

図画工作科

齊 藤 江利子
中 川 佑 紀

1 図画工作科における「よりよい未来を志向する子」

新学習指導要領では主体的・対話的で深い学びの実現が重要とされ、教科における見方・考え方を働かせることが深い学びを実現するために重視されている。図画工作科では造形的な見方・考え方を「感性や想像力を働かせ、対象や事象を形や色などの造形的な視点でとらえ、自分のイメージをもちながら意味や価値をつくりだすこと」と定義している。表現及び鑑賞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かかわる資質・能力を育成することをめざしている。

図画工作科には、与えられた既成の正解はなく、子どもは自ら試行錯誤し、それぞれが答えを探し、見つけながら表現しなければならない。それは未知の世界にチャレンジしていく活動であり、子どもが新しい社会や未来をつくろうとする意欲と実践的能力の育成につながる。また、子どもが造形活動の中で培った資質・能力は、自然の美しさや美術作品に感動し、街にあふれるデザインの意図や無名の日用品にある用の美を味わうことができるという楽しみを見いだす。それらは社会や生活の様々な場面で生きる力となる。

子どもは自分の感覚をもとに形・色などを理解し、材料や用具を使い表し方などを考える。それらの行為をもとに、創造的な発想や構想を広げ、自分の思いをもつことができる。また、交流活動を取り入れることで思いや考えを更新できる場や、十分に試行錯誤できる場を設定する。その中で子どもはこれまでとは違う自分や他の考え方という新たな価値に触れ、向き合うことにより自分の見方・考え方を深め、表現を追求し、感性を育てていく。本校では、このように子どもが主体的に自分の思いを形や色で表現し、対話的な活動を通して、造形的な見方・考え方を働かせながら自分の思いを実現していく姿が、図画工作科における「よりよい未来を志向する」姿であるのとらえ、その基盤となる豊かな感性・情操を培える造形活動をめざしていきたいと考える。

以上のことから、図画工作科における「未来を志向する子」を次のようにとらえる。

造形活動の中で 感覚や行為をもとに 自分の思いをもち かかわり合い 試行錯誤する中で 新たな価値に気づき 表現を追求する子

2 図画工作科における決める授業デザイン

図画工作科の授業で、子どもが主体的に表現するためには、子どもの実態に合う題材設定をすることが重要である。それは、子どもの発達段階に応じた内容であり、興味関心に合っていて、意欲的に表現したくなり、子どものもつ力を引き出すような題材である。そのような題材との出会わせ方を工夫することで、おもしろそう、やってみたいという思いや、あんなことができそうだというイメージをもち意欲的に表現することができる。また、子どもが表現への意欲を持続するためには、題材の見通しをもたせる必要がある。題材の中にはいくつもの決める要素がある。何を表現するのか・何で表現するのか・どのように表現するのかという要素である。子どもが主体的に決めるには、これらの要素の選択肢を広げる必要がある。なぜなら、子どもは生活経験や既習での経験を根拠に選択して表現するからである。子どもの生活経験には個人差があり、個人差から気づきや個性的な表現が生まれるよさがある。それだけではなく、授業の中で発達段階に応じた共通の経験を積み重ねることが、子どもの選択肢を広げることになる。広がった選択肢が、自分の思いや考えを表現するため土台となり、試行錯誤しながら思いを実現させていく。

子どもが表現を追求したり、鑑賞したりする活動の中で、友達とかかわり合い表現する対話的な活動を取り入れる。なぜなら自分と異なる考え方に触れたり、向き合ったりすることによって新たな価値に気付くことができるからである。交流の内容や形態、タイミングなどを吟味し設定することで子どもは効果的に多様な思いや表現に触れることができ、新たな価値に気付く。そして、自分の表現や感じ方を見直し、より深めることができる。と考える。

また、思いや考えをもつ段階にはじまり、表現を追求し完成するまでの過程を言葉・アイディアスケッチ・写真などで残しておくことで、必要な時に取り出してふり返ることができるようにする。

ふり返ることで、試行錯誤や友達とのかかわりから見つけた新たな価値を確認する。表現や鑑賞を通して学んだことが、新たな表現への意欲や、決めるための選択肢につながっていく。

このような授業デザインを重ねていくことが、生活や社会の中で美しいものを美しいと感じることのできる、豊かな感性・情操を培うことにつながっていくと考える。

3 決める授業の手だて

(1) 自ら選択・表現できる題材と出会い 自分の思いを実現させる

発達段階や興味関心、必要な資質能力など、子どもの実態にあった題材との出会いにより、子どもは自分の思いやイメージをふくらませ、考え、自分の思いを実現するために表現し始める。

子どもが主体的に学ぶためには、子どもの学習活動、材料や用具、目標・学習計画などを含めた題材との出合わせ方、例えば印象的な作例を提示することや、既習を想起させるなどの工夫をすることで、おもしろそうだな・やってみたい、という思いを引き出すことができる。また、活動の流れを子どもに提示することで、題材を通してのゴールの姿を明確にし、見通しをもって表現できるようにする。

よりよく決めるためには、選択肢を広げる活動が重要である。子どもの発達段階に応じた、知識を身に付ける学習や、道具の使い方に慣れる学習、表現技法を経験する学習などを既習と関連付けながら学ぶことで選択肢を広げていく。また、題材間の関連性をつくることで、選択肢を広げることができる。他の題材で見つけた選択肢の中からこの形や色、技を使えば自分の思いを表現できるのではないかと、考えが浮かびやすくなり、子どもは安心して自分の表現を決めていくことができる。自ら決めることができると意欲は持続しやすくなり、思いの実現につながっていくと考える。

(2) かかわりを通して表現や鑑賞の幅を広げる

子どもは、造形活動の中で他者とのかかわり合い、自分と異なる考え方に触れ、向き合うことによって自分の考えを形づくり、広げ、深めることにつなげていくことができると考える。交流をすることで、他者の考えを直接的に取り入れ、考えを更新し、自分の考えのよさに気づき、さらに追求する姿が見られるようになる。効果的な交流により、自分の思いや考えをよりよく更新し、表現できるようにする。

かかわりの中で効果的に決めることができるように、交流の内容や観点や形態、タイミングなどを吟味する。造形活動では活動しながらその場所で生まれる交流もあれば、時間を区切って設定する交流もある。交流のタイミングはどんな時がよいか、何についてどんな観点で交流するのが効果的なのか、ペア・グループ・全体・フリーなど交流の形態はどれがふさわしいのか考える必要がある。子どもの表現や鑑賞の幅を広げるためには意図的に交流を取り入れる。例えば、課題をつかむために一つの例について全体で交流してから、自分の表現活動に取り組む。表現している時に生まれた声かけや、友達のつぶやきからヒントをつかむ。製作途中の段階で、自分の考えをグループの中で紹介し合い、アドバイスをもらい自分の表現に生かすなどの方法が考えられる。

子どもは、思いや考えを交流し、発見したことや感動したことを友達と共有することで表現する喜びを味わうことができる。また、交流の中で自分の思いや考えが、表現を通して他者に伝わらなかった時、何故なのか考え、相手に伝わるように、自分の表現をよりよく更新させることができる。これらのかかわりを通して得たものを、子どもがもう一度自分に戻すことで表現や鑑賞の幅を広げることができ、それが新たなものをつくりだそうとする姿につながると考える。

(3) 学びをふり返ることで新たな価値に気付く

ワークシートやアイデアスケッチ、試作、写真などを残すことで、子どもの思考や表現の過程を可視化する。可視化したものは図工のノートであるアートブックなどに蓄積する。それが、子どもの考える根拠となり、必要な時に取り出してふり返ることができる。

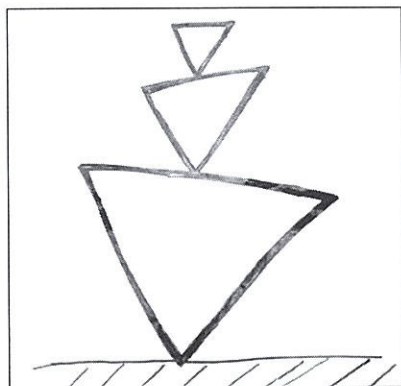
自分の思いや考えに近づくことができたのかを、可視化された学習の足跡からふり返ることで、もっと～したいという「こだわり」が生まれる。また、かかわりや試行錯誤の中で見つけた新たな価値を取り入れたことがわかるので、自分の表現の変容に気付くことができる。また、作品を展示することや、自分で完成した作品の写真撮影をすることで、自分の作品への見方が客観的になり、新たな価値に気付くことができる。

このような学びをふり返る手だてを講じることで、子どもの心の根底に、美しいものを美しいと感じる豊かな感性・情操が培われてくると考える。

(1) 自ら選択・表現できる題材と出会い、自分の思いを実現させる

4年生「へんてこ山のものがたり」の実践から

「へんてこ山」という言葉から「こんな山があったらおもしろいなあ」と想像をふくらませ、物語をつくりながら「自分のへんてこ山はこんな山だよ」と思いをもち表現する題材である。子どもが山の形をかくと概念的な山の形になる。しかし、「へんてこ」という言葉によって、「何だかおもしろいことやってよさそうだな」という安心感が生まれるので、苦手意識をもっている子どもも楽しく表現できるのではないかと考え、この題材に取り組むことにした。



資料1 教師による作例

へんてこ山のイメージをもつために、教師の考えたへんてこ山の形を提示した(資料1)。例には三角形が重なっただけの単純で簡単にかけられる形を選んだ。「どんな山だと思う?」と問いかけると、「崩れ落ちそう。」「登れない。」「ぐらぐらする感じがする。」「こまみたいに三つの三角がくるくる回っている感じがする。」「回っていたら、絶対登れない。」などの意見が出された。そこで教師から、「これはぐらぐら山だよ。氷の上に立っていて登ろうとしても登れないので、人も動物も住んでいない山だけど、ときどき鳥が何かを落としていくことがあるよ。」などと山の形に込めた思いを話した。また、「色はどうするの?」という質問が出てきたので、既習である絵の具の技を使って色をつける

という作品のゴールについての話をした。教師の例から、題材に対する見通しをもち、おもしろそうだな、やってみたい、どんなへんてこ山にしようかと考え始めたことから、この手だてが学習に対する意欲をもつことに有効であったと考える。

4年生「自分いろがみ」～「へんてこ山のものがたり」の実践から

子どもが生活経験や既習をもとに主体的に決めることのできる題材として「へんてこ山のものがたり」を「自分いろがみ」に続けて設定した。それは子どもがそれぞれイメージした「へんてこ山」のへんてこな感じを表現するために、既習を想起することがどんな技を使えばよいのかを決める手がかりとなるからである。

就学前の経験はバラつきがあるが、子どもは何らかの形で描画材に触れ表現することを経験している。1年生から3年生は、絵の具やオイルパステルなど描画材料を使った共通の経験を積み重ねてきた。子どもたちは絵の具の混色にとっても興味があり、2年生でつくった「まぜ色ずかん」を大切に絵の具セットに入れていて、ときどき取り出して見ている。これは○色+△色=□色になるという混色の実験を図鑑のようにまとめたものであるが、色つくりの場面であの色のつくり方どうだったかなと、参考にする姿が見られる。3年生の「絵の具と水のハーモニー」では絵の具と水の加減でできるにじみやグラデーションの美しさを経験してきた。4年生になり、「自分いろがみ」では、描画材の技の選択肢を増やすために＜絵の具の技を試してみよう＞や、＜新しい技を見つけよう＞という課題でスパッタリングやステンシル、ローラー、ビー玉ころがし、スタンプ、はじき絵などの技法を経験した(資料2)。子どもは絵の具の技を楽しみながら体験していた。子どものふりかえりに「勉強をいかし、つくれた作品(技)もあった。勉強を使う作品は初めてなので不思議だった。」というものがあり、子どもが既習を意識して表現しようとしたことがわかる。「へんてこ山のものがたり」では、経験した多くの技の中から、「ふんすい山の水のところには、水が山から噴き出してくるように、にじみを使いたい」と、既習から使う技を決め、技を試し表現する姿が見られた。これらのことから、「自分いろがみ」



資料2 「自分いろがみ」で試した技

に続けて「へんてこ山のものがたり」と題材を配列したことで、習得した技を用いて表現することができたので、手だては有効であったと考える。

(2) かかわりを通して表現の幅を広げる

4年生「自分いろがみ」の実践から

絵の具やクレパスを使った技を、実際に試しながら獲得していく題材である。いくつかの技を試した後、その技をグループで説明し合い、付箋を使って意見を交流した。時間内に試した技の種類が違う場合や、同じ技を試していても水の量や、使った色など条件が違う場合があるため、表現されたものが同じではないというおもしろさがあり、お互いの表現の違いやよさに気付くことができると考えたからである。交流時に記入した付箋を見ると、「いろいろな発想がいいね。」と共感するものや、資料3のA児の絵の具の重なりによる密度の差で濃度の変化を出した表現に対して「どうやってだんだんうすくしたの？」と質問し、それに対して「ローラーは最初に強く力を入れて、左は強く、右は弱くしてそれを重ねました。」とA児が答えを返しているものがあり、子どもがお互いに学び合っている様子がわかる。

交流後のふりかえりを見ると、「自分はできなかったけど、Aさんのローラーの技がすてきだったのでやってみたいと思った。」と書かれており、次はこんなふうに試したいという思いをもつことができていたので、この交流により表現の幅を広げることができたと考える。

4年生「へんてこ山のものがたり」の実践から

へんてこ山の形を考えるときに、ワークシートに思いついた山の形のアイデアスケッチをどんどん描いていくことにした。多くのアイデアを出してから形を決めたいと考えたからである。子どもの思いついた形の数には個人差があるが、自分の思いや考えをもった状態である頃を見計らい交流することにした。みんなのアイデアを見て回り、一人一人のアイデアの中で1番へんてこ山らしいと思う形に印をつけて投票する形式をとった（資料4）。

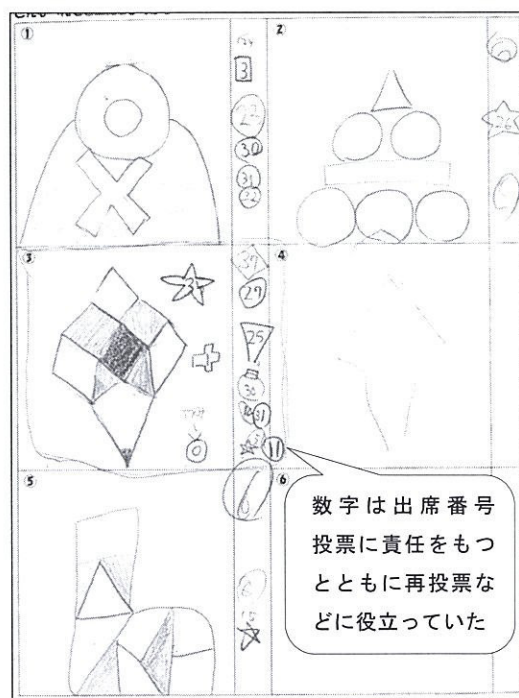
この交流では、子どもは、友達のアイディアを楽しみながら鑑賞し、へんてこ山らしい形を選んでいった。一人一人のアイデアには個性があり、その子どもらしいと認め合う姿が見られた。投票数の多いアイデアが自分の思いとぴったりならば、そのアイデアを採用するということになる。投票数を見比べながら、そのアイデアで表現していけそうかどうか熟考する姿が見られた。投票という形は、客観的な他者の意見を知ることであり、B児は「投票数の一番多いのにした」とふり返っている。

また、1回目の投票で票が割れたときに、自発的に2回目の投票を始め、「この山とこの山はこうなのだけどどっちが〇〇山らしいかな？」と友達に呼びかける子どもの姿が見られた。

自分の思いや完成までのイメージを強くもつ子どもは投票後も思いを変えず、自分の考えを追求したいと決める姿がみられた。交流後、へんてこ山の形を決めた子どもが、形から想像をふくらませ、物語をつくり始めたことから、いくつも考えた形を精選するための投票形式の交流は、子どもにとって楽しみながら、自分の思いや考えを決定・



資料3 単色で左が濃く 右が薄くなるように力の入れ方を工夫したA児のローラーの表現

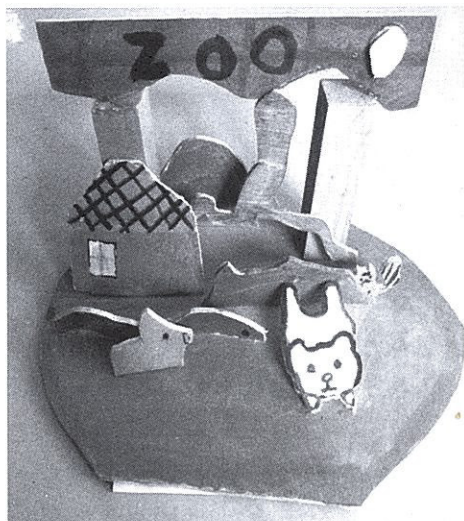


資料4 投票後のB児のワークシート

確認できる、有効な交流であったと考える。

5年生「糸のこクネクネワールド」の実践から

糸のこぎりで切り抜いたしなベニヤの木片と、角材を組み合わせて自分のイメージした世界をつくっていく題材である。切り抜いた木片の形から発想をふくらませ、自分の思いを表現していくのである。製作途中で交流の時間を設け、グループで作品を鑑賞した。今こんな世界をつくっているということを説明し、これから仕上げていくためにはどんなことをしたらよいのかアドバイスし合った。あるグループではC児が「クネクネと糸のこで切ったこの形がへびに見えたので他にも動物をつくることにした。動物園にしようと考えている。」と話す、D児が「それなら動物園らしくするためにZOOって書いて門の看板をつくったらいよ。」とアドバイスをしていた。C児はアドバイスに納得して、アドバイスを参考にしながら看板をつくり動物園をつくっていった（資料5）。



資料5 交流後のC児の作品

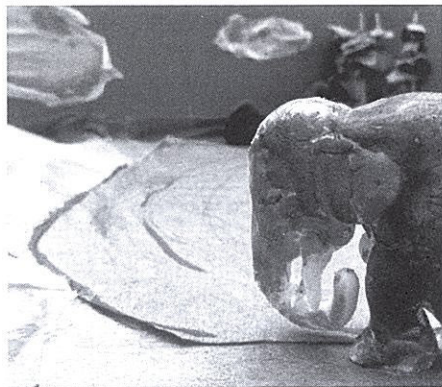
なぜこの交流をしたかという、ある程度製作が進んだ段階で、これからどんなふうに作品をつくっていけばよいかをアドバイスしてもらうことで意欲を持続させ、作品を更新するためである。C児の初めのアイデアスケッチをみると、「へびになりそう。」と書いてあり、へびの形の絵と柱1本だけで、他は未定であった。つくりながら動物を少し増やしていった後の、短時間での交流だが、アドバイスをもらうことにより看板を付け加えることができた。こじんまりしてさみしかった作品に、門の看板が入ることで作品に高さが生まれ、色が増え、にぎやかさが出たので、C児にとっては効果的な交流であった。他には、作品の中に可動するしくみを取り入れている子どもの工夫のよさを感じ、自分の作品に取り入れる子どもの姿などが見られた。

交流のタイミングについては、当初はパーツを組み合わせはじめた早い段階でグループ交流の時間を設け、作品に対する思いや考えを交流しようと考えていたのだが、作品の進度の差が大きく、そのタイミングで交流しても効果的ではないと判断し、後半での交流へと変更した。製作初期は、「今困っていることは何か」ということを全体交流で出し合い、解決策を話し合うことで、技術面で共通理解したいことを押さえる時間を設けた。それは子どもが思いを追求するために効果的な交流であった。

(3) 学びをふり返ることで新たな価値に気付く

6年生「どこでもドアの向こうは？」の実践から

この題材は奥行きを表現することをねらいとして、行ってみたい場所をジオラマに表現した。奥行きを表現するというのは子どもにとって難しいが、高学年になると感覚的に理解できるようになってくる。4年生の国語「アップとルーズで伝える」の学習を想起し、奥行きのある風景写真の例を提示しながら、手前を大きく・濃く・くわしくして、遠くほど小さく・



資料6 子どもが製作・撮影した作品

薄く・ぼんやりさせるといいなど、ポイントを確認して製作した。作品をつくり、奥行きが感じられるように写真を撮るというゴールを題材導入時に示した。写真に撮ってふり返ってみることで、表現しているときよりもっと奥行きを意識できると考えたからである。資料6の作品はリアルなマンモスを手前において遠くの景色は大まかに表現して「古代の日本」というタイトルをつけている。マンモスにピントが合い、背景がぼやけたことが一層奥行きを表している。この子どもは「木の大きさを考えて遠くの木を小さくしたこと」が奥行きを出す工夫であるとふり返っている。写真にすることでより奥行きが増して見えるので、自分の作品の見え方が変わるこ

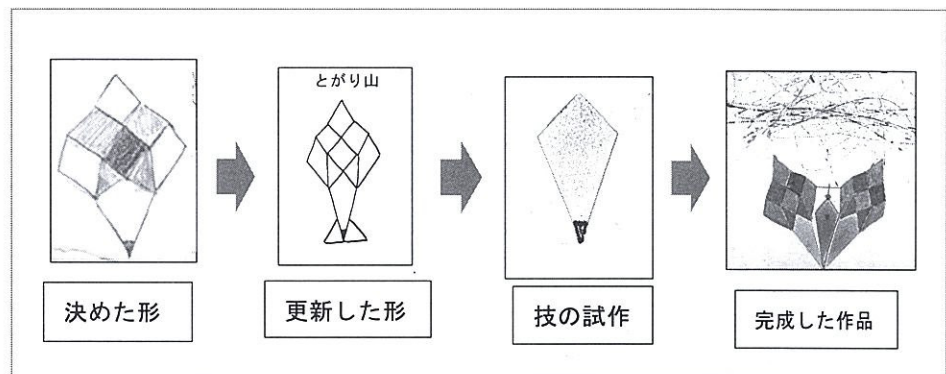
を感じさせたいと考えた。しかし、これまでに子どもは作品に似合う場所に置いて写真を撮るという形の学習をしているが、奥行きが出るように写真を撮るということというのは初めてである。写真を撮る際には、撮影の技術が必要となるため、奥行きが出るようにうまく撮影できなかった子どもがいた。そのため、ふり返る基準がそろわなかったことが反省点である。題材の難易度も高く検討の余地があると感じているが、写真に残した奥行きについての知識や表現が、中学生の透視図法の学習などに生かされていくと考える。

4年生「へんてこ山のものがたり」の実践から

図工のノートであるアートブックにワークシートや試作を蓄積し、自分の学びを可視化した。自分の思いや考えの変容をふり返ることができるようにしたいと考えたからである。

交流後、B児はへんてこ山の形を決め、へんてこ山の物語を考えた。初めは、海にある山でイルカがサファイヤを見つけ、山の頂上に乗せ毎日眺めて暮らすという物語を考えていた。山の形が宝石に見えたからである。その物語を書いた後B児は、へんてこ山の名前をとがり山に変え、形を更新した。そして、とげとげした感じを表すために技の試作をし、作品を完成させていった

(資料7)。とがり山の物語は、四角をつなげた形で山をつくることにした町の物語であった。B児が決めた形から物語をつくる時に、へんてこ山に対するイメージが変わったことがわかる。完成



資料7 B児のアートブックに蓄積した試作から作品への変遷

後のふりかえりでは、とがり山らしくするための工夫や、技での苦労を書いていたが、自分の変容についてはふり返られていない。子どもの製作の流れを見取ることができ、変容のわけを教師は想像できるが、子どもが自分の変容に気付くための手だてが必要であった。可視化したものを見ることで子どもは心で感じていることがあるのだろうが、変容を自覚できるような、教師の声かけや、視点の提示の仕方、十分なふり返りの時間の保障など手だてを工夫する必要があった。

成果と課題

決める授業デザインを三つの手だてを軸として取り組んできた。

子どもが自分の思いを実現できる題材設定をしたいと考え、導入での出合わせ方や見通しのもたせ方、また表現するための選択肢を広げる活動を取り入れるなどの工夫をしてきた。そうすることで、子どもが自信をもち決めることができたと感じられた。そのような活動をくり返し、学年を重ねたときに一つのテーマに対し、平面で表す・立体で表すや、絵の具で表す・粘土で表すなど自分の思いに合う表現方法や表現材料を選択し表現できる題材に取り組むことが理想である。

かかわり合うことで、子どもの学びが深まるようにいろいろな形の交流を取り入れてきた。子どもにとって必要感のある形の交流を取り入れることで、子どもの表現の幅が広がってきたと感じる。より子どもの実態をふまえた交流の方法を考えなければいけない。

アイデアや試作をアートブックに蓄積して、学びを可視化したことは、ふり返りながらよりよく表現していくための資料となった。しかし、自分の学びの変容をふり返る視点を子どもにもたせる部分が弱いので、手だてを講じていきたい。また、自分の作品を写真に写す行為により、作品の見え方が変わること、表現の新たな可能性につながる予感を感じた。しかし、題材としては難易度が高く、ふりかえりまで子どもの意欲が続かない姿が見られたので、子どもの実態に合う題材に更新していく必要がある。

(1) 自ら選択・表現できる題材と出合い、自分の思いを実現させる

1年生「てでさわってかくの きもちいい ～ワクワクないきもの～」の実践から

本題材は、絵の具の心地よい感触を味わいながら、直接指や手のひらでかいたりぬったりする活動を楽しむ題材である。

絵本「はいくないきもの」には、空をとびたい、歌をうたいたい…そう強く願ううちに、ちょっと変わった姿かたちになった12のいきものが登場する。絵には、五・七・五の俳句調の言葉が添えられている。

子どもは、「はいくないきもの」に登場するいきものと出合い、自分の願いをいきものの姿かたちに表現していく。「はいくないきもの」からイメージを広げることができると考え、この絵本を導入に選んだ。願いに合う形や色を決め、納得するまで表現し直したり、試行錯誤しながら表したりすることができると考えたからである。

いきものに出合わせるときには、俳句調の言葉からではなく、絵から多様な発想を広げることができるように、絵のみを提示することにした。いきものの絵を見せながら、自分の願いを絵に描き、絵に込めた思いやこだわりを伝えて、たてわりの6年生に俳句調の言葉を考えてもらおうと話すと、「わあ、おもしろそう。」「はやくかいてみたい。」という声が上がった。自分の願いのいきものにぴったりの俳句調の言葉を考えてもらうためには、そのいきものに合う形や色のいきものを描き、こだわりを伝えるということが必要になってくる。ゴールの姿を明確にすることで、見通しをもって安心して表現することができた。

これまで子どもが描いた想像のいきものは、簡単に描くことができるいきものに羽根や角が生えているだけのいきものとなり、発想にも技能にも限界が見られた。そこで、様々な発想を引き出すことができるいきものを絵本から選び、このいきものの願いを形や色を根拠に話し合わせた。まず、「このいきものから、どんなことがわかるかな？」と問いかけた。これは、発想を広げるために形や色から多くのことをイメージさせたいと考えたからである。子どもは一斉に手を挙げ、次々と発表していた。子どもは、あたま・からだ・あしのパーツなどの形に着目して話すことができた(資料1)。



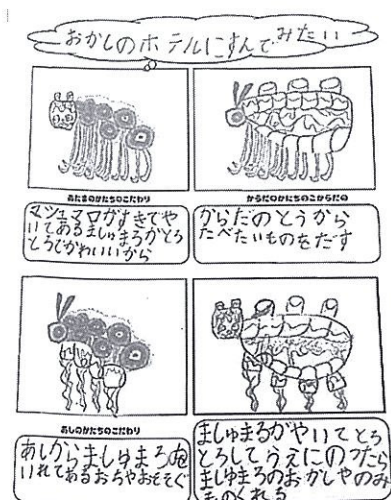
資料1 形や色を根拠に話し合う

次に、「このいきものの願いは、なんだと思う？」と、問いかけると、子どもは形や色を根拠に願いを話すことができた。A児は「からだがフワフワしていてあたたかそうで、あしがいっぱいあるから、願いはあったかいところに行きたいんだと思います。」と話し、B児は、「このフワフワした毛でちょちょちょして、みんなを笑わせたいんだと思います。」と、板書に示されている言葉を根拠にして話していた。

この活動を終えた子どもは、「いろいろな願いを考えられたよ。」「同じあしの形から、いっぱい願いを見つけたよ。」「自分の願いは、木に登りたいだから、あしを長くしようって思ったよ。」と、話していた。

このように、子どもは、着目した部分は同じでも、様々な感じ方や考え方があることに気付いていた。また、形や色の表現によって、様々な思いを表現できることにも気付くことができていた。

いきものを考える場面では、絵本に登場するいきものの形をもとに、あたま、からだ、あしのそれぞれのパーツの形に焦点化して考えさせることにした(資料2)。あたまの形を考えるとときには、それ以外のからだやあしは、もとのいきものの形で残し、あたまだけを描ける



資料2 パーツごとに焦点化する

ワークシートを準備した。そうしたことで、それぞれのパーツの形に焦点化し、最後にパーツを合体させたときには、自分の願いに合ういきものに表現することができた。

このように、ワークシートを工夫することによって、自分の思いを実現させることができていた。

(2) かかわりを通して表現や鑑賞の幅を広げる

1年生「ちょっきんぱっでかざろう」の実践から

子どもは造形活動を通して、他者とのかかわりの中で、新しい表現方法を知ったり、自分の表現方法に自信をもったりすることができる。

普段から、かかわりの中で、「なんかいいね!」と感じた友達の作品を全体に広める共有の場を設定している。アーティストの作品や友達の作品を見ているときや、自分の作品を描いているときなど、感性が刺激された瞬間に、自然と出る「おっ!」「わあ!」には、「なんかいいね!」と思う気持ちが表れている。その「なんかいいね!」を問い返すことで、よさや面白さ、美しさなどを改めて感じ、自分に生かしたい形や色に気付かせていく。この手だてによって、子どもは「なんかいいね!」という言葉を引きかけに、自然に交流を始めることができるようになった。この「なんかいいね!」は、交流の合言葉となっている。

「ちょっきんぱっでかざろう」の題材は、はさみとのりの使い方を工夫し、色紙の折り方や切り方、重ね方などを試しながらつくることを楽しむ題材である。色紙を折って切ると、連続した形ができる面白さを味わうことができる。

この題材を通して、交流のよさや有用感を味わわせたいと思い、入学間もない早い時期に設定した。さらに、交流の視点を焦点化するために、活動を限定し、試作の土台をそろえた。

色紙の外形を変える活動では、前時までの既習である折り方を自分で決めて折ったあと、角の切る形や量の切り方を自由に考えさせた。切り方によって、紙がばらばらになってしまうことを体験させるためである。実際にばらばらになってしまった友達がいたことで、以下のような必要感のある交流の場が生まれた。

ばらばらになってしまった子どもは、「なぜばらばらになってしまったのだろう。」と、考えながら、うまく切れた友達の作品と見比べ始めていた。うまく切れた子どもも、「なぜうまく切れたのだろう。」と、ばらばらになってしまった友達がうまく切れるように、自分の紙と友達の紙を見比べたり、声をかけたりしながら、なぜそうなったのかを一生懸命考えていた。そして、どこを切り過ぎてしまうと、ばらばらになってしまうのかを発見した子どもは、「わかった!」と叫び、ばらばらにならない方法を友達に嬉しそうに伝えていた。そこで、「新しい紙がほしいです。」と、言ったので、事前に準備しておいた紙を渡した。紙をもらおうとすぐに、試作し始めた。この交流を通して、「うまく切れたよ。」「やった!できたね!」と、互いに喜び合う姿が見られた。

このように、自由に切らせたことで、活動しながら見合ったり、近くの友達の机に集まって教え合ったりと、必要感のある交流の場を生むことができた。この交流を引きかけに、「友達の作品を見たい。」「自分の作品を見てもらいたい。」という子どもの言動が多くなったことから、交流の必要感をもって味わえたことが見取れた。

前時までに学んだ既習を掲示しておくことで、折り方や切り方を実際に触れて再確認できるようにした。この掲示に集まった子どもは、ただ掲示を見ただけではわからないことを、その場にいる友達に質問していた。「どうやったら、そんな形に切れるの?」「しかくおりをして、この角を丸い形に切るんだよ。」など、わからないことを聞き合ったり、作品を見せ合ったりしていた(資料3)。

このように、掲示の場所や方法を工夫することで、子どもは自然に近くの友達とかかわりながら、表現や考えを直接的に取り入れ、自分の思いに合った表現に決めることができた。



資料3 掲示からうまれる交流

1年生「てでさわってかくの きもちいい ～ワクワクないきもの～」の実践から

発想を広げるための交流では、共通のテーマで表現することで、さまざまな発想があることを知り、より思いに合う表現に決めることができるようにしている。

本題材では、「はやくはしりたい」いきものを表現することを共通のテーマに考えさせた。前時の終末で、次時の学習の予告として、〈はやくはしりたい！いきものは？〉について考えた。「はいくないきもの」に登場するいきものの中から、「はやくはしりたい」という願いをもついきものに、自分のネームプレートを貼ることで、意思決定させた。その後教室に一週間「はいくないきもの」を掲示した。いきものを掲示し、何気なく目に触れる中で身近に感じたり、形や色に目を向けたりする機会がもてるようにするためである。

そして、本時のはじめに、「はやくはしりたい」いきものはどれか、もう一度問うた。前時とは違ういきものを選んでいたり、絵を前に悩んだりしている姿が見られた。この様子から、現時点ではまだ決める根拠までははっきりしておらず、なんとなく決めている子どもの姿があった。

次に、同じいきものに決めた友達と一緒に、そのいきものが「はやくはしりたい」という願いをもつと感じたのはなぜかを、交流する場を設定した。その後、前時で交流したときの既習を生かし、形や色を根拠に全体で交流を行った。「ぼくは、このいきものあしがチーターみたいに細くて、速そうだと思うよ。」「顔が新幹線みたいに細長いから、速く走れそうだよ。」と、発表することができていた。子どもは、あしの形だけを見ても、太さ・細さ・長さ・大きさ・数・〇〇みたいな形などを、根拠として挙げていた。

このように、交流を行ったことによって、視点が焦点化され、発想を広げることにつながり、決める根拠がはっきりしたといえる。

技能を高めるための交流では、自分の考えた技だけではなく、友達の技に触れることで、より思いにあった描き方や塗り方など、使う技を決めることができるようにしている。前時で発想を広げた後、「はやくはしりたい」いきものの形のこだわりをあたま・からだ・あしのパーツごとに板書で示した。形に焦点化できる黒一色で「はやくはしりたい」いきものの試作をさせた。試作後の交流では、自分がどのパーツをかえると、もっと「はやくはしりたい」いきものになるかを考えさせ、子どもは友達作品を自由に見て回り、全体で共有していた。C児は、はじめの試作では、あしを2本に描いたが、あしを変えると、もっと「はやくはしりたい」いきものになりそうと考えていた。そこで、あしだけを見て回り、交流後の試作では、あしを7本に増やしていた。

このように、黒一色で表現させたことで、交流の視点も焦点化され、よりよく形を決めることができた。

交流をして表現したい形が決まってから、オイルパステルを使い、色の要素も加えた試作を行った。普段のプリント学習の色塗りの様子からは、実際の色とは関係のない色で塗ったり、形に関係なく虹色に塗ったりする子どもの姿が見られた。そこで、使う色は三色までに限定し、思いに合わせて決めることとした。選ぶ色や色の組み合わせ、また塗る場所によって、イメージは違うものになるため、自分の作品を持って色のこだわりを聞き合う交流も取り入れた（資料4）。くり返し試作と交流を行い、自分の思いに合うよりよい色に決める姿が見られた。



資料4 色のこだわりを交流する

学習のゴールにも設定した、6年生に作品に合う五・七・五の俳句調の言葉を考えてもらう活動においては、6年生に自分の作品の願いやこだわりを話す交流の場をもつことにした。1年生は、絵を見せながら、絵にこめられた自分の思いを話した。6年生はわからないことを尋ねたり、さらに、1年生は思いやこだわりを伝えたりと、対話を重ねることによって、作品にぴったりの言葉になるように考え合う姿が見られた。交流後には、9割以上の子どもが、自分の思いをよく伝えることができた答え、満足している様子が見られた。グループで交流し合

った、1年生のD児と6年生のE児、それぞれの感想には、以下のことが書かれていた（資料5）。

D児：いきもののかたちやいろのことはなしたり、いきもののからだはどうなってるかをはなしたよ。
6ねんせいがきもちとか、いろいろかんがえてくれて、うれしかったよ。
はいくをみて、いいはいくだなとおもいました。
たのしいこと、かなしいこと、ぜんぶうれしにかわりました。

E児：1年生の作品は、その作品と自分を重ねて描いているのが分かった。それは、背中にとげがあつて、それは飛ぶのを助けていることが、なるほど！と理解できた。1年生がしっかり説明してくれたおかげでぴったり合う俳句が書けてよかった。

資料5 D児（1年生）とE児（6年生）との交流の感想

このように、学習のゴールを明確に示すことで、形や色のこだわりをもって表現するだけでなく、交流において6年生に伝えるための言葉についても意識することができた。これらの手だてをうつことで、他者とのかかわりの中でよりよく形や色を決めることができたことから、これらの手だては有効であったと言える。

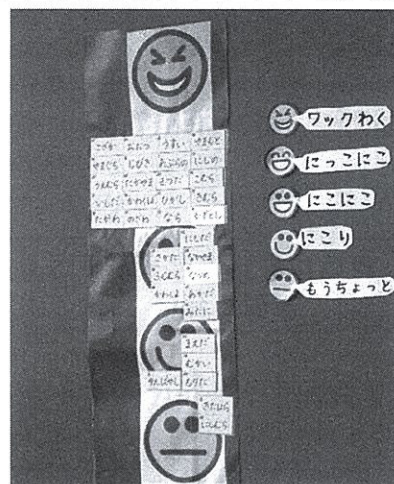
(3) 学びをふり返ることで新たな価値に気付く

1年生「てでさわってかくの きもちいい ～ワクワクないきもの～」の実践から

ふりかえりでは、思いや願いがどんどん形になっていくことの喜びを表すワクワクと、完成した作品を目にすることで元気がわくの、二つの意味をもたせた造語である「ワクワク度」で自己評価させた。毎時間、5段階で自己評価していき、作品がどう変容したかを示すことで、決めたことを表現できたかを自覚化させることとした。また、前時の作品と交流後の作品の変容をもとに自分の作品をふりかえり、思いを話したり、聞いたりする中で、他者の表現から得たことや、自分の表現を見直したことを生かすまでの過程を再確認し、次時に生かすことができるようにした（資料6）。

「まだ気持ちや形をあまりかけないから、次はもっとあしの形を考えたいな。」と話していたF児は、次時では、「自分で考えて、はやいのは車だと思ってあしはタイヤみたいにしたよ。」と話していた。「ワクワク度」も上がり、どのように作品が変容したかについても話すことができていた。

このように、ワクワク度でふり返ることで、「思いに近づいた」という満足感や達成感を味わうことができた。また、「次はここを変えよう」「もっとこうしたい」という新たな表現や価値に気付く、次時の目標を明確にすることができていた。



資料6 ワクワク度で
変容をふり返る

成果と課題

図画工作科における「よりよい未来を志向する子」を育成するために、決める授業をデザインしてきた。決める授業をデザインする上で、三つの手だては、有効であったと考える。

この実践を通して、子どもはかかわりや試行錯誤する中で見つけた新たな表現に気付く、形や色を決めてきた。よりよく決める活動をくり返していくことで、自分の思いを実現することができた。そして、前時の作品と交流後の作品の変容をもとにふり返ることで、新たな価値に気付く、次時の目標を明らかにして、さらに表現を追求していた。

子どもが、自分の作品にこめた思いやこだわりを他者に伝えたり、聞いたり、表現や変容したことの過程をふり返ったりするためには、言語コミュニケーション能力が必要となる。そのために、今後は決める授業をデザインしながら、言語コミュニケーション能力も育成できるような実践を重ねていきたい。さらに、決める手だてを講じることで、「よりよい未来を志向する子」を育成していくことを今後の課題とする。