

ためす かかわる 主体的につくりだす

図画工作科 齊藤 江利子

1 図画工作科における「考える子」

図画工作とは自分の思いを形や色で表現する教科である。また、他者とのかかわりの中で新たな価値を生み出してく教科である。

子どもは自分の思いを表現するために、これまでの生活経験や既習で獲得した知識・技能を活用して考え表そうとする。また、作品や造形活動を通した友達とのかかわりの中で多様な考えを知り、自分の考えを深めながら、試行錯誤することで、自分らしいよりよい表現を生み出そうとする。

以上のことから、図画工作科における「考える子」を次のようにとらえる。

造形活動の中でかかわり合いながら お互いの表現のよさを感じとり 更に試したり見つけたりしながら 自分らしい造形的な表現を生み出そうとする子

2 問いがつながる図画工作科の授業

子どもはこれまでの生活経験や既習で得た知識・技能を活用して課題と向き合う。作品や材料と出会ったときに、自分の考えをもち自分の作品に反映させるために、色や形などから、どうやって表しているのかな、こんなふうにはすれよいのではないかなと問いをもち、いろいろ試したり、交流を通していろいろな考えを知ったりする中で、作品に反映させていくことを問いがつながる授業ととらえる。

3 「問いがつながる授業」への手だて

(1) 学びの土台を揃える

材料や用具に新しく出会うときは、十分にふれあう時間をとり、経験を揃えてから表現活動に入りたい。材料や用具を経験することは、問いが生まれる準備段階ととらえる。また、授業の表現活動の条件設定・課題を明確に提示することにより、自分が何を考え表現すべきかのスタートを揃えたい。

(2) 視覚的・造形的なイメージをもたせる

子どもは、かかわり合い、考えをたくさん出し合うことで一人では思いつかなかったことに気付くことができる。図工では言葉だけでは表しきれない内容や、伝えにくいことが多いので、視覚的に示して交流できるようにする。子どもたちが実際に作ったものを見せたり、実演したりすることを通して問いがうまれつながっていくようになる。

また、子どもの実態に応じて、問いが生まれるきっかけとなるような作例を教師側で準備し、必要な場面で活用する。

(3) 考えをもとに試行錯誤する場を保障する

交流により広がった考えを、自分なりに試し、こうやったら良い感じになった、これはうまくいかなかったからもっと工夫したい、面白い表し方をみつけられたなどと感じられる場を保障したい。試行錯誤する中でのいろいろな経験から、交流を通して、他の考えを受け入れられるようになり、問いがうまれてつながる。その中で自分なりの問いを見つけて最終的な自分の表現へとつなげさせたい。

4 実践例

5年生「めざせ ローラーの達人」の実践から

ローラー遊びの可能性を探りながら、試し、考えることで、自分らしい発見や、造形的な表現を生み出すことをねらいとして実践を行った。

(1) 学びの土台を揃える

5年生は水彩絵の具の経験、版画でのローラーでの印刷、絵の具のモダンテクニックの学習などから、ローラーに対する経験があるが、そこには個人差がある。そこで確認するためにはじめに経験を揃えるために、ローラー遊びの時間をとることにした(資料1, 2)。

子どもはグループで大きな模造紙にローラー遊びをする中で、お互いの活動を意識し、模倣したりアイデアを出したりしながら、ローラーを動かしていた。

子どもは体を使いローラーを大きく動かして、絵の具が紙の上ですべる感触や色の重なる感じを味わう活動を楽しみ「これはきれいにできた。」「そのやりかたはおもしろいね。」「もっとたくさん色を重ねたい。」「トントンたたいてもよさそうだ。」「ローラーで色を付けすぎて真っ黒になってしまった。」「もっとやりたい。」「新しい紙が欲しい。」など意欲をもつことができた。グループで活動することで一緒に描けること、他の子どもの活動内容を見ることから、考えの出にくい子も個人になったときにこんなことをやってみようかなと考えをもつことができる。

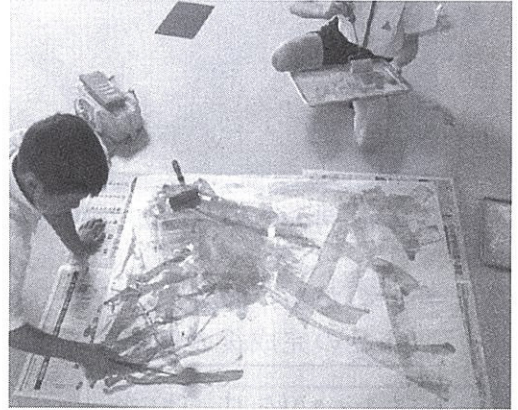
今回はこれまでのローラーを使った既習があると考えて短時間で行ったのだが、子どもには不足感があつたのではないかと感じた。

題材の導入時、問いがうまれる前の準備段階として材料や用具の経験を充分にすることを大切にしていきたい。

(2) 視覚的・造形的なイメージを持たせる

前時のローラー遊びで見つけたローラーテクニックをクラス全体に知らせ合う活動を設けた。はじめにグループで模造紙を見て触れながら、テクニックに名前を付ける作業を行った。「こうやって描いたよ。」「これはどんな名前にしよう。」「これすごくない?」「どうやって描いたのだったかな?」とグループ内での話し合いがみられた(資料3)。

次に、模造紙を見せ合いながらクラス全体の交流をした。子どもは模造紙の作品を通して「あんなテクニックもあるのか」と感じていた。こ



資料1 グループでのローラー遊びの様子

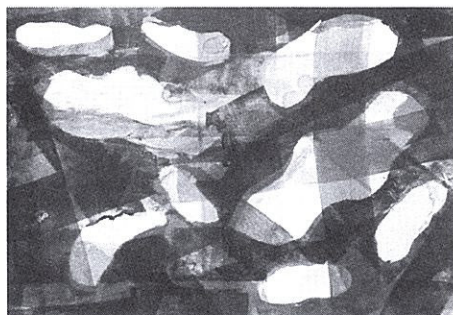


資料2 ローラーを大胆に動かしたグループ



資料3 テクニックに名前をつける

の段階では子どもは自分たちのみつけたテクニックを紹介したいという思いが強かったので「ふーん、そうだったのか。」「あんなやりかたもあるんだなあ。」というように、まずはいろいろな表現を受け入れるという状態であった。

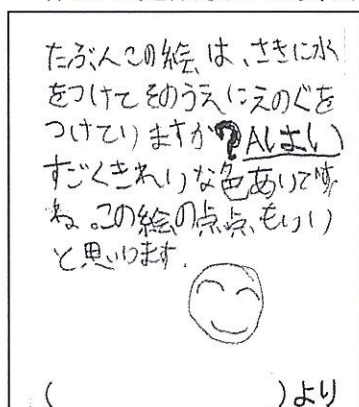


資料4 考えを広げるための例

また、子どもから出るテクニックには限りがあるので幅を広げるために教師の作例を見せて、補助材料を使えることも知らせた(資料4)。作例には、意図が伝わるように、かつ具体的なものやイメージを連想させないように吟味して技法・色・形を選んだ。「あーわかった。」「型を使ったんだ。」「他の紙使ってもいいんだ。」などの声があがった。紙以外の物を型にするなど考えに広がりが見られた。教師の思いとして、作品例を見せることですべてがそこに流れて同じような作品が出来上がることは避け

たいのだが、試行する段階で表現方法の一つとして使うことは効果的である。

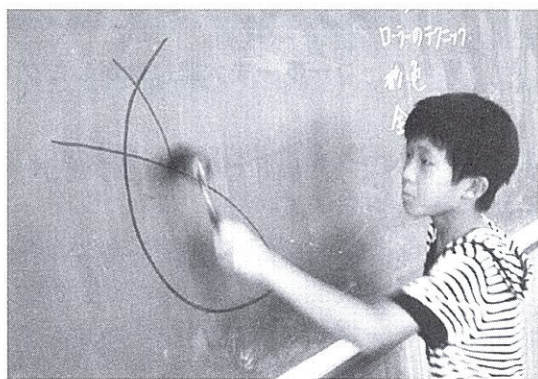
作品の完成後の鑑賞会では、はじめに個人が全員の作品を見て回り、鑑賞カードに



資料5 鑑賞カードで質問

記入し、次に全体で話し合った。鑑賞する中で問いをもち、カード上で作者に質問を書いて答えを求める子どもの姿がみられた(資料5)。

また「これはローラーで描いていないのではないか。」「どうやって描いたのか?知りたい。」との問いが出てきたので、これに対して黒板に水を使って描き方を実演した(資料6)。「これはローラーで描いていないのではないですか。」「ローラーのスポンジ部分の角を使って描きました。」「うそや、筆で描いたみたいに見える。」なかなか信用しなかった子どもだが、実演をみて「あー、こっこのテクニックはどうやった



資料6 作品(上)技法の説明を実演(下)

の?」「できないと思うよ。」「これは金具の部分を利用して描きました。」「それはローラーテクニックって言えるのかな?」と新たな問いが生まれてきた。

続けて実演すると、「できている。」「あー面白い線が描けているし、いいなあ。」「ローラーテクニックとして認めよう。」「自分もやってみたかったなあ。」という声があがり問いが繋がっていった。

作品を完成させてからの交流場面であったが、実演という視覚でイメージをもつための手だてにより、子どもが自分の製作時の経験

をもとに、このテクニックはできないのではないかと考えて、問いをつなげていくことができた。

(3) 考えをもとに試行錯誤する場を保障する

子どもはローラー遊びやローラーテクニックの開発の段階で問いをもち、交流し問いをつなげながら自分にとってよりよい方法をみつけようという試行する。試行するときは模造紙ではなく、小さめに切った画用紙(形は大小・長短から選べる)やB4ぐらいまでの印刷用紙をたくさん準備した。それは、子どもがいろいろなテクニックにチャレンジできるように、小さい面積で何枚も試行できるように考えたからであ

る（資料7）。実際に子どもはいろいろなテクニックを順に試していたが、1回だけやって次のテクニックへと移るよりも、見つけた技を納得するまで用紙をかえながら飽きずに何度も試している姿がみられた。いろいろなテクニックを試している姿がみられなかったため、試行しながら交流する時間をとり、他の考え方を知る必要性を感じた。



資料7 いろいろな大きさの紙に
試作

試行をくり返し、納得することができた子どもは、グループでの交流や全体での交流の場で自信をもって紹介することができ、他の子どもの考えをきき、頭の中でローラーを動かしながらイメージして受けとめることができるようになっていった。その状態に至るまでは時間が必要だったが、ようやくその中で問いがつながる場面がみられた（資料8）。交流後、多くの子どもが興味をもったこのテクニックを試す様子がみられた。一人での試行だけでは広がらなかった考え、が交流を通して広がっていったので、問いがつながることの有効性を実感できた。

- C1：すごい！どうなっているのだろう？
C2：これは1回紙を水に沈めて、そこに赤い絵の具を流し込んでから、何も付けていないローラーでこすって色をつけました
C3：それはローラーの技ではないのではありませんか？
C2：赤色を染み込ませるときにローラーで押さえ込まないと染み込まないです
だからローラーの技です
C5：わかりました



資料8 試行の途中で問いがつながる様子がみられた作品と授業記録

5 今後に向けて

実践の中で、導入時のローラー遊びでも、試行場面でも子どもは納得するまで十分に材料や道具に触れることで視覚的・造形的なイメージをもつに至り、それから問いをみつけたり、つなげたりできることを感じた。しかし、実際はローラー遊びの時間が不十分であったために、スーパーローラーテクニックの開発という課題が実態と合っていなかった。スーパーローラーテクニック開発以前の段階であったし、課題に到達するまでにはその後、試行場面をくり返し、予想より多くの時間がかかってしまった。

原因の一つとして限られた時数の中で問いがうまれつながっていく状態にするための手だてを出すタイミングが遅かったと反省している。できるだけ子どもからの問いが出てきて欲しかったので、子どもからの「〇〇はやってもよいのですか？」「あの材料は使ってもよいのですか？」という声を期待していたのだが、出てこないのが実態であった。あらかじめ用意してあった、子どもから出ないであろうテクニックを、こちらから早めに示し考えさせるなど、その活動場面ごとに、子どもの動きに合った適切な手だてを設定する必要があると感じた。

ローラー遊び後の全体での交流場面では、自分たちのみつけたテクニックを「言いたい！」という気持ちが強く、他の考えの存在があるということはわかっても問いをもつには至らなかった。その段階での全体交流よりもグループでの名前付け後、個人でのローラー遊びの時間をとってから交流すると考えをもちやすかったのではないかと考えた。考えをもつための交流のあり方を工夫する必要がある。