

図画工作科

宮本美紀
宮下智子

1 図画工作科における聞き合いの活動

※1 表現

造形的な表現のこと。

造形に対する価値観

※2 自分にとって新しいもの

これまでの自分をふり返り、更新をくり返しながら生み出した、自分にとってこれまでこなし感、考え、表現したこと。

自分ならではのもの

他とのかかわりの中で自分が育み、見出した他の誰とも同じではない感じ、考え、表現したこと。(本校紀要第59集)

私たちの身の回りには、すばらしい造形の世界が広がっている。私たちは、回りの対象から造形的なよさや美しさを感じたり、それに基づいて考え、表現※1したりしている。そして、自らの造形の世界を広げ、つくり出している。図画工作科では、こうした対象からよさや美しさを感じ、考え、表現することを造形とのかかわりととらえた。

その造形とのかかわりを支えるものは、一人一人の造形に対する価値観である。どのようなものによさや美しさを感じるか、どのように考え、表現するかという価値観が、広がり、更新されることで、造形とのかかわりが豊かで新しいものになっていく。子どもは、既存の価値観をもとに造形とのかかわっていく。そして、他の様々な価値観と出会いつながることで自らの価値観を広げ、更新していく。その価値観をもとに自分の思いを色や形に託して実現させていくのである。この営みをくり返すことで、子どもは、自分にとって新しいもの、自分ならではのもの※2をつくり出していく。

これらの考えをもとに、図画工作科における聞き合いの活動を以下のように定義した。

様々な価値観と出会い つながることで 自らの価値観を広げ 更新しながら 自分の思いを実現させる活動

2 聞き合いのステージと活動

図画工作科では、聞き合いの活動を次の働きをもった三つのステージに分けて考える。

- ① Dステージ「発想の多様化」を促す聞き合い
- ② Tステージ「活用知識の共有」を促す聞き合い
- ③ Uステージ「思考プロセス全体からの再考」を促す聞き合い

(1) D（であう）ステージ～発想の多様化～

Dステージの聞き合いの働きは、個の発想を多様化させることである。個の頭の中で想起したり、イメージしたりできることには限りがある。限られたイメージや思い込みに縛られていては、豊かで新しい造形とのかかわりは生まれない。そこで、他とのかかわりのなかで、あるいは発想や技能を試してみるなかで、個の見方や感じ方を多様に変容させていく聞き合いの活動が意味をもつ。

(2) T（つながる）ステージ～活用知識の共有～

※3 活用知識

単元や題材で特に活用していく価値があるものとして位置づけられる知識のこと。

(本校紀要第63集)

Tステージの聞き合いの働きは、各題材に取り組むにあたっての活用知識※3を明確にし、共有していくことである。活用できる知識が明確にあることで、以降の学習過程での思考は、より具体的な想起、適用・結合が促され、実践的なイメージをとともう判断が生まれる。

(3) U（うまれる）ステージ～思考プロセス全体からの再考～

※4 思考プロセス

活用知識の共有から、試行を経てつかんだ実践的な実感や、相互評価を通して獲得した見方、考え方まで、思考した過程の全てを指す。

Uステージの聞き合いの働きは、思考プロセス※4全体を概観したうえでの再考を進めることである。多様な発想があるなかで、改めて課題の条件を意識しながら、思考プロセスを概観していく聞き合いが、一人一人のより妥当性のある選択を促していく。

3 聞き合いの活動のための手だて

図画工作科における知識

図画工作科では、教科で得られる知識を次の三つととらえている。それは、①もの（材料、道具などに関すること）②技能 ③見方、感じ方である。

実践的な実感

子どもは、自分の思いを実現するために既存の価値観をもとに、持てる知識を生かして表現しようとする。だが、その知識が充分にない場合は画一的な表現になったり思い通りの表現にならなかつたりする場合がある。そこで、知識を習得し、それを蓄積していく学習が必要になる。図画工作科では、それらの知識は言語的な理解だけでなく実際に自分でやってみた実感を通さなければ得ることができないと考える。それらの価値を実践的に実感することで一人一人の価値観は広がり更新され、主体的な表現が生み出される。そして、図画工作科における聞き合いの活動では、一人一人の実践的な実感が、他の様々な価値観の共有を促すことになる。

(1) 活用知識の明確化

表現における活用知識

題材を通じて活用していく価値があるものとして活用知識を明確に位置づけることにより、表現の場において、子どもは活用知識を起点とし思考を展開しやすくなるだろう。また、相互評価の場においても、子ども相互の思考が活用知識を軸に交流されることで、聞き合いの活動が促されていくものと考えられる。

相互評価における活用知識

(2) 実践的な実感につながる試行

表現における試行

造形的な知識を習得するには、その造形に働きかける行為の楽しさ、行為の結果生まれてくるよさを充分に感じ取らせることが大切である。

表現の場で、知識の意味やよさに気付くためには実際にやってみなければ理解できない。そのために、全員が習得のための学習を経験し、更に一人一人が試行してみる。自分の思いを形や色に託す中で試行することが有効であり、それが習得のための活用になる。言語的な理解から実際に表現していくことによって、知識は活用されるものとして獲得される。このような試行過程を経ることで、実践的な実感をともなう聞き合いの活動が可能となる。

(3) 相互評価による言語化

相互評価によるよさの共有

子どもは、自分の思いをもとに、感じ、考え、表現する。製作の途中や終末に行う相互評価の場で、自他の表現の意図や効果を言語化し比較することで、そのよさが共有される。表現のために選んだ知識の意味やよさを再認識することで、更によりよい表現をめざすことにもつながっていく。

知識を広げる相互評価

子どもは、既存の知識の中から必要なものを選択する時に、ただ知っていたり何となく好きだったりするものを選ぶことがある。そして、他の多くの知識に目を向けることなく表現し始めてしまう場合が多い。そこで、選ばなかったものについて理由や根拠を言語化してみる。なぜ、それを選ばなかったのか、選ばなかった知識の意味を考えさせるのである。それまで、思いの外にあった知識を相互評価の場などで比較し再認識することで、活用できる知識はこれまでに以上に広がり、広い視野で知識の価値を理解することができる。

また、子どもが感じ、考え、表現したことを様々な場面で言語化することで、自らの価値観の変容を実感することができると考えている。

相互評価によって表現の意図や効果、よさの言語化が促されていくことは、聞き合う内容を深めていくことにつながる。

(4) 思考プロセス全体の概観

妥当性のある選択

どのような題材でもそのプロセス全体を想起して概観できることは、自らの思考や表現を客観的にとらえさせ省察的に見つめ直す場を生む。試行過程を経て、より妥当性のある選択をするためには、課題の条件をあらためて意識し、思考プロセス全体から再考する必要がある。プロセス全体を概観する見方、考え方は、より客観的な視点からの聞き合いの活動を生む。

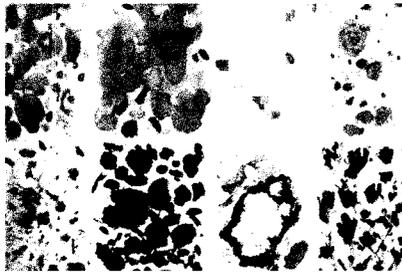
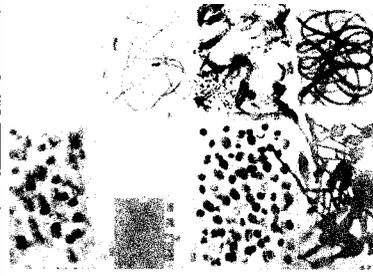
4 実践例

ここからは、各学年でのおもな実践をもとに考察する。前述の聞き合いのステージと手だてが、各実践のなかでどのように具体化されたのか、その内容と分析・評価を述べていく。

図画工作科における造形的な表現は、形と色といった視覚的な要素で成り立っている。子どもが選ぶ形や色、それらの組み合わせから生まれる表現自体が、子どもの思考、判断そのものである。しかし、造形的な表現を聞き合い、共有するためには、視覚的な要素を言語化していく必要がある。図画工作科では、視覚的な要素を言語に変換する活動も、価値ある聞き合いの活動である。

(1) 活用知識の明確化

まず三つの実践を取り上げる。どの実践でも、製作において活かしていく知識として、活用知識を明らかにすることから始めている（資料1）。活用知識は、新たな知識として教師が子どもに与える場合もあれば、子どもが既存の知識から想起する場合もある。いずれの場合も、以降の製作において活かすことができる知識として価値付けし、全体で共有している。この共有を促すのが、Tステージの聞き合いである。

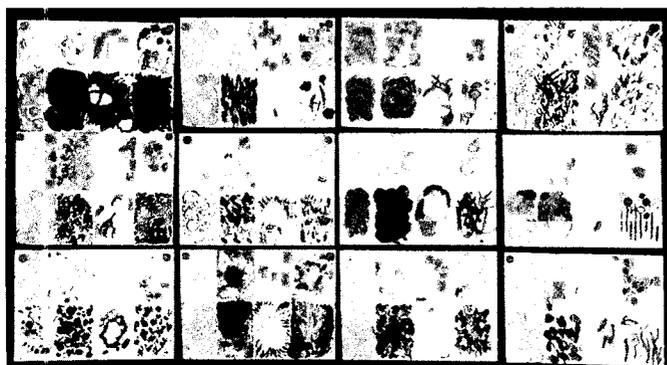
6年「フラワーズ」	5年「あなたも感じて わたしの感じ」	4年「えのぐマジシャン」
 <p data-bbox="166 1084 525 1111">「8種類の絵の具と水の組み合わせ」</p>	 <p data-bbox="689 1084 914 1111">「あたり」と「タッチ」</p>	 <p data-bbox="1084 1084 1398 1111">「8種類のテクニック」と「色」</p>

資料1 活用知識の明確化

① 6年「フラワーズ」

一輪の花を詳しく描くのではなく、たくさんの花々が咲き乱れるイメージを描く題材である。鉛筆での下描きをせずに、筆を使って絵の具で描いていく。どちらかと言えば、テクニックよりもイメージする力が問われる題材である。そこで、イメージをふくらませるきっかけとして、絵の具と水の混ぜる量と、色の組み合わせパターンを8種類、活用知識として与えた（資料1）。

子どもは、8種類のパターンで絵の具と水の組み合わせを順に試していくなかで、それぞれのパターンを自分ならではのものとしていった。各パターンについて教師が与えた知識は、全員にとって等しいものだが、



資料2 活用知識の試行（12名の試行作品）

子どもの試行、解釈を経ることで、その知識は多様な広がりのあるものとして獲得された（資料2）。活用知識を試行させながら、子どもに各パターンの絵の具と水の組み合わせ方を言語化し聞き合わせた。これがTステージの聞き合いである。例えば、絵の具と水の混ぜる量については、絵の具や水の混ぜる割合が極端に多かったり少なかったりする場合、子どもは「こったり」や「ジュース」といった4年生での既習を活かした言葉で表していた。そうでない場合、子どもは「水70%、絵の具30%」といった数字による割合で表していた。色については、同系色の「ピンク、オレンジ、黄」という組み合わせや、独創性のある「黒、ローズ、緑、白」という組み合わせなど具体的な色で表していた。発想、技能としての活用知識の試行を言語によって聞き合い、共有したのである。

る色は似ていたり、異なっていたりする。これら個々のイメージする色を聞き合い、試行した表現を見合うことで、色の組み合わせと感じ方は活用知識として共有されていった。そして、共有された活用知識は、以降の製作での聞き合いを促す軸となっていった。

このようなTステージの聞き合いによって、図画工作科特有の個の感じ方やイメージとといったものであっても、活用知識として価値付けていくことが可能となるのである。

つぎに、複式学級での実践を取り上げる。前題材で獲得した知識が、本題材において、子どもの聞き合いのなかで活用知識として見出されていく実践となった。

④ 複式3, 4年「フクシキ村の仲間たち」

発見や驚きがある題材との出会いは、子どもの意欲を喚起する。既習の用具や材料であ



写真1 絵の具の技法 一覧

っても、使い方や視点を変えることによって、新鮮な感覚で取り組むことが出来る。3年生の子どもにとって絵の具は目新しい用具ではないが、絵の具の技法との出会いは、新たな意欲をかき立てることができると考えて取り組んだ。なお、技法の名前は子どもが理解しやすいように擬態語などを用いて表した(写真1)。ここで取り組んだ絵の具の技法は、次の題材の活用知識として生かしていく(Tステージ)。

「フクシキ村の仲間たち」は、学級を一つの村に見立てて、そこに生きる不思議な生き物を想像して表現する題材である。生き物に自分を投影したり、夢を託したりしながら自分

らしい生き物を表現していった。子どもは前の題材を受けて「絵の具の技法を使いたい、生かしたい」という思いを強く持っていたので、活用知識として効果的に使うことを課題とした。

3年生 D児ふりかえり

わたしはHさんに「雨の中で生き生きと咲く花という感じ。」と言われてびっくりしました。自分では、シャカシャカは台風にも負けない強い花のイメージでした。でも、すてきとかあざやかと言ってもらえてとてもうれしかったです。雨のイメージもいいなあと思いました。

4年生 E児ふりかえり

敵をいかくしている蛇を描いたので、こわいとか強そうと言われてよかったです。Uさんに「お腹のふくれているところがエサを食べた後みたい。」と言われて、自分ではぜんぜん思っていなかったのが面白かったです。フィンガーは失敗と思っていたけど、光っている感じに見えると言われてうれしかったです。

資料5 子どものふりかえり

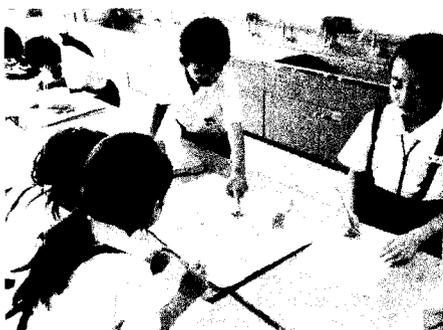


写真2 作品鑑賞

製作途中で、互いの絵の具の技法の使い方や感じ方が様々であることを、子どもが気付き始めた。そこで、友達の表現意図をどのように感じるかを話し合う場を設定した。絵の具の技法を鱗(フィンガー)や花粉(シャカシャカ)、草(ふきふき)などの具体的な形に見立てた子や、光(シャカシャカ)や風(とんとん)などのイメージで受け取った子、優しさ(とんとん)や怖さ(ふきふき)などの雰囲気を感じた子など、いろいろな意見が出された。表現者の思いと同じものもあれば、まったく違うイメージのものもあり、共通点や相違点を互いに共有する聞き合いの場になった。

子どもは、絵の具の技法を明確な活用知識とすることで、自分と他者の表現や思いの違いを共有することができた。共通体験を基に、必要感のある聞き合いをすることができたのである。また、多様な価値観にふれ、聞き合いで得た新たな知識や価値観を自分の表現に生かす姿も見られた(資料5)。

作品が完成した段階で行った作品鑑賞の場では、絵の具の技法を軸とした話し合いがおのずと行われた。「フィンガーとシャカシャカで花びらの色に変化をつけてあるね。」「色が濃い花びらと薄い花びらがあって立体的に見えるよ。」「きれいな紫で、優しい感じもするよ。」と互いの表現のよさを共感的に味わうことができた(写真2)。

(2) 実践的な実感につながる試行

子どもは試行することで活用知識のよさを実感するとともに、他の試行を見合い、聞き合うことで多様な見方や感じ方にふれた。そして、そのなかから自分の表現にあったものを選択し、自分なりの使い方に変化させながら表現を多様化させていった。Dステージの聞き合いである。

① 6年「フラワーズ」

F児の活用知識をもとにした試行から、最終的な選択・表現にいたる過程を追う（資料6）。活用知識として8種類の絵の具と水の組み合わせ方を経験した後、試行段階では、ほとんど水を使わない「こってり」と自由な色づかいの「カラフル」の組み合わせを選択し、イメージを表現しようと試していた。この試行過程において、他の試行を見合ったり聞き合ったりと他の発想にふれる場を重ね、見方や感じ方を広げさせた。しかし、F児は最終的な作品表現においても試行と同様の選択をした。「こってり」と「カラフル」の組み合わせは、F児にとって自分なりの表現につなげやすいものであったようだ。多様な選択肢のあるなかでも、「自分の選択はこれだ」と、より伸びやかに自信をもって表現したのである。

I 活用知識	II 試行	III 選択・表現
 <p data-bbox="124 1070 478 1099">「8種類の絵の具と水の組み合わせ」</p>	 <p data-bbox="574 1070 905 1099">「こってり」+「カラフル」の試行</p>	 <p data-bbox="1013 1070 1344 1099">「こってり」+「カラフル」の選択</p>

資料6 試行を経たF児の選択・表現

試行とその聞き合いを経て、自分でつかんだ活用知識のよさと、他の発想から影響を受けたよさを合わせて表現する子どもも多くいた。その結果生まれた子どもの表現は、個々のよさや美しさをもって多様化した（資料7）。例えばH児は、製作の多くの時間を背景に見える「ジュース」での表現に費やしていたのだが、終盤になって、周囲から影響を受けて獲得した「こってり」による表現を加えた。「ジュース+こってり」の組み合わせで表そうという判断が、F児の表現を生き生きとしたものへと変えたのである。

G児	H児	I児
 <p data-bbox="155 1697 432 1727">「こってり」+「モノトーン」</p>	 <p data-bbox="559 1697 897 1727">「ジュース+こってり」+「カラフル」</p>	 <p data-bbox="1044 1697 1298 1727">「こってり」+「カラフル」</p>

資料7 試行を経て多様化する子どもの表現

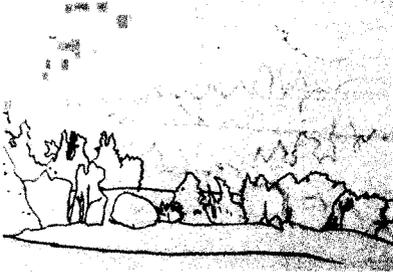
試行過程を経て、実践的な実感をともなって活用知識を獲得した子どもは、より具体的な言葉で互いの発想や技能を聞き合うことができた。聞き合う内容が具体化したことで、子どもの表現は、明確な意図をもって個性化したと考える。

② 5年「あなたも感じて わたしの感じ」

J児の試行から作品表現までを見ていく（資料8）。J児は、まず「あたり」と「タッチ」を確実に活用知識として習得していた。それでも試行段階では、描く風景が複雑なものになり、紙面も拡大したため「タッチ」の変化を使いこなすところまで描けていない。

ここで、この試行に対する評価を6年生との交流学习として行った。昨年度、同様の活用知識の習得、活用経験のある6年生からのアドバイスを聞かせたのである。一方からのアドバイスであるため、双方向の聞き合いではないが、5年生は6年生からの評価を真摯に受けとめていた。そして興味深いのは、多くの5年生が「自分では」、もしくは「自分たち同学年で相互評価では、気づかなかつたことを6年生が指摘してくれた」とふり返っている点である。このことは、6年生との交流によって、5年生の見方や感じ方が広げられたことを意味している。5年生にとっては、発想の多様化を促すDステージの聞き合いが機能したと考えられる。J児は、6年生のアドバイスを受けて「木の中身が細かく具体的に描けていない」、「主役とわき役の描き分けができていない」などの自己評価につなげていた。その結果J児の作品表現は、「タッチ」の選択による主張の明確なものとなったのである。なお且つJ児は、作品の中心となる木々を非常に細かく丁寧な「タッチ」で描き切った。その表現は見る者に感動を与えるものとなった。

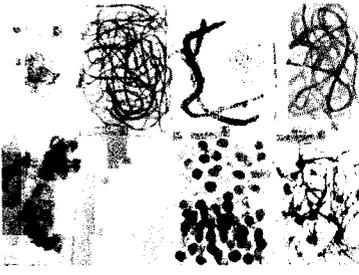
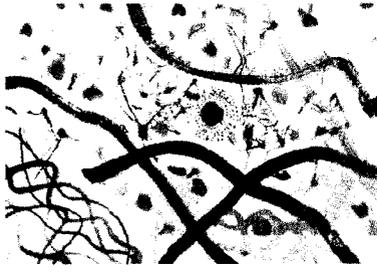
本実践においても、試行過程を経ることで、聞き合う内容の具体化、明確化が促され、子どもの表現の変容につながったと考えられる。

I 活用知識	II 試行	III 選択・表現
 <p data-bbox="243 1021 463 1046">「あたり」と「タッチ」</p>	 <p data-bbox="643 1021 944 1046">「あたり」と「タッチ」の試行</p>	 <p data-bbox="1090 1021 1367 1046">「タッチ」の選択による表現</p>

資料8 試行を経たJ児の選択・表現

③ 4年「えのぐマジシャン」

K児の試行から作品表現までを追っていく(資料9)。K児も、まず8つの活用知識を確実に自分のものにしていった。そして試行段階では、それらの活用知識を意欲的に試していた。その結果、獲得した知識のすべてを盛り込みすぎた感のある試行となった。この試行を相互評価させた。相互評価での聞き合いを受け、K児はつぎのように自己評価していた。色については「青、緑系の色がもっとうすい方がいいし、黄、赤系の中に黄緑と紫が入っているのがきたないし夏に見えない。」と評価した。さらにテクニックについては「全部目立っていて、ガンガンの夏に見えるから、もう少しまとめて描く。」と、つぎの表現につながる評価をしていた。K児は、これらの評価を活かすかたちで作品表現に取り組んだ。最後の作品テーマは「冬」とした。K児がイメージしたのは、「にぎやかでキラキラ」した冬であった。K児の表現は、試行を経て実感したことや聞き合ったことを受け、洗練されたものへと変容した。

I 活用知識	II 試行	III 選択・表現
 <p data-bbox="204 1895 517 1919">「8種類のテクニック」と「色」</p>	 <p data-bbox="679 1895 908 1919">「夏」のイメージの試行</p>	 <p data-bbox="1113 1895 1352 1919">「冬」のイメージの表現</p>

資料9 試行を経たK児の選択・表現

三つの実践における子どもの表現の変容や多様化は、活用知識をもって試行し他と聞き合うことが、子どもの思考・判断を促す手だてとして有効であることを示している。活用知識を表現と結びつけながら言語化し共有していることで、それぞれの試行を見合うときにも、

視覚的に見合うと同時に言語でも、互いの表現や方法を聞き合うことができたのである。

2年生の実践では、試行のなかで生まれた実感から、具体的なイメージにつながる言語化が促され、聞き合いに発展していった。

④ 2年「ふしぎなたまごから〇〇が生まれるよ」

「ふしぎなたまごから〇〇が生まれるよ」は、誰も見たことがない自分オリジナルのたまごから生まれてくるものを想像し、紙粘土で表現する題材である。紙粘土の質感を楽しみながら、立体表現に取り組んだ。子どもが紙粘土の可塑性を生かした表現のよさに気付くことができるように、「ひっばる」「ねじる」「つまむ」の三つの要素を、造形遊び的に試行した。子どもが試行を通した聞き合いにより、見方や感じ方を多様に変容させることをねらいとした(Dステージ)。

「ひっばる」は紙粘土の伸びのよさが最も感じられる試行で、子どもはおのずと普段使用している油粘土と比較をしていた。「いつもの粘土よりすごく長くのびるよ。」「ふわふわすべすべでひっばると気持ちがいいね。」など感触を楽しむ声が多かった。一方で、友達との比較から「あまり伸びないなあ。」と何度も試行を繰り返す子も見られた(写真3)。



写真3 「ひっばる」の試行

「ねじる」の試行は紙粘土のやわらかさが実感できた。子どもの発言は具体的で、「雑巾をしぼっているみたい。」「ドーナツみたいでおいしそう。」など見立てを楽しむ子が多くみられた。また、「ちゃんと立たないよ。」「やわらかくて曲がっちゃうね。」というように、表現しにくい形があることに気付く子も見られた。

「つまむ」は三つの試行の中で最も多様な表現が現れた。「ひっばる」と「ねじる」は長短や大小などはあるが、概ね同じような形が出来上がる。しかし「つまむ」は、友達と見合うと明らかに違う形が見受けられた。自分と他者を比較し、「どうしてそんなに大きなひらひらができたの?」「つまんだのになぜ穴もあいているの?」と積極的にかかわり合っていた。「つまむ」という同じ試行の中の、何が違うのかを聞き合う姿が必要感を持って行われた。つまみ方、力の加減、使う指など互いに共通点や相違点を見つけ、いろいろなつまみ方を共有することができたのである(写真4)。



写真4 「つまむ」の試行

子どもは言語的な理解から、実際の試行を通した聞き合いによって多様な発想に出会い、実感的に表現方法やよさを知ることができた。製作へ進むと、三つの試行を自分のイメージするものに生かして表現する姿が見られた。「紙粘土をひっばってケーキのクリームがとけたところをつくったよ。」「ねじるを使ってドラゴンのしっぽをつくったら動いているみたいに見えるよ。」「紙粘土を小さくいっぱいつまんだらきれいな花びらになったよ。」という具合である(写真5)。そうして自分らしい表現に広がり生まれたのである。



写真5 「ねじる」を使ったしっぽ

(3) 相互評価による言語化

子どもは、活用知識をもって試行することで、自分なりのイメージを広げていった。そこに相互評価の場を設定することで、活用知識から関連して広がる具体的なイメージが言語化されていったのである。試行と相互評価の場を関連づけていくことで、子どもの思考は言語化された。そして、方法と表現が結びついた具体的な実践イメージをともなった言語の獲得は、

さらなる聞き合いを促すことにつながった。相互評価による言語化は、D、T、Uのどのステージにも生きる手だてである。

① 6年「フラワーズ」

製作後の相互評価のワークシートには、活用知識から広がったキーワードを読み取ることができる（資料10）。視覚的な要素が言語に変換されていくことで、子どもは互いの表現をより具体的に聞き合うことができたのである。

F 児	「Xさんの作品について」 黒をベースにして、赤と青の花にしているところは、とてもいい選び方ですごくいい。シンプルでいい。一つ一つの花が細かく描かれていていい。こってりを使っているところも、黒をベースにした場所では、とてもきれいにみえると思う。
G 児	「Yさんのいいところ」 余白の残し方が、黒で考えられていて、絵にストーリーがあるようだ。パッと見たところでは、黒がベースですが、アクセントのオレンジ～黄色の間の色が、絵本体をひきしめている。
H 児	「Zさんの作品について」 全体的にジュースでかかっているんだけど、ところどころに少し濃いめにかかっているところがあり、そのまわりがひきしまっていて見えていいと思った。色は、青、緑、黒など暗いめの色の中で、黄色、オレンジ、ピンクなど明るい色が入っていて、そこがパッと映えていいと思った。描き方も工夫してあって、1本の線の中に、たてに濃い、うすいがあって、グラデーションがとてもきれいだと思う。くねくねした線で統一されていて、作品に一体感がでていていいと思った。線のいりくみも、前の線はこく、うしろの線はうすめなど、遠近感があってすごい。

資料10 相互評価による言語化

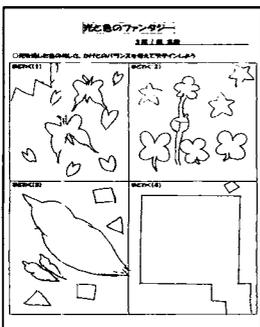
② 3年「光と色のファンタジー」

3年生の題材「光と色のファンタジー」で枠のデザインを考えた。光とかげのバランス・形と大きさ・直線と曲線の使い方の三つを視点にして、アイディアスケッチに取り組んだ。子どもは新しい考えが浮かぶと前に描いたものを消したがる傾向がある。そこで、自己の考えの変容や更新を可視化するために、ワークシートは消しゴムをできるだけ使わずに、自分の考えを残しておくことにした。そのため、アイディアスケッチは全員4通り程度のイメージを描くことができた（資料11）。

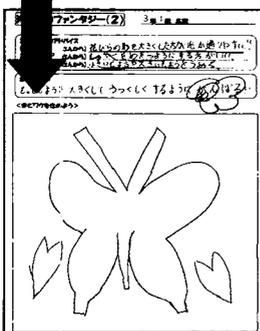
Dステージの、他とのかかわりの中で個の見方や感じ方を多様に変容させていく聞き合いを意識して、友達と感想やアドバイスを交流する場を設定した。最初はグループ、次に自由に友達の意見を聞きに行く形態をとった。子どもは、前述の三つの視点をもとに、積極的に友達の考えを聞こうとかかわり合う姿が見られた。（資料11）のL児の場合、「光が通りにくいと思うよ。」「もう少し大きい模様の方が目立つと思うな。」「小さい模様やくねくねした線が多くて難しそう。」などのアドバイスを受けていた。

全体で交流すると、「模様が小さくて光があまり通らないみたいと言われたので、もう少し大きく描こうと思いました。」「私はまっすぐな線ばかりだったので、もう少しみなみ線も入れて形を工夫しようと思いました。」など友達とのかかわりを受けて、自分が感じたことや次のねらいについて話す子が現れた。また、「自分がやめようと思っていたアイディアをSさんがほめてくれたので、つけたしをしようと思いました。」と友達の発言をきっかけに、複数の自分のアイディアを比較し、自分が表現したいものを再考することができた子もいた。聞き合いの中で、自分の表現意図を見つめ直したり、自らの価値観の変容を感じたりすることができたのである。アイディアを決定する段階で、友達からのアドバイスをふまえて自分のねらいを書くことにした。L児は、自分のアイディアスケッチを再考し、気に入っていた蝶のデザインをもとに大きさと美しさに気を付けて描き上げていた（資料12）。

子ども一人一人が、相互評価を経て客観的に自分の作品に向き合うことができたようである。自分の考えを見つめ直し、自己の変容や更新に気付く中で、自分の思いを再構築することができたのである。子どもは、聞き合いの中で実感したことを言語化することで、



資料11 L児の4通りのアイディア



資料12 一つにしぼられたL児のアイディア

今後の表現に生きるねらいを持つことができた。

(4) 思考プロセス全体の概観

どの実践においても、活用知識の共有と試行の後に、それまでの思考プロセスを一旦概観できる場を設けた(資料13)。こうした思考プロセス全体を概観する場を共有することによって、以降の子どもの表現には明らかな制作意図や個のこだわりが表れるようになった。さらに各題材とも、子どもの表現に多様な広がりが見られるようになった。このような表現の多様化はすなわち、子どもが自分なりの思考・判断を行った結果であり、思考プロセス全体からの再考を促すUステージの聞き合いが機能したものと考えられる。

6年「フラワーズ」	4年「えのぐマジシャン」
表したいイメージと選んだ方法を言語化し概観する場	表したい季節と選んだテクニクと色を言語化し概観する場

資料13 思考プロセス全体を概観する場

① 6年「フラワーズ」

数名の試行作品をもとに、表したいイメージと選んだ方法を、全体で読み取り、聞き合いながら板書に位置づけ共有することで、それまでの思考プロセスを概観させた(資料13)。例えば、F児の試行作品から伝わるイメージについて、子どもは「つよい」「くらい」「こわい」「迫力がある」といった言葉で聞き合った。また、そのイメージにつながるF児の選んだ方法については、「こったり」を選択していることに着目し聞き合っていた。O児の試行作品からは、子どもはF児の作品とは反対のイメージを聞き合っていた。O児の作品のイメージは「明るい」「ほんわか」「ふんわり」といったものであった。そのイメージにつながる方法については、「ジュース」を選択し描いていると聞き合っていた。この後、子どもは活用知識として獲得してきたものと、試行のなかで実感をともなって獲得されたよさを改めて概観し、各自が自分にとって必要な方法を選択しイメージを表現した(資料14)。M児は、「こったり」とした絵の具づかいと「カラフル」な配色を選択し、ダイナミックに表現した。N児は、絵の具と水の加減を「50%+50%」に調節し、黒と白をベースにした配色で緻密に表現した。O児は、水をたっぷり使う「ジュース」の方法に「カラフル」な配色を合わせてやわらかなイメージを表現した。3名の事例に過ぎないが、水加減と配色のこだわりある選択から、個々の思考の違いやよさが浮き彫りになったのである。

思考プロセス全体を概観する場を持つことで、子どもは客観的な視点に立った聞き合いをし、聞き合うことで獲得した見方、感じ方を製作に生かすことができたのである。

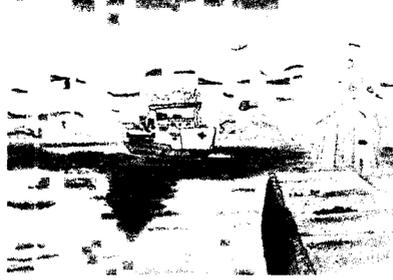
M児	N児	O児
「こったり」+「カラフル」	「50%+50%」+「モノトーン」	「ジュース」+「カラフル」

資料14 明確な制作意図をもって多様化する子どもの表現

② 5年「あなたも感じて わたしの感じ」

習得してきた「あたり」と「タッチ」にかかわる活用知識をキーワード化し、一覧にして載せたワークシートの活用によって、子どもはそれらの活用知識を概観した上で、自己選択しながら試行していった。その試行を相互評価することで、子どもは、自分の感動が

テクニックを活用し表現できたのかを聞き合った。例えば、Q児は「広い海や空のなか、船が港に向かってくるところ」を感動の中心として試行した。しかし、相互評価の場で、「主役は灯台でしょうか」「わき役の船は少し濃いし、詳しくすぎです」と指摘された。その指摘を受け、Q児は「主役の船と灯台や港を同じような濃さで、しかも、どちらもすごく詳しく描いたから、どちらが主役かよく分からなくなっていた」と自身の試行を客観視できるようになった。思考プロセス全体を概観する見方、考え方が、より客観的な視点からの聞き合いを生んだと言えるだろう。この場面は、思考プロセス全体からの再考を促すUステージの聞き合いである。この聞き合いの後、子どもは最終的な作品製作に取り組んだ。同じ海の風景を選択して描いた3名の表現を比べると、同じ風景であるにもかかわらず異なる印象を受ける（資料 15）。同一の風景であっても、各自が感じた思いが異なり、さらにその思いがテクニックの活用によつて的確に表されているためである。P児の解釈は、「青空と真っ白でいろいろな形をしている雲が、海と重なり合っているみたいで広大な感じがする」というものであった。P児はその解釈をもとに、雲と海のラインを細かく丁寧にひろい、力強い「タッチ」で描いた。Q児の解釈は、「感動の中心は、こっちに向かってくる船で、港に来るところ」というものであった。Q児は、船を力強い「タッチ」で表現した。R児は「海の迫力」が感動の中心であると解釈し、海のラインを丁寧にひろい、さらに海の色を何度も重ねて描いた。聞き合いの成果として、個々の製作意図がより鮮明に表現されたのである。

P児	Q児	R児
 <p data-bbox="243 1176 474 1202">感動の中心＝「雲と海」</p>	 <p data-bbox="696 1176 880 1202">感動の中心＝「船」</p>	 <p data-bbox="1127 1176 1312 1202">感動の中心＝「海」</p>

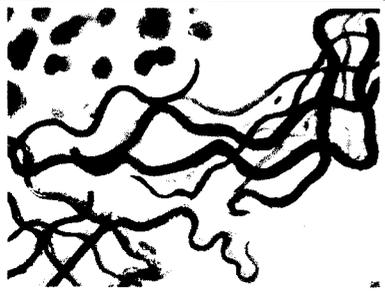
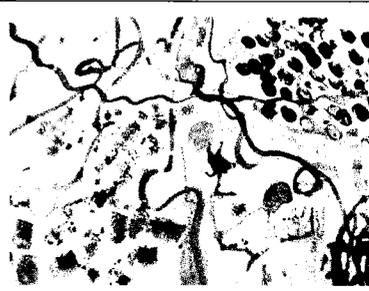
資料 15 明確な製作意図をもって多様化する子どもの表現

③ 4年「えのぐマジシャン」

数名の子どもの考えを、表現したい季節のイメージと選択した「テクニック」や「色」を結びつけ板書していくことで、思考プロセスを聞き合い共有する場とした（資料 13）。例えば、テーマを「秋」で取り組んだ授業での事例をあげる。まず、自分なりの「秋」のイメージをもたせると、「さむい」秋をイメージする子、「ひゅうひゅう」と木枯らしの吹く秋をイメージする子がいた。「さむい」秋をイメージした子は、「青、紫、茶、緑、ローズ」といった色と、「シャカシャカ、す〜っと、つんつん、ジュース」といったテクニックを選択していた。「ひゅうひゅう」という秋をイメージした子は、「黄緑、緑、赤、青」といった色と、「シャカシャカ、す〜っと、つんつん、ふきふき」といったテクニックを選択していた。このように、数名の子どもの思考プロセスをモデルとして全体で聞き合うことで、子どもは個々に、より客観的な見方で自分自身の選択を見直し、より良い判断につなげていくことができた。ここでは、Uステージの聞き合いが機能したと考えられる。

その結果、子どもは思考プロセス全体を概観したなかから、自分の表したいイメージに必要な「テクニック」と「色」を選択し表現した（資料 16）。子どもの作品は、無駄のない、明確な表現意図を読み取れるものへと変容した。S児のイメージは「寒い」冬である。S児は、テクニックに「す〜っと」と「とんとん」を選択し、「青と黄」の配色で表現した。ダイナミックで、明快な判断の見える表現である。T児のイメージは「暑苦しい」夏である。「赤と茶」の配色で、「ふきふき」のうえに「フィンガー」を重ねて使い、奥行きのある表現となっている。U児のイメージは、S児同様「寒い」冬である。選択した「テクニック」や「色」も共通するものが多い。しかし、P児の表現とは全く異なるよさを持っている。各自が自分ならではの判断をし、明確な意図をもって表した作品は、それぞれのよ

さをもって多様化したのである。

S児	T児	U児
		
「す〜ととんとん」+「青+黄」	「ふきふき+フィンガー」+「赤+茶」	「す〜ととんとん+フィンガー」+「青」

資料16 明確な製作意図をもって多様化する子どもの表現

以上の実践から見てくるように、図画工作科での聞き合いは、全体で一つの結論に収束していくものより、個々の拡散的な思考や個の思考のなかでの収束につながっていくことが多い。しかし、共同製作などに取り組む場合、全体やグループで結論を収束させていく聞き合いが必要になる。つぎの複式学級での実践は、その事例である。

④ 複式3, 4年「夏の夜空」

複式は、異学年交流のよさを生かし、共同製作「夏の夜空」に取り組んだ。共同製作では、自分の思い通りの表現にはならない反面、他者の表現のよさを共有できる利点がある。グループ全員が納得の行く表現方法を選択できるように、話し合いの場と時間を保障した。

Vグループでは、花火の表現方法について意見が二つに分かれた。「シャカシャカやとんとんでピカッと光っている感じが出ると思う。」「折り紙を貼って動きを出したら面白いと思う。色も鮮やかになる。」とそれぞれのイメージを言語化した。言葉のイメージだけでは伝わりにくい部分は、試作をして確認しあっていた。話し合いの結果、両方の表現のよさを組み合わせることで、自分たちのイメージにあうものになると判断して製作を進めた(写真6)。互いのイメージや表現方法を聞き合い、思考プロセスを共有した上で表現方法を選択することができたのである(Uステージ)。

子どもは、自分の思いを言語化し他者に伝える活動を通して、自己を客観的に見直すことができた。また、他者との聞き合いを通して自分の考えの変容や更新を感じることができたのである。



写真6 Vグループ
「花火大会」

5 成果と課題

聞き合いのために設定した四つの手だて「活用知識の明確化」、「実践的な実感につながる試行」、「相互評価による言語化」、「思考プロセス全体の概観」は、それぞれが関係し合うことで効果が生まれる。発想の多様化を促すDステージでは、「実践的な実感につながる試行」と「相互評価による言語化」の手だてが関係し合って働く。活用知識の共有を促すTステージでは、「活用知識の明確化」と「相互評価による言語化」の手だてが中心的な役割をもつ。そして、思考プロセス全体からの再考を促すUステージでは、「思考プロセス全体の概観」が手だてとして重要になるが、ここに至るまでに、あるいは思考プロセス全体を概観する場で、他の三つの手だても関係し機能しているのである。また、「相互評価による言語化」は、どのステージの聞き合いにも必要な手だてである。

思考力、判断力、表現力を育む聞き合いを考えると、言語の果たす役割は大きい。しかし、図画工作科では、言語による聞き合い以前に視覚的にとらえられる要素が多いのも事実である。今後、図画工作科における聞き合いの意味をさらに探っていきたい。