

図画工作科

図画工作科部 大塚 裕貴 貞永 瞳
研究協力者 郡司 明子

1 図画工作科における「教科本質的な学び」について

対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、自分にとっての意味や価値をつくりだす学び

図画工作科の本質的な意義の中核をなす見方・考え方は「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捉え、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」である。この見方・考え方を踏まえ、図画工作科の教科本質的な学びを「対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、自分にとっての意味や価値をつくりだす学び」とした。本校では、「共によりよい生活を創造する子ども」の育成を目指している。「共によりよい生活を創造する子ども」を育成するためには、図画工作科の教科本質的な学びが欠かせない。なぜなら、生活や社会における身の回りの対象や事象の形や色などに関わる造形活動を通して、自分にとっての意味や価値を見だし、楽しく豊かな生活を創造しようとすることができるからである。そして、このような学びを繰り返すことは、言語や文化の違いに関わらず、既存の価値や文化、日々の生活や、自分を取り巻く社会や世界に対しても、自分にとっての意味や価値を見いだすことができるとともに、豊かな情操が生まれ、共によりよい生活を創造していくことができる。

2 研究の方向

図画工作科の教科本質的な学びは「対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、自分にとっての意味や価値をつくりだす学び」である。この教科本質的な学びにおいて他者と協働して問題解決的な学習を行うことは、互いの意味や価値の更新という意味をもつ。自分一人で造形活動に取り組む中では、思いもよらない意味や価値を、他者がつくりだしていることがある。そのような他者と関わることは、他者がつくりだした意味や価値から新たな関わり方やイメージ、よさや美しさを見いだすとともに、自他のつくりだした意味や価値を比較することにつながり、自分のつくりだした関わり方やイメージ、よさや美しさ、つまり自分にとっての意味や価値を更新できる。また、他者のつくりだした意味や価値と関わり、感じたことを伝えることで、他者にとっても自身の造形活動を振り返るきっかけにもなり、伝えた自己也伝えられた他者も自分にとっての意味や価値を更新することになる。

したがって、図画工作科の学びの中で、非認知能力である「他者と協働する力」は、互いの意味や価値を更新することに向かって発揮される。

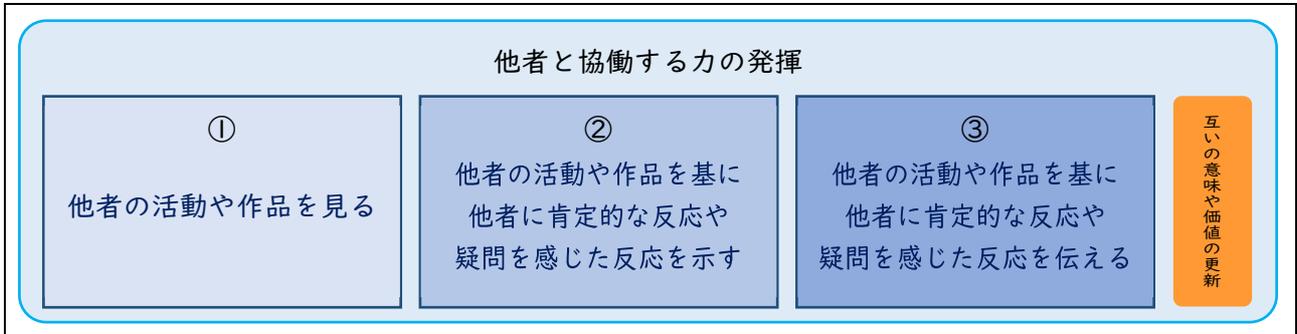
ここで、図画工作科の教科特性に着目すると、子どもは、学習に取り組む中で、形や色などの造形的な視点を基に対象や事象と関わり、自分にとっての意味や価値を見いだしていく。一方で、自分にとっての意味や価値を見いだそうとするあまり、自分の造形活動に没頭し、他者の造形活動に関心をもてず、互いの意味や価値を更新できないという教科の困難さを感じる場面がある。そこで、子どもが自分の造形活動に対する充足や行き詰りを感じ、他者の造形活動への関心を高めることが必要だと考える。

子どもたちが、教科本質的な学びの中で、自分の造形活動に対する充足や行き詰りを感じ、他者への関心を高めようとする学びを実現し、「他者と協働する力」を発揮する姿がさらに現れるように、研究を進めていくこととした。

3 研究内容

(1) 「他者と協働する力」が発揮された姿

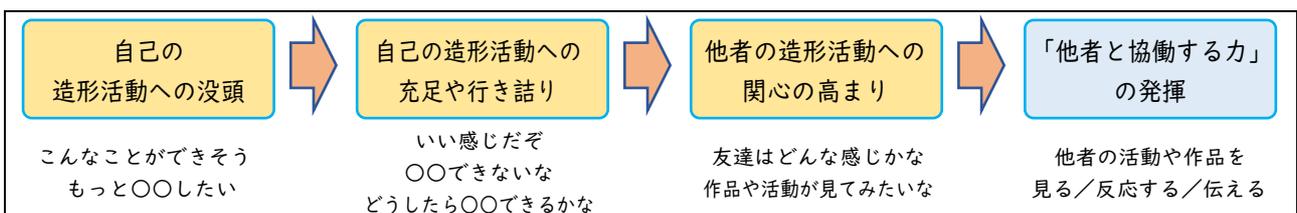
図画工作科では、「他者と協働する力」が発揮された姿を以下のように想定した。以下の姿は教科本質的な学びの中で発揮される。



姿は3段階に分かれており、右の段階に行くほど他者と協働する意味に近づく。①の姿は、「他者の活動や作品を見る」姿である。図画工作科では、表現と鑑賞の往還により教科の目標の達成を目指している。見る行為は、鑑賞する上で造形活動のよさや美しさに気付くための原初的な行為であり、図画工作科の教科本質的な学びを行う上で重要な行為の一つと言える。この姿において見る行為は、他者の造形活動を漠然と見る姿でなく、他者の活動や作品を注視したり距離や角度を変えてみたりするなど、見る行為を基に、意味や価値を見いだそうとする姿が相当する。ここで教科の困難さと照らした時、それまで自己の造形活動に没頭していた子どもが他者の活動や作品を見るということは、他者への関心が高まった姿として重要な姿であると言える。②の姿は、「他者の活動や作品を基に他者に肯定的な反応や疑問を感じた反応を示す」姿である。「肯定的な反応」とは、笑顔や驚くなどの表情、うなずく動作、よさや美しさを認めるつぶやきなどが相当する。これらの反応は、他者の造形活動を価値あるものとして認め、自分にとっての意味や価値を見いだしている姿である。「疑問を感じた反応」とは、眉間に皺を寄せるなどの表情、首をかしげる行為、活動や作品を基に感じた疑問などに関わるつぶやきなどが相当する。人は自分の価値観と異なる価値に出会った時に、疑問を抱いたり不思議な感覚を覚えたりすることがある。この反応は、他者の造形活動を否定的に捉える反応を指すのではなく、自分の価値観では計れない新しい意味や価値を認めためたために表出される反応である。③の姿は、「他者の活動や作品を基に他者に肯定的な反応や疑問を感じた反応を伝える」姿である。このような反応を表出した子どもは、自分にとっての意味や価値を更新できるようになるとともに、示された相手にとって自己の作りだした意味や価値のよさや美しさを振り返り、互いの意味や価値の更新が促され、他者と協働する意味に近づくことができる。

(2) 学びのプロセス

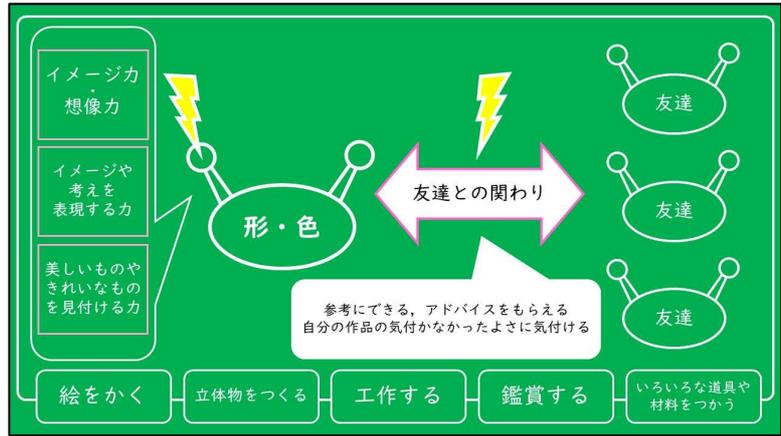
本校図画工作科の「他者と協働する力」が発揮されるまでの学びのプロセスを以下のように捉えた。



(3) 学びのデザイン

①教科本質的な学び

図画工作科の教科本質的な学びを踏まえ、各学期初めに図画工作科を学ぶよさを子どもたちと共有する。図画工作科を学ぶ意義を子どもたちと「想像力や表現する力が身に付く」や「きれいなものを見付けられる」と捉えた。(図1)また、図画工作科における学びにおいて、毎時間の終末(学習活動が2時間続きの場合は2時間目の終末に行う)に「本時の学習を通してできたことや気付いたこと」「次時に取り組みたいこと」「造形活動の静止画や動画」の3つの内容で振り返ることや、造形活動への充足や行き詰りを感じた際に、他者の造形活動を自由に見てもよい環境の共有を学習方略として捉えた。そして、図画工作科における他者と協働する意味を互いの意味や価値を更新することとした。

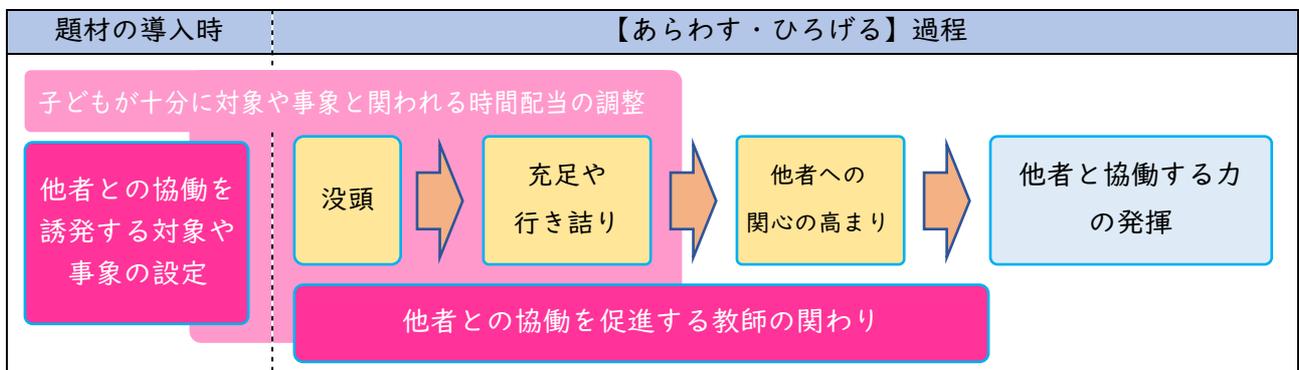


<図1 図画工作科を学ぶよさを子どもと共有する際の板書例>

この学ぶよさや学習方略を題材を通した学習活動の中で活用していく。【であう】過程では、子どもは、対象や事象と出会い、図画工作科を学ぶよさを想起しながら、試しの関わりを通して形や色などの造形的な視点を持ち、自分なりの関わり方への見通しをもつ。【あらわす・ひろげる】過程では、「本時の学習を通してできたことや気付いたこと」「次時に取り組みたいこと」「造形活動の静止画や動画」を記録し、自分がつくりだしてきた意味や価値を振り返る。一単位時間の導入では、子どもは、自分の振り返りを確認し、造形活動への見通しをもつ。その際、教師が子どもの振り返りを全体で共有することで、これまでの造形活動で作りだしてきた意味や価値、行き詰った点を取り上げ、本時に取り組みたいこととして、めあての決定に活用する。【ふりかえる】過程では、他者の作品や活動を鑑賞したり、題材を通して自分がつくりだしてきた意味や価値を振り返ったりして、身に付けた資質・能力を自覚し、次の学びにつなげる。なお、教科本質的な学びを実現する上で、教師が題材構想する際は、子どもが十分に対象や事象と関われるよう、造形活動の内容に応じて、授業を2時間続きに設定したり、学習過程の時数を増減したりするなど、時間配当の調整を行う。

この学ぶよさや学習方略を題材を通した学習活動の中で活用していく。【であう】過程では、子どもは、対象や事象と出会い、図画工作科を学ぶよさを想起しながら、試しの関わりを通して形や色などの造形的な視点を持ち、自分なりの関わり方への見通しをもつ。【あらわす・ひろげる】過程では、「本時の学習を通してできたことや気付いたこと」「次時に取り組みたいこと」「造形活動の静止画や動画」を記録し、自分がつくりだしてきた意味や価値を振り返る。一単位時間の導入では、子どもは、自分の振り返りを確認し、造形活動への見通しをもつ。その際、教師が子どもの振り返りを全体で共有することで、これまでの造形活動で作りだしてきた意味や価値、行き詰った点を取り上げ、本時に取り組みたいこととして、めあての決定に活用する。【ふりかえる】過程では、他者の作品や活動を鑑賞したり、題材を通して自分がつくりだしてきた意味や価値を振り返ったりして、身に付けた資質・能力を自覚し、次の学びにつなげる。なお、教科本質的な学びを実現する上で、教師が題材構想する際は、子どもが十分に対象や事象と関われるよう、造形活動の内容に応じて、授業を2時間続きに設定したり、学習過程の時数を増減したりするなど、時間配当の調整を行う。

②プロセスを基にした学びのデザイン



他者との協働を誘発する対象や事象の設定

子どもたちが他者の造形活動への関心を高めるためには、子どもたちが作りだす意味や価値が多様でなければならない。なぜなら、自分と異なる意味や価値が多様であることは、自分の意味や価値と比

較しようとする意識の素地になるからである。そして、子どもが多様な意味や価値をつくり出すためには、子どもが関わる対象や事象に多様な価値が内包されていなければならない。そこで、プロセスを基にした学びのデザインとして、「他者との協働を誘発する対象や事象の設定」を行う。対象や事象を設定する際は、以下の3つの視点で設定する。

- | |
|---------------------------------|
| Aの視点 … 可塑性・可逆性が高い |
| Bの視点 … 多様な材料や用具を用いることができる |
| Cの視点 … 一人では、自分のイメージや思いの実現が困難である |

Aの視点「可塑性・可逆性が高い」は、主に造形遊びや立体に表す活動の授業構想をする際の対象や事象に関わる視点である。可塑性や可逆性が高いことで、何度も造形活動を試し、つくったり、つくりかえたりする中で、多様な意味や価値をつくり出すことにつながる。

Bの視点「多様な材料や用具を用いることができる」は、主に絵や立体、工作に表す活動、鑑賞する活動の授業構想をする際の対象や事象に関わる視点である。子どもが対象や事象と関わる際に、多様な材料や用具を用いることは、材料の色や大きさ、重さや量、質感、またはそれらの組合せなどの材料の特徴を基に試すことができる。また、用具を扱う際は、自分のイメージや思いの実現に向けて用具を選んだり、使い方を試したりすることができる。これらの活動に取り組むことは、多様な意味や価値をつくり出すことにつながる。

Cの視点「一人では、自分のイメージや思いの実現が困難である」は、主に造形遊びや工作に表す活動、共同製作の授業構想をする際の対象や事象に関わる視点である。対象や事象自体または対象や事象に関わるために用いる材料を一人では扱いきれない大きさや量にすることで、自分たちのイメージや思いの実現に向けて、互いに支援することを通して、多様な意味や価値をつくり出すことにつながる。

なお、この3つの視点は、「子どもが十分に対象や事象と関われる時間配当の調整」によって、一層充足や行き詰りが促される。

他者との協働を促進する教師の関わり

子どもたちが他者の造形活動への関心を高めるためには、没頭している状態から他者の造形活動に関心が高まるようなきっかけが必要である。そこで、「協働を促進する教師の関わり」を設定する。この関わりは、子どもが造形活動に取り組んでいる際に、教師が子どものつくりだした意味や価値を把握し、称賛しながら、その意味や価値が広がるように、子どもと子どもをつなぐ関わりを行うものである。関わり方には、直接子どもを称賛する方法とICTを活用して称賛する方法の2つがある。

教師の関わり方の1つ目は、子どもがつくりだした意味や価値を認め、称賛する方法である。称賛の際には、「なぜそのように表したのか／考えたのか／感じたのか」を問いかけ、伝えられた根拠と造形活動を結び付けて称賛の声かけを行う。教師の称賛を聞いた周りの子どもたちは、称賛された他者の造形活動から自分にとっての意味や価値を得ようと、関心を高めるため、見る行為をはじめとした「他者と協働する力」の発揮を促進できると考える。この関わり方は、流動的な造形活動に対して、即時に称賛することで、「他者と協働する力」の発揮を促進できるよさがある。

2つ目は、ICTを活用して称賛する方法である。カメラを起動した教師のタブレットをモニターにミラーリングし、子どもの活動をリアルタイムで映し出したり、子どもの造形活動を静止画や動画で記録し、ロイロノートを紹介して子どものノートに送ったりする。この関わりにより、他者の造形活動への関心を高め、「他者と協働する力」を促進できると考える。モニターのミラーリングを介した関わり方は、離れた場所で活動する子どもでも他者がつくりだした意味や価値を見られるよさがある。またロイ

ロノートを介した関わり方は、他者がつくりだした意味や価値の静止画や動画が保存されることでいつでも見返せるよさがある。

それぞれの関わり方を、学習活動や環境、子どもの実態に応じて使い分けたり、同時に行ったりする。「協働を促進する教師の関わり」では、教師が関わった直後に子どもが「他者と協働する力」を発揮する場合もあるが、時間差で発揮する場合もある。そのため、教師は常に子どもが造形活動に取り組む様子から子どもがつくりだしたであろう意味や価値を見取り、子どもと子どもをつなぐ関わりを行うことが必要である。

具体例 5年「にぎりごちのいいかたち（立体に表す）」

他者との協働を誘発する対象や事象の設定



・Bの視点 … 多様な材料や用具を用いることができる

身の周りの物や、子どもから聞き取った材料（紙、段ボール、木、布、綿、粘土、緩衝材、針金、輪ゴム、毛糸、アルミホイル、サララップ、メラミンスポンジなど）を用意して、握り心地を試すことができる。

他者との協働を促進する教師の関わり

教師が子どもの作品を握り、握り心地と様々な材料を関連させながら作品全体の形や重さ、太さや厚さ、質感などを工夫できている子どもを直接称賛する。作品を静止画で記録したテキストをロイロノートを介して子どもに送り、工夫を称賛する。称賛を見聞きした子どもは、称賛された他者の造形活動への関心を高める。

他者と協働する力の発揮

握り心地のよい立体の製作に向けて、友達との関わりを通して、自他にとっての新たな「全体の形や重さ、太さや厚さ、質感など」に気付き、互いの握り心地を更新していく。

4 成果と課題

本校図画工作科における問題解決的な学習の中で、「共によりよい生活を創造する子ども」の育成に向けて、「他者と協働する力」を発揮する学びのデザインについて研究を進めてきた。その結果、次のような成果と課題が明らかになった。

○成果

3つの視点を基に「他者との協働を誘発する対象や事象の設定」したことは、子どもたちの造形活動に対する没頭を生むことで、子どもに充足や行き詰りを感じさせ、他者の造形活動への関心を高めることができた。また、「他者との協働を促進する教師の関わり」で、子どもの造形活動を見取り、教師の声かけによる直接的な関わりをしたことは、没頭している状態から他者の造形活動への関心を高めるきっかけとなり、他者との協働を促すことができた。

○課題

「他者との協働を誘発する対象や事象の設定」をする際には、3つの視点と、子どもが取り組む造形

活動の内容を照らし合わせて、充足や行き詰りのプロセスを実現していく必要がある。

「他者との協働を促進する教師の関わり」として、子どもが造形活動に没頭している場合、ICTを用いた間接的な関わりは即時的な効果が薄いことがある。そのため、状況に応じて直接的な関わりと併せてデザインしていく必要がある。

【参考文献】

- ・福田隆真，福本謹一，茂木一司（2010）『美術科教育の基礎知識』建帛社。
- ・奥村高明，有元典文，阿部慶賀（2022）『コミュニティ・オブ・クリエイティビティ』日本文教出版。