り下げ，適正な視点や価値を教材観に反映したい。特に初期の人間形成期において，豊かで意義のある表現活動を設け児童の側面を広げていきたいものである。

また，図工科では児童の多種多様な表現への対応が課題となる。往々にして指導観や教材研究の準備不足の場合がこれに該当する。ここでの多種多様の表現とは，同じ題材から生まれる児童の表現の種類という意味である。表現の種類は答えの種類であり，児童の数だけある。但し，いかなる表現でも無条件に認めるものではない。題材の教材価値を適正に伝える指導がある事が前提となる。この条件を備えた授業であれば表現に唯一解はなく，あるのは美術の本質に至る複数の道筋，つまり児童の多種多様な表現である。寧ろ，児童の多種多様な表現とは教材観の理解と適正な指導に基づく成果であると言える。児童は 6 年間の各種題材にて美術的感性を身に付け，そこからより多くの自身を見つけ，人間的な幅を広げる基礎を築いていく。児童の表現はもとより，寧ろ図工科の題材の種類自体が多義多元的なのである。

(4) 動詞形でみる表現の実践

図工科の授業は主として視覚と触覚で行う。視覚は「見る」触覚は「触れる」事である。それと連動して「知る」「感じる」「考える」「想う」「読む」「味わう」，または聴覚の「聴く」という諸機能が働く。これらは各題材の学習目標や評価基準の内容へ具体的に示されている。諸感覚や諸機能が動因となり，初めて「描く」や「作る」の行為が生み出される。

ここでは諸感覚や諸機能の動詞形で示した志向性を重視する。これらの動詞形の働きは通常では指導言の扱いに済まされるが，図工科の場合，動詞形自体が美術の本質へ繋がる働きとなり，見えないものや触れられないものという美術の独自性を感得する。動詞形の働きが思考と感性に揺さぶりをかけ表現に結ばれる。

「見る」とは対象を見る，色を見る，形を見る，点線面を見る，空間を見る，素材を見る等であり，「触れる」とは対象に触れる，形に触れる，塊に触れる，素材に触れる，道具に触れる事である。対象の特徴，色や形，点線面空間等は造形の要素として発想構想面，素材や道具等は造形を生む要素として技能面，という平面と立体の学習目標に大別される。また，素材の加工や変形と道具の活用は指や手の働きとして脳機能を活性化させる。

動詞形で捉える表現の志向性は教材価値に繋がる。学習目標や評価の観点を基軸に動詞形の指導法を構成し，表現の積み重ねが児童の内面の充実を図るのが指導である。視覚と触覚の動的かつ静的な交感作用にある造形活動を，とりわけ発想・構想面や技能面を中心に表現要素を動詞形で捉えた指導を行う。

2．図画工作科の学習内容

各時期の学習指導要領改正の変遷は学習内容の一部変更と調整，文言の修正等の蓄積の経緯である。学習指導要領は各時代の様相や動向を反映してきたが，ここ 20 数年間に限り，ゆとり教育の失敗と弊害を除けば，図工科の教育内容に根本的な変化はない。懸念される部分はあるものの，総じて比較的安定した教科教育が運用されているように映る。改正の度に内容が変わるのであれば問題だらけ，変わらないというのはさして問題はない。有体に言えば，根本は変えようがないという見方が妥当であろう。

その一方，教育現場では恒常的に試験的な取り組みが盛んである。近年，メディア機器を活用する教育実践の報告も見受けられるが，新機軸の教材観を打ち出すまでには時間と環境作り，更には指導者の育成を要する。逆説めくが，機器活用の導入の是非を問う以前の，身体性に重きを置く造形活動は基本的概念であり，図工科の基盤もここにある。

(1) 表現と鑑賞について

表現と鑑賞の関係は協働の性質にあることを予め理解しておく。

1．表現

表現は，児童が主体的に形や色，素材や道具等にかかわりながら「描く」や「作る」造形活動を通して，

発想や構想の能力，創造的な技能を高めるものである。図工の通常の授業では表現が主体である。表現の領域は「平面」「立体」「造形遊び」「つくりたいものをつくる」に大別され，更に内容別に分けられている。「平面」では絵に表すと版に表す，「立体」では工作に表すと粘土に表す，「造形遊び」は未分化，「つくりたいものをつくる」は分化というように位置付けられている。これを子細にみると各種描画，各種デザイン，各種版画，各種工作，各種粘土造形，各種オブジェ等の表現がある。他に表現の機能と非機能という枠組みも加わり，多元的な表現内容で構成されていることが分かる。この構成については学習内容の編成の項にて詳細に示す。

児童の表現は授業者の教材観にかかる。そのため教材解釈を通して表現の意義を各題材に沿い検証する必要がある。これを教材解釈の方法でみていく。

表現活動は造形的観点と志向的観点に分けて考える。前者は素材と道具の観点から，後者は学習目標の観点からの教材観である。図工科はこの二点が指導の柱となる。結論から言えば両者には起点の違いがあるだけで，実質的には同じであるため両者を組み合わせて取り組む。

造形的観点とは，素材と道具の活用を基本とし，色彩・形・点線面・空間等の造形的要素を鑑み題材を設ける教材作りである。素材と道具は平面と立体で使用する全てを対象とし，そこから適正な題材を選び教材観を確立する。つまり，素材と道具から題材を考える方法である。

志向的観点とは，学習目標を基にした題材の教材観から素材や道具を組み合わせる教材作りである。何をどのように「描く」や「作る」のかの題材設定を基に，そこに素材の特性と道具の活用を組み合わせる。つまり，題材から素材と道具を考える方法である。

また，授業者は教材観に基づく教材制作を事前に行う。教材価値の理解は理論と実技があって確実になる。これは授業者の実技力の向上が目的ではない。指導に不足のない一定の実技力があれば問題はない。要は教材観に照らした実技性を確認する教材制作であり，それにより適正な指導法を見出すことが目的である。

ここで素材の考え方を記す。素材は表現の媒体である。しかし教育的見地から，素材は可能な限り生の状態であるのが望ましい。生の状態にある素材を無規定の素材と呼ぶこととする。無規定の素材とは手を加えて初めて表現に繋がる素材を指し，素材は加工や変化，調整を経て表現に活かされるのである。造形活動では媒体となる素材の変化のダイナミズムを体感することが重要で，既成の教材用具では想像力を刺激しないことを念じておく。

2. 鑑賞

鑑賞とは，自分や友人の作品，身近で親しみのある美術作品，国内外の美術作品等を見たり話し合う機会を通して鑑賞の能力を高めるのが基本となる。元来，表現と鑑賞は表裏一体の関係であり，作り手と受け手の特性が絡み合うが，このなかで児童は「つくる」と「みる」とが同質であることを自然に知っていく。低学年のうちは無意識的に，中学年以降は徐々に意識的に味わうようになるので，自分の感じ方や考え方を深めるよう段階的な鑑賞教育を構成したい。

無論，鑑賞の主旨は自己と他者の優劣の比較ではなく，また優れた美術作品を手本とする姿勢を養うものでもない。他の様々な表現から豊富な視点や価値を知り，自己の視野を広げる事を狙いとしている。指導は色彩や形等の造形面と，何をどのように表しているのかという内容面の二本柱で取り組む。

他方，通常の表現学習では鑑賞学習が並行して実施される。それは各授業のまとめ時に行う自己評価と相互評価であり，表現と鑑賞の繋がりにある学習と位置付ける。これは鑑賞力を働かせた自己の表現過程を把握する学習確認と，友人の表現過程から視野を広げるという設定で行われる。この場合，授業者は題材の教材価値の観点で指導する。

基本的には，題材として行う鑑賞学習の授業は各学年で組まれている。鑑賞学習を段階的かつ習熟的に進めるには一定の考え方が必要である。鑑賞の特性を基に，鑑賞法には比喩的に「見る」「読む」「舐める」の三段階があると捉える。「見る」は作品を見て感じたことや考えたことを話し合う学習，「読む」はそれを自己の感性で文章化する学習，「舐める」は「読む」を深化させ他者の表現を自己の作品として再創造する制作（追体験）の学習である。「舐める」には美術館見学を通した自己の仮想美術館の編集制作やカード作

りといった造形活動もある。この鑑賞法の三段階は各々単独で行うだけでなく，各学年の習熟度や題材を考慮し，選択したり組み合わせたりしながら活動の性質に応じて弾力的に活用することができる。

(2) 学習内容の編成について

学習指導要領では「表現と鑑賞の活動を通して，感性を働かせながら，つくりだす喜びを味わうようにするとともに，造形的な創造活動の基礎的な能力を培い，豊かな情操を養う。」という基本的な目標を掲げ，これを平面や立体，造形遊び，つくりたいものをつくる，鑑賞等の活動を通じて行うものとしている。

しかし，個々の題材や造形活動について「各学年の目標及び内容の系統表」に具体的な学習内容は指定されていない。2.（1）で述べたように，系統表から活動内容の種類別に主旨を読み取り，発達期の傾向や段階的な習熟度を念頭に，具体的な学習内容に置き換え教材観を作成する必要がある。学習項目の配置と流れは指導内容のそれに等しいという認識を持つ。

本項の学習内容の編成は，学習指導要領の概要に照らし筆者の調査研究を基に体系化した。図工科で規定する「造形遊び」「絵に表す」「版に表す」「工作に表す」「粘土に表す」「つくりたいものをつくる」「鑑賞する」の活動別に，学年単位で代表的な題材に限定する旨，予め断っておく。編成は美術的諸能力育成の主旨と段階性を基本とし，指導の見地から，道具と素材，技能の観点を題材と関連付けて示す事とした。

（中高学年にある＋印は前段階のものに加えてという意味）

○造形遊び

・低学年

素材…土・砂・枯葉・小枝・つる・小石・水等の自然物，模造紙，紐，段ボール材

道具…石，竹ヘラ，小型シャベル，小刀，バケツ

技能…小型シャベルや小刀の安全な操作，紐（糸）の縛る / 結ぶ / 巻くという操作

題材…体全体でかかわる造形遊び（自然物による），並べる / 積む / 組む造形遊び（集めた素材から）

・中学年

素材…＋新聞紙，色セロハン，軽量の身辺材，板，角材，身辺材，釘

道具…＋鋸，電動糸鋸，金槌

技能…＋鋸による切断，電動糸鋸の操作，金槌による釘の打ち方，セロハンテープや養生用テープの接着

題材…体全体でかかわる造形遊び（新聞紙や色セロハンで），集めた素材から発想する造形遊び（自然物と人工物で），素材を加工した形から発想する造形遊び（切断と接合を考えて）

・高学年

素材…＋金属や合成樹脂等の人工物

道具…＋金属用鋏，金属やすり，合成樹脂用カッター，金属定規（T 字 /L 字）

技能…＋金属系道具の操作，合成樹脂用カッターの操作

題材…素材を加工した形から発想する造形遊び（切断と加工，構成を考えて），活動の場の特性を利用する造形遊び

○絵に表す

・低学年

素材…クレヨン，パステルコンテ，色鉛筆，不透明水彩絵具

道具…丸筆，平筆，パレット，水入れ，お椀ボール，バット，筆吹き，ローラー

技能…クレヨンやパステルコンテの強い筆圧による塗る経験，水彩絵具の共同使用の経験，パレットの仕分けと活用，絵筆の運筆（面描），マーブリング技法（偶然性 / 色彩の遊び），ローラーの活用による転写（偶然性 / 模様の再現と色彩），水性と油性によるバチック技法

題材…色を楽しむ（クレヨンや水彩絵具で），好きな色で思いのままに絵に表す（想像したこと），思い付くままに絵に表す（偶然の形から）

・中学年
素材…＋墨
道具…＋面相筆，ぼかし刷毛，金属用金網，塩化ビニール板，竹ペン，分度器，定規，コンパス
技能…＋面相筆による細部表現（線描），各種筆による描法効果，混色による色の作り方，水加減による色の濃淡，各種描画材による表現効果の違い，スパッタリングによる粉末状の点描効果と濃淡（偶然性），塩化ビニール板によるデカルコマニーの混色効果と濃淡（偶然性），竹ペンの筆圧による線描の変化と墨の濃淡
題材…構想を練って絵に表す（発想を基に），構想を練って絵に表す（物語を基に），色を使った技法の遊び（偶然性 / 不思議な模様やかたち），線描による色彩表現，線描による対象表現（竹ペンで）
・高学年
素材…＋透明水彩絵具，植物色素，土（精製用），アラビアゴム，ポスターカラー絵具
道具…＋ヘラ，鉛筆，ボールペン（色別に数種類），刷毛，三角定規
技能…＋透明水彩絵具による重色効果，植物や土の色素とアラビアゴム混入による絵具の作成，水彩絵具の線描と面描の使い分け，鉛筆の線描による形態把握と陰影法，他の線描材による線の重なりの効果と濃淡（直線と曲線），鉛筆の線描による遠近法に即した空間構成や奥行の表現，鉛筆の線描による対象物の尺度の描き分け，透明水彩絵具による遠近感に応じた明度と彩度の効果，色面の均一描法とポスターカラー絵具の水との溶解調整
題材…構想を練って絵に表す（生活を振り返って），構想を練って絵に表す（物語を基に），見付けたことを絵に表す（働く人の姿から），見付けたことを絵に表す（身の回りの風景から），見付けたことを絵に表す（静物），観察して絵に表す（鉛筆を使って），線描を組み合わせて絵に表す（ボールペンを使って），描画材の効果を活かした構想画（水彩絵具と他の描画材を組み合わせて），描画材をつくる（自然素材から絵具をつくる），構想を練り計画的につくる（ポスター）

○版に表す
・低学年
素材…数種類の葉，輪切り用の実，段ボール材，凧糸，麻紐，新聞紙，画用紙，厚紙，不透明水彩絵具，水性版画用インク
道具…カッターナイフ，カッターナイフ用下敷，小刀，鋏，定規，コンパス，パレット，ペインティングナイフ，練ベラ，練版，ローラー，ばれん
技法…型押し用の輪切り，植物 / 手や指他の体の部位 / 段ボール材や紐類等の身辺材による型押し，不透明水彩絵具の溶剤調合（型押し），ローラーリングによる凹凸面の転写，鋏による紙版画の型の切断，合成糊の接着法（薄く / 均一 / 接着面の全面），水性版画用インクの練り方と道具の扱い，ローラーによるインクの盛り方，ばれんによる回し刷りと圧押し
題材…版を使った造形遊び（手足や身近な自然物 / 人工物），平易な紙版をつくる
・中学年
素材…＋シナベニヤ板，水性版画インク（色数種），和紙
道具…＋彫刻刀（平 / 丸 / 三角 / 切出し / ニードル），木版画用制作版
技能…＋彫刻刀の安全使用，彫刻刀の種類による彫り分け，木版画用制作版の使用，下描きの転写
題材…平易な木版画をつくる（線彫りを中心に / 生活を振り返って）
・高学年
素材…＋塩化ビニール，ぼろ布，ステンシル版用型紙，黒画用紙，スポンジ
道具…＋ニードル針数種，ハンドル式版画印刷機，小型カッターナイフ，クリップ
技能…＋ニードル針の線刻の工夫，ローラーによる塩化ビニール板へのインク盛りと拭き取り，ハンドル式版画印刷機の使用（圧力の設定 / 刷り速度），カッターナイフ（小型含）による型紙の繋ぎ切断，不透明水彩絵具のスポンジ刷り（スポンジの肌理を活かす）

題材…木版の特徴を活かした表現（人物を観察して），凹版の特徴を活かした表現（線を刻む / 静物を観察して），孔版の特徴を活かした表現（型紙を作成し色を考えて / 物語を読んで）

○工作に表す

・低学年

素材…紙テープ，色画用紙，新聞紙等の紙類，モール，工作用方眼厚紙，粘着テープ，色セロハン紙

道具…粘土制作板，鋏，カッターナイフ，カッターナイフ用下敷，鉛筆，定規

技能…でんぷん糊の接着法，素材の性質に適した接着剤の使用法，各種粘着テープの活用，手による厚紙や画用紙の折筋や糊代部分のつけ方，切断道具による紙類の切断法，接着剤による紙類の接着，紙類やモールの接合（巻く / 結ぶ / 編む / 繋ぐ）

題材…紙類の空間工作（繋いで留める），厚紙やモールを使って作る（教室を彩る）

・中学年

素材…＋板材，板切れ，角材，竹材，釘，蝶番，金属ネジ，身辺材（人工物）

道具…＋鋸，手動糸鋸，電動糸鋸，金槌，釘抜き，各種ドライバー，小刀，金属定規（T 字 /L 字），コンパス，紙やすり（#80 ～ #240），木工やすり，木工用へら，水性ニス

技能…＋切断木材の組合せ，木工用接着剤の使用（薄く / 均一 / 接着面全面流布），小刀の竹材への活用（削りと切込），板材や角材の加工，鋸による木材の切断，電動糸鋸の操作，金槌による釘の打ち方，釘抜きの使用，両用ドライバーと金属ネジの活用，紙やすりによる板材の表面仕上げ，方眼製図の作成と板材への線引き

題材…並べて組み合わせる造形（同形の連続から），飛ばして遊ぶものをつくる（竹や板切れ / 小刀で），構想を練り計画的につくる（箱の組合せから），仕組みを工夫しながらつくる（動く玩具），形や色を工夫してつくる（光を活かした家）

・高学年

素材…＋自然物，人工物（各種身辺材），ゴム類，流木，段ボール材，巻段ボール材（3.0mm ～ 5.0mm 厚），針金（#19 ～ #22），アルミ線（⌀ 1.0mm ～⌀ 4.0mm），銅線，色針金（数種類），亜鉛引き金網，真鍮板（薄～中），色方眼工作紙

道具…＋合成樹脂容器切断鋏，目打ち，千枚通し，錐，端金（クランプ），万力，手動ドリル，金属やすり（数種類），ペンチ，ラヂオペンチ，金属用鋏，のみ（数種類），木槌

技能…＋身辺材の切断，各種素材に適合した接着剤の使用，各種素材に適した道具の穴あけ，竹ひご接合材の作成と活用，厚紙の円形切断，強度を考えた厚紙の加工（形状接合），ゴム類を使用した動力機能の活用，機能実験と構造改良の試み，のみによる流木彫りや鋸による切断の工夫，段ボール材の切断 / 切込 / 穴あけ，段ボール材工作の L 字補強，段ボール材の表面加工の工夫，立体の面構造の制作，ペンチによる針金やアルミ線の切断と変形，金属鋏による金網や真鍮板の切断と変形，万力を使った各種素材の固定作業，針金のねじり接合とアルミ線の巻き付け接合，針金の芯材と金網の接合，線構造の制作

題材…材料から発想して立体に表す･つくる（身辺材で），構想を練り計画的に作る（風で動く車 / 風車），材料から発想して立体に表す（自然木の特徴を活かして），面構造を考えて立体に表す（建物 / 直線的な構造 / 段ボール材の特徴を活かして），線構造を考えて立体に表す（動植物 / 曲線的な構造 / アルミ線等の金属の特徴を活かして），色や形の楽しさや構造を考えてつくる（飛び出す絵本）

○粘土に表す

・低学年

素材…油粘土

道具…粘土制作板

技能…油粘土を大まかに形にする，手による油粘土の基本的な塑像（丸める / 千切る / 伸ばす / 平たくす

る / 叩く / 押す / 繋げる / 等）

題材…思いのままに立体に表す（偶然の形から / 粘土で），形などを考えて立体に表す（粘土で），手の感触のまま粘土に表す

・中学年

素材…＋紙粘土，身辺材（芯材用の空き缶 / 空き瓶 / 木箱等），不透明水彩絵具

道具…＋粘土べら（数種類），筆（数種類），パレット

技能…＋油粘土の量の調整，油粘土を曲げたり付けたりする塑像，紙粘土を曲げたり付けたりする塑像，紙粘土の芯材や土台への定着，紙粘土乾燥後の彩色（配色 / 混色）

題材…いろいろな角度から見て立体に表す（粘土で），構想を練って立体に表す（想像の生き物 / 土台と粘土），構想を練って立体に表す（物語を聞いて / 土台と粘土）

・高学年

素材…＋角材（1cm 四方），麻布，棕櫚縄，新聞紙，アルミ線（∅ 3.0 ～ 4.0mm），板材，釘，木工用接着剤

道具…＋手動ドリル，のみ，ペンチ，ラジオペンチ，鋏，定規，鏡

技能…＋対象物のスケッチ（比率 / 原寸 / 縮小 / 全方位の形態把握），板材のほぞ穴作成，角材と板材の接合，芯材作成（麻紐や棕櫚縄の巻き付け / 新聞紙の巻き付け / アルミ線の取付け），芯材作成（対象物の比率 / 粘土の厚みを考慮したアルミ線寸法取り），油粘土の塑像（量感 / 全方位 / 対象物の特徴表現）

題材…構想を練って立体に表す（動きのある人物 / 芯材・粘土），感じたこと見つけたことを立体に表す（人物の顔 / 芯材・粘土）

○つくりたいものをつくる

・低学年

素材…色画用紙，厚紙，紙テープ，粘着テープ，リボン，モール

道具…鋏，カッターナイフ，カッターナイフ下敷，定規

技能…切断用具による紙類の切断，でんぷん糊の接着法，素材の性質に適した各種粘着テープの活用法

題材…形や色を考えてつくる（想像したもの），紙や鋏を使ってつくる（飾るもの），厚紙を使ってつくる（生活を楽しくするもの）

・中学年

素材…＋身辺材（自然物と人工物），新聞紙等の紙類，ビニール袋，板材，各種紐類，金属製固定具，釘，油性フェルトペン，不透明水彩絵具

道具…＋鋸，金槌，釘抜き，錐，金属定規（T 字 /L 字），各種ドライバー，紙やすり（#180 ～ #240），筆（数種類），刷毛，パレット，お椀ボール

技能…＋素材の性質に適した接着剤の選定と使用，板材の切断 / 接合 / 加工，木工用接着剤の使用（薄く / 均一 / 接着面全面流布），板材と異種素材の接着接合，各種ドライバーによる金属製固定留め具の接合，板材の表面加工と彩色法

題材…用途や美しさを考えてつくるもの（着て楽しむもの），つくりたいものに合わせて板を切ってつくる（飾るもの）

・高学年

素材…＋色厚紙ボード（3mm 厚），色方眼工作紙，トレース紙，蝶番，焼成用粘土，釉

道具…＋糸鋸，電動糸鋸，粘土刷毛，手動ろくろ，焼成器，溶き用ボール

技能…＋厚い紙類の切断と切込，字体や形の転写法，糸鋸や電動糸鋸による板材の曲線切断，焼成用塑像と乾燥後の釉作業，焼成作業と管理

題材…色や形の楽しさを考えてつくる（伝えるもの / 名札・ポストカード），糸鋸の機能を活かしてつくる（遊ぶもの・使うもの），使う目的や楽しさを考えてつくる（蓋のある箱），使う目的や楽しさを考えてつくる（皿やお椀，湯呑み）

○鑑賞する

・低学年

素材…身近な対象物や素材，自分や友人の作品

題材…互いの作品の形や色，表し方の特徴に気付く（自分や友人の表現）

・中学年

素材…＋教材関連作品資料，地域の美術作品や素材，公共野外作品

題材…＋近くの美術作品の良さに気付く（印象の文章化 / 物語をつくる），周辺地域の文化を知る（建造物 / 生活用品 / 民具 / 衣服など）

・高学年

素材…＋日本の美術作品資料，世界の美術作品資料，美術館展覧会作品･常設展作品，画用紙，工作用厚紙，色セロハン紙，透明水彩絵具，クレヨン，パステルコンテ，油性フェルトペン，ボールペン（色別数種類），鉛筆，各種接着剤

道具…視覚教材機器，各種筆 , パレット , 鋏 , カッターナイフ , カッターナイフ下敷，定規，コンパス

技能…写真機や撮影機の活用，水彩絵具やクレヨン等の描画材による様々な描画法，厚紙による面構造の箱制作，各種素材の接着

題材…＋歴史上の芸術作品の良さに気付く（印象の文章化 / 物語作成 / 比較），芸術絵画作品から発想を得て絵に表す（文章化から追体験制作へ），美術館見学から発想して展示空間をつくる（私の空想美術館 / 工作表現 / カード作成と発表）

(3) 学習目標について

学習目標は教科の目標，学年の目標，各題材の目標で構成されるが，実践指導の要となる各題材の具体的な学習目標は授業者が考えねばならない。学習目標の設定の考え方は 2.（2）の編成方針と重複する。「各学年の目標及び内容の系統表」を各題材の主旨に照らし，想定される表現事項（＝児童の学習事項）を具体化する。

文部科学省の学習目標は「造形への関心や意欲，態度に関する目標」「表現の内容に対応し，発想や構想の能力，創造的な技能に関する目標」「鑑賞の内容に対応し，鑑賞の能力に関する目標」の三本である。問題は「発想や構想」と「技能」という異なる性質の視点が同じ枠内に示される事で，これは両者の相互と不可分の性質を考慮した結果であると推測する。長らく三本立ての学習目標の設定が続いているが，性質が異なる要素の並列設定には無理があるように見受けられる。つまり，異種要素の目標設定は指導や学習に混乱を招き易い。学習目標は棲み分ける方が実質的に指導の円滑化を図れると考える。従って「発想や構想」と「技能」の目標を分け，四本立ての学習目標設定とする。尚，学習と指導の関係については 3. 図画工作科の評価の項にて具体化する。

3. 図画工作科の評価

評価の在り方は学習や指導の理解と同じである。第 1 部の 2.（3）で述べた通り，観点別評価目標を観点別学習目標の「造形への関心･意欲･態度」「発想や構想の能力」「創造的な技能」「鑑賞」の四本で捉える。

評価の理解には次の原則事項がある。学習内容は評価内容であり，指導内容であるという基本的な仕組みである。これを評価・指導・学習の三者を軸とした授業構成と捉える。要するに，評価事項＝指導事項＝学習事項の図式である。

学習目標を授業者は指導し，児童はそれを学習し，授業者はそれを評価する。これを原則とし，何らかの意図的指導（＝学習目標に対応した指導）がなされたものに対する評価となる。但しこれは流動的であり，評価・指導・学習の内容が明確であれば，想定外の造形活動の場合でも評価ができる。観点別評価事項の理解は主観や直感に頼ることなくぶれない指導を生むからである。

因みに，同じ評価事項でも評価目標と評価基準とでは性質が異なる。評価基準は評価目標（＝学習目標）の取り組みに対する評価法である。

このようにして授業者は指導で目指した学習目標と，指導によりもたらされた児童の成果を照合し，継続的な指導へ繋げていくのである。総じて評価を考えることは児童の表現とその成果等，活動へのかかわり全てをみるものと言える。

以上は図工科の評価の基本的概念である。次に具体的な評価の仕組みについて触れる。これを指導法と関連して理解する。

評価の種類を授業者によるものと児童によるものに大別する。前者は形成的評価と絶対評価，後者は自己評価と相互評価である。これには観点別の評価目標と学習目標が関連する。また評価内容は授業実践の基本となる事を認識し，評価の意味と仕組みを身に付けたい。

(1) 形成的評価

形成的評価は題材における造形活動の過程を観点別評価目標（＝学習目標）で行う評価である。児童の表現形成の過程を重視するもので，「何を」「どのように」表現へ取り組んでいるのかを観点別に照らし指導と評価を行う。児童が学習目標に沿う活動を行えるようにするための指導と評価と言ってもよい。授業者は学習目標から導き出した観点別の目標を指導するが，同時にその項目で評価も行う。更に複数時間の題材の場合は，授業者は各授業単位で評価点検を行い，次時の指導の準備に充てるよう計らう。

(2) 絶対評価

絶対評価は題材における造形活動の結果を観点別評価目標（＝学習目標）に従い授業者が行う評価である。児童の造形活動での表現をその達成度で図る。「何を」「どのように」表現したのかを観点別に照らし評価を行う。個々の児童の学習の成果をみる評価である。その多くは最終的な作品評価が該当する。

(3) 自己評価

児童が題材における造形活動の表現を自身で確認する記録である。児童による学習の確認作業として自己評価カードに記入する。教師は学習目標に照らし合せ整理した内容で簡潔に質問し，児童に「何を学習し理解したのか」「何をどのように出来たのか」或いは「出来なかったのか」等の確認を促す。児童自身が自己の習熟度を把握するだけでなく，次時への課題認識を持たせることもできる。通常は授業のまとめにて発表を含めて行うが，題材の終了時にも行い学習への取り組みを反芻する。

(4) 相互評価

児童間で題材における造形活動の表現を共有する。同題材における他者の取り組みを見ることで，自己の視野を広げる事と他者の表現の理解を目的とする。授業終了時及び題材終了時に行う。次時への課題認識の取り組みは自己評価に同様である。

4. 図画工作科の指導案

教科指導の要は指導案作成にある。指導案とは，児童が何を如何に学び表現し理解するのか，という学習内容と計画を示すものであるからである。無論，授業者の学習内容や評価法の理解なしには生まれない。従って，それを具体化する授業実践は指導案作成と一対の関係になる。

題材の教材観を吟味し精査した指導案は，言うなれば建築の設計図に相当する。教材研究を通じて題材に関する全ての情報を集約し，題材に対する授業者の見解や授業計画を一定の形式に従って示すものである。建築家の設計図と同じく教員の指導案は意図的なものであり，授業の内容や指導方法が論理的に構成される。授業構成の仕組みが明確に示された図案でなければならない。

また，実際の授業は計画通りに進むとは限らず，想定外の事態は決して珍しくはない。表現や活動の内

容を把握し，児童の反応を予想し，柔軟に指導や対応ができる準備を整え，余裕をもって臨みたい。要は教材価値を具体化した指導案を作ることである。明確な指導軸ができれば，想定外の事態に対しても臨機応変に修正指導案を思い描くことができる。

学習内容を理解させ，児童が自身の力でできたと感じさせるのが最良の授業である。そのためには授業者が指導と学習の内容を理解し，それを集約した指導案の作成は授業実践の最低条件となる。

以下に指導案に記す各項目とその内容を示す。

○題材と題材名

指導案での題材は学習内容の客観的呼称であり，これは指導内容でもある。基本は学習指導要領に示す学習内容である。観点別の評価基準や学習内容の題材に照らし，抽象的で幅のある標記とする。題材は他教科での単元に該当する。

これに続く題材名は，題材の内容を学習させるための具体的で限定的な呼称とする。これは授業時の主題名として，学習内容を児童に分かりやすく示すものである。題材と題材名は混同せずに区別して記す。

○題材設定の理由

何のために行う授業であるのかという目的と，どのように学習（表現・理解）をしていくのかという方法を明確にし，これらを指導に結び付けるよう授業者が把握すべき内容を論理的に示す。題材設定理由が書けないと指導案が作れず，実践的な授業へ繋げられない。その意味でも題材設定理由は指導案での最重要事項である。

記述事項は順を追って，児童の当題材及び本時指導に関連する実態や発達段階の傾向，既習･未習事項，当題材の意義，どのような力を身に付けるかという抱負である。特に当題材の意義は指導案の要であり，観点別評価目標から導き出した学習内容を整理し，目的と方法に分けて考え，それを教材価値として具体的に記すことが求められる。

○当題材の目標

題材設定理由で示した教材価値を，造形活動の「関心・意欲・態度」「発想・構想」「技能」「鑑賞」の4本として示す観点別学習目標である。同時にこれを指導目標として捉え指導に向ける。題材設定理由の題材の意義を基に，記載事項は要点に整理した内容で示す。但し文言の表現は，観点別に「…を決めさせる」「…を表現させる」「…の道具の活用を工夫させる」「…に気付かせ発表させる」という形に使役動詞で語尾を結ぶ。また，観点別の指導目標（学習目標）は独立したものではなく相互に関係している。

○指導計画

当題材の活動内容を段階的に区分し，第1次，第2次というように順を追って示す。各次の活動内容を端的に表し，付随する各次の時間数と題材の総時間数も示す。

○本時の指導

1. 本時の目標

本時の目標には二通りがあり，単次の場合は当題材の目標の記述のみで構わないが，複次の場合は各次の学習内容を当題材の目標を踏まえて，本時の目標をより具体的に示す。本時の目標では「…を味わえる」「…が表現できる」というように児童の立場の目標として記す。

2. 準備・資料

本時で使用する素材や道具，資料等を教師と児童に分けて記す。

3. 展開

本時の指導と学習の展開を示す。学習内容と発問・指示・提案・説明を軸に構成する。更に教師の働きかけ（指導）と児童の反応（学習・表現）の予想等を記す。これらを箇条書きにまとめ，導入・

活動・まとめの三段階にて簡潔に構成する。三段階の呼称を出会い・ひらめく・あらわす・ふかめる・ひろげる・まとめる等の文言で区分する事もあるが，いずれにしても連続性を持つ指導の考え方に変わりはない。この中でねらいと指導言（発問・指示・提案・説明）という指導を反復・継続・発展の形式で進めることが重要となる。

まずは，導入時で何をどのように学習するのかを児童へ明確に動機付けを行い，活動時でそれを基に児童が発見し工夫ができるよう指導し，まとめ時にてそれを学習確認させる，という基本的な指導の枠組みを明確に記す。各段階の枠内に，学習内容の目的と方法を軸にした指導内容を構成する。

次に，指導の形式を三段階の枠に示す事を考える。指導の反復と継続とは，導入時で示した何をどのようにという目的と方法を，引き続き活動時にて反復して指導し，まとめ時にてそれを総括する，という継続した指導を指す。指導の発展とは，活動時に表現が予定された次の段階に進むと学習内容は変化するが，それに伴い指導に別の要素が加味され，指導内容が新たな方向に向かうことである。

この反復・継続・発展の指導の形式を，ねらいと指導言を一対で組む形で構成する。題材設定理由及び学習目標での教材価値を簡潔にねらいに表し，指導言はねらいから導き出し，これを目的と方法に分けて構成する。目的と方法を，導入時では未来形，活動時では現在形，まとめ時では完了形の指導言でまとめるのを原則とする。

踏まえるべきはその授業を行う意義となる教材価値である。教材価値（＝ねらい）が何なのかを把握し，指導言はその内容を分かり易く具体的に導き出した言葉である事が肝要である。要は端的で明快な指導言である。発問・指示・提案・説明という指導言は，児童が学習内容を理解し，何をどのように行う表現なのかを考えられ，主体的に表現に取り組むためにある。

因みに，図工科では導入時の指導で授業の成否が決まる。活動やまとめの指導もそれに比例すると捉える。

本項に示した指導案の考え方は，単純な形式に基づく指導法の仕組みである。これを基本的な図工科指導の一法則と受け止める。無論，指導形態はこの限りではない。この仕組みを土台に教育現場で経験を重ね，応用的な指導法を考えてもらいたい。まずは指導内容の仕組みを授業構成法の視点で理解し，基本的な指導法を身に付けることである。

下記は，本時の指導における3.展開の考え方を整理し，授業構成の仕組みを簡潔に図式化したものである。

学習目標＝指導目標＝評価目標
↓
教材価値（学習の意義）…目的と方法
↓
ねらい＝指導言（発問・指示・提案・説明）
↓
導入（未来形）・活動（現在形）・まとめ（完了形）…反復・継続・発展

5. 子どもの発達段階と描画表現の推移

子どもの成長過程は喜びや驚き，戸惑い等様々な感情の変容過程でもある。経験を重ね教育を受けながら人としての見方や考え方を身に付けていく。美術的にはその在り様は特に描画（児童画）表現に顕著となる。描画は子どもの世界観として，何を如何に見て知って感じて考えたのかが端的に表れるからである。また，この特質は他の図画や工作，造形遊びにも似たようなかたちで現れる。

描画表現は多様であり個人差があるにしても，一般的には共通した表現傾向が見られる。発達期別の子どもの実態や傾向の理解は，子どもの思考や感性のみならず，視点や興味，欲望という世界観を読み取る事である。これを指導の前提とし，図工科指導の一助としたい。

描画研究は過去に多くの研究報告があるが，調査方法や時期の名称，該当年齢の設定に相違はあっても

概ね似たような結果が報告されている。本項は筆者の調査研究を基に，描画表現の推移の特性や傾向と，それに類する教育的観点を示したものである。

尚，本稿は教科教育図画工作を対象とするため，就学以前の時期から小学校終了の時期までの範囲で見る必要がある。絵画表現の発生とみられる 1 歳頃から 12 歳頃までに限定して論ずる。更に指導に反映するよう，各時期の描画指導の観点を要点的に示すこととする。

(1) なぐりがき

幼児は自己の意識を内と外の両義的な位置にある身体を手掛かりに行動する。この行動から表現のきっかけらしきものが現れるが，それは物を舐める・いじるという触覚行動から始まると考えられる。そこから物を傷つける・汚すなどの変形行動へと移行し，積み上げる・組み合わせるといった操作行動へ発展する。これらは対象物の変化という外的要因と身体的快感という内的要因がもたらす行為であると思われる。この行為は美術的表現の発生とみられるが，それは 1 歳前後に始まる。

この時期の子どもに鉛筆やクレヨンを持たせ，紙を与え，手や腕の動きを覚えさせると線が生れる。その自覚から気の向くままに複数の線を引くようになる。しかし，線自体には具体的な指示や意図的な目的はない。単に，幼児は手の運動の痕跡に興味を抱くだけである。線の集積は運動感覚や身体感覚を基にした落書きとして，眼前の線の出現を楽しむかのような純粋な自己表出に映る。これを「なぐりがき」(scribble) と呼ぶ。最初のなぐりがきは横方向と縦方向の流れがほとんどで，その表れは画面で錯綜する。また，紙に留まらず，壁や床，地面等の落書きが可能な支持体であれば何にでも線を描く。

幼児の目に映る世界は，内と外の境界がおよそ明確に区別されない断片的イメージであると考えられる。それは幼児の「視覚的・非視覚的経験，或いは接触的印象」（ヴィクター・ローエンフェルト）から統一される幻想的世界ともとれる。幼児はこの状態と過程において，周囲の人や物と交わりながら世界を広げていくと思われる。

子どもが土をこねる，積み木を積む，鏡に向かってふざける，白い壁や地面に手足の後をつけるといった一連の行動は食べる，走る，泣く，笑うのとほとんど同じ本能的行動であり，同時にやがて創造的活動に転化するかもしれない兆しを内包している。そこには現実と交わろうとする欲望と，自己を表現しようとする欲望という，無意識のふたつの契機が観察される。「なぐりがき」はその表れとして最初の造形であり，自身がはっきりと目で確認し得る自己表現とも言える。

一方，幼児の表現には大人の行為の模倣が背景にあるという見方もある。つまり周囲の影響である。行為の意味は理解できなくとも，行為の表層を無意識的に取り入れることが何らかの表現動機に繋がり，描画の発生を喚起するのかもしれない。

因みに「なぐりがき」の時期には錯画期の 1 ～ 2 歳半頃と線描きの象徴期の 2 ～ 3 歳頃というものも報告されているが，重複する期間を含め明確には区分できない。

(2) かたちの出現

この一連の流れのうちに 3 歳頃から徐々にかたちや線の塊が現れる。その多くは「円形にみえる丸く閉じられた線」である。依然として閉じられない線が同居することもあるが，線からかたちへの移行は，描かれる対象が何かの輪郭である意味を認め意識した証明のように映し出される。これが 4 ～ 5 歳頃まで続く。

この時期は子どもが言葉による物事の理解を始める。言葉の理解，即ち，思考による分節化が線描に大きな変化をもたらす。短い線や丸く閉じられた線が現れるのは外界への理解の反映であると判断する。分節は個々の意味付けと認識を表現にみせるようになる。だが，描かれる対象は全て円形にみえるかたちで表される。また，三角や四角らしきかたちも加わるようになる。分節化から線描の変化とかたちの出現をみるのは必然的な流れと言えよう。

更にかたちが対象の名前と結び付き，表現はより具体的になる。それはかたちの中に現れる，ものの基本構造の表現である。顔であれば丸いかたちの中に，目や鼻が同じく丸いかたちで記される。分節による意味付けは対象の構造を区別する判断へと進み，ものの個別性の表現へと転換する。単純から複雑へとい

う認識の発達が如実に表れる。

画面でいうと空間の上下左右の区別はなく，単純なかたちや線は，描かれる対象同士の物理的関係や均衡がないまま，全てが脈絡のない記号のように並べられる。このように興味があるものを並列的に同一画面に無意識的に描くことからカタログ的表現と呼ぶことがある。その反面，構成は四角い画面に沿う配置であり，子どもは無意識的に構図を感じているように思われる。画面のかたちに沿う表現という子どもの特性が垣間見える。

「なぐりがき」から「かたちの出現」までは，運動感覚と身体感覚による線描の落書きから，言葉の理解と分節によるかたちの出現と個別性の表現に至る，とまとめられる。幼児期の表現行為は動き感じることの表出であり，世界を感得し認識する始まりの体験であると言える。

思考と感性の発達が著しいこの時期は，子どもは表現に対し能動的に臨む傾向にある。色彩表現も線描と同様に直感的であり，情感豊かな彩色を自由に行う。無意識的に思いのままに何かを表す時期であることを理解し，子どもの表現を肯定的に受け止めることを心掛ける。「描く」「作る」という場や機会を多く設定し，更なる成長を促すよう努める。

(3) 図式期

図式期とは，かたちの出現と個別性の表現から物の描き方を覚え，次第に物を組み合わせて状況や場面を表すようになる時期を指す。これには自分を取り巻く周囲の状況を知るようになる背景があると思われる。個々の事物や対象への認識が発達し，それぞれの概念も形成されていき，一定の意図を持つ描画意識が見られるようになる。この意図は一種の型や形式として表れ，対象の表現はその子どもの定形の描き方を見せる。描き方は形だけでなく色についても同様である。この傾向は 4 ～ 5 歳頃から 8 歳頃まで続き，表現が Schema（図式・形式）にあることから図式期と呼ぶ。

ローエンフェルトは「ベースライン（基底線）の表れる頃の幼児童は既に大きい全体の部分や，秩序ある環境を知っていることが言える。対象物との間には，ある客観的秩序があることに気付き，空間的な繋がりを表現するのだと思われる。」と述べ，子どもが事物の状況や場面的把握ができるようになるとしている。つまり，描画は空間認識をともなってくる。

図式期では画面に上下左右や内と外の区別が基底線で表されるのが特徴である。空間の関係を記す基底線は具体的に，地面や地平線，建物や部屋の枠，対象の骨格や芯的事物，等であり，影までもが基底線で描かれる。更に，空間認識は地下・地上・地上以上を基底線で区別する。

このようにして基底線は子どもの世界観を示す場を確立する。基底線による空間の区別は自己を世界のどの位置に居るのかを象徴的に表す。その空間認識は一様ではなく，子どもの興味関心の印として視点は自由に移動する。それは真横からの視点，上から下への視点，下から上への視点，内と外を分けるという視点である。同じ画面に複数の視点が同居して描かれることもあるが，これも図式期の子どもの自然な見方なのである。但し，この空間認識には前後の奥行はなく，対象は左右に並列と上下に縦列に描かれる。自ずと対象は個々に明確に分けて描かれ，重なって描かれることはほとんどない。

線描中心の表現も「なぐりがき」からの傾向である。面表現となる彩色は部分的に行うものの，画面全体を彩色することは望んでいないように思える。対象は線で十分に表せているという満足感があるのかもしれない。

レントゲン画法と呼ぶ表現もこの時期の特徴で，これは見えない筈の対象を見えるように表す描法を指す。四角で閉じた形を家の象徴とした基底線内に人間を描く，或いは地面を基底線に地下の見えない物を描く，というような表現である。このことから図式期の描画は子どもの見たいイメージの表現であることが分かる。伝達が重要と感じる図式期の絵では，自分の興味関心を伝えるという欲求がイメージとして描画に表れると思われる。これは重要と思われるものや必要なものだけを抽出し，象徴的かつ特徴的に描くことに表れる。また，重要性の度合いに比例して描く対象の大小の比率が決まるようである。頭足人と呼ばれる不均質な人間の身体表現も必要なものを象徴的に描く表現と言えよう。

図式期では主題が象徴的に表される。この主題は無意識的な描画対象への関心であり，対象に抱く子ど

もの感情や情緒である。それは大人の造形的な見方からくるものではなく，対象への思いという主観的な表現なのである。

以上のことから，実体験の状況や場面の様子，対象の印象や意味を想起させる事が指導の基本となる。この時期では対象を見て描く形や線ではなく，対象に対する子どもの内発的なものが形や線に表れるからである。つまり，子どもの必然的なイメージが表出されている。色彩表現については対象の固有色ではなく，情緒が先行して選ぶ感情の色で行われる事を理解する。

（4）視覚的写実表現期

図式期の終り頃（後期図式期と区分することがある）から，対象の重なりや遠近が画面に表れるようになる。要するに対象を見たとおりに描こうとし始める。現実の再現の表現，即ち写実に興味を抱くのである。この視点を視覚的写実表現と呼び，9 歳頃から 14 歳頃までの表現となる。

図式期までは内的なイメージや対象への興味の高まりが描画への意欲を生んだが，視覚的写実表現ではこの種の感情だけでは表現の動因とはならない。何を描くのかが自然発生的な感情の表現であった図式期に対し，視覚的写実表現ではいかに描くのかが意識される表現となるからである。同様に，線的な描画から面的な描画へと移行し，面的な彩色が明暗を意識し，線的な表現は形態の把握に目がいくようになる。つまり観察能力が高まっていく。換言して，図式期における感情の自己から視覚的写実表現期における観察の自己への転換が見られる。これにより表現は造形的発想へと向かっていくのである。

これは主観から脱し客観的な見方を始める発達期の傾向である。統一し安定していた象徴的世界という内面性が思考の発達により徐々に解体され，入れ替わるように現実の客観的世界の視点が生じる。表現の変化は注意力が発達し自己批判能力が芽生える内的変化であり，描画では無意識的に図式期の自己矛盾に気付く事になる。客観的な観察表現が主観的な感情表現に取って替わる。それは子どもの対象に対する関係性の変化であり，精神発達に伴う世界観の変化に起因する。

だが客観的な見方と表現は容易に繋がらない。対象の視覚像に囚われ，表現技術の未熟さを自覚するのは珍しいことではない。これは描く事が対象の機械的な再現表現と感じる時に抱く抵抗感である。描画の危機と呼ばれるのはこの時期である。

これが顕著となるひとつに遠近法がある。客観的に空間を写す有効な表現手段としての遠近法であるが，重要なのは子どもの視界に映る対象への共感や実在感の表現にある。この視点を反映したものでなければ描画は無機的な指示表出となり，表現への取り組みはその意義を失う。子どもの線描や彩色の創意工夫は指導如何である。事実，技能面の学習目標では対象の表現技能の工夫や方法を設け，これは発達期に必要な観察表現の技能や方法として避ける訳にはいかない。しかし，ここでは技能面の取り組みの中身を重んじるのであり，技能の向上を最優先とするのではない。大事なのは何が描画で成し得るのかという発想構想面を教材価値に置く事である。この指導により，仮に表現技能が不十分であっても，大人の視点とは違う子ども独自の豊かな表現に向かわせることができる。

遠近法以外にも線描による対象の形態表現や，彩色による陰影法が視覚的要素として教材に盛り込まれる。ここでも遠近法での共感や実在感のように，対象を視覚的に如何に見ようしたのかの痕跡が子ども独自の線や面の表現で表れることである。授業者はそれに関わる工夫や発見を表現過程で見出させ，視覚的な造形要素と発想が結び付くような指導を行う。また，観察による題材の他に想像力を刺激する描画ができるよう，構想を練って描く題材を設ける。このように子どもの心的な調性を図り，表すことに肯定的な姿勢を培うよう配慮する。目で見て受けたものを表す視覚性と，感じ考えたものや体感したものを表す触覚性と想像性という題材の配分である。外界を写すだけの無機質な指示表出ではなく，個人の発想が関わる有機的な意志表出を題材観に盛り込みたい。元来，見る・知る・考えるという表現の本質はそこにある。

参考文献

(1)『小学校学習指導要領解説　図画工作編』文部科学省，2008 年

(2)『美術手帖　子どもと美術』美術出版社，1985 年